

文部科学省委託「教員研修高度化支援 教員研修の高度化に資するモデル開発事業」

学校におけるファシリテーションの展開を促進する 管理職等研修の開発

— 日本初の管理職用『ファシリテーション CBT(Computer Based Training)』
を媒介とした管理職研修プログラムの提案 —

令和6年3月

国立大学法人北海道教育大学

令和6年3月



国立大学法人北海道教育大学

本報告書は、文部科学省の委託事業として、国立大学法人北海道教育大学が実施した「教員研修高度化支援 教員研修の高度化に資するモデル開発事業」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。

目次

はじめに（研究の目的）	1
1 これからの管理職研修と研修ツール開発の方向性	4
（1）施策が示すこれからの管理職研修の方向性	
（2）研修ツール開発の方向性	
（3）事業の推進体制	
（4）CBTモデルの作成	
（5）CBTモデルを活用した管理職研修プログラムの作成	
2 開発した研修ツールを活用した管理職研修の試行の概要	15
（1）開発した研修ツールと研修資料等の提供方法の概要	
（2）CBTモデルを活用した管理職研修プログラム試行の概要	
（3）A教育局管内校長会における試行の内容	
（4）B教育局管内校長会主催の「学校経営力養成講座」における試行の内容	
（5）C市校長会における試行の内容	
3 試行からの分析と考察	46
（1）分析と考察の方法と観点	
（2）分析と考察	
① 研修ツールと研修プログラムの作成について	
② 研修受講者の研修プログラムの受止について	
③ これからの管理職研修の方向性について	
4 総合考察	76
（1）各章の要約	
（2）本研究で得られた理論的及び実践的示唆	
（3）本研究で明らかにできなかった事項と今後の課題	
日本最初の学校管理職研修用ファシリテーション CBT 開発の挑戦と体系化の必要性	82
巻末資料	87

実践テーマ

学校におけるファシリテーションの展開を促進する管理職等研修の開発 ー ファシリテーション CBT (Computer Based Training) を媒介とした 管理職研修プログラムの提案 ー

北海道教育大学教職大学院特任教授 北村善春

はじめに (研究の目的)

近年、企業経営においては、変化する経営環境に対応して人材確保や社員の意欲の向上を促進するための重要な経営指標として、欧米等の組織で「エンゲージメント」の概念が注目を集めていると言われている。新居、松林 (2018) ¹⁾によると、「エンゲージメント」とは、コンサルティング会社ウィルス・タワーズワトソンの定義に基づき「従業員の一人ひとりが企業の掲げる戦略・目標を適切に理解し、自発的に自分の力を発揮する貢献意欲」(p.37)であるとしている。つまり、「個人の意欲が組織や仕事にどれだけ向かっているかを測定したもの」(p.42)であり、「これからの個人と組織の在り方にあった概念」(p.45)の1つである。

この概念を踏まえ、新居、松林 (2018) は、これからのリーダーに求められる資質として「ビジョナリー¹⁾であること」「深い対話ができるコミュニケーション力」「人間関係・信頼関係を築く力」(p.192)をあげている。ただし、「エンゲージメント」が高い組織は、リーダーだけでけん引して実現するものではなく、「その組織やチームのメンバーが自ら考え、答えを出していくべきもの」(p.194)としている点が示唆的である。併せて、マネジメントの役割が「管理・指示・統制」(p.178)から「メンバーが意欲的に働けるように「支援」すること」(p.178)へと転換していくとしている点にも着目すべきであろう。

このことは、これからの学校経営にも共通する視点と言える。教職員や学校教育に関わる関係者1人1人が、学校の教育目標を適切に理解し、その実現に向けて主体的かつ自律的に取り組むことの重要性は、これまでも指摘されてきている。特に、学校を取り巻く環境が激変し、従来に増して多様な要因が複雑に絡む学校課題に対峙するためには、教職員の経験や発想を生かして、お互いに支え合ったり学び合ったりしながら最適解を創発する教職員集団となる必要がある。また、その実現に向けた管理職の在り方も変容していく必要がある。

このことに関して、教職員や管理職に求められる資質能力の動向を見ていく。

令和4年12月19日の中央教育審議会「『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(答申)(以下、「令和4年答申」という)」において、「教師の新たな学びの姿」の実現として、特に「主体的な学び」「継続的な学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」が強調されている。

これらの学びは、個々の教職員と教職員集団との関わりで実現されるものである。例えば、成人学習の理論によれば、主体的な学びは、学ぶ必要性の実感が重要となる。したがって、まずは自身が解決したいと望む日々の実践上の課題や自身の関心が基盤となる。それらを個々の教職員が実践と省察を繰り返しながら焦点化し、管理職や同僚と共有して改善の方策を組織的に検討できる場と

¹⁾ 洞察力のある人。先見の明がある人。特にビジネスの分野で、先進的・独創的なビジョンによって経営を行い、社会に大きな影響を与え、それによって広く尊敬を集めるような経営者のこと。(Oxford Languages)

関係性が必要となる。つまり、日々の実践上の課題や関心を俎上にあげ、管理職や同僚と相互に学び合い、教職員個人としても、所属する学校組織としても成長につながる「協働的な学び」の創造が期待されている。また、このような関係性の構築過程で、教職員個々の特性や強みが相互に認識され、それらを生かした実践へのかかわりにも選択肢が増えるなど、課題改善へのアプローチが多様で多角的に広がるのが期待できる。いわゆる「個別最適な学び」は、「協働的な学び」とつながり、相互の意義が高まるということである。

しかし、学校が抱える多様な問題に関しては、同じ状況に対峙したとしても、教職員や関係者1人1人の認識によって解釈が異なる。さらに、関係者が現状に満足していて、目標を自覚していなければ、そこに問題は生まれにくいということもある。このことについて、安斎、塩瀬(2020)⁴⁾は、「それぞれの立場の背後には暗黙の認識が存在していることを想像しながら、関係者が対峙すべき「解くべき課題」を定義し、合意を形成すること」(p.58)の重要性を指摘している。そのためにも、教育活動の現場の情報を教職員と管理職とで共有することの重要性も大きくなってきている。

このような中、「令和4年答申」では、「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成」の重要性も指摘している。そこで、管理職に求められる資質能力とは、どのようなものを「令和4年答申」から見ていく。答申では、「これからの時代においては、特に、様々なデータや学校が置かれた内外環境に関する情報について収集・整理・分析し共有すること(アセスメント)や、学校内外の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(ファシリテーション)が求められる」(中央教育審議会、2022、p.39)と示された。また、管理職のマネジメントには「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とともに、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が一層求められる」(p.39)ことも示されている。併せて、校長同士の学び合いとして、「域内における伝達研修・協議や校長会等による自主的な研究・協議などが一層促進されるべきである」(p.39)との指摘もある。

さらに、教育公務員特例法の改正により、対話による教職員との研修受講奨励を担う役割も新たに位置づけられた。つまり、これからの管理職には、対話を通じて教職員の相互作用がより協働的に作用するような働きかけが求められているということである。

このような大きな役割を担う校長等には、教職員同様、自身にも学びの転換が必要となる。

しかし、これまで管理職の資質能力には、職員を有機的に結びつけ、共通の目標に向かって動かすリーダーシップの必要性は強調されてきたが、前提の違いにより協働化が促進されない状況に対するファシリテーションの向上等については、必ずしも強調されてこなかった。特に、今日では、多様な専門性を発揮し学校内に新しい文化を作り出すことへのファシリテーションの展開が強く期待されている。そこで、これからの管理職研修には、校内はもとより校長同士の学び合いにも活用可能なファシリテーションの資質能力を向上させるプログラムの開発が求められる。

このようなことを踏まえ、本研究では、管理職用の新たな研修ツールとそれを取り入れた管理職研修プログラムを開発する。また、開発した管理職研修プログラムの試行を行い、試行結果から、提案した管理職研修がこれからの学校経営にどのような意味をもち、管理職のファシリテーションの展開にどのような方向性を見出せたのかを考察する。これらの考察から、これからの管理職研修の方向性を提案する。

研修ツールと管理職研修プログラムの概要は、次のとおりである。

(1) 管理職のファシリテーションの力量を高める「ファシリテーション CBT (Computer Based Training) プロトモデル」の開発

(2) ファシリテーション CBT プロトモデルを活用して研修前・研修中・研修後を一体としてつなぐ管理職研修プログラムの開発

次章では、これらの開発の方向性について述べる。

i 新居佳英、松林博文、『組織の未来はエンゲージメントで決まる』、2018年、英治出版

ii 安斎勇樹、塩瀬隆之、『問いのデザイン』、2020年、学芸出版社

1 これからの管理職研修と研修ツール開発の方向性

(1) 施策が示すこれからの管理職研修の方向性

令和4年答申では、「教師自身の学び（研修観）を転換し、「新たな教師の学びの姿」（個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じた、「主体的・対話的で深い学び）」を実現」（p.22）を示している。さらに、研修観の転換には、「自律的に学ぶ」（p.22）ことや、「学びの内容の多様性と、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」（p.22）を重視する観点から協働的な学びの実現を指摘している。これは、管理職においても同様である。

また、先に述べたとおり、管理職に求められる資質能力として、アセスメントやファシリテーションの重要性を強調しており、「職場の心理的な安全」の確保や、働きやすい職場環境づくり等も求めている。併せて、校長会等による自主的な研究・協議などを一層促進することの必要性も指摘している。

したがって、これからの管理職研修の方向性は、上記の資質能力を向上させ、学校経営に還元できることに資するものであることが求められる。そこで、次項からその方向性を示し具体の提案を行う。

(2) 研修ツール開発の方向性

管理職が、ファシリテーションを実践的に学び、実際の学校経営で展開できるようにするためには、ファシリテーションの理論自体を学ぶだけでは不十分である。学校課題は、様々な要素が関連した複雑な構造をしており、その学校に特有の要素も関連していることが多い。

したがって、基本的な方向性は理論で理解したとしても、個別具体の関わり方は、その場に立脚している管理職が自身で構想して実践していくことになる。そこで、ファシリテーションが必要とされる学校経営の場面や課題を設定して、それを研修受講者が自身で、あるいは研修受講者同士で検討する場の設定が不可欠となる。つまり、あるべき正解の提供ではなく、状況に応じた解答を生み出す研修への転換である。この点については、(1)でも示したとおり、これからの管理職や教師に求められる学びとも一致した方向性と言える。そこで、すでに管理職研修での有効性が明らかにされているケースメソッドの理論に基づく事例を作成する。

このようなケースメソッドの研修効果として、浅野¹（2014）は、「常に変化する環境下で発生する新しい問題への対応能力が高まる」「経営分析や問題分析などの経営感覚、管理感覚が高まる」「不特定多数の事例を体験させることにより、原理・原則を発見できる」「間接体験を通じて、行動の見直しと修正が行われる」「問題解決の手順や技法が体得できる」「自発的な発言や思考を通じて、前向きの行動力、挑戦力が開発できる」（以上、p.11）の6点をあげている。

その上で作成した事例をコンピュータ・クラウド上のプラットフォームに組み込む。これが、今回開発する研修ツールである。併せて、この研修ツールを用いた管理職研修プログラムを開発する。これにより、管理職が ICT を用いて個別最適かつ協働的に学ぶ環境を整備しようとするものである。

CBTは、すでに多くの組織が、個人の知識の習熟度や定型的な作業の順序等を確認するための研修ツールとして開発され、e-learningの教材としても活用例が積み重ねられてきている。本学においても、教育実習の基礎的・基本的事項の確認や教員採用試験対策用に開発し活用してきている。これらのCBTには正解が準備されており、誤答に対する解説や関連する知識も搭載されている点が共通している。一方、今回開発するCBTは、それらとは異なる。このCBTは、場面に応じた様々なファシリテーションの在り方をコンピュータ・クラウド上で解答するものであり、正解を用意していない。回答過程で、自身が果たした方がいいと考えるファシリテーションの在り方を検討するものである。つまり、自身の学校経営におけるファシリテーションの展開をシミュレーションでき

る研修ツールと言える。

コンピュータ・クラウド上で展開することにより、研修受講者の都合に合わせた取組が可能となる。いわゆる、時間や場所に囚われずに受講できるという利点がある。また、自身の回答したものを修正することや追加することも可能であり、自動集計できることから、研修受講者間での回答の共有も容易に行える。さらに、研修受講者の回答が研修企画者に入力と同時にフィードバックされ、回答内容を踏まえた集合研修の企画に反映させることができるという利点もある。

これまで、正誤を確認して、誤答を再検討する CBT は開発、提供されてきているが、イメージトレーニングを通じて、対象となる課題に対する自身の捉え方の傾向等を可視化することや、課題への対応として考え得る方策を複数構想しながら、そこから自身の選択の方向性を捉えることができる管理職用の CBT は、多くはない。過去には、日本経営教育学会実践推進委員会編（2014）「次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門」などがある。

また、管理職が自身のファシリテーションの在り方を試行錯誤できる CBT は、全国の大学や教育委員会においても開発されておらず、本学が先駆けて開発するものである。本研究において、これを「ファシリテーション CBT (Computer Based Training) プロトモデル」と命名し、本報告書では、以下「CBT モデル」と言う。また、対象とする管理職の学校種は、義務教育である小学校と中学校とする。なお、正解例は提供しないが、思考や回答を支援するため、「出題の意図や期待されるかかわりなどの解説」、「個人名を特定しない形での回答の共有シート」、「振り返りシート」を提供する。研修受講者は、これらを活用して、個人または集団で自身や相互の認識を振り返ったり再検討したりしながら、できることから取り組む行動目標を設定し実践することを想定している。システムのイメージを図示したものが図1である。

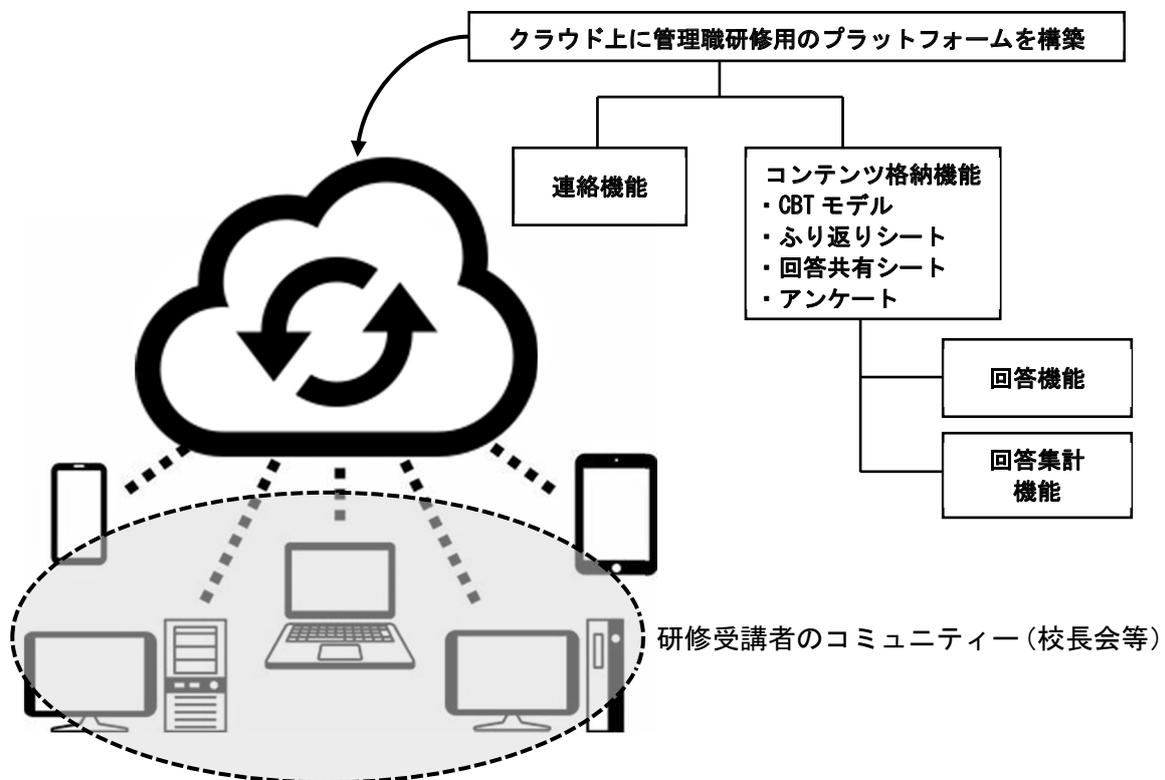


図1 CBT モデルを提供するプラットフォームのイメージ

(3) 事業の推進体制

本事業は、北海道教育大学と北海道教育委員会との協力協定の枠組みを活用して、CBT モデルの開発を行う。なお、開発した CBT モデルは、本学から依頼する地域での試行を経て報告書としてまとめる。また、次年度以降の活用については、北海道教育委員会と検討する。

本体制の主な役割は、表 1 のとおりである。作成チームは、北海道教育委員会の学校経営指導担当職員及び道立教育研究所の管理職研修担当職員（合計 22 名）を構成メンバーとして協力依頼した。併せて、道立教育研究所にコンピュータ・クラウド上のプラットフォームの構築を依頼した。

表 1 本事業の推進体制

役割	役割の概要	担当者
事業総括	事業全体を総括し、本研究の成果と課題を整理する。 事業推進に関する支援	北海道教育大学 北海道教育庁
検討チーム	・必要な調査を設計し、コンピュータ・クラウド上のプラットフォームを構築する。 ・CBT モデル案を完成させる。 ・試行地域を設定し CBT モデルの試行を行う。 ・試行地域の聞き取り調査等を行い、CBT モデルの分析と考察を行う。	北海道教育大学 ※北海道教育委員会、道立教育研究所協力
作成チーム	・CBT モデル案を作成する。 ・担当地区への CBT モデルを活用した管理職研修プログラム啓発と実施に向けた準備、調整	作成チーム
試行地域 (北海道)	・CBT モデルを試行する。	・A教育局管内校長会 ・B教育局管内校長会主催の「学校経営力養成講座」 ・C市校長会

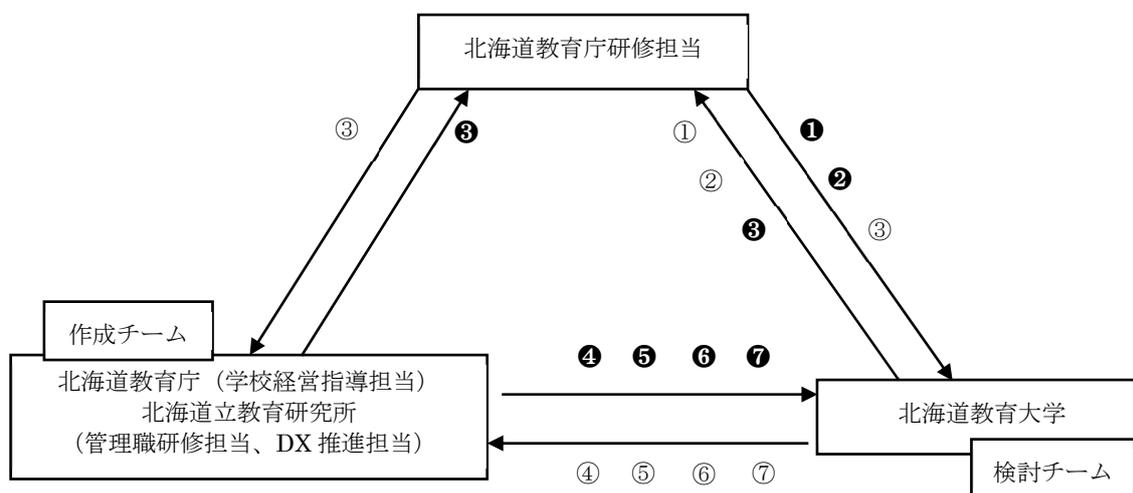


図 2 運営組織の管理職研修企画体制

※図中の番号の内容

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| ① CBT 運営組織の設置依頼 | ① CBT 運営組織の設置了承 |
| ② CBT 運営組織の構成員依頼 | ② CBT 運営組織の構成員調整 |
| ③ 運営組織会議の開催 | ③ 運営組織会議への参加 |
| ④ CBT モデル案作成依頼 | ④ CBT モデル案作成、報告 |
| ⑤ CBT モデル案点検、修正相談 | ⑤ CBT モデル案修正、報告 |
| ⑥ CBT 用のプラットフォーム構築依頼 | ⑥ CBT 用のプラットフォーム構築 |
| ⑦ CBT モデル活用の啓発、研修支援依頼 | ⑦ CBT モデル活用の啓発、研修支援 |

図2は、上記を踏まえて構想した運営組織の管理職研修企画体制である。本学から、CBTモデルを活用した管理職研修構想を北海道教育庁研修担当の教職員育成課に説明し、実施可能な範囲で運営組織の構築を依頼(①)した。特に、CBTモデルの事例は、学校現場の実態を反映させた内容とする必要があることから、道内の学校経営指導を担当する北海道教育庁職員(本庁、教育局)と、研修デザイン構想への支援という観点から、北海道立教育研究所の管理職研修担当職員を構成員に依頼(②)した。併せて、CBTモデルを配信したり回答したりするプラットフォームの構築や参加者に受講者用のアカウントの設定配付、プラットフォームアクセスマニュアルの作成等に対応できるDX推進担当の職員を構成員として依頼(②)した。教職員育成課からは、了承(①、②)を得た。上記の過程を経て運営組織を設置した後に、運営組織会議を開催(③、③)し、本事業の趣旨やCBTモデル案の作成手順(④)を確認した。会議後は、作成メンバーが案を作成(④)し、検討チームが点検・修正依頼(⑤)を行い、作成メンバーが再検討・修正・報告(⑤)を繰り返した。

また、プラットフォーム作成依頼(⑥)と作成(⑥)も並行して行った。さらに、学校経営指導を担当する北海道教育庁職員(教育局)にCBTモデル活用の啓発、研修支援依頼(⑦)を行い、試行地域の調整や研修支援(⑦)をいただく体制とした。これらの作業を通じて作成しようとするシステムのイメージを図示したものが図1である。

(4) CBTモデルの作成

CBTモデルは、ルイス B.バーンズらⁱⁱ(2010)が指摘する2つの重要なポイントを踏まえることとした。1つは、事例では「普通の人々時にはプレッシャーを受けているが、それでもなお、かなりありふれた状況にいる人々を描いていること」(p.54)である。このことを踏まえ、管理職研修での活用を想定していることから、登場人物は、学校経営で生じた問題の解決を目指すも苦悩する管理職の姿を描くこととした。2つ目は、実際に学校経営で生じている出来事を事例として再現することである。併せて、今日求められる管理職の資質能力が発揮される場面や学習課題を事例の中に設定することとした。この2点を基本的な作成方針とした。

また、ルイス B.バーンズらは、その事例を用いて「普通の条件の範囲内で解決に努力する方法を見つけることを念頭において、登場人物のおかれた状況の中で苛立ちを生じさせた原動力を調べること」(p.55)が有益であるとしている。

それは、「何を予兆し、前もって何をやっておけばよかったのだろうか。同じような早期警戒の兆しが見られた場合、あなたならどうするだろうか」(p.55)を考える問いの重要性である。そこで、これらの事例から「水面下にあるものを探るにつれて、特定のディテールの背後に隠れてかすかに見える普遍的要素に探索を集中する」(p.55)問いの設定や研修での働きかけを重視した。

つまり、自身を重ね合わせることができる登場人物が、実際にありそうな問題に取り組み苦悩する事例により研修受講者の当事者意識を喚起し、問題の真因を可視化することにつながる洞察を促すCBTモデルの作成を試みようとするものである。そこで、次項では、事例作成について述べる。

① 取り上げる事例の例示

取り上げる事例は、北海道教育委員会(2017)、「北海道における教員育成指標(令和5年3月改訂)」に示されている「学校管理職育成指標」(p.22)の「キーとなる資質能力」につながる内容を想定している。ただし、勤務校の教職員及び保護者や地域住民などの関係者等との関わりから見てきた問題状況を主として取り上げることとした。したがって、「キーとなる資質能力」の全部を取り扱うものではない。また、学校経営は、多様な要素が複雑に絡む中で展開していることから、取り上げる事例が複数の「キーとなる資質能力」につながることも想定される。このような場合には、複数の「キーとなる資質能力」につなげることも可とした。

なお、以下の表は、例示であることから、これ以外にも適当な事例があれば取り扱うことを妨げるものではない。

表2 取り上げる事例の例示

「キーとなる資質能力」	想定する内容の例示
「教育理念とリーダーシップ」	<p>「・教育・保育に関する高い見識と崇高な教育理念をもつとともに、学校と社会が目指すべき目標を共有化し、なすべき仕事や役割を理解できるよう、校務分掌等の学校・園内体制を明確化している」</p> <p>「・学校の最高責任者として、自らの職務の省察を通して、不断の資質向上に努めている」</p> <p>ことに関して、学校経営上の問題として捉えられる場面を取り上げることが想定される。</p> <p>※校長自身が学び続け、令和4年答申で示された校長等に求められる資質能力等を向上させようという取組との関連も想定される。</p>
「課題等を把握する力」	<p>「学校・園及び子どもたちの実態や課題、学校・園に寄せられる期待を的確かつ効果的に把握・整理し、根拠に基づいた分析結果を共有する体制や方策を整備するほか、その必要性や意義などを明確化している」</p> <p>ことに関して、学校経営上の問題として捉えられる場面を取り上げることが想定される。</p>
「学校・園内外の協働体制を構築する力」	<p>「・経営ビジョンを具現化できるよう、教職員や地域等と協働して、目標や計画等を策定し、役割と責任及び目標達成レベルや取組方法、期限等を明確にした組織づくりを行い、学校の教育力の最大化を図っている」</p> <p>「・特に、副校長・副園長・教頭・ミドルリーダーの役割と責任を明確化している」</p> <p>ことに関して、学校経営上の問題として捉えられる場面を取り上げることが想定される。</p>
「人材を育成する力」	<p>「・教職員が心理的安全性の下、資質能力を向上するための機会や仕組み」をつくり、教員育成指標を踏まえるなど、個々のキャリアステージに応じた配慮ある指導助言を日常的に行っている」</p> <p>「・また、若手教員を育成する学校内外の環境・体制づくりをはじめ、職場で互いに高め合う雰囲気の醸成、教職員の相談への対応等を計画的に行っている」</p> <p>「・さらに、学校の現状を的確に捉えて時間外勤務縮減に向けた業務改善方針・計画を踏まえ働き方改革を推進するとともに、服務規律の遵守やメンタルヘルスにも留意する学校・園内の体制を整えている」</p> <p>ことに関して、学校経営上の問題として捉えられる場面を取り上げることが想定される。</p> <p>※「働き方改革」、「対話による受講奨励」等との関連も想定される。</p>
「保護者・地域等と協働する力」	<p>「・地域とともにある学校を目指し、あらゆる機会を捉えて、経営方針を発信するとともに、保護者・地域等の声を積極的に把握・反映する体制をつくるなど、協働体制の基盤を整えている」</p> <p>ことに関して、学校経営上の問題として捉えられる場面を取り上げることが想定される。</p> <p>※「学校運営協議会」等との関連も想定される。</p>
「危機管理能力」	<p>「・日ごろから、想定されるあらゆる事故の未然防止、事故対応、事後の改善等に向けた一連の危機対応方針・計画を策定し、学校・園内外に周知するとともに、教職員が的確かつ迅速に対応できるよう、準備・確認を行っている」</p> <p>「・また、危機発生時には、状況を的確に把握・分析し、最終責任者として、判断・調整・決定を的確かつ迅速に行っている」</p> <p>ことに関して、学校経営上の問題として捉えられる場面を取り上げることが想定される。</p>

出典：北海道教育委員会(2017)、「北海道における教員育成指標(令和5年3月改訂)」の「学校管理職育成指標」(同、p.22)を参考に筆者が作成した。

② 事例の作成手順

[1] 学校現場の情報収集

手順	作業概要・作業上の留意事項等
学校現場の情報収集	<p>①情報収集</p> <ul style="list-style-type: none"> ・業務で収集した情報を整理し、使えそうな情報を選ぶ。作成チームメンバーの自身の経験からの情報でも可能とする。 ・情報の確認のためインタビューが必要な場合には、「名前や状況設定を全部変え、問題になりそうな部分は全て取り除く」(ルイス B.バーンズら、2010、p.484)と相手に説明する。 <p>あくまでも収集したに基づき、仮想の事例を作成するのである。</p> <p>②つかむ内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・難問題を含むが、どこにでもありそうな出来事であり、中心人物(校長)が意思決定する出来事(いくつかの選択肢から決定している) ・目に見えている状況とその状況が生じる背景 ・中心人物、他の登場人物の人物像や様子 ・中心人物の困り感や弱さに感情移入できるような材料(読者が共感できる) <p>③タイトルをつける</p> <p>取り上げる事例が何に関する問題に取り組むのかをはっきりさせるために仮のタイトルをつけるとよい。つまり、「何を実現するために検討する事例なのか」を明らかにすることが重要となる。</p> <p>参考の資料3のストーリーは、「若手教師の育成」を実現するための事例としても取り扱うことも可能であるが、今回は「働き方改革における教師間の前提の違い」を改善しようとする意図で作問されている。</p>

[2] ストーリーの作成

手順	作業概要・作業上の留意事項等
中心人物	職務経験や仕事で重視していることなど、中心人物の人物像を概観できるような要素を述べる。
第1パート	<ul style="list-style-type: none"> ・中心人物が決断を迫られる状況を述べる。(出来事の経緯、中心人物を困らせるもの、障害、言動や背景等) <p>※出来事の概要と中心人物が迫られている状況が、読者に把握できるようにする。</p>
第2パート	<p>中心人物が行った判断と行動により、職場の状況がどのようになったかを以下の観点で述べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中心人物が決断し、とった行動(中心人物が葛藤し、複数の選択肢から決断した心情、葛藤した背景は必須とする。) ・その行動に対して他の登場人物の反応(やり取りの言動や心情、複数あればそのやり取りなど) <p>・最後は、中心人物がさらに困った状況にあること</p>

[3] 問いの作成

手順	作業概要・作業上の留意事項等
第1パート	<p>読者が中心人物であると想定して、</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 事例に対峙したときに取り得た方策を可能な限り挙げる。 (2) 問題状況が表出してきた現状に対して、これから取り得る方策を可能な限り挙げる。
第2パート	<ol style="list-style-type: none"> (1) 中心人物がさらに困った状況に至る経緯を分析する問いを設定する。 [例] <ul style="list-style-type: none"> ・中心人物の葛藤に共感する部分の有無と理由 ・中心人物と他の登場人物とが理解し合えなかった関わり合いはどこか (2) このままの状況が改善されないとのようなことが起きるのかを考える。 (3) ここまでのワークを踏まえて、再度、読者が、自身が取ろうとする方法を答える。理由も答える。 (4) 振り返りシートを活用して、読者が考えたことを自由に記述させる。

[4] 解説の作成

手順	作業概要・作業上の留意事項等
取り上げた意図	事例の簡潔な概要を説明する。例えば、「○○(事例のタイトル)しようとする際に生じる問題状況を想定して作問した」と示す。その後、学校を取り巻く関連する事項を紹介し、「○○(事例のタイトル)を促進する学校経営を構想するため、・・・の過程についての考察を促すものである」という形でまとめる。
ワークのねらい	ワーク全体のねらいを説明する。例えば、「・・・の状況(解決することを想定する問題状

	況)を踏まえ、校長として、・・・の対応を考えることをねらいとしている」という形でまとめる。
第1パートの問いのねらい	問いのねらいを説明する。例えば、「校長が置かれた状況で留意することや、取り得た方策を可能な限り構想することをねらいとした」という形でまとめる。
第2パートの問いのねらい	第1パートの問いのねらいと同様にねらいを説明する。例えば、「第1パートから情報が追加された第2パートにおいては、中心人物の判断や行動に関して具体的に問うこととした」という形でまとめる。また、設定した問いの簡潔な説明をする。 例えば、「問い1は、校長が抱える葛藤に関する共感を問うものである」というような形でまとめる。問い5は、資料3の定型を前提に、個別の事例に応じて修正する。
読者へのメッセージ	複雑で不安定な要素を孕んでいる学校経営を推進する校長職の困難さを理解しつつ、その業務への期待を述べる。なお、理論的な示唆等については、検討チームで補足する。
引用文献	引用した文献等を表記する。

[5]主な作業スケジュール

期間	作業内容
8月～10月	・作成チームによるファシリテーション CBT プロトモデルの作成 ・検討チームによるアセスメントシートの作成及びプラットフォームの構築
9月～12月	・実証地域におけるファシリテーション CBT プロトモデルの試行
12月～1月	・検討チームによる実証地域の聞き取り調査等の実施 ・研修ツール試行の分析と考察
2月～3月	・検討チームによる報告書作成

(5) CBT モデルを活用した管理職研修プログラムの作成

本学が採択を受けた「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」で行った「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（以下「研修デザインの開発」という）」（北海道教育大学ⁱⁱⁱ、2023）で示した、「校内研修の全体像のデザイン」（pp.16-27）を改良することとした。なお、本管理職研修の基本的なコンセプトは、同事業から継続する「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までを一連のプロセスとして考える」（中村文子ら^{iv}、2021、p.28）である。

さらに、浅野（2014）が示すケースメソッドの手順と、グループのメンバーの関係性や思考の深まりに関しては、エイミー・C・エドモンドソン^v（2014）を参考とした。以下にその概要を示す。

〔研修前〕

まず、個人ワークとして、CBT モデルに示された事例の要因分析と解決策の検討を行う。その際の手順は、概ね次のとおりである。

- a. 「事例を熟読し、事例の当事者の立場に立って、状況を的確に把握する」
- b. 「事例の背後にある問題点を抽出し、関係や重要度、緊急度の分析を行う。この分析を通じて問題の核心をつかんでいく」
- c. 「問題の追求が終わったら解決策を検討する。解決策は状況により異なるため、複数案を考え、妥当な案を選択する」
- d. 「問題点や解決策を簡単なレポートにまとめる」（以上、浅野、2014、p12）

CBT モデルでは、これらが順を追って行えるように問題設定をしており、問題の回答もコンピュータ・クラウド上のアプリケーションを用いて入力でき、問題毎の回答が文字化され簡単なレポートが作成できるようにしてある。

したがって、研修受講者の利点ばかりではなく、研修企画者にとっても利点がある。それは、研修受講者の思考や課題意識を事前に把握できることから、研修当日の企画に反映させることができるという点である。つまり、研修受講者の入力記録が研修企画者へのフィードバックになるということである。例えば、研修受講者の課題意識を踏まえたグループワークの展開を予測し、必要なサポートを準備しておける。また、講師がまとめの際に研修受講者の関心や疑問に合わせて提供する

情報や理論を整理しておける。このようなことから、研修受講者自身の関心や課題にかかわる研修を企画することが可能となる。さらに、都道府県教育委員会の学校経営指導担当職員と連携することで、事前研修の働きかけを行うほか、自身の業務で把握している情報と関連付けた研修受講者理解が促進できると考える。

〔研修中〕

研修中は、様々な研修形態が想定できるものの、基本的な形態は、浅野（2014、pp.12-13）を参考にした。また、グループのメンバーの思考の深まりを促すことに関しては、エイミー・C・エドモンドソン（2014）の「チーミング」（pp.68-76）を参考とした。エドモンドソンは、「チーミング」を「本質的に学習プロセス」（p.68）であるとしている。チームでの学習は、「話し合いと決定と行動と省察のサイクルが繰り返される」（p.68）学習のプロセスであり、このプロセスに参加するメンバーは、「常に学習できる」（p.68）ようになると言う。

また、このサイクルに加わると「それぞれの特異な知識を表に出して統合し、新たな集合知の効果的な使い方を見つけて、組織の日々の仕事を向上させていく」（p.68）というのである。この点は、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムの趣旨と合致するものである。

では、このような学習プロセスには、何が必要となるのか。エドモンドソンは、「チーミングが起きるのは、人々が専門知識を結集して複雑な仕事に取り組んだり、新たな問題に対する解決策を打ち出したりするとき」（p.70）であるとしている。そして、成功しているチーミングでは、「四つの特別な行動」（p.71）が伴っているようである。それは、「素直に意見を言う」「協働する」「試みる」「省察する」（p.71）である。このような行動が伴う研修プログラムと研修会の運営を行うこととした。

なお、このような学習プロセスは、グループメンバーの関係性が影響する。CBTモデルでは、個人の回答が文字情報としてメンバー全員に共有される。その際、「他のメンバーにどう見られるか」「自身の回答は間違っているのではないか」などのネガティブな感情が伴うことが危惧される。ここが強化されると、無難で一般的な回答や理論と関連付けた模範解答を作成しかねない。この点は、研修前の個人ワークから留意すべきであるが、集合しての研修では、特に配慮が必要である。

エドモンドソンは、エドモンドソンの「心理的安全」（p.162）にも留意することとした。エドモンドソンは、心理的安全に必要な前提を、「知識やベストプラクティスが一定でない場合、状況がどうあれ完璧なことは誰にもできないという事実」（pp.162-163）とし、「このことが互いに認識できていれば、心理的安全を生み出しやすくなる」（p.163）と言う。このことは、CBTモデルで、唯一無二の正解がない困難な事例を協働的に検討し、一定の方向性を導き出す研修においては、メンバーの関係性を築いていくうえで示唆的である。また、心理的安全によって「率直に話すことが奨励される」「考えが鮮明になる」「意義ある対立が後押しされる」「失敗が緩和される」「イノベーションが促される」「成功という目標を追及するうえでの障害が取り除かれる」「責任が向上する」（以上、pp.163-164）というメリットにも着目した。そこで、研修当日はこれらについて留意し、研修受講者と共有することとした。以下のその具体を述べる。

① 演習の準備を行う

心理的に安全な関係性をつくるため、アイスブレイクとメンバー間のやり取りのルールであるグラウンドルールの作成を位置付けた。これは、中村文子ら^{vi}（2017）の「オープニングのデザインのポイント」（p.135）を参考にした。中村文子らは、「参加者がすぐに研修に集中でき、不必要な緊張感を取り除き、スムーズに研修を開始すること」（p.135）ができる3つの要素を入れることを重視している。それは、1つは、参加者自身が能動的になれるよう、「考えたり、書いたり、話したり」してもらおう活動である。2つ目は、参加者同士の緊張状態を取り除く活動である。3つ目は、上記2

点を踏まえた、研修内容と関連する内容で行うアイスブレイクである。

これらを踏まえて、アイスブレイクとグラウンドルールの作成は研修会の最初に位置付けることが重要と考えた。そして、メンバー間の緊張感が緩和されたところで、研修のねらいと進め方を端的に説明することとした。

② 問題の要因の検討

演習形態は、小グループで「個人研究の結果を持ち寄り、小グループで相互に発表しながら内容の検討」(浅野、2014、p.12)を行う。しかし、この段階では、いきなり結論を出すのではなく、あくまでも回答の内容の検討比較を行う。つまり、チーミングにおける、メンバーの特異な知識を表に出し合う段階である。この段階では、心理的安全に留意しながら、集団学習における個人の学習行動が促されるようグラウンドルールも踏まえたやり取りが必要となる。具体的には、「質問する」「情報を共有する」「支援を求める」「証明されていない行動を試みる」「失敗について話す」「意見を求める」(以上、エドモンドソン、2014、pp.41-42)を奨励する。

グループ編成をどう進めるかは、研修受講者の構成により異なる。

③ とるべき行動の検討と結論

演習形態は、小グループのまま、複数の小グループを複数で再編成、研修受講者全員など、参加人数などによって異なる。この段階は、「いかなる行動をとるべきかの結論に達する」(浅野、2014、p.13)である。ただし、「唯一の解答を求めることが目的ではないため、自ら感じ取り、学び取るように誘導していくことが何よりも大切になる」(同、p.13)としている点は示唆的である。

進め方について浅野は、手順は定まっていないものの、「講師の指示により、「問題は何か」「関連する事実は」「いかに対策を講ずるべきか」「この事例をどう思うか」といった手順を進めていく」(同、p.12)としている。しかし、CBTモデルでは、この手順をすでに「問い」として提示しているため、メンバーが主体的に進めていくことを想定している。

手順が定まっていないことについて、ルイス B.バーンズら(2010)は、「ケース・メソッド教授法で絶対にしないことは、ルールやテクニックの体系を与えることである。その柔軟性が硬直化を排除している。各ケースはだれかの人生の一断片である。各ケースが示唆する教訓は、それぞれの読者によって異なるだろう」(p.56)としていることは留意すべき点である。

④ 検討結果の交流と講師のまとめ

浅野(2014)は、「結論に達したあとは、講師が検討過程を振り返り、簡単な感想を述べてまとめる」(p.13)としている。CBTモデルを活用した管理職研修プログラムでは、いくつかのグループから検討過程とグループのメンバーの感想や気づきを紹介した後に、講師の感想と検討過程で着目したい理論や観点に関して端的なまとめを行うこととした。

時間がある場合は、振り返りシートを入力を行い、研修後の実践を想定して自身の行動目標を設定する。

さらに、北海道教育委員会の学校経営指導担当職員の参加により、研修中の様子の観察を通じて、自身の業務で把握している情報と関連付けた研修受講者理解が促進できると考える。また、研修後の学校経営指導でかかわる観点が焦点化できることも期待できる。ただし、研修受講者が学校経営指導担当職員からどう評価されるかに関心が注がれてしまうと、研修のねらいが達成できなくなることが危惧される。したがって、学校経営指導担当職員の参加には、メリットとデメリットの両面が内在していることを踏まえておく必要がある。このことは、研修計画から研修当日の運営における配慮事項としてあげておきたい。

〔研修後〕

研修後は、研修で得た手応えや設定した行動目標を実践に還元することになる。この過程では、研修転移¹と研修評価が重要な観点となる。中原^{vii}（2018）は、研修転移について、基本的な要素として「「トランスポート」と「類似度」という概念」（p.18）を示し、「転移とは2つの状況（例：研修現場と仕事現場）の間をつなぎ、何か（例：研修で学習した内容）を運ぶこと」（p.18）と説明している。そして、「研修で学習した内容と、職場での状況が似ている方が、より転移しやすくなる」（p.19）として「類似度」の重要性を指摘している。ただし、中原は、研修現場において仕事現場の状況を全く同じように再現することができないことから、「類似度」を上げつつも、さらに工夫が必要としている。この点は、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムを実施する際に示唆を与える。

CBTモデルは、学校経営で実際に遭遇する問題状況を情報収集し、校長や行政の管理職を経験した作成チームメンバーが作成していることから、「類似度」は高く設定することが可能である。では、どのような工夫や支援が求められるのか。

このことに関して、中原^{viii}（2022）の「研修評価の3つの役割（機能）」（p.27）（「形成的評価機能²」、「総括的評価機能³」、「リマインド機能」（以上、p.27）のうち、研修受講者に働きかける「リマインド機能」に工夫の余地があると考えた。リマインド機能は、研修で学んだことや設定した行動目標が忘れられないよう、一定期間のうちに働きかけを行う行動と言える。副校長や教頭、教職員であれば、校長からの働きかけが想定できるが、校長が研修受講者である場合には、校内では難しい。そこで、設置者の市町村教育委員会が担うことが考えられるが、全ての市町村教育委員会が、学校経営指導体制を整備できているわけではない。したがって、本学が都道府県教育委員会と連携し、学校経営指導担当職員の業務と連動した働きかけや支援を行うことが考えられる。

例えば、学校経営指導の際に、研修後の実践状況を聞き取り、その手応えや実践における阻害要因、研修の改善希望等を把握する。また、校長等が求める支援を把握し、その実現を図るため関係各所との調整を行う。さらに、それらの情報を運営組織と共有し、管理職研修プログラムの改善を行うという形成的評価機能や総括的評価機能の一翼を担うことも期待される。本学が、研修受講者が希望する個別支援を行うことも想定される。この循環が機能することで、研修受講者と研修企画者との協働による自律的・共創的な管理職研修プログラムを促進する体制が推進されると考える。中原（2022）は、研修評価に関して、「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」（p.30）の重要性を指摘している点は、学校経営指導担当者の業務において示唆的である。

以上を表3に整理した。

1 「研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続されること」中原ら(2018、p.17)

2 「評価データを通じて研修を改善することを通して、研修転移の可能性を高めていくこと」中原(2022、p.27)

3 「研修評価を通じて研修効果を「見える化」して、他者に説明する（アカウントビリティを果たす）こと」中原ら(2022、p.28)

表3 管理職研修プログラムの基本的なデザイン及び関係者の役割の概要

対象	研修前	研修中	研修後
参加者	<p>〔個人ワーク〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・研修趣旨理解 ・事前研修として個人で CBT 回答 ・解説を参考に回答と関連付けて自身の実践の省察 ・クラウド共有による入力したデータのフィードバック 	<p>〔集団ワーク〕（集合・遠隔）</p> <p>演習 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小集団で CBT の回答共有、課題の要因分析の対話による深化 <p>演習 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中集団での解決方策の検討、決定の議論 ・演習の交流（質問と意見交流） ・振り返りシートのフィードバック ・クラウド共有による入力したデータのフィードバック 	<p>〔実践への反映〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実践への還元 ・実践のフィードバック
北海道教育庁学校経営指導担当	<ul style="list-style-type: none"> ・研修プログラム実施の支援と調整 ・事前研修促進の働きかけ 	<ul style="list-style-type: none"> ・研修の参観と研修受講者の取組状況の観察 ・研修受講者のニーズアセスメント等の把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・リマインド機能（研修後の働きかけ） ・形成的評価機能（研修改善） ・総括的評価機能（研修効果の見える化） ・把握した状況やフィードバックされたデータを学校経営指導に活用
北海道教育大学	<ul style="list-style-type: none"> ・研修ツールの提供 ・回答結果を踏まえた研修当日の企画 ・フィードバックされたデータを研修企画に活用 	<ul style="list-style-type: none"> ・研修会の運営 ・研修受講者のニーズアセスメント ・フィードバックされたデータをその場の研修改善に活用 	<ul style="list-style-type: none"> ・リマインド機能（研修後の働きかけ） ・形成的評価機能（研修改善） ・総括的評価機能（研修効果の見える化） ・個別支援対応 ・フィードバックされたデータを研修改善に活用

- i 浅野良一、「ケースメソッドとは何か」、日本教育経営学会実践推進委員会、『次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門』、2014年、花書院、pp.11-13
- ii ルイス B・バーンズ、C. ローランド・クリステンセン、アビー J. ハンセン、高木晴夫訳、『ケース・メソッド教授法』、2010年、ダイヤモンド社
- iii 国立大学法人北海道教育大学、『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』、2023年
- iv 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年、日本能率協会マネジメントセンター
- v 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年、英治出版
- vi 中村文子、ボブ・パイク、『講師・インストラクターハンドブック』、2017年、日本能率協会マネジメントセンター
- vii 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』、2018年、ダイヤモンド社
- viii 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年、ダイヤモンド社

2 開発した研修ツールを活用した管理職研修の試行の概要

ここでは、開発した研修ツールと管理職研修プログラムの概要について述べる。次に、それらを活用して実施した実習地域ごとの試行の具体と試行からの考察について述べる。

(1) 開発した研修ツールと研修資料等の提供方法の概要

① CBT モデルの作成結果

作成チームが CBT モデル案を作成し、検討チームが点検して完成させるというプロセスで取り組み、作成された事例は、表 4 のとおりである。

CBT モデル案で取り上げる管理職の資質能力については、北海道教育委員会(2017)の「学校管理職育成指標」(同、p.22)の「キーとなる資質能力」のうち、6点(「教育理念とリーダーシップ」「課題等を把握する力」「学校・園内外の協働体制を構築する力」「人材を育成する力」「保護者・地域等と協働する力」「危機管理能力」)を提示した。案では、表 4 のとおり、「教育理念とリーダーシップ」以外の 5 点が取り上げられ、それらと関連する 22 の事例が作成された。うち、9 事例が「人材を育成する力」に関するもの、6 事例が「学校・園内外の協働体制を構築する力」であった。また、「キーとなる資質能力」は異なるものの、検討の観点は、継続勤務教員と転入教員、ベテラン教員と若手教員など、教職員の教職経験、前提や認識の違いを踏まえた関係性の構築に関わる内容が共通していた。なお、事例の内容によっては、複数の「キーとなる資質能力」を位置付けた案も作成された。

これらは、作成者が、学校経営指導に携わっている北海道教育委員会の職員であり、日々の業務から把握した人材育成の難しさや、自身の校長経験等からの実感が反映されたものと考えられ、今日的な学校経営課題の具体的な状況が抽出されたと言える。

なお、表 4 の状況欄の印は、表の下段に示したとおりである。特に▲については、案作成や点検、修正に時間を有したことがあり、現時点での完成には至っていない。このことについては、作成上の成果と課題として後述するが、次年度、22 事例が一斉配信できるよう、引き続き作成を継続することとしている。

表 4 CBT モデル一覧 (令和 6 年 2 月 1 日現在)

北海道教員育成指標 (管理職版)のキーとなる資質能力	事 例	検討の観点	状 況
課題等を把握する力	1 学校学経営方針の共有に困難性を有する事例(異動直後の数か月間の取組)	現状に安住する教員集団への働きかけ	○
	2 他責傾向が強い教員の対応に苦慮する事例	問題の真因を明らかにするかわり	▲
	3 学校改革に向け新旧の教員の認識の違いにどう取り組むか(義務教育学校)	勤務校継続勤務教員と転入教員との認識の違いへの対応	△
人材を育成する力	4 研究の推進と働き方改革の推進に関する教師の前提の違いにどう取り組むかに苦慮する事例(「課題等を把握する力」「学校の協働体制を構築する力」も該当する)	研究推進と働き方改革の両立に向けた職場の軋轢解消	◎
	5 初任段階層、ミドル層がベテラン層にものを言えない職場環境をどう解消するかに苦慮する事例	心理的安全性が確保されない職員室の関係性構築	▲
	6 教師の世代間ギャップにどう取り組むかに悩む事例	ベテラン教員と若手教員の協働	△
	7 問題状況への校長の指導助言が想定外の展開を見せた事例(保護者対応を巡って)	校長のリーダーシップ発揮	△
	8 初任段階教員をどう育成するか	若手教員育成への管理職としてのかかわり	▲
	9 コロナ渦で採用された新採用教員の育成に関する事例	若手教員のキャリア支援	△
	10 自己主張が強いベテラン教員に対する指導に苦慮する事例	自身の主張を変えないベテラン教員とのかかわり	▲

