

教員研修の手引き

— 効果的な運営のための知識・技術 —

【改訂版】



独立行政法人 教員研修センター
National Center for Teachers' Development

は し が き

独立行政法人教員研修センターは、学校教育関係職員の資質の向上を目的として、国として真に実施する必要がある研修を行うとともに、各都道府県教育委員会等が行う教員研修に関する指導、助言及び援助を行っております。

これらの一環として、各都道府県等の教育委員会や教育センターあるいは各学校の教員研修の企画担当者を対象に、研修に関わる知識や手法を収録した「教員研修の手引き－効果的な運営のための知識・技術－【改訂版】」を発行し、さまざまな研修場面でご活用いただいているところです。

日々変化する子どもの教育に携わり、子どもの可能性を拓く創造的な教師であり続けるためには、教員研修の充実を通して教師力の向上を図っていくことが肝要です。

さらに、近年の学校を取り巻く社会情勢の変化にともなって、学校教育の抱える課題はますます多様化・複雑化しており、一人一人の教員が主体的かつ協働的に最新の専門的知識や指導技術等を身に付け実践していくことが、これまで以上に強く求められています。

この手引きが、深まりと広がりのある研修を展開する際の一助として、教員研修の企画担当者の方々に、より一層活用されますことを心より願っております。

平成25年3月 独立行政法人教員研修センター

目 次

第 1 章 目的に応じた研修の手法

| | | |
|------|--------------------|----|
| 1 | 知識・技能の習得を目的とするもの | |
| (1) | 講義法 | 1 |
| (2) | プログラム学習法 | 8 |
| (3) | 読書討議法 | 9 |
| 2 | 問題解決能力の向上を目的とするもの | |
| | ◆ 思考を広げる手法 | |
| (1) | ブレインストーミング | 11 |
| (2) | ブレインライティング | 13 |
| (3) | シックスハット | 15 |
| (4) | N M 法 | 17 |
| (5) | ゴードン法 | 19 |
| (6) | マンダラ | 20 |
| (7) | マトリックス法 | 22 |
| (8) | アニマル・シンキング | 23 |
| | ◆ 課題を分類、分析する手法 | |
| (9) | ウェビング | 25 |
| (10) | K J 法 | 26 |
| (11) | フィッシュボーン法 | 28 |
| (12) | ロジックツリー（ロジカルシンキング） | 29 |
| (13) | マトリックス等による課題分類・分析 | 32 |
| | ◆ 実践に結びつける手法 | |
| (14) | 5 W 1 H | 33 |
| (15) | P E R T 法 | 34 |
| 3 | 態度・行動変容を目的とするもの | |
| (1) | ロールプレイング | 36 |
| (2) | 研修ゲーム | 38 |
| (3) | ディベート | 42 |
| (4) | プロジェクト法 | 43 |
| 4 | 研修の効果的な運営を目的とするもの | |
| (1) | ファシリテーション | 44 |
| (2) | アイスブレイク | 45 |
| (3) | その他 | 47 |

第2章 様々な研修運営の方法

| | |
|--------------------------------|----|
| 1 伝達型の研修 | |
| (1) 講義 | 50 |
| (2) シンポジウム, フォーラム, パネルディスカッション | 50 |
| 2 参加型の研修 | |
| (1) ワークショップ | 52 |
| (2) ポスターセッション | 54 |
| (3) NCTDポスターセッション | 55 |
| (4) NCTD DVD研修法 | 58 |
| 3 課題研究型の研修 | |
| (1) 事例研究(ケーススタディ) | 66 |
| (2) 研究授業 | 72 |
| 4 体験型の研修 | |
| (1) 実習, 見学, 訓練 | 73 |
| (2) フィールドワーク | 73 |
| (3) プロジェクト法 | 74 |

第3章 研修設計上の諸問題

| | |
|---------------------|----|
| 1 研修をどのように設定するか | 76 |
| 2 達成目標をどのように設定するか | 77 |
| 3 プログラムをどのように組み立てるか | 78 |
| 4 研修をどのように実践するか | 79 |
| 5 成果をどのように評価するか | 80 |
| 6 研修をどのように活性化させるか | 81 |

〈参考1〉関連用語の解説

| | |
|-------------------|----|
| 1 研修の効果, 影響に関わるもの | 82 |
| 2 研修の方策に関わるもの | 87 |

〈参考2〉教員研修に関わる法令, 答申

| | |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| 1 地方公務員法 | 92 |
| 2 教育公務員特例法 | 92 |
| 3 地方教育行政の組織及び運営に関する法律 | 93 |
| 4 新しい時代の義務教育を創造する | 95 |
| 5 今後の教員養成・免許制度の在り方について | 98 |
| 6 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(平成24年8月28日中央教育審議会答申:一部抜粋) | 105 |

第1章

目的に応じた研修の手法

1 知識・技能の習得を目的とするもの

[主な手法]

『講義法』, 『プログラム学習法』, 『読書討議法』 等

(1) 講義法

< 概要 >

講師が受講者に対し、一斉に講義・講話を行う最も基本的な研修手法である。多くの知識や情報を、大勢の人に同時に伝達したいときに最も有効な方法であり、講演会、講習会、フォーラム、セミナー等、様々な研修で用いられている。講義後の質疑応答等を含め、1～3時間程度で組み立てるのが一般的である。

< 特徴 >

- ① 一度に大勢の人に多くの知識・情報を万遍なく伝えることができる。
- ② どのようなテーマにも対応して活用することができる。
- ③ 受講者数に関係なく、一つの場所で比較的手軽に講座を開催できる。
- ④ 講師による話が主であり、事前準備が比較的簡単である。

< 工夫及び留意点 >

(1) 主催者としての講師の選定

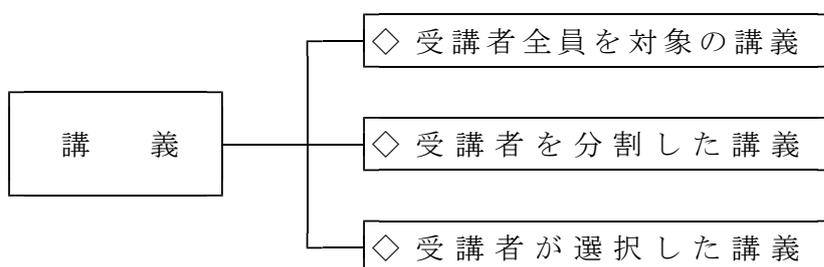
研修に講義法を取り入れる利点の一つは、その簡便さにあると思われるが、その反面、講師から受講者への一方通行の講義（講話）となるため、どのような研修になるかは、講師に依存する点が多い。とりわけ外部講師の選定は研修担当者にとって悩むものがある。

大切なのは、講師に関する情報を十分に集め、研修の「目的」と受講者に対する「成果」に応じた講師を選定することである。講師依頼については、単に著名であるとか、好評であったということだけではなく、それぞれの研修のあり方によって選定し、依頼した講師には研修の目的や受講者の情報等を十分に伝えることが求められる。講師との関係を大切にしながらの調整は、担当者にとって最も気を遣うところではあるが、効果的な研修を実現するためには、誠意をもって進めていく必要がある。

(2) 主催者としての講義の企画

効果的な研修は、受講者の研修意欲に負うところが多い。そのため、受講者全員を対

象に一つの講義を行う一般的な講義だけでなく、コース別、校種別、課題別等に分割して行う講義や、選択講義を取り入れるなど工夫することによって、意欲を喚起し、研修の効果を高めることもできる。



◇ 受講者を分割した講義

受講者の年齢や性別、担当分掌、学年、役職、校種等が異なるため、一つの講義では十分な効果が望めない場合に、参加者を分割して講義を行う。例えば、一日研修であれば、以下の研修例のように前半を全体講義として、後半を同一テーマで低・中・高の担当学年別講義とする。また、同一テーマによる校種別講義や異なるテーマによる校種別講義なども考えられる。

【研修例】 初任者研修の同一テーマによる担当学年別講義（小学校教員対象）

| | |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <p>[午前]</p> <p>1 全体講義 「学級担任としての心構え」</p> | <p>[午後]</p> <p>2 担当学年別講義 「学級経営の諸課題について」 (低学年、中学年、高学年担任別)</p> |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|

◇ 受講者が選択した講義

研修テーマに基づき、個別・具体の課題の知識を深めることが求められるような研修では、受講者のニーズや資質に応じて選択して研修を行うことがある。例えば、教育相談研修において、いじめ・不登校・ネット問題のコースを設けて講義選択できるようにする。選択講義の数については、受講者のニーズや興味・関心、専門性などに加えて、会場、日程、予算等を勘案して決定する。

(3) 講師としての心構え

外部講師に依頼する場合に対し、内部講師の場合、研修経験と研鑽を踏まえて運営ができる。

効果的な講義を行うためには、研修講師として不断の研究が求められ、講師としての心構えが必要である。

① 研修の目的を理解する。

最も大切なことは「何のために講義を行うか」ということである。講義は研修の目的

を果たすために、実施するのである。したがって、研修の目的が果たせるように、講義の目的や組立を考えることが大切である。単に、受講者から高い評価を得ることに重点を置くのではなく、講師には明確な目的意識とそのための最大限の努力が求められる。

② 受講者の立場に立つ。

次に「受講者の立場に立つ」ことである。講義は受講者のために行うものである。受講者の知識、立場、課題意識等を踏まえた受講者にとって実りある講義が求められる。講義が講師の自己満足に終わってしまわないように、常に受講者の視点で講義に臨むべきである。

③ 責任ある言動をとる。

最後に、「責任感をもって講義を行う」ことである。講義は一方通行の性質をもっているため、そこでの言動の影響力は大きい。したがって、内容を吟味し、責任ある役割として主催者や受講者などに配慮した講義を行う必要がある。

(4) 講義法における留意点

- ① 目的と講義の組み立てを十分に検討する。
- ② 導入部を工夫する。
- ③ 講義のはじめに全体の流れやポイントとなることを話す。
- ④ わかりやすい言葉で話す。
- ⑤ 適切なスピードで話し、間をとる。
- ⑥ 効果的な具体例を入れる。
- ⑦ 視覚的な効果を活用する
- ⑧ 情報量を適切に配分する。
- ⑨ レジюмеに沿って話し、資料等も十分に活用する。
- ⑩ 表情、態度、服装に気を配る。
- ⑪ 講義時間を厳守する。

① 目的と講義の組み立てを十分に検討する。

講義の目的を明らかにし、そのために資料を集め、講義の柱を立て、起・承・転・結（序論、本論、結論）等[注1]をどのように組み立てるのかを十分に検討する。また、他者の視点からの助言を受けて、内容を磨くことも大切である。事前の準備がしっかりしていれば、実際の講義で受講者の雰囲気や状況の変化にも臨機応変に対応でき、的を外さず目的を達成することができる。

[注1] 起承転結 … P87 序論、本論、結論 … P87

② 導入部を工夫する。

人間がもつ印象というものは、初期に受けたものを維持する傾向がある[注2]。講義を受けるモチベーションを高める上でも、講義の入りは重要である。興味・関心や親近感を感じるエピソードから始めるなど、導入部の工夫が必要である。

③ 講義のはじめに全体の流れやポイントとなることを話す。

ニュース番組を見ると、最初にこの時間に伝えるすべてのニュースの概要が簡潔に説明され、テロップも表示される。これによって、視聴者は、自分が知りたいニュースが何番目に放映されるのかや、それぞれのニュースの概略を理解した上で視聴することができる。同じように、最初に講義全体の流れやそれぞれの内容のポイント等を説明してから本論に入ると、受講者は安心して話が聞け、講義内容を整理しながらとらえることができる[注3]。

④ わかりやすい言葉で話す。

専門用語、業界用語を多用しないこと。相手より情動的優位や知的優位性にあることを示したいという気持ちが働いて、難解な言葉を故意に多用しているケースもある。本当の意味で専門分野に深い知識と理解をもっている人は、その原理原則に精通しているために、一般の人にその専門性を伝えるのが上手であることが多い。アリストテレスの言葉に「賢人のごとく考え、凡人のごとく語れ」というものがある。難しいことを分かりやすく話してこそ講師であり、受講者にあわせて言葉を選んだり、説明の方法を工夫したりすることが大切である。

⑤ 適切なスピードで話し、間をとる。

アナウンサーの話すスピードは1分間に300字程度といわれている。しかし、講義では面前に受講者がいて、それぞれに反応もすればメモもとっている。そのため、アナウンサーと同じスピードでは早すぎる。講師はだいたい1分間に240字程度の速さで話すのが適当である。原稿を用意する場合は、A4判縦置き、40字×30行に設定して作成すると、1枚5分かかることになる。したがって、1時間の講義であれば、原稿にして12枚程度を目安にする。また、話に集中しすぎたり、あせったりすると、一般に早口となる傾向があるので、話の中で間を取ることも大切である。間を取ることは、聞いている者の注意を引きつけるテクニックの一つでもある。意識して「間」を取るように心がけたい。

⑥ 効果的な具体例を入れる。

抽象的なことばかりの講義内容ではどうしても分かりにくい。ある概念を説明すると

[注2] インプリンティング … P84 [注3] 先行オーガナイザー … P86

きに、「例えば」という言葉を枕にして、例をあげて解説すると、聞いているものは具体的なイメージをもちやすい。受講者には、抽象概念を裏付ける具体例があってはじめて受け入れられる。講義は、抽象から具体へあるいは具体から抽象への繰り返しで進むのが良い。内容にふさわしい具体例であれば、受講者の理解を助け、しっかりと受け止められる[注4]。

また、具体例は実感がわいて、イメージしやすいものを選択するとよい。例えば、交通事故が多いことを伝えるときには、「1年間の交通事故の負傷者は、全国で150万人です。」と言うよりも、「日本の総人口の120人に1人が交通事故で負傷しています。」と言った方が危機感を伝えることができる。目的に応じた効果的な具体例を挿入することが大切である。

⑦ 視覚的な効果を活用する。

視覚に働きかけることは、受講者の理解を図る上で、極めて効果的な方法である。人間は五感の中で情報の大半を視覚から取り入れると言われ[注5]、講義においても視覚を活用することで、多くの情報を短時間で伝えることができる。口頭で話して耳で聞かせるだけでなく、図案化（チャート図）、表・グラフ化、模型化、映像化などにより、視覚に訴えることで受講者の理解は促進される。また、色の使い方（色のイメージや組み合わせ）、見やすさ、グラフ等の種類の選択等は、講師自身の意図を反映させると共に、受講者の立場に立った講師としてのセンスが求められる[注6]。さらに、提示する文字についても、見やすく分かりやすいものを作成するよう心がける必要がある[注7]。

⑧ 情報量を適切に配分する。

例えば、プレゼンテーションソフトを使用する場合に、多くのスライドを次々と写し、流れるような講義が行われることがあるが、受講者の理解が十分でない場合が多い。スライドはあくまでも理解を助けるためのものである。

また、講師は知っていることを全部漏れなく話したくなるものであるが、時間や受講者の受容度には限りがある。優先順位を付け、限られた枠の中で、適切に配分することが大切である[注8]。

⑨ レジюмеに沿って話し、資料等も十分に活用する。

受講者が戸惑うのは、レジюмеのどの部分を読んでいるか分からないときである。ま

[注4] 研修プログラムの配列 … P80

[注5] ノンバーバルコミュニケーションの影響 … P81 五官による知覚の割合 … P81

[注6] 配色と印象 … P84

[注7] プレゼンテーションスライドの文字の大きさ … P85

[注8] K I S Sの原則 … P86

た、受講者にとっては、配付された資料等がどのようなものか知りたいのは当然である。講師は、レジユメの順番を無視して話したり、脱線しすぎたりすることを避け、資料についても十分に活用するか、活用する時間がない場合でも、どういう資料なのかを講義と関連づけて説明しておく必要がある。

⑩ 表情、態度、服装に気を配る

一般に、「話し手」が「聞き手」に与える印象は、話の内容だけでなく、視覚的情報など、非言語的（ノンバーバル）な部分の影響も大きいとされている。同じ話でも、誰が、どんな態度で、どのような姿で語ったかによって、全く受け取られ方が変わってしまう。講師は、受講者に対する表情、視線、態度、服装等に十分気を配り、誠実に講義をすることが大切である[注5]。

⑪ 講義時間を厳守する。

どんなに素晴らしい講義であっても時間を超過しては受講者の評価が低くなる。講義時間は厳守したい。経験豊富な講師であれば必要ないが、初心者の講師ともなれば話す内容を原稿にすることも必要となる。

(5) 講義の工夫

講義時間すべてを一方向的に話すのではなく、次のような工夫をすることも有効である。

- ① 事前に受講者からアンケートをとり、それを考慮して講義内容を決める。
- ② 事前に受講者へ課題を与えておいて講義を行う。
- ③ 講義の前半に質問用紙を配付し、質問に答える形で講義を行う。
- ④ 講義の最中にいくつかの課題を提示して受講者に考えさせる。
- ⑤ 講義の最中に受講者同士が話し合う場面を適宜設定する。
- ⑥ 講義の最中や末尾に質問を受けることによって、受講者と双方向のやりとりを行う。
- ⑦ ビデオ等の視聴覚教材を活用する。
- ⑧ 事例発表・ロールプレイ・グループ討議等と組み合わせる。

① 事前に受講者からアンケートをとり、それを考慮して講義内容を決める。

受講者のニーズに応えることは、受講意欲を喚起する点からも大切なことである。そのためにアンケートをとり、前もって受講者のニーズを把握したい。

② 事前に受講者へ課題を与えておいて講義を行う。

講師から、講義内容に関わる1～2問程度の課題を事前に出しておく。受講者が考えを深め、講義に臨むことで理解の促進につなげる。

- ③ 講義の前半に質問用紙を配付し、質問に答える形で講義を行う。
- 質問用紙を配付しておき、前半の講義に対しての質問を記入してもらい、後半はそれに答えながら講義を行うことも考えられる。挙手して質問することには抵抗があるが、質問用紙に書くことで、質問しやすくなる効果がある。
- ④ 講義の最中にいくつかの課題を提示して受講者に考えさせる。
- 講義の途中に講義内容に関係がある問題を提示すると、講義に変化をもたせることができる。あまり難解なものでない方が、モチベーションが高まる。
- 例：・身近で興味を引くような問題
- 「家庭の電化製品の中で、消費電力が大きいものから順に3つあげてください。」
(環境問題について考える)
- ・空欄補充式の問題
 - ・○×や選択肢を設ける問題
 - ・ゲーム的要素のある問題
- 「私が今から言葉で伝えるものを絵にしてください。まず、紙いっぱい大きな円を描いてください。その円の中心から右に直線を…」(コミュニケーションについて考える)
- ・チェックリスト式の問題 など
- ⑤ 講義の最中に受講者同士が話し合う場面を適宜設定する。
- 講義内容の理解を深めるためには、受講者同士が話し合う場面を適宜設定すると効果的である。講堂など固定された椅子の場合は隣同士、研修室などで椅子が移動できるようならば、前後左右の4人程度で話し合うことも可能である。
- ⑥ 講義の最中や末尾に質問を受けることによって、受講者と双方向のやりとりを行う。
- 講義法の難点は講師からの一方的な教授形式とならざるを得ないところにある。それを解消する意味からも相互作用や相互啓発を促進する質問の時間は大切にしたい。
- 講義を、受講者と双方向のやりとりによって進めるためには、講義の最中や終わりなどに受講者からの質問の時間をとるとよい。質問の投げ方には、「全体質問」と「指名質問」とがある。「全体質問」とは、受講者の全員を対象にして、「みなさん、これについて、どう思いますか。」と、全員に対して質問を投げかけること。この問いかけに対して、受講者の中から誰かが答えれば、それをきっかけにして展開していく。「全体質問」に対して発言がないときは、特定の誰かに「指名質問」をし、その回答を活用する。
- 質問の受け方としては、即答するだけでなく、「あなたは、どう思いますか。」とあって、投げ返しをするブーメラン法や、「Aさんがこう尋ねていますが、Bさん、あなたならどうしますか。」とあって、他の受講者に中継ぎ(リレー)をして、その人に話のバトン・タッチをする方法もある。

⑦ ビデオ等の視聴覚教材を活用する。

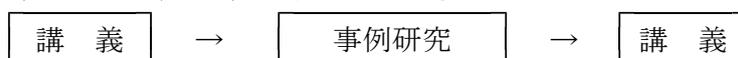
ビデオやスライド、写真などを活用して視覚に訴えることが効果的である。ただし、ビデオを活用する場合は、長すぎると、受講者の講義に対する意識が下がってしまう可能性もあるので、必要な部分をどれくらいの時間見せるかを十分に考えておかなければならない。同様にスライドや写真の枚数も考慮すべきである。

