

国語の教師力向上に資する指導主事の関与の在り方に関する研究

教育デザインコース国語領域
本間 隆司

1 はじめに

本稿は、指導主事として、現在、神奈川県教育委員会教育局県央教育事務所に勤務する筆者が、国語の教師力向上に資する指導主事の関与の在り方について考察していくものである。これは、日々学校において児童生徒と向き合い授業実践を積み重ねている教師にとって、また、そのように熱心に取り組む教師に寄り添っている指導主事にとって、児童生徒のための授業を構想し実践していく手がかりになるように思う。

国語の教師力向上に資する外部の助言者としては、指導主事のほかに、大学教員等が考えられるが、本稿で大学教員ではなく指導主事に注目しているのは、教員でありながら教育行政機関の一員であり、学校にとって身近な専門家だからである。

大学教員は高度な研究職であり、大学設置基準により、教授、准教授、講師、助教、助手の資格がそれぞれ定められている。小・中学校教員免許の有無は関係なく、専攻分野における研究の業績が必要とされる。

一方、指導主事は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律、第一八条により、次のように位置づけられる。

3 指導主事は、上司の命を受け、学校（学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する学校及び就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成十八年法律第七十七号）第二条第七項に規定する幼保連携型認定こども園（以下「幼保連携型認定こども園」という。）をいう。以下同じ。）における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事する。

4 指導主事は、教育に関し識見を有し、かつ、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項について教養と経験がある者でなければならない。指導主事は、大学以外の公立学校（地方公共団体が設置する学校をいう。以下同じ。）

の教員（教育公務員特例法（昭和二十四年法律第一号）第二条第二項に規定する教員をいう。以下同じ。）をもって充てることができる。

※下線は筆者による
行政職である以上は、国、都道府県及び政令市、市町村という行政の縦軸の中にあり、立場上は学校長に対して行政的な指導をすることができることとなる。

しかし、職務としての権威による指導では、子どもへの教育活動として結実するとは思えない。指導主事が学校へ指導・助言をする際には、確かな理論に基づいた指導や助言がされる必要がある。

指導主事は、行政の縦軸の中にあることにより、行政文書を取り扱っていたり、各担当分野の研修会や協議会に参加していたりし、最新の教育動向に触れる機会を得ている。また、担当分野に関する知識を得るために勉強もしていることから、小・中学校教員からは一定の信頼を得ているものと思われる。

校内においては、学校長、副校長、教頭、研究主任の職にある教職員にも国語の教師力向上に資する力量は備わっているものと考えられる。しかし、当該学校の教職員であることは、研究推進の原動力ともなる、人間関係を中心とする職場環境の維持向上にも取り組む役割を担っているといえる。

校内において円滑に教育活動を推進していく配慮が行われていることを踏まえて、指導主事が校内授業研究に関与するときには、職場環境の維持向上への配慮をすることは当然である。

そして、外部の立場としての指導主事だからこそ、学校を俯瞰することができ、内部の教職員には気付かないことに気付くことも多々ある。そこに、指導主事が関与することの意味を見出した。

教員の中から充てられた指導主事は、その後、どうなるのか。現状では、個人差はあるもののいずれは学校に戻るのが通常の異動である。学校に戻った際には、指導

主事として勤務したときの知見を生かし、学校経営や学校運営、研究推進等の立場から、校内授業研究会を実施することになる。その時は、外部の助言者としてではなく、教員としての同僚性をもって、ともに学び高め合う教員組織を形成することになる。

学校にとって指導主事が関与することの利点は何か。公立の小・中学校においては、設置管理者である市町村教育委員会の事務局に所属する指導主事から学習指導についての助言を受けることは、直属の教育施策を反映させた助言を受けることとなり、保護者を含む市町村の学校への期待を受け止める機会ともなり得る。

学校に指導主事が関与することについて、学校と指導主事の双方にとっての利点を挙げ、指導主事を対象とした理由を縷々述べたが、もっとも大切なことは、指導主事の関与により国語の教師力を向上させた教師の指導により、子どもの国語科学習が充実することである。

本稿では、まず国語の教師力向上の過程について、特に学校内で行われている授業研究について考察し、その過程への指導主事の関与の在り方について考察していく。

2 国語の教師力向上の過程

これについては、養成と育成という二段階に分け、特に授業実践を通して学び合うことを目的として行われる校内授業研究会について考察する。

(1) 養成の段階

大学や大学院で行われる、教員免許の取得と教員としての素養を育てることを主とする段階である。

田近（1997）は「国語科教師教育をめぐる問題」という論考において、国語科教師教育の内容と方法について「教師として身につけるべきもの」のうち「国語科の学習内容に関する基礎素養」として「ア 言語に関する素養」「イ 言語活動に関する素養」「ウ 言語文化・言語生活に関する素養」の三点を挙げている。

これらの項目は、大学や大学院の教員養成課程において身に付けておきたい基礎素養といえる。特に注視したいのは「態度」に関する素養として語られていることである。日本語を扱う国語教師にとって、これら三項目について技能として身に付けておくことは大切なことであることは言うまでもないが、教職に就いてからも学び続ける態度について、教員養成課程で素養として身に付けておくことは極めて大切なことである。

