

エージェンシーを発揮するミドルリーダーの 資質・能力の向上に関する研修設計 －ミドルリーダー育成研修の取組から－

研究開発課 課長 伊藤 誠実

【要旨】 ベテラン教員の大量退職及び新規教員の大量採用により教員の年齢構成が偏在化し、学校の教育力の低下が懸念されている。この現状を鑑み、学校を支え地域の教育を担うことが求められている中堅教員を対象に、学校や地域の課題に対応する資質・能力の向上を目指した「ミドルリーダー育成研修」を実施している。研修設計に当たっては、「自ら考え、主体的に行動して、責任をもって社会変革を実現していく力」であるエージェンシーを発揮する構成とし、受講者の研修に対する内発的動機付けを高めた。

【キーワード】 エージェンシー、持続的ウェルビーイング、ペタゴジーとアンドラゴジー

1 ミドルリーダー育成研修を実施するに 当たって

(1) 本県教育を取り巻く状況

本県では、ベテラン教員の大量退職及び新規教員の大量採用により教員の年齢構成が偏在化し、学校の教育力の低下が懸念されている。本県における教員の年齢構成(表1)は、30歳代中頃から40歳代の教員が少ない状況にあり、学校の活性化や変革に係るキーパーソンとしてのミドルリーダーの育成は急務である。

表1 本県における教員の年齢構成
学校教員統計調査(2019)より

年齢	割合
25歳以下	6.6%
26歳～30歳	15.4%
31歳～35歳	15.2%
36歳～40歳	10.2%
41歳～45歳	9.8%
46歳～50歳	9.7%
51歳～55歳	12.9%
56歳～60歳	17.0%
61歳以上	3.1%

この現状に鑑み、令和2年度から学校を

支え地域の教育を担うことが求められる中堅教員を対象に、学校や地域の課題に対応する資質・能力の向上を目的とした「ミドルリーダー育成研修」を実施している。

本稿では、本県教育委員会が中堅教員育成における新たな枠組みとして構築した、「ミドルリーダー育成研修」の設計について述べる。また、初年度における取組の経過を示し、本研修の取組がミドルリーダーとしての資質・能力の向上に如何に寄与するのかについて示す。

(2) 研修設計のベース①：エージェンシー (自ら考え、主体的に行動して、責任をもって社会変革を実現していく力)

令和2年度より、小学校を皮切りとして改訂実施となった学習指導要領の解説総則編の冒頭には、「今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。」(※1)との記述がある。しかしながら、テクノロジーの急速な進化やグローバル化の進展、少子高齢化、地球温暖化を原因とする気候変動による災害等、今を生きる我々を取り巻く環境の様々な様相を鑑みると、既にVUCA(注1)の時代を迎えていると見ることもできる。

予測困難なVUCAの時代を自立的に生

き、唯一絶対の答えがない問題に向き合い、その解決を目指すとともに、実現したい未来社会を築いていくためには、「自ら考え、主体的に行動して、責任をもって社会変革を実現していく力」(※2)であるエージェンシーを発揮していくことが求められる。

PISA 調査(注2)や TIMSS 調査(注3)の結果にもあるとおり、日本の児童生徒は OECD 加盟国の中でもトップクラスの成績であり、諸外国からも高く評価されている。このことは、中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(2021)にもまとめられているとおり、知・徳・体を一体で育む「日本型学校教育」が積み上げてきた成果のひとつとして捉えられる。この成果は、我が国の150年に及ぶ教科教育等に関する蓄積を支えてきた高い意欲や能力を有する教員や、それを支える関係職員の力によるものであるといえる。

一方、日本財団(2019)による「18歳意識調査」(図1)(※3)では、「自分で国や社会を変えられると思う」と回答した割合は18.3%と5人に1人程度であり、他国と比較して低い。また「社会課題について、家族や友人など周りの人と積極的に議論している」は27.2%と3割を切っている。その他いずれの項目においても、調査を行った9か国のうち最下位であった。社会帰属意識や社会に対する関心の低さが、このような結果からも垣間見られ、日本の教育におけるエージェンシー育成の弱さが、データからも示唆される。

前述の中教審答申(2021)には、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成すること」(※4)とあり、エージェンシーを育成することの重要性が、本答申においても示されている。

学校での学びが学校の中だけで完結してしまうのではなく、学校と社会がつながっていることを実感し、学校での学びが生きて働く力として、これからの社会を生き抜く上で活用できるものにするのが不可欠

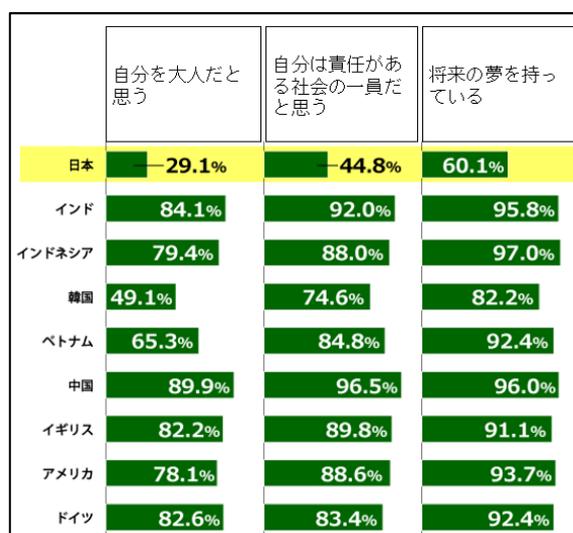
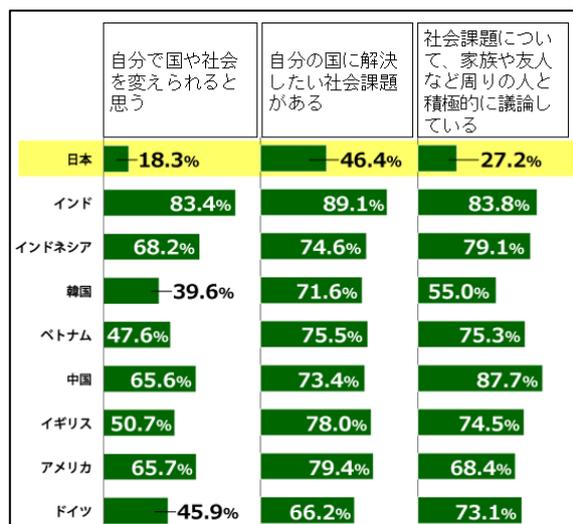


