

## 弘前大学教職大学院の充実期研修講座がもたらす教師の資質向上

### —「受ける」研修から「自ら取り組む」研修へ—

#### Professional Development for Middle Leader in Aomori Prefecture: Toward Program for Teacher Agency

桐 村 豪 文・若 松 大 輔・吉 田 美 穂

Takafumi KIRIMURA, Daisuke WAKAMATSU, Miho YOSHIDA

弘前大学大学院教育学研究科

Graduate School of Education, Hirosaki University

#### 要 旨

本稿の目的は、研究と修養という自己教育としての研修のあり方を模索するために、2022年度の弘前大学教職大学院による充実期研修講座の事例を紹介し検討することである。参加者アンケートの回答結果から、本研修講座を通して、勤務校における自らの役割の重要性についての意識変化があり、また、アクション・プランの実行を経て獲得される資質向上の実感は、参加者の自らの職への意識によって左右されることが示された。参加者と教職大学院教員による協議やコンサルテーションが教師の主体的な学びを支え、専門職コミュニティの形成につながったと考えられる。

#### 1. はじめに

教員研修とは何か、またどうあるべきかという議論は、断続的に問われ続けてきた。「研修」のあり方を考える上でこの言葉の成立に目を向けることは重要である。この言葉は、1949年の教育公務員特例法の中に登場し、教育の世界はもちろんのこと、地方公務員法(1950年)でも用いられ社会一般にとって馴染み深いものとなった。教育公務員特例法の「第3章 研修」の項の冒頭「第19条」は、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」とある。つまり、「研修」とは、この「研究」と「修養」を短縮した言葉として誕生したのである。

「研究」という言葉は、現在でも広く用いられている一方で、「修養」という言葉は、ほとんど聞くことがない。しかしながら、戦前においては「明治末期より大正期にいたって、『教師』修養論がさかんに展開され、教師論はすべて『修養』論を含むという状況」<sup>1</sup>であった。修養論は教師論に限定されるわけではないが、教師論は、何らかの形で修養論を含むものであったと言える。たとえば、大正新教育の代表的な学校である成城小学校の創始者である澤柳政太郎は、『教師論』の中で「教師之修養」という章を立て、教師が理想や

道徳を持つことの重要性を説いている<sup>2</sup>。また、東京高等師範学校附属小学校の訓導であり綴方教師であった芦田恵之助もまた1915年に『綴り方教授に関する教師の修養』という書を刊行している。この書の解説を書いた中内敏夫は、「修養」という概念について「修養思想は中国知識人の精神生活に起源をもつ日本の無神論的で自力的な一種の自己教育の思想である」<sup>3</sup>と説明している。本稿では、これ以上「修養」の概念検討には立ち入らないが、重要なことは、「修養」が自己教育の思想だということである。

「研究」という営みも「修養」という思想も、自身の問題意識に根ざしつつ自律的に事と自己を究めるという含意がある。したがって、「研究」と「修養」の短縮である「研修」も、本来的にこの意味を担って誕生したことになる。しかし、日本の教員研修の歴史は、ある種の「不信」と「善意」のまなざしで制度化を推し進めた結果、研修主体である教師の自律性や余白を奪い、自己教育としての発想と意志を喪失させるように機能してきてしまった。もはや私たちは、教師が主語としてしか成り立たないはずの「研修」の本来の意味を忘却してしまったようである。その結果、「研修」は、教師にとって「行う」対象ではなく「受ける」対

象として認知されてしまっている<sup>iv</sup>。

しかしながら、現在、研修の本来の意味を取り戻せるかもしれない岐路に立っている。2022年7月に教員免許更新制が発展的に解消され、今後の教師をめぐるあり方について中央教育審議会が12月19日に『「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）』<sup>v</sup>を発表した。その中で、子どもたちの学びと教師の学びを相似形として捉え、「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」が唱えられた。具体的には、「教師として共通に求められる内容を一律に修得させるというのではなく、より高度な水準のものも含め、一人一人の教師の個性に即した、個別最適な学びであることが必然的に求められる。すなわち、教師自身が、新たな領域の専門性を身に付けるなど、全教員に共通に求められる基本的な知識技能というレベルを超えて強みを伸ばすことが必要になる」と説明されている。つまり、教師個々人が自身の問題意識に沿って強みを伸ばす自己教育を推進しているのである。これは、「教師自身の学び（研修観）」の「転換」というよりも「蘇生」と言えるだろう。

では、教師が主体的に研修を「行う」という感覚を取り戻すために、具体的に、どのような研修の機会が有効なのか、また教師教育者はどのような役割を担うべきなのか<sup>vi</sup>。この問いを探究するために事例研究を重ねていくことが重要であろう。本稿では、このような問題意識を念頭に置いて、2022年度に弘前大学の教職大学院が実施した充実期研修講座の取り組みを紹介し検討していく。

## 2. 充実期研修講座の概要

### （1）実施に至る経緯と今後の位置づけ

弘前教職大学院は、2017年の開設以来、現職教員の研修プログラム開発を県教育委員会と協働して進めてきた。その中核は、弘前大学教職大学院教育研究協議会の下部組織であるミドルリーダー養成プログラム開発専門委員会（以下、ミドルリーダー養成委員会）である。同委員会は、青森県教育庁学校教育課・教職員課および県総合学校教育センターの指導主事と教職大学院教員を構成員とし、現職教員研修プログラムの開発・実施・効果の検証などを担ってきた。

