

# 学校を基盤とした教師の授業力向上に果たす教育行政の役割に関する一考察

—鹿児島県における「授業サポートプロジェクト」の事例より—

高谷 哲也 [鹿児島大学教育学系 (教育学)]

原之園 哲哉 [鹿児島県教育庁]

## A study of the roles of educational administration in school based teacher development

TAKATANI Tetsuya · HARANOSONO Tetsuya

キーワード：教師の成長、授業力、教師教育、教育行政、指導主事

### 1. 研究の目的

本論文は、学校を基盤とした教師の授業力向上の営みを支え促し、その機会を保障していくうえで、教育行政がどのような役割を担い得るのかについて論考するものである。

現職教員の職能向上をいかに実現していくかは、いつの時代においても重要な課題である。特に、日々の仕事に追われ、物理的にも精神的にも職能向上に取り組む余裕を確保することが困難な現在の学校現場の実態の中で、教員一人一人が、時代の変化に対応し、生涯を通じて職能向上を実現していくためには、教員自身に向上心や研究力が求められる一方で、それを支える仕組みやツールの開発が求められる。その意味で、教育行政がそれらの営みに対してどのような役割を果たしていくかは、重要な検討課題であるといえる。

そこで、本研究では、鹿児島県教育委員会が平成27年度より開始した授業力向上を支援する事業を対象とし、実際にどのようなサポートを教育行政が担っており、実施した中でいかなる成果と課題が把握されているかを考察の対象とする。事業が開始初年度であるため、本研究は事業の成否を考察するものではなく、今後、同種の事業における教育行政が果たし得る役割として、どのような可能性や乗り越えるべき課題が見出されるのかを論考する探索的調査研究として位置づけられる。

### 2. 教師の実践的知識の特徴

教師が授業づくりや授業中の判断、意思決定において用いている実践的知識は、当該教師の経験に基づいた知識としての特徴や、特定の状況に埋め込まれた状況的な知識としての特徴を有しており、暗黙知としての側面をもつ特徴があることが、先行諸研究によって指摘されている。また、授業づくりや授業中の判断は、「学びというものをどのように認識しているか」、「どのような指導が効果的だと信じているか」といった、教師自身が有している「観」や信念に規定されることも指摘されている。

佐藤学 (2015) は、「一般的に言って、日本の教師は教科書の知識を教えることにおいては優秀であるが、教科書の知識を学問背景と結びつけて発展的に教えることにおいては不十分であり、教科書の知識を学問の学びとして生徒が探究する課題にデザインする能力において不十分である」と指摘している。そしてそれは、教科(学問)内容を翻案した知識である「授業と学びに翻案した教科内容の知識 (Pedagogical Content Knowledge, PCK)」における不十分さとともに、PCK を実現する教育学的推論の不十分さを意味しているという (p.77)。

教師の実践的知識が有している特徴を、佐藤は、「(1) 個人的知識」、「(2) 経験的知識」、「(3) 状況的知識」、「(4) 事例知識」、「(5) 暗黙知」の5点に整理し、次のように述べている (p.78)。

第一は個人的知識であることである。教師の実践的知識は個人の経験と学びに根ざした知識であり、それぞれの教師において個人化されている。第二の特徴は、経験的知識であることである。教師の実践的知識は自他の経験から学ばれた知識であり、それぞれの実践的知識は具体的な経験と結びついている。第三の特徴は状況的知識である。教師の実践的知識は、教育実践が遂行される状況に埋め込まれた知識である。それはそれぞれの教師が実践を遂行している状況の中であり、その状況において機能している。第四の特徴は事例知識であることである。教師の実践的知識は具体的な実践事例と結びついている。第五の特徴は、カンやコツや暗黙知を含んでいることである。

また、秋田喜代美 (2012) は、急激な社会変化の中では、その変化に応じて授業をデザインしていくことが求められ、「知識が実践の中で働くこと、また授業の場での即興的判断こそが重要である」と述べている (p.160)。そのうえで、教師が授業をデザインし実施する際に行っている思考や判断について、実践的知識と即興性というキーワードをもとに論じている。その中で、教師の実践的知識は、「この内容をこの学年のこのような生徒に教えるならばこのような方法と教材」というような、複合的な知識であると指摘している。そしてそれは教職固有の専門的知識であり、「このようなときはこのような方法が適しているという状況的な知識であり、いわゆる教育学や心理学の理論として教科書に明示され言語化されているのではなく、身体化された暗黙知であるという特徴を持っている」と説明している (p.170)。

秋田はさらに、そうした知識を支えるのは、「どのような授業が望ましいと考えるのか、教師の信念である授業観や、学習をどのようなものかと考えるかという学習観である」と述べ、それらが授業のデザインを根底で規定していることを指摘している。そして、教師の信念と教師自身の知識は、「出来事の知識、事例 (エピソードの) 知識として結びつき蓄積され」ていき、「一般的な原理原則や命題的な知識だけではなく、経験によって得た出来事に基づく事例知識、そしてそこから教師一人ひとりが抽出明示化した授業のイメージが実践的知識の働きをときに促進し、またときには制約している」と説明している (pp.174-175)。

