

若手・中堅・ベテラン小学校教師の授業力量の形成
に影響を及ぼす研修機会：
国語科を対象とした質問紙調査の数量的分析

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-04-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石上, 靖芳 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/9355

【論文】

若手・中堅・ベテラン小学校教師の授業力量の形成に 影響を及ぼす研修機会

— 国語科を対象とした質問紙調査の数量的分析 —

石上 靖 芳

静岡大学大学院教育学領域

要旨

本研究では、小学校の若手、中堅、ベテラン教師を対象として、これまでの実践によって形成されてきた国語科に関する授業力量を検討し、それがどのような研修機会によって形成が図られてきているのか、その関連性を捉え実証的に明らかにすることを目的とする。この目的を達成するために、A県内の小学校30校に質問紙調査を実施し、441名の小学校教師から回答を得て数量的分析を行った。その結果、第一に、国語科の授業力量要因として、「学習者理解・統制力」、「学習評価力」、「授業構想・展開力」、「単元開発力」の4つの因子が抽出された。第二に、国語科の授業力量の形成に影響を与える効果的な研修要因として、「同僚との研修」、「校外研修」、「自主的授業改善」、「研修推進風土」の4つの因子が抽出された。第三に、国語科の授業力量の形成を図る上で、若手教師は、同僚との研修が、中堅教師は、同僚との研修及び自主的授業改善が、ベテラン教師は、自主的授業改善が中核となってポジティブな影響を与えていることが明らかとなった。

キーワード

国語科授業力量、授業力量形成、小学校教師、研修機会、教職経験

1. 研究目的と問題の所在

本研究の目的は、小学校の若手、中堅、ベテラン教師を対象として、これまでの実践によって形成されてきた国語科に関する授業力量が、生涯にわたるそれぞれのライフステージにおいて、どのような研修機会によって形成が図られてきているのか、その関連性を捉え実証的に明らかにすることである。なお、この課題に取り組むために小学校教師を対象に質問紙調査を実施し、数量的分析を通して検討を行うものである。

中教審答申(2012)では、教職生活全体を通して、実践的指導力を高め、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから探求心を持ち、学び続けていかなければならない教師像が提起されている。特に実践的指導力の中でも「教師は授業で勝負する」と言われるよう、教師の仕事の大半は授業実践であり、生涯にわたって授業力量の向上を図っていくことはことさら重要である。また、授業力量をはじめ実践的指導力の形成を図るために校内研修、体系的な行政研修、教師の主体性に応じた自己研修等の充実と強化が指摘されていることから（中教審答申、2005）、様々な研修機会と学習した内容の適用・応用等が教師の授業力量の形成に影響を及ぼしているものと考えられる。

それでは、教師は生涯を通じてどのような具体的な研修経験や機会を経て授業力量を獲得し、成長を遂げていくのだろうか。これまでの先行研究を概観すれば、教師自身が保有する具体的な授業力量が、生涯を通じたどのような研修機会によって形成が図られているのか、その関連性を捉え実証的に検討している研究は希少である。本研究が対照する教師研究のうち、教職員研修の効果に関する研究、学校の持つ組織風土が授業力量の形成に与える影響に関する研究、校内研修における教師の学習に関する研究、若手、中堅、ベテラン教師の授業力量の形成や発達課題を対象とした研究、国語科を対象とした教師の授業力量に関する5つの分野の先行研究について検討する。

第一の教職員研修の効果に関する研究である。當山(2010a、2010b)は、文部科学大臣による表彰を受けた全国の小・中・高・特別支援学校の優秀教員を対象に、職能開発を進める上で、これまで受けてきた教員研修の効果について、校内研修、校外研修、自主研修の3つの枠組を設定し検討を行った。その結果、自主研修、校内研修、校外研修の順に評価が高いことを示し、自主研修では、教育に関する専門書の購読や自主的組織・サークルでの研修の評価が高いこと、校内研修では、教育実践

活動に密接に関連するインフォーマルな研修の評価が高いことを明らかにした。これらの一連の研究は、具体的な研修内容の評価から研修の効果について重要な知見が示されている。しかし、35歳から45歳までの特定の教師を対象とし、職能開発の視点から研修の効果を検討しているものであり、多様な年齢層を対象に具体的な授業力量形成への影響までは検討されていない。

第二の学校の持つ組織風土が授業力量の形成に与える影響に関する研究である。小野(1994)は、小学校教師を対象に、校内の組織特性が教師の成長に与える影響について、学校組織の持つ「目標達成に向けた教師間のコミュニケーション、協働、相互学習の風土」は、授業実践の共有を促し、間接的に教師の授業実践力量に効果を与えることを実証的に明らかにした。さらに露口(2013)は、小・中学校の教師を対象に、専門的な学習共同体⁽¹⁾(professional learning community; 以下 PLC)の要因である「使命と責任の共有」、「公開省察規範」が教師の授業力量に影響を及ぼしていることを実証的に示し、校長のリーダーシップを実感している教師は、PLC実感が授業力の向上につながりやすいことを明らかにした。これらの研究においては、協働、組織風土や学び合う専門的な学習共同体が間接的に授業力量形成に与える影響を実証的に解明しており、重要な知見が提示されている。しかし、いずれの研究においても、小・中学校に共通する一般的な授業技術を包括的に授業力量として捉え、組織体制や組織風土の影響のみの要因を対象に検討がなされている。

