

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	モジュール型教職研修と研修満足度と成長的知性の関係 : 山口大学教育学部ちゃぶ台型研修の事例
Author(s)	沖林, 洋平; 阿濱, 茂樹
Citation	学習開発学研究 , 16 : 13 - 21
Issue Date	2024-03-30
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/55095">10.15027/55095</a>
URL	<a href="https://doi.org/10.15027/55095">https://doi.org/10.15027/55095</a>
Right	Copyright (c) 2024 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



# モジュール型教職研修と研修満足度と成長的知性の関係

—山口大学教育学部ちゃぶ台型研修の事例—

沖林 洋平<sup>1</sup>・阿濱 茂樹<sup>1</sup>

(2024年1月25日 受理)

## Relationship of Satisfaction and Successful Intelligence and the Modularized Teacher Training Programs: A Case of “Chabu-dai System” Produced by Yamaguchi University Faculty of Education.

Yohei OKIBAYASHI and Shigeki AHAMA

**Abstract:** In this research, we investigated the effect of the teaching training programs of “Chabu-dai System” produced by Faculty of Education, Yamaguchi University. The study participates 166 students and teachers. In this research, we asked about the satisfaction and the awareness of successful intelligence after they attended the programs. As a result of the research, the following findings were obtained. First, the successful intelligence was composed of three subordinate factors: humanity orientation, educational material development orientation, organization orientation. Second, high rated satisfactions were gained for all items. In addition, as a result of the cluster analysis, it was shown that awareness of students’ successful intelligence was constructed of five clusters and teachers’ was constructed of three clusters.

**Key words:** Teacher Training Program, Satisfaction, Successful Intelligence, Chabu-dai System

キーワード: 教師教育, 満足度, 成長席知性, ちゃぶ台型研修

### はじめに

現在、教員を目指す学生は多岐にわたる現代教育的課題の解決に取り組む能力を身に付けることが求められる。とりわけ、同僚や教育委員会、保護者、地域社会などと協働して課題解決に挑む態度の習得が求められる。そこで、山口大学教育学部では、学生や現職教員、大学教員といった参加者の立場の違いを超えて、対話や協働によって現代教育的課題解決能力の向上を支援する「ちゃぶ台方式」の教職研修プログラムを運営している(霜川他, 2017)。

山口大学教育学部では、平成 17 年度よりちゃぶ台方式の研修を実施している。ちゃぶ台方式研修には、複数の個別プログラムによる教員養成と教員研修に関する複合的プログラムであるという特徴がある。個別プログラムの中には、「学校チューター」「保育ボランティア」「ちゃぶ台林間学校」のような学部学生が主体となって活動するものや、「ちゃぶ台次世代コアホート」のように現職教員や教育関係者と一緒に研修を展開するものなど 15 のプログラムがある。ちゃぶ台方式の研修には次のような目的がある。まず、継続的・系統的に教育に関わるとして児童生徒とふれあう様々な「地域協働型教職研修」を実施するというものである。次に、学校、地域や教育委員会等との連携による教員との授業研究、合同研修など「地域・

<sup>1</sup> 山口大学教育学部

教育機関と連携した協働型教職研修」を行というものである(山口大学教育学部, 2018)。山口大学教育学部における教員養成を基盤として、児童生徒の課外の教育実践に関する活動や地域や教育委員会との合同研修などを複合的に展開するモジュール型のプログラムであるといえる。

具体的なプログラムの概要として「学校チューター」や「保育ボランティア」では、学部学生が小学校や幼稚園などに定期的に出向き、幼児や児童生徒に対して、保育や教育に関するインターンシップを行う。また、大学教員を交えたスーパーバイズが定期的に行われる。「ちゃぶ台次世代コーホート」では、主に初任者などの若手教員を対象として、専門家による講義の聴講やベテラン教員との対話を通じたピア・サポート活動が行われる。

ちゃぶ台方式の研修は、主たる目標のもとに多様な研修プログラムを実施することで、参加者の多様なニーズに対応してきた。これら個別のプログラムについては、年度ごとに報告書が作成され、実践が記録されている。その一方で、複数のプログラムを包括する効果については年度ごとに検証されていたわけではない。そこで、本研究ではちゃぶ台方式の研修の包括的な効果検証を行った。

