

## 福井県教育研究所の教員研修改革

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-10-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 牧田, 秀昭 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/6867">http://hdl.handle.net/10098/6867</a>

## 福井県教育研究所の教員研修改革

牧田 秀昭

### 1 はじめに

福井県教育研究所は、教育の理論及び実践に関する専門的、技術的事項の調査及び研究、教育関係職員の研修を中心業務とし、教育相談、情報教育等の推進を担っている<sup>1)</sup>。初任者研修等の基本研修や新任管理職研修、ミドルリーダー、マネジメント等の研修を司る「教職研修課」、福井県独自の学力調査であるSASA(Student Academic Skills Assessment)や教科に関する研修を司る「教科研修課」、理科教育、情報教育の研修や支援を司る「科学情報課」、教育相談に関する研修や支援を司る「教育相談課」の4課で成り立っている。平成20年度の福井大学教職大学院開設と同時に拠点校となり、課を解いた協働研究会を立ち上げ、大学スタッフの支援を受けながら、塚本康一主任、西村美貴穂主任、そして現在の金森誠主任と教職大学院生である主任が引継ぎながら運営している。塚本主任は研修評価を中心に研修の在り方について研究を進め、講義形式から徐々に小グループによる事例研究や演習の機会を増やしていった。同時に全体研究会の運営そのものも、教職大学院のラウンドテーブル形式を取り入れ、行政機関特有の課の壁を取り除いていく取り組みを続けた<sup>2)</sup>。続く西村主任は学校支援中心の研修にシフトしていく1つの手立てとして、「訪問研修ユニット」の全所的な開発に努める。また、訪問研修スタッフとしての力量向上のために、協働研究会では小グループでの協議の機会を増やし、勉強会も開催して、ファシリテータ力の向上を図った。これは、平成22年度に行われた全国教育研究所連盟全国研究集会福井大会で、所員全員がファシリテータを務めるという試みにも繋がることになる<sup>3)</sup>。

このように組織改革と研修業務とを融合させながら、研究所は単なる行政機関から協働的に学びあう集団へと徐々に変化してきた。この流れは現院生である金森主任にも引き継がれている。今年度はさらに9月に発表された「福井県教育振興基本計画」に教員の指導力向上<sup>4)</sup>が謳われ、これを受けて10月25日には「第1回教員研修の在り方検討会<sup>5)</sup>」が開催された。この状況で改めて教員の資質能力向上に向けて、抜本的に研修の在り方について考えることとなった。私自身は、協働研究PT<sup>6)</sup>として協働研究会に関わっていたが、「訪問研修ユニット」の開発は異動回転の速い研究所では有効ではあるものの、「定形」を求めるため、所員の力量向上という観点からは少々疑問に感じていたので、よい機会だと考えていた。

本稿は、平成23年度後半の教職研修課で行われた教員研修改革の内容と、平成24年度以降展開される学び合う研究所への転換の展望を記録するために著すものとする。尚詳細については、金森主任による平成24年度の学校改革実践研究報告に載せられるはずである。

## 2 教員研修改革の実際

### 基本研修の改革

基本研修（初任者研修、5年経験者研修、10年経験者研修）の校外研修については教育研究所教職研修課が中心に担っている。内容が法定で規定されている部分も多く改善の自由度は少ないものの、義務制と県立学校とのアンバランスや、最近特にクローズアップされている多忙化問題等、解消すべき課題も抱えている。何より、研修が実際の学校現場での問題と乖離している部分があることは否めない。単に免許更新制講習と10年経験者研修の重複を解消するだけでは解決できないものである。

具体的な変更点として、多忙化問題に対応して、例えば初任研では1日研修から半日研修を増やし（各研修の短時間化）、宿泊も3泊から2泊にする（野外活動の短縮）といったように、学校を離れる時間を極力減らすようにした。5年経験者研修では、各市町教育委員会担当で行っていた授業研修（代表数名が公開授業をするもので、全員が公開授業を行うものではなかった）や県立での研修講座選択（そもそも研修講座は全ての教員が選択するもの）を廃止した。

こうして校外研修は時間的に簡略化した。最も大きな変更点は、『教育実践研究』の新設である。中心となるのは5年経験者研修で、これまで課していた簡単な課題研究レポートから、1年間かけて授業を中心に自身の課題を総合的に解決していく過程をレポートに著すことを必修とした。研究所では授業の捉え方の観点や研究の深め方を講義したり、年度途中でグループ協議を組織したりする。年度最後には、10年経験者研修受講者がファシリテータとなり、5年経験者研修受講者が発表、それに初任者が参加（初任者も10年経験者もレポートは執筆し、短い発表は行う）するという、校種や経験年数を越えた小グループによる「クロスセッション」を行う。所員はこのセッション自体をサポートするわけである。もちろん福井大学ラウンドテーブルや教職大学院のカンファレンスを参考にしている。