図1 国や社会に対する意識(9カ国調査)
日本財団(2019)「18歳意識調査」より

である。そして、「自分たちで社会は変えられる」という思いや、「自分たちの未来は自分たちで築いていける」という効力感をもたせ、子どもたちのエージェンシーを高めていくことが求められている。

同様に、このエージェンシーについては、社会の一構成員である教員自身にとっても身に付けるべき資質・能力であることはいままでもない。子どもたちのロールモデルとしての役割を担っている教員自身が、自己肯定感や自己効力感を高め、エージェンシーを身に付け発揮することは、子どもたちの資質・能力の育成に不可欠である。

本研修の設計に当たっては、受講者がミドルリーダーの資質・能力を育成する上で必要とされる特定の理論や概念、事実等のインプットのみならず、研修全体を通じて、主体的・協働的に行動し、新たな提案

を創造して実施すること、つまりエージェンシーの育成を目指すとともに、それが発揮されることを意図した。

(3) 研修設計のベース②：ウェルビーイング（幸福な生き方）

先述した中教審答申にあるとおり、日本の学校は、学習指導のみならず道徳教育や生徒指導、学校給食、課外活動など、知・徳・体を一体で育む「日本型学校教育」として、全ての子供たちに一定水準の教育を保障し、全人格的な陶冶、社会性の涵養を目指して、成果を上げてきた。それは、子供たちの学びに対する意欲や関心、学習習慣等によるものだけではなく、「子供のためであれば」との教員の献身的な努力に拠るところも大きい。

一方で、学校の役割が増大する中、直面する様々な課題に対応するため、教員は教育に携わる喜びを実感しつつも疲弊している状況にあることも、また事実である。「教育は人なり」と言われるように、将来を担う子供たちの教育の成否は自ら学び続けようとする教員の存在にかかっている。

日本の教育を支えている教員にこそ、自らがウェルビーイング（注4）を実感できる人生を目指すことを求めたい。そうすることが、ひいては日本の学校教育における一層の質の向上につながると思う。

ウェルビーイングは、「医学的ウェルビーイング」「快樂的ウェルビーイング」「持続的ウェルビーイング」の3つに分類できる。一つ目の「医学的ウェルビーイング」は、心身の機能が健康であること。二つ目の「快樂的ウェルビーイング」は、おいしいものを食べたり、好きな音楽を聴いたりといった、その瞬間ごとに主観的な感情として“快”であること。三つ目の「持続的ウェルビーイング」は、自分の行動に意義を感じ、周囲の人との関係の中で充実感や達成感を感じられることである。これら3つの分類において、特に持続的ウェルビーイングが、教員の資質・能力を支える上で重要であると思う。

持続的ウェルビーイングを構成する要素としては、菱田（2018）の解説を基にし、ポジティブ心理学の研究者であるマーティン・セリグマンの提唱した PERMA 理論を以下のように整理する。

ア Positive Emotion（ポジティブ感情）
身の回りに起こる出来事を全てポジティブに捉える，ということではない。人類は、不安や恐怖といったネガティブな感情が危険から逃れる行動へとつながり、生き延びてきた。また、怒りの感情は、社会変革の行動にもつながり得る。身の回りに起こるポジティブなことも、ネガティブなことも、同様に価値があるものとして捉えていくのがポジティブ感情である。

イ Engagement（没頭）
エンゲージメントとは、物事に集中して没頭できる状態のことをいい、その経験を重ねることで人は成長し、幸福感を感じることができる。チクセントミハイは同様の状態を「フロー」(図2)と名付けたが、アスリートが体験する「ゾーン」にも近い概念として理解することができる。

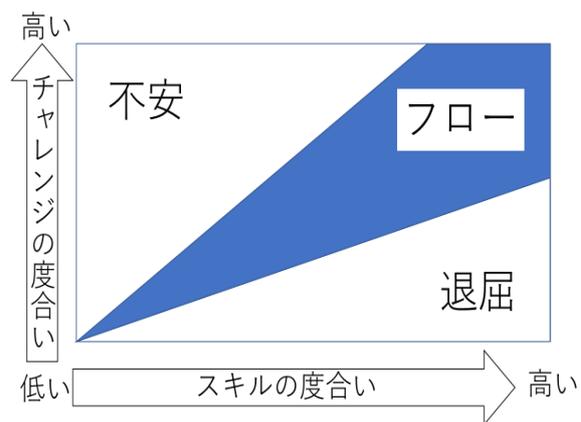


図2 フローの概念図

身に付けたスキルに対してチャレンジの度合いが低いと、退屈の繰り返しである。自分にとって少し難易度の高い取組が、自らの成長に貢献し得る。また、あまりにもチャレンジの度合いが高すぎると不安に支配されるが、スキルとチャレンジの度合いがバランスよく保たれ、その人が持つ平均以上のスキルを求められた時、フローの状態となる。日々の生活を送る中で小さなフロー経験を積み重ねることがウェルビーイングを向上させていく。

ウ Relationships（関係性）
他者とつながることは、それ自体がウェルビーイングに大きく影響を及ぼす。自分という存在が認められることで、自分の存在意義を初めて実感できる。同様に、他者

への貢献が、自己の幸福にも影響を及ぼす。

エ Meaning (意味・意義)

刹那的な快樂ではなく、長期的な視野に立って物事を捉え、人生の目的や意義を見いだすことがウェルビーイングの実現に近づく。また業務遂行や力量形成においても、「何のために頑張っているのか?」「なぜそれを学ばなければならないのか?」を自らに問い続け、その意味や意義を見いだすことでモチベーションは高まり、苦難に打ち勝っていこうという動機付けにつながる。

オ Accomplishment (達成・成果)

目標に向かう生き方は、そうでない生き方よりも幸福度に影響を及ぼす。目標をもって取り組み、やり遂げることで達成感を得ることができる。達成したことが自信となり、次の挑戦への糧となる。小さな達成を繰り返すことで、成長のサイクルがスパイラルアップし、ウェルビーイングを高めていく。

本研修の設計に当たっては、持続的ウェ

ルビーイングを高めていく上で求められるこれらの考えを援用し、受講者の研修に向き合う内発的動機付けを高めていくことを目指した。

(4) 研修設計のベース③：ペタゴジーとアンドラゴジー (成人学習理論)

鈴木 (2015) によると、「我々が知っている教え方は『学校で習ったやり方』であり、それが企業内研修や高等教育においても転用されてきた」(※5) とある。研修を設計するに当たっては、かつて自分たちが子供の頃に教えられてきた教育を念頭に置き、そのやり方を応用してしまいがちであるが、それでは大人の学びは成立しない。研修をどのように設計し、伝えるべき内容を大人である受講者にどう伝えていくかについて、マルカム・ノールズ (2002) によって社会教育の分野において体系化されたペタゴジー (伝統的教育学) とアンドラゴジー (成人学習学) (表2) の考え方に基づき、4項目に整理する。

