

令和4年度 文部科学省委託「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」

## 管理職のファシリテーションを媒介とした協働的な学びの 研修デザインの開発

- オンデマンドコンテンツと対面交流を融合させた校内研修モデルと養成・採用・研修の高度化 -

令和5年3月



国立大学法人北海道教育大学

## 目 次

I	組織開発につながるオンデマンド研修の開発と全体的な課題・・・・・・・・・・	1 頁
II	教員養成段階における北海道の「教員育成指標」を活用した 資質能力の向上の課題・・・・・・・・・・	8 頁
III	校内研修プログラムの試行モデルの開発・・・・・・・・・・	10 頁
IV	開発した研修プログラムの試行モデルの研修試行・・・・・・・・・・	32 頁
V	学生時代のEQ指標を活用した自己分析と教職適性に向けた行動改善・・・	101 頁
VI	教員志望者獲得に向けた高大連携の取り組み・・・・・・・・・・	124 頁
VII	北海道教育大学附属札幌小学校の「冬季授業研究会」における理科 の公開授業と分科会・・・・・・・・	126 頁
VIII	学校現場における教員研修の現状と課題・・・・・・・・	130 頁
	おわりにー自己認識とファシリテーション力の拡充を媒介にした 研修プログラム・・・・・・・・	136 頁

## I. 組織開発につながるオンデマンド研修の開発と全体的な課題

北海道教育大学副学長 玉井 康之

### 1 免許更新講習後の研修コンテンツと拡充・厳選の課題

教員免許更新講習が2022年度から事実上廃止となり、それに代わる教員研修のあり方が模索されている。教員免許更新講習の費用は教員個人負担であるが、10年ごとに受講しなければ免許が失効するので、全教員が必ず受講することとなった。この免許更新講習の内容は、教員研修センターの延長としてではなく、大学教員等が講義を担当することに限定されているために、現代的観点や個々の実践を超えた理論的・普遍的観点で、研修内容の質を実践理論としても高度化していくことが期待された。免許更新講習の内容は、多くの教育系大学で多様な観点と内容で開設しており、免許更新講習を受講する中で、教師自身の教育観や方法の幅を広げることに繋げた教員も少なくなかった。しかし学校の多忙化の中では、講習内容を咀嚼することもできず、また教育課題と時代の変化の速さに対して、10年に一度の免許更新講習の受講では変化に対応できないことも課題となっていた。

免許更新講習は免許継続更新の義務であるため、教員の目的は残念ながら免許が失効しないことを第一義的な目標とする教育が少なくなかった。そのため必ずしも主体的に受講したものではなく、また免許更新講習の内容をそのまま自分の実践に中長期的に活かそうとする動機が高かったとは言えない。

一方免許更新講習に代わる自発的な研修が展開したかということ、目前の児童生徒の指導やコロナ等の危機管理の対応が求められたこともあって、必ずしも研修活動に意欲が高まっているとは言えない。個々の教員から見ると、目前の授業や子供対応に追われているため、研修の一般的な必要性を認識しても即戦的な実践方法でなければ研修に取り組む余裕がないと感じてしまうのが実態である。また個々の教師の関心も多様化しており、個々の教師の目前の課題に応じた研修内容をとらえることができなければ、研修動機づけを高めることができない。

オンラインシステムの技術的な発展により、オンデマンド教材自体は、いつでもどこでも視聴したりできるため、研修者自身が目的意識を持てば、極めて便利なツールとなってきた。政策的に進められた講習や有名講師の講義、および研究開発資料はオンデマンド講座の普及によって広く収集することができるようになった。そのため教師が意欲さえあれば、自主的にオンデマンドの講座を探索して視聴できる。しかし、情報が全国に広く行き渡るようになればなるほど、逆に情報過多の中では最も適切な講座を自分自身で探し、それをすべて視聴することが難しくなっている。したがって教育委員会と大学等が連携しながら、地域性や教師の指導課題に応じて体系的にオンデマンド講座を制作すると共に、それらにある程度教育委員会等が選択的に奨励できるようにすることが重要である。このように教師の研修動機づけは、研修コンテンツの中身が研修受講者の気づきを促す有用な研修教材を作ることが重要な条件となる。

### 2 研修前から研修後までの学びの質を高める研修プロセスの開発の課題

研修講座内容を質的に拡充させた上で、研修者の気づきを促すためには、研修者自身が個々の経験や学びを客観的に位置づけ、それを言語的に意識化できる一連の研修プロセスが不可欠であ

る。そしてこの研修者の意識化を促すためには、研修者自身の研修努力だけでなく、研修プロセスにおいて第三者の研修ファシリテーションが不可欠である。研修プロセスにおいて、各研修段階を分けるとすると、研修前・研修中・研修後の3つの段階と長期的な研修転移を図る研修評価の開発が不可欠である。各段階に対応した研修プロセスの開発の観点は以下の点である。

第1に、研修前においては、自身の実践の到達点と課題を自分自身で見つめ直し、さらに失敗したり反省した部分だけでなく、資質・技能発展させるための課題を捉え直す研修前のリフレクションを向上させる必要がある。そのためには、自身が行った教育実践をとらえるだけでなく、児童生徒から見てどのように感じたか、児童生徒がどのように変化したかをとらえるアセスメントのリフレクションが不可欠となる。これによって、現時点で意識していなかった点に関しても自分の発展課題を見つけ出し、それによって自分の課題や問題意識に沿ったオンデマンド講座等の研修内容を探することができる。

第2に、研修中においては、同じ内容を共有しつつも、その受け止め方や評価は個人によって異なるために、その受け止め方の違いを教職員協働で共有・相互理解を進めていくことが不可欠である。特に児童生徒の特質が多様化すればするほど、教育的アプローチの方法も多様化せざるを得なくなり、特定の研修内容を会得しても、直面する児童生徒のケースにそのまま該当するわけではない。そうであるとすれば、研修内容を予定調和的に当てはめるだけではなく、個々の教師の多様な経験・技能等を基にしながら、それらを児童生徒の事例に合うように多面的な視点から再構成していくことが重要になる。その知識・技能の再構成のために重要になるのが、教員間の協働討議と協働的リフレクションである。

第3に、研修後においては、自身の課題と仮説に照合させた研修を活かした実践の検証を深めていくリフレクションが不可欠である。自分自身の目的意識が明確であれば、研修直後においても、それをすぐに取り入れられる課題と方法を抽出することができ、またそれを実行に移すことができる。実際に実践した細部の対応結果を直後に振り返ることによって、予定していた研修内容の導入と効果を、さらに自分に合った形で再構成することができる。どのような研修内容も実践した結果として、自分に合う形で再構成しなければそのままの適用はほとんどないものとして考えなければならない。そのため、知識・技能を考えるヒントとしてオンデマンド研修等のコンテンツを位置づけるとともに、それを実践して自分に合った形で改善・再構成することによって、オンデマンドコンテンツも個々の教員の有用な研修内容となる。したがって、実践に移した結果としての研修後のリフレクションが不可欠となる。この研修後のリフレクションの場合においても、研修者が自身で振り返ることも重要であるが、協働でアイデアを出し合う協働リフレクションを進めることによって実践の改善方法も様々なアイデアが浮かんでくる。

第4に、研修転移を確認できるリフレクションによって研修転移を短期的・長期的に評価することが不可欠である。実践直後のリフレクションは、実践方法に基づいた短期的な知識・技能を中心とした改善課題が明らかとなるが、一定の期間を経て意識化することで、様々な観点を結びつけながら自分の長期的成長と課題を含めた長期的な実践力の向上を計画することができる。確かに実践を早い段階で効率的に会得することは作戦力の向上として重要であるが、長期的な成長を図ることはより重要である。なぜなら当該実践方法だけでなく、実践の方向性自体も再検討しながら、より良い実践を選択していくことが、長期的に当該教師に合った実践を会得することができるからである。そのため研修仮説と目的を意識した研修評価を長期的にリフレクションすることによって、研修転移を総括することができる。この研修転移を総括することで、さらに短期的・長期的に新たな研修課題と研修計画を継続的に認識できる。

このように研修活動は、研修コンテンツの改善と同時に、研修前・研修中・研修後のリフレクションと、一連の研修活動をトータルにとらえた長期的な研修評価を組み合わせることで、研修転移を効果的に推進することができる。この研修前・研修中・研修後のリフレクションを発展させるためには、一人一人の課題意識に基づいたリフレクションと同時に、それを多面的に捉えるための協働的なリフレクションが重要になる。そのためには、オンデマンド研修と同時に対面交流を効果的に組み合わせることが重要になる。

### 3 管理職の研修ファシリテーションと組織マネジメントの課題

これらの研修前・研修中・研修後のリフレクションと研修評価は、固定的・自動的なものではなく、一つの事実に対しての多面的観点による評価とその交流の中で、実践課題と方法が厳選されていくものである。すなわち研修者と他者とのフィードバックによって、研修評価と実践課題も確定していくものである。そして研修者と他者とのフィードバックを行うためには、校長等の管理職の集団的な研修ファシリテーション力とマネジメント力が不可欠である。

管理職の研修ファシリテーション力では、研修前から研修中・研修後までの一連の研修過程における管理職による発問・傾聴と課題整理などを個々に聞き取って、問いかけによって教師自らの気づきを促す力、個々の課題に対するアドバイスとフィードバック、などの適確で柔軟な働きかけが必要である。また協働的な課題解決の会議やケースカンファレンスなどの協働的な目的的な会議の設定も不可欠である。さらに失敗を恐れない学校の雰囲気づくりや挑戦的な取組を奨励していく雰囲気づくりも背後の研修モチベーションとして重要である。

またこの研修ファシリテーション力は、直接的には研修事業を促進する企画運営力であるが、実は研修事業を促進する上では教職員の協働性を高める学校経営全体のマネジメント力がなければ研修ファシリテーションも向上することはできない。すなわち協働性を創るスクールマネジメントをいかに進められるかが研修ファシリテーションの背後に求められる経営力である。リフレクションを協働的に進める場合においても、協働的な関係づくりを基盤として、忌憚のない高め合う相互批判や新しい提案がなければ、形式的で非生産的な交流に終始してしまう。個々の教員が抱える学級崩壊やいじめの問題など危機的な状況に関しても率直に相談・支援できる関係がなければ、個々の教員の具体的な課題解決や資質・能力の向上にまで繋がらない。どのような一般的な研修講座内容も即個々の学級経営や学習指導にそのまま直結するものでないとしたら、研修内容を実践に直結させるために、研修講座の有用な部分を取捨選択したり、活用方法を再構成しながらより良い活用方法を模索していく研修プロセスのファシリテーションが必要となる。

そのためには、教職員集団が協働的に高め合う雰囲気を促進する組織マネジメントが不可欠となる。日常的な学校内の協働性がなければ、研修だけを協働的に進めることはできないからである。この協働的な雰囲気を高め合うためには、自由に話せるコミュニケーション・若手の意見提案の組織化・分掌内の協働的な役割分担の明確化等の協働的な学校経営を活性化する組織マネジメント力が必要になる。すなわち研修を活性化する研修ファシリテーションは、協働的な組織マネジメントと不可分であり、協働的なマネジメントを展開してはじめて組織的な研修も発展していく。後述のように、研修を学校・教師の教育活動に反映できている学校は、研修活動だけでなく日常的な学校経営において、協働的な組織マネジメントが展開している学校である。

このように協働的な研修ファシリテーションの発展条件が協働的な組織マネジメントと不可分であるとしたら、教職員の研修活動と並行して、管理職の協働的な組織マネジメント力を高めるための研修事業が必要となる。組織マネジメントの方法も、構成員の状況や方向性によって多様で柔軟

な対応が求められるが、管理職自身も試行錯誤しながら組織マネジメントのあり方を構成員と共に学ぶ姿勢を持つことが重要になる。

この組織マネジメントのあり方としては、最初に組織構成員が目指す方向性を共有しておくことが重要になる。すなわち、大きな学校経営目標の共有・子どもの実態と把握方法の共有・個々の教員の困難の共有・課題解決方法の共有・分掌業務の共有・ミドル層や若手教員の役割分担の共有、などの目標と方向性を共有し、それに向けてそれぞれの協業的な役割を發揮して組織としてそれを結集していくことが求められる。

この目標や課題解決の方法を共有していくためにも、どのような立場の教員も率直な意見・感想・アイデアを発言・表明しやすい雰囲気を作ったり、聴く方法や質問して投げかけるコミュニケーション方法なども工夫していかなければならない。また具体的な方法を確認しながら、その具体的な方法を誰がどのように進めるのかを明確にしていく合議のためのファシリテーションの方法も必要になる。これらはチーム学校を構築するチームビルディングを促進していくための組織マネジメントであり、このようなチームビルディングを構築する組織マネジメント研修が必要になる。このような組織マネジメント研修は、これまで学校においてはあまり重視されてこなかった研修内容であるが、子どもの指導方法と同時に組織全体を活性化するための組織マネジメントの内容もチーム学校の重要な研修課題となっている。

#### 4 「教員育成指標」に基づく資質・能力の意識化と養成・採用・研修を通じた学びの発展

教員の資質・能力の大きな共通の目標は、都道府県教育委員会ごとに作成している「教員育成指標」が基本となる。教員の資質・能力の目標までの具体的な方法は多様であり、教師の重点課題も多様である。そのため研修内容と方法も具体的には多様であるが、長期的にどのように資質が教師に求められているかを意識しておかなければ、研修計画も散在してしまい、個々の学びが教師の資質・能力に収斂していかない。そのためにも個々の教員にとっても、この「教員育成指標」の意識化と具現化が必要になる。

この「教員育成指標」に基づく教員の資質・能力の発展は、極めて長期的なものであるため、大学の教員養成段階から意識し続けておく必要がある。そのため大学教育課程において、学生の段階から「教員育成指標」を意識し、それに向けて自分の学びを計画していく必要がある。また大学教育においても、「教員育成指標」に基づいた教員養成カリキュラムを構築していく必要がある。この「教員育成指標」を構成する資質・能力は基底的なものであるため、教科指導・生徒指導・学級経営・地域連携などすべての教育指導において意識されるものであり、それを体現する大学カリキュラムの中においても学校での実践を意識した理論と実践の往還型プログラムとカリキュラムを構成していくことが求められている。

「教員育成指標」の内容の教職員への適用は、教員養成段階からベテラン教師まで、教職発達段階によって重点の程度が異なるため、長期的な資質・能力の育成課題としてとらえる必要がある。例えば子ども理解力や教育的愛情は、どの段階でもすべての教員が不可欠の基本的な資質・能力であるが、学級経営・学習指導は、初任者の段階で初めて職に就くための資質・能力として重点的にもとめられる。そのため、大学の養成段階からベテラン教師になるまで連続的・日常的に意識しておくことが求められる。学校づくりに関わる内容はよりベテラン教員に求められてくるので、若年教員は意識しにくい、このようなマネジメント力もこれからの若手教員も含めたチーム学校の資質・能力の課題である。

ただ教師の発達段階によって軽重はあるが、いずれの資質・能力も最終的にはすべての資質・能力

の総体が教師の指導力となるので、大学の養成段階から全体的な資質・能力を意識して継続的・長期的に資質・能力の向上を図っていくことが求められる。とりわけ教育実習等の評価は、適性や教職意欲を向上させる上で重要な媒介となるもので、この教育実習のあり方が教職意欲を高めたり低めたりする。そのため教育実習に向かう姿勢や資質・能力をどのように改善していくかが大学の教員養成教育にとっても重要な課題となる。このように教職に就いたあとにも求められる資質・能力であるために、早い段階で学生の段階で「教員育成指標」を意識し、それを会得できるようにしていくことが求められる。そのため、学生の意識から見た大学教育の課題と方法もとらえていくことが不可欠である。

## 5 組織マネジメントの基盤としての非認知能力と養成段階でのEQの意識化

組織マネジメントにおいては、目に見える知識・技能だけでなく、構成員間のコミュニケーションや人間関係も影響してくるため、非認知能力も重要になる。とりわけ教師は対人援助職であるため、人間関係能力等が職務内容に求められる。そのため、教師の資質としても非認知能力の向上が重要であり、それを計測する手段の一つがEQ(Emotional intelligence Quotient)である。このEQは、IQ(Intelligence Quotient)とは異なる感情の指数であり、心の知能指数を表すものである。EQはIQに比べると、後天的に学習や訓練によって高めることができるものであるとされている。感情は行動に表れるが、逆に行動を変えることによって、感情もコントロールできるものととらえられている。非認知能力とその構成要素としてのEQは様々な指標の測り方があり、確定したものはないが、自己認識力・ストレス共生・気力創出力・自己表現力・アサーション・対人関係力・対人受容力・共感力などの行動様式で図ることができる。

このEQは知識・技能のように正確に点数化してとらえることは難しいが、感情コントロール力や人間関係力もある程度行動様式から特性の傾向を指数でとらえることはできる。行動様式は感情の現れであるため、行動様式をとらえることである程度感情コントロール力の傾向を自己認識することができる。そのため、その指数を基にしながら思い当たる行動様式を自分でとらえ、相互の自己開示を行い、その相互の自己開示を基にしてピアカウンセリングの手法を活用すれば、個々の対応方法と改善課題を交換することができる。

この様なEQは、「人間性」や「学びに向かう力」に関係する基盤的な資質・能力であるため、教員になってから自己認識を図るというよりは、教員になる前に適性や自己の特性を認識しながら教職を目指すことが望ましい。そのため大学の教員養成段階において、EQを活用した適性認識と自己開示およびそれを基にした学び合いの意識を育成することも必要である。教師になってからの資質・能力の自己開示は社会的立場もあって難しいが、学生は自身が成長の途上にあることを自身が自覚しているので、教職適性や自己開示の教育活動も率直に受け入れることができるからである。行動様式は無意識のうちに習慣化されたものが多いが、このEQを意識しながら行動様式を相手や子どもの立場からみて誤解を受けないように改善したり、児童生徒とのより良い人間関係を作れるように意識し続けることが重要である。

## 6 附属学校の実践開発と公立学校との協働

附属学校では公開研究会などの教員研修を担っているが、さらに教育実習生指導などの教員養成段階での実践指導を開発している役割も大きい。この附属学校が若手教員・ベテラン教員にどのように研修事業を施しているか、また附属学校の取組がどのように公立学校に波及しているかを附属学校の立場からとらえることは、公立学校に果たす研修転移を図る上で極めて重要な役割を果たすも

のである。

附属学校は、全国どこの学校においても新しい開発的な取組を試行実践しその効果を測ることが使命となっており、公立学校ではなかなか実践できないような新たな開発的な取組が、公開研究会や研修講座で公立学校にどのように取り入れられているかを把握することも研修課題となっている。すなわち附属学校が新たな取組を開発したと言うだけでなく、それらがどのように普及したかをとらえることが重要である。特に個々のスキルや方法に関しては、まったく同じものではなく、教師によって取り入れる観点と程度が異なるために、共通な指標を数量的に計ることは難しいが、少しでもその実践の観点を参考にしたかどうかの影響力として問われてくる。

一方、各参観教員や研修受講教員がアレンジして部分的にでも自分の実践に取り入れた観点や方法については、事例的にある程度公開研の参加者や研修受講者からとらえることができる。この様な少しでも取り入れた技能や参考にした技能については、事例を集積的に取りあげることによって、質的調査で波及効果をとらえることができる。これらの波及点を附属の研修実施者からとらえることも、研修転移の測り方をとらえる上で重要な開発指標となる。

また附属学校における実習指導方法の開発は、新卒教員の育成方法においても、重要な示唆を与えるものである。学生の立場と新卒教員の立場は、置かれた責任や役割は大きく異なるが、どのスキルが不足しているか、それを短期間で育成する方法に関しては、学生の教育実習指導も、新卒教員の育成に向けた観点を提供することができる。若手教員に関しては、オンデマンド研修講座等で知識・技能をある程度とらえることで理解できる部分と、実践交流や個々のメンターの指導で伸びていく部分を峻別することもできる。この様な附属学校の若手教員育成の方法も、公立学校の若手教員指導において普遍化することが求められる。

## 7 本研究報告書の構成

以上のような観点に基づき、研修事業の開発を以下の構成でとらえる。

Iでは、研修活動全体の現状と課題を踏まえた。

IIでは、「教員育成指標」による自己評価と改善課題をとらえる。教員養成段階と学校の教員研修の目標は連続するものであり、教員養成段階の学生からの「教員育成指標」の活用、および現職研修までの連続的な自己評価をどのように繋げていくかが重要である。特に「教員育成指標」で目指す目標が学生の中に意識化されていなければ、大学の中での学びも教員の実践的な資質・能力に結節していかない。そのため、これらの教員育成指標の大学内における活用の連続性と課題についてとらえる。

IIIでは、研修のプロセスの中での研修の活性化のあり方をとらえる。教員研修は、オンデマンドコンテンツ等の研修内容の改善と合わせて、教員研修のプロセスと研修ファシリテーションが重要になる。そのため、教員研修の研修前・研修中・研修後および長期的な研修評価をどのように展開していくか、またその教員研修をファシリテーションするために、組織マネジメントをどのように開発していくかが重要になる。これらの研修プロセスは、組織マネジメントの要素が相互に結び付いて展開するものであり、発展させるための要素を結び付けてとらえる必要がある。そのためには、これらの各段階での管理職が促進する対面式の研修のあり方やマネジメントのあり方の連続性と関連性も重要な条件となる。この様な各研修プロセスにおける発展条件をIIIでとらえる。

IVでは、校種別の実践事例の中から、研修を活性化するマネジメントのあり方を明らかにする。研修ファシリテーションを効果的に実践している学校事例の実践過程と要因について、マネジメントの過程を明らかにする。ここでは校種を超えて、研修の活性化が学校の組織マネジメントと一体



的であることをとらえている。

Vでは、教員の資質・能力の一つである人間関係力やコミュニケーション力等の非認知能力を自己認識し、それを育成する課題をとらえる。特にこれらの非認知能力は教職に就くまでの養成段階での学生の資質として求められるものであり、その非認知能力をとらえる指導方法をとらえる。この非認知能力をとらえるために、EQ指標の学生版であるSEQ診断を教員養成教育の中で取り入れた実践とその意義をとらえる。

VIでは、教職意欲のある生徒が大学を経て教職を志向しなければ、長期的に教職の資質・能力を高めることはできないため、高校生段階からの教職意欲を高める高大接続事業や高校生対象の教職セミナーの取組とその意義をとらえる。

VII・VIIIでは、開発学校としての附属学校の役割と波及効果の計測のあり方をとらえる。附属学校は公立学校に与える影響力の拡大が求められているが、附属学校における研修事業の伝播と研修転移の測定のあり方についてとらえる。

これらの一連の開発課題は今後も実証的に明らかにしなければならないが、本報告書ではこれらの課題を養成-採用-研修の一体的な流れの中でとらえていくことを目的としている。

## II. 教員養成段階における北海道の「教員育成指標」を活用した資質能力の向上の課題

北海道教育大学副学長 玉井康之

### 1 北海道教育委員会・北海道教育大学の全面的連携と養成-採用-研修プロジェクトチームの設置

養成-採用-研修が一体的に展開できるようにするために、地域の教育委員会と教育大学の連携は、極めて重要な前提条件となる。この連携の重要性は文部科学省も推奨している。北海道教育大学では、北海道教育委員会と全面的に連携するために、包括的な連携協定書を締結している。そのもとに大学の連携推進課と教育委員会各部局長で、養成-採用-研修のプロジェクトチームを作り、頻繁に情報交換を実施している。双方の施策は共有することとした。この共有化により、大学で実施する教員育成教育で教員研修内容にも活用できるものは研修事業に位置づけ、一方教育委員会の施策も大学の教育課程でも導入し、様々な施策を連続させることとした。

例えば、北海道教育大学が開発した 1100 問の「教育実践力向上 CBT」(Computer Based Training)では様々な学校現場で起きうる事象に対して、課題解決の方法に関して 5 択の選択肢を用意し、学生が選択肢を選ぶ過程で多様な実践方法を学ぶことができるようになっている。この様な「教育実践力向上 CBT」は、教員養成段階の学生だけでなく、若手教師にも十分に活用することができる。特に実践方法については、長い経験の中では様々な経験の中で学ぶことができるが、ある程度問題が起きる前にイメージトレーニングで課題を予測しておくことが重要である。そのため、北海道教育大学では、北海道教育委員会および札幌市教育委員会に、北海道教育大学「教育実践力向上 CBT」を提供し、新任教員研修に活用して頂くこととした。また北海道教育委員会は、HP で「教育実践力向上 CBT」を公開し、すべての教員が CBT 問題を解くことができるようにしている。

### 2 「教員育成指標」の共有と大学の教員養成課程に向けた意識化

教員養成段階の学生の実践的な学びで一つの長期的課題となるのは、教職に就いたあとの研修との連続性である。むしろ養成段階では養成段階としての独自の教育内容があるが、最終的には教員研修で求められる実践的な内容を長期的に会得していかなければならない。養成段階で学生が学ぶ上で困難を抱えていることは、何を学べば学校現場の実践でも有効に働くかが自覚できていないことである。何を最終的に目標にすれば良いかが自覚できていなければ、大学で個々に学ぶことが教職の実践力に繋げるように意識されるが、最終的な実践力が分からなければ、個々の学びが実践力の向上に意識化されていかない。

そのため、北海道教育大学と北海道教育委員会は、連携して「北海道の教員育成指標」を学生に意識化するため、「教員育成指標」に関する学生アンケートを行い、アンケート内容から「教員育成指標」の内容と目指すべき実践力を通じて学生の自己認識を高めることとした。

アンケートは、北海道教育大学の教員養成課程を中心にしている札幌・旭川・釧路の 3 キャンパスの全学生に行うこととした。キャンパスによって回収率に差があるが、実施した時期とガイダンス等の機会を利用できたかどうかの差による。キャンパス間の差も分析す

るが、キャンパスによって小学校課程・中学校課程のどちらを中心に行っているかによっても特性の現れ方が異なる。そのため、キャンパス間の差を比較するというよりは、キャンパス内の学年ごとに変化を捉えることによって、学年段階での学びの変化と課題をとらえることが主な目的である。

アンケート内容の結果については、後述の北海道教育委員会が分析している傾向分析に譲るが、アンケートを実施した学生 10 人程に座談会形式で効果を把握した際には、圧倒的の大部分の学生が、「教員育成指標」のアンケートをとらえることによって、「教師の実践力の内容が見えてきた」「実践の目標と大学の中の学習が繋がって見えた」「学生時代から目指すべき実践課題が見えた」という学生が多かった。

### 3 「教員育成指標」に基づく「自己診断シート」の開発とレーダーチャート化

北海道教育委員会は、教員の課題意識を明確化するため、「教員育成指標」に基づいた「自己診断シート」を開発した。それを用いて自己評価することで、レーダーチャートで自分の強みを可視化するツールを作成した。この「自己診断シート」を研修で全教員が実施することで、教員の課題意識・実践目標を意識化できるようにした。むろん「教員育成指標」は、資質・能力の目標であるため、それに向けてどのような指導方法を採用し会得していくかのスキルは、さらに研修が必要である。このスキルを高める前の長期的な目指すべき資質・能力の課題を「自己診断シート」でとらえるものである。

実践経験が少ない学生は、自分にどの実践が足りないかを明確化することは難しいが、この「自己診断シート」の各項目を回答すると、即座にレーダーチャートで現れるので、学生は相対的な課題を意識化しやすい。この「自己診断シート」を4年間で一回だけの回答に終わらせるのではなく、各学期ごとに「自己診断シート」を回答することによって、自分の実践力の向上や新たな課題を継続的に発見することができる。大学の教育実習ガイダンスやカリキュラムガイダンスで継続的に実施していくことが、大学の今後の課題である。

### Ⅲ. 校内研修プログラムの試行モデルの開発

北海道教育大学教職大学院特任教授 北村善春

#### 1 研究の概要と推進体制

##### (1) 研究の概要

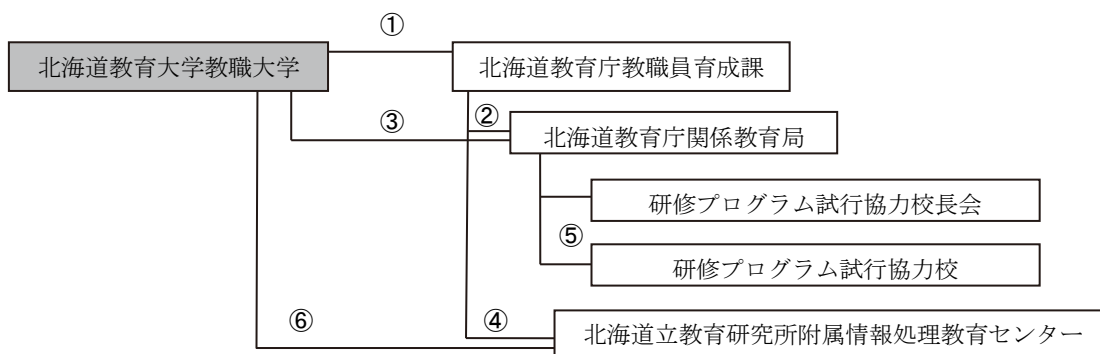
校長等の関わりが可能な校内研修を題材として、校長等の管理職の資質・能力の開発と新たな学びを実現できる学校の環境づくりを並列で行う校内研修プログラム(以下、「研修プログラム」という)の開発を目的とした。開発のテーマを「管理職のファシリテーションを媒介とした協働的な学びの研修デザインの開発 - オンデマンドコンテンツと対面交流を融合させた校内研修モデルの試行 -」とした。

研究は、令和5年1月4日から令和5年3月4日にかけて実施した。まず、教員の資質・能力の向上と研修に関する施策の方向性やこれまでの研修の成果と課題を踏まえて、研修プログラムの試行モデルを作成した。その後、試行モデルを用いて開発に必要な要素を検討するための研修試行とインタビュー調査を実施した。研修試行は、小中学校、中学校、高等学校、特別支援学校の校長が参加した管理職の研修会1回、高等学校1校の校内研修会において実施した。インタビュー調査は、研修試行した高等学校1校で9名(校長、教頭、教諭7名)、北海道教育委員会1名で実施した。また、参加者の振り返りシートを回収して、記述内容を分析考察した。それらの結果から、研修プログラムの開発に必要な要素を明らかにし、研修プログラム作成の方向性を示すとともに、今後の課題を考察した。また、北海道教育委員会と連携し、研修プログラムの広範な普及に関する運用上の条件や方法を検討した。本研究は、「時代の変化等に応じて必要な教員の資質・能力の育成に資する効果的な研修等に関する研究 代表者：蛇穴治夫(北海道教育大学長)、研究期間：令和4年度」の一部である。

##### (2) 推進体制

研究は、試行協力校との連絡やオンデマンドコンテンツ録画作成などに関して、北海道教育委員会の協力を得て実施した。まず、北海道教育委員会との連携について述べる。1つは、北海道教育庁教職員育成課であった(図表1の①)。当該課は、北海道教育委員会の教員研修施策の立案や運営に係る担当課である。開発する研修プログラムが、北海道の教員研修施策にも貢献できるよう、北海道の研修計画の課題や今後の方向性を共有するほか、研修プログラムの内容を共に検討した。また、研修試行の円滑実施に向け、管内校長会や学校に対して、趣旨説明や研修試行機会の設定、筆者の学校訪問の調整などの支援が実施されるよう、当該課から関係教育局への働きかけも行われた(図表1の②)。2つ目は、北海道教育庁関係教育局であった。関係教育局は、研修会の設定や運営、試行協力校への訪問調整に係る打ち合わせなど、筆者との直接の連携(図表1の③)と試行の協力者(校長会、学校)への働きかけ(図表1の⑤)という2つの関わりが行われた。特に関係教育局との連携は、研究の推進や研究結果の今後の還元において、非常に重要であった。3つ目は、北海道立教育研究所附属情報処理教育センターであった。当該課から、オンデマンドコンテンツの内容の構成や表示方法などの技術的な支援への要請が行われ(図表1の④)、筆者と共に作成が行われた(図表1の⑥)。

図表1 推進体制



## 2 教員の資質・能力の向上と研修に関する施策の方向性

中央教育審議会は令和4年12月19日に「『令和の日本型学校教育』を担う教員の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）（以下、「令和4年答申」という）」を出し、「令和の日本型学校教育」の構築に向け、具体的な対応策を提示した。その中で、「新たな教師の学びの姿」として、「主体的な姿勢」「継続的な学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」（同、p22）が改めて示された。そして、その実現に向けた具体的な方向性として、「自律的に学ぶ教師が育っていくことを目指すこと」「自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」も含む学びのスタイルの多様性を重視」「教師の個別最適な学びの実現のみならず、協働的な学びを実現していくことが必要」（同、p22）との認識を示している。さらに同答申では、「教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形である」（同、p22）として、「『令和の日本型学校教育』を実現するためには、子供たちの学びの転換とともに、教師自身の学び（研修観）の転換を図る必要がある」（同、p23）としている。これらは、これからの研修の方向性と捉えることができる。

また、「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン（以下、「ガイドライン」という）」（文部科学省、2022）からも、これからの研修の方向性を捉えることができる。ガイドラインでは、対話に基づく受講奨励の基本的な考え方として、「教師と学校管理職とが対話を繰り返す中で、教師が自らの研修ニーズと、自分の強みや弱み、今後伸ばすべき力や学校で果たすべき役割などを踏まえながら、必要な学びを主体的に行っていくことが基本」（同、p4）とされている。

つまり、これからの時代の教師に求められる資質・能力は、経験や年齢の差にかかわらず、主体的に日々の実践上の課題を俎上に挙げ、管理職や同僚と相互に学び合い、教師個人としても、所属する学校組織としても成長につながる学びを創造できると捉えることができる。また、これからの人材育成においては、対話は重要な役割をもつということである。したがって、研修には、このような資質・能力を育成し向上させる機能を有していることが必要な要件となる。そこで次項では、まず校内研修は、どのような教育活動であり、どのような機能を有するのかについて、先行研究や中央教育審議会答申等から確認してみたい。

### 3 校内研修の定義

岸本、久高(1986)は、「子どもの期待されるべき成長・発達を促進するために、学校として組織的・継続的に取り組み、教員一人一人の職能成長と、集団としての成長を伸長し、かつ、教員集団の協働態勢を促し、さらには学校の経営、組織革新へと結びつく研修活動である」(同、p294)としている。また、北神(2011)も同様に、校内研修に期待される役割として、〈1〉「教員一人一人の職能成長」、〈2〉「教員集団としての成長と協働態勢の促進」、〈3〉「学校の経営、組織革新」(同、p12)を挙げている。

また、校内研修が有する特質・意義として、北神正行(2011)は、《1》「教育実践を直接の契機とし、その改善を目指す組織的・計画的な活動である」、《2》「日常的かつ継続的に行えることから、課題発見からその解決に到るまで一貫して行えるという研究の連続性・継続性がある」、《3》「フォーマル・インフォーマルに集団で共同的に教育課題に取り組み、解決していける機会であるという共同研究のもつ効果が期待される」(同、pp12-13)ことを挙げている。

つまり、「教員一人一人の職能成長」ばかりではなく、「集団としての成長」「協働態勢の促進」「学校の経営、組織革新」にも結び付く活動であるという認識である。この点について、中央教育審議会(2015)でも、「校内研修が組織的に行われることにより、教員間での組織目標の共有化とそれに伴う協働が進み、学校の組織力の向上にも大きく寄与することが期待される」(同、p21)と、同様の認識が示されている。したがって、これらを実現しようとするれば、校内研修の3つの機能が働くよう、校内研修と教育活動の実践、評価の一体的な計画立案が重要となる。

では、このような校内研修を計画立案するためには、どのようなことが必要であろうか。このことを明らかにするため、次項ではこれまでの校内研修も含めた研修の成果と課題を概観した。

### 4 これまでの校内研修の成果と課題の概観

#### (1) 成果

これまでの校内研修については、その意義の重要性が共有され、全国の学校での様々な取組の展開が概ね肯定的に評価されている。例えば、令和27年12月21日の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、「教員の資質能力の育成・向上のためには」「自発的、継続的に校内研修が実施されることが不可欠である」(同、p20-21)や「世界的にも評価の高い授業研究文化は、我が国の学力水準の維持向上に大きく寄与する誇るべきもの」(同、p21)、「各学校や地域の実態に根ざしたものであり、日々の授業などにその成果が反映されやすく、教員自身が学びの成果を実感しやすいなど、教員の学ぶモチベーションに沿ったもの」(同、p21)との認識が見られる。さらに、「校内研修が組織的に行われることにより、教員間での組織目標の共有化とそれに伴う協働が進み、学校の組織力の向上にも大きく寄与すること」(同、p21)への期待も示されている。

これらの点に関して、(財)新潟教育会新潟教育研究所(以下「新潟教育研究所」という)(2010)の「校内研修に関する教員の意識調査第2回教育調査報告書(中学校編)(以下「第2回教育調査報告書」という)」が実践での状況を示している。例えば、「あなたが研究授業をしたとき、一番うれしかったことはどんなことですか」(同、p21)という質問の回答として、1位は「研究授業を通して自分の指導力を高めることができた」(小学校28%、中学校30%)、2位は「研究授業をするまでの努力や授業のよい所を認めてもらい励みになった」(小学校21%、中学校25%)、3位「研究授業をきっかけにして子どもが伸びた」(小学校17%)「指導案づくりで困っているとき、親身になって手伝いや助言をしてもらった」(中学校12%)(以上、同、p21)となっている。これらの結果からは、全ての教員の実感ではないものの、校内研修が実践への反映や学びの成果の実感、

教員間の協働につながることを物語っている。

このように、これまで校内研修を含む研修は、授業や児童生徒理解等に関する教員の指導力等の向上に資する役割を果たしてきたといえる。

## (2) 課題

一方、同答申(2015)では、校内の年齢構成や経験年数、学校の小規模化、校内研修の中核となるミドルリーダー層の教員の不足等により校内研修体制が整備しにくいことが課題として示されている。

また、学校の管理職や教員からは、学習指導要領改訂期であり、併せて GIGA スクール構想や働き方改革、新型コロナウイルス感染症対応等、新たな教育課題や学校課題が山積する中で、どのように校内研修の時間を確保するかは、喫緊の課題との声が聞かれる。つまり、1 点目は、校内研修の体制づくりと時間の確保をどのように行うのかという課題である。この課題にオンデマンドコンテンツがどのように貢献できるかは、今後着目すべき点であり、本研究の関心の 1 つでもある。

2 点目は、校内研修で扱うテーマや内容の選定についてである。新潟教育研究所(2010)の第 2 回教育調査報告書では、例えば、「あなたの学校の校内研修の内容について、あなたが改善すべきだと一番強く考えていることはどんなことですか」(同、p15)という質問の回答として、1 位は「日々の実践に役立つ内容をもっと取り上げる」(小学校 21%、中学校 32%)、2 位は「研修する内容が多過ぎるのでもっと精選する」(小学校 20%、中学校 20%)、3 位は「今日的な教育課題の解決に役立つ内容をもっと取り上げる」(小学校 15%、中学校 14%)(以上、同、p15)であった。つまり、多忙な中であっても、教員が学ぶ意義を感じ主体的になるテーマ設定はどのようなものかという課題である。

3 点目として、研修転移についてである。中村文子ら(2021)は、西ミシガン大学の名誉教授の Brinkerhoff 博士の研究を引用し、「62-80%が研修後 90 日間、活用されないままになっている」(同、p15)という例を示している。また、中原ら(2021)も、Sacks & Haccoun (2004)の研究を引用し、「研修で学んだことの 60~90%は、職場で実践されていない」(同、p16)としている。このように研修転移に関しては、何らかの手立てを講じない限りは、研修を受講して終わりという実態の改善が図られないという指摘である。この点は、研修試行に参加した管理職や教員からも聞かれた声であった。

つまり、研修で学んだことがどのように実践に還元され、目指す結果につながっているのか、またそれはどのような方法によって評価できるのかという課題である。

4 点目は、学び合う関係性についてである。

つまり、「教員集団としての成長と協働態勢の促進」や「学校の経営、組織革新」(北神、2011、p13)の機能をより発揮する校内研修の在り方についてである。

このことについて、教員がどのように感じているのかの一端を新潟教育研究所(2010)の第 2 回教育調査報告書から把握できる。例えば、「あなたの学校の授業研究について、あなたが改善すべきだと一番強く考えていることはどんなことですか」(同、p19)という質問の回答として、1 位は「全員が意見を述べ合う活発な授業分析会にする」(小学校19%、中学校17%)、2 位「外部講師を招き授業について多面的に考え合う授業分析会にする」(小学校16%、中学校16%)、3 位「授業者任せにしないで全員で指導案づくりをする」(小学校12%、中学校15%)(以上、同、p19)であった。

これらのことから、校内研修に参加する教員が、同僚との共同で作業することや意見を交わす、励まし合うという関係性を重視していることが伺われた。

次項では、近年着目されているオンデマンドコンテンツを活用した研修の成果と課題も概観する。

### (3) オンデマンドコンテンツを活用した研修の成果と課題の概観

コロナ禍の影響もあり、教員研修の形態は対面集合型の研修からオンデマンドコンテンツを活用した研修に大きく転換しつつある。また北海道は、中国・四国・九州の合計面積と同じほどの広大な面積を有し、全道に小規模校が多く設置されているという地域特性を有している。したがって、教員が勤務地を離れた研修に参加するためには、長距離の移動時間が大きな負担となり、さらに少人数の職員で校務を調整するという課題を解消しなければならない。また、前述したとおり、働き方改革との関わりで、校内研修時間の確保が困難であるとの声も聞かれている。したがって、これらの課題に対応した研修方法の開発が急務となっており、教育委員会が主催する研修会や校内研修において、オンデマンドコンテンツを活用した研修に期待が寄せられている。

そこで、オンデマンドコンテンツを活用した研修についても、その成果と課題の概要を整理した。まず、非同期型であることから移動時間や受講場所に影響を受けず、繰り返して教材の視聴ができるという利点があり、現在、北海道教育委員会もオンデマンドコンテンツを活用した研修施策を展開している。前述した校内研修の課題の解決に向けては、この利点を活用することで、北海道や同様の課題を有している地域にとっては一定程度の課題解決が可能となるだろう。

一方で、改善しなければならない課題が複数ある。例えば、〈1〉講師からの一方的な情報提供であること、〈2〉講師は受講者の反応が見えないことから相手に応じた対応ができないこと、〈3〉受講者同士で交流ができないことなどが挙げられる。つまり、オンデマンドコンテンツを活用した研修は、個人として知識を獲得することにおいては一定程度の機能を有するものであるが、ともすると教員個人の実践のみに還元する孤立した学びに陥らせる危険性を孕んでいるということである。したがって、何らかの手立てを講じなければ、他者との関わりから問いを発すること、実践経験を踏まえた交流と省察協議を行うことなどができず、状況に応じた多様で応用的な方法の相対化や、共通的な方法から実践を普遍化する論理を捉えるなど、同期型研修では必須となっている協働的な学びの環境を整備することができないという課題を有している。以上、オンデマンドコンテンツを活用した研修を含めて、校内研修(一部研修全般にも触れたが)の成果と課題を概観した。

次項では、これらのことを踏まえ、研修プログラムの試行モデルの開発について述べる。

## 5 研修プログラムの試行モデル開発の基本的な方向性

中央教育審議会答申(2015)は、「教員研修に関する改革の具体的な方向性」(同、p20)として、「「教員は学校で育つ」ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実」(同、p20)の重要性を示している。併せて、「自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる」(同、p20)とし、「教育委員会は、管理職に対する研修の実施や校内研修リーダーの養成、校内研修実施のための手段(ツール)や資源(リソース)等の整備を推進する」(同、p20)とある。

そこで、本研究では、この方向性を踏まえ、日々の実践上の課題や関心等を俎上に挙げ、管理職と教職員で学び合う形態を取り入れた研修プログラムの試行モデル(以下「試行モデル」という)を開発することとした。また、校内研修の充実には校長等の管理職の役割が重要となることから、管理職の資質・能力を開発するプログラムを併せて開発することとした。

さらに、中央教育審議会配付資料(2021)の「学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的考え方」を踏まえ、「学校における働き方改革や業務改善、協働性・心理的安全性を確保



した職場環境づくり」や「「学ぶ時間」や「学ぶマインド」を確保」し、「「経験を振り返ることを基礎とした学び」と「他者との対話から得られる学び」」を具現化する方向性を取り入れることとした。その際、北海道教育委員会と連携し、今後の学校の校内研修の充実に資する施策の方策も構想した。

試行モデルの開発に当たっての実践的な問いは次の3点である。1点目は「管理職や教職員の内発的な動機づけを高める研修プログラムに必要な要素は何か」である。2点目は「研修結果を実践に還元するためには、どのような仕組みと関わりが必要か」である。3点目は「研修評価をどのような観点と方法で行うのか」である。

そこで、これらの問いを明らかにするため、次の3点に着目して開発を行った。

1つ目は、校内研修の全体像を研修前と研修中、研修後を発展的に連続させ、一定期間を経て研修評価を行うプロセスでデザインした。

2つ目は、研修形態である。研修準備としてオンデマンドコンテンツの個人視聴と、研修中は、管理職と教職員との対話を媒介した対面交流を融合させる形態とした。

3つ目は、研修準備のための事前課題の作成である。まず、校内研修に果たす管理職の役割を明らかにするとともに、必要な理論を学び実践を構想する管理職専用オンデマンドコンテンツを作成した。また、管理職と教員がそれぞれに自身の実践を振り返り、必要な理論や施策を学んだ後に行動目標等を設定する管理職・教員共用オンデマンドコンテンツを作成した。

つまり、校内研修の結果が研修転移につながるよう、個人でのオンデマンドコンテンツの視聴と管理職と教職員との対話を媒介した対面交流を融合させ、研修前と研修中、研修後を発展的に連続させるプロセスを管理職と教職員との協働で開発しようとするものである。また、この協働の過程を構築するために必要となる管理職の資質・能力を同時に開発しようとするものでもある。

次項では、これらを踏まえて行った研修プログラムの開発の具体について述べる。

## 6 校内研修の全体像のデザインと研修プログラムの開発

### (1) 校内研修の全体像をデザインする際に踏まえた背景

校内研修の全体像を研修前・研修中・研修後・研修評価の各過程を一体として組み合わせるデザインとすることについては、次のような学校現場の声も参考とした。

例えば、試行モデルの試行協力校のD教諭は、これまで受講してきた各種の研修に関して、「事前に学習しておけばいいと思えることもあった。これを、当日の研修で一方向的に説明を受ける研修形態を改善できないだろうか」と感じていたと述べていた。また、同校のE教諭は、「施策や理論の背景に関する説明が長く、現場での実践を構想する情報が少なく断片的である」と述べていた。さらにD教諭は、研修には課題解決的な演習が取り入れられている。しかし、「情報を並べ変えたりグループにしたりする演習が多く、結論はどの班も同じような結果になっている。新たな気づきや業務に反映できる要素が少ない」と述べていた。

これらの指摘は、前述した研修の課題と併せ、研修前と研修中、研修後のつながりや、研修プログラムのねらいや内容及び研修方法や研修評価等に関する課題の一端を示している。このような点からも、研修前・研修中・研修後・研修評価の各過程を一体として組み合わせる研修デザインを構想する必要があると考えた。

### (2) 校内研修で扱う内容やテーマの優先順位

個々のニーズを把握して、扱う研修テーマを決めることは重要ではあるものの、校内研修に対する教員の関心は、経験年数や校内での役割、教科や着目する教育課題等により多岐にわたる。

したがって、校内研修では、個々のニーズすべてに対応することは物理的に困難であり、学校として、優先順位をつけざるを得ない。そこで、本研究では、管理職と教員すべてに関連する内容であること、個々の資質・能力の育成や向上を支える協働的な学びの環境づくりにつながる内容であることの2点を優先した。これは、令和4年6月21日付け文部科学省通知「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律等の施行について」では、「教師の個性に即した個別最適な学びの提供」の重要性に加え、「校内研修等の教師同士の学び合いなどを通じた協働的な学びの機会確保が重要となる」との認識を踏まえた。このことは、前述した北神正行(2011)の《1》「教育実践を直接の契機とし、その改善を目指す組織的・計画的な活動である」、《2》「日常的かつ継続的に行えることから、課題発見からその解決に到るまで一貫して行えるという連続性・継続性がある」(同、pp12-13)という校内研修が有する特質や意義と共通する。また、ハーグリーブスら(2022)は、専門職の3つの資本の概念を提示し、「人的資本を高めようとするならば、個人よりもグループ、チーム、コミュニティこそが極めて有効となる」(同、p32)としている。つまり、「健全な関係性を得て、質の良い相互作用を経験することで、個人は自信を獲得し、学び、フィードバックを得る」(同、p34)ことが、個人の資質・能力を育成・向上させる重要な要素ということであろう。したがって、試行モデルで扱う内容やテーマは、組織としての学びの環境づくりに必要な要素とした。

次項では、校内研修の全体像をどのようにデザインしたかを述べる。

### (3) 校内研修の全体像のデザイン

#### ① 研修前・研修中・研修後・研修評価の各過程の役割

研修前・研修中・研修後・研修評価の各過程を一体として組み合わせるためには、各過程の役割を明らかにし、各過程が有する機能を発揮させることが重要となる。

このことに関して、中村文子ら(2021)は、「研修は、研修が始まる前にすでに始まっていて、研修が終わってから参加者が実践して結果を出せるところまでを一連のプロセスとして考える」(同、p28)としている。また、研修形態と内容の関わりに関して、「集合研修を行うからには、集合研修でしかできないことを行う必要があり、集合研修でしか得られない成果が必要」(同、p29)との認識を示している。その上で、集合研修でしかできないこととして、「体験や練習」「講師との対話」「参加者同士の対話」(同、p30)を例示している。そこで、次のように研修前・研修中・研修後・研修評価の各過程の形態や主な役割、想定する実施時期を位置付けた。各過程の役割は、次のとおりである。

#### <研修前>

研修前の過程は、研修準備の役割として位置付けた。事前準備は、管理職専用と管理職と教員の共用の2つの流れを設定した。Step1は、管理職が専用のオンデマンドコンテンツを活用して、対面交流の進め方やその後の実践の体制づくりに必要な準備を行う。その準備ができた段階で、Step2で管理職と教員が共用の事前課題に取り組み、対面交流を行うという研修の流れにつなげるイメージである。これを図示したものが、図表2である。

図表2 研修前の事前課題の2Stepと研修中のつながりのイメージ

過程	Step1 研修前(管理職)	Step2 研修前(管理職+教員)	研修中
形態	管理職事前課題オンデマンド	共用事前課題オンデマンド	対面交流
役割	対面交流の進め方等の準備	対面交流参加の個人準備	対話による相互理解と方向性の合致

### <研修中>

次に、研修中の役割は、対話による相互理解と方向性の合致(アライメント)とした。

なお、ここでの合致は、「チーム学習は、合致というコンセプトに基づき、これは合意とは明確に一線を画す。合致は、フランス語の「アリニエ」に由来し、一群のバラバラに散らばった要素を互いに目的や今の現実について共有された気づきへ向け、一つの全体として機能するように配置し直すという意味である」(センゲら、リヒテルズ直子訳、2014、p185)を引用している。つまり、参加者で合意点を見つける、対応策を検討するという実務的な交流にとどまらず、日常業務の実践上の課題や参加者の経験等を学習資源として、お互いをよく理解し尊重しようとする関係性を醸成する役割を有するということである。また、物事に対する見方や考え方の転換の促進や、よりよき学習集団の在り方を模索する役割ともいえる。その上で、個々の参加者がどのような役割を担うことで全体として目指す方向に向かうことができるのかを共に構想する機会でもある。

したがって、辞書的な「一致する」とは異なることに留意する必要がある。この過程では、対面交流でこそできる内容として、管理職と教員、教員同士の対話を重視する活動を位置付けた。事前課題に取り組んだ自身の結果を基に、対面交流で事前課題について自己省察と参加者による集団での省察を繰り返し、他者理解と自身の前提を疑うコアフレクションが中心となる。その上で、参加者間の課題の共有や自身や集団としての省察や行動目標の設定などにつながるプロセスを体験する。また、ファシリテーションを体験する。

### <研修後>

次は、研修後の役割である。この過程は、研修結果の還元を想定した業務の実践と随時の検証という役割を位置付けた。研修中に検討した自身の行動目標(参加者で共有した行動目標があれば含める)を実践し、その結果を検証しながら調整したり修正したりする交流も行うことになる。その際には、研修中に体験した対話を通して、自身を俎上に挙げての省察が重要となる。また、還元を想定する業務や還元の中心的な役割を担う教員がいる場合には、管理職による還元場面の設定や体制づくりなどを行うことも考えられる。また、還元する際に生じる相談や必要な支援を行うことも必要になる。

### <研修評価>

最後は、研修評価の役割である。この過程では、中原ら(2022)の「研修評価の3つの役割(機能)」に着目した。まず、1つ目の「形成的評価機能」(同、p27)である。中原ら(2022)は、「形成的評価は、(中略)研修担当者が、研修の良し悪しを把握し、より良きものに改善するために行う」(同、p28)としている。これは、前述したとおり、校内研修の時間の確保や実践への還元が不明確等のこれまで認識されてきた課題や組織の課題の改善に資するものであったかを評価し、今後の研修を企画する際の参考にする材料を収集する活動といえる。

2つ目は、「総括的評価機能」(同、p28)である。これは、中原ら(2022)が「研修評価を通じて研修効果を「見える化」して、他者に説明可能にする」(同、p28)としているものである。これは、教職員のみならず、学校運営協議会の委員をはじめ教育行政も含めた関係者と共有し、研修を価値付ける機能といえる。また、よりよき実践につながる研修を持続させる上でも「総括的評価機能」の機能が重要となる。

3つ目は、「リマインド機能」(同、p29)である。これは、研修で学んだことや設定した行動目標が忘れ去られないよう、一定期間のうちに働きかけを行う活動といえる。

なお、研修評価について、中原ら(2022)が「客観的に「研修効果を厳密に測定する」ことが目的

ではありません。むしろ、研修で学んだことが実践されるように、研修受講者に積極的に働きかけていく行為」(同、p30)としている点は、学校現場の実践に示唆的である。このことにより、個別の研修転移を評価するだけではなく、校長と教職員との関係性を高めることが期待できる。例えば、実践過程や結果を俎上に挙げて、学校の課題をより深く検討したりその課題への対応を協議したりすることである。また、教職員が抱える悩みや困り感を把握した上で、その対応をともに考えることである。さらに、このような関係性を基盤として、管理職と教職員、教職員同士の間に関わりやすい雰囲気や支援し合う関わりが醸成されることへの期待がある。いわゆる、心理的安全性を高める関りである。このような点にも着目した研修評価の開発が求められる。つまり、研修評価が学校の組織開発につながる機能を有することの重要性である。

### <実施時期>

実施時期は、学校の実態に応じて設定されることは当然であるが、試行モデルでは、各過程の役割を踏まえ適当と考える時期を例示した。本研究では、組織としての学びの環境づくりをテーマとしていることから、例えば、研修前と研修中は、一定程度の業務を振り返ったり、新たな関係性を構築し直したりする時期での実施が想定できる。具体的には、年度末や年度初めのほか、学校として取り組むプロジェクト開始時などがこれに当たると思われる。

また、研修結果を還元させたい業務等を事前に想定し、そこから遡る設定もあり得る。さらに、研修評価は、実践の区切りの時期や実践が停滞し再検討が必要な時期などに位置付けることも想定できる。いずれにしても、実施時期は各過程を一体の流れで構想した上で設定することが重要となる。

