

G2-04
G3-04
E4-06

高等学校教員の授業力の力量形成に関する研究

研究の概要

団塊世代教員の大量退職期を迎えた現在、教員の資質能力の向上のためには、これまで以上に計画的かつ組織的な取り組みが必要であり、教員の資質の中でも中核をなす授業力の力量形成は、特に大きな課題である。

本研究では、高等学校国語科、地理歴史科（地理）教員に対して実施したアンケート調査と聞き取り調査を通して、授業力の力量形成の時期や形成に有効な機会に対する認識を明らかにするとともに、力量形成に有効な研修の在り方等について提案する。

キーワード

高等学校、国語科、地理歴史科（地理）、授業力、力量形成、研修

目次

I はじめに.....1	(1) 調査の内容8
II 研究の目的.....1	(2) 調査の方法及び結果の概要9
III 研究の内容.....2	(3) 授業力の力量形成の時期、機会に対する認識についての分析.....13
1 高等学校教員の授業力の要素.....2	3 高等学校教員のライフヒストリー分析的視点から見える授業力の力量形成.....23
(1) 授業力についての捉え方.....2	(1) 教職に就く以前について.....23
(2) 全般的な授業力の要素.....3	(2) 勤務1校目について.....25
(3) 新学習指導要領等に基づいた国語、地理における授業力の要素.....5	(3) 勤務2校目以降について.....26
(4) 本研究における高等学校教員の授業力.....7	(4) 力量形成の機会について.....28
2 アンケート調査からみた授業力の力量形成についての分析.....8	IV 授業力の力量形成についての提案31
	V おわりに32

岡山県総合教育センター

教科教育部長 平賀 和治
指導主事（副参事） 宗好 慶太郎
指導主事（主任） 田中 誠一郎

高等学校教員の授業力の力量形成に関する研究

I はじめに

平成21年3月告示の『高等学校学習指導要領』（以下「新学習指導要領」という。）では、第1章の総則において、「生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」¹⁾とあり、その際配慮すべきこととして、生徒の「言語活動」を充実することと「学習習慣」の確立を挙げている。これらの課題を解決するためには、学校の組織的な取り組みや、教員一人一人の資質能力の向上が不可欠である。

特に、授業は学校生活の大半の時間を占めるものであり、学校教育の根幹として大きな意味をもっている。しかし、国立教育政策研究所（2007）による「高等学校教育課程実施状況調査」では、高等学校第3学年で、「学校の授業がどの程度分かりますか」という問いに対して、「よく分かる」「だいたい分かる」と肯定的な回答をした生徒は41.3%であり、生徒にとって授業が十分に理解しやすいものとして認識されていない状況が見て取れる。また、従来から学年が上がるにつれて、授業が「分かる」と感じる割合が低くなる傾向も指摘されている。岡山県（2010）による、小学校第5学年から高等学校第3学年までの児童生徒を対象とした『青少年の意識等に関する調査報告書』では、「授業の内容が分かる」という問いに対して、「そう思う」と回答したのは、小学生39.8%、中学生18.9%、高校生9.0%となっている。もちろん、学習内容の深化もそうした意識の原因であろうが、高等学校の授業改善によって、授業が「分かる」という意識を引き出すことは十分に可能であると考えられる。一つの事実として、『青少年の意識等に関する調査報告書』（2007、岡山県）と比較すると、「授業の内容が分かる」に「そう思う」「ややそう思う」と回答した生徒は合わせて10%以上増加している。そうした傾向を踏まえつつ、高等学校における授業の一層の充実を考えていくに当たって、実際に授業を計画、運営し評価する教員の授業に関わる力量、すなわち「授業力」を高める視点が必要と考えられる。

団塊世代教員の大量退職期を迎えた現在、教員の資質能力向上のためには、今後これまで以上に計画的かつ組織的な取り組みが必要である。平成18年7月の中央教育審議会の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、教員をめぐる状況の変化の要因が、①社会構造の急激な変化への対応、②学校や教員に対する期待の高まり、③学校教育における課題の複雑・多様化と新たな研究の進展、④教員に対する信頼の揺らぎ、⑤教員の多忙化と同僚性の希薄化、⑥退職者の増加に伴う量及び質の確保、と整理されている。こうした要因の中で、高等学校の授業について、それを計画、運営し、評価する力をどのように育成していくかということは現在の高等学校教育の抱える大きな課題であると考え、本主題を設定した。

本研究では、高等学校国語科（以下「国語」という。）、地理歴史科（地理）（以下「地理」という。）を対象として取り上げる。その中で、岡山県公立高等学校教員に対する意識調査や聞き取り調査を通して、それぞれの教員が現在求められる授業力についてどのような認識を有しているかを明らかにし、その形成について有効な研修の在り方等についても提案する。

II 研究の目的

高等学校教員の授業力の力量形成の時期や形成に有効な機会に対する認識を明らかにするとともに、力量の形成に有効な研修の在り方等について提案する。

Ⅲ 研究の内容

1 高等学校教員の授業力の要素

ここでは、高等学校教員の授業力そのものやその形成の時期と機会に対する高等学校教員の認識を明らかにするに当たって、必要とされる授業力の要素について考察する。

(1) 授業力についての捉え方

教員の資質能力の向上の重要性は広く問われている。岡山県教育委員会(2010)が策定した『岡山県教育振興基本計画』では、今後5年間に取り組む施策の基本的方向の中で「教職員の資質能力」について、「教職員には、使命感、子どもたちへの教育的愛情、実践的な指導力やコミュニケーション能力など、学校や子どもたちが抱える様々な教育課題に適切に対処できる資質能力や、社会の進展に伴い、国際化や情報化等に対応できる資質能力」²⁾が求められるとされている。教員の職務は授業だけではなく、学校教育活動全般で総合的な資質能力が問われることは当然のことであり、校外研修だけでなく、資質能力の向上や人材育成につながる校内研修を通じた、高等学校教員の資質能力の向上が大切であることもいうまでもない。

しかし、同時に教員の職務の中心が授業であることにも恐らく異論はなく、授業力の向上は「教職員の資質能力」の向上の中でも重要な位置を占めるものである。特に、教科担任制であり、より高度な学習内容を扱う高等学校教科教育の実情を考えると、その重要性は更に高まるものといえる。そこで、授業力の形成や向上についての方策が必要となる。

高等学校に限らず、教員の力量形成についての研究は最近になって数多く行われている。それらは、授業実践者自身による実践の記録によるものや、教員のライフヒストリー、ライフコースについての聞き取り等を通してその教育実践に迫ろうとするものから、認知心理学的研究、教育行政における教員研修の在り方についてのもので実に多岐にわたり、様々な角度から検討がなされている。もちろんこれらには、教科教育的な要素も多分に含まれる。つまり、どうすれば教員の力量を高めることができるのかという観点での多様なアプローチを支えるだけの学術的な研究は進んでいるといえる。

それならば、そうした考え方に沿った大学教育や行政機関による研修、校内研修等が実際に行われてしかるべきであるし、そうした理論やデータ、記録等を様々な場面で教員の力量向上に結び付けようとする取り組みが行われ始めていることも事実である。ただし、いまだに教員の有する授業力は、総合的な指導力を有した「教師像」の中で捉えられがちで、より高度な学習内容を扱う高等学校の実情に反して、必ずしも高等学校教員としての特性や、教科、科目の独自性、時代の変化などを踏まえた具体的な性質が概念化されて、その力量形成が計画的かつ系統的に行われる段階に至っているとは言い難い現状もある。つまり、素晴らしい授業を実践できる「良い先生」の具体的なイメージはあっても、「良い授業」の性質が立場を越えて共有化して語られることは少ないのである。では、「良い授業」の性質を定めることは可能なのであろうか。

考えられるのが、アメリカ合衆国のINTASC(The Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)や、一部の民間教育研究団体で行われているような、教員の力量の基準を策定し、格付けを行うという方向での検討である。信州大学教育学部附属教育実践総合センターでは、INTASCを基に教員の職能基準についての案が作成されている。これまで、ともすればそれぞれが独自に自身の特色を生かした「個人の一代芸」を展開してきた高等学校の授業力について、可視化、数値化によって客観的評価を実現できるならば、その観点には一定の意味や意義があると思われる。実際、全く何の指標もないところで授業力の形成を考えることは、それぞれが思い描く理想の授業の差異によって、個人的かつ恣意的な信念の押し付けに墮する恐れがある。しかし、鶴田(2007)が「こうした一連の動きには落とし穴もある。つまり、いずれも外面的(外因的)な授業評価にとらわれた発想であり、内面的(内因的)な授業理解の軽視につながる危険性も持っている」³⁾と指摘するように、これらの基準は、場合によっては「授業の達

人」の外見のみをまねるための指標に陥る可能性も視野に入れなければならない。そうであれば、「どのような授業ができるか」だけではなく、「授業についてどのように考えたことによってその授業がなされているのか」を捉えていく必要がある。つまり、教員として有すべき授業力を考える上では、今よりも良い授業をしようと模索しているか、自分の授業をどのように高めているか、といった「考え方」や「姿勢」にまで迫る必要があるということである。そのためには、教員それぞれの授業に対する認識を明らかにすることで、授業力の力量形成について考えていく視点がなければならない。

よって、本研究では、教員として身に付けるべき力量を詳細に規定して、授業力の可視化や数値化を可能にするより適切な基準を策定することにとどまるだけではなく、教育の現状や時代の変化から考えられる様々な課題を踏まえて、新学習指導要領の求める学力観にも対応した授業力の要素を幾つか最大公約数的に取り上げ、それらについて高等学校の教員自身がどのような認識を有しているかを明らかにすることで、逆に教員の力量形成の時期や機会について傾向を導き出し、そこから力量向上についての方向性を探ることとする。

そのために、まずは校種や教科を越えた全般的な授業力の要素について先行研究を取り上げながら考察する中で、現在の高等学校における授業で必要と思われる力と、国語と地理のそれぞれの教員に特有な授業力の要素について規定することを試みる。

(2) 全般的な授業力の要素

本研究における授業力は、授業を計画、運営し、評価する力であると捉えているが、授業力という用語自体は、日常的な教育の場面や様々な教育的提言において特別の定義をされることなく用いられることの多い語であり、ここでも、用語そのものについて新たな定義を付加するものではない。一般的に授業力は、ある教科ごとに全く異なるものではなく、教員全般に備えるべき共通項として語られることが多い。一人で複数教科を担当する小学校の場合には、そのことが顕著である。そこで、まずは、高等学校においても同じような捉え方が可能であるのかを考える。

前述のように、教員の力量形成についての研究は数多くなされている。当然そこでは教員の授業力を形成し伸長するための様々な考えが述べられている。全般的な授業力について考えていく上で、それらの研究において検討され、実証されている授業力について、それらの研究全ての詳細を記述し検討することは、本研究の主題ではないため割愛するが、それらのうち新学習指導要領に即して授業力を捉えている一つの研究を取り上げて、そこでの考え方を確認する。

木原（2010）は、教員の力量の基本的な考え方について、「信念・知識・技術」として整理されたとしている。それらは、**図1**のように構造化され、「最も中核に位置するのは、子ども観や授業観等の信念である。教師の行動として目に見える形になるのは、例えば板書や発問、環境構成などの技術である。その間に、挟まれるのが、信念

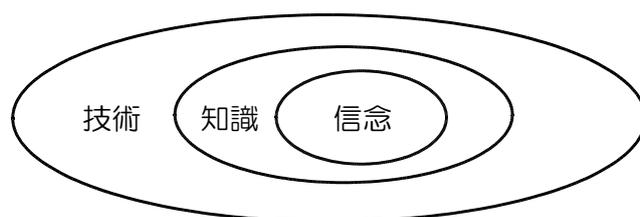


図1 教員の力量の構造

に基づいて形成され、技術の裏づけとなる、知識である」⁴⁾と説明される。その上で、六つの領域を設定して、授業に関する「信念・知識・技術」の具現化を図っている。六つの領域とは、「指導技術・方法」「子ども理解」「学習集団の形成」「単元・教材研究」「家庭学習とのリンク」「授業実践の構え」であり、これらが「授業力」とされるとされる。これらを教員の力量の構造に照らして捉えると、六つの領域のうち「授業実践の構え」を除く五つの領域は、「知識・技術」に当たるものと位置付けられ、「授業実践の構え」が「信念」に当たるものと捉えられている。さらに、「信念」についていえば、「授業レジリエンス」という新たな三つの領域を付加して位置付けられる。「レジリエンス」とは、「たくましさ」「打たれ強さ」等を意味し、「回復力」と訳される

語である。「授業レジリエンス」は、「同僚性、モデル」「課題解決、ユーモア、挑戦心」「自律性、楽観性」の3領域で構成されている。これらは教員にとって、ある実践がいかなる時や場、生徒集団においても普遍的に有効であるということはまずあり得ないため、教育的実践には常に不確定要素とそれに伴う精神的プレッシャーがつきまとう、ということ踏まえたものである。つまり、実際に授業を行うための力は、「知識・技術」だけではなく、ここでいう「授業レジリエンス」を含む「信念」を合わせて考えるものと捉えられている。ちなみに、木原（2010）の「学習指導の状況に関する調査」では、これらの授業力に関する捉え方にに基づき、表1のように「授業力」30項目、「授業レジリエンス」を15項目の質問⁵⁾にまとめ、公立小学校教員を対象に調査を行っている。

表1 「授業力」「授業レジリエンス」についての質問事項

授 業 力	単元・教材研究の側面	1 学習指導要領や専門書、研修等を通して、教科内容や学びの本質についての理解を深めている。
		2 学習指導要領に示された目標や教科書の単元・題材の指導目標達成に役立つ教材を研究・開発している。
		3 指導目標を達成するために適切な教材や教具等を選択し、それらを授業の中で効果的に活用している。
	子ども理解の側面	4 授業で使用した教材・教具の効果や成果、活用する上での課題等を分析・評価している。
		5 より効果的な学習指導を行うために、教材や教具を改善したり、再構成したりしている。
		6 一人ひとりの子どもたちの学習状況や意欲、意識等の実態や課題を把握している。
	学習集団の形成の側面	7 学習指導の過程における子どもの思考や反応、つまずきのポイント等を予測し、整理したうえで授業に臨んでいる。
		8 子どもの発言や行動、反応の真意を読み取り、学習成立の状況やその障壁となっている原因をつかんで対応している。
		9 子どもの学習到達状況を多面的に測定し、それを踏まえて自らの指導の成果や指導上の課題を明らかにしている。
	家庭学習とのリンクの側面	10 一人ひとりの子どもたちの学習到達状況を踏まえて、個に応じた指導目標とその方法を再検討している。
		11 クラスで定めた学習規律の順守状況やクラスの雰囲気等を的確にとらえている。
		12 一人ひとりの子どもたちの学習が深まると共に、クラスとして活気のある授業のあり方を構想している。
	指導技術・方法の側面	13 多様な見方や考え方を認め合い、思考を練り上げていく集団的な学習活動を授業の中で展開している。
		14 一人ひとりの子どもの学習到達状況と共に、クラス全体としての指導の成果や課題についても分析・評価している。
		15 学習を効果的に展開するための学習規律のあり方やクラスの雰囲気の改善を図り、学習集団を適切に運営している。
	授業実践に関する構えの側面	16 宿題を含めた家庭学習の状況や保護者の働きかけの状況等を把握して、家庭学習の充実に向けての課題を明らかにしている。
		17 授業の内容や構成、指導の成果を高めるための家庭学習の内容や方法を授業と関連させて構想している。
		18 子どもが予習復習してきた内容や疑問点等を授業で取り上げる等、家庭学習とリンクさせた授業を展開している。
	社会的・支持的関係	19 授業を家庭学習とリンクさせて効果的に展開できたか、それによって指導の成果を高められたかについて、分析・評価している。
		20 指導の成果をより高めるために、子どもたちの家庭学習の課題を改善し、家庭学習の一層の充実を図っている。
		21 自身の授業を振り返り、その特徴や改善すべき課題を明らかにしている。
	認知的・操作的スキル	22 指導目標の達成に向けて、子どもの実態を踏まえた授業計画や指導・評価の方法、学習環境、使用する教具等を具体的に構想している。
		23 習得・活用・探究等の諸相に応じた適切な学習活動や学習環境等を用意して、授業の中で子どもたちの学習活動を喚起・促進させている。
		24 子ども学習状況や変容を通して、授業の構成や指導方法、学習活動、教具等の成果や課題を多面的に分析・評価している。
	信頼性・統一的自己意識	25 明らかになった自分自身の授業の課題とその原因を整理し、解決に向けての具体的な改善計画を立てている。
		26 日頃からより良い授業づくりに関わる情報を収集したり、アイデアを考えたりしている。
		27 教科の学習のみでなく、教科を超えた学びの基礎的な力、知識・技能を生活場面で活用・実践する力等を含めた生きる力の育成を目指している。
	授業レジリエンス	28 授業中、子どもの学習状況等に応じて臨機応変に学習指導計画を修正したり、展開したりしている。
		29 子ども学習到達状況や意識・行動の変容等に基づいて、自身の授業を客観的に検証・評価している。
		30 自身の指導スタイルや方法論に固執・安住することなく、社会の新たな動向やニーズにも目を向けて、授業づくりに関する自己研鑽に励んでいる。
授業レジリエンス	1 授業づくりに関する悩みについて助言や相談にのってくれる同僚がいる。	
	2 手本となるような「良い授業」を具体的に思い浮かべることができる。	
	3 ティームティーチングの際に十分な意思疎通が図れ、協力して良い授業を作り上げることができる同僚がいる。	
信頼性・統一的自己意識	4 授業の良かった点や課題について率直に指摘・助言してくれる同僚がいる。	
	5 授業改善に向けて真摯に取り組んでいる「見習いたい」教師がいる。	
	6 授業づくりに関する複雑な課題状況を分析する方法を身につけている。	
授業レジリエンス	7 授業づくりに関する新しいアイデアを色々と思いつかせることができる。	
	8 授業中、面白い話や笑いを取り入れ、クラスのやる気の喚起や親和的な雰囲気を作っている。	
	9 自らの授業の問題点を反省するだけでなく、予期せぬ成果等も含めて、その良い点を把握している。	
授業レジリエンス	10 授業改善に向けて新しい指導法や教材・教具を積極的に取り入れている。	
	11 授業づくりに関する課題状況やその原因を納得が行くまで考えて、判断している。	
	12 子どもの実態を踏まえた授業構成や指導方法を、具体的にイメージできる。	
授業レジリエンス	13 計画通りに授業が進行できない場合でも、自分の行動や感情を抑えて授業を遂行している。	
	14 授業の評価が芳しくなかった場合も落ち込むことなく前向きに取り組める。	
	15 課題の洗い出しだけに留めず、具体的な改善計画を立てて遂行している。	

