

# 学校・教育委員会・大学の協働による「学び続ける教員」の育成

－小学校若手教員育成システム開発事業1年目の成果と課題から－

前田康二・小柳和喜雄

(奈良教育大学 教職開発講座 (教職大学院))

## Development of Teachers Who Keep Learning throughout Their Career through Collaboration between Elementary Schools, the Board of Education, and a University

Koji MAEDA, Wakio OYANAGI

(School for Professional Development of Education, Nara University of Education)

**要旨：**本研究は、独立行政法人教員研修センター「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」において、奈良県教育委員会が同センターから委託を受け実施している「奈良教育大学との連携による小学校若手教員育成研修システム開発事業」における「学び続ける教員」の育成への取組みを対象としている。事業は、「学び続ける教員」としての基盤をつくるために、①双方向型学習あるいは協働学習等を取り入れるなどして、子どもたちが主体的に意欲をもって学ぶ授業を構成する力（授業力）、②日常的・長期的な教育活動の中で、教員自らが協働して学び合う同僚性、③教員として学び続けていく向上心、を小学校若手教員自らが協働を通して身に付ける研修システム（以下「研修システム」という）の開発を目的としている。本研究では、本事業の1年目の取組について、事業目的を達成するために意図され実施された4つの協働に焦点を当て、その記録から、どのような取組が行われ、それに対してどのような成果が見えてきたのか、また運用を通じてどのような課題が出てきたのかを明らかにすることを目的としている。分析にあたっては、事業の経過観察記録、研修対象の若手教員及び勤務校の校長、教頭へのアンケート及び聞き取り、児童へのアンケート、県立教育研究所指導主事、奈良教育大学教職大学院教員への聞き取りなどにより得られた定量的、定性的なデータを手がかりに、分析し考察している。

**キーワード：**協働 collaboration

アクティブ・ラーニング active learning

教員研修 teacher training

研修システムの開発 development of a training system

### 1. はじめに

中央教育審議会は、平成26年7月、文部科学大臣から「1 子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について、2 これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」諮問を受けた。

1 つめについては、義務教育学校の制度化などとも関わって審議が行われ、平成26年12月に答申が出され、そして27年度早々にその制度化が明確にされた。

2 つめについては、まず平成27年7月にチームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会から「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」という中間まとめが出され、続いて平成27年10月に教員養成部会より、「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」という答申案が出された。そして、平成27年12月21日に、中央教育審議会より諮問に対する答申として「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」「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～」が出された。

これらの答申では、社会の変化と学校を取り巻く状況の変化の中で、どのような学校の在り方が求められているか、その実現に向けてどのような教員の資質能力の確保や向上への取組が必要かへ目を向けた論点が整理されている。前者は、学校で子供が成長していく上で、教員に加えて、多様な価値観や経験を持った大人と接したり、議論したりすることで、より厚みのある経験を積むことができ、本当の意味での「生きる力」を定着させることにつながるために、「チームとしての学校」の体制整備のアイデアや方向性が述べられている。後者は平成24年8月に中央教育審議会より「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」を通じて「学び続ける教員像」が出されたことを受けて、「学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築」の必要性等がまとめられている。

本研究は、このような昨今の動きと関わって言えば、後者の教員の養成・採用・研修に関する取組と関わるものである。複雑化する課題を前に、多くの若手教員の採

用が続き、学校の職員構成が大きく変化する中で、「養成」と「研修」の効果的な連動を、学校・教育委員会・大学で組織を編成し、プログラム構築とその運用を共に行う「学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築」を目指した取組事例の研究に位置付くものである。

## 2. 研究の目的と方法

周知のように、初任者、10年経験者には、法定研修が用意されている。そして初任者研修後から10年目までの研修、またそれ以後の研修については、各自治体の判断に任せられ、進められてきた。しかしキャリアステージによっては手薄な年も見られ、「学び続ける教員」を支援して行くには、その体系的な研修、また大学での学びと各研修のつながりなども検討していく必要性ができてきた。つまり県教育委員会の研修プログラム、各校の校内研修プログラム、大学の養成・研修プログラムの関係を「学び続ける教員」支援をキーに検討していく必要性も出てきた。

上記の前章の答申にも見られるように、学校・教育委員会・大学で組織を編成し、プログラム構築とその運用を共に行う「学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築」に関わって、そのスタートを切る具体的な取組が求められてきている。

それらの課題に対して、本研究では、独立行政法人教員研修センター「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」において、奈良県教育委員会が同センターから委託を受け実施している「奈良教育大学との連携による小学校若手教員育成研修システム開発事業」へ目を向けることにした。

本事業では、前章の答申に示された「これからの時代の教員に求められる資質能力」に基づき、「学び続ける教員」としての基盤をつくるために、①双方向型学習あるいは協働学習等を取り入れるなどして、子どもたちが主体的に意欲をもって学ぶ授業を構成する力（授業力）、②日常的・長期的な教育活動の中で、教員自らがアクティブ・ラーニング等の手法を用いて、協働して学び合う同僚性、③教員として学び続けていく向上心、を小学校若手教員自らが協働を通して身に付ける研修システム（以下「研修システム」という）の開発を目的としている。

そこで本論では、この対象とする本事業の1年目の取組について、その記録から、どのような取組が行われ、それに対してどのような成果が見えてきたのか、また運用を通じて見えてきた