充実期研修講座の開発は、教員育成指標を踏まえて行われた。青森県の育成指標は、育成期―向上・発展期―充実期の3つのステージで構成されている。キャ

リアステージに対応した研修として、育成期には初任者研修やフォローアップ研修、向上・発展期には中堅教諭等資質向上研修の前期・後期が設定されていたが、令和2年度までは、主任等を対象とする職務研修はあるものの、充実期というキャリアステージに対応する研修は設定されていなかった。しかし、青森県の教員年齢構成から、2030年には30代半ばから50代初めの中堅層が極めて薄くなることが想定される<sup>vii</sup>ことを踏まえれば、充実期の教員には、俯瞰的な視野をもって勤務校を捉え、学校改善に向けた実践に主体的に取り組むことを支援するような研修機会を提供することが不可欠であると考えられた。受け身の研修ではなく、学校現場での実践に根ざして教員自身の問題意識を踏まえ「主体的に取り組む」ことを支える研修のあり方が目指された。

検討に当たっては、青森県の育成指標や研修計画を決定する青森県教員等資質向上推進協議会において、充実期研修の必要性を提起し検討していくことのできることを得た上で、2020年10月～2021年1月にかけて、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の校長会、県教育庁教職員課、県教育庁学校教育課特別支援教育推進室、中核市である青森市教育委員会および八戸市教育委員会、青森県養護教員会を対象にヒアリングを実施した。ヒアリングにおいては、マネジメント力の伸長を中心に充実期研修への期待が強く示されたが、一方では学校の中核となる教員が現場を離れて研修に参加することの困難も指摘された。こうした結果を受けて、オンラインを活用して現場を離れる時間を少なく抑えながら、勤務校での実践とリンクして「マネジメント力」や「指導力」を伸ばすことを支えられるような方向で、充実期研修講座のプログラム開発が進められた。

2021年6月の青森県教員等資質向上推進協議会の承認を得て、充実期研修講座は2021年度から開始された。2021年度は、7月から11月までの期間での試行、2022年度からは4～11月の期間での本格実施となった。こうした流れを受けて、育成指標および研修計画の見直しに取り組んだ2022年度青森県教員等資質向上推進協議会は、2023年度以降、充実期研修講座を正式に青森県教育職員研修計画の研修体系に位置づける方向を確認した。

### （2）プログラムのねらいと概要

充実期研修講座プログラムの詳細は、表1のとおりである。充実期研修プログラム開発において、特に意識されたのは、充実期の教員が受け身ではなく、自ら主体的に勤務校での実践に取り組むことであり、それを支えるための参加者同士の協議や教職大学院教員の

コンサルテーションを充実させることであった。そのための前提として、4月当初より、OECDのLearning Compass 2030で求められる共同エージェンシーとしての教師のあり方<sup>Ⅲ</sup>をはじめとする最新の教育事情を提供し、また勤務校の内外の資源分析や人材育成に向けてのワークで勤務校を俯瞰して捉えられるような機会を準備した。参加者は、それらを踏まえて、勤務校の改善につながるアクション・プランを考え、実施に勤務校での実践に取り組んでいくことになる。

研修形態としては、オンラインを多用し集合研修は2日に留めている。しかし、教員が企画から実践まで

主体的に取り組むアクション・プランについては、第1回集合研修で十分な協議を経て実施に移され、第2回集合研修でも十分時間を取って報告・協議されるように構成している。

対象者は、30代後半から40代の教諭・養護教諭で校長の推薦を受けた者である。2021年度・2022年度とも、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校から計26名の教員が参加した。

アクション・プランのテーマは多岐にわたるが、2022年度の研修講座から、各校種からの一例を表2に挙げておく。

表1 2022年度充実期研修講座プログラム内容構成

日程	方法	事項
3月下旬～4月上旬	インターネット	参加希望者の申込
4月中旬	郵送	参加決定通知書とオンデマンド配信案内を送付
4月中旬～5月上旬	オンデマンド配信 勤務校でのワーク	○オンデマンドによるガイダンスと講義1時間30分 講義「令和の日本型学校教育とLearning Compass 2030」 ○NITS研修動画視聴30分＋ワーク1時間30分 〈いずれも勤務校で各自の都合に合わせて実施〉
5月10日（火）	オンライン	参加者・教職大学院教員顔合わせ
5月17日・19日・25日 から選択	オンライン	協議（1時間40分） ○勤務校の内外環境の分析ワークを踏まえた協議 ○アクション・プランのアイディアの共有
6月16日・21日・ 7月5日から選択	オンライン	協議（1時間40分） ○人材が育つ学校づくりワークを踏まえた協議 ○アクション・プランのアイディアの共有
7月26日（火）	対面	第1回集合研修 9：30～16：00（弘前大学） ○講義「インクルーシブ教育システムにおけるマネジメント」 ○講義「子どもや家庭の背景と外部連携のために」 ○アクション・プランの発表と協議
8月4日・18日・25日 すべて自由参加	オンライン	実践事例コンサルテーション ○昨年度参加者のアクション・プラン実践報告 ○アクション・プラン実施に向けての協議
8月～11月	勤務校での実践	各勤務校にてアクション・プランの実践（各自）
10月 グループごとに 日程調整	オンライン	教職大学院教員によるコンサルテーション（2時間程度）
11月24日（木）		第2回集合研修 9：30～16：00（弘前大学） ○アクション・プランの実施報告と協議 ○協議及び講義「ミドルリーダーとして組織を動かすときに重要なこと」 「組織の協働とリーダーシップを考える」 ○省察「研修をとおした自身の変化とこれからの5年」

