

研修転移を高める道徳科のオンライン型現職研修の在り方

北海道立教育研究所
主任研究研修主事 浅部 航太

1. 問題の所在

「新たな教師の学びの姿」の実現を図るために、教師の学びの中核となる現職研修のさらなる充実が求められている。

しかし、文部科学省委託調査（2021）によると、現職研修の内容について「現場実務に役立つ内容が多いか」という質問に対し、肯定的な回答をした割合は 45.8%であった¹。この結果は、現職研修で学んだことが、さほど教育現場で一般化され役立てられていないことを意味している。たとえ、受講者の研修に対する満足度が高くても、現場で役立てられない研修はよい研修とはいえない。

この問題については、教育分野に限らず各分野で多くの研究がなされている。例えば、中原ら（2018）は、「研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続すること」を「研修転移」と定義する²。この「研修転移」研究に着目し、その知見を適切に取り入れることで、現場実践に役立つ研修の実現につながる可能性がある。

加えて、「令和 3 年度 道徳教育実施状況調査 報告書」の結論部分には、今後の充実に向けた国の取組への示唆が次のように記されている³。

- ・「考え、議論する道徳」への質的転換について一定の成果は見られるものの、コロナ禍における対面での研修や優れた授業実践を見る機会の減少、教材研究にかける時間の確保等が制約要因となっている状況もうかがえる。
- ・したがって、道徳教育の要としての道徳科のさらなる授業改善、教師の指導力の維持・向上や、そのための研修機会等の充実は喫緊の課題である。

この記述から、優れた授業実践を見る機会の確保を含め、道徳科の授業改善や教師の指導力向上を目的とした研修の充実が求められていることが理解できる。そのため、道徳科指導に関する効果的な現職研修の在り方を検討することは、一定の意義があると言えよう。

以上、①研修転移を促す現職研修、②道徳科指導に関する効果的な現職研修の在り方を検討するという二つの問題意識を踏まえ、本研究では、道徳科の指導力向上に向けた研修転移を促す現職研修を構想・実践することを目的とする。

具体的には、都道府県の教育センターが主催する、現職教員向けの専門的な知識・技能に関する選択研修「『特別の教科 道徳』指導力向上研修」（令和 4 年度実施）の研修内容及び年間スケジュールを構想し実践する。

2. 研修転移を促すには

(1) オンライン型研修の導入と効果的な運用のための条件

では、研修転移を促すには何が必要なのか。

戸田ら（2009）は、「現職の教員研修のねらいの一つは、研修の成果を日常の教育活動の改善に活かすことにある」とし、「そのためには、研修と実践を一定期間、継続的に実施することが有効である」と結論付けた。そして、オンライン型研修の特性を活かし、受講者が具体的な教育改善の構想から実践を完了するまでの期間、継続的に受講者自身が研修と実践を行き来し、インストラクタや他の受講者と相互に関わり合いながら研修課題の解決を図っていくオンライン型研修コースを設計開発した。教育センターの研修において2年にわたる実践研究を行った結果、効果的な運用のための条件として、①受講者すべての教育活動に共通するような一般性とともに関々の受講者が実践可能な課題であること、②理論理解の局面においてはインストラクタ、実践化の局面では受講者間のインタラクションの活性化を目指すこと、③掲示板におけるインフォーマルな会話が共同体意識の醸成に有効であることを明らかにした⁴。

戸田らの「研修の成果を日常の教育活動の改善に活かす」という考え方は「研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ」という研修転移の考え方とほぼ一致するものである。そのため、オンライン型研修の特性を活かし、継続的に受講者が研修と実践を行き来できる長期間の研修を行うことで、受講者の研修転移が促進されやすいと考える。

北海道などの広域な地域では、従来の集合形式の研修だと、移動時間や旅費の関係で研修の継続的な実施が困難であった。しかし、オンライン型研修を導入することで、移動時間や旅費の問題を解消できる。近年課題となっている働き方の改善を図る上でも、オンラインを活用し、放課後等に短時間で行うことができる現職研修は有効である。近年はウェブ会議システムを活用したオンラインによる受講環境の充実が進んでおり、どの教員も容易に研修に参加できるようになっていることも後押しとなる。

