

教師を育てる教師の育成と研修の在り方に関する研究

—学校の力を高める協働共育型ミドルリーダーへの成長を追って—

当センターの「教育研究リーダー養成研修」修了生が、高めてきた二つの資質能力「課題解決能力」「同僚性の構築力」を所属校で発揮し、ミドルリーダーとして成長していく過程について調査・分析を進めてきた。5名の研究協力委員に共通または類似するミドルリーダースタイルを「協働共育型ミドルリーダー」と名付け、「教育課題を同僚と協働して解決することを通し、若手や同僚を育て、自らも成長し続けるミドルリーダー」と定義した。また、それぞれのライフヒストリーから、ミドルリーダーの資質能力の育ちのポイントが見えてきた。

<検索用キーワード> 協働共育型ミドルリーダー 課題解決能力 同僚性 教育研究
グループ協議 教師教育 ライフヒストリー 振り返り

研究会顧問

名古屋大学大学院教育発達科学研究科 准教授 柴田 好章(平成24,25,26年度)

研究会委員

西尾市立西尾小学校教諭	倉知 雅美(平成25,26年度)
高浜市立高浜小学校教諭	甲斐 由美(平成25,26年度)
大府市立大府中学校教諭	近藤 肖匡(平成25,26年度)
県立豊田東高等学校教諭	川本 義博(平成25,26年度)
県立豊川特別支援学校教諭	天野 泰利(平成25,26年度)
総合教育センター経営研究室長(現幸田町立荻谷小学校長)	山口 明則(平成24年度主務者)
総合教育センター研究指導主事(現一宮市立西成中学校教頭)	宮谷真一郎(平成24年度)
総合教育センター研究指導主事(現高等学校教育課指導主事)	近藤 美和(平成24年度)
総合教育センター教科研究室長(現県立時習館高等学校教頭)	齋藤 育浩(平成24,25年度)
総合教育センター研究指導主事(現特別支援教育課指導主事)	内藤 進(平成25年度)
総合教育センター研究指導主事(現稲沢市立大塚小学校教頭)	佐々木佐知子(平成24,25年度)
総合教育センター研究部長	小塩 卓哉(平成26年度)
総合教育センター研修部長	東野 真志(平成24,26年度)
総合教育センター基本研修室長	平井 克明(平成25,26年度)
総合教育センター主任主査	前田 政治(平成25,26年度)
総合教育センター研究指導主事	米津 利仁(平成26年度)
総合教育センター研究指導主事	織田 剛(平成26年度)
総合教育センター研究指導主事	河合 智(平成25,26年度)
総合教育センター経営研究室長	水野 茂(平成25,26年度主務者)

1 はじめに

現在、愛知県の教育現場では、定年退職者等が年々増加しており、教員の年齢構成を見ると、20代

から 30 代前半が急増している。一方、30 代後半から 40 代前半のミドルリーダーとして期待される年齢層が非常に薄い。そのため、教育の不易な部分に関する理論と実践的なノウハウの円滑な継承が危ぶまれる状況にあり、ミドルリーダーの育成は、喫緊の教育課題である。

ミドルリーダーとは、文部科学省の『学校組織マネジメント研修』（平成 17 年 2 月）では、「中堅教職員」であり、学校のキーパーソンとして教職員に対して実際に影響力をもっている人々であるとしている。活性化している組織では、ミドルリーダーが存在しているケースが多く見られると報告されており、ミドルリーダーの育成は、学校の組織力の向上、学校経営の円滑化に寄与すると言える。

今日ますます複雑化する教育課題を解決していくには、課題をしっかりと捉える力や、解決の方法を見通す力などが求められる。それらの力は教育研究に必要な力と重なり、豊かな研究力を備えたミドル層が今求められていると考える。そして、ミドルリーダーは、この力を他の教職員に波及させ、組織の活性化につなげる役割を担うものと定義した。

そこで、当センターでは、個人の課題研究を追究する目的で実施されてきた「夏期研修」を、平成 24 年度からは所属校及び各地区において教育研究を推進するミドルリーダーの育成を目指す「教育研究リーダー養成研修」と改め、新たな研修をスタートさせた。

なお、本研究は、名古屋大学大学院 柴田好章 准教授に指導と助言をいただいている。

2 研究の目的

当センターでは、平成 24 年度の「実践的指導力の向上を図る教職員研修の在り方に関する研究」の中で、教育研究を推進するミドルリーダーの育成（研修）について研究をまとめている。ここでは、ミドルリーダーに求められる資質能力について、「総合的な人間力」と「教師としての専門的な力量」の二つのカテゴリーに分けている。特に、ミドルリーダーに必要な資質能力として、「課題解決能力」と「同僚性の構築力」を取り上げ、カリキュラムに位置付けて研修を実施してきている。そこで本研究では、この研修の成果が所属校でどのように生かされ、発揮されているのか、また若手や同僚教職員をどう育てているのかについてミドルリーダーの活動の様子を基に調査・分析する。そして、それらの結果を基に、次のことを明らかにしていく。

- 「教育研究リーダー養成研修」の研修効果
- 教育研究、課題解決を推進するミドルリーダーの姿と育ちの過程
- ミドルリーダーの育ちを支える要素

3 研究の方法

平成 24 年度に所内研究をスタートさせ、平成 25 年度から研究協力校方式による 2 年間の共同研究に移行した。

(1) 「教育研究リーダー養成研修」の研修効果の検証

平成 24 年度の研修修了者（50 名）の追跡調査を実施し、「課題解決能力」と「同僚性の構築力」をどの程度活用または発展・応用させているのかについて分析し、研修効果の検証の基礎資料とする。

(2) 研究協力校における研究協力委員の具体的な取組の分析

研究協力校へ所員が訪問し、管理職との面談や校内研修、研究協議会等における研究協力委員の行動の様子を観察・記録する。その結果を分析し、学校の力を高めるミドルリーダーの姿と、ミドルリーダーを育てる環境や支援について明らかにする。

(3) 代表研究協力委員と所員による協議

代表研究協力委員の各所属校における具体的な取組や聴き取り等を基に、ミドルリーダーとしての

自覚と力量形成の過程を協議し、成長のポイントとしてまとめる。

4 研究の内容

(1) 本研究のベースとなる教育研究リーダー養成研修の概要

平成24年度から始まった「教育研究リーダー養成研修」（以下、「リーダー養成研修」と表す）の概要をまとめたものが表1である。昭和30年代から続いてきた「夏期研修」が、教育研究を通して「個の力」を高めることをねらった研修であったことに対して、リーダー養成研修は、「学校の力」となる教育研究リーダーを育てる研修である。

ア 育成する二つの資質能力について

教育研究リーダー養成研修を通して研修員に身に付けさせたい資質能力として、「課題解決能力」と「同僚性の構築力」の二つに絞り込んである。この二つの資質能力を、教職員に対して実際に影響力をもつ「学校のキーパーソン」となるミドルリーダーに必要な資質能力としている。

この二つの資質能力について、研修を通して求められる具体的な行動は表2のとおりである。

この期待される行動を所属校で実現するために、リーダー養成研修においては、研修員に満足感をもたせ、「自信」と「自覚」を目覚めさせることにも留意した研修カリキュラムになっている。

表1 教育研究リーダー養成研修の概要

目的	理論的・実践的な学びを深め、「課題解決能力」や「同僚性の構築力」を高める。校内や地域の教育研究をリードするための資質能力の向上を図る。
内容	校内の教育課題に対してリーダーシップが発揮できるよう理論的・実践的な研修を行う。
条件	現在または今後、教育研究におけるミドルリーダーとしての役割を担う者で、校長（小中は教育長・教育事務所長からも）の推薦を受けた者。
特色	仮説検証型の教育研究論文にまとめ、研究成果は、校内や地域に還元する。
人数	小中学校30名 県立学校20名
実施期間	5月（開講式）～ 2月（成果発表会・閉講式）
日数	全体研修 5日 訪問研修 2日 個別研修（マンツーマン研修）5日
指導所員	35名（平成26年度）

表2 教育研究リーダー養成研修を通して求められる具体的な行動

資質能力	ミドルリーダーに期待される具体的な行動
課題解決能力	<ul style="list-style-type: none"> 学校や学級の課題を分析し、課題に応じた解決策を具体化する 課題解決の取組を組織的・計画的に進める 課題解決への取組の成果について振り返り、改善につなげる
同僚性の構築力	<ul style="list-style-type: none"> バランスよく相手の話を聴き、自分の意見を伝える（コミュニケーション力） 自分の意見や考えを相手に分かりやすく提示する（プレゼンテーション力） 教職員間の意見の違いや対立を整理、調整する（人間関係調整力）

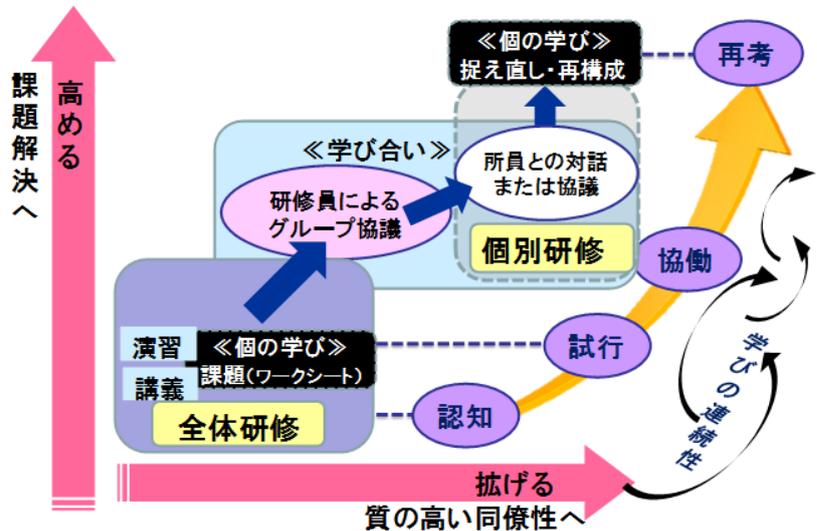
イ 研修カリキュラムの特徴

リーダー養成研修における全体研修は、「講義」→「演習」→「グループ協議」が基本の形になる（図1）。この「学びのスタイル」の中で使用されるのが、「課題シート」（別紙資料1）である。「研究計画書」「主題・仮説・手だて」「研究構想図」「中間報告書」といったシートの作成・修正を通して、各自の研究が進んでいく。5回の全体研修においてこの「学びのスタイル」を繰り返し行うことで、課題解決に向けて追究し、学びを拓げることを体験し、「課題解決能力」と「同僚性の構築力」を高めている。

「グループ協議」は、研修員各自の教育研究の充実を図りながら「同僚性の構築力」を高める目的で位置付けられている。このグループ協議を繰り返し行うことによって、同僚とともに研究を推進す

る者として必要とされるプレゼンテーション力，コミュニケーション力，人間関係調整力を身に付けさせることをねらっている。「グループ協議の進め方」（別紙資料 2）に示したように，それぞれの力を発表者，質問者，司会者の役割に位置付けている。各自が役割を意識し，研究を基に協議を行う中で，「同僚性の構築力」の高まりを目指すものである。毎グループ協議の後には，個別研修を位置付け，そこで指導所員との対話や協議を行い，学びの捉え直しや再構成ができるようにしている。「認知」→「試行」→「協働」→「再考」（図 1）という，一つの学びが次の学び，新たな学びにつながる「学びの連続性」が生まれるカリキュラムとなっている。

図 1 リーダー養成研修の「学びのスタイル」



この全体研修と個別研修の中で繰り返し行われる「個の学び」と「学び合い」によって，研究（課

題解決）の理論部分がより確かなものとなり，研修員個々の「自信」と「自覚」につながっている。

また，研修期間中に 2 回の「訪問研修」を組み入れている。1 回目は，研修の初期段階で指導所員が所属校の管理職から研修員に対する思いや願いを聞くとともに，研修員の所属校での立場や様子を観察する。2 回目は，研究の理論構築後の実践段階で，研修員が授業実践や研究協議を行う場面を観察し，指導・助言を行う。この 2 回の訪問研修によって，より実践的な「課題解決能力」と「同僚性の構築力」を育ててきている。

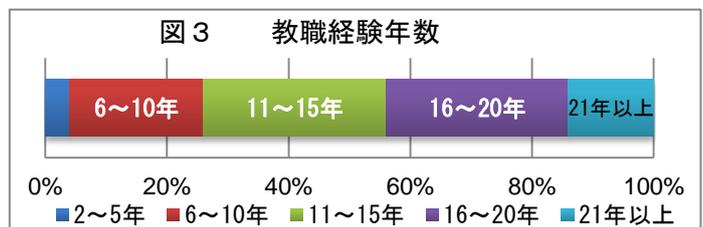
(2) 平成24年度教育研究リーダー養成研修修了生の 1 年後の姿から（追跡調査）

