

## 【教育実践報告】

**これからの教員に求められる資質能力とその育成**

—O市A小学校での実践を中心として—

石丸 真平\*

Improving Competencies and Capabilities for Teachers in the Immediate Future  
– Approaches Used at A Elementary School in O City –

Shimpei Ishimaru

**I. はじめに**

2014年11月20日、文部科学大臣から中央教育審議会に「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」が諮問され、学習指導要領の全面改訂に向けての作業が始まった。今回の諮問では、

- ・ 教育内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉えた、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方を明らかにする。
- ・ 育成すべき資質・能力を踏まえた、新たな教科・科目等の在り方や、既存の教科・科目等の目標・内容を見直す。
- ・ 学習指導要領等の理念を実現するための、各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善を支援する方策を示す。

の3点が具体的審議事項の柱<sup>1)</sup>とされ、教育内容や学習・指導方法など、これまでの教育の在り方が大きく変わろうとしている。

一方、学校現場では、ベテラン教員の大量退職に伴う校内研修体制や校務分掌遂行等の組織運営に関わる課題、新規教員の大量採用に伴う授業力や保護者対応力不足等の個人の資質能力に関わる課題、発達障害やアレルギー対応が必要な子どもたちの増加に伴う今までに経験してこなかった学習指導や対応

に関わる課題、いじめや不登校等の生活指導に関わる課題等、数多くの課題が存在し、教員の多忙化が益々進んでいる。

本論では、これからの教員に求められる資質能力を明らかにし、O市立A小学校での取組から見えてくる教員の資質能力の育成について考察することを目的とした。

**II. これからの教員に求められる資質能力****1. 教員改革の方向性**

学校における教育効果は、教員の資質能力に負うところが大きい。これからの時代に求められる学校教育を実現するためには、教員の資質能力の向上とともに、教員が専門性を発揮できる環境を整備することが求められており、近年出された提言や諮問等において、その方向性が報告されている。

2012年8月の中央教育審議会答申では、学校が抱える多様な課題に対応したり新たな学びを展開できる実践的な指導力を身につけたりするためには、教員自身が探求力を持ち、学び続ける存在であるべきであるという「学び続ける教員像」の確立が提言された。第2期教育振興基本計画(2013年6月閣議決定)では、「課題探究型の学習、協働的な学び等、新たな学びを展開するための教員の実践的指導力、高度

受付日 2015.9.1 / 受理日 2015.12.7

\* 大阪市立晴明丘南小学校 校長

な専門的知識や地域と連携・協働する力等を向上させるため、教育委員会と大学との連携・協働により、修士レベル化を想定しつつ養成・採用・研修の各段階を通じた一体的な改革を行い、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための仕組みを構築する。」<sup>2)</sup>とされ、主な取組として、学び続ける教員を支援する仕組みの構築、大学・大学院における教員養成の改善、教員採用の在り方の改善と多様な人材の登用等が挙げられている。

更に、中央教育審議会には、「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」<sup>3)</sup>(2014 年 7 月)が諮問され、「これからの教育を担う教員に必要な資質能力を身に付けることができるようにするため、教員養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築するための方策」、「教員が指導力を発揮できる環境を整備し、チームとしての学校の力を向上させるための方策」の検討が要請され、審議されている。

## 2. 教育現場から見た教員に求められる資質能力

教員に求められる資質能力には、「不易」と「流行」とがある。1997 年の教育職員養成審議会第一次答申において、いつの時代にも求められる資質能力には、「教育者としての使命感」、「人間の成長・発達についての深い理解」、「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」、「教科等に関する専門的知識」、「広く豊かな教養」等が挙げられている。また、現在あるいは

将来的に必要なと思われる資質能力には、社会的変化に対応できる「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」、「地球的視野に立って行動するための資質能力」や「教員の職務から必然的に求められる資質能力」等が挙げられている。

本論では、全国の小学校長が必要と感じている研修等に関するアンケート調査から見えてくる教員に求められる資質能力の一部について論じたい。

### (1) 小学校長が必要と感じている教員の資質能力

図 1～図 5 は、全国連合小学校長会が、毎年行っている全国の小学校長のアンケート調査結果<sup>4) 5)</sup>(2014 年度)である。

図 1 は、「校長が指導性を発揮していく必要がある項目」を問うた結果であるが、「研究授業及び指導方法、評価の工夫・改善」の割合が最も高い。この項目は、8 年連続して最も高い割合でもある。

図 2 は、教員の資質向上の要である「校内研修の内容」を示しているが、ここでも「教科指導と評価」の割合が最も高く、96.3%の学校で毎年実施されている。

図 3、4 は、「新任教員やその後約 10 年間の研修の重点内容」を問うた結果であるが、どちらも、「教科等の目標を踏まえた専門性を高めた実践的指導力」が最も高い割合であった。

