

(2) シンポジウム：受ける研修から求める研修へ
 —10年経験者研修の意義と今後の課題—

岐阜県教育委員会教育研修課課長補佐 (現・羽島郡笠松町立笠松中学校校長)	水谷 啓
岐阜市立長良小学校教諭	芳賀 雅俊
名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授	今津 孝次郎
岐阜大学教育学部助教授 (現・岐阜大学教育学部准教授)	松永 洋介

(司会) 「教師の学びにとっての10年経験者研修の意義と今後の課題」ということで、シンポジウムを行いたいと思います。

それでは、パネリストの岐阜県教育委員会教育研修課課長補佐・水谷啓先生、岐阜市立長良小学校教諭・芳賀雅俊先生、名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授・今津孝次郎先生、岐阜大学教育学部助教授・松永洋介先生、パネリスト席のほうへお着きいただきたいと思います。このあとの司会運営は松永先生にお願いしたいと思います。松永先生、よろしくお願いいたします。

(松永) それでは失礼します。パネリストの先生、よろしくお願いいたします。それではこれからシンポジウムを始めさせていただきます。今、紹介がありましたけれども、改めて紹介させていただきます。まず最初に、岐阜県教育委員会の水谷啓先生です。岐阜市立長良小学校の芳賀雅俊先生です。その隣が、名古屋大学大学院の今津孝次郎先生です。私は、司会とパネリスト両方を兼任するというので、松永洋介です。よろしくお願いいたします。

最初に4人が基調提案のような形で、一人ずつ発表させていただきたいと思います。水谷先生から、よろしくお願いいたします。

(水谷) それでは失礼いたします。教育研修課の水谷です。どうぞよろしくお願いいたします。私は岐阜県教育委員会としての立場からお話しさせていただくことになります。(※以下、スライド併用、148ページ)

主題は「受ける研修から求める研修へ」、副題は「教師の学びにとっての10年経験者研修の意義と今後の課題」ということで、先の共同報告の中島企画監の提案と重なる部分がありますので、その辺りは割愛して、ポイントをおさえた提案ができればと思います。

私たち現場の教員ですので、校長や教頭の管理職から見たときに、「12年目教員に求める姿」がどのようなものかとい



うのが大事になってくると思います。こんな先生になってほしいとか、こんな指導力をつけてほしいとかいうことが、まず先にあると思っています。

それです理解していただきたいことは、一つの提案として私たちが12年目教員に求めていることは、一つ目は、自己改革や自己成長を求め続けている教員であるということが大事であると思います。特に、教員としての使命感や責任感、明るさと情熱、そして指導力の向上をやはり求め続けていく、学び続けていく姿がある教員であってほしいと思います。その中の一つのステップとして、大学研修を位置付けたいと考えております。

二つ目。やはり12年目ですので、大体、初任者の平均が26～27です。12年目というと38～39です。そうすると、学校という組織の中のポジションとして、38～40、ここに現場の先生もお見えですけれども、自分は何をやっていたかということちょっと思い出してほしいのです。そうすると、やはり12年も授業をやっていると、専門性の向上がない先生は、やはり12年目教員では問題かなと思っています。その専門性というのは、私たちはやはり授業が勝負です。だから教科の指導力、当然学級担任として学級を経営する力、その根底にある児童・生徒を理解する力、こういう様々な専門性の向上が当然求められてくる。そしてそれが若手の見本となり、若手の指導・援助につながっていくということが12年目教員に求めている一つの姿として考えています。

三つ目です。組織の一員としてということで、恐らく12年目教員になると、学年主任とか早い方では研究主任、そして教務主任というようなそれぞれ学校という組織の中のキーパーソンとしての役割が持たれてきます。そうなったときに、自分のクラスだけ、自分の学年だけということではなくて、学校経営の積極的な参加、どんな学校にしたらいいかというアイデアや企画が出せる先生、そしてやはり、広い視野で家庭・地域との連携が図れる先生。こんな学校をリードする姿を求めています。

4番目。職場の雰囲気を高めてくれる先生。これは大事だと思っています。私たち教員の中で、スキルの向上をさせていこうとしたときに、いろいろな研究・研修のコミュニケーションがやはりいちばん大事です。こんなことをこうしようと思うのだけどどうだろうかと仲間に尋ねたときに、こうしたらどうだろうというアドバイスを頂いたり、時には具体的な示唆を頂く、こういうコミュニケーションがあって初めて職場の雰囲気というのは高まり、そしてやる気が出てくるということではないかと思っています。

この中で、私は②の「専門性の向上」というところが、一つ、この大学連携としての12年目研修で伸ばしていける力ではないかと思っています。コミュニケーションする力とか、明るさとか、情熱あたりは、非常に人間性に係わってくる部分で、なかなか研修しても高まらない。いや、大学研修の中だけで高めていけるものでもないと思います。やはりこれは校内研修、そして周りの環境がある。となるとすると、私たち研修の役割は、本当にこの12年目教員に求めていく部分として、若手をリードする専門性の向上ではないか。ここにフィールドが設定されてくる必要が出てくると思います。

最後にまとめさせていただきました。「組織の中のミドルリーダーとして、学校経営の中心となり、組織をまとめリードしていく確かな指導力と豊かな人間性」、この二つが、私たちが12年目教員に求めている姿です。

続いて、「大学連携制度の目的」です。これは今まで言われておりましたが、とにかく岐阜県

教育委員会として、この12年目研修はあくまでも「リーダーとしての自覚と個々の能力や適性に応じた指導力の向上」を求めている。そのために、研修教員の自己課題、それぞれの課題を解決して、中堅教員としての自覚とリーダー性の育成を目指して、多様な自己課題を解決する場と捉えています。今も言ったように、12年目教員に求める姿は多種多様化しています。もちろん多種多様化しているということは、色々な課題が出てくる。それを大学と教育委員会が連携して解決していくことが一つの目的になっていると思います。

それで今日、アンケートを具体化してきたほうがいいということでしたので、また後でご意見を頂けるとありがたいのですが、「研修教員の評価」で「成果」のところでは、中島企画監からも話があったように、大学研修を受けることによって、概ねこの6点ほどの成果が研修教員のほうから上がってきております。これは割愛させていただきます。

それで、問題は「課題」です。研修の中で課題としてちょっと色を変えさせていただいたのですが、一つ目は「理論をつなぐ指導」と書きましたが、こういう迷いを持っている研修教員もいると、まず捉えて下さい。理論的にはよく分かるのだけれども、それを実際の指導とどうつないだらよいかという具体的なことを学びたかったということが、一つ率直な研修教員の中の評価としてあります。

二つ目。従来もやはり話題になってきています。「課題と講座内容」のミスマッチというか不一致と言ったほうがいいのでしょうか。申し訳ありません。自己の研修課題と大学の講座内容がぴったりと合わない場合もあるということも、一つ反省としてあります。

それから、「レポートの量」、これは講座によってちょっと多いレポートもあったようです。これは現実です。

それから四つ目です。「研修日の調整」ということで、何人か見えますと、指導の先生との調整がなかなかつかないということで、これもまたちょっと考えていかなければならないと思います。

それから五つ目ですが、「継続した研修」ということで、大学研修は貴重な機会であるので、5日間で終わるのではなくて、研修後もさらに研修を深めていけるといいというような課題もあります。いわゆる県の20日間の中の5日間ということではなくて、やはり5日間の研修を次の課題へとどうつないでいくかということに思いを寄せている研修教員もいるということです。