ア 修了生の状況

平成24年度のリーダー養成研修修了生50名が，所属校において研修の成果をどのように発揮しているのかをアンケート調査した。

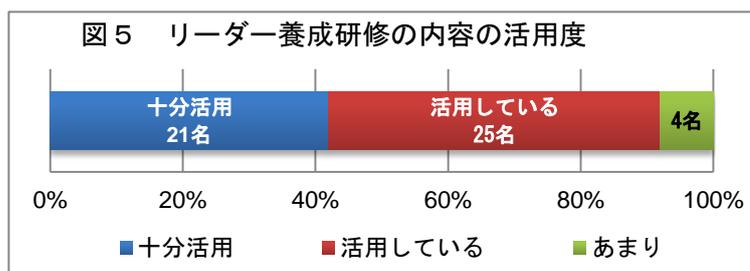
修了生50名のうち異動があったのは8名であり，ほとんどの修了生は所属校で継続して勤務する状況にある（図 2）。教職経験年数は図 3 に見られるように，その多くは11年～20年の中核となる層であり，現在（平成26年 2 月時点）の立場は，学年主任，担任が多い。しかし，50名のうち23名は他の幾つかの分掌と兼任をしている状況がある。

また，平成24年度のリーダー養成研修を通して取り組んだ教育研究については，半数以上の修了生が継続している。中には新たな課題の解決に向けての教育研究を進めている修了生もいる（図 4）。



イ 教育研究リーダー養成研修の有効性と持続性

リーダー養成研修修了生の追跡調査によって、研修内容の活用度を見たものが図5である。90%を超える研修生が1年経過後も現在の研究推進、教育活動、担当業務等において研修の内容を「十分活用・活用している」と回答している。「十分活用・活用している」と回答した主な理由（資料1）には、教育研究の進め方・方法が、校内のさまざまな課題解決につながっていること、同僚とともに「組織」で動くことを意識できたこと、研修で学んだことを校内や地区で伝えられたことなどが挙げられている。それらの記述からは、修了生が、身に付けた「課題解決能力」と「同僚性の構築力」をそれぞれの立場で応用しながら発揮していること、研修を受けたことで芽生えた自信と自覚が校内や地区での実践を通して、更に確かなものになっていることが読み取れる。



と回答した主な理由（資料1）には、教育研究の進め方・方法が、校内のさまざまな課題解決につながっていること、同僚とともに「組織」で動くことを意識できたこと、研修で学んだことを校内や地区で伝えられたことなどが挙げられている。それらの記述からは、修了生が、身に付けた「課題解決能力」と「同僚性の構築力」をそれぞれの立場で応用しながら発揮していること、研修を受けたことで芽生えた自信と自覚が校内や地区での実践を通して、更に確かなものになっていることが読み取れる。

資料1 「研修内容が活用できている」と回答した理由（修了生の回答から抜粋）

- ・研究推進や、教育活動については、目の前の子どもを捉えるところから始まる一連の流れがどのような学級・学年でも普遍的に通用すると考えている。
- ・学年の先生で初めて研究論文を書かれる先生に、研修で学んだことを伝えることができた。
- ・資料分析の仕方や教育研究の進め方、まとめ方等、年度末の現職教育のまとめに活用できているから。
- ・年に一回市の全教職員が集合する研修で発表した。社会科研究サークルで教育論文の書き方の講師をした。
- ・今年度論文や研究授業に取り組まれた先生がおり、昨年度教えていただいたことを基に相談に乗ったり、指導したりしたため（講義・演習・実践・報告書）
- ・現在の職場においても住民と協議したり、提案・発表したりする機会が数多くあります。キーワードを意識して原稿を作成したり、話をしたり、また多くの人から意見がでるよう司会を務めたりしているため。
- ・グループ協議を参考に、研究協議会の方法を考え、教育研究をまとめた経験から、発表方法の形式を変えてみた。
- ・「同僚性の構築」の大切さを学び、多くの先生方と話し合いながら進めているから。
- ・グループ協議での司会と話し合いをまとめる練習は、研究協議会の司会や協議会の視点、話し合いの方向をどのようにもっていったらよいかなどに生かされた。協議会で職員の話の方向性を考え、まとめる力がついてきたと感じたので。講義の内容では、自分が漠然と感じていたことが、詳しく説明されたので、自分の考えに自信をもつことができたから。
- ・ミドルリーダーとしての役割を意識できるようになったため。自分だけの力量だけでなく、今一緒に働く教師集団としての力量について考えられるようになった。同僚性の構築、課題解決能力の確立については、普段から意識している。
- ・研究以外の面で他の先生方と相談したり協力したりするようになった。「組織で動く」ことを意識するようになった。
- ・研究計画を立てる段階で、構想図をどのように組み立てるか、資料をどのようにとるか、よく考えて取り組めた。また、論文などにまとめる際、大きな迷いもなくまとめられた。
- ・ミドルリーダーという意識が研修前より、明確になった。以前は「率先垂範」が全てで前面にできることが多かったが、同僚性を意識し、担当の先生に仕事を任せ、相談しながら進めていく立ち位置を取るようになった。
- ・「教育研究リーダー養成研修」を受講したことによって、私自身にミドルリーダーとしての自覚が芽生え、自信をもって校務に励んでいる。
- ・行事を行う前に「主題・仮説・手だての整合性」で学んだ、仮説とそれを実証する手だての方法について考えることによって、行事の前後での生徒の変化を意識して捉えられるようになった。

- ・「同僚性の構築」の講義を受けたことで、バランスよく相手の話を聴き、自分の意見を伝える場面が以前より増えた。
- ・同僚性の構築力という面で、チームとして組織的に課題に取り組めるようになったと感じられることが増えた。多くの意見を聞いたり、逆に話したりすることで新たに気付くことも多く、生徒の指導に生かされていると感じる。

リーダー養成研修では、研修によって育成したい「課題解決能力」と「同僚性の構築力」の二つの資質能力が、どの程度身に付いたかを、研修員の自己評価（研修期間中には、所属校の管理職等による評価も行っている）によって測っている。また、所属校において期待される具体的なミドルリーダーとしての能力を、それぞれの資質能力ごとに分類している（平成24年度『実践的指導力の向上を図る教職員研修の在り方に関する研究』総合教育センター）。それが、資料2である。

資料2 所属校で期待される具体的なミドルリーダーの資質能力

【課題解決能力】（7項目）

- ① 教育における今日的な課題について自分の考えを要約して、同僚に伝えることができる。
- ② 各教科・道徳・特別活動・生徒指導・学級経営等のうち、自分の苦手な分野の研修の必要性を感じており、克服するよう努力している。
- ③ 各教科・道徳・特別活動・生徒指導・学級経営等の指導について、自信をもって同僚に指導・助言できる。
- ④ 教育研究論文作成の過程において、論理的な追究方法が分かる。
- ⑤ 研究推進のための各種の資料の収集・分析・活用法が分かる。
- ⑥ 研究推進の主題の設定・仮説・追究の手順・検証の方法が分かる。
- ⑦ 学校や学級経営上の諸課題を早期に発見し、その対策を練り、同僚教師と相談したり、上司の指導を受けたりして、協働で対応できている。

【同僚性の構築力】（8項目）

- ① 研究推進の方法が分かっており、同僚教職員に指導・助言することができている。
- ② 他校の教職員や同僚教職員に対して、積極的に各種の研究推進の提案をしている。
- ③ 校内での協議中、バランスよく人の話を聴き、自分の意見を伝えている。 《コミュニケーション力》
- ④ 校内での協議中、自分の意見や考え、提案内容を協議メンバーに要点を明確にして分かりやすく提示している。 《プレゼンテーション力》
- ⑤ 校内での協議中、討論を活発にするための話題の焦点化や発言をうまく引き出したり、教職員間の意見の違いや対立を整理、調整したりしている。 《人間関係調整力》
- ⑥ 校内（自分の所属している学年・学級）の課題を早期に把握して、その解決に当たってはチーム（校務分掌の組織）で取り組むという意識をもっている。
- ⑦ 児童生徒や同僚教職員に対して、対等な立場で温かく話し合うことができ、親和的な態度で指導・助言している。
- ⑧ 保護者に対して、相手の立場を尊重しながら、共感的な態度で接している。

次頁図6は、資料2に示した「課題解決能力」7項目と「同僚性の構築力」8項目について、研修の事前・事後の研修員の意識（自己評価）の変化を表したものである。「同僚性の構築力」に関する項目の合計点（最高点：32点）が縦軸、「課題解決能力」に関する項目の合計点（最高点：28点）が横軸である。「課題解決能力」と「同僚性の構築力」のどちらも上昇していることが認められる。

図7・表3は、研修修了1年後に同じ項目で意識を調査した結果である。「課題解決能力」、「同僚性の構築力」ともに、研修直後の自己評価の平均値に大きな変化は見られない。研修直後は、研修修了による満足感、達成感からも数値が上昇する傾向にあることを考えると、この1年経過後の数値は、日常実践の中からの実感に基づく数値であり、修了生の自己評価の値は低下していないと考えられる。資料1の記述を見ても、修了生が研修修了後から現在までをしっかりと振り返り、身に付いた力を自身で確認

できていることが読み取れる。

図6 二つの資質能力に関する意識の変容（研修直後）

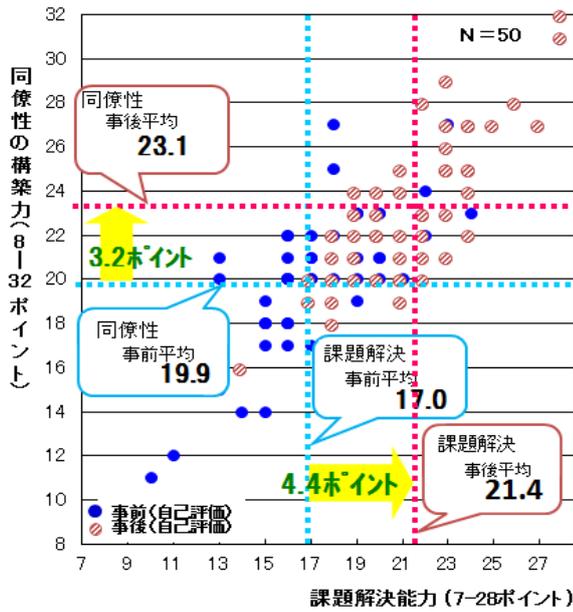
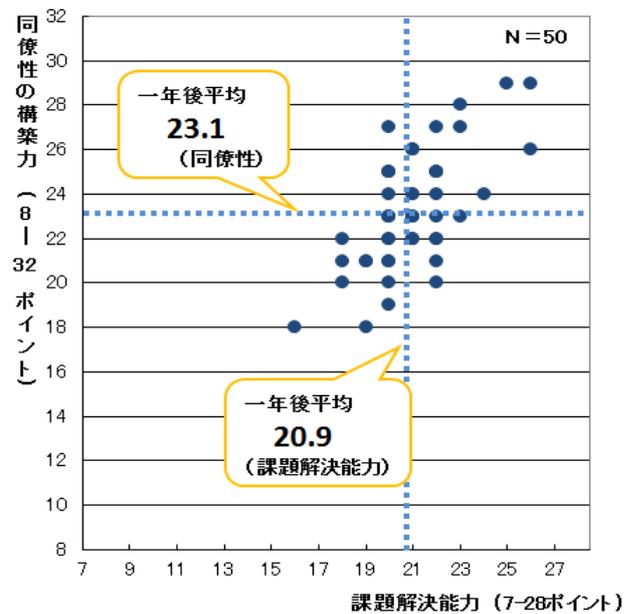


図7 二つの資質能力に関する意識の変容（一年後）



これらのことから、リーダー養成研修の内容は、研修修了後、校内における教育研究をはじめとするさまざまな課題解決に応用され、組織的な教育活動を目指す高い同僚性の構築に有効に働いていると考えられる。

ウ 教育研究リーダー養成研修の柱

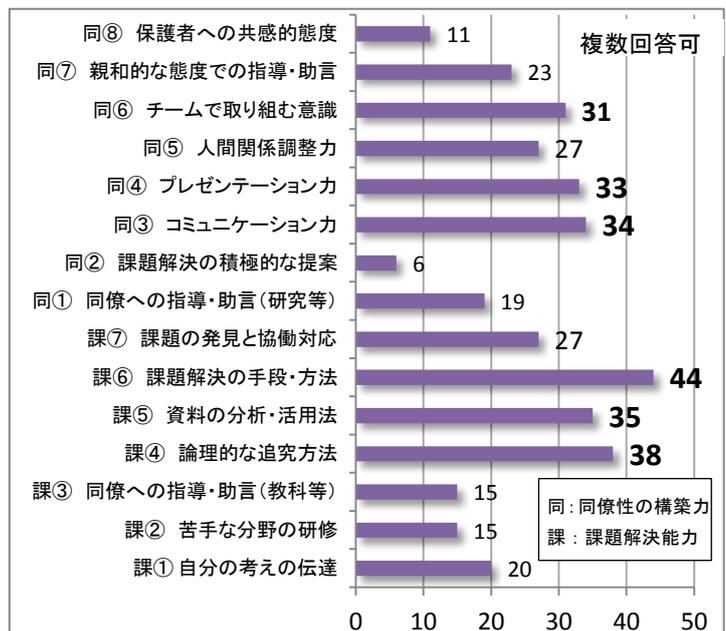
平成24年度のリーダー養成研修修了生50名に、研修の効果を尋ねた。「課題解決能力」と「同僚性の構築力」それぞれの具体的な行動について、効果が大きく表れていると感じている研修内容の項目を選んでもらった（図8）。一番効果があったとされたのは、「課題解決能力」の項目⑥（資料2参照）、「研究主題・仮説の設定、追究の手順、検証の方法が分かっている（課題解決の手順・方法）」であった。同じく「課題解決能力」の項目④⑤についても、多くの修了生が研修の効果を感じている。この三つの項目は、全体研修の中で「課題」と「講義・演習」を組み合わせた内容であることが共通している。ほぼ一日かけて行う内容であり、研究の経験の少ない研修員にとっては負荷が大きい演習になるが、それを乗り越えて身に付ける「研究の方法」は確かなものとなっている。

