

教職員等中央研修の高度化・体系化 に関する調査研究プロジェクト

報告書

教職員等中央研修の高度化・体系化に関する
調査研究プロジェクト

2022（令和4）～2024（令和6）年度

報告書

はじめに

本プロジェクトは、令和元年度より、「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）」と連動して、教職員等中央研修（以下、中央研修と略す）のあり方について調査研究を進めるため設定された研究を端緒とし、その後、継続的に取り組まれてきたプロジェクトである。平成 29 年度末までに、都道府県・政令指定都市において教員育成指標が策定され、それに基づく研修計画が立案された。独立行政法人教職員支援機構（以下、NITS）における中央研修においても、教員育成指標に相当するスタンダードを設定し、それに基づき中央研修の体系化を図る取り組みが継続されている。

NITS における中央研修も、この間、大きく変化してきている。特に、従来取り組まれていた職階別の研修に加え、令和 5 年度より探究型中央研修が立ち上げられ、各地域で学校教育において中心的な役割を担う教職員の探究に向かう力の涵養を主たる目標として取り組まれている。本プロジェクトでは、従来から取り組まれている職階別中央研修のうち、特に校長研修、副校長・教頭等研修を中心に調査研究を行い、特に、中央研修の研修転移の検証と、これからの中央研修のあり方として、研修転移を促進する地域の取り組みの可能性について取り組んだ結果を報告する。

結論を先取りすると、職階別中央研修は、研修転移に関して一定の成果を上げつつも、改善の余地が多く、さらなる調査研究が重要である。今後も、研修を担当する NITS 職員と大学教員が協働し、中央研修をより高度化する取り組みを進める基盤となれば幸いである。

目次

第1章	プロジェクトの経緯.....	4
第2章	中央研修の改善に関する取組の経緯.....	7
第3章	学校管理職研修の効果検証デザイン.....	23
第4章	中央研修における今後の校長研修の在り方と課題.....	52
第5章	中央研修の高度化・体系化の方向性.....	84

第1章 プロジェクトの経緯

第1節 プロジェクトの背景・目的

本プロジェクトは、NITSにおける教職員等中央研修の高度化・体系化を実現するために、教職員等中央研修の受講者や教育委員会を対象とした質的・量的調査を通して、教職員等中央研修の成果を明らかにするものである。研修成果に関し、単なる満足度でとどまるのではなく、研修転移と総称される、研修後の成果の活用が求められている。どのような受講者が研修転移を進められるか、教育行政はどのようにそれをサポートできるか、調査研究を進めるとともに、教職員等中央研修の体系化に向け、到達目標とそれに基づく研修のあり方について、調査研究を進めることとした。

本プロジェクトは、「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29年度～令和元年度）」として実施されたプロジェクトにおいて、都道府県教育委員会等で作成された教員育成指標とそれに基づく教員研修計画の分析を踏まえ、中央研修における教員育成指標に相当するスタンダードを設定し、それに基づき、研修計画を再整理した「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（令和元年度～令和3年度）」に引き続き、令和4年度よりスタートした。

今回の報告は、次の4つのパートで構成されている。第一に、令和5年度より、中央研修が、従来の職階別中央研修に加え、探究型中央研修が実施されるようになった。どのような経緯で実施されるようになったか、それに伴い、どのような発展がみられたか、整理するものである。第二に、主に、副校長・教頭等研修の受講者に対し、中央研修の研修効果を調査による研究成果をまとめたものである。第三に、校長研修受講者が提出した成果活用レポートを令和元年度受講者から令和4年度受講者まで分析し、研修転移の可能性について研究した結果をまとめたものである。最後に、つくばで実施する中央研修だけでなく、地域で行われる研修とも連動し、その研修効果を高める必要があり、その可能性について、四国で実施している取り組みを分析するものである。

第2節 学校、管理職に求められる役割の変化

中央研修見直しの背景には、学校、管理職に求められる役割が大きく変化していることが影響している。令和3年に出された「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと共同的な学びの実現～（答申）」において、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要」と論じられている。

このような教育の方向性は目新しいものではない。教育基本法第1条において、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心

身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と示されており、すべての児童生徒が平等に教育を享受することが目指されている。しかし、児童生徒一人一人に伴走者として教育を行っていくことは不可能であるし、限定された条件の中で、最大限の効果を発揮するよう、学校教育は取り組まれてきた。

児童生徒一人1台の端末を整備する GIGA スクール構想が実現し、教育を取り巻く環境は大きく変化している。その意味で、「だれ一人取り残さない」という教育の実現可能性が、以前より高まっているのである。

このように、学校教育がどこを目指しているか確認し、研修を充実させるため、職階別中央研修においては、すべての研修の初日に、上記答申について熟議する時間を設定している。このことを踏まえ、学校が目指す方向を定め、その実現に向け、けん引する校長の役割を明確にし、そこに近づけるよう研修を実施することが求められる。

第2章 中央研修の改善に関する取組の経緯

第1節 中央研修の改善に関する課題

第1項 中央研修の構成

独立行政法人教職員支援機構法3条に定められる「校長、教員その他の学校教育関係職員に対し、研修の実施」に基づき、NITSでは、職階別に定めた教職員等中央研修を1974年より実施している（1974年当時は国立教育会館筑波分館）。

本調査研究が開始した令和4年度から令和6年度までの職階別中央研修の構成は次のとおりとなっている。

表1 令和4年度から令和6年度までの職階別中央研修の構成

	令和4年度	令和5年度	令和6年度
職階別中央研修の目的、目標	学校経営力の育成を目的とする研修	学校経営力や課題解決力の育成を目的とする研修	各地域で学校教育において中心的な役割を担う教職員の学校経営等に資する課題解決力の育成を主たる目標とする研修
職階別中央研修の構成	<ul style="list-style-type: none"> ・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 ・4～8年目教員育成研修 ・事務職員研修 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育行政リーダー研修 ・校長研修 ・副校長・教頭等研修 ・中堅教員研修 ・リーダー教員育成研修 ・事務職員研修 	<ul style="list-style-type: none"> ・校長研修 ・副校長・教頭等研修 ・中堅教員・次世代リーダー教員研修 ・事務職員研修

令和4年度は、職階別中央研修の目的として学校経営力の育成を掲げた。構成は、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、4～8年目教員育成研修、事務職員研修として実施した。

令和5年度は、職階別中央研修の目的として学校経営力や課題解決力の育成を掲げた。構成は、新たに教育行政リーダー研修を加え、校長研修、副校長・教頭等研修、中堅教員研修、リーダー教員育成研修、事務職員研修を実施した。尚、次世代リーダー育成研修、4～8年目教員育成研修は統合し、リーダー教員育成研修とした。

令和6年度は、職階別中央研修の目的を大きく見直し、「各地域で学校教育において中心的な役割を担う教職員の学校経営等に資する課題解決力の育成」を主たる目標として設定

した。また、中堅教員研修とリーダー教員育成研修を統合し、新たに中堅教員・次世代リーダー教員研修とし、その構成は校長研修、副校長・教頭等研修、中堅教員・次世代リーダー教員研修、事務職員研修とした。

下の図は、令和6年度の校長研修の研修日程である。1日の始まりにイントロダクション、終わりにリフレクションを設け、学校改善計画の策定を最終日に設定するという構成は全ての職階別中央研修に共通している点である。

表2 令和6年度校長研修日程

	月	火	水	木	金
朝		イントロダクション	イントロダクション	イントロダクション	イントロダクション
1	開講にあたって 研修ガイダンス	学校組織 マネジメント	カリキュラム・ マネジメント	スタッフ・ マネジメント	学校マネジメント プランの設計
2	令和の日本型学校 教育の実現に向けて				
3	令和の日本型学校 教育の実現に向けて	リスク・ マネジメント	タイム・ マネジメント	学校マネジメント プランの設計	学校改善計画の策定 実践に向けて
4					
夕	リフレクション	リフレクション	リフレクション	リフレクション	

第2項 「研修観の転換」の必要性と方向性

現在、学校教育では「主体的・対話的で深い学び」や「探究的な学び」が重視されるようになり、学習指導の在り方も「教えるだけ」から「子どもが主体的に学ぶ」方向へと変化している。しかし、これまでの教職員研修は知識を受け取る場としての色合いが濃く、依然として講義形式が主流であり、教師が子どもに求める学び方と、教師自身の学び方が一致していないという矛盾が生じている。そこで、目指す教育が「主体的・対話的で深い学び」を重視するのであれば、教師自身の学びもまた、そのようなものになる必要があると NITS では考え、「子どもの学びと教師の学びは相似形」(図1)であるという視点に立っている。教師が自らの学びを深めようと試行錯誤しながら成長する姿こそが、子どもの学びにもつながる。だからこそ、NITS では従来の教職員研修の在り方を捉え直し、「研修観の転換」を図っている。

NITS では、教職員研修を「教職員が主体的に学び、実践を深める場」として捉え直し、「参加者同士が意見を交わすこと」「対話的で協働的な学びを促進すること」「研修後も継続的に振り返りを行い、学びを定着させること」などを通して、より深い理解と成長が得られるよう研修内容の改善に努めている。この研修観の転換は、教職員一人ひとりのスキル向上にとどまらず、学校全体の成長と教育の質の向上を目指している。

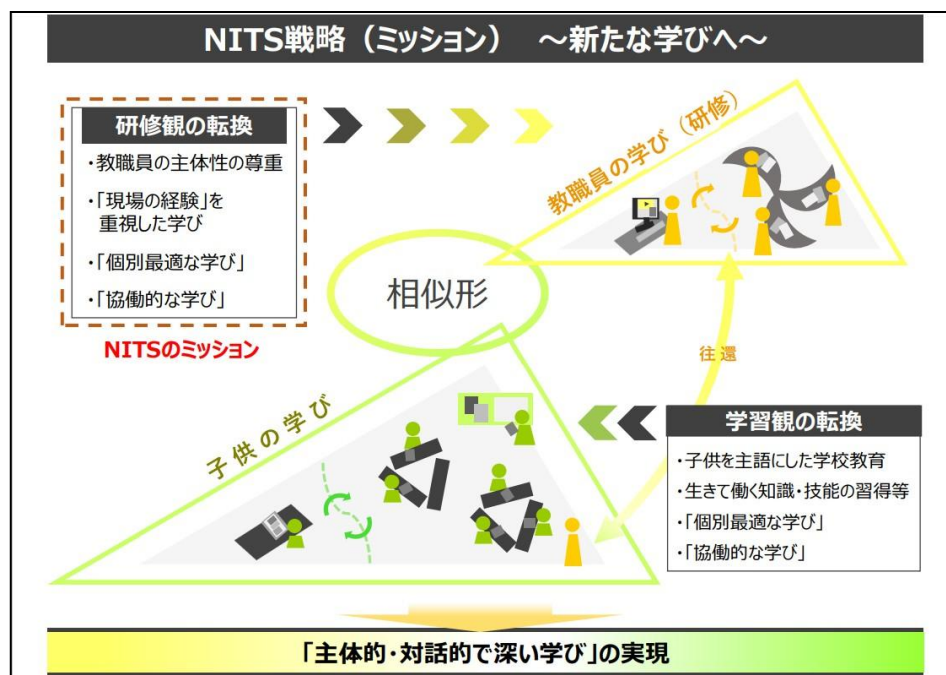


図1 NITS 戦略

第3項 中央研修の改善に向けた視点

NITSの中央研修は、これまで講義形式が主体となり、参加者が専門家や講師から知識を受け取り、それを各自治体や学校へ持ち帰るという流れが一般的だった。しかし、この形では知識の受動的な吸収にとどまりやすい。外から与えられた知識は、一時的に役立つことがあっても、自分の内側に根づかなければ、状況が変わると忘れ去られ、実践につなげることが難しくなる。

そこでNITSは、知識の習得だけを目的とするのではなく、参加者が豊かな「気づき」を得ることを重視する方向へと研修を変革している。この気づきは単なる「知識の追加」とどまらず、「自分ごととしての理解」となり、自己の教育実践や価値観を根本から見直したり、新たな視点を獲得したりするのに有効だと考えている。「気づき」を通して、参加者が主体的に学び、自らの教育観を問い直しながら実践へとつなげる学びを得ることを目指している。

また、NITSでは研修の設計に「研修デザインの三角形」（図2）という考え方を導入している。現行の学習指導要領等では、子どもたちの学びを組み立てる際に、「何ができるようになるか」（どのような資質・能力を育成するか）を重視し、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」という3つの観点から考えることが求められている。教職員の学びの組み立てや研修デザインにおいてもこの考えを援用し、従来の「講師が何を教えるか」に重点を置いた研修ではなく、「研修を通じて参加者にどのような気づきや変化があるか」を中心に据え、それを実現するために「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を考えるようになっている。

さらに、研修の中では対話の時間を積極的に確保し、参加者同士が互いの経験や考えを共有できる場を設けている。対話を通じて、自分では気づかなかった視点に触れ、新たな学びが生まれることを期待している。また、研修の最後にはリフレクションの時間を設け、学びを振り返り、自分自身の課題と向き合う機会を確保している。この振り返りを通じて、参加者が研修で得た学びを自分ごととして捉え、現場での実践へとつなげることができるよう仕組んでいる。

NITS では、従来の研修の構造を根本から見直し、研修が参加者一人ひとりの学びを深め、実際の教育実践に生かされるよう試行錯誤を重ねている。研修の目的は、単なる知識の伝達ではなく、参加者が主体的に学び、気づきを得て、それを現場での行動に反映させることにある。今後も研修のあり方を進化させ、参加者の学びの質を高めることに力を注いでいく。



図2 参加者を主語にした「研修デザインの三角形」

第2節 職階別中央研修の改善に関する取組

以下では、NITSの中央研修がどのようにその改善を模索し、取組を行ってきたのかを整理する。

第1項 取組の背景・経緯と研修デザインの再設計

令和4年7月、NITSでは「教職員の新たな学び」を模索する『NITS戦略』を作成・公表した。具体的には、「教職員の新たな学び」を実現するため、「研修観の転換」を図った。この「研修観の転換」は、教職員の主体性を尊重し、「現場の経験」を重視した学び、個別最適な学び、協働的な学びを促し、教職員の「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すものである。

しかしながら、こうした学びを具現化するためには、前例踏襲による研修の企画・実施ではなく、研修参加者の視点や課題意識、学習過程を丹念に想定・把握したうえで、研修の企

画・実施を進める必要がある¹。この点を踏まえ、令和 5 年度以降、教職員研修の学び手である参加者の視点に立ち、「研修を通じて、参加者にどのような気づきや変化があるか」に当たる「研修目標」、「参加者は何について学ぶか」に当たる「研修内容」、「参加者はどのように学ぶか」に当たる「研修過程・方法」の 3 つから構成する「参加者を主語にした『研修デザインの三角形』」を研修ごとに整理した。この整理をもとに、企画立案した研修のブラッシュアップを図るとともに、研修後のリフレクションに取り組んできた。

「研修デザインの三角形」は、現行の学習指導要領の枠組みを生かし、児童生徒の学習だけではなく教職員研修においても、次の 3 つの観点から研修をデザインしようとするベースとなるものである。

- ①参加者の視点に立ち、研修を通じて参加者に「どのような気づきや変化があるか」(研修目標)
- ②「何を学ぶか」(研修内容)
- ③「どのように学ぶか」(研修過程・方法)

なお、①～③は、研修デザインの手続きの順ではない。基本的には、まず、最重要視している研修目標を考える。その上で研修内容や研修過程・方法を考えるが、このことを通じて研修目標がより明確になることもある。何より、具体的に参加者の学びの姿を考えることを重視した研修デザインへの再設計を目指した。

研修目標については、参加者の気づきの質を次の図の通り 3 要素に整理した。

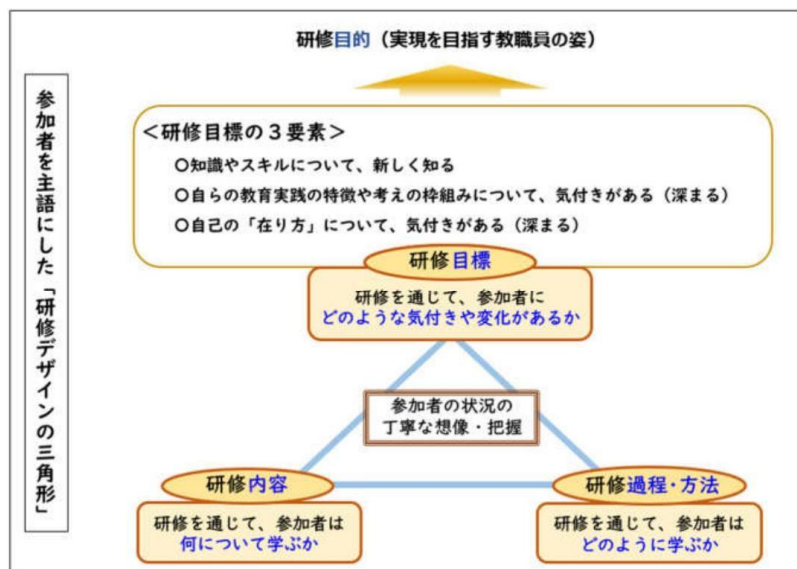


図3 研修目標の3要素

¹ 詳細は、教職員支援機構（2024）『「研修観の転換」に向けた NITS からの提案（第一次）』。

研修観の転換が目指しているところは、知識・情報の提供が中心となる従来の研修デザインではなく、「教職員の主体的・対話的で深い学び」の実現「参加者を主語とした研修」の実現を通して、教職員が「探究心を持ちつつ、自律的に学び続ける」ことを支援し、その学びを体感することで子どもの学びを主体的・対話的で深いものにしていける支援をすることである。

第2項 研修内容の構成

NITS では、上記の研修デザインを念頭に置いて、研修内容の再構成に取り組んできた。まず、本調査研究プロジェクトの開始前年度である令和3年度から令和6年度までの研修内容を整理しておく（表）。本稿では、一例として校長研修を取り上げている。講座内容は職階に応じて異なるが、大まかな構成は同様である。

表3 令和3年度～6年度の校長研修内容一覧

	1日目			2日目			3日目					
	午前		午後	午前		午後	午前		午後			
令和3年度	研修ガイダンス 一学び続ける教職員像 の実現に向けてー 100分		カリキュラム・ マネジメント 195分	ミーティング 30分	ミーティング 10分	学校組織マ ネジメント 195分	リスク・マネ ジメント 195分	ミーティング 30分	ミーティング 10分	スタッフ・マ ネジメント 195分	学校マネジ メントプラン の設計 195分	ミーティング 30分
令和4年度	研修ガイダンス 80分		学校組織マネ ジメント 195分	ミーティング 30分	ミーティング 10分	カリキュラ ム・マネジメ ント 195分	コミュニティ・ マネジメン ト 195分	ミーティング 30分	ミーティング 10分	スタッフ・マ ネジメント 195分	学校マネジ メントプラン の設計 195分	ミーティング 30分
令和5年度	研修ガイダンス 80分	令和の日本型学校教 育の実現に向けて 60分+165分		リフレクション 60分	イントラク ション 25分	学校組織マ ネジメント 165分	リスク・マネ ジメント 165分	リフレクション 60分	イントラク ション 25分	カリキュラ ム・マネジメ ント 165分	タイム・マネ ジメント 165分	リフレクション 60分
令和6年度	研修ガイダンス 75分	令和の日本型学校教 育の実現に向けて 75分+165分		リフレクション 60分	イントラク ション 25分	学校組織マ ネジメント 165分	リスク・マネ ジメント 165分	リフレクション 60分	イントラク ション 25分	カリキュラ ム・マネジメ ント 165分	タイム・マネ ジメント 165分	リフレクション 60分
	4日目			5日目			6日目(第1回研修のみ)					
	午前		午後	午前		午後	午前		午後			
令和3年度	ミーティング 10分	学校マネジメ ントプランの 設計 195分	タイム・マネジ メント 195分	ミーティング 30分	ミーティング 10分	コミュニティ・ マネジメン ト 195分	研修成果の 活用 90分	閉講式 10分	実施なし(令和5年度新設)			
令和4年度	ミーティング 10分	学校マネジメ ントプランの 設計 195分	リスク・マネジ メント 195分	ミーティング 30分	ミーティング 10分	タイム・マネ ジメント 195分	学校改善計 画の策定 90分	閉講式 10分				
令和5年度	イントラク ション 25分	スタッフ・マネ ジメント 165分	学校マネジメ ントプランの 設計 165分	リフレクション 60分	イントラク ション 25分	学校マネジ メントプラン の設計 165分	学校改善計 画の策定 90分	閉講式 15分	イントラク ション 30分	実践報告および対話 240分	リフレク ション 実践に 向けて	
令和6年度	イントラク ション 25分	スタッフ・マネ ジメント 165分	学校マネジメ ントプランの 設計 165分	リフレクション 60分	イントラク ション 25分	学校マネジ メントプラン の設計 165分	学校改善計 画の策定 90分	実践に向 けて 15分	イントラク ション 30分	実践報告および対話 240分	リフレク ション 実践に 向けて	

注1: 講義・演習に該当する講座を緑色で塗りつぶしている。

注2: 令和3年度・令和4年度における午後の「ミーティング」には、リフレクションを含む。

講座の名称だけを見ると、令和3年度から令和6年度まで変更されていない講座がほとんどである。具体的には、「学校組織マネジメント」「カリキュラム・マネジメント」「リスク・マネジメント」「スタッフ・マネジメント」「タイム・マネジメント」「学校マネジメントプランの設計」である。しかし、同様の講座名でも講師が異なることや、講座の内容に

については講師によって随時改訂がなされていることから、研修内容の詳細は変容している。とはいえ、講座内容の構成という観点から見ると、大がかりな変更は加えられていない²。こうした点も踏まえながら変更点を整理すると、以下の四点が挙げられる。

第一に、令和 5 年度から、1 日目午前・午後に講義・演習「令和の日本型学校教育の実現に向けて」が新設された。その分、「コミュニティ・マネジメント」が実施されなくなった。

「令和の日本型学校教育の実現に向けて」は、前半を講義、後半を演習・協議という形態で実施している。このコマの趣旨は、令和 3 年度・令和 4 年度の中教審答申³を読み込み、その「内容を踏まえ、対話等を通じて自校の現状と課題を明確化し、学びの指針（問い）を持つ」こととして設定されており、研修参加者にも伝達されている。

第二に、令和 5 年度から、講義・演習の時間が 30 分短縮（195 分⇒165 分）され、朝のミーティングや夕方のリフレクションの時間が延長されたことである。ミーティングは 15 分延長（10 分⇒25 分）、リフレクションは 30 分延長（30 分⇒60 分）となった。これは、朝のミーティングでは「その日の講義・演習で学びたい目標を「問い」の形で明確に」すること、夕方のリフレクションでは「朝に立てた「問い」に対する考えをまとめ、グループで共有したり、学校でやってみたいことを協議する」ことを十分に行うために変更された。これは、「受ける研修」から「求める研修」への転換を図ることができるよう、参加者自身の学習課題の明確化や実践意欲の喚起が意図されている。

第三に、令和 5 年度以降、「学校マネジメントプランの設計」の時間が拡大され、その後に「学校改善計画の策定」が連結する構成となった。特に、最終日に参加者が行う「学校改善計画の策定」では、事前課題や講義・演習等で学んだことを活かし、実際に学校を改善していく具体的な計画を立てて、研修転移を図ることが目指されている。

第四に、令和 5 年度から、各研修の第 1 回は、省察の深まりと研修転移を意図して、新たにインターバル型研修が導入された。これは、集合・宿泊型研修（6 月下旬～7 月上旬）の実施後、12 月にオンライン上で改めて集合する研修の実施方式である。「学校改善計画」をもとにした各学校での実践をグループで共有し、そこでの成果・課題や、課題を乗り越えてきた方略等について、対話を通じて学び合い、今後の実践に向けた見通しをもつことを目指して行われた。これは、教職員の研修とは、5 日間の研修に参加することによって完結するのではなく、研修で学んだことを活用し、深めていくプロセスも含むものであり、そのプロセスにおける「学び」や課題を共有し、それ自体を教材とするというコンセプトで実施さ

² NITS では、過去に、中央研修の講座体系が全国の校長の育成指標と概ね整合していることを確認している。詳細は、教職員支援機構（2020）を参照されたい。

³ 中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」2021 年。中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」2022 年。

れている。

以上の変更点は、本稿がこれまで述べてきた中央研修の改善に向けた方針を具現化したものと言える。特に、いかにして研修内容と研修後の実践を連関させることができるかという視点から、研修の高度化・体系化を目指す変更がなされてきたと総括することができる。

第3項 「研修成果の活用レポート」の位置づけ

続いて、NITS が平成 30 年度から導入している「研修成果の活用レポート」が、これまで述べてきた研修内容にどのように位置づいているかについて言及する。

「研修成果の活用レポート」は、「研修の成果を学校レベルの改善にまでつなげているか検証するため（教職員支援機構 2020：6）に、研修参加翌年度の 1 月に、研修成果をまとめたレポートの提出を求めている。項目は、以下の表の通りである。そもそも、中央研修は、それらの「マネジメントに関する講義・演習・協議、及び、研修後の成果活用を通して、1）学校が直面する課題に組織として対応し、特色ある教育活動を自律的に展開したり、2）当該地域の教職員や学校の学びを高めたりするための、学校経営等に資する課題解決力の育成」を目的としている。表 3 から見て取れるように、実際に「マネジメント」を冠する講座が研修内容の多くを占めている。そして、この「研修成果の活用レポート」も、一般的な「マネジメント」の発想をベースとして項目が設定されている。

表 4 「研修成果の活用レポート」の項目・分量

年度	R3-4	R5	R6	
項目	活動名	現状分析(実態)、目指す姿(目標)、課題など	<研修開始前に記載> 現状分析(実態)、目指す姿(目標)、課題など	<研修中に記載> 現状分析(実態)、目指す姿(目標)、課題など
	目指す姿(目標)			
	現状分析(学校の実態)			
	課題			
	重点的な活動の方針と手立て	改善計画	改善計画	
	活動の成果	成果と課題	成果と課題	
	アイデアや工夫			
分量(A4)	2頁	3頁	4頁	

注：研修参加前に記入することが求められている項目を灰色で塗りつぶしている。

「研修成果の活用レポート」は、中央研修における「学校マネジメントプランの設計」や「学校改善計画の策定」（令和 3 年度までは「研修成果の活用」）の講座内でも用いられている。参加者は研修参加前に記入した学校の実態・課題や目標を見直し、その修正を行うとともに、改めて学校改善計画を策定する構造となっている。

例えば令和 6 年度の「学校改善計画の策定」では、講座の目的が「自らたて続けた「問い」に対して、自分なりの考えを整理する」こと、「本研修で得た知識や技能を生かした学

校改善計画の策定を通して、自校の課題を解決するための方策と見通しを持つ」ことと説明され、参加者が「改善計画」の策定に取り組む演習が設定されている。

NITS では、この「研修成果の活用レポート」の全体的傾向や具体的内容に関する分析に取り組んできた。その中で、①研修参加後の研修成果の活用は、与えられた役割の中での取組を意味づけている一方、学校全体の取組や改善との連関が十分に意識されていないこと、②記述されている学校の課題が学校の教育目標・教育ビジョンや児童生徒・教職員・保護者・地域の実態の分析に基づいておらず、学校の「外」から発信される概念（語句）や事象が「課題」としてそのまま記述されているものが散見されることなどが指摘されてきた（教職員支援機構 2020、教職員支援機構 2022）。

こうした状況に鑑みて、中央研修には、政策文書やマスコミ等のメディアを通じて発信される「学校課題」を構成する概念（語句）や事象を自校に当てはめるのではなく、自校の実態を分析的に捉え、それに基づいて学校課題を内発的に設定するための力量を形成するための研修内容が求められてきた。本報告書でも、第4章にて「研修成果の活用レポート」の分析を行うがこれは、中央研修が上記の課題を克服してきたのか、今後どのように中央研修の改善を図っていくかを検討するための試金石とも言える。

第3節 事例紹介－校長研修－

第1項 校長研修の目的・目標・内容

本プロジェクトでは管理職研修、特に、令和6年度は、校長研修を中心に調査研究を進めてきた。校長研修の目的は、「急激に変化する時代の中で、学校や当該地域において、学校のあるべき姿に向けた取組を促進しようとする意識・力量を高め、地域の中核となる校長を育成する」ことである。実施回数は全4回で、内3回の宿泊を伴う対面研修と1回のオンライン研修を行った。研修の特色としては、①校長に必要なスクール・マネジメント、学校改善、実践開発について研修し、実践的かつ総合的な学校経営力を身に付けることができる。②特に、対面研修では、その利点を生かし、各都道府県の中核となる校長との交流を深めることをあげている。

