

# 教師の学習観変容を継続的に支える 教員養成・研修プログラムの構築に向けて Developing a Teacher Training Program to Transform the Teachers' Learning Perspectives

池田 由紀 , 益川 弘如  
Yuki Ikeda, Hiroyuki Masukawa

聖心女子大学大学院 人文社会科学研究科 人間科学専攻  
Graduate School of Humanities and Social Sciences, University of the Sacred Heart, Tokyo  
d22yuki0822@u-sacred-heart.ac.jp, masukawa@u-sacred-heart.ac.jp

## 概要

本研究では、学校現場での構成主義に基づく学習環境の実現に向けて、教員候補者の学習観変容を意図した教員養成研修をデザイン・実施し、研修受講者の研修前後、そして赴任後の変化を追うことを試みた。結果からは、研修前と後で学習観が変容した一方、一部の受講者においては現場赴任後に引き戻された可能性があることが示唆された。今後、現場赴任後の状況を詳しく調べ、養成のみならず現場赴任後に必要だと考えられる教師の学習環境を明らかにしていくことが課題である。

キーワード：教員養成, 教師教育, 学習科学, 協調学習

## 1. 研究の背景

昨今の学校現場では、構成主義に基づく学習環境デザインへの転換が求められている。一方で、構成主義が表面的な理解にとどまり話し合いやグループ活動を形式的に導入するような実践がなされることも少なくはないという課題がある。教員育成指標の策定や教職科目の内容整理といった外枠の改革は盛んに行われているが、実際の学習環境には教師自身が学びをどのように捉えているかという信念や価値観(学習観)が与える影響が大きいと考えられ、教員養成プログラムはそのレベルまで踏み入る必要があるだろう。子どもたちの主体的・対話的で深い学びを可能にする授業をデザインするためには、まずは教師自身がそのような学びに従事できる教員養成・研修プログラムが必要であるとの指摘もある[1]。本質的な実践の変容に向けては、教師自身が「学び」をこれまで受けてきた教育に基づく経験則のみから捉えるのではなく、経験則を理論をとも照らし合わせながら自らの学習観を絶えず見直し続けていくことが求められ、そのためには教員養成の段階からそのような経験を積むことが重要だと考えられる。

そこで本研究では、第一著者が所属するオルタナティブな教員養成・研修プログラムを展開する認定NPO法人 Teach For Japan (<https://teachforjapan.org/>) をフィールドとして、教員候補者及び教員の学習観変容を意図

した教員養成研修をデザイン・実施し、研修受講者の変化を追うことを試みた。

当該団体は、全国の自治体・教育委員会と連携しながら、教育をより良くしたいと考える人材を広く募集・選考・研修し、過去10年間で約60の自治体に、250名以上の教師が小中高等学校の現場に輩出してきている。赴任前に約半年から9ヶ月程度の教員養成研修を実施し、その後の赴任契約期間である2年間も、引き続き研修やコミュニティ形成のバックアップ等を通じて教師の学びをサポートしている。参加者のバックグラウンドは多様で、新卒者から30年以上の民間キャリアを持つ者までおり、近年では毎年40~50名程度が本プログラムを通じて学校現場に新規で赴任している。教員不足が深刻化する中で一定の意義がある一方で、これまで実施してきた教員養成研修は、先進的な内容をいち早く取り入れようとする反面、コンテンツは肥大化・断片化し、研修内の対話活動の形式化が起こっていた。結果として知識伝達型の学習方法中心、個人依存型の指導案作成、ハウツー中心の学習内容となっており、受講者の学習観を揺さぶり見直すことを通じて従来型の授業実践から脱却することまでを意図したものではなかった。そこで、本教員養成研修を、教員志望者自身が「観」を変容させ、現場に出てからも周囲と協働しながら授業改善のサイクルを回し続けていくための土台となるように刷新すべく、2020年12月よりデザイン研究[2]を開始した。

研修デザインの刷新にあたっては、学習科学の知見を参照し、1) 第一著者が大学院で学習科学の理論を学び、2) 団体職員(=研修設計運営者)ともその学びを共有した上で協働しながら研修デザインを刷新し、3) 刷新後の新しい研修を実践しながら改善していく、という3ステップで行った。

2021年7月に開始した刷新後の教員養成研修の主な特徴は、第1に、学習方法が対話を中心とする協調学

習がメインになったこと、第2に、指導案作成・模擬授業の実施・振り返りまでのサイクルが個人依存ではなくグループ単位で協働しながら行われるようになったこと、そして第3に、学習内容に認知科学や学習科学の知見が取り入れられたことなどがあげられる [3].

