

## 指導主事の業務改善と大学の支援

— 新たな研修開発に向けた実践から —

片山弘喜<sup>1</sup>・湯田拓史<sup>2</sup>・山本真司<sup>3</sup>・押田貴久<sup>4</sup>

**A support of university for an improvement of supervisor's operation  
-From a practice toward development of new teacher training-**

**Hiroki KATAYAMA Hirofumi YUDA Shinji YAMAMOTO Takahisa OSHIDA**

### 1 はじめに

本稿では、教育センターでの初任者研修における新たな研修開発に向けた実践について、研修担当の指導主事の業務改善を目的とした大学の支援を整理し、研修講座受講者の意見も踏まえて、指導主事と大学教員の連携のあり方を検討する。教育行政団体の教育センターと大学及び教職大学院との連携については、現在において体制づくりが急ピッチで進められている。なぜなら、2015（平成27）年12月21日の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」において、教員の養成・採用・研修についての再編が示され、それが各段階の各実施主体である大学や教職大学院、地方教育行政団体及び地方教育行政団体の研修センター、独立行政法人教職員支援機構（旧：教員研修センター）が教員育成協議会の活用を通じて連携関係になることを前提にしているからである<sup>(1)</sup>。本稿は、この教員の資質向上に向けた取り組みに応じて、特に初任者研修に焦点を当て、教育センターの指導主事と大学教員が連携した新しい研修形態についての実践報告である。初任者研修に焦点を当てた理由は、教師としての基本的姿勢を養わなければならない段階であり、育成指標のステージである「養成期」と「育成養成期」をつなぐ重要な研修の一つであるからである。題材については後述するが、育成指標の「学校経営や組織への参画・貢献」のうち「地域や保護者への対応力」にあたる項目を設定した。なぜなら、この項目こそ、学生から初任者の違いを自覚しやすい、初任者が受けるべき項目であると考えからである。

---

<sup>1</sup> 宮崎市教育委員会

<sup>2</sup> 宮崎大学大学院教育学研究科

<sup>3</sup> 宮崎大学大学院教育学研究科

<sup>4</sup> 兵庫教育大学先導研究推進機構

## 2 これまでの研修における課題

本稿では、A 指導主事の N 県中核市 M 市教育センターでの初任者研修を事例とする。

2017（平成 29）年度において、A 指導主事は M 市教育センターの勤務が 2 年目となり、初任者研修の担当者である。2016（平成 28）年度は教職経験 10 年経過研修の担当であった。M 市の初任者は増加傾向であり、大学卒業後すぐに採用された者や講師を経験した者、民間企業等での勤務経験がある者など様々な経歴をもっている。M 市の初任者研修は、N 県教育センター及び N 県 C 教育事務所と合同で 7 回、M 市教育センター独自での 7 回の計 14 回の校外研修を実施している。M 市独自の校外研修では、担当者が研修の運営を行い、主たる研修講師となる。また、必要に応じて所外の講師を依頼することもある。

初任者研修では、初任者研修の目的を達成させるために必要な講義形式の講座が多く設定される。講義による受講者の満足度は低くはないものの、受け身による講座であり受講者の能動的な学びを促すことは難しい。5 月に実施した初任者研修でのアンケートでは、校外研修の内容で設定したほうがよいと思われるものとして次の意見が出された（原文ママ、下線は筆者加筆）。

・（初任者研修で）保護者対応、児童同士のトラブル対応。講師等を経験された方は、どうすれば良いかわかるとは思いますが、大学を出たばかり、学級担任をしたことがない、という方は、わからないと思います。保護者や児童からの第一印象を良くすることにつながる（適切な対応は）と思いますので、可能であれば設定をお願いします。（心的負担も減らせるかと考えます。）

アンケートでは、この意見を含め、生徒指導や学級経営などの実践的な講座の設定を求める意見がいくつか出されていた。以上から、初任者研修の中で、受講者が能動的かつ実践的に見える研修開発の必要性が確認された。A 指導主事は本学教職大学院の修了生であることから、修了生のフォローアップの一貫として、大学の支援を受けて新たな研修講座の開発を行うこととした。

