

教員の資質能力向上を図るための初任者研修の高度化

An Innovation on In-service Training Seminars
for Newly Appointed Teachers to Enhance Their Qualities And Abilities

花本 明 岸田 正幸
HANAMOTO Akira KISHIDA Masayuki
(和歌山大学教育学部) (和歌山県教育委員会)

抄録

大学と教育委員会・学校との連携・協働による教職生活全体を通じた一体的な改革を進め、学び続ける教員を支援する仕組みをどのように構築していくか。教員の高度専門職業人としての位置付けが明確にされる中で、その具体的な改善方策が求められている。和歌山大学と和歌山県教育委員会は、その対象を初任者研修に定め、大学院での理論と学校現場での実践を架橋し、「省察的気づき」をコンセプトにした新たな研修システム開発に取り組んでいる。本稿は、その背景となる考えと具体的な取組内容を記したものである。

キーワード：初任者研修、教職大学院、大学と教育委員会・学校との連携・協働、学び続ける教師像の確立、省察的気づき

1. なぜ今、教員の資質能力の向上方策か

平成22年（2010年）6月3日、第72回中央教育審議会に、「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」の諮問が、川端達夫文部科学大臣からなされる。なぜ今改めて、教員の資質能力の向上方策についての議論をするのか。このことの背景を象徴的に語るものとして、何とも苦渋に満ちた文部科学省の通知文がある。「教員免許更新制等の今後の在り方について」と題した平成21年（2009年）10月21日に出された通知文である。

事の発端は、平成21年の衆議院選挙で出された民主党のマニフェストに示された「教員の資質向上のため、教員免許制度を抜本的に見直す。教員の養成課程は6年制（修士）とし、養成と研修の充実を図る。」という文言である。教員免許更新講習は、平成18年（2006年）7月に出された中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」に盛り込まれ、翌平成19年（2007年）6月に、改正教育職員免許法が成立。平成20年（2008年）には、3億5,000万の予算をつけて試行。そして、21年（2009年）4月からようやくの思いで本格実施に漕ぎ着けたばかりの同年9月の政権交代である。しかも、政権マニフェストには、「教員免許制度を抜本的に見直す」と明記してある。文科省事務局の苦渋のほどが推察されるのである。

通知文にはこうある。「教員免許更新制等の今後の在

り方について、文部科学省としての現時点における方針は以下の通りです。」とした上で、

1. 教員の資質向上のための教員免許制度の抜本的な見直し（教員養成課程の充実や専門免許状制度の導入の検討を含む。）に着手し、必要な調査・検討を開始します。このため、平成22年度予算概算要求に所要の経費を計上しています。
2. 当省においては、上記調査・検討において、現行制度の効果等を検証する予定であり、新たな教員免許制度の内容及び移行方針を具体化する中で、現在の教員免許更新制の在り方についても結論を得ることとしています。この検討は、拙速を避け、学校関係者、大学関係者などの意見を十分に聞きながら行う予定です。
3. なお、上記調査・検討の結論が得られ、これに基づく法律改正が行われるまでの間は、現行制度が有効です。このため、平成22年度予算概算要求において、山間地離島へき地等の学校の教員、少数教科科目を担当する教員、障害のある教員などを対象とする講習を大学が開設するための経費を国が補助するため、所要の経費を計上しています。

冒頭の諮問は、このような背景の中でなされるわけであるが、実際に議論が開始された平成22年6月には、すでに教員免許更新講習の廃止についての議論はやや後退した感が強く、教員養成の6年制（4年+ α ）や1年間の教育実習といったことが、検討課題の中心にな

りつつあった。

諮問のあった日の中教審で、そうした事情を小川副会長は、こう語っている。「どういう諮問のされ方をされるのかある意味非常に緊張していました。といいますのも、民主党はこれまで教員免許6年制法案というのを参議院に提出した経緯もありますし、また政権発足後も教員養成の6年制とか、教育実習の1年化という言葉がある面ひとり歩きましたこともありましてので、」とした上で、「今日の諮問内容を見てみますと、教員の資質向上というものを養成・採用、現場の研修を含めて一体的に、総合的に調査研究するという形で諮問をされてきておりますので、その点では私も安心しました。」。図らずも、会議前日の6月2日に鳩山由紀夫首相が1年足らずで退陣を表明し、政権の綻びが早くも国民の意識の中に見え隠れし始めた時期の諮問であった。

2. 教員の資質能力向上に関する平成24年8月答申が意味するもの

こうして議論の舞台は、「教員の資質能力向上特別部会」に移され、第1回会議が、諮問から約1月後の6月29日に開かれた。私（岸田）も、臨時委員として部会に加わらせていただいていた。議論は、最初からそれぞれの立場の違いが明確にされる中で揺れ続けた。確かに小川副会長の発言にあったように、諮問そのものは、