教員研修に関する効果検証の方法としては、アンケートによる研修後の自己評価が挙げられる(小菌, 2008)。ちゃぶ台方式の研修においても、平成 27 年度以降、全てのプログラムの参加者を対象とした、プログラム受講後のプログラムに対する意識調査を実施している。項目内容は、「この研修は満足いくものでしたか」「このプログラムに友人も誘いたい」など研修に対する満足度を回答するものと、「子どもの気持ちに対する理解力」「他者にためらいなく助けを求める」などの項目についてどの程度成長できたかについて尋ねた、研修を通じた効力感に関するものであった。満足度と効力感のうち、研満足度は、研修テーマに関するその後の推進意識に影響することが明らかにされている(小清水他, 2014)。小清水ら(2014)は、研修テーマに関する問題共有から解決策の立案、意思決定に至る校内研修を実施した。その結果、校内研修直後高い研修満足感を得たこと、研修後 2 か月の研修テーマに関して高い推進意識を得たことを明らかにした。そこで本研究においても、研修後の効果検証の指標のひとつとして満足度を用いることとした。

効力感とは、個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知を指す(成田他, 1995)。効力感の向上と学習意欲や学習成績の向上に関係することが見出されている(伊藤, 1996 ; 伊藤・神藤, 2003)。ちゃぶ台方式の研修では、教員や教育関係者としての資質能力の向上を目指すことがプログラム設置の要件とされている(山口大学教育学部, 2018)。ちゃぶ台方式の研修プログラムの中で、学生が主たる参加者となるものでは、研修における実践的活動が大学の授業における講義内容の理解を深めるように計画されている。例えば、「学校チューター」では放課後を活用した児童の学力向上(確かな学力の定着)と教員を目指す学生の資質向上、「保育ボランティア」では保育士、教員(幼稚園、小学校)を目指す学生の資質向上とされている。そのような保育や学力向上の支援に関する実践的活動を通じて、学生は講義内容を反省的に思考したり、実践的活動で得た課題を大学の講義等で解決する動機を高めたりすることができる。

ちゃぶ台方式の研修は、複数のプログラムが並行的に進行するモジュール型プログラムである。ちゃぶ台方式の研修に徹底する理念は、教職に関する資質や能力を育成するということである。複数のプログラムを横断する資質能力の特徴を見いだすことができれば、モジュール型であるちゃぶ台方式の研修に共通の育成を目指す資質能力と仮定することができる。本研究では「参加されたプログラムの活動を通して、次の点についてどのくらい成長できたと思いますか」と、研修を受けることで参加者がどのように成長を感じたかどうかという方法で尋ねている。

本研究で、研修後のこのような、自らの成長に関する自己効力は「成功的知性(successful intelligence)」といわれるものである。Sternberg (1996)は、成功的知性をもつものは自己効力的であり、物事について成功的態度を有すると指摘している。また、成功的知性の問題解決に対する 3 つの側面として、分析的知性を伴う良い解決を見いだすこと、創造的知性を伴う良い問いを見いだすこと、実践的知性を伴う問題解決への取り組みをあげている。ちゃぶ台方式の研修では、一連の研修を通して各自のキャリアに応じた教職に関する現代的課題の解決に関する資質能力の育成が目的の一つと位置づけられている(山口大学教育学部, 2018)。教職に関する現代的課題解決に対する効力感は成長的知性に対応すると考えられる。

以上の議論を踏まえ本研究では、ちゃぶ台方式の研修によって変化する成長的知性の構造を明らかにすることを研究の目的とした。文部科学省(2002)は、「これからの社会と教員に求められる資質能力」において優れた教師の条件について、次の 3 つをあげている。まず、教職に対する強い情熱、次に、教育の専門家としての確かな力量、そして、総合的な人間力であ

る。一方、ちゃぶ台方式の研修では、児童生徒に対する理解や学校や教育委員会等との連携に関する意識の向上が目的である。これらを踏まえると、研修によって向上が求められる資質能力として、教職の職務に関する動機、教育に関する専門的スキル、教員としての高い人間性が向上すると考えられる。