まず一つ目は、「学習者の概念」である。学習者は依存的・受動的な存在から、成熟するにつれて自ら学習計画を立て自ら評価

表2 ペダゴジー (伝統的教育学) とアンドラゴジー (成人学習学)

項目	ペダゴジー	アンドラゴジー
学習者の概念	学習は基本的には与えられるものであり、依存的である。	学ぶ内容や方法、評価等について自己決定的でありたいと願う。
学習者の経験の役割	未成熟ゆえに、学習する際にこれまで経験したことはあまり価値をおかれない。 教育方法は、事実伝達型講義、割り当てられた読書、ドリル、テスト、機械的暗記、試験 等。	受動的に受け取った学習よりも、経験から得た学習により一層の意味があると感じる。一方で、豊かな経験がマイナスになることもある。 教育方法は、実験室での実験、討論、問題解決的事例学習、シミュレーション法、フィールド経験 等。
学習へのレディネス (準備状態)	同年齢の者は、同じ内容を学び、カリキュラムは標準的、画一的なものが確立されている。	学習の動機は、日常生活や普段の仕事の課題解決にあり、学習プログラムは、学習者の準備状態に沿って順序づけられる。
学習への方向付け	学習者は、教育を教科内容を習得するプロセスとして見ており、獲得する教科内容は、今現在ではなく、もう少し後になってから役立つ。	学習者は、教育を問題解決のプロセスとして見ており、得た知識や技能は、明日をより効果的に生きるために応用される。一方で、直面している課題解決にならないと学ばない。

するなど、自発的・自己決定的なものへと変化していく。

二つ目は、「学習者の経験の役割」である。学習者は、未成熟な段階において経験はあまり価値をおかれないが、成長するにつれてより多くの経験を積み重ね、自身のこれまでの経験が学習の基盤となる。

三つ目は、「学習へのレディネス」である。ペタゴジーにおける学習者にとっての教育は、与えられた教科内容をこなし獲得するプロセスである。一方アンドラゴジーでは、現実生活の課題や問題により上手く対処しうる学習の必要性を実感した時に人々は何かを学習しようとする。

四つ目は、「学習への方向付け」である。ペタゴジーにおいて学習を方向付けるものは教科中心である。一方アンドラゴジーでは、より即時的で、問題解決中心の学習内容編成が望まれる。

本研修設計に当たり、これら成人学習理論におけるアンドラゴジーの要素を研修に組み込むことで、「教えられる」研修から「自ら学ぶ」研修への転換が図られ、研修を「単なる勉強」と矮小化することなく、その成果を受講者が実践に活用し、組織への貢献に資するものとなるようにした。

補足となるが、成人学習理論としてのペタゴジーとアンドラゴジーの考え方について、よく「子供の学び＝ペタゴジー」と「大人の学び＝アンドラゴジー」として捉えられる向きがあるが、子供の学びにおいてもアンドラゴジーの要素は存在し、その逆もまた然りである。どちらが良い悪いではなく、全ての学習場面がどちらかに分類されるものでもない。ノールズ自身、「アンドラゴジーの概念を青少年の教育にあてはめてみる試みを行ったところ、ある状況においては、それがすぐれた学習を生み出す」(※6)と述べている。

むしろ、今般の教育改革で求められる、教員が子供の伴走者となり、一人一人の子供を主語にする学校教育の目指すべき姿を追い求めるのならば、ペタゴジーかアンドラゴジーか、といった二極化した考えに基づくのではなく、どちらのよさも適切に組み合わせ生かしていくベストミックスが求められるべきである。

2 ミドルリーダー育成研修の実施

本研修の受講者は、既に学年主任や校務

分掌長等の重要な役割を担い、学校運営におけるキーパーソンの役割を果たしている教員がほとんどである。教員の多忙化を身に沁みて感じている各受講者が、本研修について負担感を感じることなく、「自ら学んで生かすことのできる」研修となるよう設計に留意した。

(1) 受講者のチーム編成

受講者のチーム編成については、各々が目指すウェルビーイングを個人レベルから社会レベルにまで広げていくことの重要性を意識し、多様な他者と協働することでミドルリーダーとしての資質・能力が育成できるように留意した。個人としてのウェルビーイングは、集団や社会としてのウェルビーイングにつながる。自己満足では、ウェルビーイングは達成しない。つながりの中でウェルビーイングが成立することをまずは理解することが重要である。

そこで、県内を8地方に分け、それぞれの地方において、小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の各校種から受講者を選出し、4人1組のチームを編成(図3)した。

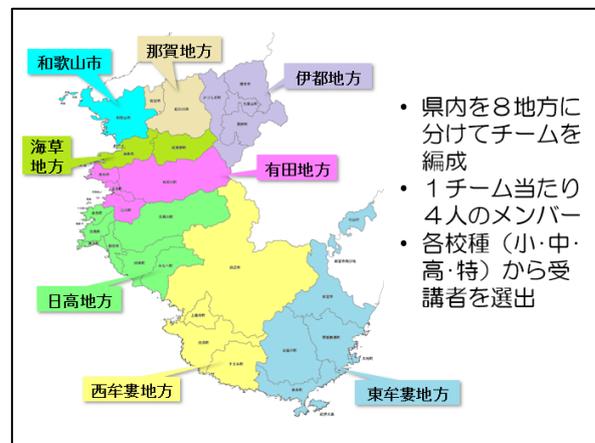


図3 県内を8地方に分けたチーム編成

また、「仲間はお互いのエージェンシーに影響を与える」(※7)ことから、チームで取り組むことに意味を見だし、その意義を実感することで、共同エージェンシー(注5)もより高まっていく。そのため、各チームには本県教育委員会の関係課室から共同エージェント(注6)としての役割を担う指導主事等を担当として配置した。

(2) 構成・目標

1年間にわたる本研修(図4)は、受講者の研修に対するレディネスを整えるための動画視聴を1回、受講者全員が集合する合同研修を3回、その間に各チームで実施する地方別研修を8回の計12回実施するという構成である。各回の詳細については後述する。