大きくこの赤のところの3点「理論をつなぐ指導」、「課題と講座内容」のミスマッチ、「継続した研修」が今後の課題になってくると思っています。要は、12年目研修で、かなり仕組みや制度はできているのではないかと思うのですね。あるルールの上で随分やれてきている、繰り返してやられていきますので、いよいよ自身の検討、何を学ばせるのかという部分に入っていく必要がこれからの課題としてはあるのではないかなということを、とっております。

それで「今後の改善の方向」ということで、これはちょっとダブりますが、①です。今の三つの課題を受けて、「課題解決型の大学研修への工夫」ということで、やはり「明確な課題」を持たせる。これは岐阜県教育委員会の仕事だと思っています。12年目研修をスタートする段階で、きちっとした課題を持たせる。これは先ほども提案がありましたが、校長先生の自己評価票等を使うということに係わってくると思います。それで大学研修に入ったときに、解決のプランをここで立てて、最後に学校現場で検証するような仕組みや形を取れないものかと思っています。講

座に入ったときに、最後にこの出口を研修教員がイメージして進んでいく必要があるかなと思っています。これが一つ目です。

二つ目ですが、「資質・能力の多様化と今日的課題への対応」ということで、先生方もご存じですが、教育基本法改正と教育三法改正等、教育界が今、大きく動こうとしています。やはり社会の動きや教育課題が多様化してきていると思っています。それに対して、講座の内容というものもこういうことを踏まえていながら、一人ひとりの研修内容に適合できる形は編成していく必要があるのではないかと思います。



それから三つ目ですが、「大学研修を点から線へ」ということで、やはり5日間という単位の点に終わるのではなくて、学校現場での検証を一つの評価として、また新たな課題を作って、新たな学びへとスタートしていくと。これは、先程も言いましたが、いちばん最後の課題の「継続的な研修」ということが出てくると思います。できれば、この辺りの新たな課題、新たな学びのところまで、大学の先生と研修教員の連携があるということが大切です。まさにこれは「学びの連携」であるかなと。制度・仕組みを超えた学びの連携という部分があると、大学研修もこれからどんどんよりよいものになっていくのではないかな、より発展していくのではないかなということ、①②③で、課題を踏まえてということで、ちょっと簡単に提言させていただきたいと思っています。

以上で私からの提案、10分ぐらいだと思いますが、終わらせていただきます。ありがとうございました。

(松永) ありがとうございました。

先程、「発表」ということで、大学教員と研修教員の共同報告(※岐阜大学教育学部・山田雅博/岐阜市立長良西小学校・北出敦士、岐阜大学教育学部・朝田健/岐阜市立市橋小学校・小野木陽子の二つの発表)がありましたけれども、それでは次に、今回のシンポジウムでは、実際に12年目研修を受けていただいた先生に、岐阜県では3年6年9年、それから12年というふうにステップごとに研修があるわけですが、3年6年9年そして12年と、どういうふうに自分が成長してきたのか、そういったことを基に、12年目研修の意義という視点から語っていただきたいと思っています。

それでは芳賀先生、お願いします。

(芳賀) 失礼します。岐阜市立長良小学校の芳賀雅俊といたします。よろしく申し上げます。レジュメ(※後掲資料、149-150ページ)に従って話したいと思います。

まず、私も12年目研を終えようとしているのですが、今、私の学校には12年目前後の職員がたくさんいるのです。それで日ごろ感じていることが、これは自分の反省も含めてなのですが、12年目あたりの先生方は非常に頭が固い。なので、私も職員会議などで人の提案をなかなか聞き入れないし、他の職員の方々もなかなか聞き入れてくれない。例えば学習指導部長をやらせていただいたときに、学び方の指導を徹底させようとしたときに、普通なら、これが普通か

どうか分かりませんが、話し方や聞き方を定着させようということで、例えば「です
ます」まではっきり言えるとか、そういったことを指導するのですけれども、これを聞いた職員
は「何でそんなことをやらなあかんのや、最初から」「おれはこうやったぞ」とか。逆に私も他
の提案を聞くと、「何でそれが必要なのかな」「こっちのやり方ではあかんのかな」ということで、
非常にやりにくいのです。

それで、途中で指導を転換しまして、僕の言った提案をどう受け止めてくれるのか、あなたは
どう受け止めてくれて、どう指導したいのか、それを教えてよということで、例えばそういう指
導を、抽象的にあえてしたのです。例えば学び方で言いますと、まず呼応のある子どもの姿を作
りましょうという提案をしたのです。そしたら先生方がそれについて非常によく考えてくださっ
て、「呼応とは一体何や」と。返事から始まったり、反応から始まったり、学級経営でも例えば
花を持ってきてくださいと言ったら次の日に花を持ってきた、これを呼応といたりとか、その
ように、どういうふうに受け止めるのかということをやったら、ちょっといいほうに向いてきた
かなと思いました。

これはやはり、12年目の先生方は、色々な教育観というと大げさですけれども、色々な観が
定まってきてしまっているのではないかと思ったのです。私も振り返ってみまして、私もいろい
ろな研修を受けてきたので、そういえばここでこんな授業観があったなということをやっとレ
ジュメに書いてみました。

まず①で、初任者研修を受けたときに、私は6月30日に初任者になったばかりのときだった
のですが、授業をやりますということで、やったのです。そのときに「伝統工業の美濃焼瓦―杉
浦さんの鬼瓦―」ということをやったのですけれども、これは教師になってまだ2～3か月で
したので、授業のやり方も何も全然分からない状態で、学年の先生方に非常に助けていただいて、
ほとんどやっていただいたのです。このときに、社会科の研究校でしたので、いわゆる問題解決
型のここでは課題探究型というのでしょうか、その授業の流れを私はここで教わって、そういう
授業観が私の中に入ったのです。それから伝統工業で、どちらかというところはこういう粘土が
あって、こういう風土だからという知識を教えようとしたときに、先生方から、その伝統工業の
職人さんの伝統を継承しようとする生き方こそ教えなければいけないよということで、そういう
ものなのかと、教材観といいますか、それが私の中に焼きついてきた覚えがあります。

さらに「緊急初任研!？」とわけの分からないことをレジュメに書きましたけれども、当時の
初任者担当の先生が、若い男の先生が入ってきたということで、急に放課後に「緊急初任研や」
と言って、草刈りをやったり、荷物運びや蛍光灯を換えたり、「おまえ、背が高いから蛍光灯換えろ」
と言われたり、古い学校でしたので、戸が外れたのを直したりしました。でもこれによって、い
ろいろな先生方に「ありがとう」と言われたり、これをやったので私は何がどこにあるのかすご
く覚えられて、「芳賀先生、これはどこにあるのですか、脚立はどこにあるのですか」「ああ、こ
こですよ」ということで、非常に頼られたといいますか。そういう中で、ちょっと「感」の字が
違うのですけれども、学校の中で私の存在感、所属感が自分の中で大きくなって、僕はこの学校
に必要なのだということ勝手に思っていました。

それから6年目研修ですけれども、本来3年目研修なのですが、私は平成7年度採用ですので、
3年目研修はありませんでした。6年目研修でした。このときは、ちょっと社会科をまじめにやっ

て、ちょっと粋がっていた時代でした。今でも覚えているのですけれども、本巢郡の郡教研で、社会科の授業を提案しまして、信長のところをやったのですけれども、普通なら長篠の戦いをやるのですが、私はそうではなくて、信長が足利義昭から副将軍や管領職をもらうときに断って、堺の都市を手に入れたという授業を、なぜだろうということをやったのです。内容的に面白くて、自分がいちばん面白かったのですけれども、子どもも楽しんでくれたのではないかと思って、6年目研にちょっと提案したら、「それで公民的資質はどのように身についたのですか」と言われて、ハッとしました。そういうことをあまり考えていなかったのですよね。解説書をしっかり読んでいなくて、しかもここではどういう年表の読み方が身についたのですかと。そういう力もあまり考えていなくて、教科の本質というのが私にはなかったなということを感じました。そこで教科観というのが私の中に入ってきました。