一方で、オンライン型研修は集合形式の研修に比べて、研修の質の低下を懸念する声があるかもしれない。しかし、『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて審議まとめ⁵（以下、「審議まとめ」）（2021）によると、「オンラインで実施された中央研修及び指導者養成研修においては、講義内容の厳選、リフレクション・振り返りの時間の充実を図るなどの工夫が行われており、受講者が繰り返し視聴できることや、移動に伴うコストの削減が評価されている」という⁵。すなわち、オンデマンド型研修を組み合わせ、講義内容の厳選やリフレクションの充実などを工夫することで、質の高い研修が可能になると言えるだろう。

以上のことから、戸田らが明らかにした①一般性と個々の受講者が実践可能な点を兼ね備えた課題の設定、②理論理解の局面でインストラクタ、実践化の局面で受講者間のインタラクションの活性化を目指すこと、③掲示板を活用した共同体意識の醸成といった条件に加えて、④講義内容の厳選、⑤リフレクション・振り返りの充実を図ることで、オンライン型研修の質を高められる可能性がある。

（2）研修転移促進策

研修転移を促すために、研修転移促進策を取り入れるという発想が考えられる。

関根・齊藤（2017）は、研修転移研究の先行研究を概観し、様々な研修転移促進策を「個人・研修・職場」「研修前・中・後」の2軸に分けて整理した（表1）⁶。例えば、研修前に事前課題を提示したり、研修中に双方向、受講者参加型にしたりするなどの促進策が挙げられる。こ

の知見を生かし、研修前・中・後に効果的な研修転移促進策を取り入れることが重要と考える。

表 1 研修転移促進策（関根・齊藤，2017）

	研修前	研修中	研修後
個人	<ul style="list-style-type: none"> 事前課題（準備，インプット） 	<ul style="list-style-type: none"> 転移魂 類推する力 自己効力感 	<ul style="list-style-type: none"> 電話コーチングによる支援
研修	<ul style="list-style-type: none"> ニーズ分析（熟達者へのヒアリング） 研修設計（転移促進要素の盛り込み） 経営陣や職場マネジャーの巻き込み 	<ul style="list-style-type: none"> 双方向，学習者参加型 インストラクションスタイル（心理的距離を縮める） 目標設定と逆戻り予防策 	<ul style="list-style-type: none"> 自己学習（見直し，復習） レベル3「行動」のリマインド 再トレーニング
職場	<ul style="list-style-type: none"> マネジャーによる支援（受講者との会話，研修参加目的の明確化） 	<ul style="list-style-type: none"> 職場メンバーの協力（受講者が集中して，研修に参加できる支援） 	<ul style="list-style-type: none"> 活用機会の提供 マネジャーによる支援（コーチング，フィードバック） 同僚による支援（フィードバック）

しかし、関根・齊藤の研究は、民間企業の研修からの視点が色濃く、これらの促進策が教員の研修に取り入れられるかを一つずつ判断していく必要がある。

2000年以降の研修に関する研究をレビューした Aguinis & Kraiger (2009) は、研修設計時のニーズ分析の際に、対象分野の経験豊富な専門家（SME）を用いることで研修効果が最大化されることを明らかにした⁷。つまり、現場での実践につなげるために、専門家に対して「どんな研修が必要と考えるか」をヒアリングすることが、研修転移を促すための研修設計で重要だと言えよう。この、専門家を用いて研修ニーズを探ることは、教員の研修においても十分に援用が可能と考えることから、研修設計に際して経験豊富な専門家を用いたニーズ分析を行うこととした。

3. 専門家を用いたニーズ分析

(1) 方法

経験豊富な専門家へのヒアリングに向けて、専門家として日本道德教育学会会員であり、「特別の教科 道德」（以下、道德科）の指導に関するオンライン型研修の講師経験が豊富な現職教諭4名を回答者に選定した（表2）。

回答者の選定においては、地域によって道德科指導に関する考え方が異なる可能性があることから、同一の地域から選定しないよう考慮した。

結果、オンライン型研修の経験が豊富で、なおかつ現職教諭という条件を設定したことにより、年齢は30代・40代に偏りが生じた。

ヒアリングは、ウェブ会議システム（Zoom）を用いて半構造化面接を行った。その際、事前

表 2 ヒアリングの回答者

	勤務地	年齢	職場経験
A	東北地方	40代女性	中学校勤務
B	関東地方	30代女性	小学校勤務 中学校勤務
C	中部地方	40代男性	小学校勤務 中学校勤務
D	中国地方	30代男性	中学校勤務