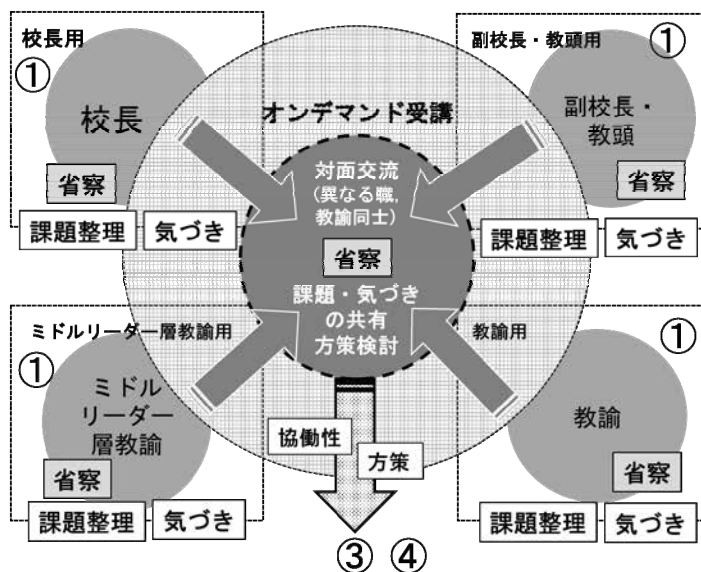
以上を整理した概要が図表3、4である。

図表3 研修前・研修中・研修後・研修評価の各過程の形態、主な役割、実施時期

過程	研修前①	研修中②	研修後③	研修評価④
形態	オンデマンド	対面交流、OD	実践、対面交流、OD	実践、対面交流、OD
主な役割	研修準備(事前課題[個人演習、講義視聴])  ※開発の方向性 管理職専用と管理職・教員共用のオンデマンドコンテンツの構成を検討	参加者の認識や課題を対話により共有/相互理解/方向性の合致(アライメント)  ※開発の方向性 事前課題の結果と関連付けた対面交流のプロセスを検討(対話、リフレクション、フィードバックなどの実践)	研修結果の還元を想定した業務の実践と随時の検証  ※開発の方向性 研修後に実践への転移が促進されるプロセス検討(校内研修の全体デザイン、管理職のアセスメントとファシリテーションの実践)	研修評価 「形成的評価機能」 「総括的評価機能」 「リマインド機能」 (中原ら、2022、pp27-30) ※開発の方向性 研修評価の観点と方法、実施時期を検討
実施時期	年度末や年度初め、プロジェクト開始前	年度末や年度初め、プロジェクト開始前	想定した業務の実践時期	実践の一定程度の結果が出る時期

※OD：オンデマンドコンテンツを省略した表記

図表4 オンデマンドコンテンツでの個人の学びと対面での協働的な学びの融合イメージ



② オンデマンドコンテンツの作成

ア オンデマンドコンテンツ作成の基本的な方向性

オンデマンドコンテンツの作成に当たっては、校内研修の参加や学びに対して、管理職や教職員の主体的な関わりが促進されることを重視した。そこで、岩崎(2019)が紹介している「ノールズのアンドラゴジーモデルに基づく仮説」(同、p129)を参考に作成した。特に着目した点は次の3点である。

1点目は、これまでの経験を生かした学習の展開についてである。アンドラゴジーモデルでは、成人学習では、個々の学習者が既に身に付けている知識やこれまでの経験が自身の学習資源であるとしている。そしてこれらが、「状況に応じ問題解決、内省や推理力として用いられる」(同、p130)ことから、「既に保有する知識や経験を新しい学習に応用するための支援」(同、p130)の重要性を挙げている。このような特性を踏まえると、「成人学習の場面では、知識を一方向的に伝達するのではなく、学習者の経験を活用する集団討議法、シミュレーション、問題解決学習、事例研究」(同、p130)や「仲間同士の相互支援的活動」(同、p130)が有効になるであろうとしている。

2点目は、動機付けについてである。アンドラゴジーモデルでは、仕事の満足度や自尊心の高まり、個人の成長や発達という「内発的要因によって学習の動機づけがなされる」(同、p132)としている。3点目は、学習の必要性である。これは動機づけと関係する。アンドラゴジーモデルでは、成人がニーズに沿って求める目標達成に役立つものを学ぶ傾向があるとしている。ただし、それだけではなく、「学び始める前に、なぜそれを学ばなければならないのかを知る必要がある」(同、p132)ことを指摘している。つまり、学習の必要性を考えることで、学習に対する動機の高まりが期待できるということである。したがって、「学習者が学習の必要性を自覚する支援」(同、p132)の重要性が示されている。

上記の3点を踏まえ、基本的な方向性は次の3点とした。

1つ目は、オンデマンドコンテンツが一方向的な知識を伝達する構成ではなく、参加者自身が思い出したり考えたりするといった参画する機会を設定する構成とした。また、オンデマンドコンテンツが研修準備の役割として位置づけられ、その後の対面交流や研修後の実践につながる一体的な研修プログラムであることを理解させることである。

そこで、2つ目は、それを次のように具現化することとした。

- ・研修プログラムの全体像の概要を紹介する概念図の作成
- ・参加者自身の実践上の課題や実践や研修テーマに関する認識を振り返る過程の設定
- ・関連する先行研究の理論や施策を学習する過程の設定
- ・学習した理論や施策と関連付けて、参加者が自身の課題意識や認識を再検討したり、行動目標を構想したりする過程の設定

つまり、個人演習を通じた参加者の参画、講義による情報の入力、それらを関連付けた個人演習の再検討という構成により、視聴した講義の知識が、自身の経験に基づく自身の認識や課題の再検討に活用される仕組みとなっている。また、この構成は、理論と実践の往還を意識した。特に、理論と実践を往還させる過程に自身の実践の省察を位置付けることを重視した。これは、コルトハーヘンの「理論と実践を繋ぐ当事者の視点を抜きにして、理論と実践を架橋することできない」(坂田、2019、p11)を踏まえたものである。このような研修準備により、参加者の内発的な動機づけが高まり、主体的な学びにつながることを期待した。

3つ目は、オンデマンドコンテンツの視聴時間である。全てのコンテンツを概ね20分間程度の作成することとした。この時間設定は、研修準備に対する時間的、労力的な配慮である。また、20分間という時間設定は、中村文子ら(2021)の「情報の洪水を防ぎ、記憶の定着を図ることができる」(同、p58)という点も参考とした。

次項では、これらの点を踏まえて作成した管理職専用と管理職、教員共用のオンデマンドコンテンツの概要を示す。

#### イ 管理職専用オンデマンドコンテンツの概要

令和4年答申では、校長等の役割や資質・能力として、従来求められていた役割はもとより、特にアセスメントやファシリテーションの重要性が示された。また、校長等のマネジメントに関しても、心理的安全性が高く、教職員個々の特性や個性を生かした職場環境づくりが求められている。さらに、対話による教員への受講奨励を担う役割も新たに位置付けられた。そこで、オンデマンドコンテンツには、〈1〉自身と教職員とのコミュニケーションの関係性や校内研修に関する自身の認識や課題の自己点検、〈2〉参考とする理論や理解する施策、〈3〉自身の認識等の再検討を位置付けた。〈3〉には、対面交流や実践支援及び研修評価の進め方等をシナリオにする演習も取り入れ、管理職としての役割を具体的に構想できるようにした。コンテンツの概要は、次のとおりである。

#### <コンテンツ1>

ねらい：自身の実践を振り返り、解決したい課題を明確化する。

事前課題テーマ	実践の振り返り(教職員とのコミュニケーション、校内研修)	
〈1〉自身の認識や課題意識の確認	〈2〉参考とする理論や理解する施策	〈3〉自身の認識や課題意識の再検討
○日ごろのコミュニケーションの振り返り(対象、頻度、時間帯、対象の状況把握、内容、伝え方、フィードバックなど) ○自校の校内研修の振り返り(校内研修計画、作成方法、組織内の共有や意義、校外研修結果の校内還元)	※本コンテンツでは省略	○自身と教職員との関係性に関する気づきを記録する。 ○気づきを基に自身と教職員とのよりよい関係の構築に解決が必要な自身の課題を設定する。

<コンテンツ2>

ねらい：自身の認識と施策の方向性、理論を融合させ、これからの校長の役割を実践に照らし合わせて理解する。その上で、自身の行動目標を設定する。

事前課題テーマ	これからの校長に求められる役割を考える	
<1>自身の認識や課題意識の確認	<2>参考とする理論や理解する施策	<3>自身の認識や課題意識の再検討
○実践から自身が考える校長の役割の振り返り、言語化	○中央教育審議会答申で示された校長(管理職)の資質・能力等 ○校長の役割を理解するために必要な理論(ファシリテーション、心理的安全性)の確認	○<1>で自身が言語化した校長の役割の再検討

<コンテンツ3>

ねらい：自身の認識と施策の方向性、理論を融合させ、対面交流の実現に必要なプロセスを構想する。

事前課題テーマ	教職員との学びの共有(研修プログラムの実施プロセス)を考える	
<1>自身の認識や課題意識の確認	<2>参考とする理論や理解する施策	<3>自身の認識や課題意識の再検討
○自身が考える対面交流の姿の言語化	○実践に必要な理論の確認 ファシリテーション、上司から部下へのフレームワーク	○対面交流から研修後の実践につなげる過程の洗い出しと準備作業の構想

<コンテンツ4>

ねらい：自身の認識と施策の方向性、理論を融合させ、対話に基づく受講奨励のイメージを持つ。

事前課題テーマ	対話に基づく受講奨励を考える1	
<1>自身の認識や課題意識の確認	<2>参考とする理論や理解する施策	<3>自身の認識や課題意識の再検討
○実施に当たって危惧されることの言語化	○ガイドラインで示された対話による受講奨励の流れの確認	○実施に当たって危惧されることの対応案の構想

<コンテンツ5>

ねらい：自身のイメージと施策の方向性、理論を融合させ、「対話に基づく受講奨励」想定シナリオを作成し、実践と振り返りを繰り返す。

事前課題テーマ	対話に基づく受講奨励を考える2	
<1>自身の認識や課題意識の確認	<2>参考とする理論や理解する施策	<3>自身の認識や課題意識の再検討
○実施に当たって危惧されることの対応案を取り入れた想定シナリオを作成する。	○実践に必要な理論の確認 対話	○想定シナリオの再検討 視聴後に教頭と再検討する。 ※対話に基づく受講奨励を実践しながら、教頭と振り返りを繰り返す。必要に応じて教職員からフィードバックを受ける。

<コンテンツ6>

ねらい：研修転移に必要な管理職としての考え方や行動に必要な理論を実践に照らし合わせて理解する。その上で、自身の行動目標を設定する。

事前課題テーマ	研修転移の支援と環境づくりを考える	
<1>自身の認識や課題意識の確認	<2>参考とする理論や理解する施策	<3>自身の認識や課題意識の再検討
○研修転移の促進に関する自身の実践と認識を言語化する。	○実践に必要な理論の確認 研修転移、研修評価	○言語化した自身の実践や認識を再検討し、行動目標を設定する。

<コンテンツ7>

ねらい：研修転移の把握に必要な研修評価の理論を実践に照らし合わせて理解する。その上で、研修評価の機能やプロセスを理解し、自身の行動目標を設定する。

事前課題テーマ	研修評価のプロセスを考える1	
<1>自身の認識や課題意識の確認	<2>参考とする理論や理解する施策	<3>自身の認識や課題意識の再検討
○研修評価の機能や実施のプロセスを言語化する。	○実践に必要な理論の確認 研修評価	○言語化した機能やプロセスを再検討し、自身のかかわりに関する行動目標を設定する。

<コンテンツ8>

ねらい：研修転移の把握に必要な研修評価の理論を実践に照らし合わせて理解する。その上で、自校の研修評価に必要なデータを明らかにする。

事前課題テーマ	研修評価のプロセスを考える2	
<1>自身の認識や課題意識の確認	<2>参考とする理論や理解する施策	<3>自身の認識や課題意識の再検討
○研修評価に必要なデータを構想する。	○実践に必要な理論の確認 研修評価	○構想したデータを再検討し、自校で収集するデータと方法、分析の仕方を構想する。

<コンテンツ9>

ねらい：ここまで学んだ内容と理論を関連付けて、自校の教師の学びのコミュニティづくりのプロセスを構想する。

事前課題テーマ	教師の学びのコミュニティづくりのプロセスを考える	
<1>自身の認識や課題意識の確認	<2>参考とする理論や理解する施策	<3>自身の認識や課題意識の再検討
○教員一人一人の職能の成長と教員集団としての成長が促進される学びのコミュニティに必要なプロセスを言語化する。	○実践に必要な理論の確認 組織開発	○言語化したプロセスを再検討し、自身のかかわりに関する行動目標を設定する。

ウ 管理職、教員共用オンデマンドコンテンツの概要

管理職、教員共用オンデマンドコンテンツは、「協働的な学びの環境づくりに資する」ために、管理職と教員で共有したい内容を取り上げた。管理職、教員共用事前課題(「以後、「共用事前課題」)は、最初に自身の実践を振り返ったり、研修テーマに関する自身の認識を確認したりする演習[1]を位置付けた。次に、研修テーマに関連して参考となる理論や施策を簡潔にまとめた講義の視聴[2]を位置付けた。最後に、講義を踏まえて最初の演習を再検討[3]する演習を位置付けた。また、共用事前課題のうち、課題の内容や参加人数等に応じて、自身の実践の振り返り等の演習段階のみを研修準備と位置付けるパターンCの方法も想定できる。さらに、この研修形態自体を体験する研修会では、パターンDのような方法も考えられる。このように、学校の実態や研修のねらいを踏まえて調整が可能となる工夫をした。これを図示したものが図表5である。

図表5 管理職・教員共通の研修準備のパターン例

パターン	研修前	研修中
A	共用事前課題[1][2][3]	対面交流
B	共用事前課題[1][2]	共用事前課題[3]+対面交流
C	共用事前課題[1]	共用事前課題[2][3]+対面交流
D	※研修中に含む	共用事前課題[1][2][3] +対面交流



管理職、教員共用オンデマンドコンテンツの概要は、次のとおりである。

#### <コンテンツ1>

ねらい：教員が学び合う姿に関して、自身の認識と施策の方向性、理論を融合させ、現段階において目指したい教師の学び合う姿を可視化する。その上で、実現に向けた自身の行動目標を設定する。

事前課題テーマ	教師が学び合う姿	
<1>自身の認識や課題意識の確認 ○自身の経験や経験したときの感情などを基に教員が学び合う姿を言語化する。	<2>参考とする理論や理解する施策 ○実践に必要な施策の確認 令和3年答申、令和4年答申 ○実践に必要な理論の確認 協働の文化	<3>自身の認識や課題意識の再検討 ○言語化した自身の認識を再検討し、行動目標を設定する。

#### <コンテンツ2>

ねらい：人材育成や同僚とのやり取り等に必要な対話の理論を実践に照らし合わせて理解する。その上で、自身の行動目標を設定する。

事前課題テーマ	職場での対話について考える	
<1>自身の認識や課題意識の確認 ○対話に関する自身の実践と認識を言語化する。	<2>参考とする理論や理解する施策 ○実践に必要な理論の確認 対話	<3>自身の認識や課題意識の再検討 ○言語化した自身の実践や認識を再検討し、行動目標を設定する。

#### <コンテンツ3>

ねらい：人材育成や同僚とのやり取り等に必要なフィードバックの理論を実践に照らし合わせて理解する。その上で、自身の行動目標を設定する。

事前課題テーマ	管理職や教員間のフィードバックについて考える	
<1>自身の認識や課題意識の確認 ○フィードバックに関する自身の実践と認識を言語化する。	<2>参考とする理論や理解する施策 ○実践に必要な理論の確認 フィードバック	<3>自身の認識や課題意識の再検討 ○言語化した自身の実践や認識を再検討し、行動目標を設定する。

#### <コンテンツ4>

ねらい：自身や自校の実践を振り返るために必要なリフレクションの理論を実践に照らし合わせて理解する。その上で、自身の行動目標を設定する。

事前課題テーマ	実践のリフレクションについて考える	
<1>自身の認識や課題意識の確認 ○リフレクションに関する自身の実践と認識を言語化する。	<2>参考とする理論や理解する施策 ○実践に必要な理論の確認 リフレクション	<3>自身の認識や課題意識の再検討 ○言語化した自身の実践や認識を再検討し、行動目標を設定する。

#### <コンテンツ5>

ねらい：研修で学んだことを自身の実践に転移する上で必要な理論を実践に照らし合わせて理解する。その上で、自身の行動目標を設定する。

事前課題テーマ	研修転移のプロセスについて考える	
<1>自身の認識や課題意識の確認 ○研修転移に関する自身の実践と認識を言語化する。	<2>参考とする理論や理解する施策 ○実践に必要な理論の確認 研修転移、研修評価	<3>自身の認識や課題意識の再検討 ○言語化した自身の実践や認識を再検討し、行動目標を設定する。

以上、現段階で開発した管理職専用と管理職、教員共用のオンデマンドコンテンツの枠組みを示した。今後は、これらを実践可能なオンデマンドコンテンツとして作成し、広く提供することが必要となる。

その際、作成者の意図のみでオンデマンドコンテンツを作成するのではなく、実際に学校で活用された後に、学校の手応えや修正点、追加を期待する内容等を把握しながら、開発を継続するサイクルを基本としたい。これは、提供されるオンデマンドコンテンツを学校が一方的に受講する形態から、オンデマンドコンテンツの開発に学校が参画する意義を有するものである。また、今後は、学校外の関係者等と学び合う関係づくりに資するオンデマンドコンテンツの作成も構想する必要があると考えた。なお、これらのプロセスには、都道府県の教員育成指標や研修計画を策定している都道府県教育委員会との連携が重要となる。

### ③ 対面交流のイメージ

#### ア 対面交流のテーマ

対面交流は、事前課題で設定した「自身の認識や課題意識の確認」で設定したテーマで実施する。試行モデルでは、「教員が学び合う姿」「職場での対話について考える」「管理職や教員間のフィードバックについて考える」「研修転移のプロセスについて考える」というテーマを設定した。

#### イ 対面交流の形態

対面交流の形態は、オンデマンドコンテンツの活用と同様に、ねらいや研修内容等に応じて、参加メンバーが設定されることを想定した。その形態は、2パターンを想定した。1つは、組織の教職員や校長会等の団体の所属メンバーの全員が集合する全員参加型である。2つ目は、グループ参加型である。校内の校務分掌単位や特定課題の検討等に設置されたプロジェクトチーム、有志のグループなどが想定される。

#### ウ 対面交流の進め方

対面交流においては、グループを編成し、グループ交流と全体交流を位置付ける。1グループの人数は、3人から4人とする。また、グループ交流と全体交流を進行する役割を担う担当者を設定し、進行に関して事前に打ち合わせを行う。このような準備をした上で、対面交流の進め方は、概ね以下のとおりとした。

#### [1] 対面交流のねらいと流れの確認

##### [2] グループ内交流

事前課題の演習、オンデマンドコンテンツ視聴、演習の再検討の結果を参加者が発表する。聴く側は傾聴を心掛ける。質問や応答をしながら、他者の発言や相互のやり取りから気づいたことや自身の認識に揺らぎが生じたことなどを交流する。さらに、交流で明らかになった方向性を具体化する自身の行動や集団での行動についても意見交換する。ここでは、交流の流れを共有できるワークシート等の活用も考えられる。

##### [3] 全体交流

グループの交流の様子や交流で気づいたことなどを発表する。聴く側は傾聴を心掛ける。質問や応答をしながら、他者の発言や相互のやり取りから気づいたことや自身の認識に揺らぎが生じたことなどを交流する。さらに、交流で明らかになった方向性を具体化する自身の行動や集団での行動についても意見交換する。

##### [4] まとめ

参加者の感想を交流しながら、参加者で明らかにできたことや行動などについて確認する。特に、どのような実践の場面で、どのような役割や行動を思い描いたのかを確認し、最後は、相手がいたからこそ気づいたことなどを話題にして、参加者同士で感謝の気持ちを伝えあう。ここでは、交流での気づきを整理できる振り返りシート等の活用も考えられる。なお、ワークシ

ートと振り返りシートを一体として作成し、交流による自身の思考の過程を可視化する工夫も考えられる。

#### エ 事前課題と対面交流を組み合わせた進め方

対面交流は、オンデマンドコンテンツの事前課題の扱う範囲によっても進め方が異なる。また、事前課題をオンデマンドで実施するか対面で実施するのによっても異なる。そこで、実施する際には、事前課題の扱う範囲と方法とを組み合わせるとともに、研修準備や研修にかけられる時間を積算しながら構想することになる。したがって、学校が設定しやすいよう多様な進め方を構想できるようにした。それを整理したものが図表6である。例えば、例3と例4は、事前課題で扱う範囲を「自身の実践を振り返ったり、研修テーマに関する自身の認識を確認したりする演習」としている。方法はオンデマンド視聴としている。しかし、対面交流は、例3では、講義の視聴や演習の再検討をODで実施しているのに対し、例4では、講師が対面で講義を行い、演習の再検討も進行する方法としている。

つまり、研修のねらいや重視したい内容・方法等を構想する段階において、試行モデルの組み合わせを考えることで、自校がどのような研修をしたいのか明らかにできるということである。

なお、想定した所要時間は、試行モデルで設定した事前課題の演習量、演習や講義の方法の違い、対面交流で実施するグループ交流と全体交流に要する時間を想定して積算した。ただし、所要時間は、学校がどの程度の時間を設定できるかによることから、対面交流を複数回に分割する進め方も考えられる。このように、試行モデルは学校の実態に応じて柔軟に組み合わせること可能としている。

図表6 管理職・教員共通の研修準備・研修中の進め方と想定所要時間例

	研修準備		研修中		合計 時間
	OD	所要時間	対面	所要時間	
例1	共用事前課題[1][2][3]	30分間	事前課題を踏まえて対面交流を実施	60分間	90分間 ～ 110分間
例2	共用事前課題[1][2]	20分間	共用事前課題[3]と対面交流を実施	70分間	
例3	共用事前課題[1]	10分間	共用事前課題[2][3]をODで視聴・個人演習の後に対面交流	80分間	
例4			共用事前課題[2][3]を講師が対面で講義・個人演習の後に対面交流	90分間	
例5	※研修中に含む	0分間	共用事前課題[1][2][3]を全てODで視聴・演習の後に対面交流	100分間	
例6	※研修中に含む	0分間	共用事前課題[1][2][3]を全て講師が進行・講義、個人演習の後に対面交流	110分間	

注1、[1]：自身の実践を振り返ったり、研修テーマに関する自身の認識を確認したりする演習

注2、[2]：研修テーマに関連して参考となる理論や施策を簡潔にまとめた講義の視聴

注3、[3]：講義を踏まえて最初の演習を再検討

#### ④ 研修後の実践につなげるプロセス

中原ら(2021)は、「研修転移を高めるためには、学ぶべき内容や状況を、学んだことを適用する場所や状況にひたすら近づけていく努力が、まずは必要だ」(同、pp19-20)としている。ただし、中原らは、研修室が「「職場」とイコールになる」(同、p20)わけではないことから、「「研修転移」を促すための工夫が必要になる」(同、p20)との指摘をしている。この点は示唆的である。しかし、本研究で対象とした校内研修は、職場を研修の場として、職場の課題を同僚で学び合うという特性を有していることから、学んだことが実践に適用できる研修をデザインすることに着目した。

そこで、その構想に当たっては、中原ら（2022）は「研修を企画・設計・運営・評価する教育スタッフは、「どんな行動をとれば、成果につながるのか」を明確にする必要がある」（同、p47）として、「いわゆるバックキャスト（ゴールから考える）の思考」（同、p47）の重要性を指摘している。このことを参考に、本研究の校内研修の全体デザイン（想定した研修テーマ：協働的な学びの環境づくり）と関連付けて、研修後に実践への転移が促進されるためのプロセスの検討を構想した。

まず、協働的な学びの実現という研修テーマに基づき、実現したい姿を構想する。例えば、「協働的な学びの姿とはどのような姿かを管理職と教職員で対話を通じて明らかにできる」「その実現に向けて個々の行動目標を立てて実践することができる」のような設定である。このような姿が設定できると、研修評価の対象が明らかになってくる。「テーマ設定や全体プログラムは適切であったか」や「研修によって何が実践できたか」「研修は何に貢献したか」などが想定される。

次は研修後の実践への転移である。上記の過程を踏まえると、「協働的に学ぶ姿について自身で考える」「対話を通じて管理職や同僚と確認し合う」「確認したことを実践してみる」「実践したことを管理職や同僚と確かめ合う」「研修で学んだ内容と照らし合わせる」など、目指す姿の実現に向けた具体的な行動のイメージが明らかになる。また、それに伴い「その際に生じる問題」「必要な環境整備や支援」も同時に明らかにできる。ただし、これらを個々の教員に任せるだけでは、実践への転移は円滑には進まない。そこで、管理職が、実践の過程を観察したり意見交換したりしながら、状況に応じて、励ましや助言、行動目標の見直し、他の教員の関わりなど、必要な支援を行うことが重要となる。このような研修後の実践を視野に入れた研修は、これらの行動に関わる理論や実践に関する内容と形態を考えることになる。このような過程を経ることで、参加者に研修の必然性の実感や参加への主体性を生み出すことも期待できる。ここまで構想できれば、研修準備には何が必要かを考え設定することになる。このようなプロセスの検討により、研修と目指す姿をつなぐ実践が具現化するのではないか。ただし、このプロセスの検討には、次の点が重要になる。1点目は、研修テーマ設定の妥当性である。前述の中原ら（2021）が示しているように「学ぶべき内容や状況を、学んだことを適用する場所や状況にひたすら近づけていく努力」（同、pp19-20）が必要となる。また、中原ら（2021）は、研修の価値について「研修では学ぶことができ、かつ、組織の目標達成にポジティブな影響を与えることができた」（同、p12）としている。したがって、組織の目標達成につながる研修テーマであることも重要となる。

そこで、管理職は、学校経営の方向性と関連付け、日常的に教員が何に課題を感じ、同僚とどのような関係性にあるのかをアセスメントし、教員との対話を通じて研修での学びをどこに生かすのかを構想することが重要となる。2点目は、研修のデザインをどのように作成し実践するかである。管理職が構想したものを一方的に提示したり、担当部署に作成を指示したりするだけでは、このプロセスを機能させることは難しいと思われる。担当部署はもとより、教員を巻き込み、教員同士の相互作用が機能するような働きかけが必要となる。いわゆる、校内研修の企画の段階から協働的な学びを必要としているのである。つまり、研修後に実践への転移が促進されるためのプロセスには、管理職のアセスメントとファシリテーション、研修プログラムの全体デザインが必要になるということである。以上を図表7に整理した。このようなことを踏まえて試行モデルを構想した。



図表8 学校における研修評価開発の観点

(中原ら、2022、pp27-37)を参考に筆者が作成した。

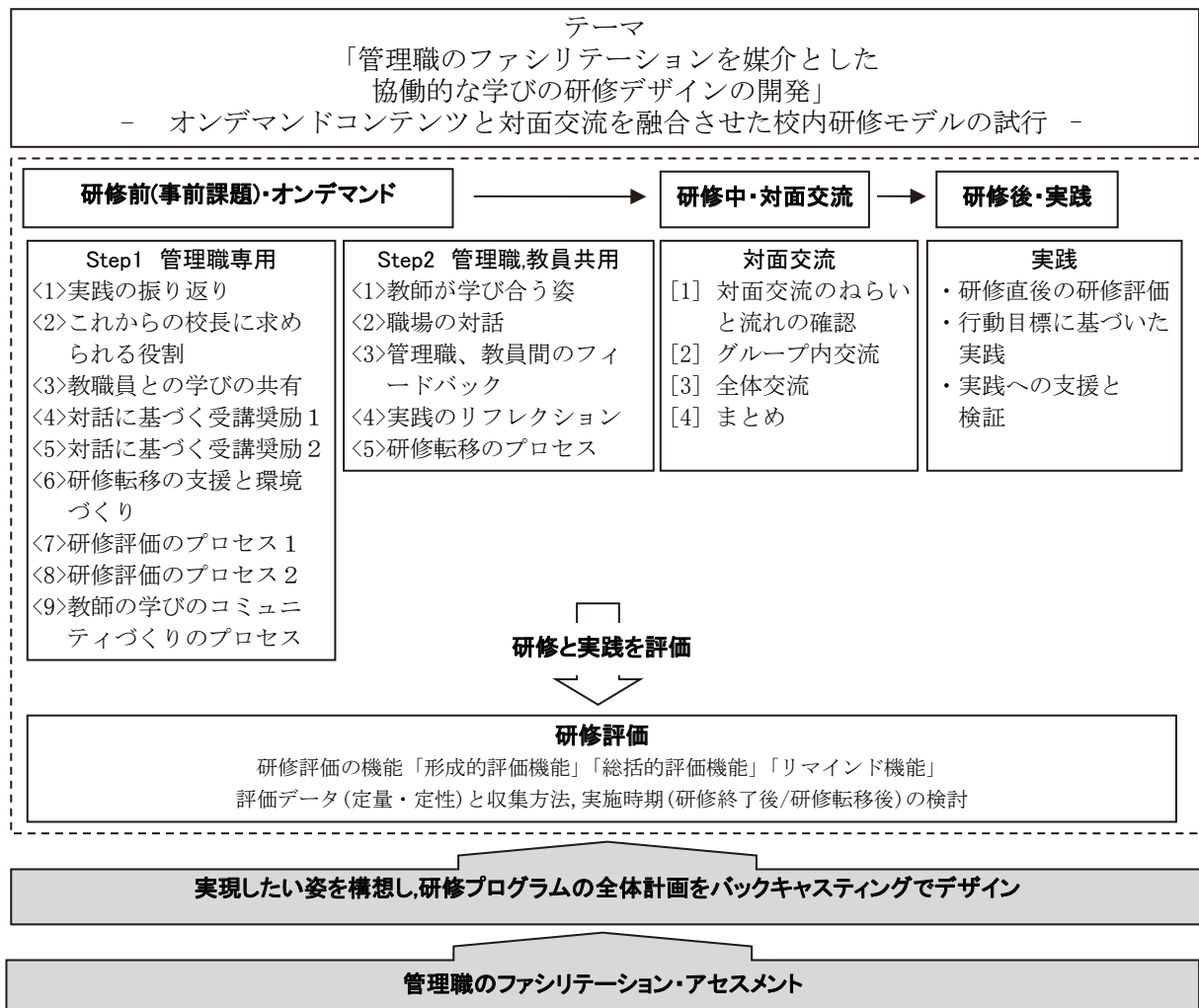
研修評価の機能	評価の目的	評価データと収集方法		実施時期の検討	
		定量データ	定性データ	研修直後	一定期間
形成的評価機能	「研修担当者が、研修の良し悪しを把握し、より良きものに改善するために行う」(同、p30)				
総括的評価機能	「研修で学んだことが現場で実践され、役立っていることを明らかにするための研修評価」(同、p30)				
リマインド機能	「研修で学んだことを現場で実践させるために、研修終了後に、研修評価の体を用いて、研修受講者にリマインドを行う機能」(同、p30)				

なお、前述の再掲となるが、研修評価について、中原ら(2022)が「客観的に「研修効果を厳密に測定する」ことが目的ではありません。むしろ、研修で学んだことが実践されるように、研修受講者に積極的に働きかけていく行為」(同、p30)としている点を意識した検討が必要となる。ただし、研修評価の具体に関しては、試行モデルの試行の結果を踏まえた検討となることから、本研究では、研修評価開発に必要な枠組みを提示することにとどめざるを得なかった。研修評価の具体に関しては、今後研修プログラムを具体化する段階の課題とした。

オ 開発した試行モデルの全体像のイメージ

研修プログラムの全体像のイメージを図表9に整理した。

図表9 試行モデルの全体像のイメージ



## 引用文献

アンディー・ハーグリーブス、マイケル・フラン（木村優、篠原岳司、秋田喜代美監訳）『専門職としての教師の資本』2022(令和4)、金子書房

岩崎久美子、『成人の発達と学習』、2019(令和元)年、一般財団法人放送大学教育振興会

岸本幸次郎、久高喜行、『教師の力量形成』、1986(昭和61)、ぎょうせい

北神正行、「学校組織のマネジメント」、天笠茂、北神正行『「つながり」で創る学校経営』、2011(平成23)年、ぎょうせい、pp. 12-13.

坂田哲人、「リフレクションとは何か」、坂田哲人、中田正弘、村井尚子、矢野博之、山辺恵理子、『リフレクション入門』、2019(令和元)年、一般社団法人学び続ける教育者のための協会(REFRECT)、p11

中央教育審議会、『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）』2022(令和4)年12月19日

中央教育審議会、「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（第3回）、教員免許更新制小委員会（第4回）合同会議配付資料、『資料1\_学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的考え方』、2021(令和3)年8月4日

中央教育審議会、「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～（答申）」、2015(平成27)年12月21日

中原淳、関根雅泰、島村公俊、林博之、『研修開発入門 研修評価の教科書』、2022(令和4)年、ダイヤモンド社

中原淳、島村公俊、鈴木英智佳、関根雅泰、『研修開発入門 研修転移の理論と実践 第4刷』、2021(令和3)年、ダイヤモンド社

中村文子、ボブ・パイク、『研修デザインハンドブック 第7刷』、2021(令和3)年、日本能率協会マネジメントセンター

（財）新潟教育会新潟教育研究所『校内研修に関する教員の意識調査 一校内研修の現状と課題ー 第2回教育調査報告書（中学校編）』2010(平成22)年2月

ピーター・M・センゲ、ネルダ・キャンブロン＝マッケイブ、ティモシー・ルカス、ブライアン・スミス、ジャニス・ダットン、アート・クライナー、リヒテルズ直子訳、『学習する学校』、2014、英治出版



文部科学省、『研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン』、2022(令和4)年  
8月

文部科学省、『教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律等の施行について(通  
知)』、2022(令和4)年6月21日

#### IV. 開発した研修プログラムの試行モデルの研修試行

北海道教育大学教職大学院特任教授 北村善春

##### 1 研修試行の概要

ここからは、開発した研修プログラムの試行モデルを活用した研修試行の実践について述べる。研修試行は、研修前(研修準備)と研修中の過程を扱い、2回実施した。1回目は、A管内の小中学校、高等学校及び特別支援学校の校長の研修会であった。会場に集合しての参加とオンライン参加のハイブリッドな形態であった。2回目は、B高校の校内研修であった。これには、教頭と教員の全員参加の形態であった。

また、研修試行では、振り返りシートの記載を依頼し、許可を得て回収した。さらに、許可を得た数名の管理職や教員からのインタビューを実施した。併せて、北海道教育庁教職員育成課へのインタビューも実施した。研修試行では、北海道教育庁教職員育成課及び関係教育局の協力を得た。

##### 2 試行モデル

###### (1) 使用したオンデマンドコンテンツ

1回目は、「教員が学び合う姿」に関する管理職、教員共用のコンテンツを使用した。

2回目は、Step1として、管理職専用の「実践の振り返り(教職員とのコミュニケーション、校内研修)」のコンテンツを使用し、Step2として、「教員が学び合う姿」に関する管理職、教員共用のコンテンツを使用した。

###### ① 管理職専用コンテンツ

ねらい：自身の実践を振り返り、解決したい課題を明確化する。

事前課題テーマ	実践の振り返り(教職員とのコミュニケーション、校内研修)	
<1>自身の認識や課題意識の確認	<2>参考とする理論や理解する施策	<3>自身の認識や課題意識の再検討
○日ごろのコミュニケーションの振り返り(対象、頻度、時間帯、対象の状況把握、内容、伝え方、フィードバックなど) ○自校の校内研修の振り返り(校内研修計画、作成方法、組織内の共有や意義、校外研修結果の校内還元)	※本コンテンツでは省略	○自身と教職員との関係性に関する気づきを記録する。 ○気づきを基に自身と教職員とのよりよい関係の構築に解決が必要な自身の課題を設定する

###### ② 管理職、教員共用コンテンツ

ねらい：教員が学び合う姿に関して、自身の認識と施策の方向性、理論を融合させ、現段階において目指したい教員の学び合う姿を可視化する。その上で、実現に向けた自身の行動目標を設定する。

事前課題テーマ	教師が学び合う姿	
<1>自身の認識や課題意識の確認	<2>参考とする理論や理解する施策	<3>自身の認識や課題意識の再検討
○自身の経験や経験したときの感情などを基に教員が学び合う姿を言語化する。	○実践に必要な施策の確認 令和3年答申、令和4年答申 ○実践に必要な理論の確認 協働の文化	○言語化した自身の認識を再検討し、行動目標を設定する。

###### ③ プレゼンテーション

プレゼンテーションは、研修会のねらいや参加者の既習内容との関連で必要な画面を抜粋して使用することも可能とした。例えば、「対話」に関して既に研修を終えていれば、該当部分は割愛することも可能とした。以下は、主なプレゼンテーションの画面と講義の概要である。

<1>に該当する画面

[プレゼンテーション p 2]

### 1-1 あなたが考える「教師が学び合う姿」の言語化①(5分間)

「教師が学び合う姿」として、現在あなたが「こうあるといいな」とイメージする姿と共通する事例、あるいは近い事例をご自身の経験から思い出し、端的に書き出してみましょう。

※事実のみを書き出してください。

.....

.....

.....

.....

2

まず、「教師が学び合う姿」として、現段階で参加者が望ましいとイメージする姿を言語化する個人演習である。

この演習では、自身の経験を振り返りながら、現段階で思い描く姿と共通する事例や近い事例を思い出すことが重要になる。自身の経験を資源とした学習への誘いである。

[プレゼンテーション p 3]

### 1-2 あなたが考える「教師が学び合う姿」の言語化②(3分間)

その事例を振り返り、「そのときにあなたが感じたことは何か」を端的に書き出してみましょう。

.....

.....

.....

.....

3

次に、思い出した経験をしたときに感じた自身の感情を思い出す演習である。仮に、ポジティブな感情であれば、その経験が価値づけられ、その後の教育活動を構想する際に重視する価値観を形成することにつながると思われる。仮にネガティブな感情であった場合には、前者と逆の価値づけになるとと思われる。つまり、この2つの演習は、熊

平(2021)の「意見は過去の経験、感情、価値観から形成されている」(同、p21)を基に、参加者の背景にある経験やその際に生じた感情、そこから形成した前提や価値観などを省察し、その上でありたい姿を探究する入り口となる演習である。

<2>に該当する画面と講義概要(抜粋)

[プレゼンテーション p 5]

## 2 中央教育審議会で示された「新たな学びの姿」の確認①

個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現することは、児童生徒の学びのみならず、教師の学びにも求められる命題である。

つまり、教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるといえる。主体的に学び続ける教師の姿は、児童生徒にとっても重要なロールモデルである。「令和の日本型学校教育」を実現するためには、子供たちの学びの転換とともに、教師自身の学び(研修観)の転換を図る必要がある。

(中央教育審議会、2022b、pp22-23)

- 変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」
- 求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」
- 新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」
- 他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」

(以上、中央教育審議会、2022a、p21)



本日、着目するのは  
「他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」」

5

令和4年答申の関連する内容を確認する講義である。画面上部の枠内にあるとおり、「令和の日本型学校教育」を実現するためには、子供たちの学びの転換とともに、教師自身の学びの転換を図る必要性が示されていることを確認する。特に、「教師自身の学び(研修観)の転換」とはどのようなことなのかを考えるように参加者に働きかける。今回、開発する研修

プログラムが、「新たな教師の学びの姿」として示された4つの姿のうち、「他者との対話や振り返り

返りの機会を確保した「協働的な学び」に着目していることも確認する。

[プレゼンテーション p 10]

**3 先行研究を基に考えておきたい事項の共有<協働の文化>**

「協働とは究極的に、ともに実践したことについて批判的に問題を探究する過程であり、このことを通して物事を改善へと導いていく共同作業なのである」  
(アンディー・ハーグリーブス、篠原岳司監訳、2022、p246)

図表2 協働の形態 ※ジュディス・ウォーレン・リトルの導き出した協働の連続体を参考に筆者が図示した。

要素	「弱」	行動(例示)	「強」
ストーリーの語り合い、共通の話題の探り合い		実践のアイデアや逸話から、他愛のないゴシップまでを交換し合う	
助け合いと支え合い		通常は求められたときに行う	
共有		教材や教授法論について分かち合う	
共同作業		ともに教え、ともにプランを練り、ともに教職の世界を探究する	

リトルによると、「協働が単なるおしゃべりや必要とされるときだけの支援、あるいは吟味や解釈なしに既存のアイデアを共同利用する状況に限られると、協働は現状への異議や批判を生むことなく、現状それ自体を再生産することになる」(同、p246)のことである。

また、リトルによると、協働の秘訣は、「インフォーマルとフォーマルの要素を実際的な組み合わせとして、いかに調和性と連続性を図る」(同、p247)かである。

- ・インフォーマル自体を基盤→「協働が緩み、焦点がずれ、内向的」(同、p247)
- ・インフォーマルに注意を払わない→「協働は扱いにくく、人工的でわざとらしく、抑圧的」(同、p247)

10

次に、参考となる先行研究の理論を紹介する講義である。ここでは、協働的な学びの展開に関して、まず「協働」の概念について見ていくことにした。10 頁目となるプレゼンテーション画面では、ハーグリーブスら(2022)の「協働とは究極的に、ともに実践したことについて批判的に問題を探究する過程であり、このことを通して

物事を改善へと導いていく共同作業である」(同、p246)を示した。また、画面の図表2のとおり、リトルの研究を紹介した。協働の形態には4つあり、例えば、図表2の欄外に示したとおり、ストーリーの語り合い、共通の話題の探り合いが、単なるおしゃべりである、助け合いと支え合いが、必要とされるときだけの支援、共有が、「吟味や解釈なしに既存のアイデアを共同利用する状況に限られていると、協働は現状への異議や批判を生むことなく、現状それ自体を再生産することになる」(同、p246)としている点を紹介した。つまり、物事を改善へと導いていく共同作業とするためには、この4つの協働の形態に着目して、職場の教職員で実践と省察を重ね、協働の文化を醸成していく重要性を理解できるよう促した。また、「インフォーマルとフォーマルの要素を実際的な組み合わせとして、いかに調和性と連続性を図る」(同、p247)としている点にも着目した。

[プレゼンテーション p 11]

**3 先行研究を基に考えておきたい事項の共有<協働の文化>**

協働の文化があれば、「各教師が自らの教職への目的意識をもち、それに向けて関与していることを受け入れることになる」(アンディー・ハーグリーブス、篠原岳司監訳、2022、p248)

↓

このような学校では

↓

考えの不一致が頻出する  
 「目的意識、価値観、実践にもとづく関係性はいつも議論を必要とするから」  
(同、p248)

↑

これを可能にするのは

「この不一致はスタッフの関係性に根差した安心の基盤によって可能となる。それは、開かれた議論と一時的な不一致が今後の関係性への脅威にはならないという理解があるためである」(同、p248)

11

さらに、協働の文化がどのような行動や関係性を生じさせるのかについても見ていくことにした。ハーグリーブスら(2022)は、協働の文化が醸成された職場では、「各教師が自らの教職への目的意識をもち、それに向けて関与していることを受け入れることになる」(同、p248)としている点を紹介した。そして、このような学校

では、「考えの不一致は協働の文化を有する学校において頻出する」(同、p248)に着目した。それは、筆者のこれまでの学校勤務や学校経営の経験から、教職員が同じ意見を持ち同じ行動ができるようになることを協働する姿として捉える場面をよく見てきたからである。自身もそのような認識を有していた時期があった。教職員のこれまでの経験や組織内での役割や抱える課題によって、目的意識や価値観は異なる。個々の意見はこのような前提に基づき発せられることから、相互に前提のズレを確認し合ったり、理解し合ったりする必要がある。このような行動によって、物事や課題を多面的・多角的に捉えられるようになり、結果として、よりよい方向性が検討されることになる。この点は、特に着目したい点として強調した。

さらに、着目した点は、「開かれた議論と、一時的な不一致が今後の関係性への脅威にはならない」(同、p248)である。つまり、協働的な学びの実現には、心理的安全性を基盤として、自身の

意見を安心して交流し合う環境づくりの重要性を理解できるよう促した。

[プレゼンテーション p 12]

**3 先行研究を基に考えておきたい事項の共有<組織的学習>**

問い: 組織の中で学ぶ意味は何か?

**組織内の日常業務にある2つの異なる学習(両方重要であるが…)**

**シングルループ学習** ※「一般的実践の大半がシングルループ学習」(岩崎久美子, 2019, p225)  
「組織があらかじめ決めた道筋やあるべき姿といった価値観を変化させることなく、状況改善、行動修正を行う」(「暗黙的、漸進的」)(同, p224)

**ダブルループ学習** ※「解決の難しい問題が生じた場合」には、「批判的振り返りの促進、代替的な選択のための価値観の転換が必要」(同, 2019, p225)  
「組織の規範、方針、目的などの妥当性を見直し、新しい道筋を創り出す」(「根本的、飛躍的な変化」)(同, p224)

「ダブルループ学習では、これまで学習した価値観、行動様式、思い込みを捨て去ることで、初めて新たな価値観や行動様式を「リラーン」(relearn)、つまり再学習できる」(同, p225)

12

そこで、実際の学校では、どのような場面に協働的な学びの機会があるのかについて見ていくことにした。ここでは、岩崎(2019)が紹介する組織的学習の理論を取り上げた。それは、「シングルループ」(同, p225)と「ダブルループ」(同, p225)という、組織内の日常業務にある2つの異なる学習である。ここで着目したことは、

どちらも重要な学習ではあるが、新たな教師の学びの姿として示された、「変化を前向きに受け止め、探究心を持つ」「求められる知識技能が変わっていくことを意識」「新たな領域の専門性を身に付ける」などの学びにおいては、校内研修の機会ばかりではなく、日常業務の中で協働的にダブルループ学習を意識することが重要になると考えたからである。つまり、これまでの自身の物事の見方や捉え方に揺らぎを与え、それを自身あるいは集団で探究し再学習していく重要性である。

[プレゼンテーション p 13]

**3 先行研究を基に考えておきたい事項の共有<対話>**

問い: 「対話」とはどのようなことか?

「現時点では、「対話」についての確定された定義はなく、使う人によってさまざまな意味づけをされている」(田村次朗, 廣田浩司, 2021, p66)

対話	対立を前提として、自分と相手の相違を確認しながら、その相違を乗り越えるために、共同して問題に取り組むための話し合い (田村次朗, 廣田浩司, 2021, p66)
会話	通常、ふたりあるいは数人で行い、(中略)、気軽にとりよめのない内容の話をすること (同, p17)

「ここでの対話とは、「お互いの意識や認識のズレ」を表面化させること」  
「無理をして、1つの意見に集約したり、意思決定はしなくても結構」(中原淳, 中村和彦, 2020, p41)

「対話」⇒「違い」を見る化するコミュニケーション  
「議論」⇒「決めるコミュニケーション」(同, pp43-44)

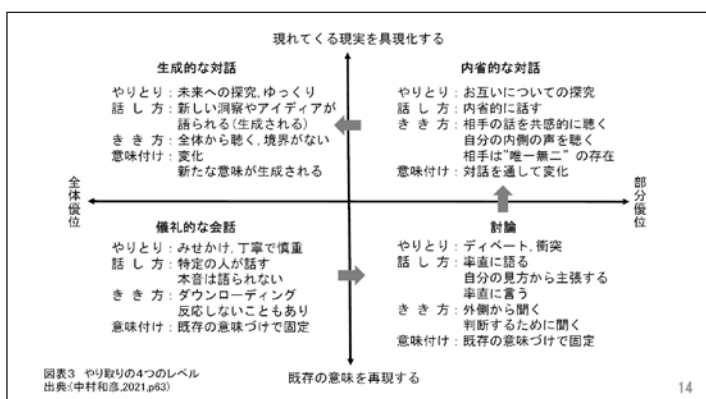
「いずれも、物事に対する見方や考え、前提が、相手と自分とはどう異なるのかを相互に理解し、新たな意味付けを生み出すための行為と言えようである」

13

ここからは、日々の実践を想定しながら、具体的な行動に関する理論を見ていくことにした。まずは、「対話」である。今日各所で「対話」という言葉を聞く機会が増えたが、それは人によって、場面によって、様々な意味で使用されている。したがって、相互に「対話」を行っているつもりでも、一方は「会話」の意味で捉え、一

方は「対話」の意味で捉えていけば、そこには齟齬が生じる要素を孕んでいるといえる。このようなやり取りは、協働的に学び合う関係性を構築していくうえで課題といえる。そこで、研究者が提示している「対話」や「対話」以外のコミュニケーションの定義を複数紹介し、「対話」の理解を促した。

[プレゼンテーション p 14]



次に、相手とのやり取りには、どのような段階があるのかを理解するために、中村(2021)の「やり取りの4つのレベル」(同, p63)を紹介した。これは、自身と相手とのやり取りや職場の教職員間のやり取りを俯瞰し、現状を知り、目指すやり取りをイメージすることにも活用できる。このように、「対話」の定義ややり取りには段階が

あることを理解することを中心とした。ただし、「対話」に関しては、その実践までを理解できるように別にコンテンツを作成することとした。したがって、本コンテンツでは、あくまでも「対話」がどのようなものかを理解することを目指した。

[プレゼンテーション p 15]

問い: 個人の意見や前提はどのように形づくられるのか?

「意見は過去の経験、感情、価値観から形成されている」(熊平美香, 2021, p21)

意見	あなたの意見は何ですか?
経験	その意見の背景には、どのような経験や、経験を通して知っていることがありますか? 経験には、読んだり聞いたりしてことも含まれます。
感情	その経験には、どのような感情が結びついていますか? 経験の記憶は、感情の記憶でもあります。 大きくは、ポジティブな感情かネガティブな感情かの2種類です。
価値観	意見、経験、感情を俯瞰して、 あなたが大切にしていることが何かを明らかにしましょう。 大切な価値観、判断の尺度、こだわり、ものの見方などです。

図表4 認知の4点セットのフレームワーク 出典(熊平美香, 2021, p21)

15

次に、意見がどのように形づくられるのかについて、熊平(2021)の「認知の4点セットのフレームワーク」(同、p21)を紹介した。これは、相手の意見の背景を対話により明らかにしていく実践例である。「対話」の具体をイメージできるように位置付けた。

[プレゼンテーション p 16]

3 先行研究を基に考えておきたい事項の共有 <リフレクション>

問い: リフレクションとは、どのようなことか?