1. 教職生活の各段階で求められる専門性の基盤となる資質能力を着実に身に付けられるような新たな教員養成・教員免許制度の在り方
2. 新たな教員養成の在り方を踏まえ、教職生活の全体を通じて教員の資質能力の向上を保証するしくみの構築について
3. 教育委員会や大学をはじめとする関係機関や地域社会との組織的・継続的な連携・協働のしくみについて

といった概括的3つの柱から成り立っており、「教職生活の全体を通じた」と冠した諮問の標題そのものも、長期的展望を思わせるゆるやかなものではあった。しかし一方で、マニフェストという極めて政治的な要請の中で出てきた教員養成の修士化という検討課題が、まだ現実味を帯びた形で意識させられていた段階であったために、勢い、立場の違いが表面化していかざるを得ない状況にあった。つまり、学校教育課題が多様化する中で、教師としての専門性を身につけるには、4年間での教員養成は限界にきている。また、世界の趨勢からしても修士化は必然であるという意見と、大学での教員養成はデマンドサイドのニーズに答えていない。実践的指導力の育成が求められ、教職に関する科目を増やしてきたけれども、実態として大きな変化が見られない状況の中で、単に大学院で学ぶ年数を増やしたとしても、求める専門性が身に付いていく保証はないし、これまで大学で行われてきた教員養成の実

態を考えると実現できるとはとうてい思えない、といった意見との対立である。加えて、開放制の問題がこの議論を難しくする。すなわち、戦後、日本の教員養成がとってきた開放制は、多様な教員人材の育成に寄与してきた側面がある一方、開放制を堅持していけば、いくら求める理念としての教師像を明確にしたところで、つまるところ、免許の取得を目指した形式的な資格の充足という現実的対応に終始してしまうといった制度的ジレンマである。けれども、大学の経営的論理を背景に肥大化する課程認定といった現実を前にして、開放制という骨組みそのものにメスを入れていくわけにはいかないとといったことも、暗黙の合意としてあったように思う。

議論は、修士レベル化という争点をもっていた分、たいへん面白く興味深いものであった。けれどもそれは、どのようなまとまりをみせていくのか、先が見えないことと表裏の関係にあるということでもあった。事は、修士レベル化をにらんだ教員免許の大改革である。それが実行されるには、政治的安定が不可欠であろうといったことはわかっていただけに、議論の時間的経過とともに、民主党政権の不安定さが顕在化していくことは、もどかしいことでもあったし、この議論を続けても現実的にどのように動いていくのかが見えない中で、一定の方向性を出すのは、難しい作業であったように思う。加えて、その間にあった東日本大震災による部会での議論の中断である。その後、審議経過報告を出し、基本制度ワーキンググループ会議に議論の場は移されたが、諮問に対するまとめとしての結論と具体的施策への移行との距離感をどうとるべきかといった難しさは、最後まで変わることはなかった。つまり、中教審18年答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、そこに盛り込まれた教職課程の質的水準の向上策としての「教職実践演習の必修化」や「教職大学院制度の創設」、「教員免許更新制の導入」を実現するために、答申後、すぐに法改正等を行い、施策として具体化されてきた。それに対し今回の議論は、そうした現実的な施策への反映は、兎も角も棚上げになるだろうという前提に立ち、今後、長期的に見て必要になるだろう方向性を、現時点での包括的なまとめとして示しておこうといったものである。したがって、平成24年8月に出された最終答申では、「当面の改善方策」として、その距離を埋めるジョイント的方向性を盛り込まざるを得なかったし、これを盛り込んだことは、「なぜ今、教員の資質能力の向上方策か」という当初の問いかけに、一定の折り合いをつける意味でも、妥当な判断であったと言える。

こうした経過を踏まえ、ようやくまとめられた答申であった。しかし、その4ヶ月後に自民党が3年ぶりの政権に復帰。安倍政権は、すぐに教育再生実行会議を立ち上げる。ここでは着手すべき数々の教育改革が盛り込まれ、教員養成についても新たな展開を見せようとしているのである。

すなわちこの答申は、産むことの意味を問われ、産

みの苦しみ中ようやく産声を上げ、産まれたと思ったら、また政治的な動きの中で翻弄されるといった運命を背負ってきた。しかしながら、中教審答申の本来的な役割を考えると、ここに盛り込まれた改革の方向性の持つ意味は大きいと思われるし、政治的な動きに左右され、答申に示された改革の方向性を色褪せたものにしてはならないと思う。また、今後の教員養成の進むべき道を考えると、教員の高度専門職業人としての位置付けは必然的な流れであるし、その高度専門職業人を育成するための教育委員会と大学との連携・協働は、避けて通れない道筋である。その意味で、答申に示された当面の改善方策についての関係者の取組と全国的な広がりが望まれるところである。