に録画及び回答内容を研究として活用する可能性がある旨を説明し、全員から許諾を得た。

質問項目は、①「道徳科の指導力向上に向けて、現職教員にどんな研修が必要と考えますか。」とし、質問は事前に回答者に提示した。ヒアリング中、会話の流れに応じて、②「道徳科の指導における『本質』とは何ですか。」という質問も併せて行った。ヒアリングで得た回答については、逐語録に整理し分析を行った。平均面接時間は 56.8 分、逐語化した文字数は合計 38,055 字であった。

分析の枠組みには、改変版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA, 木下, 2020 を参考）を用いた⁸。

まず、分析テーマと分析焦点者の設定を行った。今回の分析では、現職教員の道徳科の授業改善に求められる研修内容及び、研修を通していかに道徳科の指導力を向上させていくかを明らかにしたいと考えた。そして、得られた知見を現職研修の内容に反映させたいことから、分析焦点者を「研修講師」、分析テーマを「現職教員の道徳科に関する指導力向上プロセス」と設定した。

次に、回答者の発話データを具体例とし、概念（< >）を生成した。概念を生成する際には、分析ワークシート（表 3）を活用した。1 概念 1 ワークシートを原則としながら、概念名・定義・具体例・理論的メモを記述していった。概念間の関連については、複数の概念の相互比較から上位概念にあたるカテゴリー（【 】）、サブカテゴリー（[]）を生成した。最後に、中心となるカテゴリーとその関係から、結果図及びストーリーラインを作成した。

表 3 M-GTA で用いた分析ワークシートの例

概念名 1	実際の授業参観
定義	自分の案をもった上で、子どもと行うよい授業をたくさん観て発見すること
具体例	<p>(1) 1 番いい研修というのは、やっぱり授業を経験するかあるいは、よい授業を見ることが、何て言ったってベストでしょうね。(A-P2-L10)</p> <p>(2) 実際に現場にいて、子どもたちの授業を見るんだったら、価値がある。模擬授業をするよりも価値があるかもしれない。(A-P2-L27)</p> <p>(3) 授業をたくさん見るための方法の一つとして、ローテーション道徳がすごくいいなあっていうふうに私は思っています。(B-P1-L14)</p> <p>(4) 空いている時間を使って、他の先生の授業を観て、ああこういうふうにやればいいのか、なんていう発見とかもあると思うので。(B-P1-L23)</p> <p>(5) やっぱり実際の授業参観と研究会がベタなんですけど、力はある程度鍛えられるんじゃないかなと。ただ、授業参観でマストなのは、自分の指導観とか授業観とか、授業案をもっていること。だから、先生方に教材を渡しておいて、指導案打ってきてくださいとか、考えてきてくださいとか、主発問考えてきてくださいという宿題をあらかじめ出しておいた上で、参加してもらってというのが必須だと思います。(C-P2-L37)</p> <p>(6) 現場の先生であれば…授業を見る回数が極端に少ないと思うんですよね。(B-P1-L5)</p>
理論的メモ	<p>< 具体例ごとの解釈メモ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (5)…案をもって臨まないと、授業を参観する意味が減る。授業案をもつということは、自分との距離を縮める工夫にもなる。概念 2 との関連を検討する必要性。 <p>< 対極例・矛盾例の検討 ></p> <p>◆ 特になし。</p>

(2) 結果・考察

分析の結果、カテゴリーとして【目指す授業像の自覚化】【観点に基づく協働的な省察】【経験に応じたアプローチ】の三つが、サブカテゴリーとして[当事者意識のある授業参観][ねらいの設定と実現イメージ][子どもに学び生かす身構え]の三つが示され、10の概念の存在が明らかとなった。カテゴリーごとの説明を以下に行う。

①目指す授業像の自覚化

カテゴリー1「目指す授業像の自覚化」に関わる発話データの一部を表4に示す。

表4 カテゴリー1「目指す授業像の自覚化」に関わる発話データの一部

サブカテゴリー	当事者意識のある授業参観		—
概念	①<実際の授業参観>	②<学習者視点の模擬授業>	③<目指す道徳科の姿>
発話例	<ul style="list-style-type: none"> 「一番よい研修というのは、やっぱり授業を経験するかあるいは、よい授業を見ること。」 「授業参観でマストなのは、自分の指導観とか授業観とか、授業案をもっていること。」 	<ul style="list-style-type: none"> 「模擬授業を教員相手にしてくれて言われたときと、自分の学校を見せたときの違っていてすごくあって、絶対的に模擬授業したときの方がなんか好感触。」 「生徒役になってみることで、こんなふうな手法があるんだとか、この問いはいいなとか、この資料いいなってすごくある。」 	<ul style="list-style-type: none"> 「自分もちゃんと道徳の授業を受けた経験がないんですよ。子どもたちが食いつくってというか、前のめりに議論するような、考え・議論する？ような道徳の授業のイメージができない。」 「目指す方向性みたいなのが、ぼやっとしているのが、道徳科の難しさ。」

