

【報告】

「学び続ける教員」を育成するための教員研修に関する調査研究

高橋 均¹・米沢 崇・鈴木由美子¹・大後戸一樹¹
木下 博義¹・大里 剛¹・中井 悠加
(2017年12月22日 受理)

Research on In-service Training for Teachers as Continuous Learners

Hitoshi TAKAHASHI, Takashi YONEZAWA, Yumiko SUZUKI, Kazuki OSEDO,
Hiroyoshi KINOSHITA, Tsuyoshi OSATO and Yuka NAKAI

はじめに

「学び続ける教員」の育成が社会から求められている。高橋・高瀬(2017)が述べているように、「ICT(情報通信技術)を基盤とした情報化や社会・経済のグローバル化などが加速度的に進展し、将来の予想が複雑で予測困難となることから、事前に定められた問題や手続きを効率的にこなしていくための知識や技能を伝達・転移するだけでは、児童生徒に十分な能力を身につけさせることが困難になる」。そういう社会の中で教員が子どもの教育に携わるからには、自らが学び続ける存在であることは不可欠であろう。木原(2016)においても、変化する社会における教師像の5つの要素の中に能力・資質として「学び続ける関係性」、「学び続ける意思」が挙げられている。

このような「学び続ける教員」を支援するものとして教員研修がある。従来から教員研修には講義形式の研修があったが、近年、教員研修のあり方をめぐって活発な議論が行われている。特に、2015年(平成27年)12月の中央教育審議会「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)」では、主体的・協働的な学びの要素を含んだ教員研修への転換を図っていくことや、教員の主体的な学びが適正に評価され、学びによって得られた能力や専門性の成果が見える形で実感できる取組や制度構築を進めることや、新たな教育課題に対応した研修プログラムの開発・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の必要性が提言されている。このような中、例えば、独立行政法人教職員支援機構次世代型教育推進センター(2017)では、「新たな学びに関する教員の資質能力向上のためのプロジェクト」を通じて、今後求められる新たな学びの指導方法等について、関係機関等の協力を得ながら、各都道府県における中核的指導者となる教員を育成するとともに、教員の指導力向上のための研修プログラムモデルの構築を進めている。

しかし、これまで主体的・協働的な学びの要素を含んだ教員研修の実態把握や効果検証は十分には行われていない。主体的・協働的な学びの要素を含んだ教員研修を充実させていくためには、まず実態把握が必要と考える。

そこで、本研究では、主体的・協働的な学びの要素を含んだ教員研修の実態を明らかにし、報告することとする。さらに得られた知見をもとに、「学び続ける教員」を育成するアクティブ・ラーニング型教員研修の開発に資する示唆を得たい。

¹ 広島大学大学院教育学研究科教職開発講座

方法

1. 調査対象と手続き

教員研修権を有する都道府県・政令指定都市・中核市の114の教育委員会等に質問紙調査への回答を依頼し、2016年12月から2017年1月まで調査を行った。郵送によって質問紙調査を行った。その結果、53の調査票を回収した(回収率46.49%)。

2. 調査項目

本研究で分析対象とした調査項目は、次のとおりである。

問1. 「学び続ける教員」として身につけるべき資質能力とはどのようなものだと捉えていますか(自由記述)。

問2. 問1で回答した「学び続ける教員」として身につけるべき資質能力を身につけるために、どのような教員研修体系を構築していますか(自由記述)。

問3. 受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするためには教員研修プログラム(研修内容や研修方法など)にどのような工夫が必要だと考えていますか(自由記述)。

問4. 問3で回答したような教員研修プログラムを実施していますか。

問5. 問3で回答したような教員研修プログラムを実施したあと、効果の検証を行っていますか。

問6. 問3で回答したような教員研修プログラムを開発するために、教員研修の指導者(指導主事等)に対する研修を実施していますか。

問7. 児童・生徒の学びが主体的・対話的になるような授業を実現するための教員研修を実施していますか。

3. 分析方法

自由記述(問1, 問2, 問3)については、テキストマイニングの一つである主題分類を行い、分析・考察した。

テキストマイニングとは、形式化されていないテキストデータを単語に分割し、その出現頻度や相関関係等を解析することで、一定の知見や発想を得るテキストデータ分析手法の総称である。

