

「教育方法の革新を踏まえた教員養成・研修プログラムに関する調査報告書」の概要について

1. 調査研究の目的・概要

(1) 調査研究の目的

初等中等教育において学習者中心の主体的・協働的な学び（アクティブ・ラーニング）等への教育方法の革新を確実なものにするためには、教員自身が人はいかに学ぶかの理解に基づいて教育方法を実践できる指導力を身に付けていることが必要である。そのような実践的指導力を現場教員や教員候補者が獲得できるための教員養成・研修プログラムを、本研究は明らかにしようとした。

(2) 調査研究の概要

本研究では、大学・大学院と教育委員会・学校の連携によって、教員や教員候補者が学習理論と授業実践を往還しながら学ぶことができるプログラムを調査し、「学び続ける教員」を育てるために必要なプログラムの構成要素を学習科学の観点から同定した。調査対象は、表1の機関による教員養成・研修プログラムである。調査は、各種文書調査やプログラム実施者・受講者へのインタビュー、授業・実習視察などを統合した事例研究法で行った。

【研究期間：平成25～26年度，研究代表者：大杉昭英（初等中等教育研究部長）】

表1. 本研究の調査対象

概要	対象機関	対象者	連携
国外の教員養成	トロント大学OISE	学部生・大学院生	大学×学校
教職大学院の教員養成	福井大学教職大学院	大学院生（現職院生含む）	大学・院×教 委・センター ×学校
	静岡大学教職大学院	大学院生（現職院生含む）	
教育委員会の教員研修	CoREF×埼玉県，鳥取県教委等	若手・中堅教員	

2. 研究成果の概要

(1) 国外の教員養成プログラム例：トロント大学OISE

国外の教員養成例として、同一機関内に複数の異なる特徴のプログラムを持つカナダのトロント大学OISEを調査した。表2に四つのプログラムの概要や特徴，成果をまとめた。調査の結果，③のMA-CSEが最も成果を上げていることが示唆され，その理由として受講者（大学院生）が学校現場での実習経験と発達や認知に関する学習理論の学習を往還できること，特に「知識構築」という新しい教育目標・理念を掲げる実験校において，学習科学研究者と教員の協働に周道的に参加しながら，授業デザインや教材開発，ICT（学習支援システム）活用，学習評価等のサイクルを実践的に学ぶことができることの効果が大いいと推察された。

表2. トロント大学OISEの教員養成プログラムの特徴

	期間	学生数と取得免許	特徴(取組)	成果概要
①Consecutive Teacher Education Pro. (連続型教員養成プログラム)	学卒後1年 (遠隔教育も)	約1200人(30-60名コホート) BEd, 教員免許 (幼-G6/G4-10/G7-12)	実践と省察 (65日実習+省察;イン ターン自主企画)	2年に延長後 →2015募集終了
②Concurrent Teacher Education Pro. (同時型教員養成プログラム)	学部含め 5年(他学部 に同時所属)	約250人 学士, BEd, 教員免許(幼-G 6/G7-12)を同時取得	教科知識重視 (1年生から教科知識を充実; 3-5年生中心に教職授業)	教員以外の職に就く者も →募集終了
③Master of Arts in Child Studies & Education Pro. (児童研究・教育プログラム)	学卒後2年	約45人 教員免許(幼-G6), MA	学習科学重視 (理論(知識構築)と実践(実 験校)の往還)	最も高い教授率(低い離 職率)・①②募集終了後 のモデルプログラム
④Master of Teaching Pro. (教育学修士課程)	学卒後2年	約130人 教員免許(幼-G6/G4-10 /G7-12), MT	伝統的教育学研究科	低い教授率 (就職率も低い)

(2) 教職大学院の教員養成プログラム例：福井大学と静岡大学

国内の教員養成例として、現場体験重視の福井大学教職大学院と、理論や授業法重視の静岡大学教職大学院（教育方法開発領域）という対照的な2機関を調査した。福井大学は図1にあるように現職院生と学卒院生を分けて（図1の左右）、拠点校で学校の課題や生活をまるごと体験しそれについて書き、週/月/半年に一度のカンファレンス等で共有し異視点から語り合うことを通して実践的な理論に育てていくことを狙っていた。静岡大学は図2のように現職院生と学卒院生を分けずに理論と授業法を学習後（図2下）、1年次はチームで共通の授業をデザイン・実践・評価し、2年次は個別にアクションリサーチの実践を行う（図2上）ことで理論と実践の融合（図2右）を狙っていた。成果として福井大学は教職の基礎となる省察と協働の習慣、静岡大学は協働での授業作りを介した授業法の原理解の理解が身に付き得ることが示唆された。