まず、<実際の授業参観>（概念①）を通してよい授業を多く参観することが、指導力の向上につながる研修になると考えられる。ただし、ただ授業を参観するのではなく、自身の授業構想をもった上で授業を参観することで、指導力の向上に一層つながりやすい。

一方、他学級の授業を観ても、「この学級だからできる授業だ」といった感想をもつ教師が多い。そこで、教師が子ども役になるなどの<学習者視点の模擬授業>（概念②）を体験することで、当事者意識をもちやすく、研修への満足度も高まる。

この二つの概念から[当事者意識のある授業参観]というサブカテゴリーを生成した。当事者意識をもって授業参観を繰り返すことで、教師の目指す授業像が確立されていく。教師は、子ども時代に優れた道徳科授業を受けた経験が少ないことから、道徳科の目指す授業像を描きにくい実情がある。加えて、道徳科で育成を目指す「道徳性」は、可視化できず概念も分かりにくい。そのため、教師は道徳科が何を指す学習なのか理解しにくい。しかし、当事者意識をもって授業参観を繰り返すことで、教師の目指す授業像が確立されていくと考えられる。

そこで、教師一人一人が<目指す道徳科の姿>（概念③）を考え、目指す授業像を明らかにする研修が有効である。以上から、【目指す授業像の自覚化】というカテゴリーを生成した。

②経験に応じたアプローチ

カテゴリー2「経験に応じたアプローチ」に関わる発話データの一部を表5に示す。

表5 カテゴリー2「経験に応じたアプローチ」に関わる発話データの一部

概念	④<模倣とアレンジ>	⑤<型からの脱却>	⑥<問い返し>
発話例	<ul style="list-style-type: none"> ・「実習生なんかは指導するときは、『学ぶ』の語源は『マネブ』だから、真似でいいからって話をしていて。」 ・「書いてある問いであるとか、または導入・展開・終末の基本的な流れ。それを自分の性格に合うようにちょっとずつ変化させてもらって言います。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・「話ししないといけないみたいに思い込んでいる方もいて。」 ・「あんまり、固く縛られなくてもいいんじゃないかなというところに気付けたらいい。」 ・「大ベテランと言われている方たちは、道德の時間を自分なりの考え、要は守破離の『離』をもっている。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・「結局一番必要なのって、その対応する…問い返しの力なんじゃないかなって思っていて。」 ・「中心発問を力強く一生懸命考えるのはいいけれど、それ以上に時間をかけなきゃいけないのは、問い返しですって話をします。」

初任段階教員等の道德科指導の初心者には、指導資料等に掲載されている基本的な学習指導過程を模倣しつつ、一部分だけ自分なりのアレンジを加えていく<模倣とアレンジ>（概念④）を促すことが効果的である。これは、基本の型を踏襲しつつも、工夫できる余地を残すという点で、教師の自律性の確保にもつながる。

一方、経験者は、「～しなければならない」という固定観念や、自身が授業し慣れた学習指導過程、指導方法等を打破する<型からの脱却>（概念⑤）の視点をもつことも重要である。

さらに、経験者は、中心的な発問に対する子どもの反応に対して、どのように<問い返し>（概念⑥）を行うかを学ぶことが道德科の指導力向上に不可欠である。なお、問い返しには様々な定義があるが、一般的には考えを深めることをねらい、子どもの言葉を受け止めて行うものとされる。経験を積むにつれ、考えを深めるためのやり取りが重視されると捉えることができよう。