5日間の研修日程は、表2の通りである。校長研修の目的に沿って内容を検討し、参加者の持「問い」を基本に、新たな知識を得ながら自身の考え方や自身のマネジメント実践を捉え直し、5日間の研修後も学びが生かされ、発展していけるよう構成した。

研修初日は、講義・演習「令和の日本型学校教育の実現に向けて」から始まり、午後には、演習・協議として、令和の答申の読み込みや対話的な学び、「問い」の作成に参加者は取り組む。研修2日目からは、講師より専門的に学び、新たな知識も得ながら、自らの「問い」の最適解を模索する。最終日には、勤務地の実践につながる「学校改善計画の策定」に取り組み、実践イメージを具体的に持つ。

5日間の研修を貫く活動として、1日の始まりには、イントロダクション、1日の終わりには、リフレクションの時間を設定している（図4）。この活動により、参加者が学びに対し、自身の「問い」を持ち、「問い」を起点にしながら主体的に学びを進めて行くことをねらいとしている。

図5は、研修の主な流れを示している。研修の初日には、令和の答申を基にした講義、協議・演習を通して、各校勤務地の現状を分析し、課題を明確化させ、自身の問いを持って5日間の研修に臨めることをねらいとしている。また、2日目から最終日の7コマでは、講師の先生方による講義・演習・協議を通して専門的知識を学び、気づきを得ながら自身の問いに対する最適解を模索する。そして、最終日は、問いに対する考えを整理し、研修での学びと気づきを取り入れた実践で活用する「学校改善計画」の策定に取り組む。

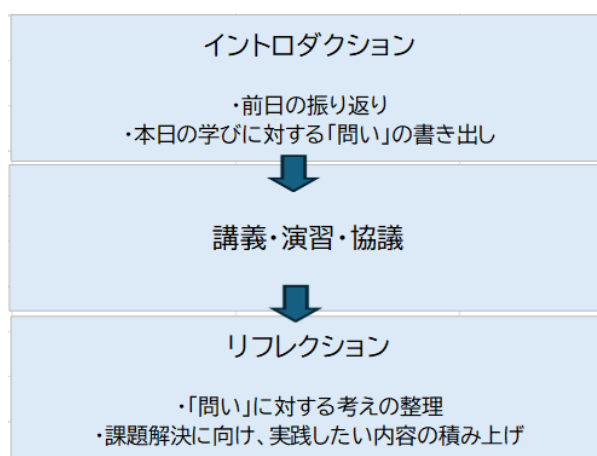


図4 イン트로ダクション・リフレクション

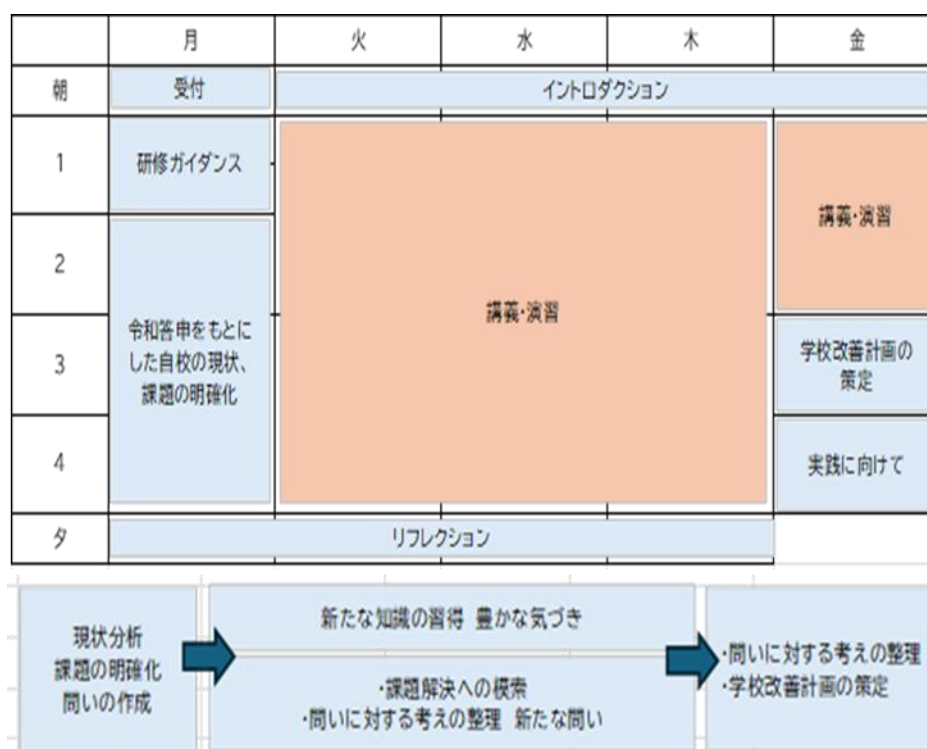


図5 研修の流れ

第2項 教職員支援機構教職大学院連携プロジェクトとの連動

研修の高度化・体系化を目指し、校長研修では、令和元年度より、NITS との連携プロジェクトとして、連携協力協定締結教職大学院に在籍するスクール・マネジメント分野の専門講師に研修協力をいただいている（図6）。

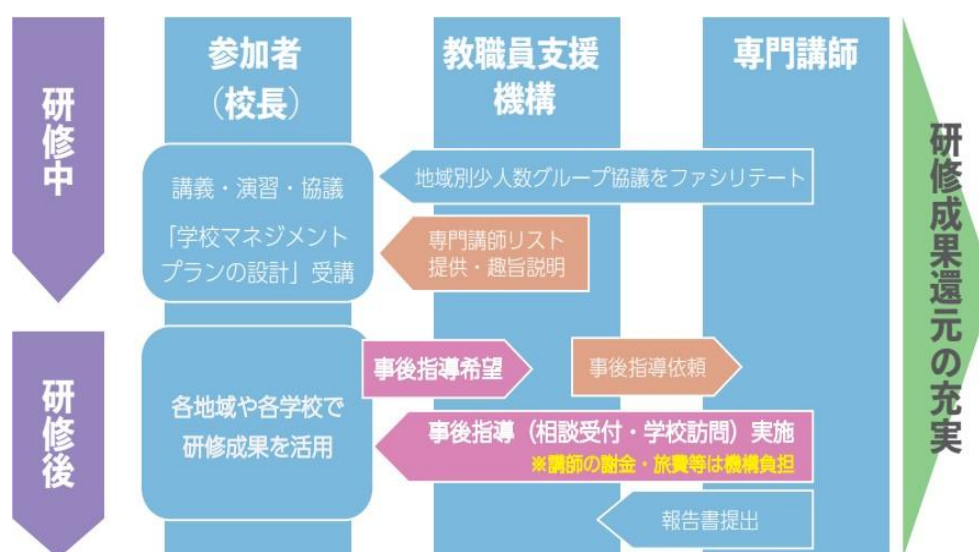


図6 教職員支援機構教職大学院連携プロジェクト

全4回の校長研修で、各回10名程度の専門講師に参加いただき、4日目午後と5日目

(最終日) 午前の講座「学校マネジメントプランの設計」において、グループ演習における指導助言、並びにファシリテーターとして携わっていただいている。参加者は、2 日間に渡り、グループ担当の専門講師と共に学校マネジメントに関わる学びを深めていく。

さらに、教職大学院連携プロジェクトでは、5 日間の中央研修での学びが参加者それぞれの勤務地で生かされ、発展していくことをねらいとし、希望者を対象に、教職大学院専門講師を勤務校等に、指導者として派遣することができる。令和 6 年度には、7 校の事後指導が実施され、それぞれの実施校より事後指導の効果を聞くことができた。

今年度、事後指導を実施した校長(第 2 回校長研修参加者)に、インタビューを行い、事後研修を経験した本人や、教職員等の変容について、その様子を伺うことができた。インタビューを行った学校の事後指導では、当該地域の教職大学院専門講師を自校に招き、9 月から 2 月まで、全 4 回の事後指導が実施された。校長インタビューでは、主に、中央研修での学びと気づき、事後指導を通しての自身や教職員、学校の変容について尋ねた。校長インタビューから、事後指導を含む 1 年間の大きな成果のひとつに、「校長のリーダーシップ」についての捉え直しがあったという回答を得た。研修を通して得た校長のこの気づきは、教職員の挑戦する力や教職員の実践を推進する力となり、校長が中央研修で持っていた目標「自走する教職員集団」に大きく前進したという実感につながっていた。また、この教職員と学校の変容は、事後指導を通じて、教職大学院の専門講師による、継続的かつ、実態に応じた的確な指導があったからこそ育まれたものだ実感されていた。その他、様々なインタビューを通して、教職大学院連携プロジェクト事後指導は、中央研修参加者の学びが、勤務地での具体的実践となり、学校の進化、発展に大きく寄与していると言える。

参加者が、5 日間の対面研修最終日に策定した「学校マネジメントプランの設計」をもとに、勤務地で実践を展開していく際、教職大学院の専門講師のサポートは、大変有効な学びの形であることを実感した。教職大学院連携プロジェクト事後指導では、中央研修の学びが、自身の捉えで完結せず、専門講師、教職員と共に勤務地で実践を進める中で、「学校改善計画」を起点として、自身が問い直し、捉え直し、新たな気づきを得ながら学びが発展している。この学びの過程を経験することにより、事後指導の大きな意義のひとつがあると考えられる。今後も、NITS の校長研修では、教職大学院連携プロジェクトを継続し、事後指導に取り組む参加者を増やししながら、その効果を検証し、さらに効果的な研修のサポート体制を構築していきたいと考える。

第 3 項 校長研修の評価－アンケート結果や研修参加者の声から－

令和 6 年度実施した全 4 回の校長研修を、アンケート等をもとに振り返ると、有意義率「大変有意義だった」「おおむね有意義だった」の項目で、第 1 回 97.7%、第 2 回 100%、第 3 回 100%、第 4 回(オンライン) 100%と、いずれも高い回答を得ることができた。また、「自己の成長や変化」の達成度を尋ねた項目で、「十分達成できた」「まあまあ達成できた」は、第 1 回 100%、第 2 回 98.0%、第 3 回 97.5%、第 4 回(オンライン) 100%であっ

た。この結果から、校長研修を通して、多くの参加者が自己の成長実感を得、その変容の実感が有意義率につながっていることが読み取れる。また、研修デザインの目標のひとつでもある「自らの教育実践の特徴や考えの枠組みについて、気付きがある（深まる）」に関わるアンケート項目「自身の教育実践・学校経営等への省察や捉え直しができた」では、「十分達成できた」「まあまあ達成できた」は、第1回から第4回（オンライン）までの全ての回で100%であった。このことは、研修の中で、新しい知識を得ることと合わせて、対話等により、様々な視座に立ち、自己と向き合い、自己を客観的に捉え直しながら進める学び方に、一定の効果があったことが伺える。

また、記述項目として、研修を通して実感した「重要と感じられた学び」や「気づいた自身の課題」について尋ねた内容では、「ビジョンを共有すること」「ビジョンを明確にすること」「学びには対話が重要であること」「様々な視座で物事を考えること」「働きがい改革」「学び続けることがいかに大事か」等に多くの意見があった。これらの記述から、校長研修では、経営ビジョンに関わる捉え方や、働き方、働きがいについて、組織づくり等に、新たな知識と気づきがあり、加えて、自分自身の考え方や、物事の捉え方そのものに対する気づきがあったのではないかと考えられる。

校長研修には、様々なキャリアを経て校長となった方々が参加されている。研修運営にあたっては、参加者ひとりひとりのキャリアを大切にしながら、新たな気づきを得られる豊かな学びの環境を提供することが使命である。研修中における安心安全な場と学びの意欲向上につながる環境づくりが土台となり、参加者に豊かな気づきが育まれる。今後も充実した研修を実施していけるよう、変化に柔軟に対応しながら、研修提供者も学び続けなければならない。

第4節 おわりにー令和6年度中央研修を終えてー

最後に、令和6年度の職階別中央研修を主に担当し、かつ本調査研究プロジェクトに参画した職員の所感を紹介し、本章を結ぶこととする。

■ 対面研修とオンライン研修の「よさ」

研修運営を担当する者にとっては、参加者それぞれのキャリアを大切にしながら、新たな気づきを得られる豊かな学びの場を提供することが大切な使命のひとつである。そして、研修担当者は、常に、研修中における安心安全な場づくりや参加者の学びの意欲向上につながる環境づくりに努めなければならない。安心安全で学びの風土が定着している研修の場においては、参加者同士の間にも、自然と多くの対話が生まれ、つながり、つながりが学びとなり、学びの深まりへと発展する。

研修の場で出会い、育まれた「つながり」は、参加者にとって、自分の価値観や他者の価

値観にふれる機会となり、自身の視座の広がりを感じる機会になるのではないかと考える。研修後アンケートの有用感が高い要因のひとつに、研修を通してできた「つながり」が基盤になっていることが想像できる。特に、学校長は、勤務地において、ひとり職であるがゆえに、同職でつながり、その輪が全国に広がるありがたさを感じるのではないかと考える。

研修参加者にとって大切な「つながり」を通した学びや気づきに関わり、研修提供者として、今後検討すべきこと、対面研修とオンライン研修の良さを最大限に生かした研修の在り方である。現在の対面研修では、宿泊を伴い、共に過ごす時間が長く、休憩時間や夕方以降の時間にも、自然に人と人との「つながり」やネットワークの広がりが生じやすい。一方、現行のオンライン研修は、参加のしやすさや移動時間の短縮、経費削減等多くのメリットはあるが、対面研修と同様の「つながり」を育むことは少し難しい点があると考え。今後は、オンライン研修においても、オンラインの良さは生かしながら、参加者同士の「つながり」が育まれる場をどのように提供できるか検討していく必要があり、その内容の高度化・体系化を継続的に図りながら、研修カリキュラム、構成をはじめ、研修の在り方自体を丁寧に検証し、発展させながら構築していく必要がある。

これからも、研修提供者は、教職員を取り巻く環境や教職員が求める学び、社会に求められる学びや必要な学びは何かを的確に読み取り、常に参加者を主語とし、しなやかな発想と行動力で、研修を創造し続けなければならない。

(岡村)

■ 参加者の学びと研修提供者の視点

中央研修の改善に取り組んできた当事者として、私自身がこれまでの経験を振り返ると、大きな気づきがあったように思う。かつて研修を受ける立場だったとき、私自身が力不足・勉強不足ということが大きな原因ではあったが、研修での学びは必ずしも深く自分の中に残るものではなかった。しかし、中央研修の現場に立つことで、研修についての見方について、改めて考える機会を得たような気がした。

中央研修で特に印象的だったのは、研修参加者が自分自身の経験や考えを語る場面であった。自分のことを語っているとき、参加者は生き生きとしており、その表情や姿勢からは真剣さや熱意が伝わってきた。それに連鎖するように、前向きなエネルギーが生まれ、他者にも良い影響を与えているように感じられた。

研修での学びを実践に向けて背中を押してくれるものとして、学びの内容はもちろんであるが、人とかかわりの中で生まれるポジティブな気持ちも挙げられる。実際に、心理的安全性が確保された場では自分の意見を安心して表現でき、また他者の意見にも耳を傾けることができている方が多いように感じた。このような環境が、研修への前向きな姿勢を育むのではなかと思う。

これまで私自身、職場や研修等で十分に自己を振り返る時間を持つことはほとんどなく、関心もなかったように思う。しかし、中央研修の様子を間近で見ているうちに「自分の話し

たことや考えが人に受け止めてもらえる」という体験が、自己の内面を積極的に見つめ直すことにつながり、学びを深めることに大きく貢献しているのではないかと思う。今後の中央研修では、そうした場を意図的によりよく設計し、参加者が学びを自らの実践に生かせるよう支援していくことが求められる。

近年、教職に悩んでいる教員や仕事に苦しんでいる教員も少なくない。現実的ではないが、そのような教員を対象に、心理的安全性が確保された 5 日間の研修があってもよいのではないかと、個人的に（勝手に）考えている。単に知識やスキルを学ぶだけでなく、同じような悩みを持つ仲間と出会い、語り合い、支え合いながら自己を見つめ直す機会が提供できれば、もしかしたら、参加者にとって研修が大きな転機になるかもしれない。このように、研修の場が単なる知識の習得にとどまらず、参加者同士が互いに支え合い、共感し合いながら学びを深める場であることの意義は大きいと感じる。中央研修の改善に携わる者として、今後も研修の在り方を探求し続け、参加者が前向きな気持ちで自身の成長を実感できる場を提供していきたいと考える。そのためには、心理的安全性の高い環境を整え、参加者同士の対話を促し、研修後も学びが続いていくような仕組みを作ることが大切だと思う。研修の意義や役割を再認識し、より多くの教員が「学び続ける喜び」を感じられるような研修を提供することで、教育現場全体の活性化につながるのではないか。今後も研修の可能性を追求し、参加者一人ひとりが充実した時間を過ごせるよう努めていきたいと思う。

（早坂）

〈参考文献〉

- ・教職員支援機構（2020）『令和元年度「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』
- ・教職員支援機構（2022）『令和 3 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』
- ・教職員支援機構（2024）『「研修観の転換」に向けた NITS からの提案（第一次）』。

第3章 学校管理職研修の効果検証デザイン
ー学習転移を把握するモデルの検討ー

第1節 導入

第1項 学校管理職（校長）の資質能力

文部科学省「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」及び中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」を契機として、校長の資質能力に関する議論が活発化している。校長の指標の内容を定める際の観点としてアセスメント・マネジメント・ファシリテーションに着目し、従来から求められてきた役割を押さえ、具体的な校長の資質能力観を構築することが教育委員会（教育センター）等に求められてきた。上記指針・答申を基盤として、各都道府県政令指定都市の校長の指標、学会や専門職団体が提案する校長の専門職基準、及びこれまでの校長研究の成果を踏まえると、図7に示す「校長の役割・資質能力」イメージを描くことが出来る。この図は、「基本的役割」「資質能力」「使命（目的・存在意義を含む）」の3要素から構成されている。

校長の基本的役割（図7の縦軸）として、上記指針・答申は、「学校経営方針の提示（ビジョン）」「組織づくり（組織開発）」「学校外とのコミュニケーション（地域連携）」の3点をあげている。これら3要因は、全国の「校長の指標」のテキストマイニングの分析結果（露口, 2020）とほぼ一致する。学校経営方針の提示は、「ビジョンと目標の具現化」と、学校外とのコミュニケーションは「家庭・地域連携」と、組織づくりは「人材育成と評価」「職場・職業倫理」「教育課程と授業の改善」「危機管理」にそれぞれ対応する。各都道府県政令指定都市で設定された校長の指標は、「校長の基本的役割（＝経営管理の対象）」を明確化したものとなっている。

上記指針・答申では、教育者としての資質（図7の下部）が求められている。各都道府県政令指定都市の校長の指標では、「地域の教育リーダーとしての豊かな人間性」「学校の最高責任者としての崇高な使命感」等の表現で、資質が語られている。能力（図7の横軸）としては、以下の3点が提示されている。

第1は、アセスメント能力であり、目指すべき学校運営の方向性を示すため、学校の状況や課題をデータ分析等によって適切に把握する能力が強調されている。第2は、マネジメント能力であり、指針では、判断力・決断力・交渉力・危機管理等のマネジメント能力が強調されている。第3は、ファシリテーション能力である。学校内外の関係者の相互作用により学校の教育力を最大化していく能力が求められる。上記指針・答申では、それほど強調されていないが、学校内外の関係者に対する説明責任の遂行能力は、今後の校長の能力として注目されるであろう。ビジョンや成果を説明する力がない校長では、関係者を巻き込み、変化を起こすことは困難である。

アセスメント能力で、学校内外の環境を正確に読み解き、マネジメント能力で日常の学校経営を円滑に遂行し、ファシリテーション能力で成果の最大化を図り、成果（及び残された課題）を関係者に説明する。資質能力とは、校長の基本的役割を遂行する上で、どのような

力が必要なのかを問う概念であるといえる。

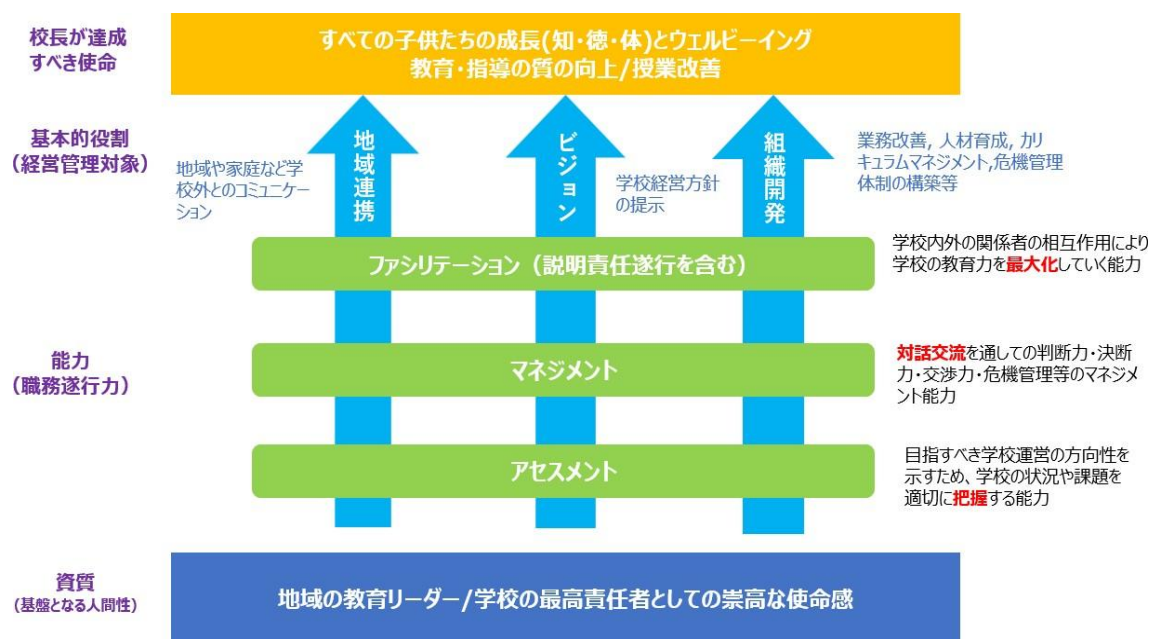


図7 「校長の役割・資質能力」イメージ

校長が自らの資質能力を高めるのは何のためか。上記指針・答申，都道府県政令指定都市の指標は，この問いに十分応えられているだろうか。たとえば，米国の教育リーダーの専門職基準では，すべての基準が，「すべての子どもたちの学力達成（academic success）とウェルビーイング（well-being）のために～〇〇の能力を高める・・・」のような構成となっている（八尾坂，2021 参照）。校長が習得する様々な能力は，自己の職能成長に留まるものではなく，すべての子供達の学力達成とウェルビーイングの実現という使命の達成（図7の上部）のために活用できるものでなければならないのである。全人教育を目指す日本の場合であれば，教育・指導の質の向上／授業改善を通しての，すべての子供たちの成長（知・徳・体）とウェルビーイングが達成すべき使命ではないだろうか。日本では，職能成長が目的化しており，そのような資質能力を「何のために習得するのか」が見えにくいという課題を有している。

第2項 管理職研修

NITS 職階別中央研修「校長研修」の目的は，「急激に変化する時代の中で，学校や当該地域において，学校のあるべき姿に向けた取組を促進しようとする意識・力量を高め，地域の中核となる校長を育成する」ことにある。5 日間研修であり，研修内容は，令和の日本型学

校教育の実現に向けて、学校組織マネジメント、リスク・マネジメント、カリキュラム・マネジメント、タイム・マネジメント、スタッフ・マネジメント、学校マネジメントプランの設計、学校改善計画の策定、である。これらの研修内容は、指針・答申における「学校経営方針の提示（ビジョン）」「組織づくり（組織開発）」「学校外とのコミュニケーション（地域連携）」と関連づけられている。また、地域の中核となる校長の育成が目的に含まれることから、基本的役割の遂行を超えた役割遂行が期待されている。また、NITS は「研修観の転換」を強調しており、校長研修においても、受講者の主体性を重視した演習中心の研修となっている。

特に、学校マネジメントプランの設計、学校改善計画の策定では、演習・協議全体を通して、アセスメント能力、マネジメント能力、ファシリテーション能力の育成が意図されている。さらに、校長研修は、受講者の推薦要件として、「当該地域の中核として活躍が期待される者」であることが明記されている。地域の教育リーダーとしての一段高い使命の達成（地域の子供たちの学力達成とウェルビーイング）に向けて、受講することが求められている。

研修実施方法としては、対面（5 日間対面）、オンライン（5 日間オンライン）、インターバル（5 日間対面、プラス 1 日オンライン）の 3 パターンを採用している。受講者の勤務環境等に配慮した多様な学びの形態の提供を、各都道府県等のモデルとして、積極的に推進している。

NITS 職階別中央研修には、校長研修と同様の形態で、副校長・教頭等研修が実施されている。副校長・教頭等研修の目的は、「校長の視点を持ち、学校経営、教育実践のスクールリーダーとして、自校をマネジメントできる力量を高めるとともに、当該地域の中核となる副校長・教頭等を育成」することにある。校長の視点を持つことが研修において求められており、校長研修の内容とそれほど相違ない。5 日間研修であり、研修内容は、令和の日本型学校教育の実現に向けて、学校組織マネジメント、地域とともにある学校づくり、カリキュラム・マネジメント、リスク・マネジメント、スタッフ・マネジメント、学校ビジョンの構築、学校改善計画の策定、である。校長研修との違いは、タイム・マネジメント（校長）がスタッフ・マネジメント（副校長・教頭等）に、学校マネジメントプランの設計（校長）が学校ビジョンの構築（副校長・教頭等）に変わっている程度である。また、「校長の視点」を持つことが研修において求められており、校長に必要な資質能力の育成が副校長・教頭研修においても求められている。本研究では、校長研修と副校長・教頭研修をあわせて管理職研修（以下、NITS 管理職研修と呼ぶ）として扱い、研究対象とする。

第 3 項 研修効果の測定

近年、教職員研修の効果検証への関心が高まっている。その背景は以下の通りである。第 1 に、働き方改革の流れの中で、研修の精選が求められている。言うまでも無く、研修は教職員にとって職能成長の原動力であり、高度専門職としての地位を保障するものである。し

かし、都道府県教育センターのヒヤリングにおいても、明らかに成果が上がっていない研修の存在が指摘されている(大杉, 2020)。研修効果検証を行い、研修の質を高めると共に、成果が上がっていない研修を縮小・廃止する等のニーズが全国各地に広がっている。第2に、予算編成に伴う説明責任の遂行である。オンライン研修が浸透する中で、特に、受講者の交通費を要する対面研修を実施しようとするときに、説明責任が問われる。オンライン研修に対しての、対面研修の効果を示すデータが、全国各地で求められるようになった。第3は、調査方法の低コスト化である。WEB アンケートの浸透により、費用面と時間面のコストが大幅に低下した。自由記述もテキストで処理され、また、テキストマイニングによって瞬時に視覚化される等の新たな方法が広がりつつある。第4は、効果検証手法の進化である。中原他(2022)は、研修効果の測定において、アカデミックな理論にルーツを持ち、実践可能な評価手法が必要である点を強調している。効果量(Hattie, 2012 等)や因果推論(安井, 2020 等)、比較的容易に研修評価担当者が学習でき、活用できる手法が近年開発されている。

NITS 管理職研修では、研修評価の手法として、以下に示す通り、研修改善調査と効果検証調査の2種類を同時に実行している。

研修改善調査の主体は、NITS の研修担当チームであり、①事前のレディネス調査、②事後調査(講座修了1週間以内の回答)の他、③受講修了後1年後のアンケート、④成果活用レポート等を実施している。教職員機構内において研修改善に資するデータを収集することが調査目的であるため、これらのデータ及び結果は非公開である。研修改善調査は、Karkpatrick(1998)の4段階モデル、すなわち、「反応(reaction)」-「学習(learning)」-「行動(behavior)」-「成果(results)」を参考に構成されている。NITS 管理職研修における研修改善に有用な情報は「反応」と「行動」に限定されているようである。なお、「反応」では、受講者がどの程度、研修活動に対して肯定的反応を示したかを見る。「学習」では、受講者がどの程度、目標とされた知識・技能、態度を獲得したかを見る。「行動」では、受講者がどの程度、職場に戻った時に活用したかを見る。「成果」では、研修活動とその後の定着によって、どの程度の結果が生み出されたのかを見る。葛上(2022)では、NITS 管理職研修は、成果活用レポートを作成・提出することで、「行動」と「成果」の局面を読み取ろうとしている点を指摘している。しかし、A4 版2枚で概略を記載した成果活用レポートから「行動」と「成果」を読み取ることは極めて困難であることを確認している。目標が曖昧である場合、成果の記述は困難となる。その目標が曖昧な成果活用レポートが圧倒的に多いのが実情である。

