

報告書

プログラム名	チームで育つ教師力を育む教員研修プログラムの開発
プログラムの特徴	<p>本プログラムは、平成26年度に開発した研修プログラムを発展してチームで育つ教師力を育む教員研修プログラムの開発を目指した。具体的には、現職教員研修と教員養成プログラムを連動させ、さらに大学教員や行政関係者が加わり、異質な他者との協働的な学びの中で教師としての成長ができるような場をプログラムの基本理念とした。また、プログラムは対面型の研修とネットワークを活用したWebinar Systemによる研修の形式によるハイブリッドな研修であった。特に、平成26年度に課題となった研修に参加するための移動時間を解消するためにWebinar Systemをバランスよく活用することで立地的に離れた場所での協働を実現し、豊かなかかわりの中で教師力を育むことを可能にした。さらに、体育の研修プログラムを中心に実施するが、他教科での研修実施に向けた共通の基本理念や研修の枠組みを構築していきたいと考えた。</p> <p>平成26年度の研修では、会社経営者やテレビ局員、保護者といった教育の世界に身を置いていない方にそれぞれの分野での専門的知識の提供を依頼し、講演をして頂いた。このような取り組みは、研修に参加する教員たちが多様な視点を持つことにつながっていた。そこで、このような学びの考え方を生かして平成27年度は考え方の異なる他者との出会いを手掛かりとして学びを深めていくことができる研修会となるように構成することとした。したがって、本研修プログラムの実践は、意図的に異質な他者との出会いの場を創り出し、その中で協働的な課題解決に取り組んでいくことによって、他者とともに成長し、学び続ける教師が育成できることを期待した。また、学び合い成長する教師コミュニティの創造が期待でき、現職教員のみならず、大学教育にとっては実践から知を創発する契機となり、教員養成課程の学生にとっては教師としての力量を形成していくことができると考えた。</p> <p>Webinarを活用した研修では、毎回のテーマを同一にして、2～3人の演者に10分程度で自分たちの考えを語ってもらうことにした。その際、できるだけ考え方が異なる演者に参加してもらうこととし、海外の研究者を1～2名ないし、日本の研究者を1～2名、演者とすることにした。研修会に先立ち、演者の発表をビデオに録画し、海外の研究者については和訳をして、テロップで日本語訳を作成ことにした。Webinarは3～4会場をつないで実施することにし、1) ビデオの視聴、2) 会場毎に協議、3) 全体で協議、4) 整理、という流れで行った。研修会の進行はファシリテーターに依頼することとし、ファシリテーターは毎回のテーマにあった研究者を招聘することとした。参加者は、大学教員、博士課程学生、修士課程学生、学部学生、指導主事、小学校教員、中学校教員、高校教員と多岐にわたっていた。なお、「ダンスの授業づくり」を実施した際には、演者であったドイツの教員と日本の研究者2名も参加して協議が行われ、異質協働の学びを保證することができた。</p> <p>また、対面型の研修では異質協働を生かし、立場の異なるものが参加し、活躍できる状況をつくりあげるようにし、取り組んだ。その際、指導主事と大学の教員を中心にしながら、意見が言いやすい状況をつくりあげるように心がけ、研修会を運営することにした。ぶつかり合うということをテーマとしつつ、それを乗り越える役割は指導主事や大学教員が担うこととし、ファシリテーションを進めていくことにした。</p>

平成28年3月

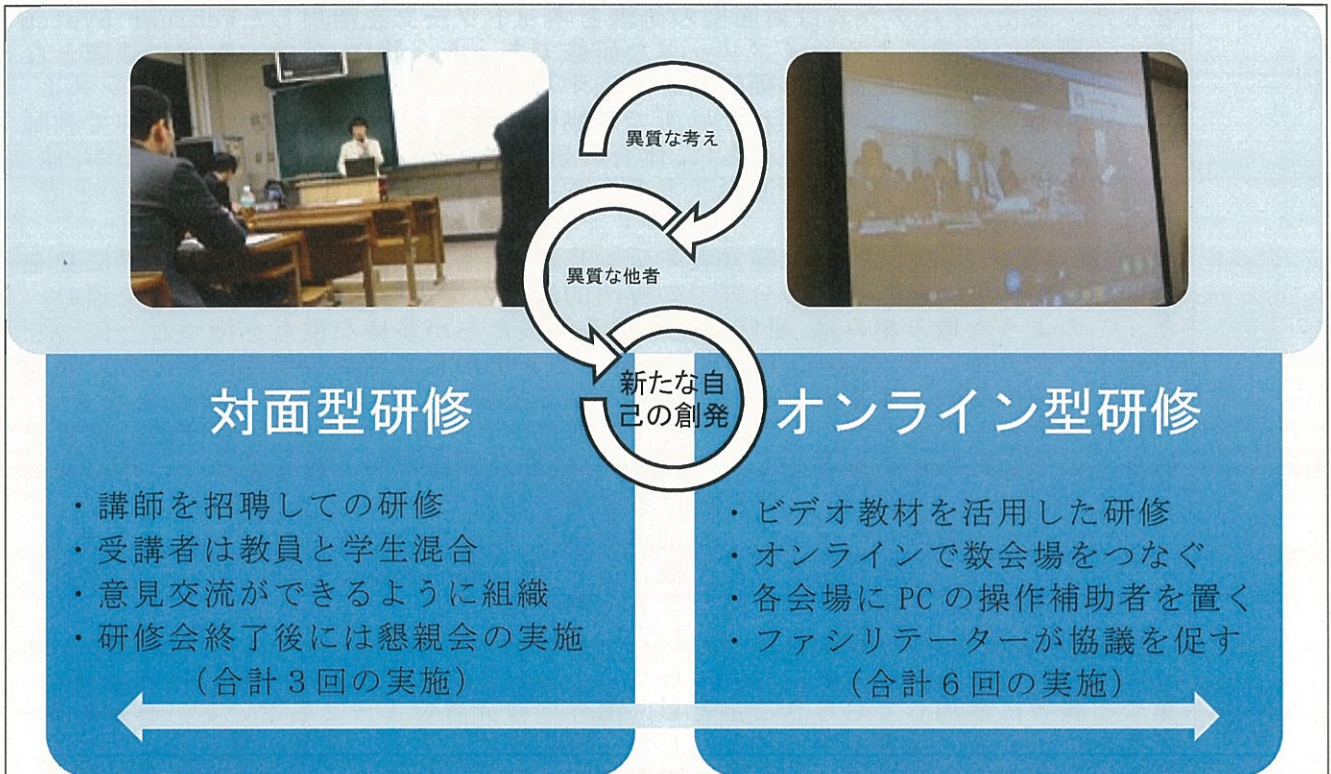
機関名：東京学芸大学 連携先：東大和市教育委員会

プログラムの全体概要

趣旨

対面型とオンライン型の研修を通して異質協働しながら学び、教師としての力量形成を図る。

研修の形態



時間と費用がかかる

やりやすい

組織しにくい

組織しにくい

つながりやすい

負担が小さい

参加者の負担

対話のやりやすさ

異質な考えとの出会い

異質な他者との出会い

人脈のつながり

主催者の準備

時間と費用はかからない

やりにくい

組織しやすい

組織しやすい

つながりにくい

負担が大きい

(ただし、繰り返し使える)

<研修実施上の配慮>

「対面型の研修」と「Webinar型の研修」の連携とそのバランスが大切であり、それぞれの内容上の工夫が必要である。そこで、プログラムを開発する上で、研修の回数と内容を十分に検討しなければならない。また、「対面型の研修」に比べ、参加した感じが薄いのが「Webinar型の研修」でもあった。その為、「Webinar型の研修」実施にあたっては、研修に対する責任をどのようにもたせていくかも大きな課題であり、オリエンテーションの実施に工夫が必要である。

目次

第1章 プログラムについて

第2章 視察報告

第3章 異質協同の教員研修会について

第4章 オンライン型研修と対面型研修に関する考察

第5章 他教科への応用可能性

第6章 まとめ

第1章 プログラムについて

第1節 プログラムの内容

(1) プログラム開発の背景

教師の成長は、経験豊かな教員の知識や技術を経験の浅い教員が獲得していく過程として把握されることが一般的であることが明らかにされている（鈴木, 2014）。一方で、「学び続ける教師たち」は、知識や技術の獲得というよりは、子どもとの関係や教師、保護者との関係の中で、教師としての考え方や変化してきた実践のプロセスを成長として認識している傾向にあり、主体的に新しい考え方を理解したり、広い観点から授業を創造したりする場を求めている（上野・鈴木, 2015）。すなわち、課題を同じにする異質な他者の存在が「学び続ける教師」にとって重要である。そこで、本プログラム開発は、「より良い教師」になりたいと願う「現職教師」と「教員養成課程」の学生の出会いの場としての研修を確立していくことが背景としてある。