	11	対話に基づく受講奨励に困難を来す事例	教員の思いの理解と職場の軋轢解消	◎
	12	指導力不足教員への組織的な対応に苦慮する事例	指導力向上研修への理解促進と支援体制	▲
保護者・地域等と協働する力	13	地域学校協働本部の設置を推進する事例	教員が主体的に関われるマネジメント	○
	14	部活動の地域移行に向け校内体制整備に苦慮する事例	市町村教育委員会や地域と連携した実現方策の検討	▲
学校・園内外の協働体制を構築する力	15	外国人児童生徒等の受け入れ体制を構築する事例	受け入れに必要な情報収集と連携体制づくり	▲
	16	教頭・ミドルリーダーの役割と責任を明確化した、組織的な学校体制の構築	学級経営の困難さをめぐる校内外の協力体制づくり	△
	17	協働意欲が高まらず、学校の教育力の最大化が図られていない事例(保護者との関係)	多様な考えを有する教員が協働できる体制づくり	△
	18	複式学級指導の経験がない教員集団に複式学級を担任させなければならない事例	未経験な業務に携わる教員への対応	▲
	19	学校課題への対応と教職員の過度な負担軽減が求められる事例(教育課程編成・実施に関する取組)	個業化解消	○
	20	小中連携の推進に向けた教職員の協働に苦慮する事例	新たな取組の導入に対する認識の違いを踏まえた対応	▲
危機管理	21	給食異臭による提供の判断が求められる事例	複数校を兼務する栄養教諭との連携	▲
	22	不適切な指導を行う教員への対応に苦慮する事例	不適切な指導を行う教員へのかかわり方	▲

※状況：「○」は事例、問い、解説が完成（◎：研修試行）、「△」は事例、問いが完成し、解説が未完成、「▲」は、事例、問い、解説の作成中を示している。

② プラットフォームを活用した研修資料等の提供

研修資料等の提供は、コンピュータ・クラウド上のプラットフォームで行った。プラットフォームは、北海道立教育研究所に依頼し、プラットフォーム（図3、4）を作成した。

また、ファシリテーション CBT や振り返りシート、アンケートの回答は、事例の文面内に QR コードと URL を提示して、アプリケーションを経由してアクセスし、入力（図5、6、7、8）できるようにした。併せて、入力結果を修正、追加、自動集計できるようにし、グループ別事例回答共有シート（図10）を作成した。事前研修前に提供した補助資料等は、表5のとおりである。

表5 事前研修前に提供した補助資料等一覧

資料等	作成者
プラットフォームアクセスマニュアル（図9）	北海道立教育研究所
研修受講者のアカウント設定と配付	北海道立教育研究所
研修補助資料1「研修ファシリテーション CBT」活用の説明資料	筆者
研修補助資料3「研修ファシリテーション CBT」振り返りシート	筆者
グループ別事例回答共有シート（図10）	筆者



図 3 プラットフォーム（トップ画面）



図 4 プラットフォーム（研修資料共有）

Forms <根室管内> 管理職のファシリテーション向上 CBT プロトモデル テーマ：<働き方改革①「教師の前提の違いにどう取り組むか」> 根室管内教師力向上プロジェクト 保存済み

質問 応答 77 プレビュー スタイル 回答を収集

< 管内 > 管理職のファシリテーション向上 CBT プロトモデル テーマ：<働き方改革①「教師の前提の違いにどう取り組むか」> 管内教師力向上プロジェクト

キーとなる資質能力：<課題等を把握する力><学校の協働体制を構築する力><人材を育成する力>
※以下の問いに自身の考えを入力してください。

1. 勤務校をお答えください。回答の共有時には非表示となります。*

回答を入力してください

2. 職*

校長

教頭

主幹教諭

図 5 CBT モデル回答 (アプリケーション入力画面)

Forms <根室管内> 管理職のファシリテーション向上 CBT プロトモデル テーマ：<働き方改革①「教師の前提の違いにどう取り組むか」> 根室管内教師力向上プロジェクト

質問 応答 77 プレビュー スタイル 回答を収集

4. 【第 1 パート】<問い>自身が、第 1 パートの校長 A であると想定した場合に、次の 2 つの観点について、考えられることを可能なだけ挙げてください。
観点① ここまでの過程で、できたであろうことは何でしょうか。

回答を入力してください

5. 【第 1 パート】<問い>自身が、第 1 パートの校長 A であると想定した場合に、次の 2 つの観点について、考えられることを可能なだけ挙げてください。
観点② 第 1 パートの現状から解決に向けて、これからやれることは何でしょうか。

回答を入力してください

6. 【第 2 パート】<問い 1 >校長 A の葛藤に共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

回答を入力してください

図 6 CBT モデル回答 (アプリケーション入力画面)

Forms CBTの振り返り (管内公立学校校長会) - 保存済み

質問 応答 54 プレビュー スタイル 回答を収集

CBTの振り返り (管内公立学校校長会)

CBTを行い、自身で検討した過程を振り返ります。

1. 氏名 *
2. 最も印象に残ったこと(事実)は何だったでしょうか。*
3. そのときに、どのような感情を抱きましたか。*

図 7 振り返りシート (アプリケーション入力画面)

Forms 研修会アンケート (管内学校経営力養成講座) - 保存済み

質問 応答 65 プレビュー スタイル 回答を収集

研修会アンケート (管内学校経営力養成講座)

本調査では、これからの管理職（ミドルリーダー）研修について、学校現場での管理職（ミドルリーダー）の認識及び研修ツール（CBT）の開発・普及に必要な事項等に関して、教育行政、学校管理職のインタビューやアンケートによってその方向性を示すことを目的としています。忌憚のないご意見を伺うことで、学校現場の実態と齟齬のない研修ツールの開発ができるのではないかと考えております。CBTの活用や研修会に関してのご感想やお考えになったことを入力してください。なお、この調査の結果は、令和5年度「教員研修の高度化に資するモデル開発事業」(文部科学省)の分析データとして使用させていただく予定です。また、報告書として公表いたします。ただし、まとめる際には、お名前、勤務先など、個人が特定されない表記にいたします。上記にご承諾いただける方のご入力をお願いいたします。

1. 職 *

図 8 アンケート (アプリケーション入力画面)

Google Classroomへの入室方法(※初回)

資料 I

① Googleアカウントのサイトに移動

アドレスバーに
https://myaccount.google.com/を入力
または「Googleアカウント」で検索

② Googleアカウントにログイン

※すでに、別ユーザーでログイン済の場合は「別のアカウントを追加」をクリック

③ GoogleアカウントのIDを入力

御自身のアカウント
「cbt-j000@doke.ed.jp」を入力

④ Googleアカウントのパスワードを入力

パスワードを入力

⑤ Googleアカウントにログイン完了

⑥ Google Classroomに移動

⑦ Google Classroomに参加

⑧ Google Classroomに参加完了

管内校長研修会」クラスに参加しました。
※機能の説明は、適宜「OK」をクリックしてください。

担当：北海道立教育研究所教育課題研究部
TEL：
mail：

図 9 プラットフォームアクセスマニュアル

B	C	G	H	I	J
参加形態	班	【第1パート】 観点① ここまでの過程において、校長としてきたであろう教諭Aとの関わりは何でしょうか。	【第1パート】 観点② 第1パートの状況から、今後の教諭Aに対し、これからできることは何でしょうか。	【第2パート】 <問い1> 校長Sの葛藤に共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。	【第2パート】 <問い2> 校長と教諭A、教諭Cが理解し合えなかった関わり合いは、どのような点にあると思いますか。
集合	A	・教諭Aに関わらず、「生徒指導の機能を生かした学習指導」を大切にしたい校内研修について、全体への発信はあったのだろうか。 ・来年度の校内人事ではなく、今現在について、教諭Aと日々どんな対話をしてこれていたのだろう。	・教諭Aに関わらず、「生徒指導の機能を生かした学習指導」を大切にしたい校内研修について、全体への発信。 ・来年度の校内人事に偏らず、今後の教諭Aの頑張りや今後の力点について対話をし、関係づくりをしていく。	・教諭Cの「理解を示してくれない一部の先生方…」や教諭Aの「私には、それは聞こえませんでした…」と言うような返答が返ってきた時の困り感に共感する。学校全体を考える校長と「自分の信じた研修」や「生徒指導分野で」と言った、偏りがある考えを持った教諭との距離を感じる。	・来年度の校内人事に偏らず、今の教諭Aの頑張りや今後の力点について対話をし、関係作りをしていく。 ・現在の研修内容にミスを入れたのであれど、違和感を覚えているだけではなく、やはり校長として、話す内容や場を考えて、アプローチをしていく必要があったのでは。
集合	A	生徒指導の機能を生かした学習指導や学校経営は学校経営方針の柱であり、大変重要である。指導部として全校に発信、広げていくよう、教頭から、または、企画員会のようなところで伝える。	教諭Aが昨年度初めて生徒指導を担当し、不安を抱えながらも努力をし、中心的な役割を果たそうとしている姿について、しっかり労うこと。また、教諭Aが良い働きができた本質についての話をし、どの立場に立ってもそれは大切な考え方や、行動だという一般化へ落とし込んでいく。その上で、校長が危惧している研修の弱さについて、共有し、意見を聞くことは一つの関わり方と考える。	組織的に研修を進めることによる効果の大きさを考えると、現状では、学校として子供の学力を保障することができない。学校が組織として校長の意を具現化していくには、教諭Cの考え方や方法では進んでいかない。だからこそ、教諭Aの力を借りたいが、教諭Aは、研修へ移る気持ちが全くない。八方塞がりな感じがして困っている。	校長が力を発揮してもらいたいポイントが伝わらなかった。

図 10 グループ別事例回答共有シート

(研修補助資料 1) 「研修ファシリテーション CBT」活用の説明資料

「研修ファシリテーション CBT」は、左側の表内のような内容で作成されています。回答に当たっては、右側の〔回答の手順〕の説明に従って取り組んでください。

1 ストーリーの内容

手順	作業概要・作業上の留意事項等
中心人物の紹介	職務経験や仕事で重視していることなど、中心人物の人物像を概観できるような要素が述べられている。
第1パート	中心人物が決断を迫られる状況が述べられている。(出来事の経緯、中心人物を困らせるもの、障害、言動や背景等)
第2パート	中心人物が行った判断と行動により、職場の状況がどのようになったかを以下の観点で述べられている。 ・中心人物が決断し、とった行動(中心人物が葛藤し、複数の選択肢から決断した心情、葛藤した背景等) ・その行動に対して他の登場人物の反応(やり取りの言動や心情、複数いればそのやり取りなど) ・中心人物のさらに困った状況

2 問いの内容

手順	作業概要・作業上の留意事項等
第1パート	読者が中心人物であると想定して、 (1) 事例に対峙したときに取り得た方策を可能な限り挙げる問いが設定されている。 (2) 問題状況が表出してきた現状に対して、これから取り得る方策を可能な限り挙げる問いが設定されている。
第2パート	(1) 中心人物がさらに困った状況に至る経緯を分析する問いが設定されている。 [例] ・中心人物の葛藤に共感する部分の有無と理由 ・中心人物と他の登場人物とが理解し合えなかつたかわり合いはどこか (2) このままの状況が改善されないとどのようなことが起きるのかを考える問いが設定されている。 (3) ここまでのワークを踏まえ、読者自身が取ろうとする方法やその理由を再度考える問いが設定されている。 (4) 振り返りシートを活用して、読者が考えたことを自由に記述する問いが設定されている。

3 解説の内容

手順	作業概要・作業上の留意事項等
取り上げた意図	事例の簡潔な概要、学校を取り巻く関連する事項、取り上げた事例の解決につながる学校経営に関する考察の観点などが述べられている。
ワークのねらい	ワーク全体のねらいが述べられている。
第1パートの問いのねらい	第1パートの問いのねらいが述べられている。
第2パートの問いのねらい	第2パートの問いのねらいが述べられている。
読者へのメッセージ	複雑で不安定な要素を孕んでいる学校経営を推進する校長職の困難さを理解しつつ、その業務への期待が述べられている。また、理論的な示唆等も述べられている。
引用文献	引用した文献等が紹介されている。

〔回答の手順〕

- 1 ストーリーを読む。
 ・中心人物の紹介
 ・第1パート
 - 2 問いに取り組む。
 ・第1パート
 - 3 ストーリーを読む。
 ・第2パート
 - 4 問いに取り組む。
 ・第2パート
 - 5 解説を読む。
 - 6 振り返りシートを活用して研修を振り返り、自身の認識を確認したり行動目標を考えたりする。
 - 7 実践する。
 - 8 実践を振り返る。
 自身の回答や作成した振り返りシート、解説、回答の共有シートなどを活用する。
 - 9 実践と6～8を繰り返しながら、自身の認識の変容を確かめる。
 - 10 別の事例のCBTに取り組み1～9を繰り返す。
- 1、2、3の手順に留意してください。第1パートの問題に取り組んだ後に第2パートのストーリーを読んでください。なお、手順の全てを同時に行う必要はありません。何回かに分けて行うことも可能です。

研修補助資料3「研修ファシリテーションCBT」振り返りシート

<p>1 事実の確認 ※自分の前提が揺らぐなど、記憶に残った事実を客観的に記述してください。</p>	<p>本ケースに取り組み、最も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>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してください。</p>	<p>そのとき、どう感じましたか？</p>
<p>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してください。</p>	<p>なぜ、そのような感情が生じたのでしょうか？</p>
<p>4 気づき ※確認した出来事や生じた感情から得られた気づきや学びを記述してください。</p>	<p>出来事や感情から気づいたり学んだりしたことは何でしょうか？</p>
<p>5 実践構想 ※得られた気づき等を、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>得られた気づき等を、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、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。

(2) CBT モデルを活用した管理職研修プログラム試行の概要

① 試行の概要

完成した CBT モデルの試行については、北海道教育庁関係教育局や当該校長会等との連携により実施した。試行地域、使用した CBT モデル、研修受講者の職と人数、試行の実施形態、連携先等の概要は、表6のとおりである。

表6 CBT モデルを活用した管理職研修プログラムの試行概要

試行地域	使用した CBT	研修受講者の職人数	実施形態	連携先	試行結果の把握
A 教育局 管内校長会	対話に基づく受講奨励に困難を来す事例	校 長 51名	事前研修(個人) 研修当日 (集合・遠隔)	A教育局 当該校長会	Web 振り返りシート Web アンケート 半構造化インタビュー
B 教育局 管内校長会主催の 「学校経営力養成講座」	研究の推進と働き方改革の推進に関する教師の前提の違いにどう取り組むかに苦慮する事例	校 長 33名 教 頭 36名 主幹教諭 5名 教 諭 6名 合 計 80名	事前研修(個人) 研修当日(集合)	B教育局 当該校長会	Web 振り返りシート Web アンケート
C 市校長会	研究の推進と働き方改革の推進に関する教師の前提の違いにどう取り組むかに苦慮する事例	校 長 9名	事前研修(個人) フォローアップ研修(集合し個別面談)	C市校長会	Web 振り返りシート 半構造化インタビュー

また、試行後の半構造化インタビューやWeb アンケートの項目は、表 7、8 のとおりである。

表 7 半構造化インタビューの質問項目と質問内容

質問事項	質問内容
管理職研修	これまで印象に残った管理職研修を教えてください。それは、研修会の全体でも、一場面でも構いません。また、ご自身が希望する管理職研修の内容や形態を教えてください。
学校経営（1）	勤務校の学校経営方針の重点を教えてください。また、ここまでの手応えと課題を教えてください。
学校経営（2）	学校経営構想や実践の振り返りをどのように行っているかを教えてください。
研修ツールの活用（1）	事例回答共有シートをご覧ください。他者の結果をご覧になって、どのようなことをお感じになりますか。
研修ツールの活用（2）	管理職用ファシリテーション CBT（個人ワーク、集団ワーク）は、学校経営の構想や振り返りにどのような影響を与えるでしょうか。また、管理職用ファシリテーション CBT が、学校経営の構想や振り返りに貢献するためには、どのような環境整備が必要でしょうか。
その他	自身の資質能力の向上に関する認識など

表 8 Web アンケートの質問項目と質問内容

質問事項	質問内容
管理職研修	これまで印象に残った管理職研修を教えてください。それは、研修会の全体でも、一場面でも構いません。また、ご自身が希望する管理職研修の内容や形態を教えてください。
学校経営（1）	勤務校の学校経営方針の重点を教えてください。また、ここまでの手応えと課題を教えてください。
学校経営（2）	学校経営構想や実践の振り返りをどのように行っているかを教えてください。
研修ツールの活用（1）	事例回答共有シートをご覧ください。他者の結果をご覧になって、どのようなことをお感じになりますか。
研修ツールの活用（2）	管理職用ファシリテーション CBT（個人ワーク、集団ワーク）は、学校経営の構想や振り返りにどのような影響を与えるでしょうか。
研修ツールの活用（3）	管理職用ファシリテーション CBT が、学校経営の構想や振り返りに貢献するためには、どのような環境整備が必要でしょうか。
事前研修所要時間 ※選択	30分間以内 60分間以内 90分間以内 120分間以内 150分間以内 180分間以内 180分間以上

（3）A 教育局管内校長会における試行の内容

① 試行を行った研修会

試行は、A 教育局が主催、A 管内の校長会（以下「当該校長会」という）と教育研修センターが共催する「令和 5 年度（2023 年度）第 2 回 A 管内公立学校長研修会」において行った。本研修会は、「学校経営上の諸課題を的確に把握し、解決するための研修を通して、校長としての学校経営・管理能力の向上を図る」ことを目的に、毎年 2 回（夏期、冬期）実施してきている。

② 試行に至る経緯

筆者は、令和 2 年度から継続して上記研修会の講師を務めてきていた。研修会に対する A 教育局や当該校長会の要請は、主に 2 点であった。1 つは、研修のテーマである。主なテーマは、学校の協働体制構

策に向けた管理職のかかわりに関するものであった。特に、新しい研修制度を踏まえ、教職員との対話や管理職のファシリテーションの在り方を検討する内容を継続して行っている。

2つ目は、研修会の形態である。学校経営上の課題の改善に関して、研修受講者自身が学校経営課題を省察して改善に向けた行動目標の設定ができるよう、個人思考と集団思考、検討が行えるような進め方が求められた。したがって、これまでの研修会においては、個人思考を事前研修として位置づけ、その結果を研修当日に交流し相互に省察を深めながら、学校課題改善に向けて、グループ検討や教職員とのやり取りのロールプレイ等の演習を取り入れた。そして研修のまとめとして、振り返りシートを活用して自身の行動目標を考えるという流れで行ってきっていた。また、当該校長会の役員とA教育局の学校経営指導担当職員、筆者で研修会の内容を協議する機会を設定していただいた年度もあった。

このような形態での研修の積み重ねや当該校長会、A教育局、講師の関係性を基盤として、当該校長会の課題認識とも合致したことから試行の受け入れを理解いただいた。試行の実施に当たっては、筆者とA教育局とで複数回の打ち合わせを行い、その結果を踏まえて、A教育局と当該校長会とで試行の段取りや疑問点等の有無を確認した。

③ 実施期日

〔事前研修〕 令和5年12月から令和6年1月（研修当日前まで）

〔研修当日〕 令和6年1月16日（火）9:30～11:45

④ 研修受講者数

〔事前研修〕 51名

〔研修当日〕 51名（集合：15名、遠隔：36名）

⑤ 実施形態

〔事前研修〕

事前研修実施期間内で研修受講者各自が自身の都合に応じ、プラットフォームからCBTモデルをダウンロードして個人で取り組んだ。なお、プラットフォームへのアクセスが難しい研修受講者へは、A教育局からのメール送信を併用した。また、研修受講者や設置者である市町村教育委員会からの質問等は、A教育局経由で筆者に伝えられ、筆者からA教育局に回答し、A教育局経由で問合せの相手に回答するという流れとした。さらに、A教育局から、事前研修の取組が遅れている研修受講者への働きかけも実施した。また、回答結果は、図10のように筆者が集約したグループ別の事例回答共有シートを作成し、A教育局から研修受講者に事前配付した。

事前研修に要した時間は、表9のとおりである。研修受講者の72.5%（29名）が1時間から2時間程度の時間を要していた。また、30分以内や3時間程度の時間を要した研修受講者もいた。このように、事前研修に要する時間は、個々の研修受講者によって差が見られた。なお、30分間以内と3時間程度の研修受講者の回答を比較したが、文字数や記述内容に関して、所要時間の差を根拠として捉えられる顕著な傾向は見られなかった。

表9 事前研修の所要時間（回答者数：40名 回収率78.4%）

所要時間	30分間以内	60分間以内	90分間以内	120分間以内	150分間以内	180分間以内
人数（人）	3	15	10	4	0	5

〔研修当日〕

集合参加とWeb会議システムを使用した遠隔参加の両形態を併用して実施した。会場設営、オンライン接続や音響テスト、リハーサル等の準備は、前日にA教育局職員と筆者で行った。また、研修参加の集約や演習のグループ編成は、A教育局が行なった。

○研修当日の流れ ※表中の講師は筆者、支援者はA 教育局職員である。

時間	活動名	活動概況	講師の役割	支援者の役割
9:30	開会挨拶	主催者、共催者による挨拶 ※今日的な学校経営課題と研修会に期待すること等の趣旨		
9:40	研修会開始 アイスブレイク、グラウンドルール作成	テーマ「12月の（なければ、思い出せる期間内）で 職場で、「よかったな」「嬉しかったな」と感じたことを思い出して、端的に紹介し合ひましょう！」 流れ：思い出す（個人で）・紹介し合う（グループで）・称賛する（拍手、「いいですね」等）	研修受講者が安心して交流できるような雰囲気づくり	・遠隔参加者支援 ・研修受講者の観察 ・写真、動画の記録
9:45	研修のねらい	講師が、端的に説明する。「管理職同士で、協働的、実践的に学校経営をシミュレーションする」とした。さらに、それを通じて、教職員の育成を支援する行動と自身のアセスメントとファシリテーションの在り方を検討・考察することを共有した。	説明	・遠隔参加者支援 ・研修受講者の観察 ・写真、動画の記録
10:00	演習①の導入	○演習に関連する説明 <理論的な内容> 省察の重要性、コミュニケーションの形態(対話と議論)の差を意識 <進行に関する内容> ・司会者と演習のやり取りのルールとしてのグラウンドルールを検討し決定する。 ・演習①、②の流れ	説明	・遠隔参加者支援 ・研修受講者の観察 ・写真、動画の記録
10:10	演習①	※対話中心 手順1： ここでは、あくまでも事例内容の理解を深めることを目的に、第1パートの問いの観点①、第2パート<問い1><問い2><問い3>について共有シートを読み、メンバーの回答を確認する。 手順2： 回答の理由などをメンバーで質問し合う。 手順3： 本事案の要因と解決に取り組む上で生じる阻害要因を整理する。	研修受講者の観察をしながら、必要に応じて介入する。	・遠隔参加者支援 ・研修受講者の観察 ・必要に応じて介入 ・写真、動画の記録
10:35	演習②	※議論中心 手順1：ここでは、取るべき行動を決定することを目的に、第2パートの<問い4>について共有シートを読み、メンバーの回答を確認する。 演習①と同様に質問し合う。 手順2：手順1の整理を踏まえて本事案で取るべき行動を検討し、決定する。	研修受講者の観察をしながら、必要に応じて介入する。	・遠隔参加者支援 ・研修受講者の観察 ・必要に応じて介入 ・写真、動画の記録
11:05	休憩			
11:15	検討結果交流	①検討過程と結果の発表（2チーム） ・本事案の要因と解決の阻害要因 ・取るべき行動とその理由 ②他チームからの質疑応答や追加提案	交流を進行しながら、発表を受け止め、質問を駆使して発表されなかった検討過程を引き出す。2つの発表に共通した内容を概念化して整理する。	・遠隔参加者支援 ・研修受講者の観察 ・写真、動画の記録
11:30	研修まとめ	①研修のねらいの達成度の確認 「省察」「対話」「議論」の実践はどの程度できたか ②「職場づくりに向けた管理職の働きかけ」とはどのようなことだと認識したか	研修を振り返る観点を提示するとともに、研修内容に関わる理論的示唆を講義する。最後	・研修受講者の観察

		③理論的示唆(管理職の多様なリーダーシップ) ④今後の実践への期待	は、研修での気づきを今後の実践に還元することを期待して終了する。	
11:45	終了			

○ 使用した CBT モデル

北海道教員育成指標(管理職版)のキーとなる資質能力:「人材を育成する力」

テーマ:「対話に基づく受講奨励」に困難を来す事例

【中心人物の紹介】

校長 S は 57 歳であり、校長歴 3 年目となる。前任校は複式 3 学級と特別支援学級が 1 学級設置されているへき地小規模小学校であり、本校が 2 校目の勤務校となる。本校は、各学年 1 学級と特別支援学級が 2 学級設置されている小学校である。教職員の構成は、20 歳代の初任段階の教員が 1 名、30 歳代から 40 歳代後半が養護教諭、事務職員を含めて 9 名で人数的にも年齢的にも中心となっている。50 歳代は特別支援学級担任と教頭及び校長の 3 名である。

【第 1 パート】

着任に当たって、前任の校長からの引継ぎは「教諭 A は将来的に管理職として活躍してほしいと考えている人材である。」であった。教諭 A (30 歳代後半) は、本校勤務が 5 年目である。今年度の校内人事においては、本人の希望もあり、前年度同様の生徒指導を中心とした指導部に所属し第 5 学年の担任である。

教諭 A は、生徒指導の機能を生かした学習指導や学級経営を進めることが重要であると考えており、日常の教育活動や指導場面において、児童の自己有用感が高まるような声かけや心理的安全性を確保した学級経営を進めている。こうしたことから、児童のみならず、保護者とも良好な関係を構築しており、信頼も厚い。校長との期首面談においても、生徒指導の重要性や自らの実践のほか、児童が卒業後に進学する中学校や関係機関等との連携を密にしていること、生徒指導に係る会合においても積極的に発言していることなどの話題が中心であった。

教諭 A はこれまで、本校で文化部や体育、児童会等を担当してきており、昨年度、初めて生徒指導を担当することになった。年度当初は、前年度に担当していた教諭も他校に異動したため不安を感じていたが、教頭からのアドバイスのほか、残された資料やデータを参考にして自分なりに考えながら業務を進めてきた。今年度は、昨年度の経験から業務の見直しを持つこともでき、児童間のトラブルや基本的な生活習慣の指導の見直しなどの事案の対応を経験したことから自信も持てて、指導部の中心的な役割を果たそうとしていた。

一方、校長 S には気がかりなことがあった。それは、校内研究の取組が停滞していることであった。気がかりの背景は、研究部を担当している教諭 C (40 歳代前半) の運営の仕方であった。教諭 C は、自身が学んでいる独自の理論を展開しており、その理論に賛同する一部の教員で校内研究を進めていた。ここに関わっている教員たちの姿からは、活発に研究活動を行っているように見えた。しかし、この運営の在り方を快く思っていなかったり、その理論自体に懐疑的であったりする教員にとっては、全く賛同できないものとなっていた。したがって、学校全体で組織的な取組となっておらず、児童の実態や学校の教育課題を共有し、共に解決を目指すという取組となっていなかった。研究部を担当している教諭 C は本校での勤務経験年数が 6 年目である。次年度は異動対象者となっており、本人も他校への異動を希望している。

そこで、校長 S は、教諭 C の後任を教諭 A にしようと構想していた。その理由は、教諭 A が生徒指導の事案に対し、中心的な役割を果たしながら対応したことで他からの信頼を寄せていること、組織的に取り組むことの重要性を経験したこと、生徒指導の機能を生かした学習指導に一層力を注いでいることのほか、今後、生徒指導に偏ることなく、広い視野をもって研究部や教務部で多くを経験し、近い将来、主幹教諭や管理職を目指してほしいと考えていたことなどにあった。こうしたことを踏まえて、6 月に教諭 A との研修受講奨励の面談を実施した。

校長 S は、生徒指導体制の構築に取り組んでいることへの労いと感謝の言葉を添え、その際に苦労や配慮したこと、今後の取組など、教諭 A の思いや考えに耳を傾けることに特に配慮した。

教諭 A は、校長 S からの自らへの賞賛と受け止め、面談における会話も弾んだ。また、教員育成指標を活用し、教諭 A が自らを振り返り、現状の認識や今後のライフプラン、自らの高めるための具体的な方策や研修等に話が広がった。教諭 A は終始、生徒指導の重要性を強調し、引き続き、生徒指導に携わりたいと考えていること、生徒指導の専門性を高めたいと願っていることなどが話題の中心であった。

研究部を担当するための意識付けやその道筋をつくりたいと考えていた校長 S は、教諭 A の思いや考えを受け止めながら、生徒指導の機能を生かした学習指導に一層力を注いでいることと関連付けて、教科に関する研修を受講してはどうかと提案した。校長 S の提案を聞いた教諭 A は、驚いたような表情で「教科の研修に参加してほしいということでしょうか？」と聞き返してきた。校長 S は、教諭 A に対し、今後、生徒指導に偏ることなく、広い視野をもって研究部や教務部で多くを経験し、近い将来、主幹教諭や管理職を目指してほしいと考えていることを伝えた。しかし、教諭 A は、自分は研究を担当するタイプの教員ではないこと、教務部を担当すると学校規模によっては担任ができず、教科指導の時数も少なくなってしまうことなど、否定的な内容の発言があり、教諭 A の思いや願いと校長の提案は平行線のままとってしまった。教諭 A の頑なな気持ちを伝えられた校長 S は、教諭 A を中心とした校内研修の改善構想のスタートから躓くことになった。

【回答の入力先】※第 1 パート、第 2 パートの<問い>の回答を入力できます。

URL <https://.....>

QR

<問い>

次の 2 つの問いに対して、あなたの考えを可能なだけ挙げてください。

自身が、第 1 パートの校長 S であると想定した場合に、

観点① ここまでの過程において、校長としてできたであろう教諭 A とのかかわりは何でしょうか。

観点② 第 1 パートの状況から、今後の教諭 A に対し、これからできることは何でしょうか。

【第 2 パート】

そこで、校長 S は、現在研究部の主担当である教諭 C に今年度から次年度のに向けた改善の段取りをつける役割を担ってもらおうと考えた。その体制が整えば、教諭 A も研究部の主担当を受けやすくなると考えたからである。以下は、その段取りとつけるための教諭 C とのやり取りである。

校長 S : 早速ですが、研修受講奨励の面談を始めたいと思いますが、よろしいでしょうか。

教諭 C : はい、お願いします。

校長 S : 先生には研究部を担当していただいて、大変な御苦勞をかけていると思っています。いつもありがとうございます。今日は、今後先生がどのような研修を受講したいと考えているのかをお聞きしたいと思っていますが、校内の研修や研究体制の課題についても伺いたいと考えています。よろしく願いいたします。

教諭 C : いえ、私なりにいろいろと勉強していることがありまして、それらを生かすことができているので苦勞だとは思っていませんし、先生方のためになっているのでやりがいを感じています。

校長 S : 先生自身、研究の進み具合や先生方の取組については、どのように感じていますか。

教諭 C : はい、先生方は私の考えを理解してくれていて、授業実践と関連させながら精力的に取組を進められていると思っています。しかし、一部の先生方の理解が深まっておらず、取組が滞ってしまっている部分もあります。

校長 S : 実は、私も先生と同じように取組が滞っているように感じていました。この後、どのように研究を進めて行こうと考えていますか。

教諭 C : 研究部の担当者として、理論と実践を関連させなければならないと考えていますが、個々の専門性や経験年数等が違うので、全員の理解を得て取組を進めるのは難しいと思っています。

校長 S : そうですか。校内研修や研究は、学校全体で取り組むことで大きな成果が得られると思っていますので、是非

とも全ての先生方が一丸となって組織的に取組を進めることができるよう、今年度内に次年度の方向性について先生方の合意を得るような取組をお願いしたいと思っています。

教諭 C：校長先生のお話は理解できますが、私が提案することや理論を理解できない先生、個人的な考えに固執して研究部が提案する内容を実践に結び付けてくれない先生から理解を得ることは無理だと思っています。

校長 S：そうですか。先生の思いは分かりますが、学校の教育課題の解決に向けた取組や研究の推進は組織的に進める必要がありますので、学校全体での取組となるように進め方等を工夫して欲しいと思っています。

教諭 C：先程もお話ししましたが、理解を示してくれない一部の先生方に対して理解を求めるより、私が提案する内容や理論を踏まえて実践していただける先生方を中心に進めた方が、多くの成果を得ることができると思っていますので、これまで同様に取組を進めたいと思っています。

結局、このようなやり取りがしばらく続き、組織的に取組を進めて欲しいという思いは教諭 C には伝わらなかった。

校長 S は、今年度はこのままの体制で研究を進めるしかないと言論 C の説得を諦め面談を終えた。教諭 C の異動の可能性が高いことから、校長 S としては、校内で後任が務まるのは教諭 A しかないという考えは変わらなかった。しかし、教諭 A は、学校の生徒指導体制の構築の方に強い関心があることは、前回の面談で把握済みであった。そこで、その点も踏まえた 2 回目の面談を行うことにした。

校長 S：大変お忙しいところ、2 回目の面談をお願いして申し訳ありませんでした。次年度の校内体制について先生とお話がしたかったのでお願いしました。

教諭 A：はい、分かりました。何かありましたか。

校長 S：今年度、いじめの問題に対して、先生が中心となって迅速かつ適切な対応をしていただいたおかげで、関係する保護者も理解を示してくれましたし、学びを保障してあげることもできるようになりました。本当に感謝しています。

教諭 A：今回の事案では、たまたま私が中心的な役割を担っただけで、先生方の協力や連携した対応がよかったのだと思います。私も多くを学ぶことができました。先生方に感謝しています。

校長 S：今、先生からお話があったように、先生自身が先生方の協力や連携した対応の重要性を感じたと思います。是非とも、目指し方向性を明らかにして、先生たちが協力し合える実践の経験を生かして欲しいと思っています。

教諭 A：はい。

校長 S：次年度の校内体制についてなのですが、私としては、先生の先ほどの経験を、今度は研究部で生かしてほしいと考えています。学校全体で組織的な取組を進めるための中心的な役割を果たして欲しいと考えています。いかがでしょうか。

教諭 A：えっ、研究部ですか…。

校長 S：先生のいじめ問題への適切な対応が大変印象的で、他の先生からの厚い信頼を寄せていることもあり、是非先生に担当して欲しいと思っています。

教諭 A：…

校長 S：先生は、日常の授業においても生徒指導の機能を生かした学習指導に一層力を注いでいますよね。前回の面談では、ご希望されていませんでしたが、やはり教科に関する研修を受講してはどうか…とも思っています。いかがでしょうか。

教諭 A：教科の研修に参加してほしいということでしょうか。私は研究を担当するタイプの教員ではないと思っていますし、研究の進め方について、いろいろと聞こえてくることもありますので…。

校長 S：例えば、どのようなことが先生の耳に入ってきていますか。

教諭 A：ここだけのお話ですが、C 先生の提案する内容や理論は偏りがあって、C 先生の考えに理解を示す一部の先生だけで進められていることに不満をもっている先生がいらっしゃいます。

校長 S：C 先生は、C 先生なりの考えや勉強なさを踏まえて取組が進められていますが、先生の言うとおりに、

学校全体の取組には至っていないように思います。そこで、先生には体制を整えてもらい、組織的に取組が進むように力を貸して欲しいと思っています。

教諭 A：いじめの問題への対応をとおして組織的に進めることが大事だということは学びましたが、組織的に取組が進むように研修や研究体制を整えるのは私の役割なのでしょうか。

校長 S：そこで、先生には、組織的な取組を進めることと、教科に関する研修の受講をとおして力を付けてもらい、将来的には生徒指導に偏ることなく、広い視野をもって研究部や教務部で多くを経験し、近い将来、主幹教諭や管理職を目指してほしいと考えています。

教諭 A：研究の進め方については、先程も言いましたとおり、一部の先生だけで取組が進んでしまっています。校長先生は、研究を進めるために私にお話をいただいているのでしょうか。それとも校内体制の立て直しのために研究部を担当して欲しいということでしょうか。もしそうだとすれば、それは私ではなく、校長先生が対応なさるではないでしょうか。

校長 S：私はいじめ問題への適切な対応を生かし、先生の将来的なことも考えて、研究部でその手腕を発揮して欲しい、そのために教科に関する研修を受講してはどうかと思っています。

教諭 A：私には、そうは聞こえませんでしたけど…。

結局、このようなやり取りがしばらく続き、面談は平行線のまま終了した。この段階において、校長 S の構想は、教諭 A、教諭 C ともに理解を得られなかった。現状では、次年度の校内の研修や研究体制をどのように構築していくのかについて、全く見通しが立たない状況にある。

<問い1>

校長 S の葛藤に共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

<問い2>

校長と教諭 A、教諭 C が理解し合えなかったかかわり合いは、どのような点にあると思いますか。

<問い3>

このままの状況が続くと、どのようなことが起きるでしょうか。

<問い4>

ここまでのワークを踏まえて、第 1 パートの現状から解決に向けて、これからやれる教諭 A、教諭 C とのやり取りは何でしょうか。

また、教諭 A、教諭 C とのやり取り以外の方策があれば説明してください。

さらに、行おうとするやり取りや方策を選んだ理由もそれぞれ説明してください。

<問い5>

このワークから考えたことを「振り返りシート」を用いて、「対話に基づく受講奨励」を切り口として、人材を育成する管理職の力について整理してください。

【振り返りシートの入力先】

URL <https://.....>



【アンケートの入力先】研修会終了後に入力願います。

URL <https://.....>



【解説】

1 取り上げた意図

本ケースは、学校における管理職と教諭の認識の違いが、「対話による受講奨励」の場面において生じた問題状況を想

定して作問した。令和4年12月19日に公表された中央教育審議会の『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師集団の形成～(答申)』では、教師に求められる資質能力が再定義され、「新たな教師の学びの姿」の実現が示された。そして、「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、p.23)との認識が示された。また、令和4年6月21日付で「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」が通知された。改正法は、「新たな教師の学びの姿」の実現に向け、任命権者等による研修等に関する記録の作成と対話による受講奨励により教師の資質能力の向上に関する規定を整備するものである。管理職は、これらを踏まえ勤務校の校内研修等の内容や運営の改善を進めていくことになる。その際には、学びのスタイルの多様性の重視が求められる。1人1人の教職員の関心等を生かすほか、日々の実践やこれまでの経験から学ぶという「現場の経験」の重要性である。さらに、研修での学びが「孤立した学び」とならないよう、「協働的な学び」が展開できるような校内体制整備の必要性である。

そこで、「対話に基づく受講奨励」が促進されて「新たな教師の学びの姿」の実現につながる学校経営を構想するため、情報の収集と収集した情報に基づく判断から、改善に向けた方策の実行に至る過程についての考察を促すものである。

2 ワークのねらい

学校では、情報に関して、収集や共有の範囲が限定的であったり、自身の前提からの解釈であったりすることにより、管理職と教職員、教職員間で認識の違いが生じることがある。そして、自身の認識に基づき対応することで、認識が異なる相手からは、不本意な対応と捉えられ、当該事案に関わる者同士の関係性に問題が生じてしまうことがある。このような状況になってしまうと、本来解決すべき問題状況の対応に加え、関係者間の関係性の修復にも取組が求められる。さらに、関係性の修復が滞ったままでは、他の業務の遂行にも支障を来すことが考えられる。

そこで、本ケースでは、「対話に基づく受講奨励」をテーマに、校長が認識している学校課題の改善に向けて校内体制整備を行う際に、1人1人の教師の認識や関心を把握することや合意形成には、どのようなやり取りが必要であったかを考えることが重要となる。それらを踏まえ、校長としての具体的な進め方を考えることをねらいとしている。

3 第1パートの問いのねらい

第1パートでは、1つの<問い>を設定し、2つの観点から考えていただくこととした。

観点①は、教諭Aとのかかわりに着目すると、教諭Aを中核とした研修体制の再構築を構想する校長Sが、教諭Aの認識や関心の背景を的確に把握するためには、どのようなことに留意する必要があるのかについて問うものである。

観点②は、生じている問題状況に対する自身の判断や行動の在り方を問うものである。

中心人物の校長Sは、日常の勤務状況から教諭Aに対する自身としての評価を行っていた。それは、校長としての一方的な見方や教諭Aに対する先入観がありはしなかったか。また、ある特定の分野で発揮できた能力や態度等が、無条件に他の分野でも同様に発揮できるとの思い込みがなかっただろうか。さらに、教諭Aの判断や行動の基となる職場の暗黙の前提や、表出している問題状況の真因を探ろうとする意図はあっただろうか。このような観点から考察すると、校長Sにできたことは何であろうか。そして、現状から、今後校長Sできることは何であろうか。

4 第2パートの問いのねらい

第2パートでは、第1パートの状況に対する校長Sの判断と行動により、職場の状況がどのように変わったかを示した。そこで、校長Sのかかわり方を題材として、異なる考え方や意見が混在する職場における校長のマネジメントを検討するため5つの問いを設定した。

(1) <問い1>は、校長が抱える葛藤に関する共感を問うものである。本件のような事例に関して、「あるべき姿」を提示することは容易である。しかし、実際に学校経営に当たる校長は、限られた教育資源や教員構成のほか、様々な軋轢や制約等を感じながら業務に当たっているものである。したがって、目指す方向性を構想できたからと言って、阻害要因により必ずしも実行できるとは限らない。本ケースにおける校長Sが抱えた軋轢等に思いを馳せることは、読者が当事者として実行可能な手立てを構想する上で重要となる。

(2) <問い2>は、本ケースの重要な場面の分析を問うものである。校長と教諭A、教諭Cの間で認識の齟齬が生じた要因は、問題文のやり取りからの検討することができる。校長Sになったつもりで、教諭A、教諭Cとのやり取りを振り返り、校長Sの行動の判断材料となったことは何か、なぜ校長Sと教諭A、教諭Cとが理解し合えなくなったのかを検討する。

(3) <問い3>は、教職員の関係性が業務に及ぼす影響について問うものである。中核となる教職員との関係は、本ケースのように、組織的に学校を動かす機動力となるような役割を期待する際に顕著に表出する。たとえ校長からの期待や指示であったとしても、組織が抱える暗黙の前提やそれを変えることの困難性については、中核教員であるからこそ実務を通じて実感しているであろう。本ケースの状況が解消されないと、どのような業務や場面に影響が生じるかを検討する。

(4) <問い4>は、第1パートの問いの観点②を再度問うものである。<問い4>は、第2パートの<問い1>から<問い3>を経た段階で再度問うことに意義がある。それは、本ケースに対する校長Sの行動やその結果として生じた問題状況の情報が追加され、読者が当事者として関わるための考察を重ねてきたからである。本問いは、校長が、自身の判断と行動により生じた問題状況をどのように振り返るか、その上で教諭A、教諭Cの認識の違いを踏まえ、人材育成につながる「対話に基づく受講奨励」を構想する実践的な検討である。

(5) <問い5>は、本ケースから学んだことを振り返り、本ケースのテーマである人材育成につながる「対話に基づく受講奨励」にどう取り組むかを問うものである。別紙の振り返りシートを活用し整理する。振り返りシートは、中原淳ら(2022, p.156)の様式を本ケース用に筆者が作成したものである。振り返りの観点を5点設定した。まず、1つ目は、「事実の確認」である。ここでは、本ケースに取り組み、自身が最も記憶に残った事実を客観的に挙げる。例えば、自身の認識の前提が揺らいだなどの事実である。2つ目は、「感情の確認」である。1つ目の事実が起こったときに、自身に生じた感情がどのようなものがあったのかを思い出す。3点目は、「感情の分析」である。生じた感情の背景には、自身のどのような見方や捉え方があったのかを検討する。これは、自身が重視している前提がどのようなものであったかを振り返るものであり、非常に重要な振り返りとなる。4点目は、「気づき」である。1点目から3点目の振り返りから得られた気づきや学びを整理する。その際、例えば「働き方改革に関する1人1人の教師の考え方を把握することが重要である。そのための情報収集は、目的、収集範囲と対象、収集方法の検討が不可欠である。その検討に当たっては、自身が独断で行うのではなく、教頭やミドルリーダー層の教師と相談することも重要である」などのように、本ケースから得られた気づき等が本ケースのテーマに反映できるよう一般化することが重要である。5点目は、「実践構想」である。得られた気づき等を、どのような場面や状況に活用しようと考えたのかを整理する。ここで留意することは、現実的な実践構想とすることである。学校経営において、長期的中期的な展望の基、理想的な目標を設定することは重要であるが、それにより優先的に取り組むべき問題状況が未着手になってしまうのであれば本末転倒になってしまう。実際の実践場面では、本ケースからの気づき等を試行錯誤しながら実践し、得た手応えやしっくりこなかった違和感などを振り返り、そこから新たな気づきを生み出すという学びのサイクルが機能することが重要となるのである。

5 読者へのメッセージ

学校経営は、学校を取り巻く多様な環境や関係者の認識が複雑に絡んだ状況で展開されている。また、「新たな教師の学びの姿」や「多様な教職員集団の在り方」等を踏まえると、特定の教職員に過度に依拠する学校経営は、仮に当該教職員の認識や前提に基づく行動となった場合に、他の教職員が当該教職員に依拠する、反対する、無関心になるという行動を生じさせることが予想できる。いわゆる主体性の喪失につながる思考や行動を誘発させるということである。このような関係性の下では、教職員の意見等を表出しにくい環境となり、多様な見方や捉え方が促進されない。したがって、1人1人の教職員の関心等や、日々の実践やこれまでの経験から学ぶという「現場の経験」を生かすことが困難になる。さらに、「協働的な学び」の実現は遠くなる。

そこで、関係者の見方や捉え方の背景を理解するための考え方として、熊平(2021)の「認知の4点セットのフレームワーク」(同, p.21)が参考になる。熊平は、「意見は過去の経験、感情、価値観から形成されている」(同, p.21)と

し、この順で質問することで相手の前提の背景を理解する一助とすることができるとしている。最初に相手の意見がどのようなものかを聞く。次に、「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」（同、p.21）と聞く。次に、「その経験にはどのような感情が紐づいていますか」（同、p.21）と聞き、相手が経験に対して、肯定的な感情を有していたか否定的な感情を有していたのかを理解する。その上で、あなたの「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」（同、p.21）とつなげていくというのである。これは、相手の前提を理解しようとする際のかかわり方として示唆的である。また、認識の違いを確認し、方向性を決定するためには、中原淳（2022）の「『対話する』フェイズから『決断（議論）する』フェイズへの移行」（同、p.97）の過程が参考になる。中原は、「対話する」フェイズでお互いの意見や認識の違いを出し合いながら、共通の部分や異なる部分を探る過程であるという。そして、この過程において、それぞれの意見や認識の背景までを確認し合うと、相互の理解が進み「共通認識」（同、p.97）が増えるとしている。この段階で「決断（議論）する」フェイズに移行し関係者で決断するという流れである。中原は、話し合いにおいては、次の2点を当事者間で確認し合うことの重要性を指摘している。1つ目は、今は、どちらのフェイズで話し合いをしているのかということである。2つ目は、今回の話し合いが、どのフェイズまで行こうとしているのかということである。つまり、この2つを確認し合いながら進めていくことの重要性である。

校長は、教職員の日常の言動や実践の観察や機会を捉えてのコミュニケーションを重ねながら、理解を図ろうと尽力されているものと推察する。そこに、紹介したような考え方を加えて実践を重ねることで、自身の見方や捉え方を広げていくことができるのではないかと考える。学校を取り巻く環境や社会の変化に対応しながら、これからの学校教育を構想していく校長への期待は高まるばかりである。その職務の重責を果たす上で、新たな研修制度に対応した人材育成に本教材がお役に立てれば幸いである。

【参考・引用文献】

- ・熊平美香、『リフレクション』、2021年、ディスカヴァー・トゥエンティワン
- ・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師集団の形成～(答申)」、2022、(令和4)年12月19日
- ・中原淳、『話し合いの作法』、2022年、PHP ビジネス新書
- ・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



図 11 集合参加の研修受講者



図 12 遠隔参加の研修受講者

(4) B 教育局管内校長会主催の「学校経営力養成講座」における試行の内容

① 試行を行った研修会

試行は、「令和 5 年度 B 管内教師力向上研修プロジェクト学校経営力養成講座」において行った。当該講座は、「講話から実践的な学校経営論を学ぶと共に、各自が抱えている課題やその解決の方策等について協議を行いながら学びを深めることで、B 管内の校長・教頭・主幹教諭及びミドルリーダーとしての学校経営力を高めることを目的とする」との開催趣旨であった。

主催は、B 管内校長会であり、後援は、B 教育局、B 管内の全市町村教育委員会であり、公的に認知された研修会である。当該講座が開始された時期には、校長のみの研修会であったようであるが、近年は、開催趣旨に基づき、参加対象を教頭や主幹教諭及びミドルリーダーの教員にまで拡大してきているとのことであった。

② 試行の経緯

筆者は、B 管内校長会とはつながりがなく、当該講座とのかかわりは有していなかった。そのような状況で試行が行なえた経緯は、B 教育局のかかわりが大きかった。CBT モデル案の作成チームのメンバーである B 教育局の学校経営指導担当職員が、CBT モデルを活用した管理職研修プログラムの情報を B 管内校長会に提供したことがきっかけとなり、筆者と B 管内校長会とで打ち合わせを行い、当該校長会の課題認識とも合致したことから試行の受け入れを理解いただいた。試行の実施に当たっては、筆者と B 管内校長会とで複数回の打ち合わせを行い、その結果を踏まえて、B 管内校長会と筆者とで試行の段取りや疑問点等の有無を確認した。