「自分の内面を客観的、批判的に振り返る行為」  
(熊平美香, 2021, p3)

「事実や現象を確認し、その是非を検討するだけではリフレクションとしては不十分。  
なぜそのような行為に至ったのか、なぜそのように考えたのか、なぜそのように感じたのか」という問いに答え、(自身の)前提に迫っていくことが、あるべきリフレクションの姿」(坂田哲人, 2019, p8)

反省	リフレクション
変えられない過去に対する反省と責任	本来期待されていた結果は何だったのか
どんな間違いが起きたのか	実際の結果は何だったのか
誰の責任か	あつたい姿と現実にはどのようなギャップがあったのか
謝罪・言い訳	そのギャップを埋めるためには何を覚えればよいのか
未来につながる学びなし	あつたい姿を理想にするためには何をすればよいのか

過去 ← 現在 → 未来

図表5 リフレクションと反省の違い 出典(熊平美香, 2021, p75)

16

最後は、実践ややり取りの省察に必要な「リフレクション」に関する理論を紹介した。着目した点は、表出した事象の適否を反省する行為とは異なる点である。これは、先に示した組織学習のダブルループ学習との関連で、自身を内省的に振り返る重要性が理解されるよう促した。

<3>に該当する画面

[プレゼンテーション p 19]

4 まとめ(期待を込めて)  
あなたが言語化した「教師が学び合う姿」の再検討

本日の情報を基に、あなたが言語化した1-1,1-2に追加したいことがありましたら追加してください。

19

研修準備の最後の段階である。講義を受けた後に最初の演習を再検討することを促した。これは、自身の認識や課題意識を自分なりに検討して言語化したものに、理論を関わらせて、自身の認識や課題意識に何らかの揺らぎを生じさせ、その揺らぎをどのように受け止めるのかを考えることを期待するものである。これにより、リフ

レクションの在り方や理論の活用の仕方をイメージでき、自身の省察やこの後に実施する対面交流での場面で活用されるのではないかと考えた。

#### ④ オンデマンドコンテンツと対面交流の組み合わせ

研修試行においては、オンデマンドコンテンツの活用パターンや対面交流との組み合わせによる研修の在り方を検証するため、研修会や学校の校内研修のねらいや参加メンバーに応じて、自由に

組み合わせた。また、事前課題のオンデマンドでの視聴については、個別での視聴と参加者全員での視聴を選択できるようにした。さらに、事前課題の対面講義も可能とした。

## (2) 対面交流の展開

対面交流は、ファシリテータの役割が重要となる。研修試行では、筆者がファシリテータを務めたケースと参加者がファシリテータを務めたケースの2つを試行した。筆者がファシリテータを務めたのは、参加者が自校で同様の研修会を実施することを想定したA管内の校長研修会であった。筆者のファシリテータとしての行動を直接見ることで、ファシリテーションによる自身の気持ちの変化やグループでの相互作用の状況を体験できる。この体験から、自身がファシリテータを務める場面をイメージできるようになると考えた。また、参加者の立場で必要と感じた準備や運営の手順も、今後の自身の実践に役立つと考えた。一方、参加者がファシリテータを務めたのは、参加者が勤務する学校の校内研修会であった。このケースでは、研修会前にファシリテータとなる教員との打ち合わせを行い、ファシリテーションの進め方やファシリテータとして心掛けることについて共有した。対面交流では、必要な場合のみファシリテータに対する支援や援助を行った。

対面交流の概要は、次のとおりである。併せて、対面交流で重要となるファシリテータの役割と対面交流での対話で重視することについても示した。

### [1] 対面交流のねらいと流れの確認

ここでは、事前課題「教師が学び合う姿」を踏まえ、特に「対話」による交流を体験する機会であることや、それを通じて自身の認識を協働的に省察することを目指す機会であることの説明が必要である。

### [2] グループ内で「教員が学び合う姿」の個人認識と「その時の感情」の交流

自身の過去の経験とその時の感情とを関連付け、自身がいいと考える背景や自身の価値観などを考える。それを交流し「教員が学び合う姿」とはどのような要素が組み合わされているのかをグループ内の交流から探る。

#### <ファシリテータの役割>

ファシリテータは、図表 10 に示した対面交流での対話が促進されるよう、次の役割を意識して対面交流に関わる。

図表 10 ファシリテータの役割と対面交流での対話の概要

(堀、2021、pp55-57)を参考に筆者が作成した。

役割	行動例
「場をつくり、つなげる」 (同、p56)	対面交流のねらいや進め方の説明や話し合いのルールなどを提案して、参加者に共有してもらう。また、参加者の席順や向き合う座り方や話しやすい雰囲気づくりを考え実行する。
「受け止め、引き出す」 (同、p56)	参加者の発言を「受け止め」「発言者を勇気づけ」「本当の思いを引き出す」(同、p57)ことが重要になる。参加者の「相互作用を観察」(同、p56)し、必要に応じて「質問を駆使する」(同、p56)ことも必要になる。
「かみ合わせ、整理する」 (同、p56)	参加者が自身の思いの発散と参加者の受け止めの様子を観察しながら、「タイミングを見計らって、個々の意見をわかりやすく整理」(同、p57)し、「かみ合わせていく」(同、p57)が必要になる。ただし、今回の対話の内容は、何かを決める、意見を1つにまとめるわけではないので、参加者が発言した具体の事例を基に概念化するなどして、参加者に共通するものは何かを明らかにしていく関わりが求められる。グループ交流結果をまとめる際には、この役割が重要となる。
「まとめて、分かち合う」 (同、p56)	ここまでの対話で共有された方向性を踏まえて、具体の取組や集団としての行動目標を設定する段階になると、この役割が必要になる。ここまでの「プロセスを振り返る」「対立を解消する」「意思決定方法を選ぶ」(同、p55)などの働きかけが必要になる。なお、これらの役割は、扱うテーマやその時の対話の状況により、役割の重みが変わってくる。例えば、「受け止め、引き出す」役割が中心の話し合いの回もあれば、「かみ合わせ、整理する」役割に時間をかける回もあるということである。限られた

	時間内で常に予定通り話し合いが進むとは限らない。したがって、途中で終わったとしても、その後や次回につながる整理をすることも必要になる。このように、ファシリテータは、その場の状況に応じて関わる場面が出てくることを押さえておく必要がある。
--	---

<対面交流での対話で重視すること>

対面交流での対話は、プレゼンテーション画面 14 の「内省的な対話」(中村、2021、p63)の内容を重視したやり取りに努めることを重視することとした。まず、やり取りは、「お互いについての探究」(同、p63)が中心となる。具体的には、相手の発言に対して質問したりすることが想定される。話し方は、「内省的に話す」(同、p63)ことに努めることを重視する。自身の考えを主張するというよりは、相手からの質問や表情などから、自身の前提や思い込みなどを振り返ること等も交えて話していく。聞き方は、「相手の話を共感的に聴く」(同、p63)ことや、「自分の内側の声を聴く」(同、p63)ことに努める。例えば、相手の話に対する自身の感情がどのように変化したのかに着目すると自身が何を重視しているのかに気づくこともある。

このような話し方と聞き方を重視する「対話」を繰り返すことで、「教員が学び合う姿」に対する意味付けが変化することもある。つまり、対面交流が目指す参加者の関係性は、「内省的な対話」が行えるレベルである。

[3] グループ内での交流からの気づき等の交流

例えば、次のような気づきの観点が想定される。

- ・自身の認識が揺らいだことは何か。それは、どのようなことが要因であったか。
- ・他者の認識をどのように受け止めることができたか。その時自身はどのような感情を持ったか。
- ・グループで交流することで何が明らかにできたか。
- ・「教員が学び合う姿」に必要な要件とはどのようなものか。

これらは、「教員が学び合う姿」の実現には何が必要かという問いと、自身の認識や見方の妥当性を再考し、新たな方向性を模索する自身を省察する問いである。つまり、組織的学習の観点でいえば、シングルグループ学習とダブルグループ学習からの気づきが同時に生じることを想定している。

[4] グループ交流の様子を全体で交流

[3]の結果を全体で交流する。交流の観点は、[3]の観点と同様とする。特に、自身のグループにはなかった気づきを基に省察することが重要となる。

[5] まとめ

ここでは、講師やファシリテータが、ここまでを総括して結論を導き出すことが目的ではない。ここまでの過程に参加した参加者の感想を出してもらうよう促しながら、そこから「教員が学び合う姿」のイメージやそれに向けた自身の行動・役割が、参加者自ら発せられるような関わりが重要になる。振り返りシートの活用も想定される。

### 3 研修試行の実践記録(研修試行 1「A管内公立学校長研修会」)

(1) 研修試行の実施日時、参加者数、実施形態

実施日時	参加者数	実施形態
令和 5 年 1 月 3 1 日(火) 14:00-16:00	5 5 名 (小中学校、高等学校、特別支援学校)	対面参加とオンライン参加

(2) A管内の概要

本研究に関係する項目に関して、その概要を以下に述べる。

① 管内の教員の年齢構成

A管内の教員の年齢構成は、教員の全世代に対して若い教員の割合が高い特徴がある。北海道教育委員会提供のデータによると、令和 2 年 4 月 1 日現在において、20 歳代、30 歳代の割合を見る



と、小学校、中学校ともに約 56%、公立高等学校で約 60%、公立特別支援学校で約 70%である。また、全学校種とも、ミドルリーダー層の 40 歳代の教員の割合が 3 割前後である。

したがって、A 管内は、全学校種において若手教員の育成が課題の 1 つとなっている。また、40 歳代の教員の割合が 3 割程度であることから、学校によっては、20 歳代の後半から校内組織のリーダー的な役割を担うことが期待されることになる。このような状況を踏まえると、学校経営における人材育成の重要度が高い管内であるといえる。そこで、次項では、校長の配置状況を見ていく。

#### ② A 管内の小中学校の校長の配置状況

A 管内の公立小中学校の校長の経験学校数は、図表 11 のとおりである。1 校目の校長が約半数であり、1 校目と 2 校目を併せると校長の人数に占める割合が約 7 割を超える。また、他管内からの転入もある。

図表 11 A 管内の公立小中学校の校長としての経験学校数

経験学校数	1 校	2 校	3 校	4 校	5 校	合計
人数(人)	27	13	6	5	1	52

#### ③ A 管内の校長研修に必要な要件

A 管内は、①のような教員の年齢構成と②のような校長の配置状況にあることから、学校ビジョンの構築や校内組織などの環境整備、教職員の人材育成、地域とともにある学校づくりに向けた地域との連携などの学校経営の基本を学ぶとともに、今日的な学校経営上の課題への対応や新たな施策の理解などを併行して学ぶ必要がある。特に、教職員の人材育成に係る研修内容が重要になる。

ところが、学校経営課題は、当該学校が抱える様々な要因が関連して生じており、その改善は特殊解になる場合が多いという特性を有している。したがって、校長に対して一般論や施策の概要を伝達し、個々の校長が自身で改善方策を構想するような研修だけでは不十分である。

そこで校長対象の研修会で必要となる要件は、自校の学校課題を俎上に挙げ、校長自らが、自身の困り感や悩みを自己開示し、自身で思考した改善方策を参加者同士で交流するという研修形態である。このような形態は、自身の実践を基にした校長個人の省察と参加者同士での省察を繰り返すことで、自身の思い込みや価値観を検討することにつながるからである。また、自身の学校課題の解決に関して参加者の見方や意見を交えて検討することができる。さらに、このような協働的な学びを通じての集団での成長や協働的な学びに必要な要件を自身が実体験できることである。

そして、校長自らが実体験からの気づきや構想した学校経営課題の改善方策などは、個々の学校において、管理職と教員とが関わる場面、教員同士が関わる場面、校内研修の場面などへの還元につながることを期待される。

#### ④ A 管内の校長研修会の実施状況

北海道教育庁の A 教育局が主催する近年の管理職研修会は、次のような戦略的な取組を展開している。まず、令和 2 年度に、他管内から転入した校長を対象とした研修会を新たに実施した。趣旨は、A 管内の学校経営上の課題の特性を踏まえることであった。続いて、令和 3 年度からは、A 管内の小中学校や高等学校及び特別支援学校の校長を対象に夏季と冬季の 2 回の校長研修会を実施した。ここでは、筆者を講師として、学校経営の理論的な内容と自身の学校経営の点検を行った。

今年度は、前年度と同様に 2 回の開催であった。ただし、A 教育局を主管として、A 管内の小中学校長会、高等学校長協会、A 研修センターの共催による合同研修会に変更された。これは、A 管内の教育の重点である 12 年間の学校教育を接続させ学校教育の充実を目指すということを踏まえたものであった。また、A 教育局主催の各学校種の校長研修会に召集されて参加する形態から、自らが所属する団体や A 管内の教員研修をけん引する研修センターが連携して主体的に開催する研

修会へと転換した意義もあった。1回目の内容は、研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励の実施に向けて、施策の背景や対話の理論を学び自校での実践を個人とグループで構想する内容とした。研修後には、対話に基づく受講奨励を実施する際の具体的なイメージを持ちながら実践を行い、その結果を2回目の研修会で共有するような流れとした。今回の研修試行は、2回目の校長研修会に位置付けた。

### (3) 研修試行の実際

#### ① 事前課題と対面交流の組み合わせ

研修準備		研修中		合計時間
OD	所要時間	対面(集合、オンライン)	所要時間	
研修中に含む	0分間	筆者が、共用事前課題[1][2][3]の全てを進行した。[1]の個人演習の後に対面交流(グループ、全体)、[2]の講義の後に、[3]の個人演習と対面交流(グループ、全体)を実施した。1グループの人数は3～5人とし、13グループ編成とした。(集合7、オンライン6)	120分間	120分間

注1、[1]：自身の実践を振り返ったり、研修テーマに関する自身の認識を確認したりする演習

注2、[2]：研修テーマに関連して参考となる理論や施策を簡潔にまとめた講義の視聴

注3、[3]：講義を踏まえて最初の演習を再検討

#### ② 研修試行の流れ

時間	活動名	活動概況	ファシリテータ(筆者)の役割
14:00	全体説明	説明の要旨 [研修のねらいと進め方の確認] ・ねらい：学び合う教師集団の構築のために取り組めることは何か ・進め方：対面交流(グループ、全体) [対面交流のルール] ・相手の発言の傾聴と受容 ・わからないことや聞きたいことは質問 [進行役としての留意点] ※ファシリテータの体験 ・グループ内での互選を依頼 ・話しやすい雰囲気づくり ・交流の様子を観察し、必要に応じて質問 ・発言を概念化し共通点を探究 [気づきの観点] ・自身の認識が揺らいだこととその要因 ・他者の認識の受止とその時自身の感情 ・何が明らかにできたのか ・「教員が学び合う姿」に必要な要件	[場をつくり、つなげる] 本研修は、校長が自校の教職員とともに実践することを想定した体験であることを理解いただくよう説明した。その際には、やらされているような気持ちを持たれないよう、まずは、学校で実践する際には、できることからスモールステップで進めていいことを強調した。
14:15	事前課題<1> 個人演習	ワークシートの1-1、1-2を活用して、個人で「教師が学び合う姿」のイメージを記述した。	[受け止め、引き出す] あくまでも、自身の経験から「いいと感じた」場面を思い出して記述するよう説明した。個人演習を見て回った。記述が進まない参加者には、質問するなどしてサポートした。
14:25	対面交流グループ交流	進行役が参加者に声をかけ、記述を終えグループ交流が始められる状況を確認して開始した。 ・参加者同士のあいさつ ・参加者が順番に自身の認識を発表 ・質問や応答 ・気づきの観点を踏まえた交流 「教師が学び合う姿」に関する気づき	対面交流を見て回る。

		グループ交流からの気づき ・感謝と拍手で一旦終了	
15:00	対面交流 全体交流	集合会場2グループ、オンライン参加1グループを指名して交流の様子を発表し、全体で共有した。 発表は進行役	[かみ合わせ、整理する] 発表で出された気づきや行動目標などを、概念化して全体で共有できるようにした。 複数のグループに共通する点を整理して示した。
15:10	事前課題 <2> 講義	筆者が、施策と関係する理論を講義した。	[場をつくり、つなげる] 施策や理論を業務の場面につなげてイメージできるよう、具体的な場面や生じる課題等を提示した。また、途中で参加者に質問し、ペアで意見交換する場面を取り入れた。
15:30	事前課題 <3> 個人演習 グループ 交流	事前課題<1>での気づきと講義とを関連付けてワークシートの1-1、1-2の再検討を行った。	[場をつくり、つなげる] 個人演習を見て回った。事前課題<1>のようなサポートは不要であった。個人演習の段階から、グループのメンバーで意見交換するグループも見られたことから、グループ交流を交えて実施することを提案した。
15:45	研修まとめ	研修のまとめとして、個人演習とグループ交流で把握した気づきを何点か紹介した。その後、学校課題や教職員の関係性に応じて、実施可能なことから取り組みたいという行動目標を紹介した。	[まとめて、分かち合う] 自校で実践する際に課題となる気づきや、これまでの見方や考え方の転換などの気づきを選んだ。
後日	研修後	研修振り返りシート記入（資料1）	



(写真1)研修会の様子1



(写真2)研修会の様子2

### ③ 研修試行の結果の分析と考察

研修試行結果の分析は、参加者の研修振り返りシート(以下「振り返りシート」という)の記述から分析した。振り返りシートの記述は、研修試行2週間後に実施した。これは、研修での学びを自身で再整理して、実践の構想をイメージする期間をとるねらいであった。研修試行結果の参加者の振り返りシートは、中原ら(2022)が紹介している企業の事例(同、p156)を参考に筆者が作成した。振り返り項目と振り返る観点は図表12のとおりである。集約した振り返りシートの枚数は48枚であり、全参加者の約87%の協力を得た。

図表 12 振り返り項目と振り返る観点

振り返りの項目	振り返る観点
1 事実の確認	その時の状況、自分の行動、他者の行動など、記憶に残った事実を客観的に記述する。
2 感情の確認	出来事が起こったときの自分の感情を記述する。
3 感情の分析	あなたの感情の背景には、どのようなことがあったと思うのかを記述する。
4 教訓	確認した出来事や生じた感情から得られた教訓や気づきを記述する。
5 アクションプラン	得られた教訓を、どのような場面や状況で応用しようとするのかを記述する。

※中原ら、2022、p156 の経験学習シートを参考に筆者が作成した。

以下に、項目ごとの記述を取り上げ、概要を整理した。

### < 1 事実の確認 >

[参加者の振り返りシートの記述結果]

記述内容の観点は3点に区分した。1点目は、対面交流自体を対象としたものである。2点目は、講義の内容に関するものである。3点目は、対面交流や講義から自身を振り返ったものである。なお、記述内容の観点に区分する際に、判断できない記述は除いた。結果を図表 13 に整理した。

図表 13 振り返りシート<事実の確認>の記述概要

記述内容の観点	概要	割合
対面交流自体を対象としたもの	<p>[参加者の実践や経験の共有]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>他の参加者(ベテラン校長)が発表した実践(働きやすい職場づくり、個々の教職員の課題把握、適材適所の校内人事配置等)</li> <li>他校(小規模)の校長からメンター研修を校長から呼びかけて実施しているという現状報告</li> <li>各校長の実体験や現任校の様子で、職員とのコミュニケーション、前向きな合意形成の難しさの交流内容</li> <li>「教師が学び合う姿」について、若い頃の話がされている方が非常に多かった。また、「協働の文化」の大切さについて強調されていたこと。</li> <li>定期的な会議や研修はもちろん、放課後等にお互いに交流し合っている事実</li> <li>児童の実態を基にして、指導法について交流したり教え合ったりしている事実</li> <li>小・中・高の先生方がICTを活用した授業づくりについて活発な意見交換をしている姿</li> </ul> <p>[対面交流の仕方や機能]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>悩みやご苦労を、本当に素直な気持ちで話している様子。グループの全員がリラックスし、互いの失敗も成功も語り合っていたこと。</li> <li>教職員と共有化できないことが自分だけではなかったこと。</li> <li>4人それぞれが、違う視点で「教師が学び合う姿」を言語化し交流したこと</li> <li>事実について交流し合っている。アイデアや考えを出し合い、より成果(効果)ができるように練り合うことができたということ。</li> <li>対話がなくては、深まらないことを実感した。表面的な対話に終わってしまう場合もあった。</li> <li>小学校と中学校・高校管理職の授業研究の在り方に関する悩みの違いを実感</li> <li>近隣小中、高校の校長先生方が学校経営について考えていること、その方針と具体策について知ることができた。</li> <li>近隣校では日常から建設的な協議が行われていることを知ることができたこと。</li> <li>近隣の小中高校長が、考えが一致していることを確認できたこと。</li> <li>他者との協議による、課題内容の共有化。相手の発言の真意の分析</li> </ul>	約 40%
講義の内容に関するもの	<p>[教師の新たな学びの姿]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>教師が学び合う姿の言語化①(5分間)の思考</li> <li>中教審で示された「新たな学びの姿」の確認(2)</li> <li>教師の学びの姿が子どもたちの学びの相似形である。(2)</li> <li>大人と子供の学びの違い(2)</li> <li>教師の学びは、当たり前ではなく、教師が学び合おうとする環境づくりが大切であること。</li> </ul>	約 25%

	<p>[校長の役割]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「新たな学びの姿」校長に求められている資質・能力としての7点</li> <li>・校長の役割と協働の文化(2)</li> <li>・心理的安全性の確保と働きやすい職場づくり。</li> <li>・「現場の経験」も含む学びのスタイルの多様性を重視するということ。</li> </ul> <p>[職場の関係性]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「対話」が教師の研修のキーワードとなるということ。</li> <li>・職員間の対話について、声の大きい人、強い人がリードすることが多くあるが、大切なのは、意見の表出、視点の多角化、納得解の提示であること。</li> </ul>	
対面交流や講義から自身を振り返ったもの	<p>[自身の言動や実践]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自身の言動や態度について考えるきっかけとなった。</li> <li>・自分の考えを整理して端的に説明、相手の話を聞きながらその内容を具体的にイメージすることができたこと。</li> <li>・これまでの活動を振り返って考えたり、新たに気づいたりすることができた。私自身の実践も「重要感」「共有感」というワードで整理することができた。</li> <li>・他の校長は「教師が学び合う姿」を研修体制や指導的立場で見れていたが、自分は実際の授業に関する視点で考えていることに気づいた。</li> <li>・過去の成功経験を思い出した。</li> <li>・「主体的な教職員個々の学び」や「教職員による協働的な道徳科授業の練り上げ」「チャレンジしたことのリフレクション」があったのは、「道徳科授業の学年別複式授業の〇〇小スタンダード」を構築し、公開授業研で提示するという「明確な目標」があったため、ということに気づいた。</li> <li>・組織的に学びを進めることが必要であるとともに授業研究等のリフレクションの在り方を考えるきっかけとなった。</li> <li>・日々の実践を振り返り、自分はどのような校長を目指すのかをあらためて問う中で、講義、対話による情報の咀嚼により、問いが細分化され、課題が再構築された。</li> </ul> <p>[校長の役割]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「私たちは、どのような校長を目指す」のか、この地域の校長像を明らかにすること。</li> <li>・「強い校長像」として方針を一方向的に説明し、具体化を迫り、結果を批判し、改善させる自身の実践への反省</li> <li>・各人が書きだした事例について、交流したこと。校長があれこれと指示を出すのはよくないと思った。</li> <li>・管理職が「対話」で多様な教職員へ主体的な学びへ向かう支援をし、協働的な学びを実現しようと行動してみたが、思うようにいかないこと。教職員の多様な考えを尊重し、一つの方向へ向かわせることが、とても難しいと改めて感じた。</li> <li>・「協働の文化」を創っていくために必要なもの・ことは何かを考えた。</li> </ul> <p>[教師が学び合う姿]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「学び合う姿」を意識的に感じたり、客観的に考えたりすることはなかった。</li> <li>また、管理職として研修に参加した際にも、教員と同じ土俵に立つべきかどうか自分の立ち位置を曖昧に感じていた。</li> <li>・「教師が学び合う姿」についてはこれまで、あまり意識していなかった。</li> </ul>	約35%

[参加者の振り返りシートの記述結果の分析と考察]

参加者が記憶に残った事実では、対面交流自体を対象としたものの割合が約40%で最も多かった。次に、対面交流や講義から自身を振り返ったものが、約35%であった。3番目は、講義の内容に関するものが、約25%であった。このことは、前述したオンデマンドコンテンツ作成の基本的な方向性で示した「成人学習の場面では、知識を一方向的に伝達するのではなく、学習者の経験を活用する集団討議法、シミュレーション、問題解決学習、事例研究」(岩崎、2019、p130)や「仲間同士の相互支援的活動」(同、p130)が有効になるであろうとしていることが実際に示されたと言える。

では、記述の概要を具体的に見ていく。まず、対面交流自体を対象としたものである。概要は、2点に整理した。1つ目は、「参加者の実践や経験の共有」である。2つ目は、「対面交流の仕方や機能」である。

1つ目の「参加者の実践や経験の共有」では、「他の参加者(ベテラン校長)が発表した実践」や「各校長の実体験や現任校の様子で、職員とのコミュニケーション、前向きな合意形成の難しさの交流内容」など、実践事例や実務上の悩みの共有が記憶に残ったとの記述であった。2点目の「対面交流の仕方や機能」では、「悩みやご苦労を、本当に素直な気持ちで話している様子。グループの全員がリラックスし、互いの失敗も成功も語り合っていたこと」や「教職員と共有化できないことが自分だけではなかったこと」など、対面交流が、自身の悩みや失敗という弱みも共有できる場であったことが記述されていた。また、「4人それぞれが、違う視点で「教師が学び合う姿」を言語化し交流したこと」や「事実について交流し合っている」という、対面交流の仕方に関する記述が見られた。さらに、「対話がなくては、深まらないことを実感した。表面的な対話に終わってしまう場合もあった」という、対面交流を行う上で対話に重要性に触れる記述もあった。

このことから、対面交流では、参加者の成功体験や失敗体験、悩み等を共有する意義があることを改めて確認することができた。また、自身の経験や心情を率直に話せるようにするためには、参加者の異なる視点を尊重することの重要性も認識されていた。さらに、参加者の記述では、リラックスできる雰囲気づくりや参加者個々の視点を尊重すること、事実に基づき交流することなどの大切さが示唆された。対面交流の様子を筆者が観察した際にも、相手の話を頷いて聞く姿や共感して相槌を打つ姿、笑顔で話す姿が多く見られた。これは、エイミー・C・エドモンドソン(2014)が、「心理的安全性を高めるためのリーダーの行動」(同、pp180-181)で示している「直接話のできる、親しみやすい人になる」(同、p181)や「現在持っている知識の限界を認める」(同、p181)、「自分もよく間違えることを積極的に示す」(同、p181)に通じることであるといえる。このような行動や考え方により、安全で安心できる対話の場づくりにつながる実感を得たといえる。一方、対話の重要性は理解するものの、実践の難しさを感じている記述もあった。

次に、講義の内容に関するものについてである。概要は、3点に整理した。1つ目は、「教師の新たな学びの姿」である。2つ目は、「校長の役割」である。3つ目は、「職場の関係性」である。

1つ目の「教師の新たな学びの姿」では、中央教育審議会答申(2022)で示された内容の確認や「教師の学びの姿が子どもたちの学びの相似形である」ことや「大人と子供の学びの違い」を納得するという認識が示された。2つ目の「校長の役割」については、これからの校長に期待されている役割を再認識したことが挙げられていた。また、職場の協働の文化をどのように構築するのか、「心理的安全性の確保と働きやすい職場づくり」に関する記述もあった。3つ目の「職場の関係性」では、「対話」が教師の研修のキーワードとなることや「職員間の対話について、大切なのは、意見の表出、視点の多角化、納得解の提示であること」など、対話に関する関心が挙げられた。

つまり、講義で記憶に残った内容は、これからの学校経営を構想したときに、必要となる「校長の役割」や「教師学び合う姿」がどのようなものであるのかということであった。また、それを実践し具体化するために「職場の関係性」をどのように構築していくのかという関心であった。そして、対話の重要性が認識されたと言える。これらは、自身の実践の構想と講義を関連付けた際に参加者が重要と考えた内容が挙げられたものと予想した。

次に、対面交流や講義から自身を振り返ったものについてである。概要は、3点に整理できた。1つ目は、「自身の言動や実践」である。2つ目は、「校長の役割」である。3つ目は、「教師が学び合う姿」に整理することができた。

1つ目の「自身の言動や実践」では、自身が省察した際に、どのような方法や材料が用いられたのかが示されていた。例えば、方法は、「自分の考えを整理して端的に説明」や「相手の話を聞きながらその内容を具体的にイメージすること」などが挙げられていた。また、材料としては「これまでの活動」や「他の校長」の視点、「過去の成功経験」などが挙げられた。これらのことから、

自身の実践や経験を基に、他者との交流を通じて自身の省察が行われる過程が確認できた。さらに、「日々の実践を振り返り、自分はどのような校長を目指すのかをあらためて問う中で、講義、対話による情報の咀嚼により、問いが細分化され、課題が再構築された」との記述は示唆的であった。

つまり、これからの研修の構想においては、自身の業務上の課題や目標を問う過程に、講義や他者との交流により自身が省察を行うことで課題や目標が精緻化できるのではないかということである。併せて、主体的な参加を促進することにもつながるのではないかということである。

2つ目の「校長の役割」については、まず自身の現状への問い直しが見られた。例えば、自身が「強い校長像」として方針を一方向的に説明し、具体化を迫り、結果を批判し、改善させる自身の実践への反省、「校長があれこれと指示を出すのはよくないと思った」などが挙げられた。これらは、対面交流を通じて、自身の省察から導き出されたことが重要である。また、自身が実践している「対話」について、難しさを再認識した記述も見られた。ここでも、対話の難しさが認識された。

「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた体制構築の具体として、研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励が位置付けられ、これからの校長はその役割を担うことになる。しかし、研修試行に参加した校長は、対話の実践の難しさを感じていることが明らかになった。このことは、校長が教職員との対話を通じて実感したことであれば、教職員も同様な課題を感じていることが想定される。したがって、このような実態を踏まえると、対話の重要性を発信するだけでは、その実行性が高まるとは考えにくい。そこで、対話に関する校内研修等の位置付けも必要になるものと考えた。

3つ目の「教師が学び合う姿」では、「学び合う姿」を意識的に感じたり、客観的に考えたりすることはなかった、「教師が学び合う姿」についてはこれまで、あまり意識していなかった」という記述があった。これらは、重要な示唆を含んでいる。つまり、これまで、資質・能力の向上が、教員個々の取組と捉えられ、個々の努力に依拠していたのではないかということである。

また、「管理職として研修に参加した際にも、教員と同じ土俵に立つべきかどうか自分の立ち位置を曖昧に感じていた」という記述も見られた。これらは、校内研修の位置付けが、教員のみでの学びの機会とされていたのではないかということである。そして、管理職が指導助言者として関わる姿が浮かび上がる。「教師が学び合う姿」が、学校において、具体的にどのような姿を構想するのかについて重要な観点を示していると言える。

以上、「参加者が記憶に残った事実」の記述分析と考察を述べた。これらのことから、「教師が学び合う姿」の実現に必要な要素を次の6点に整理した。

1点目は、教師が学び合う姿の実現には、実践事例や参加者の経験(成功したことも失敗したことも含めて)を対面で交流することが大切であるということである。2点目は、対面交流を参加者にとって意義あるものにするためには、「心理的安全性を高めるためのリーダーの行動」(エイミー・C・エドモンドソン、2014、pp180-181)が重要であるということである。3点目は、対面交流を深めるためには対話が重要であるが、その実践は難しいということである。4点目は、講義(事前課題)等では、「教師が学び合う姿」の実現につながる内容を位置付けることである。例えば、「教師が学び合う姿」がどのようなものであり、その実現に向け「職場の関係性」をどのように構築していくのか、それにとまなう「校長の役割」などが構想される。

5点目は、講義(事前課題)や対面交流を通じた自身の省察の重要性である。例えば、これからの研修の構想においては、自身の業務上の課題や目標を問う過程に、講義や他者との交流により自身が省察を行うことで課題や目標が精緻化できるのではないかということである。6点目は、1～5点目の要素によって、参加者の主体的な参加が促進されるということである。つまり、1から5を含んだ研修デザインの重要性である。

次項では、「参加者が記憶に残った事実」のときに、どのような感情が紐づいていたのかを探る<感情の確認>について見ていく。

## < 2 感情の確認 >

[参加者の振り返りシートの記述結果]

記述内容の観点は4点に区分した。1点目は、自身の実践と関連付けたものである。2点目は、自身の認識や意識に対するものである。3点目は、参加者との関わりに関するものである。4点目は、自身の経験に関するものである。なお、記述内容の観点に区分する際に、判断できない記述は除いた。結果を図表14に整理した。

図表14 振り返りシート<感情の確認>の記述概要

記述内容の観点	概要	割合
自身の実践と関連付けたもの	<p>[校長の在り方]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話しかけられやすい校長、相談しやすい校長、そんな場をしっかりと提供できる校長をめざしていかないといけないなあと強く感じた。</li> <li>・自分の校長像は、あったものの、管内の校長像としての意識はあまりイメージしていなかった。「なるほど」と痛感しました。</li> </ul> <p>[自身の実践の確認]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「教員同士の新たな学び」というキーワードを今まで十分に意識していなかった自分や管理職として自校の研修に不十分さを感じていることに改めて気がついた。</li> <li>・それなりに「目標」を提示しているつもりであったが、「つもり」で終わっているのではないか、という疑念の感情を抱いた。</li> <li>・2年間、授業改善に取り組みやすいよう、授業後に生徒の学びについて交流できるようにしてきたことが適切であったか。</li> <li>・「今年度、研修担当者が中核となって推進してきた校内研修のスタイルや内容が間違っていないかった」「取り組んできてよかった」と、気持ちが少し楽になった。</li> <li>・若い教師や経験の浅い教師が、これで良いのかと日々不安を抱えながら実践していることを踏まえ、少しでも解消を図りたい、不安を取り除きたい。</li> </ul> <p>[方策の模索]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が考えていること、自分の考えで不足していることについて、どのように補完していけばいいのか心の中で組み立てを考えた。</li> <li>・自分だけではないことに安心しつつも、解決策がなく悩みが解消されたわけではない。教師が学び合う姿として「こうあるといいな」のイメージは言語化できるが、それをどう実践するのか具体的な構築が出来ていない。</li> <li>・課題や目標をどうすれば共通に、常に意識させることができるだろう？</li> <li>・理念はその通りであるが、職員集団における年齢構成、経験差などにも大きな影響を及ぼすので、対話が成立しにくいと感じた。</li> </ul>	約37%
自身の認識や意識に対するもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・冷静な感情で話しを受け止めていた。</li> <li>・反省だけに留まってはいけない。未来志向、課題解決志向で対応していくことが重要であると感じた。</li> <li>・教師も児童も立場は違えども、同じ人間として、学び続ける人として求められることが同じだということに率直に共感できた。</li> </ul>	約13%
参加者との関わりに関するもの	<p>[よき関係性の実感]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前向きに振り返ることができたことで、積極的な意見が出せると感じた。</li> <li>・ざっくばらんな雰囲気の中で、リラックスして安心感をもちながら思いや考えを出し合うことができていました。</li> <li>・話を聞いて突き詰めていくと、思考の根本が同じと気づきうれしくなった。</li> <li>・周囲との協働性・同僚性を感じた。</li> <li>・他者との学びにより自分だけの思考を越えて、幅広い角度で課題解決が可能になると実感した。</li> <li>・アイデアを出し合える教職員集団。誰かに伝えたいくなる状況</li> </ul> <p>[関係性を高める気づき]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・聞く側の「問い」の質が重要であり、そのためには、相手の考えを深める「コーチング」等の手法が必要であることを実感した。</li> <li>・よく考えてみれば、協議での役割を別に固定化する必要はないのかも。</li> </ul>	約43%



	<ul style="list-style-type: none"> <li>・会に出ている全員が立場を超えて自分の意見を肯定的に言い、まずはそれをみんなが受け入れる、ためにはどうしたら良いのだろうか。</li> <li>・何でも言いやすい環境、否定されない環境を整えるだけではなく、批判的に問題を探究する視点がなければ、物事を改善する方向に導いていけないのだと感じた。</li> <li>・同じ地域にいても、意見を交流する機会を設けなければ、双方の考えを知る機会に乏しいということ。</li> </ul> <p>[他者の考察]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・右も左もわからない頃に、お世話になった先輩教師の姿を思い浮かべているのであろう。</li> <li>・各校長が自校の教職員とのコミュニケーションや職員同士の関係の作り方、方針の浸透のさせ方に困難を感じている傾向が強まっている。</li> </ul>	
自身の経験に関するもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・20代は、ベテランの教師が多かった(中学校)学校に赴任することができたので、授業方法、生徒指導について多く学ぶことができた。とても参考になり、自分も組織の一員となることができたと感じた。</li> <li>・困った出来事が起きたとき、児童への指導・支援をどのようにしたら良いのか当方にくれていた。</li> </ul>	約7%

#### [参加者の振り返りシートの記述結果の分析と考察]

出来事が起こったときの自分の感情では、参加者との関わりに関するものの割合が約43%で最も多かった。これは、記憶に残った事実(対面交流自体を対象としたものの割合が40%)に対して生じた感情の割合が、ほぼ一致している。次に、自身の実践と関連付けたものが、約37%であった。これは、記憶に残った事実(対面交流や講義から自身を振り返ったもの割合が約35%)に対して生じた感情の割合もほぼ一致している。3番目は、自身の認識や意識に関するものが、約13%であった。4番目は、自身の経験に関するものが、約7%であった。

では、記述の概要を具体的に見ていく。まず、1点目は、自身の実践と関連付けたものである。概要は、3点に整理した。1つ目は、「校長の在り方」である。2つ目は、「自身の実践の確認」である。3つ目は、「方策の模索」である。

1つ目から見っていく。自身の校長としての在り方を感じたものがあった。「話しかけられやすい」「相談しやすい」ということは、前述したエイミー・C・エドモンドソン(2014)が、「心理的安全性を高めるためのリーダーの行動」(同、pp180-181)で示している「直接話のできる、親しみやすい人になる」(同、p181)に通じるものであった。また、「管内の校長像」という視座を得たことの記述があった。

2つ目は、自身の実践とつなげて、「「取り組んできてよかった」と、気持ちが少し楽になった」という安心感や、「少しでも解消を図りたい」という意欲があった一方、「自校の研修に不十分さを感じていることに改めて気がついた」、「「つもり」で終わっているのではないか」、「適切であったか」というものもあった。つまり、記憶に残った事実の背景は、安心感や意欲という感情や不十分さに気づいたという感情があったことが示された。ただし、例えば「しなければよかった」のような否定的な感情は見られなかった。3つ目は、自身が方向性を模索しているものであった。例えば、「自分だけではないことに安心しつつも、解決策がなく悩みが解消されたわけではない」、「イメージは言語化できるが、それをどう実践するのか具体的な構築が出来ていない」、「理念はそれとおおりであるが、職員集団における年齢構成、経験差などにも大きな影響を及ぼすので、対話が成立しにくいと感じた」などがあった。この感情は、参加者の切迫した悩みを吐露していると考えられる。したがって、このままでは具体の実践につながらないことが予想された。

2点目は、自身の認識や意識に対するものであった。これは、自身の実践に関するものと近い感情であるが、具体の実践に焦点を当てるのではなく、広く自身の在り方や意識に関する感情として区分した。概要の区分はしていない。ここでは、「未来志向、課題解決思考」の重要性や「教師も児童も立場は違えども、同じ人間として、学び続ける人として求められることが同じ」というこ

とへの共感があった。3点目は、参加者との関わりに関するものである。概要は、3点に整理した。1つ目は、「よき関係性の実感」である。2つ目は、「関係性を高める気づき」である。3つ目は、「他者の観察」である。

1つ目は、対面交流から感じた関係性についての肯定的な感情であった。例えば、「ざっくばらんな雰囲気の中で、リラックスして安心感」を持つことができると、「思いや考えを出し合うことができている」「誰かに伝えたい状況」と感じていた。また、他者と関わることで「自分だけの思考を越えて、幅広い角度で課題解決が可能になると実感」したことや、「話を聞いて突き詰めていくと、思考の根本が同じであることに気づき、うれしくなった」との記述があった。さらに、交流から、「周囲との協働性・同僚性」を感じたとの記述もあった。2つ目は、関係性をさらに高めるための気づきがあった。例えば、「聞く側の「問い」の質」の重要性に触れ、「相手の考えを深める」関わりに関する記述があった。また、「批判的に問題を探究する視点」の重要性もあった。さらに、「役割」の再考や「意見を交流する機会」の必要性に関するものもあった。3つ目は、他者を考察した気づきであった。他者の発言から、他者がどのように経験を価値付けているのか、実践に困難を感じているのではないかなどを考察している記述もあった。

つまり、出来事が起こったときの自分の感情が、他者との関わりによって引き起こされていることが確認されたと言える。それは、対面交流のやり取りから、その場の雰囲気や肯定的な関係性を感じたというものであった。また、その場の心地よい雰囲気に安住するばかりではなく、関係性をさらに高める関わり方を模索する感じ方もあったということである。さらに、他者への関心も示された。

4点目は、自身の経験に関するものであった。共通して自身が若かったときを思い出し、当時の困り感や同僚からの支援に感謝する感情であった。これらは少数ではあったが、初任校や初任段階での経験やそのときの感情が、その後の教職に長く影響を及ぼす一面があることを示していると思われた。

以上、出来事が起こったときの自分の感情の記述分析と考察を述べた。これらのことから、他者の認識や出来事をどのように受け止めることができたのか、その時自身はどのような感情を持ったかのかについて、次の5点に整理した。

1点目は、自身が記憶に残っていることと、そのときに生じた感情を関連付けることで、自身の前提や重視している価値観などを確認することができたということである。2点目は、校長としての人としての在り方や地域の校長という視座を挙げた思いがあったということである。3点目は、自身の実践を振り返り、肯定的に感じたり批判的に捉えたりした思いがあったということである。

4点目は、不安や模索など自身の悩みを吐露する思いがあったということである。5点目は、初任校や初任段階での経験やそのときの感情が、その後の教職に長く影響を及ぼす一面があるということである。

つまり、出来事が起こったときに生じる自身の感情に向き合うことについて、坂田(2019)は、「事実や現象を確認し、その是非を検討するだけでは、リフレクションは不十分だと言えます。なぜそのような行為に至ったのか、なぜそのように考えたのか、なぜそのように感じたのかという問いに答え、前提に迫っていくことが、あるべきリフレクションの姿だと言えます」(同、p8)としていることは示唆的である。自身の感情がどうであったかにとどまらず、その感情の背景までを探る省察の重要性である。次項では、感情の背景を探る〈感情の分析〉について見ていく。

### < 3 感情の分析 >

[参加者の振り返りシートの記述結果]

記述内容の観点は4点に区分した。1点目は、自身の経験(実践)と関連付けたものである。2点目は、自身の認識や意識と関連付けたものである。3点目は、参加者との関わりに関するものである。4点目は、職場の環境と関連付けたものである。なお、記述内容の観点に区分する際に、判断できない記述は除いた。結果を図表15に整理した

図表15 振り返りシート<感情の分析>の記述概要

記述内容の観点	概要	割合
自身の経験(実践)と関連付けたもの	<p>[自身の経験(実践)の再確認]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(自校の校内研修の課題)を踏まえて取り組んでいたつもりだが、まだ不十分な面が見られることを受け止めたため。</li> <li>・自分では「やっているつもり」であったが、実は「できていない」ことがあり、これからも同様のことは起こりえること。</li> <li>・(自校の校内研修の課題)を踏まえて取り組んでいるが、現実にはそうっておらず自分の未熟さと力量不足を強く感じている。</li> <li>・様々な実践や計画が断片的なものとしてとらえられていることに気づき、そのことについて統合的に整理する必要があること、そのような力が身に付いていないと感じる。</li> <li>・自分なりに教師の学び合っている姿に、近づけていると思っていた。結果、しっかりとした方針を持たずに学び合いを、学年部会、分掌部会に委ねていた甘さがあった。</li> <li>・教職員の強みを活かし、働きがいを高めているかを考えた。</li> <li>・必要な情報を収集・整理・分析して教職員に与えているだろうか。</li> <li>・小中が緊密に連携し9年間を見通した教育の中で勤務したという実感がない。</li> <li>・過去の職場では関係性が良くない職場もあったので、そのような環境では確かに一人一人が素直に自分を表現できていなかった。そういう意味でも人間関係という土台の重要性は十分に理解できる。</li> <li>・違いを認める職員の土壌づくりが弱かった。ファシリテートをしっかりおこなってこなかった。</li> <li>・心理的安全があり、違いを共有する学校経営をおこなってこなかった。</li> <li>・個別面談では、自分の意見を持って話ができるが、集団になると、意見表明がほとんどなされない。意見を出し合い、認め合いながら解決策を導き出す訓練を行っていく必要があると感じた。</li> <li>・一人一人の教職員は、「個別最適な学び」「協働的な学び」というキーワードは記憶していますが、経営方針の理解不足を感じる場合があります。</li> </ul> <p>[経験や実践の肯定的な受け止め]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一教師として体験してきたことが自分自身の揺るがない教育信念となっている。</li> <li>・これまでの自己の経験</li> <li>・今までの自分の教職員人生を振り返ったとき、お互いの考えや思いを率直に話し合える関係性のある職場は、活気があり、新しい方策や挑戦があったこと。</li> <li>・自分自身も温かく長い目で育てていただいたことに感謝の思いがある。</li> <li>・「協働の文化」が職場内に築かれつつあることで、職場の雰囲気や生徒の学校生活が望ましい状況に変化してきたこと。</li> <li>・「やる時には、気づいてみんなでやろう」の投げかけが浸透されている。</li> </ul> <p>[職務上の悩みや困り感]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・どのようなことを行えばよいのか不安に思うことがたくさんあった。</li> <li>・職員の信頼関係ができるまでは、困った出来事を一人で抱え込んで解決するのか、相談して解決するか悩んでいた。(一人で責任を負わなければならないと感じていた。)</li> <li>・「これでいこう」と研修担当者に自信をもって取り組むよう支援し、教職員の受け止めも総じてよかったものの、「別な方法はなかったか」「教職員相互に深く学び合えていたのか」という心配や迷いがあった。</li> <li>・校長としてどうすれば心理的安全性のある職場にすることができるか悩んでいたところにこのような研修を受けることができ、気持ちを新たにすることができた</li> </ul>	約45%

	<p>思います。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・効果的な組織マネジメントはどうあるべきか、模索していた。</li> </ul>	
自身の認識や意識と関連付けたもの	<p>[他者への期待]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の中には、その先生に対する強い思いや、なんとか頑張ってもらいたいという感情だけが前面に出されているのかもしれない。そんな背景があったのかもしれない。</li> <li>・本事実に限らず、日常的に本校教職員のすばらしさを見聞していたこと。本校教職員を信頼していること。</li> <li>・授業づくりに対して、真摯に学ぶ先生方の姿勢が素晴らしいと思いました。</li> </ul> <p>[重視している考え方]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いに見合える教師集団であることの必要性。教師間の関係性が良い状況を常に作っていくことの大切さ。</li> <li>・学校課題を教職員みんなで共有すること。みんなで協働し、課題解決にあたる。そのためには、校長が、丁寧に説明し、教職員からの理解と納得を得ることは大切であると思う。</li> <li>・自分の感情や考えの方向性に対する安心感や自身についての客観的な認識</li> <li>・人を育てるなどの教育方法には正解がないと感じていたため。</li> <li>・「是か非か」という意識で協議するから、気軽に意見を出し合えない。職場に声の大きな人がいるから、みんなが対等な立場で学び合えない。各々の感覚やイメージで行動しているから、話が前進しない。経験する機会を設けないから、スキルも主体性も育たない。</li> <li>・授業の中でも協働的な学びを成立させるためには、まず、対話ができる環境を整えることが大切であると考えていたから。</li> <li>・協働なくして、教師集団の成長はないと確信できた。</li> <li>・校長として、めざす教職員集団の形を職員へ発信していきたい。</li> <li>・議論する前の段階（自分の意見を形成する段階）を学びの中心と捉えていたため。</li> </ul> <p>[改善の必要性]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・冷静に現状を把握し、必要と考えられる諸条件を一つ一つ整理し、時間をかけながら職員と協調できる空気感を作り出す必要があると考えられるように自己の心を落ち着かせる。</li> <li>・自分の理想等の共有化に向けた対話や相手の望みを理解しようという気持ちが必要であった。</li> <li>・常に自分自身で振り返りながら、学校運営をしていくことが必要であることを再認識した。</li> <li>・管理職として研修への関わり方を十分に理解できていなかったことに起因すると思う。</li> <li>・学校の主体性や裁量（自らの頭で考える）が弱くなっている。</li> <li>・「教員不足」「働き方改革」等で社会や教職員の価値観が変化、多様化</li> <li>・学校に求められるが課題が累積、複雑化し校長自身が自校にマッチした有効な方策を見いだせなくなっている。</li> <li>・教員として必要な資質・能力に対する疑問を感じていたため。</li> <li>・学校運営上、大切にしないといけないものが少しでも多く見つけられたらとの思いがありました。</li> <li>・教師が個別最適な学び、協働の学びを通じて「主体的・対話的で深い学び」を経験していないので、しっかり、指導できない原因となっているのではないかと。</li> </ul>	約 42%
他者との関わりに関連付けたもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループのメンバーが旧知の仲であったり比較的交流があったりしたため、本音で語り合える関係性があったと考えます。また、交流の目的が共有されていたことも要因の一つだと思われます。</li> <li>・ファシリテーション（心理的安全性）があり、なんといっても安心感をもって「対話」ができた。</li> <li>・4人それぞれが経験してきたことは違うが、苦労したことや達成感などは共有できた。</li> <li>・「予定調和」、「前年踏襲」、「カリキュラム・オーバーロード」等に陥っていた（現在も改革中）本校の実態を、他者の発言から思い出した。</li> <li>・参加者が本音で話し合っていないとも感じた。</li> <li>・先輩方の指導を受けてこれからは頑張っていくということを学ぶことができた。</li> </ul>	約 11%
職場の環境と関連付けたもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コロナ禍で物理的な「人と人の距離」のみならず、心理的な「人と人の距離」も遠く、浅くなった影響の大きさ。</li> </ul>	約 2%

#### [参加者の振り返りシートの記述結果の分析と考察]

自身の感情の背景には、どのようなことがあったと思うのかの記述では、自身の経験(実践)と関連付けたものの割合が約 45%で最も多かった。次は、自身の認識や意識と関連付けたものの割合が約 42%であった。この割合は、これに関連する項目(記憶に残った事実(対面交流や講義から自身を振り返ったものの割合が約 35%)とその時に生じた感情(対面交流や講義から自身を振り返ったものの割合が約 37%、自身の認識や意識に関するものが、約 13%))とほぼ同じ割合であった。3番目は、他者との関わりに関連付けたものの割合が約 11%であった。この割合は、これに関連する項目(記憶に残った事実(対面交流自体を対象としたものの割合が約 40%)とその時に生じた感情(参加者との関わりに関するものの割合が約 43%))に対して、三分の一以下の割合であった。4番目は、職場の環境と関連付けたものの割合が約 2%であった。

では、記述の概要を具体的に見ていく。まず、1点目は、自身の経験(実践)と関連付けたものである。概要は、3点に整理した。1つ目は、自身の経験(実践)の再確認である。2つ目は、経験や実践の肯定的な受け止めである。3つ目は、職務上の悩みや困り感である。

1つ目は、自身の経験や日常の実践を再確認することが背景になっていると思われた記述であった。共通していたことは、「教師が学び合う姿」と実践場面とを関連付けて具体の実践場面を抽出していたことである。例えば、「自校の校内研修の課題を踏まえた取組」「違いを認める職員の土壌づくり」「心理的安全があり、違いを共有する学校経営」などであった。また、自身の実践を振り返っていたことである。例えば、「取り組んでいたつもりだが、まだ不十分な面が見られることを受け止めたため」や「自分では「やっているつもり」であったが、実は「できていない」ことがあり」のほか、「取り組んでいるが、現実にはそうっておらず自分の未熟さと力量不足を強く感じている」「自分なりに教師の学び合っている姿に、近づけていると思っていた。結果、しっかりとの方針を持たずに学び合いを、学年部会、分掌部会に委ねていた甘さがあった。」などの記述があった。

さらに、「教職員の強みを活かし、働きがいを高めているかを考えた」「必要な情報を収集・整理・分析して教職員に与えているだろうか」のように自身に問いかける記述もあった。これらは、単なる反省ではなく、目指す姿を明確にしたところから、その顕著な実践場面を自身で抽出し、自身の役割と照らし合わせて検討するという振り返りであった。いわゆる、自身の思い込みや実践の確認から、その改善を志向する行動であった。つまり、自身の感情の背景の1つには、事前課題や対面交流を通じて自身の思い込みや実践を振り返り、その改善を具体的に志向する方向性があったのではないかと考えられた。

2つ目は、経験や実践の肯定的に受け止めることが背景になっていると思われた記述であった。

例えば、「今までの自分の教職員人生を振り返ったとき、お互いの考えや思いを率直に話し合える関係性のある職場は、活気があり、新しい方策や挑戦があったこと」の記述は、自身が目指す姿と共通していると思われた。また、多くの経験から当該事例を抽出したことで自身が大切にしている前提を改めて確認できたとも言える。さらに、「一教師として体験してきたことが自分自身の揺るがない教育信念となっている」との記述は、自身の価値観の背景を探り、改めて価値付けを行っていたと言える。これらは、事前課題や対面交流を通じて自身の経験や実践を価値付け、目指す姿の実現に生かそうという方向性があったのではないかと考えられた。

3つ目は、職務上の悩みや困り感が背景になっていると思われた記述であった。例えば、「職員の信頼関係ができるまでは、困った出来事を一人で抱え込んで解決するのか、相談して解決するか悩んでいた。(一人で責任を負わなければならないと感じていた。)」は、自身の過去の経験を思い出している記述であった。これは、「教師が学び合う姿」の実現には、自身の過去の経験から「職員

の信頼関係」の構築が重要であるという前提を再認識していたと思われた。また、「校長としてどうすれば心理的安全性のある職場にすることができるか悩んでいたところにこのような研修を受けることができ、気持ちを新たにすることができたと思います」の記述は、自身の悩みであることから主体的な解決を志向していたことが伺えた。したがって、参加者の課題に近いテーマ設定が、主体的に改善を志向することにつながったと思われた。

2点目は、自身の認識や意識と関連付けたものであった。概要は、3点に整理した。1つ目は、他者への期待である。2つ目は、重視している考え方である。3つ目は、改善の必要性である。

1つ目は、他者への期待が背景になっていると思われた記述であった。例えば、「その先生に対する強い思いや、なんとか頑張ってもらいたいという感情だけが前面に出されているのかもしれない、そんな背景があったのかもしれない」という記述があった。これは、自身の思いと相手の受け止め方を照らし合わせた振り返りであった。また、教員を肯定的に捉えている見方が背景にあることも示された。

2つ目は、自身が重視している考え方が背景になっていると思われた記述であった。これは、「お互いに見合える教師集団」「学校課題を教職員みんなで共有すること」「教師間の関係性が良い状況」など、教員間の関係性を重視している記述があった。また、「校長が、丁寧に説明し、教職員からの理解と納得を得ることは大切」「校長として、めざす教職員集団の形を職員へ発信」「人を育てるなどの教育方法には正解がないと感じていた」などの記述もあった。これは、校長の役割と関連付けた振り返りであった。3つ目は、改善の必要性が背景になっていると思われた記述であった。これは、1点目の職務上の悩みや困り感が背景になっていると思われた記述と類似していたが、ここでは、実践の全体を想定した改善の方向性で整理した。例えば、「自己の心を落ち着かせる」や「対話や相手の望みを理解しようという気持ちが必要」「常に自分自身で振り返りながら、学校運営をしていくことが必要」「管理職として研修への関わり方を十分に理解できていなかったこと」などの記述があった。

これは、校長として、実践全体を俯瞰して自身の在り方の改善を構想する振り返りであった。

3点目は、他者との関わりに関連付けたものであった。例えば、「グループのメンバーが旧知の仲であったり比較的交流があったりしたため、本音で語り合える関係性があった」や「ファシリテーション（心理的安全性）があり、何といても安心感をもって「対話」ができた」などの記述があった。

これらは、その場の環境が感情の背景にあったという振り返りであった。しかし、前述したとおり、3点目の記述の割合は、記憶に残った事実（対面交流自体を対象としたものの割合が約40%）とその時に生じた感情（参加者との関わりに関するものの割合が約43%）に対して、三分の一以下の割合であった。この点については、次の記述が示唆的であった。「「予定調和」、「前年踏襲」、「カリキュラム・オーバーロード」等に陥っていた（現在も改革中）本校の実態を、他者の発言から思い出した」である。つまり、他者と交流することで生じた感情の背景には、ここまで見てきたとおり、他者との関わりをきっかけに、自身の感情の背景を探るプロセスもあったのではないかと思われた。

4点目は、職場の環境と関連付けたものであった。少数ではあるが、コロナ禍による職場環境の変化に関する記述であった。

以上、自身の感情の背景には、どのようなことがあったと思うのかの記述分析と考察を述べたこれらのことから、参加者の認識の再確認や揺らぎを与えたと考えられる要素を、次の5点に整理した。

1点目は、単なる反省ではなく、目指す姿を明確にしたところから、その顕著な実践場面を自

身で抽出し、自身の役割と照らし合わせて検討することが、認識の再確認や揺らぎを与えることにつながるのではないかということであった。つまり、事前課題や対面交流を通じて自身の思い込みや実践を振り返り、その改善を具体的に志向する重要性であった。

2点目は、校長として、実践全体を俯瞰して自身の在り方の改善を構想する振り返りが、認識の再確認や揺らぎを与えることにつながるのではないかということであった。例えば、自身の思いと相手の受け止め方を照らし合わせることや、教員に対する捉え方や見方の再確認である。また、事前課題や対面交流を通じて自身の経験や実践を価値付け、目指す姿の実現を自身の関わりと関連させて構想する重要性であった。

3点目は、感情の背景を探る振り返りを意図的に行うことで、認識の再確認や揺らぎを与えることにつながるのではないかということであった。例えば、他者と交流することで生じた感情の背景には、その場の環境が要素になることもあれば、他者との関わりをきっかけとしつつも、その以外の要素になっていることもあった。

つまり、感情の背景を探ることは、自身の思い込みや前提を振り返り、それらを再確認できるのではないかということである。また、自身の経験や実践を価値付け、自身を肯定的に受け止めることができるのではないかということである。さらに、自身が解決したいと考えていることを明らかにし、主体的な改善を志向させるのではないかということである。

これらは、内発的に学校課題の改善を志向し、自身が主体的に関わることを促進することにつながるのではないか。次項では、このような過程を経て、参加者が、どのような教訓や気づきを得たのかを見ていくこととする。

#### < 4 教訓 >

[参加者の振り返りシートの記述結果]

記述内容の観点は5点に区分した。1点目は、校長の在り方である。2点目は、目的・目標の共有である。3点目は、場の設定である。4点目は、対話を含めたコミュニケーションである。5点目は、協働である。なお、記述内容の観点に区分する際に、判断できない記述は除いた。結果を図表 16 に整理した。

図表 16 振り返りシート<教訓>の記述概要

記述内容の観点	概要	割合
校長の在り方	<p>[職場づくり]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・校長は感情論だけでは人の心に何かを伝え、その人をやる気にさせ、心を動かせることにはならないこと。データや情報を小まめに集め、分析し、共有した上で、先生方一人一人の実態や経験等にあった提示や話し方をすることが大切なこと。そして安心して話ができたり、挑戦できたりする、働きがいのある職場環境を創り出すことが校長として必要であることを学んだ。</li> <li>・改めて、職員の長所、課題をしっかりと見極めた上で、集団づくりを再構築したいと考えた。</li> <li>・教職員の働きがいを高めるには、個々の仕事に対するモチベーションを上げていかないといけない。そのためには、もっと職員を観察して良いところは積極的褒めていく。</li> <li>・教員が専門職として今求められる授業づくりを研究し推進していくという前向きな気持ちとともに教員間の心理的安全性の両面を充実させていくことが必要である。</li> <li>・職場の心理的安全性を確保し、働きやすい職場環境を構築することの重要性を再認識した。</li> <li>・働き方改革委員会（KWR）を設置し、以下のことを視点にした。               <ul style="list-style-type: none"> <li>①個の「気づき」～各自が最適な取組を実施</li> <li>②チームとの「対話」～学校全体で対話し、業務改善を実施</li> <li>③地域との「協働」～保護者や地域住民の理解と協力を醸成</li> </ul>               このように個に任せるのではなく、組織的な動きを作ることが重要であると、再認識した。             </li> </ul>	約 40%