教師の授業デザインや授業における実践的知識が、教師の「観」や信念、認知によって規定され

ているという知見は、他の先行諸研究においても指摘されている。

たとえば、丸野俊一（2010）は、『知識（knowledge）』や『知ること（knowing）』について各個人が暗黙に抱いている信念」としての認識論の概念を用いて、以下のように説明している（p.54）。

たとえば、「教えるとは、普遍的かつ客観的な知識を効率よく、生徒に伝えることである」という認識論（A）を形成している教師は、「効率よく重要な知識を子どもに伝える知識伝達型授業がよい授業である」との認識のもとに授業を営みやすい。結果的に、こうした教師の認識論のもとに教育される生徒は、「学ぶとは将来必要になる重要な知識を獲得することである」といった知識貯蔵型の学びのスタイルを身につけていく。

それに対し、「知識は文脈や状況に埋め込まれているだけに条件や状況が変われば変化するものであり、他者とのやりとりという社会的な営みをとおして、文脈に適切な知識や考え方が発見・創出されていく」といった認識論（B）をもつ教師は、「教えるという営みは、教師と生徒との協働構成による知の生成過程であり、考え方・学び方を教える営みである」ととらえる。そして、授業の営みのなかに生徒が能動的に参加し、自分といっしょになって協働構成しながら多様な学び方が生まれるような状況づくりに努力するにちがいない。すると、この認識論をもつ教師によって教育される生徒は、「学ぶとは、たんに細切れな知識を頭のなかに貯蔵することではなく、問題状況に適切な解や解決方法を発見・創出する複眼的なものの見方や考え方を学び・追求していく過程である」といった問題発見・解決型の学びのスタイルを身につけていく。

丸野は、認識論は「他者から一方的に付与されるというよりも、自分の実体験をとおして、知らず知らずのうちに、その人なりの実感をともなった意味づけ・価値づけによって生成されていく」と説明している。そして、「それだけに、一たびある認識論が形成されると、その後のその人のもとの見方や考え方や教え方は、その認識論に強く制約され」ていき、「自分なりに価値づけているだけに、強固な認知的枠組みとして機能し、容易には変容しない」と指摘している（p.54）。

以上の先行諸研究の知見に基づけば、教師の授業力の向上は、必ずしも教科の専門的知識や指導技術の側面における熟達だけでは達成し得ないといえる。それらに加え、教師自身が有している「観」や信念の問い直しの機会、自身の経験に学び知識を再構成したり創造したりする営みが求められる。つまり、「観」や信念といった枠組みの固定化や既存の枠組み内における課題解決にとどまることなく、自らの実践の基盤となっている枠組みや思考様式自体を批判的に再構築する省察の営みをいかに実現するかが課題となる。

本稿では、以上確認してきた先行諸研究が指摘する教師の実践的知識の特徴や省察の重要性に基づき、鹿児島県における「授業サポートプロジェクト」の意義と課題を考察し、教育行政が果たし得る役割について論考を進めていく。

### 3. 鹿児島県の教育環境と学力向上施策

鹿兒島県は、南北 600 km という広域な県土を有し、また地形的にも変化に富むその地理的な特性や交通網の利便性等から、離島・僻地をはじめ広範に多くの小・中学校が点在しており、児童生徒数に比して、小・中学校の学校数が多く、小規模校が多数を占めている。

学校 1 校当たりの児童生徒数が少なく、教員 1 人が受け持つ児童生徒数が極めて少ないという数値的な観点から見ると、児童生徒一人一人に教員の観察が行き届き、きめ細やかな学習指導や生徒指導ができるのではないかと推察される。しかしその一方で、配置される教員の定数が定められており、1 校当たりの教員数が少ない小規模校においては、教材研究や教科指導法等について互いに交流できる教員の数が少なく、多様な刺激に触れることのできる機会が少ないとも考えられる。特に、中学校においては、同一教科に 1 名の教員しか配置されていない学校も多い。教員は、校内の同僚とともに、または学校の枠を超えて組織された自主的な教科指導法等の研究グループにおいて、自らの教科指導力等の向上に努め、課題解決に対処してきた。しかし、近年、学校を超えた自主的な研究活動は衰退の傾向にあり、小規模校では学校における専門的な学習集団も成立しづらく、教材研究や教科指導法等を深化させることが困難な状況になりつつある。それはいいかえれば、省察の営みを実現する際に重要となる多様な他者との交流の機会を創出することが困難であるということの意味しており、学校を基盤とした教員の授業力向上の機会を、どのような工夫をもって実現していくかについての実証的な研究の蓄積は、喫緊の課題となっているといえる。