ここでの授業力は、小学校教員を対象としてまとめられたものであるが、その内容には校種を越えて高等学校にも適応する要素が数多くあるので、この意図に沿って高等学校教員の授業力を調査したとしても、高等学校の授業力についての状況はある程度明らかにすることができよう。加えて、これらの質問項目は、いわゆるR-PDCAサイクルに沿って設定されていることが分かる。調査 (Research)、計画 (Plan)、実行 (Do)、点検 (Check)、改善 (Action) の時間軸に沿って、教員の発揮する授業力を捉えようとする観点は、高等学校における実際の授業づくりの過程に即しても有効であろう。ただし、逆に高等学校の事情にはすぐわない部分も当然存在する。それらの差異を踏まえて、高等学校における授業力をイメージすると、そこに際立つのはやはり教科の専門性である。授業力が各自の専門教科に特化して語られる高等学校においては、授業力に教科教育の視点を欠かすことはできない。

(3) 新学習指導要領等に基づいた国語、地理における授業力の要素

高等学校における授業力には、基礎的、汎用的な授業力として規定されるものと、教科、科目の高度な専門性を保証する授業力として規定されるものがあると考えられる。簡単にいえば、あらゆる校種にまたがって普遍的、共通的な授業力と、生徒の発達段階に応じておのずと指導内容が高度になることに伴う高等学校に特有の指導力があるということである。

基本的、汎用的な授業力としては、前掲の表1に示されるような授業力を高等学校に当てはめてみても、おおむね違和感を生じない。しかし、高等学校では、学校によって設置学科・コースが異なり、生徒の進路志望、その実現のために求められる教科、科目の学力の質も多様である。学校によっては、発展的な学習内容や、相当に高次元な思考力、表現力の獲得を図る必要に迫られる場合がある一方で、義務教育段階の学習内容の定着が不十分なまま入学する生徒が多い学校においては、どのように意欲をもたせ、基礎・基本の理解を図るのが課題となる場合もある。

国語と地理とで、基礎的、汎用的な授業力と教科・科目の高度な専門性を保証する授業力との必要性の比重が異なるか否かは調査分析から考察するとして、まずは、他校種と高等学校の差異、つまり高等学校としての授業力の特性に迫るために、教科、科目の授業がどのようなものであるのかに着目したい。その手段として、実際に行われる授業の基準として平成11年3月告示の現行の学習指導要領（以下「現行学習指導要領」という。）や新学習指導要領、平成20年1月の中央教育審議会答申（以下「中教審答申」という。）等に基づいて、現在、国語、地理のそれぞれで求められる授業力の要素について確認することとする。

国語は、新学習指導要領によると、「国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる」⁶⁾ことを目標とする教科である。新学習指導要領では、小学校及び中学校との系統性を重視する観点から想像力を伸ばすことについての記述が加えられたが、その他は現行学習指導要領と同様である。

科目構成については、現行学習指導要領で、「国語表現Ⅰ」「国語表現Ⅱ」「国語総合」「現代文」「古典」及び「古典講読」の6科目から成る構成が、新学習指導要領では、「国語総合」「国語表現」「現代文A」「現代文B」「古典A」及び「古典B」の6科目から成る構成に改められた。選択科目「現代文A」のみが新設であり、それ以外はこれまでの科目を受け継ぎつつ再構成又は改善されたものである。

高等学校国語教員としては、まず上記の目標を達成しつつ、これら6科目のいずれについても指導することができる授業力が必要であるといえる。特に、新学習指導要領では、総合的な言語能力を育成する「国語総合」が共通必修科目と定められている。「国語総合」は、現行学習指導要領でも選択必修科目であり、これまでも開講されることの多い科目であったが、これからは各高等学校に勤務する国語教員が必ず指導する科目となる。「国語総合」は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」及び「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」（現行学習指導要領では「言語事項」）の3領域1事項の指導を行う科目であり、当然それぞれの能力を育

成し、高めるだけの授業力が必要である。また、新学習指導要領における6科目の指導事項を見ると、全ての科目で具体的な言語活動が例示されていたり、「現代文A」「古典A」のように言語文化についての指導が重視されたりすることに対応して、それぞれの科目の指導を円滑に行うための授業力が必要であることも意識されるべきであろう。換言すれば、新学習指導要領に表された指導事項を、それぞれの学校や生徒の状況を踏まえて具現化する力が問われるのである。

さらに、国語の指導で、新学習指導要領全体における趣旨である「言語活動の充実」に資するためには、図2のような考え方で授業を計画する力が求められる。言語活動は目的でなく、手段である。どのような力を身に付けさせたいのかという明確な目標がないまま、活動をすることが目的になってしまうと、言語活動の充実は図れない。また、これまで、高等学校国語教員の中で、「教材をどう教えるか」という発想の下で授業づくりがなされていた現実も少なからず存在する。言語活動にふさわしい教材という発想で、教科書だけにとどまらない教材を開発するためには、緻密かつ幅広い教材研究が必要になる。こうしたことを踏まえて、これからの国語授業を構想できる力が、特に今後重要となっていくと思われる。

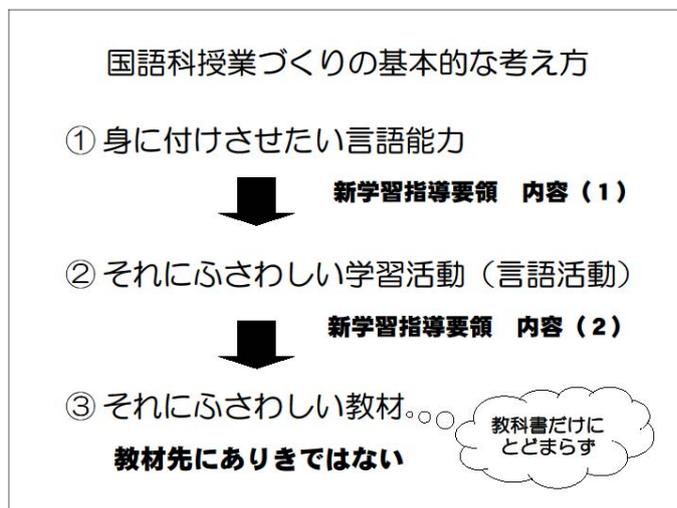


図2 言語活動の充実に資する国語科授業構想

加えて、新学習指導要領では、伝統的な言語文化に関する指導が重視されていることにも注目したい。高等学校では、これまでも古典の指導が行われてきていたため、高等学校単独でいうと大きな変化ではないが、小学校や中学校においても国語に「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が定められたことにより、系統性を重視した指導を行う必要が生じてきた。小学校や中学校においては、古典に親しむことを主たるねらいとした指導が行われ始めている。高等学校の古典指導においては、いわゆる文法、句法の指導等も含めて、古典を自分の力で読むことができるための基礎的・基本的な知識・技能を身に付けることが重視されてきた。もちろん、それら知識・技能が大切であることは間違いないが、従来それらの指導に重きを置くあまりに、古典を苦手とする生徒を生んでしまったきらいもある。小学校から高等学校までの系統性の中で古典指導を考えていかなければならないという前提に立てば、いわゆる訓詁注釈のみを中心とした授業は、中学校までの古典学習との乖離を際立たせることになりかねない。つまり、小学校及び中学校での学びを踏まえつつ、生徒にとって無理のない、しかし高等学校として身に付けさせるべき古典の力を保証する指導力が必要なのである。

一方、地理については、履修しない生徒も存在するという点で、国語と異なる事情がある。現行の学習指導要領では、地理歴史科は6科目をもって編成されているが、履修については「世界史A」及び「世界史B」のうちから1科目並びに「日本史A」、「日本史B」、「地理A」及び「地理B」のうちから1科目の合計2科目、4単位以上を必履修としている。この科目編成及び必履修の定めについては、新学習指導要領においても同じ扱いとなっている。

新学習指導要領によると、地理は「現代世界の地理的認識を養うとともに、地理的な見方や考え方を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う」⁷⁾(地理A、地理Bの共通部分)ことを目標とする科目である。「現代世界の地理的認識」とは、主に現代社会が抱えている諸課題を地理的に考察する学習を通して深められる世界認識を意味する。生徒に授業の中でこの認識を深めさせるには、地理教員は世界及び日本の様々な事象についての豊かな知識をもつとともに、教材化するための資料の収集、分析、提示をするための十分な力を蓄えておく

必要がある。「地理的な見方や考え方」とは、諸事象を位置や空間的な広がりとの関わりで地理的事象として見いだすこと（地理的見方）であり、それらの事象を地域という枠組みの中で考察すること（地理的考え方）である。図3に例示したように、地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や要因を、地域という枠組みの中で、地域の環境条件や他地域との結び付きなどと人間の営みとの関わりに着目して追究させるには、地理教員自身が地理事象を論理的に説明できることはいうまでもなく、生徒が諸資料に基づいて根拠をもって説明できるよう指導する力も必要である。

さらに、中教審答申における「地理歴史科、公民科の改善の基本方針」で、「コンピュータなども活用しながら、地図や統計など各種の資料から必要な情報を集めて読

み取ること、社会的事象の意味、意義を解釈すること、事象の特色や事象間の関連を説明すること、自分の考えを論述することを一層重視する方向で改善を図る」⁸⁾と示されていることから、単なる事象の説明に終わるのではなく、生徒自らが地図や資料を読み解き、表現できるよう指導する力が求められていることに留意しなければならない。地理教員に必要な授業力として、地図や資料の活用などを含む生徒の主体的な学習を促す形態の工夫、デジタルコンテンツへの対応力等も授業力として意識される必要がある。

ここで、高等学校での地理を取り巻く状況について少し触れておく。前述のように、地理は地理歴史科において「全員が必ず履修する科目」ではなく、それを指導する地理歴史科の教員も、自身が高校時代に地理を履修していなかったり、教員免許状取得に必要な単位分しか地理を学んでいなかったりするケースも少なくない。このため、地理歴史科の教員数が少ない高等学校や専門学科を主とする高等学校（以下「専門高校」という。）では、担当教員自身がほとんど学んだ経験のない地理を教えるなど、厳しい対応を迫られる場合も見られる。逆に、多くの生徒が大学進学を志望し、入学試験への対応が求められる高等学校では、ほとんどの場合、いわゆる「地理プロパー」が授業を担当し、大学入試に直結する学力の育成や、合格に必要な学力に達しているかを評価する力が強く求められる傾向がある。「地理プロパー」の多くは、大学で「地理的見方や考え方」によって専門的な研究を行っており、高等学校で指導する内容がたとえ自分の専門分野外であっても、「地理的見方や考え方」により、授業を計画、実践しているといえる。

(4) 本研究における高等学校教員の授業力

以上の点を踏まえ、本研究における高等学校教員の授業力は、基礎的、汎用的な授業力として、木原（2010）が示す授業力30項目を統合、再構成するとともに、その中に高等学校で強く求められたり、改善が急務と思われたりする内容（知識の伝達のみで終始しない授業、多面的な評価を可能にする評価問題の作成など）を盛り込むこととした。この構成については、谷田部（2009）が規定する「社会科系教科における必要な授業力」の要素を踏まえ、表2に示す授業のPDCAサイクルを基本とした10項目の「基礎的、汎用的な授業力」を設定することとした。

さらに、基礎的、汎用的な授業力に直接包含しがたい専門的な授業力については、これまで一般に教科指導に優れた教員が有するとされる能力も考慮に入れつつ、(3)で示したように新学習指導要領で求められる言語活動の充実の趣旨を踏まえた内容を加えた高等学校国語、地理の授業力を構想し、それぞれ独自の質問項目を別に設定することとした。

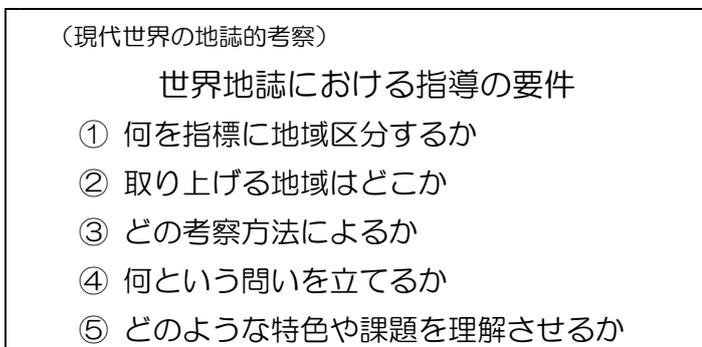


図3 地理的な見方や考え方を培う授業づくり（例）

表2 本研究における「基礎的、汎用的な授業力」

段階	授業力の要素		具体的な授業力
Plan	授業計画力	教科の本質・学習の本質を解明する力 教材を研究する力	・教科・科目の全体を見据えた指導計画力 ・1単位時間の授業デザイン力 ・教材の選定・活用力
Do	授業実践力	授業計画を実践する力 教材・教具を活用する力 生徒の状況を察知する力	・主体的な学習活動の促進力 ・授業時間中における生徒対応力 ・指示及び授業内容の伝達力
Check	授業評価力	授業を分析して評価する力 学習成果を判定し、評価する力	・多様な評価場面の構成力 ・評価問題の作成
Action	授業改善力 ・再構成力	授業を改善できる力 指導の実践上の課題を解決する力	・授業の自己評価力 ・評価に基づく授業の改善力