本研究ではちゃぶ台方式の研修のすべてのプログラム参加者の中で調査協力が得られた者を対象として、研修後に満足度と成功的知性の態度を尋ねた。本研究では、次のように仮説を立て、それらを検証することを目指した。1 つめは、研修に対する効力感として、教職に対する強い情熱、教育の専門家としての確かな力量、総合的な人間力に対応するような因子が見いだされる。2 つめは、成長的知性と関連する機能と研修に対する効力感には関連がみられること。また、ちゃぶ台方式の研修には、学部学生だけでなく現職の教員も参加するため、参加者の属性によって研修に対する効力感が異なることが予想される。そのため、学生と現職教員の属性による効力感の比較を行った。

## 方法

**調査時期** 本調査では、2016年2月、2017年2月、2018年2月にそれぞれウェブページを作成し、設定した項目への回答を求めた。

**調査参加者** 本調査では、2015年度、2016年度、2017年度のちゃぶ台研修部が実施した研修の参加者のうち、調査に協力が得られた者を調査参加者166名とした。調査参加者の内訳は、2016年調査は、現職教員8名、学生17名合計25名であった。2017年調査は、現職教員21名、学生52名の合計73名であった。2018年調査は、現職教員26名、学生42名の合計68名であった。

**調査項目** 本調査では、以下の項目を調査項目とした。1. プログラムの満足度(8項目) 1. 満足度(まったくそう思わない, 1; とてもそう思う, 5)の5件法, 8項目)2. プログラムを通しての成長に関する項目(以下、「成長的知性」とする)(まったく成長できなかった, 1; とても成長できた, 5)の5件法, 20項目)であった。なお、調査参加者の属性を確認するために、属性を尋ねる項目として、性別、学年、職歴、在籍校について尋ねた。

Table1 成長的知性に関する項目内容と因子分析結果

no	項目内容	人間性志向	教材開発志向	組織志向
19	子どもの気持ちに対する理解力	0.873		
15	積極的に行動する力	0.838		
9	多様な個性の理解	0.778		
18	課題を発見し解決する力	0.693		
17	自らを律して行動できる精神力	0.611		
8	社会人としてのマナーについて	0.546		
11	児童生徒と円滑にコミュニケーションを取る技術	0.542		
6	子どもの興味を引く教具		0.853	
10	教材についての指導技術		0.754	
14	指導科目に関する専門知識		0.612	
20	指導教科の内容やねらいを理解する力		0.585	
4	他者にためらいなく助けを求める			0.935
5	上司や同僚との付き合い方			0.739
3	保護者とのかかわり			0.642
16	集団全体を把握するリーダーシップ			0.388

### 調査手続き

プログラムごとに開始時期、終了時期が異なるので調査票を一括配布せず、Google フォームを用いてweb上に調査サイトを作成した。回答時期を設定し、回答期間中に得られた回答に基づいて分析を実施した。

**分析手続き** 本研究は3年度による同じ計画に基づく繰り返し調査であった。教育実践的研究において、調査結果に偏りが見られない場合、調査結果をマージして分析した先行研究を踏まえて(犬塚・三浦・小川, 2022)3年度の調査で得られたデータをマージして分析した

## 結果

**Table2** 満足度の各項目を従属変数として成長的知性の下位因子を説明変数とする重回帰分析

	$\beta$	$p$	SE	95%信頼区間	
				下限	上限
このプログラムは満足度のいくものでしたか					
人間性	.564	.000	.091	.423	.782
教材開発	-.058	.464	.063	-.171	.078
組織	.110	.183	.064	-.041	.212
このプログラムに一人では参加しづらかった					
人間性	-.072	.494	.222	-.592	.287
教材開発	.124	.204	.155	-.108	.503
組織	-.218	.032	.157	-.650	-.030
このプログラムには、教職を目指す者は全員参加すべきだ					
人間性	.282	.005	.161	.139	.773
教材開発	.200	.032	.112	.022	.463
組織	-.101	.292	.113	-.343	.104
このプログラムに、今後も参加していきたい					
人間性	.369	.000	.115	.208	.661
教材開発	-.116	.203	.080	-.260	.056
組織	.142	.134	.081	-.038	.282
このプログラムに、友人を誘いたい					
人間性	.306	.002	.137	.151	.690
教材開発	.099	.285	.095	-.086	.289
組織	-.004	.967	.096	-.194	.186
このプログラムは、参加したい人だけ参加すればよい					
人間性	.091	.389	.186	-.207	.529
教材開発	-.103	.293	.130	-.392	.119
組織	-.138	.177	.131	-.438	.081
このプログラムを楽しんで行うことが出来た					
人間性	.459	.000	.110	.338	.770
教材開発	-.057	.497	.076	-.202	.099
組織	.151	.085	.077	-.019	.286
このプログラムにかけた時間は無駄ではなかった					
人間性	.469	.000	.108	.316	.742
教材開発	-.060	.500	.075	-.199	.098
組織	.014	.880	.076	-.139	.162