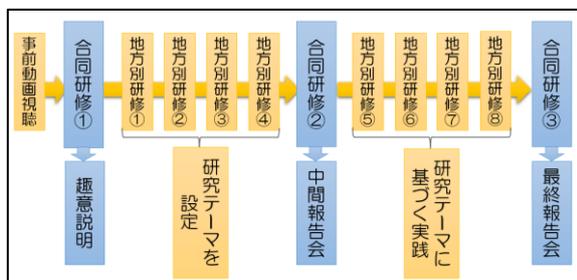


図4 ミドルリーダー育成研修1年間の流れ

また、ミドルリーダーが身に付けるべき資質・能力のうち、本研修の目標として「つなぐ力」「動かす力」(表3)の2つのキーワードを提示した。

「つなぐ力」とは、ベテラン教職員と若手教職員とのつなぎ役としての役割を担うことである。さらに、学校での様々な取組を促進させるため、学校外部との協働のネットワークを築く役割の担い手として学校外部との折衝・対応力を身に付けていくこ

とを期待した。

「動かす力」とは、学校組織運営で中心的な役割を担うことである。学校教育目標の実現に向けて、組織の一員として学校ビジョンに積極的に関与・意見具申し、自分に取り組むべき課題の明確化と実現のシナリオを描く役割を期待した。もうひとつは、同僚教職員の指導・育成である。学校での各種活動を通じて、自らと同僚教職員の能力を向上させ、教職員として、社会人としての成長を促進させる役割を期待した。

(3) 研修内容

ア 合同研修①

日時：令和2年7月10日(金)
 会場：和歌山県教育センター学びの丘
 内容：講義「ミドルリーダーとして期待すること」
 「新しい次代を担う若きリーダーとなるために」
 「ミドルリーダーの役割」
 演習「ミドルリーダー育成研修におけるICTツールの活用」
 協議「振り返り」
 「今後の研修について」

本研修の実施に当たり、まず重視したことは、研修の趣意について受講者が十分に

表3 本研修で示した「つなぐ力」「動かす力」の具体例

つなぐ力	動かす力
経験の豊かな教職員と、経験の少ない教職員とをつなぐ <ul style="list-style-type: none"> 学年間や校務間のつなぎを積極的に引き受ける。 職場の一体感や雰囲気盛り上げるイベントの発案者になる。 放課後の何気ない雑談場面を大切にす。 	学校組織運営で、中心的な役割を担う <ul style="list-style-type: none"> 自分の意見を持つ。 具体的なアイデアを提案する。 教職員間の意見を調整する。 アイデア等を提案して学校運営に反映する。 協働するための環境づくりを行う。
学校外部との折衝・対応 <ul style="list-style-type: none"> 教職員以外のネットワーク(友人)をもつ。 学校関係以外からの情報についても、積極的に導入する。 講師や外部の人が持つノウハウを学校に生かす。 	同僚教職員の指導・育成 <ul style="list-style-type: none"> 教職員としてのロールモデルとなる。 自らの指導ノウハウをオープンにし、若手を育てる。 若手や後輩の些細な相談に積極的にのる。 自ら学んでいる姿勢を常に見せる。(自らをさらけ出す勇気を持つ。)

理解することである。『状況の理解と納得』が人々の内発的な活動を喚起する」(※8)ことから、受講者が本研修の目的や目標を理解することは、1年間にわたる研修を自分事として捉え、主体的に研修へ参画する上で必要不可欠な情報提供であると考えられる。

研修に対するマインドセット(注7)についても併せて配慮した。ミドルリーダーの資質・能力の向上を目指し、受講者同士が能動的に関わり、考え、話し合う。この関係性の継続により、互いに元気づけたり、勇気づけられたりする。悩みながらも、十二分に楽しみながら進めていく。それらの姿勢で研修に臨むことができるよう指導・支援に努めた。

また、「問いを生むためには、何が分からないのかが分かる程度には知識・理解があった方がよい」(※9)ことから、ミドルリーダーの役割についての基礎的な知識を理解するための講義を行った。この講師は、外部資源の活用として、和歌山大学教職大学院教授を招聘した。

受講者への連絡手段や受講者同士をつなぐ情報共有の手段としては、Googleのクラウドサービスを活用し、その使用についてレクチャーする時間を設けた。

本研修がスタートした令和2年度は全国の児童生徒1人につき1台のコンピュータと高速ネットワークを整備するGIGAスクール構想の元年でもあり、授業におけるICT活用がこれまで以上に求められる年でもあった。また、新型コロナウイルス感染症対策のためにオンライン授業の実施が広く求められる社会状況でもあった。本研修を進めていく上でクラウドサービスを活用したことは、受講者のICTスキル向上に寄与することができた。このことは、図らずも本研修の意義のひとつとなったことを併せて述べておきたい。

イ 地方別研修①～④

日時：各地方で設定
会場：受講者の所属校
内容：研究テーマの設定

地方別研修の前半4回では、チーム毎にメンバーが話し合い、研究テーマを設定した。研修の成果は実務に役立ち、組織に貢献できるものとする。そのため、受講者に対して研修を通して身に付けるべき力はエ

ージェンシーであり、その発揮を目指すことを説明した。

学習者がエージェンシーを発揮するには、「一人一人が自分の情熱を燃やし、別々の学習経験や機会をつなげて考えるようになり、他者と協働しながら自分自身の学習プロジェクトや学習過程を計画する」(※10)ことが重要であるとされる。また、アンドラゴジーの考え方においても、受講者自身が学習内容、その方法、評価等について自己決定できることが重要であるとされる。敷かれたレールの上を走るような研修ではなく、悩み葛藤しながらも問題を見いだし、その解決のためにできることを自分たちで見つけていくプロセスとなることを目指した。

しかしながら、受講者から「先の見通しが持てず不安は大きい」「これまで課されたことのない難題を突きつけられた」等、具体的な研修内容の姿が見えないことに対する不安の声が挙がった。そのような受講者への対応として、地方別研修において各回で取り組むべき内容と、その演習例(図5)を情報提供し、無理なく研究テーマの設定にまで辿り着くことができるよう支援した。

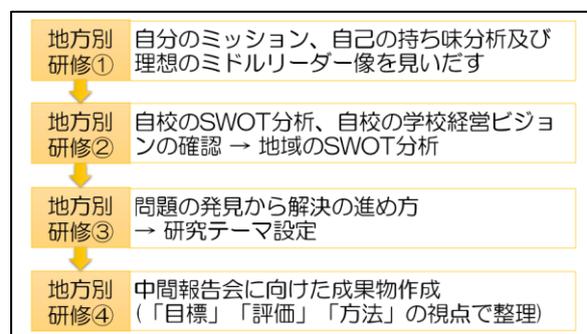


図5 地方別研修①～④で示した研修内容及び演習例

地方別研修の会場は、受講者の所属校をローテーションした。会場校となった受講者は、コーディネーターとして研修の企画運営を行った。1日の研修内容には、研究テーマについて検討する時間を設定することはもちろんのこと、校長講話や授業参観、校内見学等、様々なプログラムが組み込まれた。学校を訪問した同じチームの仲間に見てもらえれば所属校の特性や魅力を伝えることができるのか、ホスト役として、様々な仕掛けや工夫を取り入れた研修が実施された。