③ 実施期日

〔事前研修〕 令和 5 年 12 月から令和 6 年 1 月（研修当日前まで）

〔研修当日〕 令和 6 年 1 月 12 日（金）13:10～16:00

④ 研修受講者数

〔事前研修〕 72 名

〔研修当日〕 80 名（校長 33 名、教頭 36 名、主幹教諭 5 名、教諭 6 名）

⑤ 実施形態

〔事前研修〕

事前研修の実施期間内で研修受講者各自が自身の都合に応じ、プラットフォームから CBT モデルをダウンロードして個人で取り組んだ。研修受講者からの質問等は、A 管内公立学校長研修会と異なり、B 管内校長会経由で筆者に伝えられ、筆者から B 管内校長会に回答し、B 管内校長会経由で問合せの相手に回答するという流れとした。また、B 管内校長会から、事前研修の取組が遅れている研修受講者への働きかけも実施された。さらに、回答結果は、A 管内公立学校長研修会と同様に筆者が集約したグループ別の事例回答共有シートを作成し、B 管内校長会から研修受講者に事前配付した。

事前研修に要した時間は、表 10 のとおりである。研修受講者の 78.5%（51 名）が 1 時間から 2 時間程度の時間を要していた。また、30 分以内や 3 時間以上の時間を要した研修受講者もいた。このように、事前研修に要する時間は、個々の研修受講者によって差が見られた。なお、30 分以内と 3 時間程度の研修受講者の回答を比較したが、文字数や記述内容に関して、所要時間の差を根拠として捉えられる顕著な傾向は見られなかった。これらは、A 管内公立学校長研修会とほぼ同様の結果であった。

表 10 事前研修の所要時間（回答者数：65 名 回収率 81.3%）

所要時間	30 分間 以内	60 分間 以内	90 分間 以内	120 分間 以内	150 分間 以内	180 分間 以内	180 分間 以上
人数（人）	5	16	25	10	4	2	3

〔研修当日〕

研修受講者全員が集合した対面形式実施した。会場設営、音響テストは、B 管内校長会が行なった。リハーサルは行っていない。また、研修参加の集約や演習のグループ編成は、B 管内校長会が行なった。

○研修当日の流れ

※表中の講師は筆者、支援者はB 管内校長会、B 教育局職員である。

時間	活動名	活動概況	講師の役割	支援者の役割
13:00	開会挨拶	主催者による挨拶 ※今日的な学校経営課題と研修会に期待すること等の趣旨		
13:10	研修会開始 アイスブレイク、グラウンドルール作成	テーマ「12月の（なければ、思い出せる期間内で）職場で、「よかったな」「嬉しかったな」と感じたことを思い出して、端的に紹介しましょう！」 流れ：思い出す（個人で）・紹介し合う（グループで）・称賛する（拍手、「いいですね」等）	研修受講者が安心して交流できるような雰囲気づくり	・写真の記録 ・研修受講者の観察
13:20	研修のねらい	講師が、端的に説明する。「管理職同士で、協働的、実践的に学校経営をシミュレーションする」とした。さらに、それを通じて、教職員の育成を支援する行動と自身のアセスメントとファンリテーションの在り方を検討・考察することを共有した。	説明	・写真の記録
13:30	演習①の導入	○演習に関連する説明 <理論的な内容> 省察の重要性、コミュニケーションの形態（対話と議論）の差を意識 <進行に関する内容> ・司会者と演習のやり取りのルールとしてのグラウンドルールを検討し決定する。 ・演習①、②の流れ	説明	・写真、動画の記録
13:40	演習①	※対話中心 手順1： ここでは、あくまでも事例内容の理解を深めることを目的に、第1パートの問いの観点①、第2パート<問い1><問い2><問い3>について共有シートを読み、メンバーの回答を確認する。 手順2： 回答の理由などをメンバーで質問し合う。 手順3： 本事案の要因と解決に取り組む上で生じる阻害要因を整理する。	研修受講者の観察をしながら、必要に応じて介入する。	・写真、動画の記録
14:20	演習②	※複数グループを1つのグループに再編成 ※議論中心 手順1：ここでは、取るべき行動を決定することを目的に、第2パートの<問い4>について共有シートを読み、メンバーの回答を確認する。 演習①と同様に質問し合う。 手順2：手順1の整理を踏まえて本事案で取るべき行動を検討し、決定する。	研修受講者の観察をしながら、必要に応じて介入する。	・研修受講者の観察 ・必要に応じて介入 ・写真、動画の記録
15:00	休憩			
15:10	検討結果交流	①検討過程と結果の発表（2チーム） ・本事案の要因と解決の阻害要因 ・取るべき行動とその理由 ②他チームからの質疑応答や追加提案	交流を進行しながら、発表を受け止め、質問を駆使して発表されなかった検討過程を引き出す。2つの発表に共通した内容を概念	・研修受講者の観察 ・写真、動画の記録

			化して整理する。	
15:40	研修まとめ	①研修のねらいの達成度の確認 「省察」「対話」「議論」の実践はどの程度できたか ②「職場づくりに向けた管理職の働きかけ」とはどのようなことだと認識したか ③問題と課題の違い ④理論的示唆(管理職の多様なリーダーシップ) ⑤今後の実践への期待 ⑥振り返りシート入力	研修を振り返る観点を提示するとともに、研修内容に関わる理論的示唆を講義する。最後は、研修での気づきを今後の実践に還元することを期待して終了する。	・研修受講者の観察
16:00	終了			

○ 使用した CBT モデル

北海道教員育成指標(管理職版)のキーとなる資質能力:

「課題等を把握する力」「学校の協働体制を構築する力」「人材を育成する力」

テーマ:働き方改革①「教師の前提の違いにどう取り組むか」

【中心人物の紹介】

今回の中心人物は、校長歴7年目のベテラン校長Aである。自身は教諭時代から、部活道や少年団活動にも熱心に取り組み、校務分掌は、教務や研修に携わる業務経験が長い。勤務した学校の状況は、教諭、教頭、校長時代ともに、特に生徒指導分野で多様な課題を抱える学校が多かった。

そこで、自身の業務スタイルは、学校全体で取り組むことを重視してきた。特に教頭、校長になってからは、先頭に立って、課題解決に向けた具体的方策を提示することよりは、ミドルリーダーの力を引き出しながら、教職員の考えや思いを反映させられるような学校運営と学校経営を心掛けてきた。また、中心となるミドルリーダーの考えは、極力尊重したいとも考えていた。新たな取組を導入する際にも、極力トップダウンは避け、ミドルリーダーを中心に、可能な限り教職員全体のコンセンサスを取れるように進めてきた。このようなことから、教職員の合意形成には、比較的時間がかかる傾向にあると自覚はしている。

自身が現在勤務している学校は、これまで経験したことがない程落ち着いた生徒が多く、研究の中心校として教育委員会をはじめ、近隣校や地域から期待される学校である。また、これまで勤務した学校より、外部からの苦情が少なく、校内でも問題対応にかかる時間が少ない。このようなことから、自身の業務経験やスタイルを生かした前向きな取組ができそうな学校であると感じていた。

※学校種は、あえて設定していませんので、回答者が勤務する学校種を想定してください。また、根室管内の教員の年齢構成や学校規模を踏まえると、教員構成は、20歳代と30歳代が60%を占め、40歳代と50～60歳代が各20%くらい状況にあると仮定してください。学校規模は、学年1～2学級(単式で編成可能)としてください。

【第1パート】

着任にあたっての教育長からのミッションは、2点であった。1つ目が働き方改革の推進である。2つ目は、研究校としてさらなる研究の充実と学力向上の取組の推進であった。

教育長からは、まず、働き方改革に関する実態が説明された。勤務校は、長年、研究校として様々な実践を発表してきている一方で、教職員の勤務の状況は、教育委員会が目標とする学校の在校時間を大幅に超過する教諭が半数以上とのことであった。

次に、研究と研修についての説明があった。特に初任層の教諭への研修は多くの時間をかけているとのことであった。転勤までの期間で、道内のどこに勤務しても活躍できる力をつけることを目標に、教職経験が15年から20年のメンター役の教諭D、Eを中心として、多くの先輩教諭による指導案作成や生徒理解などに関してきめ細かな指導が行われているとのことであった。学校の在校時間を大幅に超過している教師が多いことに関しては、研究の推進と研修の量的な要因が絡んでいることは想像できた。

着任してみると、教育長の説明どおり、研究や業務に対して教職員が、黙々と職務にあたっていた。また、時折隣同

士で意見交換する姿も見られ、親和的で良好な人間関係の職員室で、様々な取組が推進されているように見えた。しかし、全教職員の勤務状況のデータを見ると、やはり、初任層の教諭の時間外勤務は、45時間をはるかに超える月が数年にわたって続いていた。校長は、一抹の不安は感じつつも、自身の教諭時代を振り返り、初任層の段階では基本的な事項を身に付けるための一定程度の時間が必要であり、それができた段階で勤務時間も減少してくるだろうと考えた。自身が着任して間もなく、初任層の教諭Bから、「なかなか、先輩の先生の言うとおりにできない。しかし、期待に応えなければならないと思いと焦りがある。どうしたらいいかわからないので、勤務時間がどんどん長くなっている。今は、精神的に追い込まれている。先輩の先生は、懸命に自身のために関わってくれるので、こんなことは言えない。ただ、この状況が変わらなければ、自身は体調を崩しそうで不安である。」との相談が持ち込まれた。教諭Cからも、同様の内容が語られた。そして数日後から、相談に訪れた教諭B、Cが、ときどき病気休暇をとるようになった。そこで、校長は、この休みがちになった教諭B、Cの状況に関して、早急な対応が迫られることになった。

<問い>

自身が、第1パートの校長Aであると想定した場合に、次の2つの観点について、考えられることを可能なだけ挙げてください。

観点① ここまでの過程で、できたであろうことは何でしょうか。

観点② 第1パートの現状から解決に向けて、これからやれることは何でしょうか。

【回答の入力先】※第1パート、第2パートの<問い>の回答を入力できます。

URL <https://>

QR

【第2パート】

まず、校長Aは、休みがちであった教諭B、Cから、これまでの勤務状況を踏まえ、今後望むことを聞き取る必要があると考えた。当然、メンター役の教諭D、Eには担当させるわけにはいかないことから、学校経営についてやり取りしている頻度が一番多い主幹教諭Fと相談することにした。事情を理解した主幹教諭Fは快くその役割を引き受け、直ちに教諭B、Cからの聞き取りを行った。

教諭Bは、勤務時間を全力で働き、定時に退勤することを望んでいた。教諭Cは、定期的な面談を継続しながら学年団での仕事分担をするなど、授業以外の業務を大きく縮減することを望んでいた。2人とも教諭D、Eに対する不満はなく、感謝しているとのことであった。

そこで、主幹教諭Fからの報告を受けた校長は、この方向で対応することとし、まず、教諭D、Eに対して説明を行い、この範囲で指導してくれるよう依頼した。2人とも対応には理解を示した。ただ、どこか不満そうな雰囲気が感じられたが、そのことに関する発言はなかったため、校長としてあえてそのことには触れなかった。その後、教頭を通じて、教諭B、Cに関わる教職員にも共有し理解を得た。これで、職場全体で見守り育てることが進むように思えた。校長としては、そもそも職場の人間関係は良好であるとの前提があったことから、このまま状況は改善に向かうものと考えていた。対策を講じてから1週間が経ち、教諭B、Cともに元気に勤務しているように見え、教頭からも不調の報告はなかった。

ところが、2週間目に入ったころ、教諭D、Eが校長室を訪れ次のような話をしてきた。表情は明らかに不満の様子が現れていた。まず、「本校は、研究校であることに自負と生きがいをもって邁進する教諭と、研修の名の下に在校等時間が多くなることに冷ややかな教諭とに分かれている。」と言うのである。そして、「冷ややかな教諭の間で、今回の事案は、研究校であることに自負と生きがいをもっている教諭がやりすぎた結果である。このようなことを放置しておく、同じような教諭が出てしまうのではないかと。やはり、校内研修を減らして時間外勤務を減らせるようにすべきだ。」と言っているとのことであった。

特に熱心に研究に取り組んできた教諭Dは、「これまで本校のため、生徒のために、自身として必死にやってきたつ

もりである。特に、初任者の先生が、1日でも早く自立してほしいとの思いでやってきた。言いたくはないが、校内研修を減らした方がいいと言っている先生たちは、初任者の先生たちの面倒をほとんど見ておらず、実質は我々が関わってきた。それが、このようなことを言われるのは心外であり、これまでの自身の教師としての生き方を否定された様に感じている。」と語った。そして、「校長も、今回の件は、自分たちのせいだと考えているのではないか。このような気持ちでは、メンター役はできない。教諭B、Cも我々ではない方がいいと思っているのではないか。」との意向を訴えてきた。

そもそも職場の人間関係は良好であるとの前提があった校長としては、突然の訴えを受け、驚くしかなかった。言葉に詰まっている校長に対して、「やはり、校長も、そうお考えなのですね。よくわかりました。では、メンター役を辞退させていただきことのご検討をお願いします。」と言い残し、教諭D、Eは校長室を退出した。校長は、自身が把握していなかった職員室の人間関係を知るに至った。そして、この後、教諭D、Eと関わる見通しが立たなくなってしまう。

その時、教頭が困った表情で校長室を訪れた。研究や校内研修により勤務時間が長くなっていると懐疑的な教職員(特に50代のベテラン教諭数名)から、今回の教諭B、Cの件を理由に、働き方改革をより推進して欲しいという要望が教頭へ寄せられるようになったと言うのである。そして、このことで、職員室が2つに分断されたような雰囲気が流れているとも言っているのである。

ここに至って校長は、職場の問題の根深さを実感した。教頭に寄せられた声を尊重して、機械的に業務の削減へ踏み切れれば、先進的な研究はその削減対象の一つになってしまう可能性が高い。結果として、研究校としての成果発信へも影響することが容易に予想される。しかも、取り組み方を間違えれば研究校であることに自負と生きがいをもって仕事に取り組んでいる教師たちの意欲をそぐことになるかもしれない。何より、自校のミッションを否定することに繋がりがかねない働き方改革を推進することは避けたい。すでに、その兆候が出ていることは、自身が今実感している。一方、働き方改革の推進は待たなしの課題である。教諭A、Bが体調を崩したことは、深刻な自校の状況を物語っている。何とかしなければならぬ。

これまで、課題解決に向けた具体的方策を提示することは避け、ミドルリーダーの力を引き出しながら、教職員の考えや思いを反映させられるような学校運営と学校経営を心掛けてきたが、現状では、この方法で取り組める見通しが全く立たない。今回は、教諭B、Cの個別の悩みだと捉えた自身の認識や判断を今更憂いても始まらないが、本件の対応はどこから着手したらいいのか目途が立たない。

<問い1>

校長Aの葛藤に共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

<問い2>

校長Aと教諭D、Eが理解し合えなかったかわり合いは、どのような点にあると思いますか。

<問い3>

このままの状況が改善されないと、どのようなことが起きるでしょうか。

<問い4>

ここまでのワークを踏まえて、第1パートの現状から解決に向けて、これからやれることは何でしょうか。改めて、あなた自身が取ろうとする方策を説明してください。それは、第1パートで考えたことと、どのような違いがあったのか説明してください。また、その理由も説明してください。なお、第1パートで考えた以外の方策を考えたのであれば答えてください。また、その理由も説明してください。

<問い5>

このワークから考えたことを「振り返りシート」を用いて、働き方改革①「教師の前提の違いにどう取り組むか」について整理してください。

【振り返りシートの入力先】

URL <https://>

QR

【解説】

1 取り上げた意図

本ケースは、学校における働き方改革を推進しようとする際に生じる問題状況を想定して作問した。

令和4年12月19日に公表された中 p 央教育審議会の『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師集団の形成～(答申)』では、教師に求められる資質能力が再定義され、「新たな教師の学びの姿」の実現が示された。そして、「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、p.23)との認識が示された。また、令和4年6月21日付で「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」が通知された。改正法は、「新たな教師の学びの姿」の実現に向け、任命権者等による研修等に関する記録の作成と対話による受講奨励により教師の資質能力の向上に関する規定を整備するものである。このようなことを踏まえ、学校においては、校内研修等の改善を進めていくことになるが、校内研修等に関して教職員の認識は必ずしも一致していない状況がある。一方、働き方改革は喫緊の課題であり、教師の資質能力向上に資する教員研修と関連付けながらどのように進めていくかについては、今日の校長の学校経営において、最優先の課題といえる。

そこで、これらを踏まえ、教師間の見方や捉え方が異なる状況にある中で「働き方改革」が促進される学校経営を構想するため、情報の収集と収集した情報に基づく判断から行動に至る過程についての考察を促すものである。

2 ワークのねらい

学校では、情報に関して、収集や共有の範囲が限定的であったり、自身の前提からの解釈であったりすることにより、管理職と教職員、教職員間、学校の教職員と学校外の関係者の間に認識の違いが生じることがある。そして、自身の認識に基づき対応することで、認識が異なる相手からは、本意な対応と捉えられ、当該事案に関わる者同士の関係性に問題が生じてしまうことがある。このような状況になってしまうと、本来解決すべき問題状況の対応に加え、関係者間の関係性の修復にも取組が求められる。さらに、関係性の修復が滞ったままでは、他の業務の遂行にも支障を来すことが考えられる。

そこで、本ケースでは、「働き方改革」をテーマに、新たに勤務校となった学校の教師集団や1人1人の教師の状況を把握するためには、どのような情報の収集が必要であったかや、正反対の意見や考え方を有する教師が協働していくためには、校長として、どのようなマネジメントが必要かを考えることが重要となる。それらを踏まえ、校長としての具体的な進め方を考えることをねらいとしている。

3 第1パートの問いのねらい

第1パートでは、1つの<問い>を設定し、2つの観点から考えていただくこととした。観点①は、情報収集の在り方に着目すると、新たな勤務校に着任した校長が、着任段階で、教師集団や1人1人の教師の状況を的確に把握するためには、どのようなことに留意する必要があるのかについて問うものである。観点②は、生じている問題状況に対する自身の判断や行動の在り方を問うものである。

中心人物の校長Aは、着任段階で教育長から勤務校の概要に関する情報を得ていた。その後、勤務校の職員室を観察した校長Aには、事前に得ていた情報の先入観がありはしなかったか。また、自身が教諭時代の経験が基となった前提で現状を理解し、問題状況が学校ではよく見られることであるとの認識に陥ってはいなかっただろうか。さらに、教師集団の判断や行動の基となる職場の暗黙の前提や、表出している問題状況の真因を探ろうとする意図はあっただろうか。このような観点から考察すると、校長Aにできたことは何であろうか。そして、現状から、今後校長Aにできることは何であろうか。

4 第2パートの問いのねらい

第2パートでは、第1パートの状況に対する校長Aの情報収集と、収集した情報に基づく判断と行動により、職場の状況がどのようになったかを示した。そこで、校長Aのかかわり方を題材として、異なる考え方や意見が混在する職場における校長のマネジメントを検討するため5つの問いを設定した。

(1) <問い1>は、校長が抱える葛藤に関しての共感を問うものである。本件のような事例に関して、「あるべき姿」を提示することは容易である。しかし、実際に学校経営に当たる校長は、様々な軋轢や制約等を感じながら業務に当たっているものである。したがって、目指す方向性を構想できたからと言って、阻害要因により必ずしも実行できるとは限らない。本ケースにおける校長Aが抱えた軋轢等に思いを馳せることは、読者が当事者として実行可能な手立てを構想する上で重要となる。共感等の感情移入に関して、ルイスB.バーンズら(2010)は「感情移入すれば(人が別の人の境遇をほんとうに理解できるとすれば)、厳密な行動方針が分かるかもしれない」(同、p.56)としている。

(2) <問い2>は、本ケースの重要な場面の分析を問うものである。認識の齟齬が生じた要因を検討するに当たっては、問題文では詳細なやり取りは記載してはいないが、問題文の文脈からそのやり取りの概要は思い描くことはできる。校長Aになったつもりで、教諭D、Eとのやり取りを振り返り、校長Aの行動の判断材料となったことは何か、なぜ校長Aと教諭D、Eとが理解し合えなくなったのかを検討する。

(3) <問い3>は、教職員間の関係性が業務に及ぼす影響について問うものである。教職員間の関係性は、本ケースのように、個別具体的問題状況に対峙した際に顕著に表出する。特に、相互の認識や目指す方向性が異なることが明らかになった場合には、当該の問題状況に関わる範囲を超えて他の業務にも影響を来すことが想像できる。このことに関して、どのような業務や場面に影響が生じるかを検討する。

(4) <問い4>は、第1パートの問いの観点②を再度問うものである。<問い4>は、第2パートの<問い1>から<問い3>を経た段階で再度問うことに意義がある。それは、本ケースに対する校長Aの行動やその結果として生じた問題状況の情報が追加され、読者が当事者として関わるための考察を重ねてきたからである。本問いは、校長が、自身の判断と行動により生じた問題状況をどのように振り返るか、その上で教職員間の認識の違いを踏まえ、働き方改革に向け取り得る方策を構想する実践的な検討である。

(5) <問い5>は、本ケースから学んだことを振り返り、本ケースのテーマである「働き方改革①「教師の前提の違いにどう取り組むか」を問うものである。別紙の振り返りシートを活用し整理する。振り返りシートは、中原淳ら(2022、p.156)の様式を本ケース用に筆者が作成したものである。振り返りの観点を5点設定した。まず、1つ目は、「事実の確認」である。ここでは、本ケースに取り組み、自身が最も記憶に残った事実を客観的に挙げる。例えば、自身の認識の前提が揺らいだなどの事実である。2つ目は、「感情の確認」である。1つ目の事実が起こったときに、自身に生じた感情がどのようなものがあったのかを思い出す。3点目は、「感情の分析」である。生じた感情の背景には、自身のどのような見方や捉え方があったのかを検討する。これは、自身が重視している前提がどのようなものであったかを振り返るものであり、非常に重要な振り返りとなる。4点目は、「気づき」である。1点目から3点目の振り返りから得られた気づきや学びを整理する。その際、例えば「働き方改革に関する1人1人の教師の考え方を把握することが重要である。そのための情報収集は、目的、収集範囲と対象、収集方法の検討が不可欠である。その検討に当たっては、自身が独断で行うのではなく、教頭やミドルリーダー層の教師と相談することも重要である」などのように、本ケースから得られた気づき等が本ケースのテーマに反映できるよう一般化することが重要である。5点目は、「実践構想」である。得られた気づき等を、どのような場面や状況に活用しようと考えたのかを整理する。ここで留意することは、現実的な実践構想とすることである。学校経営において、長期的中期的な展望の基、理想的な目標を設定することは重要であるが、それにより優先的に取り組むべき問題状況が未着手になってしまうのであれば本末転倒になってしまう。実際の実践場面では、本ケースからの気づき等を試行錯誤しながら実践し、得た手応えやしっくりこなかった違和感などを振り返り、そこから新たな気づきを生み出すという学びのサイクルが機能することが重要となるのである。

5 読者へのメッセージ

学校経営は、学校を取り巻く多様な環境や関係者の認識が複雑に絡んだ状況で展開されている。特に、二項対立的になってしまっている問題状況への対応は、学校経営の舵取りを行う校長にとって難しい。人によって見方や捉え方が異なることから、利害が対立してしまうこともある。また、校長が決裁しても、一方にやらされ感や不満が残り、実行する場面でも教職員間の関係性が悪化しかねない場合もあるだろう。

では、成人は自身の考え方をどのように育ててくるのであろうか。教師を含む成人は、自身のこれまでの経験や関心から、様々な見方や捉え方を育ててきている。したがって、その見方自体の適否を問うても理解し合うことは難しい。そこで、関係者の見方や捉え方の背景を理解するための考え方として、熊平（2021）の「認知の4点セットのフレームワーク」（同、p.21）が参考になる。熊平は、「意見は過去の経験、感情、価値観から形成されている」（同、p.21）とし、この順で質問することで相手の前提の背景を理解する一助とすることができるとしている。最初に相手の意見がどのようなものかを聞く。次に、「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」（同、p.21）と聞く。次に、「その経験にはどのような感情が紐づいていますか」（同、p.21）と聞き、相手が経験に対して、肯定的な感情を有していたか否定的な感情を有していたのかを理解する。その上で、あなたの「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」（同、p.21）とつなげていくというのである。これは、相手の前提を理解しようとする際のかかわり方として示唆的である。

校長は、教職員の日常の言動や実践の観察や機会を捉えてのコミュニケーションを重ねながら、理解を図ろうと尽力されているものと推察する。そこに、紹介したような考え方を加えて実践を重ねることで、自身の見方や捉え方を広げていくことができるのではないかと考える。学校を取り巻く環境や社会の変化に対応しながら、これからの学校教育を構想していく校長への期待は高まるばかりである。その職務の重責を果たす上で、これまでの学校文化の中では融和させることが難しいとされている課題に本教材がお役に立てれば幸いである。

【参考・引用文献】

- ・熊平美香、『リフレクション』、2021年、ディスカヴァー・トゥエンティワン
- ・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師集団の形成～(答申)』、2022年12月19日
- ・中原淳、関根雅泰、島村公俊、林博之、『研修開発入門 研修評価の教科書第』、2022年、ダイヤモンド社
- ・日本教育経営学会実践推進委員会、『次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門』、2014、花書院
- ・北海道教育委員会、「北海道における教員育成指標(令和5年3月改訂)」、2023年
- ・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年6月21日
- ・ルイスB.バーンズ、C.ローランド・クリステンセン、アビーJ.ハンセン、高木晴夫訳、『ケース・メソッド教授法』、2010年、ダイヤモンド社



図13 研修のねらいの確認



図 14 演習①事例内容の再検討



図 15 演習①事例内容の再検討（同一学校の管理職とミドルリーダーでの検討）



図 16 演習②とるべき行動の検討・決定

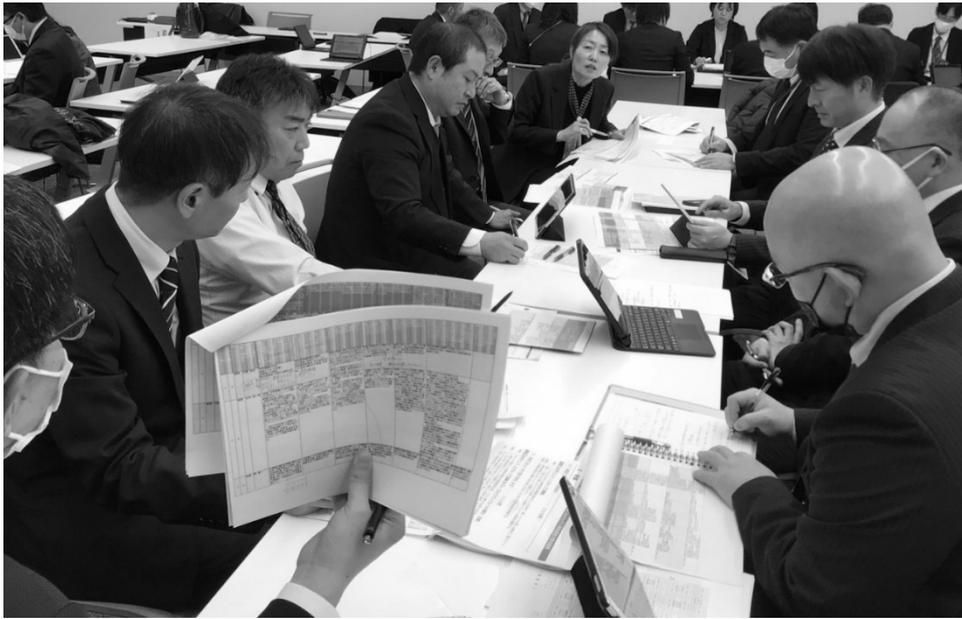


図 17 演習②取るべき行動の検討、決定

(5) C市校長会における試行の内容

① 試行を行った研修会

C市校長会としての新規に企画したフォローアップ研修会において、実施した。

② 試行の経緯

筆者は、令和5年10月に当該校長会の研修会の講師を務めた。研修会に対する当該校長会の要請は、主に2点であった。1つは、研修のテーマである。主なテーマは、学校の協働体制構築に向けた管理職のかかわりに関するものであった。特に、新しい研修制度を踏まえ、教職員との対話や管理職のファシリテーションの在り方を検討する内容であった。

2つ目は、研修会の形態である。学校経営上の課題の改善に関して、研修受講者自身が学校経営課題を省察して改善に向けた行動目標の設定ができるよう、個人思考と集団思考、検討、試行が行えるような進め方が求められた。したがって、研修会においては、個人思考とペアワークを位置づけ、その結果を交流し相互に省察を深めながら、研修受講奨励を想定した教職員とのやり取りのロールプレイ等の演習を取り入れた。そして、研修のまとめとして、振り返りシートを活用して自身の行動目標を考えるという流れで行った。また、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムの趣旨を説明し、完成後の試行協力を依頼した。その後、個別に体験する機会を設定するため、当該校長会長と打ち合わせを行った。あくまでも、個人で体験し、その結果を共有して、そこからの気づきがどうかを半構造化インタビューにより聞き取るという趣旨で依頼した。当該校長会で検討の結果、事前研修としてCBTモデルに取り組み、その結果と体験からの気づき等をインタビューの機会を通じて各校長と筆者とで共有し、併せて、学校経営への還元を考えるフォローアップ研修会を開催することとなった。フォローアップ研修会は、1人1人の校長と筆者が個別にやり取りをする形態であった。試行の実施に当たっては、筆者と当該校長会長とで複数回の打ち合わせを行い、試行の段取りや疑問点等の有無を確認した。

③ 実施期日

〔事前研修〕 令和5年12月から令和6年1月（研修当日前まで）

〔研修当日〕 令和6年1月23日（火）9:00～17:05

④ 研修受講者数

〔事前研修〕 9名（校長 9名） 〔研修当日〕 9名（校長 9名）

⑤ 実施形態

〔事前研修〕

事前研修実施期間内で研修受講者各自が自身の都合に応じ、プラットフォームからCBTモデル（B管内教師力向上研修プロジェクト学校経営力養成講座と同一）をダウンロードして個人で取り組んだ。研修受講者からの質問等は、当該校長会経由で筆者に伝えられ、筆者から当該校長会に回答し、当該校長会経由で問合せの相手に回答するという流れとした。また、当該校長会長から、事前研修の取組が遅れている研修受講者への働きかけやも実施した。さらに、回答結果は、他地域と同様に筆者が集約し、無記名の事例回答共有シートを作成し、当該校長会から研修受講者に事前配付した。併せて、半構造化インタビューに関する依頼書類やインタビュー項目を配付した。

〔研修当日〕

研修受講者全員が時差で集合し、対面形式（個別）で実施した。会場は、当該校長会長校であった。また、研修参加の集約や個別面談の順番の調整は、当該校長会が行なった。リハーサルは行っていない。

その概要は、次のとおりである。

⑤ 実施内容

個別の面板で実施した内容は次のとおりであった。まず、事前に配付したインタビューメモに従い聞き取りを行いながら、当該校長の学校経営方針や課題、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムの

体験からの気づき等を把握した。インタビュー項目は、次のとおりである。

【再掲】表7 半構造化インタビューの質問項目と質問内容

質問事項	質問内容
管理職研修	これまで印象に残った管理職研修を教えてください。それは、研修会の全体でも、一場面でも構いません。また、ご自身が希望する管理職研修の内容や形態を教えてください。
学校経営（1）	勤務校の学校経営方針の重点を教えてください。また、ここまでの手応えと課題を教えてください。
学校経営（2）	学校経営構想や実践の振り返りをどのように行っているかを教えてください。
研修ツールの活用（1）	事例回答共有シートをご覧ください。他者の結果をご覧になって、どのようなことを感じになりますか。
研修ツールの活用（2）	管理職用ファシリテーションC B T（個人ワーク、集団ワーク）は、学校経営の構想や振り返りにどのような影響を与えるでしょうか。また、管理職用ファシリテーションC B Tが、学校経営の構想や振り返りに貢献するためには、どのような環境整備が必要でしょうか。
その他	自身の資質能力の向上に関する認識など

<参考>

C市校長会「フォローアップ研修」実施要領	
1 目的	今年度の紋別市校長会研修会での学びを深める機会とし、今後の学校経営に活かす。
2 主催	C市校長会
3 参加対象	C市立小・中学校の校長 9名
4 日時	令和6年1月23日（火）9:00～17:05
5 場所	C私立C小学校 ・面談者待機室・講師控室：校長室 ・フォローアップ研修室：会議室
6 集合	各自面談時間に間に合うように集合
7 解散	各自面談時間終了後
8 実施内容	学校経営について講師との個人面談を行い資質能力向上の機会とします。（1人40分程度）
9 面談者	北村 善春 氏（北海道教育大学教職大学院旭川キャンパス特任教授）
10 その他	進行案内は、C市校長会長が務める。

<面談スケジュール>

開始時刻	9:00	9:50	10:40	12:15	13:05	13:55	14:45	15:35	16:25
校長名	a 校長	b 校長	c 校長	d 校長	e 校長	f 校長	j 校長	h 校長	i 校長

3 試行からの分析と考察

(1) 分析と考察の方法と観点

ここからは、試行の結果を踏まえた分析と考察を行う。分析と考察については、CBT モデルの Web 回答、半構造化インタビュー及び Web アンケート、Web 振り返りシートの記述や口述をカテゴリーとして析出し分析と考察を行った。また、特徴的な記述や口述にも着目するとともに、成果物の作成状況や試行の取組状況も検討材料とした。

なお、現段階においては、調査時間、調査体制の関係から筆者 1 人での分析、解釈とならざるを得なかった。したがって、筆者の主観による解釈である等との批判を受けることは承知の上である。

今後、しかるべき体制を整え分析を行う必要があることを示しておく。

分析と考察の観点は、次のとおりである。

まず、「研修ツールと研修プログラムの作成について」は、次の 2 点とした。

1 つ目は、「効率的な CBT モデル作成体制と作成プロセスには、何が必要であったか」である。

2 つ目は、「事前研修、研修当日、研修後を一体としてつなぐプログラムには、何が必要であったか」である。

次に、「研修受講者の研修プログラムの受止について」は、次の 2 点とした。

1 つ目は、「研修受講者が意義を感じる CBT モデルを活用した管理職研修プログラムの要素は何であったか。また、その意義は、どのような点にあったと言えるか」である。2 つ目は、「研修受講者は管理職のファシリテーションに必要な要素をどのように捉えていたか」である。

次に、「これからの管理職研修の方向性」である。

(2) 分析と考察

① 研修ツールと研修プログラムの作成について

[1] 「効率的な CBT モデル作成体制と作成プロセスには、何が必要であったか」

CBT モデル作成体制は、第 1 章で述べた通り、北海道教育委員会の学校経営指導担当職員（働き方改革担当職員を含む）及び道立教育研究所の管理職研修担当職員（合計 22 名）に、作成チームの構成メンバーとしての協力を依頼した。その結果、作成された事例数は、表 11 のとおりの結果であった。

表 11 CBT モデル作成数

作成総数	完成	概ね完成	作成中	試行での使用
22	5	7	10	2

※「試行で使用は 2 事例」：完成 5 の内数である。

「概ね完成」は、解説（出題の意図を含む）以外の事例と問いは完成していることを示している。「作成中」は、事例、問い、解説が作成中であることを示している。CBT モデル案の作成には、2 か月間の期間を設定した。上記の結果となった要因は、3 点考えられる。

1 点目は、作成チームのメンバーが本務との関係で集中的に作成にかかわれる時間の確保である。併せて、筆者が点検し解説を作成し追加する時間の確保である。

作成会議では、作成する内容として、会議前に完成させておいた CBT モデルを提示した上で、次の 4 点の条件を提示した。

- ・難問題を含むが、どこにでもありそうな出来事であり、中心人物(校長)が意思決定する出来事(いくつかの選択肢から決定している)

- ・目に見えている状況とその状況が生じる背景
- ・中心人物、他の登場人物の人柄や様子
- ・中心人物の困り感や弱さに感情移入できるような材料(読者が共感できる)

まず、これらを満たす事例を構想する情報収集と個人情報に留意した事例作成が必要となる。作成チームのメンバーが個別に情報収集し、構想を練り、文章化するまでの時間の確保が不足したことが課題としてあげられる。筆者についても同様である。また、試行した研修受講者に行った半構造化インタビューでは、CBTモデルの構成に関するコメントが複数あった。それは、解説の必要性である。

例えば、

「自分は例えば本質的なこれ何ですかっていうのは、一個一個の解説につける必要がないと思う。というのは実際の場面でいちいち細かいことで、本当やっぱりこんな細かい設定とか何かっていうのを覚えてもらわれないし、何が一番原因なんだろうということにアプローチをするというのは学校経営だけじゃなくて、子どもの問題でもなんでもそこを外しちゃうと、ただ表面上の対応でゴテゴテになって、何やってるのかよく分からない学校多々あるんですよ。なので、自分は必要ないかな、と逆に、これは何が一番ね。課題が問われているのでしょうかというような設問を入れると自然とそこを考えるのかな、と」

「ボリューム的には若干多いかな、というふうに思いました。僕の好きなものは最初に見出し新聞と同じなんですけど、見出しというか、これこれ、こういうことなんですっていうようなことがあって、その解説が長くなるとその瞬間自分が知りたい情報は第2パートの方だということに深読みできる第1パートの見出しを読んでここはまだ自分には早いとか必要ないなというふうに判断できる。ちょっと見出しがあると、非常に私的にはやりやすいです。全部を読むというのは、ちょっとなかなかボリュームが多い」

「あそこまで詳しく書かなくてもいいかなって気がします。ただその説明っていうか、問いがどういう意図で出されたのか、どういう示唆を与えたのかっていうのは、ちょっとあればいいかなって、最後はあれ、マニュアルではないので校長判断だと思うんですよ。だから、自分が判断する上できっかけとか材料とかになるレベルでいいんじゃないかなって思っちゃいます。あそこに何と書いてあったって、最後に自分で判断しておくといいです」

「でもやっぱり解説がつくと正解があるように見えて、なんか引かれますよね。だから例えばその参考はね。こういうところからちょっと参考で、自分は見つけていくみたいなののお手伝いがそうですよね。あくまでの基本的な組織づくりが今言われている基本的なことはこういうことなんですみたいなぐらいが残っていれば、いいかなと思う」

など、解説を位置づける趣旨を明確化するとともに、位置づけるのであれば、必要最低限の内容と量を求めるコメントであった。また、CBTモデルはマニュアルではなく、自身が判断することが重要であることから、問題の本質は何かを問うような問題設定の重要性を指摘したコメントは示唆的であった。

一方、

「私としては、現場に近いような、即実践につながるようなものを求めているので、その部分が残っていればいいかな、というふうには思いました。理論的な部分もここに含まれていると思いますので、理論的な部分も実践につながる上で自分が納得するものであればすごく参考になるので、そういったものも勉強になることはなると思うんですけど、自分としては、即実践につながるような解説があればすごくありがたいなと思って見させていただきました」

のように解説の必要性に触れるコメントもあった。いずれにしても、内容や量を含めた解説の必要性の再考が求められたということである。この点は、効率的な作成体制をどう実現するかという点からも示唆を得た。

「概ね完成」、「作成中」の CBT モデル案については、次年度、22 事例が一斉配信できるよう、作成を継続しているところであり、試行からの示唆も反映させる予定である。

2 点目は、CBT モデル案の作成、点検体制の整備である。今回は、22 名の作成チームメンバーの案を筆者が 1 人で点検、修正を担う体制であった。当初から危惧されたことではあるが、完成版の統一性や完成度を上げることを重視した結果として、効率化が後回しになった。複数での点検、修正体制を整備し効率化を図ることが課題としてあげられたが、1 点目でも指摘したとおり、作成、点検、修正を一体とした体制を整備するためには、人数の確保ばかりではなく、作成と修正の時間の確保や完成度をあげることを関連付けた体制整備が必要となる。しかし、物理的な環境整備が必要となり、その実現は容易ではない。

3 点目は、作成プロセスについてである。当初は、作成チームメンバーからの CBT モデル案の相談や意見交換には、2 点目と同様に、筆者が窓口となったが、返信までに時差が生じるなどタイムリーな意見交換ができなかったことが課題としてあげられる。この点に関しても、様式の統一や完成度を上げることを重視した結果として、効率化が後回しになった。

このように、作成体制や作成プロセスにおいては、作成時間の確保や作成体制の整備という物理的な要因が大きく影響した。また、CBT モデルの完成度のレベル設定や構成上の課題も指摘された。したがって、これらを解決する方策の検討が必要となる。

したがって、これらを解決する方策の検討が必要となる。しかし、これらは、研修企画側が、全ての準備を完璧に行い、そのシナリオに基づき研修受講者が研修を受けるという関係性から生じている課題とも言える。

そこで、この関係性を見直しから課題の解決を模索する方向性もあるのではないかと考えた。

ここからは、私見として、CBT モデル作成の理論として参考にしたルイス・B.バーンズら (2010) の討論授業の 4 つの基本原則を参考に構想してみた。ルイス・B.バーンズらは、原理原則の 1 つに「教師と学生の協働作業」(p.16) をあげている。その中で、「講義授業では教師が学生を支配するが、討論授業では両者が権限と責任を共有し仕事を分担する組織になる」(p.16) という示唆的な指摘をしている。また、「学生は、教師から言葉や文書を受け取るのではなく、議論を通じて、自分自身のために深く主体的に学ばなければならない。そのとき、知的世界を模索する学生は、地図もなく、一步一步自分の道を切り開き、障害を乗り越え、失望とも向き合わなければならない。他人の決めた道筋を歩くのとはまったく異なる」(p.16) と続ける。さらに、教師と学生の協働関係をつくり上げるためには、「これまで教師のものと見なされていた議論のテーマ・進度・重点などを決める運営作業に参加する」(p.17) 必要性を指摘している。「学生」を「研修受講者」、「教師」を「研修企画者」と読み替えてみるとどうであろうか。あるいは、「学生」を「管理職」として、地図もなく、一步一步自分の道を切り開き、障害を乗り越え、失望とも向き合う対象が「学校経営」としてみるとどうであろう。

このことは、現在求められている「研修観の転換」にも示唆を与えてくれる。つまり、与えられた教材や決められた進行方法に従い、一方的に指示やあるべき姿を伝えられる研修スタイルが維持される限り、研修企画者が準備の完成度をあげようとする志向は変わらない。また、仮に演習に協議や交流を位置付けたとしても、研修企画者が主で研修受講者が従である関係性は変わらない。これでは、主体性が喚起されないだろう。そこで、研修企画に研修受講者が主体的にかかわり、研修

企画者とともに自律的、共創的に研修プログラムをつくり上げていく方向性を模索する必要があるのではないかと考えた。

今回開発した CBT モデルを活用した管理職研修プログラムでは、クラウドと ICT の活用で、研修受講者のワークの結果が文字情報としてフィードバックを得やすくなった。研修企画者は、振り返りシートやアンケート以外にも、研修受講者の学びの状況が把握できるようになったのである。

そこで、教材の作成、点検、修正自体を研修プログラムとすることも構想できるかもしれない。これらに関しては、今回は全く着手できておらず今後の課題である。

次は、CBT モデル案で取り上げる管理職の資質能力についてである。作成チームには、北海道教育委員会(2017)の「学校管理職育成指標」(p.22)の「キーとなる資質能力」のうち、6 点(「教育理念とリーダーシップ」「課題等を把握する力」「学校・園内外の協働体制を構築する力」「人材を育成する力」「保護者・地域等と協働する力」「危機管理能力」)を提示した。作成された案では、表 12 のとおり、「教育理念とリーダーシップ」以外の 5 点が取り上げられ、それらと関連する 22 の事例が作成された。うち、9 事例が「人材を育成する力」に関するもの、6 事例が「学校・園内外の協働体制を構築する力」であった。また、「キーとなる資質能力」は異なるものの、検討の観点は、継続勤務教員と転入教員、ベテラン教員と若手教員など、教職員の前提や認識の違いを踏まえた関係性の構築に関わる内容が共通していた。なお、事例の内容によっては、複数の「キーとなる資質能力」を位置付けた案も作成された。

表 12 取り上げた管理職の資質能力

作成総数	教育理念とリーダーシップ	課題等を把握する力	人材を育成する力	保護者・地域等と協働する力	学校・園内外の協働体制を構築する力	危機管理
22	0	3	9	2	6	2

これらは、作成チームのメンバーが、学校経営指導に携わっている北海道教育委員会の職員であり、日々の業務から把握した人材育成の難しさや、自身の校長経験等からの実感が反映されたものと考えられた。つまり、今日的な学校経営課題の具体的な状況が析出されたと言える。

後述するが、研修受講者の Web アンケートや半構造化インタビューでは、CBT モデルが実際の場面を想起させる内容や展開であったという記述が多く見られた。また、問いの回答フォームでも、当該問題状況にどのように対応すべきかについて、研修受講者自身の考えが整理されていた。

このようなことから、CBT モデルの作成者は、作成時間の問題はあったとしても、自身が同様の経験を有したり、学校経営上の課題にかかわったりする業務経験により、学校現場の課題の真因を捉える視点を有しており、正対すべき問題を含んだ臨場感ある CBT モデル案の作成を可能にしたと思われる。

そして、このような CBT モデルの事例を媒介として、教員育成指標で示された抽象度の高い管理職の資質能力を、場面に応じた対応を考える形で研修受講者が具体化できたと思われた。

以上の考察から、効率的な CBT モデル作成と作成プロセスには、次の 2 つが必要であったと考えた。1 つは、効率的な CBT モデルの作成には、作成時間の確保や作成体制の整備という物理的な要因が大きく影響するとともに、CBT モデルの完成度のレベル設定や構成上の課題も指摘された。

したがって、その解決への手立てが必要ということである。ただし、これらの課題は、研修企画側が、全ての準備を完璧に行い、そのシナリオに基づき研修受講者が研修を受けるという関係性か

ら生じていると考えられる。そこで、この関係性の見直しから解決の方向性を検討することも今後求められるということである。

2つ目は、効率的で臨場感ある CBT モデルの作成には、学校経営の経験や学校経営指導の業務経験を有した作成者が関わることで、実効性を高めるということである。

[2] 「事前研修、研修当日、研修後を一体としてつなぐプログラムには、何が必要であったか」

この観点については、CBT モデルの作成と CBT モデルを活用した管理職研修プログラムの試行で直接的にかかわった北海道教育委員会の職員や、当該校長会の取組と研修受講者の半構造化インタビューや Web アンケートから分析と考察を行った。

まず、試行において、関係者により実施された取組（表 13）である。これらは、筆者から依頼した項目もあれば、関係者が主体的に実施した取組もあった。関係者と筆者とは、電話、メール、オンラインミーティング等を用いて、頻繁に打ち合わせを行った。なお、表 13 の「研修後」については、筆者が構想した期待される取組であり、現段階では関係者への依頼は行っておらず、実施もされていない。

表 13 試行において関係者が行なった取組の概要

対象	研修（試行）計画	研修前 （事前研修）	研修当日	研修後
A 教育局管内 校長会	<ul style="list-style-type: none"> ・ A 教育局との調整 ・ 校長会内の調整 ・ 希望する研修内容の意向表示 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 会員が事前研修に参加 ・ 会員が回答をフィードバック 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修会参加 (集合参加、遠隔参加併用) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ フィードバック 研修の振り返り アンケート 研修後の実践
A 教育局 (主催者)	<ul style="list-style-type: none"> ・ A 校長会との調整 ・ 試行と関連付けた研修会実施計画の作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・ A 校長会の会員に事前研修参加促進の働きかけ ・ 参加状況の把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修会前打合せ ・ 研修会開催 ・ 研修会運営 ・ 研修受講者の研修状況把握 ・ 必要に応じて研修介入 ・ 研修受講者のニーズ把握 ・ 報道への取材依頼 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修会で把握した情報、フィードバックされた情報を活用した学校経営支援 ・ リマインド機能 ・ 形成的評価機能 ・ 総括的評価機能
B 教育局管内 校長会 (主催者)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 管理職研修プログラムの内容把握 ・ 校長会内の調整 ・ 希望する研修内容の意向表示 ・ 試行と関連付けた研修会実施計画作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 会員が事前研修に参加 ・ 会員が回答をフィードバック ・ 会員に事前研修参加促進の働きかけ ・ 参加状況の把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修会前打合せ ・ 研修会参加 ・ 研修受講者の観察 ・ 研修受講者のニーズ把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・ フィードバック 研修の振り返り アンケート 研修後の実践 ・ リマインド機能 ・ 形成的評価機能 ・ 総括的評価機能 ・ 把握した状況やフィードバックされたデータを学校経営に活用
B 教育局	<ul style="list-style-type: none"> ・ B 校長会への CBT モデルの情報提供 		<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修会参加 ・ 研修受講者の研修状況把握 ・ 必要に応じて演習参加 ・ 研修受講者のニーズ把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修会で把握した情報、フィードバックされた情報を活用した学校経営支援
C 市校長会 (主催者)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 管理職研修プログラムの内容把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 会員が事前研修に参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修会前打合せ ・ 研修会参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・ フィードバック 研修の振り返り

	<ul style="list-style-type: none"> ・校長会内の調整 ・希望する研修内容の意向表示 ・試行と関連付けた研修会実施計画作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・会員が回答をフィードバック ・事前研修参加促進の働きかけ ・参加状況の把握 ・研修会の企画 	(集合し、筆者と個別面談)	研修後の実践
北海道立教育研究所	<ul style="list-style-type: none"> ・コンピュータ・クラウド上のプラットフォームの構築 ・プラットフォームにアクセスするアカウント設定と配付 ・プラットフォームアクセスマニュアル作成と配付 ・問い合わせ対応 			

〔研修計画段階〕

この段階において、主催者（当該教育局もしくは当該校長会）は、研修受講者にとっての研修意義を構想することが必要となる。研修受講者にとって研修プログラムの必要性が理解されなければ、たとえ実施できたとしても、研修受講者の主体的な学びや実務への還元がなされず、持続可能な研修会として位置づいていかないからである。以下に、研修プログラムを決定するまでに重要となる観点を整理した。