(2) プログラムの概要

研修プログラムは大別すると「対面型の研修」と「Webinar型の研修」に分けられる。平成27年度は、オンラインで行う「Webinar型の研修」開発を中心に行った。そこで、「対面型の研修」は、参加者が異質協働の研修を実施するための関係づくりをする場として位置づけつつ、研修のまとめとして学びを意味付ける機会とし、研修の最初と最後の2回のみ限定した。両方ともに異質協働の仕組みを生かすようにし、その経験を通して研修のコミュニティ・ネットワークの確立に努めた。また、研修のメインとなる「Webinar型の研修」では、各回ともに、問題提起を行うための国内外で活躍する2～3名の研究者の短いプレゼンテーションを視聴し、その後、会場毎に協議を行い、その後、オンライン上でファシリテーターの進行に従いながら、議論を行うこととした。この際に使用するプレゼンテーションは、事前にビデオ撮影をしてアーカイブ化している。

また、本年度はこの研修の一環として、オンラインでの授業研究会を行い、東京と北海道、愛知をオンラインで結び、東京での授業公開と研究協議を実践した。さらに、この際に基調講演会も設定し、現在の学習指導要領の改訂状況について学ぶ機会を設けることにした。

<Webinar型の研修の流れ（オンライン）>

- ① 19:00 ・オンライン会議室に集合 ・挨拶など
- ② 19:05 ・オンライン会議室から一時退出 ・各会場でビデオ視聴
- ③ 19:40 ・ビデオ視聴後に協議 ・協議を整理
- ④ 20:00 ・オンライン会議室に再集合 ・協議内容のシェア
- ⑤ 20:10 ・論点を整理しながら議論
- ⑥ 20:30 ・話し合いのまとめ
- ⑦ 21:00 ・オンライン会議室から退出

<オンラインでの議論時の一方法：フィッシュボール for Online>

各会場で1名がパソコンの前に座ります。論点に従って議論を行いますが、発言できるのはパソコンの前に座っている人だけです。それ以外の人は考えがあっても自分の番が来るまでは聴衆です。発言をした人はその時点で交替になります。続けての発言は禁止です。もし続けて話したい場合でも次の番が来るのを待ってください。

(3) 作成教材について

本研修プロジェクトでは、立場の異なる参加者が同一のテーマで問題解決に取り組むためのきっかけとして、多様な考えとの出会いをミニレクチャーによって実現しようとした。また、教材作成に当たってもオンラインの特徴を活かして身近な演者のみならず、国内外で活躍するトピックにあった演者に10分程度で考えを話してもらうことにし、それをアーカイブ化している。具体的には以下のように教材を作成した。なお、海外の演者のプレゼンテーションには日本語訳のテロップを付けて参加者の理解を助けるように配慮した。

① 体づくり運動の領域

- ・ Robert Pangrazi (アリゾナ州立大学 名誉教授)
*2015 Luther Halsey Gulick Medal 受賞 (SHAPE America 最高の栄誉賞)
- ・ 白旗和也 (日本体育大学 教授)
- ・ 渡辺敏明 (信州大学 准教授)

② 陸上競技系の領域

- ・ Inez Rovegno (アラバマ大学 名誉教授)
- ・ 梅澤秋久 (横浜国立大学 准教授)
- ・ 鈴木一成 (愛知教育大学 講師)

③ 器械運動系の領域

- ・ Inez Rovegno (アラバマ大学 名誉教授)
- ・ Christine Hopple (ニューヨーク州立大学ブロックポート校 准教授)

④ ダンス系の領域

- ・ Brigitte Heusinger von Waldegge (マールブルク大学 講師)
- ・ 高橋和子 (横浜国立大学 教授)
- ・ 中村なおみ (東海大学 教授)

⑤ 球技系の領域

- ・ Stephen Mitchell (ケント州立大学 教授)
- ・ Karen P. Richardson (ブリッジウォーター州立大学 教授)

⑥ 保健の領域

- ・ 植田誠治 (聖心女子大学 教授)

(4) プログラムの成果と課題

本研究の成果は2点にまとめることができる。

- ・ 時間と空間上の隔たりを乗り越えた研修可能性を導くことができた。
- ・ 異質協働の研修の場として機能し、同僚性を発揮することができた。

一方で、課題も以下、2点にまとめることができる。

- ・ オンライン状況では異質性が対面状況よりも感じにくいことが課題であった。
- ・ 場の雰囲気を感じにくく、議論に参加しにく場面も見受けられた。

(5) プログラム開発上の留意点

以上のことから、「対面型の研修」と「Webinar型の研修」の連携とそのバランスが大切であり、それぞれの内容上の工夫が必要であることが明らかになった。そこで、プログラムを開発する上で、研修の回数と内容を十分に検討することが大切であることが明らかになった。また、「対面型の研修」に比べ、参加した感じが薄いのが「Webinar型の研修」でもあるように思う。その為、「Webinar型の研修」実施にあたっては、研修に対する責任をどのようにもたせていくかも大きな課題であることが見出された。

第3節 プログラム開発の組織

No	所属・職名	氏名	担当・役割
1	東京学芸大学・ 准教授	鈴木 直樹	プロジェクトの統括 研究計画の立案 体育の研修担当
2	港区立芝浦小学校・校長（前東大 和市教育委員会学 校教育部・参事兼 指導室長事務取 扱）	石井 卓之	研修のマネジメント担当
3	東京学芸大学・教 授	大澤 克美	対面型の研修担当・他教科での研修プロ グラム開発担当
4	東京学芸大学・教 育実践研究支援セ ンター・教授	矢嶋 昭雄	Webinarの研修担当・大学の教師教育カリ キュラムへのプログラム導入担当
5	東大和市教育委員 会学校教育部・ 指導主事	小野 隆一	研修の全体計画の作成・体育の研修担当
6	東京学芸大学附属 小金井中学校・教 諭	上野 佳代	連絡担当（中学校）
7	東京学芸大学附属 小金井小学校・教 諭	笠松 具晃	連絡担当（小学校）
8	東京学芸大学大学 院 修士課程1年	中村 有希	事務局担当

（第1章 文責：鈴木直樹）

第2章 視察報告

第1節 全国教育（研修）センター等協議会視察報告

鈴木直樹，矢嶋昭雄，阿部隆行

(1) 日時平成27年4月15日（水）

(2) 内容：講義「新しい時代の教育」

講師 中岡 司（文部科学省審議官）

①教育委員会制度

改正

- 教育委員長と教育長を一本化した新「教育長」の設置
- 全ての地方公共団体に「総合教育会議」を設置
- 教育に関する「大綱」を首長が策定

②コミュニティ・スクール

○コミュニティ・スクール

1919校（平成27年4月現在）＊高等学校10校

- ・「地域とともにある学校づくり」の必要性
- ・学校運営協議会
- ・山口県 全校をコミュニティ・スクール化
- ・学校の組織としての総合的なマネジメント力の強化
→全ての学校がコミュニティ・スクール化に取り組む

③小中一貫教育

○身体の成長（性的成熟度など）は，昭和初期に比べて約2歳早くなっている。

○中1ギャップ問題

→小・中の違い（授業形態，学習指導方法，評価，生徒指導，部活動）

→自己肯定感の違い（小1～4年肯定的回答多い，小5～中3否定的回答多い）

○小中一貫教育推進の主なねらい

→学習成果向上，中1ギャップの緩和，教職員の意識改革・連携

○小中一貫の区切り ⇒ 6-3（72%），4-3-2（26%）

○小中一貫教育の課題 ⇒ 教職員の負担感・多忙感の解消

○教員免許の問題

- ・義務教育学校（9年） ＊原則小・中免許状併有
- ・小中一貫型小・中学校 ＊各学校種に対応した免許保有

④教育課程の改善

＜現行指導要領＞

- 「知識基盤社会」の時代において「生きる力」を育む
- 言語活動の充実 ⇒ 各教科等

＜次期学習指導要領改訂にむけて＞

- OECD/TALIS 調査（2013）

日本の教師は、主体的な学びを重要と考えているが、主体的な学びを引き出すこと
 に対しての自信が低く、ICTの活用を含めたような指導実践の実施割合が低い。

⑤高校教育改革

- 高大接続問題
- 高校の学習従事時間の減少
 ⇒ボリュームゾーンである学力中間層の勉強時間が大きく減少。
 ⇒中間層が勉強しなくても大学に進学できるようになった。
- 「高校の質の確保。向上に向けて」（中央教育審議会審議まとめ）平成26年度
 ⇒ICT教育の推進

