

特集論文

## コロナ禍における初任者集合研修の工夫とその成果

The Adapted idea of the Training Program of Novice Teachers to COVID-19 Calamity,  
and the Achievement.

藤本 禎男

FUJIMOTO Sadao

(和歌山大学教職大学院)

宮橋 小百合

MIYAHASHI Sayuri

(和歌山大学教職大学院)

受理日 令和3年1月31日

**抄録**：2016年度から実施してきた和歌山大学教職大学院における和歌山市と連携した初任者研修履修証明プログラムは、2021年度以降の和歌山市とのより一層の連携を目標に、2020年度は合同で実施する初任者集合研修を2～3回程度実施する予定だった。しかし新型コロナウイルスにおける感染拡大のため、当初の予定通りには実施できず、実施方法と実施内容に変更を求められた。変更された研修内容と実施方法からは、ビデオ視聴による研修の成果とその可能性が明らかとなり、今後合同研修のデザインについて新たな方向性を見出すことができた。

**キーワード**：初任者研修、コロナ禍、算数科、研修デザイン

### 1. はじめに

新型コロナウイルスにおける感染予防のため、和歌山県内の多くの公立小・中・高等学校などが、2020年3月2日から休校となった。和歌山市の中学校では、3月9日に実施される予定だった卒業証書授与式が中止になるなど、学校行事に多大なるダメージを与えた。4月当初になっても学校が開校できず、小・中・高等学校の入学式では、児童生徒と保護者1名と教職員だけで実施する等の工夫が見られた。また、和歌山大学では入学式も中止となり、オリエンテーション以外で学生は1度もキャンパスに入構しないまま、オンライン・オンデマンドを基本とする授業で前期が開始となった。

このような状況を受け、和歌山市と和歌山大学教職大学院が連携した初任者研修履修証明プログラム（以下、初任者研修プログラムと略す）を受講する10名、および大学院の授業実践力向上コース1年生12名の22名を対象とした授業でも、初任者・院生とも、オンラインかオンデマンドで授業を行ってきた。また、初任者は児童生徒が通学できない状態の中で、プリント教材を作成したり、家庭訪問して子どもに挨拶したりと、今までに経験したことがない教職生活を初任者として送り、多くのストレスを抱えながら仕事に従事しているものと考えられる。

その後、5月14日に北海道・東京・埼玉・千葉・

神奈川・大阪・京都・兵庫の8つの都道府県を除く、39県で緊急事態宣言が解除され、5月21日には、大阪・京都・兵庫の3府県について、5月25日には首都圏1都3県と北海道の緊急事態宣言が解除され、児童生徒の登校が認められるようになった。これを受けて和歌山県においても6月1日から学校が再開され、和歌山市立の小・中学校も、同日より分散登校が開始された。一方で、和歌山大学は基本的に対面授業を禁止し、オンライン・オンデマンド授業のみの実施という方針であった。

和歌山大学教職大学院の初任者研修プログラムでは、分散登校が終わった6月の第2週目から、初任者10名の訪問指導（授業参観とカンファレンスの実施）が行われた。しかし、上述の通り、大学の方針に従い、通常であれば対面で行ってきた集合研修は、オンデマンド型で実施された。集合研修が対面で実施できたのは、7月30日の「授業・教材研究Ⅰ」の授業からであり、集合時間を減らすため、午後からの4時間のみに限定し、かつ初任者と院生の部屋を分け、オンラインで同時進行して実施された。

以上のような経緯で、2020年度の初任者研修プログラムは進められてきた。

### 2. 和歌山市との合同初任者研修の試み

2013年度から和歌山大学では、和歌山県内の初任

者を対象として「初任者研修高度化モデル事業」を実施してきた。また2016年度からは教職大学院の開講に合わせて事業を進展させ、和歌山市と連携した初任者研修プログラムを実施してきた。2020年度は、次年度以降の和歌山市とのより一層の連携を目標に、和歌山市と和歌山大学教職大学院の合同初任者研修を2～3回程度実施する予定だった。