課題を明らかにすることを目的としている。

なお本事業の萌芽期における問題については、前田・小柳(2016)が、学校（拠点校5校：地域センターと称しセンター研修Ⅰを担う）と教育委員会（奈良県立教育研究所：センター研修全体のコーディネータ及びセンター研修Ⅱを担う）、大学（奈良教育大学教職大学院：センター研修Ⅰに参画する）など複数の機関が協働して事業を実施する際に、開始に当たってリーダーシップをとる機関が必要であること、事業の目的や初任者研修等との連続性を共通理解することや拠点校における取組みの成果を他の学校へ普及させていくシステムを工夫することが必要であることなどを指摘している。

本論では、若手教員（2年目の小学校教員）の能力向上のため計画実施された、この研修1年目の取組を対象に、図1に示したような4つの協働に目を向けそこでの取組内容や方法、それに対してどのような成果と課題が見いだされたかを分析する。つまり、1つめは若手教員間の協働であり、2つめは授業における児童間の協働である。3つめは教育委員会・大学・小学校の三機関間の協働であり、4つめは拠点校5校の2年目教員と他校に勤務する2年目教員の協働である。

分析にあたっては、事業の経過観察記録、研修対象の若手教員及び勤務校の校長・教頭（以下「管理職」という）へのアンケート及び聞き取り、児童生徒へのアンケート、県立教育研究所指導主事、奈良教育大学教職大学院教員への聞き取りなどにより得られた定量的、定性的なデータを手がかりに、分析し考察していく。

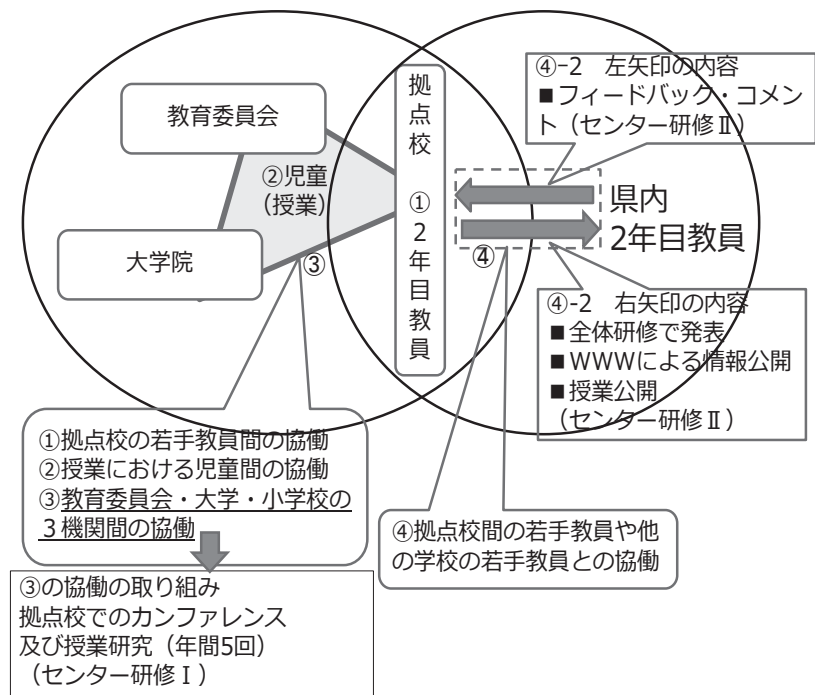


図1 1年目の取組みの概略図

### 3. 結果及び考察

#### 3. 1. 拠点校での協働の取組

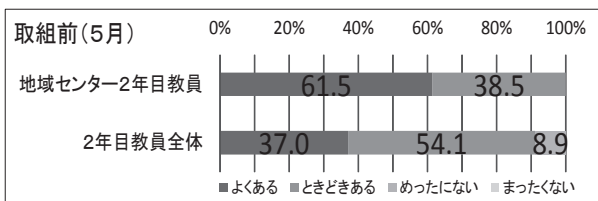
各拠点校では、県教育委員会、大学、小学校の協働（図1③）による支援のもと、2年目教員が協働（図1①）して、児童が協働的に取り組む（図1②）授業の開発を目指すセンター研修Ⅰが、5、6、7、9、10月の年間5回（5月の打ち合わせを含む）実施された。各拠点校を本研修の地域センターと位置付け、センター研修Ⅰにおける成果を、全体研修や公開授業等を通じて拠点校以外の2年目教員に普及させたり、フィードバックコメントをもらうことでセンター研修Ⅰの充実を図ったりしながら、拠点校以外の教員との協働の中、研修を進めた（図1④）。ここでは、これら図1中の①～③の3つの協働がどのように進められ、どのような成果と課題を残したかについて考察する。

##### 3. 1. 1. 2年目教員間の協働

平成27年度においては、校内で研修対象となる教員間の協働が図られるよう、採用2年目の教員が複数（2名から3名）配置されている小学校5校が拠点校に指定された。センター研修Ⅰにおいては、各拠点校において、これら2年目教員が、校内の他の教員にも相談しながら、毎回一緒に一時間の授業の指導案を作成する、協働による授業づくりが進められた。また、変容を把握するため、研修実施前の5月と研修実施後の12月に、拠点校（地域センター）2年目教員（n=13）及びその他の県内2年目教員（拠点校教員は含まない、n=128）に対して授業づくりに関する質問紙調査を実施した。

##### (1) 協働の頻度の変容

同期採用の教員間では、担当学年の違いや業務の忙しさなどから、実際に授業づくりなどにおいて協働する機会を頻繁に作ることは難しい状況にある（前田・小柳(2016)）。図2から、奈良県内の2年目教員全体では、他の教員と授業づくりにおいて「よく」協働している割合が4割に満たない状況であり、5月と12月とではほとんど変化がないことがわかる。一方、拠点校の2年目教員（地域センター2年目教員）については、協働がテーマであったため、5月時点で「よく」協働している割合が6割を超える数値を示しているが、12月には76.9%と、15%以上の伸びを示している。



