



# 東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

## Professional Development of Academic Faculty and Administrative Staff at Universities of Teacher Education and University Faculties of Education : Focusing on Collaboration with Academic Faculty and Administrative Staff

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 下田,誠, 荒巻,恵子, 三石,初雄, 望月,耕太, 松田,恵示 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/00173602">http://hdl.handle.net/2309/00173602</a>

# 国立教員養成系大学・学部における大学教職員の専門性開発

## — 教職協働を中心に —

下田 誠\*<sup>1</sup>・荒巻 恵子\*<sup>2</sup>・三石 初雄\*<sup>2</sup>・望月 耕太\*<sup>2</sup>・松田 恵示\*<sup>2</sup>

次世代教育研究センター

(2021年9月30日受理)

### 1. はじめに

本稿は、教員養成系大学・学部および教職課程に勤務する大学の教員・職員の専門性開発・能力開発をめぐる、教職協働に焦点をあて、論ずるものである。筆者らは、10年に及ぶ期間、教員養成の高度化にかかわり、教員養成開発連携センター研修・交流支援部門(2020年度より研修・交流支援プロジェクトと改称)において「教員養成ならではの」大学教職員の専門性開発、研修活動にあたってきた。これはHATOプロジェクトと呼ばれる文部科学省の国立大学改革強化推進補助金事業の支援を受けて、北海道教育大学・愛知教育大学・東京学芸大学・大阪教育大学という比較的規模の大きい教員養成単科大学が連携して、取り組んできたプロジェクトの一部門・プロジェクトの活動である。正式名称は、「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築—教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト—」であり、略してHATOプロジェクトと呼ばれてきた。HATOとは、4大学の頭文字をとったものである。HATOプロジェクトには、IR(Institutional Research)部門、研修・交流支援部門及び先導的実践プログラム部門の3部門が置かれ、教員養成をめぐる今日的課題に取り組んできた。

本稿では第1章「はじめに」(担当:下田)に続き、第2章において、大学教職員の専門性開発にかかわる高等教育政策の展開と「教職協働」について概観する(三石・望月)。本研究が対象とする活動は、大学の世界では一般にFaculty Development(FD)、Staff Development(SD)と呼称されている。第3章に本

稿の研究目的を述べ(下田)、第4章に研究方法をまとめる(荒巻)。第5章に分析結果を整理し(荒巻)、第6章に総合考察をおさめ(下田)、第7章に今後の展望を整理する(松田)。

(下田誠)

### 2. 大学教職員の専門性開発をめぐる高等教育政策の展開と「教職協働」

#### 2.1 大学管理運営の機能分担と教職協働

1980年代、日本においては欧米の大学教授法研究の進展を受けながら、高等教育機関の大学教育改善の取り組みの一環としてFaculty Development(以下FDと略す)が、臨時教育審議会(1984-1987)等で検討されはじめた。それはアメリカのFD制度導入の約20年遅れになっていたという<sup>1</sup>。

1991年の大学審議会答申では「ファカルティ・ディベロップメント」の必要性をはじめて提言し、1997年の大学審議会答申「高等教育の一層の改善について」において、大学におけるFDの組織的取組みに言及し、FDの推進を強く推奨した。続いて、1998年大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」でFDの実施を「努力義務」とすることを提言したことにより、FD活動は全国に広がった。

同時に、大学の管理運営に関して「全学的意思決定の基本的な枠組み」の検討の必要性が指摘され、教員と職員の役割分担の必要性も提起された。つまり、「教授等が学内の各種会議に大変多くの時間を取られ、本

\* 1 東京学芸大学 次世代教育研究センター (184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1)

\* 2 東京学芸大学 教員養成開発連携センター (184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1)

務である教育研究活動の遂行に大きな支障を生じているとの指摘が数多くある。教学組織内における意思決定機能の分担と連携の関係を明確化」することと「専門的業務や事務執行を事務組織に任せること」により、教職員の「連携協力の下で質の高い意思決定を行い得るような基本的な枠組みを整備する」という提言であった。これは今日の教職協働の制度的検討の初発の提起であったといえよう。

その後、文部科学省の教育施策において、FDを「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。」(中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」2005)と大学教員の教授能力の向上に焦点をあてた用語として限定的に定義・使用することとなっていく。

つまり、1990年代以降、高等教育においては「開放と交流」のスローガンのもとで規制緩和と構造改革(大学審議会答申1998)が行われ、大学が「競争」と「評価」による再編の対象となる。その中で、当時、文部省は高等教育の再編の1つの切り口として「学内の機能分担の明確化」として、教員は教育研究に力を置き、職員に「専門的業務や事務執行を事務組織に任せ」、管理運営参画を強化・促進するという施策が導入され、その役割分担を前提に大学ガバナンス改革を円滑に推進するために、教員と職員間での「教職協働」関係づくりが重視されていったといえる。教員に向けたFD推進施策は、このような大学管理運営上の機能改革と学生に焦点をあてた教育機能向上を期待して策定された事情が背景にあったと考えられる。

## 2. 2 教員への授業改善に焦点化されたFDの展開

さらに2005年9月の中教審答申「新時代の大学院教育—教員の教育・研究指導能力の向上のための方策—」を受け、教育の質保障や実質化が語られる文脈のなかで、質保障の措置として2006年大学院段階でのFD義務化が図られた。その後、教育の質保障や実質化が強調されるなかで、各種GP (good practice経費) 等に代表される財政支援によって、FDの推進が図られるようになった。2008年4月には、大学院に続き学部段階でもFDを義務化し、同年12月の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」では、FDを教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称という定義を踏襲した。このFD制度の実質化政策は、各学校設立主体が国に対してFD・SDを実施す

る義務を負うという内容規定上の不鮮明さもあって、答申全体の基調は、個々の大学等教員に対して「教授法に関する不断の研究を行うこと」「積極的な参画」「責務」を「要請」する形となっていた。その際、同答申の前段の「FDを単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく」「教員団の職能開発として幅広く捉えることが適当」であり、「FDを実質化するには、教員の自主的・自律的な取組が不可欠である」と記述され、FD・SD実施における基本的要件であるとしたことも確認しておく必要があるだろう。

この制度の実施状況については、答申時の資料によると2008(平成20)年の段階ですでに全国628大学86%でFDが実施されていた。その後の文部科学省の「大学における教育改善等の実施状況等について」<sup>2)</sup>によれば、授業参観、学生授業評価ならびに教員同士の授業評価、新任教員等への研修会・講演会、大学院生対象のプレFD、授業コンサルテーションが行われ、教育方法等改善のためのセンター等の設置等の形でFDが多くの場合実施されていた。

## 2. 3 職員へのSD制度導入とプロフェッショナル化の要請

ところで、2008年段階で、教員のFDだけではなく職員の専門職性の高度化に関しても議論になっていたことも見落とせない。それは、日本高等教育学会とともに大学行政管理学会発足(1997年)以降の「大学職員の専門性」についての議論と調査研究の積み重ねによるものである。大学行政管理学会では、「プロフェッショナルとしての大学職員」<sup>3)</sup>のあり方について検討、提案している。大学職員のプロフェッショナル化が進んでいるアメリカの事例を学び、国際業務を担当する国際主幹やアドミッション・オフィサー、評価専門官などの職種、学長の高度な管理運営能力を支えるプロフェッショナルとしての職員群の存在を期待するようになっていた。別の言い方をすれば、マネジメントや組織能力に長けたゼネラリストとしてでも、専門分化した特定領域の専門家としてのスペシャリストとしてでも無い、プロフェッショナルとしての職員像への要請である。

このことは、端的にいえば、大学運営における職員の責任ある参画の仕方を実質化するための試行であるといえる。職員のプロフェッショナル化については、意見や立場の異なる両者から少し距離を置いた視点あるいは鳥瞰図のような視点を持ち、かつ代替案、折衷案、妥協案などを提案し折り合いをつけるpolicy maker的な役割をもつ事も期待されていく<sup>4)</sup>。その具体的な姿

として、「アドミニストレーター」「学術支援専門職員」「経営支援専門職員」といったインスティテューショナル・リサーチャー (IRer), カリキュラム・コーディネーターが中教審大学分科会で提案(中教審大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について(審議まとめ)」2014)されたのである<sup>5</sup>。

このように, 教員と職員の大学の管理運営に関する新しい機能分化に伴う「高度専門性」の育成が求められるなかで, 「教職協働」が強調されてきたという点を見ておく必要がある。

## 2. 4 「教育」と「研究」の役割・機能分化政策と新しいFD課題

ここで見てきた機能分化は, 教員と職員の役割分担を指しており, したがって教職員間の「教職協働」という学内での管理運営・人事関係の配慮事項であった。

ところで, この教職間の協働ではなく, 教員間の「教育」と「研究」に重点を置いた教員間での役割・機能分担とその協働という課題が, 顕在化しつつあることに留意する必要がある。それは, 大学・大学院への専門職業人養成という観点の拡充・展開政策の中で顕在化してきている。

