

教員研修や校内研修の充実に関する基礎的研究プロジェクト ランチタイムFDの実践

竹内元¹⁾・小林博典²⁾・幸秀樹¹⁾

要旨

本報告は、教員研修プログラムの開発や校内研修の充実に資する地域貢献のあり方に関する基礎的研究の一環として行ったFD実践である。

1. 実践の概要

宮崎大学教育学部附属教育協働開発センターは、宮崎県教育委員会や宮崎県内の市町村教育委員会と協働して、授業研究を中核としたさまざまなプロジェクトを推進するとともに、教員養成・教師教育に関する連携協定の締結や外部資金の獲得を行ってきた。

今年度は、教員研修や校内研修の充実に関するプロジェクトを立ち上げ、大学院教育学研究科の教員と学部教員にも参加していただき、主に月1回程度のランチタイムセッションと不定期に開催する研究会を通して、教員研修プログラムの開発や校内研修の充実に資する地域貢献のあり方に関する基礎的研究を協働で行ってきた。

本実践では、文部科学省の動きと本学部の課題を見据えながら、他大学等の講師にレクチャーを受けながら、教員研修や校内研修の充実に関する探究を深めながら、FDとしても充実させてきた。さらに、宮崎県教育委員会や教員研修センターへのヒアリングを通して、宮崎県教育委員会等といった連携を深めつつ、コンテンツ作成やオンライン研修を充実させるための本学の教室整備も進めている。

Zoomによる遠隔リアルタイム方式で実施してきたランチタイムセッションは、以下の通りである。本稿は、ランチタイムセッションを中心に報告する。

【第1回：ランチタイムセッション】 2021年7月14日（水）12：10－13：10

本学部の教師教育及び教員養成の課題 - 独立行政法人教職員支援機構の動向をふまえて
話題提供（敬称略）：湯田拓史（宮崎大学大学院教育学研究科准教授）

【第2回：ランチタイムセッション】 2021年9月27日（月）12：00－13：20

本学部の教師教育及び教員養成の課題 - これまでの学部の教員養成教育改革をふまえて
話題提供（敬称略）：三輪佳見（宮崎大学大学院教育学研究科教授）

【第3回：ランチタイムセッション】 2021年11月24日（水）12：00 - 13：20

教師教育における教職大学院の役割と課題
話題提供（敬称略）：姫野完治（北海道教育大学教育学研究科教授）

【第4回：ランチタイムセッション】 2021年12月8日（水）12：00 - 13：20

独立行政法人教職員支援機構の今後の展望 - 教員免許状更新講習の発展的解消の状況等をふまえて
話題提供（敬称略）：清國祐二（独立行政法人教職員支援機構つくば中央研修センター長）

¹⁾宮崎大学大学院教育学研究科

²⁾宮崎大学教育学部

2. 本学部教師教育及び教員養成の課題 - 第1回ランチタイムセッション及び第2回ランチタイムセッション報告

2021年7月14日(水)12:10-13:10にZoomによる遠隔リアルタイム方式で、第1回ランチタイムセッションを行った。参加教員は、8名である。「本学部の教師教育及び教員養成の課題 - 独立行政法人教職員支援機構の動向をふまえて」というテーマで、湯田拓史准教授に話題を提供していただいた。教職員支援機構の動向を踏まえ、九州教員研修支援ネットワークで進めてきた研修コンテンツの作成の動きと、「教員の働き方改革」や中央教育審議会がすすめていく「個別最適な研修」あるいは「新たな教師の学びの姿」にかかわって研修履歴のデータベース化の動きを解説していただいた。

①教育委員会との連携事業は、「一回性」なものから「継続的」なものとしてとらえる必要があること。②研修を実施した際、成果を活字媒体として発表していくことやプログラム評価の在り方を検討していくこと。③宮崎県の地理的条件を生かして「場に応じた研修」の在り方を探究することなど、大学の地域貢献のあり方に関する新たな学びがあった。個々の教員には、育成指標を視野に入れながら大学院講義等のテキストを映像化していく作業が求められるとともに、組織としては、教育委員会や教員研修センターと研修プログラムのカリキュラム開発の場を設けていくことが求められている。