2年目教員間の協働について、拠点校の2年目教員の1学期終了時のコメントに「自分一人で学級（授業づくり）を進めていく中で、自信がないこともあるので、同期の先生から吸収させてもらえたり、大丈夫と背中を押してもらえたりすることはとてもうれしいことで、頑張ってよかった」、「授業内容で悩んでいたところや考えきれてなかったところを教えていただき、非常に勉強になった。話し合う機会があまり取れていないので、11月に向けて、しっかり時間を取っていきたい」、「行事のため、学年で集まることが多く、協働的な話し合いをする時間がなかなか取れないが、今回の研修で、他の先生の意見や授業の進め方、組み立て方がよく分かった」、「3人で授業内容を相談する場をもらったので、学年の先生とも話し合いながら、頑張っていこうという気持ちが強くなりました」などがある。これらの発言から、2年目教員が、協働して授業づくりをしていく経験を経て、その有効性や学びの大きさを実感していることや、2年目教員間のチームワークの向上や意欲の向上などがみとれる。

特に初期の段階では、打ち合わせの時間がうまく確保できないため、準備不足になりがちであるといった点も否めず、いかに効率的に連携していくか、取り組みが進む中で試行錯誤しながら学んでいく必要があった（前田・小柳(2016)）。しかし、2年目教員のこれらの発言に象徴される2年目教員間の協働に対する肯定的な意識の萌芽が、打ち合わせ時間の確保や連携の効率化を招き、協働を推進させ、「よく」協働する割合の向上につながったと考えられる。

##### (2) 授業づくりの協働の範囲の変容

授業づくりに当たって他の教員と「よく協働」している割合についても、拠点校の若手教員は、取組み開始前の5月に比べ、取組み後の12月のほうが、校内のすべての立場の教員との間で伸びている（図3）。特に、5月時点では他の立場の教員より協働する割合が低かった管理職との協働については、12月には「よく協働している」「どちらかといえば、協働している」割合が84.6%と、38.4%伸びており、他の同僚教員との協働に近い値となっている。各拠点校の若手教員の研修を支えるサポートチームに同校の管理職も入り、一緒に授業作りをすることを通して、若手教員が管理職にも相談できる関係が出来上がってきていることがうかがえる。当該教員への聞き取りからも、「管理職との距離が近くなった」と

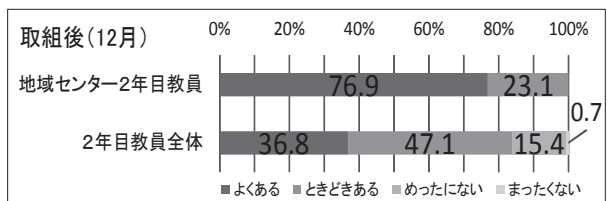


図2 他の教員と授業づくりにおいて協働する機会  
(奈良県立教育研究所(2016)p.11 より引用)



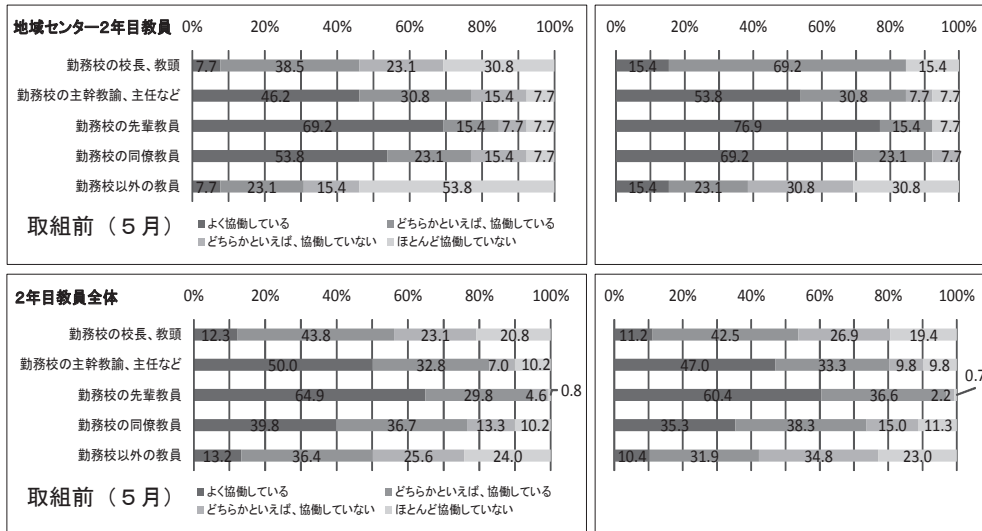


図3 授業づくりにおいて協働している人物  
(奈良県立教育研究所(2016)p.11 より引用)

のコメントが複数の学校からあった。このことは、管理職を含むサポートチームの構成が、ともすれば、若手教員にとっては、他の同僚教員よりも関係を作ることが難しく感じがちで、管理職との関係を強めることに寄与していることが考えられる。

一方、県内の2年目教員全体に目を向ければ、5月に対して12月は、すべての立場の教員との間で、授業づくりの協働についての頻度が下がっている。授業だけでなく様々な校務が増え、どんどん忙しくなっていく中、授業づくりについて同僚と相談する機会が減少していく傾向にある。抱える様々な業務が増えていくのは同様の状況であるにもかかわらず、拠点校において、一定の成果が上がったのは、月1度設けられていた授業研修の機会が果たす役割が大きかったと言えるであろう。