また、「国語科教師としての関連意識の基礎素養」と

して「ア 人権に関する意識・態度・技能」「イ 話しことば、文章表現、読書、演劇などに関する態度・技能」「ウ 文献探索・情報の受容・活用に関する態度・技能」「エ コミュニケーションに関する態度・技能」「オ ワードプロ、パソコン、VTRの利用・操作に関する態度・技能」「カ 教育原理・教育方法などに関する教育学的見識」「キ 児童心理、青年心理、学習心理などに関する心理学的見識」「ク 憲法・教育基本法・学校教育法などに関する法的知識」の八点を挙げている。

これらの項目についても、同様に大学や大学院の教員養成課程において身に付けておきたい基礎素養といえる。国語科教師としてだけでなく、教育に携わる者として必要な関連意識の基礎素養といえる。

鶴田（1997）は「国語教育学」教育はいかなる教師像の実現を目指すべきか」という論考において、国語科教師教育の目標として次の五点を挙げている。

- ①すぐれた日本語の担い手を育てるべく言語技術教育の必要性を認識し、それを実践していく意欲と能力を高めること（本人の言語技術を高めることも当然含まれる）。
- ②質の高い授業ができるように基本的な教材研究の方法を身につけること。
- ③授業に対する関心や理解を深めるとともに、授業研究の方法について知ること。
- ④国語教育研究の力量（実践報告、研究論文を書く力）を育てること。
- ⑤国語教育に関係するさまざまな領域・方面への興味関心を育てること。

ここでは「国語教育学」教育という立場から実現をめざす教師像が語られているが、「②質の高い授業ができるように基本的な教材研究の方法を身につけること」や「③授業に対する関心や理解を深めるとともに、授業研究の方法について知ること」などは、授業実践を行うようになったときに必要な素養といえる。

採用されて1～2週間の間には最初の授業を行うことになる。そのときから、授業を構想し実践し振り返り評価することが始まることを考えれば、育成の段階で身に付けておきたい大切な素養である。

この能力は、教職に就いてからも集合研修や実践研究において高めていくことになる。

(2) 育成の段階

教師としての職責を遂行するために研修と修養に努め

る段階である。

この段階を細分すると、まず、教育公務員特例法により研修の機会として設けられる初任者研修や中堅教諭等資質向上研修が挙げられる。神奈川県ではこれに加えて1年経験者研修、2年経験者研修、5年経験者研修、15年経験者研修、25年経験者研修を基本研修として設けている。さらに、新任総括教諭研修、新任教頭研修、新任校長研修も設けている。

研修の機会はこれだけではない。神奈川県や教育事務所、市町村教育委員会がそれぞれ行う分野別の研修では、児童・生徒指導担当教員を対象とした研修、道徳教育推進教師を対象とした研修、特別支援学級新担当教員を対象とした研修など多様な研修講座を設け、教師としての職責を遂行するための研修と修養の機会としている。

このような、教育委員会が教員の資質の向上のために設けている研修と修養の機会は数多い。さらに、各学校においては、授業実践力の向上のために、校内で授業研究を伴う研修会を自主的に実施している。本稿で取り上げたいのは、教師たちが自らの意思で校内において行っている授業研究である。

校内研究会は、先掲の鶴田（1997）の「質の高い授業ができるように基本的な教材研究の方法を身につけること」や「授業に対する関心や理解を深めるとともに、授業研究の方法について知ること」について、教師同士が実践を通して高め合う機会となっている。

現職教育における授業研究の重要性について佐藤（2015）は次のように述べている。

教職の専門職性を開発する授業研究は、養成教育における教師教育カリキュラムとしての授業研究と、現職教育における校内研修の授業研究の二つに大別できる。この二つのうち、より重要なのは後者である。養成教育における授業研究は、現職教育における授業研究へのオリエンテーションとして組織されるべきだろう。さらに言えば、現職教育における授業研究は、専門科としての教師の学びの中核である。教師は、生涯にわたって自他の授業実践から学ぶことをとおして専門家として成長し、創造的かつ自律的に職務をまっとうすることができる。

※下線は筆者による

下線部に述べられるように、多くの小・中学校で行われている授業研究こそが、教師が成長し続けるために不可欠な取り組みであるとする。

筆者が定期的に訪れるいくつかの学校においても、教師たちは、自らの授業を積極的に公開し、授業実践力の向上のために自己研鑽に励んでいる。

なお、平成19（2007）年度から実施されている全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査によると「授業研究を伴う校内研修を前年度に何回実施しましたか」という質問に対する各学校の回答状況からは、この10年間で授業研究を伴う校内研修の実施回数は増加していることが分かる。次に平成19（2007）年度と平成28（2016）年度の回答状況をまとめた（表1）。

実施回数	小学校		中学校	
	H19	H28	H19	H28
15回以上	21.7	26.3	8.7	14.5
13～14回	5.1	6.2	2.2	3.1
11～12回	7.7	8.4	5.1	6.8
9～10回	10.2	11.7	9.4	11.8
7～8回	17.9	18.2	10.0	12.4
5～6回	20.7	16.7	16.8	18.4
3～4回	14.2	10.8	27.6	23.7
1～2回	2.3	1.2	17.5	8.8
0回	0	0	10.2	0.5
無回答	0.2	0.2	1.9	0.1

