

『就実教育実践研究』第15巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2022年3月31日 発行

岡山県内特別支援学校における 若手教員の授業づくりに関する意識調査

**Study on the Consciousness of Young Teachers of Special Needs Schools
on Class-Making**

堀部 淑恵 ・ 篠田 千枝 ・ 高橋 章二 ・ 岡田 信吾

岡山県内特別支援学校における 若手教員の授業づくりに関する意識調査

堀部淑恵（元岡山県立倉敷琴浦高等支援学校校長）

篠田千枝（元岡山県立岡山支援学校校長）

高橋章二（社会福祉法人旭川荘旭川児童院）

岡田信吾（初等教育学科）

Study on the Consciousness of Young Teachers of Special Needs Schools on Class-Making

Yoshie HORIBE (Former Principal, Kurashiki Kotoura Support High School)

Chie SHINODA (Former Principal, Okayama Support School)

Shoji TAKAHASHI (Asahigawa Jidouin, Asahigawasou Social Welfare Corporation)

Shingo OKADA (Department of Elementary education)

抄録

岡山県内の特別支援学校に勤務する新規採用から5年までの若手教員を対象として、授業づくりに関する意識調査を実施した。その結果、若手教員の95%以上が授業づくりに関して負担感や難しさを感じていることが明らかとなった。また、若手教員の回答からは、授業づくりにおける難しさの理由と課題を整理することができた。この結果を踏まえ、若手教員が求めている授業力向上の方法と特別支援学校における人材育成の課題について若干の考察を行った。

キーワード

特別支援学校、若手教員、人材育成、授業づくり、意識調査

I はじめに

岡山県の特別支援学校においては、過去5年間に毎年30名から50名程度の新規採用教員を迎えている。岡山県の特別支援学校に勤務する教員は現在約1,100名がおり、そのうちの約200名程度が教職経験1年から5年までの若手教員であり全体の約18%を占めている。特別支援学校教員の年齢構成が変化し、教育課題が多様化、複雑化する中で、若手教員への期待と役割は大きく、若手教員育成の取り組みは喫緊の課題である。

若手教員育成に関して岡山県総合教育センターでは、「学び続ける教員のためのOJTガイドブック」(2016)の中で、調査項目「若手教員育成を推進する上で重要だと思うこと」、「若手教員が特に困っていること」等についての回答結果を報告している。調査報告には、

若手教員が「特に困っていること」として回答数の多かった項目は、「日々の授業実践に関わること」であると示している¹⁾。

この先行調査結果も踏まえ、本研究においては、今後特別支援学校の中心的役割を果たしていくことが期待される新規採用から5年までの若手教員を対象として、授業に関する意識や授業づくりで困っていることなどの現状を把握することを目的とした調査を実施し、若手教員育成推進に向けての課題について考察する。

II 方法

1 調査対象

調査対象は、岡山県内特別支援学校16校の新規採用から5年までの若手教員であった。

調査対象者の勤務校の内訳は、盲学校1校、聾学校1校、肢体不自由特別支援学校1校、知的障害特別支援学校8校、肢体不自由部門・病弱部門併置特別支援学校1校、肢体不自由部門・知的障害部門併置特別支援学校4校であった。

なお、調査への協力は自由意思であり、調査に協力しなかった場合の不利益はないことを質問紙に明記した。

2 調査方法

1) 調査時期

令和3年7月中旬に調査対象校に調査用紙を配付し、約3週間を回収期間とした。

2) 実施方法

質問紙によるアンケートによって調査を実施した。調査の実施にあたり、岡山県特別支援学校長会議で研究の目的と社会的意義を口頭で説明し、了解を得た上で質問紙を各学校長に配付した。回答の記入は、各教員の裁量に任せた。また、回収は職員室内に回収箱を設置し、回答し終わった者が各自投函することとした。各学校で回収された調査票は、本研究担当者が直接、受け取りに行った。

3) 調査内容

設問は、若手教員の授業づくりに関する意識や授業づくりで困っていること、その解決方法などを明らかにするために、表1の4項目を設定した。また、設問以外に基本属性項目として、所属部門・学部、担当教科、担当授業名についても回答を依頼した。

表1 調査の設問項目

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①「授業づくりに関する意識」について②「教育課程を編成する各教科、領域等の指導」について③「学習指導案」について④「授業力向上に関する意識」と「理想とする教員」について |
|---|

Ⅲ 調査の結果及び分析

1 調査対象者の基本属性

回答数は148名であった。そのうち、無回答1名を除く回答を有効票とし、得られた有効回答票147名分を分析の対象とした。分析対象者の基本属性（所属部門・学部、担当教科、担当授業名）について、表2及び表3に示す。

2 授業づくりに関する意識について

1) 授業づくりで困ったことの有無及び、困ったことが多い項目

「授業づくりで困ったことはあるか」という質問に対し、147名中146名（99%）が困ったことがあると回答している（図1）。

表2 調査対象者が所属する部門及び学部

部門	回答者数	学部	回答者数
視覚障害	5	小学部	66
聴覚障害	4	中学部	29
肢体不自由	34	高等部	39
病弱	1	記入なし	13
知的障害	103		
合計	147	合計	147