2 アンケート調査からみた授業力の力量形成についての分析

ここでは、アンケート調査についての分析を通して、授業力やその形成の時期と機会に対する高等学校教員の認識を明らかにしたい。

(1) 調査の内容

高等学校教員の授業力について、各自の授業力そのものやその形成の時期と機会に対する高等学校教員の認識を明らかにするためにアンケート調査を実施した。

アンケートの内容については、これまでの検討を基に次の10項目を共通質問項目として設定した。

- ① 教科、科目の目標や内容を踏まえ、学校の状況や生徒の実態に応じた指導計画を立てる。
- ② 1単位時間の授業ごとに、明確な目標を掲げた学習計画を立て、それに基づいて授業を行う。
- ③ 教材・教具（資料、ICT機器等）を選択し、効果的に活用する。
- ④ 「板書と講義（チョーク&トーク）」にとどまらない、生徒の主体的な活動を促す授業を行う。
- ⑤ 学習規律の遵守状況や場の雰囲気等を的確に捉え、場に応じて適切な指導をする。
- ⑥ 「目標」の明示、適切な板書、図版の掲示等、指示を確実に行き渡らせる工夫をする。
- ⑦ 定期考査以外にも、様々な評価場面を設定し、生徒の学力を多面的に評価する。
- ⑧ 単に知識だけでなく、思考力や表現力等を測ることをねらった独自問題（定期考査、実力考査等）を作成する。
- ⑨ 校内での授業公開と検討会、生徒への授業アンケート等により、自分の授業を客観的に評価する。
- ⑩ ⑨のような機会を通して実践上の課題を認識し、新たな指導法を実践する等授業実践に取り組む。

①は教科、科目の全体を見据えた指導計画を立てる力、②は1単位時間を授業としてデザインする力、③は教材を選定し活用する力として、「授業計画力(Plan)」のうち「教科の本質・学習の本質を解明する力」「目標を設定し、教育内容を開発・展開する力」「指導計画を作成する力」「教材を研究する力」に当たる項目である。④は主体的な学習活動を促進する力、⑤は授業時間中において生徒に対応する力、⑥は授業内容や指示を伝達する力として、「授業実践力(Do)」のうち「指導計画を実践する力」「教材・教具を活用する力」「生徒の状況を察知する力」に当たる項目である。⑦は多様な評価場면을構成する力、⑧は評価問題を作成する力として、「授業評価

力 (Check)」のうち「授業を分析して評価する力」「学習成果を判定し、評価する力」に当たる項目である。⑨は授業を自己評価する力、⑩は授業を改善する力として、「授業改善力・再構成力 (Action)」のうち「授業を改善できる力」「実践上の課題を解決する力」に当たる項目である。また、国語と地理のそれぞれに独自の質問項目として次の5項目ずつを設定した。

- | | |
|------------------|--|
| <p>国語</p> | <p>⑪ 国語総合、国語表現、現代文、古典等のどの科目でも、抵抗感を感じることなく授業を行う。</p> <p>⑫ 必要な文献、論文、資料等を基に教材研究を行い、解釈に自信をもって授業を行う。</p> <p>⑬ 「話すこと・聞くこと」の指導を、授業の中で適切に行う。</p> <p>⑭ 「書くこと」の指導を、授業の中で適切に行う。</p> <p>⑮ 古典の知識・技能の確実な習得を図りつつ、訓詁注釈に偏らない古典の授業になるよう工夫する。</p> |
| <p>地理</p> | <p>⑪ 地理学習に必要な資料、統計等を自ら収集・教材化し、それを活用して授業を行う。</p> <p>⑫ 生徒が地理情報を地図化し、表現できるよう指導する。</p> <p>⑬ 自然地理分野について、科学的な根拠を踏まえて指導する。</p> <p>⑭ 人文地理分野について、科学的な根拠を踏まえて指導する。</p> <p>⑮ 電子データや電子地図、GISソフトウェア等を活用して教材作成や授業実践を行う。</p> |

国語においては、⑪を高等学校国語の全ての科目への対応力、⑫を正確かつ適切な教材研究に基づく指導力、⑬を「話す・聞く」能力を身に付けさせるための指導力、⑭を「書く」能力を身に付けさせるための指導力、⑮を生徒主体の古典授業の実践力として設定している。

地理においては、⑪を地理学習に資する教材化、活用能力、⑫を地理情報の地図化に関する指導力、⑬を自然地理分野における論理的指導力、⑭を人文地理分野における論理的指導力、⑮を地理授業におけるICT活用力として設定している。

以上の15項目について、それぞれ「必要な授業力であると実感した時期」と「身に付きつつあると意識した時期」が、経験年数のうちおよそ何年目くらいに当たるかを尋ねた。また、それぞれの授業力について、「必要であると実感していない」若しくは「力が付いてきたと意識できていない」と思われる場合には、「×印」を記入するよう依頼した。

さらに、それらの授業力の獲得に当たって、どのような機会が有効であったかを、次の7項目から複数回答可で選択してもらった。

- | |
|--|
| <p>ア 校内の他の教員とのコミュニケーションや校内研修での助言等</p> <p>イ 研修会等の実践発表者や研究委員として実践や研究を行ったこと</p> <p>ウ 初任者研修、5年経験者・10年経験者研修</p> <p>エ 高等学校教育研究会（以下「高教研」という。）各部会総会や各分科会への参加</p> <p>オ 勤務校を越えた自主的研究会、民間教育団体の研修会、学会</p> <p>カ 大学・大学院在学時の実習や研究（内地研修を含む）</p> <p>キ 個人での日常的な研鑽（教材研究、調査、読書等）</p> |
|--|

最後に、これらの7項目には含まれにくいと思われる力量形成の機会を把握するために、「勤務する以前」「勤務校内において」「勤務校外において」の3項目について、自由記述で回答を求めた。

(2) 調査の方法及び結果の概要

岡山県内の公立高等学校（中等教育学校を含む。通信制を除く。）全69校から地域、学校規模、学校種別等が偏らないように任意で抽出した33の高等学校の国語及び地理の全ての教員を対象と

し、そのうち、国語168人、地理49人、計217人から回答を得た。ちなみに、国語、地理それぞれの回答者の教職経験年数別の人数は、表3のようになっている。

また、アンケートの回答を集計したのが表4である。なお、アンケートでは、それぞれの教員のこれまでの勤務校数ごとの勤務年数や、学校種別等も調査した。

なお、「必要であると実感していない」若しくは「力が付いてきたと意識できていない」についての空白回答は、集計上「×印」と同様に扱っている。

表4は、表3にあるような経験年数の別に関わらず、国語、地理それぞれのデータ全てを単純集計したものである。当然ではあるが、経験年数が多いほどより高い年数の数値を回答することが可能になるため、単純にこの数値がそのまま教員の授業力に対する認識を表すとはいえない。こ

表3 アンケート回答者の教職経験年数（人）

経験年数	1~10年	11~20年	21~30年	31年~	合計
国語	12	36	97	23	168
地理	8	10	25	6	49

表4 アンケート結果の集計

項目	必要と 感じる (平均:年)	必要と実感 できない (実数:人)	身に付き つつある (平均:年)	力を意識 できない (実数:人)	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	
					(ア～キは複数回答可:人)							
国語 n=168	①	2.7	3	8.6	25	128	29	44	45	24	15	79
	②	4.5	10	10.4	35	105	22	39	42	28	22	78
	③	5.3	16	9.4	58	91	24	29	43	23	10	72
	④	5.7	10	10.8	56	101	25	27	56	32	21	88
	⑤	2.9	3	7.7	23	136	11	21	18	19	8	81
	⑥	5.0	7	10.4	34	108	20	30	37	25	15	79
	⑦	6.1	10	10.3	38	117	13	32	41	24	11	78
	⑧	6.2	10	10.7	48	115	10	18	29	23	9	89
	⑨	9.8	17	14.1	39	119	19	24	27	15	7	62
	⑩	10.3	22	14.3	56	97	17	19	37	23	13	71
	⑪	5.0	10	10.2	48	91	11	15	23	18	26	106
	⑫	3.9	9	11.3	42	94	13	18	30	33	32	118
	⑬	7.3	12	11.9	58	85	22	27	47	33	14	78
	⑭	5.3	10	10.6	46	98	23	22	48	35	18	88
	⑮	6.6	10	12.8	54	100	17	22	37	29	23	106
地理 n=49	①	2.8	0	8.9	4	34	10	10	12	3	5	28
	②	4.9	2	9.1	10	27	9	12	6	3	2	27
	③	3.1	0	7.6	2	27	18	14	23	5	6	36
	④	4.1	1	8.5	14	26	11	8	14	5	3	27
	⑤	1.9	0	6.7	5	35	2	9	5	4	3	33
	⑥	5.6	2	9.6	6	31	10	9	16	5	2	30
	⑦	6.3	1	9.2	7	37	7	13	13	3	1	26
	⑧	6.0	3	9.5	8	23	6	10	11	7	5	33
	⑨	10.2	4	14.6	14	36	8	6	8	1	1	17
	⑩	9.1	6	14	19	28	10	7	12	2	2	22
	⑪	4.7	3	8.4	10	23	11	8	20	6	12	33
	⑫	6.0	7	9.0	22	15	11	8	21	7	9	25
	⑬	3.6	2	8.2	8	22	9	7	16	6	13	35
	⑭	3.7	2	8.3	8	22	10	7	16	6	13	32
	⑮	10.9	9	14.1	27	12	6	4	16	7	6	22

ここでは、質問項目①～⑮及びア～キの機会のそれぞれ結果から大まかな傾向のみ確認しておく。

まず、国語も地理も、「必要な授業力であると実感した時期」について、①、⑤の数値が低く、⑨、⑩の数値が高い。これは「身に付きつつあると意識した時期」でもほぼ同様の傾向がある。指導計画を立てたり生徒に対応したりする力についての実感や意識は、比較的早期に形成されている。逆に⑨、⑩については、「必要な授業力であると実感した時期」「身に付きつつあると意識した時期」ともに数値が高く、「必要な授業力であると実感できない」とする回答も多かった。⑩が⑨に連動する内容であることも影響しているように、授業の評価、改善のサイクルに対する認識の現状を表すものと考えられる。

ア～キのいずれを有効な機会と認識しているかについては、図4、図5に示すように、全項目でアとキに回答が集中した。どのような授業力を念頭に置いても、まずは校内での同僚との関わりと個人の研鑽に大きな価値を見いだす傾向は、高等学校教員の認識をよく表しているといえるだろう。さらに、基礎的、汎用的な授業力として設定した①～⑩についてはアの回答がキの回答を上回る傾向があり、専門的な授業力として設定した⑪～⑮についてはキの回答の方がアの回答を上回る傾向もあった。つまり、基礎的、汎用的な授業力は、周囲の同僚との協働や支え合いの中で向上していくものであり、教科の専門的な授業力については、最終的に個人の努力や日々の研鑽にかかっているという認識を見て取ることが可能である。

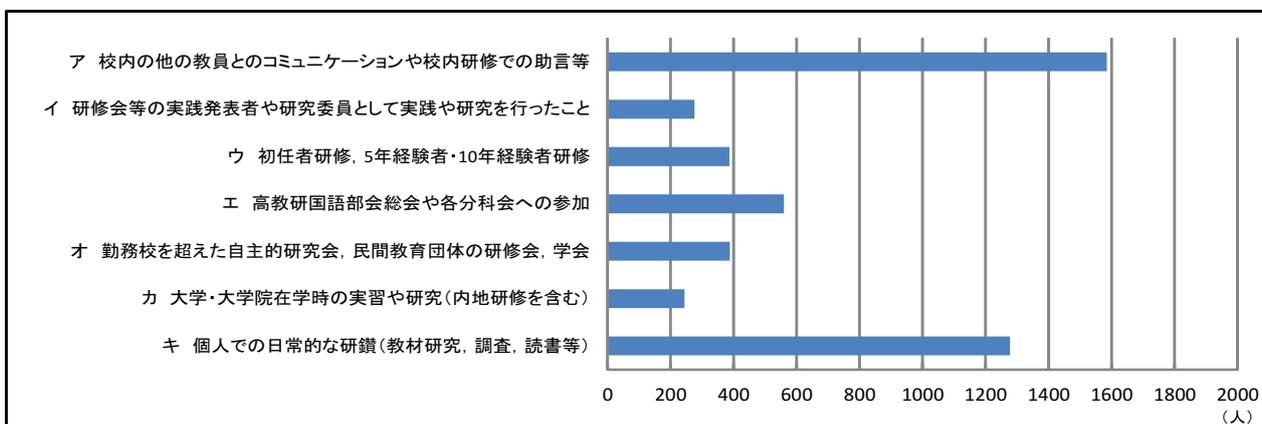


図4 授業力の獲得に当たって有効であった機会の総計（国語）

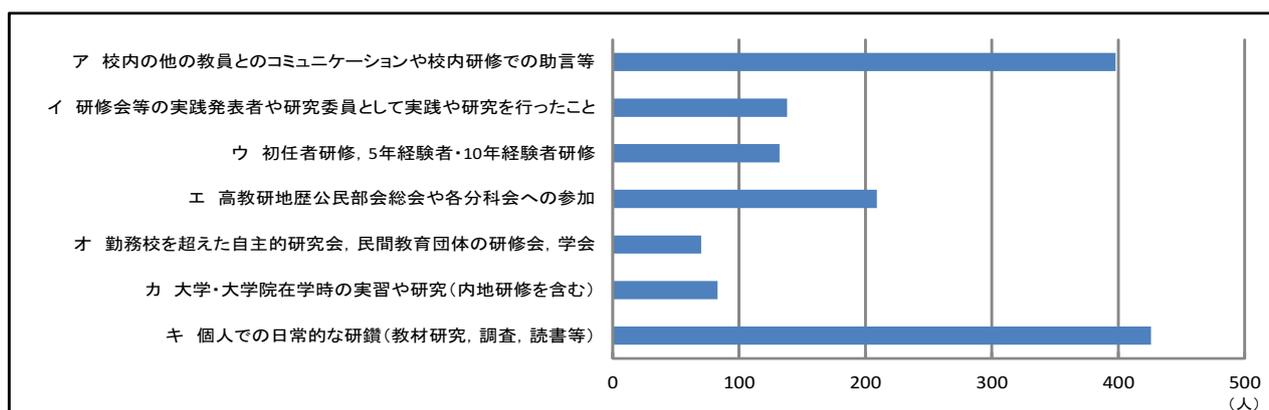


図5 授業力の獲得に当たって有効であった機会の総計（地理）

次に、「必要な授業力だと実感した時期」「身に付きつつあると意識した時期」の回答を、表3の経験年数別にある年齢区分に基づいて集計し、各区分ごとに平均値の昇順に質問項目を並べ替えたのが表5（国語）、表6（地理）である。

このように、どの年齢区分ごとでも、「必要な授業力だと実感した時期」で、①、⑤の数値が低く、⑨、⑩の数値が高いという傾向に概ね変化はない。「身に付きつつあると意識した時期」

表5 アンケート結果の集計 国語経験年数別（平均：年）

必要な授業力だと実感した時期					身に付きつつあると意識した時期														
全年代	1～10年	11～20年	21～30年	31年～	全年代	1～10年	11～20年	21～30年	31年～										
①	2.7	④	1.0	⑫	2.8	①	2.6	⑤	2.7	⑤	7.7	⑧	1.7	⑪	7.9	⑤	7.8	⑤	7.9
⑤	2.9	⑫	1.1	①	3.2	⑤	2.8	①	2.9	①	8.6	⑭	2.3	⑤	8.0	①	8.5	①	9.3
⑫	3.9	①	1.3	⑤	3.8	⑫	4.3	⑪	4.9	③	9.4	⑥	2.7	④	8.2	③	9.4	⑧	11.8
②	4.5	⑭	1.3	②	4.1	②	4.4	⑫	5.3	⑪	10.2	⑬	2.8	③	8.5	②	10.3	③	12.1
⑥	5.0	⑥	1.4	④	4.5	⑥	5.1	④	5.5	⑦	10.3	③	3.0	⑫	9.1	⑥	10.3	⑦	12.1
⑪	5.0	⑦	1.4	⑥	4.7	⑭	5.2	③	6.3	②	10.4	⑪	3.0	①	9.3	⑪	10.4	⑭	12.7
③	5.3	⑤	1.5	⑪	4.7	③	5.3	⑭	6.3	⑥	10.4	①	3.2	⑦	9.5	⑦	10.7	⑪	13.2
⑭	5.3	⑪	1.5	③	5.6	⑪	5.6	②	6.6	⑭	10.6	④	3.2	⑧	9.5	⑭	10.7	⑬	13.6
④	5.7	⑬	1.5	⑦	5.6	⑮	6.5	⑥	6.7	⑧	10.7	⑦	3.2	②	9.6	⑧	11.2	②	14.1
⑦	6.1	⑧	1.6	⑭	5.9	⑦	6.6	⑧	7.0	④	10.8	②	3.5	⑥	9.7	④	11.4	④	14.1
⑧	6.2	③	1.8	⑧	6.2	④	6.7	⑦	7.6	⑫	11.3	⑮	3.5	⑬	10.5	⑫	11.5	⑥	14.1
⑮	6.6	⑩	1.8	⑬	6.5	⑧	6.7	⑬	8.2	⑬	11.9	⑨	3.6	⑭	10.5	⑬	12.4	⑮	15.2
⑬	7.3	②	1.9	⑮	6.8	⑬	8.2	⑮	8.8	⑮	12.8	⑤	3.7	⑨	11.3	⑮	12.8	⑫	15.4
⑨	9.8	⑨	1.9	⑨	8.2	⑨	10.2	⑩	14.3	⑨	14.1	⑫	3.7	⑮	11.4	⑩	15.1	⑩	18.1
⑩	10.3	⑮	2.6	⑩	8.8	⑩	11.1	⑨	14.5	⑩	14.3	⑩	4.1	⑩	12.3	⑨	15.2	⑨	18.2