第三の校内研修における教師の学習に関する研究である。秋田(2008)は、小学校教師を対象に、校内の教師集団がお互いに学び合う授業研究のプロセスに関する談話分析を行い、「協働構築モデル」を提案した。授業デザイン、授業実施、授業についての対話、授業実践の記録の4つの過程を通して、実践的知識が協働構築されることを示している。また坂本(2010)は、授業研究における教師の学習について、授業を見合い、授業の具体的な事実を言語化し、それぞれ異なる経験や知識に照らして意味づけ協働省察することで、授業の省察が深められることや、授業研究を通じた教師同士の関係変容によって、学校の中に教師が学び合う関係が形成されることを明らかにしている。これらの研究は、教師の協働や省察の重要性、教師の学習プロセスに関する重要な知見を提示しているが、具体的にどのような授業力量の形成に繋がるのかまでは検討はされていない。

第四の若手、中堅、ベテラン教師の授業力量の形成や発達課題を対象とした研究である。吉崎(1998)は、教師の成長を生涯学習の視点から捉え、小学校教師の初心期、中堅期、熟練期などの教職の各時期における授業計画と授業実践に関する発達課題を明らかにしている。例

えば、中堅期の発達課題として、「子どもの個人差に対応するための授業づくり」などの指導方法の工夫は、授業力量の幅を広げ、質の向上をはかることへ焦点が移動することを明らかにしている。また木原(2004)は、小学校教師を対象として、事例の検討から授業力量を信念・知識・技術の側面から捉え、若手教師は、断片的で安定性に欠き、中堅・ベテラン教師は、柔軟性や整合性が豊かであるとし、授業力量の特徴モデルを示している。いずれの研究も事例の丁寧な分析を通して、教師の授業力量の形成に関する発達課題や特徴について重要な知見を提示している。しかし、いずれの研究も具体的な教科を対象に、どのような契機や研修機会によって授業力量の形成に影響を与えるかまでは検討されていない。

第五の国語科を対象とした教師の授業力量の形成についての研究である。鶴田(2007)は、主として中学・高等学校の国語科教師の専門的力量として、「1 国語科の学習内容に関する素養」、「2 国語科の教育課程・内容に関する能力」、「3 国語科の授業実践に関する能力(狭義の授業力)」、「4 国語科教師としての関連素養」の4つに大別、整理している。また、佐藤(2012)は、国語科教師力として、「①国語科基礎力」、「②国語科教材把握力」、「③学習者把握力」、「④国語科授業構想力」、「⑤国語科授業実践力」、「⑥国語科授業評価力」、「⑦反省的認識力」の7つを挙げ整理している。しかし、いずれの研究も概念モデルの提示によるものであり、さらに国語科を担当する教師を対象に実証的な検証が必要である。

以上を踏まえれば、若手、中堅、ベテランの多様な年齢層の教師を対象として、小学校国語科の授業力量を検討し、教職の生涯にわたり、それがどのような研修機会の影響を受け形成が図られてきているのか、その関連性を捉え実証的に明らかにすることが必要である。本研究課題を追究することは、教師が生涯にわたり学び続ける専門職としての各ライフステージにおける授業力量の形成を図る効果的な研修の在り方を検討していく上で、参考となり得る知見の導出を期待できるものと考えられる。

2. 研究方法

2.1 調査項目

(1) 小学校国語科の授業力量に関する調査項目(調査Ⅰ)

これまでの授業実践を通して形成されてきた小学校国語科の授業力量として身につけていると認識している調査対象者の意識を測定するために、鶴田(2007)、佐藤(2012)の国語科教師の授業力量等の知見を参考に、「基礎的な資質」、「教材把握力」、「学習者把握」、「授業構想力」、「授業実践力」、「授業評価力」の6つの内容を小学校国語科の授業力量として捉え、それぞれの力量の測定領域を表すと考えられる37項目を新たに作成した。回答形式は、「5 かなり身につけている」、「4 少し身に

ついている」、「3 どちらともいえない」、「2 あまり身につけていない」、「1 全く身につけていない」の5件法を用いた。

(2) 小学校国語科の授業力量の形成に効果を与えた研修機会に関する調査項目 (調査II)

これまでの授業実践を通して形成されてきた小学校国語科の授業力量の形成を図る上で、効果を与えたと認識している研修機会に関する調査対象者の意識を測定するために、當山 (2010a, 2010b) の自主・校内・校外の現職研修の効果等の知見を参考に、「自身の授業改善の取組」、「同僚との協働な学び合い」、「校外研修等への参加」に関する3つの枠組みを設定した。加えて、小野 (2004)、露口 (2013) の学校組織風土が教師の力量形成に与える影響等の知見を参考に、「組織体制や学校風土」の枠組みを設定した。以上4つの枠組みから、それぞれの研修機会の測定領域を表すと考えられる質問項目を合計27項目を新たに作成した。回答形式は、「5 かなり効果があった」、「4 効果があった」、「3 どちらともいえない」、「2 あまり効果がなかった」、「1 まったく効果がなかった」の5件法を用いた。なお、調査I、IIともに筆者及び教職経験が10年以上ある小学校教師2人、中学校国語科教師2人の計5人で内容や表現について繰り返し検討を行った。

2. 2 調査対象及び手続き

調査は、A県内の東部、中部、西部地域の公立小学校40校を選定し、同意が得られた30校において、2013年8月下旬から9月上旬にかけて在籍する全ての教諭を対象に実施された。調査Iでは、これまでの教職経験における授業実践を振り返ってもらい、形成されてきた国語科の授業力量として、それぞれの項目がどの程度身につけているかを問い、調査IIでは、国語科の授業力量の形成を図る上で、それぞれの研修機会の内容がどの程度効果があったかを問うことで実施された。

なお、回答は無記名とし、フェイスシートには、「学校名」、「性別」、「教職経験年数」等の記入を求めた。その結果、453名の回答が得られた。本研究では、調査I、調査IIの調査項目で欠損値のなかった441名のデータを分析対象とした。分析対象者の教職経験年数は、1年から38年であり (平均教職年数16.4年、SD 11.0)、多様な年齢層の小学校教師からの回答を得ることができた。