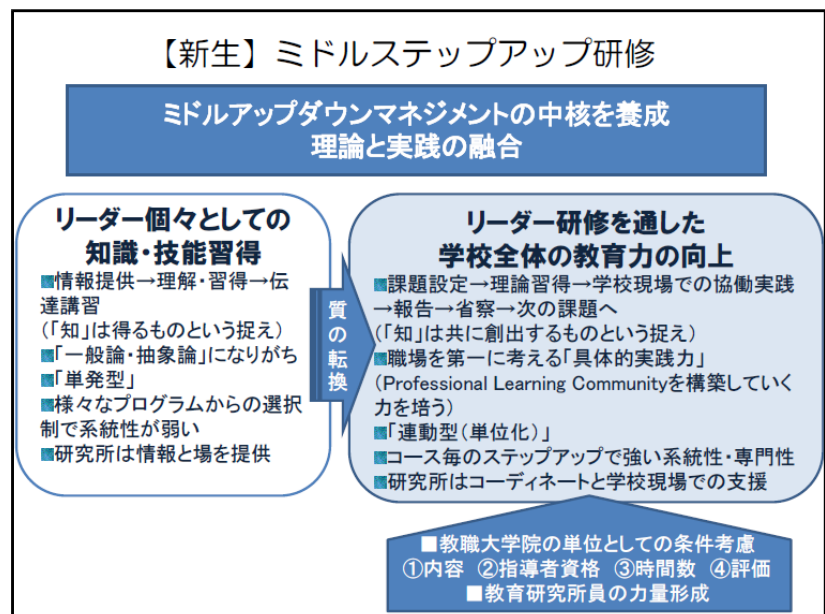
『教育実践研究』の実施により、学校現場の実態と離れた研修ではなく、実際の問題を協働で解決していくスタイルに変更し、更に授業が教職の中心であることを印象づける。当然、授業の中での生徒理解やキャリア教育等も視野に入れている。

### ミドルステップアップ研修の改革

今後10年間で3分の1が退職し、世代継承サイクルが築けなくなるということは以前より懸念されていた。学校の教育力向上のためには、ミドルリーダーの育成が急務である。これまでもミドルリーダー研修は行っていたが、どちらかというとなんかの講座を選択していくスタイルが主流で、教師の力量形成の過程と合致していない現状があった。

「学校経営分野」「学習指導分野」の2コースを設定したミドルステップアップ研修は、ここ

でも教職大学院の拠点校システムを手本としている。研究所で5日間18時間、学校現場で12時間、合計30時間の長期間の設定である。研究所では教職大学院の先生方の力を借りながら、これからのリーダーの在り方を考えたり、優れた事例を読み解いたり、マネジメントの研修を積んだりする。それを現場に持ち帰って実践し、レポートにまとめ、最後は基本研同様にコースを解いてクロスセッションを設定する。所員は学校にも出向き、主にリーダーの役割について相談に乗りながら実践をアシストする体制を組む。図は、所内外でこれからのミドル研修について広報するために用いた資料である。私自身はこの1枚で理念を言い尽くしていると感じている。



### 3 研究所内部の意識改革

このような基本研修やミドル研修の実施に当たって、最も重要な条件は研究所員の意識転換と力量形成である。外部から講師を呼んで転換が図れるかといったら、教員研修がそうであるように到底無理な相談であろう。研究所としての自己教育力の向上が求められるのである。協働研究会では、訪問ユニットの開発やこれからの教員研修の在り方について、SWOT分析やシックスハット、マインドマップ等のワークショップ型の研修方法を学ぶ機会とも捉えて協議を続けてきた。しかしまだまだ当事者意識には欠ける状態であると思う。異動のサイクルが短いことも一因となっている。

この状況で、研究所内部で研究発表会<sup>7)</sup>の在り方についての話題も出るようになり、1年目研究員の中間報告を兼ねて、主任も全員が各自の研究や研修業務について自由に記述することが課長会で決まった。来年度当初に提案しようと思っていたことでもあったので、この機会を所員の意識改革の第一歩になればと考えた。あくまで研究所内部用で、業務日記でなければ形式や内容に制限はないということなので、私は教員の力量形成について所員に問いかけ、提案する形を取った。以下に原文のまま紹介するが、内部の者しか理解し得ない部分や、その時々での執筆の思いを註によって解説することにする。

