

独立行政法人教職員支援機構

ニーズベースの研修支援モデルの構築と実装化に関する調査研究プロジェクト

教職員の研修ニーズ調査：令和6年度自治体調査報告（簡易版）

令和7年1月31日

目次

1. 教職員の研修ニーズ調査について	4
1.1. 多様な教育現場と複雑化する研修ニーズ	
1.2. 調査方法と対象	
2. 教職員の配置状況と研修支援の課題と展望	5
2.1. 教職員配置の現状と課題	
2.2. 僻地校に勤務する教職員への支援	
3. T-TNA (Teacher Training Needs Analysis) 調査による研修ニーズの把握	7
3.1. 自治体間の研修ニーズの違い	
3.2. 研修ニーズへのジェンダーの影響	
3.3. 教職10年目頃を境にしたジェンダーギャップ	
3.4. ジェンダー課題を反映した研修立案	
3.5. 公的研修が必要な領域とそうでない領域 (潜在的ニーズの掘り起こし)	
3.6. ベテラン教職員への働きかけと充実期の学びを支援する必要性	
3.7. T-TNA調査の活用について	
4. 教職員の学びと研修のニーズを探る (記述回答の分析)	13
4.1. 記述回答データの定量化と回答傾向の可視化	
4.2. 管理職と非管理職の教職員の記述回答の傾向	
4.3. 非管理職の研修ニーズ - 自治体間の違い	
4.4. 非管理職の研修ニーズ - ジェンダーの影響	
4.5. AIを用いた自由記述回答の分析 (試行)	
5. 調査から浮かび上がる課題とその対応について (一部)	18
5.1. 単線的なキャリアパスの限界と公的な研修計画にみる課題	
5.1.1. 非管理職の教職員に向けた公的な研修と学びの支援のあり方の再考	
5.1.2. 制度的な事例：シンガポールの《複線系》のキャリアモデル	
5.2. 教職員の協働的な学びの実効性を高める	
5.2.1. 量的な経験則と、質的な経験則	
5.2.2. 年功序列型の組織文化と量的な経験則が牽引する学びの意欲の減退	
5.2.3. 経験の質的活用を促すプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ (PLC) と学び合いの文化	
5.3. 対話的アプローチの落とし穴 (およびその回避のための方策)	
5.3.1. 意識化されない研修ニーズが埋没するおそれについて	
5.3.1.1. 研修ニーズの3つのタイプとその対策	
5.3.2. 同質的集団での対話リスク	
5.3.3. 組織バイアスを強化する恐れと具体的なリスク	
5.4. リスクを回避する対話的・協働的な活動	

百合田真樹人（独立行政法人教職員支援機構）

香川奈緒美（島根大学）

前田菜摘（大分大学）

森久佳（京都女子大学）

和田真季（大阪公立大学）

筆頭以下、五十音順で記載

百合田真樹人、他（2025）「教職員の研修ニーズ調査：令和6年度自治体調査報告（簡易版）」独立行政法人教職員支援機構

1. 教職員の研修ニーズ調査について

本調査は、独立行政法人教職員支援機構の『ニーズベースの研修支援モデルの構築と実装化に関する調査研究プロジェクト』で実施した試行調査です。調査は、教職員の研修と学びのニーズを把握する Teacher Training Needs Analysis (T-TNA 調査) と、潜在的な研修観を探る 記述型調査 を通じて、実践現場の多様なニーズを捉え、効果的な研修支援策に貢献する知見を得ることを目的に行われました。

1.1. 多様な教育現場と複雑化する研修ニーズ

学校教育現場の課題は、社会の加速度的な変化を受けて多様化・複雑化しています。その中で社会の変化に対応する学校教育の実践を担う教職員が、どのような学びや支援を求めているのかを時宜を得て的確に把握し続けることは容易ではありません。本調査では、その難しさを踏まえたうえで、持続可能な方法で教職員の学びと研修のニーズを動的に把握し、研修の企画立案に建設的に貢献するエビデンスの効果的な確保と供給を図ります。

1.2. 調査方法と対象

調査は SurveyMonkey 社（本社：カリフォルニア州サン・マテオ）が提供するオンラインプラットフォームを用いて、令和6(2024)年2月から3月にかけて2つの自治体で実施しました。この報告書では、調査対象自治体の匿名性を確保する目的で、特に明記がない場合は両自治体から得た調査回答を統合して分析した結果を用いています。

調査対象の抽出には層化無作為抽出法を採用し、母集団全体から標本を抽出して精度の高い推計を行いました。具体的には、10歳年齢階級構成比と勤務地の地域特性（僻地と僻地外の比率）を考慮し、これらの要素に基づいて母集団を二層化したうえで調査対象を無作為に抽出しています。なお自治体Aでは、公立小中学校及び義務教育学校に勤務する本務教員の全てを母集団にして、令和4年度学校教員統計調査に基づいて各層の本務教員数に比例した確率で必要な標本数を算出しました。自治体Bでは、公立小中学校及び義務教育学校に加え、高等学校と中等教育学校、及び特別支援学校に勤務する本務教員の全てを母集団にしています。

調査依頼にあたり、期待する信用度と許容誤差をともに0.05に設定し、予測回収率を3割と想定しました。期日までに得た有効回答数は、自治体Aで802件（回収率41%）、自治体Bでは847件（同68%）でした。これにより、調査の信頼性と母集団の代表性の確保に必要な標本数を満たし、分析に耐えうるデータセットを得ました。

2. 教職員の配置状況と研修支援の課題と展望

学校のある地域やその特性は、そこで勤務する教職員の研修ニーズと機会に少なくない影響があると考えられます。本章では、教職員の配置状況と勤務地に照らした研修課題を明らかにするとともに、そこで認められる課題の改善に向けた具体的な提案を検討します。

2.1. 教職員配置の現状と課題

本調査に参画した自治体から回収したデータの分析から、以下の特徴が明らかになりました(図2.1.):

- 僻地校には、30代～40代前半の中堅教職員が多く配置されている。
- 非僻地校では、50歳以上のベテラン教職員の割合が高い。
- 僻地校勤務の教職員の平均年齢は、非僻地校と比較して低い。

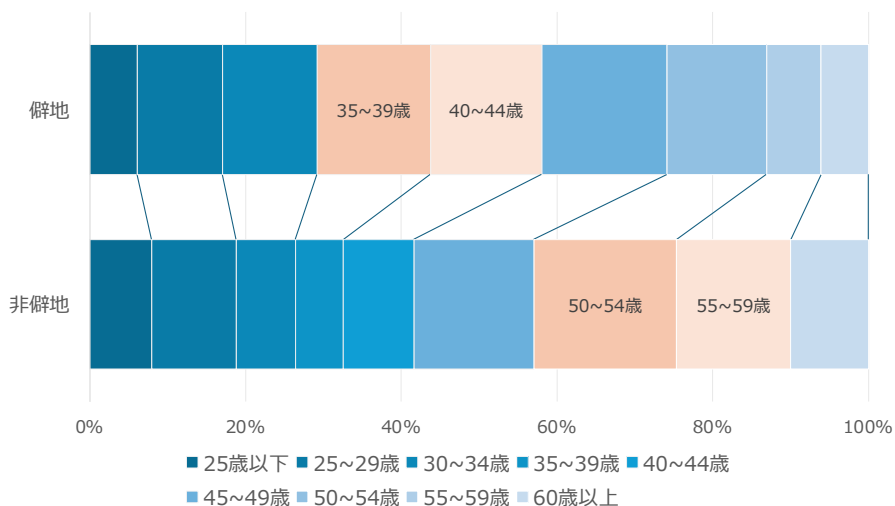


図 2.1. 5 歳年齢階級別非管理職（小・中学校）教職員の配置状況（僻地と非僻地）

※ 統計的に有意な偏りがある年齢階級をオレンジ色の背景色で表示

こうした教職員の配置の傾向は、僻地校に勤務する教職員のキャリア形成と成長機会に次のような課題を生じさせると考えられます:

- **中堅教職員のキャリア成長機会の不足**
ミドルリーダー期に相当する中堅教職員には、それぞれの授業実践の向上を目的にする学びから、学校の組織的な教育活動を視野に入れた協働的な学びへの転換が求められています。しかし、僻地校に中堅教職員が多く配属されることで、僻地校勤務による移動や時間的制約が、研修機会の確保を困難にしている現状があります。
- **ベテラン教職員の配置の偏り**
専門性や経験を有する教職員の配置が地域間で不均衡になっています。

2.2. 僻地校に勤務する教職員の支援

僻地にある学校に勤務する教職員にとって、研修に参加する時間コストや経済コストは大きな負担です。このため、僻地校勤務の教職員の研修機会を拡充する積極的な取り組みが必要です。

具体的には、次に示すような施策の検討ができると考えられます：

- ICTを活用したリモート研修

ICTは、地理的制約を超えた学びの機会の確保に有効です。ただし、単にICTを使った研修を用意するだけでは十分な効果は期待できません。したがって、それぞれの地域や学校の特性に合わせた研修プログラムの体系化や、リモート研修と組み合わせて行う対話型ワークショップを並行実施するといった工夫が求められます。特に僻地にある学校では、学校管理職がリーダーシップを発揮して、校内の教職員の学び合いを組み合わせることで、より高い効果が期待されます。

- PLC (Professional Learning Community) の構築 (6.2.3.参照)

地域の学校間や異校種間での連携をはじめ、僻地校ではオンラインを活用した協働学習や教材の共有を図る取り組みが求められます。沖縄県や鹿児島県、長崎県、北海道では、遠隔地の学校をオンラインで結んだ学びのコミュニティの取り組みが進められており、それらの先行事例からの学び合いも期待されます。

