

育成指標に基づく 管理職研修の現状と課題(2)

令和2年度
管理職育成に関する研修の在り方に関する
調査研究プロジェクト 報告書

プロジェクトリーダー

(独)教職員支援機構 客員フェロー・鳴門教育大学教授 葛上 秀文



「管理職育成に関する研修（教職員等中央研修）の在り方に関する調査研究プロジェクト」
プロジェクトチーム

プロジェクトリーダー

葛 上 秀 文

(独)教職員支援機構客員フェロー・鳴門教育大学大学院教授

大 野 裕 己

(独)教職員支援機構客員フェロー・滋賀大学教育学系教授

岸 田 正 幸

(独)教職員支援機構客員フェロー・大阪体育大学教授

露 口 健 司

(独)教職員支援機構客員フェロー・愛媛大学大学院教育学研究科教授

末 松 裕 基

(独)教職員支援機構客員フェロー・東京学芸大学教育学部准教授

村 松 遼 太

(独)教職員支援機構 アシスタント・フェロー

吉 田 尚 史

(独)教職員支援機構 研修特別研究員

高 野 貴 大

(独)教職員支援機構 研修特別研究員

はじめに

本プロジェクトは、令和元年度に実施された「育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト（プロジェクト A-a）」と「教職員等中央研修の在り方に関する調査研究（プロジェクト A-b）」を統合し、令和2年度に「管理職育成に関する研修の在り方に関する調査研究プロジェクト（プロジェクト A-b）」として設定された。

都道府県・政令指定都市で実施される管理職研修と教職員支援機構が主催する教職員等中央研修（以下、中央研修と略す）を俯瞰し、また、海外の管理職研修の動向も踏まえ、これからの管理職研修の在り方を提言することを目的として、当初計画した。しかし、承知の通り、日本及び世界において、新型コロナウイルス感染症の影響で、教員研修は大きく変化した。令和2年度に実施される予定だった対面型の中央研修（つくば中央研修センターで実施）は、すべて中止となり、代わりに、オンライン配信の中央研修が実施された。都道府県・政令指定都市においても、中止、実施方法の変更、内容の変更などが多く行われた。また、プロジェクトメンバーの移動も大きく制限され、国内及び海外の訪問調査が不可能となった。

そこで、今年度は、自治体が行った今年度の教員研修の実情の分析、海外における教員研修の取組の分析、そして、オンラインで実施した中央研修の分析を行い、オンライン研修の可能性と課題について、総合的に考察するとともに、これからの管理職育成の方向性について提言を行うこととする。

最後になるが、ご多用の中、調査研究にご協力いただいた皆様に感謝申し上げます。

目次

第一章 本プロジェクトについて	5
1. プロジェクトの背景・目的	5
2. プロジェクトの方法	5
第二章 都道府県・政令指定都市における教職員研修の現状と課題—COVID-19 と GIGA スクールに対応した研修運営・育成指標・研修体系—	6
1. 問題	6
2. 調査1	8
(1) 目的	8
(2) 方法	8
(3) 分析	8
(4) 考察と示唆	9
3. 調査2	10
(1) 目的	10
(2) 方法	10
(3) 分析	10
(4) 考察と示唆	12
4. 結語	13
第三章 コロナ禍における海外の教職員研修	21
1. コロナ禍において世界各国の教員研修がどのように取り組まれているか	21
(1) はじめに	21
(2) 各国の問題・対応状況	21
(3) おわりに	33
2. アメリカのコロナ禍における大学院学校管理職養成の状況—ウィスコンシン大学マディソン校教育リーダーシップ・政策分析部門(ELPA)校長免許プログラムの場合—	34
(1) アメリカにおける学校管理職育成の基本枠組み	34
(2) アメリカにおける専門職基準に基づく学校管理職養成の実際—ウィスコンシン大学マディソン校教育リーダーシップ・政策分析部門(ELPA)校長免許プログラムのケース—	34
(3) コロナ禍における学校管理職養成教育の展開	36
(4) まとめ	37
3. COVID-19 下における米国・シアトル学区の教職員支援	38
(1) はじめに	38
(2) シアトル学区の概要とワシントン州における COVID-19 の感染状況	38
(3) 休校措置直後(2020年3~5月)の「一時的」認識での施策	39

(4) 新年度(2020年9月)以降を見据えた「恒常的」視点での教職員支援.....	39
(5) COVID-19下におけるシアトル学区の教職員支援を可能にした要因.....	41
第四章 NITS オンライン研修「総括アンケート」にみる教職員等中央研修の成果と課題	44
1. 本章の目的.....	44
2. アンケートの概要.....	45
(1) 回答者の概要.....	45
(2) アンケートの実施方法と回収結果.....	45
3. アンケート項目の作成.....	46
4. 分析結果.....	48
(1) 全体の傾向.....	48
(2) 研修評価.....	50
(3) オンライン研修に関する項目.....	52
(4) 研修で印象に残った概念に関するテキスト分析.....	55
5. 考察.....	61
(1) オンライン研修の特徴と課題.....	61
(2) リーダー養成研修としての中央研修の現状と課題.....	62
(3) 中央研修における校長研修の今後の方向性.....	62
第五章 育成指標を基盤にした管理職研修の今後の方向性.....	73
1. 管理職育成の方向性.....	73
(1) 育成指標の実質化の視点より.....	73
(2) 学校管理職研修への提言.....	75
(3) 今後の方向性.....	76
(4) 今年度の海外事例調査結果より.....	79
2. 今後の本プロジェクトの方向性.....	80

第一章 本プロジェクトについて

1. プロジェクトの背景・目的

本プロジェクトは、平成30年度、令和元年度に実施された「育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト（平成30年度プロジェクトA、令和元年度プロジェクトA-a）」と、「教職員等中央研修の在り方に関する調査研究（プロジェクトA-b）」を統合し、「管理職育成に関する研修の在り方に関する調査研究プロジェクト（プロジェクトA-b）」として設定された。

平成30年度は、教員向けの育成指標と、校長の育成指標に分けて、各自治体の育成指標の分析を行った。令和元年度は、校長研修に焦点を当て、育成指標と研修内容の対応等についての分析を行った。一方、令和元年度に始まったプロジェクトA-bにおいて、教職員支援機構が実施する中央研修に焦点を当て、分析を行った。全国の校長の指標と、中央研修の研修内容の体系が整合していることを確認するとともに、研修の評価の重要な観点として設定されている受講1年後に提出を求める「研修成果活用レポート」の分析を行った。

今年度は、両プロジェクトを統合し、教職員支援機構の第6期中期計画期間（令和3～7年度）における管理職育成の方向性について、調査研究の成果をもとに提言することを目指していたが、新型コロナウイルス感染症の影響を受け、自治体の研修も大きく変更が加わり、また、中央研修も対面での実施をすべて中止し、オンラインでの実施となった。また、当初予定していた国内及び海外の訪問調査も、すべて中止せざるを得ず、計画を変更することとなった。具体的には、国内及び海外の教員研修の実施状況を、アンケート及びZoomなどを活用した聞き取りなどで収集し、今後の管理職育成の在り方を提言することとした。また、新型コロナウイルス感染症の影響を受け、GIGAスクール構想が前倒しされ、令和3年度には、すべての小中学生に一人1台1アカウントが準備されることとなった。これに伴い、学校教育も大きく転換することが予想される。そこで、育成指標もその変化に対応することが求められる。この点についても、自治体の育成指標の現状を改めて分析し、今後の改善の方向性を提言したい。さらに、今年度の中央研修はすべてオンラインの開催となった。これまでの対面型の研修の評価と比較し、オンラインによる研修の成果と課題を明らかにし、次年度以降の研修の実施方法についても検討を加える。

これらの調査研究を踏まえ、今後の管理職育成の方向性について、プロジェクトメンバーより提言し、次年度以降のプロジェクトにおいて調査研究を進める。

2. プロジェクトの方法

今年度、本プロジェクトは、新型コロナウイルス感染症の影響で、会議はすべてオンラインで計7回開催した。第1回でプロジェクトの方向性を確認し、プロジェクトを国内の動向、海外の動向、中央研修の動向の3つのパートに分け、それぞれ調査研究を進めた。第2回～第6回でパート事に進捗状況を報告し、協議を行った。第7回において、これまでの成果をもとに、今後の管理職育成の在り方について、メンバーがそれぞれの提言を行った。本報告書として、その成果をまとめた。

（葛上 秀文）

第二章 都道府県・政令指定都市における教職員研修の現状と課題—COVID-19 と GIGA スクールに対応した研修運営・育成指標・研修体系—

1. 問題

令和元年度の本事業調査報告(大杉 2020)では、全国における教員の育成指標(及び校長の指標)の開発と指標に対応した研修体系の整備が着実に進行している様子を記述した。ところが、2020(令和2)年2月頃からの新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の拡大と、同年5月のGIGA(Global and Innovation Gateway for All)スクール事業の加速化決定により、各教育センター等の研修機関は、研修運営・育成指標・研修体系の見直しを迫られることとなった。昨年度の調査報告書のデータ収集を実施していた2020(令和2)年1月時点では、オンライン研修やデジタル動画配信(対面とのハイブリッドを含む)等の国内先端水準の実践が、2020(令和2)年度の夏頃までには標準となった。また、一人1台コンピュータ環境整備等でICT活用を積極的に推進し、GIGAスクールのモデルとなっていた地域の実践が、本年度から数年内に到達すべき標準的実践となった。教員の育成指標へのICT活用能力の位置づけと、それを育成する研修の在り方についての検討が進められている。

COVID-19とGIGAスクール事業によって、学校組織(教職員)は大幅な変革を求められている(篠原・大野 2020)。これらの変革対応と同時進行で、働き方改革と地域連携等が求められているため、問題解決は一層複雑となっている。働き方改革によって教員勤務時間の上限が意識され、また、地域連携はコロナ禍による外部支援の機能不全のため、学校組織にリソース不足を引き起こす可能性がある。児童生徒のコロナ禍に起因する心身の不調からのリカバリーが家庭の社会経済的背景にかなり依存するため、家庭へのアプローチも必要となる。こうした状況下にGIGAスクール事業の加速化が変数として投入されたわけであるが、これを有効活用できる学校・教員がある一方で、有効活用できない(あるいはその見通しが持てない)学校・教員もある。後者の場合は、問題解決のさらなる複雑化が危惧される。複雑・不安定・不確実な環境に対応するための高度な経営力とリーダーシップが特に学校管理職に対して求められている。COVID-19とGIGAスクール事業に適切に対応するためには、教員だけでなく校長の指標と研修体系の見直しが必要不可欠なのである。

COVID-19とGIGAスクール事業は、学校組織だけでなく、教育センター等の研修機関に対しても、重大なインパクトを及ぼしている。COVID-19に関しては、感染拡大予防を徹底した上での研修計画・研修運営の見直しが求められるため、オンライン研修の促進や動画教材の開発への対応が必要となる。オンライン学習の効果については、10年前に、米国教育省においてメタ分析結果が報告されている(U.S. Department of Education 2010)。当該報告書では、オンラインと対面のハイブリッド型が、どちらか単体の教育方法よりも学習効果が高いこと。オンライン単体と対面単体の効果はほぼ同等であるが、ハイブリッドよりも低いことを報告している。筆者らが経験する限りでは、2020(令和2)年度以降、日本の教育センター等の研修機関においても、研修目的に応じたハイブリッド型研修が浸透しつつある。いくつかの教育センターでは、たとえば、①資料配信、②動画教材(非同期遠隔: YouTube等)、③遠隔通信(同期遠隔: Zoom等)、④対面(講義・演習・協議)等の方法を、目的に応じて組み合わせ、研修効果の維持・向上を試みている。これらは筆者らがいくつ

かの教育センター等の講師として経験したものである。それでは、実際に、日本の教育センター等では、どのような研修計画・研修運営によって、COVID-19のネガティブ・インパクトをコントロールし、研修効果の維持・向上に努めているのであろうか。

一方、GIGA スクール事業は、育成指標・研修体系に対して、重要な変更を求めるものである。GIGA スクール事業とは、周知の通り、2019（令和元）年度開始の日本版 OLPC（One Laptop per Child）事業である。全国で、ハード／ネットワーク環境整備を進め、一斉学習・個別学習・協働学習に ICT を活用することで、学びの深化と転換を実現し、子どもの資質能力を育成することがねらいとして定められている。ICT 活用による調べ学習、表現・制作、遠隔教育、情報モラル教育の充実も期待されている。従来の授業実践と ICT とのハイブリッド型の授業-学習体制の開発を目指しており、CAI（Computer-Assisted Instruction; PC で学習支援）、CMI（Computer-Managed Instruction; PC で子ども管理）、CEI（Computer-Enhanced Instruction; PC でクリエイティブな授業開発）の3要素を包括した事業であると解釈できる。

OLPC 等の教育 ICT 活用事業の学習効果は、多くのメタ分析によって低く見積もられ、また、因果推定を指向した分析技法を用いた研究（たとえば、回帰不連続デザイン、RCT、差の差分析、傾向スコア法等）においても低調な評価となっている（Angrist & Lavy 2002; Bando, Gallego, Gertler, & Fonseca 2017; Cristia, Czerwonko, & Garofalo 2014; Goolsbee & Guryan 2006; Hattie 2009; Kirkpatrick & Cuban 1998; Leuven, Lindahl, Oosterbeek, & Webbink 2007; Linden 2008; Rouse & Kruger 2004）。多くの事業成果報告において、学習効果が認められていない。しかし、学習効果が認められたとするケースも報告されている。そのケースとは、①ICT 活用がカリキュラムに組み込まれていること、②教員（指導者）の研修が設定されていること、③従来の一斉伝達型とは異なる授業形態での利用や調べ学習において利用することである（Banerjee, Cole, Duflo & Linden 2007; Li & Ma 2010）。教員研修は、GIGA スクール事業の成否を決定する極めて重要なポイントなのである。それでは、日本では、ICT 活用力の育成等の GIGA スクール化において必要不可欠な資質能力は、教員の育成指標に明確に位置づけられ、また、効果的な研修が提供されているのであろうか。

教育 ICT 活用を学習効果に結びつけるためには、教育リーダーのリーダーシップ（テクノロジー・リーダーシップ）が必要である。教育リーダーが、ICT リテラシーを持ち、学習観の変革、地域レベルでのビジョン共有、インフラの持続的改善、関係者への説明から関係者との対話への転換、教員個々の専門性の開発、未知の受け入れができていくかどうか、学習効果に影響を及ぼすのである（Richardson & Sterrett 2018）。また、ICT 活用は教育場面だけでなく、校務の効率化を推し進めることが期待されている。GIGA スクール化の過程では、校長のリーダーシップについても、揺らぎが生じる。従来の伝統的な管理型校長にありがちな、一律平等（他校にあわせる）、低方向同調圧力（できない教師にあわせる）、破損（破損が心配）・苦情（保護者からの苦情が心配）・失敗（授業中のトラブルが心配）を恐れる慎重なスタイルでは、GIGA スクール化への円滑な移行は困難であろう。OLPC を基盤とする GIGA スクールでは、挑戦と変革（学校・教員の創意工夫によって生じる差を認める）、上方向同調圧力（挑戦した教員の成功事例と失敗事例を共有する）、リスクコントロール（不安・心配の回避から不安・心配のコントロールへ転換する）等の価値が重視される。また、校長自身の ICT リテラシーも重要となる。ICT リテラシーを欠いたリーダーが、ICT 活用によって

生まれる未来と希望を語ることは困難である。もちろん、ICT 活用が生み出す虞のある副作用についても熟知する必要がある。校長の指標（及び研修）についても、明らかに一定の修正が必要である。各都道府県・政令指定都市における校長の指標（及び研修）は、GIGA スクール事業が求める学校観・リーダー観に対応できるものとなっているのであろうか。

以上の問題関心より、本研究では、以下の2つの研究課題を設定し、調査1（令和2年度管理職研修の実施状況調査）及び調査2（令和2年度「教員の育成指標」及び「校長の指標」調査）の実施を通して、研究課題の解明を試みる。なお、調査1において、管理職研修に特化した理由は、我々の研究グループが管理職研修を継続的に調査していること、教員研修全体を調査対象とすることに伴い発生する教育センター等の調査負担を回避するためである。

研究課題1：教育センター等は、管理職研修において、どのような研修計画・研修運営によって、COVID-19のネガティブ・インパクトをコントロールしているのであろうか。また、コントロールの障壁となる課題は何であらうか。

研究課題2：「教員の育成指標」と「校長の指標」に、GIGA スクールの主たる要素である ICT 概念は、どの自治体で、どのキャリアステージに、どのように記述されているのだろうか。

2. 調査1

（1）目的

各都道府県・政令指定都市教育センター等における COVID-19 のネガティブ・インパクトの対応状況と課題について、管理職研修を事例として、明らかにする。

（2）方法

2020（令和2）年9月8日～10月9日に、国内の都道府県・政令指定都市の教育センター等を対象とする WEB アンケートを実施した。67自治体に依頼したところ、59自治体の回答が得られた。有効回収率は88.1%である。教育センター等に対して、以下の3問についての回答を求めた。①新型コロナウイルス感染拡大防止のため、令和2年度実施予定となっていた管理職研修（校長、副校長・教頭、主幹教諭等、事務長が対象に含まれる研修）で、中止（または廃止）した研修があるかどうか。②中止した研修がある場合は、中止の理由や優先順位の判断基準について。③令和2年度の管理職研修に関して、実施上の課題（困難、苦勞が生じている点等）について、である。

（3）分析

①管理職研修中止の理由

管理職研修を中止した教育センター等は、32件であり、全体の54.2%に相当する。中止した研修は、講座名に「新任」や「昇任」を含むものが14件報告されている。新任・昇任研修は、実施時期が緊急事態宣言発令中（4月7日～5月25日）にあたるものが主たる理由であらう。また、「新任」や「昇任」を含まないものが18件報告されている。これらの研修は、実施時期が1学期（4月～7月）のものが多し。なお、「廃止」に至った研修は報告されていない。

中止の理由については、時季要因の他にも、以下の3点が指摘されている。

第1は、COVID-19感染拡大防止のための人数制限等の基準抵触である。緊急事態宣言発令中又は解除後、安全確保のために、管理職研修だけでなく、教職員研修全般を中止した教育センター等が複数ある。人数制限の基準を設け、一定人数を超える管理職研修を中止にした事例も報告されている。ある教育センターでは、参加者20名以上の研修を中止する基準を設定している。収容定員1/2ルールを適用すると、使用できる施設や教室が制限される等の施設面での課題も報告されている。

第2は、ICT機器の整備状況である。対面研修が不可能であったとしても、ICT環境が整備されている場合は、双方向性を担保した同期オンライン研修が可能となる。双方向性の担保が困難な場合であっても、研修動画の配信や資料配信は、対面研修中止の代替措置として多くの教育センター等において実施されている。「研修目標が、対面での協議を必要不可欠とするため」「学校での現場対応を優先するため」「法定研修を優先したため」等の理由が記述されているが、学校での受講を可能とする双方向のオンライン研修システムが整備されている場合、こうした問題の出現は抑制されるであろう。

第3は、講師の調整である。外部講師を招聘する研修は、4～7月中はそのほとんどが中止となっている。2学期以降の研修であっても、講師との日程（再）調整ができなければ研修の実施は難しい。講師が勤務する職場の基準、講師のオンライン対応力等も、重要な判断基準となっている。

②管理職研修実施上の課題

令和2年度の管理職研修実施上の課題（困難や苦勞を含む）については、32件の自由記述回答が得られた。回答傾向は以下の3点に集約できる。

第1は、調整業務の増加である。管理職研修の日程・内容変更に伴う調整業務の増加に苦悶する教育センター等のスタッフの姿が記述されている。COVID-19感染状況によって研修形態が変更となるため複数プランの用意が必要となる。収容定員50%未満の基準のため、研修室を探す必要がある。外部講師の突然のキャンセルに対応しなければならない。オンライン対応において各自治体間や学校間のICT環境格差に直面したこと等が言及されている。

第2は、研修における協議の設定である。回答者は、研修における協議の機会を相当重要視していることがうかがえる。管理職相互の情報共有や意見交換には、対面でなければできない内容のものもある。そこで、協議場面を含む対面研修を設定しようとするのであるが、特に、感染者数の多い都市部では、感染予防の見地から、批判の声があがる。こうしたジレンマが描かれている。

第3は、県外からの外部講師の問題である。管理職研修の在り方を見直す中で、県外からの外部講師について招聘の困難さとともに、研修効果を疑問視する声があがっている。たとえば、県の実情を踏まえた研修内容となりにくい、受講者のニーズに合っていない等の意見が記述されている。

（4）考察と示唆

管理職研修中止の理由を概観すると、オンライン研修システムが整備されているならば、中止に至ることはなかったであろう。知識・理解の習得をねらいとする一方向的でよい研修であれば、動画教材を開発・提供する非同期オンライン研修を実施すればよい。動画教材とすることで、意味が理解しにくい箇所は、何度も見直すことができる。問題解決指向の演習・協議を要する研修であれ

ば、各学校を結ぶ同期オンライン研修を実施すればよい。ただし、この場合は、学校内でオンライン研修を受講できる時間と場所の設置・確保が必要となる。校長室で受講可能な校長は可能かもしれないが、その他の職員を対象とする場合、何らかの工夫が必要である。

今後、教育センター等を中核とする管理職研修では、GIGA スクール事業の進行にともない、非同期／同期オンライン研修の件数が増加するであろう。その上で、十分な合理的説明ができる範囲で、対面研修とのハイブリッドを検討することとなりそうである。対面研修は、受講者と講師の交通費総額よりも対面研修の効果が高い場合に、あるいは対面研修でなければ研修目標が達成できない場合等、限定的に運用される可能性が高い。オンライン化対応のための設備投資に伴い、管理職研修のコストや効果へのまなざしが厳しくなっていると考えられる。

3. 調査2

(1) 目的

「教員の育成指標」と「校長の指標」に、GIGA スクール推進の主要概念である教育 ICT の位置づけを明らかにする。すなわち、「ICT (情報機器を含む)」の概念が、どの自治体で、どのキャリアステージに、どのように記述されているのかを解明する。

(2) 方法

2020 (令和 2) 年度時点における全国の「教員の育成指標」と「校長の指標」の全国データベースを作成し、キーワード検索を実施した。検索ワードには、「ICT (全角と半角)」と「情報機器」を選択した。検索の結果、章末資料に示す 34 都道府県・政令指定都市の 77 件が抽出された。ステージ欄には、自治体名とキャリアステージ名称を記載した。観点欄には、資質能力区分の細目 (最小区分) を記載した。資質能力欄には、各自治体が定める具体的な資質能力を記載した。なお、抽出にあたっては、GIGA スクールの主たる対象となる小中学校の教員 (副校長・教頭・主幹教諭・指導教諭・教諭) 及び校長を対象としている。また、検索ワードが観念の例示として出現するケースは、除外している。

(3) 分析

最初に、指標のどのステージに ICT の概念が使用されているのかを確認する。ICT は、67 都道府県・政令指定都市のうち 34 件 (50.7%) において指標に明記されていた。集計結果は、図 1 に示す通りである。採用時点で基本的な ICT 活用能力を求める自治体は 12 件であった。初任者から 5 年目程度のステージに明記している自治体が 23 件と最多であり、以下、5-10 年程度 18 件、15 年程度以上 15 件、副校長等 6 件、校長 3 件と推移しており、ステージ上昇とともに出現件数は下降する。各自治体において、ICT 活用能力は、若年期に特に必要な能力 (あるいは若年期に習得すべき能力) と仮定されているようである。

複数の自治体では、若年期からベテラン期まで、ステージごとに ICT 活用能力の基準を設定している (表 1 参照)。全体的な傾向としては、採用段階において、ICT 活用方法の基本的理解が求められている。1-5 年程度キャリア期では、ICT の積極的・効果的活用が求められている。5-15 年程度

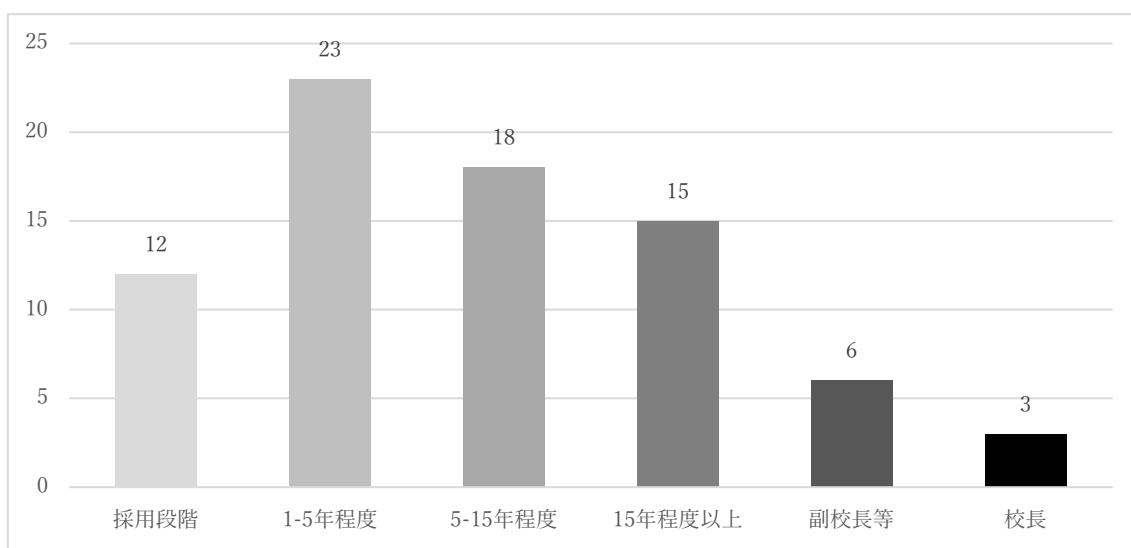


図1 全国の指標（教諭）にみる「ICT」ワードのステージごとの出現件数

表1 ICT活用に係るステージごとの基準例（教諭）

都道府県等	採用段階	1-5年程度	5-15年程度	15年程度以上
北海道	—	背景理解、実践活用	推進課題の理解、解決の取組	推進上の課題解決、示範、助言
山形県	適切な活用	柔軟な活用	同僚と推進、環境整備、情報モラル	最新の動向・実態把握
茨城県	方法の理解	授業実践	効果的な授業	最新の知識技術、指導助言
山梨県	—	ICTを活用して、主体的・対話的で深い学びを実現する授業を展開		
長野県	—	効果的活用	事例蓄積、校内共有、相談	指導力把握、研修計画、助言
滋賀県	—	ICTを活用したりするなど、効果的な指導方法による授業実践		
鳥取県	—	積極的に活用	教材開発、工夫ある授業、学びの質の向上	教材開発、工夫ある授業、同僚への助言
山口県	効果的な方法の理解	効果的な授業実践	学力向上	同僚への助言
鹿児島県	活用と管理の理解	活用と適切な管理	有効活用と適切な管理	全校体制での推進
大阪市	—	授業づくり	効果的に活用した授業づくり	事例収集、より効果的授業づくり

