

教育委員会と大学の連携による 教員研修プログラムに関する調査報告書

平成 28 年 (2016 年) 3 月

研究代表者 大杉 昭英

(国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長)

本プロジェクト研究の目指すもの

今日、我が国の教育改革は大きく進みつつある。キーワードを幾つか取り上げると「児童生徒の資質・能力の育成」「資質・能力を育成するための教員養成・研修」「チームとしての学校」等が並ぶ。こうした改革を踏まえ、本研究プロジェクトでは、これからの教育を担う教員の資質・能力と学校組織全体の総合力を高めるための方策検討に資する知見の提供を目的として、次の①から④の課題について研究を進めることとした。

- ① 教員・管理職等の養成・研修内容及びシステム
- ② 諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダード
- ③ 我が国の教職員配置と教育効果
- ④ 学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメント

課題①では、教員の養成・研修の改善を図るため「人はいかに学ぶか」に関する学習理論とその具現化のための教授法に関する知識、教科内容知識及び次の実践を改善できる評価手法に関する知識を一人一人の教員が獲得し、専門性に応じて役割を分担しながら学校全体として機能する方途等について研究を進めた。また、管理職等の養成・研修に関し、リーダーシップを発揮できる管理職候補者の育成などについての研究を進めた。

課題②では、米国、英国、ドイツ、フランス、フィンランド、オーストラリア、シンガポール、ニュージーランドなど諸外国における教員養成・研修の基準である教師教育スタンダードについて調査し、教師のライフコースを踏まえた教師教育スタンダードの設計や運用上の課題などについて分析するなど、我が国の教員の資質・能力を向上させる教職生活全体を通じた取組（養成と研修）の検討に資する知見を求め研究を進めた。

課題③では、どのような教員配置の下で学級編成がなされ、どのような評価が行われることで教育効果を高めるかを検討するため、形成的評価に着目して、効果的なフィードバックを行うために必要な評価基準の準備をはじめとした学習計画等の教師同士による協働と、これらの準備を踏まえた実施が、配置される教員数及び学級規模によって違いが見られるかについて研究を進めた。

課題④では、米国、英国、ドイツ、フランス、シンガポール、中国、韓国など諸外国において、学校組織全体の総合力を高めるためにどのような教職員配置と教職員を生かすマネジメントを実施しているのか比較研究を行うとともに、我が国の校長・副校長・教頭・事務長・主幹教諭・指導教諭、外部人材などの資質・能力を生かした分業体制及びマネジメントの在り方について研究を進めた。

本報告書はこのうち、課題①に関するものであり、主体的・協働的な学びの実現など、新たな教育課題に対応した研修プログラムの開発・実践を行ってきた教育委員会と大学の連携の試みに関する調査結果をまとめたものである。今後、他の課題に関する研究成果を合わせ、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を深めていきたい。最後に、御多用にもかかわらず、本調査研究に御協力いただいた方々に感謝申し上げたい。

平成 28 (2016) 年 3 月

研究代表者 大杉 昭英
(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

目 次

研究成果の概要	5
第1章 教員研修をめぐる教育政策の動向	9
1. 本報告書の位置付け	9
2. 答申等に表れた「新たな学び」と教員研修に関わる教育政策	10
第2章 教員研修をめぐる学習科学の知見	17
1. 教師教育に関するデザイン原則	17
2. 社会的デザイン実装研究の経緯と詳細	21
(1) 学習科学の発展と教員の成長支援	21
(2) 社会的デザイン実装研究 (DBIR)	25
3. 研究の仮説	28
第3章 全国の教員スタンダードと研修プログラム：採用試験における教師像と研修体系モデルの比較・検討を通して	33
1. 調査目的	33
2. 調査対象及び方法	33
3. 調査結果1：研修体系と教師像一覧	34
4. 調査結果2：研修体系と教師像の関連性	34
(1) 研修体系と教師像との関連一覧	34
(2) 採用・研修段階における「求められる教師像」の接続	35
(3) 採用・研修段階における「求められる教師像」の系統性	36
5. 今後に向けて	38
第4章 教員研修の事例比較	55
1. 事例1：埼玉県	55
(1) 実践的力量を向上させるための媒介としての「知識構成型ジグソー法」 ..	55
(2) 研修・研究連携事業の多面展開・ネットワーク	59
(3) 研修プログラムの具体	61
(4) 研究連携から見えてきていること	69
2. 事例2：鳥取県	76
(1) 鳥取県学習科学セミナー	77
(2) 「アクティブ・ラーニング」の理解と「21世紀型スキル」育成研修	83
(3) その他の取組	87
(4) 研修における受講者の学習成果についての分析	88
(5) 今後の課題と研修の改善案	90
3. 二事例の比較から見えること	92

(1)	研修プログラムとシステム	92
(2)	成果と今後の課題.....	95
第5章	多様な教員研修の在り方と今後に向けて	99
1.	調査目的.....	99
2.	調査方法.....	99
3.	調査結果.....	99
(1)	各県の取組.....	99
(2)	各県の取組に対する内省と相互コメント	101
4.	複数事例の相互交流から見えること	104
5.	今後に向けて.....	105
(1)	共通言語としての制約.....	106
(2)	教材と評価の意味.....	107
(3)	転用可能な枠組み.....	108

研究組織			
	氏名	所属・職名	備考
研究代表者	大杉昭英	初等中等教育研究部長	
副研究代表者	渡邊恵子	教育政策・評価研究部長	
フェロー	武藤久慶	文部科学省 初等中等教育局 初等中等教育企画課 教育制度改革室 室長補佐	
	桐生 崇	文部科学省 初等中等教育局 財務課課長補佐	
	大江耕太郎	文部科学省 初等中等教育局 教職員課課長補佐	
客員研究員	秋田喜代美	東京大学大学院教授	
研究分担者 (所内)	教員等の養成・研修に関する研究班		
	白水始	初等中等教育研究部総括研究官	「1①(1)学部生から卒業現場教員までの養成・研修内容及びシステムの実態調査」チーム長
	宮崎悟	教育政策・評価研究部主任研究官	「1①(2)教員から管理職への移行時における課題の調査」チーム長
	松尾知明	初等中等教育研究部総括研究官	班長・班事務局長「1②諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードの調査」チーム長
	植田みどり	教育政策・評価研究部総括研究官	「1②諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードの調査」チーム
	堀越紀香	初等中等教育研究部総括研究官	「1②諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードの調査」チーム
	松原憲治	教育課程研究センター基礎研究部	「1②諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードの調査」チーム
	教職員等の配置に関する研究班		
	藤原文雄	初等中等教育研究部総括研究官	班長・「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム長
	卯月由佳	国際研究・協力部主任研究官	「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム事務局長
	中野 澄	生徒指導・進路指導研究センター	「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム
	植田みどり	教育政策・評価研究部総括研究官	「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム(再掲)
	山森光陽	初等中等教育研究部総括研究官	「2③我が国の教職員配置と教育効果の調査」チーム長
	萩原康仁	教育課程研究センター基礎研究部総括研究官	「2③我が国の教職員配置と教育効果の調査」チーム
	事務局		
	藤原文雄	初等中等教育研究部総括研究官	事務局長
	小松幸恵	生涯学習政策研究部総括研究官	事務局
研究分担者 (所外)	齊藤萌木	大学発教育支援コンソーシアム推進機構(CoREF) 特任助教	「1①(1)学部生から卒業現場教員までの養成・研修内容及びシステムの実態調査」チーム
	飯窪真也	大学発教育支援コンソーシアム推進機構(CoREF) 協力研究員	〃
	大西泰博	鳥取県教育センター 所長	〃
	千代西尾祐司	鳥取県教育センター 教育企画研修課 課長補佐	〃
	岸田靖弘	鳥取県教育センター 教育企画研修課 指導主事	〃
	杉本寿久	静岡県総合教育センター 所長	〃
	筒井昌博	静岡県総合教育センター 専門支援課 参事兼課長	〃
	小関雅司	静岡県総合教育センター 総合支援課 参事兼課長	〃
	森谷幹子	静岡県総合教育センター 総合支援課 主席指導主事	〃
	山崎健史	静岡県総合教育センター 総合支援課 指導主事	〃
	齋藤篤	静岡県総合教育センター 専門支援課 指導主事	〃
	小出和重	埼玉県教育局県立学校部 高校教育指導課 主幹兼主任指導主事	〃
	堀尚人	埼玉県立川越初雁高等学校 教頭	〃
	青木麻衣子	北海道大学国際本部留学生センター准教授	「1②諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードの調査」チーム
	上原秀一	宇都宮大学教育学部准教授	〃
	金井里弥	仙台大学体育学部講師	〃
	坂野慎二	玉川大学教育学部教授	〃
	佐藤仁	福岡大学人文学部准教授	〃
	渡邊あや	津田塾大学国際関係学科 准教授	〃
	中本敬子	文教大学准教授	「2③我が国の教職員配置と教育効果の調査」チーム
	伊藤崇	北海道大学准教授	〃
	浅野良一	兵庫教育大学教授	「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム
	安藤知子	上越教育大学教授	〃
	大竹晋吾	福岡教育大学准教授	〃
	北神正行	国士館大学教授	〃
	久我直人	鳴門教育大学教授	〃
末富芳	日本大学 准教授	〃	
諏訪英広	兵庫教育大学准教授	〃	
研究補助者	棟方哲弥	独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 上席研究員	〃
	堀田諭	東京大学大学院教育学研究科後期博士課程	〃
	徳岡 大	広島大学大学院教育学研究科博士課程後期	〃
	知識舞	明治大学大学院文学研究科臨床人間学専攻・博士課程前期	〃

研究成果の概要

変化の激しさが増す時代の中で、「社会的・職業的に自立した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志と意欲を持って、蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくこと」（教育課程企画特別部会 論点整理）がこれからの子供たちには求められる。こうした資質・能力を子供に育むために、学校教育に対して主体的・協働的な学びの実現など、新たな教育課題が求められている。そこで、プロジェクト研究「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」における「学部生から中堅現場教員までの養成・研修内容及びシステムの実態調査」チームでは、教育を革新することができる「学び続ける教員」を育てるための養成・採用・研修の一体的改革の在り方を検討することとした。本年度は、主体的・協働的な学びの実現など、新たな教育課題に対応した研修プログラムの開発・実践を行ってきた教育委員会と大学の連携の試みについて報告する。

第1章では、教員研修や研修目的の一つである「新たな学び」に関する教育政策文書を概観し、現職教員が新たな学びに対応した「教え」と「学び」の専門家としての資質・能力を獲得できるように、研修機関が大学等と有機的な連携を図り、「新たな学び」について、その学び方を通して学ぶことができるような研修プログラムを開発すること、及び、その成果が子供たちの学びの質向上にまでつながる取組やシステム（体制）の形成を行うことが求められているとの示唆を得た。

第2章では、新たな学びや教員研修プログラムに関する学術的知見に関して、学習科学を中心に概観を行い、単に研修プログラムの質を向上させようとするばかりでなく、プログラムを包含するシステム全体を検討対象にする「社会的デザイン実装研究」が大きな研究主題となり始めていることを確認した。さらに、その研究成果と従来の教師教育の知見を合わせて、本研究で検討する仮説として「同じ内容の教員研修プログラムであっても、研修における学びの持続性・重層性・発展性を保証する観点でプログラムをデザインし、それらの条件を満たすシステムも形成した方が『学び続ける教員』を生み出しやすい」との仮説を設定した。なお、この中の三つの性質は以下のとおりである。

- 持続性：研修受講者が研修後にいかなる学習機会を持つかまでを見越し、その機会をシステムの的に準備することで保証される学びの持続性。
- 重層性：受講者が自身の学習成果に基づいて実践を行い、実践結果について様々な角度から語り合うことができるように、初任者・管理職・指導主事など多層的な関係者が研修に関わり内容を理解すること等で保証される重層的な基盤形成。
- 発展性：受講者が同程度の熟達度（例えば初任者同士）で交流するなど、ニーズに応じた水平展開ができること等で促進される学びの発展性。

第3章では、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について、パンフレットやHP、教員採用試験要項から情報を収集し、特徴を検討した。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、持続性が意識されていると認められた。教師像もほぼ全ての機関が設定していたが、それを年次ごとの研修プログラムと関連付けて達成目標として定めている機関は少なかった。

第4章では、研修プログラムに関して複数の事例を詳細に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（以下 CoREF）¹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対象とした。その結果、埼玉県による高等学校教員対象の研修は、1）「知識構成型ジグソー法」という一つの授業の型を効果的に活用した研修デザインを行い、2）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リソースとしながら継続的に次の学びを深めるためのシステム形成を行っているという2点の特徴が見いだされた。さらに、これらの特徴が継続的な授業改善のサイクル形成に貢献しているという成果が示唆された。一方で、鳥取県の実践例では、受講者の研修内容に関する振り返りシートや研修受講後の実践状況の分析結果から、受講者が授業法について資質・能力の育成を目指した授業の目的や理論と結び付け、普段の授業でも活用するという実践と研究の日常的な往還までには至りにくかったことが示唆された。そこで、鳥取県は平成28（2016）年度に過去の研修受講生を新規受講生に対するメンターとして育成することを目指す研修を新たに立ち上げ、知識構成型ジグソー法授業の継続的な実践と内省を校内外で支援できる体制を構築する。この両事例の対比から、同内容の研修プログラムでもそれを支える持続性・重層性・発展性が重要であり、その性質を保証するべく、各教育行政機関が研修プログラムとシステム両方の改善を図るという傾向が示唆された。

第5章では、同様の取組を展開する7県の教育行政機関が成果や今後の課題を共有し相互に交流する試みを報告した。そこから、どの機関も単に研修プログラム一つ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、受講者同士のネットワーキング、多様な役職や立場の関係者間のネットワーキングなど、システム面も考慮する改善案が生まれた。しかも、その案はいずれも持続性や重層性等を保証しようとする目的を持ちながら、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。

今後の課題は、以上の知見を第3章の全自治体の教員研修プログラムやシステムに適用できるかや、自治体が自らのプログラムやシステムの検証に活用できるかを検討していくことである。本報告書は検討の焦点を絞るために、資質・能力の育成を目指した授業の中でも特定の授業法の実践と結果の検証というアクションリサーチ型の教育研究

¹ CoREFとは、大学の専門知や教育方法を小中高等学校に発信し、教育の質を向上すること、及びそのためのネットワークを互いにつなげる（Network of Networksを作る）ことを目標として、平成20年11月に東京大学の総長室直属機構として設立された組織である。

実践を対象にしたが、より制約の少ない、自由で創発的な学びに関するレッスンスタディ型の教育研究実践にも知見が適用可能かも重要な論点である。

最後に、本研究の成果を図式的にまとめておく。まず主たる検討対象とした埼玉県と鳥取県のプログラムを下表に掲載する。表に見るようにプログラムの構成要素に大きな違いはないが、埼玉県の方が学んだことに基づいて所属校で実践し成果を振り返るサイクルが回数多く回しやすくなっている点と、多様な経験者と交流できる点が違っていた。

	埼玉県高等学校初任者「授業力向上研修」	鳥取県高等学校教員「学習科学セミナー」
期間・日数	約8か月・対面研修は4回3日分	約5か月・対面研修は5回5日分
受講者数	259名	39名
1回目	(5/20 半日) 理論の短時間解説→ジグソー授業体験→体験交換→授業づくりのポイント解説等	(5/26) 理論に関するジグソー体験→短時間解説→ジグソー授業体験→背景理論の解説→ジグソー授業再度体験
課題	「要改善」授業デザインの改善案作成等	過去教材をアレンジし授業案作成
2回目	(6/3 又は 7/8) 上記課題検討→過去教材をアレンジし授業案作成→過去の受講者の経験談→「期待する解答」と「問い」づくり演習+教科担当指導主事助言	(6/18) 上記課題検討→評価の演習と解説→「期待する解答」と「問い」づくり演習→過去の受講者の経験談→協調学習解説・演習→授業デザイン案作成
課題	(「所属校研修1回目」) 所属校で授業づくり・実践, 振り返り, 中間報告書作成	(可能であれば) 授業作り・実践, 振り返りシート作成
3回目 (鳥取県は3, 4回目)	(10/14 半日「中間報告会」) 教科等に 分かれ, 継続的授業改善のやり方解説→授業前後の解答評価から実践の振り返り→授業づくりの仮説と相談事項の交流→中核事業教員と交流	(8/24・25) アクティブ・ラーニングと学習科学の解説→多様な協調学習体験→授業案交換→学習科学の解説→授業づくりシミュレーション→教科内・外で授業づくり, 過去の受講者と交流
課題	(「所属校研修2回目」) 仮説を基に授業づくり・実践等を行い最終報告書作成	所属校で授業づくり・実践, 振り返りシート作成
4回目 (鳥取県は5回目)	(1/27「最終報告会」) 実践の報告・振り返り, 今後の仮説・課題づくり→授業づくりのポイントの言語化, ポスターセッション→継続的授業改善のPDCAモデルや過去の受講者のモデルケース解説	(10/29 又は 11/2) 実践の報告・振り返り→協調学習未体験者への助言の仕方を協議→公開授業見学, シンポジウムやパネルディスカッション参加(継続的授業改善のためのPDCAモデル解説)

受講者の学習成果について、鳥取県は各研修後の振り返りシートを図1のモデルに従って分析した。その結果、1年間の研修ではフェーズ1から2への変化は生ずるものの、フェーズ3までは到達し難いことが見えてきた。一方、埼玉県では、受講者による研修

最終回の授業づくりのポイント記述や、翌年度以降の中核事業への参加率、公開授業の質から見て、学習成果が授業実践に生きる形で活用されていることが示唆された。

両県の研修プログラムを包含するシステム面を検討したところ、埼玉県では図2のように高校初任者研修が他の中核事業や管理職研修、指導主事研修（図2中白抜き四角）と多面的に連携していたのに対し、鳥取県では当該研修が他の研修と結び付きにくい体制となっていたことが分かった。以上より、システム面での「持続性」や「重層性」が受講者の自発的な「発展性」を生み、様々なライフステージにある教員が互いを学びのリソースとしながら継続的に学び続けることを促していることが示唆された。両県を含めた複数機関の交流を図ったところ、鳥取県が図4のように過去の研修受講者をメンターに育成して重層性を作り出すなど、多様な改善案が生成・検討された。教育委員会と大学の連携など「学び続けるコミュニティ」の生成が今後の課題だと示唆される。

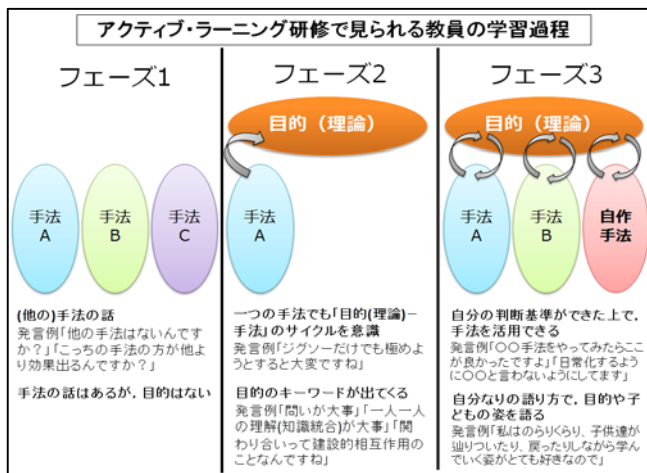


図1. 研修プログラムの学習プロセス

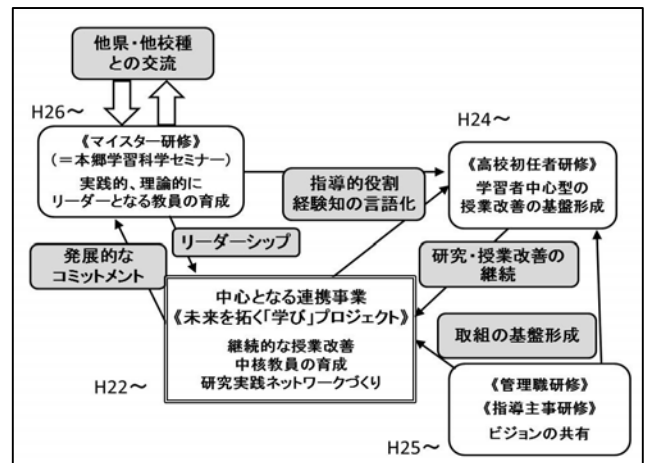


図2. 埼玉県の協調学習関連研修システム

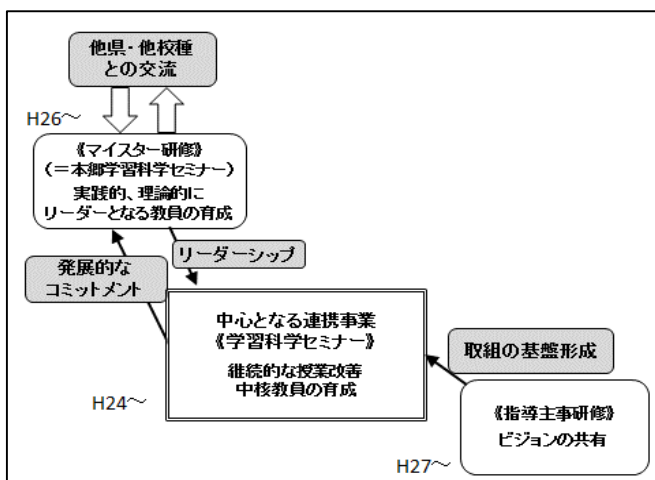


図3. 鳥取県の協調学習関連研修システム

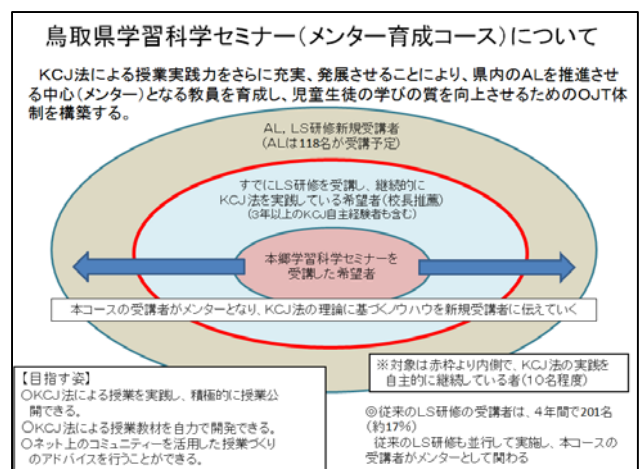


図4. 鳥取県の研修改善案

第1章 教員研修をめぐる教育政策の動向

本章では、1節において本報告書の位置付けを概説した後、2節において、教員研修や研修目的の一つである「新たな学び」に関する教育政策文書を整理する。

1. 本報告書の位置付け

本報告書は、国立教育政策研究所において2015年度から2016年度にかけて実施される予定のプロジェクト研究「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」における「学部生から中堅現場教員までの養成・研修内容及びシステムの実態調査」チームの研究成果をまとめたものである。教育の革新を実践できる教師を育てるための養成・採用・研修の一体的改革に向けて、本年度は、主体的・協働的な学びの実現など、新たな教育課題に対応した研修プログラムの開発・実践を行ってきた教育委員会と大学の連携の試みについて報告する。

本報告では、調査対象を新任・中堅教員向けの教員研修プログラムに絞り、授業を中心とした学習指導の側面に限って、プログラムの在り方と効果を事例ベースで詳細に検討した。しかし、後に見るように、研修プログラムの効果はプログラムの質だけでなく、研修を受講した教員が所属する学校の状況や体制、研修後の学習機会の影響も受けるなど、研修プログラムを包含するシステム全体の在り方と関わり合っていた。それゆえ、本報告書は、教育委員会と大学の研修プログラムの開発・実践を切り口として、「学び続ける教員」を支援するシステム全体の在り方を検討する端緒をつかむことを狙ったものと位置付けられる。

教育政策上も、教職生活全体を通じて「学び続ける教員」の資質・能力向上をいかに支援するかは、2006年の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ついて」、2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」、2015年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」に見るとおり、重要な検討課題に挙げられ続けてきた。

更に、上記の2012年答申で「新たな学び」と表現されたような言語活動や協働的な学習活動を含んだ授業をデザインする力も教員に求められ始めている。この流れは、次期学習指導要領改訂に関する2014年の中央教育審議会に対する諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」や2015年の中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理において、新しい時代に求められる資質・能力の育成に向けて、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てることや「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）」が重要だと整理されるに至って、より鮮明化している。

以上のように教育政策上も、教育課程の改善に向けた検討と歩調を合わせながら、教

員養成・採用・研修の在り方を再考する時期が来ていると言える。特に「新たな学び」など、従来とは違う新しさが今後の教育課程に求められるのだとすれば、幼稚園教員から高等学校教員まで、100万人近くの現職教員がその職に就きながら、日々の授業経験に照らして「新たな学び」について知り、考え、語り合いながら学ぶことができる研修の意義は大きい。そこで、本報告書では、大学と各都道府県の教育委員会、教育センターの連携による研修の実態を報告する。「実態」を報告するのは、教員の多忙化が叫ばれる現時点でもその時間的制約の中で効果を上げる研修事例を示すことで、効果的・効率的な研修の在り方やそれを包含するシステムの在り方を検討し、将来の制度設計への指針を得ようとしたからである。

なお、本報告書は平成 26 (2014) 年度までの国立教育政策研究所プロジェクト研究「教員養成等の改善に関する調査研究」における「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」チームの研究(国立教育政策研究所, 2015)の発展として位置付くものである。一連の研究の背景にある「学習科学」の紹介や、学習科学の視点を踏まえた「新たな学び」や教員養成・研修のプログラムの検討は、上記報告書(国立教育政策研究所, 2015)を参照されたい。

2. 答申等に表れた「新たな学び」と教員研修に関わる教育政策

本節では、前節で紹介した答申等に「新たな学び」や教員研修に関わる施策がどのように言及されているかを検討する。まず、平成 24 (2012) 年の答申に見られた言及は、囲み 1-1 のとおりである。

囲み 1-1 : 2012 年 中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」に見られる「新たな学び」と教員研修への言及

- 21 世紀を生き抜くための力を育成するため、これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある。今後は、このような新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員像の確立が求められている (p.1)。
- 大学での養成と教育委員会による研修は分断されており、教員が大学卒業後も学びを継続する体制が不十分である。このため、教員が教職生活全体にわたって学びを継続する意欲を持ち続けるための仕組みを構築する必要がある。加えて、自らの実践を理論に基づき振り返ることは資質能力の向上に有効であるが、現職研修において大学と連携したこのような取組は十分でない (p.3)。
- 教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却し、教育委員会と大学との連携・協働により教職生活全体を通じ

た一体的な改革，学び続ける教員を支援する仕組みを構築する必要がある (p.5)。

- 学び続ける教員を支援するため，大学の知を活用した現職研修の充実を図るとともに，生涯にわたり教員の資質能力向上を可視化する仕組みを構築する。…教育委員会と大学との連携・協働を進めるに当たっては，地域の国公立大学のコンソーシアムの活用などによる幅広い連携・協働体制の構築の視点にも留意する (p.5)。
- これからの教育は，どのような教育活動の展開が学習成果に結びつくかという，学習科学等の実証的な教育学の成果に基づいて行われることが望まれるが，そうした実証的なアプローチについての教育研究を大学院レベルで進めることも必要である (が)，未だ十分に行われているとはいえない。今後，教育委員会・学校と大学との連携・協働の中で，こうした理論に裏打ちされた高度かつ効果的な教育実践に係わる教育研究が，教職大学院を中心とした修士レベルの課程において深められ，現場における実践との往還の中で検証・刷新され，学生や現職教員に還元されるような仕組みの構築が必要である (pp.7-8)。

以上の重要なポイントを下記のとおりまとめた (下線報告者)。

- 21世紀を生き抜く思考力等の育成など新たな学びに対応した指導力
- 教育委員会や大学との連携・協働による「学び続ける教員像」の確立
- その連携・協働を支えるための学習科学等実践的な教育学研究の推進

次に，教育課程の改善に向けた検討状況を把握すべく，囲み 1-2 に中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理の関連部分を抜粋した。そこでは，新しい社会の在り方を創造する資質・能力を子供たちに育むために新たな学びが求められており，そのために，下線で示したとおり，教員自身が教育目標・内容や学習・指導方法，学習評価に関して，「研究を重ね」ながら実践することの重要性，すなわち教員が「実践者兼研究者 (teachers as practitioners and researchers)」として学び続けることの重要性が指摘されている。

囲み 1-2 : 2015 年 中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理での「新たな学び」とその推進施策への言及 (下線報告者)

- 次期学習指導要領の改訂の視点は，子供たちが「何を知っているか」だけではなく，「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり，よりよい人生を送るか」ということであり，知識・技能，思考力・判断力・表現力等，学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを，いかに総合的に育てていくかということである。学びの量とともに，質や深まりが重要であり，子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識の下，「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習 (いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」について

検討を重ねてきた。変化を見通せないこれからの時代において、新しい社会の在り方を自ら創造することができる資質・能力を子供たちに育むためには、教員自身が、習得・活用・探究といった学習過程全体を見直し、個々の内容事項を指導することによって育まれる思考力、判断力、表現力等を自覚的に認識しながら、子供たちの変化等を踏まえつつ自ら指導方法等を不断に見直し、改善していくことが求められている。

- 次期学習指導要領等の改訂が学習・指導方法について目指すのは、特定の型を普及させるのではなく、以下のような視点（注：斜体報告者）に立って学び全体を改善し、子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することにより、子供たちがこうした学びを経験しながら、自信を育み必要な資質・能力を身に付けていくことができるようにすることである。そうした具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るものであり、教員一人一人が、子供たちの発達の段階や発達の特性、子供の学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要である。

i) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。

ii) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。

iii) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

- さらに、こうした学習・指導方法の改革と併せて、学びの成果として「どのような力が身に付いたか」に関する学習評価の在り方についても、育成すべき資質・能力を育む観点からの改善を図る必要があり、教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉えた学習指導要領等の在り方について検討されている。

続いて、以上の教育課程の検討状況も踏まえた平成 27（2015）年の答申から、関連部分を囲み 1-3 に抜粋する。なお、本答申は、平成 24（2012）年の答申が「学校が抱える多様な課題に対応し新たな学びを展開できる実践的な指導力を身に付けるためには、教員自身が探究力を持ち学び続ける存在であるべきであるという『学び続ける教員像』の確立」が必要と提言したことを受けて、「真の意味で『学び続ける教員像』を具現化していくための教員政策」を検討したものである。

囲み 1-3 : 2015 年 中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」

- 近年の教員の大量退職，大量採用の影響等により，教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め，かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があり，継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど，早急な対策が必要である（p.3）。
- 「論点整理」で示したような教育課程の改善の趣旨を実現するためには，各教科等の指導に関する専門知識を備えた，いわば「教え」の専門家としての側面や，前述の，「Lesson Study」と呼ばれる我が国独自の授業研究手法等を生かしつつ，教科等を越えたカリキュラム・マネジメントのために必要な力，アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善していくために必要な力，学習評価の改善に必要な力などを備えた，いわば学びの専門家としての側面も備えることが必要であり，教員の資質能力を向上させるための教員政策の改革が不可欠である（p.8）。
- 教育を巡る時代の大きな転換点にある今，与えられた課題全てに対応していかなければならないが，決して悲観的に考えるべきではなく，我が国の教員の強みを生かしつつ教員制度を改革し，新たな学びを支える新しい教員像を打ち出すことができれば，学校教育の質を高め世界に対し発信できるチャンスともなる。例えば，前述したように，教員の経験年数の不均衡は危機的状况ではあるものの，見方を変えれば，ある意味では，新たな学びやチーム学校の理念を一気に進め，次代を担う子供たちへの教育の質を今以上に向上させるチャンスであると捉えることもできる。これらを踏まえれば，教員の養成・採用・研修を一体的に改革するのは今においてほかにはないと言える（p.8）。
- （これからの時代の教員に求められる資質・能力として）これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え，自律的に学ぶ姿勢を持ち，時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や，情報を適切に収集し，選択し，活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である（p.9）。
- 国，都道府県，市町村，学校等研修の実施主体が大学等を含めた関係機関との有機的連携を図りながら，教員のキャリアステージに応じ，教員のニーズも踏まえた研修を効果的・効率的に行う必要がある（p.12）。
- 新しい時代に求められる資質能力を育成する上では，研修そのものの在り方や手法も見直しが必要であり，例えば，講義形式の研修からより主体的・協働的な学びの要素を含んだ，いわばAL研修（アクティブ・ラーニング型研修）ともいうべき研修への転換を図っていくことが重要である。また，こうしたことを踏まえつつ，新たな教育課題に対応した研修プログラムの開発と全国的な普及，研修指導者の育成，教育センターや学校内での研修体制の充実など，特に校内研修及び園内研修の

充実・活性化を図りつつ、学校内外の研修を一層効果的・効率的に行うための体制整備も必要である (p.14)。

- モチベーションの維持のためには、研修時間を確保した上で教員の主体的な「学び」が自他共に適正に認められ、その「学び」によって得られた能力や専門性といった成果が、子供たちの学びの質を向上させることにつながるなど見える形で実感できるような取組やそのための制度構築を進めていく必要がある (p.14)。

以上をまとめると、現職教員が新たな学びに対応した「教え」と「学び」の専門家としての資質・能力を獲得できるように、研修機関が大学等と有機的な連携を図り、「新たな学び」について、その学び方を通して学ぶことができるような研修プログラムを開発すること、及び、その成果が子供たちの学びの質向上にまでつながる取組やシステム形成を行うことが求められていると言える。問題は、その研修プログラムが果たしているものなのか、そして、そのプログラム開発に、2012年の答申に言及された学習科学などの実践的な教育学研究がいかに貢献し得るかである。

上記答申は、教員研修やそれに関連する改革の具体的な方向性についても言及している。次の囲みに見るように、現職教員の研修では、これまでの研修に付加する形ではなく、何らかの研修を転換し、校内研修とも連動する形で質向上を図ること、その際、校内でミドルリーダーが不足する場合には学校を超えた学びのネットワークを形成すること、そのために大学教員と現場の連携が一層緊密になされるべきこと、独立行政法人教員研修センターだけでなく地域に学びのネットワークの拠点が形成されるとよいこと、そのネットワークの中で現職教員が学びながら、学んだことを教育現場に適用し、自らの成長を実感できるサイクルが確立されるべきことなどが提言されている。

- 生涯にわたる教職生活を通じた教員の育成のためには、現職教員の研修の充実が極めて重要である。このため、教育委員会は、大学の教員養成との接続や大学との連携も踏まえ、教員の多忙化につながらないよう新しいことを始めるに当たっては何かを減らすという意識も持ちつつ、質の向上・転換を図ることに留意して、体系的に研修を実施していくことが必要である (p.20)。
- 国及び教育委員会等は、経験年数の異なる教員同士のチーム研修やベテランの教員やミドルリーダークラスの教員がメンターとして若手教員等を育成するメンター方式の研修等の先進的事例を踏まえた校内研修の充実を図る方策について検討する。教育委員会は、管理職に対する研修の実施や校内研修リーダーの養成、校内研修実施のための手段（ツール）や資源（リソース）等の整備を推進する。…大学等と連携した研修や受講した研修の単位化などについて協議する仕組みを構築する (p.20)。
- ミドルリーダーとしての活躍が期待される教員が不足し、単独では十分な校内研修

等の実施が困難な地域においては、中学校区を一単位としたブロック単位での研修実施などの工夫が見られる。このように、必要に応じ、各教育委員会が域内において学校種ごとあるいは国公私が連携した合同での研修や様々な年齢や経験を持つ教員同士の学びの機会を提供し、そうした教員同士における学び合いのネットワークの構築が図られることなどが望まれる。また、そうした学びの機会が可能な限り得られるよう、校長等が配慮するとともに、そうした体制を整えていくことが必要である (p.21)。

- こうした学びの機会を提供する際には、人事交流を図り、例えば大学教員が校内研修に関わるなど、教職大学院等を含めた大学や関係機関の協力を得ながら、当該機関等と協働して取り組むことが必要であり、そのための基盤となる制度構築が必要である (p.21)。
- 近年、多くの都道府県等においては、...若手教員の育成の強化を図るため、初任者研修のみで若手教員の研修を終えるのではなく、2年目研修や3年目研修を実施するなど若手教員のための研修を継続して実施しており、成果をあげている (p.22)。
- 平成27年5月の教育再生実行会議第7次提言において、国は、地方公共団体、大学等が、教職生活全体を通じた教員の能力形成を支援できるよう、全国的な教員研修・支援のハブ機能を整備・充実し、地方公共団体間のネットワークを構築すること、教員の育成指標に基づく養成・採用・研修の各段階を通じた教員の資質能力の開発・向上について、地方公共団体、大学等における取組を体系的、総合的に支援するための拠点を整備することなどが提言されている (p.28)。
- 教育委員会と大学等の関係者が教員の育成ビジョンを共有しつつ、各種の研修や免許状更新講習、免許法認定講習、大学等が提供する履修証明プログラムや各種コース等といった様々な学びの機会を積み上げることで、成長を動機付ける見通しが示され、受講証明や専修免許状取得が可能となるような体制が構築される必要がある (p.44)。

最後に平成27(2015)年の答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」も触れておく。「チームとしての学校」とは、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」像を求めるものである。全体の趣旨として、「教職員一人一人が自らの専門性を発揮するとともに、心理や福祉等の専門スタッフの参画を得て、課題の解決に求められる専門性や経験を補い、教育活動を充実していく」ことなど、外部の多様な人材に光が当てられている。しかし、その中でも教員が「研究を重ね、一人一人の子供の特性に応じたふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要であり、そのためには、教員が授業準備や教材研究、