さらに本研究では、多様な年齢層の小学校教師を調査対象としているため、教師の教職経験年数にも着目する。これまでの教職経験年数に応じて、国語科の授業力量の形成への認識に相違が考えられることから、「若手教師」、「中堅教師」、「ベテラン教師」の職歴区分を設定して検討する。教職経験年数による教師の職歴区分について、吉崎 (1998) は、我が国の教師の成長・発達をどのような観点や基準でとらえたらよいかについて、理論的・

実証的研究の両面において検討されるべきであると前置きしたうえで、教師の生涯発達を「初任期」(教職3年目ぐらいまで)、「中堅期」(教職5年目から15年目ぐらいまで)、「熟練期」(20年目以降)とすることを提案している。また、紅林 (1999) は、中堅期を指導的役割や教職観の転換が起きる30代、40代として捉えている。さらに、各都道府県が実施している教育センター等の年齢層に応じた教職員研修の実際においては、例えば、秋田県総合教育センター (2010) では、教職経験10年目まで (25歳~35歳を想定) を若手教員、35歳~45歳までを中核教員として、年齢層に応じた教員研修を位置づけている。

以上の主張や各都道府県が実施している年齢層に応じた教職員研修の実際を参考に、本研究では「若手教師」を1年目から10年目、「中堅教師」を11年目から25年目、「ベテラン教師」を26年以上と教職経験年数による職歴区分を設定して操作的に検討する。なお、この3つの区分である「若手教師」は160人 (平均教職年数4.6年、SD 2.6)、「中堅教師」は147人 (平均教職年数17.1年、SD 4.1)、「ベテラン教師」は134人 (平均教職年数29.8年、SD 3.2) であった。

2. 3 分析手続き

分析の手順として、(1) 調査Iから、小学校国語科の授業力量の要因について因子分析を用いて抽出する。(2) 調査IIから、小学校国語科の授業力量の形成を図る上で、効果があったと認識している研修機会に関する要因について、因子分析を用いて抽出する。(3) (1) で抽出された小学校国語科の授業力量の各要因に対し、(2) で抽出された効果を与えたと認識している研修機会の要因の影響について、重回帰分析を用いて検討する。以上(1)~(3)の手順で、それぞれ数量的分析を通して検討する。なお数量的分析にはIBM SPSS Statistics 22を用いた。

3. 研究結果

3. 1 小学校国語科の授業力量要因の検討

小学校国語科の授業力量要因を抽出するために、若手教師 (160名: 教職経験1年~10年)、中堅教師 (147名: 教職経験11年~25年)、ベテラン教師 (134名: 教職経験26年以上) と職歴区分を設定し、それぞれの区分の調査Iの質問37項目に対して、主因子法によるPromax回転による因子分析を行った。若手教師、中堅教師、ベテラン教師の各職歴区分ともに固有値の減衰状況と因子の解釈の可能性から4因子が妥当であると判断した。さらに、全ての因子で因子負荷量が0.35未満、もしくは複数の因子で0.35以上の項目がある場合は、その項目を削除して因子分析を繰り返した。その結果、若手教師、中堅教師、ベテラン教師の3つのそれぞれの区分の4つの各下位尺度の構成項目を検討した結果、ほ

表1. 国語科の授業力量に関する因子分析結果

	I	II	III	IV	
第I因子 学習者理解・統制力 平均=4.68, SD=.32, α =.84					
日頃から子どもへ働きかけ、相互理解を通して信頼関係を築くこと	.756	-.022	.030	-.065	
教師や友達の話をしっかり聞ける状況を作り出すこと	.741	.030	-.120	-.034	
的確な指示を出して基本的な学習ルールを定着させ、学習集団を動かすこと	.710	.037	-.090	.083	
個別指導の中で、個の学習状況を把握し適切に対応すること	.570	.081	.085	-.028	
子どもの反応を生かしながら授業を構成(再構成)すること	.519	.017	.136	.076	
子どもたちとのコミュニケーションを、普段から意識して活性化を図ること	.492	.011	.134	-.047	
子どもがつまづきやすい学習内容や学習場面を予測すること	.389	.240	.056	.058	
普段から意識して言葉を大切にしたり言葉を磨こうとしたりすること	.381	-.035	.086	.139	
第II因子 学習評価力 平均=4.30, SD=.43, α =.87					
設定した評価規準に照らして、子どもの学習状況を評価すること	.019	.855	.011	-.114	
形成的評価と総括的な評価を使い分け効果的に活用していくこと	-.055	.788	-.134	.086	
指導と評価の一体化を常に意識して取り組むこと	.096	.630	.081	.028	
子どものノートを点検し適切なコメントを記述すること	-.002	.582	.023	.067	
子ども一人一人のもっている個性、背景や文脈について知ること	.156	.554	-.040	.048	
子どもの学習状況を的確に把握し適切な指導助言を行うこと	.106	.541	.210	-.067	
学習指導要領の趣旨を踏まえ、子どもの実態に応じて年間指導計画を立てること	-.024	.453	.106	.156	
第III因子 授業構想・展開力 平均=4.50, SD=.37, α =.90					
子どもの思いや考えを引き出すための授業展開を構想すること	-.011	-.069	.915	-.080	
子どもの思考を促したり焦点化したりするために適切な発問を行うこと	.083	.021	.724	-.082	
学習内容や授業展開を分かりやすく構造的に板書としてまとめること	.020	.116	.713	-.117	
的確な指示を行ったり、分かりやすく説明を行ったりすること	.034	.120	.587	.010	
子どもの興味・関心を高め、課題意識や学習意欲を持たせる手立てや工夫を講じること	.258	-.103	.509	.015	
つけたい力を明確にして学習活動を構成すること	.306	-.119	.491	-.025	
個別学習・グループ学習・一斉学習など適切に学習形態を使い分けること	-.072	.343	.431	-.072	
効果的な話し合い活動を取り入れ授業に位置づけること	.011	.344	.429	-.011	
学習活動と関連する掲示物や図書を準備するなど、学習環境を整えること	-.085	.160	.399	.290	
ねらいを達成するためにふさわしい教材や教具を選択し、適切に使うこと	-.044	.329	.390	.146	
学習過程を工夫し、問題解決的な学習を積極的に取り入れること	-.019	.061	.367	.279	
単元と単元との関係や配列について理解すること	.025	-.026	.363	.334	
第IV因子 単元開発力 平均=4.05, SD=.42, α =.68					
新しい教育方法や教材を採り入れようとして単元を構想すること	.036	-.073	-.060	.771	
日頃から国語教育についての専門書や実践書を読んで教材研究を行うこと	.159	-.131	.044	.568	
授業の目的によって教科書以外の差し込み教材を単元に位置づけること	-.127	.224	-.118	.555	
授業で取り上げた著者の作品やそれ以外の作品について関連させて教材研究を行うこと	.004	.197	-.124	.447	
因子相関	I	—			
	II	.578	—		
	III	.715	.741	—	
	IV	.490	.646	.559	—