これらの結果から、ベテラン教員の大量退職に伴う若手教員の増加の中、校長は「教科指導と評価」や「教科等の目標を踏まえた専門性を高めた実践的

◇ 校内研修をしていく上で特に校長が指導性を発揮していく必要がある項目を 2 つ選んでください。

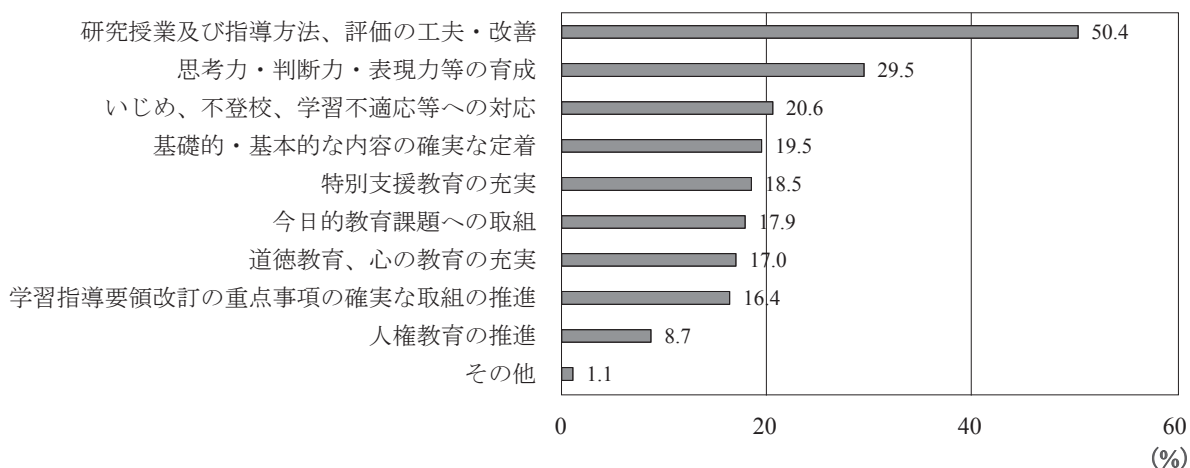


図 1 校内研修を推進していく上で、特に校長が指導性を発揮していく必要がある項目 (2014 年度)<sup>4)</sup>

◇ 自校における研修実施状況について、下記の全ての項目に①②③のいずれかの番号を記入してください。

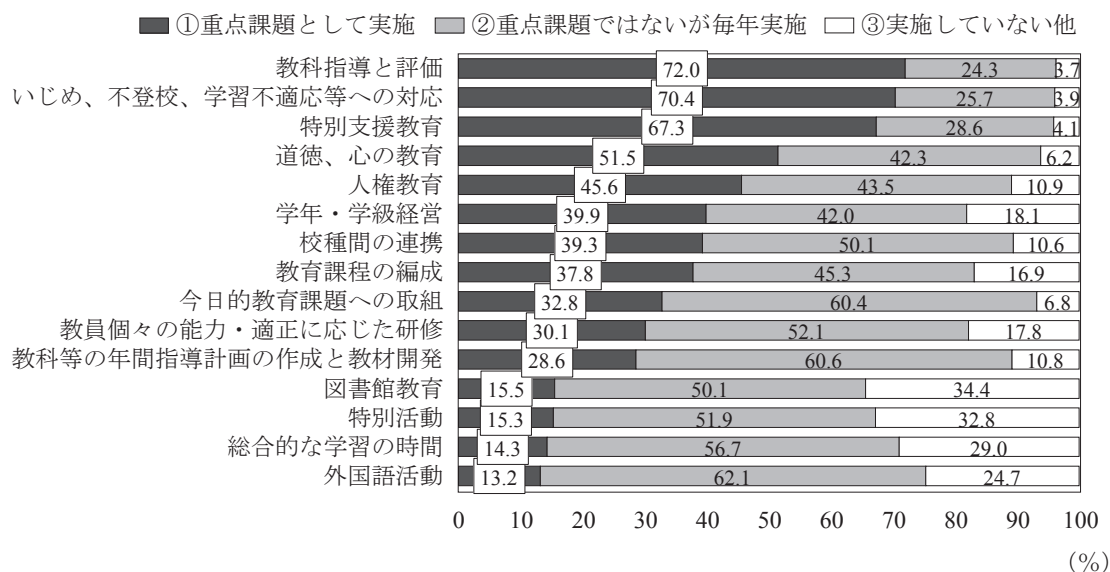


図2 自校における研修実施状況 (2014 年度)<sup>4)</sup>

◇ 初任者研修の内容について、校長としてどのようなことに重点を置きたいですか。(2 項目選択)