⑧ 事例発表・ロールプレイ・グループ討議等と組み合わせる。

講義と事例研究等を有機的に組み合わせることで、講義の理解を促進されることができ。組み合わせには以下のようなものが考えられる。

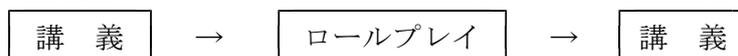
例： ・講義の中で、事例を提示し、受講者が考えをまとめ発表する。

次に、講師が解説し、講義を進める。

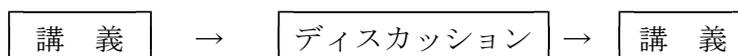


- ・講義の中で、適宜ロールプレイ等の模擬体験を行う。

または、受講者代表がロールプレイを行い、その感想を発表し、講義する。



- ・講義の中で、受講者の代表がディスカッションを行い、そこから見出された課題等について、後半の講義を進める。



(2) プログラム学習法

< 概要 >

プログラム学習 (Programmed learning) とは、あらかじめ精緻に構築された教材を使って、受講者一人一人の能力開発の進捗状況に応じて、ステップアップしていくように工夫された学習方式である。アメリカの心理学者であるスキナー (Skinner) によって提唱された個別学習の形態で、学習目標へ確実に到達させるための学習方法である[注9]。コンピュータ支援教育 C A I (Computer Assisted Instruction) などに影響を与えた。

< 特徴 >

- ① プログラムに沿って、効率的に学習成果が期待できる[注10]。
- ② 準備を事前に行っておくと、比較的簡単に計画的な学習 (研修) が実施できる。
- ③ 学習者一人一人の学力や進度に合わせて、個に応じた学習が可能である。

[注9] プログラム学習 … P88

[注10] ロバート・M・ガニエの9教授事象 … P88

< 工夫及び留意点 >

① 次の原理に従って、プログラムが構成される。

【スキナーによる「プログラム学習」】

- スモールステップの原理 …学習目標へ至るための学習過程が、簡単な問題から少しずつ学習を高めていけるように細かなステップに分割されて、系統づけられる。
- 積極的反応の原理 …各ステップごとの問題に対して、学習者の反応が求められる。
- 即時フィードバックの原理…学習者の解答の正誤が、即時的に確かめられる。
- 自己ペースの原理 …学習者にとって最適のペースで学習が進められる。
- 学習者検証の原理 …学習者の学習結果に基づいて、プログラムの改善がなされる。

② 優れたプログラム、テキストをもとに行えば成果が高いが、集団の相互作用や、指導者の創意工夫による学習の変化に弱い面があることを考慮に入れて、活用する必要がある。

(3) 読書討議法

< 概要 >

古くから行われている「輪読」を応用したもので、グループを編成し、グループの力を利用して、選定した図書の読書に取り組む。活字を通して知識を吸収すると共に、メンバーが各自の解釈や意見を述べ合うことによって、内容の理解や気づきを深めていく。

< 特徴 >

- ① 仲間に刺激されて学習への意欲が高まる。
- ② 場所や時間を問わず、臨機応変に実施できる。
- ③ 複数の視点による価値観や解釈に触れることによって、理解の幅を広げることができる。
- ④ グループ活動の楽しさを味わい、一人で読んで学習を進めるより長続きしやすい。

< 実施例 >

○ 研究討議方式

- ① 目的を明らかにし、取り組む図書を設定する。(1～2ヶ月前に提示)
- ② 日時と会場を設定して、それまでに各自が通読する。軽い読み物であれば、1冊全体を、重厚な図書の場合は、各章に分割して研修会を開く。

- ③ 「要約および所見」として自由に書いたり，標準化された定型の用紙に記入して，各自が「所見」を書面にまとめておく。
- ④ 研修会で発表し合い，全員で討議する。
- ⑤ 理解できない個所があれば質問して，他のメンバーの解釈を聞く。複数の解釈を聞くことによって，各自の思考の幅を広げていく。
- ⑥ テーマを決めて，討議をする。
- ⑦ 討議では必ずしも意見を一致させる必要はないが，目的に従って総括する。

○ 輪読方式

- ① 目的を明らかにし，使用する図書を紹介する。
- ② 朗読もしくは黙読で，ある程度読んだ時点（20ページぐらいが適当）で，内容の解釈について全員で討議をする。
- ③ これを繰り返す。
- ④ 完読，もしくは目的の場所を読み切った後に，受講者の問題意識について討議する。
- ⑤ 討議では必ずしも意見を一致させる必要はないが，目的に従って総括する。

< 留意点 >

- ① 何のためにやるのか，事務局等が目的を明確にしておくことが大切である。
- ② 図書の選定がポイントとなる。職種や担当が同じで課題意識が共通している場合は，専門的な図書を選定し，日常の業務と関連させることができる。そうではない場合は，一般的な図書を選定することが望ましい。
- ③ 教育内容の理解を深めるために，学習指導要領を読んで相互交流を行うことは，教師が行う読書法による研修として意義深い。
- ④ 事務局からの働きかけによって，興味や意欲を持続できるように進めていくことが大切である。また，討議におけるファシリテーションも大切である。

2 問題解決能力の向上を目的とするもの

[主な手法]

- ◆ 思考を広げる手法
『ブレインストーミング』, 『ブレインライティング』, 『シックスハット』, 『NM法』, 『ゴードン法』, 『マンダラ』, 『マトリックス法』, 『アニマル・シンキング』 等
- ◆ 課題を分類, 分析する手法
『マインドマップ』, 『ウェビング』, 『K J法』, 『フィッシュボーン法』, 『ロジックツリー (ロジカルシンキング)』, 『マトリックス』 等
- ◆ 実践に結びつける手法
『5W1H』, 『PERT法』 等

◆ 思考を広げる手法

(1) ブレインストーミング

< 概要 >

ブレインストーミング (Brainstorming) とは「脳の嵐」という意味で, アメリカの広告会社 BBDO 社の副社長だったオズボーン (Osborn) が創造的な意見を出し合うために考え出した技法で, 世界で最も広く使われている発散思考法[注11]の一つである。

< 特徴 >

受講者が気楽な雰囲気の中で固定観念を排し, 自由に思いつきやアイデアを出し合い, そこから想像と連想を働かせて, 多くのアイデアを生み出すことができる[注12]。

< 実施例 >

- ① 課題を設定する。
 - ア 研修の目的に応じて, 適切な課題を設定する。
 - イ 課題をわかりやすい文で表現する。(「…ためにはどうすればいいか?」「…となっている原因」等)

[注11] 発散思考, 収束思考 … P81

[注12] 創造的な発想の質と量 … P84

② ブレインストーミングの環境を整える。

ア グループを決める。(5人から12人程度が適当である。)

イ 時間を決める。(5分から1時間を超えるものまで状況に応じて設定する。時間を設定しないことも考えられる。)

ウ 活発に意見が出るように、机の配置を円形やコの字にしたりする[注13]。

エ 記録用具を用意する。(白板、模造紙、ノート、筆記用具など)

オ 司会、記録等の役割を決める。

カ 自由に意見が出しやすい環境・雰囲気を作る。

③ 自由に発言し、すべてを記録する

次の四つのルールに従い、できるだけたくさん発言し、すべて記録する。

- 批判厳禁 : 出されたアイデアに対しての批判などは一切してはいけない。
- 自由奔放 : どのような突飛なアイデアでもよい。アイデアを思いつくままに出し合うことが大切である。
- 相乗り歓迎 : 他のアイデアに乗って出されるアイデアも歓迎である。
- 質より量 : できるだけたくさんの多様なアイデアを出すことが望ましい。

④ セッションを終え、意見をまとめる。

ア 発言されたアイデアを参加者全員で確認する。

イ まったく同じアイデアをまとめる。

⑤ 出たアイデアを大切にし、次のステップに進む。



< 留意点 >

① 進行役(ファシリテーター)によってたくさんのアイデアが出るか出ないかが大きく左右される。進行役は話合いが盛り上がるように配慮するとともに、的外れな方向に進まないように軌道修正しながら進めることが大切である。

② 様々な考えが出るように、できるだけ多様なメンバーをグループに配置する。前述のように、人数は5人から12人くらいが適当である。

③ 発言が尽きるまで行う場合と、はじめから時間を設定して行う場合がある。連続であり長い時間行っても効果が薄い場合、気分転換等を図ったほうがよい。

④ アイデアが出ないときは、「オズボーンのナイン・チェックリスト」など、チェックリスト法を活用するとよい[注14]。

⑤ 次のステップで生かせるように、出たアイデアを大切にする。

《参考文献》・『問題解決手法の知識第2版』 高橋 誠 日本経済新聞出版社

[注13] 会場のレイアウトの工夫 … P48 グループ運営の工夫 … P49

[注14] オズボーンのナイン・チェックリスト … P86

(2) ブレインライティング

< 概要 >

ブレインライティング (Brainwriting) は、旧西ドイツの経営コンサルタントのホリゲル (Holiger) が開発した、紙に書きながら行うブレインストーミングである。下のようなシートを手渡して、そこに順次アイデアを書き込んでいく手法である。6人が3つずつのアイデアを5分間で考え、前に書いたアイデアからさらに連想して順次まわしていくやり方なので、635法とも呼ばれる。

< 特徴 >

グループの各自が、他のメンバーの発想をヒントにしながらいアイデアを書く手法であるため、集団が自由奔放に発想し発言する雰囲気ではなかったり、発言が得意ではないメンバーがいる場合に有効である。

< 実施例 >

- ① 課題を設定する。
- ② ブレインライティングの環境を整える。
 - ア 6人ずつのグループ編成をする。(5人から8人程度の範囲なら実施可能)
 - イ 円形やロの字に机を設定する[注13]。
 - ウ 右のようなシートを、1人1枚配付する。
- ③ テーマに従って、右のシートの最初1の空欄に、5分間で3つアイデアを記入する。(1つのマスに1つのアイデア)
- ④ 5分たったら、司会者 (ファシリテーター) の合図で、全員一斉に、自分のシートを自分の左側の参加者に渡す。
- ⑤ 次に、自分の右側の参加者から回ってきたシートの2の空欄に、1の欄に記入されたことから連想したアイデアを前回と同じく3つ、5分間で記入する。この際、先ほど自分で書いたアイデアとは違うものを記入する。
- ⑥ この手順で、合計6回繰り返し、シートを埋める。
- ⑦ アイデアの優先順位付け、構造化など、次のステップに進む。

【シート例】

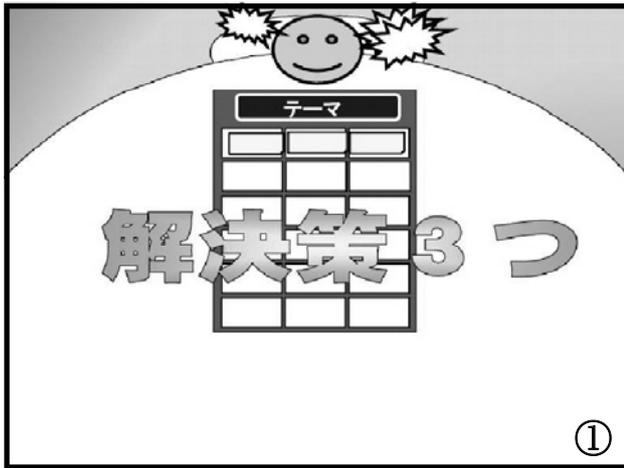
| テーマ | | | |
|-----|---|---|---|
| | A | B | C |
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |

< 留意点 >

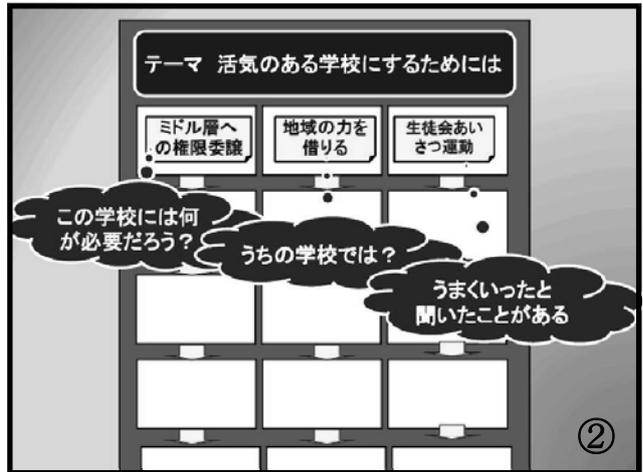
- ① できるだけすべての欄を埋めるようにする。
- ② 付箋紙に書いてシートに貼るようにすれば、次のステップで活用しやすい。
- ③ 前の人のアイデアをヒントに、発想を広げる。その際、オズボーンのナイン・チェックリスト[注14]を活用すると良い。
- ④ 次のステップで生かせるように、出たアイデアを大切にする。

《参考文献》・『発想法入門』 星野 匡 日本経済新聞社

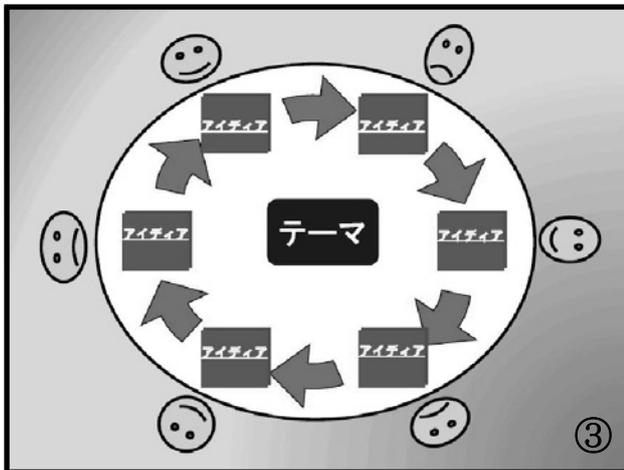
【実施例】



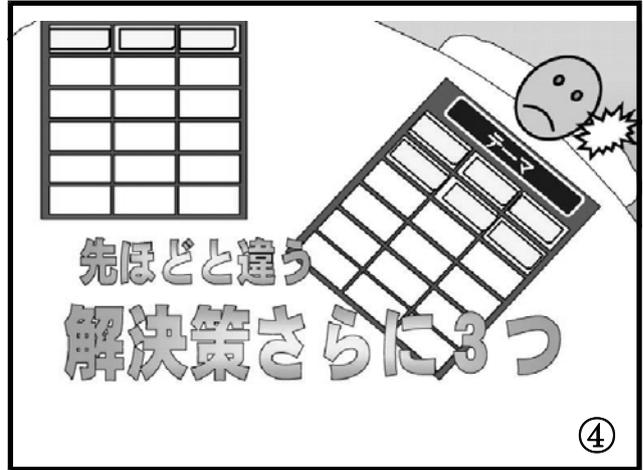
アイデアを3つ考えます。



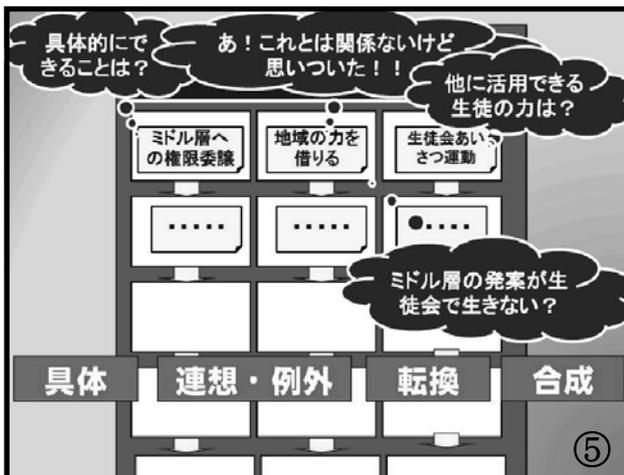
アイデアは自由に発想します



5分たったら左の人にシートを回します。



アイデアを3つ考えます。



前に書かれたアイデアを参考にします。



6人で計108個もアイデアが出ます。

(3) シックスハット

< 概要 >

シックスハット (Six Thinking Hats) は1980年代の初頭に、「水平思考」の著者、デ・ボノ博士 (Edward de Bono) によって考案された。課題を考える時に6色の帽子を時間を区切ってかぶり、それぞれの時間は6つの思考モードのどれかで発想しグループ会議をする。

[6色の思考]

白=客観的思考

赤=直感的思考

黒=否定的思考

黄=肯定的思考

緑=創造的思考

青=プロセス管理的思考

< 特徴 >

さまざまな思考のモードに切り替えることで、新しいアイデアを生み出す場が個人のエゴや癖に左右されたり、極端な楽観論や悲観論に偏ったりすることなく、物事を多面的にとらえ、最終的にはバランスのとれた思考になる手法である。

< 実施例 >

- ① 問題を具体的でわかりやすい文章にする。
- ② 6色 (白, 赤, 黒, 黄, 緑, 青) の帽子を用意する。
- ③ 問題について自由にブレインストーミングをする。
- ④ 進行役はタイミングを見計らい、「〇〇色の帽子をかぶってください。」と指示を出し、受講者はその色に応じた思考で考え、発言する。
- ⑤ 進行役は適当なタイミングで違う色の帽子をかぶるように指示を出し、受講者は思考モードを変える。
- ⑥ 話し合われた内容をもとに、今後の進め方を決める。

< 留意点 >

- ① 会議のテーマは「国語力を付ける」という漠然としたものではなく、「図書館の利用率を2倍に」などのように具体的な方が、会議の生産性を高める
- ② 通常は、黄→黒→緑→白→赤→青の順で会議を進める。

<6色の思考モード>

| 色 | 思考モード | 思考・発言内容 |
|---|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 白 | ○客観的思考 数字、情報、データに基づいた発想 「コンピュータ」 | <ul style="list-style-type: none"> ・何が事実だろう？ ・どうやったらデータが手にはいるだろう？ ・しばらく基礎データを見てみよう。 |
| 赤 | ○直感的思考 感情、直感に基づいた発想 「心臓」 | <ul style="list-style-type: none"> ・どう感じるかな？ ・直感に正直になろう。 ・ロジックにこだわらないようにしよう。 |
| 黒 | ○否定的思考 後ろ向きな姿勢に基づいた発想 「裁判官」 | <ul style="list-style-type: none"> ・最悪のケースはどうなるかな？ ・何に注意しなければいけないのだろう。 ・すべて論理的になっているか？ |
| 黄 | ○肯定的思考 前向きな姿勢に基づいた発想 「太陽」 | <ul style="list-style-type: none"> ・いいポイントは何だろう？ ・最高のケースはどうなるか？ |
| 緑 | ○創造的思考 刷新・創造に基づいた発想 「ジャングル」 | <ul style="list-style-type: none"> ・新しい発想をしてみよう。 ・子どもだったらどう考えるだろう。 ・常識にとらわれない発想をしてみよう。 |
| 青 | ○プロセス管理的思考 プロセス的思考に基づいた発想 「空」 | <ul style="list-style-type: none"> ・私たちは何を解決しようとしているのだろう。 ・議論の進め方そのものを見直そう。 |

《参考文献》・『会議が変わる6つの帽子』（原著）Edward de Bono，（翻訳）川本 英明 翔泳社
 ・『クリエイティブシンキング』 松林 博文 ダイアモンド社