## 3 8月の実践

### （1）研修講座の概要

8 月に M 市教育センターで行う初任者研修の当初の計画は、講義と演習を中心とするものであった。前述の受講者の意見を講座の改善に生かすため、大学教員と講座の内容を検討する中で、ケースメソッドを用いた協議が提案された。受講者である初任者の経歴の違いや 4 月からの業務による課題などを意見交換し、教育実践での視野を広げるために、協議「教育指導上の課題解決に向けて」を新設し研修内容の調整を行った。協議の目的は、「受講者一人一人の教育実践における視野を広げる」こととした。なお、本講座の受講者は 54 名である。

講座でのケース課題は、大学教員が提案したものをを用いた。ケースの概要は次の通りである。

初任者として小学校の学級担任は、初任者研修で学級の様子が十分に把握できず、児童の様子をつかんでいなかった。ある日、仲の良い児童2名がふざけあい、リコーダーを壊す。被害を受けた児童は相手の児童に金銭を要求する。リコーダーに関するトラブルを聞いた音楽専科が学級担任に伝えたり、帰りの会でのアンケートには児童がトラブルを訴える回答をしていたりしたにもかかわらず、研究授業の準備を優先して児童への聞き取りを行わなかった。そうこうするうち、金銭の要求が大きくなり、要求された児童は親の財布から持ち出した。これを発見した父親が学校に対してクレームの電話をする。

講座の進行は次のとおりに行った。

- ① 事前資料を読んで考えたことを付箋紙に書き出す。(10分)
- ② 個々の考えを4名程度のグループで共有する。(25分)
- ③ グループで共有された考えを、全体でシェアする。(30分)
- ④ まとめを行う。(10分)

以上の流れで、講座を実施した。なお、研修会場の都合上、受講者である初任者を2つのグループに分け、時間をずらして講座を行った。

## (2) 研修講座の大学教員による支援

今回、修了生であるA指導主事から研修講座の改善の相談を受け、初任者研修のプログラム開発を協働で行った。近年、ケースメソッドを用いた教職員研修が開発、導入されつつある。N県教育研修センターでは、平成25年度のテキスト開発に参加し、平成26年度のリーダー養成研修からケースメソッドによる演習を導入している。宮崎大学教職大学院学校・学級経営コースでも平成26年度「教職員の職能開発とプログラム開発」の授業において、現職教員と共にケースメソッド方式の研修プログラムを4本開発した。しかしながら、今回の初任者研修に適した内容ではなかったため、大学教員が新たな研修プログラムの原案を提案し、M市研修センターで最終調整を行った。研修プログラムの内容は、N県の教職員評価項目に沿って開発した。

ケースメソッド方式の研修は、A指導主事にとっても今回初めての試みであることから、N県研修センターで行った研修の映像を視聴させた。また当日は大学教員も演習の様子を参観し、適宜講師並びに受講生への介入も行った。受講生にとっても初めての研修形式であるため、グループワークの初期段階では意見交流、模造紙へのまとめ等も低調であったが、徐々に活発化していった。グループ発表では、発表・説明することが中心となり、意見交換はあまり行われなかった。同様に全体共有では、グループワーク・発表を踏まえ、個人の発言を求めたが遠慮がちで活発な意見交換には至らなかった。

大学教員の講評では、研修のねらいを説明し、「授業」はもちろん大事であるが、その前提となる「子ども理解」が一番のキーワードであること、また、一人で抱え込まず、本研修のように「いろんな人からいろいろな考えを学ぶこと」が大切であることを伝えた。

研修終了後の指導主事へのフィードバックでは、初めての試みとしては、概ね順調に進行でき、受講生にとっても研修講師からの一方的な情報提供のみならず、演習を通じた「他者からの多様な学び」を摂取できたのではないかと振り返った。

### (3) 受講者の意見

研修終了後に受講者に対する調査を行った。4つの項目を4件法で行った項目の結果は図1である。3つの項目で、肯定回答が100%となっている。講座の進め方に対しては、少数の否定回答が得られた。目的の達成は回答が肯定的ではあるものの、他の項目と比べるとその内容が異なる。