- メンタリング制度の導入

ミドルリーダー層の教職員が若手教職員を支援し、校内研修を主導する役割を果たす仕組みも有効です。ただし、こうした取り組みでは、学校管理職がその意義と意図を深く理解し、組織的な取り組みとして積極的に支援することが不可欠です。この取り組みは、特に僻地校に配属されたミドルリーダーへの転換期にある中堅教職員に、実践を伴う具体的な学びの機会を確保することにつながることを期待されます。

- 経済的負担の軽減

僻地校に勤務する教職員は、研修に参加するうえでも、自己研鑽に必要なリソースにアクセスするためにも費用と時間を要します。このための遠隔地手当や交通費補助、代用教員の派遣制度を充実することは、質の高い研修と研鑽を継続する上でのハードルを下げることにつながります。

3. T-TNA 調査による研修ニーズの把握

医療分野で開発されて用いられる Training Needs Analysis (TNA) を、日本の教育現場に適用するために TNA の設問を翻訳・調整した T-TNA (Teacher Training Needs Analysis) の試行調査を行いました。

T-TNA 調査は、教師の様々な職務について、それを遂行することの「重要性」とそれを自身が十分に遂行できているかという「能力感」を7段階で自己評価してもらい、それらのギャップを数値化するものです。この調査は、従来のアンケート調査では把握しづらい潜在的な学びのニーズを掘り起こすとともに、研修計画の立案に貢献する有効なデータを提供することを目的としています。

本調査では、全国から1,595名(自治体A:770名、自治体B:825名)の教職員からデータを集めました。調査の結果、全体的に「重要性」が「能力感」を上回る傾向が確認され、すべての職務領域で学びや研修の必要性が認識されていることを確認しました。

以下、調査結果をもとに自治体間の違いやキャリアステージ、性別による研修ニーズの特徴を分析し、それぞれの教職員が置かれた環境や背景に応じた研修設計の必要性を示しています。

3.1. 自治体間の研修ニーズの違い

調査結果からは、自治体間に研修ニーズの違いがあることが確認されました。例えば、「研究的実践」の分野では自治体Bの教職員が自治体Aを上回る研修ニーズを示していました。一方で、「組織内人間関係」の分野では自治体Aの教職員が自治体Bより高い研修ニーズを示していました。自治体が採る教育施策や研修体制、及び地域の学校文化が研修ニーズに影響すると考えられます。

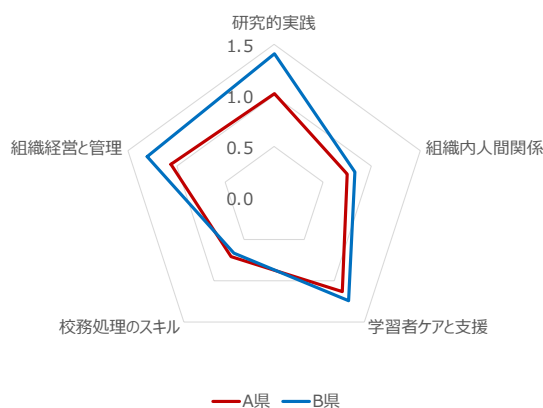


図 3.1. 自治体別ニーズ (~5年目・初任期)

また、「~5年目」までの初任期教職員の分析(図3.1.)からは、自治体間の「研究的実践」の研修ニーズに顕著な違いがありました。こうした結果は、各自治体が採用する教職員が経験する養成教育をはじめ、初任者研修、導入期の実践環境の違いに加え、採用選考で用いられる基準に自治体間の違いがあると考えられます。

「研究的実践」の領域で初任者に認められる研修ニーズの違いは、教職員全体を対象にした分析でも確認されました。したがって、教員養成教育と導入期教育の内容や経験の違いは、教職キャリア全体に長期的な影響として残る可能性が示唆されます。したがって、各自治体の教員採用担当者は、地域の教員養成機関で提供される学びや経験の実態を把握することに加え、そうした実態を考慮した採用選考基準の検討を図ることが大切です。言い換えれば、質の高い教員組織

の基盤は、教員養成と採用段階から始まっていることが、分析結果からは推測されます。

3.2. 研修ニーズへのジェンダーの影響

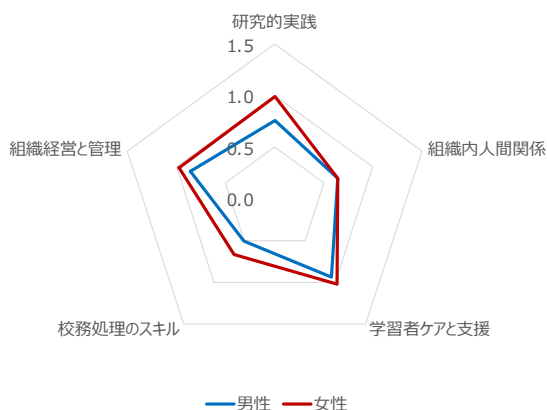


図 3.2. 教職員全体の領域別研修ニーズ (男女)

研修ニーズに性別差が与える影響を分析した結果、「研究的実践」「校務処理スキル」「組織経営管理」の3つの分野で女性教職員が男性より高い研修ニーズを示していました(図3.2.)。なお、重要性和能力感の平均値の差からは、「研究的実践」と「組織経営管理」の領域では能力感、「校務処理のスキル」の領域では重要性で性別間の回答に差がありました。つまり、女性教職員が「研究的実践」や「組織経営管理」で自身の能力を低く評価していること、そして「校務処理のスキル」では、女性教職員が重要性を

より感じていることが、男女性別間の研修ニーズの差に影響していました。

こうした結果は、これらの分野で女性が能力を発揮する機会や役割が限られている可能性を示唆しています。特に学校組織や研修機会における性別による不均衡が自己能力感や研修ニーズに影響を与えている可能性があり、職場環境や研修の在り方を見直す必要性が浮き彫りとなりました。

3.3. 教職10年目頃を境にしたジェンダーギャップ

研修ニーズのジェンダー差は、教職キャリアの進行に伴い顕著になることも確認されました(図3.3.)。研修ニーズのジェンダー差は初任期では認められません。しかし、中堅教職員(11~20年目)以降では「研究的実践」や「校務処理スキル」の領域の研修ニーズで、女性教職員が男性教職員を上回っています。

このことから、ジェンダーギャップ(性別差)が、教職キャリアが充実期を迎える10年目頃を境に顕在化していると言えます。また、ベテランの女性教職員が「研究的実践」と「校務処理のスキル」の領域で高い研修ニーズを示すなかで、男性教職員のニーズが低いスコアにとどまります。このため、女性教職員に校務处理的なスキルが要求される一方、校内研究などの学校の教育実践を通じて行う研究活動を通じて女性教職員がそのスキル向上を実感する機会が限られていると考えられます。

こうしたジェンダーギャップは、伝統的な性別役割意識が学校組織のあり方に残ること、それが昇進プロセスや評価基準の偏りに表れていることを示唆します。さらに、教育実践や生徒支援といった対人業務が女性の役割とされる伝統的な学校文化は、女性教職員が管理業務や研究活動に取り組むための時間やリソースを制限することにも注意が必要です。こうした文化的・制度的背景が、女性教職員のキャリア形成における障壁となっている可能性を踏まえた研修計画や人事戦略の検討が求められます。

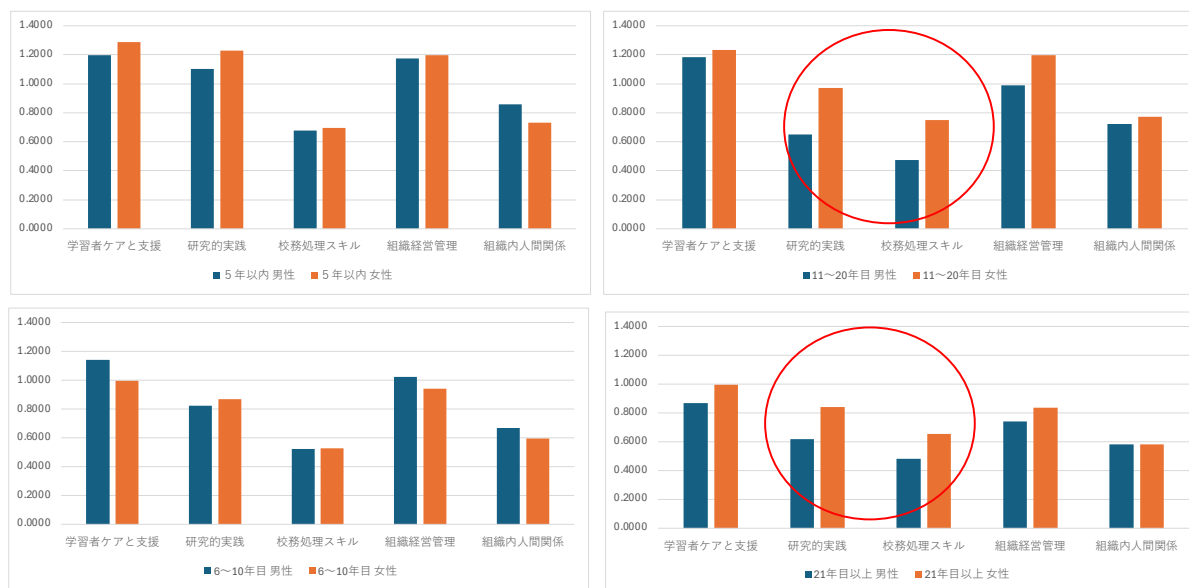


図 3.3. 各教職キャリアステージ別の研修ニーズの性別差

※ ミドルリーダーに相当する中堅教職員と教職 21 年目以降のベテラン教職員で、『研究的実践』と『校務処理スキル』の領域で研修ニーズに男女の性別差を認めることができる（グラフ中赤丸で表示）

