

教員研修における協働性の育成に関する基礎的研究

—当県及び当教職大学院の研修プログラムの組織論的視座から見た位相の研究—

原 之 園 哲 哉*・奥 山 茂 樹**・
山 元 卓 也***・高 味 淳****

(2019年10月21日 受理)

A study of the ways of cultivating cooperative attitude for teacher training: Focusing on phases of the teacher training program from the organizational point of view

HARANOSONO Tetsuya, OKUYAMA Shigeki, YAMAMOTO Tatsuya, TAKAMI Jun

要約

近年、学校現場を取り巻く環境は急速に変化してきている。また、教員の学校組織に対する意識も変容してきていると言われて久しい。現在、国が提唱している「Society5.0」等を俟つまでもなく、新しい時代に対応できる教員の資質向上とともに、学校組織に対する教員の意識改革が求められている。とくに、鹿児島県においては、地理的特性などもあり、少子化が急激に進行し学校規模が縮小する中で、教員が協働して子どもの教育に対応するという意味での「チーム学校」の必要性和学校組織の活性化のためにも協働性を育成する重要性が高まってきている。

このような状況下で、県においては、「かごしま教員育成指標」に基づき、各種の研修プログラムを実施して資質向上を図っている。一方、当教職大学院はカリキュラム・ポリシーに基づいた教育を提供している。本稿は、このような実施状況を組織論的視座に立って教員研修が協働性の育成に機能しているかを検証するとともに、今後の教員研修における「協働性の育成」の必要性和重要性を明らかにしようとするものである。

キーワード：かごしま教員育成指標、教員研修プログラム、カリキュラム・ポリシー、協働性、チームとしての学校

* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 教授

** 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

*** 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

**** 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

1. 研究の目的とその背景並びに研究の方法

(1) 目的

本稿は、鹿児島県教育委員会等が主催している教員研修プログラム、「かごしま教員育成指標」、並びに当教職大学院が提供している授業カリキュラムの内容等の現状及び実態を俯瞰的な視点に立って総合的に検証するとともに、これらの研修プログラム等が教員の協働性の育成にどのように影響しているか、また、それをいかに育んでいるか、さらには学校の組織力を育成する視座から研修内容等の位相を考察しようとするものである。

近年、新たな知識や ICT 等の技術の活用により学校教育と教員を取り巻く社会環境が加速度的に進展、あるいは変質している。このような急激な変化への対応をはじめ保護者や地域等からの期待の高まりなどを背景とした業務の複雑化、多様化に教員が対応しきれない状況に追い込まれている。

2019年6月に公表された「TALIS」(教員環境の国際比較:OECD 国際教員指導環境調査 2018 報告書)が明示しているように多くの教員が職務の多忙化の中で、多くの心的ストレスを抱え込んでいる状況がみられる。

本来は、このような状況の中でこそ、子どもたちを直接の対象とする教科等指導や生徒指導など教員としての職務を遂行するにあたっては教員同士が共に学び合い、高め合うことや支え合うこと、同僚性を高めながら協働すること、つまり教員文化の特徴でもある協働性を喚起するとともに学校組織の組織力のさらなる充実を図っていくことが必要であり、重要である。

理想的には従来から言われているように教員同士が共に学び合い、協働して学校現場の諸課題に対応する必要性と重要性が再確認されて然るべきところであるが、現実的には、逆に学校現場において教員の孤立化が進行しており、同僚性、協働性は希薄化している傾向が見られる。そのため、従来は学校現場においては、暗黙知であり、自明なことと認識されていた教員相互が協働して主体的に教育活動や組織運営を展開することを意識的に求めなければならない状況である。

一方、教員の資質能力の向上については、教育基本法第9条において「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」「前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない」とある。その資質向上を図ることがそれぞれの教員とともに、国、県、市町村等の教育行政当局にも求められている。

また、教育公務員特例法第21条において「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」とあるとおり、その教職をまっとうするためには研修に努めて資質向上を図ることが必要とされている。

当然、教育行政当局においても、法令等を俟つまでもなく、昨今の時代の要請も受けて、教育の喫緊の課題として積極的に対応策の検討が進められている。

文部科学省報告（平成 30 年 6 月 5 日）「Society 5.0 に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」では、「サイバー空間とフィジカル空間を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会」、すなわちすべての人とモノがつながり、様々な知識や情報が共有され、今までにない新たな価値を生み出すことで課題や困難を克服しようとする社会においてこそ教員はその職務を確実に遂行することが求められているとしている。そのために、教員は不断に自ら学び続けること、自己研鑽に努めながら資質向上を図っていくことが不可欠とされており、従前に増して研修し続けることを求められている。

このような状況にあって、本県教員研修の現状や実態について、教員の協働性と学校における組織力の構築の視座から俯瞰的に、「かごしま教員育成指標」に基づき、作成されている当県教員研修プログラム、県と連携協議会を設置して連携を図っている当教職大学院の授業カリキュラム内容の実態や現況を明らかにしたい。また、その成果と課題を検証するとともに、その相互関係やその必要性、さらには今後の展望について考察することは、当教職大学院の今後のあり方の示唆となるとともに、当県の教員の資質向上にも寄与するものと考えている。

(2) 背景

現在、国が主導する「働き方改革」については社会に広く認知されて改革の動きも顕在化してきている。当然に教員の働き方にも関心が集まっており、学校現場でも「働き方改革」を推進することが求められており、当県においても「働き方改革」を推進するアクションプランが策定され、学校の業務改善が進められている。

しかしながら実態としては全国の学校現場では、一人で多くの業務を抱え、日々子どもと接し、その人格形成に関わっていくという教員本来の使命を果たすことに専念できずに、多忙感を抱いたり、ストレスを感じたりしている教員が少なくないと言われている。

このような中で、教員は資質向上を図ることをどのように考え、どのように取り組もうとしているのかについて、2019 年 6 月 19 日公表された「TALIS」（教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査 2018 報告書）をもとに教員の「協働性」という観点から考察してみたい。

この報告書では、いわゆる「教員の資質向上に係る研修意欲」についての項目である表 1 においては次のように分析している。

○日本の小中学校教員は、「担当教科等の分野の指導法に関する能力」「担当教科等の分野に関する知識と理解」「特別な支援を要する児童生徒への指導」「個に応じた学習手法」などについて、職能開発（教員としての技能、知識、専門性その他の資質を高めるための活動）の必要性が高いと感じる割合が高い。

○日本の中学校教員は、参加国平均と比べて、全体的に職能開発のニーズが高い傾向にあり、前回調査と比べてニーズが高まっている。

表1 教員の職能開発のニーズ

	担当教科等の分野の指導法に関する能力	担当教科等の分野に関する知識と理解	特別な支援を要する児童生徒への指導	個に応じた学習手法	児童生徒の行動と学級経営	児童生徒の評価方法	指導用のICT
日本	63.5%	59.2%	45.7%	45.6%	43.4%	43.2%	39.0%
中学校	前回	56.9%	51.0%	40.6%	40.2%	43.0%	25.9%
	48カ国平均	12.8%	11.8%	23.9%	15.1%	16.2%	20.0%
小学校	日本	60.9%	54.2%	61.1%	55.0%	52.5%	46.1%

(「OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)2018 報告書-学び続ける教員と校長のポイント」文部科学省から抜粋)

また、同様に「教員の職能開発への参加の障壁」としては、次のように分析している。

○「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」

(中学校：87.0% 参加48カ国平均52.5% 小学校：84.3%)