は同様の項目で構成されていると判断できた。以上の結果から、全調査対象である441名のデータを対象として因子分析を行うこととした。

改めて、小学校国語科の授業力量要因を抽出するために、小学校教諭441名を対象に、調査Iの質問37項目に対して、主因子法によるPromax回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈の可能性から4因子が妥当であると判断した。さらに、全ての因子で因子負荷量が0.35未満、もしくは複数の因子で0.35以上の項目がある場合は、その項目を削除して因子分析を繰り返した。その結果、31項目が残り4因子が抽出された。最終的な因子パターンと因子間相関を表1に示す。

第I因子は8項目で構成されており、「日頃から子どもへ働きかけ、相互理解を通して信頼関係を築くこと」、「的確な指示を出して基本的な学習ルールを定着させ、学習集団を動かすこと」など、子どもと日頃から理解を図り、信頼関係を構築することや、授業を実施する上で学習ルールを定着させ、学習集団の統制を図る内容の項目に高い因子負荷量を示している。「学習者理解・統制力」の因子と命名した。第II因子は7項目で構成されており、「設定した評価規準に照らして、子どもの学習

状況を評価すること」、「形成的評価と総括的な評価を使い分け効果的に活用していくこと」など、生徒たちの学習状況を評価する内容の項目に高い因子負荷量を示している。「学習評価力」の因子と命名した。第III因子は12項目で構成されており、「子どもの思いや考えを引き出すための授業展開を構想すること」、「子どもの思考を促したり焦点化したりするために適切な発問を行うこと」など、授業を実践するにあたり、その授業の構想や展開に関する内容の項目に高い因子負荷量を示している。「授業構想・展開力」の因子と命名した。第IV因子は4項目で構成されており、「新しい教育方法や教材を採り入れようとして単元を構想すること」、「日頃から国語教育についての専門書や実践書を読んで教材研究を行うこと」など、新しい教育方法を取り入れた単元構想や、日頃から国語に関する教材研究を行うことに関する内容の項目に高い因子負荷量を示している。「単元開発力」の因子と命名した。なお、分散の説明率は、累積で53.0%であった。また、内部整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、 $.68 \leq \alpha \leq .90$ であり、信頼できる値が得られた。各因子の下位尺度得点の平均値、標準偏差、 α 係数は、表1に示してある。なお、

表2. 小学校国語科の授業力量形成に効果を与えたる研修機会に関する因子分析結果

	I	II	III	IV
第I因子 同僚との研修 平均=4.18, SD=.47, $\alpha=.84$				
先輩や同僚の授業を見せてもらったこと	.908	-.027	-.125	-.097
先輩教員からの指導・助言を受けたこと	.748	.127	.032	-.155
教科研修や学年部研修に参加して意見を交流させたこと	.697	.028	-.001	.085
お互いに授業を見せ合った後、建設的に意見を述べあったこと	.679	-.125	.062	.209
同僚や他校の授業の参観から良いところを取り入れ自身の実践に生かしたこと	.527	.052	.109	-.002
校内研修の授業事前検討会と事後検討会で意見を述べたこと	.358	-.022	.097	.255
第II因子 校外研修 平均=3.65, SD=.47, $\alpha=.74$				
教育委員会・教育センターの主催する研修に参加したこと	-.071	.751	-.009	.065
初任者研修や10年研修などの悉皆研修(必修の研修)を受けたこと	.094	.718	-.031	-.112
計画訪問で指導主事から指導や助言を受けたこと	.159	.497	.002	.058
地区教研などの教育研究会に参加したこと	.138	.448	.016	.076
自主的組織・サークルの研修に参加したこと	-.174	.391	.110	.172
第III因子 自主的授業改善 平均=3.83, SD=.43, $\alpha=.66$				
子どもの学力の定着状況から自身の実践を振り返ったこと	-.046	.066	.621	-.101
国語科の研究授業のよさや改善点を深く考察したこと	.033	-.071	.617	.105
日々の授業を振り返り、改善しようと心がけたこと	.086	-.079	.583	-.044
教育に関する専門的書籍を読んで新たな情報を得たこと	-.058	.133	.500	-.019
第IV因子 研修推進風土 平均=3.81, SD=.58, $\alpha=.76$				
校内研修においてカリキュラム開発や単元開発を意識した研修が行われたこと	-.104	.071	-.042	.805
教師それぞれの個性を認め合い専門性を高めようとする雰囲気があったこと	.005	.028	-.011	.728
校内研修が活発な風土がある学校に配属されたこと	.183	.015	-.041	.566
因子相関	I	—		
	II	.490	—	
	III	.524	.411	—
	IV	.615	.546	.635