一方、効果検証調査は、①事前 WEB アンケート調査、②事後 WEB アンケート調査(受講終了1ヶ月後)、③受講後インタビュー調査から構成されている。効果検証調査の主体は、外部の有識者と NITS 職員によって構成される「教職員等中央研修の高度化・体系化に関する調査研究プロジェクト(旧: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)」チームであり、WEB アンケートの予備的調査及びインタビュー調査が2021年度に実施され、報告書(葛上, 2022)にまとめられている。しかし、当該報告書は予備調査の域

を超えるものではなく、WEB アンケート調査は N=76、インタビュー調査（WEB アンケート調査とは別の受講者）は N=10 にとどまる。当該報告書の WEB アンケート調査では、「学習」から「行動」に至る過程に生じる「学習転移」に着目し、受講終了約 1 ヶ月後に調査を実施している。また、インタビュー調査においても、「学習転移」に重点を置き、サンプリングされた受講者に対してオンラインヒヤリングを実施している。

NITS 管理職研修では、以上の資質能力像、研修内容・方法、研修評価方法を開発し、全国モデルとなるべく、管理職研修の運営に取り組んできた。特に、研修評価については、「反応」局面にとどまらず、多様な方法を用いて効果の説明を試みてきた。しかし、アカデミックな理論にルーツを持ち、実践可能な評価手法を用いて、十分に納得のいく効果検証が行われているかと問われると、課題は多い。そこで、本研究では、これまでの NITS 管理職研修の評価実践における成果と課題を踏まえつつ、従来にはない視点も加えた上で、新たな管理職研修の効果検証デザインを提案する。

第 2 節 管理職研修の効果検証デザイン

第 1 項 管理職研修において何を「学習」しているのか？

最初に、本研究の対象について確認しておく。本研究では、Karkpatrick (1998) の 4 段階モデルにおける「学習」から「行動」に至る過程で「学習転移」が生じているものと仮定する。研修受講後の満足度のような「反応」は対象から除外している。また、組織全体にもたらす変化である「成果」にまで射程は及んでいない。調査期間の制約から、研修後に「学習」内容を自己の「行動」変容に生かす「学習転移」現象に着目している。学習転移は、本研究の文脈では、研修転移とほぼ同義である。中原 (2014) では、研修転移を「研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続されること」と定義している。定義の前半は「学習」を指すが、後半における、一般化と効果の持続が、受講者個人の場合は「行動」レベル、他者や組織全体に及ぶ場合が「成果」であると考えられる。

それでは、NITS 管理職研修では、何を「学習」しているのだろうか。この問いに応えるために、予備調査（露口, 2022）では、管理職研修の事前事後で変化したパラメーターの探索を実施した。その結果、学校管理職の促進フォーカスの変化が、管理職研修における「学習」現象発生のパラメーターである可能性が示唆された。つまり、受講者前と受講後 1 ヶ月後の 2 回の WEB アンケート調査（同一質問）にて、数ある変数のうち、唯一、促進フォーカスが有意に変化したのである。

促進フォーカスとは、制御フォーカス理論 (regulatory-focus theory)、すなわち、人々の目標志向性を促進フォーカス (promotion focus) と予防フォーカス (prevention focus) に区分して説明する理論 (Elliot, 2006; Higgins, 1997, 2008; Kark & Van Dijk, 2007; Lanaj et al., 2012; Owens & Hekman, 2016; Scholer & Higgins, 2012) を構成する主要概念である。

促進／予防フォーカスの特徴は以下の通りである。促進フォーカスは、成長、理想、獲得に焦点化し、ポジティブな結果の有無に対して敏感に反応し、成功で快活となり失敗で落胆する。目標達成に向けて前進する方法を探究し続け、可能性を閉ざさない熱望戦略と親和的である。促進フォーカスの価値は業務遂行の創造性とスピード、大局的な情報処理にある。一方の、予防フォーカスは、安全、義務感、損失に焦点化し、ネガティブな結果の有無に敏感に反応し、成功で静止して失敗で動揺する。注意深く行動し、間違いを避ける警戒戦略と親和的である。予防フォーカスの価値は、正確さにあり、部分における丁寧な情報処理と分析に優れている。

日本の都道府県教育センター等で行われる学校管理職研修は、服務監督、安全管理、防災等の危機管理観点が強い。そのため、予防フォーカスデザインの研修が優勢となる（露口, 2020）。一方、NITS 管理職研修では、5 日間研修が経営ビジョン・戦略の作成に集約化されており、総じて促進フォーカスの要素が演習・協議の各所に出現する。管理職研修において、確かに、マネジメントに関する知識・技能は習得しているかもしれないが、数量的な変化が確認できたのは、促進フォーカス重視の経営スタイルという態度要因であった。なお、露口（2022）では、促進フォーカス重視の経営スタイルの構成要素として、教育目標の実現志向、成果の高い学校づくり、自己の教育理念の実現、理念と目標の構想、理念実現のための戦略思考、学校の未来像の思考、成果志向等を例示している。

第2項 「学習転移」現象を把握する指標は何か？

5 日間の研修後、管理職は勤務校に戻るが、「学習」内容を勤務校で活用できるかどうかは、勤務校の状況によって多様である。学校が抱える課題、児童生徒の状況、教職員の勤務状況、保護者・地域のニーズ、実践機会や時間の有無等の影響を少なからず受ける（伊藤, 2017; 中原, 2014）。

研修によっては、「学習」内容を、勤務校で容易に実践できるケースもある。たとえば、ICT 関係の研修において、ロイロノートの使用方法を学び、自分の学級で活用するようなケースである。これは、研修場面での「学習」内容を現場でそのまま適用する「応用型の学習転移」と言える。教員個人が対象であり、知識・技能が形式化されており、状況依存性が小さい。しかし、管理職研修の場合は、研修場面での「学習」内容をそのまま適用することが困難であり、「学習」内容を勤務校の多様な文脈を結びつけて活用する「越境型の学習転移」と言える。組織が対象であり、知識・技能が十分に形式化されておらず、状況依存性が大きく、他者との関係によって強い影響を受ける。研修での「学習」内容を勤務校に持ち込むことで、様々な軋轢が生じることもある。「学習」から「行動」に至る過程で生じる「学習転移」現象の発生は、このような複雑なプロセスによって構成されている。

本研究では、研修先から勤務校に戻り「学習転移」現象が発生したかどうかを、心理的反応の変化によって測定する方法（Tsuyuguchi, 2023; 露口, 2022, 2023, 2024）を採る。様々な困難を乗り越えて「学習転移」が発生した場合、管理職は、①働きがい（ワーク・エンゲ

イジメント)が高まっているであろう。また、②心理的ストレス(抑鬱傾向)は軽減されているであろう。さらに、③幸せの実感度(主観的幸福感)が高まっているであろう。そして、「学習転移」の過程では、リーダーシップの発揮が必要であり、その発揮と成果を経験することで、④リーダーシップ効力感が高まるであろう。研修終了後に、具体的に何をしたかを問う(勤務校によって多様であるため測定が困難)のではなく、学習内容を活用することで、正の反応が発生したかどうかを主観的評価にて問うアプローチである。

第3項 「学習転移」現象の説明モデル

本研究では、管理職研修における「学習転移」について、「学習」の代理指標を促進フォーカスの経営スタイル、「行動」の代理指標をウェルビーイングの心理的反応で捉える。管理職研修の「学習」によって促進フォーカスの経営スタイルを習得し、なおかつ、勤務校にてその活用が一定の成果を収めウェルビーイング水準が高まっている状態を、「学習転移」が生じていると捉える。管理職研修の評価において、「学習転移」が生じたかどうかは、促進フォーカスを原因(X軸)、ウェルビーイングを結果(Y軸)とする回帰直線で確認することができる。つまり、促進フォーカスが上昇している管理職ほど、ウェルビーイング水準が高いという関係が認められている場合、「学習転移」が生じている効果的な研修と評価する方法である。本研究では、事前・事後の同一人物による2回の回答結果をプロットする分布から回帰直線を引く手順をとる。

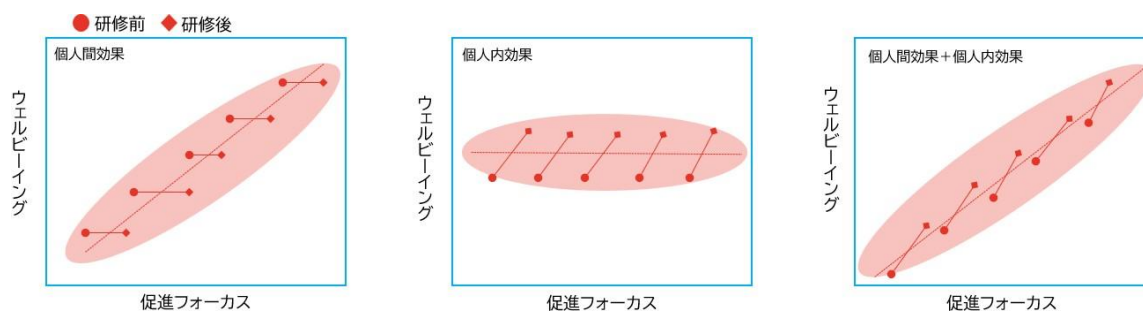


図8 2回の回答データを用いた回帰モデル例

ただし、2回の回答データ(プールドデータ)を用いて、促進フォーカスを説明変数、心理的反応(ウェルビーイング)変数を被説明変数とする回帰モデルを作成することには一部問題がある。網掛け部分に回答が分布するため、単純に回帰直線を引けば、図8(左側)のような右肩上がりの直線となるであろう。しかし、同一回答者が、事前は左側の位置(●)、事後は右側の位置(◆)に変化している場合、この研修は、促進フォーカスは確かに上昇したが、ウェルビーイングは上昇していないことが分かる。個人間の差を見ると、確かに正の相関があるように見える。しかし、個人内の差に着目すると、個人内での変化には傾きがな

く、促進フォーカス（「学習」レベル）は高まるが、「行動」レベルにまで効果があったとは言えない。

また、図 8（中央）のケースでは、単純に直線を引くと、促進フォーカスの影響が全く見られない効果の無い研修と判断されてしまう。個人間の差に着目すると、促進フォーカスのどの分布をとる管理職も、ウェルビーイングに大差ない。しかし、個人内の差に着目すると、すべての受講者が、促進フォーカスの上昇にあわせてウェルビーイングも上昇している。実は、事前の促進フォーカスの水準がどの位置にあってもウェルビーイングが上昇する効果の高い研修なのである。ただし、ウェルビーイングの状態はそれほど変化しておらず、頭打ち状態にあり、最適状況とは言えない。

さらに、図 8（右側）に示す分布も想定できる。このケースは、個人間の差を見ても、個人内の差を見ても、正の傾きとなっている。「学習」と「行動」が関連性を持つ、「学習転移」効果のある研修であると言える。この図が「学習転移」のある研修を説明する上で、最も妥当であると考えられる。分析手法としては、単純な回帰モデルではなく、ハイブリッド固定効果モデル（Allison, 2009）を使用することが求められる。促進フォーカスと各指標の関係において、個人内効果（固定効果）と個人間効果（変量効果）を同時に表現でき、「学習転移」の可能性をよりよく表現することができる優れた分析モデルである。ウェルビーイング変数を被説明変数とするモデルにおいて、促進フォーカスの個人内効果と個人間効果の両方が認められる場合は、図 8（右側）の分布状態に近くなる。

第 3 節 研究目的と研究課題

本研究の目的は、NITS 管理職研修で得られた同一年度内の 2 期間パネルデータを、「学習転移」に着目した効果検証デザインにしたがい分析することで、当該管理職研修の効果を明らかにすることである。この研究目的を達成するために、以下の 3 つの具体的な研究課題を解明する。

第 1 の研究課題は、管理職研修前後での、「学習」対象としての促進フォーカスの変容についてである。促進フォーカスに重きを置く学校経営スタイルへの変容は、NITS 管理職研修によって本当に発生しているのだろうか。予備調査（露口, 2022）では、管理職研修前後の変容が確認されているが、今回のサンプルサイズを拡大した調査においても確認されるのだろうか。なお、管理職の促進フォーカスとあわせて、予備調査において使用した管理職の予防フォーカス、教育委員会の促進フォーカス、教育委員会の予防フォーカスについても、比較対照変数として、各分析場面においてその効果を確認する。

第 2 の研究課題は、促進フォーカス（「学習」）と「行動（に伴い生じる心理的反応）」との相関性についてである。予備調査では、管理職の促進フォーカスとウェルビーイング変数（主観的幸福感、ワーク・エンゲイジメント、抑鬱傾向）の相関性が確認されているが、今回の調査においても、促進フォーカスとウェルビーイング変数との相関性が認められるの

であろうか。「学習」と「行動(に伴い生じる心理的反応)」との相関は、管理職研修の「学習転移」現象を主張する上で重要なパートである。双方の関係を見る上で、予備調査において使用した多様な統制変数をセットし、モデルの精度を高める。

第3の研究課題は、促進フォーカスが個人内効果と個人間効果をあわせ持つ、「学習転移」可能性が高いウェルビーイング変数の探索である。図8(右側)に示した理想的な分布は、どのような心理的反応変数の場合に観察されるのであろうか。

- 研究課題 1: 管理職研修前後で、「学習」対象としての促進フォーカスに変容するのか？
- 研究課題 2: 促進フォーカスはどのような「行動(に伴い生じる心理的反応変数)」と相関するのか？
- 研究課題 3: 促進フォーカスが個人内効果（固定効果）と個人間効果（変量効果）を持つ、「学習転移」可能性が高い心理的反応変数は何か？

第4節 方法

第1項 調査対象

調査対象は、令和5年度 NITS 職階別中央研修「校長研修（第1～2回）」及び「副校長・教頭等研修（第1回～第5回）」の受講者641名である。受講者は、全国の都道府県・政令指定都市より教育委員会の推薦を受けての参加となる。なお、調査方法の概要については、表5に示す通りである。

表5 管理職研修講座別の研修期間・受講者数・回答数・回収率一覧

研修名称	研修形態	研修期間	受講者数	1回目（研修前）		2回目（1ヶ月後）		3回目（6ヶ月後）	
				回答数 n	回収率%	回答数 n	継続率%	回答数 n	継続率%
第1回校長研修	インターバル	6/26～6/30, 12/13	49	33	67.3	29	87.9	24	72.7
第1回副校長・教頭等研修	インターバル	7/3～7/7, 12/11	68	46	67.6	44	95.7	24	52.2
第2回副校長・教頭等研修	集合	8/21～8/25	175	140	80.0	110	78.6	—	—
第2回校長研修	集合	9/4～9/8	55	44	80.0	36	81.8	—	—
第3回副校長・教頭等研修	集合	10/2～10/6	100	74	74.0	55	74.3	—	—
第4回副校長・教頭等研修	集合	11/13～11/17	85	72	84.7	54	75.0	—	—
第5回副校長・教頭等研修	オンライン	1/29～2/2	109	80	73.4	51	63.8	—	—
合計			641	489	76.3%	379	77.5%	48	60.8%

第2項 調査手続

第1回校長研修(6/26~6/30)から第5回副校長・教頭等研修(1/29~2/2)までの期間に表1に示す7講座において、受講者を対象とするWEBアンケート調査を実施した。調査回答は任意であることが事前に教示されている。WEBアンケート調査は、インターバル研修では、受講開始日まで(1回目)、受講終了約1ヶ月後(2回目)、受講日から5ヶ月後にあるオンラインフォローアップ講習の約1ヶ月後(3回目)の計3回実施した。その他、集合研修とオンライン研修では、受講開始日まで(1回目)と受講終了約1ヶ月後(2回目)の計2回実施した。

第1回目調査は、受講前に回答するように、受講の手引きに記載し、依頼を行った。第1回目のWEBアンケート調査に回答し、2回目以降の調査に協力可能な受講者には、メールアドレスの記載を求め、2回目以降はそのメールアドレス宛に調査フォームを送信した。なお、調査フォームの内容は、各講座・各回共通(締め切り等の教示を除く)である。

第3項 回収率

受講者641名に対して事前回答の1回目調査依頼を行い、489名の回答があった。回収率は76.3%であり、7講座の回収率は67.3%~84.7%の範囲にある。1回目回答者に、2回目回答を依頼したところ379名の回答が得られた。回収率は77.5%であり、7講座の回収率は63.8%~95.7%の範囲にある。インターバル研修は、2回回答者73名を対象として3回目に48名から回答が得られた。回収率は60.8%であり、52.2%~72.7%の範囲をとる。

第4項 質問項目

①被説明変数

ワーク・エンゲイジメント：ワーク・エンゲイジメントの測定においては、UWES(Utrecht Work Engagement Scale)を使用した(Schaufeli et al., 2002)。日本版UWESとして、3つの下位因子(活力・熱意・没頭)を3項目ずつ配置した合計9項目によって測定できる短縮版が開発されており、これを使用した(資料1)。尺度は、「全く感じない(0点)」から「いつも感じる(6点)」までの7件法である。9項目を単純加算した54点満点でスコアを構成した。

抑鬱傾向：抑鬱傾向の測定においては、Kessler et al. (2003)が開発した抑鬱傾向測定尺度K6(Kessler6)を用いた。これは、鬱病や不安障害等の精神疾患をスクリーニングすることを目的とした心理的ストレス尺度である。設問項目が少なく質問紙調査での有効性も確認されている。「この1ヶ月の間に感じた頻度」として抑鬱傾向にかかわる6項目を設定した(資料2)。尺度は「全くあてはまらない(0点)」から「いつもあてはまる(4点)」の5件法である。6項目を単純加算した24点満点でスコアを構成した。

主観的幸福感：最近 1 ヶ月の幸福感を 11 件法(0-11)で測定した(Fordyce, 1988)。

サーバント・リーダーシップ効力感：Liden et al. (2015) の SL-7(ServantLeadership-7) の日本語版を使用した(資料 3)。尺度は「全くあてはまらない (1 点)」から「ひじょうにあてはまる (5 点)」の 5 件法である。7 項目を単純加算した 35 点満点でスコアを構成した。自己評価であるため、自己効力感の指標であると理解できる。

②説明変数

学校管理職の促進フォーカス：Lockwood et al. (2002) 及び尾崎・唐沢 (2011) を参考として、学校管理職版の促進フォーカス尺度 (8 項目・資料 4 参照) を作成し、学校管理職に対して回答を求めた。尺度は「全くあてはまらない (1 点)」～「ひじょうにあてはまる (5 点)」の 5 件法である。主成分分析の結果、1 成分が抽出された。

学校管理職の予防フォーカス：Lockwood et al. (2002) 及び尾崎・唐沢 (2011) を参考として、学校管理職版の予防フォーカス尺度 (8 項目・資料 5 参照) を作成し、学校管理職に対して回答を求めた。尺度は「全くあてはまらない (1 点)」～「ひじょうにあてはまる (5 点)」の 5 件法である。主成分分析の結果、1 成分が抽出された。

教育委員会の促進フォーカス：学校管理職の促進フォーカスの項目を参考として、教育委員会版尺度 (8 項目・資料 6 参照) を作成し、学校管理職に対して回答を求めた。尺度は「全くあてはまらない (1 点)」～「ひじょうにあてはまる (5 点)」の 5 件法である。主成分分析の結果、1 成分が抽出された。

教育委員会の予防フォーカス：学校管理職の予防フォーカスの項目を参考として、教育委員会版尺度 (8 項目・資料 7 参照) を作成し、学校管理職に対して回答を求めた。尺度は「全くあてはまらない (1 点)」～「ひじょうにあてはまる (5 点)」の 5 件法である。主成分分析の結果、1 成分が抽出された。

統制変数：年齢 (第 1 回目回答スコア採用)、女性ダミー (女性=1, 男性=0)、校長ダミー (校長=1, 副校長・教頭等=0)、大学院修了ダミー (大学院修了=1, その他=0)、義務教育ダミー (小学校・中学校・義務教育学校=1, 高校・特別支援学校=0)、学校規模レベル (6 学級以下=1, 7～12 学級=2, 13～18 学級=3, 19～24 学級=4, 25～30 学級=5, 31 学級以上=6)、人口規模レベル (1 万未満=1, 1 万以上 2.5 万未満=2, 2.5 万以上 10 万未満=3, 10 万以上 50 万未満=4, 50 万以上=5)、研修講座 (第 1 回校長インターバル=1, 第 1 回副校長・教頭等インターバル=2, 第 2 回校長集合=3, 第 2 回副校長・教頭等集合=4, 第 3 回副校長・教頭等集合=5, 第 4 回副校長・教頭等集合=6, 第 5 回副校長・教頭等オンライン=7) の計 8 変数を設定した。

③分析戦略

分析にあたっては、研修講座に参加した校長及び副校長・教頭を分析対象として、教育委員会所属の参加者は除外した。主たる分析対象データは、2 回回答者 293 名 (586 ケース)

となる。1回目から2回目にかけての脱落者の特性を二項ロジスティック回帰分析（被説明変数は継続の有無。継続=0, 脱落=1。説明変数は本研究で使用する全変数）において確認したが、有意な変数は認められなかった（資料8参照）。特定の属性の学校管理職や、勤務が困難な状況にある学校管理職が離脱したような傾向は認められなかった。

研究課題に応じて、以下の分析戦略を採用する。

促進フォーカスの事前事後の変容（RQ1）では、促進フォーカスをはじめとする4つの制御フォーカス変数（学校管理職の促進フォーカス、学校管理職の予防フォーカス、教育委員会の促進フォーカス、教育委員会の予防フォーカス）、4つの心理的反応変数（ワーク・エンゲイジメント、抑鬱傾向、主観的幸福感、サーバント・リーダーシップ効力感）について、1回目と2回目の平均値を比較する。具体的には、対応サンプルのt検定（抑鬱傾向はノンパラメトリック検定）を実施する。

促進フォーカスと心理的反応変数との相関（RQ2）では、4つの心理的反応変数を被説明変数、促進フォーカスをはじめとする4つの制御フォーカス変数、8つの統制変数（年齢、女性ダミー、校長ダミー、大学院修了ダミー、義務教育ダミー、学校規模レベル、人口規模レベル、研修講座）、2回目調査ダミーを説明変数とする分位点回帰分析(q10, q25, q50, q75, q90)を実施する（標準化スコア使用）。

分位点回帰分析を実施する利点は、以下の通りである。分位点回帰分析では、図3に示す分布例において、「I～V」の分位点毎に、効果的な要因を検討することができる。たとえば、促進フォーカスの効果を、「I～V」の水準ごとに確認できる。一方、重回帰分析では、「Ⅲ」の平均的な水準の受講者に対して効果的な要因を検討するにとどまる。「Ⅲ」には効果がないが、「I」や「V」に対して効果を有する要因が見つかることもある。従来の重回帰分析では見えなかったものが見える可能性がある。また、分位点回帰分析では、多様な分布の形を捉えることができる（図4）。たとえば、高位分布が上昇、低位分布はさらに急な傾きで上昇する「底上げ効果」。各分布帯が一律に同じ傾きで上昇する「一律効果」。特定の分布帯にのみ顕著な効果が出現する「偏在化効果」。高位分布が低下、低位分布が上昇する「中心化効果」。高位分布が上昇、低位分布が下降する「格差拡大効果」。各分布帯一律に効果が無い「無効果」等である。説明変数と被説明変数の関係をよりリアルに表現することが可能となる（通常の回帰分析ではⅢに近い直線のみが描かれる）。なお、分位点回帰分析では、被説明変数の分布の正規性が問われない点も、利点の一つであるといえる。

促進フォーカスの「学習転移」可能性（RQ3）では、4つの心理的反応変数を被説明変数、促進フォーカスをはじめとする4つの制御フォーカス変数及び8つの統制変数を用いたハイブリッド固定効果モデル(Allison, 2009)を実施する（標準化スコア使用）。4つの心理的反応変数のうち、0が最頻値をとり明らかに正規分布ではない抑鬱傾向は線型対数モデル、その他の3変数は正規性を仮定する線型モデルを使用する（正規性はヒストグラム、Q-Qプロット、シャピロウィルク検定、歪度・尖度の情報を参考として総合的に判定）。分析においては、個人間効果（変量効果）モデルでは2期間の平均値、個人内効果（固定効果）モデ

ルでは得点と 2 期間平均値の差分スコアを用いる。使用した統計ソフトは、IBM SPSS BaseSystem,Regression,Advancedver.28 である。

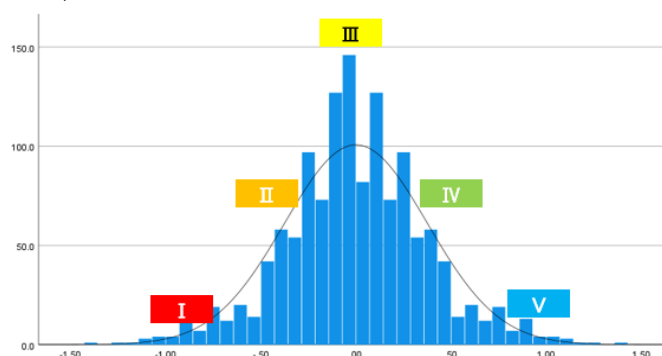


図 9 分布モデル

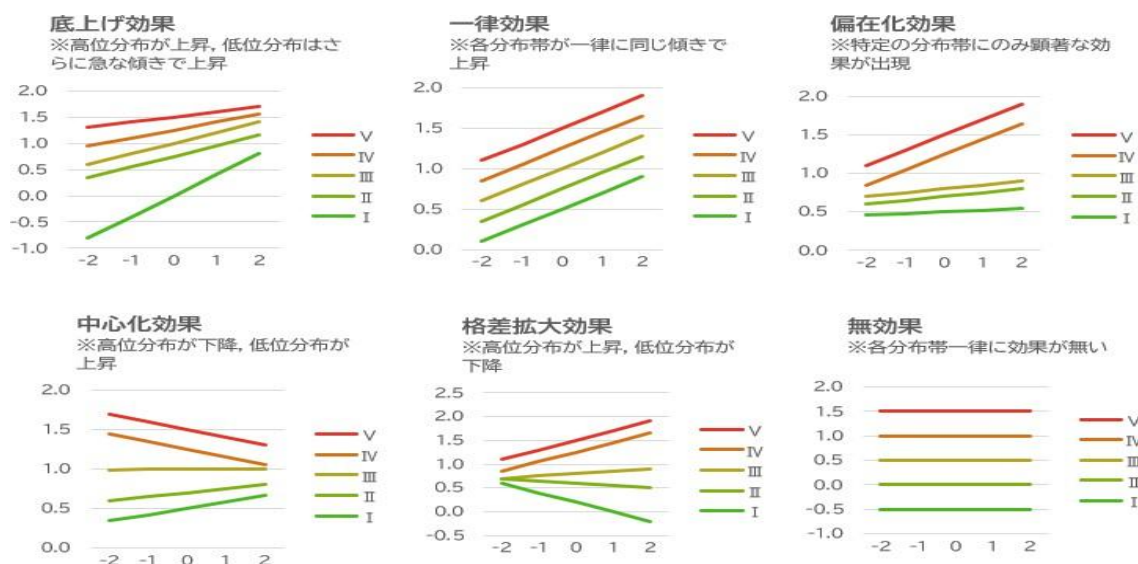


図 10 分位点回帰分析において出現する分布パターン例

第 5 節 分析と考察

第 1 項 記述統計

本研究において使用する変数は、表 6 に示す通りである。8 個の量的可変変数、5 個の量的不可変変数、3 個の質的不可変変数の計 16 変数を設定した。回答者の平均年齢は 51.6 歳であり、校長平均年齢 54.4 歳、副校長平均年齢 50.8 歳、教頭 49.3 歳から推測すると、全国平均値に近い（「令和 4 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」による。以下同様）。女性回答者率は、35.1%であり、全国平均値である校長 20.7%、副校長 26.2%、教頭 26.3%に比べてやや比率が高い。さらに、回答者の大学院修了率は 20.1%であり、TALIS 2018 に示される中学校の校長の大学院修了 11.7%に比べると、高い（受講者は TALIS 2018 の対象である中学校管理職だけではない）。

