

岡山大学 教職大学院

文部科学省
総合的な教師力向上のための調査研究事業
2015

学校マネジメント能力をはぐくむ アクションリサーチ型スクールリーダー研修

報告書

(平成27年度)

岡山大学大学院教育学研究科
教職実践専攻(教職大学院)
平成28年3月

OKAYAMA
UNIVERSITY



文部科学省
総合的な教師力向上のための調査研究事業 2015

日報生口書目(平成27年度)

学校マネジメント能力をはぐくむ
アクションリサーチ型スクールリーダー研修

岡山大学大学院教育学研究科
教職実践専攻(教職大学院)



岡山大学 教職大学院

文部科学省
総合的な教師力向上のための調査研究事業
2015

報告書

岡山大学大学院教育学研究科
教職実践専攻(教職大学院)



岡山大学

巻頭言

「チームとしての学校」づくりの中核を担うスクールリーダー研修

岡山大学教職大学院専攻長
黒崎東洋郎

「人工頭脳の発達で子どもは現在存在しない職業に就く（オズボーン）」といわれる変動の激しい時代である。自ら学び、考えて、主体的、協働的に生きる道を切り拓き、社会貢献できる人間を育てることが学校教育に求められている。そのためには、従前の学校像、学力観等を転換し、変動の時代に相応しい学ぶ力を育むことのできる抜本的な学校改革・改善が必要である。こうした背景を踏まえて、多様化・複雑化する子どもの状況への対応、アクティブラーニングなどの学校教育の質的転換に対する社会的要請の高まりへの対応をするため、新しい学校像として「チームとしての学校」の在り方（中教審答申、中間とりまとめ、2015）が示されている。そこでは、教員のみが特化して教育に関わる現在の学校文化を転換して新しい「チーム学校」づくりを実現するための視点として、「視点1：専門性に基づくチーム体制の構築」「視点2：学校マネジメントの強化」「視点3：教員一人一人が力を発揮できる環境の整備」が提言されている。

提言されている「チーム学校」づくりの中核的な担い手はスクールリーダーである。しかしながら、これまで学校経営を実践してきた熟年教員が大量に退職し、学校マネジメント力を形成していない中堅教員が、学校の組織的な経営や初任期教員管理する状況が生まれ、「チーム学校」づくりの中核的な担い手となるスクールリーダーの養成が喫緊の課題となっている。こうした新しい「チーム学校」づくりの中核を担う「真のスクールリーダー」には、従前から必要とされてきた不易の学校マネジメント力に加え、キャリアステージに応じて教師力を成長させる協働性、アクティブラーニング等の新たな教育課題に対応する資質能力を養成・研修する仕組みを開発することが不可欠である。そこで、本学では、スクールリーダーの育成には、現任教員以外の地域の学校で、自らの基準に応じた課題を設定し、R-V-PDCA サイクルを基軸とした教育実践に取り組み、その活動を省察する過程を通して他者と共有可能な知見を見出す機会を提供するプログラムにすることが有意義であると考え、次のような研修のプログラムを構成した。

① 自律的なアクションリサーチ型の研修プログラムとすること

② 課題に対する R-V-PDCA サイクルを主体的に意識させること

岡山県・岡山市の教育施策や学校全体の動きを踏まえた授業分析-改善を位置づけ、教員にとってより実践的な課題から R-V-PDCA サイクルの学校マネジメントに対する理解の質を高めること

③ メンター実習で 新卒学生（若手教員）を指導する機会を研修内容に含めること

新卒学生へのメンター実習の中で岡山県・岡山市の教員としてどのような人材に育成すべきかを検討し、メンターとして若手教員を育成するキャリアデザインを形成する

④ 異校種の教員との連携・折衝能力の育成を図る観点を含めること

現任教員のみに関わる学校文化を転換し、異校種及び他教科の専門スタッフをチームとして

まとめ、「チーム学校」づくりの学校組織マネジメントを確立する

本研修プログラムによって、「チーム学校」づくりのスクールリーダーの資質・能力は、他者から与えられるものではなく、自ら主体的にキャリアステージに応じて高め、発達させるべきという意識は生まれつつあり、一定の成果を得ることができた。その一方、新卒学生への指導・助言が指導方法や同僚性としての関わり方などに特化し、表層的で、岡山県・岡山市が求める教員のキャリア発達を視座に入れたメンタリングやコーチングになっていないという指摘も有り、今後の検討課題がある。

本研修プログラムの企画・運営及び実践を理解し、ご担当、ご協力を頂いた岡山県教育委員会、岡山市教育委員会、学校関係者の皆様に感謝申し上げますとともに、今後ともご指導、ご鞭撻をよろしくお願いいたします。

目 次

巻頭言

黒崎 東洋郎

| | | |
|-----|--|----|
| I | はじめに | 3 |
| II | 修了生のフォローアップ調査 | |
| | 1. 調査目的・方法 | 7 |
| | 2. 新卒修了生の結果と分析 | 8 |
| | 3. 現職修了生の結果と分析 | 10 |
| | 4. 考察・総括 | 12 |
| III | 教職大学院に対するニーズ調査～教員免許状講習受講者への質問紙調査～ | |
| | 1. 調査目的・方法 | 17 |
| | 2. 結果の概要 | 18 |
| | 3. 分析 | 27 |
| | 4. 考察・総括 | 32 |
| IV | 学校マネジメント能力をはぐくむアクションリサーチ型研究の開発 | |
| | 1. プログラムの目的と概要 | 37 |
| | 2. 平成27年度のスケジュール | 39 |
| | 3. 各種研修(コンプライアンス研修) | 40 |
| | 4. メンター実習の成果と課題 | 42 |
| | 5. 総括 | 46 |
| V | シンポジウム報告～ミドルリーダー育成 | |
| | 1. 趣旨説明 | 51 |
| | 2. 講演概要 | 53 |
| | 3. シンポジウム概要 | 65 |
| | 4. パネルディスカッション概要 | 82 |
| | 5. 総括 | 84 |
| VI | 学校マネジメント能力をはぐくむアクションリサーチ型スクールリーダー研修の在り方 まとめ | 89 |

編集後記

渡邊 満

学校マネジメント能力をはぐくむ
アクションリサーチ型スクールリーダー研修

I はじめに

1. はじめに

岡山県・岡山市の教員の年齢構成は、全国的な動向と同様、教員の大量退職に伴う新規採用教員の大幅な増加期の中にあつた、中堅教員層が空洞化した教員構成が顕著になっている。こうした教員構成気期を迎えている中であつて、学校・教員の抱える課題が高度化、複雑化してきている、変動の少ない状況においては、30歳代後半から40歳代前半の中堅教員は自らの職務を遂行できれば何も問題視されることはなかった。しかしながら、今日の学校教育を取り巻く環境変動の激しい時代の中にあつては、単に中堅教員の職務を遂行するだけでは、管理職や同僚教員と協働したチーム学校づくりの中核的な担い手となりえないのである。学校組織や教育カリキュラムなど、学校マネジメント能力を期待する水準までに形成し、発達させていない30歳代後半から40歳代前半の中堅教員が、スクールリーダーとして、大量の若手教員を中心に構成される学校を運営するという事態が生じている。

そこで、ミドルリーダーの資質能力を有する教員不足の現状を打開するために、岡山大学教職大学院は、岡山県教育委員会、岡山市教育委員会、学校と連携協力して30歳代後半から40歳代前半の教員が自ら「トップダウン&ボトムアップ型」の学校組織マネジメント能力を計画的・体系的に高めていくことが不可欠であり、喫緊の課題となっている。岡山大学教職大学院では、開設された平成20年度以降、岡山県教育委員会・岡山市教育委員会の意向を反映したスクールリーダー養成カリキュラムを編成するとともに、30歳代後半から40歳代前半を中心とした現職教員学生を受け入れ、それぞれの職能発達に応じたミドルリーダーやスクールリーダーの養成に取り組んでいる。特に、平成23年度からは、現職教員学生の現任校における「課題分析実習」（ミドルリーダー育成）と「シャドウイング実習」（スクールリーダー育成）を必修化し、そこでのアクションリサーチを踏まえた学修をコアにする「教育実践研究」において行った。

本調査研究は、優れたスクールリーダーを育成するための組織的・体系的な研修プログラムを岡山県教育委員会・岡山市教育委員会との連携のもとに開発することを主要な目的としている。優れたスクールリーダーを計画的・体系的に養成するには、学校や地域の現状を多角的に分析し、真の学校改革・改善の課題を発見し、その解決に向けた学校経営目標を設定するとともに、所属する教職員の共通理解を図り、チームになって協働して組織的な教育活動を展開していく学校マネジメント能力が強く求められる。こうした学校マネジメント能力は、それぞれの地域・学校が抱える真の課題の解決に向けて学校の経営・組織をリードする能力である。そのために身につけるべき力は多岐にわたることから、研修プログラムも包括的・理論的な内容にならざるをえない面もあるが、重要なのは省察する力を身に付けることである。

本調査研究の特徴は、既存の参加型のミドルリーダーや役職研修と異なり、参画型のミドルリーダーや役職研修、すなわち、RVPDCAに基づき、ミドルリーダーを目指す教員が主体的に本研修会に参画し、研修内容、研修方法、研修組織等に関する課題分析を行

い、改善案を提案する研修プログラムの開発に取り組むところにある。そのためには、岡山県・岡山市の教育施策を視座し、地域や学校全体の動きを踏まえた授業分析-改善を研修プログラムの前半に位置づけ、教員にとってより実践的な課題から R-V-P-D-C-A サイクルによって校内授業研究をマネジメントに対する理解の「質」を高めるようにする。そして、研修生が主体的に本研修会に参画し、研修内容、研修方法、研修組織等に関する課題分析を行い、地域や学校に改善案を提案するなど、自ら研修成果を若手教員等への指導に生かす機会を研修プログラムの内容に含め、ミドルリーダーに期待される人材育成指導力（校内授業研究の企画・運営を組織・管理する能力を含む）をはぐくむものにした。

なお、研修プログラム全体を通じて、大学教員と岡山県教育委員会・岡山市教育委員会の指導主事等が協働して現任の校内授業研究、教育委員会主催のミドルリーダー養成研修会に参画し、研修受講者が、自らのキャリア・デザインを踏まえた研修の振り返り（行為の中の省察）を行い、それぞれの地域・学校が抱える真の課題の解決に向けて学校の経営・組織をリードする学校マネジメント能力の形成できる研修プログラムにした。

研修の受講者は、近い将来において、スクールリーダーとしての地位・役割を担うことが期待される 30 歳代後半から 40 歳代前半の小・中学校教員（20～30 名程度）とし、平成 27 年度に希望者（選抜しない）を対象とした事業を行った。研修の実施時期・日数については、校内研修・教職実践分析を題材としたアクションリサーチ型の研修とすることから、年間を通じた 10 日間（60 単位時間）程度とし、平成 27 年度は、土曜日・日曜日及び平日の校内研究授業会及び教育委員会主催のミドルリーダー養成研修会を活用して実施した。

学校マネジメント能力をはぐくむ
アクションリサーチ型スクールリーダー研修

Ⅱ 修了生のフォローアップ調査

学校マネジメント能力をはぐくむアクションリサーチ型 スクールリーダー研修の開発

II 修了生のフォローアップ調査

1. 調査目的・方法

この研究においては、スクールリーダー教育の現状と課題について把握するため、平成21年度から25年度の「新卒修了生」30名、及び「現職修了生」26名、合わせて56名を対象として、平成27年度に当該修了生が勤務している学校の校長に対して大学院での学修の成果の還元の状況等を中心とした次のようなアンケート調査を行った。

教職大学院修了者に関するアンケート調査

| | | |
|--|--|-----------|
| 1 対象者 | 所属校 ○○市立○○小学校 氏名 ○○ ○○ | H○○年3月 卒業 |
| 2 教職大学院での学びが初任期（新人）教員として、学校づくりの有力な学校組織の一員となっているか | 該当に丸をつけてください () 十分、なっている () 概ね、なっている () やや不十分である () 全く不十分である | |

教職大学院修了者に関するアンケート調査

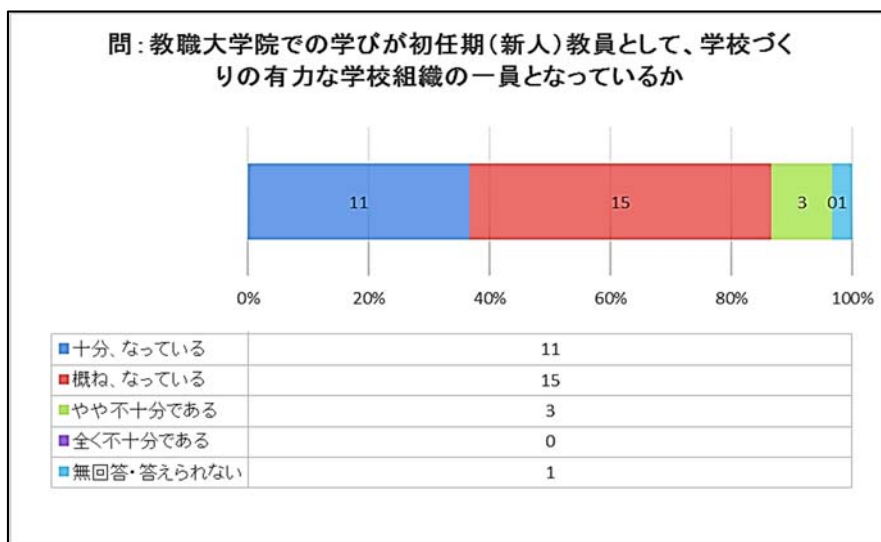
| | | | |
|--|---|---|-----------|
| 3 初任期（新人）教員として有力な学校組織の一員となっている具体的な事例を記述してください。 | 1 対象者 | 所属校 ○○県立○○小学校 氏名 ○○ ○○ | H○○年3月 卒業 |
| 4 不十分な場合は貴校にとって期待する初任期（新人）教員の具体像を記述してください。 | 2 教職大学院での学びを学校の経営のリーダー又はミドルリーダーとして学校・地域に還元しているか 右○項目から選択してください。 | 該当に丸をつけてください () 十分、学校や地域に還元している () 概ね還元している () やや還元が不十分である () 全く還元していない | |
| その他、初任期（新人）教員養成について、教職大学院に期待すること等がありましたら、記述願います。 | 3 教職大学院での学びを学校の経営のリーダー又はミドルリーダーとして学校・地域に還元できている具体的な事例を記述してください。 | | |
| | 4 還元できていない場合は、貴校の描く期待する学校の経営のリーダー又はミドルリーダーとしての具体像を記述してください。 | | |
| | 5 その他 学校改革、改善の中核を担う学校リーダー、ミドルリーダーを養成するにあたって、教職大学院に期待すること等がありましたら、記述してください。 | | |

[新卒修了生を対象にした調査]

[現職修了生を対象にした調査]

2. 新卒修了生の結果と分析

ここでは、まず新卒修了生 30 名を対象とした校長によるアンケートの回答内容に関する結果の分析を行いたい。



「教職大学院での学びが初任期(新人)教員として、学校づくりの有力な学校組織の一員となっているか」という問いに対して、「十分、なっている」と答えた校長が 11 名、「概ね、なっている」と答えた

校長が 15 名であり、両者を合わせると 26 名、86.7%の校長が肯定的な回答を寄せている。しかし、3 名、10%の校長は、「やや不十分であるとしている」、また、「答えられない」として回答を留保した校長については、「現在の勤務状況が大学院での学びによるものか、本人の資質によるものか、教員採用後の努力によるものかの判断がつかない」という理由であった。