表2 ICT活用に係るステージごとの基準例（副校長等・校長）

都道府県等	副校長等	校長
京都府	—	ICT活用を含めた授業改善・教材研究等の全校推進の指揮統率
大阪府	学校事務・財務におけるICT機器の習熟	—
三重県	ICTを活用した効果的指導の全校推進、教職員への指導助言	ICTを活用した効果的指導の全校推進、目標設定、専門性向上の体制構築
岡山県	ICT等の新たな教育課題への対応のリーダーとして組織的取組を推進	—
佐賀県	的確な利活用、冷静かつ迅速に判断	—
長崎県	—	ICT活用等による効率的・効果的な事務処理体制の構築
横浜市	ICTを活用した適正な事務処理	—
堺市	教育目標具現化に向けてのICTの効果的活用による教育課程編成・実施	—

キャリア期では、課題解決や学力向上、研究深化、協働推進、助言等が一段レベルの高い内容が求められている。15年程度以上キャリア期では、最新情報・事例収集、全校での協働推進、指導助言等、ミドルリーダーの立場での関与が求められている。一方で、山梨県や滋賀県のように、全キャリアステージにおいて共通の基準を設定している自治体もある。

表2は、副校長等（副校長・教頭・主幹教諭・指導教諭）及び校長の指標にみるICT関連の資質能力の概要である。副校長等と校長ともに、教育目標の具現から教育課程編成・実施に至る過程にICTを有効活用する能力と事務処理能力が求められている。ただし、設定されている件数は少なく、副校長等6件(9.0%)、校長3件(4.5%)にとどまる。

この他、特徴的なケースを2点、指摘しておきたい。第1は、1-5年度程度キャリア期に、業務改善を観点とするICT活用（業務効率化のための積極的なICT等の活用と推進）を明記しているケースである（福井県）。GIGAスクールでは、学習指導とともに業務改善（校務支援）においてもICT活用が加速する。「ICT×業務改善」の記述は、他の自治体にはあまり見られない特徴である。第2は、複数の自治体において、ICT活用とセットで、情報モラルの指導力を求めている（たとえば、山形県等）点である。文部科学省が示す「教員のICT活用指導力」は、「A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力」「B 授業にICTを活用して指導する能力」「C 児童生徒のICT活用を指導する能力」「D 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力」の4領域から構成されている。B領域とC領域は大半の自治体が明記しているが、A領域とD領域については、指標に設定する自治体は少数である。

（4）考察と示唆

指標に「ICT（情報機器を含む）」を明記している自治体は約50%であった。また、ICT活用能力の習得は、主として若年層キャリアに位置づけられていた。全国的傾向として、指標は2017（平成29）

年頃に構想されている。この年に「教育の ICT 化に向けた環境整備 5 か年計画 (2018～2022 年度)」が報告されているが、学習者用コンピュータを 3 クラスに 1 クラス分程度整備の到達目標にとどまっている。この事業構想下であれば、ICT 活用能力の習得は、若年層キャリアを中心とする一部の教員を対象とすれば事足りた。しかし、2019 (令和元) 年 6 月の『新時代の学びを支える先端技術活用推進方策 (最終まとめ)』以降は、学習者用コンピューター一人 1 台が事業計画として明記され、ICT 活用能力は、すべての教員に求められることとなった (2020 (令和 2) 年 5 月に前倒し決定)。若年層キャリアはもちろんのこと、中堅・ベテランキャリアへの ICT 活用能力の明記と研修開発の必要性が示唆される。

また、校長や副校長等の教育リーダーキャリアへの位置づけも十分ではなかった。GIGA スクールを牽引する教育リーダー像を指標に設定している自治体はわずかであった。校長・副校長等の場合は、効率的な事務処理体制や校務支援における ICT 活用を掲げる自治体もあるが、それだけでは十分ではない。近未来の社会像と地域像、GIGA スクールとしての教育ビジョンの再構築、ICT 活用がもたらす新たな学習観や授業観の提示、ICT 活用に係る効果と留意点の説明等、教育リーダーには教員よりも高度な ICT 理解が求められる。これらの内容を包括した研修の実施は、地方自治体の教育センター等が単独で進めることは困難である。全国ネットワークを強みとする教職員支援機構 (各自治体間の事例交流) や先端研究を強みとする教職大学院 (理論に基づく実践開発) との連携による研修開発が望ましいと言える。

4. 結語

本研究では、都道府県・政令指定都市における教職員研修の現状と課題を、COVID-19 と GIGA スクール事業といった 2 つの重要課題に焦点化した上で、研究課題 1: 管理職研修において、どのような研修計画・研修運営によって、COVID-19 のネガティブ・インパクトをコントロールしているのだろうか。また、コントロールの障壁となる課題は何だろうか。研究課題 2: 「教員の育成指標」と「校長の指標」に、GIGA スクールの主たる要素である ICT 概念は、どの自治体で、どのキャリアステージに、どのように記述されているのだろうか、とする 2 つの研究課題の解明を試みた。研究課題 1 については、令和 2 年度管理職研修の実施状況調査 (調査 1) を、研究課題 2 については、令和 2 年度「教員の育成指標」及び「校長の指標」調査 (調査 2) を実施した。

2020 (令和 2) 年度は、全国で複数の管理職研修が中止された。4～5 月に開催が集中する新任・昇任管理職研修は、全国で緊急事態宣言発令中であり、オンライン開催に限定されている。時季要因の他にも、人数制限・施設収容力、ICT 機器の整備状況、講師の調整等を理由として、研修中止が決定されていた。また、COVID-19 下における研修運営対応の課題としては、調整業務の増加、協議の設定、県外講師の調整が指摘された。これらの対応課題はいずれも「オンライン研修」問題がその根底にある。調整業務には、少なからずオンライン実施のための調整が含まれる。協議の設定は、オンラインと対面とのバランス問題である。県外講師の調整においても、オンライン実施のための調整案件が少なからず含まれている。この先数年間は、管理職研修におけるオンライン (ICT) の効果的な活用方法を検討し、対面とのベストミックスを模索する時期にあると言える。

2020 (令和 2) 年時点で、教員については 50.7%の自治体が、校長については 4.5%の自治体が、

ICT (情報機器を含む) を指標に位置づけていた。ただし、教員の場合は、若年層キャリアが中心であり、今後は、中堅・ベテラン層への位置づけが求められる。また、GIGA スクールの中でビジョンを描きリーダーシップを発揮する校長の姿が、全国の校長の指標には認められなかった。GIGA スクール下では、挑戦・公正・変革等の価値が前面に押し出される。安定・平等・維持等の従来の価値との相克を超越できる教育リーダーの出現が期待される。

(露口 健司、村松 遼太)

参考文献

- Angrist, J., & Lavy, V. (2002). New evidence on classroom computers and pupil learning. *The Economic Journal*, 108, 735-765.
- Bando, R., Gallego, F., Gertler, P., & Fonseca, D. R. (2017). Books or laptops? The effect of shifting from printed to digital delivery of educational content on learning. *Economics of Education Review*, 61, 162-173.
- Banerjee, A.V., Cole, S., Duflo, E., & Linden, L. (2007). Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1235-1264.
- Cristia, J., Czerwonko, A., & Garofalo, P. (2014). Does technology in schools affect repetition, dropout and enrollment? Evidence from Peru. *Journal of Applied Economics*, 17(1), 89-111.
- Goolsbee, A., & Guryan, J. (2006). The impact of internet subsidies in public schools. *The Review of Economics and Statistics*, 88(2), 336-347.
- Hatti, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses. (山森光陽監訳 『教育の効果—メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化—』 図書文化)
- Kirkpatrick, H., & Cuban, L. (1998b). Should we be worried? What the research says about gender differences in access, use, attitudes, and achievement with computers. *Educational Technology*, July-August.
- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, H., and Webbink, D. (2007). The effect of extra funding for disadvantaged pupils on achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 89(4), 721-736.
- Li, Q., & Ma, X. (2010) A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychological Review*, 22, 215-243.
- Linden, L. L. (2008). Complement or substitute? The effect of technology on student achievement in India. *World Bank Working Paper*, 44863.
- 大杉昭英 (2020). 『育成指標に基づく管理職研修の現状と課題』 令和元年度育成指標の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト報告書.
- Richardson, J.W. and Sterrett, W. L. (2018) District technology leadership then and now: A comparative study of district technology leadership from 2001 to 2014. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 589-616.

Rouse, C.E., & Krueger, A.B. (2004). Putting computerized instruction to the test: A randomized evaluation of a scientifically-based reading program. *Economics of Education Review*, 23, 323-338.

篠原清昭・大野裕己 (2020). 『With コロナの新しい学校経営様式—ニューノーマルな教育システムの展望—』ジダイ社.

U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, Washington, D.C.

謝辞

調査にご協力いただきました教育委員会・教育センターの皆様、心より感謝申し上げます。

章末資料 検索結果一覧

都道府県等 ステージ	観点	資質・能力
採用段階		
宮城県	学校を支える力	適切・効率的な校務遂行のための手法（教育法規・ICT活用等）
山形県	ICT活用力・情報モラル	情報モラルを正しく理解し、ICT機器の適切な活用ができる。
茨城県	授業力	ICTの活用方法を理解し、教育活動に生かすことができる。
三重県	情報教育	ICTの効果や情報教育の必要性を理解している。
京都府	学習指導	ICT活用の基礎的な知識や技能を有し、授業改善のための方法・技術を学ぼうとする姿勢がある。
兵庫県	授業実践力・授業改善力	わかる授業づくりに向けて、ICTを活用することができる。
山口県	授業実施	ICTを始めとした教材・教具の活用など、効果的な授業の在り方について理解している。
愛媛県	ICT活用能力	ICT活用に関する基礎的な知識や基本的な技能を身に付ける。
佐賀県	情報活用能力	情報機器について、基礎的な知識を習得し、学習指導や事務処理への活用方法を理解している。
鹿児島県	情報管理とICT活用	情報機器の基礎的活用と情報管理について理解している。
京都市	学習指導	校種間連携や教科間連携の重要性を認識するとともに、ICT機器の活用、学校図書館の利活用等により、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて授業（保育）を改善する意欲をもっている。
堺市	教育資源の活用	ICTや様々な教育資源を活用した授業（保育）づくりやその良さについて理解している。
基礎・向上キャリアステージ [1-5年程度]		

北海道 初任期	「ICT を活用した指導」への対応力	「ICT を活用した指導」が求められる背景や重要性について理解し、実践に生かしている。
秋田県 実践的指導力習得期	マネジメント能力	ICT 活用の基本的理解と技能の習得。
山形県 始発期	ICT 活用力・情報モラル	パソコンやタブレット、デジタル教科書などの ICT 機器を、授業で柔軟に活用することができる。
茨城県 形成期	授業力	学習に対する興味・関心を促すために ICT を活用した授業を実践することができる。
栃木県 ステージ I	教材研究	授業のねらいを明確にするとともに、ICT 機器などの教材・教具を工夫するなど、児童生徒の理解を深めるための指導の工夫を行っている。
福井県 第 1 ステージ	業務改善	業務効率化のための積極的な ICT 等の活用と推進。
山梨県 実践力養成期	ICT 活用能力	ICT を活用して、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業を展開している。
長野県 基礎形成期	ICT 活用	学習目標の達成や校務の効率化に向け、学校にある ICT を効果的に活用する。
滋賀県 実践力形成期	指導技術	言語活動を重視したり、ICT を活用したりするなど、効果的な指導方法による授業実践ができる。
京都府 初任期	学習指導	主体的・対話的で深い学びの実現に向けて、ICT 活用も含め、授業改善に取り組むことができる。
兵庫県 第 1 期	授業実践力・授業改善力	わかる授業づくりに向け、ICT を活用することができる。
鳥取県 育成期	情報教育機器 (ICT) の活用	情報機器等を積極的に活用した授業を実践している。
岡山県 若手期	新たな教育課題への対応	教育の動向を踏まえ、新たな教育課題に取り組むことができる。ICT を用いた指導法等。
山口県 若手期	授業実施	ICT を始めとした教材・教具の活用など、効果的な授業の在り方について理解している。
徳島県 基盤形成期	授業実践力	育成を目指す資質・能力の定着に向け、発問・板書・ICT 機器等の指導技術を活用している。
愛媛県 基盤形成期	ICT 活用能力	ICT 機器を活用して主体的・対話的で深い学びの実現に努める。
佐賀県 基礎期	情報活用能力	情報機器を利活用しての学習指導及び事務処理について、正確・丁寧に処理している。
鹿児島県 初任期	情報管理と ICT 活用	授業や校務に情報機器を活用し、適切に情報管理できる。

札幌市 基礎形成期	指導技術	効果的な板書や発問、ICT等の指導技術を、多くの実践を通して学び、身に付けている。
大阪市 初任教員期	教材研究	ICT等を活用した授業づくりができる。
堺市 基礎形成期	教育資源の活用	ICTや様々な教育資源を積極的に活用している。
神戸市 基礎形成期	新たな教育課題への対応	ICTの活用や「言葉の力」の充実など、新たな教育課題への理解に努める。
熊本市 基礎・向上期	授業実践・評価・改善	情報機器及び教材の活用についての基礎的・基本的な知識・技能を身に付け、授業にICTを活用している。児童生徒の情報活用能力を育成する。
向上・充実キャリアステージ [5-15年程度]		
北海道 中堅期	「ICTを活用した指導」への対応力	学校(園)における「ICTを活用した指導」推進上の課題を理解し、その解決に向けて取り組んでいる。
山形県 成長期	ICT活用力・情報モラル	ICT機器の積極的な活用を通して、児童生徒の情報活用能力と情報モラルを育成することができる。ICT機器の活用、情報モラル教育を同僚とともに推進し、学校のICT環境の整備を進めることができる。
福島県 資質成長期	指導方法・指導技術	専門的な知識や技術を身に付け、ICTの活用を含む教材・教具の工夫をしている。
茨城県 成長期	授業力	ICTを活用した生徒の資質・能力を伸ばす効果的な授業を実践することができる。
山梨県 専門性充実期・協働性養成期	ICT活用能力	ICTを活用して、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業を展開している。
長野県 伸長期	ICT活用	ICTを活用した実践事例を蓄積し、校内で共有する仕組みをつくったり、同僚の相談にのったりして、ICT活用を校内に広げる取組を行う。
滋賀県 成熟発展期	指導技術	言語活動を重視したり、ICTを活用したりするなど、効果的な指導方法による授業実践ができる。
京都府 中堅期	学習指導	各教科等の指導において、主体的・対話的で深い学びの充実に向けて、ICT活用も含め、授業改善や教材研究に取り組むことができる。
奈良県 伸長期	情報活用	教育の情報化を推進するために、具体的な情報活用能力の育成計画の立案、効果的な情報機器の活用方法の開発等、多様な側面から自校の中心となって取り組むとともに、他の教員に指導・助言ができる
鳥取県 向上期	情報教育機器(ICT)の活用	情報機器等を活用した教材を開発し、工夫ある授業を実践することで、児童生徒の学びの質の向上を図っている。
岡山県 中堅期	新たな教育課題への対応	教育の動向を踏まえ、新たな教育課題への対応策を探り、実施することができる。ICTを用いた指導法等。【中堅前半】 教育の動向を踏まえ、新たな教育課題への対応について、組織的な取組を進

		めることができる。ICTを用いた指導法等。【中堅後半】
山口県 中堅期	授業実施	授業の中でICT等を効果的に活用し、児童生徒の学力向上につなげている。
福岡県 基礎期(確立)	学習指導力	対話活動やICT活用等の位置付けを工夫して、単元や1単位時間の指導計画を立案することができる。
鹿児島県 発展期	情報管理とICT活用	情報機器の有効活用を図り、適切な情報管理の工夫ができる。
沖縄県 充実期	授業実践・学習評価	新たな教材や教具及びICTの活用等の授業実践に関する知識・技能等を充実させ、創意工夫を生かして、個に応じた指導の充実を図ることができる。
大阪市 若手教員期	教材研究	ICT等を効果的に活用した授業づくりができる。
堺市 向上期	教育資源の活用	ICTや様々な教育資源の効果的な活用を踏まえた教材研究・開発を行っている。
仙台市 向上期	情報管理 (ICT活用)	授業の中でICTを効果的に活用し、指導方法の改善を図りながら、児童生徒の学力向上につなげる。
充実・発展キャリアステージ [15年目程度以上]		
北海道 ベテラン期	「ICTを活用した指導」への対応力	学校(園)における「ICTを活用した指導」推進上の課題解決に取り組むとともに、範を示したり、助言したりしている。
山形県 充実期	ICT活用力・情報モラル	最新のICT技術の動向や実態を把握して、安全管理の重要性の啓発を推進することができる。
茨城県 発展・充実期	授業力	教育の情報化に関する最新の知識・技術を理解した上で、ICTを活用した教科指導を推進し、指導・助言をすることができる。
山梨県 指導力・協働力充実期	ICT活用能力	ICTを活用して、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業を展開している。
長野県 充実期	ICT活用	教職員のICT活用指導力を把握し、校内研修を計画的に行ったり、一人一人の実態にあった研修の内容や方法をアドバイスしたりして、教職員の指導力を高める。
滋賀県 深化・応用・円熟期	指導技術	言語活動を重視したり、ICTを活用したりするなど、効果的な指導方法による授業実践ができる。
京都府 充実期	学習指導	各教科等の指導において、主体的・対話的で深い学びの充実に向けて、ICT活用も含め、授業改善や教材研究に取り組み、他の教職員に助言・支援できる。
鳥取県 充実期	情報教育機器 (ICT)の活用	情報機器等を活用した教材を開発し、工夫ある授業を実践するとともに、他の教員に情報機器等の効果的な活用方法を助言している。
岡山県	新たな教育課題へ	教育の動向を踏まえ、新たな教育課題への組織的な対応を進める上で、卓越

ベテラン期・ミドルリーダー期	の対応	した指導力を発揮することができる。ICTを用いた指導法等。【ベテラン】 教育の動向を踏まえ、新たな教育課題への対応の中核として組織的な取組を進めることができる。ICTを用いた指導法等。【ミドルリーダー】
山口県 ベテラン期	授業実施	ICT等の活用について、専門性の向上を図りながら、他の教員に対して適切な助言を行っている。
佐賀県 充実期	情報活用能力	情報機器を的確に利活用しての学習指導や学校での事務処理を適切に行い、教職員の事務について指導・助言を行っている。
鹿児島県 充実・円熟期	情報管理とICT活用	情報機器の活用や情報管理を全校体制で推進できる。
仙台市 充実・発展期	情報管理（ICT活用）	学習指導の効果を高めるICT活用のために、ICT活用と教員の指導力との関連を意識し、専門性の向上を目指して自己研鑽に努める。
大阪市	教材研究	ICT等を活用した事例の資料を収集し、より効果的に活用した授業づくりを広めることができる。
熊本市 充実・発展期	授業実践・評価・改善	学習指導の効果を高めるICT活用のために、専門性の向上を目指して自己研鑽に努め、学校全体に指導方法を広める。 児童生徒の実態に応じた実践的な情報活用能力を育成するための指導方法を助言し、学校全体に広める。
副校長・教頭・主幹教諭・指導教諭		
三重県 教頭	情報教育	児童生徒に、情報活用の実践力、情報の科学的な理解、情報社会に参画する態度を育成するとともに、ICTを活用した効果的な指導が学校全体として進められるよう、教職員に必要な指導・助言をすることができる。
大阪府 指導教諭	学校事務・財務	ICT機器の活用に習熟している。
岡山県 主幹教諭・指導教諭	新たな教育課題への対応	教育の動向を踏まえ、新たな教育課題への対応のリーダーとして組織的な取組を進めることができる。ICTを用いた指導法等。
佐賀県 主幹教諭・指導教諭	情報活用能力	学校課題について豊富な知識・経験・情報に基づき、情報機器等を的確に利活用し、冷静かつ迅速に判断している。
横浜市 副校長	学校運営上の実務管理（施設・予算・事務等）	学校の実態に応じた教育環境整備や事務職員と連携した予算の執行管理、ICTを活用した事務処理等を適正に行う。
堺市 主幹教諭・指導教諭	教育資源の活用	学校園の教育目標の具現化に向けて、ICTや教育資源の効果的な活用による教育課程（保育）の編成・実施を推し進めている。
校長		

三重県	情報教育	児童生徒に、情報活用の実践力、情報の科学的な理解、情報社会に参画する態度を育成するとともに、ICTを活用した効果的な指導が学校全体として進められるよう学校教育目標を設定し、教職員全員が専門性を高めて取り組む体制を構築することができる。
京都府	学習指導	学習指導要領等の理念の実現に向け、校内体制を構築し、ICT活用を含めて、授業改善や教材研究等の学校全体の取組を指揮・統率できる。
長崎県	事務管理	ICT機器の活用等効率的・効果的な事務処理体制の構築。

第三章 コロナ禍における海外の教職員研修

1. コロナ禍において世界各国の教職員研修がどのように取り組まれているか

(1) はじめに

新型コロナウイルス感染症(COVID-19)は、学校教育に加えて教職員研修にも大きな影響を及ぼした。本稿では新型コロナウイルスによって学校教育にどのような問題が生じ、そのなかで教職員研修がどのように取り組まれているかについて、世界各国の問題状況を可能な限り検討したい。

世界教育リーダーシップ・シンポジウム(World Educational Leadership Symposium)は、2020年3月にヨーロッパ各国において学校が閉鎖されてすぐに、新型コロナウイルスと学校教育の問題について調査を開始し、ヨーロッパ以外の各国にも調査依頼を呼びかけ、その成果の一部が2020年7月に公表された(詳細は次を参照。Stephan Gerhard Huber & Christoph Helm, COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 2020, 32: 237-270)。

その調査の目的は「探索的な方法でデータを収集、分析、提示して、政策、実践、研究に情報を提供すること」とされた。各国が、新型コロナウイルスの影響を受けて、さまざまな制約を課されているにもかかわらず、データ、対応策についての情報を欠いているとの認識のもと、新型コロナウイルスによって学校教育にどのような影響が生じているかや、教育政策立案者、学校経営者、教師、保護者、生徒を対象に、彼らがどのような認識を持ち、行動を取っているかということに関係する情報を収集し、関係者に提供することが意図された。

具体的には、世界教育リーダーシップ・シンポジウムの調査では、次の点についての情報収集が目指された。

- ・ 政策、行政当局、学校、学校リーダー、教師からの情報の流れと情報提供の実態
- ・ COVID-19によって引き起こされた学校封鎖への反応
- ・ COVID-19によって引き起こされたストレス認識の状況
- ・ 生徒の自宅での現在の状況
- ・ 保護者と教職員による学校封鎖中の生徒のケアと個別指導
- ・ デジタル教育と学習についてのニーズ、リソース、実践
- ・ 学校のリーダーシップと協働の役割
- ・ 教職員の役割、モチベーション、能力
- ・ 保護者、生徒、教職員のニーズ、期待、願望
- ・ 学校のリーダーシップ、行政当局、学校支援システムのニーズ、期待、願望

本稿では、これらの調査結果を詳述する紙幅はないが、COVID-19の発生後に、どのような観点や事項についての情報収集が世界で目指されたかという、その視点は参考になると言える。

(2) 各国の問題・対応状況

それでは、次に、各国の問題・対応状況について、可能な限りの情報を集めてみたい。集まった情報については、各国が置かれている教育システムや学校環境が一樣ではないことから、COVID-19という同じ問題状況を受けて、学校教育において各国でどのような問題が生じ、教員研修に対してどのような影響を及ぼしているか、また、それらの困難な状況に対して、各国ではいかに向き合われているか、ということ把握するために、筆者のヒアリング等による調査から得られた回答を極力そのまま掲載することを心がけた。

調査対象は、政府機関で各国の教員研修の開発・実施に責任を担っている者や、それらについて研究をしている者とし、行政当局や大学関係者については、本人の承諾を得て氏名等を掲載することとした。また、それ以外の調査対象者は、教員研修留学生等によって来日経験があり、教員研修の企画・運営や受講経験のある教員経験者を対象とし、匿名とした。調査対象者は以下の通りである。対象国の選定に際しては、できるだけ多くの国・地域を対象とすることを心がけたものの、個人的なネットワークに依存していることから偏りがあることは否めない。しかし、COVID-19という世界が共通に抱えた問題に対して、異なる学校環境や教育政策の文脈を持つ国々が、どのように学校教育の問題を捉え、教員研修の課題に向き合っているかということ把握することは、今後の日本の教員研修のあり方を検討していくためにも意義があると考え、選定対象国の体系性よりも、できるだけ多くの情報を得ることを優先させた。

調査対象者

	国名・地域（氏名）	属性等
A	スコットランド (ジョイス・マシュー Joyce Matthews)	政府の教員研修企画・運営者
B	ブルガリア (ヨンカ・パヴァノヴァ Yonka Parvanova)	教育経営研究者 (Sofia University "St. Kliment Ohridski")
C	インド	教員
D	マレーシア	教員
E	ガーナ	教員
F	ジンバブエ	教員
G	マラウイ	教員

調査においては、下記の4つの質問を設け、調査対象者には事前に質問項目を送付した。そのうえで、オンライン会議でのヒアリングとEmailを併用し、2020年9月～2021年1月の期間において、一人に対して複数回のやり取りを行った。調査においては、言語は全て英語を用いた。なお、下記の調査結果に関する記述情報については、文意を明確にするために、一部、断りなく末松が補足を加えた点や接続詞等を加えた場合もあるが、基本的には逐語訳を行った。

- ①COVID-19によって学校教育にどのような問題が生じたか
- ②教員研修への影響がどうなっているか
- ③教員研修にどのように取り組んでいるか

④今後の方策・方針

A スコットランド

①コロナによって学校教育にどのような問題が生じたか

COVID-19により、3月23日以降、すべての対面および集団による教師の専門的力量形成と研修が直ちに終了しました。予定されていたすべてのワークショップ、プログラム、会議、イベントは中止されました。学校での教育は中止され、生徒と教師は在宅での勤務・学習を指示されました。教員研修の計画は中断され、教師は生徒のためにオンライン学習や融合型学習（対面とオンラインの併用学習）を推進することに集中するように指示されました。これ自体が、教師が新しいITスキルを学び、オンラインのプラットフォームとシステムに精通しなければならないという多くの問題を引き起こしました。また、教師と生徒には在宅勤務・活動用の機器を提供する必要がありました。これにより、経済的およびロジスティック上の問題が発生しました。年次試験と認定は中止され、代わりに教師による成績付けが認められました。