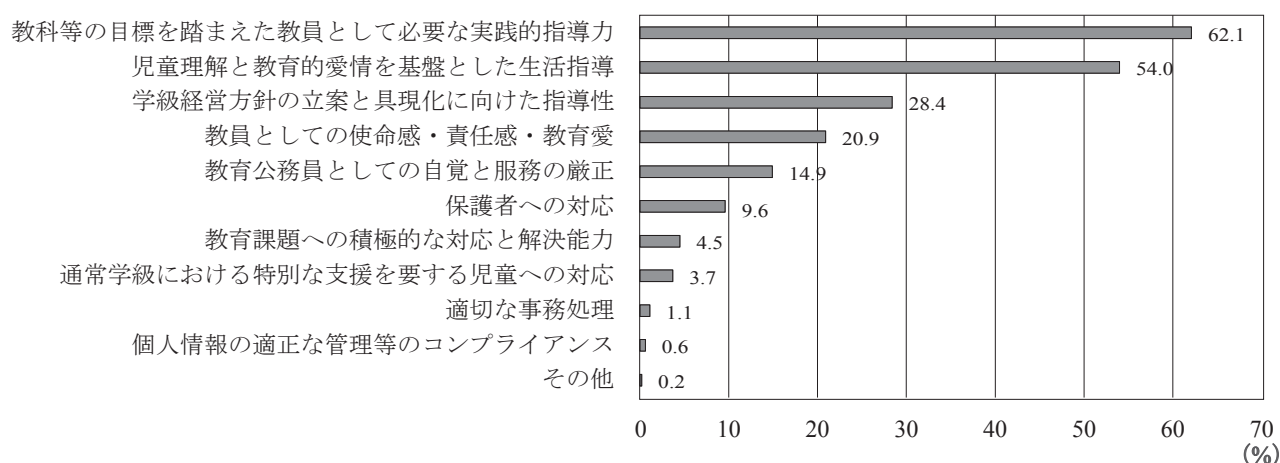


図3 初任者研修の内容について、校長として重点を置きたい項目 (2014 年度)<sup>4)</sup>

◇ 初任者研修後約 10 年間における研修の内容について、校長としてどのようなことに重点を置きたいですか。(2 項目選択)

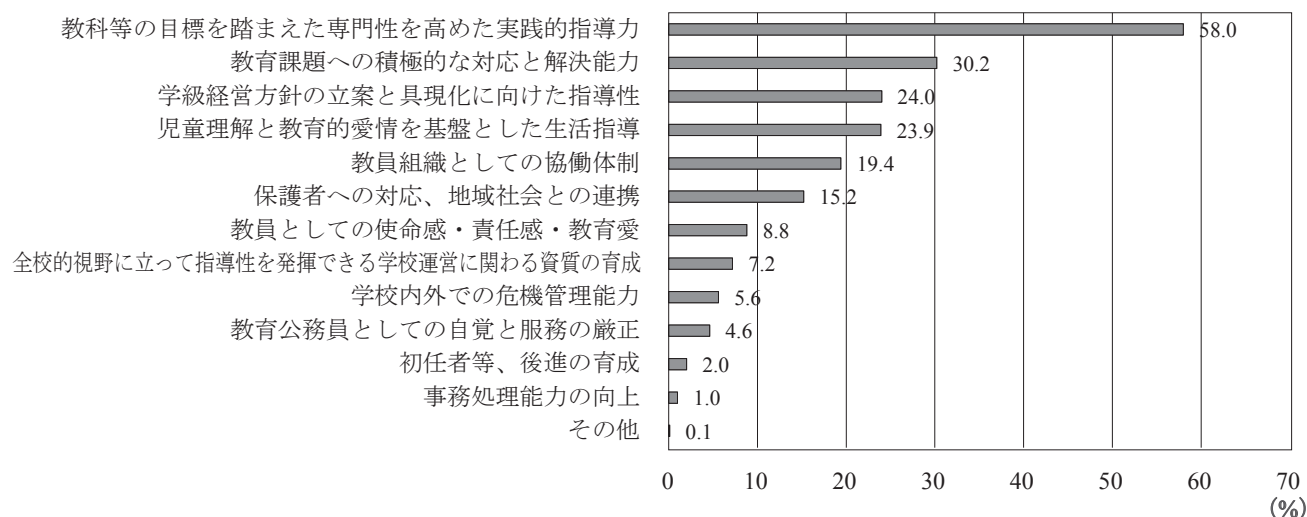


図4 初任者研修後約 10 年間における研修の内容として、校長として、重点を置きたい項目 (2 項目選択)<sup>4)</sup>

◇ 教職員定数に位置づける必要があると考える専門的職員を2つ選択して下さい。

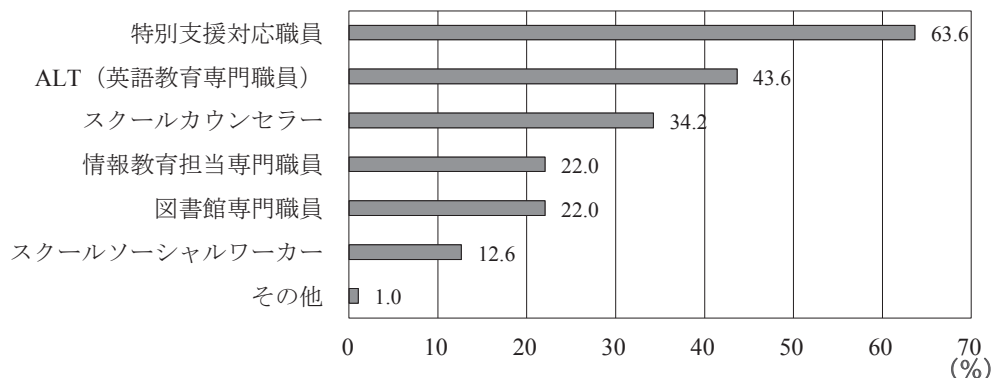


図5 教職員定数に位置づける必要があると考える専門的職員<sup>5)</sup>

指導力」、いわゆる「授業力」が最も重要であると考え、研究授業を通して指導方法や評価の工夫改善に力を注ぎ、校内研修を通して、若手教員も含めた教員全体の資質能力を高めようとしていることが推察できる。