表2 アクション・プランの例

小学校	教師のICT活用指導力の向上と多忙化解消の両方を視野に入れ、校内の研究授業の改善を試みたアクション・プラン。従来は6学年全てで実施していた提案授業を低・中・高でブロック化し、2学年で1つの提案授業することにより、年間3時間の研修時間を捻出し、そこにICTを活用した授業実践の発表と演習を組み入れ、校内で共有することとした。
中学校	多くの先生方の取組を「研修だより」で紹介したり、その作成に携わってもらったりすることで、情報共有が図られ校内研修の輪が広がるとともに、職員会議ごとにそれを使ったミニ研修会を行うことで、研修への意欲を高めるというアクション・プラン。さらに見せ合い授業、道徳推進教師による勉強会、生徒の学習アンケートによる授業改善等も実施し、それぞれのアクション・プランにより大きな成果が得られている。
高等学校	ICTを積極的に活用している8人の先生方の授業の様子を撮影し、動画ファイル化したものを校内の共有フォルダに格納し、他の先生にもオンデマンドで視聴してもらったアクション・プラン。「どのように活用しているか、何分あたりが見どころか」をコメント化したことにより、短時間で効果的に活用できる工夫を試みた。
特別支援学校	勤務校の取組についてWebサイトを使って情報発信することで、特別支援教育に関する地域への理解啓発を図り、共生社会の形成に向けた第一歩としてのアクション・プラン。他校のサイトの投稿内容や頻度を調査するとともに、校内の動きを確認し、組織的な情報発信につなげるための働きかけを進めることにより、教職員が積極的に投稿しようとする機運が高まり、更新頻度や内容の幅の拡大、保護者をはじめとする外部閲覧数の増加につながった。



### 3. 充実期研修講座がもたらした成果の検証

#### (1) アンケートの実施

本研修講座ではその成果を検証するため、参加者アンケートを4回行った。1回目のアンケートは、「参加者・教職大学院教員顔合わせ」の5月10日までを期限として行い、2回目のアンケートは、オンライン協議を行った後の7月に実施した。3回目のアンケートは第1回集合研修を行った後に実施し、4回目のアンケートは同じく第2回集合研修の後に実施した。各アンケートの回答者数と質問内容は下表のとおりである。

以下の分析では、一連の質問項目のうち、「職への意識」(1・2・4回目)と「アクション・プランを通した資質向上の期待と実感」(2・4回目)のデータを用い、参加者の変容を捉えたい。なお、統計解析ソフトはJMP 11.0を用いた。

表3 アンケートの実施概要

回	回答	質問内容
1	4月20日～5月10日 回答者：26名	・校種 ・職への意識
2	7月6日～26日 回答者：26名	・オンライン協議について ・職への意識 ・アクション・プランを通した資質向上の期待
3	7月26日～27日 回答者：24名	・第1回集合研修各プログラムの評価
4	11月24日～29日 回答者：25名	・コンサルテーションの評価 ・第2回集合研修各プログラムの評価 ・職への意識 ・アクション・プランを通した資質向上の実感

#### (2) アンケートの分析結果①職への意識の変化

アンケートでは、3度にわたって、その時点での職への意識を問う質問を行っている。その内容は、助言・支援等の指導的役割に関する意識(5項目)、校務分掌等の組織運営における中心的役割に関する意識(5項目)、自身のキャリアに対する意識(2項目)、日常の仕事に関する意識(5項目)を問うものである。それぞれ6件法で回答を求めた。回答結果は図1に示すとおりである。

ここでは、1度目(第1回アンケート：事前)と2度目(第2回アンケート：途中)の差、1度目と3度目(第4回アンケート：事後)の差に着目する。まず1度目と2度目の回答結果について、対応のあるt検定を行った( $n=25$ )結果、次の3つの項目で有意差が検出された。「私は、現在すでに、他の教員への助言・

支援等の指導的役割を期待されている」の項目( $p=0.05$ )で、指導的役割を期待されていることへの意識の高まりが1度目と2度目の間に見られる(平均値1度目4.2, 2度目4.5)。また、「私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割に関して、どのように取り組めばよいイメージを持っている」の項目( $p=0.01$ )についても、指導的役割に対するイメージがより明瞭になっている様子が伺える(平均値3.6, 4.2)。また「自分のキャリアに満足している」の項目( $p=0.003$ )についても、満足度の向上を見ることがができる(平均値3.5, 4.1)。

続いて、1度目と3度目の回答結果について、対応のあるt検定( $n=25$ )を行った結果、次の7つの項目で有意差が検出された。一つは、「私は、現在すでに、他の教員への助言・支援等の指導的役割を期待されている」の項目( $p=0.01$ )で、2度目の時よりも指導的役割を期待されていることへの意識が高まっている(平均値1度目4.3, 3度目4.8)。また「私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割に関して、どのように取り組めばよいイメージを持っている」の項目( $p<.0001$ )についても、2度目よりも期待される指導的役割に対するイメージがよりいっそう明瞭になっているようである(平均値3.7, 4.8)。また、現にそのような指導的役割を行うことができているかどうかを問うた、「私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割を果たすことができている」の項目( $p=0.01$ )においても、ポジティブな変化を見ることができる(平均値3.5, 3.9)。

次に、組織運営での中心的役割に関して、そのイメージを持てているかどうかを問うた、「私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割に関して、どのように取り組めばよいイメージを持っている」の項目( $p=0.0003$ )と、実際にそうした役割を果たせているかを問うた、「私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を果たすことができている」の項目( $p=0.04$ )で、ポジティブな変化があり、前者のイメージの変化は顕著である(イメージ：平均値4.1, 4.8, 実際：平均値3.7, 4.2)。

この他、日常の仕事に対する意識に関して、「仕事に追われて押しつぶされそうな気持ちになる」の項目( $p=0.0002$ )でも大きく改善が見られ(平均値3.9, 3.0)、「現在のあなたの仕事に対する意欲を6段階で表すといくつになりますか」の項目( $p=0.016$ )でも大きな向上が見られる(平均値4.7, 5.1)。

以上の分析結果から、本研修講座を通して、自らの役割に対する意識に大きな変化があったことがわか

る。他の教員への助言・援助等の指導的役割に対する意識は早い時期からその高まりが見られたが、組織運営での中心的役割については、実際に勤務校でアクション・プランを実行する過程で変化していったこと