主題分類とは、内容が似ている文章を抽出してグルーピングを行い、調査対象者の関心が高い内容を把握する分析方法である(ジャストシステム, 2007)。

その他の項目(問4, 問5, 問6, 問7)については、基礎集計を行い、分析・考察した。

なお、自由記述の分析にはジャストシステムのTRUSTIA/R.2を用い、その他の分析にはIBMのSPSS/24, 25を用いた。

結果と考察

1. 「学び続ける教員」として身につけるべき資質能力の特徴

図1は、「学び続ける教員」として身につけるべき資質能力に関する記述を主題分類した結果である。

236件の記述の1文書あたりの平均語句数は19語、1文書あたりの平均文字数は29文字であった。単語のうち名詞句44%、形容詞句7%、副詞句1%、動詞句14%、その他34%であった。【変化】【コミュニケーション能力】【研修】【力】【責任感】【指導】【専門】【使命】【情熱】【総合的】【人間性】のクラスターが得られた。

デンドログラムのツリー上で、近くに並んでいる分類ほど内容の関連性が高いことにも着目し、その特徴について考察する。

①のツリー上では、「**社会の変化に対応する能力【変化】**」¹⁾や「**主体的に他者と触れ合うコミュニケーション能力【コミュニケーション能力】**」など、時代・キャリアの変化に対応する力やコミュニケーション能力が挙げられた。

②のツリー上では、「**探究心や継続して学んでいこうとする意識【研修】**」や「**知識を有機的に結びつけ構造化する力【力】**」、「**教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感, 教育的愛情)【責任感】**」など、探究心, 自主的・協働的

に取り組む態度、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力が挙げられた。

③のツリー上では、「授業力、生徒指導力、児童生徒理解、特別支援教育に関する知識・実践的指導力等【指導】」など、学習指導や生徒指導、学級経営などの実践的指導力が挙げられた。

④のツリー上では、「専門職としての高度な知識・技能【専門】」など、専門職としての高度な知識・技能が挙げられた。

⑤のツリー上では、「教育に対する熱意と使命感をもつ教師【使命】」や「教職に対する使命や情熱【情熱】」など、子どもに対する愛情や教師としての使命感、教育に対する情熱が挙げられた。

⑥のツリー上では、「総合的な人間力【総合的】」や「使命感にあふれ、高い倫理観と豊かな人間性をもつ人；たくましく豊かな人間性【人間性】」など、豊かな人間性や総合的な人間力が挙げられた。

このような結果は、2012年（平成24年）の中央教育審議会「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）」で示された「これからの教員に求められる資質能力」の内容と酷似しており、影響を強く受けていると考えられる。