(4) NM法

< 概要 >

NM法は、創造工学研究所の中山正和氏が考案した発想法である。課題のキーワードを探し、キーワードから課題の類比になる言葉を決める。その類比の言葉から発想していく。

< 特徴 >

問題の発見・把握というよりも、実際の問題について解決の具体的なアイデアを抽出する、創造性開発のための技法である。

< 実施例 >

① 課題を設定する。

ア 具体的な課題の方が発想しやすい。

例：「利用者の多い図書室」

② キーワードを決める。

ア 課題からポイントとなる言葉（キーワード）を考える。

イ キーワードの多くは動詞，形容詞となる。

例：興味がある。

くつろぐ。

③ 類比を発想する。

ア 「例えば…のように」という問いかけで発想する。

例：興味がある→テーマパーク

くつろぐ→お風呂

イ 類比例はテーマと離れた例のほうがユニークな発想が出やすい。

④ 類比の例から類比の背景を探る。

ア 「そこでは何が起きているのか」「どうなっているのか」などを考える。

例：テーマパーク→アトラクションがある。

遊戯施設がいくつも並んでいる。

音楽が流れている。

わくわくする装飾がある。

⑤ 類比例の発想から課題に結びつけてアイデアを出す。

ア 「このメカニズムや方法が課題にどう役立つか。」を考えて，具体的な案を考える。

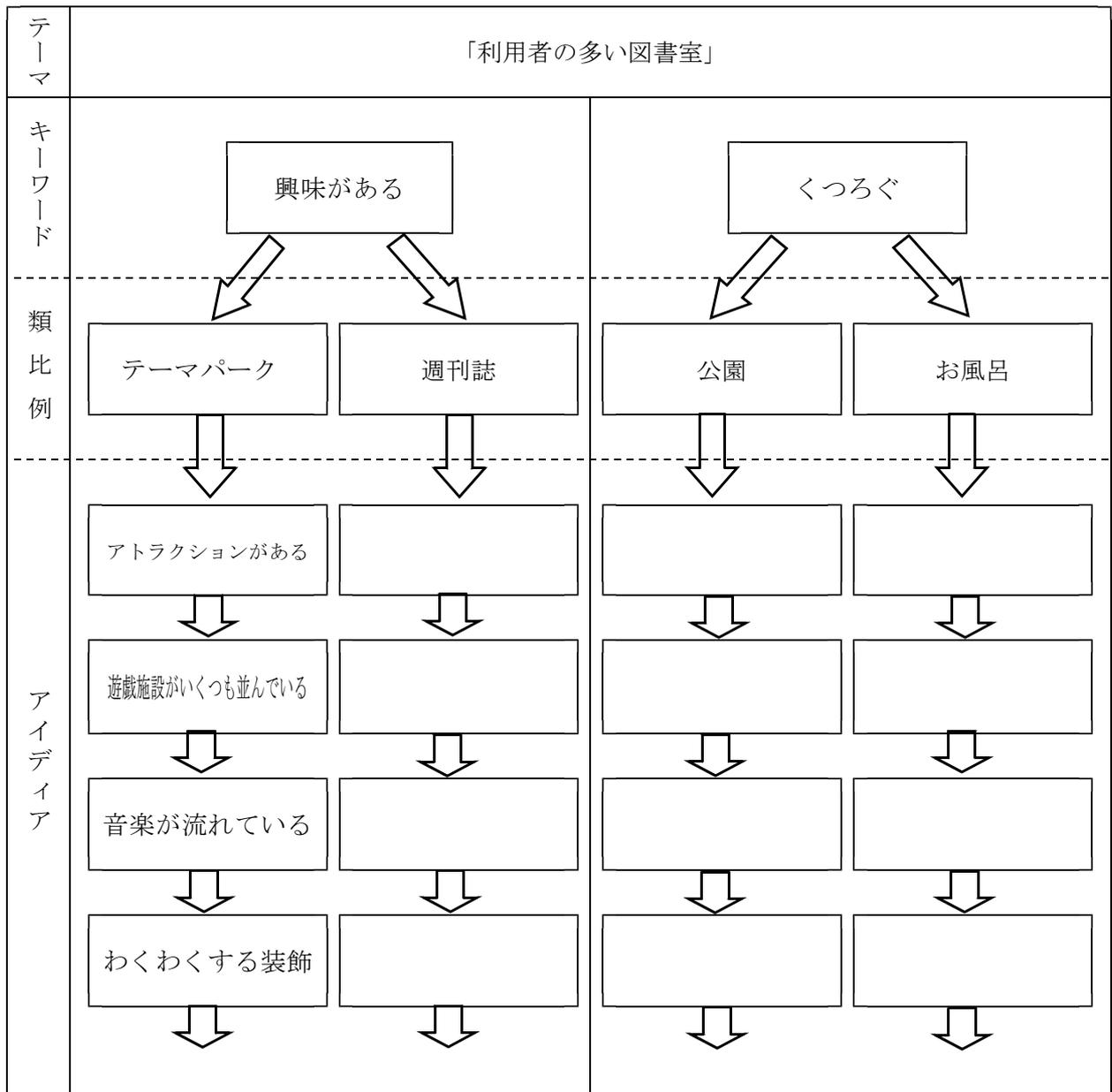
例：テーマ別のコーナーを作る。

週に一回，本の紹介をする読み聞かせを実施する。

クラシックのBGMを流す。

イ 図や絵にするとイメージがわきやすい。

【NM法の例】



《参考文献》・『NM法のすべて アイデア生成の理論と実践的方法 増補版』中山 正和
産能大学出版部

- ・『問題解決手法の知識第2版』 高橋 誠 日本経済新聞出版社
- ・『アイデアがおもしろいほど出てくる本』 高橋 誠 中経出版

(5) ゴードン法

< 概要 >

アメリカのシンクタンク、アーサー・ド・リトル (Arthur D. Little) 社の研究員だったウィリアム・ゴードン (William Gordon) が考えた発想法である。ゴードン法は課題を明らかにせずアイデアを求めるものである。例えば、「新しい駐車場」のアイデアを考えるのに、メンバーには「ためる」というテーマを出す。メンバーには様々な貯蔵の方法を自由連想させ、斬新なアイデアを導き出す。

< 特徴 >

参加者が真のテーマを知らずに発想するというのが、ゴードン法の大きな特徴である。抽象的なテーマを出して既存の固定観念から離れさせ、抜本的解決を行う場合に適している。

< 実施例 >

- ① 本来の課題から、目的やゴードン法に適した課題を決める。
例：「缶」→「あける」、「おもちゃ」→「遊ぶ」
- ② リーダーがメンバーにテーマを提示する。
例：「あらゆる『あける』で思いついたことをあげてください。」
- ③ メンバーが連想し、リーダーが応答する。
例：メンバー「ドアを開けます。」
リーダー「いろんなドアがありますね。」
メンバー「取っ手を引っ張って開くドアかな。」
メンバー「押すドアの方が楽だよ。」(→蓋を中に入れる着想を得る)
- ④ 会議の本来の課題をメンバーに知らせ、出たアイデアをヒントに課題を考える。

< 留意点 >

- ① この技法のリーダーには、メンバーの連携を促す力量が要求される。結果がリーダーの運営に左右されやすいので、人選は重要である。
- ② この技法では、メンバーには本当の課題が明かされないことによる、欲求不満への配慮も必要である。

《参考文献》・『問題解決手法の知識第2版』 高橋 誠 日本経済新聞出版社
・『アイデアがおもしろいほど出てくる本』 高橋 誠 中経出版

(6) マンダラ

< 概要 >

マンダラは3×3のマトリックスを使った発想法である。中央に書いた課題に対する解決策を周りのマスに書いていく。合計8つの解決策が展開され、展開された解決策についても、同じように8つの解決策を展開することで、いっそう具体的なアイデアが広がる。

< 特徴 >

マスを用意すればいつでも気楽に発想をすることができ、周りに解決策を展開することで、発想が広がるイメージがもてる。周りのマスの数である「8」という数字は、人が発想したり記憶したりできる上限とも考えられる[注15]。

< 実施例 >

- ① 3×3のマトリックスを描いた紙を用意する。
- ② 中央のマスに課題を書く。

| | | |
|--|-------------|--|
| | | |
| | よい授業をするためには | |
| | | |

例：「よい授業をするためには」

- ③ 中央の課題の解決策を周りのマス1つにつき1つずつ、合計8つ書く。

| | | |
|-------|-------------|-----------------------|
| | 同僚の授業を見て学ぶ | 教材研究を十分にする |
| | よい授業をするためには | 自分の授業を同僚に見てもらい評価してもらう |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

例：「同僚の授業を見て学ぶ。」
「教材研究を十分にする。」…

[注15] マジックナンバー7±2 … P85

④ 価値がある解決策をチェックする。

⑤ チェックした解決策を課題に変え（～ためには），新たな3×3のマトリックスの中央に書く。

例：「教材研究を十分に行うには」

| | | |
|-------|-------------|-----------------------|
| | 同僚の授業を見て学ぶ | 教材研究を十分に にする |
| | よい授業をするためには | 自分の授業を同僚に見てもらい評価してもらう |
| | | |

| | | |
|--|--------------|--|
| | | |
| | 教材研究を十分に行うには | |
| | | |

⑥ さらに合計8つの解決策を考える。

| | | |
|-------|----------------|----------------|
| | 授業と関連した図書を購入する | 時間を設定する |
| | 教材研究を十分に行うには | 授業のアイデア手帳にメモする |
| | | |

例：「授業と関連した図書を購入する。」
「時間を設定する。」…

< 留意点 >

- ① 自由に発想する方法もあるが，論理的に進めていくためには，8つの中にその課題の解決策のポイントがもれなく入るようにする。もれがあると，さらに深めていくときに視点が抜け落ちてしまう恐れがある。特にはじめの8つについては十分に吟味すべきである。
- ② 1回目に展開したすべてのアイデアについて，さらに展開する必要はない。具体的にしていって価値の高いもの，重要度の高いものを選んで，広げていく。

《参考文献》・『アイデアがおもしろいほど出てくる本』 高橋 誠 中経出版
 ・『図解マンドラチャート』 松村 寧雄 青春出版社
 ・『「成功」を呼び込む9つのマス』 今泉 浩晃 全日出版
 ・『夢を絶対に実現させる方法！』 原田 隆史 日経BP社

(7) マトリックス法

< 概要 >

マトリックス (Matrix) とは「格子」という意味である。縦と横にそれぞれ項目を決め、縦と横に組み合わせたそのマス目ごとに個別の発想をしていくものである。

< 特徴 >

マス目に該当する内容について、強制的に考えるのでアイデアが出やすくなる。項目を視点にアイデアを網羅することができるので、テーマの全体を把握することもできる。

< 実施例 >

- ① テーマを決める。
- ② テーマに関して考えられる切り口 (変数) を洗い出す。
- ③ 変数を2つに絞りこんで、縦軸、横軸を定める。
- ④ 2つの変数それぞれについて、項目を洗い出す。
- ⑤ 項目を数個に絞り込んで、縦軸、横軸に記入する。

【マトリックス例】テーマ…「登校時の安全確保」

| | | 項目 | | | | | |
|----|----------|----------|-------|-------|-------|------|-----------|
| | | 関係者 | 教師 | 児童生徒 | 保護者 | 地域住民 | 行政 |
| 変数 | 交通 | | | | | | |
| | 通学路の環境 | 毎月の通学路点検 | | | | | |
| | 道路使用者の通行 | | | ちらし配布 | | | |
| | 児童生徒の登校 | | 登校班長制 | | 見守り運動 | | |
| 項目 | 緊急体制 | | | | | | 連絡方法の相互確認 |

< 留意点 >

- ① この手法は、現状分析の場合には事実を洗い出すことになり、課題解決の場合にはアイデアを出すことになる。
- ② マスに入れることはないか十分に考えることが重要だが、必ずしもすべてのマスが埋まらなくてもよい。

《参考文献》・『問題解決手法の知識第2版』 高橋 誠 日本経済新聞出版社
 ・『アイデアがおもしろいほど出てくる本』 高橋 誠 中経出版

(8) アニマル・シンキング

< 概要 >

イスラエルの女性コンサルタント、ベラ・ブライヘル、サリー・バイエルによって編み出された創造的課題解決手法である。

動物の行動特性に着目し、その特長をカラフルな色やイラストで表した74枚のアニマル・カード（動物の特長をまとめたカード）、カリキュレーター（演算子）等のツールに集約し、遊びの要素を取り入れながらツールを活用することで、自らのもつ思考の枠組みを超えた多様な視点による課題設定、独創的な解決策の実行を可能なものとしている。

現在では、イスラエルの他、フランス、イタリア、ドイツ、中国、台湾、ブラジル等にも広がりを見せ、発祥の地イスラエルでは、子どもの創造性を開発するためのプログラムとしても活用され始めている。

< 特徴 >

誰もが容易にその行動特性を想像出来る動物を「例え」に活用しているため、世代や文化の壁に関係なく、グループにおける対話、コミュニケーションを活性化することが可能である。また、つい同じ思考パターンで考えてしまう「思考グセ」を矯正でき、アニマル・カードによって意図的に違う思考パターンで考えさせることにより発想力を引き出せる。

視点を広げる水平思考と、事象を掘りさげていく垂直思考の両方が手法の中に組み込まれており、「議論が発散して収束しない」、「煮詰まってアイデアが出ない」といった課題解決上しばしば直面するリスクを回避出来るよう設計されている。

< 実施例 >

- ① 達成したいことを明らかにする。
- ② アニマル・カードを用いながら、達成したいことに関係しそうな事柄、単語、キーワードを書き出す。
- ③ それらを意識して、既存の思考の枠組みにとらわれない考え方により達成したいことを再度書き出す。
- ④ その中から、本当に達成したいことを決める。
- ⑤ 達成したいことの方法について、再度アニマル・カードを用いながら、既存の思考の枠組みにとらわれない解決策をいくつか考える。
- ⑥ 出てきた解決策の中から、通常選ばないようなアイデアを選び、具体化することを検討する。
- ⑦ 検討した解決策を実行する。

※ この手順を、「セブン・ステップ」という。

【アニマル・カードの例】

- ・ コウモリのカード――いつも逆さまでいるコウモリのように考え、思考の方向を変えて反対方向から見るといふ考え方を促す。また、提案に対してわざと事実の反対を考えてみたり、非常識な考えを列挙して、元に戻してみる。
- ・ シマウマのカード――白と黒が共存しているシマウマのように考え、「どちらかに決める」ではなく、両方を活かすといふ考え方を促す。また、提案に対してわざと内部に矛盾を作り出したり、同時に「はい」と「いいえ」をいう方法を考える。
- ・ トカゲのカード――尻尾を切り捨てて生き延びるトカゲのように考え、「なくてはならないもの」と思ふものを捨てるといふ考え方を促す。また、提案に対して一旦何かをあきらめて取り除く・分離する・減らすことを考えて、別の何かを選択し育てる。

《参考文献》・『アニマル・シンキング 「思考グセからの脱却法」』（著者）ベラ・ブライヘル、サリー・バイエル、（監訳）桑畑 英紀、（翻訳）小河 祐子 英治出版



◆ 課題を分類，分析する手法

(9) ウェビング

< 概要 >

ウェビング (Webbing) は，くもの巣 (Web) のように連想を広げていく手法である。ある1つのキーワードから思いつく言葉を書き出し，次々とつなげ，思考を広げる。

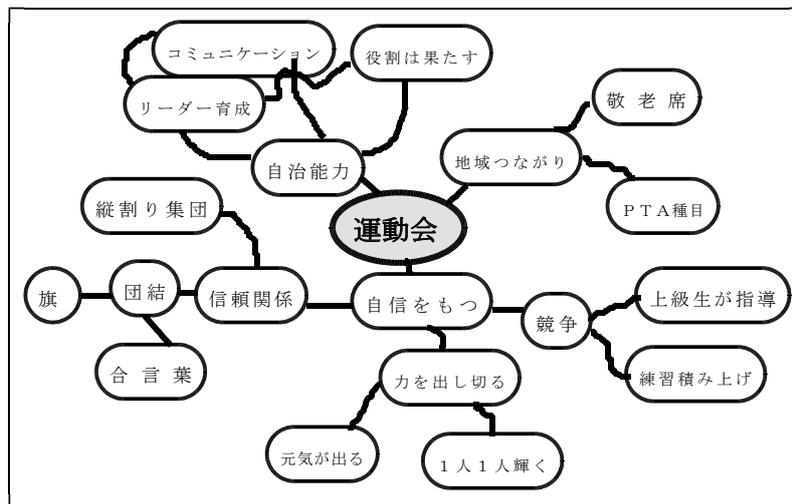
< 特徴 >

「連想ゲーム」のように，参加者同士がどんどんアイデアを広げていくことができる。「マインドマップ」に似ているが，チームで思考を広げていくのが特徴である。

< 実施例 >

- ① 紙の中心にメインテーマを書く。
- ② メインテーマからメンバーが発想したことを，付箋紙に書いて模造紙に貼っていく。
- ③ 発想した付箋紙を関連付けながら，くもの巣のようにつなげていく。
- ④ 全体を見渡し，移動，削除，線で結ぶなどして完成させる。
- ⑤ 必要に応じて，マジックで清書する。
- ⑥ できあがったマップからどんなヒントが得られるかを考える。

【ウェビング例】



< 留意点 >

- ① 付箋紙で行うと、削除や移動等が自由にできるが、直接マジック等で書いて進めても良い。
- ② メンバーやジャンルによって色を変えたりするなどの工夫が考えられる。
- ③ 発想のウェビングのほか、意見や事実をまとめるなど、様々な活用方法が考えられる。

《参考文献》・『授業にいかす教師がいきる ワークショップ型研修のすすめ』 村川 雅弘

ぎょうせい

(10) K J 法

< 概要 >

K J 法は、文化人類学者の川喜田二郎氏が発案した収束思考の手法である[注11]。様々なデータやアイデアをカードに記入し、それらを共通のものでまとめていき、新たな仮説を発見しようとするもので、問題解決の手法や情報の収集・整理の手法として広く活用されている。

< 特徴 >

問題そのものの全体像がはっきりせず、どこに問題があるか見つけ出すときや、問題解決ステップで、出された解決策がどんな関係になっているかを理解しあうのに有効である。チームのメンバーが全体像を共有することで、解決の方向性が見つけやすくなる。

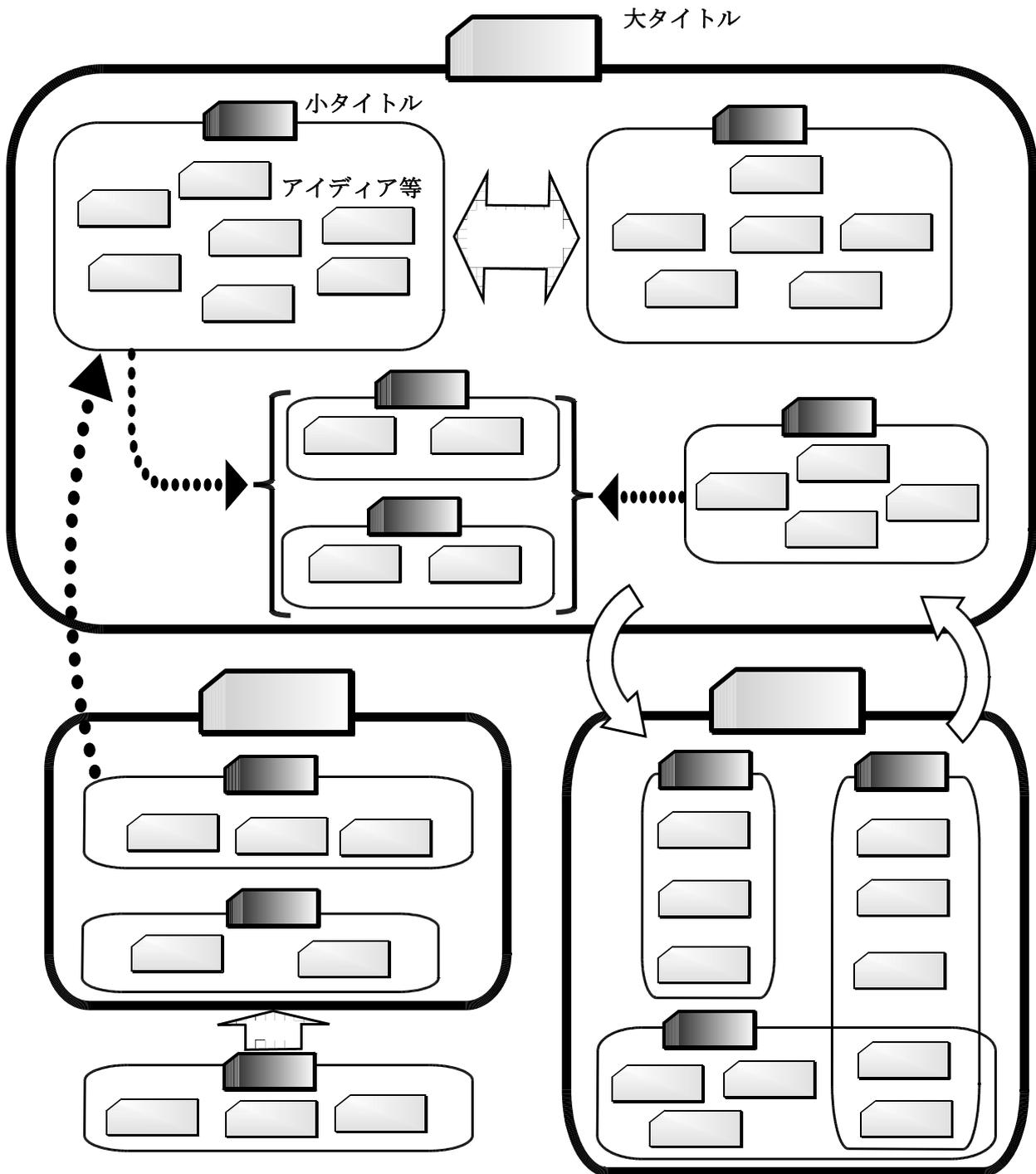
< 実施例 >

- ① 出されたアイデアや収集した情報をカード（付箋紙等）に記入する。（1枚につき1つの内容）
- ② カードを見て、共通するものをまとめ、簡潔な文言でタイトルをつける。
- ③ 小グループを大グループにまとめたり、グループごとの関連を矢印で結んで構造化する。
- ④ 最後に作業を通してわかったことなどを文章化して、まとめたり、話し合いを行う。