が推察される。事実、表4に示す、第2日集合研修の最後に各自に作成してもらった省察ワークシートの中には、そのような推察を裏付ける参加者の声が散見される。

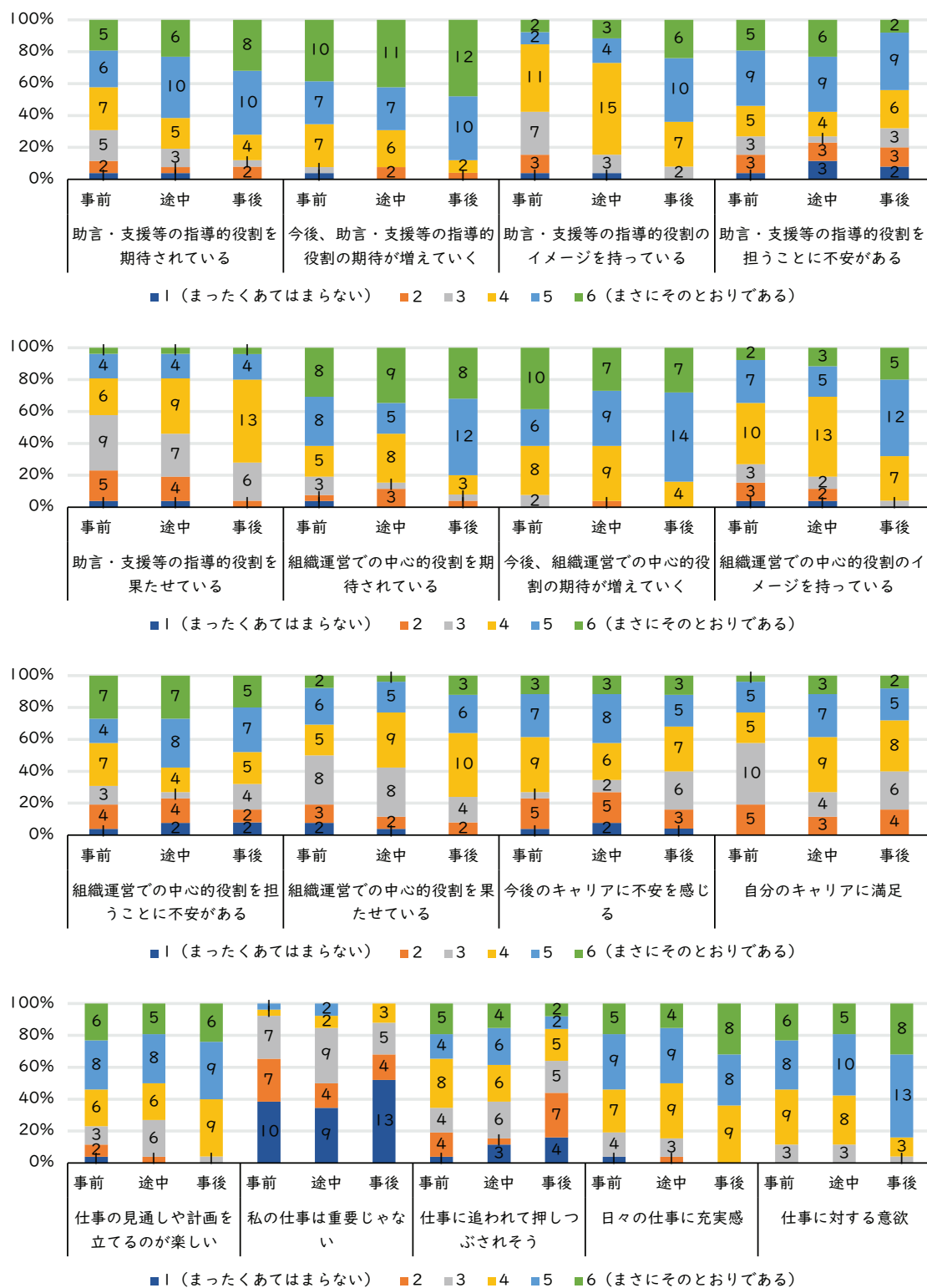


図1 職への意識(17項目)の変化

表4 省察ワークシートより「自身の役割に関する意識の変化」に関するものの抜粋

本研修の受講が始まってから、これまでの自己の変化を振り返りましょう。
これまでは言われたこと、命じられたことをこなすというのがほとんどだったので、ミドルリーダーとして学校の課題解決に主体的に取り組むというのは本当に良い経験になった。ある問題に対して、原因や改善方法を考えるようになったし、自分のできる範囲で働きかけるようになった。大きな変化だと思う。
受講当初、自身がミドルリーダーであるという自覚は非常に低かったことを覚えています。若手教員に自身のスキルを教授したり、経験を伝えたりする機会がほぼ皆無でした。自分よりベテランの先生が多いこともあり、自分自身が若手のつもりでした。この講座を受けてから、 <u>自分の立場を見直すきっかけとなりました。実践できてはいませんが、自らが動き、周囲に働きかける「実行力」をもっと身に付けていかなければならないと思うようになりました。</u>
今年度、充実期研修講座を受けるにあたり、 <u>年間のアクションプランを立てて取り組んでみました。4月の職員会議で先生方に取り組みを説明し、全体でゴールのイメージを共有して実際に実行しました。始めは、先生方が動いてくれるかどうか不安でしたが、動き出すとだんだんと研修の輪が広がっていき、目に見えて雰囲気が変わっていきました。この研修を通して「ミドルリーダーとして実際に組織を動かせるのだ」という経験をしました。来年度も実践を深めていきたいと思います。</u>