専門職大学院としての法科大学院(2003年発足), 教職大学院(2008年発足)に加えて, 2019年には専門職大学・専門職短期大学が発足している。そこでは, 実務家教員を教員スタッフの3から4割以上を充当することが設置基準として定められ, 大学の教員スタッフとして多く採用することが奨励・推進(中教審大学分科会審議まとめ「2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿」2019.1)されている。それに先んじて, 2019年に発足した専門職大学・短期大学について審議・提案した「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について(審議のまとめ)(実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議, 2015.3.27)においては, 次のように記されている。その高等教育機関の「教員の資格については, 上の新たな高等教育機関(専門職大学ならびに専門職短期大学—三石)の目的に照らし, 教育上の指導能力の有無に重点を置いたものとする。」としている。その後, 中教審大学分科会将来構想部会制度・教育改革ワーキンググループでは, 実務家教員の雇用促進を議論しており, 実務家教員の定義や導入の課題等について整理している。そこでは, 「企業等と有機的に連携」することに期待しながらも, 「大学等における教育に参画するだけの教授能力や知見を有し, かつ実務の能力を有する者は, 人数が十分ではなく, 企業等で

の勤務との兼ね合いから時間的な制約もあり, 各大学が必要な実務の能力を有する者の参画を得られるかが課題」とされ, 採用時の工夫とともに採用後の研修, つまりFDの重要性が強調されている(中教審大学分科会「将来構想部会制度・教育改革ワーキンググループ審議まとめ」2018.10)。

この実務家教員の採用促進政策の導入により, これまでとは異なる教員間での実務家教員と研究者教員との機能分化という傾向が生まれる可能性が予想される。事実, アメリカやオーストラリア, カナダ等ではそのような教員の役割分担を明記した採用と昇任制度が進展している。

## 2. 5 海外での「教育専念教員」制度の導入と日本でのFD構想の改革

このことは, すでに教育に特化された教員, 教育専念教員( Teaching-Stream Faculty = TSFと略記)のこととして, アメリカ, カナダやオーストラリア等の高等教育機関で導入されてきている教員スタッフの新しい採用システムに類似している<sup>6</sup>という。沖によればこのTSF制度導入は, 「教育の質を維持・向上させながら, 研究に専念できる体制を作ることがねらいであったためである。TSF制度は, 一部の教員(TSF)に優れた教育実践と先進的な教育関連研究を重点的に委託し, 他の教員( Research-Stream Faculty = RSF)はその分を研究に充当する仕組みであると考えられる。」という。このことは, 先にふれた大学審議会答申(1998)時の, 大学教員の教育と研究の担当機能を分化することに他ならない。沖は, 「制度としてのTSFや実質的な教育専念教員はほとんどの国々で新しい仕組みであり, それは教員団に分断をもたらし, 伝統的な教育と研究の両立の理念を破壊する懸念がある」こととともに, 採用・昇任, サバティカルや管理職への登用等の待遇や地位に関する検討課題も出てくると指摘している。

沖によるカナダのブリティッシュ・コロンビア大学の調査結果では, 2015年秋時点で255名のTSFが在職し, その数は全専任教員2,336名の約11%をTSFが占めていたという。従来の研究と教育の両面に責任を持つ研究者教員(RSF)の割合が減り, 教育専念教員(TSF)が増加していると報告している。同大学はTSFのテニユア資格と昇進のための規準を改訂する等の先進事例であるが, そこでは, 教育(teaching), 教育的リーダーシップ(educational leadership), 管理運営・社会貢献(service)の3基準で講師, 上級講師, 終身専念教授への昇任を決めていくこととなっている。なお, 「研究重点大学においては人数としてそれほど大きな占有

率に至っていない」という報告からすると、専門職大学・大学院等の専門職業人養成を高等教育機関のミッションとする教員養成大学・学部では、今後どのようなようになっていくか、その実際と課題等について今後調査／研究することも必要となっている。

このようなTSFに関わる実務家教員を含めたFDの在り方等の課題は、今後日本の専門職大学院（教職大学院）の拡大に伴い、教員養成大学・大学院での焦眉の課題となってくるのではないだろうか。

(三石初雄)

## 2. 6 教員養成ならではの専門性開発—「教師教育者」について

教員養成ならではの専門性開発を考える上で、昨今我が国で広がりを見せている「教師教育者」の語について、触れておきたい。日本におけるこの語を使用した研究を概観すると、エマ・ウィラードによるトロイ女子セミナーに注目し、19世紀米国における専門的教師教育機関の成立の経緯を論じた佐久間亜紀(2000)<sup>7</sup>の研究が挙げられる。ただし、この研究は「教師教育者」という語の概念を検討するものではなかった。小柳和喜雄(2016, 2018)<sup>8</sup>は「教師教育者」に関する研究動向をまとめ、我が国においては2010年代に入ってからその研究が増えていることを指摘している。我が国において2010年代以降に「教師教育者」という語を用いて研究が取り込まれるようになった背景には、フレッド・コルトハーヘンが2001年に著した“The Pedagogy of Realistic Teacher Education”を、武田信子が2010年に『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』<sup>9</sup>において、「Teacher Educator」を「教師教育者」と訳し、その役割や意義を日本に紹介したことが、影響していると考えられる。その後、ジョン・ロックランがシリーズ編著を務めた“Professional Learning”の第13巻として2014年にコルトハーヘンらが著した“The Professional Teacher Educator: Roles Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators”を武田らが2017年に『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割、行動と成長』<sup>10</sup>と訳し、本のタイトルに「教師教育者」という語を用いている。ただし同書で武田氏は、「『教師教育者』ということばは、まだ日本においてその定義が確定していると言えない段階であり」と述べている。また、大坂ら(2020)<sup>11</sup>は「教師教育者」を「『教師を育てる専門家』とし、実質的には高等教育機関に勤め、教師教育者としての役割とアイデンティティを有し始めた人物」としているが、現在にいたるまで、我が国

において明確な定義がなされているとは言い難い状況にある。小柳(2016)<sup>12</sup>は、1990年代後半から教員養成と関わる学部の組織的取り組みやFDに関する調査研究の取り組みが行われてきたことを指摘している。

そして、教員養成の専門性開発に関わる取り組みにおいて、広島大学の教育ビジョン研究センター(EVRI)の取り組みが注目される。同センターは教員養成の専門性開発に向けたプログラムに取り組んでいる<sup>13</sup>。しかし、これらの研究調査やプログラムにおいて、教師教育を行う者として、その教員の役割や教育内容・方法、カリキュラムなどの検討は行われてきたが、教員養成を担うものとしての職員の位置付け、また教職協働が教員養成に果たす役割については十分に語られていない。そのため、本論文を通して教員養成における教職協働の意義について、述べていく。

(望月耕太)

## 3. 研究目的—教職協働への再注目

前章までは、おもに大学教員の立場から組織的研修や専門性開発にかかわる展開をみてきたが、国立大学法人化後、大学の経営・運営にかかわり、職員の役割や職能開発が重視されている。具体的にはSDの展開・充実として進められてきたが、先行研究も明らかにするとおり、大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」(1998)、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008)等を通じて、職員の専門性開発、職業能力の高度化の必要性が指摘されてきた。

中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について(審議まとめ)」(2014)<sup>14</sup>は、事務職員の高度化により、「事務職員が教員と対等な立場での『教職協働』によって大学運営に参画することが重要」との認識が示されている。近年の大学分科会「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について—教育研究機能の高度化を支える教職員と組織マネジメント—(審議まとめ)」(2021)<sup>15</sup>では学生支援面や高度な専門職人材の配置等において、教職協働の進展を一定程度評価しつつも、構成員ひとりひとりがチームとして連携し、構成員の満足度を高める改革を求めている。

注目すべき先行研究は、大場淳編『大学職員の開発—専門職化をめぐる』の研究を受けたIDE大学協会の2010年8・9月号の特集である。『IDE—現代の高等教育』は同号の中で「プロとしての大学職員」をテーマに、浅原利正の「巻頭言」以下、10名の研究者がそ

それぞれの立場により大学職員のあり方や大学職員の専門職化の重要性, 職員の育成方法, 大学教員との協働関係等について, 論じている<sup>16</sup>。

近年では『大学職員論叢』第8号(2020年3月)が「教職協働—これまでとこれから」という特集をもち, 山本眞一「大学職員論のこれまでとこれから」の巻頭言以下, 5篇の論考を収録している<sup>17</sup>。同じく『大学マネジメント』2020年8月号も「教職協働の最前線: 大学のミッションの実現に向けて」という特集を組み, 5篇の論考を収録する。「教職協働と簡単に言うな!」「『教職協働』が無くなる日にむけて」等のタイトルからも, その難しさがうかがえる。「教職協働」が知られるようになり30年ほどの月日が流れるが, 依然そのような特集が組まれることから教職員の連携・協働は道半ばといえる<sup>18</sup>。

他方, 山本貴大「大学職員の企画能力の開発に向けた試論」(2020)は「これまでのSDに関する議論が, 個人・組織の学習に関する理論の枠組みを中心とした検討に偏ったものであり, 組織全体を射程に入れた組織開発や組織デザイン, 人的資源管理の観点からの考察が不足していることで, SD自体が機能不全に陥っている」との指摘があり, 共感できる。学習理論の有用性は言を待たないが, 大学組織の特色や高等教育政策・経営の視点なくしては, 実効性を伴わないのであり, 筆者も実践面を重視するものである<sup>19</sup>。

このような背景のもと, 大学における教職協働を主とした専門性開発の機会の提供やそれぞれの特性に応じた連携・協働を促すFD・SD研修等が求められるだろう。

なお, 本稿では詳論しないが, 筆者らは大学教職員の専門性・専門職性開発について, HATOプロジェクトを運営する4大学では, PD(Professional Development)の概念によりとらえ, 「教員養成ならではの大学教職員PDプログラム」(以下, HATO-PDPと略称)を運営してきた。HATO-PDPにはさまざまな特色があるとはいえ, 本稿とのかかわりで述べれば, HATO-PDPの大きな特色は大学教員・大学職員の双方を対象としていることである。大学教員・職員を大学運営の両輪ととらえ, 一体的な職業能力の向上により, 教員養成高度化を軸足とした大学組織の開発を進めている<sup>20</sup>。