【牧田所内原稿】

#### 教師の力量形成に関する考察

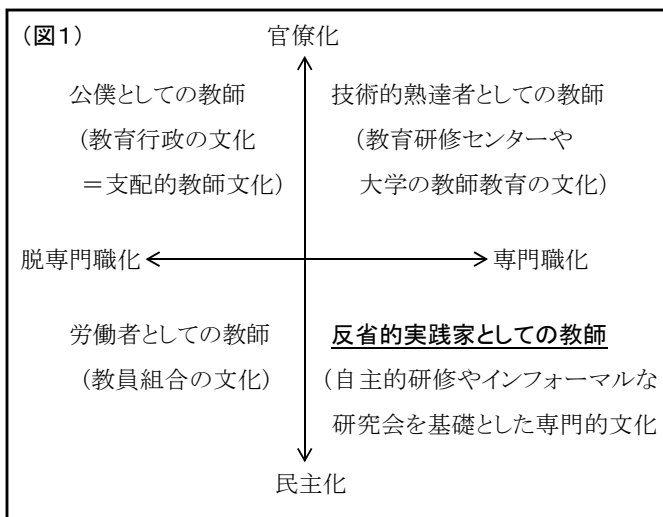
最近約10年間の私のテーマは「教師の力量形成」である。子どもの教育を司る教師はどのような力量をどのように培っていくかという問いは、私にとって極めて興味深いアポリアとなっている。明確な解は得ていないが、徐々にぼんやりとしたイメージは浮かび上がってきている。この状況下で、私のテーマに直結すると一般的には考えられている教育研究所に異動となった。ここで、3つの問い(このうち2つは既に協働研究会で投げかけた。これも併せて紹介する。)を投げかけ、教師の力量形成について捉え直すと同時に、関連する研修の実際について紹介したい。

1 研究所の研修講座はどこへ向かっているのか？

11月29日、第7回協働研究会で投げかけた問い（モヤモヤ<sup>8)</sup>）である。「どんな教師を育てようとしているのか？本当に毎日の研修講座が福井県の教育力を向上させているのか？」という問いもこれに続く。もちろん私の不勉強によるところが大きいことは重々承知している。しかし、挨拶が続く基本研や、毎年同じスライドを用いた講義（たとえ講師が変わったとしても）になる研修、中央研修や指導者講習会等の忠実な伝達、書籍の受け売り等々が見受けられたのは事実である。研修が「手続き的業務」となっていて、命が吹き込まれていないように感じる時もある。モノを大量生産する工場なのだろうか。

私がこのように感じる背景がある。それは、教師の力量は生徒に求める力量と常に相似形を成しているという前提である。まず生徒に求める力量についてであるが、今時、伝達可能で貯蓄可能であるという貨幣的な知識(knowledge)観を心から信じている教師はほとんどいないであろう（実際の行動としてはまだまだ見受けられるのであるが）。学校における知識は、生徒たちが（教師と共に）社会的に構成するものである。ちなみに、「理解する」の英訳は[make sense]と佐藤先生に伺ったことがある。伝達や貯蓄が可能なものは単なる「情報(information)」であって、知識を構成するほんの足がかりである。「匠の技」という言葉は、暗黙知を表現している例となる。単に知っていてもどうしようもないのである。「この情報は何にどのように関係していくのか」「どんな価値があるのか、ないのか」「そもそもこの情報は真か」等々、状況に身を置いて、問いを発しながら仲間と共に認識を深めていく過程そのものが学びであり、知(knowing)となるのである。本稿は「学び」そのものの言及を旨としていないのでこれくらいにして、このような学びに生徒を誘うのが教師であるなら、最初の前提に戻り、教師は誰よりも真の学び手であるべきである。

佐藤(1996)は、2つの座標軸を用いて教師文化を図1のように表現している。さらに「技術的实践者(technical practitioner)」から「反省的实践家(reflective practitioner)としての教師」への転換が1980年代以降議論されてきたと述べている。とりもなおさずこの転換は、授業実践を中心とする教職を高度専門職（個別的で具体的で複合的で複雑な問題を扱う職域）と認める動きであり、教師の専門性を再定義するものであると言ってよい。「これさえ知っていればどこでも応用できる」「このときはこうすればいい」といったマニュアル化はもう通用しないのである。佐伯(1995)の『人が「プロ」になっていくプロセスを分析してみると、驚くべきことに、そのふるまいは「法則」どおりでなくなっていくこと、臨機応変に、その場その場の状況に即興的に応じられるようになることである。』に通じる考えである。



前置きが長くなったが、私の最初の問いは、反省的实践家を育成・支援するような研修が果たして組織されているのかという問いに集約される。

2 研修の大改革

## 改革の方向性と意味

以上の問いは通常なら簡単に解が出るものではないが、平成 23 年度後半は違った。9 月に発表された「福井県教育振興基本計画」、「中教審資質能力向上特別部会」と「福井県教員研修の在り方検討会」の審議、及び「多忙化問題」解消への模索等が後押しになり、研修の抜本的な改革が求められたのである。教職研修課の 1 人として、有り難いことに私も原案作成の輪の中に入れてもらった。第 7 回協働研究会で述べたところの、「スイッチが入った」のである。基本研（初任者研修、5 年経験者研修、10 年経験者研修）及びミドルステップアップ研修の改革<sup>9)</sup>であるが、本稿では内容の詳細でなく、理念や価値を簡単に紹介したい。