表6 アンケート結果の集計 地理経験年数別（平均：年）

必要な授業力だと実感した時期					身に付きつつあると意識した時期														
全年代	1～10年	11～20年	21～30年	31年～	全年代	1～10年	11～20年	21～30年	31年～										
⑤	1.9	⑤	1.1	④	1.9	⑤	1.8	⑤	2.0	⑤	6.7	⑥	2.2	④	3.4	⑤	7.6	⑤	6.8
①	2.9	③	1.4	①	2.2	①	3.2	⑭	2.7	③	7.8	⑤	2.5	⑤	5.8	⑪	8.1	⑫	9.2
③	3.1	①	1.6	⑤	2.4	③	3.2	⑬	3.5	⑬	8.7	⑫	2.5	①	6.4	③	8.3	②	9.3
⑬	3.8	②	1.6	③	3.0	④	4.0	①	3.8	⑪	8.8	⑨	2.6	⑭	6.7	⑬	9.0	③	9.3
⑭	3.8	⑪	1.6	⑬	3.4	⑬	4.3	③	5.0	⑭	8.8	⑩	2.6	⑦	6.9	⑭	9.4	①	9.5
④	4.2	⑥	1.7	⑭	3.4	⑭	4.6	⑫	5.0	①	8.9	⑬	2.8	⑬	6.9	⑧	9.8	⑭	11.2
⑪	4.9	⑦	1.9	⑧	4.3	②	5.1	⑪	6.2	②	9.3	④	3.0	③	7.7	⑫	9.9	⑬	12.0
②	5.0	⑬	1.9	⑦	4.6	⑪	5.5	②	8.7	④	9.3	⑧	3.0	②	8.0	④	10.0	④	12.5
⑥	5.8	⑩	2.0	②	4.7	⑥	5.7	⑥	9.3	⑦	9.3	⑭	3.0	⑧	8.2	⑥	10.0	⑪	13.7
⑧	6.3	⑫	2.0	⑪	4.7	⑧	6.3	④	10.5	⑧	10.0	⑦	3.2	⑥	9.0	⑦	10.0	⑦	14.2
⑫	6.4	⑭	2.0	⑥	5.7	⑦	7.1	⑦	11.3	⑥	10.1	⑪	3.2	⑪	9.1	②	10.4	⑥	15.8
⑦	6.5	⑮	2.3	⑫	5.9	⑫	7.1	⑧	11.3	⑫	10.0	③	3.3	⑨	10.5	①	10.6	⑧	15.8
⑩	9.6	④	2.4	⑨	7.6	⑩	11.1	⑩	12.5	⑩	15.0	⑮	3.4	⑮	10.7	⑮	15.6	⑩	20.5
⑨	10.7	⑧	2.4	⑩	8.5	⑨	12.7	⑨	15.0	⑨	15.4	②	3.8	⑩	12.0	⑩	16.1	⑨	23.0
⑮	11.6	⑨	2.5	⑮	9.4	⑮	13.0	⑮	18.6	⑮	15.8	①	4.0	⑫	12.7	⑨	16.3	⑮	24.4

もほぼ同様である。国語、地理それぞれに項目別に見ると特徴的な傾向はあるが、それについては後述する。

さらに、ア～キの機会についても同様に表3の経験年数別にある年齢区分ごとに集計しても概ね全体集計と同様の傾向が見て取れた。教科、科目や、質問項目によっては、幾つか特徴的な事実もあるが、それについては(3)の各項目についての分析で記述したい。

(3) 授業力の力量形成の時期、機会に対する認識についての分析

ここからは、①～⑮の質問項目について、それぞれに分析を加えていく。

ア 国語、地理に共通する質問項目についての分析

共通質問項目である①～⑩について、特徴的な傾向を中心に分析する。

(7) 質問項目①「教科、科目の目標や内容を踏まえ、学校の状況や生徒の実態に応じた指導計画を立てる」について

国語、地理ともに、いずれの経験年数階層においても比較的早い時期に必要な性が認識されている。また、表7にあるように、全項目の中でも、「必要な授業力だと実感した時期」と「身に付きつつあると意識した時期」との差が大きいものの一つである。

表7 「必要な授業力だと実感した時期」と「身に付きつつあると意識した時期」との差

質問項目	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
国語	5.9	5.9	4.1	5.1	4.8	5.4	4.2	4.5	4.3	4.0	5.2	7.4	4.6	5.3	6.2
地理	6.1	4.2	4.5	4.4	4.8	4.0	2.9	3.5	4.4	4.9	3.7	3.0	4.6	4.6	3.2

(平均：年)

すなわち、「身に付くまでに時間がかかる」と認識しているといえる。その必要性を早くから認識していることが影響していると思われるが、「教科、科目の目標を踏まえた指導計画」づくりは、授業の全体像そのものであり、教員にとって教科指導の根源かつ究極の目標であるため、これで完成形であるという認識はもちづらいと考える教員が多いものと思われる。

獲得の機会については、国語、地理とも、校内でのコミュニケーション、校内研修での助言等を挙げた回答が7割前後に達しており、その傾向は特に経験年数11年目から30年目までの教員で顕著である。

(4) 質問項目②「1単位時間の授業ごとに、明確な目標を掲げた学習計画を立てて、それに基づいて授業を行う」について

全項目中、「必要な授業力だと実感した時期」と「身に付きつつあると意識した時期」ともに中上位にある項目である。しかし、表7にあるように、共通質問10項目のうちで、「必要な授業力だと実感した時期」と「身に付きつつあると意識した時期」との差が、国語と地理で最も大きい項目でもある。

地理において、この差を総勤務年数に対する専門高校勤務年数の割合（以下、「専門高校勤務割合」という）が50%未満の教員と50%以上の教員とで比較すると、50%未満の教員は平均して50%以上の教員の3倍以上の期間を要している。単位数が多く、受験に必要な科目として地理を教える環境では、ともすると学習の進度が求められ、単元や学習内容の区切りが必ずしも重視されない傾向がこの結果につながっていると考えられる。

獲得の機会については、国語、地理ともに、経験年数10年未満の教員で、半数以上が経験年数別研修講座を回答している。岡山県総合教育センター（以下「総合教育センター」という。）における初任者研修講座では「学習指導と評価」を実施し、その中で模擬授業等も実施していることが影響を及ぼしているものと思われる。

(7) 質問項目③「適切な教材・教具（資料、掛図、地球儀、ICT機器など）を選択し、効果的に活用する」（掛図、地球儀については地理教員向けアンケートのみ記載）について

国語では、「必要な授業力だと実感した時期」が地理に比較して遅めである。教材、教具の適切な活用は、恐らく多くの国語教員が意識して実践していると思われるが、ICT機器への精神的距離感や抵抗感が影響している可能性もある。「力が付いてきたと意識できていない」という回答も明らかに多かった。ちなみに、国語の全168名で経験年数が21年以上の教員は124名である。その124名を、専門高校勤務割合が50%以上か未満かで分類すると、50%以上が58名、50%未満62名となるが、その分類で③についての平均値を算出すると、専門高校勤務割合50%以上の教員が「必要な授業力だと実感した時期」は6.6年であるのに対し、専門高校勤務割合50%未満の教員

は4.4年で、2.2年の差があった。また、「身に付きつつあると意識した時期」についても、専門高校勤務割合50%以上の教員が「必要な授業力だと実感した時期」は10.8年であるのに対し、専門高校勤務割合50%未満の教員は9.0年で、1.8年の差があった。同様の集計を行った際に、専門高校勤務割合の多寡で認識に差が出た項目は他に⑥と国語の⑪しかなく、その他の質問項目では差が全て1.0年以内であった。

地理では、多様な資料の選定やその提示方法が、生徒の関心意欲の喚起や、思考判断を促す上で非常に重要である。専門高校勤務割合が50%未満の教員と50%以上の教員を比較すると、②と同様に50%以上の教員がより短期間でこの力を獲得する傾向がある。地理学習に対して十分な動機付けが必要な生徒を対象に授業を行っていくには、この力が非常に重要であることを物語っている。経験年数30年以下の教員が「身に付きにくい」と感じているのに対し、教職経験31年以上の教員は、比較的短期間で身に付けることができたと回答している。地理の⑮については必ずしも早く身に付くとは回答していないことから、ICT以外の資料、掛図、地球儀の活用について教職経験31年以上の教員が早くから活用技術を身に付けていたと考えられる。ともすればICTに関心が集まる中で、多様な資料提示については教職経験の豊かな教員のノウハウに学ぶところは大きい。

獲得の機会については、地理では、経験年数10年以下の教員で、研修会等の実践発表者や研究委員として実践や研究を行ったことが日常的な研鑽を上回っている。若手教員のほとんどが高教研の研究委員に任命された経験をもつことから、その中での研究や授業実践などが授業力形成に影響を及ぼしているものと思われる。

(エ) 質問項目④『板書と講義(チョーク&トーク)』にとどまらない、生徒の主体的な活動を促す授業を行う』について

講義を聴き板書をノートに取る、あるいはワークシートや既製の傍用ノートの穴埋めによって進んでいく授業は、かつての高等学校でよく見られる光景であったが、全般的には、国語、地理とも、「必要な授業力だと実感した時期」の平均値は全項目中で中位となっており、教員の意識の中でも生徒の主体的活動についての重要性は認識されていると思われる。ただ、国語においては経験年数21年以上30年以下の教員が「必要な授業力だと実感した時期」が他の年齢階層に比較して明らかに遅めである。また、地理についても、経験年数21年以上30年以下の教員は、他の年齢階層に比べて身に付くまでの時間が長くかかる傾向が強い。

また、国語、地理ともに、「力が付いてきたと意識できていない」とする回答が他の項目よりも多かった。さらに、地理では、専門高校勤務割合が50%未満の教員の「身に付きつつある」時期の平均が、そうでない教員の倍以上となっている。一方、経験年数20年以下の教員では「身に付きつつある時期」を回答した教員の平均は4年以内であり、生徒の主体的な学習活動を意識した授業を作る力が、授業力として早くから認識されているとも考えられる。しかしながら、いまだに身に付いていないとする回答も多く見られ、相当に個人差があるものと考えられる。

獲得の機会については、国語で高教研を回答した数値が、他の項目よりも高い。生徒の主体的活動に対する実践等の提案が高教研においてなされているということであろう。また、地理でも、経験年数21年以上の教員の中に高教研を回答したものが一定数見られ、研究委員による実践発表や公開授業等が、生徒の主体的な活動を取り入れた授業のモデルとなり、授業力の形成に影響を与えているものと思われる。

(オ) 質問項目⑤「学習規律の遵守状況や場の雰囲気等を的確に捉え、場に応じて適切な指導をする」について

全項目の中でも早くから必要と感じられている。「身に付きつつあると意識した時期」も国語、地理ともに最も早い。その獲得にかかる時間については、専門高校勤務年数の割合が50%以上の教員は、やや短い傾向があるものの、必要性については勤務校の種別や教科員数による差が比較的小さく、「場に応じた指導」の必要性は、多くの教員が高く認めていることが分かる。

獲得の機会については、どの経験年数階層においても、他の教員とのコミュニケーションや校内研修での助言、個人での日々の研鑽に回答が特に集中している。現実に対応していくクラスや生徒への接し方、適切な指導法については、勤務校内での教員間でどのようなコミュニケーションが行われ、その中から指導の改善につながるものを見いだしていくかが重要であることを示している。

(カ) 質問項目⑥『『目標』の明示、適切な板書、図版の掲示等、指示を確実に行き渡らせる工夫をする』について

国語、地理ともに、経験年数階層による差が見られる。経験年数10年以下の階層では「早くから必要と感じ、身に付きやすい」という傾向があるのに対し、経験年数の長い教員ほど身に付けるのに時間がかかると認識している傾向がある。本時の「目標」の明示や、生徒への指示の仕方等については、特別支援教育の観点からも、最近特に指摘されることが多いため、経験年数別研修等で、そういった考え方に触れる機会が多い若手教員との数値の差となっていると思われる。

また、国語において、③と同様に専門高校勤務割合が50%以上と未満とで分類し平均値を算出すると、専門高校勤務割合が50%以上の教員が「必要な授業力だと実感した時期」は6.4年であるのに対し、専門高校勤務割合が50%未満の教員は4.4年で、2.0年の差があり、「身に付きつつあると意識した時期」についても、専門高校勤務割合が50%以上の教員が「必要な授業力だと実感した時期」は12.4年であるのに対し、専門高校勤務割合が50%以上の教員は9.8年で、2.6年の差があった。

地理においては、「必要な授業力だと実感した時期」は、専門高校勤務割合が50%未満の教員の方が50%以上の教員よりも早いにも関わらず、身に付くまでの時間は2倍を要するという結果となっている。③の質問による「適切な教材教具を選択し、活用すること」についての回答と反対の傾向を示している。

獲得の機会については、アとキの回答数が多いという他の質問項目と同様の傾向以外、この質問項目に固有の特徴は見いだせなかった。

(キ) 質問項目⑦「定期考査以外にも、様々な評価場面を設定し、生徒を多面的に評価する」について

表7のように、国語では顕著な数値は示していないが、地理においては、全項目中最も「身に付くまでの期間が短い」と回答された。ただし、経験年数20年以下と21年以上の階層では、両者間に大きな隔たりが見られる。経験年数20年以下の階層では「身に付けるのに時間がかかる」と感じる傾向があるのに対し、経験年数21年以上の階層では、比較的身に付きやすかったと感じている。現行学習指導要領から評価の4観点を示されたことも影響しているのか、経験年数20年以下の階層に比べて、それ以上の階層には、必要と感じるまでの時間が長い傾向がある。

獲得の機会については、アとキの回答数が多いという他の質問項目と同様の傾向以外、この質問項目に固有の特徴は見いだせなかった。

(ク) 質問項目⑧「単に知識だけでなく、思考力や表現力を測ることをねらった独自問題（定期考査、実力考査等）を作成する」について

国語では古典の古語や文法、句法等、地理に限らず地理歴史科・公民科では記憶した用語、地名、人物名等が最も想像しやすい「知識」であろう。それら「知識」も含めて、定期考査においては特に、授業で扱った内容をいかに正確に「再現」できるかが主流であった傾向は否めない。また、現在もそうした傾向は根強く残っているともいえる。その一方で、社会的には、思考力・判断力、資料活用の技能や表現力を問う問題、PISA型読解力を評価する問題を作成する力量が重視されるようになってきた。

この項目について「身に付きつつあると意識した時期」の数値は、国語の経験年数10年以下の教員で極端に低い。若手教員が新しい学力観に基づく問題作成の点で優れていると性急に判断することはできないが、少なくとも比較的抵抗感を感じることなく取り組んでいるとはいえよう。

地理においては、この項目について必要と感じる時期については、経験年数10年以下の階層と、

経験31年以上の階層で遅い傾向がある。若手の中には作問に対する経験不足から来る不安感、経験年数31年以上ではこれまで行ってきた考査のスタイルなどが、この傾向の背景にあるものと思われる。ただし、形成までに要する期間については、どの経験年数階層でも大きな差はない。

また、国語、地理ともに、専門高校勤務割合の多寡はこの項目に影響を与えていない。

獲得の機会については、個人での日常的な研鑽とする回答が多数を占めるが、経験年数10年以下の階層では多くの教員が経験年数別研修を挙げており、総合教育センターにおける「学習指導と評価」等の研修が一定の成果を上げているものと思われる。

