

学年主任として必要な資質・能力を獲得していく ための《省察的学修環境》の開発

— 教職経験の浅い学年主任を対象として —

学籍番号(209128)

氏名(南 智文)

主指導教員(森田 英嗣)

1. はじめに（研究の背景）

今までの学校現場では担任業務をある程度経験することで学校組織や学年のことについて学び、その経験を活かして学年主任となって業務を行っていた。また経験豊富なモデルとなる教員がたくさんおり、「指導を受ける」、「見て学ぶ」など「何をしなければならないか」、「大切にしていかなければならないこと」などを自然と身に付けるための学習環境、すなわち様々な年代の教員と関わり合う環境が学習に繋がっていたと考えられる。

しかし近年、実習協力校において、教育の入れ替わり等から教員の年齢構成が若くなり、学校現場での経験が浅く、十分な学びがないままに、学年主任を担うようなケースが増えている。そういった現状の中、今までの育成環境から新たな育成環境が学校現場に求められている。

2. 研究の実際（基本学校実習Ⅰ・Ⅱ）

教職経験の浅い教員は、例えば全体の計画を進めていくことに夢中になり、個々の児童のつまずきに気付かず、本来の目的を見失ってしまうなど課題を課題として気付かずに見過ごしてしまうことがある。課題に気付くためには、自身の行っていることを省察し、客観的に見ていくための指標が必要であると考えられる。

そこで、学年主任の資質・能力の指標となるものとして各都道府県で示されている教員育成指標に着目し、＜育成項目表＞と呼ばれる学年主任として振り返る観点を示した指標の作成を行い、この＜育成項目表＞をもとに1週間に1回というペースで、初めて学年主任の役割を担う2名の研究協力者に自己の行動を＜育成項目表＞に沿って記録してもらい、検証を行った。また基本学校実習Ⅰでの結果を踏まえて、基本学校実習Ⅱでは、＜育成項目表＞の内容の修正、他学年主任のサポートなど改善を施し、基本学校実習Ⅰと同様の検証を行った。

研究協力者の記録やインタビューを分析・考察すると、課題を意識するようになった＜気付き＞や行動が変わった＜行動の変容＞が見られる項目があった。また他の学年主任の支援も効果が見られた。しかし、＜育成項目表＞の項目によっては、行動が想起できないものや＜行動の変容＞に至らない項目等もあった。そのため、＜育成項目表＞の観点から具体的な行動を想起できるように表記を工夫していくことや他の教員と関わり、その関わりの中で得られる学びから教職経験の浅い学年主任が実践経験を積んでいく必要があると考えられた。

3. 研究の実際（発展課題実習Ⅰ・Ⅱ）

発展課題実習では、研究協力者の省察をより促進させ、より多くの項目で〈行動の変容〉が生起するような《省察的学修環境》の開発をめざした。

この《省察的学修環境》は、その都度必要な情報を与えて、一方的に習得させるといった学習者が受動的に学ぶ「学習環境」ではない。自身の行動を学年主任として必要な基準に基づいて、様々な角度から洞察し、そこから得られた成果を次の行動に活用していくといった、すなわち学習者が、能動的に学ぶ「学修環境」として構築することをめざした。

《省察的学修環境》の構築に向けて、基本学校実習で使用した〈育成項目表〉を基に、学年主任が必要な資質・能力、更に行動事例等を整理・加筆した〈資質・能力表〉を活用し、研究協力者が省察による自己学習を進めた。更に校内の教員が複数関わる体制〈チーム〉となって、研究協力者に関わることで、省察をより促進させるものになっていたかの検証を行った。検証を進めていくにあたり、三隅二不二が提唱した「PM理論」を参考に〈チーム〉を含めた取組みが継続的に校内に定着できるものであるかを見取れるよう質問紙の作成を行った。

質問紙の回答やインタビューからは、〈資質・能力表〉については、関わりのある教員、研究協力者ともに支援するツールであったという回答であった。〈資質・能力表〉が学年主任として必要な資質・能力を示すための指標の役割だけでなく、研究協力者、関わる教員同士がコミュニケーションを行うための共通の話題となる役割、また関わる教員にとっての関わり方の観点を示した役割を持つなど複数の側面を回答から考察することができた。また校内の教員が主体となって、研究協力者に関わることについては、研究協力者の日々の行動の変化に取組みの成果を感じている回答があった一方、関わる教員にとって負担感を感じるという回答もあり、取組みの成果と今後の改善点が示唆される結果となった。

4. おわりに（今後の展望について）

この2年間の取組みから学年主任として必要な資質・能力を獲得していくための《省察的学修環境》が構成されるための要素として、「省察を行うためのツール」や「対象者の省察を促進させる〈チーム〉」が有用であると考えられる。しかもその構成されるための要素は、どちらか片方だけでは、有用に働かない。それは〈チーム〉が省察を行うためのツールに基づいて考えられてきたからである。

今回、本研究では、学年主任の育成にフォーカスを当てたが、教員全体の経験の総量が多い組織の醸成にも繋がってくるのではないだろうか。すなわち、学年主任を育成することで、学年主任は、次の育成に関わる側の教員へと育成されていく。また様々な役割を持つ教員が育成に関わり、相互に学ぶことで、学校全体への組織力にも繋がってくるからである。この組織の醸成は、冒頭で述べた、経験豊富な教員が少なくなっている背景の中で、期待される組織の可能性を秘めていると考えられる。

そういったある役割を持った教員の育成を目的とした集まりが、どのように学校組織に影響を及ぼしているかは、今後の研究課題として引き続き注視していきたい。