HATO-PDPは2015年後半からスタートし, 2016年度・2017年度の試行期間を経て, 2017年度の補助金終了後, 本格実施へと進んでいる。その取組みの過程で, ひとつ課題となっていることは, 大学教員・大学職員の特性に応じた専門性開発・専門職性開発の機会の開

発, 提供である。これは当たり前のことを述べているようではあるが, 「教職協働」による能力開発を進めてきた基礎のうえでの次のステージである。以下の章では, 国立の教員養成系大学・学部の大学教職員への専門性に関する調査結果をふまえた分析や考察を論じていく。今後HATO-PDPは大学教員・大学職員の意識により深く根差したプログラムの開発が求められるだろう。

以上をふまえ, 本稿では次の研究上の問いをたてた。

- ①大学教員と大学職員は, それぞれ相手を(同僚として, または専門性を備えた同組織のパートナーとして)どのような時に必要と感じるのか。
- ②大学教員・大学職員の特性に応じた研修とはどのようなものが考えられるのか。

(下田誠)

## 4. 研究方法

### 4. 1 調査データの再分析

本研究の2つの問い(第3章研究目的)を検証するために, 8つの力(各下位4項目, 計32項目)について, 52項目のアンケート調査(2019年度実施)で得られたデータの再分析を行う。

### 4. 2 調査データの概要

第1調査: 教員養成に携わる大学・学部の教員と職員の専門性に関する調査

1. 目的: 教員養成の担当教職員として求められる力量を再検討する。
2. 期間: 2020(令和2)年1月6日(月)~2020(令和2)年1月31日(金)
3. 対象: HATOプロジェクト4大学の常勤教員・職員
4. 方法: 基本データ(勤務年数, 教職課程担当等), 選択肢設問52問, 自由記述2問。  
事前に依頼文で告知を行い, 質問紙調査のURLを, 学内ネットワーク等を利用して, 配布し, インターネットにより回答をしてもらう。回答は無記名により, インターネット上で回収する。期間終了後, CSVファイルにてダウンロードし, 計算ソフト, 統計ソフトを使用して統計解析を行う。
5. 本研究ではダウンロードしたローデータを使用する。

【教員】 回答数237件, うち有効回答数236件

【職員】 回答数199件, うち有効回答数199件

第2調査：教員養成に携わる大学・学部の教員と職員の専門性に関する調査（国立大学対象）

1. 目的：教員養成の担当教職員として求められる力量を再検討する。

2. 期間：2020（令和2）年1月10日（金）～2020（令和2）年2月14日（金）

3. 対象：教員養成系国立47大学のうち、HATOプロジェクト構成4大学を除く43大学から調査協力の連絡を得た30大学

4. 方法：基本データ（勤務年数、教職課程担当等）、選択肢設問52問、自由記述2問。

事前に依頼文（資料1・資料2）で告知を行い、質問紙調査のURLを、各大学担当者あてメールにて送付し、教員職員各5名ずつに回答を依頼する。インターネットにより回答をしてもらう。回答は無記名により、ネット上で回収する。期間終了後、CSVファイルにてダウンロードし、計算ソフト、統計ソフトを使用して統計解析を行う。

5. 質問項目：52の質問項目（資料3）は、ウェブサービスによる質問調査方法をとる。

6. 本研究ではダウンロードしたローデータを使用する。

【教員】 回答数71件、うち有効回答数71件

【職員】 回答数52件、うち有効回答数52件

（荒巻恵子）

## 5. 研究の結果

### 5.1 記述統計の結果

本研究では、2019年度調査の結果を再分析し、教員と職員との教職協働を検討するために、統計解析ソフトは、IBM SPSS Statistics 26、プログラミングR Ver. 4.1.0を用いて、多変量解析による再分析を行った。調査項目のうち8つの力量構造（表5-1）の32項目について、教員と職員の群間比較を行なった。

その手続きははじめに、質問項目52項目に関する教員と職員の群間の記述統計量を示す。HATO4大学、国立30大学、計34大学からの回答数は教員307、職員251で、合計558であった（表5-2）。次に、このうち8つの力量の32項目を抽出した結果を示す。教員、職員もいずれも力量VIの平均が8つの力量のうち最も高く、教員（ $\mu=3.406$ ）、職員（ $\mu=3.41$ ）であった（図5-1、図5-2）。また共分散分析の結果においても、教員、職員とも高い相関（ $r=0.61\sim 0.74$ ）を示した（図5-3、図5-4）。

### 5.2 力量VI「教員・職員と協働する力」の分析

本研究では、国立大学（教員 $N=307$ ・職員 $N=251$ ）の教職協働を検討するために、力量VI「教員・職員と協働する力」に注目して、力量VIと他の7つの力量について、回帰分析を行った。本研究では、国立大学教員・職員の重回帰分析（下田ら、2020）<sup>24</sup>の欠損処理（系列平均値充当）を検討し、再分析も行った。8つの力量構造の第VI因子である「教員・職員が協働する力」を従属変数（目的変数）として、他の7因子を独立変数（説明変数）とした回帰分析の結果（表5-3・図5-5）、国立大学教員の教職協働において、力量の第III因子（教員養成カリキュラムの実際を知り、創り変える力）、第V因子（学生の気質と生活の特徴、学習スタイルを探る力）、第VII因子（PDネットワークを構築する力）、第VIII因子（評価・効果検証する力）が影響していることが分かった。一方、国立大学職員（ $R^2$ （決定係数） $=.583$ ,  $p<.05$ ）は第V因子（ $\beta$ （標準化偏回帰係数） $=.213$ ）と第VII因子（ $\beta=.446$ ）に影響を受けていた（表5-4・図5-6）。

これらから、教員群と職員群の比較では、教員群は、力量IIIと、力量VIIIが教職協働の因子として、職員にはない因子として影響を受けていることがわかった。このことを、さらに、教員群において、実務家教員と研究者教員間での比較を行った（表5-5・表5-6）。

（荒巻恵子）

## 6. 総合考察

本研究の結果に基づけば、基本的に、I（大学人（教員養成系）として求められる力）～IV（教育実習関連科目の現状と在り方を変える力）の変数は、相殺しているようである。時間的先後関係が、因果関係の条件であるが、どちらもが先行し、後にもなる。相互の影響関係は強いようでもあるが、それぞれが独立していると解釈するのか、I～IVは（あるいはV「教職志望の学生の気質と生活の特徴、学習スタイルを探る力」も含めて）一つにまとめてもよいということを示しているのか。後者とすれば、今後の「教員養成ならではの」力量構造の見直しに際し、参考とすべき情報である。

筆者らはこのたびの多変量解析による再分析において、従属変数VI（教員・職員と協働する力）の規定因に注目した（表5-3・図5-5）。それは「教職協働」に注目するきっかけでもあったが、VIの変数に対し、大学教員・大学職員の双方においてVとVII（PD

表5-1 教員養成に携わる大学教員・職員に求められる8つの力の力量構造<sup>22</sup>

<b>I 「大学人（教員養成系）として求められる力」</b>
①国の教育政策・中教審の答申等に関する理解 ②課程認定, 教育職員免許法に関する理解 ③教員養成の歴史, 国内外の教員養成をめぐる動向への理解 ④学習/研究, 教育の主体者としての学生（教授・学習理論）に関する理解
<b>II 「学校教育と学校組織を知り, 連携する力」</b>
①教育委員会等教育関係機関の組織・制度, 連携への理解 ②附属学校の特色・役割と連携・協働についての理解 ③学校現場と児童・生徒の実際に対する理解 ④教育改善, 授業改善についての方法と理解
<b>III 「教員養成カリキュラムの実際を知り, 創り変える力」</b>
①自大学の教員養成に関わる理念と方針, AP・CP・DPに対する理解 ②自大学の教員養成カリキュラムの現状と変遷に対する理解 ③他大学の教員養成カリキュラムに対する理解 ④教育科学・教科教育・教科専門の教員の各々の視点と強みに対する理解
<b>IV 「教育実習関連科目の現状と在り方を変える力」</b>
①自大学の教育実習関連科目（教職実践演習等）の現状に対する理解 ②他大学の教育実習関連科目の現状に対する理解 ③国内外の教育実習のあり方に対する理解 ④海外教育演習（模擬授業等含む）の開発と運営に対する理解
<b>V 「教職志望の学生の気質と生活の特徴, 学習スタイルを探る力」</b>
①教職志望学生の気質と生活, 学習スタイルの特徴に対する理解 ②学生の出口並びにキャリア教育に対する理解 ③学生の多様性（ダイバーシティ）に対する理解 ④学生の特徴を生かした授業づくりに対する理解
<b>VI 「教員・職員と協働する力」</b>
①他の教員・職員と円滑なコミュニケーションができる ②学内委員会業務等を通じて他の教員・職員と協働できる ③教職指導関連で教員・職員としてそれぞれの役割を發揮できる ④大学の管理・運営面において教員・職員と協働できる
<b>VII 「PD ネットワークを構築する力」</b>
①近隣または分野ごとのFD・SD コンソーシアム等を知り, 活用できる ②教室・講座単位での, または部課・係単位での授業改善, 業務改善の組織づくりができる ③多様な勤務形態（非常勤等）の構成員と協働できる ④学校等教育機関, 教育支援機関（医療福祉施設等）との連携を企画できる
<b>VIII 「評価・効果検証する力」</b>
①教員養成の質保証が求められる背景を説明できる ②ポートフォリオやルーブリック等, 多様な評価方法を活用できる ③評価方法, 効果検証の方法を学生や後進に指導できる ④自らの業務を省察（セルフレビュー）し, 改善できる