まず、いずれも、研修の主たるフィールドを学校現場に置いていることが挙げられる。研究所での集合研修は、現場の課題を解決する支援として位置づける。知識の切り売りではなく、「個別的で具体的、複雑さを解きほぐす」ような研修としたい。また、基本研改革の最大の特徴は、初任者、5 年経験者、10 年経験者による、校種も越えたクロスセッションにある。実践の語りと傾聴の中で、多角的に実践を省察する営みこそが、反省的実践家への「急がば回れ」の道となり、これ以外に道はない。さらにこの営みは OJT 不全状態から脱却する状況のモデルを同時に提供することにもなる。

ミドル研修では、個人の力量もさることながら、学校全体の教育力向上に繋がるような、学校現場中心でかつ連続的な（シリーズ化された）研修となる（基本研でも同様に、意図的に連続性を意識できるようにする）。福井大学教職大学院との密接な連携も実務として飛躍的に進められることになり、この点からも新たな展開が見られよう。

これらと、今年度から始まった新任教頭研修と福井大学免許更新講習とのタイアップも絡んで、教員のライフステージに沿った研修の基礎が整備されたという感がある。基本研や新任教頭研修は悉皆研修であるため、福井県の教育を、鈴木前文科副大臣が言うところの、「鶏も卵も<sup>10)</sup>」根こそぎ変革する力を持っている。

しかし、これらの改革の最も大きな財産は、我々教職研修課の協働性を高め、研修に対する価値観の転換を促進したことである<sup>11)</sup>（もちろん、本庁、福井大学、教育研究所の 3 機関協働が大転換を生み出したのであるから、我々の協働も必然ではあったが）。研修についての真を問う「学び」が展開されたと言える（ただ、私は、「そう、それはいいね」「こっちの方が面白そうだね」「こんな意味がありそうだね」「こんなことにも繋がりそうだね」等々無責任に感想を述べていただけであるが）。結果的に、行政機関の変革の可能性と、「チーム力」がその原動力となることを実感したのである。1 人で PC に向かって「サクサク」作業するだけでは、問いは決して解決しない（見つかもしない）。

これらの変革の実行は全て来年度から、というわけでもない。今年度もささやかながら方向性を示す一端は顔を出しており、私が担当した中で、2 つの場面を紹介したい。

## 幼稚園新規採用研修のグループ協議

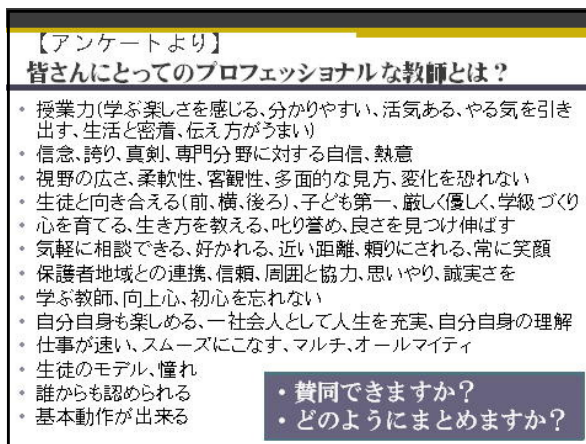
それは 7 月 21 日の夜<sup>12)</sup>のことである。グループで日頃の課題を出し合って共有し、解決策を話し合う場面があった。協議の後、教員がけんかの場面を見ていなかったときの当人、過保護な子ども、話しても伝わらない子ども等々に対する指導法について「先輩」から伝授された内容が、次々と「若手」から報告された。本来なら報告で終了する予定であったが、このままでは、彼女らは「対処法」をなるべくたくさん得ることだけが、一人前への唯一の道と勘違いをする予感があったので、少々時間をとることにしたのである。私の行ったことは、たくさん出てきた対処法を私なりに黒板で構造化することで、提案された中の 1 つの解決法から他の解決方法を推理したり、これから発生しそうな問題を予期したり、これから新たに考えられそうな予防法を予測したりす



ることであった（内容の詳細は、なにしろ無免許の「素人」なので記述しないことにする）。どれだけ彼女らが賛同してくれたかは不明だが、このときを境に私との距離が急速に縮まったのは事実である。

### 5年経験者研修の「アンケート結果」からの考察

2月3日の5年経験者研修の高校特支部会。この一場面で、年度当初アンケートに入れておいた「あなたが考えるプロフェッショナルな教師とは？」という問いの回答を全てスクリーンに示して（図2）、コメントを入れる時間を取った。これらを私自身がどのようにまとめ、何に価値を感じ、何がやや不適切だと感じたかを簡単に述べたのである。実は1月31日に行われた小中部会では、私の意見は余り入れなかったのだが、この日は人数が少ないことが手伝ってか、「お前の考えを聞きたい」という雰囲気