表 6 記述統計

量的変数	N	Min.	Max.	M	SE	SD	質的変数	N	%
ワーク・エンゲイジメント	581	10	54	32.747	0.346	8.345	学校規模レベル	6 以下	74 25.8
抑鬱傾向	585	0	18	2.980	0.149	3.612		7-12	90 31.4
主観的幸福感	584	1	10	7.190	0.071	1.714		13-18	57 19.9
サーバント・リーダーシップ	582	17	35	27.983	0.111	2.667		19-24	35 12.2
学校管理職の促進フォーカス	583	17	40	30.856	0.156	3.763		25-30	22 7.7
学校管理職の予防フォーカス	574	10	38	23.369	0.227	5.446		31 以上	9 3.1
教育委員会の促進フォーカス	579	13	40	32.326	0.201	4.838	人口規模レベル	1 万未満	40 13.7
教育委員会の予防フォーカス	580	8	40	21.507	0.223	5.379		1 万以上 2.5 万未満	104 35.5
年齢	292	39	60	51.603	0.204	3.484		2.5 万以上 10 万未満	93 31.7
女性ダミー	291	0	1	0.351	0.028	0.478		10 万以上 50 万未満	30 10.2
校長ダミー	293	0	1	0.201	0.023	0.402		50 万以上	26 8.9
大学院修了ダミー	293	0	1	0.201	0.023	0.402	研修区分	第 1 回校長インターバル	23 7.8
義務教育ダミー	293	0	1	0.720	0.026	0.450		第 1 回副校長・教頭インターバル	29 9.9
								第 2 回校長集合	36 12.3
								第 2 回副校長・教頭集合	88 30.0
								第 3 回副校長教頭集合	45 15.4
								第 4 回副校長・教頭集合	41 14.0
								第 5 回副校長・教頭オンライン	31 10.6

第 2 項 促進フォーカスの事前事後の変容

研究課題 1 を解明するために、第 1 回目(Wave1;講座開始前調査)と第 2 回目 (Wave2; 受講後約 1 ヶ月調査)における各変数のスコアを比較した(表 7)。抑鬱傾向は最頻値がゼロをとり正規分布ではないため、ノンパラメトリック検定(Wilcoxon 符号付き順位検定)を実施した。他の変数においては正規性が確認できたため、対応サンプルの t 検定を実施した。有意差検定の結果、ワーク・エンゲイジメント ($t=2.423, p<.05, d=0.143$)、主観的幸福感 ($t=2.059, p<.05, d=0.121$)、サーバント・リーダーシップ効力感 ($t=3.343, p<.001, d=0.197$)、学校管理職の促進フォーカス ($t=7.016, p<.001, d=0.412$)、学校管理職の予防フォーカス ($t=-2.249, p<.05, d=0.134$) の 5 変数に有意差が認められた。しかし、効果量に着目すると、Cohen d の基準値である .20 を超えるのは、学校管理職の促進フォーカスのみであった。

表7 管理職研修前後の平均値の差

	Wave1		Wave2		検定		効果量		
	Mean	SD	Mean	SD	t(z)値	p 値	効果量	サイズ	N
ワーク・エンゲイジメント	32.299	8.367	33.222	8.317	t=2.423	0.016	d=0.143	—	288
抑鬱傾向	3.080	3.440	2.864	3.776	z=-1.170	0.242	r=0.070	—	291
主観的幸福感	7.103	1.739	7.265	1.684	t=2.059	0.040	d=0.121	—	291
サーバント・リーダーシップ効力感	27.730	2.638	28.260	2.673	t=3.343	<.001	d=0.197	—	289
学校管理職の促進フォーカス	30.135	3.909	31.559	3.470	t=7.016	<.001	d=0.412	Small	290
学校管理職の予防フォーカス	23.653	5.084	23.060	5.831	t=-2.249	0.013	d=0.134	—	282
教育委員会の促進フォーカス	32.532	4.634	32.206	5.031	t=-1.355	0.183	d=0.079	—	286
教育委員会の予防フォーカス	32.206	5.213	21.749	5.540	t=1.447	0.149	d=0.085	—	287

※抑鬱傾向は対応サンプルのノンパラメトリック検定 (Wilcoxon 符号付き順位検定) を、それ以外は対応サンプルのt検定を実施した。

※効果量 d は Small(.20), Medium(.50), Large(.80)を採用。効果量 r は Small(.10), Medium(.30), Large(.50)を採用。効果量 η^2 は Small(.01), Medium(.06), Large(.14)を採用。

研究課題 1 は、学校管理職の促進フォーカスの変化を問うものであるが、促進フォーカスは、予備調査（露口,2022）と同様、他の変数に比べて最も大きな変化を示していた。学校管理職研修受講の前後では、複数のスコアが改善されるが、促進フォーカスがもっとも顕著な変化を示すことが確認された。

また、促進フォーカスをはじめとする各スコアの改善が、インターバル、集合、オンラインのいずれの管理職研修タイプにおいても認められるかどうかを併せて確認した。

インターバル研修では、心理的反応変数（図 11）である抑鬱傾向（ $\chi^2=8.972$, $p<.05$., $r=0.320$ (Small)）と主観的幸福感（ $F=6.418$, $p<.05$., $\eta^2=0.130$ (Medium)）において、有意な変化が認められた。抑鬱傾向は下降傾向、主観的幸福感は上昇傾向の変化が認められており、管理職のウェルビーイング向上に寄与している可能性が示唆される。制御フォーカス変数では有意差は認められなかった（図 12）。

集合研修では、心理的反応変数（図 11）であるワーク・エンゲイジメント（ $t=2.423$, $p<.05$., $d=0.143$ ）、主観的幸福感（ $t=2.059$, $p<.05$., $d=0.121$ ）、サーバント・リーダーシップ効力感（ $t=3.343$, $p<.01$., $d=0.197$ ）に有意差が認められた。集合研修では、ポジティブ反応系のウェルビーイング変数がまた、制御フォーカス変数である管理職促進フォーカス（ $t=7.061$, $p<.01$., $d=0.412$ (Medium)）と管理職予防フォーカス（ $t=2.249$, $p<.05$., $d=0.124$ ）に有意差が認められた（図 12）。促進フォーカスは上昇傾向、予防フォーカスは下降傾向に変化している。

オンライン研修では、管理職予防フォーカス（ $t=2.091$, $p<.05$., $d=0.382$ (Small)）にのみ有意な変化が認められている。オンライン研修では、インターバル研修と集合研修に比べてポジティブな変化がそれほど出現していない。こうした傾向は、オンライン限定のコミュニケーション機会による影響なのか、講座・調査の実施時季によるものなのか、それとも、サンプルの偏りによるものなのか、本研究の調査デザインとデータでは、原因特定は困難である。

研究課題 1 の主たるターゲットである促進フォーカスについて言えば、集合研修において、1 回目と 2 回目で、ポジティブな変化が顕著に認められている。オンライン研修では認

められていないため、管理職研修による促進フォーカスの上昇は、研修タイプによって影響を受ける可能性が示唆される。

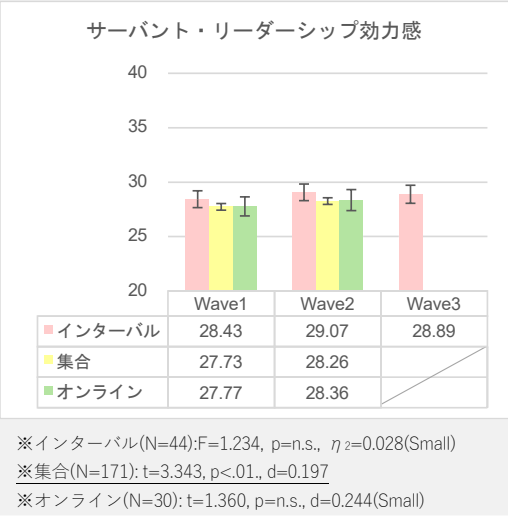
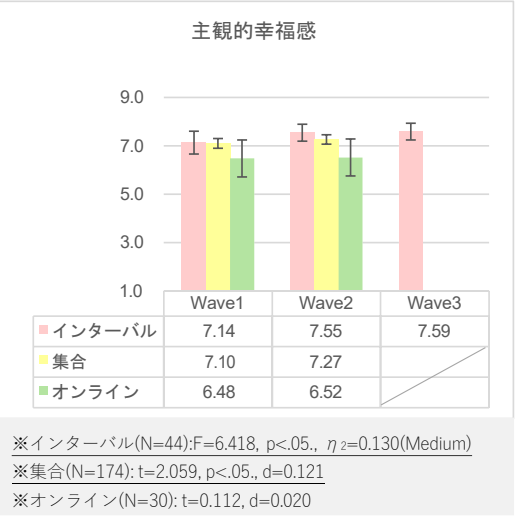
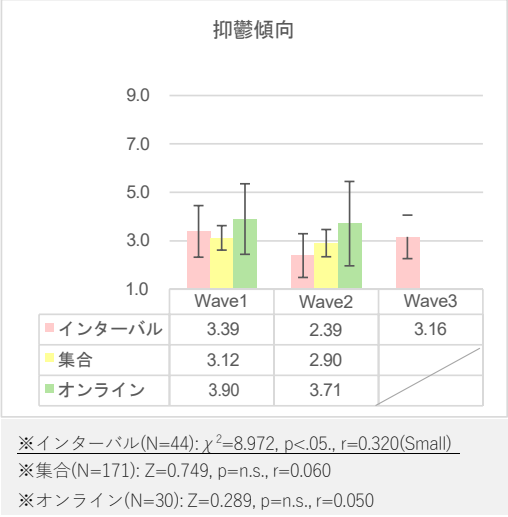
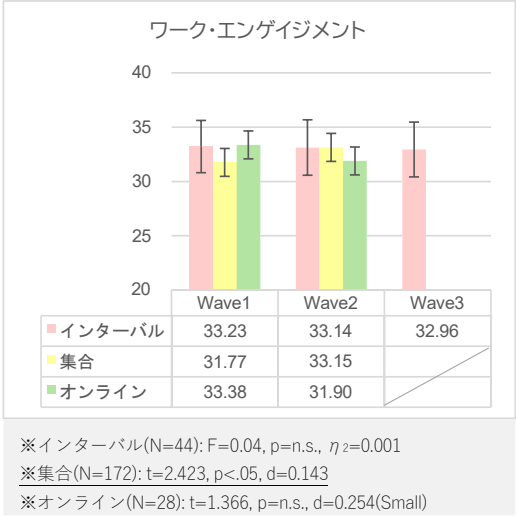


図 11 ウェルビーイング変数のスコア変化

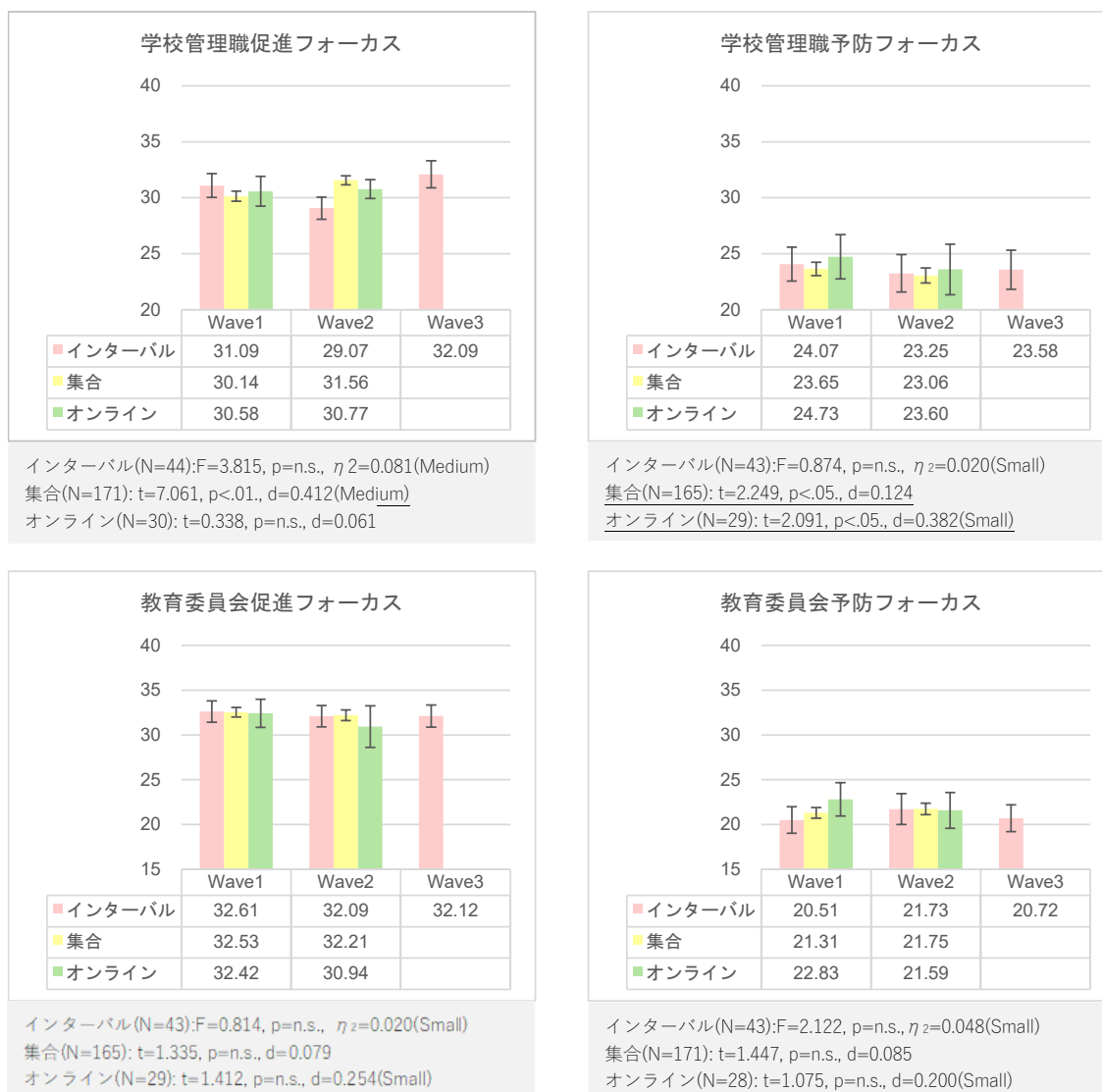


図 12 制御フォーカス変数のスコア変化

第 3 項 促進フォーカスと心理的反応変数との相関

受講終了 1 ヶ月後、最も変化率の高い学校管理職の促進フォーカスは、心理的反応変数との間に相関性を持つのであろうか。Wave2 データを用いて、双方の変数の相関性を確認したところ、表 8 の結果が得られた。なお、その際、促進フォーカス以外の 3 つの制御フォーカス変数との相関関係についても、比較対照情報として提示する。また、一般的な相関分析が対象とする平均への回帰ではなく、分位点回帰分析の手法を用いることで、10%、25%、50%、75%、90%の分位点に回帰させ、データ全体の分布を把握する。

ワーク・エンゲイジメント（図 13 参照）に対しては、10%分位点 ($B=0.427$)、25%分位点 ($B=0.386$)、50%分位点 ($B=0.412$)、75%分位点 ($B=0.498$)、90%分位点 ($B=0.333$)、いずれの分位点を設定した場合でも有意な正の相関が認められる「一律効果」の状態にある

と解釈できる。また、ワーク・エンゲイジメントに対しては、教育委員会の促進フォーカスも、管理職の促進フォーカスと同様に、「一律効果」を有している。管理職本人が高い促進フォーカスを持つ、また、教育委員会が高い促進フォーカスを示すことで、管理職のワーク・エンゲイジメントが、どのワーク・エンゲイジメント層の管理職においても、上昇する可能性が示されている。

表 8 分位点回帰分析の結果

	ワーク・エンゲイジメント (N=293)					抑鬱傾向 (N=293)				
	q10	q25	q50	q75	q90	q10	q25	q50	q75	q90
切片	-3.598** (0.657)	-4.344** (1.064)	0.293 (1.059)	0.843 (1.128)	-0.636 (0.836)	0.000 (0.000)	-1.096* (0.444)	-1.792 (0.957)	-1.121 (1.266)	-1.589 (1.297)
学校管理職の 促進フォーカス	0.427** (0.038)	0.386** (0.062)	0.412** (0.062)	0.498** (0.066)	0.333** (0.049)	0.000 (0.000)	-0.055* (0.026)	-0.065 (0.056)	-0.025 (0.074)	-0.080 (0.076)
学校管理職の 予防フォーカス	-0.025 (0.035)	0.015 (0.057)	-0.012 (0.057)	-0.089 (0.061)	-0.001 (0.045)	0.000 (0.000)	0.161** (0.024)	0.332** (0.051)	0.613** (0.067)	0.864** (0.069)
教育委員会の 促進フォーカス	0.186** (0.034)	0.124* (0.056)	0.248** (0.055)	0.282** (0.059)	0.287** (0.044)	0.000 (0.000)	- (0.023)	- (0.050)	-0.230** (0.066)	-0.101 (0.067)
教育委員会の 予防フォーカス	-0.114** (0.036)	-0.055 (0.058)	-0.028 (0.058)	-0.026 (0.061)	-0.019 (0.046)	0.000 (0.000)	-0.036 (0.024)	0.034 (0.052)	-0.014 (0.069)	-0.087 (0.070)
属性要因	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
R2	0.273	0.211	0.221	0.271	0.245	0.000	0.048	0.168	0.280	0.328
	主観的幸福感 (N=293)					サーバント・リーダーシップ効力感 (N=293)				
	q10	q25	q50	q75	q90	q10	q25	q50	q75	q90
切片	-1.097 (1.189)	0.238 (1.394)	1.107 (1.106)	0.812 (0.756)	1.791** (0.303)	-1.408* (0.606)	-1.759 (1.088)	-0.899 (1.307)	1.686 (1.462)	-0.103 (0.775)
学校管理職の 促進フォーカス	0.293** (0.069)	0.243** (0.081)	0.210** (0.065)	0.201** (0.044)	0.060** (0.018)	0.373** (0.036)	0.425** (0.065)	0.477** (0.078)	0.598** (0.087)	0.506** (0.046)
学校管理職の 予防フォーカス	-0.432** (0.063)	-0.357** (0.074)	-0.283** (0.059)	-0.270** (0.040)	- (0.016)	-0.139** (0.032)	-0.046 (0.058)	0.028 (0.070)	-0.009 (0.078)	0.007 (0.041)
教育委員会の 促進フォーカス	0.247** (0.062)	0.200** (0.072)	0.068 (0.057)	0.081* (0.039)	0.152** (0.016)	0.021 (0.031)	0.106 (0.056)	0.080 (0.068)	0.070 (0.076)	0.073 (0.040)
教育委員会の 予防フォーカス	0.212** (0.064)	-0.004 (0.076)	0.023 (0.060)	0.067 (0.041)	0.139** (0.016)	0.167** (0.033)	0.097 (0.059)	0.100 (0.071)	0.050 (0.080)	0.102* (0.042)
属性要因	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
R2	0.235	0.214	0.116	0.117	0.166	0.162	0.147	0.159	0.218	0.269

※**p<.01, *p<.05. 数値は非標準偏回帰係数(B), カッコ内は標準誤差(SE).

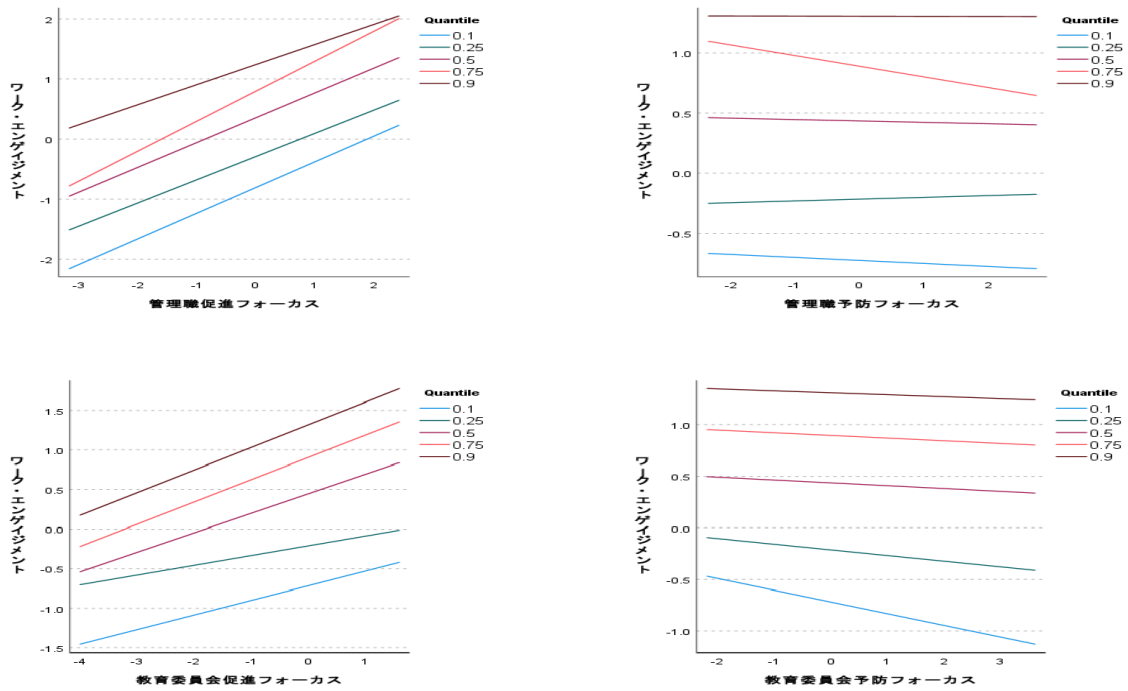


図 13 ワーク・エンゲイジメントの分位点回帰直線

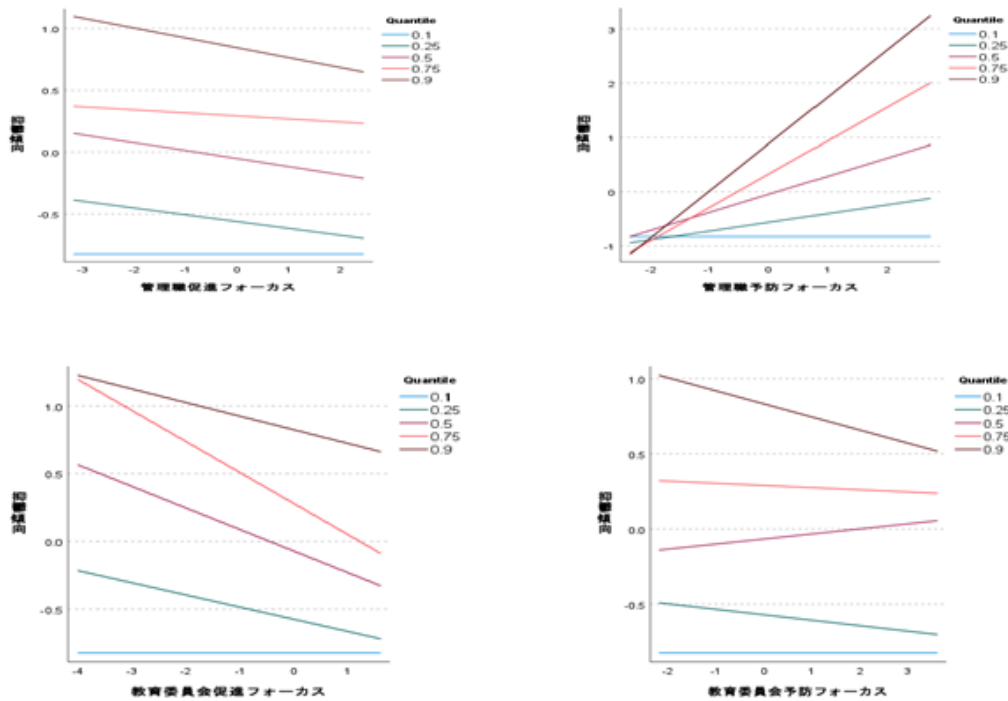


図 14 抑鬱傾向の分位点回帰直線

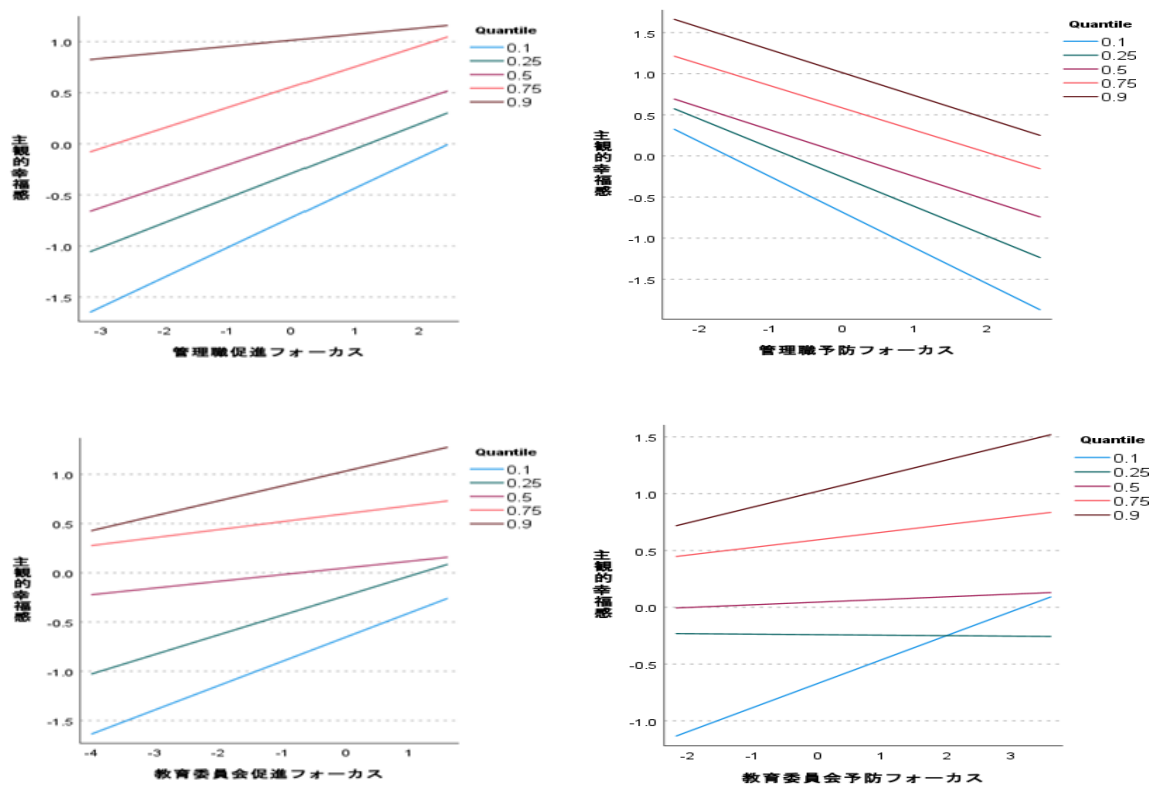


図 15 主観的幸福感の分位点回帰直線

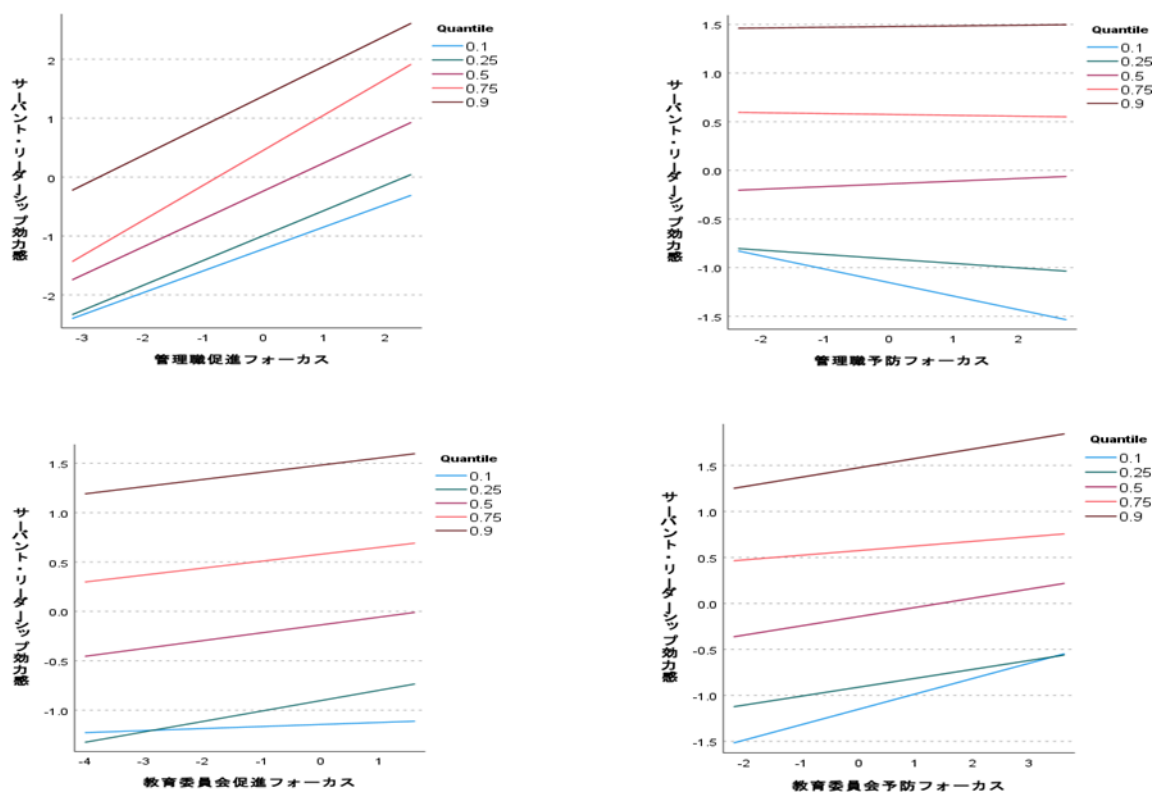


図 16 サーバント・リーダーシップ効力感の分位点回帰直線

抑鬱傾向（図 14 参照）については、管理職の促進フォーカスとの間に弱い負の傾きが認められているが、共変動関係にあるとは言えない。一方、管理職の予防フォーカスと抑鬱傾向の正の関係は顕著であり、分位点が高いほど傾きが強い不均一分散の形を示す。予防フォーカスの上昇はすべての管理職の抑鬱傾向の上昇と結びつくわけではないことが分かる。また、教育委員会の促進フォーカスによる抑鬱傾向低下の傾向が、25%分位点($B=-0.09$)、50%分位点($B=-0.160$)、75%分位点($B=-0.230$)において認められている。管理職が教育委員会の促進フォーカス傾向を認知することは、ワーク・エンゲイジメントが高まるだけでなく、抑鬱傾向の抑止にも効果を持つ可能性がある。