さらに子ども観ということなのですけれども、ここにはちょっと書いてありませんが、当時私は児童会を担当しておりまして、挨拶運動をやらうと言っていたのです。子どもに「校門に立て」と。両方に並んで、あなたは1番目、あなたは2番目、7時何分には整列という練習までしていたのです。そうしたら、もう一人の担当の先輩の先生が子どもたちに「何でそんなところに立つとるんや」と言われて、自分で必要だと思う場所、挨拶が必要だと思うところを選んで立ちなさいということと言われて、何をやるのだから私は意味が分からなかったのです。「挨拶運動でなぜそんなバラバラにやるんだらう」と。校門の前で整列し合うのが挨拶運動だと思い込んでいましたので。それを当時副主任の先生に相談しましたら、「それは、芳賀は集団を指導しとるんや。もう一人の先輩の先生は個を指導するんや」ということを言われて、ハッとしまして、私はシステムとかそういうことばかりを気にして、子どもを個でとらえるということが分かっていたつもりで実は全然分かっていなかったということで、このときすごくショックを受けた覚えがあります。そういった個を見るという子ども観がこのときに入ってきました。

それから3番目に9年目研修ですが、「某」とレジュメに書きましたが、クロネコヤマトの宅急便のトラックに5日間乗りました。ドライバーの人はすごく配達が多くて、しかも狭い地域だったのですが、非常に巧みに運転をされて、しかも授業と一緒にですね。「あそこの家は何時ごろに誰々がおるで、先に行くといい」「あそこは行ってもどうせおらへん」と言って、ものすごい軒数や道順を、パパパッと朝立てられるのです。「すごいな、この人、プロだな」と思って、「これって教えてもらったんですか」「教えてもらってない、これは盗むんや」と教えてもらって、「やっぱりプロじゃないな、職人だな」ということを思いました。何となく私たちは「指導技術」というのですが、僕も最近、技術ではなくて技（わざ）だということをお話しているのですが、何か職人のほうが教師にも合っているのではないかなと思っています。

それから二つ書いたのは蛇足なのですが、「民間企業の厳しさを学んでください」ということを言われたときに、私はちょっとメラメラと腹が立ちまして、「教員のほうが偉いわ」と、これは今でも変わっていません。「ほうが」という言い方はよくないですが、なぜ教師のほうが厳しくない。教師だってもっと厳しいんだぞと。比べてというわけではないです。本当に教師をやってきて、こんなに厳しいことはない。命を削っている教師が何人いるかということをおもっていました。それから、私の実家が百姓なのです。このことを、農業を継いだ兄に話したら、教師たる者、人に教えたる者が、百姓よりも民間企業のほうがまるで上かのようなことを言うとは

何事やと、私の兄にしかられまして、なるほどなど。なぜこれは民間企業に行くのかなということをごときに思いまして、自営でもいいのではないのかなということをご正直思っております。

そこで、「私の心に秘めた教育最大の課題」というのは何かということ、農業を継ぐと本気で言う子どもはやっぱりないと、正直思っています。社会科をやればやるほど、歴史をやればやるほど、「農民は苦しい」「農民じゃなくてよかった」ということを言う子どもたちがいますので、そういった職業観をつけていきたいなとひそかに思っています。

そこで、今12年目研で私が受けた大学研修の講座は、授業分析をやる講座だったのです。それで非常に授業観というものが変わってまして、子どもの発言をどう捉えるのかということがすごく変わりました。改めて、12年目の先生方には、1時間の授業の中に、色々な教育観や教材観、教科観、子ども観がにじみ出ているのだなということを感じています。

そこでここにちょっと長々と書いたのですが、私は是非、12年目研には、授業を見合うというのか、し合うというのか、そういった研修をやらないと、もったいないなと思っています。運営上の厳しさは色々あると思うのですが、私なりにここに書いてみたのですけれども、なるべくその先生はどんな授業を目指しているのか、どんな教科観を持っているのか、そういったことを考えながらやっていけばできるのではないかなと思っております。

またいろいろなお意見を伺いたいと思っております。ありがとうございました。

(松永) はい、ありがとうございました。

それでは次に、私のほうから、大学から、研修教員の先生方の意識ということでお話をさせていただきたいと思っております。

(※以下、スライド併用、151-154ページ)

大体的な内容は、「これまでの12年目研」「アンケートの追跡調査」「研修教員の感想から」というようになっております。本日はお手元の資料集の巻末に、岐阜大学研修を選んでいただいた研修教員の先生方にアンケートを実施しまして、それを示してあります。後半の方は、実際に研修した大学教員へのアンケートになっています。

その中で、これは去年ぐらいからやっているのですけれども、特に今後毎年やっていくということで、この形式は踏まえながら毎年この形式で積み重ねをしていきたいと思うのですが、もう少し設問を深く分析して、例えば教科教育を選んだ先生はどうしてそれを選んだのか、そこで期待していたことはどういうことかということ、少し段階を踏んで調べてみたいと考えて、そのような調査を考えてみました。

例えば「研修を受けたキャリアアップフィールド」、これは先程教育委員会の先生方からお話があったように、教科教育を選んでいる先生が非常に多いです。校種としては小学校の先生がいちばん多くて、その次に中学校、高等学校、特別支援教育学校となっているのですが、これは県の採用人数との関係があるので、あまりここでは意味がないと考え、校種別には考えておりません。その中で、小学校、中学校、高校、特別支援教育学校の四つの校種共通していちばん多く選ばれたのが教科教育だということです。ただ、実際に先生方が選ばれる基準というのは、自分の問題意識に沿って研修コースを選ばれるということで、その中で結果的に選ばれたものがどのキャリアアップフィールドに入るのか、つまりそれが教科教育に入るのか、それとも特殊教育、

教育相談に入るのかということ、最終的なパーセンテージが決まってくると思います。

それで教科教育を選んだ先生方の選択理由として、いちばん多かったのが、「ふだんの授業において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたい」。その次に多かったのが、「これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」。大体この二つがいちばん多かったです。

さらにそこに期待していることはどんなものなのかということを少し調べてみました。そうしますと、教科教育を選択した先生で「ふだんの授業において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたい」とされる先生は、まず「授業の技術を身につけたい」ということですね。それからもう一つは、「学問的知識を高めたり、専門技能を身につけたい」という、この二つの理由が特に大きかった理由です。2番目に多かった「これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」と選んだ先生方は、これは順番が逆転しまして、「学問的知識を高めたり、専門技能を身につけたい」という先生。それから「授業の技術を身につけたい」という先生です。大体こういうふうには授業の技術と、学問的意識を高めて専門的スキルを身につける、こういった需要は大きいのだなということが見えてきました。

一方、特別支援教育を選択した先生方は、やはりいちばん多かったのは「ふだんの授業において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたい」。それから「これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」というところで多かったのですが、もう少しそこを詳しく調べてみました。例えば「ふだんの授業において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたい」とされた先生方でいちばん多かったのは、「さまざまな児童・生徒に対する理解の方法を知りたい」。それからその次は、「学問的知識を高めたり、専門技能を身につけたい」。ですから、様々な授業や生徒に対する理解の方法というのを、これが直面する課題として持っておられるなということが見えてきました。

それから、「これからの自分に生かせそうな分野だから」というのも、「学問的知識を高めたり、専門技能を身につけたい」というのは共通しているのですが、その次には「学校の直面する問題に対応できる考え方を身につけたい」。ですから、特に特別支援教育は「特別支援教育学校」と名前も変わりますし、いろいろ制度も変わってきますから、そういう辺りもあるのかなということが伺えるのではないかなと思います。