平均して月に1回以上となる11回以上開催したと回答した学校は、小学校においては、平成19（2007）年度に34.5%だったのに対して平成28（2016）年度には40.9%になり、中学校においては、平成19（2007）年度に16.0%だったのに対して平成28（2016）年度には24.4%となっている。また、中学校において全く実施しない学校が激減していることも注視したいところである。

これは、全国各地の小・中学校において授業改善を進めようとする動きが加速していることを示している。

では、このように実施回数が増加している授業研究において、何に留意しておく必要があるのだろうか。

藤原（1997）では、国語の教師のもっとも重要な使命は「子どもの可能性を最大限に引き出すために、絶えず新たな技術を創造することである」とし、「その使命を果たすためには、教師は、子どもの可能性を発見する目を持たなければならない」としているが、教師の実態を次のように述べている。

過去においても現在においても、教師の多くは、子どもの可能性の発見者ではなく、子どもの管理者であった。教師が子どもの可能性の発見者でなく、

子どもを管理する者となってしまったのはなぜか。その原因の第一は、教育を自然科学と同一視し、教育を科学的にするという建前のもとに実践をパターン化し、非創造的になってしまうことである。第二は、教材観があまりに狭すぎるということである。第三は学力観である。学力をつけるということが絶対視され、人間把握という観点が抜け落ちてしまったことである。第四は教師の価値観である。子どもの可能性を発見するというよりも、教師の価値観の押しつけのほうに優先されてきたからである。

ここでは、教師が子どもをまともに教育することができていないという実態を浮き彫りにし、その原因として四点の問題を指摘している。

これは教師による子どもの評価観の問題と捉えることができるが、関田（2016）はこの問題を克服する評価観として次のように述べている。

20世紀初頭、教育評価の黎明期には、測定が中心テーマでありました。その後長い間、相対と絶対など、評価の基準、解釈が中心テーマとなっていたと思います。そして今、その解釈を伝え、学習者自身の変容を促す「励まし方」が注目される時代に入っていると考えています。そこで、私は「評価」と「教育評価」を便宜的に次のように分けてみたいと思います。

評価＝事実特定（≒検査・測定）＋価値判断（≒結果解釈・判定）

教育評価＝事実特定＋価値判断＋励まし

教育評価は、診断や看取りに励まし加わったもの、あるいはその人に事実を示し寄り添うことと、その事実を受け止めるその人なりのやり方を認めること、と捉えてみてはどうかと考えています。

これは相対評価から目標に準拠した評価に変遷していく過程においても変わることのなかった、管理する者となっていた教師を、本来的な教育者へと育てる評価観であるといつてよい。他者との比較による相対評価でも、評価規準を設けて到達状況を確認する目標に準拠した評価でもなく、学習により変容することを肯定的に受け止め、学習者自身に励ましとして返していく個人内評価という考え方である。

また、北田（2014）の「教師の専門性とは、決して単に専門的知識や技能を数多く獲得することにあるのではなく、その知識や技能が、一体だれのために、何のため

めに生かされるべきなのかという、明確な「ヴィジョン」と強い「動機」と結び付き機能するなかにごそ見いだされるのではないか」という提案に迫るものである。

関田氏と岡田氏に共通しているのは、子どもを真ん中に置いて教育に携わるということである。これは、国語の授業を構成する要素として、子ども、教材、教師の三者があるということを示している。その内の教材を生かしきるような言語活動を設け、子どもと教師が一体となって学びに向かうときに、授業は本当の意味で成立し、子どもの成長へと直結することになるだろう。

そして、この評価観は藤原（1997）の論考の結句としている「一定の尺度によって子どもを測るのではなく、教師自身が自己を作りかえるという創造的な営みの中で子どもを捕らえるということ」へと迫るものである。

このようにして創造された授業においても、単元を構想し教材を準備し指導するのは教師である。そして学びの主体は子どもである。授業においてこの位置は確かに維持される必要がある。もちろん、授業が展開していく中では、「教師自身が自己を作りかえるという創造的な営みの中で子どもを捕らえる」ことが行われるため、教師は絶対的な指導者として存在することはない。しかし教師はその自己を作りかえる過程においても、自身を俯瞰しておく必要がある。そうでなければ自身の指導を省察することができなくなってしまう。

この省察をする営みは、日常の授業においては教師が個々に行うことになる。そして、校内で行われる授業研究及び授業後の研究協議において、教師同士が学び合い高め合うことによって省察の質は高められ、教師一人ひとりが日常的に実践していくことにつながるが、校内授業研究会では求められる。

では、校内授業研究会の質を高めるためにはどのような手だてが考えられるのだろうか。

鶴田（2007）は、教師教育研究や授業研究を行うにあたり「教師が授業について語る言葉（一人称の語り）をよく聞きとることが不可欠となる。それによって、はじめて、その教師の行為の意味、さらには今ここで行われている授業の意味が明らかになってくる」としている。

