

道徳科授業力向上に向けての教員研修のあり方についての考察 2 ～ 2 パターンのローテーションTT道徳の比較から～

Consideration on the ideal way of teacher training
to improve moral-education teaching ability 2
～ Through comparing two patterns of “Rotation TT moral-education” practice ～

佐々木 篤 史*
Atsushi SASAKI

要旨

道徳科の「質的転換」に向けて、ローテーションTT道徳を実施することが、OJTとして有効であるとされている。しかしながら、実施の方法によっては「質的転換」を伴わない場合もある。どのような方法でローテーション道徳を実施することが、より道徳科授業の「質的転換」につながるのかについての検証が必要だと考える。本稿では、教員がペアで行うローテーションTT道徳のパターンよりも、道徳科の授業を得意としている教員をT1で固定し、各学級担任をT2にしたローテーションTT道徳のパターンの方が、学級担任の生徒の学習状況の見取り、評価の視点の獲得につながると仮説を立てて、検証を行った。結果、それぞれのパターンによってその効果に違いが見られ、学校（生徒や教師集団）の実態に応じて組み合わせることが望ましく、授業力の向上につながることが期待されることを明らかにした。

キーワード：道徳科 OJT 教員研修 ローテーション道徳 ティームティーチング

1. はじめに

「特別の教科 道徳」は「量的確保」と「質的転換」を大きなねらいとしてスタートした。教科化に向けて行われた「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」からの報告書(2016)¹⁾では「質的転換」について「道徳科の特質を踏まえ、主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物教材の登場人物の心情理解に終始する「読み取り」指導の双方を避けつつ、これまで積み上げられてきた指導上の蓄積を生かしながら問題解決的な学習や体験的な学習などを含めた質の高い多様な指導方法に関する実践や研究を深め、教育界としてその成果を共有することが必要である。このような基盤があってこそ、児童生徒の現状や実態を踏まえた効果的な指導を通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考え、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的諸価値について多面的・多角的に学ぶ道徳教育への質的転換を図ることが可能となる。」(下線は筆者が追加)と述べている。下線部は道徳科の目標(2017)²⁾にある「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習」と同義と言え、「質的転換」は「道徳科の目標をふまえた授業の実施」と言える。ただし、単なる指導法の工夫に留まるのではなく、子どもたちが自ら考えることを指導する上で、子どもたちが学習者としてどのように思考をしているのかについて、指導者が考えておく必要がある。

しかし、文部科学省が実施した「道徳教育実施状況調査(令和3年度実施)」³⁾の結果概要について、佐々木(2022)⁴⁾は「全国的に、道徳科の目標を達成するような授業が為されていないことが大きな課題である」と分析している。さらに、全国の教員から取ったアンケート結果から、「多忙感」と「どのような授業が

* 弘前大学教育学部附属中学校 Junior High School, Faculty of Education, Hirosaki University

「よい授業」なのかというイメージを持ちにくいこと」がその要因であると述べている。また、よい授業のイメージを持つために、校内研修等での授業に対する「教師のまなざし」を取り上げ、学習者の視点で生徒を観察することとそのために学習者として授業を体験することを提案している。

以上のことから、道徳科の目標をふまえた授業の実施が、道徳教育の「質的転換」へとつながるが、全国的な実態として、未だに「質的転換」には到っていない状況にあり、また、「質的転換」をもたらすための校内研修にも、「多忙感」や「教師のまなざし」が阻害している状況にあると言える。

坂井 (2017)⁵⁾ は「学校の多忙化」の中で、よりよい道徳授業を構築するために、「ローテーションTT道徳」を実施することを提唱している。ローテーションTT道徳とは、坂井が「多忙感」の軽減のために複数教員での授業実施を行う中で提案したものである。坂井によると複数教員での授業実施を「①学級担任TT型、②専任TT型、③ローテーションTT型」と区分しており、①はローテーションではなく、学級担任と副担任がペアで自分のクラスで実施するものである。②は専任教員だけが学級をローテーションし、学級担任は固定となる。③は一人の教員が複数学級を回るローテーション道徳とは異なり、チーム・ティーチング（以下、TT）で複数学級を回る取り組みである。