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新しい研修は、先生方と対話や振り返りの機会を確保しながら進めていくことになるが、「意見は過去の経験、感情、価値観から形成されている」ことをしっかり念頭に置くことで、より豊かな研修が進められると気付いた。</li> <li>・校長が校内研修に係る教材研究を絶えず行うこと。</li> <li>・校長として経営方針の具体化を教頭やミドルリーダーに落とし込めていたのかという反省と適切な組織マネジメントです。</li> <li>・管理職がなすべきこと、ミドルリーダーに委ねること、教職員が果たすべき役割を少し整理することが出来た。</li> </ul> <p>[資質・能力の向上]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・経験こそが力量を向上させる。</li> <li>・職場で求められる校長像や、教育に向かう士気を高めていく教職員への手立てなど、次世代に繋がる校長として必要なスキルや知識の理解</li> <li>・自分の考えや意見を分析し根拠を踏まえて整理しておくことが肝心だと考える。</li> <li>・目指すべき姿（経験により）自分の中にあるのではないかと言うこと。 →もう一度価値付けしてみること。</li> <li>・教師には必ず陥りやすい「自己満足」の世界が存在すること。</li> <li>・周囲を変えたければ自分が変わらなければならないということを改めて学んだ。</li> <li>・これまで学習してきた価値観、行動様式を一度捨て去ることで初めて再学習できること。</li> <li>・校長として自分にできることは惜しまず行っていこうということ。</li> <li>・教職員一人一人が自分の課題意識を持てるような働きかけをしていきたいこと。</li> <li>・管理職は常に謙虚で、教師の後ろ姿を通して生徒の学びを保障していく。</li> <li>・管理職やミドルリーダーが謙虚な気持ちを忘れないこと。教職員・生徒関係なく出会いに感謝して接していくこと。</li> <li>・自分では「やっているつもり」だが、「できていない」ことがあるのではないかと、という自覚</li> <li>・批判的とは相手に対して懐疑的になることではない。</li> <li>・それぞれの先生方の経験や認識を「思い出す」、課題解決策を「考える」などの参画を交え「見直し」「再度考える」という再検討、20分間を構成する3つの要素、オンデマンドコンテンツの構成が必要</li> <li>・科学的な知見からもたらされた一般論をどのように自分なりの方法と個々の対象者にマッチした形で実践することができるのか。またその実践経験から一般化していくサイクルの重要性に改めて気がつくことができた。</li> </ul>	
<p>目的・目標の共有</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目的意識が明確で、相手との関係性が構築されていれば、当事者意識をもって主体的・協働的に研修を行い、自分の見方・考え方を深め広げられること。</li> <li>・改めて、目指す子どもの学ぶ姿を教職員と共有するため、共に語り合い少しでもビジョンを共有していきたい。</li> <li>・教職員との学校課題の共有を行う。そして解決に向けた校長の方針を、丁寧に説明し、チームとして動く。</li> <li>・学校の教育状況を今まで以上にしっかり分析、その上で改善が必要だと思った内容は確実に方針化し共有する。</li> <li>・何のための授業改善かを改めて自覚したい。「子どもが自ら学ぶため」</li> <li>・自分が校長として学校経営を行う時に大事にしてきたことは、まず職員との自校課題の共有とその解決に向けた強い熱意、そして具体策であった。</li> <li>・クリアすべき課題やゴールが明確となったときに、教職員間での本気の「対話」や「協働」が生まれる、ということ。</li> <li>・様々な問題の発生など、危機感を共有した時に集団のまとまりや学び合いが発生する。</li> <li>・自分の持っている課題意識に対して、まず、「何のためにそれを解決したいのか」目的をはっきりさせること、その目的を達成するために、どのようなアプローチが必要なのか多面的・多角的に考えていく必要がある。</li> </ul>	<p>約15%</p>
<p>場の設定</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今回のような研修では、ある程度のアイスブレイクが必要ではないかと感じた。</li> <li>・様々なデータをもとに話し合う機会を設けると職員同士意見が食い違う、自分と違った意見が出てお互い納得した結論がでた。校長として職員に対しどのような情報、データを提示するのか、そしてそれをみんなでどのような場面で評価していくかが大切であること。</li> <li>・相互に声を掛け合いながら、意見交換する機会を設定する。</li> </ul>	<p>約5%</p>



<p>対話を含めたコミュニケーション（傾聴・受容等も含む）</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対話は、自他との相違の確認と相互調整に基づく話し合いであること。そのために、互いに認め合い、意見を受け止め合える空気感の醸成が必要である。</li> <li>・あらためて対話の重要性を認識した。</li> <li>・対話の必要性</li> <li>・「対話」を通じて「教師が学び会う姿」とはどのようなものであるべきかを理解し、それを研修の中にどう落とし込むか考えながら研修を進めることが大切であると気づいた。</li> <li>・主体性をもった学校経営と自校教職員との日常的な「対話」と「会話」</li> <li>・今一度、教職員一人一人のよさと得意とするところを伸ばせられるようにするための対話について、しっかりと考えていかなければならないこと。しかも、早急に対処していくことが重要であることです。</li> <li>・新しい価値観や方法を生み出すための相互の対話による学びが必要である。</li> <li>・一方的な発言や相手の意見をくみ取らない「対話」は協働性や同僚性を高めることができない。</li> <li>・言葉は経験に伴って意味を持つ。経験の異なる若い先生方と語り合うことは言葉の意味を近づけることになると思う。語り合うことにすら抵抗感を感じているようにも見える先生方と話をする機会を少しでも多く持ち、相手を認め、褒める場面を見つけることが自分の役割と考える。</li> <li>・本校で教職員に呼び掛けている「意見を言い合える関係」（≒「考えの不一致」）を一層展開するには、聞く側の「問い」の質を高める必要がある。</li> <li>・「問いかけ」が課題や目標を広く、深く認識させる。</li> <li>・これまでも、他者の意見を傾聴するよう心がけていたが、今後はよりその意識が強まると思った。</li> </ul>	<p>約 20%</p>
<p>協働</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・未来を切り拓くすべての子どもたちに確かな資質・能力を身につけさせるための教職員・保護者・地域の「協働の文化」の構築</li> <li>・近隣校はもちろんのこと、これまで以上に外の世界を活かそうということ。</li> <li>・協働することの大切さが理解できた。学校経営についても、一方的に押し付けるのではなく教職員の意見をききながら改善していきたいと考えることができた。</li> <li>・チームとして行動できる大切さと一体感</li> <li>・チームとして指導・支援のあり方（複数で関わるることの大切さ）について学んだ</li> <li>・協働の基盤は、誤りや意見の違いによって非難されないという信頼</li> <li>・まさに小中高12年の連携が、深まった瞬間でした。</li> <li>・大人の学びは「内発的動機」は本当に納得しました。</li> <li>・特定の人意見だけで学校運営を進めて行くと、協働の文化を生み出しにくい。その際、校長は、強権的なリーダーシップではなく謙虚なリーダーシップを発揮していくことが大切であること。</li> <li>・教職員一人一人が自分の実践や考えを積極的に出し、議論できる関係性をさらに創っていききたいこと。</li> <li>・教師集団には、対話に基づく価値観の共有が不可欠である。</li> <li>・同僚性というか協働を体感することができた。</li> </ul>	<p>約 20%</p>

[参加者の振り返りシートの記述結果の分析と考察]

確認した出来事や生じた感情から得られた教訓や気づきでは、校長の在り方に関するものの割合が約 40%で最も多かった。次に、対話を含めたコミュニケーションと協働に関するものが、約 20%であった。4 番目は、目的・目標の共有に関するものが、約 15%であった。5 番目は、場の設定に関するものが、約 5%であった。

では、記述の概要を具体的に見ていく。まず、1 点目は、校長の在り方に関するものである。概要は、2 点に整理した。1 つ目は、職場づくりである。2 つ目は、資質・能力の向上である。

1 つ目から見ていく。職場づくりでは、校長の役割に関する記述があった。例えば、職場環境を創り出す役割として、「データや情報を小まめに集め、分析し、共有」、「先生方一人一人の実態や経験等にあった提示や話し方」を通じて「安心して話ができたり、挑戦できたりする」ようにするというものであった。同様に、個々の教職員の「長所、課題をしっかりと見極め」ことや、「心理的安全性」に関する記述が見られた。また、「組織的な動きを作ることが重要」や「管理職がなすべきこと、ミドルリーダーに委ねること、教職員が果たすべき役割を少し整理することが出来

た」など、学校組織マネジメントに関する記述も見られた。さらに、「意見は過去の経験、感情、価値観から形成されている」ことをしっかり念頭に置くことで、より豊かな研修が進められると気付いた」のように、講義からの気づきも記述されていた。2つ目は、校長自身の資質・能力を向上させることの記述があった。これらに共通していたことは、〇〇力のような概念を記述したものが少なかったことである。例えば、「教育に向かう士気を高めていく教職員への手立て」、「自分の考えや意見を分析し根拠を踏まえて整理」、「教職員一人一人が自分の課題意識を持てるような働きかけ」、「謙虚な気持ちを忘れないこと」、「教職員・生徒関係なく出会いに感謝」などの記述が見られた。これらは、自身の行動と関連付けて導き出したことが予想できた。それは、筆者が観察した対面交流のやり取りが、具体的な行動に基づいた内容であったからである。

また、その実現に関して、「目指すべき姿は（経験により）自分の中にある」、「もう一度価値付けしてみる」、「周囲を変えたければ自分が変わらなければならない」、「自分では「やっているつもり」だが、「できていない」ことがあるのではないか」、「批判的とは相手に対して懐疑的になることではない」、「これまで学習してきた価値観、行動様式を一度捨て去ることで初めて再学習できる」など、自身の前提を見直し更新する姿勢が記述されていた。さらに、「それぞれの先生方の経験や認識を「思い出す」、課題解決策を「考える」などの参画を交え「見直し」「再度考える」という再検討」など、講義や対面交流からの気づきも記述されていた。

つまり、職場づくりでの教訓や気づきは、まず、校長の役割を明らかにして、その役割を果たすために必要な資質・能力の向上であった。そして、その実現に向けて重要となるのは、これまでの前提の再確認や再学習であった。これらの気づきが、対面交流によって促進されたと言える。

2点目は、目的・目標の共有であった。これは、職場づくりに含まれる観点であるが、ここでは目的等の共有を具体的に述べた記述を取り上げた。共有するものとして、「目指す子どもの学ぶ姿」、「学校課題」、「危機感」、「目的」などが挙げられた。その上で、それらを共有したり明らかにしたりする意義として、「集団のまとまりや学び合い」、「チームとして動く」、「教職員間での本気の「対話」や「協働」が生まれる」など、目標達成に向けた組織的な行動が可能になることが挙げられた。このような体制が構築されると、「当事者意識をもって主体的・協働的に研修を行い、自分の見方・考え方を深め広げられること」も記述されていた。これは、「教師が学び合う姿」の実現に示唆的な記述であった。つまり、教師が学び合うためには、主体性と協働性が必要であり、その促進には、目的や目標を明らかにして、教職員で共有できるような体制づくりの重要性であると言える。

3点目は、場の設定である。想定される場として、「様々なデータをもとに話し合う機会」、「意見交換する機会」などが挙げられた。その上で、意見交換等を開始する際の雰囲気づくりとして「アイスブレイク」の必要性も挙げられた。

4点目は、対話を含めたコミュニケーションである。ここでも、「対話」の記述が多く見られた。しかし、これまで見てきたとおり、「対話」の重要性は認識しているものの、その実践の難しさが挙げられていた。そこで、ここでは、「対話」をどのように行うのかについての記述に着目した。

例えば、「対話は、自他との相違の確認と相互調整に基づく話し合いであること。そのために、互いに認め合い、意見を受け止め合える空気感の醸成が必要」、「対話」を通じて「教師が学び合う姿」とはどのようなものであるべきかを理解し、それを研修の中にどう落とし込むか考えながら研修を進める」、「対話について、しっかりと考えていかなければならないこと。しかも、早急に対処していくことが重要」、「聞く側の「問い」の質を高めること」などの気づきが挙げられた。つまり、「対話」自体を学び練習する必要性である。その上で、実践する際の課題への気づきもあった。例えば、「一方的な発言や相手の意見をくみ取らない「対話」、「語り合うことにすら抵抗感を感じ

ているようにも見える先生方」とどのように対話の機会を設定するかである。つまり、「対話」が陥りそうな状況を意識して避け、意図的に「対話」の機会を設定する必要性である。

5点目は、協働である。これも、職場づくりに含まれる観点であるが、ここでは、協働を具体的に述べた記述を取り上げた。まず、小中高等学校、特別支援学校の校長が一堂に会して実施した研修試行での対面交流を経験し、「まさに小中高12年の連携が、深まった瞬間」、「近隣校はもちろんのこと、これまで以上に外の世界を活かそうということ」、「同僚性というか協働を体感することができた」との気づきがあった。また、学校だけではなく、「教職員・保護者・地域の「協働の文化」の構築」に広げた記述もあった。次に、協働の具体的な姿として、「一人一人が自分の実践や考えを積極的に出し、議論できる関係性」、「誤りや意見の違いによって非難されないという信頼」、「特定の人の意見だけで学校運営を進めて行くと、協働の文化を生み出しにくい」などの記述があった。つまり、協働の範囲と具体的な姿に関して明らかにしていくことの必要性が挙げられた。

以上、「教訓」（確認した出来事や生じた感情から得られた教訓や気づき）の記述分析と考察を述べた。ここで整理できたことは、参加者は、研修で設定した事実の確認とその時に生じた感情とを関連付けて、自身の実践上の課題や目標の設定などについて、気づきを生じさせたということであった。

つまり、「教師が学び合う姿」の実現に必要な要素とつながる教訓や気づきが生み出されたということである。その具体は、概ね次の5点であった。

1点目は、校長の役割を明らかにするとともに、その役割を果たすために必要な資質・能力も明らかにして向上させることである。2点目は、その実現に向けて重要となるのは、これまでの前提の再確認や再学習である。3点目は、教師が学び合うためには、目的や目標を明らかにして、教職員で共有できる体制づくりの重要性である。4点目は、「対話」が陥りそうな状況を意識して避け、意図的に「対話」の機会を設定する必要性である。5点目は、協働の範囲と具体的な姿に関して明らかにしていく必要性である。次項では、このような教訓や気づきを得た参加者が、具体の行動目標であるアクションプランをどのように設定したのかを見ていく。

#### <5 アクションプラン>

[参加者の振り返りシートの記述結果]

記述内容の観点は3点に区分した。1点目は、実践への反映である。2点目は、今後の実践への反映である。3点目は、反映の方向性である。なお、記述内容の観点に区分する際に、記述内容から判断できない記述は除いた。結果を図表17に整理した。

図表17 振り返りシート<アクションプラン>の記述概要

記述内容の観点	概要	割合
実践への反映	<ul style="list-style-type: none"> <li>「情報」→「知識」にしていくことは、翌日の全校朝会で自分なりに考え教職員と生徒に伝えました。</li> <li>研修後2つのテーマで、2回ほど教職員全体で「協働の文化」づくりにチャレンジした。(算数の学力を上げるための方法/子どもたちをつなげ「思いやり」の輪を広げるための方法)。どちらも30分ずつ計1時間の会議であったが、どのグループにもぎやかであったという間に時間が過ぎていた。その後、校務運営委員会で整理し、新年度の計画づくりに生かしていく。</li> <li>特に実態の把握(アセスメント)に改善の余地があることが共通になり、分掌での役割分担など改善課題となって取り組みが始まっている。</li> <li>日常的に、教職員には「人としての姿勢」を問いかけている。教師も生徒も「人」である。「教育は人なり」の心を、様々な機会を通じて伝え続けている。</li> </ul>	約8%
今後の実践への具体的な反映	<p>[次年度の教育計画等]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>当面では、次年度の校内体制を決める際に、一人一人の思いや意欲をしっかりと感じ取り、みんなで良い学校を創っていくという意識づくりに活かせそうだと感じている。</li> </ul>	約68%

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現在行っている教育課程編成会議で校長からの方針と視点を明確にして検討する。まずは自校の教頭と共有しながら、教職員集団に広げていきたい。</li> <li>・現在は、来年度の教育課程の見直し業務を最重要場面と捉えているが、教育活動の中のあらゆる場面で、我々教職員の『気づき・きづかせ・変容へ』を実践できるように、投げかけや関わりを持って行きたい。</li> <li>・新年度計画に係る打合せや学校運営委員会の中で周知するなど、来年度の学校経営に生かしていこうと考えています。</li> <li>・R5 の学校経営方針と、その方針の具現化のための組織作りにその教訓を反映していきたい。</li> <li>・年齢、経験、専門性が違う全教職員で、新しい学校教育目標の制定に向けて対話をする。</li> <li>・現在、校内に提示している次年度の学校経営方針やグランドデザインをもう一度精査する。</li> <li>・「R5 教育課程編成会議」を中心に最後まで教職員と協働していきたい。また、これまで意識して行ってきた「毎日必ず、一言でも全教職員と会話する」を退職する日まで継続したい。</li> <li>・学校経営計画（グランドデザイン）を提示する際、指導方針に示していきたい。</li> <li>・今後の学校経営方針の理解浸透</li> </ul> <p>[期首面談・期末面談等の面談]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・人事評価制度を活用し、「教員育成指標」を参考にしたキャリアステージの目標設定や評価を実施する。また研修奨励も行っていきたい。</li> <li>・期首・期末面談でさらに対話を大切にし、教職員一人一人の課題意識や目標等について丁寧に交流していきたい。</li> <li>・教職員一人一人が研修の価値を実感できる研修体制を作り上げるために管理職として何ができるか、切り口は現職の先生たちとの対話であり、それを期首、期末面談や、普段の会話を通じてどう行っていくべきかを考え、取り組んでいく。</li> <li>・教職員との年度末の個別面談の機会において、次年度の「教育活動を通しての児童のゴール（到達目標）」や「学校運営上の教職員のゴール」を、個々の教職員との対話を通して明確にもたせる。</li> <li>・面談でも協議の場でも「もっと良くするには？」の声かけと評価を</li> </ul> <p>[校内研修]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・校内研修を日常の授業改革に直結させるため、校長として、毎日の授業観察、教職員との対話、全教職員への成果還元（日報等）を継続する。</li> <li>・毎回の校内研修のまとめで校長が行う助言内容を一層吟味する（教育情報の提供、自校の客観的な到達レベル、今後の方向付け等）。</li> <li>・校内研修で目指す授業イメージを語り合い、共有する。</li> <li>・聞く側の「問い」の質を高めるため、相手の考えを深める「コーチング」等の手法に係るミニ研修を実施するとともに、授業にも応用してもらうことができるように教員との「1 on 1」の中で、考えさせる。</li> <li>・職員が学びたいこと、知りたいことに即したテーマで校内研修を開催。研修にワークショップ形式やワールドカフェ方式を取り入れるなどリラックスした場づくりが学び合いの促進に繋がる。職場の雰囲気づくりにはベテラン教員の影響が大きい。</li> <li>・今後校内で授業研を行う際には、授業者が授業を公開して良かったと思えるリフレクションの体制を整える。そのためには子どもの姿を出発点とし、今後の改善策を協議するなどのスタイルの在り方を組織づくりとともに検討していく。</li> <li>・ワークショップ型の校内研修において、必要感のあるテーマの下で構成を工夫した少人数グループで学び合う。</li> <li>・初任段階教員のグループをつくり、自分たちで研修テーマを決め、先輩教員や外部人材を講師に迎えて学び合う。</li> <li>・研修の運営に際し、内容やねらいに合わせて役割を工夫するよう指導</li> <li>・校内研究の場面（どんな資質・能力を、そのために・・・）</li> <li>・先進的な実践校を視察し、よい授業、目指す授業を実際に目にする。</li> <li>・授業のリフレクションを通して、教師の、子どもを見る目を養う。</li> </ul> <p>[会議]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・年度始めを起点に話し合いやコミュニケーションのマナーを啓発</li> <li>・次年度、職員同士の協議場面を多く設定し、小集団且つ経験者を司会にするなど、若い教員が意見を述べ合える経験を増やす。</li> <li>・授業づくりや生徒指導等にかかわる会議で状況改善や行動修正だけではなく、新し</li> </ul>	
--	--	--

	<p>い方策・方針を模索できるような活発な協議を目指していきたい。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・会議や行事後の反省会など、なるべくたくさんの職員がいる中で、その先生の良いところを褒めていく。</li> <li>・職員室等で指導に関する情報交換や打合せ時間を確保するなど、学級単位で話し合える時間を設定する。</li> <li>・校長として言語化した「教師が学び合う姿」を再検討し、学担会議で、教師の主體的対話的で深い学び、〇〇小で「〇〇小スタッフとして学び合う姿」「新たな学びの姿」をめざし「対話」学び合いをおこなえるよう、環境づくりと自立と共生の精神がスタッフ全員に芽生えアウトプットできるよう対話や振り返りのファシリテートをおこないます。そして、その結果 子供の成長がみんな実感していく場をしっかりと、共有、楽しむ場を作ることで、学び合う教師集団が大切であることを、実感そして確信へと変えていきたいと思えます。</li> </ul> <p>[情報の共有]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・①特定の人だけで学校運営を進めないためにも職員間で情報共有する場の設定②検証改善サイクルの中、校長としてどのようなデータを活用し、教職員の意見を加え、改善協議していくか。</li> <li>・数値に基づく評価を根拠に、教育活動の検証改善を全教職員の参画を基に行い、教職員の振り返りに基づく適切な評価により、改善・充実を図っていきます。</li> <li>・全国学力・学習状況調査を授業で活用し、結果を考察し、次の手立てを考え実行させていくことから先生方の取組を認めつつ、自信をもたせつつ、次は少し変えて取り組んでみようと前向きな姿勢を身につけられるようにする。</li> </ul> <p>[日常のやり取り]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教職員との対話により、個々の実態に合った研修プラン作成の助言を行う。</li> <li>・特に「初任層」と対話する場面で活用したい。人材育成を考えた場合、自分の教育観や指導観を、一方的に話をしたいところだが、ファシリテーション（心理的安全性）を心掛け、「対話」を行う。</li> <li>・教職員との日常の対話の中で、特に教職員の悩み（授業、生徒指導、保護者対応など「聴く」ということをさらに意識しながら、自分の経験と対照しながら、ファシリテートしていきたいと考えている。</li> <li>・校長は教職員一人ひとりと定期的かつ日常的な面談を通じて、個々の研修課題を明確にして指導する。</li> <li>・日常の会話、面談等を通じて、職員の力を改めて分析することから始めてみようと考えている。</li> <li>・資料等に基づき、課題や成果に目を向ける「問いかけ」を節目毎に。</li> <li>・授業を参観し、各担任の授業のよいところ（子どもが学んでいたところ）を見つけ、校長室通信で紹介する。</li> </ul>	
<p>反映の方向性</p>	<p>[校長の方針]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の質を向上させるということに異論のある教師はいない。これまで、発問や指示は適切だったか、板書は構造化されていたか等が授業の質として取り上げられることがほとんどだった。もちろんそれらも必要な要素であることはまちがいないが、「どんなゴールに導きたいのか」を児童生徒に明確に示し、活動を見守り、修正が必要なら示唆する等の教師の姿が、これからのスタンダードだという概念をまず我々管理職がしっかり持たねばならないと感じる。残りは少ないが。</li> <li>・毎日、どこでもある会話一つ一つの中に、表面に見える相手の意見の裏に紐づく、経験や感情、価値観を認め、自分自身学ぶという思いで会話をすることで、協働的な学びにつながる。まずは、自分の背中が学び合う姿になっているのか問い、学び合うことは安心感ある状況の中で成長できることを先生方や子どもたちに伝えていきたい。</li> <li>・学習指導での活用は勿論であるが、働き方改革でもっと活用できるとは考えてはいるが、実現には至っていない。教職員の意見、持っている技術をおおいに活用しながら、より働き方改革を進めていきたいと考えていきたい。</li> <li>・時代に即した価値観による教育活動の推進、校長としての役割・ミッション遂行の再認識化、学校評価の課題解決を図るための計画の再構築化</li> <li>・職場環境の再構築と同僚性が育まれるような体制を今後もつくっていききたいと思えます。</li> <li>・学校経営の中で一番大事にしたいところは何かを明確に示し、共有して学校運営を進め、教育目標の実現に努める。</li> <li>・指導で困っている教員にチームとして解決できるよう、管理職として組織づくりに</li> </ul>	<p>約 24%</p>

	<p>生かしていく。</p> <p>[多様な場面]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な議論の場や、教職員との対話等の場面において。</li> <li>・授業作りや生徒指導に関する指導助言だけでなく、より広い範囲で教職員の課題や悩みを把握し、適切な助言・援助をしていきたい。</li> <li>・教員の育成場面、教育活動全般、あらゆる人間関係に活用できると考えている。</li> <li>・教育課程編成作業、生徒指導事例研究の場面、教職員育成指標と人材育成</li> <li>・学校経営方針の提案、新年度対策会議、事例対応</li> <li>・①職場内の学び合いやコミュニケーションをより活発に、②教職員それぞれの強みを活かし、教師の働きがいを高めていくこと、③教師の自律的な成長を促すとともに、学校内外関係者の相互作用により学校の教育力を最大化していくこと。</li> <li>・教職員同士の対話、協働的な学びの必要性を学校全体で共有し、効果的な教育活動が可能となるようにする。</li> <li>・学校経営において、様々な場面で相手の理解と納得を得るために活かしていけると思う。</li> </ul>	
--	---	--

[参加者の振り返りシートの記述結果の分析と考察]

アクションプランでは、今後の実践への反映に関するものの割合が約 68%で最も多かった。次に、反映の方向性に関するものが、約 24%であった。3番目は、実践への反映に関するものが、約 8%であった。

では、記述の概要を具体的に見ていく。まず、1点目は、実践への反映である。これは、割合は少ないものの、今年度の1回目の研修会の結果を含め、研修結果を既に実践に反映させた内容に関するものであった。例えば、今回の研修試行において、受講する際の留意点としたことを、自分なりに考えて、翌日の全校朝会で教職員と生徒に伝えたという記述があった。それは筆者が紹介した鈴木(2022)の「伝えられた事柄、本で読んだ事柄がどのような範囲をカバーするのか、それは他の知識とどう関係するのか、そしてどこに使われるのか、そうしたことを考える作業を行わない限り、その事柄は単に記憶としてしか存在せず、知識とはならないのだ」(同、p51)としていることであった。この点を自身の学校のどのような状況に対してどのように提供されたかは明らかではないことから詳細は把握できないが、校長が自身の学びをタイムリーに還元していることがイメージできた。まさに、提供された情報を自分事とする過程の重要性である。

また、研修後に「2回ほど教職員全体で「協働の文化」づくりにチャレンジした」という記述があった。その過程では、「どちらも30分ずつ計1時間の会議であったが、どのグループにもぎやかであったという間に時間が過ぎていた」とのことであった。この過程を経た後、「校務運営委員会で整理し、新年度の計画づくりに生かしていく」という流れが構想された。さらに、業務の改善点を検討、共有し、「分掌での役割分担など改善課題となって取り組みが始まっている」との記述があった。検討、共有の過程が明らかではないことから詳細は把握できないが、業務改善を切り口とした協働の文化づくりがイメージできた。

これらの実践には、共通点が見られた。1つは、日常業務をテーマとして取り上げ、タイムリーに情報提供や実践を行っている点である。2つ目は、短時間で交流を行っている点である。このような実践は、研修や交流時間の確保という課題の改善に資すると思われる。また、2つ目の実践では、まずは実践してみたこと、そこから参加者が協働する手応えを感じ、次の実践が構想されている点が特徴的であった。これは、まず実践することを容認する職場の雰囲気をつくることにつながり、教職員が自身も実践してみたいことに挑戦しようとする主体性を生むのではないかと考えられる。また、実践の手応えを参加者で共有できたことは、次の実践にも生かしたり、ともに学ぼうとしたりする気持ちを高められると思われる。このことは、成人学習の特性として前述したアンドラゴジーモデルで示された、仕事の満足度や自尊心の高まり、個人の成長や発達という「内発的要因によって学習の動機づけがなされる」(岩崎、2019、p132)としていることとも共通する点である。

2点目は、最も記述の割合が多かった、今後の実践への反映である。ここでは概要を6点に区分した。1つ目は、次年度の教育計画等である。2つ目は、期首面談・期末面談等の面談である。3つ目は、校内研修である。4つ目は、会議である。5つ目は、情報の共有である。6つ目は、日常のやり取りである。以下、順に述べる。

まず、1つ目の次年度の教育計画等である。記述では、「教育課程」の編成・実施や「新年度の教育計画」、「校内体制」に係る検討業務挙げられていた。その上で、これらの業務の進め方に関する記述が見られた。例えば、「一人一人の思いや意欲をしっかりと感じ取り、みんなで良い学校を創っていくという意識づくりに活かそうだ」、「教職員の『気づき・きづかせ・変容へ』を実践できるように、投げかけや関わりを持って行きたい」、「全教職員で、新しい学校教育目標の制定に向けて対話をする」などが挙げられていた。これらは、管理職と教職員とが同じ方向性を共有するための双方向のやり取りを構想していることが把握できた。また、校長としての方針の明示や教頭との共有も挙げられていた。

2つ目は、期首面談・期末面談等の面談である。これは、既に実施している面談機会を活用して、目指す方向性を教員1人1人と直接共有したいという方向性であった。例えば、「教職員一人一人の課題意識や目標等について丁寧に交流」、「もっと良くするには？」の声かけと評価」、次年度のゴールを明確に持たせるなどがあった。また、教職員との対話の仕方を考えるという記述もあった。いずれの記述も面談機会の対話の重要性に着目していることが把握できた。

3つ目は、校内研修である。まず、既存の形態や展開方法に関する改善の方向性の記述が見られた。

例えば、テーマ設定に関しては、「職員が学びたいこと、知りたいことに即したテーマで校内研修を開催」、「必要感のあるテーマ」、「自分たちで研修テーマを決める」などがあった。また、研修形態に関する記述があった。例えば、「校内研修で目指す授業イメージを語り合い、共有する」、「ワークショップ形式やワールドカフェ方式を取り入れるなどリラックスした場づくり」、「初任段階教員のグループ」などが例示された。さらに、「リフレクションを位置付ける」ことも挙げられていた。そして、校長として、「校長が行う助言内容を一層吟味する」ことや、「校内研修を日常の授業改革に直結させるため、校長として、毎日の授業観察、教職員との対話、全教職員への成果還元（日報等）を継続」という役割を果たそうとする記述があった。つまり、教職員が主体的にテーマを設定し、集団で交流する形態を取り入れた研修への転換の構想であった。そして、これを支援し促進するために、校長の役割として、日常の授業観察で得た情報を話題とした対話や校内研修会での助言などが例示されていた。「ミニ研修」や管理職と教職員間での「1 on 1」の実践を構想した記述もあった。

4つ目は、会議である。学校においては、職員会議をはじめとして、校務分掌会議や各種委員会、学年会議、特定の課題に対応するプロジェクト会議、学校運営協議会のように学校外の構成員が参加する会議など、多数存在する。そのような場面とアクションプランを関連付けた記述であった。

ここでは、会議におけるルール設定や協働的な職場の環境づくり等が挙げられた。例えば、ルール設定については「年度始めを起点に話し合いやコミュニケーションのマナーを啓発」である。また、協働的な職場の環境づくりとして、「職員同士の協議場面を多く設定し、小集団且つ経験者を司会にするなど、若い教員が意見を述べ合える経験を増やす」、「状況改善や行動修正だけではなく、新しい方策・方針を模索できるような活発な協議を目指していきたい」など、従来の会議とは異なる姿が挙げられた。そして、この実現に対話を活用する構想の記述があった。さらに、研修試行で「校長として言語化した「教師が学び合う姿」を再検討」して、「〇〇小で「〇〇小スタッフ

として学び合う姿「新たな学びの姿」を構築しようとする構想が記述されていた。その実現に向けた校長の役割として、「対話や振り返りのファシリテート」を行う記述もあった。5つ目は、情報の共有である。ここでは、具体的なデータを共有する意義が記述されていた。その1つは、教職員全員を参画させる機能であった。例えば、「特定の人だけで学校運営を進めないため、職員間で情報共有する場の設定」が必要であることや、「数値に基づく評価を根拠に、教育活動の検証改善を全教職員の参画を基に行う」ことの必要性であった。さらに、情報を共有することにとどまらず、「教職員の振り返りに基づく適切な評価により、改善・充実」を図ることや、「結果を考察し、手立てを考え、実行させていくこと」を構想し、その過程で教職員を肯定的に評価しようという意図も記述されていた。そこで、これらの展開には、「校長としてどのようなデータを活用し、教職員の意見を加え、改善協議していくか」を構想する重要性の記述もあった。6つ目は、日常のやり取りである。校長が構想していることとして、「個々の実態に合った研修プラン作成の助言」や「個々の研修課題を明確にして指導」、「各担任の授業のよいところ（子どもが学んでいたところ）を見つける」、「特に教職員の悩み（授業、生徒指導、保護者対応など「聴く」ということをさらに意識」、「職員の力を改めて分析することから始めてみようと考えている」など、個々の教職員の把握に努めたいという意向があった。

3点目は、反映の方向性である。これは、特定の場面を想定するのではなく、研修結果をどのように反映させようとするのかという参加者の考えである。ここでは概要を2点に区分した。1つ目は、校長の方針である。2つ目は、多様な場面である。まず、1つ目の校長の方針では、これからの教師の姿がどのようなものかを「まず我々管理職がしっかり持たねばならない」ということであった。また、日常の会話の中から「表面に見える相手の意見の裏に紐づく、経験や感情、価値観を認め、自分自身学ぶという思いで会話をすること」が、教師の協働的な学びにつながるという記述もあった。これらは、校長として、これからの学校において、教師が学び合う姿を具体化し、個々の教職員の前提や価値観などを今まで以上に探究しようとする重要性であった。さらに、従来に増して職場の協働性や同僚性を高める関わりの必要性にも触れていた。2つ目は、研修結果の反映を多様な場面に構想していたことである。そして、管理職と教職員、教職員同士の間で行われる対話などの直接的な関わりを通して、課題や悩みの把握、相互理解や納得感の獲得を目指そうというものであった。

以上、「アクションプラン」の記述分析と考察を述べた。ここで明らかになったことは、研修結果を実践に反映させるための場面と手立てが示されたことであった。特に、教師が学び合う場面として日常の業務ややり取りの場面が具体的に示され、校内研修に限定しない職場の環境を構想する校長の思考が現れていた点は、研修転移を考える上で示唆的であった。その具体は、次の3点であった。

1点目は、教師が学び合う姿を実現するための場面は、校内研修ばかりではなく、校務の様々な場面を用いることができるということである。これは、従来の実践の意味付けを再確認したり、新たな意味付けを行ったりすることで、校務での関わり合いが、教師が学び合う機会になるということである。また、複数の実践の再構成や校内研修の形態の再構築にもつながる考え方である。

2点目は、教師が学び合う姿を実現するための管理職と教師との関わりの重要性である。特に、日常の様々な場面を活用して、1人1人の教師の考えや悩み、課題意識を把握したり、教員の主体性を生かしたりしようとする関わりの重要性である。いわゆる、アセスメントの具体である。その際には、管理職が、これからの学校において、教師が学び合う姿を具体化し、個々の教職員の前提や価値観などを今まで以上に探究しようとする姿勢や、把握した結果の反映の構想も必要となるということである。いわゆる、ファシリテーションの具体である。3点目は、研修や交流時間の確保



という課題の改善には、タイムリーな日常業務をテーマとして取り上げ、短時間で交流を行う視点を持つ重要性である。その際には、十分に計画されたものではなくても、まず実践することも必要になるということであった。さらに、そこで得た手応えを生かす機会の設定も重要であった。

以上、振り返りシートの記述の分析と考察を行った。ここから明らかになったことは、次の3点であった

1点目は、事前課題と対面交流をつないだ研修プログラムと振り返りシートの活用により、受講者が、自身の省察を促進できたのではないかとこの点であった。2点目は、事前課題と対面交流をつなげた研修プログラムと振り返りシートの活用により、研修転移につながる過程が構想できたのではないかとこの点であった。3点目は、振り返りシートの記述を研修評価に活用できるのではないかとこの点である。次項は、研修試行1のまとめである。研修試行1からの示唆を述べる。

#### (4) 研修試行1からの示唆

研修プログラムの開発に当たっての実践的な問いについて、研修試行1から明らかにできたことを次のとおり整理した。

1点目は「管理職や教職員の内発的な動機づけをどのように高めるか」である。

研修試行1において、参加者が記憶に残った事実は、対面交流自体を対象としたものの割合が約40%で最も多かった。次に、対面交流や講義から自身を振り返ったものが、約35%であった。3番目は、講義の内容に関するものが、約25%であった。このことは、前述した「成人学習の場面では、知識を一方向的に伝達するのではなく、学習者の経験を活用する集団討議法、シミュレーション、問題解決学習、事例研究」(岩崎、2019、p130)や「仲間同士の相互支援的活動」(同、p130)が有効になるであろうとしていることが実際に示されたといえる。

参加者からは、自身の成功体験や失敗体験、悩み等を共有することに意義があることが認識されていた。また、自身の経験や心情を率直に話せるようにするため、参加者の異なる視点を尊重するや心理的安全性を高めることの重要性も認識されていた。さらに、やり取りから、自身の感情が、他者との関わりによって引き起こされていることや、「相手の考えを深める」関わりなど、関係性をさらに高めるための気づきもあった。

つまり、自身の実践上の課題や認識を俎上に挙げ、自身で省察する機会と他者との省察の機会を合わせて設定することの重要性が示唆された。これらのことを踏まえると、オンデマンドコンテンツの研修準備と対面交流による研修を融合させた研修プログラムの開発は、参加者の内発的動機付けを高める方向性であるといえるのではないかと。

2点目は「研修結果を実践に還元するためには何が必要か」である。

試行モデルでは、「教師が学び合う姿」の実現という、管理職にとっても教員にとっても、自身の実践や同僚との関係性に関わる内容とした。これは、中原ら(2021)が、「研修転移を高めるためには、学ぶべき内容や状況を、学んだことを適用する場所や状況にひたすら近づけていく努力がまずは必要だ」(同、pp19-20)としている点を踏まえてのことであった。その上で、参加者が、自身の経験を振り返り、実現したい姿を構想した上で、講義で理論や施策を理解しその後には構想した姿を再度検討するという流れに対面交流を織り交ぜて実施した。これも、中原ら(2022)の「「どんな行動をとれば、成果につながるのか」を明確にする必要がある」(同、p47)として、「いわゆるバックキャスト(ゴールから考える)の思考」(同、p47)の重要性を踏まえた。このような試行モデルの参加者の振り返りシートの記述からは、参加者が現段階において目指したい教員の学び合う姿を自身の経験を振り返ることで、自身の前提や価値観と関連させて明らかにした様子が把握できた。また、講義により、校長の役割を明らかにして、その役割を果たすために必要な資質・能力を整理できたという記述もあった。その後の再検討では、学び合う場面の構想や校長として役割や教員との

関わりなど、自身で実践可能なところから主体的に行動目標を設定する記述が見られた。また、その実現に向けて重要となるのは、これまでの前提の再確認や再学習であるとの認識も見られた。さらに、研修結果の還元は多様な場面で記述され、校内研修に限定しないことが明らかにできた。

つまり、研修結果を実践に還元するためには、1つ目は、自身の実践や同僚との関係性に関わる内容を研修テーマとする重要性である。2つ目は、ゴールの姿を明確にするところから考える研修デザインを構想する重要性である。3つ目は、研修結果を還元する場面や方法を多様に構想する重要性である。そして、それらを参加者自身が構想できる振り返りシートの活用の重要性である。

3点目は「研修結果をどのように評価するか」である。前述した研修評価の3つの機能を踏まえると、次のような評価が考えられる。まず、1つ目は、より良い研修に高めていくための情報を収集する「形成的評価機能」(中原ら、2022、p27)についてである。例えば、試行モデルのオンデマンドコンテンツ(事前課題)の構成や内容及び時間設定、対面交流の内容及び時間設定、進行の在り方などの観点は、研修中や研修後のアンケート調査やインタビューで把握することが可能と考える。図表 18 のような参加者が評価する形式が想定できる。ただし、研修試行1では、実施していない。

図表 18 研修評価シート例

観 点	4	3	2	1
	大変よい	よい	悪い	大変悪い
ODの構成				
ODの時間				
ODの内容				
対面交流のテーマ設定				
対面交流の時間				
対面交流の進め方				
ODと対面交流のつながり				

※OD：オンデマンドコンテンツを省略した表記

また、研修によって、自身の前提に気づき、その上で自身の役割の理解や自身の行動目標の設定ができたかどうかについては、参加者が記述した振り返りシートの記述から、研修の企画者や校長等が把握することが可能と考える。以下に、参加者の振り返りシートの記述(図表 19)と振り返りシートの記述からの研修評価シート例(以下「記述からの研修評価シート例」という)(図表 20)を示す。

図表 19 振り返りシートの記述例

振り返りの項目	記述内容
1 事実の確認	演習(グループ協議)を通して、校長として先生方に話をする時、校長と教諭という立場がある以上、もしかすると命令されているように感じとられたり、威圧的な態度に感じられたりすることがあるのではないかと、という危惧を感じた。改めて自分の言動や態度について考えるきっかけとなった。
2 感情の確認	そう受け取られるような校長ではいけないこと、もっと自分の立場をわきまえ、話しかけられやすい校長、相談しやすい校長、そんな場をしっかりと提供できる校長をめざしていかないといけないなあと感じた。
3 感情の分析	もし自分が上からの指示のような話し方をしていると捉えられるのであれば、自分の中には、その先生に対する強い思いや、なんとか頑張りたいという感情だけが前面に出されているのかもしれない、そんな背景があったのかもしれないと考えた。
4 教訓	校長は感情論だけでは人の心に何かを伝え、その人をやる気にさせ、心を動かせることにはならないこと。データや情報を小まめに集め、分析し、共有した上で、先生方一人一人の実態や経験等にあった提示や話し方をすることが大切なこと。そして安心して話ができたり、挑戦できたりする、働きがいのある職場環境を創り出すことが校長として必要であることを学んだ。
5 アクションプラン	当面では、次年度の校内体制を決める際に、一人一人の思いや意欲をしっかりと感じ取り、みんなで良い学校を創っていくという意識づくりに活かせそうだと感じている。

記述からの研修評価シート例では、まず、振り返りシートの記述の大まかな分析を行う。

まず、「1 記憶に残った事実を促進した要素は何か？」の研修評価項目では、参加者の記述が、事前課題や対面交流などの研修プログラムのどのプログラムの影響があったのかを確認する。例示した該当項目の記述では、「演習（グループ協議）を通して」との記述から、4と確認できた。その後、当該プログラムの影響について分析する。「改めて自分の言動や態度について考えるきっかけとなった。」との記述から、1と確認できた。以下、同様に行う。

「2 出来事が起こったときの自分の感情の背景は何か？」の研修評価項目である。参加者の記述では、感情は「話しかけられやすい校長、相談しやすい校長、そんな場をしっかりと提供できる校長をめざしていかないといけないなあと強く感じた」であった。さらに、感情の分析では、「もし自分が上からの指示のような話し方をしていると捉えられるのであれば、自分の中には、その先生に対する強い思いや、なんとか頑張っしてほしいという感情だけが前面に出されているのかもしれない」と、自身の前提を疑う振り返りが行われていた。したがって、参加者の記述は、1と確認できた。ただし、記述からは、研修プログラムの影響は把握できなかったことから、3とした。

次は、「3 研修から得た教訓や気づきは何か？」である。該当項目の記述では、「データや情報を小まめに集め、分析し、共有した上で、先生方一人一人の実態や経験等にあった提示や話し方をすることが大切」との記述から、1と確認できた。ただし、2の研修評価項目と同様に、記述からは、研修プログラムの影響は把握できなかったことから、3とした。このように分析することで、研修プログラムの改善に見通しをつけることができるのではないかと。さらに、「4 行動目標」については、参加者の行動目標を端的に写した。その上で、「還元場面」と「目指す姿」の記述も写した。これで、参加者が構想している研修転移の概要が把握できる。ただし、記述の具体性は参加者により異なることから、「※必要となるサポート」を位置付けた。例示した記述から構想した「思いや意欲をしっかりと感じ取る」ための具体的な方法を一緒に考える支援方法の検討」を記述した。

このように、記述からの研修評価シート例は、研修全体を大まかに評価することが可能である。また、この結果をさらに分析するための聞き取りも考えられる。このように振り返りシートの記述の分析から、よりよい研修に高めていくための情報を収集することが可能と考えた。

図表 20 振り返りシートの記述からの研修評価シート例

研修評価項目	参加者の記述	研修プログラムの影響	
1 記憶に残った事実を促進した要素は何か？	1 事前課題(自己認識確認) 2 事前課題(講義) 3 事前課題(自己認識再検討) ④ 対面交流 5 記述なし	① 良い影響 2 悪い影響 3 影響不明	
2 出来事が起こったときの自分の感情の背景は何か？	① 感情と感情の背景が関連する記述 2 感情と感情の背景が関連しない記述 3 記述なし	1 良い影響 2 悪い影響 ③ 影響不明	
3 研修から得た教訓や気づきは何か？	① 研修内容と関連付けて、場面と行動に関して具体的に記述 2 研修内容と関連付けて、一般的な記述 3 研修内容と関連付けずに、場面と行動に関して具体的に記述 4 研修内容と関連付けずに、一般的な記述 5 記述なし	1 良い影響 2 悪い影響 ③ 影響不明	
研修評価項目	参加者の行動目標	還元場面	目指す姿
4 行動目標	一人一人の思いや意欲をしっかりと感じ取る。	当面では、次年度の校内体制を決める際	みんなで良い学校を創っていくという意識づくりに活かす。

※必要なサポート	・「思いや意欲をしっかりと感じ取る」ための具体的な方法を一緒に考える支援方法の検討
----------	---

さらに、記述からの研修評価シート例は、研修転移につなげるための自身の行動目標の設定状況も把握できる。したがって、研修の企画者や校長等は、この記述内容を基に個別面談等を行い、参加者の考えを把握し、必要な助言や還元するための支援をともに構想することも可能となる。そこで、記述からの研修評価シート例は、このような管理職等のサポートを具体化できるよう該当欄を設定した。これらは、「研修で学んだことが現場で実践され、役立っていることを明らかにする」（中原ら、2022、p30）ことにつながるものであると考えた。また、研修の企画者や校長等は、研修結果を実践に還元させている過程を把握しながら、研修時に参加者が考えた記述を基に、行動目標や必要な知識等を再確認することも可能となる。つまり、「リマインド機能」（同、p29）として活用することも可能と考えた。

このように、記述からの研修評価シート例は、研修評価の3つの機能を有し、研修直後と研修結果を還元させる過程をつなぐ役割を有する。そして、「研修で学んだことが実践されるように、研修受講者に積極的に働きかけていく行為」（同、p30）を具現化する機能を有していると考えた。なお、研修試行1においての実証は行っていない。したがって、記述からの研修評価シート例の実証は今後の研修プログラムを具体化する段階の課題とした。

#### 4 研修試行の実践記録(研修試行2「B高校等学校校内研修会」)

##### (1) 研修試行の実施日時、参加者数、実施形態

実施日時	参加者数	実施形態
令和5年2月6日(月) 14:00-16:00	15名(教頭、教員)	対面参加形式

##### (2) 学校の概要

###### ① 学校の沿革

B高校等学校(以下、「B高校」という)は、1950年代に創立された高校であり、現在は、学年1学級の全日制課程総合学科のコミュニティー・スクールとして教育活動を展開している。町内外からの生徒が在籍している。教育活動を展開するに当たっては、地域の人材や産業、自然環境などの資源を最大限に活用し、地域と共に生きる人を育てることを重視している。生徒数は、平成30年度までは定員に対して70%以上の充足率で推移してきたが、近年は、生徒募集が大きな課題となっている。また、多様な入学動機や進路希望及び学習経験など多様な生徒が在籍している。

###### ② 教員の年齢構成と教職員間の関係性

B高校の教員の年齢構成は、図表21のとおりである。まず、20、30歳代教員の全教員に占める割合が、75%となっており、平均年齢は、36.3歳である。この状況は、B高校が設置されている管内の平均値より大幅に低い。(参考：令和2年4月1日現在における当該管内の20、30歳代教員の全教員に占める割合20.7%、平均年齢47.2歳、北海道教育委員会提供)また、勤務経験がB高校のみの教員の全教員に占める割合は44%となっている。

図表21 B高校等学校の教員の年齢構成

年齢	人数	勤務校数	B高校勤務年数(平均)	教職経験年数(平均)
20歳代	5	全員が初任者	2.8年	2.8年
30歳代	7	4人が1校、3名が複数校	6.0年	9.9年
40・50歳代	4	1名が1校、3名が複数校	9.5年	21.5

これらの状況から、教職員集団の年齢が若く、約半数の教員が、勤務校での自身の経験に頼らざるを得ない特性を持った職場であると言える。このような職場においては、他校経験を有した教員から知識や経験を教え、教えられた教員は、自身の経験の少なさから一方的に受容するという傾

向になりがちである。B高校では、かつては具体的指示や正解を提供したり求めたりする関係性が見られたとのことであった。次に、小規模校ならではの教員構成による関係性である。B高校においては、教科に配置されている教員数が1名の教科が6教科である。このことは、自身の教科指導について、1人で考えざるを得ない状況となる。したがって、授業に関して教員同士で意見交換しながら授業を構想するより、自身で個業的に取り組む傾向も見られた。

### ③ B高校の校内研修に必要な要件

②の状況を踏まえると、校内研修などの機会を設定して、実践上の課題を指摘した上で、あるべき姿の情報を提供したり、特定の担当者に実務的な助言を提供したりするだけでは、現状の改善に資することにはならないであろう。B高校の教員間の新たな関係性を構築するには、令和4年答申に示された「新たな教師の学びの姿」の4つの姿が参考となる。そこで、「主体的に取り組む」機会や役割の設定、どの世代の教員も「継続的に学ぶ」機会の設定である。さらに、経験や抱える課題に応じた「個別最適な学び」の機会の設定であり、それらを一体として行う「協働的な学び」の企画である。

### ④ B高校のこれまでの校内研修の状況

②の関係性を改善するために、B高校は令和2年度から、地元の教育委員会の支援を受け、筆者が講師として関わりながら継続的な校内研修を展開してきた。その概要は、図表22に示すとおりである。

図表22 B高校のこれまでの校内研修の概要

年度	回	校内研修テーマ	校内研修の概要	所要時間
令和2年度	1	あなたが考える「これからの学校」とは Ver.1	①演習(100分間) 参加者が各自で「これからの学校」をイメージして、交流した後に、その実現に必要な自身の知識と技能を検討して交流した。併せて、演習中の気づきも交流した。 ②まとめ(20分間) 演習の気づきを整理した後に、新しい時代の高校教育の在り方に関する施策の方向性を確認した。	120分間
	2	あなたが考える「これからの学校」とは Ver.2 (「総合的な探究の時間」の構想)	①演習(30分間) 参加者が各自で「地域とともにある学校」をイメージして、交流した後に、その実現に必要な自身の知識と技能を検討して交流した。併せて、演習中の気づきも交流した。 ②講義+演習(90分間) 令和3年答申、学習指導要領改訂に関する講義を後に、特に「個別最適な学び」「協働的な学び」「総合的な探究の時間」に着目し、これから必要となる教員の資質・能力について、参加者がミニ演習で検討して交流した。併せて、演習中の気づきも交流した。	120分間
	3	あなたが考える「これからの学校」とは Ver.3 (スクールポリシーを考える)	①講義+演習(40分間) 「問い」を立てることに関する講義の後に、「問い」を創造する体験をした。 ②講義+演習(50分間) スクールポリシーを策定するため、関連する施策の講義の後に、教職員が参画するための「問い」を立てて交流した。併せて、演習中の気づきも交流した。	120分間
令和3年度	1	行動につなげる校内研修をどのようにデザインし実践すればいいのか	①演習(120分間) 若手教員が、これまでの業務で困った事例を紹介し、グループ(若手教員、中堅教員)で問題解決策を検討した。その後、校内研修に必要な学びは何かを共有した。併せて、演習中の気づきも交流した。	120分間
	2	生徒に身につけてほしい資質・能力Ver.1	①演習(120分間) 参加者が各自で「生徒に身につけてほしい資質・能力」をイメージして、交流した。併せて、演習中の気づきも交流した。	120分間

	3	生徒に身につけてほしい資質・能力Ver.2	①演習(120分間) 前回の校内研修(Ver.1)の参加者の振り返りの共有を行った後に、資質・能力をより具体化して、育成する教育活動の場面等を構想し交流した。その後、育成を目指す資質・能力と育成する教育活動の方向性を合致させ、次年度の学校経営方針に反映させた。	120分間
令和4年度	1	教員が学び合う姿の実現	※今回開発した研修プログラムの試行モデルを活用して実施した。	120分間

B高校校のこれまでの校内研修の概要について述べる。校内研修のテーマは異なっても、全ての回に共通した目的は、次のような点であった。

- ・顕在化していなかった自分自身の前提や重視している価値観等への気づきや、自身の過去や未来に対して振り返ったり構想したりするきっかけをつくる。
- ・「対話」を通じた同僚との省察を行い、他者からの気づきを得る。また、相互理解を促進する。
- ・経験の多寡にかかわらず、相互に学び合う関係づくりのきっかけをつくる。

とした。

そこで、まず、参加者各自が自身の認識や課題を明らかにした後に、必要な理論や施策を共有し、その後再検討する流れとした。また、一般財団法人学び続ける教育者のための協会(REFLECT)が作成した「イメージカード」や「イメージカード」演習例やワークシートを活用し、「対話」の理論と実践を往還させた演習を実施した。

次に、企画・運営は、B高校のミドルリーダーと筆者で、B高校の実情を踏まえて検討する体制で実施した。その際、研修後の教職員の反応や業務における関係性の状況等も情報共有して次回の校内研修の企画に反映させた。B高校では、このような校内研修を積み重ねてきている。これまで、校長や個々の教員の聞き取りを実施してきており、相互に話しやすい、相談しやすい、支援が得られやすい職場であると感じていることが把握できている。ただし、人事異動等で教職員のメンバーが変わっても、このような関係性が持続可能となるかは不確かである。そこで、B高校の校長が今後目指す方向性は、経験の多寡にかかわらず、教員1人1人がそれぞれの見方や意見等を交流し合える関係性である。そして、その関係性を生かして、個々の教員の資質・能力を高め合い、新たな教育活動の在り方を模索するという協働的な学びの一層の展開である。それは、教職員も同様の思いを有していた。そこで、今年度の校内研修においては、今回開発した試行モデルを活用して、協働的な学びの実現に必要な要素を確かめることとした。

### (3) 研修試行の実際

#### ① 事前課題と対面交流の組み合わせ

研修準備		研修中		合計時間
OD	所要時間	対面	所要時間	
共用事前課題[1][2][3]を個人視聴し、演習も個人で実施した。	20~30分間	筆者が、対面交流のファシリテータを務め、事前課題結果の対面交流(グループ、全体)を実施した。1グループの人数は3~4人とし、4グループ編成とした。	120分間	120分間

注1、[1]:自身の実践を振り返ったり、研修テーマに関する自身の認識を確認したりする演習

注2、[2]:研修テーマに関連して参考となる理論や施策を簡潔にまとめた講義の視聴

注3、[3]:講義を踏まえて最初の演習を再検討

#### ② 研修試行の流れ

時間	活動名	活動概況	ファシリテータ(筆者)の役割
前日	事前打合せ	B高校のミドルリーダー2名と筆者で実施した。内容は次のとおり。 ・事前課題の視聴状況(疑問等の有無) ・グループ編成状況とグループリーダーの選定	[受け止め、引き出す] B高校の準備状況を質問しながら把握した。 ミドルリーダーの不安や思