(3) 児童の協働的な学びを取り入れた授業の変容

本事業では、県内5校の拠点校において、双方向型学習あるいは協働学習等を取り入れるなどして、子どもたちが主体的に意欲をもって学ぶ授業を構成する力を2年目教員に育成することを目指し、約半年間5回にわたり、指導案検討や授業研修を中心とした研修を実施した。各拠点校の2年目教員は、月一度程度行われる研修時だけでなく、各回の研修に向け、日ごろから時間を調整して打ち合わせや話し合いを行い、準備をしていた。事業が狙いとした、児童の協働的な学びを取り入れた授業を構想し、展開できる力の育成について、2年目教員がどのように自己評価しているのかについても5月と比較して12月の時点では肯定的な変容が見られた。

図4の1～7の問いについて、「はい」「どちらかといえば、はい」の肯定的な回答が、2年目教員全体に比べ、拠点校教員のほうが大幅に増加している。特に、12月の時点では、拠点校教員のすべての2年目教員が、「1. 協働学習を取り入れた授業づくりをしていますか」「2.

協働学習を取り入れたねらいを説明できますか」で肯定的な回答をしている。また、「3. 学習内容に合わせて、適切な協働学習を選ぶことはできますか」については、肯定的な回答が、5月の7.7%から12月には84.6%に、「4. 学習内奥に合わせて、適切な協働学習を行うことができますか」については、23.1%から76.9%に、「7. 協働学習を取り入れた指導計画(単元構想)を立てることができますか」については、30.8%から61.65%にと、大幅に伸びている。研修実施後は大部分の拠点校2年目教員が、協働的な学びのねらいについて理解し、指導の計画等について一定の知識と技能を身に付け、実践していることがわかる。このことは、項目1～6については、拠点校以外の2年目教員の5月から12月の間での肯定的な回答の上昇がいずれも10ポイント以内であること、項目7については下降していることと比べると大きな差があることから顕著である。

ただし、「5. 協働学習を取り入れた授業を効果的に進めるための教材・教具の開発ができますか」「6. 協働学習を取り入れた授業を評価する方法を知っていますか」については、拠点校において、大きく上昇してはいるものの、12月時点で、それぞれ46.2%と半数以下にとどまっている。このことから、拠点校教員は、センター研修Iを通して一定の研修と実践を積みながらも、具体的な教材・教具の在り方や、協働学習に関わっての評価までは十分に身に付けることができなかったことがわかる。教材・教具の開発や学習評価についての研修が、今後、3年目研修における主要な内容に含まれるべきであろう。

また、「8. 協働学習を取り入れた授業を、今後増やす予定ですか」については、拠点校教員について、事前事後ともに肯定的回答は100%ではあるが、5月時点での「はい」が84.6%であったのに対し、12月には53.8%に減少している。このことから、拠点校においては、協