そのように考えていきますと、研修教員の先生方が求めるものというのは、これは私の独断なのですが、一つは、即効性として明日の授業をどうするのか、つまり、とにかく目の前にいる子どもたちを何とかしたいという熱意の表れですね。そういったものが一つあるということです。もう一つは専門性として、自分の専門をブラッシュアップ、そういう即効性と専門性の二つ、ここが12年目研修の先生がたのいちばん求めているところではないかと思うわけです。

先程、教育委員会の先生方からお話がありましたが、12年目研修の目的として、「個々の能力や適性に応じた指導力の向上」「中堅教員としての自覚とリーダー性の育成」ということですけれども、やはりそういう意味で、このアンケートから見てみると、日々の自分の実践、一生懸命やることで追われて、学校全体を見渡すところまで考える余裕がなかなかないのではないかと、私を少し感じました。この辺りはまた、ディスカッションのところで水谷先生などもお話しただければと思います。

あと、アンケートの最後に自由記述という部分がありまして、その中では「自分の実践を見つ

め直せた」「もっと研究したい」「これからも続けたい」、要するにこれは一つのきっかけであって、これからも発展させていきたいという、先ほどの点から線へという水谷先生の話されたこととつながっていきませんが、「これを機会に継続的に指導してほしい」というような声があります。その背景には、一つは大学という非日常の空間という部分が大きいのだと思います。つまり、ふだんの学校から離れて、特に大学時代の、大学という場に戻るとのこと。岐阜大学出身ではない方もいらっしゃいますが、そういう空間というものが非常に大きく先生方に作用したということですね。これは非常に大きいかと思います。そこに大学教員や本などから得られる専門知識、これらがこれまでの実践と関連付いて、様々な視点から教材や自分の専門科目を見直すことにつながっているということです。またそれは、大学を卒業後、一定の教職経験を積んだということが大学の知識と結びついて、さらに意味を持ってきたということにもつながっていると思います。三つ目は、同じ課題を持つ研修教員との交流ですね。つまり仲間の存在ということです。一人ひとりやっているというところもありますけれども、何人かグループでやっていると、ふだんなかなか話をできる場がない。けれどもここに来ると何人か共有できる問題を持っている人が集まって話ができる。それだけでもかなり自分の話を聞いてもらえる。そのような心の安心感というものができるのではないかと。つまりこれは、大学時代の再現というようなことがありまして、先生方がそういう雰囲気になれるということで、非常に自分の熱意を掘り起こす一つのきっかけにもなっているのではないかと思うわけです。

そういったことが12年の教職経験と結びついて、こんな相談ができるところが欲しかったとか、もっと勉強をしたとか、このようところで12年目研修以降の意欲につながっているというところがあるのではないかと考えています。

そういった意味で、今後の課題というものを、私なりにちょっと整理してみました。

一つ目は、「研修教員の求める課題の事前把握と研修コースとのマッチング」。マッチングということに関しては先程から何回も出ていますので、多少省略させていただきます。ただ私の場合、専門は音楽教育ですが、音楽教育の中で特に音楽の授業をどうするのか、カリキュラムや授業論のほうを中心なのです。そういった部分から、最初募集するときに、音楽の授業分析をしますの、先生方が来られるときには、事前に1学期に自分の授業をビデオに撮って持ってきてくださいというような案内を出しました。ふたを開けてみると、私のコースはゼロだったのです。だれも来なかったです。2年目、これはまずいなと思って、やはりそういうことはやめて、もう少し現場の先生のニーズにこたえるようにしようということで、専門ではない先生もいろいろ音楽を指導する羽目になるだろうし、中学校でも音楽ではなくてもクラス合唱などで係わる場面があるわけなので、そこで「音楽の指導が苦手な先生のための110番」というコースを作りましてやりますと、何人かは来ていただいて、その中には音楽専門ではないけれども音楽を指導する羽目になった、どうすればいいとか、自分は社会科の教員なのだけれど毎朝クラスで合唱の指導をしなければいけない、どうしたらいいの、そういった先生方が来られることになりました。そのようところで本コースを開設し、今に至っているわけなのです。そういった意味では大学の教員も現場の先生方のニーズをつかんで、な



るべくそれに沿った課題のコースを作るということが一つ大事なことなのではないかなと思って
います。

二つ目は「AIMSの簡便化」ということで、先程まで発表された先生は、AIMSを活用している
ということが非常に多かったのですが、アンケートではAIMSの使い方が複雑で分かりにく
かったという声も5～6人いるわけです。その中では、AIMSの使い方に対する事前講習という
かそういった簡便化も考えていく必要があるのではないかと考えています。

三つ目は「研修修了後のフォローアップ」です。ここで先生方のモチベーションがせっかく上
がったわけですから、先程の話にありましたけれども、そういったことを含めて、この意欲をど
う持続させていくか、そこにもし大学として係われる部分があるのならば、そこをどう支えてい
くのか。そういった部分を考えていく必要があるのではないかと考えております。

私は一応、これで発表を終わらせていただきます。ありがとうございました。

それでは最後に、今津先生から三者の話を受けまして、教員研修の位置付け、それから全国的
な流れ、そういった部分に関してお話しいただきたいと思います。お願いします。

(今津) 私はプレゼンを準備していませんので、口頭でお話しさせていただきます。幸いにも
このあと、「総括討論」の機会が与えられておりますので、ここでは自己紹介を含めて前置きと、
それからお手元のレジュメ(※後掲レジュメ資料、155-157ページ)に掲げてあります表の説明
だけお話しさせていただいて、引き続き後でお話を続けさせていただきたいと思ひます。

今までの先生方のお話をずっと聞きながら、ちょっと思い出していたことがありました。もう
10年以上前になりますけど、タイのバンコクで教師教育の国際会議が開かれまして、参加をい
たしました。環太平洋の国々を中心とした研究者と教育関係者、文部省の方々も含めまして200
～300人が参加されて、幾つかの分科会でそれぞれのペーパーを発表をする、そういう会でご
ございました。

私は日本の教員研修についてのペーパーを準備いたしまして発表したわけです。主として校内
研修です。当時私は三重大に勤務しておりまして、そして三重県内の校内研修の参加観察に通
っていたということでデータを持っていたので、その事例を発表したわけです。私の発表が終わ
ったあと、たくさんの質問が出まして私は面食らったのですが、こういう質問でございました。研
修というのは勤務時間の中に入っているのか否か答えてくれということです。それから、研修をや
っている間の手当は出るのかということ。さらに、研修は本当に自発的に参加しているのか、強
制的に動員されているのかどうか。日本では当たり前のこと、当然のこととして受け止められて
いる研修ですから、答えに窮するような質問がどんどん出てきたわけです。

逆にその質問を通じて知りましたのは、諸外国では、先生の仕事というのは授業をやること、
生徒の指導をやるということ。研修というのは仕事ではないのですね。それは個々に大学に行
って単位を取ってマスターやドクターを取って、それで給料がアップするということなのです。
ですから日本のようにこういうシステムが整っている形で、しかも岐阜で行われているように3年
ごとに非常に緻密に研修がやられているというのは海外では恐らく考えられないということ
を初めて知ったわけです。

ということで、日本の教員研修は、校内研修も含めて、それから大学と連携して行う研修も

含めまして、もしかすると世界に誇るべきシステムなのではないかと。今日は10年経験者研修、12年目研修ということで、しかも大学と教育委員会との連携ということでやっている。それから先ほどもちょっとご紹介があって私は初めて知ったのですが、AIMS-Gifuというeラーニングのシステムもある。それから先程、音楽の研修をされた小野木陽子先生（※共同発表）はご自身が研修されたことを職場の同僚の方々に還流されている。