このように、道德科の指導力の向上に向けた研修では、【経験に応じたアプローチ】が肝要である。

表6 カテゴリー3「観点に基づく協働的な省察」に関わる発話データの一部

サブカテゴリー	[ねらいの設定と実現イメージ]		[子どもに学び生かす身構え]	
概念	⑦<確かな指導観>	⑧<ねらいの設定と実現イメージ>	⑨<共に学ぶスタンス>	⑩<即興的対応>
発話例	<ul style="list-style-type: none"> ・「指導力ってじゃあ何かなって考えてみたんですけど。一つは、見る目を鍛えることかなって思ったんです。教材観、価値観・児童生徒観・教材観っていうやつですね。」 ・「どの辺まで引き上げたいのかとか、この辺まで広げたいのかとか、どの角度で見させたいのかっていうのが、ねらいにはっきり指導案を読んだ先生が、こういうふうにしてほしいっていうのが伝わるようにする。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・「どの言葉を取り上げてとか、どれとどれを比べてとか、そういうなんか色々なルートを、一つだけじゃなくて。3層目への導き方っていうかな、それもイメージできていないといけない。」 ・「ねらいに到達するために、この後どう展開しますかってみたい感じが話合ってもいいかもしれない。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・「『子どもじゃなくてあなたはどうですか？』と問う。私たちが共に学ぶ姿勢と学ぶ心をもたない限り、子どもたちは、それはしないんだから。」 ・「子どもから教えられることの方が遙かに多くて。」 ・「子どもとも、授業の中で一方通行ではなく、双方向でやるっていうのが大前提。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・「その子どもが発した言葉に対して、どう捉えるか、言葉をどう捉えて解釈するかっていうこと。」 ・「子どもの発言に対して、教員が困っちゃった場面みたいなのをあえて取り上げて、こういう発言に対してあなたならどのように対応しますかっていうのを考えてみるのもいい。」

③観点に基づく協働的な省察

カテゴリー3「観点に基づく協働的な省察」に関わる発話データの一部を表6に示す。

初心者・経験者に関わらず、共通して重要な観点が「ねらいの設定と実現イメージ」と「子どもに学び生かす身構え」である。

前者については、まず教師が教材分析や子どもの実態把握等を通して、価値観・児童生徒観・教材観といった「確かな指導観」(概念⑦)をもって、明確なねらいを設定することが重要である。しかし、道徳科では、教師が強引にねらいの達成に向けて考えを引き寄せようとする、いわゆる「押し付け」となり、子どもの意欲が減衰する恐れがある。また、道徳科では子どもの発言が予期しにくい場合が多いことから、明確なねらいを設定するだけでは、子どもの予想外の発言に教師が苦慮し、授業のねらいへの到達が難しい場合がある。

そこで、教師が事前にくねらいの複数到達プロセス」(概念⑧)を描いておくことが重要である。この点には、ねらいに迫るために、補助発問やく問い返し」(概念⑥)をどのように行うかを計画しておくことが含意されている。これらの概念から、「ねらいの設定と実現イメージ」というサブカテゴリーを生成した。

後者については、まず教師が「子どもから教わる」「子どもと双方向で行う」といった「共に学ぶスタンス」(概念⑨)をもつことが重要である。特に、学年が上がるにつれ、子どもの価値観が多様になることから、教師の一方的な価値観で授業を行うことは、授業の幅を狭めてしまう恐れがある。

加えて、子どもの気付きや発言を適切に受容・理解した上で、即興的に対応して授業に生かそうとする「即興的対応」(概念⑩)ができる力を高めることが重要である。「問い返し」(概念⑥)は先述のとおり、子どもの言葉を受け止めて行うものであることから、「即興的対応」と「問い返し」(概念⑥)には密接な関わりがある。

なお、「ねらいの設定と実現イメージ」は授業者を主語にした視点、「子どもに学び生かす身構え」は学習者を主語にした視点であり、この二つは一見対照的に見える。しかし、この二つは対立する関係ではなく、相補関係として捉えることが重要である。教師が明確なねらいという枠をつくり、子どもの発想が枠を超え、さらに教師がいざなっていく。そういった、「枠を踏まえて枠を超える」授業を構築することが求められると言えよう。

最後に、授業改善の観点をもった上で、複数で協働的な省察を行うことで、教師の指導力は向上する。このカテゴリーの具体的な発話例としては「評価の観点を、みんなと一緒に考えて、その観点に基づいて自分の授業ってどうなのかなっていうことを毎時間振り返ってみる。」「授業力をとにかく高めていくような評価の観点の研修会がくれたらいい。」といったものがあった。

これらの発話例から、複数で省察を行うことの重要性が示唆される。このことは、千々布(2021)が同僚性やソーシャル・キャピタルが教師の省察を促進することにふれ、「集団の役割が大きい」と主張している点とも合致する⁹。確かに一人で省察をすることも重要であるが、複数での省察の方が自分では気付きにくい授業の改善点に気付きやすくなる。ただし、観点が定まらない中で省察を行うと、広く浅い省察に終始し、本質的な気付きが促されにくい。