「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」

(中学校：67.1% 参加48カ国平均37.6% 小学校：71.1%) が特に多い。

一方、表2教員研修のあり方として、次のように分析している。

○中学校教員の参加国平均では、職能開発の形態は、「専門的な文書や書物を読むこと」「教員や研究者による研究発表、教育問題に関する議論をする会議」などが多い。日本では、これらに加えて、「他校の見学」が高く、他校を訪問しての授業研究等への参加が表れていると考えられる。

○他方、「オンライン上の講座やセミナー」「企業、公的機関または非政府組織(NGO)の見学」「公式な資格取得プログラム(例：学位課程)」の参加が少ない。

表2 教員が過去12か月の受けた職能開発

	専門的な文書や書物を読む	他校の見学	教員や研究者による研究発表、教育問題に関する議論をする会議	同僚の観察・助言又は自己観察、コーチング活動	オンライン上の講座やセミナー	企業、公的機関または非政府組織(NGO)の見学	公式な資格取得プログラム(例：学位課程)
日本	67.5%	65.1%	60.6%	55.2%	9.4%	9.1%	6.2%
中学校	前回	—	51.4%	56.5%	29.8%	—	6.2%
	48カ国平均	71.4%	29.5%	50.5%	49.3%	37.9%	17.9%
小学校	日本	77.3%	78.9%	66.7%	61.3%	8.1%	7.5%

上記の「TALIS」報告書では、日本の小中学校の教員は自分自身の資質向上を図ることについては、他国に比して積極的であり、その研修方法としては、主に文献等による自己研鑽すなわち教員の個人的な営為となっており、学校現場において協働性に生かされているとは言い難い。

一方、「同僚の観察・助言又は自己観察、コーチング活動」が中学校においては、前回 29.8%であったものが、55.2%とほぼ倍増しており、教員同士の学び合い、協働の必要性が認識されつつあるのではないかと推察される。教員の多くは「協働性」の必要性は感じていると推察される。

以下、具体的に本県の教員研修等の実態を具体的に検証していきたい。

(3) 「チーム学校」における「協働性」

中教審答申(平成 27 年 12 月 21 日)「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～」では、当面、取り組むべきこととして、教職大学院の量的な整備を行っていくことの必要性をあげながらも、教科教育などの修士課程が主に担ってきた能力をどのように教職大学院で養成するかとともに、「チーム学校」を形成する教員としての力量をどのように育成するか、教員研修とどのように連動させるかといったことについて検討する必要があるとしている。つまり、教職大学院及び教員研修において、教員の「協働性」を育むことが重要だと認識しており、協働性の育成を企図しているということである。

また、同じく中教審答申(平成 27 年 12 月 1 日)「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」では、「これからの学校が教育課程の改善等を実現し、複雑化・多様化した課題を解決していくためには、学校の組織としての在り方や、学校の組織文化に基づく業務の在り方などを見直し、『チームとしての学校』を作り上げていくことが大切である」とし、『アクティブ・ラーニング』の視点を踏まえた不断の授業方法の見直し等による授業改善等に取り組むためには、教員一人一人が、質量ともに充実した授業準備や評価方法の開発等の研究に取り組むことが求められるとともに、教科の特性も踏まえつつ、特定の教科だけでなく、学校全体でチームとして、校内研修を進めること」の必要性を強調している。換言すれば、「チーム」の基盤となる学校現場における教員相互の協働、すなわち「協働性」の育成を図り、協働的に校内研修を進め、学校の組織力を高めて諸課題に対応すべきとの方向性を示している。

その教員同士の協働の具体的な在り方として「カリキュラム・マネジメントを推進するためには、教員がカリキュラム全体を意識して、日々の授業を組み立てることが求められるとともに、教科横断的な研修や教育課程全体の研修に学校全体でチームとして取り組むことが不可欠である」としており、学校の組織としての在り方や学校の組織文化に基づく業務の在り方などを見直し、「チームとしての学校」を作り上げていくことを求めている。

このような視点からも当県の教員研修等の実態について検証することとしたい。

2. 「教員育成指標」の分析

(1) 全国の教員育成指標について

平成 29 年 4 月 1 日に施行された教育公務員特例法の改正により、教員等の資質向上について新たな枠組みが定められた。教育委員会は国が定めた「指針」に基づき、関係大学等と連携して「協議会」を設置し、協議を経て教員の「資質向上に関する指標」を策定することになっている。そして、その「指標」を踏まえて「教員研修計画」を策定し実行していくことになった。

全国で取り組まれている教員育成指標の機能と活用の状況については、教職員支援機構次世代教育推進センター長をプロジェクトリーダーとする「平成 30 年度育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト」がその課題を明らかにして、将来の育成指標の見直し改善に資するためのデータを提供することを目的として調査研究を行っている。教員の育成指標の類型化と特長をテキストマイニングの方法により分析した結果の報告によると、次のことが述べられている。

1 つは、「育成指標の内容についてコレスポンド分析を行い都道府県の教員の育成指標における頻出語句は共通性が高く、資質能力の到達目安を示す語尾表現等、育成指標の語の用い方に近似性がみられることを明らかにした。なお、地域的類似性（特定の地方のまとまり）については、本分析の限り特徴的な傾向を確認できなかった。これは、大臣指針において教員の育成指標策定の観点が具体的に示された影響であると推測できる。」

2 つは「キャリアステージ各段階（区分）における、教員に求められる資質能力の内容の相違を検討するため、キャリアステージの違いによる語と、ステージ区分との関連を布置図に示し、分析を行ったうえで、布置図から各ステージ区分の特徴を整理すると、「採用前・採用時」は「基礎」的で「重要」な「知識」「理解」を身に付けること、「初任教員」には子どもの「学び」に関連する「授業」「実践」の能力の獲得が求められ、「若手・中堅教員」には、実践に立脚しつつ「実践」「他の教職員」への「助言」や、「地域」等との「連携・協働」へと広がりが見られる。そして「ベテラン教員」には教職員への「指導・助言」や「組織」「体制」次元に関する能力が求められていることが解釈できた。」

また、教員の育成指標の機能（活用）と課題としては、教育委員会、教育センター、小中学校及び教員養成大学などへの育成指標の活用状況について聞き取りを行っており、特徴的な意見として次のとおり報告されている。

- ・若手教員がボリュームゾーンとなっているので、若手教員の指導のために育成指標を基に研修を行うようにしている。
- ・円熟期（の教員）が研修に行っていない傾向がある。
- ・学校の教育課題を中心にこれまで校内研修が行われてきた。校内研修と指標がリンクしているわけではない。

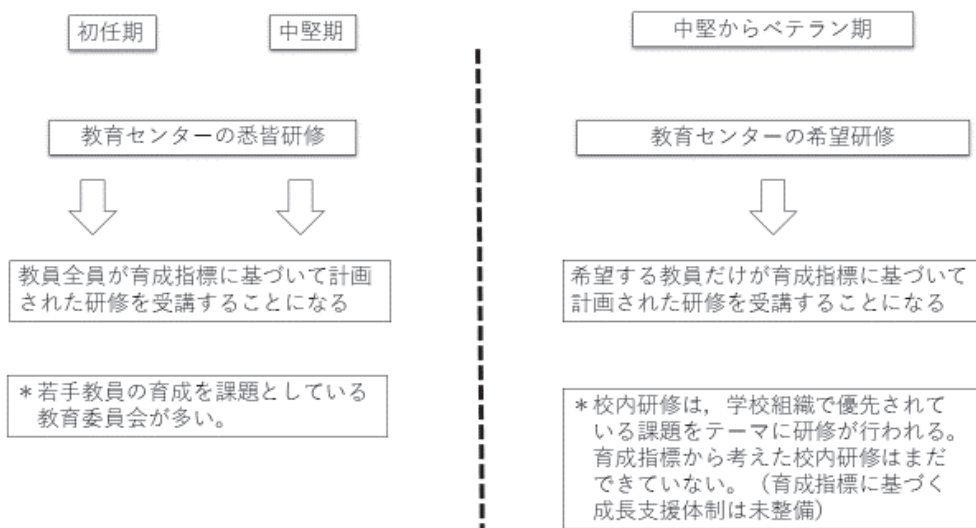


図1 育成指標の活用状況

さらに、訪問調査の結果をまとめ、育成指標の活用状況を図1のように整理しており、育成指標が教員の成長の方向性や成長の目安を示し、それを支える研修の計画・実施を可能にする機能を持つと考えると、その機能が働き活用できているのは図1に示されているように、初任期から中堅期までの教員を対象とした教育センター研修（悉皆）であり、中堅期からベテラン期の教員を対象とした教育センター研修は全員受講でないため不十分な状態となっていること、さらに、校内研修にも課題が残っていると推察できると述べられている。