⑥教員の資質能力の向上

- 「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」（中教審）
 - ・自ら学び続ける強い意志
 - ・アクティブ・ラーニング
 - ・ミドルリーダーの計画的・組織的な育成・活用
 ⇒協働的な教員研修（チーム研修）、「チーム学校」という意識
- 初任者研修
 - ・校内研修を重視（メンター制）→実践的指導力の育成・向上
- 10年経験者研修
 - ・経験年数一律ではなく、ミドルリーダー育成の視点で柔軟的に対応する
 - ・協働的な研修（チーム研修）、学校間連携研修の普及

特別講演「教育と映画・翻訳家について」

戸田奈津子さん（映画字幕等翻訳家）

①今の学校教育について

- 教師ほど尊い仕事はないが、教員の働く環境が悪い。

- 英語教育の前に、もっと日本語を大切にしている指導をしてほしい。
- もっと読みたい、もっと知りたいというような教材を提示する。
- ICTは単なる道具であって、コンピューターにできないことを学ぶ、経験することが大切。
- 幼稚園児はみな好きなことを持っている。子供たちはいつ好きなことを見失ってしまうのだろうか。

②映画・翻訳家について

- 翻訳家の仕事も結局、日本語を使いこなせないと成り立たない職業である。
- 派手さはないけど、印象に残るような映画（授業）が大切。

第2節 福井大学教育地域科学部および福井県教育研究所視察報告

矢嶋昭雄

(1) 日 時：平成27年5月15日（金）

(2) 訪問先：①福井大学教育地域科学部（福井市文京3-9-1）
 ②福井県教育研究所（福井市福新町2505）

(3) 対応者：①浅原雅浩氏（福井大学教育地域科学部 教授）
 月僧秀弥氏（大学院生，
 現職教員：坂井市立三国中学校 教諭）
 ②齐川清一氏（福井県教育研究所 研修部部长）
 三崎光昭氏（福井県教育庁義務教育課 指導主事）

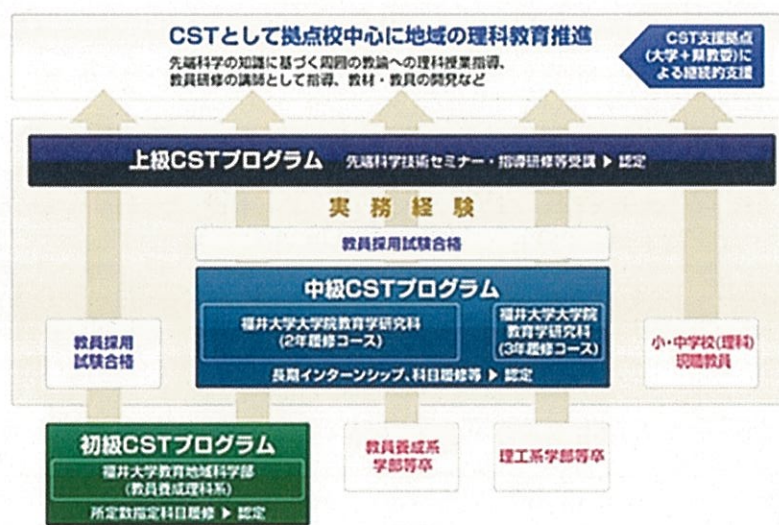
(4) 内 容

①コア・サイエンス・ティーチャー（CST）養成・支援事業について

福井大学と福井県教育委員会が連携して、平成21年度から取り組んでいる事業で、独立行政法人科学技術振興機構（JST）の支援のもと、理科分野の専門的な知識を持った教師「コア・サイエンス・ティーチャー（CST）」を養成する取り組みである。小学校や中学校での理科教育や児童・生徒への指導も含め、周囲の教師にもアドバイスできる“スペシャリスト”の育成を推進している。

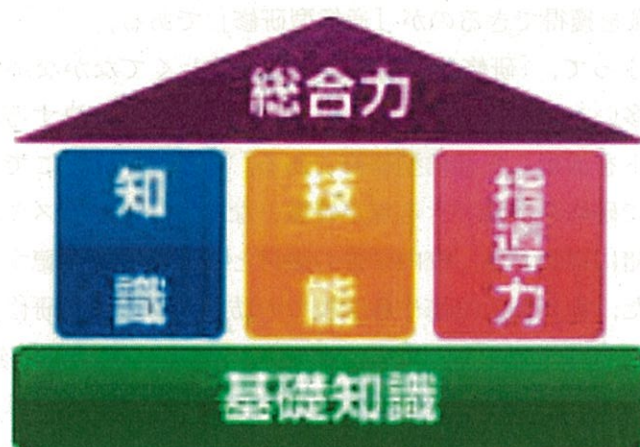
この取り組みと特徴としては、次のことがあげられる。まず、理工系学部卒の小学校（中学校）教員を養成する大学院教育学研究科3年コースおよび小中（高）教員一括養成を理念とする福井大学教育地域科学部の特徴を活かしたCST養成拠点を構築し、児童生徒・教員指導力および理科に関する専門力を強化することにより、地域の核となる優れた理科教員（CST）を

多数輩出していることである。また、CST養成拠点では、科学館と拠点小中学校を活用した現場研修および県教育研究所と連携した教員研修のための研修を通じて指導力を強化し、大学と県の進める先端科学講義や講演会などを通



じて専門力を高めていることである。さらに、CST 資格は3階級制とし、教員自身の自発的向上意識の手助けもしており、CST 養成拠点を支援拠点到に接続し、継続的な CST 活動を支援していることである。

次に、CST 養成プログラムの特徴として、「基礎知識」「知識」「技能」「指導力」「総合力」の観点別に講座を開講しており、バランスのとれた CST を目指すことが可能である点があげられる。



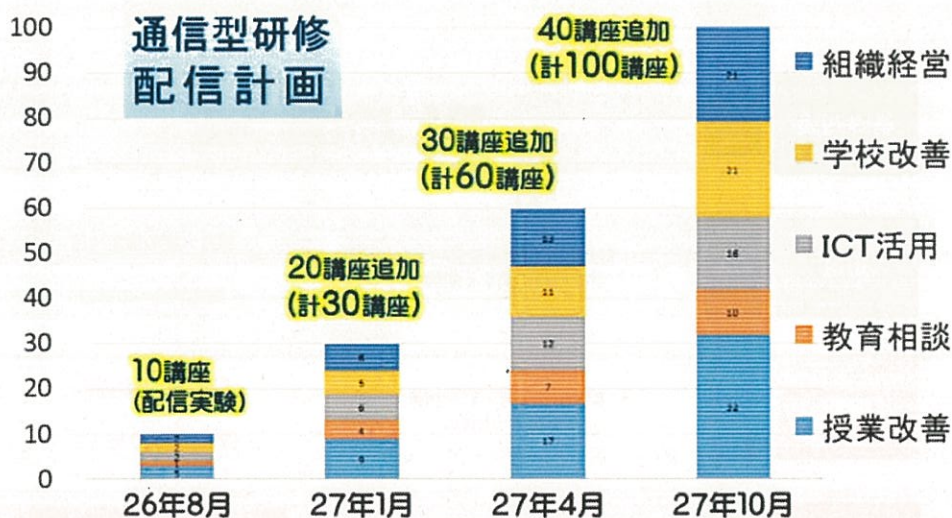
基礎知識	初級	物理・化学・生物・地学各分野に関する専門的基礎学力の形成と学力確認	
	中級		
知識	初級	先端科学技術セミナー・学校教育に関する知識	福井大学の指定科目
	中級		関連学会への参加
	上級		
技能	初級	県教育研究所等・科学館等が実施する研修	福井大学の指定科目
	中級		関連学会での発表 他
	上級		
指導力	初級	公開授業参観・科学イベント講師	福井大学・福井県教育研究所等・科学館等での TA(SA) 活動
	中級		校内研修会等での理科授業公開 他
	上級		
総合力	初級	小・中学校や科学館等での長期インターンシップ 等	
	中級	理科授業・研修会等への支援、長期インターンシップ指導 等	
	上級		