< 留意点 >

作業中に、新たに思いついたアイデアがあれば追加してもよい。また、まとめられないものは無理してまとめることなく、残しておいてもよい。

【例】



《参考文献》・『発想法 創造性開発のために』 川喜田 二郎 中公新書

(11) フィッシュボーン法

< 概要 >

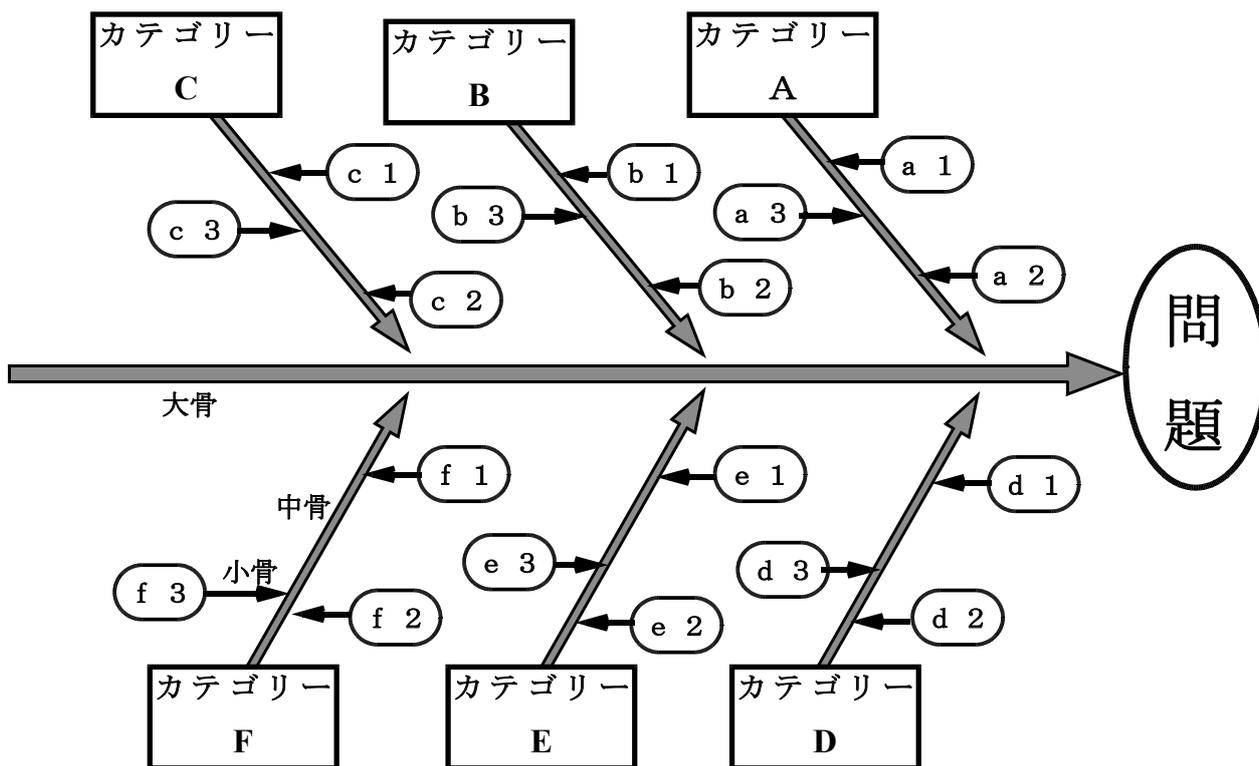
フィッシュボーン (fishbone) とは魚の骨という意味で、その図が魚の骨に似ているところから名づけられた。特性要因図 (フィッシュボーン・ダイアグラム) ともいい、要因 (問題の原因) から特性 (問題の結果) に至るまでを図に示すことによって、問題とその要因との関係を究明し、よりよい方策を探索しようとするものである。

< 特徴 >

フィッシュボーン法は問題についての要因を探るために用いる。例えば、問題解決を図りたい事柄を、ブレインストーミング等で討議し、出された様々な原因をカードに記入する。関連するカードをこのフィッシュボーンに貼ってまとめると、問題のあらゆる原因を因果関係によって整理することができる。

< 実施例 >

【フィッシュボーン・ダイアグラム (特性要因図) 例】



- ① 上図のように、大骨の部分に模造紙に書いておく。
- ② 問題を設定する。
問題をわかりやすい文章で表現し、大骨の先に書く。
- ③ ブレインストーミング等で問題の要因を出す。(付箋紙に書くと作業がしやすい。)
- ④ 出された要因を、中骨、小骨のどこに位置付けるかを検討する。

- ⑤ 似た内容をまとめ、簡潔に言い表したタイトルを中骨の先に記入する。
- ⑥ 不要なものは捨てたり，足りないものは付け加えたりして図を完成していく。
- ⑦ 図から問題の要因を洗い出していく。

《参考文献》・『クリエイティブシンキング』 松林 博文 ダイヤモンド社
 ・『問題解決手法の知識』 高橋 誠 日本経済新聞社

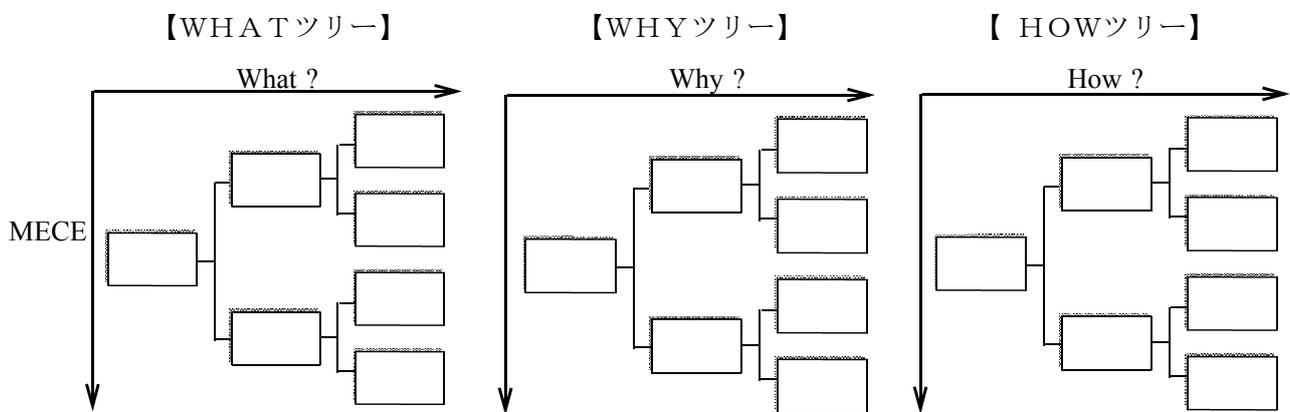
(12) ロジックツリー (ロジカルシンキング)

< 概要 >

論理的思考で，わかりやすく筋の通った考え方をロジカルシンキング (logical thinking) という。ロジカルシンキングの技法の一つにロジックツリー (logic tree) がある。ロジックツリーとは，問題の原因を深掘りしたり，解決策を具体化するとき用いる方法で，情報を大項目から中項目，小項目へと階層化し，論理 (ロジック) 的な樹形 (ツリー) の構造図にしていく。

ツリーを作成する上で大切なことは，モレがなくダブりのない展開 (MECE) [注16]にすることであり，そうすることで，原因が特定できたり，解決策の発見につながる。

○ ロジックツリーの種類



① WHATツリー

要素を分析するとき用いるツリーである。「中身は何? (So What)」を繰り返して対象を分解し，要素を可視化する。

② WHYツリー

原因を分析するとき用いるツリーである。「なぜ? (So Why)」を繰り返して問題を分解し，原因仮説を掘り下げていく。

③ HOWツリー

課題の解決策を具現化するとき用いるツリーである。「どうやって? (So How)」を繰り返して課題を分解し，解決策を洗い出していく。

[注16] MECE … P89

< 特 徴 >

ツリーによってロジカルに因果関係を結びつけていくため、単なる思いつきや根拠のない発想よりも網羅性が高まり、具体的な要素や解決策が導き出される。

優れている点をまとめると以下の3点である。

- ① モレやダブリを未然にチェックできる。
- ② 原因・解決策を具体的に落とし込める。
- ③ 各内容の因果関係を明らかにできる。

< 実 施 例 >

課題を分析し、解決策を考えていく場合には、第1段階の拡散思考にWHYツリーを活用し、第2段階で収束したあと、第3段階の拡散思考にHOWツリーを活用する手法をとる。

[第1段階] = 「問題」の原因を迫及する。

- ① 問題を設定する。

ア 問題であると感じたり指摘されたりしたことの中で、取り組む価値のあるもの一つを選ぶ。(改善の余地があまりない、どうしようもないことは避ける。)

例：△「児童数が減少している。」 ○「児童の学力が低下してきている。」

イ 問題をわかりやすい文章で表現する。

例：「若手教員が消極的で元気がない。」

- ② 「なぜそうなのか」(Why) を考え、その原因を大項目に枝分かれさせる。

ア モレなくダブリなく(MECE)項目を考える。

イ 大項目は2つか3つが適当である。

- ③ 大項目について、さらに「なぜそうなのか」(So What) を掘り下げて考え、これを繰り返し、問題の原因を掘り下げていく。

ア 掘り下げられる項目は、いっそう掘り下げる。

イ 行き詰まった項目は、その階層が上の階層に対して「○○だから△△だ。」という因果関係があるか、モレなくダブリなくするときに境界線が曖昧な言葉になっていないかなどを点検する。

例：△「性格」→○「マイナスの発想をしてしまう」

[第2段階] = 「問題」の原因を特定し、「課題」に変える。

- ① 優先順位の高い問題点を検討し、その中でも、特に、重要で解決していく価値の高いものを特定する。

- ② 特定した問題点を「課題」に変える。(Issue = 問題の核心となるもの)

※「問題」と「課題」について

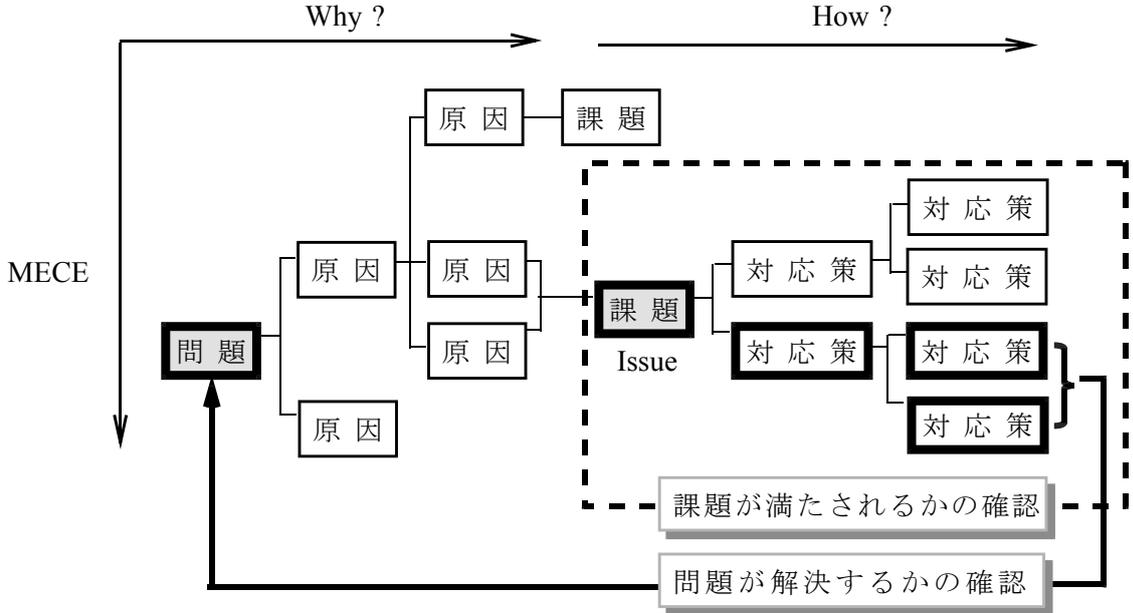
「問題」は現状(実際の姿)と目標(あるべき姿)との違いであり、「課題」は、

問題を解決するために、行動を起こすことを意志表明したものである。例えば、「職員相互のコミュニケーションがほとんどない」状態は「問題」であり、「職員相互のコミュニケーションを活性化する」は「課題」である。

[第3段階] = 「課題」の解決策を考える。

- ① 課題について「どうしたらよいか」(How)を考え、その解決策を大項目に枝分かれさせる。
- ② 大項目について、さらに「どうしたらよいか」(So How)を掘り下げて考え、これを繰り返す、解決のための具体策を追求していく。
- ③ 優先順位を付けたり、組み合わせてできた解決策について、課題が満たされるか、原因が解消されて問題が解決するかを確認する。

【ロジックツリー例】



< 留意点 >

- ① 見落としがないように、モレなくダブリなく (MECE) 考えるのが重要であり、じっくり時間をかけたり、複数の目で確認したりする必要がある。
- ② 上位層と下位層の因果関係があるかの確認が必要である。
- ③ それぞれの階層の次元をあわせる必要がある。

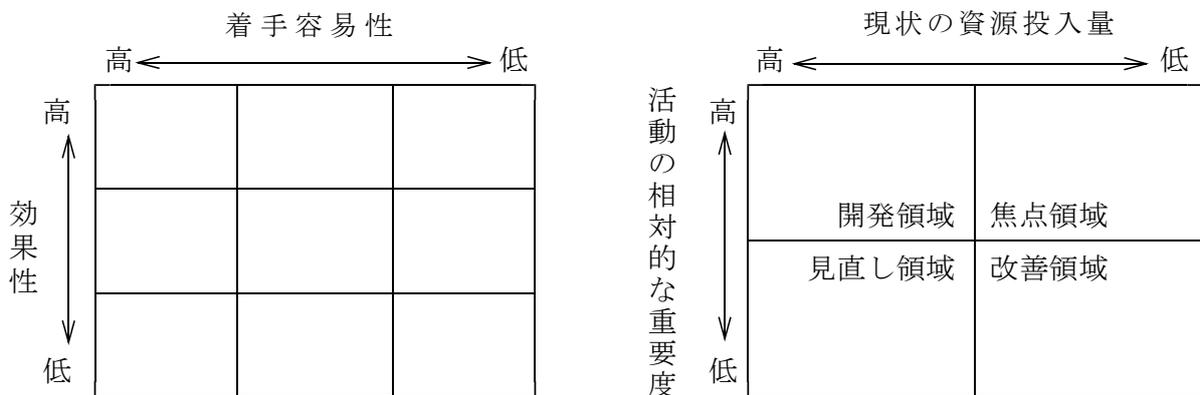
《参考文献》・『ロジカル問題解決』 津田 久資 PHP
 ・『実践 ロジカルシンキング』 本田 一広 中央経済社
 ・産業能率大学『ロジカル・トレーニング』研修資料
 ・『問題解決プロフェッショナル 思考と技術』 齊藤 嘉則 ダイヤモンド社
 ・『なぜなぜ分析徹底活用術』 小倉 仁志 日本プラントメンテナンス協会

(13) マトリックス等による課題分類・分析

課題分析の演習では、その技法として、4象限等のマトリックスを活用しながらフレームワークを実施することがある。本手引きでは、ロジカルシンキングにおけるMECEの切り口としていくつかのフレームを紹介している（P91「MECE」を参照）。研修の目的や場面に応じたフレームを活用することは、アイデアに優先順位をつけたり、それらを複数の観点によって分類するには効果的である。

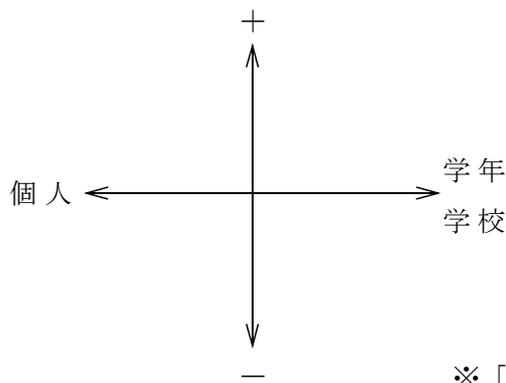
< フレームの例 >

○ マネジメント等に関わるもの



※「効果性」と「緊急性」の軸も考えられる。

○ 校内研修等に関わるもの



※「+、-」と「児童生徒、教師」の軸も考えられる。

《参考文献》・『学校組織マネジメント研修－これからの・校長教頭等のために－』

マネジメント研修カリキュラム等開発会議 文部科学省

・『授業にいかす教師がいきる ワークショップ型研修のすすめ』 村川 雅弘

ぎょうせい

◆ 実践に結びつける手法

(14) 5W1H

< 概要 >

アイデアや目標などの、Who（誰が）、What（何を）、When（いつ）、Where（どこで）、Why（どうして）、How（どのように）を把握し、具体的な実践計画にする手法である。

< 特徴 >

アイデアや目標は抽象的なスローガンで終わったり、先延ばしや他人任せになったりしがちである。5W1Hに落とし込むことによって、実際に計画の見通しをもって動き出すことができる。

< 実施例 >

発散思考と収束思考による演習の最後に絞られたアイデアを、下のような用紙で、

Who（誰が・人物・行動主体）

What（何を・対象・操作対象）

When（いつ・時間・タイミング）

Where（どこで・場所・舞台）

Why（どうして・何のために・目的・理由）

How（どのように・いかにして・手段・実現方法）

するのか等を話し合っ、具体策に決める。

【シート例】

| 項目 | 具体策 |
|-----------------|-----|
| Who? 誰が・誰に | |
| What? 何を | |
| When? いつ | |
| Where? どこで | |
| Why? どうして | |
| How? どのようにして | |

< 留意点 >

効果(Effect), 留意点(Notes), 誰に(Whom), 価値(Worth), どれを(Which), いくらかかるのか(How much), どうやって(How to)などのバリエーションも考えられる。

(15) PERT法

< 概要 >

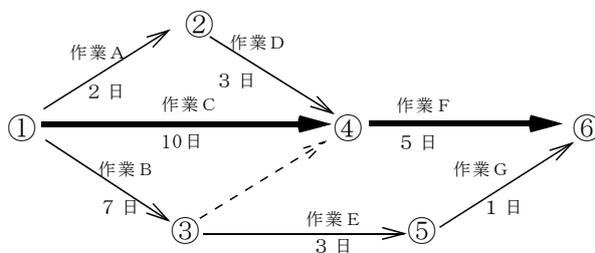
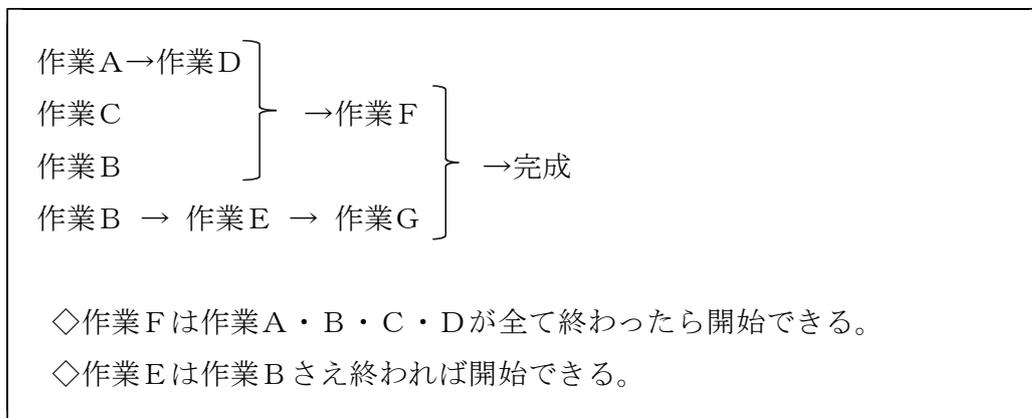
PERT法(Program Evaluation & Review Technique = 計画の評価と見直しの手法)とは, アメリカ海軍SPO(Special Project Office)が開発した手法で, プロジェクトの各作業の手順計画などを時系列で管理する手法である。