また、「同僚性の構築力」の項目③のコミュニケーション力、項目④のプレゼンテーション力についても、多くの修了生が研修

表3 二つの資質能力の自己評価平均値の変化

	研修修了直後	研修修了1年後
課題解決能力	21.4	20.9 (-0.5)
同僚性の構築力	23.1	23.1 (±0)

図8 リーダー養成研修の効果が大きいと感じる項目



の効果を感じている。これらは、5回ある全体研修の中に位置付けた「グループ協議」によって育てたい力である。前述したように「グループ協議」は、各自の研究を基にグループのメンバーと協議を繰り返すものであり、発表者、質問者、司会者の役割を意識して体験することを通して「同僚性の構築力」を目指すワークである（別紙資料2）。

リーダー養成研修を通して身に付けた「研究の方法・進め方」とコミュニケーション力、プレゼンテーション力は、学校のさまざまな場面で活用が可能である。その点で、「課題」「講義・演習」と「グループ協議」は、この研修の重要な柱となっている。また、「同僚性の構築力」の項目⑥「チームで取り組む意識」についても、繰り返し行われる「グループ協議」を通して高まっている。それと同時に、センター指導所員が研修員の所属校に出向く訪問研修において、管理職や研修員と面談し、個人研究ではなく学校、同僚を巻き込んだ研究となるよう伝えてきたことが研修員の意識に根付いたものと考えられる。

(3) 代表協力委員のミドルリーダーとしての姿から（5つのミドルリーダースタイル）

平成24年度のリーダー養成研修修了生の中から、校種と地区のバランスを考慮し、5名（県立学校2名、小学校2名、中学校1名）を研究協力委員（代表協力委員）に、そしてそれぞれの所属校を研究協力校（以下、「協力校」と表す）に委嘱し、平成25年度より共同研究を開始した。研究協力委員（以下、「研究員」と表す）は、各協力校においてそれぞれの立場で研究、研修、さまざまな課題解決を推進している。研究員の、業務を遂行する姿や組織づくりの工夫などには、それぞれに特徴が見られる。それらを5つのミドルリーダースタイルとして示す。

資料3 研究協力委員の行動の記録例

研究員の行動の分析については、研究員が記録する「行動の記録」（資料3）と担当所員による協力校訪問時の管理職、研究員、同僚教職員との面談記録等を資料としている。「行動の記録」は、研究員が助言・支援、相談を行った対象とその内容、更に、その効果や反応等をまとめたものである。協力校への訪問は、

いつ	対象	目標	資質・能力	行動内容(助言・支援はたらき等)	◎ △ ×	効果・変化・反応等
(例) 4/12	若手(2名)	○	課題・その他	研究に関して、学年への提案の仕方について相談にのった。	◎	提案することに自信がもてたようで、後日の学年会時の提案もでき、学年の研究への取組も好スタートが切れた。
8月30日	教務主任	○	同僚性・若手の育成・課題解決	8月29日の現職の反省と10月7日にむけて	◎	8月29日の現職は、みなさんの良い点がたくさんあったので、10月7日媒体として、初任者が同僚性の構築ができるような流れで行きたいと方向性を示した。
9月8日	新任(2名)+2年目教師	○	同僚性・若手の育成・課題解決	授業の学習規律の確立について	△	1学期の反省をふまえて、2学期は「1学期からさらに何が違う」という視生や生徒からもわかるように指導。(1学期と変わっていないと学習規律のハイソ)→このときは具体的な方策は見いださなかった。
9月10日	30代教師(9年)	○	課題解決	学校祭の運営の在り方	△	係の教師は、学校の全体像を見ることが大切。学校周辺の警備や、表方・応をどれどれに対応して、立案できるかが大切であると話したが、また自分の柔軟性が落ちた。
9月11日	自分を立てた目標に開いての行動に「○」を。	○	同僚性・若手の育成・課題解決	授業の進め方	△	突如、説明・指示の仕方について、語り合う。初任者は講師としてやってき今のやり方が本当にいいのかを指摘されないうままに受けた。何ができてを、今もなかなか自分で見いだせないうままに。
9月25日	教務主任	○	課題解決	現職教育の進め方	○	講師の先生との打合せが綿密ではなかったが、話し合いを取り入れることの職員の間で共有されてきたのには驚き。遠慮の「自分た問はここにする」を資料「ひまわり」をもとに、中心発問はここにするを教職ができた。短い時間の中でしたが、質の高い話し合いに満足そうであった。
10月1日	新任(数学)	○	同僚性・若手の育成・課題解決	指導案、デザインシート、授業の進め方について	○	昨年の自分の授業のDVDを実際に見せながら、指導案やデザインシートにみる部分を確認した。
10月2日	初任者指導教員と初任者	○	同僚性・若手の育成・課題解決	指導案、デザインシート、授業の進め方について	◎	実際に、10月7日に行う指導案をもとに、授業を現職主任の私が実践した。質問や疑問を3人で話合った。
10月3日	初任者指導教員と初任者(2名)	○	同僚性・若手の育成・課題解決	指導案、デザインシート、授業の進め方について	◎	実際に、10月7日に行う指導案をもとに、授業を新任が実践した。それによって授業の流れや質問を話合った。また、改善点については、授業に直接アドバイスを求めるように話した。

現職教育（校内研修）や研究授業、研究協議会等の折に担当所員が5～6回の訪問を行っている。

ア 西尾小学校 研究主任A教諭のミドルリーダースタイル

「研究推進を通して若手のリーダーを育てるミドルリーダー」

研究主題 ふるさとを愛し、語れる子の育成
 ー話すこと、聞くことを重視した授業づくりー
 「ふるさとを愛し、語れる子」を主題とし、「話す力」「聞く力」を育成するための授業づくりに、継続的に取り組んできている。西尾の「町学習」や「ESD」を生かし、各学年で単元を作成し実践している。現職教育などの時間を利用して、研究の方向性や内容を全職員が理解し、実践をまとめることができるように、見通しをもって進めている。

キーワード 若手のリーダー育成 説明 声かけ 同一歩調 グループ協議
 司会 まとめ よき理解者 管理職のビジョン

① 校内研究を核とした組織・教職員の活性化

「西尾の町」をベースとした総合的な学習の時間の先導的な研究を早くから進めてきた西尾小学校だが、近年はこれまでの実践を踏襲する程度になってきていたこと、西尾の町にも変化が表れてきていることから、「町学習」の見直しが必要となっていた。研究主任（平成24～26年度）であるA教諭が中心となって進める校内研究は、それらの課題を解決するとともに、研究推進の組織や若手の育成などに、先を見通した工夫が見られる。

a 研究推進会議、研究協議会の見直し

西尾小学校は、研究についても伝統校であり、研究の組織や進め方について、確かなものとして引き継がれてきていた。しかし、人事異動による教職員の入れ替え、若手教員の増加など、年月を経ることにより、研究推進会議や研究協議会の様相が変わってきている。教職員の共通理解の場となる推進会議や研究協議会において、若手教員が発言をしなかったり、研究に対する姿勢に温度差が見られたりするようになってきた。

そこで研究主任であるA教諭は、年度当初、研究推進会議において全教職員による校内研究のテーマ設定を行い、グループごとにKJ法で西尾小学校の児童の課題を浮かび上がらせている。各グループに配置された研究部員が司会と発表を担当し、どのグループも研究への意識を高めることができている。

また、研究授業後の研究協議会においては、「楽しい研究協議会」を目指して、誰もが発言できる雰囲気をつくり出す工夫をしている。特に若手が発言できるように、事前に授業を見る視点を提示したり、グループ協議を取り入れたりしている。

b グループ協議による活性化

研究テーマの設定時も小グループを編制して研究への関わり度を上げているが、研究授業後の研究協議会においても、グループ協議を活用している。これまで研究協議会の雰囲気が固くなりがちで、やや発言を控える傾向にあったが、グループ協議の形をとったことで協議が活性化してきている。また、学年ごとの話し合いの時間を保障し、学年内の同僚性の構築を図っている。

グループ協議後の発表・報告では、全体司会のA教諭がその内容を簡潔にまとめ、伝えることを行うようにしている。このまとめによって、教職員の研究への理解と参加度が更に高まってきている。

② 若手のリーダーを育成

A教諭の研究推進に関わる取組の特徴は、一緒に考え行動するところにある。特に若手や転勤間もない教職員に対してはそれに時間をかけ、研究の大切さを繰り返し伝えている。

以前は、研究主任が中心となって研究を進めなければという意識が強く、周りに研究に関する仕事を割り振ることも少なかった。しかし、若手の研究推進のメンバーから「研究に関する仕事をまわしてほしい」との声があがり、現在では分担するようにしている。A教諭は研究のコーディネーターとして、研究を通して若手の中のリーダーを育てることを意識している。全校授業研究の授業者を任せるなどして、経験を積ませるとともに自信をつけさせている。年々若手が多くなる中、若手の中のリーダーを育てることは、研究する組織を強化する上で重要になってきている。

【「行動の記録」から見たA教諭の行動傾向】

課題解決能力	同僚性の構築力	チーム組織力	研究推進力
○校長のビジョンを受け、各学年が取り組んでいる状況を把握し、声かけをしたり、一緒に考えたりしている。	○研究に関わる大切なことを繰り返し伝える。学年単位で考える場を設定したり、一緒に考えたりしている。	○町学習の基本である「町を知る」ことを教師自らできるように、若手教員と一緒に出かけ、体験を通して教材の発掘をしている。	○キーになる教師とともに考え、何度も話し合う場を設けている。

③ 「管理職のビジョン」と「よき理解者」の存在

研究主任であるA教諭を支えるものが幾つか存在する。まず一つは、西尾小学校の総合的な学習の時間「町学習」の枠組みをつくった当時の研究主任の存在である。「町学習」に関する研究の流れを誰よりも知る人物であることから、アドバイスをもらうことも多い。また、校長も研究に明るく、ビジョンをはっきりもっていることからぶれることもない。こうした「よりどころ」となる管理職からの指導によって、自信と安心感を得て校内研究を進めることができている。

また、研究推進委員会のメンバーにも、先輩教諭や年齢の近い教諭が配置され、「よき理解者」としてバックアップの体制が整っている。特に先輩教諭は、研究推進の相談役でもあり、認めてもくれるが否定もしてくれるという存在であり、大きな信頼を置いている。

④ 「同一歩調」を目指すミドルリーダー

A教諭が常に心がけていることの一つに「同一歩調」がある。研究を進める上で同じ学校の同僚として「同一歩調」を目指している。新任教諭や転勤してきた教職員を連れてフィールドワークを行い、町の人たちとのつながりを早めに構築したり、これまでの研究が理解できるようなプレゼンテーションを行ったりして、早い段階で「町学習」を全ての教職員が同じ理解で進められるようにしている。そして、研究に関して、教職員間の意見調整を行い、研究テーマに沿った話し合いができるよう話題の焦点化を図っている。そうすることで、教職員に研究の価値付けができている。

また、研究の道筋ともなる管理職の研究についてのビジョンを、いかに教職員に伝えるか、いかに共有するかを常に考えている。管理職の意向を教職員にただ伝えるだけでは、真の「同一歩調」にはならない。全ての教職員が児童のためにと考えた研究、自分自身の研究として捉えられた時に真の「同一歩調」となる。そのために、A教諭自身が管理職とよく話をするよう心がけている。ここにミドルアップ、ミドルダウンの構図がはっきりと見られる。

⑤ 同僚からの声 (インタビューから)

【平成26年度研究推進委員】

- ・研究委嘱を受け、研究主任のA先生もがんばっているの、仕事を分担してもらえよう頼んだ。
- ・自分も学年主任という立場にあるので、自分の学級だけに目を向けるのではなく、学年のどの学級も同じレベルに引き上げられるよう意識をしている。
- ・研究の面で、ベテランの先生に要求することにはやや抵抗がある。そうしたときに、A先生が力を貸してくれる。
- ・困っている顔をしている教員に必ず声をかけている。
- ・研究協議会では、発言しやすい雰囲気をつくって、若手からも積極的に意見が出されている。
- ・管理職の思いやイメージを分かりやすく研究部に伝えている。

イ 高浜小学校 前年度研究主任B教諭のミドルリーダースタイル

「組織づくりを工夫し、主体性をもたせるミドルリーダー」

(平成26年度学習指導部主任・学年主任)

研究主題 自分の考えをもち、学びを深める子の育成

—話し合いのよさを実感できる授業づくりを通して— (平成25年度)

児童の思いや考えの変容を見通すことができ、教師の支援を明確にした単元構想図の必要性を伝えていく。そのために構想図のフォームを作成・提案し、各学年・担任が授業研究を進められるようにしている。また、学校での立場や経験を踏まえた「三部会」を組織し、学年相互の連携を深める工夫をしている。