佐々木 (2022)⁶⁾ によれば、OJTとしてローテーションTT道徳を実施することで、「教員同士の授業に關する会話量が増加し、それが最終的に授業力の向上につながること」「生徒にとっても多様な教師の考えと指導法に触れることが、生徒自身の見方・考え方を広げること」の2点が期待されるとしている。一方で、図1の教員アンケートの回答を見ると、(8)[授業力の向上（評価・生徒の様子の見取り）]で「3どちらかといえればよい」を選んだ教員が10人中10人であったものの、「4とてもよい」を選んだ教員は他の全ての項目の中で一番少なかった。評価につながるような、生徒の学習状況を見取る学習者の視点を獲得するという点では、強い肯定的回答を得ることができなかったと考える。このことから、③ローテーションTT型を実施するだけでは、「教師のまなざし」が阻害し、評価につながる視点を獲得することが難しい。教師が、評価につながる視点を獲得するためには、「教師のまなざし」から学習者の視点へ転換する形で授業に参画していくことが必要と考える。そのために、③ローテーションTT型だけではなく、異なるパターンのローテーションの実施をすることが効果的であり、実施の方法については坂井の②専任TT型が参考になると考える。

坂井 (2017) は「②専任TT型」について、以下のように述べている⁷⁾。

②専任を担当する教師が指導力があり、道徳の授業が得意な教師がいる学年とそうでない学年との温度差が課題となる。授業数の確保はできるが、学級担任が専任教員に頼ってしまい、相互の授業力を高めるには不十分であった。(傍点は筆者による追加)

しかし、坂井の実践は教科化以前の取り組みであり、道徳科の評価につながる生徒の学習状況を見取ることに、十分に意識した取り組みであったとは言えない。「教師のまなざし」から学習者の視点へ転換し、生徒の学習状況を見取る力を伸ばすためには、単なるT2としての参加や後方からの参観ではなく、②のパターンでの取り組みの中で学習者の視点での見取りを意識した形で授業へ参画をすることにより、より効果的なOJTにつながると考える。

本稿では、②と③のパターンでの授業実践に対する比較検証を通して、OJTとしてより効果的な方法を模索していく。

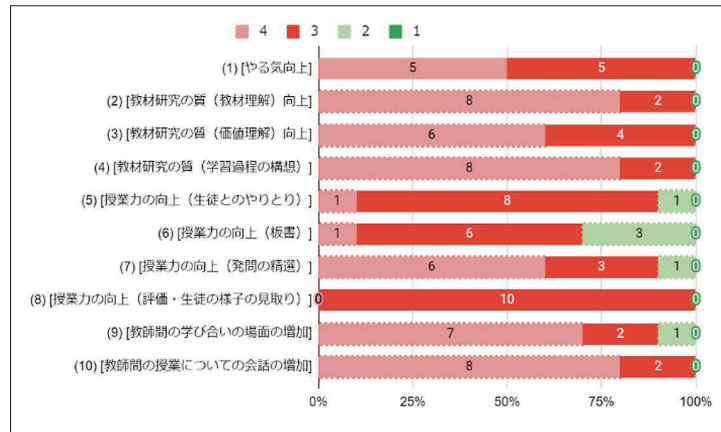


図1 「ローテーションTT道徳に取り組んでみて(回答)」(佐々木 (2022))

2. ローテーションTT道徳の実践について

(1) **実施方法**：授業力向上に資するOJTにするために、ローテーションTT道徳を以下の方法で実施した。

①対象

1学年教員8名（うち学級担任4名）

②内容

パターンA（③ローテーションTT型）：8名で4つのペアを作り、学年4クラスをローテーションして1時間ずつ授業を実施する。

パターンB（②専任TT型）：道徳科授業が得意な教員（以下、道徳エキスパート）をT1、学級担任をT2としてペアを作り、T1が学年4クラスをローテーションして4時間ずつ授業を実施する。

パターンA、Bともに、学級担任は4回ずつ授業を実施するように計画をした。また、パターンAを2回実施した後、パターンBを4回実施し、その後パターンAを2回実施した。

③時期

7月初め～10月中旬にかけて実施した。

④組み合わせ

学年所属であっても、担当教科によって担当していないクラスがあったため、ペアのどちらかがいずれかの学級を担当しているように配慮した。また、主体的な授業参画を期待して、年齢や経験などで遠慮や萎縮がないように意図的にペアを組んだ。

