

「児童生徒の資質・能力を育成する教員等の養成、配置、研修に関する総合的研究：
主体的・対話的で深い学びのための
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

21世紀を生き抜く子供たちの資質・能力育成など、新たな教育課題に対応できる教員の職能開発のために、養成・採用・研修の一体的改革が進められている。中でも「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善など、「新たな学び」をデザインできる教員の実践的指導力の育成が重要課題となっている。指導力育成には理論と実践の往還が重要だと言われ、実際に往還を支える教育委員会・学校・大学の連携による教員養成・研修プログラムも増えてきている。そこで本研究では、継続的な授業改善を行うことができる「学び続ける教員」の育成を目指した教員養成・研修プログラムの特徴と、それを支える養成・研修システム（体制）の特徴を明らかにすることを狙った。

(2) 調査研究の概要

本研究では、教職大学院や大学と教育委員会・学校の連携によって、教員や教員候補者（以下「教員」と総称）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養成・研修プログラムを調査し、「学び続ける教員」の育成に必要なプログラムとシステムの特徴を同定した。調査対象は、表1の機関によるプログラムである。調査は、政策文書調査、学習科学の文献レビューや全国都道府県・政令指定都市の研修体系等の文書調査、教職大学院など国内外の教員養成事例調査、国内7自治体の大学との連携による教員研修事例調査で行った。

【研究期間：平成27～28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
海外の教員養成	トロント大学OISE	学部生・大学院生・教員	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・大学院 × 教育委員 会・教育セン 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	東京大学CoREF×埼玉県、鳥取県教委	若手・中堅教員	
教育委員会間の交流	東京大学CoREF×7自治体	教員・教育行政関係者	

2. 研究成果の概要

(1) 全国都道府県・政令指定都市の教員スタンダードと研修プログラム

都道府県・政令指定都市の教員スタンダード（教師像等）と研修プログラムをHP等各種文書から検討したところ、初任者研修については2, 3年目研修などフォローアップを行う機関が全体の70.1%あり、持続的な学習機会が用意されていた。教師像もほぼ全ての機関が設定

していたが、「学習者の学びをデザインする教員」としての役割を強調する機関や、教師像を年次ごとの研修プログラムと関連付けて達成目標を定めている機関は少なかった。

(2) 学習科学における教師教育研究

教師教育に関する学習科学研究を概観し、プログラムの質向上と、それを包含するシステム全体の質双方を検討対象にする重要性を確かめた上で、次の二つの研究仮説を設定した。

1. 教師教育のプログラムでは、授業づくりを共通課題とし、各教員が仮説を作り、実践での学習者の学びの事実に焦点化して仮説を吟味し、各自の授業デザイン原則や理論づくりにつなげ、学びについての理解を深めることが重要である。
2. 同じ内容のプログラムでも、学びの持続性（学び続ける機会があるか）・重層性（多様なレベルの支援が得られるか）・発展性（受講者間の交流につながるか）を保証する観点でプログラムをデザインしシステムを形成した方が「学び続ける教員」を生み出しやすい。

(3) 国内外の教員養成事例

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オンタリオ教育研究所（OISE）を調査した。表2に四つのプログラムの概要をまとめた。調査の結果、教員養成の修士レベル化に伴って、①、②のプログラムが廃止される一方で、最も成果を上げている③のMA-CSEをモデルとして定員を拡大したことがわかった。③の成功要因として、受講者（大学院生）が実習先の実験校にて学習科学の理論に基づいて授業実践・評価のサイクルを経験できること（仮説1）、及びその過程が研究者と教員の建設的に学び合うコミュニティによって支えられていること（仮説2）が大きいと推察された。

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)	最も高い教採率(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	低い教採率 (就職率も低い)

国内は、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のとおり現職院生と学部卒院生を分け、拠点校で学校の課題や生活を体験・記述させ、定期的な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じ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づくりを介した授業法の原理的理解が身に付き得ることが示唆された。次の課題として，前者は教科教育との連携など受講者間で共通の授業について語り合う機会・場の設定，後者は授業を理論や各学校での変革に結び付けることを挙げており，いずれも「理論と実践の対話を通じた結び付け」を志向していた（仮説1）。