もしこの会場に世界各国の教育関係者の方がいらっしゃったら、恐らく全員舌を巻きますよ。これはものすごくレベルが高いのです。日本の研修を中心にした学校の取り組み、大学の取り組み、教員の取り組みというのは、私が知っている限りでは世界でトップクラスだと思います。

今、日本の先生に対して、バッシングが非常に激しい。中にはどうしても考えられないようなことをやる先生がいるものですから困るのですけれども、それはごくわずかですよ。ほとんどの先生方は非常に熱心に教職に取り組んでおられるわけです。そういう先生方に対するバッシングが次から次へと出てきて、教師批判というのは新聞やテレビのネタになるのです。そしてついには教員免許更新制などというものが導入されようとしている。えらい迷惑だと思うのですけれども。だから、今バッシングの力に押されて、何か先生方、あるいは教育委員会の方々が少し後ずさりをされているとしたら、これは大間違いです。先程からお話ししているように、教員研修は世界でトップクラスだと私は信じています。

ということなので、ぜひ先生方に自信を持っていただきたいし、教育委員会の方々にぜひ自信を持って取り組んでいていただきたい。そして、自信を持った上で、なおかつ改善をしていこうということですから、ますますこれはレベルの高いことなのではと、私は先程お聞きしながら、しみじみ感じていました。

今、「研修」という言葉を繰り返し言いました。それから「改善」という言葉も繰り返し言いましたけれども、「研修」という言葉にしても「改善」という言葉にしても、今これは英語になっています。辞書にはまだ載っていないかもしれません。「研修」という言葉はkenshuと英語になっていますね。ローマ字表記になっているのは、「研修」という言葉を英語に置き換えるのは非常に難しいのです。

実は名古屋大学に、JICAプログラムで世界各国の学校の先生、それから文部省関係者の方々が毎年15~20名ぐらい研修で来られます。中等教育担当者の研修プログラムです。私はその中で教師教育の講義をしていますが、最初から困りましたのは、「研修」をどう英語で表現するか。こういうふうに表現するようにしております。一応 training でいいのですけれども、研修というのは単なるトレーニングとは違う。その次が難しいのです。いろいろ考えたあげく、これは非常に哲学的なもので、フィロソフィカル、そして精神的なものである、スピリチュアルであると説明しましたところ、皆さん、大体うなずかれるのです。だから大体通じているのだろうと思います。今やトヨタ自動車の研修、あるいは改善 (kaizen) ということが、世界に広がっている。その他日本の大企業が、どんどん研修と言われるので、世界のビジネスの世界で研修という日本語がそのままローマ字表記で共通語になっているということです。

研修というのは「研究修学」の略なのではないでしょうか。あるいは「研鑽修養」の略なのではないでしょうか。つまりトレーニングというのは、犬でもトレーニングというのをを使うのです。ペットのトレーニング。そうではない、非常に哲学的、それから精神的、それから態度とか、積極的な姿勢であ

るとか、物事をずっと探求していく思考力であるとか、そういうものを全部引っくるめて「研修」という言葉で表現しているの、単なるトレーニングではないのですね。トレーニングというと何か機械的・技術的習得という感じがしますが、研修は決してそうではない。単なる技術ではない。日本語でスキルというと表面的ですが、英語で skill というのが非常に深い意味があって、人間の総体的能力という意味になるでしょうか。しかし、kenshu はその skill よりももっと奥深いと思います。



そういう意味で、今日こうやって長時間、研修についてフォーラムをやっているということは、世界に誇るべき活動をやっているとお考えいただいたらいいのではないかなということ、ぜひ強調しておきたいわけです。

さてレジュメですが、私は副題に「成人学習モデルから」というのを立てました。詳しくは後ほど申し上げますけれど、今日ぜひ皆さんに提案をさせていただきたくったのは、成人学習のモデルを導入してはどうでしょうかということです。なぜ私がそういうことを申し上げるかということ、私の自己紹介の続きになります。

私は大学院を終えまして、最初に就職しましたのが三重大学の教育学部で、ここで10年間、教員養成に携わりました。三重県で自動車運転免許も取りまして、三重県内の北から南まで全部走り回って学校訪問をし、校内研修に参加し、そして先生方のいろいろな研修に参加をしてまいりました。私の専門は教育社会学ですが、もう一つ三重大学でこれをやれと言われたのが、社会教育なのですね。簡単な理由でして、「教育社会学」、引っ繰り返したら、社会教育。同じようなものだろうからやれということで、実は違う分野なのですけども二つやらされたというのが経過で、教育社会学と社会教育というのを担当しました。しかし、これは私にとって幸せなことでした。ノートづくりは大変だったのですが。

というのは、教員養成の教育社会学を考えながら、もう一方で成人学習について考える機会が与えられたからです。両者がクロスするところが、教員研修、現職教育なのですね。私は常に目の前にいらっしゃる先生方の研修をどうやってサポートするかということと同時に、「大人が学ぶ」という視点を常に持たざるをえなかったということです。ところが、これまでの教員研修についてのいろいろな研究であれ、議論、取組、あるいは評価であれ、全国の状況をずっと見ておりまして、成人学習の視点がないと感じました。

岐阜県は非常に細かく、大変充実した研修システムでおやりでございます。これ自体に私は非常に感銘を受けて、素晴らしいなと思っているのですが、先程もご紹介がございましたレジュメですね。岐阜県の基本研修の体系部分。初任者、3年目、6年目、9年目、10年目というふうに並んでおりますけれども、私の立場から申し上げますと、きつい言い方になるかもしれませんが、子ども発達モデルなのです。子どもあるいは青年まで入念な教育をやったら、大人になってあとは一人でやっていけるだろうというモデルなのですね。こういうのをペダゴジー (pedagogy) というのです。子ども教育学。私がやったのはペダゴジーではない、アンドラゴジー (andragogy) という成人教育論です。これは先程の石川先生のお話ともちょっと重なるのですけれども、子ども発達モデルではなく、成人発達モデルがどうしても必要です。

今日は10年経験者研修、12年目研修について考えるフォーラムですけれども、その目標として、その次に例えば20年目を考えているかということ。私は20年目が大きな区切りではないかと思っています。10年も区切りです。だけど、20年目にどうなるか。10年研修を経たあと、多分どんどん成長していられる。それでずっといく方と、10年経たあと、徐々に徐々にダウンしていく、ごくわずかな先生ですけれども、いらっしやる。それが行き着く先が指導力不足教員ということになる。

指導力不足教員は、若い先生はほとんどいません。大体が20年過ぎてからですよね。これは文部科学省のデータを見てもらってもはっきり出ている。どこかで落ちていくのです。認定される先生は全国でもごくわずかですけれども、その予備軍がいる。ちょっと間違えると指導力不足になるかもしれないという先生がかなりいるのではないかと。そういう状況も見据えながら、10年経験者研修で何を学んでいただくか、何に気づいていただくかということ念頭に置いて、10年経験者研修を再検討する必要があるのではないかと。

私が申し上げているのは、要するに成人発達モデルによって、教員研修をとらえ直そうということです。そういう成人発達モデルで言いますと、レジюмеに若干入っておりますけれど、キーワードは「経験」です。成人学習論の一番のキーワードは「経験」なんです。「知識」ではないのです。知識というのは、経験から生み出されるということなんです。ところが、教員研修の現場、あるいは教員研修の研究の場では、必ず「知識」という言葉のほうが前面に出ています。