この授業後の研究協議においては、授業者が語る言葉を聞きとり、その内容を理解したうえで、参加する同じ学校の教師達による議論が行われることが大切であるといえる。

授業を行う教師には指導の意図がある。学習目標を設

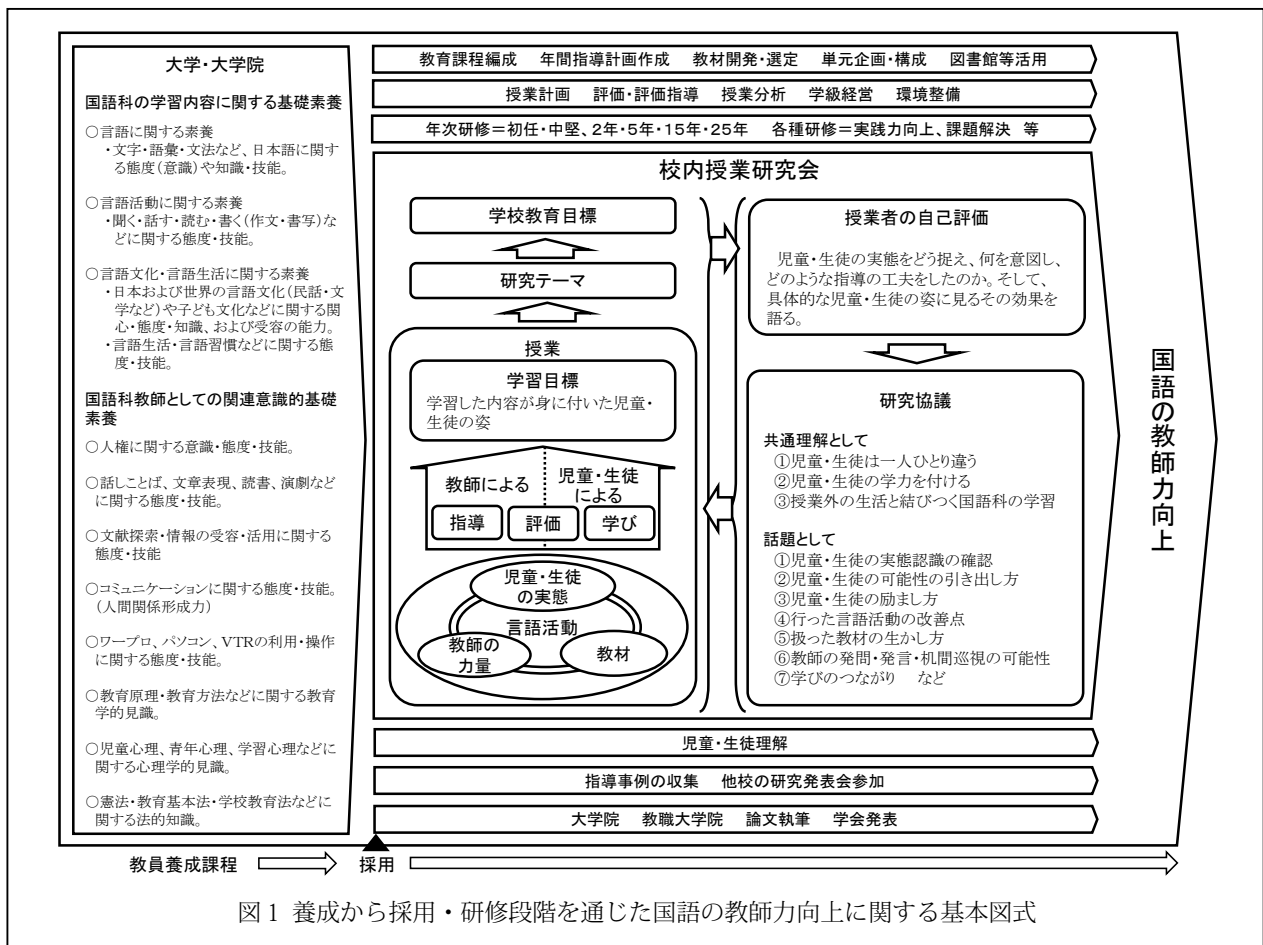


図1 養成から採用・研修段階を通じた国語の教師力向上に関する基本図式

定し、それを実現した子どもの姿を思い描き、そのための指導方法を工夫して指導にあたっている。また、授業実践中においては、子どもは教師が思い描いていたこととは異なる反応を示すこともある。そのような授業の中で発現する子どもの多様な反応をどのように捕らえたのか、どのような意図をもってその反応に向き合い指導したのかなど、授業者でなければ語れないことを聞きとるからこそ、授業後の研究協議が、参加者にとって学びのある場となるのである。

多くの時間をかけて学習指導案を書き、意図をもって授業に臨んだ教師にとって、次の授業改善に結びつく有益な学びの機会にするために、また、研究協議に参加した教師が、自身の授業の質を高めるための省察を行っていくために、この「教師が授業について語る言葉（一人称の語り）をよく聞きとること」はとても大切なことである。

授業者の言葉から始まる研究協議は、議論の焦点を絞り込み、短時間で有効な議論を行うことにつながる。

先行研究により得られている知見、及び、国語の教師

力向上に関する研究として、これまでに筆者が関与してきた実績を踏まえ、国語の教師力向上の過程を図示した(図1)。特に今回の考察では、学校内で行われている授業研究における国語の教師力向上を取り上げたため、図の中心に大きく、過程が分かるようにした。