3.4. ジェンダー課題を反映した研修立案

T-TNA の分析結果は、ジェンダー課題を反映して可視化する研修の立案の必要性を示しています。例えば、女性教職員が高い研修ニーズを示す分野に特化した研修プログラムの設計や、ジェンダーバランスを考慮した校務分掌の見直しが必要です。また、若手とベテラン教職員間の意識差を埋めるため、対等な意見交換の場を設けることも重要です。これらの取り組みを通じて、すべての教職員が公平に学びの機会を得られる環境の整備が期待されます。

具体的には、以下にあげるような取り組みを実行することが期待されます：

- **女性教職員への具体的な支援**
研究スキルや校務処理の能力の向上のためのワークショップや研修プログラムの提供による、実態として認識されているニーズの差を補完する具体的な取り組み
- **学校の組織文化の改革**
ジェンダーバランスを意識した校務分掌や、教職員組織のジェンダーバランスを意識した昇進機会の提供をはじめ、昇進プロセスや基準に内在するバイアスを洗い出して改善する具体的な取り組み
- **世代間の意識差の解消**
若手教職員とベテラン教職員間での相互理解を促進するための対等で開かれた意見交換の場の設置や、社会的な価値観の変化等に焦点化したベテラン教職員を対象にする研修の立案と実践の取り組み

こうした取り組みを通じて、性別や世代に関わらず、すべての教職員が必要なスキルを修得し、それぞれの職務を遂行するための環境整備を実現する具体的な取り組みが必要です。

組織の成長力向上を目指した学校の組織文化の見直し

学校文化が持つ伝統には、それぞれに価値があります。その一方で、伝統として蓄積されてきた不公正な格差を正当化して助長する構造を「学校文化」として看過することは、学校に期待される平等装置としての役割に抵触して、学校が持つリソースが十分に活用されることを妨げます。

教職員の研修ニーズで認められた性別差は、個人の能力や希望だけでなく、学校の組織文化や制度的要因と密接に関係しています。こうした背景を踏まえて研修プログラムの改善や職場環境の整備を行うことは、ジェンダーギャップを是正することにとどまらず、学校の組織全体のリソースの活用を促し、組織的な成長にも繋がります。したがって、教育現場の持続可能な発展を目指すためには、研修と環境整備からの包括的なアプローチすることが極めて大切です。

具体的な対策として次のような取り組みが期待されます：

- 管理職登用をめぐるプロセスや評価基準の透明性を確保し、全教職員が平等に評価を得ることができる体制を構築すること。特に、透明化のプロセスを通じて、学校組織を構成する教職員やその他のステークホルダーを交えた登用プロセスと評価基準を見直す対話の機会を確保することが大切です。
- 研修プログラムにメンタリング制度を導入し、世代間・性別間での相互支援を図る対話機会を構築すること。また、校内研修や授業研究などで女性教職員が主導的な役割を担う機会とリソースを確保することも大切です。

3.5. 公的研修が必要な領域とそうでない領域（潜在的ニーズの掘り起こし）

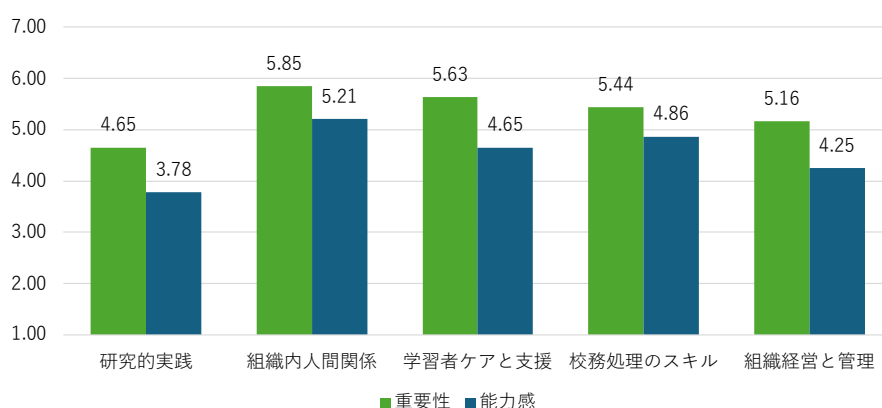


図 3.5. T-TNA 調査の重要感と能力感の項目への回答スコア（全体の平均スコア）

※ 全体の回答スコアに対して統計的に有意な差があるバーを濃色で表示

T-TNA の結果は、教職員が明示的に認識する研修ニーズと潜在化している研修ニーズの存在を示しています。図 3.5.は、教職員全体の『重要性』と『能力感』の回答値（スコア）の平均値を表していますが、それぞれが重要と感じる領域で、高い自己能力感を持つ傾向が認められます。特に「組織内人間関係」や「校務処理スキル」の領域では、教職員がこれらを重要と認識するとともに、自身の能力を高く評価しています。教職員の重要性・能力感の認識がともに高い分野は、自己研鑽を通じた

職能成長に期待できることから、公的研修の必要性は比較的低いと考えられます。一方で、「研究的実践」のように重要性・能力感ともに低い分野では、研修の必要性が潜在化しており、意識を高めるための公的支援が求められます。

これらの結果は、研修企画において、顕在化したニーズだけでなく、潜在的な学びのテーマを掘り起こす必要性を示しています。

3.6. ベテラン教職員への働きかけと充実期の学びを支援する必要性

T-TNA の回答スコアから、研修と学びの『重要性』は管理職で最も高く、非管理職の教職員では、経験を重ねるごとに『重要性』のスコアが低下していました（図 3.6.）。教歴が 21 年以上のベテランの経験年数は、管理職とほぼ変わりません。それにもかかわらず、ベテラン教職員の『重要性』のスコアは最も低い値にありました。一方、『能力感』のスコアは初任期教職員とほぼ同程度にありました。こうした結果からは、ベテラン教職員の認識と経験の実態をより詳細に把握し、有効な支援を検討する必要があると考えられます。

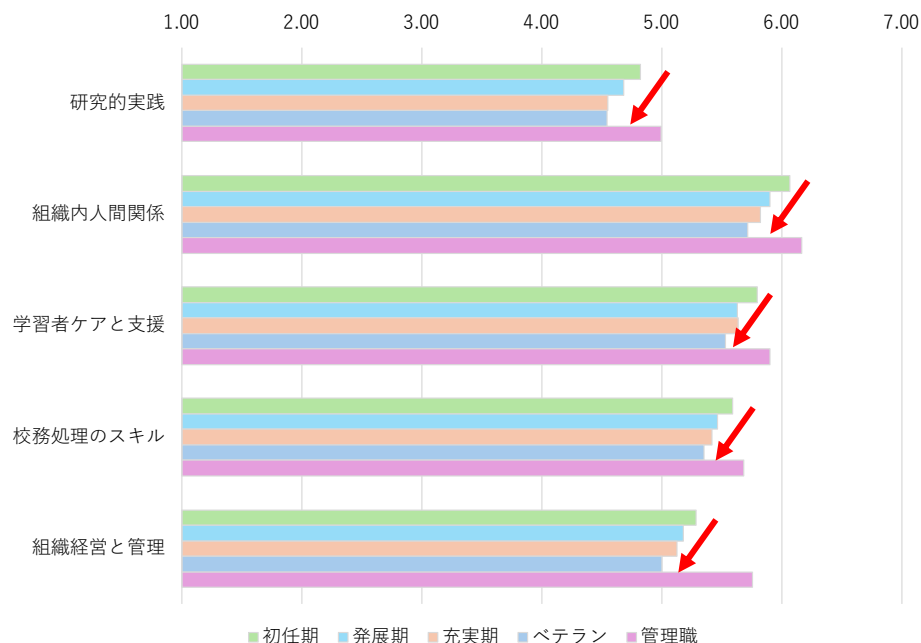


図 3.6.T-TNA の『重要性』の各領域の回答スコア（教職ステージ別）

なお、『能力感』では、『校務処理スキル』を除いた全ての領域で最も低いのは、教歴が 11～20 年目の充実期の教職員でした。充実期は、教師としての役割が個人の授業実践から、学校の組織的な教育を担うミドルリーダー期にあたります。このため、教師としてのあり方に変化が求められる充実期の教職員を対象にする働きかけが引き続き重要であると言えます。

3.7. T-TNA 調査の活用について

T-TNA 調査の結果は、教職員が明示的に認識している研修ニーズに加えて、潜在化している研修ニーズを把握し、それらに応じた研修企画の方向性を戦略的に検討することの重要性を改めて

明らかにしています。特に、教職員の自律的な研鑽と修養に委ねることが望ましい領域と、公的支援が必要な領域を明確に区別し、それぞれに適した研修を設計することが、効果と効率性の両面から求められます。また、キャリアステージに応じた研修の設計や、ベテラン教職員への働きかけなど、教職員の成長を支援するための具体的な取り組みが必要です。

機会の判断に伝統的な性別役割意識が影響している現状を示します。教員人事や教員組織のあり方や、校内での役割分担や校務分掌の判断において、性別役割意識やそれに類似した価値認識に無自覚・無批判であることが格差を助長すること、そしてその格差を再生産する可能性を意識して、公平性の確保を図る取り組みを具体化する必要性が明らかになりました。