各都道府県の育成指標の特徴については、具体的な育成指標の内容の抽出語について、頻出語句（上位10語）を確認すると、学校の児童生徒（「児童生徒」「子供」「子ども」等）や教員の資質能力、教育活動（「理解」「実践」「指導」等）に関わる語、除外対象とならなかった一般的な動詞（「行う」「持つ」等）が多くの自治体で挙がっており、都道府県ごとの育成指標の特徴はあまり見えてこないとされている。

また、各都道府県の（資質能力の「内容」にかかる）特徴語を抽出して検討した結果、「同僚」（栃木県）、「中核的存在」「後進」（埼玉県）、「若手教員」（石川県）、「指導・助言」「他の教職員」（京都府・沖縄県）、「連携・協働」（沖縄県）のように同僚性に関連する語などが、都道府県別の文脈を帯びて用いられていることを看取できると述べている。

そして、各都道府県の資質能力の「内容」を示す語について、出現回数126回以上の75語を使用し、布置図に上位60語を表示し、都道府県とともに布置したコレスポネンス分析の結果が、図2の通りに示されており、これより、原点付近に語が集まっていることから、各都道府県の教員の育成指標における頻出語句は共通性が高いと推察している。

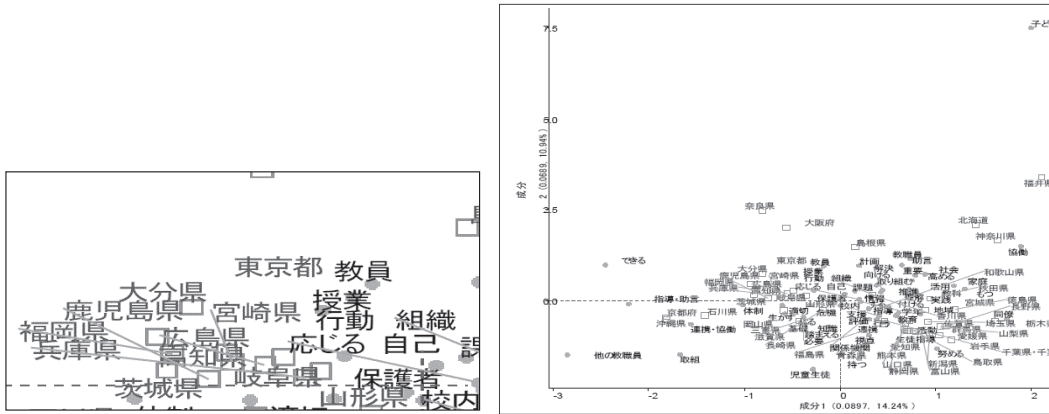


図2 育成指標の活用状況

それを前提としたときに、第2象限（左上）・第4象限（右下）にグループの存在を確認でき、これらの都道府県では、資質能力の到達目安を示す語尾表現等、育成指標の語の用い方に近似性がみられるとしている。

この分析によると、鹿児島県は第2象限に属しており、同グループに大分県、宮崎県、広島県、福岡県、兵庫県、高知県、岐阜県等が存在していることが分かる。

(2) 「かごしま教員育成指標」について

鹿児島県においては、教員に求められる資質を整理し、学び続ける教員として、それぞれの経験や校内での役割等に応じた「かごしま教員育成指標」を平成29年12月に策定している。（表3）

この指標は、すべての教員に画一的に求められるものではなく、教員に求められる基礎的・基本的な資質を確保するとともに、各教員の長所や個性の伸長を目指して定めたものであり、教員一人一人が自らの教職生活を俯瞰しつつ、職責、経験及び適性に応じて更に高度な段階を目指す手掛かりとなるものであり、効果的・継続的に研修に取り組み、キャリアアップを図ることを期待するものとしている。

基本的な考え方として、「かごしま教員育成指標」は、鹿児島の教員として年齢や経験等に関係なく誰もが身に付けておくべき資質を「鹿児島の教員としての素養」とし、段階的に教員一人一人に身に付けてほしい資質を「求められる資質」として示している。

「鹿児島の教員としての素養」については、公立学校教員採用選考試験要項にある、求める教師像「心身ともに健やかで、明朗活発な教師」「高い専門性と幅広い教養をもち、謙虚に学び続ける教師」「情熱と使命感にあふれ、教育的愛情をもつ教師」「人間性豊かでの確かなコミュニケーション能力をもつ教師」をもとに、人権尊重の精神を基盤とした教育を実践するために身に付けておくべき資質として次の4項目を設定している。