②通信型研修について

福井県教育研究所では、平成26年度から、従来の集合研修を「実践型集合研修」と「通信型研修」に分けて実施している。汎用的な内容を、交流や体験から学ぶことができる「実践型集合研修」に対して、職場や家庭にしながら授業改善や生徒指導等の基礎的で汎用的な知識を獲得できるのが「通信型研修」である。



国内外の調査によって、「研修受講意欲は高いが忙しくてなかなか学校を離れられない」という教員が多いことが指摘されてきたが、この問題を解決するために導入したのが、インターネットを活用した通信型研修である。いつでも、どこでも、どんな端末でも、自分のペースで研修が受講できる点の特徴となる。ひとりでスキルアップするだけでなく、仲間と一緒に視聴する、校内研修の教材として集団で視聴するという活用方法も考えられる。また、集合型の研修や各学校での訪問研修の事前研修または事後研修としても活用することが可能である。まず、平成26年8月に配信実験を兼ねて10講座でスタートし、平成26年度中には合計30講座を配信した。最終的には、平成27年10月までに100講座の配信を予定しているとのことであった。



第3節 弘前大学研究開発センターおよび弘前大学附属中学校視察報告

上野 佳代

(1) 日 時 6月24日(火)

(2) 内容

①研究内容の情報収集

教員養成学研究開発センターの兼任教員 中野博之先生から研究内容を説明していただいた。

中野先生が東京学芸大学附属世田谷小学校の教員であったという経歴をお持ちであったため、東京学芸大学のシステムと比較して、お話をきくことができた。少人数ならではのきめ細かいプログラムではあったが、大学職員の負担が大きい、大学の変革に合わせてカリキュラムを立て直す必要がある等、課題があることもきくことができた。

②附属中学校での Tuesday 実習 参観

教 科：保健体育 『柔道』

授業者：高橋先生（弘前大学准教授） および 中学校免許取得希望の学生 17名

対 象：1年 男子16名 女子4名 計20名

学生が授業を行うのだが、不足な場面では、すぐに高橋先生が入られて対応していた。しかし、学生はかなり勉強して臨んでいる様子が伺われた。2組の学生の授業を参観したが、1組目の学生に関しては、実習生としてここまで組み立てることができるのであれば十分であると感じた。（小金井中に来る学生より良い授業だと感じた）

その後の協議会も、充実した内容であったと感じたが、附属の体育科教員が同席して協議することはないということに難しさと違和感を覚えた。

第4節 佐賀大学視察報告 石井卓之, 笠松具晃

(1) 日 時：平成26年6月15日(日)～6月(水)

(2) 視察先：国立大学法人佐賀大学教育学部視察

(3) 内 容

佐賀大学では、3年生後期に佐賀市内小学校協力校で行われる教育実習での授業作り演習として下記が行っている。

○教育実践フィールド演習Ⅰ

○教育実践フィールド演習Ⅱ

○教育実践フィールド演習Ⅲ

○体育科教育法Ⅱ

①教育実践フィールド演習Ⅰ

演習期間は第1学年後期(30時間)で火曜日1・2限に行われていて、大学の講義以外に8回程度小学校現場での観察実習が行われている。この演習は観察実習で、子どもの実態把握、子どもの発達段階の理解、子どもとのコミュニケーションの取り方などを学ぶことが目的とされていた。

この演習が実施される小学校は、佐賀市内小学校(10校)で行われていた。佐賀大学には佐賀県教育委員会からの派遣職員がいて、大学と実習校との調整を行っている。

今回の視察で実際に見学することはできなかったが、この演習を経験した学生にインタビューすることができた。すると、この演習は見ているだけで責任がないのが残念だといった否定的な意見が多く聞かれた。

②教育実践フィールド演習Ⅱ

演習期間は第2学年後期(30時間)で月曜日1限に行われていて、大学での講義以外に実習校(附属小学校と代用附属である佐賀市立本庄小学校)で授業参観と各小学校担当教諭による指導及び授業実習が行われていた。

学生は配当された小学校で自分の専門教科の授業作りについて現場の小学校教諭から指導を受ける。そして、単元に1・2時間目を実際に担当して授業を行う。担当単元の学習指導案作成は6人グループで行われ、教諭の指導のもと授業に向けて資料や教具の開発が行われる。視察した学生からの声では、この演習は3年生で行われる教育実習に向けて自信になると肯定的な意見が聞かれた。

③教育実践フィールド演習Ⅲ

演習期間は第3学年前期(30時間)で木曜日6限に行われていて他の演習同様に大学での講義と実習校(附属小・本庄小)での担当教諭からの指導で構成されていた。この演習は、第3学年後期に予定されている教育実習で行う授業を見据えて行われていた。

学生は専門教科ごと3名ずつ配当され、担当小学校教諭から指導を受ける。小学校では様々な教科を指導しなければならないが、現場でその専門性を発揮するため、まず自

らの専門教科への見識を深めることが優先されていた。学生はグループで作成した指導案をもとに大学で大学生・大学院生を児童役として模擬授業を行う。その結果をフィードバックしてさらに自らの授業を洗練化していく。授業後の協議会では大学院生から指摘により、授業者のみならず児童役の学生の学びにもなっていたことが印象的だった。

この演習の大学講義では、実習校での指導内容や学生からの子どもの実態報告を受けた大学教諭が補足解説をしていた。大学の教室で理論として学んだことと、現場での取り組みを結びつける役割がここで行われていたように思われる。講義、実践、そしてそれを結びつけるコーディネーターの役割を大学教員が果たしている姿がはっきりと見取れた。

④体育科教育法

この講義は他教科を専門とする3年生が履修対象だ。どこの教員養成大学でも実施されている講義ではあるが、佐賀大学の場合、体育科の3・4年生が指導的な立場でこの講義に関わっている。

大学教員が教室での講義を行い、それを受けて学生が10人グループで模擬授業を行う。模擬授業までのスケジュールは以下の通りだ。

- ・3週間前：大学教員と構想会
- ・2週間前：指導案検討会①
- ・1週間前：指導案検討会②

この指導案検討会のコーディネートを体育科大学院生が担当し、同じく体育科3・4年生が指導的な立場に関わっていく。教育実践フィールド演習で学んだことを、他教科の学生を指導することでさらに深めることがねらいとされている。この取り組みは教育学部全体で行われていて、他教科の教育法講義でも実践されている。

(4) 所見

佐賀大学教育学部では、体験（模擬授業）とその省察（リフレクション）の往還によって教師の実践的指導力の育成と同時に、学生個々のコミュニケーション力の育成が図られているように思われた。また、大学に教育委員会からの派遣職員がいることで、現場との協力が密になるという単純な図式だけではなく、指導対象となる児童の姿が明確化された中で学生が教育実習に向けた授業準備ができる利点を感じた。

更に、3年生で行われる基礎教育実習で、まず自分の専門教科について学びを深めることは、自らの自信になるだけではなく、1人の専門家として同じく実習をする仲間の「支え」としての役割を果たしているようにも思えた。

大学教員、実習校教諭、学生、そして大学院生という異質な他者との関係性の中で佐賀大学教育学部では教師としての指導力の養成が行われていた。

(第2章 文責：笠松具晃)

第3章 異質協同の教員研修会について

第1節 教員研修の必要性

学校現場では、経験豊かな教員の大量退職、新規採用教員の大量採用時代を迎えている。このことにより学校の活性化が図られるなどのメリットも確かにあるが、今まで学校が積み重ねてきた指導方法の蓄積が失われつつあることも明白な事実である。

また、社会の要請や児童・生徒の変化などにより、新たな教育課題への対応も急務である。例えば消費者教育、法教育などは従前の学校の教育課程にはないものであるが、児童・生徒が社会で活躍していくための基礎として学ぶことが求められている。一方、心の教育の充実や規範意識の醸成は、いじめや不登校などの問題解決のために重要な取組である。多様な教育課題の解決を迫られている学校現場においては、教員研修が必要不可欠である。


第2節 東京都における研修制度

① 教育行政による研修

他府県から東京都を受験する際の面接において、受験者の多くが東京都を志望する理由の一番にあげるのが、「研修制度の充実」である。

東京都では、東京都教職員研修センターと区市町村教育委員会において、職層ごとに求められる能力や役割を明確にして、経験や職層に応じた研修及び教員の専門性を高める研修を実施している。