			いを確認した。
当日 13:00	進行打合せ	<p>教頭、グループリーダー4名、筆者で実施した。 内容は、次のとおり。</p> <p>[研修のねらいと進め方の確認]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ねらい：学び合う教師集団の構築のために取り組めることは何か</li> <li>・進め方：イメージカードとワークシート1(資料2)を活用した個人演習と対面交流(グループ、全体)</li> </ul> <p>[対面交流のルール]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・相手の発言の傾聴と受容</li> <li>・わからないことや聞きたいことは質問</li> </ul> <p>[ファシリテータとしての留意点]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話しやすい雰囲気づくり</li> <li>・交流の様子を観察し、必要に応じて質問</li> <li>・発言を概念化し共通点を探究</li> </ul> <p>[気づきの観点]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自身の認識が揺らいだこととその要因</li> <li>・他者の認識の受止とその時自身の感情</li> <li>・何が明らかにできたのか</li> <li>・「教員が学び合う姿」に必要な要件</li> </ul>	<p>[場をつくり、つなげる]</p> <p>研修のねらいや進め方、対面交流のルールが共有されるよう1つ1つ確認した。</p> <p>[受け止め、引き出す]</p> <p>不安要素の共有とその際の対応方策を検討した。</p>
14:00	全体像説明	<p>○筆者 昨年度まで学んできた「対話」の定義に基づいて交流すること</p> <p>○グループリーダー(グループ毎) 研修のねらいと進め方</p>	<p>[場をつくり、つなげる]</p> <p>対面研修で重視する点を共有した。</p>
14:15	対面交流1 (個人演習)	<p>○「教員が学び合う姿」の交流 別に作成したワークシート1とイメージカードを活用して、以下の個人演習をした。(写真3)</p> <p>[ワーク1、2、3]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・参加者同士のあいさつ</li> <li>・自身の「教師が学び合う姿」のイメージに近いカードを1枚選ぶ</li> <li>・思い浮かぶキーワードを3つ挙げる</li> <li>・3つのキーワードを使用してストーリーを作る</li> </ul>	<p>※ここからは、グループリーダーのファシリテータの役割</p> <p>[場をつくり、つなげる]</p> <p>自身から率先してあいさつし交流しやすい雰囲気をつくっていた。</p> <p>この演習がはじめての参加者に個別にやり方を説明していた。</p>
	対面交流1 グループ 交流	<p>○対面交流を行った。</p> <p>[交流のルール]※ワークシートに記載済</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>①1人1分間程度で述べる。</li> <li>②述べる内容は、次の3点 選んだカード/キーワードを3つ/教師が学び合う姿</li> </ol> <p>[個人演習の結果の交流]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・参加者が順番に自身の認識を発表</li> <li>・質問や応答</li> <li>・気づきの観点を踏まえた交流 「教師が学び合う姿」に関する気づき グループ交流からの気づき</li> <li>・感謝と拍手で一旦終了</li> </ul>	<p>[場をつくり、つなげる]</p> <p>グループリーダーが参加者に声をかけ、グループ交流が始められる状況を確認して開始した。</p> <p>[受け止め、引き出す]</p> <p>参加者の発言に頷いたり、拍手をしたりしながら、個人演習の結果を安心して発表できるように関わっていた。</p> <p>[かみ合わせ、整理する]</p> <p>気づきの観点を踏まえ、自身で整理したことを参加者に確認するなどして、気づきを整理していた。</p>
	対面交流1 全体交流	<p>○4つのグループから対面交流の様子を発表した。 発表はグループリーダー</p>	<p>[かみ合わせ、整理する]</p> <p>グループでの交流の様子を整理して発表した。他のグループの発表を聴き、共通する点などを関わらせる整理もあった。</p>

対面交流 2 グループ 交流		<p>○「学び合う教師集団の構築のために取り組めることはなにか」の交流</p> <p>別に作成した研修振り返りシート(巻末資料3)とイメージカードを活用して、以下の個人演習をした。 [研修振り返りシート1、2、3、4、5]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・事実の確認 本日の研修で記憶に残った事実</li> <li>・感情の確認 その時の感情</li> <li>・感情の分析 生じた感情の理解</li> <li>・教訓 出来事や感情から学んだこと</li> <li>・アクションプラン 得られた教訓の実践活用構想</li> </ul>	
対面交流 2 グループ 交流		<p>○対面交流を行った。 [個人演習の結果の交流]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・参加者が順番に自身の認識を発表</li> <li>・質問や応答</li> <li>・気づきの観点を踏まえた交流 振り返りシートの項目からの気づき グループ交流からの気づき</li> <li>・感謝と拍手で一旦終了</li> </ul>	<p>[場をつくり、つなげる] グループリーダーが参加者に声をかけ、グループ交流が始められる状況を確認して開始した。 [受け止め、引き出す] 参加者の発言に頷いたり、拍手をしたりしながら、個人演習の結果を安心して発表できるように関わっていた。 [かみ合わせ、整理する] 気づきの観点を踏まえ、自身で整理したことを参加者に確認するなどして、気づきを整理していた。</p>
研修まとめ		<p>研修のまとめとして、参加者が、個人演習とグループ交流での気づきやアクションプランを挙手により紹介。研修結果と実践での活用を関連付けた感想も出された。</p>	<p>筆者の役割 [まとめて、分かち合う] 研修まとめは、筆者が、方向性を整理することは、あえて行わなかった。ここまでの研修過程を振り返り、構想したアクションプランを再度自身で認識する機会を確保した。</p>
研修直後		<ul style="list-style-type: none"> <li>・職員室で交流が継続していた。</li> <li>・振り返りシートの追加記述</li> </ul>	



写真3 イメージカードを活用した演習



写真4 管理職と教員が一緒に学ぶ演習



### ③ 研修試行の結果の分析と考察1

研修試行結果の分析は、研修試行1と同様に参加者の振り返りシート(資料1)の記述から分析した。振り返りシートは、対面交流2の場面から活用した。これは、試行モデルによる自身や集団の省察を深める目的であった。特に、自身が感じた感情の背景を分析することで、自身の前提や価値観を再確認し自己理解を促進させることや、他者の感情の背景にも想像を働かせて他者理解を深める体験をするねらいである。集約した振り返りシートの枚数は12枚であり、全参加者の約80%の協力を得た。また、振り返る観点は、研修試行1と同様に振り返りシートの項目順に行った。

以下に、項目ごとの記述を取り上げ、概要を整理した。

#### <1 事実の確認>

[参加者の振り返りシートの記述結果]

研修試行1で使用した記述内容の3観点を使用した。1点目は、対面交流自体を対象としたものである。2点目は、講義の内容に関するものである。3点目は、対面交流や講義から自身を振り返ったものである。なお、記述内容の観点に区分する際に、判断できない記述は除いた。結果を図表23に整理した。

図表23 振り返りシート<事実の確認>の記述概要

記述内容の観点	概要	割合
対面交流自体を対象としたもの	<p>[他者との関わり]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ベテランの先生が手を差し伸べてくれているという事実(2)</li> <li>他の先生の業務に関する情報提供</li> <li>弱みを知る、理解することが、他者理解につながる。</li> <li>他の先生が考えている悩みや辛さ、壁</li> <li>他の先生の困り感</li> <li>研修に取り組む他の教員の前向きな姿</li> <li>個性の発揮とグループのメンバー同士のワークの様子</li> <li>「協働」というキーワード(2)</li> </ul> <p>[他者の発言]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「他の学校種勤務との違い」、「過去の学校の今の学校の様子の違い」(3)、「普段かかわることの少ない先生とも話し合えるこの場」、「プライドはどこかにある」、「何もしないよりは前に進む」、「忙しい環境で大事にしているのは明るい雰囲気」、「究極のバランス、転ばせてあげることも大事」、「普通教科同士でも横断的な取組を」、「新しいことが出てきてわからない。生徒と一緒に模索していく」、「ベテランの先生のどんなクラスになるかわからない」、「教職員集団のまとめかた」、「積み重ね」</li> <li>講師が話した他の研修会の様子</li> </ul> <p>[研修方法]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>イメージカード</li> </ul>	100%

[参加者の振り返りシートの記述結果の分析と考察]

参加者が記憶に残った事実では、全てが、対面交流自体を対象としたものであった。このことは、研修試行1と同様に、前述したオンデマンドコンテンツ作成の基本的な方向性(p10)で示した「成人学習の場面では、知識を一方向的に伝達するのではなく、学習者の経験を活用する集団討議法、シミュレーション、問題解決学習、事例研究」(岩崎、2019、p130)や「仲間同士の相互支援的活動」(同、p130)が有効になるであろうとしていることが実際に示されたといえる。

では、記述の概要を具体的に見ていく。概要は、3点に整理した。1つ目は、「他者との関わり」である。2つ目は、「他者の発言」である。3つ目は、「研修方法」である。

1つ目の「他者との関わり」では、「ベテランの先生が手を差し伸べてくれているという事実」に関する記述があった。また、他の教員の「弱さ」、「辛さ」、「困り感」、「悩み」に関する記述があった。これらは、参加者と交流することで把握した実践事例や実務上の悩みの共有が記憶に残った

との記述であった。これは、研修試行1の結果と共通していた。さらに、「研修に取り組む他の教員の前向きな姿」や「個性の発揮とグループのメンバー同士のワークの様子」など、観察からの記述もあった。これらは、前向きな行動や、個々の教員が自身の考えを発信しつつ協力し合う姿が記憶に残ったとの記述であった。2つ目の「他者の発言」は、多くの記述があった。例えば、「他の学校種勤務との違い」、「過去の学校の今の学校の様子の違い」など、現状と比較する情報提供に関心を示した記述があった。また、「普段かかわることの少ない先生とも話し合えるこの場」という校内研修の意義の実感を共有した記述もあった。その他は、個々の教員が大切にしている価値観や実践の背景となる前提に関する発言に対する記述であった。

少数であるが、イメージカードの活用に触れた記述もあった。ただし、B高校では、以前から校内研修でイメージカードを活用していることから、通常の方法として受け止めたとの予想もできた。実際に、インタビューでは、イメージカードの活用への肯定的な意見が語られた。

以上、「参加者が記憶に残った事実」の記述分析と考察を述べた。以下に、「教師が学び合う姿」の実現に必要な要素を5点に整理した。

1点目は、教師が学び合う姿の実現には、実践事例や参加者の経験(成功したことも失敗したことも含めて)を対面で交流することが大切であるということである。2点目は、対面交流を参加者にとって意義あるものにするためには、「心理的安全性を高めるためのリーダーの行動」(エイミー・C・エドモンドソン、2014、pp180-181)が重要であるということである。B高校では、ベテラン教員が若手教員の発言を促したり、自身の悩みや不安を自己開示したりする態度が現れていた。

3点目は、対面交流を深めるための対話の重要性である。研修試行1では、その実践は難しいということであったが、B高校の参加者の記述からは、このような記述は見られなかった。これは、3つの要因が考えられる。1つ目は、これまでの校内研修会において、「対話」の理論と実践を往還させた演習を実施してきている点である。2つ目は、これまで使用してきている一般財団法人学び続ける教育者のための協会(REFLECT)が作成した「イメージカード」や「イメージカード」演習例やワークシートを、今回も活用した点である。3つ目は、これまでの校内研修で学んだ関係づくりを日常の実践の場で展開していることである。このようなことから、今回の研修試行が、日常の実践や、ここまでの校内研修会の延長線上に位置付けられ、違和感なく受け入れられたものと考えた。この点は、研修試行2の特徴的な点であり、今後の校内研修の全体像を構想するにあたり示唆的である。

4点目は、講義(事前課題)や対面交流を通じた自身の省察の重要性である。例えば、これからの研修の構想においては、自身の業務上の課題や目標を問う過程に、講義や他者との交流により自身が省察を行うことで課題や目標が精緻化できるのではないかということである。5点目は、1～4点目の要素によって、参加者の主体的な参加が促進されるということである。つまり、1から4を含んだ研修デザインの重要性である。このように、研修試行1の結果と概ね同様の結果が得られた。

なお、B高校では、事実の確認においては、参加者全員(振り返りシートを回収できた人数)対面交流自体を対象としたものであったことが特徴的であった。

これは、振り返りシートの記述が研修試行中であったことが影響したのかもしれない。研修試行1では、2週間後に記述したことから、研修試行の内容や自身が感じたこと、実践への還元などを関連付けての記述となったことも予想される。また、職制の違いも考えられる。いずれにしても、振り返りシートの活用は、把握したい内容と実施時期を関連付ける必要性が示唆された。

次項では、「参加者が記憶に残った事実」のときに、どのような感情が紐づいていたのかを探る<感情の確認>について見ていく。

## < 2 感情の確認 >

[参加者の振り返りシートの記述結果]

研修試行1で使用した記述内容の4観点を活用した。1点目は、自身の実践と関連付けたものである。2点目は、自身の認識や意識に対するものである。3点目は、参加者との関わりに関するものである。4点目は、自身の経験に関するものである。なお、記述内容の観点到に区分する際に、判断できない記述は除いた。結果を図表24に整理した。

図表24 振り返りシート<感情の確認>の記述概要

記述内容の観点	概要	割合
自身の実践と関連付けたもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・積み重ねとは、学校の教員として何があるか疑問が浮かんだ。</li> <li>・今の学校に求められていることだろうと同意する気持ちがあった。</li> <li>・今後の希望と具体的にどうしていいかという頭の中で複雑なあれこれが出てきた。</li> <li>・形あるものを真似しなくていいんだ。教師にもわからないことがあっていいのか。一緒に新しい形を見つけていけばいいのか。</li> <li>・この場所の空気感を維持していきたいというポジティブな感情と、これが続けば、さらに深化した集団になれるという確信</li> <li>・学ぶことの楽しさ</li> </ul>	約30%
自身の認識や意識に対するもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・若手としてはどんどん助けていただきたいと感じた。安堵した。</li> <li>・少し安心した。・安心、ほっとした感覚</li> <li>・今の職員室でよかったと感じた。安心した。</li> <li>・(過去は)今の職員室とは違うと感じた。</li> <li>・あれ、そうなんだ。</li> <li>・なるほど。</li> </ul>	約40%
参加者との関わりに関するもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これが長年の経験なのか。私もベテランになったら、こんな感情を抱くのか。</li> <li>・管理職は大変そうだ。</li> <li>・ちょっと胸が締め付けられる。</li> <li>・他の教員が困っているという事実に気づけなかった。</li> <li>・(他の研修会の様子を聞き、自身は素晴らしい研修会だと思っているが)、受ける人のレディネスが異なると、難しいというか、面倒な研修の1つになってしまうかもしれない。つまり、知識を吸収したいスポンジの素地が必要。</li> <li>・先生方はそれぞれ個性があるが、発言する意見に共通性があった。(チームワーク、個性、協働)</li> </ul>	約30%

次項へ

[参加者の振り返りシートの記述結果の分析と考察]

出来事が起こったときの自分の感情では、自身の認識や意識に関するものの割合が、約40%であった。次に、自身の実践と関連付けたもの、参加者との関わりに関するものの割合が、30%であった。これは、記憶に残った事実(対面交流自体を対象としたものの割合が100%)に対して、様々な感情が生じているということであったが、概ね肯定的な感情であった。

では、記述の概要を具体的に見ていく。

まず、1点目は、自身の実践と関連付けたものであった。「積み重ねとは、学校の教員として何があるか疑問が浮かんだ」や「今後の希望と具体的にどうしていいかという頭の中で複雑なあれこれが出てきた」、「形あるものを真似しなくていいんだ。教師にもわからないことがあっていいのか。一緒に新しい形を見つけていけばいいのか」などの記述があった。これらは、自身の思い込みや前提を疑う振り返りが行われ、これをきっかけとして、新たな問いを立てて、さらに考えることや、自身の考え方を広げることにつながるであろうことを想起させた。また、「今の学校に求められていることだろうと、同意する気持ちがあった」や「この場所の空気感を維持していきたいというポジティブな感情と、これが続けば、さらに深化した集団になれるという確信」という記述があった。これらは、参加者の発言や参加姿勢などを肯定的に捉えた感情であった。このような感情が、

対面交流自体が記憶に残った要因の一つであったと思われた。2点目は、自身の認識や意識に関するものであった。ここでは、「安堵」や「安心」、「ほっとした」という感情が多く記述された。これらは、対面交流を通じて安心感を獲得した感情の記述であり、心理的安全性が基盤にある組織の姿を現していたともいえる。また、「なるほど」や「そうなんだ」は、他者との関りから自身の認識を再確認したことがわかる記述であった。このような感情も、対面交流自体が記憶に残った要因の一つであった。

3点目は、参加者との関わりに関するものであった。「ちょっと胸が締め付けられる」や「他の教員が困っているという事実に気づけなかった」など、他者の弱みに触れたときの自身の捉え方が記述された。また、「受ける人のレディネスが異なると、難しいというか、面倒な研修の1つになってしまうかもしれない。つまり、知識を吸収したいスponジの素地が必要」は、個々の教員の捉え方によって研修に対する必要感が異なることを感じた記述があった。

以上、出来事が起こったときの自分の感情の記述分析と考察を述べた。これらのことから、他者の認識や出来事をどのように受け止めることができたのか、その時自身はどのような感情を持ったかのかについて、次の4点に整理した。

1点目は、新たな課題意識や、自身の認識や前提を変えるきっかけを感じていたことであった。つまり、自身が記憶に残っていることと、そのときに生じた感情を関連付けることで、自身の前提や重視している価値観などを確認することができたということである。これらは、研修試行1と共通していた。2点目は、不安や模索など自身の悩みを吐露する思いがあったということである。3点目は、対面交流を通じて、他者の困り感や認識を共有しながら、教員間で安心できる関係にあることを改めて確認できたことであった。4点目は、自身の実践を振り返り、肯定的に感じたり批判的に捉えたりした思いがあったということである。なお、研修試行2は、職場の同僚間でのやり取りであったことから、研修試行1より、具体的関係や場面に対する感情の記述が見られた。

次項では、感情の背景を探る〈感情の分析〉について見ていく。

### ＜3 感情の分析＞

[参加者の振り返りシートの記述結果]

記述内容の観点は4点に区分した。1点目は、自身の経験(実践)と関連付けたものである。2点目は、自身の認識や意識と関連付けたものである。3点目は、他者との関わりに関連付けたものである。4点目は、職場の環境と関連付けたものである。なお、記述内容の観点に区分する際に、判断できない記述は除いた。結果を図表25に整理した。

図表 25 振り返りシート〈感情の分析〉の記述概要

記述内容の観点	概要	割合
自身の経験(実践)と関連付けたもの	・先輩の先生がサポートしてくれて、自身の業務が上手くいった経験	約5%
自身の認識や意識と関連付けたもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の質問に答えられる教師でなくてはならない、今ある形を崩してはいけないと思う気持ちがあった。</li> <li>・自分は、何が正解なのかわからない。</li> <li>・積み重ね＝経験だけではないものがあると思った。理論や知識も大切。そのほかに何かがあるか。</li> <li>・自己分析(今、私に欠けているのは、冷静な判断、見守る姿勢、待つ気持ち)</li> <li>・自分が考える生徒観と他者の生徒観との違い</li> <li>・(今求められている学校の姿が)理想の姿だと思った。</li> </ul>	約29%

他者との関わりに関連付けたもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・迷惑をかけないように助けなければと思った。</li> <li>・学ぶことの楽しさを伝えたい。</li> <li>・仕事での関わりが少ないと、なかなか教員同士の他者理解は深まらないのかも。</li> <li>・何らかの形で気がついておけばよかったという後悔</li> <li>・一人で抱えるのはしんどいこと。誰かに頼ることは、恥ずかしいことではないこと。</li> <li>・共感できることや共感し合えることの喜び、個ではなく集団の安心感</li> <li>・進化する集団へのあこがれ</li> <li>・相互理解の力</li> <li>・発展していく集団モデル（検証結果の持ち寄りの場）</li> </ul>	約 43%
職場の環境と関連付けたもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何もかも全く違う環境に置かれた自身と本校勤務がある人との差</li> <li>・自分が思ったこと(やりたいこと)を良い悪いにかかわらず、やらせてもらえることで成長できると思った。</li> <li>・生徒のために行動できる環境だから。</li> <li>・皆で協力し合う気持ちがある。そうあってほしいと思う気持ちが背景にあると思われる。</li> <li>・おそらく、今の生徒との向き合い方をどうすればよくなるかという思考と、次に入ってくる生徒たちへの向き合い方の具体策への不安</li> </ul>	約 24%

[参加者の振り返りシートの記述結果の分析と考察]

自身の感情の背景には、どのようなことがあったと思うのかの記述では、他者との関わりに関連付けたものの割合が約 43%で最も多かった。次は、自身の認識や意識と関連付けたものの割合が約 29%であった。3番目は、職場の環境と関連付けたものの割合が約 24%であった。4番目は、自身の認識や意識に関するものの割合が約 5%であった。これは、研修試行 1とは異なる結果であった。

では、記述の概要を見ていく。まず1点目は、他者との関わりに関連付けたものであった。まず、他者との関係性を肯定的、好意的に感じている記述であった。例えば、「学ぶことの楽しさを伝えたい」や「共感できることや共感し合えることの喜び、個ではなく集団の安心感」「相互理解の力」「一人で抱えるのはしんどいこと。誰かに頼ることは、恥ずかしいことではないこと」などの記述があった。いわゆる、自身の職場が心理的安全性の高い組織であるとの記述である。一方、職場の関係性に関して、改善を志向する記述もあった。例えば、「仕事での関わりが少ないと、なかなか教員同士の他者理解は深まらないのかも」「何らかの形で気がついておけばよかったという後悔」などの記述があった。つまり、自身の感情の背景の1つには、自身が他者との関わりを振り返り、さらによい関係を構築するため、発展的な関わりや改善する関わりを具体的に志向する方向性があったのではないかと考えた。2点目は、自身の認識や意識と関連付けたものであった。これらの記述に共通していたのは、自身の前提を疑い、新たな見方や認識を模索していたことであった。例えば、「生徒の質問に答えられる教師でなくてはならない、今ある形を崩してはいけないと思う気持ちがあった」や「自己分析(今、私に欠けているのは、冷静な判断、見守る姿勢、待つ気持ち)」のほか、「何が正解なのかわからない」「ほかに何かがあるか」などの記述があった。つまり、自身の感情の背景の1つには、自身の認識や意識を振り返り、よりよき自身の在り方を具体的に模索する方向性があったのではないかと考えた。3点目は、職場の環境と関連付けたものであった。これらの記述は、他者との関わりに関連付けたものと関連していた。つまり、自身の職場を、肯定的、好意的に感じている記述であった。例えば、「自分が思ったこと(やりたいこと)を良い悪いにかかわらず、やらせてもらえることで成長できると思った」「生徒のために行動できる環境だから」「皆で協力し合う気持ちがある。そうあってほしいと思う気持ちが背景にあると思われる」などの記述であった。4点目は、自身の経験(実践)と関連付けたものであった。少数ではあるが、自身が先輩教員から支えられた経験であった。これも、他者との関わりに関連付けたものや職場の環境と関連付けたものと共通し、自身の職場を、肯定的、好意的に感じている記述であった。

以上、自身の感情の背景には、どのようなことがあったと思うのかの記述分析と考察を述べた。これらのことから、参加者の認識の再確認や揺らぎを与えたと考えられる要素を、次の3点に整理した。

1点目は、自身が他者との関わりを振り返り、現状を肯定的に捉えたり、改善の観点を明確にしたりしながら、さらにより関係を構築するため、自身の関わりを検討することが、他者との関わり方や考え方に揺らぎを与えことにつながるのではないかとということであった。つまり、事前課題や対面交流を通じて他者との関係性を振り返り、その改善を具体的に志向する重要性であった。

2点目は、具体的な実践場面を抽出して、自身の在り方や関わり方の改善方向を振り返ることで、認識の再確認や揺らぎを与えることにつながるのではないかとということであった。例えば、自身の思いと相手の受け止め方を照らし合わせることや、生徒や同僚に対する捉え方や見方の再確認である。また、他者との関わりを肯定的に価値付け、目指す姿の実現を集団で構想する重要性であった。

3点目は、感情の背景を探る振り返りを意図的に行うことで、認識の再確認や揺らぎや自信を与えることにつながるのではないかとということであった。例えば、他者と交流することで生じた感情の背景には、他者との関わりをきっかけとしつつも、その以外の要素もあった。

つまり、感情の背景を探ることは、自身の思い込みや前提を振り返り、それらを再確認できるのではないかとということである。また、自身の経験や実践を価値付け、自身を肯定的に受け止めることができるのではないかとということである。さらに、自身が解決したいと考えていることを明らかにし、主体的な改善や集団での改善を志向させるのではないかとということである。

これらは、内発的に学校課題の改善を志向し、自身が主体的に関わることを促進することにつながるのではないかと。これらのことについては、研修試行1と共通していた。次項では、このような過程を経て、参加者が、どのような教訓や気づきを得たのかを見ていくこととする。

#### < 4 教訓や気づき >

[参加者の振り返りシートの記述結果]

記述内容の観点は、研修試行1とは異なる2点に区分した。1点目は、自身の実践と関連付けたものである。2点目は、他者との関わりと関連付けたものである。なお、記述内容の観点に区分する際に、判断できない記述は除いた。結果を図表26に整理した。

図表26 振り返りシート<教訓>の記述概要

記述内容の観点	概要	割合
自身の実践	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これでいいと決めつけない。型にとらわれない。今の状況に臨機応変に対応する。</li> <li>・将来的に担任を持ったら、私はどうなるんだ? どう色を出していこうか。覚悟</li> <li>・(学級の)運営に失敗すると破綻が生まれるかもしれない。生徒の個性を尊重しつつ、うまく自分の色を出す。</li> <li>・「こういうもんだから」は、あまりない方がよい。</li> <li>・自分のできることは全力でやるべき。</li> <li>・将来的に自分がそういう立場になりたい。</li> <li>・もう少し時間にゆとりがあると丁寧な対応ができるという意見に共感する一方、忙しさに救われている部分もある。</li> </ul>	約30%
他者との関わり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1回話したことがすべてではない。何回も話してみよう。</li> <li>・学校で働いていくためには、先生とも生徒とも人間関係の構築が大切</li> <li>・学びを共有したい。他の先生との学び合いが重要。職員室の雰囲気をもっとよいにしたい。</li> <li>・「担任だから」とすべて1人でしょい込むと精神と身体をやられてしまう。</li> <li>・協働が大事</li> <li>・年代や立場が違うだけで、見方が全然違うことがわかった。</li> <li>・精神安定のためには必要不可欠であり、今後も日常的に感じ続けることが学び合える</li> </ul>	約70%

	<p>集団になる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・答えは見いだせなくてもよいから、この思いを他の先生に共有して相談したい。</li> <li>・まだまだ職員室内での何らかの壁があるのか。</li> <li>・アドバイスは一呼吸待つ。</li> <li>・アドバイスは知らない。話を聞いてあげることが大切</li> <li>・せっかちを回避するために、落ち着いている人を観察する。目標とする人を見つける。</li> <li>・自分だけの行動ではなく、他者や、環境も多くのことの影響している。</li> <li>・このような相互作用(循環)の場の力や感情が揺れ動く場をつくることの重要性</li> <li>・集まって話したことに無駄はなく、目的と主体性があれば、集団は機能すると感じた。</li> <li>・状況やバランスを考えることのできる教員集団と感じた。</li> </ul>	
--	--	--

[参加者の振り返りシートの記述結果の分析と考察]

確認した出来事や生じた感情から得られた教訓や気づきでは、他者との関わりに関するものの割合が約70%で最も多かった。次に、自身の実践に関するものが、約30%であった。

では、記述の概要を具体的に見ていく。まず、1点目は、他者との関わりに関するものであった。ここまでの記述からも見られたようにB高校では、他者との関係性に着目した記述が多かった。研修試行を通じて得た教訓や気づきでも同様の傾向が見られた。記述に共通していたことは、協働する関係性を肯定的に位置付け、その実現に向けた自身の行動への気づきであった。例えば、「1回話したことがすべてではない。何回も話してみよう」「答えは見いだせなくてもよいから、この思いを他の先生に共有して相談したい」「年代や立場が違うだけで、見方が全然違うことがわかった」などの記述は、相手を理解するための具体の行動であった。また、「学びを共有したい。他の先生との学び合いが重要。職員室の雰囲気を変えたい」「精神安定のためには必要不可欠であり、今後も日常的に感じ続けることが学び合える集団になる」「自分だけの行動ではなく、他者や、環境も多くのことの影響している」「このような相互作用(循環)の場の力や感情が揺れ動く場をつくることの重要性」「集まって話したことに無駄はなく、目的と主体性があれば、集団は機能すると感じた」「状況やバランスを考えることのできる教員集団と感じた」など、集団の関係性を肯定的に捉え、現状の関係性を基盤としてよりよき関係性を志向する記述が多く見られた。さらに、「まだまだ職員室内での何らかの壁があるのか」という記述は、現状の関係性に対する個々の教員の捉え方などを丁寧に把握していく重要性を示唆したものと思われた。

2点目は、自身の実践に関するものであった。ここでは、「これでいいと決めつけない。型にとらわれない。今の状況に臨機応変に対応する」や「「こういうもんだから」は、あまりない方がよい」など、自身の前提に変化が生じたと思われる記述があった。また、これからの実践に対する不安や覚悟の記述もあった。

以上、「教訓」（確認した出来事や生じた感情から得られた教訓や気づき）の記述分析と考察を述べた。ここで整理できたことは、参加者は、研修試行で設定した事実の確認とその時に生じた感情等とを関連付けて、より良き集団となるための自身の在り方や行動などについて、気づきを生じさせたということであった。つまり、これまでの校内研修と日常の実践を通じて「教師が学び合う姿」の実現を目指してきた実践の価値付けがなされたということであった。また、新たな教訓や気づきが生み出されたということでもあった。その具体は、概ね次の2点であった。

1点目は、教師が学び合うためには、構築した関係性を肯定的に受け止めつつも、よりよい関係性に高めるため、継続的に関係性を確認する場を設定する重要性であった。研修試行2では、今回のような校内研修を繰り返してきているB高校で試行したが、そこでも新たな気づきが生じ、よりよき関係性を集団で模索している記述が見られたことは示唆的であった。

2点目は、「対話」の重要性であった。B高校では、「対話」が相互の前提のズレを確認し合う

コミュニケーションであることを理解して交流していた。つまり、相手の発言を共感的に受け止め、相手に関心をもってやり取りを行う重要性である。これらは、校内研修や日常の実践でも意識して取り組んでいることであった。いわゆる、校内研修の機会だけの学びから、日常の実践を学びの機会とする方向性といえた。この点も、これからの校内研修を構想する際に示唆的であった。

次項では、このような教訓や気づきを得た参加者が、具体的な行動目標であるアクションプランをどのように設定したのかを見ていく。

#### <5 アクションプラン>

[参加者の振り返りシートの記述結果]

記述内容の観点は、研修試行 1 と同様に 3 点に区分した。1 点目は、実践への反映である。2 点目は、今後の実践への具体的な反映である。3 点目は、反映の方向性である。ただし、実践への反映に関する記述がなかったことから、2 点とした。なお、記述内容の観点に区分する際に、判断できない記述は除いた。結果を図表 27 に整理した。

図表 27 振り返りシート<アクションプラン>の記述概要

記述内容の観点	概要	割合
今後の実践への具体的な反映	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その人(生徒)に合った学習方法の提供(個別性、全員が同じようにする必要はないのではないか)</li> <li>・困ったときにいろいろな先生と何回でも話してみる。</li> <li>・困ったら素直に「助けてください」と言う。</li> <li>・現状を継続できるようにしていきたい。(多分日ごろからできる)</li> <li>・生徒への向き合い方、考え、方法論の他愛もない話し合いが不定期でもできる環境づくり。(校内研修における情報交換テーマ、先生方への問い)</li> </ul>	約 33%
反映の方向性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・業務の見直し。</li> <li>・ベテランの先生にどんどん助けていただく。ただし、周りの困っている先生がいたら、どんどん助ける。助け合いの循環</li> <li>・他者(教員、生徒)に教えてもらう。教えられることは教える。</li> <li>・先輩に聞くことはやはり大切である。わからないこと、思ったことを聞いてみる。トライアンドエラーで。</li> <li>・生徒だったら、どういう風な姿勢で取り組めるか。</li> <li>・校内研修の機会を活用する。</li> <li>・生徒指導や学級経営</li> <li>・自分からたくさん話す。</li> <li>・年下の先生の提案をうまく引き出す。</li> <li>・自分事にしていく。</li> </ul>	約 67%

[参加者の振り返りシートの記述結果の分析と考察]

アクションプランでは、反映の方向性に関するものの割合が約 67%で最も多かった。次に、今後の実践への具体的な反映に関するものの割合が、約 33%であった。

では、記述の概要を具体的に見ていく。まず、1 点目は、反映の方向性である。ここでは、具体的な実践場面ではなく、実践全体を俯瞰した記述や関係性構築における自身の行動などの記述であった。例えば、「ベテランの先生にどんどん助けていただく。ただし、周りに困っている先生がいたら、どんどん助ける。助け合いの循環」「他者(教員、生徒)に教えてもらう。教えられることは教える」との記述があった。これは、困ったら安心して助けを求められることができるという関係性への安心感があるばかりではなく、自身も他者の困り感に貢献しようとする方向性であった。「教師が学び合う姿」の実現に向け、このような関係性が構築される意義は大きいと考えた。いわゆる、教え、教えられる関係性から、学び合う関係性の基盤となるのではないかということである。また、「年下の先生の提案をうまく引き出す」との記述もあった。関係性の構築には、相互作用がよい方向に働くような関わりが重要となる、いわゆる、ファシリテーションの重要性である。管理職のフ



ファシリテーションが求められる中、教員間でこのような認識が行動目標として設定されたことは着目したい点であった。

2点目は、今後の実践への具体的な反映に関するものであった。ここでは、反映の方向性と同様に、「話す」「相談する」が記述された。また、授業に関する行動目標も記述された。「その人(生徒)に合った学習方法の提供(個別性、全員が同じようにする必要はないのではないか)」という記述であった。これは、今日求められている「個別最適な学び」の実現に向けた方向性を自ら実感した記述であり、実践への還元が期待された。また、「生徒への向き合い方、考え、方法論の他愛もない話し合いが不定期でもできる環境づくり(校内研修における情報交換テーマ、先生方への問い)」との記述があった。これは、校内研修の機会だけの学びから、日常の実践を学びの機会にするという気づきを具現化する行動目標といえる。

以上、「アクションプラン」の記述分析と考察を述べた。ここで明らかになったことは、研修試行1と同様に、研修結果を実践に反映させるための場面と手立てが示されたことであった。特に、教師が学び合う場面として、日常の業務ややり取りの場面での実践を改めて価値付けし、校内研修に限定しない職場の環境を構想する思考が現れていた点は、研修転移を考える上で示唆的であった。その具体は、次の2点であった。

1点目は、教師が学び合う姿を実現するための場面は、校内研修ばかりではなく、校務の様々な場面を用いることができるということである。これは、従来の実践の意味付けを再確認したり、新たな意味付けを行ったりすることで、校務での関わり合いが、教師が学び合う機会になるということである。2点目は、教員の関係性構築の重要性である。特に、相互に助け合ったり、学び合ったりする関係性は、日常の実践を通じて構築できるのではないかとということであった。また、それを促進するのは、管理職はもとより、教員によるファシリテーションへの期待である。

以上、振り返りシートの記述の分析と考察を行った。ここから明らかになったことは、研修試行1と同様の3点であった。詳細は、研修試行1で述べたことから、観点のみを示した。

1点目は、事前課題と対面交流をつなげた研修プログラムと振り返りシートの活用により、受講者が、自身の省察を促進できたのではないかとという点であった。2点目は、事前課題と対面交流をつなげた研修プログラムと振り返りシートの活用により、研修転移につながる過程が構想できたのではないかとということであった。3点目は、振り返りシートの記述を研修評価に活用できるのではないかとという点である。

次項では、参加者に対するインタビュー調査の結果の分析と考察を見ていく。

#### ④ 研修試行の結果の分析と考察2

次に、参加者に対するインタビュー結果から分析した。校長、教頭、7名の教員(A、B、C、D、E、F、G)(図表 28)に対してインタビューを実施した。インタビュー項目は、次のとおりである。1点目は、試行モデルを体験しての感想である。2点目は、感じている研修の課題である。3点目は、教員に伸ばしてほしい(教員は伸ばしたい)資質・能力である。また、研修ニーズの把握方法である。4点目は、管理職と教員と一緒に学ぶために必要なことである。5点目が、研修の還元に必要なことである。

図表 28 インタビューの対象者一覧

対 象	校長	教頭	A教諭	B教諭	C教諭	D教諭	E教諭	F教諭	G教諭
キャリアステージ	管理職		初任段階			中堅段階			ベテラン段階

## <管理職インタビューの考察>

質問項目ごとに回答結果を考察した。

### [1 試行モデルを体験しての感想]

まず、オンデマンドコンテンツによる事前課題と事前課題を踏まえた対面交流とを融合させた形態に関して、「事前学習と対面交流は新鮮」「両方のいいところ取りは今後の方向性だろう」「オンデマンドだけではない融合型は、わかりやすかった」などの回答が得られた。さらに、「事前の説明資料(紙配付の資料)があったのはよかった」という研修の意義や趣旨の理解を補助する資料の重要性も語られた。つまり、試行モデルの形態は、肯定的に受け止められたといえる。

次に、オンデマンドコンテンツの事前課題について見ていく。管理職専用コンテンツの体験では、「部下とのコミュニケーションを問われる機会がない。こちらから話すことが多い。日頃を振り返る機会になった。振り返ってみる機会の設定が重要」との回答があった。次に、管理職、教員共用コンテンツの体験では、「改めて言語化することは、自身の考えを整理したり、人に説明したりするためにもいい」との回答であった。また、両コンテンツの20分間という視聴時間や構成に関しても適当であるとのことであった。さらに、管理職専用コンテンツでの事前課題を終えた後に、管理職、教員共用コンテンツの事前課題に取り組む形態について、「校長の通常業務に資する資質・能力と校内研修を企画する能力とは異なりそう。より、開発を期待する」との回答であった。つまり、オンデマンドコンテンツの事前課題は、管理職専用コンテンツと管理職、教員共用コンテンツを位置付けたこと、自身の認識等の確認・関連する講義・自身の認識等の再検討という構成、視聴時間も、肯定的に受け止められたといえる。なお、この質問項目に関しては、オンデマンドコンテンツの活用しやすさと課題についても触れられた。これは、管理職が、視聴した教員の反応も観察しての回答であった。

例えば、「一緒に受けている者同士のやり取りがあるともっといい。事前学習の整理ができる」や「わからない部分、相手の意図のチェックを相互にしたい」という回答があった。これは、オンデマンドコンテンツを活用した研修の成果と課題の概観(p5)で示した、「<1>講師からの一方的な情報提供であること、<2>講師は受講者の反応が見えないことから相手に応じた対応ができないこと、<3>受講者同士で交流ができないこと」などの課題を踏まえての回答と受け止めた。この点に関して、視聴した教員を観察した様子が語られた。例えば、オンデマンドコンテンツ視聴に関して、「内容が難しいとの声もあって先生たちで聞きあっていた」や「個人の認識の演習部分も情報交換していた」との回答があった。これは、職場で共通のコンテンツ視聴を位置付けた場合に、不明な点や他者の取組状況を確認し合うという相互作用が働いたことの回答であった。つまり、コンテンツを用いて自己学習する以外に、教師が学び合うきっかけを生み出すことが示唆された。ただし、この相互作用は、振り返りシートの記述結果からも把握できたB高校の教員同士の支え合う関係性が影響していたと思われた。

次に、対面交流に関する回答を見ていく。これも、「参加している実感を参加者で共有できる。思いや熱意の実感」や「職員室と異なる姿が見られた。ここに校内研修の価値がある」など、肯定的な受け止めであった。しかし、「お互いを知っているから話せる、言いにくいという両方がある」や「聞く方、話す方の役割ができやすい」「オンラインの方が言いやすいこともあった」との回答からは、対面交流を設定するだけでは、教師が学び合う環境として不十分な点があることを示唆していた。今後の研修プログラムを具体化する段階の課題である。

### [2 研修の課題]

次は、管理職が感じている研修の課題である。校内、校外の研修に共通することとして、「施策や学んだことと自校の生徒の実態や学校課題と関連付けないと実践につながらない」との回答があ

った。つまり、自身の実践上の課題と研修テーマとのつながりの重要性である。例えば、「数年前を振り返るとB高校の教員の関心は、「人間関係」であった。しかし、このことを共有する仕掛けや校内研修がなく、実践につながっていなかった」との回答は示唆的である。中原ら(2021)も「研修転移を高めるためには、学ぶべき内容や状況を、学んだことを適用する場所や状況にひたすら近づけていく努力」(同、pp19-20)の必要性を指摘している。また、管理職研修については、課題の1つとして研修機会の確保があった。管理職対象の公的な悉皆研修は、採用校長研修や新任教頭研修のみである。その他は、選択研修やオンデマンドコンテンツの提供等がある。また、校長会等が独自に開催する研究協議会等である。しかし、コロナ禍の影響から「管理職同士で交流する機会が激減している」「オンデマンドコンテンツの提供はあるが、視聴する時間の確保が難しい。視聴しても、管理職同士の困り感の共有がない。つながる機会ができれば相談し合える」などの回答があった。つまり、管理職が、日常の課題を共有し相談し合うという集団で学び合うことの必要性である。さらに、このような学び合いのテーマとして、「教職員の関係性を構築する具体の研修」を望む回答があった。

### [3 教員に伸ばしてほしい資質・能力]

次は、教員に伸ばしてほしい資質・能力についてである。教科指導や生徒指導に関わる教員に求められる基本的な資質・能力はもとより、「特に、根拠を持って説明し相手に納得してもらう力や困り感を共有できる力」との回答であった。つまり、協働的な関係性を構築するために必要な資質・能力を求めている。また、管理職として、教員の学びのニーズの把握は、日常の関わりや面談機会に「足りないものからスタートすると嫌がる。得意なことを伸ばす関わりが必要。こういう面にもトライしてみるかという関わり」に留意しているとのことであった。つまり、個々の教員の強みや特性の把握とそれを伸ばすための支援の重要性である。これは、今後、対話による研修の受講奨励を行う上で参考となる視点であった。

### [4 管理職と教員が一緒に学ぶために必要なこと]

次は、管理職と教員が一緒に学ぶために必要なことについてである。このことに関しては、肯定的な回答であった。その理由として、「管理職の視座から俯瞰する役割はあるが、そのことに固執すると教職員の輪に入れなくなる。評論家になってしまう」「通常業務であれば、管理職として、自分の認識や考えを発信する機会がないので、このような機会の設定はよかった。また、少人数の教員配置であっても、実務の緊急度が高い案件を優先せざるを得ないやり取りになってしまう。このような機会の設定が重要」との回答があった。これは、日常業務における管理職と教員の関係は、業務上の指示や相談という形態が中心であり、関わる頻度も業務内容によって異なる実態を踏まえての回答であった。つまり、管理職と教員が相互の考えを交流することや同じ立場で課題を考える機会を意図的に設定する重要性である。このような機会の設定に関して、「交流時間を中心にすることが必要」「時間の確保が課題」との回答があった。

### [5 研修の還元に必要なこと]

次は、研修の還元に必要なことである。このことに関しては、管理職の関わりが語られた。「実務に直結する技術習得は還元しやすいと考えてWeb ページ作成研修会に派遣したことがあったが、講師が示したイメージと教員のイメージとが異なっていたとの報告があった。このように、研修直後に、結果を聞く機会の設定が重要」との回答であった。この事例は、学校課題の解決に直接つながる研修を選定し教員を派遣しても、受講した教員の受け止め方によっては研修転移が起こらないことを示唆している。当該校長は、研修直後の受講結果を聞き、当該教員の受け止め方を尊重した還元の方向性をしたとのことであった。また、「教員の行動目標設定だけではなく、進捗状況や困っていることがないかの確認」「反応へのサポート、方法、支援して変化を実感させてあげる関わ

り」「目標自体の再設定」「授業がうまくいかないケースは、授業改善自体のアドバイスでは解決しない。別の要素もある。そこに気づかせる実践へのサポート」などの自身の実践が語られた。つまり、管理職の研修や還元するための職場の環境整備の重要性である。

以上、管理職インタビューの考察を述べた。

次項では、教員のインタビューを考察する。

#### <教員インタビューの考察>

質問項目ごとに回答結果を考察した。

##### [1 試行モデルを体験しての感想]

まず、オンデマンドコンテンツによる事前課題と事前課題を踏まえた対面交流とを融合させた形態に関して、初任段階からの教員からは、「オンデマンド、対面が分かれている。交流の見通しが持てた。オンデマンドが事前学習として研修の準備ができた」「見て終わるだけではなくワークが入ったことで考えが整理できた」や「積み重ねがあったから、スムーズにできた」という肯定的な回答があった。一方、「オンデマンドコンテンツは、グループワークよりは、頭に入らない。集中する時間の確保が難しかった」や「オンデマンドで事前学習は、1人で理解するのは難しかった。学びあう姿のイメージをもつことが難しかった。時間がない中、突貫でやった。事前に若手の先生と交流した。対面交流で、その趣旨を理解した」という課題に触れた回答もあった。

中堅段階教員からは、「オンデマンドコンテンツでの省察、対面交流での省察という2回の省察ができるようになっていた。これで自身の省察が深まった」や「オンデマンドコンテンツで学んだ理論や施策をもとに対面交流できた。自身の考えだけでの交流ではなく、「・・・といていたよね」という交流が可能になった」との回答があった。ベテラン段階の教員は、視聴はできなかったが、対面交流の時間を長く設定できたことのよさが語られた。このように、オンデマンドコンテンツに対する受け止め方、内容の難易度は、個々の教員によって異なっていた。ここでは、管理職インタビューの回答と同様に、共通のコンテンツ視聴により、不明な点や他者の取組状況を確認し合うという相互作用が働く機能が確認できた。このことに関して、初任段階の教員の「事前にどんな内容かを紹介してくれるといい」や中堅教員の「見ておいて」だけでは難しい。多忙な中、見て終わるということも想定された。「一緒に見よう」という働きかけもいいのかもかもしれない」との回答は示唆的であった。個々の教員の既存知識や関心の状況に応じたオンデマンドコンテンツ作成は難しいことから、このような働きかけにより、オンデマンドコンテンツの内容への関心の高まりや、協働的な学びが展開されることが期待された。なお、視聴時間は適当な長さであったことが共通して語られたが、視聴時間の確保は共通した課題であった。

一方、対面交流については、全員が肯定的な回答であった。例えば、「先生によってさまざまな考え方があることを知った」と回答した初任段階の教員は、同僚との関係性を「アットホームな雰囲気。多忙だが、ぎすぎすしていない。笑いがある。先輩と後輩が交流しやすい」と感じていた。

このようなことから、研修会終了後に、先輩教員との相互の認識を確かめ合い安心できたと語っていた。また、通常の業務内では難しいが、「研修では対等に意見交換できた」との回答もあった。中堅段階の教員は、「先生たちの考え方を知り、自身の行動を考える機会になっている」という回答があった。ベテラン段階の教員からは、「1人では学べないことから、人との交流の価値がある」との回答があった。さらに、「相手の反応により、自分自身で気づかないことに気づいた」や「失敗を自己開示し、メンバーが「それいいじゃないですか」というやり取りに、学びの楽しさや安心感がある」ことが語られた。また、校内研修や日常業務の場面で変化が見えると「言ってみよう」という気持ちになるという回答もあった。つまり、他者と学び合うことで新たな気づきを促し、学びの楽しさや安心感といった学び合う基盤を構築する重要性である。ただし、中堅段階の教

員からは、「対面交流は、これまで何回もやっていたからできた。初めてだとつらい。関係性ができていないうちは怖い。3月がいい」という実施時期に関する回答があった。同様に、「担任が終わる。次のステップを考える時期。次年度を迎える前にこの研修がよかった」との回答があった。また、ベテラン段階の教員からは、「ミニ講義もあるといい」との回答があった。つまり、対面交流には、教員間の関係性の現状や業務の区切りなどを踏まえた時期の設定や構成の工夫も重要な要素となるということであった。

## [2 研修の課題]

次は、教員が感じている研修の課題である。キャリアステージにかかわらず、集合型研修への課題が語られた。例えば、初任段階の教員は、研修によっては「参加した研修で、研修受講者が参加する活動や場面がなかった。校内研修は参加型でグループ編成にも配慮がある」「一斉講義は、自校や自身の実践につながるイメージが持てない」という回答であった。中堅段階やベテラン段階の教員は、「(詳しい内容は)行ってみなければわからない」「(研修内容は)知っていたか再確認がほとんど」という回答であった。つまり、主体的に参加する機会や実践への還元がイメージできる研修の必要性である。また、新たな学びへの関心や興味を喚起する研修の重要性である。さらに、研修に取り入れられている演習に対する課題への回答もあった。例えば、「ひたすら話し合う研修が多い。しかし、進まないことが多い。わからないままに終わってしまう」「話し合いには知識も必要」「自分の考えを主張している。対話にならない」という回答であった。このような場面に接すると「相手の見方が変わらない。対話は難しい」という思考になってしまう現実が語られた。同様に、中堅段階の教員からは、「演習がいつもグループ任せになる。どのようなテーマで話し合っても、結局同じような結論になってしまう」という回答があった。つまり、場を設定するだけでは、自己理解や他者理解を促し、教師が学び合う関係性を構築することが難しいということである。交流のねらいはもとより、必要となる理論や施策の提要、対話を理解する学びを取り入れること、ファシリテーションの重要性といえる。

## [3 自身が伸ばしたい資質・能力]

次は、自身が伸ばしたい資質・能力である。初任段階の教員は、教科指導や学級経営など、自身の課題と直結した資質・能力を高めたいという回答であった。その上で、「担任と副担任が並ぶ職員室の配置」や先輩教員の「経験を協働的に学べる環境」「教師として成長する学びを一緒にやろう」という声掛けなど、自身の学びを支える職場の関係性が語られた。中堅段階やベテラン段階の教員からは、教科指導や学級経営に関して、「時代の変化に合わせて自身を更新する」「職員室の先生たちの関係性がよくなるような関わり方」など、変化に対応する学びの必要性が語られた。特に、ベテラン段階の教員からは、「自身の経験は相手に使えない。アドバイスではなく、気づいてもらう関わり」をできるようにしたいとの回答があった。これらは、キャリアステージや自身の課題に応じて高めたい資質・能力を構想しているということであった。その上で、高めるためには職場の関係性の重要性が語られた。つまり、協働的な学びの環境と個々の資質・能力の向上とが関連している実感である。1教科1人という教科が6つあるB高校の教員がこのような実感を語ったことは、教科を超えて学び合う基盤が醸成されていると思えた。ただし、自身が高めたい資質・能力を管理職や同僚に伝えているかという質問には、「雑談で話題にする程度」という回答があった。それ以外に明確に伝えているという回答はなかった。インタビューに回答した全員が、この機会にその必要性を感じたとのことであった。中堅段階の教員は、「そのことを口に出すだけで、同じように考えていた他の教員が、自分も・・・と言いやすくなるかもしれない。それができれば一緒に学ぼうと言い出せる」という回答があった。これらは、学び合うことに対する内発的な動機づけを促進する関わりといえるのではないか。

#### [4 管理職と教員が一緒に学ぶために必要なこと]

次は、管理職と教員が一緒に学ぶために必要なことである。これは、管理職と同様にインタビューを行った全員が肯定的な回答であった。理由として、「立場ではなく同じ目線で気持ちを知ってもらえる」「自身の特性や特徴を知ってもらいたい」という回答があった。また、「普段言えないことを共有できる場の意義がある」という回答もあった。これらは、自身の思いや考えを管理職に知ってほしいという教員の気持ちが現れていた。しかし、日常の業務では、相互の思いや考えの交流よりは、職務上の役割からの指示や相談というやり取りが中心となるということであった。これは、致し方ない面でもある。そこで、初任段階の教員から「管理職の教育観に触れられたのはよかった。同僚とは交流できていたが、管理職とはそういう話はしていなかった。この教育観を聴き、管理職のアドバイスの背景を理解できた」との回答は示唆的であった。つまり、立場や経験を超えて対等な関係の中で相互の教育観を自己開示し合うことで、相手の言動の背景を知ることができるということであった。その結果として、相手の発言や指示に込められた趣旨や期待までを想像することができるのではないかとということである。これは、対話を実践してく上で重要な視点である。一方、「管理職の人柄や考え方による」「教員だけの方がいい場合がある」という回答もあった。これは、管理職が教員と一緒に学ぶ機会を設定する場合に参考となる回答であった。つまり、機会を設定する目的の明確化と対等な立場で安心して交流できる場の雰囲気づくりの重要性である。

#### [5 研修の還元に必要なこと]

次は、研修の還元に必要なことである。回答では、実際に還元した事例が語られた。例えば、初任段階の教員から「研修の場面で扱ったことを授業で再現した」という回答があった。この理由は、研修で「自校の生徒に身に付けたい資質・能力を、自分たちで考えたから。それが、校長先生の経営方針に反映された。自分でも学校課題の改善に貢献できていると感じたから、授業で実現しようとした」ということであった。つまり、与えられたスローガンや目標ではなく、自身が同僚と共に生み出したことが自身の実践につながるということであった。さらに当該教員は、次のように語っていた。「従来の研修は、自分の課題とは直結しない(いつかは生かせるだろう・・・)。また、自分の困り感とリンクしているものと、していないものが混在している。そこで、実践に還元するためには、自分でひと手間かけなければならない。しかし、職場で共有する時間がない。さらに、個々の教員の課題意識が違うから伝える術もない。したがって、研修を生かせる場面が思い描けない。これでは還元しようがない。だから、このような機会が必要だ。」という課題意識である。そこで、これまで行ってきた研修会を思い出し、「話すと整理できる。聞いてもらい、意見を出してもらうことで、こういうのも正解だと考えることができる。一緒に正解を創り出したように感じた。自分ならこうしようと思えることができるようになった」という気づきが生まれていた。これらは、対話の機会を意図的に設定する重要性である。また、お互いの前提や課題意識の同異を確認する対話の理解と実践の重要性である。つまり、研修の還元には、職場の関係性が影響するということである。

別の事例も語られた。これは、「自身の実務への還元が中心。自身の仕事に還元」という回答で、実務の課題改善に必要なだと考えた資格や知識を取得したり獲得したりする研修の事例であった。つまり、自身が高めたい資質・能力を具体化し、還元する実務場面を明確にすることにより研修結果が還元されることが示唆された。さらに、次のような事例も語られた。「困り感を共有する研修で、困り感の原因と改善の方向性を検討したことを、実際の学級経営や授業に生かした」という事例であった。また、「身に付けたい力を可視化した研修。〇〇力を具体的に言語化し、それがなぜ必要なのか、どのような場面で使えるのかを検討するという考え方を、進路指導の場面で活用した」という事例であった。これは、生徒に提案し、生徒が面接や関係書類作成の場面でも生かされたとの

ことであった。これらの実践を行った教員は、これまでの指導では、「答えを提示していた。過保護にやって来た。生徒も依存体質であった。それに双方で満足していた。現在は、相談が減り、自律的に行動できるようになってきた」と語っていた。さらに、校内研修の意義について次のように語っていた。「生徒のために自分たちの指導の統一、業務の役割分担、生徒への指導の方向性などを共有できる関係性をつくりことに意義がある。しかし、個々の教師のアプローチがある。どれが正解とは限らない。お互いのやり方を理解し合う。最終ゴールを共有する。必要な知識を知り獲得するという意義がある」ということであった。このことは、これからの校内研修を構想する上で参考となる。これは、中村(2021)が示す「内省的な対話」(同、p63)や「生成的な対話」(同、p63)の要素を実践で明らかにした事例といえる。つまり、教員個々の資質・能力を高め、それぞれの実践に還元するためには、まず、お互いの考え方や実践について探究するやり取りの重要性である。これは、対話を通じて、自身や集団の見方や認識が変化する過程を共有し、その関係性を基盤として、これからの実践を集団で探究していく関係性へと高めていく重要性である。このような校内研修は、研修結果を実践の場に還元するプロセスの1つとして示唆されたといえる。