表3 担当する教科名及び授業名

部門	学部	教科等	授業名
肢体不自由部門	小学部	国語、算数、理科、社会、外国語、音楽、図画工作、体育、生活科、総合的な学習の時間、学級活動、自立活動	国語、算数、理科、社会、外国語、図画工作、体育、総合的な学習の時間、自立活動、くらし・しぜん、かず・かたち、うた・リズム、ふれる・えがく・つくる、せい・かつ、うんどう、みる・きく・はなす、うた・おはなし
	中学部	国語、数学、理科、社会、英語、音楽、美術、保健体育、総合的な学習の時間、職業/家庭、日常生活の指導、自立活動、学級活動	数学、英語、音楽、理科、道徳、おはようタイム、朝の学習、雪タイム、かず・かたち、ふれる・えがく・つくる
	高等部	国語、数学、社会、現代社会、音楽、美術、保健体育、職業、家庭、情報、道徳、HR	国語、数学、社会、現代社会、音楽、美術、保健体育、職業、家庭、情報、道徳、HR
病弱部門	小学部	国語、算数、理科、社会、自立活動	国語、算数、理科、社会、自立活動
知的障害部門	小学部	国語、算数、音楽、外国語、図画工作、体育、生活単元学習、遊びの指導、総合的な探求の時間、自立活動、日常生活の指導	国語、算数、ことば・かず、個別課題、図画工作、音楽、生活単元学習、課題学習、総合
	中学部	国語、数学、音楽、美術、外国語、体育、家庭、総合的な学習の時間、特別活動、生活単元学習、作業学習	国語、数学、英語、美術、体育、職業、家庭、課題別学習、生活単元学習、作業学習
	高等部	国語、数学、理科、社会、作業学習、保健体育、職業、接客、自立活動、生活単元学習	課題別学習、保健体育、からだづくり、作業学習、職業、福祉、接遇、情報、生活単元学習、生活学習、自立活動
視覚障害部門	小学部	国語、算数、理科、社会、音楽、図画工作、体育、家庭、学級活動	国語、算数、理科、社会、音楽、図画工作、体育、家庭、学級活動
	中学部	保健体育、生活単元学習、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動	保健体育、生活単元学習、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動、課題学習
	高等部	国語、自立活動	国語総合、古典B、自立活動
聴覚障害部門	小学部	国語、算数、理科、社会、音楽、道徳、体育、外国語、自立活動	国語、算数、理科、社会、音楽、道徳、体育、外国語、自立活動
	中学部	数学、自立活動	数学、自立活動

また、授業づくりで困ったことが多い項目について、複数選択（最大3まで）による回答を求めた。その結果、「題材の選定」が94名（63.9%）と最も高く、「指導・支援の方法」が80名（54.4%）、「目標設定」と「授業展開の仕方」が72名（49.0%）であった（表4）。

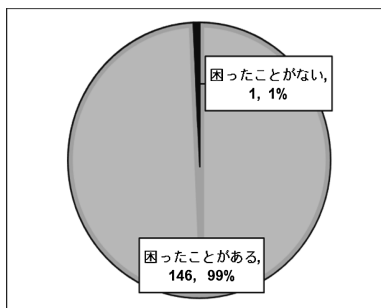
調査対象者が多い知的障害部門と次に多い肢体不自由部門を比較すると、いずれも「題材の選定」が最も多い。肢体不自由部門では、続いて「目標設定」、「的確な実態把握」の順に回答数が多く、いずれも回答数は50%を超えている。一方で、知的障害部門では「指導・支援の方法」が55%を超える回答数であった。肢体不自由部門においては個々の実態を的確に把握し、目標設定をすることに困っている教員が多く、知的障害部門においては題材の選定に加えて具体的な指導・支援に困っている教員が多い傾向が見られた。

また、「その他」の記述には、肢体不自由部門において、実態差のあるグループでの授業づくりや単一学級1名の授業づくりに困っているという回答があった。

3) 授業づくりで困った場合の相談相手

授業づくりで困った場合の相談相手について質問した。全回答者147名の内、141名（95.9%）が「学年・グループ教員」に相談するという回答であった（表5）。

表4 授業づくりで困ったことが多い項目



	全体(147名)	肢体不自由部門(34名)	知的障害部門(103名)
題材の選定	94名、63.9%	23名、67.6%	69名、67.0%
指導・支援の方法	80名、54.4%	16名、47.1%	57名、55.3%
目標設定	72名、49.0%	19名、55.9%	49名、47.6%
授業展開の仕方	72名、49.0%	9名、26.5%	48名、46.6%
的確な実態把握	67名、45.6%	18名、52.9%	44名、42.7%
教材づくり	34名、23.1%	7名、20.6%	21名、20.4%
その他	3名、2.0%	3名、8.8%	0名、0%

図1 授業づくりで困ったことの有無

表5 授業づくりで困った場合の相談相手（複数回答）

相談相手	全体(147名)	肢体不自由部門(34名)	知的障害部門(103名)
学年・グループ教員	141名、95.9%	31名、91.2%	97名、94.2%
指導教諭	75名、51.0%	16名、47.1%	52名、50.5%
学年主任	65名、44.2%	8名、23.5%	33名、32.0%
教頭	14名、9.5%	4名、11.8%	9名、8.7%
主幹教諭	3名、2.0%	1名、2.9%	2名、1.9%
その他	15名、10.2%	4名、11.8%	9名、8.7%

肢体不自由部門、知的障害部門いずれも「学年・グループ教員」に相談する教員が最も多く、回答数はそれぞれの回答者数の90%以上であった。

特別支援学校ではティームティーチングで授業を行うことが多い。「学年・グループ教員」を相談相手として回答した理由には、困っていることを相談しやすい環境にあることや児童生徒の情報を共有する必要があることが考えられる。

次に、「指導教諭」を相談相手として回答した教員は、全回答者147名中の75名（51.0%）であり、「学年・グループ教員」と回答した教員よりも約44ポイント低い結果になっているものの、若手教員の約半数が「指導教諭」に相談を求めていることが分かる。一方で、「その他」に記述があった15名の回答の内訳をみると、困った場合の相談相手として15名中5名が「教務主任」、「指導教員」、「専門性の高い先生」、「数学科の教員」に相談を求めている。また、情報を共有し共に授業をつくっていくことが必要な「副指導者」を相談相手として選んでいること、「同期」、「同僚の教員」、「他学年の教員」、「他校の初任の先生」、「旧相担任」、「前任校の先生」のように話しやすいと考えられる教員を相談相手として選んでいることが示された（表6）。