学校内外での研修等に参加するための十分な時間を確保していくことが、今まで以上に必要である」とされているとおり、外部人材を登用して教員の負担を軽減するところに目的がある。研修についても「TALIS では、日本の教員は研修のニーズが高いが、研修参加の妨げとして、業務スケジュールが合わないことを挙げる教員が多く、多忙であるため研修に参加が困難な状況にあることが明らかになっている」と書かれており、研修参加のための学校業務の負担軽減、及び、研修自体の効率化が求められている。

以上、一貫して「アクティブ・ラーニング（以下で Active Learning の頭文字を取って AL と略す場合がある）」等の視点に立った授業改善など、「新たな学び」をデザインできる実践的指導力が育成課題であることや、そのための教育委員会・学校・大学の連携・協働によるプログラムが希求されていることがうかがえた。次章では、「新たな学び」とは何を意味するのか、これまでの教育方法とどう違うのか、新たな学びのための教員研修はどうあるべきか、そのための教育行政との連携はどのように研究されてきたのかなどについて、平成 24（2012）年度答申に言及された「学習科学」の観点から検討する。

【引用文献】

- 中央教育審議会（2006）．『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』．文部科学省．（http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268600.htm）
- 中央教育審議会（2012）．『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）』．文部科学省．（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/1326877.htm）
- 中央教育審議会（2015）．『論点整理』．文部科学省．（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362371_2_1_1.pdf）
- 中央教育審議会（2015）．『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）』．文部科学省．（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf）
- 中央教育審議会（2015）．『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）』．文部科学省．（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf）
- 国立教育政策研究所（2015）．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．国立教育政策研究所．（https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h26/3-7_all.pdf）

（白水 始）

第2章 教員研修をめぐる学習科学の知見

本章では、第1章で触れた「新たな学び」や教員研修プログラムに関する学術的知見を整理する。ただし、知見が膨大なものになるため、学習科学を中心にレビューを行う。1節では、実践成果に基づいて提言された教師教育プログラムに関する原則を整理し、それを教員研修に適用する際の限界を検討する。こうした限界に対処すべく、学習科学では単に研修プログラムの質を向上させようとするばかりでなく、プログラムを包含するシステムを検討対象にする「社会的デザイン実装研究 (Design-Based Implementation Research)」(Penuel *et. al.*, 2011) が大きな研究主題となり始めている。2節で、その経緯や詳細を概説し、3節で本研究の仮説を提示する。「新たな学び」など教育方法の刷新やそれに関する教師教育、学習科学自体の詳細な解説については、本チームの前年度までの研究成果をまとめた国立教育政策研究所 (2015) の第二章を参照されたい。

1. 教師教育に関するデザイン原則

本節では、教員研修にも参考になるとされる教師教育の在り方に関する原則 (デザイン原則) について、国立教育政策研究所 (2015) から表 2-1 に再掲する。上段が、米国のナショナル・リサーチ・カウンシル (以下 NRC) が教育政策決定の一助とするために有識者委員会を作って執筆させた本 “How people learn (以下 HPL と略す)” からである (Bransford, Brown & Cocking, 2000/2002)。HPL は「学習者中心」「知識中心」「評価中心」「共同体中心」という四つの視点から教員養成・研修プログラムを検討し、学習科学の知見に基づいて効果的なプログラムのポイントを最上段のようにまとめている。中段は、全米教育アカデミーの教師教育委員会が「全ての子供の学びを保障するために、教師 (特に新任教師) は何を知る必要があるのか、何をすべきなのか」をまとめたものである (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005)。教師教育研究者として著名なダーリング＝ハモンドと学習科学研究者ブランスフォードが編者を務めており、北米における教師教育研究と学習科学の融合例と見ることができる。下段が国立教育政策研究所の「教員養成の改善に関する調査研究—教員養成改善班」の提言である。このプロジェクトは、31 に及ぶ教員養成系大学等に訪問調査を行い、教員養成改善を目指した「特色ある教育活動」を収集し特徴抽出を試みたものである (国立教育政策研究所, 2013)。

表 2-1 に、以上の提言について、重複要素を同色 (「学習理論 (赤色)」「教科知識 (水色)」「体系的プログラム (紫色)」「実践 (緑色)」「目標の明示化 (茶色)」)、独自要素を斜体で示した。共通点を見ると、学習理論 (赤色) と教科知識 (水色) を体系的に学ぶこと (紫色) の重要性が指摘されている。相違点では、各研究の特色に応じて、アクションリサーチ型の新しい教え方を重視する場合 (HPL の項目 4) や、事例ベースの事後的な授業研究を重視する場合 (ダーリング＝ハモンドらの項目 5) が見受けられる。

表 2-1. 教師教育プログラムに求められる原則

<p>NRC答申 「How People Learn (人はいかに学ぶか)」 (Brown et al., 1999)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 明確に設定された教育目標 2. 「人はいかに学ぶか」についての正しい理論に基づく教育理念・カリキュラム 3. 深い理解を重視して編成された教科内容のカリキュラム 4. 将来の教室で子供に起こしたい学びを自らも体験できる機会 5. 養成から研修に至るまでの連続的で一貫性のある学習機会
<p>「よい教師をすべての教室へ」(Darling-Hammond et al., 2005)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強力で、綿密に順序立てられた一貫性のあるカリキュラム 2. 実践のビジョンの発達と知識や性情、ツールの活用機会との結び付け 3. 綿密な指導の下での幅広い実地訓練と継続的なフィードバック 4. 専門的共同体での統合された学習機会 5. ビデオやパフォーマンス課題を含む事例研究
<p>教員養成の改善に関する調査研究—教員養成改善班— (2011-2012)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 育成すべき教員像と資質能力目標の明示化 <ol style="list-style-type: none"> A) 子供の学習についての科学的理解とその学び B) 教科の専門知識に基づく指導内容構成本力 C) 自らの教育実践を省察し改善する力 2. 教職課程運営の組織体制の全学化 3. 体系的なプログラム構築と実施プロセス <ol style="list-style-type: none"> A) 子供の実態と学びについての理解と実践力育成 B) 専門科学と教職、理論知と実践知の架橋 C) 実践を振り返り改善できる省察力

表 2-1 の原則は、いずれも実現することが望ましいプログラムの要素を含むが、これら全てを研修の限られた時間内でまんべんなく教えることは難しい。各構成要素がどのような教育効果を持つのかを、より詳細に同定する研究が必要であろう。この問題意識に沿って、前年度本チームでは、国内外の教員養成・研修プログラムを学習科学の観点から検討し、囲み 2-1 の示唆を得た（国立教育政策研究所，2015，pp. 185-187）。

囲み 2-1：国立教育政策研究所（2015）における今後の教師教育プログラムへの示唆

- 多くの教師教育プログラムに「実践と理論の往還」や「協働と省察の習慣」「新たな学びに使える教授学的教科知識（PCK）」を保障する仕組みが含まれていくとよい。
- その一方で、「実践」や「理論」「協働」「省察」の内実等を問題にすると、そこに大きな多様性があり、それこそが今後の教師教育研究で検討され、プログラムをデザインする際に自覚的・意識的に構成されるべきものである。
- 特に実践的な教育研究が「授業の型」を導出するに足る「理論」、すなわち学習活動に制約をかけられるような「理論」を構築・提供できるかが鍵となる。その制約があると、授業のデザインや振り返り（評価）の質が高まり、受講者あるいは関係者のコミュニティの中でそれらが効率的に共有財産化できる。
- その際、理論とそれに基づいた授業で「全てうまくいく」わけではなく、受講者自身が授業を実践し、その成否いかんよりも、授業の成果と課題に関する質の高い振

り返り（省察）から自ら学ぶ過程の保証が重要である。

- そのために実際の学習プロセスのデーター授業前後の記述の変化，会話データ，学習支援システムログなどーに基づいた評価が役立つ。つまり，学習の到達度だけでなく，そこに起きた「変化」を見取り，働き掛けがどう機能したかを推論する学習が重要になる。
- こうした授業デザイン-実施-評価-改善のサイクルを通じた受講者なりの学習理論の構築や学習観の再構成を支援するため，学校-大学-教育行政のネットワークが当然の前提として必要になる。
- 教員養成・研修機関から見ると，授業を「見て」「作る」ことができる教師教育者が必須になる。自分の「デザインした理論，実践研究の枠組みを教育現場で何度か試してみて，その結果を論文にまとめることを主目的とした研究」（飯窪・齊藤，2015）を行う研究者ではなく，教育行政も巻き込んで数百や数千のオーダーの授業で理論や授業法の妥当性・成功条件を検証し続ける経験とネットワークを持つ教師教育者が必要になる。同時に，自らの授業法を絶対と思わずに，結果を踏まえて修正しつつ，自分が想定していない子供の力を引き出す可能性を模索できる資質も必要である。
- 教員養成・研修機関の関係者全員がこうした経験やネットワーク，資質を有しているとは考えにくい。一部の教員や指導主事が核となって，小さなチームで上記のサイクルを回し，ネットワークを作ることを行ってもよい。また，機関の中にリスクを取る実績と価値のある理論や授業法がない場合は，既存のネットワークに接続し，既にあるものを活用しながらアレンジしていくことがあってもよい。（中略）
- 教員研修は，現場体験という貴重なリソースを基に対面研修で何をやるかが極めて重要になる。複雑な教育現場における「制約」の強みに鑑みると，一例として「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→自らの教科等の授業にアレンジ→学習観の省察→持続的に授業改善を続けられるネットワークの形成」といったパッケージが有効だと推察された。

以上のとおり，教員研修のプログラムにおいて，授業における子供の学びに焦点化し，新しい学びを引き起こして，子供の言動から学びを推察し語り合うプログラムの重要性が指摘されている。様々な立場の者が一つの授業について重層的に語り合う重要性だと考えてもよい。これは，例えば「学習科学ハンドブック」の最新版（Sawyer, 2014）における教師教育に関する知見とも共通している。Fishman, Davis & Chan (2014) は，効果的な教員の専門性開発 (professional development) の特徴を次のように指摘する。

- 持続性がある（単一のセミナーや単発のワークショップではない）。
- 領域一般的な教授方略だけでなく，生徒の理解に焦点を当てた教科内容の知識を重

視する。

- 学習指導要領や評価で期待される規準等と整合性がある。
- 教員自身が自分の授業実践を検討し省察することが求められる。
- 教員が他の教員と協働する機会や社会的支援が提供される。
- 研修等で学んだことを教室に適用して授業を変えようとする際、余りに多大な解釈を必要としない。

ここには、教員が自らの実践と新しく学んだことを無理なくつなげながら、協働的に学び続ける「実践コミュニティ」(community of practice)の必要性が示唆されている。教員の学びの持続性と仲間と語り合う発展性が重視されていると言える。

Fishmanら(2014)にも紹介されているPalincsar *et al.* (1998)は、教師の学びを最大化するために、実践コミュニティを次のように作り出し、コミュニティ同士が相互作用するべきだというデザイン原則を提唱している。

- コミュニティは、特定の教育実践の方向性を発展させることに焦点化すべきである(例えば、探究学習は生徒の活動という曖昧な概念と結び付けられるのではなく、内容にしっかりと接続されるべきである)。
- コミュニティは、異なる多様な文脈で教育実践にあたっている教員を含むことで、共有される知的リソースを豊富化すべきである。
- コミュニティは、教員が授業を作り、実施し、振り返るための機会をこれまで以上に(時空間とも)拡大すべきである。

もちろん、日本の学校制度の中で、実践コミュニティは通常の職員室などでも自然に形成されていると考えられる。学習科学の狙いは、それをより授業や学習指導に焦点化し、学校の中で教科等の壁も超えて、更には学校も超えて、多様な集団で形成し相互作用させるところにある。平易に言えば、重要なのは、実践を語り、そこでの子供の学びを語り合いながら、子供の学習成果を最大化するためのネットワークが至るところに形成されるということだろう。このようなネットワークの形成には、教育行政関係者の関与が必須になる。そこで、次節では、プログラムの開発と同時にそれを包含するシステムの形成を目指す学習科学研究の動向を検討する。

2. 社会的デザイン実装研究の経緯と詳細

(1) 学習科学の発展と教員の成長支援

学習科学とは、人が生まれながらにして持つ学ぶ力を引き出して、学習者中心の学びを実現しようとする研究分野である。認知科学をベースに、その知見を一層実践化・工学化する形で1990年代以降、欧米で急速に発展した。

「人が生まれながらにして持つ学ぶ力」を引き出すと言っても、誰の力をどのように引き出すかについては、多様なアプローチがあり得る。それが学習科学の発展経緯と大まかに対応すると考えられるため、以下、時代順に解説する。

① 発展初期：「誰でも使えるカリキュラム」開発

学習科学は、その発展初期の1980～1990年代には「どのような教員でも使うことができる完全なカリキュラム」開発を目指していた。子供のアクティブで有能な姿を見せられる学習課題や学習活動のパッケージをデザインし、それを教員に手渡し実践してもらって、子供の見方を変える契機にってもらうアプローチである。

典型例は、算数・数学の問題をドラマ仕立てのビデオに埋め込み、それを協調的に解くことで教科内容の学習が可能になる「ジャスパー（Jasper）プロジェクト」（CTGV, 1997）である。ビデオ教材やワークシート、使い方ガイドのパッケージに助けられて、多くの先生が教科知識のレベルにかかわらず授業を実施できた。更に、速度や比などの概念・技能の習得、文章題の解決など、小中学生が「ここまでできれば望ましい」というゴールを達成しただけでなく、複雑な問題の高次なプランニングに関する能力、算数が役に立つことの認識や複雑な問題解決への自信・意欲なども高まり、自ら問題を探して解く「未来の学び」につながる学習成果も生んだ。

ジャスパープロジェクトに象徴される「完全なカリキュラム」開発実践は、「子供の学ぶ力」を最大限引き出すことで、教員の目に見える形で「子供がアクティブになる学び」を成立させ、カリキュラムの背後にある学習者観や学習観を共有することを狙っていた。その目的のために「この問題を解いてこの学習を進める」という教材や学習活動の型などの「制約」を明確に設け、短期的なその場の授業の成功を保障したと言える。その一方で、強い制約は教員自身が自らの授業について時間をかけて考える自由や習慣を損なう恐れもあり、授業で引き起こされた子供の変化を教員自身の学びの理論作りにつなげられるような支援が、次の研究課題として見えてきた。

② 発展中期：「教員自身のカリキュラム開発」支援

その後、1990～2000年代に目覚ましく発展したのが、「教員のカリキュラム開発支援」研究である。この研究は、学習活動の枠組みやステップを提示し、教材をアップできるウェブサイトを開設することで、教員自身の自由なカリキュラム開発を支援する実

践などを含んでいる。

典型例は、熱力学や地球温暖化、光合成など理科に関する様々な単元で科学的活動を組み合わせてカリキュラムをデザインできる教員用のポータルを開発・展開した「ワイズ (WISE) プロジェクト」である (Linn, Davis & Bell, 2004; Linn & Eylon, 2011; Linn & Hsi, 2000)。児童生徒は、図 2-1 のようにウェブ上で単元全体の探求活動の見取り図 (左上)、予測やリフレクション、相互評価のプロンプト (左下)、回答のヒント (右上)、インタラクティブな可視化ツールやシミュレーション、実験結果、資料を提供する証拠スペース (右下) を用いながら協調的・自律的な探求学習に従事できた。

教員は図 2-2 のように、ポータル上の既存カリキュラムを基に、その教材や評価ツールを用いて実践できるだけでなく、自分のクラスの児童生徒に合わせてカリキュラムをカスタマイズすることや、研究者や他教員の力を借りて教材を開発し実践し成果を交換することができた。

ワイズプロジェクトは、平成 9 (1997) 年から現在までで 15,000 人の理科教員や研究者、カリキュラム開発者、そして 10 万人以上の世界中の子供たちに使われている²。初期の段階では大学の研究者と特定の小中学校の教員が協力して研究を進める形態が主だった (詳細は Slotta, 2002 など)。それは、教育現場と大学が共同して研究を現実の授業実践の質向上につなげることを目的に授業のデザイン・実践・評価のサイクルを協調的に回す学習科学の研究手法—「デザイン研究」(Brown, 1992; Collins, 1992) —の典型例だった。

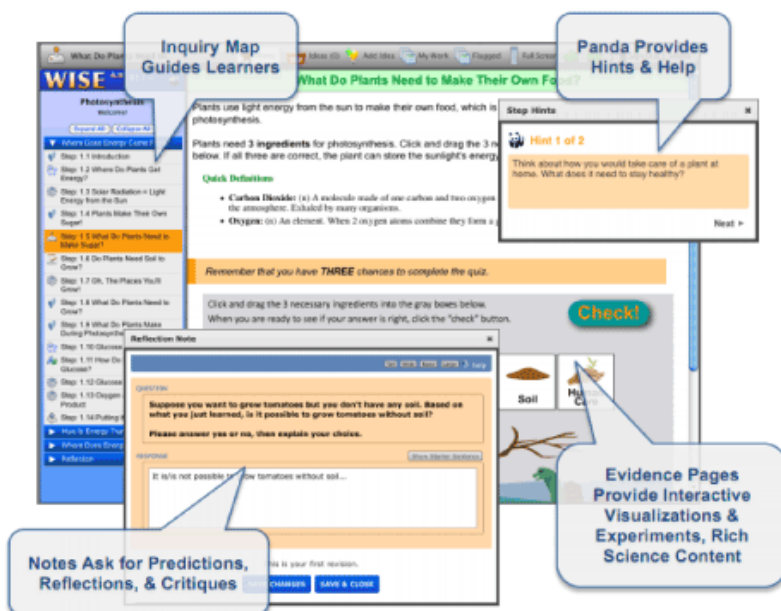


図 2-1. WISE の学習者用画面 (<https://wise.berkeley.edu/pages/features.html>)

² <https://wise.berkeley.edu/pages/features.html>

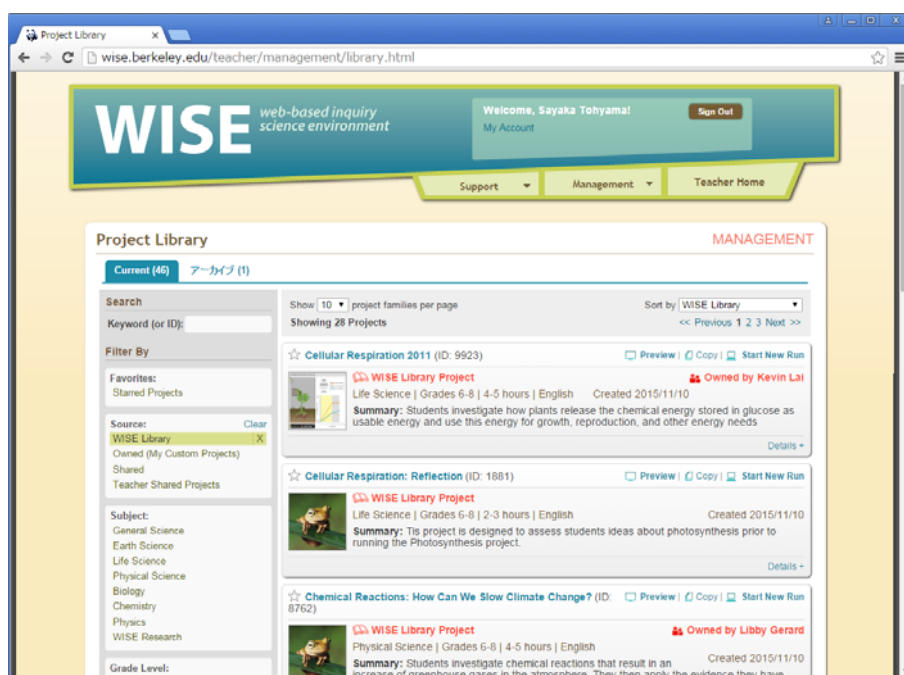


図 2-2. WISE の教員用画面 (<https://wise.berkeley.edu/pages/teacher-tools.html>)

これを本章 2 (1) ①節に紹介したジャスパープロジェクトと比べると、ビデオ教材と違いウェブ上の教材であるため、教員でも改変しやすい点や、研究者が一方的に教材を開発し教員が実践するだけの関係でなく、パートナーとして協力しながら開発を進める点が大きな違いである。学習科学の初期から中期にかけて、「教員自身の学ぶ力」を引き出すことで持続的な発展が可能な教育実践を行うところに重心が移ったと言える。

更にその先には、教員たちの自律的なカリキュラム開発を目指して、大学と教育現場だけでなく教育行政団体との連携も視野に収めた実践が始まっている。ワイズプロジェクトも、最近ではアイルランド全体の理科教育のカリキュラム開発に関わるなど、教育行政レベルでの連携が増えつつある (Linn & Eylon, 2011)。

③ 現在：「教員のカリキュラム開発を支援できるシステム」創り

学習科学は現在、「デザイン研究」の考えに教育行政の視点を組み込み、取組の持続可能な発展のための「教員のカリキュラム開発を支援できるシステム創り」へと研究課題を深化させつつある。つまり、教育現場の主体的かつ長期継続的授業改善を支えるために、システムの形成や改善を視野に入れた、より包括的な実践研究の考え方が必要になったということである。これは、現在「社会的デザイン実装研究」と呼ばれるものである。そこでは、子供たちの学ぶ力やそれを引き出すための教員の学ぶ力だけでなく、その全体をシステムティックに支える「教育行政関係者や研究者の学ぶ力」も問われるようになってきたと言える。

社会的デザイン実装研究の詳細を本章 2 (2) 節で紹介する前に、①②③節を振り返

って、なぜこのような考え方が要請されるようになったのかを検討する。

まずは、この変遷を「学習科学研究で支援されていない教員や学校、学区」の扱いで考えてみよう。初期は、これらの対象は、学習科学のカリキュラムの方が効果的であることを示すための統制群（比較対照群）として扱われていた。つまり、そこでの授業が十分な成果を示せなかったとしても、学習科学の優位性を「科学的に」示す対照として機能すればよかつたわけである。これに対し、中期は、その中から参加できる教員を募って授業の違うやり方を試してもらい、ある種の「意欲的な参加者のソース」として見なされるようになった。比較は「デザイン研究（参加した教員の実践の繰り返しにおいて「現在の」実践が「過去の」実践より良いものになるか）」が主になるため、明示的な学校間等の比較は少なくなった。しかし、学習科学が全ての学校、全ての教員、全ての子供の役に立つ研究分野であろうとするならば、過去には比較対照群と見ていた対象も全て巻き込んだ実践を行う必要があるだろう。それゆえ、過去には有意差を示すためだった条件の違いも、今は「あらゆる環境や状況下で実践が成立する（狙った効果が生ずる）ことを示すための試金石」として見なされるようになった。それは当然、単発の学校や教員との協同ではなく、教育行政関係者や管理職も巻き込んだ組織レベルでの変革を要請する。それが、社会的デザイン実装研究が求められるようになった一因である。

次に、この変遷を「教育研究において何をエビデンスとみなすか」の観点から考えてみよう。例えば、ある特定の仮説—「メタ認知の明示的な教示がそうしない場合に比べて学習を促進する」でも「教えて考えさせるという学習活動の配列より考えさせて教える配列の方が学習成果の転移を促す」でも「ICTの効果的な利用が学習を促す」でも何でもよい—が、一つの授業や単元で成立したとしよう。初期の学習研究であれば、この成果をもって仮説が「一般的に」成立することの証左としたであろう。しかし、現場の教員からすれば、授業は一回、あるいは一単元で終わるわけではない。その観点からすると、上記の結果は飽くまで「仮説が成立しやすい授業内容や単元がある」ということに過ぎない。むしろ、教員なら同様の仮説が他の授業や単元でも成立するのか、あるいは各授業や単元の学習成果が後続の授業・単元にどのような好影響をもたらすのかに興味を持つだろう。したがって、学校教育の現実的な状況に照らして知見の妥当性を検証したいのであれば、特定の仮説が学校教育全般にどれだけ妥当し続けるのかを検証する必要が生ずる。一つの対策としては、仮説が成立する単元や授業と成立しにくい単元や授業を描き出すカリキュラム・マップを作ることが考えられる。これは先ほどの過度な一般化からすれば、現実的な妥当性を高める誠実な対応ではある。しかし、学習という過程の本質的な複雑さに鑑みれば、このマップ自体が学校や児童生徒、教員の教え方によって変わり得る。だからこそ、個々の文脈を生きる多様な教員と学習理論や仮説を共有し、教員自身が仮説を継続的に試し検証しながら、教育実践の改善に役立てられるように支援する研究が必要になる。このような「現場に役立つ学習研究」の模索が、社会的デザイン実装研究の成立背景にあると言える。

(2) 社会的デザイン実装研究 (DBIR)

以上の経緯を踏まえ、社会的デザイン実装研究 (Design-Based Implementation Research : 以下 DBIR と略す場合がある) を、その具体例とともに概説しておこう。

DBIR の研究課題は、「何 (どのような教授法) がいつ誰にどういう形で役立つのか」「変革の戦略をもっと長続きするものに改良するにはどうしたらよいか」「組織自体が改良の能力を身に付けるにはどうしたらよいか」等の問いに答えを出すことである。そのために、研究者や教員、教育行政関係者が、それぞれの視点から共有し得る実践的な課題を出発点とし、理論に立ち返りながらそれぞれの学びを深めることで、実践の持続的な改善を目指すのが DBIR である。飯窪 (2016) によれば、DBIR は「実際の教育現場で行われている学習の質の改善そのものを射程とし、こうした改善を継続的に行い続けることを目的とする点、そして、この目的のために研究連携の在り方自体を含むシステム形成を課題にする点で、学習理論を基に研究者側がデザインした教材やツールを教育現場で何度か試してみて、その妥当性を論文にまとめることを主目的とする研究とは区別される」とした上で、DBIR は「個々の文脈を生きる多様な実践者に学習理論そのものを活用可能な形で手渡し、学習理論がこの多様な実践者に継続的に活用され、生きて教育実践の改善に資するためのシステム形成を模索する研究であると言える」ため、「DBIR とは学習理論の社会実装の試みとしての研究だと定位できる」と説明している。

DBIR の研究分野で、組織レベルのプログラム開発や実施、継続的拡大・普及に成功した先行例を整理した研究からは、やや抽象論の嫌いがあるが、次のような指針や必要な構成要素の候補が打ち出されている。

○ Penuel *et al.* (2011)

- 実践上の「しつこい問題」に多様な視点からフォーカスできる関係者のチームを作る。
- 実践を良くするため、チームは繰り返し協働でデザインし直すことにコミットする。
- 系統的な探究を通じて、学習者の学びにも組織レベルの実装にも役立つ理論を作る。
- 組織自体が変化を引き起こし続けられるように能力を伸長する。

○ Cobb & Jackson (2011)

- エキスパート (専門家) が学習支援のための知見を直接的に提供できるポジションやその提供を管理職等が受けやすいように職務負担 (事務作業など) を軽減するポジションの創出
- ツール (新しい指導法など実践上の「武器」) を学び実践に架橋することができるための意図的で継続的な学習機会 (例: 研修やミーティングなど)
- 初心者が経験者と一緒に学ぶことができる慎重にデザインされた組織レベルのルーティン (例: 児童生徒の作品を教員と管理職、指導主事がともに分析するパフォーマンス

ンス評価を定期的に行うなど)

- 日々の実践に組み込まれるところまで³を見通したツール（例：教材、授業の型、児童生徒の作品や授業ビデオの分析法）の導入

○ 両論文共通の指摘

- 解決したい教育上の課題があることが重要
- そのために小さなネットワークから始めるとよい（大きなネットワークへの接続や任意参加型の不定期な研修は「仲間が増えれば儲けもの」程度の気構えが適切）
- 問題解決のための「武器」を具体的一目に見える形で一に開発し共有して改良する
- 一人一人に各自なりの視点があることを前提にした対等な立場での対話が大事

現場における教育のデザイン実践は、常にチームの想定したレベルを超え、当初の能力を超えたチャレンジを求めることが多い（Penuel *et al.*, 2011, p.335）。それを乗り越えていくためには、自分たち、あるいは周囲の能力を最大限引き出し、リソースを総動員して協働問題解決する前向きなアプローチが組織レベルで求められるということだろう。

社会的デザイン実装研究の具体例を Cobb & Jackson (2011) から見ていこう。実践は、米国のある都市部の四つの学区と学習科学者、教育政策研究者、教育場面の人類学者が5年間にわたって協働し、中学校の数学教育を変えていったものである。研究者が学習ゴール（教育目標）を設定する従来のデザイン研究とは異なり、教員が野心的な教育実践を行えるように学区の教育行政団体が意思決定を行い、そのための支援手段をデザインする過程を研究者が手伝った。研究者は、政策に基づいてアクションを起こすための理論を様々な関係者から引き出し、実際にその理論を実装（implementation）する過程についての研究を行って、デザインと実装のサイクルをいかに回すかを例示した。

他の大都市の学区同様、研究対象となった「学区B」も、経済格差を含めて社会的・経済的・文化的な多様性を有しており、「No Child Left Behind」法に従った、テストスコアの要求を満たすプレッシャーにさらされていた。学区Bは、それでも教授の質を上げるというアクション・プランのために、新しいポジション（教員を支援する数学コーチ）を作り、校長の数学教育実践におけるリーダーシップを増すための新しいルーティン（コーチとともに数学授業を巡回し観察する“learning walks”）を導入した。しかし、これらの実践を1年行った結果を詳しく分析してみると、学区の狙いとしては校長が「授業を観察しフィードバックを行うこと」を期待していたのに対し、実際には校長が「観察しやすい表面的な要素にばかり着目し、フィードバックを通して学区の学習ゴールを伝えるには至ってなかった」ことや、「良い授業とそうでない授業の区別を通して授業の洗練化を図るフィードバックを行う」という期待が「授業の質の区別に至る

³ ツールを現在の実践（プラクティス）に導入することは実践の再構成を促すが、逆に人々はツールを現在の実践に合うように「変形」して使うことがある（同書, p.10）。

ほどのフィードバックを行えなかった」こと、「コーチとともに learning walks を行って教員への支援を決める」はずが「一人の校長しかコーチと巡回していなかった」こと、「教員の職能成長をいかに支援するかをコーチとともに決める」はずが、「長期的な成長支援を意図的に行った形跡がない」ことなどが見えてきた。

そこで、研究者チームはこの結果を豊富なデータとともに学区の教育行政関係者に戻し、十分な議論を主体的に行ってもらうことで、エビデンスを基にした2年目以降の施策決定へとつなげる過程を支援した。研究者が長期的な数学授業の質向上と短期的なテストスコア向上の間の緊張関係に校長が対処することや、教員が何を目指し、何に対して説明責任を負うべきかについて校長がうまく教員とコミュニケーションすることの重要性を示唆したところ、教育行政関係者は、指導主事 (leadership directors) が学区のゴールを校長に明確に伝えることや、校長自身の数学的な知識や力量を向上させるための研修やミーティングなどの学習機会を系統化すること、指導主事と校長、コーチが一緒になって learning walks を行うことなどを決め、実行に移した。

以上の施策自体は、日本の授業研究や教育行政の水準からすれば、学ぶ価値が少ないものかもしれない。しかし、その改善過程に研究者が介入しドキュメントしたことによって、「何がどういう契機で変わっていったのか」というメカニズムを垣間見ることができる。しかも、従来日本でよく研究されてきたような大学教員と学校単体の連携、あるいは大学教員と一部教員との間の連携だけでなく、教育行政団体が関係者の一員に入ることによって、人の学び方に鑑みたデザインとその結果の評価が「教育政策」につながるサイクルが検討の対象にできる。そこから、例えば教育行政が行う研修を断片化、あるいは日々の学校現場の実践と対立させずに、実践と組み合わせるシステムティックなデザインが可能になる。望ましくは、教育行政団体との連携だからこそ、特定の学区と研究者の協働だけでなく、複数の学区の間の相互作用が検討の対象となるべきであろう。

学習科学ベースの DBIR 研究は、これまで教育政策研究分野で蓄積されてきた知見の精緻化にも役立つ。例えば、学校や学区の授業力向上を人的資本・社会的資本・物的 (財政的) 資本の発達の観点で分析するアプローチを具体的なレベルで精緻化させることができる。例えば、数学と理科教育の優れた実践を支援した学区の能力を分析した Spillane & Thompson (1997) は、人々の実践を徐々に効果的なものに発展させる足場掛けによって学区の人的資本を増大させることで各種の学習支援が可能になることや、その足場掛けに相対的に熟達した実践家などの既存の人的資本が用いられること、学習支援の拡張には人間関係と職能開発に対する信頼の醸成 (Halverson, 2003) や共通理解と専門職ネットワークの形成 (Penuel, Riel, Krause, & Frank, 2009) などの社会的資本の拡張が大事であること、一定以上の財政的基盤は必要であるものの、「学区が教育の質を向上させる能力をより豊かにするのは、優れた人的・社会的資本であり、物的な資本それ自体ではない (Spillane & Thompson, 1997, p. 199)」ことを主張している。上記の実践例は、こうした知見に対して、「数学コーチ」という人的資本の投入が、

コーチの役割を増すような信頼関係、共通理解、ネットワーク形成などの社会的資本の拡張でようやく実効力を持つという具体例を提供する。こうした知見の具体化が進めば、各教育行政団体が各自の状況に合わせて、政策の何（What）をどのような形（How）でなぜ（Why）実行するのかを定める参考にしやすくなるだろう。

Law (2013) は、学習科学と教育政策研究を対比して、表 2-2 のようにまとめている。表を見て分かるように、従来の学習科学は教室における児童生徒や教員の相互作用を通じた学習というマイクロレベルに興味があり、教育政策研究との間で研究のレベルやスケールの大きな溝があった。社会的なレベルでデザイン研究を行おうとする DBIR によって学習科学がスケールアップすることで、その溝が埋まりつつあるのだと考えられる。

表 2-2. 学習科学研究と教育政策研究の対比 (Law, 2013 より)

従来の学習科学研究	従来の教育政策研究
ミクロレベルにフォーカス： 教室での相互作用 学習者の学習成果 (システムやリーダーシップには触れない)	マクロ、メゾレベルにフォーカス： リーダーシップや政策評価が主 学習理論やペダゴジーは上記の副産物
研究手法： デザイン研究が主流	研究手法： 評価・診断研究，エスノメソドロジー =現場非介入
研究ゴール： より多様で真正な状況での授業実践を支えるデザイン原則の同定	研究ゴール： リーダーシップモデルやその原理原則

3. 研究の仮説

本章では、第 1 章で紹介した教育委員会と大学の連携による教員研修プログラムの開発及びそれを支えるシステムの形成に関する研究ニーズの高まりに応え、学習科学における社会的デザイン実装研究を検討した。その動向はまた、本章 1 節で検討したような教師教育プログラムのデザイン原則を具体化することにも役立つ可能性がうかがえた。なぜなら、研修プログラムを社会的に支えることができれば、その学習成果をより広い範囲かつ多くの機会で活用することが可能になるからである。

そこで、本研究の仮説として、以下を検討することにする。

- たとえ同じ内容の教員研修プログラムであっても、研修における学びの持続性・重層性・発展性を保証する観点でプログラムをデザインし、それらの条件を満たすシステムも形成した方が『学び続ける教員』を生み出しやすい

ここで、研修の「持続性」とは、例えば受講者の学びを1年で終わらないスパンで考えるということである。教育行政機関の研修は、どうしても年度単位で行われるため、そのタイムスパンに連動して研修での学びも1年で完結するものと考えやすい。しかし、人の学びに掛かる長い時間（例えばBrown *et al.*, 2000）に鑑みれば、1年は飽くまで学び続ける契機にしか過ぎないだろう。したがって、持続性を保証するプログラムとは、研修を受講し終わった教員が翌年以降、どのような学習機会を持つかまでを見越し、できればその機会を系統的に準備するプログラム等を指す。

次の「重層性」とは、例えばある年度の研修の受講者が翌年度に教える側に回るなど、大学教員と学校教員というだけでない、多層的な参加者で研修がなされることを意味する。他にも、例えば現場教員が研修で学んだ内容を勤務校で展開する際に、管理職も同じ内容に精通できているように管理職対象の研修を行っておくということである。これらの取組によって、受講者が学んだ内容について様々な角度から語り合う共通の基盤が形成される。そのような重層性は、初心者が熟達者から学びやすくなる正統的な周辺参加構造（Lave & Wenger, 1991）を創出する。一方で、熟達者が初心者に教えることで学び直す機会も創出する。また、一教員の視点からは、熟達するにつれて担うことができる自らの役割の変化が自身の資質・能力の向上を可視化する利点も期待できる。

最後の「発展性」とは、ある研修で学んだ受講者が同程度の熟達度（例えば初任研受講者同士）で交流できるなど、ニーズに応じた水平展開ができることを指している。これは一行政機関の研修プログラム間の相互交流でも可能になるが、複数行政機関で連携することによって、より幅広い発展が可能になる。それは単に交流する人数が増えることを意味するのではなく、多くの人と話すことによって、例えば自分と同じ教科等の教員とより深く交流できる確率が増すということを意味する。

これらの特徴を持った研修プログラムが「学び続ける教員」を生むというのは、その特徴からして自明のことかもしれない。なぜなら、プログラムに埋め込まれた様々な工夫が「学び続ける」ことを保証するからである。しかし、その意図されたデザイン通りに教員が学び続けるかどうかは分からない。それだけに検証の価値がある。同時に、そのデザインの意図を超えてどの程度学び続ける言動が見られるかという創発事例の観察は、プログラムの現実的な妥当性・発展性を示唆する証拠になるだろう。

そこで次の第3章で全国の教員研修プログラムの概要を把握し、第4章で上記仮説を2県の事例から検証し、第5章で今後に向けた多様な展開を模索する。

【引用文献】

- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C: National Academy Press. (森敏昭・秋田喜代美(監訳)(2002).『授業を変える: 認知心理学のさらなる挑戦』. 京都: 北大路書房.)
- Brown, A. L. (1992). "Design experiments: Theoretical and methodological

- challenges in creating complex interventions in classroom settings.” *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.
- Cobb, P. & Jackson, K. (2011). “Analyzing educational policies: A learning Design Perspective.” *The Journal of the Learning Sciences*, 21 (4), 487-521.
- Cognition & Technology Group at Vanderbilt (CTGV). (1997). *The jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, N.J.: Laurence Erlbaum Associates.
- Collins, A. (1992). “Towards a Design Science in Education.” In E. Scanlon & T.O’ Shea (eds) *New Directions in Educational Technology*, Berlin, Springer-Verlag.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve*. San Francisco: John Wiley & Sons. (ダーリング=ハモンド・バラツツ=スノーデン (編) 秋田喜代美・藤田慶子 (訳) (2009). 『よい教師をすべての教室へ—専門職としての教師に必須の知識とその習得』. 東京: 新曜社.)
- Fishman, B. J., Davis, E. A., & Carol, K. K. C. (2014). “A Learning Sciences Perspective on Teacher Learning Research.” In Sawyer, R. K. (eds.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (2nd edition)*. New York: Cambridge University Press.
- Halverson, R. R. (2003). “Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools.” *Education Policy Analysis Archives*, 11 (37). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/265/391> (2015.02.25.参照)
- 飯窪真也 (2016). 「教師の前向きな学びを支えるデザイン研究—「知識構成型ジグソー法」を媒介にした東京大学 CoREF の研究連携—」. 投稿中.
- 飯窪真也・齊藤萌木 (2015). 「教育委員会とのコラボレーション」. 大島純・益川弘如編著『学びのデザイン・学習科学』. 東京: ミネルヴァ書房 (印刷中).
- 国立教育政策研究所 (2013). 『教員養成の改善に関する調査結果 教員養成等の在り方に関する調査研究 (教員養成改善班) 報告書』. 国立教育政策研究所. (https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h24/all.pdf)
- 国立教育政策研究所 (2015). 『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』. 国立教育政策研究所. (https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h26/3-7_all.pdf)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』. 東京: 産業図書.)
- Law, N. (2013). “Are CSCL and Learning Sciences research relevant to large-scale educational reform?” *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning*, 572-579.
- Linn, M. C., Davis, E. A. & Bell, P. (2004). *Internet Environments for Science Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Linn, M. C. & Eylon, B-S. (2011). *Science learning and instruction*. New York: Routledge.
- Linn, M. C., & Hsi, S. (2000). *Computers, teachers, peers: Science learning partners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palincsar, A., Magnusson, S., Marano, N., Ford, D., & Brown, N. (1998). Designing a community of practice: Principles and practices of the GISML community.