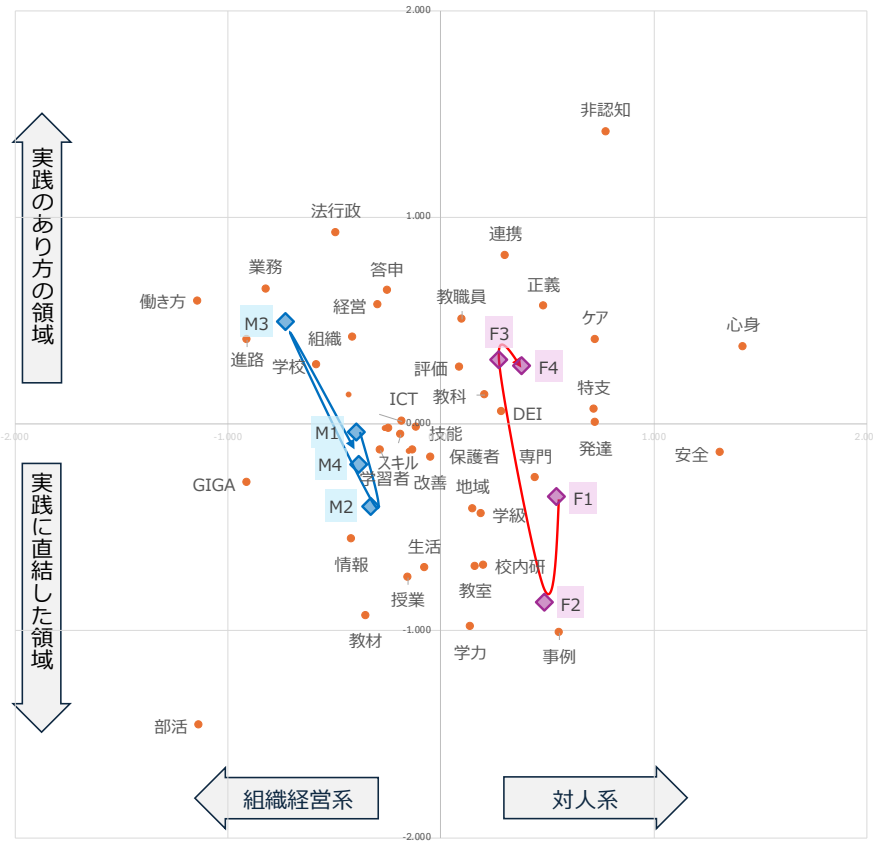


図 4.4. 非管理職教職員の記述回答と性別ごとの教職キャリアステージの対応分析の出力結果

4.5. AI を用いた自由記述回答の分析（試行）

本調査では、多角的に教職員の研修ニーズを探るため、選択肢提示型である T-TNA 調査に加えて自由記述型の調査を用いています。自由記述型の調査データの効率的な分析は、現場の教職員が自覚する顕在的なニーズだけでなく、潜在化したニーズを発見し、学校教育の変化に対応する包括的な研修の在り方を探るうえで有効です。しかし、記述式調査から得られる回答は、極めて複雑な文字情報であり、その分析は容易ではありません。そこで、AI を用いた記述回答の分析手法を試行した結果について、囲い記事の形で追加的に報告します。

自由記述回答を AI で分析する（試行）

記述式回答データを包括的に解析する方法として、本調査では分析に AI を用いることで、膨大なデータから

潜在的なニーズを掘り起こす可能性を探りました。以下では、AI を活用した具体的な解析手法とその結果、そこから見えてくる課題を以下に詳述します。

解析

記述回答データを 25 以下のカテゴリに分類するコマンドを ChatGPT 4o で実行した結果、21 カテゴリが生成されました。この手法によって、大量のデータを効率的に解析して分類し、教職員の記述回答に含まれる顕在的なニーズをある程度まで可視化できることを確認しました。一方で、AI を用いた解析には以下に示す課題や限界があることを想定に含めて用いることが必要です。

- 文脈解釈の限界

AI は文脈を完全に理解することに限界があり、回答者が意図する内容を誤読する可能性があります。例えば曖昧な表現や多義的な言葉が回答に含まれる場合、誤分類が発生するリスクがあります。このため、本調査では回答に文脈を伴う記述を必要としない問い（「ご自身が現在、学校で担っている職務を効果的に遂行するために、研修や研鑽による学びが必要と考える対象や領域について、重要性・必要性が高いものから順に 3 つあげてください」）を自由記述で回答を求める設問に設定して調査しています。

- モデルの特性が解析結果に与える影響

解析に用いる AI の設計や学習データが結果に影響することで、解析の結果がモデルに依存する可能性があります。これにより、解析後のカテゴリ分類の結果が教職員の実際のニーズを完全に反映しない可能性も考えられます。

AI を用いた自由記述回答の解析は、従来の選択肢提示型の調査はもとより、自由記述型の調査回答の一部を抽出して強調する方法に加えて、教職員が明示的に意識するニーズをはじめ、潜在化している複雑で多様なニーズの傾向を把握し、効果的な研修計画の立案に寄与する知見の提供につながる可能性を示しています。ただし、AI 解析には文字情報の解析エラーの可能性や、使用するモデルの特性が影響する可能性といった課題が伴うことを念頭に、その活用を図る姿勢が重要です。

選択肢提示型と自由記述型の調査の比較

AI で解析して分類した調査データに照らして、選択肢提示型の調査と自由記述式の調査の特徴を比較し、その違いが示唆する課題と可能性を検討しました（表 5.5 参照）。

- 選択肢提示型の特徴

選択肢提示型の調査では、回答者があらかじめ提示された項目に沿って回答します。このため、特定のテーマに対する視認性が高まる一方で、回答が一定の方向に規定される傾向があります。選択肢提示型の調査方法を用いる TALIS 調査では、日本の教職員は高い頻度で「担当教科等の指導法」（63.5%）や「個別学習手法」（45.6%）などの項目の研修の必要性を示していました。

- 自由記述型の特徴

一方、記述式調査では、回答者が自身の経験や関心に基づいて自由に回答を行います。そのため、個別的で多様な研修ニーズを浮き彫りにすることが期待されます。一方、日

常の実践では意識されていない（意識されにくい）領域は記述されないため、その領域のニーズが見過ごされる可能性もあります。例えば、選択肢提示型を用いた TALIS 調査では、日本の教職員が少ないながらも「多文化環境での指導」（14.9%）や「異文化コミュニケーション」（15.9%）の項目の研修の必要性を示していましたが、自由記述型の調査ではこれらの項目に言及する回答はほぼ認められませんでした（0.0%と0.1%）。

表 4.5. TALIS2018 の設問項目に照らした記述回答内容の言及率の比較

TALIS2018教員質問紙 問21&24設問項目	TALIS		本調査での必要性の記述回答	
	研修受講経験	必要性の実感	言及件数	言及率
担当教科等の分野に関する知識と理解	89.2%	59.2%	487	31.2%
担当教科等の分野の指導法に関する能力	86.9%	63.5%	54	3.5%
カリキュラムに関する知識	52.7%	27.7%	37	2.4%
児童の評価方法	57.1%	43.2%	58	3.7%
指導用のICT (情報通信技術)技能	52.7%	39.0%	443	28.3%
児童の行動と学級経営	48.1%	43.4%	547	35.0%
学校の管理運営	24.5%	16.7%	53	3.4%
個に応じた学習手法	53.5%	45.6%	7	0.4%
特別な支援を要する児童への指導	55.7%	45.7%	487	31.2%
多文化又は多言語環境における指導	12.9%	14.9%	0	0.0%
教科横断的なスキルの指導	40.9%	31.8%	0	0.0%
児童の評価の分析と利用	43.4%	33.1%	0	0.0%
教員と保護者間の協力	33.4%	32.1%	67	4.3%
文化や国が異なる人々とのコミュニケーション	14.2%	15.9%	1	0.1%

TALIS の項目は、TALIS 2018 Database Table I.5.18 & I.5.21 の日本のデータから作成

自由記述型調査と選択肢提示型調査には、それぞれ異なる特性と利点があります。いずれの調査方法も単独では教職員の研修ニーズを完全に把握することに限界があります。

本調査では、AI 技術を活用した自由記述型の調査データの解析が、潜在的なニーズの発見や研修計画の立案において新たな可能性を切り開くことを示しています。ただし、AI 解析には文脈の誤読やモデル特性の影響といった課題が伴うため、選択肢提示型調査と組み合わせた多角的なアプローチが必要です。

今後の研修ニーズ調査の方向性としては、AI の精度向上を図る一方で、教職員自身の声をより効果的に反映できる調査設計が重要でしょう。また、自由記述型調査によって浮かび上がる多様なニーズを踏まえ、研修内容の柔軟性と包括性を向上させる取り組みが必要です。これにより、現場の教職員が直面する具体的な課題だけでなく、変化する教育環境に適応するための研修が実現し、持続可能な教育改革を支える基盤強化に向けた現実的な可能性が見えてきます。

5. 調査から浮かび上がる課題とその対応について（一部）

研修計画の立案にあたっては、各自治体が設定する教員育成指標に基づいて検討することが一般的です。教職員に必要な資質能力を体系化して示す教員育成指標は、研修を設計する「みちしるべ」として教員の成長と支援の方向性を定める手助けになります。

一方、本調査からは、管理職が必要と考える研修と学びには特徴が見られる一方で、非管理職の教職員では教職経験年数に応じたキャリアステージが研修と学びのニーズにほぼ影響していませんでした。こうした実態からは、各自治体が設定する教員育成指標のルーブリックと指標に基づく研修計画の立案のあり方についての抜本的な再考の必要性を示唆しています。

5.1. 単線的キャリアパスの限界と公的な研修計画にみる課題

教職員の研修と学びのニーズの調査結果は、教職員が必要性を意識する学びと、公的研修等の企画立案で参照される指標が示す学びとが乖離している実態を明らかにしました。

本調査の結果は、教職員の多くが全ての領域で研修と学びの必要性を認識していました（第3章参照）。研修と学びの必要性の認識には、経験年数（キャリアステージ）や性別などによる偏りもありましたが、管理職か非管理職かにかかわらず、学校教職員は全体として教職を継続的な研修と学びが必要な職業と認識していました。一方、自由記述型の回答からは、管理職と非管理職とで研修と学びが必要と意識する領域に顕著な違いがありました（図4.2.参照）。さらに、非管理職では、研修と学びの必要性の意識に教歴の影響がないことが確認されました（図4.3.参照）。