新規採用者を例にみていくと、採用が決定すると11月から2月の期間に採用前実践的指導力養成講座を受講する。この講座は学校の教員としてサービスを円滑にスタートするための基礎知識や、学校に配置された際に必要となる実践的指導力を身に付けることを目的としている。また、任意参加ではあるが、3月に任用予定の学校において教員の様々な仕事を体験できる「任用前学校体験」も実施される。そして、初任者研修（校内研修180時間、教育委員会による研修10回、宿泊研修2泊3日、課題別研修6回）、2年次研修（校内研修30時間、教育委員会による研修3回）、3年次研修（校内研修30時間、教育委員会による研修2回）の3年間で系統的・段階的に教員としての基礎的・基本的な知識・技能を身に付けていく。また、10年経験者研修に至る間にも、教科や教育課題に関する研修を東京都教職員研修センターの主催で進めていく。

職 層	求められる能力や役割	必修研修	リーダー養成研修	教科等・教育課題研修
	<p>校務分掌などにおける学校運営上の重要な役割を担当する。 ・指導監督層である主幹教諭・指導教諭を補佐する。</p> <p>・知識や経験に基づく実践力を高め、初任者等に先輩として助言する。 ・主任教諭の補佐を行い、分掌組織の一員として、積極的に貢献できる力を身に付ける。</p>	<p>10年経験者研修</p> <p>3年次研修</p> <p>2年次研修</p> <p>初任者研修</p>	<p>東京都教員研究生</p> <p>東京教師道場（リーダー・部員）</p>	<p>専門性向上研修（学習指導・生活指導等）</p> <p>教育課題等研修（進路指導、ICT、夏季講座等）</p>

（東京都公立学校教員採用案内「東京の先生になろう」 東京都教育委員会より）

教科等の専門性を一層高めるとともに、他の教員の指導的役割を担える資質・能力を育成するために、「東京教師道場」も行われている。これは教職経験が4年目から10年目程度の教員を対象に、2年間にわたり授業研究や夏季集中協議を通して育成を図っている。部員として学んだ後にはリーダーとして部員を指導する立場となるなど、学びの循環も行われている。

主任教諭や指導教諭の職層に対しての教科指導力の向上を図るために、東京都教育研究員制度も実施されている。都教育委員会が定めた教科等において、東京都全体から教員を募り担当指導主事や校長の指導を受けながら1年間をかけて研究を深め、その成果を全都に発表している。さらに、教育研究員を終了した程度の力量ある教員を対象に教科等の専門性を発揮しながら先進的な研究を1年間行う研究開発員制度もある。

各区市町村教育委員会においては、自地区の実態や東京都・国の施策の方向性を踏まえ、学期中や長期休業期間を活用して研修を実施している。

② 各学校における研修

各学校においては、東京都教育委員会のOJTガイドラインを活用しながら全ての教員を対象に身に付ける力を、計画的、継続的に高めていくためにOJTを推進している。各学校の教育課題を解決するためには、一人一人の教員の資質や能力を高めることが不可欠である。取組方法は、各学校の裁量に任されているが、主任教諭等が若手教員の育成担当者として授業観察を行ったり基礎・基本を指導したりしている。また、主幹教諭も定期的に若手教員を集めて指導を行っている。小学校においては全科の教員が多いという環境を最大限に活かし、校内研究を実施している。外部講師を招へいし教科等を絞って研究を進め、若手教員の力量形成を図っている。中学校においては、専門とする教科が異なるために教科研究を学校として進めることが難しい面があるが、研修を中心に進めている。学習指導法を観点とした教科を横断する研究を進めることが今後の課題となっている。

③ 教育委員会と学校が連携した研修

各地区では、教育委員会と校長会とが連携して教育研究会を設置し、地区の全ての教員が所属して教科研究を進め、教科指導の専門性向上を図っている。研修に必要な費用は一定額を教育委員会が予算化して教育研究会に配当している。年度末には地区の全教員を対象に報告会を開催して、成果の普及を図っている。

また、教育委員会では、中1ギャップや中学校1年生の不登校問題の解決を図るために、小学校と中学校が連携して小中連携教育、小中一貫教育に基づく研修を行っている。グループの小・中学校の校長がリーダーとなり、研究主題を設定し主幹教諭等が中心となり授業公開とその後の研究会を企画し研修を進めている。これまで分断されていた学習指導や生活指導が、お互いの校種の特徴や児童・生徒の発達段階を理解し交流することで、指導の一貫性が図られつつある。研修が進むにつれて、小・中学校を見通した学習指導計画の作成、教員の交流、中学校教員による小学校での授業などの活動が推進されている。

第3節 現在の研修の課題

① 若手研修の課題

教育委員会や学校は、国の方向性を踏まえつつ地域や児童・生徒の実態に基づき研修を企画・運営している。人権教育など必須の研修や新たな教育課題に対応した英語教育などの研修もある。また、学校では教育活動を行いながら研修を進めており、勤務時間内での実施は飽和状態となりつつある。

若手教員を育成するための研修は範囲も広く、授業を行いながら進めていくために各学校の取組姿勢や組織体制により大きな差が出る。特に、特別な支援が必要な児童・

生徒に対する指導や規範意識の醸成がうまくいかないと学級の荒れにつながり、1学級の崩れが学校全体の組織機能を低下させている事例が小学校に多く見られる。若手教員の育成の問題は、学校に採用される前の大学教育から取り組むことが求められている。

② 教育実習の課題

これまでも教育実習等において、学校と大学が連携して学生の資質向上を図る取組が進められてきた。大学においては、実習前に計画的に授業が行われ学習指導案の作成や模擬授業を通して、児童・生徒理解や授業の基礎・基本を学んでいる。しかし、2週間から3週間の期間、学校のプログラムで進められる教育実習だけでは十分なものとはならない。担当の大学教員が配置された学生の授業を見るのも1回程度となっており、現場に委ねられている感が強い。

学校においては、教育実習生を担当することは仕事が増える、負担があると捉えている教員もいる。しかし、学生から学び、学生とともに学び合い大きく資質を向上させる教員もいる。大学という教科教育の先進的な学びを受けている学生及び専門性の高い大学教員を学校の研修の充実という観点から捉えていくことは重要である。

第4節 新たなる研修体制の可能性

東大和市教育委員会では、教育委員会と学校という2者による研修以外の可能性を模索していた。地域の企業や各種関係機関、地域人材など多方面へのアプローチを進めていたが、立地の関係から思うような効果が得られなかった。特に大学には多くの専門家がおり、新たな授業力向上を図れる資産を数多く有している。大学生は機動力や先進的な専門性に優れた者もおり、学校現場の教員が協働することにより授業改善を進められる可能性を秘めている。大学教員が単なる授業研究の講師としてではなく、より日常的に学校に関わることで、現場の教員の資質向上が図られる。しかし大学に依頼していく窓口が見付けられずに企画は進まなかった。また大学が学校に直接アプローチしても、学校は日常の授業に追われ、外部からの提案や新たなる取組を避ける傾向があった。

第5節 協同研修の経緯

① 平成25年度の取組

東大和市教育委員会の施策と学芸大学の鈴木直樹准教授の研究とが一致したことから、教育委員会・学校・大学による協同の取組が市内の一つの小学校でスタートした。

教育委員会は大学と連携して施策の方向性を立て、学校に協力依頼した。実際には指導主事が学校に出向き校長に説明をして協力を得た。教育委員会が承認したプログラムであるので学校の協力が得やすかった。

大学は大学院生を中心に自身の研究に基づき運動プログラムを作成して放課後の時

間に希望者を募り実施した。その後大学教員の指導のもとにリフレクションを行い、プログラムを修正した。学生は理論研究を実際に試し有効性を検証する場を得ることができた。学校においては児童が学校の体育とは異なるプログラムを若い学生と一緒に体験でき、運動の楽しさにより一層触れることができた。教育委員会は大学の知見を教育現場に活かす道筋を見付けることができるなど、3者にメリットがあった。

教育委員会と学校、大学の3者が連携する第一歩を踏み出すことができた。

② 平成26年度

昨年度の実績を基に、学校の教員が大学の学生や院生と共に学び合えることで、お互いが成長できる取組を実施した。

大学が中心となり教育委員会とともに企画を立て、体育を研究している小中学校の教員を研究メンバーとして指名した。大学では学生・院生のグループ編成をし、研究のゴールとして研究発表会に向けて授業を構築することとした。月1回の研修会を放課後に行い、教育以外の外部講師を招へいし講演会を実施することで教員や学生の識見を高めることも行った。