主観的幸福感（図 15 参照）に対しては、管理職の促進フォーカスが、すべての分位点回帰モデルにおいて、有意水準を満たす結果が得られている。また、各分位点回帰モデルの傾きは、10%分位点($B=0.293$)、25%分位点($B=0.243$)、50%分位点($B=0.210$)、75%分位点($B=0.201$)、90%分位点($B=0.060$)であり、低分位帯の傾きが大きく、高分位帯の傾きが小さい。促進フォーカスが高まることで、主観的幸福感が底上げされ格差が縮小する「底上げ効果」を有している。また、管理職の予防フォーカスの上昇に伴い、主観的幸福感のすべての分位点のスコアが低下する負の関係が認められている ($B=-0.432\sim-0.270$)。主観的幸福感に対しては、促進フォーカスよりも、予防フォーカスの方が大きな傾きを有している。管理職の予防フォーカスを高めることは、管理職の主観的幸福感の視点に立つと望ましいものとは言えない。

最後に、サーバント・リーダーシップ効力感（図 16 参照）に対しては、すべての分位点において、管理職の促進フォーカスとの間の有意な正の傾きが確認されている ($B=0.373\sim0.598$)。傾きは「一律効果」に相当する。サーバント・リーダーシップ効力感のいずれの層においても、促進フォーカスの上昇は、サーバント・リーダーシップ効力感の向上に結びつく可能性が示されている。

以上の分析結果より、管理職の促進フォーカスは、ワーク・エンゲイジメント（一律効果）、主観的幸福感（底上げ効果）、及びサーバント・リーダーシップ効力感（一律効果）の3変数との間に、有意な正の関係が認められている。受講終了1ヶ月後、促進フォーカスが高い管理職は、教育・経営実践において一定の成果をあげ、ウェルビーイングを享受できているものと解釈できる。

第4項 促進フォーカスの「学習転移」可能性

表9は、4つの心理的反応変数を被説明変数とするハイブリッド固定効果モデル（フルモデル）の結果である。まずは、管理職の促進フォーカスに着目する。個人間効果と個人内効果が共に認められた心理的反応変数は、ワーク・エンゲイジメント（個人間効果=0.421, 個人内効果=0.121）とサーバント・リーダーシップ効力感（個人間効果=0.479, 個人内効果=0.171）であった。これらの2変数は管理職の促進フォーカスとの間に、既出図2の右側に示す関係が形成されている（主観的幸福感はいずれの図にも関係にある）。「学習転移」可

能性が高い心理的反応変数は、ワーク・エンゲイジメントとサーバント・リーダーシップ効力感であることが分かる。なお、管理職の促進フォーカスの効果は小さくはない。たとえば、個人内レベル変数では、管理職の促進フォーカスが 1SD 上昇することで、ワーク・エンゲイジメントが 42.1%、サーバント・リーダーシップ効力感が 47.9%改善されている。また、個人内レベル変数では、管理職の促進フォーカスが 1SD 上昇することで、ワーク・エンゲイジメントが 12.1%、サーバント・リーダーシップ効力感が 17.1%改善されている。

また、管理職の予防フォーカスは、個人内レベル変数では、1SD 変化で、抑鬱傾向を 63.5% 促進させ、ワーク・エンゲイジメントを 11.5%、主観的幸福感を 37.3%悪化させる作用を持つ。管理職の予防フォーカスを高める研修は、管理職のウェルビーイング視点から見ると理想的とは言えない。

表9 ハイブリッド固定効果モデルの分析結果

	ワーク・エンゲイジメント (線型)		抑鬱傾向 (線型対数)		主観的幸福感 (線型)		リーダーシップ効力感 (線型)	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
定数項	-0.603	0.770	-0.550	1.297	-0.091	0.891	-0.443	0.758
Level1 個人内効果 (固定効果)								
Wave2 ダミー	-0.010	0.045	-0.057	0.577	0.057	0.054	0.066	0.063
学校管理職促進フォーカス (中心化, Z スコア)	0.121**	0.029	-0.032	0.030	0.045	0.030	0.171**	0.036
学校管理職予防フォーカス (中心化, Z スコア)	-0.001	0.021	0.052	0.025	-0.018	0.022	-0.005	0.034
教育委員会促進フォーカス (中心化, Z スコア)	0.077**	0.025	-0.072	0.022	0.035	0.024	0.047	0.030
教育委員会予防フォーカス (中心化, Z スコア)	-0.010	0.022	0.011	0.020	0.044	0.028	0.061	0.037
Level2 個人間効果 (変量効果)								
学校管理職促進フォーカス (平均値, Z スコア)	0.421**	0.053	-0.105	0.071	0.211**	0.048	0.479**	0.053
学校管理職予防フォーカス (平均値, Z スコア)	-0.115*	0.054	0.635**	0.075	-0.373**	0.054	-0.053	0.050
教育委員会促進フォーカス (平均値, Z スコア)	0.175**	0.049	-0.197**	0.075	0.141**	0.056	0.046	0.051
教育委員会予防フォーカス (平均値, Z スコア)	0.053	0.049	0.100	0.069	0.039	0.054	0.057	0.049
属性要因	✓		✓		✓		✓	
適合度								
ICC	65.455		44.629		61.881		40.685	
Level2/(Level1 + Level2)								
AIC	1282		1634		1354		1388	
BIC	1290		1638		1362		1397	
N	540		543		542		541	

※**p<.01, *p<.05.

第6節 結論と示唆

本研究では、第1に、管理職研修前後で、「学習」対象としての促進フォーカスは変容す

るかどうかを検証した。2 期間パネルデータから平均の比較分析を実施したところ、学校管理職の促進フォーカスは、他の変数に比べて、事前事後で最も大きく正の方向に変化することが確認された。これは予備調査（露口, 2022）の結果を追認するものとなっている。また、促進フォーカスの変化は、対面研修（インターバルを含む）において効果が高く、オンラインではそれほど効果が認められなかった。対面研修では、対面による研修時間内での演習・協議の質はもちろんのこと、研修時間外での受講者相互の対話、研修講師や NITS スタッフとの対話等の機会があり、知的刺激を得る確率が高いものと推察される。また、対面研修では、協力・協調・交換行動が可視化されやすく、受講終了後もネットワークが持続しやすい。空間・時間が限定されるオンラインに比べると、対面研修の方がネットワーク拡張と持続が容易であり、この機能が集合研修での相対的な効果の高さに結実している可能性がある。知識理解重視の研修であれば、オンライン研修が適当かもしれないが、協働・探究活動重視の研修では潜在的なネットワーク醸成効果が期待されるため対面の方が適当であると示唆される。ただし、オンライン研修の評価においては、プラスの側面、たとえば、業務上 5 日間学校を離れることが困難である場合、子育てのため 5 日間の宿泊研修が困難である場合でも参加が可能となる等についても、潜在的効果として考慮する必要がある。

第 2 に、促進フォーカスはどのような「行動（に伴い生じる心理的反応変数）」と関連するのかを検証した。学校管理職の促進フォーカスは、ワーク・エンゲイジメント（一律効果）、主観的幸福感（底上げ効果）、及びサーバント・リーダーシップ効力感（一律効果）の 3 つの心理的反応変数との間に、有意な正の関係が認められていた。促進フォーカスの習得は、多くの受講者にとって一定の付加価値を持つのである。受講終了 1 ヶ月後、促進フォーカスの経営スタイルの態度を習得した学校管理職は、教育・経営実践において一定の成果をあげ、ウェルビーイングを享受できている可能性が高い。NITS 管理職研修では、ここ数年、学校マネジメントプランの設計等の学習活動において、学校管理職の促進フォーカスの習得に力を入れてきたが、この方向に進むことの妥当性が確認されている。

第 3 に、促進フォーカスが個人内効果（固定効果）と個人間効果（変量効果）を持つ、「学習転移」可能性が高い心理的反応変数は何かを探索することであった。ハイブリッド固定効果モデルによる分析の結果、「学習転移」可能性が高い心理的反応変数は、ワーク・エンゲイジメントとサーバント・リーダーシップ効力感であることが判明した。研修において学んだことを生かし、学校管理職のワーク・エンゲイジメント（働きがい）が上昇しているという結果は、近年の働き方改革の動向にも重要なインパクトをもたらす。今回は、管理職研修が対象ではあるが、「学びを生かす」が「働きがいの実感」に結びついている実態を説明した。今後は、教員研修を対象とした研修効果デザインによる調査においても、この関係が再現されることが期待される。

第 7 節 限界と展望

最後に、本研究の限界と展望について言及しておく。

第1は、外部妥当性の限界である。NITS 管理職研修の受講者は、全国のエデュケーション委員会から推薦された、地域のリーダーとしての活躍が期待される優れた管理職達である。サンプルには一定のバイアスがあることを前提として結果を解釈する必要がある。今後は、都道府県政令市教教育センター等との連携により、地方での学校管理職の効果検証デザインの調査を実施する必要がある。その場合、対照群を設定することにも留意する必要がある。

第2は、測定の限界である。本研究では、「行動」をその後に生じる心理的反応で測定しているが、この場合、「行動」局面がブラックボックス化している。ウェルビーイングという心理的反応への着目は重要であると考えているが、今後、「行動」を丁寧に測定する方法を検討しなければならない。

第3は、時期のコントロールである。本研究では、7つの研修講座を対象としているが、いずれも実施時期が異なる。特に、オンライン研修の効果があまり出ていないが、実施時期の影響を受けている可能性がある。特に、ウェルビーイング変数は、調査時期の影響を受けることが既に明らかになっている（露口, 2024）。調査時期にも考慮した、より精度の高い効果検証デザインの設定が求められる。

〈参考文献〉

- 伊藤精男(2017).「研修効果の転移条件－アクターネットワーク理論の視点から－」『経営学論集』28(1), 27-44.
- 大杉昭英 (2020).『育成指標に基づく管理職研修の現状と課題』教職員支援機構.
- 尾崎由佳・唐沢かおり(2011).「自己に対する評価と近接回避志向の関係性－制御商店理論に基づく検討－」『心理学研究』82(5), 450-458.
- 香川秀太・青山征彦 (2015).『越境する対話と学び』新曜社.
- 葛上秀文(2022).『中央研修の研修効果』教職員支援機構.
- 中央教育審議会(2022).『「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について』
- 露口健司(2020).「指標－研修の対応関係と校長研修開発の留意点」大杉昭英『育成指標に基づく管理職研修の現状と課題』教職員支援機構, 25-36.
- 露口健司(2022).「学校管理職の制御フォーカスとウェルビーイングの関係－GIGA スクール対応と働き方改革を事例とする予備調査の結果報告－」葛上秀文前掲書,5-26.
- 露口健司(2023).「学校管理職の制御フォーカスがウェルビーイングとサーバント・リーダーシップ実践に及ぼす影響」日本教育経営学会第63回大会資料(筑波大学)
- 露口健司(2024).『教員のウェルビーイングを高める学校の「働きやすさ・働きがい」改革』教育開発研究所.
- 中原淳(2014).『研修開発入門－会社で「教える」、競争優位を「つくる」－』ダイヤモンド社.

- 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰(2018).『研修転移の理論と実践』ダイヤモンド社.
- 中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之(2022).『「研修評価」の教科書ー「数字」と「物語」で経営・現場を変えるー』ダイヤモンド社.
- 八尾坂修 (2021).『アメリカ教育長職の役割と職能開発』風間書房.
- 安井翔太(2020).『効果検証入門ー正しい比較のための因果推論/計量経済学の基礎ー』技術評論社.
- Allison, P.D. (2009). Fixed effects regression models. SAGE Publications of London. (邦訳: 太郎丸博監訳 (2022)『固定効果モデル』共立出版)
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D., & Liden, R.C. (2019). Servant leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30, 111-132.
- Fordyce, M. (1988). A review of research on the happiness measures: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20(4), 355-381.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge. (邦訳: 山森光陽(2018).『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』図書文化社)
- Higgins, E.T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.
- Higgins, E.T. (2008). Regulatory fit. In Shah, J.Y., & Gardner, W.L.(Eds.). *Handbook of motivation science*, NY: Guilford Press., 356-372.
- Kark, R., & Van Dijk, D. (2007). Motivation to lead, motivation to follow: The role of the self-regulatory focus in leadership processes. *Academy of Management Review*, 32, 500-528.
- Karkpatrick, D.L. (1998). *Evaluation training programs; The four levels*. Berrett-Koehler.
- Kessler, R. C., Barker, P. R., Colpe, L. J., Epstein, J. F., Gfroerer, J. C., Hiripi, E., Howes, M. J., Normand, S. T., Manderscheid, R. W., Walters, E. E., & Zaslavsky, A. M. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Archive of General Psychiatry*, 60(2), 184-189.
- Lanaj, K., Chang, C.H., & Johnson, R.E. (2012). Regulatory focus and work-related outcomes: A review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (5), 998-1034.
- Liden, R.C., Wayne, S.J., Meuser, J.D., Hu, J., Wu, J., & Liao, C. (2015). Servant leadership: Validation of a short form of the SL-28. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 254-269.
- Lockwood, P., Jordan, C.H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 83, 854-864.

Owens, B.P., & Hekman, D. R. (2016). How does leader humility influence team performance? Exploring the mechanisms of contagion and collective promotion focus. *Academy of Management Journal*, 59(3), 1088-1111.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout and: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Scholer, A.A., & Higgins, E.T. (2012). Too much of a good thing? Trade-offs in promotion focus. In Ryan, M.R.(Ed.). *The Oxford handbook of human motivation*, NY: Oxford University Press., 65-84.

Tsuyuguchi, K. (2023). Analysis of the determinants of teacher well-being: Focusing on the causal effects of trust relationships. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104240.

資料1 ワーク・エンゲイジメント尺度の主成分分析の結果

項目	成分得点	共通性
仕事は、私に活力を与えてくれる。	0.860	0.739
職場では、元気が出て精力的になるように感じる。	0.829	0.687
仕事をしていると、活力がみなぎるように感じる。	0.820	0.673
朝、目が覚めると、さあ仕事へ行こう、という気持ちになる。	0.780	0.609
自分の仕事に誇りを感じる。	0.777	0.604
仕事に没頭しているとき、幸せだと感じる。	0.771	0.595
仕事に熱心である。	0.763	0.582
私は仕事にのめり込んでいる。	0.726	0.527
仕事をしていると、つい夢中になってしまう。	0.701	0.491

※分散説明量 61.174%, ω 係数=.916

資料2 抑鬱傾向尺度の主成分分析の結果

項目	成分得点	共通性
気分が沈み込んで、何が起こっても気が晴れないように感じた。	0.868	0.753
絶望的だと感じた。	0.826	0.682
自分は価値のない人間だと感じた。	0.818	0.669
そわそわして落ち着きがないと感じた。	0.778	0.605
何をするにも骨折ரிだと感じた。	0.772	0.596
神経過敏であると感じた。	0.766	0.587

※分散説明量 64.883%, ω 係数=.889

資料 3 サーバント・リーダーシップ効力感尺度の主成分分析の結果

項目	成分得点	共通性
部下の仕事がうまくいかないときに支援を提供している。	0.797	0.635
部下の職務で問題が発生した場合に、適切な支援を提供している。	0.770	0.592
勤務校における教員の教育専門職としての成長を支援している。	0.719	0.517
部下の職能成長に強い関心を持っている。	0.665	0.442
効果的な職務遂行のために必要な裁量を与えている。	0.636	0.405
教職として地域社会に貢献することの意義や価値を強調している。	0.416	0.173
部下の利益を自己の利益よりも優先している。	0.354	0.125

※分散説明量 41.288%, ω 係数=.698

資料 4 学校管理職の促進フォーカス尺度の主成分分析の結果

項目	成分得点	共通性
私は、教育理念・目標の実現を成し遂げることに意識を集中している。	0.767	0.588
自己の教育理念・目標が達成できている様子を、よく想像する。	0.727	0.528
私は、自己の教育理念・目標を実現させるために努力するタイプである。	0.721	0.520
私は、学校の教育理念・目標の実現を通して、自己の理想をかなえることを目指している。	0.705	0.496
どうすれば学校の教育理念や重点目標を達成できるのか、よく思案することがある。	0.694	0.482
どのようにすれば成果の高い学校づくりができるのかをよく考える。	0.685	0.469
私は、教育活動の成果をあげることに意識を集中している。	0.666	0.444
本校の未来像について、よく考える。	0.636	0.404

※分散説明量 49.158%, ω 係数=.850.

資料 5 学校管理職の予防フォーカス尺度の主成分分析の結果

項目	成分得点	共通性
恐れている悪い出来事が自分にふりかかってくる様子を、よく想像する。	0.840	0.705
自分が失敗している姿をよく想像する。	0.797	0.636
教育理念・目標が実現できないのではないかと、よく心配になる。	0.773	0.598
自分の役割や責任を果たせないのではないかと、よく心配になる。	0.754	0.568
私にとっては、目標を達成することよりも、失敗を回避することの方が大切だ。	0.697	0.486
どのようにすれば失敗を防げるかについて、よく考える。	0.632	0.399
私は、望ましくない出来事の発生を避けることに意識を集中している。	0.598	0.357
私は、学校での不祥事の発生を避けることを目指している。	0.457	0.209

※分散説明量 49.482%, ω 係数=.838.

資料 6 教育委員会の促進フォーカス尺度の主成分分析の結果

項目	成分得点	共通性
教育委員会(教育長)は、自治体の教育理念・目標を実現させるために惜しみなく努力している。	0.874	0.763
教育委員会(教育長)は、自治体の教育理念・目標の実現を成し遂げることに集中している。	0.869	0.755
教育委員会(教育長)は、どうすれば自治体の教育理念や重点目標を達成できるのか、多角的に検討している。	0.858	0.736
教育委員会(教育長)は、どのようにすれば成果の高い教育改革が実現できるのかをよく考えている。	0.856	0.733
教育委員会(教育長)は、自治体の教育の未来像について、よく考えている。	0.831	0.691
教育委員会(教育長)は、教育活動の成果をあげることに集中している。	0.818	0.670
教育委員会(教育長)は、各学校の教育理念・目標の実現を通して、自治体の教育理念をかなえることを目指している。	0.811	0.658
教育委員会(教育長)は、自治体の教育理念・目標が達成できている様子を、管理職に向けて明確に示している。	0.756	0.572

※分散説明量 69.725%, ω 係数=.937

資料 7 教育委員会の予防フォーカス尺度の主成分分析の結果

項目	成分得点	共通性
教育委員会(教育長)は、恐れている悪い出来事が学校にふりかかってくる様子を、よく語っている。	0.803	0.645
教育委員会(教育長)は、目標を達成することよりも、失敗や責任追及を回避することの方を重視している。	0.773	0.597
教育委員会(教育長)は、自治体の教育理念・目標が実現できないのではないかと、心配している。	0.726	0.527
教育委員会(教育長)は、自治体の教育が失敗している姿をよく語っている。	0.714	0.510
教育委員会(教育長)は、自治体における教育行政の役割や責任を果たせないのではないかと、不安を感じているように見える。	0.685	0.469
教育委員会(教育長)は、どのようにすれば失敗や責任追及を防げるかについて、強い関心を抱いている。	0.617	0.381
教育委員会(教育長)は、学校での不祥事の発生を避けることを強調している。	0.579	0.335
教育委員会(教育長)は、望ましくない出来事の発生を避けることに集中している。	0.477	0.228

※分散説明量 46.142%, ω 係数=.807

資料 8 二項ロジスティック回帰分析による継続回答者の特性確認

	B	SE	Wald	自由度	有意確率	Exp(B)
年齢	-0.027	0.037	0.545	1	0.460	0.973
女性ダミー	-0.360	0.269	1.792	1	0.181	0.698
校長ダミー	0.530	0.837	0.401	1	0.527	1.699
大学院ダミー	0.334	0.295	1.280	1	0.258	1.396
義務教育ダミー	0.106	0.390	0.073	1	0.786	1.112
学校規模レベル			2.094	5	0.836	
6 以下						
7-12	0.058	0.360	0.026	1	0.873	1.059
13-18	0.262	0.389	0.453	1	0.501	1.299
19-24	-0.019	0.479	0.002	1	0.968	0.981
25-30	0.478	0.499	0.919	1	0.338	1.613
31 以上	0.626	0.662	0.896	1	0.344	1.871
人口規模レベル			3.897	4	0.420	
1 万未満						
1 万以上 2.5 万未満	-0.203	0.374	0.295	1	0.587	0.816
2.5 万以上 10 万未満	0.066	0.389	0.029	1	0.865	1.068
10 万以上 50 万未満	-0.655	0.565	1.344	1	0.246	0.519
50 万以上	-0.841	0.683	1.518	1	0.218	0.431
研修区分			9.378	6	0.153	
第 1 回校長インターバル						
第 1 回副校長・教頭インターバル	0.440	1.012	0.189	1	0.664	1.553
第 2 回校長集合	-0.917	0.619	2.192	1	0.139	0.400
第 2 回副校長・教頭集合	0.386	0.924	0.175	1	0.676	1.471
第 3 回副校長教頭集合	0.083	1.023	0.007	1	0.935	1.087
第 4 回副校長・教頭集合	-0.074	0.999	0.005	1	0.941	0.929
第 5 回副校長・教頭オンライン	0.966	0.982	0.969	1	0.325	2.629
ワーク・エンゲイジメント	-0.031	0.018	2.943	1	0.086	0.969
抑鬱傾向	-0.054	0.048	1.254	1	0.263	0.948
主観的幸福感	0.089	0.089	1.000	1	0.317	1.094
サーバント・リーダーシップ効力感	-0.010	0.054	0.038	1	0.845	0.990
管理職促進 F	-0.022	0.159	0.019	1	0.889	0.978
管理職予防 F	0.195	0.157	1.526	1	0.217	1.215
教育委員会促進 F	-0.028	0.139	0.041	1	0.840	0.972
教育委員会予防 F	0.079	0.141	0.313	1	0.576	1.082
定数	0.907	2.739	0.110	1	0.740	2.478

※継続 n=300, 脱落 n=120.