(ク) 質問項目⑨「校内での授業公開と検討会、生徒への授業アンケート等により自分の授業を客観的に評価する」について

(1)の「調査の方法及び結果の概要」で触れたように、「必要な授業力だと実感した時期」「身に付きつつあると意識した時期」とともに、⑩と並んで高い数値、すなわち実感や意識までに時間がかかるという結果が出ている。経験年数別に見ても、ほぼ全ての年齢階層でそうした傾向が認められる。また、「必要であると実感していない」「力が付いてきたと意識できていない」とする回答も他の項目に比べるとやや多い。高等学校では、校内での授業公開や検討会について、活発に行われるようになってから歴史が浅いことに原因があるものとも考えられる。

獲得の機会については、他の項目と同様に、他の教員とのコミュニケーションや校内研修での助言等を多くの教員が挙げているが、⑨については個人の研鑽のみではそもそも成り立たない内容であるため、キは当然回答数が少なくなっている。

(コ) 質問項目⑩「⑨のような機会を通して実践上の課題を認識し、新たな指導法を実践する等授業実践に取り組む」について

「必要な授業力だと実感した時期」「身に付きつつあると意識した時期」とともに、⑨と並んで高い数値を示している。経験年数別に見ても、ほぼ全ての年齢階層でそうした傾向が認められる。また、「必要であると実感していない」「力が付いてきたと意識できていない」とする回答も、他の質問項目に比べて多い。

⑨のような機会を自らの授業改善に生かすことは、本来重要な意味をもつ。獲得の機会についても、⑨と同様に他の教員とのコミュニケーションや校内研修での助言等を多くの教員が挙げているものの、数はやや減っている。授業のPDCAを考えると、自身の授業を客観的に捉え、積極的に授業改善に生かしていく「C」「A」に、もっと目が向けられてしかるべきであろう。

イ 国語の独自質問についての分析

ここでは、国語の独自質問項目である質問項目⑪～⑮についての分析を行う。ちなみに、この「イ 国語の独自質問についての分析」における記述で使用される⑪～⑮の項目名は、全て国語の独自質問項目の⑪～⑮を表すものとする。

(7) 質問項目⑪「国語総合、国語表現、現代文、古典等のどの科目でも、抵抗感を感じることなく授業を行う」について

前述のとおり、高等学校の国語は、現行学習指導要領、新学習指導要領のいずれにおいても、6科目で構成されている。それら全てを一つの学校で同時期に担当することはあまりないだろうが、中長期的には、異動等によっていずれの科目を担当する可能性もあり得る。しかし、実情として、ある科目のみを長期間担当し続けるといった、担当科目の偏りがある場合も若干ある。

この項目の授業力を「必要な授業力だと実感した時期」は、他の項目の結果と比較しても決して遅くないが、「身に付きつつあると意識した時期」は、共通質問項目も含んだ国語全項目中で最も遅い時期という結果だった。恐らくは、まだ担当したことのない科目への不安や、個人レベルでの得意不得意といった意識も影響しているのであろう。

加えて、この項目は、③と同様に専門高校勤務割合50%以上と未満とで分類し平均値を算出すると、専門高校勤務割合50%以上の教員が「必要な授業力だと実感した時期」は3.9年であるのに対し、専門高校勤務割合50%未満の教員は6.9年で、3.0年の差があり、「身に付きつつあると

意識した時期」についても、専門高校勤務割合50%以上の教員が「必要な授業力だと実感した時期」は9.7年であるのに対し、専門高校勤務割合50%未満の教員は11.9年で、2.2年の差があった。専門高校勤務割合50%未満の教員は必然的に、多くの生徒が大学進学を志望し、入学試験への対応が求められる高等学校での勤務経験年数が長い。この場合、教育課程とは別の次元で、「現代文」「古文」「漢文」という意識が強く、複数名で限られた分野を担当する場合も多いため、どの科目でも抵抗感なく授業を行うという意識につながりにくいといった事情も関係しているのかもしれない。

ちなみに、獲得に有効な機会は、前述のとおりアとキに回答が集中しているが、⑪と⑫については、アよりもキの方が回答数が多い傾向が認められる。

(イ) 質問項目⑫「必要な文献、論文、資料等を基に教材研究を行い、解釈に自信をもって授業を行う」について

授業の基本である教材研究については、記述回答においてもその重要性を指摘する声が多く、実際に「必要な授業力だと実感した時期」は、国語の独自質問項目中で最も早かった。「身に付きつつあると意識した時期」は決して早いわけではないことが、教材研究の奥深さを表している。しかし、この項目が必要な授業力であるという点は、全ての経験年数階層で共通の意識である。

前述のとおり、⑪と⑫については、アよりもキの方が回答数が多い。これは、すなわち、国語の授業に関わる本質的な部分は、周囲の協力もありつつ最終的に日常的な自己研鑽にかかっているという「自助努力型」意識の表れであると考えられる。併せて、他の項目と比較して力の大学・大学院在学時の実習や研究を回答するが多かった。教材研究の基礎を大学や大学院での研究に求める声は自由記述回答でも多数あり、高等学校の国語教員として、高いレベルの国語学、国文学等の学術研究に基づく力量を備える必要があるという認識がうかがえる。

(ウ) 質問項目⑬『話すこと・聞くこと』の指導を、授業の中で適切に行う』について

新学習指導要領においては、「国語総合」「国語表現」「現代文B」に関わる指導内容であるが、⑭の「書くこと」に対する意識と比較して、「必要な授業力だと実感した時期」「身に付きつつあると意識した時期」ともに遅い年数を示している。高等学校の国語授業はとかく「読むこと」の指導が中心であると指摘されるが、その中で「話すこと・聞くこと」に対しては多少距離感を感じている教員も少なくないと思われる。この数値は、まさにそうした認識を表す傾向といえる。ただ、表7に示した「必要な授業力だと実感した時期」と「身に付きつつあると意識した時期」との差は、⑭が5.3年であるのに対し、⑬は4.6年となっており、一旦力量を高める必要を意識すると、比較的力が身に付きつつある実感も得られやすい傾向が見て取れる。

獲得に有効な機会は、⑪や⑫と異なりキよりもアの方が多くの回答を集めている。個人の研鑽よりも周囲の協力を求める傾向も、「話すこと・聞くこと」の指導に対する認識を表している。さらに、他の質問項目と比較して、エの高教研国語部会の回答が多い傾向がある。「話すこと・聞くこと」についての実践の報告等への期待が表れているものと思われる。

(エ) 質問設問⑭『書くこと』の指導を、授業の中で適切に行う』について

⑬の「話すこと・聞くこと」についての結果と比較すると、「必要な授業力であると感じた時期」「身に付きつつあると意識した時期」ともに、早く実感、意識ができています。授業における活動の場面が比較的設定しやすく、指導内容もイメージしやすいことが影響していると思われる。

獲得に有効な機会は、⑭と同様、キよりもアの方が回答数が多い。ただし、回答数で見ると、⑬の力量の獲得に有効な機会としてアを答えたのが85名であるのに対して、⑭では98名となっており、こちらの方が校内での助言等が得られやすい傾向がある。さらに、⑬と同じく、エの高教研国語部会の回答が多い傾向がある。「書くこと」も「話すこと・聞くこと」も、指導のための情報が求められていることが反映したものと思われる。

(オ) 質問設問⑮「古典の知識・技能の確実な習得を図りつつ、訓詁注釈に偏らない古典の授業にな

るよう工夫する」について

「必要な授業力だと実感した時期」「身に付きつつあると意識した時期」とともに、ほぼ全ての経験年数階層で、全項目の中で高い数値、すなわち実感、意識が遅めであるという結果であった。古典の授業において、いわゆる「古典嫌い」を生まない授業づくりが求められることは前述したが、「必要な授業力だと実感できない」という回答は必ずしも多くないため、そういった意識の定着は図れているものと思われるが、実際の授業の中で具現化するには一定の障壁が存在すると考えられる。

獲得の機会については、アとキの回答数が多いという他の質問項目と同様の傾向以外、この質問項目に固有の特徴は見いだせなかった。

ウ 地理の独自質問についての分析

ここでは、地理の独自質問項目である質問項目⑪～⑮についての分析を行う。ちなみに、この「ウ 地理の独自質問についての分析」における記述で使用される⑪～⑮の項目名は、全て地理の独自質問項目の⑪～⑮を表すものとする。

(7) 質問項目⑪「地理学習に必要な資料、統計等を自ら収集・教材化し、それを活用して授業を行う」について

地理の教科書には、多様な統計資料、文書資料、写真等が掲載され、授業で活用されているが、日々変化する社会情勢に即応し、あるいは生徒の興味関心や理解の度合いに合わせて適切な授業展開を図るには、教員自身で収集した資料による教材が必要不可欠である。

このような資料作成や授業での活用が必要であると感じるまでの期間には、階層ごとに大きな意識の差はない。「身に付くまでの期間」については経験年数21年以上30年未満の階層が「短時間で身に付く力」と認識しているのに対し、経験年数31年以上の階層では逆に身に付くまでに時間がかかったと回答している。教材の扱いについては③に類似した項目であるが、経験年数21年以上の階層については反対の傾向を示している。「自ら収集し、教材化する」という点で、教員経験の中でインターネットによる資料検索や、ICT等を活用した教材化の機会のない期間が長かったことが、経験年数31年以上の階層において獲得に時間がかかった理由の一つと考えられる。また、専門高校勤務割合が50%未満の教員で、必要と感じる時期、身に付きつつあると実感した時期がいずれも早い傾向にある。

獲得の機会については、個人での日常的な研鑽が多数であるが、高教研を挙げる回答が全ての経験年数階層に一定数見られる。高教研では、新しい教材を使った授業の実践が多く提案されており、ここで獲得したものを自らの授業に応用していることがうかがえる。

(4) 質問項目⑫「生徒が地理情報を地図化し、表現できるよう指導する」について

様々な地理情報を地図で表現することは、「資料活用の技能、表現」の一つであり、現行学習指導要領で明確に示され、新学習指導要領でも一層重視されている。

必要であると感じた時期は⑫⑬の項目に比べると遅い上に、いまだに必要を感じていないとする回答も7名と、教員の意識は決して高くない。また、身に付いたと実感するまでの期間は他の項目に比べて短いものの、いまだに身に付いたと実感できていないとする回答が半数近くあることから、この項目についての教員間の力量差が相当大きいことを示している。地理情報の地図化は、ICT環境の整備が必須ではないが、地図表現を行う上で地図関係のソフトウェアを有効に活用できれば生徒の活動の幅も広がることから、そのノウハウや施設利用の可否が影響を及ぼしていることは否定できない。また、知識理解の習得を中心とし、進度を重視した授業の中で、現実に取り組みにくいと考える教員が多いのも事実である。

獲得の機会については、「高教研への参加」が「個人での日常的な研鑽」に迫る回答を得た。高教研ではICTを活用した防災地図作製や、各種統計を活用した統計地図作製の実践事例が紹介されており、実際にどのように授業を展開していくのか、授業実践者から直接聞ける機会として有効であると認識されている。

(ウ) 質問項目⑬「自然地理分野について、科学的根拠を踏まえて指導することができる」について
気候や地形に代表される自然地理分野については、表面的な事象の説明だけでは生徒が理解することは難しく、地学などの内容にも触れながら科学的な説明がある程度必要であり、指導する側にその知識と指導法が備わっていなければ、一方的に表面的な知識を注入することになる。

経験年数階層が高くなるほど必要と感じるまでの年数が早くなり、身に付くには時間がかかると回答している。また、専門高校勤務割合が50%以上の教員に、必要と感じるまでの年数がより長くなる傾向もある。専門高校では地理Aを履修させることが多いため、地理事象を詳細なメカニズムにまで触れながら説明する授業が比較的少ないことによると考えられる。

獲得の機会については、「個人での日常的な研鑽」が7割に達する。次いで大学・大学院在学時の実習や研究を3割近くが回答している。地理学を専攻した教員に限ればこの割合はより高まると考えられ、大学・大学院での専門的な学びが重要であることがうかがえる。

(エ) 質問項目⑭「人文地理分野について、科学的根拠を踏まえて指導することができる」について
人文地理分野においても、農業地域区分、工業立地、人口流動など、「なぜそうなるのか」ということを科学的根拠をもって説明しなければならない場面は少なくない。自然地理と同様、事象のみを次々に教えていく授業では、生徒の地理的見方や考え方を育てることは不可能である。

この項目については、⑬とほぼ同様の結果を得た。すなわち、経験年数階層が高くなるほど必要であると感じるまでの年数が早くなり、身に付くには時間がかかると回答している。経験年数10年以下の教員で必要と感じる時期が⑬に比べてやや遅い傾向があるが、自然地理に比べると、人文地理では科学的根拠をそれほど重視しなくても授業ができると考える教員も一定数存在するものと考えられる。一方で、経験年数31年以上の階層は全ての項目のうち、この項目を「最も身に付くまでに時間がかかっている」と回答している。人文地理を科学的根拠をもって教えるには、広範な知識や経験が必要であることを示唆しているように思われる。

獲得の機会についても、⑬と同様の結果が得られた。「大学・大学院での実習や研究」が⑬と同数であるが、人文地理分野では経済学部や経営学部等で獲得できるものもある一方で、大学・大学院の地理学で得たものが直接指導には結び付かないと考える教員もいるものと思われる。

(オ) 質問項目⑮「電子データや電子地図、GISソフトウェア等を活用して教材作成や授業実践を行う」について

⑪にも関連する内容であるが、ここではICT活用の技能に特化して聞いている。国土地理院が発行する地形図も、紙媒体から電子媒体に移行しつつあり、これを活用した三次元的な地形モデルの作成や、「おかやま全県統合型GIS」を活用した防災教育の教材化などが考えられ、そのための力量も今後一層必要となってくる。

現状では、「必要であると感じる時期」が全ての項目の中で最も遅い上、必要性を感じていないとする回答も2割近くある。一方、身に付くまでの期間については、全項目の中では比較的短い位置にあるものの、身に付いたと実感していないとする回答が半数以上に上ることから、この項目も⑫と同様、個人の力量差が非常に大きいと考えられる。また、この項目では専門高校経験年数が短い教員で「必要と感じた時期」が遅く、「力量形成に要する期間」が長い傾向がある。これも⑫同様に、進度を要求される状況の中で、必要な時間をかけて取り組むことが難しい状況を示しているものと思われる。

獲得の機会については、必要を感じない教員やいまだに力量の獲得に至らないとする教員の数を考慮すれば、高教研への参加を挙げる割合はかなり高いといえる。

エ 力量形成に有効な機会についての自由記述回答の分析

ここでは、アンケートの選択肢ア～キの7項目では把握が難しいと思われる力量形成の機会を把握するために自由記述で回答を求めた、「勤務する以前」「勤務校内において」「勤務校外において」の3項目についての分析を行う。

(7) 国語教員、地理教員として勤務する以前において

国語教員、地理教員として勤務する以前において力量形成に有効な機会として挙げられた主な回答は、表8のとおりである。

表8 自由記述欄「勤務する以前において」の主な回答（（ ）内の数値は同様の内容を含んだ回答数）

<p>国語</p> <p>【大学の講義・研究に関すること（専門分野，教育学）】 大学，大学院での研究や講義，ゼミ（34） 教育実習（21） 学会，研修会等への参加，発表（11） 模擬授業（7） 授業見学（6） 教材研究（4） 卒業論文等論文の執筆（4） サークル活動（3） 大学院への進学 現場の教員の話を知る 文献の検索の仕方を知る</p> <p>【国語教員としての考え方，在り方】 専門分野についての深い知識，考察（5） 優れた実践者に話を聞く（3） コミュニケーション力を身に付ける（3）</p> <p>古典についての深い知識を身に付ける（2） 「授業力」という意識をもつ</p> <p>【日常的な研鑽】 専門分野，教養を含めた読書（26） 古典の幅広い経験，様々な体験（15） 話し方の研修 自己研鑽</p> <p>【その他】 文学館，文学ゆかりの地等への旅行（4） 身の回りの人間と事象の全てが勉強（3） 魅力ある人間になる 海外経験 民間経験 失敗経験 何事も無駄にはならない 良くも悪くも自分が高校生のときに受けた授業</p>	<p>地理</p> <p>【大学の講義・研究に関すること（専門分野，教育学）】 学会への参加（5） 大学の講義やゼミ（4） 関係書籍の購読（3） 授業見学 社会科教育の講義 実体視，描画，GIS等地理的技能の習得 実際にはなかったが，科目の知識力や指導技術を高める機会が必要</p> <p>【フィールドワーク・旅行】 フィールドワークを行うこと（10） 旅行に行き，実際に自分の目で見ること（7）</p> <p>【人間としての生き方】 積極性 人に伝えるコミュニケーション能力を高める実習 必要で十分な知識を獲得するための自己研鑽 人間として魅力ある資質があるかどうか 一人前の社会人である素養を身に付けているかどうか</p> <p>【その他】 アンテナを張って情報収集 大学入試センター試験くらいはしっかり研究しておく 幅広い読書</p>
--	---