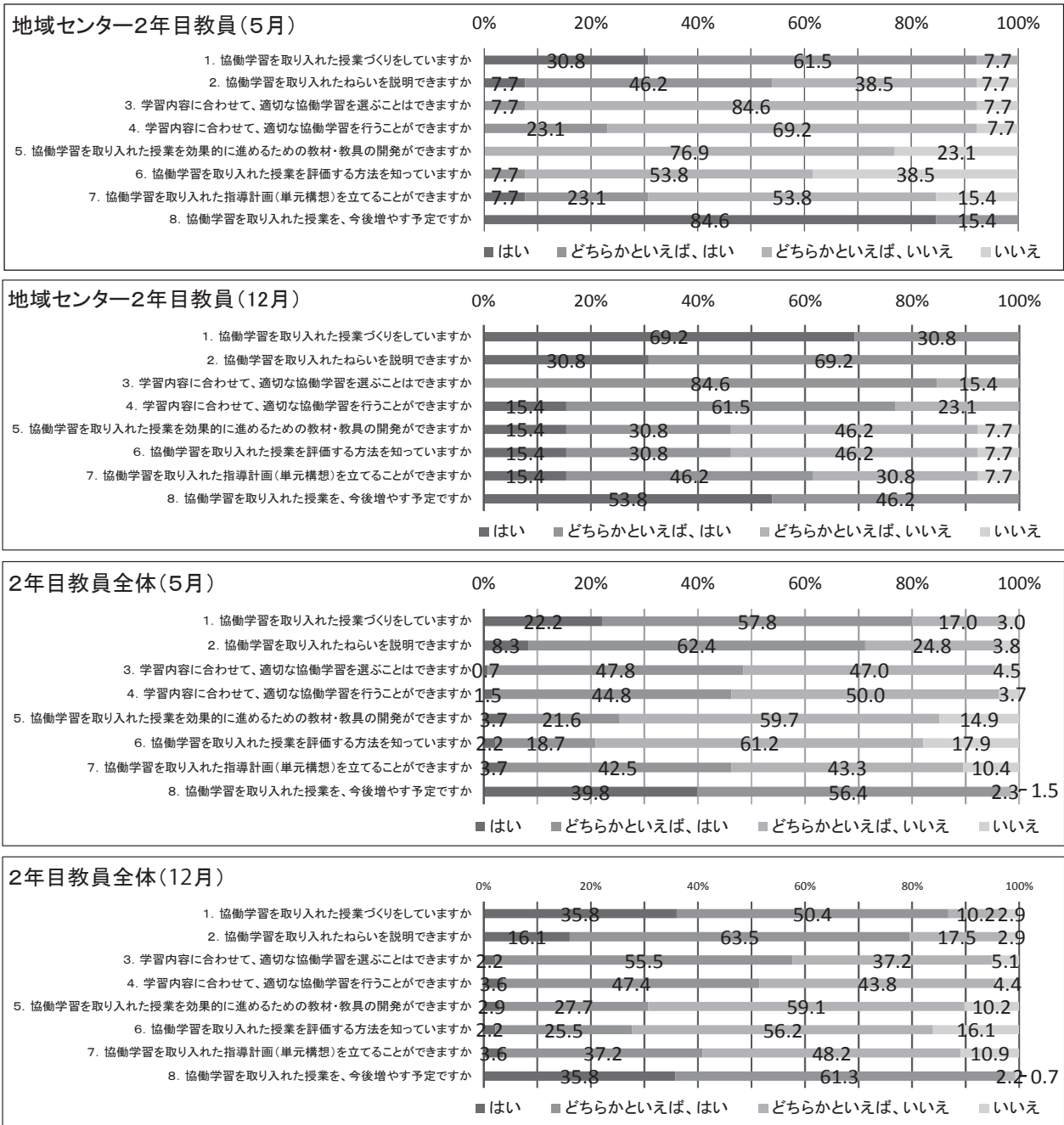


図4 児童の協働的な学びを取り入れた授業について  
(奈良県立教育研究所(2016)p.14 より引用)

働的な学びを取り入れた授業が一定定着していること  
の表れであると考えられる。

ただ、学校によって、協働学習を手段としているのか、  
目的としているのか、といったことについて様々な状況  
が見受けられ、今後、協働学習を学校においてさらに実  
践させていくためには、さらに個々の状況の把握と理解  
が必要である。

### 3. 1. 2. 児童の協働

次に、センター研修のテーマである授業における児童  
の協働的な学び(図1②)について、それがどのように  
働いたかを見ていきたい。各拠点校においてアプローチ  
はさまざまであったが、授業の構成、活動の形態に変化  
が見られた。拠点校のひとつであるA小学校(2年目教  
員2名)を例にとって、児童の協働がどのように進んで

いったかを見ていきたい。

5月の打ち合わせでは、児童や授業の実態として、「一部の決まった児童のみが、話し合いや発表の活動に積極的に参加している」「教科によっては一方的な知識伝達の授業に陥りやすい」などがあげられることから、「子どもたち自身が課題を見つめ、学んだり考えたりするような授業をつくっていききたい」という2年目教員の目標が述べられた。この目標を達成するため、児童の思考の可視化や情報の操作化を助ける「思考ツール」の活用に着目し、思考ツールを手掛かりに児童の協働的な学びを作り出していく方向性が提案された。

6月には、2名のうち1名が3年生国語科の研究授業を実施し、研究協議を行った。授業は「調べて書こう、わたしのレポート」というテーマで実施された。マインドマッピングの手法を使ってアイデアを拡げ、相互に関連付けていく活動から、そこで視覚化された考えを、ペアで互いに伝え合い深めていくという活動が行われた。電子黒板などのICT機器の活用もあり、わかりやすくツールが導入されていたので、児童も抵抗なくツールを使っていた。しかし、マップの完成に大部分の時間を費やし、話し合いの時間が十分確保されなかった。

7月の研修においては、もう一方の教員が、5年生の家庭科で「整理整頓の計画を立てよう」というテーマで、望ましい整理整頓の仕方を「ステップチャート」というツールを使いグループで考える授業を行った。児童のグループでの話し合いは活発に行われた反面、ツールの特徴を生かし、話し合いを進め、思考を深める道具として十分活用し切れていない面も指摘された。

10月の研修では、3年社会科で「店ではたらく人々の仕事」をテーマに「くらげチャート」を活用して、スーパーマーケットの様々な工夫について、発表し、話し合う授業が展開された。児童は、様々なツールを、思考を

深めたり、他の児童と協働して課題を解決したりする手段として活用したりすることに慣れてきており、話し合いや発表の中で積極的に使っていこうという姿勢が見られた。

11月の研修では、センター研修Ⅱ（公開授業及び研究協議）に向けて指導案の検討が行われ、12月に授業が実施された。指導案検討では、これまでの児童の学びについて、様々なツールの使用が児童の協働的な学びを促進している面と、反対にツールの活用ありきになってしまい、児童の協働による思考の深まりが2の次になってしまっている両面が指摘され、再度、ツールの使用のねらいとその活用すべき利点を整理し、学習活動に有効に働くものであるのかを検証してから適切に使用すべきであることが確認された。センター研修Ⅱにおいては、3年生の理科の授業「電気で明かりをつけよう」及び5年生の家庭科「食べて元気に」においてそれぞれ「発表ボード」「ピックアップツール」というツールを手掛かりに児童が協働して学ぶ授業が展開された。ツールそのものやその活用が目的化してしまうことなく、児童の協働的な学びを促進する授業が提示された。

各授業について実施した児童へのアンケート調査のひとつの質問項目である「今日の授業は楽しく学べましたか」については、「はい」「どちらかといえばはい」という肯定的回答をした児童は、初回（3年生6月、5年生7月）の研究授業においては、68%であったのに対し、最終回（3年生12月、5年生12月）は100%であった。この項目に対し、理由を自由記述させたものの「楽しい」という言葉と他の言葉との共起関係を比較したものが図5である。初回に比べ、最終回には、「楽しい」が「話し合い」「話し合う」「グループ」「考える」「実験」「調べる」などと共起しており、児童自身の実感として協働的な学びが授業で展開されていることがうかがえる。