以上の理由から、【観点に基づく協働的な省察】というカテゴリーを生成した。

これらの考察をまとめた結果、図1の結果図、図2のストーリーラインが生成された。

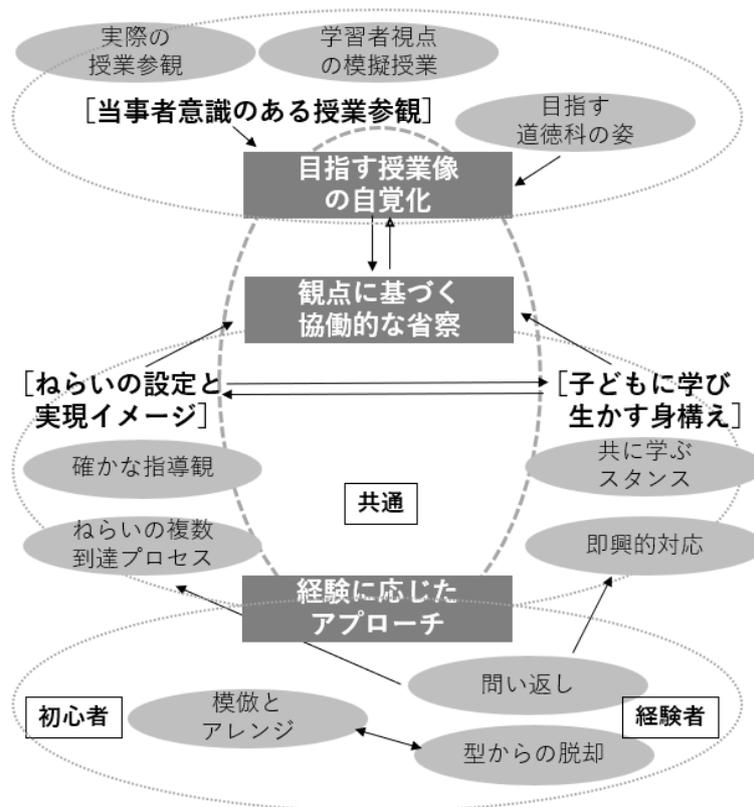


図1 結果図

現職教員の道徳科に関する指導力向上プロセスには、まず現職教員が研修を通して、[当事者意識のある授業参観] や<目指す道徳科の姿>を明らかにすることをを行い、【目指す授業像の自覚化】を目指すことが求められる。その過程で、【観点に基づく協働的な省察】を行いながら、指導力を向上させていく。観点の例としては、[ねらいの設定と実現イメージ] と [子どもに学び生かす身構え] の双方をもって授業を行うことが挙げられる。また、研修には【経験に応じたアプローチ】が必要である。研修の企画・運営者は、初心者に対しては<模倣とアレンジ>を、経験者に対しては<問い返し>と<型からの脱却>を重視して研修内容を企画することで、受講者の道徳科に関する指導力の向上がなされる。

図2 ストーリーライン

4. 研修内容の構想

(1) 研修のねらい

「2. 研修転移を促すには」で述べた先行研究の知見や M-GTA の結果を踏まえて、研修内容を構想した。なお、本論文を執筆している 2022 年 8 月段階において、構想した研修の一部分が終了していることから、実際に行った様子についても適宜記していく。

先行研究では、効果的な運用の条件として、「一般性と個々の受講者が実践可能な点を兼ね備えた課題の設定」が挙げられていた。そこで、受講者共通のゴールを「道徳科における『深い学び』の実現」とした。具体的には、「『深い学び』の実現のために設定した、受講者個々の目標の

実現に向けて、複数の授業実践と受講者同士の協議・振り返りを往還することを通して、実践的な指導力の向上を図る。」という研修のねらいを設定した。このねらいを設定した理由は、「令和3年度 道徳教育実施状況調査 報告書」において、道徳科の授業を実施する上での課題の中で、「話し合いや議論などを通じて、考えを深めるための指導」に課題を抱えている割合が 61.9%と最も高く¹⁰、一般的に「深い学びの実現」に課題があると考えたからである。

受講者には、研修の序盤に、「深い学び」の実現という目標を達成するための個々の目標を設定するとともに、必要に応じて目標に修正を加えるよう促した。

(2) 研修の年間スケジュール

次に、「研修と実践を一定期間、継続的に実施すること」「理論理解の局面においてはインストラクタ、実践化の局面では受講者間のインタラクションの活性化を目指すこと」「リフレクション・振り返りの充実を図ること」の三つの条件を意識して研修の年間スケジュールを構想した。