- Teaching and Teacher Education*, 14 (1) , 5-19.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. & Sabelli, N. (2011) . “Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design.” *Educational Researcher*, 40 (7) , 331-337.
- Penuel, W. R., Riel, M., Krause, A. & Frank, K. (2009) . “Analyzing teachers’ professional interactions in a school as social capital: A social network approach.” *The Teachers College Record*, 111 (1) , 124-163.
- Sawyer, R. K. (Eds.) (2014) . *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (2nd edition)* . New York: Cambridge University Press.
- Slotta, J. D. (2002) . Partnerships in the Web-based Inquiry Science Environment (WISE) . *Cognitive Studies*, 9 (3) 351-361.
- Spillane, J. P. & Thompson, C. L. (1997) . “Reconstructing Conceptions of Local Capacity: The Local Education Agency’ s Capacity for Ambitious Instructional Reform.” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (2) , 185-203.

(白水 始)

第3章 全国の教員スタンダードと研修プログラム：採用試験

における教師像と研修体系モデルの比較・検討を通して

本章では、全国の教員スタンダード（教師像・教員像）と研修プログラムについて、各都道府県・政令指定都市の発行しているパンフレットや HP、教員採用試験要項からアクセス可能な情報を集め、一覧する。教員採用試験に注目したのは、大学生や大学院生など受験者の視点から公開情報を捉えることで、一般にアクセスしやすい情報を対象にできると考えたため、及び、受験時点で教職生活全体がどれほどイメージしやすいものになっているかが受験者にとって重要だと考えたためである。

1. 調査目的

平成 11（1999）年 12 月 10 日の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（第 3 次答申）」において、教員に求められる資質・能力や養成・採用・研修の各段階の役割分担、教員の各ライフステージに応じて求められる資質・能力などが取りまとめられた。これを受けて都道府県・指定都市教育委員会等において、求められる教師像・教員像の明確化や研修体系の整備が進められてきた。また、平成 24（2012）年の答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」、平成 27（2015）年の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」等では、高度専門職として教育改革を直接担う教員として「学び続ける教員像」の確立が求められ、その具現化に向けて教員の養成・採用・研修の各育成機関の相互連携や各段階の抜本的な改革の必要性が示され、養成・採用・研修の接続及び系統性は喫緊の課題となっている。

これらを受けて、本調査を平成 27（2015）年 5～6 月に行った。その目的は、採用試験における教師像と研修体系モデルの比較・検討を通して、特に「採用・研修」段階における「求められる教師像」の接続及び系統性に関して示唆を得ることである。

2. 調査対象及び方法

採用・研修段階での「求められる教師像」の接続及び系統性について次のような方法で調査した。採用段階では、各都道府県や政令指定都市の掲げる「求められる教師像・教員像」について教員採用試験の試験要項及び採用募集のパンフレット、HP を参照した。また、研修段階では、各都道府県や政令指定都市の教育委員会が公表している研修体系モデルを調査し、要綱、センター事業案内、HP を参照した。それぞれ資料収集はインターネットによるウェブ調査で行った。なお、本章 2（3）節以降に入手したデータの例示やそれに基づく分析を行うが、これは飽くまで下記資料から平成 27（2015）年 5

～6月時点に入手できた情報に基づくものであり、各都道府県の現状を完全に正確に把握したものではないことに留意されたい。今後、郵送や電話・対面調査によって調査の精度を高める必要がある。

<採用段階>

- ・ 調査対象：採用試験要項／採用募集パンフレット／HP
- ・ 調査方法：ウェブによる資料収集

<研修段階>

- ・ 調査対象：研修体系モデル（HP／要綱／センター事業案内）
- ・ 調査方法：ウェブによる資料収集

3. 調査結果1：研修体系と教師像一覧

表3-1が各都道府県の研修体系一覧である。パンフレットやHPから研修体系が一覧できたものは全部で46あり、ほぼ全てであった。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都道府県が31（全体の66.0%）あった。5年経験者研修に相当する研修も44（93.6%）の道府県で行われており、行っていない都県でも2年目以降のフォローアップ研修が行われていた。一方、教職12年目以降は16県で公的な研修がなされているにとどまっていた。

次に、表3-2が各政令指定都市の研修体系一覧である。都道府県同様、パンフレットやHPから研修体系が一覧でき、初任者研修についても2、3年目研修などフォローアップを行う市が17（全体の85%）あった。

最後に、表3-3に各都道府県、表3-4に政令指定都市の教師像と認められる文言や図表を用いた説明をリストアップした（表中の「データ元」が参照した対象、その有無や種類が左の「教師像」の記号で表されている）。都道府県で89.4%、政令指定都市で85%が教師像について、アクセスしやすいところに情報提示していた。

それでは、こうした教師像と研修体系はどのように関連付けられているのだろうか。4節では、その関連性を検討する。

4. 調査結果2：研修体系と教師像の関連性

（1）研修体系と教師像との関連一覧

各都道府県（表3-5）及び各政令指定都市（表3-6）において、ライフステージごとの研修目的が明確に書かれている場合は表に記した。表の中の「教師像との関連性の類型」（「包括目標型」「スコープ型」等）については（2）節で詳述する。

(2) 採用・研修段階における「求められる教師像」の接続

本節では、教師像が研修体系やライフステージに応じて細分化されているかという連続性を見るため、採用・研修段階における「求められる教師像」と研修体系の接続を次のとおり類型化した。本調査において見られた接続の類型は次の囲みのとおりである。

- ① 包括目標型：「求められる教師像」を掲げるも研修体系との有機的関連なし
- ② スコープ型：「求められる教師像」の要素が研修体系のスコープとなっている
- ③ 関連なし：「求められる教師像」との関連なし

以下、具体例と共に各類型を説明する。

① 包括目標型

包括目標型では、採用試験における「求められる教師像」が示されているものの、研修体系との有機的な関連は図られず、「求められる教師像」は研修体系全体の包括目標として位置付けられている。

例えば、大分県では、「目指す教職員像」を「1. 専門的知識をもち、実践的指導力のある人」、「2. 使命感にあふれ、高い倫理観と豊かな人間性をもつ人」、「3. 柔軟性と創造力を備え、未知の課題に立ち向かう人」、「4. 学校組織の一員として考え行動する人」と設定し、それらが教職員のライフステージに応じた基本研修や職能研修、学校ミドルリーダー研修など派遣研修を含めた特別研修、学校の教育課題や一人一人のニーズに対応した課題別研修、自主研修など各研修の中核に位置付くように構成されている。しかしながら、教職員像と研修体系の間に有機的な関連は示されていないように見受けられる。

② スコープ型

スコープ型では、採用試験における「求められる教師像」の要素を研修体系のスコープとし、教職経験段階や教員のライフステージ（シークエンス）とクロスさせて各段階で求められる教員の姿や研修目的を明らかにしている。

例えば、宮城県では、「みやぎの教員に求められる資質能力」として「①授業力」、「②生徒指導力」、「③子供理解」、「④学校を支える力」、「⑤教育への情熱」、「⑥たくましく豊かな人間性」、「⑦自己研鑽力^{けんざん}」を挙げており、それらをスコープとして教員のライフステージの各区分（シークエンス）とクロスさせて示している。例えば、「①授業力」において、1年目～10年目（第Ⅰ期及び第Ⅱ期）では「教科等に関する専門的な知識」、「学習指導、授業づくりの力、教材解釈の力、教材化する力」など学習指導に関する基本的な方法が目標とされ、11年目から20年目（第Ⅲ期）ではより高い専門性が求められる、21年目以降では「授業力向上のための指導助言力」などベテラン教職員としての資

質の向上が目標に掲げられている。「④学校を支える力」では、1～10年目では「学級経営」や「教職員全体との同僚としての協力」、「学校づくりへの参画」など学校組織の中での役割の理解や参加が求められ、11年目～20年目では「学校経営への参画」、「企画調整力」、「リーダーシップ」など学校全体を支えるリーダーとしての主体的な役割が目標に掲げられ、21年目以降では、学校全体の経営に参画し、学校のビジョンを示し、また学校を取り巻く環境や地域との連携に配慮できる教職員像が示されている。

③ 関連なし

その他、採用試験における「求められる教師像」が研修体系に示されていない、あるいはそれらが一致していないものについては、「関連なし」とした。しかしながら、そうした事例の中でも、教員研修の指標が特に精緻なものもある。

例えば、千葉県では、平成22(2010)年より教職員の資質・能力の項目とライフステージをクロスさせ、詳細な関連表を作成している。平成25(2013)年には研修体系が細分化・再整理され(1/6/11年目→1・2・3/6・7/11年目)、上記の関連表との構造化がやりやすい状態となっている。

大阪府では、「OSAKA 教職スタンダード」が作成されており、採用前からキャリアの成熟期までを5段階に分け、5領域15項目からなる教員として共通に必要なとされる資質・能力について段階ごとに明らかにしている。

熊本県では、教職員に必要な資質・能力を4領域に分類し、キャリアステージごとにその内容を明らかにしている。

(3) 採用・研修段階における「求められる教師像」の系統性

(2)節では、教師像が研修体系やライフステージに応じて細分化されているかという連続性を見たが、本節では、質的な内容面から検討する。まず、表3-3と3-4で見た教師像の項目を分類すると、「授業力(授業設計、カリキュラムデザイン、指導力、カリキュラム評価、授業研究、ICT活用等)」、「子供理解(児童生徒理解、生徒指導力、学級経営力、特別支援等)」、「課題解決力・組織力(職務遂行能力、課題解決力、コミュニケーション力、協働性等)」、「学校マネジメント(危機管理能力、リーダーシップ、人的・物的ネットワーク、若手育成等)」、「教師としての資質・能力(情熱、愛情、使命感、人間性、社会性、健康、教養、自己研鑽力等)」という項目に大別できると考えられた。この項目を基に採用段階に求められる資質・能力目標を次のとおり類型化した。

① 「教師としての資質・能力」特化型

「教師としての資質・能力」特化型とは、情熱、愛情、使命感、健康、自己研鑽力など教師の今持っている資質や能力を中心として求められる教師像を設定するものである。

例えば、愛知県では、「1. 豊かな専門的知識と技能を備えた人」、「2. 児童生徒に愛情を持ち、教育に情熱と使命感をもつ人」、「3. 広い教養をもち、円満で調和のとれた人」、「4. 実行力に富み、粘り強さがある人」、「5. 明るく、心身ともに健康な人」、「6. 穏健、中正な良識のある人」を「愛知の求める教師像」と掲げ、それを県で目指すべき「あいちの人間像」と関連させている。教師像は、今ある資質や能力から設定されている。

② 「子供理解」行動目標型

「子供理解」行動目標型では、学習指導や児童生徒指導など子供との関係の中でどのようなことができるかという行動目標として求められる教師像を設定するものである。

川崎市では、「子供の話にきちんと『耳を傾ける』ことができる」、「子供と一緒に『考え行動する』ことができる」、「子供に適切な『アドバイスを与える』ことができる」、「『教材研究』がきちんとできる」を「川崎市の求める教師像」として掲げ、教師が子供との関係の中で可能な行動が目指される。

③ 「学校マネジメント」重視型

「学校マネジメント」重視型では、授業力や子供理解、教師としての資質・能力に加えて学校運営に参画し、地域や外部との連携といった学校マネジメントを中心として求められる教師像を設定するものである。

宮城県では、七つの「みやぎの教員に求められる資質・能力」のうち「自己研鑽力^{けんさん}」、「教育への情熱」、「たくましく豊かな人間性」といった実践力の基盤となる意欲・人間性等の教師としての資質・能力を土台とし、その上に学校の教育力を構成する実践力として「学校を支える力」を中核に「授業力」、「子供理解」、「生徒指導力」を掲げている。校長や教頭、他の教職員、保護者等との協働、学校の教育目標の共有、校務の円滑化や改善など学校を支える力が中心に位置付けられる。

東京都では、「東京都の教員が身に付けるべき力」として「1. 教育に対する熱意と使命感をもつ教師」、「2. 豊かな人間性と思いやりのある教師」、「3. 子供のよさや可能性を引き出し伸ばすことができる教師」、「4. 組織人としての責任感、協調性を有し、互いに高め合う教師」を掲げており、特に4では若手教員を育てる力や経営参加への意欲などを求めている。加えて、「教員に求められる基本的な四つの力」が挙げられ、「①学習指導力」、「②生活指導力／進路指導力」といった児童・生徒に対する教育指導の力のほかに、保護者、地域、外部機関と連携・協働する力としての「③外部との連携・折衝力」、学校全体として組織的に取り組む力としての「④学校運営力／組織貢献力」に力点を置いていることも特筆される。

④ 「授業力」「子供理解」「教師としての資質・能力」バランス型

「授業力」、「子供理解」、「教師としての資質・能力」バランス型は、授業の設計や評価を含めた授業実践力、生徒指導や学級経営に関する児童生徒への理解、教師の今持っている資質や能力などバランスを取りながら求められる教師像を設定するものである。

以上、採用段階における「求められる教師像」の傾向性の一つとして、「教師としての資質・能力」の重視が挙げられる。これに加えて「子供理解」、更には「授業力」に関する項目を教師像の特質として掲げる場合が多い。まずは「教師」となって「子供」を理解し「授業」をできるという候補者が問われていると考えられる。

それに対して、研修段階では、研修体系のスコープ等において「教師としての資質・能力」の比重が小さくなり、「課題解決力・組織力」や「学校マネジメント」に関する項目の比重が大きくなる。「授業力」と「子供理解」に関しては、採用後も継続的に育成されるべきものと見なされ、多くの自治体で求められる資質・能力として示されている。なお、各自治体の研修に関する記述を見ると、教員の得意分野や個性に応じた研修講座の受講を推奨し、教員に共通して求められる資質・能力との差異化を図り、育成していることが分かる。

以上より、本調査における限られた資料及びその分析から得られる結果から推察すれば、採用段階において、採用後では育成することが難しいと考えられる情熱や使命感、人間性等に関連する「教師としての資質・能力」を「求められる教師像」として掲げ、採用し、研修段階において、(学校現場でのOJTとも連携して)「課題解決力・組織力」や「学校マネジメント」などの学校の組織運営に関わる能力を育成しようとする傾向性が見て取れる。

本調査の今後の課題としては、カテゴリへの分類手順を精緻化し、ここで見た傾向性が量的にも見られるのか分析・検討し、更には実際の研修講座の内容や効果との質的な関連について調査することが挙げられる。

5. 今後に向けて

以上より、各都道府県・政令指定都市とも、教員研修の目的やそこで身に付ける力の全体像について、多様な工夫をこらしていることがうかがえた。初任者研修が2、3年目研修と連携し持続的な学びを保証しているのであれば、第2章で検討した「持続性」などが満たされることになる。その点で、各研修の具体的な内容が把握できると、研修が果たして狙った効果をもたらしているのかなど、詳細に迫ることができる。

例えば、本プロジェクトチームの所外委員が2015(平成27)年10~11月に行った速報調査で、平成27(2015)年度にいわゆる「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」に関する研修を行っている都道府県が27(うち悉皆研修が2、それ以外の経年研修・希望研修(教科等研修含む)・職研修が計25)、平成28(2016)年度に行うことを予定している都道府県が29(悉皆が3、それ以外が26)あった。これは全体の約6割

に相当し、多くの都道府県が新しい教育課題に対応する準備を整えていることがうかがえる。

次章では、研修のプログラムの内容を詳細に紹介し、それを支えるシステム面の在り方について、研修の効果と共に検討する。

(堀田 諭・大杉昭英・白水 始)

表 3-1. 都道府県の研修体系一覧

No.	都道府県	シーケンス						
		0年次	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目	6年目
1	北海道	採用前研修	初任段階教員研修					教職経験者研究協議会(5年研)
2	青森		初任者研修／新規採用者研修	フォローアップ(2年次)研修				研修教職経験5年研修
3	岩手	採用候補者研修(希望)	初任者研修	2年目研修	3年目研修			教職経験者5年研修
4	宮城		初任者研修					5年経験者研修
5	秋田		初任者研修／新規採用教職員研修					5年経験者研修
6	山形		初任者研修					教職5年経験者研修
7	福島		初任者研修	2年次教員フォローアップ研修				経験者研修 I
8	茨城		新採研修	若手教員研修				6年次研修
9	栃木		初任者研修	教職2～5年目研修				
10	群馬		初任者研修		3年目経験者研修		5年目経験者研修	
11	埼玉		初任者研修					5年経験者研修
12	千葉		初任者研修					5年経験者研修
13	東京	採用前実践的指導力養成講座	1年次(初任者)研修(※)／新規採用者	2年次研修(※)	3年次研修(※)			
14	神奈川		初任者研修	1年経験者研修	2年経験者研修			5年経験者研修
15	新潟		初任者研修					教職5年経験者研修
16	山梨		初任者研修			※		5年経験者研修
17	静岡		初任者研修					5年経験者研修
18	長野		初任者研修	初任者研修(2年次)	初任者研修(3年次)		5年経験者研修	
19	富山		初任(※)／新規採用教職員研修会	2年次(※)	3年次(※)			6年次教職員研修会
20	石川		初任者研修	初任者フォローアップ研修(2年目)	初任者フォローアップ研修(3年目)			5年経験者研修
21	福井			99				
22	岐阜		初任者研修	2年目フォローアップ研修	3年目研修	※		6年目研修
23	愛知		初任者研修／新規採用者研修	※				5年経験者研修
24	三重		初任者研修					教職6年次研修
25	滋賀		初任者研修(※)／新規・新任研修	教職2年次研修(※)	教職3年次研修(※)			5年経験者研修
26	京都		初任者研修	2年目教員ステップアップ研修				
27	大阪		初任者研修／新規採用者研修	※	※	※	※	
28	兵庫		初任者研修	2年次研修	3年次研修		5年次相当研修	
29	和歌山		初任者研修	2年次研修	3年次研修			
30	奈良		初任者研修					
31	鳥取		初任者研修／新規採用研修	2年次フォローアップ研修	※		5年目研修	
32	島根		新任教職員研修	フォローアップ研修(2年目)	フォローアップ研修(3年目)			経験者(6年目)研修
33	岡山		初任者研修(新規採用者研修)	2年目研修	3年目研修			5年経験者研修
34	広島		初任者研修	2年目研修	3年目研修			6年目研修
35	山口	採用前研修	初任者研修／新規採用者研修	フォローアップ研修(2年次)	フォローアップ研修(3年次)			教職経験(6年次)研修
36	徳島		初任者研修				教職5年次研修	
37	香川		初任者研修	教職1年経験者研修				教職5年経験者研修
38	愛媛		初任者研修	2年目FU研修				5年経験者研修
39	高知		初任者研修	2年経験者研修	3年経験者研修	4年経験者研修		
40	福岡		初任者研修		2年経過教員研修			5年経過教員研修
41	佐賀		初任者研修					
42	長崎		初任研	若手研(※○◆)	若手研(※)	若手研(※)	若手研(◆)	
43	熊本	採用前セミナー	初任者研修	FU	FU	FU	FU	5年経験者研修
44	大分	採用前研修	初任者研修／新規採用者研修	ステップアップ研修 I	ステップアップ研修 II	FU	FU	FU
45	宮崎		初任者研修					5年経過研修
46	鹿児島		フレッシュ研修(初任者研修)					ステップアップ研修(5年経験者研修)
47	沖縄		初任者研修	2年目研修	3年目研修		5年目研修	

10年目	11年目	12年目	13年目	15年目	16年目	20年目	21年目	26年目	備考	都道府県
	10年経験者研修									北海道
	10年経験者研修									青森
	教職経験者10年研修									岩手
	10年経験者研修						20年経験者研修			宮城
	10年経験者研修									秋田
	教職10年経験者研修									山形
	経験者研修Ⅱ						経験者研修Ⅲ			福島
	10年経験者研修									茨城
教職10年目研修						教職20年目研修				栃木
10年目経験者研修				15年目経験者研修						群馬
	10年経験者研修						20年経験者研修			埼玉
	10年経験者研修									千葉
	10年経験者研修								※東京都若手教員育成研修	東京
	10年経験者研修				15年経験者研修			25年経験者研修		神奈川
			教職12年経験者研修							新潟
	10年経験者研修			中堅教員研修					※小学校経験3年目教員理科指導力	山梨
	10年経験者研修									静岡
10年経験者研修									キャリアアップ研修(40代、10年研修修了者、免許状更新講習該当者)	長野
	11年次教職員研修会				16年次教職員研修				※若手教員研修	富山
	10年経験者研修						20年経験者研修			石川
			12年目研修						※4年目研修(小中のみ)	福井
	10年経験者研修								※2年目教員研修(県立学校)	岐阜
	教職経験11年次研修									愛知
	10年経験者研修								※若手教員研修	三重
	10年経験者研修									滋賀
	10年経験者研修									京都
	10年経験者研修								※フォローアップ研修 ◆15年次以降:主幹教諭研修	大阪
10年経験者研修				15年次相当研修						兵庫
10年経験者研修										和歌山
10年経験者研修									※3年次フォローアップ研修(H28実)	奈良
	10年経験者研修									鳥取
	経験者(11年目)研修									島根
	10年経験者研修				15年経験者研修					岡山
	10年経験者研修									広島
	10年経験者研修									山口
	10年経験者研修									徳島
	教職10年経験者研修						教職20年経験者研修			香川
	10年経験者研修									愛媛
10年経験者研修										高知
	10年経験者研修									福岡
	10年経験者研修									佐賀
	10年経験者研修			15年経過研		20年経過研			※教科指導力向上 ○教科外指導力向上 ◆社会貢献	長崎
SU I	10年経験者研修	SU II	SU II	SU II	SU II	CU I	CU I	CU III	※FU:フォローアップ SU:スキルアップ	熊本
	10年経験者研修	CU(※)							※12年目以降	大分
	10年経過研修 パワーアップ研修(10年経験者研修)									宮崎
										鹿児島
10年目研修				15年目研修						沖縄

表 3-2. 政令指定都市の研修体系一覧

No.	政令市	シークエンス							
		0年次	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目	6年目	8年目
1	札幌市		初任者研修					教職経験者研究協議会 I (5)	
2	仙台市		フレッシュ先生1年次研修	フレッシュ先生2年次研修	フレッシュ先生3年次研修	フレッシュ先生4年次研修	5年次ブロック研修		
3	さいたま市		初任者研修		2年経験者研修			5年経験者研修	
4	千葉市		初任者研修	※	※			5年経験者研修	
5	横浜市	採用前研修	初任者研修	2年目研修	3年目研修			5年経験者研修	
6	川崎市		初任者研修	2年目教員研修	3年目教員研修			※	
7	相模原市		初任者研修	フォローアップ研	3年次研修		5年次研修		
8	新潟市		初任者研修(新規採用研)	※白帯	※白帯	※黒帯	※黒帯	5年経験者研修	
9	静岡市		初任者研修	2年目フォローアップ研	3年目フォローアップ研			5年経験者研修	
10	浜松市		初任者研修	2年目研修				5年経験者研修	
11	名古屋市		初任者研修会				教職経験者研修会(I)[5年]		
12	京都市		採用1年目研修						
13	大阪市		新任研修(1年目)	新任研修(2年目)			5年次研修		
14	堺市	堺・教師ゆめ塾	初任者研修/新規採用者研	※	※	※	※	※	
15	神戸市	採用候補者事前研修	初任者研修	2年次フォローアップ研修/2年次教員人	3年次フォローアップ研修				8年目研修
16	岡山市	採用前研修	初任者研修	2年目研修	3年目研修			5年経験者研修	
17	広島市		初任者研修	教職経験2年次教員研修	教職経験3年次教員研修			教職経験6年次教員研修	
18	北九州市		新採研修	2年次研修	3年次研修	4年次研修		6年次研修	
19	福岡市	ウォームアップ研修(採用候補者)	1年次研修	2年次研修	3年次研修			6年次研修	
20	熊本市	採用前研修	初任者研修	初任校2年目研修	初任校3年目研修				

10年目	11年目	12年目	13年目	15年目	16年目	20年目	21年目	26年目	備考	政令市
	10年経験者研修			教職経験者研究協議会(15)						札幌市
10年経験者研修					ミドルリーダー研修(16年次研修)		充実期研修(21年次研修)	発展期研修(26年次研修)		仙台市
	10年経験者研修									さいたま市
	10年経験者研修						20年経験者研修		※推奨; 2, 3年目研修(リ)	千葉市
	10年経験者研修								※よこはま教師塾「アイ・カレッジ」塾: 教師	横浜市
	10年経験者研修				15年経験者研修				※2校目異動者研	川崎市
	10年経験者研修									相模原市
			12年経験者研修						※若手教師道場	新潟市
	10年経験者研修									静岡市
	10年経験者研修									浜松市
教職経験者研修会(Ⅱ)[10採用10年目研修10年次研修										名古屋市
										京都市
										大阪市
	10年経験者研修								※ステップアップ教員研修	堺市
					16年目研修					神戸市
10年経験者研修					15年経験者研修					岡山市
	10年経験者研修								※少人数教育研修	広島市
十年次研修										北九州市
	11年次研修									福岡市
	10年経験者研修				15年経験者研修		20年経験者研修			熊本市

表 3-3. 各都道府県の教師像（スタンダード）

No.	機関名	教師像	データ元	内容
1	北海道教育委員会	×		
2	青森県教育委員会	○	要項	(選考方針) 青森県公立学校の教員として求めるものは、広い教養、充実した指導力、心身の健康、教育者としての使命感・意欲、組織の一員としての自覚・協調性、児童生徒に対する深い教育的愛情等、教員としての資質・能力・適性を有することはもちろん、得意分野をもつ個性豊かで人間性あふれる人材です。
3	岩手県教育委員会	○	パンフ	子どもたちは、「こんな先生」を待っています。さあ、あなたもチャレンジしてください。 岩手県では次のような教員を求めています ○子どもたちに学ぶ楽しさを感じさせることができ、学ぶ力や学ぶほうとする力をも身につけられること ○「わかる授業」ができ、子どもが「できるようになる」指導ができること ① 分かりやすい授業ができ、児童生徒に確かな学力をつけることができる教師 ② 児童生徒に対する愛情を持ち、一人一人の児童生徒と真剣に向き合うことができる教師 ③ 豊かな人間性を持ち、幅広い教養と良識を身につけている教師 ④ 教員としての使命感や責任感を持っている教師 (パンフ)上:実践力と行動力のある先生/左:人間性豊かな先生/右:情熱あふれる先生
4	宮城県教育委員会	◆	パンフ	みやぎの教員に求められる資質・能力 [学校の教育力を構成する実践力] (パンフ・重) (左) 授業力 ○ 「わかる授業」ができ、子どもが「できるようになる」指導ができること ○ 子どもたちに学ぶ楽しさを感じさせることができ、学ぶ力や学ぶほうとする力をも身につけられること (中央重) 子ども理解 ○ 習熟度や生活面等に関する子どもの実態を的確に把握でき、それに応じた適切な指導ができること ○ 子どもと共感的コミュニケーションがとれ、信頼関係を構築できること (右) 生徒指導力 ○ 社会性を育むための適切な生活指導・生徒指導ができること ○ 適切な学級経営ができ、快適な学びの環境を確立できること (下) 学校を支える力 ○ 校長、教頭や他の教職員と協力しながら、学びの場としての学校を組織的に支えられること ○ 学校の教育目標を共有し、その実現に向けて自分の役割を果たせること ○ 協調性を持ち、教職員や保護者等と適切なコミュニケーションがとれること ○ 校務を効率的にこなすとともに、常に改善を図っていること ↓ [実践力の基盤となる意欲・人間性等] (パンフ・接) (上) 自己研鑽力 ○ 授業力・生徒指導力等について「常に学び続ける」という謙虚な気持ちを持ち続け、自己研鑽を継続できること ○ 自分の目標や憧れる理想像をしっかりと持ち、それに向かって努力し続けることができること ○ 他人の意見を謙虚に受け止め、自分を客観的に評価することができ、それらを自らの向上に繋げられること (左) 教育への情熱 ○ 子どもに対する愛情を持ち、子どもの成長に喜びを感じられること ○ 教員としての「使命感」を持ち、子どもに範を示す意識を持っていること ○ 「積極性」や「粘り強さ」を備え、子どものために惜しみない支援をしていけること (右) たくましく豊かな人間性 ○ 広い教養を備え、子どもや他の職員から好かれる「魅力的な人柄」であること ○ 心身の健康を保つ自己管理ができること ○ 社会人・公務員としての「規範意識」や組織の一員として求められる「責任感」を備えていること ○ 自信の源となる専門分野・得意分野を持っていること
5	秋田県教育委員会	○	要項	秋田県は目指す教職員像として、「児童生徒に夢をはぐくみ、ふるさと秋田の未来をたくましく切り拓いていく児童生徒を育成する教職員」を掲げ、次のような教師を求めています。 1 教育者としての使命感を持っている人 2 人間の成長・発達について深い理解がある人 3 幼児・児童・生徒に対する教育的愛情を持っている人 4 教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養がある人 5 得意分野を持つ個性豊かな人 そしてこれらを基盤とした実践的指導力を有する人
6	山形県教育委員会	○	パンフ	次のような方を求めています ・児童生徒への深い教育愛と教育に対する強い使命感、責任感のある方 ・明るく心身ともに健康で、高い倫理観と規範意識を備えた方 ・豊かな教養と高い専門性をつけ、常に学び続ける姿勢をもった方 ・郷土を愛し、人とのつながりを大切にして、よりよい学校や地域社会を築こうとする方
7	福島県教育委員会	○	要項	福島県では、未来を担う子どもたち一人一人の「確かな学力」、「豊かな心」と「健やかな体」の育成を図ることができる次のような教師を求めています。 ① 子どもに対する教育的愛情と教育に対する情熱、使命感を持って学び続ける教師 ② 教えるプロとしての深い専門性や幅広い教養を持ち、実践的指導力のある教師 ③ 社会人として心身共に健康で高い倫理観と自立心を持ち、個性豊かで人間的な魅力あふれる教師
8	茨城県教育委員会	○	パンフ	本県の求める教師像 1 教育者としての資質能力に優れた、人間性豊かな教師 2 使命感に燃え、やる気と情熱をもって教育にあたることのできる活気に満ちた教師 3 広い教養を身に付け、子どもとともに積極的に教育活動のできる指導力のある教師 4 子どもが好きで、子どもとともに考え、子どもの気持ちを理解できる教師 5 心身ともに健康で、明るく積極的な教師

No.	機関名	教師像	データ元	内容
9	栃木県教育委員会	○	パンフ	<p>～自信と誇りをもって子どもたちと向き合える教師～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間性豊かで信頼される教師 ・幅広い視野と確かな指導力をもった教師 ・教育的愛情と使命感をもった教師 <p>具体的には、</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆優しさ…生きる上での素地となる力…(事例略) ◆聡さ…生きる上での基礎となる力…(事例略) ◆逞しさ…生きる上での土台となる力…(事例略) <p>をはぐくむことのできる教師を求めます。</p> <p>また、児童生徒の社会的自立を図るために、</p> <ul style="list-style-type: none"> (小学校)一人一人のよさを認め、可能性を伸ばす指導ができる教師を求めます。 (中学校)一人一人の内面を理解し、意欲を高める指導ができる教師を求めます。 (高等学校)一人一人の個性を尊重し、自己実現を図る指導ができる教師を求めます。 (特別支援学校)一人一人の特性を理解し、個に応じたきめ細かな指導ができる教師を求めます。 <p>変化の激しい時代において、学校がその使命を果たしていくためには、教師の資質・能力として、特に、「人間関係をきずくコミュニケーション能力」、「多様な教育的課題に対応できる柔軟性」、そして、「困難を乗り越えていくたくましさ」が重要であると考えています。</p>
10	群馬県教育委員会	○	要項	<p>ぐんまの子どもたちは、次のような教員を求めています。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 社会人としての常識と優れた識見を有する教員 ・広い視野に立つて社会の動向を見据え、次代を切り拓いていこうとする意欲をもっている。 ・広く豊かな教養を身に付け、社会人として鑑(手本)となる言動をとることができる。 ・高い倫理観と規範意識をもち、自分の仕事に責任と誇りをもって取り組むことができる。 2 幅広い専門性を有する教員 ・教科等に関する専門的な知識や技能を有し、子どもたちに「生きる力」を身に付けさせることができる。 ・周囲の助言にしっかりと耳を傾け、専門性をさらに磨くために日々努力し続ける。 ・様々な校種に対応できる幅広い専門性と子どもの発達段階を踏まえた指導力をもっている。 3 豊かな人間性とコミュニケーション能力を有する教員 ・子どもたちに対する教育的愛情と指導への情熱、優れたコミュニケーション能力をもっている。 ・やさしさの中にも厳しさをもって、子どもたちの可能性を伸ばすことができる。 ・心身ともに健康で、組織の一員として互いに高め合い、支え合うことができる。
11	埼玉県教育委員会	○	要項	<p>埼玉県教育委員会が求める教師像</p> <p>(上)健康で、明るく、人間性豊かな教師</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供をよく理解し、自らも学び続け、子供との間に温かい人間関係が築ける人 (左)教育に対する情熱と使命感をもつ教師 ・子供に対する愛情と教育者としての責任をもち、常に子供の立場に立った指導ができる人 (右)幅広い教養と専門的な知識・技能を備えた教師 ・幅広い教養と専門的な知識・技能を備え、子供にとってわかりやすい指導ができる人
12	千葉県教育委員会	◆	パンフ	<p>「ちば」の未来を育てる千葉県・千葉市の求める教員像</p> <ul style="list-style-type: none"> ○人間性豊かで、教育愛と使命感に満ちた教員 ・人との関わりの大切さを理解し、自ら実践し、指導できる人 ○児童生徒の成長と発達を理解し、子どもたちの行動や変化をとらえることができる人 ・子供の心理を理解し、子どもたちの行動や変化をとらえることができる人 ○幅広い教養と学習指導の専門性を身につけた教員 ・児童生徒の実態に即した指導、わかりやすい授業をこころがける人 ○高い倫理観を持ち、心身ともに健康で、明朗、快活な教員 ・社会規範をしっかりと身につけ、保護者や地域社会から信頼される人
13	東京都教育委員会	○	パンフ(HP)	<p>東京都の教育に求められる教師像</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 教育に対する熱意と使命感をもつ教師 ・子供に対する深い愛情 ・教育者としての責任感と誇り ・高い倫理観と社会的常識 2 豊かな人間性と思いやりのある教師 ・温かい心、柔軟な発想や思考 ・幅広いコミュニケーション能力 3 子供のよさや可能性を引き出し伸ばすことができる教師 ・一人一人のよさや可能性を見抜く力 ・教科等に関する高い指導力 ・自己研さんしに励む力 4 組織人としての責任感、協調性を有し、互いに高め合う教師 ・より高い目標にチャレンジする意欲 ・若手教員を育てる力 ・経営参加への意欲 <p>(HP)[教員に求められる基本的な四つの力](①～④、略)</p>