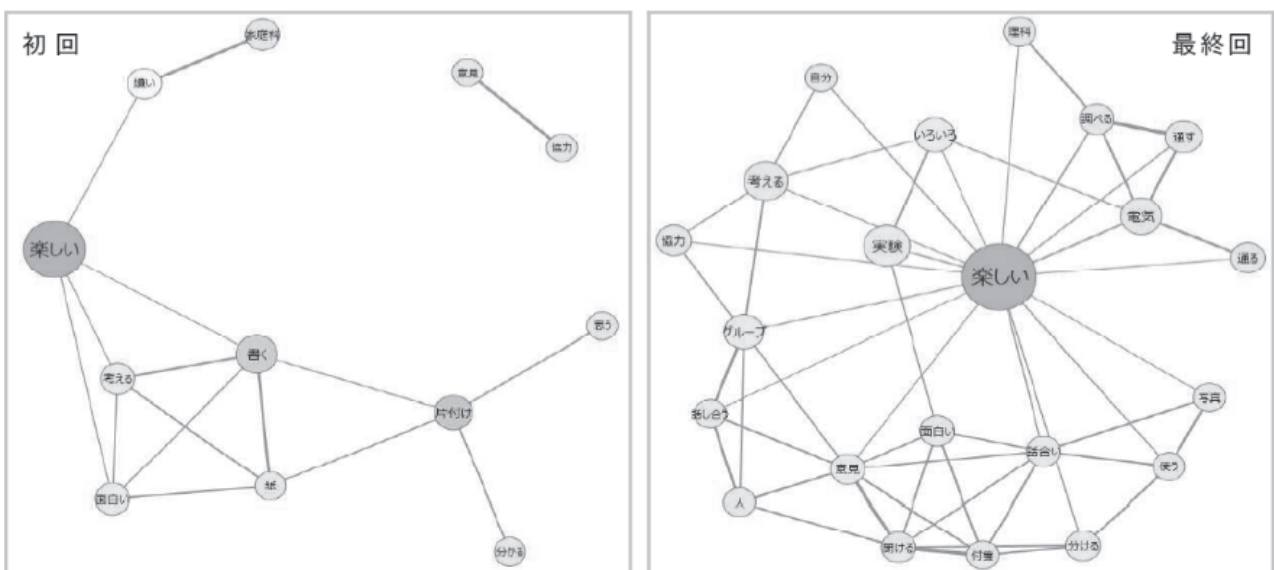


図5 授業を楽しく学べた理由についての自由記述の内容の初回と最終回の共起関係  
 (奈良県立教育研究所(2016)p.37より引用)

拠点校5校について、それぞれのサポートチームに加わった大学教員による経過観察から、児童の協働について以下の課題が浮かび上がってきた。

①「グループで学習すること」から「グループ学習」へなど、今後児童の協働の仕組み作りから児童の協働がある授業へと改善の余地があること。②取組みを通して、授業の中で児童を協働させることについては、2年目教員は理解を深め、実践する方法についても身に付けているが、協働を手段としたときに、子どもたちにどのような力を付けるのかを明らかにする必要があること。③現状では協働に関わっての態度しか測定できていない。協働を通して付けた力をどのように測定するのかを明らかにするべきであること。④協働自体が目的となる場合、協働のスキルを高める必要があること。

### 3. 2. 拠点校と県教育委員会と大学の協働

本事業の実施に当たっては、県内5小学校の拠点校と県教育委員会、大学でシステム開発委員会を立ち上げ、研修システムを決定するとともに、そのシステムの検証を行った。当初、「1つの計画書を共有しながらも、3者の理解に齟齬があったり、誰が、いつ、何を、どのように、どれだけするのかといった取り組みの具体がつかめられていなかったりする」(前田・小柳(2016))ことが最上位の会議であるシステム開発委員会になって明らかになることがあった。そのため、3機関間のコミュニケーションを見直し、よりバランスの取れた双方向性の強いものにするために、図6のような形を整えた。それぞれの機関内に担当者レベルでの会議を設け、機関の関係者全体の会議と2層構造にするとともに、機関を超えて担当者同士が協議する場を設けた。特に教育委員会と大学間の実務者会議は可能な限り頻繁にもつことで、理解の溝を埋めることに努めた。事業の萌芽期に見られた理解の齟齬がシステムの整備後なくなっていくことは、各機関間のコミュニケーションのシステム整備によりコミュニケーションが欠けたり、情報が滞ったりすることが解消されたものと考えられる。事業の初期にこのような関係者によるコミュニケーションのあり方を整備しておくことは異なる機関間の協働を促進する上で重要な要素であるといえるのではないだろうか。拠点校における2年目教員の協働を支援する目的で、各拠点校に、大学教員2名、指導主事2名、学校の管理職で構成するサポートチームが作られ、5回のセンター研修で、2年目教員の授業研究や指導案作成を支える形をとった。図1③に示された協働がサポートチームの活動に当たる部分である。事業開始当初は指導主事が研修をリードする形で進められ、大学教員が教え、2年目教員が教わり、学校管理職が調整する固定の役割分担が見られた。しかし、時間が経ち研修の回数を重ねるにつれて、この関係は固定化するのではなく、徐々にバランスのとれた形に変化し