また、鹿兒島県においては、産業構造の観点からも人材育成が強く求められており、なかでも教育行政においては、「学力向上」が最大の重要課題として認識されている。鹿兒島県教育委員会においては、学力実態が地域によって偏りがあることについて、各学校における授業や教員個人の授業力向上のあり方や教育行政が主導する教員研修のあり方等にも何かしらの課題があるのではないかと分析がなされてきた。平成 19 年度には、大学関係者や学校関係者など有識者からなる「学力向上検証改善委員会」が設置され、平成 27 年度からは、3 カ年の事業として、これまでの学力向上の対応策の路線を踏襲しつつ、新たな積極的な事業として、学校現場における教員個々の授業力向上に重きを置く、「かごしま学力向上プログラム」が展開されている。本稿が考察の対象とする「授業サポートプロジェクト」は、その「かごしま学力向上プログラム」の中に位置づく 1 事業であり、県下の中学校を対象に、県教育委員会（義務教育課）、教育事務所、市町村教育委員会の指導主事等が一体となって、教員の「困り感」に寄り添い、対話と協働により、授業づくりや指導方法の充実等をサポートする事業である。そこで、次に、「授業サポートプロジェクト」の概要と、平成 27 年度の取組から明らかとなった成果と課題について確認する。

#### 4. 鹿兒島県における「授業サポートプロジェクト」の概要

鹿兒島県において平成 27 年度から開始された「授業サポートプロジェクト」は、県全体の教育を管轄する鹿兒島県教育委員会、地域の教育を管轄する教育事務所、各市町村それぞれを管轄する市町村教育委員会の、複数の指導主事等によって組織された「サポートチーム」が継続的に学校を訪問し、授業サポートに携わる事業である。学校現場において、個々の教員が日々直面している授

業づくりに関する「困り感」に対して、県、地域、市町村という立場や視点の異なる3者が一体となり、それぞれの知見や経験を生かしながら具体的な助言や支援を行うという、鹿児島県においてこれまでに類をみない新たな取組として位置づいている。

学校の指定には、資料1に掲載した基本計画に示されているとおり、指導法充実拠点校と推進校の2種類があり、拠点校は年6回、推進校は年3回の訪問によるサポートが行われる。サポートの対象となる教科は、国語科と数学科である。鹿児島県教育委員会では義務教育課を中心に事業が推進されており、課内にサポートチーム専属の中学校の国語科と数学科の担当指導主事各1名が配置されている。

授業サポートの具体的な内容は、資料1に示している通り、「生徒の思考力・判断力・表現力等を伸ばすための授業づくりを目標に、実際の授業の悩みを共有し、対話や協働を通じた実践的な取組」が行われている。特に、サポートの内容は、教育委員会側で決定するのではなく、各学校と教員のニーズに応えることが重視されており、管理職や当該教員との協議のうえで決定される。その方針は、第1回目のサポート内容においても確認できるように、徹底されている。資料2に示したように、第1回目の「支援の内容等」は、「管理職との意見交換」、「授業づくり（指導法）の相談（困り感の共有）」、「授業後の対話と協議『どんな授業をしたいのか』の確認と協議」となっており、当該教員の授業上の悩みや目指したい授業に寄り添い支援するという趣旨が貫かれている。学校現場では、教育委員会指導主事が訪問するというだけで、事前に詳細な指導案を作成し、観てもらうための授業を準備するという対応をとらなければならないという空気になりやすい。しかし、本事業の趣旨は、教員一人ひとりの授業における「困り感」に寄り添ったサポートを行う事であり、日常の授業に特別な追加負担が加わるものがあっては本末転倒である。そのため、本事業の計画段階で、サポートにあたっては、学校現場にできる限り追加負担が発生しないよう細心の注意を払うよう、「学力向上検証改善委員会」委員から要望があったという経緯がある。

平成27年度、サポートチームが実際に支援した中学校は、鹿児島市19校、鹿児島地区12校、南薩地区13校、北薩地区22校、姶良・伊佐地区18校、大隅地区21校、熊毛地区6校、大島地区21校の、合計132校であった。また、サポートを受けた教員数は、国語科教員169名、数学科教員155名であった。

## 5. 「授業サポートプロジェクト」の現状と課題

鹿児島県教育委員会は、サポートに携わった指導主事を対象とした実態調査ならびに各学校を対象としたアンケート調査等の結果を取りまとめている。表1は、平成28年2月2日に、いくつかの学校におけるサポートの実態調査の結果が取りまとめられたものである。また、表2は、義務教育課のサポートチームによって整理された、平成27年度の授業サポートの成果と課題である。同事業の現状と課題を考察するにあたり、本稿ではそれらを一次資料とした。

表1、表2から確認できることとして、サポートを受けた教員の授業スタイルになんらかの変化が生まれていることをあげられる。特に、教師主導型の授業展開を中心とした授業づくりから、生

