

国語科の初任者研修の効果的な在り方に関する研究

— 学習指導案の分析等を通して —

【研究者】

教科教育部 指導主事 河原 宜央

研究の要約

本研究は、中学校・高等学校国語科の初任者の作成した学習指導案の分析等を通して、授業構想における傾向と課題を明らかにし、教科指導に関する力量を向上させるための、効果的な研修の在り方についての提言を試みたものである。

本研究では、まず国語科の初任者が一年間で到達することが望まれる力量の水準を規定し、その規定に基づいてルーブリックを作成し、学習指導案の分析を行った。その分析結果及び意識調査の結果を踏まえ、国語科の初任者の授業づくりにおける課題を、①単元レベルでの授業構想が難しいこと、②目標と評価規準に関する適切な理解が不十分であることと捉えた。そして、先行研究を基に、その課題を改善するための初任者研修の在り方を検討し、すでに有効性が実証されている経験学習モデルのサイクルについて、より好循環に導くための教育センターの役割を明らかにするとともに、それを具現化するための方策を提案することができた。

I 研究の目的

本研究は、中学校・高等学校の国語科の初任者（以下、国語科に限定する場合は、国語科初任者という。）が、授業を構想する際に、どのような傾向がみられるか、また、どのような点に課題がみられるかを整理し、教科指導に関する力量を向上させるための効果的な研修の在り方について考察し、提言することを目的としたものである。

中央教育審議会（平成27年）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（以下、「H27答申」という。）において、初任者研修は、より校内研修によるOJTを重視し、教育センターなどにおける校外研修は縮小し、その内容も模擬授業や演習など、より初任者が能動的に参加できるものとするのが望ましいとされた¹⁾。

広島県教育委員会及び当教育センターにおいても、そうした方針を踏まえて研修を実施しているが、一方で校内における具体的な研修内容を校外の研修担当者が把握することは困難であり、国語科初任者の直面する課題に即した研修内容になっていないのではないかと懸念がある。また、国語科初任者が校外で受けた研修内容は、復命や報告という形で所属校の管理職や教科指導員には伝達されるものの、その内容が校内における初任者研修にどの程度関連付けられているのかは不明である。

そこで、初任者研修の教科指導に関するプログラ

ムにおいて中心的な位置を占める授業づくりに焦点を当て、国語科初任者のニーズや課題の傾向を把握し、研修改善の端緒を見いだしたいと考え、研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

本研究は、教育センターという立場から、国語科の教員の力量形成を促す手段を研究対象として扱うものである。

国語科の教員の力量とは何を指すかということについて、鶴田清司（2007）は、「国語科教師の専門的力量を『国語の授業力』と規定することにした¹⁾と述べる一方で、国語科の授業の望ましい在り方をめぐる多様性や歴史性から「一元的に規定するのは難しい²⁾としている。

福岡教育大学（平成29年）は、九州地区の教育委員会、教育センター、学校等と連携し、全国の先進事例を踏まえて「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」策定ガイドブックを作成した。そのガイドブックにおいて、採用後の「基礎期」に当たる教員の学習指導と評価の力の指標モデルを次頁表1のように示している³⁾。

これによると、授業に関する力は、「授業構想力」「授業展開力」「授業評価と改善」に区分されており、本研究で扱う区分は「授業構想力」に当たり、その内容は学習指導要領に基づいて適切な指導計画を作成できること（「実施」とあるのは、他の

時期の区分の表現から、作成のことだと考えられる)と規定されている。鶴田が述べるように、国語科の教員の力量を一括して規定することは困難かもしれないが、「授業構想力」のようにある側面に限定すれば、可能であると考えられ、本研究ではそうした限定的な立場で力量の規定を行う。

表1 福岡教育大学による基礎期の教員指標のモデル

学習指導と評価の力	授業構想力	学習指導要領に基づき、指導計画の適切な実施ができる。
	授業展開力	基礎的なスキルを生かした授業展開ができる。
	授業評価と改善	一人一人の学習状況の把握と適切な指導・助言ができる。

この規定はモデルとして示されたものであるため抽象度が高い。そこで、福岡教育大学が教員指標のモデルの作成の際に参考にした全国の事例⁴⁾及び本県で作成中の教諭指標⁵⁾のうち、基礎期の「授業構想力」に相当する具体的な指標をみた(表2)。なお、授業の実践に関する指標として示されていても、構想に関わると考えられたものは取り上げた。

表2 基礎期の授業構想に関する指標の事例

自治体	区分	指標
宮城県	授業力	<ul style="list-style-type: none"> ・教科等に関する専門的な知識 ・学習指導、授業づくりの力、教材解釈の力、教材化する力 ・学習指導要領のねらいを明確化した授業実践 ・教科指導・生徒指導等のための知識・技能及び態度 ・学びのコーディネーターとしての役割
栃木県	学習指導案の作成	学習指導案の一般的な形式を理解し、授業の流れをイメージできるように、学習指導案を作成している。
	ねらいの明確化、教材研究	授業のねらいを明確にし、教材・教具を工夫するなど、教材研究をして授業を行っている。
	児童生徒の学習状況の把握	児童生徒の理解度や反応を見ながら授業を行っている。
	発問	児童生徒の多様な意見を引き出す発問をしている。
	学習指導に対する理解	学習指導要領や、学習指導と評価に関する基本的知識を身に

	と取組	付けている。
大阪府	授業を構想する力	<ul style="list-style-type: none"> ・単元や教材を深く理解し、ねらいを明確にした単元計画を立てる。 ・学級の子どもの実態に応じて、子ども主体の学習指導案を作成することができる。 ・基礎基本の定着を図り、知識を活用する力(思考力・判断力・表現力)を育む学習指導案を作成できる。
仙台市	授業構想	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領を理解し、学びの系統を踏まえて単元を構想する。 ・目標や付きたい力に照らして児童生徒の実態を把握する。 ・教材研究の大切さを理解し、積極的に取り組む。
横浜市	実態把握と目標の明確化	学習指導要領を理解し、児童生徒の実態を把握したうえで目標を明確にする。
	指導と評価の計画立案	評価の目的を理解し、指導と評価の計画を立てる。
	指導技術、指導形態の工夫	「習得・活用・探究」の学習を重視し、学び合い等の場面を取り入れた授業の展開を計画する。
広島県	授業/計画	<ul style="list-style-type: none"> ・教科等における育成すべき資質・能力を理解している。 ・教科等の指導内容についての知識・技能を身に付けている。 ・幼児児童生徒の発達段階を理解している。 ・カリキュラム・マネジメントの意義や重要性を理解し、主体的な学びの充実につながる各単元の学習指導計画及び学習指導案を作成することができる。

どの自治体も、概ね初任～5年目程度に相当するステージの指標として設定している。1年目ということだけに限れば、おおよそ①学習指導要領を踏まえている、②ねらいを明確に設定している、③教材に関する理解ができている、④生徒実態を把握している、⑤①～④に基づいて指導と評価の計画を立てている、ということに整理されよう。