**成長的知性の因子分析** 成長的知性 20 項目の回答結果に対して因子分析を行った。本研究では、プロマックス回転、最尤法を採用した。固有値 1 を基準とした結果、3 因子を採用した。なお、累積寄与率は 56.789 であった。因子分析結果のパターン行列を Table1 に示す。なお、分析によって因子から除外された項目は、「社会の変化に対応するための技術」「教育現場についての知識や経験」「相対的な価値観を認める態度」「事務的な書類を正しく作成できる能力」「計画的な指導案をつくる力」の 5 項目であった。

**成長的知性が満足度に及ぼす影響** 成長的知性の因子分析で得られた 3 因子を説明変数として満足度の 8 項目それぞれの得点を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を Table2 に示す。また、満足度の項目内容と平均値および標準偏差を Table3 に示す。

**成長的知性の類型化** 成長的知性尺度の下位因子の得点について、学生と現職教員の Ward 法によるクラスタ分析を行った。学生は、5 つのクラスタが適切であると判断した。各クラスタにおける下位尺度の平均値と標準偏差を Table5 に示す。クラスタ (5 ; 参加者間要因) と因子 (3 ; 参加者間要因) を要因とする二要因分散分析の結果、クラスタの主効果 ( $F(4, 70)=6.955, p<.01$ )、因子の主効果 ( $F(2,140)=77.81, p<.01$ )、2 要因の交互作用 ( $F(8,140)=8.32, p<.01$ ) が有意であった。

**Table3** 研修満足度の項目内容と平均値と標準偏差

	平均	SD
1 プログラムは満足いくものだった	4.566	0.655
2 一人では参加しづらかった	2.319	1.308
3 教職を目指すものは全員参加すべき	3.873	0.992
4 今後も参加したい	4.596	0.722
5 友人を誘いたい	4.133	0.842
6 参加したい人だけ参加すればよい	3.747	1.083
7 楽しんで行うことができた	4.428	0.741
8 時間は無駄ではなかった	4.554	0.692

SD は標準偏差

Bonferroni 法による下位検定の結果、各クラスタにおける因子の単純主効果が有意であった(クラスタ 1 における因子の単純主効果  $F=3.38, p<.05$ , 以下それぞれ 5.19, 29.18, 24.85, 38.48,  $p<.01$ )。また、各クラスタにおける因子の単純主効果が有意であった(それぞれ,  $F=10.04, 18.69, 24.33, p<.01$ )。Bonferroni 法による多重比較の結果、クラスタ 1 は他のすべてのクラスタよりも成長的知性全体の値が高く、クラスタ 2 とクラスタ 3 は同程度であり、クラスタ 3 はクラスタ 5 よりも高く、クラスタ 4 とクラスタ 5 は同程度であった( $MSe=0.209, p<.05$ )。また、人間性因子はすべてのクラスタにおいて他の因子より有意に高かった( $MSe=0.121, p<.05$ )がクラスタ 5 において組織因子が他の因子より低い値を示した。

現職教員については、3 つのクラスタが適切であると判断した。現職教員の各クラスタにおける下位尺度の平均値と標準偏差を Table5 に示す。クラスタ(3; 参加者間要因)と因子(3; 参加者間要因)を要因とする二要因分散分析を行った。分散分析の結果、クラスタの主効果( $F(2,36)=180.24, p<.01$ )、因子の主効果( $F(2,72)=31.06, p<.01$ )、2 要因の交互作用( $F(4,72)=7.00, p<.01$ )が有意であった。Bonferroni 法による下位検定の結果、成長的知性の各因子におけるクラスタの単純主効果が有意であった