またこのような結果から、教員研修を行う機関が教員に必要と考えている資質能力が分かる。その中には児童・生徒の主體的・対話的な学びの向上に深く関わるものがある。

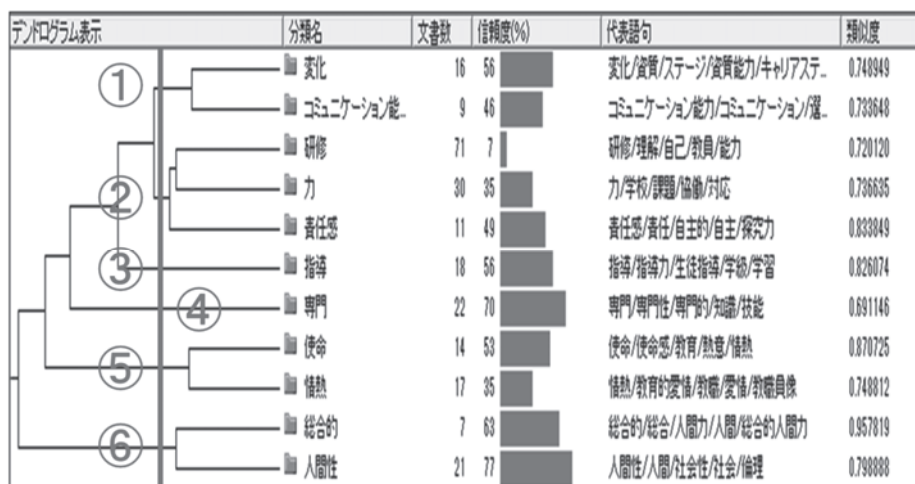


図1 「学び続ける教員」として身につけるべき資質能力の特徴

2. 「学び続ける教員」として身につけるべき資質能力を身につけるための教員研修体系の特徴

図2は、「学び続ける教員」として身につけるべき資質能力を身につけるための教員研修体系に関する記述を主題分類した結果である。

210件の記述の1文書あたりの平均語句数は28語、1文書あたりの平均文字数は45文字であった。単語のうち名詞句47%、形容詞句3%、副詞句0%、動詞句14%、その他36%であった。

【研修】【専門研修】【教育】【キャリアステージ】【能力】【経験者研修講座】【年】【段階】のクラスターが得られた。

デンドログラムのツリー上で、近くに並んでいる分類ほど内容の関連性が高いことにも着目し、その特徴について考察する。

①のツリー上では、「確かな授業力の習得に向け、「初任者育成3年プラン」として、初任者研修終了後も二、三年次フォローアップ研修を実施【研修】」など、初任者研修や校内研修、OJT等、多様な研修機会の確保が挙げられた。

②のツリー上では、「教科や教職に関する専門的な研修内容【専門研修】」や「喫緊の教育課題に対する特別研修【教育】」など、専門研修や長期研修、課題別研修など、より高度な専門的な内容や今日的な課題の解決に取り組む研修内容を取り入

れていることが挙げられた。

③のツリー上では、「キャリアステージに応じた研修体系【キャリアステージ】」や「経験段階により、必要とされる具体的な資質能力の要素・研修事業を示している。【能力】」など、個々のキャリアステージや能力に応じた研修の体系化を図っていることが挙げられた。

④のツリー上では、「25年経験者研修講座【経験者研修講座】」や「10年経験者研修(11・12年目)(中堅教員として)【年】」、「経験年数に応じた研修内容の工夫【段階】」など、教職経験年数に応じて研修の体系化を図っていることが挙げられた。

このように、特徴的な点として、教職経験年数だけでなく、教員個々のキャリアステージや能力に応じた研修の体系化が図られるとともに、多様な研修機会の確保が行われている。このことから、教員がキャリアを通じて学び続けるための体制づくりの重要性が意識されていると推測される。