○ 情報の提供

まず、今回の研修プログラムの情報提供の方法である。A 教育局、A 校長会、C 市校長会とは、今回以前に管理職研修を実施してきている関係性があり、校長会が抱える課題や意向と関連付ける形での実施を A 教育局に筆者から提案した。一方、B 校長会とはつながりがなかったが、CBT モデルの作成チームのメンバーである B 教育局の学校経営指導担当職員が、B 校長会に CBT モデルの内容や開発趣旨を含めて情報提供した。B 教育局の学校経営指導担当職員は、B 校長会が抱えている課題を共有しており、その解決の一助になると考えての情報提供であった。このことがきっかけとなり、筆者に B 校長会から実施の問合せがあった。

一方、別地域において、CBT モデルをプラットフォームに格納し、アカウントを発行・配付した上で、研修受講者の都合に合わせた個人での試行を試みたが、受講者は 0 であった。

このことに関して、研修受講者のインタビューでは、

「ある程度の強制力が働かないとならないと思います。例えばどこかのデータベースに CBT あります。こういうコンテンツがあるから、ぜひ活用してくださいね。アナウンスしたところで、果たしてどれだけやるかという風に思います。それよりもこういう例えば、管内校長会議とか、あるいはこういう研修会とかの機会を利用してやるのが一つ」

とのコメントがあり、作成チームのメンバーのインタビューでは、

「プログラムになっていけば、それを必ず校長になったらやれとか、教頭になったらやりましょうとかっていうようなシステムになっていくといいかな。そこの間に交流が入ってくると横の繋がりがだとか深まりも出てくるかなと思って、うまくプログラム化してほしいなと思いました。多分、これを、ぼちちゃんと市町の教育委員会に配って、教育委員会でやってください。なんて言ったら絶対やらないし、」

とのコメントもあった。

このように、同一の研修ツールを提供したとしても、研修受講者にとって役立つと受け止められる情報の提供が伴わなければ活用されないことや、研修ツールを活用した研修プログラムとしての情報提供が必要であることが示唆された。さらに、このことは、研修受講者の置かれた状況や課題意識を踏まえたつながりのある人間から、日常の業務上の関係性を生かして提供されることの重要性を想起させた。また、自主性を尊重しながらも、一定程度の強制力や受講しなければならない仕組みの必要性も示された。

○ 準備

次に、準備についてである。すべての主催者からは、開発した CBT モデルを活用した管理職研修プログラムの開発趣旨やその構造、期待される効果や大学の支援などに関して、詳細な説明が求められた。疑問点への質問も寄せられた。これらは、主催者が研修を受講者に対して、十分な説明を行う上で必要な聞き取りであったと思われる。

成人の学習において、学習の自己概念は自発的、自己決定的で自律的であるとされており、主催者の聞き取りは、このような特性を考慮する準備と言える。

上記の準備に次いで、組織としての実施の決定がなされれば、計画段階に移行する。まず、新規の研修会として立ち上げるか、既存の研修会に位置付けるかの選択となる。A 教育局と B 校長会は、既存の研修会のテーマと関連することから、そこに位置付けることとした。C 市校長会は、新規の研修会として位置づけることとした。ここでも、主催者と筆者の間では、綿密な打ち合わせが必要であった。特に、今回のように誰もが初めて経験する内容や方法であることや、クラウドを活用した個人での事前研修であることを踏まえると、研修受講者からの問い合わせが容易に想像できた。また、C 市校長会は、新規の研修会としたことから、実施形態までを新たに構想する必要があった。

したがって、3 地域に対して、筆者も説明資料の作成・配付のほか、メールや電話等での随時の対応を準備した。また、事前研修に要する期間の見積もりは、余裕を持ちながらも、学校行事や学校の時期的な業務等との関連を考慮する必要があり、研修当日のグループ編成の在り方についても、望ましいと思える人数と共通の属性（同一自治体、同一校、類似した学校規模等）を考慮して編成する必要があった。また、参加形態をどうするかという検討も必要であった。これらに関しても、主催者と筆者とで打ち合わせを繰り返した。

このようなやり取りを通じて、準備が整えられたが、やり取りは、研修プログラムの物理的な準備以外の影響も生じさせた。それは、主催者と筆者との関係性の変化である。当初は、筆者が研修企画者として研修プログラムを作成提供し、主催者側は、提供された研修プログラムを研修受講者に連絡するという関係性であった。しかし、準備期間の打ち合わせを通じて、主催者側が、研修受講者の課題意識や管理職研修への考え方を把握した上で、細かなことでも提案がなされるようになってきた。つまり、研修受講者にとって意義ある研修会プログラムを相互に創造していく関係性に変化してきたと言えた。これは、先述したルイス・B.バーンズら(2010)の「講義授業では教師が学生を支配するが、討論授業では両者が権限と責任を共有し仕事を分担する組織になる」(p.16) や、「これまで教師のものと思われていた議論のテーマ・進度・重点などを決める運営作業に参加する」(p.17) 必要性などの示唆的な指摘に通じるものであろう。

また、北海道立教育研究所には、CBT モデルを活用した管理職研修プログラムのシステムであるプラットフォームを構築し、公的なセキュリティルールで使用できるようにした。併せて、プラットフォームへのアクセスマニュアルも作成、配付いただき、問い合わせも可能とした。このことにより、CBT モデルを活用した管理職研修プログラムを実施する基本的な環境が安価に整備できた。

この点について、半構造化インタビューや Web アンケートにより、研修受講者からのコメントがあった。これらについては後述する。

このように、研修計画段階においては、情報提供や準備の在り方によって、研修受講者が納得して参加できる環境を整えることや、その過程を通じた相互の関係性の変化に影響を与えることが示唆された。つまり、研修受講者の置かれた状況や課題意識を踏まえたつながりのある人間が、日常の業務上の関係性を生かして研修受講者の課題等を把握したり、研修情報を提供したりすることの必要性である。これらは、情報提供や準備の在り方を関係者で検討することの重要性と言える。また、大学と公的教育機関が連携して物理的な環境整備の在り方の一事例を提示できた。

〔研修前（事前研修）〕

○ 事前研修参加への働きかけ

この段階は、研修受講者各自が個人で取り組むことから、個人差が出やすい状況にある。例えば、業務との関係で緊急対応が必要となるほか、体調や私的な用事など、事前研修が最優先に行われなことが当然であることを踏まえておく必要がある。また、成人学習の「学習の自己概念」や「学習への方向づけ」を踏まえると、自身の関心や課題意識と直結しないテーマであれば、主体的に取り組む意欲が高まらないことが予想される。ただし、研修当日は、事前研修の回答を共有することから、無回答であった場合には、研修への取組が受動的になり兼ねない。

したがって、事前研修の不参加は回避したいところであるものの、強制的な働きかけは、研修受講者のやらされ感を増幅させることが危惧される。この辺りが、事前研修の困難性と言える。今回は、回答状況を集約して定期的に回答共有シートを主催者に提供した。このシートで、参加状況を主催者と共有できるようにしたが、未実施者への働きかけの依頼はしなかった。しかし、A 教育局、B 管内校長会、C 市校長会の働きかけが行われた。

ただし、3 者からは可能な範囲で働きかけていることが伝えられた。具体的内容は承知しておらず、あくまでも私見であるが、回答内容や研修当日の研修受講者の様子からは、強制されたような雰囲気は感じられなかった。準備の項でも述べた「研修受講者の置かれた状況や課題意識を踏まえたつながりのある人間から、日常の業務上の関係性を生かして個別の働きかけ」が行われたことが想起できた。事前研修参加への働きかけに関しても、機械的な働きかけではなく、日常の業務上の関係性を踏まえた働きかけを模索する重要性と言える。

〔研修中〕

○ 観察等による研修受講者の状況やニーズ把握

主催者は、研修会の運営が中心となる。特に A 教育局は、集合参加と遠隔参加が併用された形態での実施であったことから、遠隔参加者の音声やネットワーク接続の状況、グループワークに入った際の残り時間の掲示等、細やかな配慮が見られた。また、全ての主催者が、講師と連携して研修受講者の様子を観察しながら、安心して参加できているかどうかの把握を行っていた。その際に気づいたことがあれば、講師に随時情報の提供が行われた。これにより、時間の延長や短縮、必要な説明の追加など、状況に応じた変更を行うことができた。

校長会が主催者の場合には、運営担当者が研修受講者ともなることから、運営は講師が中心となって進めるが、開始前に打ち合わせを行い、当日の出欠席や運営上留意する事項などを共有するという配慮もあった。また、休憩時間に、研修受講者の反応や気づきなどが講師に伝えられた。このような配慮により、研修受講者の様子やニーズを把握でき、これらに応じた変更が可能となった。

また、A 教育局、B 教育局の学校経営担当職員は、研修受講者の回答と照らし合わせながら、や

り取りを観察するなどして、今後の学校経営指導に活用できる課題意識やニーズ等の把握を行っていた。その状況をインタビューの口述から見てみる。

「第一パートの観点の1。私、ここに校長先生方、ほとんど答えていらっしゃるなと思っています。そのキーワードは日常です。日常だとか、対話だとか、普段からとか日常的にとかこういうキーワードがたくさん出てきています。つまり校長先生方は、日常の先生方との対話、コミュニケーション、人間関係の構築、この辺りが重要だとお感じになっていらっしゃるんだろうなというふうに思って、読ませていただきました。問いの中で、このままだったらどういう状態になるか、悪影響を及ぼすとか、大変なことになるとか、同僚性が弱くなるとか不信感が増えるとか。いろんなものをおっしゃるとおりだと思っていました。そういう意味で流れの中にはやっぱり校長・教頭としての人間性だとか、人としての魅力があって心理的安全性を大前提とした、教職員との良好な人間関係とコミュニケーション、ここに行き着くんだろうなというふうに感じたところでした。ですので、この第一パートの観点の位置を見たときに、まあまあその通りですねということで、管内の学校をちょっと振り返ってこの視点で見たときに、かなり多くの学校が気をつけて、というと変ですけど、意識をされているんだろうなというふうに思っています。因果関係は分かりません。ですので、このシートを見せていただいて、間違いなくこれは校長先生方の本音だと思いますが、やっぱり日常の対話だとか、日常のコミュニケーション、人間関係の構築、心理的安全性、話しやすい職場の雰囲気、こういうところが教育活動の充実、先生方の資質能力の向上とはやっぱり切り離せないものなんだろうなというふうに感じました」

このような受け止めは、研修受講者との直接的なやり取りはないものの、観察から相手の思考やニーズを把握できる双方向性を確保する取組と言え、今後の学校経営指導につながる情報の把握とも言えるだろう。

○ 必要に応じた研修介入

浅野（2014）は、ケースメソッドでは、講師が介入すべき段階が全体討議の場面であり、「いかなる行動をとるべきかの結論に達するため」（p.13）の介入は「積極的に行う」（p.13）としている。ただし、研修受講者が、「自ら感じ取り、学び取るように誘導していくことが何よりも大切になる」（p.13）という指摘をしている。今回は、A 教育局、B 教育局の学校経営担当職員が介入する場面があった。それは、議論が煮詰まったり、迷いが生じたりしているような場面であった。その際には、指示や助言ではなく、方向性を変えてみるヒントの投げかけや、どこまで整理できていて、どこからが煮詰まっているのかを確認する質問を行うなどの行動が見られた。これらは、研修受講者の主体性や自律的な学びを促進する働きかけと言える。

〔研修後〕

研修後に関して、研修転移の状況把握や働きかけなどが、研修企画の評価等を行う上で重要な役割を担うことは、先行研究等でも指摘されており、今回の CBT モデルを活用した管理職研修の開発でも、その役割を位置付けた。ただし、現段階では未実施であることから分析と考察は、今後の課題とする。そこで、今後の実現に向けて課題となる点を示した。

1 つは、「リマインド機能」が発揮できる体制整備である。リマインド機能は、研修で学んだことや設定した行動目標が忘れられないよう、一定期間のうちに働きかけを行う行動である。校長が研修受講者である場合には、自分自身に働きかけることは難しい。そこで、本学が北海道教育委員会と連携し、学校経営指導担当職員の業務と連動した働きかけや支援を行うことが考えられる。したがって、今後の課題は、この体制整備に向けた本学と北海道教育委員会との協議の場を設定する働

きかけである。

2つ目は、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムの改善を行う過程を体系化することである。本プログラムが、管理職のファシリテーションの向上に資するためには、研修と実践のつながりを把握し改善を行う体制を整備する必要がある。そこで、上記1とも関連付けた、学校経営指導担当職員のかかわりに着目した。例えば、学校経営指導の際に、研修後の実践状況を聞き取り、その手応えや実践における阻害要因、研修の改善希望等を把握する。また、校長等が求める支援を把握し、その実現を図るため関係各所との調整を行うという形成的評価機能や総括的評価機能の一翼を担う体制整備である。この点についての今後の課題は、この体制整備に向けた本学と北海道教育委員会との協議の場を設定し検討することが求められる。

上記の2点とCBTモデルをプラットフォームの継続と活用方法の改善等とが整備されることで、研修受講者と研修企画者との協働による自律的・共創的な管理職研修プログラムを促進する体制が推進されると考える。このようなことから、今後、北海道教育委員会との連携を一層強化していく必要がある。

次に、研修受講者の半構造化インタビューやWebアンケートの研修ツールの活用に関する質問項目「管理職用ファシリテーション CBT が、学校経営の構想や振り返りに貢献するためには、どのような環境整備が必要でしょうか。ミドルリーダーは、ご自身の業務に関してお答えください」の回答から、「事前研修、研修当日、研修後を一体としてつなぐプログラムには、何が必要であったか」の分析と考察を行った。分析は、回答から同様の内容を析出してカテゴリー化して、研修受講者が求める環境整備の在り方について示唆される論点を整理（表14）した。

表14 事前研修、研修当日、研修後を一体としてつなぐプログラムに必要な環境整備の概要

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	示唆される論点
研修計画	研修会の設定	研修のねらいの明確化と適正な規模の検討	事前研修と集合研修に労力を有することから、これらにかけても研修を行うという意識が管内の管理職が持つことができるかがポイント。そのためには、目的の明確化とそれに基づく実施形態の企画が期待されている。「来てよかった!」「有意義だった!」と思える研修が本質である。
		多様な形態	道内のより多くの校長が受講できるように、実施時期、形態（集合・遠隔）、他管内への拡大、研修内容のニーズの把握などの検討が期待されている。校長・教頭合同や小集団での実施など、多様な形態が必要。
		継続実施の体制整備	研修の目的や方法を理解するためには、繰り返しの実施が期待されている。そのためには、定期的継続的に研修を繰り返す機会として、既存の校長会等の研修会に位置づけ年間数回の実施を模索。これにより、どこの学校でも必要な研修が実施できることや管理職同士のつながりの強化が期待される。
	CBTモデルの事例（現実的、多様な事例）拡大		学校経営上の多様な事例の作成が期待されている。また、現実味を帯びていることや管理職が戸惑う内容等、様々な事例による資料の蓄積とそれを還流できる機会の重要性。経験の浅い管理職が直面する事例も期待。
研修時間の確保		必要な内容	この研修ツールは個人と集団のワークが欠かせないので、個人研修の時間（各個人で取り組む）と集団研修（会合での研修）の時間の確保が必要。併せて、じっくり考え交流するための研修時間、一人一人が思いを話せる場と時間設定（その後の省察のために）が重要。
		時間確保の方策	長期休業中などに取り組む、簡易版のようなものをつくれば、小さな案件についてスピード感を持って対応

			可能。
	物理的環境	情報端末	何人もの人と対話ができる空間と他者の意見を把握できるタブレットやPC。校務用の端末をタブレットなど移動可能な端末にすること。
		インターネット環境	話し合いや情報交流がスムーズに行えるためのネット環境の充実が不可欠。
		CBT活用環境	地域毎に独自のアカウントを発行し、情報共有できる環境。クラウドに上げ、要請に応じて配布できるようにするなどして、いつでも活用できるような環境整備。様々な事例による資料の蓄積や活用されたデータが共有できる環境整備。
		研修ツール	フォーマットとしての仕組みづくりにより普及が促進。
研修前	事前研修課題の提供		事前研修により研修当日に当事者意識が高まったとの肯定的な受け止め。なお、事前にリモートや動画で説明を視聴し理解の促進を図るなどの取組の必要性。
研修中	研修受講者の関係性	心理的安全性	心理的安全性のある職場環境づくりの重要性を実感。
		相互の前提の理解	時間的な制限もあることから話し合いの前提を整えておくことが効率的で内容の質を高めることができる。対話の重要性。
		つながり強化	管理職同士や同一自治体内でのつながりが強化できる。
	思考の補助		事例に対する答えが無いとしても考える根拠となるデータ。正答例やその視点の説明。演習ルールの理解と話し合いを評価すること、もしくは、評価する人の必要性。講師の役割の明確化。
研修後	研修評価		定期的にチェックする体制としっかりと関わっていくことの必要性。
	学校での再現	場の設定	本研修が多くの教職員で実践する場や環境を模索。具体例として、校長室を広く開放し、熟議する場所。
		メンバー	校長・教頭・主幹教諭等と活用しながら学校経営を進めていくことを模索。
		実施体制整備	グラウンドルール等、職員研修でできそうなものを取り入れることを模索。管理職からトップダウンの提案ではなく、ミドルリーダーとタイアップして組織的に取り組む体制。情報を抱え込むのではなく、立場や状況に応じて意見交換ができる職場づくり。一人一人が構想や振り返りに参画し生かされる学校（環境）づくりと、構想を実行することで生まれる Well Being が循環する仕組み（環境）づくりなどを模索。
		教職員への働きかけ	自身の率先垂範の姿勢、目指す姿の共有やそれらの視点を大事にした議論。管理職、一般職との対話、報連相など。
	教職員の関係性	心理的安全性。日常的に共通認識、共通実践ができる職員集団。教員一人一人が学校経営に参画しているという意識の醸成。校務に関わる現状認識について職員間の熟議・共通認識。教職員一人一人が自分の考えを発表できる場づくりと人間関係づくり。教職員集団の「同僚性」と「信頼関係づくり」。校長・教頭・主幹教諭等の管理職やミドルリーダーがファシリテーターとなれるような学校環境などを模索。	

〔研修計画段階〕

まず、研修計画段階については、最も多くの期待、要望、指摘などが語られ、カテゴリーとしては、4つの中カテゴリー、10の小カテゴリーが析出できた。

研修計画では、研修受講者は、1つ目の中カテゴリーの「研修会の設定」を求めていることが示された。ただし、研修会の設定には、小カテゴリーの「研修のねらいの明確化と適正な規模の検討」が最初に行われる必要があると考えていた。そこから示唆される論点は、時間と労力を有しても参

加することに意義を感じることができ研修プログラムであるということであった。次に必要となる小カテゴリーは「多様な形態」であり、「継続実施の体制整備」であった。そこから示唆される論点は、道内への普及のためには、実施時期、形態（集合・遠隔）、他管内への拡大、研修内容のニーズの把握などの方策や参加対象者の拡大など、多様な形態を検討する必要があるということであった。また、継続実施のためには既存の校長会の研修会を活用することも1つの選択肢として示された。継続実施を希望する要因には、管理職同士のつながりの強化への期待が示された。

つまり、事前研修、研修当日、研修後を一体としてつなぐプログラムに求められる研修計画の役割は、まず必要性を実感する研修のねらいを明確化することであった。その上で、管理職プログラム企画の基本的な方向性は、北海道の広域性を踏まえた多様な形態の構想であった。さらに、継続実施には、既存の研修会を活用し定期的な開催体制を整備するなどの模索であった。

2つ目から4つ目の中カテゴリーは、研修プログラムを具体的に展開する上での環境整備と言える。2つ目の中カテゴリー「CBTモデルの事例（現実的、多様な事例）拡大」は、学校経営で直面する現実味を帯び管理職が戸惑う内容等が反映された事例であることが求められていた。これは、必要性を実感できる研修のねらいにつながる要素であると考えられる。

3つ目の中カテゴリー「研修時間の確保」は、働き方改革とも関連して、校内研修においても今日学校が苦慮している事項の1つである。そのような中、あえて研修を位置付けるのであれば、どのようなことに時間をかける必要があるのかと、それをどのように確保すればいいのかが語られた。それらを小カテゴリーとして析出した。1点目は「必要な内容」である。本研修プログラムの特性を踏まえ、個人研修の時間（各個人で取り組む）と集団研修（会合での研修）の時間の確保があげられた。また、じっくり考え交流することや、一人一人が思いを話せる場と時間の設定などの重要性が示された。これらは、省察が促される時間の確保が不可欠であるとの認識であった。2点目は「時間確保の方策」である。必要な研修であれば長期休業中に実施することや、事例を焦点化した簡易版の提供などにより実施が可能になるのではないかと提案であった。

つまり、研修時間の確保については、必要性を実感できるというねらいが明らかな研修であれば、研修時間の確保の検討が行われることを想起させた。校内研修にも共通する観点を含んでいると思われた。

4つ目の中カテゴリーは「物理的環境」である。これらは、研修計画段階において、研修プログラムの実行性の基盤となる要素である。したがって、これらの要素の整備は重要となる。特に今回は、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムであることから、通信機器や環境に関する要素が析出できた。それらを小カテゴリーとして4つに整理した。1点目は「情報端末」、2点目は「インターネット環境」、3点目は「CBT活用環境」である。これらは、CBTモデルがWeb上で機能するためには、コンピュータ・クラウドのプラットフォームをどのように構築する必要があるかという観点からの要素と言える。研修受講者の回答からは、特に、「CBT活用環境」に関して、地域毎に独自のアカウントを発行、情報共有できる環境、クラウド上での資料共有と蓄積、活用されたデータ（回答等）の共有などの環境整備の必要性が示された。これらは、今回の試行で全て搭載した機能であったが、それらが肯定的に受け止められたと捉えられる。ただし、前述したが、CBTモデルや関係する資料等をプラットフォームに格納し、活用の働きかけをメッセージとして発信するだけでは活用されないことが明らかになった。これには2つの要因があったと考察した。1つは、研修受講者に研修プログラムの必要性を実感してもらい働きかけが欠如していたという点である。2つ目は、研修受講者が通常使用している業務のプラットフォームと異なるプラットフォームは、タイムリーな情報に辿り着かないという点であった。これは、公立学校が対象である場合に、すでに業務に関する公的なプラットフォームが指定されており、それ以外のプラットフォームにアクセス

するためには別の作業が必要になるからである。この手間が、想像以上にアクセスを悪くした。そこで、試行では、CBT モデルの活用だけでなく、CBT モデルを研修プログラムに位置づけ、事前研修で使用することでプラットフォームが機能した。つまり、プラットフォームの活用は、マニュアルを配付し機能を説明するだけでは不十分であり、研修会と連動して使用することで認知されることが明らかにできた。なお、研修受講者からもクラウドを活用した研修会を希望する回答があり、教育局の学校経営指導担当職員からも同様のコメントがあった。

パスワードを付して道研オンデマンドみたいな形になるのかもしれませんが、パスワードを付して校長先生方があった時に見れるようなものがあるといいなと思いました。その時に学校種と学校規模くらい分かっただけののかなって。大規模校の校長先生と並置校の校長先生は、きっと思いは違うのかな、と思いますので。もしそんなのがあれば、校長先生方は、お時間あるときにクリックされるんじゃないかなって思いました。

したがって、今後は、試行で認知されたプラットフォームの活用を想定した管理職研修プログラムの企画や展開に可能性が広がったと言える。

〔研修前〕

研修前の段階においては、カテゴリーとして、「事前研修課題の提供」という1つの中カテゴリーが析出できた。研修受講者は、事前研修により研修当日に当事者意識が高まったとの肯定的な受止めがあった。また、事前に動画配信で説明を視聴し理解の促進を図るなどの取組を期待していた。つまり、事前研修における教材の提供と事前研修をサポートする手立ての必要性と言える。

〔研修中〕

研修中の段階においては、カテゴリーとして、「研修受講者の関係性」という中カテゴリーと「心理的安全性」、「相互の前提の理解」、「つながりの強化」の3の小カテゴリーが析出できた。

研修受講者は、「研修受講者の関係性」では、CBT モデルを活用した管理職研修プログラムを行う上では、研修受講者間でどのような関係性が必要と感じていたのかが示された。つまり、思ったことが素直に言い合える心理的安全性な関係性や、それぞれが有している思いや前提を確かめ共有する重要性である。これらには、グループワークでの対話の重要性が想起された。

また、「思考の補助」という中カテゴリーも析出できた。研修受講者は、事例に対する正答がないことを理解しつつも、考える根拠やその視点を求めている。さらに、自身の取組の評価を求める回答も見られた。このことを想定して解説を付けたが、研修中で直接確認する形で扱わなかったことから、前述したとおり、教材等を提供しただけでは活用されないことが明らかになった。したがって、講師が研修中のどの段階にどのように介入すると研修受講者の思考の補助に資するかという点は、今後の課題として残された。

〔研修後〕

研修後の段階の試行は行われていないものの、研修受講者が、業務にどのように還元しようとしているのかについては把握できた。この段階においては、「研修評価」の中カテゴリーが析出できた。これは、研修と実践のつながりを定期的にチェックする体制と、管理職としてしっかりと関わっていくことの必要性の指摘である。この点は、筆者が想定した、リマインド機能、形成的評価機能、総括的評価機能に通じるものであり、研修受講者からも同様の必要性が示されたと言える。また、もう1つの中カテゴリーとして「学校での再現」と、5つの小カテゴリー「場の設定」「メンバー」

「実施体制整備」「教職員への働きかけ」「教職員の関係性」が析出できた。この中カテゴリーへの回答が最も多く、体験した研修プログラムを勤務校で再現しようという志向が伺えた。その際に重視する要素が5つの小カテゴリーであった。まず、「場の設定」として、教職員で実践する場や環境の模索が示された。また「メンバー」は、教頭や主幹教諭など、学校経営や運営を共にするメンバーが想定されていた。その上で、「実施体制整備」の構想が示された。例えば、実施できるところからの部分的な導入という現実的な体制整備が示された。また、ミドルリーダーを中心とした働きかけや多くの教職員が参画できる環境づくりのほか、その結果として Well Being が循環する仕組みなどを模索していた。これらは、校長のトップダウンで推進しようという方向性ではなく、教職員の相互作用が協働的な方向に働くようなかかわりと言える。特に試行に参加したミドルリーダーからは、率先垂範の姿勢や目指す姿の共有のほか、管理職、一般職との対話や議論など、「教職員への働きかけ」の具体が示された。このような取組を通じた「教職員の関係性」として、心理的安全性や教職員集団の「同僚性」と「信頼関係づくり」が志向されていた。これらは、まさに管理職やミドルリーダーのファシリテーションを模索する方向性と言えた。

以上から、次の示唆を得た。

1つは、研修計画段階についてである。事前研修、研修当日、研修後を一体としてつなぐプログラムの実現において、研修計画段階に求められる役割の重要性である。具体的には、研修受講者にとって必要性を実感する研修のねらいを明確化し、多様な形態を準備した上で、既存の研修会を活用し定期的な開催を意図した計画を作成することである。また、研修プログラムの具体的な展開では、CBTモデルの事例は現実的で多様な事例を作成すること、必要性ある研修計画と研修時間の確保、物理的環境の整備とそれらを活用する働きかけが不可欠となる。これらのことは、研修が実務に転移する上でも重要であることが示唆された。

しかし、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムを作成し環境を整備するだけでは、管理職研修の必要性の啓発には不十分であることも示唆された。研修計画段階においては、情報提供や準備の在り方によって、受講者の納得感に差が出ることや、その過程を通じた相互の関係性の変化に影響を与えることが示唆された。

これらは、研修受講者の置かれた状況や課題意識を踏まえたつながりのある人間から、日常の業務上の関係性を生かして研修情報が提供されることの重要性である。つまり、研修計画の内容の検討に当たっては、研修受講者への情報提供の在り方や研修受講者間及び研修企画者と研修受講者間との関係性構築を促進する運営等について、関係者で検討することの重要性と言える。

中原(2018)は、研修転移について、「研修で学習した内容と、職場での状況が似ている方が、より転移しやすくなる」(p.19)として「類似度」の重要性を指摘している。ただし、中原は、研修現場において仕事現場の状況を全く同じように再現することができないことから、「類似度」を上げつつも、さらに工夫が必要としていることと共通する示唆であった。

この段階は、研修受講者の課題意識や研修ニーズなどを反映させることが重要になることから、ここで示唆された論点は、中原が言う「工夫が必要」の具体的な内容であり、今後の研修プログラムの改善に貴重な示唆であったと言える。

2つ目は、事前研修においては、研修当日の研修内容につながり、自身の実践を省察する教材の提供と事前研修の理解を促進する働きかけ(手立てを含む)の必要性が示唆された。なお、事前研修参加への働きかけに関しては、機械的な働きかけではなく、日常の業務上の関係性を踏まえた働きかけを模索する重要性も示唆された。

3つ目は、研修中の段階においては、まず、研修受講者間で思ったことが素直に言い合える心理的安全性な関係性や、それぞれが有している思いや前提を確かめ共有する重要性が示唆された。これ

らの実現には、対話が果たす役割が大きいと思われる。また、思考の補助としては、解説等の教材を提供しただけでは活用されないことが明らかになった。したがって、講師が研修中のどの段階にどのように介入すると研修受講者の思考の補助に資するかという点は、今後の課題として残された。

なお、介入については、試行において、A教育局やB教育局の学校経営指導担当職員が、指示や助言ではなく、研修受講者が必要としている場面や状況を把握し、研修受講者の主体性や自律的な学びを促進するような働きかけが見られた。このような働きかけは示唆的であった。

4 つ目は、研修後の段階である。研修受講者の認識として、研修と実践のつながりについて定期的にチェックする体制と管理職としてしっかりと関わっていくことの必要性の指摘があった。これは、筆者が想定した、リマインド機能、形成的評価機能、総括的評価機能に通じるものであった。また、体験した研修プログラムを勤務校で再現しようという志向が伺えたことである。なお、その実現に向けては、校長のトップダウンで推進しようという方向性ではなく、教職員の相互作用が協働的な方向に働くような関わりを模索していた。これらは、心理的安全性や教職員集団の「同僚性」と「信頼関係づくり」を構築するために、管理職やミドルリーダーのファシリテーションを模索する方向性と言えた。ただし、研修後の段階の試行は行われていないことから、この段階については今後の課題として残しておく。

以上の4点から、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムが、学校経営上の課題解決のシミュレーションを通じて自身の学校経営の在り方を確認したり構想したりすることできる現実的な研修ツールであることが示唆された。併せて、研修計画段階から研修後までの各段階において必要な要素は、研修受講者や職場の教職員の関係性の構築に自身がどうかかわるのかという視点から導き出されていた。つまり、管理職のファシリテーションの向上に資する機能も包含していることを把握できたと言える。

② 研修受講者の研修プログラムの受止について

[1] 「研修受講者が意義を感じる CBT モデルを活用した管理職研修プログラムの要素は何であったか。また、その意義は、どのような点にあったかと言えるか」

まず、研修受講者が意義を感じる CBT モデルを活用した管理職研修プログラムに必要な要素について分析する。これは、半構造化インタビューや Web アンケートの「これまで印象に残った管理職研修は何か」の回答のうち、今回の試行に関する記述や口述に着目し、同じような内容をカテゴリー化（表 15）して、研修受講者が意義を感じていると考えられる要素を析出した。対象は、A教育局管内校長研修会（web アンケート 40 名分、半構造化インタビュー 5 名分）、B教育局管内校長会主催の「学校経営力養成講座」（web アンケート 65 名分）、C 市校長会（半構造化インタビュー 8 名分）のすべての実証地域の記述や口述とした。

表 15 記述や口述に着目したカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	主なコメント
内容	情報共有	課題（悩みや困難）の共有	・悩みや困難点を共有し、新たな視点や方策を得られることが多かった。明日からの実践に役立つだけでなく、元気や意欲や自信を得られることが多かったから。
	お互いの考えの交流	安心の実感	・みんな大体同じことを感じて、同じことを考えて同じような手段を用いた方がいいよなど考えている
・やっぱり同じように考えるところがあるんだなということなどで安心できた。 ・校長先生からいろいろそういう生の実践だったり、経験だったり、考え方を聞けていた。			

			<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな面で、今後の自分もこれでやっていけばいいかなと感じたり、新しいことも感じたり勉強になりました。
		双方向の対等なやり取り	<ul style="list-style-type: none"> ・すぐそこで考えて自分の考えを整理して、またその後アウトプットしてきて、その意見を聞けるという速さ ・ああでもない。こうでもない自分の意見じゃないものがやっぱり拾えるというところがやっぱり肝かなと。とても充実した。 ・言いつばなしでもないし、聞きつばなしでもない。そこに次どうしよう、自分ならどうしようということが生まれていく気もあるかな。 ・自分の考えを述べたり、他の人の考えを聞いて参考したり共感したりした場面。
	事例検討	失敗から学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ・失敗事例から、どうすればよかったのか、みんなで検討することにより、いろいろな気づきがあって、
		実際に生じる場面の仮想体験	<ul style="list-style-type: none"> ・実際の場面を想定した事例についてグループ交流を取り入れた研修 ・本当にこれから我々がおそらくこれまでもそうですが、間違いなく遭遇するであろうと思われるケースです。すごくリアルな勉強ができた。 ・これあるよという事例だから、感情移入もできると思うんですよ。 ・ファシリテーションを実践的に捉える今回の事例研修はとて、印象に残りました。 ・今回の事例第2パートに係る研修が印象に残りました。実際にありうる状況なので、自分事として捉えました。
		事例の検証から対応までの一体の検討	<ul style="list-style-type: none"> ・事例をもとにした検証から対応までを、グループ等で話し合い、実際の学校経営に役立つ研修が、大変よかった。
		省察	<ul style="list-style-type: none"> ・「ふり返り方を学ぶ」という点でとても示唆に富み、勉強になりました。 ・なかなか事例研修を行う機会などないので深く考えるきっかけになりました。
形態	演習	校長同士の交流	<ul style="list-style-type: none"> ・今回のように、他校の校長先生方と小グループでたくさん交流・協議・演習等ができる研修 ・校長同士での学校経営の円滑な推進に関する交流
		個と集団の学び	<ul style="list-style-type: none"> ・まず個で考えている情報を収集して考えて、その後、他の校長先生方と協働的な学びをして、また個に帰っていく。こういう集団と個という授業の流れと同じような学びが我々にも大事なかなとあって、まさしく今日もそうでした。 ・事前に事例について考え、あとで対話する形式は心に残る。
		学び合い	<ul style="list-style-type: none"> ・理論の伝達のような一方的な聞くだけの講義型の研修ではなくて、今回のような事例に基づく演習からグループの対話による学び合いを今後も希望します。
	実施方法	オンラインと集合の使い分け	<ul style="list-style-type: none"> ・オンラインは熱量が分からないというか、対面の方が対話になると思う。 ・オンラインよりは直接喋っていた方が、相手がどんな思いの熱量というか、そういった部分は違うので、あとやっぱりどこまで打ち解けて喋っていいのか、というのがオンラインだと難しいなというのもある。 ・やっぱり余計に気を使って自分をちょっと抑えて喋っている部分はあるかなと。直接の方が、感情がある程度こもる。 ・対面がいいんじゃないかと思いつつも、物理的な距離を解消できるという意味ではオンラインがやっぱりいいんだなと思うので、併用していくしかないと思うんですよ。

			・本当に実践的なこれからの学校経営令和の学校作りに間違いなく寄与するであろうという検証については、多少無理してでも、みんな集まって勉強したほうが、あるいは地区ごとに分かれて、そういうのは全部じゃなくても、地区ごとに分かれて小グループというか、南西北西とかエリア別にやるとか、そういうやり方も一つの手かなと思っています。
--	--	--	---

研修受講者の記述や口述から、まず、管理職が意義を感じる CBT モデルを活用した管理職研修プログラムに必要な要素を析出したところ、「内容」と「形態」の2つの大カテゴリーに整理できた。次に、「内容」を分析していくと、中カテゴリーとして、「情報共有」「お互いの考えの交流」「事例検討」の3つの要素が析出できた。

さらに、中カテゴリーを分析していくと、「情報共有」に意義を感じているのは、「課題（悩みや困難）の共有」が小カテゴリーとして析出できた。「お互いの考えの交流」に意義を感じていたのは、「安心の実感」「思考の深まり」「共感」という感情に関連した要素が、小カテゴリーとして析出できた。「事例検討」に意義を感じていたのは、「失敗から学ぶ」「実際に生じる場面の仮想体験」「事例の検証から対応までの一体の検討」「省察」という学び方に関連した要素が、小カテゴリーとして析出できた。

次に、「形態」を分析していくと、中カテゴリーとして、「演習」と「実施方法」の2つの要素が析出できた。さらに、中カテゴリーを分析していくと、「演習」に意義を感じていたのは、「校長同士の交流」「学び合い」という具体の形態に関する要素が、小カテゴリーとして析出できた。「実施方法」に意義を感じていたのは、「オンラインと集合の使い分け」という状況に応じる要素が、小カテゴリーとして析出できた。

そのうえで、析出した要素が、研修受講者にとってなぜ意義があるのかを、理論的な視点を交えて考察した。主な理論は、成人学習の特性に関するノールズの「アンドラゴジーモデルの仮説」とマルセル、K.ほかⁱⁱⁱ (2000) の「学習講座に参加する成人学習者の望まないもの・望むもの」とした。その他にも用いた理論は、考察の中で示した。

考察に先立ち、考察に用いた主な理論を概観しておく。まず、ノールズが示したアンドラゴジーモデルの仮説についてである。

1 つは、「学習者の自己概念」が、「自発的、自己決定的で自律的であり、自分の生き方を見つけることを好み、自分で判断し、自分で学習を管理することを好むようになる」(岩崎ⁱⁱⁱ, 2019, p.129) というものである。2 つ目は、「学習資源としての経験」である。これは、成人学習者は、「豊かで多様な知識や経験を持っており、学習者それぞれが貴重な学習資源を自分の内部に有する」(p.130) という前提に立つ。そして、「これらの知識や経験は、状況に応じた問題解決、内省や推理力として用いられる」(p.130) ということである。したがって、成人の学習場面では、知識の一方的な伝達ではなく、「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、事例研究などが推奨される」(p.130) ことになる。3 つ目は、「学習へのレディネス」である。成人は、「知りたいことや習熟したいこと特定でき、生活の状況につながることを自覚し経験している場合、実際の状況に効果的に対応するために学習しようとする」(p.131) という。また、「人生上で社会的役割が変化する時、あるいは、ある発達段階から次の段階へと移行する際、成人は学習を行う強い動機を持つことが多い」(p.131) とされている。4 つ目は、「学習への方向付け」である。「成人の学習は、生活中心、課題・問題中心であり、現実的な問題解決に焦点が当てられる」(pp.131-132) という。つまり、「学習で習得したものによって、現在の生活における課題を達成し、問題を解決することが可能な場合」(p.132)、成人は最も効果的に学ぶことができるのである。5 つ目は、「動機づけ」である。

成人の学習では、「仕事の満足度が上がる、自尊心が高まる、生活の質が上がる、個人の成長や発達が見られるといった内発的要因によって学習の動機づけがなされる」(p.132)とされている。

6つ目は、「知る必要性」である。成人の学習に対する動機をより高めるためには、学習する前に「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」(p.132)という。

研修受講者が、意義あるものとして感じた要素が、成人学習の特性であるこれらの6つの仮説とどう関連していたかを考察する。このことで、研修受講者個人の感覚による意義の実感ばかりではなく、成人の学習者の研修プログラムに必要な要素の理論的意義を示せると考えた。

次に、マルセル、K.ほか(2000)の「学習講座に参加する成人学習者の望まないもの・望むもの」(表16)を概観する。これらは、アンドラゴジーの仮説と重なる点が多く、成人学習を企画する者が留意する観点ともされている。これらも、アンドラゴジーの仮説と同様に、成人学習における成人の感覚を理論的に示せると考えた。これらの概念に基づき、併せて関連する理論も交えながら、折出した小カテゴリーの要素の意義を考察していく。

表16 学習講座に参加する成人学習者の望まないもの・望むもの

	望まないもの	望むもの
1 学習者としての扱われ方	<ul style="list-style-type: none"> ・笑いものになること ・評価されること ・事前に干渉されること ・教え込まれること 	<ul style="list-style-type: none"> ・平等なパートナーとして扱われること ・生活経験や職業経験に注意が向けられること ・学習プロセスに積極的に関わること
2 学習方法	<ul style="list-style-type: none"> ・講義形式による専門教科書での教授 ・実践から離れた抽象的理論 ・講師のモノローグ 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題解決のための知識 ・課題と実践の結びつき ・対話的なコミュニケーション
3 教わり方	<ul style="list-style-type: none"> ・一本調子の教え方 ・過度の注意 ・型にはまった教え方 	<ul style="list-style-type: none"> ・交互に繰り出される出し物 ・参加できる出会い ・知的な刺激 ・学習プロセスへの自主的なかかわり
4 講師の参加者へのかかわり方	<ul style="list-style-type: none"> ・職業上の仮面をかぶった講師 ・無関心さ ・かかわりの少なさ ・動きの少なさ 	<ul style="list-style-type: none"> ・誠実さ ・親しみやすさ ・共同の参画 ・細やかな感情 ・柔軟性

出典：マルセル、K.ほか(2000)、「学習講座に参加する成人学習者の望まないもの・望むもの」

〔大カテゴリー：「内容」、中カテゴリー：「情報交流」〕

○小カテゴリー：「課題（悩み、困難）の共有」

抜粋したコメントの「悩みや困難点を共有し、新たな視点や方策を得られることが多かった。明日からの実践に役立つだけでなく、元気や意欲や自信を得られることが多かったから」との記述は、成人の学習が「現実的な問題解決に焦点が当てられる」という「学習への方向付け」と関連していると考えられる。また、問題の解決に留まらず、自身の意欲の向上や自信の獲得にまでつながる記述からは、「動機づけ」につながる要素でもあると考えられる。したがって、研修プログラムの情報共有においては、「課題（悩み、困難）の共有」の要素を位置付ける意義が示唆された。

〔大カテゴリー：「内容」、中カテゴリー：「お互いの考えの交流」〕

○小カテゴリー：「安心の実感」

抜粋したコメントでは「安心できた」「今後の自分もこれでやっていけばいいかなと感じた」という記述があった。これは、「同じことを感じて、同じことを考えて同じような手段を用いた方がいいよなと考えているんだな」という記述からも推察できるよう、自身の不安や迷いと照らし合わせ、

一定の方向性を獲得できたことによる「安心」の感情と言える。これは、「感じて」「考えて」「用いて」というプロセスに着目している点が示唆的である。単なる「解決方策」を求めているのではない思考が伺える。このコメントは、校長職は、組織で1人職であり、日々の学校経営の場面で、自身の認識を同じ立場の職と確かめ合う機会が希薄であるという背景が影響しているものと考えられる。つまり、校長同士が安心を実感できる交流の場の設定が必要という示唆である。

今回、CBTモデルの回答の共有は、回答者名を無記名とした回答共有シートの閲覧により行った。この方法は、相手と向き合い自身の考えを口頭で発表して共有するという方法よりも、他者の考えを文字情報で視覚的に理解することが可能になる。これにより、自身の考えと照らし合わせやすかったのではないかと考えた。このように、「安心の実感」の要素に着目することで、「お互いの考えの交流」に必要な配慮を考慮することができるという意義があると考えた。また、「安心の実感」は、心理的安全を高める際に、メンバーの関係性の構築以外にも手立てを講じることができることが示唆された。

○小カテゴリー：「双方向の対等なやり取り」

抜粋したコメントでは、「すぐそこで考える」「自分の考えを整理する」「アウトプットする」「意見を聞ける」「ああでもない、こうでもない」「自分の意見ではないものが拾える」「言いつばなしでもないし、聞きつばなしでもない」「次どうしよう、自分ならどうしようということが生まれていく」「参考にした」「共感した」などの認識や行動が示された。これらは、相互とのかかわりにより生じた認識や行動と言える。つまり、双方向の対等なやり取りによる協働的な学びの意義が実践的に示されたと言える。また、相互の考えを受け止め、それをどう理解するか、自分ならどうするかを考え整理することは、まさに「自分で判断し、自分で学習を管理する」という自己決定的で自律的な学習と捉えられる。また、マルセル、K.ほかの成人学習者が望むものの「平等なパートナーとして扱われている」とも関連していると考えられる。このように、「双方向の対等なやり取り」を研修プログラムに位置付けることで、自身の認識や行動を自律的に検討する機会となる意義が示唆された。

【大カテゴリー：「内容」、中カテゴリー：「事例検討」】

○小カテゴリー：「失敗から学ぶ」

コメント（抜粋）では、「失敗事例から、どうすればよかったのか、みんなで検討すること」による気づきが示された。これは、知識の一方的な伝達ではなく、自身の知識や経験が、事例の状況に応じた問題解決などに用いられていることが伺えた。なお、エドモンドソン（2014）は、「集団学習を行うと、（中略）状況についての集団的理解を一人ひとりが深めたり、以前の行動の結果を発見したりできるようになるのだ。それには、失敗について話し合うといった、対人関係のリスクを積極的に冒すことが必要になる」（p.42）としている。しかし、これにはグループ内の心理的安全を高めおく必要がある関係づくりには時間を要する。しかし、CBTモデルに位置付けることで、教材化した他者の失敗の検討に安心して取り組める意義があると考えた。

○小カテゴリー：「実際の場面の仮想体験」

コメント（抜粋）では、「実際の場面を想定した事例」「間違いなく遭遇するであろうと思われるケース」「これあるよという事例」「ファシリテーションを実践的に捉える今回の事例研修」「実際にありうる状況」などの認識が示された。研修受講者にとっては、仮想の事例ながら、自身の実践に近い事例として受け止めたことが伺えた。その結果、「リアルな勉強」「感情移入もできる」「印象に残った」「自分事として捉えた」という認識を有したようであった。これは、現実的な問題解決に焦

点が当てられることにより、学習への方向付けが行われたと考えられる。また、これは、成人の学習者が望む「課題と実践の結びつき」とも共通する。自身の実践に近い課題設定は、研修受講者の主体性を喚起することにもつながるであろう。このように事例でありながらも、研修受講者は、自身の学校経営に生じる課題についての仮想体験ができる意義が示唆された。これは、研修受講者が、「間違いなく遭遇するであろうと思われるケース」「これあるよという事例」と感じるレベルまで完成度を高めた事例作成の影響があると考えられる。

○小カテゴリー：「事例の検証から対応までの一体の検討」

コメント（抜粋）では、「事例をもとにした検証から対応までを、グループ等で話し合い、実際の学校経営に役立つ研修が、大変よかった」との認識が示された。これも、現実的な問題解決に焦点が当てられることにより、学習への方向付けが行われたと考えられる。つまり、問題の要因や解決に向けた阻害要因の検討の段階（第1パート）と、それらを踏まえた解決方策の検討と決定（第2パート）という、学校で通常に行われる実践形態と共通のプロセスを設定した意義である。

○小カテゴリー：省察

コメント（抜粋）では、「「ふり返り方を学ぶ」という点でとても示唆に富み、勉強になりました」との認識が示された。これは、正解を見つける学びではなく、なぜ自分はそう判断したのか、なぜそう考えたのかなど、CBTモデルに取り組む中で感じた感情をきっかけに、自身の在り方そのものに着目する省察の重要性である。これは、「自発的、自己決定的で自律的であり、自分の生き方を見つけることを好み、自分で判断し、自分で学習を管理することを好むようになる」（岩崎、2019、p.129）という「学習者の自己概念」と共通するものであると考えた。このように、CBTモデルを媒介として、省察を促す意義が示唆された。

次に「形態」について考察する。

【大カテゴリー：「形態」、中カテゴリー：「演習」】

○小カテゴリー：校長同士の交流

コメント（抜粋）では、学校経営に関して他校の校長と協議する形態の重要性が示された。つまり、職場において1人職である校長が、研修会において校長同士の交流に意義を感じる認識が示された。

○小カテゴリー：個と集団の学び

コメント（抜粋）では、まず個で考え、他の校長と協働的に学び、再び個に戻って考えるという形態の重要性が示された。これは、子供たちの学びと相似形の学びを模索する方向性と言える。研修観の転換が求められる中、校長がこのような学びを自ら体験する意義が示唆された。

また、研修前と研修当日を一体とした研修デザインを肯定的に受け止める認識も示された。肯定的な受止として、研修前に事例について自身で考えることがあげられた。これも、個と集団の学びとして、自身でじっくり考える時間を確保して研修当日の準備を行い、研修前に考えたことを研修中に対話するという形態の意義と言えた。

○小カテゴリー：学び合い

コメント（抜粋）では、一方的な伝達や講義を聞くだけの研修ではなく、事例を教材としてグループの対話による学び合いを希望する認識が示された。これは、研修受講者同士が、対話的なコミ

コミュニケーションを志向する認識であり、成人学習者が望む学習形態の展開という点での意義が示唆された。

〔大カテゴリー：「形態」、中カテゴリー：「実施方法」〕

○小カテゴリー：オンラインと集合の使い分け

コメント（抜粋）では、相手の思いや熱量を直接感じられる対面での研修形態を求める認識が多く出された。一方、移動距離や時間を考慮しての遠隔での研修形態の必要性も示された。また、研修会のねらいや内容を踏まえて形態を選ぶことや、新たな併用の形態を模索する認識も示された。

つまり、二者択一で形態を選択するのではなく、状況に応じて選択や新たな形態を模索する意義であった。

以上から、研修受講者が意義を感じる CBT モデルを活用した管理職研修プログラムの要素と意義は、次のように整理できた。

1つは、他者とのつながりである。析出した中カテゴリーにつながる小カテゴリーの要素は、「課題（悩み、困難）の共有」、「安心の実感」、「双方向の対等なやり取り」など、すべて他者とのつながりから生じた要素であった。これらの要素の意義は、問題の解決に留まらず、自身の意欲の向上や自信の獲得にまでつながる意義や、校長同士が安心を実感できる交流の場としての意義を感じていることが示唆された。つまり、他者とのつながりは、協働的な学びの基盤となる意義が試行を通じて実感されたということである。したがって、CBT モデルを提供するだけでは、研修受講者にとって意義ある研修とならないことが示唆されたと言える。