第2回のラインタイムセッションは、2021年9月27日(月)12:00-13:20に、Zoomによる遠隔リアルタイム方式で行った。宮崎県庁高等教育課の内田信昭副参事を含めて、参加した教員は、9名である。三輪佳見教授に、これまでの学部の教員養成教育改革をふまえて、本学部の教師教育及び教員養成の課題について話題提供してもらった。

本学部は、教員養成改革にいち早く運動し、改組を重ねてきた。改組は、10年以内に、常に求められている。

行政改革の観点から教員養成学部の改革が提起され、1989年に、総合的なゼロ免課程ではなく、人文社会に特化した人文社会課程を新設、1988年に専修免許状ができた教職員免許法改正を受け、1994年に教育学研究科修士課程を新設、学科目制から講座制へ移行した。教員養成課程の5000人削減、1998年の教職員免許法改正を受け、1999年教育文化学部に変更、教員養成は学校教育課程の1課程となり、複数免許取得が卒業要件となった。このときは、異校種の免許、あるいは複数教科を取得するものでもあった。国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会を経て、教員養成学部の再編・統合、評価システムの確立が求められ、2001年、教員養成学部として独自に宮崎県との連携協議会を全国に先駆けて設置した。教育職員養成審議会答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」を受けて、①コアカリキュラムの整備とシラバスの作成、②フィールド教育の導入や教育実習の拡大など授業方法の開発、③6年を見通した高度の教員養成を実現するために、宮崎県教育委員会等との連携を推進し、修士課程の夜間コースへの現職教員受け入れ態勢を整えたり、現在の教職総合演習の内容のもとになっている宮崎県教育委員会の各課の課長が講義する科目を新設したりした。2003年には、総務省による「教員の養成、資質向上等に関する行政評価・監視結果に基づく通知」があり、教員の質保証が求められ、評価が厳格化された。

ターニングポイントは、2006年中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方に

について」を受け、教職総合演習の新設・必修化、教職大学院制度の創設、教員免許更新制の導入など、修士課程における教員養成が否定され、養成と研修を自治体と大学が協働することが求められた点である。宮崎大学と宮崎県の関係は良好であり、宮崎大学は、教員養成に吹く逆風の中で宮崎県に支えられる必要があり、宮崎県は財政問題があるなかで、宮崎大学の支援が必要となった点が良好の関係を維持してきたのではないかと考えられる。

教員養成を質的に保証するための宮崎大学の改革は、学校教育課程定員を増やすとともに、教職大学院を設置するものであった。教職大学院には、当時全国唯一の教科領域のコースが設けられた。質保証は、学部・大学院の到達目標を設定し、教育実習を区切りにしたステージ別達成目標を設定し、授業基礎演習と教材開発演習を新設した。学部で2年前期に観察の基礎能力を培う授業基礎演習を経て、学部実習Ⅰで観察し、2年後期は児童生徒の実態を見て教材を開発する演習へとつなぐ点がカリキュラムの特色である。教職大学院は、大学院の授業において単元計画から授業を作成し、基礎能力発展実習に取り組むものにするとともに、教育委員会との連携の積み重ねを活かして、修了認定に外部評価を導入した。

本学部では、ミッションの再定義において、小学校教員養成への特化が求められ、中学校教育コースを廃止することになったが、宮崎県との協議も踏まえて、中学校の教員免許をフルスペックで確保し、小中一貫教育コースを設置した。ただし、小中一貫という点で附属学校園がどうなるかという課題と、学部・大学院の6年一貫教育がうまくいっていないという課題があった。平成28年の改組において、教職実践基礎コースを設置し、入学者選考における宮崎県の関与を成立させるとともに、高校生を対象とした教師みらいセミナーにも宮崎県との協働が推進されているが、6年一貫教育は今後も新しいことを考える必要がある。さらに、実践力を育てる方向の中で、教員養成学部の教員も学校現場の経験がある人を増やすように求められているが、同時に、外部資金の獲得など研究面の充実も求められている。

