

研修観転換に資する「教員研修デザイン」について

指導主事が学ぶ過程に関する一考察

A Study on Supervisor's Relearning 'Teacher Training Design' to Shift Perspectives on Training

江尻寛正*,** 久保田真一郎** 戸田真志** 中野裕司**

Hiromasa Ejiri*,** Shin-ichiro Kubota** Masashi Toda** Hiroshi Nakano**

*岡山県教育庁義務教育課 **熊本大学大学院教授システム学専攻

1. * Compulsory Education Division, Okayama Board of Education

2. **Graduate School of Instructional Systems, Kumamoto University

＜あらまし＞ 教員研修において研修観転換に資するために、指導主事には研修デザインの学び直しの機会が必要とされているが、具体的な方策は示されていない。そこで、教師教育学や普及学の研究知見を踏まえ、効果的な実践を明らかにすることを試みた。その結果、独学教材で知識を得た上で、協働的に研修デザインを行うことが効果的であることが明らかになった。

＜キーワード＞ 指導主事 研修観の転換 教員研修デザイン

1. はじめに

文部科学省(2022)は、子供たちの個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実等のためには、教師自身の学び(研修観)を転換することが必要だと示し、その実現のためには、「教育委員会で実際に研修に携わる指導主事等に対し、研修デザインに関する学び直しの機会等が提供されるべきである。」と述べている。学び直しの機会に関連して、持田ほか(2020)が、指導主事の学びの体制整備は急務であり、力量向上のための研修の在り方を考察する必要があると指摘しているものの、猿田(2019)が述べているように「事務局の指導主事は、その業務の多くが他律的であるが故に、研修を受けられるだけの十分な時間を確保することが難しい」のが実情である。このままでは答申が絵に描いた餅になり、子供たち及び教師の学びの充実につながらないことが危惧される。実情を踏まえた実現可能な取組を考えることは、喫緊の課題と言える。

2. 研究の目的及び方法

本研究の目的は、指導主事が研修観の転換をしながら教員研修デザインを学ぶ過程を明らかにすることである。

まず、指導主事を教師教育者として捉え、教師教育学の知見から視点を整理する。教師教育者の専門性開発を促す特性は、周辺環境・個人的資質及び気付き・サポート・研究の4つとされている(ルーネンベルク、

2017)。また、子どもが自らの学習を調整しようとするのが学習指導要領で求められている中、「省察力の高い子どもを育てたいのであれば、教師自身が自らの実践を察する姿勢を示すことが必要であり、その姿勢の意義・価値を共有するには、教師教育者自身が普段から自らの実践を省察し考察しようとする研究姿勢を開示することが欠かせない。」(齋藤真宏ほか、2024)という指摘がある。これらを踏まえると、指導主事が教員研修デザインについて学ぶ際も、知識を得る環境及びサポートを得られる人的環境、これらを融合・省察しながら研究できる環境の構築が考えられる。これは、大学の授業にeラーニングを普及する研究(仲道、2018)において、態度変容に影響する特性をもつとされた3つの取組と関連すると考え、本研究の実践を表1のように具体化した。

「②独学教材」は、ストーリーテリングの考え方を援用し、メリルの第一原理等に沿って作成した教材である。講義型から探究型への研修観の転換等に関わる内容について、事前テストで合格に達しなかった者が使用し、独学後、事後テストで理解度等を確

表1 仲道と本研究の対比

仲道(2018)	本研究
ICT講習会の開催	①協働研修デザイン
ICT活用教育事例集	②独学教材
アンケートの実施と結果の公開	③(研修後の)協働的リフレクション

認した(江尻, 2024)。「①協働研修デザイン」は、指導主事が研修デザインした仮の案について、筆者と約1時間協議・改善を行った後、他の指導主事が参加者役となり、模擬研修及び改善を約1時間行うものである。「③協働的リフレクション」は、研修デザインした指導主事が研修の自己評価を書き、他の指導主事が参加者視点で気付きを書いた評価を基に、今後の自分の研修デザインにどう生かすかを協議・自己決定する時間である。これらを複合的に実践することで、指導主事が研修観の転換をしながら教員研修デザインを学ぶことができると考えた。

対象は、A県指導主事4名(指導主事経験1・3・3・8年)とし、全員が①～③の取組を相互に経験した後、研修デザイン及び研修観の転換にどの取組が影響したかについてインタビューを行うこととした。

3. 結果及び考察

指導主事B(指導主事歴3年目)は、「③協働的リフレクション」での自己評価として、(従前の研修は)「どういったスライドを作るかを考えることが多かった。目標やめあてを置き去りにしていた。」と記した。また、①独学教材に関わって、「常に自身の課題を意識して研修を受けてもらうようにした。アクションプランが具体的な内容になるように、例示することにした。」と記し、教材で学んだメリルの第一原理を研修デザインに取り入れ、学習目標を明確にして、参加者が課題意識を常にもって参加できるようにするなど、これまでの研修デザイン観を意図的に転換させていることが分かる。

この研修を参加者視点で省察した指導主事C(指導主事歴1年目)は、「導入で県の取組の4つの方向性を示した後に、自地域の課題はどこにあるかと尋ねたことで、参加者が実際に直面している問題を意識できたのではないかと思った。」と記した。さらに、自身が今後行う研修について、「今までは、参加者が自校での取組を研修の中で決めることはなかったので、研修の最後に参加者が取組を決める時間を設定したい。」と記した。メリルの第一原理の考え方を基に研修を分析するとともに、ギブスのリフレクティブ学習サイクルを研修デザインに取り入れようとしていることが分かる。

これらのサイクルを指導主事4名が同様

に実施した後のインタビューでは、「①協働研修デザイン」は研修観の転換及び参加者の反応がイメージできるため有効だったと全員が述べ、「②独学教材」は経験が浅い場合に知識を得るために有効(2人)、「③協働的リフレクション」は年間を通して行うことで研修観の転換に有効(1人)と述べた。また、他所属指導主事への汎用性を考えると、事例集やリーフレットの作成が考えられるという意見が出た。

4. まとめ

教員研修デザインを学ぶ過程において、教師教育者自身が自ら実践を省察する姿勢が重要であり、それを協働的に行うことが効果的であることが明らかになった。課題は、「①協働研修デザイン」が筆者による介入であり、汎用性が限られるため、それ以外の方策を用いて実施できるモデルを構築することである。

参考文献

- 江尻寛正ほか(2024)「指導主事を対象とした『教員研修デザインの独学教材』の開発」日本教育工学会2024年春季全国大会
- 齋藤眞宏ほか(2024)「セルフスタディを実践する」,学文社
- 猿田祐嗣(2019)「次世代の学校」実現に向けた教育長・指導主事の資質・能力向上に関する調査研究報告書。平成30年度プロジェクト研究(「次世代の学校」における教員等の養成・研修,マネジメント機能強化に関する総合的研究)報告書
- ジョン・ロックラン(2019)「J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ」,学文社
- ミーケ・ルーネンベルク(2017)「専門職としての教師教育者」,玉川大学出版部
- 持田訓子ほか(2020)指導主事に求められる資質・能力に関する課題の整理—指導主事の力量向上のための研修の在り方—。教育デザイン研究11, 198-207
- 文部科学省(2022)中教審第240号『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～