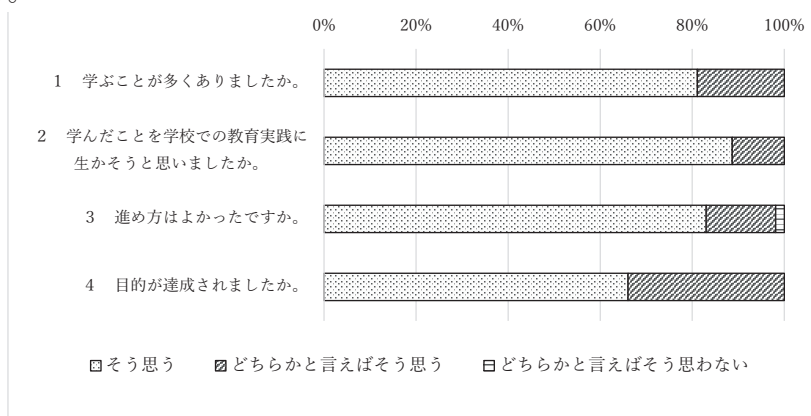


図1：8月実施の講座での受講者アンケート結果

この調査では、自由記述により感想を求める項目を設定した。以下に主な回答を整理する(下線は筆者加筆)。

まず、協議を行ったことで他の意見を多く知ることができたとの感想である。

- 先生方と話をする中で見方が広がりました。発表での情報共有により、さらに新しい考え方に出会えたので、とてもよい学びとなりました。
- 他の先生方と話をする時間が多く充実しました。「分かっているけど…」という実態がどこも同じ悩みだと感じました。
- 自分一人では考えつかなかった手立てや見方を多く知ることができた。「話をする」ことは研修においても職場においても必要不可欠だと改めて感じた。
- いろいろな意見を聞くことができ、課題解決のための幅が広がったように思う。初動対応の大切さを感じた。

これらから、受講者が他の教員と相談することの重要性を理解したと捉えることができる。これは、一般的に初任者研修で行われる講義や演習だけでは十分に学ぶことができないことが多い。そのため、協議を通して体感したものであると考えられる。

また、協議から学ぶことで、自らの教育実践に活かそうとする感想もあった。

- 実際に起こりうるケースについて、先生方と協議を深めることができ、大変参考になった。積極的生徒指導ということで、予防的な対応を心がけ、9月からの実践に活かしていきたい。

- 実際に起こりそうなケースで、自分一人では出てこなかった考えもあり、すごく学ぶことができました。やはり、積極的な生徒指導が大切。夏休み明け、がんばろうと思います。
- 忙しさを理由に学級をないがしろにするのはよくないことを改めて感じた。日頃から子どもの様子をしっかり見ることはもちろん、余裕をもった行動をしていきたい。

本実践の協議では、講義による明示的な説明は行っていない。受講者もつ知識や校内研修での学びを、ケースメソッドを用いた協議を通して、より実践的な学びへと深化させたものであると考えられる。

他者との協議では、受講者自身が自分の実践を振り返り改善しようとする様子が見られた。次の感想は、ケースを通して自身の振り返りによる気づきに関するものである。

- 協議をしながら、自分の課題、後回しにしがちなところを改善していかないといけないと、はっとさせられた。忙しさは理由にならない。子どものために、を改めて考えさせられた。
- 問題点について考えていく中で、自分自身が余裕がないことや、もっと自分から行動していかなくてはいけないと感じた。日頃からの子どもとの人間関係を今まで以上に大切にしていきたい。
- すぐに対応すること、担任が油断せず常に意識して子どもと向き合うことの大切さに改めて気付くことができました。
- グループで考えを出し合い共有してく流れ、まとめとテンポが早くすごく中身の濃い時間だったと感じました。疑問に思ったことや分からないことをすぐに聞く姿勢、他の先生方にもつこんで話を聞いていくことが私には足りていない部分だなと感じました。
- 他の先生方との意見の共有で、自分の指導に対する考え方を再度確認することができました。

受講者の振り返りによる気づきの内容は個々で異なるものの、協議が自らの教育実践の振り返りの機会となったことが確認できる。このことは、初任者研修での校外研修としての内容として適しており、他の講座や校内研修と関連を図るとよりよい研修講座になると考えられる。ただし、受講者による気づきが多様であるため、いくつかの視点を提示する必要もある。

#### (5) 実践の振り返り

本実践では、ケースメソッドを用いた協議に関する全般に対して大学教員の支援を得た。受講者の意見を踏まえて充実した講座にするために、ケースの提供から事前打ち合わせ、講座中の助言、事後の振り返りを行った。その中で、時間配分と協議の進行役の明確化に関することが課題となった。通常、研修講師としての第三者による支援はほとんどなされることはない。そのため、大学教員の支援は、研修全般の運営を改善するために有益であると考えられる。また、受講者への調査では、満足度が高く、個々の学びが多様になされていることが確認できる。初任者研修では、講義を中心として研修が進められる。その中で、協議による講座を事前に計画し、他の講義や校内研修との関連をもたせることで、初任者研修全体をより充実させることの可能性を見出すことができると考えられる。