しかし、当初第1回目を予定していた6月10日は、学校再開後すぐということもあり、実施できなかった。そこで、9月10日の第2回目に実施すべく準備を進めていった。和歌山市立教育研究所との打ち合わせを行い、ソーシャルディスタンスが確保でき、かつ研修内容を充実させるための手立てを講じることとなった。

まず、大学院生12名を児童役に見立てた示範授業を実施し、ビデオで撮影した。院生は、示範授業を受けて感じた疑問や質問について整理し、授業者に質問する時間も設けた。この質疑応答の様子もビデオで撮影した。

当日は、和歌山市の初任者66名（うち、教職大学院と連携するプログラムの受講者10名を含む）と院生12名の計78名を4教室に分け、大学院の実務家教員4名で担当し、各教室で授業を進行した。各教室の受講者は、初任者と院生がランダムに振り分けられた。

表1 合同研修のタイムスケジュール

1	10:00～	挨拶・概要の説明
2	10:05～	グループごとに簡単な自己紹介
3	10:10～	ビデオの視聴（45分程度）
4	10:55～	付箋の記入
	11:03～	トイレ休憩
5	11:10～	グループに分かれて協議（20分）
6	11:30～	協議した結果を発表（3分×4グループ）
7	11:42～	質疑応答ビデオの視聴（20分程度）
8	12:10～	ワークシートの記入 アンケートの記入
	12:20	終了

受講生は、授業の意図について説明を受け、班内で軽く自己紹介した。次に、班ごとに割り振られた授業参観の視点が提示され、ビデオをその視点を用いて観察するように指示された（表2～表5）。これらの視点は、教職大学院で使用している授業評価シートをもとに作成した（和歌山大学教職大学院編，2018，p.104-105）。

そして、編集された示範授業のビデオを、用意された児童用のワークシートに記入しながら視聴した。その後、視点に基づいた気づきを付箋に書き込み、小グループ内でKJ法を用いて分析した。小グループで分析された内容は、全体で共有された。全体での共有

後、質疑応答の様子を撮ったビデオを視聴し、授業の疑問に答える時間を設定した。最後に、自身が明日から取り組みたい授業技術の目標を立てて、ワークシートに記入した。

またワークシートとは別に、運営等について聞き取るためのアンケート用紙の記入も依頼した。

表2 1班に提示した視点「教師の身体技術」

1	授業への心構え	
2	話す	声（強弱・抑揚）
3		言葉遣い（丁寧さ・人権意識）
4		話術
5	表情・	ユーモア
6	態度	目線
7		表情
8		立ち位置・立ち姿（横移動・縦移動）

表3 2班に提示した視点「子どもへの対応・学習規律」

1	子どもへ	対応の仕方・発言の取り上げ方
2	の対応	ほめ方
3		指名の仕方
4		配慮の仕方（支援の要する子など）
5	学習規律	学習規律・指示の仕方
6		学習環境の整備
7		開始と終了

表4 3班に提示した視点「教材研究・授業展開」

1	教材研究（教材への深い理解）	
2	本時の指導計画・ねらいの設定	
3	めあて（提示・内容）	
4	導入	
5	構成・時間配分	
6	まとめ	

表5 4班に提示した視点「授業技術」

1	発問（主発問・追発問）	
2	指示	
3	板書	
4	ノート指導	
5	机間指導	
6	学習形態（グループでの活動）	
7	教具	
8	ワークシート	

### 3. 示範授業の内容とその工夫

示範授業の授業者である第1著者は、9月10日の研修が、初任者にとって実り多きものとなり、明日からの自身の授業実践に1つでも役立てられる技術を見

出してほしいと考えて、示範授業をデザインした。

この示範授業では、以下6点の工夫を取り入れた。

第1点に、教材となる単元の選択・設定である。授業内容は、第1著者の専門である算数・数学科から、小学校6年生の算数科「データの活用」の最終時間、既習事項を活用する場面を扱うことにした。