本報告では、刷新後の研修を受講した教員候補者の研修前後、そして現場赴任後の変容を追うことで、今後の教員養成・研修をより良いものにしていくために必要だと考えられる要素について検討する。

## 2. 研究方法

### 2.1. 対象者

本研究では、2021年度に実施された刷新後の研修を受講した38名の教員候補者（現場赴任後は教員）を主な対象とする。また、ベースラインとして刷新前（2020年度）の研修受講者44名を比較対象とした。

### 2.2. 対象データ

対象者38名は、2021年7月から2023年3月末までの間に刷新後の教員養成研修を受講し、2022年4月に学校現場に配属された。彼らは研修期間中、そして学校現場への赴任後に定期的に「セルフアセスメント（以下、SA）」を実施している。SAは、学習観に関連する複数の質問項目（本稿に関連する項目のみ抜粋して表1に示す）に対して、その時の自身の考えを言語化し自由に記述するもので、教員候補者（教員）が自らの学びや変化を認識すること、研修設計者がその情報を活用して研修をより効果的なものにするを目的としている。これまでに、研修開始時、研修中、赴任直前、赴任6ヶ月後、赴任1年後の計5回実施しており、Googleフォームから提出された記述内容はオンライン上で共有・蓄積される。

表1 セルフアセスメント（SA）の質問項目

①「教師」とは、どのような存在ですか。現時点で持っている教師像について記述してください。
②「よい授業」とは、どのような授業のことでしょうか。現時点で持っている授業観について記述してください。
③「評価」とは、何のためにするものでしょうか。

また、受講者は研修終了時に、研修期間中の自らの変化について振り返るためのリフレクションフォーム（以下、RF）にも回答している。RFの項目は多岐にわ

たるが、学習観の変容を支えた要素に関連が強そうな内容として、表2の3項目が挙げられる。

これらのデータを活用し、受講者の学習観の変容の分析と、それを支えたと考えられる要素についての検討を行う。

表2 リフレクションフォーム（RF）の質問項目

①赴任前研修期間に、あなたの考え方や行動にどのような変化がありましたか。
②その理由をお書きください。また、その成長に寄与していたと思う研修のシステムや内容をお書きください。
③学習科学ゼミでの学びは、今のあなたにどのように生かされていると思いますか。

### 2.3. 分析方法

SAの記述内容をもとに、刷新後の研修が、教員志望者の学習観の見直しにつながったかどうかを調べるために、質問項目①～③それぞれに対して4つのカテゴリーを、数字が1から4へと大きくなるにつれて構成主義に基づいた考え方であると仮定して設定した。

例えば①では、1は、教師は教える存在であると捉えている表現である一方で、構成主義では学習者が主体的に世界と関わることを支援するための環境を整えることに重点がおかれるため、4は環境デザインの視点が入っているものを設定している。3は、伴走者や支援者といった表現にとどまり、子どもが自ら知識を構成していくための環境をデザインという視点までは見とれないものである。②では、楽しいだけの授業ではなく、知識や思考の深まりがどの程度意識されているかに基づいて設定した。4は、子どもたち自身から新たな問いが生まれる前向きアプローチ [4] の視点を踏まえて設定している。③では、評価の考え方が総括的に到達度を把握するのではなく、子どもの状況を見取り次の学びにつなげていく視点がどの程度持っているかを把握するために、児童生徒の学びや教師自身の授業改善につながる視点がどの程度入っているかにより段階を設定した。表3に、分類の一例を示す。

表3 分類の一例（②「よい授業」）

記述内容	分類
子ども目線で楽しい授業	1
学習者が何かを学ぶことができた、これができるようになったと何かを得ることができる授業	2
すべての学習者が自ら学びに向き合い、周囲の学習者とともに思考を深めながら学ぶことができる授業	3
子どもたちが自らで思考を働かせて、さらに知りたい、学びたいと自然に思えるような問いを生み出すきっかけとなる授業	4

表4 セルフアセスメント (SA) の記述内容の分析結果 (%)