⑤T1、T2の役割分担

パターンA：T1とT2の役割を授業者と板書係というように固定するのではなく、授業で取り入れる指導法や生徒の形態によってフレキシブルに対応することを前提とした。実際の様子としては、ペア・グループ活動の際にそれぞれが話し合いに対して追発問をする場面など工夫する様子が見られた。また、T1・T2で協力して指導案を作成したり、2種類の指導案を検討したりするなど、授業計画の段階での協力が見られた。

パターンB：T1が授業者、T2が板書係として設定し、T2は一步引いた立ち位置から学級の様子を見つつ、ペア・グループ活動の際に、近づいて話し合いに参加することを促した。実際の様子としても、話し合いが活発なペア・グループには問い返しをするなど、活発でないペア・グループには問いかけをするなど、対話を促す場面が見られた。

⑥事前準備あるいは実施に向けた研修

（授業力向上に関する情報の共有）ローテーション道徳を実施する前段階として、道徳科に関する雑誌や書籍を回覧し、道徳科の授業づくりに対する意識付けを行った。

（道徳授業研修）今回の研究で計画した研修会ではなかったが、夏季休業期間の校内研修で、道徳授業づくりについての研修が行われ、パターンAで7月に実施した授業実践を見直す機会がもたれた。

(2) **検証方法**：実践検証のために、以下のようにアンケートとインタビューを実施した。

①教員アンケート

ローテーションTT道徳の実施後、そのふりかえりについて、筆者を除いた学年所属7名に対して、実践を終えている12月に、Googleフォームを使ったアンケートを実施した。また、パターンBについてのアンケートは、学級担任4名にのみ行った。

質問内容はパターンA、Bともに、次の10個の内容に対して、4件法を「4：とても感じた、3：まあまあ感じた、2：あまり感じなかった、1：まったく感じなかった」の項目で行った。また、実施してのメリット、デメリットと自由記述を書く項目を設けた。

- (1) [やる気向上]
- (2) [教材研究の質（教材理解）向上]
- (3) [教材研究の質（価値理解）向上]
- (4) [教材研究の質（学習過程の構想）]
- (5) [授業力の向上（生徒とのやりとり）]

- (6) [授業力の向上 (板書)]
- (7) [授業力の向上 (発問の精選)]
- (8) [授業力の向上 (評価・生徒の様子の見取り)]
- (9) [教師間の学び合いの場面の増加]
- (10) [教師間の授業についての会話の増加]

②インタビュー (面接法)

パターンA, Bの両方の授業実践を経験した学級担任4名に対して, ローテーションTT道徳の実践を終えて, パターンA, Bを比較して気づいたことなどについて, 筆者がインタビューを行った。

3. 分析と考察

2-(2) ①で実施したアンケートと②のインタビューの内容を基に考察していく。

(1) 教員アンケートから

図2はパターンAに対する回答, 図3はパターンBに対する回答である。

同じ実施方法で行った図1と図2を比較すると, 特に大きく変化は見られず, 「4」と「3」の割合が高いことから, パターンAに関してはOJTとして適切な取り組みであるということがわかる形となった。

また, 実施方法が異なる図2と図3を比較しても, 同様に「4」と「3」の割合が高かった。数量的な部分で判断をすると, 高い評価としか判断しにくいいため, 表1のように各学級担任の回答を項目ごとに比較を行った。パターンBの方がよかったという項目には○を, Bの方が悪かったという項目には△をつけた。表1を見ると, ○がついている個数が多いものの, 学級担任の実態によって捉え方が異なることがわかる。例えば, 担任3は(2)教材理解について, パターンBの方を低く評価しているが, 他の3人は高く評価している。担任2, 4にも同様の部分が見られるが, どちらかのパターンの特徴というよりは各教師の問題意識が異なるためと考えられる。

その一方で, 「評価・生徒の様子の見取り」の項目については, 各学級担任がパターンA・Bで同じ回答を行っていた(表1の網掛け部分)。「1.」で述べたように, パターンBの方が高くなると想定していたものの, 3名は両方とも「4」をつけ, 残り1名は, 「3」で変化しなかった。