No.	機関名	教師像	データ元	内容
14	神奈川県教育委員会	○	パンフ	神奈川県は、このような人材を求めています。(「めざすべき教職員像」) <input type="checkbox"/> 人格的資質と情熱をもっている人 ・豊かな人間性と社会性、高い対人関係能力とコミュニケーション能力をもっている人 ・子どもへの教育的愛情と責任感、教職に対する使命感と誇りをもっている人 ・高い倫理観をもち、公平・公正に行動できる人 ・変化に対応し、学び続ける向上心をもっている人 <input type="checkbox"/> 子どもや社会の変化による課題を把握し解決できる人 ・子どもをよく理解し、多様な教育的ニーズに対して適切に対処・指導できる人 ・得意分野をもち、個性豊かで、連携・協力しながら指導できる人 ・豊かな創造力をもち、新たな課題へ積極的に挑戦する意欲や実行力をもっている人 ・教職員全体と協力し、学校全体を意識しながら組織的に取り組むことができる人 ・保護者、地域の人々と協力して取り組むことができる人 <input type="checkbox"/> 子どもが自ら取り組むわかりやすい授業を実践できる人 ・子どものやる気を引き出し、意欲を高めることができる人 ・わかりやすい授業の実践ができる人 ・高い集団指導の力をもち、望ましい学級づくりができる人 ・授業研究を生かした校内研修に進んで取り組むことができる人
15	新潟県教育委員会	○	パンフ	新潟県では、こんな教員を求めています (左上)一人一人の子どもに真剣に向き合う人 (中上)郷土を愛し、未来を切り開くキャリア教育を推進できる人 (右上)子どもに楽しくよく分かる授業をしようとする人 (左)子どもの心をよく分かろうとする温かみのある人 (左下)子どもの学校生活を楽しくしてくれる活力のある人 (右下)コミュニケーション能力に優れている人 (右)グローバル化に対応した教育を推進できる人
16	富山県教育委員会	○	パンフ	富山県ではこんな教員を求めています！(文章説明略) (左小)子どもが大好きな人 (左中大)あふれる情熱と慈しみの心を持った人 (中)常に自らひたむきに学び続ける人 (右)周りに声をかけ素直に反省する人 (右)困難にへこたれず果敢にチャレンジする人
17	石川県教育委員会	○	要項	石川県が求める教師像(「未来を拓く心豊かな人づくり」を基本理念として…略) 1 児童生徒に対する教育的愛情を有する人 2 責任感と使命感を有する人 3 豊かな教養と専門的知識を有する人 4 広く豊かな体験を持ち、指導力・実践力を有する人 5 向上心を持ち、明るさ、積極性に富む人
18	福井県教育委員会	×		
19	山梨県教育委員会	○	要項	本県では、次のような教師を求めている。 <input type="checkbox"/> 豊かな人間性と幅広い視野を持った教師 <input type="checkbox"/> 教育に対する情熱と使命感がある教師 <input type="checkbox"/> 幅広い教養と専門的な知識・技能を持った教師
20	長野県教育委員会	○	要項	《長野県の教員の使命・任務》 子どもの命と安全を守り、夢や可能性を育む専門性を磨き、人間力を高めるために学び続ける こんな人を求めています <input type="checkbox"/> 教育者としての使命感と責任感を持ち、社会人として規律を遵守する人 <input type="checkbox"/> 教育への情熱を持ち、真摯に子どもを理解しようとする人 <input type="checkbox"/> 豊かな人間性と広い視野、確かな人権意識を持ち、子どもや保護者の思いに共感できる人 <input type="checkbox"/> 同僚や保護者、地域の方々と協力し、共に汗を流し行動する人 <input type="checkbox"/> 創造性と積極性があり、常に向上し続けようとする、心身のたくましさを持っている人 <input type="checkbox"/> 幅広い教養と教科等の専門的な知識・技能を持ち、柔軟に対応することができる人
21	岐阜県教育委員会	△	HP	岐阜県では ・幅広い教養と高い専門性をもち、常に学び続ける教師 ・誰一人悲しい思いをさせない、愛情と使命感あふれる教師 ・指導方法を工夫し、児童生徒に確かな学力をつける教師 を求めています。
22	静岡県教育委員会	○	パンフ	静岡県教育委員会が望む教師像 頼もしい教員 教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力をもつ教員 ・授業力 ・生徒指導力 ・業務遂行力 ・マネジメント力 (小)明るく活気に満ち、努力を惜しまず、子どもの可能性を伸ばす小学校教員 (中)生徒に寄り添い、思いや考えを聴き取り、魅力ある授業を実践し、生徒の主体性と創造性を伸ばす中学校教員 (高)「こころざし」を育み、夢づくりを支える教育を推進する高等学校教員 (特支)子どもの特性やニーズに応え、将来に向けて可能性を広げる、専門的できめ細かな支援を行う特別支援学校教員 (意識)心身の健康状態を把握し、愛情をもって適切な支援を行い、子どもの安心を支える養護教員
23	愛知県教育委員会	○	要項	愛知県では「自らを高めること」と「社会の役に立つこと」を基本的視点とした「あいちの人間像」の実現を目指して取り組んでおり、次のような教師像を求めています。 1 豊かな専門的知識と技能を備えた人 2 児童・生徒に愛情を持ち、教育に情熱と使命感を持つ人 3 広い教養を持ち、円満で調和のとれた人 4 実行力に富み、粘り強さがある人 5 明るく、心身ともに健康な人 6 穏健、中正な良識のある人

No.	機関名	教師像	データ元	内容
24	三重県教育委員会	○	要項	<p>教員として求める人物像</p> <ul style="list-style-type: none"> *教育に対する情熱と使命感をもつ人 ・子どもに対する愛情や教育者としての責任感が強く、常に子どもの人格と個性を尊重した指導ができる人 *専門的知識・技能に基づく課題解決能力をもつ人 ・たゆみない向上への意欲をもち、子どもとともに課題に取り組む創造性、積極性、行動力をもつ人 *自立した社会人としての豊かな人間性をもつ人 ・優れた人権感覚と社会人としての良識に富み、子どもや保護者との間に深い信頼関係が築ける人
25	滋賀県教育委員会	○	要項	<p>滋賀県では、このような先生を求めています！</p> <ul style="list-style-type: none"> ◎教育者としての使命感と責任感、教育的愛情を持っている人 ◎柔軟性と創造性を備え、専門的指導力を持っている人 ◎明朗で、豊かな人間性と社会性を持っている人
26	京都府教育委員会	○	パンフ	<p>京都府は情熱ある教師を求めています！（「教師力」向上のための指針）より（平成19年）</p> <p>（左上）児童生徒に対する教育的愛情と、教職に対する使命感・情熱を持って （右上）高い「授業力」を持ち、児童生徒に確かな学力をつけることができること。 （左中下）社会的良識と自ら学ぶ意欲を持ち、児童生徒や保護者、職場の同僚、地域の人から信頼されること。 （右中下）「ふるさと京都」への理解と愛情を深めるとともに、国際的な視点に立った教育を推進することができること。</p> <p>京都府の求める教員像 情熱“HEART”ある人材とは</p> <p>Health→心身ともに健康で、豊かな人間性を育むことのできる先生 Expert→専門的力量を有し、基礎・基本の徹底ができる先生 Action→実践力があり、多様な経験を持ち社会の変化に対応できる先生 Responsibility→責任感が強く、熱意を持って個性を生かす教育ができる先生 Teamwork→組織的・計画的に、学力の充実・向上を図ることのできる先生</p>
27	大阪府教育委員会	○	パンフ	<p>大阪府教育委員会が求める人物像</p> <p>（左）豊かな人間性 ・何より子どもが好きで、子どもと共感でき、子どもに積極的に心を開いていくことができる人 （中）実践的な専門性 ・幅広い意見や主体的・自律的に教育活動に当たる姿勢など、専門的知識・技能に裏打ちされた指導力を備えた人 （右）開かれた社会性 ・保護者や地域の人々と相互連携を深めながら、信頼関係を築き、学校教育を通して家庭や地域に働きかけ、その思いを受け入れていく人</p>
28	兵庫県教育委員会	×		
29	奈良県教育委員会	○	パンフ	<p>奈良県はこんな先生を求めています。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○使命感や情熱にあふれ、愛情をもって児童・生徒との信頼関係が築ける人 ○豊かな人間性をもち、深い専門知識に裏付けられた実践的な指導ができる人 ○奈良の伝統、文化を理解し、地域との社会的絆の中で子どもを育てられる人
30	和歌山県教育委員会	○	要項	<p>和歌山県として求める教員像</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自らひたむきに学び続け、子どもとともに未来を切りひらく人 ○豊かな人間性と社会性をもち、学習指導に高い専門性を有する人 ○和歌山を愛し、家庭や地域とのつながりを大切に、子どもの気持ちを受けとめ、子どもの育ちと学びをともに支えてくれる人
31	鳥取県教育委員会	○	要項	<p>鳥取県公立学校教員として求める教師像</p> <ul style="list-style-type: none"> ○児童生徒に対する深い理解と教育的愛情のある教師 ○教科等に関する専門的知識・技能と実践的な指導力を持つ教師 ○課題解決に向けた柔軟な発想と対応能力を持つ教師 ○組織の構成員としての自覚と協調性のある教師 ○社会人としての豊かな教養、優れた人権意識を持つ教師
32	島根県教育委員会	○	パンフ	<p>島根県の教職員として求められる基本的な資質・能力</p> <p>（左）豊かな人間性と教職に対する使命感 ・人間理解、人権意識 ・教職に対する誇りと責任 ・ふるさとを愛する心 （中）子どもの心身の発達と心の動きに対する理解と対応 ・子ども理解 ・子どもとより多く人との関係構築 （右）職務にかかわる専門的知識・技能及び態度 ・教科等の指導に関する知識・技能・態度 ・特別支援教育の理解、知識、実践力 ・社会の変化に対応する能力</p>
33	岡山県教育委員会	◆	要項	<p>求める教員像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育者として使命感や情熱のある教員 ・高い倫理性と人間的魅力のある教員 ・確かな指導力のある教員 ・社会人としての資質の備わった教員
34	広島県教育委員会	◆	要項	<p>「求められる教職員像」</p> <p>【普遍的な事項】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○高い倫理観と豊かな人間性をもっている。 ○子供に対する教育的愛情と教育に対する使命感をもっている。 ○専門性を発揮し、的確に職務を遂行できる。 ○社会や子供の変化に柔軟に対応できる。 <p>【新たな「教育県ひろしま」の創造に向けて特に求められる事項】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○確かな授業力を身に付けている。 ○豊かなコミュニケーション能力を有している。 ○新たなものに積極的に挑戦する意欲をもっている。 ○他の教職員と連携・協働し、組織的に職務を遂行できる。

No.	機関名	教師像	データ元	内容
35	山口県教育委員会	○	パンフ	山口県が求める教師像(未来を担う子どもたちに あなたの熱い情熱を！) ●豊かな人間性と人権尊重の精神を身につけた人 ●強い使命感と倫理観を持ち続けることができる人 ●児童生徒を共感的に理解し、深い教育的愛情をもっている人 ●幅広い教養と専門的知識、技能をもっている人 ●豊かな社会性をもち、幅広いコミュニケーションができる人 ●常に自己研鑽に努める意欲とチャレンジ精神のある人
36	徳島県教育委員会	○	パンフ	(徳島県教育振興計画(第2期)…)そのため本県では、 「教職に対する強い使命感と高い倫理観」 「専門職としての高度な知識・技能」 「豊かな人間性や社会性等の総合的な人間力」 を備えた人材を求めています。 特に、①子どもと共に地域と一体になって「徳島らしい学び」を創造すること、 ②教育課題に積極的に対応することなどに重点を置いた人物重視の採用をします。 子どもたちへの愛情にあふれ、自ら学び、考え、生涯にわたって自主的、自立的に行動できる、知・徳・体 にバランスのとれた児童生徒の育成に情熱を傾けてくれる人を持っています。
37	香川県教育委員会	○	要項	このような先生を求めています ・教育者としての使命感と情熱にあふれる人 ・専門的な知識や技能をもち、豊かな教養にあふれた、子どもにとって魅力のある人 ・社会の変化に柔軟に対応でき、創造性や積極性を発揮して、たくましく生きる人
38	愛媛県教育委員会	×		
39	高知県教育委員会	○	パンフ	高知県の求める教員像 高知県では様々な教育課題の解決に意欲的に取り組み、子どもたち一人ひとりの思いや願いを大切に し、可能性を伸ばしていこうとする人求めています。皆さんの教育に対する情熱を、ぜひ「高知の教育」 で活かしてください。 ・使命感と誇り…教育の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感のある人 ・専門力…教育の専門家として、教科指導力、児童生徒に対する理解力、指導力、集団指導力の向上に 取り組む意欲のある人 ・社会人…豊かな人間性や社会性、常識と教養を備え、組織の一員としての自覚を持てる人
40	福岡県教育委員会	×		
41	佐賀県教育委員会	○	要項	《佐賀県が求める教師像》 教育に対する使命感・情熱 + (左)◎豊かな人間性 (中)◎実践的指導力 (右)◎粘り強く取り組むたくましさ
42	長崎県教育委員会	△	HP	21世紀に生きる力と郷土を担う人材を育てるために長崎県はこんな先生を求めています (小学校)心豊かで明るく、子どもとともに遊び、ともに学ぼうとする人 (中学校)情熱にあふれ、授業や部活動で生徒といっしょに汗を流す人 (高等学校)教科に関する専門性が高く、課外活動にも熱心に取り組み、明るく社会性に富む人 (特別支援学校)子どもに対する純粋な愛情を持ち、ともに学び、ともに成長することを喜びとする人 (養護教諭)子どもに対して深い愛情をそそぎ、健やかな成長を支えることに喜びを感じる人
43	熊本県教育委員会	○	パンフ	くまもとの教職員像～「認め、ほめ、励まし、伸ばす」熊本県の教職員～ ●教職員としての基本的資質 ①教育的愛情と人権感覚 ・自らの言動が児童生徒の人格形成に大きな影響を与えることを自覚し、豊かな人権感覚を持って、一人 一人に温かく、また公平に接する教職員 ②使命感と向上心 ・教職員としての使命感と情熱を持ち続け、時代の変化から生じる新しい課題にも積極的に対応するた め、常に新しい知識を求め、実践に活かす教職員 ③組織の一員としての自覚 ・互いに情報を共有し、協力し合って組織的に課題に対応する教職員 ●教職員としての専門性 ①児童生徒理解と豊かな心の育成 ・児童生徒との信頼関係を培い、一人一人の個性やよさをしっかりと見つめ、自分に対する自信と他者に 対する思いやりの心を育む教職員 ②学習の実践的指導力 ・基礎・基本を習得させるための徹底した指導と児童生徒が自ら学び自ら考える力を身に付ける学習を 着実に展開し、確かな学力を育む教職員 ③保護者・地域住民との連携 ・保護者・地域住民の大きな期待があることを自覚し、保護者や地域住民と情報を共有し、またそのニー ズの把握に努め、互いの信頼関係の中で課題解決に当たる教職員
44	大分県教育委員会	○	要項	大分県が求める教師像(四つ葉のクローバーの図) (右上)使命感にあふれ、高い倫理観と豊かな人間性をもつ人 (左上)専門的知識をもち、実践的指導力のある人 (左下)柔軟性と想像力をそなえ、未知の課題に立ち向かう人 (右下)学校組織の一員として考え行動する人
45	宮崎県教育委員会	○	パンフ	さあ、あなたもチャレンジしよう 子どもたちは「こんな先生」を待っています。(中央への吹き出し) (左)情熱・使命感をもち、意欲ある先生 (左下)創造力のある先生 (下)愛情あふれる先生 (右下)専門性があり、実践的指導力がある先生 (右)社会性があり、人間性豊かな先生 (右上)学び続ける熱意のある先生 ＜宮崎県の教員を目指す皆さんへ＞(文章略)

No.	機関名	教師像	データ元	内容
46	鹿児島県教育委員会	○	要項	鹿児島県はこんな教師を求めています！ (鹿児島県の島嶼部を含んだ地図) (吹き出し)南北600kmの教育ステージが待っています。 <input type="checkbox"/> 心身ともに健やかで、明朗活発な教師 <input type="checkbox"/> 高い専門性と幅広い教養をもち、謙虚に学び続ける教師 <input type="checkbox"/> 情熱と使命感にあふれ、教育的愛情をもつ教師 <input type="checkbox"/> 人間性豊かで的確なコミュニケーション能力をもつ教師
47	沖縄県教育委員会	○	要項	(選考で重視する視点) <input type="checkbox"/> 人間性豊かで、教育者としての使命感と児童生徒への深い愛情のある教員 <input type="checkbox"/> 教科等の専門的知識・技能を有し、実践的指導力のある教員 <input type="checkbox"/> 豊かな体験と幅広い教養を身につけようとする姿勢及び向上心があり、常に学び続ける教員 <input type="checkbox"/> 沖縄県の自然、歴史及び文化に誇りをもち、国際社会、情報社会等に対応できる教員

表 3-4. 各政令指定都市の教師像（スタンダード）

No.	機関名	教師像	データ元	内容
1	札幌市教育委員会	△	HP	札幌市の求める教師像 ・教育者としての強い使命感と子どもたちへの限りない愛情にあふれた教師 ・豊かな教養、人間性、社会性を兼ね備えた熱意ある教師 ・子ども理解に優れ、教育の専門家として確かな力量がある教師
2	仙台市教育委員会	◆	パンフ	みやぎの教員に求められる資質・能力 [学校の教育力を構成する実践力](ベン図・重) (左)授業力 ○「わかる授業」ができ、子どもが「できるようになる」指導ができること ○子どもたちに学ぶ楽しさを感じさせることができ、学ぶ力や学ぶほうとする力をも身につけさせられること (中央重)子ども理解 ○習熟度や生活面等に関する子どもの実態を的確に把握でき、それに応じた適切な指導ができること ○子どもと共感的コミュニケーションがとれ、信頼関係を構築できること (右)生徒指導力 ○社会性を育むための適切な生活指導・生徒指導ができること ○適切な学級経営ができ、快適な学びの環境を確立できること (下)学校を支える力 ○校長、教頭や他の教職員と協力しながら、学びの場としての学校を組織的に支えられること ○学校の教育目標を共有し、その実現に向けて自分の役割を果たせること ○協調性をもち、教職員や保護者等と適切なコミュニケーションがとれること ○校務を効率的にこなすとともに、常に改善を図っていること ↓ [実践力の基盤となる意欲・人間性等](ベン図・接) (上)自己研鑽力 ○授業力・生徒指導力等について「常に学び続ける」という謙虚な気持ちを持ち続け、自己研鑽を継続できること ○自分の目標や憧れの理想像をしっかりと持ち、それに向かって努力し続けることができること ○他人の意見を謙虚に受け止め、自分を客観的に評価することができ、それらを自らの向上に繋げられること (左)教育への情熱 ○子どもに対する愛情を持ち、子どもの成長に喜びを感じられること ○教員としての「使命感」を持ち、子どもに節を示す意識を持っていること ○「積極性」や「粘り強さ」を備え、子どものために惜しみない支援をしていけること (右)たくましく豊かな人間性 ○広い教養を備え、子どもや他の職員から好かれる「魅力的な人柄」であること ○心身の健康を保つ自己管理ができること ○社会人・公務員としての「規範意識」や組織の一員として求められる「責任感」を備えていること ○自信の源となる専門分野・得意分野を持っていること
3	さいたま市教育委員会	○	要項	「ゆめをもち、未来を切り拓く、さいたま市の子ども」の実現を目指してさいたま市が求める教師像 「豊かな人間性と社会性」 「強い使命感と教育への情熱」 「幅広い教養と実践的な専門性」 を備えた常に学び続ける教師 さいたま市の子どもたちはあなたの笑顔を待っています
4	千葉市教育委員会	◆	パンフ	「ちば」の未来を育てる千葉県・千葉市の求める教員像 ○人間性豊かで、教育愛と使命感に満ちた教員 ・人との関わりの大切さを理解し、自ら実践し、指導できる人 ○児童生徒の成長と発達を理解し、子どもたちの行動や変化をとらえることができる人 ・子供の心理を理解し、子どもたちの行動や変化をとらえることができる人 ○幅広い教養と学習指導の専門性を身につけた教員 ・児童生徒の実態に即した指導、わかりやすい授業をこなせる人 ○高い倫理観を持ち、心身ともに健康で、明朗、快活な教員 ・社会規範をしっかりと身につけ、保護者や地域社会から信頼される人
5	横浜市教育委員会	○	パンフ	横浜市の求める教師像 (左上・青)横浜を愛し、豊かな人間性・社会性をもつ教師 (中下・緑)子どもとの関わりを大切にし、授業で勝負する教師 (右上・赤)教育に情熱をもち、常に自己研鑽に努める教師 横浜市では、指導力だけではなく、子どもはもちろん、保護者や地域住民など多くの人と積極的に接することができる、協調性や社会性、豊かなコミュニケーション能力をもった先生を求めています！
6	川崎市教育委員会	○	パンフ	(子どもたちの可能性を拓き、将来への夢や希望を育てる)川崎市の求める教師像 子どもは誰でも「学びたい」「成長したい」と願っています。子どもに寄り添い、子どもの願いを受け止め、子どもに意欲と感動を生み出していく。川崎市では、そんなあなたを待っています。 (左上・青)子どもの話にきちんと耳を傾けることができる (右中・赤)子どもと一緒に考え行動することができる (左中・橙)子どもに適切なアドバイスを与えることができる (右下・黄緑)教材研究がきちんとできる
7	相模原市教育委員会	○	パンフ	相模原市ではこんな先生を求めています。 (左上・赤)信頼される教師 ・子どもの願いや悩みに真剣に向き合い、家庭・地域・仲間と共に、その実現・解決に努める教師 (右中・青)人間性豊かな教師 ・子どもと共に感動を分かち合い、情熱を持って夢を語る教師 (左下・橙)指導力向上に努める教師 ・子ども一人ひとりが「もっと学びたい」「もっと知りたい」と感じる授業を目指し、その実現のための自己研鑽に努める教師
8	新潟市教育委員会	○	パンフ	子どもの夢と希望を育む新潟市の教員になろう！ 新潟市は、次代の新潟を支え、世界にはばたく心豊かな子どもをはぐくむことのできる3つの力を備えた、市民感覚に富んだ教師を求めています。 (ベン図・重) (中上・緑)授業力 (右下・青)人間力 (左下・赤)組織マネジメント力 (中央)教師力
9	静岡市教育委員会	×		
10	浜松市教育委員会	×	研修体系	・愛情と情熱を持ち続ける教職員 ・専門性と指導力を磨き続ける教職員 ・チームの力で着実に前進する園 ・学校・安全・安心、先進的な教育環境が(つ)整っている園・学校

No.	機関名	教師像	データ元	内容
11	名古屋市教育委員会	○	要項	(趣旨)この選考試験は、平成28年度の名古屋市公立学校教員の採用に当たり、専門的な知識と幅広い教養を有し、教育に対する情熱と使命感をもち、健康な体と豊かな人間性を備えた知・徳・体のバランスのとれた人材を選考する資料とするために実施するものです。
12	京都市教育委員会	×		
13	大阪市教育委員会	○	要項	大阪市教育委員会の求める人物像 1 情熱…教職に対する情熱、愛情、使命感を持ち、困難にも立ち向かえる人 2 教えるプロとしての自覚…広く豊かな教養を基盤とした、実践的指導力を備えた人 3 人間味…子どもに対する教育的愛情と、カウンセリングマインドを備えた人
14	堺市教育委員会	○	要項	求める人物像 「情熱」…堺の子どもたちを愛し、教育実践にゆめと情熱をもち続ける人 「指導力」…一人ひとりの子どものよさや多様な能力を理解し、専門性に基づいた確かな指導ができる人 「人間力」…豊かな人権感覚をもち、子ども
15	神戸市教育委員会	○	パンフ	神戸市の求める教員像 (左・赤)教育への意欲に満ちた教員 ・教育者としての誇り、自覚と使命感をもち、学び続ける向上心のある教員 (上・緑)豊かな人間性あふれる教員 ・子供が好きで、人権を尊重し、思いやりのある教員 (下・黄)視野が広く対応力のある教員 ・明朗でバランス感覚・協調性・対人関係能力のある教員 (右・青)実践的指導力のある教員 ・教科・生徒指導力があり、表現力のある教員
16	岡山市教育委員会	◆	要項	求める教員像 ・教育者として使命感や情熱のある教員 ・高い倫理性と人間的魅力のある教員 ・確かな指導力のある教員 ・社会人としての資質の備わった教員
17	広島市教育委員会	◆	要項	「求められる教職員像」 [普遍的な事項] ○高い倫理観と豊かな人間性をもっている。 ○子供に対する教育的愛情と教育に対する使命感をもっている。 ○専門性を発揮し、的確に職務を遂行できる。 ○社会や子供の変化に柔軟に対応できる。 [新たな「教育県ひろしま」の創造に向けて特に求められる事項] ○確かな授業力を身に付けている。 ○豊かなコミュニケーション能力を有している。 ○新たなものに積極的に挑戦する意欲をもっている。 ○他の教職員と連携・協働し、組織的に職務を遂行できる。
18	北九州市教育委員会	○	パンフ	【北九州市が求める「教師像」とは】意欲のある教員を求めています 北九州市では教員としての使命感や自覚を基盤としつつ、教科等の指導力をはじめ、学級経営能力や生徒指導能力、さらに保護者や地域住民との良好な人間関係を築く能力等様々な面で高い資質能力や意欲のある教員を求めています。 【教師に求められる「資質」】 ●子ども理解に優れ、子どものよさや可能性を見抜き、集団の中でその子のよさを発揮させる場を提供できる教師 ●集団で活動することの楽しさや意義を実感させる授業づくりができる教師 ●子どもや保護者から尊敬され、信頼される専門性を身につけた教師
19	福岡市教育委員会	△	HP	本市の求める教員像 1 公務員としての自覚と高い倫理観、教育者としての情熱と強い使命感を持つ人 2 広く豊かな教養と社会性を備え、教育専門家としての確かな力量を持つ人 3 心身ともに健康で、子どもへの愛情と豊かな人間性を持つ人
20	熊本市教育委員会	○	パンフ	教育都市熊本 ^の 教職員像 ～人間的な魅力にあふれ、夢と情熱をもって「くまもとの人づくり」をリードする教職員～ 1 いつの時代も求められる資質や能力 ①豊かな人間性をもち、人権感覚にすぐれた教職員 ②教育者としての強い使命感と誇り、高い倫理観をもった教職員 ③教育的愛情をもち、子どもたちから信頼される教職員 ④幅広い教養と専門的な知識に基づく実践的指導力をもった教職員 2 今、時代が特に求める資質や能力 ①広い視野をもち、社会の変化に対応して課題を解決できる教職員 ②社会性と高いコミュニケーション能力をもった教職員 ③組織の一員として責任感をもち、互いに高めあい協働する教職員 ④熊本を愛し、保護者や地域の人々に信頼される教職員

表 3-5. 各都道府県のライフステージごとの研修目的

No.	都道府県	研修種別の関連性の 指定	シークエンス(各ライフ ステージの研修目的)																									
			0年次	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目	6年目	7年目	8年目	9年目	10年目	11年目	12年目	13年目	14年目	15年目	16年目	17年目	18年目	19年目	20年目					
1	北海道	包括目標型	採用前研修	【基礎力の育成期】教科指導や学級経営などの基礎能力を育成するとともに、教員としての使命感のもと学びを継続する意欲や資質を身に付ける。					【基礎力の活用期】教科指導や学級経営などの専門的な知識や指導技術の習熟を促し、実践力や専門性を身に付ける。					【学校運営能力の育成期・活用期】ミドルリーダーとして幅広い視座を有するとともに、若手教員の手本として率先垂範して行動する力や学校運営に関し企画・立案する力を身に付ける。														
2	青森			【実践的指導力の基礎確立】授業力・授業観・授業の質・職務遂行能力の育成					【実践的指導力の向上】授業力・授業観・授業の質・職務遂行能力の向上・マネジメント能力の育成					【実践的指導力の充実】授業力・授業観・授業の質・職務遂行能力・マネジメント能力の向上														
3	岩手	採用後研修(希望)		【基礎力の育成期】					【実践的指導力の向上期】					【実践的指導力の充実期】														
4	宮城	スコープ型		【第1期 基礎形成期】学習指導、生徒指導、学校経営、校長職務について一定の職務遂行能力を身に付けるとともに、学級担任としての力量を身に付ける。					【第2期 資質充実期】学級担任、教科主任としての経験をもとに、学習指導はもとより、学級経営・学級経営、生徒指導等の在り方に関し幅広い視野に立った力量を向上させる。					【第3期 資質充実期】教員として求められる多様な経験を十分に積み、さらに校内におけるリーダー的な役割を果たす教員として全校的視野に立った指導力を充実させる。【主任の役割】活かせる学校運営に参画するための企画調整力と実践力を養う。														
5	秋田			【中期】各学校における教職員としての基礎的資質の向上及び専門性の育成																								
6	山形			【始発期】教員としての使命感や教育観を育てるとともに、基礎的基本的な能力を身に付ける。					【成長期】教員としての専門的な知識・技能の習熟を促し、実践的指導力を高める。					【確立期】研修課題の整理・解決を図るとともに、積極的な教育実践を通して教員としての専門的な力量を伸ばす。														
7	福島	包括目標型		【基礎力育成期】					【教育・実践期】																			
8	茨城			【研修目的】新任採用教員・若手教員に対して、実践的指導力と使命感を養うとともに、幅広い知識を得させる。					【研修目的】教育実践上の基本事項についての認識を深め、指導力の向上を図る。					【研修目的】幅広い視野から教育をとらえることにより、教育実践上の課題を解決し、専門性としての指導力の向上を図る。														
9	栃木	包括目標型		【ステージⅠ】教育活動に必要な基礎的知識及び指導技術を習熟し、組織の一員として行動する実践的指導力を身に付けるとともに、教師への使命感を高める。					【ステージⅡ】学習指導や生徒指導、学級経営等に關する知識及び指導技術の習熟、実践的指導力の向上を図るとともに、生徒指導・生活指導等の実践力を一層高めるとともに、後輩への指導・支援ができる資質・能力を高める。					【ステージⅢ】学年や文書の運営・経営等に關する知識及び技能を習熟し、学校運営のための企画力を高める。/ 専門性の向上と得意分野【ステージⅣ】														
10	群馬			【基礎力育成期】基礎的・基本的な知識と【資質向上期】専門性に基づき(授業実践/学級経営)への実践的取り組み					【実践的指導力の向上】					【資質充実期】					【資質充実期】									
11	埼玉			【研修目的】実践的指導力と使命感を養うとともに、幅広い知識を得させることを目的とし、教員としての基礎を確立する。					【研修目的】教育の基本的事項について研修し、専門的知識・技能の充実を図るとともに、幅広い視野に立った指導力を育む。					【研修目的】幅広い能力・適性等に照らして、指導力の向上を図るとともに、学校の中核としての力量を醸成する。														
12	千葉			【前期】初任・成長期					【中期】確立・発展期																			
13	東京	採用前研修の指導力養成講座		【基礎】専門性向上研修Ⅰ(学習指導、生活指導、学級経営等)に関する基礎的・基本的な能力を身に付ける					【発展】専門性向上研修Ⅱ(専門的な知識・技能、内容を習熟し、実践的指導力を高める)とともに、教科等において若手教員を育成する力を高める					【実践】専門性向上研修Ⅲ(習得した知識・技能、内容を発展させ、学校・地域に普及・還元する力を身に付ける)														
14	神奈川			【ファーストキャリアステージ】																								
15	新潟	初任者研修																										
16	山梨			【基礎・基本の形成期】基礎的指導力					【実践力の向上・成長期】基礎的指導力・実践的指導力					【実践力の充実・発展期】					【指導力の形成期】実践的指導力・学校経営への参画					【総合力の充実期】				
17	静岡	包括目標型																										
18	長野	スコープ型		【基礎形成期】からいらないことや悩んでいることは4年まで相談し、よい授業や実践し学校経営に数多く触れよう。また、幅広い多くの経験を【確立期】自己満足に陥らず絶えず学習者の視点で、自分の実践を見直しつづ。																								
19	富山			【教職基礎力養成期】					【教職実践力向上期】					【教職実践力充実期】														
20	石川			初任者研修 担任者フォローアップ研修(2年目) 担任者フォローアップ研修(3年目)					5年経験者研修					10年経験者研修														
21	福井			99																								
22	岐阜			【1期 教職基礎力養成期】児童生徒理解に關め、教育公務員としての使命感を自覚する教員					【2期 教職実践力向上期】日本の実情を積み上げ、意欲的に授業実践や学級経営に取り組み教員					【3期 教職実践力充実期】自己研鑽の課題を確立し、学校の教育活動の中核として役割を果たす教員														
23	愛知			初任者研修 ※ / 前年度研修 担任者研修					5年経験者研修					10年経験者研修														
24	三重			初任者研修					教職2年次研修(3年) 教職3年次研修(3年)					教職2年次研修					教職11年次研修									
25	滋賀			初任者研修(3年) / 新任研修(担任者研修)					教職2年次研修(3年) 教職3年次研修(3年)					5年経験者研修					10年経験者研修									
26	京都	包括目標型		【初任者研修】必履修単位					【2～5年目研修】選択4単位					【7～12年目研修】選択5単位+【10年経験者研修】必修7単位-選択3単位					【13年目以降研修】選択13単位									
27	大阪(関連なし)	【第0期】		【第1期】					【第2期】					【第3期】														
28	兵庫			【基礎形成期】					【向上期】					【充実・発展期】					【円熟期】									
29	和歌山			初任者研修 2年次研修 3年次研修										10年経験者研修														
30	奈良			99																								
31	鳥取	包括目標型		【第1期 教職基礎力養成期】教員として必要な基礎的業務・指導技術を広く習熟し、実践的指導力を身に付けることとともに、学校組織の一員としての自覚を高める。					【第2期 教職実践力向上期】1期の結果をもとに学習指導や学級経営の専門的知識・技能を習熟するとともに、指導分野の発展と実践的指導力の向上及び視野の拡大を図る。					【第3期 教職実践力充実期】職能に關する専門性をより一層高めるとともに、各立場から学校運営に積極的に参画する姿勢を自覚する。学校運営に關する知識や技術を習得するとともに、企画力や調整力を高める。														
32	高松	包括目標型		新任教員研修(3年) / 新任研修(担任者研修)					フォローアップ研修(2年目) フォローアップ研修(3年目)					経験者(6年目)研修					経験者(11年目)研修									
33	岡山			初任者研修(新任採用者研修)					3年目研修 5年目研修					5年経験者研修					10年経験者研修 15年経験者研修									
34	広島	包括目標型		基礎的資質・指導力の育成																								
35	山口	採用前研修		【ステージⅠ(自立・向上期)】基本的な資質能力や社会性・人間性の育成/学習指導、生徒指導、学級経営、校務等に関する実践力や専門性の向上					【ステージⅡ(充実期)】中堅教員としての専門的スキルや指導力、マネジメント力の育成/中堅リーダーとしての専門性の深化、マネジメント力の充実																			
36	徳島			初任者研修					教職5年次研修					10年経験者研修														
37	香川			【基礎力育成期】初任・後発の育成/教員に必要な基礎的知識や技能、実践的指導力の育成/1年)実践力の向上					【発展力育成期】授業力・学級経営力の充実					【確立力育成期】授業力・学級経営力の深化/組織マネジメント能力の育成														
38	愛媛			【基礎力育成期】																								
39	高知(スコープ型)			【若手教員養成プログラム】授業や学級経営、児童生徒理解などの実践的指導力とマネジメント力の向上					【ミドルリーダー育成プログラム】企画立案力や課題解決力など、チームをマネジメントできる力の向上					【管理職等育成プログラム】														
40	福岡			初任者研修					2年経過後研修					5年経過後研修					10年経験者研修									
41	佐賀			99																								
42	長崎(シークエンス型)			【基礎力育成期】教職実践力の育成(授業力・児童生徒指導力・学級経営力/管理・勤務規律)					【専門性養成期】教職実践力の向上(向上)					【指導力養成期】教職実践力の充実(学校運営参画力/生徒・保護者)					【キャリア継続化期】経営的・専門的実践力の充実(学校経営力/専門性)									
43	熊本	スコープ型		【基礎期】																								
44	大分	包括目標型	採用前研修	【長年(基礎形成期)】					【新年期(向上期)】					【中堅期(発展期・充実期)】					【充実期】					【発展期】				
45	宮崎			初任者研修					5年経過後研修					10年経過後研修														
46	鹿児島			【新年度】																								
47	沖縄			初任者研修 2年目研修 3年目研修 5年目研修					6年目研修 7年目研修 8年目研修 9年目研修 10年目研修					10年目研修					15年目研修									
				0年次	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目	6年目	7年目	8年目	9年目	10年目	11年目	12年目	13年目	14年目	15年目	16年目	17年目	18年目	19年目	20年目				