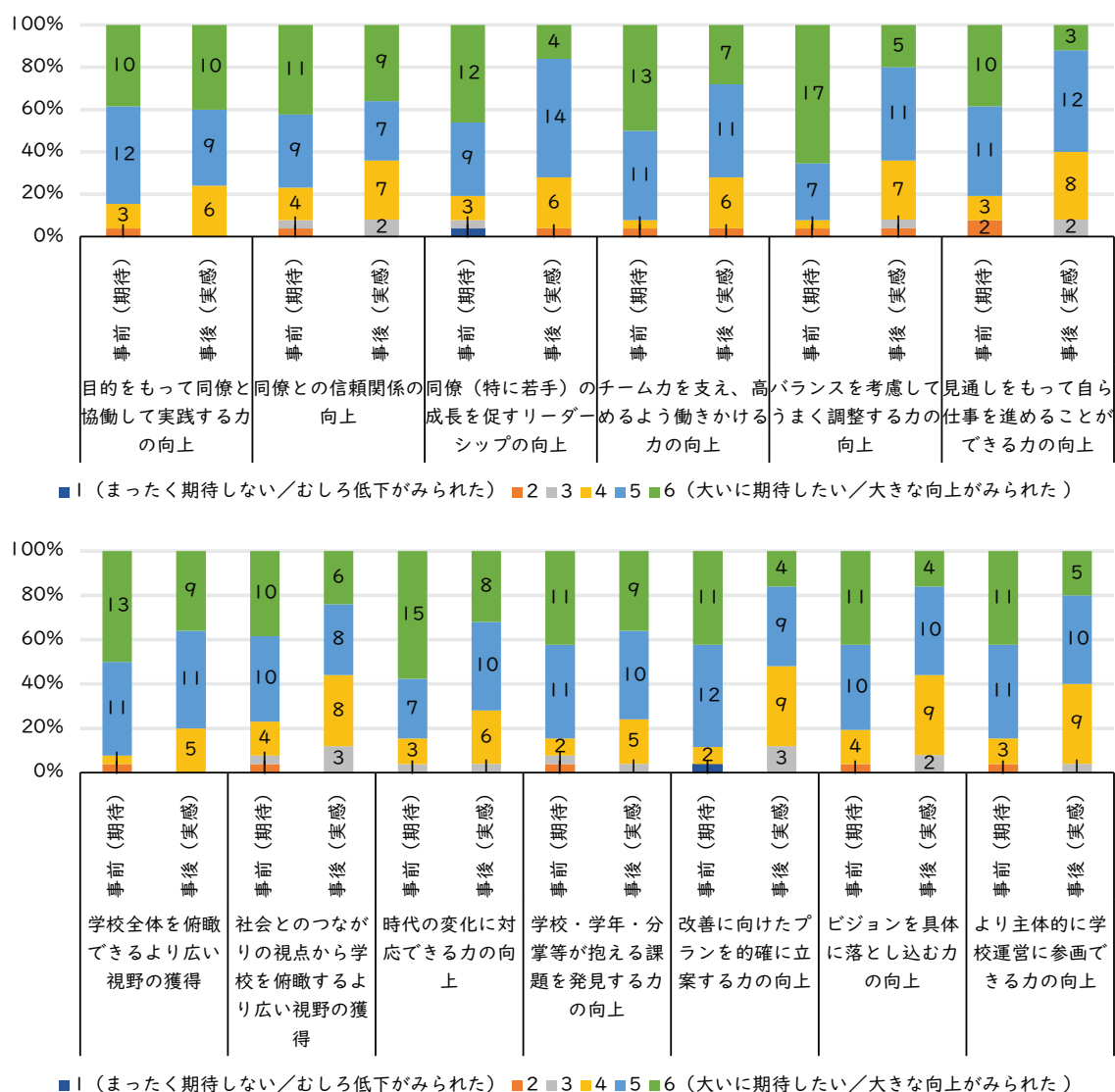


図2 アクション・プランの取組を通じた資質向上の期待 (事前) と実感 (事後) (13項目)

表5 省察ワークシートより「アクション・プランの取組を通じた資質向上」に関係するものの抜粋

本研修の受講が始まってから、これまでの自己の変化を振り返りましょう。	
俯瞰できる視野の獲得	<p>本研修が始まり、SWOT分析や教職員が育つ学校づくりのワークを通して、<u>今までにはあまりなかった観点で学校を捉え直し、広い視野で学校を考えるようになりました。今あるものに目を向け、強みを生かすことの大切さに気付くことができました。Action Planの実践では、学校全体に働きかけて動きましたが、今まで以上に自分自身が学校を、児童生徒を、周りの教職員を知ろうとしたり、コミュニケーションを取りながら取り組みました。周りをよく見ること、耳を傾けること、感謝の気持ちを持つこと等、様々なことに気づくことができました。</u></p> <p>研修をとおり、<u>本校の課題をより俯瞰的に捉えることができるようになりました、その原因を分析してアプローチしたり、同僚に援助を求めたりできることが増えたと感じています。普段から意識してコミュニケーションをとることで、チームのハブとしてベテランと若手をつなぐ役割を果たしていきたいと思っています。</u></p>
他校種との対話を通じた視野やマインドの高まり	<p>他校種の様々な立場からの実践を聞く機会を通して、<u>色々な着眼点や解決に向けたアプローチなど多種多様に知ることができた。</u></p> <p>他校種の先生方と話すことで、<u>とにかくやってみよう、だめだったら修正してまたやってみようという「折れない心」が知らないうちに身に付いたのかもしれない。</u></p> <p>研修前は3年生担任という立場で、研修を最後まで取り組めるか不安であったのですが、様々な校種の先生と話をすることで、同じ悩みや不安に思っていることを語り合うことができ、前向きな気持ちになることができました。</p>
同僚性の向上	<p>アクションプランの実践をするにあたり、今まで以上に他の教員との何気ない会話が増えたと感じる。特に、授業内の生徒の活動の中で、前向きな取り組みに気づけるようになり、そのことを話題にする機会が増えた。自ら声掛けすることで、相手からも声をかけてくれるようになった気がする。また、良かったことや悪かったことの情報共有をし、どのように変化させていくかということも気軽に話している。<u>改めて、同僚との関係性を築くことの重要性に気づくことができた。</u></p>
同僚を上手に巻き込む力	<p>「ミドルリーダーとして組織を動かすときに大切なこと」で協議した際に、中核に配置されたのが「人間力」であった。その後の講義で、リーダーは人に支援を求め、頼るのだから、弱い立場である、「俺に連いてこい」ではなく、力を貸してほしいという立場であることを理解すべきと学んだ。<u>同僚に協力を求めた時に、相手が手を貸したいと思うような魅力的で謙虚なリーダー性が必要だと考えることができた。</u></p> <p>変化する学校教育、生徒、それがもたらす課題と向き合い、乗り越えていくためには、自己を磨くだけでなく、他者と共に進まねばなりません。そのための思考、行動の素材をたくさん得ることのできた実りある研修でした。</p>
周りを見て柔軟に対応する力	<p>まわりの様子を見るようになりました。特に主任職についている人がどうやって動かしているかを見るようになりました。そのなかで特に感じたのは、何を大切にしているかだと思いました。その目的がはっきりしていると必要なことが見えてきて、「例年通り」という言葉に縛られず柔軟に対応できると感じています。</p>
実行力	<p>受講当初は、勤務校の不満しか言っていなかったと思います。しかし、SWOT分析、教職員が育つ学校づくりワークシートを通して考え方が変わりました。「〇〇だから、むり・・・。」から「〇〇だけけど、こうしたら・・・。」と弱みを強みに変え、Tryしてみようと思えるようになりました。(たとえ失敗しても・・・)本研修から学んだことで、一番大切だと思えるのは、この部分です。ミドルリーダーとして、発想を柔軟に、自分ができることを実践していこうと考えています。</p>