ウ 合同研修②

日時：令和2年11月10日（火）
会場：和歌山県教育センター学びの丘
内容：講義・演習「和歌山県の教育」 「勤務環境の整備」 「特別支援教育の充実」 「サービス」
発表・協議「校種別中間報告会」
協議「地方別グループでの振り返り」 「今後の研修について」

合同研修②では、ミドルリーダーとして身に付けておくべき基本的な知識として「和歌山県の教育」「勤務環境の整備」「特別支援教育の充実」「サービス」等についての講義・演習を行った。

また、地方別研修①～④で決定した研究テーマ（表4）や、今後の見通し等について情報交換するための中間報告会を実施した。

表4 各地方の研究テーマ

地方	研究テーマ
伊都	「繋ぐ」 ～チーム学校としての組織力向上のために～
那賀	「地域で学ぶ。地域を学ぶ。」
海草	「働き方改革について」 ～風通しの良い職場環境を目指して～
有田	「主体的な教師とは」 ～キャリア教育の学びと自己評価指標シート作成を通して～
日高	「自校の強みを、他校の強みに」
西牟婁	「若手教員が活躍する学校」 ～教員の行動力・発信力の向上を目指して～
東牟婁	「ICTを駆使して」×「地域とつながり」×「キャリア教育を進める」
和歌山市	「いかにして教師間の連携・共有をコーディネートするか」 ～それぞれの役割、立場から～

報告は全体会の中で行わず、校種別部会を設定（図6）し、部会別を実施することとした。このことにより、一人一人の受講者が、チームとしてこれまでに取り組んできたことや設定した研究テーマについて、他地方の受講者に向けて責任をもってプレゼ

	伊都地方	那賀地方	海草地方	有田地方	日高地方	西牟婁地方	東牟婁地方	和歌山市
小学校部会	小	小	小	小	小	小	小	小
中学校部会	中	中	中	中	中	中	中	中
高等学校部会	高	高	高	高	高	高	高	高
特別支援学校部会	特	特	特	特	特	特	特	特

図6 校種別部会の編成

ンテーションする必然性が生じる。また、各地方チームにおける校種を越えた人的交流に加え、合同研修で校種毎の交流の場を設定することで、県内における同校種の繋がりの強化も期待できると考えた。

エ 地方別研修⑤～⑧

日時：各地方で設定
会場：受講者の所属校
内容：研究テーマに基づく実践

チームメンバーで協議をしながら研究テーマを設定したものの、実践の場は各受講者の所属校である。校種の特長や所属校の実態に応じた実践となるため、具体的な取組内容は各受講者でそれぞれ異なる。しかしながら、各受講者が所属校で孤軍奮闘するのではなく、受講者同士の情報交換により互恵的な協力関係を結び、目指す目標の実現に向けて進んでいくこと、関係性が実践の後押しとなることを期待した。

また、取組状況や改善策等について議論を重ねる中で、自分たちの知見をより深め、広げていきたいと考えたチームは、外部リソースを活用した。県内のベテラン教職員、大学教員、民間人等、研究テーマに沿った協力者を地方別チームで責任を持って選定し、遠方の場合リモートによる講義や演習等を企画、実施した。

オ 合同研修③

日時：令和3年2月16日（火）
会場：和歌山県教育センター学びの丘
内容：発表・協議「校種別報告会」 演習「ミドルリーダー育成研修の振り返り」（地方別） 講話「ミドルリーダーに期待する」 レポート作成

本研修の最終回となる合同研修③では、合同研修②における中間報告会と同様、校種別部会による最終報告会を実施した。その後、地方別に本研修の成果及び課題についてKPT法（注8）により協議した。各地方から出てきた主なコメント（表5）をしてみる。

今後も継続すべき成果（Keep）として挙げられたのは、「校内で相談し合える場を設定できた」「他の教員を巻き込んで研修を実施できた」等、学校組織運営において自ら

表5 KPT法による振り返り（主なコメントを抽出して記載）

Keep（続けること，良いこと）	Try（試すこと，工夫したいこと）
<ul style="list-style-type: none"> ・校内で相談し合える場を設定できた ・他の教員を巻き込んで研修を実施できた ・校内でのビジョンの共有につながった ・多くの教員の協力を得て実践できた ・「学び続ける」意識と行動に変化が現れた ・「やればできる」「動けばできる」という実感を得られた ・外部機関と連携できた 	<ul style="list-style-type: none"> ・他教員の巻き込みは，協力的な教員から ・取り組みやすくする工夫 ・取り組みを発信，継続する ・外部資源を含む人脈の拡大 ・全体を見る視野をもつ ・学び続ける ・自分事として行動する
Problem（不満点，問題点）	
<ul style="list-style-type: none"> ・（多忙による）時間の確保 ・取組を広げ，継続すること ・校内での巻き込み方，取り組みを発信する方法 ・研修に対する校内への湯通し ・任せる判断をもつ ・研修全体の見通し ・研修成果のフィードバック 	

積極的に行動し，コミュニケーションの場を設定して教職員をつなぎ，動かすための仕掛けづくりができたことである。

一方，改善すべき課題（Problem）として複数挙げられたものは，「（多忙による）時間の確保」等がある。学校組織運営においてミドルリーダーが果たす役割は十分理解しながらも，他の業務と調整しながら進めていくことが難しいという現実がある。

今後チャレンジすること（Try）として挙げられたのは，「他教員への巻き込みは，協力的な教員から」「取り組みやすくする工夫」等があった。学校を変えるには，できる範囲から無理なく進めていくこと，少しずつ周りの教職員を巻き込んでいくことで学校全体へと広げていくことの重要性に対する気付きがあった。

3 ミドルリーダー育成研修のまとめ

（1）4件法による調査結果の比較

令和2年度に実施した本研修の効果測定として，合同研修①直後と研修終了半年後に実施したアンケート調査の結果を比較した。

成果があったとみられる項目（図7）のひとつは，A「学校運営や校務の推進について，従来の考えにとらわれない発想と企画・アイデアをもっている」である。地方毎に校種を越えてチームを編成し，研究テーマ