②教員研修への影響がどうなっているか

教師がオンライン活動に自信を持ち、有能になるまで、教員研修はしばらく中断されました。対面の職員会議は、オンラインになりました。集団による研修は、ZoomまたはMicrosoft Teamsを使用したオンライン研修に変更されました。オンライン活動が支援する主な技能は、対面学習が促進するようなものと同じではなかったため、知識や情報の伝達ではなく、技能の開発に焦点を当てた一部の教員研修プログラムは中止されました。

教員研修の焦点は、短期的にはデジタル学習の技能を身に付ける「方法」に移りました。すぐに、教員研修ワークショップやプログラムの多くのプロバイダーがオンラインのプラットフォームに移行しました。デジタル学習に熟練した人々が、教師向けのワークショップを開発する機会として、新製品が市場に登場し、デジタル教育の起業家向けの新しい市場が登場しました。

数か月後、教師が他の教師にオンラインのリソースやワークショップを提供しているのを確認できました。地理的に、さまざまな場所にいる教師との協働を強化する動きが出てきました。たとえば、スコットランドでは、教師向けのオンライン・ワークショップにより、スコットランド沿岸の離島からの人々が、会場が遠すぎたために以前はアクセスできなかった学習にアクセスできるようになりました。

③教員研修にどのように取り組んでいるか

教員研修は、COVID-19による封鎖の最初の数週間や数ヶ月よりも落ち着きました。教師はTwitterなどのプラットフォームを使用して、地域、国、大陸を越えた教育的な会話を試み、参加しています。教師は読書グループを形成し、Flipgridなどのアプリケーションを使用して、専門的力量形成の焦点として、選択された特定の学術論文にコメントや考えを投稿しています。グループによっては、ZoomまたはMicrosoft Teamsを会議に使用し、学習やワークショップを促進しています。

Twitterやその他のプラットフォームで、数時間または数日にわたって行われる「スローチャット」というものは、教師が自分の置かれた状況、または世界中のさまざまな状況から、他の教師と

会話する方法を模索するにつれて、ますます人気が高まっています。

特にリーダーへの研修に向けて、開発したい個別の技能を特定し、最も適切なプラットフォームを使用して最適な研修を設計するという革新的な解決策が見出されるようになってきています。たとえば、スコットランドのある地方当局は、成人学習のファシリテーター（教師のリーダー）として、「質問のスキル」を開発したいと考えていました。3週間の非同期プログラムが設計され、参加者はモデル化された技能を確認し、ますます多様な形で研修ができるようになりました。そして、特定の状況における自分のパフォーマンスを評価するようになってきています。

その他にも、ライティンググループ、リーディンググループ、専門的な学習ネットワーク、ポッドキャスト、教師用ラジオ・ステーション、教育用チャットグループは、教師がさまざまな専門的力量形成の活動にアクセスするための非公式な機会を提供しています。

オンライン講義、ワークショップ、プログラム、教育書は、教師にとって、より正式な機会を提供しています。

私は、教師が、今までよりも、幅広い研修の機会から研修を選択できるようになったと思っています。また、メンタルヘルス、教師の健康、体力に焦点を当てた幅広い教員研修の活動も見られ、スコットランドだけではなく、世界中の教師集団がオンライン上に集まって運動し、リラックスし、趣味を楽しんでいます。

教師に提供される最新のプログラムとオンライン・ディスカッションは、教育を取り戻すこと（Education Recovery）を目的としています。学校と教師は、「ニューノーマル」で生徒が学習するのをどのように支援するかを計画しています。教師は、自分の興味のある分野のリーダーを担いつつあります。現在の状況を把握し、新たに関心のあるグループを形成したり、学習リソース、アドバイス、ブログを共有したりして、研修の機会を活用しています。

④今後の方策・方針

私はすでに、研修プログラムのさまざまな側面に焦点を当てた、2冊の本を出版することで教師のニーズに答えています。1冊の本（TheSolCafé）は、より微細な技術と洞察を学びたい成人学習のファシリテーター（教師トレーナー）のために書かれました。別の本（PD Scripts）は、私がテキサスで一緒に働いていた教師のグループのために書かれました。

また、対面式の研修プログラムをやめたので、FutureFacilitators という名前でオンライン非同期プログラムを設計しました。これらのプログラムは技能開発に重点を置いているため、各技能は3週間にわたって学習および実践され、参加者は最初に Zoom の自己紹介に参加し、Twitter を通じて、自らが選択した時間において、文章を読み取り、書き込み、ディスカッションを行います。プログラムの集大成として Zoom 会議を行います。また、選択した時間に、別の方法で学習にアクセスしたい教師向けのポッドキャスト（Wonder Walk）も録音しました。これは、私が何らかのやり取りをした日本のファシリテーターによってもすでにアクセスされています。

私は持続可能な教員研修の意義を強く信じています。ですので、教師が自分の専門的力量形成を設計および主導するように研修するために、私は、さまざまな媒体を見つけて、私のユニークな製品の小さな一口サイズの部分を提示するというポリシーを持っています。私が採用したもう1つのポリシーは、教師または地方当局がニーズを特定するまで待つてから、それらのニーズを満たすこ

とができる製品を提示することです。私は非常に騒がしい市場にあって、穏やかで静かな精神を提供しようとしています。

現在、市場には教育ソリューションが多すぎて、教師や地方当局が選択するのが難しい、または持続不可能で、不適切な製品やサービスを選択していると感じているので、人々が、私自身が提供しているものの価値を理解するまで待っています。私は成人学習のファシリテーターの技能をモデル化しており、教師によって準備ができたのであれば、彼らが助けを求めてくれると信じています。有意味性(relevancy)は効果的な成人学習の最大の動機の1つであると信じています。

この間、私は自分の技能をオンラインで実践し、Twitter、LinkedIn、Instagramで「WorkingOut Loud」を採用して、成人学習のファシリテーターの技能、ツール、技術、信念をモデル化し、明示的に教えることなく教師に教えることを採用しました。自立した、自己改善する専門的な学習者の育成を支援しています。

B ブルガリア

①コロナによって学校教育にどのような問題が生じたか

最初の問題は、学校の閉鎖と、対面教育からオンライン教育への迅速な移行の必要性でした。ブルガリアでは、それは3日間のうちに起こりました。学校は閉鎖され、月曜日にはオンライン授業を開始することになりました。教師は突然、仮想教室やTeams、Google Classroomなどのさまざまなプラットフォームを使用してオンラインで教え始めなければなりませんでした。

教師は、ICTとオンライン指導のスキルをすばやく向上させる必要があります、学校経営において授業計画をすばやく再編成する必要があります。

小学生を積極的に支援し、オンライン活動を助ける必要があるため、教育にとって保護者の存在が非常に重要になりました。また、生徒に対する試験と評価がより困難になりました。オンライン教育に参加するために必要な機器を持っていない生徒や家族がいるため、教育の不平等もより明白になりました。また、遠隔教育では、生徒のモチベーションを高く維持することは困難です。

②教員研修への影響がどうなっているか

2020年3月における学校の最初の閉鎖中において、教員研修は中止されました。政府と民間の両方の組織における教員研修を含む、教育におけるすべての集団活動は禁止されました。教員研修としては、オンライン研修コースを提供する準備ができておらず、そのような提供が不可能となるような法的要件がそれまでにありました。

2020年6月の学年末において、経済活動が再開すると、教員研修も再開され、法改正により教員研修がオンラインで実施できるようになりました。オンライン教育に関わる研修コースとともに、教育におけるICT研修が強く求められています。

③教員研修にどのように取り組んでいるか

不確実な状況では、COVID-19感染の影響とそれに伴う都市封鎖により、戦略的計画が不可能になるため、教員研修は慎重に取り扱われています。

政府および民間団体は、仮想教室でオンラインの教員研修を提供しています。都市封鎖やその他

の制限がない場合は、対面式の研修が可能です。2020年11月21日時点で、ブルガリアは2回目の都市封鎖を実施しています。学校は閉鎖され、児童は2021年1月4日以降、1～4年生だけが教室において対面学習をし、その他の子どもはオンラインで学習しています。また、教員研修はオンラインで提供されています。

④今後の方策・方針

教育省は2021年用の教員研修の国家計画をまだ発表していないため、この質問に答えるのはまだ難しいです。すべての場合において、研修は、少人数のグループやオンラインを含め、距離や消毒のための厳格な措置を講じて提供されることになります。

各教科に関するオンライン教育についての研修も、教師から積極的に要求されています。2020年においては、校長は、重大な課題にも直面したため、危機管理のためのスクールリーダーシップ研修も検討されています。

C インド

①コロナによって学校教育にどのような問題が生じたか

COVID-19は、インドの教育システムのシナリオ全体を変えました。それは確かに予想外の困難な状況でした。「今、何をするか？」が、この間、最も質問され、提起された問いでした。全国で完全な封鎖がありました。すべてを当面、保留にすることはできますが、教育はできません。ゆっくりと徐々に教育を与えることが始まりました。オンライン教育は私たちが持っていた唯一の選択肢でした。

スマートフォンの使用可能性、インターネット接続、テクノロジー使用における教師の可能性(すべてではないが一部)が議論されました。学校経営者にとって、次のような問題も生じました。つまり、新しい時間割の作成、クラスの割り当て、科目や時間管理など。これらはすべての人にとって葛藤を生じさせました。「意志があるところには道があります」しかし、多くの疑問、問題、障壁、障害から始まりました。

その後、教師だけでなく、生徒も新しいモードの教育・学習プロセスに慣れていきました。2020年4月から現在まで、教育と学習のプロセスはオンラインによって行われています。教師、生徒、保護者は、この変更を積極的に受け入れています。現在、オンラインクラス、オンライン試験、生徒向けのオンラインコンテスト、教師向けのオンラインセミナーがスムーズかつ実りある形で開催されています。

教育省のデジタル・イニシアチブは次のとおりです。(1)Dikshaポータル：カリキュラムに沿った生徒、教師、保護者向けのeラーニング・コンテンツ。ビデオレッスン、ワークシート、教科書、評価が含まれています。(2)E-Pathshala：多言語のクラス1～12向けのNCERTによるeラーニングアプリです。(3)SWAYAM：クラス9～12のシラバスをカバーする、1900のコースをホストする全国的なオンライン教育プラットフォームです。

COVID-19がまもなく終了し、教育・学習プロセスに関連するすべての人々が、再び学校に戻ることができることを願っています。私が固く信じているように、ライブ授業の教育・学習プロセスの長期的な影響に取って代わるものはありません。

②教員研修への影響がどうなっているか

COVID-19 は、すべてを大きく変えました。教員研修は非常に重要であり、適切な場所で行われ、研修指導者の鋭く有能な指導の下で行われると、その影響は実り多いものになります。しかし、COVID-19 の時代には、教員研修はオンラインで行われ、研修の目的を果たすための細心の注意が払われようとしています。

③教員研修にどのように取り組んでいるか

教員研修は、COVID-19 の下で、オンラインで実施されました。教師にさらに多くのスキルを身に付けるために、オンラインクラス、教室への仮想訪問、教育者によるセミナーなど、これまで多くのイニシアチブが取られてきました。NINSTHA と呼ばれる統合された教員研修プログラムを通じて、学校教育およびリテラシー部門は、小学校レベルでの学習成果を向上させるための国家ミッションを開始しました。

NINSTHA は「統合された教員研修を通じて学校教育の質を向上させる (Improving Quality of School Education through Integrated Teacher Training)」ための能力開発プログラムです。そこで期待される成果は次の点です。・生徒の学習成果の改善、・可能で豊かな包括的な教室環境の作成：教師は、生徒の社会的、感情的、心理的ニーズに注意を払い、対応するために、第1レベルのカウンセラーとして訓練されています。教師は、芸術を教育方法として使用するよう訓練されており、生徒の創造性と革新性を高めています。教師は、生徒の全体的な発達のために、生徒の個人的社会的資質を発達させ、強化するよう訓練されています。・健康で安全な学校環境の創造、・教育・学習と評価における ICT の統合：学習能力の開発に焦点を当てたストレスのない学校ベースの評価を開発しています。教師はアクティビティベースの学習を採用し、暗記からコンピテンシーベースの学習に移行しています。教師と校長は、学校教育における新しいイニシアチブを意識しています。・新しいイニシアチブを促進するために、学校で学術的および管理的リーダーシップを提供するための学校長による変革が期待されています。

④今後の方策・方針

以下の目的に役立つ政策・方針を検討する必要があります。まず、教師が学習成果を改善するために、教育活動を変革する際に行うことができる貢献を認識する。それは教師に適切な教授法を選択する際の自律性を与え、全体的な成長の重要な側面である、生徒の社会的感情的学習を確実にすることを彼らに奨励するかもしれません。

学習成果を改善するために教師が採用した革新的な教授法は、推奨される実践として認識され、文書化され、広く共有されます。小規模の学校で働く教師が経験する教師の孤立を減らし、最高の教育実践を共有する活気のある教師コミュニティを構築するために、学校間で緊密なコラボレーションを行うことが必要です。

学校や学校の複合施設が、教師、生徒、保護者、校長の活気に満ちた、思いやりのある包括的なコミュニティに進化するのを支援するために、学校の経営陣は、適切で安全なインフラ、基本的な設備と衛生、PC、インターネット、図書館、すべての教師と生徒へのスポーツとレクリエーション

のためのリソース、が必要です。

D マレーシア

①コロナによって学校教育にどのような問題が生じたか

私は、利害関係者の役割に応じてこの質問に答えたいと思います。

まず、遅れている子どもたちのドロップアウトの問題があります。生徒は十分なeラーニング機器を持っていません。一部の家族には、複数の学童がいて、全員が同時に授業を受ける必要があるため、テクノロジー機器が不足しています。一部の家族は、十分なインターネット環境を持っていないため、生徒はオンラインクラスに参加できません。親は子どもたちに授業をすることができません。教師は子どもたちのそばにいないことができないので、彼らは子どもたちを監督するのが難しいです。まだデジタル機器をうまく活用できない子どもたちもいます。そのため、大人による支援は欠かせません。

次に、教えることの難しさという問題です。宿題を課すのは大変で、子どもたちの個人差に気を配ることができません。オンラインレッスン中に、教師が必要な生徒に付き添うことは困難です。授業中、一定期間、声を消さざるを得なかったため、自由に意見を述べることができませんでした。

また、テクノロジー機器が不十分な状況にあり、漢字などの一部のクラスでは、教師による見本の提示が必要です。教師はWacom、iPadのペン、またはタブレットペンを使用せずに、モニターの前に書き込むことはできないため、制御が難しいマウスを使って書くことを余儀なくされました。教育機器に精通していない教師の問題もありました。事前の通知なしに、学校封鎖が開始されたため、一部の教師はオンラインレッスンの準備が整っていませんでした。テクノロジー機器を従来用いないで教えていた人々は、オンライン教育に適応するのが難しく感じました。オンラインで見つけられる多くの学習ウェブサイトとデジタル教材があるのですが、それらはテクノロジー機器を完全に利用するには、まだ十分なものではありませんでした。

学校経営者は、教師のストレスレベル、生徒の成績と出席率、保護者の受け入れ環境について、十分に注意を払っていません。一部の保護者は、子どもたちの勉強のために、深夜でも教師に連絡しました。保護者は、生徒がデジタル機器に長期間接触することを許可していません。

さらに、ガイドラインの設定の問題があります。教育省が、教育・学習の実施方法を標準化するための基準を策定することは難しいです。したがって、オンラインレッスンを教える際に、曖昧な領域がありますが、教育省からの情報発信・更新が十分ではありません。

②教員研修への影響がどうなっているか

教育と学習の方法の変化として、教師は、直接のグループディスカッションができませんでした。ほとんどの教師は、オンライン学習に適応し、テクノロジーとソフトウェアを利用して教える方法を模索する必要があります。

世界中の教育方法を比較するチャンスでもあります。パンデミックの前は、ほとんどの場合、教授法はスウェーデンなどの特定の国と比較されていました。しかし、パンデミックが始まって以来、教育システムは特定の傾向に縛られています。テクノロジーの使用のみです。これにより、各国のつながりが大幅に強化され、同じスタートラインにいるほとんどの教師が、テクノロジー機器を使

用した代替の教授法にさらされるようになりました。

また、教育者の主要業績評価指標（KPI）の変更がありました。パンデミックのため、KPI（生徒のパフォーマンスと管理作業）を達成することは困難です。

経営者の役割として、教育省から渡されたすべての情報が、保護者に届くことを確認する必要があります。したがって、すべての学校の情報発信は、電子的に、教師と生徒の LINE グループを通じて行われます。学校のリーダーは、テクノロジー機器の助けなしでは、業務ができません。校長は、オンライン教室を介して、異なるクラスを同時に監督できます。教師が、テクノロジー機器を利用するには、多様な専門知識が必要なため、教師の業務負担が増加しました。

教育省は、状況に適応するために、いくつかの声明を発表しました。COVID-19 の症例が増加したのち、減少すると学校は再開されますが、増加後再び、学校は閉鎖されています。この状況は一年中繰り返されました。

③教員研修にどのように取り組んでいるか

オンラインセミナーやオンライン・ディスカッションなど、ほとんどの教員研修はオンラインで開催されました。校内研修もオンラインで行われています。また、教師が特定のオンラインセミナーに参加するときにサインインするための、オンラインシステムがあります。

経営者と行政関係者のオンライングループ会議として、ガイドラインを作成する際には、議論に共に参加し、意見を述べます。その際、経営者は、これから学校経営で必要な準備を行うためにも学校における調査結果を提供します。

教育実習生は、録画されたビデオを使用して、オンラインで評価されます。その際、教師による個別指導もオンラインで行われます。

④今後の方策・方針

専門的な学習コミュニティが必要です。特に、授業研究は教師に義務付けられるべきです。教育省も時々セミナーを準備する必要があります。それと同時に、専門的な学習コミュニティは、優秀な教師が主導する必要があります。

教育省の試みとしては、オンラインのワークショップと研修への参加のための助成金を提供しています。KPI の達成のためにも、教師に手当が支給されています。また、たとえば、Microsoft や Google などの民間セクターからの専門家の紹介も必要だと思います。

校長は、毎年 1 つのクラスの主要な科目を教えるべきです。その利点は、生徒の実情を知り、情報を収集することができます。特定の科目にアシスタントを準備することも必要だと思います。

E ガーナ

①コロナによって学校教育にどのような問題が生じたか

ガーナで最初の COVID-19 症例の報告があった際に、それは、生徒に精神的な影響を与えました。生徒たちはパンデミックをとっても恐れて泣きました。COVID-19 に言及するだけで、教室ではパニックが起きました。教師は生徒の精神的なケアをしなければなりません。生徒は学校に行くことを拒否し、保護者は、彼らを説得するためにも、教師と電話で話をしなければなりません。

ほとんどの学校には、ウイルスの拡散を防ぐために必要なアイテムがありませんでした。教師は、社会的距離、手洗い、マスクの着用に関して生徒をコントロールできませんでした。状況を理解していない生徒もいれば、気にしない生徒もいたためです。教師は、子供たちの安全に注意を払う必要があります。

学校封鎖が発表されたとき、第3学期の期末試験は中止されました。教師は、進級の審査方法について混乱していました。また、小学校向けの新しいカリキュラムの導入も中止されました。教師は、新しいカリキュラムを実施するための準備段階であったため、不満を感じていました。4月に中学校の新カリキュラムのための教員研修が中止しました。

年度が完了していないことから、教師も保護者も心配していました。また、一部の私立学校は、資金不足のため閉鎖され、私立学校のほとんどの教師は職を失いました。公立学校では、オンライン授業は人気がありませんでしたが、一部の教師は、教育テレビ番組を視聴するように生徒に推奨しました。ほとんどの学校が、設備（コンピュータ、Wi-Fi、資金）がないため、オンライン授業を開始するのに約2か月かかりました。しかし、教師は、オンラインアプリの使い方を知りませんでした。

②教員研修への影響がどうなっているか

教員養成大学などの学生は、教育スキルを学習することができていません。ほとんどの私立学校の教師は、オンラインアプリケーションを使用して教えるようにもともと教育されているか、現在、研修を受けています。オンラインクラスで、生徒を管理するのが難しく、生徒が教えられた授業を理解しているかどうかを知ることが難しいです。

③教員研修にどのように取り組んでいるか

教員研修は、Zoom、Microsoft Teams、Google Classroomなどのオンラインクラスを通じて行われています。ただし、ほとんどの場合が私立学校です。多くの教師は私的に家庭で研修を行っています。政府の担当者によるテレビ学習もあります。

④今後の方策・方針

教育分野で何年も働いており、現代的な教育方法が不足している教師のために、より多くの現職研修を実施する必要があります。教材源として、オンラインアプリを使用する方法を教師に研修する必要があります。また、高等教育段階で、教材とその使用方法についても教師はもっと学習する必要があります。それはほとんどの教師にとっての大きな問題となっています。

F ジンバブエ

①コロナによって学校教育にどのような問題が生じたか

公教育の提供について、ジンバブエでは、2020年3月に対面授業が中止され、その後、次のレベルに進むために公的試験を受けている生徒のみを対象に再開されました。教育格差の問題として、貧しい家庭や低所得の家庭の子どもたちは、オンライン学習の機会とアクセス権を持っていた恵ま

れた子どもたちと比較すると、学習をやめてしまいました。

集権型の意味決定システムが取られているため、公立学校には、初等中等教育省が解決策を提示するのを待つ以外に、教育を提供する他の選択肢はありませんでした。また、大学も閉鎖されたことから、教員養成が受けられなくなり、大学院での現職院生の学習も影響を受けました。

ジンバブエにおいて、学校教育が苦しんだ直接の問題は、COVID-19 ではありませんでした。つまり、インフラが脆弱なこと、電気やインターネットなどの基本的な必需品が利用できないこと、不十分な衛生環境、不十分な学習リソース（机・椅子なども）、教師に対する学習者の数の割合が高いこと、中央政府による公教育の資金不足などです。たとえば、政府の教育支出は、2013年から2016年の期間の平均8億3200万ドルから、2020年には3億9700万ドルに大幅に減少しました（UNICEFジンバブエ、2020年）。

②教員研修への影響がどうなっているか

不十分なリソースがあります。ジンバブエのほとんどの学校、特に地方の公立学校にはインターネット接続と電気がありません。そのため、教育行政サイドが、教師向けのオンラインセミナーを実施する意思がある場合でも、教師向けのオンラインセミナーは禁止されています。

経済的な制限も問題でした。ジンバブエの教師は最低賃金であり、ほとんどの教師は極度の貧困状態にあります。これは、パンデミックがない場合でも、モチベーションを下げる要因となっています。したがって、ジンバブエの教師は、自分のニーズに対応するのに苦労しています。パンデミックに直面して、教師は食べ物、宿泊施設、健康などの基本的な必需品のみを優先しており、研修は優先事項となっていません。

実践的な研修が欠如しているという問題があります。つまり、ほとんどの場合、教員研修というのは、通常、教師が日々、仕事をしていくなかで発生する問題から、その必要性が生じます。それに対して、教育行政サイドは通常、これまでに生じてきた一般的な課題を解決するスキルを教師に身に付けるための教員研修を開催しています。

教育政策実施の失敗も明らかとなりました。ジンバブエは2015年にカリキュラムを変更し、2022年に最初の評価が予定されている新しいカリキュラムの実施について教員を養成・研修しました。教師は、より実践的で、学習に多くの実践的なアプローチを必要とするこのカリキュラムを実施するように養成・研修されました。しかしカリキュラム実施のための教員養成・研修の影響を評価することは現在のこの状況では困難となっています。

教師の有意味性も問われることになりました。ジンバブエでのパンデミックの始まりである2020年3月以降、教師は家にいました。これは、教育の提供において教師の無意味さをもたらしました。2020年9月、教師はCOVID-19についての研修を受け、公的試験のクラスに備えることができました。現在、国は封鎖状態に戻っており、公教育が行われていないため、公立学校の教師は役に立たないままです。教員研修を行う余地はありません。

③教員研修にどのように取り組んでいるか

政府は、COVID-19への対応に関する教員研修の提供のために努力をしました。しかし、衛生・保健の専門知識については、地区レベルで学校の養護教諭を研修しただけです。その後、養護教諭は

学校レベルで他の教師への研修を担いました。このプロセスそのものは、教員研修の企画・運営者が健康に関する専門知識を欠いている、として批判にさらされています。

④今後の方策・方針

長期的には、公教育への適切な資金提供が必要です。教員研修に必要なのは、研修コンテンツの開発やファシリテーションです。また災害への備えなども教員研修カリキュラムの一部となるべきです。教育が変化に対応し、グローバルな課題に対応できるようにするための教師向けの研修コースも求められます。たとえば、SDGs 2030 アジェンダ以降で強調されている他の問題の中でも、気候変動、工業化、起業家精神などの内容です。

また、学士号レベルで設定される教師の資格も重要となりますし、教師の専門職基準設定を支援する国際委員会の創設も求められます。

短期的には、次の点が必要になると思います。公立学校施設の改修、教師に対する生徒の比率を減らすこと、学校インフラの整備、教師のモチベーションを高めるために日々の生活に比例する教師の報酬が必要です。教師を社会について広く教育するシステムの構築や、なかでも、広報活動は、学校と社会の対立を避けるために教師が理解すべき非常に重要な側面です。

また、教員研修は、問題を待たずに積極的に行い、既存の課題に対処するためにも研修を開始する必要があります。国家のカリキュラムをもとに、学校独自の研究の確立と資金提供、および学校独自のカリキュラムの確立が必要です。

G マラウイ

①コロナによって学校教育にどのような問題が生じたか

マラウイでは、ウイルス感染防止のため、2020年3月から5か月間、学校や大学が閉鎖されました。マラウイはアフリカで最も貧しい国の1つであるため、機器・施設が不足しており、すべての公立学校でオンライン授業はありませんでした。また、全国で各試験は延期されました。現在、学校は、COVID-19による学校閉鎖に反対した、全国の親の懸念の声を受けて再開されました。学校閉鎖は、ほとんどの村において、10代の妊娠と早婚という問題を生じさせました。

②教員研修への影響がどうなっているか

COVID-19が教員研修に与えた影響は、教員養成・研修を受けることになっていた者が受講できず、教員研修をそれまでに受けていた教師が5か月間は待たなければならず、これらが研修の完了に影響を及ぼしたということです。このことによって、今後、学校の教師が不足するという事態が生じる可能性があります。

③教員研修にどのように取り組んでいるか

現状は上記の通りですが、学校教育においては、定期的な手洗い、消毒と清掃、水などによって、安全に運営されるように、衛生と消毒の対策が講じられています。文部省は、教室には40人を超える生徒を入れてはならない、と規定しています。生徒は少なくとも1メートルの距離を維持し、マスクを着用する必要があります。教育省、学校、教師は、生徒との接触や本の借り入れを行わな