では, パターンA・Bで, 同様の効果があるのだろうか。この点について, 各担任からのインタビューの結果を踏まえて考察していく。

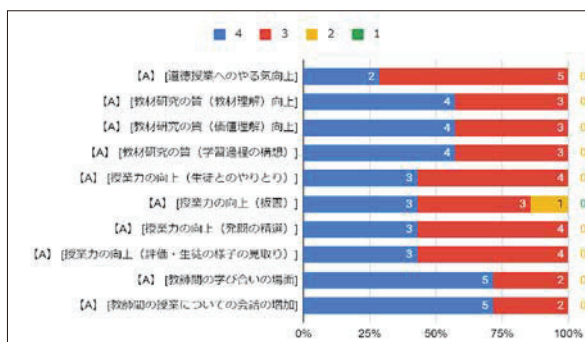


図2 「ローテーションTT道徳に取り組んでみて(回答)」パターンA

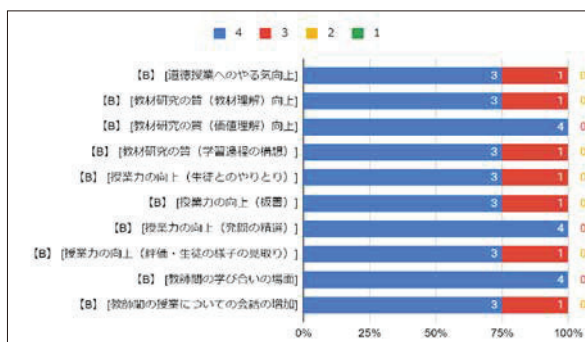


図3 「ローテーションTT道徳に取り組んでみて(回答)」パターンB

表1 担任の回答 (パターンAとパターンBの比較)

	道徳授業へのやる気	教材研究の質			授業力の向上				教師間の学び合いの場面	教師間の会話量
		教材理解	価値理解	学習過程の構想	生徒とのやりとり	板書	発問の精選	評価・生徒の様子の見取り		
担任1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
担任2	4	○4	4	△3	○4	4	○4	3	4	4
担任3	○4	△3	○4	4	3	○4	4	4	4	4
担任4	3	○4	○4	○4	4	△3	4	4	4	3

(2) インタビュー（面接法）から

インタビューの内容は以下の通りである。

[インタビューの聞き取った内容]

担任1

[パターンAについて] 指導案で悩んだパターンを両方試すことができたことで、自分の実践力向上につながった。ペアの先生と教材研究や授業のふりかえりを行うことで、価値や教材についての理解が深まった。一方で、活発になるけど授業の方向がズレていくところもあったので、もうちょっとうまくやっていきたいと感じ、「授業について勉強しないと」という気持ちが「勉強したい」に変わり、成長を実感できた。

[パターンBについて] 新しい指導法を初めて見ることができた、出てきた意見を広げるなど指導に関して、新しい発見がたくさんあった。普段、自分が授業をしているときには見られない生徒の発言に注目することができた。これは次の自分の授業での指名につながった。傍から見ること自分自身に余裕が生まれて、新しい気付きがあった。板書で入ることで、生徒の顔を見ることができた。表情の変化などの反応を見ることができたので、発問や問い返しなどのポイントがわかった気がする。

[その他について] 学年所属の先生が、学年の全クラスに道徳を行うことで、学年の先生方が学年の子どもたちを見ることになり、先生方の所属意識の高まりや教員同士のコミュニケーションが増えることが期待できる。よりよい学年運営につながっていくと感じている。

担任2

[パターンAについて] 指導案を作って、実践をして、夏休みの研修でペアの先生と話し合い、後半につなげることができた。4回授業をして、PDCAのサイクルを回すことができた。わかったことを試せる場になったので、いい経験になった。1つの教材でいろいろなチャレンジができるので、学年全クラスをやるのがいいと感じる。ローテーションすることで、授業研究をすることになるが、それについては多忙感はない。むしろ解消につながると感じている。

[パターンBについて] 自分で授業をしているときは気づかなかったが、ある生徒がきちんと考えていることがわかった。一步引いて見られたことでの発見があった。指導についても、学習形態などこういうやり方があるのだという発見という視点での学びがあった。生徒の立場で考えると、毎回同じ先生(学級担任)が授業をしているとマンネリ化すると思うので、道徳エキスパートに限らず、別の先生が入ることは新鮮であり、自分にとって学びを得るチャンスだと思う。T2という立場で、生徒の近くに行くと、「こっちに持っていかないと」という意識ではなく、刺激を与えて話を広げていくような意識で対話ができる。

[その他について] これまでは「時間を余すのではないか」という不安があって、ワークシートを必ず用意していたが、ワークシートをなくして対話を増やしてみたり、ICTを活用してみたりするなど、チャレンジすることができた。