21年目	22年目	23年目	24年目	25年目	26年目	27年目	28年目	29年目	30年目	31年目	32年目	33年目	34年目	35年目	36年目	37年目	38年目	39年目	40年目	備考	部道府県
【学校経営能力の育成期】教員活動全般において、教職員に対する指導力を発揮し、学校教員目標を具現化するための中心的な役割を担う力を身に付ける。										【学校経営能力の活用期】豊かな教職経験に基づく幅広い視察を有し、様々な教員課題への対応と組織的な学校経営を推進する力を身に付ける。											北海道
【⇒実践的指導力の養成・深化】学び続ける教職員																					青森
【2】リーダー能力の発揮期										【総合力の発揮期】											岩手
【教員】進化型教員としての高い専門性を発揮するとともに、学校運営上重要な役割を担い、他の職員への助言・援助など指導的役割や、学校や地域全体の教育力向上に貢献できる力量を向上させる。【管理職の役割】学校運営の推進者としてのリーダーシップを発揮すべく、指導者意欲に管理意欲としての力量を向上させる。																				【全体】教員として使命感、教育的愛情を深め、広く豊かな教養や人間性を備く	宮城
【後期】各学校等の指導者、経営者としての資質の充実及び専門性の進化																				【全体】授業（教育）改善・学校運営の改善に活かされる実践力／（後期）副校長に求められる実践力・学校組織マネジメント研修を重視	秋田
【卒業期】広い視野に立ち、学校運営の推進者としての自覚をもつとともに、若手教員を指導する力を身に付ける。										【貢献期】職能の向上に努めるとともに、管理・運営・指導に関する力量を高める。豊かな教職経験を踏まえ、実践的な指導力や課題解決力を一層高め、他の教員の力量形成を支援・指導する。											山形
【深化・成熟期】																					福島
																					茨城
授業改善、研究、研修への指導等において中心的な役割を果たすための資質・能力を身に付ける。／学校運営全般にわたる指導者、管理職としての力量を身に付ける。／教育活動全般において教職員に対する指導力を発揮し、組織的な学校運営の中心的な役割を担う資質・能力を身に付ける。																					栃木
																					群馬
【研修目的より一層職能に関する知識を身に付けるとともに、視野を広げ、学校運営に積極的に参加していくことができるよう企画立案、事務処理等の資質・能力の向上を図ることを目的として実施し、学校の中核として教育を担う指導力を培う。																					埼玉
【後期】（深化・充実期）																				経験や職能に応じた研修／教員の専門性を高める研修	東京
																					神奈川
																					新潟
【管理・経営能力の向上】学校運営力・学校経営力																				【指導の力量の形成期】～20年目	山梨
																					静岡
【卒業期】学校の中核としての自覚を持ち、組織マネジメントやリスクマネジメントの力も付けよう。また、開かれた学校づくりのため、地域社会とのかかわりも深めよう。										【次世代育成期】更なる向上のために学び続ける意を、後輩に示そう。変化に柔軟に対応する力を身に付けていこう。【管理職期】人間力を更に向上させ、学校運営や後進の指導、また児童生徒の教育にあたらう。											長野
【教育経営資質の研修】																					富山
20年経験者研修																					石川
【初期 教職教育充実期】自己の教員観を確立し、活力ある学校運営を企画・実践し、実践する教師										【V期 教職教育充実期】蓄積された豊富な経験に基づき、学校全体の管理や指導を行う教師											福井
																				【初任】実践的指導力と使命感を養うとともに、幅広い知見を得る／（2年目～）実践の向上を図る	愛知
																				【若手教員研修】授業づくりの基礎・基本を習得／【全期】専ら力向上につながる実践から授業力身に付ける／【子ども】一対一に対応でき	三重
																					滋賀
																					京都
【第4期】																				※研修体系と教職スタンダードは整合？	大阪
																					兵庫
																					和歌山
【第4期 経営的・専門的資質の充実】学校運営・経営全般にわたり、指導的・管理的立場としての力量を高める。教科指導等の専門性を向上させ、校内や地域の指導的立場としての力量を高める。																					奈良
																					鳥取
																					島根
																					岡山
総合的力量的向上																					広島
【ステップⅢ（発展期）】専門的指導力の充実／学校運営・経営力の充実→発展																					山口
																					徳島
【深化貢献期】組織マネジメント能力の充実／総合的指導力の向上																					香川
【資質・能力発展期】																					愛媛
底力プログラム】総合的資力や課題解決力、改革推進力、人材育成力などのマネジメント力の向上																				※スコープに基づく体系あり	高知
																					福岡
																				※「基礎」/「深化」/「基礎・深化」	佐賀
																					長崎
										【円熟期】											熊本
																					大分
																					宮崎
【円熟期】																					鹿児島
																					沖縄
21年目	22年目	23年目	24年目	25年目	26年目	27年目	28年目	29年目	30年目	31年目	32年目	33年目	34年目	35年目	36年目	37年目	38年目	39年目	40年目	備考	

表 3-6. 各政令指定都市のライフステージごとの研修目的

No.	政令市	類型	シークエンス																												備考								
			0年次	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目	6年目	7年目	8年目	9年目	10年	11年	12年	13年	14年	15年	16年	17年	18年	19年	20年	21年	22年	23年	24年	25年	26年	27年		28~40年目							
1	札幌市		【基礎形成期】														【向上期】										【充実・発展期】												
2	仙台市	(スコープ型)	【育成期】														【向上期】										【充実・発展期】												
3	さいたま市	(シークエンス型)	【ステージI(初任期)】豊かな人間性/強い使命感/基礎的・基本的な指導技術														【ステージII(中堅期)】幅広い視点/専門的知識・技能の向上/学校運営への積極的な参加意欲と実践力										【ステージIII(熟練期)】学校運営推進者としての自覚と実践力/教科指導、校務分掌等でのリーダーシップと課題解決力												
4	千葉市		初任者研修	*	*																															10年経過後者研			
5	横浜市	スコープ型	【第1ステージ】実践力を磨き教職の基礎を固める<学級・担当教科等>														【第2ステージ】専門性を高めグループのリーダーとして推進力を発揮する<学年・分掌等>										【第3ステージ】豊富な経験を生かして広い視野で組織的な運営を行う<学校全体>				※シークエンスの明確な区分なし								
6	川崎市		初任者研修	2年目教員研修	3年目教員研修																															10年経過後者研	15年経過後者研		
7	相模原市	(スコープ累積型)	初任者研修	2年目研修	3年目研修	4年目研修	5年目研修																														10年経過後者研		
8	新潟市	包括目標型	初任者研修/新規研修	※白帯	※黒帯	※黒帯	※黒帯	6年目研修																													12年経過後者研		
9	静岡市	(包括目標型?)	初任者研修	2年目研修	3年目研修																																10年経過後者研		
10	浜松市	包括目標型	【基礎】														【向上】										【充実】				【発展】								
11	名古屋市		初任者研修	研修																																	教職経過後者研修会(1)	教職経過後者研修会(2)	
12	京都市		採用1年目研修																																		採用10年目研修		
13	大阪市		教職実践での基礎的・基本的な事象や技能の習得				教育実践の経験を踏まえより高い専門的知識・技能の習得				教育活動における、広い見地からの具体的な教育課題解決				学校教育の改善等にかかわるより高度で専門的な知識・技能の習得								※シークエンスの明確な区分なし																
14	堺市		専・教員研修/新規採用	*	*	*	*	*	*																													10年経過後者研	
15	神戸市		採用候補者事前研修	2年次研修	3年次研修	4年次研修	5年次研修	6年目研修																														16年目研修	
16	岡山市		採用研修	2年目研修	3年目研修																																	10年経過後者研	15年経過後者研
17	広島市		初任者研修	教職経2年次	教職経3年次																																	10年経過後者研	
18	北九州市		【ステージI(教職基礎形成期)】教職への自覚と使命感を持ち、教職員集団の一員としての役割を理解し、行動する力を養う。教科等を中心に、教育実践にかかわる基礎的・基本的な知識・技能を固める。							【ステージII(教職資質向上期)】教職員集団の一員としての役割を果たし、学校運営の一翼を担う力を養う。自己の教育実践を振り返り、教科等の指導、生徒指導、学級経営等についての実践的指導力の向上を図る。							【ステージIII(教職資質充実期)】専門性の向上と得意分野の伸長を目指す。教科等の指導、生徒指導等の実践的指導力を一層高めるとともに、後輩への指導・支援ができる資質能力を養う。/教育活動推進のためにリーダーシップを発揮し、活力ある学校運営に資する校務の企画・実践を行うとともに、後輩への指導・支援ができる資質能力を養う。							【ステージIV(教職資質発展・円熟期)】(実践リーダー)教科等の指導や生徒指導等においてさらなる指導力を発揮するとともに、実践リーダーとして他の教職員に指導助言を行うなど、教育活動の中核を担う資質能力を養う。/ (主任・主事等)教育活動全般において教職員に対する指導力を発揮し、円滑な学校運営の中心となる役割を担う資質能力を養う。/ (管理職)学校の内部環境及び学校を取り巻く外部環境を的確に把握・分析し、学校経営ビジョンのもと、特色ある学校経営を行う資質能力を養う。															
19	福岡市		1年次研修	2年次研修	3年次研修																																	11年次研修	
20	熊本市	包括目標型	採用研修				【基礎期】基礎基本の力を身につける				【向上期】協働して自らの力を伸ばす				【充実・発展期】自らの専門性を高めリーダーとしての力を伸ばす				【発展・円熟期】全校的な視野に立ってリードする力をつける																				

第4章 教員研修の事例比較

本章では、埼玉県と鳥取県の教員研修プログラムを比較対照することによって、第2章で提示した仮説、すなわち「同じ内容の教員研修プログラムであっても、研修における学びの持続性・重層性・発展性を保証する観点でプログラムをデザインし、それらの条件を満たすシステムも形成した方が『学び続ける教員』を生み出しやすい」という仮説の妥当性を検証する。複数の県においてほぼ「同じ内容」の研修が行われているという条件を保証するために、東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構(以下CoREF)が各県と連携して展開している研修に着目した。これは協調学習の授業づくりを促進する研修であり、今回取り上げた両県とも平成24(2012)年度から初任者研修など大規模な高校教員対象の研修を行ってきた。1節で埼玉県、2節で鳥取県の研修内容を紹介し、そのプログラムとしての類似性を3節で確認する。その上で、プログラムを包含・下支えする研修全体の在り方や教員同士のネットワークなど、システム面の違いを確認し、それがもたらす効果と次の課題を検討する。なお、協調学習の授業づくりがいかなるものかは、1節の埼玉県の事例説明、及び国立教育政策研究所(2015)の第5章を参照いただきたい。

1. 事例1：埼玉県

本節では、東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構と連携した埼玉県の高専学校における主体的・協働的な学びをデザインする実践的力量向上のための研修事例について報告する。埼玉事例の大きな特徴は、1)「知識構成型ジグソー法」という一つの授業の型を効果的に活用しながら、授業手法の習得にとどまらず、教員間の協調的な学びを引き出し、実践及び実践について語るができることの質を継続的に上げていくことを射程としていること、2)こうした射程をもった複数の研修や研究連携事業を多面的に展開・ネットワークすることで、様々なライフステージにある教員がお互いを学びのリソースとしながら継続的に次の学びを深めるためのシステムを形成していることである。

以下では、この二つの特徴について詳しく述べた後、高等学校初任者研修において実施している授業力向上研修(6日間)の事例を基に研修のプログラムの具体を紹介しながら、こうした研修の実施を通じて見えてきたことについて述べる。

(1) 実践的力量を向上させるための媒介としての「知識構成型ジグソー法」

埼玉県と東京大学CoREFとの研究連携では、「知識構成型ジグソー法」という一つの授業の型を使って、授業デザイン、実践、振り返りを行うことを研修の中核に据えている。研修では、この型の習得そのものを目的としているのではなく、型の背景にある学

習理論を理解してもらうこと、型を用いた実践と振り返りを研修受講者が協調的に行うことを通じて、受講者が子供の学びやそれを引き出す授業のデザインについて自分の言葉で語るができることの質そのものを上げることを目的としている。

こうした目的の研修において、「知識構成型ジグソー法」という一つの型を活用するメリットにつながるような、この授業の型の特徴を三点整理して述べる。主体的・協働的な学びのデザインという新しい教育課題に向けて、この型が先生方の実践的力量を支えながら伸ばす媒介としての役割を果たしていることを、この三点の特徴から示す。

① 主体的・協働的な学びの実現を支える型

一点目は、「知識構成型ジグソー法」の型が「人はいかに学ぶか」の研究に裏付けられたものであり、人がもともと持っている学びの力を引き出しやすい場を作り出すものであるという点である。

教室で引き起こしたい協調的な学び——一人一人が自分で答えを追究しながら、他者の異なる視点や考えと出会うことで、自分の考えの質を上げていくような学び——は、実は遊びや日常生活の場面で子供たちが自然に行っていることでもある。どのようなときに子供たちがそうした学びをしているかという学習環境の条件について、東京大学 CoREF では以下のように整理している（東京大学 CoREF, 2016）。

囲み 4-1：協調的な学びを引き出す学習環境の条件（東京大学 CoREF, 2016）

- I：一人では十分な答えが出ない課題をみんなで解こうとしている。
- II：課題に対して一人一人は「違った考え」を持っていて、考えを出し合うことでよりよい答えをつくることができる期待感がある。
- III：考えを出し合ってよりよい答えをつくる過程は、一筋縄ではいかない。
- IV：答えは自分で作る、また必要に応じていつでも作り変えられる、のが当然だと思うことができる。

これに対して、一般的な教室でのグループ学習を想定すると、場合によっては、一人でも十分答えが出そうな課題設定での学習、誰か一人の考えだけで十分な答えになってしまう学習、考えたことを発表し合うだけで終わりにってしまう学習、グループで話し合っても最後は先生が「正解」を与えてしまう学習もしばしば見られる。

「知識構成型ジグソー法」の型を使った授業においては、

- 最初に子供たちが自分にとって「一人では十分な答えが出ない課題」に自分一人で答えを出そうとしてみて、
- 答えを出すのに先生が必要だと考える幾つかの部品をグループに分かれて学んできて（エキスパート活動）、
- 異なる部品について学んできた子供同士が一つの班に集まって、学んできたことを

使いながらみんなで「一人では十分な答えが出ない課題」によりよい答えを作ろうとしてみて（ジグソー活動），

- 各班で作った答えを教室全体で交流しながら，更に掘り下げて（クロストーク），
- 最後にもう一度各自が自分で答えを作ってみる，

という一連の流れの中に，上述したⅠ～Ⅳの要素を担保する仕組みが備わっている。

すなわち，「知識構成型ジグソー法」という型自体の備えている特徴として，学習者がひとまず主体的に考え，考えを出し合うことを支える仕組みがあるということである。グループのメンバーがそれぞれ異なる資料を担当しているという状況は学習参加への強い動機付けとなる。学習者中心型の授業づくりに慣れていない先生方に対して，この型の仕組みはまず「生徒が全く活動しなかった」という事態を起こりにくくすることで一定の成功体験を味わってもらうために有効であるだろう。同時に，とりあえず「いつもより生徒が活動してくれる」という状況が担保されることで，ふだんの授業では見えづらかった生徒の力や考え，特性が見えてくる効果も期待される。

② 深い教材研究を促す型

特徴の二点目は，「知識構成型ジグソー法」が先生方の深い教材研究を促すという点である。囲み4-1に示した協調的な学びを引き起こしやすい学習環境の四つの要素は，「知識構成型ジグソー法」の型を使いさえすれば必ずしも全て担保されるわけではない。

この四要素を実際の教室で担保するためには，子供たちにとって「一人では十分な答えが出ない課題」とは具体的にどんなものなのか，その課題に「答えを出すのに先生が必要だと考える幾つかの部品」は何になるかを想定した授業デザインが求められる。また，これらを考える上では「本時の課題に対して期待する解答の肝」は何かも同定しておかないとならない。こうした型の中身が本時の子供たちにとって適切なものになって初めて，協調的な学びを引き起こしやすい四つの要素が満たされると言える。

先生方の学びという観点から見れば，型の持つメリットは授業デザインに当たって考えるポイントが明確になるということである。「知識構成型ジグソー法」の型を使って授業デザインを行おうとすると，「目の前の子供たちにとって問うに足る問いとは」「教科等の狙いに即して，本時の課題に対して行き着いてほしい答えの肝は」「そうだとしたら必要な部品は」といった授業デザイン上の課題が明確になってくる。チョーク・アンド・トークの授業であれば，授業者が分かっていることについて順を追って提示すれば形としては成立させられるが，この形の授業づくりは自分が分かっていることの構造や要素を再検討し，子供に理解してもらえるように構成し直せなければ成功しない。その際には教材の核となるビッグ・アイデアの理解も問われる。だから，「教科書に書いてあることのプラスアルファを私は理解しているから教えられる」というのではない，もう一步進んだ教材研究の必要性が実感される。

③ 先生方の協調的な学びを引き出す仕掛けとしての型

第三に、これは「知識構成型ジグソー法」に限ったことではないが、全員が一つの型に沿った授業研究を行うことには、受講者同士が実践の成果と課題を交流する際に、比較検討によって個々の授業のよさや改善点を見えやすくするという利点がある。

逆にそれぞれが自由な型、メソッドで授業づくりを行った場合、個々の実践の成果と課題が、例えば、使った型・メソッド自体のよしあしや「型やメソッドが授業に合っていたかどうか」にすり替えられ、各自の教材や授業の進め方の具体的な省察に結び付きにくい恐れがある。一つの型という制約の中で協議することで、共通の課題意識の下、それぞれの実践の成果と課題を率直に検討することが可能になる。

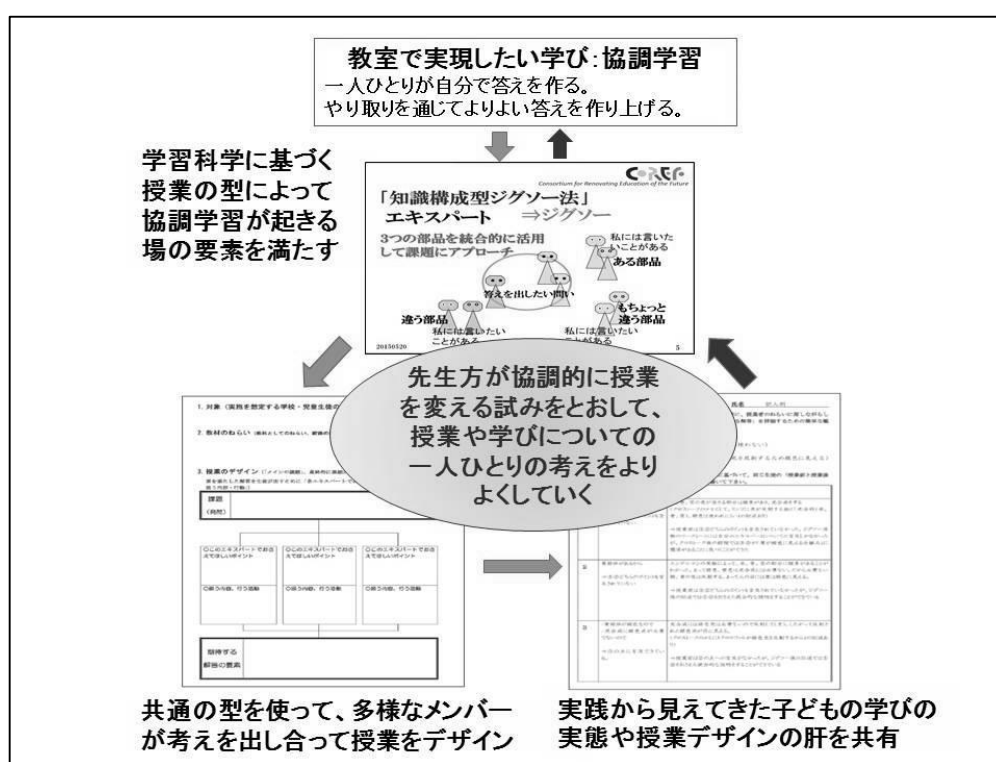


図 4-1. 「知識構成型ジグソー法」の型を活用した継続的な授業改善の仕組み

型を共有するもう一つのメリットは、授業デザイン及び授業の成果や課題の検討を自治体や教科、校種を越えて行うことができる点である。東京大学 CoREF では、様々な自治体・校種と連携しながら、「知識構成型ジグソー法」を活用した協調学習の授業づくりの研究を行っている。その研究連携に参加する先生方からは、「ジグソーの授業づくりでは中学校や高校の先生から専門的なコメントを聞くことができる」、「普通なら絶対会わないような他の自治体の先生と一緒に研究できる」、「こだわりの違う同じ教科の先生とも一緒に授業づくりができる」、「他の教科の授業を見たり、一緒に考えたりができる」といった声がある。

先生方の協調的な学びを引き出すという観点からいえば、「知識構成型ジグソー法の授業づくり」を、一緒に解きたい「一人では十分な答えが出ない課題」として共有することで、多様な先生方がバックグラウンドの違いを生かして多様な考えを出し合いながら、それぞれの考えの違いから学び、一人一人の生きて使える授業論や「人はいかに学ぶか」の知見をよりよいものにしていく場を作ることができると言える。

(2) 研修・研究連携事業の多面展開・ネットワーク

続いて、こうした型を活用した埼玉県と東京大学 CoREF の研究連携による事業の展開について、全体像を示す。「知識構成型ジグソー法」の一つの型を共通に用いる様々な切り口からの研修や研究連携事業を多面的に展開・ネットワークすることで、様々なライフステージにある教員がお互いを学びのリソースとしながら継続的に次の学びを深めるためのシステムを形成し、全県に展開している点が、この研究連携の最大の特色であり強みである。

① 中核となる研究連携事業の概要

埼玉県教育委員会では、東京大学 CoREF との連携による「知識構成型ジグソー法」を活用した協調学習の授業づくりを一つの柱に、生徒の主体的な学びを引き出す継続的な授業改善を行う研究連携事業を平成 22 (2010) 年度から継続してきた。平成 22 (2010)、23 (2011) 年度は「県立高校学力向上基盤形成事業」、平成 24 (2012)～26 (2014) 年度は「未来を拓く『学び』推進事業」、そして平成 27 (2015) 年度からは新たに 5 か年計画で「未来を拓く『学び』プロジェクト」を開始した。

研究連携の中心的活動は、知識構成型ジグソー法による教材の開発、実践、実践の振り返りである。研究の具体的な進め方としては、研究連携に参加を希望する学校（研究開発校）を県内の公立高等学校及び県立中学校から募り、各研究開発校が校内で中核的に研究を進める教員（研究開発員）を申請する。研究開発員は教科等の部会に組織され、対面とネット上のやり取りによって、協力して教材開発と実践、効果検証を行う。

研究推進の進行管理及び連絡調整は、埼玉県教育局県立学校部高校教育指導課及び県立総合教育センターがリードし、東京大学 CoREF はこれらと協力しながら、協調学習の理解を深めるためのワークショップのデザインや教材開発の支援、授業実践評価など、研究推進上の様々なサポートを行う。また、埼玉県教育委員会から東京大学 CoREF に管理職級の職員が 1 名派遣され、協力研究員として東京大学に常駐し、研究連携のコーディネートを行っている。

② 事業規模の推移

6 年間の研究連携における事業規模の推移を図 4-2 に示す。

研究連携がスタートした平成 22 (2010) 年度には、研究開発校が県立高校の約 7%に

当たる 10 校であったものが、平成 27 (2015) 年度には県立高校の約 65.5%に当たる 91 校（加えて市立高校 3 校，県立中学校 1 校）に拡大している。

また，研究開発員数も平成 22 (2010) 年の 26 名から平成 27 (2015) 年には 394 名に増加している。全体数が増加しているだけでなく，1 校あたりの研究開発員数の平均も 2.6 名から 4.1 名に増加しており，各研究開発校内での研究の充実も一層期待される。

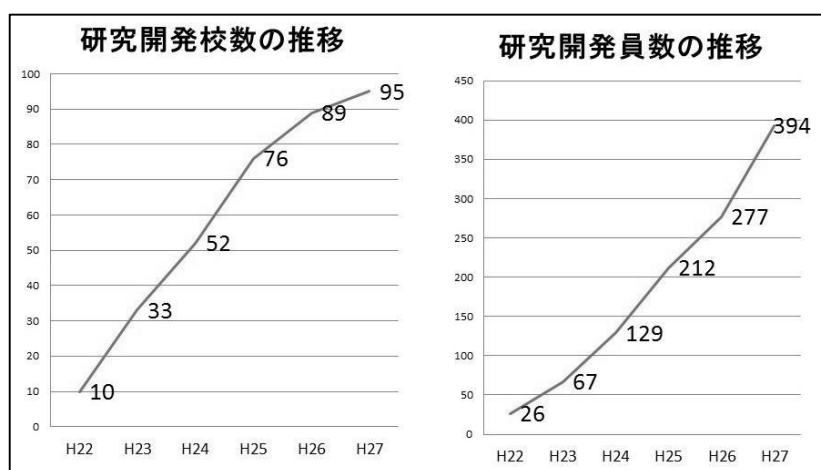


図 4-2. 研究開発校及び研究開発員数の推移

③ 多面的な事業展開とそのネットワーク

埼玉県と東京大学 CoREF との研究連携はこの事業にとどまらず，多面的な事業展開とそれらを有機的にネットワークした教員の学びのシステムづくりを行ってきた。その展開を図 4-3 に示す。

平成 22 (2010) 年度から「知識構成型ジグソー法」を用いた協調学習の授業づくり研究連携がスタートし，平成 24 (2012) 年度にはその成果を生かした初任者研修がスタートした。初任者研修の講師は，東京大学 CoREF とともに，研究連携事業に携わる中核教員や各教科部会を運営する指導主事が務めている。初任者研修による県内高等学校への全面展開に伴って，各学校管理職や教育行政関係者にビジョンの共有を行うための管理職研修が平成 25 (2013) 年度からスタートした。また，平成 26 (2014) 年度には，研究連携に携わる実践者の中から更に中心的な役割を果たす実践者を対象に月 1 回のワークショップ型の研修を 1 年間行う協調学習マイスター研修がスタートした。このマイスター研修は，東京大学 CoREF が主催する「本郷学習科学セミナー」を活用したものであり，他県から同様の狙いで参加する多様な校種・教科の実践者や研究者とともに意見交換や実践検討を行うことが可能になっている。

中心となる連携事業で授業改善をけん引する中核教員の育成，共有できる質の高い教材の開発を行い，この連携事業のリソースを活用して初任者研修を切り口に県内全ての

高等学校の授業改善につなげていく。そうした全面展開の試みを管理職や指導主事の研修で支え、目指す新しい学びのゴールイメージを共有していく。初任者研修に参加した教員の中から更に学びたい者が中心となる連携事業に参加し、そこで育った中核教員の中から授業改善の実践的、理論的なリーダーとなる教員に更なる学びの場を与え、その学びをまた連携事業や研修等に還元していく。中核となる先生方の学びの質も高めつつ、県内全体にその成果を波及させていくこうした先生方の学びのシステムづくりが埼玉県と CoREF の研究連携における最大の特徴であり強みであると言えるだろう。

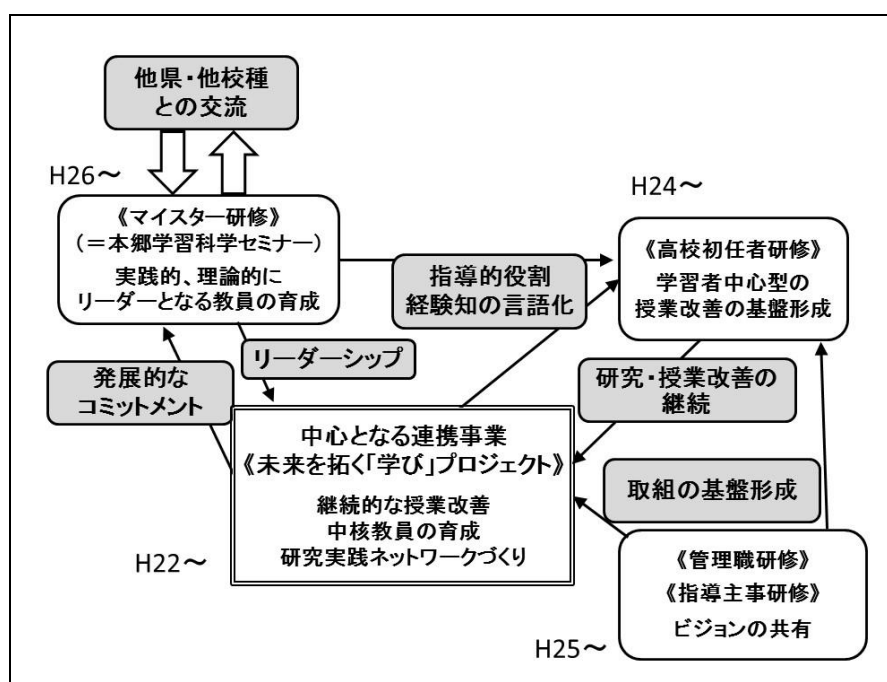


図 4-3. 埼玉県高等学校における協調学習関連事業の展開

(3) 研修プログラムの具体

続いて、この研究連携の中で一番規模の大きな研修である「高等学校初任者研修 授業力向上研修」を事例に、悉皆（しっかい）の年次研修における「知識構成型ジグソー法」の授業づくりを中心とした 6 日間の研修の具体的なプログラムについて紹介する。

① 事例の概要

埼玉県教育委員会では、上で紹介した研究連携の成果を元に、また研究連携のリソース（協調学習について研究実践を深めた中核教員や開発された教材、実践例）を活用し、平成 24（2012）年度から協調学習の授業づくりを「授業力向上研修」（6 日間）として高等学校の初任者研修に導入した。平成 27（2015）年度で 4 年目の実施である。

授業力向上研修の導入は、それまで実施していた「課題研究」（4 日間）及び「集団活

動体験研修」(3日間中の1日)を廃止・縮小する形で行われた。すなわち、各受講者が自由に設定した主題(教科、部活動等)について研究する研修を全員が共通の主題について研究する研修に置き換えた形になる。

本研修の実施者である埼玉県立総合教育センターが発行する『平成27年度高等学校初任者研修の手引き』では、授業力向上研修の狙いが以下のように示されている。

埼玉県教育委員会は「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、「協調学習」による学習者主体の授業改善に取り組んできた。この最先端の授業研修による知識構成型ジグソー法の手法を取り入れ、生徒が主体的に学び合いながら、分かったという実感や成就感を味あわせる工夫を図り、生徒の総合的な学力向上に資する授業力を身につける。

受講者は高等学校の初任者研修受講者全員であり、17の教科等の教員が受講している。受講者数はこの4年間毎年おおよそ250名から300名程度で推移している。

研修は全体での講義を大ホールで実施し、それ以外の演習等については教科等ごとに教室等に分かれて実施している。

研修は4日間の対面研修と2日間の所属校研修の計6日間で構成されている。表4-1に平成27(2015)年度の研修の大まかな流れを示す。なお、受講者は296名であった。

② 研修のゴールイメージ

1年間の研修を通じて目指しているのは、「知識構成型ジグソー法」の手法の修得ではなく、最もベーシックには、学習者を意識しながら授業をつくる習慣をつけてもらうことである。その上で更に、協調的な学びを引き起こす授業のデザインについて継続的に学んでいく基盤形成ときっかけづくりを狙っている。

講義式の授業の場合でも、提示した情報や教師からの投げかけについて学習者がどのような受け取り方をするのか、与えられた情報を個々の学習者がどの程度理解しているとみなして良いのか、そういった点をイメージしてつくられた授業とそうでない授業には大きな違いがある。ただ、こうした授業の違いは、経験の浅い先生方には見えにくい。黙って講義を聴いて、板書どおりノートをとっている生徒の頭の中を推測するのは困難だからである。

表 4-1. 平成 27 (2015) 年度授業力向上研修全日程の大まかな流れ

日程	内容	主な講師
事前課題	学習についての意識調査 (受講者及びその生徒)	
対面研修 1 日目 5 月 20 日 (半日)	講義と授業体験を通じ, 協調学習の基本的な考え方と「知識構成型ジグソー法」の手法を学ぶ (全教科共通)	CoREF
課題	与えられた「要改善」授業デザインについて, その改善点と改善案を考えてくる	
対面研修 2 日目* 6 月 3 日 / 7 月 8 日 (全日)	各教科等の事例を用いポイントを絞って授業デザインを考える演習や講義を通じて, 実際の授業づくりに向けてデザインのポイントを学ぶ (教科等ごとに実施)	CoREF 過去の受講者 教科担当指導主事
所属校研修 1 日目	各自で「知識構成型ジグソー法」の授業を実践し, 実践についての振り返りをまとめる	校内の先生方
対面研修 3 日目 10 月 14 日 (半日)	中間報告会として実践を交流し, 成果と課題から次の授業づくりの仮説を立てる (教科等ごとに実施)	研究開発員 CoREF
所属校研修 2 日目	各自で「知識構成型ジグソー法」の授業を実践し, 実践についての振り返りをまとめる	校内の先生方
対面研修 4 日目 1 月 27 日 (全日)	最終報告会として実践を交流し, 1 年間の研修で学んだ授業づくりのポイントを整理する (教科等ごとに実施)	教科担当指導主事 CoREF
事後課題	生徒の学習定着度についての調査	

*対面研修 2 日目は, 教科等ごとに 6 月 3 日か 7 月 8 日のいずれかの日程で行っている。

これに対して, 「知識構成型ジグソー法」の枠組みに基づく授業をデザインし実施してみると, 生徒が書くこと, 話すことといった表現活動を多く行うことになるので, そこで得られる生徒のアウトプットを手掛かりに授業の振り返りを行うことができる。表現・思考・判断を繰り返す授業によって得られた生徒のアウトプットに基づいて授業を振り返ることで, 生徒が何を考えているのか, どんなところでつまづいているのか, 教師の働きかけはどう受け取られているのかについての推測がしやすくなる。また, それに基づいて「次の授業はこうすればこうなるのではないか」という自分なりの仮説も立てやすくなる。さらに, こうした振り返りと仮説づくりについて, 同じ型を共有して授業研究を行う仲間と協調的に行うことによって, 先生方自身の主体的・協働的な学びを引き出すことも可能になる。つまり, 授業デザイン, 実践, 振り返りとそれに基づいた次の授業デザインの仮説づくり, そして次の授業デザインへというサイクルを仲間と協調的に繰り返し行っていくことで, 授業づくりの PDCA サイクルを身に付け, 継続的な授業改善の基盤を入手することが, この研修の狙いである (図 4-4)。

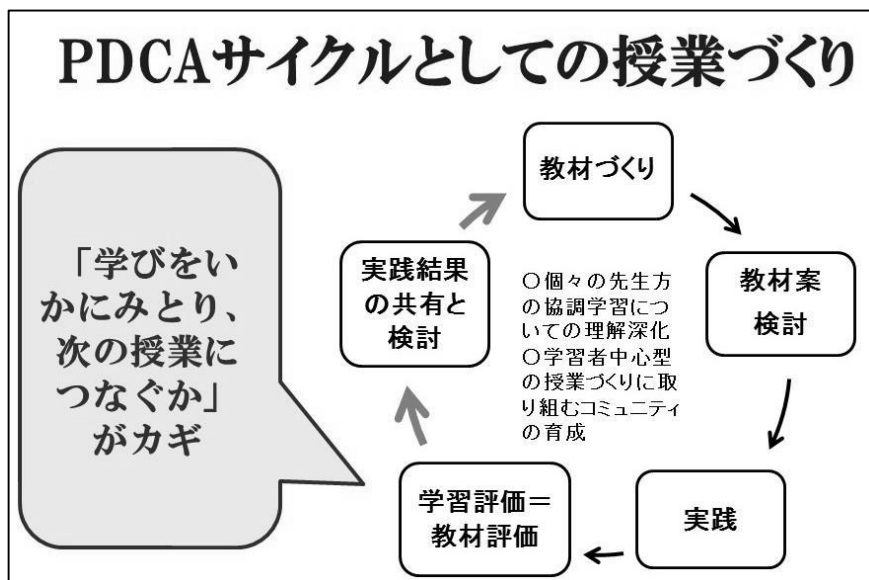


図 4-4. 研修の核となる PDCA としての授業づくり

③ 研修プログラム

以下、初任者研修プログラムの詳細を表 4-1 の順に記す。

a) 対面研修 1 日目 (表 4-2)

初回は、本研修の取組の全体像についてイメージを持つこと、その中で特に知識構成型ジグソー法を用いた授業で学ぶときに学習者がどのような経験をするのかを実感することを主な目的とし、生徒の立場になっての授業体験や学習の様子を紹介など、東京大学 CoREF が通常他の 1 日研修で行うのとほぼ同様の内容で実施している。

研修の最後には、次回までの課題を提示した。今回の研修の講義や協議で扱った「協調学習が起きやすい学習環境」の条件 (囲み 4-1) に照らして、「要改善」の要素を含む授業デザインの改善点と改善案を検討するというものである。なお、課題の「要改善」授業デザインは、過去の受講者が作成した案などを基に、「発問が不明確」、「授業者が答えをまとめてしまっている」など、よくありがちな改善点を盛り込んだものを東京大学 CoREF で作成したものである。