これらの調査結果は、研修の企画立案にあたって参照される教員育成指標が、教職員が必要と意識する研修と学びの領域に対応していないことを示しています。繰り返しになりますが、管理職と非管理職では研修と学びの意識に顕著な違いが現れる一方で、非管理職の教職員が抱く意識には、それぞれの経験年数やキャリアステージの影響がほとんどありません。このことは、これまでの法定研修や公的研修が、非管理職から管理職に向かう《単線的なキャリアパス》を想定して構築されてきた可能性を示唆します。つまり、非管理職の教職員が担う職務やその経験年数に応じた段階的なキャリア発展を想定する教員育成指標を設定する一方で、指標が想定する経験年数に基づくキャリア発展の目標を実現する具体的な働きかけや仕組みの構築が見落とされてきたと考えられます。

5.1.1. 非管理職の教職員に向けた公的な研修と学びの支援のあり方の再考

そのため、非管理職の教職員が意識する研修と学びが必要な領域に対する公的支援は見落とされ、それぞれの教職員の自律的な研鑽と修養に委ねられてきたと推測されます。こうした傾向は、公的な研修の計画と実践が、以下の3つの課題を抱えてきた（抱えている）可能性を示唆します：

- 管理職に向かう《単線的なキャリアパス》にある教職員（のみ）を前提にした設計

法定研修をはじめとした公的研修が、管理職への昇進を目指す（または前提にする）教職員を主な研修による教育と訓練の対象に設計されてきた可能性があります。その結果、管理職志向を持たない教職員にとって、必ずしも有益さを実感できる研修を提供してこなかった（または提供できていない）ことが考えられます。

○ 管理職に向かう《単線的なキャリアパス》を志向しない教職員の学びの看過

それぞれの教職員が「自ら認識して働きかけることができる課題」に研鑽と修養の対象を焦点化することで、段階的なキャリア成長に伴う役割の変化（例えば、授業の実践者から学校の組織的な教育活動の実践者への変化など）の必要性や有意性を考えたり、実感したりする機会アクセスを十分に得られていない可能性があります。

○ 法定研修や公的な研修に期待される効果の低迷

法定研修や公的研修では、教職員がそれぞれ自身で認識することが難しい（または、自身で取り組むことを避けがちな）学びや気づきの機会を提供することに取り組み効果を最大化するアプローチを見出すことができます。本調査でも確認されたように、多くの教職員は、教職を継続的な研修と学びを必要とする職業として認識しています。ただし、その必要性の意識の多くは、授業実践と教科の学びに重度に偏り、その傾向に経験年数はほとんど影響していません（図 4.3.参照）。教職員の研修と学びへの公的支援を、教職員が自らその必要性を意識する領域に投入される場合、その支援は教職員の学びの自律性に抵触することに加えて、二重投資となることで、極めて低い費用対効果しか望めないことは明らかです。

以上のような問題点を踏まえると、非管理職の教職員のキャリアステージに応じた研修ニーズの把握が不可欠であるほか、個々の教職員の自律的な研鑽と修養に連動して公的研修を設計する重要性は明らかです。特に、管理職を志向しない教職員に対しても、職務上で必要な知識やスキルの深化を図る支援に加え、それぞれが認識する教師としての役割と可能性を拡充すること目的にした支援や制度設計について積極的に考える必要があります。こうした取り組みを伴うことで、公的研修が教職員の多様なニーズに応え、教職員とその組織全体の職能成長を効果的に促進することが可能になると考えられます。

5.1.2. 制度的な事例：シンガポールの《複線系》のキャリアモデル

実現可能性の課題を踏まえつつ、《単線的なキャリアパス》を前提にしたキャリアモデルが、教職員の研修と学びの意識に与える負のインパクトに対処するうえで、高い有効性が期待できるアプローチに、シンガポールでの《複線系》の教師のキャリアパスの整備事例（図 6.1.参照）があります。各自治体で新たに教職キャリアイメージを検討するときの参考資料として、いかに、シンガポールの《複線系》のキャリアパスの全体像を簡単に紹介します。

○ シンガポールの《複線系》の教職キャリアパス

シンガポールでは、教職キャリアを《単線型》（教諭から副校長・教頭を経て校長に至る一本道）ではなく、図 5.1.2.にあるように、教諭（Classroom Teacher）から教育局長（Director General of

Education：日本の教育長に相当)まで、複数のキャリアトラックを横断的に移動できる《複線型》のキャリアパスが設定されています。

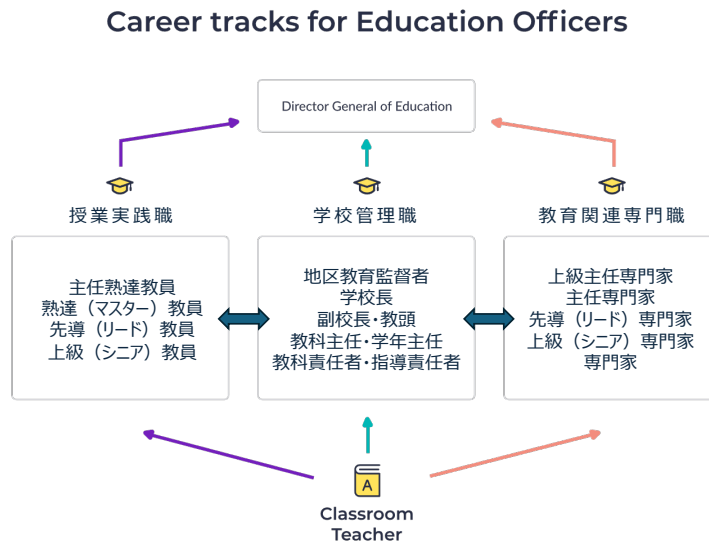


図 5.1.2. シンガポールの《複線系》の教職キャリアパスモデル

複線系のキャリアパスを用意することで、教職員が多様な経験を積みながら、それぞれの専門性に発展させ、学校教育全体の質の向上に貢献する主体として成長することが目指されています。主なキャリアトラックは以下の3つに大別され、それぞれが異なる役割やスキルの習得を支援するよう設計されています。

- 授業実践職 (Teaching)**

授業と教育実践の中心的役割を担い、教育学や関連分野での専門性を深めながら、授業の質を向上させることを重視するキャリアトラック。このトラックでは、専門性を活かした教育活動を通じて、学校全体の学びを支えることが期待されています。
- 学校管理職 (School Leadership)**

学校の組織運営を担うリーダーとして、経営能力やリーダーシップスキルを磨き、教育の現場で効果的な組織づくりを実現するキャリアトラック。このトラックは、学校全体の目標達成に向けて、協働的な環境を育む役割を果たします。
- 教育関連専門職 (Senior Specialist)**

教科や発達段階、学習科学、さらには公教育全般に関わる専門性を追求し、それらの知見を活用して教育活動を革新するキャリアトラック。このトラックでは、専門的な方法論の開発や教育政策の支援を通じて、学校教育の発展に創造的な貢献を行います。

こうした《複線系》のキャリアパスを明示的に用意することは、学校の教育活動を支える多様な専門性とその活用場の意識化を支えることに加え、管理職指向を持たない多くの教職員が、それぞれの教職キャリアイメージを選択し、新たな能力開発に継続的に取り組むモチベーションを支える具体的で現実的な目標を提供することになります。シンガポール教育省のこうした取り

組みは、教職員の経験の多様性と、それらの多様な経験を背景にする多様な教職観を実態として確認し、それぞれの実践の経験とニーズに照らして自らのキャリア成長のイメージを支える制度的な枠組みを可視化することで、初任期からベテラン教職員までの継続的な学びに、具体的な目的とモチベーションを提供する制度的な施策の有効性を示しています。

5.2. 教職員の協働的な学びの実効性を高める

意図的か否かに関わらず、これまでの法定研修や公的な研修計画は、採用後に実施する初任者研修を入口にして、教職の経験年数に基づく各ステージで求める教職員のあり方に照らした研修を経て、管理職（副校長・教頭及び校長）に至る《単線的なキャリアパス》を印象づけてきました。こうした線型で段階型のキャリア概念は、それぞれの経験の質の代わりに、教職の従事年数や履修単位数といった経験の量で研修と学びの必要性和成果を判定する慣例を支え、その制度化による年功序列的な組織文化を合理化して助長する懸念を抱えています。

学校の組織文化にある課題のひとつに、教員養成課程を修了して間もない若手教職員の学びを、組織全体の成長に活かす意識に基づく具体的な手立てが十分に講じられていないことがあります。若手教職員には（量的な）経験が不足しているとみなされがちであり、しばしば彼・彼女らは研修と指導の対象にされます。そのため、若手教職員がもたらす新しい視点や知識の有用性が組織内で見落とされる（見落とされる）といった懸念があります。

今日の学校現場では、加速度的に変化する社会で多様化と複雑化が進む諸課題に直面しています。こうした環境下では、それまでに蓄積した量的な経験のみで適切な対応を判断することは極めて難しくなっています。したがって、教職員の経験の多寡に照らしてその力量を判断したり、研修と学びの必要性を定義したりするといったこれまでの組織文化のアプローチは、すでに十分な説明力を有していないといえます。

5.2.1. 量的な経験則と、質的な経験則

自由記述回答の分析からは、非管理職の教職員が認識する研修と学びの必要性が教室での授業実践や教科に直結する内容に偏っており、その偏りに教歴（量的な経験）の影響がほとんど影響していないことが明らかになりました（図 4.2 および図 4.3 参照）。

さらに、非管理職の教職員では、教職経験を重ねるにつれて、研修と学びの重要性の認識が低下しました（図 3.6.参照）。現場の教職員が経験の量に照らして研修と学びの重要性を判断する《量的な経験則》に依拠する一方で、自身の経験を省察や研究の対象にして教育実践や学校の教育活動の向上を図る研究的アプローチに活用する《質的な経験則》を求める意識が極めて不足しているという課題が明らかになりました。