2つ目は、知識の一方的な伝達ではなく、問題解決に知識や経験を用いて学ぶ機会の設定である。

析出した中カテゴリー「事例検討」につながる小カテゴリーの「失敗から学ぶ」「実際の場面の仮想体験」「事例の検証から対応までの一体の検討」に共通していたことは、研修受講者にとっては、仮想の事例ながら、自身の実践に近い事例として受け止めたということであった。その結果、現実的な問題解決に焦点が当てられ、学習への方向付けが行われるという意義である。また、これは、成人の学習者が望む「課題と実践の結びつき」とも共通した。さらに、CBT モデルに取り組む中で、自身の在り方そのものに着目する省察の意義も実感された。

3つ目は、ねらいや内容、状況に応じた研修形態の選択と模索である。これは、上記の2点を効果的に展開できる形態を選択することや、新たな形態を模索していく重要性である。研修形態は、従来は研修企画者がすべてを決めて研修受講者に提供していた。しかし、今回は、事前研修は、研修受講者1人1人のペースと方法で展開された。研修中は、遠隔と集合を選択でき、「演習」という大枠の形態をとりながらも、グループ毎に関係づくりや学び合いが生じるよう工夫や調整が行われた。これらは、研修形態や関わり方を自己調整できる意義と言える。つまり、研修受講者も計画や運営に参画しながら双方向で研修形態を開発していく重要性が示唆された。

以上、研修受講者が意義を感じていると考えられる要素について考察した。これらは、上記3点に加え成人学習の特性として、ノールズが示したアンドラゴジーモデルの仮説と共通する観点が多くあった。つまり、これらの要素に研修受講者が意義を感じたのは、成人学習の特性を踏まえたものであったことも影響していると考えられた。

[2] 「研修受講者は管理職のファシリテーションに必要な要素をどのように捉えていたか」

研修プログラムを活用してファシリテーションに必要な要素をどのように捉えていたかについて、堀^{iv} (2004) の「ファシリテーションの4つのスキル」(pp.55-58)の定義を用いて、中カテゴリーを

12 個設定して、CBT モデルの Web 回答の該当項目から考察を行った。

併せて、アダムカヘン^v (2023) の「共存的ファシリテーション」の理論とも関連付けて考察した。

なお、分析対象は、B 教育局管内校長会主催の「学校経営力養成講座」及び C 市校長会研修会とした。この 2 つの試行で使用した CBT モデルのテーマは、働き方改革①「教師の前提の違いにどう取り組むか」であった。この事例は、学校における働き方改革を推進しようとする際に生じる問題状況を想定して作問されていた。研修受講者は、「働き方改革」をテーマに、新たに勤務校となった学校の教師集団や 1 人 1 人の教師の状況を把握するためには、どのような情報の収集が必要であったかや、正反対の意見や考え方を有する教師が協働していくためには、校長として、どのようなマネジメントが必要かを考えることが重要となる。その上で、それらを踏まえ、校長としての具体的な進め方を考えることをねらいとしている。

したがって、この過程において、関係者と理解し合えなかった登場人物が、どの場面でどのような働きかけを行うことが必要と研修受講者が考えたのかを分析、考察した。なお、分析は、関係者の相互作用への働きかけに着目した。対象とした CBT モデルの Web 回答数は、86 名であり、表 17 では回答趣旨の概要を示した。

表 17 ファシリテーションのスキルのカテゴリーと研修受講者の回答趣旨の概要

大 カテゴリー	中 カテゴリー	研修受講者の回答趣旨の概要	
		理解し合えなかった要因	
場のデザイン のスキル	課題解決の ゴールを明 らかにする	○話し合いの場の設定 教諭 D・E の思いをしっかりと聞く機会を作れなかったこと。	○ゴールの明確化 <目標の共有化の不備> その要因は「全体像の提示がなかったことによるすれ違い」、「どこまで研修を充実させ、どこまで勤務時間を削減するか意思疎通ができていなかった」、「初任者層の指導について具体的な方策を示さなかった」こと。 また、2 つのミッションを両立するビジョンについての説明が足りなかった。
	課題解決の プロセスを つくり上げ る	○問題解決の道筋 <学校としての方向性の未提示> 課題と原因、対応方策について全体化していなかったこと。また、「働き方改革」「研究推進」のこれからのロードマップの未提示。	<情報収集・共有の不備> どこまで事実や様子を校長、教頭、主幹教諭が把握し情報共有していたのか疑問。教諭 D、E からもしっかり話を聞き取って、指導に対する思いを理解したり、相談したりすることが必要。事例では、直接、間接にせよ教諭 D、E の考えを聞き取ることができなかった。この背景は、互いに相手の立場や背負っているものを理解しようとする姿勢が弱いと思えた。また、校長 A が教諭 D、E と事前に連携が取れていなかったことや教諭 B、C の情報を鵜呑みにしてしまったことも情報収集・共有の不備であった。このような経緯から、教諭 D、E からすると、相談もなくトップダウンで対応を説明されたことが不満になっていたことが想像できた。
	課題解決に メンバーを 巻き込む	○関わるメンバーの検討 これまでに BCDE と管理職を交えた今回の経緯や方向性について共通理解した場面が見当たらないことに疑問を感じた。	○メンバーの巻き込み 教諭 D、E からもしっかり話を聞き取って、指導に対する思いを理解し、相談しながら、状況を改善させる方法を考えるなど、教諭 D、E を参画させることが必要だったと思う。 特定の教員（主幹教諭）に頼り、教諭 B、C、D、E を含めたチームで話し合いが行われなかった。教諭 B、C の意見だけを聞くなど、片一方の思いの聞き取りで解決を求めたことに不備があった。 教諭 D、E のこれまでの取組を認めたいうえで、そこから課題の解決に向けて協力を求めたらきっと協力してくれたと思う。より効果的、効率的な研修の進

		め方について一緒に課題を解決しようとする点を校長自ら話すべきであった。
対人関係のスキル	相手の言い分を傾聴で共感する	<p>○分かち合い（情報、知識、感情、意思等） <思い等のズレの放置> 多忙であっても教職に誇りと生きがいを感じてこれまで職務を進めてきた教諭 D、E と、働き方改革を推進する校長とのベクトルの違いが結果として思いを共感するにいたれなかった。校長 A や教諭 D、E がそれぞれの立場や役割に対して先入観や誤解を抱いていた可能性もある。これらを確認し合う分かち合いが行なわれていなかった。つまり、互いに相手の立場や背負っているものを理解しようとする姿勢の有無が問われるとの認識である。</p> <p>○相手への承認や勇気づけ <感謝> 校長の教諭 D と E への感謝の気持ちや、2人の頑張りの認め方が足りなかった。教諭 D、E の思いの強さをくみ取り、一言感謝を伝えておけばよかった。</p> <p><肯定的な受止とフィードバック> 教諭 D、E が熱い思いをもって取り組んでいることをしっかりと理解し、肯定し、共感できることを伝えるように表すことができなかつたところ。</p> <p>また、その場で言葉に詰まったことで、誤解を生んでしまった。まずは肯定的なかわりをすべきであった。研修推進の先頭に立って業務を行ってきた教諭 D、E の矜持を理解してリスペクトを十分伝えたかった。まず管理職が「取組に対する」評価をしないと自己有用感を感じることはできないのではないかと。</p> <p><日常的なかわりからの承認> 教諭 D、E に対して面談の際に普段の活動に対してほめることはできていたのか疑問。このような指導を行う際は、必ず日頃の成果や頑張りを認め、承認要求をある程度満たしてから、協力を要請するような形で話を進めていくべきであった。</p> <p>教諭 D、E が校長室を訪れたというのはある意味チャンスであり、これまでの仕事に対する姿勢を認め、話を聞くことができたはずである。日常的に働き方改革の推進について十分に教諭 D、E に話を尽くしていたか、教諭の勤務状況（校内における貢献度も含め）を把握していたかも問われた。これらの情報を踏まえて評価（称賛や労いも含め）がなされたかも着目された。</p>
	関係者間の相互作用を観察する	<p>○表情や態度等への注意 <感情の理解のズレ> 「不満そうな雰囲気」を感じ取った時点で、そのままにしてしまった対応に關しての不十分さ。具体的には、「もう一步踏み込んで、両名の「考え」や「思い」を聞く」、「しっかりと不安、疑問を聞く」「要求をするだけで、二人の悩みや不平・不満を聞こうとする姿勢がなかった」などである。</p> <p>一方、教諭 D、E が不満を校長に的確に伝えることができず、そのため校長が彼らの立場を理解するのが難解になったとの見方も示された。いずれにしても、このズレが教諭 D、E の「私たちの意見を聞いてもらえなかった」という不満につながり、放置しておけば更に拡大する危惧がある。信頼関係は「私の話を聞いてもらえた！」という安心感から生まれる。校長としての思いや考えをストレートに伝えるべきであったとの認識であった。</p> <p>○事実観察 校長が事前に得ていた情報の先入観や表面上の雰囲気から、職場の人間関係は良好であるとの前提に立ったこと。また、自身の経験が基となった前提で現状を理解していたところ。さらに、初期行動で、超過勤務が研修や研究に没頭したためだったのか、きちんと調べていればよかったこと。これらは、普段からのコミュニケーション不足であり、校長が教員同士の関わりをよく見ていなかったこと。</p>
	質問を駆使して相手の言い分を引き出す	<p>○問いの明確化（事実、感情、思考、行動等） 特に、関係者の想いや願いを聞いてあげなかったこと。例えば、最初の話し合いの時、不満そう雰囲気を感じた時に教諭 D、E から思いを聞き出すことができたら、また、その前に話し合うことができたら、展開は違っていたのではないかと。</p> <p>○心理的安全性 ただし、関係者間で本音を交わせる心理的安全性が構築されていたかが重要。事例では、お互いに、相手に対する思い込みと実際のズレを抱えているにもかかわらず、本音を出し合っていない。普段からのコミュニケーション不足が想像できること。</p>

構造化のスキル	主張を明確にする	<p>○抽象化 校長として自校が研究校であることを大切にするという方向性の意思表示が欠けていた。また、「働き方改革」も進めるが、これからもしっかりと本校で大切にしてきた「研究推進」も進めていくという校長方針の説明不足。また、校長の意見や考えを話していないこと。</p> <p>○具体化 校長方針とともに、「働き方改革」「研究推進」これからのロードマップを全体に示していないこと。 ・校長が教育委員会や他の教職員とのコミュニケーションを通じて得た情報や意見を、教諭 D、E に適切に伝えていなかった可能性があったこと。 今回の件は自分たちのせいだと考えているのではないかという教諭 B、C の発言を明確に否定せず、自分の考えを述べなかった。これは、教諭 B、C の思い込みを強くさせてしまったと思われる。</p>
	課題や論点を見える化し整理する	<p>○論点の焦点化 研修推進においては、新しい事業と重なっていることが多く職員も手探り状況である。その中で取組や提案は説明や全教職員の理解など苦勞が多いと考えられる。これまでの取組への評価が必要だったかもしれない。</p> <p>○論点のグループ化 教諭 D、E が校内研修を大切に、研究校としての研究校としてさらなる研究の充実を重要視していたのに対し、校長は働き方改革の必要性や教育委員会からの要望を理解しようとした可能性があったと考えられる。このことによって、この違いが、双方の期待や価値観の不一致を生んだと考えられる。校内には、それぞれの考えがあることを学校として俎上にあげていないこと。</p>
	フレームワークなどの枠組みを活用する	※コメントなし
合意形成のスキル	関係者にとって合理的で納得感のある決定をする	<p>○メンバーの満足の総和 研究実践校としての取組が、学校として組織的な取組になっていなかった（教職員のコンセンサスを得ていない）こと。これは、互いの考えや事情、認識が違うことを踏まえて、相手の話を聞くことができなかったことが背景にあるのではないか。</p>
	折り合いをつける	<p>○相互理解の促進 校長と教諭相互において「心理的安全性」を前提とした「対話」が足りなかったこと。互いに相手の立場や背負っているものを理解しようとする姿勢が弱いこと。</p> <p>○問題の再構築 働き方改革の定義が曖昧（総論賛成、各論反対の構図が生まれる）であったが、確認されていないこと。</p> <p>○代案の検討 教諭 D、E の思いを受け止め、さらにより良くなるためにどうするか提案ができなかったこと。また、その意見や思いを踏まえ、寄り添って解決に向けての話し合いがなかったこと。</p>
	ここまでのプロセスを振り返りに生かす	

堀（2004、pp.56-179）を参考に筆者が作成した。

〔事例において、関係者が理解し合えなかった要因からの考察〕

研修受講者の受止から、管理職に求められるファシリテーションの方向性について考察した。

1つは、問題の解決に当たっては、問題の内容や関係者の状況によって、発揮するファシリテーションのスキルの優先度が異なると受け止めていた点である。今回の事例では、教師集団や1人1人の教師の状況を把握するための情報収集や共有の在り方や、正反対の意見や考え方を有する教師の協働を促進するための働きかけとして、「場のデザインのスキル」「対人関係のスキル」「構造化の

スキル」「合意形成のスキル」へのコメントが広く記述された。その中で、「場のデザインのスキル」「対人関係のスキル」へのコメントが多かった。これは、このような事例に対峙した際には、管理職として、教職員の関係性の改善に優先して関わろうと考える方向性を示していると思われた。

このことに関して堀（2004）は、「テーマや活動分野によって必要なスキルのバランスが変わってきます」（p.56）と指摘している。つまり、管理職のファシリテーションは、状況や場面に応じて発揮するかかわり方が異なることを踏まえる方向性が示唆された。

2 つ目は、中カテゴリーにつながる管理職の働きかけやかかわり方が具体化されたことである。

堀（2004）によると、ファシリテーションとは、「集団による問題解決、アイデア創造、合意形成、教育・学習、変革、自己表現・成長など、あらゆる知的創造活動を支援し促進していく働き」（p.23）としている。したがって、目的を達成するために関係者の相互作用を促進するために必要な要素であることはもとより、教職員個人の成長や教職員集団の成長にもつながる省察の要素とも言える。そこで、堀の「ファシリテーションの4つのスキル」に基づき、具体化された働きかけを考察した。

<場の設定のスキル>について

まず、相手の思いや考えを聞く機会を設定することや校長として方針を具体的に説明し共有を図ると言うトップダウン的な働きかけの必要性が指摘された。その上で、問題解決の道筋を明らかにするため、「学校としての方向性の提示」と「情報収集と共有」の位置づけを行うことが関連付かられた。特に、情報収集の範囲や方法を明らかにするとともに、互いに相手の立場や背負っているものまでを理解しようとする姿勢の重要性が示唆された。そして、問題解決には、関わるメンバーの検討が必要になるが、試行の事例では、特定の教員（主幹教諭）に頼り、教諭 B、C、D、E を含めたチームで話し合いが行われなかったことや、教諭 B、C の意見だけを聞くなど、片一方の思いの聞き取りだけで解決を模索したことに不備があったという指摘がなされた。つまり、巻き込むメンバーが限定的であると、情報収集や共有に困難を来すという示唆である。

また、メンバーの巻き込みについては、相談しながら、状況を改善させる方法を考えるという姿勢の重要性が示唆された。そのためには、これまでの取組を認めたくえでしっかり話を聞き取る、より効果的、効率的な研修の進め方について一緒に課題を解決しようと校長自ら話すことなどのかかわり方が必要との認識であった。これらは、トップダウンを避けボトムアップを促進する方向性と言える。

つまり、場の設定の段階においては、当該問題について、校長としての明確な認識と方針と問題解決のプロセスに必要な方向性を示す働きかけを行いながらも、問題解決の行動においては、多くの関係者を巻き込み、関係者が協働できる関係性を構築できるような働きかけの重要性が示された。これらは、トップダウンとボトムアップが行き来する働きかけが示唆されたと言える。

<対人関係のスキル>について

3つの小カテゴリーは、相手の言い分を引き出すためには、傾聴で共感し質問を駆使することの必要性と関係者間の相互作用を観察する重要性を指摘したものである。ここでは、関係者が協働できる関係性を構築できるような働きかけの具体の要素が示された。

まず、情報や知識、感情や意思などの「分かち合い」である。この点について重視されたのは、思い等のズレを放置しないことであった。関係者間では、それぞれの立場や役割に対して先入観や誤解を抱いていた可能性もある。事例では、これらを確かめ合う分かち合いが行なわれていなかった点が指摘されていた。

次に、「相手への承認や勇気づけ」に関して、具体的な行動の要素が示された。それは、「感謝」「肯定的な受止とフィードバック」「日常的なかかわりからの承認」の3点である。特に、肯定的な受止とフィードバックでは、相手の取組をしっかりと理解し、肯定し、共感を伝えるという一連の行動の重要性であった。その際、日常的なかかわりからの承認の重要性が強調された。日頃の成果や頑張りを認め相手の承認要求をある程度満たすことや、日常的に働き方改革の推進について、相手と十分に話を尽くすこと、勤務状況や貢献度も含めて把握しておくことが具体的に示された。さらに、これらの情報を踏まえて評価（称賛や労いも含め）がなされたかも重視していた。

つまり、日常的なかかわりから関係性を構築する重要性である。この点について、中原 vi (2017) が、「フィードバックを行うために必要なデータを、事前に部下の行動を観察することで徹底的に収集していくことが求められる」(pp.95-96) としていることと共通していた。また、研修受講者は、様々な観点や場面での相手の行動の把握を志向していた。これは、中原が言う「上司の主観や解釈をなるべく廃して、行動観察に徹する」(p.99) や収集する情報をなるべく多くすることとも共通していた。

このように、対人関係における働きかけとして、日常的なかかわりからの状況把握や行動承認、認識や思いをやり取りする重要性が示唆された。併せて、相手に対する思い込みと実際のズレを明らかにして、関係者間で本音を交わせるための働きかけの重要性も示唆された。つまり、日常のなかかわりから、心理的安全性を構築する要素を見つけて共有することが重要であるということであった。

<構造化のスキル>について

中カテゴリーの「主張を明確にする」に関して、校長の認識や方針の曖昧さが指摘された。問題状況を眼前にすると、どの立場にあっても解決策の具体に関心が向きがちになる。すると、個別具体の細かな情報が整理されずに交わされ、全体像や目指す方向性に意識が向きにくくなる。事例では、後手を踏む対処療法的な対応が散見され、「働き方改革」と「研修推進」をどのように認識し進めていくのかという方向性についての説明不足が指摘された。「つまり」や「要するに」という抽象度を上げて本質をつかみやすくする主張の必要性が示唆された。

一方、方針の説明をただで、その後の実践を教職員任せにしてしまうと相互作用が促進されないことが危惧される。したがって、問題解決のロードマップの提示（教職員の参画もある）や、校長が得た情報や意見等を教職員に具体的に伝える働きかけを併せて行う必要性も示唆された。このような働きかけの過程で、教職員の受止や現状での苦労等を把握しながら、優先して取り組む論点を焦点化したり、校内には、それぞれの考えがあることを俎上にあげたりして、論点を整理する重要性も示唆された。これらは、抽象度を上げて本質をつかみやすくする主張と校長が得た情報や意見等を教職員に具体的に伝える働きかけを併せて行う必要性と言える。なお、「フレームワークなどの枠組みを活用する」という中カテゴリーにコメントはなかった。つまり、構造化する段階では、主張の明確化と論点整理の重要性は示唆されたが、フレームワークなどの枠組みの活用は示唆されなかった。この点は、今後の課題として残された。

<合意形成のスキル>について

中カテゴリーの「関係者にとって合理的で納得感のある決定をする」に関して、教職員のコンセンサスを得ていないことや、得るためのかかわりのなさが指摘された。これは、お互いの考えや事情、認識が違うことを踏まえて、相手の話を聞くことができなかったという、「対人関係のスキル」と共通する要素であった。

また、関係者で「折り合いをつける」ために必要と考える要素として、1つは、相互理解の促進が指摘された。これは、互いに相手の立場や背負っているものを理解しようとする姿勢や心理的安全性を前提とした対話の重要性が示唆された。これも「対人関係のスキル」の要素と共通していた。

さらに、総論賛成、各論反対の構図が生まれるような問題では、定義を再確認したり合意できる論点を再考したりする問題の再構築や、関係者の思いを受け止め、代案を検討することの重要性も示唆された。

3つ目は、ファシリテーションの多様な展開である。このことに関して、アダム・カヘン(2023)の「垂直型ファシリテーション」¹(p.60)と「水平型ファシリテーション」²(p.65)の視点から考察した。アダム・カヘンは、それぞれのファシリテーションのプラス面とマイナス面を次のように示している。「垂直型ファシリテーション」は、組織が「一体となって前に進むために必要な合意を打ち出す」(p.64)という大きなプラス面を有している。しかし、重視しすぎると「自主性と多様性の余地を残さず、協調と団結を押しつけると、グループの支配的なメンバーが、下層のメンバーを締め付けることになるため、彼らはありのままの自分を出せず、思ったことを口に出せなくなる」というマイナス面が表出する。一方、「水平型ファシリテーション」は、「共通の目的を達成するためには、複数の自発的な行動を促す」というプラス面を有している。しかし、重視しすぎると「協調と団結の余地を残さず、自主性と多様性を押しつけると、誰もが自分のことしかせず、自分の道を進み、他者との密接に連携することができなくなる」というマイナス面が表出する。

このように、それぞれのファシリテーションのプラス面が発揮される環境や状況下では、ファシリテーションが機能するものの、その限界を超えるとマイナス面が表出し、機能しなくなるということである。

事例の登場人物は、極力トップダウンは避け、教職員の考えや思いを反映させられるような学校運営と学校経営を心掛けてきたとあることから、「水平型ファシリテーション」のプラス面に着目したアプローチの学校経営だったと言える。ところが、「誰もが自分のことしかせず、自分の道を進み、他者との密接に連携することができなくなる」(アダム・カヘン、2023、p.68)というマイナス面が表出した問題状況に直面したのである。このことは、「目の前にある問題について意見を述べ、それについてどうすべきかの自らの結論を導き出すために、メンバーそれぞれが平等な権利を持つことに重点が置かれるコミュニティ対話」(p.66)という水平型ファシリテーションに不可欠な要素が欠如していたことと関連していたと思われる。研修受講者からは、この点に指摘が多くなされた。さらに、校長として方針を具体的に説明し共有を図ることや、関係者を巻き込みチームとして対応するという垂直型のファシリテーションのアプローチの必要性が指摘された。つまり、2つのファシリテーションを状況等に応じて使い分ける、あるいは、補完し合うように活用するという方向性が示されたのである。このことは、非常に示唆に富んでいた。アダム・カヘンの「垂直型アプローチと水平型アプローチは、単に対極にあるだけではない。互いに補い合うものでもある」(p.70)との指摘と同一の方向性である。このようなアプローチに関して、アダム・カヘンは、新たなファシリテーションの方向性を提案している。これは、今後研究を進めて明らかにしていく課題として残し

1 垂直型ファシリテーション：「ファシリテーションの最も一般的なアプローチである。」「一つの統一されたチーム、一つの問題の定義、一つの本最適な解決策、一つの本最善の計画、そして最終的には、グループでの行動を決定できる一人の上位リーダーに焦点を当てる。問題の絡み合う状況を進展させるためには、専門知識と権威が必要であることを前提とする。」(アダム・カヘン、2023、p.60)

2 水平型ファシリテーション：「垂直型ファシリテーションとは正反対」「コラボレーションにおける多数の部分に焦点を当てる。個々のメンバーの立場と利益、問題の絡み合う状況に対するそれぞれ異なる理解、複数の可能性のある解決策や進め方、そして最終的には、何を行うかについての一人ひとりの意思決定に焦点を当てている。」(同、p.65)

ておく。

③ これからの管理職研修の方向性について

このことに関して、学校現場はどのように受け止めているかを半構造化インタビューや Web アンケートにより把握し、これからの管理職研修の方向性を、施策と現場の受止の両面から検討した。インタビューやアンケートで質問した項目は、「これまでの研修で印象に残ったものは何か」である。この回答から、これからの管理職研修の在り方を検討するための方向性を把握できると考えた。対象者は、今回、研修ツールの開発に関わった作成チームのメンバーや試行に協力いただいた研修受講者（管理職、教諭）であり、114 名からの回答を得た。ここでは、特に内容に着目して考察した。その結果を表 18 に整理した。

まず、内容に関して印象に残ったものの 1 つは、知識やスキルであった。

それらは、今日特に求められている人材育成や組織開発に必要となるものと、実務に直結する基本的なものの 2 つの中カテゴリーに整理できた。前者は、関係性の構築に着目しており、回答では、心理的安全性やファシリテーション、対話等があげられた。後者は、働き方改革や研修受講奨励等の施策の推進と関連付けた今日的な教育課題、法令やマネジメント等の基本的な知識、さらに理論を学ぶ講演や演習の 3 つの小カテゴリーに整理できた。つまり、必要としている知識やスキルを新たに習得したり再確認できたりしたことが印象に残っているということであった。

2 つ目は、学校教育の前提を再考する出会いであった。

これを中カテゴリーとして整理した。これは、多様な講師や異業種講師との協議により、学校教育として当たり前となっていた自身の思い込みに気づかされたという印象深さであった。つまり、自身と異なる見方や捉え方との出会いにより、自身の前提を再考し今後の方向性の見通しが持てたことが印象に残っているということである。

3 つ目は、研修がどの程度実務に還元されるかという点であった。

これを、「研修転移」という中カテゴリーに整理した。さらに、小カテゴリーとして、「認識の変化」と「実務とのつながり」の 2 つに整理した。前者は、研修が、教科書通りではない、べき論を外すや、事例検討において自身の意見と他者の意見の違いを出し合うことなどから、自身の前提を見直す機会となったことが共通に語られていた。後者は、事例検討が実際にありそうな事例であり自分事として捉えたことや、問題の要因から解決方策の検討までを一体として取り組んだことが、実際の学校経営に役立ちそうだと感じたとのコメントが見られた。中原は、研修転移には、まず、研修のテーマや課題設定において、実務に近い状況を設定して取り組むことの重要性を指摘している。これらのコメントは、中原が言う「研修転移に必要な要素」と言える。

4 つ目は、研修受講者が肯定的に受け止めた関係性であった。

これを「研修受講者の関係性」という中カテゴリーとして整理した。研修受講者が、同じ職や年代、共通の課題という同質性に学びやすさを感じていることが示唆された。これらは、同じ職や役割に共通する悩みや課題の解決を志向する学習の方向性と言える。一方、異なる職での研修にも意義も感じていた。これは、異なる見方や意見に触れ自身の思考の広がり志向する学習の方向性と言える。また、情報共有・交流から共感を得ることができたことに研修の価値を感じている志向も把握できた。

5 つ目は、自身を振り返る機会の重要性である。

「ふり返し方を学ぶ」というコメントからは、単なる反省ではなく、自身の違和感や思いに着目する省察の重要性を実感したことが推察された。また、このような実感から、省察が、他の場面でも再現されることを想起させた。

つまり、これからの管理職研修は、「新たな学びの実現」と、「多様な専門性を有する質の高い教員集団の形成」（中央教育審議会、2022）という施策の方向性を踏まえ、必要な知識の獲得と、それらを実際の展開につなげる実践的な演習を交えた方向性が志向されていると言える。そして学び方は、実践的な課題を協働的に学ぶスタイルである。また、研修では受講者の関係性にも留意し、多様な職が共に学び、相互の省察が十分に位置づけられることが重要となる。試行から、これらがこれからの管理職研修の方向性として、実践的に示唆された。

表 18 これまで受講した研修で印象に残っているもの

項目	中カテゴリ	小カテゴリ	主なコメント
内容	人材育成や組織開発に必要な知識やスキル	関係性構築	<ul style="list-style-type: none"> ・心理的安全性を確保した人間関係づくりに向けた管理職マネジメント ・ファシリテーションや人と人をつなぐような研修 ・職員との「対話」の重要性と対話の進め方（留意点）に関する研修
	実務に直結する基本的な知識やスキル	今日的な教育課題	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職による特別支援研修、いじめ問題の研修、自殺予防の研修 ・働き方改革に関する研修 ・対話による受講奨励についての実践
		基本的な知識	<ul style="list-style-type: none"> ・法令や経営についてたくさんの示唆をいただきました ・学校経営マネジメント研修も心理学や統計学などを活用した理論的な研修
		理論研修	<ul style="list-style-type: none"> ・発達支援型の指導について、子どものことで共有できる学校づくりについて（講演） ・心理的安全性の4つの因子について、子どものストレス対処力の高め方（講演） 新たな生徒指導の構造について、対象者を明確にして働きかける、管理職の意識と行動の在り方について（演習）
	学校教育の前提を再考する出会い	多様な講師や異業種講師	<ul style="list-style-type: none"> ・講義よりも異校種の方々との協議の時間が多く、今後の経営での気づきやマネジメントのビジョンが持てた研修で会ったため
研修転移	認識の変化		<ul style="list-style-type: none"> ・非常に教科書通りではない話。その話の方が実は結構ヒントになる ・最も印象に残ったのは今回の CBT 研修です。事前課題での事例研修で頭を悩ませながら回答しました。それでも当日参加して表層しか見えていないことに気付きました。見方・考え方の盲点に気付かされました。変容を実感できた時点で印象に残りました。事前課題や当日の事例研での「体験」を通して、納得感を得ながら学ぶことができたので、実践演習が充実していた本研修が印象に残っています。 ・一旦「べき論」を外してって言われるんですけど、やっぱり相手がなんでそういう思考になっているのかっていうのを考えてみたみたいなことを確か、言われたような気がするんですけどね。 それが学校経営に関する考え方とかちょっと変わったっていうか。 ・今回の CBT 研修。自分にはこのように考える、対応すると考えていたところ、DE 教諭のことが校長として何よりも先決だという意見から、目から鱗のような心境になった場が印象に残っています（教頭） ・大グループにおける意見交流では、校長先生が積極的に発言され、私には持ち合わせていない細かな部分まで配慮して決断、実行しているのがわかりました。立場は違いますが、目の前のことばかりではなく、その先にある事柄を考慮しながら判断する力を身につけたいと強く思いました（教諭） ・今回の研修が印象に残りました。事前に資料が配られて、何度も考えることによって、最初とは違う考えになったり、他者の意見を聞いて考え直すことができてよかったです。
		実務とのつながり	<ul style="list-style-type: none"> ・役に立つということがわかったとき、初めてあの研修は自分にとって非常に価値があるんだということを実感する。 ・今回のような、事例をもとにした検証から対応までを、グループ等で話し合い、実際の学校経営に役立つ研修が、大変よかった。 ・今回の事例第2パートに係る研修が印象に残りました。実際にありうる状況なので、自分毎として捉えました。

			<ul style="list-style-type: none"> ・正解を知る研修は多く受講してきましたが、自分の実践に結び付けるとい点では今回のような「阻害要因」を踏まえた演習は効果が大きいと感じています。
研修受講者の関係性	同質性		<ul style="list-style-type: none"> ・ほぼ近い年代が揃っていた、というのが。そういう場面ですごく自分の中では非常に考え方も似たようなところもあった。
	情報共有・交流・共感		<ul style="list-style-type: none"> ・実際に講師の方から言われたことにはっと気づいてという場面が受講者の中でもお互い顔を合わせるとああ、そうだよ。という。共感ができたこと、これが一番大きなところかなと思っているところ。 ・悩みが共有できて、その解決策が見える研修 ・グループ協議をおこない、自分の考えを述べたり、他の人の考えを聞いて参考したり共感したりした場面
	異なる職との交流		<ul style="list-style-type: none"> ・一緒に参加した教頭とも「勉強になったね」と言葉を交わすぐらい印象的でした。また、今年度の管内校長研究大会も、「校長」と「教頭」の違いについて改めて実感する機会（特にレポート交流&グループ協議が）となり、忘れがたい研修でした。 ・校長先生が積極的に発言され、私には持ち合わせていない細かな部分まで配慮して決断、実行しているのがわかりました。立場は違いますが、目の前のことばかりではなく、その先にある事柄を考慮しながら判断する力を身に着けたいと強く思いました。（教諭）
研修観の転換	省察		<ul style="list-style-type: none"> ・「ふり返り方を学ぶ」という点でとても示唆に富み、勉強になりました。

i ノールズ、M.S. (堀薫夫/三輪建二監訳) 『成人学習者とは何か―見過ごされてきた人たち―』、鳳書房、2013年、pp.70-77

ii マルセル、K.ほか (三輪建二訳)、『おとなの学びを支援する―講座の準備・実施・評価のために』、2000年、鳳書房、p.35を岩崎が一部改編

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

iv 堀公俊、『ファシリテーション入門』、2004年、日本経済新聞出版

v アダム・カヘン、『ともに変容するファシリテーション』、2023年、英治出版

vi 中原淳、『フィードバック入門』、2017年、PHP ビジネス新書

4 総合考察

以上、学校におけるファシリテーションの展開を促進する管理職等研修の開発の経緯を述べた。

最後に、本章では、(1)で各章の要約を行う。(1)を受け、(2)においては、本研究で得られた理論的及び実践的示唆について述べ、(3)では本研究で明らかにできなかった事項と今後課題について述べる。

(1) 各章の要約

① 第1章の要約

第1章では、本研究で開発する「これからの管理職研修と研修ツール開発の方向性」について、施策が示すこれからの管理職研修の方向性を踏まえた研修ツールを検討した。その上で、事業の推進体制とCBTモデルやCBTモデルを活用した管理職研修プログラムの作成の具体を明らかにした。

本研究の背景と開発の方向性は、次のとおりである。今日、管理職に求められる資質能力として、アセスメントやファシリテーション、「職場の心理的安全性」の確保や、働きやすい職場環境づくり等が求められている。併せて、校長会等による自主的な研究・協議などを一層促進することの必要性も指摘されている。そこで、上記の資質能力を向上させ、学校経営に還元できることに資する管理職研修プログラムの開発が求められていると考えた。また、北海道の広域性を踏まえたCBTの開発は、全国の中山間地、離島などの環境下での普及の可能性を模索する意義も有していると考えた。

事業の推進体制は、北海道教育委員会と連携し、本学との役割を明確化した。特に、本研究の開発の中核を担うCBTモデルの作成やCBTモデルを格納し活用するプラットフォームの構築は、北海道教育委員会の支援を得た。

CBTモデルを作成する上での基本方針は、ルイスB・バーンズら(2010)が指摘する2つの重要なポイントを踏まえた。1つは、事例では登場人物が、学校経営で生じた問題の解決を目指すも苦悩する管理職の姿を描くこととした。2つ目は、実際に学校経営で生じている出来事を事例として再現することである。併せて、今日求められる管理職の資質能力が発揮される場面や学習課題を事例の中に設定することとした。この2点を基本的な作成方針とし、取り上げる事例と作成手順を例示した。

CBTモデルを活用した管理職研修プログラムは、本管理職研修の基本的なコンセプトは、「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」(中村文子ら、2021、p.28)である。さらに、浅野(2014)が示すケースメソッドの手順と、グループメンバーの心理的に安全な関係性や思考の深まりに関しては、エイミー・C・エドモンドソン(2014)を参考とした。

上記を踏まえ、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムの基本的なデザインと関係者の役割の概要を示した。

② 第2章の要約

第2章では、開発した研修ツールと研修ツールを活用した管理職研修の試行の概要を整理した。

まず、開発した研修ツールに関しては、CBTモデルの作成結果を示した。作成されたCBTモデルは22事例であり、うち9事例が「人材を育成する力」に関するもの、6事例が「学校・園内外の協働体制を構築する力」であった。また、完成は5事例、概ね完成が7事例、作成途中が10事例であった。次に、プラットフォームを活用した研修資料の提供の具体を示した。プラットフォームには、教材となるCBTモデルのほか、CBTモデルの説明資料、プラットフォームアクセスマニユ

アル等を格納した。併せて、クラウド上のアプリを活用して、CBTモデルの回答、振り返りシートやアンケートの回答を可能とした。

次に、CBTモデルを活用した管理職研修プログラム試行の概要を整理した。試行地域は3か所であり、合計140名の研修受講者であった。

試行は、基本的には、事前研修としてCBTモデルに個人で取り組み、その結果を研修当日に共有して、問題の要因分析と解決方策の検討を行うという流れとした。ただし、試行地域の意向や実情を踏まえ、研修当日の形態の調整を行った。研修後は、Web回答の振り返りシートやアンケートの他、半構造化インタビューにより試行結果を把握した。

各地域の試行概要は、試行を行った研修会、試行に至る経緯、実施期日、研修受講者数、実施形態（事前研修の準備、研修受講者が事前研修に要した時間、研修当日の流れ）として整理した。

③ 第3章の要約

第3章では、試行からの分析と考察を整理した。まず、分析と考察の方法は、CBTモデルのWeb回答、半構造化インタビュー及びWebアンケート、Web振り返りシートの記述や口述をカテゴリーとして析出し分析と考察を行った。また、特徴的な記述や口述にも着目するとともに、成果物の作成状況や試行の取組状況も分析と考察の材料とした。

なお、現段階においては、調査時間、調査体制の関係から筆者1人での分析、解釈とならざるを得なかった。したがって、筆者の主観による解釈である等との批判を受けることは承知の上である。今後、しかるべき体制を整え分析を行う必要があることを示した。

分析と考察の観点は、次のとおりである。

まず、「研修ツールと研修プログラムの作成について」は次の2点とした。

1つ目は、「効率的なCBTモデル作成体制と作成プロセスには、何が必要であったか」である。

2つ目は、「事前研修、研修当日、研修後を一体としてつなぐプログラムには、何が必要であったか」である。

次に、「研修受講者の研修プログラムの受止について」は次の2点とした。

1つ目は、「研修受講者が意義を感じるCBTモデルを活用した管理職研修プログラムの要素は何であったか。また、その意義は、どのような点にあったかと言えるか」である。2つ目は、「研修受講者は管理職のファシリテーションに必要な要素をどのように捉えていたか」である。

次に、「これからの管理職研修の方向性」である。このことに関して、学校現場はどのように受け止めているかをインタビューやアンケートにより把握し、これからの管理職研修の方向性を検討した。結果を以下に示す。

研修ツールと研修プログラムの作成について

[1] 「効率的なCBTモデル作成と作成プロセスには、何が必要であったか」

効率的なCBTモデル作成と作成プロセスには、次の2つが必要であったと考えた。

1つは、効率的なCBTモデルの作成には、作成時間の確保や作成体制の整備という物理的な要因が大きく影響するとともに、CBTモデルの完成度のレベル設定や構成上の課題も指摘された。したがって、その解決への手立てが必要ということである。ただし、これらの課題は、研修企画側が、全ての準備を完璧に行い、そのシナリオに基づき研修受講者が研修を受けるという関係性から生じていると考えられる。そこで、この関係性の見直しから解決の方向性を検討することも今後求められるということである。

2つ目は、効率的で臨場感ある CBT モデルの作成には、学校経営の経験や学校経営指導の業務経験を有した作成者が関わることで、実効性を高めるということである。

[2]「事前研修、研修当日、研修後を一体としてつなぐプログラムには、何が必要であったか」

この観点については、次の4つが必要であったと考えた。

1つは、研修計画段階についてである。事前研修、研修当日、研修後を一体としてつなぐプログラムの実現において、研修計画段階に求められる役割の重要性である。特に、研修計画の内容の検討に当たっては、研修受講者への情報提供の在り方や研修受講者間及び研修企画者と研修受講者間の関係性構築を促進する運営等について、関係者で検討することが重要になるという点が示唆されたと言える。2つ目は、事前研修においては、研修当日の研修内容につながり、自身の実践を省察する教材の提供と事前研修の理解を促進する働きかけ（手立てを含む）の必要性である。3つ目は、研修中の段階においては、まず、研修受講者間で思ったことが素直に言い合える心理的安全な関係性や、それぞれが有している思いや前提を確かめ共有する重要性である。4つ目は、研修後の段階である。研修受講者の認識として、研修と実践のつながりを定期的にチェックする体制と、管理職としてしっかりと関わっていくことの必要性の指摘があった。これは、筆者が想定した、リマインド機能、形成的評価機能、総括的評価機能に通じるものであった。また、体験した研修プログラムを勤務校で再現しようという志向が伺えたことである。ただし、研修後の段階の試行は行われていないことから、この段階については今後の課題として残しておく。

以上の4点から、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムが、学校経営上の課題解決をシミュレーションできる現実的な研修ツールであることが示唆された。併せて、研修計画段階から研修後までの各段階において必要な要素は、研修受講者や職場の教職員の関係性の構築に自身がどうかかわるのかという視点から導き出されていた。つまり、管理職のファシリテーションの向上に資する機能も包含していることを把握できたと言える。

② 研修受講者の研修プログラムの受止について

[1]「研修受講者が意義を感じる CBT モデルを活用した管理職研修プログラムの要素は何であったか。また、その意義は、どのような点にあったかと言えるか」

研修受講者が意義を感じる CBT モデルを活用した管理職研修プログラムの要素と意義は、次の3つに整理できた。

1つは、他者とのつながりである。2つ目は、知識の一方的な伝達ではなく、問題解決に知識や経験を用いて学ぶ機会の設定である。3つ目は、ねらいや内容、状況に応じた研修形態の選択と模索である。

以上、研修受講者が意義を感じていると考えられる要素について考察した。これらは、上記3点に加え成人学習の特性として、ノールズが示したアンドラゴジーモデルの仮説と共通する観点が多くあった。つまり、これら3つの要素に研修受講者が意義を感じたのは、成人学習の特性を踏まえたものであったことも影響していると考えられる。

[2]「研修受講者は管理職のファシリテーションに必要な要素をどのように捉えていたか」

研修プログラムを活用してファシリテーションに必要な要素をどのように捉えていたかについて、研修受講者の受止は、次の3つであった。

1つは、問題の解決に当たっては、問題の内容や関係者の状況によって、発揮するファシリテーションのスキルの優先度が異なると受け止めていた点である。今回の事例では、「場のデザインのス

キル」「対人関係のスキル」「構造化のスキル」「合意形成のスキル」へのコメントが広く記述されたが、「場のデザインのスキル」「対人関係のスキル」へのコメントが多かった。これは、このような事例に対峙した際には、管理職として、教職員の関係性の改善に優先して関わろうと考える方向性を示していると思われた。2 つ目は、中カテゴリーにつながる管理職の働きかけやかかわり方が具体化されたことである。この点については、堀の「ファシリテーションの 4 つのスキル」(p.55)に基づき、具体化された働きかけを示す。

<場の設定のスキル>について

場の設定の段階においては、当該問題について、校長としての明確な認識と方針を示し、問題解決のプロセスに必要な方向性を示す働きかけを行いながらも、問題解決の行動においては、多くの関係者を巻き込み、関係者が協働できる関係性を構築できるような働きかけの重要性が示された。これらは、トップダウンとボトムアップが行き来する働きかけが示唆された。

<対人関係のスキル>について

対人関係における働きかけとして、日常的なかかわりからの状況把握や行動承認、認識や思いのやり取りの重要性が示唆された。併せて、相手に対する思い込みと実際のズレを明らかにして、関係者間で本音を交わせるための働きかけの重要性も示唆された。つまり、日常のかかわりから、心理的安全性を構築する要素を見つけて共有することが重要であるということである。

<構造化のスキル>について

構造化する段階では、主張の明確化と論点整理の重要性は示唆されたが、フレームワークなどの枠組みの活用は示唆されなかった。この点の背景は、今後明らかにすべき課題として残された。

<合意形成のスキル>について

互いに相手の立場や背負っているものを理解しようとする姿勢や心理的安全性を前提とした対話の重要性という「対人関係のスキル」と共通する要素が示された。関係者の思いを受け止め、代案を検討することの重要性も示唆された。

3 つ目は、ファシリテーションの多様な展開である。アダム・カヘン (2023) の「垂直型ファシリテーション」と「水平型ファシリテーション」の視点から、研修受講者が、2 つのファシリテーションを状況等に応じて使い分ける、あるいは、補完し合うように活用しようとしているという方向性が示されたのである。このことは、非常に示唆に富んでいる。アダム・カヘンの「垂直型アプローチと水平型アプローチは、単に対極にあるだけではない。互いに補い合うものでもある」(p.70)との指摘と同一の方向性である。このようなアプローチに関しては、今後研究を進めて明らかにしていく課題として残しておく。

③ これからの管理職研修の方向性

このことに関して、半構造化インタビューや Web アンケートの質問項目「これまでの研修で印象に残ったものは何か」の回答から、これからの管理職研修の在り方を検討するための方向性を把握できると考えた。ここでは、特に内容に着目して考察した。

1 つは、知識やスキルであった。必要としている知識やスキルを新たに習得したり再確認できたりしたことが印象に残っているということである。2 つ目は、学校教育の前提を再考する出会いであった。自身と異なる見方や捉え方との出会いにより、自身の前提を再考し今後の方向性が見通しが持てたことが印象に残っているということである。3 つ目は、研修がどの程度実務に還元されるかという点であった。研修受講者からは、自身の前提を見直す機会となったことが共通に語られていた。後者は、事例検討が実際にありそうな事例であり自分事として捉えたことや、問題の要因か

ら解決方策の検討までを一体として取り組んだことが、実際の学校経営に役立ちそうだと感じたとのコメントが見られた。これらのコメントは、中原が言う「研修転移に必要な要素」と言える。

4 つ目は、研修受講者が肯定的に受け止めた関係性であった。研修受講者同士が、同じ職や役割に共通する悩みや課題の解決を志向する学習の方向性が肯定的に受け止められた。また、異なる職での研修にも意義を感じていた。これは、異なる見方や意見に触れ自身の思考の広がり志向する学習の方向性であった。

5 つ目は、自身を振り返る機会の重要性である。単なる反省ではなく、自身の違和感や思いに着目する省察の重要性を実感したことが推察された。

以上から、これからの管理職研修は、「新たな教師の学び」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（中央教育審議会、2022）という施策の方向性を踏まえ、必要な知識の獲得と、それらを実際の展開につなげる実践的な演習を交えた方向性が志向されていると言える。そして学び方は、実践的な課題を協働的に学ぶスタイルである。また、研修では受講者の関係性にも留意し、多様な職が共に学び、相互の省察が十分に位置づけられることが重要となることが実践的に示唆されたのではないかと考える。

（2）本研究で得られた理論的及び実践的示唆

以上の知見から、初発の問いである、「提案した管理職研修がこれからの学校経営にどのような意味をもち、管理職のファシリテーションの展開にどのような方向性を見出せたのか」に対して貢献できたと考えられることは、次の点である。

第一に、提案した CBT モデルを活用した管理職研修プログラムが、研修受講者自身の学校経営を見直す機能を有していたことである。試行においては、研修受講者からは、自身の前提を見直す機会となったことが共通に語られていた。また、事例検討が実際にありそうな事例であり自分事として捉えたことや、問題の要因から解決方策の検討までを一体として取り組んだことが、実際の学校経営に役立ちそうだと感じたとのコメントが見られた。これらは、仮想の事例ながら、自身の実践に近い事例として受け止めたということであった。その結果、現実的な問題解決に焦点が当てられ、学習への方向付けが行われたという意義であった。また、これは、成人の学習者が望む「課題と実践の結びつき」とも共通した。さらに、CBT モデルに取り組む中で、自身の在り方そのものに着目する省察の意義も実感された。これらは、知識の一方的な伝達ではなく、問題解決に知識や経験を用いて学ぶという成人学習に必要な要素を含み、研修転移を促進するこれからの管理職研修の方向性を示唆するものでもあった。

第二に、CBT モデルを活用した管理職研修プログラムに取り組むことで、研修受講者自身が、ファシリテーションに必要な要素を実践と照らし合わせて析出することを促進したということである。特に、問題の内容や関係者の状況によって、発揮するファシリテーションのスキルの優先度や、管理職の働きかけやかかわり方が、事例の場面や状況に基づき具体化されたことである。すなわち、知識としてのファシリテーションの理解に留まらず、学校経営の実践を想定した場面へのファシリテーションの具体の行動が構想されたと言える。

第三に、校長同士で学ぶ機会が創出されたことである。CBT モデルを活用した管理職研修プログラムを受講して感じた意義については、他者とのつながりがあげられた。このことは、協働的に問題の解決を協議できる学びの場の獲得という意義に留まらず、自身の意欲の向上や自信の獲得にまでつながる意義であった。また、校長同士が安心を実感できる交流の場としての意義を感じていることが示唆された。つまり、他者とのつながりは、協働的な学びの基盤として実感されたということである。したがって、CBT モデルを提供するだけでは、研修受講者にとって意義ある研修とならないことも示唆されたと言える。

第四に、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムの実行性が明らかにできたということである。試行を通じて、CBTモデルの作成体制とCBTモデルを活用した管理職研修プログラムの展開に見通しが立ち、作成体制や研修の運営等の改善点が明らかにできたことは成果と言える。CBTモデルを活用した管理職研修プログラムは、令和6年度には、筆者が講師となり、北海道立教育研究所の校長研修講座（年間3回）で用いられる。また、試行地域からの継続実施や私立大学等からの要請も来ている。すなわち、今回開発したCBTモデルを活用した管理職研修プログラムは、これからの管理職研修の新たな方向性の提案として意義を有するものとする。

（3）本研究で明らかにできなかった事項と今後の課題

最後に本研究で明らかにできなかった事項と今後の課題を述べる。

まず、本研究は、調査時間、調査体制の関係から筆者1人での分析、解釈とならざるを得なかった。したがって、筆者の主観による解釈である等との批判を受けることは承知の上である。（2）で述べたように「提案した管理職研修がこれからの学校経営にどのような意味をもち、管理職のファシリテーションの展開にどのような方向性を見出せたのか」に対して、一定程度の貢献ができたと考えているが、さらに知見を重ねるためには、別の研究者等を加えるなど、しかるべき体制を整えたいと分析と考察を行う必要があることを示しておく。

2つめは、研修評価についてである。研修後の段階に関しては、筆者の構想に留まり、試行を行うことはできなかった。したがって、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムが、どのように実践に役立ったのか、どこに不備や使いにくさがあるのか等を把握することはできていない。