表 4-2. 対面研修 1 日目のプログラム

時間	活動	概要
13:00～ 13:25 (25 分間)	講義 「一人一人の学ぶ力を引き出す授業のデザイン」	研修の導入として、次の 3 点を確認。 ・ 21 世紀に求められる学びのゴールとは ・ 子供たちは潜在的に学びの力（資質・能力）を持っており、この力を発揮しやすい環境をデザインすることが教師の役割であること ・ 上記の環境デザインに有効な授業の型の一つとして「知識構成型ジグソー法」があること
13:35～ 14:25 (50 分間)	演習 「知識構成型ジグソー法の授業体験」	受講者が「知識構成型ジグソー法」の授業を実際に受け、「対話を通じて理解を深める学び」を実感する。このとき受講者を大きく二つのグループに分け、各グループが異なる授業を体験する。
	移動休憩	
14:35～ 15:05 (30 分間)	協議 「体験の振り返り」	異なる授業体験をした受講者同士が 4 名程度のグループで協議。お互いが体験した授業について情報交換し、体験を振り返りながら、次の 2 点について考える。 ① （二つの授業の共通点を基に）子供たちの協調的に学ぶ力を引き出しやすい環境をデザインする上での「知識構成型ジグソー法」の役割 ② （二つの授業の相違点を基に）「知識構成型ジグソー法」の授業づくりのバリエーション
	移動休憩	
15:15～ 16:15 (60 分間)	講義 「『知識構成型ジグソー法』の授業づくり」	・ 「知識構成型ジグソー法」の型を使って教室で実現したい「対話を通じて個々人が理解を深める学び」の姿についてビデオ等を用いて解説し、 ・ 授業づくりのポイントについて、「問いの立て方」「一連の学習計画の流れの中でどう活用するか」を中心にこれまでの実践研究から見えてきたことを紹介

b) 対面研修 2 日目（表 4-3）

対面研修 2 日目は、各教科等の実例を用いながら、授業デザインの諸要素についてポイントを絞った演習を行っている。「要改善」の要素を含む授業デザインの検討を行う最初の演習では、1 日目の研修で学んだ理論を教科ベースの実例に落とし込んで考えることを狙っている。続く演習では、東京大学 CoREF で精選した過去の実践例をアレンジする活動を通じて自分たちの実践のイメージを膨らませることを狙った。また、「自分

で実践するとしたら…」を具体的に想定することを通じて実践に際しての疑問を挙げることもこのステップの狙いである。このステップを経て、過去の研修受講者である先輩教員の失敗談を含む経験談を聞き、疑問を投げ掛ける時間を設ける。これにより、受講者は実践に向けてのイメージをつくっていく。続く講義では、中間報告に向けて行うこと、授業づくりのポイントを整理して伝えた。最後の演習では、授業デザインの肝である「この教材で教えたい内容の肝」を考える活動を行った。

授業デザインに当たって大事なポイントの一つは、教えたい内容を授業者自身が深く理解し、何が教えたい内容の「肝」なのかを明確にすることである。特に初任者の場合、講義式の授業で教えることができている、実は、教えたい内容の肝については曖昧なことも少なくない。自分たちが「分かっている」と思っていることを見直す必要があることに気付いてもらうことも、この研修の大きな狙いである。

表 4-3. 対面研修 2 日目のプログラム

時間	活動	概要
9:30～ 10:05 (35 分間)	演習 「協調学習の授業 デザインⅠ」	課題としていた「協調学習を引き起こしやすい環境を損なう」要素を持った授業デザインの改善点と改善案について小グループ、全体で意見交換。
	休憩	
10:15～ 11:45 (90 分間)	演習 「協調学習の授業 デザインⅡ」	小グループで過去の授業例三つから「自分たちの教室でアレンジして試してみるなら」の候補を選び、授業デザインのアレンジ案を作成。同時に、その授業デザインを実践する際の懸念点を挙げ、全体で交流する。
	昼休み	
12:45～ 13:55 (70 分間)	講義 「協調学習の授業 づくりと実践」	過去に研修を受講した先輩教員を各教科 2 名程度講師として呼び、失敗談を含む経験談を聞く。午前中の全体交流で挙げた懸念点も交え質疑応答を行う。
	移動休憩	
14:10～ 15:00 (50 分間)	講義 「中間報告に向け て」	受講者は次回の中間報告までに実践を行い、授業デザイン、振り返りシートを作成するため、これらのフォーマットの各項目で考えてほしいことを示し、それに即して授業づくりのポイントを解説する。
	移動休憩	
15:15～ 16:25 (70 分間)	演習 「協調学習の授業 デザインⅢ」	小グループで指定された単元・場面における「期待する解答の要素」と上位、中位、低位の生徒にそれぞれ「期待する解答の表現例」とそれを引き出すための「問い方」を検討し、全体で意見交流。 全体での意見交流を受けて、教科担当指導主事より受講者のアイデアに対して教科内容面での妥当性を中心にまとめたコメントをもらう。

c) 所属校研修 1 回目

2 回目と 3 回目の対面研修の間に受講者は各自「知識構成型ジグソー法」の授業を実施し、共通の書式による授業デザインと振り返りシートのフォーマットを作成する（これが「中間報告書」に相当する）。授業デザインのフォーマットは「知識構成型ジグソー法」を用いた授業デザインのポイントを明確に意識してもらうために、及び、振り返りのフォーマットは生徒の授業前後における変容の具体的なデータに基づいた授業や学びの分析を行ってもらうために、それぞれ東京大学 CoREF が開発したものである（国立教育政策研究所，2015，p. 166；東京大学 CoREF，2014，pp. 182-187 参照のこと）。

実践で使用する教材については、必ずしも完全オリジナルである必要はなく、過去の実践例をアレンジして使うことや 2 日目の対面研修で考えた案を使うことも奨励されている。また、実践に当たっては、授業を成功させることそのものを主な目的とするのではなく、実践を通じて生徒の学びについて考察し、自分の授業デザインについて考察することを主な目的とすることを強調している。現時点で受講者自身がベストだと思うプランで実践し、その実践において実際に起こった学びを生徒のアウトプットを丁寧に検証することで振り返り、次の課題を見いだすという継続的な授業改善のスタイルを作り出すことこそが研修の最も大きな狙いである。

d) 対面研修 3 日目（表 4-4）

3 日目の対面研修（「中間報告会」）では、それぞれが持ち寄った実践の結果を交流し、次の授業改善に生かすことを狙った。

ここでの狙いは、受講者の振り返りの質を上げる、具体的に言えば「大まかな印象論」や「学習の成否の原因を生徒の能力に帰した振り返り」ではなく、「（授業前後の生徒の答えなど）具体的な授業の中の学びの事実に即して、生徒の学習として起こっていたことを、教員側の仕掛け（教材や指示等）に関連付けながら振り返る」ことであり、そのために構造化したワークシートを用いた活動を行っている。また、中間報告では、本章（2）節で紹介した研究連携において、各教科部会で中心になって研究を進めている先生方に講師をお願いし、受講者の気付きや懸念点についてコメントを頂いた。（2）節に記したとおり、中核教員の存在が研修の質を高める重要なリソースとして機能する例である。

表 4-4. 対面研修 3 日目のプログラム

時間	活動	概要
13:00～ 13:25 (25 分間)	講義 「生徒の学習の記録に基づく継続的な授業改善」	目指す教師像として、自分で問いをたてて学び続ける「反省的実践家」としての教師像を示し、生徒の学びの事実を丁寧に検証しながら課題と次の授業づくりの仮説を見つける振り返りの仕方について解説を行った。
	移動休憩	
13:35～ 13:55 (20 分間)	演習 「生徒の学習の記録に基づく、授業デザイン見直し」	中間報告書の「授業前後の生徒の解答」を基に、「発問の妥当性」や「期待する解答の要素と各エキスパートの対応の妥当性」の観点から自分の授業デザインを見直す。
13:55～ 15:35 (100 分間)	演習 「生徒の学習の記録に基づく実践結果の共有」	小グループで各自の実践と検証結果について意見交換し、以下の 2 点について考えを付箋にまとめる。作成した付箋は随時、黒板の模造紙に貼り、全体で交流する。 ① 授業づくりの仮説として言えそうなこと ② より経験のある先生方に相談してみたいこと
	休憩	
15:45～ 16:30 (45 分間)	協議・指導講評	模造紙に貼られた付箋から、授業づくりの仮説として面白そうな気付きをしたグループを幾つか指名し、具体的に報告してもらおう。あわせて、受講者の「相談したいこと」のうち、数が多いものや大事そうなものについて、講師の先生のお考えをお話しいただく。

e) 所属校研修 2 回目

中間報告で立てた授業づくりの仮説を基に授業をデザインし、1 回目と同様に実践、授業デザインと振り返りシートのフォーマットの作成を行う（これが「最終報告書」に相当する）。

f) 対面研修 4 日目（表 4-5）

研修の最終回は、中間報告に引き続き、構造化したワークシートを用いての実践の振り返りを行い、それを基に、この研修で学んだことを「知識構成型ジグソー法」に限らず次の授業づくりに生かせる自分たちなりの授業デザイン原則としてまとめ、相互に交流するポスターセッションを行った。この研修で何を学んだかを受講者が自分たちの言葉で言語化し、整理しながら表現する活動を通じて、自分たちの現在「わかってきたこと」、「今後の課題」を認識し、継続的な授業改善の出発点としてもらう、という狙いがある。

表 4-5. 対面研修 4 日目のプログラム

時間	活動	概要
9:15～ 9:35 (20分間)	演習 「生徒の学習の記録に基づく、授業デザイン見直し」	最終報告書の「授業前後の生徒の解答」を基に、「発問の妥当性」や「期待する解答の要素と各エキスパートの対応の妥当性」の観点から自分の授業デザインを見直す。
9:35～ 11:45 (130分間) 途中休憩10分間	演習 「生徒の学習の記録に基づく実践結果の共有」	小グループで各自の実践とその検証結果について意見交換し、以下の2点について考えをまとめる。 その後、全体で意見交流。 ① 授業づくりの仮説として言えそうなこと ② 今後に向けての課題
	昼休み	
12:45～ 15:35 (170分間) 途中休憩10分間	演習 「ポスターセッション：一人一人の学びを大切にする『協調学習』の授業づくりのために」	小グループで「一人一人の学びを大切にする協調学習の授業づくりのために」というテーマに即して、授業力向上研修で学んだことを中心に授業づくりについてのポスターを作成する。 各グループが作成したポスターはワールドカフェ形式で全体交流。最後に、教科担当指導主事からコメントを頂く。
	移動休憩	
15:50～ 16:20 (30分)	講義 「学び続ける授業者としての教師の成長」	1年間の研修の意味を整理し、初任者の今後に期待する継続的な授業改善のPDCAサイクル形成のイメージを過去の受講者のモデルケースなども取り上げながら伝える。

(4) 研究連携から見えてきていること

① 型を媒介にした協調的な学びの成果

図 4-5 は、平成 27 (2015) 年度の受講者が作成したポスターの一例である。図 4-5 の左図には、狙いの明確化、授業前後の考えの変化を生徒に自覚させること、的確な指示、本時の指導計画における位置付けの明確化、生徒に学ぶ意義を伝えることといった「ジグソー法五箇条」が書かれており、実践を通じて受講者自身が型には明示的に含まれていないこれらの点を主体的・協働的な学びを引き起こす肝として見いだしたと解釈できる。図 4-5 の右図では、ベン図の形式で「生徒」「教員」「雰囲気」の三つの集合とその重なりから生徒の主体的・協働的な学びを成立させるための授業デザインのポイントが描かれており、実践を通じて見えきた授業づくりのポイントを受講者自身が納得の行く形で整理しようと試みている様子を読み取ることができる。

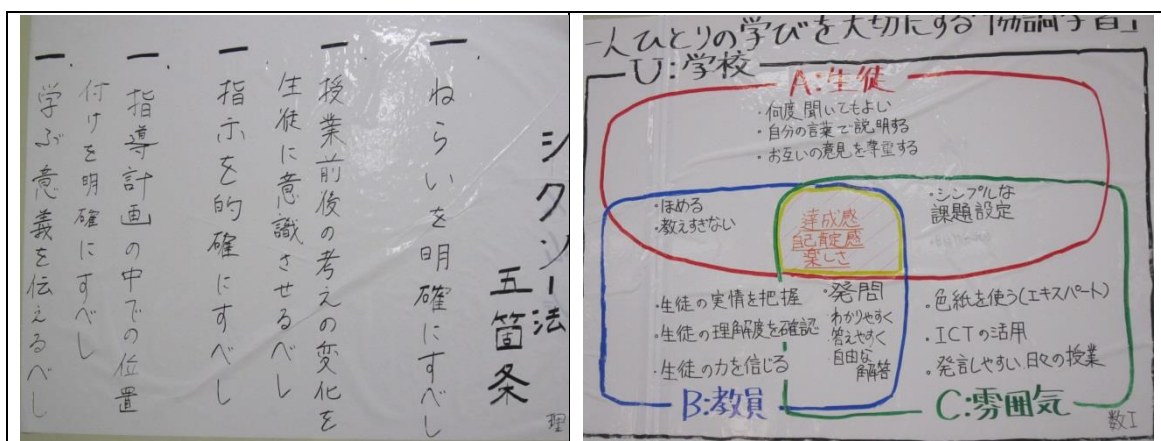


図 4-5. ポスターセッションで受講者が作成したポスター

他の受講者も同様にそれぞれ独自なまとめを行っており、6日間の研修を通じ、受講者たちは生徒の協調的な学びを引き出すための授業デザインの原則について、自分たちなりの考えを持つことができたこと示唆される。「知識構成型ジグソー法」という一つの型を集中的に扱った研修だが、受講者のアウトプットからは、受講者の学びが、この授業法に限定された狭いものでなく、主体的・協働的な学びのデザイン一般に生かせるようなデザイン原則を構成するに至っていることがうかがえる。

教員生活を通じて続く継続的な授業改善のスタート地点として、「知識構成型ジグソー法」の型を使った授業デザイン、実践、振り返りのサイクルを回すことで、型の理解に留まらずに授業観や子供観自体を見直していく継続的な授業改善の基盤をつくるという研修の狙いは、一定程度達成されたと言える。

次に、研修が継続的な学びの基盤形成となったことを示すデータの一つとして、初任者研修の受講者が次年度以降に（2）節で述べた研究連携の中核事業（「未来を拓く『学び』プロジェクト」）に参加している割合を示す。平成 27（2015）年度の中核事業参加者（研究開発員）394 名のうち、85 名（21.1%）が前年度初任者研修で協調学習を学んだ受講者である。これは前年度の初任者研修受講者（292 名）から見ると、その 29.1% に当たる。つまり、多くの初任者が初任者研修を終えた後に、その発展として中核事業に参加し引き続き継続的な授業改善を進めていることが、数字の上でもうかがえる。

この中核事業は、実際の授業づくりを行うものであるため、そこでの生徒の学びも評価対象にできる。中核事業の一つである平成 27（2015）年度「未来を拓く『学び』プロジェクト」では、170 の公開研究授業が実施された。このうち 146 の授業について、生徒による授業の満足度の評価アンケートを実施、回収した。アンケートは「授業の満足度（今日の授業は楽しかったですか）」及び「この学習方法の望ましい頻度（学校の授業全体のうち、このような進め方の授業をどのくらいやりたいですか）」を 5 件法で尋ねるものである。アンケートの累計回答数は現在の形式のアンケートを開始した平成 24（2012）年度から 4 年間でのべ約 13000 名分となり、全体の傾向について大量データを

基にした把握が可能になっている。以下では、平成 27 (2015) 年度回収した 146 授業についての生徒のアンケート (回答数のべ 4761 名) 全体の回答状況と、前年度及び過去 3 年間に初任者研修を受講した教員の授業におけるアンケートの回答状況を示す。

a) 全体の回答傾向

「授業の満足度」, 「望ましいこの学習方法の頻度」について、平成 27 (2015) 年度の回答結果と前事業「未来を拓く『学び』推進事業」の 3 年間合計の回答の分布及び平均値を表 4-6a, 4-6b に示した。どちらの項目についても、平成 27 (2015) 年度の結果と前事業 3 年間の結果に大きな変化はない。

協調学習(「自分たちで考えを出し合って答えを導く学習」)を「とてもたのしかった」もしくは「たのしかった」と感じる生徒が 72.9%に上り、「つまらなかった」「とてもつまらなかった」と感じる生徒は 3.1% (40 人学級で 1 名程度) という結果であった。また、「学校の授業全体のうち、このような進め方の授業 (グループでの話し合いを中心とした授業) をどのくらいやりたいですか」という問いについては、71.6%の生徒が「5. 毎日 1 時間くらい, あるいはそれ以上」, 「4. 週に 1, 2 回」, 「3. 月に 1, 2 回くらい」という頻度でグループでの学び合いを中心とした授業を望んでいる。「やりたくない」と答えた生徒は全体で 6.0%と、平均にしてみると 40 人学級で 2 名程度であった。

表 4-6a. 設問①「授業の満足度」の選択肢と回答状況

	前事業 (n=8272)	H27年度 (n=4761)
5.とてもたのしかった	22.3%	22.7%
4.たのしかった	49.9%	50.2%
3.たのしくもつまらなくもなかった	25.1%	23.1%
2.つまらなかった	1.8%	2.3%
1.とてもつまらなかった	0.9%	0.9%
平均値	3.91	3.92

表 4-6b. 設問②「この学習方法の望ましい頻度」の選択肢と回答状況

	前事業 (n=8279)	H27年度 (n=4750)
5.とてもやりたい (毎日1時間くらいあるいはそれ以上)	8.9%	10.7%
4.やりたい (週に1.2回くらい)	20.5%	21.1%
3.時にはやってもよい (月に1.2回くらい)	39.9%	39.8%
2.たまにはやってもよい (学期に1.2回くらい)	24.3%	21.5%
1.やりたくない	6.4%	6.0%
平均値	3.01	3.09

注：H27 年度の n が 4750 であるのは、回収したアンケートに設問②のみ無回答のもの、読み取れなかったものなどがあったためである。

b) 初任者研修で協調学習を学んだ若手の研究開発員の授業における回答傾向

上記の表 4-6 のデータから、過去 3 年間に初任者研修を受講した先生方の授業（回答のあった全授業の 43.2%）及び前年度受講した先生方の授業（同じく 19.9%）のサブカテゴリについて、その回答状況を表 4-7 に抽出した。表 4-6 の全体結果と比較すると、いずれの項目についてもカテゴリ間で大きな違いはない。

この結果は、初任者研修で協調学習を学んだ若手の先生方のうち、継続的に授業改善を進めている先生方の授業の質は、少なくとも生徒の授業満足度という観点からは、ベテラン、中堅を含む事業参加教員全体から見て劣るものではないことを示している。

また、このアンケート回収数に占める前年度に初任者研修を受講した先生方の授業の割合 19.9%は、前述した事業参加者全体に占める前年度初任者研修受講者の割合 21.1%とほぼ同じである。つまり、教員 2 年目の先生方がベテラン、中堅の先生方に肩を並べる程度に公開授業を行うなど、研究に積極的に参加していることが分かる。

表 4-7. 前年度及び過去 3 年間に初任者研修を受講した先生の授業における回答状況

	H26 初任研 受講者	H24～26 初任研 受講者	全体
授業数	29	63	146
回答数	1318	2147	4761
「授業満足度」の平均	3.92	3.92	3.92
「望ましいこの学習方法の 頻度」の平均	3.10	3.11	3.09
「やりたくない」回答の割合	5.6%	6.4%	6.0%

② 多面的に展開する事業間のネットワークの意味

このデータが示す初任者の継続的な授業改善への参加は、初任者研修の成果であると同時に、初任者研修の出口としての中核事業「未来を拓く『学び』プロジェクト」の存在があつて初めて可能になった成果である。

また、「未来を拓く『学び』プロジェクト」の存在は、初任者研修にとっての研修リソースの供給源でもある。初任者が実践に当たって参考にできる「知識構成型ジグソー法」の教材と振り返りのストックは平成 27（2015）年度までに 766 事例にのぼる。また、こうした実践研究の経験を積んだ先生方を講師として活用できることは、初任者の学びにとって最も重要なリソースの一つとなる（Spillane & Thompson, 1997）。

この他にもこの初任者研修を支える事業として、指導主事や管理職対象の協調学習についての研修会が存在する。教科指導や各学校での指導に当たる先生方に目指す新しい学びのイメージを共有してもらうことは、研修の狙いの達成に大きな影響を与える。

特に若い先生方を対象とした研修の場合、一回や二回の授業実践ではうまく狙った学びを引き起こすことは難しい場合も多い。また、うまく狙った学びが起きていても、本

人やそれを御覧になった先生方がそれを見取ることができずに失敗授業とみなしてしまう恐れもある。目指しているのが大きな学びの転換である以上、管理職や教育委員会の先生方など、受講者のまわりで責任のある立場の方々に、目指す学びのイメージや取組の狙いを理解しておいてもらうことが受講者を支え、研修を成功させる上でかなり重要な要素になる。研修を指導主事や管理職にも行うなど「重層化」したこと自体が、東京大学 CoREF と様々な自治体等との研究連携から見えてきたことの反映だと言える。

③ 中核教員にとっての成長の機会

中核教員自身にとっても、初任者研修で講師を務めることは学びのチャンスとなる。暗黙的に形成してきた経験知を基によい教材を開発できることやよい実践ができるということと、授業で起こっている事実を言語化できることやそれらを他者に伝えられることは区別して考える必要がある (Schön, 1983)。中核教員の先生方にとっては、研究者と共同で初任者研修の指導者を務めることは、実践の省察と経験知の言語化の機会を得ることになる。

また、他県の実践者や研究者と一緒に学ぶマイスター研修 (=「本郷学習科学セミナー」) の受講もこうした学びの大きな機会になっている。表 4-8 に平成 27 (2015) 年度のプログラムの概要を示した。

以下は、マイスター研修を受講した先生の感想の一部である (東京大学 CoREF, 2015)。

- ・生徒は教員が見落とししてしまっているところに引っかかっているということに気づきました。ゴールを目指してステップを用意する。そのゴールがまた次のステップとなる。この繰り返しのような気がしました。生徒は、一言 (新たな言葉) を獲得することで新しい世界が見えるということを改めて実感しました。
- ・生徒のよりよい活動、思考をねらうのであれば、指導者の思考をより広く、深くする必要があるので。生徒がどこでつまずきそうかを想定し、狙いや学習内容の障壁となりそうなものにうまく対応すること。“分析”が次の授業実践や、評価、ブラッシュアップに大きな効果をもたらす。

実践・省察と別角度からの言語化のチャンスを繰り返し経た先生方は、研究者・実践者の線引きを越境する存在として機能しつつある。マイスター研修を経て「協調学習マイスター」の認定を受けた先生方の数は 2 年間で 29 名にのぼる。こうした先生方が従来型の県主催の研修講師に加えて、県内外の学校や他県の教育委員会からの要請による出前授業や授業づくりについてのワークショップなどで活躍する機会も増えてきた。

こうして更に実践できること、実践について語れることの質を上げてきた先生方がより強力な研修リソースとして、初任者研修をはじめとする研修事業を支えるという好循環が生まれている。

表 4-8. 平成 27 (2015) 年度本郷学習科学セミナー 年間プログラム

回	プログラム	概要
第 1 回 6/27	○ワークショップ「新しい教育実践と評価」 ○小グループでの実践検討	一回性のテストで学習を評価する従来型の評価に対して、一人一人の子供の学びを引き出しながら捉えるという、教育実践と一体化した新しい評価の考え方を学んだ。
第 2 回 8/1	○ワークショップ「対話記録に基づく子供の学びの評価と授業改善」 ○小グループでの実践検討	授業における子供のグループ対話記録を丁寧に読み込み、キーワードの出現を検索するツールも活用しながら、授業の中で実際に起こった子供の学びのプロセスを解釈・評価することを試みた。
第 3 回 8/29	○ワークショップ「前後評価で何が見えてくるか」 ○小グループでの実践検討	知識構成型ジグソー法の授業の型に組み込まれた「前後で同じ問いを 2 度聞く」というプロセスの持つ意味について、子供の前後記述の変化の解釈・評価を通して考えた。
第 4 回 9/26	○ワークショップ「どのように他の先生の授業づくりを支援するか」 ○小グループでの実践検討	教科ごとに持ち込まれた授業デザインの相談に対するコメントを考える活動を通して、協調学習の授業づくり、また他の先生の支援において大事にしたいことは何かを考え、理解を深めた。
第 5 回 10/24	○ラウンドテーブル ○小グループでの実践検討	教科を超えたやや大きなグループで実践報告と検討を行い、一人一人の授業づくり・子供の学びの評価に関する多様な視点を交流し、深めた。
第 6 回 12/19	○ラウンドテーブル ○小グループでの実践検討	教科を超えたやや大きなグループで実践報告と検討を行い、一人一人の授業づくり・子供の学びの評価に関する多様な視点を交流し、深めた。
第 7 回 1/30	○ワークショップ「『知識構成型ジグソー法』を使って研究を続ける意味は何か」 ○ラウンドテーブル ○小グループでの実践検討	継続的な授業改善に向けて、知識構成型ジグソー法の「型」を共有して研究することの意味を整理し、自らが果たし得る研究推進の役割や在り方について考えを深めた。
第 8 回 2/27	○ワークショップ「協調学習プレゼンテーション作成」 ○ラウンドテーブル	多様な相手に協調学習を伝えるプレゼンテーションスライドの作成を通して、取組の意義を自分の言葉で整理し、ネットワーク内外への発信の在り方やネットワーク同士の結び付きを考える。
	○シンポジウム	平成 27 (2015) 年度の他プロジェクトの成果と接続しながら、今後の研究の展開可能性を探る。

④ まとめと今後の課題

「知識構成型ジグソー法」という学習科学の理論に基づく授業の型を共有し、授業デザイン、実践、振り返りのサイクルを先生方の協調的な課題解決として回し続ける研修・研究連携事業をデザインし、それらを多面的に展開し、ネットワークをつなげ合うという埼玉県と東京大学 CoREF の試みから見えてきたことについて報告してきた。

一つの型にじっくり腰を据えて全員で取り組む研修は、型の習得をゴールとせず、主体的・協働的な学びについて受講者一人一人が語るができること、それぞれなりの授業デザイン原則を表現できることを狙い、一定の成果を見せている。また、初任者研修の受講者の3割程度は、同じ型を共有した研究連携事業に参加し、学校、教科を超えてベテラン、中堅の先生方とも学び合う継続的な授業改善を続けている。

こうした継続的な授業改善を可能にしている背景には、1) 初任者研修に接続する継続的な授業改善の舞台としての研究連携事業の存在、2) 新しい学びのゴールに向けて新しい取組を行う初任者の学びを支えるべき立場の教育委員会、管理職の先生が取組を理解するための研修の存在、3) 初任者の学びの強力なリソースとしての実践事例の蓄積や講師の育成の場としての研究連携事業の存在があった。すなわち、一つの主題を共有した多面的な事業展開とそのネットワークが、初任者の継続的な授業改善のサイクルを回し続けることを支えている。

また、この事業間の連携は、初任者だけでなく、彼らのリソースとなる中核教員にも学びの場を提供している。同じ授業の型を研究する様々な関心をもった初任者に対応することは、中核教員自身の実践に対する理解の捉え直しのチャンスにもなっている。複数の研修や研究連携事業を多面的に展開・ネットワークすることによって、様々なライフステージにある教員がお互いを学びのリソースとしながら継続的に次の学びを深めるといった形が機能している。

今後に向けての課題を述べる。実践例のストックなどは右肩上がりに増加していくが、人的なリソースについては必ずしもその限りではない。日本の学校制度では、中核となる教員や指導主事、管理職が移動や立場の変化で周辺的な関わりが変わることもしばしば起こり得る。そうすると、またそこに新たな中核の成長が望まれる。こうした研究連携の取組は、どこかにゴールがあるというよりは、常に次のゴールを目指して発展し続けることで初めて安定した質を保つことができるものであるだろう。研修・研究連携のデザインそのものにも PDCA サイクルを持ち込み、常に取組の現状をマイクロ・マクロに捉えながら継続的な事業の改善を行っていく必要がある。

2. 事例2：鳥取県

鳥取県では、「知識伝達型の授業」から「学習者中心の授業」への転換を図るために、東京大学大学発教育支援コンソーシアム（東京大学 CoREF）及び静岡大学学習科学研究教育センター（RECLS）と連携し、学習科学の知見に基づいた「知識構成型ジグソー法」を用いた協調学習を学ぶ研修を実施している。この研修は平成 24（2012）年度から始められ、平成 26（2014）年度までは主に高校教員を対象とした研修であったが、平成 27（2015）年度からは新たに小・中学校教員を対象とした研修を実施し、協調学習を県内の全校種に普及させようとしている。これらの研修では、「知識構成型ジグソー法」を中心に協調学習について学ぶ研修プログラムが構成されており、「知識構成型ジグソー法」を研修プログラムに取り入れた理由は以下のとおりである。

囲み 4-2：「知識構成型ジグソー法」を研修プログラムに取り入れた理由

- ・ 1 単位時間の授業場面に落とし込める（研修時間内で十分な体験ができる）
- ・ 全ての学習者に学習参加の機会が与えられ、その単位時間内に評価でき、学んだことを自分の言葉で、ほとんどの学習者が説明できる学習法である
- ・ 背景の学習科学の理論が明確で、多様な場面で背景の理論を説明できる
- ・ 教科書の内容に沿って授業を組み立てることができる
- ・ 授業実践例や教材、児童生徒の成果物や感想、授業者の振り返りなど、データが豊富に蓄積されている

「知識構成型ジグソー法」は、数多くある「アクティブ・ラーニング⁴」と呼ばれる学習形態のうち、鳥取県が学習に必要と考える要素の多くが含まれており、限られた研修時間の中で「協調学習とは何か」「アクティブ・ラーニング型授業とはどのようなものか」を受講者に体感的に学んでもらうためには、この方法が一番分かりやすい「型」であると考えている。しかし、本研修の目的は特定の「型」を県内の学校に普及させることではなく、「知識構成型ジグソー法」を通して「学習者中心の授業とはどのような授業か」を学ぶことでふだんの授業を見直し、最終的には「正解に到達しても到達する過程で、その先の疑問や調べたいことが生み出される『目標創出型のアクティブ・ラーニング』」の普及を目指すことである。この点については、受講者が「アクティブ・ラーニング＝知識構成型ジグソー法」という表面的な理解にならないよう、毎回意識しながら研修を進めた。

以下に、鳥取県で実施された研修の内容について報告する。

⁴ 本節では「アクティブ・ラーニング」という語が特定の学習形態や授業方法を指す意味でつかわれる場合があるが、鳥取県独自の用語の使い方として用いられていることに留意されたい。

(1) 鳥取県学習科学セミナー

平成 24 (2012) 年度から始まった研修であり、平成 27 (2015) 年度で 4 年目となる。受講者は 4 年間で 201 名（うち高校教員 181 名：それ以外は特別支援学校教員や小中学校教員が含まれる）となり、全県立高校の約 17% の教員がこの研修を受講している。

本研修は 4 年目の研修となるので、平成 26 (2014) 年度までの受講者が実践した「知識構成型ジグソー法」を取り入れた協調学習を校内で一度は参観したことがある受講者は多い。また、生徒への一方的な「知識伝達型の授業」を変えていかなければならないという問題意識を持っている受講者も多い。しかし、自ら実際に「知識構成型ジグソー法」などの協調学習を実践した経験がある教員は少ない。それゆえ、研修の前半では協調学習がうまくできるかどうかを心配する声もあったが、研修の中で協調学習を実際に体験したり、作成した授業デザイン案をグループでシミュレーションし、練り上げたりする中で、「自分の授業でも実践してみよう」という意識の高まりが見られた。

① 研修の概要

平成 27 (2015) 年度の研修の概要は表 4-9 の通りであり、受講者は 39 名であった。

表 4-9. 平成 27 (2015) 年度学習科学セミナー研修全日程の大まかな流れ

回	月 日	概 要	講 師
第 1 回	5 月 26 日	○アクティブ・ラーニングと 21 世紀型スキルの背景と実際 ○協調学習による言語活動の活性化に向けた授業づくり	教育センター指導主事
第 2 回	6 月 18 日	○協調学習による言語活動の評価と授業づくり ○授業づくりのシミュレーション	CoREF 協力研究員 過去の受講者など県内高校教諭
第 3 回	8 月 24 日 (午前は小中研修と合同開催)	○学習科学の理解を深める ○学習科学に基づいた授業設計の原則 ○世界標準を実現する協調学習の体験	CoREF 協力研究員 RECLS 教員 同上の県内高校教諭
第 4 回	8 月 25 日	○世界標準としての協調学習とは ○授業づくりのシミュレーション ○授業デザイン案の検討	CoREF 協力研究員 県内高校教諭
第 5 回	10 月 29 日 11 月 2 日 (どちらかに参加)	○授業実践の報告、交流 ○学び続ける教師になるために <学びの文化祭(午後)> ○授業公開、授業研究会 ○パネルディスカッション	CoREF 協力研究員 RECLS 教員

第5回の研修では、受講者が実際に授業実践して作成した報告書を持ち寄って、その報告と情報交換を行った。授業実践をしてみると、ふだんの授業では余り見られないグループ内で活発に意見交換をする生徒の姿が見られ、手応えを感じることができた受講者も少なくなかった。囲み4-3に研修後の受講者の感想を幾つか紹介する。

囲み4-3. 平成27(2015)年度学習科学セミナー研修受講者の感想(一部)

- ・実際に「知識構成型ジグソー法」を導入してみて、話すべきことがある(話さなければいけない状況にある)話を統合すると違う景色が見えてくるという喜びがベースにある、上手いしくみだと感じた。これからも工夫しながら授業に取り入れていきたい。
- ・生徒の活動的な学習をいかに支援するかが大切であると考えた。「知識構成型ジグソー法」に限らず、多様な学習方法や教材の作り方があると思うので、いろいろなパターンを考えてみたい。
- ・生徒が「あれっ?」と感じたり、「なぜ?」と考えたりするような問いや仕掛けが重要だと考える。そのような「ひっかけり」を設定するためには、生徒の様子をよく観察したり、教師自身の力量を高めたりする必要がある。生徒の興味関心を引くような「ひっかけり」を設定できるよう、自分自身いろいろなことにアンテナを高くし、生徒達の声も拾っていききたいと思う。
- ・知識の量だけでなく、問いに対してどのようなプロセスで答えを導くかが重要。生徒には思考力をつけさせ、その上に学力の向上を目指したい。

② 研修プログラムの具体

鳥取県学習科学セミナーの年間5回の具体的な研修プログラムは表4-10~4-14のとおりである。5月の第1回から6月の第2回までの間、もしくは遅くとも8月の第3、4回目までの間に、既存教材のアレンジで知識構成型ジグソー法の授業を実践することが教員には求められた。10月下旬~11月上旬の第5回には自らの作成教材で一度は授業を行い、結果を報告書とともに持ち寄ることが強く推奨された。

第1回の研修では、表4-10に見るとおり、新しい学びのゴールに関する講義を受けた上で、知識構成型ジグソー法の授業を体験し、そこで得られる学習成果、背後にある学習のメカニズムを学んだ。次回までの課題としては、既存教材から自らが実践できそうなものを探してくる課題が課された。

第2回の研修では、表4-11のとおり、第1回の体験授業の学習成果がどの程度保持(定着)しているかを自身で確認し、生徒の記述回答を解釈、評価する経験を行った。午後には、協調学習の学びを引き出す問いの在り方や、協調的な学習が成立しやすい条件の理解を深めた。

表 4-10. 第 1 回 (5 月 26 日) 研修内容

時 間	活 動	内 容
10:00～ 10:50 (50分間)	開会・諸連絡 (5分間) 演習 1 「これからの時代に必要な学びや能力について考える」	<ul style="list-style-type: none"> ・アイスブレイキングを兼ねた研修の導入として、次の3種類の資料を個別に読み、ジグソーグループで課題について協議する。 資料 A: 学校に行かない学び方を選択する子供たち 資料 B: “新しい職業” に適した “新しい教育” 資料 C: 10 年で「消える職業」「なくなる仕事」 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 課題: 「現在の小学 6 年生が社会人になる頃、子供たちはロボットとの就職競争に勝てるか? その理由はなぜか?」 </div> <ul style="list-style-type: none"> ※この導入で「学びの変革が必要」というコンセンサスを得る狙い。
10:50～ 11:10 (20分間)	講義 1 「これからの社会が求める知性」「21 世紀型スキルと呼ばれる学力」	<ul style="list-style-type: none"> ・AL という言葉が出てきた背景 ・AL と認められる学習形態とは ・「分かりやすい説明」では、なぜ知識が長持ちしないのか
11:20～ 13:35 (65分間) ※昼休憩を挟む	演習 2 「知識構成型ジグソー法」の授業体験①	<ul style="list-style-type: none"> ・理科: 「なぜ雲ができるのか」 ・活動の前後に自分なりの解答を記入することにより、活動によってどの程度自分の理解が深まったかを実感する。 ・全国学力・学習状況調査の問題を解き、授業の内容が理解できたかどうか確かめる。
13:35～ 13:45 (10分間)	講義 2 「知識は学習者によって構築されるもの」という考え方を知り、学習の背景にある理論を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ・理解の社会的構成を支える建設的相互作用とは ・「知識構成型ジグソー法」とは ・「正解到達型の学び」と「目標創出型の学び」
13:45～ 15:00 (75分間)	演習 3 「知識構成型ジグソー法」の授業体験②	<ul style="list-style-type: none"> ・社会: 「ヨーロッパ州の地域的特色とは?」 ・国語: 「三つの俳句に共通に入る言葉を考えよう」 どちらかの教科を選び、授業体験をする。
15:10～ 16:00 (50分間)	演習 4 CoREF 作成の「協調学習授業ハンドブック」の授業実践事例の検討 諸連絡・振り返り (10分間)	<ul style="list-style-type: none"> ・次回の研修までに、ハンドブックに収録されている実践事例から自分の授業で実施できそうな教材を選び、「自分が授業するならこうアレンジする」というアイデアを付加したものを準備する。