国語の回答で特徴的であったのは、大学、大学院での研究や講義、ゼミ、教育実習への期待と読書への強い思い入れである。研究については、教育学だけでなく、国文学、国語学の高度な教養が必要である（特に古典）ことを訴える声が多かった。また、教育実習については、実際の教育現場での経験に基づいて場に応じた適切な指導を身に付ける効果が高いことを述べる声が多かったが、教育実習時だけでなく大学在学時全般において、日常的に授業見学や現場教員との交流ができる環境、模擬授業が行える場が必要であるという回答が複数あった。読書については、専門領域に限定しない幅広い読書、しかも多読を勧める声が経験年数を問わず多かった。これは、国語の教員にとっては全ての経験が国語の勉強という趣旨の回答や、魅力ある人間になるといった回答が複数あったこととも関連しているとも考えられる。

地理では、経験年数に関係なく、大学・大学院在学中に旅行やフィールドワークに出かけることを有効とする記述が目立った。同時に「地理学を研究する理論や方法を卒業論文、修士論文で身に付けること。必然的にフィールドワーク、各種データの収集と分析が必要になるので、基本は身に付く」の記述に代表されるように、専門の研究を進めることが、結果的に地理教員としての幅広い力量につながる、と考える回答も、経験年数を問わず多く見られた。興味深いのは、生き方に関する記述が、経験年数21年以上の教員から複数寄せられている点である。コミュニケーション能力、人間として魅力的であるか等、教員としての資質に関わる部分を授業力を高める上で有効とする視点は、経験年数20年以下の教員には見られなかった。この他、自身が高等学校就学時と教員として就業するまでの受験学力についてのギャップを解消するために、入試問題を研究しておくべきだ、とする内容の回答も複数あった。

(イ) 勤務校内において

国語教員、地理教員として勤務校内において力量形成に有効な機会として挙げられた主な回答は、表9のとおりである。

表9 自由記述欄「勤務校内において」の主な回答（()内の数値は同様の内容を含んだ回答数）

国語

【授業見学，授業公開】

他教員の授業を見学したり，授業を見てももらったりして，意見交換すること（55）

他教科の授業を見学すること（10） 公開授業を積極的に引き受けること ティームティーチング

【情報交換，コミュニケーション】

教材研究，授業，生徒等についての他教科も含む教員同士の情報交換や日常的な会話（53）

教科内での共同教材研究，3年間の指導についての共通理解（8） 学校司書との交流

【作問，入試問題研究】

実力考査等の独自問題の作成とその検討会（12） 入試問題研究（3）

【生徒からの反応】

授業アンケート，生徒からの評価（7） 生徒との触れ合い（3）

【その他】

教材研究や意見交流のための時間の確保（14） 丁寧な教材研究（10） 自分の授業のビデオ撮影

高教研での発表準備 研究発表を積極的に引き受ける 観点別評価のように実施する必要に迫られること

管理職の教科指導力向上についての理解 同僚に恵まれる 研修 自己研鑽 部活動をする

地理

【授業見学，授業公開】

他教員の授業を見学したり，校内の他の教員に授業を見てもらい，指導助言を受けたりすること（13）

【情報交換，コミュニケーション】

教材研究，授業の準備，その他についての地理歴史科教員同士の会話（8）

地理歴史科に限らず，校内の教員と幅広くコミュニケーションをとること（10）

【作問，入試問題研究】

オリジナルな問題作成（3） 入試問題研究（3）

【生徒からの反応】

授業アンケート，授業評価（3）

【個人の教材研究】

教科は自分一人なので，自己研鑽しかない 自分自身で納得できる授業プリントの研究・作成

G I Sに関する技能習得

国語では，校内での相互の授業見学と他教員との情報交換や日常的なコミュニケーションを挙げた声が多かった。情報交換については，教科内だけでなく他教科の教員とのコミュニケーションを含めた回答が多かったため，地理のように教科内外を分けることはしなかったが，教員同士で刺激し合うことが重要であることを力説する回答が幾つもあった。また，実力考査等の作成とそれに伴う校内検討会の重要性を具体的に述べた回答も複数あった。加えて，授業力を獲得する有効な機会を得るための時間の確保こそが大切とする回答も多かった。

地理では，他の教員との情報交換，コミュニケーションに関する記述が多かった。地理歴史科教員と教材や指導法について話し合うことに加えて，「地理以外の教員とのコミュニケーションによって，指導力の幅を広げることが必要」に代表される，教科を越えた教員同士の学びの機会が重要であり，それを可能にする教員集団であるべきとの回答が，経験年数の長短を問わず多く見られた。また，授業公開，授業見学についても，積極的に行うべきであるとする回答が複数あったが，これに関しては，経験年数が10年以下の教員に多く，経験年数が31年以上の教員では割合は比較的低かった。授業を公開する習慣は近年ようやく定着しつつあるところであり，若手教員は授業公開，見学を有効な機会であると実感しているものと考えられる。生徒の授業アンケートも，経験年数21年以上の教員からの回答は少数であった。

(ウ) 勤務校外において

国語教員、地理教員として勤務校外において力量形成に有効な機会として挙げられた主な回答は、表10のとおりである。

表10 自由記述欄「勤務校外において」の主な回答（() 内の数値は同様の内容を含んだ回答数）

<p>国語</p> <p>【研修の機会】 校外の研究授業への参加 (26) 校外での各種研修会に参加する (15) 自主的な研究会への参加 (13) 民間教育団体での研修会 (13) 高教研国語部会への参加 (10) 県総合教育センターの研修講座 (10) 大学での研究会への参加 (7) 学会への参加 (5) 出身大学における研究発表大会への参加 (2)</p> <p>【教材研究】 読書 (23) 新聞を読んで時事問題を知る (5) Web上での指導実践の研究 (3) 論文や文献を収集する (2) どの科目にも対応できる教材研究 様々な実践を知ること 作成した問題を交換し、検討する</p> <p>【コミュニケーション】 他業種の友人との交流 (2) 幅広く関心をもつ 勤務校外の人とのネットワーク</p> <p>【その他】 教材開発、研修のための時間の確保 (12) 文学散歩 (3) 地域での活動、役職 (2) 幅広く芸能全般に触れる 内地留学でのゼミや修士論文作成 全ての経験、幅広い体験</p>
<p>地理</p> <p>【研修の機会】 校外での各種研修会に参加する (13) 高教研の公開授業や研究発表会に参加する (7) 学会への参加 (6)</p> <p>【巡検、旅行】 旅行に行き、見聞を広める (12)</p> <p>【教材研究】 本・新聞・テレビ等による情報収集 (7) ICT活用など、様々な実践を知ること 幅広い読書 (3) 広い視野で学びの機会をつくり、研鑽に励む 生活全てが地理に関わっているという意識をもつこと</p> <p>【コミュニケーション】 他校の先生と仲良くなり、いろいろな話をする 教員でない人との会話 (2)</p> <p>【その他】 公開授業への参加、見学が気軽にできること 研修講座や研究会、学会等に出席する機会が与えられること</p>

国語では、様々な種類のものを含めて研修会への参加を挙げる回答が総合的には最も多かった。研修会の実施主体を限定している回答は個別に数えたが、限定していないものも多数あったため、回答数は概数である。これらの研修会について、「自主的な勉強会が有効である」と強調して回答しているものも一定数あった。さらに、経験年数20年以下の教員を中心に、総合教育センターの研修講座を挙げる声も複数あった。高教研国語部会はほぼ全ての経験年数階層で挙げられていた。また、ここでも読書という回答が多数あった。特に、「様々な分野の本を読む」といったように、幅広い読書を勧める回答が多かった。加えて、書き方は様々だが、総合的な人間力を高めることを趣旨として、幅広い経験や文化的体験を積むこと全てが国語の授業力の形成につながると捉えている回答が一定数あった。

地理でも、研修会への参加を挙げる回答が最も多かった。中には総合教育センターで実施する、地理歴史以外の教科に関する研修講座についても「関連が深く、有益である」とする回答があった。また、経験年数21年以上の教員からは高教研への参加も多く回答され、「もっと参加すべきです」との意見も見られ、この二つの機会が重要であると捉えられる。その他、見聞を広めるための旅行や読書、様々なメディアを活用した情報収集や教材開発を挙げる回答も多数に及んでいる。他方、「公開授業への参加、見学が気軽にできること」など、これらの機会が保障される必要があるとの記述も複数あり、勤務校外において授業力を高めるための時間が確保されていないという認識も表れていた。

3 高等学校教員のライフヒストリー分析的視点から見える授業力の力量形成

五十嵐(2007)によると、ライフヒストリー分析とは、「対象者の人生あるいはその一部を本人の口述や筆記、対象者以外の人から得た対象者の伝記的情報、個人的ドキュメント、文書などのデータを加えそれをもとに、調査者が調査対象者との相互交渉を経て、再構成する分析法」⁹⁾と定義されている。ここではその分析の視点の一部を用いて、教職経験年数が11年から15年程度の高等学校教員2人(国語教員A, 地理教員B)を対象に、それぞれの授業力の捉え方やその獲得の機会について、聞き取り調査を行った。教職経験年数が11年から15年程度の教員を選定した理由は、教職経験年数11年目、16年目の教員を対象に行われている「10年経験者研修」「15年経験者研修」の対象者と同じ程度のキャリアを有している教員の授業力に対する認識について調査することで、より適切な教員研修の在り方について考察する一助としたい、と考えたからである。

以下、聞き取り調査で得られた発言を踏まえて、それらと授業力の力量形成についての関わりを述べる。

(1) 教職に就く以前について

まずは、教職を志したきっかけについて聞いた。

A: 小学校のときから先生になりたいと言っていました。ところが、高校に入学して、1年生の文理選択のとき、なぜかそのときには医療関係の仕事に憧れていて、理系に進みました。しかし、もともと教員志望なので、いつくらいからか物理が面白くなってきて、物理の先生になろうかなど。と、同時に、高校1年生の頃から、国語、中でも古典の授業がとても面白かった。その影響もあって、国語の先生か物理の先生かずっと悩んでいたんですが、担任の先生の助言で国語になりました。

B: 教員を目指したのは高校2年から3年の辺りです。最初、1年生の頃は英語が得意だったので通訳になりたいと思っていました。それから、英語を使った仕事に就きたいと考えて、ツアーコンダクター志望になりました。そのために、いろいろな国について勉強しておこうと考えて、地理を勉強しておこうと思うようになりました。そして、高校3年生の頃には、地理が面白くなっていました。高校のときの地理の授業のレベルが高かったんです。すごく難しかったんですが知的好奇心をくすぐられるものでした。授業で聞いたことを地図帳で見て、何時間でも時間をつぶせるような。

(インタビューの記録より。A:教員A, B:教員B, 以下同じ)

ここで特徴的であったのは、両者が、発達段階に伴うものであったとしても、幾つかの段階を経て現在の専門教科、科目を志していることと、その決め手となったのが、高等学校の授業に対する興味、関心、そして傾倒であったことである。特に、教員Aにとっては、高等学校で自分が受けた授業が古典の教育への動機付けとなり、現在に至るまで古典、特に漢文に強い思い入れをもって指導に当たる姿勢に直結している。それは、次の言葉にも表れている。

A: 大学に入学したときに、新入生と先輩や先生方との顔合わせの会があったんですが、そこで自分は「漢文を勉強したい」と言いました。

A: 私が国語教員を志した一番最初にあるのは、「漢文をやりたい」という思いで、とにかく、高校の現場で漢文を教えたかった。今はそれができているので、すごく楽しいし充実しています。知識を注入しつつも、自分のやりたいことである、訓詁注釈に偏らない授業、考えさせる授業というのができているんじゃないかと思います。

こうした発言からも、時を経ても色あせることのない教員を志すきっかけとなった記憶は、現在の教員としての在り方に大きく影響を及ぼすものである。

次に、大学、大学院といった高等教育機関での研究等が、現在の自身の授業力に影響を与えていると思われる事柄について聞いた。ちなみに両者とも大学では教育学部に進み、教科教育を専門に学んでいる。

A: 世話好きの国語学の先生がいらっしゃって、1年生からゼミに参加させてもらいました。

そのゼミで、3年生や4年生に混じって『論語』の注釈とかをやっていたら、今度は国語教育学の先生が自分のゼミに誘ってくださったんです。1年生の8月くらいでした。ですから、私は1年生のときからゼミを二つ掛けもちしていました。国語教育学の先生も、本を紹介してくださったり、国語教育の歴史を語ってくださったり、国語教育のことだけでなく文学のことなどもいろいろお話していただいたのが私の財産になっていると思います。

B：私は大学院まで行きましたが、ただ先行研究をまねるようなものになって、質としてはまだ浅かったなと思いますし、今の方がもっとできる気がします。ただ、地理は膨大な量のデータを見ますから、いろんなデータがどこにあって、どんなデータが使えてどんなデータが使えないのか、行政が出している白書類というのはどこに行けばあるのかとかいったことを体験できたことは、高校の教員になってから、データを調べたり、推移をグラフ化したりといったことに生きています。それと、教科教育ですね。社会科教育のゼミは今でももう一度受けたいと思うほど、素晴らしいと思っています。教育実践の研究というのがあって、チームで1年間かけて学習指導案を作って、実際に授業をし、反省をするのですが、なぜこんな授業をしたのかというのが分かるように、教材観、指導観、生徒観等しっかり考えて作り込みました。ここで、社会科教育の理論というのが分かりました。

ここでも、先ほどと同様に、教員Aからは影響を与えた「人の記憶」が率先して語られている。それに加えて、教員Bは講義や演習の内容にも言及し、自身の現在の授業力との関わりの中での意味付けについても語っている。さらに、大学での教育実習については、次のように述べている。

A：本当に大変でした。何度学習指導案を作っても、突き返される。どこが違うとかどうしなさいとか言ってくれなくて、「駄目だ」「もっと」と言われるだけでした。ただ、どうやって教えればいいのかと考える中で、教科書の挿絵にあるものを全部実物で見せようと思いました。実際に見てみないと今の子どもは実感できないですから。それを教官に提案したら、「では、それでやってごらん」と言われました。

B：あれはしんどかったです。何を教えればいいのか分からなくなるときがあって。全てがよく分からない状態でした。生徒から「先生その説明の仕方はおかしいと思います」と言われると、あたふたするしかなかった。それが大学4年のときの実習でした。そういう経験があったから、マスターで1年間かけて作った学習指導案の本当の意義が分かった気がします。

両者とも、教育実習の大変さについて強調した内容となった。ただし、教員Bは、教育実習を、大学院での実習で取り組んだ演習の意義を知る上での経験値として振り返る発言をしており、興味深い。さらに、教員Aも、教育実習での経験が現在につながっていることとして、次のように述べている。

A：授業をつくるのに手間を惜しんではいけないということです。できるだけ具体的に、言葉だけでなく、生徒に実感できるような形で授業をしたいという意識につながっていると思います。

このように教育実習において培われた力は、その時点で完成された実践がなされることではなく、そのときに「上手いかない」「できない」ことを実感する点にポイントがあると捉えられていることが分かる。

さらに、高等教育の期間に学んだことが授業力の形成の機会となったこととして、教員Aは次のように語っている。

A：まず目標ありきであり、教材ありきではないということ、この教材で何を教えたいのかということが大切だと徹底的にたたき込まれました。さらに、生徒の主体的な活動を促す授業や板書計画についても大学時代に随分仕込まれたと思います。