いなど、COVID-19 の予防措置に沿った教室での実践を行っています。

④今後の方策・方針

教育システムに役立つ可能性のある教育政策と対策としては、COVID-19 のような状況下でも教師を養成・研修できるオンラインプログラムが考えられます。マラウイやその他の貧しい国では、優れたインフラストラクチャ、リソース、設備が不足しています。それらは、教員養成・研修の全体の質に影響を与えることになります。

(3) おわりに

これまで見てきたように、COVID-19 は、各国の教育システムのシナリオ全体に影響を与えてきた。それは、都市封鎖や学校閉鎖によって、教育のあり方として対面教育から、オンライン教育への迅速な移行が必要とされたことに見て取れる。ただし、オンライン教育への移行に際しては、家庭環境や経済状況やその国のインフラの脆弱さなども明るみとなり、教育の公平さや不平等の問題を突きつけられることになった。

多くの国で教員研修が中止されることになり、それに伴って新たな問題も生じることになった。教員研修の目的や焦点が、短期的には、デジタル学習に関する技能やそれを身に付ける方法に移ることになった。また、ワークショップや研修そのものが、オンラインのプラットフォームに移ることになった。ICT についての知識をはじめ、危機管理のあり方についてもこれまで以上に、研修内容の優先事項として各国で意識されることになった。

しかし、COVID-19 は新たな問題や課題を生じさせているだけではなかった。オンラインという形態にも、日常の職務経験と対応させる形で、様々なプラットフォームを用いた試みがなされていた。そして、そこにおいては、数日にわたって個々の教師が、国や地域を越えて他の教師たちと会話する方法も模索されていた。これらからは、公式・非公式に各関心に基づくグループを通じて、さまざまな専門的・力量形成に、教師がアクセスするための機会と場が模索されている、ということがわかる。このような実態は、持続可能な教員研修のあり方が問い直されているという点で意義が大きいと言える。

(末松 裕基)

2. アメリカのコロナ禍における大学院学校管理職養成の状況ーウィスコンシン大学マディソン校教育リーダーシップ・政策分析部門(ELPA)校長免許プログラムの場合ー

(1) アメリカにおける学校管理職育成の基本枠組み

アメリカの学校管理職養成のシステムは、合衆国憲法修正第 10 条（州主権原則）に基づき各州で規定されている。多くの州では、教員免許制度に学校管理職免許（校長を含む数種類）を位置づけ、校長免許の取得要件として「教員免許の所持」「教職経験」「修士以上の学位所持」「課程認可を受けた大学院プログラムの単位取得」を課している。

また、アメリカでは 1980 年代以降、学校管理職への新たな役割期待や養成システムの質的改善の課題意識から、全米的専門職団体の協議会組織が学校管理職の専門職基準を数次にわたり開発しており（現在は、州教育長協議会と全米教育経営政策協議会が 2015 年に承認した「教育リーダーのための専門職基準（The Professional Standards for Educational Leaders:通称 PSEL2015）」¹が有効）、大半の州は程度の差はあるがこれを参考に免許・養成制度の基礎となる州学校管理職基準を定めている。このように、現在のアメリカでは、専門職基準に基づく学校管理職免許制度と大学院レベルでの養成制度が確立している。

表 1 「教育リーダーのための専門職基準(PSEL2015)」の基準項目

1. ミッション、ビジョンと中心的価値	6. 学校教職員の専門能力
2. 倫理と専門職規範	7. 教員・職員の専門コミュニティ
3. 公平さと文化的応答性	8. 家庭・地域社会への意味ある関わり
4. カリキュラム、教授と評価	9. 運用とマネジメント
5. 生徒に対する支援とケアのコミュニティ	10. 学校改善

出典：注(1)を参照して作成。

(2) アメリカにおける専門職基準に基づく学校管理職養成の実際ーウィスコンシン大学マディソン校教育リーダーシップ・政策分析部門(ELPA)校長免許プログラムのケースー

以下、アメリカにおける専門職基準に基づく学校管理職養成の実際について、ウィスコンシン州及びウィスコンシン大学マディソン校教育リーダーシップ・政策分析部門(Educational Leadership & Policy Analysis:ELPA)の修士レベル校長免許プログラムを取り上げて概観する。

ウィスコンシン州は、州行政規則 Chapter PI34（2004 年施行、2018 年 8 月に大幅な改正）で、管理職を含む教職員の専門職基準及び免許・養成プログラム認可制度の基本枠組みを規定している²。管理職分野では、校長・学区幹部等 7 種の免許職種及び共通の州教育管理職基準(Administrator standards)が定められている。したがって、同州では免許取得のための認可プログラム履修を通じて、論理上管理職の段階的育成が図られることになる（ただし、要件科目の重なりから特定プログ

¹ National Policy Board for Educational Administration, *Professional Standards for Educational Leaders*, 2015 を参照。

² ウィスコンシン州教育局(Wisconsin Department of Public Instruction)ウェブページ参照。
<https://dpi.wi.gov/licensing>（最終アクセス：2021 年 2 月 20 日）

ラム履修時に他免許の同時取得も可能になるため「段階性」は緩やかなものとなる)。同州の教育管理職基準は、「教員基準の理解・実践」の項目追加及び微細な表現変更を除けば、基準項目レベルでは PSEL2015 と概ね共通の内容構成となっている。2020 年 12 月現在、校長免許プログラムの認可機関は 20 大学院等)。

ウィスコンシン大学マディソン校教育学部・研究科(School of Education)は、各免許カテゴリーの教員養成プログラムを多数保持しているが、教育管理職分野のプログラム(教育長・校長等 5 種認可保持)は、主に教育リーダーシップ・政策分析部門(ELPA)が担っている³。

専任教員 19 人(うち実務家臨床教授(Clinical Professor)3 人)からなる同部門は、従前から修士レベル校長免許認可プログラムを提供してきたが(同部門が提供する修士プログラムは、高等教育等を含む 6 つ)、上述の州行政規則 Chapter PI34 施行以後、州管理職基準及びプログラム内容指針に則したプログラムの内容改善が継続的に図られている。

以下の表 2 は、2018 年度時点の校長免許プログラム開設科目を整理したものである(30 単位で修士学位(M. S.)と校長免許要件単位が取得可能、さらに追加科目履修で教授ディレクター・特別支援教育ディレクター免許要件単位も取得できるようになっている)。本プログラムでは、上述の 2015 年専門職基準改訂(PSEL2015)及び州教員免許制度改革等の影響を受けて、2012 年度改訂プログラムからの大幅なカリキュラム変更が施されている⁴。「全ての児童生徒の不平等の縮減/社会的公正」の実現の理念をもとにカリキュラムが再編(科目構成の大幅な変更及び実習科目の強化)されるとともに、要件科目の履修期間圧縮(最低必要となる履修期間が、従来の 5 セメスターから 4 セメスター14 か月に減じられた)など受講者の利便性に配慮した改善が施されている。一方、同部門のリーダーシップ教育においては、理論学習と実践・応用(優れたリーダーからの指導機会等)の両立、リーダー教育におけるテクノロジー活用、格差縮減に向けたデータ基盤型意思決定の強調(学区協働による戦略形成ツール開発を含む)、学生コーホートをベースとする学び等が一貫して重視されてきた。

なお、同部門は従来も学生の利便性に配慮した夕方の科目開講を実施してきたが、2018 年以降、既設免許プログラムと同等の内容について、対面・オンライン併用、土日集中開講、学区での授業実施の手法で提供する、弾力的な履修形態オプションを、州内専門職団体や学区との連携のもとに提供している。

³ ウィスコンシン大学マディソン校教育リーダーシップ・政策分析部門及び同部門が提供する校長免許プログラムの記述は、同部門ウェブページに拠った。<https://elpa.education.wisc.edu/>
(最終アクセス: 2021 年 2 月 20 日)

⁴ ELPA の 2012 年改訂初任校長免許プログラムについては、拙稿「アメリカにおける学校管理職養成のコンテンツ」『シナプス』vol. 49 所収、ジヤース教育新社、2016 年 3 月を参照。

表2 ELPA 校長免許修士プログラムの科目構成と履修時期 (2018 年度)

1 年度夏 (9 単位) : 教育リーダーシップと教員キャパシティ、平等・多様性のリーダーシップ、資源配分と平等・社会的公正
1 年度秋 (9 単位) : 人種・階級と教育的不平等、学校レベルのリーダーシップ、教育リーダーシップ実習 (シャドウイング等)
1 年度春 (9 単位) : コミュニティ・機会・公正、公立学校法規、教育リーダーシップ実習)
2 年度夏 (3 単位+免許追加 6 単位) : 質の高い授業の評価・支援、インクルーシブな学校づくりへのリーダーシップ、教育における組織理論と行動
2 年度秋 (免許追加選択 6 単位) : 教育計画の理論・実践、特支・生徒サービスの法的基盤
※実習は合計 300 時間が要件 (学期 3 回集合指導、経験・PJ とリフレクション・記録化)
※他のプログラム要件としてはオンラインポートフォリオの作成 (州免許要件と対応)

出典：注(3) ウェブサイトを参照して作成。

(3) コロナ禍における学校管理職養成教育の展開

以上に概観したウィスコンシン大学マディソン校教育リーダーシップ・政策分析部門(ELPA)は、コロナ禍でどのように校長免許プログラムを実施したのか。第三章 1. の調査内容と同様に、①新型コロナウイルス感染症が ELPA 校長免許プログラムの諸側面に与えた影響、②ELPA の感染症対応の経過と今後の計画について、Carolyn Kelley 同部門教授 (教育学部・大学院アカデミックプログラム上級副学部長) に電子メールで照会 (2020 年 12 月 4 日発信) したところ、Kelly 教授並びに Barbara Sramek 同部門臨床教授 (校長免許プログラムコーディネーター) より電子メールでの回答を得た (Kelly 教授 : 2020 年 12 月 8 日、Sramek 臨床教授 : 2020 年 12 月 9 日)。

①新型コロナウイルス感染症がプログラムに与えた影響

Sramek 臨床教授の回答によれば、州知事命令による学校閉鎖 (2020 年 3 月 18 日 17 時開始) を端緒に、州内公立学校はもちろん、同大学や校長免許プログラムにも多面的な影響が発生した。ELPA では即時にすべてのプログラム・教授・実習がオンライン手法 (同期オンライン授業) に移行し、春学期終了まで続行された (ELPA の提供する実習科目もバーチャルで完了した)。

②ELPA の感染症対応の経過と今後の計画

Kelly 教授の回答によれば、その後の同大学教育学部・大学院全体の対応として、2020 年秋学期に向けて授業の半分を完全オンラインに移行、4 分の 1 を対面、同じく 4 分の 1 をハイブリッドとしてキャンパスを再開しているが (なお、同大学の科目検索システム縦覧の限りでは、2020 年夏学期以降の科目の一部 (校長免許プログラム「教育リーダーシップと教員キャパシティ」等) について、開講時期の変更を確認できる)、翌春学期は完全対面の授業をなくし 30%をオンラインと対面のハイブリッド、他をオンライン開講とする予定となっている。実習については、(学部・大学院で共通に) 健康安全プロトコルが機能し、実施可能な場合において、対面的実施が可能となっている。

ただし、ELPA 開講科目においては、2020 年秋学期で大部分がオンライン同期型開講であり、2021

年度春学期には完全にオンラインとする計画となっている。実習においては、上述の学部・大学院全体と同一の条件で対面的実施が可能であるが、近隣学区の多くがオンライン教育（管理職もリモート勤務）を実施しているため、学生の実習内容もその影響を受ける（一方、そのようなパンデミック対応のリーダーシップからの学びを積極的に捉えている）ことが説明された。あわせて両教授からは、2020年秋学期に大学が実施した全大学院生向け調査結果（うち教育学大学院調査結果）により、春学期以降の学びに向けて、コーホートでの対面学習を希望する傾向（また実習での学びが学修上の課題と意識される傾向）は確認されるものの、併用を含めた遠隔授業を希望する学生割合も高いこと。さらに7割程度の学生は教員の各種媒体による意思疎通・関与の高さを評価する傾向があることが認められたとして、同部門は今後もオンライン同期型授業を積極的に推進する方針であるとの説明がなされた。

（4）まとめ

ウィスコンシン大学マディソン校教育リーダーシップ・政策分析部門(ELPA)においては、比較的短時日のうちにリーダーシップ教育プログラムのオンライン化等の対応が図られたことがうかがえる。本調査は第一次情報収集の枠内にとどまり、その要因については更なる追加的情報収集や考察が必要であろう（この背景においては、アメリカ合衆国及び各州のパンデミック対応の制度的条件の及ぼす影響が大きいことは論を俟たない）。そのうえで一つ注視しうるポイントとして、州が2010年代において教育におけるテクノロジー活用を一貫して政策推進しており、そのなかでELPAも、大学院校長免許プログラムにおけるテクノロジー活用の重点化、オンライン併用プログラムの導入といった多次元の改善を継続的に進めていたことが、今次の対応に積極的に機能した可能性を指摘できる。そのような本事例の開発的な枠組みは、現下の日本（の学校管理職養成教育）にも一定の示唆を持つと思量される。

（大野 裕己）

3. COVID-19 下における米国・シアトル学区の教職員支援

(1) はじめに

COVID-19 の影響により、令和 2 年度の (独) 教職員支援機構主催研修はすべてオンライン研修へと移行した。COVID-19 の影響は全世界的にあったわけだが、オンライン・ツールを用いて、教員研修を対面からオンラインへと移行させた事例もある。その一例として本稿では米国のシアトル学区教育委員会の教職員支援を取り上げ、移行を可能とした要因について考察してみたい。米国では COVID-19 の感染拡大により、オンラインへとスムーズに移行したというよりも、移行せざるを得なかったという状況がある。

なお、本稿での「教職員支援」とは、教員研修 (teacher training) とリソースの提供 (オンライン授業の教材、プラットフォーム整備、教授方法のレクチャーなど) の両者を含むものとして記述する。

(2) シアトル学区の概要とワシントン州における COVID-19 の感染状況

シアトル学区教育委員会 (Seattle Public Schools) は、米国北西部ワシントン州のシアトル市に所在する。年度は 9 月開始、6 月終了である。シアトル学区教育委員会 (Seattle Public Schools) の所管学校は 108 校 (2018-19 年度) で、児童生徒数は 55335 人である。教員数 (2018-19 年度) は、3745 人である。これはワシントン州の学区平均 (179.31 人)、全米学区平均 (176.19 人) の約 17 倍と大規模学区である。

ワシントン州では、COVID-19 の感染が米国の中では早い段階で広がった。2020 年 2 月 29 日には米国で初の COVID-19 による死者がシアトル学区の所在するキング郡で出た。

図 1 はワシントン州における COVID-19 の 1 日の感染者数、死者数 (いずれも週平均値) をグラフで表したものである。感染者数は、2020 年 3 月以降、徐々に増え、6 月末に 1 日 500 人を突破した。それ以降、10 月中旬まで 500 人前後を推移していたが、11 月以降、再び増加の傾向を示している。なかでも 12 月以降は 2000~3000 人と高止まりしている。この傾向は 2021 年に入り、ようやく下降している。一方で、死者数は第 1 波の感染拡大期 (2020 年 4 月) に 30 人を超えている。その後、同水準となるのは、12 月以降の 2000~3000 人程度の感染者数が確認された時期である。ワシントン州における早い時期での感染拡大は、深刻な死者数をもたらしていたことがわかる。

以上から、シアトル学区の所在するワシントン州は、米国の中でも早い段階から COVID-19 の対応が迫られていたことがわかる。後述の通り、シアトル学区では 2020 年 3 月 12 日から休校措置を取ったが、3 月 13 日にはワシントン州知事から州内の各公立学校や私立学校へ旧来の対面授業を 4 月 24 日まで行わないようにとの要請が出た。これは 4 月 6 日に、年度内 (多くの学校では 2020 年 6 月末まで) いっぱいの要請へと切り替えられた。

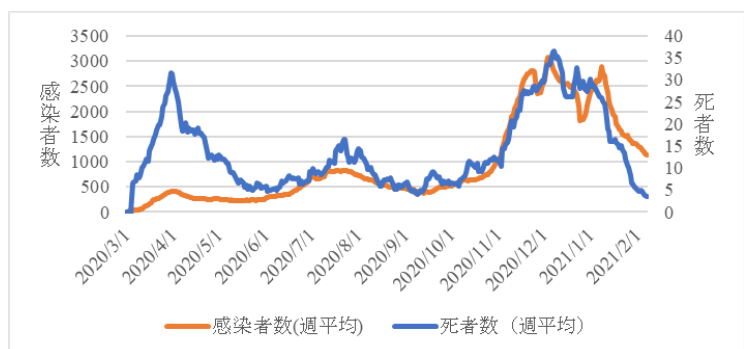


図 1 ワシントン州における COVID-19 の 1 日の感染者数、死者数
出典：Washington State Department of Health, “COVID-19 Data Dashboard” より筆者作成

(3) 休校措置直後（2020年3～5月）の「一時的」認識での施策

こうしたワシントン州において COVID-19 感染拡大が進む状況で、シアトル学区教育長は3月11日に、翌日3月12日から休校措置を取ることを発表した。以下では、シアトル学区教育委員会に勤める職員への聞き取りから、学区による教職員支援についてまとめた。

休校措置が発表された直後（2020年3～5月）、学区教育委員会は、COVID-19 への対応を一時的なもの（temporary）であると見なしていた。だからといって、休校中の措置が全く講じられなかったわけではない。学区教育委員会が休校措置直後に行った対応は、児童生徒の「健康（health）」に関わるものが主であった。その最たるものが、給食の提供である。3月11日の休校措置発表と同時に、シアトル学区教育委員会は、学区内の26か所で給食を提供することを発表した。その際に学区HP上にアップされたのが図2である。

このマップを見ると、学区内にまんべんなく、休校中の学校を中心とした26か所で給食の提供が行われたことがわかる。そして、月曜日～金曜日の午前11時まで、給食の提供が行われた。「一時的な」休校中に、経済的困難を抱える家庭の児童生徒をはじめ、健康の保全が行われるよう、学区教育委員会による施策が打たれたのである。

ワシントン州教育局も、「一時的なもの」として休校措置を捉えていたため、2020年5月頃までは、授業時間の確保について、特段の措置を講じることはなかった。その影響もあって、シアトル学区でも「5月の最初まで授業をしようという感じではなく、やりたい先生のみ授業をしていた」状況であったという。2020年5月初旬頃までは、COVID-19による一時的な休校に対し、健康面を中心とした学区の対応がなされていた。

教員研修については、従前では有料であった州教育局によるコンテンツが、フリーで受けられるようになった。

(4) 新年度（2020年9月）以降を見据えた「恒常的」視点での教職員支援

ワシントン州教育局では、2020年5月中旬から、休校措置が「一時的なもの」ではないという認識が広まり、「できる限り」オンラインで授業をする形へと徐々に変化していく。すなわち、「一時的」と捉えられてきた COVID-19 対策が、「恒常的(permanent)」な課題として認識されるに至ったのである。その象徴として、2020年6月11日にワシントン州教育局より出された「ワシントン州の学校再開2020～学区の計画ガイド～（Reopening Washington Schools 2020 District Planning

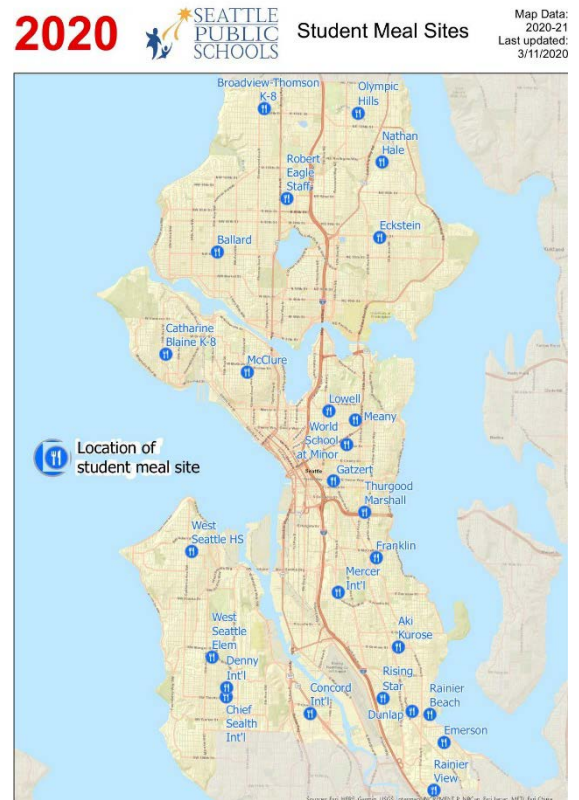


図2 シアトル学区における給食提供マップ（2020年3月11日）出典：シアトル学区HP

Guide)⁵」がある。このなかで、ワシントン州内の学区に対して、2020-21 年度に備え、以下 3 つを行うよう求めた。

- ①州保健当局の決定によって求められる可能性のある、対面学習と継続的な遠隔学習の間の迅速な移行に向けた計画を立てること。
- ②緊急の短期閉校や学習環境の移行の求めに対応するために、追加日を含めた柔軟な学校カレンダーを作成すること。
- ③学校の長期休校が必要になった場合にすぐに展開できるよう、より効果的で持続可能な継続的遠隔学習モデルを構築すること。

すなわち、ワシントン州は、州内の学区に対して、2020 年 9 月から始まる 2020-21 年度に備え、対面を前提としない授業の方法や計画を検討するよう求めたのである。

この時期に、シアトル学区教育委員会では、教えるべき内容の優先順位であるパワースタンドが決められた。休校措置直後の給食提供をはじめとした健康面に対する施策だけでなく、学習面での対応が学区をあげて講じられる必要性が認識された。

なかでも、特筆すべきシアトル学区の対応として、2020 年 6～8 月の夏休み期間に、継続的な遠隔学習を展開するためのシステム整備が行われたことがあげられる。このシステム整備が、シアトル学区における COVID-19 下における教職員支援として中核となっている。

システム整備にあたっては、他学区においてデジタルラーニングシステム整備の実績を残した民間のコンサルタントを導入し、オンラインシステム整備のための指導助言を受けることとなった。

民間コンサルタントによる指導助言を学校改善部局 (Schools and Continuous Improvement) が受け、同部局内に置かれていたデジタルラーニング (Digital learning) チームを活性化するに至った。具体的には、チーム職員を増員し、教員経験を持つ職員が採用された。

学校改善部局は、シアトル学区内の各学校の継続的な改善を促す役割を持つ部局で、この部局に配属されたスタッフが各学校のディレクターとして指導助言を行っている。各学校の改善に直接的に携わる権限を持ち合わせているため、シアトル学区教育委員会においても中核を担う部局の一つである。

デジタルラーニングチームによって整備された教職員支援のシステムとして、Schoolology⁶がある。Schoolology の説明としてシアトル学区 HP には次の通り記載されている。

Schoolology はシアトル公立学校の学習管理システムです。これは、教師が生徒や家族とオンラインでコミュニケーションをとる方法を変えようとしています。

⁵ワシントン州教育局 (Washington Office of Superintendent of Public Instruction) ウェブページ参照

(<https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/workgroups/Reopening%20Washington%20Schools%202020%20Planning%20Guide.pdf> : 最終確認 2021 年 2 月 22 日)

⁶シアトル学区教育委員会 (Seattle Public Schools) ウェブページ参照

(https://www.seattleschools.org/departments/dots/support_training_forms/schoolologylms/schoolology_introduction : 最終確認 2021 年 2 月 22 日)

- ・教師は、課題、メッセージ、カレンダーの項目を投稿することができます。
- ・ Schoology のフォーマットは、ソーシャルメディアユーザーに馴染みやすくシンプル。
- ・ Schoology では、生徒と教師が双方向の会話やクラスディスカッションに参加することができます。
- ・教師は、生徒や家族、仲間の教師と簡単にファイルやリンクを共有することができます。

このオンラインシステムを用いて、シアトル学区の教員は、児童生徒への学習課題提出だけでなく、授業内で双方向のディスカッションも行うことができ、オンライン授業を円滑に行うことができる。こうした機能を整備するに至ったのには、ライブの授業が欲しいという保護者のフィードバックがあるという。

加えて、Schoology では、授業のリソースが提供されていたり、オンライン授業で用いることが有益なツールなどの情報が提供されたりしている。教員は Schoology を児童生徒へのオンライン授業を提供するツールとして用いるだけでなく、ツールや授業リソースを自身が得ることのできる情報収集ツールとして用いることもできるのである。

Schoology は、COVID-19 以前から使用されており、他学区等も独自にカスタマイズして用いているオンラインシステムである。シアトル学区では、もともとシアトル学区の教職員のグループのみで利用していた。しかし、シアトル学区内での活用に留まらず、授業リソースの提供等が学区を超えて行われるプラットフォームとして現在は整備されている。

そして、教職員支援という視点で重要なのは、Schoology が職能成長のためのプラットフォームとしても用いられていることである。これは、2つの文脈で展開されている。一つは、シアトル学区教職員が Schoology において、オンライン研修やオンデマンド研修を受けることができ、研修のプラットフォームとなっている点である。いま一つは、教師教育担当者用にも Schoology が開かれている点である。すなわち、シアトル学区教育委員会のスタッフをはじめ、学区内の教職員を指導する立場にあるものに対しても、Schoology がプラットフォームとして機能している。例えば、Microsoft Teams を用いたライブでのオンライン研修をオンデマンド動画として Schoology にあげるための解説動画も提供されている。

以上の通り、シアトル学区では、2020年6月以降、学校改善部局とデジタルラーニングチームの先導により、COVID-19 下の学校を運営する施策として、Schoology の整備が進められた。このシステムのもとで、シアトル学区では、対面授業の再開に向けた計画を表1の通り、立てている。2021年2月現在の感染状況を受け、ステージ1「遠隔学習」の時期が、少なくとも3月8日まで延期されることが2月22日に発表された。ただし、「恒常的」な対策を講じる必要性から、オンラインシステムの Schoology を整えたことで、対面授業が行われない状況であっても、児童生徒の学習保障が可能となっていると評価できよう。

(5) COVID-19 下におけるシアトル学区の教職員支援を可能にした要因

以上、シアトル学区における教職員支援を、休校措置直後の2020年3~6月と、2020年6月以降の新年度に向けた対応時期に区分して見てきた。前者では、COVID-19 による休校措置を「一時的」とみなし、給食をはじめとする健康保全を目的とした施策が展開されていた。一方で、後者では、