キーワード 話し合い 三部会 教務主任との連携 模擬授業 主体性
声かけ 受容

① すべての教職員に主体性をもたせる教育研究推進

校内研究が盛んで、学年ごとに研究主題に沿って研究が進められている高浜小学校は、研究の方法や進め方等は、これまでの積み上げによって確立されている。研究主任（平成23・24・25年度）であるB教諭が進める校内研究は、組織づくりの工夫や教務主任との連携によって、教職員の主体性を高める仕組みが見られる。

a 新たな組織「三部会」

高浜小学校は、全学年が3クラス編制であり、1組の担任は主任、2組は若手、3組は中堅といった教職員の配置となっている。25年度に新たに組織された「三部会」とは、1組群の主任部会、2組群の若手部会、3組群の中堅部会といった経験や立場の共通する教職員で構成される部会である。この三部会は、本音を言いやすい場となり、校内研究に関わっての疑問点やアイデアなどが、研究推進の会議や学年会議よりも多く出るようになった。

従来の学年単位、縦割り組織では、メンバーが固定化され、「思考」が止まってしまうことがある。この三部会によって、それぞれの教職員が研究に主体的に取り組む姿勢が見られるようになっている。また、運動会などの行事などでも、三部会が有効に働き、学校全体を活性化させている。

b 研究は一人で進めない

校内研究を進める立場の研究主任は、学校の教務全般を担う教務主任との関係は深い。研究主任であるB教諭は、教務主任との相談や連携を頻繁に行い、研究主任としての考えを伝えながら、学校教育の中に研究を合理的かつ機能的に位置付けてきている。教務主任はその立場からの意見を伝えながらも、研究主任の考えを尊重している（別紙資料3）。こうした連携によって、研究主任が、一人で抱え込まず、相談と連携によって自信を大きくしながら研究を進められるようになっている。

② 全教職員を巻き込む力

B教諭の研究推進に関わる取組の特徴は、すべての教職員が研究に主体的に取り組めるようにしているところにある。学校全体の研究ではあるが、学年ごとや研究推進のメンバーだけで進めてしまってきた研究を、教職員全員を巻き込んだ研究にしようと工夫してきた。

学校全体の研究授業においては、自ら授業を教職員全員に見せた。そして、機会ごとに研究について教職員から意見を聞き、自分にできることを加えて教職員に広げていくようにしている。また、会議の前に日程や話し合いの内容について伝え、目的意識をもって会議に参加できるようにした。更に、研究授業の前に自主的に参加する模擬授業を行い、全教職員を巻き込んだ。

【「行動の記録」から見たB教諭の行動傾向】

課題解決能力	同僚性の構築力	チーム組織力
<ul style="list-style-type: none"> ○自分からいろいろな場面で主体的な姿を見せていこうとしている。 ○これまでの会議の形にとらわれることなく試行的に新たな協議の形を提案、実施し、参加者の反応を改善の指標としている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○若手の教員には、自分からアイデアを出してこないことに物足りなさを感じ、経験の場をつくる必要性を感じている。 ○研究に関しては、学年の研究協議会でも、全職員に参加を呼びかけている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○三部会をつくり、それぞれに主体性をもたせようと工夫している。 ○研究に、全体を巻き込む流れをつくるために、資料や教材を早めに配布する等、段取りを工夫している。

③ 場をつくる校長の存在

高浜小学校は、教師が主体的に動ける場づくりをしている。B教諭は、26年度の学習指導部主任として、児童の主体性を育てることを目指し、部員が新たに考える取組の起案の相談・アドバイスをしている。その主任としてどう行動するかを価値付けしているのが校長であり、機会を捉えてB教諭の相談に乗り、学校づくりの視点から助言を行っている。

④ それぞれの持ち味を引き出すミドルリーダー

B教諭が常に心がけていることの一つに「声かけ」がある。研究の推進においてはもちろん、普通の授業や学年行事においても、周りの教職員をよく見て声をかけている。ただ声をかけるだけでなく、親身になって一緒に考え、アイデアと行動で支えている。例えば、同学年の新任者が行う初めての授業参観に向けて、少人数指導の職員にも声をかけて模擬授業を行い、準備をした。授業参観後、参観した保護者から、「安心した」と声をかけられ「やりがい」を感じたことが新任者の週案簿に書き込まれていた（校長談）。

また、「受容」することにも心がけている。同じ学校の中で同じ目標に向かっていても、教職員の考え方はさまざまである。時に素直に受け入れられないような意見や考えが出される場合もある。B教諭は、そのような考えにも、否定的に対応することなく、「その考えも大切なこと」と認めている。認められた職員は、これまで以上に前向きな姿勢が見られるようになったという（校長談）。

このように、自信をもたせ、認めることで、その職員がもつ力や持ち味を引き出し、それが子どもたちに還っている。

⑤ 同僚からの声（インタビューから）

【平成26年度研究主任】

- ・常に寄り添う姿勢で相談にのってくれ、不安な部分や迷っている部分には、明確に答えてくれる。
- ・昨年までの研究の流れをもとにアドバイスをもらえるので、助かっている。
- ・自分の考えをしっかりと持ち、筋が通っている。

【同学年の新任者】

- ・忙しいときでも、尋ねたことに必ず答えを出してくれる。
- ・特に国語の授業のアイデアが豊富で驚かされる。
- ・新任は遅くまでやらなければいけないと思っていたら、「帰れるときは帰ろう」と言ってくれる。

【同学年担任】

- ・非効率的と考えていたことについて、それを行うことの意味を教えてもらい、納得して行うことができた。
- ・子どもたちへの指示の言葉、指導の仕方に感心する。しっかりと伝わっていることがわかる。

ウ 大府中学校 現職教育主任C教諭のミドルリーダースタイル

「学校運営に参画するチームづくりをめざすミドルリーダー」

研究主題 学びへの挑戦！ 楽しく分かりやすい授業への改善と工夫

－生徒の変容を期待できる授業の創造－

大府中学校が推進する「認め合い」「学び合い」をベースに、各教科・各学年において、生徒にとって「楽しく分かりやすい授業とは何か」を追究している。教務主任や管理職と相談・連携し、若手教員を活躍の舞台に乗せられるような仕掛けをしている。

キーワード 育てながら育つ教師 授業デザインシート 3+1 授業研究法 対話
自主研究会 情報発信 チーム 黒衣（くろこ）

① 少経験者の育成を核とした現職教育（校内研修）

教職経験が6年目までの少経験者が全体の4割を占める大府中学校は、「認め合い」「学び合い」を合言葉に、少経験者とベテラン教員がともに学ぶ姿が見られる。現職教育主任であるC教諭が進める校内現職教育には、少経験者を育てながら学校教育の質と機能を向上させる仕組み、チームが個人を支える仕組みが数々見られる。

a 共に育つ「3+1 授業研究法」

「3+1 授業研究法」とは、参観者が付箋を持って少経験者の研究授業を参観し、授業の「よかった点」を三つ、「改善点」を一つ見つけ授業改善につなげる手法である。授業検討会は、意図的に少経験者とベテラン教員で、かつ男女混合4人グループで協議することを基本としている。改善すべき点が多い少経験者の授業であるが、「よい点を三つ」と「改善点を一つ」と限定することで、参観者は何とかよいところを三つ見つけようとし、改善点も含め、少経験者に新たな視点を与えることができている。また、意図的に組んだグループで話し合う中で、少経験者の授業づくりの姿勢や「自分も同じことをしているのでは」といった反省など、少経験者を育てながら成長するベテラン教員の姿も見られる。

b 同僚性を高める「授業デザインシート」

全教職員が年間を通して1回以上の公開授業を行うことにしている大府中学校では、指導案の代わりとなる「授業デザインシート」（別紙資料4）を活用している。この「授業デザインシート」によって、授業を参観しながら、「自分のクラスや授業で試してみたい」「自分だったらこう発問する」といった職員同士のコミュニケーションが活発になり、同僚性が高まってきている。

c プロジェクトOBU+OBUサプリ

校内に10年経験者研修の該当者、若しくは経験年数の近い教員が6名（男性）おり、さまざまな教育活動の中核としての活躍が期待されている。その次期ミドルリーダーの6名をチーム（プロジェクトOBU）として、自主研究会を発足させている。また、チームメンバーによる現職教育フリーペーパー（OBUサプリ）（別紙資料5）を不定期に発行している。互いに刺激し合い、学び合うだけでなくそのチーム発の企画を現職教育に取り入れることで、学校運営に関わることを実感させながら、力をつけていくことが期待される。

② 若手、同僚を表舞台に

C教諭のさまざまな取組（仕掛け）の特徴は、自分は黒衣（くろこ）となり、若手や力をつけてほしい教師を校内研修等の舞台に上げていくところにある。研究授業の授業者や自主研修会の講師、得意分野についての情報発信など、活躍の場を多くの同僚に用意している。そして、その先生が舞台に立つまで、しっかり相談に乗り、よりよい方法・形を一緒に考えるようにしている。それは、押しつけではなく、アイデアを出し、それを基に若手や同僚が意見を出し合い、作り上げていくスタイルである。不安な気持ちを抱きながら授業や講師を引き受けた少経験者をフォローし、事後には、確かな自信となるよう配慮している。

【「行動の記録」から見たC教諭の行動傾向】

課題解決能力	同僚性の構築力	若手育成力
<ul style="list-style-type: none"> ○常に職員とのコミュニケーションを意識して行い、問題や課題を捉える情報収集ができています。 ○課題解決の方策を素早く考え、更にそれを職員と共有し、組織として課題解決できるように意識している。 	<ul style="list-style-type: none"> ○よい情報や事実を積極的に共有していく。 ○管理職や教務主任との連携をよくとっている。特に教務主任と「正・反・合」となり、研修運営などで組織全体をうまく動かしている。 ○さまざまな情報が集まるよう、短時間でも常にコミュニケーションを意識した行動をとっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○若手を研究授業者や研修講師にするなど、自らは「黒衣」となり、活躍の場を意図的に与えている。 ○すべてを指示するのではなく、行動しながら考えさせることを大切にしている。 ○失敗を恐れないためのフォローをしている。

③ アクセルとブレーキ的存在

C教諭は、管理職や教務主任との相談を通して、よく連携をとっている。現職教育主任としての考えだけで大きな組織を動かしていくことは難しい。相談・連携によって、管理職等が学年主任や関係職員の支援を行い、組織として円滑に機能するように支えている。また、現職教育主任としての「勇み足」

や「不安感」を管理職がよく捉え、適切な助言を行ったり、企画を進めていく後押しをしたりしていることも、活動をしやすくしている要因だと言える。

④ 「対話」と「委ねる」で育てるミドルリーダー

C教諭が常に心がけていることの一つに「対話」がある。若手や同僚職員との「対話」から、今何に困っているのか、何で困っているのかを聞き出し、相手がそれを語ることで問題が整理され、解決策を見出せるようにしている。ただ、若手の中には、実際に困っていても、何で困っているのか自分で分かっていない者や、表現力が不足し状況をうまく説明できない者もいる。そのような若手にも、時間をかけて丁寧に「対話」を続けることで、必ず変化が現れてくるという。

また、「委ねる」ことにも心がけている。自分が考えて、進めてしまえば早く終わり、効果も上がることも、ある程度のところまで意見を引き出しながら一緒に考え、実行場面では委ね、成功体験を積み上げ自信をもたせるようにしている。

⑤ 同僚からの声 (インタビューから)

【同僚若手教諭】

- ・「気軽に相談できる」「頼りになる」「私たちがやる気にさせる声かけなどができる」存在である。
- ・「私たち(若手)を育てていこう」というC教諭の意図がよく伝わってくる。そして、自分たちも、その働きかけに気持ちよく応じることができる。
- ・「2+1+1」の授業研究法(「3+1授業研究法」の新たなバージョン)は、研究授業の負担感を軽減するとともに、私たちの授業研究に参加する意識の改革にもなっている。

【教務主任】

- ・自分一人で何とかしていこうとするのではなく、自分を支えてくれる人の存在を意識し始める時期と、現職教育により変化が現れた時期が重なっている。また、管理職だけでなく、自分と違う考えをもつ人と意図的に話しかけたり、関わり合ったりすることで、互いに「触媒」のような作用をし、C教諭もその人も成長し合っていたように思う。

エ 豊田東高等学校 学年主任D教諭のミドルリーダースタイル

「『役割』と『責任』でチーム力を高めるミドルリーダー」

平成25年度は、「総合学科における1年次のプラン選択についての効果的な指導方法」についての研究を生かし、生徒全員の進路希望の実現を目指した進路指導を行ってきた。平成26年度は、更にそれに加え、生徒の主体的な学びとなる修学旅行を目指し、連携を強化しながら学年団全員でその準備等に取り組んできた。

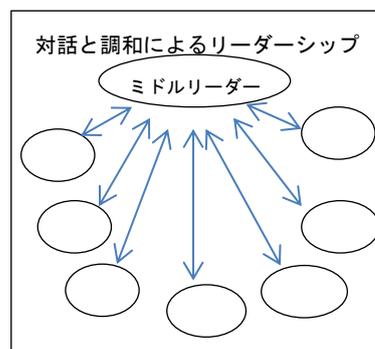
キーワード	役割	責任	相談	相棒	共感的に聞く	目的の共有
	批判的な存在		対話と調和		不完全な提案	

