

学習指導要領の趣旨を実践へ結び付ける研修デザイン

—指導主事が重視すべき視点の試案—

江尻寛正（岡山大学）

概要：本稿の目的は、学習指導要領の趣旨を学校現場の実践へ結び付けるために、指導主事が研修をデザインする際の視点を試案として提案することである。教師の既存の授業観・教師観、理解の再構成、学校組織における意味形成という三つの視点から検討し、観察による徒弟制、学習科学、学校組織論の知見を参照した。その結果、教師の省察を起点にすること、学ぶ意欲を設計すること、研修そのものが目指す授業像を体現することを研修デザインの重要な視点として示した。

キーワード：学習指導要領、指導主事、研修デザイン

1 背景

次期学習指導要領に向けた議論が進んでいる。令和4年度小学校学習指導要領実施状況調査（国立教育政策研究所教育課程研究センター，2024）では、現行学習指導要領の基本的な考え方が教育活動改善に良い影響を与えたとの回答が多くみられた。次期学習指導要領に向けた論点整理（中央教育審議会教育課程企画特別部会，2025）では、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善等について一層の具現化・深化を図るために、構造化・表形式化・デジタル化等を通して、より分かりやすく使いやすい学習指導要領を目指すことが示されている。

2 現状と課題

現行学習指導要領の成果がある一方で、趣旨が学校現場に十分浸透しているとは言い難い指摘もある。「第11期教育課程部会の議論における主な意見について」（以下、「部会意見」）では、学習指導要領に示された内容が「やらなければならないもの」として形骸化することや、正確に伝えることが過度になれば一律的な学習指導に陥る可能性も示されている（以下、「課題①」）。また、学習指導要領の趣旨等が学校へ伝達される過程で、個々人の解釈により変容し、十分に伝わっていない場合があるとされている（以下、「課題②」）。

こうした課題に対応する上で、重要なのが指導主事である。指導主事は、国や教育委員会の方針と学校現場をつなぐ立場として、研修の企画運営や校内研修支援等を通して、学習指導要領の趣旨を現場へ浸透させる役割を担う。中央教育審議会（2022）は、児童生徒のみならず教師にも、個別最適な学びと協働的な学びを通じて主体的・対話的で深い学びを実現する「新たな教師の学びの姿」が求められるとした。しかし、その理念を研修デザインでどう具体化すればよいかは、十分整理されているとは言い難い。

筆者が指導主事と協働する中でも、「新たな教師の学びの姿」の具現化が「協議や演習」に留まる事例や、「対話の重視と具体的な指導方法の提示」との間で葛藤する事例が見られた。これらは、学習指導要領の内容理解、対話を活かした教師の主体的な学び、具体的な授業改善をどう関連付けて研修をデザインするかという視点が十分整理されていないことを示唆している。

3 問題の所在と目的

学習指導要領の趣旨を教師が実装するために、これまでは文部科学省から教育委員会、学校へと、研修等を通じて周知されてきた。しかし、その浸透が十分でなかったならば、研修のどこに課題があったのかを整理する必要がある。本稿では、学習指導要領の趣旨が「伝わる」こと

を、内容の理解にとどまらず、教師の実践や学校の教育課程の中で意味づけ直されることとして捉える。内容理解、対話を活かした教師の主體的な学び、具体的な授業改善が分断されると、10年前と同様、趣旨が十分に実現されない可能性がある。

本稿では、学習指導要領の趣旨が実践へ結び付いてこなかった要因を、三つの視点から捉える。第一は、教師がそれをどのような前提で受け止めるのかである。教師は白紙の状態を受け取るのではなく、学校経験や教職経験を通して形成した授業観・教師観をもとに解釈する。第二は、受け取った内容が教師自身の経験や問題意識と結び付き、どう理解され、再構成されるのかである。第三は、個々の教師の理解が学校全体の教育課程や授業改善として、どのように共有され、具体化されるのかである。以上を検討するため、第一に「観察による徒弟制」、第二に学習科学、第三に学校組織論の視点を用いる。

4 考察

(1) 教師の既存の授業観・教師観

「課題①」の「実施しなければならないもの」「やらされるもの」という形骸化の背景は、学習指導要領の法的拘束力の話だけではないだろう。教師が児童生徒として長期間にわたり学校教育を経験する中で、教師像や授業観を形成していく過程は、Lortie (1975) によって「観察による徒弟制」として指摘されてきた。この教職の社会化過程も、学習指導要領の受け止め方に影響があると考えられる。