(図2)

が漂っていたのである（ここでも発言内容<sup>13)</sup>の記述は避ける。あくまで主観的ではあるが、それこそが大切であると感じている。ちなみに所員で意見交換しても、いろいろな意見が出そうな場面ではないだろうか。)。さらに、教師の力量に関して、コミュニケーションとの関係を述べた。

2つの事例で共通していることは、その場で考えて語ったのであり、何よりその語りから私自身に新たな発見が得られた（学ばせてもらった）ことである。9年前の佐伯絆氏の講演での、「私は今日ではどんな発見が出来るか楽しみでなりません。」というオープニングの言葉の意味が、当時の私には全くの謎であったのだが、今は実感としてしみじみと分かる。

### 3 教育研究所員の力量形成

なぜ「教育研究所」という名称なのか？

1月11日、第8回協働研究会<sup>14)</sup>で私が投げかけた2つ目の問い（モヤモヤ）である。「誰がどんな研究をしているのか？」「何に繋がっているのだろうか？」「そもそも教育研究とは何か？」「一般の学校では教育研究は行っていないのか？」…もちろん、理屈では理解しているつもりである。「教育研究」「調査研究」と括られていることも知っている（ペスタロッチ3Hの「headレベル」という感じである）。しかし、実態としてどうだろうか。「真」を問うているだろうか。

前述のように、子どもに求められる新たな力量（学力）は教師にも求められ、当然ながら新たな力量を培うための研修を司る教育研究所の所員には、同じ質の（しかもより高次の）力量を求められるであろう。研修の大改革を進めようとしている今、果たしてこの変化に所員はどのように挑もうとしているのであろうか。

ここでどうしても必要になるのが、現在行われている研究活動の問い直しであると考え。調査研究と教育研究との関連、研究活動と研修活動との関連（そもそも研修は研究と修養であった）、研究所の内と外との関連等々、研修同様、この大転換期に考え直すことは意義深い。

そもそも「研究」は日常的なもので、大上段に振りかぶって行うような代物ではないと考える。「時までには業務を行い、時から 時までには研究をしよう」といったように明確に時間を切っ

て行うものでもなければ、研究者だけが特別の研究室だけで行うものでもない。もし教育関係者に研究の視点が欠落していたら、「前例踏襲のみ」「判断無し」「展望無し」、仕舞いには「成長なし」となる。「在り方検討会」の原案作成者たちは、この意味で十分な研究の跡を示してくれていて、我々は大いに勇気づけられた。また、成果や結果を安直に求めたがるが、終着点（完成形）などどこにも有りはしない。常に「始まり」を準備するものである。さらに、「研究」の名の下には、「上下関係」や「肩書き」はない。もちろん「主任」も「研究員」もない。問われるのは、オリジナルであることと、どのようなベクトル（質も含めて）をもっているかということに尽きると考える。

これらのことを考えると、課長会から提案されたこの「全員レポート」は、研究を問い直す突破口になると確信している。所員自身が「自立的な判断」や「長期的な展望」を得る第一歩になることを期待したい。

「同僚性(collegiality)」は研究所に構築できるのか？

これが私の3つ目の問いである。これからの研修は、個人にとどまらず学校全体の教育力の向上を目指していることを述べた。研究も同様である。それでは研究所ではどうであろうか。学べる組織であろうか。所員が学べないのに研修教員が学べるわけがない。研究所が[Professional Learning Community]になるには何が必要であろうか。現在は協働研究会やPT<sup>15)</sup>、係会<sup>16)</sup>があるものの、基本的に各課独立性で動いている。担当者のみで動いている場合も多い。手続き的業務ならそれでいい。しかし「養成・採用・研修」全てに渡る教育界の大転換期を迎え、個人業務だけではこれからの時代の要請には応えられない。9月に来福したフィンランド・オウル大学ハッカライネン教授は、「学びは人と人との関わり、社会とのネットワークを再構成することである。現状は1人1人に閉じている。(通訳；北田)」と述べる。「知恵」を結集し、学び合いが生まれる組織体に変化させたいものである。

来年度は年度当初から協働研究会を中心に、1つ目、2つ目の問いも関係した動きが緩やかに（しかし確実に）進行していくが、今年度も少々その芽は出始めている。これについても私が担当した中から次に紹介し、「同僚性」の意味を明らかにしたい。