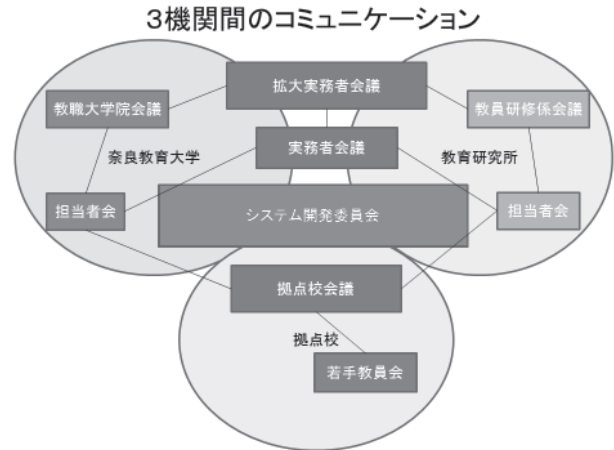


図6 3機関間のコミュニケーションシステム

た。研究協議の録画や発言記録から、2年目教員が担任する学級の状況を説明しながら、研修の場で出た提案を評価したり、自ら提案したりするなど、それぞれに対等な関係で意見を言い合うようになった。これは、各拠点校のサポートチームの教育委員会、大学の担当者を固定し、毎回、同じメンバーが顔を合わせセンター研修を行っていったことが、人間関係の構築につながり、協働を生みだしていったものであると考えられる。年度末に行った校長への聞き取りでの次のコメントがそのことを端的に表している。「最初は、5回のセンター研修は多いと感じていたが、終わってみれば5回は必要であったと思う。最初は、大学教員からのアドバイスを十分理解できなかった2年目教員も、訪問する大学教員が固定され、4回、5回と継続的・発展的な指導・助言を受けるにつれて、理解できるようになり、最後には大学や教育研究所とチームとしての一体感が生まれるまでに達したと感じる。」

### 3. 3. 拠点校と他校の協働

本事業においては、拠点校でのセンター研修Ⅰの取組みを中心として、拠点校教員と拠点校以外の教員も協働して授業づくり等に取り組みながら(図1④)、拠点校以外の学校においても授業改善が図られることをねらいとしている。そのねらいを達成するために、フレッシュアップ研修として、2年目教員全体の集合研修及び拠点校での公開授業及び研究協議からなるセンター研修Ⅱが計画、実施された。また、この協働を支えるために奈良県立教育研究所のwebページを活用して拠点校の取組みを紹介したり、取組みに対して拠点校以外の2年目教員がコメントをしたりできるシステムを用意した。

#### 3. 3. 1. フレッシュアップ研修

7月に奈良県立教育研究所で集合研修が実施され、拠点校2年目教員が研修の状況について報告をし、参加し



た県内の2年目教員全員で、その取組みについて討論を行うとともに、拠点校以外の取組みの状況についても情報交換を行った。また、11月には、各拠点校において公開授業や研究協議（センター研修Ⅱ）が行われた。拠点校以外の2年目教員は、いずれかの拠点校の公開授業に参加する形がとられた。公開授業を参観した後、参加者同士でグループを作り、協働的な学びのある授業づくりについて話し合った。参観したそれぞれの授業について、自分たちの日々の実践と比べつつ、感じたことや気付いたことを伝え合う中で、工夫している点や改善点について焦点化されていき、熱を帯びた話し合いとなった。

しかし、いずれの研修においても、担当した指導主事及び大学教員による観察によると、拠点校における成果の普及には効果があったが、一方的な流れであることは否めず、双方向的な交流、協働には至っていないことが指摘されている。実際、参加した拠点校以外の2年目教員のコメントは、「研究協議では、拠点校の2人の先生方の熱心な姿がとても伝わり、大きな刺激を受けました。また、他の先生方と意見交流をすることで、様々な視点で授業を考えることができ、とても有意義でした。」に表されるように、「～が大変参考になった」などの意見が多数であった。

拠点校教員と拠点校以外の教員の協働が、ねらいほどは働かず、結果、拠点校以外においては、児童の協働的な学びのある授業づくりがなされなかったことは、図4の質問項目1～6について、拠点校以外の2年目教員の5月から12月の間での肯定的な回答の上昇がいずれも10ポイント以内であり、拠点校と比べると大きな差があることからわかる。また、拠点校以外の2年目教員については、項目7においては、5月の45.9%から12月は40.8%と5.1ポイント下降している。特にこの項目の下降については、11月のセンター研修Ⅱにおいて拠点校で示された、児童の協働的な学びを取り入れた授業実践や一連の指導計画等を実際に目にして、参加した拠点校以外の教員の自己評価が厳しくなったと言えるかもしれない。いずれにせよ、この研修システムは、拠点校以外においては、協働的な学びを取り入れた授業づくりや指導方法に関して学んだり実践したりする機会を、拠点校ほどには十分に作り出せないものであり、改善を図ることが必要であると言える。

拠点校以外の教員のコメントに次のようなものが複数あった。このような研修が可能になるシステムがこの協働（図1④）をより強化するものとして考えられるだろう。「他校の先生方と数人グループになってそのグループで授業を考えて実際に学校でやってみる研修があったらいいなと思いました。」

### 3. 3. 2. 協働を支えた環境

拠点校と拠点校以外の2年目教員の協働を支えるため、奈良県立教育研究所 web ページ上に2年目教員だけが

アクセスできるページを開設し、拠点校の取組みの情報提供をするとともに、フィードバックコメントを書き込める環境を準備した。拠点校の取組みの紹介については、学習指導案、研究授業の映像、その後のサポートチームとの研究協議の映像がアップされ、センター研修の様子が、詳細にわかるように用意された。また、コメント欄に書き込まれたコメントは、一定の期間をおき、集約して、同じページ上に公開された。コメントの内容については、フレッシュアップ研修のコメント同様、拠点校における実践から学んだことを書き込んだものが多く、自分の実践と比較したものや自分の実践から拠点校教員に示唆を与えるものがほとんどなかった。このことから、双方向性、協働性が達成されなかったことがわかる。次年度に向け、このシステムの改善が最も必要とされるもののひとつである。