( $F=61.27, 72.53, 39.46, p<.01$ )。クラスタ 1 における成長的知性の単純主効果は有意ではなく、クラスタ 2, クラスタ 3 における成長的知性の単純主効果は有意であった( $F=40.56, 4.80, p<.05$ )。Bonferroni 法による多重比較の結果、成長的知性の合計では、クラスタ 1, クラスタ 3, クラスタ 2 の順で高かった( $MSe=0.12, p<.05$ )。また、クラスタ 1 における成長的知性の下位因子間には有意な差はなく、クラスタ 2 においては人間性志向, 教材開発志向, 組織志向の順で高く( $MSe=0.12, p<.05$ )、クラスタ 3 においては人間性志向が教材開発志向および組織志向よりも有意に高かった( $MSe=0.12, p<.05$ )。

Table4 学生と現職教員の各条件の平均と標準偏差

	学生		現職教員	
	平均	SD	平均	SD
人間性志向	4.052	0.600	4.197	0.691
教材開発志向	3.323	0.772	3.650	0.889
組織志向	3.359	0.785	4.194	0.695

SD は標準偏差

Table5 学生の成長的知性のクラスタ分析結果

	クラス タ	度 数	平均	SD
人間性 志向	1	11	4.922	0.098
	2	17	4.000	0.208
	3	14	4.490	0.284
	4	18	4.119	0.198
	5	15	3.810	0.233
教材開 発志向	1	11	4.591	0.340
	2	17	3.809	0.300
	3	14	3.464	0.338
	4	18	3.069	0.341
	5	15	3.400	0.351
組織志 向	1	11	4.409	0.516
	2	17	3.971	0.423
	3	14	3.393	0.350
	4	18	3.500	0.210
	5	15	2.633	0.376

SD は標準偏差

## 考察

**成長的知性尺度の因子構造** 本研究では、山口大学教育学部によるちやぶ台方式の研修の効果を測定するために、参加者の学生と現職教員を対象に研修プログラムに対する満足度と研修後の成長的知性を調査した。本研究では、以下のような結果が得られた。まず、成長的知性 20 項目について因子分析を行った結果、3 因子構造が見出された。下位因子の項目内容を確認し、「人間性志向」因子、「教材開発志向」因子、「組織志向」因子と名付けた。項目内容は、「子どもの気持ちに対する理解力」「多様な個性の理解」「課題を発見し解決する力」といった、子どもの気持ちや個性に対する理解力や「自らを律して行動できる精神力」「社会人としてのマナーについて」「児童生徒と円滑にコミュニケーションを取る技術」など、教員としての職務を遂行するための基盤となる能力に関する項目が含まれていた。人間性志向因子では、児童生徒の理解と教員としての職務遂行に関する能力の両方を含むものであり、現職教員と学生の間では、児童生徒理解と職務遂行能力は独立ではないことが示唆された。

Table6 現職教員の成長的知性のクラスタ分析結果

	クラスタ	度数	平均	SD
人間性志向	1	15	4.819	0.226
	2	9	3.651	0.312
	3	15	4.086	0.269
教材開発志向	1	15	4.600	0.351
	2	9	2.583	0.573
	3	15	3.650	0.364
組織志向	1	15	4.833	0.294
	2	9	3.722	0.341
	3	15	3.900	0.364

SDは標準偏差

能力、教育のための材料の開発に関する資質能力、教員として同僚と職務を遂行するための社会的な資質能力と位置づけることができる。近年、教員の社会的な資質・能力の重要性が指摘されるようになってきている。Kanning, Botcher, Hermann(2012)は、教員に求められる社会的資質・能力(Social Competence)を、10の下位因子によって構成されることを示している。具体的には、向社会性(prosociality)、教育に対するレディネス(readiness to educate)、協働への意思(Willingness to cooperate)、複雑性の知覚(Perception complexity)、挑戦的動機づけ(Innovation Motivation)、プレッシャー下での職務能力(Ability to work under pressure)、自己に対する自信(Self-assuredness)、組織化のスキル(Organizational skills)、自己表現(Self-expression)、アサーション力(Assertiveness)である。このような個人として同僚と協働して職務に当たる能力については、文部科学省(2002)が示した「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」中の「これからの社会と教員に求められる資質能力」においても指摘されている。優れた教師の条件について、次の3つをあげている。まず、教職に対する強い情熱、次に、教育の専門家としての確かな力量、そして、総合的な人間力である。教職に対する強い情熱とは、教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感であるとされている。教育の専門家としての確かな力量とは、子ども理解力、児童・生徒指導力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力などである。これらは、成長的知性の人間性志向、教材開発志向に相当するものである。そして総合的な人間力は、対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくことであるとされている。これら項目は、成長的知性の組織志向に対応すると考えられる。本研究で見出された3因子構造の成長的知性尺度は、現代的課題に対応しながら開発が進められている様々な教員や教員を志望するものを対象とした研修の効果測定に対応すると考えられる。