さて、この結果を単純に見ると、新卒修了生は、概ね学校づくりに貢献できているということになるが、それぞれの回答の根拠となった状況を丁寧に見ていくと、校長が教職大学院の修了生を評価しているポイント、あるいは課題を感じているポイントが浮かび上がってくる。

まず、「十分、なっている」と回答した 11 名の校長がその根拠とした具体的な状況を見てみると、すべての回答に「教員との協力」「教員間のとりまとめ」「教員の手本」「教員からの信頼」「先輩から素直に学ぼうとする態度」など、職場の同僚と、豊かで円滑なコミュニケーションを実現していることを示す状況が読み取れる。そして、そのコミュニケーションの場面の核となる部分に教職大学院での学修に関係したことが位置付いている。なかでも、「教員の手本」として特に高い評価を得ている新卒修了者については、仮説を立てて実験により検証する授業の指導計画の工夫、知識技能を活用する課題解決型の授業の指導計画の工夫を率先して行うとともに、初任者の教員に対してそのノウハウを指導するなど、若手でありながら実務的には十分に教科指導上も校務分掌上も中核教員としての地位を認められている。

また、「概ね、なっている」と回答した 15 名の校長の根拠の部分「十分、なっている」とした校長のものと比較して見たときには、記述上比較的明確な違いが二つの点で認めら

れる。その一つは、コミュニケーションにより影響を与えている範囲の違いである。前者（「十分、なっている」）は、その積極的な職務に関する行動が同僚全体から支持されていることがよく伝わってくる。一方で後者（「概ね、なっている」）は、与えられた学級や分掌の範囲内では一定の力を発揮しているが、それが広く豊かなコミュニケーションとなって同僚の中に浸透していくというイメージが校長による回答の根拠の中からは見出しにくい。別な表現で述べるならば、たとえば、「自分ができることを着実にやっている」という表現に集約される状況が「概ね、なっている」のカテゴリーに分類された新卒修了生には多く見られる。

一方、「概ね、なっている」と評価された新卒修了生の中には、勤務の状況的には積極的に大学院での学修を生かしているようにみえる者もいる。これらの修了生が、「十分、なっている」のカテゴリーに位置づけられない理由について、追究してみると、服装や言動等「社会人としてのマナー、常識」に悖る部分の指摘がある。これらは、教師という資質・能力、職務行動が全人的に評価される傾向があることを示している事例の一つであるといえる。

さて、「やや不十分である」という3名の校長の回答について見てみたい。この3つに共通しているのは、それぞれの新卒修了生が職務行動として力を発揮する部分の「狭さ」について、校長が大きな課題を感じているという状況が「根拠」から読み取れることである。「・・・に関しては熱心であるが」「・・・に関する能力には高いものがあるが」という表現に続いて、自己中心的な職務行動、児童生徒への接し方に関する配慮不足、多様な特性を持つ子どもへ寛容度合いの低さに関する課題が指摘されている。

最後の質問である「その他、初任期（新人）教員養成について、教職大学院に期待すること等」を記述する欄については、ここの記述に含まれたキーワードとなるものを抽出してみると、現場での初任期の教員に対するニーズが鮮明になってくる。

記述の中で最も多く見られたキーワード的な語句は出現数6の「体験」であった。しかも、教職に直接関係する体験よりも、教師以外の職業の体験、ボランティア活動の体験など経験の幅がその教師の人間の幅や受容力の幅につながるものを求めるものが多かった。これは、その次に多かった出現数4の「実践力」と合わせると出現数10となり、以下に続く「コミュニケーション能力」の3、「感性・人間性」の3、「積極性・リーダー性」の2、「社会人としての常識」の2という出現数を大きく引き離す結果となっている。

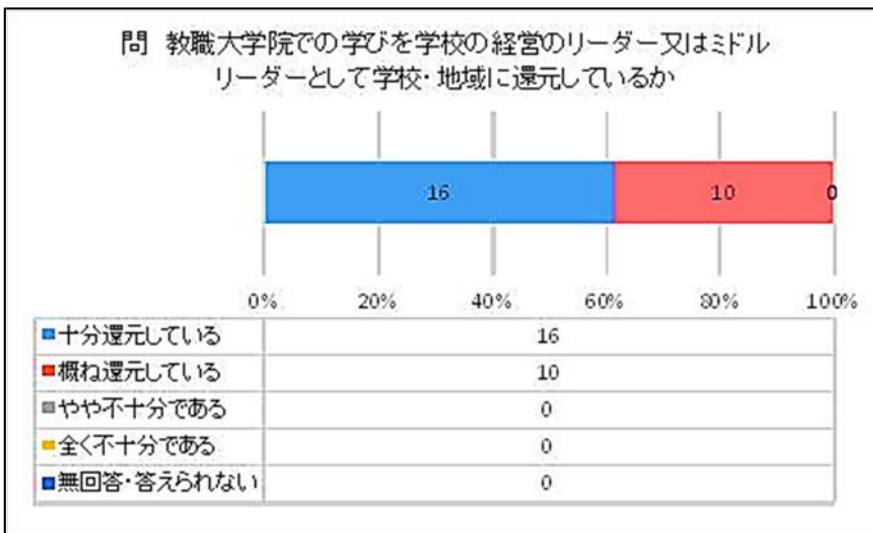
上記のアンケート結果の分析を総合して考察すると、次のようなことが結果から解釈できるであろう。

①新卒修了生について、教職大学院で身につけた研究に関する専門性や知見、スキル等がよく評価されており、それが彼らの職場におけるリーダーシップの発揮を支えるものとなっている。

- ②新卒修了生の対人的なコミュニケーションの能力を支える経験の豊かさを基盤とする人間的な幅の広さ、子どもたちや保護者、先輩教員とのコミュニケーション能力の高さ、ものごとを受容する寛容性や感性などは、研究分野における専門性以上に義務教育の現場では求められており、それらの弱さにより高い研究的な知見を生かし切れないケースが存在しているという事実がある。
- ③新卒修了生において、職場で高い評価を得ている者の多くは、新採用の後の一定の期間において、若手にも関わらず学校全体の取組に主査として参画することができるポジションを与えられているが、管理職からみて彼らをそうしたポジションにつけようと思わせるだけの信頼感や安定感をアピールする力量が求められている。

3. 現職修了生の結果と分析

次に、現職修了生 26 名を対象とした校長によるアンケートの回答内容に関する結果の分析について述べる。



析について述べる。

「教職大学院での学びを学校の経営のリーダー又はミドルリーダーとして学校・地域に還元しているか」という問いに対して、「十分、還元している」と答えた校長が 16 名、「概ね、還元している」と答えた校長が 10 名であり、両者を合わせると 26 名すべての校長が肯定的な回答を寄せている。

ね、還元している」と答えた校長が 10 名であり、両者を合わせると 26 名すべての校長が肯定的な回答を寄せている。

さて、この結果を単純に見ると、現職修了生は、概ね学校づくりに貢献できているということになるが、それぞれの回答の根拠となった状況を丁寧に見ていくと、校長が教職大学院の修了生を評価しているポイント、あるいは課題を感じているポイントが浮かび上がってくる。

まず、校長が「還元できている」根拠とした具体的な状況を見てみると、「十分、還元している」と回答した 16 名の校長と、「概ね、還元している」と回答した 10 名の校長とで、次のような三点の違いが認められる。

○ 修了生の組織に働きかけるスタイル

前者（「十分、還元している」以下同じ。）では、「学校経営の柱を担うプロジェクトのリーダーとして校内外の教員を結びつけ学校全体の動きになるシステムをつくる」、「各分掌主任などミドルリーダー級の教員に知恵を授け相談役として活躍を支える」、「若手教員に研修の機会や同僚に溶け込む機会をつくる」など、自分だけが動くのではなく、他の教職員を動かそうとする働きかけが組織の活性化や人材育成につながっている状況が見られる。

一方、後者（「概ね、還元している」以下同じ。）では、「還元できていない」場合に期待することの記載を求めた欄に、「当該教諭に生徒・保護者から信頼され、教職員からも頼りにされる人物に成長してほしい」「研究が実態とかけ離れすぎてズレがある」といった指摘があった。校内の課題解決に向けた情報の分析や提案、校内研修の講師や研究授業の公開を行うなど、率先して自ら動くことで大学院での学びを生かそうと努力している状況が見られるが、浮き世離れたスタンドプレーと誤解されることが危惧される。

○ 修了生の働きかける視野の広がり

前者では、「授業や行事における地域人材の活用や児童生徒の地域でのボランティア活動に向けた連絡・調整」、「大学教官の実践研究を活用したプロジェクトの企画・運営」、「行政機関や他校などでの研修会講師」など、地域・大学・行政機関・他校といった校外へと働きかける視野の広がりが、勤務校の教育活動の豊かさにつながっている状況が見られる。

一方、後者では、「還元できていない」場合に期待することの記載を求めた欄に、「行政施策等を把握して、全県的視野から本校の在り方を論ずることができない」といった指摘があった。「校内研修の中核として率先して授業公開や研修講師を務める」、「校内の課題解決に向けて自分の教科や学年の同僚に働きかける」など、他の教職員の手本となっている状況が見られるが、影響を及ぼす範囲が勤務校で自分の得意分野を生かすに止まっていることが危惧される。

○ 修了生の校長との関係性

前者では、「地域や学校の課題を自分なりに分析して解決策を提案する」、「校長の学校経営方針の徹底を図る取り組みを組織化する」など、学校経営への参画・貢献に対して使命感や情熱にあふれる姿が、学校組織の推進力になっており、校長から頼りにされている状況が見られる。

一方、後者では、校長の学校経営方針の理解者として、「自分に任された分掌でそれを具現化する」、「教員とのパイプ役になる」など、連絡・調整役や補佐役として努力している状況が見られるが、そこで止まっていることが校長に物足りなさを感じさせていることが危惧される。

最後の質問である「学校改革、改善の中核を担う学校リーダー、ミドルリーダーを養成

するに当たって、教職大学院に期待すること」を記述する欄については、ここの記述に含まれたキーワードとなるものを抽出してみると、現場での学校リーダー、ミドルリーダーに対するニーズが鮮明になってくる。

記述の中で最も多く見られたキーワードは出現数6の「人間性・社会性」であった。次に多かった出現数4の「実践力・柔軟性」と合わせると出現数10となり、「人として信頼される人間性を備え、様々な人と良好につながることができなければリーダーとして機能しない」との指摘は、現在の学校が教職員の年齢構成の二極化、多様な人材の活用、地域への開放などにより、専門性やリーダーシップだけでは対応できない状況の表れであろう。また、「机上の空論にならないように」とか、「課題解決の手法より課題に気付く感性や逆境にくじけない心が大切」といった指摘と合わせて考えれば、現職修了生が学修を還元する難しさがあることとともに、必ずしも研究から学べることではないだけに、実習及び教育実践研究を中心とした学修の在り方にも示唆を与えてくれる。

また、「本人の中で教職大学院での学修＝学校経営(運営)のリーダー＝管理職という意識が強かったが、管理職登用がなされず、今後の教員人生で悩んでいる」との指摘があった。今後、学校リーダーや行政職員の候補として校長や所管の教育委員会事務局の推薦を受け、現職院生がキャリア意識を明確にする趨勢となった場合、こうした修了生が現れる可能性は一層高まる。教務主任や学年主任、研究主任などは校長によって命ぜられるため、ミドルリーダーの養成カリキュラムで説明できるが、任命権者である岡山県・岡山市の教育委員会によって選考を経て登用される教頭や主幹教諭、指導教諭は学校リーダーの養成カリキュラムで対応できるのか、あるいは対応させるべきなのか否か、有資格者となることと登用されることが同義ではないことも考え合わせると、悩ましい問題である。もちろん行政職員にあっては、優れた資質や能力を有していてもタイミングがある上、そもそも本人に知らせるべきか否か、一層、難問であろう。岡山県・岡山市、その他の市町村の教育委員会事務局、当該校長と教職大学院とが三者協働により、現職院生の学修やキャリアを考え、適切に役割分担しながら支えていくことを、真剣に議論しなければならない。

4. 考察・総括

新卒修了生院生と現職院生にかかるアンケート結果の考察から、スクールリーダーとしての資質の養成プログラムの開発については、以下のような点を踏まえることが必要と考える。

まず新卒修了生、現職院生とも、現場で求められる「専門的な研究を進める力」については一定の評価を得られていると考えて差し支えない。しかし、現場の管理職からは、それを生かすためのリーダーシップや積極性をより強く求められているということがいえる。

また、新卒修了生、現職院生とも、教職大学院での学修により身につけた力を最大限に発揮し自己実現の実感を伴いながら職務に当たることができるためには、学校全体を動か

すことができるポジションに任用されることが必要になる。新卒修了生ならば新採用から3年程度、現職院生ならば派遣修了から2年程度でそうしたポジションに任用されることが望ましいが、そのためにはそれらの期間に一定の総合的な評価を校内で獲得する必要がある。特に、アンケートからもわかるように、学校現場における教員としての評価は、総合的で幅広い観点に基づくものになるので、専門的な教科指導や生徒指導の知識・技能はもちろんのこと、リーダーとしての資質や求心力を伴う人間力に支えられた「教師力」の基礎を教職大学院の修学期間においても獲得するような学びを組み込んでいくことが必要であると考えられる。特に、学校全体を動かすポジションについては、学校運営協議会委員に委嘱されるような地域のリーダーやPTA役員など、学校教育活動の評価者として位置付く人たちとの接点も多くなるので、管理職からすれば、職業人としての職務における信頼性、リスク管理を含めた安定性や丁寧な対応の態度に代表されるような社会性を求めるようになることは自然な流れであるといえる。

以上のようなことを加味しながら、新卒修了生がスクールリーダーとしての資質を大学院で育成するために必要な視点を2つ提示したい。

(1) 幅広く豊かなコミュニケーション能力の育成に寄与するプログラムを組み込む必要があること。

たとえば、新卒修了生が幅広い世代の人々と豊かにコミュニケーションを行う能力を支える経験の豊かさを育むために、教職大学院における現職派遣院生と新卒院生がともに在籍することを生かして、メンターとメンティーの立場からのペアリングによる学修の機会などを設けていく取組などが考えられる。

(2) 新卒修了生が「自己課題」を学校現場で求められる「実務」を自ら意識し、その解決にむけた実務家教員や実習校指導教員などとの連携を深めていくようなプログラムを組み込む必要があること。

新卒修了生については、教員としての社会性や信頼性、対人関係調整力などが要求される。そのため、「学校における実習」において、研究分野の自己課題を、現場の指導教員などと協議しながら其の自己課題を明らかにしていくことが求められる。

具体的な方策の例としては、解決すべき自己課題を研究分野と実務分野に分けてとらえ、後者については、主として大学の実務家教員が実習校の管理職や指導教員と連携しながらコンサルテーション等を通じて解決の道を探っていくシステムを構築することなどが考えられる。

学校マネジメント能力をはぐくむ
アクションリサーチ型スクールリーダー研修

Ⅲ 教職大学院に対するニーズ調査
～教員免許状講習者への質問紙調査～

現職教員が意識する教師の専門的力量と学校マネジメント能力の内実

1. 調査目的・方法

I 調査の目的

本調査の目的は、高度専門職業人である教員に求められる資質・能力を、現場で働く教員が、それぞれのキャリアステージに応じて、いかに認識し、その形成に努めているのかということ把握することにある。また、被調査者が求める能力の具体を明らかにすることにより、デマンドサイドのニーズに応じた大学院教育、教職大学院教育のあり方、カリキュラム開発の視座を開拓することにある。

教員に求められる資質・能力については、さまざまな調査研究において、さまざまな形で把握されてきたし、さまざまな立場から言及されてきたと言えよう。調査を通じて明らかになったことは、キャリアステージに応じて、ミドルリーダーやスクールリーダーとしての資質や能力が求められ、学校課題を解決する開発力、教育実践を遂行する指導力、取り組みを組織し、運営するファシリテーション力やマネジメント能力の形成の必要性や重要性が認識され、その高度化が企図され、養成や研修のためのプログラムが開発されてきた。