今回の調査において、若手教員は「学年・グループ教員」や「同僚、他学年の教員」など、比較的相談しやすい教員に相談を求めている一方で、指導教員や専門性の高い教員、指導的な立場にある教員に指導助言を求めて相談していることがうかがえる。

4) 相談したことで困ったことが解消されたかどうかについて

相談したことで困ったことが解消されたかどうかについての質問には、140名（95%）の教員が解消されたと回答している一方で、7名（5%）の教員が解消できていないと回答している（図2）。

表6 「その他」の相談相手（複数回答）

相談相手	回答人数
教務主任	2
指導教員	1
専門性の高い先生	1
数学科の教員	1
副指導者	1
他学年の教員	4
他校の初任の先生（初任研修で）	1
同期	1
同僚の教員	1
旧相担任	1
前任校の先生	1
合計	15

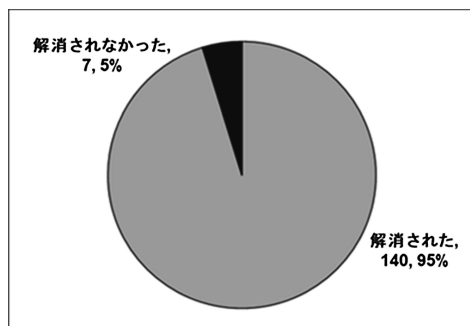


図2 相談したことによる解消の有無

5) 困ったことを解消するために参考としたもの

困ったことを解消するために参考としたものについて質問した。

若手教員の回答の内、最も多かった回答は「学習指導要領及び解説」と「インターネット情報」であり、いずれも104名（71.2%）であった。次いで「授業づくりハンドブック～学習指導案と学習評価の考え方について～（岡山県特別支援学校長会、岡山県教育庁特別支援教育課）」が69名（47.3%）、「特別支援教育に関する文献・雑誌」が60名（41.1%）、「自校の研究紀要」は9名（6.2%）であった（図3）。また、「その他」の記述欄には、「岡山県特別支援教育教育課程指導資料」、「岡山県特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導内容表」とともに、「他校の実践事例」、「過去に使われた教材」、「過去の指導案」等の指導事例が記述されていた（表7）。

この結果から、困ったことを自分で解決するために「学習指導要領」、「授業づくりハンドブック」等の公的資料や文献・雑誌等を参考にしている若手教員が多いことが分かる。

一方で、「その他」の回答には、「大学の先生の助言」、「先輩教員の助言」、「同僚の実践・助言」という記述が見られた。前述の項3)では、授業づくりで困った場合の相談相手として「学年・グループ教員」を回答した教員が多かったが、本アンケート項目においても「大学の先生や同僚、先輩教員」など、他者との対話によって困ったことの解決を図ろうとする若手教員がいることが分かった。

3 教育課程を編成する各教科、領域等の指導について

1) 授業づくりが難しいと感じる教科等

教科・領域、各教科等を合わせた指導の中で、特に授業づくりが難しいと感じるものについて質問した。

全回答者147名の回答の中で、最も回答数が多いものは自立活動（75名:51.0%）であり、

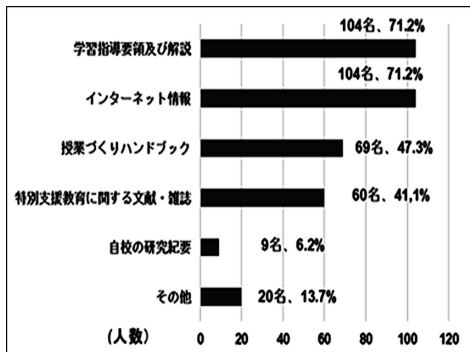


図3 困ったことの解消に参考としたもの
(複数回答)

表7 「その他」の参考としたもの

その他の解決方法	回答数
岡山県特別支援教育教育課程指導資料（岡山県特別支援学校長会、岡山県教育庁特別支援教育課）H24.3	1
岡山県特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導内容表（岡山県特別支援学校長会、岡山県教育庁特別支援教育課）R2.3	8
他校の実践事例	1
過去に使われた教材	1
過去の指導案	2
他県特別支援学校の実践	1
視覚障害に関する本	1
指導書、数学に関する本	1
大学の先生の助言	1
先輩教員の助言	1
同僚の実践・助言	1

続いて生活単元学習（72名：49.0%）、教科（64名：43.5%）、作業学習（17名：11.6%）、遊びの指導（15名：10.2%）、日常生活の指導（14名：9.5%）であった（表8）。

部門に注目すると、肢体不自由部門においては、自立活動に次いで教科が多いこと、「その他」の項目の中で「みる・きく・はなす」、「かず・かたち」等の指導に難しさを感じている教員がいることが分かった。肢体不自由特別支援学校においては、一人一人の障害の状態等を考慮した弾力的な教育課程として、例えば、小学校・中学校・高等学校の各教科を中心とした教育課程、小学校・中学校・高等学校の下学年（下学部）の各教科を中心とした教育課程、知的障害特別支援学校の各教科を中心とした教育課程、自立活動を中心とした教育課程⁶⁾とするなど、多様な教育課程を工夫することが可能である。そのため、若手教員にとっては、教育課を程上の位置付けについて理解した上で授業づくりをすることは困難が多いと考えられる。

一方で、知的障害部門においては、生活単元学習が最も難しいと回答した若手教員が多いことが特徴的であった。生活単元学習は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的・体系的に経験することによって、自立や社会参加のために必要な事柄を実践的・総合的に学習するもの⁵⁾であり、教育課程上、重要な位置を占めている。しかし、児童生徒の実態の重度化、多様化に伴い、実践上の課題も指摘されている。