3. 特別部会の議論の中で考えてきたこと（学部段階の教員養成を中心として）

特別部会で私は、大学での教員養成、とりわけ実践的指導力の養成という点では、大学の力に限界があり、修士化により単に期間だけを伸ばしても、デマンドサイドからの需要に応えるものにはならないだろうという基本的なスタンスをとりながら、教育課題の多様化の中で、教員の高度専門職業人としての位置付けを明確にしていくためにも、長期的には修士レベル化が必要になるという立場をとってきた。以下は、このことに関しての特別部会における第1回～第3回の発言である。

「大学教員の個々の専門性の寄り集まりとあえて申しますけれども、その中では実効性という点でまだまだ課題がある。このためには少し大胆なメスの入れ方をしていく必要があるのではないかと。18年度答申に示した教職実践演習の導入ということで大学では準備が始まっていますけれども、それだけではなかなか難しいのではないかと課題意識が1つです。(第1回)」

「一方、大学での教員養成に戻りますけれども、先ほど堀内委員の意見（筆者注 教員養成を修士化すべき）は、理念としては確かにわかりますが、しかし現実問題に照らすと、開放制の堅持であるとか、あるいは経済的な問題であるとか、あるいは教員の質の担保、延ばすことによってかえって質が落ちるのではないかとされていますが、そういう質の担保。あるいは、私どもの採用の困難性というふうな部分で、いろいろな課題があるだろうと。(第2回)」

「私の印象は、いわゆる戦後のリベラルアーツと、近年求められてきた実践的指導力との間で、いまだに大学は自らの身の置きどころをもてあましている状態である、そう思っています。もう少し具体的に言うと、例えばこの10年間、教員養成に求められてきたことに対して教員は3つの反応を示した。一つは、求められていることを頭でわかって体も動く方々、それから頭

ではわかるけれども体が動かない方々、それから次は頭からわかろうとしない方々、この3つの反応を示す教員集団の中で、実際には少しずつ変化してきたとは思いますが、しかしまだ島根大学は特別（筆者注 1000時間の体験学修）で、個々の取り組み事例は個人レベルのものに終わっているのではないかとこのように思っています。(第3回)」

「したがって、先ほど言いましたようにリベラルアーツと実践的指導力、こういうものの整理もして、そして大学でできるスタンダードを、学部段階でできるスタンダードをきちんと明確にする。それはこれまでの議論にあるように、後の採用後の研修も含めて、採用後の研修ではこういう点をするよ、一方大学の4年間のスタンダードとしてはこういうあり方があるということを確認していく必要があるんじゃないかなと思います。(第3回)」

この20年余りの間、教員養成に係る免許制度改革が繰り返し行われてきた。とりわけ、平成10年には、教員養成カリキュラムの柔軟な編成を可能にする方式として、「教科又は教職に関する科目」を新設し、教職に関する科目を充実させるためにその単位数を増加させた。また、18年答申を受け、平成20年には、「教職実践演習」の必修化もなされたところである。けれども、これらの謂わば実践的指導力の養成に対しての学部段階の取組は、大学による温度差、或いは指導教員の意識の温度差といったものが、未だ相当なものであると言わざるを得ない。事実、「教職実践演習」は、教員として必要な資質能力の確実な確認が行われるようにという目的で導入され、課程認定を受けたそれぞれの大学に、養成すべき教師像を明確にさせようとすることも企図したものと思われる。しかしこれととも、私が中教審教員養成部会委員として、大学の実地視察等で見限りにおいて、導入のねらいを踏まえたシラバスを用意した大学と教員免許取得のためにやらねばならぬ単位という意識から抜け出せない大学とでは、これまた相当の温度差がある。

こうした学部段階での教員養成が根源的に抱えている課題を解決するために、今後、修士レベル化の具体的な検討の中で、学部段階においてつけたい力の明確化、重点化を図っていくべきであろうと考えている。

もちろん、この間の改善方策、いわゆる実践的指導力の育成ということを教員養成を行う大学に求めてきた、その基本姿勢に間違いがあったということではない。近年の教職に関する科目の充実に対して、教員免許取得に必要な単位の総数をそのままにして、従前の教科教育の単位数を減らし、その分、教職に関する科目に振り替えたために、教科の指導力が低下したという指摘がある。しかし、教科指導力の低下は、教科教育の有り様に求めるべきであって、その責が、教職に関する科目への振り替えにあるわけではない。