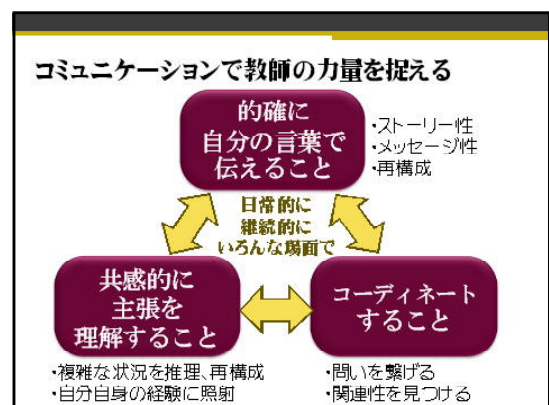
5年経験者研修「レポート発表<sup>17)</sup>の意味」と「事後報告会」

まず、レポート発表でのコミュニケーションによる教師の力量形成について、研修教員と、グループ協議で助言をして頂く所員の先生方に対して説明を行った(図3)。これは、これから我々のコラボレーションの叩き台になると考えたからである(我々自身のコミュニケーションにとっても同様に重要であるということである)。

さらに、グループ協議を終えたところで、「事後報告会」を企画した。聞くところによると、事前の打ち合わせ会<sup>18)</sup>は行うが、事後は経験がないらしい。そもそも、事前にどのような結論に導いてほしいということを明示することはほぼ不可能なので、グループ協議に参加してどのように考えたかを報告してもらおうというわけである。

いろいろな悩みが紹介された。以下に一部を紹介する。

・助言らしい助言が出来なかった(参加者は互いによさを認めていた)。



(図3)



- ・誘導すべきかどうか迷った（実際は話の流れで、思っていたように動いた）。
- ・自分がよく知っている分野なので、話すべきか迷った（多くは語らなかった）。
- ・校種によっては持ち寄るテーマに共通性が見出せず、アドバイスしづらかった（それでも、成功体験の積み重ねが成長を促すことや、具体的なイメージの大切さ、先輩等を巻き込むこと等を語った）。
- ・レポートの質に明らかな差がある。なんとか気づいてもらおうと、個々への支援だけに目を向けているものから、授業づくりを中心とした学級づくりへと発表順を考えた。

悩みながらも対応していく話には、皆、共感を持って聞き入った。さらに、割とうまく協議が進んだ話も伺った。以下はその一部である。

- ・共感的に受け止められたのは、司会者が緩やかな雰囲気を作ったからであろう。
- ・「私は誇りを持って担任をやっているが、担任として楽しいと思うときはどんなときか？」という問いに、「子どもは嘘をつくものと思っていたが、素直に信じるようにした」という研修教員同士の生々しい話が引き出せた。
- ・それぞれの苦勞に共感できたのは、深い悩みを自分の言葉で語り、司会も共感的に受け止めたからであろう。
- ・長めの自己紹介で、これまでの経験を語ることで、悩みを共有しやすくなった。所員の自己開示も重要である。

協議の場づくりの重要性を示唆している。そのための助言も、さらに深める助言も重要である。以下に、先生方のアドバイスをいくつか紹介する（文脈を伝えられず申し訳ない。）。

- ・教科は違えどそれぞれの悩みを共有できる。教科の問題というよりも、学級と先生との関係等、考える部分は多い。他教科の人とも話し合うことは意味がありますね。
- ・（内容を認めた上で）先生に巡り会えて、生徒は幸せでしたね。
- ・レポート内容からは離れても、主張すべきことはするといいです。
- ・自分が勉強になります。話し方も、実践も、やる気も。
- ・自分が経験無い内容で、学んだことが多かったです。この視点で言うと、これなら他のこんなことにも使えそうです。

また、報告会の中で、「話し合いはその時その時で変化する。授業と同じ。だから臨機応変な対応が求められる。」という話が出た。さらに、「保護者会をやるような気持ちで臨む。修正点は押さえるものの、気分を悪くして帰ってほしくない。」と続く。全く同感である。どうしても押さえたいことについては、直接語るのではなく必要感に気づかせる力量も必要になる。

本稿では具体的な記述は避けるが、報告会参加者にはそれぞれの内容も想起してもらえらるであろう。所員の方々の個性が溢れ、共感もどこかしらには得られたのではないかと考えている。まとめる必要もないが、大切なのは「所員自らの自己開示」「共感的に受け止めること」「共に考えること」「共に学ぶこと」「汎用可能な場面を考えること」となりそうである。しかしこうやってまとめると途端に陳腐になることから分かるように、何か「研修パイブル」のようなものがあって、それを習得するために勉強するというのではないのである。研修や所員の学習会は、「工場」でなく「（状況に埋め込まれた）学びの場」でなくてはならず、これからの時代に求められる資質・能力を考える際に大いに参考になる。

私が感じたもう1つの点は、不安を抱えながらの協議だからこそ共感しやすいということである。むしろ研修教員も所員も「自信満々」の方が怖い（危うい）のではなからうか。不安があるからこそ真を問う学びになり、心の奥にも残る。「型どおり」では済まないのである。