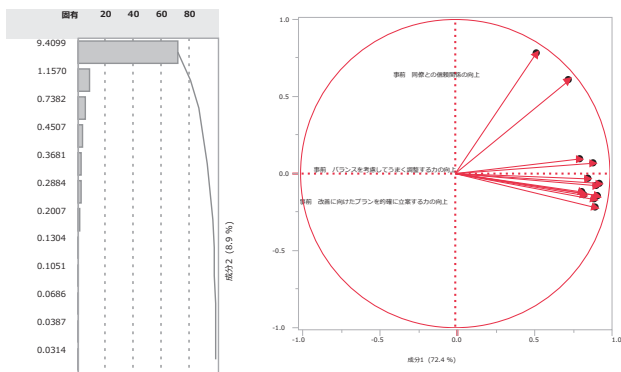


図3 事前の期待に関する主成分分析結果：固有値とプロット

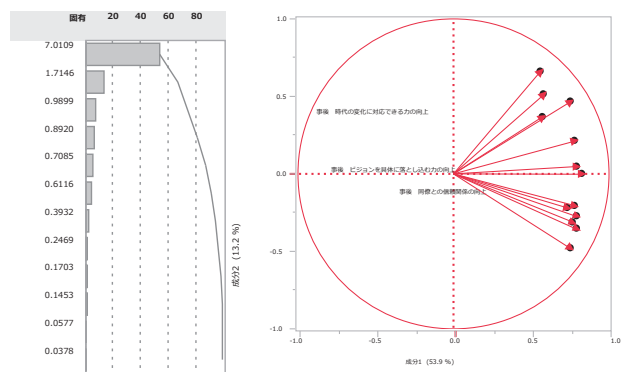


図4 事後の実感に関する主成分分析結果：固有値とプロット

表6 主成分分析結果：固有ベクトル抜粋

項 目	事前の期待		事後の実感	
	主成分1 総合期待値	主成分2 同僚性	主成分1 総合実感値	主成分2 課題発見の視野
目的をもって同僚と協働して実践する力の向上	0.29694	-0.0727	0.27712	-0.1679
同僚との信頼関係の向上	0.23992	0.56247	0.29511	-0.15689
同僚（特に若手）の成長を促すリーダーシップの向上	0.17124	0.72799	0.29857	-0.20958
チーム力を支え、高めるよう働きかける力の向上	0.3006	-0.13348	0.29853	-0.27212
バランスを考慮してうまく調整する力の向上	0.30484	-0.05963	0.28954	-0.23754
見通しをもって自ら仕事を進めることができる力の向上	0.26279	0.08836	0.28478	-0.36847
学校全体を俯瞰できるより広い視野の獲得	0.29424	-0.15731	0.21927	0.39024
社会とのつながりの視点から学校を俯瞰するより広い視野の獲得	0.27075	-0.13112	0.28438	0.35558
時代の変化に対応できる力の向上	0.26644	-0.11054	0.21547	0.28036
学校・学年・分掌等が抱える課題を発見する力の向上	0.2916	0.06259	0.21036	0.50247
改善に向けたプランを的確に立案する力の向上	0.30096	-0.1334	0.29871	0.03608
ビジョンを具体的に落とし込む力の向上	0.29576	-0.20565	0.31253	-0.00173
より主体的に学校運営に参画できる力の向上	0.28043	-0.032	0.29391	0.161