**研修満足度と成長的知性の関係** 成長的知性の下位因子を説明変数、満足度の各項目の得点を従属変数とした重回帰分析の結果、このプログラムは満足度のいくものでしたかという質問に対しては、人間性志向の影響が有意であった。その他に対しても、「このプログラムには一人では参加しづらかった」、「このプログラムは、参加したい人だけが参加すればよい」という項目以外に対して、人間性志向との有意な関連が見られた。このことは、研修を通じた参加者の人間性志向の高まりが研修満足度を高めたことを示している。教材開発志向からの影響としては、「このプログラムには、教職を目指す者は全員参加すべきだ」という項目への影響が有意であった。このことは、研修によって得た知識や技術を多くの同僚や仲間に広めたいという意識が喚起されたことを示唆する。組織志向からの影響としては、「このプログラムには一人では参加しづらかった」「このプログラムを楽しんで行うことができた」という項目への影響が有意であった。このことは、研修の参加に対して一人での参加に抵抗感があるものに対しては、研修プログラムの主観的な楽しさが参加の動因になりうることを示唆している。このように、参加者が研修によって得る成長的知性には個人差があること、また、成長的知性に関連する研修満足度に違いがあることを示している。

**成長的知性の学生と現職教員の類型化** ちゃぶ台方式の研修プログラムは、学生と現職教員が受講しており、プログラム

教材開発志向は「子どもの興味を引く教具」「教材についての指導技術」「指導科目に関する専門知識」「指導教科の内容やねらいを理解する力」という子どもの興味を引く教具の開発、それらを用いた指導技術に関する項目や、指導科目や教科に関する専門知識や目的の理解に関する項目が含まれていた。教材開発志向因子は、教材や教具の開発は指導教科に関する正しい専門知識に基づいて目的に応じて行われるという意識によって高背される。組織志向は、「他者のためらいなく助けを求める」「上司や同僚との付き合い方」「保護者とのかかわり」「集団全体を把握するリーダーシップ」といった、上司や同僚のためらいなく助けを求める力、また保護者とのかかわりや集団全体に対するリーダーシップなど、個人として他者と協力する態度や集団全体に対する意識によって構成されることが示された。本研究で見出された成長的知性の因子構造は、教員としての児童生徒理解に関する個人内の資質

によっては、学生のみ参加のものもあるが(ちゃぶ台林間学校、保育ボランティアなど)、学生と現職教員が一つの研修会に参加して交流しながら1回の研修を進めるプログラムもある(ちゃぶ台次世代コーホート、など)。そこで、成長的知性について学生と現職教員を比較した。一要因分散分析の結果、成長的知性の教材開発志向と組織志向において現職教員が学生よりも有意に高かった。一方、人間性志向については学生と現職に有意な違いは見られなかった。これは、教材開発や組織に対する意識は、現職教員になった後に意識するようになる傾向があり、教員採用後に研修を受講することによって教材開発や組織に対して効力感を得られたことが示唆される。一方、児童生徒理解や職務に関する能力は、その重要性の認識には学生と現職教員に違いはなかったと考えられる。

成長的知性について、学生と現職教員に差が見られたため、学生と現職教員それぞれで成長的知性のクラスタ分析を行った結果、参加者の多くは受講後に高い効力感を得たが、少数の参加者は研修によって効力感が高まらなかったと認識していることを示している。この理由としては、研修によって自らの能力を厳しく見積もることに繋がったことが考えられる(中林他、2016)。