#### 4 11月の実践

##### (1) 研修講座の概要

11月の研修は、2017（平成29）年度の初任者研修で計画されていた「保護者対応」の講座での実践を行った。講座の形態は未定であったため、ケースメソッドによる協議を行い、目的を「ケース課題による協議を通して自らの実践を振り返るとともに、保護者の対応法に関する視野を広げる」とした。ケース課題は保護者対応に関連する「不公平だ！」と言われて」（安藤（2009）、pp.162-165）を用いた。ケースの概要は次のとおりである。

学級通信を熱心に発行していた学級担任のもとに、「なぜ、あの子ばかり載せるのか」とのクレームが寄せられる。説明を何度も行うものの理解をしてもらえず、学級担任は発行をやめた。そのことに対して、学級通信を楽しみにしていた保護者から理由を問われ、経緯を説明して理解を求めた。

本講座の受講者は52名である（2名は学校行事のため欠席）。協議の班編成は3～4名による全16班とした。なお、小中の校種別に男女を分けて編成している。これは、保護者対応に関して、小中及び性別による対応や保護者の接し方の違いがあると推測したためである。この編成をもとに、次の流れで受講者の班を徐々に大きくする形態で協議を進めた。

- ① はじめに（導入）…講座の進め方について確認する。
- ② 班による協議…付箋紙・模造紙を用いて協議を行う。
- ③ 4班からなるグループ（全4グループ）による協議…班での意見や考えを出し合い、内容を整理する。
- ④ 2つのグループからなる集団（1つのグループに8班が含まれる）での協議…グループでの協議内容を出し合い、整理する。
- ⑤ まとめ…指導主事の教育実践の経験から講話をする。

以上の流れで、8月実施の講座での課題であった時間配分と班や集団での進行役の明確化を改善点として講座を実施した。

##### (2) 大学教員による研修講座の支援

###### ① 現地での支援

11月の講座への関与は、現地での観察が中心であった。2回目ということもあり、研修中の助言や介入は極力控えた。受講生も2回目で流れを把握し、各々事前にケース本文を読み込んでいたため、グループワーク自体は円滑に進んでいった。課題に対し、「主体的・対話的で深い学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」が実現出来ていたともいえる。

一方でグループワーク、全体共有を通じて、他者の様々な意見に触れることができたが、個々人でそのふりかえり（リフレクション）が十分に成されていただろうか。研修終了後にアンケートが行われたが、その前段階としてケースメソッドに関するワークシートとふりかえりの時間の確保が必要であろう。A指導主事へのフィードバックでは、これらのコメントをメール等で伝えた。



## ② メールや動画を用いた支援

11月の講座に対する大学の支援は、現地での支援に加えて、事前のメールによる支援を研究者教員が、事後の動画を用いた支援を実務家教員が行った。

事後の動画による支援では、実務家教員から指導主事に、前述11月の①～⑤の展開を踏まえ、次のコメントがなされた（下線は筆者加筆）。

私が一番期待していたことは②班による協議、③4班からなるグループ（全4グループ）による協議、④2つのグループからなる集団（1つのグループに8班が含まれる）での協議内容の質の高まりであったが、今一步の感じであった。その理由は、②班による協議は、映像からも目を輝かせ協議をする初任者の姿が映し出され、研修に主体的に参加する初任者の姿に心強く思った。しかしながら、③4班からなるグループ（全4グループ）による協議になると受け身的・お客様のになり最後に拍手で終わるという形式的な協議になっていた。途中、小学校と中学校の違いをという助言で主体的な姿勢は見られたが、④2つのグループからなる集団（1つのグループに8班が含まれる）での協議内容を出し合い、整理する場面でも研修に主体的に参加する姿勢は動画からはあまり感じることができなかった。

まとめで、ケースメソッドは答えを求めるのではなく、色々な人の意見を聞くことだと言われたが、その通りだと思う。音楽を聴くような感じの③④の場面設定では、色々な人の意見が届かずに厳しい感じがした。

また、今後の修正が必要である事項を整理する。まず、③の場面で質疑応答が欲しかったことである。初任者の段階で、あまり協議内容の質の高まりを求めるのも酷であるならば、②班のメンバーを変更して協議をさせるか、テーマを変えて協議をさせる方法もあったかと思う。小学校と中学校の違いをという助言で主体的な姿勢が見られたので、同じテーマでもよいので、小学校と中学校を混住にしての協議も効果があるのではないかと感じる。