小学校においては、新しい学習指導要領が完全実施され「主体的・対話的で深い学び」となるよう授業改善するとともに、算数科では4領域が5領域となり、新しく「データの活用」という領域ができた。それまでの学習指導要領では中学校1年生で学習していた代表値、平均値、中央値や最頻値について、新学習指導要領では6年生で学習するのである。

また扱った教材に関して、個々のデータと代表値(平均値、中央値、最頻値)との比較に着目させること、さらにドットプロットの表から散らばりに着目することの2点についても、本時の重要な数学的な見方であり、初任者には理解して欲しいことであった。

初任者もこの内容は学習してきているが、代表値等を求めるだけの、従来の「資料の整理」とは異なっている。この領域では、自分自身で課題を見つけ、それを解決するための計画を立て分析し、結果を表やグラフなどにまとめ、他の児童に筋道立てて説明することができる資質・能力が、求められている。また、身近にあるデータや報道などが正しいのかどうか、自分自身が出した結果の過程や結論が間違っていないのかどうかを批判的に考察することも求められている。

初任者で6年生の担任は少ないことが予想できたが、今後担任したときに生かせるのではないかと、かつ中学校の教諭にとっても、新学習指導要領による教育内容の変更の理解や小学校とのカリキュラム連携にも活かせるのではないかと考えた。

第2点目に、受講者の「主体的な学び」となるためのデータ収集の工夫である。「主体的な学び」となるための重要な場面は、①授業導入部における課題設定の場面、②授業終末のふりかえりの場面でのメタ認知、そして③新たな課題への挑戦の場面である。そのため、今回の研修で、ただ受講生がビデオ撮りした授業を参

観するだけでは課題設定の場面が弱いと考えた。ビデオを見るにしても初任者らが何らかの形で授業に参加ができないのかと考えた。そこで、和歌山市立教育研究に依頼し、8月20日に実施される和歌山市の初任者研修会に参加し、午前、午後の3回にわたって初任者66名の心拍数のデータを集めることができた。

それらのデータをドットプロットの表に表し、合同初任者研修会当日にプリントアウトした資料を配付した(図1)。初任者は自分の心拍数がビデオにも、プリント資料にも存在することで、ドットプロットの表を見ながら自分の心拍数が他の人と比べて多いのか、少ないのかを、興味・関心をもって「主体的」に学びに取り組めるであろう。また、授業の終末に設けていた課題Ⅱは、新たな課題に挑戦するといった「主体的な学び」に繋がるものであり、初任者が「主体的な学び」を体験できるはずだと考えた。

第3点目に、ソーシャルディスタンスを加味した「対話的な学び」の重視である。本来は3名の班でいろいろ話し合う中で、自力解決した考えに、自分と異なる考えを付け加えながら、班としての考えをホワイトボードなどに可視化させていく方法をとっている。しかし、上述した状況の中でソーシャルディスタンスを維持する目的から、三角形で班を構成し机を移動することなく自分の考えを述べ、班として代表者の考えをホワイトボードに記入させ、それをドットプロットの表を活用しながら発表させた。

第4点目に、机間指導の技術である。机間巡視ではなく、机間を廻りながら児童生徒への指導を行うための技術を、初任者のうちに学習してほしいと考え、示範授業でも実演してみせた。自力解決の時間7～8分の間は、スローラーの児童生徒にヒントカードを配付したり、ワークシートに書いている内容を赤ペンで評価したりする様子を、ビデオでも寄って撮影し、字幕もつけて解説した。指導訪問でよく目にするのは、教壇近くで立っているだけだったり、児童生徒の机間をただ歩いているだけの初任者の姿である。そのような状況を改善したいという意図があった。