その整理を、さらに中学校・高等学校の国語科の教員ということに特化するならば、③は教材だけでなく、言語活動に関する理解も求められるであろう

し、それら教材や言語活動に関する理解は②との関係においてなされることが求められる。相澤秀夫（2007）が、「国語の教材研究の特質は、授業者自身が授業内容を決定することにある」⁶⁾と述べているように、国語科の場合、特に小説や論説文といった読む教材は、それ自体の内容（ストーリーや筆者の思想など）を知ることが最終的な目的ではなく、その文章を読むことを通して、言語に関するどのような能力を育成するかが授業づくりにおいて重要となるからである。

以上のことを踏まえて、本研究においては、国語科初任者の力量として1年間で形成することが望まれる水準を次のように規定する。

- | |
|--|
| <p>① 学習指導要領を踏まえて目標を明確に設定し、その目標との関係において教材や言語活動を理解している。</p> <p>② 生徒実態の把握に努め、目標達成のために、実態に応じた指導方法を計画している。</p> <p>③ ①②に基づいて、指導と評価の計画を立てている。</p> |
|--|

本研究における、国語科初任者に望まれる力量の水準

Ⅲ 研究の手順

高木展郎（2013）は、教育行政における国語科の教師教育ということに関して、「国語科という教科に焦点を当てたものの研究は、行政という立場から行われているものは、見いだせない。」⁷⁾と指摘している。2013年時点の言及であるが、行政サイドからのこの分野の研究は、現在も十分に行われているとはいえない。

そこで、まず国語科の教員の力量形成や経験の浅い教員に関する先行研究の状況を俯瞰し、本研究の位置付けを明らかにする。

次に、当教育センターで平成30年度に実施した初任者研修において、国語科初任者が作成し提出した学習指導案、同初任者を対象に実施したアンケート等を基に、授業づくりの過程にみられる傾向及び課題を明らかにする。

そして、それらの分析に基づいて、国語科初任者の力量形成に向けた効果的な研修の在り方を模索し、提言を試みる。

Ⅳ 先行研究と本研究の位置

1 国語科の教員の力量形成に関する研究

細川太輔（2013）は、田近洵一の整理を踏まえ、国語科の教員の力量について、授業実践という側面に焦点を当て、諸研究の成果を次の三点に整理している⁽²⁾。

- ① 教員の力量形成を教員の技術習得という工学的なモデルだけではなく、教員の実践知というモデルで捉え直す研究が増えてきた。
- ② 教員の力量形成を垂直的で一様なものと捉えるのではなく、水平的で多様なものとして捉える研究が出てきた。
- ③ 教員個人としての取組だけでなく、学校全体の取組や教育実習での取組にも研究領域が広がってきている。

①は、ビデオによる授業の記録やインタビューなどを通して、教員が授業中に暗黙的に行っている行為を省察させ、力量形成を図ろうとするものである。稲垣忠彦による授業カンファレンスや、鶴田清司のストップモーション方式、澤本和子の授業リフレクションなどが相当する。

②は、教員の個人としての省察や変容を捉えようとするものである。ライフストーリーや国語科授業観に関する研究が相当する。

こうした、授業実践の能力を切り口にしたアプローチは、国語科初任者の授業づくりを考察する上では重要である。

2 教育行政による、初任者に関する研究

次に、先述の高木の指摘の通り、国語科の教師教育に焦点を当てた行政サイドからの研究は、十分ではないため、初任者（及び採用数年目までの教諭）に関する研究の現状を概観する。

(1) 教育センターの初任者研修プログラムに関する研究

安松洋佳・松本徹（平成18年）は、小学校の初任者の1年間の意識・行動の変容を分析し、その時々に応じた研修プログラムを考案している⁽³⁾。具体的には、初任者の1年間をその課題意識やニーズに応じて3期に分け、初期には児童との関係性構築、中期には学級集団づくり、後期には自己研鑽の方法などといった、初任者の職能成長をタイムリーに支援する研修プログラムの提案である。

本研究は、中学校・高等学校の国語科の教員を対象としており、また、安松らが研究を行った当時に比べて研修体系が変わっているため、同様に扱うことは妥当ではない。しかし、初任者の1年間を時間軸で捉え、適時性のあるプログラムを検討するとい

う視点は、本研究においても生かせるものであろう。

(2) OJTにおける教員の意識に関する研究

学校におけるOJTの効果やシステムづくりに関しては、全国各地の教育委員会、教育センターが研究を行い、ハンドブック等の成果物を作成している機関もある。

田崎志緒・近藤和喜（平成29年）は、教職経験2年目の教員及びその指導者への意識調査を通して、効果的なOJTの在り方を提示している⁽⁴⁾。この研究結果から、若手教員とその指導者（中堅教員、管理職）とでは、OJTを通して身に付けたい（身に付けさせたい）能力・スキルの認識に差があることが分かる。また、管理職が若手の指導を担当する教員に求める力として、中学校・高等学校では「授業改善に向けた指導・助言をする力」という回答が最も多かったことが分かる。

国語科初任者がOFF-JTで学んだことを実践に生かす上で、指導担当者の協力は不可欠である。本研究においても、研修内容について、国語科初任者と指導担当者が共通理解がもてるような工夫を視野に入れる必要があるといえる。

(3) メンター方式に関する研究

メンター方式に関する研究は、先述のOJTの研究として行われているものが多い。

文部科学省が実施した平成28年度総合的な教師力向上のための調査研究事業の成果報告書によると、初任者研修にメンター方式を導入した（既に導入していた場合はその改善を図った）全国の教育委員会からは、一定の成果があったとの報告が出ている⁽⁵⁾。

メンター方式について、「H27答申」では、「ベテランの教員やミドルリーダークラスの教員がメンターとして若手教員等を育成する」⁽⁸⁾と捉えられている。ここでいう「メンター」とは経験豊かな先輩教員といえる。

多くの自治体において、メンターは複数の教員（校内指導教員を含む場合が多い）によるチームで編成され、教科指導、学級経営などそれぞれの立場から初任者の支援を行っている。「H27答申」の捉えと異なるのは、メンターは必ずしもミドルリーダークラスの教員とは限らず、採用数年目といった比較的年齢の近い教員を当てているケースもみられることである。

メンター方式の効果は、初任者によりきめ細かく関わることができることにより、職能成長に効果があるだけでなく、心理的な面での支援もできること

にある。また、メンター側にとっても、初任者の手本としての自覚が高まり、指導技術等に関する更なる向上が促されるという利点がある。さらに、チームを編成している場合は、学校組織の全体で初任者を育成するという雰囲気生まれ、一部の指導教員に負担が集中しないような体制がとれるようである。

課題としては、メンターの人数や質の担保が挙げられている。初任者にしてもメンターにしてもその力量にはばらつきがあり、特に小規模校では限られた人員配置の中で効果的に実施することに困難さがあると考えられる。

初任者研修の効果的な在り方を検討する本研究においても、メンター方式の利点と課題は注目に値する。中学校・高等学校の初任者の場合、小学校と異なり1年目から学級担任をするということは少ないと想定される。そのため必然的に、校内において教科指導に関する研修の機会が多くなり、メンター方式を採用しているかどうかに関わらず、教科指導員にメンター的な役割が期待されるからである。