COVID-19による休校措置や対面授業ができない状況を「恒常的」なものとして捉え、オンラインシステムの整備が進められてきた。

本稿の結びに、COVID-19下において、シアトル学区教育委員会による教職員支援が可能となった要因について2点考察しておきたい。

第一の要因として、シアトル学区では、学校改善部局が調整役となり、民間のコンサルタントからオンラインシステムに関する指導助言を受けたり、デジタルラーニングチームを活性化させたりしたことで、「一時的」なCOVID-19対応から「恒常的」な対応に切り替えたことがあげられる。上述の通り、背景には州教育局による学校再開ガイドの影響があったが、学校改善部局がかじ取り役を担い、「恒常的」対応が可能なシステム構築に努めたことは、危機時において特筆すべき統治構造だったと考えられる。

第二の要因として、もともと導入されていたオンラインシステムを用いて、「恒常的」なシステムづくりに努めたことがあげられる。SchoolologyやMicrosoft TeamsはCOVID-19以前からシアトル学区教職員に導入されていたものの、実質的な運営がなされていなかった。それをデジタルラーニ

表1 シアトル学区教育委員会における対面授業へ戻るための計画

ステージ	1 遠隔学習 STAGE 1 Remote Learning	2 PreK-1 リターン STAGE 2 Remote/Phased Return	3 段階的リターン STAGE 3 Phased Return	4 100%対面 STAGE 4 100% In-Person
時期	2020年9月～2021年3月	2021年3～6月	州知事と州の公衆衛生当局者からの指導を継続的に注視	州当局からの指導とCOVID-19ワクチンへの幅広いアクセス
対面授業対象	特別な配慮が必要な児童生徒のみ	PreK-1の児童と特別支援教育の児童生徒	段階的なアプローチで2～12年生の生徒	全ての児童生徒
給食	月～金、バス路線と給食会場で提供	月～金、対面授業が行われている学校と、地区内のバス路線と給食会場で提供	教室で提供/月～金、地区内のバス路線と給食会場で提供	校舎で提供
学習形態	ほとんどの生徒が週5日、自宅でフルクラスの授業、少人数グループの授業、個人学習活動を組み合わせて学習。中には、個別教育プログラムで、対面での指導サポートを受けている生徒もいる。	プリスクール、幼稚園、小学1年、および特別支援教育対象児童生徒は、段階的に対面授業に戻るか、遠隔学習を選択。それ以外の2年生から12年生は、遠隔学習を維持。ただし、2年生から12年生までの生徒のうち、個別教育プログラムで対面サービスを受けることが確認されている生徒は例外。	2年生から12年生の生徒が、段階的なアプローチで対面授業を受けるために学校へ戻ってくるができる。家庭によって、遠隔学習モデルを選択することができる。	この最終段階では、全てのPreKから12年生の児童生徒は、通常の時間割で、COVID以前のクラスサイズの教室に戻る。
次段階へ	州保健省の最新のガイダンスに従い、教育委員会の承認を得て、PreKの生徒と特別支援教育のバスウェイに登録されている児童生徒は、2021年3月1日から段階的に対面授業に戻るよう優先順位を付けられる。学区と教	学区と教員組合は教職員の労働条件の変更について合意する。スタッフの物理的な能力を再評価し、より多くの生徒を校舎に戻すための次のステップを踏む必要がある。	州知事と州の公衆衛生当局者による改訂されたガイダンスとCOVID-19ワクチンへの広範なアクセスが必要となる。	[留意事項] より多くの情報を得たり、地域の状況が変化したりするにつれ、段階的に教室に戻るための追加のステージが開発される可能性がある。

出典：シアトル学区 HP (<https://www.seattleschools.org/resources>) より筆者作成

ングチームが先導して、システム整備を進めたことで、児童生徒の学習保障、教職員支援のプラットフォームとして機能した。

これらから日本における教職員支援に対して、以下2つの示唆が考えられる。

第一に、危機時のガバナンスにおいて、中核（調整役）組織を据えたスムーズな移行に努めること、その準備をしておくことが重要である。

第二に、ICT環境、プラットフォームを整えておくことが重要である。得てして、COVID-19以前に戻すことを前提にし、そのための指標を作りがちである。しかしながら、いかなる危機においても対応可能な半永続性のあるシステム構築に向けた議論を展開しておくべきだと考える。そうした体制は自然災害による休校措置などに対しても有効な資源として用いることが可能となるだろう。

【付記】本稿の執筆にあたってはシアトル学区教育委員会の Maki Ichikawa 氏に多大な情報提供をいただいた。記して感謝申し上げたい。

（高野 貴大）

第四章 NITS オンライン研修「総括アンケート」にみる教職員等中央研修の成果と課題

1. 本章の目的

本章は、令和2年度教職員等中央研修において、研修実施直後、受講者に対して実施した「総括アンケート」の結果を分析することを通じて、同研修の成果と課題を考察することを目的とする。

教職員等中央研修とは「学校経営力の育成を目的とする研修」として、各地域において中心的な役割を担う校長、教職員等を対象とした研修である。全国の各教育委員会等⁷から推薦された受講者を対象に、①学校が直面する課題に組織的に対応し、特色ある教育活動を自律的に推進するマネジメント力と、②各地域の教職員の専門性向上を牽引する人材育成・研修推進力を習得し、研修後にその成果を活用することを通して、各地域において中心的な役割を担う校長、副校長・教頭、中堅教員、事務職員等を育成することを目的としている⁸。

令和2年度教職員等中央研修は、対面集合型にて実施予定であった⁹。しかし、新型コロナウイルス感染拡大により、オンライン研修に移行した。オンラインで実施した教職員等中央研修は、「令和2年度教職員等中央研修（NITS オンライン研修）」と称し、12の受講期間に分け、e-learning システム「学びばこ」（株式会社テクノカルチャー）を用いて非同期型で実施した。研修は、90分程度の講義＋リフレクション（60分）の150分を1つの講義とし、5日間で10講設けた（図1）。

	午前		午後	
月	第1講（90分）	リフレクション（60分）	第2講（90分）	リフレクション（60分）
火	第3講（90分）	リフレクション（60分）	第4講（90分）	リフレクション（60分）
水	第5講（90分）	リフレクション（60分）	第6講（90分）	リフレクション（60分）
木	第7講（90分）	リフレクション（60分）	第8講（90分）	リフレクション（60分）
金	第9講（90分）	リフレクション（60分）	第10講（90分）	リフレクション（60分）

※他、オリエンテーション、休憩、閉講挨拶、事務連絡など

図1 令和2年度教職員等中央研修（NITSオンライン研修）日程表概略

⁷ 教職員等中央研修ではそれぞれの研修参加者について、概ね2ヶ月前までに、各都道府県・指定都市・中核市等教育委員会、各都道府県知事部局、附属学校を置く各国立大学法人宛てに実施要項を送付し、受講者の推薦を依頼している。詳細は、「令和2年度 NITS 研修ガイド」

https://www.nits.go.jp/training/files/calendar_guide_2020_001.pdf（2021年3月9日最終確認）を参照

⁸ 令和2年度教職員等中央研修（NITS オンライン研修）実施要項より。

⁹ 詳細は「令和2年度 独立行政法人教職員支援機構 研修等事業一覧【中止】」

https://www.nits.go.jp/training/files/calendar_ichiran2020_20200707_001.pdf（2021年3月9日最終確認）および「令和2年度 NITS 研修ガイド」

https://www.nits.go.jp/training/files/calendar_guide_2020_001.pdf（2021年3月9日最終確認）を参照。

教職員支援機構では、主催研修のさらなる改善に向けて、研修受講者に対し、研修終了日に「総括アンケート」を実施している。これは、令和2年度以前の対面集合型研修においても実施してきたもので、研修の内容・方法・運営、生活面などについて、自由記述回答を中心に回答してもらっていた。令和2年度は、従来から実施してきた「総括アンケート」を自由記述回答中心から、選択回答中心へと転換して実施した。

本章ではそのアンケート分析結果を報告した上で、教職員等中央研修の成果と課題を考察する。以下ではまず、アンケートの概要を、回答者の概要、アンケート実施方法、回収結果により示す。次に、アンケート項目について、作成にあたっての問題意識も含めて記述する。そのうえで、分析結果を示し、最後に教職員等中央研修の成果と課題について考察を加える。

2. アンケートの概要

(1) 回答者の概要

「総括アンケート」の回答者は、「令和2年度教職員等中央研修(NITS オンライン研修)」の受講者である。上述の通り、令和2年度教職員等中央研修は12の受講期間に分け、非同期型で実施した。同研修は、職階、経験年数等に応じ、校長研修、副校長・教頭等研修、中堅教員研修、次世代リーダー育成研修、事務職員研修の5つを実施した。なお、以下表内では、校長研修を「校長」、副校長・教頭等研修を「教頭」、中堅教員研修を「中堅」、次世代リーダー育成研修を「次世代」、事務職員研修を「事務」と略記する。

表1 令和2年度教職員等中央研修・受講期間

ターム	受講期間	アクセス可能期間
1	①9月7日～11日	8月31日～10月30日
	②9月14日～18日	
	③9月28日～10月2日	
2	④10月5日～9日	9月28日～11月30日
	⑤10月12日～16日	
	⑥10月19日～23日	
	⑦10月26日～30日	
3	⑧11月9日～13日	10月26日～12月25日
	⑨11月16日～20日	
	⑩11月30日～12月4日	
4	⑪12月7日～11日	11月24日～1月29日
	⑫12月14日～18日	

12の受講期間は、表1に示すとおりである。12の受講期間をアクセス可能期間ごとに「ターム」として4つに区分した。このうち、分析時点でアクセス可能期間が終了し、当該期間の全ての回答結果が出揃っているものを本章の分析対象とした。そのため、本章では、受講期間①～⑦(ターム1、2:表1太枠内)の受講者による回答結果を分析対象とする。

(2) アンケートの実施方法と回収結果

「総括アンケート」は研修終了直後に、全受講者を対象に実施した。受講者には、e-learningシステム「学びばこ」(株式会社テクノカルチャー)でのオンデマンド型研修を受講した後、同システム内で「総括アンケート」に回答してもらった。

回収数と回収率は以下表2の通りである。1272(校長120、教頭398、中堅420、次世代90、事務244)件の回答が本章の分析対象である。

表2 アンケートの回収数と回収率（中央研修・期間別）

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	受講者数	回収数	回収率
校長	20	8	9	13	12	32	26	120	120	100.0%
教頭	100	84	45	57	44	42	29	401	398	99.3%
中堅	83	48	77	66	60	31	57	422	420	99.5%
次世代	15	6	9	24	7	8	23	92	90	97.8%
事務	46	26	11	61	37	34	31	246	244	99.2%
								1281	1272	99.3%

3. アンケート項目の作成

「総括アンケート」は教職員支援機構つくば中央研修センター研修プロデュース室に所属する研修特別研究員および海外研修特別研究員の3名で素案を作成し、つくば中央研修センターの職員全体で最終的な修正を行った。

アンケート項目作成にあたっては以下4点を具現化することに努めた。

① 研修の良い点と課題を明示的に把握できるアンケートへ

第一に、研修の内容・方法・運営、生活面などに対する受講者の評価を、量的に把握し、良い点と課題を明示的に把握できるアンケートの作成である。

背景には、これまでの「総括アンケート」が体系化されていなかった点があげられる。令和元年度までの「総括アンケート」では、当該研修が受講者にとって有意義かどうかに関する質問（有意義率）以外の項目は、自由記述になっていた。これにより、成果検証が量的に把握できず、自由記述回答のうち、際だった回答がともすれば恣意的に取り上げられるきらいがあった。そこで、4件法の項目を中心にアンケートを設計し、「総括アンケート」を自由記述回答中心から選択回答中心へと変更することとした。

② 研修評価を、研修後の実行、モチベーションといった連続性で捉えることを意識

第二に、先行研究の知見や先行事例を踏まえ、受講者による研修の「満足度」を問うのではなく、受講者が研修後の成果に結びつけられるかどうかを問うアンケートへと転換することである。

研修転移研究では、研修で学んだことを職場で活用することの難しさ、いわゆる「活用の壁」について、1980年代から、その「壁」を乗り越えるための議論が展開されてきた(Baldwin et al, 2012; Baldwin & Ford, 1988; 中原ら, 2018)。また、研修転移研究は、社会構成主義から進展してきており、伝達（指導→成果）の関係で研修を捉えるのではなく、受講者を主体として、受講者が研修後に現場で成果を生かせるよう研修を設計する必要性を提起してきた。こうした知見をもとに、「総括アンケート」を研修の「満足度」を問うものではなく、研修後の現場での成果に結びつけられるかを問うことへ転換することを指向した。

ただし、「総括アンケート」は、研修終了直後に実施するため、研修後、現場に戻ってからの成果活用状況を把握する特性を持っていない。そこで、研修で得た知識・技術・観点を現場に戻ってから生かしたいかどうかという、やる気、モチベーションを聞く項目を立てることで、研修評

価を研修後の連続性で捉えることを試みた。さらに、成人学習の知見（学びほぐし）やタイ・シンガポールのアンケート事例から、研修で得た「フィーリング」を聞く項目を立てることとした。

研修後との接続という観点では、当機構の研修において、近年改善が図られてきている。その象徴として、「研修成果の活用レポート」と「学びのシート」がある。前者は、平成30年度から実施しており、受講者が研修終了後から1年間に実施した実践を報告するというものである。これは研修後の成果活用状況を評価するねらいがある。後者は、令和元年度（平成31年度）から実施しており、各講義・演習後に実施する自由記述式のシートである。これを、講師評価の性質から、受講者を主体とした学びの評価へ性質を刷新していた。「総括アンケート」を研修前後の連続性で捉えることは、これらの改善と軌を一にしている。

③ 教職員の学びに対応した項目の設定－「自身の成長や変化に関する項目」と「組織等への還元」との区別

第三に、「自身の成長や変化に関する項目」と「組織等への還元」とを区別することによって、教職員の学びに対応した研修評価の性質とすることである。

企業組織における研修は、成員の学びが、企業の目的・目標、すなわち利益の追求へ収斂されがちである。一方で、教職員の場合、学校組織の目的・目標は、単一化しがたい（佐古 2019）。

「子どものため」という点で学校組織の目的・目標は一本化できるものの、「子どものため」のベクトルやアプローチは、各教職員の教育観や授業観、子ども観などの見方・考え方によって異なることが想定される。そのため、「教職員個人の学び」と「学校組織・所属組織への還元」という二つの区別に則って項目を作成する必要があると考えた。

④ オンライン研修の受講環境とツールの使い勝手に関する項目立て

第四に、オンライン研修特有の受講環境とツールの使い勝手に関する項目を立て、オンライン研修の成果と課題を分析することである。これについては、海外大学等のオンライン講座アンケート、国立情報学研究所ウェブサイト¹⁰を参考¹⁰に、作成を試みた。

以上から、令和2年度の教職員等中央研修におけるアンケート項目を図2の枠組みに基づいて作成した。質問項目の詳細は章末資料に示すとおりである。

¹⁰ ○海外大学等のオンライン講座アンケート

<https://www.coursera.org/> ; <https://www.khanacademy.org/> ; <https://academicearth.org/>
<https://iversity.org/> ; <https://online.stanford.edu/> ; <https://www.skilllane.com/>
<https://www.udemy.com/> ; <https://www.edx.org/> (2021年3月9日最終確認)

○国立情報学研究所

「4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム」

<https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/#13> (2021年3月9日最終確認)

・松河秀哉「東北大学のオンライン授業に関するアンケートについて」(第11回、6月26日)

https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-5_Matsukawa.pdf (2021年3月9日最終確認)

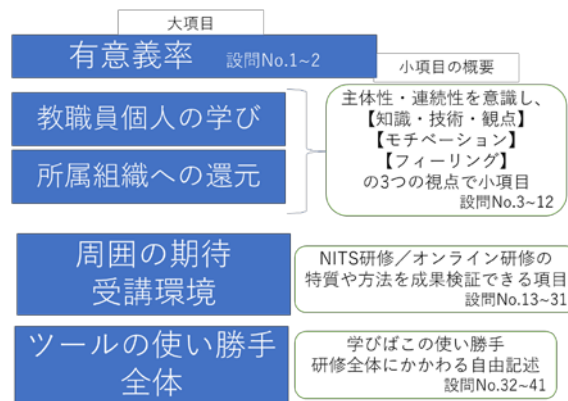


図2 令和2年度NITSオンライン研修・アンケートの構成

4. 分析結果

(1) 全体の傾向

はじめに、全体の傾向を示しておきたい。

まず、本研修が受講者にとって有意義だったかどうかを尋ねた（有意義率：問2）結果を示したのが表3である。これを見ると、全体で98.8%（大変有意義82.1%、おおむね有意義17.7%）が有意義と回答しており、ほぼ全ての受講者が有意義と感じていることがわかる。他方で、昨年度と比べ、「大変有意義」と回答した率は低下している。令和元年度教職員等中央研修全体の大変有意義率は89.7%であった¹¹。

表3 有意義率

	校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1 大変有意義だった	98	81.7%	350	87.9%	356	84.8%	73	81.1%	167	68.4%	1044	82.1%
2 おおむね有意義だった	22	18.3%	48	12.1%	62	14.8%	17	18.9%	76	31.1%	225	17.7%
3 あまり意義がなかった	0	0.0%	0	0.0%	2	0.5%	0	0.0%	1	0.4%	3	0.2%
4 全く意義がなかった	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
総計	120		398		420		90		244		1272	

※ ()内は令和元年度数値

教職員等中央研修は、全5研修の目的に「各地域の中核となる」教職員等の育成が掲げられている¹²。そこで、本研修の受講を通じて、リーダーとしての期待を実感したかどうかを尋ねた。

表4に示すとおり、全体で95%以上の受講者が本研修の受講前、受講を通じてリーダーとしての期待を実感したと回答している。

¹¹ 「独立行政法人教職員支援機構 令和元年度業務実績報告書」

https://www.nits.go.jp/22jou/service/report/files/005_honbun_2019_002.pdf (2021年3月9日最終確認)、4頁。表3 ()内の令和元年度数値は同実績報告書および「【別紙1】令和元年度 実施研修一覧(受講者数・参加率・有意義率・女性比率)」

https://www.nits.go.jp/22jou/service/report/files/005_besshi_2019_001.pdf (2021年3月9日最終確認)に基づく。

¹² 「令和2年度 NITS 研修ガイド」

https://www.nits.go.jp/training/files/calendar_guide_2020_001.pdf (2021年3月9日最終確認)より

「期待を実感した」という回答者に、どのような場面や事柄でその期待を実感したかを回答してもらったところ、「研修内容の質の高さ」（全体 28.6%）、「講師陣の専門性の高さや豊富な経験」（全体 25.0%）が高い値となった（表 5）。これは「リーダーとしての期待」を研修の質で実感している受講者が多いと解釈可能であろう。全ての職階において、この 2 つの項目が上位 2 つとなったが、教諭層（中堅、次世代）では、これに続いて「上司や管理職からの励まし」（中堅 16.7%、次世代 15.7%）が高い値となっている。

表 4 リーダーとしての期待の実感（問13）

	校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1 よくあてはまる	61	51.3%	240	60.9%	215	51.4%	44	50.0%	80	32.9%	640	50.7%
2 あてはまる	55	46.2%	145	36.8%	191	45.7%	41	46.6%	145	59.7%	577	45.7%
3 あてはまらない	3	2.5%	9	2.3%	10	2.4%	3	3.4%	17	7.0%	42	3.3%
4 全くあてはまらない	0	0.0%	0	0.0%	2	0.5%	0	0.0%	1	0.4%	3	0.2%
無回答	1		4		2		2		1		10	
総計	120		398		420		90		244		1272	

表 5 リーダーとしての期待を実感した場面や事柄（問14、複数回答可）

	校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1 研修内容・構成の質の高さ	100	31.5%	336	29.3%	354	27.5%	66	23.1%	184	30.7%	1040	28.6%
2 講師陣の専門性の高さや豊富な経験	94	29.7%	296	25.8%	296	23.0%	54	18.9%	171	28.5%	911	25.0%
3 全国から集まった受講者の資質能力の高さ	0	0.0%	5	0.4%	9	0.7%	5	1.7%	0	0.0%	19	0.5%
4 講師からの激励	37	11.7%	106	9.2%	107	8.3%	31	10.8%	74	12.4%	355	9.8%
5 当機構職員からの言葉	36	11.4%	152	13.3%	133	10.3%	31	10.8%	56	9.3%	408	11.2%
6 上司や管理職からの励まし	4	1.3%	115	10.0%	215	16.7%	45	15.7%	55	9.2%	434	11.9%
7 同僚からの声かけ	2	0.6%	40	3.5%	67	5.2%	26	9.1%	20	3.3%	155	4.3%
8 教育委員会からの期待	34	10.7%	80	7.0%	71	5.5%	19	6.6%	28	4.7%	232	6.4%
9 推薦者による財政負担	8	2.5%	12	1.0%	25	1.9%	6	2.1%	7	1.2%	58	1.6%
10 その他	2	0.6%	5	0.4%	12	0.9%	3	1.0%	4	0.7%	26	0.7%
総計	317		1147		1289		286		599		3638	

管理職（校長、教頭）に対しては、当該職種に就いてからの年数を回答してもらった（表 6）。

校長を見ると、1～3年目と回答した校長が約 85%（1年目：28.8%、2年目：44.1%、3年目：12.7%）を占めている。また、教頭をみると、1～3年目と回答した教頭が約 60%（1年目：13.9%、2年目：35.3%、3年目：23.3%）を占めている。どちらの職種においても、このうち、2年目の管理職が約半数となっている。管理職経験が比較的浅く、なおかつ 2年目が多いことは、令和 2年度の教職員等中央研修において、初任期の管理職が多く受講していたといえる。

「その他」記述の詳細を見ると、現場での経験がなく、校長または教頭相当職として教育委員会や教育センター、青少年自然の家に所属している受講者が散見された。

表6 管理職の経験年数（問43）

校長											
所属	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目	6年目	7年目以上	その他	全体		
幼稚園	0 0.0%	0 0.0%	1 100.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.8%	
小学校	11 23.4%	24 51.1%	6 12.8%	2 4.3%	1 2.1%	1 2.1%	2 4.3%	0 0.0%	47 39.8%		
中学校	4 16.7%	9 37.5%	7 29.2%	2 8.3%	1 4.2%	0 0.0%	1 4.2%	0 0.0%	24 20.3%		
義務教育学校	0 0.0%	1 100.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.8%		
高等学校	15 50.0%	13 43.3%	1 3.3%	1 3.3%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	30 25.4%		
特別支援学校	3 37.5%	5 62.5%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	8 6.8%		
教育(研修)センター	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	4 100.0%	4 3.4%		
教育委員会	1 100.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.8%		
独立行政法人	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	2 100.0%	2 1.7%		
全体	34 28.8%	52 44.1%	15 12.7%	5 4.2%	2 1.7%	1 0.8%	3 2.5%	6 5.1%	118 100.0%		
教頭											
所属	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目	6年目	7年目以上	その他	全体		
幼稚園	1 20.0%	2 40.0%	1 20.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 20.0%	0 0.0%	5 1.30%		
小学校	10 8.1%	42 33.9%	28 22.6%	18 14.5%	11 8.9%	5 4.0%	2 1.6%	8 6.5%	124 32.12%		
中学校	10 10.3%	34 35.1%	27 27.8%	5 5.2%	8 8.2%	4 4.1%	2 2.1%	7 7.2%	97 25.13%		
義務教育学校	0 0.0%	0 0.0%	1 33.3%	0 0.0%	0 0.0%	2 66.7%	0 0.0%	0 0.0%	3 0.78%		
中学高等学校	3 100.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	3 0.78%		
高等学校	11 15.7%	22 31.4%	9 12.9%	9 12.9%	10 14.3%	5 7.1%	0 0.0%	4 5.7%	70 18.13%		
高等専門学校	0 0.0%	1 100.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.26%		
特別支援学校	7 33.3%	7 33.3%	5 23.8%	0 0.0%	0 0.0%	1 4.8%	0 0.0%	1 4.8%	21 5.44%		
教育(研修)センター	0 0.0%	2 9.1%	2 9.1%	1 4.5%	1 4.5%	0 0.0%	0 0.0%	16 72.7%	22 5.70%		
教育委員会	1 3.0%	1 3.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 3.0%	0 0.0%	30 90.9%	33 8.55%		
独立行政法人	1 14.3%	1 14.3%	1 14.3%	0 0.0%	1 14.3%	0 0.0%	0 0.0%	3 42.9%	7 1.81%		
全体	44 13.9%	112 35.3%	74 23.3%	33 10.4%	31 9.8%	18 5.7%	5 1.6%	69 21.8%	386 100.0%		

(2) 研修評価

次に研修評価に関する項目の回答結果をみていく。上述の通り、研修評価に関する項目は、「自身の成長や変化に関する項目」（問3～7）と「組織等への還元」（問8～11）という2つに大別した。その回答結果を示したものが表7、8である。

まず、前提として、「自身の成長や変化に関する項目」（問3～7）と「組織等への還元」（問8～11）のどちらも、ほとんどの回答が「よくあてはまる」「あてはまる」であり、問3～11のいずれの項目においても、研修を通じておおむね学びが得られていた傾向が見て取れる。

しかしながら、詳細を見ると、「組織等への還元」よりも「自身の成長や変化」の値が高いことが見て取れる。表7のうち、全研修をあわせた数値（全体）を見ると、自身の成長や変化に関する項目（問3～7）は、いずれの項目においても「よくあてはまる」が70%以上である。一方で、表8の全研修をあわせた数値（全体）を見ると、「よくあてはまる」は60%程度のものが多い。なかでも問9では「よくあてはまる」が46.2%と相対的に低い値となっている。ただし、管理職層（校長、教頭）では「組織等への還元」の値も、「自身の成長や変化」の値もさほど変わらない傾向にある。

他方で、本研修が研修終了後、自身や自校の実践に対する改善方策のイメージや意欲を得ることよりも、「知識・技術」を得るものだった傾向も読み取れる。表7の問3（個人的成長に資する新たな知識・技術を得ることができたか）では、全体で77.7%、表8の問8（所属校等の改善に資する新たな知識・技術を得ることができたか）では、全体で67.1%が「よくあてはまる」と回答している。一方で、表8の問9（所属校等の改善方策をイメージできたか）では全体で「よくあてはまる」が46.2%と、問3～11のうち、顕著に低い値となっている。さらに同項目では「あてはまらない」が、全体で2.5%と問3～11のうち、最も高い値となっている。

さらに、「組織等への還元」では、改善方策のイメージよりも、参画意欲や役割の捉え直しと行ったモチベーションやフィーリングを得ていた傾向が読み取れる。「改善方策のイメージ（問9）」

と「所属校等の改善に参画する意欲（問 10）」および「所属校等での自身の役割や可能性の捉え直し（問 11）」の回答結果を比較する。この点は、「管理職層」と「教諭層」に顕著な違いが見られる。