各因子に高い負荷量を示した項目の合計得点を各下位尺度得点とした。

さらに確認のために、「学習者理解・統制力」、「学習評価力」、「授業構想・展開力」、「単元開発力」の4つの各下位尺度における若手、中堅、ベテラン教師の3つの職歴区分の下位尺度得点の平均の差を比較するために、一元配置の分散分析を行った。「学習者理解・統制力」(F(2,438)=2.40, n.s.)、「学習評価力」(F(2,438)=1.51, n.s.)、「授業構想・展開力」(F(2,438)=2.39, n.s.)、「単元開発力」(F(2,438)=1.92, n.s.)の各職歴区分における若手、中堅、ベテラン教師の各下位尺度得点の平均には有意な差は見られなかった。

3. 2 小学校国語科の授業力量の形成に効果を与えた研修機会の要因

続いて、小学校国語科の授業力量の形成を図る上で効果を与えたと認識している研修機会の要因を抽出するために調査Ⅱの質問27項目に対して、主因子法によるPromax回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈の可能性から4因子が妥当であると判断した。さらに、全ての因子で因子負荷量が0.35未満、もしくは複数の因子で0.35以上の項目がある場合は、その項目を削除して因子分析を繰り返した。その結果、18項目が残り4因子が抽出された。最終的な因子パターンと因子間相関を表2に示す。

第I因子は6項目で構成されており、「先輩や同僚の授業を見せてもらったこと」、「先輩教員からの指導・助言を受けたこと」など、所属する学校における先輩教員をはじめとする同僚からの指導・助言や同僚の授業参観からの効果に関する内容の項目に高い因子負荷量を示し

ているので「同僚との研修」の因子と命名した。第II因子は5項目で構成されており、「教育委員会・教育センターの主催する研修に参加したこと」、「初任者研修や10年研修などの悉皆研修(必修の研修)を受けたこと」など、所属する学校以外における研修による効果に関する内容の項目に高い因子負荷量を示している。「校外研修」の因子と命名した。第III因子は4項目で構成されており、「子どもの学力の定着状況から自身の実践を振り返ったこと」、「国語科の研究授業のよさや改善点を深く考察したこと」など、授業実践を通しての自主的な自身の省察に関する内容の項目に高い因子負荷量を示している。「自主的授業改善」の因子と命名した。第IV因子は3項目で構成されており、「校内研修においてカリキュラム開発や単元開発を意識した研修が行われたこと」、「教師それぞれの個性を認め合い専門性を高めようとする雰囲気があったこと」など、それぞれの学校において研修を推進したり、専門性を高め合ったりする風土に関する内容の項目に高い因子負荷量を示している。「研修推進風土」の因子と命名した。

なお、分散の説明率は、累積で56.9%であった。また、内部整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、 $.66 \leq \alpha \leq .84$ であり、信頼できる値が得られた。各因子の下位尺度得点の平均値、標準偏差、 α 係数は、表2に示してある。この因子分析の結果に基づき、以降の分析に用いた。

3. 3 小学校国語科の授業力量要因に対し効果を与えた研修機会の要因の影響

続いて調査Ⅰで抽出された小学校国語科授業力量の各要因に対し、調査Ⅱで抽出された授業力量の形成を図る

表3. 若手・中堅・ベテラン小学校教師の授業力量の形成に効果を与えた研修機会の要因の影響 (重回帰分析結果)

目的変数 説明変数	学習者理解・統制力			学習評価力			授業構想・展開力			単元開発力		
	若手	中堅	ベテラン	若手	中堅	ベテラン	若手	中堅	ベテラン	若手	中堅	ベテラン
同僚との研修	.26**	.20*	—	—	.24*	—	.23*	.30**	—	—	—	—
校外研修	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
自主的授業改善	—	—	.27**	—	—	.41**	—	.20*	.30**	—	.31**	.21*
研修推進風土	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
説明率 (R ²)	.18***	.10**	.16**	—	.18***	.20**	.11***	.23**	.19***	—	.21**	.10***

※表内の数値はβ値(標準偏回帰係数), *p<.05, **p<.01, ***p<.001. 若手教師160名, 中堅教師147名, ベテラン教師134名を対象としている. 全モデルにおいてVIF<2.21であることから多重共線性の影響はない.

上で効果を与えた研修機会の各要因の影響について分析する。調査Ⅰで抽出された小学校国語科の授業力量要因である「学習者理解・統制力」、「学習評価力」、「授業構想・展開力」、「単元開発力」の4つの各下位尺度得点において、「若手教師」、「中堅教師」、「ベテラン教師」の3つの職歴区分による目的変数を設定し、調査Ⅱで抽出された国語科の授業力量形成を図る上で効果を与えた研修機会の要因である「同僚との研修」、「校外研修」、「自主的授業改善」、「研修推進風土」の4つの各下位尺度得点を、それぞれの目的変数の説明変数として、強制代入法による重回帰分析を行った。

その結果、表3に示すように目的変数と説明変数との間に有意な正の標準偏回帰係数が示された。「学習者理解・統制力」では、「若手教師」と「中堅教師」が「同僚との研修」に、「ベテラン教師」が「自主的授業改善」に有意な正の標準偏回帰係数を示した。「学習評価力」では、「中堅教師」が「同僚との研修」に、「ベテラン教師」が「自主的授業改善」に有意な正の標準偏回帰係数を示した。「授業構想・展開力」では、「若手教師」と「中堅教師」が「同僚との研修」に、「中堅教師」と「ベテラン教師」が「自主的授業改善」に有意な正の標準偏回帰係数を示した。「単元開発力」では、「中堅教師」と「ベテラン教師」が「自主的授業改善」に有意な正の標準偏回帰係数を示した。