3 本研究の位置

1, 2で概観した先行研究を踏まえると、本研究は、適切な研修システムの構築を念頭に、国語科の教員の実践という側面からアプローチをするものといえる。先行の諸研究が実践の省察という手法でその実践を解析しようとしているのに対し、実践の場に直面していない教育センターとしては、個別の実践を集積し、その特徴を帰納的に一般化する研究が可能だといえる。また、そのようにして得た一般的特徴を、教育センターの研修プログラムの改善に生かすことはもとより、メンター方式の導入などによって充実が図られている校内研修と効果的なつながりをもたせる校外研修の在り方を追究し、自治体や学校に対して発信することが、本研究の意義であるともいえる。

V 学習指導案及びアンケートの分析

1 学習指導案から分析を行うことについて

国語科初任者の授業づくりの過程を分析する資料として、本研究では国語科初任者が作成した学習指導案を主に用いる。

広島県教育委員会（平成30年）は、学習指導案について、「シラバス（年間指導計画）から本単元（題材）や本時の位置付けを明確にするとともに、

指導のねらいを達成させるために学習内容、学習活動をどのように構成し、その結果、どのような成果が期待できるかを示すもの」と定義している⁹⁾。

中谷雅彦(1993)は、学習指導案の意義・機能の一つとして「授業者の意図や工夫を検討する手がかかり(根拠)となる」¹⁰⁾ことを挙げており、学習指導案は、指導者がどのような意図をもって、その学習指導を設計したのかを分析する上で有効な資料であるといえる。

サンプル数	21(中学校8, 高等学校13) 回収率100%
回収時期	平成30年10月10日(所属長の決裁を受けたものを研修時に回収)
様式	指定なし。学習指導案に盛り込む内容については、第二期(5/23)の研修でレクチャーした。
領域・教材	指定なし。 (各学校の指導計画に応じて作成)

2 分析調査の概要

分析の対象としたのは、平成30年度に、当教育センターで実施した初任者研修講座の「各教科の指導の実際(国語科)」の受講者が研修の一環として作成したものである。サンプル数等は表3のとおりである。

3 分析の方法

分析は、IIで整理した力量の水準に基づき、学習指導案の各項目について評価する4段階のルーブリックを作成し、そのルーブリックによって各サンプルを評点化した。評価に用いたルーブリックは表4のとおりである。

表4 学習指導案評価のためのルーブリック(国語科初任者用)

項目	評点	到達レベル
単元観	3	①学習指導要領を踏まえて目標を設定していることが明示され、かつ、その目標は焦点化されている。 ②教材や言語活動の特徴を捉え、どのような点が目標や生徒の実態に対して有効であるかが述べられている。
	2	①学習指導要領を踏まえて目標を設定していることが明示されている。 ②教材や言語活動の特徴に触れているが、目標や生徒の実態との関連が明確でない。又は教材や言語活動の特徴への言及が不十分。
	1	目標は述べられているが学習指導要領との関連がない、又は不明確である。
	0	目標が記されていない、又は空欄。
生徒観	3	目標に関する生徒の能力や実態、既習事項が客観的な根拠又は具体的な状況を基に述べられている。
	2	目標に関する生徒の能力や実態、既習事項が述べられている。
	1	生徒の能力や実態が述べられているが目標との関係が不明確である。
	0	生徒の能力や実態が述べられていない、又は空欄。
指導観	3	生徒観を踏まえ、目標を達成するためにどのような指導を行うのかが述べられている。
	2	どのような指導を行うのかについて目標や生徒観と関連付けて述べようとしているが、その関係が不明確である。
	1	どのような指導を行うか、あるいは指導の手順が述べられているだけで、目標や生徒の能力、実態に触れていない。
	0	どのような指導を行うかが述べられていない、又は空欄。
評価規準・単元目標	3	単元観に挙げた目標を含め、国語科の観点で目標が示され、それぞれに対応する評価規準が記されている。特に重点を置いて指導する「話すこと・聞くこと」、「書くこと」又は「読むこと」の評価規準が具体的に記されている。
	2	単元観に挙げた目標を含め、国語科の観点で目標が示され、それぞれの観点に対応する評価規準が記されている。
	1	単元観に挙げた目標を含め、国語科の観点で目標が示されているが、目標と評価規準が一致していない。
	0	単元観に挙げた目標と一致しない、若しくは国語科の観点で目標が示されていない、又は空欄。
単元の指導計画 言語活動について	3	言語活動を通して目標とする力を育成しようとする指導過程になっており、各時間が言語活動の遂行や目標の達成のために意味あるものとして位置付けられている。
	2	言語活動を通して目標とする力を育成しようとする指導過程になっているが、各時間の位置付けが曖昧である。又は、生徒の実態が考慮されていない。
	1	言語活動が設定されているが、目標とする力の育成と合っていない。
	0	言語活動が設定されていない、又は目標とする力を育成する指導過程になっていない。

項目	評点	到達レベル
評価について 単元の指導計画	3	単元の評価規準に示された評価が適切な場面で、評価可能な方法によって計画されている。
	2	単元の評価規準に示された評価がおおむね適切な場面で計画されているが、方法が現実的でない。
	1	単元の評価規準に示された評価が計画されてるが適切な場面でないところが多い。
	0	単元の評価規準に示された評価が計画されていない。
目標・評価規準* 本時の指導計画	3	単元目標に基づいた目標と評価規準が設定され、その目標の達成に向けた展開となっている。
	2	単元目標に基づいた目標と評価規準が設定されているが、指導内容がその目標の達成に向けて精選されていない、又は、展開に無理な点や不足がある。
	1	単元目標に基づいた目標と評価規準が設定されているが、指導内容が一致しない。
	0	目標と評価規準が単元目標に基づいていない。
発問・学習形態 本時の指導計画	3	本時の目標に即した発問が設定され、学習形態もふさわしいものになっている。また、展開が生徒の思考や技能の段階を想定したものになっている。
	2	本時の目標に即した発問が設定され、学習形態もおおむねふさわしいものになっているが、精選されていなかったり、順序が適切でなかったり、展開が単調であったりする。
	1	本時の目標に即した発問が設定されているが、学習形態が適切とはいえない。
	0	設定されている発問や学習形態と本時の目標との関係が不明確である。又は、発問や学習形態が明示されていない。
個に応じた指導 本時の指導計画	3	補充的な指導を要する生徒や発展的な指導が望まれる生徒への対応や妥当な手立てが記されている。
	2	補充的な指導を要する生徒に対する妥当な手立てが記されている。
	1	補充的な指導を要する生徒への手立てが記されているが十分ではない。
	0	補充的な指導を要する生徒への手立てが記されていない。