さらに、ベテラン段階の教員からは、校内研修で得た見方や考え方で日常業務の様々な場面を見るようになったことが語られた。例えば、「自身の発言の影響を実感した学びの還元は、生徒と関わる場面での慎重さ、いままで考えなかったことを教員間で質問したり、コミュニケーションを取ろうとしたりした」という回答であった。また、「会議が報告にとどまる場合には、対話が上手く機能しなかった」と考えるようになったことが語られた。このように、研修で得た学びは、日常業務の在り方を再考するきっかけともなっているということである。つまり、本質的な在り方を省察する習慣への還元という方向性である。

以上、管理職と教員のインタビューの考察を述べた。ここから明らかにできたことは、次の4点であった。

1点目は、試行モデル(研修試行では研修前の事前課題と対面交流の実施までの過程)が、今後の「教師が学び合う姿」を実現するための校内研修に貢献できるのではないかとということであった。

それは、事前課題の管理職専用コンテンツと管理職、教員共用コンテンツ、自身の認識等の確認・関連する講義・自身の認識等の再検討という構成、視聴時間、対面交流を位置付けたこと等が肯定的に受け止められたからである。また、共通のコンテンツ視聴により、不明な点や他者の取組状況を確認し合うという相互作用が働く機能が確認できたからである。

ただし、オンデマンドコンテンツに関しては、視聴時間の確保や内容の難易度の課題が確認できた。また、これらの課題の改善として、同僚と視聴し視聴した同士で交流することを位置付けた研修プログラムの改善の方向性も確認できた。したがって、今後の研修プログラムを具体化する段階においては、これらの課題を踏まえたオンデマンドコンテンツ作成と視聴方法の検討が課題である。対面交流に関しては、その意義が共有されたものの、機会を設定するだけでは、教師が学び合う環境として不十分な点があることも確認できた。例えば、教員間の関係性の現状や業務の区切りなどを踏まえた時期の設定や構成の工夫の必要性である。また、関係性を確認しながら発展させるため、継続的な設定の必要性である。これらも、今後の研修プログラムを具体化する段階において検討が必要となる課題である。

2点目は、校内研修に管理職と教員が共に学ぶ機会を設定することの重要性である。これは、立場や経験を超えて対等な関係の中で相互の教育観を自己開示し合うことで、相手の言動の背景を知り、相手の発言や指示に込められた趣旨や期待までを想像することができるのではないかとということである。そのためには、このような機会を設定する目的の明確化と対等な立場で安心して交流できる場の雰囲気づくりが重要となる。なお、交流する時間の配分や確保が課題である。これらも、

今後の研修プログラムを具体化する段階において検討が必要となる課題である。

3点目は、個々の教員の資質・能力の向上を支える協働的な学びの環境づくりの重要性である。これは、キャリアステージや自身の課題に応じて高めたい資質・能力を明確化するとともに、相互に学び合う機会を設定する重要性である。ただし、自身が高めたい資質・能力を管理職や他の教員と共有していないことも明らかになった。これらが具現化することで、学び合いが促進されるかどうかは明らかにはできていない。今後の研修プログラムを具体化する段階において検討が必要となる課題である。

4点目は、研修転移には、教員の実践上の課題と研修テーマとのつながりや職場の環境整備が重要になるということである。インタビューでは、管理職、教員とも「学んだことと自校の生徒の実態や学校課題と関連付けないと実践につながらない」との回答があった。これは、研修の課題と言える。そこで、管理職には、個々の教員の課題や研修ニーズを把握した上で、学校課題と関連付け、解決に向かうために必要な研修受講と研修結果の還元を教員と共に構想する必要がある。つまり、その機会として、校内研修に管理職が教員と一緒に学ぶことを位置付ける重要性である。ここでは、管理職が伸ばしてほしいと期待する「特に、根拠を持って説明し相手に納得してもらう力や困り感を共有できる力」を協働的に伸ばすことも期待できる。

なお、教員の回答からは、研修転移に必要な要素が確認できた。1つは、与えられたスローガンや目標ではなく、自身が同僚と共に生み出したことが自身の実践につながるということであった。2つ目は、研修結果を還元できる場面を管理職や同僚と思い描く機会を設定することである。その際には、お互いの前提や課題意識の同異を確認する対話の理解と実践が重要である。3つ目は、校内研修で得た見方や考え方を日常業務の様々な場面に反映させることである。つまり、研修で得た学びを、日常業務の在り方を再考するきっかけにするという方向性である。

次項は、研修試行2のまとめである。研修試行2からの示唆を述べる。

#### (4) 研修試行2からの示唆

研修プログラムの開発に当たっての実践的な問いについて、研修試行2から明らかにできたことを次のとおり整理した。

1点目は「管理職や教職員の内発的な動機づけをどのように高めるか」である。

研修試行2において、参加者が記憶に残った事実では、全てが、対面交流自体を対象としたものであった。このことは、研修試行1と同様に、前述したオンデマンドコンテンツ作成の基本的な方向性で示した「成人学習の場面では、知識を一方向的に伝達するのではなく、学習者の経験を活用する集団討議法、シミュレーション、問題解決学習、事例研究」(岩崎、2019、p130)や「仲間同士の相互支援的活動」(同、p130)が有効になるであろうとしていることが実際に示されたといえる。

研修試行に参加した管理職と教員は、試行モデルを肯定的に受け止めていた。また、共通のコンテンツ視聴により、不明な点や他者の取組状況を確認し合うという相互作用が働く機能が確認できた。さらに、対面交流では、研修試行1と同様に、自身の成功体験や失敗体験、悩み等を共有することに意義があることが認識されていた。また、自身の経験や心情を率直に話せるようにするため、参加者の異なる視点を尊重するや心理的安全性を高めることの重要性も認識されていた。つまり、他者と学び合うことで新たな気づきを促し、学びの楽しさや安心感といった学び合う基盤の構築につながる実感を得ていたといえる。

このようなことから、研修試行1と同様に、自身の実践上の課題や認識を俎上に挙げ、自身で省察する機会と他者との省察の機会を合わせて設定することの重要性が示唆された。これらのことを踏まえると、オンデマンドコンテンツの研修準備と対面交流による研修を融合させた研修プログラムの開発は、参加者の内発的動機づけを高める方向性であるといえるのではないかと。



2点目は「研修結果を実践に還元するためには何が必要か」である。

研修試行1と同様に試行モデルの参加者の振り返りシートの記述やインタビューから、参加者が現段階において目指したい教員の学び合う姿を自身の経験を振り返ることで、自身の前提や価値観と関連させて明らかにした様子が把握できた。特に研修試行2では、教員のインタビューから、研修結果を実践に還元させるための要素が抽出できた。1つは、自身が同僚と共に生み出したことが自身の実践につながるということであった。2つ目は、研修結果を還元できる場面を管理職や同僚と思い描く機会を設定することである。その際には、お互いの前提や課題意識の同異を確認する対話の理解と実践が重要である。3つ目は、研修で得た学びを、日常業務の在り方を再考するきっかけにするという方向性である。

3点目は「研修結果をどのように評価するか」である。研修評価の構想は、研修試行1と同様である。以下に、参加者の振り返りシートの記述(図表29)と記述からの研修評価シート例(図表30)を示す。

図表29 振り返りシートの記述例

振り返りの項目	記述内容
1 事実の確認	同じグループの〇〇先生の「新しいことが出てきてわからない。生徒と一緒に模索していく」という発言
2 感情の確認	形あるものを真似なくていいんだ。教師にもわからないことがあっていいのか。一緒に新しい形を見つけ出していけばいいのか。
3 感情の分析	生徒の質問に答えられる教師でいなくてはいけない。今ある形を崩してはいけないという気持ちがあった。
4 教訓	これでいいと決めつけない。型にとらわれない。今の状況に臨機応変に対応する。
5 アクションプラン	その人(生徒)に合った学習方法の提供。得意を生かす。個別性、全員が同じようにする必要はないのではないかと。

図表30 記述からの研修評価シート例

研修評価項目	参加者の記述	研修プログラムの影響	
1 記憶に残った事実を促進した要素は何か？	1 事前課題(自己認識確認) 2 事前課題(講義) 3 事前課題(自己認識再検討) ④ 対面交流 5 記述なし	1 良い影響 2 悪い影響 ③ 影響不明	
2 出来事が起こったときの自分の感情の背景は何か？	① 感情と感情の背景が関連する記述 2 感情と感情の背景が関連しない記述 3 記述なし	1 良い影響 2 悪い影響 ③ 影響不明	
3 研修から得た教訓や気づきは何か？	① 研修内容と関連付けて、場面と行動に関して具体的に記述 2 研修内容と関連付けて、一般的な記述 3 研修内容と関連付けずに、場面と行動に関して具体的に記述 4 研修内容と関連付けずに、一般的な記述 5 記述なし	1 良い影響 2 悪い影響 ③ 影響不明	
研修評価項目	参加者の行動目標	還元場面	目指す姿
4 行動目標	その人(生徒)に合った学習方法の提供。得意を生かす。	授業等の学習場面	個別性、全員が同じようにする必要はないのではないかと。
※必要なサポート	・「その人(生徒)に合った学習方法」を構想するための考え方や具体的な方法を一緒に考える支援方法の検討		

記述からの研修評価シート例では、まず、振り返りシートの記述の大まかな分析を行った。

まず、「1 記憶に残った事実を促進した要素は何か？」の研修評価項目では、例示した該当項目の記述では、「同じグループの〇〇先生の発言」との記述から、4と確認できた。その後、当該

プログラムの影響について分析する。ただし、記述からは、研修プログラムの影響は把握できなかったことから、3とした。

「2 出来事が起こったときの自分の感情の背景は何か？」の研修評価項目である。参加者の記述では、感情は「一緒に新しい形を見つけ出していけばいいのか」であった。さらに、感情の分析では、「生徒の質問に答えられる教師でいなくてはいけない。今ある形を崩してはいけないという気持ちがあった。」と、自身の前提を疑う振り返りが行われていた。したがって、参加者の記述は、1と確認できた。ただし、記述からは、研修プログラムの影響は把握できなかったことから、3とした。

次は、「3 研修から得た教訓や気づきは何か？」である。該当項目の記述では、「これでいいと決めつけない。型にとらわれない。今の状況に臨機応変に対応する。」との記述から、1と確認できた。ただし、2の研修評価項目と同様に、記述からは、研修プログラムの影響は把握できなかったことから、3とした。このように分析することで、研修プログラムの改善に見通しをつけることができるのではないかと。さらに、「4 行動目標」については、参加者の行動目標を端的に写した。その上で、「還元場面」と「目指す姿」の記述も写した。これで、参加者が構想している研修転移の概要が把握できる。「※必要となるサポート」は、例示した記述から「その人(生徒)に合った学習方法」を構想する」ための具体的な方法を一緒に考える支援方法の検討」とした。

ただし、評価項目の必要性や実施時期の検討、研修評価を実施する参加者や研修企画者の負担への配慮等が必要となる。これらをどのように設定するかについては、研修試行2でも検討は行っていない。今後の研修プログラムを具体化する段階の課題とした。

一方、研修内容や研修中に設定した行動目標などが、実践でどの程度活用できたか、実践できたかを評価する観点も、一定期間の期間をおいた後に実施する必要がある。ただし、このような評価の観点や研修評価シートの様式についても、研修試行2でも検討は行っていない。今後の研修プログラムを具体化する段階の課題とした。また、「総括的評価機能」(中原ら、2022、p28)と「リマインド機能」(同、p29)については、研修試行1と同様に研修試行2の期間内での検討は行っていない。今後の研修プログラムを具体化する段階の課題とした。

## 5 総合考察

### (1) 校内研修プログラムの開発の基本的な方向性の確認

研修プログラムの開発の方向性と研修試行結果とを照らし合わせ、次のとおり総合的な考察を行った。本研究においては、3つの基本的な方針で校内研修プログラムの開発を試みた。1つ目は、校内研修の全体像を研修前と研修中、研修後を発展的に連続させ、一定期間を経て研修評価を行うプロセスでデザインしたことであった。2つ目は、研修前の研修準備としての個人でのオンデマンドコンテンツの概要と試行モデルの視聴と、研修中は管理職等と教職員との対話を媒介した対面交流を融合させる形態としたことであった。3つ目は、研修準備のための事前課題として、校内研修に果たす校長等の役割を明らかにするとともに、必要な理論を学び実践を構想する管理職専用のオンデマンドコンテンツを作成した。また、管理職と教員がそれぞれに自身の実践を振り返り、必要な理論や施策を学んだ後に行動目標等を設定する管理職・教員共通用のオンデマンドコンテンツの概要と試行モデルを作成したことであった。

つまり、校内研修の結果が研修転移につながるよう、個人でのオンデマンド研修コンテンツの視聴と管理職等と教職員との対話を媒介した対面交流を融合させ、研修前と研修中、研修後を発展的に連続させるプロセスを管理職と教職員との協働で開発しようとするものであった。また、この協働の過程を構築するために必要となる管理職の資質・能力を同時に開発しようとするものでもあった。

## (2) 研修試行

作成した試行モデルを用いて、研修試行を2回行った。試行モデルは、研修前(研修準備)と研修中の過程を扱い、オンデマンドコンテンツでの事前課題と対面交流を接続させた流れとした。

1回目は、A管内の小中学校、高等学校及び特別支援学校の校長の研修会であった。会場に集合しての参加とオンライン参加のハイブリッドな形態であった。オンデマンドコンテンツは、「教師が学び合う姿」に関する管理職、教員共用のコンテンツを使用した。管理職専用オンデマンドコンテンツは使用しなかった。研修前と事前課題を研修中に組み込む形態で実施した。全体のファシリテータは筆者が担った。グループワークのファシリテータは、メンバーの互選で選考した。

2回目は、B高校の校内研修であった。これには、教頭と全員の教職員の全員参加の形態であった。オンデマンドコンテンツは、Step1として、管理職専用の「実践の振り返り(教職員とのコミュニケーション、校内研修)」のコンテンツを使用し、Step2として、「教員が学び合う姿」に関する管理職、教員共用のコンテンツを使用した。対面交流の進行は筆者が担い、グループワークのファシリテータは、事前に設定した教員が担った。

研修試行結果の把握は、振り返りシートの記載を依頼し、許可を得て回収した。さらに、許可を得た数名の管理職や教員からのインタビューを実施した。併せて、北海道教育庁教職員育成課へのインタビューも実施した。研修試行では、北海道教育庁教職員育成課及び関係教育局の協力を得た。

## (3) 校内研修プログラムの開発の基本的な方向性の検討

次に、研修試行結果を基に、校内研修プログラムの開発の基本的な方向性を検討した。検討の観点は、1点目は、校内研修で扱う内容やテーマの優先順位である。2点目は、研修準備のための事前課題についてである。3点目は、対面交流である。4点目は、研修結果の還元に必要な要素である。5点目は、研修評価である。

以下に、各観点の検討結果を述べる。

### ① 校内研修で扱う内容やテーマの優先順位

研修プログラムの開発に当たり、構想した研修内容やテーマの優先順位は次のとおりであった。

個々のニーズを把握して扱う研修テーマを決めることは重要ではあるものの、校内研修に対する教員の関心は、経験年数や校内での役割、教科や着目する教育課題等により多岐にわたる。 したがって、校内研修では、個々のニーズにすべて対応することは物理的に困難であり、学校として、優先順位をつけざるを得ない。そこで、本研究では、管理職と教職員すべてに関連する内容であること、個々の資質・能力の育成や向上を支える組織の学びの環境づくりにつながる内容であることの2点を優先した。
---

このことに関して、研修試行では、次のような結果が確認できた。

個々の教員の資質・能力の向上を支える協働的な学びの環境づくりの重要性である。つまり、個々の教員の課題意識や関心が異なることから、参加者が共通して考え交流できる内容やテーマ設定をする必要があるということであった。今回試行した「教師が学び合う姿」については、キャリアアステージや自身の課題に応じて高めたい資質・能力を、学び合うことでどのように高めることができるのかを共通に考えることができた。また、経験が異なるメンバーであっても対等に交流することができた。これらのことから、「教師が学び合う姿」のような個人と集団とをつなげて考えることができるテーマ設定の重要性が確認できたといえる。

ただし、このようなテーマを扱うためには、個々の教員の前提や価値観の違いを尊重し合える関係性が不可欠となる。しかしそのような関係性は、試行モデルを1回実施しただけで構築できるものではない。今回、上記のような検討ができたのは、研修試行のB高校が、3年間にわたり継続してきた校内研修の影響が大きい。また、このような校内研修を継続させる重要性も確認できた。

したがって、試行モデルをきっかけとして、教員間の関係性を再検討する活用の仕方も構想で

きる。なお、校内研修で扱う内容やテーマに関しては、学校課題や校内研修の位置付けによって様々な方向性が考えられる。

以上、校内研修で扱う内容やテーマの優先順位について総合的に考察した。なお、研修試行は、限定的な範囲と対象で実施した結果であることから、今後の研修プログラムを具体化する段階においては、内容やテーマ設定のプロセスの検討が必要となる。このような課題も確認することができた。

## ② 研修準備のための事前課題

研修準備のための事前課題作成の方向性は、次のとおりであった。

事前準備は、管理職専用と管理職と教員の共用の2つの流れを設定した。Step 1で管理職がこのコンテンツを活用して、対面交流の進め方やその後の実践の体制づくりに必要な準備を行い、その準備ができた段階のStep 2で管理職と教員が共用事前課題に取り組み、対面交流を行うという研修の流れにつなげるイメージである。

内容の構成は、一方的に講義を視聴する形態ではなく、個人演習を通じた参加者の参画、講義による情報の入力、それらに関連付けた個人演習の再検討という構成により、視聴した講義の知識が、自身の経験に基づく自身の認識や課題の再検討に活用される仕組みとなっている。

視聴時間は、概ね20分間程度の作成することとした。

このことに関して、研修試行では、次のような結果が確認できた。

まず、管理職専用のオンデマンドコンテンツである。管理職のインタビューからは、「部下とのコミュニケーションを問われる機会がない。こちらから話すことが多い。日頃を振り返る機会になった。振り返ってみる機会の設定が重要」との回答があった。また、Step 1からStep 2につながる流れや管理職専用オンデマンドコンテンツの内容に関して関心が示された。これは、管理職研修の課題として、「教職員の関係性を構築する具体の研修」を望む回答とも関連していると思われる。これらのことから、管理職が学ぶ事前課題の必要性が確認できた。

次は、管理職、教員共用のオンデマンドコンテンツである。教員のインタビューからは、受け止め方や内容の難易度の感じ方は、個々の教員によって異なっていることが確認できた。肯定的な意見としては、「見て終わるだけでなくワークが入ったことで考えが整理できた」「オンデマンド、対面が分かれている。交流の見通しが持てた。オンデマンドが事前学習として研修の準備ができた」「オンデマンドコンテンツでの省察、対面交流での省察という2回の省察ができるようになっていた。これで自身の省察が深まった」「オンデマンドコンテンツで学んだ理論や施策をもとに対面交流できた」などがあった。これらは、オンデマンドコンテンツの良さが実感された回答と言えた。一方、「オンデマンドコンテンツは、グループワークよりは、頭に入らない。集中する時間の確保が難しかった」や「オンデマンドで事前学習は、1人で理解するのは難しかった。学びあう姿のイメージをもつことが難しかった。時間がない中、突貫でやった」などの回答があった。これらのことから、「教師が学び合う姿」のような個人と集団とをつなげて考えることができるテーマ設定を行ったとしても、個々の教員の関心や知識の状況に応じた理論を提供することの難しさが確認できた。また、視聴時間は肯定的な回答が得られ、学校での活用に向けた時間設定の目的が確認できた。

ただし、共通のコンテンツ視聴により、不明な点や他者の取組状況を確認し合うという相互作用が働く機能が確認できた。B高校の管理職のインタビューでは、理解するために自身が2回視聴し、その結果を教員と確認し合ったとの回答があった。教員からも同様の回答があった。これは、受け止め方や内容の難易度の感じ方が、個々の教員によって異なっていたからこそ生じた状況に思えた。

以上、研修準備のための事前課題について総合的に考察した。なお、研修試行は、限定的な範囲と対象で実施した結果であることから、今後の研修プログラムを具体化する段階においては、オ

ンデマンドコンテンツの内容のほか、視聴方法や対面交流につながるプロセスを含めて検討が必要となる。このような課題も確認することができた。

### ③ 対面交流

研修で行う対面交流の方向性は、次のとおりであった。

#### ・対面交流の形態

オンデマンドコンテンツの活用と同様に、ねらいや研修内容等に応じて、参加メンバーが設定されることを想定した。その形態は、2パターンを想定した。1つは、組織の教職員や校長会等の団体の所属メンバーの全員が集合する全員参加型である。2つ目は、グループ参加型である。校内の校務分掌単位や特定課題の検討等に設置されたプロジェクトチーム、有志のグループなどが想定される。

#### ・対面交流の進め方

対面交流においては、グループを編成し、グループ交流と全体交流を位置付ける。1グループの人数は、3人から4人とする。また、グループ交流と全体交流を進行する役割を担う担当者を設定し、進行に関して事前に打ち合わせを行う。このような準備をした上で、対面交流の進め方は、概ね以下のとおりとした。

[1] 対面交流のねらいと流れの確認 [2] グループ内交流 [3] 全体交流 [4] まとめ

#### ・事前課題と対面交流を組み合わせた進め方

対面交流は、オンデマンドコンテンツの事前課題の扱う範囲によって進め方が異なる。また、事前課題をオンデマンドで実施するか対面で実施するのによっても異なる。そこで、実施する際には、事前課題の扱う範囲と方法を組み合わせるとともに、研修準備や研修にかけられる時間を積算しながら構想することになる。

このことに関して、研修試行では、次のような結果が確認できた。

まず、対面交流の形態は、研修試行1、2ともに、組織や団体の所属する全員が参加する形態であった。参加者人数は、研修試行1は55名、研修試行2は15名であった。人数の差による対面交流の進行への影響はなかった。これは、全体説明で進め方を交流した後は、3人から4人のグループ交流になることから、参加者全体の人数はグループ交流には影響しないということであった。ただし、自身がファシリテータを務めた感想として、集合参加者とオンライン参加者が混合した際には、集合参加者への働きかけに偏る傾向が確認できた。

なお、事前課題と対面交流の組み合わせは、2つのパターンで試行した。まず、研修試行1では、事前課題を研修の中に位置付け、自身の認識を確認する個人演習と対面交流、筆者による講義、再検討の個人演習と対面交流という組み合わせとした。これは、試行モデルのねらいと自校で再現するための試行モデルの全体像の理解を図るためであった。併せて、自校でのファシリテーションのイメージを構想するねらいもあった。この実証のためA管内の小学校でミニ試行を行った(試行結果は報告書作成の直前であったことから本報告書には記載していない)。当該校長からのインタビューでは、校長自身が事前に体験していたことで、試行モデルを自校の校内研修の改善へとつなげる構想ができたことを回答していた。また、当該校長からは、このように校長が体験する機会を教育委員会が主導し設定したことの重要性が語られた。さらに、ミニ研修に参加した教員からは、自身の経験や価値観を共有することで交流が深まることの実感が語られた。これらのことから、校長会等の研修会の場合は、研修試行1のような形態が必要であることが確認できた。さらに、教育委員会の積極的な関わりの重要性も示唆された。

研修試行2では、標準的な組み合わせであった。事前課題を個々の教員が可能な時間帯でオンデマンドコンテンツを視聴し、その後別日程で対面交流を行う組み合わせである。この組み合わせについては、肯定的な回答であった。ただし、前述したオンデマンドコンテンツに関わる課題が確認できた。

次は、対面交流を体験した参加者の状況である。研修試行1では、試行モデルの試行で参加者が記憶に残った事実は、対面交流自体を対象としたものの割合が約40%で最も多かった。次に、対面交流や講義から自身を振り返ったものが、約35%であった。研修試行2では、対面交流自体を対象としたものの割合が約100%であった。これらのことから、対面交流が参加者の思考に働き

かけるきっかけとなっていたことが確認できた。

また、記憶に残った出来事やそこから生じた感情から得られた教訓や気づきでは、研修試行1では、校長の在り方に関するものの割合が約40%で最も多かった。次に、対話を含めたコミュニケーションと協働に関するものが、それぞれ約20%であった。研修試行2では、他者との関わりに関するものの割合が約70%で最も多かった。このように、対面交流により、自身の役割や職場の協働、他者との関わりなど、「教師が学び合う姿」の実現に必要な教訓や気づきが促進されたことが確認できた。

最後に運営に関して述べる。このような対面交流では、グループ交流を進行するファシリテータの役割が重要となる。研修試行では、「発表に対して傾聴を心掛ける」「質問や応答をしながら、他者の発言や相互のやり取りから気づいたことや自身の認識に揺らぎが生じたことなどを交流する」「さらに、交流で明らかになった方向性を具体化する自身の行動や集団での行動についても意見交換する」ことを事前に説明した。研修試行1では、参加者全体に説明し、筆者が適宜サポートした。研修試行2では、ファシリテータの教員と事前打ち合わせを行い、不安や疑問を共有するというサポートを行った。このように、参加者の職制や研修会の形態やねらいに応じたサポートの在り方が確認できた。ただし、その結果は、把握できていない。

また、振り返りシートの活用も2パターンで試行した。研修試行1では、試行終了後2週間後に記載を依頼した。これは、参加者が校長であることから、研修での学びを自身の学校経営に反映させるために構想する時間を設定したということであった。振り返りシートでは、試行モデル自体の体験感想にとどまらない自身の省察や実現できることからの行動目標の記述が見られた。研修試行2では、対面交流中に振り返りシートを活用した。これは、試行モデルによる自身や集団の省察を深める目的であった。特に、自身が感じた感情の背景を分析することで、自身の前提や価値観を再確認し自己理解を促進させることや、他者の感情の背景にも想像を働かせて他者理解を深める体験をするねらいである。

これらのことから、対面交流の有効性や多様な形態が実践できることが確認できたといえる。

ただし、相互理解が促進されたような関係性においても、他者の見方や関わり方が変わらなかったという回答もあった。また、対面交流時間を確保することへの課題も確認できた。

以上、対面交流について総合的に考察した。なお、研修試行は、限定的な範囲と対象で実施した結果であることから、今後の研修プログラムを具体化する段階においては、表面的な交流に終わらない交流に必要な要素やファシリテータの関わりなどの検討が必要となる。このような課題も確認することができた。

#### ④ 研修結果の還元に必要な要素

研修後に研修結果を還元する方向性は、次のとおりであった。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・研修プログラムのデザインの在り方<br/>学ぶテーマや内容を、還元する実践の場面や状況に近づけて設定する。また、組織の課題解決や目標と関連付ける。いわゆる、研修プログラムをゴールから構想する。</li><li>・管理職の現状把握(アセスメント)と教員の相互作用がよい方向に働く関わり(ファシリテーション)の重要性</li></ul> |
|---|

このことに関して、研修試行では、次のような結果が確認できた。

研修転移には、教員の実践上の課題と研修テーマとのつながりや職場の環境整備が重要になるということである。研修試行では、自身が目指す「教師が学び合う姿」をイメージし、関連する理論や施策を学んだ後で、自身のイメージを再検討した。その後、対面交流でさらに省察を重ね、行動目標の設定につなげる試行モデルのデザインとした。試行モデルに関しては、研修試行1、2ともに肯定的な受け止めであった。また、対面交流では、個々の参加者が考える「教師が学び合う

姿」が具体的に語られることで、その実現に向けた考え方や行動目標が明らかになっていく過程が、振り返りシートの記述から確認できた。また、少数ではあるが、試行モデルの体験から、自身が共感した理論を自校の課題に当てはめて教員に話した事例や短時間での交流に取り組んだ事例が確認できた。詳細は把握していないが、校長が自身の学びをタイムリーに還元していることがイメージできた。

インタビューからは、管理職、教員とも「学んだことと自校の生徒の実態や学校課題と関連付けないと実践につながらない」との回答があった。また、「自校の生徒に身に付けたい資質・能力を、自分たちで考えたから。それが、校長先生の経営方針に反映された。自分でも学校課題の改善に貢献できていると感じたから、授業で実現しようとした」との回答は示唆的であった。つまり、与えられたスローガンや目標ではなく、自身が同僚と共に生み出したことが自身の実践につながるということであった。また、校内研修で得た見方や考え方を日常業務の様々な場面に反映させるという回答もあった。つまり、研修で得た学びを、日常業務の在り方を再考するきっかけにするという方向性である。これらのことから、自身の実践や同僚との関係性に関わる内容を研修テーマとして設定し、目指したい姿のゴールから研修プログラムを構想する重要性が確認できた。

次は、管理職の関わりである。このことに関しては、管理職と教員と一緒に学ぶことをどのように考えるのかを質問したインタビューの回答から考察した。

管理職と教員と一緒に学ぶことに関しては、インタビューに回答した管理職、全ての教員が肯定的に回答した。まず、管理職からは、管理職と教員が相互の考えを交流することや同じ立場で課題を考える機会を意図的に設定する重要性が語られた。これは、「管理職の視座から俯瞰する役割はあるが、そのことに固執すると教職員の輪に入れなくなる。評論家になってしまう」という認識であった。つまり、交流の機会に立場を超えたやり取りにより、日常業務の関わりでは把握できなかった教員の考え方を把握することを重視していることが確認できた。教員の回答では、日常の業務では、相互の思いや考えの交流よりは、職務上の役割からの指示や相談というやり取りが中心となることから、自身の思いや考えを管理職に知ってほしいという気持ちが現れていた。この点に関しては、管理職と教員の思いが一致していた。教員の回答の「管理職の教育観を聴き、管理職のアドバイスの背景を理解できた」との回答は示唆的であった。つまり、立場や経験を超えて対等な関係の中で相互の教育観を自己開示し合うことで、相手の言動の背景を知ることができるということであった。その結果として、相手の発言や指示に込められた趣旨や期待までを想像することができるのではないかとということである。これらのことから、管理職と教員とが一緒に学ぶことで相互理解が進み、管理職のアセスメントとファシリテーションが機能しやすくなることが確認できた。また、管理職と教員で研修結果を還元する場面や方法を多様に構想することも考えられる。そして、このような機会が、管理職のアセスメントやファシリテーションの資質・能力を高める機会にもなるのではないかと考えた。さらに、この過程を参加者自身が、あるいは参加者同士で構想できる振り返りシートの活用の重要性も確認できた。ただし、管理職の考え方等にもよるとの回答もあり、管理職の考え方の転換も必要なことが確認できた。

以上、研修結果の還元に必要な要素について総合的に考察した。なお、研修試行は、限定的な範囲と対象で実施した結果であることから、研修結果の還元に必要な要素の検討は部分的なものにならざるを得なかった。今後の研修プログラムを具体化する段階においては、研修プログラム表面的な交流に終わらない交流に必要な要素やファシリテータの関わりなどの検討が必要となる。このような課題も確認することができた。

## ⑤ 研修評価

※中原(2022)の「研修評価の3つの役割(機能)」に着目した。

・「形成的評価機能」(同、p27)

校内研修の時間の確保や実践への還元が不明確等のこれまで認識されてきた課題や組織の課題の改善に資するものであったかを評価し、今後の研修を企画する際の参考にする材料を収集する活動。

・「総括的評価機能」(同、p28)

これは、教職員のみならず、学校運営協議会の委員をはじめ教育行政も含めた関係者と共有することで、研修を価値づける機能といえる。また、よりよき実践につなげる研修を持続させる上でも「総括的評価機能」の機能が重要となる。

・「リマインド機能」(同、p29)

これは、研修で学んだことや設定した行動目標が忘れ去られないよう、一定期間のうちに働きかけを行う活動といえる。

個別の研修転移を評価するだけでなく、校長と教職員との関係性を高めることが期待できる。例えば、実践過程や結果を俎上に挙げて、学校の課題をより深く検討したりその課題への対応を協議したりすることである。また、教職員が抱える悩みや困り感を把握した上で、その対応をともに考えることである。さらに、このような関係性を基盤として、管理職と教職員、教職員同士の間に相談しやすい雰囲気や支援し合う関わりが醸成されることへの期待がある。いわゆる、心理的安全性を高める関りである。このような点にも着目した研修評価の開発が求められる。つまり、研修評価が学校の組織開発につながる機能を有することの重要性である。

このことに関して、研修試行では、次のような結果が確認できた。

### ア 研修評価の観点、評価データ、実施時期の検討

研修試行はできなかったが、「研修評価の3つの役割(機能)」に着目し、それぞれの評価機能と関連付けた評価データ、データの収集方法、実施時期を検討できる一覧表(【再掲】図表8)を試作した。

【再掲】図表8 学校における研修評価開発の観点

(中原ら、2022、pp27-37)を参考に筆者が作成した。

研修評価の機能	評価の目的	評価データと収集方法		実施時期の検討	
		定量データ	定性データ	研修直後	一定期間
形成的評価機能	「研修担当者が、研修の良し悪しを把握し、より良きものに改善するために行う」(同、p30)				
総括的評価機能	「研修で学んだことが現場で実践され、役立っていることを明らかにするための研修評価」(同、p30)				
リマインド機能	「研修で学んだことを現場で実践させるために、研修終了後に、研修評価の体を用いて、研修受講者にリマインドを行う機能」(同、p30)				

今後においては、次の2点の検討が必要となる。1点目は、明らかにしたいことを可視化するデータとは、どのようなデータなのかについて検討することである。その際のデータの種類の、定量データと定性データとする。また、それぞれの組み合わせによって明らかにできることは何か、収集対象や方法も併せて検討する。2点目は、研修評価実施の時期である。特に、研修転移の状況を把握する一定期間の設定の仕方について検討することである。

### イ 研修評価シート例

よりよい研修に高めていくためもの情報を収集する「形成的評価機能」については、研修中や研修後のアンケート調査やインタビューで把握することが可能と考える。【再掲】図表18のような観点を設定し、参加者が評価する形式が想定できる。ただし、研修試行1、2では、実施していない。



【再掲】図表 18 研修評価シート例

観 点	4	3	2	1
	大変よい	よい	悪い	大変悪い
ODの構成				
ODの時間				
ODの内容				
対面交流のテーマ設定				
対面交流の時間				
対面交流の進め方				
ODと対面交流のつながり				

※OD：オンデマンドコンテンツを省略した表記

ウ 記述からの研修評価シート例

研修によって、自身の前提に気づき、その上で自身の役割の理解や自身の行動目標の設定ができたかどうかについては、参加者が記述した振り返りシートの記述から、研修の企画者や校長等が把握することが可能と考える。それを把握するための記述からの研修評価シート例(【再掲】図表 20)(詳細は、研修試行 1、2の記録に掲載)を試作した。

【再掲】図表 20 振り返りシートの記述からの研修評価シート例

研修評価項目	参加者の記述	研修プログラムの影響	
1 記憶に残った事実を促進した要素は何か?	1 事前課題(自己認識確認) 2 事前課題(講義) 3 事前課題(自己認識再検討) ④ 対面交流 5 記述なし	① 良い影響 2 悪い影響 3 影響不明	
2 出来事が起こったときの自分の感情の背景は何か?	① 感情と感情の背景が関連する記述 2 感情と感情の背景が関連しない記述 3 記述なし	1 良い影響 2 悪い影響 ③ 影響不明	
3 研修から得た教訓や気づきは何か?	① 研修内容と関連付けて、場面と行動に関して具体的に記述 2 研修内容と関連付けて、一般的な記述 3 研修内容と関連付けずに、場面と行動に関して具体的に記述 4 研修内容と関連付けずに、一般的な記述 5 記述なし	1 良い影響 2 悪い影響 ③ 影響不明	
研修評価項目	参加者の行動目標	還元場面	目指す姿
4 行動目標	一人一人の思いや意欲をしっかりと感じ取る。	当面では、次年度の校内体制を決める際	みんなで良い学校を創っていくという意識づくりに活かす。
※必要なサポート	・「思いや意欲をしっかりと感じ取る」ための具体的な方法を一緒に考える支援方法の検討		

試作した記述からの研修評価シート例を活用して、参加者の振り返りシートの記述の分析を考えた。筆者の試行では、次のことが確認できた。

まず、1点目は、記述からの研修評価シート例では、「参加者の記述」と「研修プログラムの影響」を観点別にしたことから、振り返りシートの記述の大まかな分析が可能であった。このことから、研修プログラムの改善に見通しをつけることができるのではないかと志向したが、記述からは、研修プログラムの影響は把握できなかったケースもあった。したがって、「研修プログラムの影響」の観点については、引き続きの検討が必要なことが確認できた。

2点目は、「行動目標」「還元場面」「目指す姿」の記述を抽出する欄を設定したことから、参加者が構想している研修転移の概要を把握できることが確認できた。さらに、記述の具体性は参加者

により異なることから、「※必要となるサポート」を位置付けた。これにより、校長等が、参加者の記述を踏まえたサポートを検討するプロセスとなることが確認できた。また、この結果をさらに分析するための聞き取りも考えられた。このように振り返りシートの記述の分析から、よりよい研修に高めていくための情報を収集することが可能と考えた。

3点目は、「総括的評価機能」（中原ら、2022、p28）や「リマインド機能」（同、p29）への発展が構想できたことであった。例えば、「行動目標」「還元場面」「目指す姿」の記述に基づき、管理職がサポートする過程で、「研修で学んだことが現場で実践され、役立っていることを明らかにする」（同、p30）ことが行えるのではないかと考えた。また、研修時に参加者が考えた記述を基に、行動目標や必要な知識等を再確認することも行える。つまり、記述からの研修評価シート例は、研修評価の3つの機能を有し、研修直後と研修結果を還元させる過程の接続に資するのではないかと考えた。そして、「研修で学んだことが実践されるよう、研修受講者に積極的に働きかけていく行為」（同、p30）を具現化する機能を有していると考えた。

以上、研修評価について総合的に考察した。なお、研修試行は、限定的な範囲と対象で実施した結果であることから、研修評価の検討は部分的なものにならざるを得なかった。今後の研修プログラムを具体化する段階においては、【再掲】図表8の学校における研修評価開発の観点を活用した評価の観点等の検討や記述からの研修評価シートの実行性などの検討が必要となる。このような課題も確認することができた。

ここまで見てきたとおり、開発した研修プログラムは、一定程度の実行性が確認できた。しかし、これを実際に学校で活用するためには、管理職への普及体制や実践上の課題も明らかにできた。そこで、次項では、これらの課題の改善を目指した北海道教育委員会との連携について述べる。

## 6 課題改善を目指した北海道教育委員会との今後の連携の方向性

### (1) 試行モデルの評価

開発した研修プログラムについて、北海道教育委員会へのインタビューを行った。その回答結果を次のとおり整理した。

まず、研修観の転換に関して、「教員がこれまで以上に主体的に自己研鑽に取り組むことが求められる「新たな研修制度」においては、「研修」という概念が、従前の「研修講座を受講すること」に加えて、教員が行う校務そのものを、児童生徒のための取組と捉えるだけではなく、教師自身にとっての学びの営みと捉えていくことが大切」との認識が語られた。さらに、この実現には「教員が日常的に校務として取り組んでいる学校課題の解決を教員自身の学びに昇華させるためのアプローチ」の必要性も指摘された。つまり、教員が主体的かつ協働的に取り組むことができる体制づくりの重要性であった。この体制づくりに当たっては、「それぞれの教職員がそれぞれの立場で主体的に思考し実践ができることが重要であり、それが良好な研修環境になる」との回答があった。

併せて、「管理職との対話による研修受講は、日常の校務から生まれる成果や課題と組み合わせることで効果を発揮するものであることから、校務からの学びが重要」との回答があった。そこで、管理職への期待が語られた。「対話による研修受講奨励を行うに当たっては、教員個々の研修ニーズを把握するばかりではなく、学校経営の重点や学校課題と関連させることが必要」として、対話の重要性が語られた。その上で、このような点からも、本研修プログラムが、「学校課題解決のために教員同士が協働的に学ぶ校内研修の充実に資するものである」との認識が示された。

(2) 北海道教育委員会との連携

これまでも、教員研修施策に関して連携を図ってきていることから、今後においても、協議を行っていくことで合意を得ている。そこで、インタビューでの回答や研修試行での連携を踏まえ、新たに次のような連携が想定できる。

- ① 本研修プログラムの実施に向けたオンデマンドコンテンツの開発と普及
- ② 管理職研修への支援
- ③ 教員研修への支援

今後においては、試行モデルの具現化に向けて継続した意見交換を行っていくことが重要である。

## 引用文献

アンディー・ハーグリーブス、マイケル・フラン（木村優、篠原岳司、秋田喜代美監訳）『専門職としての教師の資本』 2022(令和4)、金子書房

岩崎久美子、『成人の発達と学習』、2019(令和元)年、一般財団法人放送大学教育振興会

エイミー・C・エドモンドソン、野津智子訳、『チームが機能するとはどういうことか』、2014、英治出版

熊平美香、『リフレクション』、2021(令和3)年、ディスカヴァー・トゥエンティワン

坂田哲人、「リフレクションとは何か」、坂田哲人、中田正弘、村井尚子、矢野博之、山辺恵理子、『リフレクション入門』、2019(令和元)年、一般社団法人学び続ける教育者のための協会(REFRECT)、p8

鈴木宏明、『私たちはどう学んでいるのか』、2022(令和4)年、ちくまプリマー新書

田村次朗、隅田浩司、『リーダーシップを鍛える「対話学」のすゝめ』、2021(令和3)年、東京書籍出版株式会社

中央教育審議会、『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）』、2022(令和4)年12月19日

中田正弘、「イメージカードを活用したリフレクション」、坂田哲人、中田正弘、村井尚子、矢野博之、山辺恵理子、『リフレクション入門』、2019(令和元)年、一般社団法人学び続ける教育者のための協会(REFLECT)、p66

中原淳、関根雅泰、島村公俊、林博之、『研修開発入門 研修評価の教科書』、2022(令和4)年、ダイヤモンド社

中原淳、中村和彦、『組織開発の探究第5刷』、2020(令和2)年、ダイヤモンド社

中原淳、島村公俊、鈴木英智佳、関根雅泰、『研修開発入門 研修転移の理論と実践第4刷』、2021(令和3)年、ダイヤモンド社

中村和彦、『マネージャーによる職場づくり 理論と実践』、2021(令和3)年、日本能率協会マネジメントセンター

堀公俊、『ファシリテーション入門第2版4刷』、2021、日本経済新聞出版

資料 1

研修振り返りシート

研修テーマ	学び合う教師集団の構築のために取り組めることは何か
研修実施月日	令和5年 月 日( )
氏名	

<p><b>事実の確認</b></p> <p>※その時の状況、自分の行動、他者の行動など、記憶に残った事実を客観的に記述してください。</p>	<p>本日の研修で記憶に残った事実には、どのようなことがありましたか？</p>
<p><b>感情の確認</b></p> <p>※出来事が起こったときの自分の感情を記述してください。</p>	<p>そのとき、どう感じましたか？</p>
<p><b>感情の分析</b></p> <p>※あなたの感情の背景には、どのようなことがあったと思うのかを記述してください。</p>	<p>生じた感情をどのように理解したらいいのでしょうか？</p>
<p><b>教訓</b></p> <p>※確認した出来事や生じた感情から得られた教訓や気づきを記述してください。</p>	<p>その出来事や感情から学んだことは何でしょうか？</p>
<p><b>アクションプラン</b></p> <p>※得られた教訓を、どのような場面や状況で応用しようと考えているかを記述してください。</p>	<p>得られた教訓を、どのような場面でどのように活用できそうでしょうか？</p>

出典：中原淳ら、2022、『「研修評価」の教科書』, p156, 三井物産人材開発株式会社事例)を参考に筆者が作成した。

# ワークシート 1

## ワークショップ 1 「教師が学び合う姿とは？」

◎ ワークシートは、書くこと自体が目的ではありません。メモとして活用してください。

### ワーク 1

「あなたにとって、『教師が学び合う姿』とは、どのようなものですか？」

事前学習で取り組んでいただいた「教師が学び合う姿」として、現在あなたが「こうあるといいな」とイメージする姿と共通する事例、あるいは近い事例をご自身の経験から思い出し、端的に書き出す」を踏まえて考えてみてください。

あなたが抱いている『教師が学び合う姿』のイメージに近いカードを 1 枚だけ選んでください。

カードの名前 例「砂時計」※名前が付けられなければ記入する必要はありません。

### ワーク 2

カードを選び終わったら、あなたが『教師が学び合う姿』を考えた際に思い浮かぶキーワードを 3 つ挙げてください。

### ワーク 3

3 つのキーワードが、どのように関連しているのかを、ストーリーにしてみてください。

### ワーク 4

参加者で、共有しましょう。

① 1 人 1 分間程度で述べてください。

② 述べる内容は、次の 3 点です。

「選んだカードを教えてください。」※他のメンバーにカードを見せてください。

「そのカードからイメージしたキーワードを 3 つ教えてください。」

「3 つのキーワードを使って、あなたの「教師が学び合う姿」を 1 分間程度で述べてください。」

出典：中田、2019、「ワークシート例」(p66) を参考に筆者が作成した。

## V 学生時代のEQ指標を活用した自己分析と教職適性に向けた行動改善

北海道教育大学副学長 玉井 康之

### 1 人間の成長のEQ分析と自己分析

多くの学生は、自分がどのような特性を持っているかについて考え、また教師に向いているかどうか悩んだりする。しかし教師の資質・能力も行動様式を変えることで、できることや見え方が広がり成長するたびに観点も目標もまた変化していく。特に対人援助職と言われる教師・医療職・福祉職などの職務は、直接的な対人関係の中で職務が行われるので、自分の対人関係のあり方を改善していくことは、職業人として必須の条件となる。

教育学的分析の一つとして、EQを指標として自分の内面の思想と行動を分析し、それを客観的にとらえていくことも、「教職の資質」をとらえる重要な課題となる。自分の特性を自分で考えるだけでは、自分は見えてこないために、ある程度自分の行動の特性を数的にとらえ、それを他者と相互に比較したり、行動様式の経験を交流することで、自分の適性を意識し、より教職資質を高めるように意識していく。また自己開示を媒介にして、他者から自分の良いところや悪く見えるところを見てもらうことで、自分が見えてくる。例えば対人関係では、常に誤解や意見の相違も生じるものであるが、より良い表現や伝え方の態度などを変えることで、誤解や意見の対立も最小限に抑えることができる。また、こちらが善意で言ったつもりでいても、回りから見ると抑圧的な表現になっていることに自分で気づかないときもある。また感情をある程度コントロールすることを意識することで、マイナスの感情に左右されないで対応することができるようになっていく。

このような自己開示を促すために、全国大学生協連合会が運営しているSEQ (Student Emotional Quotient) を使って、自己分析した結果から自分の特性と未来の教職適性をとらえた。選択講義として行うために、全学生の3分の1程度を受講者である。このSEQ結果を基にして、それぞれの経験を基にした自己開示をグループで行い、自分の強みと課題、および自分がどのように変わりたいかをアピールするプレゼンテーションを行う。SEQの自己分析では、ある程度親しいグループ内で相互に他者の建設的な評価と前向きな改善課題・方法を提示しながら、最終的に自分が教師になるにあたって、学生時代にどのような教職適性のある自己改善を目指していきたいかをアピールすることを目的とした。これを契機として、目指すべき自分と教師の行動的資質を考え続けてもらうことを目的としている。

講義全体の流れは次の様な構成で行う。

#### 講義日程の中で行うSEQの自己省察と相互交流活動

- ①SEQ受診と授業前準備
- ②SEQで分析できる内容と全体特性
- ③自己認識力の各自の現状とその向上に向けた相互アドバイス
- ④ストレス共生の各自の現状とその向上に向けた相互アドバイス
- ⑤気力創出力の各自の現状とその向上に向けた相互アドバイス
- ⑥自己表現力の各自の現状とその向上に向けた相互アドバイス
- ⑦アサーションの各自の現状とその向上に向けた相互アドバイス
- ⑧対人関係力の各自の現状とその向上に向けた相互アドバイス

- ⑨対人受容力の各自の現状とその向上に向けた相互アドバイス
- ⑩共感力の各自の現状とその向上に向けた相互アドバイス
- ⑪教師の指導力をどのように高めていくか（プレゼンテーション資料作成）
- ⑫3～5 チーム（15 人程度）を合併したプレゼンテーション
- ⑬3～5 チーム（15 人程度）を合併したプレゼンテーション
- ⑭全体を通じて 各自による SEQ の診断記入
- ⑮全体を通じて プレゼンテーション発表資料作成

## 2 学生を対象とした SEQ 自己分析の自己開示の活用法と協働的な学び合い

### (1) SEQ の 24 の素養に基づく自己開示と学び合いの流れ

SEQ は 8 つの指標と 24 の素養からなる。8 つの指標は、①自己認識力、②ストレス共生、③気力創出力、④自己表現力、⑤アサーション、⑥対人関係力、⑦対人受容力、⑧共感力の 8 つであり、いずれも教師の資質の基盤となる指標である。その中の 24 の素養は、私的自己意識・社会的自己意識・抑鬱性・特性不安・自己コントロール・ストレス対処・精神安定性・セルフ・エフィカシー・達成動機・気力充実度・樂觀性・情緒的表現性・ノンバーバル・スキル・自主独立性・柔軟性・自己主張性・対人問題解決力・人間関係度・オープンネス・情緒的感受性・状況モニタリング・感情的温かさ・感情的被影響性・共感的理解である。SEQ の 280 項目の質問に答えることによって、回答者の行動様式の傾向が出るようになっている。

この分析を元にして、自分の特性に関して、自己開示を行う。自己開示は、チームメンバー内で行い、コンピュータの結果や自己分析等をメンバーに自分で紹介する。自己開示では、受診結果を他人に見せることによって、自分の特性を他人に見せることを前提としている。自分が開くことによって、他人も自分に開いてくれるという人間関係の原則を確認することとしている。自分を開くことによって、仲間づくりもスムーズになることを意識してもらうからである。

### (2) 人間関係の失敗を含めた経験交流による建設的な課題解決とチーム員の約束

各人の自己分析をチーム内で聞いた上で、3 人～5 人のチームメイトの回りの人が、その人の良さや可能性がどこにあるのかを回りの人がアドバイスする。周りの人のアドバイスは、その人がより改善方法と課題を見つけられるように自己開示をするもので、その人が発展できるようなアドバイスを行う。そのためには、お互いの経験交流も重要になる。

チームは、信頼関係を高めるために、チームの作り方とチーム員の約束を作る。チームメイトの数は、2 人では集団にならないので 3 人以上のチームとなる。人数が多すぎると、個々人の自己開示が行いにくい人が出たり、ワークショップが行いにくいいため、3 人から 5 人程度のチームにする。チームメンバーは、最初に自分たちでチームの約束づくり（信頼関係を創るために、チームメイトのルールづくり）を行う。チームの中で自己開示を行うが、自分をさらけ出すことを恐れないことや、チームの相手を偏見や先入観で見ることなく受け入れること、など、自己開示や相互承認を行うために、議論の約束を作る。

様々な経験を交流する中で、将来の教師になる不安や悩みは誰でもあるが、誰もが悩み失敗しているが、誰もが自分だけが悩んでいると思っていたことも自覚できるようになる。また何年間かある程度続けてみて成長することを確認できたときに、それを克服することの重要性が見えてくることも理解できるようになる。振り返って見て少しでも自分が成長していると思ったときに、それを目指そうという気



持ちが固まっていく。このような過去の自分からの成長をとらえることで、教師になる目標も続けられるようになる。

最後に自己分析と他者アドバイスを経て、自分自身がポジティブに自分の課題に取り組む目標と具体的な方法について、15人程度の中でプレゼンテーションを行う。とりわけ教師の資質としての自分の資質向上について、どのように高めていくかのプレゼンテーションを行う。

### (3) 無意識に受ける周りのマイナスの影響の克服

人は回りから影響を受けるが、特に楽な方に影響を受ける。例えば、誰かが「教師にならなくてもいい」と強く言ったりすると、どこかで潜在的に迷っていた思い当たる節があり、それに影響を受ける。誰かが「教師に向いていないかも」と言ったりすると、自分もそう感じる。「学校教師の常識は狭い」「教師になるのは厳しい」と言われるたびに、持っていた目標もゆらいでいく。仲の良い人が何人か違う方向に向かっていくと、必ずしも自分がそう思っていなくとも、影響を受け、悪い影響だと思ったとしても自分もそのままその方向に行ってしまう。

逆に周りから影響を受ける存在であるために、いい影響を相互に与えるように変えていったり、悪い影響を断ち切るようにしていくことも求められる。最後は、指導教員からの影響なども大きくあるが、大学生の場合は最後は自分で選択することが求められる。無意識のうちに、自分が誰に影響を受けているか、何から影響を受けているかを考えることも重要で、大学指導教員・親・兄弟姉妹・幼なじみ・高校までの友だち・高校までの先生・研究室の友だち・部活の友だち・専攻の友だち・強烈なインパクトを持つ人・自己主張が強い人・反面教師・対立した人などからの影響を自己認識していくことが求められる。このようなSEQによる自己開示は、マイナスの影響を受ける人の相対化を図り、意識化することにもなっている。

## 3 教師を目指していく上でのトータルな人間力の目標と話し合いの内容

教師になるためには、知識を持っていても、自ら実践することとは異なり、すぐに実践はできるものではない。新卒ですぐに担任を持ち、子どもを惹き付けていくためには、長い時間をかけての資質の会得が必要になってくる。したがって、子どもや学校を観察し、様々な知識を獲得したら、それを自分で実践して、それを再び改善していくサイクルを、長い時間をかけて、培っていく必要がある。この様な長期的に自分がどのような資質を身につけていくかを最終的にとらえていく。

## 4 当面の楽な世界と長期的に楽な世界

またどんな仕事でも楽な世界はない。楽をすればするほど、逆に自らの夢は遠のいていく。誰もが「楽しく楽になりたい」と思うだろう。でも楽しいことばかり、楽にすることばかりでは、長期的には楽しく楽になれないという側面もある。困難を長期的に乗り越えることによって、楽にできるようになっていく。人間の成長には、過度の緊張感は問題であるが、適度な緊張感は必要になる。

このSEQの診断を通じて、自分の気づかなかった自分を発見し、友達との相互の認識と支え合いの中で、新しい成長した自分を目指していくことが求められている。教師の資質・能力に関する話し合いの内容としては以下のような内容が交流されている。

話し合いの内容 トータルな教師の人間力をどのように考えるか
児童理解力、子どもとの関係づくり、コミュニケーション力、察する力、自己開示力、社会性、主体性、行動力、創造力、挑戦力、論理的な説明力と説得力、学級経営力、生活指導力、生徒指導力、教育相談力、学習指導力、子どもが寄ってきて信頼感をおく雰囲気
話し合いの内容 できるスモールステップの具体的な努力目標と改善課題
自分の教師に向けた長期的な目標と短期的な目標 なりたかったもの、将来の夢、近い将来の夢 大学生生活の目標、将来の夢の具体化、大学での学び合い、大学の勉強と研究 キャリア活動、就職試験準備、教師になるための勉強、自分の社会的使命 今からできること、スモールステップとスモールステップ 自分について知りたいこと、他人について知りたいこと 低めあう雰囲気、高めあう雰囲気、切磋琢磨の高めあう雰囲気、今日からできること 人をファシリテートすること、コーディネートすること 自分の長い成長と短い成長、グループ相談と個別相談、人間関係のもつれの解消法 苦しかったことの克服、楽しかったことから学んだこと、大切にしていること 伝え合いの方法、支え合い、助け合い自立の手法、仲間作り 逆境の克服法、緊張緩和法 ボランティアによる成長、学校支援 教育実習等でうまくいったこととうまくいかないこと、子ども支援による成長、教えることによって学ぶ力 相談相手の確保、孤独感からの脱却法、グループ相談と個別相談の区別 家族との関係、高めあう異性との関係（低めあう関係ではなく）