① 教職員一人一人の意見やよさを生かす

現在は、2学年の主任として学年団をまとめるD教諭だが、平成23年度までは、一担任としてよりよいクラス経営を目指す余り、周りからの意見にもあまり耳を傾けることもなく、学年という組織もそれ程意識をしていなかった。自分の役割を考えるきっかけが、平成24年度に受講した当センターのリーダー養成研修であったという。学年全体を対象とし、生徒全員の進路の実現を目指した「プラン選択についての効果的な指導法」の研究を通して、同僚性を意識しはじめた。平成25年度からは学年主任となり、進路選択や修学旅行に向けた準備を、学年の教職員全員の力を生かすことを目指して進んできた。

a 「思い」を伝え、意見を聞く（対話と調和）

学年主任であるD教諭は、持ち前のリーダーシップを発揮して学年経営を進めているが、学年主任としての考えを伝えて動かすといった管理的なリーダーシップではない。会議等で自分の思いはしっかり伝えるが、学年の教職員からの意見に耳を傾け、一人一人の考えを尊重する姿勢がうかがえる。決して自分の考えに固執することなく、最も適切な方法をチームで見出すことを目標としている。平成25年度は、1年次の進路指導において、学年教職員からのアイデアによる「プラン別説明会」を実現し、生徒の満足度の高いプラン選択につなげることができた。



学年会議等において意見を出しやすい雰囲気づくりもD教諭は意識して行っている。「みんなで共通認識を図っていきたい」と会議を始め、学年の教職員の発言に対し、うなずきや「たしかに」「そうだね」「〇〇先生が言われたように」といった共感的に意見を聞く姿勢や言葉が見られる。発言がなかった教職員にも、短い言葉で答えられるような投げかけもしている。終わりには、「まとめましょう」と声をかけ、会議で決まったこと、今回は無理だが可能性を探ってみることなどの確認が参加者全員でできている。学年主任の力強さ（自信）と柔軟性（意見を聞き入れる姿勢）が相まって、参加者は会議自体に充実感、満足感を得ている。それが、生徒への指導により形でつながっている。

b 「役割」と「責任」による組織づくり

平成26年度は、マレーシアへの修学旅行が学年の教育活動の大きな柱となる。その修学旅行に向けての準備も、D教諭は学年団全員での取組として位置付け進めてきた。

同校のマレーシアへの修学旅行のプログラムは実績があり、ほぼマニュアル化されている。生徒が活動や学びをより主体的に体験できるようにするためには、学年団の教職員全員がその目的を共有し、具体的な手だてを考えていくことが必要である。D教諭はここでも、学年団一人一人に役割を割り振り、ある程度の責任をもたせることで新たな発想を引き出し、それを学年全体で共有し、実行するようにしている。

共有された目的があり、その達成に向けての役割と責任を分担することによって、個々の意識が高まり、周りに頼らない組織をD教諭はつくり上げつつある。

② 若手を見守り育てる学年主任

D教諭の行動の特徴は、若手の指導力を高めるために、相談役として話を聞き、アドバイスを続けるところにある。若手が生徒の指導で失敗したときには、何がいけなかったのかをじっくり聞きながら探り、具体的な指摘とアドバイスを行っている。また、問題が発生し、その対応に不安を感じている担任に対しては、一緒に対処策を考え、担任自身が納得し解決の見通しがもてるまで寄り添っている。こ

【「行動の記録」から見たD教諭の行動傾向】

課題解決能力	同僚性の構築力	若手育成力
<p>○新たな取組を実現させるために、「思い」を伝える説明に心がけている。そして意見を聞き、よりよい方法を全員で探り、共通理解を得て進めるようにしている。</p> <p>○話し合って実現させた成功経験を学年教職員の次の課題解決への意欲につなげている。</p>	<p>○学年の全ての教職員の役割をはっきりさせることを考えている。</p> <p>○会議では、ベテランや発言の少ない先生をうまく話し合いの中に取り込み議事進行している。</p> <p>○担任団とは、理解し合い、よい関係が築けているが、副担任や学年付きの教員とは温度差を感じる点もある。</p>	<p>○「どうしたらよいか」という相談から「このように指導してよいか」という若手が自分の考えをもった相談となるようにしている。</p> <p>○主任にただ尋ねるだけでなく、自分の考えをもたせるようにしている。自分の姿、動きを見せることで若手を育てようとしている。</p>

うした相談では、一方的に学年主任としての考えを伝えるのではなく、相談者である若手の教職員・同僚がどのように考えているのかを必ず確認をして、その考えを尊重している。

③ 「相棒」としての副主任の存在

学年主任であるD教諭は、年齢、経験年数ともに上である50歳代の副主任を「相棒」的存在として、頼りにしている。常に先を見通した進路指導に絶対の信頼を置いている存在である。迷いが生じたときや不安になったとき、そして学年会議に提案する前には必ず相談している。その相談によって背中を押してもらえらることから、自信を得て会議に臨むことができている。

また、D教諭は、批判的な同僚の存在や意見が、現在学年全体や組織を考えていく上で生きていると感じている。

④ 不完全な提案による刺激（くすぐり）

D教諭は、学年会議等で提案する場合に完全な提案ではなく、あえて不完全な提案をすることがある。D教諭自身、担任の頃に「何を言っても変わらない提案」を何度か経験し、疑問を感じていた。そこで、学年主任の立場で提案する際には、「このような感じだと思っているが・・・」という提案に心がけている。完成度8割程度の提案をすることで、刺激された学年教職員からさまざまな意見が出てくるといふ。それらの意見を基に原案は修正を加えられ、実施されている。

こうした会議での工夫によって、学年の教職員の参加度は高まり、意見を取り上げられたことによって「言ってよかった」という思いが強く残り、次につながっていく。

⑤ 同僚からの声（インタビューから）

【若手教諭】

- ・誰でも気軽に自分の意見を言えるような雰囲気をつくってくれる。自分のような経験が浅い若い教員が意見を言っても「それがありがたい」と認めてくれる。
- ・はっきりと芯が通っており、生徒に対しても教員に対しても、よくないことに関して何がよくないのかをきちんと説明できる。それによって学年共通の考え方が形成されている。
- ・担任にも管理職にも常に配慮しており、いろいろと我慢しすぎていないか心配。

【ベテランの女性教諭】

- ・生徒の前で話をするときに、分かりやすい内容で上手に伝えている。生徒たちの雰囲気を引き締めねばならないときは、D主任が全員の前で話をする大変効果的である。
- ・さまざまな年齢の教員からなる担任団に対し、個々の教員のつなぎ役としてD主任がとてもよく機能している。担任団の情報共有がきちんとなされている。
- ・熱血タイプの担任であった自分の経験を踏まえ、今も担任の思いや考えをととても大切にしている。自分の考えがあっても必ず担任の意見を聞き入れ、可能な限りそれらを融合させて学年の方針としている。その姿勢が学年団の結束につながっている。
- ・自分を抑えることが多くなっているのではと思う。自分が一歩下がるだけでなく「自分の思いにかける」と前面に出る姿勢をもっと見せてもよいのでは。

【学年副主任】

- ・生徒の様子も教員の様子もよく見ている。それを自分で抱え込まず、管理職への報告もきちんと行っている。学年団の中での情報共有が常にできている。
- ・D主任は担任に任せるところと自分が出るところをよく見極めて行動している。
- ・教科の特性上、これまでは理系の生徒との関わりが多かったが、今後は文系の生徒の進路に関する情報なども学ぶと、より視野が広がるのではと思う。

研究主題 作業学習における「働く力」の育成を目指した授業

ーキャリア教育の視点を踏まえた評価シートの作成と活用ー

作業学習における評価項目の見直し、評価基準の変更などにより、担当者間の評価の差をなくすことを目指してきた。話し合う場（評価会）の工夫と、定期的・不定期の開催で、担当者から意見を集約し、共通理解を図っている。

キーワード キャリア教育 評価シート 話し合い（評価会） 振り返り 共通理解
話し合う場 意見集約 チームでの課題解決 信頼と受容

① チーム内の共通理解を図る（評価会）

キャリア教育の視点を踏まえた評価シート（別紙資料6）を作成・活用し、生徒個々のよりよいキャリア発達を目指した作業学習を、教員4名のチームで進めている。教職経験が比較的少ない若手や転勤者によって構成する農作業班の指導者チームでは、平成25年度の主担当であるE教諭がファシリテーターを務める話し合いによって チーム内の共通理解が図られている。

指導者チームの目標である、生徒の学習活動への適正な評価を行うためには、共通理解が不可欠であることから、E教諭は定期的な話し合い（評価会）の場を設定している。話し合うことでねらいや手だてについての共通理解を図り、どの担当者でも同じような支援・言葉がけ、評価ができるようになってきている。担当者間で共通理解を図った上で、授業に臨む仕組みができています。

② 同僚の意見の引き出し

定期的な話し合いを行うことと併せて、必要なときに集まって話し合う「井戸端会議」的な話しやすく集まりやすい短時間の話し合いの場を設けている。これにより話し合いに対する負担感をなくし、意見を出しやすい雰囲気が出ています。少人数のチームであることから、意見を出しやすい雰囲気はあるものの、一人の考えに同調する雰囲気も生まれやすい。そのような時にE教諭はあえて「ゆさぶり」をかけ、話し合いが活発になるようにしている。この「ゆさぶり」は、問いかけでもあり、チームでの合意形成や課題解決を確かなものにし、担当者それぞれに「振り返り」と「気づき」を促している。結論を急ぐことなく、そこにたどり着くまでの、担当者全員で考えるプロセスを大切にしている。

③ 自分の行動・姿を見せる

E教諭の行動の特徴は、チーム（組織）での課題解決を強く意識しているところにある。チームリーダーからの指示・コントロールではなく、共通理解・合意形成を図りながら進めている。

【「行動の記録」から見たE教諭の行動傾向】

課題解決能力	同僚性の構築力	若手育成力
<ul style="list-style-type: none"> ○評価シートの改善について、問題点を明確にし、チーム内に提示することで、さまざまな意見を得ている。 ○課題の共有化、取組の方向性の統一が図られるよう、関係者ときちんと情報・意見交換ができています。 ○同僚職員との積極的な関わりは見られるが、上司と相談したり、指導を受けたりする場面があまり見られない。 	<ul style="list-style-type: none"> ○話し合う場を定期的に設けることで、研究に対する意識を互いに高めるようにしている。 ○「指導と助言」「積極性」「プレゼンテーション力」を発揮し、担当者チーム（3名）の指導方針や手だてが整理され、適切な指導・支援として展開されている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○相談されたら何か答えを出したり一緒に考えたりしている。 ○若い教員は、いつも自分を見て学んでいると、常に心がけたいと思っている。 ○若手であっても、意見を出しやすい雰囲気をつくり、柔軟な発想を大事にしている。

また、若手が周りに多いことから、メンターとしての行動ができている。指示・指導による若手の育成ではなく、自らの行動を見せて育成している。E教諭自身が楽しく仕事をし、夢をもってチャレンジし続ける姿や行動は「あこがれの教師像」「めざす教師像」となり、若手や同僚の自発性を引き出している。

④ 「信頼」と「受容」で育てるミドルリーダー

E教諭が常に心がけていることの一つに「信頼」がある。若手や同僚に対しては、経験年数の多い少ないで態度を変えることなく、同じチームで課題解決に取り組む仲間として「信頼」を寄せている。信頼されていると感じた同僚職員は、自ずと意欲が高まり力を発揮するようになる。

また、「受容」することにも心がけている。チームでの話し合いで出された意見が明らかに間違っていない限り、自分の意見と全く違っていても否定はしない。いろいろな考えがあるという認識で意見を聞き、幅広く柔軟に対応していることから、若手も自分の考えをもち、伝えることができている。

⑤ 同僚からの声（インタビューから）

【農作業班副主任】

- ・対応に迷うとき、具体的に接し方や声のかけ方を提案してくれるのがありがたい。
- ・話しやすい雰囲気、意見を出しやすい雰囲気づくりを、メンバーに気遣いながら構築している。
- ・会議では、投げかけ、意見の引出し、集約力がたいへん上手である。ここまで意見を出しやすいことはあまりない。短時間の話し合いの時間を多く取るよう工夫されている。
- ・魅力ある人間性。あこがれの「なりたい」「目指したい」教員である。

【若手教諭】

- ・子どもがやる気を出す声かけやほめ方が上手である。まねをしたい。
- ・フットワークが軽い。すぐに動いてもらえる。指導・支援の方向性の相談に乗ってもらえる。
- ・話しやすい雰囲気づくり、意見を引き出す技術に優れている。
- ・温厚で冗談を織り交ぜてリラックスさせるのも上手で、発言しやすい。
- ・意見や考えが否定されない。アイデア、意見を多く出して失敗してもいいから使えるものを探していこうという考え方がいい。

【2年目教諭】

- ・指導・支援の手だてが優れ、全体を見て指導している。また、生徒への声かけのタイミングを見習いたい。
- ・生徒への関わりについて、その場で的確かつ具体的なアドバイスがもらえる。
- ・指導の仕方が「あこがれ」である。その指導スタンスを身に付けることができたらと思っている。
- ・教員としての力量アップのための努力をしている。目に見えないところで、周りを引っ張っていく。