教師は学級集団の指導において、指導的な影響力をもつ子どもを公的なリーダーに引き出している(原田, 2010)。太田(2012)は、学級委員や児童会・生徒会といった「師範的役割」、すなわちリーダー経験が、教職志望の判別要因として顕著であり、リーダーを任された者は、「理念的な教師—生徒間の枠組を逸脱しない関係を実感的に保とうとしていた」と述べている。このような「観察による徒弟制」は、その影響が

根深く残るため、既存の知識や意識の変容を促すのが難しい(太田, 2017)とされている。

このことを踏まえると、教師は教師になる以前から、学校で求められるふるまいや、教師の期待に応える構えを経験的に学んでおり、制度的に示される方針を、自ら問い直す対象というより、まずは従い実施すべきものとして受け止めやすい可能性がある。学習指導要領もまた、教育課程を自校の実態に即して意味づけるための手がかりではなく、「実施しなければならないもの」として受け止められやすいと考えられる。

こういった課題を克服するために、太田(2017)は、自身の内面に深く浸透している「観察による徒弟制」の過程を自己分析することからはじめ、自らの教育経験と信念を検証して偏りを自覚しておくこと等を述べている。これは、今津(2012)による、授業観や教育観の錬磨、自己成長に向けた探究心が不十分であれば、技能は十分に発揮されず、知識や技術も衰退するという指摘とも重なる。実際、「部会意見」では、実践がうまくいっている学校は技術的なことに偏らず、学習指導要領を「自分たちの言葉で再定義し、納得して取り組んでいる」とされている。

これらのことから、学習指導要領伝達に関する研修では、内容を伝えるだけでなく、教師が自らの教育観を捉え直した上で、学習指導要領を自校の実態と照らして読み、考えを自ら再構成する過程を組み込む必要があると考える。

(2) 教師による理解の再構成

「課題②」が生じる一因は、指導主事が国から説明を受ける時間と学校へ伝える時間の乖離にある。限られた時間で内容を精査する過程で、指導主事の解釈が加わる。学校代表者等による校内伝達も同様である。したがって、趣旨や内容が伝達の各段階で解釈され、変容することは避けがたい。

一方で、学習科学の視点から見ると、別の課題が見えてくる。今井(2020)は、「『わかりやすく教えれば、教えた内容が学び手の脳に移植

されて定着する』という考えは幻想である」と述べている。また、三宅（2014）は、『対話で有能な他者から分かりやすい話を聞くとそれが自分の知識になる』ということではない。そもそも知識伝達型の一方向的な説明は学びを産む対話ではない」と指摘する。特に、三宅（2014）によれば、「個」や「多様性」を重視した学習者中心型の授業、つまり次期学習指導要領で求められるような授業の実現には、教師自身の「学習観」を変える必要があり、他者からの説明を受け取るだけでなく、「対話することによって、一人ひとり、自らの知識や理解の質を上げる」ことが求められると述べている。

これらのことから、「情報を受け取れば知識になる」という学習観ではなく、「他者の考えを受け取り、自分の考えを作り直す」という視点で、学習指導要領伝達の研修を考える必要がある。

（3）学校組織における意味形成

課題①は、学校組織における意味形成の不足の視点からも考えられる。天笠（2013）は、学主指導要領が育てたい資質・能力をもとに教育活動を構想する考え方であるにもかかわらず、学習指導要領の改訂が教科書や指導書を通して教室に届くことにより、教科等の改訂に留まり、「基本的な教育理念やコンセプトの受容」は曖昧になりやすかったと指摘している。

さらに、この背景には学校組織の構造的特性も関係している。佐古（1986）は、学校組織をルース・カップリングの視点から捉え、教師がそれぞれの自律性を保持しつつ、緩やかに結びついている組織であると論じている。すなわち、学校は一つの組織でありながら、個々の教師の実践は教室内で相対的に独立しており、組織全体の方針や目標が各教師の実践に直接結びつくとは限らない。この特性は、教師の専門的自律性を保障する一方で、学習指導要領の理念が学校全体の共通理解や授業改善へ結びつきにくい要因にもなる。

したがって研修では、「児童生徒にどのような

力を育てたいのか」を学校組織全体で問い直し、各教師や各教科等の実践を教育課程の中で意味づけ直す過程を設計する必要がある。これにより、学習指導要領の理念は、外部から与えられたものではなく、学校が自律的に引き受ける教育実践上の課題として再構成されると考える。