しかしながら、現職教員一人ひとりが、求める能力は、キャリアステージに比例するものばかりではない。むしろ、直面する「教育現場」を強く意識した、自らの教育実践者としての「当事者性」を意識したものであることは想像に難くない。にもかかわらず、当事者としての意向は無視され、職務年数等によって、ミドルリーダーやスクールリーダーとしての資質や能力を持つことが求められているという現実も存在する。

本調査の特質は、調査対象者を教職経験 10 年以上の者として設定し、幅広い意見を収集したところにある。ミドルリーダーやスクールリーダーといったキャリアステージにある被調査者が求める能力の具体を明らかにすることが第一義的な目的であり、この調査結果をもとにして、デマンドサイドのニーズに応じた教職大学院の教育プログラムの開発に資することができよう。

II 調査の方法

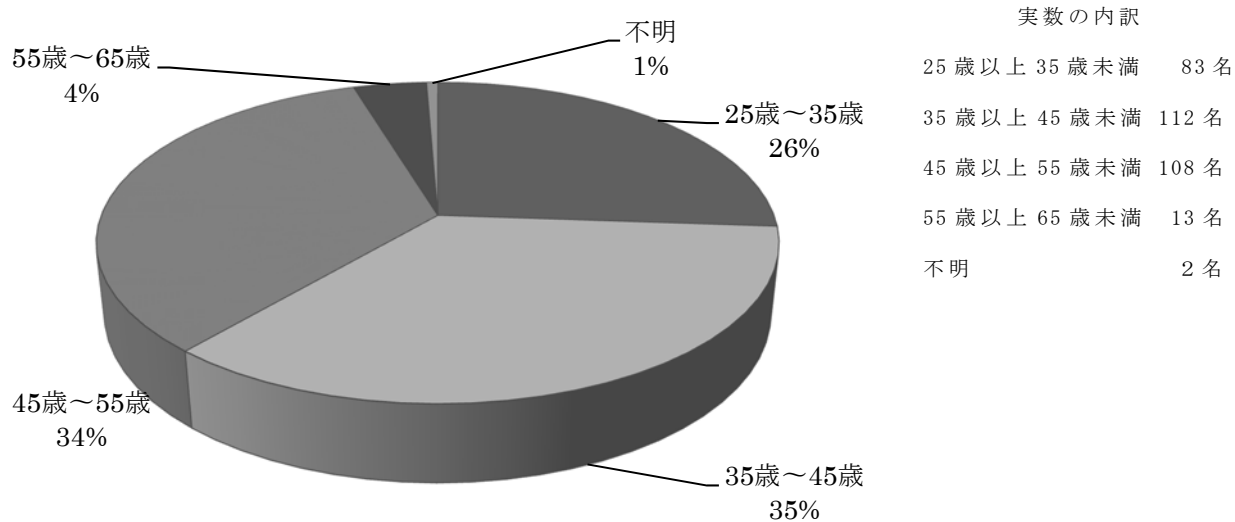
本調査は、選択肢を中心とした質問紙により実施した。質問紙の実際については、資料を参照していただきたい。調査日時や調査対象は、下記のとおりである。なお、講義の特質を考えても、被調査者の勤務している校種は多種多様であることは言うまでもない。ただし、教職経験年数に関しては、年齢的には、ミドルリーダーやスクールリーダーに属する世代であるものの、実際にこの世代の現職教員が求めるもの、直面する「教育現場」を意識した能力の内実を明らかにすることができよう。このことは、この調査の特質でもあり、実際に現場の教員が求める能力の内実を浮き彫りにすることができると言えよう。

また、質問紙を作成するにあたり、とりわけ重視したことは、被験者の特性や属性を浮き彫りにしたことにある。教員の年齢構成は、第一次ベビーブーム世代の教員の大量退職に伴う新規採用教員の大幅な増加により、ベテラン教員と若手教員の間に位置する 30 歳代後半から 40 歳代前半の教員層が空洞化したワイングラス型となっている。この世代の教員の教員歴との相関の中で、彼らが求める能力の内実を明らかにすることは、今後の教職大学院の教育プログラムを開発するための大きな視座を提供することになるはずである。

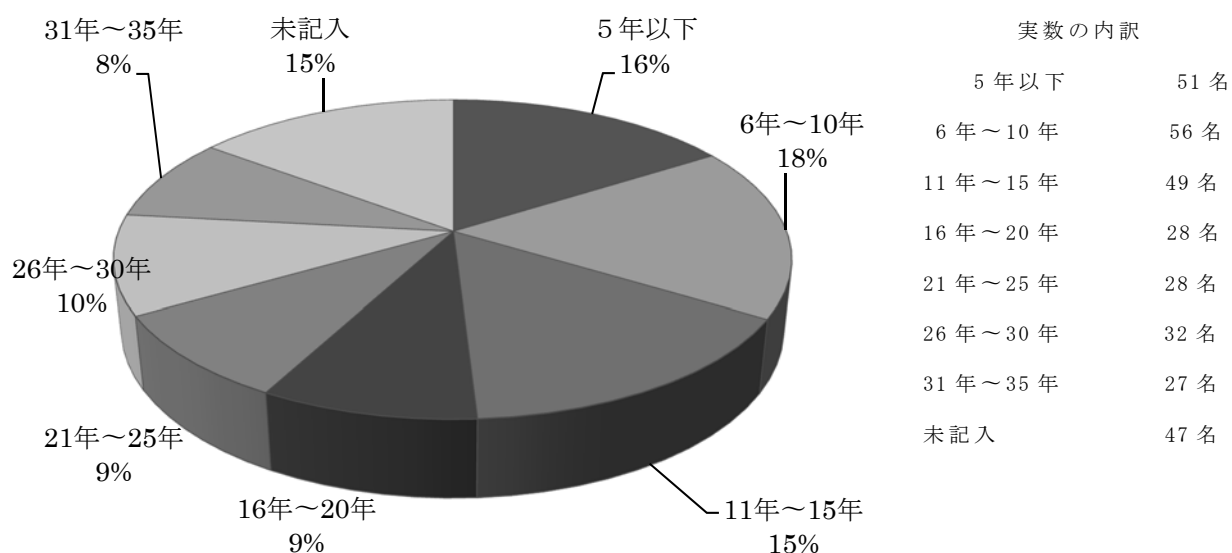
2. 結果の概要

I 調査結果

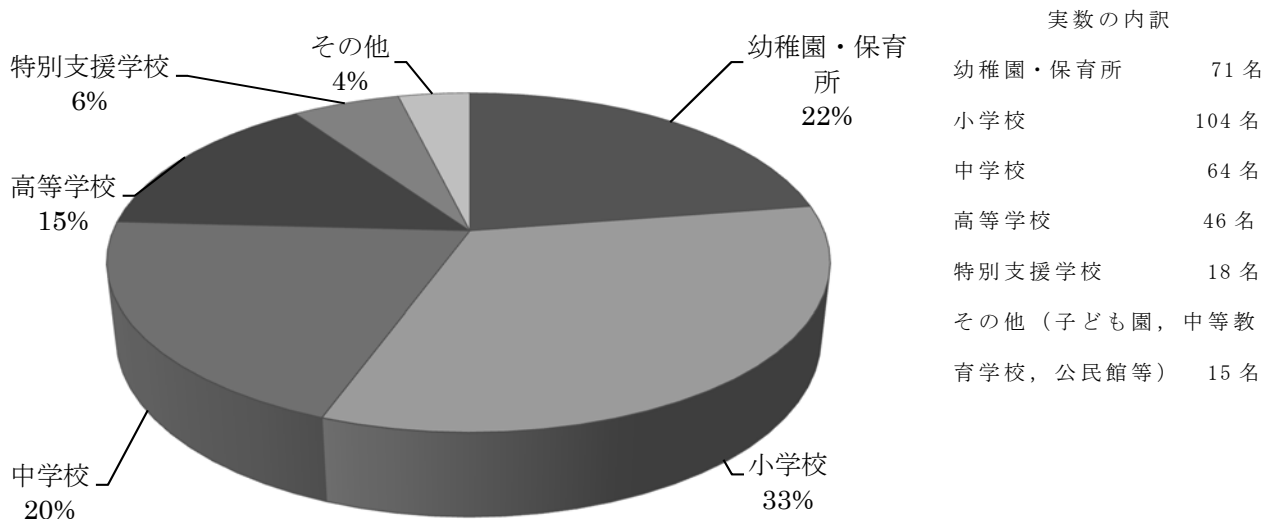
- ① 調査日時：2015年8月19日，及び8月21日
- ② 調査対象：岡山大学で実施された教員免許状更新講習（教育の最新事情）の受講生
総数 318名＜男性 94名，女性 223名，不明 1名＞
- ③ 年齢構成



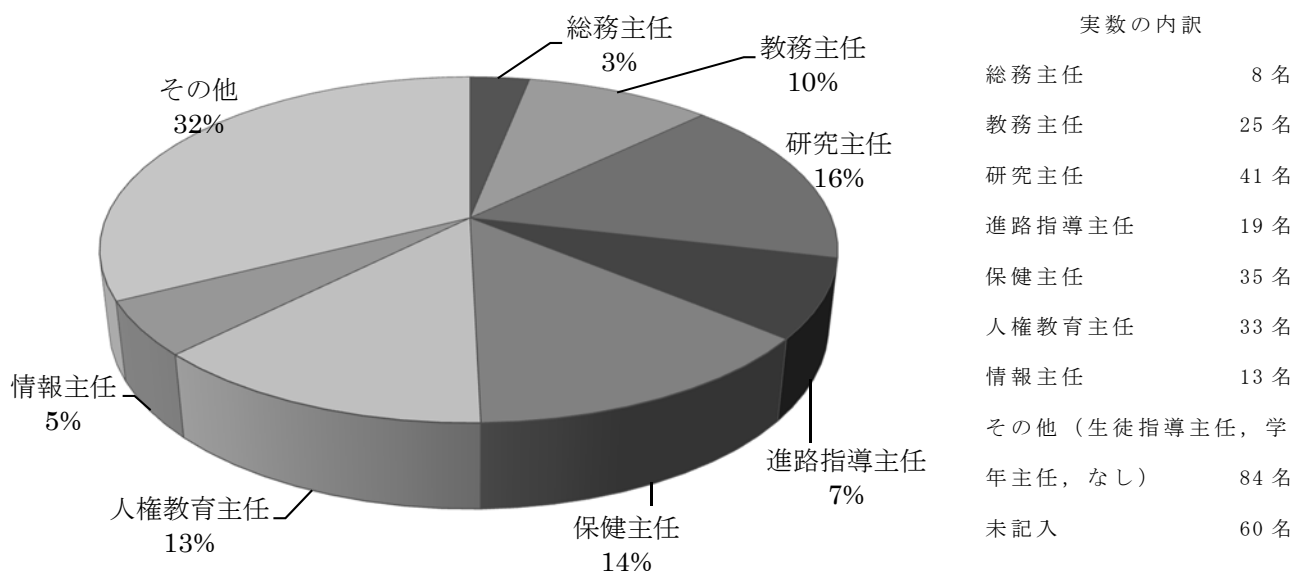
④ 教職経験年数



⑤ 現任校の校種



⑥ 主任経験の有無と種別



⑦ 指導主事等の経験

- ・ 指導主事（2名） ・ 主幹教諭（1名） ・ 指導教諭（1名） ・ なし（234名）
- ・ その他<教頭補佐，生徒指導主事，社会教育主事等>（6名） ・ 未記入（74名）

Ⅱ 現在の力量に関する自己評価

【学習指導力に関する事項】

| | 回答数 (割合) | | | | | | |
|---|--------------------|-----------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------|-------------|
| | そと うも 思 う | そ う や 思 う | 言 え な い | ど ち ら と | 思 わ な い | 思 わ 全 く な い | 未 回 答 |
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | |
| A 個々の子どもの学習状況・意欲・進捗や課題を適切に把握できる | 20 (06.29%) | 208 (65.41%) | 56 (17.61%) | 13 (04.09%) | 1 (00.31%) | 20 (06.29%) | |
| B 選んだ単元／題材の学習指導要領上の位置づけを明記した教材観を学習指導案に記述できる | 21 (06.60%) | 144 (45.28%) | 95 (29.87%) | 27 (08.49%) | 4 (01.26%) | 27 (08.49%) | |
| C 単元全体の指導計画・時数を明記し、これに基づいた本時の位置づけを学習指導案に記述できるとともに、適切な学習指導目標を明記できる | 21 (06.60%) | 140 (44.03%) | 98 (30.82%) | 26 (08.18%) | 4 (01.26%) | 29 (09.12%) | |
| D 本時の目標と整合する学習評価の観点と方法を学習指導案に記述できる | 23 (07.23%) | 157 (49.37%) | 86 (27.04%) | 21 (06.60%) | 3 (00.94%) | 28 (08.81%) | |
| E 個々の子どもの反応や発言を声かけしながら授業を展開できる | 60 (18.87%) | 176 (55.35%) | 48 (15.09%) | 8 (02.52%) | 1 (00.31%) | 25 (07.86%) | |
| F 一斉指導やペア学習、グループ学習等、内容に応じて適切な授業形態を採用できる | 45 (14.15%) | 153 (48.11%) | 76 (23.90%) | 11 (03.46%) | 3 (00.94%) | 30 (09.43%) | |
| G 机間支援の中で個々の子どもの様子を把握し、対応できる | 52 (16.35%) | 169 (53.14%) | 58 (18.24%) | 4 (01.26%) | 4 (01.26%) | 31 (09.75%) | |
| H 授業後に学習の展開過程が判るような、具体的かつ内容を精選した板書を行える | 18 (05.66%) | 127 (39.94%) | 114 (35.85%) | 21 (06.60%) | 7 (02.20%) | 31 (09.75%) | |
| I 教育機器(視聴覚機器や実験道具等)を適切に用いることができる | 28 (08.81%) | 127 (39.94%) | 99 (31.13%) | 30 (09.43%) | 5 (01.57%) | 29 (09.12%) | |
| J 根拠に基づいて自他の授業を分析し、具体的な改善策を提示できる | 13 (04.09%) | 123 (38.68%) | 134 (42.14%) | 17 (05.35%) | 3 (00.94%) | 28 (08.81%) | |
| 合計 | 301 (09.47%) | 1524 (47.92%) | 864 (27.17%) | 178 (05.60%) | 35 (01.10%) | 278 (08.74%) | |