国立特別支援教育総合研究所（2006）は、長期・短期研修員を対象としたブレインライティング法による生活単元学習の実践上の課題について調査し、「生活単元学習についてよく理解しないまま、日々の授業を行っている気がする」、「子どもの実態が様々であり、みんなに合うテーマを考えることが難しい」、「個の活動を重視すると、集団内での広がりや集団活動としての展開が難しくなる」⁴⁾などの回答を報告している。この調査報告の内容と同様の難しさを本研究における調査対象者である若手教員が感じていると考えることは難しくない。

表8 授業が難しいと感じる教科・領域等（複数回答）

部門・人数	自立活動	生活単元学習	教科	作業学習	遊びの指導	日常生活の指導	その他 ※（ ）内は回答数
肢体不自由部門 34名	18	5	16	2	2	2	みる・きく・はなす（6）、かず・かたち（3）、ふれる・えがく・つくる、ふれる・えがく、みる・きく（2）、うんどう、せいかつ、ことば、学級活動、特別活動
知的障害部門103名	51	66	42	15	13	12	
病弱部門1名	1	0	0	0	0	0	
視覚障害部門5名	3	1	3	0	0	0	
聴覚障害部門4名	2	0	3	0	0	0	
合計人数(%)	75(51.0)	72(49.0)	64(43.5)	17(11.6)	15(10.2)	14(9.5)	

4 学習指導案について

1) 学習指導案を書くことについて

学習指導案を書くことは授業力の向上に必要なかどうかについて質問した結果、全回答数の115名（78%）が「必要だと思う」という回答であったが、32名（22%）に相当する若手教員が「必要だと思わない」、「どちらか分からない」と回答している（図4）。

次に、学習指導案を書くことに負担感があるかどうかを質問した結果、139名（95%）の若手教員が負担を感じると回答している（図5）。また、学習指導案を書くことが難しいと感じるかどうかについて質問した結果、142名（97%）の教員が難しいと感じたことがあると回答している（図6）。

2) 学習指導案を書く上で難しいと感じたことが多いもの

学習指導案を書くことが難しいと回答した教員に、難しいと感じたことが多いものについて、複数選択（最大3まで）による回答を求めた。その結果、「単元・題材目標（観点別の目標）」を難しいと感じている教員が最も多いことが分かった。知的障害部門においては、67名（65.7%）の教員が「単元・題材目標（観点別の目標）」を難しいと感じると回答しており、50名（49%）から58名（56.9%）の教員が「評価規準及び評価基準」、「本時案」、「単元設定の理由（単元観・題材観）」を難しいと感じていることが分かった。肢体不自由部

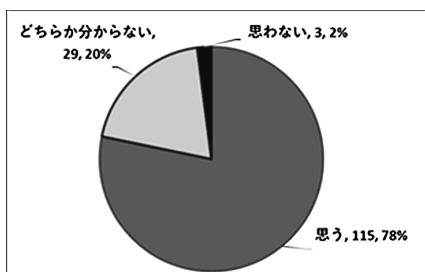


図4 学習指導案は授業力向上に必要なかどうか

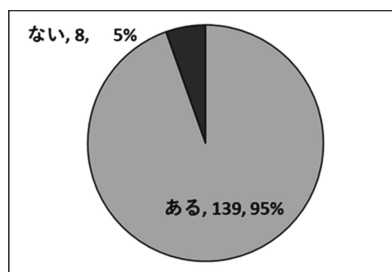


図5 学習指導案を書くことへの負担感

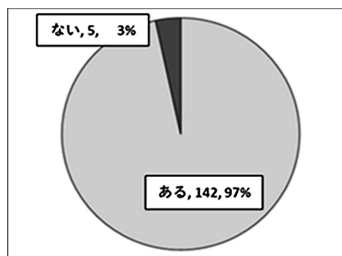


図6 学習指導案を書くことの難しさの有無

表9 学習指導案を書く上で難しいと感じたことが多い項目

項目	全体	肢体不自由部門	知的障害部門
単元設定の理由（児童観・生徒観）	29名、20.4%	6名、19.4%	20名、19.6%
単元設定の理由（単元観・題材観）	64名、45.1%	10名、32.3%	50名、49.0%
単元設定の理由（指導観）	40名、28.2%	5名、16.1%	29名、28.4%
単元・題材目標（観点別の目標）	81名、57.0%	13名、38.2%	67名、65.7%
本時案（全体目標、個別目標、学習活動、個々への支援等）	61名、43.0%	6名、19.4%	51名、50.0%
評価規準及び評価基準	76名、53.5%	14名、45.2%	58名、56.9%

門においては、「評価規準及び評価基準」、「単元・題材目標（観点別の目標）」、「単元設定の理由（単元観・題材観）」を難しいと感じる教員が10名（32.3%）から14名（45.2%）程度おり、いずれの部門の教員も「単元・題材目標（観点別の目標）」、「評価規準及び評価基準」、「単元設定の理由（単元観・題材観）」を難しいと感じていることが分かった（表9）。

3) 学習指導案を書く上で難しいと感じた理由

学習指導案を書く上で難しいと感じた理由について記述を求め、若手教員が難しいと感じた理由を項目ごとに整理したものを表10に示す。整理した理由の中で共通する内容に注目し分類すると、次の①から④に分けることができた。

- ① 「3観点」別に実態把握、目標設定、評価をすることが難しい。
- ② 「児童観・生徒観、単元観・題材観、指導観」の理解が不十分である。
- ③ 「評価規準・評価基準」の理解や「実態把握、目標設定、単元・題材の設定、指導方法・支援、評価」自体が難しい。
- ④ 「分かりやすく伝えること」「書く内容の精選」など、学習指導案を書く上で基礎的なことが身に付いていない。

分類結果の①は、平成29年度告示の学習指導要領に示されている「3観点」に関する難しさである。肢体不自由部門では、「重度・重複障害の児童生徒は未分化な部分が多く、3観点別に目標を設定することが難しい」、「Ⅲ類型の児童生徒の目標は自立活動についての内容が主となり、3観点に分けることが難しい」という理由が見られた。知的障害部門においては、「目標がどの観点到当てはまるのか分からないことがある」、「3観点のとらえ方が難しい」という理由が多く見られた。