第5点目は「めあて」と「まとめ」の連動である。

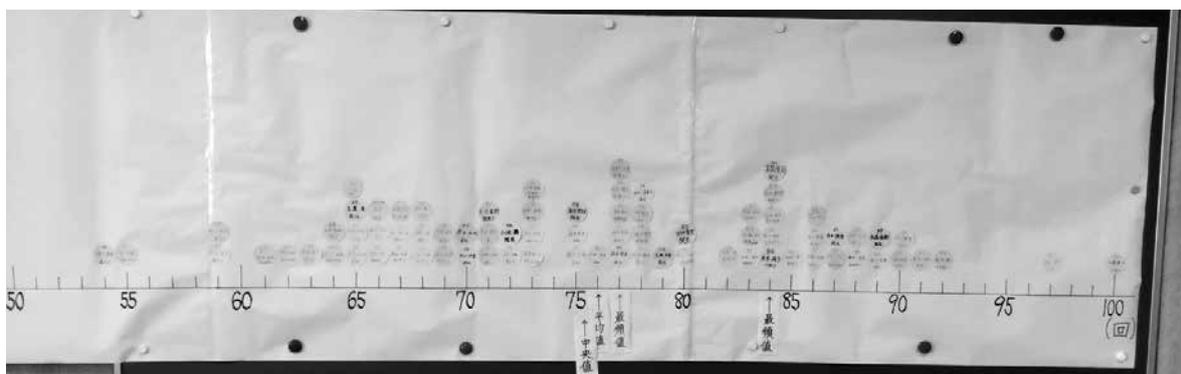


図1 受講生の心拍数のドットプロット

何のために「めあて」と「まとめ」を表示するのかを理解させたいと考えた。本時の目標があり、その目標を達成するためにどのような指導をしていくのかを教師は考え、児童生徒が目標を達成できたのかどうかを評価するとともに、できなかった子どもへの手立てを考えなくてはならない。第一著者は予てより、目標と指導と評価の一体化について強調している。そして、その本時の目標を達成するために、児童生徒目線で設定されるのが「めあて」である。理想を述べるなら、課題を提示し、子どもたちから「めあて」を出させることができれば「主体的な学び」となる。「まとめ」は、「めあて」に沿って、本時の学習内容を要約し整理することである。このことから、「めあて」と「まとめ」は連動してはいけなことを初任者に理解して欲しいと考えた。

第6点目は単元計画である。初任者にとっては1時間、1時間の授業で手がいっぱいとなっていることは理解している。しかし、本来は単元計画ができれば1時間ごとの授業も自然と焦点化され、目標が明確になるものである。単元計画の作成手順は、全体計画や年間指導計画を踏まえ、児童生徒の興味・関心、教師の願いや教材の特性の視点から活動を考え、単元全体が展開するイメージを構想することである。そして、単元構想したことを実現するために学習指導案を作成するのである。このことを初任者に理解させたいと思い、ビデオ視聴後に学習内容の系統表、単元計画表を掲載した学習指導案を配付することにした。

#### 4. アンケート調査の結果

上述の通り、研修内容の最後に、受講生全員にアンケート調査を行った（表1の研修のタイムスケジュール参照）。アンケート調査の質問項目1は属性、項目2～5は記述式、項目6は選択式の設問で（1）示範授業（ビデオ）内容の満足度、（2）グループ協議の内容の満足度、（3）協議した結果を共有化した内容の満足度、（4）協議会後の質問への回答（ビデオ）の満足度、（5）研修全体の運営への満足度、（6）ビデオの見やすさ・音声等の設備への満足度について、5件法（5非常に満足した、4満足した、3どちらとも言えない、2あまり満足しなかった、1まったく満足しなかった）で回答する設問にした。

受講生76名（うち院生12名、小学校教諭43名、中学校教諭21名）の全員からアンケートを回収したが、3名は、記述部分に回答はあったが、質問項目6の（1）～（6）の選択式設問には全く回答しなかった。