残された課題は、専門性を培いつつ学部教員の負担を減らす点である。演習を1単位にしたりと、選択科目を少なくしたりしていくことが求められる。

今後の課題としては、次の4点が挙げられた。第一に、附属学校園の活用である。附属学校園を舞台に、宮崎県と大学と附属学校園で協働しつつ授業づくりができ、その成果が研修の成果になっていくことが求められる。附属学校園と研究において協働するにあたっては、大学教員も実践に参画し、附属学校園をフィールドとして活用することが必要ではないか。さらに、附属学校園から保護者の了解を得ながら地域に発信し、地域に還元されていくことも必要ではないか。第二に、大学院のメンターシップ実習について、本学とは異なって多くの大学では、勤務校の課題に資する校内研修づくりに取り組んでいる。現職教員を派遣していただく勤務校に対して、学校の課題解決に資する現職教員の力量形成を考慮しないといけないのではないかと考えられる。第三に、6年間一貫にかかわった大学院進学のための経済的な条件整備である。本学部の3年生は大学院進学に興味はあるけれど、経済的な課題がある。たとえば、学部新卒院生の2年目の実習を実習校に1年間勤務しながらできないか。第四に、教員志望者が少なくなる中で、高大接続を推進し、宮崎大学の附属高校を設置するなど、宮崎県と宮崎大学のさらなる協働が求められる点である。

3. 教師教育における教職大学院の役割と課題 - 第3回ランチタイムセッション報告

2021年11月24日(水)12:00-13:20に第3回ランチタイムセッションをZoomによる遠隔リアルタイム方式で行った。北海道教育大学教育学研究科の姫野完治教授にご協力いただいた。参加した教員は、8名である。

教職大学院は、①ストレートマスターと現職教員と一緒に大学院授業を受けている点、②研究者教員と実務家教員と一緒に大学院における指導を担っている点が、従来の教師教育の枠組みとは異なっている。従来は、大学院で研究者が学生を指導し、校内・校外研修で指導主事等の実務家が現職教員の指導の多くを担ってきた。

ストレートマスターは、現職教員とともに教職大学院で学ぶことで、現場教員の実践知を吸収し、現場経験を積み、スムーズな教職へ移行することが期待されている。現職教員は、ストレートマスターへのメンタリングを通して、実践経験を省察し、実践を相対化し、理論的な意味づけができるようになることが期待されている。その反面、現場で役立つといった短期的な目標に終始していないか、模擬授業とふりかえりで力量は形成されるのか、保護者対応等の事例検討で現職教員は満足しているのか、といった課題が指摘されている。

また、教職大学院には、①現場経験がない研究者教員、②現場経験がある研究者教員、③実務家教員の3タイプが在籍しているが、研究者教員と実務家教員の融合は可能なのか、理論と実践を融合・往還する力は誰が育むのか、研究者教員と実務家教員の考える「理論」にズレはないのかなどの課題が示されている。

姫野完治教授からは、これからの教職大学院を考える上で注目する点として、①教師の成長・発達における教職大学院の位置づけ、②教師のための実践研究のあり方、③教師教育を担う大学教員に求められることについて、話題を提供していただいた。

中央教育審議会(2015)が示した「学び続ける教員を支えるキャリアシステム」では、教師の学びがポイントでとらえられ、教師の成長・発達を講習や研修を受ければよいということではとらえていないし、カリキュラムの総和として教師の学びをとらえており、経験による学習やコミュニティによる学習のあり方は検討されていない。教師の学びを加算的に考えるモデルでは、教師に求められるものに対応して、研修をどんどん増やすことになるし、PDCAサイクルに基づき、反省反省反省となる。「学び続ける」教師は、「学ばされ続ける」教師であり、研修が増えても高度化はしないのではないかと。リフレクションだけでは、教師の学びにはならないし、経験から学べる教師と学べない教師がいる。さらに、環境によって学ばなくなったり、学んだりすることがある。教職大学院は、加算的なカリキュラム観から脱し、現職教員には「観のとらえ直し」が提供できているか、ストレートマスターには、修了後も継続的に学ぶ機会を提供するコミュニティづくりが必要ではないだろうか。