ここでは、大学での教育内容が、現在の国語教育で求められる授業の在り方と大きく重なっていることが見て取れる。ただし、そういった課題が高等学校においての実践の中で実感できてこそその気付きであるともいえるため、在学時にそうしたことが大切であると意識するというよりは、教員として必要な授業力について認識したときに過去の経験や学びと結び付くという方が適切であると考えられる。

しかしながら、総合的に考えて、高等教育での研究や人との関わりが両者の教員としての授業力に根底の部分で息づき大きな影響を与えている事実は、両者の発言の随所に見て取ることができる。

(2) 勤務1校目について

教職に就いた1校目の勤務校での経験と授業力の関わりについて聞いた。教員Aは県北の普通科と専門学科を有する高等学校、教員Bは県南の工業科の高等学校で教職1校目を過ごしている。なお、ここでの1校目とは、教諭としての初任校だけでなく、講師としての勤務を含めて捉えている。

A：目の前の生徒に何をしてやればいいのかということばかり考えていました。生徒が、「漢字を書けるようになりたい」と言えば、漢字を分かりやすく教えようといういろいろやっていました。こうしてあげたいなのというのは指導できたかと思います。生徒がしたいこと、学びたいことに対してある程度応えられたのではないかとということでは自信になりました。ただ、目の前の生徒のことはともかく、私自身に長い見通しがなかったことは課題だと思います。例えば、漢字のことだけでなく、この生徒が卒業して、周りの人とうまくコミュニケーションを図るだけの話し言葉の指導とか、語彙の指導とか、敬語の指導とか、もう少し彼らの生活の先まで見通した指導というものを国語の教師として、しておきたかったと思います。

B：最初の1、2年は、純粋に教材研究というよりも、頭の中は、学級経営であるとか生徒指導であるとか、どういう話し方をするとか、生徒との距離感をどう取るのかとかの方が大きかったと思います。最初に担当した授業は現代社会でした。そのときに感じたのが、私は地理で採用されているんだけど実際は違うんだと、地理を教えられないんだということでした。ただ、1年目に現代社会を担当したことは良かったと思います。現代社会はプロパーではないし、一番大きなポイントは授業で飽きさせないことでした。現代社会専門の教員はおられませんでしたから、教わる相手がいないので、現代社会の授業は全て自分の責任に任されている。最初は大変でしたが、環境問題から入って比較的教養のレベルのところが多いので、あらゆる教材や資料をどんどん作っていった1年でした。

それぞれ1校目では、各自の専門とは異なる科目の指導を任されている。教員Aは、目の前の生徒のために何ができるか、という考え方について付け加えて次のようなことを述べている。

A：私は割と最初からそういう意識をもっていたと思います。ほかにも、自分に何ができるだろうと考えて、まずはその時間の記録をしっかりと取らせるとか、その時間での感想や発見をしっかりと書かせるとかいうことに熱を入れて取り組んでいました。そして、全ての生徒に対してそれらにはコメントを入れるということを行っていました。

ここでは、生徒の分からない、分かりたいという願望に応えることが教員としての一つの目標になっていたことが語られているが、こうしたことが経験の中で得られる力としてではなく、個人の意欲としてなされていることには注目しておきたい。

加えて、教員Bは、大学や大学院での学びとの比較において次のようなことを述べている。

B：今まで割とレベルの高いことをやっていたのに、現場ではなかなかいかせない。とりあえず黙って話を聞かせるということで精一杯でしたし、そのときは、教材をしっかりと作る、授業に使える素材はないかと探すことに一生懸命でした。高等学校の学習指導案の

様式は、大学のものと比べれば随分簡略でしたから、その分教材の作成に力を入れていました。だから、教材の質はともかく、一番がむしゃらさがあったのはこのときです。

自分の専門外の現代社会を担当したことで、確かに大学院での高度な学びは直接的に活用しづらいが、そこで教員Bは教材開発に尽力したことを述べている。これも、当然個人の意欲によるものであり、これらを合わせて考えると、授業力を支える大きな要素として、教員自身の考え方や姿勢があるといえる。具体的には、それぞれの段階であるべき自己の姿を思い描き、それと現実とのギャップを埋めようと自然に振る舞える教員は授業力を高めることができると考えられる。

さらに、教員Bはもう一つ興味深いことを述べている。

B：初任校には、情報技術科がありました。私も、大学の後半の頃から比較的コンピュータを使っていたけど、情報技術科にはとんでもないオーソリティーがたくさんいらっしゃいました。自前でドメインを取って、Webページを開設して、校内LANも完備されていて、と、教員としてのICTの基本を学ぶことができました。私は、授業で電子黒板を活用しましたが、そういうノウハウをもたれた先生もいらっしゃったりして、環境が良かったと思いますね。

職場環境がICT活用という形で、授業に還元されたということである。これも、幅広い指導を可能にするという意味では、授業力の力量形成に環境という因子が関わることを示している。ただし、肝心の教科教育については、必ずしも環境要因が機能しない場合もあることが次のように述べられている。

B：教科のことについては、指導を受ける環境がなく、周りから何も教えてもらえない代わりに、やりたいことはやらせてもらっていたということですね。

一校に特定の科目を専門とする教員は限られた人数しかいないため、偶然現代社会を専門とする教員がいなかったという事情からの発言であるが、こうしたことは比較的各校とも人数の多い国語についても起こり得ることである。次に挙げるのは、勤務2校目の学校についての教員Aの発言であるが、意味するところは共通であるため、ここで紹介する。

A：国語の教員数は2人でした。1年目は指導教員がおられたんですが産休に入られて、私は2年目から国語科主任になって、講師の先生を指導する立場になりました。同じ教科の同僚から教わる環境というのはほとんどなかったですね。自分で本を引っ張ってきて読むとか、今までの貯金とかで何とかしのいでいました。

様々な状況を考えると、比較的自分の授業スタイルが確立していない1校目、2校目での勤務であっても、専門教科の指導に関することを、他の先輩教員から教わる機会というのは意外となことなかもしれない。ただし、必ずしもそのことは弊害ばかりが強調されるべきことではなく、最初にそういった機会がないことで、逆に自分で試行錯誤して様々な工夫が可能になるという面もあることが、教員Bの発言からはうかがえる。

(3) 勤務2校目以降について

教職に就いて2校目以降の勤務校での経験と授業力の関わりについて聞いた。ここでは、勤務校の異動という変化が、力量形成に及ぼす影響を中心に考察したい。ちなみに、教員Aは2校目で県南の夜間定時制高等学校、3校目で県北の複数の専門学科を有する高等学校、4校目で県北の普通科高等学校に異動し、現在も勤務している。教員Bは県南の普通科高等学校が教職2校目であり、現在もその高等学校に勤務している。

A：私の勤務していた5年間で受けもった生徒のうち、一番年上の方は62歳でした。担任した生徒で、自分より7歳年上の方もいらっしゃいました。そういう方々に本当に助けていただきました。成人して入学してこられた方々が、集団に入ることが苦手な生徒、集団になじめない生徒に「一緒に体育に行こう」と声をかけてくれたりするんです。担任として本当に有り難かったですね。ただ、国語としては、落ち着いた学校といっても、

授業中はあっちでわざわざこっちでわざわざでした。携帯電話を出したり、突然教室から出て行ってみたりと、授業の秩序がなかなか成り立ちませんでした。ただ、そこで激しく叱ると、それに萎縮した生徒が学校に出てこられなくなることもありました。だから、叱り方一つとっても、状況を見て考えていかなければいけなかったですね。

B：今年目になりましたけど、今思い出しても転勤してきたときは、カルチャーショックでした。ここまで進学に対してしっかり取り組んでいて、目標は大学合格であり、そのための学校、授業、テストであるという状況を見て、同じ高校でここまで変わるのかと思うくらいに驚きました。いわゆる教科指導に対する責任感というの、大きく異なると思います。いわゆる「点」ですね。生徒がセンター試験等で求められる力を、いかにして付けていくのかということが問われます。テストの回数にも最初は目がくらみました。

ここでは、1校目と異なる要素が、そのまま教員としての幅広い経験につながっていることが見て取れる。それぞれの学校の性質や特色が、総合的な力量形成の機会となっていると考えられるだろう。

さらに、それぞれの専門教科、科目に関する力量形成についても次のように述べている。

A：私は『羅生門』で研究授業をしたんですが、『羅生門』のような格式ある教材は、定時制の生徒に食いつきが悪いのではと心配する人もいました。ただ、『羅生門』は、高校時代のうちにどれだけ時間がかかってもいいから読ませておきたかったんです。1校目のときと違って、高校なんだからここまでは教えておきたいという意識が強くなった気がします。『山月記』もそうでした。これだけは絶対に教えておきたいということで、意地になって教えました。また、その頃は、生徒の学力に合わせて、同じ教材の同一箇所でも埋める箇所や量が違うワークシートを数種類作ったこともありますね。理解の早い生徒には、部分部分しかヒントが書いてないんですけど、理解が進みにくい生徒には、かなり詳しく説明してあるというような感じです。

B：教科地理というものを本当に勉強し始めたのは、2校目になってからです。異動してきて、大学のときにしていた地理の研究よりも、教材研究らしい教材研究をするようになりました。ケッペンの気候区分にしても、どういう意味でどういう区分でなぜそこにあるかといった辺りを突き詰めていったり、都市人口率というのはどういうものでどういう傾向があってどういう例外があるかといったりするようなことですね。いわゆる地理です。それに本当に向かい合わされました。勉強にはなりました。1年目に東京大学の文系進学希望者が一人いて、個別指導で対応したんですね。生徒と二人で、この問題はどやって解いていけばいいのかというのを、参考書を並べて見ていって、この解き方はいいなあというように一緒に考えていきました。東京大学は重箱の隅をつつくようなことはしない問題を出題するので、こういう問題を解けるようにしていくことが、進学指導上地理教員に求められている責務なんだと思いました。点を出すことだけに執着しているようで、最初はすごく嫌だったんです。ただ、転勤して3年が過ぎてから変化がありました。それまでは興味・関心を引く楽しい地理の授業というのと、センター試験で点の出るいわゆる予備校的な授業というのは両立しないように思っていたのですが、先を見越していくと同じベクトルになっているんだと思い始めました。自分でオリジナルの問題を作ると、センター試験の出題意図について、この問題はこういう意図で作られているいい問題だとかが見えるようになってきました。そうしてみると、これは両立するなと思いました。点数を気にしつつ地理の面白さも追求するというように考えられるようになりました。

ここでは、高等学校の教科教育としての教材への関心や生徒に合わせた指導の工夫、深く緻密な教材研究、進学などの責務と授業の質との関わり等が述べられている。これらは、勤務校の異

動による求められる授業の変化が関係しているものと思われるが、異動が授業力の形成の機会となることは事実としてあるだろう。例えば、教員Bの発言の中で「オリジナルの問題作成」に触れられていたが、このことは本研究で実施したアンケートの自由記述回答においても複数指摘されていた。さらに、教員Aも次のように述べている。

A：4校目の現在の学校に行ったときに、自分のできなさを自覚しました。例えば、試験問題は どうやって作ればいいんだろうとか、試験問題になる素材ってどんなものなんだろうとか、全く見当がつかないんですね。実力考査を作るときにも本当に困りました。これは問題になりそうだと思って、実際に問題を作ってみたら駄目だったということを繰り返しています。

普通科を中心とした高等学校に限定されるものの、実力考査等の独自問題を作成することが契機となって、教科を指導する視点や自分自身が教材に接する視点に変化があるとすれば、これも力量形成の上で大きな意味をもつものであるといえよう。

(4) 力量形成の機会について

ここでは、教員の授業力の力量形成の機会について、初任者研修等ライフステージに応じて経験する時期が前後する機会や、恒常的な機会、複数の勤務校にまたがる機会、または一度だけでなく本人の希望によって複数回経験が可能な機会等、これまでの質問の中で直接言及が難しかった事柄を聞いた。

まずは、初任者研修について述べている発言に着目する。

A：とりあえず、いついつまでにこれこれについての授業構想を用意しなさいとかいった宿題をこなすのが精一杯でした。

B：学習指導案や教材を作っていくって、改善が必要だと指摘されたのは覚えています。作っている私もこんな学習指導案ではいけないだろうと分かっているんですが、ただ、生徒に現代社会を通してどういう資質を養うのかという目標を踏まえるような余裕もなく、やっつけ仕事でした。理論も何もなかったです。やはり、初任研の意味を考える余裕が、全くなかったと思います。今考えると、あのときのあの研修は役に立ったと思えるのですが、その頃は、目先のことしか見てませんでした。日常生活で咀嚼できてないから、研修について意義まで理解するのは難しかったです。

いうまでもなく、初任者研修は新規採用教員の力量形成を大きな目的の一つとして行われている。当然そこでは授業力についての力量が意識され、教科に特化した研修も複数回実施されている。しかし、ここでは初任者研修の、特に教科指導について、教育実習と同様に、「大変だった」ことがまず語られている。確かに、短期間で終わる教育実習に対して、初任者研修は1年間にわたるものであるがゆえの苦労というものがあるだろう。ただ、ここで注目したいのは、教員Bの「今考えると、あのときのあの研修は役に立った」「日常生活で咀嚼できてないから、研修について意義まで理解するのは難しかった」という発言である。この「今から思えば」という言葉をどう理解すべきかを確認するために、特にその思いが強い具体的な研修講座は何かを尋ねた。

B：校種間交流で、中学校に行きました。中学校は今こういう問題を抱えていて、それにこういう対応をしたというような具体的事例を教えていただいたのですが、今から考えると、もう少し突っ込んで「では、高校は、それを受けてどういった指導をしてほしいですか」など、もっと連携につながる話をしてあげればよかったと思います。現在でいう特別支援学校に行ったときも、「全てバリアフリーだ」といったことばかり見ていたのですが、今思えば子どもに対する接し方等指導の方法をもっとよく見てあげればよかったなと思います。

二つの事例が紹介されたが、ともにその後の教員としての経験や課題から考えると、当時行すべきであった行動や姿勢が改めて見えてきたという趣旨の発言である。つまり、初任者研修の意味や意義が、その後の経験等を伴う振り返りによって始めて理解されているのである。さらに、

教員Bはこう続けている。

B：初任者研修は1年目のときの自分には、ちょっと距離感のある講座が多かったような気がします。もちろん、それでも必要なんですけどね。現場で本当に自分が悩んでいることを吐露して共有できるような場があった方がよかったという気がします。

ここでの「距離感」は、まさに前述の「今考えると」と同様の示唆を有する。必要なのは分かるが、実感に欠けるといのがこの発言の言わんとするところであろうが、その実感は経験によってしか得られなかったと認識していることにも注目しておきたい。

教員の力量形成を主たる目的として行われることは共通であるが、個人の希望で受講できる総合教育センターの教科領域別研修講座については、次のような認識が語られている。

A：例えば、実力考查問題を作成するという講座は本当に良かったです。問題はこういった思考過程を経て作っていくんだといったことや、素材を見るポイントを教えていただいて、大変助かっています。

B：総合教育センターの研修講座には、例えば自然科学分野のこの単元をどうやって教えたらいいかとか、こういう教え方をやっていますとか、もっとピンポイントで生々しいことについて情報交換するというものが望まれると思います。地理では自然科学分野は苦手な人も多いと思いますので、ニーズに合わせて的を絞ったピンポイントな講座ですね。また、私は異動した1年目にどうやって教えるのかが分からなくなった時期がありました。逆に今なら、教員同士の横のつながりをもっとあれば、効果的だったワークシートの作成法等を教えてあげられるものもあるのに、と思います。

こうした発言を受けて考えると、現場教員が自らの教科教育の力量を高めるために研修講座に求めるものは、可能な限り焦点を絞り、実際の授業場面や業務に即した内容であるといえる。また、教員Bからは次のような発言があった。

B：理科の地学の講座にも面白い素材が結構ありますね。普通はなかなかそこまで行けませんが、他教科の講座にも行きたいですね。地理だからこそかもしれませんけど。地理のもつ、非常に広い分野にまたいでいるという特性がありますから。

ここでは、自らの教科指導の力量を高める上で、他教科の指導を生かす視点が語られている。教科の特性によるものと理解されているが、他教科の指導は各学校内でも参考にする場がある。教科を越えた授業公開、授業見学の有効性について述べられた発言も後に引くが、これと同様の趣旨である。