教員と学生が共に学び合うという目的のために、分科会のまとめ役を学生とし、授業の方向性は協議により決定することとした。当初教員は、全て自己決定する研究に戸惑い参画意欲が低かった。また、学生は教員に遠慮して発言することができなかつた。しかし、回数を重ねることにより意見交流が図られ、事務局が予定していた定例会では足りず、自主的に分科会を開いて討議するようになった。

発表会後の感想には、共に学び合うことで相互理解が深まった、体育科の授業の指導力が伸びたというものが数多くあった。

立場が異なる3者の協同は、システム化するまでのハードルは高いが、参加者がその効果を実感できれば、加速度的に進んでいくことが分かった。後日談になるが研究会において授業をした学生は実施校の校長の願いもあり、その学校で教育実習を行い大きな実績を残した。

③ 平成27年度

平成26年度の研究は大きな成果を残したが、大学と学校の距離が遠く移動に時間がかかることが課題であった。また、学校の予定と大学の予定を合わせて分科会を開くことも、難しい状況があった。そこで、平成27年度の研究が始まった。

第6節 協同研修の可能性

① 協同するメリット

大学にとって、学校現場は研究実践の場として重要な意味をもっている。しかし、直接アプローチしても校長は門戸を開かない傾向がある。そこで教育委員会と大学が共同で企画・立案をし、教育委員会の施策として取り組むことにより学校は積極的に関わっていく。学校に入る学生は、学校現場の体験を繰り返し行うことができるので、教員

に採用されたときの自信にもつながる。

教育委員会は大学の教育資産を最大限に活用できるとともに、新たな施策を立ち上げるヒントを得ることができる。学校に外部人材を入れることで、学校の活性化を図り意識改革を進めることもできる。

学校において教員は、授業や教育活動に学生が入ることで学び合うことができる。また、必要に応じて大学教員から気軽に指導を受けることもできる。児童・生徒は年齢の近い学生と接し、教育実習にはないよい経験を数多くする味わうことができる。

② 協同の課題

3者にそれぞれのメリットがあるにも関わらず、共同が進まない理由の一つに大学と教育委員会の組織の違いがある。大学は比較的自由度の高い先進的な研究を進めているが、教育委員会は学習指導要領に基づく教育課程を管理することが役割の一つとなっているため大学に比べるとかなり自由度は低くなる傾向にある。学校も授業時間数が増え、新たな取組を教育課程に位置付けにくくなっている。

学校と大学を結び付けるためには、教育委員会の理解と協同が不可欠となる。

(第3章 文責：石井卓之)

第4章 オンライン型研修と対面型研修に関する考察

第1節 オンライン型研修について

(1) 会場と参加者等について

インターネットを利用すれば、様々な価値観をもった「異質な人」たちをネットワーク化することが容易にできる。この特性を生かし、市内外中学校、大学、海外等の4から5箇所を会場とし、小中高の教員、校長、大学院生、大学教授、准教授、教育委員会指導主事、外国人等の、国や職種等を越えた多様な構成員によるオンライン型研修を実施した。

オンライン型研修は、パソコン等の端末さえあれば、場所や会場の広さ、人数等の制約を受けずに、どこでも誰とでも実施することができる。多忙で時間確保が困難な教員にとって、移動の手間が省け、職場にいながら手軽に参会できることは大きな利点であった。

また、遠隔地にいる人とも、時間と空間を超えて交流できるため、教員にとって、これまで想像もしなかった人々と出会うことができる画期的な研修であった。特に、海外の講師とのリアルタイムでのディスカッションは、たいへん刺激的であった。参会した教員から「これからの時代は、子供たちはもちろん我々教員も、英語を身に付ける必要がある。これからもっと視野を広げていきたい。」等の感想を聞くことができた。

オンライン型研修により、教員の研修に対する固定的なイメージが崩れ、教員の学びに向かう力を引き出すことができたことは大きな成果であった。また、各会場が同時に同じ内容の学習を進めることができるため、必要な情報をスピーカーディーに参会者全員に行き渡らせることもできる。

毎回、4箇所程度の会場に分かれ、オンライン上でディスカッションを行った。画面には、全ての会場が分割して表示されるため、会場数が多いと、各会場の表示の割合は小さくなる。ディスカッションなどの双方向的なやりとりを充実したい場合は、人数や会場数は、多くなり過ぎないように制限するとよい。

さらに、大雪や台風などの気象状況やインフルエンザ等にも左右されないことも大きな利点である。

社会の進歩や変化のスピードが急激に速まっている現代において、オンライン型研修により、研修機会を確保するとともに、教員の学びの世界を広げ、自ら学び続けるモチベーションを維持できる環境を整備していくことが必要である。

(2) オンライン型研修の導入に向けて

様々な組織・機関・個人等が連携して、オンライン型研修を実施するにあたっては、導入前に、許可申請の手続きや通信環境の整備等の対応が必要であった。

学校においては、オンライン型研修システムを導入することについて、学校設置者に

依頼する必要がある、許可を得るまでの期間もかかった。

通信環境については、会場ごとに異なっているため、映像に時差があったり、音声が乱れ、聞き取りづらかったりするなどの課題があった。これらを改善するために、本市の学校においては、オンライン型研修に対応できるインターネット回線等の整備が必要であった。また、学校パソコンには、オンライン型研修に必要なウェブカメラが搭載されておらず、カメラ機能を整備する必要がある。

パソコン画面を通しての研修となるため、大型テレビやプロジェクター等を活用し、画面を拡大するなどの視覚的な工夫を行うと、講義資料が読み取りやすく、互いの表情も分かり、画面を通じたディスカッションも充実することができた。

このように、オンライン型研修は、導入段階において、通信環境の整備や調整に手間がかかるが、一度、通信環境等が整備されれば、手軽に研修に参加できるという利点がある。

また、パソコン操作の不得手な者への支援も重要である。今回は、大学院生を各会場に派遣し、大学院生が直接、教員等にオンライン型研修ソフト操作の説明をしたり、通信環境を設定したりするなどの支援を行った。大学院生によるサポートのおかげで、教員等も、操作技術を身に付けることができ、スムーズに研修を進めることができた。

ICTの急速な進展などにより、高度な技術がますます身近となる社会の中で、教員がオンライン型研修を通して、最新の技術や方法を理解し、使いこなせるようになるよい機会となった。

(3) 研修内容について

オンライン型研修を全6回実施し、内容は「体づくり運動」「器械運動」「陸上競技」「ダンス」「球技」「保健」の6領域とした。

参加者が多様な考えや価値感に触れられるよう、講師は、日本だけでなく海外で活躍している様々なタイプの専門家に依頼した。そして、各領域につき3名程度の講義映像を用意した。映像時間は、一講義あたり10分程度とし、合計30分程度の映像を参加者に視聴させた。

参加者が集中力をもって講義映像を視聴できるためには、講師の力量はもちろんのこと、視聴時間があまり長くないように設定することが大切である。また、制作段階において、講師の表情がよく分かるように、マンツーマンで画面から話しかけてくるような映像となるように撮影したり、データ等の資料が参加者に伝わりやすいように、画面全体に大きく示したりするなどの工夫を行った。さらに、外国人講師の映像については、大学院生が、和訳を入れるなど、参加者全員が理解できるように編集を行った。

参加者のモチベーションを高めるためには、講義映像の内容を充実することが大切である。研修を企画する者は、講義映像を魅力ある内容にするために、講師選定をはじめ、撮影や編集等に時間を費やし、制作を行った。

(4) 研修のながれについて

はじめに、各会場に集まった参加者は、30分程度の講義映像を視聴した。次に、視聴した映像について、各会場でグループディスカッションを15分程度行った。その後、全ての会場がオンライン上で交流し合う時間を60分以上組み込んだ。

オンライン上のディスカッションは、講師等がファシリテーターとして議論に関与し、参加者同士の対話・議論を活性化させる役割を担った。そのことで、参加者同士が様々な考えに触れることができた。

しかし、対話型研修に比べ、各会場の様子や相手の表情が把握しづらいため、会場や参加者の数が多すぎると、話し合いがかみ合わず、議論を方向付けたりまとめたりすることが難しかった。また、あまり人数が多すぎると、一人当たりの発表機会は少なくなってしまう。

このように、オンライン上でディスカッションを充実させたい場合には、会場や人数の制限が必要であるが、活発にディスカッションを行うことで、対面型研修と同様に、自らの考えを広げ深める対話的な学びを実現することは可能である。

オンライン上であっても、回を重ねるごとに、関係性が構築され、積極的に意見交流し合うようになっていった。また、参加者から「直接会って、もっと議論したい。」との声も多く聞くことができた。