### 指導法充実拠点校、推進校への授業サポート基本計画

#### 1 ねらい

中学校の国語又は数学に関する指導法充実のため、指導法充実拠点校や推進校を指定し、義務教育課、教育事務所、市町村教育委員会指導主事等の合同チームによる指定校への授業サポートを通して、授業づくりの課題などを共有し、学校や教員のニーズに応じた実践的な支援を行う。

#### 2 指導法充実拠点校、推進校の位置付け

##### (1) 拠点校

- ・ 地区で中心的な役割を担うことや指導法充実への積極的な取組が期待される学校
- ・ 年6回の訪問

##### (2) 推進校

- ・ 拠点校と連携し、指導法充実への積極的な取組が期待される学校
- ・ 年3回の訪問

#### 3 学校の指定について

- (1) 本事業は3年間の取組予定であり、指定は1年ごとの更新とする。2年次、3年次は、継続や変更を可能とする。指定は、市町村教育委員会や教育事務所と調整して決定する。
- (2) 指導法充実を図る教科は、国語及び数学とする。
- (3) 研究指定校や教科部会の授業公開校（国語、数学）または各種研修など、授業づくりに取り組んでいる学校や教員を対象に、重ねて指定して支援を行うことも可能とする。
- (4) 研究公開や研究冊子の作成は行わない。（研究指定の場合はその要項を優先）

#### 4 授業サポートの基本的な在り方

##### (1) サポート時間

- ・ 1校1回につき、半日（3時間から4時間）程度とし、午前、午後で調整する。
- ※ 午前中は1校時から3校時、午後は、5・6校時及び放課後を基本とする。

##### (2) サポート内容

生徒の思考力・判断力・表現力等を伸ばすための授業づくりを目標に、実際の授業の悩みを共有し、対話や協働を通じた実践的な取組を行う。

- ・ 指導主事とのTT授業や模擬授業
- ・ 教具作りや活用の手立て
- ・ 学習課題の工夫
- ・ 発問や板書計画
- ・ 評価問題作成
- ・ その他

※ 支援の内容は、管理職や担当教員と協議し、学校のニーズに応える。

#### 資料1.「授業サポートプロジェクト」の基本計画

徒による主体的な学びや問題解決的な学びを取り入れた授業への変化や挑戦がみられている。

社会と時代の変化から、いわゆる活用型学力を育むことが求められている。しかし、中学校の教育現場では、そのような授業はどのような工夫によって実現するのか、実現したくても実現できずに困っている教員が、潜在的に多く存在している可能性が示唆される。本事業が、教員の個々の「困り感」に寄り添った支援を行うものであり、そこで行われた支援の具体的中身が、そのような授業の実現に対する支援であることが、その事実を示しているといえる。その意味で、教育行政が果たす役割においては、求められる授業スタイルを指導するというスタンスではなく、個々の教員が追究したいと考えている授業や挑戦したいと考えている授業の実現を支援していきながら、共にこれからの時代に求められる授業の実現を目指していくというスタンスである方が、現場の教員にとって意欲を持ちやすく、結果的に授業力の向上につながりやすいのではないかと推察される。

一方で、表2に整理されている課題にも示されているように、「授業がうまくいかないことを生

< 拠点校の例 >

支 援 の 内 容 等	
第1回	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 管理職との意見交換</li> <li>○ オリエンテーション                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業づくり（指導法）の相談（困り感の共有）</li> </ul> </li> <li>○ 授業参観                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 現状把握</li> </ul> </li> <li>○ 授業後の対話と協議                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「どんな授業をしたいのか」の確認と協議</li> </ul> </li> <li>○ 今後の訪問日程と内容の打ち合わせ</li> </ul>

支 援 の 内 容	
第2回 ～ 第5回	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 管理職との意見交換</li> <li>○ 実践の確認及び選択研修                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 視点をもとにした授業づくりの確認</li> <li>・ 選択研修</li> </ul> </li> <li>○ ITによる授業                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 指導主事が補助教員として授業に入り授業を実施(ともに授業をつくる)</li> <li>※ 必要により模擬授業もあり得る。</li> </ul> </li> <li>○ 授業後の対話と協議                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 困り感の共有とサポート</li> </ul> </li> <li>○ 次回のサポート日程と内容の打ち合わせ</li> </ul>

支 援 の 内 容	
第6回	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 管理職との意見交換</li> <li>○ 最終授業の説明と課題の確認及び選択研修</li> <li>○ 最終授業                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ よりよい授業を追求するための視点をもとに成果と課題を把握</li> </ul> </li> <li>○ 授業後の対話と協議                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ これまでの研修の成果と今後の課題の確認</li> </ul> </li> </ul>