こうした結果は、多くの教職員が自身の日々の授業や業務に直結する役割に沿って自らの研修と学びの必要性を意識している実態を浮き彫りにしています。これは、教職員がそれぞれの経験を、より広い視野で実践全体や専門性の向上に結びつける質的な経験として昇華する機会に不足して

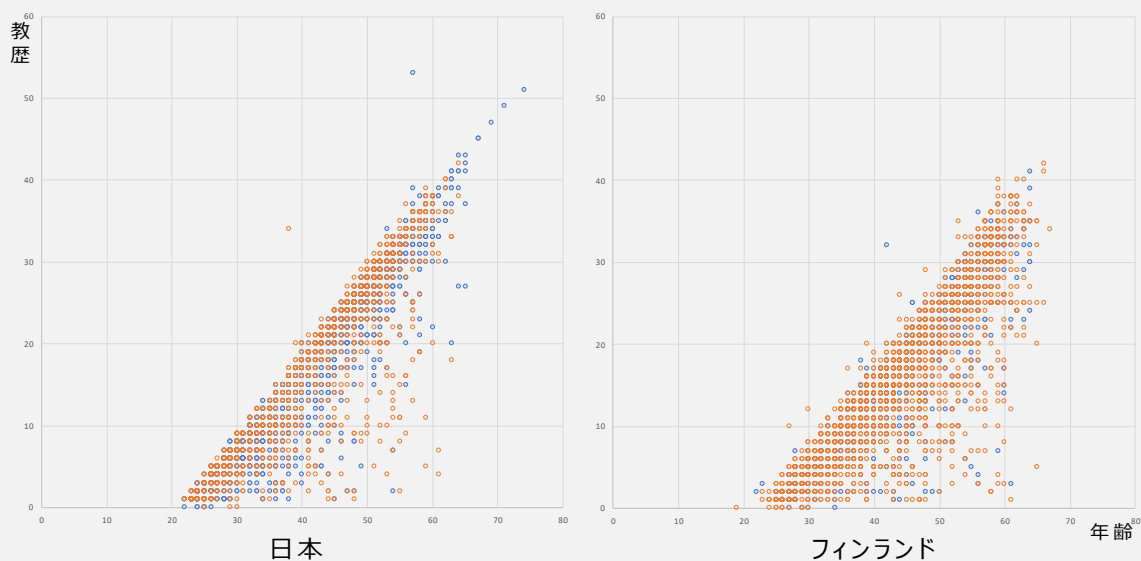
いる実態を浮き彫りにしています。すなわち、教職員の研修と学びの関心が日常の実践課題の解決にとどまり、教室の実践課題をマクロな社会構造との関係で意識する高次なレベルでの専門性の向上、教職キャリアを通じた中長期的な成長を視野に入れた学びが意識されていないという課題が指摘されます。

年功序列型になりやすい日本の教職員組織

下図は、OECDが5年ごとに実施するTALIS調査（2018年）のデータをもとに、日本とフィンランドの教職員の年齢（縦軸）と教職経験年数（横軸）を示したものです。色の違いは性別を表し、男性が青、女性が橙で示しています。

この図から、日本の教職員組織において年齢と教職経験年数の相関が強く、ばらつきが少ないことがわかります。これは、多くの教員が大学の教員養成課程を修了後に新卒で採用され、そのまま継続的に教職に従事していることを示しています。そのため、日本では各年齢層における教職経験年数がおおよそ類推可能です。一方、フィンランドの教職員組織では、年齢と教職経験年数のばらつきが大きく、中途採用の教員が一定数存在することが示唆されます。これは、教員のキャリアパスがより多様であり、異業種からの転職者も含まれている可能性を示しています。

こうした日本の教員の組織構成が持つ傾向は、年功序列の文化とも結びつきやすく、教員組織内の意思決定において年齢に基づく発言権や決定権が無批判・無自覚に受け入れられる傾向を生み出す可能性があります。そのため、年齢や経験年数にとらわれず、多様な視点を尊重する意識を持つことが重要です。



教職員の年齢と教職経験年数：日本とフィンランド（TALIS 2018 のデータから作成）

5.2.2. 年功序列型の組織文化と量的な経験則が牽引する学びの意欲の減退

教歴を重ねることで（誰もが）得る量的な経験則は、教職員が必要を認識する研修と学びの領域の広がりにはほぼ影響していません（図 4.3 参照）。そればかりか、むしろ研修と学びの重要性の認識の低下に寄与していることが懸念されます（図 3.6.参照）。ここからは、経験の量は、必ずしも研修と学びに向けられる関心や視座の広がりを意味しないこと、そして経験の質的な活用が行われない環境では、研修と学び（を通じた自己成長）の重要性の意識が低下し、学び続ける意欲の減退に直結することが、現実的な課題としてあることが明らかです。

本調査の結果は、教職員の学びを経験の量的な蓄積に照らして策定する教員育成指標を厳格に運用する研修計画や評価のアプローチが持つ問題を明らかにしています。したがって、自治体や研修担当者は、教職員の経験の質に注目し、その向上を目的にした研修の計画と学びの支援を具体化する取り組みを早急に進める必要があることは明らかです。

5.2.3. 経験の質的活用を促すプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ（PLC）と学び合いの文化

年功序列型の組織は、本来、経験が学びの深まりや広がり結びつくことを前提にしています。しかし、本調査の結果は、教職経験が必ずしも学びの深化や広がり寄与していない実態を明らかにしています。

実践の現場で量的に蓄積される経験を質的に活用するためには、教職員が自らの経験を対象化して語ることを通して言語化し、相互に学び合う対話的な取り組みが有効です。こうした取り組みを通じて、それぞれが言語化した経験に省察を加え、教育とその実践の改善を目的にした専門職の学び合いのコミュニティを形成することが期待されます。そこでは、伝統的な年功序列型の価値観をはじめ、性別や役職といった属性による支配を超えて、学校教育とその諸活動を担うそれぞれの実践主体が協働して学び合う文化と土壌を育む意図的な取り組みが必要です。

こうした学び合いの枠組みは、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ（Professional Learning Community: PLC）として知られ、教師が主体的に経験を共有し、教育実践の質の向上と公正なインパクトの実現を図る実践の場として注目されています。PLCは、教職員が自らの経験を対象化するとともに、その経験を言語化することで他者と経験を共有するプロセスを重視します。共有された経験は、対話を通じて省察し、相互に学び合うことから共有可能な価値への昇華を目指します。それぞれの経験を、コミュニティの学びの深まりと広がりにつなぐことを通して、PLCは教師の量的な経験を質的な経験に変換し、教師の継続的な学びと成長を促進する場として効果的に機能する可能性を有しています。

若干の繰り返しにはなりますが、PLCを効果的に活用する研修の取り組みから期待される効果は次のように整理できます：

○ 経験の対象化と省察による学びの深化

教職員が自身の実践経験を共有する過程で、必ずしも意識化されていない行動や経験を対象化し、深い省察を通じて新たな気づきを得ることが期待されます。

○ 協働的で対話的な学びによる教育実践の改善

他の教職員との意見交換や相互フィードバックを通じて、個々の経験を詳細に言語化するとともに、多角的な視点から対象化する機会を得ることが期待されます。こうした機会を通じて、個々の実践を改善する視点を獲得し、相互フィードバックを通じて組織全体としての教育効果を向上させることが期待されます。

○ 経験の質的な活用と公正な教育インパクトの追求

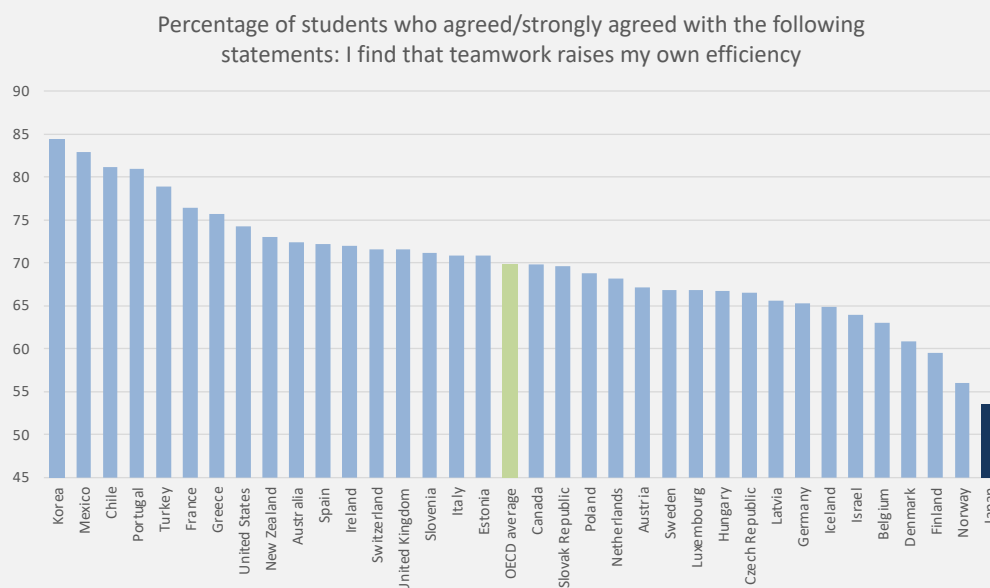
教育実践が個人の力量によるものだけではなく、組織的な協働や共助によって支えられている実感を育み、すべての学び手にとって公正で持続的な組織的教育活動の具体化につなが