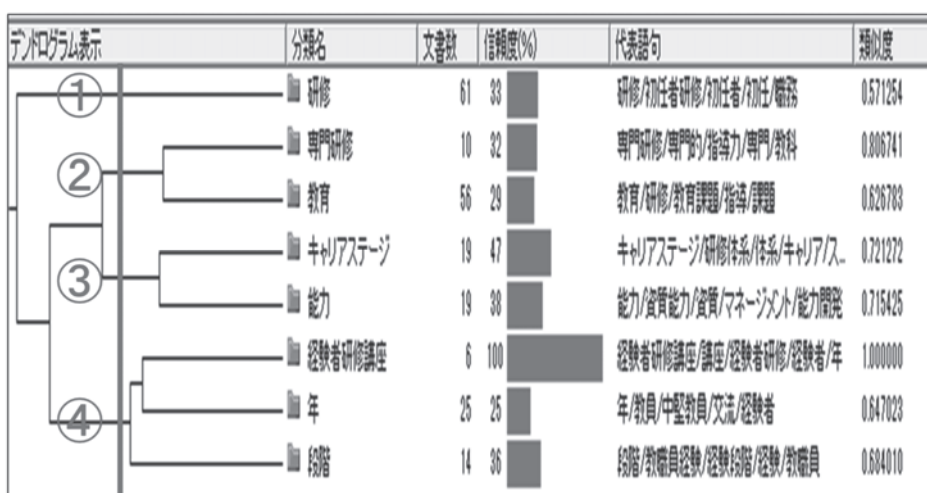


図2 「学び続ける教員」として身につけるべき資質能力を身につけるための教員研修体系の特徴

3. 受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするための教員研修プログラムの工夫の特徴

図3は、受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするための教員研修プログラムの工夫に関する記述を主題分類した結果である。

157件の記述の1文書あたりの平均語句数は29語、1文書あたりの平均文字数は45文字であった。単語のうち名詞句38%、形容詞句4%、副詞句1%、動詞句16%、その他41%であった。

【受講者】【教育実践】【研修】【ツール】【自己】【ステージ】【指導】【ワークショップ型研修】【講義形式】【時間】のクラスターが得られた。

デンドログラムのツリー上で、近くに並んでいる分類ほど内容の関連性が高いことにも着目し、その特徴について考察する。

①のツリー上では、「受講者自身がどのような研修を受講したいと考えているかなど、ニーズを把握すること【受講者】」など、受講者が主体的に学ぶ意味を実感できるよう、ニーズを把握することが挙げられた。

②のツリー上では、「保護者理解、児童生徒理解について実践的な研修・授業力向上に向けた実践的な研修【教育実践】」や「受講者が主体的に参加できる体験・参加型研修を取り入れた内容の研修会を企画する。【研修】」など、講義形式だけでなく演習形式等の体験的・実践的な研修形式を取り入れることや、研修の目的や流れ、効果検証を明確化することの工夫が挙げられた。

③のツリー上では、「思考ツール等を活用し、協議の深化を図る。【ツール】」など、協議を活性化する思考ツール等を活用することが挙げられた。

④のツリー上では、「自己課題解決を意識した自己研修が進められるような仕組みをつくる。【自己】」や「キャリアステージに応じた資質能力を明らかにして、研修の内容を設定する。【ステージ】」など、自己の課題やライフステージに応じた研修内容を設定することが挙げられた。

⑤のツリー上では、「企画」「運営」「評価」のサイクルを確立し、改善を重ねていく工夫が必要である。【指導】」など、人材育成やアクティブ・ラーニングの視点を取り入れることが挙げられた。

⑥のツリー上では、「ワークショップ型研修やグループ討議を取り入れる【ワークショップ型研修】」や「講義形式だけでなく、グループワークによる実践演習や学習の振り返りを、できるだけ取り入れる。【講義形式】」など、②の内容と類似するがワークショップ型やグループワーク等により協議する機会を取り入れることが挙げられた。

⑦のツリー上では、「振り返りの時間を確保する【時間】」や「研修者同士の協議の時間を十分に確保する【時間】」など、個人や集団による研修前後での振り返る時間を確保することが挙げられた。

これらのことから、受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするために、多様かつ具体的な教員研修プログラムの工夫が図られていると考えられる。

テンプログラム表示	分類名	文書数	信頼度(%)	代表語句	類似度
①	受講者	18	52	受講者/受講/把握/受講者同士/同士	0.764036
	教育実践	11	27	教育実践/実践/活動/日々/教育活動	0.787392
②	研修	35	34	研修/年/加担者研修/効果/参加	0.761343
	ツール	4	100	ツール/思考ツール/思考/深化/活用	0.903724
④	自己	12	37	自己/課題/自己課題/事前課題/変容	0.762089
	ステージ	12	41	ステージ/ライフステージ/ライフ内容/教育課	0.730309
⑤	指導	44	9	指導/実習/教員/人材/人材育成	0.668117
	ワークショップ型研修	4	56	ワークショップ型研修/グループ討議/ワークシ	0.776522
⑥	講義形式	9	39	講義形式/個人/形式/場/グループ	0.738220
	時間	8	66	時間/確保/振り返り/振り返	0.715436

