

I 今、求められている教師の力を切り拓く教員研修

—教育行政の立場から—

1. 教師の可能性を切り拓く教員研修の展望と新たな試み

—教育行政の立場から—

岐阜県教育委員会研修管理課管理監 宮島 康 広

I. 「研修」に対する教員の意識の変化

かつて、知り合いの自動車関連企業の役員の紹介で企業研修に参加したことがあるが、その時以来ずっと一般企業関係者と教員との「研修に対する意識」のギャップを感じていた。一般企業では、研修によって業務に支障のないレベルにまで新人を育てた上で現場に配属する。研修によって一定の知識や技能が身につかなければ生産ラインに立つこともできず、営業部門での書類作成もできないのであるから受講者は必死である。しかも、現場でミスをすれば再研修あるいは採用の見直しという現実が待っている。新人研修後の定期的に行われる研修は、業務内容の高度化や業績向上のためのノウハウの伝承に使われ、同時に「技能検定」として一定の資格が与えられ給与面にも反映されるため、受講者の多くは必要性を強く感じて研修に向かっている。サービス業などでは多くの社員がスキルアップのために自費で自己啓発セミナー等に参加している。実際に「企業研修は、会社から与えてもらっている自己のスキルアップを図るチャンスなのです。」とさえ言い切る前向きな受講者もいた。

一方、教員は、大学あるいは大学院卒業後、採用試験に合格するだけで子どもたちの一生を左右する重要な職務につく。しかし、教員免許は教員としての指導力を有する証明ではなく、大学の履修証明に近いものであり、採用試験も多面的な評価を試みているものの教員としての適性試験の範疇を超えるものではない。そうすると、初任者が教員としての技量を身につけるのはまさしく「On the Job Training」と「研修」しかない。しかし、「義務だから仕方なく…」というような受身の意識で参加していた教員もあり、少し経験を積んでくると研修やレポートが多いと不満を言い、ましてや自費で研修に参加する教員は希であった。受講の義務のない選択研修には、使命感のある教員が自己の課題と一致する研修に申し込むケースが多く、「自主的な研修こそ研修である。」と声高に義務的な研修を批判していた教員ほど、実は何年も選択研修を受けていないという情けないケースもあった。夏季休業中の「勤務場所を離れての研修」いわゆる「自宅研修」でも、まじめに教材研究や教材作成、指導案や年間計画づくりなどに取り組んでいた教員も多かったが、自宅研修という美名の下に自宅で一日を過ごし、管理職から研修報告を出せといわれて反発していた教員を目にしたこともある。

研修内容に関して反省すべき点もあった。教育職員養成審議会（以下「教養審」）第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について（1999年12月10日）」は、初任者研修が「全般的に研修内容が画一化」し「受講者にとっての魅力の少ないものになっている傾向がある」と指摘し、教職経験者研修でも「受身の立場で受講するものが多く」「各教員自身…のニーズに応じた研修が少ない」ことを指摘している。これは、研修が座学中心であったり、教育行政の立場からの研修の色が濃く教員のニーズに合わない内容であったりしたことも要因であった。

しかしながら、ここ数年、教員の研修に対する意識は大きく変化してきている。「学力低下問題」「軽度発達障害児童生徒への対応」「評価規準を明確にした指導案」「学級崩壊」など、様々な問題が学校で起こり、研修受講者は直面する問題に対して何らかの手立てを求めて高い意識で研修している。管理職も「危機管理」「安心安全な学校づくり」や「学校組織マネジメント」など重要且つ多面的な課題に直面しており、積極的に学ぶ姿勢がないと管理職自身の経営感覚を問われる時代となってきている。特に、若い世代は意識の変化が著しい。新しい情報にも敏感で「特別支援教育」や「軽度発達障害の児童生徒への対応」などの講座は毎年200名を超える受講希望者がある。自分自身の課題を真剣に考えている人はレポートでも指定のページ数を超えて準備し、熱心に討議し、自分の実践に役立つ情報を収集している。研修場所で知り合った教員同士がメールアドレスを交換し、自作の教材や指導案の相互利用をしている。研修後に自分の実践記録を指導主事に送付し、改善点について意見を求める教員もいる。次世代育成支援事業の一環として行った「育児休業復帰支援研修」などは、旅費も事故等の補償も一切ないにもかかわらず、100数名の復帰予定者のうち29名の方が自主参加している。教員研修は「子どもの学習権と就学の義務」の関係のように権利と義務が表裏一体となったものであると考える。自主的研修という権利的側面もあるが、保護者の信託に応え、児童生徒にとって最良の教育を提供するための研修という義務的側面が、多くの教員に認識されつつあることを強く感じるようになった。