表7 重回帰分析の結果：被説明変数を主成分得点「課題発見の視野」とする場合

項	推定値	標準誤差	t 値	p 値 (Prob> t )
切片	7.448851	1.546258	4.82	0.0405*
校種	3	3	4.143678	7.5396
1 度目 助言・支援等の指導的役割が期待されている	0.400894	0.185912	2.16	0.1638
1 度目 今後、助言・支援等の指導的役割の期待が増えていく	1.334638	0.348419	3.83	0.0619
1 度目 助言・支援等の指導的役割のイメージを持っている	-5.07452	0.650585	-7.8	0.016*
1 度目 助言・支援等の指導的役割を担うことに不安がある	-3.19543	0.407543	-7.84	0.0159*
1 度目 助言・支援等の指導的役割を果たしている	1.325466	0.470201	2.82	0.1062
1 度目 組織運営での中心的役割が期待されている	0.15205	0.33784	0.45	0.6967
1 度目 今後、組織運営での中心的役割の期待が増えていく	-1.0213	0.377955	-2.7	0.114
1 度目 組織運営での中心的役割のイメージを持っている	2.115834	0.368826	5.74	0.0291*
1 度目 組織運営での中心的役割を担うことに不安がある	2.327869	0.414661	5.61	0.0303
1 度目 組織運営での中心的役割を果たしている	0.446966	0.329025	1.36	0.3073
1 度目 今後のキャリアに不安を感じる	-0.21497	0.314174	-0.68	0.5645
1 度目 自分のキャリアに満足	1.784472	0.239675	7.45	0.0176*
1 度目 見通しや計画を立てるのが楽しい	0.566955	0.209839	2.7	0.114
1 度目 私の仕事の大半は重要じゃない	-2.1455	0.296778	-7.23	0.0186*
1 度目 仕事に追われて押しつぶされそう	0.399687	0.100487	3.98	0.0578
1 度目 日々の仕事に充実感	1.631579	0.397415	4.11	0.0545
1 度目 仕事に対する意欲	-3.44483	0.61527	-5.6	0.0305*
事前の期待（主成分1）総合期待値	-0.27041	0.074708	-3.62	0.0686
事前の期待（主成分2）同僚性	1.30936	0.236033	5.55	0.031*



(3) アンケートの分析結果②アクション・プランの取組を通じた資質向上

2度目のアンケートで、「アクション・プランの取組を通して、ご自身の資質向上に関してどのような変化を期待したいですか」との問いのもと、13の項目について変化を期待するかどうかを尋ねた。そしてすべての研修プログラムが終了した4度目のアンケートの時点で、「アクション・プランの取組を通して、ご自身の資質向上に関してどのような変化をみることができましたか」との問いのもと、同じく13の項目について変化の実感の有無を尋ねた。それぞれ6件法で回答を求め、回答結果は図2に示すとおりである。

なお以下の分析では、2度目と4度目で回答の形式が異なる(2度目:まったく期待しない—大いに期待したい、4度目:むしろ低下した—大きな向上がみられた)ため、単純な比較はできない。代わりに、どのような項目に対して事前の期待値が高く、また事後の実感として高く評価されているかに着目する。

まず、事前の期待は、すべての項目に対して比較的高い期待が寄せられるも、「バランスを考慮してうまく調整する力の向上」(平均値5.50)「時代の変化に対応できる力の向上」(平均値5.38)「学校全体を俯瞰できるより広い視野の獲得」(平均値5.35)「チーム力を支え、高めるよう働きかける力の向上」(平均値5.35)の項目の順に期待値は高かった。一方、事後の実感としては、「学校全体を俯瞰できるより広い視野の獲得」(平均値5.16)「目的をもって同僚と協働して実践する力の向上」(平均値5.16)「学校・学年・分掌等が抱える課題を発見する力の向上」(平均値5.08)「時代の変化に対応できる力の向上」(平均値5.00)「チーム力を支え、高めるよう働きかける力の向上」(平均値4.92)「同僚との信頼関係の向上」(平均値4.92)の順に評価が高い。

ここでは特に、アクション・プランの実践を経た結果の実感に着目すると、学校全体を俯瞰して課題を発見する力、また同僚と協働してチームとして実践する力が、アクション・プランに取り組む中で高められたとの認識が伺える。実際、省察ワークシートに書かれた内容に目を向けると、俯瞰できる視野や同僚性といった面で変化があったと報告している(表5参照)。もちろんそれ以外の面でも資質向上があったことは表5に示されているとおりである。

では、どのような背景をもった参加者が、より高い評価の実感を覚えるのだろうか。これを探究するため、まず事前の期待と事後の実感に関する回答データを主成分分析にかけた。その結果が図3・4と表6である。

主成分分析の結果、事前の期待の回答では、「総合期待値」と「同僚性」という2つの主成分が出力され、事後の実感の回答では、「総合実感値」と「課題発見の視野」の2つの主成分が出力された。事後の実感の2つの主成分のうち後者の「課題発見の視野」については、先述の、学校全体を俯瞰して課題を発見する力が高められたとの認識と一致する。

続いて、事後の実感の2つの主成分「総合実感値」と「課題発見の視野」を被説明変数、そして1度目のアンケートの時点における職への意識に関する質問項目への回答、校種、事前の期待の2つの主成分を説明変数として重回帰分析を行った。その結果が表7である。分析の結果、「総合実感値」を被説明変数とする場合、有意な結果は出力されなかった。一方、「課題発見の視野」を被説明変数とする場合、表7に示すように、これに有意に作用する変数がいくつか出力された。すなわち、もともと助言・支援等の指導的役割へのイメージがある程度あり、またそうした役割を担うことに不安が少なく、自らのキャリア、仕事に肯定的に向き合うことができている者、また本研修講座を通して同僚性を向上させることにより高い期待を寄せている者が、「課題発見の視野」を持てるようになったとの実感をより強く持つことができている、と解釈できる。

## おわりに

充実期研修講座を通して、勤務校において自らが果たす役割についての参加者の意識は大きく変化した。特にアクション・プランの実践を通して、組織運営において中心的役割を果たすことへの意識が明らかに高まっていた。充実期に特に期待される「マネジメント力」の伸長が、充実期研修講座という教員自身の主体的な研修の結果として実現したといえるだろう。

だが、教師は、「研修」と銘打たなくても、常に現場で実践に取り組んでいる。では、あえてキャリアステージに応じて研修の機会を置くことにどのような意義があるのだろうか。これは、「はじめに」に述べた教師教育の役割に関わる問いでもある。

この問いを考えるにあたって注目すべきは、充実期研修講座において、多くの参加者が研修後に「学校全体を俯瞰したり、学校を社会とのつながりの視点から俯瞰的にとらえたりする広い視野を得ることができた」と感じていた点である。教師は日々実践に取り組んでいるが、必ずしも、自らの位置や実践の意義を広い視野から位置付けることはできていない。「受講当初は、勤務校の不満しか言っていなかった」(表5)