第4章 中央研修における今後の校長研修の在り方と課題
—研修成果の活用レポート分析を踏まえて—

第1節 本章の目標

平成29年4月、前身の独立行政法人教員研修センターから新たに発足したNITSは、翌平成30年度から中央研修の改善を図ってきた。職階別研修の一つである校長研修についても、平成2年度・3年度のコロナ禍におけるオンライン（オンデマンド）形式による受講形態の変更を除き、その目的や内容、基本的な枠組みは概ね変えることなく、今日まで継続実施されている。

また、この改善を図った際、研修の成果を学校改善の具体的な動きにつなげる必要があるという考えから、その可視化ツールとして「研修成果の活用レポート」（以下「活用レポート」）が導入された。この「活用レポート」は、研修の受講者が、次年度1年間に実施した学校マネジメント実践をあらかじめ決められた項目に沿って記述、報告するというもので、令和6年度末で7年が経過しようとしている。

この「活用レポート」の役割と課題については、既に「研修成果活用の全体的傾向にみる中央研修の役割と課題」（吉田 2020）として、改善1年目の平成30年度（2018）の研修受講者から提出された「活用レポート」を基にした分析を実施。さらには、翌平成31（令和元）年度（2019）の校長研修受講者から提出された「活用レポート」については、「令和元年度教職員等中央研修（校長研修）における研修成果の活用レポートにみる中央研修（校長研修）の役割と課題」（岸田 2022）として、その分析を試みたところである。

本研究プロジェクトにおいては、中央研修の成果指標として、「研修転移」（中原 2014）と総称される研修後の成果活用がどのように行われ、研修をどのように組み立てていけば、「研修転移」に結びつくかといったことを重要な柱としてきた。そこで、コロナ禍の研修及びそれ以後の研修と位置づけられる令和2年度から令和4年度の3年間、それぞれの研修年度の翌年に受講者から提出された「活用レポート」を中心に分析し、校長研修を含めた今後の中央研修の高度化・体系化を図る上で、了知しておくべき視点を見出そうとするものである。

また、従来から「研修転移」を促す仕組みとして、研修成果の活用を主たるねらいとした「学校マネジメントプランの設計（学校改善プランの策定）」及び「学校改善計画の策定」と題した演習を、スクール・マネジメントのテーマ別講義の最後に置き、研修全体の包括的役割を担わせてきた。本年度（令和6年度）実施された校長研修においては、筆者がこの「学校マネジメントプランの設計」を担当し、テーマ別講義との有機的関係を構築すべく、或いは「研修転移」に導くべく、その在り方を模索したところである。

さらに、コロナ禍の校長研修においては、有効なリフレクションの機会を持ち得なかったという反省から、令和4年度の校長研修からはイントロダクションとリフレクションの時間の確保及び内容の改善を試みてきたところである。

本稿では、「研修転移」の実質化という観点から、研修時の演習等で行ってきたこうした工夫改善にも触れながら、校長研修の「活用レポート」分析から得られた知見をもとに、今

後の校長研修の成果検証の在り方と校長研修の改善視点を提示するものである。

第2節 令和2年度以降の校長研修の研修内容

まず、本調査の対象とした令和2年度以降の校長研修の研修内容について、本プロジェクトの先行研究として実施した「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」(葛上 2021)をもとに、その概要を示しておきたい。

令和2年度・3年度の校長研修は、コロナ禍の影響を受け、感染状況をにらみながらの実施となった。とりわけ令和2年度は、非同期型のオンデマンド研修にならざるを得ない状況にあった。そこで、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、5日間の受講期間を12回設定し、1サイクル5日間の講座を連続受講しなくても、アクセス可能期間のまとまりである「ターム」の枠内であれば、複数回の受講期間をまたいで受講できるようにした。例えば、8月31日～10月30日の間には、3回の受講期間が設けられているが、このうち、1回目の5日間で2日間受講し、2回目で2日間、3回目は1日とし、求められている5日間の講習を1つのターム内で充足すればよいというシステムで行った。

研修内容については、中央研修に上記の改善を加えた際、3つの資質能力の育成の必要性が議論された。「スクール・マネジメント」、「学校改善」、「実践開発」という3つの枠組みである。1つ目の「スクール・マネジメント」は、学校の教育目標を達成するために必要となるマネジメント手法で、講座名としては「学校組織マネジメント」がそれに当たる。2つ目の「学校改善」は、学校の課題の解決のために必要となる資質能力、例えばリスクへの対応や地域・家庭との連携など。講座名としては、「コミュニティスクール」、「リスク・マネジメント」等である。最後の「実践開発」は、日々の教育実践をより効果的に取り組んでいくための手法で、「カリキュラム・マネジメント」がその代表である。加えて、こうして学んだ手法を具体的な学校運営につなげていく意欲醸成、すなわち「研修転移」につなげるという観点で「学校マネジメントプランの設計」を演習として開設した。令和2年度の具体的な校長研修の内容と日程は表1の通りである。

また、令和3年度の校長研修は、当初からリアルタイム・オンライン研修とし、概ね校種ごとに6月、7月、9月、11月に5日間の研修期間を設定した。さらに、コロナ禍が落ち着きを見せ始めた令和4年度からは4回の研修のうち、3回をリアルタイム・オンライン研修にし、9月の研修のみ対面研修として実施した。ただし、この時のリアルタイム・オンライン研修については、コロナ禍への対応もさることながら、「オンデマンド研修」、「リアルタイム・オンライン研修」に、従来から実施してきた「対面研修」を加えた3つの研修形態をより効果的に組み合わせる、いわゆるベストミックスの考え方を取り入れた模索的対応でもあった。

一方、研修内容については、令和4年度に一部「対面研修」に戻して以降、研修の効果を

より確実なものとする仕掛けとして、研修ガイダンスとリフレクションの充実などの改善を図ってきた。また「スクール・マネジメント」に係る研修に関しては、「学校における働き方改革に関する取組の徹底について（通知）」（平成31年3月18日）の事務次官通知以降、その対応が求められた「タイム・マネジメント」講義が加えられたが、概ね大きな変更はなく、現在（令和6年度）まで行われてきている。表10に、「オンデマンド研修」として行われた令和2年度の校長研修の日程表を示しておく。

表10 令和2年度中央研修（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	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	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	
火	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	昼休憩	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	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	昼休憩	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	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	昼休憩	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	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 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 事務連絡

※「学校改善プランの策定」は、これ以降「学校マネジメントプランの設計」という名称で実施されている。

第3節 校長研修における「活用レポート」の役割と限界

令和6年度の本機構の中央研修における改善指針は、「「受ける研修」から「求める研修」へと「研修観の転換」」（「令和6年度NITS研修ガイド」）である。この「求める研修」という意味で、校長研修はその象徴的な研修として位置付けられる。なぜなら校長は、スクール・マネジメントの中核的存在として、学校改善への意欲的な働きかけ、職階責任としての「自律的」な動きが求められるからである。

また、「研修観の転換」の具体的な姿として、「探究型中央研修」を掲げている。この「探究」とは、「方法論」が身に付く過程というよりも、態度や価値観が育まれていく過程と捉える。すなわち、「探究」の過程とは、「自己との関わりを意識して課題の本質に向き合う中で、驚きや楽しさ、葛藤が生まれ、感性や問題意識が揺さぶられ、自らの視座、価値観、思いを捉え直したり、発見したりすること、そして、その中で立ち現れてくる新しい自己の在り方のもと、実践に取り組んでいく過程」（「令和6年度NITS研修ガイド」）とあるように、この「探究」思想も、校長としての自らの職務に対する自覚的意欲喚起にある。

こうした考え方のもと、「活用レポート」は、校長の自律的な動きを反映したものとして、また、研修後の学校運営の具体的な姿を可視化する資料として導入された。同時に、校長研

修から「活用レポート」へという「研修転移」を促す仕掛けとして、「学校マネジメントプランの設計」や「学校改善計画の策定」を演習として組み込むとともに、「活用レポート」の項目立てについても検討を重ねてきたところである。

ただし、「活用レポート」導入当初は、この提出によって、NITS大賞への応募を促すといった役割も担っていたため、項目立ても「解決すべき課題」、「目標・方針」、「活動内容」、「活動の成果」、「アピールポイント（アイディアや工夫）」とし、レポート記述を裏付けたり、よりわかりやすくしたりするために、写真や図表等を添付資料として求めている。そこでコロナ禍の令和2年度受講者からは、「活用レポート」をより研修成果の成否判断を意識したものに改定し、「目指す姿（目標）」、「現状分析（学校の実態）」、「課題」、「重点的な活動の方針と手立て」、「活動の成果」、「アイディアや工夫」とした。この改善は、今ある学校の実態、現状分析や課題を明確にした上で、その解決のためにどのような取組を重点的に行ってきたかといったスクール・マネジメント手法の姿がより見える形に焦点化したものと言える。

さらに3年後の令和5年度受講者からは、記述枠そのものを削除し、「現状分析（実態）」、「目指す姿（目標）」、「課題など」、「改善計画」、「成果と課題」といった大きな3つの枠組を設定し、それぞれ自由に記載できる項目立てに変更した。ねらいは、これまでの項目別の記述では、与えられた項目に対する問答的記述、課題提出のための記述に陥りやすいことに加え、項目の箇条書きにより思考の深まりが見られないことへの対応であった。これにより、受講者が自らの「自律的」な活動を振り返り、裁量幅の広い記述により、実践をよりリアルに反映した「活用レポート」になるのではないかと考えたところである。同時に、従来設けられてきた「活動名」の欄を削除した。この「活動名」の欄は、校長の行った学校運営全体に対する包括的な考え方を求めたものとも、その中の単発的な具体的活動、例えば「校内研修の活性化策」といった内容を求めたものとも受け止められ、事実そうした捉え方の差違が見られたことから、学校課題の解決のために有機的に組み合わせた複数の活動等が自由に記載できる形にした。

一方、「活用レポート」は、「研修転移」の可視化をねらいとしたものではあるが、導入時の受講者から令和4年度受講者から提出された「活用レポート」を分析する限りにおいて、「研修転移」の実現度合いを測る指標とするには、以下の点で限界がある。

- ① 「活用レポート」に記載された学校経営の実践力は、校長研修を含めたさまざまなキャリア形成環境要因の積み重ねの中で書かれたものであり、そこに、校長研修との単一的関係を見いだすことに無理がある。
- ② 「活用レポート」は学校が抱えるさまざまな外的環境、例えば、「生徒指導困難校」、「2年後の閉校」等、校長の意向とは別の学校課題への対応を余儀なくされる状況も散見されることから、こうした外的環境の差異がある中で、「研修転移」の実現度合いを測ることに無理がある。また、こうした外的環境に依存せざるを得ないケースでは、学んだ

ことが実践しづらいものと思われる。

- ③ 学校には、これまで日常的に行われてきた優れた教育活動が多数あり、これらの優れた教育活動が「活用レポート」に記載されることも多く、研修後に力量形成された創造的シナリオとの峻別が難しい。
- ④ 「活用レポート」は、どうしても執筆者の記述力量による誤差が生じることから、「活用レポート」に記載された内容は、学校経営力量を発揮した実践的取組を忠実に反映したもののとは言い難い側面がある。

特に①については、「活用レポート」の記述を分析しても、校長研修の成果を測る根拠となりにくい最も大きな要素である。研修受講者の学びの質を左右するのは、個々の受講者のキャリア等によって内在化された資質能力に基づく、講義に求める質の高さ・多さに比例して決まるものであり、研修の成果は、受講者の求めた質や量に応じてしか与えられないことを常としてきた。校長研修の受講者は、既に教員として或いは行政職としての異なったキャリア形成をしてきており、こうしたキャリアを背景として培ってきた校長としての資質能力が、研修受講によってどのような化学変化を起こしたかについては、可視化することが難しい。仮に研修成果が十分に発揮された「活用レポート」が提出されたとしても、それは受講者が既に獲得していた資質なのか、研修の成果であるのか、その判断はできないというジレンマに陥らざるを得ない。

また、②にあるように、「活用レポート」では、「二年後の閉校に向けて」や「コミュニティスクールの取組」といった学校が置かれた外的環境に基づく、いわば外発的課題設定が多く見られたところであり、こうした取組は、既に学校運営の出発点で、スクール・マネジメント手法を活かした内発的課題設定とは異なる状況にあると判断せざるを得ない。

さらに③は、1年後の課題提出という形式的にならざるを得ない問題である。学校では、日常的に様々な取組がなされており、また学校によっては既に優れた取組が学校文化として定着しているものもある。校長としてそうした優れた取組を記述することは難しいことではないし、またそうした取組があれば積極的に記載されるのはむしろ当然のことと言える。いずれにせよ、上記①～④に示した状況を踏まえて「活用レポート」の果たすべき役割を考えた時、「研修転移」の達成度を測るツールとしての活用については、限界があることは確認しておいていいだろうと思う。

けれども同時に、校長研修受講者に提出を求めている「活用レポート」は、当初からねらいとしてきた「研修転移」を進めるという観点からみて、有効なツールとしての役割を果たしているとも考えている。

そもそも学習は、学習者自身が内から湧き上がる好奇心や興味、なりたい姿やビジョンの実現に対する強い意志を伴わない限り、長続きしないものである。その意味で研修等の学びの定着は、繰り返されるリフレクションによるモチベーションの維持においてのみ達成され得るものである。特に校長の場合、学びの文化の醸成度の高いか低いといった集団のも

つ学びのクオリティの高さ、環境要因の影響を受けにくい立場にある。そこで、自らが「自律的」な動きを作る強い意志を持つか、或いはモチベーションを維持するための環境に身を置くかということになる。その意味で「活用レポート」は、研修後1年間にわたり、スクール・マネジメントを実践する各場面において、リフレクションの機会を受講者に継続提供していく役割を果たすものと期待する。さらに、「活用レポート」への記述による研修から実践への一連の取組、包括的・系統的なリフレクションは、学校運営へのモチベーションの継続という意味でも意義あることだろう。

こうした「活用レポート」の役割、その有効性と限界を確認した上で、令和2年度～4年度の「活用レポート」について、以下において概観しておきたい。

第4節 令和2年度～令和4年度の校長研修「活用レポート」

第1項 「活用レポート」の評価規準

令和2年度～令和4年度の校長研修の「活用レポート」分析の対象としたのは、表11の通りである。

表11 各年度の校種別「活用レポート」数

	小学校	中学校	高校(特 支含む)	計
令和2年度	63	42	40	145
令和3年度	58	35	38	131
令和4年度	58	45	47	150
計	179	122	125	426

「活用レポート」の分析にあたって、ここでは3つの評価規準に照らして、その質的レベルを判断することにした。もちろん評価規準が異なれば、それぞれの「活用レポート」の評価も異なることになるが、「研修転移」がどれだけ見られるかという「活用レポート」導入のねらいに基づき、以下のような評価規準を設定したところである。

- ① 学校の現状分析に基づく内発的課題が提示されていること。
- ② スクール・マネジメントの手法を生かした手立ての戦略性があること。
- ③ 活動の成果が適切に行われていること。

もちろん、こうした評価には、判断に足る信頼性と妥当性が必要であるが、「活用レポート」の性格上、これを定量的に行うことは現実的ではない。したがって、通常の論文評価と

同じように、論術全体の印象を基に、そこに見られる基礎力や思考力、独創性等を全体的印象として評価する形で行った。具体的には、「活用レポート」の記述の中に、上記①～③の観点がどの程度読み取れるかという定性的評価を行うこととした。

第2項 3年間の「活用レポート」の全体的評価

令和2年度～令和4年度の校長研修受講者から提出された「活用レポート」のすべてを確認し、研修成果のスクール・マネジメントへの活用という観点での質的差違を見いだすべく分析を試みた。すなわち、評価規準に照らして個々の「活用レポート」についての質的評価を行った。その結果、個々の「活用レポート」の質的差違はいずれの年度も同程度に確認できたという意味で、全体的な評価として各年度や校種による違いは見られなかった。

具体的には、3年間に提出された「活用レポート」426本について、基礎データとして3段階の評価を行い、その特色等を箇条書きにした一覧表をExcel形式で作成した。3段階の個々の割合については、定性的評価案件となるため、具体的な数字は提示しないこととするが、「活用レポート」全体の記述として、明らかに質が高いと判断できるものは、いずれに校種とも1割から2割程度に留まった。また、半数程度は、よく見られる日常的な取組を提示したものに過ぎず、そのうち、形式的な提出であろうと判断できるものも一定数見られたところである。

もちろん、「活用レポート」の限界として示したように、これらはさまざまな学校環境等の中で記述されたものであるため、これをもって校長研修の成果等を判断する根拠にできないことは言うまでもない。けれども今後は、この「活用レポート」の質的な改善を図るために、校長研修そのものの在り方を継続的に検討する必要性があると考えていいたい。

第3項 コロナ禍の「活用レポート」とコロナ前後の「活用レポート」との差異

この3年間の「活用レポート」は、先に述べたとおりコロナ禍の影響を受けて、受講時の環境がこれまでの研修と大きく異なっていたという特徴をもつ。特に令和2年度は、オンデマンド形式による受講であることから、一方通行的、受動的な研修にならざるを得ず、十分な研修成果が得られていないのではといった懸念があった。さらに、次年度の令和3年度は同期型オンライン研修、4年度は一部が対面研修と受講形態が年度毎に大きく変わった3年間であったため、この間の研修成果にどのような差が生まれ、学校現場での成果活用という姿でどのような違いが出たかということは、大きな関心事であったとも言える。

この点についても、コロナ禍前に対面研修で実施した令和元年度の「活用レポート」を同一観点での評価し、これを含めて確認したが、総じてコロナ前後の研修形態の違いによる大きな差異は見られなかった。

ただし、こうした結果となったのは、先に述べた「研修転移」の実現度合いを測る指標とするには、以下の点で限界がある」として挙げた①～④の観点について、ここでもそれが

裏付けられたと判断すべきだろう。なぜなら、研修時の受講形態がオンデマンド研修か対面研修かといった研修時の学びの質が、そのまま「活用レポート」の質的レベルとして現れるわけではないからである。つまり、オンデマンド研修での受講者が、対面研修の受講者に比べて、全体的に研修時の学びの質が低かったとしても、上記①～④の影響を受けて、「活用レポート」の質的レベルが高い場合もあるし、またその反対も考えられるからである。

第4項 「活用レポート」の具体的な姿

上記①～③の評価の観点に基づき、提出された「活用レポート」の具体的な姿を確認しておきたい。以下、それぞれの評価の観点ごとにその考え方を提示した上で、参考となる具体例を示しておく。

① 学校の現状分析と内発的課題

まず①のうち、現状分析とは何なのか。例えば、学校のある場所や歴史、児童生徒数や教員数、コミュニティ・スクール、小中併設校といった学校の置かれた環境についても、現状分析をする前提として提示しておく必要がある場合があるが、現状分析をする上で最も重要なことは、学校の目標に照らして今ある姿がどうであるかといった洗い出し作業である。したがって、目指す姿（目標）に対して、現時点での達成度合いを、校長としてさまざまな情報を基にして、どう読み取っているかということが、現状分析の基本になる。

その際、学校には、長期目標としての学校教育目標と短期目標としての学校経営目標や重点目標があることに留意しておく必要がある。例えば「知徳体のバランスのとれた資質・能力の育成」といった学校教育目標は、学校を取り巻くさまざまな環境要因、或いは児童生徒の実態や教員組織の現状、地域や保護者との関係など、学校が抱える課題とは無関係に、どのような姿を理想とするかといった絶対的価値として置かれるものであり、「目指す学校像」、「目指す児童生徒像」、「目指す教師像」といったものも同じ文脈にある。一方、短期目標としての学校経営目標、例えば「学校が一つのチームとなって、教育上の諸課題の解決を図る学校」と設定した場合、「教員は、やや現状維持思考が強い傾向にあるが、研修には前向きに取り組む」といったものが現状分析にあたり、こうした短期目標は、まず目標があるのではなく、現状分析を基に見いだした課題に基づいて設定されるはずのものである。その意味で短期目標は、現状分析と密接な関係をもって設定されることになる。当該年度の重点目標といったものもこれにあたると考えていいだろう。

したがって、学校教育目標（長期）と学校経営目標（短期）について、以下のように設定した場合、

○学校教育目標「知徳体のバランスのとれた資質・能力の育成」

○学校経営目標「学校が一つのチーム（地域や保護者を含む）となって、教育上の諸課題の解決を図る学校」

現状分析として、

- 学力など、「知」にあたる現状がどうであるか。
- 規範意識や自己肯定感など、「徳」にあたる現状がどうであるか。
- 体力の二極化など、「体」にあたる現状がどうであるか。
- 年齢層や意識など、教職員の現状がどうであるか。
- 学校への関心や協力状況など、保護者や地域の現状がどうであるか。

というような観点を立てて、目標に比してそれぞれの項目が今どうであるかといった内容で行うと両者の関係がより明確になる。ただし、現状分析をするに当たっては、必ずしも目標との関係が相関である必要はなく、スクール・マネジメントの観点から必要と思われる内容について、その実態がどうであるかを浮き彫りにする過程と捉えればいだろう。

一方、こうした現状分析は、事実としての学校の今ある姿の見取りではあるが、誰が校長であるかによって異なることがある。例えば、中学校で言えば、生徒指導畑の長い経験を積んできた校長、教務畑での経験の長い校長、さらには教育行政の長い校長など、そのキャリアによって、学校の現状分析は異なることだろうし、むしろ異なることを是とすべきだろう。なぜなら学校経営目標は、校長としてのこれまでのキャリアに裏打ちされた判断によってなされるべきものであり、その視点の違いに優劣を見るのではなく、自らの判断に基づく確かな現状分析の適否が問われるものであるからである。ただし、学校が置かれた明らかな課題、手をつける必要のある課題等を見誤るべきでないことは言うまでもない。

また現状分析を行うに当たっては、情報を何に求めるかといったことと、構造化という二つの視点が重要である。このうち前者は、学校のさまざまな教育実践への自らの見取りと教員等からの聞き取りからの判断といった定性的側面と、アンケートや学校評価結果、各種の調査等の結果といった定量的な側面といったことが基本になる。児童や教員、地域等の連携などといった観点ごとに、定性的、定量的側面をどのようなバランスで根拠としていくか、その最適解の判断は校長にある。他方、後者の構造化とは、次の課題や手立ての戦略性とも関係することである。1つの現状に対する分析をいかに多面的に行い、それを構造化することである。例えば、「学力が低い」といった現状分析は誰にでもできるし、児童生徒の学力を上げるために「教員の授業力を上げる」という課題設定をし、その手立てとして「定期的に校内研修」を行うといったことは、「活用レポート」でもよく見られた対応であった。もちろんこうした一連の取組は、否定されるべきものではないが、謂わば対処療法的な対応であり、ここで言う構造化とは異なる。構造化とは、「学力が低い」といった現状に対して、教員の授業力の力量形成はもちろんのこと、カリキュラム、学習習慣といった関連事項に加え、学級経営や児童の家庭環境等、その背景となる事柄も含めて多面的に捉え、それら総てに取り組むというよりも、そこから最も効果的と思われる最適解を、最終目標からのバックキャストイングとして見いだすことにある。こうした構造化をした上で、最適解の検討をした結果として、「教員の授業力を上げる」という一点に絞って取り組むということであれば、それはそれでいいと思う。なぜなら、取り組む内容は同じでも、現状分析の質には大きな違いがあるからである。

ここでは、上記二つの視点を念頭に置きながら、令和２年度～４年度の校長研修受講者の「活用レポート」から、各学校の学校経営上のテーマに即した現状分析の具体例を提示しておきたい。（一部、加筆修正を加えている。）

●（「児童の主体性の育成」をテーマとした学校経営の現状分析例）

（令和２年度 小学校「活用レポート」より）

- ・児童＝多くが元気に校庭で遊ぶ。人間関係は、閉塞感があり、保護者同士の人間関係も絡んでいじめ問題も潜在的に存在し、不登校傾向にある児童や特別な支援が必要な児童も一定数在籍。学力は低位層が多く、家庭での学習習慣の格差、主体的な活動への課題も見られる。
- ・保護者＝学校に対して批判的であったり、過剰要求をしてきたりする保護者が存在する。
- ・教員＝組織の活動は、企画運営に止まり、児童の課題に対しては、案件の共通理解程度であり効果的な組織対応は少ない。日常の校務や教育の今日的課題への取組に負担感を訴える教員が多く、働き方改革が課題である。授業力が不十分で適切な評価が実施できていない教員もいる。
- ・学校評価＝外部からの感想、内部の体制への批判にとどまり、学校改善への意識が薄い。

●（「多様な関わりの中で育てる」をテーマとした学校経営の現状分析例）

（令和３年度 小学校「活用レポート」より）

- ・町内に、子ども園・小・中・高がそれぞれ１校あり、連携をしている。（１６年前に３校が統合）
- ・校外学習へのバスの手配等、教育環境への手厚い支援がある。
- ・バス通学児童が８割、全校がそろって下校。素朴で素直な児童であり、異学年のかかわりも深い。
- ・学校アンケートにより「学校に来るのが楽しい７１％」「授業が楽しくわかりやすい６９％」であり、過ごしづらさ、学びづらさを感じている子どもがいる。
- ・デジタル教科書・一人一台タブレット等ＩＣＴ環境は整っているが、十分に活かされていない。
- ・多様な子供への対応が必要である。（特別支援学級在籍割合が多い。１１％）
- ・働き方改革への意識はあるものの、時間外勤務時間が多い。
- ・地域は、学校に対して協力的であるが、郡外出身職員が多く、地域学習への学びの場を広げていこうとする意識は低い。

●（「教員の共通理解と共通実践」をテーマとした学校経営の現状分析例）

（令和４年度 小学校「活用レポート」より）

- ・児童は素直で明るく活発である。保護者も協力的で学校行事の折などしっかりと支援体制

が整っている。児童に問題行動は見られないが、一部不登校傾向、配慮が必要が児童があり、担任ばかりではなく組織での対応が必要である。若手職員が急増し半数を占めるようになり、組織力の低下が危惧されるようになった。以前は徹底できていた「時間を守る」「無言清掃」等が徹底できていない面もある。学習指導にも影響が出ており、学力低下が危惧される学年も出てきている。

- ・学校教育目標・めざす子供像の実現に向けた共通理解・共通認識を深めつつ、凡事徹底で若手・ベテラン教師の指導力向上・組織力の再構築が求められる。

●（「学級集団の凝集性を高める取組」をテーマとした学校経営の現状分析例）

（令和２年度 中学校「活用レポート」より）

- ・生徒の人間関係が少人数のグループ内で閉じていて、グループ間のつながりが弱い。そのため、学級集団の凝集性が低く、教育機能が低下している。学級では、人や集団とのかかわるルールやマナーが成立せず、嫌がらせや悪ふざけなど侵害行為が多発している。本来、少々の人間関係のトラブルは、学級の生徒同士で解決できるはずである。しかし、その基盤となる人間関係が築かれていないため、トラブルの度に教師を頼る構造になっている。Q-Uの結果で「教師との関係はよい」となっているのは、学級で教師以外に頼るべき存在がいらないという見方もできる。また、暴力行為や不登校者数が全国平均と比べて格段に多いことも、原因は同じ「学級の人間関係」にあると考えられる。

●（「学校の教育力・組織力の向上」をテーマとした学校経営の現状分析例）

（令和３年度 中学校「活用レポート」より）

- ・全校生徒６９５名（１年生７学級、２年生５学級、３年生６学級、特別支援学級４学級）の大規模校である。数年前は生徒指導に関わる課題が多く見受けられたが、生徒への「寄り添い」をキーワードとした取組により、現在は、落ち着いて学習に取り組める環境になりつつある。
- ・学校評価アンケート（生徒回答分）では、「安心して学校生活を送れる」という問いに対する肯定的評価は８５％、「学校に来るのが楽しい」という問いに対する肯定的評価は８０％である。
- ・教員の声かけに対して、素直に耳を傾け、行動する生徒が多い。その反面、多くの教員は、学校生活全般において積極性に欠ける生徒が多いと感じている。学校評価アンケート（生徒回答分）の結果からも、生徒は積極的な取組を行うことは良いとしながらも人任せにする傾向が感じられる。
- ・教職員は、生徒の自主性・積極性を身に付けさせたいと思いながらも、多忙感や現状でよしとする考え方から、授業においても各行事等においても、生徒に主体性・積極性を身に付けさせるような具体的な取組は十分には進められていない。
- ・本校の特徴として、毎月定例で行われる職員会議はなく、各種の取組は学年会、分掌部会、

校務運営委員会で提案・調整されて実施される。しかし、校務の分担や、学年や分掌を越えた連携が十分とは言えず、校務がスムーズに流れていかない場面がある。それが多忙感を増しているのではないかという現状がある。

●（「生徒と教師が自己成長を続ける学校」をテーマとした学校経営の現状分析例）

（令和4年度 中学校「活用レポート」より）

	目的に対するプラス要因	目的に対するマイナス要因
内部環境	強み（strengths） <ul style="list-style-type: none"> ・上位30%以上が市内の進学校へ入学する。 ・多くの部活動が県大会に出場する。 ・各種研究会に積極的に参加する。 ・多くの職員が生徒に寄り添う指導ができる。 	弱み（weaknesses） <ul style="list-style-type: none"> ・教員の超過勤務が慢性化している。 ・20代と50代の職員で構成され中間層がいない。 ・クリエイティブな発想のできる教員が少ない。 ・部活動の指導者が不足している。
外部環境	機会（opportunities） <ul style="list-style-type: none"> ・近くに団地が建設され、学齢人口の増加が見込まれる。 ・図書館や歴史資料館、市役所などが学校のそばに立地されている。 ・NPO法人などと連携して、町づくりに参画できる環境にある。 ・商業地で昼間に時間の融通が利く保護者が多く協力的である。 	脅威（threats） <ul style="list-style-type: none"> ・少子化により、市内の学齢人口は減少していく。 ・教職員にタブレットが配付されていないため、ICT機器スキルが高まらない。 ・経済的に困窮している家庭が多く、教育力に大きな差がある。

●（「統合に向けた校務運営上の準備と対応」をテーマとした学校経営の現状分析例）

（令和2年度 高等学校「活用レポート」より）

- ・令和4年度に近隣高校との統合を控え、新たな学校づくりが期待されている。
- ・地元出身の生徒が8割程を占めており、地域の拠点校としての位置づけである。
- ・本校所在地域から近隣市への通学者が多く、生徒募集定員を充たさない状況がある。
- ・就職、専門学校進学、大学・短大進学、全ての多様な進路指導に対応している。
- ・部活動の数が多く、教員の多忙感が否めない。
- ・ここ数年で、生徒は落ち着いて学習活動に取り組むようになった。
- ・生徒は比較的小となしく、自己肯定感があまり高くない傾向がある。

●（「学校組織マネジメントを高める取組」をテーマとした学校経営の現状分析例）

（令和3年度 高等学校「活用レポート」より）

- ・生徒は落ち着いており、4年生大学等への進学希望が多い。教員も授業を丁寧に行っている。

- ・普通科単位制のメリットが中学生にうまく伝わらない。昨年度末入試において定員割れ。
- ・生徒の学校満足度は73%（前年度比+3ポイント）→家庭学習の習慣が定着しておらず、学力向上に結びついていない。難関大学を希望する生徒が減少。成績上位層が指定校推薦を目指す。
- ・保護者の学校満足度は88%（前年度比-1ポイント）→概ね保護者の理解は得られているが、進路指導の充実や学校行事の充実などについては、学校の取組に期待する声は大きい。
- ・教員の業務遂行満足度は94%（前年度比+9ポイント）→職員のベクトルが一致していない。受験指導の充実を目指すべき、成績下位者の指導を手厚くすべきとの両方の意見がある。

●（「総合学科の魅力を高める取組」をテーマとした学校経営の現状分析例）

（令和4年度 高等学校「活用レポート」より）

- ・志願者減少による定員（1学年240名募集）割れが過去数年間連続しているが、入学する生徒の学習に対する意識は定員を充たしていた年度とほぼ変わらない。
- ・教職員の授業改善への意識が低く、いわゆる「前年度踏襲型」の授業・学校行事が続いていた。また、実業系科目が2教科もあるが、生徒の進路先に直接関係することが無く、普通科目教職員との意思疎通も希薄である。
- ・教職員の年齢構成及び経験年数に偏りがあり、中堅及び経験豊富な教職員が不足している。
- ・創立53年の老朽化した校舎の修繕と実業高校として建てられた校舎の不便性。
- ・保護者参画意識及び地域での知名度の低さ。