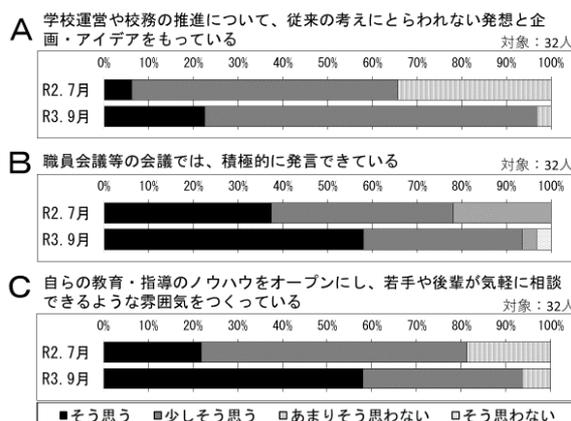


図7 「R2.7月（合同研修①直後）」と「R3.9月（研修終了半年後）」のアンケート結果の比較1

について自分たちで協議しながら設定していくという研修スタイルにより，これまでは思いつかなかったことが他校種教員との対話により引き出された効果ではないかと考える。

その他，B「職員会議等の会議では，積極的に発言できている」やC「自らの教育・指導のノウハウをオープンにし，若手や後輩が気軽に相談できるような雰囲気をつくっている」については，本研修を受講することで，自身がミドルリーダーとしての立ち位置で責任をもって行動することや，後輩を育成することに対する気付きが得られたものと考えられる。

一方、顕著な違いが見られなかった項目(図8)もいくつかあった。

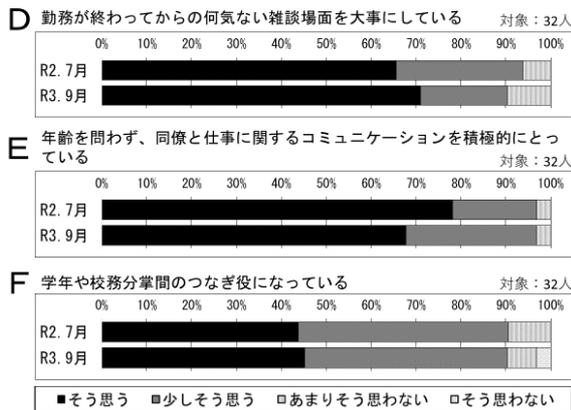


図8 「R2.7月(合同研修①直後)」と「R3.9月(研修終了半年後)」のアンケート結果の比較2

D「勤務が終わってからの何気ない雑談場面を大事にしている」、E「年齢を問わず、同僚と仕事に関するコミュニケーションを積極的にとっている」、F「学年や校務分掌間のつなぎ役になっている」は、合同研修①直後に取ったアンケート結果を見ると、「そう思う」「少しそう思う」と回答した肯定的評価はいずれも90%を超えている。これらの項目については、本研修を受講する以前から心掛けていたことが分かる。その為、研修終了半年後に実施した事後アンケートとの比較において、結果に大きな違いは出なかったと考える。

また、本研修の目標として示した2つのキーワードである「つなぐ力」と「動かす力」について、合同研修③直後にはこれらの力が身に付いたか、研修終了半年後には

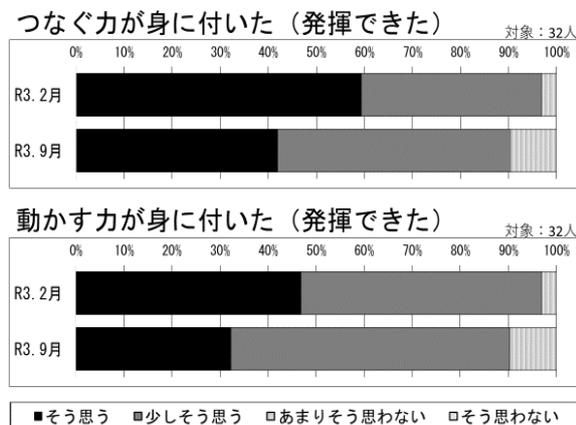


図9 「R3.2月(合同研修③直後)」と「R3.9月(研修終了半年後)」のアンケート結果の比較

これらの力を発揮できたかについて調査した。その比較(図9)では、いずれも肯定的回答について90%は越えているが若干低くなっている。特に「そう思う」に着目すると、研修終了半年後において、20ポイント近く割合が減少している。これについては、1年間の研修を終えた直後の自己分析に比べ、半年間に渡る試行錯誤の実践により、新しい取組を進めることの難しさを実感したためではないかと考える。

(2) アンケート記述の結果より

ア エージェンシーについて

本研修を通して、受講者自身がエージェンシーを発揮し、ミドルリーダーとしての資質・能力が向上することを目指してきた。アンケート調査の自由記述欄には「職員間をつなぐために、意識して自分が率先して動くようになった。」「雑談の中から出てきた意見を会議にも提案し、新しい取組を行った。」「他学年の教師の授業を短時間でも参観し、ポジティブな感想を伝えるようにした。」「困っているように見える同僚教員にこちらから声かけをするようになった。」等が確認できる。

ミドルリーダーとしての自覚に基づき、責任をもって他の教職員をつなぎ、動かす役割を果たすために自分ができることを考え、主体的に行動することで学校組織の変革に向けて努力した様子が見て取れる。

イ ウェルビーイングについて

PERMA理論の5つの視点「ポジティブ感情」「没頭」「関係性」「意味・意義」「達成・成果」に基づき、アンケート記述を確認する。

(ア) Positive Emotion (ポジティブ感情)

「一番大きな成果は、自分に自信が付いたことである。こういった研修に参加できたこと自体が教師として一つ成長したように感じている。」「いろいろな考えに触れ、学びを深めることができ、また合同研修でいろいろな取組を知ることができ、毎回わくわくしながら参加することができた。」等、本研修をポジティブに捉えて受講し、研修で学んだことが自信へとつながり、更なるポジティブ感情の発揚に至ったことが見て取れる。

(イ) Engagement (没頭)

物事に没頭するには、スキルとチャレンジの難易度を適度に設定することが必要である。「研究テーマを決めるのが本当に難しかった。でも、この研修に参加していなかったら、自分は何も変わらないまま、若手側の立場で居続けていたと思う。」「地方別研修では、研修内容や研修成果の善し悪しが、受講者のファシリテーション能力に大いに依存する点も面白かったと思う。適度な緊張感と責任感、よい刺激にもなった。」等の記述からも分かるように、受講者にとっては困難なチャレンジであったからこそ、ミドルリーダーとしての資質・能力の向上を目指して努力ができたのではないかと考える。