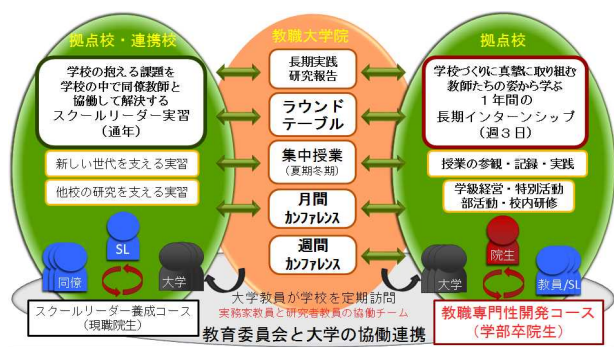


図1. 福井大学教職大学院プログラム概要

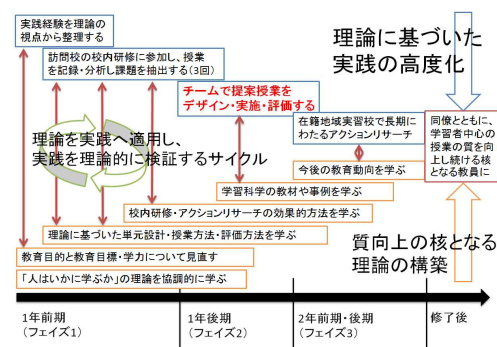


図2. 静岡大学教職大学院プログラム概要

(3) 教育委員会と大学等の連携による教員研修プログラム例：東京大学CoREF

県市町村の教育委員会や教育センターと大学の連携による教員研修プログラム例として、東京大学 大学発教育支援コンソーシアム（以下CoREF）と埼玉県，鳥取県による高等学校教員対象研修を調査した。プログラムは、表3のように年4回の対面研修によって「建設的相互作用理論」という学習理論に基づく「知識構成型ジグソー法」という授業の型を教員が自らの教科で実践して授業法のレポーターにし、その経験を通して学習者を意識した授業作りとそのための深い教材研究、授業前後での協議を習慣にすることを狙っている。

表 3. 埼玉県高等学校初任者「授業力向上研修」プログラム例

日程	概要
4/25	理論 ^{短時間} 解説→ジグソー体験(文系に理科, 理系に社会) →結果を交換→ビデオ解説
6/6 又は7/10	教科でジグソー授業作成(教科別→教科間) ...経験者合流して助言
夏休み等	授業作りと実践(所属校での調査研究)
10/17	実践結果を交換, さらなる授業作り...経験者助言
1/23	次年度の「課題」を整理, 持続可能なネット作り

埼玉県は初任者対象の悉皆(しっかい)研修に協調学習を導入するのに先行・並行して指導主事, 管理職, 中堅教員対象の研修も行うことで, 初任者の実践に対する理解者・助言者・教材提供者を学校内外に増やし, オンラインフォーラムも用いて, ネットワークの中で実践を語ることを可能にし, 研修終了後も継続して協調学習について学ぶことを可能にしていた。

(4) 教員養成・研修プログラムに求められる構成要素

表4にまとめた調査結果も踏まえ, アクティブ・ラーニング等への教育方法の革新を確実なものにするための教員養成・研修プログラムに求められる構成要素を次のように整理した。

- プログラムに共通に求められる構成要素 (プログラムの存立基盤も含む) :
 - 協働と省察の習慣 (実践とその語り合い等)
 - 実践と理論の往還, 及び受講者本人の「理論・授業指針」構成
 - 教えるための教科知識 (過去の実践で使われた教材等)
 - 上記三つの学習のコアとなる協働での授業作り
 - 前提としての関係諸機関の連携
- プログラムによって力点の置き方が異なり得る構成要素 :
 - 「実践」の内実 (学校まるごとの実習か授業を中心とした事例研究か)
 - アクションリサーチの志向性 (授業デザインと客観的評価をどれだけ重視するか)
 - 「理論」によって授業デザインや評価の仕方をどの程度強く制約できるか

以上を基に, 教員研修のパッケージ案として「理論に触れる→授業体験→過去の教材を現場で実践→結果を持ち寄って省察→教科等にアレンジ→学習観の省察→持続的に質向上を続けられるネットワーク形成」といった流れが考えられる。

表 4. 3機関の特徴の比較対照

プログラムの位置付けや力点	福井大学	静岡大学	東京大学CoREF
1. 学校の外部か内部か	内部	外部	内部・外部
2. 理論か体験か	体験⇔省察(理論)	理論⇒体験	理論⇒体験⇒自分の理論
3. 観察(介入)対象	学校まるごと	まずは授業	まずは授業
4. 授業の型の提供	なし	あり	あり
5. デザインか振り返りか	振り返り	デザイン	デザイン
6. 客観データか主観的解釈か	主観的解釈	客観データ	客観・主観
7. 共通課題か個別課題か	個別課題	共通⇒個別課題	型は共通, 授業は個別
8. 受講者間の相互作用	異視点, 重層	共通課題への異視点, 重層	共通の型に対する異視点, 重層