【生徒指導力に関する事項】

| | 回答数 (割合) | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------|-----------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------|-------------|
| | そと うも 思 う | そ う や 思 う | 言 え な い | ど ち ら と | 思 わ な い | 思 わ 全 く な い | 未 回 答 |
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | |
| A 受け持っている児童生徒の発達段階に応じた指導を行うことができる | 26 (08.18%) | 219 (68.87%) | 48 (15.09%) | 7 (02.20%) | 1 (00.31%) | 17 (05.35%) | |
| B 特別支援教育の観点を踏まえた教室環境の整備に取り組める | 30 (09.43%) | 150 (47.17%) | 93 (29.25%) | 25 (07.86%) | 3 (00.94%) | 17 (05.35%) | |
| C 校外／校内における子どもの生活の実態を適切に把握理解することができる | 15 (04.72%) | 160 (50.31%) | 104 (32.70%) | 21 (06.60%) | 1 (00.31%) | 17 (05.35%) | |
| D 子どもに対して受容的・共感的にコミュニケーションできる | 80 (25.16%) | 186 (58.49%) | 24 (07.55%) | 5 (01.57%) | 0 (00.00%) | 23 (07.23%) | |
| E 子ども同士のコミュニケーションづくりを指導できる | 31 (09.75%) | 181 (56.92%) | 70 (22.01%) | 14 (04.40%) | 0 (00.00%) | 22 (06.92%) | |
| F 学校や学級で子どもたち自身が自己決定する場面や機会を設けることができる | 35 (11.01%) | 194 (61.01%) | 55 (17.30%) | 9 (02.83%) | 2 (00.63%) | 23 (07.23%) | |
| G 学習規律の遵守状況やクラスの雰囲気などを適切に把握できる | 44 (13.84%) | 178 (55.97%) | 56 (17.61%) | 12 (03.77%) | 3 (00.94%) | 25 (07.86%) | |
| H 教育活動に対するクレーム等に適切に対応することができる | 21 (06.60%) | 146 (45.91%) | 106 (33.33%) | 17 (05.35%) | 5 (01.57%) | 23 (07.23%) | |
| I 問題行動の早期発見と効果的な指導についての基礎的な実践知を有している | 18 (05.66%) | 157 (49.37%) | 100 (31.45%) | 14 (04.40%) | 5 (01.57%) | 24 (07.55%) | |
| J 問題行動があった際に、他の教員の相談相手にもなるような力量を有している | 19 (05.97%) | 124 (38.99%) | 112 (35.22%) | 31 (09.75%) | 8 (02.52%) | 24 (07.55%) | |
| 合計 | 319 (10.03%) | 1695 (53.30%) | 768 (24.15%) | 155 (04.87%) | 28 (00.88%) | 215 (06.76%) | |

【コーディネート力/マネジメント力に関する事項】

| | 回答数 (割合) | | | | | | |
|--|----------------------------|-----------------------|------------------|------------------|---------------------------------|----------------------------|-------------|
| | そ と て も 思 う | そ う や 思 う | 言 え な い | ど ち ら と | 思 わ あ ま り な い | 思 わ 全 く な い | 未 回 答 |
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | |
| A 勤務校の一員として、他の教職員と連携・協力することができる | 77 (24.21%) | 196 (61.64%) | 23 (07.23%) | 2 (00.63%) | 0 (00.00%) | 20 (06.29%) | |
| B 保護者や地域の人と連携・協力することができる | 53 (16.67%) | 196 (61.64%) | 42 (13.21%) | 7 (02.20%) | 0 (00.00%) | 20 (06.29%) | |
| C 自らの教育実践の課題を明確にして、主体的に学び続けることができる | 40 (12.58%) | 177 (55.66%) | 71 (22.33%) | 7 (02.20%) | 2 (00.63%) | 21 (06.60%) | |
| D 学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営を理解することができる | 26 (08.18%) | 181 (56.92%) | 82 (25.79%) | 8 (02.52%) | 0 (00.00%) | 21 (06.60%) | |
| E 校内で生起する諸問題を教育法規に基づいて理解・解決することができる | 8 (02.52%) | 124 (38.99%) | 122 (38.36%) | 38 (11.95%) | 3 (00.94%) | 23 (07.23%) | |
| F 教育課程の基準の趣旨を踏まえて勤務校固有の教育目標を設定するとともに、特色のある教育課程の編成について教職員を指導できる | 6 (01.89%) | 76 (23.90%) | 129 (40.57%) | 66 (20.75%) | 17 (05.35%) | 24 (07.55%) | |
| G 学校の組織性の把握に努めるとともに、校内の教職員の葛藤や対立を調整して、教職員の組織性・同僚性を高めることができる | 14 (04.40%) | 104 (32.70%) | 132 (41.51%) | 39 (12.26%) | 6 (01.89%) | 23 (07.23%) | |
| H 学校の教育活動の特徴について保護者や地域の人々にわかりやすく説明することができる | 15 (04.72%) | 139 (43.71%) | 106 (33.33%) | 30 (09.43%) | 5 (01.57%) | 23 (07.23%) | |
| I 個々の教員に課題を持たせて、その達成に向けて動機づけを行ったり、指導・助言することができる | 5 (01.57%) | 74 (23.27%) | 134 (42.14%) | 66 (20.75%) | 17 (05.35%) | 22 (06.92%) | |
| J 学校や地域の教育課題を発見し、適切な方法で学校の教育活動の改善に努めることができる | 7 (02.20%) | 81 (25.47%) | 164 (51.57%) | 37 (11.64%) | 7 (02.20%) | 22 (06.92%) | |
| 合計 | 251 (07.89%) | 1348 (42.39%) | 1005 (31.60%) | 300 (09.43%) | 57 (01.79%) | 219 (06.89%) | |

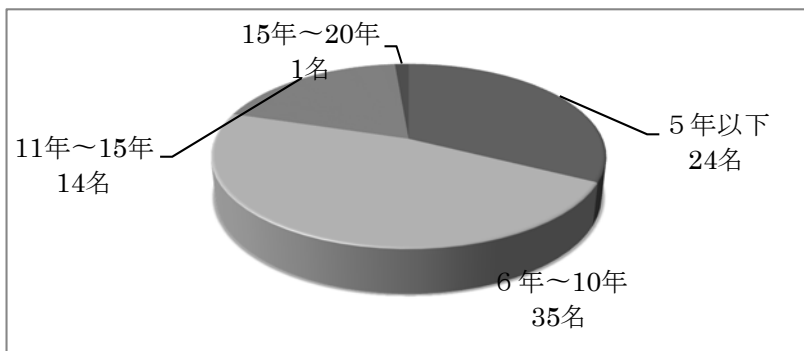
Ⅲ 向上させたい力量

| | 回答数 (割合) | | | | | | |
|--|----------------------------|-----------------------|------------------|------------------|---------------------------------|----------------------------|-------------|
| | そ と て も 思 う | そ う や 思 う | 言 え な い | ど ち ら と | 思 わ あ ま り な い | 思 わ 全 く な い | 未 回 答 |
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | |
| A 今日的な教育課題や教育事象に対応する実践的指導力を形成できるもの | 89 (27.99%) | 147 (46.23%) | 43 (13.52%) | 12 (03.77%) | 2 (00.63%) | 25 (07.86%) | |
| B 専門とする校種や教科に必要な知見を得、実践的な指導力を向上させることができるもの | 156 (49.06%) | 122 (38.36%) | 13 (04.09%) | 3 (00.94%) | 1 (00.31%) | 23 (07.23%) | |
| C 教職に必要な社会性・倫理観を育むことができるもの | 26 (08.18%) | 115 (36.16%) | 113 (35.53%) | 33 (10.38%) | 6 (01.89%) | 25 (07.86%) | |
| D 授業(教科、道徳等)の指導力を向上させることができるもの | 174 (54.72%) | 82 (25.79%) | 32 (10.06%) | 3 (00.94%) | 2 (00.63%) | 25 (07.86%) | |
| E 学級(ホームルーム)経営の力を向上させることができるもの | 125 (39.31%) | 91 (28.62%) | 63 (19.81%) | 9 (2.83%) | 4 (01.26%) | 26 (08.18%) | |
| F 児童生徒理解に基づいた指導力を向上させることができるもの | 125 (39.31%) | 110 (34.59%) | 50 (15.72%) | 6 (01.89%) | 2 (00.63%) | 25 (07.86%) | |
| G 学校や地域の教育課題を明確化し、学校改善の方策を考察できるもの | 34 (10.69%) | 123 (38.68%) | 112 (35.22%) | 24 (07.55%) | 2 (00.63%) | 23 (07.23%) | |
| H 校内研究を組織したり、授業改善に資する力量を形成でき、授業改善の取り組みにリーダー的にかかわる資質を育むもの | 46 (14.47%) | 106 (33.33%) | 106 (33.33%) | 31 (09.75%) | 3 (00.94%) | 26 (08.18%) | |
| I 先導的なカリキュラムや教育方法についての知見を得、カリキュラムを管理・運営する力量を育むもの | 32 (10.06%) | 99 (31.13%) | 125 (39.31%) | 33 (10.38%) | 5 (01.57%) | 24 (07.55%) | |
| J 学校の組織性や経営に関する専門的知識を形成し、学校運営のあり方を考察できるもの | 28 (08.81%) | 73 (22.96%) | 141 (44.34%) | 42 (13.21%) | 10 (03.14%) | 24 (07.55%) | |
| K ものこを論理的に捉えた上で、分析し、課題の解決のために、実行する能力を形成できるもの | 59 (18.55%) | 126 (39.62%) | 89 (27.99%) | 18 (05.66%) | 2 (00.63%) | 24 (07.55%) | |
| L 制度や教育動向について適切に理解し、教育法規に関する体系的知識を持ち、学校の諸問題に対応する実践力を身につけることができるもの | 32 (10.06%) | 113 (35.53%) | 108 (33.96%) | 36 (11.32%) | 4 (01.26%) | 25 (07.86%) | |
| M 中・長期的なビジョンを持ち、学校の教育計画を構想できる能力を身につけることができるもの | 29 (09.12%) | 107 (33.65%) | 121 (38.05%) | 30 (09.43%) | 7 (02.20%) | 24 (07.55%) | |
| N 個々の教職員に課題を持たせ、その達成に向けて動機付けたり、課題に対して組織的に取り組ませるための能力を身につけることができるもの | 34 (10.69%) | 91 (28.62%) | 126 (39.62%) | 31 (09.75%) | 8 (02.52%) | 28 (08.81%) | |
| 合計 | 989 (22.21%) | 1505 (33.81%) | 1242 (27.90%) | 311 (06.99%) | 58 (01.30%) | 347 (07.79%) | |

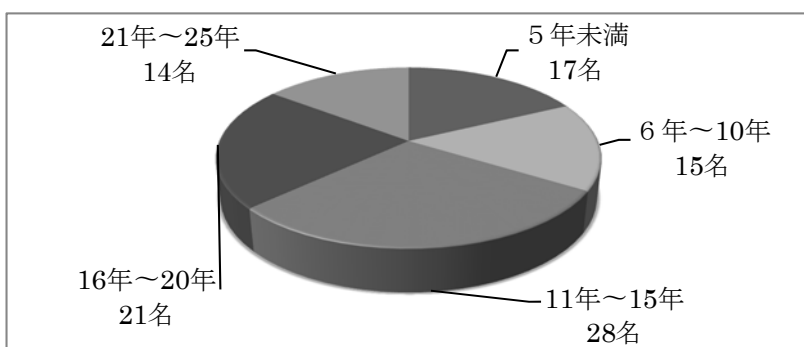
IV 調査結果から見てくるもの

年齢構成と教職経験年数を照合すると、また教員免許状更新講習の受講者が調査対象者であるという事実を考え合わせると、年齢と教職経験年数が比例しているとは言えない状況を読み取ることができよう。このことは、次に示すグラフからも明らかになる。

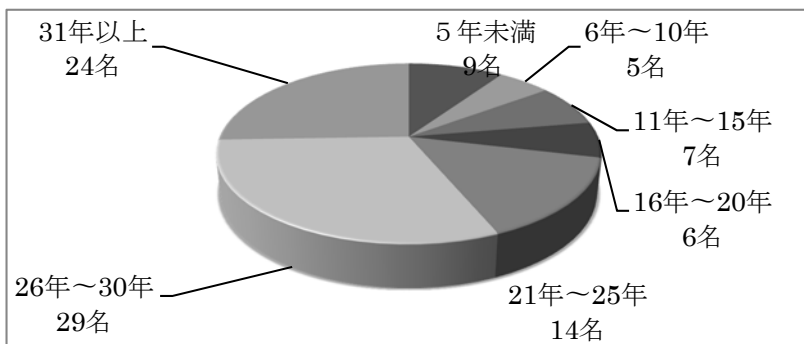
＜25歳以上 35歳未満の調査対象者の教職経験年数＞



＜35歳以上 45歳未満の調査対象者の教職経験年数＞



＜45歳以上 55歳未満の調査対象者の教職経験年数＞



各年代の教職経験年数を見ていくと、とりわけ、教職経験が5年未満の者が多くいることに目を向けざるを得ない。このことは、調査対象者は少なくとも10年以上の教職経験を有していると想定していたにもかかわらず、実際には教職経験は多くないという事実を示すものである。同時に、このことは、ただ単に、年齢から職能成長の指標を作成することに無理があることを示唆しているのかもしれない。年次による採用者数の増減は、教職経験年数を左右する要因であることは間違いない。ただ、こうした実態を鑑みると、年代による教職大学院教育の適応を求めるだけでは意味はないと言えよう。教師としての職能成長を期するためにも、キャリアステージに応じた、より実効性のあるカリキュラム開発の視座を得るためにも本調査は有効であり、この調査の分析をもとにした、カリキュラム開発を行うことは、デマンドサイドのニーズに応じる上でも有益であると言えよう。

以下、本調査の結果をもとにした、多方面からの分析と考察を行っていき、現状の教職

教職大学院教育プログラム開発のためのアンケート調査

このアンケートは、岡山大学大学院教育学研究科・教職実践専攻が実施するものです。教職実践専攻（教職大学院）は、開設以来 8 年間、今日的な教育課題や教育事象について、実践と理論との架橋・往還・融合を通して、高度教育実践力を育成し、専ら高度専門職業人である教員の養成と研修のための教育を行って参りました。学校教育に関する理論と実践を教授研究し、今後の学校教育に必要な知識・技術を身につけることを目的として、多くの人材を輩出しています。

しかし、いま一度、現場に必要なことは何かを検証し、より効果の高い教育プログラムを開発するために、皆様のご意見を伺いたいと考えています。結果は統計的に処理し、個人にご迷惑をおかけすることは一切ございません。あなたのありのままのお考えをお知らせください。

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）
専攻長 黒崎 東洋郎（岡山大学大学院教育学研究科・教授）

【調査に関する照会先】

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻・准教授
宮本 浩治：komiyamo@okayama-u.ac.jp

■ 回答に際してのお願い ■

この調査票に直接回答を記入してください。

・多くの設問は選択肢から択一で回答する形式です。あてはまるものに○を付してください。

I. あなた自身についてお伺いします。

以下の設問のそれぞれについて、当てはまる数字を1つ選び、○をしてください。なお、現在、教職に就いていない方は、4以降の問いにお答えいただなくても構いません。IIへお進みください。

1) 性別 1. 男性 2. 女性

2) 年齢 1. 25歳未満 2. 25歳以上～35歳未満 3. 35歳以上～45歳未満
 4. 45歳以上～55歳未満 5. 55歳以上

3) 取得免許状の種類をできる限り教えてください。なお、中学校・高等学校の免許状をお持ちの方は、教科等を（ ）内に記入してください。

1. 幼稚園・保育園 2. 小学校 3. 中学校（ ） 4. 高等学校（ ）
5. 支援学校（初等部・中等部・高等部） 6. その他（ ）

4) 正規採用後の教職経験年数 () 年

5) 正規採用以前の「講師等の経験」や「社会人経験」の有無を教えてください。

※「講師等の経験」には常勤講師の他、小1グッドスタート支援員、生活支援員、実習助手等の経験を含みます。

※「社会人経験」とは、学校現場以外での社会人経験（民間企業や公務員等）を示します。

1. 講師等の経験がある
2. 社会人経験はあるが、講師等の経験はなく正規採用となった
3. 講師等の経験と社会人経験の両方を有している
4. 新卒後すぐに正規採用となった
5. その他（ ）