また、事務職員の評価が他職種と比べ、総体的に顕著に厳しいものである傾向が見て取れる。

表 7 「自身の成長や変化に関する項目」の回答数・率

		選択肢	1	2	3	4	無回答	総計
問 3 本研修を通じて、個人的成長に資する新たな知識・技術を得ることができた。	校長		93(77.5)	27(22.5)	0	0	0	120
	教頭		339(85.4)	58(14.6)	0	0	1	398
	中堅		344(82.3)	74(17.7)	0	0	2	420
	次世代		73(82.0)	15(16.9)	0	0	1	90
	事務		136(55.7)	104(42.6)	4(1.6)	0	0	244
	全体		985(77.7)	278(21.9)	5(0.4)	0	4	1272
問 4 本研修で得た新たな見方・考え方は、これからの自分自身の取組、実践に役立つものであった。	校長		96(81.4)	22(18.6)	0	0	2	120
	教頭		342(86.8)	52(13.2)	0	0	4	398
	中堅		350(83.9)	67(16.1)	0	0	3	420
	次世代		72(80.0)	17(18.9)	1(1.1)	0	0	90
	事務		129(52.9)	113(46.3)	2(0.8)	0	0	244
	全体		989(78.3)	271(21.5)	3(0.2)	0	9	1272
問 5 これからの自分自身の取組、実践へ向き合う意欲を高めた。	校長		92(78.0)	26(22.0)	0	0	2	120
	教頭		333(84.1)	62(15.7)	1(0.3)	0	2	398
	中堅		314(75.5)	99(23.8)	3(0.7)	0	4	420
	次世代		71(79.8)	17(19.1)	1(1.1)	0	1	90
	事務		119(49.2)	120(49.6)	3(1.2)	0	2	244
	全体		929(73.7)	324(25.7)	8(0.6)	0	11	1272
問 6 これまでの自分自身の取組、実践を見つめ直すきっかけとなった。	校長		101(84.9)	18(15.1)	0	0	1	120
	教頭		339(85.8)	56(14.2)	0	0	3	398
	中堅		350(83.7)	68(16.3)	0	0	2	420
	次世代		72(81.8)	15(17.0)	1(1.1)	0	2	90
	事務		133(54.7)	108(44.4)	2(0.8)	0	1	244
	全体		995(78.8)	265(21.0)	3(0.2)	0	9	1272
問 7 自分自身のこれまでの学校や教育に対する見方や前提（教育観、授業観、子供観など）を問い直す機会となった。	校長		85(70.8)	34(28.3)	1(0.8)	0	0	120
	教頭		301(76.8)	90(23.0)	1(0.3)	0	6	398
	中堅		309(74.3)	100(24.0)	7(1.7)	0	4	420
	次世代		69(79.3)	17(19.5)	1(1.1)	0	3	90
	事務		130(53.7)	109(45.0)	3(1.2)	0	2	244
	全体		894(71.1)	350(27.8)	13(1.0)	0	15	1272

※ () 内は回答比率(%)を示す。

選択肢「1 よくあてはまる」「2 あてはまる」「3 あてはまらない」「4 全くあてはまらない」

表8 「組織等への還元に関する項目」の回答数・率

		選択肢	1	2	3	4	無回答	総計
問8 本研修を通じて、所属校等の改善に資する新たな知識・技術を得ることができた。	校長		87(73.1)	31(26.1)	1(0.8)	0	1	120
	教頭		317(80.7)	76(19.3)	0	0	5	398
	中堅		293(70.3)	124(29.7)	0	0	3	420
	次世代		57(64.0)	32(36.0)	0	0	1	90
	事務		91(37.6)	146(60.3)	5(2.1)	0	2	244
	全体		845(67.1)	409(32.5)	6(0.5)	0	12	1272
問9 本研修で得た新たな見方・考え方によって、所属校等の改善方策をイメージできた。	校長		67(56.3)	51(42.9)	1(0.8)	0	1	120
	教頭		228(57.9)	161(40.9)	5(1.3)	0	4	398
	中堅		193(46.2)	217(51.9)	8(1.9)	0	2	420
	次世代		34(38.6)	51(58.0)	3(3.4)	0	2	90
	事務		61(25.2)	165(68.2)	15(6.2)	1(0.4)	2	244
	全体		583(46.2)	645(51.1)	32(2.5)	1(0.1)	11	1272
問10 所属校等の改善に参画する意欲を高めた。	校長		88(73.3)	30(25.0)	1(0.8)	1(0.8)	0	120
	教頭		305(76.8)	90(22.7)	2(0.5)	0	1	398
	中堅		273(65.8)	137(33.0)	5(1.2)	0	5	420
	次世代		59(66.3)	29(32.6)	1(1.1)	0	1	90
	事務		88(36.4)	147(60.7)	7(2.9)	0	2	244
	全体		813(64.4)	433(34.3)	16(1.3)	1(0.1)	9	1272
問11 所属校等での自身の役割や可能性を捉え直すことができた。	校長		85(73.3)	29(25.0)	2(1.7)	0	4	120
	教頭		299(76.3)	92(23.5)	1(0.3)	0	6	398
	中堅		302(72.2)	111(26.6)	4(1.0)	1(0.2)	2	420
	次世代		61(68.5)	25(28.1)	3(3.4)	0	1	90
	事務		100(41.2)	138(56.8)	5(2.1)	0	1	244
	全体		847(67.3)	395(31.4)	15(1.2)	1(0.1)	14	1272

※ () 内は回答比率(%)を示す。

選択肢「1よくあてはまる」「2あてはまる」「3あてはまらない」「4全くあてはまらない」

(3) オンライン研修に関する項目

オンライン研修に関する項目を分析すると、以下4点で整理できる。

①ICT環境

まず、研修受講に際してのICT環境については以下の結果となった。

問32は、当該研修で使用したe-learningシステムである「学びばこ」が直感的に操作できるものであったかを問うた項目であり、その結果は表9の通りである。これを見ると全体で98.6%が「よくあてはまる」「あてはまる」と回答しており、「学びばこ」が操作しやすいものであったと受講者から評価されていることがわかる。

表9 「学びばこ」は直感的に操作できたか(問32)

		校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
		回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1	よくあてはまる	82	68.9%	282	71.0%	297	71.1%	60	68.2%	143	58.8%	864	68.3%
2	あてはまる	34	28.6%	111	28.0%	117	28.0%	27	30.7%	98	40.3%	387	30.6%
3	あてはまらない	2	1.7%	4	1.0%	4	1.0%	1	1.1%	2	0.8%	13	1.0%
4	全くあてはまらない	1	0.8%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	0.1%
	無回答	1		1		2		2		1		7	
総計		120		398		420		90		244		1272	

表10は、研修受講に際して使用した端末についての回答結果を示したものである。これを見ると、どの職階においてもおおむね4割～5割程度が職場用のパソコンで受講していたことがわかる。一方で、プライベート用のパソコンやタブレット、スマートフォンを使用していた受講者が

全体で 35.1%であった。すなわち、プライベート用端末を使用し、端末について特別な配慮を受けていなかった受講者が 3 割以上いたと解釈できる。

表10 使用端末 (問23)

	校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1 パソコン (職場用)	76	52.1%	182	38.2%	221	44.0%	41	37.6%	144	51.1%	664	43.8%
2 パソコン (プライベート用)	32	21.9%	140	29.4%	129	25.7%	31	28.4%	65	23.0%	397	26.2%
3 パソコン (本研修用に貸与されたもの)	19	13.0%	59	12.4%	64	12.7%	18	16.5%	27	9.6%	187	12.3%
4 タブレット (職場用)	5	3.4%	33	6.9%	27	5.4%	4	3.7%	19	6.7%	88	5.8%
5 タブレット (プライベート用)	3	2.1%	27	5.7%	34	6.8%	5	4.6%	8	2.8%	77	5.1%
6 タブレット (本研修用に貸与されたもの)	5	3.4%	10	2.1%	8	1.6%	1	0.9%	5	1.8%	29	1.9%
7 スマートフォン	6	4.1%	21	4.4%	12	2.4%	9	8.3%	9	3.2%	57	3.8%
8 その他	0	0.0%	5	1.0%	7	1.4%	0	0.0%	5	1.8%	17	1.1%

表 11 は、研修受講に際して使用したインターネット回線についての回答結果を示したものである。これを見ると、非プライベート用回線に該当するもの（選択肢 1、2、4）が、全体で 65.4% である。一方でプライベート用回線に該当するもの（選択肢 3、5）が、全体で 33.7% である。つまり、3 割以上の受講者が、インターネット回線について特別な配慮を受けていなかったことになる。「6 その他」にも、自身で契約したモバイルルーターなどの回答がいくつか見られた。

表11 使用インターネット回線 (問25)

	校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1 教委や教育センター等のインターネット回線 (wi-fi・有線)	36	25.0%	113	24.0%	100	20.9%	32	31.7%	51	18.5%	332	22.6%
2 勤務校のインターネット回線 (wi-fi・有線)	67	46.5%	166	35.3%	211	44.1%	31	30.7%	137	49.8%	612	41.7%
3 自宅のインターネット回線 (wi-fi・有線)	33	22.9%	167	35.5%	145	30.3%	29	28.7%	73	26.5%	447	30.4%
4 教委や教育センター等から貸与されたモバイルルーター	2	1.4%	4	0.9%	5	1.0%	1	1.0%	4	1.5%	16	1.1%
5 携帯電話回線	6	4.2%	15	3.2%	13	2.7%	8	7.9%	7	2.5%	49	3.3%
6 その他	0	0.0%	5	1.1%	5	1.0%	0	0.0%	3	1.1%	13	0.9%

②研修への専念

次に、研修期間中に研修に専念できていたかどうかに関する項目への回答結果を見ていく。

表 12 は、研修の受講場所に関する回答結果を示したものである。繰り返し視聴を回答へ含まないようにするため、「受講期間中の初回視聴」に限定して回答してもらった。結果を見ると、全体で「2 勤務校 (個室)」(31.7%)、「4 自宅」(30.2%) が顕著に高い値となっている。他方で、「3 教育センター等」の値が高く出ている研修も見られる。これには、教育センター等に受講者が参集して実施したり、研修場所を提供したりした例が含まれる。

表12 受講場所 (問18)

	校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1 勤務校 (職員室)	8	5.7%	82	18.2%	76	16.0%	15	16.0%	42	15.6%	223	15.6%
2 勤務校 (個室)	68	48.6%	104	23.1%	163	34.2%	22	23.4%	97	35.9%	454	31.7%
3 教育センター等	27	19.3%	92	20.4%	87	18.3%	26	27.7%	38	14.1%	270	18.9%
4 自宅	33	23.6%	161	35.8%	138	29.0%	29	30.9%	71	26.3%	432	30.2%
5 その他	4	2.9%	11	2.4%	12	2.5%	2	2.1%	22	8.1%	51	3.6%

表13は、研修の受講時間に関する回答結果を示したものである。「受講場所」と同様、繰り返し視聴の時間を回答へ含まないようにするため、「受講期間中の初回視聴」に限定して回答してもらった。結果を見ると、勤務時間に相当する時間（選択肢1、3）に受講できたのは、全体で73.5%である。一方で、勤務時間外あるいは休日の受講となったのは、26.5%いた。すなわち、26.5%の受講者が、研修時間について特別な配慮を得られなかったことになる。

表13 受講時間（問20）

	校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1 平日の勤務時間中	109	66.5%	357	69.1%	392	75.5%	78	71.6%	228	77.3%	1164	72.6%
2 平日の勤務時間外	33	20.1%	91	17.6%	76	14.6%	20	18.3%	42	14.2%	262	16.3%
3 土曜日・日曜日（勤務の振替あり）、休日（代休日の指定あり）	2	1.2%	5	1.0%	7	1.3%	0	0.0%	1	0.3%	15	0.9%
4 土曜日・日曜日（勤務の振替なし）、休日（代休日の指定なし）	20	12.2%	64	12.4%	44	8.5%	11	10.1%	24	8.1%	163	10.2%

表14は、研修期間中、他の職務を行うことなく、研修に専念できたかどうかに関する回答結果を示したものである。これを見ると、全体で3割以上の受講者が研修に専念できなかったと回答している。

表14 研修期間中は他の職務を行うことなく、研修に専念できたか（問27）

		校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
		回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1	よくあてはまる	28	23.3%	145	36.4%	183	43.6%	30	34.1%	77	31.7%	463	36.5%
2	あてはまる	41	34.2%	133	33.4%	134	31.9%	36	40.9%	72	29.6%	416	32.8%
3	あてはまらない	38	31.7%	91	22.9%	83	19.8%	15	17.0%	71	29.2%	298	23.5%
4	全くあてはまらない	13	10.8%	29	7.3%	20	4.8%	7	8.0%	23	9.5%	92	7.2%
	無回答	0		0		0		2		1		3	
	総計	120		398		420		90		244		1272	

研修に専念できなかった理由は、表15の通りである。全体を見ると、「3校務分掌」（22.0%）、「5会議等への参加」（21.9%）、「4緊急対応」（20.9%）の順に高くなっている。職階別で見ると、管理職層（校長、教頭）は、「4緊急対応」「5会議等への参加」が高くなっている。教諭層（中堅、次世代）では「3校務分掌」を筆頭に、「1授業実施」や「2生徒指導」の値が高い。他方で、事務職員は、「3校務分掌」に続いて、「6その他」の値が高い。「6その他」にあたる回答（問29）には、「電話対応」や「来客対応」といった理由が多く記載されていた。

表15 研修に専念できなかった理由（問28）

	校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1 授業実施	0	0.0%	22	7.8%	54	19.4%	13	20.0%	0	0.0%	89	9.9%
2 生徒指導	17	15.0%	36	12.8%	52	18.6%	13	20.0%	0	0.0%	118	13.1%
3 校務分掌	11	9.7%	54	19.1%	70	25.1%	14	21.5%	50	30.5%	199	22.0%
4 緊急対応	34	30.1%	76	27.0%	35	12.5%	8	12.3%	36	22.0%	189	20.9%
5 会議等への参加	37	32.7%	72	25.5%	48	17.2%	10	15.4%	31	18.9%	198	21.9%
6 その他	14	12.4%	22	7.8%	20	7.2%	7	10.8%	47	28.7%	110	12.2%

③オンデマンド型のメリット

問 40 では、本研修全体を通じて良かった点について自由記述で回答を得た。1130 件の自由記述回答のうち、「繰り返し」というワードが含まれるものは、1 割以上の 142 件であり、オンデマンド型のメリットとして、「繰り返し視聴できること」が多く回答された。

④オンデマンド型の課題

一方で、オンデマンド型研修の課題についての回答は表 16 の通りとなった。

全体を見ると、「1 他の受講者と対話する機会がない」(25.7%)、「5 全国の教職員とのネットワークが作れない」(21.9%)、「2 講師へ質問する機会がない」(15.5%) の順に高い。これらの選択肢が課題として多く認識されている傾向は、5 研修全てにほぼ共通してみられた。従来の対面集合型研修の大きな特長であった全国から参集した受講者間で対話したり、ネットワークを形成したりする役割が満たされていない点について、受講者において課題と認識されていたことがわかる。

表16 オンデマンド型の課題 (問35、複数回答可)

	校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1 他の受講者と対話する機会がない	94	26.7%	298	25.4%	311	26.0%	64	23.0%	160	26.1%	927	25.7%
2 講師へ質問する機会がない	73	20.7%	190	16.2%	184	15.4%	45	16.2%	69	11.2%	561	15.5%
3 リフレクションの時間の使い方がわかりにくい	22	6.3%	100	8.5%	73	6.1%	31	11.2%	74	12.1%	300	8.3%
4 他の職務に追われ研修に専念できない	38	10.8%	97	8.3%	86	7.2%	21	7.6%	79	12.9%	321	8.9%
5 全国の教職員とのネットワークが作れない	81	23.0%	267	22.8%	273	22.8%	59	21.2%	111	18.1%	791	21.9%
6 国の研修機関で研修を受けている実感がない	29	8.2%	119	10.1%	163	13.6%	34	12.2%	47	7.7%	392	10.8%
7 受講後に成果を活用する場が設定されていない	0	0.0%	1	0.1%	6	0.5%	1	0.4%	1	0.2%	9	0.2%
8 自己管理が難しい	9	2.6%	38	3.2%	33	2.8%	7	2.5%	29	4.7%	116	3.2%
9 講義が対面でないため、緊張感や集中力を維持して受講できない	3	0.9%	48	4.1%	45	3.8%	12	4.3%	27	4.4%	135	3.7%
10 その他	3	0.9%	15	1.3%	22	1.8%	4	1.4%	17	2.8%	61	1.7%
総計	352		1173		1196		278		614		3613	

表 17 は研修期間中に調べた関連資料の種類に関する回答結果である。これを見ると、5 研修全てにおいて、「5 インターネット記事」が顕著に高いことがわかる。オンデマンド型ゆえに、インターネット記事へのアクセスが容易だったからと考えられる。これは、研修動画以外でも情報を得ようとする傾向という意味でポジティブに捉えることもできる一方で、他の媒体へのアクセスが限定的になっている点では課題としても認識しうる。

表17 研修期間中に調べた関連資料 (問30)

	校長		教頭		中堅		次世代		事務		全体	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1 書籍	42	26.1%	146	27.9%	140	24.1%	31	25.0%	22	10.5%	381	23.8%
2 論文	4	2.5%	19	3.6%	34	5.8%	13	10.5%	6	2.9%	76	4.8%
3 新聞・雑誌	11	6.8%	31	5.9%	22	3.8%	3	2.4%	5	2.4%	72	4.5%
4 行政文書	23	14.3%	67	12.8%	84	14.4%	17	13.7%	38	18.1%	229	14.3%
5 インターネット記事	80	49.7%	251	48.0%	282	48.5%	52	41.9%	132	62.9%	797	49.8%
6 その他	1	0.6%	9	1.7%	20	3.4%	8	6.5%	7	3.3%	45	2.8%

(4) 研修で印象に残った概念に関するテキスト分析

本研修の講義内容で印象に残った用語、概念を 3 つあげてもらった (問 12)。MAXQDA を用いて各研修の回答結果 (テキストデータ) から単語の頻度を抽出した。抽出された単語の総数は、校長が 337 単語、教頭が 756 単語、中堅が 652 単語、次世代が 256 単語、事務職員が 575 単語であった。表 18 は、その中で頻出 30 位までの単語の頻度とその単語をあげた人数を各研修でまとめたものである。また、表 19 から表 23 が各研修の日程表である。なお、各講座の講師は基本的に

は研修ごとに異なる。だが、一部の講座については、研修が異なっても同じ講師が務めている場合がある。

表 18 をみると、すべての研修で「学校」「マネジメント」が上位に位置していることがわかる。よって、多くの受講者が「マネジメント」に関わる知識を獲得したといえる。それ以外の頻出 30 位までの単語からは各研修での学びの特徴が垣間見える。

校長研修では、「スタッフ」「自主」「向上」「同僚」「働性」が上位にならんでいる。これらの単語は講座「スタッフ・マネジメント」における「自主・向上性」と「同僚・協働性」の概念を指している。「自主・向上性」とは「教育実践の向上を目指して教職員個々の自主的に学び続ける意欲と行動の高さ」を指す概念である。「同僚・協働性」とは「学校全体の教育活動に、組織的に取り組めるような同僚性と協働性についての意識と行動の高さ」をあらわす概念である。これらのことから、校長研修では「スタッフ・マネジメント」に関する講義への関心が相対的に高かったと言える。

副校長・教頭等研修では、「ループ」が上位に位置づいている。これは、「カリキュラム・マネジメント」における「改善のループと改革のループ」と「学校組織マネジメント」における「OODA ループ」を指している。「改善のループと改革のループ」とは、学校の「改革」と指導の「改善」を一体的に捉える循環（①子どもの教育課題の整理・焦点化②教育目標の具体化③重点的な取組を計画する④目標に照らしながら実際に指導する⑤目標に照らして子どもの変容を見取る（評価する）⑥結果に応じて必要などころに戻る）を指す概念である。「OODA ループ」とは、予測やコントロールできない環境下における組織運営のあり方を示した概念であり、「Observe（観察＝みる）、Orient（状況判断＝方向づけ）、Decide（意思決定＝決める）Act（実行＝動く）」の循環とされる。また、表 18 で上位に位置づいている「コーチング」は、「スタッフ・マネジメント」におけるコーチングに関する講義を指している。そこでは、コーチングの基本的な考え方や代表的なスキルが紹介されている。なお、「メンタルヘルス・マネジメント」においては、校長と同様に、「自主・向上性」と「同僚・協働性」概念が講師から提示されている。しかし、頻出 30 位には、どの単語も入っていない。これらのことから、「教頭」は円滑な学校運営のあり方への関心が高かったと推察される。

「中堅」では、「分析」「SWOT」が上位に位置づいている。これらは「学校ビジョンの構築」における SWOT 分析の考え方と手法に関する講義を指している。また、「深い」「学び」「つなぐつながるつなげる」が上位に位置づいているのは、「新しい学びの推進」において、学習指導要領改訂のキーワードである「主体的・対話的で深い学び」に込められた意味や背景に関する講義を指している。これらのことから、「中堅」では「マネジメント」を進める上での具体的な手法と自身の教育実践に関わる最新の政策動向への関心が高かったと推察される。

「次世代」では、「ビジョン」「分析」「SWOT」「ミドルアップダウンマネジメント」の単語が上位に位置づいている。これらは「学校組織マネジメント」と「学校ビジョンの構築」において、学校におけるビジョンの考え方、ミドルアップダウンマネジメントのあり方、SWOT 分析の考え方と進め方に関する講義を指している。「次世代」では、学校に対する新たな見方・考え方としての「マネジメント」に関する知識への関心が高かったと推察される。

「事務」では、「リーダーシップ」「分散」「リソース」「マネージャー」が上位に位置づいている。これは、「財務マネジメント」と「スタッフ・マネジメント」における学校組織での事務職員の役割やリーダーシップの在り方に関する講義を指している。また、「幸福」「ウェルビーイング」「being」「well」が散見される。これは「財務マネジメント」や「スタッフ・マネジメント」においてUNICEFによって提起された「子どもの幸福 (well-being)」に関する講義を指している。これらのことから「事務」では、学校組織における独自の役割に関する知識への関心が高かったと推察される。

表18 研修内容で最も印象に残った用語・概念(問12)

校長			教頭			中堅			次世代			事務職員		
単語	頻度	人数	単語	頻度	人数	単語	頻度	人数	単語	頻度	人数	単語	頻度	人数
マネジメント	113	74	学校	230	166	マネジメント	242	213	マネジメント	56	49	学校	150	104
学校	65	49	マネジメント	200	149	分析	177	158	ビジョン	32	30	マネジメント	123	89
組織	36	31	ループ	140	97	swot	159	159	学校	30	24	リーダーシップ	101	93
スタッフ	33	33	教育	92	69	学校	132	101	組織	30	28	分散	82	82
自主	32	32	コーチング	79	79	深い	126	121	分析	24	24	リソース	77	76
向上	30	29	管理	77	60	教育	83	79	swot	22	22	教育	72	59
同僚	29	29	改善	73	70	学び	75	70	ミドルアップダウン マネジメント	16	16	マネージャー	70	69
働性	25	25	ビジョン	71	68	組織	64	58	教育	13	13	子ども	58	50
ビジョン	20	18	教職員	67	56	つながりつなげる つなげる	63	63	向上	13	12	事務	46	40
地域	18	16	組織	63	61	カリキュラム	55	51	学習	12	9	幸福	45	43
カリキュラム	17	17	地域	63	50	インクルーシブ	48	48	プレゼンス	11	11	職員	42	37
教育	15	14	ooda	59	59	戦略	47	46	カリキュラム	10	10	カリキュラム	40	40
変わる	15	15	メンタルヘルスマ ネジメント	43	43	ビジョン	44	44	サービスマネジ ング	8	8	子供	39	33
管理	14	14	改革	43	43	地域	44	35	共有	8	7	社会	31	27
変える	13	12	カリキュラム	37	37	サービスマネジ ング	36	36	コミュニティ	7	7	地域	30	25
コミュニティ	12	12	リスク	36	36	ミッション	35	35	ミッション	7	7	ウェルビーイング	28	28
つなぐ	12	12	危機	33	31	リレーション	34	34	学び	7	6	課程	25	24
リスク	12	12	構築	33	33	視点	30	26	学ぶ	7	7	開か	25	25
共有	11	11	必要	31	30	援助	29	29	地域	7	7	組織	25	25
見つける	11	11	社会	30	26	希求	29	29	インクルーシブ	6	6	being	24	24
教職員	10	9	想定	28	23	戦術	29	29	リスク	6	6	well	24	24
経営	10	9	発達	28	28	モデル	27	27	教師	6	6	幸せ	24	24
チーム	9	8	コミュニティ	27	26	コーチング	26	26	指導	6	5	チーム	23	23
行動	9	9	課題	25	25	アクティブラー ニング	24	23	生徒	6	6	財務	23	22
育成	8	7	質問	25	17	対話	24	24	同僚	6	5	つなぐ	20	20
確立	8	8	swot	24	24	理論	24	21	言える	6	6	実現	20	18
危機	8	8	仕事	24	24	コミュニティ	23	23	管理	5	5	必要	18	17
資源	8	7	支援	24	22	主体	22	22	子ども	5	5	未来	18	16
戦略	8	8	分析	24	24	クロス	20	20	活動	4	4	見える	16	15
ミドルアップダウ ンマネジメント	7	7	目標	24	22	リーダーシップ	20	20	規律	4	3	リーダー	14	9
改善	7	7				知識	20	18	構築	4	4	共有	14	14
学習	7	7							実践	4	3	自分	14	13
教員	7	6							重要	4	3			
									新しい	4	4			
									言葉	4	4			

表19 令和2年度教職員等中央研修(NITSオンライン研修)校長研修日程表

	9:00				16:00
月	開講にあたって オリエンテーション	(第1講) 講義・演習 学校組織マネジメント(1) 現代教育改革の全体像と学校経営改革	リフレクション	屋休憩	(第2講) 講義・演習 学校組織マネジメント(2) 学校の組織方向上と新たなリーダーシップ
火		(第3講) 講義・演習 カリキュラム・マネジメント 教科横断的な授業の実現をはかる学校経営戦略	リフレクション	屋休憩	(第4講) 講義・演習 コミュニティ・マネジメント 地域とともにある学校を実現する連携・協働
水		(第5講) 講義・演習 スタッフ・マネジメント(1) 管理職に求められる組織対応	リフレクション	屋休憩	(第6講) 講義・演習 スタッフ・マネジメント(2) 管理職に求められる組織対応
木		(第7講) 講義・演習 リスク・マネジメント 学校における危機管理とケーススタディ	リフレクション	屋休憩	(第8講) 講義・演習 リスク・マネジメント 災害から教員と児童生徒を守る視点
金		(第9講) 演習 研修成果の活用に向けて ～学校改善プランの策定～		屋休憩	文部科学省講話 (第10講) 課題レポートの作成について スクール・マネジメントと校長のリーダーシップ
					閉講にあ たって 事務連絡