##### 4.1. 満足度についての結果

質問項目6の満足度について、回答していない3名を除いた73名の結果が図2である。

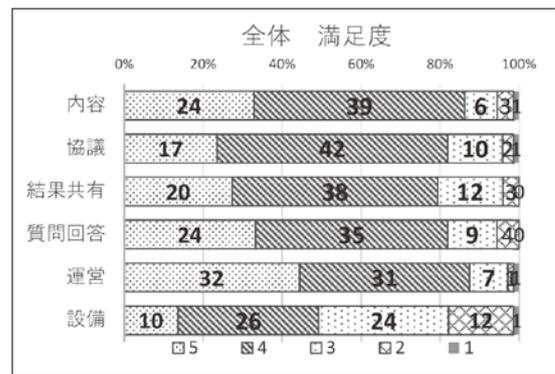


図2 全体の満足度

質問6の（6）ビデオの見やすさ・音声等の設備への満足度以外は、回答者の約8割が、「5非常に満足した」あるいは「4満足した」と回答している。特に、「内容」と「運営」についての回答は約88%が満足と回答しており、研修の内容についても、密を避けるために4教室に分けて実施した方法についても、受講者は納得し、満足していることがわかる。

また、（1）示範授業（ビデオ）の内容の満足度については、小学校の教諭のみの回答で「5非常に満足した」あるいは「4満足した」と回答しているのは、87.8%だった（図3）。

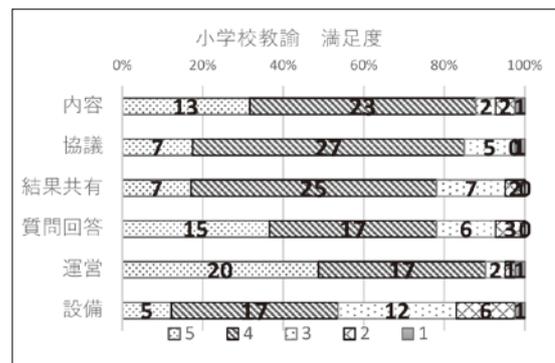


図3 小学校教諭の満足度

同様の質問について中学校の教諭のみの回答は、「5非常に満足した」あるいは「4満足した」と回答しているのは、83.3%であり、8割を超えている（図4）。

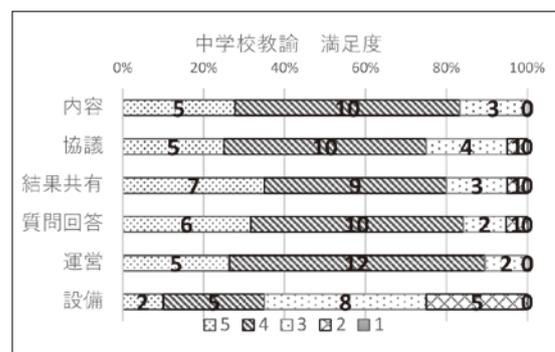


図4 中学校教諭の満足度

この結果から、示範授業の内容は小学校算数であったが、中学校教諭もその8割は満足する内容であったことが明らかとなった。

満足度が他の項目に比べて低かったのが、(6)ビデオの見やすさ・音声等の設備についての質問であった。自由記述の欄にも、「音声が少し聞き取りにくい時があった。」、「クーラーが寒すぎた。」という記述があり、設備面での問題が明らかとなった。

#### 4.2. 本研修で得た学びについて（質問項目2の記述式の質問項目）

アンケートの質問項目2「示範授業のビデオ視聴およびその後の協議会によって、あなたはどのようなことが学べましたか」という記述式の回答結果からは、全部で120のセグメントが抽出され、14のコードに分類された。これらのコードは、「研修プログラム」によって得られた学び、「授業づくり」に関して得られた学び、「教師としての所作」に関して得られた学びに分類され、3つのカテゴリーが抽出された（表6）。

表6 カテゴリーとコード

カテゴリー	コード	頻度
研修プログラム	授業を参観する視点	7
	協議による学び	12
	子どもの視点	3
授業づくり	授業の流れ・構造	11
	個人思考・自力解決	4
	教材研究・課題の設定・提示	14
	めあてとまとめ	12
	板書・ワークシート	6
	指示・発問	7
教師としての所作	机間指導・丸付け	5
	子どもへの対応・関わり方	7
	立ち居振る舞い	6
	褒めること	7
	話し方	3