質問項目	カテゴリー	2021 受講者				2020 受講者
		研修開始時 (N=38)	赴任直前 (N=38)	赴任半年後 (N=33)	赴任1年後 (N=31)	赴任1年後 (N=44)
①教師とはどのような存在か	1. 指導する/教える/知識を授ける・与える	31.6	5.3	10.0	-	18.2
	2. 児童生徒のロールモデルになる	15.8	-	13.3	9.4	20.5
	3. 成長・学習の支援をする	44.7	50.0	33.3	50.0	34.1
	4. 授業や学習環境をデザインする	7.9	34.2	30.3	21.9	-
②良い授業とはどのようなものか	1. 児童生徒が楽しいと感じられる授業	23.7	7.9	20.2	6.3	20.5
	2. 児童生徒が達成感を感じられる授業	13.2	13.2	10.0	18.8	31.8
	3. 児童生徒の知識や思考が深まる授業	5.3	39.5	23.3	25.0	2.3
	4. 児童生徒の深い学びから新たな問いが生まれる授業	-	13.2	16.7	25.0	2.3
③評価は何のためにするのか	1. 児童生徒のレベルの把握 / 説明責任のため	26.3	7.9	10.0	6.3	31.8
	2. 児童生徒の学びの改善のため	28.9	5.3	-	3.1	15.9
	3. 教師の授業改善のサイクルを回すため	13.2	36.8	23.3	40.6	13.6
	4. 2.と3.の両方	13.2	34.2	46.7	31.3	20.5

### 3. 結果

#### 3.1. SA 記述内容の分析

まず、刷新後（2022年度）の研修受講者の変化を時系列でみていく。①では、研修開始時には、カテゴリー1,2に該当する記述が約半数程度を占めていたが、赴任直前にその割合は大幅に減少した。4.のデザインの視点は、研修前から赴任直前で高まったものの、赴任後の時間の経過とともに割合が減っている。②では、カテゴリー1,2の割合が高かったところから、赴任直前には3,4の割合の方が高くなった。3,4の合計の割合は、赴任半年後に一時低下したが、1年後に少し持ち直している。③では、赴任直前時点で増加したカテゴリー3,4の割合が、赴任後も維持されているように見受けられる。

次に、刷新前（2020年度）の研修受講者の赴任1年後の回答内容との比較を行う。①では、2021年度受講者の一定数が教師の役割として授業や学習環境のデザインを挙げている一方で、2020年度受講者は赴任1年後の時点で0%だった。②では、授業における学習過程への着目の違いが見られる。2020年度、2021年度ともに学習者中心の授業を強調する記述が一定数あったが、その中身を見ていくと、2020年度受講者が児童生徒の楽しさや達成感を重視しているのに対し、2021年度受講者は児童生徒の深い理解や、そこから新たな問いを生み出すことについての言及が見られた。③では、2021年度は約70%（3,4の合計）が子どもの見取りから教師の授業改善につなげるためであることに言及している一方で、2020年度は30%程度

にとどまっている。

上記より、新たな研修プログラムを受講した教職志望者の方が、前年度と比較してより構成主義に基づいた考え方をもち現場に赴任した人数の割合が高くなったことが明らかとなった。一方で、研修で一度変容した学習観が、受講者によっては現場に赴任してから引き戻された可能性があることも示唆された。

#### 3.2. RF の記述内容から

受講者の学習観変容に研修がどのように寄与したかを、RFの記述内容から検討する。表2の項目①と②への回答では、学習観の変容に関して述べているものが複数みつかった。代表的なものを表5に示す。

表5 RF（項目①、②）への記述例

<p>&lt;Yさん&gt; ①: 学習観が変わった。学びとは教えられるものではなく、一人一人が深めていくものである。学ぶことは面白いと思えるようになった。教師は子どもの学びの支援者であると考えるようになった。 ②: 研修を通じて一貫して対話の時間が設けられたことで、なんとなくの理解を言葉で説明しようとしたらできないことに気づくことができた。その気づきから次の問いが生まれて、自分の理解や納得に基づいて学びを深めることができた。自身が経験したことで学びは一人一人違うことを理解できた。</p> <p>&lt;Tさん&gt; ①: 研修前は、一方的に子供たちに教えるであったり一人で教育や学習に関する理解を深めようといった感覚や姿勢があったが、現時点では子供たちや他者と共に学びながら子供たちにとってより良い授業や教育を実現しているといった感覚を持っている。 ②: 研修での学びや候補生の方達との対話を通じて、子供たちが主体性を持った学習者であることを本質的に理解したり、対話を行い自分とは違った考えや価値観に触れることで学びを深めるといった経験ができたため。</p>
--

上記から、研修内で自らが対話的な学びの環境に身を置くことにより、知識は相互作用により自ら構成するものであることを体験的に学び、それが理論ともつながったことで自身の学習観が見直されていったことを受講者自身が認識していることがうかがえる。