ア 人間性・社会性（豊かな人間性と広い視野をもって、他者との信頼関係を築き、多様な発想の

表3 かごしま教員育成指標（教諭等）

鹿児島の教員としての素養	人間性・社会性	豊かな人間性と広い視野をもって、他者との信頼関係を築き、多様な発想のもとに鹿児島の未来を担う児童生徒と深く関わる力。				
	職責感・使命感	教育に携わる者としての崇高な使命感を自覚するとともに、教育公務員としての職責感・倫理観をもって職務を遂行する力。				
	探究心・自己研鑽	常に謙虚な姿勢で自己研鑽に努め、教員として必要な資質や教科の専門性を個及びチームとして主体的に高める力。				
	教育に対する情熱	鹿児島の教育的な伝統や歴史を生かし、児童生徒のよりよい未来の実現に向けて、人権教育を基盤とした教育にかける信念や愛情と豊かなコミュニケーション能力をもって児童生徒へ働きかける力。				
ステージ		養成期	I・初任期	II・発展期	III・充実期	IV・円熟期
求められる資質		採用前	1～5年経験相当	6～10年経験相当	11～20年経験相当	21年経験相当～
学習指導力	学習指導の構想・実施	学習指導要領における目標や内容を理解している。	学習指導要領に基づき、適切な指導計画を構想できる。	自校の教育目標に基づき適切な指導計画を作成できる。	自校や地域の実態を踏まえた指導計画の改善ができる。	実態を踏まえたカリキュラム・マネジメントの構想ができる。
	学習指導の展開	学習指導に必要な基礎的技術を身に付けている。	基礎的技術を生かした学習指導ができる。	児童生徒の実態に応じた学習指導ができる。	実態に応じた学習指導と同僚への助言ができる。	実態に応じた学習指導と同僚への指導・助言ができる。
	学習指導の評価・改善	評価の考え方や基礎的理論を理解している。	児童生徒の実態に応じた評価を生かした指導ができる。	児童生徒の評価に基づく授業改善ができる。	児童生徒の実態に応じた評価の工夫ができる。	自校の実態に基づく評価と指導計画の改善ができる。
生徒指導力	児童生徒の理解	生徒指導の意義や原理を理解している。	児童生徒一人一人と向き合い、環境を理解できる。	一人一人の環境を理解し、個に応じた関わりができる。	児童生徒の状況の關係職員間での理解を促進できる。	児童生徒の状況を全校体制で理解し、促進を図ることができる。
	児童生徒への指導	生徒指導に必要な技法等の基礎的知識を理解している。	生徒指導に係る技法を用いた指導ができる。	保護者や校内組織と連携し、個に応じた指導ができる。	關係機関とも連携した指導ができる。	学校全体が連携した生徒指導を推進できる。
連携協働力	校務の遂行・運営	組織的に諸課題に対応する重要性を理解している。	校務分掌の自らの役割を理解できる。	組織運営や教科経営等について、他の職員と連携して推進できる。	組織運営や教科経営等を推進し、同僚への助言ができる。	組織運営や教科経営等を推進し、同僚への指導・助言ができる。
	同僚性と自らの成長	教員に求められる役割や資質能力を理解している。	組織の一員として、その自覚をもとに他の職員と協働できる。	他の職員と課題を共有する環境づくりができる。	課題を共有する環境づくりと同僚への支援ができる。	同僚への支援を通じて、自らを図ることができる。
	安全管理・危機管理	危機管理を含む学校安全の必要性を理解している。	安全に配慮した環境整備と危機時の迅速な連絡ができる。	危機の未然防止の取組や危機時の迅速な連絡ができる。	危機の未然防止の取組や危機の早期発見・対応の取組ができる。	危機の未然防止や早期発見・対応の取組を学校全体で推進できる。
	保護者・地域等との連携	連携・協働による学校教育の意義を理解している。	保護者・地域と積極的に関わり、連携できる。	保護者・地域と積極的に関わり、適切な対応ができる。	保護者・地域・關係機関等との連携を深め、適切な対応ができる。	保護者・地域・關係機関等との連携・協働体制を確立できる。
課題対応力	特別支援教育の推進	障害の特性や支援の方法、支援体制の必要性等を理解している。	特別支援教育に関する基本的な知識を活用できる。	特別支援教育の基本的な知識を基に、個に応じた指導ができる。	特別支援教育の専門的な知識を基に、個に応じた指導ができる。	特別支援教育を他の職員と連携して推進できる。
	情報管理とICT活用	情報機器の基礎的活用と情報管理について理解している。	授業や校務に情報機器を活用し、適切に情報管理できる。	情報機器の有効活用を図り、適切な情報管理の工夫ができる。	情報機器の活用や情報管理を全校体制で推進できる。	情報機器の活用や情報管理を全校体制で推進できる。
	複式・少人数指導の充実	教育方法の基礎的理論を理解している。	複式・少人数指導を理解し、個に応じた指導ができる。	少人数指導のよきを生かし、個別指導や複式学級での指導ができる。	複式・少人数指導について、同僚への助言ができる。	複式・少人数指導について、同僚への指導・助言ができる。
	新たな課題への対応	学校教育に係る今日の課題について理解している。	自校の喫緊の課題について理解し、解決に取り組むことができる。	自校の喫緊の課題に、同僚と協力して取り組むことができる。	自校の新たな課題について検討し、解決策を構想できる。	新たな課題の解決に向け、同僚や外部専門家と協力して取り組むことができる。

もとに鹿児島の未来を担う児童生徒と深く関わる力)

イ 職責感・使命感(教育に携わる者としての崇高な使命感を自覚するとともに、教育公務員としての職責感・倫理観をもって職務を遂行する力)

ウ 探究心・自己研鑽(常に謙虚な姿勢で自己研鑽に努め、教員として必要な資質や教科の専門性を個及びチームとして主体的に高める力)

エ 教育に対する情熱(鹿児島の教育的な伝統や歴史を生かし、児童生徒のよりよい未来の実現に向けて、人権教育を基盤とした教育にかける信念や愛情と豊かなコミュニケーション能力をもって児童生徒へ働きかける力)

「求められる資質」については、経験年数や年齢、校内での役割等によって変化するものとして捉え、役割や職務によって設定されている。例えば教諭については、学習指導力、生徒指導力、連携協働力、課題対応力の4つの大きなカテゴリーをもとに具体的に内容を示している。

さらにキャリアステージとして、採用前(養成期)、ステージⅠ(初任期:1年~5年経験相当)、ステージⅡ(発展期:6年~10年経験相当)、ステージⅢ(充実期:11年~20年経験相当)、ステージⅣ(円熟期:21年経験相当~)を設定している。

ここでの各ステージの教職経験年数はあくまでも目安としており、採用時の年齢や経験してきた役割、校務分掌等によって、教員一人一人がそれぞれの現状を把握し、自らのステージを設定していくことになっている。表3に「かごしま教員育成指標(教諭等)」の具体を示す。

同僚性(「協働性」とほぼ同義で使われている)に関連する「求められる資質」については、「連携協働力」の中に位置づけられている「同僚性と自らの成長」が該当する。

その具体については、養成期において「教員に求められる役割や資質能力を理解している」、初任期において「組織の一員としての自覚をもち、他の職員と協働できる」、発展期において「他の職員と課題を共有する環境づくりができる」、充実期において「課題を共有する環境づくりと同僚への支援ができる」、円熟期において「同僚への支援を通して、自らの資質向上を図ることができる」と示されている。

同僚として重要な、教育についてのビジョン(展望)を共有することが中核にあり、学校が求めるビジョンに向かって、ともに協働して探究や構築をし、学び合って専門性を高め合っていく教員の姿、換言すれば、「協働性」が発揮されている姿がイメージできるものとなっている。

3. 「教員等研修計画」について

(1) 全国の教員等研修計画の状況について

教職員支援機構次世代教育推進センターにおいて実施された「平成30年度公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標策定に関するアンケート(第2回)調査」の結果を見ると、「指標」に基づく「研修計画」策定状況(回答数:67自治体/67自治体中*該当するもの一つ選択)において、大幅に見直した(10)、一部を見直した(47)、ほとんど見直しはしなかつ

た(9)、策定に着手していない(1)という結果があり、多くの自治体で一部見直しがなされていることが分かる。「研修計画」で大幅に見直した内容としては10自治体から以下の回答を得ている。

- ・指標の第1期から第4期までのキャリアステージごとに基本研修を設定し、各期に求められる資質能力を踏まえて研修体系を見直した。
- ・研修体系については、指標の構成を踏まえたものとともに、総合教育センター等で実施する集合研修だけでなく、校内研修や免許状更新講習等も位置付けた。
- ・指標の項目に基づき研修を整理した。
- ・対象となるキャリアステージを明確にし、研修内容を焦点化した。
- ・第1ステージには実践力を磨き、基礎・基盤を固められるような研修を、第2ステージには知識や経験に基づいた実践力を高めるための研修を、第3ステージには若手教員の指導を行い、学校の中核的な役割を担うことができるようになるための研修を、第4ステージには指導力を発揮し、学校づくりや教育活動をリードすることができるよう、専門性の高い研修をそれぞれ位置づけている。
- ・経験22年目のベテラン層向けの基本研修を新設。等

また、「研修計画」で一部見直した内容としては47自治体から以下の回答を得ている。

- ・「指標」策定以前から「ステージごとの研修目標」を設定し、それに基づいて各研修を計画・実施してきており、「指標」は、「ステージごとの研修目標」をベースに作成したため、大幅な見直しの必要は生じなかった。
- ・指標と照合し、不足している部分について、内容を変更した。
- ・ねらいや内容が重複または類似している研修については、統合・廃止を実施。
- ・キャリアステージに応じた形での研修の精査を行った。
- ・キャリアステージの変更による、研修体系の整理。
- ・指標におけるキャリアステージと研修との関連が取れているかどうかを確認し、できていないものについて修正した。
- ・若手教員は授業力や学級経営力に弱さが見られるため、研修内容の一部見直しを図る予定。
- ・6年次研修の受講者は、ミドルリーダーとしての意識に弱さが見られるため、研修内容の一部見直しを図る予定。
- ・各研修のねらい・内容を、「指標」の項目・各ステージの内容で検討し、「研修計画」の一部を見直した。等