「研修プログラム」のカテゴリーに含まれる、〈子どもの視点〉では、「生徒になった視点で見て考えることができたので大きかった」や「自分が児童になったつもりで自分の授業がどうか考えるきっかけになっ

た」という記述が見られた。また、表2～表5で示した視点で授業を参観することで学びが得られたという記述（コード〈授業を参観する視点〉）や、示範授業のビデオ参観の後の、小グループでの協議によって学びが得られた（コード〈協議による学び〉）という記述が見られた。

「授業づくり」のカテゴリーに含まれるコードには、示範授業の授業者が授業のために準備してきた教材研究や、算数の授業に関する知識や方法についての学びに関する記述が含まれている。例えば、〈教材研究・課題の設定・提示〉では、「自分が思いつかないような教材の選び方」や「わかりやすく、生徒が主体的となって活動できる授業を展開するためには何が必要かということ」という記述が見られた。また、〈個人思考・自力解決〉では、「算数の授業において、一番大切なのは『自力解決』ということを知りました。自分の授業を振り返ると、『進まない』というところから、自分主体になり気味になっていました。」や「生徒の活動時間の必要性」という記述が見られた。

「教師としての所作」のカテゴリーに含まれるコード〈子どもへの対応・関わり方〉では、「子どもたちに対する関わり方(声かけ等)を丁寧に行うこと」や「児童へのリスペクトを忘れないこと」という記述が見られた。また、〈褒めること〉では、「子ども主体になるように教師は指示は短く明確にし、しっかり褒めることが大切」や「ほめ方など自分に足りない点」という記述が見られた。また、赤ペンをもって机間を廻りながら指導する方法について学べたという記述が得られた（コード〈机間指導〉）。

#### 4.3. 改善してほしい点について（質問項目3の記述式の質問項目）

アンケートの質問項目3「示範授業のビデオ視聴およびその後の協議会について、もっと改善してほしい点がありましたか？」という記述式の回答は、76名中46名が記入し、そのうち18名はビデオの音声聞き取りにくいという内容であった（23.7%）。また、協議する時間が短いという意見が、6名からあった（7.9%）。ビデオではなく示範授業を実際に受けてみたかったという意見が2名から出された。また、大学院生相手の模擬授業ではなく、実際の児童生徒を相手に行った授業が見てみたいという意見が4名から出された。分析視点を指定しない方がよかったのではないかという意見が2名から出された。

さらに、「この度の学びを今後どう活かすべきなのか話し合う時間があるといいかもしれない。質疑応答の時間が一番有意義だと感じたので、この時間をもっととるか、解説の時間が欲しい。」という意見があった。「この度の学びを今後どう活かすべきなのか話し合う時間」については、表1のタイムスケジュールにも示

した通り、自身が明日から取り組みたい授業技術の目標を立てて、ワークシートに記入する時間を取ることで個人の振り返りとしたのだが、ここでも小グループ内で話し合いたかったという要望だと考えられる。

加えて、「質疑応答の時間が一番有意義だと感じたので、この時間をもっととるか、解説の時間が欲しい。」という意見については、授業者である第1著者からコメントを得る機会を作れたらよかったが、4教室同時に進行しているため、タイムスケジュールに組み込むことが難しかった。これを実現しようとすると、4教室同時に生配信できる機器と技術が必要となる。

#### 4.4. 大学院との合同研修について（質問項目4・5の記述式の質問項目）

アンケートの質問項目4「大学院との合同研修を行うことで、あなたはどのような点がよかったですか？」および、質問項目5「大学院との合同研修について、もっと改善してほしい点がありましたか？」から、大学院との合同研修について受講生がどのように感じているかを調査しようとした。