このことにより、オンライン型研修と対面型研修を目的に応じて組み合わせることで、効果的な研修が実施できると感じた。例えば、オンライン型研修で多様な考えに触れ、その後、対面型研修でディスカッションを行うというパターンや、はじめに対面型研修で目的を共通理解し、その後、参加しやすいオンライン型研修で進めていくというパターンなどが考えられる。

また、オンライン型研修は、当日参加できなかった場合や講義やディスカッションの映像を繰り返し見たい場合に、いつでも視聴できるという利点もある。

オンライン型研修の長所と短所

長 所	短 所
<ul style="list-style-type: none"> ・端末があれば，場所の制約を受けずどこでも受講が可能 ・遠隔地とリアルタイムに 時間と空間を超えて研修可能 ・雪やインフルエンザ等に左右されない ・職場で手軽に実施できる ・移動の手間が省ける ・繰り返し学習が可能 ・会場の広さや人数の制限がなく実施できる ・同時に同じ内容の学習を人数制限なく，進めることができる ・必要な情報をスピーディーに全員に行き渡らせることができる ・多様なコンテンツを提供できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・臨場感が無い ・通信環境の整備状況に左右される ・双方向のディスカッションを充実させたい場合は，会場や人数の制限が必要



オンライン型研修の様子

- ・大型テレビを活用し画面を拡大

第2節 対面型研修について

(1) 会場と参加者等について

市内外の小中高の教員, 校長, 大学院生, 大学教授, 准教授, 教育委員会指導主事等が, 本市の中学校を会場として, 午後7時より対面型研修を行った。

参会者の中には, 勤務地から研修会場までの移動に時間がかかるため, 開始時間に間に合わない者もいた。対面型研修では, 様々な地区から参会者が集まる場合には, 開催場所や開始時間について配慮する必要がある。

参会者は, オンライン型研修を通して, 画面上で顔を合わせていたが, 改めて対面型研修により, 直接顔を合わせ, 話してみると, オンライン型研修よりも相手の表情や人柄が伝わりやすく, 互いの距離が近くなる感覚をもった。また, 人対人で, 詳しい内容を直接学ぶことができる貴重な機会であるため, 緊張感のある雰囲気の中で研修を始めることができた。

(2) 研修内容について

対面型研修は, 話し手が参会者の表情や反応を確認しながら, 話を進めることができる。また, 参会者にとっては, 質問にすぐに答えてもらえるなど, その場でフィードバックを得やすいという利点がある。この特性を生かし, 主催者側から, 本プロジェクトの趣旨やこれまでの経緯等について, 参会者へ理解してもらえるよう説明し, 共通理解を図った。

対面型研修は, オンライン型研修に比べ, 強制力があり, 思いや意図が伝わりやすい。周知徹底や意思統一など, 参会者のベクトルを合わせるのに適している。

次に学生や教員などの立場が異なるメンバーで, 4から5人のグループをつくり, テーマに沿って協議を行った。多様な考えを交流する中で, 新たな気づきがあったり, コミュニケーションを密にしたりして, 相互に啓発することができた。さらに, 参会者同士が研修以外の場面において交流するなどのネットワークの広がりも見られた。

対面型研修は, 参会者同士の信頼感を醸成したり, 集団としての一体感を生み出したりしたい場合にも, 有効である。

対面型研修の長所と短所

長 所	短 所
<ul style="list-style-type: none"> ・その場で参会者の反応を確認しながら進められる ・その場でのフィードバックがもらえやすい ・人対人で、詳しい内容を直接学べる ・強制力がある ・信頼感や帰属意識の醸成 ・参会者同士の相互啓発 ・参会者同士のコミュニケーションが密になり、人脈、ネットワークの拡大につながる 	<ul style="list-style-type: none"> ・移動に時間がかかる ・交通費等のコストが高い

(第4章 文責：小野隆一)

第5章 他教科への応用可能性

第1節 社会科授業に関する教員研修への活用 東京学芸大学 大澤 克美)

1. 研究授業を活用した教員研修の充実をめざして

社会科に関しては、体育科での試行と研究成果を踏まえつつ、対面型研修と Webinar 型研修を目的に応じて有機的に関連させ、研究授業をめぐるワークショップ・演習型の研修の改善を図ることを目的として検討を進めてみたい。ワークショップ・演習型研修の改善に当たっては、参加者の自由な討論やグループによる共同作業の活性化、充実を図ることが重要であるため、対面型研修の会場においては30名程度、「V-CUBE ミーティング5」を使って研修を行う各会場においても10名程度の参加者を想定している。

また、ワークショップ・演習型研修のように、参加者が密接に関わり合いながら議論・作業・研究を行う研修会を活性化するためには、多様な視点や立場、専門性などを有する人々が参加することが期待される。本稿でめざす教員研修は、今「チーム学校」で求められているチーム・アプローチ（協働）の実現に寄与するものであり、そのために必要な学校教育における開かれた同僚性への認識形成にも貢献するものとなることが期待される。

2. Webinar を前提にワークショップ・演習型の研修を構想する際の視点と要点

ここでは、時間・空間・人間を視点として、研修を構想する際の要点整理を試みる。

A 研修の設定時期による主な研修内容

- ①授業前：教育内容に関する情報収集、教材・活動研究など授業計画に関する検討等
- ②授業中：授業に関わる諸情報の入手（子どもと教師）、学習の評価と指導への助言等
- ③授業後：授業の省察、学習と指導の評価、授業改善に向けた課題と手立ての検討等

B 研修会場の設定とそこで期待される取り組み

①授業実施校

授業を直接観察し、研究課題に応じて記録すると共に、V-CUBE ミーティング5を使ってその記録を発信し、他会場と協同して授業研究に取り組む。

②①以外の日本における研修会場

V-CUBE ミーティング5を使って授業の様子を把握したり、授業実施校や他会場の参加者と議論したりすることにより協同して授業研究に取り組む。

③海外における研修会場

基本的にV-CUBE ミーティング5を使って行うことは②と同じであるが、使用言語に関する対応が求められるため③とした。ただ言語の問題を乗り越え、授業スタイルや学習観など教育の環境と文化が異なる国や地域の人々と協同することは、日常の授業のあり方や指導の常識を改めて見つめ直すよい機会となる可能性が高い。さらに社会科においては、例えば中国や韓国、あるいは東南アジア諸国との間に歴史認識等に関する問題が生じており、今後国境を超えて教育関係者が一層交流し、共同で授業研究などが実施できるようになることも期待される。

C 研修参加者の役割や学びの可能性

①授業実施校の参加者

研究授業の授業者及び校内で参加する教員の基本的役割は、これまでの授業研究と大きく変わることはない。ただ、授業者は学校外の研修参加者を想定し、子どもに関する情報や単元によって取り上げることになる家庭生活の情報の扱いについて、これまで以上に注意することが求められる。また、学校外から授業等の撮影、その他の記録を行う担当者が来校しない場合、校内からの参加者が、授業の記録など V-CUBE ミーティング 5 等で発信する情報の制作に携わる可能性が高くなると推察される。これまでそうした仕事は避けたいとする教員が多かったが、授業を記録することは目的に即した視点をもたらすにはできないことから、授業をより深く理解すると共に、学習と指導の実相を見取る力量を高める上で大切な学びの機会になるのではないかと。また、従来の研究協議会に比べ、広い視野から授業改善に向けた多角的な知見を得ることができよう。

②他校の教員

社会認識を育む社会科授業では、地域を学習対象としたり、地域の教材を活用したりすることが重要である。授業実施校周辺の教員に加えて、他地域の教員が参加することにより、地域にある素材の教材化などに関する新たな観点や手立てを検討することができる。多忙化の中で同一の校種や教科の教員同士でも集まりにくい現実を考えると、V-CUBE ミーティング 5 などインタラクティブな通信手段を用いることで、他校種、他教科の教員にも参加してもらえらる機会が増えるならば、例えば小学校の歴史学習と中学校歴史的分野の接続などを視野に入れた小中での授業研究なども期待できよう。

③教員を志望する学生・院生

研究授業に参加することはもとより、その後の協議会などに参加する機会が極めて少ない学生や院生にとっては、現職教員の教材開発や指導等に学ぶと同時に、教育実習などでの研究授業とは異なり客観的・複眼的・研究的に授業という複雑な営みについて理解する場ともなるはずである。また、大学での学びに基づく意見を協議で出すことで、学び直すこともできる。ただ、これについては現職教員がとかく目の前の出来事や経験・慣れから考えがちになるといった現実に対して、いわばそもそも論の立場でダウトをかけ、改めて皆で考え直す機会をつくり出すこともあってはならないだろうか。