3つ目は、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムの普及である。本研究では、筆者とつながりがある地域の協力や北海道教育委員会の働きかけにより試行が行えた。しかし、このプログラムを広く普及するための方策については、明らかにできていない。今回の試行に協力いただいた研修受講者からは、道内のより多くの校長が受講できるように、実施時期、形態（集合・遠隔）、他管内への拡大、研修内容のニーズの把握などを期待するコメントが多く寄せられた。また、校長・教頭合同や小集団での実施などの多様な形態や、研修の目的や方法を理解するための繰り返しの実施への指摘もあった。さらに、定期的継続的に研修を繰り返す機会として、既存の校長会等の研修会に位置づけ年間数回の実施を模索することや、地域毎に独自のアカウントを発行し、プラットフォームを活用して、資料配付や資料の活用がいつでもできる環境整備の提案もあった。

つまり、研修受講者は、CBTモデルを活用した管理職研修プログラムの普及により、どこの学校に勤務していても必要な研修が実施できることや管理職同士のつながりが強化されることに期待を寄せていた。

さらに、経験の浅い管理職が直面する事例への対応を学ぶツールとしての期待も語られた。

そこで、研修評価とも関連付け、学校からのフィードバックによりCBTモデルやCBTモデルを活用した管理職研修プログラムの改善を行うことや、これらと学校経営支援を連動させるための体制整備が必要となる。その際には、プラットフォームの構築、運営・管理の継続や随時の改善等が必須となる。

このようなことを踏まえると、上記の2点目と3点目については、北海道教育委員会との連携が不可欠である。今後においては、学校からのフィードバックと研修の改善がサイクルとして機能するための相互の役割や方策について、具体的な協議が望まれる。

この意味で、本研究は管理職研修の分野において端緒に開いた段階である。今後、北海道や全国での実践を通じて発展させたいと考える。

本研究に協力いただいたすべての関係者に深く感謝申し上げます。

日本最初の学校管理職研修用ファシリテーション CBT 開発の挑戦と体系化の必要性

北海道教育大学副学長 玉井 康之

1 はじめにー日本最初の管理職研修用ファシリテーション CBT の開発に向けて

(1) 管理職研修用ファシリテーション CBT 開発の課題

本研究は、日本における学校管理職のファシリテーション力を開発するために、管理職研修用のファシリテーション CBT (Computer Based Training) を開発し、それを媒介にした管理職研修プログラムの新しい研修内容・方法を開発することである。これまで日本では管理職の資質・能力は、教職資質・能力が高度に達した役職として位置づけられているために、管理職研修の必要性の認識は相対的に弱かった。欧米等では、管理職は独自の資質・能力を求められるために、管理職に就任する際や就任後の研修は、教職員とは別に独自に組み込まれている場合が多い。

日本の学校管理職研修プログラム自体が教職員研修に比べて極めて数少ないプログラムであるが、管理職研修の中のファシリテーションの育成研修はさらに希少なプログラムである。管理職研修が少ないという現状からすると、管理職対象のファシリテーションプログラムの開発は、日本最初の取組である。北海道教育大学では、この管理職研修用ファシリテーションプログラムの開発に挑戦することにし、「管理職研修用ファシリテーション CBT」のプロジェクトを立ち上げた。

この開発に関しては、学校管理職のファシリテーションについても先行研究が少なく、実践事例も皆無である。またファシリテーションの資質・能力を CBT システムに体系化する教材についても、これまでの開発の前例がなく、日本初の極めて挑戦的なプロジェクトである。そのため、開発は文献からではなく、実際の設問作成と試行実践を繰り返す中で、学校管理職研修用ファシリテーション CBT の内容を構築し、その試行によって、CBT の運用方法を開発するしかない。この学校管理職研修用ファシリテーション CBT を開発することで、管理職による基本的な教員研修のファシリテーション力が向上し、これを媒介にして、教職員の資質・能力が向上する。その結果として学校全体の学校力も向上することが想定される。

この管理職用ファシリテーション CBT のプロジェクトリーダーには、元北海道立教育研究所長で現北海道教育大学教職大学院の北村善春特任教授が務めることとなった。また管理職研修用ファシリテーションの開発では、北海道教育委員会・校長会と連携して、実験的に管理職研修用 CBT の試行実践を行った。

(2) 管理職研修コンテンツからファシリテーションプロセスへ

管理職の研修講座は少ないが少しずつ経営のオンデマンドコンテンツが出ている。ただそのほとんどは、政策・施策の方向性や求められる管理職の役割の期待知を講義した内容がほとんどである。このようなコンテンツをさらに実際に学校経営の中で使うための資質・能力開発が不可欠である。そのためには、管理職の経営研修の内容と学校現場の実践を繋ぐファシリテーションの役割が、管理職研修においても必要であることを改めて強調しておく必要がある。

すなわち経営の課題・政策等のコンテンツを視聴しただけだと、経営知識を増やすことはできるが、実際の教職員を動かし経営課題のより良い実践をするための解決方法自体は研修していないので、課題解決にそのまま実践的に生かされるわけではない。教材のコンテンツから課題解決のファシリテーションの考え方とその運用が重要になる。本プロジェクトでは、管理職

の新たなファシリテーションの役割と観点、及びそのファシリテーション力を高めるための管理職研修用 CBT 教材の運用方法を中心に展開している。

2 現代的な教師の資質・能力の転換に対応した新たな管理職の指導役割の転換

(1) 管理職による経験伝授型の指導の転換

これまで日本の研修対象として、教育の実質的な担い手である教師の資質・能力を向上させる研修課題は極めて多い。その場合に教師の資質・能力の方向性が提起されると、管理職はその推進の役割を担う。管理職は様々な指導経験を有しており、これまではその豊富な経験を伝えることで、新卒・若手教師を牽引できた。

日本の学校では学習指導要領が明確であり、基本的な教師の指導力もそれを踏まえた教師像が重要である。すなわち学習指導要領の内容を指導することで個々の教師の指導もある程度同じ方向に向かうため、管理職の教師への指導もある程度統一的な指導方法を伝授することで教師の指導技能の向上を支援できた。

一方アメリカのように、教育委員会や学校ごとに経営計画や指導計画をたて、個々の教師が様々な指導内容・指導方法を採用する制度では、統一的な指導方法を伝授するよりは、個々の方向性をいかに伸ばすかのファシリテーション力が管理職の指導力として重要になる。そのため経験豊富な管理職であっても、その経験を教師に伝授するだけでは、教師の資質能力を向上させることはできない。

(2) 新しく求められる教師の資質・能力に対応した管理職の資質・能力

社会的な技術革新の激しい令和の時代になり、「令和の日本型学校教育」の構築が課題となると、「個別最適な学び」「協働的な学び」「主体的・対話的で深い学び」など新しい教育観が転換されている。これらの教育観は、日本の元々の伝統的な教育観や教育指導方法も大きく変えるものである。日本の伝統的な教授形態としての、教師主導で一斉指導を中心とした授業観は転換され、新たな時代では、子どもから見た子ども中心の学習で、学び合ったり主体的に学習する姿勢が求められるようになる。また ICT を活用した授業展開は、教師の説明・討論・発表などの授業展開方法が大きく異なっており、ICT を活用した個別の思考過程や意見の共有・討論・発表などを通じた協働的な学び合いの方法も変わってくる。これまで教師も活用したことがない ICT 機器を活用した授業は、思考過程の把握や授業展開・協働活動・学び合いなど授業方法を大きく転換させることになる。

このように教師に求められる資質・能力が大きく転換する中で、教師は新しい未知の指導方法を開発しなければならない。教師自身が時代の転換に合わせて未知の指導方法を開発する時代になると、教師の資質・能力を伸ばす管理職も、昔の経験的な指導方法の伝授だけでは教師の資質・能力を高めることはできなくなる。むしろ伝統的な指導方法を壊して、新しい指導方法を創造していかなければならない。このような中で新たに管理職に求められる資質・能力が、教職員の新たな取組を生み出すファシリテーション力である。

3 学校管理職ファシリテーションの資質向上に向けた特性の把握と CBT 開発に向けた基盤づくり

(1) 管理職の直面する具体的経営課題から明らかにした管理職の研修内容の開発

学校管理職のファシリテーション力を向上させるためにも、管理職にとっての困難な経営課題を教材としてとらえる必要がある。そして、知識ではなく、困難を解決するファシリテーション力の発揮の仕方を捉えた上で、学校管理職研修用ファシリテーション CBT の問題開発を進

めることが重要になる。

管理職のファシリテーション力は、これからの時代に求められる管理職の資質・能力として、中央教育審議会答申でも重要な課題として指摘された。ただ中教審答申においても、ファシリテーション力の内実や資質向上方法は必ずしも明記されているわけではない。このファシリテーション力は比較的新しい課題でもあるため、研修開発の実践的な実績が存在していない。すなわちあるべき管理職像はあるが、ファシリテーションの資質・能力を伸ばすための研修方法は全国的にも開発されていない。

そのため本管理職研修用ファシリテーション開発のプロジェクトでは、北海道教育委員会及び各地区校長会と連携して、管理職が直面した具体的な経営問題事例や意識から、管理職の研修課題を明らかにしていった。特に教職員の資質・能力を新たに開花させるファシリテーションは、これまでの指導方法を伝授するという指導業務とは異なるために、管理職が直面する具体的な経営課題と研修の指導事例の中からとらえていかなければならない。

そのため本プロジェクトの研究方法では、管理職が実際に直面してきた研修課題の実例を抽出し、その普遍的な課題から求められるファシリテーションの資質・能力を捉える方法を採用した。

(2) 一般的なファシリテーション力と学校管理職ファシリテーション力の異同

近年民間企業の中でも、新しい管理職の資質としてファシリテーション力の育成が課題となってきた。この民間企業のファシリテーション力と学校教育のファシリテーション力の相違を捉えておく必要がある。さらに学校管理職にとってのファシリテーション力をとらえておく必要がある。

民間管理職の資質も、学校管理職のファシリテーション力と共通するものはあるが、民間企業の場合は、基本的には販売額等の数字で見える経済的な営業成績の目標が明確であること、営業成績を上げる販売促進会議などの会議の活発化に向けたファシリテーションが中心となる。すなわち社員の人間性等の全般的な資質・能力というよりは、経済的な収入の獲得という共通目標に向けた資質・能力である。

一方学校教員の場合は、学習指導だけでなく、人間関係や非認知能力を含むあらゆる資質・能力を育成しなければならないために、それを指導する教師の資質・能力も多面的な課題に直面する。子どもの状況を踏まえた指導は、子ども自身も常に変化し、また子どもとの相性によっても対応方法が異なるために、極めて多面的で複雑な資質・能力が求められる。そのため、教師の資質・能力を伸ばす管理職のファシリテーション力も極めて多様な内容と方向性を含むものとなる。

このように一般的なファシリテーション力に加えて学校管理職のファシリテーション力は、教師による子どもとの相性や人間性などを含めた支援となるため、管理職による研修へのファシリテーション力も極めて幅広い課題を含有している。そのため管理職のファシリテーション力も、単に管理職の経験の伝授ではなく教師の経験・到達状況や個性を含めた多様な方向性を伸ばすものとならざるを得ない。

(3) 一般教員と管理職教員の研修内容・方法の相違を踏まえた管理職 CBT 開発

一般教員・若手教員等の研修内容は、網羅的に基礎技術を学ぶ必要がある。一方の管理職の資質・能力は多くの経験を踏まえているがために、単純に管理技能を学ぶことよりは、特定の管理業務の課題や困難な経営課題を提供し、矛盾する課題を相克する方法を展開する資質・能

力の方が重要になる。そのため教職員の中での困りごとや教師間の意見が対立した時の運用・異論反論の建設的な協議の生み出し方など、様々な課題への状況判断と決定プロセスを促進することが重要になる。

このような管理職の役割の特性からすると、設問を解くという研修よりも、対立・異論を含めた内容の止揚の考え方・過程の研修が必要になる。例えば「個々の学校の事例紹介や事例に基づいた意見ではなく、共有できる課題を抽出しよう」「対立ではなく、個々の特性を教訓化しよう」というファシリテーションの観点を体系的に学ぶことが重要になる。そのためこれに基づいた学校管理職研修用ファシリテーション CBT も、困難な事例の設定・仮想課題・議論の相対化・方法の共有化・全体の中の位置づけなどのプロセスの運用の研修内容・方法が極めて重要になる。

4 CBT を活用したファシリテーションにおける教育委員会の役割と校長間の学び合い

(1) 北海道教育委員会と連携した CBT 活用実践プロセスの確立

すでに述べたように、管理職の資質・能力の中でも特に教職員の資質を高める研修支援とファシリテーション力の育成は、まだ日本の中では先行研究と実践事例がない。すなわち実践した事例を積み上げることに無しには、普遍的な理論も作り得ない。

本プロジェクトでは、北村善春特任教授をはじめとしたプロジェクトチームと北海道教育委員会が連携して、各教育局の教育指導監と校長会に管理職研修用 CBT の試行実践を依頼した。その中で、最も典型的な実践事例を抽出した実践事例内容を CBT 教材にして、その内容を媒介にして、校長間でつなぐ普遍的教材内容とその活用方法の開発を進めてきた。同時に研修前-研修中-研修後の連続的なファシリテーションの取組が不可欠であること、そのファシリテーションの拡大方法を連続させるプロセスを構築することの重要性を捉えてきた。

管理職のファシリテーション力は、単に教職員の研修履歴を管理することを目的としたものではなく、研修内容の多様な課題への取り組み方と発想方法を広げるファシリテーションである。その意味ではコンテンツに加えて、あらゆる管理職が展開できる普遍的な資質・能力の一連のファシリテーションプロセスを普遍化することが重要である。この新たな管理職のファシリテーションの実践を管理職用 CBT システムの形で捉えた点は、日本の管理職研修の新たな地平を築いたものである。

(2) 管理職研修用ファシリテーション CBT における教育指導監の役割と校長間の学び合い

この管理職のファシリテーション力の構築において重要なことは、CBT 教材を活用して議論を促進する教育委員会の指導担当者の役割の重要性である。困難な事例に対する思考は、極めて複雑な状況の相克・調停・決断が求められるために、その思考観点と思考方法がファシリテーションの媒介になる。

例えば、基軸と枝葉を分ける観点・メジャー内容とマイナー内容・因果関係・時系列的展開などの物事の相克を捉える観点である。そのために「このようにすればこうなる」という予定調和の知識・結論は意味をなさなくなる。そのため実際の困難な経営課題事例に対して、試行錯誤を思考するためのファシリテーションが不可欠である。

この管理職のファシリテーション役として重要になるのが、都道府県教育委員会のファシリテーション役を担う教育指導監の立場にいる職員である。北海道教育委員会では、14 支庁管内の各教育指導監にファシリテーション役を依頼して、実際の管理職 CBT の事例の調整役を御願いした。この教育指導監の関わりによって、具体的な経営事例に沿った展開方法を推進する中

で、ファシリテーション役の側も研修を受ける管理職側も意欲的になることができた。このファシリテーションを展開する中では、校長同士の学び合いを促進するファシリテーションの役割が重要であり、指導・助言ではない学び合いのファシリテーションの投げかけとプロセスをとらえることができた。

すなわちこの管理職研修用の CBT は、問題を解いて一人で考えるだけでは資質能力を高める研修としては弱く、一つの事例課題に対して集団の議論を実施し、両極の見解を含めた多様な意見を調整するファシリテーション役がいて、はじめて管理職研修用 CBT の効果が発揮できる。そのため、管理職用 CBT 教材を一人で考える研修と、対面型の集団的な研修の両方が必要であり、さらに、それを媒介する教育指導監等のファシリテーション役が必要である。これによって管理職の資質能力を伸ばす CBT がその効果を発揮することも明らかとなった。逆に言えば、校長等の管理職も、管理職用研修教材を学ぶだけでは、管理職のファシリテーション力の研修も進まないとも言える。

5 管理職の研修前-研修中-研修後の連続的なファシリテーション CBT 活用の展望

以上のように本管理職研修用ファシリテーションの開発では、実践のベテランである管理職にとっての事例検討の CBT の役割とそのプロセスにおける教育指導監の役割の大きさも指摘してきた。これにより、研修課題内容を体現した管理職 CBT 教材と管理職のファシリテーションの役割の重要性を明らかにしてきた。

管理職の研修に関わるファシリテーション資質・能力の育成においても、教員に対する管理職の研修前-研修中-研修後の連続的なファシリテーションの関わりが重要であり、またその関わり研修事例として議論する管理職間のファシリテーションの実践が重要である。すなわちこの管理職が教職員にしなければならないファシリテーションの役割を高めるためにも、管理職間の学び合いのファシリテーションをしながら研修方法を実践的に学ぶことが重要であり、そのための教育委員会の教育指導監の役割が大きいことも明らかにしてきた。

そして校長に対する政策・施策の知識を伝える研修から、それを学校に具体化し実行方法を決定するまでの校長の学び合いによる研修が管理職研修用 CBT の有効な活用方法になることも明らかとなった。これらの管理職研修の CBT の内容とその活用方法をとらえた実践研究は、本プロジェクトの学校管理職研修用ファシリテーション CBT が初めてである。この管理職研修用 CBT と活用方法を、管理職研修の有効な教材として、各教育委員会に試行実践的に取り入れて頂くことが、管理職研修の新しい展望を拓くことになるであろう。

巻末資料

北海道教員育成指標 (管理職版)のキーとなる資質能力	事 例		検討の観点
課題等を把握する力	No.1	学校学経営方針の共有に困難性を有する事例(異動直後の数か月間の取組)	現状に安住する教員集団への働きかけ
	No.4	学校改革に向け新旧の教員の認識の違いにどう取り組むか(義務教育学校)	勤務校継続勤務教員と転入教員との認識の違いへの対応
	No.5	教師の世代間ギャップにどう取り組むかに悩む事例	ベテラン教員と若手教員の協働
	No.6	問題状況への校長の指導助言が想定外の展開を見せた事例(保護者対応を巡って)	校長のリーダーシップ発揮
	No.7	コロナ渦で採用された新採用教員の育成に関する事例	若手教員のキャリア支援
保護者・地域等と協働する力	No.2	地域学校協働本部の設置を推進する事例	教員が主体的に関われるマネジメント
学校・園内外の協働体制を構築する力	No.8	教頭・ミドルリーダーの役割と責任を明確化した、組織的な学校体制の構築	学級経営の困難さをめぐる校内外の協働体制づくり
	No.9	協働意欲が高まらず、学校の教育力の最大化が図られていない事例(保護者との関係)	多様な考えを有する教員が協働できる体制づくり
	No.3	実効性ある取組と教職員の過重負担の軽減の両立が求められる事例(教育課程編成・実施に関する取組)	個業化解消

No.1

<北海道学校管理職育成指標のキーとなる資質能力：「課題等を把握する力」>

<テーマ：学校経営方針の提示と共有に困難性を有する事例(異動直後の数か月間の取組)>

【中心人物の紹介】

今回の中心人物は、校長歴3年目の校長Mである。昨年度まで採用校長として、都市部から少し離れた町にある学年1学級一部複式の小規模小学校で2年間熱心に学校経営に努めてきた。今年度から、都市部にある学年2学級・特別支援学級2学級（情緒・知的）の計14学級からなる中規模小学校に着任した。

校長Mは、前任校では地域と連携を強めた学校経営方針を打ち出し、地域人材や教育資源を活用した「ふるさと学習」を核に、学校・保護者・地域の三者が一体となって児童を育てる学校づくりに邁進してきた。学校経営方針の実現に向けて、文字通り一丸となって取り組むことで児童の確かな変容を実感してきたという自負をもっていた。

新たに着任した現任校では、早速、学校課題の洗い出しを行い、本年度の学校経営方針の策定と重点の打ち出しに向け取組を進めようとしていた。

ただし気がかりだったのは、前任の校長との引き継ぎの内容であった。前任の校長は本校において定年退職を迎えたベテラン校長であり、教職員や保護者ともいい関係性(大変仲のよい様子)が感じられた。また、教職員個々について、指導力等に関していくつかの課題は挙げられていたが、学校全体としては大きな課題はないとのことであった。とてもよい教職員集団に支えられ保護者との関係も良好であり、児童も落ち着いており、学校経営方針や重点についても踏襲すべきであるということであった。

学校経営資料を見ても、3年前の前々任校長の時代から大きな課題として取り組んできたことはなかった。

【第1パート】

着任した4月1日（水）は、朝一番に職員内の着任式を行い、その後の午前中は各校務分掌や学年での打合せが予定されていた。午後一番には、校務分掌の長を集めた「企画委員会」を開催、その後職員会議を開催し校長より学校経営方針の打ち出しと校務分掌の発表、主任等の命課と続く。また、夕方からは市教育委員会主催の辞令交付や着任式、校長会議等で外勤となる慌ただしい一日である。

その日は、朝から校長室内の文書や資料の確認をした。その後、昨年度の学校評価や各校務分掌の取組状況、PTAや学校運営協議会等の記録を基に、教頭から昨年度の様子聞き取りをつぶさに行った。その上で、午前中は校内を回るとともに、教務主任等のミドルリーダーからも聞き取りを行い、学校課題の洗い出しを行った。

ところが、学校評価の結果は、総じて「概ねよくできている」「学校はよく取り組んでいる」という高い評価結果であった。教職員からの聞き取りでも、教職員間も和気藹々としており行事等でも協調性ある職場であるという。教頭も、「これまで通りの取組が本校には合っていると思う」と言うのである。

午後からの「企画委員会」では、教頭、各校務分掌の主任が集まり、午後からの職員会議と新年度の校務推進についての議題や運営の確認が行われた。校長の学校経営方針についても、前任校長から先行周知という形で3月中頃には概要が伝わっており、大きな柱は「現在の取組・教育活動の継続」であった。課題としてあげられているのは「つなぐ」である。教職員の間には、これらのことについて新任校長は追認することが当たり前といった空気感があり、新年度の校務運営全般に関わってもほぼ「前年踏襲」であることは言うまでもなかった。したがって校長Mは、自身の方針を伝える雰囲気ではないと感じ、その場では「よろしくお願ひします。」とだけ伝え会議が終了した。

こうして新年度学校経営方針並びに校務運営計画の概要は、前年を引き継ぐ形で職員会議に提案することになった。しかし校長Mは、釈然としない思いが沸いていた。昨年度の取組が「概ね良好」であるとしたらそこに必ず「成果」があるはずだ。そして、その成果を受けさらにより取組にしていくことが必要なのではないか。努力するからこそ「課題」が見出され、どのような取組を必要とするかが話題になるはずである。自身は現職教員時代も管理職となった後もそこを大切にしてきた。さらに、そのことを伝えられなかった自身の態度にも悔いる思いがあった。校長Mの胸の内では複雑な感情が高まり、これからどのようにして自身が考える方向に持っていくのかを検討しなければならなくなった。

<問い>

次の2つの問いに対して、可能だけ挙げてください。

自身が、第1パートの校長Mであると想定した場合に、

観点① ここまでの過程で、校長Mがさらにできたであろうことは何でしょうか。

観点② 第1パートの現状から、教職員が校長の考えを理解して行動を起こすため、校長Mがこれからやれることは何でしょうか。

【第2パート】

校長Mはこのような思いを有しながらも、学校では始業式・入学式も無事終わり、大きな問題もなく滑り出したかのように思えた。

ところが、児童や授業の様子を観察するために校内を回ってみると、いくつか違和感を覚えることがあった。学年2学級で学年団が組織され、指導案の共有や生徒指導の観点等の打合せが密に行われているはずなのに、学級毎に授業の進め方が全く違うのである。例えば、同じ教科、同じ学習内容で行うこととしている授業である。児童のICT機器の使い方に関して、1組は意見交流アプリを活用して児童の考えがモニターに映し出され、児童が話し合って考えをまとめたり場合分けをしたりする活動が行われている。一方2組では、水を打ったような静かな教室であった。児童は黙々とプリントに自分の考えをまとめ、できた児童から学級担任に提出し、その後は各自が思い思いの学習をしている。ICT機器は使用されていなかった。ところが別の学年では、授業の内容、ICT機器の使い方を含めた授業の進め方が全く同じであった。

こうなると校長Mは気になることが出てきて、教室の様子や児童の様子、校舎内外の環境などにも着目してみた。学校教育目標・学級目標の掲示の有無、給食台やエプロンなどの保管位置、実物投影機や教師用PCなどの使用頻度、児童が机の上に出している教材や教具、授業の始めや終わりのあいさつの仕方、靴箱の整理の在り方、来校する保護者との話し方、職員室での電話のかけ方など、統一されている学年もあればそうでない学年もある。どうも統一されていない学年は、ベテラン層の教員が多くこれまでの経験を基に自分の思いに任せた授業を行い、生徒指導をしているように見えた。

そこで、教務主任の教諭Aを校長室に呼び「A先生、学校内を見て回ったところ、学校全体に統一感がなくバラバラな印象を受けました。うちの学校の学習規律や授業の進め方は、先生たちに共有されていないのではないですか。」と問い質した。いきなり問い質された教諭Aは戸惑い、「校長先生、例えばどのようなことでしょうか。」と聞き直してきた。校長Mは、「A先生が気になっていることはないですねか。」と聞き方を変えてみた。ところが、「そんなにバラバラだとは思わないのですが…。みんな仲がいいので対立もないですし、大丈夫だと思います。校長先生が気になっていることが具体的にあればご指示ください。」との回答であった。このままやり取りをしても論点が合わないと感じた校長Mは、「A先生わかりました。今度、具体的に感じたことを伝えますので、その時に聞かせてください。今日はありがとうございました。」と切り上げた。校長Mの胸の内では複雑な感情が一層高まった。

その思いは、5月最終週に行われる運動会に関する職員会議の提案で一層強まった。教職員からは、「入場行進は規律正しく手を大きく振り足を上げて行うべきだ」「カチカチとした入場は本校に合わない」「走力だけで決まらない運命走は必要だ」「スポーツの発表会なのだから『走る』『跳ぶ』『投げる』に該当しない種目はやめるべきだ」「リレーを是非やってほしいという保護者の声は大きい」「選手選抜は運動会の趣旨に合わない」などの意見が次々に出された。退勤時刻が迫る中結論が出ず、職員会議は次回へと持ち越しになった。

職員会議が機能していないと感じた校長Mは、直ちに教頭と教務主任の教諭A、保体部リーダーの教諭Bを校長室に呼び協議を行った。まず話したのは「本校の運動会が目指しているのは何ですか?」ということであった。教諭Bからは、「実施要項に書いてあるとおり、『みんなで楽しい運動会にしよう』です。だから、楽しくするために、先生たちから意見が出されました。例年このように進めて、保体部から次回の職員会議に再提案します。何か問題があるのでしょうか。」との回答がなされた。そこで校長Mは、「みんなの考えを出し合うことは大切だと考えるが、今日は、何を目

指して話し合ったのでしょうか。児童をどのように育てたいのかが共有されないまま、各自が意見を出していたように見えました。これでは、保体部として再提案しようがないのではありませんか。」と今後の進め方を確認した。教諭 B は、「例年、1 回目はいろいろ意見が出ます。それを受け部内で検討するのですが、結局全部の意見は取り入れられません。誰かの意見を取り入れ、誰かの意見を取り入れないと、なぜだということになり、職場の雰囲気が悪くなります。ですから、結局は前回提案した案でお願いし、意見は次年度に向けて検討するという形でみなさんに了解していただいています。これは先生方も理解していただいています。」との説明がなされた。

後日校長 M は、校長としてこんな質問をしている自分が情けなかったと述懐している。そして、校長 M が得た結論は「本校には目指しているものがない」ということであった。これらのやり取りを経て、校長 M は、これからどのようにして自身が考える方向に持っていくのかを検討することの難しさを一層実感したのである。

<問い1>

校長 M の思いに共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

<問い2>

校長 M と教諭 A、B とのやり取りから、3 人の認識の違いはどのような点にあると思いますか。また、その認識はなぜ生じていると考えるかを説明してください。

<問い3>

このままの状況が改善されないと、どのようなことが起きるでしょうか。

<問い4>

ここまでのワークを踏まえて、第 1、第 2 パートの現状から学校改善（学校改革）に向けてこれからやれることは何でしょうか。改めて、あなた自身が取ろうとする方策と期待される成果を説明してください。また、その際想定される阻害要因も説明してください。

それは、第 1 パートで考えたことと、どのような違いがあったのか説明してください。また、その理由も説明してください。

<問い5>

このワークから考えたことを「振り返りシート」を用いて、学校学経営方針の提示と共有に困難性を有する事例(異動直後の数か月間の取組)について整理してください。

【解説】

1 取り上げた意図

本ケースは、「学校課題の共有」「学校経営方針の提示と共有」の際に生じる問題状況を想定して作問した。平成 27 年 12 月の中央教育審議会答申『「チームとしての学校」を実現するための具体的な改善方策』において、「校長は、学校の長として、リーダーシップを発揮するために、まず、子供や地域の実態を踏まえ、学校の教育ビジョンを示し、教職員と意識や取組の方向性の共有を図ることが重要である。」としている。この後に発出される平成 29 年 2 月文部科学省「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」をはじめ、令和 3 年 8 月の中央教育審議会「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」、令和 4 年 6 月文部科学省「教師の資質向上に関する指針・ガイドライン」、令和 5 年 3 月北海道教育委員会「北海道における教員育成指標」に至るまで、校長のリーダーシップと学校経営方針の構想・明示・共有を図る力、マネジメント能力を核とする経営力、心理的安全性を生む対話と人間性、そして、人材育成の観点からのアセスメント能力やファシリテーション能力の必要が繰り返し示されてきた。しかし、複雑で多様な学校課題を抱えながら、これらを実現していくことは容易なことではないだろう。そこで、様々な立場の関係者や多様な意見や経験を有する教職員が、相互の違いを認識した上で協働できるような学校経営を行うことは、今日の校長にとって最優先の課題といえる。

では、どのような考え方や行動が求められるのであろうか。また、勤務校の実情に応じてそれらを展開するとはどのようなことであらうか。そこでこれらを踏まえ、校長の学校経営方針の下に、まずは教職員が一丸となってその具現化に向かう体制づくりの過程についての考察を促すものである。

2 ワークのねらい

学校経営方針の下に、課題と取組、目指す授業実践を明確にする必要性と重要性は、全ての校長の共通認識である。しかし、学校には学校教育目標や学校経営方針、重点や具体的な取組事項、改善プランや校務分掌の目標・研究主題など、「目標」や「目指すプラン」が重層的にいくつも存在することが多い。したがって、せっかく意図をもって打ち出した学校経営方針であっても、方針の重点化や実践が難しかったり、共有が不十分であったりすることにより、それぞれの目標や方針の意味合いが弱まり、実践が形骸してしまう状況にある学校も見受けられる。

また、学校は、教育改革の推進という大きな流れに乗り、一見どの学校も同じ営みが行われているように捉えられるが、それぞれの学校で風土・文化は大きく異なる。勤務する教職員の人間性はもちろん、教職員個々の授業や行事に対して抱く思いや感情、それぞれのもつ資質と能力・経験の差、さらには家庭状況や生活の仕方までが複雑に絡み合っている。教職員がもつ「やりたいこと」と「やりたくないこと」、「できること」と「できないこと」、「やりがい」と「負担感」、これらが先の見通しが効かない状況や為すべき具体が見えないことで負の方向に膨らみ、「新しい取組」「改善・改編」といった変わることへの不安や恐怖感につながっていく場合もある。

そこで、本ケースでは、新たに勤務校となった学校において、校長の認識と大きく異なる教師集団や1人1人の教師の状況をどのように把握するのか。また、そのような教師集団に対する方針の提示にはどのようなことが必要となるのかを考えることが重要となる。それを踏まえ、異動直後の数か月間の取組に着目し、学校経営方針の提示と共有に向けた具体の進め方を構想する。

3 第1パートの問いのねらい

第1パートでは、1つの<問い>を設定し、2つの観点から考えていただくこととした。観点①は、新たな勤務校に着任した校長が年度当初の学校経営方針を打ち出すまでの経過を基に、どのようなことに留意する必要があるかについて問うものである。これは、着任時に感じる違和感や問題点を看過することなく、課題の大小にもよるが学校経営方針への位置づけと学校課題として取組につなげる姿勢を、年度当初の慌ただしい時の流れの中でとり続けることの意義を問うものでもある。観点②は、校長の中に生じている問題意識に対する自身の判断や行動の在り方を問うものである。新たな学校に着任し、前年度の継続という形で学校経営方針を提示することとなった校長 M であったが、しかし、胸にはわだかまりが残り納得できずにいる様子が見られる。このような状況は、日常の学校経営の中でも度々見られることであるが、校長としてどのようなことを行うかという行動の側面とそれは何のために行うのかという目的の側面から見つめる問いである。

4 第2パートの問いのねらい

第2パートは、時間の経過をもとに第1パートから学校の状況が変化し、校長 M が新たに学校経営方針の提示と共有が求められる状況を示した。

(1) <問い1>は、校長の行動と判断に関する共感を問うものである。本ケースのような状況において、学校の動きを大きく変える「新たな学校経営方針」の提示を行うことは容易ではない。それは、前年度の学校評価や反省会議等を経た、いわゆる学校としての正式な手続きを踏み、関係者の一定程度の理解を経て作成されたものだからである。この方向性に基づき、教職員は、次年度の教育計画を策定し具体の準備を進めてきている。また、保護者への説明等も既になされているかもしれない。したがって、新たに着任した校長が、これまでの経緯を無視して学校経営方針を提示し共有を目指そうとすると、相当な反対や反感も予想される。しかし、新たに着任した校長から見ると課題と感ずる状況もあるだろう。

そこで、自身が感じた課題やそれを踏まえた改善の方向性をどのように提示し、関係者の共感を得て具体の実践につなげるかは、多くの校長が悩むところであらう。本ケースにおける校長 M が抱えた葛藤等に思いを馳せることは、読者

が当事者として実行可能な手立てを構想する上で重要となる。共感等の感情移入に関して、ルイス B.バーンズら(2010)は「感情移入すれば(人が別の人の境遇をほんとうに理解できるとすれば)、厳密な行動方針が分かるかもしれない」(同、P.56)としている。

(2) <問い 2>は、重要な場面の分析を問うものである。認識の齟齬が生じた要因を検討するに当たっては、問題文に示した教諭 A、B とのやり取りや校長 M 自身が重視している前提を振り返り、校長 M と教諭 A、B との認識が異なったのはなぜかを検討する。

(3) <問い 3>は、組織の構成員間の認識の違いが業務に及ぼす影響について問うものである。構成員の認識は、本ケースのように、個別具体的問題状況に対峙した際に顕著に表出する。この認識の違いが解消されないと、どのような業務や場面に影響が生じるかを検討する。

(4) <問い 4>は、第 1 パートの問いの観点②を再度問うものである。異動直後の数か月間の取組に着目し、学校経営方針の提示と共有に向けた具体の進め方を構想する。本問いは、第 2 パートの<問い 1>から<問い 3>を経た段階で再度問うことに意義がある。それは、本ケースに対する校長 M の認識や教諭 A、B の認識の情報が追加され、読者が当事者として関わるための考察を重ねてきたからである。本問いは、校長自身認識と異なる認識を有している教職員との関わり方をどのように振り返るか、その上で異動直後の数か月間の取組に着目し、学校経営方針の提示と共有に向けた具体の進め方を構想するという実践的な検討である。特に方針を明示しただけでは共感が得られないケースをイメージした上での検討を期待する。

(5) <問い 5>は、本ケースから学んだことを振り返り、本ケースのテーマである「学校学経営方針の提示と共有に困難性を有する事例(異動直後の数か月間の取組)」を問うものである。別紙の振り返りシートを活用し整理していただきたい。振り返りシートは、中原淳ら(2022、P.156)の様式を本ケース用に筆者が作成したものである。振り返りの観点を 5 点設定した。まず、1 つ目は、「事実の確認」である。ここでは、本ケースに取り組み、自身が最も記憶に残った事実を客観的に挙げる。例えば、自身の認識の前提が揺らいだなどの事実である。2 つ目は、「感情の確認」である。1 つ目の事実が起こったときに、自身に生じた感情がどのようなものがあったのかを思い出す。3 点目は、「感情の分析」である。生じた感情の背景には、自身のどのような見方や捉え方があったのかを検討する。これは、自身が重視している前提がどのようなものであったかを振り返るものであり、非常に重要な振り返りとなる。4 点目は、「気づき」である。1 点目から 3 点目の振り返りから得られた気づきや学びを整理する。その際、例えば「働き方改革に関する 1 人 1 人の教師の考え方を把握することが重要である。そのための情報収集は、目的、収集範囲と対象、収集方法の検討が不可欠である。その検討に当たっては、自身が独断で行うのではなく、教頭やミドルリーダー層の教師と相談することも重要である」などのように、本ケースから得られた気づき等が本ケースのテーマに反映できるよう一般化することが重要である。5 点目は、「実践構想」である。得られた気づき等を、どのような場面や状況に活用しようと考えたのかを整理する。ここで留意することは、現実的な実践構想とすることである。学校経営において、長期的中期的な展望の基、理想的な目標を設定することは重要であるが、それにより優先的に取り組むべき問題状況が未着手になってしまうのであれば本末転倒となってしまう。実際の実践場面では、本ケースからの気づき等を試行錯誤しながら実践し、得た手応えやしっくりこなかった違和感などを振り返り、そこから新たな気づきを生み出すという学びのサイクルが機能することが重要となるのである。

5 読者へのメッセージ

今日の学校においては、生徒指導面や保護者対応、教育環境の整備や危機管理、教職員の協働体制や働き方改革、学校風土・学校文化の転換などの学校課題は多岐にわたる。そこで校長は、学校課題の解決や目指す学校教育の姿を示した学校経営方針を明らかにして、その具現化に向かい学校を一つの方向にまとめていくことが主たる役割の一つとなる。そして、学校経営方針の具現化に向かうためには、関係者の協働体制を構築する過程を構想することが必要となる。つまり、教職員のみならず保護者や地域の方々の参画も踏まえて構想するということである。しかし、その実現の難しさは、校長であれば誰もが感じ、そして日々試行錯誤しながら実践を繰り返すという真っただ中にあるだろう。まして、

異動して間もない時期は、前任者の学校経営方針を踏まえながら自身の学校経営方針を提示し、関係性を築きながら共有していくことの困難性は一層高くなる。

したがって、その解決や改善に取り組む過程で校長が感じる違和感も多くあることだろう。本ケースで示した「学校経営方針の提示と共有に困難性を有する事例」は、校長の異動と学校経営方針の継続と改善との関わりにスポットを当てたものである。本ケースに取り組むことで「学校経営方針とは何だろう」「学校経営方針は必要なのだろうか」「学校経営方針の明示、共有によって何が変わるのか」という、普段は当たり前で改めて問い直すことはないが、実はとても大切な事項について、是非再検討いただくことを期待したい。また、学校経営への一層高い関心と意欲をもち、「児童生徒のために」「教職員のために」「保護者のために」「地域のために」と邁進していただくよう期待する。このことに本教材がお役に立てれば幸いである。

【参考・引用文献】

- ・中央教育審議会答申「『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策」（平成27年12月）
- ・文部科学省「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（平成29年2月）
- ・中央教育審議会答申「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」（令和3年8月）
- ・中原淳、関根雅泰、島村公俊、林博之、『研修開発入門 研修評価の教科書第』、2022(令和4)年、ダイヤモンド社
- ・文部科学省「教師の資質向上に関する指針・ガイドライン」（令和4年6月）
- ・北海道教育委員会「北海道における教員育成指標」（令和5年3月）

＜北海道教員育成指標(管理職版)のキーとなる資質能力:「保護者・地域等と協働する力」＞

＜テーマ:地域学校協働本部の設置を推進する事例＞

【中心人物の紹介】

校長 K は、校長歴 6 年目で、昨年度、A 中学校に赴任し、中学校での勤務は 2 校目となる。A 中学校は、市内中心部から少し離れており、近年の生徒数の減少に伴って、2 年前に近隣の中学校とで統廃合が行われた。それを機に学区内の小学校と小中連携を強め、「地域で育てる 15 歳の姿」を基に、9 年間の教育課程の見直しが行われてきた。学校の規模は、現在、各学年 3 学級・特別支援学級 1 学級(知的)の計 10 学級である。教職員は、ベテラン層の教員が多く、教科指導・学級指導等で大きく破綻することはない。学習面では、落ち着いて学習に取り組もうという姿勢が見られ、概ね基礎的な知識の理解や習得はなされているが、思考力や表現力等に課題が見られる。素朴で明るい生徒が多く、生徒間の関係性はよく、部活動なども優れた成績を残している。

A 中学校が設置されている地域は、校区内に歴史的建造物が多く残った観光地であり、古い町並みで人と人とのつながりが深いという地域性を有している。かつては、町内会活動がとても活発であったが、現在は 20 ある町内会の役員の高齢化に伴い、役員のなり手不足が課題となってきた。そのような中、地域コミュニティの維持や運営に関して弱まっている部分を可能な範囲で補うような教育活動ができないかという要望が学校に寄せられてきていた。しかし、このような要望に対して、学校は十分に応えてこなかった。このことを象徴する事例として、全国学力・学習状況調査の生徒質問紙において、「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがある」との回答の割合が高い一方、「今すんでいる地域の行事に参加している」との回答の割合が低い結果となっている。

そこで校長 K は、地域からの要望と「社会に開かれた教育課程」の理念の実現を関連付けた「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発が喫緊の課題だと考えている。

【第 1 パート】

市内の全小中学校 5 校(小学校 3 校、中学校 2 校)では 5 年前から、コミュニティ・スクール(以下「CS」という)へと移行するよう取組を推進してきている。校長 K は、学校運営協議会について、学校と地域住民等が力を合わせて学校の運営に取り組むことが可能となる「地域とともにある学校」への転換を図るための有効な仕組みであると考えていた。合議体として、学校経営の方針の承認を通じ、学校運営の基盤となる教育課程や学力向上、生徒指導の課題、部活動などについて学校と対等な立場で協議できるからである。しかし、これまで教員からは「学校のことを全く理解していないのに、委員の思いつきでものを言われては困る」との声がある。一方、委員からは、「何度も会議に参加しているのに何も進まない」という苦情の声がある。このように学校運営協議会は、学校と委員の双方にとって大きな負担と不満を生み出す元となっており、コミュニティ・スクールへの移行はなかなか進んでいなかった。

そのような中、教育委員会主導で次年度からのコミュニティ・スクールへの移行が示された。まず今年度は、中学校区を基本として近隣の小学校 3 校とともに小中合同の学校運営協議会が設置された。

校長 K は、この機会を生かして地域との関係性を修復できるのではないかと考えた。これまで、地域には町内会組織が確立しており、多様な教育リソースがあるにもかかわらず、学校でそれを活用してきていない状況にあった。また、学校と地域との連携における不信感は、話し合いの場がなく、互いの思いが十分に熟議されていないことも原因ではないかと考えていた。

校長 K は、地域学校協働本部を町内会の会館に開設して、生徒が地域行事の運営ボランティアとして活躍するとともに、学校の職場体験ができる場所を町内会に紹介してもらうなど、具体的な構想が浮かんでいた。そこで、教務主任の C 教諭を呼び、次年度の教育課程編成にかかわり、「総合的な学習の時間」で、地域の教育リソースを活用して、地域学習や職業教育を推進していけるよう計画を立てるように指示した。校長の指示を受けた C 教諭は、教務部会で検討し職員会議に提案した。ところが、提案に対して教職員から、さらなる業務の負担となるのではないという不安の声が挙がった。C 教諭からの確かな回答ができなかったことから、校長 K は、自身が説明することにした。説明は次のとおりで

あった。地域学校協働本部は、地域コーディネータが調整などを行うもので、働き方改革の視点から考えても、業務の外部的化していくことであり、将来的には、登下校指導や給食指導、部活動などを地域ボランティアに移行していくことができるのではないかと。まずは、取組を開始して、課題が出ればその都度検討していけばいいのではないかと。

校長の説明に対して、教職員の追加の質問や意見は出なかったことから、教務部の提案に基づき計画していくこととなった。職員会議が終了し会議室を出ていく教職員の中には、明らかに不満の表情をしている者が数名見られた。

後日、町内会の代表者を招いての説明会を実施するとともに、地域コーディネータの選考をすることとなった。地域コーディネータとして、民間の福祉拠点となっているセンターの職員に校長自ら打診をし、了承を得ることができた。地域コーディネータ S は、子育て・介護にかかわる地域リーダーとして、町内会関係者とも様々な講座を企画している方で地域の様子を熟知しており、地域を活性化するためには、CS と町内会と福祉が一体となって住みやすい街を創ることが大切だという思いでお互いに盛り上がり共感を得た。

これでうまく進められそうだと考えていた校長のところへ C 教諭が困って相談に来た。C 教諭によると、職員会議で明らかに不満の表情をした教員数名から、「教職員の意見を言いようがない形のトップダウンで進めるのであれば、我々は言われた通りにやればいいのか。」「教務部が案を作成するのですね。」「案作成には関わらなくていいですね。」「負担が増えることはないですね。」「これまでも地域から無理なお願ひがあつて C 先生も困っていたじゃないですか。」など、あからさまに校長を名指した不満は語られなかったものの、1人1人の教職員が自分事として考えていく雰囲気が全く醸成されていない実態が語られた。

地域コーディネータの人選を終えた校長 K は、まず校内の体制づくりが迫られることになった。

<問い>

次の2つの問いに対して、可能だけ挙げてください。

あなた自身が、第1パートの校長 K であると想定した場合に、

観点① 地域との連携を深めるために、これまでできたであろうことは何でしょうか。

観点② 地域学校協働活動を円滑に進めるために、これからやれることは何でしょうか。

【第2パート】

1人1人の教職員が自分事として考えていく雰囲気が全く醸成されていないままであるが、校長としては学校外の協力を得ることが最優先だと考え、町内会の代表や地域コーディネータとの意見交換会を開催した。学校からの参加者は、校長 K、教頭、教諭 C で、学校外の参加者は、3つの町内会関係者(代表2名、役員2名)と地域コーディネータ1名であった。校長からは、学校と地域とで連携して教育活動を進めていきたいことから地域学校協働本部を設置したいことや、運営方法は今後協議することを説明した。特に、地域学校協働本部を町内会の会館に開設して、生徒が地域行事の運営ボランティアとして活躍するとともに、学校の職場体験ができる場所を町内会に紹介してもらおうなど、現段階で校長が考えている構想も説明した。参加者と校長とのやり取りは、次のとおりであった。

<町内会代表等とのやり取り>

校長：「以上のような趣旨で、次年度から地域学校協働本部を町内会に設置したいと考えていますので、ご協力をお願いします。」

X町内会長：「これまで、町内会の地域行事に生徒たちに参加してほしいとお願いしてきたが、学校では、教員の引率ができないので、学校としては協力できないということであった。これからは、それができるということでもいいですか。」

Y町内会長：「校長の説明はわかりましたが、町内会も高齢化して運営も大変です。学校に協力しろと言われても、おそらく、協力できる会員がないのではないかなあ...」

Z町内会役員：「地域の子どもを地域で育てるということはわかるが、私たちに何をやれというのか。具体的に示していただければ考えようがあるが...」

Y町内会役員：「学校には、学校運営協議会というのがないと聞いていたが、そのなんとか本部というものは、それとは違うのか。町内会に対してのメリットはなるのか。」

Z町内会長：「学校のやってほしいことと、町内会の学校への要望はいつもたくさん出てくるが、それをつなぐことができないのが課題だと思う。それを調整してくればよいとずっと思ってきた。」

校長：「協働本部は、学校と地域が対等の立場で、地域の活性化に向けて一緒に創り上げていくものでこれをやれということではなく、互いのよい点を持ち寄りながら WiN-WiN となるように話し合っていくものであると考えてほしい。意見の調整は、地域コーディネータをお願いしたいと思っています。Sさん、ご意見はありますか。」

<地域コーディネータSとのやり取り>

S：「これまで、子育て・介護にかかわって地域で活動してきたが、学校は敷居が高く、お願いしても教育課程が決まっているので、生徒の参加は難しいという回答ばかりであった。先日校長先生からお話を伺い、CSと地域活性化とをつなげることで、ここからは一歩進むと思っていた。地域学校協働本部の設置やそのコーディネータを私がやるというお話は初めて伺った。そんな大役は難しいです。」

校長：「今の時代、学校だけで完結して子どもを成長させることはできない。地域の力を借りて一緒に子どもを育ててほしい。実際、校長も先生方も何年かで転勤して行ってします。地元で長く住んでいる地域の方々の力が子どもたちに必要なのです。しかし、先生たちは地域をよく知らない。地域をよく知っていて、学校と地域をつなぎ合わせてくれるコーディネータが不可欠なのです。将来的には、町内会に子ども部ができて、そこで中学生や高校生が役員を務め、地域のことを本気で考えてくれるようになることを願っています。」

S：「校長先生のお気持ちはよくわかります。しかし、そんなに簡単に先生たちが協力できるでしょうか。個人的に何人かの先生を知っていますが、毎日とてもお忙しそうで、よく存じあげている先生にさえお願いすることが申し訳ないくらいです。ただ、子どもの実態をよく知っているのは先生たちですし、先生たちの協力がないと校長先生のお考えを実現することは難しいと思います。まずはお互い任せにするのではなく、一緒にやるというスタンスを学校でもつくってほしいです。コーディネータは、取り組む内容によっては私以外の方がいい場合もありそうです。実際に地域活性化の活動では、様々な方がいらっしゃいますし…」

校長：「そうですね。でも、まずはSさんにコーディネータをお願いしたいのです。」

Z町内会長：「こういうことですよ、校長先生。みんなね、こうした方がいいということは思っているし、その方向も大体同じだと思います。しかし、実際にやるとなったら誰がやるのかということになる。そこがまとまらない。Sさんに無理強いするのはどうかなあ…」

校長：「…」

このようなやり取りが行われ、結局、何も合意できないままに意見交換会は終了した。校長は、再考することを約束したものの、今後の見通しが一層立たなくなってしまった。

校内では、教務部が作成した原案が職員会議に提案された。

<職員会議>

教務主任教諭C：「来年度の総合的な学習の時間のメニューに、地域学習と地域での職場体験を入れていきたいと考えています。皆様のご意見を聞かせてください。」

教諭D（40歳代の中堅）：「今までやっていたものを変えるということは、我々教師自身が地域のことを下調べして教材化しないと難しい。」

教務主任教諭C：「地域学習や職場体験の場は、地域コーディネータに調整をしてもらうことを考えています。」

教諭E（50代ベテラン）：「外部との折衝で、業務が忙しくなって働き方改革に逆行するのではないですか。」

教務主任教諭C：「校長先生から後ほど説明があると思いますが、来年度から町内会に地域学校協働本部を設置し、そこが基盤となり、地域リソースの活用の調整を行ってくれることを想定されています。」