(ウ) Relationships (関係性)

本研修の振り返りで、最も多くの声が挙がったのがメンバーとの関係性についてである。「学校での悩みを、(自分と)同じような(立場である)異校種の仲間と共有できたことが本当に嬉しく、心の支えになった。」「普段ほとんど交わることのない異校種の先生と月に1回同じテーマで勉強していくことは、お互いに刺激し高め合うことができたので、大変有意義なものだった。」「4人のグループで振り返りをする時、これほど話しやすく、意見を言い合える仲間に出会えたことに気付き、本当に嬉しく感じた。この出会いがこの研修の大きな成果だと思う。」等、仲間の存在が受講者のウェルビーイングに大きく寄与したことが見て取れる。

また、受講半年後のアンケートには「意識をしてどの教職員とも仕事や仕事以外のことも話すようになった。」「経験、年齢問わず仕事に対しての関わりを今まで以上に積極的に持つようになった。」「先輩、後輩、管理職と会話をする機会を多くし、仕事の話に加え雑談もしながら、良好な関係の構築を目指している。」等の記述があった。本研修を契機として、校内での関係性を構築することの重要性に気付き、受講者の行動変容に繋がっていったことが窺える。

(エ) Meaning (意味・意義)

研修を運営する側として最も留意したことのひとつは、研修の趣意を受講者に理解させることである。本研修の意味や意義を受講者と共有しながら1年間進めてきたが、受講者からは「コミュニケーションをとるような場面で、自分がやりたいことを前面に出すだけではなく『それをするためには』全体としてよい方向にいくためには」という視点で考え、発言した。」等、取り組むべきことの意味や意義を見いだすことでモチベーションにつながることを理解し、自らの行動に反映させた様子も見て取れる。

(オ) Accomplishment (達成・成果)

受講者の記述によると「いくつかの大きな困難があったものの、同僚の協力の下、そのハードルを何とか越えることができた。」「1年間の研修を通して個人としての学び、チームとしての学びが多くあったが、それらはメンバーの関係性の深まりがあったからこそたどり着けたものがほとんどであった。」とある。また、「これからの教職人生においても、今回の研修はきっとターニングポイントとなる。」との記述もある。本研修が受講者のウェルビーイングに相応の影響を及ぼしたと考えられる。

ウ ペタゴジーとアンドラゴジーについて

成人学習理論におけるアンドラゴジー(成人学習学)の4つの項目「学習者の概念」「学習者の経験の役割」「学習へのレジリエンス」「学習への方向付け」に基づき、アンケート記述を確認する。

(ア) 学習者の概念

アンドラゴジーとしての学習者は、自らの学びについて自己決定的でありたいと願う。受講者のアンケート結果では「受け身の研修ではなく、自主的な研修だったからこそ悩み考え、実践することができたのだと感じている。」「研修内容の自由度が高い。受講者の得意分野や課題解決意識を大いに伸ばすことができるプログラムは、今まで私が受講したことのある他の研修にはない大きな魅力だと感じた。」等、チーム毎で情報を集め現状を把握し、自身の成長と関わらせな

がら自由に研究テーマを設定できたことは、新鮮でやりがいを感じたようである。

(イ) 学習者の経験の役割

受講者のアンケート結果では「特に、地域の同じ異校種の先生方と考えを共にし、一つのことを実践できたこと、またその過程は大きな経験値となった。」「今回の研修で異校種の先生と一緒に取り組めたことは今後の経験として非常によかった。」等、本研修での経験が今後の教職人生における基盤となり得ることが窺える。

(ウ) 学習へのレディネス

学習者にとっての学習動機は、普段の仕事における課題解決につながり得るかどうかを重視されなければならない。受講者の記述からは「(本研修が)一教員の研修としてではなく、学校が抱えている課題など職員で再考することのきっかけになった。」「自分たち自身のミドルリーダーとしての自覚や力量を高めることができたのは間違いないと思う。」等、学んだことと自身の業務が関係し、課題の解決につながり得ることが見て取れる。

(エ) 学習への方向付け

研修を通して得られた知識や技能は、明日をより効果的に生きるために応用されなければならない。受講者の記述からは「新しいアイデアをみんなで出し合い、活動に取り組んだ経験は、今後様々な場面での企画・運営で生きてくると思う。」「本研修後は自分の部署のことだけではなく、各部署のこと、学校運営全般を考えた上で、企画を提案する視点が芽生えた。」「話し合う中で刺激をもらうことで『自分もこんな実践をしてみよう』『もっと視野を広くもち、若手のフォローを充実させよう。』など、意識を高めることができました。」等、本研修が今後の実践につながり得るものとなったことが見て取れる。

4 おわりに

本研修が受講者のミドルリーダーとしての意識改革を促し、資質・能力の向上に一

定寄与したことは事後アンケートの結果からも窺えるが、いくつかの課題も浮き彫りになった。

一つは、ミドルリーダーとしての資質・能力の向上に係り、「つなぐ力」「動かす力」という評価軸を示したものの、具体的な評価項目が明らかではなかったことである。受講者のアンケートには「あらゆる観点において、研修の達成度合いをお互い議論する必要がある。自己評価・他者評価を踏まえて、何かしらの形で定量化して記録できるものがあればよい。」「常に自身を見つめ振り返ることができる適切な評価が必要」との記述があった。本研修では、研究テーマ設定や研究テーマに基づく所属校での実践内容については、受講者に委ねている。そのため、ミドルリーダーとしての資質・能力の達成度合いを共通の評価項目で測ることは難しいと考えるが、受講者それぞれが所属校の実態や置かれた立場を踏まえて、何を、どこまでできればミドルリーダーとしての資質・能力が身についたといえるのか、管理職の適切な支援を元にしてゴール設定する等の工夫が求められる。

もう一つは、多忙化の問題である。「各学校から中堅の先生が集まるというのはスケジュール的にも自校の勤務的にも負担は大きかった。」「地方別研修において、日程がかなりタイトになり、学校業務を調整しなければならないことや、それぞれの校種の先生方が追われている役割業務のため、当初の予定を変更することが度々あり、日程調整に苦慮した。」等の記述があった。本研修の受講者は、既に校内でキーパーソンの役割を果たしている教員が多く、このようなコメントが見られることは当然である。とは言うものの、単純に時間短縮すればよいというものでもない。