とは言うものの、求められる実践的指導力というの

は、教職に関する科目を増やしたからといって、実現するものではなく、本来は、教員生活における具体的な教育活動実践を通して身につけていくべき性質のものであろう。その意味では、学部段階での実践的指導力の育成は、その基礎的な力をつける程度であることを導入段階から認識すべきであったのではないかと思う。「教師になるための実践的指導力を十分につけて欲しい」といったデマンドサイドからの声は、いたるところで聞こえてくるが、求められるレベルまでの資質の育成を学部段階で完成させるのはそもそも困難を伴う仕事だった。加えて、教育現場の実情をあまり理解していない個々の専門性をもった教員組織といった大学の特性が、この育成をより難しいものにしてきたと言える。

一方、デマンドサイドの意識の問題もある。学校の管理職からよく聞かれる「最近の若い教員は、常識的なことさえ大学で教えてもらっていない」といった極めて情緒的反応は、大学での教員養成と社会環境変化に起因すると思われる若者の未成熟さをなまぜにしたものであるし、「新任の教員は、指導案の書き方も知らない。大学で何も教えていないのか。」といったことも、実践的指導力は、教員生活における具体的な実践を通して身につけるものであり、むしろその責任の多くは、管理職自らにある。

このように、両者にとって腰の定まらない状態を維持継続するよりも、教員としての生涯にわたる職能成長を見据えた上で、学部段階での学修として何が必要となってくるかを明確にし、それを重点的に指導していくことの方がよいと思われる。卒業後、すぐに教壇に立つことのできる教員を育てるという意味で、これからも実践的指導力の基礎的な素地の育成は必要であるとしても、多様化する教員としての専門性やそれに係るさまざまな実践的指導力を学部段階といった一つの箱に入れられない方がよい。生涯にわたる職能成長という視点に立ち、むしろこの時期は、リベラルアーツの再評価と教科専門に係る専門知識を徹底的に学ぶ期間として、明確に位置づけた方がよいのではないかと考えるのである。

そして、このことをデマンドサイドとしても理解する必要がある。新任の教員は、学校現場が求める資質を大学時代に概ね身に付けておくべきであるといった、自らの責任を放棄するような発言はせず、学部段階でできる、またしなければならぬ教育はしっかりしてもらいたいけれども、採用後の継続した教育は、教育委員会や学校組織が、同じく責任をもってやっていく。教育委員会・学校と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革は、こうした両者の腰の据わった責任を伴う関係により初めて可能になるし、その際、「学び続ける教師像の確立」は、連携・協働を行うにあたって、両者が共通認識しておくべき基本コンセプトである。

そこで、学部段階で重点的につけておきたい力とは何かについて、もう少し詳しく触れておきたい。

① 教員になろうとする意欲

今や教員は、あこがれの職業から忌避される職業に変わりつつある。学校現場の多忙化が叫ばれ、教育委員会や学校、教員の指導力不足や対応のまずさに起因するとされる様々な教育課題が指摘される中で、教員になりたいというあこがれを持ちつつも、仕事の困難さを必要以上に報じる一部の情報に惑わされ、或いはあらぬ幻影におびえて、教師になるのを止めてしまう、又は、教師になるのが怖いといった感想をもっている学生は少なくない。

教育実習は、教員になることの魅力やすばらしさを体験させ、そうした意識を転換させるには、有効な活動である。特に、学部段階の教育実習は、細かい指導力の育成といったことではなく、教員は、自らが学ぶ姿勢を持ち続けなければ務まらない自律的な職業であるということをしかりと教える機会として活用したい。また、長期のインターンシップなど、継続的な学校へのかかわりも、教員になろうとする意欲を醸成するに有効である。

② リベラルアーツの再評価と教科専門の強化

学び続ける教員は、豊かなリベラルアーツ教育によってその基礎的素養が培われる。その意味で、リベラルアーツを再評価すべきと考える。

一方、自らの専門教科に対する知識が不足していたり、掘り下げた学びを経験してこなかったりした結果、十分な教科の専門性を持っていない若手教員も見受けられる。教科の豊富な知識は、授業時における生徒との信頼性を築く上で最も重視すべきことがらであることから、学部段階で教科の専門的な力を十分につけておく必要がある。また、小学校教員にあっては、苦手教科を克服しないまま教員になった結果、実践的指導力以前の教科的知識の欠如といった課題を抱える若手教員もいることから、特に教員養成学部においては、こうした点にも留意する必要があると思われる。