4. 考察

4.1 小学校国語科の授業力量要因についての考察

3.1の結果から、小学校国語科の授業力量要因について考察する。質問項目の設計段階では、「基礎的な資質」、「教材把握力」、「学習者把握」、「授業構想力」、「授業実践力」、「授業評価力」の6つの授業力量の枠組みを想定して設定したが、小学校国語科の授業力量要因として、「学習者理解・統制力」、「学習評価力」、「授業構想・展開力」、「単元開発力」の4つの因子が抽出された。小学校国語科の授業力量に関して鶴田(2007)や佐

藤(2012)の先行研究をもとに整理すれば、日常からの言語や言語活動への意識などの「基礎的な資質」、教材研究や単元を構成するなどの「授業をデザインする力量」、授業を構想、実践、評価していく「授業実践に関する力量」の3点に要約できる。

本研究で抽出された「単元開発力」は「授業をデザインする力量」へ、「学習者理解・統制力」、「学習評価力」、「授業構想・展開力」は「授業実践に関する力量」にそれぞれ対応する内容と考えることができる。今回の結果では、「基礎的な資質」に直接対応する因子は抽出されなかった。「基礎的な資質」に関する質問項目は、「普段から語彙や言葉遣いを意識し、読む、書くなどの言語活動に取り組むこと」、「自ら読書を心掛けそのおもしろさや読み方を子どもたちに伝えること」などであり、因子負荷量が低いなどの理由で削除された項目である。鶴田(2007)や佐藤(2012)の研究では、中学校、高等学校の国語科を専門とする教師を対象としたものであり、複数の教科等を受け持つ小学校教師は違う認識をもっているものと考えられる。また、日頃から国語教育の専門書や実践書を読んで教材研究を行うことや、取り扱う著者の教科書掲載以外の作品を差し込み教材として単元に位置づけるなどの「単元開発力」は、常日頃からの教材研究や単元開発の重要性を認識しているものと考えられる。

4.2 小学校国語科授業力量の形成に効果を与えた研修機会の要因についての考察

3.2の結果から、小学校国語科の授業力量の形成を図る上で効果を与えたと認識している研修機会の要因について検討する。本研究では、質問項目の設定段階では、4つの研修機会の枠組みを想定して項目を設定したが、ほぼ同様に「同僚との研修」、「校外研修」、「自主的授業改善」、「研修推進風土」の4つの因子が抽出された。當山(2010a, 2010b)は、小・中・高・特別支援学校の現職の優秀教員を対象に、「校内研修」、「校外研修」、「自主研修」の3つの研修の枠組を設定して検討を行って

る。本研究で抽出された「同僚との研修」は、「校内研修」に、「校外研修」は、「校外研修」に、「自主的授業改善」は、「自主研修」にそれぞれ対応していると考えられる。さらに本研究では、「研修推進風土」が抽出された。学校がもつ研修体制などの組織風土が、教師の授業力量の形成に影響を及ぼすことが小野(1994)や露口(2013)において実証的に明らかにされていることから、本調査対象の教師たちもその重要性を認識している結果と考えることができる。

4. 3 小学校国語科の授業力量要因に対し効果を与えた研修機会の要因の影響についての考察

3. 3の結果をもとに、小学校国語科の授業力量要因に対し、効果を与えた研修機会の要因の影響について若手、中堅、ベテラン教師の職歴区分から検討する。まず若手教師についてである。「学習者理解・統制力」及び「授業構想・展開力」の力量に関して、「同僚との研修」を高く評価した若手教師ほど「学習者理解・統制力」及び「授業構想・展開力」の形成に効果があったと認識していることを指摘できる。

先行研究では、初任者も含め若手教師のこの時期の発達課題として、授業実践に関する力量の形成、子どもへの対応や関係作りをはじめ授業を成立させることが示されている(吉崎、1998; 佐藤、1999; 木原、2004など)。例えば木原(2004)は、若手教師は、ひととおりの授業のふるまいを身につけようとする共通化志向が強いことや、成長にはまわりの人間のサポート、ことに他者との共同の有無に大きく依存していることを指摘している。また、教師が専門職として成長していくためには、教師たちが授業実践を中心に相互に観察・批評し合い、共に学び合い、高め合う目的で対等な立場で連帯する教師集団としての同僚性を構築することの重要性(佐藤、1996; 黒羽、2006)や、教師間における授業等に関するコミュニケーションの活性化が、教師の学習を促進させることが指摘されている(岩川、1994; 小野、1994)。本調査における若手教師においても、自身の授業スタイルを確立していく途上であり、先輩の授業を見せてもらうこと、自身の授業に関して同僚から意見をもらうこと、授業研究等で意見を交流させたことは、子どもとの相互理解を通じて信頼関係を築くこと、子どもの反応を生かしながら授業を構成することなどの「学習者理解・統制力」を形成していくことや、子どもの思いや考えを引き出すために授業展開を構想すること、的確な指示を行うことなどの「授業構想・展開力」を形成していく上で、具体的な示唆を得たものと推察される。

次に中堅教師についてである。「学習者理解・統制力」、「学習評価力」及び「授業構想・展開力」の力量に関して、「同僚との研修」を高く評価した中堅教師ほど「学習者理解・統制力」、「学習評価力」及び「授業構想・展開力」

の形成に効果があったと認識していることを指摘できる。中堅教師のこの時期の発達課題として、授業実践に関する得意分野の開拓やオリジナル教材の開発など個性化が促進されるとしている(吉崎、1998; 木原、2004)。さらに吉崎(1998)は、単なる「授業の成立」にとどまらず、授業展開の仕方、授業における集団と個の関係、子どもの興味・関心を喚起する指導・支援のあり方といった「授業の質」を高めることに焦点が移動することを指摘している。本調査における中堅教師においても、在籍する学校で同僚の授業を見ることや自身の授業の公開から意見を交流させたことは、「学習者理解・統制力」、「授業構想・展開力」の授業力量の形成を図り、授業実践の質的な充実や個性化を推進していく上で有益な示唆を得たものと推察される。