加えて、M-GTA の分析から、学習者視点の模擬授業や授業参観が有効な点が明らかになったことから、理論理解の局面に模擬授業を、実践化の局面で複数回の授業参観を設定できるよう、表7のように研修を構想した。

表7 構想した研修の年間スケジュール

時期	時間	形態	研修内容
～5月中旬	25分	オンデマンド型研修Ⅰ	【講義】発達の段階に応じた道徳科の指導：NITS 校内研修シリーズ No.67
5月中旬	15:00～16:10	遠隔型研修Ⅰ	【模擬授業・協議】運営者（筆者）による模擬授業，研修における受講者個々の課題の明確化
5月下旬	18分	オンデマンド型研修Ⅱ	【講義】道徳科授業づくり（確かな指導観，ねらいの設定，発問構成，問い返し，子どもに学び生かす身構え，授業構想シートの書き方）
6月	—	職場実践Ⅰ	授業①の授業構想シートの作成
7月上旬	15:00～16:00	遠隔型研修Ⅱ	【演習・協議】授業①の検討（受講者による10分間の模擬授業及びグループ協議），アンケートの回答
7～9月	—	職場実践Ⅱ	授業①の実施（同じグループの受講者による録画した授業の参観，授業者と運営者による対話リフレクション）
10月上旬	15:00～16:10	遠隔型研修Ⅲ	【協議・演習】授業①の振り返り（授業②に向けた目標設定）と授業②の構想
10～1月	—	職場実践Ⅲ	授業②の実施（同じグループの受講者による録画した授業の参観，授業者によるリフレクション）
1月下旬	15:00～15:50	遠隔型研修Ⅳ	【協議・演習】授業②の振り返りと研修後の目標設定，アンケートの回答

※遠隔型研修は全て同時双方向型で実施

このように、5月から1月までの期間、研修と実践を継続的に実施できるようにするとともに、各遠隔型研修の間に職場実践を挟み、研修と実践を行き来できるように構想した。

5月下旬のオンデマンド型研修Ⅱまでの期間を理論理解の段階とし、オンデマンド動画や模

擬授業を通して、深い学びの実現に向けた指導の理論を理解できるようにした。特に、オンデマンド型研修Ⅰは、事前課題とすることで、受講者間の知識の差を埋めた上で研修を始められるようにした。

模擬授業については、ウェブ会議システムを活用して運営者（筆者）が 35 分程度実施した。投票機能やチャット機能を併用しながら、深い学びの実現を目指した授業の具体を提示し、授業後には解説を行った。

オンデマンド型研修Ⅱでは、M-GTA の分析で明らかになった概念（確かな指導観、ねらいの設定、問い返し、子どもに学び生かす身構え）を盛り込んだ 18 分程度の自作のオンデマンド動画を公開した。

6 月以降の研修は、実践化の段階と位置付けた。実践化段階の遠隔型研修では、協議・演習中心とし受講者間の相互交流を重視した。

職場実践では、受講者が自校で 2 回の授業実践を行うようにした。その際、授業づくりの負担を軽減するために、A4 用紙 1 枚で作成する「授業構想シート」（図 3）を用いた。

M-GTA の分析から、「ねらいの複数到達プロセス」「即興的対応」の重要性が挙げられていたことから、授業構想シートには、補助発問（問い返し）案や、ねらいに迫るための工夫を書き込めるようにした。また、7 月の遠隔型研修Ⅱに行う授業①の検討では、授業者が他の受講者に授業の一部を模擬授業することで、即興的に対応する力を高められるようにした。

授業参観では、受講者に授業を録画してもらい、後日、受講者間で自由に参観（閲覧）が行えるようにした。加えて、授業実践後には、授業者と運営者（筆者）で 30 分程度の対話リフレクションを行うなど、リフレクション・振り返りの機会を多く設定した。

最後に、先行研究で「掲示板を活用した共同体意識の醸成」の重要性が挙げられたことから、Google Classroom のストリームを活用し、道徳科の実践紹介や悩み事を気軽に書き込むなどのインフォーマルな会話を促した。共同体意識を醸成することで、受講者の研修への不安や負担感の低下につながるとともに、受講者間による協働が円滑になると考えられるためである。