全体的には、キャリアステージとの関連、指標と研修のねらいの整合等が見直しを中心になっていることが推察される。

(2) 「鹿児島県教員等研修計画」について

鹿児島県教員等研修計画は、校長及び教員が高度専門職としての職責、経験及び適性に応じて身に付けるべき資質をまとめた「かごしま教員育成指標」を踏まえ、体系的かつ効果的な研修計画と

して定められており、教員等一人一人が主体的に取り組み、その成果を学校の経営改善や授業改善に還元できる研修を実施することを基本方針としている。

鹿児島県の研修体系（表4）は、対象となる教員等が全員受講する悉皆研修と、教員等が希望して受講する希望研修の二つに大別されている。悉皆研修には経験年次別に受講する年次別研修とそれぞれの職務等によって受講する職務別研修があり、希望研修には専門研修や課題研修、派遣研修などが設定されている。各研修毎にその研修の成果が期待される資質として、「かごしま教員育成指標」にある4つの求められる資質との関連を2段階（◎は特に研修成果が期待される資質）で表記している。

表4 研修体系（一部抜粋）

◎は特に研修の成果が期待される資質

	養成期 採用前	I・初任期 1～5年経験相当	II・発展期 6年～10年経験相当	III・充実期 11～20年経験相当	IV・円熟期 21年経験相当～	学習 指導力	生徒 指導力	連携 協働力	課題 対応力
悉 皆 研 修	新規採用予 定者研修会					○	○	○	○
		フレッシュ研修				◎	◎	○	○
		新規採用 養護教諭研修				○	◎	◎	○
		新規採用 栄養教諭研修				○	◎	◎	○
			ステップアップ 研修			◎	◎	○	○
			養護教諭ステッ プアップ研修			◎	◎	◎	○
			栄養教諭ステッ プアップ研修			◎	◎	◎	○
				パワーアップ 研修		◎	◎	◎	◎
				養護教諭パワー アップ研修		◎	◎	◎	◎
				栄養教諭パワー アップ研修		◎	◎	◎	◎
	人権教育 教職員等研修				○	◎	◎	○	
	人 権 教 育 授 業 実 践 研 修 会					◎	○	○	○

各研修において、特に研修成果が期待される資質（◎）として位置付けている数を見ると、学習指導力に27、生徒指導力に21、連携協働力に18、課題対応力に27となっており、同僚性に関連する連携協働力の割合が若干少ない傾向ではあるが、すべての研修が濃淡はありながらも4つの資質について研修の成果を期待していることから、4つの資質について軽重があるとは言いきれない。

「鹿児島県教員等研修計画」から連携協働力の資質において研修成果が期待される研修を抜粋したものが表5（鹿児島県教員等研修計画をもとに筆者が編集したものである）である。連携協働力の資質に特化した研修としては「自立した力や社会づくりに貢献する力を育む講座」が短期研修講座として17講座設定されている。連携協働力の育成に研修成果を期待している講座は発展期、充実期に多く設定されている傾向が見られる。

表5 連携協働力の資質において研修成果が期待される研修

養成期	I・初任期	II・発展期	III・充実期	IV・円熟期	学習指導力	生徒指導力	連携協働力	評価対応力
	新規採用養護教諭研修 新規採用栄養教諭研修				○	◎	◎	○
		養護教諭ステップアップ研修 栄養教諭ステップアップ研修			○	◎	◎	○
			パワーアップ研修 養護教諭パワーアップ研修 栄養教諭パワーアップ研修		◎	◎	◎	◎
		人権教育教職員等研修			◎	◎	◎	◎
	訪問教育等担当教員研修				◎	○	◎	◎
		免許状更新講習	免許状更新講習		◎	◎	◎	◎
		自立した力や社会づくりに貢献する力を育む講座（17講座）			○	○	◎	○
		信頼される学校づくりを推進する講座（15講座）			○	○	◎	◎
		民間企業等派遣研修			○	○	◎	◎
		生徒指導実践力・チーム力向上プログラム			○	◎	◎	○
		高大接続改革セミナー			◎	○	◎	○
		県立学校等学校給食関係者研修会			○	○	◎	◎
		学校給食衛生管理等研修会			○	○	◎	◎
		人権教育課題人権教育課題別研究会「進路保障」「地域とつながる」「部落問題学習」			○	○	◎	◎

鹿児島県総合研修センターの取材等から、今後の教員研修計画の活用等について次の2点が挙げられた。1つは、現在希望研修に位置付けられている短期研修（確かな学力の定着を図る講座（70講座）、自立した力や社会づくりに貢献する力を育む講座（17講座）、教育の情報化や社会の変化への対応を図る講座（17講座）、互いの人格を尊重し、豊かな心と健やかな体を育む講座（25講座）、信頼され、地域とともにある学校づくりを推進する講座（15講座））について、キャリアステージとの関連の掲載に加え、「かごしま教員育成指標」との関連を明確にしておくこと。2つは、「かごしま教員育成指標」を利用して、自身の資質の自己評価や学校内外のすべての研修の受講状況の記録・分析によって、今後の自身の資質向上を図ることができるツールとしての研修履歴ファイル（仮名）作成の検討を進めていくことであった。

4. 「教職大学院の授業カリキュラム」の分析及び検証

大学教育の質的転換を図るため、各大学において「ディプロマ・ポリシー」、「カリキュラム・ポリシー」、「アドミッション・ポリシー」の「3ポリシー」を策定することの重要性については、中央教育審議会における類似の答申等においても繰り返し指摘されてきている。

このことを踏まえて各大学においても積極的に取り組まれ、「3ポリシー」が策定されている。しかしながら、その内容については、抽象的で形式的な記述にとどまるもの、ポリシー相互の関連性が十分に意識されていないものも多いことなどが指摘されている。そのような状況の中、中央教育審議会大学分科会大学教育部会において、3つのポリシーの策定及び運用に関するガイドライン

が示された。(2016)

そこで、各大学の記述内容についてテキストマイニングを用いて、その特徴や傾向を捉えることとした。分析の対象は、48の国立大学教職大学院の、Webサイトで公表されている「ディプロマ・ポリシー」及び「カリキュラム・ポリシー」である。今回テキストマイニングに用いたソフトウェアは「kh-corder」(注)である。

(1) 「ディプロマ・ポリシー」の分析及び検証

各大学の表記等はそれぞれ異なるが、ガイドラインに示されている、「各大学、学部・学科等の教育理念に基づき、どのような力を身に付けた者に卒業を認定し、学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標ともなるもの」という観点で、整理・分析した。以下、頻出単語の上位30番目までを表6に示す。また、このデータをもとに算出した共起ネットワーク図を図3に示す。最も出現回数が多い「教育」という単語のコロケーションを算出してみると、「実践」「学校」「課題」「解決」等の抽出語が高いスコアを示した。また、「専門」という単語では、「高度」「能力」「研究」等の抽出語が高いスコアを示した。これは、教職大学院に求められている、学校の教育課題を解決していく実践的な研究やより専門的で高度な研究を指向する状況が窺える。

表6 抽出語の出現回数

	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
1	教育	196	11 教職	55	21 働	35
2	実践	175	12 解決	48	22 支援	32
3	学校	144	13 修得	43	23 理解	32
4	専門	116	14 身	43	24 課程	31
5	能力	95	15 学位	42	25 授与	31
6	課題	94	16 教員	42	26 生徒	28
7	高度	71	17 地域	42	27 力	28
8	知識	64	18 経営	38	28 理論	27
9	研究	60	19 社会	38	29 学習	26
10	指導	58	20 授業	36	30 子ども	26