校長K：「地域学校協働本部の設置に向け、コーディネータを選考するとともに、町内会の代表の方々にも説明して協力してもらえよう、進めています。組織体制が固まりましたら、職員の皆さんにも詳細を説明させていただきます。働き方改革においても、業務の外部化という視点で矛盾するものではありません。」

教諭 D (40 歳代の中堅)：「校長先生、それでも我々が全く関わらないということはないですよね。なにより、その何とか本部の概要や学校との関わりが何も説明されないままに、総合的な学習の時間のプログラムのプログラムだけを考えるというのは、どうでしょうか。特に、他の教育活動との関連から育成する資質能力の検討がなされないままに活動ありきというのは、本末転倒のように思います。これから想定される調整業務も明らかになっていないし、あまりにも情報が少ない中で検討しろと言われても皆さん困ると思います。皆さんは、どう考えているのでしょうか。」

教頭：「皆さんの意見を聞きたいのですが、いかがでしょうか」

教諭 F (30 歳代若手)：「子どもたちは、地域行事や地域ボランティアに参加したいという声は、様々なアンケートでも出てきているので、地域に誇りをもった生徒を育てる上でも重要だと考えますが、…」

教諭 G (20 歳代若手)：「私は、決まったことをやります。特に意見はありません。ただ、今以上に忙しくなるのは困ります…」

これまで、地域との連携を重視し、まずは地域の関係者の理解を得ることを最優先と考えていた校長 K ではあるが、現状では、この方法で取り組める見通しが全く立たない。地域の協力が得られれば、業務の軽減にもつながり校内の理解は得られると考えていた自身の認識を今更憂いても始まらないが、このままでは手立ての構想を立てられない状況にある。

<問い 1>

校長 K の葛藤に共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

<問い 2>

<町内会代表等とのやり取り><地域コーディネータ S とのやり取り><職員会議のやり取り>の場面において、校長 K が関係者や教職員と理解し合えなかった関わり合いは、どのような点にあると思いますか。

<問い 3>

このままの状況が改善されないと、どのようなことが起きるでしょうか。

<問い 4>

ここまでのワークを踏まえて、第 1 パートの現状から解決に向けて、これから校長がやれることは何でしょうか。

改めて、地域学校協働本部とコミュニティ・スクールの位置づけや、あなた自身が取ろうとする方策を説明してください。それは、第 1 パートで考えたことと、どのような違いがあったのか説明してください。また、その理由も説明してください。なお、第 1 パートで考えた以外の方策を考えたのであれば答えてください。また、その理由も説明してください。

<問い 5>

このワークから考えたことを「振り返りシート」を用いて、働き方改革の視点も含めながら、新しい「地域との連携の在り方」について整理してください。

【解説】

1 取り上げた意図

本ケースは、「社会に開かれた教育課程」の実現に向け、地域と学校との連携・協働の方策として、地域学校協働活動の本部を立ち上げる際に生じる問題状況を想定して作問した。また、地域学校協働活動は、教職員が担っている業務の外部化の視点も含んでおり、教職員の働き方改革の一面でもあることも想定した。

今日、学校を抱えている問題の複雑化・困難化に対して、社会総がかりで対応することが求められており、地域と学校がパートナーとして連携・協働するための組織的・継続的な仕組みが必要となっている。

また、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、学校は地域との連携・協働を一層進めていくことが重要であり、地域においても、学校と連携・協働してより多くの地域住民等が子供たちの成長を支える活動に参画するための基盤を

整備していくことが重要となる。これまでも学校と地域との連携については、学校運営協議会等において、学校を応援し、地域の実情を踏まえた特色ある学校づくりを進めていくなどの関わりが見られてきた。さらに、地域全体で未来を担う子供たちの成長を支え、地域を創生することが全国的に求められることから、平成29年3月に社会教育法が改正され、教育委員会による地域住民等と学校との連携協力体制の整備や、地域住民等と学校との情報共有や助言等を行う「地域学校協働活動推進員」の委嘱に関する規定の整備が行われた。つまり、地域学校協働活動の推進における地域学校協働活動推進員の配置の重要性である。

しかし、地域社会のつながりや支え合いの希薄化等による地域の教育力の低下、家庭の孤立化などの課題も明らかになっている。また、「地域学校協働活動推進員」（地域コーディネータ）の人選、地域の協力を得るための話合いの場の設定、連携・協働の緩やかなコンソーシアムの構築の調整や運営の主体をどうするか、さらに学校の教育内容や活動との関連はもとより教職員の負担とはならず、やりがいのあるものとするにはどのような活動が望ましいのかなど、地域学校協働活動に実際に取り組みうとすると解消すべき様々な課題がある。

そこで、これらを踏まえ、子どもたちの健全育成と地域活性化のために、それぞれの立場で様々な思いや考えをもった人たちが連携・協働できるための校長としてできる責任の所在や具体的な関わり方についての考察を促すものである。

2 ワークのねらい

本ケースで取り上げた「地域学校協働本部」の特徴は、次の3つとされている。1つは、コーディネート機能の充実である。2つ目は、個別の活動の総合化・ネットワーク化を図ることである。その際、緩やかなつながりのコンソーシアムの構築が構想されている。3つめは、「支援」から「連携・協働」へという双方向性の重要性である。各地域や学校の特性等とこのような3つの特徴を関連付けて、様々な出会いを生かした教育活動が展開されることが期待されている。すでに全国では、このような活動を展開するために地域学校協働本部を設置し、地域コーディネータを位置づけたうえで、学校や地域が連携した従来の取組に加えて、より多くの幅広い地域住民等の方々の参画による活動や、継続的な支援体制を実現させている事例が報告されている。

そこで、本ケースでは、「地域学校協働本部の設置」をテーマに、学校の思いと地域の思いを十分に把握し、双方にとってよりよい関係性を構築するため、校長として、どのような構想を立て、関係者間の話合いをどのように進めていくかを考えることが重要となる。したがって、それらを具体的に考えることをねらいとしている。

3 第1パートの問いのねらい

第1パートでは、1つの〈問い〉を設定し、2つの観点から考えていただくこととした。観点①は、学校と地域の良好な関係となっていない状況を分析し、現状を確認する問いである。「前の校長先生は地域との連携にとっても理解があったのに、校長先生が替わったら全然活動がなくなった。」「〇〇先生は、いつも町内会のボランティア活動に協力的だったのに、新しくきた◇◇先生は、まったく協力しないし、挨拶もしてくれない。」など、地域の方からこういった声を聞くことがある。そのたびに、「開かれた教育課程」の理念が提示された背景とその意義を痛感する。「学校を核とした地域づくり」を目指して、地域の方々と学校がお互いに対等な関係で、ひざをつき合わせて意見を出し合い、学び合う中で、つながりを深め、地域の活性化を図っていくことは重要であるものの、関係者が多くなることから生じる複雑な関係性や実現の困難性も含んでいる。そこで、阻害要因を十分に認識した上で実現可能な方策を構想できるかが重要となる。観点②は、学校と地域とが連携・協働するための方策として地域学校協働活動を構想した校長Kが、今後留意すべき事項について問うものである。

4 第2パートの問いのねらい

第2パートでは、第1パートの状況を踏まえて行われた〈町内会代表等とのやり取り〉、〈地域コーディネータSとのやり取り〉、〈職員会議のやり取り〉の場面を対話形式で示した。そこで、異なる考え方や意見が混在する職場や地域の方々と校長Kの関わり方を題材として、校長のマネジメントを検討するため5つの問いを設定した。

(1) 〈問い1〉は、校長が抱える葛藤に関しての共感を問うものである。本件のような事例に関して、「あるべき姿」を提示することは容易である。しかし、実際に学校経営や地域との連携に当たる校長は、様々な軋轢や制約等を感じな

がら業務に当たっているものである。したがって、目指す方向性を構想できたからと言って、阻害要因により必ずしも実行できるとは限らない。本ケースにおける校長 K が抱えた軋轢等に思いを馳せることは、読者が当事者として実行可能な手立てを構想する上で重要となる。共感等の感情移入に関して、ルイス B.バーンズら(2010)は「感情移入すれば(人が別の人の境遇をほんとうに理解できるとすれば)、厳密な行動方針が分かるかもしれない」(同、P.56)としている。

(2) <問い2>は、本ケースの重要な場面の分析を問うものである。認識の齟齬が生じた要因を検討するに当たっては、問題文のやり取りを読み、校長 K になったつもりで、<町内会代表等とのやり取り>、<地域コーディネータ S とのやり取り>、<職員会議のやり取り>を振り返り、校長 K の行動の判断材料となったことは何か、なぜ校長 K と地域の関係者、教職員とが理解し合えなくなったのかを検討する。

<町内会代表等とのやり取り>では、町内会の依頼で学校に新たなことを導入しようとする、教育課程や年間計画を十分に理解していない提案のために、教育活動との関連性が曖昧であったり教職員の多忙化が危惧されるようになっていたりして、学校としては受け入れがたい結果につながることもある。つまり、町内会の思いと学校との思いの乖離によって、良好な関係を構築できないケースの要因と具体的方策を検討する。

<地域コーディネータ S とのやり取り>では、その必要性の共有、信頼関係の構築、人選のための関わりなどを中心に検討する。特に多様な意見や立場の関係者をコーディネートする地域コーディネータの役割の困難性への理解や位置づけ自体が目的化していないか等の観点からの検討が重要となる。

<職員会議のやり取り>では、地域との連携・協働の必要性について、特に学校の教育課程との関連や働き方改革の推進に関わる観点と職場の協働体制構築に向けた校長のマネジメントの観点から検討する。

特に、「社会に開かれた教育課程」の理念を掲げながらも、校長 K の構想は、学校と地域が教育課程を共有して子供たちを育てるという観点が明確であったかを検討する。

以上、3つの場面ごとの検討の観点を示した。3つの場面に共通するのは、構想の立案、合意形成の手順、説明の在り方などを観点として、円滑な協力関係を構築していくための具体的検討である。

(3) <問い3>は、学校と地域、組織の構成員間の関係性が、今後の連携・協働や日常の業務に及ぼす影響について問うものである。本ケースのように、個別具体の検討場面では、それぞれの事情や立場、考え方が顕著に表出する。特に、相互の認識や目指す方向性が異なることが明らかになった場合には、当該の問題状況に関わる範囲を超えて他の業務や関係性にも影響を及ぼすことが想像できる。このことに関して、どのような業務や場面に影響が生じるかを検討する。

(4) <問い4>は、第1パートの問いの観点①、②を再度問うものである。本問いは、第2パートの<問い1>から<問い3>を経た段階で再度問うことに意義がある。それは、本ケースに対する校長 K の行動やその結果として生じた問題状況の情報が追加され、読者が当事者として関わるための考察を重ねてきたからである。本問いは、校長が、自身の判断と行動により生じた問題状況をどのように振り返るか、その上で、地域の関係者や構成員間の認識の違いを踏まえ、地域との連携・協働について、現実的に取り得る方策を構想するという実践的な検討である。

(5) <問い5>は、本ケースから学んだことを振り返り、本ケースのテーマである「地域学校協働部の設置」を通して、様々な考えをもつ人を結びつけていく「ファシリテーション能力」を問うものである。別紙の振り返りシートを活用し整理する。振り返りシートは、中原淳ら(2022、P.156)の様式を本ケース用に筆者が作成したものである。振り返りの観点を5点設定した。

まず、1つ目は、「事実の確認」である。ここでは、本ケースに取り組み、自身が最も記憶に残った事実を客観的に挙げる。例えば、自身の認識の前提が揺らいだなどの事実である。2つ目は、「感情の確認」である。1つ目の事実が起こったときに、自身に生じた感情がどのようなものがあったのかを思い出す。3点目は、「感情の分析」である。生じた感情の背景には、自身のどのような見方や捉え方があったのかを検討する。これは、自身が重視している前提がどのようなものであったかを振り返るものであり、非常に重要な振り返りとなる。4点目は、「気づき」である。1点目から3点目の振り返りから得られた気づきや学びを整理する。その際、例えば「働き方改革に関する1人1人の教師の考え方を把握することが重要である。そのための情報収集は、目的、収集範囲と対象、収集方法の検討が不可欠である。その検討

に当たっては、自身が独断で行うのではなく、教頭やミドルリーダー層の教師と相談することも重要である」などのように、本ケースから得られた気づき等が本ケースのテーマに反映できるよう一般化することが重要である。5 点目は、「実践構想」である。得られた気づき等を、どのような場面や状況に活用しようと考えたのかを整理する。ここで留意することは、現実的な実践構想とすることである。学校経営において、長期的中期的な展望の基、理想的な目標を設定することは重要であるが、それにより優先的に取り組むべき問題状況が未着手になってしまうのであれば本末転倒となってしまう。実際の実践場面では、本ケースからの気づき等を試行錯誤しながら実践し、得た手応えやしっくりこなかった違和感などを振り返り、そこから新たな気づきを生み出すという学びのサイクルが機能することが重要となるのである。「令和の日本型学校教育」において学校管理職（特に校長）に求められている能力の一つであるファシリテーション能力は、「学校内外の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能力」と示されており、この能力を身につけていくことが校長としての喫緊の課題であることと関連付けた振り返りを期待する。

5 読者へのメッセージ

「協働」という概念がまだ、行政・学校・地域に浸透していない状況の中では、学校の外から学校に対して「支援する」という考えが根強くある。まずは、将来の地域を担う子どもの育成や、まちづくりのための「地域総がかりの取組」における「地域学校協働活動とは何か」「どのような方策で実行していくのか」を検討するところからはじまる。「地域学校協働活動」を進めるためには、例えば、中学校区を基盤として、推薦するための地域のネットワークを構築していくことなどが考えられるだろう。また、地域学校協働本部を進めていくために重要となるのは、学校や地域のニーズを把握し、地域住民等や学校関係者との連絡調整を行い、活用の企画調整を担う役割である。つまり、学校にとっても地域にとってもよい取組になるようつないでいく「コーディネータ機能」がしっかり確立すると、より多くの地域住民や団体等の参画が期待できる。その結果として、「多様な地域学校協働活動」が実現されていくことなど、継続的・安定的な仕組みを作り出すことにもつながるであろう。ただし、「地域学校協働活動」を行うことや地域学校協働本部の設置自体が目的化するような構想とならないよう留意しなければならない。

そのためには、まず、校長としての学校の経営ビジョンの中で「社会に開かれた教育課程」の理念を誰にもわかり易く示すことであろう。その際には、行政や町内会等が示している地域の将来ビジョンと関連付けることで、教育行政と学校と地域（地域学校協働本部）の一体的な活動の構想が必要となる。また、学校課題や地域課題を把握できる情報を収集して共有することも必要になる。これらを校長 1 人で行うのではなく、可能な限り多様な立場や異なる考え方を有した関係者で行えるよう「熟議」の場の設定が求められる。ここには教職員の参画も考えられよう。

このような、情報の共有と意思の共有のプロセスを経ることで、参画している全員が共通認識をもつことを構想するのである。これらを円滑に進めていく基盤は、関係者の日常的なコミュニケーションにあると考える。関係者の誰もが思いを語り、構想を提案できる場づくりに向け、それぞれの立場でその実現に貢献できるリーダーシップの総量が試されていると考える。

校長は、教職員の日常の言動や実践の観察や機会を捉えてのコミュニケーションを重ねながら、理解を図ろうとされているものと推察する。そこに、このような考え方を加えて、自身の見方や捉え方を広げていくことができるのではないかと考える。学校を取り巻く環境や社会の変化に対応しながら、これからの学校教育を構想していく校長への期待は高まるばかりである。その職務の重責を果たす上で、これまでの学校文化の中では融和させることが難しいとされている課題に本教材がお役に立てれば幸いである。

【引用文献】

- ・『「校長の専門職基準」準拠ケースメソッド事例集』牛渡 淳、2012（平成 24）年 3 月
- ・「スクールリーダー育成のためのケースメソッド」川野 司、2014（平成 26）年
- ・「新しい時代に対応する学校管理職マネジメント研修に係る研究報告書」兵庫教育大学、2015（平成 27）年 3 月
- ・「教職大学院におけるケースメソッドの導入と改善—島根大学教職大学院での実施例—」、大島悟ら、2018（平成 30）

年3月

- ・『地域学校協働活動ハンドブック』文部科学省、2018(平成30)年1月
- ・『地域学校協働活動推進員の委嘱のための参考手引き』文部科学省、2018(平成30)年11月
- ・『学校と地域の連携・協働を一步前に進めるためのヒント集』スクール・アドバイス・ネットワーク、2019(平成31)年3月

- ・『地域学校協働活動～地域と学校でつくる学びの未来』文部科学省、2019(令和元)年7月
- ・『コミュニティ・スクールのつくり方』文部科学省、2019(令和元)年10月

<社会教育法> (平成29年3月改正)

第九条の七 教育委員会は、地域学校協働活動の円滑かつ効果的な実施を図るため、社会的信望があり、かつ、地域学校協働活動の推進に熱意と識見を有する者のうちから、地域学校協働活動推進員を委嘱することができる。

2 地域学校協働活動推進員は、地域学校協働活動に関する事項につき、教育委員会の施策に協力して、地域住民等と学校との間の情報の共有を図るとともに、地域学校協働活動を行う地域住民等に対する助言その他の援助を行う。

＜北海道教員育成指標(管理職版)のキーとなる資質能力：「学校内外の協働体制を構築する力」＞

＜テーマ：実効性ある取組と教職員の過重負担の軽減の両立が求められる事例(教育課程編成・実施に関する取組)＞

【中心人物の紹介】

今回の中心人物は、校長として最初の学校に2年勤務した後、本校に赴任した校長Aである。

自身は教諭時代に中規模、大規模校の勤務が長く、学年主任を何度も務め、担任団をリードしながら入学した生徒たちを卒業まで導いてきた。そこで、管理職とは学校課題の解決よりも個別の保護者、生徒対応についてやり取りをすることが多かった。教頭になってからは、地方の小規模や中規模の高校で勤務し、教諭時代の経験から、危機管理に強みをもつ管理職として教職員から頼られる存在であった。採用校長として赴任したR高校は、地域と良好な関係をもった1学年2学級の小規模な高校で、経験の少ない若手の教員が多かった。教職員の構成は、管理職を含めて17名であった。教諭(養護教諭を含む)は13名であり、20歳代が8名、30歳代が3名、40歳代が2名となっていた。

20歳代の若手教員は、数少ないミドルリーダーや管理職の助言をよく聞き入れ、生徒たちと積極的に関わり、地域の協力を得ながら様々な教育活動に取り組んでいた。しかし、生徒指導上の問題行動は多く、授業に臨む生徒の姿勢も落ち着かない状況が散見された。

このようなことから、校長Aは、自身の経験を基に教員に対する指示や助言を行うという行動が多かった。

現在勤務しているI高校は、前任校とは異なり1学年5クラス、生徒数約500名の地方の中規模都市に存する伝統校である。生徒の進路希望は多様ではあるが、地域からは大学等への進学希望の実現はもとより、成績上位者の地元からの流出を減らすよう進学指導の充実が期待されている。

教職員の構成は、管理職を含めて50名であり、長年勤務の教員を含めて50歳代が多い。初任段階の20歳代の教員は2名であり、30歳代、40歳代の教員は7名であった。6つの校務分掌の主任は、40歳代が4名、50歳代が2名という構成であり、学級担任も30歳代、40歳代、50歳代の教員が中心であった。そのため、生徒指導や保護者対応はこれまでの経験を生かして対応しており、現状ではトラブルもほとんどない状況である。また、生徒は全般に落ち着いている。

したがって、前任者からの引継ぎでも聞いていたとおり、校長が直接指示や助言を行う場面はほとんどない学校である。一方で、今日的な教育改革に係る取組は進んでおらず、教職員は自身の業務に注力し他の教職員の業務には関心を示さない個業化が蔓延していた。校長Aは、旧来の学校教育が継続している学校であると感じている。

【第1パート】

着任後、校長Aが授業の様子を見て回ると多くの教員が講義中心の一方向的な指導を行っていた。また、総合的な探究の時間は、学校行事の準備や進路指導に関わる取組等を積み上げる形で実施されていた。今次改訂の学習指導要領の趣旨を踏まえた軌道修正が早急に求められる状況である。

そこで校長Aは、5月からの期首面談では、この点について教職員がどのように考えているのかを聞いてみようと考えた。ところが、生徒がおとなしく、主体性、積極性に欠けることを課題に挙げる教職員が多かった。しかし、今日的な授業の在り方としての主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善や「総合的な探究の時間」の充実など、教育課程の編成・実施に関する事項を課題として挙げる教員はほとんどいなかった。つまり、生徒の足りないところを指摘するが、そこをどのように育てていくのかという観点で話す教員は少なかった。また、育成する生徒の資質・能力は曖昧な上に、各教員でバラバラであり、特に教職経験が長い教員は自身の授業改善の必要性に触れた話題が少なかった。まさにこの点こそが勤務校の学校課題と考えた校長Aは、「総合的な探究の時間」の改善に着目し、全体計画の見直しから取り組むことを学校経営上の重点目標とすることにした。

「総合的な探究の時間」の改善充実にあたっては、プロジェクトチームを立ち上げ、次年度からの実施を目指し準備を進めることにした。当初校長Aは、プロジェクトチームのメンバーを全教職員から募ろうと考えていた。しかし、教職員には個業化が蔓延していることから、これまでもこの種の取組に自ら手を挙げて参画しようとする教職員は皆無であったと教頭Bから報告を受け、結果的には候補者を教頭Bと相談し、管理職から声をかけた教員5名で編成することとした。

メンバーは、教頭 B、教務主任の教諭 C（40 歳代）、進路指導部の進学担当の教諭 D（30 歳代）、就職担当の教諭 E（40 歳代）、1 学年主任の教諭 F（50 歳代）であった。

まず、プロジェクトチームでは、先進校を視察するなどしながら検討を重ねた。ただし、検討過程でメンバーからの意見、アイデアも募ったが、積極的に発言する教員はいなかったことから、校長 A が自身の構想を提示した。このような過程を経て冬休み直前に、ようやく次年度新入生から実施する全体計画の案が完成した。案は、地域の協力を得ながら 3 年間を見通して生徒の主体性や協働する力の育成を目指すものとなっていた。また、教科横断的な視点も取り入れられ校長 A としても満足できるものであった。

年が明け、プロジェクトチームの案が職員会議に提案された。ところが職員会議では、生徒指導部の主任である教諭 D から、「総合的な探究の時間」を時間割に位置付け 7 時間目が増えることによる講習や部活動等への影響、各ホームルーム担任が個別の進路指導を行う時間の確保の問題を指摘する意見が出された。また、再任用の教諭 E からは、教員の負担増などを懸念する意見も出された。さらに、教諭 F からは、現状のどこが問題なのかという課題認識が出された。

一方、提案に理解を示す教員もおり、本校の教育課程編成・実施に関して、教員間での認識の違いが明らかになった。

このような中、今回の職員会議での合意形成は困難と捉えた校長 A は、次回の職員会議までに論点を整理し再提案するようプロジェクトチームに指示をして会議を終了した。

しかし、翌日になって教頭 B と教務主任の教諭 C が校長室に訪れた。教諭 C から「我々は校長先生の指示に従って案を作成し、校長先生も了承した上で職員会議に提案した。校長先生が、この案で決裁していただけるものと考えていた。しかし、再提案するということで、職員室は異論を發した先生方の意見が主流になり、賛成していた先生たちが意見を言いきく雰囲気になってしまった。このままではどのような案を出しても、反対の意見しか出てこないことが予想されます。我々は、どうしたらいいのでしょうか。」と訴えてきた。ここに至って校長 A は、勤務する伝統校において、新たな取組を導入する困難さを痛感した。

<問い>

次の 3 つの問いに対して、可能なだけ、挙げてください。

あなたが、第 1 パートの校長 A であると想定した場合に、

観点① ここまでの過程で、このような事態になった要因は何でしょうか。

観点② ここまでの過程で、校長としてできたであろうことは何でしょうか。

観点③ 第 1 パートの現状から解決に向けて、これからやれることは何でしょうか。

【第 2 パート】

教頭 B と教務主任の教諭 C の訴えを受けた校長 A は、今後の進め方を思案した。改めて考えてみると、提案した案は自身の構想を具現化したものである。これを再考しても、同じ内容にならざるを得ない。確かに、教諭 C の訴えはもつともだ。プロジェクトチームのメンバーが教職経験の長い教員に説得を求めても理解し合うことは難しそうである。反対意見の多くは、他の教育活動への影響や負担が増えること、現状に問題を感じないということであった。案の内容自体への異論は出されていないことから、前回の案で決裁し運営の工夫で乗り切れるのではないかと。

そこで、このことを教頭 B に相談したところ、「その方向性であれば、プロジェクトチームのメンバーは助かると思います。「総合的な探究の時間」の運営については、主に 1 学年が中心になりますから、次年度プロジェクトチームのメンバーを配置すれば、運営は円滑にいくと思います。反対している先生たちも、自分の役割や負担が増えないと分かれば了承してもらえるのではないのでしょうか。」という考えを返してきた。校長 A も同様に考えていたことから、この方向性で再度職員会議に提案することとした。このことについて、教頭 B からプロジェクトチームのメンバーに伝えた。再提案はせずに、校長の方針を校長 A から説明するとのことで、教諭 C をはじめプロジェクトチームのメンバーは安堵した。

次の職員会議で校長 A は、教頭 B やプロジェクトチームのメンバーと打ち合わせたとおり、自身の方針を提示した。

前回異論を發した教諭 D、E、F からは発言はなかつたが、小声で自身が関わることはなさそうなことがわかつたという趣旨のやり取りをしている様子があつた。校長 A は、プロジェクトチームの案どおり決裁をした。その後校内人事では、次年度新入生の学年主任には、プロジェクトチームに所属していた教諭 D を任命し、プロジェクトチームの案で示した取組の推進を図ることとした。

新年度になり、実際の指導が始まつた。種々初めての取組でもあり、細部については走りながら詰めていくという状況であつたが、学年主任の教諭 D は、学年団をよくまとめ、地域の協力も取り付けて精力的に計画を実施していった。取組に対する生徒の反応もよく、担任団も手応えを感じているようだった。

ところが、間もなく夏休みを迎えようとするころ、教諭 D から、「総合的な探究の時間」の運営に当たり校内の調整に苦勞していること、準備や生徒のフォローに時間がかかり、授業の準備が間に合わないと訴える担任がいることについて、どうしたらいいかの相談があつた。校長 A は、内心ではこのような状況になるであろうことは予想していたが、根本的な解決策は有していなかつた。やる気のある学年主任の教諭 D がけん引することで学年団をまとめてくれることを期待していたが、それが無理な状況にあることを突き付けられた。

ただでさえ業務の多い4月～6月の期間は、多忙である。それに加え新たな取組を追加したことで、学年主任をはじめ、学年で「総合的な探究の時間」を担当する教員の学校の在勤時間はかなりの時数に及んでいた。また、生徒が地域で活動するに当たり、外部からの問い合わせも増え、教頭 B の新たな業務が追加された状態になっているようだった。校長 A は「これから対応を考えていこう。」と言うのが精いっぱいだった。

このような状況が続く中、夏休み前の校務運営会議において、校内で影響力のある進路指導部長の教諭 G (50 歳代) から、「総合的な探究の時間」の重要性は理解するものの、学年主任の調整がいつもぎりぎり先生方の業務が混乱している。このままでは、進路実現に向けた取組を阻害しかねない。」との発言があり、推進の中心である教諭 D と険悪なムードとなつた。

「総合的な探究の時間」のプログラムに関して二項対立的であつた教職員集団は、運営の工夫で負担を軽減するとの校長の方針で一旦は動き出したものの、実際に負担が生じてきたことから再度二項対立的になつてきた。校長 A は、担当する教員が過重な負担とならない実効性のあるプログラムの運営を具体化しなければならない課題を眼前に抱えた。

<問い1>

本事案の解決に向けて悩む校長 A の心境に共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

<問い2>

第1パートの教員間の意見の相違に対して、校長 A が教頭 B や教諭 C と検討して実施した方策には、どのような問題が潜んでいたでしょうか。

また、このような判断をした校長 A の心情はどうだったと考えられるかを説明してください。

<問い3>

あなたが第2パートの校長 A であると想定した場合に、教諭 D の相談に対しては、どのような対応が考えられたでしょうか。可能な限り挙げてください。

そのうち、あなたが取ろうとする対応は何かを説明してください。

また、その理由も説明してください。

<問い4>

あなたが第2パートの校長 A であると想定した場合に、本事案の発生要因やここまでの対応を踏まえると、「担当する教員が過重な負担とならない実効性のあるプログラムの運営」の視点から、今後の対応をどのような手順で行おうと考えますか。具体的に説明してください。

<問い5>

「振り返りシート」を用いて、このワークから考えたことを整理してください。

【解説】

1 取り上げた意図

本ケースは、学習指導要領の改訂期において、新たに導入された教育活動を校内で展開する際に生じる「実効性ある取組を如何に実行するか」と、「その際に教職員の過重な負担を如何に軽減するか」という一見相反する問題状況を想定して作問した。また、本ケースは、教員年齢構成が偏り、経験や前例に依拠した思考が職場の前提となっている学校を想定した。

令和4年12月19日の中央教育審議会答申「『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）」（以下、「令和4年答申」という）では、令和の日本型学校教育を担う教師の姿として、「新たな教師の学び」が具体的に示された。それは、次の4点である。

- ・「変化を前向きに受け止め、探究心をも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」

そして、現在「新たな教師の学びの姿」を実現する体制が構築されている。具体的には、「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」（令和4年7月1日施行）、「教育委員会における教師の研修履歴の記録の作成と当該履歴を活用した資質向上に関する指導助言等の仕組み」の導入である。また、学校においては、校長等の管理職と教員の対話に基づく受講奨励の取組が始まっている。

このような中、校長等の管理職は、自校の教職員の人材育成に大きな責任と役割を担っており、校内研修の充実（研修後の成果確認方法を明確化することを含む）に取り組むことが求められている。

さらに、令和4年答申では、上記を実現する上で教職員集団をマネジメントする際の重要な観点も示されている。それは、「目標の明確化、心理的安全性の確保、教職員の経歴・背景の多様性を考慮したマネジメント」である。特に、学校において新たな教育活動を構想する際には、異なる世代や経験の多寡によって意見を述べるのが憚られたり、前例や実績がない試みが無下に却下されたりすることがないようにしなければならない。特定の教職員が役割や責任を抱え込むことがないようにすることも重要となる。そのためには、目指す目標を明確化し教職員が腹落ちする説明が求められる。また、教職員の多様な考えや経験、悩みなどを安心して全体で共有でき、そこから新たなアイデアを創出するという関係性を構築するためには、「心理的安全性」を確保するも必要となる。

つまり、学校のマネジメントにおいては、個々の教師や教師集団としての成長と心理的安全性を基にした働き方改革を同時に展開できるような学校経営の構想が求められる。

しかし、複雑で多様な学校課題を抱えながら、これらを実現していくことは容易なことではないだろう。したがって、様々な立場の関係者や多様な意見や経験を有する教職員が、相互の違いを認識した上で協働できるような学校経営を行うことは、今日の校長にとって最優先の課題といえる。その際、働き方改革の推進は必須である。

では、どのような考え方や行動が求められるのであろうか。また、勤務校の実情に応じてそれらを展開するとはどのようなことであろうか。そこでこれらを踏まえ、校長の学校経営方針の下に、まずは教職員が一丸となってその具現化に向かう体制づくりの過程についての考察を促すものである。

2 ワークのねらい

学校は、教育改革の推進という大きな流れに乗り、一見どの学校も同じ営みが行われているように捉えられるが、それぞれの学校で職場の風土や行動の背景となる前提は大きく異なる。また、新たな取組の必要性は感じつつも、具体的に展開する段階で生じる業務や負担感との関係で負の方向に膨らみ、新しい取組や従来の働き方を改善することへの反対につながっていく場合もある。さらに、学校経営は、教職員の年齢の差はもとより、それぞれの教職員の資質・能力や経験の差、授業や行事に対して抱く思い、さらには保護者や地域の考え方等の複雑な要素を踏まえて行うことから、校長が方針

を提示するだけで自動的にその体制ができるわけではない。

そこで、本ケースでは、新たに勤務校となった学校において、教育改革の趣旨を踏まえた教育課程の編成・実施と働き方改革の推進を同時に展開するためには、どのようなことが必要となるのかを考えることが重要となる。それを踏まえ、「総合的な探究の時間」のプログラム開発過程に着目し、教育課程の編成・実施の方針の提示と共有・実践に向けた具体の進め方を構想する。

3 第1パートの問いのねらい

第1パートでは、1つの〈問い〉を設定し、3つの観点から考えていただくこととした。観点①は、新たな勤務校に着任し、教育課程の編成・実施に問題を感じていた校長が、次年度の教育課程編成・実施の方針を打ち出し、学校として実施しようとするまでの経過においては、どのような阻害要因があるのかを問うものでもある。観点②は、校長の方針に対する異論が生じた場面を題材として、阻害要因の解消への対応を再考する問いである。新たな学校に着任し、現状を変えようとする際にプロジェクトチームを編成するなどして教職員を関わらせる手法はよく見られる。しかし、そのメンバーとなった教職員が校長の真意を理解して主体的に関わっている様子は見られない。校長 A の指示通りの案はできたものの、反対意見は案の内容よりも運営に関するものであった。

第1パートを検討する際には、「達成目標」を共有するための過程への振り返りが不可欠となる。参考となるのは妹尾(2015)の「到達目標の共有」(同、P.98)のプロセスである。妹尾は、「実は学校の中では教職員の間で、認識している到達目標にかなり大きなズレがあります」(同、P.68)との指摘をしている。そこで、妹尾は「組織マネジメントの基礎となる4つの“共有”ステップ」(同、P.100)を示した。

これは、「情報の共有」「思いの共有」「アクション(行動)の共有」「学習の共有」であり、共有の順序に留意することが重要としている。つまり、「過去や現状、機会将来の見通しに関する「情報の共有」があり、問題意識や危機感、あるいはこう変えていきたいというビジョンなどの「思いの共有」(同、P.100)が続くのである。多様な考え方や意見を有する教職員同士が目標を共有しようとするに関して示唆的である。この点について、プロジェクトチームを編成した校長 A はどうであったかを見つめる視点も重要となる。まさに、アセスメントとファシリテーションの在り方を見つめる問いである。観点③は、観点①と②を踏まえ、現状から解決に向けて、これからやれることは何かを様々な角度から問うものである。

4 第2パートの問いのねらい

第2パートは、第1パートの状況を踏まえ、校長 A が示した教育課程の編成・実施の方針に対して出された異論への対応が求められる状況を示した。

(1) 〈問い1〉は、校長の行動と判断に関しての共感を問うものである。本ケースのような状況において、学校の動きを大きく変える教育課程の編成・実施の提示を行うことは容易ではない。日々生徒と対峙している教職員は、目の前に展開される事象への対応や関心が高くならざるを得ない。したがって、学習指導要領の改訂で示された方向性が、勤務校の教職員の課題認識と一致しない場合も想定される。このような場合に教職員は、新たな方向性に基づく現状変更の必要性を低く感じてしまうかもしれない。そして、このような教職員の実態があることを踏まえずに校長が方針を提示し共有を目指そうとすると、反対や反感も予想される。しかし、新たに着任した校長 A から見ると課題と感ずる状況もあるだろう。

そこで、感じた課題やそれを踏まえた改善の方向性をどのように提示し、関係者の共感を得て具体の実践につなげるかは、多くの校長が悩むところであろう。本ケースにおける校長 A が抱えた葛藤等に思いを馳せることは、読者が当事者として実行可能な手立てを構想する上で重要となる。

(2) 〈問い2〉は、重要な場面での校長 A の判断を問うものである。まず、第1パートで生じた教員間の意見の相違の真因や背景はどこにあったのかを想像することが重要となる。その真因を踏まえると、校長 A がとった方策は、第2パートの展開と関連させてみるとどのような問題を孕んでいたかを検討することが重要となる。

(3) 〈問い3〉は、プロジェクトチームのメンバーとの目的や課題の共有の在り方について問うもの

である。取組の目的や目標、課題認識が関係者間でどのように認識・共有されていたのかを再確認し、どの業務や場面に影響が生じるかを想像した上で、取り得た対応を複数検討する。その上で、自身がとる対応を選んだ理由も整理する。この過程から、自身が判断する際に重視していることを改めて確認することができる。

(4) <問い4>は、ここまでの状況を踏まえた上で、第1パートの観点③と関連付けて課題の本質への対応を再度問うものである。具体的には、「担当する教員が過重な負担とならない実効性のあるプログラムの運営」の視点から、今後の対応の手順を具体的に構想する。

まず、ここまでのやり取りから、勤務校の教育課程の編成や実施に関する教職員の認識、教職員間の関係性をどのような状況にあるかを振り返る。その上で「総合的な探究の時間」のプログラム開発に着目し、教育課程の編成・実施の方針の提示と共有に向けた具体の進め方を構想するという実践的な検討である。特に方針を明示しただけでは共感が得られないケースをイメージした上での検討を期待する。

(5) <問い5>は、本ケースから学んだことを振り返り、本ケースのテーマである「実効性ある取組と教職員の過重負担の軽減の両立が求められる事例(教育課程編成・実施に関する取組)」を問うものである。別紙の振り返りシートを活用し整理していただきたい。振り返りシートは、中原淳ら(2022、P.156)の様式を本ケース用に筆者が作成したものである。振り返りの観点を5点設定した。

まず、1つ目は、「事実の確認」である。ここでは、本ケースに取り組み、自身が最も記憶に残った事実を客観的に挙げる。例えば、自身の認識の前提が揺らいだなどの事実である。2つ目は、「感情の確認」である。1つ目の事実が起こったときに、自身に生じた感情がどのようなものがあったのかを思い出す。3点目は、「感情の分析」である。生じた感情の背景には、自身のどのような見方や捉え方があったのかを検討する。これは、自身が重視している前提がどのようなものであったかを振り返るものであり、非常に重要な振り返りとなる。4点目は、「気づき」である。1点目から3点目の振り返りから得られた気づきや学びを整理する。その際、例えば「働き方改革に関する1人1人の教師の考え方を把握することが重要である。そのための情報収集は、目的、収集範囲と対象、収集方法の検討が不可欠である。その検討に当たっては、自身が独断で行うのではなく、教頭やミドルリーダー層の教師と相談することも重要である」などのように、本ケースから得られた気づき等が本ケースのテーマに反映できるよう一般化することが重要である。5点目は、「実践構想」である。得られた気づき等を、どのような場面や状況に活用しようと考えたのかを整理する。ここで留意することは、現実的な実践構想とすることである。学校経営において、長期的中期的な展望の基、理想的な目標を設定することは重要であるが、それにより優先的に取り組むべき問題状況が未着手になってしまうのであれば本末転倒となってしまう。実際の実践場面では、本ケースからの気づき等を試行錯誤しながら実践し、得手応えやしっくりこなかった違和感などを振り返り、そこから新たな気づきを生み出すという学びのサイクルが機能することが重要となるのである。

5 読者へのメッセージ

今日の学校においては、生徒指導面や保護者対応、教育環境の整備や危機管理、教職員の協働体制や働き方改革、学校風土・学校文化の転換などの学校課題は多岐にわたる。そのような中、学習指導要領の改訂や新たな研修制度の導入などの教育改革の取組が学校に求められている。

そこで校長は、学校課題の解決や目指す学校教育の姿を示した学校経営方針を明らかにして、その具現化に向けて学校を一つの方向にまとめていくことが主たる役割の一つとなる。

本ケースで示した「実効性ある取組と教職員の過重負担の軽減の両立が求められる事例(教育課程編成・実施に関する取組)」は、今日求められる教育課程の編成・実施と異なる実践に違和感を持った校長Aが、その改善を目指して取り組む過程にスポットを当てたものである。本ケースに取り組むことで「教育課程の編成・実施は、誰がどのように決定するのか(実質的には、誰がどのようにに関わり、どのように行うのか)」「それをどのように効果的かつ効率的に進めていくのか」「その結果はどうであったのか(目指す姿として、どうであればよかったのか)」という、普段は定型化された業務として改めて問い直すことはないと思われるが、ここを再検討し新たな気づきを得ていただくことを期待したい。また、学校経営への一層高い関心と意欲をもち、「生徒のために」「教職員のために」「保護者のために」「地域のために」と邁進してい

ただよう期待する。このことに本教材がお役に立てれば幸いである。

【参考・引用文献】

- ・中央教育審議会答申『『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）」、令和4年12月19日
- ・妹尾昌俊、『変わる学校変わらない学校』、2015年、学事出版

＜北海道学校管理職育成指標のキーとなる資質能力:「課題等を把握する力」＞

＜テーマ：学校改革に向け新旧の教員の認識の違いにどう取り組むか＞

【中心人物の紹介】

校長 A は、校長として 3 校目の勤務となる。校長、教頭、教諭時代を通じて中学校での勤務であり、教諭時代から教務・研修を得意としていた。今回の人事異動で初めての義務教育学校での勤務となり、前期課程（小学校）の経験も初めてである。

本校は、義務教育学校開校 3 年目の学校の学校である。着任時に教育長からは、義務教育学校の開校への理念、目指す子ども像、9 年間のカリキュラムなどが作成されており、これらが地域・保護者にも共有されているとの説明があった。また、地域における初めての義務教育学校であり、教育委員会、地域、保護者からの期待も大きいことも伝えられていた。校長 A は、初めての義務教育学校勤務でありやりがいを感じるとともに、これからの学校の未来に向けて、在職期間でなすべきことを構想し実践する責任の重さを感じて着任した。

【第 1 パート】

着任後、校長 A は、最初の職員会議で前任校長から引き継いだ資料を基に学校経営方針を述べた。また、地域からの新たな学校づくりへの期待も伝え、教員が丸となって教育活動に取り組んでほしい旨も伝えた。教員は、納得した表情で聞いているように見えた。

始業式を終えた校長 A は、早速授業を参観して回った。理念や目指す子供像の共有、9 年間の系統的なカリキュラムや指導計画の作成がなされていると聞いていたが、教員毎に授業スタイルはバラバラであった。さらに、特に前期課程（小学校）と後期課程（中学校）の授業スタイルには大きな違いがあった。

改めて教員構成を確認してみると、今年度当初人事において、義務教育学校設立に係わった教員の半分が他校に異動し、新たに異動してきた教員がそれぞれの指導スタイルで授業、学級経営、分掌業務を行っており、学校としての理念や教育計画を確認し合っている様子がない。校長 A は、その雰囲気には違和感はあるながらも、今年度着任した教員は、年度当初は理念等を確認する時間的な余裕がないのだから、時間を経て本校の理念や教育計画を理解すれば徐々に業務スタイルも変わってくるだろうと考え、静観することにした。

ところが、5 月に入っても、教員は、前期課程と後期課程とで、明らかに分裂気味であり、子どもたちは一つの校舎で学んでいるものの、義務教育学校として連携協働して業務を行う様子があまり見られない。職員室内では、機会あるたびに「前期課程では・・・」「後期課程では・・・」との声が聞かれ、意見の相違が多く見られた。

校長 A は、分断状況にある学校の教員の関係性の問題に取り組まなければならなくなった。

＜問い＞

次の 2 つの問いに対して、可能だけ挙げてください。

自身が、第 1 パートの校長 A であると想定した場合に、

観点① ここまでの過程で、校長 A がさらにできたであろうことは何でしょうか。

観点② 第 1 パートの現状から、校長 A がこれからやれることは何でしょうか。

【第 2 パート】

そこで校長 A は、まずは期首面談で教員の考えや職場の雰囲気の受け止め方を確認してみようと考えた。そこで、これまで義務教育学校の開設に関わってきた教員のうち、校務分掌の主任等から面談を始めた。

校長 A 「B 先生、これまで本校の開設に関わってこられたと思いますが、今は構想したように動いていますか。」

研修担当教諭 B（小学校出身）「私の悩みは、前期課程は、研修テーマを統一できるが、後期課程については教科の壁があるため、それぞれの教科の特性に応じた研修テーマを設定したいとの要望から校内で統一した研修テーマを進めるこ

とが難しいことです。」

校長 A 「それは、どういうことが背景にありそうでしょうかね。」

教諭 B 「小学校の先生と中学校の先生では、もともと考え方が違うからだと思います。」

校長 A 「では、B 先生はどうしたらいいと思いますか。」

教諭 B 「教員レベルで調整するのは難しいので、校長先生の方針で決めてもらえれば統一できると思います。」

校長 A 「そうですか…。B 先生は、これまで後期課程の先生たちとお話ししているのですよね。その先生たちとも理解できたうえで今の方向性が示されているのですよね。」

教諭 B 「はい、校内の研修の方向性が一致していないとまずいので、テーマを統一して、研修の進め方も統一できたらいいと話しました。しかし、新しく来られた先生の中には、そうは思わないという意見やこれからの研修は違うのではないかと考えている先生たちがいて、説得するのは難しいです。」

校長 A 「なるほど。しかし、私としては、これまで開設に関わってきた B 先生がその経緯から話していただくことで、多少時間がかかっても新しい先生たちの理解も進むと思うのですがいかがでしょうか。」

教諭 B 「私もそう考え、4 月からやってきました。しかし、その結果がこの状況です。」

校長 A は、これ以上のやり取りは難しいと考え、別の話題に変えて面談を続けた後に終了した。

次に、生徒指導担当教諭 C (中学校出身) と面談を行った。生徒指導について「前期課程は、子どもたちに応じた担任を中心とした生徒指導を主張し、後期課程は、学校全体として統一した生徒指導を主張し意見が合わない。」との相談を受けて悩んでいる様子であった。教諭 B と同様に、今年度着任した教員との関係性に悩んでいる様子であった。教諭 B への働きかけと同様のやり取りをしたが、教諭 C も校長の方針で進めてほしいとの意向を示した。

その後の期首面談では、教諭 B、C と同様に昨年度から勤務している多くの教員は、今年度着任した教員との分裂を危惧しており、今後の義務教育学校としての教育方針や運営に不安の声が聞かれた。校長 A は、今年度着任した教員の気持ちや考えを把握しながらも、義務教育学校の理念の具現化を図る必要があると考えた。そこで今年度着任の教員との面談では、本校として取り組もうとする方向性に基づいてどのような実践をしようとしているのかを中心に聞くことにした。

ところが、今年度着任した教員からは、小学校と中学校とでは、教育活動のすべてにおいて異なるとの認識から、統一する必要性への懐疑的な思いがあり、今まで自分たちがやってきた授業スタイルや学級経営、分掌運営で進めた方がいいとの意見がほとんどであった。

中学校勤務が長く、今年度着任した校長 A にとってみると、本校開設の経緯を十分に把握しているわけではなく、確かに小学校との違いも踏まえることも必要だろうとは感じていた。しかし、今はこれまで検討を重ね示された理念や教育計画に基づいた学校経営が求められている。

校長 A は、新旧教員の分断気味の関係性の修復とともに、目指す義務教育学校の理念を実現する学校経営に早急な対応を迫られることとなった。

<問い1>

校長 A に共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

<問い2>

このままの状況が改善されないと、どのようなことが起きるでしょうか。

<問い3>

このような新旧の教員の認識の違いが生じる要因には、どのようなことが考えられるでしょうか。考えられる限り挙げてください。

<問い4>

<問い3>で挙げた要因から1つないし2つの要因を選び、あなたは校長として、はじめにどのような視点で改善に

取り組みますか。あなた自身が取ろうとする方策を説明してください。その際に、地域や保護者等との連携・協働をどのように位置づけようとするかも説明してください。

<問い5>

このワークから考えたことを「振り返りシート」を用いて、学校改革に向け新旧の教員の認識の違いにどう取り組むかについて整理してください。

<北海道教員育成指標(管理職版)のキーとなる資質能力:「人材を育成する力」>

<テーマ:教師の世代間ギャップにどう取り組むかに悩む事例>

【中心人物の紹介】

中心人物 T は、小学校長歴 4 年目の校長である。昨年度の人事異動で校長として 2 校目となる M 小学校に赴任した。教諭時代は、1 学年 2～3 学級規模の小学校での勤務経験が長く、教員として必要な心構えや指導技術等、多くのことを学年団の先輩教員から学んできた。また、校務分掌は、保健体育部、生徒指導部、教務部、研修部とバランスよく経験を積んできた。そのため、若手職員にもバランスよく校務分掌経験を積ませたいと考えている。教頭経験は 7 年間であり、完全複式の小規模校からスタートし、中・大規模を経験し校長となった。

管理職になってからは、職員一人一人の学校運営への参画意識を高め、学校経営方針の具現化を目指す風通しの良い学校づくりを目指す学校経営を心掛けてきた。校長としての初任校は、完全複式の小規模校であり、少ない人数の教職員が互いに協力して組織一丸となって取り組む風土が醸成された学校であった。しかし、M 小学校は、全校児童 116 名、1 学年 1 学級の単学級と特別支援学級 3 学級からなる管内としては中規模校の学校である。管理職を除く道費負担職員は、加配職員 3 名を加え 15 名であり、40～50 代のベテラン層教員が 7 名、30 代教員 1 名、初任段階職員 5 名に 20 代養護教諭・40 代事務職員という構成である。

【第 1 パート】

M 小学校での 1 年目は、基本的には前任者の経営方針を受けて学校経営を進めながら、学校経営を通して見えてくる具体的な課題解決のために適宜必要な方針を付加して示してきた。しかし、過度な変革は避け、教職員との信頼関係づくりを大切にしながら学校経営を進めてきた。

M 小学校での 2 年目を迎えるにあたり、校長 T は、①ベテラン層の教員の 1 人 1 台端末を活用した教育活動が遅れていることと②若手教員の指導力をさらに向上させる必要があることの 2 点を自校の重点的な課題と考えた。そして、これらを次年度の学校改善の軸とした。しかしこの 2 点以外にも、コロナ禍により教職員の懇親や交流の機会が職場以外の場では無かったこともあり、特に世代の違う職員間の関係性が希薄であることが気になっていた。