また、②③④は学習指導案作成や授業づくりにおいて必要な知識・技能に関することであり、基本的な内容の理解が不十分なまま日々の実践に取り組んでいる若手教員の現状を示している。

5 授業力向上に関する意識と理想とする教員について

1) 授業力を向上させるために必要な力について

授業力を向上させるために必要な力を複数選択(最大3まで)するよう求めた。その結果、最も多かった回答は「アセスメントの力」であり、147名中88名(59.9%)の教員が回答した。続いて、「発達の道筋の理解」(80名:54.4%)、「障害特性の理解」(77名:52.4%)、「指導方法に関する力」(74名:50.3%)、「教材、教具を作成する力」(62名:42.2%)、「教育課程の理解」(25名:17.0%)、「その他」(9名:6.1%)であった(図7)。

この結果から、児童生徒の理解に関する項目「アセスメントの力」、「発達の道筋の理解」、「障害特性の理解」と指導に直接関する項目「指導方法に関する力」、「教材、教具を作成する力」に意識が向いている教員が多く、指導に関連した項目である「教育課程の理解」については重要視する教員が少ないことが分かる。

一方、「その他」を選択した教員の回答には、「周りに相談しながら授業をつくる力」、「他の教員と対話する力」、「生徒の立場を考えると」、「学び続けようとする気持ち」といった教師としての姿勢を意識した記述が見られた。

表10 学習指導案作成にあたって若手教員が難しいと感じた項目とその理由

①単元設定の理由 (児童観・生徒観) 30件	②単元設定の理由 (単元観・題材観) 56件	③単元設定の理由 (指導観) 31件	④単元・題材目標 (観点別の目標) 76件	⑤本時案(全体目標、個別目標、学習活動、個々への支援等) 55件	⑥評価規準及び評価基準 70件
【適切な実態把握の難しさ】11件 ・的確に個々の実態把握をすることが難しい ・実態把握の観点が分からない ・単元に関する実態把握が難しい ・集団の実態把握が難しい	【単元観・題材観、指導観の理解】16件 ・単元観と題材観の書き分けが難しい ・指導観との書き分けが難しい ・単元観、題材観、指導観が整理できない	【単元観・題材観、指導観の理解】8件 ・指導観と単元観・題材観の違いが分からない 【指導方法・支援】7件 ・適切な指導方法、指導内容を設定することが難しい	【3観点別目標設定の難しさ】30件 ・どの観点到てはまるのかが分からない ・3観点のとらえ方が分からない ・ 重度・重複の児童は未分化な部分が多く 、観点別に目標を設定することが難しい ・Ⅲ類型の児童生徒の目標は自立活動の内容が主となり、3観点別の設定は難しい ・観点別に全体目標から個人目標をしぼることが難しい	【個別目標設定の難しさ】30件 ・個々の実態に応じた個別目標を設定することが難しい 【全体目標と個別目標の整合性】3件 ・全体目標から個別目標へと目標を詳しくしていくことが難しい	【3観点別評価の難しさ】8件 ・3観点別に評価することが難しい ・3つの観点のどこに該当するのかが分からない
【3観点別実態把握の難しさ】2件 ・3観点を踏まえながら実態を把握することが難しい ・観点別に集団の実態を把握することが難しい	【実態に合った単元、題材を設定することの難しさ】14件 ・児童生徒の実態に合った単元・題材を設定することが難しい ・単元や題材を選定する根拠を示すことが難しい ・題材を取り上げる意義を示すことが難しい	【記述の仕方】16件 ・書き方が分からない ・筋道を立てて書くことが難しい ・どのような点を優先して書くか分からない ・本時案に対しての指導方法を書くのか単元全体の指導方法を書くのか分からない ・単元が始まる前の段階で考えるのは、見通しをもちにくい	【適切な目標設定の難しさ】31件 ・適切に目標を設定することが難しい ・実態差が大きい中での全体目標の設定が難しい ・どの児童にも達成できる共通の目標の設定が難しい ・評価可能な目標を設定することが難しい	【その他】22件 ・個と集団のよさをどのように取り入れるかに難しさを感じる ・個々に応じた学習活動の設定が難しい ・児童生徒に合った学習活動の流れを設定することが難しい ・単元・題材目標、本時の全体目標、個別の目標など、目標が多く、難しさを感じる ・支援をどこまで書けばよいのか難しい	【評価規準と評価基準の理解】8件 ・評価規準と評価基準の違いが分からない
【児童観・生徒観、単元観・題材観、指導観の理解】2件 ・児童観・生徒観、単元観・題材観、指導観の理解があいまい ・把握した実態を児童観に書くべきか単元観に書くべきか迷った	【記述の仕方】26件 ・書く内容を精選することが難しい ・分りやすく書くことが難しい ・多面的、多角的な視点で書くことが難しい ・何をポイントに書けばよいかわからない ・書き方が分からない	【その他】15件 ・単元・題材目標、本時の全体目標、個別の目標など、目標が多く、難しさを感じる	【その他】19件 ・目標にいろいろな要素を入れすぎて、目標と評価がずれていることがある ・子どもの外に出てこない変化をどう評価すればよいのかが難しい ・授業の中でどの姿が評価につながるのかが明確にすることが難しい ・「主体的」とらえ方が難しい	【評価の難しさ】35件 ・どのような姿が見られたら目標を達成したといえるのか、何をもって「できた」といえるのかが難しい ・評価そのものが難しい	【その他】19件 ・目標にいろいろな要素を入れすぎて、目標と評価がずれていることがある ・子どもの外に出てこない変化をどう評価すればよいのかが難しい ・授業の中でどの姿が評価につながるのかが明確にすることが難しい ・「主体的」とらえ方が難しい
【分かりやすく伝えるように記述することが難しい】15件 ・どの程度書けばよいか判断できにくい ・他者に正確に伝えることが難しい ・どのような内容を書けばよいかわからない	【記述の仕方】26件 ・書く内容を精選することが難しい ・分りやすく書くことが難しい ・多面的、多角的な視点で書くことが難しい ・何をポイントに書けばよいかわからない ・書き方が分からない	【その他】15件 ・単元・題材目標、本時の全体目標、個別の目標など、目標が多く、難しさを感じる	【その他】19件 ・目標にいろいろな要素を入れすぎて、目標と評価がずれていることがある ・子どもの外に出てこない変化をどう評価すればよいのかが難しい ・授業の中でどの姿が評価につながるのかが明確にすることが難しい ・「主体的」とらえ方が難しい	【その他】22件 ・個と集団のよさをどのように取り入れるかに難しさを感じる ・個々に応じた学習活動の設定が難しい ・児童生徒に合った学習活動の流れを設定することが難しい ・単元・題材目標、本時の全体目標、個別の目標など、目標が多く、難しさを感じる ・支援をどこまで書けばよいのか難しい	【その他】19件 ・目標にいろいろな要素を入れすぎて、目標と評価がずれていることがある ・子どもの外に出てこない変化をどう評価すればよいのかが難しい ・授業の中でどの姿が評価につながるのかが明確にすることが難しい ・「主体的」とらえ方が難しい