## (2) 特別支援教育に関する教員の資質能力の必要性

教員には、(1)で述べた「授業力」だけではなく、「道徳教育」や「ICT教育」、「いじめ」や「不登校」等、多様な教育課題に対応できる資質能力が必要であるが、本論では、A校で大きな課題の一つとなっており、全国的にも急激にその数を増やしている発達障害がある子どもの指導を含めた「特別支援教育」について考察したい。

学校教育では、「障害者の権利に関する条約」に掲げられた、インクルーシブ教育の理念を踏まえ、子どもたちの十分な学びを確保する必要がある、一人一人の子どもの障害の状態や発達の段階に応じた指導をより一層充実させることが大切である。

図2で示したように、95.1%の学校で、特別支援教育の研修会が毎年行われている。しかし、図1で示したように、「校長が指導性を発揮していく」としている学校は18.5%である。また、図5で示すように、特別支援対応の専門的職員の配置要望が非常に高い。

これらの結果から、校長は特別支援教育の研修の充実が必要であると強く感じているが、自身には専門性が不十分であるため、教育委員会をはじめとした関係機関や外部の人材に教員研修を依頼していることが推察できる。また、学校現場に特別支援教育

に関する専門的な教職員が、十分には配置されていないこともうかがえる。

## Ⅱ. 資質能力の育成の現状

OECD 国際教員指導環境調査<sup>6)</sup>によると、日本の教員の1週間当たりの勤務時間は参加国中最長で、日本 53.9 時間、参加国平均 38.3 時間である。このような状況下、日本の学校では、校内研修会をこれ以上増やすことができないという現実がある。一方、これからの教員に求められる資質能力は多方面に渡り、すべてを網羅し、短期間に育成することは不可能であるといつてよい。

A校では、目の前にある課題に対し、教員本人や現場の実態に応じて研修を進めることができるOJTを含めた校内研修の特性に着目し、校内研修会が効率的・効果的に機能するよう工夫し、教員の資質能力の育成が図られるよう取り組んでいる。本論では、教育現場において教員の資質向上の最も核となる校内研修について、A校の実践を示し、考察したい。

### 1. A校の状況

A校は、都市部の住宅地に立地し、多くの保護者は経済的には恵まれ、教育についての関心が高い。しかし、近年は、生活保護や準要保護世帯が増えつつあり、経済的にも教育に対しての関心についても二極化が進んでいる。そのような中、A校では、過去3年間、授業改善に向けての研修の充実に努めた結果、表1に示すように、全国学力学習状況調査の



表1 近年のA校における全国学力学習状況調査結果の状況

		2012 年度	2013 年度	2014 年度
国語 A	A校の平均正答率	80.6	70.9	80.5
	全国平均との差	-1.0	8.2	7.6
国語 B	A校の平均正答率	52.2	57.5	68.7
	全国平均との差	-3.4	8.1	13.2
算数 A	A校の平均正答率	76.2	83.5	82.8
	全国平均との差	2.9	6.3	4.7
算数 B	A校の平均正答率	64.2	67.0	70.5
	全国平均との差	5.3	8.6	12.3

結果は良好なものとなってきている。

児童数は325名（含：特別支援学級在籍20名）であるが、毎年数名程度の減少傾向にある。本務教員数15名（除：校長、教頭、養護教諭、産育休3名）、常勤講師1名、臨時講師2名、非常勤講師1名である。教員、講師の年齢構成は、50歳代6名、40歳代4名、30歳代4名、20歳代5名で、O市の中では比較的バランスのとれた年齢構成になっている。しかし、2015年の人事異動で、新採用教員が3名（そのうち1名は新任研修対象外）、教職経験が1年未満の臨時講師が2名配置され、急激に現場経験の少ない教員等が増えた。これらの現場経験のほとんどない教員や講師は、真剣に業務に取り組んでいる。しかし、ベテラン教員や中堅教員との教科等の指導力の差は、校長による授業観察や児童からの聞き取りによる保護者の「授業アンケート」の結果から歴然としており、日々の授業実践の中で、教科に関する専門的知識の習得や、教員として必要な基礎的・基本的な技能の習得が急務であり、これらを効率的・効果的に習得させる校内研修の在り方についての改善が必要である。

また、A校における特別支援教育の状況は、2007年に特別支援学級が1学級設置された後、徐々に学級数が増加し、現在は4学級（情緒障害学級2、病虚弱学級1、肢体不自由学級1）、20名（全児童数の6.2%）が特別支援学級に在籍しており、毎年、年度途中から特別支援学級に入級する児童も増加している。しかし、専門性を備えていると考えられる特別支援学校教員免許状を持つ教員は一人も配置されて

いないため、教員の資質能力の向上は、学校外での研修や外部講師を招聘しての校内研修や自己研修に頼らざるをえない。また、教室数が不足し、2学級分のスペースしかとれないなどの施設設備に関する課題もある。

更に、ここ数年、ADHD等の発達障害の診断を受けている児童や、その可能性が疑われる児童の指導に関わる課題が毎年出現していることもあり、すべての教員は、早急に専門的な知識を習得するとともに、実践的な指導力を身に着けなければならない状況にある。