これらの課題を改善するために、新年度の学校経営方針は、「1 人 1 台端末の効果的活用の推進・充実」と「職員の指導力向上を図る研修の充実」を中心に据えた。また、メンター制度や OJT が効果的であったという自身の教諭時代の経験を踏まえ、併せて、自身の目指す風通しの良い学校づくりを進めるためにも、ベテラン層の教員と若手教員の関係の希薄さを改善する取組も行おうと考えた。

そこで、ベテラン層の教員と若手教員が低・中・高学年のブロックで学年団を組むことで、必然的に協力し合えるように学級担任を分掌した。また、他の校務分掌も学年ブロックとは異なるベテラン層の教員と若手教員の組み合わせにすることとした。次年度に向けた職員会議において、学校経営方針の 2 つの軸と校務分掌の編成方針を説明した。すると、定年退職まで残り 1 年の教諭 K から「残り 1 年で 1 人 1 台端末の有効活用をと言われても自分には無理である。」といった声や「1 人 1 台端末の指導技術を身に付けるための時間の確保は働き方改革に逆行するのではないか。」といったベテラン層の教諭 N 等の後ろ向きな発言が聞かれた。また、職員会議終了後、若手の教諭 Y と W が校長室にきて、「ベテラン層の教員とマンツーマンで学年ブロックを組むことは精神的に負担である。」「1 人 1 台端末の指導技術を自分たちがベテラン層の教員に指導するのは難しい。」と訴えてきた。

校長 T は、次年度の学校経営を円滑にスタートするために、ベテラン層職員の発言や若手職員のこれらの訴えに対し、早急に対応することが必要となった。

<問い>

次の 2 つの問いに対して、可能なだけ挙げてください。

自身が、第 1 パートの校長 T であると想定した場合に、

観点① ここまでの過程で、できたであろうことは何でしょうか。

観点② 第1パートの現状から解決に向けて、これからやれることは何でしょうか。

【第2パート】

世代の異なる教員から様々な考えを聞いた校長 T は、次年度の学校経営に対する思いやどのような活躍を期待しているのかを、職員一人一人にしっかり伝えることが必要と考え、全教職員を対象として早急に個人面談を実施した。

ベテラン層の教員には、まず、若手教員と組むことでこれまで培った不易の教育技術や指導力を伝え、若手教員を育ててほしいことを伝えた。また、先行き不透明なこれからの社会をたくましく生き抜く力を児童に身に付けさせるためには、時代の変化に合わせて、私たち教員も変わっていかなければならないことも伝えた。さらにこのことが、今年度から始まった対話による受講奨励にもつながっており、どの世代であっても教員自身の実態に応じて主体的に学び続けていく必要性を伝え理解を促した。併せて、1人1台端末の指導技術については、身近な若手教員からOJTを通して学ぶ方がより近道であることを伝え理解を求めた。

一方若手教員には、ベテラン層の教員が持っている不易の指導技術や指導力を日々、学年団として協力して仕事をする中で学んでほしいことを伝えた。また、1人1台端末の指導力の向上については、基本的には全体の研修を通して行うが、日常的な技術向上のサポートは学年団で協力してほしいことを伝え理解を促した。

併せて、心理的安全性の下、風通しの良い職場をつくるため、皆で協力してほしいことを全職員に伝え理解を求めた。

個別面談の後、再度職員会議を開き、個別では言いにくかったことや今後想定される課題についての意見を求めた。緊急度の高い課題については、その場で丁寧に検討し、学校運営を進めながら解決・改善していける課題については、全職員で解決方法を前向きに探りながら進めていくことを確認し、職員の共通理解を得て新年度がスタートした。

このような過程を経て新年度は、まずは順調なスタートをきることができた。ベテラン層の教員と若手教員が互いに協力し合いながら、良い雰囲気の中で1学期は終了した。

10月下旬であった。初任段階（2年目）教諭 S の表情が最近暗く見えた。退勤時刻になると早々に帰る様子が気になっていた教頭が、機会を見つけて教諭 S に「最近元気が無いように見えるけど、何かあったのかい。」と声をかけた。声をかけられた教諭 S の目には、堰を切ったように涙があふれた。

話を聞いてみると、11月下旬に予定されている校内授業研究に対する悩みであった。授業の構想が進まずに困っているのではなく、校内授業研究についての構想と一緒に学年ブロックを組むベテラン層の教諭 I に相談すると、ことごとく否定されたということであった。「1学期は、いろいろなことを優しく丁寧に教えてもらい大変感謝していたが、今は、校内授業研に向けた相談で複数回否定され自信を失ってしまったし、I 先生が怖くて一緒に学年団を組むのが不安である。」ということであった。教頭は、今後、悩みは一人で抱えずに遠慮せず相談してほしいことや、今日はまずゆっくり休むことを伝え帰宅させた。

直ちに教頭は、教諭 S の心理的ケアをしなければ、大変危険な状況であることとベテラン層の教諭 I との信頼関係の再構築が急務であることを校長 T に報告した。

校長 T は教頭からの報告を聞き、2人の関係が崩れ始めていたことにもっと早く気付かなかったことを悔いた。また、世代間の教員が支援し合うことの難しさを一層実感したのである。

<問い1>

校長 T の思いに共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

<問い2>

世代間のギャップを埋めようと校長 T が進めてきた取組が上記のような結果となってしまった要因はどのようなところにあると思いますか。考えられるだけ挙げて説明してください。

<問い3>

このままの状況が改善されないと、どのようなことが起きるでしょうか。

<問い4>

ここまでのワークを踏まえて、第1、第2パートの現状から世代間のギャップを埋めるためにこれからやれることは何でしょうか。改めて、あなた自身が取ろうとする方策と期待される成果を説明してください。また、その際想定される阻害要因も説明してください。

それは、第1パートで考えたことと、どのような違いがあったのか説明してください。また、その理由も説明してください。

<問い5>

このワークから考えたことを「振り返りシート」を用いて、教師の世代間ギャップにどう取り組むかについて整理してください。

＜北海道学校管理職育成指標のキーとなる資質能力：「人材を育成する力」＞

＜テーマ：問題状況への校長の指導助言が想定外の展開を見せた事例(保護者対応を巡って)＞

【中心人物の紹介】

今回の中心人物は、校長歴5年目で今回勤務するK小学校が3校目となる中堅校長Aである。教諭時代から非常に真面目な性格で、授業はもとより、校務分掌業務にも熱心に取り組み、特に研修部や生徒指導部の業務に携わる機会が多かった。また、これまでの各勤務校において中心的な役割を果たすことが多く、問題解決に向けて具体的な取組を手掛けてきたという自負があった。そのため、教頭、校長になってからも問題解決に当たっては、自ら先頭に立ち指揮を執ることを意識してきた。その中でいささかトップダウン気味な問題解決の進め方が多いことも自覚していた。

今年度着任したK小学校は、教諭時代に勤務した経験があり、地域の情報は熟知していた。教諭として勤務していたころは、児童間のトラブルや生徒指導上の諸問題も発生していたが、現在は当時と比較し、地域の人口が減少し学校の規模も小規模化していることは把握していたので、コンパクトに学校経営を進めやすいと考えていた。

【第1パート】

着任に際して、前校長からの引継ぎで気になった点が2点あった。1点目は、特別な配慮を必要とする児童の増加による校内体制整備に関することである。前校長からの説明によると、ここ数年、特別支援教育に対するニーズが高まり、特別支援学級に在籍する児童数が増加しているとのことであった。また、通常の学級に在籍する児童の中にも教育的支援を要する児童の割合が増えてきており、先生方の負担が大変だということであった。

2点目は生徒指導上の諸問題に関する保護者対応である。一部の保護者が学級担任の指導方針や指導内容に対し、詳細な説明を求めたり、その説明に対して納得しなかったりするケースが増えてきているとのことであった。特に学級担任と世代が異なる保護者が、学級担任の方針に対し、理解を示さないケースが全体的に増えているとのことであった。その都度、学校では学年部会を開き対応策を検討しているが、その結果、児童下校後や放課後に保護者対応に時間を要することが多く、在校時間が多くなっているとのことであった。

着任してみると、自身が勤務していた時と同様に児童は明るく元気いっぱいであり、教職員も若手教員を中心にやる気に満ちあふれ、教材研究や学級通信の作成に熱心に取り組む様子が見られた。職員室では、教職員が私的な話題で談笑する姿が見られ雰囲気は悪くなかった。しかし、校長Aは自身の教諭時代には授業の内容や児童の日常の様子について話すことが多かったため、教員間のやり取りの雰囲気が少し変わったかなという思いを抱いた。授業参観するため各教室を訪問すると、ほとんどの学級が落ち着いた雰囲気の中で授業が進められていたが、多くの児童が落ち着かない様子が見られる学級があった。1つは教諭B(20歳代：初任段階)が担当する学級であり、もう1つは児童数減少のため新年度から単学級編成となった教諭C(30歳代：中堅教員)が学級担任をする学級であった。校長Aは不安を感じつつも、年度当初にはよくある光景でもあるし、今後、学級は落ち着いて行くだらうと考え、2人の学級担任に確認することはしなかった。

5月も下旬となり、そろそろ学校行事(運動会)に向けた取組を開始していこうとする頃、教頭から教諭Bが担任する学級がとても落ち着かない状況にあると報告があった。校長Aは、教頭に状況の詳細を確認したところ、一部の児童が授業中に学級担任の指示を聞かず、私語や立ち歩きなどの行為を繰り返すようになってきているとのことだった。教諭Bは一人ずつ個別に指導をしているものの全く改善されない。先日の学級懇談会において、他の児童の保護者から学級の様子が落ち着かなく不安であることを告げられた。教諭Bは、学年団の教員から受けたアドバイスを基に改善を図ろうしているが、なかなか状況は改善しない。教諭Bは、どんどん自信を失っており元気がなくなってきた。そのような中、本日教頭に「教師を辞めたい」と相談に来たということだった。校長は、教諭Bの状況に対して早急な対応を迫られることとなった。

<問い>

次の2つの問いに対して、可能だけ挙げてください。

自身が、第1パートの校長Aであると想定した場合に、

観点① ここまでの過程で、できたであろうことは何ですか。

観点② 第1パートの現状から解決に向けて、これからやれることは何でしょうか。

【第2パート】

まず、校長Aは教諭Bから現在の状況について話を聞き、学級経営の充実に向けて自身が助言すべきだと考えた。そこで教諭Bと面談機会を設定した。既に年度当初にも個別面談を1回実施していたが、その際は学級経営についての悩みは「特にない」という回答だったため、悩んでいる点から改めて話を聞き取った。

教諭Bの話によると、一部の児童が5月の連休明けくらいから、「学習がわからない」「やりたくない」と言って、机に伏したり、周りの児童の妨害をしたり、立ち歩いたりすることが目立ってきたとのことであった。学年主任や特別支援教育コーディネーター等から、いろいろなアドバイスを受けて学級経営に取り組んでおり、先生方にはとても感謝しているとのことであった。

校長Aは、自身の経験を基に「学習規律の徹底」や「基本的な学習の進め方」のほか「落ち着かない児童の対応」などについてアドバイスした。教諭Bの表情は硬かったが、熱心にメモを取りながら話を聞き「頑張ります」と言っていた。校長Aは、周りの先生方も教諭Bにアドバイスしていることや自身のアドバイスもこれまで落ち着かない学級を立て直してきた経験に基づく内容であったことから、今後、状況は改善するものと捉えていた。

その矢先、2つ目の問題が発生した。教頭からの報告によると、教諭Cが担任を務める学級で児童同士のトラブルを発端として、保護者が学級担任の指導が悪いと主張しており、対応に苦慮しているという内容であった。校長Aは4月当初、教諭Cと面談した際、真面目で業務にも熱心に取り組んでおり、今後はミドルリーダーとして期待できる人材であると考えていた。一方で、学校改善に向けて取り組んでみたいことを聞いても、「指示されたことを一生懸命取り組みます。」と受け身的な傾向が強く、多少、線が細い印象であると感じていた。

このことから校長Aは、教諭Cだけに任せるのは荷が重いと考え、教諭D（生徒指導部長）にも協力を依頼するとともに、「児童及び保護者の話をよく聞いて早急に対応するように」と指示した。その際に、教諭Dは「校内の生徒指導委員会で課題を共有し対応を協議します」と語ったが、スピード感が大切と考えた校長Aは、まずは保護者の怒りを静めることが大切であり、情報共有等はその後でよいことを告げた。校長Aは、単学級になって人間関係が変わり、児童同士がトラブルになることはよく見られるケースであることや、当該の保護者はこれまでも学級担任の指導内容に対して意見を伝えてくるが多々あったことから、今回もしっかり対応しトラブルが解決に至れば問題ないと考えていた。教諭Dは一瞬怪訝そうな表情を見せたものの「わかりました」と言ってその場は終了した。

1週間が経過した頃、教頭から2つの問題とも状況がむしろ悪化しているとの報告があった。教諭Bの学級では児童の様子が一向に改善せず、運動会に向けた取組にも支障をきたしているとのことであった。教頭が教諭Bから聞き取った内容として「いろいろな先生方からアドバイスされたが、人によって言っている内容が違って、どのアドバイスを取り入れたらよいか分からない。」「最近では相談しても『もう6月だから、学級担任としてしっかりしなさい』と言われ、相談できない雰囲気になってきた。」「保護者と話していると、『兄弟の担任と言っていること、やっていることが違う。一体、学校の考えはどちらなんですか』と言われ、回答に困る。」などが挙げられた。教諭Bはすっかり元気をなくし、退職も考え始めているとのことである。

また、教諭Cの保護者対応については、児童同士のトラブルは解決したものの保護者が学校の対応に不満を漏らしているということであった。教頭によれば、保護者は「子供同士のトラブルは、よくあることなので仕方ないが、問題なのは学級担任の対応が昨年度までの担任と違っていることだった。子供たちも戸惑っている」「途中から加わった生徒指導担当の先生（教諭D）に『どうして先生によって対応の仕方が違うんですか。子供の指導に関することは先生方で統

一しないのですか』と聞いたら、『校長の指示でまず保護者の方とお話することにしています。』とっていました。保護者の機嫌を窺っているようで、そんなやり方で大丈夫なのかと不安になりました。」とっていたとのことだった。

校長 A は、ミドルリーダーが若手教員をフォローし、チームとしての学校が機能することが重要なことは理解していたが、保護者対応のような問題対応に関しては、自らが先頭に立ち指揮を執ることを意識してきた。これまでそのようにすることで、円滑に解決できたからである。しかし、今回の対応でその方針が根底から崩れている状況を感じていた。校長 A は、悪化してしまった問題への対応や関係する教員たちとの関係の再構築が早急に求められる状況になった。

<問い1>

校長 A の方針に寄り添える部分があれば説明してください。また、その理由を説明してください。

<問い2>

上記の状況に至ってしまった経緯を振り返ると、校長 A は教諭 B 及び C に対して、今回の対応以外にどのような関わりが可能だったと思いますか。複数のパターンを考え説明してください。また、その理由も説明してください。

<問い3>

このままの状況が改善されないと、どのようなことが起きるでしょうか。

<問い4>

ここまでのワークを踏まえて、第1パートの現状から解決に向けて、これからやるべきことは何でしょうか。改めて、あなた自身が取ろうとする方策を説明してください。それは、第1パートで考えたことと、どのような違いがあったのか説明してください。また、その理由も説明してください。

なお、第1パートで考えた意外の方策を考えたのであれば答えてください。また、その理由も説明してください。

<問い5>

このワークから考えたことを「振り返りシート」を用いて、問題状況への校長の指導助言について整理してください。

＜北海道教員育成指標(管理職版)のキーとなる資質能力:「人材を育成する力」＞

＜テーマ:コロナ渦で採用された新採用教員の育成に関する事例＞

【中心人物の紹介】

今回の中心人物は校長歴4年目の校長Hである。K中学校(1学年6学級、生徒数約700名、教職員数 名)に勤務して2年目となる。自身の教諭時代は中学校勤務が中心で、部活動の顧問として熱心に指導に取り組み、校務分掌は生徒指導部、教務部などの業務経験が長かった。

勤務した学校は生徒指導の課題を抱えている学校が多く、指導部長、または学年主任として安定した生徒の状況、安定した学年経営をめざし、教職員と指導の方向性を一致させてチームとして取り組むことを絶えず心がけてきていた。生徒の「荒れ」の原因は様々であったが、どの学校においても生徒の「自尊感情を高める取組」と「キャリア教育を中心に据えた社会生活への内発的動機付け」を中心に据えて学年や学級経営を行ってきた。

校長として学校経営を行うようになってからも「子どもが自律的に行動できる」集団作りを教職員と進めてきていた。学校経営計画を大きなベクトルとして示して、それを具現化するために、教務主任や研修部長と綿密に意思疎通を図りながら教育課程の編成を構想し、それを合意形成できるよう職員会議でも丁寧な説明を行ってきた。

現在勤務している学校は教諭、教頭としても勤務経験がある。教諭時代は生徒指導の課題への対応で大変時間をとられていた学校であったが、教頭時代には「取組」の成果が現れはじめ生徒指導上の問題行動が激減した。校長として勤務している現在は、学力も非常に高く、安定した状態が続いていた。

【第1パート】

校長として勤務2年目の4月に、教職員の異動にともない教職経験20年以上のベテランから新採用の教員まで年齢層もバラバラの7名が着任した。

そのうちの1人である初任段階1年目の新採用の教諭Aは、3月に大学を卒業したばかりの英語科の23歳の女性教員である。高校まで夏はテニス、冬はスピードスケートの選手として活躍していた。テニスでは高校総体で全国大会に出場し、大学にはスピードスケートのスポーツ特待で進学した。4年間選手として大変活躍したという経歴を有していた。教諭Aは、1学年の所属で副担任を命課した。また、学年6学級のうち4学級の英語を担当することになった。学年での業務は1学年主任の教諭Bがメンターとして教諭Aの指導に当たった。本校の英語科は、教諭Aを含めて5名であり初任者の指導教員の教諭Cと英語科の教科リーダーの教諭Dが授業等の指導に当たった。また教頭も教員時代は英語科であり、さらに在外での指導経験に加え、英語検定の1級の検定員の資格を有するなどかなり実践的英語力を有していた。そこで時々、教諭Aの授業作りなどのアドバイスをしていた。校務分掌は、4人体制の生徒会部の担当とした。部活動は、4人の顧問のうちの1人としてソフトテニス部を担当させることとした。顧問は、全員が学生時代に選手経験があった。基本的な練習メニューなどは本校勤務5年目の男性の教諭Cが決めて運営が進められていた。ただ選手としての実績は教諭Aがずば抜けており、プレーヤーとしての能力が高かった。

教諭Aは生徒と年齢も近いことから4月当初は生徒からの人気も高く、授業でも活発に言語活動する生徒の姿が見られた。校長Hは、6月に教諭Aと期首面談を行った。期首面談の中で教諭Aから次のような報告がなされた。

教諭A「(自分の担当している学級以外の)2学級の板書や授業が気になって仕方ないです。板書案など進め方などは丁寧に打ち合わせていますが、生徒の反応が4月に比べるとどんどん悪くなっているような気がします。」

校長H「教科リーダーのD先生や教頭先生に相談はしていますか。」

教諭A「相談はしています。ただ基本的な英語力、学力が自分には全然足りていないことがわかりました。自分がこのまま生徒に授業を続けても良いものでしょうか。」

校長H「なるほどね。では、そのアドバイスを参考にしながら、継続して授業の工夫をしていけばよさそうですね。」

教諭A「はい。わかりました。」

校長H「他に何かありますか。」

教諭 A 「部活動についてですが、今の練習をしても子ども達に大会などで結果の出る力は身につけられないと感じます。楽しいだけのテニスになっています。」

校長 H 「顧問と子どもたちとで目標設定はしているよね。○○大会で団体優勝、そして上位大会進出が今年のテニス部の目標だね。その目標に明らかに届かないような活動状況なのですか。」

教諭 A 「絶対に無理。緩すぎると私は思います。」

校長 H 「顧問同士で話し合ったのですか。」

教諭 A 「先輩の先生方には、そんなことは言えません。」

校長 H 「そうですか。でも、話してみるしかないですね。」

教諭 A 「わかりました...。」

上記のようなやり取りで期首面談は終了した。

期首面談の 2 週間後に行われた地区大会でテニス部は準優勝で上位大会への出場はならなかった。また、同時期に行われた 1 学期の定期試験において教諭 A の担当する 4 学級と他の英語教員が担当する 2 学級とで正答率で明らかな差が見られ、教諭 A の担当する学級が 5 ポイントから 9 ポイントで下回った。夏季休業明けの業者テストでも同様のポイント差がついた。この辺りから、教諭 A が教科を担当している学級の担任（教諭 E）に「英語の授業がわからない」と相談する生徒が複数現れ始めた。

また、2 学期は学校祭に向けた活動も始まり生徒会部の担当者がフル稼働する時期でもあった。このような中、教諭 A がポツポツと年休を取得するようになってきており、校長 N は教諭 A の精神的な不安定さが出なければいいかと心配していた。そのような折、1 学年主任の教諭 B から心療内科に通い始めたらしいとの情報を校長は得た。そこで、校長 N は、この休みがちになった教諭 A の状況に関して、早急な対応が迫られることになった。

<問い>

次の 2 つの問いに対して、可能だけ挙げてください。

自身が、第 1 パートの校長 N であると想定した場合に、

観点① ここまでの過程で、できたであろうことは何でしょうか。

観点② 第 1 パートの現状から解決に向けて、これからやれることは何でしょうか。

【第 2 パート】

まず校長 N は、教諭 A から聞き取りを行おうと考えた。本人を校長室に呼び、最近の体調等を聞いてみた。教諭 A は、「多くの先生たちに支えていただきありがたいと思っている。しかし、自身でも理由がわからないが、なぜか仕事に対して前向きになれない。」と話してくれた。校長 N は、本人の気持ちの問題だと考え、「教師になったばかりで戸惑うことも多いと思うが、肩の力を抜いて、1 歩 1 歩できることを積み重ねていけばいい。まずは、体調の回復を最優先にしましょう。それ以外のことは心配しないでいいですよ。」と伝えた。

次に、職員室での状況や自身が把握していない状況を知るために、教頭と相談する機会を持った。

教頭によると、1 学年主任の教諭 B を中心に教諭 A の相談にのっていたようであった。教諭 A の意向を尊重しながら対話を重ね、過度な押し付けとならないように配慮もしていたようであった。また、初任者の指導教員の教諭 C と英語科の教科リーダーの教諭 D も同様の対応をするよう、3 人で常に相談しながら進めていたとのことであった。しかし、管理職には相談していなかったものの、教諭 A の指導や支援には共通の困り感を有していたことが明らかになった。それは、教諭 A が、本当に教師として 1 人立ちしようと考えているのかがわからなかったというものであった。

教諭 A は、指導に対する不満を示すことはないが、受け身で自身からは一切こうしたいという意向を示すことはなかったようである。生徒に対しても、どこか一線を引いており、悩んでいる生徒や課題にある生徒との関わりは避けていたようである。また、3 人の教員からは、定期考査等の点数の開きや授業の教え方等に関して、生徒や保護者からいくつ

かの苦情や問い合わせがあったものの、それが理由で休み始めるまでの悩みは聴いていなかったとも話してくれた。

ここまでの情報では、教諭 A が休み始めた原因は明らかにできなかったものの、校長 N は、教諭 A を支える体制はできていると判断し、少し落ち着きが見え始めるまでは見守ることとした。そのことは教頭にも伝えた。教諭 A は 11 月になると落ち着いた表情を見せるようになり、学校を休むことはなくなった。そこで、期末面談を行う時期になったことから、最近の様子から面談ができそうだと考えた校長 N は教諭 A と面談の機会を設定した。また、この機会に、3 人の教員が話していた教諭 A の教職に対する思いも聞いてみようと考えた。

校長 N 「最近はどうですか。ひと頃よいも表情も良いですね。」

教諭 A 「校長先生に言われたように「肩の力」を抜いて仕事に臨むようにしています。お陰様で少し周りが見える様になりました。本当にありがとうございました。」

校長 N 「そうですか。安心しました。学年や英語科、部活の先生たちも安心されたのではないかな。」

教諭 A 「先生達に本当によくしてもらっています。」

校長 N 「それはよかったです。今日は、先生がどのような教師になろうと考えているのか、そのために高めたい力などについてお話ししたいと考えています。私としては、来春から学級担任をお願いしたいと考えています。まず、A 先生は、どのような教師を目指しているのですか。」

教諭 A 「実はそのことをご相談があります。」

校長 N 「どうされましたか？」

教諭 A 「私が英語を勉強していたのは、実は子どもの頃からの夢があったからです。大学卒業後は、航空会社に CA として就職することが子どもの頃からの夢でした。でもコロナが始まってここ数年、航空各社は CA の採用を停止していました。だから、就職活動は、英語の勉強と併用して学習していた教職への道を選びました。来春からまた航空各社では CA の採用再開を始めるとの報道を見ました。こんなによくしていただいて本当に申し訳ないのですが、今とても悩んでいます。自分がこの先、どうしてゆけばいいか…」

校長 N は言葉に詰まった。そして、教諭 A を 1 人前の教師として育てようと様々なサポートをしてきた教諭 B、C、D の顔が浮かんだ。また、「なるほど、休んでいたのは、仕事の悩みではなく、人生選択の悩みだったのかもしれない。」との思いも湧いてきた。この後、教諭 A とどのように関わっていったらいいのかがすぐには思い浮かばない校長 N であった。

<問い 1>

校長 N の気持ちに共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

<問い 2>

このままの状況が続くと、どのようなことが起こるでしょうか。

<問い 3>

このような状況になってしまった新採用の教諭 A との関わりとして、これからやれることは何でしょうか。あなた自身が取ろうとする方策とその理由を説明してください。また、これまで教諭 A の相談や指導に当たってきた 3 人の教諭には、どのように関わってもらおうと考えるのかを説明してください。また、その理由も説明してください

<問い 4>

「振り返りシート」を用いて、新採用教員の育成にどう取り組むかについて整理してください。

＜北海道教員育成指標(管理職版)のキーとなる資質能力:学校・園内外の協働体制を構築する力＞

＜テーマ:教頭・ミドルリーダーの役割と責任を明確化した、組織的な学校体制の構築＞

【中心人物の紹介】

今回の中心人物は、小学校の校長歴1年目の採用校長Mである。自身は教諭時代から、自費で全国的な教科研究会に参加し提言等を行うなど、授業研究に熱心に取り組んだ。また、児童や保護者からの信頼も厚く、生徒指導がうまく機能していない学級を任されることが多かった。教務主任を経験した後、指導主事として教育委員会で勤務し、教育行政の視点から学校経営等についても研鑽を積んだ。

その後、教頭として、中核校や研究指定校の中規模(各学年2学級程度)な学校を2校に勤務した。両校とも、学力向上や生徒指導などに教職員が協力して取り組む学校で、教頭として、校長が掲げる経営方針の実現に向け、授業研究や校内研修等の充実に関与し、教職員とも良好な関係を築いていた。

校長Mが現在勤務している小学校は、児童数134名、通常学級6学級、特別支援学級2学級の小規模校である。教職員数は、管理職を含め13名で、初任段階教員1名(新採用、3年生担任)、30歳代の教員が1名(1年生担任)、40歳代の教員が2名(2年生、4年生担任)、50歳を超えるベテラン教員が4名(5年生、6年生担任、音楽専科)、60歳代の再任教員が2名(特別支援学級2学級の担任)、養護教諭1名(30歳代)の構成となっている。本校は、学力向上が喫緊の課題である。これまで勤務した学校と同様に校内研修による研究授業や授業交流を行ってはいるものの、学習規律や授業スタイルは、教員個々の力量任せで行われることが多い。また、GIGAスクール構想で導入されたICT機器(端末)の活用も教員間で差が見られる状況である。児童は、明るく学校生活を過ごしているように見えるが、各種調査では自己肯定感が低いという結果が出ている。また、家庭学習が定着しておらず、ゲームやスマートフォンの使用時間が長いなど、生活習慣に課題がある。さらに、過去に、いじめにより保護者同士が大きく対立する事案が発生するなど、生徒指導上の問題(保護者対応)には細心の注意を要する学校でもある。

校長Mは、赴任前の前校長からの引き継ぎにおいて、本校は、長く個業化の組織形態が継続しており、教職員が目指す児童像の実現に向け、同一歩調で学校改善を図る風土が醸成されておらず、そのことが、学力向上や生徒指導などの課題がなかなか解決に向かわない要因となっていると伝えられていた。このようなことから、まずは、学校課題の改善に向け、心理的安全性を基盤とした同僚性を発揮できる職場環境を構築するとともに、児童の自己肯定感を高める包括的な学校改善に向けた手立てを示すことが大切であると感じていた。

【第1パート】

校長Mは、新年度初日の職員会議で学校経営方針について説明した。もちろん、前年度まで勤務し、退職された前校長が作成した学校経営方針とそれを図示したグランドデザインである。何か、独自の方針を示そうかとも考えたが、本方針等は3月の段階で教職員には示されており、学校運営協議会でも承認されていた内容であることから、加除修正をせず、そのまま説明することとした。

学校経営方針では、今年度の重点を2点掲げている。

一つ目は、学力向上である。全国学力・学習状況調査及び標準学力検査結果の全国比を昨年度よりも縮めること、平日1時間以上家庭学習に取り組む児童の割合を昨年度以上とすることなどの数値目標が設定されていた。また、ICTを効果的に活用した「主体的・対話的で深い学び(子どもが中心となる授業)」の実現に向けた方向性も示されていた。

二つ目は、家庭・地域との連携・協働の充実である。本校区は、地域住民による学校への協力体制が確立されており、PTAはもとより町内会の青年部や老人会などから多くの支援を受けている。そのため、地域の教育資源を活用した体験的な学習が継続的に行われており、総合的な学習の時間などにおける探求的な学びを通して、児童の自己肯定感や自己有用感を高め、思いやりや感謝の気持ちを育むことを目指している。

校長Mが着任して、まず、心掛けたことは、教職員や児童、保護者、地域住民との距離感を縮めることである。朝は、校門で児童を出迎え、授業参観も頻繁に行った。保護者会では、学校経営方針の説明と学校への協力を呼びかけるとと

もに、町内会の会合に出向き、地域住民との交流を深めた。教職員とは、個別面談のほか、授業参観後に指導方法等について話し合うなど、日常的なコミュニケーションに努め、良好な関係が築かれつつあると感じていた。しかしながら、学校行事の運営や生徒指導上のトラブル対応への相談、保護者からの苦情などの業務が、教頭 P に集中し、連日遅くまで勤務することが当たり前が続いていることを心配していた。

赴任して半年が経った 10 月の初め。学習発表会の準備が始まり、学校が何かと慌ただしくなってきたある日、初任段階 1 年目の男性教諭 Y (3 年生担任) から「昨日、心療内科を受診して、薬 (睡眠導入剤) を処方された。医者からは、無理をせず、休むことも考えてみてはどうか? と告げられた。」との訴えがあった。全く聞いていない内容であり、すぐに教頭 P を呼び確認したところ、教頭 P も初めて聞くことだと驚いていた。そこで校長 M と教頭 P の 2 人で、改めて教諭 Y から状況を聞き取ったところ、次のような内容であった。

「1 学期の後半あたりから、男子児童 S が自分の指導に従わなくなった。校長や他の先生が教室にいるときは大人しくしているが、指導が自分一人になると、指示に対する文句や友達へのちょっかい、配布されたプリントを破るなどの行動が見られるようになった。2 学期に入ってから、児童 S につられて男子児童 T と男子児童 U が、同様な行動を取るようになり、自分への暴言や真面目に勉強をしている同級生への誹謗やからかいなどが激しくなっている。初任者指導教諭 C や教頭先生に相談しようとしたが、指導教諭 C も 5 年生の担任として毎日遅くまで教材研究や保護者対応にあたっており、教頭は特に忙しそうで、放課後は絶えず誰かと打合せをしているため相談できなかった。9 月の中旬から、当該男子児童 3 名から嫌なことをされる女子児童 R の保護者から、いじめ事案として早急な対応を迫られており、教育委員会に相談すると言われた。教頭先生をはじめ、先生方に迷惑をかける考えると、近頃は眠れない日々が続いていたため、昨日心療内科を受診した。これから学習発表会もあり、このような状態では、思うような指導ができないし、学校に迷惑をかけるので、できればしばらく病気休暇をいただきたい。」とのことである。

校長自身は、初任段階 1 年目の教諭 Y に対して、長期間に渡って苦しんでいたことに気付かず、助けてあげられなかったことを謝罪し、「すぐに学校全体で対応するので少し時間がほしいこと」「対応策が決まるまでは、学校を休んでも良いこと」を告げ、教諭 Y を帰宅させたが、自身は校長として、早急に今後の対応を迫られることとなった。

<問い>

次の 3 つの問いに対して、可能なだけ、挙げてください。

あなたが、第 1 パートの校長 M であると想定した場合に、

観点① ここまでの過程で、このような事態になった要因は何でしょうか。

観点② ここまでの過程で、校長として、できたであろうことは何でしょうか。

観点③ 第 1 パートの現状から解決に向けて、これからやれることは何でしょうか。

【第 2 パート】

まず、校長 M は、本事案について、教頭及び主任層の教職員を招集し、これまでの経過の共有と今後の対応について協議する必要があると考えた。しかし、本校は、教育課程委員会や生徒指導委員会、学校保健衛生委員会など、内容に限定した特別委員会は存在するが、管理職と主任層 (教務主任、生徒指導主事、養護教諭、事務職員など) で構成する学校経営の中核を担うコアな校内特別委員会が規定されていなかった。そのため、まずは、本件の概要を職員会議で周知し、危機管理プロジェクトチームを編成して対応することとした。

また、教諭 Y に代わる担任を命課するためには、候補と考えている教員の内諾を取っておく必要があると考えた。そこで、50 歳代の教諭 E に打診してみたが、「3 年生は、私も自信がない。」と

危機管理プロジェクトチームは、校長 M、教頭 P、教諭 A (教務主任、1 年生担任)、教諭 B (生徒指導主事、6 年生担任)、教諭 C (初任者指導教諭、5 年生担任)、養護教諭 Q の 6 名とし、今後の対応を中心に協議することとした。

チーム会議では、これまでの経緯について確認され、次のことが明らかになった。

・養護教諭を含め、3年生の学級が落ち着かない状況であったことを心配していた教職員がいたこと（3年生は入学時から問題行動が多く、保護者同士も不仲である）

・月に1度、定期開催の校内生徒指導委員会が、今年度は一度しか実施されていなかったこと（昨年度も同様な状況であった）

・校内の初任者研修として、年間計画のもと、全教員が放課後に指導することになっており、教諭Yから男子児童の指導に対する困り感についての訴えもあったが、それを聞いた教員が管理職や指導教諭に報告をしていなかったこと

次に、教頭Pから初任者教諭Yの様子が報告された。校長Mが、教諭Yの両親と面談をし、様子を聞き取ったところ、本人は元気で睡眠も食事も取れているとのこと。父親（教員）からは、睡眠導入剤は飲ませておらず、しばらく様子を見ていきたいとのことであった。

続いて、校長Mから、教諭Yが休んでいる間の3年生の指導体制について「担任はしばらく担任外（音楽専科）教諭Dとし、T・Tとして教頭（時には校長も）が指導に当たること」を話した。T・T指導としたのは、教諭Dは学級経営力に課題があり、過去に学級がうまくいかない状況を何度も経験している教諭であるための措置である。

最後に、今後の取組（スケジュール）について話し合われ、「3年生の指導については、学校全体でカバーし合うこと（当面、音楽の授業は担任が行うこと）」、「明日、3年生の担任の一時的な交代等について、保護者説明会を開くとともに、学校便りでも知らせること」、「男子児童S・T・Uとの面談を実施し、内容によっては、保護者も交えて対応を検討すること」「いじめの被害を訴えている女子児童Rから様子を聞き取り、状況報告と今後の対応について保護者に報告し、安心してもらうこと」などが協議され、全教員が役割を分担して対応することや、当面は毎日プロジェクトチーム会議を開き、情報共有を行うことなどが確認された。

翌日の放課後、3年生の保護者を対象とした説明会が開かれたが、校長Mの予想をはるかに超えるほど、説明会は紛糾することとなった。説明会には、当該男子児童3名の保護者を除いた保護者が参加した。両親で参加する家庭もあったことから、40名ほどの保護者が視聴覚室に参集した。

はじめに、校長Mが、参集してくれたことへのお礼と、担任の教諭Yが体調を崩し、暫く休むことなどを説明し、一時的な担任交代への協力をお願いする旨の挨拶をした。

次に、教頭Pから、担任を教諭Dとし、T・Tで指導に当たることなど、今後の対応について説明した。一通りの説明が終了した後、保護者からの質問等を促したところ、多数の保護者の手が挙がり、これまでの学校の対応に関する不満などが数多く話された。内容は、次の通りである。

「担任Yは大丈夫なのか。いつ頃復帰するのか。」「一部の男子児童が授業を妨害しており、授業が進んでいないと子どもから聞いている。これまで学校は何をやってきたのか。」「進んでいない学習の保障をどうするのか。」「学級内にいじめがあるのにも関わらず、学校は何も対応していない。いじめ防止対策推進法に則った組織的な対応がなされていたのか。」「いじめや学級が落ち着かない状況は、今始まったことじゃない。学校はこれまで何をやってきたのか。」「入学時から大変な学級であることは、保護者はみんな分かっていた。そんなクラスの担任に、なぜ初任者を当てたのか。」「担任Yに従わない児童を出席停止にするべきではないのか。」「真面目に勉強している子どもが可哀想だ。」など。

保護者の憤りは、なかなか治まらず、予定された時間を大幅に超える説明会となったが、校長自身が、保護者への謝罪を含め、次の対応を約束した。

- ① 早急に、3年生全児童を対象とした「いじめ等に関するアンケート調査」を実施し、教育相談を通して、内容を明らかにして適切に対応すること。
- ② 全職員で3年生を見守り、落ち着いた学校生活を送ることができるよう、全力で対応すること。
- ③ 後日、保護者説明会を開催し、進捗状況の報告と今後の対応について説明するので、時間をいただきたいこと。

保護者は、校長Mの謝罪と対応の説明に納得している様子は見られなかったが、予定した終了時刻も過ぎており、説明会を終了することとした。

ここに至って、校長Mは、自らの危機意識の甘さと、本校が抱える課題の大きさを実感した。同時に、保護者ももつ

学校への不信感の大きさと、最高責任者としての責任の重さを痛感していた。

人事異動で人が変わっても、学校経営は継続している。これまでの経営に対する学校への不信感も、担任任せで組織的な対応が見られない学校風土も、心配なことを気軽に話せることができない職場環境も全て引き継ぎ、より良い方向へと改善を図るのは、学校のトップリーダーの責務であり、校長として何とかしなければならない。

次回の保護者説明会までに残された時間は限られている。早急に、解決に向けた方針を立て、全教職員の協力を得て、保護者の納得が得られる成果を示すことができるのか。

校長自身のリーダーシップが試されている。

<問い1>

本事案の解決に向けて悩む校長 M の心境に共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

<問い2>

本校がこれまで保護者からの信頼を得られなかった要因は、どのような点にあると思いますか。

<問い3>

次の保護者会までに、どのような方針を示しますか？ 次の3点それぞれで方針を考えてみましょう。

観点① いじめの対応を含む学級の立て直しについて

観点② 教職員の組織的な対応と協力体制の整備などについて

観点③ 保護者への説明と対応について

<問い4>

適切な対応により、本事案が解決したとして、次年度の学校経営方針の策定に向け「組織的な学校体制の構築」の視点から、どのようなマネジメントを行いますか？

<問い5>

このワークから考えたことを「振り返りシート」を用いて、学校組織マネジメントの必要性について、考えたことを整理してください。

＜北海道学校管理職育成指標のキーとなる資質能力：「学校内外の協働体制を構築する力」＞

＜テーマ：協働意欲が高まらず、学校の教育力の最大化が図られていない事例(保護者との関係)＞

【中心人物の紹介】

本ケースの中心となる人物は、校長歴1年目の校長Nである。自身は教諭時代に小学校と中学校において勤務し、学級経営や授業研究、少年団活動や部活動に精力的に取り組み、校務分掌は教務、研究、進路を中心に経験を重ねてきた。過去の勤務校は、教職員の協働体制の構築に向けて課題改善を図る学校が多かった。特に教頭職の時は、コアチームの設置によって教職員の主体的な取組を引き出し、課題解決に向けた具体策を提案・共有させることより、教職員が自ら課題改善を図る学校運営に努めてきた。ただし、教職員が提案した新たな取組に微調整や修正が必要な場合は、本人との個別協議を積極的に実施する中で提案内容の先見性や強みを価値付けながら、修正が必要な点について自ら気づくように働きかけてきた。このため、教職員との合意形成の最終局面に入る前に必ず自ら提案内容を確認することによって提案者を成功に導き、本人が気付いていない能力や自身の価値に気付く働きかけを心がけてきた。その経験から、校長としてもチーム学校の強化に向けて全教職員を巻き込んだ協働体制の機運を醸成することを重視した。

校長Nの現在の勤務校は小学校であり、就学援助を受けている児童が全体の約4割を占め、児童アンケートの結果では幸福感や自己有用感の低い児童が多い。また、教員の取組に対して不寛容になる保護者が散見された。そのため、保護者からの頻繁な問い合わせや苦情によって学級担任が疲弊し、学校が長期にわたって不安定化している状況がみられた。教頭は、進行管理や事務的な処理において力量を発揮していたが、教職員や保護者への相談対応には苦手意識があったため、担任や担当者任せの傾向が強かった。教職員の年齢構成は20代教員が4名、30代教員が3名、40代教員が2名、50代教員が7名であり、毎年度、新採用の教員が赴任していた。主幹教諭は配置されていない。

【第1パート】

校長Nは、前任の校長との引き継ぎや、過去の各種調査結果を一人で分析した結果、第1段階（前期）の重点課題を2点に焦点化した。1点目は「協働体制の構築（チームとしての学校の実現）による教育活動の質の向上」、2点目は「児童の幸福感や自己有用感の向上」であった。このことを前任の校長が作成した年度当初用の学校経営案やランドデザインにフレームを付けて強調し、重点課題であることを示した。そして、4月2日の新年度2回目の職員会議の際に補足事項として説明した。ただし、まだ児童や保護者との対面だったため、ランドデザインは一年を通じて微調整を繰り返すこと、同様に改善サイクルはPを小さくすることによるPDCAサイクルによる短期の改善サイクルによって教育目標の実現に迫っていくことを伝えた。

始業式当日、登校中の児童と挨拶を交わすと、うつむきがちで活気が見られない児童が多いことに違和感を覚えた。特に高学年は、教師に対して児童同士で批判的な表情を浮かべながら、耳元で言葉を交わし合う姿が見られた。また、多くの教職員が一人で苦情に対応してきたためか、児童に対して笑顔を見せずに接する様子が散見された。校長Nは、教職員が児童や保護者に対して過度な緊張感をもちながら対応していることや、苦情対応に対する教頭のサポートの弱さについて不満を抱いている様子を感じ、協働体制の構築は、校長による指導や助言の継続のみで構築することは困難であると感じた。

＜問い＞

次の2つの問いに対して、可能だけ挙げてください。

自身が、第1パートの校長Nであると想定した場合に、

観点① ここまでの過程は、短期間であったものの、教職員の協働体制づくりに向けてできたであろうことは何でしょうか。

観点② 第1パートの現状から教職員の協働体制づくりに向けて、今後、取組が必要なことは何でしょうか。

【第2パート】

校長 N は、始業式後1ヶ月が経た校内の状況は、教職員が児童や保護者との関わりにおいて予想以上に疲弊していた。そこで、保護者からの頻繁な問い合わせや苦情等に対する苦慮や今後の不安感を一刻も早く払拭することが最優先と判断した。しかし、教頭は保護者対応について苦手意識をもっており、担任中心の対応が続いていたことから、教頭を中核とした体制づくりは難しいだろうと考えた。そこで、初任段階2年目の30代の教諭 A (3年担任) を中核とした体制づくりを構想することとした。教諭 A は期限付教諭の際に中学校勤務を経験しており、生徒指導力や保護者対応に強みをもっていた。

早速校長は、月曜日の教頭との朝の打ち合わせ時に緊急の学校運営委員会(学校運営に関わるコアチームとして、各分掌のチーフで構成される校内委員会)の開催を指示し、協働体制の構築のためには保護者対応への不安を軽減・払拭させる必要があることを説明した。さらに校長 N は、どんなに小さな取組でも構わないから、各委員が考える具体策をまとめて後日提案するよう求めた。参加した委員は、全員が頷きながら聞いていた。

ところが、二日後、教頭から学校運営委員会からの報告がないため確認したところ、「来週の初めまでには調整しようと思っていました。」との返答があった。校長 N は教頭業務が山積していることに理解はしているものの、「やはり教頭では取りまとめは難しいな」と考えた。そこで、本件は急を要することから、校長 N 自ら教務主任と調整することを教頭に伝え、翌日の学校運営委員会開催を決定した。学校運営委員会では、教務主任の教諭 B に司会を任せながら、校長は次のように説明した。

校長として最優先の学校課題であると考えている「保護者対応」に取り組むことで、チームとしての協働体制を構築する。具体策は、次の3点であった。

- ① 保護者等からの強い訴えや要望、長期化が予想される案件に関わる担当者として、新たに「保護者対応チーフ」を位置づける。それは、教諭 A とする。今後は、担任等の一人で抱え込まず、保護者対応チーフに伝えること。
- ② 保護者対応チーフは、速やかに校長及び教頭、生徒指導部長と情報共有するとともに、校長の指示を受けて対策チームの構成メンバーや役割分担を確定し、解決に向けた道筋を共有する。案件の状況によっては、「初動から校長対応」とする。
- ③ 迅速さと集中が求められる初期対応の終了後に、全体での情報共有を行う。

他の教職員から積極的な賛成意見はなかったものの、反対意見もなかったため、校長案で進める形で会議を終了した。翌日、全教職員を集めた緊急打ち合わせ会議を開催し、校長 N から全教職員と保護者対応の当面の対応方法について説明した。その日から教諭 A が窓口となり、校長 N の指示による保護者対応がスタートした。この体制下では次第に長期化する案件は少なくなり、教職員も本来の業務に集中できる時間が増えていった。

しかし、2ヶ月後の職員会議でベテランの教諭 C から「校長室の中で何度も話し合いが行われているようであるが、何が検討されどのように決まっているのかが我々にはわからない。不安である。初期対応の段階から職員全体に情報を伝えてほしい」との意見が出た。校長 N は、「迅速な対応が求められるケースは、分刻みで状況が変化したり、それに伴い複数の保護者や関係者に対応したりする場合があるため、具体策の構築や初期対応と同時進行で情報共有を行うことは必ずしも約束できない」と回答した。会議中に他の意見はなかったが職員会議が終了すると、ベテラン教諭 C とその意見を支持する40代、50代の教諭5名が放送室に入り、本件について話し合う姿が見られた。校長 N は、教職員を苦しめていた喫緊の課題を改善しつつあったが、全ての教職員が同じ方向で取り組む体制は依然として高まらない。校長 N は新たな改善策を講じる必要性に迫られていた。

<問い1>

校長 N の考え方に共感する部分を挙げ、その理由を説明してください。

<問い2>

校長 N は、教諭 C に新たな役割を与え、学校課題の解決に取り組み始めました。

この後、教諭 C が抱えると思われる悩みは何だと想像しますか。それらを可能な限り挙げてください。

また、その悩みのいくつかを挙げ、あなたが校長 N であれば取る支援策を説明してください。

<問い3>

校長 N の方針に対して、ベテランの教諭 C、40代・50代の教諭 5 名が賛同できない状況になりました。

あなたは、このような状況に至った背景には、どのようなことがあると考えますか。あなたが考えた背景を説明してください。

<問い4>

このままの状況が改善されない場合、今後の問題として予想されることは何でしょうか。

<問い5>

ここまでのワークを踏まえ、第1パート、第2パートの現状から解決に向けて、今後取り組むことが必要な方策を説明してください。その方策は、第1パートで考えたこととどのような違いがあったのか理由も踏まえて説明してください。

<問い6>

このワークから考えたことを「振り返りシート」を用いて、協働意欲が高まらず、学校の教育力の最大化が図られていない事例への関わり方について整理してください。

執筆者等一覧

○ 管理職「研修ファシリテーション」力開発検討チーム

北海道教育大学副学長		玉井 康之
〃	高度教職実践専攻特任教授（旭川校）	北村 善春
〃	〃	（札幌校）赤間 幸人
〃	〃	（旭川校）唐川 智幸

○ 管理職用 CBT 開発作成チーム

北海道教育庁	教育指導監	柴田 亨
〃	教育指導監	西口 昌司
〃	空知教育局 義務教育指導監	中島 正人
〃	〃 主幹	菅原 伸介
〃	石狩教育局 義務教育指導監	安榮 智裕
〃	〃 主幹	野呂 俊夫
〃	後志教育局 義務教育指導監	田中 孝二
〃	胆振教育局 義務教育指導監	秦 将人
〃	日高教育局 義務教育指導監	熊谷 誠
〃	渡島教育局 義務教育指導監	五十嵐 義幸
〃	〃 主幹	松田 賢治
〃	檜山教育局 義務教育指導監	坂井 顕也
〃	上川教育局 義務教育指導監	佐藤 忍
〃	〃 主幹	小林 為五郎
〃	留萌教育局 義務教育指導監	大城 郁子
〃	宗谷教育局 義務教育指導監	千代 隆志
〃	オホーツク教育局 義務教育指導監	佐藤 大
〃	十勝教育局 義務教育指導監	舘田 真
〃	〃 主幹	塚本 宏之
〃	釧路教育局 義務教育指導監	小川 一法
〃	根室教育局 義務教育指導監	照井 貴幸
北海道立教育研究所	主査	坪川 泰嗣