教職大学院の大学院生の実践研究は、課題意識からダイレクトに研究の開始につながるものが多く、「課題意識の問い直し」が抜けている。リサーチ・クエスチョンやリサーチ・デザインが立てられずに、実践研究を行っていることが多い。学校における実践研究も、本質的な課題の分析が不十分なため、日々の教育実践に反映されていないとか、研究主題が具体化されていないため、研究の方向が不明瞭なまま研究がすすめられているとか、実態把握やデータ分析が曖昧なため、客観性の高い研究になっていないなどが指摘されているが、こうした問題点を教職大学院が行う実践研究が強化してやしないかに注意を払う必要がある。

さらに、教師の学びを支援する人を、教師教育者とする、今後は、「教師教育者」教育が求められる。今後、鍵となるのは、「教師教育者」という視点である。そもそも、私たちは「教師

教育者」という認識を持っているのか。実務経験のない研究者教員と実務経験がある研究者教員と実務教員では、教員養成で身に付けるべき資質や能力や教師の学び観は異なっている。立場や背景の異なる教師教育者の違いをいかに生かすかが問われている。

実務経験なし研究者教員、実務経験あり研究者教員、実務家教員の各々強みを生かすには、ITで授業をすればよいというわけではない。教育実践研究の方法論とリサーチマインドをいかに高めるか、そのためのカリキュラムやFD、SDが必要となってくる。教職大学院の質を高めるには、授業を担う実務家教員自身が行う実践研究を可視化したり、共有したりするモデルや枠組みの獲得を促したりする必要がある。教職大学院を修了した現職教員がいずれ教職大学院の教員になる循環を生み出すような、教師教育者を育むことに寄与する教職大学院カリキュラムが求められている。

なお、話題提供を受けた質疑応答のなかで、以下のような課題も示された。

(1) 実務家教員が大学院の授業にすべて張り付くことを一度見直し、実務家教員が学会発表や論文執筆経験を得る機会を保障していく必要はないか。

(2) 教職大学院の授業で課すレポートのあり方を見直し、学びの成果を受講者と共有したり、学校現場に還元したりすることが求められてくるのではないか。

(3) 学校現場の授業研究に、指導助言者だけでなく、実践分析を求められたり、院生もボランティアの人手として求められるのではなく、リサーチ&フィードバックが求められたりするような、教職大学院の地域貢献が成立するには、どうすればよいか。

(4) 教職大学院のFDは、満足度調査であることが多い。授業計画の組み方や授業内容も学習者である院生が一年間を通してどのように変容しているか、学校現場の変革につながるものを会得しているかという点から見直すことができているか。

(5) 教職大学院修了者を学校長から見た印象評価だけでなく、学校を変えていくキーマンとして長いスパンで育てていくしくみを得ているか。教職大学院修了者のフォローアップのあり方を検討する必要はないか。

4. 独立行政法人教職員支援機構の今後の展望 - 第4回ランチャタイムセッション報告

第4回ランチャタイムセッションは、2021年12月8日(水)12:00-13:20に、独立行政法人教職員支援機構つくば中央研修センターの清國祐二センター長にご協力いただき、教員免許状更新講習の発展的解消の状況等をふまえて、独立行政法人教職員支援機構の今後の展望を語っていただいた。宮崎県教育研修センター学習研修課の石川優子主幹を含めて、参加した教員は、9名である。

教師の研修環境が変化し、体系的かつ効果的な研修体制の樹立やオンラインによる研修コンテンツの充実等が課題となっている。学び続ける教師は示されているが、働き方改革もあって、研修は悪という位置づけもなされている。そうした中で、独立行政法人教職員支援機構には、研修履歴をどう記録管理していくか、教員不足を解消していくために教職に就いていない者のための学習コンテンツの開発などが求められている。

全国44の教職大学院との連携協定を結んでいる全国的な研修・支援のハブ機能を有する教職員支援機構においては、文部科学省の主導のもと、研修受講履歴管理システムの構築・運用に参画し、①学習コンテンツの質保証、②ワンストップ的に情報を集約し、適切に整理・提供

するプラットフォーム、③学びの成果を可視化するための証明の仕組みといった3つの仕組みを構築・運用し、これらを一体的に構築・運用を図っていくことを、関係機関との連携体制を整えつつ、これから協議を開始する。なお、任命権者の意向を尊重しながら進めることを前提とし、見通しとして「校内研修」の積極的な位置づけや推進を図ろうと検討している。