< 特徴 >

一人ひとりが全体の流れと自分の役割の関係を把握できるため, チームワークの向上や能率のアップが期待でき, ミス無く合理的に計画を実施することができる。

< 実施例 >

【PERT法によるネットワーク図例】

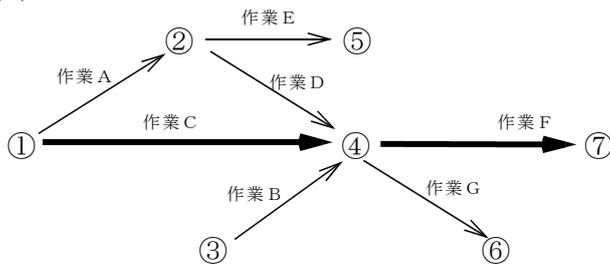


【ルール】

- ・作業は左から右へ流れる。
- ・作業は「→」(アクティビティ)で表す。

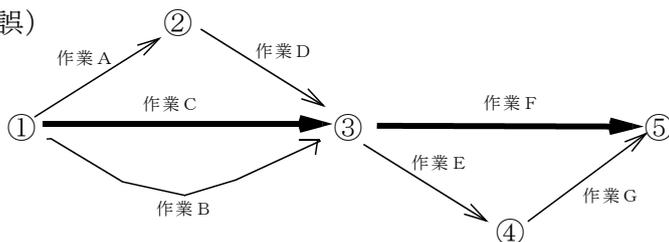
- ・作業の始めと終わりを「○」（イベント）で表し、重複しないように番号（例では①から⑥）を入れる。
- ・イベントをたどっていくと、最も長くかかる作業の「→」（クリティカルパス＝C P）は太く書く。（C Pが終わらないと次に進めないで、この時間を合計すれば総作業時間数）
- ・「→」（アクティビティ）の上部に作業名、下部に作業にかかる時間（例は日数）を書く。
- ・「○」（イベント）は一つの「○」で始まり一つの「○」で終わる。また、行き止まりを作らない。

（誤）

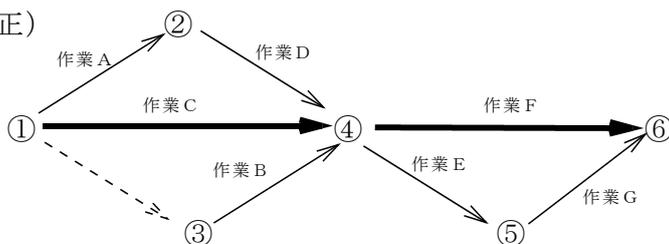


- ・同じイベントからイベントに並行して（例えば①→③が2本）、「→」（アクティビティ）を作らない。そのときは、新しいイベントを設け、所要時間ゼロの疑似作業「-->」（ダミー）を挿入する。

（誤）



（正）



※上記の（正）と【PERT法によるネットワーク図例】との違いは、作業A・B・C・Dの全てが終わらなければ、作業Eを開始できないことである。

【手順】

- ① プロジェクトの全体計画を立てる。
- ② 作業名と日数について、プロジェクトのすべての作業を洗い出す。
- ③ ルールに従いネットワークを組む。
- ④ ネットワークを予定時間で終了させるよう日程計算をする。

3 態度・行動変容を目的とするもの

[主な手法]

『ロールプレイング』『研修ゲーム』『ディベート』『プロジェクト法』 等

(1) ロールプレイング

< 概要 >

ロールプレイング (role-playing) はアメリカ人でルーマニア出身のモレノ (Moreno) が始めたサイコドラマ (psychodrama) から発展した。自由な雰囲気の中で現実に近い場面を設定し、特定の役割を演じる模擬体験を通じて、気づきを得たり、ある事柄が実際に起こったときに適切に対応できるようにするための手法である。

< 特徴 >

「役割演技」することで、物事への視点の客観性を高め、自己を再発見したり、日常生活ではわからなかった課題解決のための気づきを得る。医療・教育・産業など様々な分野で活用されている。

< 実施例 >

① ロールプレイングの説明

ねらい、方法、役割について、進行役が説明する。

② ウォーミングアップ

ロールプレイングに入る前にアイスブレイク等を行い、意欲を高め、役割表現に慣れる。

③ 再現

どういう場所か、状況はどのようなかなど、基本となる情報を共有する。

④ ロールプレイング

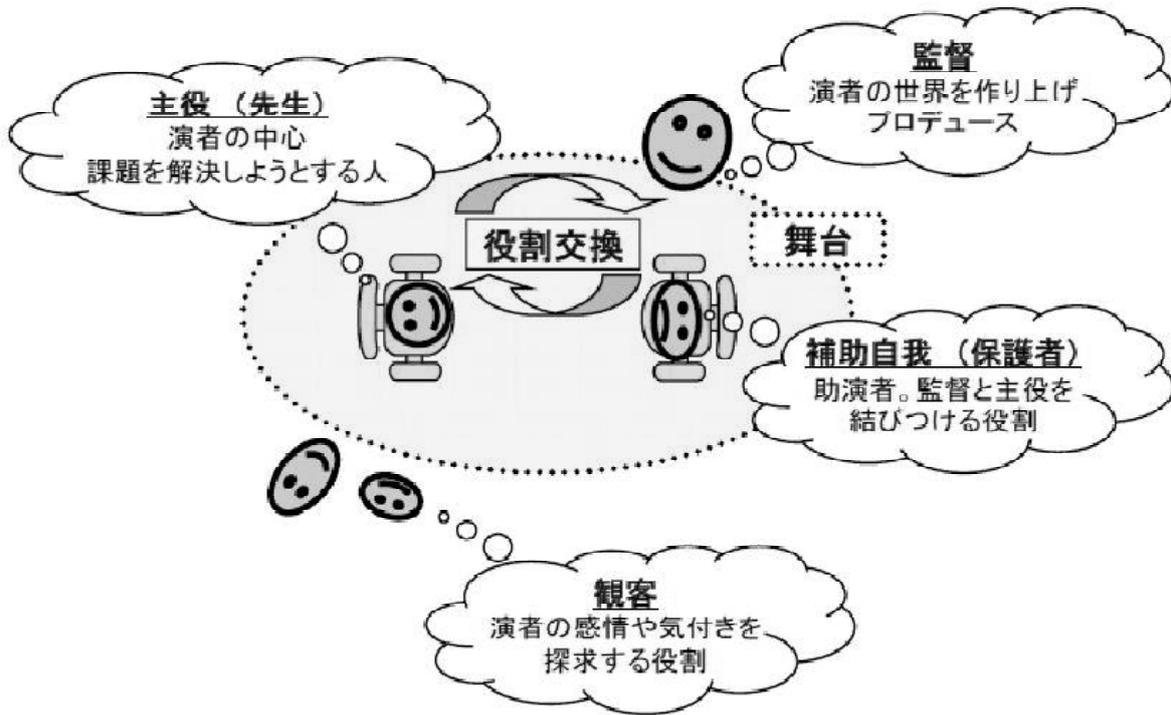
主役の自発的な発想で言葉を発し、動きを取って演じる。監督と主役、主役を支持する補助自我と観客の関係によって展開していく。

⑤ シェアリング

主役は、ロールプレイングによってどのような気づきがあったか、どのようなことが思い出されたかなどを話し、同様に、補助自我や観客なども同じように体験を話す。話し合いの中で、ロールプレイングで起きた出来事を受け止め、感じ取った新たな気づきを分かち合う。

【役割例】

先生が保護者の対応で悩んでいる場合



< 留意点 >

- ① 舞台は演者が演ずるスペースで、小道具は椅子やクッション程度でよい。舞台と観客のいる場所とはチョークやビニールテープなどで区切った方が観客の注意を集めやすく、演者の自発性も高めやすくなる。
- ② 研修の場合はテーマとして取りあげた意図を明らかにする必要がある。参加者全員がテーマを明確に理解し、設定された場面をはっきりとイメージできれば、自発性を発揮して演ずることができる。
- ③ 舞台の上で表現されたことは否定しない。特に、監督は演者の演技を評価しない姿勢が大切となる。
- ④ あまりにも現実的な場面では、演者は現実の出来事に対するかのように緊張して動けなくなってしまう、解決につながる新しい体験が得られなくなる可能性がある。逆に、あまりにも架空の非現実の場面設定であると、真剣さを欠いてしまうこともある。テーマが決定された後は、現実とフィクションが適度に混じるように場面設定をする。

《参考文献》・『教育訓練技法』 教育技法研究会編 経営書院

・『演じることで気づきが生まれるロールプレイング』丸山 隆・八島 禎宏

学事出版

(2) 研修ゲーム

< 概要 >

チームによる作業または演技等を行うことによって、問題意識をかき立て気づきを促したり、必要な知識や技術を身につけさせる体験的な研修手法である。

「研修ゲーム」は多種多様であるが、目的別に見ると、主に次のように大別される。

- ① コミュニケーションやチームワークの訓練を目指すもの[注17]
- ② 相互理解や人間関係の訓練を目指すもの
- ③ 創造的能力の開発や問題解決能力の育成を目指すもの

< 特徴 >

- ① 意欲的、主体的な参加が期待できる。
- ② ゲームを通じた体験をもとに話し合ったり考えることにより、目的に応じた資質を相互に高めあえる。
- ③ 受講者同士の直接的なふれあいにより、コミュニケーションを図ることができる。

< 実施例 >

- ① オリエンテーション
研修の目的、ゲームを取り入れる趣旨等について十分に説明する。
- ② ウォーミングアップ
アイスブレイクで雰囲気づくりをする。受講者同士がはじめて顔を合わせるような場合は、特に配慮が必要である。
- ③ ゲームの説明
ゲームの進め方やルール、注意事項等について説明する。図式化したり、ビデオで見せたり、受講者の代表に実際にやってもらって、わかりやすく説明する。
- ④ ゲームの実施
決められた進め方やルールに従い、ゲームを実施する。
- ⑤ ゲームで体験したことについての話し合い。
ゲームでの体験が研修の目的に沿った話し合いになるように、小グループで話し合う。
- ⑥ 話し合いの結果発表をする。(シェアリング)
話し合いの結果を発表する。講師はゲームでの観察をもとに随時コメントをする。
- ⑦ 講師によるまとめ
ゲームでの体験及び話し合いの結果発表をもとに、研修の目的に沿った指導・助言を行う。さらに、ゲームから離れ、一般化への落とし込みを行う。

[注17] アッシュの実験，マイノリティ・インフルエンス，リスクシフト，
集団規範の取り込み，コミュニケーション・ネットワーク， … P81～83

⑧ 研修の振り返り

研修全体を振り返り、感想等を書いたり、発表する。

【研修例】

- 「コミュニケーションについての気づき」を目的として行われる研修[注18]

『情報伝達ゲーム』

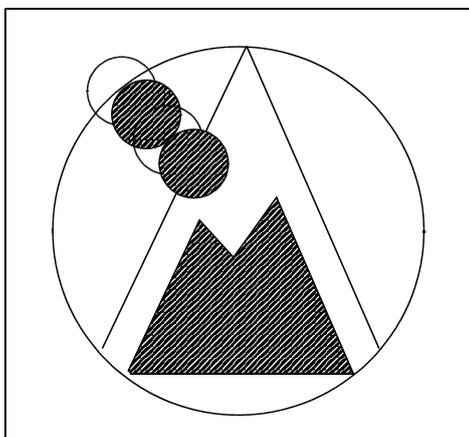
(概要)

2人1組で、1人が話し手、1人が聞き手になって、講師が指定した図をできるだけ正確に話し手が聞き手に伝え、描いてもらう。

(準備)

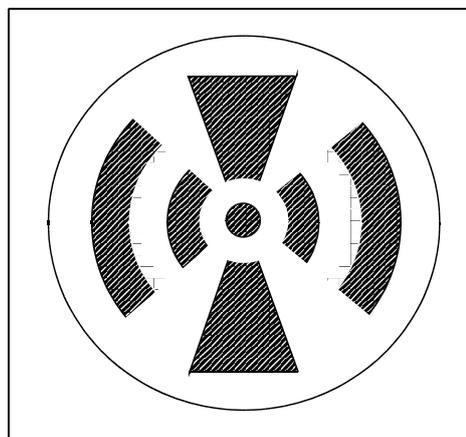
- ・ 下のような図を選び(作り)、準備しておく。
- ・ 1人1枚のA4程度の白紙を配付する。
- ・ 振り返りチェックシート等を作成し配付する。

(1回目)



【シート1】

(2回目)



【シート2】

① 事前講義例

ゲームを始める前に、組織の活動を円滑に進め業務の成果をあげるために、どのようなことが必要かを講義したり、話し合っ、組織の中でのコミュニケーションの重要性、障害、トラブルなど、この研修の意義やゲームで何を体験するかについて認識させる。

② ゲームの説明 (以下は説明内容)

- ・ 話し手と聞き手の2人1組で行う。
- ・ 話し手は、聞き手に見せないで図を説明し、聞き手は聞き取った内容にしたがってその図を描く。
- ・ 1回目は一方通行のコミュニケーション、2回目は双方向のコミュニケーションを行う。
- ・ ジェスチャーは禁止する。

[注18] SMC Rモデル … P87

- ③ ゲーム1回目（5分）
 - ・背中合わせになる。（相互に図が見えないようにする。）
 - ・話し手は、「シート1」を説明し、聞き手はその説明に従って図を描く。
 - ・その際、聞き手は聞くのみで、質問はできない。
 - ・5分たったら、できばえを話し合う。
- ④ ゲーム2回目(10分)
 - ・図を「シート2」に変える。
 - ・進め方は基本的には1回目と同じだが、聞き手は話し手に質問できる。
- ⑤ 5～6人のグループに分かれ、一方通行と双方向のコミュニケーションの違いや、コミュニケーションの留意点を話し合う。
- ⑥ まとめの講義を行う。

○ 「チームの合意形成(コンセンサス)についての気づき」を目的で行われる研修
『集団意志の決定ゲーム』

(概要)

会場で事前にとったアンケートの結果に、YESと答えたものが多い順番を予想し、個人とグループで順位を付ける。個人の決定とグループのコンセンサス（話し合いによる合意）の差や、コンセンサスに至るまでの経過を振り返り、コンセンサスのために必要なことに気づく。

(準備)

- ・あらかじめ参加者全員にYES、NOで答えられるアンケートをとって、その結果を集約する。（最後に手をあげてもらってもよい。）
- 例：「犬をペットとして飼っている。」「今日は手袋を持ってきている。」「球場でプロ野球観戦をしたことがある。」など5～10個程度
- ・アンケート項目と、個人の回答及び集団の回答を記入できるシートを用意する。
- ・5～6名のグループに分ける。

① 事前講義例

ゲームを始める前に、チームで合意しながら業務を進めるためにどんなことが必要かを講義したり、話し合っって組織の中でのコンセンサスを取る意義について認識する。

② ゲームの説明(以下は説明内容)

- ・会場でとったアンケートの結果に、YESと答えたものが多いと思われるものから順番をつける。
- ・1回目は個人で考えて順位をつける。2回目はグループで考えて順位付ける。

[話し合いの条件]

- ・決定に対し勝ち負けを意識しない。
- ・対立を回避せず、自分の考えを主張する。
- ・取引をしたり、多数決をとらない。

- ・全員が対等な立場で話し合いをする。
 - ・最終的には合意する。
- ③ ゲーム 1 回目 (10分)
- ・個人で考え順位をつける。
 - ・グループメンバーそれぞれの結果を「グループ一覧シート」に記入する。
- ④ ゲーム 2 回目 (30分)
- ・グループで考え順位をつける。
 - ・グループで合意した結果を「グループ一覧シート」に記入する。
- ⑤ ファシリテーターが正解を示す。
- ⑥ グループメンバー 1 人 1 人の正解の結果の平均とグループコンセンサスの正解結果を比較する。

[グループメンバー 1 人 1 人の正解結果]

(正解^{ひく}—個人の出した順位) の絶対値について、全員の平均を出したもの

[グループコンセンサスの正解結果]

(正解^{ひく}—グループで出した順位) の絶対値

※グループコンセンサスのほうが正解率が高いことが多い。

- ⑦ グループ討議の経過について振り返る。
- ・特定の人が利害を主張しなかったか。
 - ・誰かが強引に決めなかったか。
 - ・決定に全員が参加したか。
 - ・感情的にならず、論理的に議論したか。
 - ・話し合いの雰囲気はどうであったか。

- ⑧ まとめの講義を行う。

【グループ一覧シート例】

| メンバー 項目 | 個人 の 決 定 | | | | | | | | | | | グループ の決定 | | 正解 | | | |
|-------------|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|----|---|----|---|----|-------------|-----|----|--------------------|---|------------------------|
| | 自 分 | Aさん | Bさん | Cさん | Dさん | Eさん | | | | | | 差 | 差 | | | | |
| (例) 犬を飼っている | 5位 | 2 | 3位 | 0 | 6位 | 3 | 1位 | 2 | 1位 | 2 | 4位 | 1 | | | 2位 | 1 | 3位 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 誤 差 総 計 | | | | | | | | | | | | | | | B (グループの 決定の誤差) | | コンセンサス能力 A-B () |
| | A (個人の決定 誤差の平均) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | () | | | | | | | | | | | () | () | | | | |

《参考文献》・『新しい教育訓練ゲーム』 高橋 浩 日本経営協会総合研究所
 ・『続・新しい教育訓練ゲーム』 高橋 浩 日本経営協会総合研究所

(3) ディベート

< 概要 >

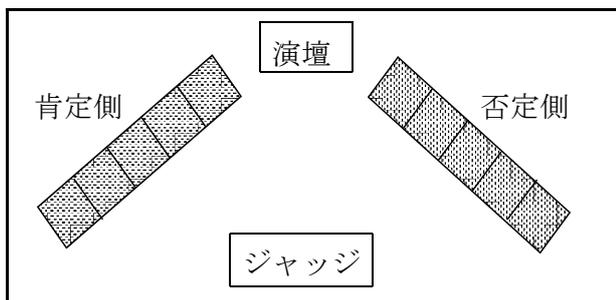
ディベート (debate) は特定の論題について、定められた規則に従い、肯定・否定の組に分かれて行う討議で、判定は議論を聞いていた第三者によって行われる。課題を深くとらえたり、論理的思考を育成したり、議論の技術を高めるための一つの方法である。

< 特徴 >

次のような研修効果が期待できる。

- ① 相手グループに対抗する必要な論理を組み立てることで、論理的思考力が養われる。
- ② 論理の組立のために必要な情報を集めることで、情報収集力や情報分析力が養われる。
- ③ 自分たちのグループの主張や相手方に適切に伝えるための表現力や説得力が養われる。
- ④ 相手グループの主張に適切に反論するために、その主張を聞くことによって積極的傾聴力が養われる。
- ⑤ 考えや意見を伝えるプレゼンテーション力が養われる。

< 実施例 >



- ・肯定側ディベーター (5名)
- ・否定側ディベーター (5名)
- ・司会者 (2名) タイムキーパーも兼ねる。
- ・判定員 (10名)
- ・聴衆

① 論題の設定

まず論題 (議論のテーマ) を設定する。論題は意見が肯定・否定が分かれるようなものがふさわしい。正しいか正しくないかがはっきりとわかる論題は避けなければならない。この論題の設定次第でディベートの成否が決まるため、慎重に適切な論題を設定する必要がある。

論題の例: 「日本は選挙権を18歳に引き下げるべきである。是か非か。」

「日本は小売店の深夜営業を禁止すべきである。是か非か。」

② チームの編成

テーマについて肯定する側と否定する側の2つのチームを編成する。チームの人数は同数で、3人から5人編成のチームが適当と思われるが、人数は適宜調整する。指導者や主催者で肯定側か否定側かに分け、個人的な考えでのチーム編成は認めない。

③ 情報の収集、分析

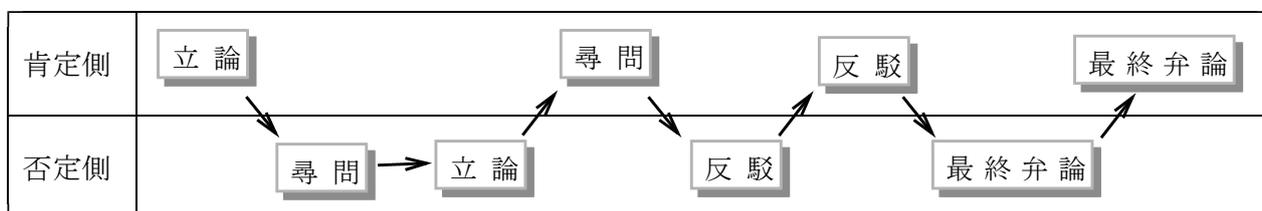
テーマについての情報を収集し、それを分析する。

④ 議論の構築

情報収集し分析したら、議論を組み立てる。ディベートで議論を組み立てる場合には、それぞれの立場（肯定側か否定側か）からの議論と、相手側からの意見に対する備えとしての議論の2通りを考えておく必要がある。