担任3

[パターンAについて] 自分のやってきたことの延長での実践だった。同じことをやる中で、生徒に応じてアプローチを変えるなど、1回目よりも、次回の改善につながり、教材の扱い方が上達した。授業を進めている、自分が進めたい方向に行っているか、という授業者の視点で子どもたちを見ていた気がする。

[パターンBについて] パターンBの方は発問内容は同じでも、導入での例え話や生徒への発問の言い回し、生徒の発言に対する反応の仕方など、他の先生の技を間近で見られる機会になって、すごく良かった。非常に高度な授業実践を見せてもらいながら、生徒の意見交流にも耳を傾けることができたのが、本当に貴重でよい経験をさせてもらったと感じている。資料を事前配布してしまうことも、今まで考えたことがなかった。「先生よりも生徒が話しあう時間が多くあるべき」というのがどういうことなのかも実感できた。もちろん、すぐには道徳エキスパートのようにできるわけではないが、パターンBの授業後からは、板書の工夫や切り返し発問などは怖がらずにやってみるようになった。「私だったらこうする」があまりなかったかもしれないが、「なんでここでこういう発問なのか」など、新しいアプローチ(自分では思いつかない発問等)にふれる機会になり、今後の自分の実践に生かしたくなった。新しいアプローチに対して、生徒がどんなことを考えるのか、自分の考えと比較して、ゆっくり余裕をもって生徒の考えを見ることができた。そうすることで、板書をする際に、今の発言はここが大事かもしれないと思える場面もあった。教師の発話量を減らして、生徒の発話量を増やそうという授業観の転換ができた。

[その他について] 以前に、道徳エキスパートの授業を参観していたので、こういう感じで授業が進むのだろうという程度のレディネスがあったので、パターンBでの授業は、自分のクラスということもあって、(授業に自分が) 入りやすかった。

担任 4

[パターンAについて] 同僚性を生かした実践で、横のつながりで成長できた。チームで授業づくりができるが、深まりが弱かったと感じている。教師の主体性という視点では強かった。普段はどちらかというと学級担任のみで「閉じた」道徳をしていた。正直、教材研究もそれほどしていなかったと思う。ローテーションTT道徳では他学級での授業実践、また他教師の参観もあり、ある種の「責任感」を持ち、普段よりも念入りに教材研究をした。

[パターンBについて] OJTの視点で、道徳エキスパートとナナメ上のつながりで、授業力を磨いて成長できた。教材や価値の理解など、自分で気づかない視点で学ぶことができた。自分でもできそうなところを取り入れようとしたので、個人のレベルアップをする研修の場という感じがした。その一方で主体性は弱かったかもしれない。

[その他について] 以前に道徳エキスパートの授業を参観していたときと比べると、単なる傍観者ではなく、道徳エキスパートが把握しきれていない生徒の考えに対して、個別の支援を通して授業を補完することができた。個別の支援を通して、表面的な言葉を素直に受け止めるのではなく、いい意味で疑うようになり、批判的に問い返しをできる場面が増えた。以前から使い慣れた定番の道徳教材であっても、教師によって、またアプローチの仕方によって、生徒の反応や価値項目の深め方が全く違うことが分かった。「教材が同じなら授業の流れはどの教師がやってもだいたい同じ」という認識が大きく変わり、道徳の授業づくりや実践に面白み、楽しみを感じるようになった。

4人の担任からは、パターンAについて、同じ教材を繰り返し実践することで、「教材を理解すること」「生徒の反応をもとに授業改善するPDCAサイクルを回せること」「主体的に取り組めるので、道徳の教材研究や授業づくりに意欲的に取り組めること」などのメリットがあげられた。担任4の「同僚性を生かした実践で、横のつながりで成長できた」という発言にもあるように、教員アンケートの項目(10)「教師間の授業についての会話の増加」がOJTとしての効果を高めていることが改めてわかった。

他方、担任1, 2の発言からは、パターンBにおいて、自分が授業をしている時には気づけなかった(気づきづらかった)生徒の発言や表情の変化などを捉えることができるようになったことがわかる。これは板書係という一歩引いた立場で授業に参加したことが余裕につながり、生徒を見ることが可能になったと言える。また、これはパターンAとは異なり、自分が授業を進める責任からも一歩引いた立場であることも大きいだろう。自然体でペアやグループに近づいていくことで、生徒と共に「考え・議論する」ことで、生徒の考えの深さに改めて気づくことができたようである。