表20 令和2年度教職員等中央研修(NITSオンライン研修)副校長・教頭等研修日程表

9:00							16:00
月	開講にあたって オリエンテーション	(第1講) 講義・演習 学校組織マネジメント Withコロナにおける新しい学校経営様式	リフレクション	昼休憩	(第2講) 講義・演習 カリキュラム・マネジメント 子どもファーストの教育課程編成	リフレクション	
火		(第3講) 講義・演習 コミュニティ・マネジメント 地域とともにある学校を実現する連携・協働	リフレクション	昼休憩	(第4講) 講義・演習 スタッフ・マネジメント コーチングの活用で元気な学校をつくる	リフレクション	
水		(第5講) 講義・演習 リスク・マネジメント(1) リスク・マネジメントの目的と必要性	リフレクション	昼休憩	(第6講) 講義・演習 リスク・マネジメント(2) 東日本大震災から考える	リフレクション	
木		(第7講) 講義・演習 メンタルヘルス・マネジメント 管理職に求められる個別対応	リフレクション	昼休憩	(第8講) 講義・演習 学校ビジョンの構築 学校の改善・改革を実現する戦略と戦術	リフレクション	
金		(第9講) 演習 研修成果の活用に向けて ～学校改善プランの策定～		休 憩	文部科学省講話 (第10講) 課題レポートの作成について スクール・マネジメントと管理職の役割	閉講にあたって 事務連絡	

表21 令和2年度教職員等中央研修(NITSオンライン研修)中堅教員研修日程表

9:00							16:00
月	開講にあたって オリエンテーション	(第1講) 講義・演習 学校組織マネジメント ～その基本的考え方～	リフレクション	昼休憩	(第2講) 講義・演習 カリキュラム・マネジメント カリキュラムリーダーシップの視点から	リフレクション	
火		(第3講) 講義・演習 コミュニティ・マネジメント 社会に開かれた教育課程を実現するカリキュラム編成	リフレクション	昼休憩	(第4講) 講義・演習 スタッフ・マネジメント 組織マネジメントとコーチング等の諸理論	リフレクション	
水		(第5講) 講義・演習 メンタルヘルス・マネジメント 教職員の精神衛生と支え合える学校づくり	リフレクション	昼休憩	(第6講) 講義・演習 新しい学びの推進 主体的・対話的で深い学びの実現に向けて	リフレクション	
木		(第7講) 講義・演習 インクルーシブ教育の推進 通常の学級における特別支援教育の実践	リフレクション	昼休憩	(第8講) 講義・演習 学校ビジョンの構築 ～SWOT分析による展開～	リフレクション	
金		(第9講) 演習 研修成果の活用に向けて ～学校改善プランの策定～		昼休憩	文部科学省 講話 (第10講) 課題レポートの作成について スクール・マネジメントと管理職の役割	閉講にあたって 事務連絡	

表22 令和2年度教職員等中央研修(NITSオンライン研修)次世代リーダー育成研修日程表

9:00							16:00
月	開講にあたって オリエンテーション	(第1講) 講義・演習 学校組織マネジメント 学校を元気にするために	リフレクション	昼休憩	(第2講) 講義・演習 カリキュラム・マネジメント 「質の向上」をどう図るか	リフレクション	
火		(第3講) 講義・演習 コミュニティ・マネジメント ～社会に開かれた教育課程を実現するカリキュラム編成～	リフレクション	昼休憩	(第4講) 講義・演習 リスク・マネジメント 学校の危機をいかに防ぐか	リフレクション	
水		(第5講) 講義・演習 新しい学びの推進 「学習する集団」を育む授業づくりのポイント	リフレクション	昼休憩	(第6講) 講義・演習 生徒指導の推進 児童生徒理解と協働に基づく生徒指導の進め方	リフレクション	
木		(第7講) 講義・演習 インクルーシブ教育の推進 交流及び共同学習の意義と展開	リフレクション	昼休憩	(第8講) 講義・演習 学校ビジョンの構築 学校ビジョンの意義と次世代リーダーの役割	リフレクション	
金		(第9講) 演習 研修成果の活用に向けて ～学校改善プランの策定～		昼休憩	文部科学省講話	(第10講) 課題レポートの作成について 学校組織における次世代リーダーの役割	閉講にあたって ・ 事務連絡

表23 令和2年度教職員等中央研修(NITSオンライン研修)事務職員研修日程表

9:00							16:00
月	開講にあたって オリエンテーション	(第1講) 講義・演習 学校組織マネジメント(1) 現代教育改革の全体像と学校経営改革	リフレクション	昼休憩	(第2講) 講義・演習 学校組織マネジメント(2) 学校の組織力向上と新たなリーダーシップ	リフレクション	
火		(第3講) 講義・演習 カリキュラム・マネジメント カリキュラム・マネジメントの推進に果たす学校事務職員の役割	リフレクション	昼休憩	(第4講) 講義・演習 コミュニティ・マネジメント 地域とともにある学校を実現する連携・協働	リフレクション	
水		(第5講) 講義・演習 財務マネジメント 学校マネジメント環境の変化をとらえた学校事務への挑戦	リフレクション	昼休憩	(第6講) 講義・演習 リスク・マネジメント 学校における危機管理	リフレクション	
木		(第7講) 講義・演習 スタッフ・マネジメント(1) 学校像・リーダーシップモデルの転換と学校事務職員	リフレクション	昼休憩	(第8講) 講義・演習 スタッフ・マネジメント(2) 学校事務職員の資質・能力モデルと成長支援	リフレクション	
金		(第9講) 演習 研修成果の活用に向けて ～学校改善プランの策定～		昼休憩	文部科学省講話	(第10講) 課題レポートの作成について スクール・マネジメントと事務職員の役割	閉講にあたって ・ 事務連絡

5. 考察

以上、令和2年度教職員等中央研修（NITS オンライン研修）の「総括アンケート」の回答結果を分析してきた。分析を踏まえ、最後に教職員等中央研修の成果と課題について考察を加えた。考察は、（1）オンライン研修の特徴と課題、（2）リーダー養成研修としての中央研修の現状と課題、（3）中央研修における校長研修の今後の方向性という3点から記述したい。

（1）オンライン研修の特徴と課題

まず、「総括アンケート」の分析結果から、オンライン研修の特徴と課題として、以下の2点が浮かび上がった。

① 知識伝達型

第一に、「知識伝達型」としてのNITS オンライン研修の課題である。

教職員等中央研修の目的には、各地域の中心的な役割を担う教職員の育成を掲げている。アンケート結果からは、大半の受講者が、リーダーとして期待されていることを実感している。そして、それを実感した場面や事柄では、研修内容や講師の質の高さをあげている。

では、受講者の研修での学びはどのような特徴をもつものだったのか。アンケート結果からは、個人的成長と所属校等の改善に資する知識・技術の獲得、所属校等の改善への参画意欲の向上、所属校等での役割の捉え直しが受講者に生起していたことが読み取れた。他方で、所属校等の改善方策がイメージできていないことが読み取れた。これらのことから、本研修の学びは理念的で抽象的な知識・技術の獲得によって全国的に共通する“あるべきリーダー像”を自覚する研修だったと言えるのではないか。各地域や学校のリーダーとして活躍するためには、獲得した知識を各地域や学校の文脈に即して解釈することが求められる。特に、管理職（校長・教頭等）の大半が、比較的経験の浅い初任期管理職であったことを踏まえると、受講者同士が研修を通して知の創出ができるようなネットワークの構築が必要だったのではないか。

他方で、本年度は、緊急的な措置として非同期型のオンライン研修を提供したため、受講者がおかれた文脈を考慮した研修の企画・運営には限界があったことも事実である。今後は、「オンライン」という研修手法をいかに活用して、受講者がおかれた文脈を考慮した学びを保障できるかが課題となる。

② 研修環境の保障

第二に、研修環境の保障に関わる特徴と課題である。

受講者のICT環境や研修への専念状況から、約3割程度の受講者が研修を受講するための特別な配慮を十分に受けていなかったことが明らかになった。研修のオンライン化は“いつでもどこでも”研修の受講を可能にする。特に、学ぶ意欲を持つものの、家庭の事情や職務の関係から地域や所属校等を離れることができない教職員にとって非常に有益な研修のあり方である。

しかし、時間と場所を選ばないからといって、職務等と研修を同時に取り組むことは不可能である。教職員の多忙化という観点からも十分な研修環境を保障することは重要な課題である。オ

ンラインを活用した研修を提供するにあたり、日常的な業務や実践を相対化するための研修環境の保障のあり方をいかに考えていけばよいのか。このような観点から研修のあり方を検討することで、これまで以上に充実した中央研修を構築していくことができるのではないだろうか。

(2) リーダー養成研修としての中央研修の現状と課題

中央研修の受講者が印象に残った概念や用語の傾向は各研修で特徴があった。この結果は、「マネジメント」概念によって受講者が抱くイメージが、役職や役割によって異なるという当たり前で重要な事実を認識させる。

中央研修の目的には「学校が直面する課題に組織的に対応し、特色ある教育活動を自律的に推進するマネジメント力」の育成が掲げられている。ここまで整理してきたとおり、本年度の中央研修での学びが「知識伝達型」であったことや受講者の文脈に即した学びが十分に提供できていなかったという事実は、改めて、教職員支援機構が育成する「マネジメント力」の内実を検討する必要性を提起しているのではないだろうか。オンラインによって時間と場所を選ばずに研修の受講を可能にすることは、研修内容を抽象的にせざるを得ない。だとすれば、従来よりも一層、研修の目的を明瞭に説明することが求められる。教職員支援機構で育成する「マネジメント力」とは、どのような教職員によって、いかなる場面で発揮される力なのかという根本的な問いに向き合うことが不可欠である。この問いに答えることをとおして、はじめて役職や役割に応じた研修の目的・内容・方法の検討が可能となる。

ただし、これらの問いへの答えは、中央研修の受講者を対象にした調査だけで措定できるものではない。教職員支援機構、学術的知見を有している大学教員、実践的知見を有している教育委員会等との連携・協働の中で、中央研修で育成を目指す「マネジメント力」の内実を問い続けることが必要なのである。研究を基盤とした研修の企画・運営を継続的に実現する仕組みをいかに構築するかが今後の課題となる。

(吉田 尚史、高野 貴大)

(3) 中央研修における校長研修の今後の方向性

ここでは、本章の考察のまとめとして、育成指標や管理職育成の方向性、或いは新型コロナウイルス感染症の影響下でのオンライン研修の現状等に触れながら、中央研修における校長研修の今後の方向性を探る手掛かりとすべく、いくつかの視点を提示しておきたい。

①校長研修を巡る諸課題

教員研修計画の策定と表裏の関係にある育成指標の作成は、教員研修内容や制度の在り方に多くの影響を与えつつある。とりわけ校長の育成指標の作成は、これまでどちらかと言えば校長としての職務遂行能力の育成を目的として行われてきた行政的説明色の強い校長研修から、学校マネージャーとしての資質・能力の育成へとその軸足を転換させるべく、校長研修の再構築を求める引き金となった。

またこのことは、校長研修に関与する関係者それぞれが、その立場に応じてどのような役割を果たしていくかといった課題を顕在化させていった。なぜなら、行政説明に近い内容を中心とし

た校長研修からの脱皮は、校長研修の学びのフィールドの多様性の確保、その拡大といったことを求めたからである。校長として今求められる資質・能力を身に付ける学びの場は、行政説明とは異なり、多様な場が想定できる。それらは、各自治体の教員研修センター等における校長研修を頂点とする管理職研修を軸としつつ、教職大学院でのマネジメント研修、OJT、校長会等における独自研修、さらには中央研修における校長研修といったものであり、それらが適切な力学的関係を保ちながら、それぞれの持ち分としての役割をどのように果たしていくかといったことが、今後の大きな課題となってくるだろう。

関連して、長期にわたる校長育成への転換という課題も指摘しておきたい。もちろんそれは、単に校長研修期間の長さではなく、管理職研修全般を通じた研修計画と校長研修との関係、或いはそこに盛り込むべき系統性の確保といった課題である。学校課題の多様化や困難性が指摘され、またチーム学校としての在り方が模索される中、今後学校は、優れたトップの求心力により学校を動かしていく時代から、一人一人の教員がモチベーションを維持しながら組織を動かしていく「組織力による学校経営」へと変わっていかざるを得ないだろう。この時、人材育成を含めた「マネジメント能力」や「トップリーダーとしての覚悟」を備えた校長の育成が、これからの校長像の両輪として求められていく。

その一方で、学校組織は、教科指導や学級経営、分掌業務といったどの年齢層も同質業務を担う特異な組織であり、ベテランになるに従ってその専門性を高め、深めていくといった特性をもっている。併せて、得意とする専門分野が、ベテランになるに従って分化していく傾向にあり、管理職人材を育てるといった視点での研修が潜在的カリキュラムとして機能していく環境が、他の一般的な組織に比べて弱いといった特性も指摘できる。こうした組織の特性を踏まえると、今後は、管理職、とりわけ校長を育てるということを、これまで以上に意図的な取組として位置づけ、長期的な観点に立った研修内容の検討や研修の場の設定が必要になってくると考えている。

さらに、校長への登用状況が地域により異なることに加えて、地域性や校種により校長のキャリアが多様になりつつあるという傾向が見受けられる。こうした個々の地域特性を踏まえつつ、どのような管理職研修、分けても校長研修をどのように再構築していくかといったことを考えていかなければならないだろう。

こうした校長研修を巡る諸課題を背景として、特に各自治体の教員研修センター等を中心に、校長研修の在り方を見直し、再構築していこうという動きが見られ始めた途上で起こったのが、新型コロナウイルス感染流行への対応であった。そして、社会全体がwithコロナへと突入する中、校長研修についても対症療法的な対応を余儀なくされ、校長研修の本質的な議論より、むしろその必要性や実施形態等の課題がクローズアップされるようになってきている。また、校長研修に限らず、対面研修からオンライン研修への移行が加速度的に進む中、オンライン研修の有効性と課題とを明らかにしながら、今後の校長研修の在り方を模索しなければならない現況にあると言えるだろう。

②中央研修における校長研修の現状と担うべき役割

中央研修における本年度の校長研修は、これまでの「総括アンケート」での分析にある通り、すべてオンデマンドでの研修として実施され、研修のねらいとして、「10年後のあるべき姿を設定

しその実現に向けて推進することのできる力の育成」と「各地域の中核となる校長の育成」の2点が明示された。一定の長さの校長在職期間を想定し、初任期にある校長を対象にして、自らの学校を具体的にマネジメントできる力を育成し、その実績により地域をリードできる中核校長を育てようというわけである。

講義内容としては、校長の仕事の核となるのが、マネジメントであることを印象づけるものであった。すなわち、マネジメントの対象としての「組織」、「カリキュラム」、「コミュニティ」、「スタッフ」、「リスク」が取り上げられ、マネジメント研修を行うに、必要かつ十分な観点が盛り込まれていたと考えるよい。

一方、半ばやむを得ず取り入れたオンデマンド研修は、その有効性と今後の可能性を示唆すると同時に、多くの課題を浮き彫りにする結果となった。有効性の最も大きな点は、時間・場所の拘束からの解放とマスを対象とできること、つまり、誰もが視聴可能になるということである。事実、オンデマンドで配信された研修は、校長に限らず教頭や中堅教員など多くの教員に受講してもらいたい内容であり、物理的な様々な制約がないことから、この方式で視聴させるのなら、各自治体からの推薦校長に限る必要はないと思えるものだった。一方、このことは、中央研修における校長研修にとっては諸刃の剣でもある。多くの教員の視聴を可能にした謂わば大衆化された研修では、「各地域の中核となる校長の育成」には、つながりにくい側面を併せもつからである。また、オンデマンド研修は、一方通行にならざるを得ず、講義を受けてのリフレクションが受講者の任意的な取組に委ねられてしまうという課題があることも否定できないだろう。講義の受講という知識理解を具体的な学校課題を踏まえた実践的取組につなげていく、所謂、理論知と実践知を融合させていくためには、受講者同士の意見交換を介したリフレクションによる実践的取組に向けての意識醸成過程が不可欠であり、このことなくして、研修のねらいとしている「10年後のあるべき姿を設定しその実現に向けて推進することのできる力の育成」と「各地域の中核となる校長の育成」の達成は難しいであろうと思われるからである。

中央研修における校長研修が、各自治体における校長研修や教職大学院におけるマネジメント研修等とは違った独自の役割をどのように果たしていくかということを考えて時、改めて、本年度のねらいとした上記の2つの視点に立ち戻る必要性を感じている。なぜなら、マネジメント能力を駆使して自らの学校運営を行える実践力を根拠とした校長組織のリーダーが各自治体には必要であり、その育成に貢献できるのは、中央研修というフィールドが最も有効に働くだらうと考えるからである。

またこれについては、中央研修における校長研修に対しての各自治体の期待も、上記のねらいを支持するものとなっている。昨年度の『育成指標に基づく管理職研修の現状と課題』（岸田2020）において、各自治体からの聞き取り調査結果が示されており、その中でも中央研修における校長研修は、「各自治体の校長研修計画を立てる際のモデルになること」、「メンターとなる校長の育成といった役割」、「学んだことの各自治体における還元」といった役割が挙げられている。

③中央研修における校長研修の方向性について

校長研修に限らず、中央研修がこれまで重視してきたことは、優れた学校管理職を育て、地域教育を牽引していける人材を育てていくということであった。そのためには、一定の講義時間と

受講者相互のコミュニケーション、理論知と実践知の融合を促すためのリフレクションなど、さまざまな役割部品を組み合わせた研修内容の設計が必要となる。そして、ここにオンデマンド研修という新たな部品もその1つとして組み込まれていくことになるのだろうと思う。そこで、中央研修における校長研修の役割とそのねらいを達成するために必要な研修内容の設計という基本に立ち返りながら、今後の方向性についてのいくつかの視点を提示しておきたいと考える。

まず、基本的考え方の再確認である。中央研修における校長研修の役割とねらいを改めて明確にし、そこからの逆設計としてどのような研修部品が必要かを探る。その際、中央研修でしかできないことに特化してその方向性を模索することが求められる。具体的方向としては、例えば、各地域の優れた実践事例を持ち寄っての協議や実践家の招聘、各自治体の研修等で講師を務められる人材育成のためのプログラム及びシステム作り、中央研修における校長研修の役割とねらいの周知とそれに基づいた各自治体の推薦といったようなことが挙げられよう。また、ねらいを達成するためには、質の高い講義を支えるワークショップや豊かなコミュニケーションに基づくリフレクションの時間の充実が不可欠であるように思われる。

2つ目は、講義内容の再構築である。これからの学校経営には「マネジメント能力」が必要であり、そうした資質・能力をもった校長の育成が求められることは論を俟たない。したがって中央研修だけでなく、多くの自治体の研修においても校長研修をはじめとした管理職研修に「マネジメント」に係る内容が多く見られるようになってきている。けれども、「マネジメント能力」に係る研修の最も陥りやすい弊害は、学校におけるマネジメントの必要性の理解に留まってしまうということにある。本来マネジメント力とは、具体的な実践の中に落とし込むことのできる力であり、実際には、的確な現状分析と課題把握を行った上で、手の届く範囲の目標設定と目標を達成するための適切で具体的な手段の選定、さらには目標に向けての合意形成などといったことができる校長を育てて、はじめて研修のねらいが達成されることになる。そして、この実践化への過程において明暗を分ける資質は、「トップリーダーとしての覚悟」にあると考えている。確かに講義内容として、「マネジメント能力」の育成は扱いやすい。それに比べて「トップリーダーとしての覚悟」は極めて抽象的、或いは精神論的なものであり、その分、研修としての評価が難しいことも事実である。けれども、校長としてのこうした自覚を促す意識醸成は、各地域のリーダー校長を育てる意味においては不可欠な内容であり、こうしたねらいを含んだ研修を組み入れていくのが適当であろう。具体的方向としては、例えば、他職種のトップリーダーから学ぶ。イノベーションの現場から学ぶといった類いのものが想定できるだろう。

3つ目は、オンデマンド研修の担うべき役割の明確化である。基本的には、校長研修に限って言えば、オンデマンド研修の扱いを本来の研修のねらいを阻害しない限定的なものにして組み入れていくことが必要であろう。一方、NITSがこれまで行ってきた校内研修シリーズのようなオンライン講座は、明らかに多くの教員に受講されることを念頭においたものであり、教員研修に限らず、今後オンデマンドによる研修形態が重要な役割を果たしていくだろうことを考えると、研修のねらいや受講対象によっては、研修の多くをオンデマンドに切り替えることもあり得ることだろうと思う。これに対して、中央研修における管理職研修、とりわけ校長研修においてその役割やねらいを達成するためには、令和2年度の緊急避難的なオンデマンド講座の実施はさておき、そうした形態の常体化は避けるべきであろう。したがって、対面研修とオンデマンド研修とのハ

イブリッド化の在り方を包括的に捉えるのではなく、研修内容や目的、対象に応じて明確に区分して考えていくことが適当と思われる。例えば、校長研修の場合、対面での研修を主とし、そこでの学びの効率化や予習、復習といった意味での補助的な機能を持たせたオンデマンド研修が有効であるし、学習指導要領改訂時の研修や ICT 活用の普及啓発研修など、より多くの受講者を対象としたい研修では、その多くをオンデマンド研修で実施し、短時間の対面研修を組み入れることにより、オンデマンド研修の実効性を担保するといったことが考えられる。

そして4つ目は、管理職研修における校長研修の位置づけの再検討である。校長の学校運営上、最も重要となるのは、赴任した4月当初のミッション遂行のための自律的な動きである。この時期を外し、1年間は学校の現状把握をしっかりとしたいといった理屈によって1年間を過ごした後、赴任2年目から経営手腕を発揮するといったことは、寡聞にしてその例を知らない。別の言い方をすれば、力量のある校長は、1年目から自らが立てた、また職員と共有した目標に向かって、確実な学校の動きを創り出している。つまり、ここに視点を当てれば、現在の校長研修の中味は、むしろ校長になる前の教頭段階において身に付けておきたい資質ということになる。そしてこのことは、中央研修に限らず、一連の管理職研修において、どのような内容をどの段階で行うのがよいかといった課題を浮き彫りにしていると言える。またこれは、育成指標の作成と密接な関係を持ちながら、日本の管理職研修の系統性、或いは教員の職能成長のどの段階で管理職としての道を歩ませるかといったことにも波及していく課題でもある。こうした意味で、中央研修における校長研修の方向性の模索は、こうした日本の管理職養成の枠組み作りにも、一定の方向性を示唆するものでありたいと思っている。

(岸田 正幸)

参考資料・文献

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), pp.63-105.

Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2012). Transfer of Training 1988-2008: An Updated Review and Agenda for Future Research. In *International Review of Industrial and Organizational Psychology 2009* (Vol. 24, Issue 1, pp. 41-70).