現在、独立行政法人教職員支援機構は、第6期中期目標期間（令和3～7年度）であり、大きく二つの研修タイプがある。一つは、職階別・世代別の「教職員等中央研修」であり、集合・宿泊型研修を軸にしつつ、全国のネットワークをつくることで、地域リーダーを育成するとともに、反転学習を活用し効果を高めることを模索している。二つには、「学校経営に関する基盤研修」と「教育課題に対応する指導者養成研修」であり、オンライン研修を実施し、多数の教職員が各地で受講可能とするものである。研修内容・方法・形態を検証しつつ、随時改善を図っている。

「基盤研修」と「指導者養成研修」は、3タイプの実施形態を予定している。①講師によるリアルタイム・オンライン研修は、講師がリアルタイムで講義を行い、質疑応答の時間も確保するものである。個人作業＋グループ協議＋シェアリングといった演習であっても、進行と講評は原則講師が行うものである。②ファシリテーターによるリアルタイム・オンライン研修は、収録動画の講義をリアルタイム配信し、質疑応答の時間は設けないものである。講師とは異なる研修のファシリテーターによるグループ・リフレクションなどを用い、学校現場に即した学びへ深化させようとするものである。③オンラインによる学習管理・支援（学習履歴の確認、試験実施、課題レポート提出、受講者への連絡等）のための機能を有しているLMS（Learning Management System）によるオンライン研修であり、教育委員会等から推薦された受講者が、研修に専念できる期日に確実に受講し、受講歴や課題レポートの提出等が総合的に判断され、修了の認定が行われるものである。

新しいタイプは、ファシリテーターによるリアルタイム・オンライン研修である。この研修タイプは、講師等の収録動画を同時刻に配信し、受講者はそれを視聴するので、講師等の時間を縛らないものである。さらに、グループ・リフレクションを通して受講者の学びの相互作用により研修内容の理解が深められたり、受講者の情報交換（実践内容や課題意識等）が比較的柔軟にできたりすると考えられている。

協議の中では、以下のような点が課題として挙げられた。

(1) 本学部も大学主催の行政研修を実施しているが、教材費の負担等が課題となっている。独立行政法人教職員支援機構ではオンラインにすることで、旅費にかかっていた部分を負担金として徴収できないかと考えている。様々な資金調達の可能性を探りながら、学校の教員には、大学教員が学会費を支払って学会に参加するように、自分の資質向上のため支出するという文化をどう醸成するか、キャリア形成における受益者負担の文化は、教師が学び合う主体になる必要もあり、大きな課題である。自分の外に答えがあるときは、オンラインでもよいが、自分の中に答えがあるときは集合型になる。参加する受講者も受講の仕方を意識してこなかったのではないかと。受講者側に目的意識をどうつくっていくかは、オンラインがあることで整理しやすくなった。

(2) どの層にあった研修なのか、構造化された研修を見える化していく必要もある。また、役に立つ局所的な研修が求められる中で、研修のみで終わるのではなく、日常の実践とどう接続していくのか、研修と実践をつないでいくファシリテーターの養成も必要となってくる。

(3) 受講者が個人ではなく、学校単位や役職単位ということもある。研修を通して受講者が身に付けたり、インパクトを得たりすることを明確にする全体のストーリーをどのように受講者と共有したりするかも問われている。

5. おわりに

「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会の「審議のまとめ」に、次のようなメッセージが示されている。

- ・ 学びに専念する時間を確保した一人一人の教師が、自らの専門職性を高めていく営みであると自覚しながら、誇りを持って主体的に研修に打ち込むことができるという姿の実現を目指していく。
- ・ 教師の学びの内容の多様性と、自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」も含む学びのスタイルの多様性を重視する。

そうした中で、教師の学びの「軸」は学校にあるとして、校内研修の充実が重要視されている。教師教育は、研修内容をどう構成するかという点だけでなく、研修の場をどのようにつくっていくかが問われている。実践的な力量形成は、自らの実践や他者から学ぼうとする状況をつくり、それを発展させることを通して、力量形成を互いに支え合う関係を構築することが求められている。教職大学院のカリキュラムも含めて、オンライン研修にしても、校内研修にしても、そうした場を構築していく研修デザインが求められている。