表5-2 52の質問項目に関する教員と職員の記述統計量の比較

項目	教員					職員				
	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
1	306	1	4	3.42	0.655	251	1	4	3.34	0.744
2	307	1	4	3.33	0.705	251	1	4	3.42	0.724
3	307	1	4	2.80	0.814	251	1	4	2.71	0.749
4	307	1	4	3.42	0.688	249	1	4	3.49	0.685
5	306	1	4	2.84	0.804	250	1	4	2.46	0.883
6	306	1	4	3.54	0.606	251	1	4	2.96	0.766
7	307	1	4	3.62	0.605	251	1	4	3.37	0.717
8	305	1	4	3.30	0.642	251	1	4	3.35	0.673
9	305	1	4	3.07	0.713	251	1	4	3.04	0.755
10	304	1	4	3.10	0.711	248	1	4	2.82	0.728
11	306	1	4	3.20	0.713	251	1	4	3.25	0.695
12	307	1	4	3.37	0.689	249	1	4	3.12	0.702
13	305	1	4	3.57	0.615	250	1	4	2.97	0.778
14	305	1	4	3.45	0.621	249	1	4	3.13	0.777
15	306	1	4	3.25	0.758	251	1	4	3.43	0.709
16	306	1	4	3.11	0.775	247	1	4	3.29	0.707
17	307	1	4	2.75	0.674	250	1	4	2.64	0.753
18	307	1	4	3.21	0.727	250	1	4	2.93	0.773
19	307	1	4	3.24	0.709	251	1	4	2.90	0.769
20	305	1	4	3.01	0.752	250	1	4	2.71	0.839
21	307	1	4	3.38	0.697	251	1	4	3.22	0.742
22	305	1	4	2.71	0.762	250	1	4	2.62	0.784
23	305	1	4	3.15	0.675	250	1	4	3.01	0.731
24	305	1	4	2.60	0.841	251	1	4	2.33	0.833
25	305	1	4	3.31	0.668	248	1	4	3.25	0.753
26	305	1	4	3.23	0.710	249	1	4	2.83	0.777
27	305	1	4	3.31	0.667	251	1	4	3.01	0.754
28	303	1	4	3.33	0.678	250	1	4	3.20	0.702
29	302	1	4	3.44	0.702	250	1	4	3.10	0.746
30	306	1	4	3.37	0.667	251	1	4	2.82	0.768
31	304	1	4	3.42	0.655	250	1	4	3.11	0.739
32	304	1	4	3.08	0.743	250	1	4	2.98	0.758
33	306	1	4	3.53	0.596	251	1	4	3.29	0.733
34	305	1	4	3.30	0.683	250	1	4	3.40	0.671
35	305	2	4	3.52	0.585	250	1	4	3.61	0.599
36	304	1	4	3.40	0.663	250	1	4	3.47	0.628
37	305	1	4	3.49	0.618	250	1	4	3.37	0.798
38	305	1	4	3.27	0.713	251	1	4	3.27	0.713
39	306	1	4	3.33	0.672	251	1	4	3.50	0.647
40	305	1	4	3.10	0.710	250	1	4	2.99	0.717
41	305	1	4	3.25	0.624	249	1	4	3.08	0.801
42	305	1	4	3.28	0.672	251	1	4	3.35	0.708
43	306	1	4	3.19	0.747	249	1	4	2.94	0.765
44	306	1	4	3.00	0.836	249	1	4	2.93	0.870
45	306	1	4	2.97	0.778	249	1	4	2.82	0.812
46	303	1	4	3.52	0.602	250	1	4	2.65	0.925
47	303	1	4	3.12	0.702	251	1	4	2.65	0.842
48	306	1	4	3.24	0.704	249	1	4	2.78	0.846
49	302	1	4	3.21	0.685	251	1	4	2.97	0.843
50	303	1	4	3.38	0.640	249	1	4	3.24	0.719
51	305	1	4	3.07	0.744	251	1	4	2.93	0.805
52	303	1	4	3.29	0.716	251	1	4	3.02	0.790

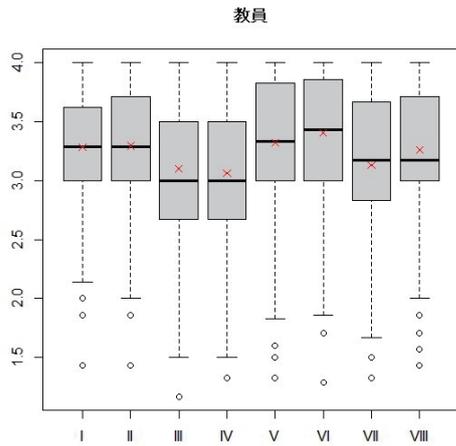


図5-1 教員の8つの力量の分布

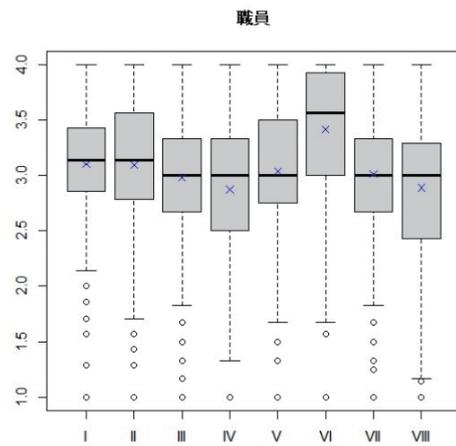


図5-2 職員の8つの力量の分布

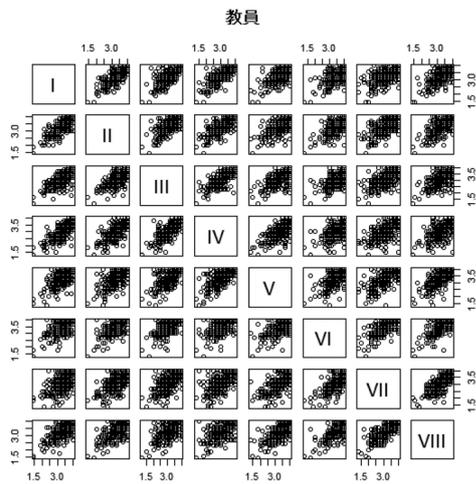


図5-3 教員の8つの力量の共分散分析

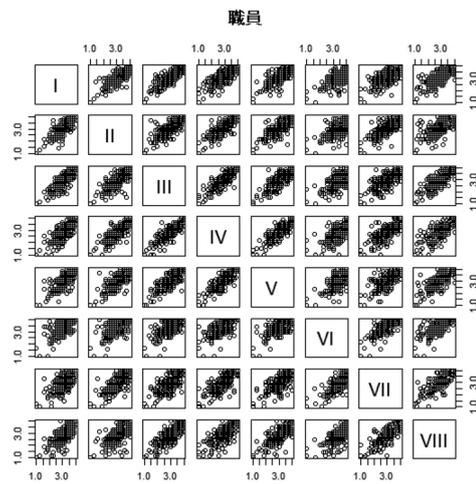


図5-4 職員の8つの力量の共分散分析

表5-3 国立大学教員の教職協働に関する回帰分析の結果 ( $R^2=.652, n=307$ )

従属変数	$\mu$	$sd$	標準化 偏回帰係数			共線性
			$\beta$ 値	$t$ 値	$P$ 値	
独立変数 VI	23.8	3.6				VIF
I	23.0	3.5	0.041	0.638	0.524	3.489
II	23.0	3.5	0.075	1.201	0.231	3.384
III	18.6	3.3	0.117	2.003	0.046	2.944
IV	18.4	3.4	-0.041	-0.641	0.522	3.576
V	20.0	3.3	0.212	3.644	0.000	2.923
VII	18.8	3.5	0.304	5.147	0.000	2.997
VIII	22.8	3.7	0.216	3.447	0.001	3.360

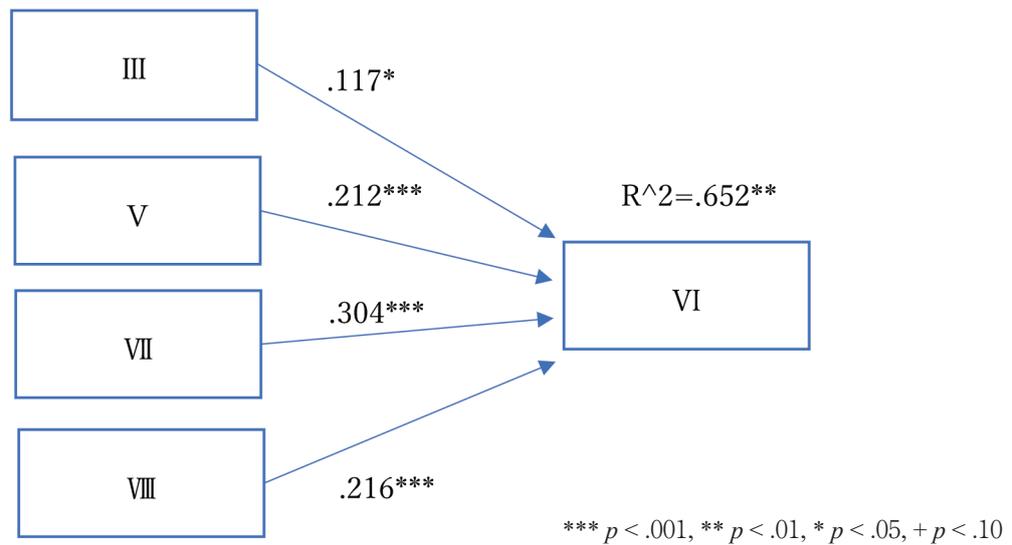


図5-5 国立大学教員の教職協働に関するパス図

表5-4 国立大学職員の教職協働に関する回帰分析の結果 ( $R^2=.583$ ,  $N=251$ )