ということで、レジюмеの表1を見ていただきますと、二つ学習スタイルが分類できると思います。この分類は成人学習論から出てきた分類です。子ども教育学からはこの分類は出てこないのです。成人学習論から出てくる分類です。

一つは知識習得型のスタイル、そして経験探求型のスタイルです。「指導者—学習者関係」で言いますと、知識習得は「上下・一方的」、経験型というのは「水平・双方向的」ですね。「指導者中心」に対して、「学習者中心」。学習方法は「講義形式」、それに対して「参加型学習形式」。学習内容は「より理論的・抽象的」、それに対して「より具体的・実践的」。それから学習目標としての知識は、「知識付与」、そして「知識模索」、学習者のニーズ配慮は「少ない」、そして「多い」。青少年は主としてAが中心です。それプラスBが少し。ところが成人学習というのは、ほとんどがBに基づきます。それにAがちょっと入ります。

さて、私は今、いじめ論の増補版原稿を書きおえたところです。間もなく発行されるので、この本の内容をお話しさせていただきながら、学校を回り始めているところです。この間も名古屋市内の中高一貫の学校でお話をさせていただきました。その学校の課題になって、どういうふうに展開するかということになっておりますし、それから、名古屋市、愛知県、岐阜県でもお話をさせていただくことになっております。先生方と一緒にこの非常に重たい問題を考えながら、先生方の研修に私自身も参加してサポートすることができたらと願っているところです。

ちょっと時間が長くなりまして、申し訳ありません。残りの部分は後ほどお話しさせていただきますと思います。

(松永) ありがとうございます。

それではこれからディスカッションに入りますので、パネリストの先生方、前のほうへお願い

します。

(水谷) 研修を前向きにやっていただける先生が非常に研修を自分の実として、いい研修をしていただいているのではないかなと思いました。特に先程、芳賀先生の提案の中にも、研修したことが子どもに返る、現場に還元するというあたりはやはり必要ではないかという提案があったと思うのです、最後に。だから、この研修が自分だけのものではなくて、現場の子どもにどう還元していったか、子どもも育ったのかという部分が、一つ研修の中に入れておいていただけるといいということでしたが、その点はまたちょっと今後考えていけることかなと思いました。

(松永) ありがとうございます。

今津先生、今の先生のお話の中にも、特に岐阜県のモデルが、どちらかというとな成人ではなく子ども発達に近いというお話もありましたが、そういうニュアンスから、芳賀先生の10年までの歩みというものを聞かれて、どのようにお考えでしょうか。

(今津) 私の言葉足らずで大変失礼な言い方をしたかもしれませんが、岐阜県のシステムが子ども発達モデルだと言ったのではなくて、岐阜県だけでなく、全国共通して、大体が子どもが発達するというのをベースにして、それを背後に抱えて研修モデルを組み立てられているのではないだろうかということで、別に岐阜県がそうだと言ったわけではありません。

私が成人学習モデルからすると、芳賀先生がおっしゃった中で非常に印象に残っているのは、12年前後の先生というのは頭が固いとおっしゃったのですね。それから何とか観、ペケペケ観というのが定まってきたかなと。観が定まるのはいいのですが、それが固定化して、その後の柔軟性を失うということだったらこれは問題なので、その点だと思うのですね。その辺を柔軟な何とか観に持っていけるのであればいいのですが、それがもし本当に固まって、世の中がどう変わろうと子どもがどう変化しよう、身動きのできない状態になっているということになると、あとは下がっていくばかりなのではないかなと、そういう感じはしました。ある意味でこの12年前後の頭が固くなっている時期というのは、非常に大きな境目であるかなと。そうであるならばこの研修というのは、頭が固くなり始めているときに、どうやって頭を柔軟にもっていか、何とか観、ペケペケ観が定まってきたような時期に、どうやってそれをその後も柔軟に修正したり、新たに創造したりするものにやっていくことができるか。これはやはり大学と教育委員会、学校現場の連携でないと、ちょっと難しいのではないかなという気を強くいたしました。

(松永) ありがとうございます。

そうしますと芳賀先生、今のお二人の先生方のお話を受けて、自分の今後の研修の見通しといえますか、これから自分がどのように夏休み後の研修からもう半年たちましたけれども、あの当時の意欲をどのように持ち続けて、今まで半年間取り組んでこられたのか、あるいは来年以降、どういう展開に行くかとか、そういった点がありましたらおっしゃってください。

(芳賀) まず、今津先生におっしゃっていただいたことなのですが、本当に頭が固い、硬直化し始めているところがあったのですが、ただ私は幸運なことに、6年目研や9年目研で、〇〇観が打ち崩される経験があったことがすごく幸運だったのです。今、12年目研で大学研修を受けたことによって、またさらに授業観、子ども観が変わってきたのです。ですから、ぜひそういった、頭の固い部分を崩すような研修をしていきたいなということを思っています。

現在、私の学校のほうで、やはり還元していきたいなということを思っています。例えば具体的に言いますと、私がここの大学で得た授業分析を同じ学年の先生方に、「僕は、最初はこういうふうに授業分析していたのだけれども、大学の先生にこういうことを言われたよ」と言ったら、「ああ、そうやってやるんだ」と。たまたま来年12年目研修を受ける人だったのですが、ぜひその先生に就きたいとも言ってくれて。やはり還元して行って、学年主任という立場をもらっていますので、そのように還元していくことで、また自分の観も高めていきたいなと思っています。

(※以下のフロアを含めた全体討論については省略する)

受ける研修から求める研修へ

教師の学びにとっての10年経験者研修の
意義と今後の課題

岐阜県教育委員会 教育研修課 水谷 啓

12年目教員に求める姿

- ①自己の成長を求め続ける姿
使命感・責任、明るさと情熱、指導力の向上
- ②若手をリードしている姿
専門性(児童生徒理解、教科指導力、学級経営力等)の向上、若手の指導・援助
- ③学校をリードしている姿
学校経営への積極的な参加・アイデア・企画、家庭・地域との連携
- ④職場の雰囲気高める姿
コミュニケーション、雰囲気、やる気

組織の中のミドルリーダーとして、学校運営の中心となり、職員をまとめてリードしていく確かな指導力と豊かな人間性

大学連携制度の目的

リーダーとしての自覚と個々の能力や
適正に応じた指導力の向上



研修教員の自己課題の解決、中堅教員
としての自覚とリーダー性の育成を
目指し、多様な自己課題を解決する場

研修教員の評価

成果

- 専門的な知識
- 書籍等の紹介
- 課題への助言
- 最新の情報
- 授業参観
- 異校種の交流

課題

- ▲理論をつなぐ指導
- ▲課題と講座内容
- ▲レポートの量
- ▲研修日の調整
- ▲継続した研修

今後の改善の方向

①課題解決型の大学研修への工夫

明確な課題 ⇨ 解決のプラン立案 ⇨ 学校現場で検証

②資質・能力の多様化と今日的課題への対応

国の動き・社会の動き・教育課題 ⇨ 講座の内容

③大学研修を点から線へ

現場での検証(評価) ⇨ 新たな課題 ⇨ 新たな学び

大学の先生と研修教員の学びの連携

I 12年間の歩み～研修を節目として

①初任者研修～[授業観][教材観][教師観](存在感・所属感)

- ・授業実践を買って出た「第一回配置校研修」
5年生社会科「坂祝町的美濃焼瓦（伝統工業）～〇〇さんの鬼瓦」
単元指導計画、本時の展開についての基本型
- ・緊急初任研！？
草刈り、荷物運び、蛍光灯換え、修繕修理

②6年目研修～[教科観][子ども観]

- ・社会科の本質とは～教科観の深さを目の当たりにして
- ・教育課程全体をふまえて
道徳、特活、総合的な学習の時間

③9年目研修(某宅配会社のトラックで)～[職業観][人間観]