担任3, 4の発言からは、全員に共通したパターンAのメリットである「生徒の反応をもとに授業改善するPDCAサイクルを回せること」「主体的に取り組めるので、道徳の教材研究や授業づくりに意欲的に取り組めること」でとどまらずに、パターンBを実施したことで、自分たちの授業の枠組みを拡げることに気づいたことがわかる。パターンBで道徳エキスパートの新しいアプローチ(発問や問い返し)について考える生徒の様子を見ることで、自分たちでは気づけなかった視点での学びを得ている。また、単なる参観のときには気づけなかったが、自分が生徒と対話をできる存在であることから、生徒とのやりとりを通して学びを深めていることがわかる。

どちらの発言でも、「生徒の反応や発言を見取ることで、教師が気づきを得る」ということが重要である。教師3の発言にもあるが、パターンAの授業では、「授業を進めている、自分が進めたい方向に行っているか、という授業者の視点」だけで生徒を見てしまいがちである。同様に「以前よりうまく進めることができた」「ワークシート等にかかれたことが授業者の意図している内容が多かった」ということが、授業評価の要素になりがちである。このような授業では、生徒の学びが見えづらくなってしまい、教師による自己満足の授業改善で終わってしまう可能性がある。「生徒がどんな学びを得ているのか」という視点で生徒の学習状況を見取るパターンBの授業と組み合わせることで、パターンAの授業もより充実していくことが期待できる。

(3) 成果と課題

パターンAは、教師同士の授業に対する会話量が増加することによって、関わった教員の当事者意識が高い主体的な授業づくりとPDCAサイクルを回した授業改善が行われることが期待できる。その反面、教科化以前の取り組みが少なく、ロールモデルがあまり見られない中学校の現場では、パターンAの実践だけでは、授業の幅を拡げづらく、「質的転換」に到らない場合もありうる。また、担任2の発言のように、連続して授業を行うのではなく、間にじっくりと考える場面が設定されれば、授業力の向上につながる可能性があるが、「よい授業のイメージ」がないままでは、同様のことが言える。

パターンBは、道徳エキスパートがいる場合に、道徳エキスパートを「質的転換」のロールモデルとして、その授業における発問や進め方などの新しい手法を取り入れたり、教材・価値の理解についての新たな視点を取り入れたりすることにつながる。その一方で、道徳エキスパートがいわゆる「考え、議論する道徳」となる授業を展開していくことで、一時的に「質的転換」が起こるものの、学級担任を含めた教師集団の中で「質的転換」が起こらなければ、年間35時間のうち数時間だけの授業での転換に留まり、生徒の道徳性の育成に資する「質的転換」とは言い難い。T2で入る教師が、T1の発問や問い返しに対する生徒の言葉についてT2自身も考え、生徒と共に考えを深めることで、学習者の視点を獲得することにつながっていく取り組みとなれば、その授業づくりも「質的転換」につながると言えるだろう。

また、道徳エキスパートが不在の場合でも、T2が、授業者という主観的な立場と参観者という客観的な立場との間の役割として存在することで、生徒の学習状況を学習者の視点で見取ることにつながり、生徒の学びを意識した授業づくりや実践につながる可能性がある。

しかし、坂井の指摘の通り、パターンBだけでは、T2の当事者意識が低いままとなり、学習状況の見取りを含めたT2の授業力向上の効果も薄れてしまう可能性が高い。そのためには、T2が主体的に授業に参画することが求められるため、パターンAでの実践を通して、「質的転換」に向けた授業改善についての当事者意識を高めていくことが必要となる。1年間の中で、パターンAとパターンBを組み合わせることは、主体的な授業づくりと生徒の学習状況を見取ったPDCAサイクルを回すことにつながり、より効果的なOJTとして期待できるところである。

4. おわりに

「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿⁸⁾では、「IV.「令和の日本型学校教育」を担う教師の学び」において、「地域や学校現場の課題の解決を通じた学びを含め、自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」を重視したスタイルの学びが、高度な専門職に必要なものとして求められるようになってきている。また、教師自身が、全教員に共通に求められる基本的な知識技能というレベルを超えて、新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすことが必要であり、教師一人一人の個別最適な学びが求められるようになってきている。」（下線部は筆者が追加）と述べている。「現場の経験」を元にして同僚と学び合い、そこから専門性へと高めていくことが求められている。