Ⅱ. 研修改善の努力と工夫

研修を実施する側も改善の努力と工夫を続けている。岐阜県教育委員会研修管理課の実施する研修は、大きく「基本研修」と「専門研修」に分かれる。「基本研修」は、さらに、全員が経験年数に応じて一律に受講する「経年研修」と職務に応じて必要な内容を研修する「職務研修」に分けられる。「専門研修」は教員の専門性を高めたり、ITなど情報教育に関するスキルアップをねらったりした講座が設けられ、それらを希望によって受講する研修である。研修を構築する基本的な考えとして、「基本研修」では全員がそれぞれの経験や職務に応じて身につけてほしい内容を、「専門研修」では新たな教育課題や時代の変化や社会的要請に基づいて必要となる内容を「基本研修」を補完する形で設定している。

「経年研修」では、現在、初任者研修・3年目研修・6年目研修・9年目研修（社会体験研修）・12年目研修を実施している。初任者研修は法定研修ということもあって文部科学省から示された内容に沿って教員として基本的に身につけなければならないことを網羅的に研修しているが、基本的には教科指導が中心である。3年目研修では小中高の教員のほとんどが担任となる実態に合わせて学級経営やホームルーム経営を中心に研修が企画されている。6年目研修は教科に関する研修を主体とするが、岐阜大学教育学部の教員からより高度な内容について教科別に研修を受け

られるよう改善している。そして、12年目研修では受講者が個々の課題に応じて研修計画を立て、夏季休業中には岐阜大学教育学部が開設した120講座の中から自分の課題解決につながる講座を選択し、研修する。特に、12年目研修は課題解決型あるいは選択型の研修という点では大きな意味をもつ。「職務研修」では学校組織マネジメントを中核に教育法令や危機管理など、近年学校を取り巻く問題を積極的に取り上げて、管理職の職務に必要な内容を研修している。

「専門研修」においては、講義形式の受動的な研修を見直し、実践を持ち寄って受講者が情報をアウトプットする形態へと変えている。また、ニート問題に対応する「キャリア教育」や著作権や肖像権・生徒指導に関する「情報モラル」、食育基本法の制定に基づく「食育」に関する教育など、学校教育の中で今後問題となると予想される内容を先行して講座に取り入れ、国内の優れた講師に最新情報を提供していただく形で、受講者にとって魅力ある研修とする努力をしている。

また、正規採用された初任者が25日間の校外研修・180時間の校内研修を実施しているのに、制度や予算上の問題があるとは言え、同じように担任し同じように教科指導している常勤講師に対して今まで研修が行われてこなかった現状を改善するため、本年度から「常勤講師研修」を新たに立ち上げるなどの努力もしている。

Ⅲ. 教師の可能性を切り拓く教員研修の展望と新たな試み

文部科学省では「10年経験者研修」を法制化するにあたり、教養審の第1次から第3次の答申を踏まえた検討を行っている。1997年7月28日付教養審第1次答申では教員研修に関して3つの重要な視点を提起している。第1に「教員一人一人の資質能力は決して固定的なものではなく、変化し、成長が可能」というものであり、第2に「教員としての力量の向上は日々の教育実践や教員自身の研鑽により図られるのが基本」であり、第3に「画一的な教員像を求めることは避け…積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ること」である。この3つの視点は「10年経験者研修」の文科省通知第575号に強く反映されており、教員研修全体にわたって、自主的・主体的研修の必要性を強く求めている。

従来、教育委員会が準備する研修というのは指導力の水準維持が主たる目的となることが多く、教員の経験年数や職務に応じて全員が身につけてほしい内容を管理者側の立場から準備するために、網羅的で一斉指導的な内容となる可能性があり、個々の教員の力量の違いや得意とする分野への高度な対応には難しい面をもつ。ましてや、初任者研修と違って12年目研修の受講者は教員としての経験を12年重ねた人たちのための研修である。私の経験で言えば、担任や教科指導にも慣れ、一方で教科研究の中心となったり、学級経営の見本となったりする場合もあるが、マンネリ化に陥り、指導法の改善もないまま一方的に説明を続けるような授業を継続してしまう両極分化の可能性のある時期でもある。数年後には、教科教育や生徒指導などで力を発揮する人とそうでない人とが徐々に分かれ始める時期でもあり、より高度な指導法を学びたいという人もあると同時に研修にも意欲を欠く人もいるという格差が大きくなる時期でもある。そういった格差が生まれつつある12年目の教員に対して、行政の担当者だけで個々の課題に対応できるような研修を数百人規模で実施することは事実上不可能なことである。

そこで、多様で専門的な内容に応え、教員の個性の伸長を図ることのできる研修の実施という問題を解決するために、教育委員会は専門性と多様性を両立する大学の教育力を活用したいと考

えた。しかも、教員の養成・採用・研修という流れの中で、教員研修と関係が深かったのが岐阜大学教育学部である。しかし、いくら大学との連携といっても単に大学の講義に参加するだけでは、自主的・主体的研修とはならない。受講者が12年間の経験を踏まえて自らの課題を意識し、自らの課題を主体的に解決する心構えを持つこと、そして、その課題を解決できるようなメニューを大学側に提示してもらうこと、個々の大学教員にはゼミ形式で個々の教員が抱える問題に対して適切な助言や指導がなされることが、研修に「自主性・主体性」を担保することとなる。この点について、教育委員会と岐阜大学とは何度も協議し、その結果7つのキャリアアップフィールドと119（平成17年度実績）の研修講座の開設が実現した。このことが実現した最大の要因は岐阜大学教育学部教員の意思統一が実現したことである。