図3 受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするための教員研修プログラムの工夫の特徴

4. 教員研修プログラムの実態に関する調査項目

表1, 2, 3, 4は実態に関する調査項目（問4, 問5, 問6, 問7）の集計結果を表示したものである。

表1 受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするために必要な教員研修プログラムの実施に関する回答

	度数	%
実施している	52	98.11%
実施していない	1	1.89%
計	53	100.00%

表2 受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするために必要な教員研修プログラムの効果検証に関する回答

	度数	%
行っている	50	94.34%
行っていない	2	3.77%
未回答	1	1.89%
計	53	100.00%

表3 教員研修の指導者（指導主事等）に対する研修の実施に関する回答

	度数	%
実施している	27	50.94%
実施していない	26	49.06%
計	53	100.00%

表4 児童・生徒の学びが主体的・対話的になるような授業を実現するための教員研修の実施に関する回答

	度数	%
実施している	48	90.57%
実施していない	5	9.43%
計	53	100.00%

実態に関する調査項目の問4「受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするために必要な教員研修プログラムの実施」については「実施している」が98.11%、「実施していない」は1.89%であった（表1）。問5「受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするために必要な教員研修プログラムの効果検証」については「行っている」が94.34%、「行っていない」は3.77%であった（表2）。問6「教員研修の指導者（指導主事等）に対する研修の実施」については「実施している」が50.94%、「実施していない」は49.06%であった（表3）。問7「児童・生徒の学びが主体的・対話的になるような授業を実現するための教員研修の実施」については「実施している」が90.57%、「実施していない」は9.43%であった（表4）。

このことから、主体的・協働的な学びの要素を含んだ教員研修やその効果検証はほとんどの教育委員会等で行われているが、教員研修の指導者（指導主事等）に対する研修の実施はおよそ半数であることが明らかになった。

表5、表6、表7、表8、表9は問4、問5、問6、問7のクロス表である。また、表10は項目間の連関（φ係数）および有意性検定の結果を表示したものである（問4で「実施していない」を選択した場合は問5を回答していないため問4と問5の連関は検定していない）。有意性検定では、期待度数が5未満のセルがあったためFisherの直接法を行っている。

表5 問4と問6のクロス表

		問6	
		実施している	実施していない
問4	実施している	27	25
	実施していない	0	1

表6 問4と問7のクロス表

		問7	
		実施している	実施していない
問4	実施している	48	4
	実施していない	0	1

表7 問5と問6のクロス表

		問6	
		実施している	実施していない
問5	行っている	27	23
	行っていない	0	2

表8 問5と問7のクロス表

		問7	
		実施している	実施していない
問5	行っている	47	3
	行っていない	1	1

表10 項目間の連関（φ係数）および有意性検定結果

		問4	問5	問6	問7
問6	問4	—		.141	.430†
	問5		—	.208	.318
	問6			—	.329*
	問7				—

注) *:p<.05. † :p<.10

表10のように、問4「受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするために必要な教員研修プログラムの実施」と問7「児童・生徒の学びが主体的・対話的になるような授業を実現するための教員研修の実施」の連関は有意傾向であつ

た ($p<.10$)。問 4 の教員研修プログラムを「実施している」方が「実施していない」よりも問 7 の児童・生徒の学びのための研修の実施率が高い傾向にあった。これは、村川 (2016a, 2016b) が全国の学校現場を廻っていて、「アクティブな研修を行っている学校はアクティブ・ラーニングが定着している」というのが実感である、と述べているように、教員研修が児童・生徒の学びにつながると考えられる。