表 4-11. 第 2 回 (6 月 18 日) 研修内容

時 間	活 動	内 容
10:00～ 10:50 (50 分間)	開会・諸連絡 (5 分間) 演習 1 授業デザイン案検討 I	・前回の研修の課題として準備した、自分のアイデアを付け加えた授業デザイン案について、教科グループで意見交換をする。
11:00～ 11:30 (30 分間)	演習 2 「なぜ雲ができるのか」の授業を振り返り、「AL とは何か」を確認する	・前回の研修で体験した「なぜ雲はできるのか」の授業について、「内容がどの程度記憶に残っているか」「レクチャに類似する映像教材の長所と短所」などについて協議する。
11:30～ 12:00 (30 分間)	演習 3 生徒の記述回答を通して「AL の評価とは何をすることか」を確認する	・一人一人が子供の答えをどう作りかえたか (事前事後の記述内容の変化を見取る) ・エキスパート資料の内容が答えに組み込まれたか ・資料や子供自身の体験は統合されたか ・学んだことが次の問いを生んだか等で評価
12:00～ 12:15 (15 分間)	講義 1 「評価とは何をすることか」	・評価の三角形 ・形成的評価を重視して単元を構想する ・「正解到達型の学び」と「目標創出型の学び」
	昼休憩	
13:15～ 13:55 (40 分間)	講義 (演習) 2 「AL の問い作りについて」	・様々な教科のエキスパート資料を示し、「AL を引き起こす問いとしてどのような問いが適切か」という課題についてグループで協議する。
14:05～ 14:50 (45 分間)	講義 3 「AL の授業づくり」について、実践者からのアドバイス	・過去に学習科学セミナー等の研修を受講し、ふだんから協調学習の授業実践を行っているメンター教員から、AL の授業づくりについて工夫している点などを報告してもらう。 ・受講者からの質問について、質疑応答を行う。
15:00～ 15:20 (20 分間)	講義 4 「AL の授業づくり」について	・「協調学習」が起きやすい環境の条件 (囲み 4-1 参照) や損なわれるのはどんなときかを考える。
15:20～ 16:00 (40 分間)	演習 4 授業デザイン案検討 II 諸連絡・振り返り (10 分間)	・研修内容を踏まえた上で、教科別グループでもう一度授業デザインについての検討を行う。 ・次回の研修までに、夏休み以降の授業で実践する予定の授業デザイン案を作成する。

第3, 4回は夏季に二日連続で行い、知識構成型ジグソー法以外の授業を体験し、多様な手法を基に協調学習などアクティブ・ラーニングの理解を一層深めることを狙った。第3回は、教科内のグループで授業案を相互吟味した。ここでは、これから行う授業案の検討だけでなく、受講者の過半数が何らかの形で知識構成型ジグソー法の授業を実践していたため、その報告も含まれた。

表4-12. 第3回(8月24日)研修内容

時間	活動	内容
10:00～ 10:10	開会・諸連絡	
10:10～ 11:20 (70分間) 小中学校教員 対象のAL研 修と共通	講義(演習)1 「学習科学の理解を 深める」	<ul style="list-style-type: none"> ・ALは“前向き”で“実践型” ・“実践型”で使ってほしいスキル ・問いの立て方次第で、後ろ向き(答え合わせ)にも、前向き(答えづくり)にもなり得る ・多様なAL(知識構築, Jasper, 学びの共同体, 仮説実験授業)
11:30～ 12:10 (40分間) 小中学校教員 対象のAL研 修と共通	講義(演習)2 「学習科学に基づい た授業設計の基本原 則」	<ul style="list-style-type: none"> ・「知識構成型ジグソー法」が「型」の持つ力で支えるもの ・子供から引き出したい活動 ・「協調学習」が起きやすい環境とは ・総合的な学習の時間の課題(修学旅行のプランづくり)について、シミュレーションし、授業案の改善案を指摘する。
	昼休憩	
13:15～ 15:30 (135分間) 休憩10分	講義(演習)3 「世界標準を実現す る協調学習」	<ul style="list-style-type: none"> ・Jasper(ジャスパー)プロジェクト学習の体験
15:30～ 15:50 (20分間)	演習4 授業デザイン案検討	<ul style="list-style-type: none"> ・課題として持参した、夏休み以降の授業で実践する予定の授業デザインを教科別グループについて検討する。
15:50～ 16:00	諸連絡・振り返り	

第4回は、知識構成型ジグソー法の既存教材（「江戸幕府はなぜ260年間も続いたのか」）を題材に授業デザインを次のようなシミュレーション法で検討する仕方を学んだ。

- 問いだけを聞いて、生徒が既有知識を基に、どう答えそうかを予想する。
- エキスパート資料を読んで、生徒がどの程度資料を読解し、どのようなポイントをつかむことができそうかを予想する。
- ジグソー活動を通じ、エキスパート資料の内容を組み合わせでいかなる回答を導くか、教員の期待する回答にたどり着くことができるかを予想する。

その後、この手法を自作教材に適用し、まずは異なる教科メンバーのグループで相互吟味を行った。その後、同じ教科のグループで集まり、教材吟味を続けた。

表4-13. 第4回（8月25日）研修内容

時 間	活 動	内 容
10:00～ 10:05	開会・諸連絡	
10:05～ 10:20 (15分間)	講義1 「世界標準としての 協調学習～Jasper 課 題を経験して～」	<ul style="list-style-type: none"> • Jasper 課題の制作者が大切にしていたこと • 学習科学研究者による答申本 (How people learn) が提示した授業のデザイン原則紹介
10:20～ 12:00 (100分間) 休憩10分	講義（演習）2 授業づくりのシミュ レーション	<ul style="list-style-type: none"> • 授業デザイン案の具体的な検討方法の一つである「シミュレーション（法）」を体験する。 • 過去の受講者（メンター教員）から、ALの授業の評価をどのように工夫しているか報告してもらおう。
	昼休憩	
13:00～ 15:45 (165分間) 休憩10分	講義（演習）3 授業デザイン案の検 討	<ul style="list-style-type: none"> • 夏休み以降の授業で実践する予定の授業デザインを講義（演習）2で体験したシミュレーション法を用いて検討する。 • シミュレーション法による検討がなされた後、教科別グループで授業デザイン案を再度ブラッシュアップする。 • メンター教員もグループ協議に参加し、その都度アドバイスを加えてもらう。
15:45～ 16:00	諸連絡・振り返り	<ul style="list-style-type: none"> • 授業実施後の報告書について説明 • 次回に授業実践報告書を持参することを連絡

表 4-14. 第 5 回（10 月 29 日，11 月 2 日のいずれかに参加）研修内容

時 間	活 動	内 容
10：30～ 10：40	開会・諸連絡	
10：40～ 11：55 (75 分間)	演習 1 授業実践の情報交換	<ul style="list-style-type: none"> ・グループごとに授業実践の情報交換を行う。 ・これから「知識構成型ジグソー法」を授業に取り入れようと考えている教員に，どのようなアドバイスをしていけばよいか協議する。
11：55～ 12：00	開会・諸連絡	・学習科学セミナーとしての研修は午前で終了
	昼休憩	
13：00～ 17：00	【学びの文化祭】に受 講者が参加	◎米子高等学校（10 月 29 日） <ul style="list-style-type: none"> ・授業公開（国語，数学，英語，情報，農業） ・パネルディスカッション 「アクティブ・ラーニングと 協調学習～その将来の展望も添えて～」 ◎鳥取西高等学校（11 月 2 日） <ul style="list-style-type: none"> ・授業公開（国語，理科，英語，数学，音楽） ・授業研究会（分科会，全体会）

（2）「アクティブ・ラーニング」の理解と「21 世紀型スキル」育成研修

平成 27（2015）年度から新設した小・中学校教員対象の「アクティブ・ラーニング」の理解と「21 世紀型スキル」育成研修（AL 研修と略す場合がある）も紹介しておく。本研修は，平成 27（2015）からの 2 年間で県内の全小・中学校から 1 名以上の参加を義務付けており，平成 27（2015）年度は 73 名（県内全小中学校の約 38%）が受講した。

受講者である小中学校の教員にとっては，「アクティブ・ラーニング」という言葉は聞いたことがあるが，具体的なイメージができず，何をどのように授業に取り入れていけばよいのか分からないという教員が多い。また，高校の教員に比べると，ふだんから「知識伝達型の授業」ではなく，ペア学習やグループ活動などを取り入れており，「既にアクティブ・ラーニング型の授業ができてい」と考えている教員も少なくない。更に小中学校では，「学びの共同体」「仮説実験事業」「練り上げ授業」「教えて考えさせる授業」「協同学習」（順不同）などの様々な授業手法を学校全体や個人で以前から研究・実践されている教員も多く，「今まで研究・実践してきた手法とアクティブ・ラーニングはどこが違うのか」「今までの研究を方向転換し，新たな手法を取り入れなければいけないのか」といった疑問や不安を抱えている教員もいる。その点で，本研修は高等学校教員対象の学習科学セミナーとは，また違った課題に取り組むことを求められた。

① 研修の概要

2015年度の研修の概要は表4-15の通りである。6月の第2回には、CoREFが全国の市町の自治体と展開する「新しい学びプロジェクト」の研究推進員を助言者として呼んだ。過去の学習科学セミナーの受講者は高校教員が主であり、義務籍の教員の指導・助言が必要であったためである。

表4-15. 平成27(2015)年度AL研修全日程の大まかな流れ

回	月 日	概 要	講 師
第1回	5月21日	○アクティブ・ラーニングと21世紀	教育センター指導主事
	22日	型スキルの背景と実際	
	25日	○協調学習による言語活動の活性化	
	(いずれかに参加)	に向けた授業づくり	
第2回	6月16日	○協調学習による言語活動の評価と	CoREF 協力研究員 県外指導主事・中学校教諭 過去の受講者の県内高校教諭
	19日	授業づくり	
	(いずれかに参加)	○授業デザイン案の検討	
第3回	8月24日 (午前は鳥取県学習科学セミナーと合同開催)	○学習科学の理解を深める ○学習科学に基づいた授業設計の基本原則 ○授業づくりのシミュレーション	CoREF 協力研究員 県内高校教諭

囲み4-4に研修後の受講者の感想を回数順に紹介する。

囲み4-4. AL研修受講者の回数別感想(一部)

<p><第1回></p> <ul style="list-style-type: none"> ・「主体的な学びとは、学びのプロセスの中で新たな目標(疑問)が次々に出てくるような学習」という言葉に、その通りだと感じた。自分自身の授業づくりを振り返り、反省が大きくある(小学校)。 ・これまでやっていたペア・グループ学習の進化形だと感じた。ジグソー法は話合いの手順がしっかりと構成されており、思考の道筋が分かりやすい(小学校)。 ・初めてこういう学習を体感する中で、自分がいかに記憶(暗記)するだけの偏った教育を受けてきたか思い知った。グループのメンバーとコミュニケーションする力、説明する力がついていないからだ。これからの未来を生きる子供たちにつけるべき力がはっきりした瞬間だった(小学校)。 ・勤務校では「学びの共同体」の理論を取り入れて授業づくりをしています。今日の研修で学んだ内容・考え方は十分つながっていることだと実感できました。勤務校で

の研究にフィードバックしていききたいと思います（中学校）。

<第2回>

- ・協力的な学習を引き出すための問いの作り方が具体的で役に立った。問いを変えることで引き出したい活動が大きく変わってくるので、（児童が）「伝えたい」「聞きたい」活動となるようにしていきたい（小学校）。
- ・アクティブ・ラーニングはとてつもない学び方で、是非（授業に）取り入れたいと思っていたが、どう評価すべきか悩んでいたのので、少しクリアになった。自分の授業デザインのために評価することが必要だと実感した（小学校）。
- ・評価の方法や授業のまとめ方について深く考えた。授業をきちんと時間内で終わらせようとする余り、私の言葉でよくまとめをしていたような気がし、考えを改めようと思った（中学校）。

<第3回（下線部は本節の報告者が挿入）>

- ・実際の子供たちの姿を思い浮かべながら「どう発問するか」が大切なポイントになることを実感した。これまでの授業を変え、子供たちの力をつけるため改革をここから始めていきたい（小学校）。
- ・考えてきた授業デザイン案を話し合った際に、児童の目線が抜けていたと感じた。子供たちに能動的な思考をさせようと思ったら、まずは教師がその目線になってシミュレーションしないといけないと改めて感じた（小学校）。
- ・教師の一斉授業が一人一人を賢くなるようにすると思いついてしまっている自分に気づいた。一人一人の学びに（教師が）責任を持つべきだと思いました（中学校）。
- ・授業を通じて新たな疑問を生み出せるような、次につながる授業づくりを進めることで、未来を切り拓（ひら）いていける、未来で活躍できる人を育てたい（中学校）。

研修後の受講者の感想には、「研修で学んだことをふだんの授業に生かしていきたい」、「まずは研究授業で実践してみる」、「校内研究会で研修内容を報告し、校内に広めていく」、「授業デザインのシミュレーションの手順を自校の授業検討の際にも活用したい」というような前向きなものが多かった。本研修によって、子供たちに求められる資質や能力の変化に伴って授業改善を図る必要があるという問題意識を持っている受講者に対して、アクティブ・ラーニング型授業についての方向性や具体例を示すことができた。加えて、第3回の感想に見るように「児童生徒の目線」という学習者中心の見方が実感を伴ってできるようになっていた。しかし、年3回の研修ではその見方を実践に結び付け、授業を行って、振り返りを交換し、次の授業仮説を構想するまでのサイクルは十分回すことができなかった。つまり、年3回では、全ての受講者に学習科学の知見に基づいた協調学習を実践し、校内に推進していくだけの力量を身に付けてもらうのは難しい（詳細については（4）節）。今後は、受講者が授業実践を継続して取り組んでいけるようなサポート体制を構築することが必要となる。

② 研修プログラムの具体

第1回（5月21, 22, 25日のいずれかに参加）の研修プログラムは，（1）②に記載した鳥取県学習科学セミナー【第1回】（表4-10），【第2回（6月16, 19日のいずれかに参加）】のプログラムは，（1）②に記載した鳥取県学習科学セミナー【第2回】（表4-11）と同内容であるため，割愛する。

表4-16. AL研修第3回（8月24日）の内容

時 間	活 動	内 容
10：00～ 11：20 (80分間) 高校教員対 象研修共通	開会・諸連絡(10分間) 講義(演習)1 「学習科学の理解を深 める」	<ul style="list-style-type: none"> ・ALは“前向き”で“実践型” ・問いの立て方次第で，後ろ向き（答え合わせ）にも，前向き（答えづくり）にもなり得る ・多様なAL（知識構築，Jasper，学びの共同体，仮説実験授業）
11：30～ 12：10 (40分間) 高校教員対 象研修共通	講義(演習)2 「学習科学に基づいた 授業設計の基本原則」	<ul style="list-style-type: none"> ・「知識構成型ジグソー法」が「型」の持つ力で支えるもの ・子供から引き出したい活動 ・「協調学習」が起きやすい環境とは ・総合的な学習の時間の課題（修学旅行のプランづくり）についてシミュレーションし，改善案を指摘する。
13：15～ 14：00 (45分間)	講義(演習)3 授業づくりのシミュレ ーション	<ul style="list-style-type: none"> ・授業デザイン案の具体的な検討方法の一つである「シミュレーション(法)」を体験する。 ・過去に学習科学セミナー等の研修を受講し，ふだんから協調学習の授業実践を行っているメンター教員から，ALの授業の評価をどのように工夫しているか報告してもらおう。
14：10～ 15：45 (95分間)	演習4 授業デザイン案検討	<ul style="list-style-type: none"> ・夏休み以降の授業で実践する予定の授業デザインを講義(演習)3で体験したシミュレーション法を用いて検討する。 ・シミュレーション法による検討を行った後，教科別グループで授業デザイン案を再度練り上げる。 ・メンター教員もグループ協議に参加し，その都度アドバイスを加えてもらおう。
15：45～ 16：00	諸連絡・振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ・授業実施後の報告書について説明 ・報告書は情報交換サイト上で提出することを連絡

(3) その他の取組

以上の研修以外に、以下のような支援も行っている。

① 出かけるセンター（指導主事等派遣）による校内研修

鳥取県教育センターでは、学校及び教育研究団体等が企画した教職員研修に対し、教育センターの指導主事を派遣し指導助言や研修を行うことで、学校等の自主的・主体的な研修活動を支援している。その内容は学習指導、学級経営、特別支援教育、ICT活用教育など多岐にわたり、年間60件以上の校内研修会等に指導主事が出かけている。

そのうち、アクティブ・ラーニングに関する教職員研修が8件あり、前述の研修内容（主に1回目の内容）を1時間半から3時間程度に短縮した研修を実施した。この研修の要請は全て小中学校からで、中には平成27（2015）年度のAL研修受講者が、校内に普及させるために全職員に同様の研修内容を体験させたいと管理職に相談して、校内研修会を企画したケースもあった。これは、自ら校内に共通理解を増す手段として有効だと考えられる。また、受講者の積極性を示す指標ともなる。

鳥取県は学校数が少ないため、このように指導主事が実際に学校に出かけていき、全職員に対して一斉に研修した方が校内での共通理解を図ることができ、アクティブ・ラーニング型授業の普及がより一層推進されると考える。平成28（2016）年度も更に指導主事派遣のニーズが高まると予想される。

② インターネット上の情報交換サイトの活用

今後、受講者の継続的な授業実践をサポートしていくために、ウェブ上に図4-6のような情報交換サイトを開設した。このサイトはムードルというオープンソースのソフトウェアを使用し、鳥取県クラウド内に設置した。アクティブ・ラーニング研修の受講者は、授業実践後に作成した報告書をこのサイトを利用して提出することにした。



図4-6. ムードルを活用した鳥取県の情報交換サイト

このサイトは掲示板等の多くの機能も備えており、受講者は作成した授業デザイン案を掲示板に投稿し、ウェブ上で他の受講者や指導主事からアドバイスをもらうことができる。平成 27 (2015) 年度はサイトの開設が遅れたため、実際にウェブ上で授業デザイン案を練り上げることができなかったが、平成 28 (2016) 年度は 1 回目の研修からこのサイトを活用することができるため、より効果的な受講者のサポートが可能となる。

(4) 研修における受講者の学習成果についての分析

平成 27 (2015) 年度の学習科学セミナーの受講者、及び「アクティブ・ラーニング」の理解と「21 世紀型スキル」育成研修の受講者の振り返りシートの記述内容を分析した。分析のために、図 4-7 のようなフェーズモデルを考えた。これは、アクティブ・ラーニングについての研修で一般的に見られる AL についての学習過程をモデル化したものである。フェーズ 1 では、AL の手法面に関心が高く、特定の手法を学ぶとその効果や実施上のポイント、どのような場面で使えるか、他の手法はないかを知ろうとする。これに対してフェーズ 2 では、AL の目的面やそこで起きる学習過程について理解が深まり、一つの手法に腰を据えて取り組み、実践・振り返りから学ぼうとする。フェーズ 3 では、各手法のどこがよいのかについて、それが引き起こす学習過程やもたらす学習成果の観点から語るできるようになり、それゆえ、学んだ手法の適切な改変や自分の持っている授業スタイルへの融合を試みるようになる。

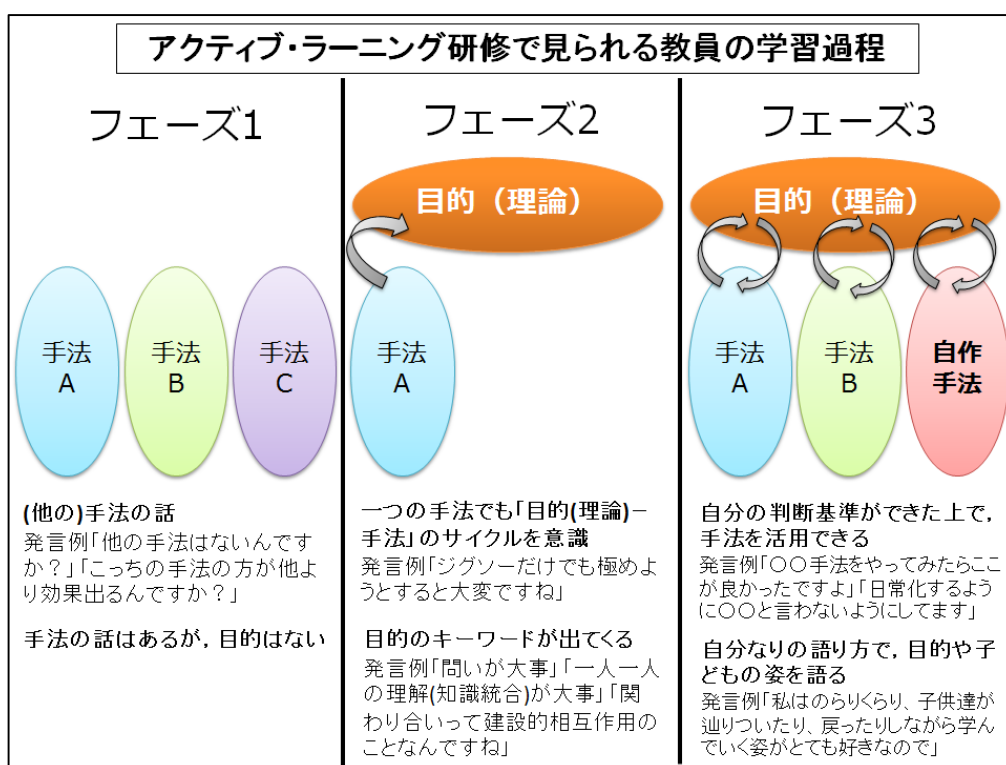


図 4-7. アクティブ・ラーニングに関する教員の学習過程

研修の各回最後に記述を依頼した振り返りシートから、「本日の研修で学んだこと（印象に残ったこと）からキーワードを一つ書き、そのキーワードについてのあなたの考えを書いてください」、「本日の研修で学んだことを『どのような場面で』『どう』活用していこうと思いますか」という二つの問いに対する受講者の記述回答をまとめて分析した。回答を図4-7のどのフェーズに到達したかで分類した結果が、図4-8である。

図4-8a, bに見るとおり、両方の研修とも、1年間の研修を通して、フェーズ1の回答が多かったのが、徐々にフェーズ2の回答が増えたことが分かる。5月の第1回の内容（表4-9, 10, 15参照）にもフェーズ2に含まれるALの目的や理論に関する講義・体験が含まれていたが、それが半数以上の回答に現れるのは、授業における「問い」の作り方や児童生徒の学習評価について体験的に考えた第2回（表4-9, 11, 15参照）からだった。しかも、フェーズ2の回答が大多数を占めるのは、学習科学セミナー（図4-8a）で第4回（表4-9, 13）、「アクティブ・ラーニング」の理解と「21世紀型スキル」育成研修で第3回（表4-15, 16）だった。これらの回は、児童生徒の視点から教材を検討する「シミュレーション」法を学び、それを自作教材に適用する回だった。先述したとおり、この時点で1学期に知識構成型ジグソー法授業を実践していた教員も多かった。この実践体験と、今まで理論的に理解していた事柄を自作教材に落とし込んで児童生徒の視点から捉えるやり方とが相互作用して、手法の目的や子供の学びに関する理解が深まったことが示唆される。

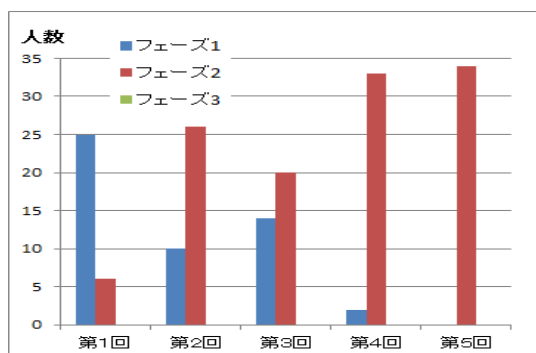


図4-8a. 振り返りシートの記述分析（高校教員対象 学習科学セミナー）

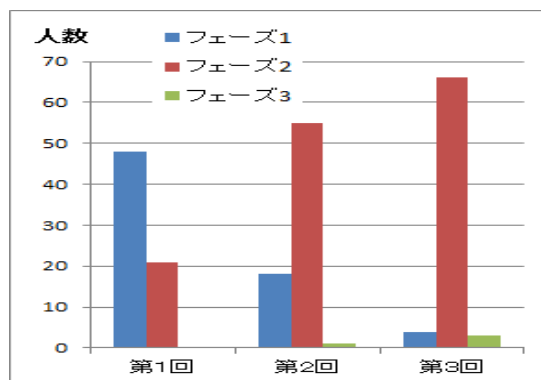


図4-8b. 振り返りシートの記述分析（小中教員対象 AL研修）

その一方で、自らの判断基準によって様々な手法を使いこなすことができるフェーズ3まで達することができた受講者は、AL研修でごくわずかいたのみであった。

やはり、1年間の限られた研修では、教員にとって、実践と研究の往還をいかに行えばよいかの経験則が得られにくく、「知識構成型ジグソー法」をアクティブ・ラーニングの目的や理論と結び付け、「知識構成型ジグソー法」をふだんの授業でも応用していくことやそれ以外の手法と比較対照ができる段階まで理解を深めていくことは難しい。

(5) 今後の課題と研修の改善案

(4)節で見たように、より多くの受講者がフェーズ3に達し、アクティブ・ラーニングの目的や理論を理解した上で自分なりに授業を実践していくことができるようにするためには、「知識構成型ジグソー法」の継続的な実践を校外外でサポートできる体制を構築することが不可欠である。そのためには、県内で既に「知識構成型ジグソー法」を継続的に実践している者をコアメンターとして活用するとともに、新たなメンターを育成していく必要があると考えた。そこで、平成28(2016)年度は新たに「鳥取県学習科学セミナー(メンター育成コース)」を開設するとともに、本章2(3)②節で報告した情報交換サイトのより効果的な活用について研究していく予定である。

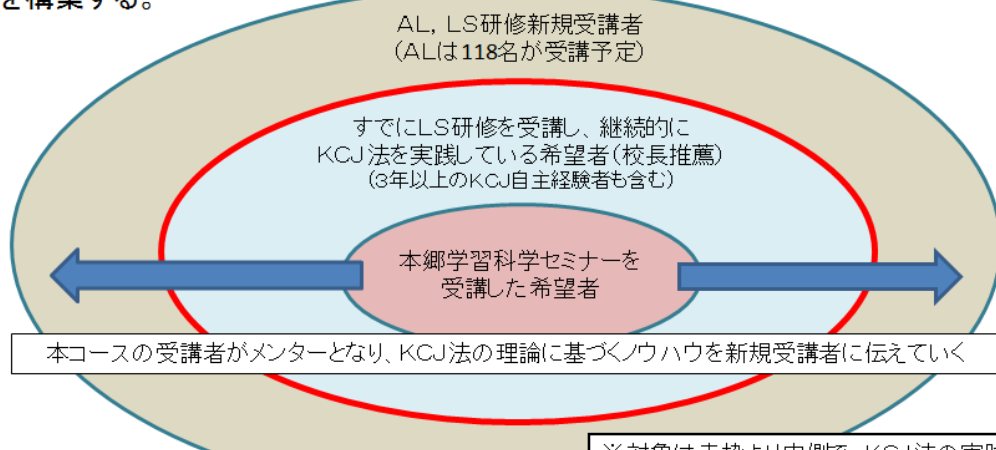
まず、平成28(2016)年度も引き続き前述の学習科学セミナー及び「アクティブ・ラーニング」の理解と「21世紀型スキル」育成研修を実施する予定である。また、初任者、2年目、5年目、10年経験者研修にも2~3時間程度の研修プログラムを組み込んでいくことを予定している。これにより、多様な学校種、教員の経験年数でアクティブ・ラーニングやその一手法である知識構成型ジグソー法の理解者が増えることになる。

さらに、高校教員を対象とした「鳥取県学習科学セミナー(メンター育成コース)」を新たに開設する予定である。この研修は既に学習科学セミナーを受講し、「知識構成型ジグソー法」による協調学習を継続的に実践している者を対象とし、「知識構成型ジグソー法」を学習科学の理論面及び実践面でより深く学び、県内のアクティブ・ラーニング型授業推進のファシリテーター及びメンターとなる教員を養成し、生徒の学びの質を向上させるための県内におけるOJT体制を構築することを目的としている。

この全体像を図4-9に示した。初任者や10年経験者研修などの基本研修、学習科学セミナーやアクティブ・ラーニング研修(小中学校は学校悉皆(しっかい))などの専門研修で協調学習の共通理解を図るとともに、ファシリテーター及びメンターとなる教員を育成することで県内のOJT体制を構築するといった重層的な研修を実施する。同時に、受講者同士、あるいは受講者とメンターをつなぐために、前述の情報交換サイトを積極的に活用する。それによって、研修での学びを単発に終わらせず、実際に授業に適用して実践を振り返り、継続的に質を向上するための「語り合い」の場を創り出していく予定である。

鳥取県学習科学セミナー(メンター育成コース)について

KCJ法による授業実践力をさらに充実、発展させることにより、県内のALを推進させる中心(メンター)となる教員を育成し、児童生徒の学びの質を向上させるためのOJT体制を構築する。



【目指す姿】

- KCJ法による授業を実践し、積極的に授業公開できる。
- KCJ法による授業教材を自力で開発できる。
- ネット上のコミュニティーを活用した授業づくりのアドバイスをを行うことができる。

※対象は赤枠より内側で、KCJ法の実践を自主的に継続している者(10名程度)

◎従来のLS研修の受講者は、4年間で201名(約17%)
従来のLS研修も並行して実施し、本コースの受講者がメンターとして関わる

図4-9. 2016年度新設予定のメンター育成コースと研修全体構造について
(「AL研修」は「アクティブ・ラーニング」の理解と「21世紀型スキル」育成研修, 「LS研修」は学習科学セミナーの略。赤枠は平成26(2014)年度までのLS研修受講者。そのうち、最も内部の楕円内の10名が平成26(2014)年度及び平成27(2015)年度の本郷学習科学セミナー受講者である)

3. 二事例の比較から見えること

本節では、上記の埼玉県と鳥取県の事例について、教員研修プログラムとそれを支えるシステムの両面から比較対照することによって何が見えてくるかを検討する。

(1) 研修プログラムとシステム

まず、議論の焦点を絞るため、埼玉県の高校初任者研修と鳥取県の学習科学セミナーを比較する。表 4-17 が両県の研修プログラムを簡略化して並置したものである。

プログラムを見ると、全体としては、理論的な解説（これからの学習のゴールや協調学習の基本的な考え方、協調学習が起きやすい環境、継続的授業改善のやり方など）と知識構成型ジグソー法授業に関する各種の体験（授業体験、評価や問いの作り方、シミュレーションなど授業デザインの仕方）が含まれており、内容面での大差はない。ただし、活動のシーケンスを詳しく見ると、埼玉県は知識構成型ジグソー法に絞って、受講者に対して期間中に二回実践を行わせることで、「最初の実践への振り返りに基づいて次の実践を考える」という継続的な授業改善のサイクルを体験させる構成になっている。埼玉県は、対面研修の時間自体は鳥取県より短い、長期間にわたって行うことで、所属校研修の機会を有機的に対面研修と連携させていると言える。

一方、鳥取県は夏季に二日連続の研修を持つことができた。それと同時に、小中学校教員対象の AL 研修と合同で行うこともあり、知識構成型ジグソー法以外の授業体験を導入し、手法のバリエーションを増やすことで、いわゆる「アクティブ・ラーニング」の理解を広げることが狙っている。鳥取県はそのために、複数の手法の短時間体験とその解説を重用する傾向があった。理論の解説（講義）と体験（演習）のバランスを研修の時間配分で見ると、埼玉県は全 4 回で 305 分と 735 分だったのに対し、鳥取県は全 5 回で 455 分と 755 分であり、講義時間が埼玉県の 1.5 倍に及んだ。逆に埼玉県は、知識構成型ジグソー法に焦点を絞ることで、受講者に授業実践や振り返りを行う時間を確保し、その意味を語り合うことを通して、「そもそも学習者中心の授業をどう行えばよいか」という体験に基づく理解を達成させようとしていたと見ることができる。受講者が鳥取県の 6 倍以上に上るため、プログラムを、より学習者中心かつ組織的なものにせざるを得ないという事情もあっただろう。

次に研修に関わる助言者を見てみると（表 4-17 中の下線）、埼玉県は「初任者研修の過去の受講者」、「教科担当指導主事」、「中核事業教員」、すなわち、受講者から見れば、「自分と年齢等の近い協調学習の経験者」、「教科の専門家」、「教科と協調学習を融合させたベテラン」という三種類の相手から助言を得ることができている。これを可能にしているのが、本章 1（2）節や（4）節に詳述された各種研修の存在であり、それによって形成されてきたシステム的な重層性である。一方、鳥取県は過去の研修受講者が本郷学習科学セミナーの受講者でもあるなど、一人で複数の役割を担わざるを得ず、それだけリソースが少ない状態であったと言える。

表 4-17. 両県の教員研修プログラム

	埼玉県 初任者研修	鳥取県 学習科学セミナー
期間・日数	約 8 か月・対面研修は 4 回 3 日分	約 5 か月・対面研修は 5 回 5 日分
受講者数	259 名	39 名
1 回目	(5/20 半日) 理論の短時間解説→ジグソー授業体験→体験交換→授業づくりのポイント解説等	(5/26) 理論に関するジグソー体験→短時間解説→ジグソー授業体験→背景理論の解説→ジグソー授業再度体験
課題	与えられた「要改善」授業デザインの改善点検討と改善案作成	過去教材をアレンジした授業デザイン案を作成
2 回目	(6/3 又は 7/8) 教科等に分かれ、課題の小グループ、全体での検討→過去教材アレンジの授業デザイン案作成→ <u>過去の受講者</u> による経験談等→授業デザイン・振り返りシート解説→「期待する解答」とそれを引き出す「問い」づくりの演習+教科担当指導主事による助言	(6/18) 教科等に分かれ上記課題の小グループでの検討→評価の仕方に関する演習と解説→「期待する解答」を引き出す「問い」づくりの演習→ <u>過去の受講者</u> による経験談等→協調学習が起きやすい環境の条件解説・演習→教科等に分かれて授業デザイン案の相互検討・作成
課題	(「所属校研修 1 回目」) 所属校で授業づくり・実践, 振り返り, 中間報告書作成	(可能であれば) 授業作り・実践, 振り返りシート作成
3 回目 (鳥取県は 3, 4 回目)	(10/14 半日「中間報告会」) 教科等に分かれ, 反省的実践家としての継続的授業改善のやり方解説→授業前後の解答評価から実践の振り返り→授業づくりの仮説と相談事項の交流→ <u>中核事業教員と交流</u>	(8/24・25) AL と学習科学の解説→ジグソー法以外の協調学習体験→授業デザイン案の交換と再作成→前日の体験を基に学習科学の理解を広げる→授業づくりのシミュレーション→教科間及び教科内で自分たちの授業案についてシミュレーション, <u>過去の受講者と交流</u>
課題	(「所属校研修 2 回目」) 仮説を基に授業づくり・実践等を行い最終報告書作成	所属校で授業づくり・実践, 振り返りシート作成
4 回目 (鳥取県は 5 回目)	(1/27 「最終報告会」) 実践の報告・振り返り, 次の仮説と今後の課題づくり→1 年間の研修で見えてきた授業づくりのポイントの言語化, ポスターセッション→継続的授業改善のための PDCA モデルや過去の受講者のモデルケース解説	(10/29 又は 11/2) 実践の報告・振り返り→協調学習未体験者への助言の仕方を協議→公開授業見学, シンポジウムやパネルディスカッション参加(継続的授業改善のための PDCA モデル解説)

以上をまとめると、埼玉県では初任者が各回の研修から所属校に戻った後で、知識構成型ジグソー法による授業をデザイン・実践・協議できる体制を整え、「重層性」を担保しているからこそ、知識構成型ジグソー法に絞った、体験的理解重視のプログラムを組んでいると言える。一方、実はその程度にまで絞らないと、理論的解説も意味をなさないという知見と覚悟が研修プログラムのデザイナー側にあるということでもあるだろう（東京大学 CoREF, 2014, pp.178-182）。

その点で、この初任者向け「授業力向上研修」が「課題研究」等を差し替える形で実施された（本章1（3）①節）ことも興味深い。学習者が自ら問いを見付け、解を探し、解を現実に応用した結果を見ながら、次の問いを見付けるといった学びの過程は、子供にも教員にも求められる過程である。この過程について、実は学習者が問いをゼロから自発的に探すよりも、他者から与えられた問いに答えを出すことで次の問いを見付けやすくなり、自ら学びの過程を引き起こしやすくなるという事実が、子供たちの学びについて徐々に認められつつある（国立教育政策研究所, 2016）。もし、この過程が大人にも当てはまるとすれば、初任者においても、まずは『知識構成型ジグソー法の授業づくり』を、一緒に解きたい課題として共有する（本章1（1）節）ことで、自ら授業を作ってみるといった「答え」を出し、その先の問い—自らの教職人生に関わるような問い—を見付けることができる可能性がある。

実際、埼玉県の初任者研修では期間中に実践を2回行って、継続的な授業改善の最初のサイクルを回してみることによって、「実践から課題を見付けて仮説を立てて次の実践で試す」という「学び続ける」教員としての第一歩を踏み出させている。これが仮説で論じた「持続性」への契機ともなるだろう。つまり、研修プログラムの中に、研修が終わった後の学びへの準備が埋め込まれている。持続性の観点で言えば、助言者に「自分と同じ研修を受けた先輩」が来ることも、自分の将来の姿をイメージすることに役立つだろう。

さらに、授業づくりや実践報告等の一連の過程について、協調的な対話を通して行うことで、初任者同士のネットワーク自体を形成し、研修終了後も交流し続ける契機となっている。これが仮説で論じた「発展性」に通ずる可能性は高い。