次に、こうした現状分析から生まれる内発的課題設定の重要性についても触れておきたい。構造的に捉えた現状分析から解決すべき問題点を明確にすることが、課題の把握であり、目標と現状とのギャップ分析を基に、ここを改善したい、或いはしなければならないという自発的に見いだす課題の設定、それが内発的課題である。

学校として取り組むべき課題は、主に次の①～⑦に分類できると考えられるが、これらの課題の中から、現状分析に基づき、何を重点的に取り組むべき課題として設定するかといったことが重要となる。

- ① 学力等、児童生徒の資質・能力に関する課題（学力低下、自己肯定感の育成等）
- ② 生徒指導上の課題（いじめ、不登校、暴力行為等）
- ③ 教員に係る課題（働き方改革、指導力の向上、ICTの活用、若手の育成、教職員の共通理解等）
- ④ 学校運営・管理の課題（危機管理、学校の統廃合、児童生徒減等）

- ⑤ 保護者や地域との連携に係る課題（コミュニティ・スクール、保護者への対応等）
- ⑥ 進路・キャリア教育の課題（進路の多様化、職業教育の不足）
- ⑦ ICT 活用に関する課題（情報活用能力の育成、ICT 環境整備等）

以下に、現状分析と内発的課題との関係を示した具体例を「活用レポート」から提示しておきたい。（一部、加筆修正を加えている。）

●（「現状分析」と「課題」の具体例１）

（令和３年度 小学校「活用レポート」より）

・「現状分析」

- ア 年度初めに立てた目標が、日々の教育活動に追われて意識が薄くなり、個々の取組への対応に終始してしまう。新しい教育観へのマインドの変化が少ない。
- イ 小規模校であることから、職員構成について、経験年数の浅い教員とベテラン教員で構成されており、ミドルクラスが不在であるとともに、教員の力量差が大きい。
- ウ タブレット端末が一部の児童・教職員にしかなく、限られた台数を使い回す状況で端末を使いこなすまでには至らない。端末やクラウド環境に慣れない（拒否感）のある教員もいる。

・「内発的課題」

- ア 年度当初に確認した目標に向けて、教職員のベクトルを揃える必要がある。プロジェクト型の校内組織（プロジェクト３部会）があるが、それぞれの目標が乱立しないよう、また目標への意識が薄くならないような仕掛けが必要。また、令和の日本型教育を進めるため、教員のマインドの変化を促すようなビジョンを示す必要がある。
- イ 効果的な人材育成が大きな課題。現在のベテランを校務分掌主任につけざるを得ない状況を改善することを意図した育成を行う必要がある。また、授業力向上のために、若手がベテランから学ぶ多様な機会を作ること課題。
- ウ 本格的に GIGA スクール化を進めることが必要。タブレットの端末を揃えることはもちろん、授業での活用を進める仕掛けを作ることが課題。クラウド環境の便利さ、有効性等、教員の抵抗感を払拭するための本校に適した研修機会の確保も課題。

●（「現状分析」と「課題」の具体例２）

（令和３年度 中学校「活用レポート」より）

・「現状分析」

- ア 小学校３校、中学校１校、高校１校で、２０年経過した連携型中高一貫教育であることから入試がなく、事前のレポート課題と作文、面接で高校に入学ができる。そのため、受験に向けた勉強を余りしない。また、地域での職業に従事する家庭が多く、学力向上に対して関心が薄い。このような環境の中、学力向上に向けての意識が学校全

体として醸成されていない。全国学力学習状況調査において、これまでは国や県をやや上回っていたが、本年度は下回った。

- イ 生徒は、真面目で優しく、素直な性格である一方で、自分自身に自信がなく、自身の意見を外部に対して、明確に根拠立てて発言できない。不登校生徒が国の平均値よりも高く、精神面（メンタル）の弱さも見られる。
- ウ 2校目、3校目の若い職員が多いことから、前向きに取り組む姿勢が見られるものの、経験値が少ないことから、企画、発信力に乏しい面がある。

・「内発的課題」

- ア 学校全体として学びに対する主体的な姿勢の醸成に向けての取組を考える必要がある。そのためには、教員の前向きな姿勢をファシリテート力の育成や授業改善に向けた端末の有効活用に向け、求められる学力を身に付けさせることが課題である。
- イ 生徒の自己有用感を高め、主体性につなげる授業の在り方、生徒会活動、学校行事、総合的な学習の時間など、カリキュラム・マネジメント視点に基づく教育活動を、若い教員を巻き込んで取り組む必要がある。
- ウ 学校の実態把握とどうあるべきかについての共通理解を全教職員で行うとともに、求められる教育の在り方、具体的な取組について考えていく必要がある。

●（「現状分析」と「課題」の具体例3）

（令和3年度 高等学校「活用レポート」より）

・「現状分析」

- ア 特別支援教育に取り組む高校として地域に認識されており、何らかの支援を必要とする生徒が多く入学してくる。
- イ 入学して良かったと思う生徒がいる反面、多くの生徒の自己有用感・自己効力感は高くない。
- ウ 学級減に伴い教員数が削減されており、一人あたりの残業量が増えている。
- エ 県の高校等再編整備計画で他の小規模校の閉校や統合が公表され、本校も閉校になるのではないかとこの危機感が以前から地元自治体にあり、何らかの支援がしたいという思いが強い。

・「内発的課題」

- ア 特別支援教育への取組を継続するとともに、生徒に何かに挑戦させる仕掛けを作るため、探究的な活動をこれまで以上に模索していく必要がある。
- イ 教員の受容的な支援はあるが、生徒の積極性や自己効力感、レジリエンスが伸びていないことから、これらを伸ばす教育活動をどう工夫していくかが課題である。また、生徒の諸活動が校内に閉じていることから、外に向けての取組を行っていく必要がある。
- ウ 少ない教員の中、さらに地域との連携を増やすことを考えると、校内の業務改善は喫

緊の課題である。そのため、外部人材の活用も考えていかななくてはならない。

- エ 町との包括的連携協定を基に、「探究活動プロジェクト」をグランドデザインを町と共有し、特色ある取組等を進めることにより、地域の高校としての存在意義を見いだしていく必要がある。

② 手立ての戦略性

手立ての戦略性とは、目標達成のための具体的な取組に無駄な動きがないか、成果を出すために、より効率的な方法がとられているかということである。これは、組織マネジメントで有効とされる KPI (Key Performance Indicator) マネジメントの中に、その基本的な考え方を見いだすことができる。KPI とは、組織の目標達成に向けた取組のうち、最も重要なプロセスを定量的に測定するもので、この最も重要なプロセスを CSF (Critical Success Factor) 「重要成功要因」(中尾 2018) と呼んでいる。すなわち、組織の目標と課題とのギャップを解決していく方法として、幾通りものプロセス(具体的な取組)が考えられるが、このうち最も有用なプロセス (CFI) を一つに絞り、それを定量的に測定することにより、結果として最終の目標に近づけようとするマネジメント手法である。上記の現状分析の構造化の視点で示したバックカスティングによる最適解と同じ考え方と言えよう。

例えば、学力低下に課題がある学校において、学力向上を学校目標とした時、その課題を克服するためのさまざまなアプローチ、すなわち、授業の在り方や家庭学習の在り方、さらには授業力向上のための取組等の中から、児童生徒の実態や教職員の状況、外部人材や保護者の協力等、その環境要因を多面的に分析し、最も有効だと思われる手立てを「重要成功要因」(CFI) として一つに絞り、具体的な取組の実現度を、何がしかの指標を立てて定量的に測定しようとする試みである。

もちろん、学力向上という課題に向けた取組においては、全国学力学習状況調査や他の調査のように、最終目標を直接評価できる指標はある。けれども、その最終指標を敢えて用いず、KPI では1つ前の具体的な取組の達成度を定量的に測定することが有効であるとする。それは、最終目的に影響を与えると思われるさまざまな取組を散発的にまた漫然と積み上げていっただけでは、最終結果に結びつかないことを多くの経験から学んでいるからである。

したがって、ここで言う学力向上の取組における手立ての戦略性とは、そのゴールに関連するさまざまな取組を単に積み上げていくのではなく、「重要成功要因」を設定し、その取組の達成度を KPI 評価として行い、振り返りと実践を繰り返すといった目標達成への適切なプロセスを指している。そして、こうした手立ての戦略性が見られる取組の蓋然性の高い帰結として、ゴールと定めた指標を達成しようとするものである。

ただし学校経営の教育目標は、営利企業が利益を追求するといったような単純なものではなく、多様なニーズに応えることが求められたり、その果たすべき役割が多機能化したり、また日々の児童生徒の実態を踏まえた柔軟な対応が求められたりすることから、営利企業

のような「重要成功要因」を一本に絞り、その取組だけで目標に迫るということは現実的でないということもある。したがって、必ずしも KPI マネジメント手法が学校現場のすべての場面で生かされるものとは考えてはいない。けれども、学校目標を設定し、確かにそれに関連する取組を行ってはいるが、取組をしたという事実だけを成果とし、手立ての戦略性を持たずに取組を積み上げていくといった状況が「活用レポート」においても多く見られたところであり、こうした KPI マネジメントは、学校経営においても参考にすべき点が多いと考えている。そして筆者は、この戦略性のある手立てを打てる力を「筋のいいストーリー」を描ける力と呼び、これまでも多くの管理職に訴えてきたところである。

ところで、この「筋のいいストーリー」を描ける力は、さまざまな分野の優れた管理者に見られる資質であるが、特に、スポーツ分野の優れた指導者の姿にその典型を見ることができ。彼らは、今あるチームや選手の力、置かれた環境など、多角的・多面的に情報を集め、そこから最も重要であるとされる現状分析を的確に行い、目標に近づけるための課題を精選し、戦略性のある手立て（筋のいいストーリー）によってチームや選手の課題を克服し、目標としてきた選手やチームの競技力を引き出し育てることを常とする。この時、もう一つ重要な視点は、等しくメタ認知に優れた自律的な選手を育てているということである。特にスポーツ選手の場合、目標を明確にもって自己の今ある姿を客観的に評価し、自律的な行動をとることのできるメタ認知能力が重要となる。このため、指導者には、チーム内のそれぞれの選手の内発的な動機を生み出し、チーム全体としてそうした文化を醸成する力が求められることになる。

学校におけるマネジメントもこれと同じで、例えば生徒指導上の課題の多い学校において、校長には、今ある児童生徒や教職員の状況、学校が置かれた環境など、多角的・多面的に情報を集め、的確な現状分析とそれに基づく取組、例えば「わかる授業」や「道德教育」を充実させたり、「児童会・生徒会活動」や児童生徒との対話を重視して信頼関係を築く取組に重点を置いたり、保護者や地域との連携を強化したりといった幾つかのアプローチの中から重点的取組（CFI）を決定する力が必要となる。或いは取組に軽重をつけながら、それらを有機的に組み合わせることによって、少し時間がかかっても生徒指導上の抜本的な改善につながられる取組を進めていく。そんな戦略性のある手立てを構造化できる力、「筋のいいストーリー」を描ける力が、これからの校長には求められていくであろう。もちろん、問題行動の多い児童生徒への重点的な指導を重ねたり、校内の巡視活動に重点的に取り組んだり、外部関係者との連携を強化したりということは、当面の対応としては一定の効果を発揮するし、さしあたっての対応として必要に迫られることはある。けれども、そうした対処療法的取組に終始するのではなく、抜本的、本質的な改善につなげるために、どのようなアプローチをするのか、それをマネジメントする力が問われることになるだろう。

また、スポーツ分野の指導者と同様、手立ての戦略性にとって最も重要な視点として、校内における課題の共有化と意思疎通、関係者との連携といったコミュニケーションの強化があげられる。教員や組織が、校長が中心となって設定した「重要成功要因」をどう共有

し、自らの問題として自律的な動きにつなげていくか、組織に属する者が、自らの課題として主体的に取り組もうとする意識をどう醸成するかといったことが必要になる。特に学校という組織は、従来鍋ぶたと言われてきた特性から、教職員の相互作用の関係が強く、校長が新しい方向を打ち出しても、重い車両の最初の動きを作る時のように、動き始めるまでに多くの労力を必要とする。そこで、教職員がどのような考えをし、それらがどのように相互作用をしているかが判断できなければ、うまく動かすことができないものである。その意味で、教職員が新しい方向性に対して、自らもその一員として働く必要があるといった内発的な動機を生み出す仕掛けが必要であり、こうした人を動かすための手立てにおいても「筋のいいストーリー」が不可欠となる。これにより、教員を傍観者から協力者、さらには当事者として動く人に育てていきたいところである。

また、この「筋のいいストーリー」の描く際も、どれが正しく、どれが間違っているといったことではないということに留意しておきたい。先に述べた例で言えば、「成功重要要因」を何に置くかは校長によって異なり、そのキャリア等を背景にしたそれぞれのアプローチ手法が生まれていくはずだからである。学校の置かれたさまざまな環境や自らの専門性を発揮して、どのような戦略性のある手立てを選択していくか。また、それぞれの取組がバラバラに動くのではなく、有機的に連携しながら全体として効率的な成果に近づけることのできる構造化されたものにしていくか、そこに校長としての醍醐味がある。

以下に、こうした手立ての戦略性が読み取れる具体例を「活用レポート」から拾い出し、提示しておきたい。（一部、加筆修正を加えている。）

●（「課題」と「手立ての戦略性」の具体例１）

（令和３年度 小学校「活用レポート」より）

・「課題」

- ① 学校の教育目標の具体化・ビジョンが明確でなく、具現を図る教育課程が共有されていない。
- ② 知識・技能の定着から脱しきれず、ＩＣＴ活用や新たな学びへのチャレンジが消極的である。
- ③ 多様な子どもに対応するための人的・環境資源が不足している。
- ④ 継続して行っている地域学習が形骸化している。

・「手立ての戦略性」

- ① 学校教育目標とすべての教育活動を連動させ、その共有化ができるよう、以下の内容について校長発信を続ける。
 - ア 実態把握、目指す子ども像、資質・能力、具体的な場面・手立ての洗い出し
 - イ 授業観、子ども観、行事、児童会、学校生活（登下校、給食、清掃、放課後……）といった教育活動と学校教育目標とのかかわり、意見付け・価値付け・方向付けといったことの発信

- ② 3年間を見通した GIGA スクール構想のロードマップ作成しそれを共有するとともに、情報主任と連携して以下の取組を行う。
 - ア 校内研修
 - イ 日々の実践の職員間共有
 - ウ 先進校での取組研修
 - エ 活用の授業公開
- ③ 多様な学びを提供するための人的配置等の工夫
 - ア 支援員等の配置，高学年一部教科担任制の導入，少人数学習，自由進度学習
 - イ 保護者や関係者と連携を図り，対応・支援の在り方についての検討。通級指導教室との連携
- ④ コミュニケーションのコーディネーターと連携したふるさと学習の活性化
 - ア 学びの過程での体験的な活動の位置づけ，学んだことの発信
 - イ 新たなかかわりの創出（各種行事への参加呼びかけ，地域講師によるクラブの立ち上げ）

●（「課題」と「手立ての戦略性」の具体例2）

（令和3年度 中学校「活用レポート」より）

・「課題」

- ① 学校教育目標を意識した教育活動が行われておらず，さまざまな取組が有機的な繋がりと役割をもってなされていることが理解されていない。
- ② 個別最適な学習や協働的な学習が達成するだけの I C T機器の活用能力がない。
- ③ 50歳以上の教職員が多く，ミドルリーダーが育っていない。

・「手立ての戦略性」

- ① 教職員に明確なビジョンを示す学校組織マネジメントを実施し，従来の当たり前の教育活動を見直す。
 - ア 校務分掌に開発部を作り，当たり前の教育活動を見直す中で，テストの C B T化，課題や生活設計シートのデジタル化を進める。
 - イ 学校教育目標を踏まえた教育活動となるよう，教育課程編成を抜本的に見直すとともに，外部人材の活用，部活動の活動時間の検討等を行う。
- ② I C Tスキル向上のための取組を重点的に行う。
 - ア I C Tメンター制度を導入し，教職員を6つのグループに編制し，チームに配置した6名のメンターによる学び合う体制を整える。
 - イ 教職員それぞれが簡単なアプリやアンケート調査の作成をするとともに，長期休業時の課題のデジタル配付に取り組む。
 - ウ 校内行事の伝達や校内研修等，伝達事項のデジタル化を進める。
 - エ 学力分析等のデジタル化を進め，授業改善につなげる。

③ ミドルリーダーの育成に力を入れる。

ア 各種主任とのミーティングを実施し、リーダーの抱える課題等を共有する。

イ 校長の考える学習面や生活面での課題をミドルリーダーと共有する。

ウ 生徒指導状況等、学校の抱える課題をリーダーと共有する。

●（「課題」と「手立ての戦略性」の具体例3）

（令和3年度 高等学校「活用レポート」より）

・「課題」

① 義務教育段階の学力が定着していない生徒が少なくない。不登校や発達障害等により、人間関係の構築に課題を抱え、自己肯定感が低く、自信をなくしている生徒が多い。

② コロナ禍で地域との交流が途絶え、地域住民から本校生の存在が見えにくくなっている。学級減による教員削減によりマンパワーが不足し、教員に多忙感・閉塞感が見られる。

③ 学校の存続をかけた生徒募集の取組が急務である。

・「手立ての戦略性」

① 「学びたい」「やりたい」といった意欲を引き出す指導体制、指導内容の工夫に取り組む。

ア 義務教育段階の学び直しをねらいとした学校設定科目を設定する。習熟度別少人数グループ学習の体制を整え、個別に最適な指導を行う。

イ 学習支援ツールの活用による、習熟度に応じた丁寧な指導を行っていく。

ウ 通級の指導体制を整備し、指導内容の工夫、外部専門家との連携を進める。

エ 学校行事を与える行事から創る行事、特に創り上げるプロセスを重視し、生徒に関わらせることにより、主体性や協働性、積極性を育む。

オ 年次ごとにキャリア教育指導計画を再構築し、学習内容の改善を図る。

カ ICTを学習時はもちろん、日常的に活用できるよう校内研修会を実施するとともに、使い馴れることを目指していく。

② 地域と連携しながら本校の特色や魅力を創出及び教員の多忙感・閉塞感の解消を目指す。

ア 地域の物的・人的な資源の活用を図るため、地域人材リストを作成する。また、こうした人材を各教科の探究的学習や総合的な探究の時間、地域貢献活動、キャリア教育等の授業において活用する。

イ 校務分掌の業務精選と体制の見直しを行い、コンパクトで効率的な運営を行う。地域との協働体制の意義とその構築を進めていく。

ウ 学校運営協議会を設置し、学校運営への参画を得る中で、学校の魅力化や特色化に取り組める体制整備を進めていく。

③ 学校の魅力を伝えるため、本校教育活動の発信を行う

ア 広報体制を構築し、学校通信やホームページ、各種 SNS 等を活用し、本校の教育活動の PR を充実させる。また、新たに生徒による SNS 発信を行い、生徒目線での親しむやすい PR を行う。

③ 活動の成果が適切に行われていること

教育活動の評価は、道徳や総合的な学習（探究）の時間で行う形成的評価の例を出すまでもなく、その成果を定量的に行うことは難しい。なぜなら、教育の目的の基本理念は「人格の完成」であり、その構成内容を分類化した「教育基本法」に示す各目標は、個人の内面的な成長や価値観の形成といった質的な要素を重視したものであるため数値化しづらく、評価をするには、多面的で包括的な視点が求められるからである。また、人格の形成は、長期にわたる継続した教育的指導や経験、生活環境要因によって培われていくものであり、学校教育との相関関係が見えにくいし、教育的成果がいつ開花していくかといった不確定な部分が多いといった特性を有することから、結果として、質的评价、いわゆる定性的評価に頼らざるを得なくなる。もちろん、学力や体力を数値化した指標や取組の回数、アンケート調査結果による比較分析など、一定程度の定量的評価は可能であり、そうしたものをエビデンスベースとしながら、教育活動によって児童生徒にどのような変容が生まれたかといった活動の成果について、最適な視点を設定しつつ定性的に評価していくことが重要となる。

一方、「活用レポート」で求められる活動の成果の評価とは、上記の教育活動の成果、育てたい力がどの程度育ったかといったことに対する定量的、定性的評価と同時に、手立ての戦略性に基づいて行ってきたそれぞれの取組が、うまく機能したかといった点でも評価することになる。営利企業で言えば、最終利益の評価ではなく、最終利益に結び付けるために行ってきたプロセスに対する評価であり、このうち、最も重点的に取り組んできたことに対して定量的に評価しようとしたものが KPI 評価ということになるし、教育現場では必要に応じてこれを定性的に評価するということになろう。具体的には、

- ① 児童生徒の変容を定量的に評価しているもの（各種調査、アンケート結果等）
- ② 児童生徒の変容を定性的に評価しているもの（児童・生徒会活動の具体的動きや活性化等）
- ③ 児童生徒の変容に向けてのプロセスを定量的に評価しているもの（教員の授業における ICT の活用回数の数値化等）
- ④ 児童生徒の変容に向けてのプロセスを定性的に評価しているもの（教員の授業における ICT 活用の質的变化等）

といった4つの内容に分類され、実際は、これらが混在しながら記述されていくことになる。このうち、上記の①と②は最終の成果であり、手立ての戦略性の成果をより直接的に評価し

たものとしては、上記③と④が中心になるであろう。ただし、「活用レポート」の多くは、こうした分類を意識したものとはなっておらず、設定した課題に対して取り組んだ内容を列挙したもの、つまり実施したことをもって成果としているケースが多く見られるところである。例えば、学力向上のために校内研修会を実施したとか、ICTの活用について講師を招聘したといったことがこの列挙にあたり、それだけでは活動の成果とは言いがたいという点に留意すべきであろう。

以下に、活動の成果として一定の評価ができる具体例を「活用レポート」から拾い出し、提示しておきたい。（一部、加筆修正を加えている。）

●（「活動の成果」の具体例１）

（令和２年度 小学校「活用レポート」より）

・「組織の目標到達を意識した改善意識の高揚」への戦略的手立てに対する評価

- ① 様々な取組に対して定量的評価を試み、原因や根拠、当面の目標等を検討、共通認識をした上で改善へとつなげることにしたために、多くの教員の改善への意識を高めることができた。特に、「迅速な対応意識」、「チーム対応の重要性の意識」、「評価することの責任意識」が高まった。
- ② 授業改善を中心課題に据え、相互授業観察時の授業評価をそれぞれが行うことにより、課題が明確になった。また、中核となる教員に授業改善の視点を明確に持たせることにより、リーダーとしての自覚が芽生える結果となった。
- ③ 児童の見取りと支援の体制を多角的に実施したことで、効果的な支援の視点が明確になり、共有化もできた。
- ④ チームとしての活動を意識して実践することにより、組織の目標の重要性を多くの教員が認識するとともに、一人一人に学校運営参画意識が高まった。
- ⑤ 迅速に改善案を提示することが保護者理解につながり、協力体制が強まった。

●（「活動の成果」の具体例２）

（令和４年度 中学校「活用レポート」より）

・「不登校傾向の生徒や教室に入れない生徒への対応」への戦略的手立てに対する評価

- ① 自校肯定感の育成
 - ア 生徒指導における「出番」、「役割」、「承認」を意識した開発的指導や体験活動を組み入れることにより、自己肯定感が高まり、言動に自信が出てきたことで、教室に足が向く生徒が多くなってきた。
 - イ 体育大会において、集団への所属意識を高める取組をしたことで、クラスへの所属感を高めることができた。
- ② 生徒理解を進める
 - ア 教育相談の充実により、生徒と教員との望ましい人間関係が生まれてきた。

イ チャレンジルームを校内に設置し、地域人材の協力で学習支援やコミュニケーションを高めることにより、良好な人間関係の構築がなされ、生徒理解も進んだ。

③ 人権保護を進める

ア 生徒総会等での自治意識を高める取組により、規範意識や人権意識が高くなってきている。

④ 地域連携・小中連携・外部機関連携の強化による学力向上と生徒指導の充実

ア 地域人材によるチャレンジルームの経営が順調に動いている。

イ 外部機関と連携した登校プログラムの実施により、規則的な生活習慣が身につく、登校への準備が進む生徒が見られるようになってきた。

ウ 小学校で関係した教員にもカウンセリングを依頼し、生徒の心をほぐすことで、教室へ入室できる生徒が増えてきた。

●（「活動の成果」の具体例3）

（令和2年度 高等学校「活用レポート」より）

・「地域の拠点校としての魅力化・特色化、生徒の自主性の向上、働き方改革に伴う効率的な校務運営と組織の活性化」への戦略的手立てに対する評価

① 授業改善に取り組んだことにより、教員への面接時に授業改善に関するコメントを話す教員が多くなってきた。

② 校務分掌に地域連携部を立ち上げたことにより、地域との窓口としての認知が進み、地域等の関係で、臨機応変な対応ができるようになってきた。

③ 学校の取組をHPで発信することにより、学校の取組や特色が地域に伝わるようになってきた。

④ 地域内にある5校が連携を密にとり、意思疎通を図る事により、地域内の情報の共有ができるようになってきた。

⑤ 一人一台パソコンが教員にも導入されたことにより、完全ペーパーレスへの動きが加速した。

⑥ 生徒の主体性を養う取組として、授業、体育祭、生徒会行事などに力を入れることにより、主体的に動ける生徒が多くなってきた。

第5節 「研修転移」を実現する「活用レポート」と校長研修の在り方

コロナ前の校長研修の「活用レポート」及びコロナ時からコロナ後へと移行する校長研修の「活用レポート」総数約600本の記載内容から「研修転移」が具現化された姿を読み取ってきた。ここで試みた「活用レポート」の分析をもとに、本稿の目的である今後の「活用レポート」の在り方と校長研修の改善視点を概括しておきたい。

第1項 「活用レポート」の有効性と補完的対応

まず、校長研修の成果検証のツールとして、基本的には現行の「活用レポート」の継続実施が望ましいと考えている。なぜなら、上記に評価規準とした3つの観点からの具体例が示すように、「活用レポート」の目的である「研修転移」の実質化が読み取れる「活用レポート」が確認できるからであり、こうした実質化「活用レポート」の割合を増やすことは、今後の改善次第では可能であろうと判断するからである。

一方で、多くの課題があることも事実である。最も大きな課題は、直近の答申等で言われている概念転記など、形式的な提出になりがちなことである。校長の忙しい業務の中で「活用レポート」の提出が目的化し、実質的な活用の姿が見られないケースが多く見られたところである。また、学校改善の変化は短期間では見えにくいことも事実であり、校長研修の成果が現れるには、中長期的な期間が必要となるケースもあるだろう。さらには、「活用レポート」の記述では、そのねらいに込めようとしているが、実践的な取組内容が凡庸で、机上での抽象的な記述に終始したものも多く見られたところである。

こうしたことを踏まえ、「活用レポート」の実質化のためには、今後は以下のような補完的な対応が必要と考える。

① 研修後のフォローアップの仕組みの構築

研修後、定期的にフォローアップを行い、学んだ内容が実際に現場で活用されるよう内発的動機を維持することが重要となる。現行の校長研修においても、第1回目（7月実施）の校長研修のみ12月にインターバル型研修として、オンラインで実施している。さらに、こうした取組の継続実施の他、自発的なリフレクションの機会として研修参加者同士での進捗共有会を設けたり、各地域での指導的立場を担わせたりといった「研修転移」につながる有機的な場の設定が求められるだろう。

② 「活用レポート」の成果報告会等の実施

「活用レポート」の成果発表会をオンラインを利用して行い、フォローアップの機会と成果発表会を組み合わせるなど、新たな試みを模索したいところである。

③ メンタリング制度の構築

教職大学院の教員や優れた校長による定期的な助言を受けられる機会を設けたい。令和6年度から、研修の最後に位置づけている「学校マネジメントプランの設計」でのグループ協議においてコーディネーターとして配置された教職大学院連携プロジェクトの教員が、参加者からの要請に応じて各地で事後指導するなど、指導助言者による個別のフィードバックを行う取組を始めたところである。今後はこうした取組の有効性を評価し、より実効性のあるものへと改善していくことが必要だろう。また、各地の教員研修センター等と連携して、校長としての優れた実践者を各地の校長研修会に派遣するなど、モデルとなる校長像を