また、問 6「教員研修の指導者（指導主事等）に対する研修の実施」と問 7「児童・生徒の学びが主体的・対話的になるような授業を実現するための教員研修の実施」の連関は有意であった ($p<.05$)。問 6 の指導者に対する研修を「実施している」方が「実施していない」よりも問 7 の児童・生徒の学びのための研修の実施率が高かった。このように、教員研修の指導者（指導主事等）に対する研修の実施は多くないが、児童・生徒の学びのための研修と関係のある重要なものであることが明らかになった。

以上のような結果から、教員研修の実施状況が分かるとともに、「受講者個人や受講者集団の学びを主体的・協働的にするために必要な教員研修プログラムの実施」や、「教員研修の指導者（指導主事等）に対する研修の実施」、「児童・生徒の学びが主体的・対話的になるような授業を実現するための教員研修の実施」の関係の重要性が分かる。

まとめと今後の展開

「学び続ける教員」として身につけるべき資質能力の特徴の結果から、2012 年（平成 24 年）の中央教育審議会答申の影響を強く受けていると考えられる。

また、主体的・協働的な学びの要素を含んだ教員研修やその効果検証は多くの教育委員会等で行われていることが明らかになった。教員研修の指導者（指導主事等）に対する研修の実施はおよそ半数に留まっていた。

このことから、2012 年（平成 24 年）や 2015 年（平成 27 年）の中央教育審議会答申をふまえながら「学び続ける教員」として身につけるべき資質能力を育成する教員研修プログラムを開発し、実施していくことが重要と考えられる。また、様々なキャリアステージや能力の教員がいることから、学び続ける意欲を維持するためにも多様かつ具体的な教員研修プログラムの工夫を続けていくことが必要と考えられる。さらに、教員研修の指導者（指導主事等）に対する研修の実施は多くないが、重要なものであることから、実施を増やすとともにプログラムを工夫していくことが必要と考えられる。

今後は、主体的・協働的な学びの要素を含んだ教員研修やその効果検証方法の実施状況について詳細に考察したい。教員研修の指導者に対してどのような研修が行われているのかという実態についても明らかにする予定である。また、教員育成指標策定の動向もふまえて、各自の独自性を検討していきたい。

謝辞・付記

本研究の調査にご協力いただきました教育委員会等の皆様に厚くお礼申し上げます。

本研究は、JSPS 科学研究費補助金基盤研究 (B) (一般)「「学び続ける教員」を支えるアクティブ・ラーニング型教員研修プログラムの開発」(JP 16H03765) の助成を受けています。

本報告は、平成 29 年度日本教育大学協会研究集会で発表した内容を加筆・修正したものです。

注

1) 「 」内の記述は回答をそのまま表示し、【 】はカテゴリーを表している。

引用文献

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).

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf（2017年10月確認）。

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）。

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2017年10月確認）。

独立行政法人教職員支援機構次世代型教育推進センター（2017）. 新たな学びに関する教員の資質能力向上のためのプロジェクト <http://www.nits.go.jp/jisedai/project.html>（2017年10月確認）。

ジャストシステム（2007）. テキスト分析システム Mining Assistant 分析の手引き，株式会社ジャストシステム。

木原俊行（2016）. 教師教育と教育工学の接点 日本教育工学会（監） 木原俊行・寺嶋浩介・島田 希（編著） 教育工学的アプローチによる教師教育 ミネルヴァ書房 pp.1-19.

村川雅弘（2016a）. ワークショップ型教員研修 はじめの一步 教育開発研究所。

村川雅弘（2016b）. 新教育課程実現に向けた教員研修の工夫と改善 村川雅弘（編著） 実践！アクティブ・ラーニング研修 ぎょうせい pp.2-14.

高橋さおり・高瀬 淳（2017）. 「学び続ける教員像」の確立を意図した教員養成カリキュラムの開発について 一国語（文学）の教科内容構成と道徳科指導法・特別活動指導法との関連に着目して— 北翔大学短期大学部研究紀要, 55, 99-106.