6) 現在の勤務校の校種を教えてください。

1. 幼稚園・保育所 2. 小学校 3. 中学校 4. 高等学校 5. 特別支援学校
6. その他（ ）

7) 現在の学級担任の状況を教えてください。

1. 現在、学級担任をしている 2. 現在、副担任をしている 3. その他（ ）

教職大学院教育プログラム開発のためのアンケート調査

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| D 子どもに対して受容的・共感的にコミュニケーションできる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| E 子ども同士のコミュニケーションづくりを指導できる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| F 学校や学級で子どもたち自身が自己決定する場面や機会を設けることができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| G 学習規律の遵守状況やクラスの雰囲気適切に把握できる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| H 教育活動に対するクレーム等に適切に対応することができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| I 問題行動の早期発見と効果的な指導についての基礎的な実践知を有している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| J 問題行動があった際に、他の教員の相談相手にもなれるような力量を有している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

【コーディネート力/マネジメント力に関する事項】

| | とても そう思う | やや そう思う | どちらとも 言えない | あまり 思わない | 全く 思わない |
|--|-------------|------------|---------------|-------------|------------|
| A 勤務校の一員として、他の教職員と連携・協力することができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| B 保護者や地域の人と連携・協力することができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| C 自らの教育実践の課題を明確にして、主体的に学び続けることができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| D 学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営を理解することができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| E 校内で生起する諸問題を教育法規に基づいて理解・解決することができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| F 教育課程の基準の趣旨を踏まえて勤務校固有の教育目標を設定するとともに、特色のある教育課程の編成について教職員を指導できる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| G 学校の組織特性の把握に努めるとともに、校内の教職員の葛藤や対立を調整して、教職員の組織性・同僚性を高めることができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| H 学校の教育活動の特徴について保護者や地域の人々にわかりやすく説明することができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| I 個々の教員に課題を持たせて、その達成に向けて動機づけを行ったり、指導・助言することができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| J 学校や地域の教育課題を発見し、適切な方法で学校の教育活動の改善に努めることができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

2) これらのほかに、あなたが特記したい身につけた教師としての力量はありますか？ その内容を具体的に教えてください。

Ⅲ. 教育プログラムについて伺います。

1) 校外で行われ、受講してきた研修等で学んできたことは、今の教職生活に生かしていますか？最も当てはまるものに、○をしてください。

1. とても生かしている 2. まあ生かしている 3. あまり生かしていない 4. 全く生かしていない

教職大学院教育プログラム開発のためのアンケート調査

2) 仮にいま、大学院等で1年程度の再教育を受けられるとしたら、あなたはどのような内容のものを受講したいですか？ 次のA～Nのそれぞれについて、最も良く当てはまる数字を1つ選び、○をしてください。

| | 5 とても 思う | 4 やや 思う | 3 言 えない | 2 ど うも 思 わ な い | 1 あ ま り 思 わ な い |
|--|----------------|---------------|---------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| A 今日的な教育課題や教育事象に対応する実践的指導力を形成できるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| B 専門とする校種や教科に必要な知見を得、実践的指導力を向上させることができるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| C 教職に必要な社会性・倫理観を育むことができるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| D 授業（教科， 道德等）の指導力を向上させることができるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| E 学級（ホームルーム）経営の力を向上させることができるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| F 児童生徒理解に基づく生徒指導力を向上させることができるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| G 学校や地域の教育課題を明確化し， 学校改善の方策を考察できるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| H 校内研究を組織したり， 授業改善に資する力量を形成でき， 授業改善の取り組みにリーダー的にかかわる資質を育むもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| I 先導的なカリキュラムや教育方法についての知見を得， カリキュラムを管理・運営する力量を育むもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| J 学校の組織特性や経営に関する専門的知識を形成し， 学校の運営のあり方を考察できるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| K ものごとを論理的に捉えた上で， 分析し， 課題の解決のために， 実行する能力を形成できるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| L 制度や教育動向について適切に理解し， 教育法規に関する体系的知識を持ち， 学校の諸問題に対応する実践力を身につけることができるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| M 中・長期的なビジョンを持ち， 学校の教育計画を構想できる能力を身につけることができるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| N 個々の教職員に課題を持たせ， その達成に向けて動機付けたり， 課題に対して組織的に取り組ませるための能力を身につけることができるもの | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| その他 ※具体的に→ 0 | | | | | |

3) 岡山大学教職大学院で学びたいと思いますか？

1. 思う 2. 思わない 3. その他 ()

4) 「3」で①「思う」と答えた方にお聞きします。現在、教職に就かれている方には、現職派遣という形で、大学院での学び直しの制度があります。どういった形であれば、研修を行いたいと思いますか？

- なお、ここで言う夜間とは、18時以降21時までの間に行われる講義のことです。
1. 昼間/派遣 2. 夜間/派遣 3. 昼間/自費 4. 夜間/自費 5. その他 ()

5) 「3」で①「思う」と答えた方にお聞きします。研修期間はどれくらいが適切だと考えますか？

1. 1年間 2. 2年間 3. 3年間 4. その他 ()

6) 「3」で②「思わない」、あるいは③「その他」と答えた方にお聞きします。岡山大学教職大学院で学びたくない理由、あるいは学習の障害は何ですか？具体的にお答えください。

【ご協力ありがとうございました。】

3. 分析

岡山大学教職大学院では平成 27 年度の教員免許状更新講習受講者に対して、教職大学院教育プログラム開発のためのアンケート調査を実施し 318 名の回答を得た。

調査では、当該年齢を 25 歳未満、25 歳以上 35 歳未満、35 歳以上 45 歳未満、45 歳以上 55 歳未満、55 歳以上で分類しているが、平成 27 年度に教員免許状更新講習を受講できる者は、54 歳～55 歳（昭和 35 年 4 月 2 日～昭和 37 年 4 月 1 日生まれ）、44 歳～45 歳（昭和 45 年 4 月 2 日～昭和 47 年 4 月 1 日生まれ）、34 歳～35 歳（昭和 55 年 4 月 2 日～昭和 57 年 4 月 1 日生まれ）なので、25 歳未満の者はおらず、25 歳以上 35 歳未満は 34 歳、35 歳以上 45 歳未満は 35 歳と 44 歳、45 歳以上 55 歳未満は 45 歳と 54 歳、55 歳以上は 55 歳の者である。

このうち今後教職大学院での学修が実現しにくいと考えられる現在正式採用でなかったり現在勤務していなかったりする者、54 歳・55 歳・45 歳（45 歳の者は 45 歳以上 55 歳未満の中に含まれ、54 歳と判別できないため）の者を除外し、34 歳で正式採用 5 年以下の者 21 名を「初任期教員」、35 歳・44 歳で正式採用 10 年以上の者 68 名を「中堅教員」とし、両者の比較から分析する。

なお、分析は、「学習指導力に関する事項」「生徒指導力に関する事項」「コーディネート力/マネジメント力に関する事項」、「再教育を受けられるとしたときの受講希望内容」の質問に対して、「とてもそう思う」と認識されている回答に着目しているが、「再教育を受けられるとしたときの受講希望内容」を除き、質問項目に対する自己認識である以上、本人の能力の程度の表れととらえるより、本人の勤務する学校の状況が背景にあって、問われている能力の必要度が高いという認識につながったととらえて考察する。

① 「学習指導力に関する事項」のアンケート結果について

II

【学習指導力に関する事項】

| 自己認識 | 21 初任期 教員 入学 希望者 | | | 68 中堅 教員 入学 希望者 | | | 初任期-中堅 |
|---|------------------------------|-------|-------|-----------------------------|-------|-------|--------|
| | 回答数 | 割合 | | 回答数 | 割合 | | |
| A 個々の子どもの学習状況・意欲・進捗や課題を適切に把握できる | 1 | 4.5% | 8.3% | 4 | 6.6% | 6.1% | -2.0 |
| B 選んだ単元/題材の学習指導要領上の位置づけを明記した教材観を学習指導案に記述できる | 1 | 4.5% | 8.3% | 5 | 8.2% | 12.1% | -3.7 |
| C 単元全体の指導計画・時数を明記し、これに基づいた本時の位置づけを学習指導案に記述できるとともに、適切な学習指導目標を明記できる | 0 | 0.0% | 0.0% | 4 | 6.6% | 9.1% | -6.6 |
| D 本時の目標と整合する学習評価の観点と方法を学習指導案に記述できる | 1 | 4.5% | 8.3% | 3 | 4.9% | 6.1% | -0.4 |
| E 個々の子どもの反応や発言を生かしながら授業を展開できる | 6 | 27.3% | 33.3% | 10 | 16.4% | 24.2% | 10.9 |
| F 一斉指導やペア学習、グループ学習等、内容に応じて適切な授業形態を採用できる | 4 | 18.2% | 16.7% | 9 | 14.8% | 18.2% | 3.4 |
| G 机間支援の中で個々の子どもの様子を把握し、対応できる | 4 | 18.2% | 16.7% | 11 | 18.0% | 27.3% | 0.1 |
| H 授業後に学習の展開過程が判るような、具体的かつ内容を精選した板書を行える | 2 | 9.1% | 16.7% | 4 | 6.6% | 12.1% | 2.5 |
| I 教育機器(視聴覚機器や実験道具等)を適切に用いることができる | 3 | 13.6% | 16.7% | 8 | 13.1% | 18.2% | 0.5 |
| J 根拠に基づいて自他の授業を分析し、具体的な改善策を提示できる | 0 | 0.0% | 0.0% | 3 | 4.9% | 9.1% | -4.9 |

学習指導力に関するAからJの10項目については、初任期教員と中堅教員とで非常によく似た傾向を示しており、ばらつきが大きかった。

まず、初任期教員と中堅教員ともに自己認識が高い上位3項目は、「個々の子どもの反応や発言を生かしながら授業を展開できる」、「一斉指導やペア学習、グループ学習等、内容に応じて適切な学習形態を採用できる」、「机間支援の中で個々の子どもの様子を把握し、対応できる」で同じであり、変化に富む子ども達への対応を求められる最近の学校の状況が背景にあると考えられる。

一方、初任期教員には、「根拠に基づいて自他の授業を分析し、具体的な改善策を提示できる」、「単元全体の指導計画・時数を明記し、これに基づいた本時の位置づけを学習指導案に記述できるとともに、適切な学習指導目標を明記できる」で回答者はいなかった。また、「個々の子どもの反応や発言を生かしながら授業を展開できる」で、中堅教員より初任期教員が10.9ポイント高い。

これは、その場その場の判断により自分で行為が完結する一単位時間レベルの指導については必要感が高く、それなりに自信を持って対応できるが、他者との関係で行われる授業分析や短いスパンで完結しない単元レベルの広い視野には必要感が低く自信もなくなることが考えられ、この傾向は教職大学院への入学希望者12名において、一層、顕著になる。

次に、中堅教員では、初任期教員で回答のなかった「根拠に基づいて自他の授業を分析し、具体的な改善策を提示できる」、「単元全体の指導計画・時数を明記し、これに基づいた本時の位置づけを学習指導案に記述できるとともに、適切な学習指導目標を明記できる」でも回答があり、全ての項目で一定の回答があることから、多様な必要感と自己認識の広がり認められ、この傾向は入学希望者33名において、一層、顕著になる。

② 「生徒指導力に関する事項」のアンケート結果について

II

【生徒指導力に関する事項】

| 自己認識 | 21 初任期 教員 入学 希望 者 | | | 68 中堅 教員 入学 希望 者 | | | 初任期-中堅 |
|--|----------------------------------|-------|-------|---------------------------------|-------|-------|--------|
| | とてもそう思う | | | とてもそう思う | | | |
| | 回答数 | 割合 | | 回答数 | 割合 | | |
| A 受け持っている児童生徒の発達段階に応じた指導を行うことができる | 0 | 0.0% | 0.0% | 3 | 5.5% | 6.1% | -5.5 |
| B 特別支援教育の観点を踏まえた教室環境の整備に取り組める | 0 | 0.0% | 0.0% | 4 | 7.3% | 6.1% | -7.3 |
| C 校外／校内における子どもの生活の実態を適切に把握し理解することができる | 1 | 5.9% | 8.3% | 2 | 3.6% | 6.1% | 2.2 |
| D 子どもに対して受容的・共感的にコミュニケーションできる | 5 | 29.4% | 25.0% | 13 | 23.6% | 21.2% | 5.8 |
| E 子ども同士のコミュニケーションづくりを指導できる | 1 | 5.9% | 8.3% | 6 | 10.9% | 12.1% | -5.0 |
| F 学校や学級で子どもたち自身が自己決定する場面や機会を設けることができる | 2 | 11.8% | 16.7% | 12 | 21.8% | 24.2% | -10.1 |
| G 学習規律の遵守状況やクラスの雰囲気을適切に把握できる | 2 | 11.8% | 16.7% | 8 | 14.5% | 15.2% | -2.8 |
| H 教育活動に対するクレーム等に適切に対応することができる | 3 | 17.6% | 25.0% | 2 | 3.6% | 6.1% | 14.0 |
| I 問題行動の早期発見と効果的な指導についての基礎的な実践知を有している | 0 | 0.0% | 0.0% | 1 | 1.8% | 3.0% | -1.8 |
| J 問題行動があった際に、他の教員の相談相手にもなれるような力量を有している | 3 | 17.6% | 16.7% | 4 | 7.3% | 6.1% | 10.4 |

生徒指導力に関するAからJまでの10項目については、初任期教員と中堅教員とで傾向の違いが見られた。

初任期教員の自己認識が高い上位3項目は、「子どもに対して受容的・共感的にコミュニケーションできる」、「教育活動に対するクレーム等に適切に対応することができる」、「問題行動があった際に、他の教員の相談相手にもなれるような力量を有している」だが、中堅教員では「子どもに対して受容的・共感的にコミュニケーションできる」、「学校や学級で子どもたち自身が自己決定する場面や機会を設けることができる」、「学習規律の遵守状況やクラスの雰囲気を適切に把握できる」である。

中でも初任期教員の「教育活動に対するクレーム等に適切に対応することができる」、「問題行動があった際に、他の教員の相談相手にもなれるような力量を有している」は、中堅教員よりそれぞれ14.0ポイント、10.4ポイント高い。

これは、初任期教員に、「受け持っている児童生徒の発達段階に応じた指導を行うことができる」、「問題行動の早期発見と効果的な指導についての基礎的な実践知を有している」に回答した者がいなかったことと考え合わせると、子ども達の様々な言動に柔軟かつ適切に対応する必要感が高く、校内で同じような状況にある教員同士の関わり合いが日常的にあることや、子どもへの対応の不十分さについて外部からの指摘にさらされている状況があることが背景にあると考えられる。また、生徒指導上の課題があってもその困難さに気付いていなかったり、校内体制上、相対的に初任期教員は課題の多い子どもを担当していなかったりする状況が想定され、視野の狭さや経験の乏しさが現状認識を甘くしているとも考えられる。

次に、中堅教員では、「学校や学級で子どもたち自身が自己決定する場面や機会を設けることができる」で10.1ポイント、「特別支援教育の観点を踏まえた教室環境の整備に取り組める」、「学習規律の遵守状況やクラスの雰囲気を適切に把握できる」でも、それぞれ7.3ポイントと2.8ポイント初任期教員より高いことを考え合わせると、個別の子どもへの対応より集団全体をコントロールする必要感が高く、集団全体の成長を促すことや課題が大きくなる前の予防的な取り組みなど生徒指導の本質的かつ実践的な理解に基づく視野の広がりを感じさせる。また、「教育活動に対するクレーム等に適切に対応することができる」、「問題行動があった際に、他の教員の相談相手にもなれるような力量を有している」が初任期教員より大きく下回っていることは、初任期教員の対応のまずさも含めて難しい外部からの指摘に対応したり、相対的に初任期教員より課題の多い子どもや学級を担当しているがゆえに、厳しい現実を突きつけられている状況の表れであるとも考えられる。