⑥ 管理職の期待

管理職からは、「穏やかな性格を持ち味に初任者を指導している」「フットワークが軽く、初任者に丁寧に関わっている」「全てを教えるのではなく、ある程度教えて、考えさせて伸ばしてくれている」「方法を教えるのではなく、考え方を教えている」「自閉症などについて理論的な裏付けを得たり、生徒の特性に応じた指導・支援力をアップしたりするなど、知的障害教育の専門性を高いものにしてほしい」といった評価と期待を受けている。

(4) 「協働共育型ミドルリーダー」スタイル

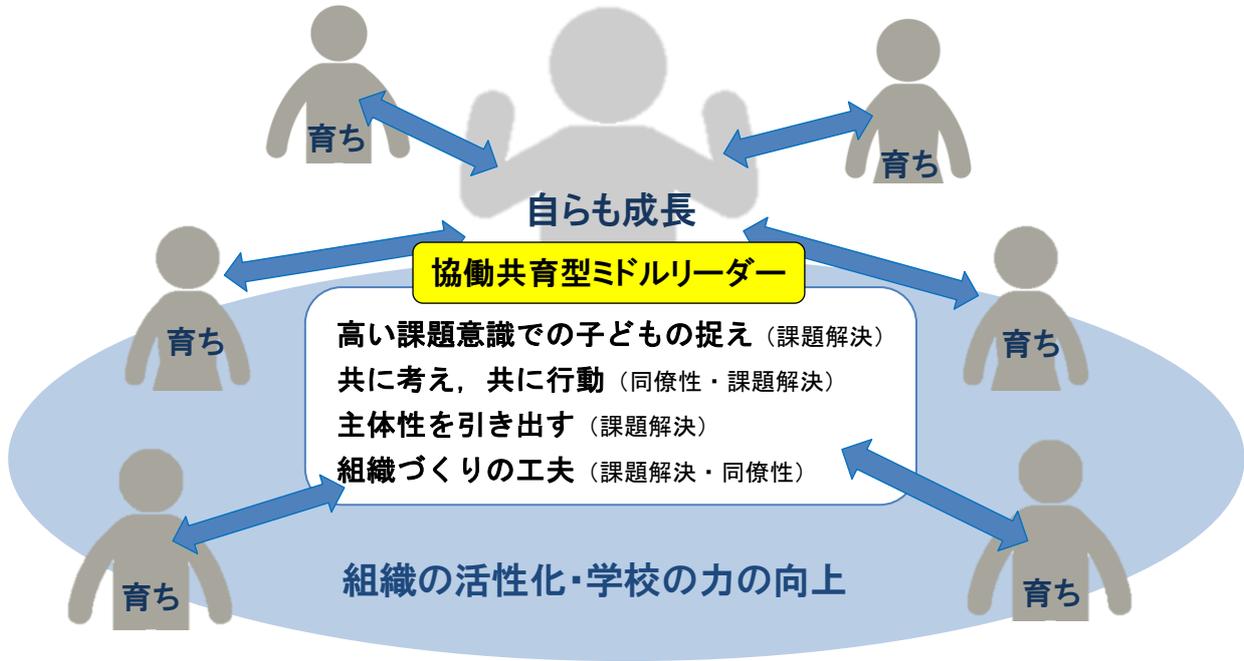
平成25・26年度の2年間に渡り、リーダー養成研修の修了者5名の姿を追い、「課題解決能力」と「同僚性の構築力」を発揮するそれぞれのミドルリーダースタイルを明らかにしてきた。校種の違い、置かれた立場の違い、取り巻く環境の違いはあるものの、5名のミドルリーダースタイルには共通する部分、類似する部分がある。

それは、常に高い課題意識で子どもを捉える姿、同僚と一緒に考え、一緒に行動する姿、同僚の主体性を引き出す姿、組織を活性化する姿である。そして、彼らは若手や同僚を育てる「教師を育てる教師」

(教師教育者)としての役割を果たし、自らも教師として成長し続けている点が共通している。

この共通したミドルリーダーのスタイルを「協働共育型ミドルリーダー」(図10)と名付けたい。「協働共育型ミドルリーダー」とは、「教育課題を同僚と協働して解決することを通し、若手や同僚を育て、自らも成長し続けるミドルリーダー」と定義する。

図10 協働共育型ミドルリーダーのイメージ

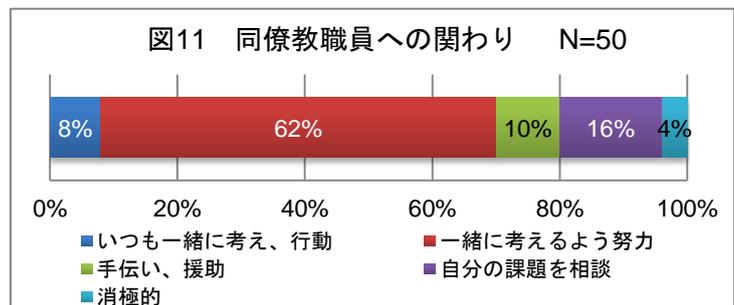


高い「課題解決能力」と「同僚性の構築力」で、同僚や若手教職員に刺激と影響を与えて育てる「協働共育型ミドルリーダー」は、自身も教師として育つところに大きな特徴がある。子どもを捉える力や子どもの学びを見通す力など、教師が備えるべき力の高まりによって、彼らの「課題解決能力」と「同僚性の構築力」のステージが更に上がっていく。

所属校の同僚から聴き取った言葉の中にある「目指したい教師」「あこがれの教師」は、正に「協働共育型ミドルリーダー」を表す言葉である。

(5) 平成24年度「教育研究リーダー養成研修」修了生に見る同僚・若手への関わり

平成24年度リーダー養成研修修了生50名の所属校における「協働共育型ミドルリーダー」としての姿を追跡調査から追っていく。まず、同僚教職員への関わりからは、修了生の多くが一緒に考え行動するようにしていることが見えてくる(図11)。校種や学校によって立場はさまざまだが、リーダー養成研修で育んだ「同僚性の構築力」



を發揮し、同僚との協働を意識して教育研究、研修、課題解決を推進する姿である。ともに悩み、ともに考えることで新たな気付きを得て自らの成長につながっていると感じている修了生もいる(資料4)。

同僚教職員への関わりに消極的になる場合の理由としては、転勤がある(転勤者8名 16%)。特に小学校から中学校へといった校種が変わる転勤の場合は、同僚性の構築よりも、新しい環境の中での課題解決する力、教師としての力を高めることが優先される傾向にある。しかし、転勤があっても、新

しい職場において、これまでの自分の経験を生かす努力をしている修了生は少ない。

次に若手教職員への関わりとその育ちについて見ると、7割以上の修了生が、関わった若手教職員の育ちを実感している（図12）。所属に対象となる若手がいない修了生、若手がいても育成に関わる立場ではない修了生を除くと、9割近い修了生が「着実に育っている」または「育っている」と回答している。育ちの姿としては、「授業研究に積極的に取り組み、更に向上を目指す姿が見られる」「自ら考えて行動することが増え、意見や考えを言えるようになってきた」といった、リーダー養成研修修了生の後ろ姿を追うような姿が見られる。

若手への関わり方を見ると、相談やアドバイスのほか、同僚教職員への関わり方同様、一緒に考え、一緒に行動する修了生が多い。また、若手への関わりから、自身の教育活動や実践を振り返る機会になり、自らの成長につなげている姿もある（資料5）。

5名の研究員以外のリーダー養成研修修了生の多くも、各所属において「教師を育てる教師」、「協働共育型ミドルリーダー」として活躍しているが、その関わり方に迷いや悩みを抱えている修了生もいることは事実としてある。そうした迷いや悩みを一人で抱えることなく、相談できる存在が必要になる。

(6) 「協働共育型ミドルリーダー」への成長を支える要素、促進させる要素

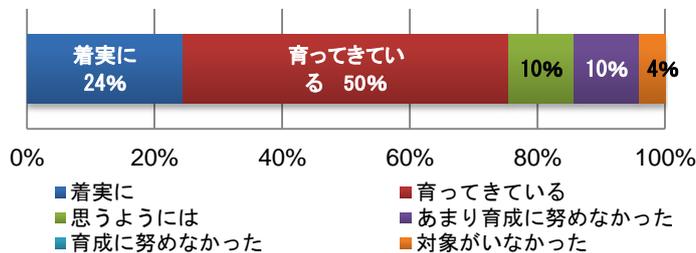
5名の「協働共育型ミドルリーダー」からの聴き取りや「行動の記録」、そして所属校の管理職・同僚からの聴き取りなどから、「協働共育型ミドルリーダー」への成長を校内において支え、促進させる要素が明らかになっている。これは、平成25年度「総合教育センター研究発表会」第1部会におけるパネルディスカッションの中でも確かめられている（研究紀要第103集）（資料6）。

支え、促進させる要素として、まず頼りになるよき理解者である「相棒」の存在がある。ミドルリーダーが考

資料4 同僚への関わり（修了生の回答から抜粋）

- ・研究主任という立場ではなく、ともに学ぶ一人としてありのままの自分でともに悩み、取り組み、考え合っている。年齢は関係なく、どの人からも新しい気付きを与えられ、真摯に耳を傾けられるようになったと思う。
- ・研修に参加するまでは、自分の意見の発信にとどまり、周りの意見を聞くことを意識して行っていないかった。今は、同僚教員の悩みや愚痴も聞くように心がけ、どうすればよくなるか協議する機会が増えた。
- ・4月に異動し行政職という今までの教育現場とは勝手が違う職場で勤務している。それぞれの職場の課題があり、ミドルリーダーとは言えないまでもその解決に向けて同僚とともに考え、時には助言し、活動している。

図12 若手の育ち N=50



資料5 若手への関わり（修了生の回答から抜粋）

- ・初任者研修や論文指導などを含め、少経験者に携わる機会は多かった。自分のもっているものを伝え、ともに考えてきた。その成果は出てきていると思う。
- ・初任者の教科指導員として、自分が行うべきことを考えて実践し、初任者とともに自分も学ぶ機会であったと感じている。
- ・ともに教材研究をし、模擬授業、研究授業、事後授業と展開している。一人でやるだけでは見えなかった、分からなかったことに気付く。必ずしも思うような授業にはならないが、そういった授業から学ぶべき課題（発問やそれまでの子どもにどんな力を身につけておくとよいか等々）が見えてくる。
- ・自分自身も彼らの育成に関わることができて、自らの成長にフィードバックできたことが大いなる収穫である。

資料6 ミドルリーダーへの成長を支える要素

- ①よき理解者である「相棒」の存在
- ②「振り返り」「見直し」を喚起する批判的な同僚の存在
- ③校長の明確なビジョンとその共有
- ④ミドルリーダーが必要とされる環境

え進めたいことを理解し賛成もするが、時にストップをかけてくれる存在、問いかけにも答え、ミドルリーダーの思いを周りの教職員に伝えてくれる存在が「相棒」である。「相棒」は、同年代の同僚だけでなく、教務主任などのベテランの場合もあれば年齢が離れている若手教職員の場合もある。「子どもたちのために」という考えが根底でつながっていれば、年齢の差は問題ではなく、若手から学ぶこともある。

逆に、批判的な存在、苦手とする同僚の存在もミドルリーダーの成長には重要になってくる。組織の中では、構成するメンバーの考え方や得意とする分野が異なっていることは当然である。共通理解を図り、メンバーのベクトルを同方向に向け、それぞれがもつ力を引き出し、発揮させていく際にミドルリーダーの発言や行動は、いきおい独善的になったり、押しつけになったりすることもある。当然、「振り返り」や「見直し」が必要となるが、そのきっかけをつくってくれるのは批判的な同僚である。そして批判的な同僚を動かすことができたとき、ミドルリーダーは大きく成長し、それを実感できるはずである。