※ 授業参観に際して、基本的には指導案の作成を求めることはしないが、必要に応じて指導案を作成する場合もあり得る。

※ 推進校は、年3回のサポートとなるので、上述の拠点校3回の例に準ずる。

< (第2回～第6回) 学校のニーズを踏まえた選択研修 >

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 発問と対応する教師の受け答え</li> <li>○ 作問（ポストテストや定期考査等の問題作りの支援）</li> <li>○ 教材・教具づくりや活用のための手立て</li> <li>○ 校内研修の進め方</li> <li>○ 教材研究の在り方 等</li> </ul>
--

資料2. 「授業サポートプロジェクト」における学校への支援の内容

徒や他に責任転嫁する教員は変わらない」という現実も明らかとなっている。そのような教員や、「良い授業」が具体的にイメージできない教員に対する支援の難しさも、今後教育行政が果たすべき役割を具体的に検討していく際の重要課題となるといえる。

また、鹿児島県教育委員会義務教育課の担当指導主事に聴き取り調査を行った結果、次のような成果と課題が語られた。成果としては、支援を受けた教員の多くが、言語活動や問題解決を重視した授業づくりに取り組んだこと。同一教科において、校内や他校の教員同士が協働する姿が見られ

表 1. 事業に関わった担当指導主事の感想等

## &lt;国語&gt;

<b>義務教育課 (A 中学校)</b>	
①支援の内容	<p>1 回目の授業参観で、教師の説明が中心のいわゆる教師主導の授業であった。また、机間指導によるつまずきの支援に時間がかかりすぎて、授業が完結しなかった。そのような実態を踏まえ、以下のような声かけによる助言をした。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・先生がつまずきの支援を全部しようとすると、時間不足に陥る。生徒の力を利用して、ペアで確認作業をさせたり、学び合いの場面を取り入れたらよい。</li> <li>・生徒の意識を高めるためには、学習目標や学習課題をどう提示するかが大切である。そして、ゴールイメージをしっかりと持たせることが大切である。まず、生徒がゴールに向かいやすくなるように、課題を疑問型にするとよい。そして、課題に対するまとめを生徒に書かせればよい。</li> </ul>
②教員等の反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「なんとか生徒に力を付けたい」と思い、一人で抱え込んでいたが、生徒の力を生かすという発想にすっきりした。</li> <li>・「教えたいことを学ばなければならないことに変換できるような単元構想や学習課題」を設定することの大切さは分かるが、アイデアが浮かばない。</li> </ul>
③成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4 回目の授業サポートで公開授業を行い、他校の教員を招き、自らの授業に評価を求めるなど、授業改善の意識が非常に強くなった。</li> <li>・教師主導の授業から言語活動を組み入れて、生徒の活動時間が非常に増えてきた。また、まとめを生徒にさせようとする姿勢が見られる。</li> </ul>
④課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一単位時間における思考を深める発問が不足している。授業の質を高めるために、生徒の反応に応じた切り返しや揺さぶりができるようになるとよい。</li> </ul>
<b>教育事務所 (B 中学校)</b>	
①支援の内容	<p>生徒たちが主体的に学びに向かうことができるように、大きく以下の2点について継続して指導・助言してきた。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒に「学びの必然性」を味わわせる単元構想</li> <li>・一人一人の生徒の思いや考えを、強固・付加・修正させる学び合いの場の設定</li> </ul>
②教員等の反応	<p>授業づくりの考え方や授業イメージの大体を把握することはできた。しかし、生徒や生徒を取り巻く環境の実態やこれまで自らが培ってきた指導観から、なかなか実際の指導に踏み切れない時期が続いた。そこで、3 回目のサポートの際に、12 月実施の一人研究授業の授業構想を時間をかけて一緒に検討した。その中で、生徒に「学びの必然性」を味わわせるための具体的な教材や手立てを助言した。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書はあくまで教材であり、縛られる必要はない。生徒が興味・関心を持っている闘牛などをプレゼンテーションの材料として取り上げることで、生徒たちは主体的に学習に取り組むことができる。</li> <li>・教師は生徒たちに「教える」のではなく、「支援する」という立場で接する。そのため、授業は生徒同士の学び合いで行われ、教師は生徒の考えを互いに結びつける役割に徹する。など</li> </ul>
③成果	<p>12 月実施の研究授業では、生徒が興味・関心をもつ学習材を扱った授業となり、普段あまり積極的に授業に関わらない生徒であっても主体的に学習に向かう姿が見えた。また、教師による一斉指導は最初の指示のみにとどめ、生徒同士の学び合いを授業の中心にしたため、生徒一人一人の考えが広がったり、深められたりしているようだった。</p> <p>授業後の対象教諭とのヒアリングにおいて、教師自身も授業を楽しむことができたことと振り返ることができたことがなよりの収穫であったと考える。</p>
④課題	<p>考え方は理解させたが、実際の授業に結びつけるまでには、生徒指導上の学校としての課題や、教師本人の指導観のブレイクスルー、教材研究の時間不足など制約が多い。今後も機会を見て、継続的に関わっていくことで、より確かな指導力が育成されると考える。</p>
<b>市町村教育委員会 (C 中学校)</b>	
①支援の内容	<p>以下の点を中心に指導・助言を行った。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・目標を明確にし、指導の焦点化を図ること。</li> <li>・一問一答式ではなく、思考を深める発問を行うこと。</li> <li>・実態にあった言語活動を設定すること。</li> <li>・学習形態を工夫しながら、伝え合う活動によって自分の考えや集団の考えが発展できるようにすること。</li> <li>・生徒の発表や表現を生かした展開を行うこと。</li> <li>・生徒が自分で解決する機会・時間を十分に設定すること。</li> <li>・各段階で、確実な見届けを行うこと。</li> </ul>