なお、生徒指導力に関する事項では、教職大学院への入学希望者との差は学習指導力に関する事項ほど見られなかった。

③ 「コーディネータ/マネジメント力に関する事項」のアンケート結果について

II

【コーディネータ/マネジメント力に関する事項】

| 自己認識 | 21 初任期 教員 | | | 68 中堅 教員 | | | 初任期-中堅 |
|--|-----------------|-------|-------|----------------|-------|-------|--------|
| | 回答数 | 割合 | | 回答数 | 割合 | | |
| A 勤務校の一員として、他の教職員と連携・協力することができる | 6 | 26.1% | 33.3% | 20 | 32.8% | 33.3% | -6.7 |
| B 保護者や地域の人と連携・協力することができる | 5 | 21.7% | 25.0% | 12 | 19.7% | 24.2% | 2.1 |
| C 自らの教育実践の課題を明確にして、主体的に学び続けることができる | 3 | 13.0% | 16.7% | 8 | 13.1% | 18.2% | -0.1 |
| D 学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営を理解することができる | 1 | 4.3% | 0.0% | 7 | 11.5% | 15.2% | -7.1 |
| E 校内で生じる諸問題を教育法規に基づいて理解・解決することができる | 0 | 0.0% | 0.0% | 3 | 4.9% | 6.1% | -4.9 |
| F 教育課程の基準の趣旨を踏まえて勤務校固有の教育目標を設定するとともに、特色のある教育課程の編成について教職員を指導できる | 1 | 4.3% | 0.0% | 2 | 3.3% | 3.0% | 1.1 |
| G 学校の組織特性の把握に努めるとともに、校内の教職員の葛藤や対立を調整して、教職員の組織性・同僚性を高めることができる | 3 | 13.0% | 16.7% | 2 | 3.3% | 6.1% | 9.8 |
| H 学校の教育活動の特徴について保護者や地域の人々にわかりやすく説明することができる | 2 | 8.7% | 8.3% | 3 | 4.9% | 9.1% | 3.8 |
| I 個々の教員に課題を持たせて、その達成に向けて動機づけを行ったり、指導・助言することができる | 1 | 4.3% | 0.0% | 2 | 3.3% | 3.0% | 1.1 |
| J 学校や地域の教育課題を発見し、適切な方法で学校の教育活動の改善に努めることができる | 1 | 4.3% | 0.0% | 2 | 3.3% | 3.0% | 1.1 |

コーディネータ/マネジメント力に関するAからJの10項目については、初任期教員と中堅教員とで比較的似た傾向を示しており、項目の偏りが大きかった。

初任期教員と中堅教員ともに自己認識が高い上位3項目は、「勤務校の一員として、他の教職員と連携・協力することができる」、「保護者や地域の人と連携・協力することができる」、「自らの教育実践の課題を明確にして、主体的に学び続けることができる」で同じであり、教職大学院への入学希望者において、一層、顕著になる。教育課題の多様化・高度化が進む中で、個業と言われてきた教育に他との協働が求められている最近の学校の実情が反映していると考えられる。（初任期教員では「学校の組織特性の把握に努めるとともに、校内の教職員の葛藤や対立を調整して、教職員の組織性・同僚性を高めることができる」も同率で3番目に高い項目である）

中でも「勤務校の一員として、他の教職員と連携・協力することができる」では、初任期教員より中堅教員の方が6.7ポイント高い。

これは、初任期教員（採用5年以下）は34歳でも初めての勤務校ゆえに同僚に支えられながら働く必要を感じているであろうし、「学校の組織特性の把握に努めるとともに、校内の教職員の葛藤や対立を調整して、教職員の組織性・同僚性を高めることができる」が中堅教員より9.8ポイント高かったことと合わせて考えると、周囲に気を配りながら職員室での立ち位置を探っている状況も考えられる。一方で、中堅教員（採用10年以上）は、35歳なら2校、44歳ならそれ以上の学校を経験しており、「学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営を理解することができる」が初任期教員より7.1ポイント高いことと考え合わせると、重要性や困難性の高い仕事を任されて、多くの50代のベテランと

次々に採用される 20 代の若手に挟まれながら奮闘しているため、一層必要感が高くなっていることが推察される。

また、初任期教員では「校内で生起する諸問題を教育法規に基づいて理解・解決することができる」と回答した者がおらず、「学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営を理解することができる」、「教育課程の基準の趣旨を踏まえて勤務校固有の教育目標を設定するとともに、特色のある教育課程の編成について教職員を指導できる」、「個々の教員に課題を持たせて、その達成に向けて動機づけを行ったり、指導・助言することができる」、「学校や地域の教育課題を発見し、適切な方法で学校の教育活動の改善に努めることができる」でそれぞれ 1 名の回答に止まり、教職大学院への入学希望者では回答がなかった。この傾向は中堅教員でも同様である。

これらは、学校の管理運営に必要なマネジメントに関するものであるが、50 代と 20 代の教職員が多い学校が増えて教職員の年齢構成が歪になっている中で、学校では 50 代の豊かな経験を生かすとともにモチベーションの維持を図る必要もあるため、中堅教員に高い資質・能力があっても主要ポストを経験する機会を与えにくい状況にあり、中堅教員でも必要感をもちにくいことが背景にあると考えられる。

④ 「大学院での再教育に関する事項」のアンケート結果について

Ⅲ2) 仮にいま、大学院等で 1 年程度の再教育を受けられるとしたら、あなたはどのような内容のものを受講したいですか？

| 自己認識 | 21 | | | 68 | | | 初任期-中堅 |
|--|---------|-------|-------|---------|-------|-------|--------|
| | 初任期教員 | 入学希望者 | | 中堅教員 | 入学希望者 | | |
| | とてもそう思う | | | とてもそう思う | | | |
| | 回答数 | 割合 | | 回答数 | 割合 | | |
| A 今日的な教育課題や教育事象に対応する実践的指導力を形成できるもの | 6 | 28.6% | 33.3% | 21 | 30.9% | 51.5% | -2.3 |
| B 専門とする校種や教科に必要な知見を得、実践的な指導力を向上させることができるもの | 11 | 52.4% | 50.0% | 39 | 57.4% | 72.7% | -5.0 |
| C 教職に必要な社会性・倫理観を育むことができるもの | 3 | 14.3% | 16.7% | 7 | 10.3% | 9.1% | 4.0 |
| D 授業(教科、道徳等)の指導力を向上させることができるもの | 13 | 61.9% | 58.3% | 42 | 61.8% | 75.8% | 0.1 |
| E 学級(ホームルーム)経営の力を向上させることができるもの | 11 | 52.4% | 66.7% | 28 | 41.2% | 51.5% | 11.2 |
| F 児童生徒理解に基づく生徒指導力を向上させることができるもの | 10 | 47.6% | 58.3% | 29 | 42.6% | 51.5% | 5.0 |
| G 学校や地域の教育課題を明確化し、学校改善の方策を考察できるもの | 3 | 14.3% | 16.7% | 11 | 16.2% | 21.2% | -1.9 |
| H 校内研究を組織したり、授業改善に資する力量を形成でき、授業改善の取り組みにリーダー的にかかわる資質を育むもの | 3 | 14.3% | 16.7% | 16 | 23.5% | 36.4% | -9.2 |
| I 先導的なカリキュラムや教育方法についての知見を得、カリキュラムを管理・運営する力量を育むもの | 0 | 0.0% | 0.0% | 12 | 17.6% | 36.4% | -17.6 |
| J 学校の組織特性や経営に関する専門的知識を形成し、学校運営のあり方を考察できるもの | 3 | 14.3% | 8.3% | 8 | 11.8% | 21.2% | 2.5 |
| K ものごとを論理的に捉えた上で、分析し、課題の解決のために、実行する能力を形成できるもの | 4 | 19.0% | 16.7% | 14 | 20.6% | 30.3% | -1.5 |
| L 制度や教育動向について適切に理解し、教育法規に関する体系的知識を持ち、学校の諸問題に対応する実践力を身につけることができるもの | 3 | 14.3% | 16.7% | 12 | 17.6% | 27.3% | -3.4 |
| M 中・長期的なビジョンを持ち、学校の教育計画を構想できる能力を身につけることができるもの | 3 | 14.3% | 8.3% | 9 | 13.2% | 24.2% | 1.1 |
| N 個々の教職員に課題を持たせ、その達成に向けて動機付けたり、課題に対して組織的に取り組ませるための能力を身につけることができるもの | 4 | 19.0% | 16.7% | 12 | 17.6% | 30.3% | 1.4 |

大学院で再教育を受けられるとしたときの受講希望内容に関する A から N の 14 項目に

については、初任期教員と中堅教員とで比較的似た傾向を示しており、項目の偏りが大きかった。

まず、初任期教員と中堅教員ともに特に希望が多い項目は、「授業（教科，道徳等）の指導力を向上させることができるもの」，「専門とする校種や教科に必要な知見を得，実践的な指導力を向上させることができるもの」，「学級（ホームルーム）経営の力を向上させることができるもの」，「児童生徒理解に基づく生徒指導力を向上させることができるもの」，「今日的な教育課題や教育事象に対応する実践的指導力を形成できるもの」など教職に必要な実践的な指導力に関するものであり，この傾向は教職大学院への入学希望者において，一層，顕著になる。一方で，「先導的なカリキュラムや教育方法についての知見を得，カリキュラムを管理・運営する力量を育むもの」，「学校の組織特性や経営に関する専門的知識を形成し，学校運営のあり方を考察できるもの」，「制度や教育動向について適切に理解し，教育法規に関する体系的知識を持ち，学校の諸問題に対応する実践力を身につけることができるもの」，「学校や地域の教育課題を明確化し，学校改善の方策を考察できるもの」など学校の管理運営に必要なマネジメントに関するものは高くない。特に，その傾向は初任期教員において顕著であり，日々の指導における課題を解決したいという願いを強く持っていることが推察される。

次に，中堅教員では，「先導的なカリキュラムや教育方法についての知見を得，カリキュラムを管理・運営する力量を育むもの」で17.6ポイント，「校内研究を組織したり，授業改善に資する力量を形成でき，授業改善の取り組みにリーダー的にかかわる資質を育むもの」で9.2ポイント初任期教員より希望が多く，この傾向は教職大学院への入学希望者において，一層，顕著になる。また，「中・長期的なビジョンを持ち，学校の教育計画を構想できる能力を身につけることができるもの」，「個々の教職員に課題を持たせ，その達成に向けて動機付けたり，課題に対して組織的に取り組ませるための能力を身につけることができるもの」では，教職大学院への入学希望者が希望しない者より2倍近く多い。

これらは，学校の管理運営に必要なマネジメントに関するものであり，中堅教員は日々の指導における課題を解決したい願いとともに，教職員一人一人の力を束ね，組織として機能しなければ現代の学校が抱える課題には十分に対応できないという危機感があることが推察される。

4. 考察・総括

全回答者のうち教職大学院で学びたい者は，34歳で48.2%，35・44歳で47.3%，45・54歳で39.0%，55歳で15.4%だが，34歳で正式採用5年以下の初任期教員と35歳・44歳で正式採用10年以上の中堅教員に限って見ると，それぞれ57.1%と48.5%であることから，研修意欲は年齢とともに低下するものの，正式採用の者の方が意欲が高い傾向が見られる。

本調査における初任期教員である正式採用5年以内で34歳というと、講師経験を積みながら何年かの採用試験を経た者なので、採用後すぐに即戦力となることを自他共に求めるため、特に、学習指導や生徒指導に関する実践的な指導力を高めたい欲求が高まるのであろうし、新卒教員に比べると実践経験がある分、一定の高い自己認識を生むのであろう。一方で、正式採用5年といえば、1年目から3年目まで3年間と6年目に任命権者による研修を義務付けられているため、教職大学院で学修するのは困難である。また、講師を続けている者に教職大学院への道は一層困難である。

また、本調査における中堅教員である正式採用10年以上の35歳・44歳という、35歳なら2校、44歳ならそれ以上の学校を経験しており、重要性や困難性の高い仕事を任されるが、昨今の教職員の歪な年齢構成が進む学校では、中堅教員に校内で主要ポストを経験する機会を与えにくい状況がある。一方で、出産や育児、住宅の購入など時間と資金を要するライフイベントと重なる場合があるため、本人に学ぶ意欲があっても、教職大学院で学修したいと校長や家族に言い出すのは容易ではない。

しかし、今後の退職・採用の増加を踏まえると、中堅教員の中から一気に管理職や校内主要ポストへの抜擢が進むし、その後を引き継ぐ初任期教員の中にもリーダーの発掘が求められるであろう。

これらのことから、まず、新卒の学生に対しては、4年制大学を卒業して教員免許状を取得したばかりの者が、正式採用直後から勤務校にとって有為な戦力となるために必要なことを明確にしなければならない。それは、修了生フォローアップ調査の結果から、経験の豊かさを基盤とする人間的な幅の広さ、子どもたちや保護者、先輩教員とのコミュニケーション能力の高さ、ものごとを受容する寛容性や感性などを伴わなければ、高い研究的な知見を生かし切れないことと合わせて考える必要がある。つまり、34歳の初任期教員でさえ十分でない「学校の一員として他の教職員と協働しながら組織に貢献する」意識や実践的な力を養うことである。そこで、実習科目及び教育実践研究では、学生を指導する実習校と大学の教員同士が学生の課題を共有し、学生が学校組織の一員としてその学校の実態を踏まえた実践的な問題を自己課題として設定し、それを実践的に解決できるよう協働するのである。そうすることで、学生に、自分が得意で関心があることを生かしながら、それだけに止まらず、組織の一員として目の前の子ども達のために先輩教員と共に働くという認識や資質を高めることに一層注力しなければならない。

また、現職教員の学生に対しては、正式採用から10年から20年程度まで30代半ばから40代前半の者が、勤務校はもとより地域の課題解決のリーダーとなるために必要なことを明確にしなければならない。それは、修了生フォローアップ調査の結果から、率先して自ら動くことで大学院の学びを生かそうと努力しても、自分だけが動くのではなく、他教員を動かそうとする働きかけがなければ組織の活性化や人材育成につながらないこと、他教員の手本となっても、影響を及ぼす範囲が勤務校で自分の得意分野を生かすに止まることなく、地域・大学・行政機関・他校といった校外へと働きかける視野の広がりがない

れば、勤務校や地域の教育活動の豊かさにつながらないこと、連絡・調整役や補佐役として努力していても、学校組織の推進力になって校長から頼りにされる存在でなければ、校長に物足りないと感じさせてしまうことがあることと合わせて考える必要がある。つまり、「他の教員を動かし校外にも働きかける頼りがいのある地域の推進力となる」意識や実務的な力を養うことである。そこで、まず、共通科目及び選択科目では、学校の管理運営に必要なマネジメント力の育成に向けて、実務的な問題を実践的に解決する内容を盛り込むとともに、新卒学生と共修の場合は授業時間の内外を問わず彼らに働きかけて育成するなど大学教員と共に授業へ参画することが考えられる。次に、実習科目及び教育実践研究では、勤務校の校長や所管の教育委員会事務局と大学教員が、学生の今後のキャリアやそれに必要な資質・能力について共有した上で、学校や地域の実態を踏まえた実務的な問題を自己課題として設定し、それを実践的に解決できるよう協働するのである。そうすることで、学生に、自分の研究を生かしながら、それだけに止まらず、他の教員に働きかけて人材を生かし育てることや、学校や地域の課題を多角的・総合的に分析した上で法令や施策に基づいて解決することといった認識や資質を高めることに一層注力しなければならない。そして、現職教員の場合、教職大学院で学校や地域の課題を解決するという使命感や学修しやすくする金銭的なサポートも必要となるだろう。