③ 教職に関する基礎的な素地の育成

実践的指導力といった観点で、学部段階としての教職に関する基礎的な素地を身につけておく必要がある。とりわけ大切なことは、基本的な知識を教えることもさることながら、現代的教育課題に対して、自らの教育課題として主体的アプローチができる基礎的な素地の涵養である。例えば、特別支援教育について、基本的な知識の習得や一般的な理解は当然求められるべきものであるが、特別支援教育の視点を自らの教育課題として位置づけ、実践に活かしていこうとする基礎的な素地は、学部段階の教員養成に求められる重要な視点である。

また、生徒指導や進路指導に関する実践的指導力は、ケーススタディによる学びが有効であるため、理論的学修を主とする教育学教員と実務家教員による並行指導が望まれるところである。

④ 生涯にわたる職能成長を支える学び続けることのできる基礎的な素地の育成

こうした素地の育成は、学部段階の教員養成の大きな役割として位置づける必要がある。ただし、これは学部段階のカリキュラムに落とし込んでいくことにより実現するものではなく、持続的な学問的研究経験による省察力や、学びに対する妥協を許さない徹底的な指導により培われていく性質のものである。

学び続けることのできる教師は、大学時代からアカデミズムに対する真摯な姿勢をもっていて、その基礎的な素養が学校現場での実践と融合し、さらに育っていくといったケースが多い。

4. 特別部会の議論の中で考えてきたこと（初任者研修の高度化を中心として）

学部段階のカリキュラムの重点化は、指導時期の分散化ということでもある。多様な教育課題に関する実践的指導力等、教員となるために必要となるその他の学修をどの段階で行うのがよいか。これには、現場での実践と往還した学びが最も有効であろうと思っている。その意味で、教職大学院は、修士レベル化を担うにふさわしい場であると言える。なぜなら教職大学院で義務化されている10単位以上の学校実習は、そうした往還した学びを可能にするとともに、残り35単位の大学院での理論的、或いは実践的学びと学校実習との架橋といった観点もここでは用意されているからである。

しかしながら、教員免許法の改正を伴う、謂わば本格的な修士レベル化を考えた時に、教職大学院に修士レベル化のすべてを担わせるのは、その設置数から考えても極めて難しく、現実問題としてこれを実現するためには、初任者研修を再構成することを軸に考えていく必要があると、特別部会での議論の当初から私は考えていた。以下は、議事録から。

「この初任者の人たちは、大学5年目であるんです。そして私どもからいうと、教員1年目なんですね。このドッキング、この1年を、いろいろな今、教育実習をどうするかという課題であるとか、あるいは教職大学院の持っている考え方やノウハウ、こういうものを織り交ぜていながら、複合的にこの1年をどう考えていくかということが考えるべき一つの視点なのではないかなと思っております。(第2回)」

「やっぱりそのポイントになってくるのは、私は5年目の初任者研修の扱い。この初任者研修の扱いに大学の教職実践的な要素と、それから県教育委員会がやっている研修の要素と、それから教育実習の要素と三つどもえの中で何か工夫ができないかというニュアンスのことを2回目にも言ったんですが、今日はそういう議論になっていますので、再度それだけ申してお

きたいと思います。(第4回)」

全国の公立学校教員の採用者数は、平成23年春には、29,633名(養護教諭、栄養教諭を含む)、年齢別教員数において、50歳以上が最も多い現状を見ると、毎年、30,000名程度の新規採用が今後も見込まれる。こうした採用者のうち、大学院修了者の占める割合は、平成23年度において、小学校で6.4%、中学校で12.1%、高等学校で22.5%となっている。^(注1)

一方、平成24年度段階での教職大学院の設置状況は、20都道府県25大学、定員815名である。また、大学院修了の割合が、高等学校においても1.5割程度の現状を考えると、修士レベル化は高度専門職業人としての位置付けといった総論としては理解できるけれども、各論になれば現実的でないというのが、特に教育委員会や学校関係者の一般的な受け止め方であった。特に開放制のもと、すべての校種等を含めると一種免許状だけでも約15万(平成22年度)の授与件数となる現システムの中で、修士レベルの学修を終えた者だけしか教壇に立てないとなると、優れた人材の他の職種への乗り替えが進み、かえって質の低下を招くことになる。その意味で、まず、学部修了段階で採用をし、その後、大学と教育委員会・学校とが連携した研修によって修士レベル化を実現するのが最も現実的な方法であろうと思っていた。そして、その研修の場としてふさわしいのが、導入から20年以上経過した初任者研修であると考えた。

初任者研修は、年間25日間程度の校外研修と年間300時間程度の校内研修によって行われ、最近では複数年で継続実施するところも増えてきているが、基本は1年間での実施である。研修内容としては、「教科指導」「特別支援教育」「生徒指導・教育相談」「学級経営」「公務員倫理」「情報教育」「人権教育」「対人関係」「学校保健・安全指導」「カウンセリング」「特別活動」「道徳教育」「総合的な学習の時間」など、初任者として必要となる内容の研修が網羅的に盛り込まれ、各都道府県とも、長年の経験の中で改善を重ねてきた研修であるだけに、初任者としての力量形成に一定の役割を果たしてきたものと考えられる。