という声は、現場の困難に直面し、そこに埋もれ、主体性を発揮できずにいる教員の姿を表している。しかし、本講座の機会を活用して研修することを通して、この教師は大きな変貌を遂げていく。充実期研修講座は、教師に自らが置かれている位置や求められている実践を外からの視点で見つめ直す機会を用意し、その主体性の回復を助けたといえるだろう。

それを可能にした研修プログラムの要素は何だろうか。

ひとつには、最新の教育事情に関わる教職大学院教員の講義もあるだろうが、それ以上に大きかったのは、参加者と教職大学院の教員が、アクション・プランを軸に、オンラインと対面で積み重ねてきた協議やコンサルテーションにおける応答であったと考える。充実期研修講座では、県内の異なる地域から教師が集まり、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の校種を混合して協議を重ねる。そこに、教職大学院の研究者教員と実務家教員が、それぞれの専門性と経験をもとに関わっていく。各自が取り組んだ勤務校を考えるワークを踏まえて協議が始まった5月から、第2回集合研修が終結する11月まで、参加者は、校種や地域の異なるメンバーに対して、自らの勤務校の現状と課題を語り、自らのアクション・プランの構想や意義を説明すること、そして、他のメンバーが語る異なる実践現場の現状と課題を傾聴し、その改善を目指すアクション・プランを知り比較して考えることを繰り返していった。「語る・聴く・考える」という過程を繰り返して、表5の「他校種との対話を通じた視野やマインドの高まり」に見られるように、参加者の視野は確実に広がり、アクション・プランの実践を通して得た手ごたえは、講義やコンサルテーションで得た知識を「自分ごと」にしていったと考えられる。結果として、充実期研修講座の中で、学校の壁を超えて実践を語り合う専門職コミュニティが成立し、参加者は互いにエンパワーし合いながら、自らの実践に向かい合っていたといえるだろう。そしてこのようなコミュニティとその関係性は、1年間で解消されるものではなくネットワーク形成につながっている。このネットワークを実質的に維持するため、今年度は試験的に「Jujitsu-Teacher-

Network」というメーリングリストを作成した。

今回の分析からは、どのようなタイミングでこうした研修に参加するのが望ましいかを考える手がかりも得られた。参加者のうち、「課題発見の視野」をより獲得しやすかった者は、もともと助言・支援等の指導的役割に対してある程度のイメージを有した者であった。教師が歩むキャリアステージを考えた時、どのような時期にどのような研修の機会に出会えるかは、極めて重要な意味を持つと考えられる。充実期研修講座は、校長が本人と対話し推薦することによって参加が決まる。これは、これからの教員研修の在り方を考える上でも参考になるだろう。教員免許状更新講習の発展的解消後の研修は、何よりも教師本人の意志、そして、個々の教師の職能成長を意識した校長との対話に基づくようになるからである。個別最適な研修の機会が得られるよう教師を支援することは、これまで以上に重視されるべきであろう。

本稿では十分に教師教育者の役割については論じられなかったが、教師が子どもの伴走者であることが求められているのと同様に、教師教育者も教師の伴走者として期待されるのではないだろうか。今後は、この伴走者のイメージを具体的な取り組みを通して明瞭にしていく必要があるが、今年度の取り組みから、上記のような教師たち自身が学校の外で協働的に学ぶ場の準備と、教師たちが自身の問題意識に基づきつつ理論と実践を往還しながら探究していくことをファシリテートしていくことが肝要だということが浮かび上がってくる。

コロナ下で、学校のオンライン環境が整ったことにより、教師は現場にしながら「研修」することが容易になった。だが重要なのは、その研修が「受ける」研修なのか、それとも「主体的に取り組む」研修なのか、ではないだろうか。子どもの学びと相似形とされる教師の学びが「主体的・対話的で深い学び」であるために、どのような研修の在り方が適切なものが、改めて問われている。オンラインを多用しつつも、対話と実践を重視し、「受ける」のではなく「自ら取り組む」ことを中心に据えた弘前大学教職大学院の充実期研修講座は、そのひとつの形を指し示すものといえよう。

<sup>i</sup> 伊津野朋弘「大正期教師『修養』論の思想：新教育論との関連を中心に」『北海道教育大学紀要』第23巻第1号、1972年、p.1。

<sup>ii</sup> 澤柳政太郎『教師論』同文館、1905年。

<sup>iii</sup> 中内敏夫「芦田恵之助 綴方教授に関する教師の修養

(抄)」寺崎正男編『教師像の展開』国土社、1973年、p.140。

<sup>iv</sup> 久保富三夫「戦後の研修政策と自主的・主体的研修活性化のための課題：教特法第22条2項の解釈・運用を中心に」『日本教師教育学会年報』第31号、2022年、pp. 8-18。

<sup>v</sup> 中央教育審議会に『「令和の日本型学校教育」を担う教

師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）』2022年12月9日。

<sup>vi</sup>近年、国際的にも教師教育者をめぐる問いは「セルフスタディ（self-study）」の議論として着目されている。ジョン・ロックラン（武田信子監修）『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ：教師を教育する人のために』学文社，2019年。

<sup>vii</sup>吉田美穂・成田頼昭・三戸延聖「青森県のみドルリーダーを支える教職大学院の役割：県教育委員会との協働による

ネットワーク構築と学校現場への効果的な接続」『日本教育大学協会研究年報』第37号，2019年，pp. 121-134。

<sup>viii</sup>エージェンシーについては、次の文献を参照のこと。吉田美穂「エージェンシーとウェルビーイングを踏まえた教員研修のデザインとその検証—弘前大 学教職大学院の充実期研修講座を事例として—」，本図愛実ほか『日本の教師のウェルビーイングと制度的保障—令和3年度日本発教師の well-being（個人的社会的幸福）のための制度的保障に関する調査研究プロジェクト 報告書』，日本教職員支援機構，2022年，pp. 33-47。