提示するとともに、こうした核となる校長を育てることも課題となるだろう。

④ 研修後のオンライン学習の継続

継続して研修内容を振り返り、必要に応じて追加学習できるオンラインプログラムを提供したい。オンライン研修の内容を繰り返し視聴できるようにしたり、フォローアップするための追加講義を提供したりして、校長自身の学びの継続をサポートしたい。

いずれにせよ「活用レポート」については、形式的な提出に陥らないように、「活用レポート」の提出が目的化しないように、研修中に一定の共通理解をしておく必要があるだろう。具体的には、少なくとも「活用レポート」の到達モデルのイメージづくりをしておく必要があるだろう。上記に「活用レポート」のそれぞれの視点で、モデル的な内容を提示した理由もそこにある。

こうした記載内容と参考にしながら、それぞれの学校の環境に応じた適切な記載を求めたいところである。

第2項 校長研修プログラムの改善

校長研修そのものの実効性を高めるには、今後どのような方向性を見いだしていくべきだろうか。基本的には、本機構の改善指針である「「受ける研修」から「求める研修」へと「研修観の転換」」をどう進めていくか、すなわち研修の実効性をどのように高めていくかということになるだろう。

現行のプログラムは、校長として身につけておくべき最新の教育政策やマネジメント手法を「スクール・マネジメント」、「学校改善」、「実践開発」という3つの枠組みで適切に組み入れたものであり、5日間の限られた期間における講義内容については当面継続し、適宜求められる教育の方向性に基づいた変更をしていくといった対応になるだろう。

したがって改善を求めるとすれば、現行では研修の最後に位置づけている「学校マネジメントプランの設計」及び「学校の改善計画の策定」、また研修中継続して行っているイントロダクションとリフレクションの時間をどうプログラム化するかにある。

そこで試みに、本年度の「学校マネジメントプランの設計」では、研修の前半に実施する講義内容を踏まえ、「研修転移」への結びつけをテーマに、以下のねらいを設定した。

① これまでの研修での学びを振り返り、自らの学校のマネジメントに活かすための手法を学ぶ。(研修の学びを行動に変える)

② 求められる学校の姿や求められる教師像、自校の置かれた環境や実態等の諸条件を踏まえ、学校の現状と課題を適切に分析し、目標を設定、その具現化のための筋のいいストーリーを描くことができる。

これは、「活用レポート」で求められる3つの視点、①「学校の現状分析に基づく内発的

課題が提示されていること」, ②「スクール・マネジメントの手法を生かした手立ての戦略性があること」, ③「活動の成果が適切に行われていること」に基づき, 学校運営において具現化できる資質の定着を求めたものである。

具体的には, 各地の連携教職大学院教員がコーディネートするグループごとに, 参加者の学校の置かれた環境等をも盛り込んだ架空の学校をモデル校を設定し, 校長の業務に直結した課題に応じた学校運営をどのように進めるか, 具現化ストーリーを描くかといったワークショップを組み入れた。以下に, この時用いた基本モデル校を示しておく。

(小学校) (モデル校設定のめやす)

地域の状況	学校の状況	学校課題
新興住宅地の小学校	児童600人	年度当初の教育目標や学校運営方針が, 実際の教育活動につながっていない。担任は自らの学級運営には意欲的に取り組むが, 学校全体としてどのような方向に向かうべきかの共通理解ができておらず, 年度の重点教育目標をすべての教職員, 保護者, 児童が意識して取り組むことのできるようにすることが課題である。 学校全体の学力が低く, 大きな課題となっている。また, 学習指導や生活指導に配慮が必要な児童も多く, 日常的に問題行動がみられる状況にある。学校の抱える課題については, 多くの職員は理解しているが, 目の前の課題への対応, 日々の業務に追われる状況の中, やりがいがもてず, 多忙感を感じている教員が多く見られる。
比較的小さな市に5校ある小学校の1つ	児童400人	
少子高齢化が進み, 統廃合された小学校	児童120人	

(中学校) (モデル校設定のめやす)

地域の状況	学校の状況	学校課題
新興住宅地の中学校	生徒800人	年度当初に学校目標を共有するものの, それに向けて全職員で取り組もうという姿勢は見られない。また, 前例踏襲の傾向が強く, 新しいことに挑戦しようという気概に欠ける。学校は比較的落ち着いているが, 一部の教員に仕事が偏る傾向にあり, 組織的な動きになりにくい。若手教員が多いことから, どのように育成していくかも大きな課題となっている。 ここ数年学校生活において落ち着かない状況が続き, 問題行動も頻発していることから, 地域からの信頼も揺らいできた。地域から信頼され, 地域とともにある学校を目指そうという重点教育目標を立ててはいるが, 果たせない状況にある。
比較的小さな市に3校ある中学校の1つ	生徒400人	
少子高齢化が進み, 統廃合された中	生徒100人	

学校		また、地域とともにある学校作りをするためには、小中の連携を進める必要性を感じてはいるが、具体的な取組が見いだせない状況にある。
----	--	---

(高等学校) (モデル校設定のめやす)

地域の状況	学校の状況	学校課題
県庁所在地にある普通校	生徒1000人	分掌等における役割分担が明確で、適切に処理されているため、学校運営上問題がないように見えるが、変化を求めない空気感が強く、個業化された中で、それぞれが自分の役割を果たせばよいと考えている。また、若手教員が多くなる中で、生徒の学力状況を踏まえた授業力の向上が課題だと考えているが、教科意識が強く、学校全体として学びの文化が醸成されにくい環境にある。
県庁所在地にある専門高校	生徒800人	ここ数年、募集定員に満たない状況が続いている。高等学校におけるそれぞれの学科（普通科・専門学科）の特色化が求められる中、これまでのこの学科が歩んできた道を踏まえ、これからの在り方を模索しなければならない状況にあると判断しているが、職員にはそうした危機意識がない。また、さまざまな課題を抱えた生徒が多いことから、こうした生徒に対する専門的な支援の必要性も感じているところである。
地域にある普通校	生徒500人	

(特別支援学校) (モデル校設定のめやす)

学校の状況	児童生徒数	学校課題
知肢併置校	180人	重点教育目標は共有しているが、学部間の連携が十分でないために、学校全体としての取組になりにくい状況にある。また、教師間の指導力に大きな差があり、個別の発達課題に応じた指導が十分でない状況にある。キャリア教育の取組を進め、就労支援を充実させる必要性を感じているが、まだまだ組織としての取組が不十分である。

さらに、事前課題として、研修参加者に自身の学校運営に係る現状分析（実態）と課題、目指す姿（目標）などの記述を課した。その上で、このワークショップで作りに上げたモデル校の課題と具現化ストーリーを協働で創り上げ、そこで身に付けた思考過程を、自らの学校課題と結びつける時間を設定した。こうした学びを実際の現場でどのように活用するかの計画（アクションプラン）を研修内で実際に作成することで、研修転移を促すとともに、作り上げたアクションプランをグループ内で他校の校長との意見交換や事例共有を通じて、

これまでの学びが実践におけるヒントとなり、実質化につながる場となるように企図した。これにより、参加者には、自らの学校経営についての新たな視点の獲得につながり、現場での応用可能性が広がるものと考えた。



図 17 モデル校の具現化ストーリー

また、1日の研修の最後に位置づけられるリフレクションの時間については、講義や演習との関連性をこれまで以上に意識したものとした。特に演習後のリフレクションの時間では、ワークショップでの学びをグループ内でより精度の高いものにしていく主体的な学びの時間として設定するなど、学びの深化へと導かせるものとした。

さらに、研修の最後に位置づけた「学校の改善計画の策定」演習の中で、現場で取り組む具体的な改善計画を作成し、5日間の校長研修に「研修転移」という観点で系統性を持たせることとした。

校長研修は、何を知らないのか、それをどう伝達するかではなく、それに意味を与え、自らの経験やキャリア、教育理念、学校環境、児童生徒の実態、教育目標などの足場の上に、それをシステム化できる力を養成することにある。その意味でこうした学びは、自らが望む学校運営を具現化するための重要な資質育成につながるものだと考えている。日常の業務の中で、当然だと思っていることの中にも何かヒントがないか、学校の様々な要素がどう相互作用しているか、こうした新たな気づきの場となる他校の校長とのコミュニティが、自身の学校運営への気づきと意欲を生み出すものとなる。

第3項 今後の中央研修における校長研修の在り方への示唆

チームとしての学校の在り方が模索される中、教員としての授業指導力など、優れた実践家であったことを根拠として校長となる時代は、過去のものとなりつつある。一人ひとりの教員がモチベーションを維持しながら組織全体を動かしていくといった組織力による学校経営への転換が求められており、校長としての包括的な「マネジメント能力」の育成がますます重要になっている。

また、優れたリーダーが最終的に到達するのは、単なる組織経営力ではなく、社会への貢献といった自らの生き方に係る哲学であったり、人間としての在り方といった倫理の問題であったりする。こうしたことを考えると、これからの校長は、包括的な「マネジメント能力」に加え、「リーダーとしての自覚」に裏打ちされた自律的な行動力が重要であり、優れた校長に共通するのは、これら二つの資質が両輪となって備わっていることである。

ただし、この「マネジメント能力」や「リーダーとしての自覚」は、長らく鍋型と言われてきた学校組織の特性から、日常業務の中で、いわゆるOJTとして育ちにくいものであり、資質・能力のための意図的、計画的、系統的プログラムの構築が求められる。そうした意味で校長育成は、促成的な育成ではなく、長期の人材育成、加えて系統的な研修計画に基づく研修に転換していく必要があると考えている。

そこで、こうした校長研修に係る環境の変化を踏まえ、中央研修の校長研修がどのような役割、どのような研修プログラムを編成していくか、その示唆とすべく、基本的な考え方を示しておきたい。

まずその前提として、現行の校長研修、特に各都道府県等で行われている校長研修にはどのような課題があるか、以下に整理しておきたい。

① 平成29年度4月の教育公務員特例法の改正により導入された「校長（教員）の育成指標」が策定され、その育成指標と紐付けた校長研修の再構築への動きが各地の教員研修センターを中心に平成の末から生まれつつあったが、コロナ禍の中でそうした動きが止まったまま現在に至っている。

② 校長研修に限らず、対面研修とオンライン研修のベストミックスが模索されつつあるが、その在り方については、引き続き検討されるべき状況にある。

③ 各地の校長研修においては、学校マネージャーとしての資質・能力の育成よりも、職務遂行のための行政説明的な内容が中心となっている。

④ 学校課題や学校へのニーズが多様化する中、組織的な対応を行うための学校マネジメントの資質・能力を系統的に育成するためのプログラムが作られていない。

⑤ 校長に求められる「リーダーとしての自覚」は、単発的な講義等で身に付けるものではなく、キャリア等を含めた様々な環境要因が大きく作用するが、これを顕在的カリキュラムとしてどのように系統的に育てていくかについての検討が十分でない。

次に、上記①～⑤に見られる課題等を踏まえつつ、今後中央研修に校長研修に求められる視点を提示しておく。

まず、求められる校長像を踏まえた校長研修のビジョンと方向性について、継続的に検討を重ねていくことが求められるだろう。大きな枠組みとしては、「マネジメント能力」と「リーダーとしての自覚」を両輪に置きつつ、今後は、後者の「リーダーとしての自覚」を促す資質・能力の育成に重点を置いた校長研修への転換が有効であると考えている。なぜなら、研修

によって得た様々な知識も、こうした自覚がなければ「研修転移」にも、実践的な学校運営にもつながりにくいからである。「リーダーとしての自覚」が定着すれば、受け身ではない自律的な学びが継続して行われていくことが期待できるという意味で、まさに、「「受ける研修」から「求める研修」へと「研修観の転換」」が実現できると捉えることができる。

また、そうした研修を実現させるには、教員研修センター等ステークホルダーとの連携を促進するとともに、先進的なモデル開発を中央研修が担っていくことが重要になる。

このモデルとなる校長研修をどのような形で実現するかについては、今後も継続した検討を要するが、一つの考えとして対面研修とオンライン研修のベストミックス、学習効果が最大化となる研修をどう設計するかということを挙げておきたい。言うまでもなく、知識習得型の研修ではオンライン研修が、グループワークや参加者同士の関係構築が必要な研修では対面研修が適しているため、そのねらいに応じた使い分けが基本になるが、具体的には、「スクール・マネジメント」、「学校改善」、「実践開発」という3つの枠組みの研修は、オンライン研修（オンデマンドを含む）を中心に、上記の「リーダーとしての自覚」をねらいとして設計した研修は、対面研修が適切であると考える。「リーダーとしての自覚」の育成は、オンライン研修では難しく、対面研修によるコミュニケーション等によって身につけられていくものだからである。ただし、オンライン研修においても、単なる事前の視聴等で終わらせるのではなく、研修前のイントロダクションや視聴後のリフレクションを組み合わせ、研修としての質を上げていくことが必要となる。

また、「リーダーとしての自覚」を促すプログラムとして、現在は、「学校マネジメントプランの設計」と「学校改善計画の策定」等を位置付けているが、これに加えて、自身の教育観やビジョン等を語る場の設定、エグゼクティブコーチングの実施など、「自ら気づく」仕掛けを盛り込んだプログラムを新たに組み入れていきたいところである。

さらに、研修効果を高めるための、或いは「研修転移」の実質化を実現するための、学習の継続性をどのようにシステム化していくかも課題となる。「活用レポート」の提出も、その一翼を担っていくことになるが、それ以外にも、上記に示した「補完的な対応」をうまく組み合わせしていくことが求められるだろう。

最後に、校長としての資質・能力を育成する基礎を培うことの重要性について述べて稿を終えたい。既に学校経営は、校長としての資質・能力を有した人材でなければ対応できないほど、困難性を伴うものとなっている。管理職を育てるための系統性のある学びを提供し、リーダーシップの基礎を培う経験させたり、協働性を重視したコミュニケーション能力の向上を図ったり、常に学校運営に関心を持たせたりといったことは、今後ますます重要になってくるだろう。

その上で、主幹教諭から教頭時代に、マネジメント手法を学ぶだけでなく、将来学校運営を自らが担うという意識を持ち、段階的に「リーダーとしての自覚」を促す経験を積ませることが重要である。そのためには、各当道府県等のレベルにおいても、系統的な管理職研修の在り方についての早急な検討が必要であるし、中央研修の職階研修においては、そうした

長期の学びを意識した系統性モデルを構築し、その普及に努めることが重要であると考えている。(岸田正幸)

〈参考文献〉

吉田尚史（2020）「研修成果活用の全体的傾向にみる中央研修の役割と課題」葛上秀文『成果活用の調査研究に基づく中央研修の改善』令和元年度教職員等中央研修の在り方に関する調査研修プロジェクト報告書，教職員支援機構

吉田尚史，高野貴大（2021）「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」葛上秀文『育成指標に基づく管理職研修の現状と課題(2)』令和2年度管理職育成の在り方に関する調査研究プロジェクト報告書，教職員支援機構 岸田正幸（2022）「令和元年度教職員等中央研修（校長研修）における研修成果活用レポートにみる中央研修（校長研修）の役割と課題」葛上秀文『中央研修の研修効果』管理職育成の在り方に関する調査研究プロジェクト報告書，教職員支援機構

ピーター・M・センゲ他，リヒテルズ直子訳（2014）『学習する学校』英治出版

中原淳（2014）『研修開発入門』ダイヤモンド社

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

中尾隆一郎（2018）『最高の結果を出す KPI マネジメント』フォレスト出版株式会社

日渡円，葛西耕介（2023）『令和の学校マネジメント』学事出版

第5章 中央研修の高度化・体系化の方向性

第1節 地域における中央研修高度化の取り組み

ここまで、つくばで実施している職階別中央研修の研修効果について検証を進めてきた。つくばで実施する職階別中央研修をより高度化するためには、各自治体で実施されている教員研修を高度化するとともに、職階別中央研修受講者のフォローアップを地域で実施することが重要となる。フォローアップについては、職階別中央研修第1回受講者について、令和5年度よりオンラインで実施されているが、それ以外の受講者に広げるには、地域がその役割を担っていくことが得策であろう。NITSではほぼ全国の教職大学院と連携協力協定を結んでおり、また、その中で特に中心的に取り組むため、地域センター事業を全国11大学で実施しており、これらの関係を生かして、地域における教員研修高度化の取り組みを進めることが可能となる。

今回は、地域センターの一つである四国地域教職アライアンスセンター（鳴門教育大学センター）の取り組みをもとに、その可能性について整理してみたい。令和元年に香川大学、愛媛大学とともに3大学が連携して、四国地域教職アライアンスセンターが設置された。鳴門教育大学センターでは、設置された令和2年度より、徳島県の新任主幹教諭向けの主幹教諭研修を徳島県教育委員会と共同で実施している。徳島県教育委員会は、新任主幹教諭向けの体系だった研修を立ち上げたいと考え、鳴門教育大学センター設置に合わせ、2年間で12日の研修を行っている。これまで、徳島県教育委員会は、新任校長、新任教頭向けの研修を実施してきたが、それぞれ1日、2日と十分な期間が取れておらず、主幹教諭研修にける期待は高いものがあった。

徳島県教育委員会と鳴門教育大学は、School Leader Management Projectとして、徳島県の学校リーダーの育成を連携して進めており、その中核となるのが鳴門教育大学センターである。主幹教諭研修、指導教諭研修、指導主事ファシリテーション研修を中心に行うとともに、それぞれその前後に関係者が集まり、研修内容の改善にむけ、協議を行っている。また、徳島県総合教育センターから2名の指導主事がセンターに週3日程度出向し、検収の運営にあたるとともに、地域センターの成果を、総合教育センターの研修の改善につなげる取り組みも行っている。これらの協議を経ることで、大学と教育委員会の意識がそろうことになり、研修の改善が図られるとともに、教職大学院の教育内容の改善、教育委員会が実施する教員研修の改善にも寄与している。

令和6年度に実施した主幹教諭研修は、表12のとおりである。1年目は管理職と必要な資質能力である、「組織づくり力」「職場環境づくり力」「危機管理力」に関する講義演習を行い、管理職としての基盤を確立し、2年目は先進的な学校運営を行っている学校、民間の人材育成を学びつつ、自らで企画運営して、先端的なマネジメントを実施している企業等のフィールドワークを行い、これからの管理職として必要な力量の習得を目指している。

青の部分が講義・演習的な内容、オレンジの部分が演習的内容、緑の部分が実習である。徳島県の育成指標に沿って、研修内容を配置しつつ、つくばで実施している職階別中央研修

と同じように、研修の前後にミーティングの機会を設定している。最後に設定している定例進捗会議において、本日学んだことを生かし、次回の研修までに取り組みたいことを整理し、次回の研修の最初に、その取り組みを報告する形としている。このサイクルを通して、研修内容を自分なりに消化し、それを活用するサイクルの定着を図っている。

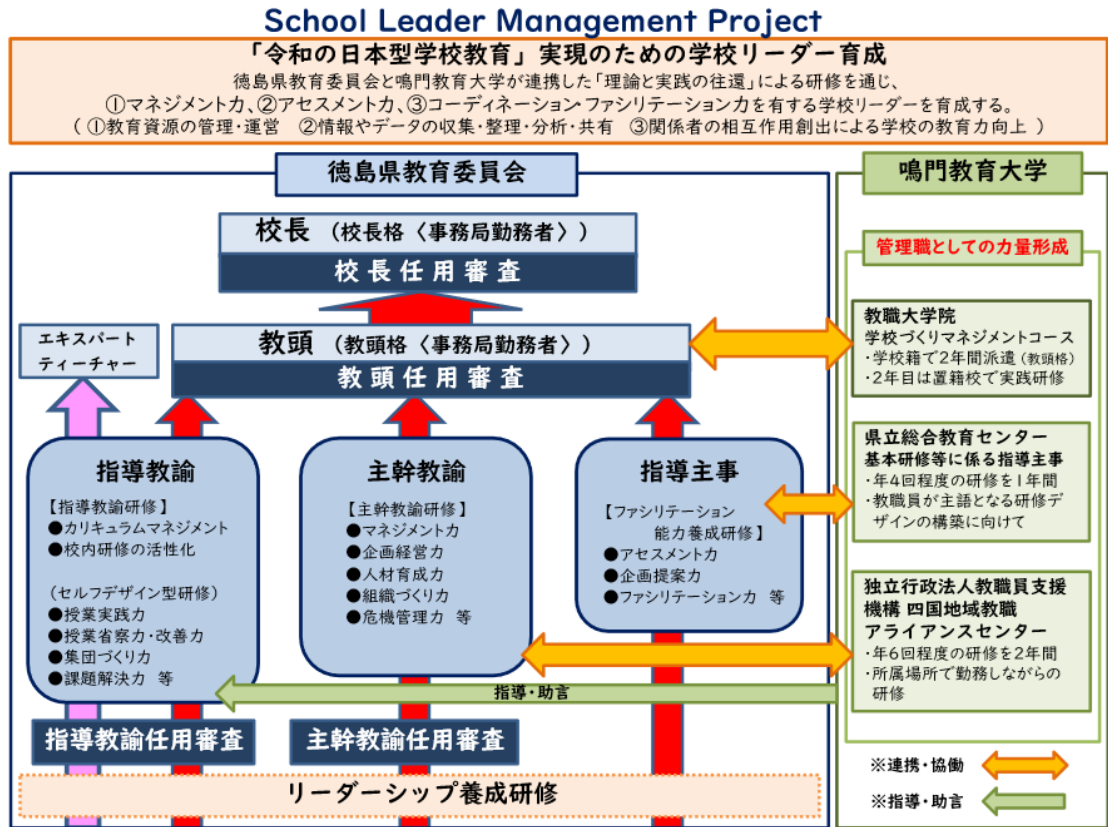


図 18 School Leader Management Project

表 12 令和 6 年度主幹教諭研修プログラム

	午前		午後	
	50分	120分	120分	50分
1年目	教育法規、取り組みの報告	教育法規に基づく学校運営	チーム学校と人材育成	定例進捗会議
	教育法規、取り組みの報告	メンタルヘルスケア	働き方改革	定例進捗会議
	教育法規、取り組みの報告	リスクマネジメント	上司へのインタビュー・シェアリング	定例進捗会議
	教育法規、取り組みの報告	研修修了者に聞く	研修修了者に聞く	定例進捗会議
	教育法規、取り組みの報告	学校組織マネジメント	学校組織マネジメント	定例進捗会議
2年目	中間発表			
	教育法規、取り組みの報告	県教育施策	ファシリテーションの手法	定例進捗会議
	教育法規、取り組みの報告	学校運営の新たな視点	学校運営の新たな視点	定例進捗会議
	教育法規、取り組みの報告	学校運営の新たな視点	SD型フィールドワークの検討	定例進捗会議
	SD型フィールドワーク			
	教育法規、取り組みの報告	校長に学ぶ	教育次長からのメッセージ	定例進捗会議
最終発表				

もう一つの取り組みが、フォローアップ研修の取り組みである。図 18 のように、職階別中央研修においても、第 1 回受講者を対象に、12 月にフォローアップ研修を組み入れている。

るが、第2回以降の受講者は対象外となっている。そこで、徳島県の職階別中央研修受講者に対し、受講次年度の5月に集まり、その年度の活用計画を交流する機会を設定することとした。つくばでの中央研修受講時に、研修成果の活用計画を立てることになっているが、少なくない受講者が、学校を異動、職階が変わるなど、新たな研修成果の活用計画を立てる必要がある。フォローアップ研修では、受講者が考えた学校改善ビジョンをより良いものとするため、相互に協議することをねらいとしている。つくばで実施している先進的な研修を地域の研修に落とし込むとともに、その成果をより着実なものとするフォローアップを実施することで、職階別中央研修のさらなる高度化が期待される。

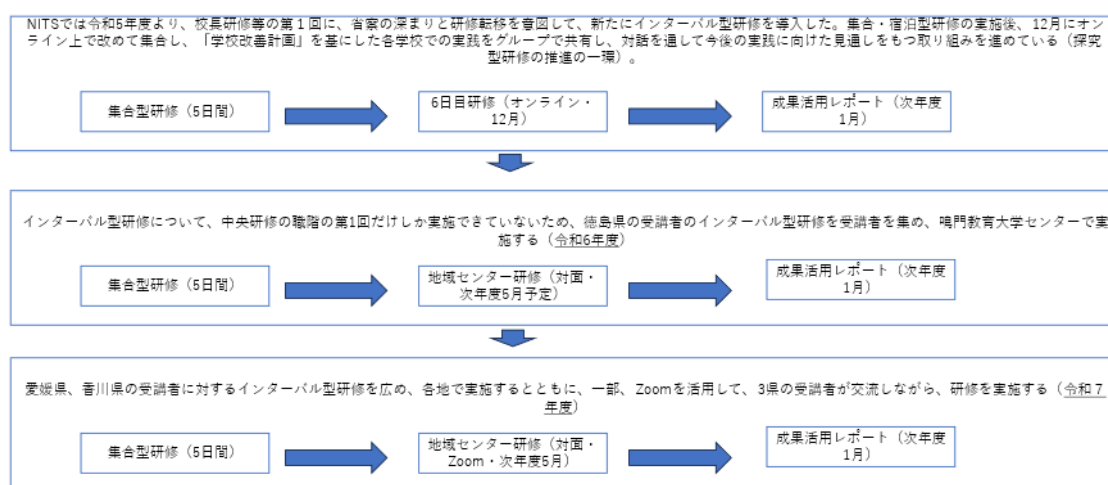


図 19 四国教職アライアンス鳴門教育大学センター（アライアンスセンター）
を活用した中央研修のインターバル化の取組

おわりに

令和元年度からスタートし、変遷を経て6年間、中央研修の高度化、体系化に向けて調査研究を進めてきた。教員研修を取り巻く環境は大きく変化している。例えば、平成15年の中堅教員研修は、32日間と長期にわたっていたが、現在は、5日間となっているし、また、完全オンラインで実施される回も出てきている。働き方改革と研修の両立についても、これから考えないといけないテーマとなっている。このプロジェクトにおいても、つくばで実施する研修の前後の充実を図る必要があるという議論とともに、受講者の負担につながらないよう配慮する必要がある点も検討してきた。

このプロジェクトの中心課題は、「研修観の転換」と「研修転移」であった。「研修観の転換」として、NITSスタッフから、この間の中央研修の改善点が示された。スクールリーダーとして、修得すべきコンテンツを変えるというより、何のために学ぶのか、どのように活用していくのか、という問いを投げかけること、そして、その問いの結果として取り組んだ成果をきちんと検証することの重要性が改めて示された。この点は、「研修転移」にもつながってくる。

中原他(2018)は、研修の目的は「学ぶこと」ではなく、「現場での人々の行動」を変え、成果につなげることと述べているように、研修の効果指標として、研修転移を置くことが重要となっている。露口が副校長・教頭研修の受講者に対し、受講前後にアンケート調査を行い、その一端を明らかにした。また、岸田は、受講1年後に提出される成果活用レポートの分析を行い、行動の変容を質的に分析した。さらに、中央研修の研修転移をより着実なものとするため、受講者を支える地域の教職大学院の役割についても検討し、研修転移がより多くの受講者に広がる方向性が提示できたと考える。

中央研修の高度化・体系化に関する調査研究としながら、中堅教員・次世代リーダー研修については、十分研究できてこなかった。これらの研修の充実が、校長研修、副校長・教頭研修の発展につながることは疑問の余地はない。今後、この点についても調査研究が継続されることを期待したい。

〈参考文献〉

中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰(2018).『研修転移の理論と実践』ダイヤモンド社

著者一覧

葛上 秀文（鳴門教育大学 教授／独立行政法人教職員支援機構 フェロー）※リーダー

執筆箇所：はじめに、第 1 章、第 5 章、おわりに

岸田 正幸（和歌山信愛大学 教授／独立行政法人教職員支援機構 フェロー）

執筆箇所：第 4 章

露口 健司（愛媛大学 教授／独立行政法人教職員支援機構 フェロー）

執筆箇所：第 3 章

岡村 貴之（独立行政法人教職員支援機構 専門員）

執筆箇所：第 2 章

早坂 宣洋（同上 専門職員）

執筆箇所：第 2 章

飯干 新（同上 専門職員）

執筆箇所：第 2 章

木下 豪（同上 研修特別研究員）

執筆箇所：第 2 章

「教職員等中央研修の高度化・体系化に関する調査研究プロジェクト」 報告書

2025（令和 7）年 3 月

独立行政法人教職員支援機構

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