けれども、「学び続ける教師像の確立」という視点や現場での実践と往還した学び、或いは、生涯にわたる職能成長を見据えた学部段階での学びとの継続性や系統性といった観点から眺めてみると、まだまだ課題が多い。

まず、「学び続ける教師像の確立」という視点では、現行の初任者研修の多くを占めている網羅的知識の伝授は、最低限必要となる知識を身に付けさせるという意味では成果が期待できるが、知識は必定忘れていくものであるし、特に、1年間という短期間に重要なエキスを押し込めるような方法は、消化不良を引き起こす可能性が高い。それよりも、「学び続ける教師像の確立」という視点に立ち、初任段階における有効な学びは何かを考える必要がある。

二つ目の現場での実践と往還した学びという視点は、大きく言えば、300時間の校内研修と25日間の校外研修との有機的なつながりがないという意味での課題である。もちろん、校外研修で扱う「授業改善」をテーマにした研修では、教室での授業実践をもとにした研修が組まれるなど、両者のつながりを意識した研修がないわけではないが、基本は、校内指導員の下での校内研修とさまざまなテーマについて学ぶ校外研修に分かれ、職能成長にとって有効と思われる現場での実践と往還した学びがここでは実現されていない。

三つ目の継続性や系統性の課題は、生涯にわたる職能成長を見据えた上で、初任段階で必要な学びという視点が、十分に組み入れられていないという点である。もちろん、先に上げたさまざまな研修テーマは、初任者にとって必要な内容として用意されたものには違いないが、「学び続ける教師像の確立」といった視点、或いは、教員養成段階との継続性や系統性では、課題が残ると言わざるを得ない。小学校での学びと中学校での学びは、一人一人の子供の成長という観点に立てば継続したものであるのに、中学校では、小学校からの学びの継続性をあまり意識せず、中学校としてそこで求められている学びを一から用意していくといったことと似ている。

こうした現行の初任者研修の課題と、教員養成の修士レベル化といったことを複合的にとらえた時、必然的に初任段階の研修の高度化という視点が見えてくる。

答申の当面の改善方策においても、修士レベル化に向けた「教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化」が示され、「養成段階」、「採用段階」、「初任段階」、「現職段階及び管理職段階」と各段階において両者が連携・協働して高度化に向けた取組を進めていくべきであると示された。この中で、とりわけ、初任段階の研修の高度化は、今後取り組むべき最も大きな課題であると考えている。なぜなら、両者の連携・協働と言っても、養成段階や初任段階を除く現職段階は、その実施主体が大学及び教育委員会であり、その連携・協働の具体が、限定的にならざるを得ないからである。その点、初任段階の研修の高度化は、養成から現職研修へのジョイント的期間であり、大学にとっては、教員養成5年目、教育委員会にとっては現職研修1年目の年であり、修士レベル化を見据えた高度化研修を行う時期として最適で、加えて両者の連携・協働が、高度化プログラムの中で、最も有機的かつ容易に実現するという意味で、有効な研修となる可能性を秘めている。

5. 初任者研修の高度化への取組

和歌山大学教育学部と和歌山県教育委員会は、初任段階の研修の高度化を図るための新たな事業を平成25年度から2年間の予定で実施する。

本事業を進めるにあたって、最も重要な視点は、24年8月答申において基本理念として示された「教育委

員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築」、言い換えれば、両者の連携・協働による「学び続ける教師像の確立」である。この「学び続ける教師像の確立」という概念は、従前の答申等で示されていた教師像とは異なった視点、つまりこれまで言われ続けてきた「教職に対する強い情熱」、「教育の専門家としての確かな力量」といった到達点としての身につけるべき内容ではなく、優れた教師になるための出発点としての不可欠な資質、生涯にわたり自己を成長させていくその根源的な力の育成に視点を変えたという点で意義深いものである。そこで、「学び続ける教師像の確立」を本事業を進めるにあたり、教育委員会・学校と大学が共通して認識しておくべき基本理念として位置付けた。

和歌山県教育委員会で平成25年度に小・中・高・特別支援学校教諭として採用した314名のうち、本事業での初任者研修を希望する初任者を募った。事前の選考結果等を踏まえて決定した小学校8名、中学校4名、特別支援学校6名を4月1日の辞令交付段階から、事前に関係市と協議し、決定していた協力校に配属した。これら18名の初任者は、和歌山県教育委員会及び中核市である和歌山市教育委員会が実施する初任者研修を受講する義務があり、本事業が、法令で定められた初任者研修にあたることを明確にする必要がある。そこで、県と市で定めた初任者研修実施要項にその旨を記載し、研修プログラムのすべての内容を別立てで行うことを確認した。