2) 授業力を向上させるために有効な方法について

授業力を向上させるために有効な方法を複数選択する（最大3まで）ことを求めた。その結果、最も多かった方法は「校内研究授業参観」であり、87名（59.2%）の教員が選択した。続いて「学年・グループ会」、「授業研究反省会」、「他校の研究発表会による公開講座・研修会」の順に選択した教員が多かった（図8）。

この結果からは、校内や他校の授業参観、授業後の反省会や公開講座、授業を共に行う教員との話し合いの場を有効な方法として重要視していることが分かる。

また、「その他」の記述からは、「指導教諭に授業を参観してもらう」、「ビデオに撮って一緒に視聴しながらアドバイスをもらう」、「先輩のアドバイス」、「同僚との普段からのコミュニケーション」のように、指導教諭や先輩教員、同僚との日常の対話による学びが授業力を高める有効な方法だと考えている若手教員がいることが分かる（表11）。

3) 理想とする教員について

校内における理想とする教員の有無を質問した結果は、「いる」と回答した教員が147名中113名（77%）であり、「いない」と回答した教員は34名（23%）であった（図9）。

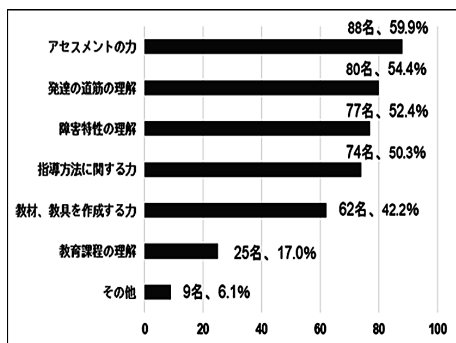


図7 授業力を向上させるために必要な力

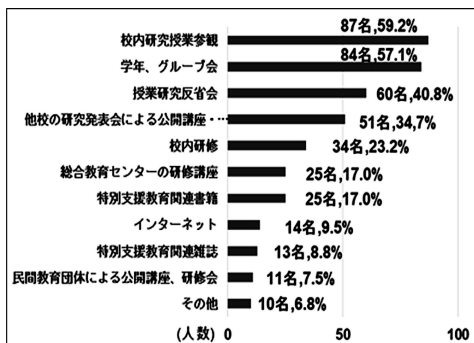


図8 授業力向上に有効な方法

表11 授業力向上に有効な方法（「その他」）

- ・ 指導教諭の先生に授業を参観してもらう、または、ビデオに撮って一緒に視聴しながらアドバイスをもらう
- ・ 先輩のアドバイス
- ・ 同僚との普段からのコミュニケーション
- ・ 大学の先生の講義
- ・ 既習事項一覧表
- ・ 教科別実態把握
- ・ 学習指導要領を理解すること
- ・ 小学校教育関連書籍、論文など

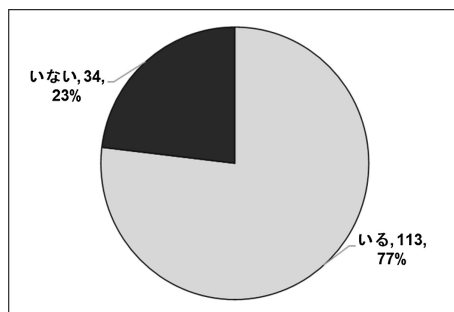


図9 理想とする教員の有無

校内に理想とする教員が「いる」と回答した113名を対象として、理想とする教員について複数回答を可能として回答を求めた。

最も多かった回答は、「学年・グループ教員」であり、113名中76名（67.2%）が選択した。授業等を指導する立場の「指導教諭」は113名中35名（30.9%）であり、「学年・グループ教員」より36.3ポイント低い結果であった（図10）。

特別支援学校においては、ティームで授業をすることが多く、身近な教員の姿に教員としての理想像を見出していることが考えられる。

4) 理想とする教員の魅力

校内に理想とする教員が「いる」と回答した教員113名を対象に、「理想とする教員の魅力」について質問し、選択肢から複数回答を可能として回答を求めた。

「理想とする教員の魅力」として「児童生徒理解」を回答した教員が最も多く、113名中90名（79.6%）であった。続いて、「授業力」と「特別支援教育の専門性」がいずれも73名（64.6%）、「生徒指導力」が65名（57.5%）、「保護者への対応力」が48名（42.5%）、「その他」が14名（12.4%）であった（図11）。