また谷内口(2003)は、学習評価に関して、一人ひとりの子どもの学びの経緯を豊かに見取り、発展の見通しを軸に、学習の状況要因を多面的に組み込んで学びの場を再構成していくことの重要性を指摘している。このことから、先輩教師の深い洞察に基づく助言や子どもの学習状況を多面的に解釈する協議は、設定した評価基準に照らして子どもの学習状況を評価し、継続的に適切な助言を与えていくことなどの「学習評価力」の形成を図っていく上で、有益な示唆を得ることができたものと推察される。

さらに「授業構想・展開力」、「単元開発力」の力量に関して、「自主的授業改善」を高く評価した中堅教師ほど「授業構想・展開力」、「単元開発力」の形成に効果があったと認識していることを指摘できる。「自主的授業改善」は、子どもの学力の定着状況から自身の実践を振り返ることや、日々の授業を振り返り改善していこうとする自主・自律的な省察に関する研修機会である。昨今では、教師は反省的实践家としての専門職像が提起されており、省察力はその中核に位置付く概念である⁽²⁾。以上のことから本調査における中堅教師にとって、授業の質を高め安定して授業を実践すること、さらに得意分野を作るなど個性化を図っていく上で、国語科教育に関する専門書や実践書を読むことなどの教材研究に取り組む「単元開発力」を磨いていくことや、自身の授業実践の省察を通して「授業構想・展開力」の形成を図っていくことは、重要であると認識していると推察される。

最後にベテラン教師である。「学習者理解・統制力」、「学習評価力」、「授業構想・展開力」及び「単元開発力」の力量に関して、「自主的授業改善」を高く評価したベテラン教師ほど「学習者理解・統制力」、「学習評価力」、「授業構想・展開力」及び「単元開発力」の形成に効果があったと認識していることを指摘できる。全ての国語科の授業力量要因の形成を図る上で「自主的授業改善」がポジティブな影響を与えていると認識している点が特徴的で

ある。木原(2004)は、ベテラン教師の授業力量に関して、重層的、統合的、柔軟性や整合性が豊かであり、実効性に長けているとしている。さらに自分が苦手としてきた教育課題に対応しようとして、自身の授業を見つめ、新たな信念・知識・技術の獲得に着手しようと再共通化の段階が訪れるとしている。本調査におけるベテラン教師においても、教育課題の克服を念頭に、これまでの自身の授業実践を全般にわたり省察し、自主的な授業改善を通して、創造的、個性的な授業作りに取り組んでいこうとする姿勢が推察される。また一方で、ベテラン教師のこの時期の発達課題として、硬直化や停滞が起きるとの指摘もあり、これらの課題を克服していく上で、教師自らが教職像を再定義することや、自身の授業のイメージを再構築するための省察や信念の自覚化の重要性が指摘されている(高井良、1995; 秋田、1997)。これらのことを踏まえれば、ベテラン教師にとって、さらに自身の授業改善を図り深化・発展させていく上で省察を中核とする「自主的な授業改善」の研修機会は、ことさら重要であると認識していると推察される。

なお、今回の分析では、「校外研修」と「研修推進風土」が若手、中堅、ベテラン教師の各国語科の授業力量形成に対して与える統計的な影響は見られなかった。今回抽出された小学校国語科の授業力量は、直接授業場面に直結して活用される力量であるため、普遍的・一般的な知識や技能を取り扱う内容のものが多く「校外研修」は影響を与えていないと認識していることが推考される。また、「研修推進風土」は、直接的な研修機会というよりも、間接的に影響を与えるものであり、今回のように授業力量の枠組みを複数に細分化して検討しているため、それぞれとの具体的な授業力量に対応させて認識することは難しく、このような結果になったことが原因として推考される。

以上のことから小学校国語科の授業力量の形成を図る上で、若手教師は、同僚との研修が、中堅教師は、同僚との研修及び自主的な授業改善が、ベテラン教師は、自主的な授業改善が中核となり、ポジティブな影響を与えていることが明らかとなった。つまり教職経験年数を経るに従い、同僚との協働による研修から自己省察の重要性を認識していくという、小学校教師の各ライフステージにおける小学校国語科の授業力量形成に影響を与える研修機会の特徴が示されたといえよう。今回示された結果は、生涯にわたり学び続ける専門職としての教師の各ライフステージにおける授業力量の形成を図る効果的な研修の在り方を検討していく上で、今後、参考となり得る結果を導出できたものと考えられる。

5. 今後の課題

最後に本研究の今後の課題や展望について述べておき

たい。今回の調査では、小学校国語科の授業力量の質問項目の作成においては、国語科を意識しつつも職務能力に近い枠組で検討したため、一部の因子を除いては、他の教科でも共通する一般的な力量に近いものになっている。今後は、文学教材や説明文などを取り扱う授業力量には差異が考えられることから、さらに国語科固有の授業力量やその内実に踏み込み、研修機会との関連性を検討していく必要がある。また、今回は、質問紙調査から数量的に検討を行ったが、さらに参与観察やインタビューなどの聞き取り調査を通して、実践や文脈に即した小学校国語科の授業力量の具体的な内実、そしてそれがどのような状況や研修等により形成がなされたのか、量・質的な検討を通してその形成プロセスを包括的・総合的に検討していかなければならない。