- ・教員は、プロ→名人→職人
- ・研修の意図「民間企業の厳しさから学ぶ」についての疑問
- ・私の心に秘めた教育最大の課題

II 12年目研修にある一つの提言（私案）

私も含め、私の周りには（出会ってきた方々にも）、いわゆる「やる気のない教師」などは一人もいません。みなさん「学びたい」「授業がうまくなりたい」「いい学級をつくりたい」という向上心に燃えている方ばかりです。

このような向上心に燃えた教師たち（私たち）の願いに応え、さらにこのような教師たち（私たち）が**確固とした[教育観]を構築できる研修**ができればと思います。

しかしながら実際には、「研修＝報告書（文書提案）」というイメージがつきまとい、さらにその文書は、いかにも**無機質的で現実(子どもの実際)とかけ離れています**。その文書の中に、生き生きとした「子どもの姿」や日々、**子どものために思い悩み、立ち向かおうとするひたむきな「教師の指導の実際」の存在を感じない**のです。それが阻害要因となって、前向きに研修に参加できないことも多くあります。

そこで、私は、「12年目研修では、授業を実践し、見合うこと」を提言します。12年間の軌跡をたどって確かに言えるようになったことは、「**1時間の授業には、指導者の様々な[〇〇観]が滲み出ている**」ということです。

であれば、12年目研修において授業実践が位置づけられていないことがいかにももったいないと思うのです。12年の教職生活、人生経験を積まれた先生方は「授業」をどのように実践されるのでしょうか、そして、どのような意見を持つのでしょうか。12年という実績を引っさげての研究会では、

互いの「〇〇観」を滲ませながら、論議し合うことができ、深みのある会にできると思うのです。授業の実際を実践し、見合うのですから、実りも感じます。互いの刺激にもなります。

例えば次のようなことはできないでしょうか。

20人程度で一つのチームをつくります。(できれば、同じ学年や同じ教科など、共通した立場があることが望ましい。)さらにそのチームを二つにわけ、仮にAグループ、Bグループとします。そして、グループから一人の授業者を出します。授業はできうるならば、同じ教科や同じ単元や同じ学年などとした方がよいでしょう。それを一日に午前午後と分けてA・B両グループの提案授業として見合うのです。もちろんそのために、二ヶ月前程度にまずチームで集まって、「何の授業を提案するか」という話し合いの時間が必要となってくるでしょう。仮にもし私がそこにいれば、道徳で同じ資料文を使うことを提案します。同じ資料を使った授業でA・Bグループでどんな違いが出てくるでしょうか、全く楽しみです。しかし、授業者だけの提案になってはいけませんので、授業までにグループごとで検討し合う時間が設定する必要があるでしょう。その検討会では、互いの12年間の【〇〇観】が出されることでしょう。

「導入はこの資料では子どもたちは食いついてこないよ、こうしなくちゃ。」

「この文は〇段落と関連しているんじゃないだろうか。」

「最後のまとめで教師はここまで語らなくちゃ。」

「以前、この単元やったとき、子どもがこんな反応をしてたよ。」

このようなやりとりがきっと出てくると思いますし、このようなやりとりの中で教師としての力もグッとつくと思います。

そして授業後に、A・B両グループの研究会をします。この時は、互いに比べてどちらがよかったというような話し合いの方向はあってはならないでしょう。互いに「**何を目標そうとしたのか。**」が研究会の主たる話題とする必要があるでしょう。教師一人ひとりの【〇〇観】を高め合うことが目的なので、この研究会でのお一人おひとりの意見の背景にある【〇〇観】も聞き取る構えも必要でしょう。蛇足ですが、この授業を例えば初任者研や3年目研修とタイアップし、参観していただくのもよいと思います。そして、その授業の解説を授業者以外のグループの方々にやっていただいたらいかがでしょうか。指導するというまでもいかないまでも、「説明する」という立場を与えられることでまた力つくのではないのでしょうか。

このような研修を受けた後、私たち教師は「今すぐ授業をしてみたい。」「早く子どもたちに会いたい。」という思いになって帰って行くことができるのではないのでしょうか。

研修教員の求めるもの

－平成 18 年度 12 年目岐阜大学研修アンケート（研修教員対象）の結果から－

岐阜大学教育学部 松永 洋介

1 はじめに

筆者らは、平成 18 年度 10 年経験者研修（12 年目研修）における岐阜大学研修を選択した教員（以後、研修教員と記す）に、研修終了後アンケートを実施した。その目的は、研修教員の志望動機の動向と大学研修への評価を得ることである。

アンケート結果の詳細は、3 月に発刊される『教師教育研究』第 3 号に掲載されるが、そこでは主に全体的な傾向を読み取って示した。そこでこの発表では、各研修教員の選択がどのような動機によって為されたのか、そしてそこに期待しているものは何かについていっそう深く考察することを目的とする。

2 アンケート結果から

（1）校種・研修コースについて

今年度の岐阜大学研修を選択した教員は合計 224 名であった。校種別では、小学校 106 名、中学校 65 名、高等学校 40 名、特別支援学校 13 名であった。

（2）選択したキャリアアップフィールドについて

研修教員が選択したキャリアアップフィールドを次に示す。

「1 教科教育」147 名、「2 特別支援教育」21 名、「3 教育相談」11 名、「4 総合的学習 12 名」、「5 児童生徒の発達理解」10 名、「6 学校改善」5 名、「7 学校経営・実践研究法」17 名である。「5」と「7」を複数選択した研修教員は 1 名である。

各コースとも、最も多かったのは「1 教科教育」であった。

各校種別に占めるその比率は、小学校 69%、中学校 78.5%、高等学校 67.5%、特別支援学校 53.8%である。ただし特別支援学校は母数が少ないため、一人の加減が全体の割合に影響することを考慮する必要がある。

一方、全く選択されなかった項目を校種別に見ると、小学校では、「6 学校改善」、高等学校では「5 児童生徒の発達理解」、特別支援学校では「1 教科教育」「4 総合的

学習」「6 学校改善」であった。中学校はすべての分野に選択者があった。

ただし研修教員の選択行動は、キャリアアップフィールドで決まるわけではなく、コース名が大きな決定要因となっている可能性がある。しかもキャリアアップフィールドを決めるのは大学の指導教員であるため、キャリアアップフィールドとコース名との整合性、および複合分野である可能性などを考慮すれば、現段階における選択人数の多寡はあまり問題とならないかもしれない。