高谷・原之園：学校を基盤とした教師の授業力向上に果たす教育行政の役割に関する一考察

②教員等の反応
授業サポートについては前向きに捉えており、指導・助言を真摯に受け止めていた。当初は、授業改善に関する意識が漠然としていたが、課題を明らかにすることによって、回を重ねるごとに積極的に改善に努めるようになってきた。
③成果
当初は、一単位時間の指導内容が漠然としていたり、教師主導型の指導に偏っていたりしていたが、生徒の主体的な学びに向けて、言語活動やペア・グループ学習を工夫して授業に取り入れるようになってきている。また、発問の精選等を意識するようになるなど、授業改善の視点を自分なりに捉えることができるようになった。
④課題
<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の思考や表現を生かした展開が不足しがちであり、教材分析力のさらなる向上が望まれる。</li> <li>・一単位時間の評価が漠然としている状況がみられることから、指導の焦点化による授業改善が望まれる。</li> <li>・生徒の主体的な学びの在り方についてさらに研修を深めていく必要がある。</li> </ul>

<数学>

義務教育課 (D 中学校)
①支援の内容
<ul style="list-style-type: none"> <li>・サポート対象教諭が困っていること、課題に感じていることを共有し、その課題を中心に具体的な指導を行った。</li> <li>・本日の授業をどう展開していくかの確認と本時の授業を考える中で、課題と考えていることの共有とそれに対する助言を行ってきた。</li> <li>・本時の授業の学習目標とまとめの整合性、問題意識を高める導入の工夫、言語活動の質の向上について確認と助言を行った。</li> </ul> <p>※前回からの変容の確認（変容を認める）、こんな展開や授業構成も考えられるといった助言、課題の確認と次回実際に実践してみることを確認した。</p>
②教員等の反応
<ul style="list-style-type: none"> <li>・言語活動など、どの場面で、どのように取り組めばよいのかイメージをもつことができ、ペアやグループ学習などに取り組む機会が増えた。</li> <li>・自分自身が取り組んでいることや教科として取り組んでいることを認めてもらい、自信が付き、これからの励みになった。</li> <li>・授業中の生徒とのやりとりがよくなった。</li> </ul>
③成果
<ul style="list-style-type: none"> <li>・全員で授業をつくる雰囲気や数学の教科指導について語り合うといった教員同士のかかわりがより一層増えた。</li> <li>・「問題意識を高める導入の工夫」やそれを生かした「学習目標の設定」、「めあてとまとめ」の整合性など教員の理解が進み、回数を重ねるごとに授業構成がよくなってきた。</li> <li>・言語活動を意識した授業が行われるようになった。</li> </ul>
④課題
<ul style="list-style-type: none"> <li>・次のサポート（訪問）までに、継続的に取り組ませるための手立てを考える必要がある。</li> <li>・自己の変容を捉えさせる必要がある。（生徒も教師も振り返りが大切である。）</li> <li>・拠点校や推進校における授業サポート終了後の取組や対象者のその後の変容等をどのように見取るのかを工夫する必要がある。</li> </ul>
教育事務所 (E 中学校)
①支援の内容
<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒一人一人の思考を大切に数学授業の在り方についての助言を行った。</li> <li>・今後に生きる数学的な見方や考え方、態度を意識した数学授業の在り方についての助言を行った。</li> <li>・定着及び思考の深まりを意識した数学授業の在り方についての助言を行った。</li> </ul>
②教員等の反応
<ul style="list-style-type: none"> <li>・熱心に取り組んでいる。</li> <li>・この機会を成長の機会として受け止めて、指導案の作成、新たなチャレンジを実践したりしている。</li> </ul>
③成果
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「上手に教える」から「生徒自らに考えを構築させる」授業の工夫をするなど、指導観の転換が図られた。</li> <li>・数学教員の把握や指導力、指導方法、教員が抱える課題の把握などによって、実態把握ができた。</li> <li>・教師主導で一方的な話の多い授業であったが、生徒に考えさせる場やお互いで学び合う場面を取り入れるなど変容が見られた。</li> <li>・教員への関係づくりができた。</li> </ul>
④課題
<ul style="list-style-type: none"> <li>・もう少し、焦点化された目的意識を持たせ、自己の変容を実感させたい。</li> <li>・授業後の振り返りで、話題となった内容を整理し、焦点化して指導する必要がある。</li> </ul>
市町村教育委員会 (F 中学校)