⑤ ディベートの試合の例

ディベートの試合は一定のルールに従って行われる。議論をする順番や回数、時間が決められており、それに従って議論する。議論の順序は、次の図のように、最初に肯定の立場からの考えや意見を述べ、次にそれに対しての否定側が反対尋問をする。同じことを肯定側と否定側が入れ替わり行う。（作戦タイムをとった後）双方の意見や考えに対して反駁する。最後に、それぞれ最終弁論を行う。



⑥ 判定と講評

最後に、審判によって中立的な立場で判定がくだされる。勝敗は、論理的で説得力のある方が勝ちとなる。単に相手側を論破すればよいというものではない。

< 留意点 >

- ① 試合では、立論、尋問、反駁、審査、判定が行われるが、このほかに作戦タイムを入れることもある。
- ② 肯定側否定側の人数は3人から5人が適当で、人数が多いと傍観的なメンバーが出やすい。
- ③ 相手に失礼な行為が行われる反則など目的に反する状況を招かないように、実施するに当たって、ディベートに対する深い認識をもった者の指導により適切に運営することや、十分な準備が必要である。
- ④ ディベートの進行形式については、目的や受講者の状況に応じて工夫して行ってもよい。

《参考文献》・『社内研修の実際』 鈴木 伸一 日本経済新聞社

・日本ディベート協会webサイト (<http://japan-debate-association/org/>)

(4) プロジェクト法

「様々な研修の様式」 P75「プロジェクト法」参照

4 研修の効果的な運営を目的とするもの

(1) ファシリテーション

① ファシリテーションとは

ファシリテーション (facilitation) とは、「促進する」「容易にする」「円滑にする」「スムーズに運ばせる」という意味をもっている。人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶように舵取りするのがファシリテーションである。具体的には、集団による問題解決、アイデア創造、合意形成、教育・学習、変革、自己表現・成長など、あらゆる知識創造活動を支援し促進していく働きを意味する。また、その役割を担う人がファシリテーター (facilitator) であり、日本語では「協働促進者」または「共創支援者」とよばれるいわゆる裏方のリーダーである。会議では、メンバーの参加を促進し、プロセスの舵取りをする人がファシリテーター (進行役) である。

② ファシリテーションの4つのスキル

ファシリテーターに求められるスキルは広範囲に及び、活用分野によっても変わってくる。

ア 場のデザインのスキル ～場をつくり、つなげる～

何を目的にして、誰を集めて、どういうやり方で議論していくのか、相互作用が起こる場づくりからファシリテーションは始まる。単に人が集まればチームになるのではない。目標の共有から協働意欲の醸成まで、チームづくりの成否がその後の活動を左右する。中でも大切なのが活動のプロセス設計である。問題解決プロセスをはじめ、基本となるパターンをベースに、活動の目的とチームの状態に応じてひとつひとつ段取りを組み立てていかなければならない。

イ 対人関係のスキル ～受け止め、引き出す～

活動がスタートすれば自由に思いを語り合い、あらゆる仮説を引き出しながら、チーム意識と相互理解を深めていく。問題解決でいえば、発散のステップである。ファシリテーターはしっかりとメッセージを受け止め、そこにこめられた意味や思いを引っ張り出していかなければならない。具体的には、傾聴、復唱、質問、主張、非言語メッセージの解読など、コミュニケーション系のスキルが求められる。

ウ 構造化のスキル ～かみ合わせ、整理する～

発散が終われば収束である。論理的にもしっかりと議論をかみあわせながら、議論の全体像を整理して論点を絞り込んでいく。図解を使いながら、議論を分かりやすい形にまとめていくのが一般的である。ここではロジカルな思考とそのスキルが求められる。加えて、図解ツールをできるだけ多く頭に入れておいて、議論に応じて自在に使い分けられなければならない。

エ 合意形成のスキル ～まとめて、分かち合う～

議論がある程度煮詰まってきたなら、創造的なコンセンサスに向けて意見をまとめていく。問題解決でいえば、意思決定のステップである。多くの場合にはここで様々な対立が生まれ、簡単には意見がまとまらないことが多い。対立解消のスキルが求められ、ファシリテーターの力量が最も問われるところである。ひとたび合意ができれば活動を振り返って個人や組織の学びを確認し、今後に向けての糧としていく。

《参考文献》 『ファシリテーション入門』 堀 公俊 日経文庫

『組織変革ファシリテーター』 堀 公俊 東洋経済新報社

日本ファシリテーション協会webサイト

(https://www.faj.or.jp/modules/contents/index.php?cat_id=2)

(2) アイスブレイク

① アイスブレイクとは

アイスブレイクとは、文字通り氷 (ice) のように冷たくて堅い雰囲気壊す (break) アクティビティ (活動) である。アイスブレイクは、チーム意識の醸成を加速させるのに欠かせない手法である。初対面同士や立場や考え方が異なる人が集まると、最初はどうしても緊張したり警戒したり、何となく居心地が悪く、どれくらい意見を言ってよいのかためらいや戸惑いがある。

そこで、ゲーム的な要素を取り入れたチーム活動を通して、心と体の緊張をほぐそうというものである。話し合うきっかけを作り、互いの意見を受け入れやすくするのも役立つものである。

② アイスブレイクの種類

ア メンバー同士が知り合うことに焦点を当てたもの

メンバーが相互のことを知り、仲間としての意識を高めるものである。知らない人とペアを組み、数分ほど時間を与えてインタビューをしてもらい、その後全員のインタビュー相手を紹介する『他己紹介』が代表的なものである。

イ 体をほぐすことによって緊張を解くもの

体を動かしたり刺激を与えることで、緊張を解いたり、グループのムードを明るくしたりする。優しく声をかけながら肩をもみ合ったりリラックスしてもらったりものや、順番にポーズをまねして楽しい雰囲気を作る『動作の足し算』などがある。

ウ アイスブレイクを通じて学びがあるもの (ウォームアップ・エクササイズ)

研修のテーマに関わるキーワードや内容について、体験を通して実感するものである。ファシリテーターが指示したものを絵にして、コミュニケーションの難しさや多様性を学ぶ『流れ星』などがある。

③ アイスブレイク例

ア 『となりのとなり』…知らない人同士が名前を覚え合えるゲーム

- ・円陣で座ってスタートの人を決める。
- ・スタートの人は、普通に自己紹介として自分の名前言う。
「〇〇です。」
- ・次の人はスタートの人の名前を言ってから自己紹介する。
「〇〇さんの隣の△△です。」
- ・その次の人は、前に自己紹介した人の名前を言ってから自己紹介する。
「〇〇さんの隣の△△さんの隣の□□です。」

先へ行くほどどんどん長くなっていくが、どこかで止まってしまったときは周りの人がこっそり教えてあげるか、3つ後ろに順番を代えてあげるなどする。最後までいったら、スタートの人は全員の名前を言って再び自己紹介する。(スタートの人は最後に一周すべて言うことは、スタートの人が決まるまで伏せておく。)

イ 『オールパスまわし』…ボール(くしゃくしゃに丸めた紙)をパスしあうゲーム

- ・5～8人を一グループで円になる。
- ・ボールを持った人がリーダー。
- ・リーダーから初めて名前を言いながら、全員にパスを回す。(ただし、隣の人に回すのは禁止)
- ・最後にリーダーにボールが帰った時点でリーダーが手をあげて知らせる。早く帰ってきたチームの勝ち。
- ・作戦タイムのあと、第1回戦
- ・作戦タイムのあと、第2回戦
- ・全て終わったあとに振り返り。

ウ 『紙パズル』…ちぎった用紙をグループで復元するゲーム

- ・5～7人を一グループになる。
- ・全員にA4の紙を配る。
- ・ファシリテーターの指示で紙をランダムに破り、各自5つのパーツを作る。
- ・グループですべての紙を集めて混ぜ、1人5枚のパーツを自分のエリアに置く。
- ・ファシリテーターが指示をする。

「もとのA4の紙の形を、1人1枚を復元してください。」

「一切言葉を発してはいけません。」

「他人のエリア(机)から、紙を取ってきたり、動かしたりすることはできません。」

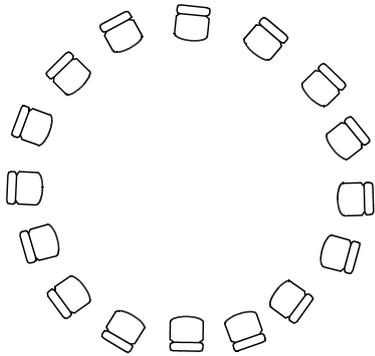
「あなたができるのは、パーツをグループの誰かにあげることです。」

- ・7分間行う。(できなければ延長)
- ・振り返り。

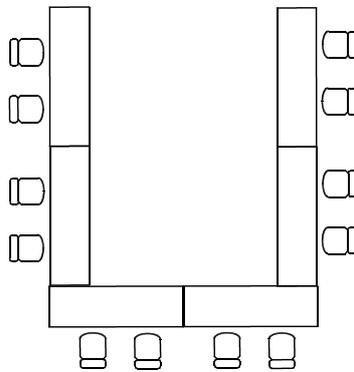
(3) その他

① 会場のレイアウトの工夫

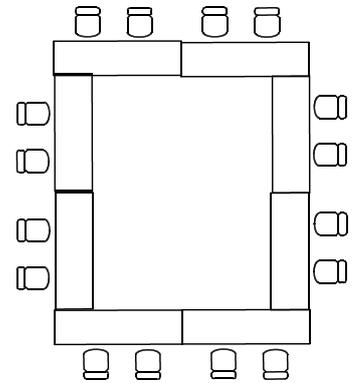
[サークル]



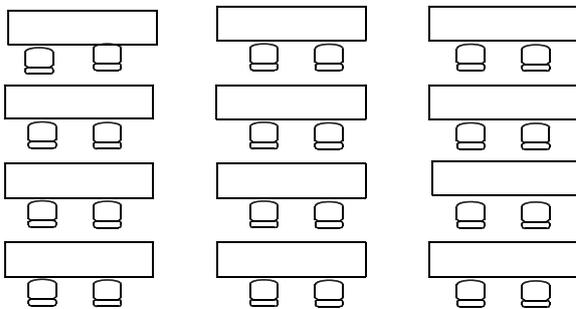
[コの字]



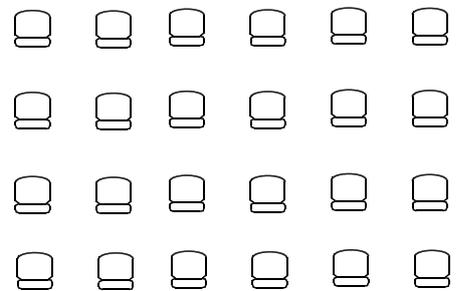
[口の字]



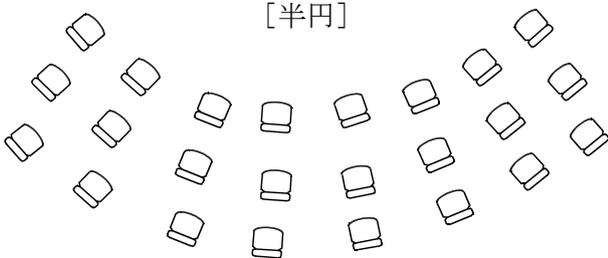
[スクール]



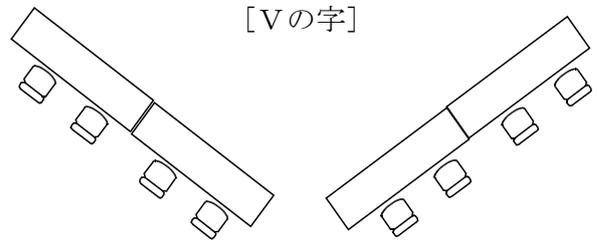
[劇場]



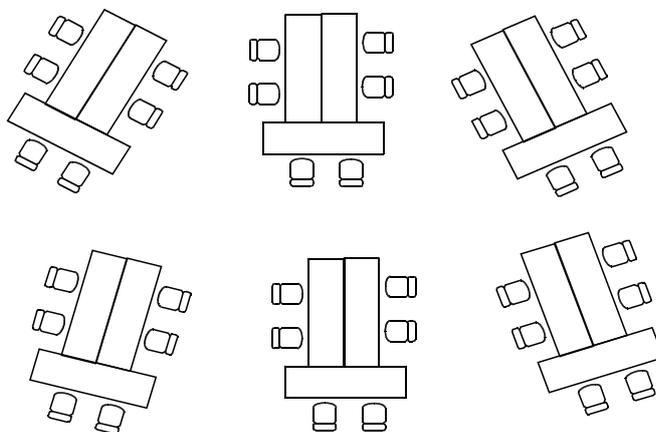
[半円]



[Vの字]



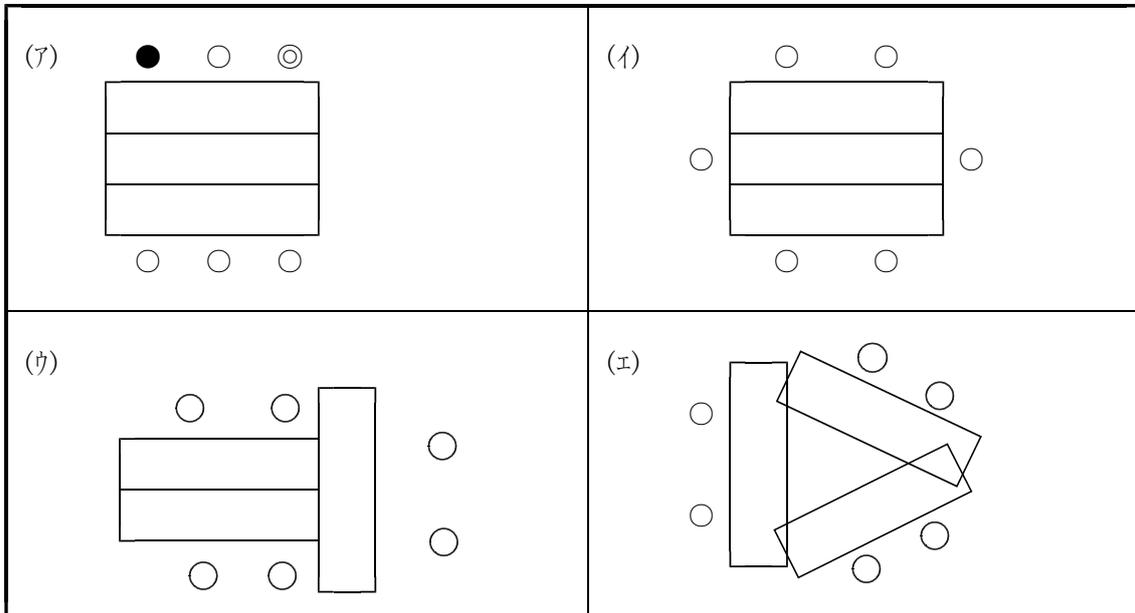
[Uの字]のグループ



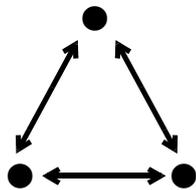
② グループ運営の工夫

グループのメンバーの配置にも留意する必要がある。例えば、次の図のように、6人グループの(ア)では、●と◎は顔が殆ど見えなくなるため、相互交流は少なくなるが、(イ)～(エ)のような配置にするとすべてのメンバーの顔が見え、活発に意見交流できる。

【6人の配置例】

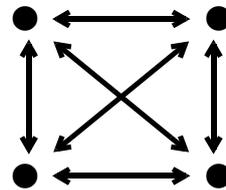


[3人の場合]



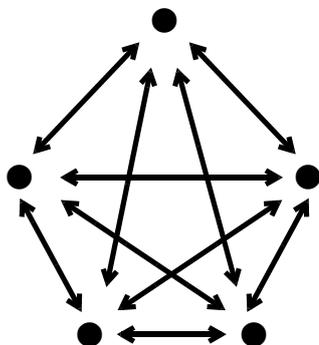
$3 \times 2 / 2 = 3$ 通り

[4人の場合]



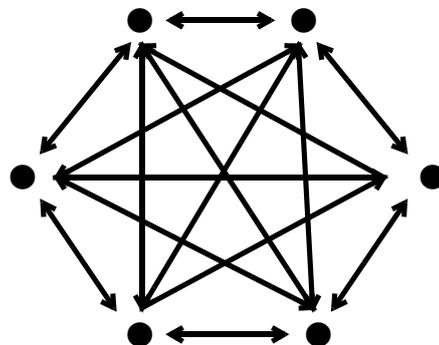
$4 \times 3 / 2 = 6$ 通り

[5人の場合]



$5 \times 4 / 2 = 10$ 通り

[6人の場合]



$6 \times 5 / 2 = 15$ 通り

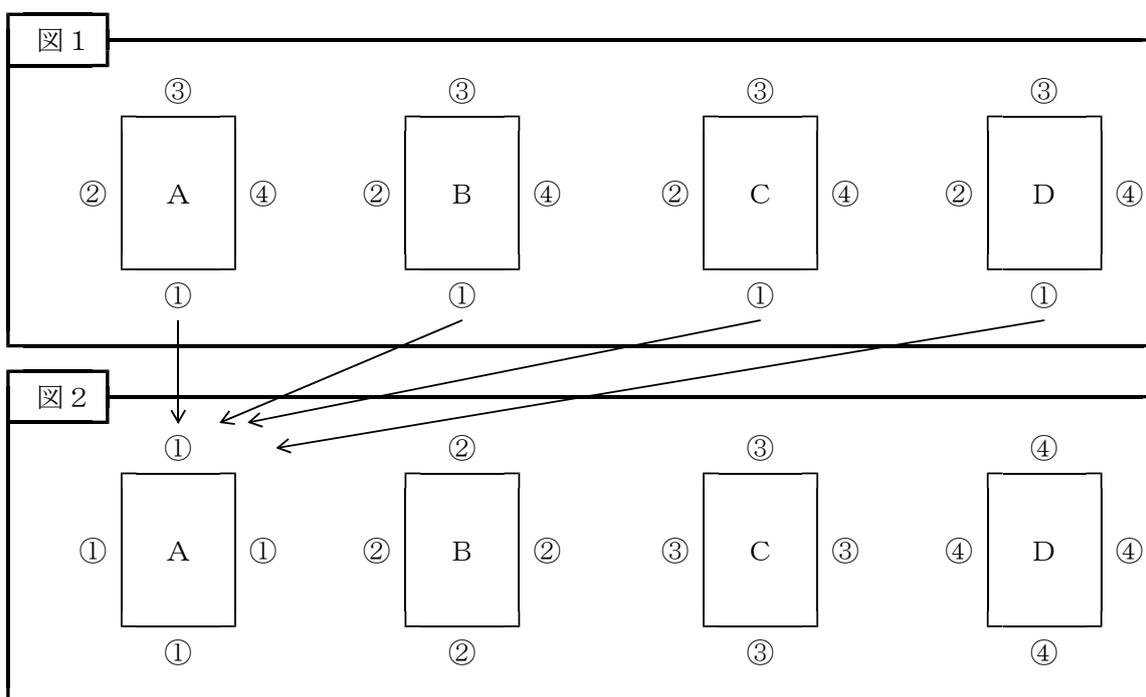
【クロス・グループ・インタビュー】

グループ間の交流を図ったり，成果物等の共有化を図るための手法である。

例えば，16人が4人ずつのグループ編成をした場合で説明すると，次のようになる。

- ・ 図1のようにA～Dそれぞれのグループのメンバーに，①～④の番号を付ける。
- ・ 図2のように①の番号の者は，Aの机に移動する。
- ・ 以下同様に②の者はBに，③はCに，④はDにそれぞれ移動する。

このように移動した後，それぞれのグループで話し合った結果などを発表し合えば，16人全員が発表することになり，しかも4つのグループすべての結果を共有することができる。



第2章

様々な研修運営の方法

1 伝達型の研修

(1) 講義

P 1 「講義法」参照

(2) シンポジウム，フォーラム，パネルディスカッション

< 概要 >

シンポジウム (symposium) は、テーマに対して数人のシンポジストがそれぞれの考えや意見を述べ、それに対して質疑応答をすることによって理解を深めるものである。