## 2. 新任教員等に対するOJTの機能化の工夫

学校現場を取り巻く環境は複雑化している一方で、学校に求められる役割は拡大・多様化し、教員の多忙化は進行している。このような状況下において、新任教員に対し、つきっきりで手厚くOJTを行うことは困難であり、漫然とOJTを進めても、期待通りの成長は図れない。また、経験の浅い臨時講師の研修も学校運営上の課題である。そこで、A校では、以下のような工夫を行った。

### （1）新任教員等研修担当者の役割の工夫とその成果

新任教員等研修担当者に指導を任せきりになると、多忙に紛れて新任教員を放置したり、指導内容に差が出たりすることが起こりがちである。また、臨時講師への指導も不十分になる。そこで、新任教員等研修担当者だけが、新任教員や臨時講師を直接

指導するのではなく、全教職員で指導することを原則とし、各教科の示範授業は教科主任が行うことにした。

また、新任教員等研修担当者には、研修内容について適切な人材や時間を設定することや進捗状況进行管理すること、校外研修のフォローアップ、新任教員が校外研修時の学級指導等を主な業務とした。

新任教員等研修担当者及び新任教員等から、研修を始めて7か月後に行った聞き取り調査では、次のような感想がみられた。

#### ＜新任教員等研修担当者＞

- ・「あまり自信のない教科等の示範授業に負担を感じていたが、教科主任に任せることができて、教材研究の時間を他の仕事にまわすことができた。」
- ・「多くの教科主任は、各教科の教育研究会などに所属し、授業についての研究をしているので、レベルの高い示範授業が多かった。」
- ・「示範授業後、多くの教科主任は、示範授業での課題やよかった点などについて、若手教員に解説してくれたので、よくわかったと思う。」
- ・「特別支援教育や生活指導など、校外で研修してきた一般的な内容を、本校の児童の実態に合わせて具体的な指導ができる校外研修のフォローアップはとても大切だ。また、臨時講師も交えて研修することで、彼らの指導力の向上にもつながっている。」
- ・「若手教員が、所属する学年の先生だけでなく、教科主任の先生に教えてもらいに行くようになった。教科主任の先生は、忙しい中でも丁寧に教え、同僚性が深まっている。」

#### ＜新任教員等＞

- ・「自分の授業をビデオで見てみたが、教科主任の先生の授業と比べてあまりに差があり、子ども達に申し訳ないと思った。少しでも近づけるように努力している。」
- ・「示範授業後に、教科のことやその日の授業について解説してくれたのが、とても参考になった。参観中に全く気にならなかったことが、本当はとても大切なことだったことがたくさんあった。」
- ・「教科の研究を長年されている先生でも、うまくいかないことや悩んでおられることがわかり、

ほっとした。先生方みんなが悩んでいることが分かり、うまくいかないことを相談しに行きやすくなった。どの先生も忙しいのに、丁寧に教えてくれる。」

- ・「校外研修での授業は、子どもの実態が違い、参考にならないこともあるが、校内での示範授業の参観は、子どもたちの雰囲気も似ていて、とても参考になる。また、フォローアップ研修は、校外研修会で教えてもらった一般的な内容を、本校の子どもに当てはめて具体的に考えられるので、とてもよいと思う。」
- ・「校外での研修の機会がほとんどないので、新任研修で学んでこられたことを、本校の実態に合わせて、(新任教員等研修担当者が)教えてくれるので、とても勉強になる。」(臨時講師)

上述の聞き取り調査の結果から、次のような成果があったと考える。

- ◇ 教科主任が示範授業を行い解説することで、新任教員等は質の高い授業を参観することができた。また、見えにくい授業の大切な所に気づかせることができた。
- ◇ 全員が研修に関わることで、新任教員等研修担当者の負担を軽減できた。
- ◇ 多くの教職員が新任教員等に直接関わることで、育成しようとする意識が高まり、同僚性が深まった。
- ◇ 新任教員等研修担当者が、校外研修のフォローアップをすることにより、研修内容を深化できた。

## (2) メンターの活用とその成果

O市教育委員会では、「メンター研修会」を2013年度から行っている。これは、教職5年から10年程度の教員を対象とした研修会で、研修を受けたメンターが中心となり、初任から3年目程度の若手教員を支援し、若手教員の育成を図ろうとする施策である。

A校においては、2013年度から「メンター研修会」に教員を派遣し、メンターの育成を図っていたが、対象となるメンティがいなかったため、新任教員が配置された2015年度から取り組むことにした。メンターには教職経験7年～9年の教員3名、メンティを新任教員2名、臨時講師2名とし、授業参観

やその後の協議、業務に関わる疑問や悩みの相談等、比較的時間のある時期にフレキシブルに実施している。実質3か月の取組後、夏期休業中に行った自由記述の感想文には次のような感想がみられた。