次に事後の動画による支援では、研究者教員から指導主事に次のコメントがなされた。

今回の題材のポイントは、教師がとるべき姿勢を考えることができたかどうかである。

この題材は、題材執筆者の意図にかかわらず、ヘーゲル『法哲学講義』§239における、市民社会を形成する上で、親のわがままから子どもを引き離すことが必要であるという命題を再現している。この命題に即すると、親のわがままから子どもを引き離す実践も教師の役割になる。この点において、教師としての厳しい役割を自覚させる題材である。ただし、動画を視聴した範囲では、題材が有する深刻性に気づいて協議している研修者はいないようであった。

動画では、まとめで「学級通信」の意義と課題を述べていることを指導主事の経験を基に、丁寧に説明しているのは、題材からは読み取れないツールとしての「学級通信」の補足説明として評価できる。しかしながら、まとめの「講座の振り返り」では、保護者が基本的に我が子を中心として学級を理解しようとしていることを前提にして保護者対応を検討しなければいけないという、教師としてとらざるを得ない「厳しさ」も強調すべきであったと考える。

以上のコメントによる講座の評価を整理する。

まず、受講者である初任者が主体的に参加する場面があったものの、その様子が講座全体を

通したものではなかったことである。また、協議を行う集団が大きくなると他のグループの意見を聞くことが多くなるため、受講者の主体性が低くなっている。そのため、質疑応答を設定することやテーマを変更すること、小中の校種を問わない小グループによる協議を行うことなどの工夫が必要である。このことに加えて、受講者個々の振り返りの場面を設定することや、指導主事のまとめでの講話の内容の不足が指摘されている。協議を通じて受講者に学ばせることを、事前に指導主事自身が明確にする必要があると言える。

### (3) 受講者の意見

研修終了後に、8月の実践と同様に受講者に対する調査を行った。結果は図2である。全ての項目で、肯定回答が100%となっている。ただし、講座の進め方と目的の達成の項目では、「どちらかと言えばそう思う」の割合が若干大きくなっている。受講者はこれらについては肯定的には捉えながらも、十分ではないと感じていることがうかがえる。

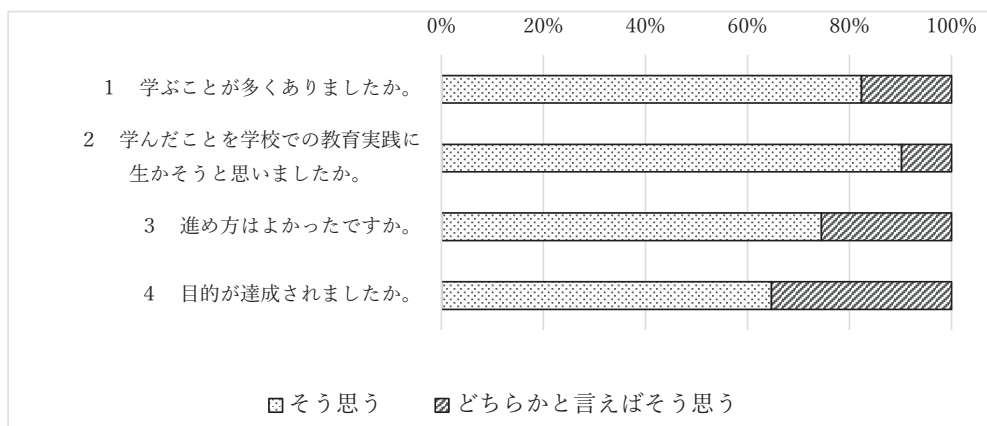


図2：11月実施の講座での受講者アンケート結果

この調査では、自由記述により感想を求める項目も設定している。以下に主な回答を整理する（下線は筆者加筆）。

まず、ケースメソッドを用いた協議そのものについての感想である。

- ・ 自分ひとりでは出なかった意見を聞くことができ、考えが広がった。
- ・ 多くの先生の対応方法を知れてよかった。
- ・ 自分1人では考えつかないアイデア・意見を聞くことができ、良かったです。

これらの回答から、協議により他者の意見を知ることが受講者の満足度を高めることが分かる。講義形式ではなく、協議による話し合いの研修が初任者の受講の意欲につながる事が確認できる。