*本時の目標と評価規準について、単元観に掲げた目標と単元目標とがぶれている場合、単元目標と本時の目標が整合しているかどうかで判断した。

ルーブリックの作成に当たっては、すでに全国の様々な教育委員会、教育センター、学校等が作成している学習指導案のチェック表を参考に、各段階や表現の妥当性については、県内の指導主事のうち、国語科の学習指導の担当者及び県内の指導教諭から可能な限り意見を集約し、反映させた。既存のチェック表を用いなかったのは、収集できたものからは、国語科初任者に特化したものが見いだせなかったこと、どのチェック表も基本的に「当てはまるか、当てはまらないか」という設定になっていたためである。本研究では、国語科初任者の授業づくりの状況をより細かく分析するため、水準に段階性をもたせた方がよいと判断し、段階性のあるルーブリックとした。

また、学習指導案の評価とは別に、国語科初任者を対象として、5月と12月の研修時に、授業づくりに関する意識や校内研修、校外研修の在り方について問うアンケートを実施した。

本研究では、それらの学習指導案の評価とアンケートの結果に基づいて分析を行う。

4 分析

(1) 評価結果

表4のルーブリックを用いて評価を行った結果を表5に示す。なお、参考として同じルーブリックを平成30年度の中堅教諭等資質向上研修の受講者（いずれも中学校・高等学校の国語科の教諭、以下「国語科中堅者」とする。）の作成した学習指導案に適用して評価した数値も併記する。国語科中堅者については、研修日程の関係上、単元観・指導観から本時案まで記載した学習指導案を作成したのは模擬授業を担当した5名のみある。サンプル数が少なく、作成した条件も異なるため、等価の比較はできないが、あくまで参考として示す。

表5 学習指導案の評価結果（評点の平均）

	初任中学	初任高校	初任全体	中堅全体
単元観	2.13	2.38	2.29	2.60
生徒観	1.75	1.85	1.81	*
指導観	1.50	2.38	2.05	2.60
単元目標・評価規準	1.00	1.31	1.19	2.20
単元の指導計画 言語活動について	1.63	1.15	1.33	2.20
単元の指導計画 評価について	1.25	1.85	1.62	2.20
本時の指導計画 目標・評価規準	2.13	2.23	2.19	2.40
本時の指導計画 発問・学習形態	1.88	1.85	1.86	2.20

本時の指導計画 個に応じた指導	1.38	0.85	1.05	1.20
--------------------	------	------	------	------

* 国語科中堅者は研修の都合上、生徒観の記載を省略した。

国語科初任者の全体的な傾向として、「単元観」「生徒観」「指導観」については、比較的高い評点となった。また、「本時の指導計画／目標・評価規準」「本時の指導計画／発問・学習形態」といった、本時レベルでの授業構想に関わる項目も比較的高かった。いずれの評点も国語科中堅者には及ばないが、国語科中堅者と同様の傾向を示している。一方、「単元目標・評価規準」「単元の指導計画／言語活動」「本時の指導計画／個に応じた指導」の項目については、低い評点となり、特に、単元の目標と評価規準、言語活動については、国語科中堅者との差が大きい。

(2) 国語科初任者の授業づくりの傾向と課題

ア 単元よりも目の前の1単位時間レベルで構想

評価結果から、国語科初任者の授業づくりの構想段階における傾向の一つとして、単元レベルよりも本時レベルの方が展開を構想できる（構想しやすい）ということが挙げられる。

丸山範高（2012）は、国語科初任者（個人）へのインタビューを通して、発問行為を支える実践的知識に関する研究を行った。そのインタビューの中で、国語科初任者は、教材研究をしながら日々の授業を迎える中で、単元としてのねらいに結び付く発問をすることの難しさについて述べている⁽⁶⁾。

また、後に詳述する、授業づくりに関して何が困難であるかを問うたアンケートでは、「日々の授業では、全体を見通した授業になっていないので、教材に入る前にしっかり計画を立てるのが難しい」（5月調査 高校）という回答や、「一つの教材でどのように教えていくか長い目で見て考えるのが苦手」（同）という回答がみられた。

一般に、国語科の指導計画は、まず単元としての目標や評価規準、言語活動を設定した上で、各時間をその目標到達に意味あるものとして連なるように位置付ける。ところが、国語科初任者にとっては、時間的余裕のないことや、教材研究の蓄積が相対的に少ないことから、1単位時間ごとの授業の展開だけを考えざるを得なかったり、そのように構想することが優先されたりしていると考えられる。

国語科の教科書の場合、いわゆる定番教材を除けば、採択が変わるごと、改訂が行われるごとに教材が変わる。したがって、国語科初任者自身が採用ま

でに目にしたことのある教材の方が少ないといえ、教材研究にはかなりの時間を要すると考えられる。そうした状況の中で、いかに微視的な授業構想から巨視的な構想にシフトしていく視点や方法を提示したり、またそのシフトを支援したりしていくかが、校内外の研修に求められることだといえる。

イ 目標と評価規準に関する理解の不足

もう一つの傾向は、「単元観」は比較的高い評点になっているものの、「単元目標・評価規準」の評点が低いことである。表4の下に補足したように、今回の分析では、「単元観」に挙げた目標と「単元目標・評価規準」に挙げた目標にぶれがある場合、本時の目標は、単元目標と整合しているかどうかで判断している。もし、単元観から単元目標、本時の目標までの一貫性を求めたならば、「本時の指導計画／目標・評価規準」の評点も、表5より低くなると予測される。

「単元目標・評価規準」の評点の平均が低いのは、0段階に相当するサンプルが7と、他の項目に比べて突出して多いためである。1段階も合わせるとサンプル数は13となり、全体の約3分の2の国語科初任者は、目標と評価規準についての基本的な理解が不足しているといえる。

0段階で最も多かった類型は、目標に掲げる観点のうち、「関心・意欲・態度」又は「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」のいずれかが欠落しているものであった。また、高等学校では、「関心・意欲・態度」の目標を「作者について関心を深めようとする」としたり、「読むこと」の単元でありながら、グループ活動において自分の考えを話すことを「話すこと・聞くこと」として評価しようとしていたりするケースがみられた。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成31年）が「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」で指摘しているように、とりわけ高等学校では観点別学習状況の評価が、小・中学校に比べて定着していない実態がある⁽⁷⁾。そのため、国語科初任者だけではなく、教科指導員も含めて適切に理解できるようにする必要がある。

ウ 生徒実態によって指導方法の考えやすさが左右される（中学校と高等学校の違い）

国語科初任者の中学校と高等学校の評点の平均を比較すると、「指導観」の項目では高等学校の方が高くなっている。この要因として、選抜を経て入学する高等学校の方が、中学校に比べて集団内における生徒の学力差が小さいことが考えられる。

指導観の記述を読むと、目標との関連よりは生徒観との関連において指導方法を考えているものが多い。町支大佑（2015）は、教職2年目の教諭を対象にした調査から、若手教員が直面する困難の筆頭に、「子どもの能力差に対応すること」¹¹⁾を挙げている。また、Ⅲで取り上げた田崎ら（平成29年）の調査研究において、学習指導における若手教員の課題の特徴的な要因の一つとして、「全員に『できる、わかる』授業が行うことができない」¹²⁾という中学校の教諭の回答を挙げている。本研究の授業づくりの困難さを問うアンケート項目でも、「個人差が大きく全体に同じことがいえない」（5月 中学校）という回答がみられた。中学校では、そうしたバラつきのある生徒の実態から授業を構想しようとするため、有効な指導方法を考えにくいのではないかと推察される。一方で、「本時の指導計画／個に応じた指導」の項目では、全体としての評点の平均は低いものの、総じて中学校の方が評点が高くなっており、学力的に課題のある生徒への手立てを考えようしている状況が浮かび上がる。