システム面に目を転じると、埼玉県では、積年の事業の積み重ねにより研究開発校と開発員数の増加という量的拡大（本章1（2）②節）、及び、研修同士の有機的な連携によってシステムの質向上（本章1（2）③節）が図られており、初任者が学び続ける仕組みが保証されている。また、インターネット上の教材共有や授業案検討も活発である（国立教育政策研究所, 2015；東京大学 CoREF, 2016）。

これに対して鳥取県では、学習科学セミナー（その前身の学習理論研修）を経験した高等学校教員が全教員の2割程度、受講者の勤務校は県内全校に及ぶなど、量的な側面では埼玉県と遜色ない。しかし、研修を経験した教員同士が有機的に結び付くための複数の研修やインターネット上のポータルが充実しておらず、教員間の自助努力で結び付

くしかない形になっている。

このシステム面の結果について、図 4-3 を再利用し、鳥取県と比較する形で図示したのが、図 4-10 である。図に見るとおり、鳥取県では特に研修の受講者がその学習成果を未経験者に語るなど「教える」機会が少ないことが見て取れる。

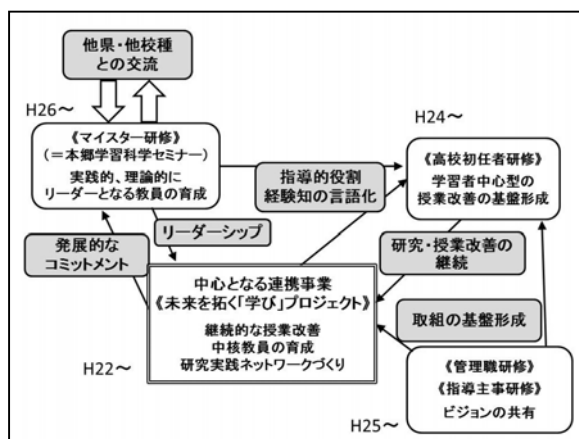


図 4-10a. 埼玉県の協調学習関連研修システム

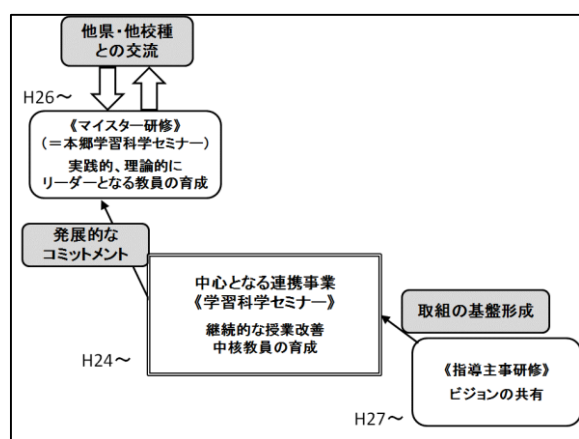


図 4-10b. 鳥取県の同様の研修システム

埼玉県と東京大学 CoREF では、人事交流に近い形で互いに人材を提供しており、それによって研修の企画・運営・反省や授業公開などが円滑に行える体制を整えている（本章 1（2）①節）。これは平成 27（2015）年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」において提言された「教員育成協議会」における人事交流の在り方の参考にもなるだろう。

（2） 成果と今後の課題

次に受講者の学習成果を検討する。両県の評価指標がそろっていないため、直接的な比較は難しいが、そもそも鳥取県が各研修における受講者自身の振り返りを評価対象とし、埼玉県で初任者研修の受講者が行った授業における生徒の振り返りや、（前年度の受講者についてだが）その後の中核事業への参加率を評価対象としている点に、大きな違いがある。研修が教員にとっての学びの場だとすれば、そこでの振り返り分析は、直後の直接的な評価に相当する。実際に学んだことを基にして、どのような授業を行うようになったのか、その先に不足や一層の面白さを感じて学び続けようとするかなどは、長期的かつ間接的な評価である。後者の評価の方が学びの実態を表したものであることは確かであろう。その点で、埼玉県は研修の学習成果を現場で役に立つものになっているかを捉えようとしていると言える。実は、鳥取県でも受講者は全員、所属校において知識構成型ジグソー法授業に一回以上は取り組んでいたのだが、その授業における生徒の学習成果を統一的なアンケート（例として本章 1（4）①節）で把握する組織的な取

組には至っていなかった。

一方で、鳥取県による受講者の振り返りシートの丁寧な記述回答分析から見えてくることもある。例えば、今回の分析における貴重な知見は、理論的な解説を行っていても、受講者が「腑に落ちる」形でそれを自ら表現するためには、一定程度の授業経験や、学習者の視点に立つ試みが必要だということである（本章2（4）節）。「目的や理論の理解に基づく手法の柔軟な適用と改変」というフェーズ3に至るためには、受講者が複数回授業を実践して、手法を日常的なものとして使えるレベルまで「日常化」することが必要だろう。その点で、短時間の手法の体験・解説は手法のバリエーションを増やすように見えて、結局は時間のロスになる可能性がある。受講者自らがもっと体験を重ね、自分たちの言葉で体験を語り合い、子供たちの学びのデータに基づいて議論する仕掛けが重要であり、それを導入することが受講者の持続的な学びを促進する可能性がある。

次に埼玉県における初任者研修の受講生のうち、約3割が中核事業に参加し、授業を公開し、ベテランと同程度の満足度を生徒から得ているというデータも示唆的である。もちろん、初任者研修を受けた教員のうち、協調学習に関心を持ち、理解を深めた教員が積極的にかかわっているからこそその結果であることも考えられる。しかし、鳥取県の場合は、学習科学セミナー等の研修を受けた教員が、学び続けたいと考えたときに、参加する研修がそもそもなかった（セミナーは基本的に初参加の教員のみを受け入れる）。平成26（2014）年度からの本郷学習科学セミナーが初めて重層的な参加を許す研修となったと言える。

最後に今後の課題として両県が何を掲げているかを検討しよう。

一連の経緯を見ると、鳥取県が自らの課題を本章2（5）節のように認識し、その解決策として、メンター育成研修を新たに導入して図4-9のような重層的な正統的周辺参加構造を形成しようとしている点は、非常に意義深い。実は鳥取県内には学校種を問わず、学校単体（あるいは市町の単位）で東京大学CoREFとの連携を図ってきた機関がある（東京大学CoREF, 2013, pp. 193-199）。そこでは継続的な協調学習の授業づくりがなされており、一定の人的なネットワークもできている。そのような人材も活用して、これまで「過去の受講者で本郷学習科学セミナーにも参加する一握りの教員」と「新規の学習科学セミナー受講者」という二層構造だった県内の授業づくりの体制を重層化し、経験者による未経験者へのメンタリング、及び経験者自身の学び直しを図ろうとしているわけである。そのとき、メンター育成研修は、研修のアウトプットが「学び続ける中堅教員になる」という明確なものになり、研修のデザインそのものが持続性を志向したものになる。同時に研修の受講者同士でも「新規参加者に対してどう教えればよいか」をめぐってネットワークが形成されやすい可能性がある。また、これらの受講者が本郷学習科学セミナーの受講者とも意図的に接続されることになる。これらが「発展性」を保証するだろう。

なお、本報告書では詳述できなかったが、こうした継続的な授業改善は、たくさんの

良質な教材を、実践の中で検証済みの形で提供する（国立教育政策研究所，2015）。こうした教材づくりそのものが教員の資格認証（certificate）に使われてもよいのではないだろうか。つまり、多くの人に活用されるような教材の質や量を作成者の資格認証に用いるということである。さらに、本報告書で見たように、ベテランが研修の講師になったり「出前授業」を行ったりするようになれば、その役割の遂行自体も資格認証の対象になってよいだろう。

埼玉県の課題は、一定程度完成されているように見えるシステムを形成した今だからこそ、「研修・研究連携のデザインそのものにもPDCAサイクルを持ち込み、常に取組の現状をミクロ・マクロに捉えながら継続的な事業の改善を行っていく」（本章1（4）節）という次の、難しい課題を発見しつつあるのだろう。現在の研修システムは、これまでである側面では、現場のニーズに応え、新たな課題の解決を模索する中で創発的に形成されてきた。それは逆に、課題に対する十分な認識と新しいアイデアの必要性、生まれたアイデアの意味が関係者に共有されていたことを示唆する。しかし、システムが形成され、多大な労力を要するとは言え、安定的に機能し始めた今、そのアイデアが創発した時点は関わっていなかった者も多数参入してくることになる。そのときシステムが形骸化する可能性は大いに考えられる。この規模拡大の問題に対して、プログラムやシステムの狙いを理解した者がネットワークの中核となって互いをつなげ合うなどの新たなシステムの在り方が求められる。子供たちに対する授業改善が実践データの捉え直しから生まれるように、研修の改善においても、このシステム面も含めた総体をデータと捉え、そのデータをまとめてもう一段質の高い社会的デザイン実装のためのアイデアを生み出すフェーズへと埼玉県は入っていくのかもしれない。

その際、各県の多様な研修デザインが参考になる可能性がある。そこで、次の第5章では、協調学習の授業づくりをめぐる各県の取組をまとめ、多様な可能性を模索する。

【引用文献】

- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C: National Academy Press. (森敏昭・秋田喜代美(監訳)(2002).『授業を変える: 認知心理学のさらなる挑戦』. 京都: 北大路書房.)
- 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 (CoREF) (2014). 『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト (平成25年度報告書) 協調が生む学びの多様性 第4集 —私たちの現在地とこれから—』. <http://coref.u-tokyo.ac.jp/>.
- 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 (CoREF) (2015). 『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト (平成26年度報告書) 協調が生む学びの多様性 第5集 —学び続ける授業者へ—』. <http://coref.u-tokyo.ac.jp/>.
- 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 (CoREF) (2016). 『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト (平成27年度報告書) 協調が生む学びの多様性 第6集 —私たちの学習科学を育てる—』. <http://coref.u-tokyo.ac.jp/>.
- 国立教育政策研究所 (2015). 『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』. 国立教育政策研究所.

- 国立教育政策研究所 (2016) . 『資質・能力 理論編』 . 東京 : 東洋館出版社.
- Schön, D. (1983) . *The Reflective Practitioner: How professionals think and action*. New York: Basic Books. (ドナルド・ショーン著 佐藤学・秋田喜代美 訳 (2001) . 『専門家の知恵』 . 東京 : ゆみる出版)
- Spillane, J. P., & Thompson, C. L. (1997) . “Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency’s capacity for ambitious instruction reform.” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 185-203.

(飯窪真也・岸田靖弘・千代西尾祐司・白水 始)

第5章 多様な教員研修の在り方と今後に向けて

本章では、第4章で紹介した2県の事例以外の「協調学習の授業づくり」に関する5県の事例を紹介する。

1. 調査目的

「学び続ける教員」の支援は、教員自身・教育行政関係者・研究者等の共通の課題解決だと考えられる。こうした協調的・協働的な問題解決は、多様な解法を共有するだけで、参考になる好事例が見付かる利点や、ある当事者自身は役に立たないと考えて除外した解法が他の関係者の状況次第では転用できる利点、複数の解法に共通する原理が見える利点、成否両事例の比較対照から成功のための条件が見えるなどの利点がある。

そこで本章では、第4章で紹介した2県以外の「協調学習の授業づくり」に関する5県の取組例を紹介する。それによって、焦点の絞られた共通の課題に対する複数事例の共有から解法の類型化と解法からの学びが可能かを考察し、今後の教員研修デザインにつながる課題を見いだす。ここで「共通の課題」とは、第4章で見たように「協調学習を型の普及にとどめるのではなく、その背後の理論や目的を理解し、自分なりに実践に適用できる『学び続ける教員』づくりにどうつなげていくか」である。こうした共通の課題があるからこそ、解法の共有が意味をなし、複数の教育行政機関の取組が総体として次の問題解決に役立つリソースとなるかが、本章の問いである。

2. 調査方法

調査は、平成28(2016)年1月に本プロジェクト研究チームのメンバー、CoREF、埼玉県、鳥取県、A県、B県、C県、D県が参加者、E県がオブザーバーとして一堂に会し、「知識構成型ジグソー法授業」を中心とした各県の取組を紹介し、コメントし合う形で行った。テーマは「知識構成型ジグソー法を一つの媒介に、主体的・協働的な授業をデザインする力量の形成を可能にする行政的仕組みのデザインについて、各自治体の取組を基に考える」とした。各県には報告後に「自分たちの取組に参考になりそうなこと、他県から参考にしてもらえそうなこと、実行可能性は低いかもしれないが将来に向けて発展性がありそうなこと」を議論してもらった。全体を3時間半で行った。

3. 調査結果

(1) 各県の取組

埼玉県、鳥取県については第4章で詳述したため、ここではA～E県が報告した取組の概要や成果、今後の課題と計画について簡単に紹介する。

① A 県

- ・ 教育センターによる小・中・高等・特別支援学校教員対象の「専門研修」(7月・11月の2回開催)を、CoREFを招いて開催、また、センター指導主事による出張研修を行っている。
- ・ 研修と並行して、希望者に対してはソーシャル・ネットワーキング・サービス(SNS)による授業デザインの相談を行っている。
- ・ こうした成果に基づき実践ハンドブックを作成して授業の型の周知・普及を行った。
- ・ 全県の事業推進協力校の一部にて、知識構成型ジグソー法の授業を実施。
- ・ 研修参加した教員の取組を継続的に支えつなげる仕組みづくりが課題。平成28(2016)年度は、専門研修の対象を実践経験のある教員に絞り、取組の発展を図る。

② B 県

- ・ 平成27(2015)年度から3か年計画で1校の研究指定校(中高一貫校)にて研究を推進。指導主事も常駐している。初年次の平成27(2015)年度は国語・社会に絞って実施。2年次4教科、そして3年次全教科に拡大させる計画。埼玉県から講師を招聘して示範授業、校内研修・公開研究会も実施した。
- ・ 年1回の教育センター指導主事研修を設けた。
- ・ 今後は教員が無理なく自発的に研究を進められるための組織、仕組みづくりが課題。
- ・ 埼玉県教育委員会、他県の町立中学校に、知識構成型ジグソー法授業の授業づくりと教育行政上の仕組みづくりを学ぶために各1名1年間で人材を派遣している。

③ C 県

- ・ 県立高校授業改善実施要領を策定：各学校で授業改善プランを作成し、個々の教師がそれに基づいて授業改善を行う仕組みを構築した。
- ・ 県立高等学校の指導教諭等、授業改善の推進的役割を担う者対象に年3回の研修を実施し、その中で知識構成型ジグソー法を紹介した。3回目は「本郷学習科学セミナー」へ参加することで代替とした。
- ・ 今後は、受講者が研修以後も日常的に深めていけるかと、裾野をどのように広げることが課題。そのために、単発的に行うのではなく、継続的な研究として行っていくプログラムにしていきたい。
- ・ 取組の成果として、知識構成型ジグソー法によって、教科横断的に授業を検証するための物差しにもなることが分かった。
- ・ 県内の3市町が東京大学CoREFと連携して協調学習実践を数年にわたって実施してきたことも大きなリソースとなっている。平成27(2015)年度の上記研修でも市町指導主事が講師を務めた。

④ D県

- ・平成 27 (2015) 年度文部科学省委託事業「総合的な教師力向上のための調査研究事業－初任者研修の抜本的改革－」を活用して高等学校の初任者研修に協調学習の授業づくりを導入（全日 1 日の研修と 1 回の授業研究会を校内にて実施）。
- ・調査研究 4 校にて連携研修。「新しい学びプロジェクト」（東京大学 CoREF が全国の市町と展開する連携事業）の研究会の活用と，学校ベースで東京大学 CoREF の教員を招いての研究授業の実施。
- ・3 年次研修にて，CoREF を指導者とした 1 日の「アクティブ・ラーニング研修⁵」。
- ・平成 28 (2016) 年度は 10 年経験者研修に「アクティブ・ラーニング研修」を導入し，CoREF 協力研究員に講師依頼予定。
- ・今後は，教育センターとしては小・中・特別支援学校にも紹介する機会を設けたい。
- ・一定の効果は感じられたものの，狙いが不明確で，ともすると授業の型の使用が目的化しがちだったことが平成 27 (2015) 年度の反省点。

⑤ E県

- ・平成 28 (2016) 年度から 3 年間で，小・中・高・特別支援学校と可能な限り同じ「アクティブ・ラーニング研修」を実施することを狙う（学校悉皆^{しつぱい}）。年度によって教頭・副校長や各種主任など多様なメンバーを呼んで，校内での継続的な研修を支えるような仕組みづくりを考えている。
- ・全ての学校種に共通する授業改善リーフレットを作成。

（2） 各県の取組に対する内省と相互コメント

次に上記の報告に対する報告機関自身による内省や，互いに対するコメントを列挙する。全体として，他県の取組内容を聞いて自身の今後の取組の参考にする内省が多かった。

① A県

- ・他県の取組を聞くと，本県の現状は個々の取組に依存しているのが課題。全県の取組にどう変えていくかを考える必要がある。
- ・既にある教科のセミナーに，うまく組み込めないかを検討していきたい。

② B県

- ・本県は知識構成型ジグソー法に触れて 1, 2 年目であり，授業研究に終始しているの

⁵ ここでも各県が独自の意味合いで「アクティブ・ラーニング」という用語を使っていることに留意されたい。

が課題。協調学習に取り組む意義を考え、整理する必要がある。

- ・ 研修体制としては、希望者の研修体制を整えていく必要がある。
- ・ ネットワークを広げる手法、共有できるデータベースの作成も考えていきたい。

③ C 県

- ・ 法定研修の中に取り込んでいくことや、あわせて管理職対象の研修を持つことで広がりを持つようである。教職3年目、5年目、10年目等と設定することで、教員のステージの中で継続的な授業改善ができるような研修デザインが可能かもしれない。
- ・ 義務教育課，高校教育課，教育センターの三者が連携してやっていくための，ハブとなるものとして知識構成型ジグソー法を活用できないか考えたい。

④ D 県

- ・ 高等学校初任者研修での導入について参考になった。春は教科の基本的事項の指導が中心なので，可能であれば夏頃から協調学習を導入する。初任者研修において，評価に対する講義が十分でないことが見えてきたので，それを導入していきたい。
- ・ 2年次，3年次の研修に段階を追って入れられるよう検討してみたい。
- ・ パンフレットの作成についても検討してみたい。

⑤ E 県

- ・ 研修の内容を十分に検討し，継続的なものにする必要がある。
- ・ 研修を「広く，深く」という観点で考えると，特に本県は広くということにポイントが置かれているが，深くという点で，小・中・高・特別支援学校に研究協力校を考えていきたい。
- ・ 鳥取県が分析例で見せたような「フェーズ3：目的や理論の理解に基づいた型の柔軟な適用や創造」への移行を狙うためにも，まずは効果的な型である「知識構成型ジグソー法」の紹介とその授業での評価法（「授業前・後の姿の差」）の紹介はセットで行っていく必要があるということ。鳥取県の「型稽古」（柔軟な創造を目指すための基本的な型稽古は必要。「アクティブ・ラーニング」の型稽古として知識構成型ジグソー法授業が使える）という話は分かりやすかった。
- ・ 知識構成型ジグソー法授業では，知識統合が見える形で起こるという説明も説得力があった。学習者は違う視点が短時間では持ちにくいからである。
- ・ 3年計画の先を見据え，特に4年目以降の展望について考えていくことが必要。

⑥ 鳥取県

- ・ 埼玉県の取組報告にあったような，多層的な研修体系の必要性。本県が構想するセンター育成の研修はその一つになるだろう。

- ・ 指導者の養成，管理職への理解を図るような研修が課題。
- ・ 鳥取県では「県立高等学校の教育の在り方に関する決議」を受け，平成 23（2011）年度に新時代を拓く学びの創造プロジェクト高等学校学力向上推進委員会がまとめた提言の中に「学習科学」や「協同的な学び」が盛り込まれたので，高等学校ではこのような取組を早くから始めることができた。

⑦ 埼玉県

- ・ 「（埼玉では初任研にとっても分厚く協調学習を組み込んでいるが，日数の確保はどうしているのかという質問への回答）初任研では，日程をやりくりしていて，全体としての日程は増やしていない。特に『自校研修』として所属校に一任していた日程を活用して進めている。教員の学びについても子供の学びと同じように，『お任せで』と展開するよりも，協調学習の授業をつくるなどという形で課題をはっきりさせることで深まりの効果を生み出せる。」
- ・ 今後は協調学習を県の振興計画の中にも埋め込んでいくことで「オール埼玉」の体制ができる。

⑧ 全体交流における意見

- ・ 展開を進めていく際に，上意下達に強要するわけではなく，これをやると先生方に手応えが感じられ，子供にとって良いと先生方自らが納得できる仕掛けを作っていくことが重要。
- ・ 思った以上に，各県が進めていることは多様だった。前提となるリソースや条件が多様であることもそこには反映しているのだろう。
- ・ しかし，共通に見えてきたこともあり，重要なのは，横方向に広めていくための取組と，縦方向に掘り下げていくような取組とが両方あり，更にそれらが組み合わせられていることではないか。掘り下げていくような取組があつてコアな人材が育つことは，広めていく上でも重要な人的リソースになる。実際に出前授業ができること，同じ教科で話ができる実践者が育つこと，それは研究者が取って代われない部分でもある。
- ・ 研修は1年単位で計画してしまいがちだが，掘り下げる取り組みを進めると，学んだ人たちが教える側に回り，教えることで学んでいくサイクルも回るようになる。
- ・ 今日の交流で，かなりアイデアが交換されたので，各県ごとにやりたいことが増えたのではないかと思う。そうなったときに，どこに「選択と集中」を行っていくか。何もかもを一挙に進めず，どこに段階的に「くさび」を打っていくかを熟考し戦略的に進めていくことも重要。
- ・ もう一度「なぜジグソーなのか」を考えてみると，知識構成型ジグソー法授業は子供の学びを見て評価を行うフィルターとして働く側面が役立つのではないか。

- ・ 高校の先生は義務教育段階の先生に比べ、授業研究の時間的余裕があることも継続的授業改善に有利に働いているのでは。そうだとすれば、定数改善も必要になる。
- ・ 定数改善のほかに、新しいタイプの職があるとよいのかもしれない。「評価と授業づくりを支えてくれる人が恒常的にいると学校がこう変わる」というストーリーを描けるとよいのではないか。
- ・ 学校に常駐する指導主事から見ると、知識構成型ジグソー法の授業づくりの軸として、従来の教科会のような枠を超えて話し合い、相談を行っていることや、同僚性に支えられながらも、新しいものを先生方が作っていくことができている。また、子供たちや様々なニーズに応えながら進めている。
- ・ これからもっと研修の効果を検証していけるようにしていきたい。そのために本県は両面で学習成果・状況を書く研修アンケートを作っている。A面は研修を受けたその日に記入する。オリエンテーションの際に「何を目的に来ましたか」をたずね、終了時に「終わってみてどうでしたか」というプレ、ポストの問いになっている。B面は1～3か月後を提出期限として、復命状況を記入。「職員研修をやった、実践をした、できなかった」等のことを書いてくる。このようにプレ、ポスト、アフターで定着を図ることで、研修の学びが実践に結び付くように支援している。
- ・ ネットワーク形成の接着剤になるのは教育以外の団体ではないか。それらの団体への研修に人材を派遣することが後で生きてくる側面がある。
- ・ データベースについての話が出ていたが、コンテンツ間の関連性が弱いことが多い。コンテンツ間に意味のある関係を持たせることが重要。

4. 複数事例の相互交流から見えること

以上、複数の県教育機関による研修プログラムに関する相互交流から見えてくることを整理したい。

まずは「知識構成型ジグソー法授業」という協調学習における一つの授業の型を軸としながらも、各県の取組が七県七様の多様性を持つということである。しかし、そのどれもが研修プログラム単体の質ややり方を問題にするのではなく、それを他の研修プログラムとどう関連付けるかや、受講者の成長を指導主事・管理職等の理解やその後の活躍の機会によってどう支えるかなど、システム面にも広がりを持っていた。その相互吟味から、情報交換会の前後で各県に新しい気付きがもたらされていた。気付きは特に複数年次の研修に導入するなど、継続的な学習機会の提供という「持続性」と、そこで成長した教員がより高次の役割を担うといった「重層性」に関わるものであった。言わば、持続性が学習機会の点から線への支援だとすれば、重層性は線から面への制度的支援に当たる。この中で受講生同士の交流が実際に生まれてくるか、教科等の枠を超えた交流が生まれてくるかが「発展性」ということになるだろう。

このような多様なアイデアは、各県にとって、やりたいことそのものを増やすため、

そこからいかに選択と集中を行っていくかが次の課題になる。その際、各県の取組を見ると、研究拠点校から、その成果を見ながら研修にも押し広げていく展開もあれば、初任者研修に導入し、年数を経ることで、受講者そのものをリソースにしながら研修を複線化する展開もあった。このように多様な取組がありながら、そこに共通しているのは、「目標を全県的に共通理解し、全ての試みを一挙に開始するというものではない」ということである。これだけ多様な取組があるということ自体が、全ての試みが仮説でしかなく、全ての教育行政機関に適用する「正解」が一つに定まるものではないということの意味しているのだろう。仮説でしかないからこそ、各々の状況に合わせて試し、結果を吟味しながら、次の仮説を作って試すというPDCAサイクルを回していくしかない。

逆に、「何か改革を行うときは、まず明確な目標と計画を立て、全員がそれを共通理解し、一斉に正しく実践に移し、結果が出るまで修正を加えずに計画を完遂し、その到達度を明確な基準で評価することが大事」といった、いかにも真実と信じられる言説もいったん疑ってかかる必要がある。「計画（プラン）はその後の行為を詳細に規定した処方箋ではなく、状況に合わせて行為を調整・修正するために立ち戻るリソースでしかない」という知見が状況論にある（Suchman, 1987）。上記の各県の取組で、県内の計画に協調学習やその狙いが書き込まれることの有効性に対する言及があるのは、計画が実践のリソースとして活用できることの証左であろう。したがって、教育行政機関や学校における「意思統一」も「その通りに実践が進むもの」だと安易に考えるよりも、「実践にとって好都合な材料（リソース）」と見た方が現実的である。重要なのは、教員研修のプログラムやシステムにおいても「目標や計画を立てて終わり」と考えるのではなく、実際に研修の中で何が行われ、どのような受講者が何を学んで、互いにどう関わり合いながら、次にどうつながっていつているのかという「実践」である。

複雑な現実の中でダイナミックに展開する実践こそが重要だと考えると、取組は無数に多様に広がりうる可能性がある。しかし、第4、5章の事例の比較や教育行政機関自体の相互交流から見えたことは、そこにある程度の共通性もまた見受けられるということである。それは、システム面も含めた各教育行政機関の取組そのものを科学的検討の対象として、ダイナミックな展開を類型化・体系化し新しい取組へと転用可能にする実践的な科学—現在は社会的デザイン実装研究と呼ばれているもの—の成立可能性を示唆する。今後はそれぞれの実践を詳細に質的に分析しながら、それを量的に把握しメカニズムを解明する実践学がより進展すべきである。それと同時に第5章の相互交流が各教育行政機関に学びをもたらしたように、より実践的なレベルの直接的な相互交流自体が関係者に役立つ可能性がある。教育行政機関同士の協調的・協働的な学習機会が増えることが望まれる。それによって、例えば、教員研修のデザインについても、何を、どこまで組織的・本格的にやる必要があるのかなど、現実的な判断も可能になるだろう。

5. 今後に向けて

本報告書では、現代的な課題に対応する教員研修プログラムについて、第1、2章の教育行政的・学術的検討を経て、社会的デザイン実装研究の必要性を指摘し、協調学習の中でも、特に知識構成型ジグソー法という授業の型を軸として、教員研修プログラムとそれを支えるシステムの在り方について、第4、5章で詳しく検討してきた。検討の結果から、「たとえ同じ内容の教員研修プログラムであっても、研修における学びの持続性・重層性・発展性を保証する観点でプログラムをデザインし、それらの条件を満たすシステムも形成した方が『学び続ける教員』を生み出しやすい」との仮説が成立することを確かめた。

今後の課題は、このような知見を第3章の全自治体の教員研修プログラムやシステムに適用できるか、あるいは自治体が自らのプログラムやシステムの検証に活用できるかを検討していくことである。その際、本報告書は検討の焦点を絞るために、「知識構成型ジグソー法」という一つの授業の型を軸とした検討を進めてきた。それは、新たな学びの中でも特に「型」の実践と結果の検証というアクションリサーチ型の教育研究実践である。そこに絞ったことにはいかなる利点があるのか、そして、本報告書の検討結果が（「型」に内在するような）制約のかからない、より自由で創発的な学びに関するLESSONSTUDY型の教育研究実践にも適用可能かを最後に考察したい。

（1） 共通言語としての制約

参加者が「一つの授業の型を軸として学び合う」と言うと、通常、狭い内容しか学ぶことができないように聞こえる。なぜなら、例えば知識構成型ジグソー法では、「問いに一人ずつ答え、資料を分担して理解し、内容を交換して、作った答えをクラスでも交換して、最後に問いに対する答えをもう一度書く」という形で学習活動の流れが「制約」されているからである。そのような制約は子供たちの学びを制限し、授業についての教員やその教員の学びを支える教育行政関係者の語り合いの内容も制限しそうに思う。

しかし、本報告書で検討したように、複数の教育行政機関は一つの授業の型を軸としながら、多様な試みを行い、その試みから学んで次の取組を作り変えていった。それはあたかも、特定の授業の型が、それを超えて子供の学びを見つめ直し、「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」について熟考するきっかけとなったようである。これは焦点とする授業の型を一つに絞り、それを研究者・実践者・教育関係者・児童生徒の言わば「共通言語」にすることによって、学び手全員が一人一人この授業をめぐる「自らの理解—教員は子供の理解や教材理解、教育行政関係者はそれを支えるシステムの在り方の理解—を深めることができるか」という問いに集中することを可能にした成果だろう。

それでは、もし授業に「共通の型」を設定することが重要なのだとすれば、それはどのような種類や質のものであってもよいのだろうか。そこに協調学習、そして知識構成型ジグソー法が認知科学や学習科学に依拠していることの意味がある。なぜなら、型は

当然、人の自然な学び方に寄り添うものであり、子供たちがその授業を経験することによって更に学ぶ力が引き出されるようなものでないといけないからである。授業の型の背景にある「人の学び方」や「対話の意味」が理論的に語られる必要があるし、具体的な授業デザインや教員が授業中に打つ一つ一つの手立てについても理論に基づいた実用的なヒントが提供されるべきだろう。

このように考えると、知識構成型ジグソー法以外でも「人の学び方に基づいた軸となる授業の型」があれば、それは共通言語として役立つ可能性が見えてくる。

(2) 教材と評価の意味

それでは、人の学びについての確かな理論と、それに基づいた授業の型があれば、後は教材の「傑作選」を開発・提供して先生方にそっくりそのままの形でやってもらえば教員の資質・能力向上につながるということになるのだろうか。

知識構成型ジグソー法が制約するのは、学習活動の流れでしかない。そこにどのような課題や知識の部品を準備するかは、全て教員に託されている。第4章の研修における教員の学びを見ると、知識構成型ジグソー法の理解はもとより、各教員なりの人の学び方に関する理解が語られている点が印象的である。つまり、知識構成型ジグソー法を介した認知科学・学習科学の紹介というのは、決して研究者が認定した唯一の正解を提供することではなく、それを現場の教員と共有し、一人一人の経験や考えと合わせて「人はいかに学ぶか」という問いに対する納得のいく答えを作ってもらおうということであり、各人なりの「人はいかに学ぶか」に関する理論を発展させることである。

しかし、「各人なりの理論の発展」と言っても、それをどう進めていけばよいのだろうか。その鍵が「評価」である。第4章1(1)③節に紹介された授業前後の生徒の理解の深まりと、その深まりの理由を探るための発話分析⁶は、研修の一つの重要な構成要素だった。課題と期待する解答の要素を明確に定め、授業前後に同じ問いに対する解答を生徒に二度書いてもらうことで、単に教員の求める解答に収斂したかどうかではなく、一人一人の生徒が授業の中で考えをどの程度変えたかを推測できるデータを入手することが徹底されていた。加えて、その途中のグループ会話を分析することで、一人一人の生徒がなぜ、どのような過程で考えを変えたかを詳細に推測することが可能になる。その前後の記述の変化や会話例が学ぶとはどういうことかを知るためのデータになり、学習理論の理解を進める。このように東京大学 CoREF の試みの特長は、授業と評価の型を定めることで、この学びのプロセスデータを先生方と共有し、そのデータに基づいた授業と子供の見直しを可能にしている点にある。

このように考えると、知識構成型ジグソー法以外でも授業だけでなく評価の型も定め

⁶ ここでは「分析」という用語を「評価」より限定的な意味で用いている。評価が観察によってデータを収集し、評価基準に従ってデータを解釈する試みだとすると、その解釈の部分を「分析」と呼んでいる。

て、子供の変容を継続的に評価する枠組みがあれば、それが授業の型の目的や子供の学びそのものの理解を進める可能性が見えてくる。

(3) 転用可能な枠組み

以上のような要素を兼ね添えた授業の型は第1章に紹介した「学び続ける教師」のコミュニティ作りにつながる可能性を持つ。下記に該当箇所を再掲すると、アクティブ・ラーニング等の学びを重視するのは「特定の型を普及させることではなく」と書かれているだけで、「特定の型を使うことではなく」とは書かれていない。つまり、特定の型を使ったとしても、それがその先の「学び全体の改善」や「子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境の設定」、「子供たちの自信や資質・能力の醸成」につながればよく、そのために「教員一人一人が研究を重ねること」が重要になるということである。逆に言えば、特定の型を、その目的や背景となる学びの見方を抜きに、その型通りにのみ実行することを強制し、反論を許さないという、言わば思考・判断・表現停止状態に追い込むことが忌避されていると解釈できる。

次期改訂が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識のもと、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた。...

次期改訂が学習・指導方法について目指すのは、特定の型を普及させることではなく、下記のような視点（筆者補：「問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程」「他者や外界との対話的な過程」「見通しや振り返りを含む主体的な過程」という三つの視点）に立って学び全体を改善し、子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することにより、子供たちがこうした学びを経験しながら、自信を育み必要な資質・能力を身に付けていくことができるようにすることである。そうした具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るものであり、教員一人一人が、子供たちの発達の段階や発達の特性、子供の学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要である。

(中央教育審議会, 2015, p.18)

これは平易に言い換えると、授業を含めた教育一般をデザインするという問題に対して、先生一人一人が答えを作り、「私はこう考えたので、こう試した。その結果がこうなったので、最初の考えを見直して、次はこうしたい」と思考・判断・表現することが大事にされているということであろう。この過程は「学ぶ」というプロセスー「他者とのかわりを通じて、自分なりの答えを作り、試し、磨き、その先に分かったからこそ

問いたい自分なりの『次の問い』を見つけていく」という学びのプロセスそのものでもある。これからの教育でやりたいことは、子供だけでなく、教員も管理職も学校全体も、あるいは地方・国の教育関係者、企業人、研究者まで含めた全てのレベルでこの学びを引き起こすことではないだろうか。

それでは、授業の型を設けない、より自由で創発的な学びに関しては、学び続ける教員のコミュニティをどう作っていけばよいただろうか。まず最も考えるべきこととしては、学ぶというプロセスが非常に複雑であるということである。学びのプロセスは、学習者本人の知識や技能、思考だけでなく、誰の話をどのように聞いたか、どのような教材を目にしたか、その場にどのような物があるかなど、非常にささいな手掛かりに影響を受けながら進んでいく。一人一人が自ら見いだした問いに対して、自由に話し合い、資料を参照しながら学んでいく探究学習を例にとると、そこでは、本人と他者や外界のリソースとの複雑な内外相互作用が教室にいる人数分だけ同時に起きているはずである。果たしてその複雑で創発的な状況を教員がどの程度「狙って」デザインし、一人一人の学びを見取ることができるのか。これが非常に複雑な難問である。それゆえ、少なくとも次の三点を本研究から転用することが必要だと思われる。各々授業の型、評価の型（事前事後、その最中のプロセス）を転用したものである。

- ・ 授業のデザイン意図の明確な記述（なぜ、その授業を行うのかという目的や理由と、具体的な手立て。要素としては、学習者一人一人に与える課題や一人一人が思いつく疑問と参照しうる資料や知識、それらを活用したときに一人一人に期待される学習の到達点などを含む）
- ・ 学習の変化を捉える評価の枠組み（同じ問いに対する事前事後の解答や、事前事後に有した疑問の記述など）
- ・ 一人一人の学習のプロセスを捉えるデータ（ICT も用いた学習記録とその簡易な振り返りを助ける支援ツール）

これら三点を共通に用いることで、授業「後」の検討だけでなく、授業「前」に何を教員として期待していたかを自覚できる。授業の事前協議を協調的に行えば一層自覚化も促進する。それが、教員の期待以上に子供の学びが起きた（創発した）のか、逆にしなかったのかを評価するための軸も決める。そこに実際の事前事後の変化やその途中を追うことができるデータが入手できれば、一貫した評価も可能になり、授業改善に向けたサイクルも回しやすくなる。果たしてこのような枠組みがどの程度機能するか、更にいかなる汎用的な枠組みを見出すことができるかが、今後の大きな課題である。

【引用文献】

中央教育審議会（2015）． 教育課程企画特別部会 論点整理． 文部科学省．

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm.
Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge: Cambridge
University Press. (佐伯胖 (監訳) (1999) プランと状況的行為 産業図書)

(白水 始)

教育委員会と大学の連携による
教員研修プログラムに関する調査報告書
(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)

平成 28 年（2016 年）3 月

発行所 国立教育政策研究所
住所 〒100-8951
東京都千代田区霞が関 3-2-2
印刷 株式会社進英プリント