しかし、今回の研修では時間的にも制約があり、大学院との合同研修とはどういった特徴で、どのような意図で行われているのか等、全体へ説明する時間を取ることもできなかった。そのため、こちらの意図した回答とは異なり、院生との交流があったか否かに記述内容が限定された。示範授業を実際に児童役で受けた院生が小グループにいた初任者にとっては、「実際に示範授業を受けられた院生の方の意見をお聞きできて授業の内容や様子が分かりやすかったです。」「院生もいろいろと考えていて、私が気づけなかったところも学べました。」といった記述が見られた。一方、院生は12名しかいなかったため、「院生と同じ班になってみたかったです。」「話す機会がなかったので今回はよくわかりませんでした。」という記述も見られた。また、「立場が違うが、院生にももっと意見を言うて欲しかった。」という記述も見られ、院生という初任者とは異なる立場からの視点から得られるものがあると考えている意見があった。

加えて、院生からは「実際に教育現場にいる先生のリアルな視点や意見を聞くことができました。」や、「様々な視点が持てたこと。現場で実際に可能であるか、など」という記述が見られ、彼らにとって合同研修は、初任者よりも自分たち院生の方に「よりメリットが多いと思う。」と感じていることがわかった。院生にとっては、初任者たちと一緒に学べることで、「現場」の感覚や「リアルな視点や意見」が得られたことにメリットを感じていると、記述から明らかになった。

## 5. 考察

### 5.1. カテゴリーと研修の意図の一致

表6の通り、得られたコードとカテゴリーから、本研修で意図した学習が成立していることがわかる。

まず、頻度が多いコード<教材研究・課題の設定・提示>（14回）、<めあてとまとめ>（12回）、<授業の流れ・構造>（11回）については、授業者である第1著者が工夫した6点に関わるものであった。特に、<めあてとまとめ>については、質疑応答ビデオの中でも解説されていたため、受講者にとってもわかりやすかったようである。また、授業者が小学校算数科の「データの活用」の単元について教材研究を深め、受講者の「主体的な学び」となるようにデータを収集したことが、<教材研究・課題の設定・提示>のコードにつながっていると考えられる。そして、<めあてとまとめ>や<個人思考・自力解決>と関わって、どのように授業を組み立てていくのかについて学習した受講生が多かったことが、<授業の流れ・構造>のコードの頻出からわかった。

また、得られたコードの多くは、表2～表5で示した授業の分析視点と一致している。表2～表5では、全部で29の視点を示しており、視聴前に全体で視点を共有し、小グループでの協議後も発表の形で視点を共有している。大学院では「授業評価シート」（和歌山大学教職大学院編，2018，p.104-105）を活用して初任者や院生を指導しており、これらの視点を獲得することは、その後の教師としての成長指標を獲得することでもある。<授業を参観する視点>を学べたと記述している受講生もあり、そのような意味において、本研修で得られた学びは、こちらの意図と一致していると言える。

最後に、協議による学びについての記述が多かったことである。「研修プログラム」のカテゴリーに含まれる<協議による学び>の頻度は12回であり、ビデオ参観後の小グループでの協議が学びにつながったと考えている受講生が多いと言える。特に初任者の記述からは、「各班で見るポイントを分担したので、普段の研究授業より深く考えることができた箇所が多いように感じました。また、ビデオ視聴後に他の先生方と話し合うことで、自分だけでは気づけなかった点も勉強になりました。」というものや、「協議の中で、たくさんの方の意見が聞けて、多面的に授業を振り返ることができ、参考になりました。」や、「授業を見る視点の幅が他の人との協議のおかげで広がった」という意見が見られた。これらの記述から、院生だけでなく、初任者にとっても、小グループでの協議を行ったことで「多面的に授業を振り返り」、「普段の研究授業より深く考える」ことができ、学びにつながっていることがわかった。この学びによって、初任者が研究授業

を行うことの意義や、協議会の重要性についての理解が促されることは、大学院が実施している研修プログラムの意図と一致している。

## 5.2. 研修内容について

今回の研修で扱った示範授業は小学校算数の内容であったが、図3と図4から、異校種の中学校勤務者でも「内容」について約8割は満足できたことが明らかとなった。アンケートの質問6への回答にも、14のコードのうち、11のコードは「授業づくり」や「教師としての所作」のカテゴリーに分類される記述が見られ、受講生は学校種によらず、小学校算数の示範授業ビデオから「授業づくり」や「教師としての所作」について学習していることが明らかとなった。具体的には、中学校勤務者から「生徒の考えを引き出す発問の工夫、わかりやすいワークシートなど異校種の授業でしたが自分の授業の参考になることがたくさんありました」という記述も見られた。