また、全校種を通した比率は、「1」67.4%、「2」7.3%、「3」4.1%、「4」6.0%、「5」4.1%、「6」2.3%「7」8.7%であった。

(3) キャリアアップフィールドと大学研修への期待との関係

①キャリアアップフィールドと選択理由、及び期待度との関係

キャリアアップフィールドと選択理由及びその期待度の関係を上位2位を抽出して示す。

(7) 「1 教科教育」

→「A 普段の指導において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたいと考えたから」

→「a 授業の技術を身につけたい」

→「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」

→「B これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」

→「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」

→「a 授業の技術を身につけたい」

(4) 「2 特別支援教育」

→「A 普段の指導において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたいと考えたから」

→「e 様々な児童・生徒に対する理解の方法を知りたい」

→「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」

→「B これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」

→「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」

→「d 学校の直面する問題に対応できる考え方を身につけたい」

(5) 「3 教育相談」

→「A 普段の指導において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたいと考えたから」

→「e 様々な児童・生徒に対する理解の方法を知りたい」

→「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」

→「B これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」

- 「d 学校の直面する問題に対応できる考え方を身につけたい」
 - 「e 様々な児童・生徒に対する理解の方法を知りたい」
- (エ) 「4 総合的学習」
- 「A 普段の指導において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたいと考えたから」
 - 「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」
 - 「a 授業の技術を身につけたい」
 - 「B これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」
 - 「a 授業の技術を身につけたい」
 - 「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」
- (オ) 「5 児童生徒の発達理解」
- 「A 普段の指導において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたいと考えたから」
 - 「e 様々な児童・生徒に対する理解の方法を知りたい」
 - 「d 学校の直面する問題に対応できる考え方を身につけたい」
 - 「B これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」
 - 「e 様々な児童・生徒に対する理解の方法を知りたい」
 - 「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」
- (カ) 「6 学校改善」
- 「A 普段の指導において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたいと考えたから」
 - 「e 様々な児童・生徒に対する理解の方法を知りたい」
 - 「d 学校の直面する問題に対応できる考え方を身につけたい」
 - 「B これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」
 - 「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」
 - 「d 学校の直面する問題に対応できる考え方を身につけたい」
- (キ) 「7 学校経営・実践研究法」
- 「A 普段の指導において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたいと考えたから」
 - 「a 授業の技術を身につけたい」
 - 「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」
 - 「e 様々な児童・生徒に対する理解の方法を知りたい」
 - 「B これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」
 - 「a 授業の技術を身につけたい」

→「d 学校の直面する問題に対応できる考え方を身につけたい」

→「c 学問的知識を高めたり・専門技能を身につけたい」

②研修教員の求めるもの

各キャリアアップフィールドを選択した研修教員の動機のうち多くを占めたのは「A 普通の指導において問題意識を強く感じ、今後の改善に生かしたいと考えたから」と「B これからの自分の勉強に生かせそうな分野だから」の2つであった。

このことは、研修教員の多くが10年以上の教職経験を持ちながらも、常に強い問題意識を持っていることを示している。また「C 所属校との相談によって、今後の校務で必要とされると考えられた分野だから」という理由がほとんどなかったことも、研修教員が強い課題意識を持って研修テーマを選んでいるといえる。

一方、選択動機から研修への期待度への推移を見ると、「教科教育」「総合的学習」及び「学校経営・実践研究法」では、研修教員自身の専門技能の向上及びスキルアップと、授業実践力の向上を主に期待しているのに対し、「特別支援教育」「教育相談」「児童生徒の発達理解」及び「学校改善」では、専門技能の向上及びスキルアップだけでなく、児童生徒の理解の方法を知りたいということへの期待度が高くなっている。

このことは、児童生徒一人一人の指導により直面しているテーマに関しては、その理解方法などの手法が求められてくる傾向にあるといえよう。

3 今後の改善の方向

(1) 研修教員の求める内容の事前把握と解決までのプログラムのあり方

今回の分析によって、各研修教員はかなり課題を明確に持っていることが明らかになった。しかし課題が明確になったからといってそれがすぐに解決に結びつくわけではない。そこにはテーマの絞り込みと焦点化という作業が必要となる。それには一日では十分でないことも起こりうる。したがって、五日間の研修日程についてはより弾力的な運用方法を考える必要がある。

(2) AIMS の利用方法の簡便化

アンケートの中で多く書かれていたのが AIMS の利用の難しさである。そのため、せっかくの有効なシステムが十分に活用されていない場合も考えられる。そこで例えば研修一日目は全員同じ日にして、午前中に一斉講習をするなどの検討が必要ではないか。

教師の専門性発達と10年経験研修の再検討

—成人学習モデルから—

今津 孝次郎

名古屋大学大学院・教育発達科学研究科・教育社会学研究室

1. 「成人学習」から見た二つの学習スタイル

(1) 学習スタイルの二類型

表1 学習スタイルの二類型

学習スタイル	A知識習得型	B経験探求型
指導者－学習者関係	上下・一方的 指導者中心	水平・双方向的 学習者中心
学習方法	講義形式	参加型学習形式
学習内容	より理論的・抽象的	より具体的・実践的
学習目標としての知識	知識付与	知識模索
学習者のニーズ配慮	少ない	多い
学習主体（世代）	青少年	成人

(2) 学校教育方法と教員研修方法の問題点

- ①学校教育はA型が中心になるにしても、もっとB型を取り入れられないか。
- ②教員研修は、基本的にB型であるべきなのに、A型に偏りすぎていないか。
- ③「指導力不足教員」研修は、B型による研修計画・方法の観点から再検討する必要がある。その再検討成果は、すべての教員（予備群がかなりいる）研修に大いに活かすことができる。

2. 二つの学習スタイルから見た現職研修体系

(1) 成人学習者としての教師

- ①教師は「教える」とともに「学ぶ」存在である。
- ②教師は「成人学習者」(Teachers as Adult Learners) である。
- ③成人学習の第一の特徴は「経験の省察」(Reflection on Experience) が核にある。
- ④成人学習の第二の特徴は「学習者中心」(Learner Centered) にある。
- ⑤教師の専門性の発達は、「経験の省察」が可能な態度・技能を獲得し、省察の結果として新たな知識を産み出し続けることにある。

(2) 10年経験研修の位置づけ

- ⑥現職研修は、①～⑤を支援する成人学習機会であり、その具体的スタイルが「B経験探求型」である。
- ⑦10年経験研修(12年研)は、その後の約15年間を自律的に研修できるように、B型で貫徹すべきである。

3. 「経験探求学習」のしくみ

(1) 教員研修におけるA型とB型(試案)

- ①教職初期はA型中心、中期はB型中心、後期はA型・B型併用。
- ②10年経験研修は中期の始まり、A型中心からB型中心への転換期。

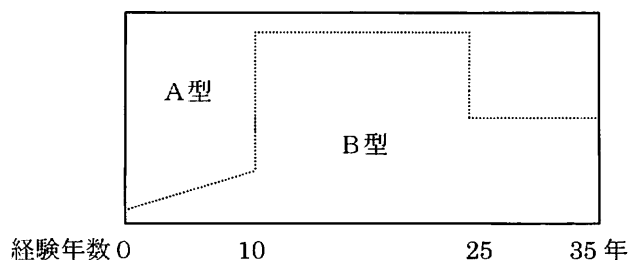


図1 教職経験年数による教員研修A・B型の配置

(2) 「経験探求学習」の構造

- ①既成の「知識」を受動的に得ることでは成人学習に合致せず、実践力は

つかず、専門性の発達にも至らない。

②あくまで自分の10年の教職「経験」からスタートし、それを「省察」して自ら獲得した「知識」を組み立てて、実践して次の「経験」へと向かう一連の取り組みを積み重ねるなかで、専門性の発達が達成できる。

③10年経験研修は、この一連の取り組みを支える成人学習の場を提供する。

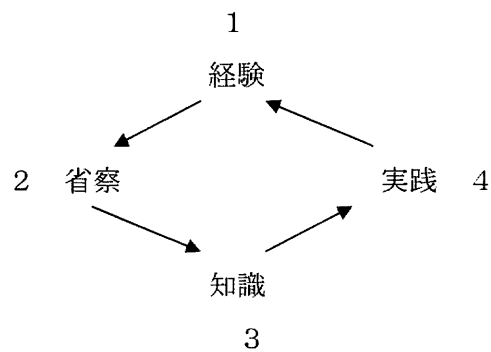


図2 「経験探求学習」のサイクル

【文献】

今津孝次郎 (1993) 『新版 生涯教育の窓』 第一法規 (品切)

—— (1996) 『変動社会の教師教育』 名古屋大学出版会

—— (2007) 『増補 いじめ問題の発生・展開と今後の課題—25年を総括する—』 黎明書房 (初版 2005)