なお、高等学校でも、年次が上がるに従って学力差が拡大すると考えられるが、本研究において回収した高等学校のサンプルは、13人中12人が1年次の授業のものであったため、比較的差の少ない生徒実態から構想できたといえる。

以上のア～ウをまとめると、学習指導案の分析からは、国語科初任者の授業づくりの傾向と課題として次のようなことが挙げられる。

- ① 1時間レベルでの構想になりやすく、単元レベルでの構想になりにくい。
- ② 目標と評価規準に関する基本的な理解が十分とはいえない。
- ③ 生徒観から指導方法を考案する傾向にあり、集団内の生徒の学力差が大きいと有効な指導方法を考案するのが困難になる（特に中学校）。一方で、学力差が大きいことは個に応じた手立てを考えることにもつながっている（特に中学校）。

(3) アンケートの回答からみえる国語科初任者の授業づくりに関する意識

ア 学習指導案作成上の困難（5月調査）

既に(2)でいくらか回答を取り上げたが、5月に実施したアンケートでは、学習指導案を作成する上で難しいと思うことを問うた。回答は、自由記述と

し、その回答の類型から稿者が表6の四つに分類し、記述の数を調べた。同一の回答者でも二つの分類に関することを羅列していれば、それぞれに数えた。また、それぞれの分類項目の下に主な回答の要約を載せた。

表6 学習指導案を作成する上で難しいと思うこと

分類と主な回答（要約）	数
単元観・生徒観・指導観 ・単元観，生徒観，指導観の内容が混在しないようにすること。 ・生徒の実態を的確に捉えて生徒観を書くこと。	8
単元に関すること（目標・評価規準・指導計画等） ・付けたい力の育成を各時間にどう振り分けるか。 ・単元全体を見通すこと。	5
本時に関すること（目標・評価規準・発問・板書等） ・目標と授業の内容を一致させること。 ・ねらいにつながるように発問を構造化すること。 ・生徒の反応を予想して発問や展開を考えること。	15
その他 ・作成する時間が不足していること。 ・そもそも書き方が分からない。	6

最も多く言及されていたのは、「本時に関すること」である。これは(2)で整理したように、1単位時間レベルの構想になりやすいことと関連しているといえる。回答の内容は表6に挙げた目標と発問に関するものがほとんどであった。丸山（2012）は、授業における発問行為の成立について、「目指す読み」「目指す学習者」「発問生成の過程」の3要素が密接に関連することが必要だが、経験の浅い教員の場合、その三つの関連をもたせることが難しいことを指摘している⁸⁾。目標につながる発問を考えたつもりでも、実際には生徒の反応が予想と異なり、結果的に目標に到達させる授業にはならなかった、という経験がそうした困難さを実感させているのだらうと推察される。

また、「単元観・生徒観・指導観」の項目や「その他」の項目において、学習指導案のそれぞれの項目にどのような内容を書けばよいのか、という基本的な理解の十分でない国語科初任者が少なからず存在するということが明らかになった。

教育実習等の機会に一度は学び、実際に書いていると思われるが、書く機会が少ないことや、所属校の様式に慣れていないといったことなどから、書き方について十分に習熟できていないと考えられる。

イ 4月に比べて自分ができるようになったこと、依然として難しいこと（12月調査）

12月に実施したアンケートでは、4月の自分と現在の自分を比べて、どのようなことができるようになり（表7）、どのようなことに依然として困難を感じているか（表8）を問うた。回答は5月と同様に自由記述とし、記述の内容に応じて分類、集計した。

表7 4月に比べて自分ができるようになったこと

分類と主な回答（要約）	数
単元レベルで目標や言語活動を設定すること ・単元のゴールを見据えて授業を組み立てる。 ・実生活と関わりのある、必然性のある言語活動の設定。	4
1単位時間レベルの展開の仕方（発問、学習形態等） ・本文の内容を順に追うのではなく、中心になる発問を投げかけ、全体をまとめること。 ・ペアワークやグループワークを取り入れること。	6
指導方法の工夫 ・教材に生徒が興味をもつような工夫。 ・音読のさせ方のバリエーション。	4
生徒の反応に応じた指導 ・生徒の反応を考えながら授業を構想すること。 ・教師のペースで進めるのではなく、生徒の様子を見て反応によって小さなステップを設けて確認すること。	5
その他 ・教材分析の仕方	3

表8 依然として難しいこと

分類と主な回答（要約）	数
目標、評価規準 ・目標と評価を明確にすること。	2
1単位時間レベルの授業の展開の仕方（発問、進行等） ・授業の展開、構成（活動の順序や指示の仕方） ・思考を深める発問をすること。	10
教材の種類による扱い方 ・現代文では本文を理解することだけの授業になってしまう。 ・古典について、学ぶ意義をいかに前向きに捉えられるような授業をするか。	14
教材研究 ・教材研究の不足。	5
生徒への対応 ・苦手意識をもつ生徒や意欲をもてない生徒への対応。	4
その他 ・年間の見通しを立てること。	1

4月よりできるようになったこととして、1単位時間レベルの授業展開に関することや、生徒の反応を踏まえた授業の構想が上げられる。生徒の反応を踏まえることについては、数か月の授業を通して、

生徒の実態を的確に把握できるようになったことが背景にあると考えられる。1単位時間の授業の展開の仕方については、依然として困難に感じているとの回答も多い。扱う教材や、展開の仕方にもよるのでこの回答状況から一概に傾向を見いだすことはできない。ただ、いずれにせよ国語科初任者の意識が1単位時間レベルの授業の成否に向かっていることはいえるであろう。表7で単元レベルの構想に言及している回答もいくらかあるが、表8で課題として挙げている回答は皆無であった。これは、国語科初任者が単元レベルの構想に困難さを感じなくなったというよりは、そもそもどのような単元にするか、という意識自体をもちにくいことを示していると捉えられる。

依然として感じる困難さで最も多かったのが教材の種類による授業づくりの不振である。14の記述のうち、7は高等学校の現代文の授業に関するもので全体の半数を占め、高等学校の古典に関するものが3と続いた。

表8は記述の内容に基づいた分類なので、これらを「教材の種類による扱い方」としているが、こうした難しさを感じることで、表5において「単元目標・評価規準」「単元の指導計画／言語活動について」の項目の評点が相対的に低かったことは、結局、目標を適切に理解し、設定できていないという点で通じていると考える。学習指導要領の趣旨からすると、現代文、古典というのは国語の能力を育成するための手段としての教材の種類を指すのであって、その文章の内容を理解させることばかりが授業の目標ではないはずである。ところが、学習指導案をみると、単元の目標が教材文の内容を正しく読み取ることに設定されていたり、目標は「作者の意図を捉える」となっているにもかかわらず、単元の指導計画がやはり教材を読み取ることに多くの時間を費やしていたりするものが多かった。その結果、本時の発問も内容を理解する程度のものでなくなりがちで、授業の展開が単調になっていると考えられる。教材文の内容や使われている語彙が高度になる高等学校ではその傾向が一層顕著になると推察される。