学生は世代を問わず学習指導や生徒指導など実践的な指導力に必要感が高いので、自分や他教員のそうした資質・能力を高める研究に向かいやすいが、学校の管理運営に必要なマネジメント力への認識が弱いので、教員の手本にはなれても組織全体に影響を与えられず他から頼りにされない場合がある。教職大学院は研究を目的にすることなく、学校や地域の実践的・実務的問題の解決に向けた協働者として、高度な実践的・実務的教員を育成することに徹する必要がある。学生は実践的・実務的な問題を自己課題として設定し実践的に解決することを目指し、大学教員は学生の関わる学校や地域の様々な問題の中から理論的な問題を取り上げて研究課題として設定し、理論的な解決策を発信することが求められる。

最後に、大学院で再教育を受けられるとしたときの受講希望内容の中で、初任期教員と中堅教員ともに、「教職に必要な社会性・倫理観を育むことができるもの」の希望が少ないことが気になった。教育課題の多様化・高度化と教職員の歪な年齢構成の進展に伴って、教育現場の不祥事、あるいは不適切な言動が世を騒がせることが度重なっている昨今、授業時間の内外で学生の認識を高める必要があるとともに、大学にも社会性・倫理観が厳しく問われている。

学校マネジメント能力をはぐくむ
アクションリサーチ型スクールリーダー研修

IV 学校マネジメント能力をはぐくむ
アクションリサーチ型研究の開発

IV 学校マネジメント能力をはぐくむアクションリサーチ型研究の開発

1. プログラムの目的と概要

岡山大学教職大学院では、平成26年度・平成27年度と継続して「学校マネジメント能力をはぐくむアクションリサーチ型スクールリーダー研修」のプログラム開発・試行（調査研究）に取り組んでいる。その背景には、岡山県・岡山市の教員の年齢構成が、全国と同様、ベテラン教員と若手教員の間に位置する30歳代後半から40歳代前半の教員層が空洞化した状態になっていることがある。さらに、学校を取り巻く内外環境の急激な変化もあって、30歳代後半から40歳代前半の中堅教員に期待される業務が増大・複雑化し、当該年齢の教員数の少なさを要因とした多忙感や負担感が大きくなっているといわれる。

しかし、自らの業務を単に遂行するだけでは、管理職や同僚教員との協働の機会が十分に得られず、学年や学校全体の動きに対する理解を深められない。その結果、スクールリーダーに求められる学校の経営・組織をリードするマネジメント能力の形成を図ることが困難である。したがって、30歳代後半から40歳代前半を中心とした現職教員を対象とし、近い将来のスクールリーダーを意図的・計画的に育成していくことが必要であるが、岡山大学教職大学院の場合、スクールリーダーの育成に特化したカリキュラムが編成されていない。そのため、現職教員学生が、自らを近い将来のスクールリーダーとして意識していない場合、岡山県・岡山市や教職大学院の期待・意向とのズレが生じ、それを修正・調整するための学修機会の提供が必要となる。

30歳代後半から40歳代前半の教員は、教員としての自信や安定感も生まれると同時に、「自己の発達停滞への不安も併せ持っている」ⁱとされる。特に、一般教諭からスクールリーダーへのトランジションに伴う矛盾や葛藤は、これまで形成してきた自らの教員像の再定義を迫るような危機と考えられる。このことは、当該年齢の教員には、直面する危機に葛藤しつつ、それを乗り越えていくための学びが必要であること意味している。また、「発達が主体（教師）自身の問題であるのに対し、教育は教師を客体として別の主体が働きかける意味が強い」ⁱⁱことから、教育・学習による介入よりも、発達の主体である教員自身が、自らのキャリアの問題を考え、デザインしていく方が効果的といえる。

その際、教員一人一人が自らのキャリアに対して求めているものを明らかにしていく必要がある。シャイン（Schein, E. H.）によれば、長い期間にわたるキャリアにおいて「個人が拠り所になっているもの（錨）」＝キャリア・アンカーがあり、職業人にとって自らのキャリア・アンカーを理解することが職能発達を促すことに役立つ。こうしたキャリア・アンカーは、生得的なものでなく、「教育や実際の仕事経験の積み重ねに基づいて形作られ、今現在のキャリアや人生における判断基準になるとともに、制約にもなる」ⁱⁱⁱとされる。ただし、キャリア・アンカーを意識する30歳代後半から40歳代前半のキャリア再構築期においては、職務や周囲から自分に期待される役割が大きくなることから、当該年齢層の教員には、キャリア・アンカーの理解と同時に、現在の仕事状況をいかに乗り切るかといったキャリア・サバイバルの考え方も重要となってくる。これについては、「外から自分に向かう声を変化の中で整理」し、「うまく仕事環境に溶け込み、適応できている状態」を「サバイバルできている姿」としてとらえることが適切である^{iv}。

一方、スクールリーダーに求められる学校マネジメント能力は、それぞれの学校が抱え

る多様な課題の解決に向けて学校の経営・組織をリードする能力ととらえられるが、関係するテーマが多岐にわたることから、一般に研修プログラムも包括的・理論的な内容になりがちである。しかも、こうした研修で提示される学校マネジメント能力が、必ずしも個々の教員のキャリア・アンカーと関連づけられたものではないため、その必要性や重要性については理解しているものの、研修に対する教員の主体性が喚起されにくいといえる。スクールリーダーとして必要な知識・技術を一方的に習得させようとするだけでは、手段の目的化や組織上の権限関係への依存をもたらす可能性がある。

また、教職大学院において、現職教員学生は、1年次の基礎的・理論的な学修を2年次の現任校での教育研究に活用していくことから、アクションリサーチを行うことが一般的である。アクションリサーチを行うためには、一人の教員として学校での教育実践の中で生じた様々な問題に応答的な対応を重ねつつ、スクールリーダーとしての視点からより本質的な課題を分析・提案していくことが求められる。しかし、現任校を離れて学修する1年次には、学校の目標や現状を客観的・相対的にとらえることができるものの、2年次に組織上の権限を有しない教員の立場に戻ると、直面する問題の解決に注意が向けられ、学校全体をとらえる視点を見失うこともありうる。そうした場合、現任校における2年次の取り組みが、1年次に作成した計画の実践に終始し、修了後のさらなる改善につなげられないという事態に陥ることが懸念される。

こうした認識・事態を踏まえ、研修プログラムの開発・試行（調査研究）にあたっては、現職教員学生がスクールリーダーとしての視座・視点を確立・保持していくため、以下の点に留意した取り組みを構想した。

- ①アクションリサーチにおいて何を重視するかの判断に必要な自らの基準（価値観）を明確化していく学修プロセスとすること
- ②課題に対するR-V-P-D-C-Aサイクルを主体的に意識させること
- ③新卒学生（若手教員）を指導する機会を研修内容に含めること
- ④岡山県・岡山市の教育施策や学校全体の動きを踏まえた授業分析を題材とすること
- ⑤関係機関との連携・折衝能力の育成を図る観点を含めること

スクールリーダーの育成には、現任校以外の状況依存的な環境の中で、自らの基準に応じた課題を設定し、R-V-P-D-C-Aサイクルを基軸とした実践に取り組んだ上で、そこから他者と共有可能な知見を見出し、その探究過程を跡づける機会を提供することが有意義であると考えられる。

¹ 石川英志「教師の自己省察と専門性開発を支援する課題探求型研修－教師の生涯発達 からみた10年経験者研修における省察の重要性－」岐阜大学教育学部編『教師教育研究』第3号，2007年，pp. 35-43。

¹ 西穰司「教師の職能発達論の意義と展望－英・米両国における近年の諸論を中心に」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』（13），教育開発研究所，1987年，pp. 187-202。

¹ 藤原美智子「エドガー・シャイン：組織内キャリア発達」渡辺三枝子編『新版 キャリアの心理学－キャリア支援への発達のアプローチ』ナカニシヤ出版，2007年，p. 117。

¹ 金井壽宏『キャリア・デザイン・ガイドー自分のキャリアをうまく振り返り展望するためにー』白桃書房，2003年，pp. 19-22。

2. 平成 27 年度のスケジュール

前述の基本方針を受け、平成 27 年度は表 1 のような流れで研修プログラムを実施した。研修プログラム前半の 1～3 日目には、岡山県・岡山市の教育施策や学校全体の動きを踏まえた授業分析-改善研修を位置づけ、教員にとってより身近で実践的な課題から R-V-P-D-C-A サイクルの学校マネジメントに対する理解の「質」を高めるよう企図した。3 日目までの内容を踏まえ、次は自らが設定した「育てたい教師像」に基づいた新卒学生の支援＝「メンター実習」の機会を設け、実際に若手教員と関わる中でスクールリーダーとして期待される人材育成指導力（校内研修の企画・運営を管理する能力を含む）の育成を図った（4～8 日目）。メンター実習後は改めてスクールリーダー研修のねらいを解説し、その上で、自らのキャリア・デザインを踏まえた研修の振り返りを行い（9～10 日目）、学校マネジメント能力の向上に多面的にアプローチする研修プログラムとした。

表 1. 平成 27 年度 研修プログラムの概要

| 時 期 | | テ ー マ |
|-------|-------|--|
| 6・7 月 | 1 日目 | 授業分析の視点と学校マネジメント |
| | 2 日目 | 学校の教育目標・経営目標を踏まえた授業分析・検討 |
| | 3 日目 | 学校の教育目標・経営目標を踏まえた授業改善案の作成とマネジメントサイクルの意義 |
| 8・9 月 | 4 日目 | 若手教員等に対する指導計画（研修計画を含む）の立案 |
| | 5 日目 | 若手教員等に対するメンター実習（以後、全 5 週間） |
| | 6 日目 | ・コンプライアンス研修とマネジメント研修（メンターからメンティへ） |
| | 7 日目 | ・メンター実習の分析・指導（カンファレンス①）（3 週終了時） |
| | 8 日目 | ・メンター実習の分析・指導（カンファレンス②）（5 週終了時） |
| 10 月 | 9 日目 | スクールリーダーに求められる学校マネジメント能力（スクールリーダー研修のねらい） |
| 11 月 | 10 日目 | スクールリーダーの職能発達を促すキャリア・デザイン |
| 12 月 | 11 日目 | 研修の成果と課題／スクールリーダーとしてのキャリア・デザイン |
| 1 月 | 12 日目 | 次年度のスクールリーダー研修計画の立案 |
| 3 月 | 13 日目 | ワークショップ又はパネルディスカッション |

平成 27 年度のプログラムは、平成 26 年度版（1 年目）と以下の 2 点を変更した。

まず、6・7 月の研修分を教職大学院の前期授業の中に組み込んだことである。1 年目、授業時間とは別に研修時間を設けて実施したところ、現職教員学生の負担感が大きかった。そこで、研修内容を授業に組み込むことで負担軽減に配慮した。

次に、メンター実習の一環として、メンターからメンティに対する「コンプライアンス研修」と「マネジメント研修」を導入したことである。これらの内容は、新卒学生が教員になる上で重要であるにも関わらず、1 年目のメンター実習においては十分に意識されなかった内容である。コンプライアンス研修は、メンターとメンティの個別の関係にのみ基づいた指導助言ではなく、自ら設定した教員像に向けた人材育成を他のメンターと協力・連携して実現するよう促すことを意識し、同校種の組み合わせで実施した。（詳細については前節を参照されたい。）

一方、マネジメント研修は、メンティが実習校の学校教育目標や指導の重点、校内研修

テーマなど大きな方向性を押さえ、「その学校において子ども達を教育する」ことの意味や重要性を理解できるようにメンターが働きかけることを通じて、メンティに若手のうちから学校全体の動きを意識させることを企図した。またそれと同時に、メンター自身も学校改善の一環としての授業づくりという考え方への理解を深めることができるという効果もねらっていた。なお実施形態や時期はメンターに一任した。

3. 各種研修（コンプライアンス研修）

岡山大学教職大学院の新卒学生は、平成27年8月27日(木)から9月30日(水)にわたり課題解決実習を行う。この実習は週1日が基本である他の実習に比べ、子どもの変化や教員の学級・教科経営の全体像をとらえることができるので実践的になる一方、学生単独の授業や学級活動・ホームルームなど直接的な指導時間が多くなる上、学校に勤務する職員として会議への参加や分掌の一部補助が加わるなど、学校の戦力として期待されるため、教員免許取得のための実習より肉体的にも精神的にも大きなストレスがかかる。

また、同じ時期に県内の学校などで教育関係職員の不祥事が度重なり、懲戒処分となったとの報道が相次いだ。職場の風通しが良くない中で重いストレスに長期間さらされることで、不適切な言動を抑える意思を鈍らせることが指摘されている。

この実習に先立って、新卒学生13名と現職学生9名を校種によって2グループ、「小学校」に新卒学生6名と現職学生5名、「中・高・特別支援学校」に新卒学生7名と現職学生4名とに分かれ、現職学生が「教育法規実践研究」の一貫として、課題解決実習前にコンプライアンスに関する手作りの研修を行った。

そのうち「中・高・特別支援学校」グループが、8月25日(火)に約90分で行った研修の概要は次のとおりである。

- ① 望ましい教師像について話し合い
- ② 普段の行動に対するセルフチェック
- ③ 教師として求められるコンプライアンスについて説明
- ④ 事例に基づくケーススタディ
- ⑤ 「私はこんな教師になります！」宣言
- ⑥ 教師として求められる行動について講評

②のセルフチェックシートでは、「院生室を離れる際は、重要書類（実習先の児童・生徒について個人情報が入ったもの）が人目にふれる危険がないよう整理整頓を心がけている」、「電車や飲食店など公共の場で、実習中に知り得た情報などを話さないように心がけている」、「社会人としてふさわしい言動に心がけている」など7つの項目について4段階で振り返ることができるようにした。新卒学生のそばに居るからこそ見える危うさを項目に取り上げることで、学校現場では常に意識すべきコンプライアンスを新卒学生の生活実態に引き寄せて考えさせていた。

④のケーススタディでは、「実習でお世話になった学校の文化祭で、担当したクラスの

生徒達ががんばっている姿に感動して写真を撮った。感動した気持ちをみんなに伝えたくて、ブログに写真とその様子を書いた文章をアップすると、記事を見た生徒は大変喜び、お礼の書き込みがあった。」「3年生に〇〇さんという生徒はいるかという問い合わせの電話を受けた。以前、親切にしてもらったお礼が言いたいということだったので、在籍していることを伝えると、お礼を直接言いたいので、電話番号を教えてほしいと言われたが、それは個人情報なので教えられないと伝えた。」の2つの事例について、問題があると思う部分を指摘させた上で、今後どのようなことが起きる可能性があるか、どのように対応すべきだったかを考えさせた。経験の浅い新卒学生にとっては善意の行為に思いもよらない事態を招く可能性が潜んでいることについて、自分の失敗談を含めて同じ目線から共に考えようとしていた。

⑥の講評では、実習校の子ども達だけでなく教職員からも愛される存在になれるよう、骨身を惜しまず努力することが、実習や研究の充実はもちろん、子どもの尊厳や学校の信頼を守ること、ひいては自分自身を守ることになることを、一連の活動を通して交わされた会話をつなぎながら実務家教員が話した。

これらのことは、現職学生にとって、授業で学修した事柄を研修に仕立てることを通して、内容に対する深い理解につながったであろう。また、新卒学生と生活を共にしているからこそ見える今時の若い世代の実態を想定することで、50代のベテランと20代の若手が多い歪な年齢構成が進む学校現場で、間に挟まれた数少ない中堅教員が組織への貢献度を高めるために必要な配慮に対する深い理解につながったことであろう。そして、自分がこうした内容を指導する立場になったときの厳しさや自分たちにこうした内容を指導していた管理職の思いに気付くことができたと考えられる。