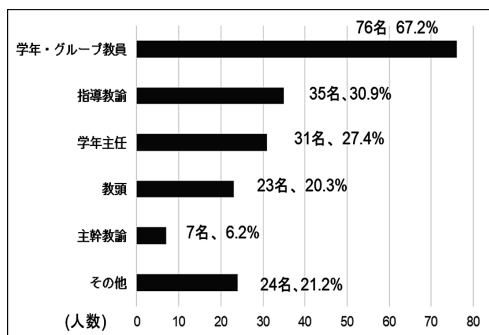


図10 理想とする教員

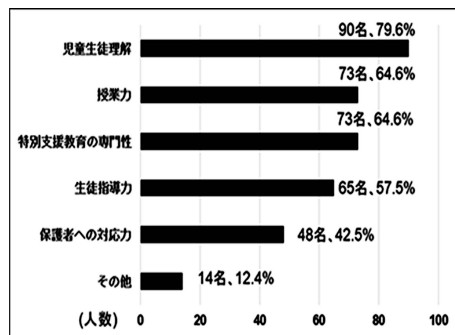


図11 理想とする教員の魅力

表12 理想とする教員の魅力（「その他」の記述）

- ・発達段階を踏まえた実態把握と教材設定
- ・多くの先輩から授業内容展開の発想の引き出しの多さに憧れる
- ・教育課程の理解
- ・生徒、教師への優しさ
- ・広い視野を持っていて、生徒に対しては勿論、教師（同僚）に対しても適切なアドバイスをしてくださるところ
- ・人間性、思いやり、気配り等
- ・同僚性
- ・学年のまとめ、教員同士の意思疎通のためのまとめ役
- ・職場での人間関係づくり
- ・同僚へのフォロー、協体制度を創るチーム力
- ・コミュニケーションがとりやすい。仕事と家庭のバランスがとれている
- ・何事にも前向き、指導のアイデアが豊富、子どもと接するときの目が輝いている
- ・いつも笑顔でいる、冷静などの人間性

「その他」の記述からは、「発達段階を踏まえた実態把握と教材設定」、「指導のアイデアが豊富」、「生徒、教師(同僚)に対して適切なアドバイスができる」等の指導力とともに、「生徒、教師への優しさ、人間性、思いやり、気配り等」、「同僚性」、「コミュニケーションがとりやすい」などの人間性や教員としての姿勢を魅力と感じていることが分かる(表12)。

IV 考察

1 若手教員が求める授業力向上の方法－対話を基本とした授業力向上－

「授業力を向上させるために有効な方法は何か」という質問に対して、「校内研究授業参観」、「学年・グループ会」と回答した教員は60%に近い人数であった。校内研究授業参観や学年・グループ会を授業力を高めるための有効な方法として重要視している若手教員が半数以上いることが分かった。

授業参観は他の教員の具体的な指導方法を学ぶことができる場であり、学年・グループ会は児童生徒の理解の仕方を学ぶことが可能な場である。しかし、高橋・岡田(2021)は、「授業研究を行う上での共通の『土台』が曖昧なまま、授業参観をして、授業反省会に臨んでいるのではないか」²⁾と指摘し、授業参観が必ずしも教員にとっての学びの場になっていないことを示した。授業参観等を授業力向上のための有効な学びの場とするには、授業参観で何を観るのか、学年・グループ会等の話し合いの場で何を話し、何を学ぶのかを具体的にする必要はある。若手教員が明確な課題意識と授業や話し合い等における具体的な観点をもつための一つの方法としては、先輩教員や同僚との対話を基本とした学びが考えられる。例えば、先輩教員が授業参観や児童生徒理解のための観点やポイントを若手教員に具体的に示すこと、授業の解説を伴う参観方法を工夫することなどである。また、研究授業と授業反省会を受けて若手教員だけの検討会を設け、授業についての疑問や授業反省会での話題を取り上げて話し合うことである。

本調査においても、「指導教諭に授業を見てもらったり、ビデオに撮って一緒に視聴しながらアドバイスをもらったりする」、「同僚との普段からのコミュニケーションをする」など、対話によって授業改善を図ることの有効性を意識し、日常の会話を通して授業について考えようとしている若手教員がいることが分かった。また、授業づくりについて困ったときに指導教諭等に助言を求めたり、相談しやすい相手を選んで相談したりしていることも分かった。これらのことは、若手教員が先輩教員や同僚との対話による学びや解決を求めていることを示している。先輩教員や指導教諭等との対話の中で疑問を出したり、事象に対して思考を巡らせたりしながら授業づくりのヒントをつかみ取ることが授業力を向上させ、若手教員の育成につながると考える。

2 授業力を高めていくための指導教諭の活用

本調査において、授業づくりで困ったときに相談する相手を「指導教諭」と回答した若手教員は51%であったが、指導教諭を選択した割合は学校によって差が見られた。また、理想とする教員を「指導教諭」と回答した割合についても学校によって差が見られた。若

手教員の指導教諭に対する意識や校内における指導教諭の活用状況が学校によって異なる背景には、学校の状況や指導教諭が置かれている状況が影響していることが考えられる。

指導教諭は2007年（平成19年）の学校教育法改正により新たに設けられた職であり、同法第37条第10項では「指導教諭は、児童の教育をつかさどり、並びに教諭その他の職員に対して、教育指導の改善及び充実のために必要な指導及び助言を行う」と規定されている。しかし、指導教諭の職務に関して、指導教諭の役割等について校内の理解が進んでいない・指導教諭の通常の授業時数が多く、期待される校務を処理できない⁸⁾、指導教諭となる者の人材育成が十分にできていない⁷⁾という調査結果が報告されている。

指導教諭が学校教育法に示されている職務を遂行するためには、校内の授業を参観し助言する時間や初任者を含む若手教員の相談を受ける時間を確保し、本来の職の役割として期待される授業、専門性の構築に努めることができるように、校務分掌や担任業務の時間的軽減などの職場環境を整えることが求められる。また、指導教諭が業務を円滑に遂行できるように、校内での指導教諭の役割や立場を明確にし、教職員全体に周知するという前提条件を整えることが、若手教員とかかわる機会を増やし、授業力、専門性を高める一つの要因となると考える。