#### ＜メンティの主な感想＞

- ・「授業で話しすぎていることがよくわかった。教材研究をもっとして、子どもたちがいろいろな意見を出せるような発問の勉強をしたい。」
- ・「板書の字が、先輩の先生方と比べるとあまりにも下手なので、夏休みに練習したい。」
- ・「先生方の授業のよいところを真似ていくことから始めたい。」
- ・「(子どもから) 予期しない質問や意見が出たとき、その場で応えようとして、焦ったことがあったが、いろいろなアドバイスで、(子どもへの) 返し方が分かり、落ち着いて授業ができるようになった。」
- ・「指示は、言い直さなくてもいいように、子どもたちにわかりやすく伝えたい。」
- ・「話し方が単調なので、抑揚をつけたり声の大きさを変えたりして、児童が飽きないようにしたい。」
- ・「質問をすると、どんなことでも丁寧に教えてくださる先生方ばかりで、質問もしやすく、不安なこと、分からないことも一つずつ解決していくことができるようになった。」
- ・「メンターの先生からアドバイスをいただいた項目に絞って、授業や日ごろの指導の振り返りをすることで、課題の整理がしやすくなり、質問もしやすくなった。」

#### ＜メンターの主な感想＞

- ・「自分自身の授業を振り返ることができ、次の指導に活かすことができた。」
- ・「若い先生の授業を見ていて、以前の自分を思い出したが、自分自身の成長を感じることができた。」
- ・「若い先生方の一生懸命さが感じられ、負けてられないと思った。」
- ・「若い先生の課題は自分にも共通するところがあり、反省するところが多かった。それを客観的に見られるので、とてもいい勉強になった。」
- ・「アドバイスしたことが、うまくいったという報

告を受けた。役に立ったことが嬉しかった。」

- ・「全体研修会の中では、私ももっと積極的に質問や意見を言おうと思った。」
- ・「(メンティが) 授業だけでなく、学級経営や児童のことについても質問してくるようになった。」
- ・「定期的に研修が実施できるよう、行事計画に位置づけて欲しい。」

上述の感想文の結果から、次のような成果があったと考える。

- ◇ メンティが持つ個別の自己課題が明確になってきた。また、その改善に向けての自主的な取組がみられるようになった。
- ◇ メンティに落ち着きがみられるようになり、積極的に、質問や教わりたいことが言えるようになってきた。(同僚性の深化)
- ◇ メンターの自己有用感が向上し、教職に対する自信をつけてきた。
- ◇ メンターの研修活動に対する積極性が向上し、全体研修の場での発言が増えた。

### 3. 校内研修会の持ち方の工夫とその成果

新しい時代に求められる資質能力を育成する上では、研修そのものの在り方や手法の見直しが必要であると考え、A校では、3年前から講義中心の研修から脱却を図り、より主体的・協働的な学びの要素を含んだ研修会となるように工夫してきた。ここでは、Iでみてきたように、校長が重要視している授業力の向上について、研究授業をともなう校内研修会の工夫について述べたい。

#### (1) 研究授業前の工夫

授業研究会を全教員の研修として行う観点から、指導案のたたき台を当該学年で作成した上で、指導案検討会(当該学年を含む数名)を必ず開くことにした。指導案検討会では、授業が児童の実態に合っているかを検討することを主目的にし、次の項目に沿って行うことにした。

- △ 研究主題、研究仮説が適切に盛り込まれているか
- △ レディネステストを実施し子どもの実態を把握し、めざす子ども像を踏まえたものとなってい



一方、本教材を学ぶに当たって既習の「かさこじぞう」を使って、レディネステストを行った。それは、①場面に分ける力、②場面を一言で表す力、③物語全体を短くまとめる力である。物語文を読み取る力のレディネステストを行った。第 2 学年で学習した物語文「かさこじぞう」では、三つの観点で児童の実態を把握することにした。一つ目の観点は、物語を場面に分ける力である。二つ目は、場面を簡単に一文でまとめる力である。三つ目は、物語全体を短い文章でまとめる力である。

このような観点で課題を達成するためには、単に場面ごとの内容を読み取るだけでなく、物語の全体像をつかむ力やその全体像を大切な出来事や言葉に着目し、短くまとめる力、さらには、その物語の主題に迫る深い読解力が問われてくる。場面ごとの読み取りについては、成果が見られた本学級の児童の次のめあてにつながる力を把握するには適切な観点であったと思われる。

その結果、①物語を場面に分けることができた児童は、約 45%と半数程度であった。しかし、そのように分けた理由までを答えることができる児童は少なかった。このことから、場面分けに必要な「時」「場所」に着目し、場面の移り変わりを意識して読む力が定着していないと考えられる。②場面を簡単な一文でまとめることができた児童は約 30%となった。これは、「時」「登場人物」「場所」を意識して、大事な「出来事」を読み取る力の素地が養われてこなかった結果であると考えられる。三つ目の観点、物語全体を短い文章でまとめることができた児童は、約 25%と少なかった。多くの児童が、「おじいさんが、おじぞうさんにかさこをかけてあげる話」「おじいさんとおばあさんが、なかよくくらすお話」といった何が起きたのか山場が欠落している回答が多かった。

このことから、時を表す言葉には約半数の児童が意識できているものの、物語の内容を短くまとめる力や主題に迫る程の深い読みをする力が課題であることが分かった。

#### レディネステストの結果を記載した指導案の一部

るか

- △ 学習内容の系統性を踏まえたものとなっているか
- △ 教材や目標は適切か
- △ 評価規準や評価方法の設定は適切か
- △ 指導方法は効果的か
- △ 目標を達成できる学習展開となっているか
- △ 先行研究は活かされているか

### (2) 研究授業時の工夫

研修会を意義あるものにし、その後の研究協議会の充実を図るには、参観者が研究主題や仮説を検証する観点を共通理解した上で参観することが必要である。そこで研究授業時には、次の項目を事前に知らせた上で参観することにした。