報告会開催の大きな裏テーマに、同僚性の構築があった。この点で言えば、助言者全員の参加（傍聴者もいた！）と率直な自己開示による意見交換から、私が今後前向きに考えていく勇気と

展望を得た。本当に感謝している。行政機関でありながらも、制度ではなく、課を解いた、学ぶ者が集う緩やかなコミュニティづくりへの第一歩となったのではないかと思う。これに更に必要なことは、2つ目の問いの「研究活動」と密接に関係した、「語りのテーマ」であると考えている。「研究」は手の届かないところにあるべきではない。教師の力量形成が学校現場でこそ行われるのであれば、我々の研究も日頃の業務と密接な関係にあるべきである。新たな仕事が1つ増えたのではなく、これまで分担化された個々の奮闘に任せ、外部からの処理に終始していた日常を大きく転換し、所員がビジョンを共有して大切な課題に立ち向かうことは、多忙感の解消にも繋がることは言うまでもない。これもまた「始まり」の準備である。

#### 4 終わりに

私自身のテーマに従って、この1年間の問い(モヤモヤ)を整理するつもりで書いてきた。テーマ解明への道は今後も終わることなく続けられるはずである。その過程でこれからの福井県の教員の学びを福井県教育研究所が教育界全体に示し、それを支える所員の同僚性構築の在り方を、委員会や大学との更なる連携の中で模索していきたいものである。折しも私は、文科省における『教師の学びの質を高める指導行政の在り方に関する調査協力者会議<sup>19)</sup>(平たく言えば、指導主事の力量をどのように形成していくかという会議)』の委員となった。国も動き出していて、既に福井の宣伝をさせてもらって議論を重ねている。内容は折に触れ紹介していきたいが、1つ言える印象的なことは、委員の方々(大学や文科省関係者がほとんどだが)は、この会議で、困難な課題に対しても前向きに、フランクに、かつ楽しそうに語っていることである。論語の次の一節を思い出さずにはいられない。

『子曰く、之を知る者は、之を好む者に如かず。之を好む者は、之を楽しむ者に如かず。<sup>20)</sup>』

#### 《引用文献》

○佐藤学(1996)『教育方法学』岩波書店、p.142

○佐伯紳(1995)「文化的実践への参加としての学習」『学びへの誘い』、東京大学出版会、p.34

【牧田所内原稿 了】

#### 4 今後の展望

全員の原稿は『明日を拓く』というタイトルで、各課に保管されている。来年度は早々に各自の原稿、そして前任者の原稿を持ち寄って読み合い、語り合うことから協働研究会が始められる予定である。協働研究PTを中心に、記録とその語りと傾聴を突破口として、研究と研修の在り方や業務等の途中経過について、年間を通して計画的に全所的に語り合う研究会が組織されるであろう。2年目の研究員は語ることで改めて研究課題について確認・深化・発展することになり、1年目の研究員はよき展望を得るヒントとなろう。また主任も含めて課内、そして課を解いた業務内容や研究活動の悩みが共有され、同僚性構築に向けた着実な進歩を遂げるであろう。研究・研修活動の質の向上が確実に見込まれる。金森主任は、同時に基本研修クロスセッション等での所員のファシリテータ力の向上も睨んでいる。さらには研究所のみならず、この語りの波に特別支援教育センターや嶺南教育事務所も巻き込み、福井県の教員の力量形成及び教員研修に関する大きな意識転換のうねりを創ろうとしている。