従属変数		$\mu$	$sd$	標準化 偏回帰係数	$t$ 値	$P$ 値	共線性
VI		23.9	3.9	$\beta$ 値			VIF
独立変数	I	21.7	3.7	0.088	1.073	0.284	3.935
	II	21.7	4.0	-0.051	-0.614	0.540	3.975
	III	17.9	3.6	0.038	0.383	0.702	5.619
	IV	17.3	3.7	0.009	0.100	0.921	5.234
	V	18.2	3.7	0.213	2.535	0.012	4.104
	VII	18.1	3.8	0.446	5.667	0.000	3.605
	VIII	20.2	4.6	0.090	1.066	0.287	4.111

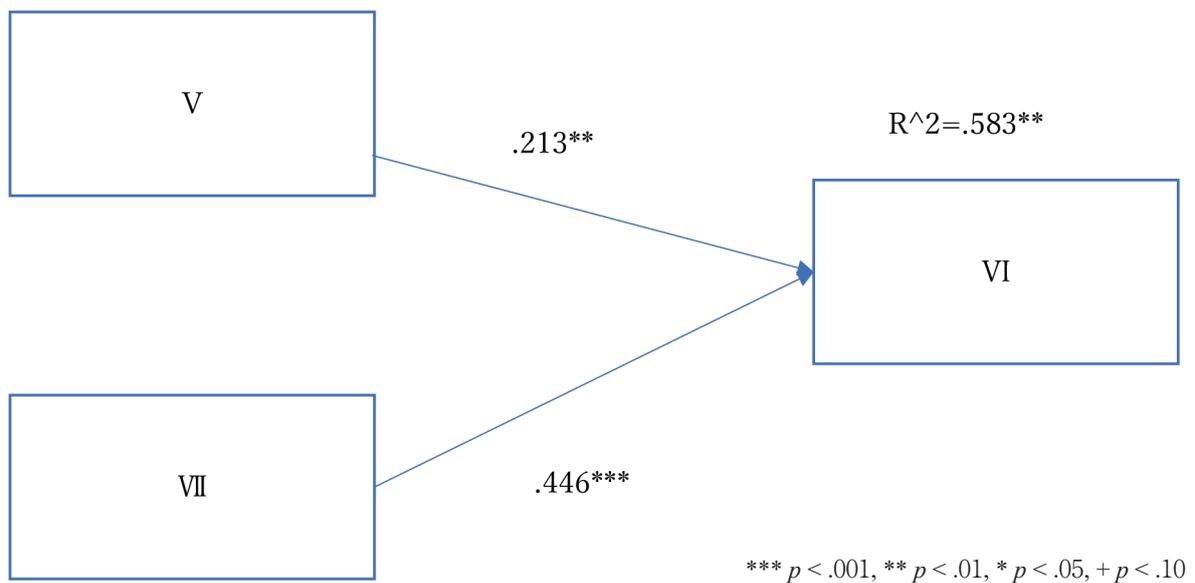


図5-6. 国立大学職員の教職協働に関するパス図

表5-5 教員と職員が協働する力を目的変数にした回帰分析 (統制変数を実務家教員にした場合,  $R^2=.771$ ,  $n=141$ )

	標準化偏回帰係数
(統制変数)	
実務家教員	
(説明変数)	
多様な勤務形態 (非常勤等) の構成員と協働できる	.273***
教職志望学生の気質と生活, 学習スタイルの特徴に対する理解	.296***
自らの業務を省察 (セルフレビュー) し, 改善できる	.162**
学校等教育機関, 教育支援機関 (医療福祉施設等) との連携を企画できる	.208**
近隣または分野ごとのFD・SD コンソーシアム等を知り, 活用できる	.170*
	*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

表5-6 教員と職員が協働する力を目的変数にした回帰分析 (統制変数を研究者教員にした場合,  $R^2=.545$ ,  $n=166$ )

	標準化偏回帰係数
(統制変数)	
研究者教員	
(説明変数)	
近隣または分野ごとのFD・SD コンソーシアム等を知り, 活用できる	.211***
教職志望学生の気質と生活, 学習スタイルの特徴に対する理解	.245***
多様な勤務形態 (非常勤等) の構成員と協働できる	.302***
自大学の教員養成に関わる理念と方針, AP・CP・DP に対する理解	.245***
	*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

ネットワークを構築する力) が関連していた。このことは、学生のこと, 研修のことを考える際は、大学教員・大学職員はとくにお互いのことを必要としていると判断できる。さらに、大学教員については、Ⅲ (教員養成カリキュラムの実際を知り, 創り変える力) とⅧ (評価・効果検証する力) の説明変数についても、Ⅵと関連している。カリキュラム改革や再課程認定, 質保証や新たな評価方法の活用等を考えるにあたり、教員は職員の協力を必要としているのだろう。このように考えてくると、筆者の当初の想定以上に、大学教員と大学職員はお互いを必要としており、大学の組織開発の観点からも重視される。人事担当者・研修担当者は、「教職協働」の推進において、Ⅲ・Ⅴ・Ⅶ・Ⅷに関わるテーマの企画 (研修会や協働の機会等) を取り上げると効果も期待できるだろう。

本調査の分析はさまざまな将来性を有する。本稿での分析は「大学教員」と大きくくくっているが、大学教員には教育科学・教科教育・教科専門の教員や実務家教員と研究者教員, また経験年数 (初任からベテランまで) といった違いを検討することも可能である。それによって、教員の類別に応じた認識の相違が浮かび上がる可能性もある。また本研究は8つの力の相互

の関連を調べたものであるが、ある特定の力量に対し、さらに細かく下位4項目のいずれかが影響しているのか、みていくこともできる。

表5-5と表5-6はその試みであり、「Ⅵ教員と職員が協働する力」を目的変数にした重回帰分析の結果である。ここで、Ⅲ・Ⅴ・Ⅶ・Ⅷの下位4項目 (計16項目) について個別にみても、「Ⅴ①教職志望学生の気質と生活, 学習スタイルの特徴に対する理解」と「Ⅶ①近隣または分野ごとのFD・SD コンソーシアム等を知り, 活用できる」, 「Ⅶ③多様な勤務形態 (非常勤等) の構成員と協働できる」は実務家教員・研究者教員の双方に高い値が示されている。しかし、実務家教員については、「Ⅶ④学校等教育機関, 教育支援機関 (医療福祉施設等) との連携を企画できる」と「Ⅷ④自らの業務を省察 (セルフレビュー) し, 改善できる」が、研究者教員については、「Ⅲ①自大学の教員養成に関わる理念と方針, AP・CP・DP に対する理解」があがっている。実務家教員は職員と連携して教育実習やキャリア支援等の職務にあたっている現状、こうした結果も推察しうるが、研究者教員は大学のポリシーの策定にあたって職員との協働を意識している点は興味深い。

日本においては、今後ますます大学教員と大学職員が連携して合意形成をはかり、それぞれの強みを活かした形で、経営・教育の改善・改革を進めていくことが重要になると想定している<sup>23</sup>。筆者らも、HATOプロジェクトの活動を通じて、教職協働や大学教員・職員の専門性開発の研修を企画・運営してきたが、大学組織の特色や本質を自覚化し、自主的・自律的に学びを深められる機会、学習理論・組織開発論等をふまえた大学の将来に資するPDの開発を進めていきたいと考えている。

(下田誠)

## 7. まとめと残された課題

本稿で検討された結果は、私たちが勤務していて、日常的に感じている点をデータにより裏付ける面もあった。とりわけ教員養成系における大学教員は、講義等の教育活動を行う場合に、教える内容に加えて、近年は教える方法あるいは学ぶ方法にも注意を払うようになっており、アクティブ・ラーニングや実社会や教育現場との接点を重視した学びなど、主体的で実践的な学修をいかに担保するかに課題を持つ傾向が強まっている。このような状況において、例えばそうした教育方法を実践するための最適な空間や施設・設備、あるいは時間割にも連なるカリキュラム全般での「形態的な」工夫をはかるためには、大学職員の協働はまさに不可欠のものとなっている。一方で、多様化する学生への対応や複雑化する学生生活が抱える問題への対応には、大学教員の協働が大学職員からみても欠かせない。人材養成の社会的機関である大学の教育実践には、このような大学教員と大学職員の協働を必然のものとする具体的な社会的変化が大きな影響を与えていると思われるのである。