岸田正幸 (2020) 「校長研修のあるべき姿を考える：校長研修の現状と課題、今後の在り方」独立行政法人教職員支援機構『令和元年度「育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト」報告書 育成指標に基づく管理職研修の現状と課題』、3-24頁。

中原淳、島村公俊、鈴木英智佳、関根雅泰 (2018) 『研修開発入門：「研修転移」の理論と実践』ダイヤモンド社。

佐古秀一 (2019) 『管理職のための学校経営 R - PDCA：内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル』明治図書出版。

【付記】

・「総括アンケート」にご協力くださった受講者の皆様へ感謝申し上げます。

・アンケート項目作成にあたっては、教職員支援機構 海外特別研究員のインプラシッタ・アカラ氏の協力を得た。記して感謝申し上げます。

章末資料 質問項目一覧

設問 No.	選択 No.	設問内容	回答式 ¹
1		本研修全体を通して、この研修は有意義だったと思いますか。(回答必須) 「あまり意義がなかった」または「全く意義がなかった」を選んだ方はその理由を設問2に必ずご記入ください。	1
	1	大変有意義だった	
	2	おおむね有意義だった	
	3	あまり意義がなかった	
	4	全く意義がなかった	
2		設問1で「あまり意義がなかった」「全く意義がなかった」を選んだ方は理由を必ずご記入ください。	3
3		本研修を通じて、個人的成長に資する新たな知識・技術を得ることができた。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
4		本研修で得た新たな見方・考え方は、これからの自分自身の取組、実践に役立つものであった。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
5		これからの自分自身の取組、実践へ向き合う意欲を高めた。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
6		これまでの自分自身の取組、実践を見つめ直すきっかけとなった。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	

設問 No.	選択 No.	設問内容	回答 式 ¹
7		自分自身のこれまでの学校や教育に対する見方や前提（教育観、授業観、子供観など）を問い直す機会となった。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
8		本研修を通じて、所属校等の改善に資する新たな知識・技術を得ることができた。 ※所属校等とは、教職員の場合、所属する学校を指し、指導主事等の場合、所管する地域を指す。以下同様。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
9		本研修で得た新たな見方・考え方によって、所属校等の改善方策をイメージできた。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
10		所属校等の改善に参画する意欲を高めた。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
11		所属校等での自身の役割や可能性を捉え直すことができた。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
12		本研修の講義内容で最も印象に残った用語、概念は何ですか。印象に残った順に 3つ程度ご記入ください。	3

設問 No.	選択 No.	設問内容	回答 式 ¹
13		研修の受講前、受講を通じて、リーダーとして期待されている実感を持ちましたか。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
14		設問13で「よくあてはまる」「あてはまる」を選んだ場合、どのような場面や事柄でその期待を実感しましたか。(複数選択可)	2
	1	研修内容・構成の質の高さ	
	2	講師陣の専門性の高さや豊富な経験	
	3	全国から集まった受講者の資質能力の高さ	
	4	講師からの激励	
	5	当機構職員からの言葉	
	6	上司や管理職からの励まし	
	7	同僚からの声かけ	
	8	教育委員会からの期待	
	9	推薦者による財政負担	
	10	その他	
15		設問14で「その他」を選んだ方はその内容を具体的にご記入ください。	3
16		オンライン研修の組み方や時間配分は、適切でしたか。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
17		設問16で「あてはまらない」「全くあてはまらない」を選んだ方はその理由をご記入ください。	3
18		オンライン研修をどこで受講しましたか。※受講期間中の初回視聴について。	2
	1	勤務校（職員室）	
	2	勤務校（個室）	
	3	教育センター等	
	4	自宅	
	5	その他	

設問 No.	選択 No.	設問内容	回答 式 ¹
19		設問 18 で「その他」を選んだ方はその内容を具体的にご記入ください。	3
20		オンライン研修をいつ視聴しましたか。※受講期間中の初回視聴について。	2
	1	平日の勤務時間中	
	2	平日の勤務時間外	
	3	土曜日・日曜日（勤務の振替あり）、休日（代休日の指定あり）	
	4	土曜日・日曜日（勤務の振替なし）、休日（代休日の指定なし）	
21		オンライン研修の受講は誰と行いましたか。※受講期間中の初回視聴について。	2
	1	一人	
	2	都道府県内の同研修に推薦された者	
	3	その他	
22		設問 21 で「その他」を選んだ方はその内容を具体的にご記入ください。	3
23		オンライン研修の受講はどのような端末で行いましたか。※受講期間中の初回視聴について。	2
	1	パソコン（職場用）	
	2	パソコン（プライベート用）	
	3	パソコン（本研修用に貸与されたもの）	
	4	タブレット（職場用）	
	5	タブレット（プライベート用）	
	6	タブレット（本研修用に貸与されたもの）	
	7	スマートフォン	
	8	その他	
24		設問 23 で「その他」を選んだ方はその端末を具体的にご記入ください。	3
25		どのようなネットワーク環境で研修を受講しましたか。※受講期間中の初回視聴について。	2
	1	教委や教育センター等のインターネット回線（wi-fi・有線）	
	2	勤務校のインターネット回線（wi-fi・有線）	
	3	自宅のインターネット回線（wi-fi・有線）	
	4	教委や教育センター等から貸与されたモバイルルーター	
	5	携帯電話回線	
	6	その他	
26		設問 25 で「その他」を選んだ方はその内容を具体的にご記入ください。	3

設問 No.	選択 No.	設問内容	回答 式 ¹
27		研修期間中は、他の職務を行うことなく、研修に専念できましたか。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
28		設問 27 で「あてはまらない」「全くあてはまらない」を選んだ場合、どのような理由で研修に専念できませんでしたか。	2
	1	授業実施	
	2	生徒指導	
	3	校務分掌	
	4	緊急対応	
	5	会議等への参加	
	6	その他	
29		設問 28 で「その他」を選んだ方はその内容を具体的にご記入ください。	3
30		研修期間中、講義に関係して調べた資料がある場合はお答えください。	2
	1	書籍	
	2	論文	
	3	新聞・雑誌	
	4	行政文書	
	5	インターネット記事	
	6	その他	
31		設問 30 で「その他」を選んだ方はその内容を具体的にご記入ください。	3
32		「学びばこ」は直感的に操作できる e-ラーニングシステムだった。 ※「直感的操作」とは、不慣れな人でも即座に直感で理解できるような操作を指します。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
33		設問 32 で「あてはまらない」「全くあてはまらない」を選んだ場合には、その理由をお書きください。	3
34		「学びばこ」にアクセスする中で、問題があった場合には、何が起きたのかご記入ください。	3

設問 No.	選択 No.	設問内容	回答 式 ¹
35		新型コロナウイルスの影響で、当機構では今回初めてオンラインでの研修パッケージを提供しました。オンデマンド型のオンライン研修のパッケージで、不十分だったり、難しさを感じたりしたものがあれば、選んでください。(複数選択可)	2
	1	他の受講者と対話する機会がない	
	2	講師へ質問する機会がない	
	3	リフレクションの時間の使い方がわかりにくい	
	4	他の職務に追われ研修に専念できない	
	5	全国の教職員とのネットワークが作れない	
	6	国の研修機関で研修を受けている実感がない	
	7	受講後に成果を活用する場が設定されていない	
	8	自己管理が難しい	
	9	講義が対面でないため、緊張感や集中力を維持して受講できない	
	10	その他	
36		設問 35 で「その他」を選んだ方はその内容を具体的にご記入ください。	3
37		研修受講中、当機構から適切なサポートがあった。	1
	1	よくあてはまる	
	2	あてはまる	
	3	あてはまらない	
	4	全くあてはまらない	
38		設問 37 で「あてはまらない」「全くあてはまらない」を選んだ場合には、その理由をお書きください。	3
39		その他、オンライン研修の受講環境の充実に向けて、お気づきの点や改善点があればご記入ください。	3
40		本研修全体を通じて良かった点があればご記入ください。	3
41		今後のオンライン研修の形態について、要望がありましたらご記入ください。	3
42		今後、教職員支援機構の事業に期待することがありましたらご記入ください。	3
43 ²		初めて校長職に就いてから現在何年目かお答えください。	3
注 1 1:単選式、2:複選式、3:自由記述			
注 2 設問 No. 43 は「校長」「教頭」研修でのみ実施した。 「教頭」研修では、「教頭職に就いてから」という設問内容とした。			

第五章 育成指標を基盤にした管理職研修の今後の方向性

これまでのプロジェクトの成果を踏まえ、プロジェクトメンバーより、管理職育成の方向性について、提案する。それらを元に、次年度以降のプロジェクトの方向性について整理したい。

1. 管理職育成の方向性

(1) 育成指標の実質化の視点より

平成 29 年度末に、すべての都道府県・政令指定都市において、育成指標が制定され、それに基づく教員研修計画が整備された。その後、各自治体は、育成指標の改善等も進め、定着してきている。育成指標の制定は、教育課題が多様化、複雑化するとともに、教員年齢構成の不均衡の弊害が多く見られてきた実態を踏まえ、その課題の解決に向け、養成・採用・研修の一体的改革を進める一環として整備されてきた。育成指標が定着した現在、その実質化が検討課題となる。育成指標の実質化の課題として次の 5 点が挙げられる。

はじめに、各自治体の教員育成指標を概観すると、すべての自治体で、キャリアステージが設定され、それぞれのステージに応じた教員研修が設定されている。キャリアステージは、教員の経験年数などをもとに設定されている自治体を中心である。しかし、育成指標をもとに、教員が主体的に成長していくことが期待されていることから、経験年数とイコールであってはならない。経験を踏めば、自動的に成長していくのであったら、そこに主体性は生まれてこないのである。

第二に、各自治体の育成指標を概観すると、教員の役割のあらゆる領域が網羅的に観点として示されている。学習指導、生徒指導、学級・学校運営などについて、キャリアステージの上昇に伴い、専門性の高度化を求めるようになってきている。すべての領域で専門性を向上させることを求めているとは思えないが、実質化する際、その点についても再度整理する必要が出てくる。

第三に、育成指標は、ステージが上がるに従い、よりマネジメントの要素が強くなる。しかし、すべての教員が管理職になるわけではない。どの自治体も、10 年程度までは、キャリア別研修と育成指標を関連づけ、必修の形で実施しているが、それ以上の経験年数になると、管理職候補者を除き、研修との関連が弱くなる。管理職を目指さないも者であっても、マネジメント能力を高めていく必要があるが、それをどのように生かすのか明確にしないと、形骸化すると考えられる。

第四に、学校は、様々なステージの教員で構成される。現在、地域、保護者にとって、育成指標やそれに基づくキャリアステージが共有されているとはいいがたい。だが、育成指標が実質化し、それが、学校外にも共有されるようになると、たとえば、「子供の学級の担任をよりキャリアステージの高い教員に替えてください」という要望が寄せられることも想定しないとイケない。「どの教員でも同じように指導できます」と回答するならば、育成指標は形骸化してしまう。

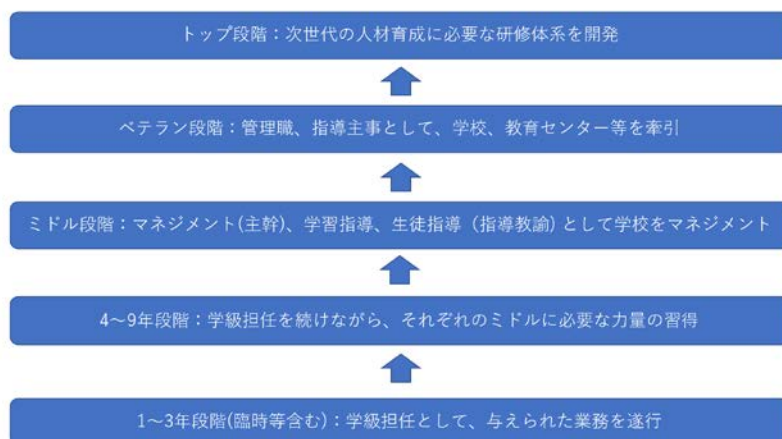
最後に、国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 において、日本の教員の労働時間が、参加国中最も長く、人材不足感も高いことが明らかになった。学校の世界においても、働き方改革を進めることが強く求められている。この問題から、教職が「ブラック」と位置付けられ、教員志望者が減

少している実態もうかがえる。このことは、文部科学省が、2020年度採用の公立小学校の教員試験の倍率が前年度比0.1ポイント減の2.7倍となり、調査が始まった1979年度以降で最も低くなったと発表したことからもうかがえる。働き方改革の取組が全国で試みられているが、その中で、教員研修の効率化の動きも見られる。育成指標の実質化に向け、教員の学ぶ機会を保証することは重要である。他方、働き方も見直す必要がある。その点からも、教員の役割の再検討が必要となる。

育成指標を実質化していくにあたり、教員の役割及びキャリアステージをどのように再定義していけばよいか。教員も専門職として位置付けられているが、たとえば、医師と比べ、違いが大きい。医師の場合、養成段階では、すべての科(外科、内科など)の専門内容を学び、様々な科をローテーションする。その過程の中で、自身の専門領域を定め、その後は、その領域のスペシャリストとなっていく。一方、教員の場合、養成段階ですべての内容を学ぶが、その後もあらゆる仕事の内容を更新していくことが求められる。特に、日本の教員は、求められる役割が多岐にわたり、その責任が一人一人の教員にかかる。また、役割が多岐にわたる状況をそのままにして、勤務時間を削減していくのはきわめて困難である。

それゆえ、考えるべき方向性として、ステージが上がるに従い、自身が担う専門性を明確にし、その代わり、より多くの児童・生徒に対して責任を有する教員の在り方を考える必要がある。たとえば、下の図のようにキャリアステージと教員の専門性を関連づけることが、育成指標の実質化につながると考える。教員研修も、このようなキャリアステージに基づき、再設計すべき時期が来ている。

もちろん、このように教員の役割を変えていくことに、抵抗は大きいことが推測される。明治以降、様々な教育改革が進められてきたが、教員の役割という点で見ると、根本的には変わっていないところが多い。しかし、その弊害が、上で見たように、様々見られるようになっている。特に、働き方改革という視点に立つと、それが進まない職業は、少子高齢化が進む状況では、希望者を確保できないことも推察される。そのような社会情勢も見通して、教員の役割を再定義することが重要であろう。



(葛上 秀文)

(2) 学校管理職研修への提言

①はじめに

日本の学校管理職研修（以下、管理職研修）には、主として、教職員支援機構、教職大学院、教育センター及び市区町村校長会・教頭会等（以下、校長会）が関与している。現時点において、管理職研修におけるこれら研修主体間の体系化や役割分担の作業はそれほど進展していないと思われる。そこで、本章では、本プロジェクトの研究成果を踏まえ、日本における学校管理職研修の体系化案を示す。

体系化の基本フレームは、学校管理職研修の「ネクスト型」「カレント型」「リカレント型」の3区分とする。「ネクスト型」とは、次のポストを視野に入れた管理職研修である。現在の喫緊の問題解決よりも、数年先の近未来での活躍をねらいとした研修内容となる。全国から優秀な教職員を集めて研修を行う教職員支援機構はこのタイプに属する。「カレント型」は、現在のポストで、現在直面している喫緊の課題を主として扱う。教育センターや市町村校長会等での研修はこのタイプに属する。「リカレント型」は、キャリア移行期における大学での学び直しのための研修である。大学での学びは、長期派遣に代表されるように、時間的ゆとりがあるため、現在のポストでの組織的成果を高めるための学習と近未来のポストでの活躍の両面を見据えた学習が可能となる。以下、3区分論にしたがい、教職員支援機構、教育センター・校長会等、大学（教職大学院）における管理職研修の今後の方向性について私案を展開する。

②ネクスト型＝教職員支援機構

1) 校長研修

実質的な教育長候補あるいは地域のリーダー的校長の育成を目指すことが望ましい。令和元年度「教育行政調査」によると、市町村教育長の約75%は教職経験者であり、また、約82%は教育行政経験者である。全国でこうした経験を持つ教育長は1300～1400名も存在する。そして、平均年齢は約64歳である。つまり、教育委員会勤務経験のある校長が就任するケースが全国的に浸透している。教育長の実務というよりも、コミュニティリーダーとして、近未来の教育ビジョンと政策・事業立案のための研修を設定したい。

研修内容は、教育ビジョンと政策・事業を立案するために必要な、地域の近未来を読み解くための教養、他分野（民間企業）の先端実践、先端科学・学術研究、他国の教育政策・実践等、実務から乖離した内容でよい（ただし、分かりやすく受講者が理解できる講座）。地方教育センター等では学ぶことのできない研修内容が理想である。

教職員支援機構つくば中央研修センターに、全国から教育長候補の校長を集めることで、全国の先端事例の共有化や全国レベルのネットワーク形成が可能となる。このネットワークは、教育長職に就いてから大きな財産となるであろう。

また、人材育成戦略として、地域の校長会等での研修プログラム開発と運営を実現する能力の開発も、カリキュラムに含めたいものである。

2) 教頭研修

一般水準の管理者（manager）ではなく、一流のリーダーの育成、すなわち、困難な局面を打開

するために、校長として組織を変革し成果を高めることのできるリーダーの育成をねらいとすることを提案したい。若くして教頭に登用された在任期間が長い者は、研修成果を生かす期間が長く、受講者に適している。また、世界レベルで標準化されつつある校長の修士レベル化をにらみ、修士レベル人材を対象としたい。近未来の学校ビジョン構築に資する国内外の先端的実践や学術研究の動向、相互交流によるネットワーク構築、教職員を対象とする人材育成戦略等をカリキュラムのコアとする。全国のカリスマ校長（成果の裏付けあり）のリレー講話も魅力的である。

3) 中堅・次世代研修

現行のマネジメント研修は、この層において適当である。学校の中核人材として、また、学校管理職候補として必要な信頼構築、人材育成、組織マネジメント等を学習する。全国の指導主事層を派遣することで、学習内容を教育センター等の研修において活用できる。全国的なネットワーク構築を図ることも可能である。

③カレント型＝教育センター等

教育センターでの管理職研修は、現在のポストにおいて業績・成果を高める実務的かつ喫緊の課題を対象とした研修が望ましい。実際に、新任管理職研修あたりは、教育センター等において実施されている。また、市町村レベルでの校長・教頭研修プログラムは、教職員支援機構の研修受講者が開発・運営するという方法を提案したい。

④リカレント型＝教職大学院

教職大学院は、指導主事や学校管理職の育成に適した機関である。教職大学院では、研修プログラム開発や人材育成の授業が用意されており、また、学術ネットワークへの参加を通して、将来の研修講師との人脈をつくることもできる。学校管理職についても、リーダーシップ論を徹底的に学習するため、指示待ちの受動的な管理職になることはない。

教職員支援機構の管理職研修は一定期間集中的に実施される。また、教育センター等での管理職研修は年度を通して断続的にまたは単発的に実施される。したがって、習得に一定の期間を要する知識・技能の習得には適していない。近年、GIGA スクール対応のための人材が求められているが、こうした ICT リーダー等は、まさに大学院での育成が適している。ICT×カリキュラム、ICT×授業実践、ICT×モラル、ICT×校務支援、ICT×リスクマネジメント等、GIGA スクール対応において学ぶべき事は山ほどある。ICT リテラシーとデータリテラシーの習得は、今後の管理職において必要不可欠である。

また、教職員支援機構や教育センターとの連携を通して、地方において研修の共同開発や研修支援を提供することも、今後の役割として期待される。

(露口 健司)

(3) 今後の方向性

本プロジェクトの今後の方向性について、「今後の教員研修の方向性」及び「今後の管理職研修の方向性（中央研修における校長研修を中心として）」を踏まえて、簡単に提示しておきたい。

①今後の教員研修の方向性

○同質の教員を育てる教員研修から専門性分化の教員研修へ

求められる教師像の提示とその実現に向けての多くの施策提言は、その時々々の時代背景やニーズを反映させる形で変化し、育成指標作成による可視化作業によって、求められる教師像はそのすべてを網羅した具体的な姿として、今教員の前にある。同時に、学習指導や生徒指導等、それぞれの分野において望まれる姿は、理論的にはすべてにわたって高度な専門性を求めるものであるために、かえってある種の閉塞感を生み出していることは否定できない。

一方、チーム学校への取組が始まり、これまでの教員業務の分担化や個々の教員の専門性の分化といった新たな教師像の枠組みが帰納的に生まれつつある中、中堅ステージ以上の教員にあっては、むしろ得意分野においてより高い専門性を身に付け、異なった専門性をもった教員の集合体としての組織運営を目指す時期にきている。こうしたことから、教員研修についても、単に育成指標と教員研修との紐付け作業に留まらない、専門性分化の観点を踏まえた教員研修の構築が求められつつあるように思われる。

○校内における同僚性と学びの文化の醸成

教員採用者数の増大から若手教員の比率が大きくなる中、教員としての揺籃期において、校内に充実した学びの文化があるかどうかは、学び続ける教員を育成する上での分水嶺となる。そのためには、中堅からベテランまでを含めた学びの文化が校内に醸成されているかが極めて重要であり、教員研修の中核となる取組は、校内研修にあることを改めて認識し、その役割の大きさを共有していく必要がある。

○個々の学びの手段としてのオンデマンド研修の有効性と共有化

コロナ禍の中で急速に普及したオンデマンド研修は、時間・場所の拘束からの解放と誰でもが視聴できるという利点を明らかにした。とりわけオンデマンド研修は、個々の教員の興味・関心に基づく学び、或いは短期間で多くの教員に周知すべき研修内容との親和性が高い。また、オンデマンド研修の作成と視聴には、時間と経費、著作権等の課題があることから、こうした物理的制約の中で非効率なオンデマンド研修とならないよう、NITSにおける情報の集約など、その共有化作業を行う必要がある。

○GIGA スクール構想を踏まえた教員研修

GIGA スクール構想と教員の ICT 活用能力とは、最も大きなギャップが見られる分野である。この問題は、既に学校や個々の教員の学びに委ねるレベルではなくなりつつある。そこで、ICT 活用能力に特化した形で、各自治体が悉皆研修等を学校ごとに行うなど、早急な対応が望まれるところである。

②今後の管理職研修の方向性（中央研修における校長研修を中心として）

○中央研修における校長研修の役割とねらいの明確化とそれを達成するための有効な研修 部品の再構築

中央研修がこれまで重視してきたことは、優れた学校管理職を育て、地域教育を牽引していける人材の育成にあった。こうした役割とねらいを明確にし、そこからの逆設計として研修内容の選定を行う。具体的には、一定の講義時間と受講者相互のコミュニケーション、理論知と実践知の融合を促すためのリフレクションなど、さまざまな役割部品を組み合わせた研修内容の設計が必要であり、そこに、オンデマンド研修を新たな部品として組み入れ、全体として再構築すべきであろう。

○「マネジメント能力」の育成を核としながらも、校長として必要な資質・能力を分析し、新たな講義内容を加えた研修の検討

これからの学校経営には「マネジメント能力」が必要であるが、こうした研修の弊害は、受講者が学校におけるマネジメントの必要性の理解に留まってしまうところにある。研修等で得た知識・理解をもとに、学校を動かす実践的な取組へと結び付けるためには、「トップリーダーとしての覚悟」が必要であり、こうした校長としてのミッション遂行を促す意識醸成をねらいとした講習を組み入れていくことが必要であると思われる。

○校長研修におけるオンデマンド研修の担うべき役割の明確化

校長研修に限って言えば、オンデマンド研修の扱いを本来の研修のねらいを阻害しない限定的なものにして組み入れていくことが必要と思われる。校長研修では、対面研修を主とし、そこでの学びの効率化や予習、復習といった意味での補助的な機能をもたせたオンデマンド研修が有効である。

○管理職研修における校長研修の位置づけの再検討

校長の学校運営においては、赴任1年目の動きが最も重要であり、その意味で校長として身につけておきたい資質・能力は、校長になった後ではなく、校長になるまでの間に育成すべきものであろう。こうしたことを踏まえれば、校長研修を含めた一連の管理職研修において、どのような内容をどの段階で行うのがよいかという検討が今後必要となってくる。また、このことは、管理職研修の系統性、或いは教員の職能成長のどの段階で管理職としての道を歩ませるかといった課題にもつながるものであり、中央研修における校長研修は、そうした枠組み作りにも示唆を与えるものでありたいと考える。

③今後の本プロジェクトの方向性

今後の本プロジェクトの方向性に関して、特に研究を進めるべきと思われる以下の2点について簡単に示しておきたい。

○GIGA スクール構想を踏まえた教員研修の在り方

- ・GIGA スクールサポーター（新規）の有効性
- ・各自治体のこれに向けての研修状況の把握と分析
- ・育成指標との関係 等

○管理職研修の系統的プログラムの把握と分析

- ・管理職研修にかかる役割の明確化
- ・中堅等研修に盛り込まれた研修のもつ意味
- ・教頭研修の研修内容の把握と分析 等

(4) 今年度の海外事例調査結果より

本年度の調査研究プロジェクト A-b 海外事例調査は、新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の世界的流行において渡航調査が困難であったことから、過去の本プロジェクトでの調査対象の追跡調査を含めた、できるだけ多くの国・地域 (8 か国 9 地域。他に、本報告書で取り上げることはできなかったが、シンガポール国立教育学院 (National Institute of Education) から情報提供を受けた) の学校教育の課題及び教員研修 (管理職研修を含む) の対応に関する情報収集の形で推進した。本年度海外調査班の整理は、現在進行形の取組及び当面の展望の整理が中心となり、取組の検証を十分に行うことはできていない。そのような情報の限定・限界を前提に、本班のまとめとして海外事例調査の日本の学校管理職研修及び教職員支援機構調査研究プロジェクトへの含意を整理してみたい。

今回の調査対象国・地域はすべて、新型コロナウイルス感染症の流行期に、政府による強制力を伴う長期の学校閉鎖及び教員研修が中止され、短中期的な解決策としてはオンライン授業／研修への移行 (テクノロジーの使用) が共通にイメージされた (ただし、各国のインフラ等の状況により、その後の学校再開や官民のオンラインプラットフォームの展開には変化が見られた)。そのようなオンライン活動の推進においては、教員、管理職の新たな専門性が提起されつつある点は注視すべきと捉えられる。例えば教員については、衛生保健・学校安全、オンライン指導の運用に加えて、オンライン化に伴う児童生徒の学習・育ちにおけるニーズ・個人差の把握と対応の新たな視野・スキル。そして学校管理職についても、危機管理、教育課程・授業計画の作成管理とその葛藤への対処、教師・生徒・保護者の行動・状況のメトリクス、学校教育の新たなイニシアチブの促進等の多様なレベルでの視野やスキルが問われていることが窺われた。今後の学校管理職研修の再構築に向けては、学校教育の変動と連動した教員・学校管理職の専門性の枠組みの変化について、国内・外調査を通じた検討の深化が急務と言える。

教員研修・学校管理職研修の変化と関わっては、今回調査の限り、全面停止を余儀なくされその長期的影響が懸念される事例もみられる一方、いち早くオンライン移行を達成した (討議・ワークショップまでのオンライン移行を含む)、加えて官民でのオンラインプラットフォームを構築し得た事例も見られた。この点、本プロジェクトの関心に基づけば、後者にかかる事例、特にシアトル学区におけるポストコロナ期対面授業回帰までの長期スパンでの見取りとプラットフォーム・教職員支援の戦略的構築、あるいはスコットランド事例における個別スキルにかかる研修プログラムの多様な開発と、研修対象者の強化技能の特定と研修設計・実施の最適化の視点は示唆に富んでおり、今後日本の管理職研修の変革に向けて継続調査する意義が見出せるであろう。その一方で留意すべきは、少なからぬ先進事例 (本調査の場合スコットランド・アメリカさらにシンガポールなど、研修のオンライン置き換えが進んだと解されるケース) は、「テクノロジー活用のリーダーシップ」等のリーダー資質・能力像への組み込み、実施機関での遠隔・オンライン研修コンテンツ開発の長期的取組を背景に、今般の変革 (研修の全面オンライン化等) を果たしているとの長期的文脈を有する点と思われる。つまり、他国・地域事例より日本の研修再構築への示唆を得るにあたっては、技法の開発・整備を中心とする「スナップ・ショット」に基づく移植

という発想以上に、当該国・地域における時系列の開発過程・文脈の読み取りを含めた変革シナリオの検討が重要になると思われる。そのような広い視野で、教職員支援機構調査研究プロジェクト等における継続調査の必要性が認められる。

(大野 裕己)

2. 今後の本プロジェクトの方向性

プロジェクトメンバーからの提案を元に、次年度以降のプロジェクトの方向性について整理したい。

プロジェクトとして、都道府県、政令指定都市の育成指標のフォローアップを続け、各自治体に対し、育成指標に関する指導、助言を行っていく。新型コロナウイルス感染症の影響、GIGAスクール構想に基づく学校教育と、教育を取り巻く環境は大きく変化した。その中で、教員の育成指標の見直しが進められることが予測される。そのとき考慮すべき点を、プロジェクトとして提案していきたい。一方、今年度十分できなかった海外における管理職育成の動向、特に with コロナ時代の管理職育成は、どの国においても手探りであると思われるので、可能な範囲で、調査研究を続けていく。

第二に、育成指標の実質化という視点から考える必要がある。育成指標が各自治体で整備されて、三年が過ぎた。育成指標が一定の定着が進んだが、育成指標の持つ問題も明らかになってきた。これらの問題を解決するには、教員の役割を見つめ直す必要がある。外国の事例なども参考にして、専門職としての教員の役割について、調査研究を進めていく必要がある。

第三に、管理職育成に関わるものとして、都道府県、政令指定都市の管理職研修、教職大学院における教育研究、そして、NITS が実施する研修が主なものとしてあげられる。研修の高度化、体系化という視点から、それぞれの取り組みを整理し、それぞれの強みを発揮できる方向性について検討する必要がある。このとき、研修の方法も対象に入りたい。これまで、本プロジェクトにおいてもどのような研修が行うべきか、その内容に焦点が当てられてきた。これは、対面型、集中型の研修を自明のものにとらえられていたことがある。しかし、今年度、様々なところでオンラインを活用した研修が実施され、対面以外の研修の可能性について、様々なデータが収集された。対面型、オンライン型のベストミックスという視点からも、教育委員会、教職大学院、そして NITS の取り組むべき方向性について調査研究を進める必要があろう。

(葛上 秀文)

令和2年度

「管理職育成に関する研修(教職員等中央研修)の在り方に関する調査研究プロジェクト」報告書

育成指標に基づく管理職研修の現状と課題 (2)

令和3年(2021年)3月

独立行政法人教職員支援機構

<https://www.nits.go.jp/>