こうした問題は、国語科初任者に限らない。中央教育審議会（平成28年）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、国語科教育の課題として、教材への依存度が高いことが挙げられ（つまり「教材を教える」授業になっているということ）、とりわけ高等学校では「教材の

読み取りが指導の中心になることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていない¹³⁾と指摘されている。このことから、国語科初任者が参観して学ぶ対象となる、所属校の他の国語科教員の授業も、国語科初任者ほど顕著ではないにしても同様の傾向があり、国語科初任者が課題を解決できなかつたり、そもそも課題として認識されなかつたりするのではないかと危惧される。

以上のア、イを基に、(2)でまとめた国語科初任者の授業づくりの傾向と課題を再考すると、①の単元レベルでの構想がしにくいという点は、国語科初任者自身の授業改善の意識が1単位時間レベルの授業の成否に向いているところに終始していることが背景にあると指摘できる。

また、②の目標と評価規準についての理解については、根底に中学校、高等学校の国語科教育全般が抱える課題があり、国語科初任者にはそれが顕著に表れているのだといえる。

③の生徒の実態に応じた指導方法を構想することは、着任間もない4月～5月には困難を感じているが、授業や評価の経験を通して生徒の実態を徐々に把握できるようになり、中学校と高等学校でいくらか差はあるものの、それに応じて指導方法についても考えられるようになってきているといえる。

VI 国語科初任者の力量形成に資する研修の在り方

本章では、Vの分析に基づき、国語科初任者が教科指導に関する力量を高めていくために、効果的な研修の在り方について考察する。

1 国語科初任者が研修に求めるもの

12月のアンケートでは、8か月間の研修を振り返り、「校内研修でさらに充実させた方がよいこと」、「教育センターにおける研修と校内研修の関連についての要望」を自由記述で問うた。それぞれの集計を表9、10に示す。

表9 校内研修でさらに充実させた方がよいこと

主な回答(要約)	数
教科指導員以外の授業を参観する。	8
自分の授業を見た教員からの指導・助言を受ける。	3
教材研究の内容について教科指導員と協議する。	3
その他(学習指導案の書き方の指南を受ける等)	3

表10 教育センターにおける研修と校内研修の関連についての要望

主な回答(要約)	数
教育センターで学んだことについて教科指導員と共有・協議し、それに基づいて実践し指導を受けられるとよい。	6
その他(評価問題作成の研修の時期等)	2

校内研修の充実については、教科指導員以外の教員の授業を参観して学ぶ機会を増やしたらよいという回答が最も多かった。これは授業の展開の仕方等をめぐって、様々な方法を知りたいという思いの表れであろう。それを実現に移す道は、OJTの充実に関する先行諸研究に示されているが、教育センターとしては、好事例の紹介などを通して支援していくことが考えられる。

また、教育センターの研修と校内研修の関連については、回答した総数自体は少なかったが、回答のほとんどは、教科指導員と共有・協議しながら実践に移したいというものであった。これは、現状において教育センターで受けた研修が校内研修と連動していないことを示している。この点は、本研究においても重くみて、実効性のある提案につなげる必要がある。

2 OJTを効果的にするための、OFF-JTとしての教育センターの役割

(1) 経験学習モデルについて

脇本健弘(2015)は、経営学の文脈でつくられたKolb(1984)の経験学習モデル(図1)を教員の力量形成過程に当てはめ、その有効性と有効化する素因について実証した⁽⁹⁾。脇本の研究は、横浜市教育委員会と共同で行われ⁽¹⁰⁾、主に経験の浅い教員がOJTを通して力量を高めるためのメンターチームの構築につながっている。本研究では、教育センターとしての研修の在り方を考案するため、脇本の実証した経験学習モデルのサイクルに、OFF-JTがどのように位置付けられるかを検討する。

図1の「具体的経験」とは、日々の学習指導などの教員の経験を指し、「内省的省察」は、その具体的経験を振り返る段階である。授業の内容を個々で振り返ったり、研究授業の後の協議において参観者から意見をもらったりすることなどを指す。「抽象的概念化」は、「内省的省察」で得たことを他の経験でも生かせるように、自分なりに思考し、一般化しておく段階である。最後の「能動的経験」は、一

般化したことを実際に活用する段階である。例えば、「読むこと」の指導方法について経験と省察から立てた仮説を、別の単元で活用してみるといった行為を指す。この「能動的経験」は、また次の「内省的省察」につながるための「具体的経験」の始まりでもある。

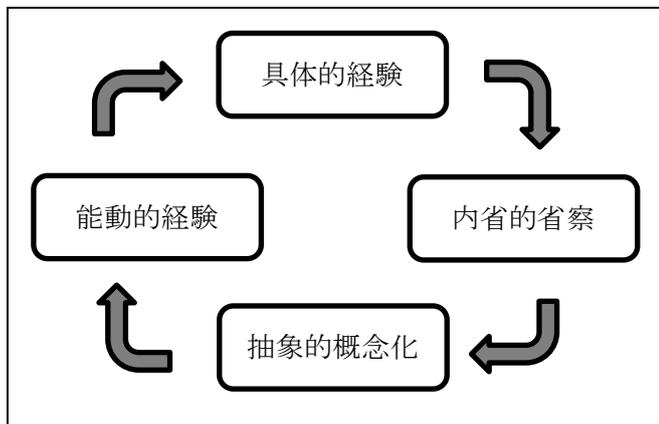


図1 脇本(2015)が実証したKolbの経験学習モデル¹⁴⁾

脇本は、この経験学習のサイクルを循環させていくことが、教員の職能成長の上で有効であると実証した。また、サイクルが好循環をする要件として、本人が、将来どのような教員になりたいかというキャリア意識をもっていることと、所属校の教員の協働性や専門性が高いことを示している。

(2) 経験学習モデルにおける所属校と教育センターの位置付け

図1を国語科初任者自身の授業改善に関する一連のサイクルと設定し、OJTとして所属校でしかできないこと、あるいはした方がよいことと、OFF-JTとして教育センターでもできること、あるいはした方がよいことに整理した。(表11)

表11 経験学習モデルにおける所属校の研修、教育センターの研修の位置付け

段階	所属校	教育センター
具体的経験	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を行う。 ・授業を参観する。 	
内省的省察	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で授業を振り返ったり、教科指導員による指導、助言を受けたりして、成果と課題を把握する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの授業を振り返り、成果と課題を把握する。 ・指導主事による紹介事例や同期の教員の実践を知り、自分の実践に生かせること