## 4. まとめ

本事業の1年目の取組みから本研究で着目した4つの協働（図1）に関わって、以下の事柄が明らかになった。①2年目教員間の協働、また2年目教員の学級の学習活動での子どもの協働に関わって、全ての拠点校で、目的としたその協働性が、アンケート結果、インタビュー結果から高まったといえる反面、拠点校以外の2年目教員の協働をより活性化させる取組の工夫が必要であること。②本取組を通じて、学校全体の取組の活発化（学校全体の目的に向けた教員の協働性が高まる）が見られた拠点校もあったため、本取組が学校全体に及ぼす影響やその仕掛けなども明らかにしていくことが重要であること。③学校－教育委員会－大学の協働に関しては、協働性を支える体制を工夫したため、そのねらいに即した協働性は高まったこと。さらに拠点校のニーズに応じていく取組として機能させていくために、大学の構成員のメンバーに教科専門等、拠点校の取組みのテーマにより合致した専門性を有するメンバーを増やし、そこへ多様なチームで対応していくことが必要であること。

## 5. 次年度に向けて

1年目の取組みの成果と課題を踏まえ、2年目に向け、以下の事柄を改善することとなった。なお、取組みの概略は図7に示すとおりである。

①研修対象を、今年度研修を終えた教員に広げ、さらに研修を深めるとともに、3年目教員として、2年目教員に助言する。

②拠点校教員と拠点校以外の教員の双方向性の強化のため、拠点校以外の教員が授業づくりに参加するなど、双方向性をもたせるためのシステム開発。顔をつきあわせてのコミュニケーションが頻繁にとれないことから、web上でのコミュニケーションシステムの構築が必要である



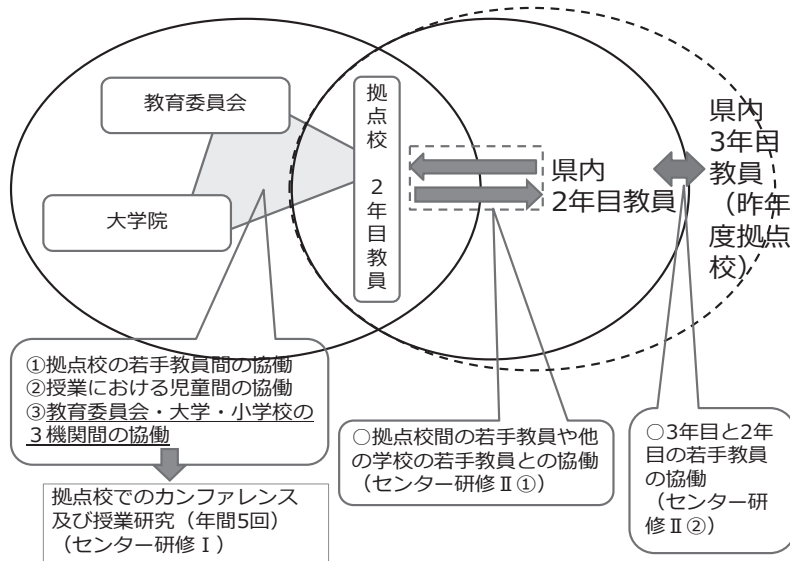


図7 2年目の取組みの概略図

と考えられる。

- ③ 妥当性のある検証（児童の協働を中心に、教員の授業力・同僚性・使命感、拠点校以外の教員の変容など）。
- ④ 主に教科の専門性と関連させた、大学の各拠点校担当体制の強化。
- ⑤ 遠隔地での研修を可能にするためのテレビ会議システムの導入。

#### 付記

本研究は、独立行政法人教員研修センター「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」において、奈良県教育委員会が同センターから委託を受け実施する「奈良教育大学との連携による小学校若手教員育成研修システム開発事業」に基づくものである。

#### 謝辞

本取組みを進めるに当たってご尽力いただいた拠点校の先生方、奈良県立教育研究所関係者の皆様、奈良教育大学の担当者の皆様に感謝申し上げます。

#### 注

- 1) 「共同」「協同」「協働」は、複数の人等が事にあたるという点では共通であるが、「共同」は、同じ立場（条件や資格）で事にあたる場合に用いられている（共同トイレ、共同浴場）。「協同」は、学校のグループワークなど、よく用いられている言葉であるが、ほ

ぼ同じ背景をもった人が、ある与えられた課題に対して役割分担等がほぼ既に決められた環境下で協力して考え、解決に当たる。とくに互いに協力するといった精神面を強調する際に用いられている。

「協働」は、より広く、先の「共同」「協同」も含み込み、それぞれ異なる背景をもった人が、目的を共有し、その課題解決に向けて、自らできること（得意分野を活かして）を設定し、チームを組んで協力してその解決に挑むときに用いられている。本論では、学校と教育委員会と大学の3者での取組でもあるため、「協働」を用いている。

#### 参考文献

奈良県立教育研究所（2016）、「（独立行政法人教員研修センター委嘱事業）教員研修モデルカリキュラム開発プログラム報告書」奈良県立教育研究所。

前田康二、小柳和喜雄（2016）、「学校・教育委員会・大学の連携・協働による小学校2年目教員の研修システムの開発－運営体制の構築と事業の立ち上げ期における運用評価を中心に－」奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要 2, 77-86.

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会（2015）「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（チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会 中間まとめ）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/sonota/1360372.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/sonota/1360372.htm)

文部科学省中央教育審議会教員養成部会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/houkoku/1360150.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/houkoku/1360150.htm)