本研究では、山口大学教育学部が実施しているちゃぶ台方式による研修プログラムの効果検証を行った。3年の繰り返し調査実施によって、受講後の成長的知性には人間性志向、教材開発志向、組織志向という下位因子が認められること、成長的知性の類型は学生と現職教員によって異なることが明らかとなった。本研究では、調査の回答者にちゃぶ台研修をどのような経緯で知ったかについて尋ねていた。紙面上分析からは除外しているが学生と現職教員で研修後に異なる成長的知性が得られた理由としては、研修の受講の経緯が関係する可能性がある。ちゃぶ台方式の研修を知った経緯について尋ねた結果、学生は大学教員をあげるものが多く、現職教員は大学教員と同僚をあげるものが多かった(山口大学教育学部、2018)。学生は、授業内容を補完する、あるいは深化させる活動として様々な研修を紹介される。授業で習得した知識や理論を研修において実践する際に、実際の児童生徒の行動や反応を体験したり、社会人としての行動様式を学習する。一方現職教員は、大学教員と同僚から任意の研修として、ちゃぶ台方式の研修を紹介される。そのため、現職教員は、研修受講時にそれまでに抱いていた職務上の課題の解決に対して高い効力感を得ることが考えられる。このように、受講の経緯が多様な背景を持つ参加者がそれぞれ受講後に高い効力感を得ることは、研修プログラムを安定的に継続するために重要である。それでは、参加者が高い効力感を得るためにはどのような工夫が求められるのだろうか。

**ちゃぶ台方式の研修と学生や現職教員のキャリア意識の形成の関係** 学生の職業選択に関する自己効力感について、小河・長屋(2015)は、保育士養成課程に在籍する学生を対象として、保育者としての効力感に及ぼす要因について調査を行った結果、保育職に関する理解と保育職への適性感が保育者効力感に影響を及ぼすことを明らかにした。あるいは、安達(2001)は、社会・認知的進路理論に基づいて進路選択過程に対する自己効力感の影響について検討した。その結果、進路選択過程に対して、進路選択に対する自己効力感が高いものは進路選択に対して具体的な行動を起こそうとする傾向があり、将来のために目標を持って努力しようとする内発的動機が媒介的に影響することを明らかにしている。川瀬他(2006)や川瀬(2016)では、学生の進路選択過程において、どのような活動を行ったものが自己効力感を高めたのかについて調査している。その結果、川瀬他(2016)では、進路選択に対する自己効力感が低いものよりも高い結果期待を示すことを明らかにした。また、川瀬(2016)では、2年間の縦断調査により、進路選択自己効力得点が2年間で上昇したものは、資格取得への取り組み、資格取得への成果が2年目の効力感が低いものよりも有意に高かったことを明らかにした。以上の研究は、進路選択における自己効力感を高めることで志望する職業選択に対する結果期待を高めることを示している。本研究は、このような先行研究を支持するものであり、ちゃぶ台方式による研修プログラムにより、学生が高い成長的知性を得ることが、教職へのキャリア意識を高めると期待される。

次に、ちゃぶ台方式の研修におけるピア・サポートの効果について考えたい。杉原(2012)は、新任教員が抱える苦悩の原因についてリアリティ・ショックの観点から論じ、教員養成が新任教員のリアリティ・ショックを回避する研修を提供することが、参加者の効力感を高める可能性について指摘している。その方策のひとつに、学校職場を超えた仲間作りをあげている。ちゃぶ台方式の研修では、参加者同志のピア・サポートの時間が設定されている。このピア・サポートによって、本来職務上の相談のリソースとして有用である学校外の仲間作りが促進される。さらに、ベテランの参加者は新人とのピア・サポートによって、自らのマネジメント能力に対して効力感を得ることが期待される。ちゃぶ台方式の研修におけるピア・サ