④指導主事、社会科教育の研究者

これまでの研究授業では、授業後に講評をする場合が殆どであったが、いつでもどこでも資料をもとにコミュニケーションがとれるツールを利用することで、授業前の検討はもとより必要によっては保存した授業 VTR などを使い、授業後の変容などについても検討が可能になる。社会科の研究授業において、教育課題への対応をテーマとして指導法やそれを支える指導技術が議論の中心になりがちで今、例えば教材研究の観点や方法を事前の段階から状況に応じて授業者と相談し、教材への理解を深める意義を研修参加者との議論で再検討することも重要になっている。

⑤授業に関わる外部の多様な専門家・情報提供者

ここで教科を超えて想定されるのは、教育学、心理学などの教育科学を専門とする研究者、スクールカウンセラーなどの専門家であるが、社会科に即していえば歴史学、地理学、法学、経済学等々の教科内容に関わる研究者、地域の郷土史家や資料館等の学芸員なども重要な専門家である。さらに、企業・官庁などの社員・職員、教育内容によっては地域住民も重要な情報提供者となる。多数の人文・社会科学の知識に基づく社会科の教材研究を充実させるためには、さらに学習対象とする社会の変化が急速に進み知識も変化することを考慮するなら、各種の専門家の知見を授業づくりに生かすことが益々必要になっている。また博学・産学・学社連携の観点から、教材や授業について専門家・関係者・当事者から情報提供を受ける、意見をもらい相対化を図ることも必要となっている。

3. 今後の社会科授業研修における改善の方向性

めざす研修の目的や重点に基づいて、上記の視点及び要点を適切に組み合わせ、効率的で効果的な設定をすることから、研究授業を活用したワークショップ・演習型研修の改善を図っていききたい。社会科の研修において、課題である教材に対する研究の深化・拡大を重視するためには、まずA①においてB①・②の取り組みを一層充実させるためC⑤の参加を検討すべきである。当然その成果を参加者全体で共通理解するためには、A③においてもB①・②で授業の事実に基づき詳細な教材研究の有効性や意義を確認する必要があり、C④の働きが重要になってくる。このように考えると、教材研究を課題とする授業研修会は、A①-B①・②-C⑤と、A③-B①・②-C④を軸に設定することが想定されよう。

研修は必ずしも目的や課題から自由に設定されるものばかりではないため、所定の条件から研修を設定する場合でも、限られた時間や制約の中で効果を最大限にするような視点と要点の組み合わせが求められる。いずれにしても、これまでの慣例に縛られることなくWebinarを前提にすることで生まれる新たな可能性を追求することが不可欠である。また、研究者や専門家にも情報提供者（講師）としてのみ参加するのではなく、一人の参加者として課題へ協働的に取り組むことの重要性を理解してもらうことが大切であろう。

第2節 数学科授業に関する教員研修への活用（東京学芸大学 矢嶋 昭雄）

1. はじめに

平成26年にその結果が発表されたOECDの第2回・国際教員指導環境調査（TALIS）によると、日本の教員は職能開発（研修）の参加意欲はとて高いことが分かる。しかしながら、業務のスケジュールや費用、参加への支援等に課題が指摘されている。特に、「研修の日程が、仕事のスケジュールと合わない」「（平日の夜や休日に開催される研修については）家族があるため時間が割けない」ことが障壁になっていて、十分な研修を受けることができていないと言えない状況がある。

そのような課題に対し、オンライン型研修では、時間や場所の制約を緩和することが期待できる。今回のプロジェクトでは、中学校の保健体育科の授業を中心に、オンライン型研修についての研究と実践を進めてきた。ここでは、その知見をもとに中高数学科における研究・研修の可能性について述べる。

2. オンライン型研修と対面型研修

研修のすべてをオンライン型にするのではなく、従来の対面型研修とどのように組み合わせていくかがポイントとなる。

昨年5月に、先進的な取り組みとして訪問調査を行った福井県教育研究所の事例では、オンライン型研修を「通信型研修」と呼んでいたが、従来からある「訪問研修」と「集合研修」という枠組みのうち、後者を「通信型研修」と「実践型集合研修」とに分けて位置づけていた。「訪問研修」は文字通り、個々の教員や学校ごとのニーズに応じて、指導主事などの担当者が学校現場を訪問して研修（指導・支援）を行うものであり、個別的な内容となる。一方、「集合研修」では汎用的な内容を扱うが、2つの型に分けたことにより、知識や情報を豊富にするものと、交流や体験から学びとるものとの、それぞれ目的を明確化することができていた。



福井県の事例では、教育研究所がコンテンツを作成し、それを受講者がオンラインで視聴する形であった。本プロジェクトにおけるオンライン型研修は、いわゆる webinar であり、双方向型のものを意識している。その意味で、福井県の「通信型研修」「実践型集合研修」「訪問研修」の間を相互につなぐものとして機能することが期待できる。

3. 中高数学科における研究・研修

OECD の TALIS において、日本では「特別な支援を要する生徒への指導」や「指導用の ICT 技能」と並んで、「担当教科等の分野に関する知識と理解」「担当教科等の分野に関する指導法に関する能力」に関する研修に対するニーズが、特に高いことも示されている。多くの教師が、日々担当する授業をより良いもの（子どもたちにとって、楽しい・面白い・わかりや

すいもの) にすることを目指していることの表れであろう。算数・数学においても、研究授業を中心とした研究・研修がさかんに行われている。

本学の附属中学校・高等学校・中等教育学校の数学科でも継続的に研究会を持ち、附属学校教員と大学教員が協働して研究を行っている。指導法や教材、数学的な考え方や問題解決のプロセスなどについて議論することを通して、年に2、3回はいずれかの学校で研究授業を実施し、それを公開している。これらの取り組みにオンライン型研修の仕組みを取り入れることを考えてみることにする。

本学の附属学校は大学キャンパスのある小金井地区(小金井市)の他、世田谷地区(世田谷区)、大泉地区(練馬区)、竹早地区(文京区)にある。そのため、研究会の会場をいずれの地区にしても、参加者が集まるのは午後7~8時頃になってしまうことが多いが、Webinarであれば参加者の移動時間が不要となる。また、録画した授業をコンテンツとして配信することで、スケジュールの合わない教員も参加できるようになる。冒頭に述べたことの繰り返しのようになるが、オンライン型研修は、時間や場所の制約を受けずに展開することが可能となる点が一番のメリットであると言える。

細かなことになるが、算数・数学の授業は一般的に、普通教室(公開授業の場合は、広い特別教室を用いることもあるが)で行うことが多いため、固定したカメラ1台のみでも生徒及び教師の発言や動き、板書の文字などを記録することが可能である(もちろん、複数台のカメラを用いて、発言する生徒の表情やノートの記述などをズームして記録できるとよいことは言うまでもない)。つまり、コンテンツを蓄積しやすいことになる。

最近の授業研究においては、授業者がその授業のねらいや指導の工夫などについて、授業の前に参観者へ説明することがある。授業後の協議会での論点を整理し、議論を深めることがねらいであるが、ここにオンライン型を取り入れることが考えられる。つまり、授業者による事前の説明をコンテンツにしておくのである。それだけでなく、前時の授業の様子、大学教員や指導主事等の指導助言者による授業の背景に関する説明、教材などに関する資料等もコンテンツとして予め配信することができれば、参会者にとっていわゆる“反転授業”のような流れとなり、研究授業当日の限られた時間の中で深い議論ができる可能性がある。

また、授業研究として公開した授業の次の授業、同じ内容を他の学級で実施した授業、同じ内容を他の教師が行った授業、など一つの授業から広がっていく授業をコンテンツ化することができれば、これまでの授業研究では扱うことが難しかった視点での立体的な研究を行うことが期待できる。

算数・数学教育においては、アメリカを中心に2000年頃から日本の「授業研究」に注目が集まっている。LESSON STUDYという訳語だけでなく、Jugyou Kenkyuuという言葉とそのまま使われるほどである(参考文献:『日本の算数・数学教育に学べ—米国が注目する jugyou kenkyuu』James W. Stigler, James Hiebert 著, 湊三郎翻訳, 2002. 教育出版)。

1995年に実施された第3回国際数学・理科教育動向調査(TIMSS)の一環として、日米独の3か国の数学の授業をビデオ撮影し、それらを比較分析する研究が行われた。それまでは、