3 校内授業研究会への指導主事の関与の在り方

図1に示した国語の教師力向上の過程、特に中心に示した校内授業研究会への指導主事の関与の在り方について、一般的に行われている関与の在り方と筆者の関与の事例を比較して考察する。

次の表2は、授業構想の手順に沿って、一般的に行われる関与の在り方と筆者の関与を示したものである。

(1) 一般的に行われている指導主事の関与の在り方

授業実践の手順に沿って、一般的な指導主事の関与の場面を確認してみると、教師が授業実践をする手順の中の、「④授業の実践」、「⑤研究協議の実施」、「⑥指導助言」という限られた段階であることに気付く。

この関与の在り方には工夫すべき点がある。

表2 授業実践への指導主事の関与の比較

授業実践の手順	一般的な関与	筆者の関与
①年間計画の立案		
②単元の構想		○
③学習指導案作成		△(求めに応じて)
④授業の実践	○	○
⑤研究協議の実施	○	○
⑥指導助言	○	○
⑦協議後の修正検討		
⑧改善と実践		

それは、「②単元の構想」から関与することにより、関与したあとも、教師が自らの力で国語の教師力向上に向かって、日々の授業実践を積み重ねていくことを促す関与の在り方へと転換していくことである。

指導主事が校内授業研究会に関与することができるのは、学校や指導主事によって異なるだろうが、筆者の知る限りでは、多くても6～7回であると思われる。

それに対して教師が国語の授業を行う回数は表3のとおりである。

年間に実践される授業時間数に対して、指導主事の関与する時間数はごくわずかであることが分かる。

また、平成28年度に実施された全国学力・学習状況調査における学校質問紙調査のうち「都道府県や市町村の指導主事や大学教員等の専門家が、校内研修の指導のために定期的に来校していますか。」という項目への回答状況から分かる専門家が来校する校内研修会の実施状況(図3)と、クロス集計により分かる、図3の実施

表3 国語科の年間授業時間数

学年	小学校	中学校
1	306	140
2	315	140
3	245	105
4	245	
5	175	
6	175	

表4 図3の実施状況別の各調査問題への正答状況

		【小学校】				【中学校】			
教科 問題		国語		算数		国語		数学	
		A	B	A	B	A	B	A	B
①	よくしている	73.0	58.0	78.0	47.2	75.8	67.1	62.1	44.2
②	どちらかといえば、している	72.6	57.3	77.5	46.7	75.6	66.6	61.8	43.8
③	あまりしていない	72.5	57.0	77.3	46.4	75.7	66.6	62.0	43.8
④	全くしていない	73.1	57.5	77.9	46.8	76.5	68.0	63.4	45.0

状況別の各調査問題の正答状況(表4)からは、都道府県や市町村の指導主事や大学教員等の専門家が、校内研修の指導のために定期的に来校している回数は、全国学力・学習状況調査の正答率にはほとんど影響しないといえる。

この結果は次のように様々な受け止め方が考えられる。

- ・もともと正答率の低い学校が、課題意識を持ったために専門家の来校を数多く求めている。
- ・全国学力・学習状況調査により測定できるのは学力の特定の一部であるため、参考程度に理解していればよい。
- ・調査問題の質や正答条件の設け方により、必ずしも正しい学力状況が示されているとはいえない。

筆者は、指導主事が関わる目的が正答率を上げるためとなることには全く反対の立場だが、この結果は真摯に受け止める必要があると考えている。

(2) 筆者の関与の事例

本稿の考察のために、筆者が平成28年度に関与した校内授業研究会の中から1事例を紹介する。

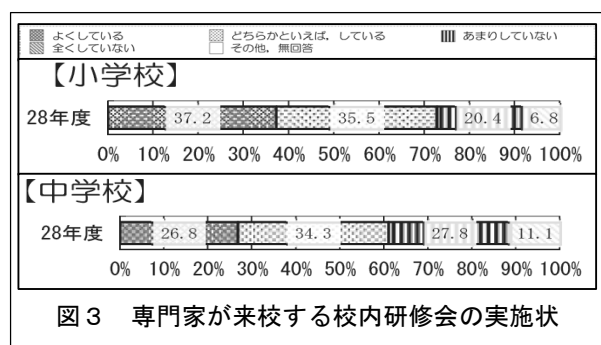
筆者が関与するにあたって大切にしているのは、教師に創造的な授業を構想する力を育むことである。

創造的な授業とは、学習目標の達成のために、子どもの実態に応じて柔軟な発想で授業を構想し、授業中の子どもの反応によって柔軟に指導手法を変化させる授業である。

A町立T小学校は第1学年から第6学年までの全学級が単級であり、職員数は学校長、教頭、教務主任、養護教諭が各1名、学級担任が7名(うち1名は特別支援学級担任)、非常勤講師が2名という小規模の学校である。