また、表2の③学習科学ゼミでの学びについての記述では、「経験則の見直し」に関する表6のような記述も見られた。

表6 RF(項目③)への記述例

・自分の中で正しいと思っていた固定観念を崩すことができたと思う(子供たちの学びとは、0からスタートするものと思っていたが、そうではなくこれまでの経験や学びが土台となった素朴概念を改善していくプロセスであることなど)。<Hさん>  
 ・学習科学ゼミがなければ、現場に入った時に自分が過去に受けてきた授業のみを参考にして授業づくりをしていたと思います。<Mさん>  
 ・学習科学を学んだことは学習観の変化に繋がり、学びって面白いなと思えるようになった。モヤモヤをポジティブに捉えることができるようになった。子ども一人一人違うということを理論的に理解でき、アプローチの仕方を工夫しようと思っている。自分の役割が教えるというより、学びを支援することだと思えるようになった。<Kさん>

この他にも、「子供達のより良い学びを作るために、子供たちがどのような経験則や素朴概念を持っているかを考えるきっかけや、対話を通した学びを知ることができ、一方的に教えるだけの授業や生徒との接し方はしないようにと心がけるきっかけとなった。」<Sさん>、「子どもたちの現状を見て、素朴理論が何か考えて、授業を作ろうとする姿勢が身についた」<Oさん>などのように、子どもの素朴概念への注目した授業デザインについての言及が見られた。また、「対話の意義を理解できたため必要に応じて積極的に授業にとりいれるようになったとともに、建設的相互作用がおきやすい対話になっているかも考えられるようになった。」<Oさん>などのように、自らの対話的な学びの経験を子どもの学びにつなげる表現があったり、「前向きアプローチとは何か、主体的対話的で深い学びとは何か、子どもたちが本当の意味で学べる授業にするために教師は何が出来るか、について、対話を重ねながら検討し続けることで、“自分の授業づくりは現状のままで良い”と思うことがなくなり、より良い授業・学びを追求していく姿勢が生まれたのは、学習科学ゼミのおかげだと思います。」<Mさん>という、授業を前向きに改善し続けていく姿勢についての記述も見られた。

これらから、「人の学び」についての自身の経験則が見直されただけでなく、そこから子どもの学習環境を

デザインする際に一人ひとりが持つ素朴概念に注目する必要性を認識したことや、子ども自身が自ら知識を構成していくために対話的な学びが必要であることを認識したことなどがうかがえる。

#### 4. 考察と今後の課題

本結果から、刷新後の研修デザインが研修受講者の学習観変容に影響を与えたことが示唆され、また、それによってどのように授業をデザインしていく必要があるかについての受講者一人ひとりの納得が生まれたことが見えてきた。一方で、学校現場赴任後に一部の受講者の学習観は引き戻された可能性があることも示唆されている。

今後は、学習観が引き戻された受講者と引き戻されなかった受講者の違いについても検討することで、赴任先の学校現場の状況がどのように教師の学習観に影響を与えるのかについての考察を加え、養成段階だけではなく赴任後の研修や支援のあり方を検討していく必要がある。

また、学習観が実際の授業実践や周囲の教員との協働のあり方などにどのような影響を及ぼしているかについても調べることで、実践自体の具体的な変容についても分析していきたい。さらに、学習科学に基づく教員研修や実践コミュニティの先行事例の調査を通じて、構成主義の概念を共有し、継続的な改善のサイクルを共創できる実践者と研究者コミュニティの構築に必要な要素の検討も行うことで、より良い教員養成・研修プログラムの構築に貢献していくことを目指す。

#### 文献

- [1] 国立教育政策研究所,(2017)“主体的・対話的で深い学びのための教員養成・研修プログラムに関する調査報告書”
- [2] Penuel,W., Fishman, B.,Cheng, B. H., & Sabelli,N., (2011) “Organizing research and development at the intersection of learning, implementation,and design.” Educational Researcher, 40(7), pp.331-337.
- [3] 池田由紀,(2022) “教師教育者の学習科学に基づく学習観の変容が研修デザインに与える影響—オルタナティブな教員養成プログラムをフィールドとしたデザイン社会実装研究を通して—”, 聖心女子大学大学院論集, 第44巻1号, pp.108-130
- [4] スカーダマリア,M., ブランスフォード,J., コズマ,B., クエルマルツ,E.,(2014) “知識構築のための新たな評価と学習環境”, 21世紀型スキル: 学びと評価の新たなかたち, 三宅なほみ, 監訳. 益川弘如・望月俊男, 編訳. グリフィン,P., マクギー,B., & ケア,E., 編. 北大路書房