①支援の内容
<ul style="list-style-type: none"> <li>・サポート教諭が困っていること、課題に感じていることを中心に具体的な指導を行った。</li> <li>・問題解決的な学習の具体について指導を行うとともに、目標設定のあり方やグループ学習、学習のまとめなど、小学校算数と変わらず指導できることを指導した。</li> <li>・基本的にはサポートなので、課題や困り感を共感的に受け止め、解決できたという思いをもってもらうように、具体策を話すように心がけた。</li> </ul>
②教員等の反応
<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校においても問題解決的な学習ができるということを経験し、回を重ねるごとに、教える授業から生徒自身に考えさせる授業へと変容した。</li> <li>・授業中における生徒同士の学び合いがなされるようになった。</li> <li>・指導主事の話共感的に受け止めたりする姿が見られた。</li> <li>・授業改善の要素としては、指導技術だけでなく、教師としての自覚や構え、生徒への思いや愛情等にも関係するように思われる。</li> </ul>
③成果
<ul style="list-style-type: none"> <li>・県や市が重視している問題解決的な授業の在り方について、具体的に指導できるよい機会となった。</li> <li>・中学校の実態を把握することができる。</li> <li>・教諭だけでなく、生徒への指導にもつながっている。指導を要する生徒やさらに伸ばせる生徒へ指導する機会になっている。苦手意識があったり、理解が十分でなかったりする生徒に関わることで、授業への取組を積極的にさせている。</li> </ul>
④課題
<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉では伝わりにくい内容をどのように伝えていくか工夫する必要がある。</li> <li>・本時の指導内容について、教科の本質的な視点から協議したり、指導したりすることも必要である。(限られた時間であるため、指導方法レベルでのサポートが多くなってしまう)</li> <li>・問題解決的な授業に対するイメージができていないサポート教諭には、イメージを持たせる効果的な手立てが必要である。(模擬授業、指導主事の飛び込み授業、ビデオ視聴等)</li> </ul>

表 2. 平成 27 年度「授業サポートプロジェクト」の成果と課題

【国語（対象教諭 169 名）】

項目	評価内容	成果	課題
実態把握	適切な実態把握や教材研究がなされ、それを反映した授業構成を考えているか。	教材にふさわしい言語活動を考え、授業計画を立てる教員が増えてきた。	指導事項の明確化や重点化が不足しているため、授業がマンネリ化している。
学習課題 (学習目標)	本時の目標を達成できる学習課題や学習問題が設定されているか。	めあてを疑問形にして、まとめを生徒にさせようとする教員が増えてきた。	めあてが漠然としていて、生徒に十分課題意識を持たせられていない授業も多い。
表情	望ましい教師の表情や話し方になっているか。	意識して声かけ、KRができるようになった教員がいる。	生徒の発言を何もかも受け入れる教員がいる。厳しさも必要である。
発問	思考を深める発問の工夫がなされているか。	中心となる発問を準備して授業に臨む教員が増えてきた。	切り返しや揺さぶりの発問が不足している。深まらない。
言語活動	言語活動の適切な場の設定や活性化させる工夫がなされているか。	グループ活動により、生徒の相互作用を大切にする教員が増えてきた。	生徒にグループ活動の目的を理解させられていないので、話し合いが活性化しない。
助言	学習状況を的確に把握した助言ができていますか。	こまめに机間指導をして、つまずきの支援に努める教員が多い。	生徒同士で支援をさせたり、グループを支援したりする意識が薄いので、時間不足に陥る。
板書	思考の流れに沿い、構造化された板書であるか。	板書計画をつくり授業に臨む教員が増えてきた。	めあてからまとめに至る部分の板書に課題がある。まとめに必要な事項を板書すればよい。
学習評価	学習評価の視点や方法などは、適切・十分であったか。	まとめをノートに記入させ、生徒個々の状況を把握しようとする教員が増えてきた。	完結しない授業をよく目にした。評価もできない。
魅力ある授業の創造	生徒の意見が生かされ、活躍する授業がなされたか。	生徒が活動する時間が増えてきた。相互の交流や発表場面を設定し、生徒の表情が生き生きしてきた。	指導事項等をしぼりきれず、説明中心の授業から脱却できない教員がいる。
評価		対話を通じた支援により、対象教諭との信頼関係を構築できつつある。研修に対しても熱心である。	授業がうまくいかないことや学力調査等で結果が芳しくないことを生徒に責任転嫁する教員がいる。そのような教員は変わらない。