- △ 授業記録の役割分担
- △ 研究協議会でのグループ分け（経験を考慮し、5名程度の小グループに分ける）と、そのグループが特に気を付けて授業観察する視点
- △ 研究協議の視点
- △ 視点別に色分けした付箋（気づいたことを記録する）

### (3) 研究協議会の工夫

研究協議会では、協議の視点を明確することが重要である。また、授業で収集したデータや児童生徒

の様子を踏まえて視点ごとの成果と課題をまとめるとともに、課題改善の方向性を明確にすることが大切である。そこで、次のような流れで協議会を持つことにした。

#### ① ファシリテーターからの確認と説明

- ・ 協議の視点についての確認
- ・ 協議会の進行計画
- ・ 各グループの協議の視点の確認

#### ② 指導案作成の経過とこれまでの学級・学年の取組説明

- ・ 研究主題・仮説との関係
- ・ レディネステスト、事前アンケート結果
- ・ 本時の指導のねらい
- ・ 児童の様子、実態
- ・ 本時に至るまでの簡単な指導経過
- ・ 結論がでなかった疑問点

#### ③ グループ協議

- ・ グループ内での役割分担（進行、発表、資料作成等）
- ・ 協議の視点に沿ったブレインストーミング
- ・ 意見の集約・構造化（ファシリテーターは各グループを巡回）

#### ④ プレゼンテーション（グループでの協議内容の発表）

- ・ グループ協議で作成した資料を基に発表



- \*グループ分けについては、下の表のようにします。
- \*①②グループ「本時の授業について」を中心に話し合います。
- \*③④グループは「研究主題や研究の視点にそって」を中心に話し合います。  
(ただし、①②グループからも「研究主題や研究の視点にそって」、③④グループからも「本時の授業について」意見を出していただく時間をとります。)

研究討議会グループ分け分担表

① グループ	② グループ	③ グループ	④ グループ
先生	先生	先生	先生
先生	先生	先生	先生
先生	先生	先生	先生
先生	先生	先生	先生
先生	先生	先生	先生

- \*授業記録・研究協議会の記録・・・・・・・・先生
- \*写真・VTR記録・・・・・・・・先生

## グループ分け等の資料の一部

- ・ 同じ意見は簡単に（時間の節約）
  - ・ 発表はできる限り若手教員が行う
- ⑤ 全体での協議
- ・ ファシリテーターが発表の方向性を調整
  - ・ 外部講師（大学等の研究者）も協議に参加
- ⑥ 外部講師の指導助言
- ⑦ 次回の予告

## (4) 教員の主な感想と成果

「授業研究会の持ち方について」の感想文を教員に求めたところ、以下のような感想があった。

## ＜主な感想＞

- ・ 「年度当初に研究部から、研究主題・研究仮説・研究の視点、研修会の持ち方等が提示されたので、授業研究を行うかなり前から学年で教材や研究の方向性の話し合いがもてた。」
- ・ 「レディネステストを実施し、児童の実態を把握することで、子どもたちにどんな力をつける必要があるのかが明確になった。指導案作成の際はもちろん、指導案検討会においても大切な観点となり、話し合いを充実させることができた。」
- ・ 「研究で取り上げる教材が物語文でということだったので、事前に先行研究の資料をあたることができた。」
- ・ 「研究の視点がはっきりしていたので、指導案検

討会での意見はとても活発で、勉強になった。」

- ・ 「研究の視点が明確で、共通理解できていたので、研究協議会での意見に、ぶれがなかった。また、視点にそって、成果と課題を付箋に書き留められたので、ブレインストーミングやKJ法が機能していた。」
- ・ 「若手教員が意見を述べるが増えた。意見を述べることで彼ら自身が成長するだけでなく、中堅・ベテラン教員もいろいろな意見を聞くことで、新しい考え方にふれ、全体のレベルアップにつながっているように思う。」
- ・ 「小グループで視点を決めて協議をし、全員が意見を出すことになったので、受け身ではいられなくなった。」
- ・ 「小グループで役割分担し、若い先生が発表することになったので、分かりやすく話をするように心がけている。」
- ・ 「若い先生が小グループの発表をすることになっているので、とても勉強になっていると思う。」
- ・ 「大学の先生が指導助言してくれるので、とてもよく分かり納得できるので、次の授業で試してみようと思った。」
- ・ 「研究授業の学年は変わるが、（大学等の研究者に）指導していただいたことが、次の研究授業に活かされている。」

- ・「校外での研修会にも、積極的に参加しようと思  
うようになった。」

上述のアンケート結果から、次のような成果があつたと考える。

- ◇ 教員に研究の視点や研修会の持ち方を明示し理解させたことで、主体的に研修会に参加し、自己の能力を高めようとする教員が増えた。
- ◇ 発言の少なかった若手教員が意見を述べるが増え、多くの教員が能動的に研修会に参加するようになった。
- ◇ 研究協議会でのブレインストーミングによるグループ協議やプレゼンテーションが、協働的な学びの場となった。
- ◇ 大学等の研究者を協議の場に参加してもらうことで、協議の質が高まり、教員の資質能力の向上が図られた。また、教員の研修や研究に対する意欲の向上がみられた。