また、今回の調査結果とその分析からは、このような大きな変化のトレンドを「教員・職員両輪」の研修のあり方を検討する際の傍証として明確に描き出していると思われる反面、研修内容や大学教員、大学職員間に存在する、下位カテゴリーとしての職域における専門性の差異と連続性が、今後の研修のあり方にどのようなインプリケーションとして課題化されるのか、大きな問いも残されることになった。合わせて、「教員養成ならではの」という当初に立てられたねらいに応じて、今回の結果はどの程度の固有性と汎用性を持つものであるのかという点も、さらに確かめられる必要があるところとなった。

けれどもこうして「教員養成ならではの」というコ

ンテキストのもとに、専門性開発をめぐる教職員の研修のあり方を探る試みは、公教育とはそもそもなんであるのか、を不断の営みとして探る我々自身の省察活動でもある。「教員・職員両輪」に即した研修場面を考えるのであれば、一専門分野の教授者としての姿を超えた大学の組織人・教育者としての意識を高める研修機会の提供やカリキュラム作成場面に職員も関わる機会を設ける等、教員と職員の相互の理解が深まり、協働が生まれるような場面を考える必要を共有することが、本稿においてできているのではないかと思われる。

(松田恵示)

## 附記

本研究は、教員養成開発連携機構 研修・交流支援プロジェクトの成果の一部である。

本稿には令和3年度日本教育大学協会研究集会(当番校:福岡教育大学)におけるポスター発表の成果の一部を含む。発表の際には貴重なご意見をいただいた。ここに記して感謝申し上げたい。

## 注

- 1 有本章『大学教授職とFD—アメリカと日本—』東信堂、2005年、16-17頁。
- 2 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況等について(平成23年度)」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm) 2021年8月12日最終確認。
- 3 孫福弘「プロフェッショナルとしての大学職員」『文部科学教育通信』No.51、2002年。
- 4 岩下敦哉「学校におけるホスピタリティの考察」『学習院高等科紀要』第3号、2005年。
- 5 沖裕貴「日本のFDの現状と課題」『名古屋高等教育研究』第19号、2019年。
- 6 沖裕貴「カナダおよび先進諸国の教育専念教員の実態について—導入の背景、特徴、課題」『中部大学教育研究』(中部大学大学教育研究センター)17、2017年。
- 7 佐久間亜紀「19世紀米国における教師教育成立の一系譜—エマ・ウィラードのトロイ女子セミナーに着目して—」『教育学研究』第67巻第3号、2000年。
- 8 小柳和喜雄「教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究」『次世代教員養成センター研究紀要』第2号、2018年。同「教師教育者のアイデンティティと専門意識の関係考察—Self-study, Professional Capital, Resilient Teacherの視点から—」『学校教育実践研究』第10号、

- 2018年。
- 9 フレット・A・J・コルトハーヘン著, 武田信子監訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ』学文社, 2010年。
  - 10 ミーケ・ルーネンバルク, ユリエン・デンヘリンク, フレット・A・J・コルトハーヘン著, 武田信子・山辺恵理子監訳『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割, 行動と成長』玉川大学出版, 2017年, 167頁。
  - 11 大坂遊・川口広美・草原和博「どのように現職教師から教師教育者へ移行するのか—連続的・漸次的に移行した教師教育者に注目して—」『学校教育実践学研究』(広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター) 第26巻, 2020年, 87頁。
  - 12 小柳, 前掲書, 2016年。
  - 13 草原和博・木下博義・松宮奈賀子・川合紀宗・三好美織・影山和也・棚橋健治・山元隆春・間瀬茂夫・兼重昇・永田良太・岩田昌太郎・井戸川豊・吉田成章・森田愛子「教育ヴィジョン研究センターの企画・運営戦略に関する研究(1)」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』15巻, 2017年。
  - 14 中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について(審議まとめ)」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1344348.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1344348.htm) (2021年8月31日最終確認)
  - 15 中央教育審議会大学分科会「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について」(審議まとめ)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360\\_00002.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00002.html) (2021年8月31日最終確認)
  - 16 大場淳編『大学職員の開発—専門職化をめぐる』広島大学高等教育研究開発センター, 2009年。『IDE現代の高等教育』523, 2010年8月号収録の論文は以下, 加藤毅「大学職員のプロフェッショナル化に向けて」, 柴田洋三郎「大学職員への期待」, 上杉道世「変化する国立大学の事務組織」, 山本清「大学職員の能力開発」, 大工原孝「大学の事務組織と職員」, 鈴木敏之「『行動シナリオ』と職員養成の課題—東京大学」, 谷口邦生「『教職協働』を担う職員の育成—早稲田大学」, 川本幸彦「国立大学の職員育成—兵庫教育大学を事例に」, 両角亜希子「職員の将来像と育成の課題—職員調査から」, デビッド・ワトソン「高等教育マネジメントのMBA(経営修士)」の10篇である。このなかで, 柴田は大学職員の教員との協働関係を類型化し, 上杉は教員・職員が一体となって業務を遂行する組織編成と留意点を述べる。鈴木は教職協働の成否に法人化後採用の職員の育成をあげ, 谷口は早稲田大学における教職協働に向けた職員研修の具体事例を紹介している。
  - 17 『大学職員論叢』第8号(2020年3月)には, 磯野彰彦「昭和女子大学のキャリア支援における教職協働について」, 岩崎千晶「教職協働のSDプログラムのデザインを考える」, 鈴木宏祐・稲坂真紀「新たな事業創出を目指す教職協働イノベーション研究—取り組み開始から第10回を迎えて」, 南部直気「教職協働における大学職員の役割と専門性の獲得」, 吉川倫子「常に前進する大学を目指して—教職協働から教職協働による大学改革」の論考をおさめる。
  - 18 『大学マネジメント』2020年8月号には, 本間政雄「教職協働と簡単に言うな!」, 真銅正宏「追手門学院大学の取り組み」, 稲葉興己「玉川大学の取り組み」, 安田智宏「『教職協働』が無くなる日にむけて」, 山本淳司「コロナ禍と働き方改革の今後—教職協働も視野に入れながら」をおさめる。
  - 19 山本貴大「大学職員の企画能力の開発に向けた試論」『大阪大学高等教育研究』8, 2020年。大学組織の特色や高等教育政策・経営の視点等から, 教職協働に示唆を与える近作に, 羽田貴史『大学の組織とガバナンス』(高等教育研究論集第1巻, 東信堂, 2019年), 中島英博『大学教職員のための大学組織論入門』(ナカニシヤ出版, 2019年), 村上雅人『教職協働による大学改革の軌跡』(東信堂, 2021年)等があげられる。
  - 20 HATO-PDPについては, 下田誠・三石初雄「教員養成ならではの教職員PDプログラムの全体設計について」(教員養成開発連携機構教員養成開発連携センター研修・交流支援部門『研修・交流支援部門フォーラム—教員養成ならではの教職員PD(プロフェッショナル・ディベロップメント)の開発—フォーラム資料集・平成28年度年次報告書』2017年, 9~24頁)等参照。2017年4月の大学設置基準の改正施行によるいわゆるSDの義務化(大学教員にもSDへの参加を求める内容を含む)は, HATO-PDPと足並みをそろえる取組みと受け止めているが, 東京学芸大学の第3期中期計画に含められたPDについては, 別稿を予定している。
  - 21 下田誠・荒巻恵子・三石初雄・望月耕太・松田恵示「『教員養成ならではの大学教職員PD(Professional Development)プログラム』における大学教職員の専門性に関する力量構造の見直しをめぐる」令和2年度日本教育大学協会研究集会, 2020年10月10日。
  - 22 前掲『フォーラム資料集・平成28年度年次報告書』2017年, 9-24頁参照。
  - 23 富岡直美らは, 四国大学における大学社会的責任(USR)にかかわる大学教職員の新任研修をとりあげ, 教職協働によるディスカッションが参加した教職員に意識の変化をもたらしていることを論じている。効果の存在を指摘することの意味は問われるとはいえ, 現場レベルでの具体事例として参考になる(富岡直美・田中智子・大野宏之「USRへの意識を高めるためのFD・SD—教職協働初任者研修の実践とその評価」『日本教育工学会論文誌』44, 2020年)。