次に、教員Bには高教研地理歴史公民部会の研究委員や、部会が実施する公開授業を担当した経験があったため、そのことについて聞いた。

B：教職2年目で、地元の商店街を教材にしようという研究でした。あれは、大学で行っていた教材化のノウハウがあったので、その延長としてノウハウを応用して研究を進めていきました。部会での公開授業は、電子黒板を用いて行いました。

この発言には、前述した高等教育によって形成された力量の活用が語られているが、もう一つ興味深い事実が含まれている。この研究授業で電子黒板を用いた実践を見た他校教員が、それをきっかけに自身の授業でも電子黒板を使い始めたという事実があったとのことである。その他校教員は、「当時、Bさんの授業を見て、これで写真をどんどん取り込むとか、絵を描くとか、とにかく生徒がずっと顔を上げている授業ができると思った」と振り返っている。つまり、他校の授業公開での学びが授業力の向上につながった事象としても意味がある。

この授業公開、授業見学については、前出のアンケート調査の記述回答で、教員の力量形成に有効な機会として最も数多く挙げられていたものである。確かに、授業公開やそれに伴う協議、情報交換へのニーズは非常に高く、次に挙げるように、両者の発言でも言及されている。

A：かつては、校内で人の授業を見る機会すらなかったです。むしろ、触れてはいけない、

人の授業をのぞくのは失礼なことという雰囲気がありました。ただ、校内の他の先生の授業を見る機会は、最近多くなってきました。本校の国語では、他の先生の授業を見るのはいつでも自由なのですが。まだ見ぬものへの期待もあるので、他校がどういふことをされているのかは見てみたいですね。ただ、他の学校を見に行くにしても同じような学校でないと切迫感がない。全く様子の違う学校を見ても、感心するだけでそこから何も学べないと思いますし。工業なら工業、商業なら商業、普通科なら普通科同士で、もう少し互いに見に行ったり見に来ていただいたりという機会があるといいですね。専門高校だと国語といえども人数も少ないですし。

B：勤務校内でも校外でも、他者の授業を見るというのは、一番良い教材だと思います。ただ、そういった授業公開は、最近よくされていますが、できればもっと見られたらいいなどは思います。そういう環境づくりが必要ですね。

この発言が示すように、高等学校教員の授業公開についての意識は、ここ数年で大きく変化している。もちろん評価を伴う公開もあるのだが、指導教諭による公開授業などが体現するように、授業改善のための授業公開という考え方も随分一般的になってきた。学校独自の参観シート等を用いて、日常的に互いの授業を自由に見合うことのできるシステムを作っている高等学校も増えてきている。こうした環境の変化があると、前述のように他教科の指導が自らの力量形成に有効であるという捉え方も語られやすくなるだろう。

A：異なる教科を参観するというのはとても面白いですね。特に、実技を伴う教科の授業に学ぶところは大きいにあります。実習等を見ると、刺激を受けますね。

各自の専門教科、科目を越えて応用し得るものを他教科から得られる視点を教員がもつことは、授業力の形成の機会を一層増すことにつながると思われる。

では、肝心の専門教科について、授業公開との関わりはどのように述べられているかを確認する。

A：先日ある高校の公開授業に参加しました。その高校では、ある学年の古文の成績が非常に良いのですが、授業を見てなるほどと感嘆しました。成績が上がるにはそれだけの理由があり、それなりの指導があるということです。是非持ち帰って授業に生かしたいと思いましたし、とても勉強になりました。

B：今年ある高校の先生の授業を初めて見て、とてもカルチャーショックでした。私は、これまでいかに分かりやすい授業をするかということばかり考えていたのですが、生徒に考えさせないと駄目だ、全部教えたら駄目だ、という考え方に衝撃を受けました。水力発電だけで1単位時間の授業を組み立てていたりして、とても思考が深まる授業でした。

これらの発言では、潜在的にはあるが、自己の授業実践との比較が行われている。前述の異動に伴う力量形成とも関連するが、自己の授業についての振り返りを行う場面をもつことが、授業力の力量形成において大きな意味があるのではないかと考える。このことは、授業公開、授業見学に対するニーズの高さの要因でもあるかもしれない。だからこそ、自己との比較が困難になるような公開授業は、次の教員Bの発言のように敬遠される傾向にある。

B：研究授業では、「よそ行きの授業」を見せられることがあります。そうなるこちらが求めるものではないですね。普通の日常を見たいです。

ただし、こうした自己との比較が行われるためには、自分に振り返るべき実践があり、振り返るだけの余裕が必要であるともいえる。実際に、教員Aは次のように述べている。

A：かつてでも、人の授業を見に行くチャンスがあったら行ってたか考えると、行ってたとは思いますが、そこからどれほどのことを得られたかは疑問です。

つまり、自分が少し落ち着いて、自己を客観視できる余裕ができてはじめて、他者の授業を見てみようという気にもなるのであろう。これは、初任者研修について前述した「今から思えば」ということとも関連する。恐らく、初任者として必死に眼前の事実に対処することに精一杯な状

態では、そういった余裕もなく、そこから何かを学ぼうという構えにもなりにくいということなのではないだろうか。

この「自己の客観視」ということについては、教員Aが次のようなことを述べている。

A：まだ実際にはできていないんですが、自分の授業をビデオで撮るといことも考えています。

これも、非常に有効な客観視の手段であろう。

ここまで、教職経験年数11年から15年の教員が、それまでの教員経験の中で力量形成の機会をどのように得てきたのかを両者の発言から見てきたが、両者にはライフステージやキャリアステージに応じて、多くの授業力の力量を形成し高める機会が存在していた。そうであるならば、授業力の力量形成について重要な要素は、それぞれの段階で、自分が何を求めているのかということに自ら気付くことができることにあるのではないだろうか。それは、まさに「自己の客観視」によってもたらされる場合も多いだろう。ある段階ごとに、今の自分が身に付けるべきことを自ら決定できることができれば、そうした教員は、日常的な業務を経て得られる経験値的な力を越えて、力量を高めていくことができると考える。

IV 授業力の力量形成についての提案

アンケート調査の分析及び、聞き取り調査の分析を通して明らかとなった授業力の力量形成上の課題を踏まえて、高等学校教員の力量形成に有効な機会やその内容についての提案を試みる。

まず、授業をPDCAサイクルで捉えた時、高等学校教員は「C」「A」の必要性についての認識が希薄な傾向がみられた。かつての高等学校には、授業に関する校内研修があまり行われておらず、授業に対して客観的な評価を受ける機会に乏しい現状があった。しかし、アンケートからも明らかになったように、次第に授業公開、協議の場面を設ける学校も増えており、教員もその必要性を認識していることが分かった。今後、積極的に相互の授業の公開、評価ができる環境の一層の整備が求められる。また、生徒に対する授業アンケートも多く実施されるようになっていくが、「板書は見やすいか」「声は聞き取りやすかったか」等の表面的な指導方法だけでなく、その授業で生徒が何を学ぶことができたのか、次にどのような学びを期待しているかなど、指導計画そのものが評価されるよう工夫をする必要がある。アンケートの様式を研究する機会をもつことも有効であろう。さらに、「指導と評価の一体化」の観点から、生徒に対する評価は、指導が有効であったか否かを示す「授業の評価」でもあるということが意識されなければならない。

次に、新学習指導要領を踏まえた授業のデザイン力や生徒の主体的な学習活動を促す授業など、高等学校の教育を取り巻く環境や時代の要請する学力の変化に対応するための力量について

も、不安視する認識が見受けられた。「教科書を教える」から、教科・科目の目標、学習指導要領を踏まえた授業づくりに転換できるよう、単元目標を達成するための指導計画づくりや、実践発表、協議を積み重ねる必要がある。そのためには、総合教育センターの研修講座や高教研における協議など、外部の研修を効果的に活用することが有効であろう。そこでは、生徒が1単位時

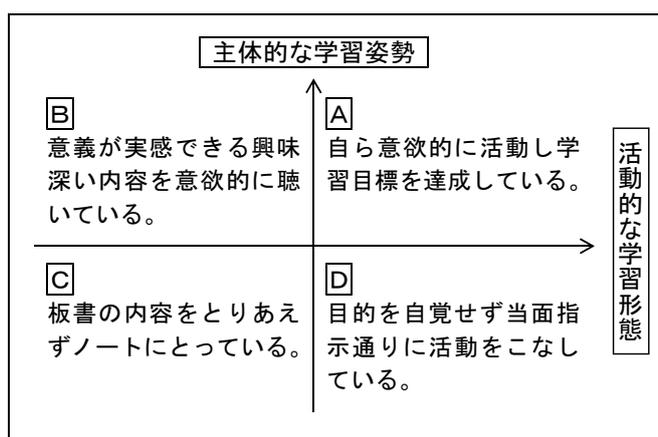


図6 主体的な学習姿勢と活動的な学習形態

間の授業の中で、考える場面を作っているかを、指導計画を作成する中で必ず考えていく姿勢が必要である。図6は平成22年度高等学校各教科等担当指導主事連絡協議会で示された「主体的な学習姿勢と活動的な学習形態」の具体例である。Bは、いわゆる講義形式ではあるが、思考を深める場面も期待できる良い授業ではある。これまでの高等学校でも、伝統的に行われてきた授業であり、そういった授業の効果も一概に否定されるべきではない。しかし、生徒が資料などから情報を読み取って考えたり、その結果を文章や図表に示したり、あるいはグループ中で意見を交換し、よりよい判断をしていく学習活動が設定されるAのような授業も構想することで、生徒の興味・関心は一層深まり、次の学習への意欲も増すと考えられる。こうした授業づくりを可能にする力量を形成するために、学校を越えて、ともにその実現に向けて情報交換をし、それを自校に持ち帰り、校内研修等で周知を図った上で、各校の実情に合った形態や方法について校内で模索することでその具現化を図ることが求められる。

最後に、聞き取り調査の中で見えてきた、「自己の客観視」という視点については、定期的に自己の振り返りをするのが、授業力の力量形成において有効であることを提言したい。総合教育センターでの5年経験者研修講座や10年経験者研修講座では、中長期的な自己の振り返りを行っているが、校内でもそうした機会をもつことが望まれる。アンケート調査から、高等学校教員には、周囲とのコミュニケーションや周囲からの助言と自己研鑽によって自身の授業力を形成しているという認識をもつことが分かった。そうであるならば、高等学校教員にとって、その時々「自分に足りないもの」や「自分に必要なもの」が自覚できていることは必須のはずである。

V おわりに

授業は、高等学校のみならず学校での教育活動の中核をなすものである。そこで行われる活動は、基本的にある一人の若しくは複数名の教員の手任せられる。生徒の学力を伸ばし、学びのすばらしさを実感できるような時間にもなり得るし、逆に生徒にとってひたすら耐え忍ぶ時間にもなり得るのが授業である。教員は、前者を目指して不断の努力を惜しまず授業に臨んでいる。では、その努力とは具体的に何なのか、そうした授業を支える高等学校教員としての力量とはどのようなもので、その形成はどういった機会でなされているのかと考えてみても、実際の1単位時間の授業で、ある一人の教員の授業力を測ることは適当ではないし、ある一つの力量が身に付けばある授業がうまくいくというほど、授業は単純なものではない。授業力は総合力である、といってしまうとそれまでであるが、では、その総合力をいわずらに広くイメージすることは、現在の自分の授業に不満や不安を抱えた教員にとって無力感しか生まないのではないだろうか。

そのように考え、本研究では、高等学校教員が、自らの授業力やその形成の機会についてのどのような認識をもっているかを明らかにすることで、そこに授業力の力量形成に有効な手だてを考える鍵を見いだすことを目指した。アンケート調査、聞き取り調査の結果を分析する中で、形成が比較的容易と認識されている授業力、形成が難しいと認識されている授業力、あるいは形成に長い期間を要すると認識されている授業力、また、それらの授業力形成に有効な機会についての認識など、いくらかの傾向と課題が明らかになったと思う。もちろん、授業力を定量的に評価したわけではないため、岡山県の高等学校教員の授業力の現状を浮き彫りにしたものではないし、そもそもそれは目的ではない。それぞれの教員の認識が明らかになることで、より有効な機会を設定できれば、「良い授業」は様々な形で具現化されてしかるべきである。

平成25年度から年次進行で実施される新学習指導要領に基づく授業づくりを考えなければならぬ今こそが絶好の機会である。高等学校の教員がこれまで行ってきた授業、さらには自身の教員としてのライフヒストリーを見つめ直し、生徒の主体的な学習活動を促す授業はどう工夫すればいいのか、学習評価をどのように工夫・改善しなければならないのか、自分たちの授業は生徒の「生きる力」を育んでいるのか、真剣に考え、変えていくべきことは変える転換点にさしかか

っているのではないだろうか。

今回の研究では、高等学校「国語」「地理」を対象とした。教科・科目でいえば、教科「国語」と、教科「地歴公民」の中の「地理A」「地理B」であり、一部アンケートの回答についての傾向分析を除いて、直接比較研究は行わなかった。しかし、この二つの教科・科目を「言語に関する教科」「科学に関する科目」と捉えるならば、例えば前者であれば外国語、後者であれば理科など、ここを起点に応用的な研究への広がりも考えることができる。新規教員の大量採用の時代を迎える今後、教員の授業力形成はますます重要な課題となる。そうした中で、高等学校教員の授業力の力量形成はどうあるべきなのかについて、これからも研究を深めていきたい。

○引用文献

- 1) 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領 (平成21年3月)』 東山書房, p. 15
- 2) 岡山県教育委員会 (2010) 『岡山県教育振興基本計画—未来を拓く 人づくりプラン—』, p. 78
- 3) 鶴田清司 (2007) 『国語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, p. ii
- 4) 木原俊行 (2010) 『教師の力量とその形成—授業実践力実態調査に基づく授業実践力自己診断ツールの開発』 授業力研究会事務局, p. 1
- 5) 前掲書4), p. 29
- 6) 前掲書1), p. 25
- 7) 前掲書1), p. 42
- 8) 文部科学省 (2008) 「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について (答申)」, p. 79
- 9) 五十嵐誓 (2007) 「社会科における教師の職能発達に関する調査研究(5)—高等学校教師E, Fのライフヒストリー分析を中心に—」, 『東北大学大学院教育学研究科研究年報第56集』, p. 151

○参考文献

- ・ 信州大学教育学部附属教育実践総合センター (2006) 「教員養成大学において育成する教師の職能基準と講義科目との対応 (案)」
 - ・ 文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説 国語編』 教育出版
 - ・ 文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』 教育出版
 - ・ 国立教育政策研究所 (2009) 『社会科系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究』
 - ・ 常井仁美 (2008) 「身近な地域の自然災害—地理A単元「諸地域の生活と環境」を事例として」, 『地歴・公民科教育』 第44号, 岡山県高等学校教育研究会地理歴史地歴・公民科教育部会編
 - ・ 森泰三 (2005) 「地理情報システムの活用と地理的技能」, 『地歴・公民科教育』 第41号, 岡山県高等学校教育研究会地理歴史地歴・公民科教育部会編
-

平成22・23年度岡山県総合教育センター所員研究
(共同研究；高等学校国語・地理歴史)
「高等学校教員の授業力の力量形成に関する研究」
研究委員会

指導助言者

桑原 敏典	岡山大学大学院教育学研究科准教授
研究協力委員	
萱野 岳史	岡山県立岡山操山高等学校教頭
尾崎 寛子	岡山県立玉島高等学校指導教諭
森本 有理	岡山県立倉敷鷺羽高等学校教諭
川相 雅裕	岡山県立倉敷天城高等学校教諭
衣旗 徹	岡山県立津山高等学校教諭
久戸瀬隆之	岡山県立和気閑谷高等学校教諭

研究委員

平賀 和治	岡山県総合教育センター教科教育部長
宗好慶太郎	岡山県総合教育センター教科教育部指導主事 (副参事)
田中誠一郎	岡山県総合教育センター教科教育部指導主事 (主任)

平成24年2月発行

岡山県総合教育センター 研究紀要 第5号

研究番号11-02

高等学校教員の授業力の力量形成に関する研究

編集兼発行所 岡山県総合教育センター

〒716-1241 岡山県加賀郡吉備中央町吉川7545-11

TEL (0866) 56-9101 FAX (0866) 56-9121

URL <http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/>

E-MAIL kyoikuse@pref.okayama.lg.jp