一方で、他の中学校勤務者からは、「また機会があれば中学生を対象とした授業も見てみたいです。」や「中学校 ver. もお願いします。」「同校種ともグループにして欲しいです。」という意見があった。

これまでの和歌山市立教育研究所との打ち合わせの中でも、上記のような意見が中学校勤務者から毎回出るため、小学校勤務者と中学校勤務者とを分けて示範授業ができないかと問われたことがあった。中学校勤務者は21名で、小学校勤務者(43名)よりも人数が少なく、専門教科も異なるため、希望する示範授業を参観したことがない初任者もいるだろう。今後、県の教員採用者数が減少していけば、そのような状況はより増加することも予想される。しかし研修を提供する側からすれば、より一般化しやすい内容の研修ではなく、少数者を対象とした研修内容を準備し続けることは現実的には難しい。

それよりも、集合研修では本研修のように、教師のコンピテンシーに注目させるための参観・分析視点を示し、その視点を中心に協議を行う研修を実施することで、授業づくりや教師としての所作についての基本的な知識や技能について理解を促すのがよいのではないかと。そしてビデオ撮影された示範授業でも、満足度は高く、学習成果を実感している受講生も多いことが今回示されたことから、今後、専門教科についての指導に、ビデオ撮影した示範授業を収集しておき、その視聴をもとに学習していく研修スタイルも検討できるだろう。集合研修での学習と初任者の個別学習で、双方が何を目的とするのかを精査した研修プログラムを検討していくことによって、今後の初任者研修も充実したものになるだろう。

## 6. 今後の課題

以上のように、和歌山市教育研究所と和歌山大学教職大学院とが合同で実施した初任者集合研修が、コロナ禍によってその内容や運営に変更を迫られた結果、受講生にどのような学びがあったのかについて検討してきた。

急な変更であったビデオ視聴や4教室同時展開の研修ではあるが、彼らのアンケートの記述内容から、概ね意図した学習が成立していることが明らかとなった。また、中学校勤務者のような少数受講者にとっては、ビデオ視聴による研修の可能性という、今後研修を充実させるための新たな方向性を見出す機会ともなったと言える。

他方で、教職大学院が連携している初任者研修プログラムでは行えている指導で、今回の合同研修では実施できていない部分がある。それは、集合研修での学びを勤務校での授業づくりや学級指導に活かすための指導である。初任者研修プログラムの受講生(10名)には、週1回大学院教員による勤務校への訪問指導が行われている。その指導の中で大学院教員は、参観した内容について、集合研修での学びに照らして初任者に省察を促したり、評価したりする指導を行っている。訪問指導で得た初任者の情報は、大学院内で共有化されるため、その後の集合研修の内容に反映されることもある。

教育研究所との合同集合研修では、受講生の人数も多く、指導主事と大学院教員を合わせても、訪問指導を行うことは難しい。そのため、今後合同で初任者研修を行っていく際に、指導を充実させるためには、拠点校指導教員が鍵になると考えられる。拠点校指導教員が集合研修での学習内容について理解し、普段の参観指導の際に、研修内容を振り返るような視点や復習する機会を提供できれば、研修の効果はより大きくなる可能性がある。そのような意味では、初任者研修を充実させていくためには、教育研究所と大学院とが連携を深め、集合研修の内容を充実させることも重要であるが、初任者の指導体制として、勤務校の教職員集団と拠点校指導教員との連携も視野に入れた研修体制を構築していく必要があるだろう。

## 参考文献

- 古田明史・藤本禎男他(2011)『「わかる」授業をつくる 中学校数学 教材研究&授業デザイン』明治図書出版  
和歌山大学教職大学院編(2018)『教師になる「教科書」』小学館