本テーマである『教師の可能性を切り拓く教員研修の展望と新たな試み』について考察すると、12年目研修の中の「岐阜大学研修」を教養審第1次答申の「教員一人一人の資質能力は決して固定的なのではなく、変化し、成長が可能」「教員としての力量の向上は日々の教育実践や教員自身の研鑽により図られるのが基本」「画一的な教員像を求めることは避け…積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ること」の3点から評価すると、「教員の職能成長に必要なより高度な内容について専門的に指導を受けることができる」「ゼミ形式の研修形態により、大学教員は教員の日々の教育実践を踏まえた指導を行う」「大学教員は、内地留学生扱いという点で、各人の得意分野や個性に応じた個別的な指導を継続的に行うと共に受講生も大学の教育環境を活用することができる」という結果において、極めて答申と合致した内容となることがわかる。岐阜大学と連携したことによって、行政が準備する悉皆（全員が受ける）研修でありながら、「自己の課題に応じて選択可能な研修」という方式を実現している点に教員の可能性を広げるという意味において大きな可能性をもつ。その成果の現れとして、受講者の中から大学院等でさらに学びたい、14条大学での研究を考えてみたいという声が上がってきている。現実には、目の前の子どもたちとの生活が最優先である教員にとってはなかなか決意しづらいのであるが、日々の生活に追われ学ぶ心を失いつつあった教員が、大学という環境や大学教員との関係の中でかつて自分が教職に描いていた夢や希望・探究心を取り戻し、機会があれば大学や大学院で学びたいという「前向きな自己改革」に目覚めたことも事実である。大学院での勉強を考え始めたことは、大学研修を通じて自分自身のキャリアアップを積極的に考え始めた結果ではないかと考えている。やや下品な言い方になるかも知れないが、「本来、研修というものは身銭を切ってでも自分の求めるものを自分の力で求め続け、自らを高めていくこと」であって、自らのスキルアップのために研修に取り組むことは、最初に言及した一般企業人の研修に対する意識に近づくこととなる。

研修に対する評価という点でも様相は変化した。かつては研修会に出て自分の関心のある内容が準備してあれば「良い研修」自分が興味関心のない内容であれば「つまらない、役に立たない研修」と教員は行政側の研修を評価してきたが、課題追求型あるいは自己選択型の研修になれば、教員自身がいかに課題意識を明確に持ち、研究の手順や方策を具体化し、研究成果を挙げるができるかということが「研修の成否」となる。言い換えれば自己の課題意識や課題解決能力のレベルを自分自身が評価することである。また、12年目研修では、研修者に対する評価として自己評価票と校長による評価票を準備し、研修前後の変化を分析し、どのような部分で研修効果が上がったのかを確認している。多くの教員は、この研修を契機として自らの教育的見地の狭

さや専門性の足りなさについて自省しながらも研修を通じて確実に成長したことを自己評価しており、その成長は校長の評価によって裏付けられている。

もう一つ大学との連携の効果を見出したことがある。教員は「教育実践者」であり、自ら研究課題を設定し、研究方法を具体化し進めていくという点では「研究者」よりも弱い面を持つ。したがって、12年目研修のように教員が自己の課題を明確にし、追求していく過程においては「研究者」が持っている課題追求のノウハウがどうしても必要となってくる。例えば教員が日々の指導の中でうまくいかないことやもう少し実践力をつけたいと考えていることがあるとする。それは研究課題というより、教育実践の悩みのようなもので解決に向けての研究という道筋にはまだまだなりにくい。教員が曖昧な部分を残しながらも教育実践の悩みを研究テーマとした時、本来研究のプロである大学教員がそこに介入することによって、研究テーマがより先鋭化され、具体的な研究過程や研究方法に対する示唆を得ることができる。教育学部の大学教員にとっても現場の実情を知る契機となり、自身の研究の参考になる。このことが教員養成にフィードバックされれば、養成・採用・研修が一方通行でなく、循環型になる可能性もある。

研修管理課の申し入れにより、昨年、一昨年と大学側は研究講座の内容を示すにあたり、授業や教材名を具体的に記載するようになった。中には、「書いてある内容にとらわれず、こういった課題に対しても支援できます。」というような記述も成されるようになり、研修者のテーマと大学教員の専門性とのミスマッチも減った。その結果、岐阜大学研修のねらいが正しく理解され、研修者の満足度も高くなっている。教育委員会の課題としては、自己の研修課題が曖昧で大学側が研修を通して何かを与えてくれるというような考えの教員に対してどのように課題意識を明確にさせていくのかということと、岐阜大学研修で学んだことを校内の実務や研修にどのように生かしていっているかを継続的に検証していくことである。

参考文献 教育開発研究所発行「義務教育改革」Ⅲ 教員の資質向上と教員人事政策
久保富三夫 著