-
- ⁱ 石川英志「教師の自己省察と専門性開発を支援する課題探求型研修－教師の生涯発達 からみた10年経験者研修における省察の重要性－」岐阜大学教育学部編『教師教育研究』第3号、2007年、pp. 35-43。
- ⁱⁱ 西穰司「教師の職能発達論の意義と展望－英・米両国における近年の諸論を中心に」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』(13)、教育開発研究所、1987年、pp. 187-202。
- ⁱⁱⁱ 藤原美智子「エドガー・シャイン：組織内キャリア発達」渡辺三枝子編『新版 キャリアの心理学－キャリア支援への発達のアプローチ』ナカニシヤ出版、2007年、p. 117。
- ^{iv} 金井壽宏『キャリア・デザイン・ガイド－自分のキャリアをうまく振り返り展望するために－』白桃書房、2003年、pp. 19-22。

4. メンター実習の成果と課題

(1) メンター実習の概要

本プログラムの中心を占めるメンター実習とは、新卒学生1～4人に対して現職教員学生1～2名をメンターとして配属し、新卒学生の「学校現場での実習（課題解決実習）」の期間中、メンティとなった新卒学生の支援に携わるといものである。メンターである現職教員学生は9名で、40～50代の、講師経験を含めると約20～35年の教職経験を有している教員である。メンティである新卒学生は14名で、学校種も教科も様々である。

メンターとメンティの組合せは、極力、異校種・異教科とした（表1）。その理由は、第一に、スクールリーダーの職務の基本は人材育成であり、児童生徒、教職員の課題を見極めた上で（＝現状分析 R）、教科や分掌の枠を超えて人々が学び育つ学校づくりを考える必要があるからである。同様に、30～40歳代半ばのメンターの近い将来のキャリアは指導主事が有力であり、校種や教科を超えた指導が求められる。これらのことを勘案して、敢えて異校種での組み合わせとした。第二に、特定の教科の授業のやり方やモデルをメンティにとっての「答え」として与えるのではなく、メンティの個々の研究テーマに対してメンター独自の視点で関わり、大学の指導教員、実習校の指導教員らとの視点の違いやそこから生じる議論を大事にすることで、批判的・論理的思考力を養い、研究力の深化を図ろうとしたからである。

メンター実習中、メンターはメンティと週1回以上のミーティングや実習校での参与観察等を行い、指導日誌を作成することとした。また、メンター実習開始の前と途中において「育てたい教員像」を具体的に設定・修正していくようにした。アクションリサーチは、「現実の文脈の中で起きていることに応答的であり、教師が専門的実践を行う際に自明とおもっていることを探究者として確かめる」ⁱ方法であり、そこでは「ひとつのサイクルが終わって行う評価は、最初のアイデアが解決されたかどうかだけではなく、新たな事実の発見と分析とを同時に含む。つまり活動の螺旋のなかで新たな考えの発見と修正が常に繰り返される」ⁱⁱことが重視される。このことを踏まえ、現職教員学生が「具体的に何をできるようになったか」という目に見える行動のみに着目するのではなく、メンティの実態を踏まえながら彼らにとって何が大切なのかを常に考える中で、最初の考え（育てたい教師像やその背後の教師観・教育観）を吟味・修正しながら支援を行うという批判的・創造的な思考様式を身につけることを重視した。こうした省察の場として、メンターと大学教員とで合同カンファレンスを行った（5週間のメンター実習のうち、3週目および最終週に各2時間実施）。

(2) メンター実習の成果と課題

ここでは、メンター実習での「指導日誌」とワークシート「育てたい教師像」の記述、及びカンファレンスでの聞き取り内容、メンター実習終了後のレポート（自己の変容およびメンター実習評価）の記述を分析することで成果と課題をまとめる。カンファレンスは

メンター全員および大学教員複数名で実施し、「メンタリングの手応えや難しさ」、「メンターとしての役割をどう考え、何を大切にしていたのか」、「メンター実習を今後現任校での若手教員育成にどのように活かそうか」、「メンター実習を通じて自身はどのように変容したか」といった問いを中心に半構造的にシェアリング及び聞き取りを行った。

1) 成果

①学校教育目標など学校の方向性を意識した授業づくりの視点

1時間の授業のみに目が行きがちなメンティに対して、学校教育目標等の大きな方向性に基づく授業づくりの重要性を意識させようと、学校教育目標や校内研修テーマについて実習校の学級担任と話をするように促す姿や、メンター自身が学級担任の実践を学校教育目標や指導の重点との関連で解釈しメンティに伝えようとする姿も見られた。これは、今年度「マネジメント研修」として、メンターからメンティに対して意識的に働きかけるよう課した内容である。

「実習生両名ともに、自らの研究テーマにこだわりすぎるのではなく、実習校である△△小学校の教育方針及び担任の先生の学級経営方針に沿って計画を立てることを助言した」(E 教諭)

「児童を広く大きくとらえ(担当学年だけではなく)、物事を学校全体的に総括的に見ることができるようになった。」「学校教育目標を意識した授業づくりなど考えたこともなかったが、常にこれを意識するようになった。」(F 教諭)

②メンターチームによる支援

本プログラムは、教職大学院の院生を試行対象として展開したため、もともとメンター同士の関係性が構築されているという事前条件がある。それにより、メンターは当初より互いに相談し合いながらメンティに関わっていたようである。たとえば「メンティに丁寧に関わりすぎることによってメンティの自立を阻んでいるのでは」といった疑問もメンター間で投げかけ、共に考えながら、よりよい関わり方を探っていたようである。

「もともと自分ひとりで若手を育てようという意識はなく、教科やクラス経営、校務分掌など場面に応じてチーム(!?)で支援することが多い。今回もわからないことが多かったので、メンター同士で相談しながら取り組んだ。ただ研究については「育てる」とはまた別の問題だと感じている。」(C 教諭)

③メンター自らの教育実践の問い直しや「育てたい教師像」の省察・具体化

実習中にメンティと関わる中で、またカンファレンスを通じて「育てたい教師像」や自身のメンターとしての関わり方を問われる中で、メンター自身がこれまで自明視してきたこと、たとえば若手の支援指導の在り方や異校種との関わりなどを改めて考え直すようになった様子や行動が変容している様子が見て取れた。

若手教師への関わりについて

「このような支援学生 2 人との関わりを通じて、育てたい教師像が、①「子どもを育てる」という共通の目標を有している教職員集団の中で、チームとして協働して教育活動に携わることができる教師、というものだけでなく、②「子どもにこんな力をもたせたい」という明確なねらいをもって、自ら率先して取り組むことができる教師、というものも加わりつつある。また、9/17のカンファレンスで、他の現職教員の先生方による支

援学生との関わり方とその思いを伺う機会を得たことで、自らの取り組みがやや過干渉になってはいないかということや、支援学生自身の学び・自立・成長に果たしてつながっているのかということについても考えさせられた。」(A 教諭)

「ポイントを絞ってアドバイスし、成長を見守るスタイルをとってきたが、予定を立ててあげたり、毎日励ましてあげたり細かいことまでいろいろかまってる接しかたも、必要であり、否定できないなと認めるようになった。」(G 教諭)

「児童の伸びとともに、若手教師の良さ・伸びを意識してみるようになった。」(F 教諭)

自己変容について

「これまで、現任校で若手教員の気づいたことがあってもそのことを本人に伝えることはしなかった。管理職にもスクールリーダーの教員にも「これからは、若手の教員にも影響を与えるように言っていけないといけない」と言われてきたが、言えなかったし、誰かが言ってくれる、という気持ちがあったからだ。しかし、～略～誰かが言ってくれるのではなく、メンターである自分が言わないといけないと思い、行動に移した。そういう点で、自己変容があったと思う。」(E 教諭)

「支援学生2人の共通の「数学的コミュニケーション」を少しでも理解できたらと思い、書籍を借り、指導案検討や授業の振り返りの際に質問をした。また、指導案を見るとき「この指導案では流せないのではないか」「めあてがぶれるのではないか」など、イメージして指導案を見ることができてきた。数学も授業もわからないが、まったくわからない自分から、質問ができる自分に変容したと思う。」(E 教諭)

「指導案に対する認識が変わり、いろいろな機関や機会に対して納得ができずに反抗的な態度で臨んできたが、この年齢に達したときに出来ない自分が不甲斐ないと思うようになった。」(G 教諭)

「若手を育てる」時には、学校全体、地域全体で育てる意識が大切であることに気が付いた。校内研修や校外である勉強会をうまく利用することで、私が一人で接するよりも多くのことを学べていたと思う。また、学習の場を共有することで、私も学ぶことが多かった。「一緒に学ぶ」ことで、私自身が「学び続ける教師」になれると思った。」(H 教諭)

異校種・異教科について

「中学校へ6時間授業観察に行き、数学授業を通して若手支援を考えさせていただいたことで、教師のかかわりとして小学校も中学校も、本質的な考え方に大きな違いがないことが分かった。違う校種であり、算数ではなく数学になることへの違いに対してどこまで研究の面での支えになれるかと考えていたが、その抵抗感はなくなった。」(E 教諭)

「他校種・他市・他地区の先生方を話すことで、当たり前なのが当たり前でないことや初めて知り得ることがあった。」(F 教諭)

「年代や校種の異なる院生との交流や授業により、ものの見方が広がったと感じられる。」(C 教諭)

2) 課題

①学校経営目標等に基づく授業づくり・授業改善の視点の不十分さ

学校教育目標などの学校全体の方向性に対する意識も当初に比べると強くはなっているが、それでも依然として、個々の授業づくりに不可欠な視点というよりも「余裕があれば意識をする付加的なものであり、現時点で子どもをみとる余裕のない新卒学生には無理には必要ないと判断をしている様子が伺える。この背後には、教師としての成長を描く際に、まずは授業・学級が中核であり、徐々に学年→学校→地域へと視野を拡げていくという「領

域」拡大の発想が根強いことが示唆される。

②学習するチームや組織づくりの視点の欠如

「〇〇さんは、人を結ぶ力がある。しかも自然な動きとして、様々な人から意見を集め、集約して役立てる力があり、それを確認するまでできている。これは、スクールリーダー的な動きでもあると思う。」(D教諭)

学校での人材育成を考える際、メンター―メンティの個別的な支援関係ではなく、メンティ間やメンター―メンティ間が学び合うチームへと育っていくことが大切である。上記のD教諭のように、メンティ同士の関係を重要視していることが伺えるような発言もごく少数ではあるが見られた。しかし、これをどのようにD教諭自身が価値づけ、どのような意図的な支援につなげていったか、これは十分に明らかにならなかった。

③答え探し(⇔探究のスタンス)

カンファレンスや事後レポートにおいて、メンターからはメンター実習に対して次のような不満や改善点が指摘された。

・手続き面での指摘

「メンターの役割について事前に明確に説明してほしい。」

「ペアリングを早目に教えて欲しい。」「メンタリングの回数を確保してほしい(少なすぎ)。」

・異校種・異教科ではなく同校種・同教科を望む指摘

・メンティの研究への関わり方に関する指摘

「指導教員がいる以上、研究面には関わりにくい。」「指導教員(大学)、実習校の担当教員、メンターと、メンティに関わる人々が多いため、それぞれが異なった内容の指導やアドバイスをするとメンティが混乱する危険性がある。指導の役割分担やメンティが指導を仰ぐ優先順位を明確にすべき」

運営面で実施者側に改善の余地があることは否めないが、それ以上に、スクールリーダーとしての育成を見据えた実施者の意図とメンターである現職教員院生との認識のギャップが見てとれる。

本研修では、メンターの役割の詳細を大学側から明確に指示することはしなかった。なぜなら、メンターにどんなあり方や関わり方が求められるかは、メンティの特性や力量、実習校の状況や実習校・大学両指導教員の関わり方、メンター自身の「育てたい教師像」等に大きく左右される、状況依存的なものだからである。これはスクールリーダーの学校づくりに求められるスタンスでもある。こうした探究力を重視するがゆえ、メンター自らが役割を探ることに価値を置いた。これに対して、メンターの役割の明確化を望む声からは、見通しを自分でたてるというより、他者から与えられた範囲の中で正解を探そうとする姿勢が伺える。

同様に、異校種・異教科の組み合わせにした実施者側の意図を認識しつつも、同校種・同教科を望む声も強いということや、メンティの研究からは距離を置いた接し方をするメンターが比較的多かったことも、ある意味で、メンティに対して、その校種での振る舞い

方や授業の仕方やモデルといった、具体的で、即効性のあるアドバイスをすることを重視していたのではないかと推測される。つまり、メンター実習を通じて、答え探しのスタンスから探究のスタンスへの変容を十分促し得なかったということになる。

ⁱ 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない』、東京大学出版会、2005年、p. 170。

ⁱⁱ 同上、p. 170

5. 総括

本調査研究で立案・試行したスクールリーダー研修プログラムは、30歳代後半から40歳代前半の受講者が自らのキャリア・アンカーを自覚的にとらえた上で、どのように学校を改善していきたいかという学校経営ビジョンを主体的に問い直すことを重視している。このことは、受講者が、R-V-P-D-C-Aサイクルの学校マネジメントの必要性を自明視する一方で、実際には、ミドルリーダーとして、管理職が設定する経営目標をブレイクダウン（分解・分割）した分掌目標や自己目標を設定・達成することそれ自体が学校をマネジメントすることと同義にとらえられてしまっているとの認識に基づいている。

そのため、人材育成指導力と折衝能力を育むことを目的としたメンター実習では、受講者がメンターとして育てたい教員像を設定・修正していく機会やカンファレンスの場を設けた。これらは、受講者の教育観・教員観を形作るためのものであり、岡山県・岡山市の教育リーダーとして、どのような人材が必要かを検討する機会の提供を意図していた。

そこには、30歳代後半から40歳代前半の受講者にとって、若手教員への助言・協力が、ミドルリーダーの役割と認識されつつも、その内容が同僚に対する助言者としてのものに留まり、岡山県・岡山市における学校の改善に求められる人材を育成するという意識が必ずしも強くないとの認識が存在する。

もちろん、メンター活動の前と途中で育てたい教員像を設定・修正する機会を設けていることから、受講者の意識が、新卒学生のケアに留まらず、教員として求められる人材育成にも向けられていると推察できる。しかし、設定された教員像を踏まえてどのような指導を行ったかについては必ずしも十分に明らかにされなかった。さらに、受講者がメンターとしての活動を行うにあたり、新卒学生の大学の指導教員や実習校の管理職・指導教員等との打ち合わせや意見交換を行ったケースが見られなかった。このことは、受講者が、メンターとメンティの個別の関係にのみ基づいた指導・助言を行うに留まったことを意味しており、自ら設定した教員像を育むための人材育成を他のステークホルダーとの協力・連携を通じて実現しようという意識に乏しかったと考えられる。

本研修プログラムは、受講者が既に有している暗黙知や疑問を引き出すことに留意し、受講者自身が、どのように学校を改善していくかといった学校マネジメントのサイクルの起点に納得性をもって立つことができるようにするものである。それは、R-V-P-D-C-Aサイクルの学校マネジメントに対する理解の「質」を高め、ミドルリーダーからスクールリー

ダーへの成長を促すことをねらいとしており、それまでの取り組みのままでは、学校の改善に資するスクールリーダーとしての役割を果たす上で不十分であることへの「気づき」をもたらすことに留意している。こうした「気づき」は、どのように学校を改善するかという視点から、自らの取り組みを反省的・批判的にとらえ直すことによって達成されるものであり、本研修プログラムの成果も、この「気づき」に向けた意図的な支援という点に集約されている。

ただし、こうした受講者自身の「気づき」は、それまでの受講者のキャリア・アンカーや教職経験の影響を強く受けることから、本研修プログラムにおける取り組みが、受講者の「気づき」に必ずしも十分な効果をもたらさない場合も想定される。こうした状況を解決するためには、受講者が暗黙のうちに抱えている教育観や教員像について、管理職、教育行政及び大学教員との間で発散的に話し合う機会が必要であると考えられる。