T小学校では、単元を通して取り組む言語活動を取り入れた授業により、子どもたちに文章を読み取る力を育成することを研究テーマとしていた。

最初は、一般的な指導主事の関与と同様に、校内で作成された学習指導案が筆者の手元に届き、授業及び研究



協議を参観のうえ、助言してほしいという依頼であった。

学習指導案には授業者としての教師の様々な思いが綴られ、子どもの実態や指導の意図、教材の活用の仕方や子どもが取り組む言語活動、評価規準などが明らかにされる。

実は授業者にとっては、この単元を構想し学習指導案という形にしていく段階が最も苦心するところである。

この単元構想の段階に関与することは、学習目標の達成のために、子どもの実態を踏まえた言語活動を構想し、授業で扱う教材を生かすことを考え、使用する学習プリントを作成するなどの、教師に創造的な授業を構想する力を育むことになる。

求められた一般的な関わり同様に、参観した授業で気付いたことや学習指導案の記述で気になること、研究協議を踏まえて今後の授業作りにおいて重視したい点などを挙げた助言を行った。

その後、校長室で研究主任と授業者に対して個別の助言を行いつつ、次回の訪問に向けては、学習指導案を書く前の段階、つまり単元を構想している段階から、ともに考えていきたいということを提案した。すると、次回研究授業者が学習指導案を持参して来たので、学習指導案の検討をすることにした。このとき、筆者は、授業者がどのような学習目標を設定し、どのように子どもをとらえているのか。また、そのような実態の子どもに対する指導をどのように工夫しようとしているのか、その工夫は教師にとって実践可能かどうかということについて協議したり、提案したりして授業を構想した。

第2回の研究授業までに、学習指導案は書き直され、ともに検討した授業を実践することになり、授業及び研究協議の参観ののち助言をした。

第2回の訪問のあと、第3回の授業について単元全体の構想を行った。ここでは、文部科学省（2008）「学習指導要領解説 国語編」や、国立教育政策研究所（2011）「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【小学校 国語】」を参考にしつつ、ともに授業構想をしていった。

このときの関与の意図は、授業構想の基本的な資料を踏まえておくことが、教師にとってのよりどころとなることを伝えることにあった。

第3回の訪問のあとにも、第4回の授業に向けた単元全体の構想を行った。

この第4回の授業者の変容が最も大きかったので、単元全体の構想における、授業者と筆者の会話を記載する。

授業者：「三年とうげ」を扱うので、「外国の物語を説明する」という言語活動にしてみようと思いますが、いかがですか？

筆者：「三年とうげ」を説明することで、子どもたちが楽しく活動できそうですか？

授業者：「三年とうげ」では、ピンチを頓智でうまく乗り切ってお話なので、楽しめると思います。

筆者：誰が誰に対して説明するのですか？

授業者：子ども同士です。

筆者：①説明することを楽しむということは、互いの説明を聞き合ったときに、自分とは異なる説明に触れたときではないでしょうか？子どもたちはどのような説明をしますか？

授業者：頓智を効かせて乗り切ったところの面白さを説明する子がほとんどだと思います。

筆者：子どもは楽しめそうですか？

授業者：難しそうです。

筆者：②指導事項は〔C 読むこと エ「目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。〕を考えているようですが、「三年とうげ」について感想を述べ合う活動はどうですか？

授業者：③感想を述べ合うだけでは、無関係な話しが始まり收拾が付かなくなってしまうような気がします。もっと具体的で分かりやすい活動の方がよいと思います。

筆者：では、ポップを作る活動はどうですか？

授業者：④ポップは私あまりよく分かりません。

筆者：なるほど。

授業者：⑤本の帯ならイメージできます。

筆者：⑥本の帯を作る活動は、5・6年生の言語活動例として示されていますが、子どもの実態から考え出したことなので問題ありません。でも、多様な帯ができますか？

授業者：「三年とうげ」では難しいです。

筆者：どうしたら多様な帯になるでしょうか？

授業者：いろいろな本を紹介すればよさそうですが、どのように評価すればよいか分からない

くなってしまう。

筆者：⑦どの部分を、どのような考えで、引用したり要約したりしたのかを書かせれば問題ありません。子どもたちには本の帯以外の部分に記述させたいですね。

授業者：学習プリントに書かせようと思います。

筆者：⑧それから、帯とはどのようなものを理解させておいた方がよいですね。そのためには先生が書店へ行って取材し、いくつかの帯について、子どもたちに考えさせるとよいですね。誰をターゲットにしているのか、そのための工夫はどこにあるのか。それらが知識として習得されれば、子どもたちが思考力・判断力・表現力等をはぐくむことになりそうですね。

授業者：どうすればよいのかを考えるからですね。

筆者：そうです。この学習は単元の導入が決め手ですね。そこで子どもたちに活動の見通しを持たせたいです。「三年とうげ」では、みんなで似たようなものを作り、意図を伝え合うようにしておき、本番は自分が大好きな一冊を取り上げ、読んだことがない人に紹介するという言語活動になりそうですね。