#### 4. 特別支援教育に関する資質能力の向上に向けて の取組の工夫とその変容

教育委員会を中心とした学校外での特別支援教育に関わる公的研修の多くは、管理職や特別支援学級担任を対象としているため、一般教員は、直接、研修を受けることは少ない。そのため、管理職や特別支援学級担任からの伝達研修が中心となるが、多忙な学校現場では十分な時間を確保することはできない。そこで、勤務校では、OJTの中で、教員の資質能力の向上を図ること基本に考え、以下の点の充実に努めた。

##### ①「個別の指導計画」の作成と活用

特別支援学級在籍児童についての「個別の指導計画」の作成はもちろんであるが、通常学級に在籍する「知的障害を伴わない発達障害があると思われる児童」についても全員作成することにした。作成は、担任だけでなく特別支援コーディネーター、前担任等が、児童の授業や校内での様子の観察、教科学習の習得の状況、保護者からの聞き取り等の総合的・複合的なアセスメントの結果を踏まえることにした。「個別の指導計画」に基づいて、児童の変容（成果）を学期ごとに検討し、日常の指導や支援について見

直すようにした。

##### ② ABA（応用行動分析）の活用

児童の行動を「どんなときに」Antecedents（先行条件）、「どんな行動が起き」BehAvior（行動）「その結果どうなったか」Consequences（結果事象）の3つに分類し、できる限り記録し、分析することで、なぜそのような行動を起こすのかを理解するようにした。

##### ③ 全体研修

「発達障害がある児童」に対する臨床経験が豊富にある臨床心理士をファシリテーターに招聘し、校内の事例をもとにワークショップ形式の研修を行うようにした。

##### ④ 関係諸機関の活用

関係諸機関を活用し、学級担任や保護者との面談や児童の発達検査等を積極的に行うようにした。

上述①～④の取組で以下のような変容がみられた。

- ◇ 学級担任が一人で責任を感じたり、抱え込んだりすることは減少し、学校全体の課題と捉え、組織として対応できるようになってきた。
- ◇ 教員の多くは、子どもの行動を分析的にみるようになり、感情的な叱責や指導は減少してきた。
- ◇ 指導・支援に関する意見が様々な角度から出されるようになり、校内の実践に、全員が当事者として関わろうとする意識が生まれてきた。
- ◇ 学校を通しての関係諸機関への相談件数は増え、発達検査を受ける児童数も増えてきた。しかし、関係諸機関の担当者が現場を訪問し、集団内での子どもの様子を観察することが非常に少ないため、実態とかけ離れた指導助言を教員や保護者にすることがあり、結果としてトラブルとなるケースがある。関係諸機関の柔軟な制度運用や人員の補充が必要であり、学校等とのさらなる連携が必要である。

### Ⅲ. おわりに

A校では、数年ぶりの新任教員の配置や育児休業に伴う臨時講師の配置により、教職経験が非常に少ない教員が急激に増加した。その結果、担任教員として必要な授業力だけではなく、生活指導や特別支

援教育等についての実践的な指導力を若手教員に習得させる必要に迫られた。

新任教員は、多岐に渡る網羅的な研修を受講しながら、また、臨時講師は十分な研修が保障されない中、学習指導等について保護者からの厳しい目に晒されている。しかも、ベテラン・中堅教員とほぼ同様の業務を日々こなしながら、自己の資質能力を向上させなければならない現状がある。

本論では、少しの工夫を加えることで、教員の意欲化が図れた OJT の一部について具体的に述べてきた。

しかし、管理職のもとには、若手教員の授業力不足や不適切な指導に対する保護者からの苦情が寄せられることが少なくない。

また、ベテラン・中堅教員は、英語の教科化に向けての準備や ICT の活用などの新たな教育活動への対応や、学力向上やいじめ問題をはじめとする生活指導上の課題解決に向けての取組等、時間的なゆとりがない中での若手教員の指導となり、負担感が大きい。

このような小学校現場の実態から、先輩教員が若手教員を、業務を通して指導するという、教員間でのよき学びの文化が衰退してきている。この状態を放置すれば、小学校教育全体の質の低下を招くことは明白である。時間的な制約がある中、教員の資質能力の育成を図る現場での取組の工夫が、今後更に必要である。

等の配置と活用の在り方についての基礎調査』『平成 26 年度 研究紀要 全国連合小学校長会』2015 年 (p.121)。

- 6) 「TALIS 日本版報告書 2013 年調査結果の要約」国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書』明石書店、2014 年 (p.23)

## 注

- 1) 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)」2014 年、文部科学省 26 文科初第 852 号。
- 2) 「教育振興基本計画」基本施策 4 教員の資質能力の総合的な向上 [基本的な考え方] 2013 年 (p.41)。
- 3) 「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について (諮問)」2014 年、文部科学省 26 文科生第 253 号。
- 4) 鈴木知徳、外 8 名「時代の進展と社会の変化に即応した教職員の資質能力の向上を図るための課題」『平成 26 年度 研究紀要 全国連合小学校長会』2015 年 (p.38-40, 42-43)。
- 5) 樋口昇、外 10 名「教職員配置改善と指導方法・指導体制の工夫、養護教諭・栄養教諭及び非常勤講師