本事業には、大学院教員8名、県教委との交流教員1名、実践的指導力を有した退職校長からなるプロジェクト教員3名、関係市教育委員会、協力校校長、協力校における自校指導員など、極めて多くの関係者が関わることになる。したがって、その成否は、本事業のねらいについて、すべての関係者が共通認識をもてるか否かによると考えられる。さらに、何よりも初任者18名が、そのねらいを理解した上で参画する必要がある。このため、関係者による協議会を前年度中に開催。初任者についても、第1回合同カンファレンス時に、本事業のねらい等について説明するとともに、どのような姿勢で臨むべきかについての詳しい説明をした。以下に、こうした機会を用いて共通理解してきたねらい等を示しておく。

- ① 本事業で行うのは、初任段階で必要となる知識・技能の伝授ではなく、学び続ける教師としての基礎的な資質を本プログラムによって身につけることにある。したがって、キーワードは「省察的気づき」であり、「自らの実践を振り返り→自ら考え→気づき→実践に活かす」という活動を繰り返すなかで、学び続ける教師としての基礎的な資質を養っていく。合同カンファレンス及び自校カンファレンスをプログラムの基本に据えたのはそのためである。研修の高度化とは、単に教える内容の高度化ではなく、より優れた高度専門職業人を育成するための仕掛けが、

カリキュラムの中に意識化されたものとしてあるかどうかにある。つまり、教師として必要となる多様な教育課題に対する専門的な知識・技能は、これらの知識・技能を学ぶ機会の多さによって身に付いていく性質のものではなく、教師として学び続ける過程の中で、主体的に自律的に身につけるべき性質のものであると考えるのである。したがって、本事業は、高度専門職業人となるべき根幹となる資質の育成を意識化したカリキュラムが内包されているという意味において、研修の高度化が実現されていると言える。

- ② 生涯を通じた職能成長という観点で、最も重要な期間である初任段階の研修をどうプログラムしていくかは極めて重要であり、それを大学と教育委員会との連携・協働により開発していくことに大きな意義がある。既存の教職大学院でのこれまでの教育実績と初任者研修の研修実績を融合し、修士レベル化を視野に入れた大学院の新たな役割や初任者研修の改善視点について探っていきたい。例えば、本事業の協力校に中学校を指定したのは、教科専門教員の教職大学院での新たな役割を視野に入れたものであり、合同カンファレンスによる「省察的気づき」は、現行の初任者研修の改善視点として、その骨格となるものである。
- ③ 「学び続ける教師像を確立」する上で、その役割の大半を担う校内研修の活性化が極めて大きな課題である。ただし、校内研修はぬるま湯的環境の中で、形式的に行われているケースも見られ、教師の日常的な学びを支える教室としての高度化を図る必要がある。その意味で、初任者研修の自校カンファレンスと融合させた校内研修は、大学院教員、プロジェクト教員の参画による継続的な指導により、校内研修の活性化を促すことが期待される。また、協力校には、自校研究テーマを設定してもらい、そのテーマに基づく校内研修の実施と初任者が1度でも校内研修にかかわってもらうよう求めた。これにより、校内研修を活性化させ、すべての教員の資質向上にもつなげることができる。さらに、初任者をはじめ若手教員を育成するための自校内の教育力を向上させるため、校内におけるメンター制度の確立など、協力校には、この事業と学校運営の活性化策との関わりについて十分意識した取組を進めるよう依頼している。

これまで、本事業を始めるにあたっての背景や考え方について述べてきたが、事業の目的や組織体制、具体的実施内容、指導体制等について、改めて以下にまとめておきたい。

① 取組の目的

「学び続ける教師像」の確立を目指し、その根幹となる基礎的な資質を養成するため、和歌山大学教育学部と和歌山県教育委員会が連携して、初任段階の研修内容を改善し、その教育内容・方法等の在り

方についての研究を行う。大学が積極的に関与することにより、自ら学ぶ力の育成を中心とした高度な初任段階の研修を組織的に構築することを目的とする。

② 具体的研究目的

上記の取組目的をもとに、和歌山大学教育学部、和歌山県教育委員会・学校それぞれが、取り組むべき具体的な内容として次のようなことを考えた。

- ア 現行初任者研修の改善や国で検討されているインターン制度を視野に入れた初任段階の研修の高度化モデルの開発
- イ 教員の資質向上方策に関して、教員養成から採用、現職研修へのジョイント的期間である初任段階の研修を連携・協働して行うことによるスムーズな移行システムの開発
- ウ 初任段階の研修における教職大学院の新たな役割を視野に入れた指導内容・指導方法等の開発
- エ 教職大学院での高度化教育実習を視野に入れた初任段階の高度化自校研修の開発
- オ 実践的教科教育の在り方や教育におけるICTの活用など、教職大学院での新たな導入が見込まれるカリキュラムの開発
- カ 初任段階の高度化研修を核とした校内研修の活性化と校内での教員育成システムの開発