授業者：ああ。授業のイメージができました。

筆者：単元名は、子どもにとって行う活動としてイメージしやすいものがよいですね。

授業者：「大好きな一冊を読んで、読んだことがない人に向けて本の帯を作って紹介しよう」というのはどうですか？

筆者：⑨ちょっと長いですね。子どもは覚えられそうですか？

授業者：「大好きな一冊の帯を作ろう」はどうですか？

筆者：分かりやすいですね。頑張ってください。

①では、授業者にとって面白い文章を、子どもたちが楽しいと思える活動へと発想を転換することを示唆した。

②では、指導事項を確認し、新たな活動の提案をした。

③では、②の提案に対して、子どもの実態を把握している授業者が違う活動がよいと判断した。

④では、筆者の提案を授業者が取り扱う自信がないことをうかがわせる。

筆者は、今回の授業者が示した③や④の反応はとても大切なことだと考えている。

教師は主体的に授業を創造する存在である。教師が創造的な授業を構想する力を育むためには、指導主事には、共に考えていく姿勢と、共に考えていくことに向かおうとする信頼関係を築く姿勢が必要である。授業者の主体性を尊重して関わることにより、指導主事の関与がなくなったときにも、主体性を持って創造的な授業を構想することができる国語の教師力へと結びつくだろう。

⑤では、授業者が提案してきた言語活動であり、⑥は、筆者がその言語活動を肯定的に受け止め、第5・6学年の言語活動例ではあるが、子どもの実態に応じて取り扱うことに何も問題ないという裏づけをした。

⑦は、評価方法を助言し、授業実施への不安を取り除く意図を含んだ一言である。

⑧では、言語活動を通して思考力・判断力・表現力等を育成する単元構想をするための助言を行った。

⑨では、児童に単元名を提示することで、単元を通して取り組む言語活動であることを、授業者と児童が共有し、見通しを持って学習を展開することができることを示唆した。

このような関与のあとに、授業者は学習指導案を書き、授業実践をした。研究協議で授業者は、学習指導要領には第5・6学年の言語活動例として示されている本の帯を作る言語活動について説明を求められたが、構想段階で考えてきたことなので、児童の実態と授業者の力量を述べつつ、授業者自身の言葉で語ることができていた。

大切なのは、研究授業後にもこの姿勢が続いていることである。そこで、1ヶ月後にインタビューをおこなった。その時の授業者の発言の一部を紹介する。

- ・「今回の学習のゴールはなに？」と聞いてくる児童が増え、単元の見通しを持って学習に臨む姿勢が今も見られる。
- ・私が余計なことを話している時間をもったいないと感じるようになった。
- ・ゴールを見せることで学習が成立することを知ったことは自信にもなった。
- ・もっといろいろな授業の仕方を知りたい。

「私が余計なことを話している時間をもったいないと感じるようになった。」という言葉は、この授業者が国語の授業に自信を持たず、ともすれば時間稼ぎのために雑談をしていたことを真摯に振り返り、子どもの力を付けるための授業を志したという点で貴重な言葉といえる。

また、「もっといろいろな授業の仕方を知りたい。」という言葉は、様々な情報を得ることにより、創造的な授業を構想するための一助としたいという意欲を言葉にしたものと捉えられる。

しかし、ともに授業構想をする過程では、筆者自身が授業者の実態に応じて創造的に関与していく必要にも迫られた。これは、国語の授業を構成する要素として、子ども、教材、教師の三者があることを考えれば当然のことといえる。このような時、指導主事が強く留意しておきたいことは、教師が創造的な授業を構想する力を育てるための関与であるということであろう。

そしてこのような力を付けた教師は、鶴田（2007）で示されたように、「教師が授業について語る言葉」を持つだろう。授業を構想する段階で、子どもの実態や教師の力量、設定する言語活動や教材の生かし方、学習プリントの作成や評価の方法まで、意図的・計画的に授業実践をするように寄り添い、示唆し、励ましていくことで、教師が授業について語る言葉は豊かで創造的なものになるだろう。そして、そのような創造的な授業を構想することができるようになることによって、国語の教師力は向上すると考える。

この段階で関与する際に指導主事が留意すべきことは、授業を行う教師の力量を押し量りながら、指導し示唆を与え、ともに単元を構想していくことである。重要なのは教師が自ら授業を構想するようになることである。

指導主事は年間に数回の関与しかできないため、ほとんどの授業の構想は、教師が子どもの実態を把握し、自らの力量を踏まえながら、教材の生かし方を模索し、創造的に行うことになる。

指導主事が関与する際には、教師が自らの力で授業を構想していくことができるように導くことが重要である。

4 おわりに

本稿では、国語の教師力向上の過程について考察し、授業を創造的に創り上げることの重要性を改めて確認した。これは校内授業研究会において行われる営みとして多くの小・中学校において実践されていることである。

そして、その際には、授業者である教師が授業について語る言葉をよく聞きとることが重要であることを確認した。その言葉は、次の点を踏まえていることが望ましいといえる。

- ・学習目標についての児童・生徒の実態。

- ・実態を踏まえた指導方法の工夫点。
- ・授業中の児童・生徒の反応（言動）。
- ・児童・生徒の反応（言動）への評価と、その評価をふまえた指導の意図。 など

また、国語の教師力向上の過程への指導主事の関与の在り方について考察し、学習目標の達成のために、子どもの実態に応じて柔軟な発想で授業を構想し、授業中の子どもの反応によって柔軟に指導手法を変化させる、創造的な授業を構想する力を教師に育むことが重要であることを確認した。