## 5 教職の“適性”・“目標”発見の省察力と協働的な交流による克服

教職の夢や適性を見いだせないことや教職実践の目標を持たなければならないことにプレッシャーを感じる人も少なくない。しかし逆に、そのプレッシャーから抜け出すためにも、一つ一つ自分の教職適性と教職の夢は何なのかを見つけていくしか方法はない。身近な行動・長期的な夢を具体的に見つけて行くことを模索し続けることによって、自分を成長させ、自分の教職適性の良さを感じることができる。SEQに基づく自分の目標と夢を語ることが、教職に向けた自己改善を潜在的に意識化することができる。

教育は知識がないと教えられないが、知識があっても教えられるわけではない。とりわけ学校教師は、対象が子どもである。とりわけ未熟な子どもが対象であれば、大人が分かりきっていることでも分からないことも多く、ほんの小さな態度・表情や行動様式などが子供に影響を与えてしまう。人間関係の相手がミクロの世界が対象となる子供であるため、複合的な人間的な原因・要素が絡み、問題の事例解決も複合的な方法を組み合わせながら、解決方法を考えなければならない。

そのためには、教師は人間性や人間関係力を意識して省察的な資質を身につけなければならない。この省察的な資質を持った実践が省察的実践であり、その資質は人間性や人格的要素と不可分であるため、養成段階での学生の時から自己の行動様式を考え続けさせる取組が必要となる。またこの省察的な行動様式は、他者からどのように見られているかを認識するために、協働的な省察を媒介にすることが重要である。

このような人間性や人格的要素に関わる改善は、日常的な人間関係の中で意識しながら身につくもので

あり、大学の教職講義等で教えられるものではない。大学の研究ではある限定的な条件の中で認められる普遍性を追求するために、個々の学生が変わることを個々に指導することはできない。そのため、大学の中では自己の人間性や人格的要素を自己認識できる契機を与えると共に、それを媒介にして日常的な人間性や人間関係力を高めることを教えていくことが求められる。

# 「学生を対象としたアンケート調査」及び「『自己診断シートの活用』による学生の実態把握」

北海道教育庁学校教育局教職員育成課

## 1 取組の経緯

北海道教育委員会（以下、道教委）では、平成28年の教育公務員特例法等の一部改正に基づき、関係大学や各校種の校長会、PTA団体の代表者等からなる「北海道教員育成協議会協議会」での議論を踏まえ、平成29年に「北海道における『教員育成指標』（以下、育成指標）」を策定・公表した。

育成指標は、目指すべき教員像や身に付けることが求められる資質能力の目安を示すもので、道教委では、育成指標を本道の教員をはじめ、全ての教育関係者で共有し、教員養成を担う大学を中心に教育関係機関と一体となった人材育成に取り組んでいる。

「学生を対象としたアンケート調査」及び「『自己診断シート』の活用」の取組は、養成段階における育成指標を踏まえた人材育成の充実に資するため、道教委と包括連携協定を締結している北海道教育大学（以下、北教大）との連携の下に実施するもので、その結果を道教委と北教大で共有し、大学における養成カリキュラムの改善・充実や大学生への育成指標の周知・啓発を進めている。

## 2 「学生を対象としたアンケート調査」

### (1) 目的

本調査は、大学生を対象に育成指標の認知度や大学カリキュラムに対する評価、教育実習の取組状況等を把握することを目的に、令和3年度から実施している。

### (2) 実施状況

令和4年度は、北教大3キャンパス（札幌、旭川、釧路）の1,144名を対象に実施

### (3) 取組の成果

アンケート結果は、道教委と北教大で共有するとともに、大学の養成カリキュラムの在り方や教育実習の充実にに向けた支援策など、育成指標を踏まえた人材育成の取組の充実にに向けた協議を行い、人材育成の方向性を明らかにしている。

## 3 「『自己診断シートの活用』」による学生の資質能力に係る意識の把握

### (1) 目的

「自己診断シート」は、本道の教員が、育成指標を基に自己の資質能力を点検し、自身の学びをマネジメントするためのサポートツールとして、道教委が独自に開発したもので、北教大において、養成段階の学生が本シートを定期的に活用し、養成段階に求められる資質能力への意識を高めるとともに、その集計結果を基に大学の養成カリキュラムや教育実習の充実に取り組んでいる。

### (2) 「自己診断シート」の概要

本シートは、育成指標で示す資質能力をA～Dの4段階で自己評価し、その結果をレーダーチャートで可視化するツールで、教員や学生が本シートを活用後、自身の資質能力の向上に向けて必要な学びの見通しをもち、主体的に自己研鑽に取り組むことが期待できる。

### (3) 実施状況

令和4年度は、北教大3キャンパス（札幌、旭川、釧路）の831名を対象に実施

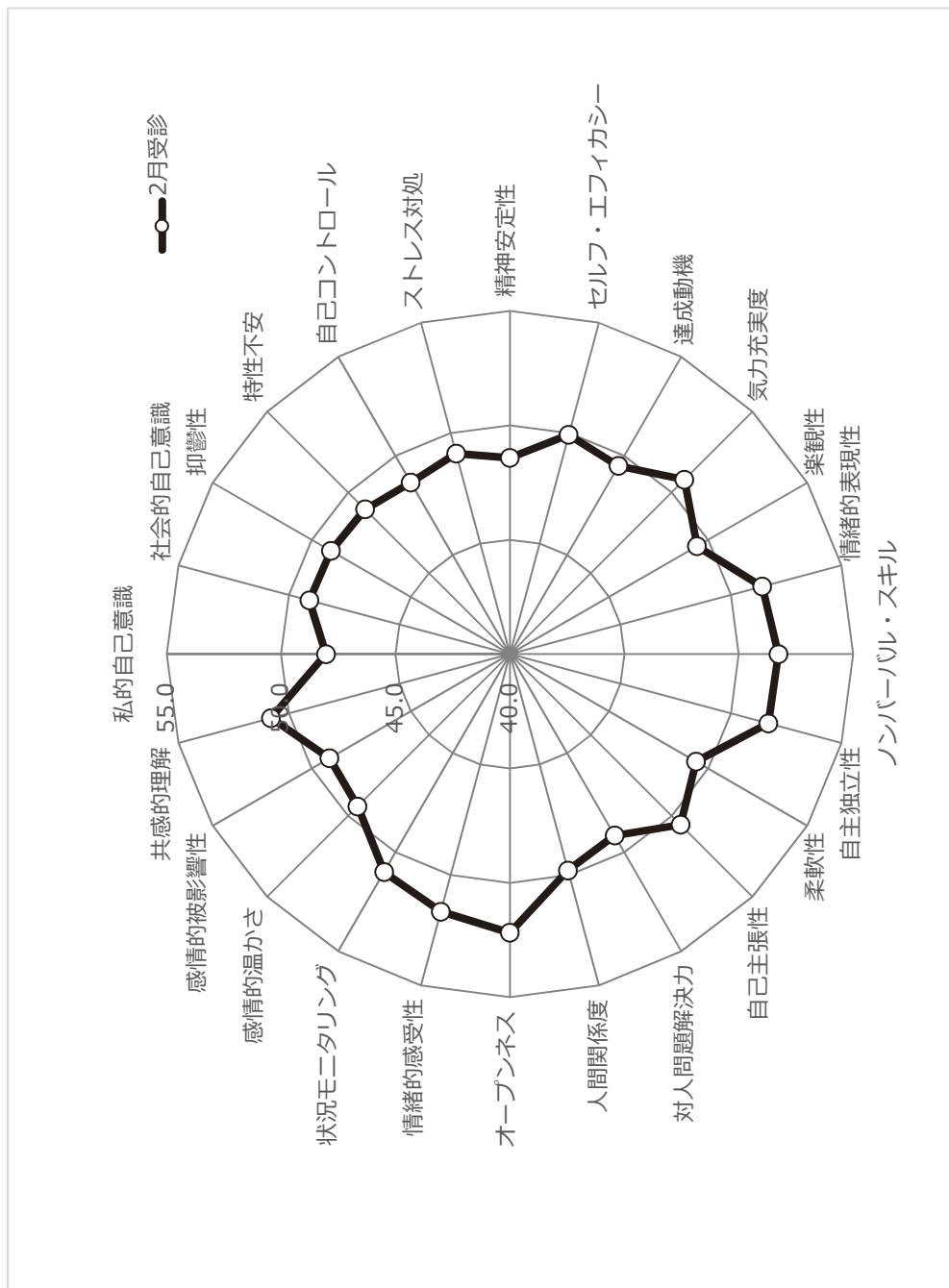
### (4) 取組の成果

「自己診断シート」活用後の集計結果は、北教大にフィードバックし、道教委と北教大で大学生の実態を共有しながら、育成指標を踏まえた人材育成の取組の充実に取り組んでいる。

## 4 今後の取組

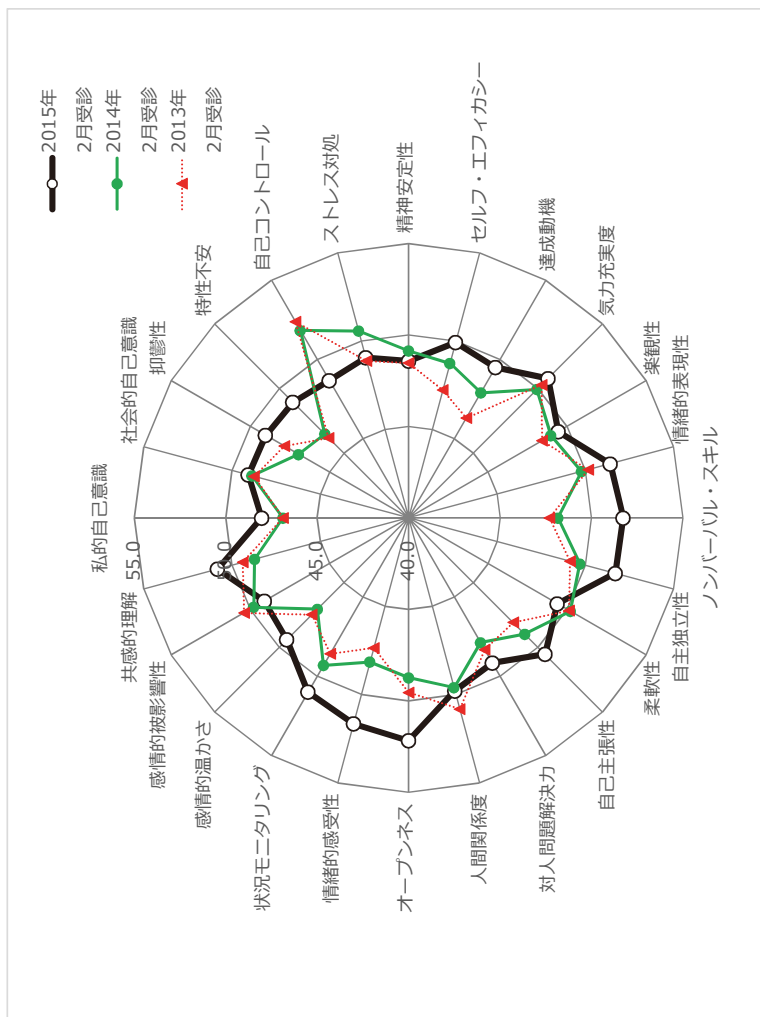
「学生アンケート」「自己診断シート」取組は、北教大との連携の下、令和3年度の試行を経て、令和4年度から本格的に実施したところであり、育成指標を踏まえた人材育成の検証及び改善・充実に向けて、次年度以降、対象学生を拡充、志望別等に細分化して実態を把握するなど、北教大と実態を共有して、今後の取組の充実にに向けた協議を継続していく。

# SEQ受診データ 1：北海道教育大学釧路校



※ 年度の単純平均値です。

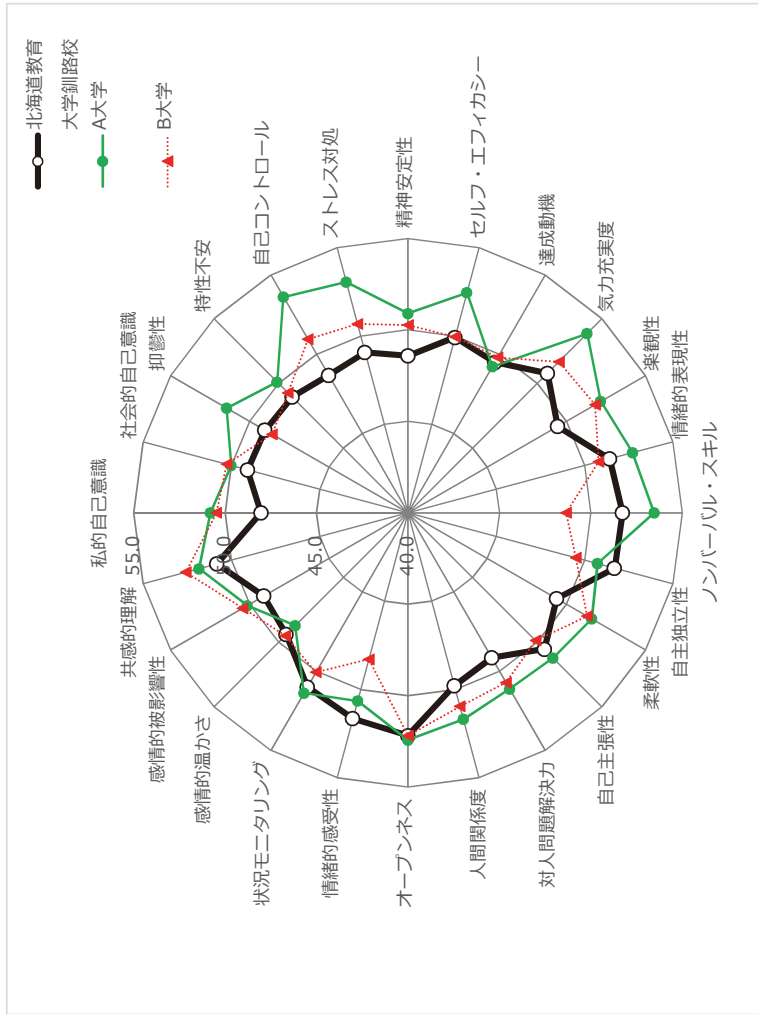
## SEQ受診データ 2：北海道教育大学釧路校



※ 各年度ごとの単純平均値です。

	2015年 2月受診	2014年 2月受診	2014年 対比	2013年 2月受診	2013年 対比
私的自己意識	48.0	46.9	1.2	46.9	1.2
社会的自己意識	49.1	48.9	0.2	48.7	0.3
抑鬱性	49.0	46.9	2.1	47.9	1.2
特性不安	48.9	46.5	2.5	46.2	2.8
自己コントロール	48.7	51.8	▲3.2	52.4	▲3.7
ストレス対処	49.1	50.6	▲1.5	48.9	0.2
精神安定性	48.6	49.1	▲0.6	48.5	0.1
セルフ・エフィカシー	49.9	48.7	1.2	47.2	2.7
達成動機	49.5	47.9	1.6	46.3	3.2
気力充実度	50.8	49.9	0.9	50.3	0.5
楽観性	49.4	49.0	0.5	48.4	1.0
情緒的表現性	51.4	49.8	1.6	50.2	1.2
ノンバーバル・スキル	51.7	48.2	3.6	47.7	4.0
自主独立性	51.7	49.7	2.0	49.1	2.5
柔軟性	49.4	50.2	▲0.8	50.1	▲0.7
自己主張性	50.5	49.0	1.6	48.1	2.5
対人問題解決力	49.2	47.9	1.3	48.3	0.8
人間関係度	49.8	49.6	0.2	50.8	▲1.0
オープンネス	52.2	48.7	3.4	49.5	2.6
情緒的感受性	51.7	48.2	3.5	47.4	4.3
状況モニタリング	51.0	49.3	1.7	48.6	2.4
感情の温かさ	49.4	47.1	2.4	47.5	1.9
感情的被影響性	49.1	49.8	▲0.7	50.4	▲1.3
共感的理解	50.8	48.7	2.1	49.4	1.4
全素養平均	50.0	48.8	1.1	48.7	1.3

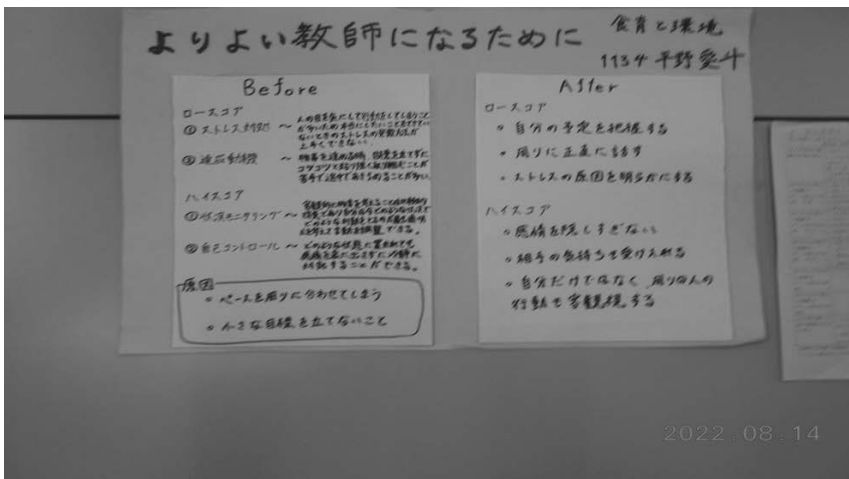
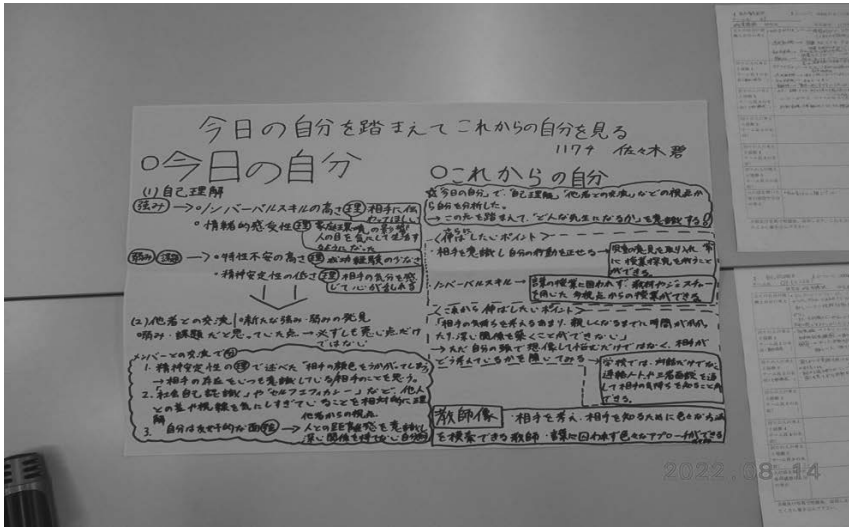
### SEQ受診データ 3：北海道教育大学釧路校／他大学比較



※ 北海道教育大は2015年2月受診の1年生  
 A大学：国公立教育系大学・2014年1月受診の3年生  
 B大学：国公立教育系大学・2013年12月受診の3年生

	北海道教育 大学釧路校	A大学 対比	B大学 対比	B大学 対比
私的自己意識	48.0	▲2.8	50.5	▲2.4
社会的自己意識	49.1	▲0.9	50.3	▲1.2
抑鬱性	49.0	▲2.4	48.6	0.5
特性不安	48.9	▲1.2	49.3	▲0.3
自己コントロール	48.7	▲5.0	51.0	▲2.3
ストレス対処	49.1	▲4.0	50.7	▲1.6
精神安定性	48.6	▲2.3	50.3	▲1.7
セルフ・エフィカシー	49.9	▲2.5	50.0	▲0.0
達成動機	49.5	0.3	49.8	▲0.3
気力充実度	50.8	▲3.1	51.7	▲0.9
楽観性	49.4	▲2.7	51.8	▲2.4
情緒的表現性	51.4	▲1.3	50.8	0.6
ノンバーバル・スキル	51.7	▲1.7	48.6	3.1
自主独立性	51.7	1.0	49.5	2.2
柔軟性	49.4	▲2.2	51.3	▲1.9
自己主張性	50.5	▲0.7	49.9	0.7
対人問題解決力	49.2	▲2.0	50.7	▲1.6
人間関係度	49.8	▲1.9	51.0	▲1.2
オープンネス	52.2	▲0.2	52.2	▲0.0
情緒的感受性	51.7	1.0	48.3	3.4
状況モニタリング	51.0	▲0.4	50.1	0.9
感情的温かさ	49.4	0.7	49.5	▲0.1
感情的被影響性	49.1	▲1.0	50.4	▲1.3
共感的理解	50.8	▲1.0	52.6	▲1.8
全素養平均	50.0	▲1.5	50.4	▲0.4

SEQ 診断を通じた自己特性分析を基にした教職適性のプレゼンテーション





## 理想の教師像

1130 三村優佳 理想

強み

**1 抑鬱性**  
くよくよ悩まず  
ポジティブに考える。

**3 オープネス**  
初めの自分を真摯に  
7. 他人と接する。

**2 ストレス対処**  
ストレス解消の方法  
を多く知っている。

**4 精神安定性**  
人や仲間に入らざり  
することはない。

弱み

**5 自主独立性**  
人に頼る前に自分だけで  
物事を進めることが多い。

**7 私的自己意識**  
自分について振り  
返ることが少ない。

**6 対人問題解決力**  
友人のけんかなどには  
関わりたくないことが多い。

**8 社会的自己意識**  
ありのままの自分を  
他者に受け入れてほしい。

理想

- 1 困っている子や悩んでいる子  
がいた時に相談しやすい。
- 2 クラスの雰囲気が悪い時  
に良い雰囲気に変えられる。
- 3 子どもが心を開きやすい。
- 4 トラブルを冷静に対処する。
- 5 他の教師と助け合える。
- 6 1人かやトラブルを起こさ  
ない雰囲気を作る。
- 7 自分の良い所、悪い所を  
振り返られる。
- 8 他者の意見を受け入れ、  
自分に生かすことができる。

ような教師

2022.08.14

## 理想の教師像に向けて

1003 佐野 百香

**Positive**

- 1 対人問題解決  
力がある。性格  
がよい。
2. ノンバーバルスキル  
相手の気持ちや  
考え、意図を  
察知する。
3. 社会的自己意識  
他人のことを  
考えて行動する。
4. 共感的理解  
人の話を  
聞く姿勢。

**Negative**

5. 社会的自己意識  
周囲の視線や  
同僚の行動を気にする。
6. 社会的自己意識  
自分の意見を  
持たない。
7. 共感的理解  
理解する結果  
精神的に疲弊  
している。

1. 授業開始の  
準備が整う。
2. 授業の色や  
方法を  
開く。
3. 授業の  
準備が整う。
4. 授業の  
準備が整う。
5. 授業の  
準備が整う。
6. 授業の  
準備が整う。
7. 授業の  
準備が整う。

2022.08.14

**Before**

- 自己表現力 4
- 思いやり 4
- 対人関係力 4
- 柔軟性 4

**After**

- 自己表現力 4
- 思いやり 4
- 対人関係力 4
- 柔軟性 4

0083 大津愛那

昔から感情的にならずに、  
どんな話でも聞き分けられる。

明るくおしゃべり。

柔軟性にメリハリをもって、不安を  
おさげられる。

自分が過信しない。

トラブルに合わせた解決策を探し  
1つ1つの関わりを大切に  
する。

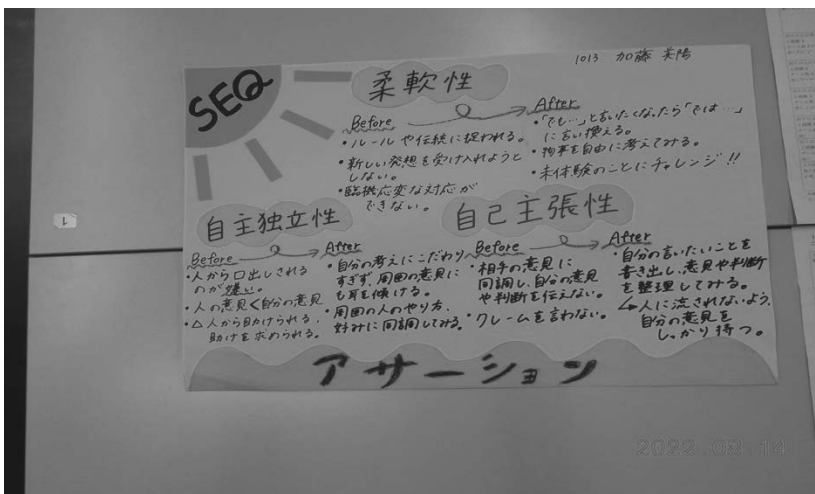
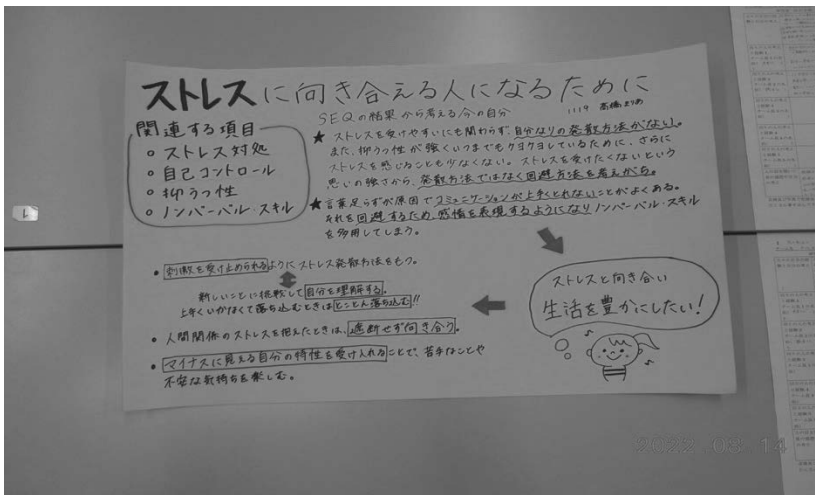
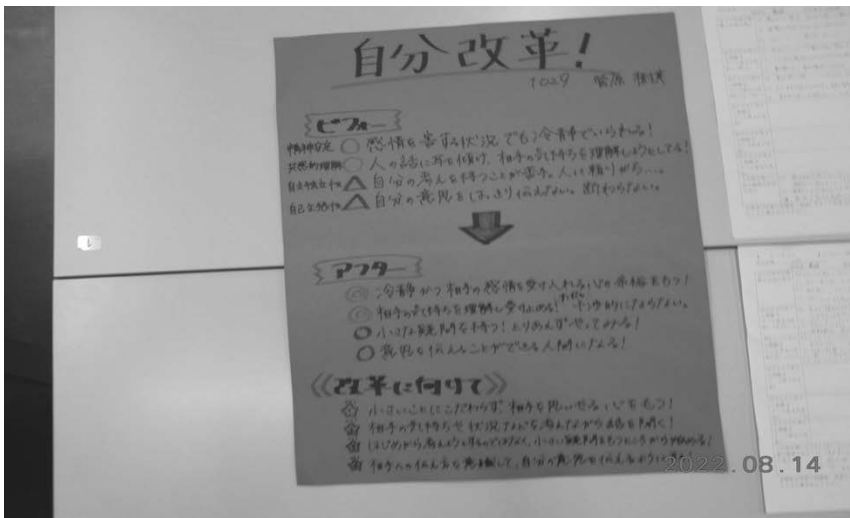
お話を聞いて、相手に寄り添う。

自分の意見を持ち、冷静に判断

---

**一貫性があり、冷静でありつつ、  
人間らしさのある 教師に...**

2022.08.14



# 自己表現を豊かに

1046 谷 心呂

## <今回でわかったこと>

- 自分の意思や考えを相手にはっきりと伝えていない
- 人に対して温かな振る舞いをする (相手を傷つけないから)
- 人の話に耳を傾けて最後まで聞く (自分の考えをなかなか伝えられない。特にグループ活動)

## <変えていきたいこと>

- 相手の気持ちを大切にすらくらい、自分の気持ちも大切にす
- 相手の話を聞く中で自分の考えを伝えるタイミングを見つけて発言する

2022.08.14

# 北海道教育大学の学生を対象としたアンケート調査分析

R 4 . 12 . 8

北海道教育庁学校教育局教職員育成課

## I 目的

道内の教員養成大学の学生を対象とした教員育成指標や教育実習に関するアンケート調査の結果分析を通して、学生の意識や大学カリキュラムの状況、教育実習の実態を把握し、今後の取組の充実に向けた方向性を明らかにする。

- 学生の育成指標に関する意識
- 育成指標の大学カリキュラムや科目への反映状況
- 教育実習の取組状況

## II 対象者

北海道教育大学（札幌、旭川、釧路キャンパス）の学生1,144名

## III 集計結果概要

### 【回答者の基本情報】

- ・所属キャンパス：札幌18.9%、旭川20.8%、釧路64.3%
- ・学年：1年生38.7%、2年生28.5%、3年生24.9%、4年生7.9%

### 【教員育成指標】

- ・「十分理解している」「やや理解している」**学生の割合：26.3%**
- ・大学の講義等で知った学生が多い。
- ・「求める教員像」を知っている学生が多い。
- ・講義内容等によって育成指標を意識している学生が多い。

### 【大学カリキュラム】

- ・大学科目に、「育成指標が踏まえられている」と受け止めている**学生の割合は、52.9%**
- ・特に「大学教員の説明」「指導方法の習得に向けた演習等」において踏まえていると受け止めている。
- ・「キーとなる資質能力」は、大学カリキュラムや科目に反映されていると受け止めている学生が多い。
- ・「外国語教育」「ICTを活用した指導」「学級経営力」の反映が不十分と受け止めている学生が多い。

### 【教育実習】

- ・希望どおりの所属学年になった学生の割合は13.1%
- ・事前指導で「実習日誌の作成方法」「学校が抱える教育課題」が**不十分**と受け止めている学生が多い。
- ・実習校の指導で「地域等との連携協働」「学習評価」が**不十分**と受け止めている学生が多い。
- ・事後指導で「実習生同士の協議」が役に立ったと受け止めている学生が多い。
- ・**実習後、教職への意欲が高まった学生の割合は73.8%、低くなった学生の割合は8.0%**

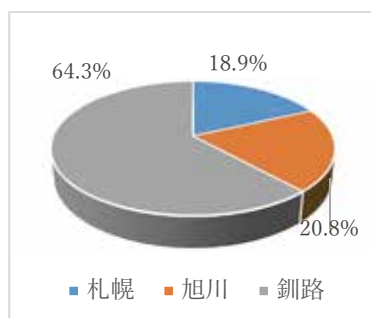
## IV 道教委の今後の取組

- ・北教大との本アンケート結果の共有
- ・道教委職員の大学訪問等による大学教員や学生に対する育成指標の周知
- ・教育実習を支援する取組の検討（「教育実習ガイド」の作成等）

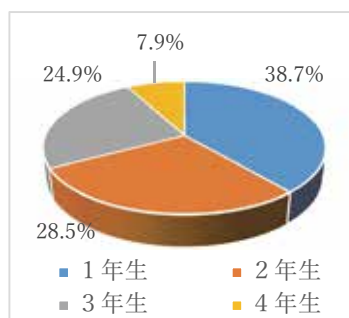
## V 集計結果

### 【1 回答者の基本情報】

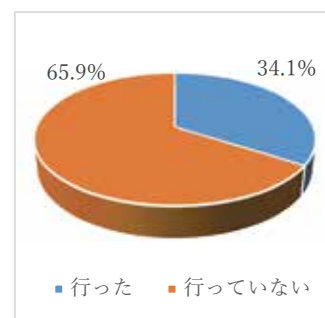
① 所属キャンパス



② 学年

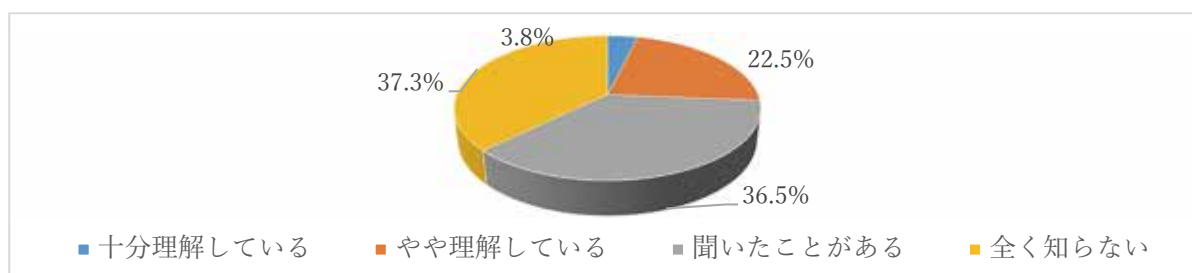


③ 教育実習経験の有無

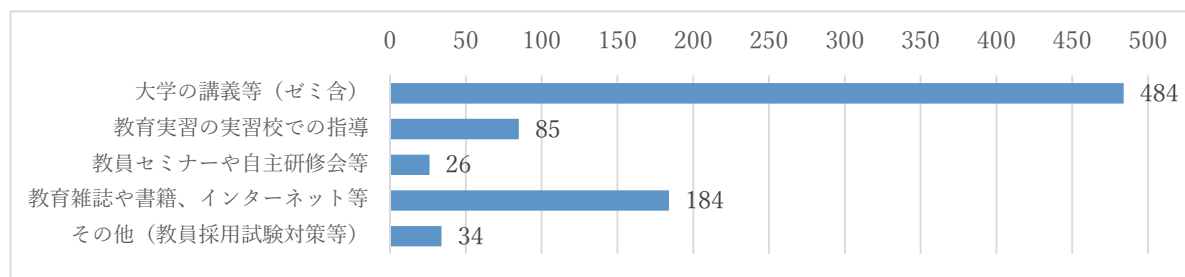


### 【2 教員育成指標】

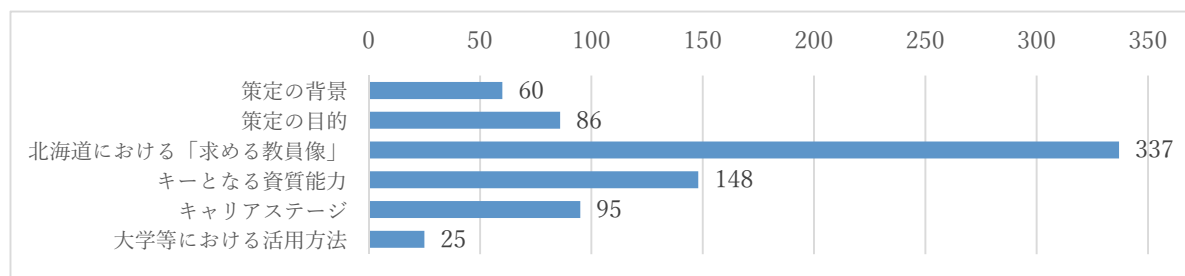
① 教員育成指標を知っているか。



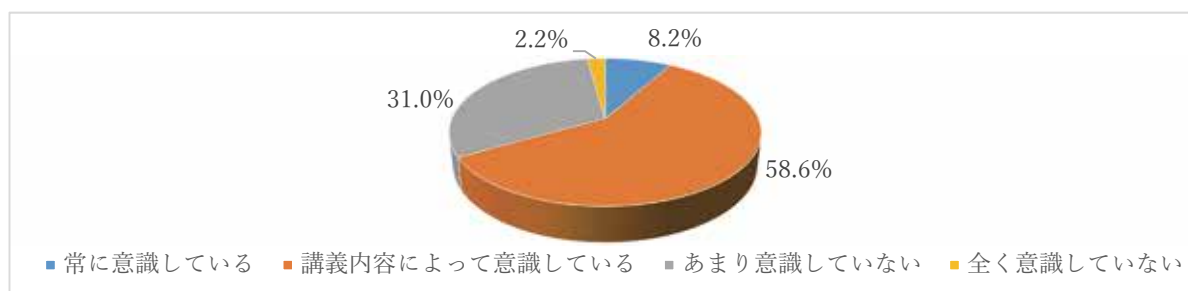
② 教員育成指標をどのような機会に知ったか。(複数回答可)



③ 知っている教員育成指標の内容(複数回答可)

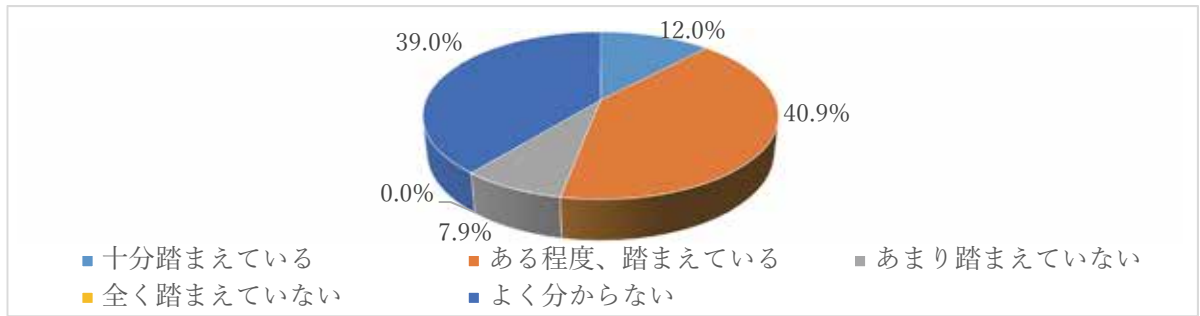


④ 「求める教員像」や「キーとなる資質能力」などをどの程度意識しながら科目を受講しているか。

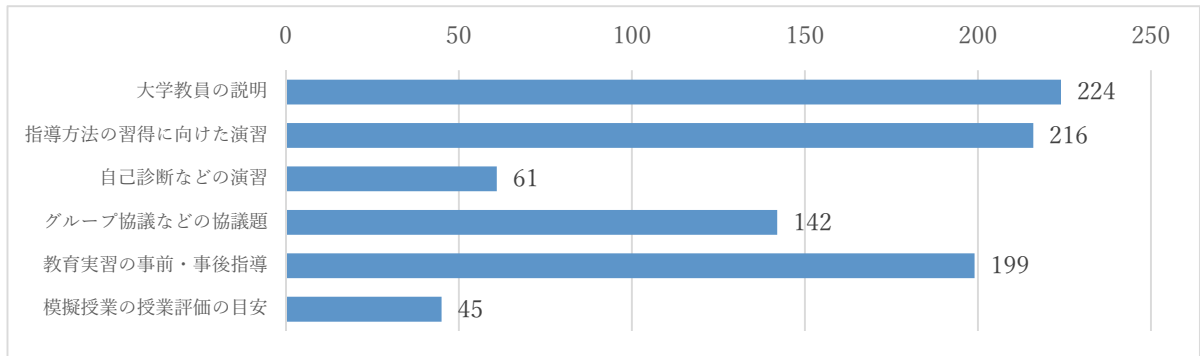


【3 大学科目】

⑤ 大学の教職系科目について、教員育成指標が踏まえていると思うか。



⑥ 教職系科目について、教員育成指標が踏まえていると思う内容 ※⑤でア又はイと回答した学生のみ

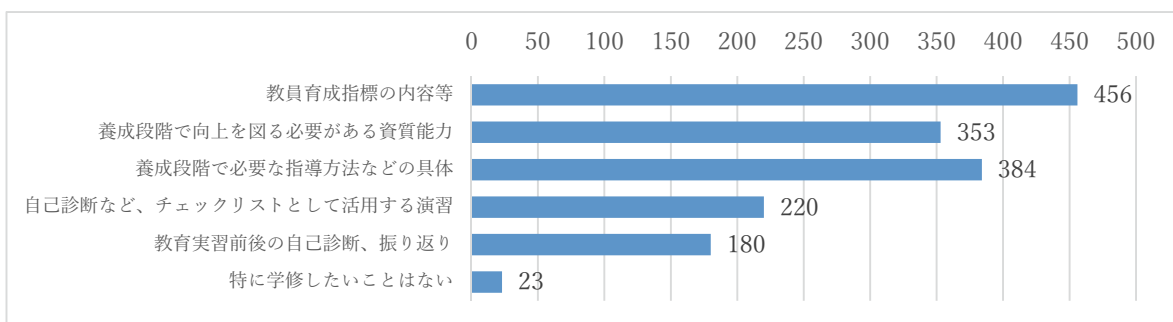


⑦ 「キーとなる資質能力」は、大学カリキュラムや科目にどの程度反映されていると思うか。

【大学のカリキュラムや講義内容への反映度】 ※⑤でア又はイと回答した学生のみ

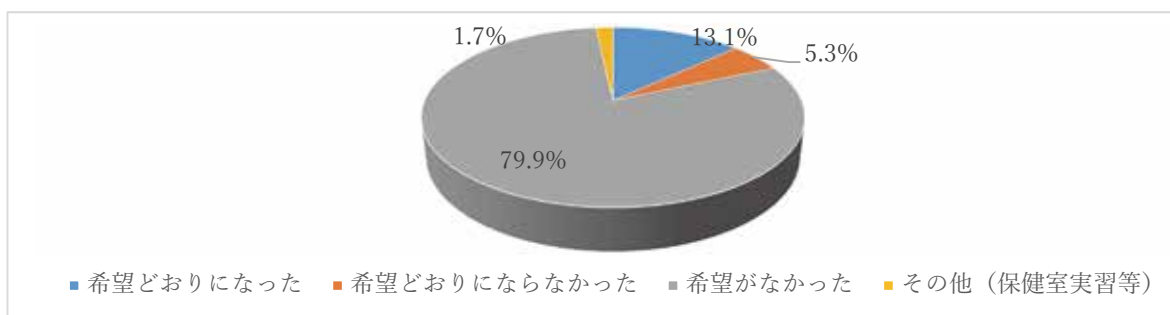
キーとなる資質能力		十分反映されている	概ね反映されている	あまり反映されていない	全く反映されていない
使命感や責任感・倫理観		174	254	18	2
教育的愛情		206	224	16	0
総合力人間力		176	250	18	3
教職に対する強い情熱・人権意識		203	229	14	0
主体的に学び続ける姿勢		204	229	15	0
子ども理解力		219	215	10	3
教職に関する専門的な知識・技能		222	213	12	0
実践的指導力	授業力	199	218	28	2
	生徒指導・進路指導力	163	249	34	0
	学級経営力	130	252	58	8
新たな教育課題への対応力	主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善	213	223	12	0
	カリキュラム・マネジメントの充実	170	243	33	0
	I C Tを活用した指導	131	242	66	8
	道徳教育の充実	150	258	36	4
	外国語教育の充実	138	237	68	5
特別支援教育の充実		205	210	31	0
学校（園）づくりを担う一員としての自覚と協調性		156	260	30	0
コミュニケーション能力（対人関係能力を含む）		194	229	22	2
組織的・協働的な課題対応・解決能力		184	237	23	0
地域等との連携・協働力		186	207	49	3
人材育成に貢献する力		183	232	25	3

⑧ 今後、科目の中で、「教員育成指標」のどのような内容を学修したいと思うか。



【4 教育実習】 ※以下、すでに教育実習を行った学生のみ回答

⑨ 所属学年の希望はあったか。また、希望する学年で実習を行うことができたか。



⑩ 研究授業を行ったか。



⑪ 次の項目について、大学の事前指導で、どの程度、指導を受けたか。

選択肢	十分指導を受けた	概ね指導を受けた	あまり指導を受けなかった	指導を受けなかった
教育実習の意義や目的	304	92	8	2
教育実習における心得	326	77	0	2
教職員の勤務内容	173	174	53	7
教職員の服務	191	166	38	8
学校が抱える教育課題	152	170	65	16
子どもとの関わり方	196	152	46	10
授業観察の方法	197	145	49	14
学習指導案の作成方法	194	147	50	15
生徒指導の在り方	158	180	58	9
実習校との連絡調整の方法	217	145	28	15
実習日誌の作成方法	157	145	70	31
社会人としての礼儀やマナー	226	138	30	12

⑫ 上記以外に、大学の事前指導で、特に学修したいこと

- ・ ICT 機器の具体的な活用方法
- ・ 実習校への礼状等作成に関すること
- ・ 模擬授業等の実施

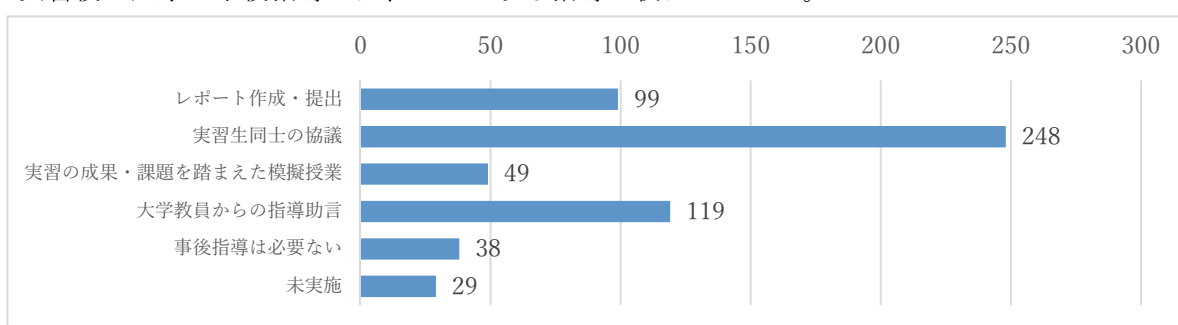
⑬ 次の項目について、実習校での指導に、どの程度、満足したか。

選択肢	十分満足した	概ね満足した	あまり満足しなかった	満足しなかった
使命感や教育的愛情に関すること	301	93	5	0
授業観察の方法に関すること	266	120	13	2
教員による講話の内容	295	100	5	0
児童生徒理解に関すること	294	97	6	2
学級経営の在り方に関すること	268	112	17	2
教科等指導法（授業力）に関すること	310	80	8	3
学習評価に関すること	190	158	42	10
学習指導案の作成に関すること	258	121	19	3
生徒指導の在り方に関すること	264	120	12	3
新たな教育課題への対応に関すること	228	131	35	6
コミュニケーション能力に関すること	255	121	22	4
組織的・協働的な学校体制に関すること	257	120	22	2
地域との連携・協働に関すること	178	149	60	15
社会人としての礼儀やマナーに関すること	247	133	15	4

⑭ 上記以外に、教育実習で、特に学修したいこと

- ・ 特別支援教育に関する実際の事例や実態
- ・ ICT の活用事例
- ・ 主体的・対話的で深い学び、教材研究の方法

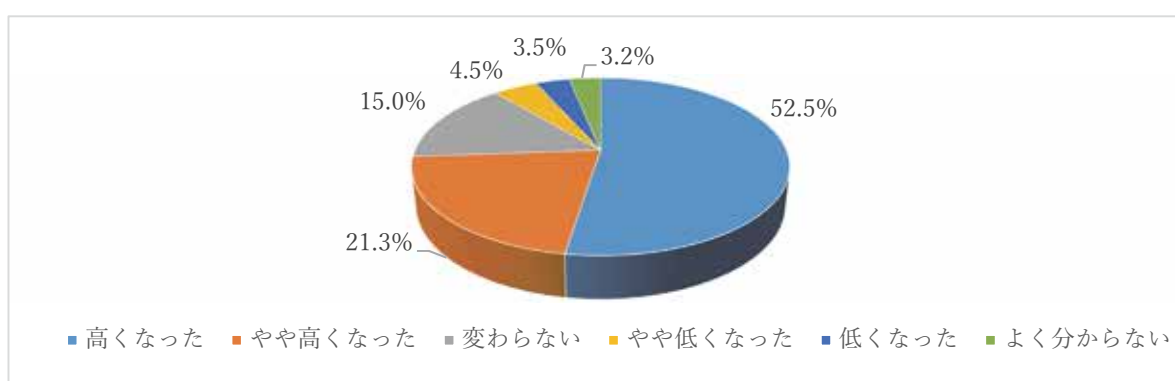
⑮ 実習後の大学の事後指導では、どのような指導が役に立ったか。



⑯ 上記以外に、大学の事後指導で、特に学修したいこと

- ・ 実習中に感じた疑問などを解決する場、教員への質問
- ・ 実習の成果の全体での共有
- ・ 実習校からの実習内容に関するフィードバック

⑰ 教育実習を終えて、実習前より教職への意欲は高まったか。





⑱ ⑰を選んだ理由（自由記述）※一部抜粋

高まった	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>子どもとともに学ぶことのやりがい</u>を、実習期間で強く実感したから。</li> <li>・ 短い期間であったが、教員の仕事のやりがいを多く知ることができたから。</li> <li>・ 実習をさせていただいた<u>学校の環境が居心地がよく</u>、もっと実習を続けたかったから。</li> <li>・ 自分が<u>今まで学んできたことの意義とこれからの課題を見出せた</u>から。</li> <li>・ 実際の子どもたちの実習期間中の成長を見て、<u>教職の素晴らしさを感じた</u>から。</li> </ul>
やや高まった	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>指導教諭からの言葉が自分の教員になりたい気持ちをより強くした</u>から。</li> <li>・ <u>実践でしか気付けないやりがいを感じ</u>、子どもと関わる職に就くという思いは強くなったから。</li> <li>・ <u>子どもの成長を近くでみることに魅力を感じ</u>、教師になりたいという気持ちが強くなったから。</li> <li>・ 今回学んだことやできなかったことを学び直して身に付け、教員になりたいと思ったから。</li> <li>・ 自分の<u>将来像が具体的にイメージできた</u>から。</li> </ul>
変わらない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 元々、教職への意欲が高かったから。</li> <li>・ 実習を通して<u>教員のやりがいと同時に難しさも感じた</u>から。</li> <li>・ 教員にしかできないやりがいだけに限らず、<u>大変なことも知った</u>から。</li> <li>・ <u>実習以前から教員にならないという進路選択</u>を行っていたため。</li> <li>・ 教育実習は教職の意欲を左右するものではないから。</li> </ul>
やや低くなった	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ やりがいを見つけることより<u>疲労が上回っていた</u>から。</li> <li>・ <u>先生方は、実習生をゆっくり見るほど時間に余裕がない</u>ということが分かったから。</li> <li>・ 全体的に非常に学びになったものの、<u>教師の労働環境の悪さ</u>が垣間見えたから。</li> <li>・ 子どもと関わることの大変さ、難しさを知ったから。</li> <li>・ 教職は素晴らしい仕事だと感じたものの、<u>非常に大変な仕事であると感じた</u>から。</li> </ul>
低くなった	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 頭ばかりで心を育てる教育がされていないと感じたから。</li> <li>・ 教師は大変な仕事だと感じたから。</li> <li>・ 生徒指導案件や学級経営の難しさを知り、<u>自分には向いてないと思った</u>から。</li> <li>・ <u>子どもたちと関係をつくることができなかつた</u>から。</li> <li>・ 授業以外の業務が多く、授業準備の時間が全くないなど、<u>想像とかけ離れていた</u>から。</li> </ul>
よく分からない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教員のやりがいを知ると同時に、<u>教員の職務の多さや過酷な実態を知った</u>から。</li> <li>・ よいところと大変なところを同時に沢山感じたため更に迷っているから。</li> <li>・ 教員になりたいのかなりたくないのか、<u>迷いが生じてしまった</u>から。</li> <li>・ 仕事量や内容に対して、<u>賃金が見合っていない</u>ように感じたから。</li> <li>・ 教員の仕事について理解した上で、<u>改めて教員になるか考えてみたい</u>と思ったから。</li> </ul>

# 教員養成大学の学生の資質能力に係る意識について

北海道教育庁学校教育局教職員育成課

## I 目的

教員養成大学の学生の「自己診断シート」の集計結果により、学生の資質能力に係る意識を把握し、教員養成大学との連携による「北海道における教員育成指標」を踏まえた人材育成の取組の方向性を明らかにする。

### 【把握内容】

- 各学生の資質能力に対する自己評価結果

## II 実態把握の方法

- ・北海道教育大学（札幌・旭川・釧路キャンパス）の学生（831名）の自己診断シート
- ・キーとなる資質能力を4段階で自己評価、自分の強みや弱み、自己分析内容を記入（4：できている、3：おおむねできている、2：あまりできていない、1：できていない）

## III 集計結果の傾向

### 【全体】

- ・全キャンパスの自己評価の平均は3.1
- ・キーとなる資質能力について、「おおむねできている」と受け止めている傾向
- ・「組織的・協働的な課題対応・解決能力」「教育的愛情」「教職に対する強い情熱・人権意識」の自己評価が高い傾向
- ・「授業力」「専門的な知識・技能」「主体的に学び続ける姿勢」「使命感や責任感・倫理観」の自己評価が低い傾向

### 【キャンパス別】

- ・各キャンパスによって、キーとなる資質能力の自己評価に差が生じている傾向

### 【強み・弱み】

- ・自己の強みは、「協働」「教育」「連携」「愛情」等と受けとめている傾向
- ・自己の弱みは、「専門性」「知識」「対応力」「技能」等と受けとめている傾向

### 【自己分析】

- ・「自己の強み・弱み」の要因は、「学ぶ」「知識」「講義」「授業」「教育」等と受け止めている傾向

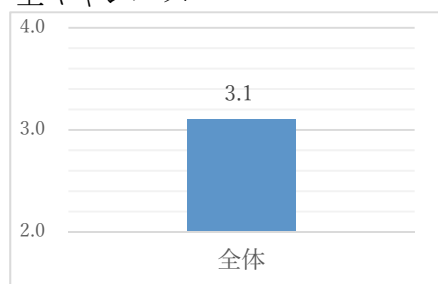
## IV 今後の取組

- ① 教員養成大学への結果のフィードバックによる現状の成果・課題の共有
- ② 学生の意識を踏まえた「教員育成指標」養成段階の改訂検討
- ③ 道教委職員による出前講座内容の工夫改善