(注) 「kh-corder」は、樋口耕一(『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版、2015年)に基づく <https://khcoder.net/dl3.html> よりダウンロード(2019年9月2日取得)

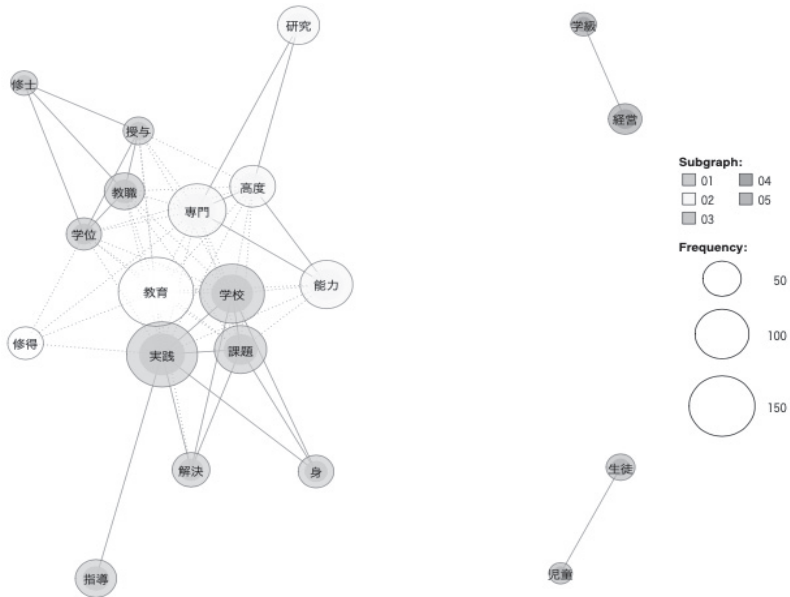


図3 共起ネットワーク（ディプロマ・ポリシー）

一方、個々の大学のディプロマ・ポリシーを見ると、22の大学で協働性や同僚性に関わる記述が見られた。その一覧を表7に示す。なお、協働性と同僚性はほぼ同義で用いている大学が多い。

表7 各大学のディプロマ・ポリシーに見られる協働性や同僚性に関する記述

協働性や同僚性に関する記述	
1	学校現場における教育活動(授業実践、学級・学校経営、生徒指導、教育相談)の改善・向上の取組を、組織の協働体制及び地域の教育力との連携を構築することで推進する力
2	学校マネジメント・協働力、カリキュラム・授業デザイン力、成長発達サポート力の三つの力を核として、学校における実践知の継承・創造を可能にする高度な実践力と省察力を有している。
3	あらゆる教育実践場面において、子どもを含めた関係する他者との柔軟で創造的な関係性の構築と協働する力「協働力」を修得している。
4	専門的知識・技能を活かして、同僚教師や保護者・地域とともに、教育課題の解決に取り組む協働性を有している。
5	学校現場に関する教育的課題を適切に捉え、その解決に向けて理論と実践に基づいた協働的取り組みができる。
6	急速に変化する社会や教育現場の課題に関して、学校や地域の教員とともに主体的・協働的に学び、自らの生きがいとして学び成長する姿を若手教員等に示すことができる。
7	学校の課題に率先して取り組み、チームとして解決できる「先導的な組織力」
8	問題解決に向けて、他者の意見を理解しながら他者と協働して、課題に取り組める。
9	協働的・組織的に課題を解決するマネジメント能力とリーダーシップを兼ね備えた者
10	教育現場の状況を即時的・総合的に判断でき、適切な学校運営のための協働関係を構築・実践できるリーダーとしての資質能力を身につけている。
11	協働的な問題解決を可能にする人間関係構築力
12	自律的および協働的な学校運営を推進するための学校マネジメント力
13	組織の一員として協働関係を構築し、地域社会等との連携を円滑に進めるためのマネジメント力
14	学び合う教師の協働組織とその改革のマネジメント力
15	異文化・多世代の人と協働することや、省察的実践の意義を理解することができる。
16	同僚教師、専門家、地域との協働力
17	自ら積極的に人とつながる、人をつなげる能力

18	同僚・保護者や地域社会との協調的関係を構築することができる力
19	自己の教育実践だけでなく、教職員等と協働して、学校組織における教育活動を活性化させる教職協働力
20	主体性・多様性・協働性 学級経営や教育実践に関する多様な社会的ニーズと研究課題を明確に意識し、学校の教育課題を解決するために、学級経営や学習指導に関する方策を企画立案し、実行することができる。
21	教育現場でチームとしての仕事を組織しリーダーシップを発揮するための創造力、および学校改革のマネジメントに関与する能力を修得している。
22	学校での諸課題に対し、チーム学校の一員として対応できる能力

各大学のディプロマ・ポリシーにおける協働性や同僚性の表記については、「組織の協働体制の構築」、「協働力」、「協働性」、「協働的取り組み」、「チームとして解決できる先導的な組織力」、「協働的」、「教職協働力」、「人をつなげる力」、「チーム学校の一員として対応できる能力」など、多岐にわたる。いずれにしても、ディプロマ・ポリシーにおいて、約半数の国立大学教職大学院が協働性や同僚性を重視し策定している状況から、各大学が、前述の中央教育審議会答申（H27.12.21）を踏まえ、教職大学院において教員の「協働性」を育むことが重要だと認識しており、協働性の育成を企図していることは衆目の一致をみよう。

(2) 「カリキュラム・ポリシー」の分析及び検証

表記の仕方等が異なる各大学の「カリキュラム・ポリシー」について、前述のガイドラインに示されている、「ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施し、学修成果をどのように評価するのかを定める基本的な方針」という観点で、整理・分析した。以下、頻出単語の上位 30 番目までを表 8 に示す。

また、このデータをもとに算出した共起ネットワーク図を図 4 に示す。最も出現回数が多い「教育」という単語のコロケーションを算出してみると、「科目」「学校」「実践」等の抽出語が高いスコアを示した。なお、「学校」では、「課題」「教育」「指導」「高度」等の抽出語が高いスコアを示し、「科目」では「実習」「研究」「課程」「共通」等の抽出語が高いスコアを示した。これは、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施するかの観点で記述されていることを考えると当然の結果であろう。

表 8 抽出語の出現回数

	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
1	教育	303	11 課程	74	21 編成	50
2	科目	261	12 領域	70	22 支援	48
3	実践	217	13 高度	69	23 行う	47
4	学校	207	14 授業	65	24 学生	45
5	研究	141	15 能力	61	25 解決	42
6	課題	131	16 コース	59	26 知識	42
7	教員	113	17 共通	57	27 地域	41
8	専門	106	18 理論	55	28 育成	40
9	指導	100	19 教職	53	29 実施	40
10	実習	96	20 経営	50	30 現場	36