フォーラムは、フォーラムディスカッション (forum discussion) の略で、古代ローマの公開広場で行われた討論が語源である。公開討論会の一つで、討論を通して賛否の決定を目指す。

パネルディスカッションは、討論会の一方法で参加者からの代表が司会者のもとに討議し、他の参加者は質問や感想、意見等を述べることによって参加する。代表討議法ともいわれる。代表して討議する参加者をパネラーあるいはパネリストと呼ぶ。

これらは、はっきりと区別されているわけではなく、発表や討論の総合的な公開講演会として使われることが多い。

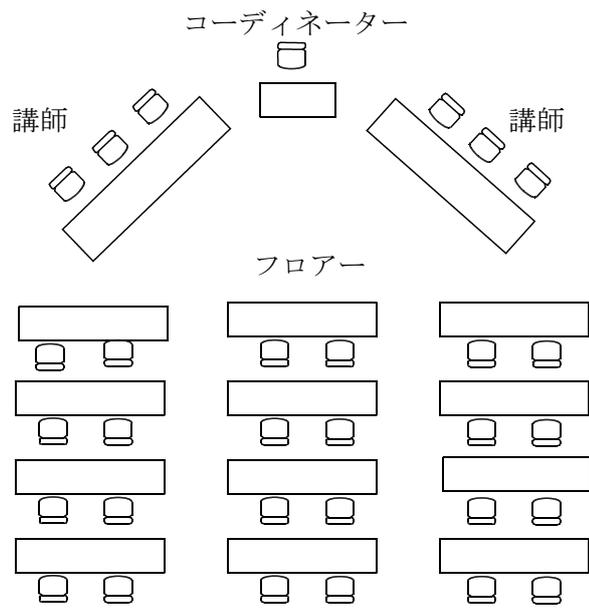
< 特徴 >

- ① 参加者は、同時に複数の専門家の意見や考えを聞くことができる。
- ② コーディネーターが講師の考え等を引き出していく形で進めることにより、テーマについてより深く追求することができる。
- ③ 参加者は、講師に質問や感想、意見等を述べる形で討論に参加することができる。
- ④ 講師を選定すれば比較的容易に開催できるため、講義と併せて行うことによって研修内容を深めることができる。

< 留意点 >

- ① 専門家である講師の意見をまとめ、討論を進めるためには、コーディネーターもテーマに関して深い専門的知見を有した者が適当である。
- ② 講師の考えを整理したり、必要な意見を促すために、コーディネーターはテーマに即してどのように深めていくかを予め考えておく必要がある。
- ③ 事前に講師と打ち合わせを行い、何について考えや意見を述べてもらい、何について討議するか、また、時間はどれくらいかなどを明確に示すことが必要である。
- ④ 会場の参加者への質問、意見、感想等を積極的に呼びかける。
- ⑤ プログラムは、講義や事例発表、事例研究と組み合わせて実施すると効果的である。
- ⑥ 参加者が積極的に討議に参加できるように、事前に講師の資料等を配付しておくといよい。

【席の配置例】



2 参加型の研修

(1) ワークショップ

< 概要 >

ワークショップとは、受講者が自ら参加・体験し、グループの相互作用の中で討議したり創作する学びや創造のスタイルである。

もともとのワークショップ(workshop)という英語は、「作業場」や「仕事場」の意味である。つまり、「共同で何かを作る場所」を意味している。

< 特徴 >

ワークショップ形式の特徴として、次の3つがあげられる。

(1) 参加

ワークショップでは、受講者が主体的に参加し、積極的にかかわっていくことが不可欠であり、このことから受講者の意欲を高めることができる研修(学習)方法である。

(2) 活動

ワークショップは、体験、作業、討議等の活動が中心である。それぞれが単独で、あるいは組み合わせて展開される。ワークショップは、自らが「活動」することによって学びを体得していく場である。

① 体験を中心とした活動

体験には、実習や演習などの直接体験、ロールプレイなどの擬似体験が含まれる。参加者は、これらの体験を通して学びを深めていく。体験をした後に、振り返りや分かち合いを行う「シェアリング」が重要である。

② 作業を中心とした活動

作業としては、受講者が模造紙やワークシート等を使いながら、共同で計画を作成したり、問題解決を図る内容が考えられる。

例：フィッシュボーン、ウエビング、5W1Hなど

③ 討議を中心とした活動

本冊子でも紹介されている手法などを活用し、話し合いが活発に行われるように工夫する。

例：ブレインストーミング、ディベート、シックスハットなど

(3) グループ

ワークショップはグループ活動が中心である。受講者の共同作業により、相乗的な成果を創りあげることができる。グループ活動が参加者相互の学び合いの場となることが大切である。

< 進め方例 >

ワークショップでは、「導入」「展開」「まとめ」の三部構成にするのが一般的である。導入の部分は目的の把握等の準備段階、展開の部分でアクティビティ、エクササイズ、ワークなどの活動をして、まとめで振り返る（シェアリング）。

| 流れ | アクティビティの展開 | 学習内容 |
|-----|------------|----------------------------------------------|
| 導入 | オリエンテーション | ファシリテーターが活動内容について説明する。目的を共有し、意識を高めることが大切である。 |
| | アイスブレイク | 参加者の心の緊張を解きほぐし、コミュニケーションを円滑にする。 |
| 展開 | アクティビティ① | 学習テーマ「起」の部分（テーマへの導入） |
| | アクティビティ② | 学習テーマ「承」の部分（テーマに関する追及、探究） |
| | アクティビティ③ | 学習テーマ「転」の部分（相互作用による創造） |
| | アクティビティ④ | 学習テーマ「結」の部分（成果のまとめ） |
| まとめ | シェアリング | グループでの活動の結果を発表する。 |
| | 個人の振り返り | 参加者それぞれが、何を学んだか、学習を通じてどう感じたのかを振り返る。 |
| | グループの振り返り | 個人の振り返りの後で、グループの中で振り返りの結果について話し合う。 |

< 留意点 >

① 会場設定

ワークショップでは、その活動に適した会場設定が重要である。グループ編成や机の配置、座席の工夫などに配慮すべきである。研修担当者は、参加者がリラックスでき、意見交換がしやすいような会場設定を心がける必要がある。

② ファシリテーター

ワークショップでは、進行役となるファシリテーターが極めて重要な役割を果たす。ファシリテーターには、研修に関する高い識見が求められる。

<ワークショップでのファシリテーターの役割>

- ア ワークショップの企画作成
- イ 会場設定(計画, 準備, 確認)
- ウ グループ編成の決定
- エ オリエンテーション(雰囲気づくりを含む)
- オ 進行
- カ 積極的なグループへの関わり(アイディアの引き出し役)
- キ 発表等に対する適切な助言
- ク ワークショップのまとめ

《参考文献》・『学習プログラム立案の技術』 国立教育政策研究所
・『参加型学習に関する調査報告書』 国立教育政策研究所

(2) ポスターセッション

< 概要 >

ポスターセッションとは、個人やグループで研究したこと、調べたことなどを模造紙やパネルなどにポスターとして簡潔にまとめ、それをもとに発表し、その後参加者と質疑応答等を行い、話し合う討議法である。グループ討議とは異なるが、少人数での話合いに適した討議法である。

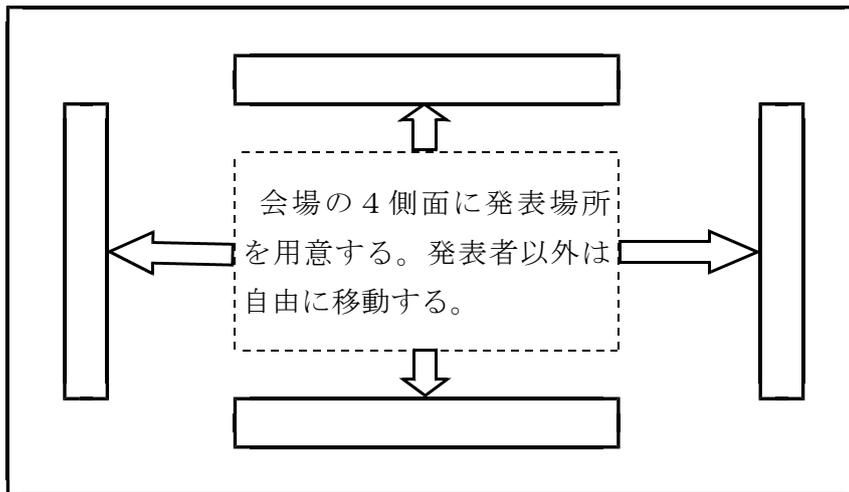
一般的には、発表者がパネル等に説明内容を簡潔にまとめ、参加者が自由に説明を受けたり、質問できることから、主に展示会場等で多く用いられている手法である。

< 特徴 >

- ① 発表内容が模造紙やパネルなどにまとめられているため、視覚的に捉えられる。
- ② 発表者は、聴衆との距離が近いいため、理解されるまで何度も説明できる。
- ③ 聴衆は、発表者との距離が近いいため、質問しやすい。
- ④ 発表者と聴衆の間に忌憚のない自由な意見交換ができる。

< 進め方例 >

- ① グループで話し合ったことを模造紙やパネルなどにまとめる。
- ② 発表の仕方については主に次のようなことが考えられる。
 - ・グループごとに発表し、その都度話合いを行う。
 - ・図のように、各グループごとに発表場所を決めて同時に発表し、話合いを行う。
発表者以外は自由に移動して話合いに参加する。
 - ・発表会場を別にして分科会形式で行う。



< 留意点 >

- ① グループごとに順次発表する場合は、聞きやすいように聴衆やパネルの配置を工夫する。
- ② 発表者以外が自由に移動できるようにした場合は、趣旨や方法等を十分に説明し、積極的に参加するように促す。

(3) NCTDポスターセッション

< 概要 >

NCTD ポスターセッションは、独立行政法人教員研修センターが開発した研修手法である。演習課題について、参加者の自由な発想をブレインストーミングやブレインライティングを用いて引き出し、それぞれのアイデアを付箋紙に記入する。そのアイデアを、模造紙に分類・整理し、構造化する。さらに3つのキーワードごとに分類し、組み立てられた三角柱(タワー)に貼り出す。このタワーをもとにグループ発表を行うというものである。

< 特徴 >

- ① 創造的なアイデアを、キーワードを使って整理して理解することができる。
- ② タワーによって、会場全体を活用してセッションを行うことができる。
- ③ 受講者が協力することで、相互に気づきを得ることができる。
- ④ タワーというグループ作業の象徴的な成果物を作ることによって、達成感・充実感を味わうことができる。

< 進め方例 >

- ① 原則6名の班に編制する。
- ② (班ごとに) 研修テーマを設定する。
例:「ミドルリーダーを育てるためには」
- ③ 5分間で、3つの「アイデア」を簡潔な言葉で付箋紙に記入し、ブレインライティン

グ（P13「ブレインライティング」参照）表に貼り付けていく。終わったら右隣の人に渡して、それを6回繰り返す。（3個のアイデア×6回×6人＝108個のアイデアがグループ内で発想される。）

- ④ ブレインライティング表に貼られた付箋紙をホワイトボードなどに貼りだし、グルーピングしてそのグループごとにタイトルを付ける。さらに大分類したり、グループ間を関係付ける構造化を図ったりする。（P27「KJ法」参照）
- ⑤ 模造紙に4×4の折り目を入れ（右端のマスはのりしろ、下のマスは折り込んで補強）、三角柱の3面になる部分の各マスに、④をもとに考えたキーワードを記入する。

3面や3面それぞれのマスの関連づけや構成は、グループで工夫する。

例：3つ（3面）のキーワードをさらに3つのキーワードに分割する。

分割したキーワードに、優先順位を付ける。

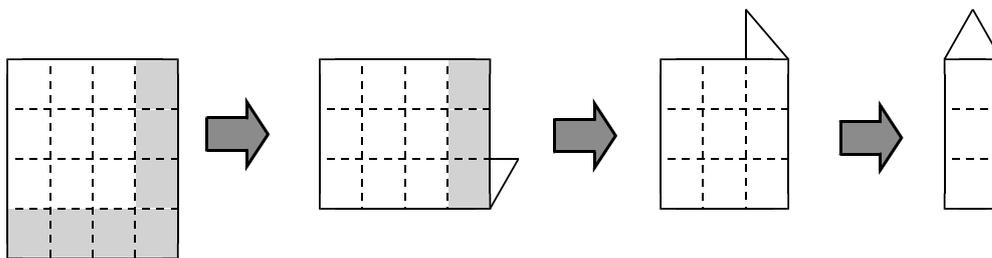
【キーワード例】

| | |
|--------|-----------|
| [スキル] | 授業・生活・研修 |
| [キャリア] | 責任・活躍・自信 |
| [心] | 聴く・語る・褒める |

| スキル | キャリア | 心 | |
|-----|------|-----|--|
| 授業 | 責任 | 聴く | |
| 生活 | 活躍 | 語る | |
| 研修 | 自信 | 褒める | |
| | | | |

- ⑥ 三角柱に組み立てる。各面のテーマを付箋紙に書いて貼ったり、出たアイデアを各マスに貼って仕上げる。

【タワーの組み立て方】



- ⑦ タワーを活用して、班の発表をポスター・セッション形式で行う。
- ⑧ 発表についての感想を聴衆から付箋紙に記入してもらい、セッション終了後に、ボードに貼り付けるなどして振り返り（評価）とまとめを行う。

【ポスターセッションの流れ】

テーマの選定

- ・(グループごとに) テーマを選定する。

グループの共通理解

- ・グループ内で、テーマについておおよその共通認識をもつ。

ブレインライティング

- ・ブレインライティングを行う。
(P13「ブレインライティング」参照)



項目(付箋紙)の整理

- ・ホワイトボードにブレインライティングで使った付箋紙を貼る
- ・グルーピングしてタイトルを付ける。
(P27「KJ法」参照)
- ・大分類したり、グループ間を関係付ける構造化を図ったりする。



タイトルの選定

- ・ホワイトボードのグルーピング等を参考に、キーワードを3つ選定する。
- ・選定した3つをさらにカテゴリー等に分け、タワー(模造紙)のマスに書き入れる言葉を決定する。

模造紙へのキーワード記入

- ・タワーにキーワード等を書き込む。
- ・象徴的な図や絵を描き込むなど工夫する。



タワーの組み立て

- ・タワーを組み立てる。

各キーワードに付箋紙を貼る

- ・各面のテーマを付箋紙に書いて貼ったり、出たアイデアを各マスに貼って仕上げる。
- ・セッション時の発表者2名を決める。

発表セッション(1)

- ・発表者はタワーを活用し、聴衆に説明する。
- ・聴衆は他のグループの説明を聞いて感想・意見を付箋紙に書き込み、そのタワーに残す。



発表セッション(2)

- ・発表者を交代し、第2回目のセッションを同様に行う。

振り返り(評価)

- ・付箋紙の感想をもとに、グループで振り返り、まとめをする。

< 留意点 >

- ① 創造的な発想をより明確にしたり，整理するグループ作業は，参加者の主体的な学びが深まり，活発な意見交換が期待できる。しかし一方で，いわゆる討議の盛りあがり論議の深まりと誤解してしまうケースもありがちである。ポスターは，各参加者が成果を発表する機会をもつ。すなわち，グループ協議の結果をメンバーが声を出して発表するというステップが必要であり，聴衆からの評価に基づく振り返り協議が重要な要素である。
- ② 多くの発想を引き出しまとめるという手法の性格から言うと，一つのテーマを論理立てて追求し，解決方策を導き出すことを目的とする研修には不向きである。

(4) NCTD DVD研修法

< 概要 >

独立行政法人教員研修センターでは，各都道府県等の教育委員会や教育センターが行う研修や，校内研修，自主研修を支援するためのデジタル教材を作成している。これらを講義や演習と有機的に組み合わせることで，受講者の態度や行動変容を効果的に図ることができる。

< 特徴 >

ベースとなるデジタル教材を活用して研修を組み立てることができるため，研修計画が立てやすく，研修の目的を達成しやすい。また，ただ見せるのではなく，途中で止めてその先を考えさせることで気づきを促したり，デジタル教材と受講者自身が抱える課題を重ね合わせたり，また，グループ討議を図ったり，活用の工夫によって研修の効果を高めることができる。

< 進め方例 >

中堅教員のリーダー性を育てる校長等管理職のための研修教材

「学校の新しい流れ ～教師力の連鎖～」



【概要】 若手教員の育成においては，管理職による指導とともに，中堅教員による日常的な指導が効果的であり，中堅教員にはミドルリーダーとしての資質が求められます。

しかし，中堅教員は日頃の業務に追われ，ミドルリーダーとしての自己の役割に気づく余裕がない場合が少なくありません。そこで，学校のミドルリーダーとなるべき中堅教員に教師としての魅力を再確認させ，若手教員を育てる意欲と能力をもたせていくことが大切です。

この教材は，若手教員の指導を任された中堅教員が，管理職の導きにより，自分自身の教師観・授業観を再認識し，学校の活性化に取り組んでいく姿を描いています。

【使い方】 「管理職向け研修」、「中堅教員向け研修」、「若手教員の指導力向上研修」、「教員の力が生きる学校の体制づくりのための研修」など、目的に応じた様々な利用が可能です。

【研修活用例】「管理職向け研修」

- (1) 研修の目的：若手教員を指導する中堅教員（ミドルリーダー）の育成
- (2) 所要時間：約2時間
- (3) 研修の流れ

| 流れ | 研修の進め方 | 視点や課題 |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 DVD視聴① (30分) | ○DVDのチャプター4（山本先生が一人で悩む場面）までを視聴する。 | |
| 2 課題提示 討議 (30分) | ○課題別に2つのグループに分け、二分法で討議し、発表する。 A：山本先生の気持ちに焦点を当てる。 「山本先生は、どんなことで悩んでいるのか。」 B：校長先生の気持ちに焦点を当てる。 「山本先生の悩みにどう応えるか。」 | ○管理職として、中堅教員の抱える課題をどのように把握しているか。 ○中堅教員の指導力や感性についてどのように考えているか。 ○管理職は、中堅教員を育成するためにどのような仕掛けをしているか。 |
| 3 DVD視聴② (20分) | ○DVDの続きを視聴する。 | ○中堅教員が、若手教員の目指す教師像となるように育てるにはどうするか。 |
| 4 自己のまとめ (15分) | ○DVDを視聴して、各自が考えたことや気づいたことを発表する。 | |
| 5 全体のまとめ (25分) | ○学び続けることの大切さなどに触れてまとめる。 | ○教員として必要な力や感性をどう育てるか。 |

「創りだす校内研修」



【概要】 各学校の校内研修においては、研修時間の確保、知識伝達的な内容に終始した研修、特定の発言者のみによる深まりのない協議状況、研修に対する意欲の低さなど、様々な課題があります。そのため、研修主任には運営方法の工夫や目的に応じた研修手法の導入など、また管理職には研修主任を支援しながら、研修環境を整えるなどの役割が求められます。

このDVD教材は、「研修手法編」と「ストーリー編」に分けて、研修運営の工夫や研修手法の流れやポイントについて説明し、研修を創りだす様子をわかりやすく描いています。

【使い方】 校内研修をテーマにした研修主任や教務主任の研修、学校の活性化や管理職の役割をテーマにした校長・教頭研修等で活用することができます。

【研修活用例】 「管理職向け研修」

- (1) 研修の目的：問題解決能力の向上を図る研修手法の体験と動機づけ
- (2) 所要時間：約3時間
- (3) 研修の流れ

| 流れ | 研修の進め方 | 視点や課題 |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 1 DVD視聴① (20分) | ○DVDのストーリー編のCHAPTER2の途中まで(20分のところまで)を視聴する。 CHAPTER1：筑波山中学校の現状 CHAPTER2：研修手法を学ぶ | ○研修の目的や流れを明確にする。 |
| 2 課題提示 協議 (20分) | ○筑波山中学校における校内研修の在り方について、グループで協議する。 ○協議内容を発表し、これからの協議の課題を絞り込んでいく。 課題例 「先生方の力をいかに発揮できる校内研修にするためにはどうすればよいか？」 | ○どのような点が課題なのかを明確にする。 ○参加者の勤務校の校内研修の課題にも視野を広げる。 |
| 3 DVD視聴② (15分) | ○DVDのストーリー編のCHAPTER3～5までを視聴し、問題解決の研修手法を把握する。 | ○次の問題解決手法の演習のために手順等を把握する。 |

| | | |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 問題解決手法の演習 (100分) | ○各グループで発散思考，収束思考を用いて問題解決を図る手法を体験する。 ・ブレインライティング ・K J 法的手法（カテゴリー分け） ・セッションボードの作成 ・セッション・振り返り | ○付箋紙，卓上ホワイトボード（又は模造紙），油性ペン等を用意する。 ○批判厳禁，自由奔放，相乗り歓迎，質より量など，発散思考の留意事項を押さえる。 ○発表用ボードには付箋紙を取捨選択して使用する。 |
| 5 全体のまとめ (15分) | ○DVDのストーリー編のチャプター6を視聴後，校内研修における気づきと学びの継続の重要性を押さえて，まとめをする。 | ○研修を通して教員として必要な資質や能力をどう伸ばし，育てるかについて整理する。 |