3 若手教員育成のための人的環境

校内における理想とする教員の有無について質問した結果、23%の若手教員が理想とする教員をもっていないことが分かった。理想とする教員をもたない若手教員が何をモデルに自己の授業力、専門性を高めようとしているのかは不明であるが、身近に理想とする存在がいないことは、教員としての成長という側面から考えても厳しい現実である。

鳥取県教育委員会は2021年4月に出した「OJTによるとっとり人材育成の手引き」において、平成30年度に実施した「鳥取県公立学校教員の資質向上に係る意識調査」の結果から、若手教員の育成につながったものは何かを明らかにしている。この調査では、2年目の教員に対して、学習指導の「課題」の解決に有効と思うものは何か、児童生徒理解・指導の「課題」の解決に有効と思うものは何か、学校運営・教職員連携の「課題」の解決に有効と思うものは何か、教師としての成長につながったと思うものは何かという質問をしている。質問に対して、先輩から学ぶ・先輩からアドバイスをもらうという回答が約59%から76%を占めており、先輩教員との日常的なかかわりが問題や課題の解決に大きく影響し、若手教員の育成につながっていることを明らかにした³⁾。この調査でいう「先輩教員」を本調査でいう「理想とする教員」とほぼ同じと考えると、若手教員にとって自分のモデルとなる「先輩教員」、「理想とする教員」の存在は、若手教員の成長に不可欠であることが、この調査からもうかがえる。一方で、「鳥取県公立学校教員の資質向上に係る意識調査」において、16年目の教員を対象に、教師として成長するために大切にしていることは何かという質問がなされており、これについて「後輩とのかかわり」と答えたのは0%であったことが示されている³⁾。16年目の教員は若手教員とのかかわりが自分の成長につながっているという意識をもっていないことが分かる。

若手教員とのかかわりが自分の成長の一助となるという意識、若手教員を育てようという意識をミドル層やベテラン層の教員がもつことができれば、ミドル層やベテラン層の教員から若手教員へ働きかける機会が増え、授業に関する助言とともに必要な専門性を高めるための視野を広げる助言が可能になると考えられる。

若手教員が理想とするミドル層やベテラン層が若手教員を育成するという視点をもちながら日々接していくことが、校内における重要な人的環境の一つになると考えられる。

V おわりに

本研究における調査の結果、若手教員が感じている授業づくりや学習指導案作成の難しさの理由には、「児童観・生徒観」、「単元観・題材観」、「指導観」、「評価規準」、「評価基準」の理解の不十分さ、実態把握や目標設定、評価自体の難しさ、学習指導案の記述の仕方の難しさがあることが分かった。若手教員が回答した難しさの理由の整理を踏まえ、課題としてまとめたものを表13に示す。ここでまとめた結果からは、多くの課題を抱えながら日々の実践に努めている若手教員の厳しい状況がうかがえる。

これらの課題を解決し、若手教員が授業づくりの力を高めるためには、若手教員を育成する方法やシステムの構築、若手教員を育成する立場の指導教諭、指導教員やミドル層、ベテラン層のさらなる専門性の向上、関係機関の具体的支援が必要となる。

関係機関と連携を図り、解決のための方法を提示していくことが、本研究における今後の課題である。

表13 若手教員の回答に基づいてまとめた授業づくりにおける課題

知識・理解	<ul style="list-style-type: none"> ・「児童観・生徒観」の理解 ・「単元観・題材観」の理解 ・「指導観」の理解 ・「評価規準」「評価基準」の理解 ・3観点別に実態把握、目標設定、評価をすることの理解
実態把握	<ul style="list-style-type: none"> ・実態把握の観点をもつこと ・個々の実態把握をすること ・3観点別実態把握 ・集団の実態を把握すること ・単元(題材)における実態把握
単元(題材)の設定	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の実態に沿った単元(題材)の設定
目標設定	<ul style="list-style-type: none"> ・評価可能な目標を設定すること ・集団の目標を設定すること ・3観点別目標設定 ・重度の児童生徒の目標設定 ・本時における個別目標の設定
指導方法・支援	<ul style="list-style-type: none"> ・個々の実態に応じた指導内容の設定 ・個々の実態に応じた指導の方法
評価	<ul style="list-style-type: none"> ・目標達成の姿を具体化すること ・評価基準の設定

引用・参考文献

- 1) 岡山県総合教育センター. (2016). 学び続ける教員のためのOJTガイドブック「関わり合い」で創るすてきな学校.
- 2) 高橋章二, 岡田信吾. (2021). 知的障害特別支援学校における授業研究に関する研究 (1) 授業案の読み取り及び授業参観の現状から考える授業研究改善の糸口. 就実教育実践研究, 14, 27-41.
- 3) 鳥取県教育委員会. (2021). OJTによるとっとり人材育成の手引き. 参照先: OJTによるとっとり人材育成の手引き本文: https://cmsweb2.torikyo.ed.jp/toriedu-center/?action=common_download_main&upload_id=6461
- 4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所. (2006). 生活単元学習の現状と実践上の課題. 著: 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 「生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック～「これまで」、そして「これから」～」. 2-11.
- 5) 文部科学省. (2018). 生活単元学習. 「特別支援学校学習指導要領解説」32-33.
- 6) 文部科学省. (2021年9月1日). 4-(4) 肢体不自由. 参照先: 文部科学省 教育特別支援教育について:
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/mext_00804.html
- 7) 文部科学省. (2021年9月1日). 学校における働き方改革特別部会 (第13回) 配付資料. 参照先: 【資料3-2】学校の組織運営体制の在り方に関する参考資料:
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/05/23/1405285_4_2.pdf
- 8) 文部科学省. (2021年9月1日). 指導教諭. 参照先: 教職員の指導体制の充実:
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365975.htm