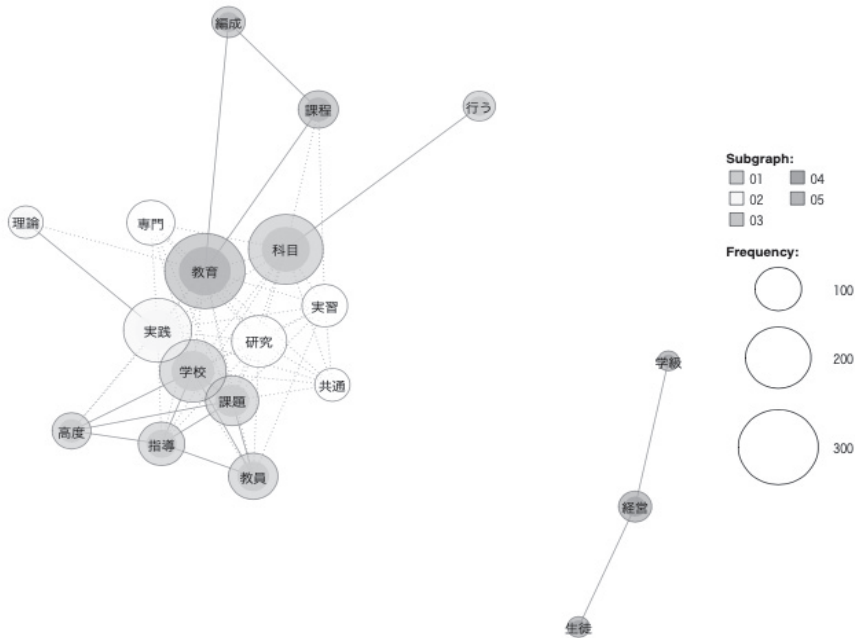


図4 共起ネットワーク（カリキュラム・ポリシー）

(3) 「鹿児島大学教職大学院」授業の実際

鹿児島大学教職大学院で策定している、「ディプロマ・ポリシー」及び「カリキュラム・ポリシー」は表9のとおりである。特に、鹿児島県の教育の特色を生かして、鹿児島県の教育の課題に取り組んでいくことを目指している点が特徴的であると言える。また、当教職大学院において、当大学院の授業科目とかごしま教員育成指標との対応について表10のとおり試案を作成している。

表9 鹿児島大学教職大学院のディプロマ・ポリシー及びカリキュラム・ポリシー

ディプロマ・ポリシー	カリキュラム・ポリシー
<ul style="list-style-type: none"> ・教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践できる能力 ・学校での諸課題に対し、チーム学校の一員として対応できる能力 ・自らの実践を理論に基づいて省察できる能力 ・アクティブ・ラーニングの視点から授業改善やカリキュラム・マネジメントを考えることができる能力 ・現場の課題を設定し、解決のための方策を探求できる能力 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高度専門職業人として、教師の専門業務に必要な深い学識と卓越した能力、および責任感と倫理観を養成する体系化した教育を展開します。 2. 将来、学校において指導的な役割を担う教師を養成する教育を展開します。 3. 「省察する力」や「コミュニケーション能力」の高度化が実現できる系統的・横断的な教育課程を編成していきます。 4. 学外との連携を通して、地域の特色を活かした実習を行い、すべての授業科目が個々の実習と有機的に関連し合うカリキュラムを編成します。 5. 実習での体験を中心に、共通科目や選択科目では、学生個人の教職における課題だけでなく、鹿児島県の学校を中心とした現場の課題を設定し、解決のための方策を探求する科目を提供します。

表 10 鹿児島大学教職大学院とがごしま教員育成指標との対応表

科目区分	授業科目の名称	学習指導力			生徒指導力		連携協働力				課題対応力				
		学習指導の構想・実施	学習指導の展開	学習指導の評価・改善	児童・生徒の理解	児童生徒への指導	校務の遂行・運営	同僚性と自らの成長	安全管理・危機管理	保護者・地域等との連携	特別支援教育の推進	情報管理とICT活用	複式・少人数指導の充実	新たな課題への対応	
共通科目	教育課程の編成・実施に関する領域	◎	◎	◎	○	○	○			○	○	○	○	◎	
	教科等の実践的な指導方法に関する領域	授業研究の実践と課題	◎	◎	◎	○	○	○			○	○	○	○	◎
		教材研究、指導方法、評価に関する実践的課題とその改善	◎	◎	◎	○	○	○			◎	○	○	○	○
	生徒指導・教育相談に関する領域				◎	◎	○			◎	◎			○	
	学級・学校経営に関する領域	学校における生徒指導の実践と課題				◎	◎	○			◎	◎			○
		教育相談の方法と実践				◎	◎	○			◎	◎			○
	学校教育と教員の在り方に関する領域	学級経営の実践と課題				◎	◎	○			◎	◎	○		○
実習科目	自律的学校の経営の理論と実践	○	○	○	○	○	◎	◎	◎	○	○	○	○	○	
	学校教育の役割と教師の成長	○	○	○	○	○	◎	◎	◎	○	○	○	○	○	
	鹿児島における学校教育と教員のあり方	○	○	○	○	○	◎	◎	◎	◎	○	○	○	○	
	必修	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	必修	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	必修	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	必修	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
共通必修	学校教育におけるデータ分析とその活用	○	○	○	○	○	○			○	◎	○	○	◎	
	教職課題研究Ⅰ	◎	◎	◎	◎	◎	◎				○	○	○	◎	
	教職課題研究Ⅱ	◎	◎	◎	◎	◎	◎				○	○	○	◎	
選択科目	組織経営分野	学校安全と危機管理				◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
		グループダイナミクスから見た学級経営				◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
		学校づくりと教師	○	○	○	○	○	◎				○	○	○	
	学校研究分野	校内研修のデザインとマネジメント	○	○	○	○	○	◎				○	○	○	
		子どもと教師の心の健康マネジメント				◎	◎	◎			◎			○	
		授業研究の理論と実践	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	指導法深化分野	学校研究の手法と実践	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
		総合的な学習のカリキュラム開発	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
		ICT活用と授業デザイン	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
		人口減少社会でのICT活用の役割	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
道徳の授業デザイン論	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎			
初等・中等教育における協働的指導法開発	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎			
特別活動の理論と実践	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎			
現代の教育課題に対応した指導法開発	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎			

注) ◎ 密接に関係がある、○ 関係がある

また、現在M1の大学院生（現職教員）に、①教職大学院で学ぶ中で、協働性や同僚性についての意識はどのように変化したか、②今後、勤務校で研究を行う上で、協働性や同僚性に関してどのような実践に取り組みたいか聞き取り調査を行った。分析の対象としたのは、本学教職大学院のM1現職教員9名のうち、3名である。教職大学院の学びを比較する上で、教職経験年数、学校種、男女等の観点から、対象として適当であると判断した。結果は表11のとおりである。

表 11 院生の協働性や同僚性に関する意識

	協働性や同僚性についての意識はどのように変化したか	協働性や同僚性に関してどのような実践に取り組みたいか
教職14年目	他者理解というか、自分は結構先頭を切ってやるというか、それを大事にしてきて、まあその分苦労はあるんですけど、他の人の苦労も引き受けてやろうくらいの、そういうつもりもどこかであったのかなあと。できるんなら自分がどんどん率先してやってという風になっていたんですけど、それが相手に及ぼす影響というのもあると、全部が全部それが、当たり前なんですけど、正しいということではないんだなあ。でなれば同僚性とか協働性とかということであろうと、周りへの配慮というか、それも考えなくちゃいけないの	まあ、学校に帰ってというのは、具体的に難しいかもしれないんですけど、自分が率先してやることについては、自分の良さでもあると思うんで、それはなるべく生かしたいなと、周りが嫌がるようなことは率先してやりたいとは思いますが、自分がやりたいという気持ちはすごくあるんですけど、自分じゃなくて、周りがやってる時に、その人が頑張ったおかげでこれなんかない方という、なんか先生のおかげでこれできませんでしたじゃなくて、自分がやった結果こうなって、こういうところができるようになったんですけど、