ることが期待されます。

協働的な学びの実効性を高めるために…

中教審が答申で、個別最適な学びとともに、協働的な学びを重視する考え方を示していることもあって、学校教育の現場でも協働的な学びを実現するための取り組みが進んでいます。PLC は、こうした対話的で協働的な学びを促し、それぞれの学習者や教職員が持ち込む多様な経験や学びを共有して、より普遍的で高次な理解へと昇華する場が生成するコミュニティとして、その有効性が期待されています。

一方で、PISA2015 と合わせて OECD が実施した調査の結果は、日本の学校教育の現場において「協働的な学び」を十分に具体化するまでには、まだまだ取り組みが必要であることを示しています。下図は、チームワークは自身の学びをより効率化すると回答した児童生徒の割合を示していますが、日本の児童生徒は、調査対象国地域で最も低い水準にあります。この結果は、日本の学校教育の現場でチームワークを用いる学習活動の改善を図り、学習者とその意義や有効性をより実感できるものにする必要性を示しています。



こうしたデータからは、児童生徒の協働的な学びも、教職員の協働的な学びも、それをただ導入するだけでは十分な効果が期待できないという、いわば当たり前のことがわかります。PLC も、それ自体は極めて有意性の高い手法ですが、その有効性を最大化するために、どのような学びや取り組みが必要かを丁寧に探り、必要な支援や研修等を計画して展開する取り組みが求められます。

Graph Source: OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume V). Figure V.5.1.(5)

5.3. 対話的アプローチの落とし穴（及びその回避のための方策）

教職員の協働的かつ対話的な学びを促進するプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ (PLC) のプロセスには、それぞれの教職員が自らの経験を言語化し、共有しながら省察することで、対話とフィードバックを通じて経験を抽象的な価値へと昇華させるという期待があります。

このアプローチは、従来の一方向的な情報提供型の研修や、単に量的な経験に頼る指導法から脱却し、専門職としての教師が互いに学び合い、加速する教育環境の変化に柔軟に対応できる組織の形成を後押しします。

しかし、本調査の結果は、この対話的アプローチには一定の危険性があることを示しています。ここでは、それらのリスクファクターを明らかにするとともに、その克服・回避に向けた具体的な方策について検討します。

5.3.1. 意識化されない研修ニーズが埋没する恐れについて

各自治体の研修担当者は、研修の企画立案において現場の教職員への聞き取りやアンケート調査を行い、教職員の声を反映する取り組みを行っています。これは、公的研修の価値を高めるうえで重要なアプローチですが、教職員が明示的に認識している研修ニーズを正確に把握することは容易ではありません。特に、潜在的なニーズや教職員が意識していない学びの領域を探ることは、極めて難しい取り組み課題です。

本調査では、「選択肢提示型」と「自由記述型」の調査方法によって得られる研修ニーズが大きく異なることが確認されました（4.5.囲い記事参照）。特に、グローバル化が進む社会で増加する外国籍の児童生徒をめぐる研修と学びの領域では、調査方法による回答結果に顕著な違いがありました（表 4.5.参照）。

5.3.1.1. 研修ニーズの3つのタイプとその対策

こうした結果からは、教職員が意識する研修と学びの必要性は、それが《明示的に意識されている領域》と、必ずしも日常の《実践では意識されていない領域》に加えて、《全く意識化されていない領域》の3つのタイプがあることがわかります。それぞれの特徴を以下に簡単に整理しておきます：

○ 明示的に意識されている領域

教職員が研修の必要性を自覚しており、自由記述型の調査でも頻繁に言及される領域。このタイプの領域については、教職員が自律的な研鑽と修養によって対応する必要性を意識しており、外からの支援や介入を最小限に抑えることが理想的と考えられます。

○ 実践では意識されていない領域

教職員が研修の必要性を認識しているものの、日常の実践においてその重要性を意識する機会が少ない領域です。本報告書で確認した領域の例には、「個に応じた指導」や「児童の評価方法」などが該当します。選択肢として提示されると一定のニーズが確認されることから、公的研修や啓発的な介入を通じて、潜在化している必要性や重要性の意識を顕在化する働きかけが有効と考えられます。

○ 全く意識化されていない領域

教職員がほとんど必要性や重要性を認識しておらず、選択肢として提示されても関心が薄

い領域です。このような領域は、教職員の自律的な研鑽と修養に頼ることが難しいため、公的な研修による積極的で継続的な支援や、人事制度や組織のあり方の見直しといった手法も検討する必要がある領域です。本報告書で確認した例では、「多文化又は多言語環境における指導」や「文化や国が異なる人々とのコミュニケーション」などが相当するほか、学校の教員組織に根強く残る性別に基づく役割意識への働きかけなどがあげられます。

5.3.2. 同質的集団での対話のリスク

本調査では、教歴（量的な教職経験）が必ずしも学びの深まりと広がり結びついておらず、教師の研修ニーズが教室の授業実践に限定される傾向を示す実態を確認しました。特に、自由記述型の調査では、教師自身が意識的に求める学びの領域が極めて限定的で、マクロな視点から学校で学ぶ「児童生徒の多様性」や「地域の社会的要因」が学校教育課題に与える影響への関心はほぼ見られませんでした。こうした実態は、PLCの対話的アプローチが、一定の危険性を伴うことを示唆します。具体的には、最も軽微なものから順に、次のようリスクがあります：

○ 対話が表面的な共有にとどまるリスク

教職員がその経験を共有する目的を共有していない場合、形式的な意見交換に終始し、深い省察を伴う学びに結びつかない可能性があります。こうした場合、対話すること自体が目的化して活発な対話が行われる一方で、話し合われている内容や共有された経験の省察が不足し、経験の抽象化や新たな知見の獲得が妨げられる結果につながります。このため、研修効果は極めて限定的なものとなり、所要時間（費用）に対する効果（学び）は期待に届かないものとなります。

○ 対話が一部の教職員や権威依存に陥るリスク

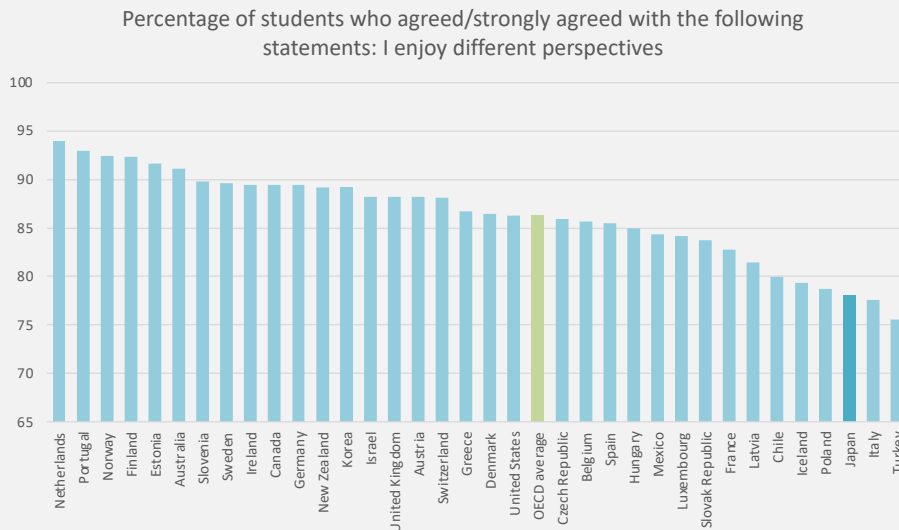
対話の質が一部の積極的な教職員に依存する場合、または量的な経験則に基づいた主張が繰り返される場合、他の教職員の参加が受動的になり、共有された経験をともに省察する視座が奪われることで、学びのバランスが崩れる可能性があります。こうした傾向は、経験年数（量的な経験）に限らず、伝統的に与えられてきた権威（性別や年齢及び職階など）がそれぞれの経験に価値を与えることで、経験の量や権威を介した対話に矮小化され、経験の省察が行われなままになるリスクがあります。

○ グループダイナミクスが多様な視点を抑制し、バイアスを強化するリスク

対話的なアプローチでは、意見の衝突の回避や集団内での同調圧力により、多様な視点が十分に反映されないリスクがあります。また、対話の場にいるそれぞれの個人が、集団内で自身に期待されている役割を意識的・無意識的に果たすことで、その社会集団が持つバイアスを強化して再生産するリスクがあります。この場合、イノベーションを促進するための多様性が失われることに加え、その集団が伝統的に持つ不公正や歪みが対話プロセスを通じて追認され、組織的なバイアスを強化する恐れがあります（3.2.; 4.4.; 5.3.3.参照）。

意見の衝突と多様性を避ける傾向

OECD が PISA2015 と合わせて実施した調査は、日本の児童生徒が、他の調査参加国地域と比べて、多様な視点を歓迎する割合が低いことを示しています。学校の教育活動でも対話的な学びが行われていますが、自分と異なる視点の意見に向き合う姿勢に、改善の余地があることが伺えます。児童生徒が示すこうした傾向は、学校で教える教職員にも認められる傾向と考えられることから、学校内外での対話を伴う活動において、能動的に自分と異なる他者の視点を取り入れ、異なる意見を持つ他者との対話に努めることが求められます。



Graph Source: OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume V). Figure V.5.1.(3)