しかし、道徳は歴史的にも忌避されてきたため、他の教科との実践に比べると授業研究が為されてこなかった。つまり、元にするほどの「現場の経験」の蓄積がないため、同僚との学び合い（パターンA）だけでは、専門性へと高めていくことに困難がある。専門性へと高めていくための研修での工夫が必要となる。

また、校内研修に対する意識についても転換していくことが必要不可欠である。これまで教科の壁があったために、中学校では校内研修などで研修が成立しづらいということ特性があった。道徳に限らず、「教師がどのように指導をするか」に焦点が当てられた研修が多々あり、子どもたちにどのような学びが生じているのかということに着目する視点が不足していた。さらに言えば、「学び＝成果」と捉えることが多く、授業や単元が終わった後の成果物（テスト、レポート、ワークシートの記述等）で評価を行う総括的評価が中心となっていた。「教えたから学ぶ」という立ち位置から「学びに教師としてどうアプローチするか」という立ち位置への転換が起こるような工夫が求められる。

本稿では、OJTとしてのパターンA（③ローテーションTT型）の効果を実感しながらも、よりよい方法を模索して、パターンB（②専任TT型）との比較検証を行った。パターンBでの実践を通して、教師が「生徒の学習状況を見取る学習者の視点」を得られたことは、「形成的評価」に重きを置いた評価を可能にする。

それは、ワークシートに「書かれた」記述という過去形の学びではなく、今まさに何を「考えている」のか、どんな学びが「発生している」のかという現在進行系の学びに着目することにつながる。そのような視点で校内研修が行われれば、教科の枠組みが強かった中学校においても教科を超えて生徒の成長に気づきやすくなることが期待できる。また、教科指導に限らず、教師団がそのような視点で子どもたちの成長を見ていくことや、同僚性を高めるパターンAを組み合わせた取り組みなど、「学び続けるロールモデルとしての教師の姿」を見せることで、生徒指導面でもよい効果を発揮することが予想できる。

「働き方改革」が叫ばれる昨今、教員の多忙感を解消することは、教育の質を向上させるために必要不可欠なことである。一方で、単なる時間の余暇を生み出すことだけが目的の「働き方改革」では教育の質の向上を期待することは難しい。OJTとして「質的転換」にこだわって実践を継続することで、教員の主体的な授業づくりへの意欲、教員間の同僚性を高めることにつながる。また、学習者視点での授業づくりを通して生徒の納得解につながる授業を実現することは、教員にとって充実感を得られる取り組みとなりうる。不要な仕事を削減し、余暇を作り出すことが精神的な余裕を生み、その余裕が学び合う教員間の同僚性を高め、教育の質を向上していくような改革の両輪としていくことが望まれる。

こういったOJTの取り組みによって教員の働き方が改善されることを期待して、道徳エキスパートがいない地域の学校でも実践可能な取り組みとしてさらなる模索が必要である。

-
- ¹⁾ 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」, p.5, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf (2022年12月30日閲覧)
- ²⁾ 文部科学省（2017）「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編」, p.13, https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_004.pdf (2022年12月30日閲覧)
- ³⁾ 文部科学省（2022）「令和3年度 道徳教育実施状況調査報告書」株式会社パデコ（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/chousa/mext_00080.html, 2022年12月30日閲覧)
- ⁴⁾ 佐々木篤史（2022）「学習者に「なってみる」ことで深める校内研修を」『道徳と教育/日本道徳教育学会編67(341)』, pp.123-126
- ⁵⁾ 坂井親治（2017）, 『どうとくのひろばNO.18 「ローテーション道徳授業」のすすめ』, pp.2-5, 日本文教出版
- ⁶⁾ 佐々木篤史（2022）, 『弘前大学教育学部研究紀要クロスロード 第26号（2022年3月）「道徳科授業力向上に向けての教員研修のあり方についての考察～ローテーションTT道徳の実践を通じたOJTの取り組みから～」』, pp.91-99
- ⁷⁾ 坂井親治（2017）, 『どうとくのひろばNO.18 「ローテーション道徳授業」のすすめ』, p.3, 日本文教出版
- ⁸⁾ 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（2022）, 「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ」, (https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt_kyoikujinzai02-000019122_1.pdf, 2022年12月30日閲覧)