中央教育審議会「学校における働き方改革(答申)」(※11)では、働き方改革の目的は「自らの授業を磨くとともに日々の生活の質や教職人生を豊かにすることで、自らの人間性や創造性を高め、子供たちに対して効果的な教育活動を行うことができるようになること」とある。時間短縮や業務の効率化、業務削減自体を目的とするのではなく、これらの取組を通して、教員としての働きがいや成長の実感を求めることができる心の余裕や時間を作り出していくことが真の働き方改革に繋がっていくと考える。

ミドルリーダー育成については、本県において喫緊の課題ではあるが、その解決には何より受講者であるミドルリーダーがエージェンシーを発揮し、自身のウェルビーイングを高めていくことが求められる。教員が誇りをもって働き、自己肯定感や自己効力感を感じることでできる研修を今後も実施していく。

<注 釈>

- 注1 白井(2020)によると、「VUCAとは、volatile(変化のしやすさ)、uncertain(不確実さ)、complex(複雑さ)、ambiguous(曖昧さ)の頭文字をとった言葉であり、より『予測困難で不確実、複雑で曖昧』な時代になるということの意味するもの」とある。
- 注2 PISA(OECD生徒の学習到達度調査)とは、義務教育段階(15歳)において、これまで身に付けてきた知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを測るもので、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野で調査される。PISA2018結果によると、日本における平均得点の国際比較は、OECD加盟国37か国中、数学的リテラシーが1位、科学的リテラシーが2位、読解リテラシーが11位となっている。
- 注3 TIMSS(国際数学・理科教育動向調査)とは、国際教育到達度評価学会(IEA)が、児童生徒の算数・数学、理科の教育到達度を国際的な尺度によって測定し、児童生徒の教育上の諸要因との関係を明らかにするために進めているものである。TIMSS2019結果によると、日本における平均得点の国際比較は、小学校4年生算数が58か国中5位、中学2年生数学が39か国中4位、小学校4年生理科が58か国中4位、中学2年生理科が39か国中3位となっている。
- 注4 WHO(世界保健機関)によると、ウェルビーイングは「健康とは、病気でないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあることをいいます。(日本WHO協会訳)」と定義されている。
- 注5 生徒にとっての共同エージェンシーは「生徒が共有された目標に向かって邁進できるように支援する、保護者との教師との、コミュニティとの、そして生徒同士と

の、双方向的な互いに支え合う関係」と定義される。(『2030年に向けた生徒エージェンシー(Student Agency for 2030 仮訳)』より)

- 注6 生徒エージェンシーを奨励するシステムでは、学習は、指導や評価だけではなくともに構築する営みであるという考え方が含まれる。つまり、教師が共同エージェントとしての役割を担い、教師と生徒が互いの教えと学びの過程の共同制作者になるとされる。(『2030年に向けた生徒エージェンシー(Student Agency for 2030 仮訳)』より)
- 注7 マインドセットとは、ものの見方。物事を判断したり行動したりする際に基準とする考え方。(『デジタル大辞泉』より)
- 注8 KPT法とは、仕事で取り組んだことに対し、その是非や今後取り組むべきことを振り返るための手法のひとつである。「Keep(成果が出ているので継続すること)」「Problem(改善点)」を洗い出し分析した上で、具体的な改善策として「Try(今後チャレンジすること。)」を検討する、という手順で行われる。

<引用文献>

- ※1 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 総則編』(2018) p.1
- ※2 白井俊『OECDにおけるAgencyに関する議論について』 p.4
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/142/shiryo/_icsFiles/afiel_dfile/2019/01/28/1412759_2.pdf
- ※3 日本財団18歳意識調査 第20回テーマ「国や社会に対する意識」(9カ国調査) p.5
https://www.nippon-foundation.or.jp/ap/uploads/2019/11/wha_pro_eig_97.pdf
- ※4 中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」(2021) p.15
- ※5 鈴木克明『研修設計マニュアル 人材育成のためのインストラクショナルデザイン』北大路書房(2015) p.154
- ※6 マルカム・ノールズ『成人教育の現代的実践～ペタゴジーからアンドラゴジーへ～』鳳書房(2002) p.38
- ※7 秋田喜代美 他『2030年に向けた生徒エー

- ジェンシー (Student Agency for 2030 仮訳)』 OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクト (2020) p.7
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf
- ※8 マネジメント研修カリキュラム等開発会議『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために (モデル・カリキュラム)～』文部科学省 (2005) p. 0-1-1
- ※9 国立教育政策研究所編『国研ライブラリー 資質・能力[理論編]』東洋館出版社 (2016) p. 147
- ※10 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室『OECD Education 2030 プロジェクトについて』 p. 5
https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf
- ※11 中央教育審議会『新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (答申)』 (2019) p. 7
- 現に向けての一考察-中堅教諭等資質向上研修を通して-』和歌山県教育センター学びの丘研究紀要 (2020)
- ・平林利規・宮崎真衣・中村光伸『オンライン動画研修と集合研修を組み合わせた効率的で効果的な研修の在り方についての一考察-小学校・中学校国語科授業研究会の取組を通して-』和歌山県教育センター学びの丘研究紀要 (2020)
 - ・翁川千里・柄本健太郎『未来へ進む～エージェンシー～』東京学芸大学 次世代教育研究推進機構 (2020)
 - ・独立行政法人教職員支援機構メールマガジン『NITS NEWS Vol. 162 講師コラム「タイムマネジメントー働きがい・成長感・幸福感を高める働き方改革ー」』 (2021)

<参考文献>

- ・マルカム・ノールズ『成人教育の現代的実践～ペタゴジーからアンドラゴジーへ～』鳳書房 (2002)
- ・大阪府教育委員会『ミドルリーダー育成プログラム～学校の組織力向上のために～』 (2010)
- ・小村俊平・金井達亮『これからの教育と SDGs-生徒がエージェンシーを発揮する学びとは-』学術の動向：公益財団法人 日本学術協力財団 (2018)
- ・秋田喜代美 他『OECD Education 2030 プロジェクトについて』文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 (2018)
- ・菱田準子『持続可能な幸せを育む学校づくりへの挑戦-ポジティブ心理学の知見を教育に活かす-』福井県教育研究所 (2018)
- ・菱田準子『持続可能な幸福 (Well-being) を育む学校づくりへの挑戦-ポジティブ心理学の知見を教育に活かす Part2, 3』福井県教育研究所 (2019, 2020)
- ・白井俊『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来-エージェンシー、資質・能力とカリキュラム-』ミネルヴァ書房 (2020)
- ・新宅俊夫『自律的な分散型リーダーシップの実