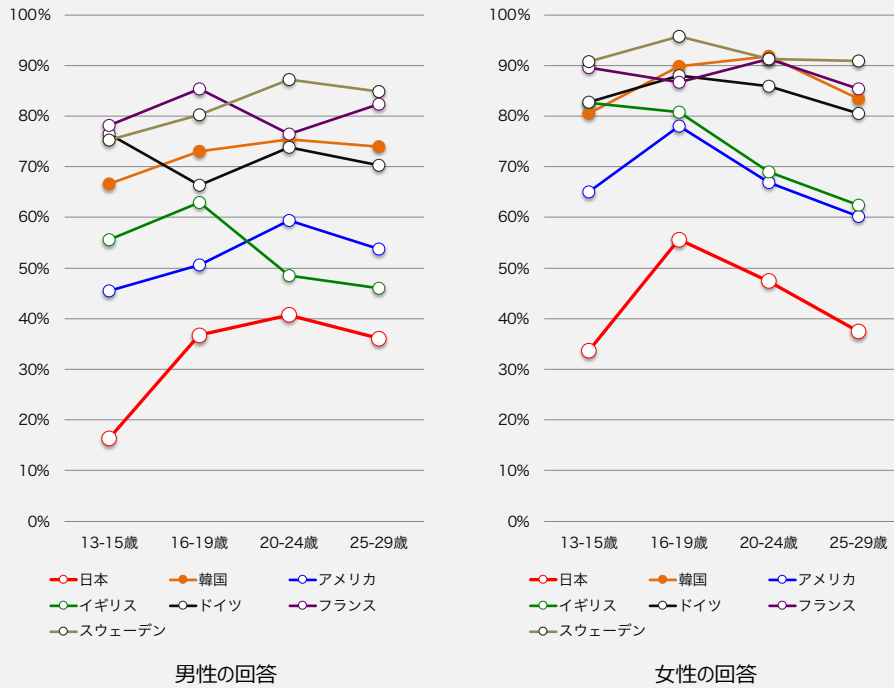
5.3.3. 組織バイアスを強化する恐れと具体的なリスク

本報告書の3章と4章でもふれていますが、教職員の研修と学びの必要性及び重要性の意識には、性別による影響が認められました。特に、伝統的な性別役割意識（ジェンダーロール）が、学校の教職員が自らの働き方や役割を意識化するなかで影響力を有しており、その傾向が教職に従事して 10年目頃に顕在化することも確認されました。こうした課題に無自覚なままに対話を伴う活動を進める場合、先に示したグループダイナミクスが多様な視点を抑制し、教職員集団とその組織のバイアスを強化するリスクがあることに注意することは、対話の質を確保し、より良い研修の学びを実現するためにも重要です。

こうしたバイアスに教職員が無自覚であることや、教職員組織の内部でバイアスが強化されて再生産されることの危険性は、それぞれの教職員の働き方やキャリア形成のあり方を超えた深刻な影響があります。これを改めて確認しておくことで、対話的で協働的な学び（研修）を実践する中で、研修担当者やPLCでのファシリテーターが、先に示したリスクを意識し、教職員間の協働的な学びを支える対話とその質を確保する重大な責任を能動的に担う必要性を明らかにするとともに、認識として共有することが大切です。

日本の若者に残る男女性別役割意識

平成 25 年に内閣府が 13 歳から 29 歳までの青少年を対象に実施した国際調査では、「女は家庭を守るべきで男は外で働くべき」というステートメントに賛成か反対を問う設問がありました。この設問に「反対」と回答した回答者の国別割合（下図）をみると、日本の青少年の回答が諸外国と大きく異なり、性別役割意識を受容する程度が高いことがわかります。特に、高校生から大学生の年代にかけて増えている否定的回答者の割合が、25～29 歳で急減している点は、社会生活のなかで性別役割意識が再意識化されている可能性が考えられます。



図：「女は家庭を守るべき・男は外で働くべき」という設問に反対と回答した回答者の割合（内閣府 H25 調査から作成）

本調査では、教職員が必要と意識する研修と学びの領域について、男性の回答に組織経営に関わる領域が多く、女性の回答が対人関係職に関わる領域に偏る傾向があることを示しました。また、T-TNA 調査からも、組織経営管理の領域や研究的実践に関わる領域の能力について、女性教職員の自己評価が有意に低いことも明らかになりました。また、本調査から経年的な比較はできませんが、教員養成課程を修了して採用されてから 5 年目までの教職員には認められなかった性別による研修ニーズの違いが、教職キャリアが充実期を迎える 10 年目を境に現れていることから、学校教育の実践を担う教職員とその組織のあり方に、伝統的な性別役割意識の影響が認められました。

組織文化に内在するこうしたバイアスは、単に女性教職員の昇進プロセスや評価基準の偏りや、機会喪失といった影響にとどまりません。伝統として蓄積されてきた不公正な格差に対する無自覚は、学校とその教育活動がその不公正と格差を正当化して助長する再生産装置として働く可能性を示しています。さらに、こうした側面に教職員が無自覚であることは、それぞれの教職員の指導や教育活動にも反映して、潜在的カリキュラムとして児童生徒の学びにも影響すると考えられます。上の囲い記事で紹介する内閣府の調査は、こうした可能性が現実的な問題であることを示唆しています。

5.4. リスクを回避する対話的・協働的な活動

ここで紹介したようなリスクを回避し、対話的なアプローチを効果的に機能させた協働的な研修と学びの実現には、以下に示すような方策に有効性を期待できます：

○ 対話の質を高めるファシリテーターの配置とその訓練

ファシリテーターを育成するための専門的な訓練を用意し、そうしたファシリテーターが対話の場に効果的に介入することで、形式的な意見交換や、量的な経験則や権威的な対話の誘導を回避し、深い省察に導くことを可能にすると考えられます。ファシリテーターは、対話の方向性を調整し、参加者全員が主体的に関与できる環境を整える役割を担います。また、対話が取り上げる内容や項目についての先行研究や理論を学び、関連するエビデンス等を用意することで、参加者の経験や認知の外側から問いを示し、省察を深める役割が期待されます。このため、ファシリテーターは、単なる対話とその環境を整える役割ではなく、対話から価値を引き出すために、関連する領域に関わる高度な専門性を持つことが（必須ではないものの）望ましいと言えます。

○ 明確な目標設定と構造化された対話の場の提供

対話の効果を最大化するためには、漠然と対話に誘導するのではなく、明確な学びの目標や課題を提示して共有することが重要です。自由な意見交換にも（それが行われていない場では）価値がありますが、目指すべき効果を想定しない対話には効率を期待することはできません。したがって、明確な目標設定と構造化された進行プロセスが重要な役割を果たします。これにより、参加者が対話の方向性を見失わず、深い省察を通して具体的な成果に結びつけることが可能になります。なお、この目標設定においては、参加者に対して目標を設定するだけでなく、参加者自身が目標を（参加者間で協議して）設定する機会を設けることも有効です。「私たちはどのような知見を得たいのか」「どのような課題にどのような答えを見出したいのか」を事前に協議し、共有を図ることで、対話に主体的に参加する環境を用意することが大切です。

○ 多様な意見を引き出すための意識的な働きかけや工夫

対話型研修において、参加者全員が自由に意見を表明し、相互の学びに能動的に貢献する環境を作ることは、効果的な学びを実現する鍵になります。しかし、職位や経験年数、性格の違いなどによって発言が偏ることも多いため、意識的に多様な意見を引き出すための工夫が必要です。特に、非管理職の教職員はその関心領域が狭い範囲にとどまる傾向があることから、研修担当者は、視野と視座を多様化するために効果的な工夫をする必要があります。

具体的には、（１）心理的安全性を確保するフィジカルスペース（物理的・環境的空間）の配慮、（２）発言を引き出すための具体的な手法の提案、（３）発言へのフィードバックの工夫、（４）質問の工夫、そして（５）結果の記録と共有による学びの促進などがありま

す。

- 1) 心理的安全性を確保する方法として、丸テーブル形式やグループ分けの工夫が考えられます。大人数よりも、少人数のグループに分けることで、視線が交わり、参加者がリラックスして話し役する工夫が必要です。また、グループが固定化することを避け、専門分野が異なる教職員を組み合わせるなどといった取り組みも有効です。
- 2) 発言を引き出すための方法には、①グループ内で順番に発言する「ラウンドロビン方式」、②最初にメモや付箋に意見を書く「サイレントディスカッション方式」、③特定の参加者が意見を述べた後に、その参加者への意見や反論等を求める「スポットライト方式」、④一人の意見を他の参加者が順番に補完したり、異なる視点で捉えたりしていく「リレー方式」などがあります。ここで例示した方法を組み合わせるなど柔軟で臨機応変にアプローチすることが大切です。
- 3) 発言に対するフィードバックには、全ての意見に肯定的に応える肯定的フィードバックと、意見に対して追加の質問を行う対話型フィードバックとがあげられます。相手の主張を全面的に否定する否定型のフィードバックは、建設的な対話には好ましくありません。
- 4) 質問の工夫としては、多様な意見を引き出して議論の発展を促すオープンクエスション、もし他の教職員がその立場にいたら～などの視点を変える問いかけ、また「何もしないとどうなるか？」など、未来を想像させる質問などがあります。これらは全て、参加者の意識を居心地の良い場から動かすことを狙う質問です。
- 5) 対話の成果を俯瞰したり効果的に共有したりすることには、学びを促進する効果が期待できます。ホワイトボードや共同編集ツールを用いたビジュアルマッピングは、視覚的に意見が整理されることで、参加者全員が多様な視点を俯瞰することができます。また、それまでに出た意見や視点を振り返って別のグループと比較するプロセスを取り入れることで、意見集約に向けた対話を意識化するという方法もあります。

多様な意見を引き出すためには、物理的な場の設定から心理的な安全性の確保、発言の促し方やフィードバックの工夫といった意識的な働きかけが必要です。それらの工夫により、対話型研修の場が一部の参加者に依存したり、バイアスを強化したりすることなく、学びの質を最大限に高めることが可能になります。

対話的なアプローチには大きな可能性がある一方で、表面的な意見交換や特定の意見に偏るリスクはかなり大きいことも事実です。しかし、適切なファシリテーションや構造的な支援策を導入することで、これらの課題を克服し、教職員が質的な学びと成長を得られる場としてPLCを効果的に機能させることが可能です。教育現場の変化に対応するためにも、こうしたリスクを理解した上での継続的な改善を図ることで、質の高い学びを支える研修が実現されると言えます。