		を見いだす。
抽象的概念化	(これまでの省察や、教科指導員の実践から指導方法の一般化をする。)	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導や評価に関する一般的な考え方、方法を理解する。 ・これまでの実践や、他者の実践から指導方法の一般化をする。
能動的経験	<ul style="list-style-type: none"> ・改善策やより有効だと思われる方法を実際の授業で実践してみる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・模擬授業により、試してみたい方法を実践してみる。
サイクルの方向性	<ul style="list-style-type: none"> ・身近にモデルをつくる。(教科指導員など) 	<ul style="list-style-type: none"> ・望まれる学習指導の方向性を知る。

このように整理すると、所属校においては具体的な授業の経験をベースに、内省的省察と能動的経験を繰り返していくことが中心になる。抽象的概念化を括弧付きにしているのは、所属校でもできないことはないが、適切に導くことのできる教科指導員の協力と、国語科初任者自身に相応の時間的・心理的余裕が必要だと考えられるためである。

一方、教育センターは、具体的経験から離れて、これまでの実践を中・長期的に振り返ったり、他校の教員との実践交流をする中で、指導方法の抽象的概念化を図る役割を担う。また、学習指導案の書き方、評価問題の作成方法など一般的な方法を知った上で、個別の能動的実践につなげていったりすることが考えられる。

また、本研究では脇本の四つの段階に、さらに力量形成がどこを目指していくのかという「サイクルの方向性」という項目を追加した。脇本が述べるように、サイクルは単に循環させればよいのではなく、初任者が「将来このような教員になりたい」「このような授業をしたい」というキャリア意識をもつことによって、好循環が生まれる。所属校では、まずは教科指導員のような授業ができることを目指すであろうし、教育センターでは国や県の施策に基づいた、学習指導の望まれる姿を知ることになる。

教育センターの役割としては、OJTでは得られにくい、より多様な実践事例、学習指導等の一般的な考え方や方法、望まれる姿を理解することを通し

て、より中・長期的で巨視的な視点に立った「内省的省察」を促し、「抽象的概念化」を図り、所属校での「能動的経験」へとつなぎ、サイクルの好循環を促進させることが挙げられる。

以上の位置付けを図式化したものが図2である。

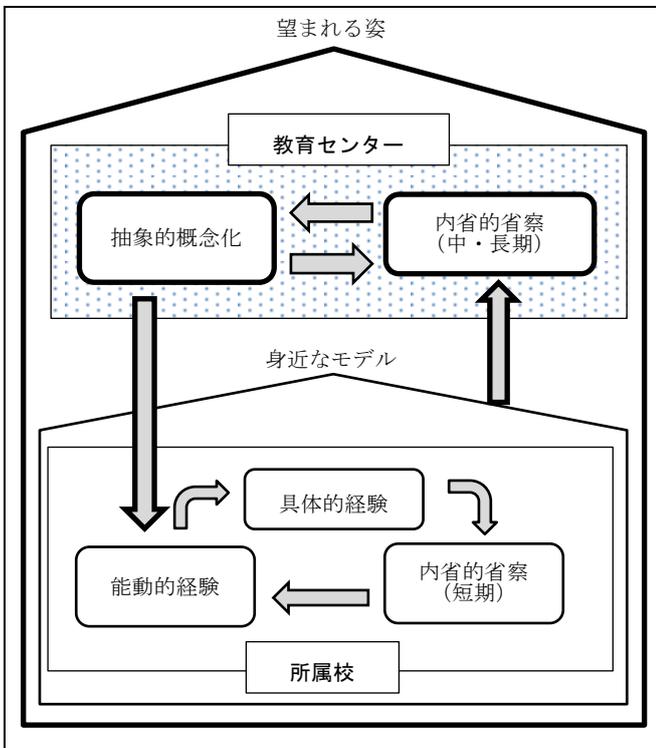


図2 サイクル循環における所属校と教育センターの位置付け

国語科初任者は、日常的には所属校においてサイクルを回しながら、短期的には身近なモデルを目指して力量を形成していく（五角形の囲みは、その方向性を表している）。そして、2～3か月に1回程度行われる教育センターの研修においては、望まれる姿をイメージして中・長期的な省察と抽象的概念化を行い、より高度なレベルで所属校における能動的経験を促す。教育センターでの「内省的省察」と「抽象的概念化」が双方向の矢印になっているのは、学習評価の一般的な方法など、新たに学んだことをもとに、改めて自分自身の実践を振り返る場合もあるからである。図のサイクルは一巡しかしていないが、実際にはサイクルを繰り返して力量形成が図られる。

なお、図は所属校と教育センターの関係を示しているが、所轄の教育事務所（支所）や教育委員会は、学校訪問指導によって授業観察などを行い、「望まれる姿」を目指して直接的に「具体的経験」

と「内省的省察」に関わるため、教育センターと所属校との中間的な位置付けになるといえる。

3 国語科初任者の望ましい授業づくりに資する教育センターの研修の在り方

(1) 交流や省察の視点を設定する

これまでに整理したことを踏まえると、教育センターの国語科の初任者研修では、とりわけ「単元レベルでの構想」と「目標と評価規準に関する適切な理解」を、いかに所属校での「能動的経験」につなげていけるかがポイントとなる。

稿者がこれまでに教育センターにおいて実施してきた初任者研修では、国や県の施策、授業づくりの仕方、学習指導案の作成方法など年間を通して網羅的に扱い、その都度、受講者自身が実践を省察したり、他校の教員と実践に関する交流を行ったりする場を設定してきた。しかし、それだけでは国語科初任者の関心が向かっていること（例えば、1単位時間レベルの授業に関すること）を中心に振り返ったり、交流をしたりしていた可能性があり、単元レベルの構想や、目標と評価規準の適切さについては、さほど重点が置かれてこなかったのではないかと考えられる。

こうした状況を改善するために、交流や実践の振り返りをする際に共通の視点を設定することが考えられる。例えば、各自が作成した学習指導案を受講者相互で検討し合うときに、特に「目標と評価規準に不整合がないか」「目標に沿った単元の指導計画になっているか」などといった視点を提示して、検討するようにすることである。

(2) 課題解決的なOJTにつなぐ振り返りの充実

交流や省察に視点を設定することで、自分の授業の向かうべき姿とそれに対する現状と課題を認識することはできるかもしれないが、それが研修の中だけにとどまっていたら「能動的経験」につながらない。

脇谷靖伸・徳本光哉・近藤和喜・荒木美花（平成30年）は、教育センターにおける専門研修に関する実態調査を行い、受講者が研修後に自律的な実践を行うための振り返りの手立てとして、実践につながる内容を振り返る（これならできる、という有能感をもつ）こと、他者と学んだことを共有する（関係性をもつ）こと、実践の行動計画を作成する（自己決定を行い、有能感をもつ）ことを挙げている⁽¹¹⁾。

教育センターの初任者研修が専門研修と異なる点は、悉皆の研修であること、受講者の力量が相対的

に未熟であること、教科指導に関する研修については本県の場合、1回当たりの時間は1時間～終日とまちまちだが、2～3か月の間隔で数回実施されることである。

脇谷ら（平成30年）の研究は、課題意識をもって参集した受講者が、多くは1回限りの校外研修の場で、何らかの課題解決の手掛かりを得て、それを所属校で実行に移すことを目指すものである。初任者研修の場合は、むしろ校外研修の場で、それまでの実践を省察したり、新たな知識や数々の事例を得たりするを通して自己の課題を明確にし、それを所属校に持ち帰って教科指導員と共有し、指導・助言を受けながら解決を試みるという流れにした方がよいと考える。