5 研修デザインで重視すべき視点の試案

以上を踏まえると、学習指導要領の周知は、内容を正確に伝える営みから、教師がその趣旨を自らの経験、児童生徒の実態、学校の教育課程と結び付け、実践上の「意味を再構成する」学びの過程へと捉え直す必要がある。そこで本稿では、指導主事が研修をデザインする際に重視すべき視点を三点示す。

第一の視点は、実践上の課題や省察を起点にすることである。教師は実践経験を通して、授業観や学習観を形成している。したがって研修では、教師が自らの実践を振り返り、学習指導要領の理念や用語と結び付けて意味づけ直す過程が必要である。Kolb（1984）の経験学習モデルを踏まえれば、経験を省察し、概念化し、実践で試す循環を組み込むことで、学習指導要領は実践改善の手がかりとして捉え直される。また、循環を日常化するため、職員室での対話につながる契機を研修に組み込み、実践改善を支える働き掛けまで視野に入れる必要がある。

第二の視点は、教師の学ぶ意欲を設計することである。Keller（1987）のARCSモデルが示すように、学習意欲は、注意、関連性、自信、満足感によって支えられる。学習指導要領を「知っておくべきこと」として提示するのではなく、教師自身の困り感や願いと結び付ける必要がある。また、教師の学ぶ意欲は、内容だけでなく、研修者の姿勢にも影響される。金子（2019）は、教師の感情的側面として熱意や感情経験を位置付け、非言語的コミュニケーションが学習者の注意を喚起することや、教師の熱意が役割モデルとして機能することを整理している。指導主事自身が学習指導要領を「説明すべき内容」と

してのみ扱うならば、受講者にもそれは「理解すべき資料」に留まりやすい。したがって指導主事には、学習指導要領の趣旨を子どもの学びや教師の実践課題と結び付け、自ら意味づけた言葉で語り、情動的関与をもって研修の場をつくることも求められる。

第三の視点は、研修を通して「目指す授業像を体現すること」である。ロックラン (2019) は、「教えることを教えるときに、口頭で伝えるより、自身の教える行為で示すのが良い」と述べている。主体的・対話的で深い学びに関する研修であれば、研修もまた、受講者が問いをもち、他者と対話し、自分の考えを再構成し、実践へつなげる構造にする。対話的な授業を求めるなら研修も対話的に、児童生徒の実態を起点に授業をつくることを求めるなら、研修も教師の実態や経験を起点に設計される必要がある。

本稿の目的は、汎用的な研修モデルを提示することではなく、指導主事が研修をデザインする際の視点を試案として整理することである。したがって、ここで示した三つの視点は、すべての研修に一律に適用される手順ではない。むしろ、学習指導要領の趣旨を、教師が自らの経験、児童生徒の実態、学校の教育課程と結び付けて再構成するために、指導主事が研修デザインを構想する際の観点として位置付けられる。

参考文献

国立教育政策研究所教育課程研究センター (2024) 「令和4年度小学校学習指導要領実施状況調査」
中央教育審議会教育課程企画特別部会 (2025) 「教育課程企画特別部会 論点整理」 文部科学省
中央教育審議会教育課程部会 (2023) 「第11期教育課程部会の議論における主な意見について」 文部科学省
中央教育審議会 (2022) 『『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— (答申)」 文部科学省
Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
原田彰 (2010) 「級長制・学級委員制・班長制」 『児童心理』 64 (12), 70-75
太田拓紀 (2012) 「教職における予期的社会化過程としての学校経験」 『教育社会学研究』 90, 169-190
太田拓紀 (2017) 『『観察による徒弟制』と教員養成における実践の問題』 『パイディア』 25, 93-101
今津孝次郎 (2012) 『教師が育つ条件』 岩波書店
今井むつみ (2020) 『英語独習法』 岩波書店
三宅なほみ (2014) 「教師の熟達化過程と教師教育の“高度化”—学習科学の視点から—」 『日本教師教育学会年報』 23, 46-53
天笠茂 (2013) 『カリキュラムを基盤とする学校経営』 ぎょうせい
佐古秀一 (1986) 「学校組織に関するルース・カッピング論についての一考察」 『大阪大学人間科学部紀要』 12, 135-154
Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Keller, J. M. (1987) Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
金子智昭 (2019) 「教師の動機づけ研究の動向と展望: 教育心理学的観点からの考察」 『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要社会学心理学教育学人間と社会の探究』 88, 69-91
ロックラン, J. 監修・原著, 武田信子監修・解説, 小田郁予編集代表, 齋藤真宏・佐々木弘記編 (2019) 『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ教師を教育する人のために』 学文社