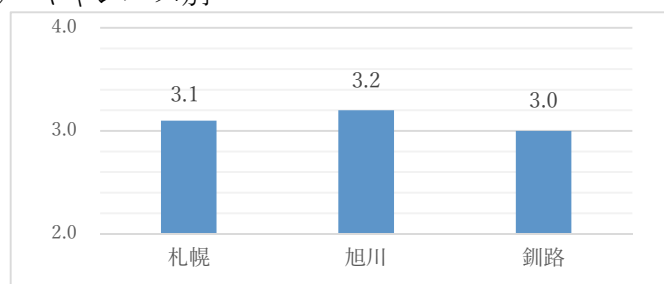
## V 集計結果

### 1 自己評価結果

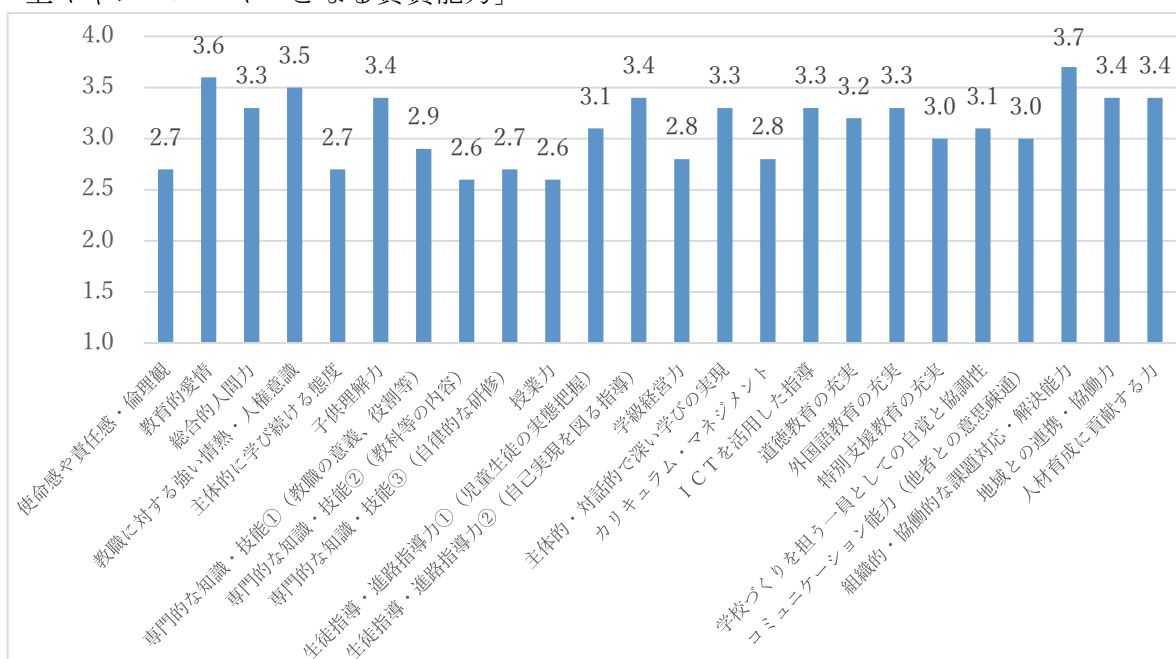
#### ① 全キャンパス



#### ② キャンパス別

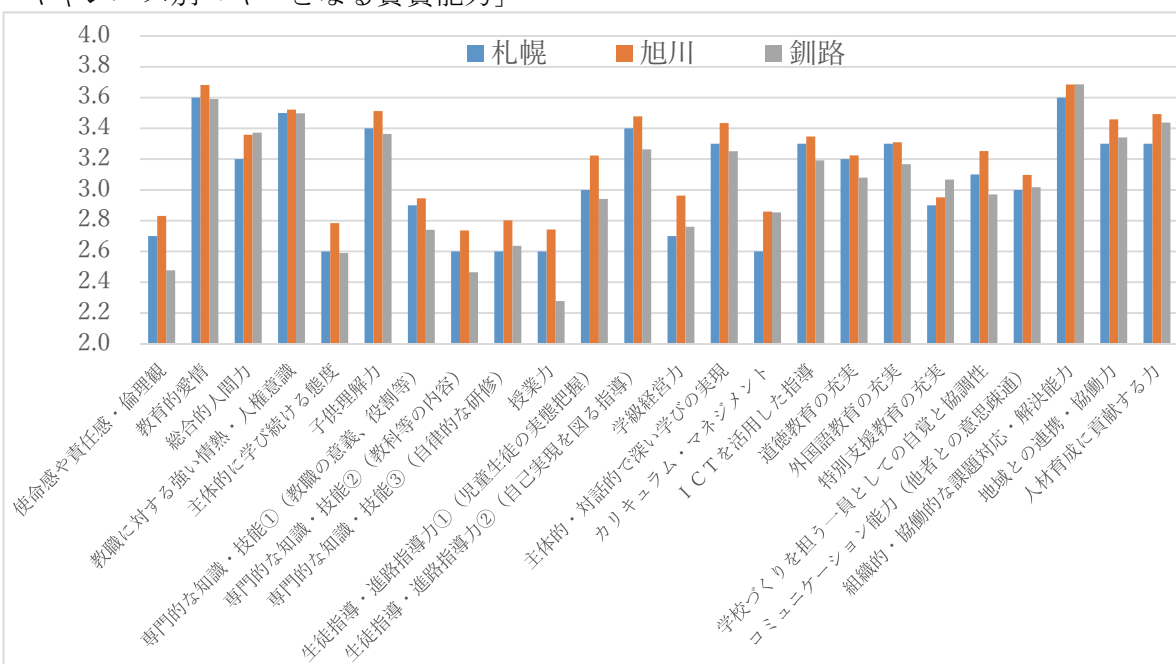


③ 全キャンパス「キーとなる資質能力」



- ・【全体】の全項目の平均は3.1
- ・【キャンパス別】の平均は、札幌3.1、旭川3.2、釧路3.0
- ・【キーとなる資質能力別】の平均は、「組織的・協働的な課題対応・解決能力」「教育的愛情」「教職に対する強い情熱・人権意識」が高く、「授業力」「専門的な知識・技能」「主体的に学び続ける姿勢」等が低い。

④ キャンパス別「キーとなる資質能力」



- 【キャンパス別で比較すると顕著な項目】
- ・旭川の「学級経営力」「生徒指導・進路指導力」が高い。
  - ・札幌の「カリキュラム・マネジメント」が低い。
  - ・釧路の「使命感や責任感・倫理観」「授業力」が低い。

2 自由記述内容 ※記述内容からキーワードを抽出

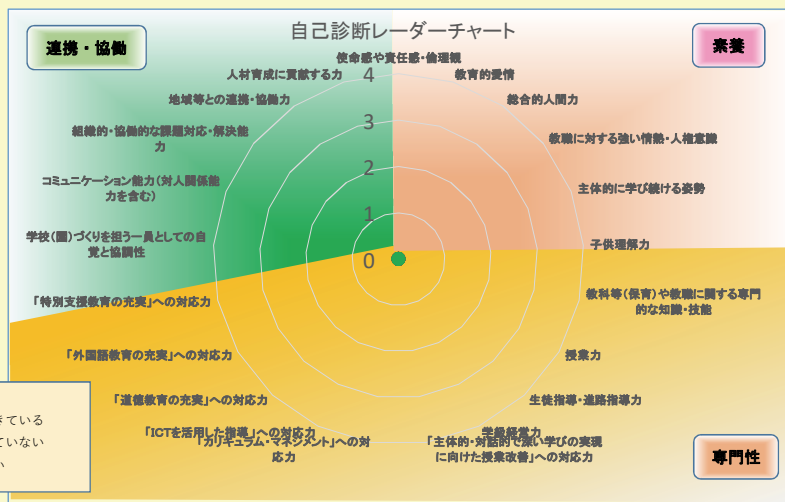
種別	1	2	3	4	5	6	7
自己の強み	協働	教育	連携	愛情	教職	素養	子ども
自己の弱み	専門性	知識	対応力	技能	授業	教職	教科
自己分析	学ぶ	知識	講義	授業	教育	理解	考える

令和4年度 北海道における教員育成指標（スタンダード）自己診断シート【養成段階編】

北海道教育委員会

		大学名：	氏名：	学年：	実施日	2022/4/7
求める 教員像	A：できている B：おおむねできている C：あまりできていない D：できていない					
	キーとなる資質・能力	教員育成指標	自己診断基準		↓プルダウン選択	自己診断結果 (入力不要)
教育者として、強い使命感・倫理観と、子どもへの深い教育的愛情を、常に持ち続ける教員	使命感や責任感・倫理観	教育公務員として遵守すべき法令や職務等を理解している。	①	教育公務員として遵守すべき法令を理解している。		
			②	職務等を理解している。		
	教育的愛情	子ども一人一人のよさや可能性に目を向けようとしている。	①	子ども一人一人のよさや可能性に目を向けようとする姿勢がみられる。		
	総合的人間力	社会体験等を通して、人間性、社会性、協調性を身に付けている。	①	社会体験等を通して、人間性、社会性、協調性を身に付けている。		
	教職に対する強い情熱・人権意識	人権意識に基づき、地域のボランティア活動や実習先の学校（園）の教育活動において、すべての子どもを尊重しようとしている。	①	人権意識に基づき、地域のボランティア活動や実習先の学校（園）の教育活動において、すべての子どもを尊重しようとしている。		
主体的に学び続ける姿勢	研修の法的な位置付けや、情報の収集・選択・活用の重要性を理解している。	①	研修の法的な位置付けを理解している。			
			②	情報の収集・選択・活用の重要性を理解している。		
教育の専門家として、実践的指導力や専門性の向上に、主体的に取り組む教員	子供理解力	子ども理解の意義や重要性を理解し、子ども一人一人に積極的に関わろうとしている。	①	子ども理解の意義や重要性を理解している。		
			②	子ども一人一人に積極的に関わろうとしている。		
	教科等（保育）や教職に関する専門的な知識・技能	教職の意義や教員の役割、職務内容等に関する基礎的な知識・技能を身に付けている。	①	教職の意義や教員の役割、職務内容等に関する基礎的な知識・技能を身に付けている。		
			①	教科等（保育）の内容に関する専門的な知識・技能を身に付けている。		
			①	自律的に研修を進めるための基礎的な知識・技能を身に付けている。		
	実践的指導力	ねらいを明確にした指導案を作成し、意図的な授業（保育）を展開することの重要性を理解している。	①	ねらいを明確にした指導案を作成している。		
			②	意図的な授業（保育）を展開することの重要性を理解している。		
			①	個や集団を指導する意義や重要性、手立てを理解している。		
	生徒指導・進路指導力	個や集団を指導する意義や重要性、手立てを理解している。子どもの個性や能力の伸長と健全な心身の育成を通して、子どもの自己実現を図る指導の重要性を理解している。	①	子どもの個性や能力の伸長と健全な心身の育成を通して、子どもの自己実現を図る指導の重要性を理解している。		
			①	年間を見通した学級経営の重要性、学級担任の役割や職務内容を理解している。		
学級経営力	年間を見通した学級経営の重要性、学級担任の役割や職務内容を理解している。	①	年間を見通した学級経営の重要性を理解している。			
		②	学級担任の役割や職務内容を理解している。			
新たな教育課題への対応力	「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」への対応力	「主体的・対話的で深い学び」が求められる背景や重要性について理解している。	①	「主体的・対話的で深い学び」が求められる背景や重要性について理解している。		
	「カリキュラム・マネジメント」への対応力	「カリキュラム・マネジメント」が求められる背景や重要性について理解している。	①	「カリキュラム・マネジメント」が求められる背景や重要性について理解している。		
	「ICTを活用した指導」への対応力	「ICTを活用した指導」が求められる背景や重要性について理解している。	①	「ICTを活用した指導」が求められる背景や重要性について理解している。		
	「道徳教育の充実」への対応力	「道徳教育の充実」が求められる背景や重要性について理解している。	①	「道徳教育の充実」が求められる背景や重要性について理解している。		
	「外国語教育の充実」への対応力	「外国語教育の充実」が求められる背景や重要性について理解している。	①	「外国語教育の充実」が求められる背景や重要性について理解している。		
	「特別支援教育の充実」への対応力	特別支援教育の動向や具体的な支援内容、支援体制等について理解している。	①	特別支援教育の動向や具体的な支援内容、支援体制等について理解している。		

学校づくりを担う一員として、地域等とも連携・協働しながら、課題解決に取り組む教員	学校（園）づくりを担う一員としての自覚と協調性	教育公務員として、社会と協働して職務を円滑に遂行する上で必要となる職業観や人間関係のほか、公共心や社会通念などの重要性を理解している。	① 教育公務員として、社会と協働して職務を円滑に遂行する上で必要となる職業観や人間関係の重要性を理解している。 ② 公共心や社会通念などの重要性を理解している。		
	コミュニケーション能力（対人関係能力を含む）	自らの考えや意見などを相手に分かりやすく伝えるとともに、相手の考えの傾聴に努めるなど、互いを尊重して意思疎通を行っている。	① 自らの考えや意見などを相手に分かりやすく伝えている。 ② 相手の考えの傾聴に努めるなど、互いを尊重して意思疎通を行っている。		
	組織的・協働的な課題対応・解決能力	集団の中で協働的に行動することの重要性を理解している。	① 集団の中で協働的に行動することの重要性を理解している。		
	地域等との連携・協働能力	保護者や地域等との連携の重要性を理解している。	① 保護者との連携の重要性を理解している。 ② 地域等との連携の重要性を理解している。		
	人材育成に貢献する力	他者の意見やアドバイスに耳を傾け、互いに高め合おうとしている。	① 他者の意見やアドバイスに耳を傾けている。 ② 互いに高め合おうとする姿勢がみられる。		



【自己診断結果の分析】※自己診断結果を踏まえ、自身の強みと弱みを記入

強み	・（例）実践的指導力について、できている項目が多いため、今後も伸ばしていきたい。
弱み	・（例）地域等との連携・協働能力について、できていない項目が多いため、連携協働に向けた資質能力を高める必要がある。

【自己分析欄】※自己の強みと弱みの要因について、自己分析結果を記入

<ul style="list-style-type: none"> <li>・例）大学の講義の中で、特別支援教育に対する理解を深めるとともに、ボランティア活動で障がいがある子どもとの触れ合いを経験したことにより、「特別支援教育の充実への対応力」において、成果が見られる。</li> <li>・例）学校が組織的に教育活動を進めていることについての理解が不十分であり、組織的・協働的な課題対応・解決能力に課題が見られることから、教育実習等で、学校における組織的な取組の重要性について理解を深めたい。</li> </ul>
---

【今後、向上を目指したい資質能力・教育実習や大学の講義等で重点的に取り組むべきこと】

※自己分析結果を踏まえ、キーとなる資質能力の各項目の中で、特に資質向上が必要な項目を選択

キーとなる資質能力	教育実習や大学の講義等で重点的に取り組むべきこと
「外国語教育の充実」への対応力	例）教育実習において、担当指導教員に「チーム学校」の取組の実際について質問し、組織的・協働的な課題解決の方法について理解を深める。
地域等との連携・協働能力	例）大学の「〇〇」の講義において、学校と地域の連携・協働の必要性について、～
学級経営力	例）教育実習において、若手教員に学級経営のこつについて質問するとともに、～

## VI 教員志望者獲得に向けた高大連携の取り組み

北海道教育大学教育研究支援部連携推進課

### 1 教員の養成・採用・研修の一体的改革の推進と教員志願者の獲得

北海道の教員の状況について、退職者数が増加する中、教員採用候補者選考検査の受検者数が年々減少するなどの課題も見られ、これまで以上に教育に対する高い意欲と指導力を要する人材の育成が求められている。

こうした中、教員として相応しい人材を確保するためには、高校生など早い段階からの働きかけが必要であり、本学では、北海道教育委員会と「教員の養成・採用・研修の一体的推進プロジェクトチーム会議」を組織し、様々な連携事業を展開している。

### 2 教員志願者の獲得に向けた高大連携

近年、本学では、学生の教員志望者数の減少が課題となっており、北海道全体の教員採用候補者選考検査の受検者数にも影響を与えている。

この状況を改善するため、令和4年度から、北海道教育委員会との協働により、令和7年度までに、本学の教員養成3キャンパス（札幌校、旭川校、釧路校）の所在地に、各1か所、計3か所以上の拠点を置き、高校生を対象に教職意欲を育成するコースを設置し、当該コース等における授業科目1単位のうち、15時間以上を本学教員が担当する取組を開始したところである。

高校生を対象とした教職意欲を育成するコース等の設定については、全国的に複数の高校等で実施されている。これを参考として、本学における教員志願者の獲得から教員養成段階、そして現職教員研修までを見通した効果的な研修の運営に生かすため、愛知県及び大阪府の高校及び大学を視察した。

### 3 愛知県の高校と大学の取組

- 愛知県では、県立高校2校の普通科に「教育コース」を設けている。それぞれの高校が県内の大学と連携を図り、教育内容の充実を図っている。
- 訪問調査を行った県立高校の教育コースは、基本的なカリキュラムを普通コースと共通とし、これに加え、学校設定科目「教育」を設けた上で、1～3年次にそれぞれ2～4単位の学校設定科目を設定している。
- 「教育コース」では、教員をはじめとして、教育を通じて国際社会に貢献することや、地域に根差して活躍する人材の育成を目指しており、教員養成のみに限らず教育を幅広く捉えた進路設定になっている。
- 「教育コース」の特色として、小学校体験実習、大学との高大連携活動、課題研究活動等の様々な体験活動がある。体験活動を基に、生徒どうしが議論し、考え、レポートを作成し、プレゼンテーションを行うことで、思考力・判断力を磨いている。
- 高校と連携している大学は、教育コースが実施する個人研究の中間発表及び研究の進め方について、指導助言を行っている。併せて、大学生との交流の機会を持つなど、円滑な連携を図っている。

#### 4 大阪府の高校と大学の取組

- 大阪府では、3校の大阪市立高校の設置者を大阪府に移管するとともに、3校の市立高校を統合して、教職教育コースを持つ府立高校に再編している。
- 府立高校に設置された教職コースでは、大阪教育大学等と連携し、大学教員による授業、大学生・大学院生・留学生と交流する機会を設けている。
- 高校と連携している大学は、高大連携の一つとして、外国人留学生の派遣や講師派遣等の対応を行っており、円滑な連携を図っている。

#### 5 今後の展望

令和4年12月27日付け文部科学省通知「中央教育審議会『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」等を踏まえた更なる教員就職率の向上のための取組みについて（依頼）」において、教員養成大学・学部においては、地域の教育委員会等とも緊密な連携を図りつつ、学生や卒業生に対するアンケートも有効に活用しながら、

- ・ 高校生向けの教職講座の実施や高校における教師養成コースへの協力
- ・ 総合型選抜及び学校推薦型選抜の活用や地域枠の適切な設定、一般選抜における面接の実施
- ・ 奨学金の貸与・返還支援や授業料等の減免
- ・ 大学での学びと連動した学校体験活動の充実や各地域の教員採用ニーズに応じたカリキュラムの展開
- ・ 事前事後指導も含めた教育実習・学校体験活動等の学校現場体験に係る指導・支援体制の充実
- ・ 現職教師（卒業生等）との交流機会の設定

など、入学前、入学後の学修、就職対応等のそれぞれの段階において、教員就職率の向上を図る取組を積極的に展開していくことや、教員就職率の向上に向けて組織的に取り組む体制を構築することが提言されている。

また、同答申では、国立の教員養成大学・学部においては、離島・へき地教育の担い手など、国立の教員養成大学・学部ならではの地域課題に対応したコースやカリキュラムを、地域の教育委員会と一体となって構築していくこととされている。

教師の養成・採用・研修の一体的改革を推進するためには、高校生など早い段階から、教員志願者を獲得する積極的な取組が必要である。

また、大学教員が、高大連携事業に参加するなど、学校教育の現場に積極的に関わることで、大学教育の質向上や、現職教員への研修支援の充実が図られるとともに、本研究プロジェクト「組織開発につながるオンデマンド研修開発」における研修コンテンツを充実が図られると考える。

本学では、教職意欲のある生徒が本学を経て教職を志向し、長期的に教職の資質・能力を高めることができるように、北海道教育委員会及び札幌市教育委員会との緊密な連携の下、高大接続事業や高校生対象の教職セミナー等の取組を継続して展開していくこととしている。

## Ⅶ 北海道教育大学附属札幌小学校の「冬季授業研究会」における理科の公開授業と分科会

山口大学教育学部教授 佐伯英人

### 1 はじめに

2023年2月10日（金）、北海道教育大学附属札幌小学校において「冬季授業研究会」が開催された。本稿では、この授業研究会で公開された理科の授業と分科会について報告し、教員研修の意義について議論する。第1次の公開授業は、第3学年「磁石の性質」の授業であり、授業者は坂下哲哉教諭であった。第2次の公開授業は、第4学年「金属、水、空気と温度」の授業であり、授業者は高畑護教諭であった。第1次の公開授業を授業①、第2次の公開授業を授業②と以下に称する。

### 2 授業実践

#### (1) 授業①の内容

前述したように授業①は、第3学年「磁石の性質」の授業である。授業①の目標は「磁石と方位磁針の間に物を挟んで引き付ける力が伝わる限界を調べる活動を通して、引き付ける力が変化する原因について判断が分かれることから、仮説を実証するための方法を発想し、見えない力（磁力）について量的な視点で捉えなおし、認識を深める。」であった。

授業①の導入時（前半）の学習課題は「もっと物を挟んでも、磁石の力は届くのかな。」であった（当日配付の資料より引用）。このとき、磁石、方位磁針、目盛りを貼ったファイルボックス、複数のゴムの板を児童に配付した。実験方法は「方位磁針の上に、ゴムの板を積む。一番上のゴムの板の上で、手に持った磁石を少し動かして（磁石をスライドさせて）、方位磁針の針が振れるか否かを調べる。」という方法であった。つまり、学習課題に示されている「物」とは、ゴムの板のことである。ゴムの板を挟んで実験しているようすを図1と図2に示す。

授業①の後半の学習課題は「違う物なら、もっと遠くまで届くのかな。」であった（当日配付の資料より引用）。このとき、複数の発泡スチロールの板、複数のプラスチックの板を児童に配付し、前述した方法と同様の方法でそれぞれ調べさせた。つまり、学習課題に示されている「違う物」とは、発泡スチロールの板とプラスチックの板のことである。発泡スチロールの板を挟んで実験しているようすを図3、プラスチックの板を挟んで実験しているようすを図4に示す。

#### (2) 授業②の内容

前述したように授業②は、第4学年「金属、水、空気と温度」の授業である。授業②の目標は「上段の温まる順を調べる活動を通して、温まる順に対する判断が分かれることから、空気の動きや温まり方を明らかにするための方法を発想し、空気の温まり方についての認識をつくる。」であった。

授業②の導入時（前半）の学習課題は「上段はどのような順で温まるのか。」であった（当日配付の要項より引用）。上段に3つの人形を配置した実験装置（実験前）を図5に示す。3つの人形は紙粘土で作られており、示温インクが塗られている。そのため、人形の体色は青色である。ちなみに、人形の底面には両面テープを貼っているため、着脱することができる。実験方法は「蓋（カバー）を開けて固形燃料に点火する。蓋（カバー）を閉めて、人形の色の変化を観察する（青色がピンク色になる順を調べる）」という方法であった。図6では、3つの人形の頭部がピンク色になっている。

授業②の後半の学習課題は「温まる順番がはっきりしない。空気の温まり方を明らかにしたい。」であった（当日配付の要項より引用）。このとき、複数の人形を使ってよいことを伝え、人形をどの



ように配置すると調べられるかを考えさせ、人形を配置させた。上段に5つの人形、蓋（カバー）に2つの人形を配置した実験装置（実験前）を図7、上段に3つの人形、蓋（カバー）に2つの人形を配置して実験しているようす（実験中）を図8に示す。



図1 ゴムの板を挟んで実験しているようす

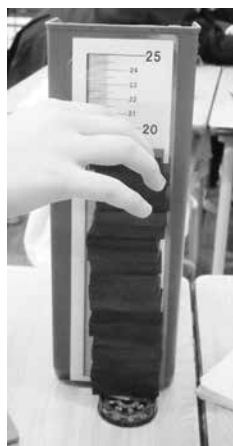


図2 ゴムの板を挟んで実験しているようす



図3 発泡スチロールの板を挟んで実験しているようす



図4 プラスチックの板を挟んで実験しているようす



図5 上段に3つの人形を配置した実験装置（実験前）



図6 上段に3つの人形を配置して実験しているようす（実験中）



図7 上段に5つの人形、蓋（カバー）に2つの人形を配置した実験装置（実験前）



図8 上段に3つの人形、蓋（カバー）に2つの人形を配置して実験しているようす（実験中）

### 3 分科会

分科会では、授業①、授業②を参観した教員より、いずれの授業においても、まず、「授業で用いられた教材は、よく工夫された良い教材と思う。」といった意見が多く語られた。

本稿では、そのことを踏まえた上で、授業の改善点が示された意見（ネガティブな意見を含む）を表1と表2に示す。

表1 授業①に対する意見（授業の改善点が示された意見）

<p>A 学習課題「もっと物を挟んでも、磁石の力は届くのかな。」の実験でゴムの板を児童に配付したが、児童はゴムの板で調べたいと考えていなかったと思う。同様に、学習課題「違う物なら、もっと遠くまで届くのかな。」の実験で発泡スチロールの板とプラスチックの板を児童に配付したが、このときも、児童は発泡スチロールの板とプラスチックの板で調べたいと考えていなかったと思う。磁石と方位磁針の間に挟む物を教員が選択して配付し、児童に実験させたという感じがした。児童が見通しをもって実験できるようにしたい。</p> <p>B 実験方法は「方位磁針の上に積んだ物（ゴムの板、発泡スチロールの板、プラスチックの板）の上で、手に持った磁石を少し動かして、方位磁針の針が振れるか否かを調べる。」という方法であった。この実験の結果は、方位磁針の針が振れるか否かの2択であった。方位磁針の針が振れるか否かではなく、磁石と方位磁針の距離と方位磁針の針が振れる程度を関係づけて調べさせた方が良かったと思う。</p> <p>C 『小学校学習指導要領（平成29年告示）』には「磁石が物を引き付ける力は、磁石と物の距離によって変わることにも触れること。」と示され（文部科学省、2018a）、また、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編』には「磁石を方位磁針に近づけて、その動き方を調べたりして」と示されている（文部科学省、2018b）。しかし、磁石と方位磁針の間にゴムの板、発泡スチロールの板、プラスチックの板といった物を挟むことは示されていない。『小学校学習指導要領（平成29年告示）』や『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編』に示されていない発展的な内容なので、この実験が公立小学校の理科の授業に導入されるか否かといった課題があると思う。</p>
--

表2 授業②に対する意見（授業の改善点が示された意見）

<p>D 『小学校学習指導要領（平成29年告示）』には「空気は熱せられた部分が移動して全体が温まること。」と示され（文部科学省、2018a）、また、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編』には「空気は熱を加えられた部分が上方に移動して全体が温まっていくことを捉えるようにする。」と示されている（文部科学省、2018b）。しかし、上段の温まる順（授業②でいう上段の位置の空気が温まる順）を調べることは示されていない。授業①と同様、『小学校学習指導要領（平成29年告示）』や『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編』に示されていない発展的な内容なので、この実験が公立小学校の理科の授業に導入されるか否かといった課題があると思う。</p> <p>E この授業では上段の温まる順を調べる活動を行った結果、ピンク色になり始めた順は、わずかの時間差で、火に近い人形が1番、火から1番遠い人形が2番、その2体に挟まれた人形（中の位置の人形）が3番であった。この結果をもとに解釈させると、空気の温まり方について誤概念を生じさせることにならないか心配である。</p> <p>F タブレット PC を使って人形が温まる順を撮影させていたが、授業中、その動画を学級全体で見ることをしなかった。記録した動画を大型モニターで見せて、人形の色がどのように変化していったのかを学級全体で確認すれば良かったと思う。ICTの効果的な活用方法について検討する必要があると思う。</p>
---

### 4 おわりに

本稿では、授業研究会で公開された理科の授業と分科会について報告した。

前述したように分科会では、授業①、授業②を参観した教員より、用いられた教材についてポジティブな意見が多く語られた。このことは、参観した教員が、教材の工夫改善について良好な意識をもったことを示している。つまり、参観した教員にとって、教材研究という視点から学びがあったこと

を示唆している。

また、分科会では、参観した教員より、授業の改善点が示された意見（ネガティブな意見を含む）が、表1と表2に示したA～Fのように語られた。A～Fの意見は、授業を公開した教員（坂下教諭，高畑教諭）にとって、また、参観した教員にとって参考になるものである。このことは、両者にとって授業改善という視点から学びがあったことを示唆している。

上記のことは、この授業研究会で公開された理科の授業と分科会が、教員研修として意義があり、有効であったことを示している。今後も、授業を公開した教員にとって、また、参観した教員にとって相互に学びがある授業研究会を行っていただきたい。

最後に、私自身も、大変、勉強になりました。ありがとうございました。

## 文献

- 文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』，東洋館出版社。
- 文部科学省（2018b）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編』，東洋館出版社。

## VIII 学校現場における教員研修の現状と課題

北海道教育大学へき地教育アドバイザー 加藤 雅子

### 1 はじめに

本章においては今後の研修制度に向けて、実際の学校現場では、教員研修はどのように位置付けられていて、どのような課題があるかについて論じたい。それらについて、可能な限り、現場の状況に近づけていきたいとの考えから、多くの現職教員が参加する研究発表会への取材や筆者の経験、現職の校長らへのインタビューなどを基に考察をし、それらから今後の課題を見出していきたい。

### 2 教員研修の状況や学校現場における実情について

#### (1) 教員研修の状況について

##### ① 教員研修の実施の概要について

一人一人の教職員が自らの資質向上に取り組むには様々な方法があると考えられる。まずは、初任者研や10年研教員研修、〇〇担当者研修等の定められた研修(悉皆研修)である。その他に免許状更新講習、教育委員会等が主宰する選択研修や大学院派遣研修などの長期研修、教員の自己研鑽(教育研究会等への参加、大学での公開講座の受講など)などが考えられる。この中で、悉皆研修と免許状更新講習以外は、基本的に受講者の希望制である。免許状更新講習については令和4年7月の教特法・教育職員免許法の改正により、更新性における規定が削除されたことにより、必ず受けなければならないものは初任者研修・10年研修、その他市町村の定めによる〇〇担当者研修などの悉皆研修と理解することができる。(図1参照)

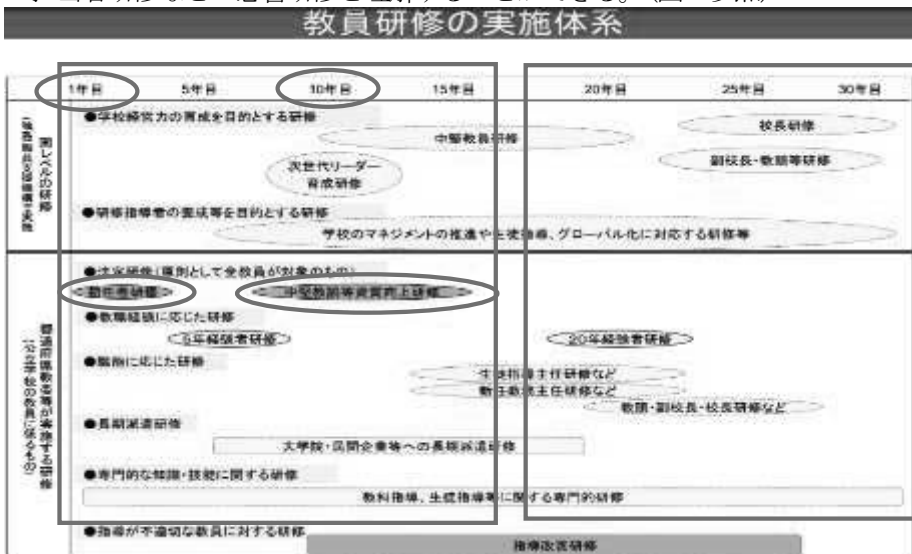


図1をみると、丸で囲まれた悉皆研修は初任時と中堅に差し掛かる時期に行われ、15年目以降は管理職や一部の役職に対しては行われるが、一般のベテラン教師の研修の機会には、本人の意欲や管理職などからの働きかけが必要であることがわかり、その円滑な推進が学校力の向上にかかわると感じる。

図1 文部科学省HPより抜粋 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/1244827.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244827.htm)

##### ② 現場の多忙化や働き方改革と教員研修

教師の多忙化が問題となり、働き方改革が叫ばれている。一方で教師不足の問題などもあり、教師一人一人の資質の向上のための研修は本来、最も大切な業務でありながら、時間をしっかりと確保することが難しい実情がある。そんな中ですべての教職員が自らの課題をもち、希望して研修に参加することができる体制づくりが極めて重要である。著者が勤務していたS市の小学校に於いては、3~5年ほどの周期で自校の教育実践発表会を行い、その中で授業公開を行うことが大きな研修の機会であった。自分の授業を他の教職員や専門家らに参観してもらうことで、大いに視野を広げることができる上に、それに向けて積極的に自らも様々な研修に足を運ぶようになる。大きな学びの機会であったと考えるが、一部で負担感を訴える声もあった。また、近年のコロナ禍や働き方

改革の流れの中で、運営等に関して再考の必要性があると考える。

### ③ 研修会・実践発表会の実施方法の変化と影響について

コロナ禍により、学校現場は様々な影響を受けながらも、よりよい教育活動を目指してここ数年奮闘してきた。中でも、ICTの活用については大幅な進化があったと考える。ICTの活用は通常の教育活動のみならず、教員研修の在り方についても変化をもたらした。研修会や実践発表会などがオンラインやオンデマンドで行われることが普通となり、「遠くまで足を運ぶ」ことなしに参加できるようになった。コロナによる規制が緩和される中で、対面によるものも再開されてきたが、その際も、多くの研修会・実践発表会が対面とオンラインを組み合わせた、いわゆるハイブリッド方式を用いている。(図2参照)

その背景には、「やはり対面で参加したい。」しかし「現地までの移動時間や経費を掛けずに参加できるのは便利だ。」ということを選択できるよさがあると行っていいだろう。特に、遠方の研修会・実践発表会等にオンラインで参加が可能になったことは、へき地や離島など、地域的なハンデがある学校の教師にとっては大きな利点であると考えられる。

筆者は3年ぶりに対面で行われた筑波大学附属小学校学習公開・初等教育研究会を視察した。右のチラシにあるように、ここも、対面とオンラインを組み合わせたハイブリッド方式で行われていた。この研究会は北海道からの参加も多く、筆者自身も3回目の参加である。もちろん以前の2回は対面で行われたものである。かつては、本当に参加者が多く、全国から参集した教師たちが至近の茗荷谷駅から列をなし、教室や講堂には人があふれかえっており、踏み台に上って授業の様子を観るとというのが普通の風景であった。今回は右の写真の通り、講堂には空席も目立ち、対面においては、かつてのような状況とはかなり変化していたことがわかった。もちろん、参加人数に制限を設けていたためであり、そうでなければもっと大勢の人が参加したと思われる。

午前中はオンライン公開のみをしており、筆者も参加したが、ほとんどの授業で100名以上の参加があり、相変わらず関心の高さが伺われた。

対面の現場ではかつての人の多さは感じられないが、形を変えて教師たちの研修への意欲は決して衰えてはいないし、むしろ今まで参加が難しかった場合も参加できる利点を感じられた。ハイブリッドとなったことの影響については、今後の議論が必要かと思われるが、このような形は今後定着し、も

との対面のみにはもう戻らないと考える。その上で、研修会や実践発表会での学びを自己の実践や自校での研究推進にどのように生かしていくかが重要な懸案であると考えられる。

また、オンラインのみの研修会・実践発表会も多く実施されている。

それらの特徴として、図3の千葉大学附属中学校の授業研究会のように、参加する各自が事前にネット上に限定配信されている公開授業を視聴した上で、研究会に参集するという形式のものもよく行われている。



図2 ハイブリッド形式の研究会の案内



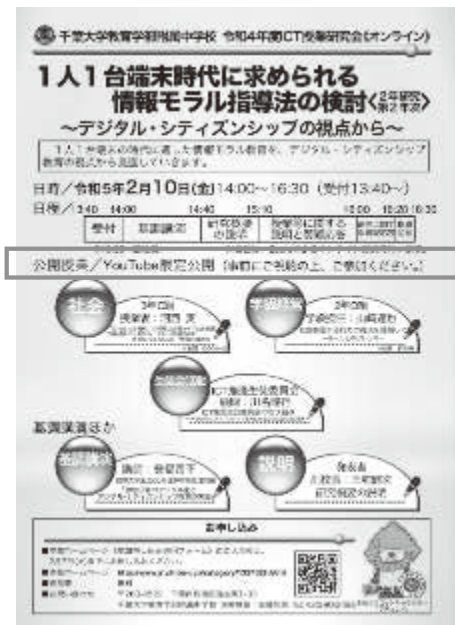


図3 オンライン形式の研究会の案内

筆者自身もこのような形式の研修会を何度か体験しているが、時間や場所の制約がなく大変参加しやすい反面、直前になって慌てて授業を参観し、準備不足のまま検討会に参加してしまう等、計画的に自己の課題をもって参加することの重要性を感じている。

#### ④研修会・実践発表会への参加に対する今後の課題

教員研修として、最も自らの教師としての資質や能力の向上に資するのは、実際に自分で授業を行ったり観察したりして参観者と対話し、学び直しを繰り返していくことではないかと考える。

今回の研修会・実践発表会等の実施方法の変化は、時間的にも地理的なハンデを考える上でも、研修参加の機会を増加させることができる絶好の契機と考えるべきで。しかしながら、左図の研究会のような場合等においては、事前の公開授業視聴についても、話し合いの参加についても、その取り組み方について濃淡が出てしまう懸念がある。それを踏まえた上で、事前事後、また研修中において、自己の目標を定めたり、自校において研修効果を反映する取り組みを行ったりする必要があると考えられる。

各学校においてはそれらがスムーズに実施されるような組織的な取り組みが期待される。

### (2) 学校現場における教員研修の実情について

以上、教員研修として多くの教師が参加する研修会・実践発表会等についての変化を見てきた。この章では、実際の学校現場から教員研修の実情と課題について、現職の校長先生らからトークセッションによる聞き取りを行い、それらについて考察を加えていきたい。

#### ①聞き取りの概要

ア、聞き取りを行う先生方（地域や校種を広げて依頼）

- ・上川管内小規模小学校（児童数約15名準へき地級）A校長先生
- ・宗谷管内へき地中学校（生徒数約60名へき地級1級地）B校長先生
- ・札幌市立内小学校（児童数約300名中規模校）C校長先生
- ・札幌市立内小学校（児童数約100名小規模特認校）D校長先生



図4 地域や校種の違う4名の校長先生

イ、聞き取りを行った主な内容

- ・各校における教員研修に対する参加の状況（悉皆研修を除く）と教師の意欲について
- ・地域や教育委員会と教員研修との関りについて
- ・教員免許更新時講習の廃止と「研修等に関する記録の作成」（いわゆるポイント制）について
- ・今後の教員研修の充実のために何が必要か

ウ、聞き取りの方法

ZOOMによるトークセッション。4名の先生達に、イに挙げた内容に沿って語っていただく。筆者がファシリテーターを行う。（図4）（以下敬称略）

#### ②各校における教員研修に対する参加の状況（悉皆研修を除く）と教師の意欲について

・へき地校であるが、研修の機会は全道規模のへき地複式の大会のような大きなものもあれば、養護教諭らが自分たちで作っているサークルの研修などが多くあり、いっぱいな感もないわけではない。オンデマンド研修もあるが、メリットデメリットがある。ベテランになるにしたがって参加への回数が少なくなる傾向にあるように感じる。（A校長）

・教員構成に偏りがあり、経験年数5年未満が7割であり、これは今年に限ったことではない。研修は一つの町では賄えず、隣町と行っているがコロナもあり年数回程度である。他には行政による研修もあるが、地理的、時間的、教員数の課題があり、有効に活用することが難しい現状がある。それを補うために、本校では年間50～60

回の研修を行おうと取り組んでいる。(B 校長)

・30代40代が中心の学校。札幌市は研修センター主催の研修が豊富に用意されている。しかし、若手はともかく、中堅以降になるにしたがって、こちらから声を掛けないと行かない教師が多い。本校の状況を見ると、力はあるのだが、研修を受けていないため、知識が不足しており戸惑う様子が観られる。こちらから伝えることで力を発揮することができるので、その辺を踏まえて研修への参加を呼び掛けていきたい。(C 校長)

・札幌市だが特認小規模校である。基本、経験の少ない若い先生が多く、初任者研修や経験者研修など学校として派遣しなければならない研修があり、少ないメンバーのため、それなりに機会は多かった。学校研究として取り組んでいる研修にも参加しているので校長としてもありがたいと感じている。(D 校長)

### ③地域や教育委員会と教員研修との関わり

・町の教委育委員会では、夏休みと冬休みに必ず研修を開いており、特別支援についても力を入れている。その他に町としての研修組織もある。さらにへき地複式の研究会、上川管内での教科研究会等もあり、参加のための時間も取っている。ICTの活用に関しても、一通りできてしまうと安心感があるように思う。若手は校内研修においても積極的であるが、ベテラン層は得手不得手によって取組に差があるように思う。(A 校長)

・宗谷は教科研究会が過去の経緯もあり今は緩やかに連携している状態。教育委員会の関りもなくほぼなく、他地域と比較すると研修の機会が少ない。そのため本校では研修回数を増やそうと取り組んできた。へき地小規模が多い地域のため、それぞれの教科での若手が経験する絶対的なコマ数が少なく、経験値が蓄えられない。地理的な状況もあり、本当に研修が必要なにもかかわらず機会に恵まれ難い。あと、中学校は部活動もあるため、研修の時間が取れないという問題点もある。そんな中で校内研をどこまでできるかということに取り組んできた。(B 校長)



図5 文科省HPを見ながらトークセッション

・宗谷の話は衝撃的であり、札幌市の状況との違いを感じた。教育委員会の主催するものが数多く用意されている。それでも、特にベテラン以降は参加への意欲は高くない。自分たちが恵まれているにも関わらず積極的でない教師たちにどう意識を向けさせるかということが課題である。自分は職員会議などで、研修へ参加するようにはっきりと伝えるようにしている。学校の公開研にも行かない状況が続いているのも変えていきたい。(C 校長)

・札幌は研修講座が充実しているのに、初任者・経験者研修の選択研修としてしか活用されていない実態がある。スキーや野外活動などの実技研修系はまだ参加するが見識を広げるといふにはあまり参加しない。コロナで減ってはしまったが、教育実践発表会をやっている学校も本来たくさんある。本校では授業を参観に来てくれる先生たちも増えてきて、本校の先生たちも他校の授業を観たいという意欲が高まっている。道外研修など、予算が限られているのが悩ましい。(D 校長)

### ④教員免許更新時講習の廃止と「研修等に関する記録の作成」について(図5)

・研修等に関する記録の作成制等については正式には教育委員会などから降りてきていない。もし、これが実施された場合、校長として把握しきれんかどうかという心配がある。参加を促すことはできるのは自分がもっている情報の研修会に偏りがちになりそうであり、しんどさを感じる。(A 校長)

・先日、管内校長会の研修会の講話の中で説明があった。文書等による説明はまだないが、校内研修が研修としてカウントすることができるのかなどの懸念がある。また、他の校長先生たちも言っていたように、校長が記録をやるとなったら、できるのかどうかという心配がある。(B 校長)

・研修記録制度については今年度の7月くらいに変更点や留意事項について1度だけ説明があつて以来、特に情報がない。(2月中旬現在)実態の把握が難しいと感じる。長期休業の動向表に対しても管理が必要になっていくのか等、わからないことや懸念材料が多い。(C 校長)

・本校の先生たちには概要だけ伝え、これからは自らが研修を選んで取り組むことが重要になるという話だけ伝えてある。あと、研修へのモチベーションを上げるために、自分が今、担っている校務分掌等について研修を受け、他の職員にフィードバックするための校内の体制づくりを作っていくことを考えている。市教委の研修だったら何ポイントで、自分でやっているセミナーだったら何ポイントという風になったら本当に把握は難しい。(D 校長)

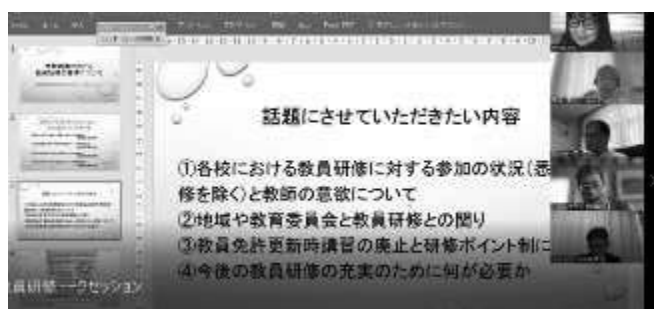
#### ⑤今後の教員研修の充実のために何が必要か

・研修に参加しやすくするためには、職員室をどうするかが関わって来る。職員にとって安心できる居場所であり、「いつでも行ってらっしゃい、勉強しておいで、クラスは見ていてあげるから。」という職員同士のやり取り、そこで、色々な話ができて悩みも語れる関係作りが一つポイントだと考える。あわせて、他校のメンバーとの横のつながりをつくっていくことも大切だと思われる。そのつながりが多くの可能性を生んでいくと思う。(A 校長)

・宗谷管内においては配属校によって研修のしやすさに差があるのが否めない。それが底流にあることを埋めていくには横のつながりが必要である。部活動によって研修の時間を確保できない状況もあるため、令和8年度の部活動の地域への完全移行を一つの境として研修の時間確保をデザインしていく必要があると考えている。それまでに、校内での研修体制を細々とでもいいから構築していかななくてはならないと考えている。(B 校長)

・学校内での横のつながりというのを大事にして欲しいと思っている。本校でもコロナ禍の中、教師が急に休まなくてならないことが増えてきたが、いきなり教頭先生のところにお問い合わせが来る。その前にワンクッションおいて学年での協力について話し合うつながりがなかった。一人一人の教師は力があるのだが、横のつながりがなかった。そこが改善され、学年の協力があれば、研修に行く時も、内容を学年内で還元することがお互いにし易くなっていくと考えられる。もう一つ、厳しい言い方だが、先生たちに「自分が知らない。」ということを知ってほしい。先生たちの知的好奇心をくすぐるようなことができればいいと考えながらも時間がかかっていると正直感じている。(C 校長)

・3人の先生たちが話してくれたことがほぼ全てではないかと思う。今年度、研究を進めるうえで先生たちの期待に応えられなかった要因に、研修費の問題がある。お金がない。講師を呼んだり、道外の視察に行ったりすることに対しても、お金が出せない問題が大きかった。コロナ禍もあり、予算が研修費について削られているのかもしれないが、来年度以降回復することを望んでいる。(D 校長)



⑥トークセッションから見えてきたことについて  
4名の現職校長からの生の声はどれも示唆に富んでいて、筆者自身も大変に学びになった。共通点や違い、校長のリーダーシップの大切さなどについて観点別にまとめてみたい。

・どの校種・地域においても共通している事  
地域や校種によって、様々な悩みがある中、研修の必要性についてはどこも強く感じている。必ず行

かなくてはならないもの以外はあまり足を運ばないという実態についても語られた。特に、一通り経験を積んだベテラン層への動機づけを課題に感じている。また、研修の記録を作成(例として研修ポイント制)については、未だ現場には十分な情報がなく、研修として認められるものの範囲や、記録の管理について不安を抱いている。

#### ・校種や地域の違いについて

都市部の小学校、へき地小規模の小中学校と異なる地域での交流は大変に興味深かった。特に地理的なハンデを抱える中学校では若手が多く、研修の機会が必要にもかかわらず、その充実には様々な課題があることがわかった。逆に都市部においては研修の機会が十分であるにもかかわらず、参加が今一つのところもあり、へき地校との比較から検討すべき点が数多く見えた。また、へき地の小学校においては、市町村の研修をはじめ、道へき



連(北海道へき地教育研究連盟)等により、横のつながりを保っていく工夫がなされており、少ない教職員らが一人で悩まない体制づくりが大事にされていた。校種・地域により研修格差は本来あってはならないと考える。研修は本来、絶え間なく行われるべきものである。どの校種・地域においても保障していく取り組みを推進していかなくてはならないと考える。

#### ・現場における校長のリーダーシップについて

4名の校長先生たちは、それぞれ異なる校種・地域、学校の実態を見据えて、様々な形でリーダーシップを発揮していることがわかった。

○校外での研修に行きやすい学校風土・職員室文化の醸成

○広域で教師人口の少ない地域においても学びを積み重ねていかれるような工夫

○教師の働き方に関わっての部活動の地域への移行等、学校だけでなく行政や地域とも連携した先を見据えながらの計画的な研修制度の構築

○業務内容と研修の関連性を図り、学んだことを自校に還流するなど、学び合う教師集団への参画意識の育成

○学びたいという意欲をもつ教師を支える予算の捻出

### 3 教員研修の課題と今後の展望について

2の(1)、(2)と教員研修の現状について調査してみた。これらを踏まえて、教員研修について課題であると思われることと今後の展望について考えていきたい。

#### (1) 教員研修の課題点

・教員研修は絶え間なく行われるべきものであり、教師の学びに終わりはないと考えられる。コロナ禍を経て、研修の在り方はICTの活用など形を変えてきている。この現状はもとは戻らない。

・「学びたい」と思っている教師が多くいる一方で、地域的なハンデや校種による違い、多忙化や今やっていることで満足してしまっているベテラン層の存在等、停滞しがちな現状もある。

・研修記録の作成については、現場にはまだ十分な情報がなく、その内容や手続きについての不安がある。

#### (2) 今後の展望

・地域的なハンデや多忙化の中での研修の機会の獲得としてICTの活用はもはや不可欠である。各学校現場においては校長のリーダーシップのもとその効果的な運用について、地域や行政とも連携を図って推進していく必要がある。

・研修記録の作成について、その手続き上の煩雑さを回避した上で、これを研修の充実の契機と捉え、地域・校種、経験年数を問わず、バランスよい内容で推進していくことが望ましいと考える。

・へき地小規模校等においては全国へき地教育研究連盟などによる組織的な研究に参加することにより、地域的なハンデを全国の仲間たちと連携していくことができ、横のつながりを広げ、見識を深めることが期待される。



全国へき地教育研究連盟事務局  
(東京都)

### 4 おわりに

今回、教員研修の現状について調査や聞き取りを行うことで筆者自身、大きな学びを得ることができた。特に冒頭の筑波大学附属小学校の研究会視察では、かつての研究会の形態と大きく変革していることを肌で感じる事ができ、アフターコロナの研修の在り方について考える契機となった。また、トークセッションに協力して頂いた4名の校長先生らの話からは、教師たちの力をどのように最大限に発揮させるべきかについて真剣に討議いただいた。改めてリーダーシップの重要性について認識させていただいた。多忙な中、ご協力に心より感謝申し上げます。

## おわりに-自己認識とファシリテーション力の拡充を媒介にした研修プログラム

北海道教育大学副学長 玉井 康之

オンラインシステムの開発と普及によって、オンデマンド研修講座のコンテンツが拡大されてきている。今後何千もの研修コンテンツが全国で制作されることが想定されるが、これらはオンデマンドがなかった時代に比べて、いつでもどこでも共有することができるようになった。このオンデマンドコンテンツ自体は、教員の多様な研修教材としての開発を今後とも進めていくことが重要になる。ただ情報過多になる現状においては、それらを量的に視聴時間を拡大するだけでは、教師自身の潜在的な実践課題と向き合い、実践的な課題を実行する事はできない。すなわち実践課題を自分なりにアレンジして捉え直すことがなければ、研修内容が個々の自分の実践に生きてこないのである。

この実践的な研修転移を図る上で重要なことは、第1に自己認識の向上と第2に研修課題を認識し発展させていくためのファシリテーション力である。

第1の自己認識の向上は、幅広い資質・能力の内容を含んでおり、教職適性に関わる人間性や人間関係能力・コミュニケーション力なども含んでいる。同時に教職実践力として、学習指導方法・学級経営方法・生徒指導方法などの教職スキルを含めた具体的な指導方法に関して、自分の到達点と課題を踏まえておく必要がある。これらの自己認識は長い自己省察の過程で明らかになるものであるため、現職教員だけでなく、学生の時代から長期的な自己認識の資質を要請していかなければならない。

教職スキルに関わる内容も実は人間性等の教師の全体的な資質・能力と不可分であるため、人間性等の自己認識と教職指導方法の自己認識を併行してとらえなければならない。その場合の人間性等の自己認識は、水準が上がれば上がった段階での自己認識が変化するため、連続的・長期的な成長を必要とするものである。したがって養成段階の学生時代だけでなく、本来的には、高校時代からの教職志望動機意識も影響する。

さらに教職スキルは、実は教員養成段階での非認知能力・EQの向上など、教職スキルだけではない目に見えにくい内容も含まれる。そのためには、教員養成段階と現職教員研修段階の非認知能力の自己認識を連続させる自己認識が必要である。

そのためには、教員養成段階から目指すべき教職資質を意識するために、「教員育成指標」を学生の段階から意識しながら、養成段階での学びを実践力に収斂させていかなければならない。「教員育成指標」は、教職のスキルであるが、最終的に目指す教師の資質と照らし合わせながら、大学の学習もとらえておく必要がある。そのため、学生の段階から現職教員までを連続させて「教員育成指標」の活用が重要である。

第2の研修課題を認識し発展させていくためのファシリテーションでは、これからの新しい教育課題を開発的に取り組んでいく次代では、管理職の役割が極めて大きくなる。管理職は、研修以外にも多くの役割があるが、とりわけ学校全体がチーム学校として新しい課題

に取り組んでいくためには、研修のファシリテーションが大きな役割を占めてくる。それは経験の蓄積だけでは対応できない課題も多く含まれてきているからである。

研修内容を取り入れる場合に、研修内容は教師・学級・子供の状況によって、個人ごとに異なるために、個々の教師の気づきが発展し応用的に展開できるように個別の能力を促していくことが重要になる。そのためには、研修前・研修中・研修後の関わりと長期的な研修転移を確認する研修評価のあり方が重要になる。

教師が研修講座等で学んだことは実はそのまま使えるものではなく、個々の教師や学級・子供の状況に応じてそれぞれが再構成していくことが求められる。そのためには、取り入れるための研修前の自身の実態把握と課題意識を明確にする必要がある。また研修中も自分の実践のどこに当てはめられるかを捉え直しながら、内容の取捨選択や適用課題をとらえていく。研修後にそれを実践しながら、机上の計画ではなく自分の実践的内容・方法に再構成できるようにしていく。

それらを長期的にも改善しながら会得していくことができれば、それによって研修転移を促進することができる。研修転移の評価は見えない意識の部分や非認知能力も含まれるために、必ずしも測定できるわけではないが、研修前の問題意識を高めれば高められるほど、研修転移を自覚できる。そのために、研修前から研修後の研修全体を通じた自覚と必要性を高めるファシリテーションが重要になる。

そのための管理職による研修を促進するファシリテーション力は益々重要になってくると言える。この管理職のファシリテーション力は、実はマネジメント力全体と関わってくるものなので、教職員の協働性を高める人間関係づくりや共通的な課題の明確化などのマネジメントの前提条件も大きく関係してくる。すなわち研修のファシリテーションとマネジメント力は、チーム学校の学校力を高めるための車の両輪であると言える。

この様にとらえると、今後は管理職の研修ファシリテーション力をいかに高めるか、マネジメント力をいかに高めるか、を基盤とした管理職の研修コンテンツも重要な課題となってくる。この管理職のファシリテーション力を高める管理職研修コンテンツのあり方については、今後の課題としたい。

## 執筆者等一覧

### 【執筆者（執筆順）】

玉井 康之 北海道教育大学副学長  
北村 善春 // 高度教職実践専攻特任教授（旭川校）  
北海道教育庁学校教育局教職員育成課  
北海道教育大学教育研究支援部連携推進課  
佐伯 英人 山口大学教育学部教授  
（北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター共同研究員）  
加藤 雅子 北海道教育大学へき地教育アドバイザー（札幌校）

---

令和4年度 文部科学省委託「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」  
**管理職のファシリテーションを媒介とした協働的な学びの研修デザインの開発**  
- オンデマンドコンテンツと対面交流を融合させた校内研修モデルと養成・採用・研修の高度化 -

令和5年3月15日 印刷

令和5年3月31日 発行

発行者 〒002-8501 北海道札幌市北区あいの里5条3丁目1番3号  
国立大学法人北海道教育大学長 蛇穴治夫

編集者 国立大学法人北海道教育大学教育支援部地域連携課

印刷所 〒003-0802 北海道札幌市白石区菊水2条1丁目4-27 株式会社 正文舎

---

本報告書は、文部科学省の教育政策推進事業委託費による委託事業として、国立大学法人北海道教育大学が実施した令和4年度「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の成果を取りまとめたものです。

従って、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。