## 主要参考文献

- 有本章『大学教授職とFD—アメリカと日本—』東信堂, 2005年
- 磯野彰彦「昭和女子大学のキャリア支援における教職協働について」『大学職員論叢』第8号, 2020年
- 岩崎千晶「教職協働のSDプログラムのデザインを考える」『大学職員論叢』第8号, 2020年
- 岩下敦哉「学校におけるホスピタリティの考察」『学習院高等科紀要』第3号, 2005年
- 上杉道世「変化する国立大学の事務組織」『IDE現代の高等教育』523, 2010年
- 沖裕貴「日本のFDの現状と課題」『名古屋高等教育研究』第19号, 2019年
- 大坂遊・川口広美・草原和博「どのように現職教師から教師教育者へ移行するのか—連続的・漸次的に移行した教師教育者に注目して—」『学校教育実践学研究』（広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター）第26巻, 2020年
- 大場淳編『大学職員の開発—専門職化をめぐる—』広島大学高等教育研究開発センター, 2009年
- 小柳和喜雄「教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究」『次世代教員養成センター研究紀要』第2号, 2018年
- 小柳和喜雄「教師教育者のアイデンティティと専門意識の関係考察—Self-study, Professional Capital, Resilient Teacherの視点から—」『学校教育実践研究』第10号, 2018年
- 加藤毅「大学職員のプロフェッショナル化に向けて」『IDE現代の高等教育』523, 2010年
- 川本幸彦「国立大学の職員育成—兵庫教育大学を事例に—」『IDE現代の高等教育』523, 2010年
- 草原和博・木下博義・松宮奈賀子・川合紀宗・三好美織・影山和也・棚橋健治・山元隆春・間瀬茂夫・兼重昇・永田良太・岩田昌太郎・井戸川豊・吉田成章・森田愛子「教育ヴィジョン研究センターの企画・運営戦略に関する研究(1)」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』15巻, 2017年
- 佐久間重紀「19世紀米国における教師教育成立の一系譜—エマ・ウィラードのトロイ女子セミナーに着目して—」『教育学研究』第67巻第3号, 2000年
- 下田誠・三石初雄「教員養成ならではの教職員PDプログラムの全体設計について」（教員養成開発連携機構教員養成開発連携センター研修・交流支援部門『研修・交流支援部門フォーラム—教員養成ならではの教職員PD（プロフェッショナル・ディベロップメント）の開発—フォーラム資料集・平成28年度年次報告書』2017年
- 下田誠・荒巻恵子・三石初雄・望月耕太・松田恵示「『教員養成ならではの大学教職員PD（Professional Development）プログラム』における大学教職員の専門性に関する力量構造の見直しをめぐる」令和2年度日本教育大学協会研究集会, 2020年10月10日
- 柴田洋三郎「大学職員への期待」『IDE現代の高等教育』523, 2010年
- 鈴木敏之「『行動シナリオ』と職員養成の課題・東京大学」『IDE現代の高等教育』523, 2010年
- 鈴木宏祐・稲坂真紀「新たな事業創出を目指す教職協働イノベーション研究—取り組み開始から第10回を迎えて—」『大学職員論叢』第8号, 2020年
- 大工原孝「大学の事務組織と職員」『IDE現代の高等教育』523, 2010年
- 富岡直美・田中智子・大野宏之「USRへの意識を高めるためのFD・SD—教職協働初任者研修の実践とその評価—」『日本教育工学会論文誌』44, 2020年
- 中島英博『大学教職員のための大学組織論入門』ナカニシヤ出版, 2019年
- 南部直気「教職協働における大学職員の役割と専門性の獲得」『大学職員論叢』第8号, 2020年
- 羽田貴史『大学の組織とガバナンス』（高等教育研究論集第1巻）東信堂, 2019年
- デビッド・ワトソン「高等教育マネジメントのMBA（経営修士）」『IDE現代の高等教育』523, 2010年
- フレット・A・J・コルトハーヘン著, 武田信子監訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアスティック・アプローチ—』学文社, 2010年
- 孫福弘「プロフェッショナルとしての大学職員」『文部科学教育通信』No.51, 2002年。
- ミーケ・ルーネンベルク, ユリエン・デンヘリンク, フレット・A・J・コルトハーヘン著, 武田信子・山辺恵理子監訳『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割, 行動と成長—』玉川大学出版, 2017年
- 村上雅人『教職協働による大学改革の軌跡』東信堂, 2021年
- 両角亜希子「職員の将来像と育成の課題・職員調査から」『IDE現代の高等教育』523, 2010年
- 山本清「大学職員の能力開発」『IDE現代の高等教育』523, 2010年
- 吉川倫子「常に前進する大学を目指して—教職協働から教職協働による大学改革—」『大学職員論叢』第8号, 2020年

資料1 国立大学宛 第1段階調査 依頼文

令和元年12月23日

全国国公立大学教職課程担当  
理事・副学長 殿

教員養成開発連携機構

北海道教育大学教員養成開発連携センター  
研修・交流支援部門長 横山 吉樹  
愛知教育大学教員養成開発連携センター  
研修・交流支援部門長 菅沼 教生  
東京学芸大学教員養成開発連携センター  
研修・交流支援部門長 松田 恵示  
大阪教育大学教員養成開発連携センター  
研修・交流支援部門長 吉田 晴世

教員養成開発連携機構 (HATO プロジェクト) 研修・交流支援部門  
「教員養成に携わる大学・学部の教員と職員の専門性に関する調査」  
へのご協力について

拝啓 時下ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。平素より本プロジェクトの活動に対してご理解・ご協力を賜り感謝申し上げます。

さて、教員養成開発連携機構「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築—教員養成ルネッサンス・HATO プロジェクト—」(略称: HATO プロジェクト\*) 研修・交流支援部門では、平成25年度及び平成26年度の2年間に国立教員養成系大学・学部、ならびに教職課程を有する公・私立大学に対しFD・SDに関するアンケート調査を実施しました。その結果をもとに教員養成に携わる教職員に求められる力を構造化し、「教員養成ならではの教職員PD(プロフェッショナル・ディベロップメント)プログラム」を開発・実施しています。

平成29年度には外部評価も受け、文部科学省からの補助金の終了した平成30年度以降も上記PDプログラムの2つの柱である「教員養成ならではの教職員PD講座」(全8講座)と「教員養成ならではの教職員PDプログラム」を継続しています。PDプログラムの開始から3年が過ぎ、SDに関する推進提言(大学設置基準等の一部改正、平成29年4月施行)が出される等、大学教職員の研修をめぐる環境にも大きな変化がみられます。ここで改めてFD・SDに関する実態把握に努めると共に、本部門が開発した力量構造について、その妥当性や信頼性について再確認したいと考え、本調査を実施させていただきます。今後分析結果をもとに、必要に応じて力量構造の見直しや再構成を進めていきます。

つきましては、貴学におきまして教員養成を担当する教員・職員(各3~5名)の方々にウェブ上のサービスを用いてアンケートをさせていただければと考えております。アンケートは5分程度の簡単なものでございます。お手数をおかけして大変申し訳ありませんが、この調査の回答にご協力いただける常勤の教員・職員(各3~5名)の御氏名・メールアドレスを別添書式によりまして、ご教示くださいますようお願い申し上げます。調査の都合、2020年1月17日(金)までにご回答いただきたく、ご協力の程よろしくお願いいたします。

なお、本調査結果につきましては、個人情報の保護、データの保管・管理等に十分配慮いたします。また調査結果につきましては、各大学経由でご報告させていただきます。

敬具

\*HATO プロジェクトとは

大規模な教員養成単科大学である北海道教育大学(H)・愛知教育大学(A)・東京学芸大学(T)・大阪教育大学(O)の4大学が連携し、各大学の強みを活かしつつ、教員養成の高度化を達成するための今日的課題や、将来の教育課題について、その解決を図ることを目的としています。

【本件に関するお問い合わせ先・回答先】  
東京学芸大学教員養成開発連携センター  
Eメール: kenshu02@u-gakugei.ac.jp

資料2 国立大学宛 第2段階調査 依頼文

令和2年1月10日

アンケートにご協力いただける  
教職員の皆様

教員養成開発連携機構

北海道教育大学教員養成開発連携センター  
研修・交流支援部門長 横山 吉樹  
愛知教育大学教員養成開発連携センター  
研修・交流支援部門長 菅沼 教生  
東京学芸大学教員養成開発連携センター  
研修・交流支援部門長 松田 恵示  
大阪教育大学教員養成開発連携センター  
研修・交流支援部門長 吉田 晴世

平素は本センターの活動にご支援・ご協力いただき、またこのたびは本アンケートにご協力いただき、誠にありがとうございます。

貴学教職課程担当理事・副学長より本アンケート調査への協力いただける方として、ご紹介いただきました。

教職課程の質向上は喫緊の課題と認識されておりますが、貴機関におかれましても、教員養成に関わる教職員の専門職性向上のため様々な取り組みをされていることと存じます。

現在、本センターでは「教員養成に携わる大学・学部の教員と職員の専門性に関する調査」の一環として、教員養成を担当する大学教職員の力量等に関する調査を進めております。

つきましては、下記のウェブサイトアクセスいただき、本調査にご回答いただけますと幸いです。QRコードからのアクセスも可能です。アンケートは5分程度の簡単なものでございます。

【教員用】

<https://forms.gle/j3mYRgDB1xbQKDgs5>

【職員用】

<https://forms.gle/AkxZDfCuhaKdM66r5>

【教員用】



【職員用】



調査の都合、2月14日(金)までにご回答をお願いいたします。

なお、本調査結果につきましては、個人情報の保護、データの保管・管理等に十分配慮いたします。また調査結果につきましては、各大学経由でご報告させていただきます。

ご多忙の折にお時間をいただき恐縮ではございますが、重ねてお願い申し上げます。

<問い合わせ先>

東京学芸大学教員養成開発連携センター

E-mail [kenshu02@u-gakugei.ac.jp](mailto:kenshu02@u-gakugei.ac.jp)

資料3 教員養成に携わる大学・学部の【教員】の専門性に関する調査(国立大学用)