次に、小中の校種を問わない協議に関する感想である。

- ・ 他校種の先生方の意見を聞くことができ、そういった対応の違いも考えなければいけない など思った。



- ・ 中・小でも差があったり、様々な意見を聞くことで、よりよい対応について考えることができた。相談したり1人でかかえこまずに色々な事例に対応していくことが大切だと思った。
- ・ グループ内、もしくは中学校の先生方と意見の交流ができたことが、とても有意義だった。
- ・ 小学校・中学校でわかれて話のできたので話し合いがしやすく、発表も聞きやすかった。
- ・ 小学校・中学校でほとんど対応の仕方が同じだったので少し安心しました。

11月実施の研修では、前述の通りに小・中の校種を分けた班協議から校種を問わないグループによる意見交換を行っている。自分の校種以外の受講者から多様な意見を聞くことが学びを広げると推察できる。協議では出来る限り多様なメンバーによるグループ編成が必要であると理解できる。

感想には、集団による協議の流れを日常の業務と照らし合わせて捉えるものもあった。

- ・ 様々な問題には、原因があり裏がある。その見えない部分は、誰かに相談することで違う視点から発見できる可能性があることがよくわかった。
- ・ 協議・討論を得て、一番に思ったことは、一人の力で解決しないことが大切だと思った。大人数になればなるほど、意見も深まり、強くなったので、相談することは大切だと感じた。
- ・ 自分で思っていなかったことが、人から聞くことができて、とても勉強になった。話をしながら、新たな考えがうかぶことがあり、話をするのは、大切だと思った。
- ・ 一人で考えた時にはあまり考えがうかびませんでした。協議をすると様々な意見が出ました。学校へ帰っても、何かあった時は一人でかかえこまず、相談したいと思いました。

この講座では、初任者研修という性格を考慮すると、受講者自身がケースをどのように捉え、そのことについてどう行動しようとするかということを考えさせることが重要である。日常の業務の中で、他の教員に相談することが大切であることは理解できているとは考えられるものの、研修講座を通してこのことの重要性に改めて気づかせることができる。その意味で、講座の意味付けとなる感想であると言える。

また、ケースメソッドによる講座であったため、ケースそのものからの学びによる感想もあった。

- ・ 子どもだけでなく、保護者もいろいろな思いや考えがあるので、保護者と一緒に子どもを育てるという気持ちで対応する必要がある！と感じました。
- ・ 保ご者対応は、共感的姿勢が大切で相談をよくする環境を崩さないことが重要
- ・ 多様な意見・手立てを知ることができた。前田さんのお母さんの思い（心意）は何なのか難しかったが、知ろうとすること、理解しようとする、ことが大切であり、校種間で考えることができ、勉強になりました。

保護者対応の講座を通したこれらの感想は、課題の事前学習を踏まえて協議を行ったことによる学びによるものであると考えられる。ケースメソッドでは、その場でケースを検討する時間は確保されない。この講座では課題を読み、そのことについての設問を検討することを事前

に受講者に求めたが、個々の対応に任せられているため必ずしもこのことがなされているとは限らない。そのため、課題を事前に提示し、初任者研修の校内研修で題材として扱うことを学校に提示するなどの工夫が必要であると考えられる。

#### (5) 実践の振り返り

本実践では、受講者のケースメソッドを用いた協議が2回目であったこともあり、スムーズな進行ができた。グループ編成でも、小中の校種別に男女別の小グループから徐々に大きな集団にすることで活発な協議がなされた。一方で、全体を2つのグループに分けた協議では時間配分に課題が残った。

大学教員との振り返りでは、まとめでの講話がわかりにくいとの指摘があった。通常、講座でのまとめでは、受講者の意見などについて指導主事の経験を踏まえた講話がなされる。研修講師としての指導主事の業務改善に向けては、事前の打ち合わせで協議の内容や進行だけではなく、まとめの講話の内容の検討も必要であると考えられる。また、受講者自身の振り返りの時間を設定することも必要であると指摘されている。受講者の教育実践の振り返りと他者との協議を関連させ、講座を設計することが必要であると言える。

## 5 まとめ

### (1) 実践者の視点から

本稿では、指導主事の業務改善の事例として初任者研修の講座運営に焦点をあてた。具体的には、受講者の意見を反映させて主体的に取り組ませるための研修改善を目的としたケースメソッドを用いた協議である。この際に大学教員の支援を受けて運営を行った。このことから指導主事の業務改善に効果的であると考えられる大学の支援を、実践者の立場から整理する。