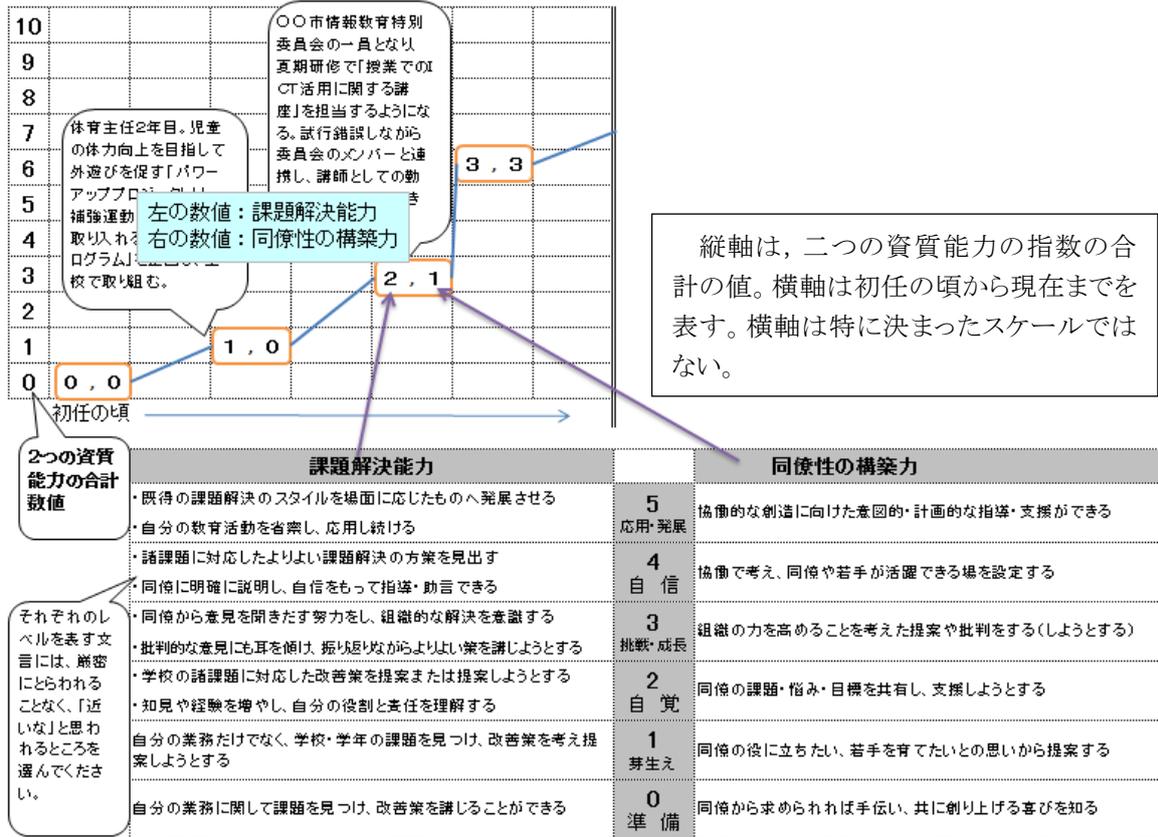
また、トップリーダーである管理職が明確なビジョンをもっていること、そのビジョンは教職員全員が納得するビジョンであることも、ミドルリーダーの成長を支える重要な要素である。そのビジョンはミドルリーダーの行動のバックボーンとなり、迷ったり困ったりしたときに勇気と力を与えるものである。そして、ミドルリーダーが必要とされる環境も、トップリーダー（管理職）がつくり出すものであり、ミドルリーダーを育てる欠かせない要素となっている。その環境とは、例えば校内研究や校内研修の推進、生徒指導の面や学校改革であるかもしれない。それらは、先のビジョンと重なり、なぜミドルリーダーが必要なのか、ミドルリーダーに何を期待するのかを、トップリーダーは明確に打ち出す必要がある。

(7) ライフヒストリーに見る「協働共育型ミドルリーダー」への育ち

5名の「協働共育型ミドルリーダー」（研究員）が、初任の頃から現在までを振り返り、それぞれのライフヒストリーを、時間を横軸、ミドルリーダーの資質能力である「課題解決能力」と「同僚性の構築力」を縦軸としたグラフ（別紙資料7）に表している。このグラフを本研究では「ライフヒストリー」と表記する。二つの資質能力は、図13の指標で数値化し、その合計の数値で表している。二つの資質能力のうち、「課題解決能力」については、個の力ではなく、組織を意識した課題解決の力を指標化している。変化が起きたポイントには、「課題解決能力」と「同僚性の構築力」それぞれの数値（左：課題解決能力、右：同僚性の構築力）と、変化・成長の理由や要因を記述してもらった。このライフヒストリーに、現在の「協働共育型ミドルリーダー」に育ってきた過程をたどり、意識や資質能力が変化した節目とその時の思いや行動等から、ミドルリーダーの資質能力の育ちのポイントや減退するポイントを見ていく。

また、このライフヒストリーは、現在に至るまでの、変化があった節目節目での出来事や出会い、その時の思いや行動等を振り返って記入することで、現在の自分の姿を認知し今後の方向を考えることができるようになっていく。

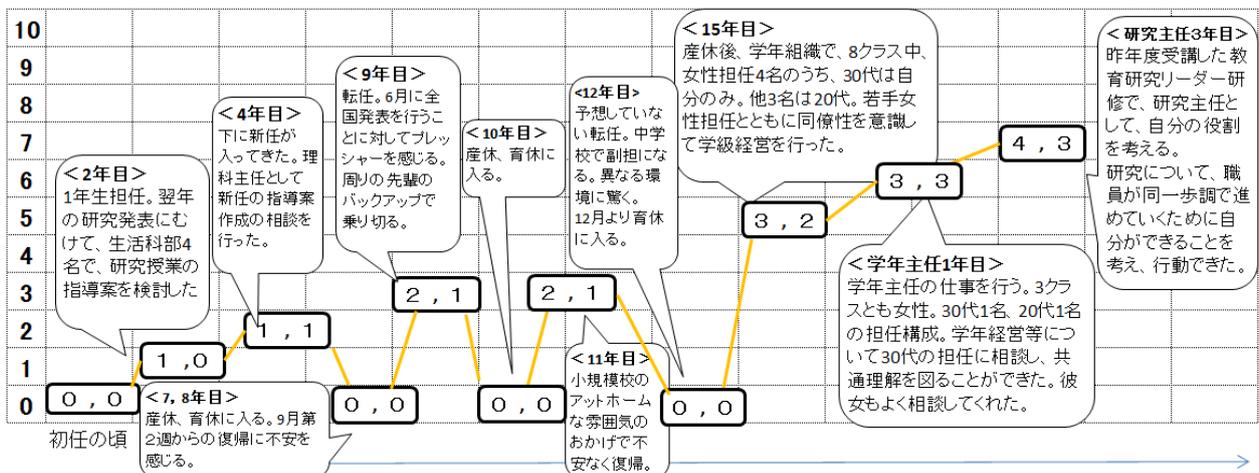
図13 ライフストーリー例（上）と二つの資質能力の指標例（下）



ア A教諭のライフストーリー

A教諭のライフストーリーは上昇と下降を繰り返しているが、下降は主に産休・育休であり、資質能力自体が低下しているとは考えにくい。現に低下した次のポイントでは大きく上昇している。また、全体的に見ると「課題解決能力」が先行して資質能力が上昇している。A教諭の場合の主な上昇のポイントは「研究・研究発表」であり、研究発表に向けて「やらなければならない状態」であることから力は落ちることなく上がっている。その際同僚の存在は大きい。また、比較的早い段階から同僚の相談を受け、一緒に考え、協働して教育研究や学級経営を進めている。A教諭のライフストーリーからも、同僚や若手教職員とともに成長していく姿が見えてくる(図14)。

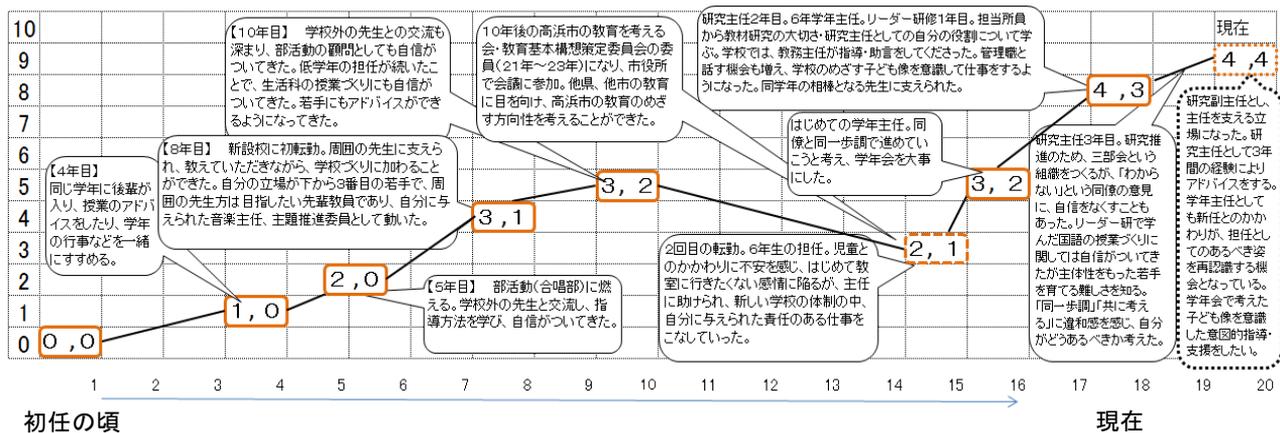
図14 ライフストーリー（A教諭）



イ B教諭のライフヒストリー

B教諭のライフヒストリーも「課題解決能力」が先行して資質能力が全体に上昇している。部活動の顧問経験や学校外の自主勉強会等による指導に関する自信と、教科主任や主題推進委員等で学校運営に関わったことが課題解決の力を引き上げている。課題解決の対象が年々拡大し、それに伴う同僚性が必要となってきたことが読み取れる。また、転勤で力は一旦落ちるが、次の年には学年主任を務めることで上昇している。B教諭の場合も、リーダー養成研修が契機となり、ミドルリーダーとしての自信と自覚が芽生えたとともに、授業づくりについての自信が生まれている。

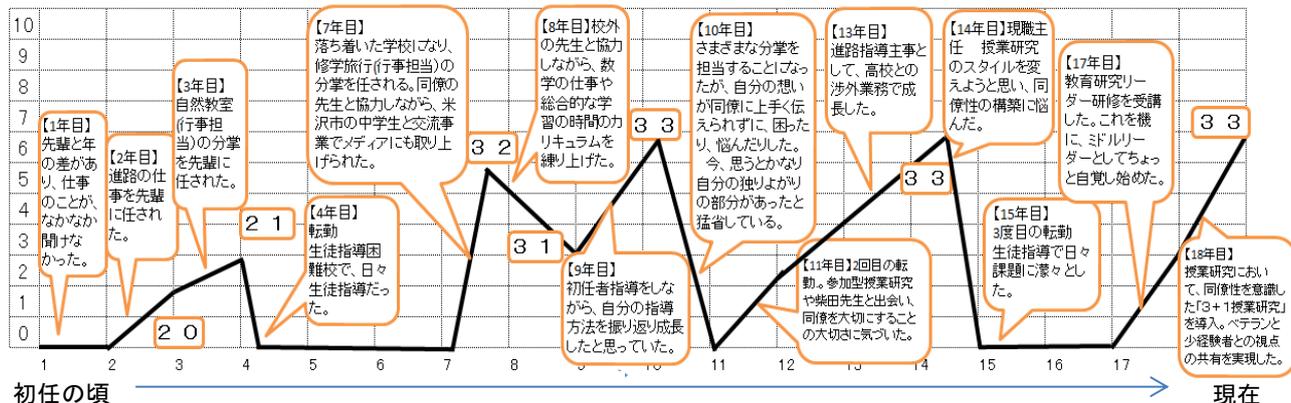
図15 ライフヒストリー（B教諭）



ウ C教諭のライフヒストリー

C教諭のライフヒストリーは、他の4名とは大きく異なるヒストリーとなっている（図16）。初任から現在まで一年ごとに二つの資質能力のレベルが示されている。任された役や仕事、影響を受けた人との出会いによって大きく上昇することもあれば、転勤や学校の状況等で大きく下降もしている。しかし、一度高まった資質能力は、元のレベルまたはそれ以上のレベルに戻りやすいことが読み取れる。また、C教諭の場合も、リーダー養成研修が契機となりミドルリーダーとしての自信と自覚が芽生えている。他に、「課題解決能力」が先行してミドルリーダーの資質能力が上がってきていること、学校外の人との出会いや学びが成長のポイントとなっていることが特徴である。

図16 ライフヒストリー（C教諭）

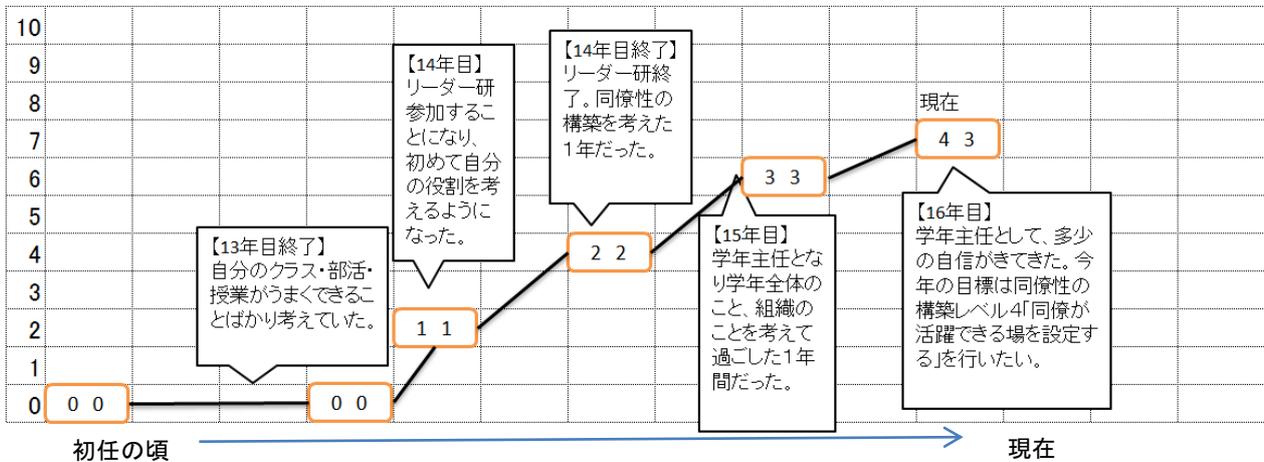


エ D教諭のライフヒストリー

D教諭のライフヒストリーからは、リーダー養成研修が明らかに大きな成長のポイントとなっていることが分かる（図17）。初任以来13年目まで二つの資質能力は「0」を示しているが、授業や部活動、学級経営などにおける個の「課題解決能力」については、この図からは見えないが高まってきたはずで