ポートは、参加者同士による、学校外の仲間作りに寄与していると考えられる。また、近年、メンターによる新人教員の支援に関する注目が高い。Riebenbauer. (2017) は、オーストラリアの教育実習生に対するメンタリングの効果検証を行った。その結果、定期的な意見交換の機会をもつこと、日誌の交換を行うことが教育実習生の支援に効果的であることが明らかとなった。メンターによる新人教員へのメンタリングによる支援として、脇本他(2013)は、新人教員が感じる課題意識に焦点化したウェブシステムを開発し、その効果を検証している。メンタリングの支援のために、ウェブシステムに授業場面の動画や授業中に感じた課題意識を記入し、メンターと共有することで、具体的に振り返るというメンタリング活動が行われた。その結果、メンタリングシステムの利用によって、新人教員による課題に対する発話が日常的なメンタリングよりも多くなる場合があることが示された。新人教員は、メンタリングの際、メンターと具体的な場面を共有して話すことの重要性を指摘している。ちやぶ台方式の研修では、対面式による年間 15 回程度の研修を行っており、そこでのピア・サポート活動によって、参加者の具体的な経験を若手やベテランという世代間で共有することで参加者の課題意識の解決が支援される。

## 引用文献

- 安達智子 (2001) 進路選択に対する効力感と就業動機、職業未決定の関連について—女子短大生を対象とした検討— 心理学研究, 72(1), 10-18.
- 犬塚美輪・三浦麻子・小川洋和 (2022) 大学生が作成する事後ノートの質とテスト成績の関連—試験時に参照するための事後ノート作成方略の認知に注目して— 教育心理学研究, 70(1), 35-47.
- 伊藤崇達 (1996) 学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係 教育心理学研究, 44(3), 340-349.
- 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003) 中学生用自己動機づけ方略尺度の作成 心理学研究, 74(3), 209-217.
- Kanning, U. P., Bottcher, W., & Herrmann, C. (2012). Measuring social competencies in the teaching profession—development of a self-assessment procedure. *Journal of Educational Research Online*, 4(1), 140-154.
- 川瀬隆千・辻利則・竹野茂・田中宏明 (2006) 本学キャリア教育プログラムが学背の自己効力感に及ぼす効果 宮崎公立大学人文学部紀要 13(1), 57-74.
- 川瀬隆千 (2016) 宮崎公立大学学生における進路選択自己効力の向上要因 宮崎公立大学人文学部紀要 24(1), 17-32.
- 文部科学省 (2002) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) (案) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1346371.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1346371.htm) (最終閲覧日 2018 年 7 月 12 日)
- 小河妙子・長屋佐和子 (2015) 保育士養成課程に在籍する学生の職業認知が保育者効力感に及ぼす影響 名古屋女子大学紀要 61, 109-115.
- 小清水貴子・藤木卓・室田真男 (2014) 校内における ICT 活用推進を促す教員研修の評価方法の提案と効果の検証 日本教育工学会論文誌, 38(2), 135-144.
- 小菌修 (2008) 効果的な社員研修についての考察 経営戦略研究, 2, 133-144.
- 中林浩子・沖林洋平・栗原慎二 (2016) 生徒指導研修が仕事メタ認知と教師効力感に及ぼす影響 第 28 回日本学校教育相談学会研究大会発表論文集, 11-12.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐野眞一・長田由紀子 (1995) 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る— 教育心理学研究, 43(3), 306-314.
- 霜川正幸・阿濱茂樹・岡村吉永・鷹岡亮・川崎徳子・熊井将太・村上清文・友定保博 (2017) 「ちやぶ台方式」教職研修の成果と課題 日本教育大学年報, 35, 205-211.
- 静屋智 (2017) 学校のみドルリーダ―養成にかかる一考察 山口大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 41, 1-9.
- 杉原真晃 (2012) 新人教員の苦悩に対して教員養成には何が出来るか—リアリティ・ショックを想定した教員養成のあり方— 山形大学大学院教育実践研究科年報 3, 40-50.

- Starnberg, R.J. (1996) *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. Penguin Group, New York.
- Riebenbauer, E., Dreisiebner, G., & Stock, S. (2017) Providing feedback, orientation and opportunities for reflection as key elements for successful mentoring programs: Reviewing a program for future business education teachers. *Global Education Review*, 4 (4), 54-69
- 山口大学教育学部 (2018) 「ちゃぶ台方式」教職研修部事業報告書.
- 脇本健弘・狩宿俊文・八重樫文・望月俊男・中原淳 (2013) 新任教師が感じる課題に焦点化したメンタリングを支援するシステムの開発と評価 教育システム情報学会誌, 30(2), 160-171.