【注】

- (1) 露口(2013)は、専門的な学習共同体(PLC: professional learning community)に関して、教師間の相互作用の頻度が高く、教師の行為が共有化された教授・学習の実践と改善に焦点化された規範によって統治されている学校を説明する概念であるとしている。
- (2) ドナルド・ショーン(2001)は、反省的実践家とは、専門家の専門性は活動過程における知と省察それ自体にあるとする考え方を提示した。専門家は行為の中で暗黙に働く暗黙知をもち、状況と対話し、行為しながら考え(reflection in action)、また行為を振り返り省察する(reflection on action)という考え方を提示している。

【謝辞及び附記】 ご多忙の中、本調査にご協力いただきました先生方に厚く御礼申し上げます。また、本研究に関しまして貴重な意見を賜りました静岡大学附属浜松中学校の黒柳幸夫 教諭、富士市立富士南小学校の前島純司 教諭に厚く感謝申し上げます。なお本稿は、石上(2015)の中学校教師を対象とした研究を踏まえ、今回は小学校教師を対象として、発展的に考察を行ったものである。

【引用・参考文献】

- 秋田県総合教育センター:「プロジェクト研究2学校の活性化を図る年齢層に応じた教員の研修の在り方」, 2010
- 秋田喜代美:「教師の生涯発達—つまりきと成長Ⅲ 熟練教師に学ぶ, 発達を支える要因」, 児童心理, 51(8), pp.117-125, 1997
- 秋田喜代美:「授業検討会談話と教師の学習」, 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『授業の研究 教師の学習』, 明石書店, pp.114-131, 2008

- 石上靖芳：「国語科教師の授業力量形成に影響を及ぼす研修要因－中学校教師への意識調査（質問紙調査）の量的分析－」，日本教科教育学会誌，第38巻(1)，pp.25-35，2015
- 岩川直樹：「教師におけるメンタリング」，稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』，東京大学出版会，pp.97-107，1994
- 木原俊行：『授業研究と教師の成長』，日本文教出版，pp.249-262，2004
- 紅林伸幸：「教師のライフサイクルにおける危機－中堅教師の憂鬱－」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来 あすの教師像を模索する』，教育出版，pp.32-50，1999
- 黒羽正見：「校内研修における協働性に関する事例研究－教師の情緒的地形に着目して－」，教育実践学研究，第8巻第1号，pp.1-10，2006
- 中央教育審議会：「新しい時代の義務教育を創造する」(答申)，2005
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf (2015年9月28日確認)
- 中央教育審議会：「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策今後の教員養成・免許制度の在り方について」(答申)，2012
<http://www.kyobun.co.jp/global-image/units/upfiles/24607-1-20131029171845.pdf> (2015年9月28日確認)
- 小野由美子：「職場としての学校：学校の組織特性が教師の教育活動に及ぼす影響」，日本教育経営学会紀要，第3巻，pp.44-57，1994
- 高井良健：「一教職生活における中年期の危機：ライフヒストリー法を中心に」，東京大学教育学部紀要，34，pp.323-331，1995
- 坂本篤史：「授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討－授業者と非授業者の省察過程の特徴に着目して－」，教師学研究，第8・9号，pp.27-37，2010
- 佐藤明宏：『国語科研究授業のすべて－教材研究・指導案－』，東洋館出版社，pp.27-31，2012
- 佐藤学：「学びの場としての学校」，佐伯胖・藤田英典・佐藤学篇『学び合う共同体』，東京大学出版会，pp.55-101
- 佐藤学：『教育改革をデザインする』，岩波書店，pp.129-136，1999
- ドナルド・ショーン(著)佐藤学・秋田喜代美：『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える』，ゆるみ出版，2001
- 當山清実：「『優秀教員』の職能開発における現職研修の効果に関する研究－校内研修に対する効果意識を基にして」，教育実践学論集(11)，pp.51-62，2010a
- 當山清実：「『優秀教員』の職能開発における自主研修の効果」，日本教師教育学会年報(19)，pp.101-111，2010b
- 鶴田清司：『国語科教師の専門的力量の形成－授業の質を高めるために－』，溪水社，pp.39-42，2007
- 露口健司：「専門的な学習共同体(P L C)が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析」，日本教育経営学会紀要，第55号，pp.66-81，2013
- 谷内口まゆみ：「子どもの学びと教師の働きかけ：カリキュラ改善につながる教師の実践的思考様式に関する事例研究」，学校教育研究，第15巻，pp.156-169，2003
- 吉崎静夫：「一人立ちへの道筋」藤岡完治・生田孝至・浅田匡編『成長する教師－教師学への誘い』，金子書房，pp.162-173，1998

【連絡先 石上 靖芳
 eyishig@ipc.shizuoka.ac.jp】

Training Opportunities Influencing the Development of Teaching Ability among Young, Mid-career, and Veteran Primary School Teachers: A Quantitative Analysis Using a Questionnaire Survey of Japanese Language

Yasuyoshi ISHIGAMI
Shizuoka University

Abstract

This study examines the practical development up to the present time of primary school teachers' Japanese language teaching abilities across a range of ages. Further, it aims to empirically reveal the kind of training opportunities that have been used to develop these abilities. To achieve this aim, a questionnaire survey was administered targeting 30 primary schools in Prefecture A, and a quantitative analysis was conducted on the responses received from 441 primary school teachers. First, the results revealed four factors that affect Japanese language teaching ability: the ability to understand and control students, the ability to evaluate learning, the ability to design and develop lessons, and the ability to develop teaching units. Second, the results indicated four characteristics of effective training that influence the development of Japanese language teaching ability: training with colleagues, out-of-school training, autonomous teaching improvement activities, and an environment that promotes training. Finally, the study results showed that training with colleagues for young teachers, autonomous teaching improvement activities for veteran teachers, and both training with colleagues and autonomous teaching improvement activities for mid-career teachers had a positive impact on the development of their Japanese language teaching abilities.

Keywords

Japanese language teaching abilities, development of teaching abilities, primary school teachers, training opportunities, teaching experience