以下の設問で、選択肢の場合は該当記号を選んでください。

1. 非常勤経験を含んだ大学勤務年数(1年から41年以上でプルダウンから選択)
2. ご専門分野
  - i) 教育学・心理学分野
  - ii) 教育学・心理学以外の社会科学分野
  - iii) 人文科学分野
  - iv) 芸術分野
  - v) スポーツ科学分野
  - vi) 自然科学分野
  - vii) 医学・医療分野
  - viii) 薬学分野
  - ix) 看護学分野
  - x) その他
3. 教職課程でのご担当分野
  - i) 教育科学領域
  - ii) 教科教育学領域
  - iii) 教科専門領域
  - iv) 教育実習等指導領域
  - v) その他
4. 教職科目担当の有無(経験がある場合は1年から41年以上でプルダウンから選択。経験がない場合はなしを選択)
5. 教職経験の有無(経験がある場合は1年から41年以上でプルダウンから選択。経験がない場合はなしを選択)
6. 学校管理職経験学校がある方は役職名をお書きください( )
7. 教員免許取得の有無
  - i) なし
  - ii) 幼稚園教員
  - iii) 小学校教員
  - iv) 中学校教員
  - v) 高等学校教員
  - vi) 特別支援学校教員
  - vii) 養護教諭
  - viii) その他
8. 大学内での役職/管理職経験(経験がある場合は、役職名を記述ください)  
( )

【専門性に関する質問項目】

以下の設問では、教員養成に携わる大学・学部の【教員】にとっての専門性に関して、どのような事項が重要と思うかについてお尋ねするものです。以下の項目に関して、あなたはその必要性についてどのように考えますか。1(必要でない) 2(あまり必要でない) 3(まあまあ必要である) 4(必要である)の番号を選んでお答えください。

I 「大学人(教員養成系)として求められる力」

- ①国の教育政策・中教審の答申等についての理解
- ②課程認定、教育職員免許法についての理解
- ③教員養成の歴史についての理解
- ④国内の教員養成をめぐる動向についての理解
- ⑤海外の教員養成をめぐる動向についての理解
- ⑥学習/研究、教育の主体者としての学生(教授・学習理論)についての理解
- ⑦人権や研究倫理、ハラスメントについての理解

II 「学校教育と学校組織を知り、連携する力」

- ⑧学校の組織・制度についての理解
- ⑨教育委員会の組織・制度、連携についての理解
- ⑩教育支援機関(学童保育、児童相談所、医療・福祉施設、スポーツ・芸術団体等)の組織、制度、連携についての理解
- ⑪附属・系列学校園の特色・役割と連携・協働についての理解
- ⑫学校教育の役割とシステムについての理解
- ⑬幼児・児童・生徒の実践についての理解
- ⑭学校教育改善のための課題や方法等についての理解

III 「教員養成カリキュラムの実際を知り、創り変える力」

- ⑮自大学の教員養成に関わる理念と方針、アドミッションポリシー・カリキュラムポリシー・ディプロマポリシーについての理解
- ⑯自大学の教員養成カリキュラムの現状と変遷についての理解
- ⑰他大学の教員養成カリキュラムについての理解

- ⑱教育科学・教科教育の担当教員のそれぞれの視点と強みについての理解
  - ⑲教科専門の教員の視点と強みについての理解
  - ⑳グローバルな視点での教員養成カリキュラムについての理解
- IV 「教育実習関連科目の現状と在り方を変える力」
- ㉑自大学の教育実習関連科目（教職入門、基礎的実習・応用的実習、教職実践演習等）の現状についての理解
  - ㉒他大学の教育実習関連科目の現状についての理解
  - ㉓国内の教育実習の目的やあり方についての理解
  - ㉔海外の教育実習の目的やあり方についての理解
  - ㉕教育実習に関わる大学の教員・職員の役割と課題についての理解
  - ㉖模擬授業や授業・学校参観、フィールド研究、海外教育演習等の開発と運営についての理解
- V 「教職志望の学生の気質と生活の特徴、学習スタイルを探る力」
- ㉗教職志望学生の気質と生活、学習スタイルの特徴についての理解
  - ㉘学生の卒業後の進路やキャリア教育についての理解
  - ㉙学生の多様性（ダイバーシティ）についての理解
  - ㉚学生の特徴を生かした授業づくりについての理解
  - ㉛学生の教職志望に関する心理的葛藤や悩みについての理解
  - ㉜教員以外の教育支援職に関する心理的葛藤や悩みについての理解
- VI 「学生・教員・職員と協働する力」
- ㉝学生からの疑問・要望等への対応について協働することができる。
  - ㉞法規・内規等のルールを基に、具体的事例・場面への対応について協働することができる。
  - ㉟他の教員・職員と円滑なコミュニケーションができる。
  - ㊱学内委員会業務等を通じて他の教員・職員と協働ができる。
  - ㊲履修指導や進路指導等のことで教員・職員としてそれぞれの役割を果たすことができる。
  - ㊳附属・系列学校園の教員・職員との連絡・調整・連携ができる。
  - ㊴大学の管理・運営面において教員・職員と協働ができる。
- VII 「PD ネットワークを構築する力」
- ㊵近隣または分野ごとの研修（FD・SD等）の成果を生かすことができる。
  - ㊶研究室・学科等の単位（教員間）または部課・係単位（職員間）での授業改善、業務改善の組織づくりができる。
  - ㊷多様な勤務形態（非常勤等）の構成員と協働することができる。
  - ㊸学校との連携を企画することができる。
  - ㊹教育委員会との連携を企画することができる。
  - ㊺教育支援機関（学童保育、児童相談所、医療・福祉施設、スポーツ・芸術団体等）との連携ができる。
- VIII 「教員養成についての専門性開発の自己評価・効果検証する力」
- ㊻自分の研究課題・研究を授業や業務に生かすことができる。
  - ㊼ポートフォリオやルーブリック等、多様な評価方法を活用ができる。
  - ㊽評価方法、効果検証の方法を学生や教育実習関係者に説明ができる。
  - ㊾教員養成の質保証が求められる背景を説明ができる。
  - ㊿自らの業務を省察（セルフレビュー）し、改善ができる。
  - ㊽㉞教員採用制度の概要と教員採用試験について説明ができる。
  - ㊽㉟教員養成の今日的課題についての背景や課題について説明できる。

【自由記述】

IX その他、教員養成に携わる教員・職員にとっての専門性に関して必要と思われる知見や能力についてお考え、留意点等がございましたら、ご記入ください。

X 貴学では、学外の大学等の高等教育機関と連携した教職員の専門職性向上のための企画をされていますか。企画ございましたら、その事例の企画名等をご記入ください。

※52の質問項目は、ウェブサービスによる質問調査方法をとった。

# 国立教員養成系大学・学部における大学教職員の専門性開発

— 教職協働を中心に —

## Professional Development of Academic Faculty and Administrative Staff at Universities of Teacher Education and University Faculties of Education:

Focusing on Collaboration with Academic Faculty and Administrative Staff

下田 誠・荒巻 恵子・三石 初雄・望月 耕太・松田 恵示

SHIMODA Makoto\*, ARAMAKI Keiko\*, MITSUISHI Hatsuo\*, MOCHIZUKI Keita\*  
and MATSUDA Keiji\*

次世代教育研究センター

### Abstract

This paper focuses on the collaboration of academic faculty and administrative staff, discusses the professional development of faculty and staff of universities of teacher education and university faculties of education working in teaching training. We first review higher education policies and research trends related to the professional development of academic faculty and administrative staff, and confirm that collaboration of faculty and staff continues to be an issue. Furthermore, based on previous research, we developed two research questions related to collaboration of faculty and staff. We also present data on the results of a survey on the specialties of academic faculty and administrative staff in charge of teacher education conducted between January and February 2020 in the Training and Exchange Support Division, Center for Support Partnership in the Advancement of Teacher Education.

Based on the results of multivariate analysis, we paid attention to the determinants of dependent variable VI (the ability and competence to collaborate with faculty and staff). Variables VI, V (the temperament and life characteristics of teaching aspirational students and the ability to explore learning styles), and VII (the ability and competence to build a professional development network) were related to both academic faculty and administrative staff. Although the details of the discussion are omitted, the results of this study demonstrated differences in awareness of academic faculty and administrative staff regarding the collaboration of faculty and staff in university faculties of education and the teacher training programs, and the items that promote cooperation between faculty and staff. This may contribute to future efforts to develop specialties of academic faculty and administrative staff.

**Keywords:** professional development, universities of teacher education and university faculties of education,  
course for the teaching profession, HATO project, collaboration with academic faculty and administrative staff

*Research Center for Education in the Next Generation, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

---

\* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan)

## 要 旨

本稿は、教員養成系大学・学部および教職課程に勤務する大学の教員・職員の専門性開発・能力開発をめぐる、教職協働に焦点をあて、論ずるものである。本稿では、まず大学教職員の専門性開発・能力開発をめぐる高等教育政策と研究動向をふりかえり、引き続き教職協働が課題とされていることを確認する。さらに先行研究の検討から、教職協働にかかわる2つのリサーチクエスチョンを得て、教員養成開発連携センター研修・交流支援部門が2020年1月から2月にかけて実施した「教員養成に携わる大学・学部の教員と職員の専門性に関する調査の結果」のデータをもとに、多変量解析をおこなった。

分析結果、著者らは従属変数Ⅵ（教員・職員と協働する力）の規定因に注目した。Ⅵの変数に対し、大学教員・大学職員の双方においてⅤ（教職志望の学生の気質と生活の特徴、学習スタイルを探る力）とⅦ（PDネットワークを構築する力）が関連していた。考察の詳細は省略するが、本研究の結果から、教員養成系大学・学部および教職課程における教職協働について大学教職員の意識の違いや両者の連携を促進する項目が示された。そのことは、将来の大学教職員の専門性開発の取組みに貢献しうるものと考えられる。

キーワード：プロフェッショナル・ディベロップメント、教員養成系大学・学部、教職課程、HATOプロジェクト、教職協働