結果、保護者からの手紙を活用した授業を紹介した受講者の投稿をきっかけに、家庭・地域との連携についての意見交換がなされたり、遠隔型研修Ⅱにおいて授業①の検討が不十分だった点について自発的な協議が行われたりした。

図 3 授業構想シート

5. 終わりに

本研究の目的は、道徳科の授業改善を目的とした研修転移を促す現職研修を構想・実践することであった。

結果、研修と実践を一定期間継続するオンライン型研修を軸に、効果的な運用のための条件や道徳科指導の専門家に対する M-GTA の分析を踏まえた年間スケジュールを構想できた。

今後は、構想した現職研修実施後に、受講者に研修転移が促されたかを検証するとともに、研修転移につながる要因を検証していく必要がある。また、授業実施後の効果的なリフレクションの在り方や、子どもの姿を十分に見取ることが可能なオンラインによる授業参観の環境設定についても検討の余地があるが、これらの点はまた別の機会に論じたい。

引用・注

- 1) みずほりサーチ&テクノロジーズ株式会社 (2021年6月30日)「文部科学省委託 令和3年度 免許更新制高度化のための調査研究事業 事業報告書」文部科学省 https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/20210705-mxt_kyoikujinzai02-000016192_04.pdf (2022年7月30日)
- 2) 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰『研修開発入門「研修転移」の理論と実践』ダイヤモンド社, 2018年, 17頁
- 3) 株式会社パデコ (2022年3月)「令和3年度 道徳教育実施状況調査 報告書」文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20220427-mxt_kyoiku01-000022136_02.pdf (2022年7月30日)
- 4) 戸田俊文・益子典文・川上綾子・宮田敏郎「現職教員のための『改善指向遠隔研修コース』の枠組みと運用条件に関する検討：研修と実践を継続的につなぐ遠隔研修コースの開発に焦点化して」『日本教育工学会論文誌』33巻2号, 2009年, 171-183頁
- 5) 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会 (2021年11月15日)「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ」文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt_kyoikujinzai02-000019122_1.pdf (2022年7月30日)
- 6) 関根雅泰・齊藤光弘「第13章 研修転移」『人材開発研究大全』東京大学出版会, 2017年, 330頁
- 7) Herman Aguinis & Kurt Kraiger, “Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society.”*Annual Review of Psychology*, Vol.60, 2009, pp.460-461.
- 8) 木下康仁『定本 M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院, 2020年
- 9) 千々布敏弥『先生たちのリフレクション—主体的・対話的で深い学びに近づく, たった一つの習慣』教育開発研究所, 2021年, 211頁
- 10) 3) 同掲書



浅部 航太
(あさぶ こうた)

<略歴>

- 2005年3月 北海道教育大学教育学部函館校 学校教育教員養成課程 卒業
- 2005年4月 北海道小清水町立旭野小学校 勤務
- 2007年4月 北海道登別市立青葉小学校 勤務
- 2013年4月 北海道壮瞥町立久保内小学校 勤務
- 2016年4月 北海道石狩市立花川小学校 勤務（大学院派遣）
- 2017年4月 北海道安平町立追分小学校 勤務
- 2018年3月 北海道教育大学大学院教育学研究科（専門職学位課程）高度教職実践専攻 修了
- 2018年4月 北海道教育庁空知教育局 勤務
- 2019年4月 北海道立教育研究所 勤務
- 現在に至る

<主な研究歴>

所属学会

日本道德教育学会，日本道德教育方法学会，日本教師教育学会

査読審査付論文

- 1) 浅部航太「児童が自己の成長を実感する学習の工夫とその効果の検討—道徳科におけるポートフォリオ評価法と『成長報告書』の作成を通して—」日本道德教育方法学会『道徳教育方法研究』第24号（2018），2019年，21-30頁
- 2) 浅部航太「道徳教育推進教師に求められる資質・能力と効果的な推進の在り方に関する研究」日本道德教育学会『道徳と教育』第337号，2019年，27-38頁
- 3) 浅部航太「ねらいの明確化の支援に向けた『感謝』を扱う小学校教科用図書教材の分析」日本道德教育学会『道徳と教育』第338号，2020年，27-39頁
- 4) 浅部航太「心理学における寛容概念と寛容性を高める道徳科の実践研究」日本道德教育方法学会『道徳教育方法研究』第27号（2021），2022年，21-30頁

<勤務先>

北海道立教育研究所

〒069-0834 北海道江別市文京台東町42

電話 011-386-4511