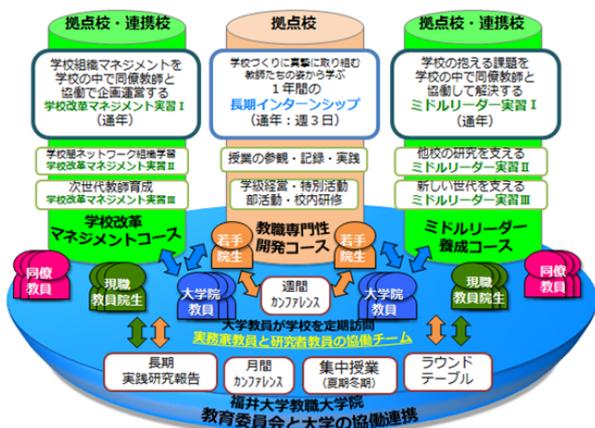


図1. 福井大学教職大学院プログラム概要

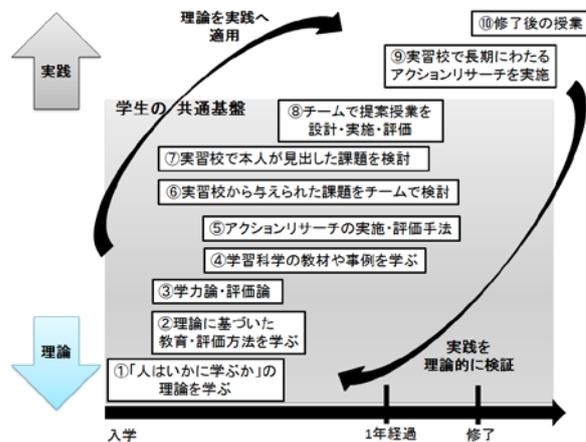


図2. 静岡大学教職大学院プログラム概要

(4) 大学と教育委員会等の連携による教員研修事例

複数の研修プログラムを比較対照するために，埼玉県と鳥取県が東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構（CoREF）と連携して展開するほぼ同内容の教員研修プログラムを検討した。表3に見るとおり，双方とも「知識構成型ジグソー法」という一つの授業の型を活用した研修を行っているものの，埼玉県による高等学校教員対象の研修は，1) 授業をデザインし実践して振り返るというサイクルを2回まわすことで，継続的な授業改善の習慣を身に付け（仮説1），2) それを支えるために複数の研修や研究連携事業を多面的に展開・連携することで，様々なライフステージにある教員が互いを学びの資源としながら継続的に学びを深めるためのシステム形成を行っている（仮説2）という特徴が見いだされた。

表3. 埼玉県と鳥取県の授業づくりに関わる教員研修プログラムの特徴

	埼玉県	鳥取県
教員自身の授業づくりに関して		
授業の型の提供	あり（「知識構成型ジグソー法」）	
デザインと振り返り	デザイン・振り返り両方（2回）	デザイン・振り返り（1回）
教員自身の理論づくりに関して		
理論と体験（力点・順序）	理論⇒実践体験⇒自分の理論	理論⇒実践体験
客観データと主観的解釈	客観データ・主観的解釈	
教員間及び研究者等との対話に関して		
共通課題と個別課題	授業の型は共通課題，授業の内容自体は各教員で個別課題	
持続性が保証されているか	受講者の3割が別事業に継続	—
重層性が保証されているか	マイスター，指導主事，研究開発員，管理職，受講者の五層	マイスター，メンター，受講者の三層
発展性が保証されているか	上記五層の関係者の対話を通してALの質の向上や日常化	メンターが中核となってALの日常化の可能性

上記2県を含め、同様の取組を展開する計7県の自治体が互いの成果や課題を共有し交流する試み（交流会）を行ったところ、どの機関も単に研修プログラムの質を向上させるだけでなく、他の研修プログラムとの連携や、受講者同士あるいは多様な立場の関係者同士のネットワークの促進を図るシステム面の改善案が生まれた。図3は、交流会前の鳥取県における研修や事業相互の関連性であり、図4が交流会で着想を得た翌年度の関連性である。これらの改善案はいずれも仮説2に該当するような、受講者の学びの持続性や重層性等を保証する目的を持ちながら、その具体策は、各県の状況やニーズ、これまでの経緯に応じて多様であり、その多様性が各機関の更なる学びにつながり得ることが示唆された。

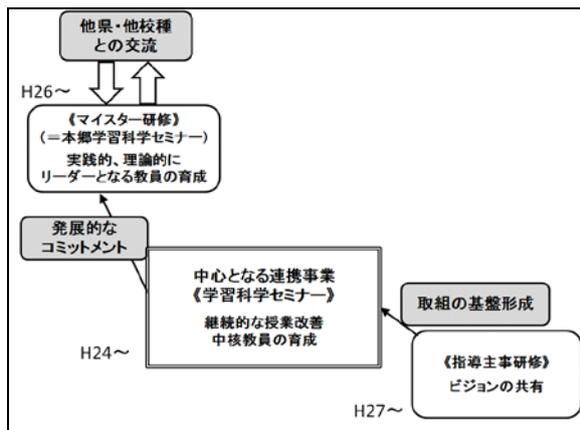


図3. 鳥取県の平成27年度の研修システム

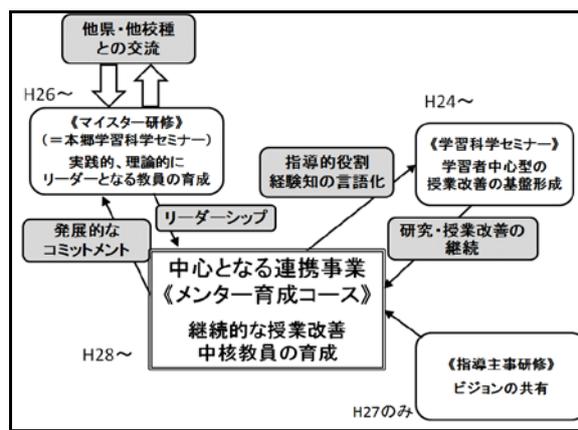


図4. 平成28年度の研修システム

(5) 成果のまとめ

成果を総括すると、子供の「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業をデザインする力量を教員が身に付けるために、教員自身が「主体的・対話的で深い学び」に従事できる教員養成・研修プログラムが必要であること、及び、そのプログラムが埋め込まれる教職大学院・学校現場・自治体の連携や研修体系などのシステム面のサポートが必要であること、更にこうしたシステムをデザインするために教育行政関係者や研究者、管理職等も「主体的・対話的で深い学び」に従事する必要があることが示唆され、設定した2つの仮説を支持する結果を得た。