今後、国語の教師力向上に関する指導主事の関与の在り方について明らかにしていくために、次の二点の課題を示して本稿を終えたい。

一点目は、教師の大量採用が続く中において、アクション・リサーチによる指導主事としての関与の在り方を明らかにすること。

二点目は、教員の資質や能力は、時代の文脈の中でどのように語られており、いつの時代も変わらないものと、時代によって変化するものとを明らかにすること。

一点目のアクション・リサーチについて、細川（2013）は、次のように述べている。

アクション・リサーチでは、教師の問題解決過程に研究者も積極的に関与して、変化の過程全体の分析が行われる。アクション・リサーチの方法を最初に提示したのは、1940年代に集団心理学を研究したクルト・レヴィンであったが、1970年代以降、イギリスのカリキュラム研究者を中心に教育研究に応用されている。今では研究者が教師と協同関係を築いて展開する実践的研究をアクション・リサーチと呼ぶことも多い。

「3 校内授業研究会への指導主事の関与の在り方」の「(2) 筆者の関与の事例」に記したように、今までは、筆者自身の教師としての経験に基づく指導主事としての関与を積み重ねてきた。しかし、この手法では関与の在り方が主観的になりかねない。

秋田（2005）は、「教師自らが探究する研究、あるいは教育が実際に行われる実践の場に外部研究者もともに参加し探究する研究、先生や子どもや親「について、に関して、を対象として」(on)研究するのではなく、その人たち「と共に」(with)、その人たちの「ために、ための」(for)研究をしていきたいと考える人にとってのひとつの研究の方法として、教育のアクション・リサーチを位置づけることができる」とする。

二点目の教員の資質や能力について、昭和62年の教育職員養成審議会による「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」は、次のように述べている。

教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基礎とした実践的指導力が必要である。

このような教員としての資質能力は、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものであり、その向上を図るための方策は、それぞれの段階を通じて総合的に講じられる必要がある。

この答申は、いわゆる教育荒廃に文部省限りで対応すべきでなく、政府全体としてこれに取り組むべきであるという考え方が強まり、臨時教育審議会が設置された時代において、いつの時代にも変わらない教員の資質や能力、その向上について示したものである。

また、文部科学省初等中等教育局教育課程課（2017）は、「教育課程全体の改善の基本的な方向性」の中で次のように述べている。

国や各教育委員会等においても、教科等別の学習指導に関する改善のみならず、教科等を横断した教育課程全体の改善について助言を行うことができるような体制を整えていくことが必要であり、教育委員会における指導担当部長や指導主事等の力量の向上が求められる。

ここでは、現代の文脈において特に重視されるカリキュラム・マネジメントの側面としての、各教科等の教育内容を相互の関係で捉える必要性について示されている。

このような国の動向も踏まえ、指導主事の関与により、教師にとっては自分の国語の教師力を向上させ、指導主事にとっては教師が創造的な授業を構想することを大切にしたい関与が一層なされるようになれば、教師が職責を全うするための主体的な教師力向上の機会を提供することができるようになるのではないだろうか。

教師が多忙を極める勤務をしている中、教師の心を支えるのは子どもの笑顔である。それは、授業を通して「わかった」「できた」ということを実感する喜びの表情である。このような表情に、指導主事が教師とともに出会えるように、本研究をさらに進めていくこととする。

引用・参考文献

田近洵一（1997）. 国語科教師教育をめぐる問題. 全国大学国語教育学会『国語科教師教育の課題』pp.18-

19（明治図書）

鶴田清司（1997）. 「国語教育学」教育はいかなる教師像の実現を目指すべきか. 全国大学国語教育学会『国語科教師教育の課題』p.62（明治図書）

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 pp.91-92（岩波書店）

全国学力・学習状況調査 質問紙調査の結果 質問紙の経年変化（2016）

藤原和好（1997）. 国語科教師の授業創造. 全国大学国語教育学会『国語科教師教育の課題』pp.76-77.p.85（明治図書）

関田一彦・渡邊貴裕・仲道雅輝（2016）. 教育評価との付き合い方 これからの教師のために pp.4-5（さくら社）

北田佳子（2014）. 校内授業研究で生まれる教師の専門性とは. 日本教育方法学会編『授業研究と校内研修』p.34（図書文化社）

鶴田清司（2007）. 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—まえがき iii（溪水社）

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. 全国大学国語教育学会『国語科教師教育学研究の成果と展望2』

秋田喜代美（2005）. 教育研究のメソトロジー pp.171-172（東京大学出版会）

平成28年度全国学力・学習状況調査報告書（2016）. 質問紙調査 pp.112-113.p.193（文部科学省 国立教育政策研究所）

文部科学省（2008）. 学習指導要領解説 総則編

文部科学省（2008）. 学習指導要領解説 国語編

国立教育政策研究所（2011）. 評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料【小学校 国語】

地方教育行政の組織及び運営に関する法律
大学設置基準

教育職員養成審議会（1987）. 教員の資質能力の向上方策等について（答申）

「学制百二十年史」臨時教育審議会設置までの教育改革の検討（文部科学省ウェブページ）http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318295.htm（2017/6/29 確認）

文部科学省初等中等教育局教育課程課（2017）. 教育課程全体の改善の基本的な方向性