	かあと。やらないっていう人を、まあ今まではなんとなく悪く思ってたのかなあと。できないというのはいけないことだと思ってたのかなあと。ただできないというのとはできないというの、何かしらの考えがあるということとは学んだような気がします。	ちょっと自信を持ってその人が言えるように、気づかれないような、なんかサポートみたいなのでできたら <u>素敵なのかなあと</u> 、今のところ考えてます。研修とか、研究授業とか、そういうところでやってみたいと。一番イメージしやすいと思ってます。小規模校ですし。
教職 20 年 目	前任校で、不登校の子もがいて、学年でチームになって、役割分担を決めて、自然と回り始めるということが。その時に、一緒にチームで動いているなあと。結局、不登校だった子も1年後半ぐらいで、学校にこれるようになって。学校行事とかで、役割分担するということもあるんですけど、それより日々の教育活動の中で、何かその役割が自然と生まれていった。点が線になって、それが面になっていく瞬間というか。ただそれは、その場面、場面のことであって、 <u>自分はどうしても教職は、個業的な部分がある。自分のやるべきことと、協働性、同僚性がなかなか結び付かなかった</u> というか。全体を見る。組織として見るということが、今までなかったんですよ。ああ、うまくいったなあというのを、うまくいったのはそういうことだったんだなあとわかったのはこの1年。 <u>教職大学院で、理論を学んでいく中で、あの時にうまくいったのはこれがうまくいったからだとか、理論と実践が結び付いたのは、この1年でした。</u>	それを今の現場で、戻った時に、 <u>この場面では、どの組織のそのスタイルを使ったらいいんだろうとか、そういう風にするには、なんの要素が足りないんだ、そのやっぱりそういう組織になっていくための、その方略であるとか、エッセンスであるとか、そういったものをなんかちょっと、帰った時に考えたいなあ</u> と思っています。係としては、教務と研修主任、一応学校には、その2つをしたいという風にお願いはしてあります。校長先生は、「教務と研修主任はちょっと大変だよな。」って言われたんですけど、どっちもしながらこう、全体を見たいなああと。一番動きやすいかなあと思っていますよ。小さい学校なので、可能かなあと。
教職 27 年 目	<u>グループの意見をどう自分に取り入れて、それを自分の今まで持っている価値観と組み合わせ、どう話せばいいかなというのを意識するようになりました。</u> つまり、今までだったら自分の考えをただ話すだけです。こうした、ああしたいというだけだったんですけど、やっぱり相手の言っていることをどう自分で理解して持っているものと組み合わせ、どう発信するかという、組み合わせる部分というのが、現場とは違う風になったなああと、ついこの前、ああそういうことなのかあという、協働なのか、なんなのかは分かりませんが、それによって <u>相手を理解するという自分を、その場をどのように次もっていくかというところに。その発言がどう繋がるかという、つなぎですかね。そこが変わったなあ</u> という風を感じています。	まずはその、学年単位で、どうコミュニティーを作るか。やっぱり若い人がいて、そうでない人がいて、違う中で、お互いのその、ものをどう取り入れて、発信してというのをみんなができるように、まずは学年からやっていきたいなと思います。 <u>自分の学年でそれができると、学校でもこんな風にできるんじゃないですか、学年主任とかにも、そういう研修の組み方もできると思うし。小学校は特に、小さなコミュニティーなので、大きなのをやろうとすると、やっぱりえっというのが出ると思うんで。1年2年、3年のグループでできたことが、そういうのがあるんだよねって</u> いうように、つなげられるんじゃないかと思うんですけど。 ※ 下線は筆者が加筆した。

表 11 を見ると、教職大学院での学びを通して、教員の協働性や同僚性について、院生3名とも意識が変化したことが読み取れる。理論と実践の往還を実感したや院生や自分の今までの実践を振り返り、教員集団がどうあるべきか、自分なりに2年目の実践の方向性を捉えている院生など、一定の成果の表出と言えよう。

本学教職大学院のディプロマ・ポリシーに「学校での諸課題に対し、チーム学校の一員として対応できる能力」を設定し、カリキュラムポリシーには「系統的・横断的な教育課程の編成。すべての授業科目が個々の実習と有機的に関連し合うカリキュラムの編成。鹿児島県の学校を中心とした現場の課題を設定し、解決のための方策を探索する科目を提供。」を目指したところに、依拠するものと思われる。

また、表 10 から、かごしま教員育成指標における「連携協働力」の「同僚性と自らの成長」の項目に密接に関係する授業科目が 10 科目あることから、推測される。今後、授業科目と「かごしま教員育成指標」との対応について、検証を進め、その他の研修も含めて、教職大学院の履修証明プログラムの作成が俟たれるところである。

5. 結論

(1) 学校現場において「協働性」を育成することの必要性

チーム研究の第一人者と評されているエイミー・C・エドモンドソンは、めまぐるしく変わる職場環境に必要なものとして、「チームング」という概念を推奨している。チームングは休むことのないチームワークであり、それは、組織内の各個人が相互依存を認識し明確にする、信頼を築く、協働の仕方を理解するといったスキルに依存しているという。すなわち、組織がその力量を発揮するにはチームワークの基盤を成している「協働性」が重要であるという。

また一方で、そのチームングを成立させるためには、学ぶこと、とくに組織として学習していくことが重要であると述べている。この「チームング」論は、グローバル経済の中における企業における事例等を引用しながら展開されているが、現在の学校現場における協働性の必要性や「チームとしての学校」の重要性の基盤をなす考え方と大きく異なるものではない。むしろ、学校現場、教員が積極的に受け入れて取り組むべきものとも言えよう。

エイミーが繰り返し引用している「全体は部分の総和に勝る」はきわめて示唆的である。学校組織は部分の総和に勝る全体を生み出せるか否か、換言すれば教員が協働して「チーム学校」としてその力量を教員各人の総和を上回る力量を発揮することができれば、児童生徒をはじめ学校組織全体が活力ある存在になるのではなかろうか。

(2) 今後の展望

鹿児島県の研修プログラム、鹿児島大学教職大学院の授業カリキュラムのいずれにおいても、これまで述べてきたように、教員の「協働性」を育成していく必要と、その重要性は認識されていることは明らかである。それは、学校現場の組織力を再構築していこうとする前向きな意図が見え隠れしている。

しかしながら、従来の教員文化の中では、教員は同僚意識を高く持ち、協働して子どもの教育を展開していくことが自明なこととされてきたため、「協働性」という概念がことばとしては、まだ定着していない、あるいは教員文化に十分には浸透していない状況である。

ただ、教育環境の変化、教員の教職について意識の変容等を勘案すれば、「協働性」の育成を目的とした適切な教員研修プログラムの再構築が必要である。また、教職大学院では「協働性」の概念は広く認識されているが、今後は学校現場で教員各人が実質的に「協働性」を自発的に発揮し、学校組織がその組織力を十分に生かし、現場が抱える喫緊の課題に適切に対処できるように、県当局ともさらなる連携を深めていく必要がある。

参考・引用文献

「TALIS」(2019)「教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査 2018 報告書」

教育基本法第9条

教育公務員特例法第21条

文部科学省報告(平成30年6月5日)「Society 5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」

中教審答申(平成27年12月21日)「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～」

中教審答申(平成27年12月1日)「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」

独立行政法人教職員支援機構 2019 平成30年度「育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト」
報告書「育成指標の機能と活用」

鹿児島県教育委員会 平成31年度鹿児島県教員等研修計画

<http://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/kenshu/taikei/kensyutaikei.html> からよりダウンロード(2019年9月2日取得)

鹿児島県教育委員会(平成29年12月)かごしま教員育成指標

<http://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/kenshu/taikei/kensyutaikei.html> からよりダウンロード(2019年9月2日取得)

エイミー・C・エドモンドソン(2014)「チームが機能するとはどういうことか『学習力』と『実行力』を高める実践アプローチ」
英治出版