したがって、初任者研修では毎回の終了時に、その日の研修を通して、単に学んだこと、生かしてみたいことを振り返るだけでなく、自己の課題は何か、その解決のために教科指導員と相談したいことは何か、取り組めそうなことは何か、といった点まで言語化して行動計画にまとめ、それを持ち帰るようにすることが考えられる。また、2回目以降の研修に、その行動計画を持参し、次の省察の資料とすることが望ましい。

さらに、教育センターの初任者研修のプログラム（国語科）は、教科指導に関する基本的な事項を年間で網羅的に扱うようになっているが、受講者の力量は回数を重ねるごとに変化していくと捉え、前回の研修終了時に持ち帰った課題の解決がどの程度達成できたのかを研修の初めに省察する場を設けることも考えられる。また、国語科初任者がそのときどきに抱えている課題意識に応じて、課題の解決につながる内容を重点的に扱うこともできよう。

(3) 教科指導員もともに力量向上を図るシステムづくり

国語科初任者の授業づくりの上での課題として、最も解決に時間を要すると考えられるのが、Vで整理した、目標・評価規準に関する適切な理解である。これは、先述のように国語科教育全般の課題でもある。国語科初任者が校外研修で学んだことを、「能動的経験」に移しても、その指導を行う者が適切な理解をしていなければ、解決を図ることが難しい。

そこで、教科指導員を対象とした研修を年度の早い時期に実施し、教科指導に関する知識、方法や、OJTの進め方に関する共通理解を図ることが考えられる。できれば、初任者研修の最初の1、2回は

各校の教科指導員も参加し、国語科初任者とともに課題を整理することが望ましい。

また、教育センターとしても教科指導員がOJTにおける指導を行う際に役立つ情報や資料を提供していくことも有効であろう。例えば、本研究において作成した表4のルーブリックを教科指導員にも提供し、国語科初任者の学習指導案を検討する際に使うことも考えられる。

(4) 教員養成課程をもつ大学との連携

本研究に係る調査の過程で、学習指導案の書き方についての基本的な理解が不足している国語科初任者もいることが分かった。採用前の段階でどの程度のことを身に付けているべきか、近隣の教員養成課程をもつ大学の指導者と教育センターの研修担当者との間で連携をする機会をもったり、場合によっては相互の授業、研修に乗り入れてそれぞれの内容を把握したりすることも有効ではないかと考えられる。

Ⅶ 結語

本研究では、これまで行政サイドからは十分に研究されてこなかった、国語科初任者の授業づくりに焦点を当て、その傾向と課題を明らかにするとともに、その課題を解決するために、教育センターとして今後どのような研修が望まれるかについて提案を行うことができた。

今後は、この提案を具体化して実際の研修に反映させ、その効果を実証していくことが必要である。また、本研究では初任者に限定して検討をしたが、力量形成ということでは、少なくとも採用から5年程度のスパンで研修の体系化、系統化を考察することが望ましいだろう。

「H27答申」を受け、OJTを重視した研修システム構築の動きが全国の自治体で盛んになっており、本県もその例外ではなく、初任者への負担軽減等から校外研修日数を縮減する方向で研修体系の改編が進められている。そうした状況の中で、校外研修については、その質的な転換が求められているといえる。本研究の結果から、国語科初任者が所属校において力量形成の好ましいサイクルを回していくためには、教育センターの役割が重要であることが分かった。今後もOJTの充実のために、OFF-JTの役割を不断に問い直していくことが重要である。

【注】

- (1) 中央教育審議会（平成27年）：「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」 pp. 22-24による。
- (2) 細川太輔（2013）：「実践知省察を中心とした国語科教師の力量形成に関する研究の成果と展望」『国語科教育研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書 pp. 439-446による。
- (3) 安松洋佳・松本徹（平成18年）：「初任者研修プログラムの改善に関する研究」『広島県立教育センター研究紀要 第33号』 pp. 21-40による。
- (4) 田崎志緒・近藤和喜（平成29年）：「若手教員を育成するための効果的なOJTの在り方」広島県立教育センター研究報告書による。
- (5) 文部科学省の委託事業である「平成28年度総合的な教師力向上のための調査研究事業」の「成果報告書」による。「テーマ1 メンター制等による研修実施の調査研究」を行った、北海道、群馬県、長野県、岐阜県、滋賀県、山口県、徳島県、高知県、高崎市、福岡市の各教育委員会作成の報告書。
- (6) 丸山範高（2012）：「発問行為を支える国語科教師の実践的知識の構造」『教師学研究 2012年11巻』日本教師学学会 pp. 22-23による。
- (7) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成31年）：「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」 p. 17に詳しい。
- (8) 丸山範高（2012）：前掲論文による。
- (9) 脇本健弘（2015）：「教師は経験からどのように学ぶのか」『教師の学びを科学する』北大路書房 p. 47-62に詳しい。脇本が実証した経験学習は Kolb, D.A.（1984）“Experience learning”によっている。
- (10) 横浜市教育委員会と東京大学中原淳研究室が2011年～2013年に行った「教職員の育成に関する共同研究」。
- (11) 脇谷靖伸・徳本光哉・近藤和喜・荒木美花（平成30年）：「受講者の自律的な実践を促す専門研修講座の在り方に関する研究」『広島県立教育センター研究紀要 第45号』 pp. 1-14による。

【引用文献】

- 1) 鶴田清司（2007）：「国語科教師の専門的力の形成」溪水社 p. 24
- 2) 鶴田清司（2007）：前掲書 p. 26
- 3) 国立大学法人福岡教育大学（平成29年）：「教員育成指標モデル開発のための調査研究 成果報告書」 p. 28
- 4) 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会（第95回）配付資料3-3による。
- 5) 広島県教育委員会が作成中の教諭指標【暫定版（案）】（平成31年1月段階のもの）による。
- 6) 相澤秀夫（2007）：「中学校若手国語教師の指導テキスト」明治図書 p. 14
- 7) 高木展郎（2013）：「教育行政における国語科教師教育に関する研究の方向性と課題」『国語科教育研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書 p. 438
- 8) 中央教育審議会（平成27年）：「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」 p. 20
- 9) 広島県教育委員会（平成30年）：「平成30年度 新しく教職員となるみなさんへ」 p. 96
- 10) 中谷雅彦（1993）：「学習指導案」『国語教育指導用語

辞典 第四版』教育出版 p. 218

- 11) 町支大佑（2015）：「若手教師が抱える困難」『教師の学びを科学する』北大路書房 p. 93
- 12) 田崎志緒・近藤和喜（平成29年）：若手教員を育成するための効果的なOJTの在り方 広島県立教育センター研究報告書 p. 7
- 13) 中央教育審議会（平成28年）：「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」 p. 127
- 14) 脇本健弘（2015）：「教師は経験からどのように学ぶのか」『教師の学びを科学する』北大路書房 p. 49