③ 具体的内容

- ア 合同カンファレンスの実施(月1回、年間11回)
- ・1月間の自校での実践、自校カンファレンス等を踏まえた初任者、指導者全員による合同カンファレンス
 - ・コンセプトは、自らの教育実践に対する省察的気づき(学び続ける教師像の確立)
 - ・主に、「グループカンファレンス」「スキルアップ講座」「自由討論」により構成
- イ 自校カンファレンスの実施(課業日週1回)
- ・主にプロジェクト教員の週1回の学校指導訪問による各自の課題の自己抽出
 - ・主に、「プロジェクト教員による研究授業参観」「プロジェクト教員による支援・援助・相談・指導・助言等」により構成
- ウ 自校における高度化実習(自校カンファレンスに向けた校内研修)
- ・各自の課題の自己抽出に基づく自校での研修
 - ・主に、「協力校内教員による授業参観」「ベテラン教員の授業参観」により構成
- エ 大学院における学びの高度化
- ・大学院における集中講義科目・土日開講科目の受講
- オ 宿泊研修
- ・夏季に1泊2日の宿泊研修を実施
- カ 協力校の研究主題への大学院教員及び初任者の参画
- ・校内において自主的研究テーマを設定し、大学院教員及び初任者が参画

- ・本事業を核として校内の研究体制及び内容の充実
- キ 協力校での校内研修への大学院教員の参画
- ・本事業を核とし、教員の資質向上に資する校内研修の充実を図る
- ク 初任者を対象とした大学院教員による特別実践演習（スキルアップ講座）の実施
- ・合同カンファレンス時に、大学院教員の専門性、プロジェクト教員及び現職教員等の実践的専門性を生かした講義を提供
- ケ タブレット端末を用いた各自の教育活動の蓄積と支援体制
- ・タブレット端末を用いて、各自の教育活動を蓄積し、合同カンファレンス等での活用
- ・タブレット端末を用いた初任者と指導者の情報交換による支援・援助体制の構築
- コ 研究成果発表会の開催
- ④ 取組の実施方法
- ア 実施体制
- 本事業を実施するため、大学、県教委、連携教育委員会、協力校校長による高度化協議会を置く。
- イ 協力校と初任者の配属
- ・和歌山市立藤戸台小学校（初任者 2名配属）
- ・和歌山市立四箇郷北小学校（初任者 2名配属）
- ・和歌山市立西浜中学校（初任者 社会1名、英語1名 計2名配属）
- ・和歌山市立西脇中学校（初任者 数学1名、理科1名 計2名配属）
- ・岩出市立山崎北小学校（初任者 2名配属）
- ・紀の川市立粉河小学校（初任者 2名配置）
- ・和歌山県立紀伊コスモス支援学校（初任者 小学部2名、中学部2名、高等部2名 計6名配属）
- ウ 指導体制
- ・統括企画責任者（大学院教員1名）

- ・小学校4校（大学院教員4名（各1校担当）、県教委、交流教員1名、プロジェクト教員1名）
- ・中学校2校（大学院教員2名（各1校担当）、プロジェクト教員1名）
- ・特別支援学校1校（大学院教員1名、プロジェクト教員1名）

⑤ 成果目標に対する指標

- ア 実践と理論の往還による省察的な気づきをポートフォリオ的に記録する。初任者の成長の軌跡がわかる記録とし、成果目標の指標とする。
- イ 初任者が自校の課題を踏まえたそれぞれの「研究課題」を設定し、大学院教員の支援を受けながら課題解決に取り組むとともに、その経過と成果を「研究紀要」に近い形に集約することで、目標に対する指標とする。
- ウ 県教委や連携教育委員会の教育研究機関による合同カンファレンス等の観察機会を複数設け、初任者の成長および大学の取組に関する評価の場とする。
- エ 大学院教員が参画する校内研究授業を一人当たり平均月1回開催する。
- オ 大学院教員を中心に、1年間の活動及び研究報告書を発行する。

（注）

- 1) 「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」 参考資料 2012年8月 P99～102

参考文献

- 教員の資質能力向上特別部会議事録 2012年
- 教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループ議事録 2012年
- 「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 2012年8月
- 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」 答申 2006年7月