【数学（対象教諭 155名）】

項目	評価内容	成果	課題
実態把握	適切な実態把握や教材研究がなされ、それを反映した授業構成を考えているか。	問題解決的な学習の授業構成が理解され、講義型の授業が少なくなった。	生徒の問題意識や思考の流れ、反応などを意識した教材（学習問題）の工夫が不十分である。
学習課題（学習目標）	本時の目標を達成できる学習課題や学習問題が設定されているか。	行動目標から問題解決型の学習目標の設定がなされるようになった。	生徒の課題意識や問題意識を高める学習問題の工夫（生徒とのやりとり）が不十分である。
表情	望ましい教師の表情や話し方になっているか。	表情や生徒への声かけなど特に問題はない。 安心して学べる雰囲気がある。	生徒の反応に対する教師側の受け答えが不十分で、 更なる発言や学習意欲を高められない。
発問	思考を深める発問の工夫がなされているか。	なぜ、どうしてを意識して問うようになってきた。	比較して、分類して、関連づけて示すなどの工夫がないため、思考を深める発問につながらない。
言語活動	言語活動の適切な場の設定や活性化させる工夫がなされているか。	ペアやグループなど協働で学習を進める場面が多く見られるようになった。	何を、どのように、どこまでといった指示がなかったり、活動が終わっているグループ等への次の手立てがない。
助言	学習状況を的確に把握した助言ができているか。		机間指導での個別指導が不足している。気付きを促す助言が不十分である。
板書	思考の流れに沿い、構造化された板書であるか。	学習目標やまとめ、生徒の考えなど整理して板書しようとする意識は高まった。	生徒の思考の流れやポイントを吹き出して囲んで示すなど書くことの指導が不十分である。
学習評価	学習評価の視点や方法などは、適切・十分であったか。		授業終末での適応問題の準備がなされていない。机間指導が不十分で生徒の反応を見とれていない。
魅力ある授業の創造	生徒の意見が生かされ、活躍する授業がなされたか。	ペアやグループでの活動など協働的に学ぶ場を設定するようになりつつある。	生徒の考えを拾い上げ、全体に投げかけ、更に深めるなど生徒の考えをコーディネートすることがうまくできない。教材開発を含む。
評価		問題解決的な学習を基盤に授業構成を考える教員が増えつつある。問題解決的な言語活動への理解が深まりつつある。	授業サポートで話題となった課題を他に責任転嫁して、そのようにできない理由のみを述べる教員は授業改善がなされない。

たことがあげられた。一方、課題としては、継続的かつ質の高い支援を行うためには、サポートチームの支援体制の強化が必要である旨が語られた。また、授業サポートで意識が高まった教員に対する持続可能な授業支援のため、他校の教員との交流や協働体制づくりの必要性が指摘された。

## 6. まとめと今後の課題

以上、「授業サポートプロジェクト」の現状と課題について確認してきた。そこから、学校を基盤とした教師の授業力向上に果たす教育行政の役割について得られた示唆は、授業力の向上には、当該教員の問題意識に寄り添った具体的な支援と、授業観の転換を促す機会が両立する支援方法をデザインすることが必要だということである。その際に、教育委員会等指導主事は、メンターとしての役割や、当該教員の省察が実現する機会を共に創出するような役割を担うことが求められる。本稿第2節で確認したように、教師の実践的知識は経験や状況に基づいた知であり、どのような授業を展開するかは教師の有している「観」や信念に規定される。すなわち、教師が授業力を向上させていく際には、実際に「良い授業」を経験すること、自身の授業実践において実際に試行錯誤し、省察し経験から学ぶこと、ケーススタディを取り入れることなどが必要となるといえる。

現場の教員の「困り感」に寄り添い授業づくりを手厚く支援していく「授業サポートプロジェクト」は、その趣旨において教育行政が果たすべき本来の役割を根本から問い直したものであり、多大な労力と負担、覚悟のもと実施されている事業であるといえる。本稿における論考は、事業初年度の実態を対象とした探索的な調査研究にとどまっている。今後、学校を基盤とした教師の授業力

向上を支え促し、より実効ある取組へと発展していくために必要な要素を、実際の支援の営みを対象とした詳細な質的調査研究を蓄積することによって探究していく必要があるといえる。

#### 引用・参考文献

秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学 授業をデザインする』左右社。

丸野俊一 (2010) 「メタ認知と授業」高垣マユミ編著『授業デザインの最前線Ⅱ－理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房、pp.53-71。

佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店。

島田希 (2007) 「反省的な教師教育におけるメンターの役割－石川県における『熟練教師に学ぶ授業力向上事業』をもとに－」『日本教師教育学会年報』第16号、pp.88-97。

高谷哲也編著(2011)『教師の仕事と求められる力量－新たな時代への対応と教師研究の知見から－』あいり出版。

脇本健弘・町支大祐 (2015) 『教師の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達モデル－』北大路書房。