行政機関としての教職大学院拠点校として、大きな一步を刻む1年となったと思う。

#### 【註】

1) 福井県教育研究所創設の歴史については、篠原岳司「学校改善支援に向けた教育センター機能

の再考」『教師教育研究 Vol.4』（2011）に詳しい。

- 2) 塚本康一『教員研修機関における研修の充実 - 評価を活かした基本研修の改善 - 』学校改革実践研究報告 No.48(2009)を参照。
- 3) 西村美貴穂『教員研修機関における研修・支援の充実 - 協働研究組織を構築しながら - 』学校改革実践研究報告 No.108(2011)を参照。ユニットづくりの作成の背景には、2～3年という研究所での勤務期間の短さもある。
- 4) 第4章 「教員の指導力向上」の項に、 教員同士の学び合いの促進 大学や企業との連携による指導力の向上 教育研究所による教員支援の強化 が挙げられている。教育研究所の学校支援機能を充実させること、教員の指導力向上を目的とした実践的な教員研修を充実させるための支援をさらに強化するため、教育研究所の在り方や、福井大学と連携した本県独自の教員研修について検討を行うことが明記されている。
- 5) 福井大学大学院松木健一委員を座長として福井県教育庁、現市町教育長、校長、PTA等の代表者より構成されている。松木健一「教育職員免許状改革に関する 2010 年前後の動きと今後の展開」『教師教育研究 Vol.4』（2011）の内容、及びその後の審議経過も反映されている。
- 6) 協働研究会を推進する課を解いたプロジェクトチームで、教職研修課が主管であり、課長以下 10 名で構成されている。
- 7) 第 28 回研究発表会は、平成 24 年 2 月 16 日、県内外の学校から約 210 名の参加者をお迎えして、国語、算数・数学、理科、美術、工業などの教科指導や、外国語活動、特別支援教育、学校保健など様々な分野で、計 18 本の研究成果が発表された。1 本の発表につき、持ち時間は 20 分、協議 10 分である。
- 8) 私はオープニングを担当したので、悩みを共有し、かつ雰囲気と和ませ、印象に残るように、研究会ではあえてこの言葉を使った。主旨は、「業務は基本的に無言で一人で」「特に何もなければ前年度踏襲で」「蓄えをはき出し続けて、出すものがなくなったら異動」という現状に問いを投げかけ、当たり前に行われている研修や研修所の在り方やについて考え直す契機としたかった。
- 9) 第 7 回協働研究会では、全所的に応援を得ることとなる基本研の大改革について教職研修課金森主任より説明して共通理解を得ることが最大の目的であった。この研究会では福井大学大学院柳沢昌一先生より教員の養成・研修モデルについての提言が述べられている。「養成段階での完成はあり得ず、生涯に渡って研修するモデルにしても、学校を離れて研修して持ち帰っても学校が変わることはない。今までの研修モデルを越えて、自分たちの実践を中心に学び合う『学校が専門職として学び合うコミュニティに変化させていくモデル』が求められる。」という内容であった。輪切りではなく、中核にいる教員の実践を中心に据えて、若手、管理職も巻き込んでいくことや、一部だけが動いても歪みが出る（学校を大事に守りたいという気持ちにも納得できる）ことまで語られ、今後の協議の方向性を決定づける提言であった。
- 10) 『省察するコミュニティ 日本の教師教育改革のための福井会議 2010 2010.2.27 福井大学；文部科学副大臣鈴木寛氏講演記録』より。この原稿は教職研修課の課内研究会でも読み込んだ。
- 11) 教職大学院の現院生、修了生が在籍しており、協働の意義を実感しているメンバーに支えられている。
- 12) 幼稚園新規採用教員研修は、園外研修が 10 回行われるが、その中には 1 泊 2 日の宿泊研修も含まれる。公立幼稚園は必修だが、私立幼稚園は自由参加である。グループ協議は平成 23 年度は 2 回実施している。
- 13) 個性と同じでいろいろな考えがあるが、「授業を大切にしてほしい」「よい授業とはどのような授業を指すのか考え直してほしい」「マニュアル通りに進むものではないので効率性のみを

追求しないでほしい」という内容であった。同時にこの時間で、「自分の学級だけ、自分の部活動だけ、…」の状態から徐々に視野を広げていくこと、「授業は、生徒指導は、学校行事は、…」と別々に考えるのではなく、目指す子どもの姿を考えることで同じ方向性を持ってほしいことを伝えた。

- 14) 第 8 回協働研究会の主旨は、教育研究所における「研究」の意義を捉え直すことであった。副所長による教育研究所や主任と研究員配置の歴史、設置目的等の話の後、第 7 回協働研究会と同様、ゼロベースで考えてみるための悩みの共有を狙った問いである。「研究」が「実践」や「日常業務」とかけ離れた、別次元のものと捉えられているような私の印象を語ったものである。
- 15) P T (プロジェクトチーム) は協働研究 P T と、教材研究支援システム (教育研究所のホームページ上にアップされている、指導案や教材教具等のデータ管理) P T が存在する。創造的に開発していくことが保証されたチームである。
- 16) 研究所内の課を解いた業務分担組織で、どちらかという作業部会というイメージが強い。教育研究係会、教職員研修係会、図書資料係会、広報係会、情報担当者会が存在する。協働が進むにつれて、徐々に創造的な活動に変化しつつある。
- 17) 学習指導や生徒指導、特別活動など、各自で課題を設定して実践をレポートし発表する 5 年経験者研修必修の内容である。
- 18) 初任研でも同様の取り組みがあり、手続き的な担当者の役割分担確認の会から、所員の学習会へと変化しつつあった 1 年であった。事後報告会については開催そのものが初めてである。
- 19) 文部科学省初等中等教育局教職員課主管の会議で、東京大学秋田喜代美先生を座長に、文科省初中局以外では、大阪教育大学木原俊行先生、国立教育政策所、つくば教員研修センター、P H P 研究所から委員が選出されている。
- 20) 多忙化と言われるが、困難なことに対しても立ち向かっていく原動力は、「楽しむ」ことだと思っている。しかし楽しむには、自立性の保証、集団内での肯定的認知、そして明るい展望が必要ではないかと考えている。