ケースメソッド方式の研修では、ケース課題の提供や、協議の進め方などの具体的な大学教員の支援を受けている。この受講者の感想には、様々な視点の学びが見られた。この学びには、受講者のグループ編成や協議中の指導主事の助言や協議のまとめでの講話が影響する。これらの適切さに対する大学教員は次の視点から有効であると考えられる。

まず、事前の支援である。協議の内容や進め方などについて、対面での支援が得られることで、講座の見通しが明確にできる。大学でのノウハウを活かした指摘がなされ、研修講座の充実が図られる。また、ケース課題の提供や、その内容を指導主事と大学教員が具体的に協議することで、指導主事の視野を広げることも可能となる。

次に、現地での支援である。現地支援により、事前に打ち合わせた講座を行う中で、直接、また即座にフォローが得られ、進行や受講者に対する助言がよりよいものに改善される。このことから指導主事が学ぶことも多い。

事後の支援も重要である。研修の振り返りは、通常、受講者の感想などのアンケートにより行われる。時間を十分に確保した振り返りが行われるわけではないため、現地または動画視聴によるメールから事後のコメントを得られることで、指導主事の講座への関わりに対する評価がなされ、その長所と短所の両面からの振り返りが可能となる。

本稿の事例から、指導主事の業務改善に対する大学の支援は、第三者としての大学教員の立場が指導主事の業務改善に有効であることが示唆される。

## (2) 大学教員の視点から

今回、教職大学院修了生である A 指導主事のフォローアップとして、研修講座の改善を大学教員が支援した。教育現場への指導助言にあたる指導主事の資質向上並びに業務改善も喫緊の課題である中で、今回の試行の意義は大きなものである。

戦後まもなくの指導主事には「免許」資格が必要であったが、現在は法律で「指導主事は、教育に関し識見を有し、かつ、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項について教養と経験がある者でなければならない」とされるのみである。育成に関しても OJT が中心であり、教職大学院での養成や教育委員会、教員研修センター等での研修も十分とは言い難い状況である。

本学教職大学院では、現職教員をメンターとして位置付け、日頃の授業や実習等でストレートマスターに対する指導助言を実習している。若手教員や同僚教員への支援のあり方をメンターとしての実習を通して学んでいるとも言える。また、メンターシップ実習では N 県教育研修センターとも協働で、初任者研修のプログラムの一部を企画・実施している。また、先述の通り、学校・学級経営コースの専門科目では、研修プログラムの開発も行っている。

A 指導主事へのフォローアップとして、初任者研修の研修講座の改善を支援してきた。受講者が主体的に学べる参加型のケースメソッド方式の研修を提供することで、研修の充実が図れた。単に講師やケースを紹介するだけではなく、A 指導主事と協働で新たな研修プログラムを開発することで最新の情報やノウハウを伝えることができ、また、フィードバックを通じて、気づきを促し、更なる改善を図ることが可能となっていく。このような実地による大学の支援が日常的に行うことは難しいが、メールやビデオによる映像記録をもとに関与出来ることが確認できた。大学院での教材としても活用していくことが可能である。

## (3) 総括

今回の様な保護者対応のケースメソッドを通じて初任者研修者は、教員としての基本的姿勢を知る契機となるだけではなく、自身の「キャリアデザイン」を考えるための契機にもなるようにする題材づくりが必要である。各都道府県で育成指標協議会が開催され、共通指標たる育成指標が設定されたことで、今後より一層、教職大学院と教員研修センターとの連携事業を進めることになった。指導主事と大学教員との連携を進める上で、今回、初任者研修に焦点を当てたことは、大学や教職大学院での育成と初任者研修での育成での目指すべき達成目標の違いを明確化することにもなり有意義であったと考える。今後、さらに理論と実践の往還を達成しうる研修を実現できるように、教職大学院と教員研修センターとの連携を深めていく方針である。

## 註

(1) 湯田拓史「再編対象としての「校内研修」—OJT としての意義と課題—」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター紀要』(第 26 号、2018 年)を参照。

## 参考・引用文献

安藤輝次編著(2009)『学校ケースメソッドで参加・体験型の教員研修』図書文化社

佐藤晴雄 (2013)『学習事業 成功の秘訣！ 研修・講座の作り方』東洋館出版社

日本教育経営学会実践推進委員会編 (2014)『次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門』花書院

中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」