ある。その力がベースとなり、リーダー養成研修受講や学年主任を務めることで二つの資質能力は上がってきている。特に、学年主任となったことから組織としての動きや組織の力を考え、「課題解決能力」が伸びている。

図 17 ライフストーリー（D教諭）

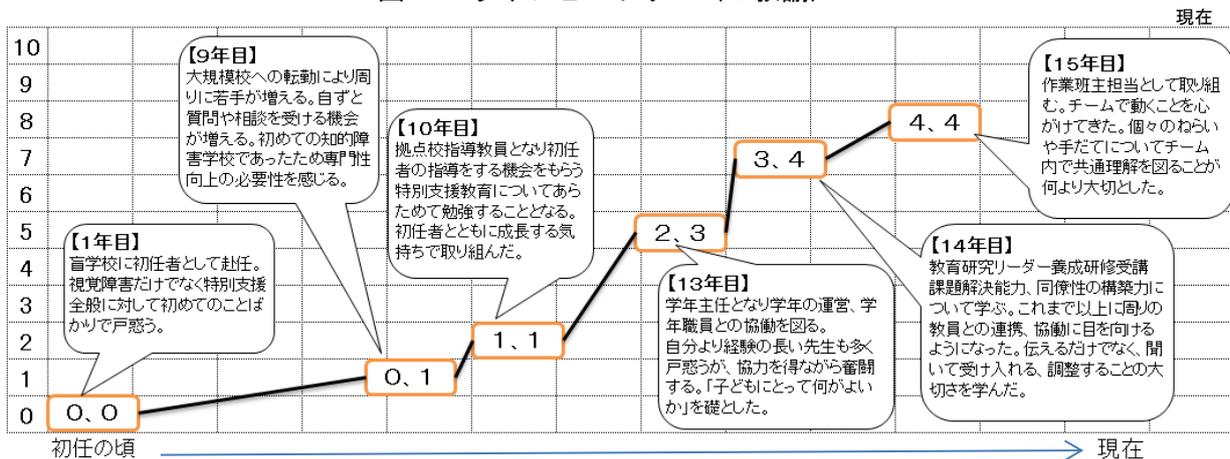


オ E教諭のライフストーリー

E教諭のライフストーリーでは、転勤と立場の変化、そしてリーダー養成研修の受講が主な成長のポイントとなっている（図18）。転勤によって、これまでの経験だけでは通用しないことを実感し、専門性を高める必要性を感じている。また、初任者指導や学年主任を任せられた際には、初任者とともに成長しようと考え、周りの教職員との協働を意識しはじめている。そして、リーダー養成研修受講によって二つの資質能力は更に上がっている。

E教諭の場合、「同僚性の構築力」が先行する成長を見せている。これは、特別支援学校の指導がチーム体制を基本とすることからすれば当然であるが、記述内容からは、「課題解決能力」の高さやその成長が感じられる。

図 18 ライフストーリー（E教諭）



カ 5名のライフストーリーに見る「協働共育型ミドルリーダー」への育ち

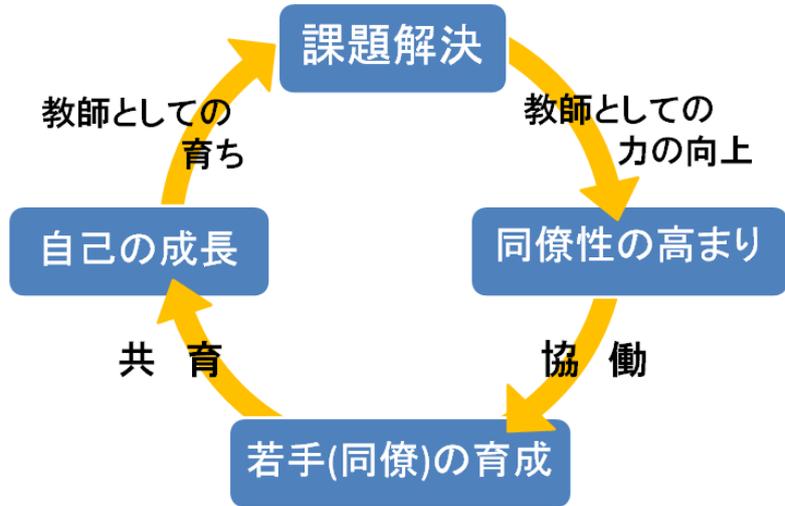
5名の「協働共育型ミドルリーダー」のライフストーリーを、「課題解決能力」と「同僚性の構築力」の二つの資質能力の変化を基に見てきた。成長のポイントとなるものは、それぞれのところで述べたように、任せられた役や仕事、教育研究、影響を受けた人の出会い、そして転勤（下降のポイントにもなるが）などがある。そのポイントでは、二つの資質能力のうち「課題解決能力」が先行して高まっている。

く傾向がある。さまざまな課題に対応し解決していく教師としての能力がまず高まることで、次の同僚との協働にスムーズに移行し、より高度な課題解決ができるものと考えられる。そして、協働を進める中で若手（同僚）を育てる姿と、育てることによって自らも成長していく姿がライフストーリーの中に見られる。この一連の流れがヒストリーの中で繰り返されることが、「協働共育型ミドルリーダー」への成長につながるものと考えた（図19）。

しかし、ここで示したポイント、転機が、どの教職員においても成長のターニングポイントとなるかといえば、そうではない。成長のチャンスはどう活かしたのか、悩み苦しむ時期をどう乗り越えて成長につながられたのかを明らかにする必要がある。それらを

明らかにすることで、元々力のある教師だけでなく、多くの教師に「協働共育型ミドルリーダー」となる機会を与えることができると考える。また、子どもたちの学びと可能性を追究する確かな実践と、若手や同僚と一緒に成長したいという強い思いが「協働共育型ミドルリーダー」の絶対条件であることも5名のライフストーリーから見えてきた。それは、言い換えれば、生来のリーダーシップを備えもたなくとも、機会を与え、成長をしっかり支えることで「協働共育型ミドルリーダー」になり得ることを意味する。

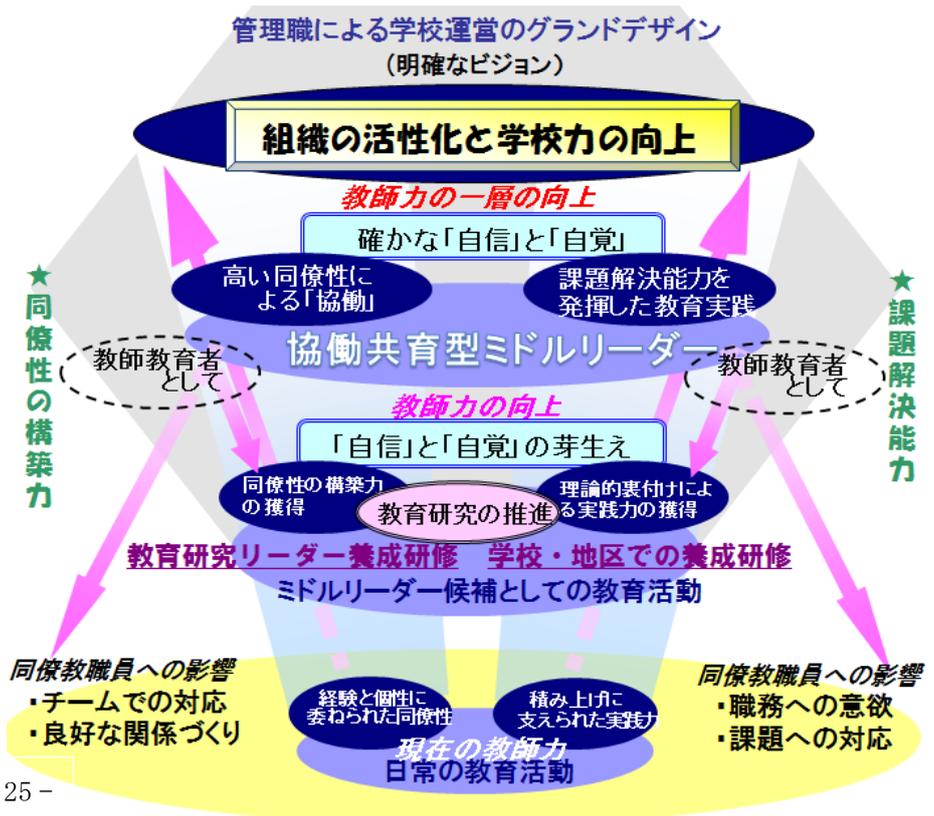
図 19 「協働共育型ミドルリーダー」への成長サイクル



5 研究のまとめと今後の課題

教育現場が求めるミドルリーダーの育成のための研修を、教育研究リーダー養成研修として実施し、これまでの2年間で100名近い修了生をミドルリーダー候補生として養成してきた。教育研究をベースとしたこの研修によって芽生えたミドルリーダーの「自信」と「自覚」は、学校の教育活動の中での実践と協働によって確かな「自信」と「自覚」となり、「協働共育型ミドルリーダー」としての活動を支えている。そして彼らは教師教育者となり、

図 20 二つの資質能力と「協働共育型ミドルリーダー」の関係



若手教職員，同僚教職員に影響を与えながら，自らも成長し続け，学校組織の活性化と学校の力の向上に大きく寄与している（図20）。

「教育研究リーダー養成研修」をベースに学校の力を高める「協働共育型ミドルリーダー」への成長の姿を追ってきた本研究の成果と課題を以下に示す。

(1) 研究の成果

ア 教育研究リーダー養成研修の内容は，校内外における教育研究やさまざまな課題解決の場において応用され，身に付けた「課題解決能力」と「同僚性の構築力」は有効に働いていることが分かった。

イ 教育研究リーダー養成研修の中で，「研究の方法」の学びと「グループ協議」が，実際の課題解決と同僚性の構築に役立っていることが明確になった。

ウ 5名の研究協力委員の姿から，「課題解決能力」と「同僚性の構築力」を発揮するミドルリーダーの姿が明らかになった。また，彼らの姿に見られる，教育研究や課題解決を推進することを通して教師を育て学校の力を高めるミドルリーダーを「協働共育型ミドルリーダー」と名付けた。

エ 「協働共育型ミドルリーダー」への成長を支える4つの要素（①「相棒」の存在 ②批判的な同僚の存在 ③校長の明確なビジョンとその共有 ④ミドルリーダーが必要とされる環境）を明らかにした。

オ 教員のライフヒストリーを表すことによって，ミドルリーダーの資質能力の育ちのポイントが明らかになり，更に考え方や資質能力の変化を振り返ることができた。

(2) 今後の課題

ア 教育研究リーダー養成研修のカリキュラムを，各地域，学校に普及させていく。

イ ミドルリーダーとなる人材を育成する，教師の専門的力量（授業力，授業洞察力，児童生徒理解等）を高める研修カリキュラムを作成する。

ウ 教師の成長ポイント，減退ポイントにおける管理職や同僚教職員の支援の在り方を明らかにする。

エ 教育研究リーダー養成研修の研修カリキュラムを固定化することなく，事後評価の結果等を分析し，次年度以降の研修内容にフィードバックする。

オ ミドルリーダー候補をミドルリーダーに成長させる管理職向けの研修カリキュラムを開発する。

6 おわりに

「協働共育型ミドルリーダー」は，豊かな研究力（課題解決能力）と高い同僚性をバランスよく備えた教師教育者であり，「あこがれの教師」である。この「協働共育型ミドルリーダー」の存在が，次に続く教師の力を高め，学校の力を高めていくことが期待できる。

総合教育センターは，今後更に「教育研究リーダー養成研修」を充実させるとともに，「協働共育型ミドルリーダー」の育成に資する研修の在り方を探っていきたいと考える。

本研究の終わりに際し，2年間協力いただいた5名の代表協力委員と研究協力校の校長先生はじめすべての教職員の方々，そして御指導いただいた名古屋大学大学院 柴田好章准教授に心から感謝申し上げます。

【参考文献・参考資料】

- ・『同僚教師を育てるミドルリーダーを対象とした授業洞察力と研究組織力の育成』
平成25年3月（名古屋大学大学院教育発達科学研究科 柴田好章）
- ・『すてきなあなたが学校をつくる』
平成20年2月（岡山県総合教育センター）
- ・『教師教育におけるミドルリーダー養成に関する研究ノート』
平成17年（奈良教育大学 小柳和喜雄）
- ・『新旧世代交代の時代における学校経営の課題』
平成25年9月（東京書籍「教室の窓」山梨県立大学 堀井啓幸）
- ・『実践的指導力の向上を図る教職員研修の在り方に関する研究』
平成25年3月（愛知県総合教育センター）
- ・『メンタリング・マネジメント』
平成17年1月（福島正伸 ダイヤモンド社）
- ・『「教師力」向上のための指針』
平成19年6月（京都府教育委員会）