小学校における外国語活動の指導のために

その1 「You can do it! -小学校に英語がやってきた! -」

その2 「Enjoy English Together! -小学校英語活動における工夫と留意点-」



「You can do it! -小学校に英語がやってきた! -」 (37分)

【概要】 小学校において外国語活動が導入されることに伴い，学習指導要領の外国語活動の目標等を踏まえて，本DVDを制作しました。

この教材は，校内体制の在り方や英語の授業における工夫のポイントを紹介し，各学校がどのように組織的に取り組むかを例示しています。

【使い方】 「小学校外国語活動（英語）を行う上での校内体制づくり」，「楽しませる・引き寄せる外国語活動（英語）の在り方」など，管理職，中核教員，その他の教員に対し，目的に応じた様々な利用が可能です。

「Enjoy English Together! -小学校英語活動における工夫と留意点-」 (53分)

【概要】 小学校外国語活動で，(1) T Tによる指導法，(2) 学級担任による指導法，の二つについて指導者が授業の際に留意すべきことをわかりやすく説明しています。なお，本DVDは平成19年度小学校における英語活動等国際理解活動指導者養成研修で行われた直山木綿子先生（現文部科学省教科調査官）の講義を収録し，編集したものです。

【使い方】 授業のポイントになる部分をテロップで紹介していますので、ポイントに注意しながらそのままDVDを視聴しても結構ですが、研修教材DVD「You can do it!－小学校に英語がやってきた－」と併用して使用することもできます。

【研修活用例】 「Enjoy English Together!」と「You can do it!」との併用

- (1) 研修の目的：学級担任による授業における留意点の理解
- (2) 所要時間：約2時間
- (3) 研修の流れ

| 流れ | 研修の進め方 | 視点や課題 |
|------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 1 課題提示 討議① (10分) | ○課題を提示し、自由に討議、発表する。 「学級担任がTTでなく、単独で授業を行う場合の留意点はどんなことでしょうか。」 | ○学級担任が授業を行う意義を考える。 |
| 2 DVD視聴① (10分) | ○「You can do it!」のチャプター5を視聴し、この授業で指導者が大切にしている留意点を3つ考える。 | ○学級担任に自分で授業を行う自信をもたせる。 |
| 3 DVD視聴② (10分) | ○「You can do it!」のチャプター4を視聴し、考えた留意点の答え合わせを行う。 | |
| 4 課題提示 討議② (20分) | ○課題を提示し、自由に討議、発表する。 「子どもを飽きさせない指導のためにあなたはどのような工夫をしますか。」 | ○funではなく、interestingな工夫を考えさせたい。 |
| 5 DVD視聴③ (15分) | ○「Enjoy English Together!」の学級担任による指導法(1)「子どもが英語を使う活動①」を視聴する。 | |
| 6 演習・発表 (45分) | ○実際に授業で行う活動について、指導の流れを作成し、実際に活動を発表する。 | ○発表時間が足りなければ、別の機会に行う。 |
| 7 講評 (10分) | ○中核教員(研究主任)等による講評 | ○講評は長所に注目し、やる気を出させる指導を心がける。 |

リーダー教員のための「メンタルヘルスマネジメント」



【概要】 教員の病気休職者の数は年々増加の傾向にあり，そのうち精神性疾患による休職者の割合は，約60%にも達しています。教員一人ひとりのメンタルヘルス，つまり「心の健康」が損なわれることは，その教員にとって大きな問題であるばかりでなく，子どもたちや，さらには学校経営にも重大な影響を及ぼしかねません。このような現状を踏まえ，学校経営をあずかる校長や教頭などのリーダー教員は，学校でのメンタルヘルスマネジメントに真剣に取り組む必要があります。

この教材では，①日常的な取組，②問題に気づいたときの取組，③医療機関での診察，④復職時の取組について，ポイントを示しながら解説しています。

【使い方】 「メンタルヘルスに係る意識作りの研修」，「校長としてなすべきメンタルヘルスマネジメント研修」，「教頭の成長に視点を置いた管理職の研修」，「佐藤先生の気持ちに視点を置いた一般教職員の研修」など，目的に応じた様々な利用が可能です。

【研修活用例】 「管理職向けの研修」

- (1) 研修の目的：教頭の成長に視点を置いた研修を通して，管理職として必要なメンタルヘルスマネジメントの重要性を伝える。
- (2) 所要時間：約2時間
- (3) 研修の流れ

| 流れ | 研修の進め方 | 視点や課題 |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 DVD視聴 (40分) | ○DVDを全編通して視聴する。 | |
| 2 課題提示 (10分) | ○課題を提示する。 ①教頭が佐藤教諭の相談を受け、「頑張ってください，期待しています。」と励ましたときの気持ちはどのようなものであったか。 ②教頭が職員を前にして，佐藤先生の復帰訓練のための体制づくりを提案するが，このときの気持ちはどうか。 | ○教頭として，職員の抱える問題をどのように把握しているか。 ○教頭として校長とどういう関わり方をするか。 ○管理職として，職員のメンタルヘルスをどう考えるか。 ○多様な解決方策をもっているか。 |

| | | |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| | <p>③冒頭に、校長と二人で回想する場面があるが、このとき校長に近寄って行った教頭の気持ちはどのようなものであったか。</p> | <p>○日常的に人間関係をどう築いていくか。 ○教員個々の心身の変化にどう気づけるか。</p> |
| <p>3 グループ討議 全体発表 (50分)</p> | <p>○上の3つの課題に対して、グループ討議をした後、全体に発表する。</p> | |
| <p>4 まとめと解説 (20分)</p> | <p>○教員のメンタルヘルスの重要性と管理職としてなすべきことを講義する。</p> | <p>○内容に触れながら、解説を加える。 ○メンタルヘルスマネジメントのポイントを確認してもよい。</p> |

「学校におけるコーチング」



【概要】 近年、民間企業等で開発された新たな経営手法が教育界においても様々な形態で取り入れられつつあります。この教材では、校長・教頭等が教員とのコミュニケーションを通じ、教員のやる気を引き出し、教員の自発的行動を促すとともに、教員の個性や才能を育てることに主眼をおいています。

また、問題を抱えている教員に対して、サポートしあえるような学校環境づくりを行うため、学校におけるコーチングプログラムについて「第1巻 コーチングとは」、「第2巻 コーチングの進め方（基本編）」に分けて解説しています。

【使い方】 「コーチングの基本的な考え方研修」、「コーチングのGROWモデル研修」、「問題を抱えたクラスの担任へのコーチング」、「感情的になっている教師へのコーチング」など、基本やケースに応じた様々な利用が可能です。

【研修活用例】 「管理職向けの研修」

- (1) 研修の目的：管理職として、教職員のよさと意欲をどう引き出すか。
- (2) 所要時間：約2時間
- (3) 研修の流れ

| 流れ | 研修の進め方 | 視点や課題 |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 1 DVD視聴① (15分) | ○DVDの第1巻Part 2までを視聴する。 | |
| 2 課題提示 討議① (20分) | ○課題に対して、グループで討議し、発表する。 「会議や相談の中で、意欲を引き出した例、やる気を削いでしまった例を共有しましょう。」 | ○教職員の意欲ややる気をどのように引き出してきたか。 |
| 3 DVD視聴② (18分) | ○DVDの第1巻Part 3, 第2巻Case 1を視聴する。 | ○GROWモデルによるコーチングの手順を確認する。 |
| 4 課題提示 討議② (30分) | ○課題を提示して、グループで討議し、ロールプレイを行う。 「GROWモデルでCase 1の担任への指導助言をすることで、役割を決め、交互にロールプレイをしてみましょう。」 | ○自信をもって、自分の考えで行動ができるようにどのように支援したか。 |
| 5 課題指示 討議③ (30分) | ○「他のCase 2～4の中から1つ選んで前半部分を視聴し、同様に役割を決めて、交互にロールプレイを行い、見ていた先生方は気づいた点を交流しましょう。」 | |
| 6 全体のまとめ (10分) | ○コーチングの意義や考え方を解説し、管理職やリーダーの役割について整理する。 | ○コーチングの手法を相互にアドバイスすることができたか。 |

< DVD教材を用いた研修の留意点 >

- ① 誰を対象にするのか、研修の目的は何なのかをしっかりと把握した上で、デジタル教材を選定する必要がある。
- ② デジタル教材を活用して受講者自身の課題に向き合わせるために、どのように研修を組み立てるのかを工夫しなければならない。見せっぱなしでは研修効果は期待できない。

3 課題研究型の研修

(1) 事例研究（ケーススタディ）

< 概要 >

事例研究法（ケーススタディ）とは、具体的な事例（事故、事件、出来事）をもとにしたグループや全体の討議により、問題点を究明したり、解決策を考案したりする研修方法である。

事例研究法には、実際に起こった事例をもとに行う場合と、創作した事例をもとに行う場合がある。実例による研究法では、教育相談研修等で行われている一般的な事例研究法とインシデントプロセス法とがある。

< 特徴 >

- ① 当事者意識をもった研修ができる。
- ② 問題解決能力を培うことができる。
- ③ 自分の経験をもとに討議することができる。
- ④ 事例に照らすことで、自分の過去の言動を振り返ることができる。

< 留意点 >

- ① 適切な事例を作成するための情報収集が必要である。
- ② あらかじめ事例を分析し、予想される討議事項を考えておく。
- ③ 討議のねらいや視点を参加者に伝える。
- ④ グループ編成に配慮する。
- ⑤ 印刷物等は、個人名が特定できなくしたり、研修終了後に回収するなど、個人情報の管理や守秘義務には十分気をつける。

(a) 実際にあった事例による研究法

< 特徴 >

- ① 当事者意識が高まり、実質的な研修ができる。
- ② 問題発生の背景や原因を直接究明できる。

< 進め方例 >

- ① 事例を提示する。
- ② 事例提供者がいる場合は、質疑応答を行う。
- ③ 最初に個人で解答する。
- ④ グループ討議をする。
- ⑤ 各グループの協議内容を簡潔に発表する。

- ⑥ 事例提供者がいる場合は、実際の対応について説明する。
- ⑦ 講師からの指導・助言及びまとめの講義をしてもらう。

< 留意点 >

- ① 研修テーマに即した適切な事例を提示することが最も大切である。
- ② 研修担当者は、事前に講師（指導助言者）と綿密な打ち合わせを行う。
- ③ 事例は、次のような点について記述する。
 - ア 問題行動の概要
 - イ 本人についての基本的情報（年齢、性別、学年等）
 - ウ 家庭環境、家族（関係、年齢、職業、健康等）、生活環境
 - エ 成育歴 など
- ④ グループ編成は4～6人が適切である。

(b) 創作事例による研究法

実際にあった事例の場合は、事例が限られていたり、当該者に対する配慮が必要になる。このことから、研修内容に適した事例を作成し、協議を行う方法である。

< 特徴 >

- ① 様々なテーマに対応することができる。
- ② 意図的に問題場面を設定することができる。
- ③ 問題解決能力を培うことができる。

< 進め方例 >

- ① 事例を提示する。できれば、ワークシートなどを用意しておくとうい。
- ② 最初に個人で考える。
- ③ 4～6人でグループ討議をする。
- ④ 各グループごとに、話し合った内容について簡潔に発表した後に質疑応答、最後に全体討議を行う。
- ⑤ 講師からの指導・助言及びまとめの講義をしてもらう。

< 留意点 >

- ① 事例を作成する場合は、次のような点に配慮する。
 - ア 研修のねらいや研修対象者（管理職、中堅、初任者等）を踏まえた内容とする。
 - イ 情報収集に努め、適切な事例を作成する。
 - ウ 研修時間を考慮しながら事例の分量を設定する。
 - エ 問題場面だけでなく、その背景等も記述する。

オ 設問についても考えておく。

- ② 研修全体の時間を考慮して、個人、グループ討議、全体討議の時間を設定する。
- ③ 解答の際は、「誰の立場で対応するか」をはっきりと意識する。
- ④ 話し合いでは、グループの統一見解を見出す。

(c) 短縮した事例による研究法

短縮した事例による研究法とは、必要最低限の情報のみで作成された事例をもとに行う研究法である。情報量が少ないために、問題の背景等が不鮮明になる反面、不足している情報を補う必要があるため、問題点を発見する力や情報を収集する力が培われる良さがある。

事例は、実例をもとに作成する場合もあれば、全く架空の事例を作成する場合もある。

(d) インシデントプロセス法

インシデントプロセス法 (incident process) は、事例提供者の短い象徴的な出来事に対して、参加者が質問することによって事例の概要を明らかにしながら、対応策等を討議していく手法である。

アメリカのマサチューセッツ大学教授のポール・ピゴーズ (Pigors) によって考案された事例研究法である。「インシデント」とは「小さな出来事、事件」、「プロセス」とは「状況、状態」という意味である。

< 特 徴 >

- ① 事例の資料作成が容易である。
- ② 質問しなければ必要な情報を得ることができないため、問題への積極的なかかわりが期待できる。また、情報収集力も培うことができる。
- ③ 原因究明や問題解決に必要な情報を限られた時間の中で得なければならないため、質問する力を培うことができる。

< 進め方例 >

(事前準備)

- ・事例提供者を選出する。
- ・事例提供者は簡潔に事例の要点をまとめておく。
- ・指導助言者を招聘する。

[第1段階]

事例提供者が事例を発表する。

[第2段階]

参加者が事例提供者に質問する。

[第3段階]

対応策を個人で考える。今後の対応について当事者になったつもりで、指導方針や対応策をワークシート等に記入する。

[第4段階]

グループで考える。

- ① 4～5人のグループで当面の対応策について話し合い、グループの考えをまとめる。
- ② 発表者を選定する。
- ③ グループでまとめた対応策等を発表する。

[第5段階]

まとめをする。

- ① 事例提供者は、指導の実際や感想について話す。
- ② 指導助言者は、対応策やその留意点等について話す。

[第6段階]

この研修を振り返っての感想や何を学んだかを発表し合う。

< 研修例 >

[第1段階]…事例を発表する。(5分)

A男は運動神経がよく、中でも走ることが得意で、小学校の頃から運動会や町内陸上大会では活躍していた。中学校に入ってから陸上部がないため、比較的走ることを生かせるサッカー部に入った。また、サッカーをするかたわら、陸上大会には必ず選手として選ばれ活躍していた。

中学2年生になって早々のこと。サッカー部の顧問から「最近、土曜日の部活動を、理由を言わずに休むことがあり、家へ電話をしても誰も出ない。後日、本人に理由を聞いてもはっきりと言わない。」と連絡を受けた。A男は今まで理由もなく部活動を休むようなことはなかった。私は、サッカー部の顧問の言葉が気に入り、母親に様子を聞くことにした。

A男の母親は近くのスーパーにパートで勤めており、時間帯によってはA男が学校に登校した後も家にいることがある。A男が学校にいるのを確認して母親に電話をした。母親は話しづらそうに、近々離婚することを私に告げた。私は、電話ではと思い、思い切ってA男の家へ行って、直接詳しいことを聞くことにした。母親の話によると、離婚するが、A男と妹は自分が引き取るとのこと。仕事も今のパートではまかなえないから別の仕事に変わるとのことだった。

このあと、A男は学校を頻繁に休むようになった。最初のうちは、家庭訪問をするとA男と話をすることができたが、最近、部屋から出て来なくなってしまった。

[第2段階]…参加者が質問する。(20分)

司会者が、質問の留意事項（簡潔に質問する、具体的な質問をする、重複した質問はしない、関連した質問をする、発表者の推測や感想を求めない、など）を説明した後で質問してもらう。例えば、次のような質問が考えられる。

質問1 母親の新しい仕事は何ですか。

・詳しいことは分からないが、夜に仕事へ出かけている。

質問2 離婚した父親はどんな仕事をしていましたか。

・会社員である。

質問3 祖父母はいますか。

・母方の祖母がいて同居している。祖父はA男が小学校6年のときに亡くなった。

質問4 祖父が亡くなったときのA男の様子はどうですか。

・かなりショックだったようだと言ったと6年の担任に聞いている。そのため、2日ほど学校を休んだとのことである。

質問5 A男は家では現在どんな様子ですか。

・午前中は寝ている。午後はテレビを見たり、ゲームをしたり、インターネットをして夜遅くまで起きている。昼夜逆転の傾向有り。

質問6 A男は友達が多いほうでしたか。

・サッカー部の生徒を中心に数名いるが、多いほうではない。

質問7 A男を迎えに行くなど、友達は関わりましたか。

・最初のうちは仲の良い友達に声をかけるようにさせたが、A男自身がそれを拒むようになった。

質問8 A男は家で学校のことを話していましたか。

・あまり話していないようだ。

質問9 母親はA男の不登校に対してどのように対応していましたか。

・最初困惑していたが、できるだけ登校させるように働きかけた。しかし、今は手の施しようがない様子である。

質問10 A男の小さい頃の様子はどうでしたか。

・母方の祖父母と同居していたため、祖父母にかわいがられたようだ。おとなしくどちらかという親に心配のかけるような子ではなかったようだ。

[第3段階]…対応策を個人で考える。(20分)

何が問題なのかを押さえ、当事者意識をもって、今後の対応策とその理由を付箋紙に記入する。例えば、次のような内容が考えられる。

① 離婚と母親が夜も勤めに出るようになり、精神的なショックが大きい。母親の気持ちをひこうと思い、不登校に陥ったと思われる。母親ができるだけA男にかかわりをもつよう促す。

② 担任は本人と会えなくても、母親を援助するというスタンスで家庭訪問する。

③ A男は、自分が不登校に陥ったことに対する劣等感があるから、友達を拒否していると思われる。関わりは母親と担任、専門のカウンセラーで行う。など

[第4段階]…グループ及び全体で話し合う。(80分)

- ① 4～6人のグループで、個人の対応策を発表する。
- ② グループで対応策等話し合い、付箋紙やホワイトボード等を利用して分類し、ワークシートにまとめる。
- ③ 各グループの対応策を発表する。適宜質疑応答の時間をとつてもよい。

[第5段階]…指導・助言及びまとめをする。(40分)

- ① 事例提供者が実際の対応等について話す。(15分)
- ② 指導助言者が対応策等について話す。(25分)

[第6段階]…振り返る。(10分)

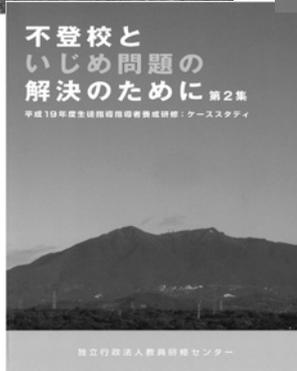
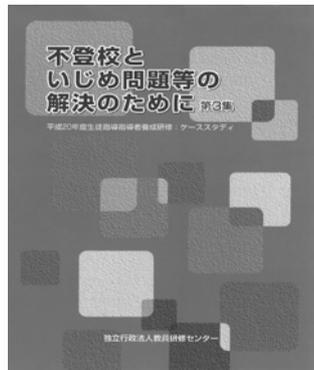
この研修を振り返っての感想や、何を学んだかについて発表し合う。

< 留意点 >

- ① 進行役は、積極的な質問を促す。
- ② 質問は一問一答で具体的な内容を聞く。
- ③ 事例提供者を責めるような質問はしない。
- ④ 個人のプライバシーには十分に配慮するとともに、守秘義務を守る。

『独立行政法人教員研修センター作成の事例集』

独立行政法人教員研修センターでは、「生徒指導指導者養成研修」の研修用教材として、「不登校いじめ問題の解決のために」と「不登校といじめ問題等の事例集」を作成し、各都道府県等の教育委員会と教育センターに配付している。これは、本研修の演習において、ケーススタディとして取りあげられた事例に対し、演習助言者が解説を加えた事例集である。



(2) 研究授業

教師の授業力は、個々の教師が授業に向かう準備や日々の実践とその振り返りによって高めていくことが基本である。さらに、様々な資料や教育実践を書籍や映像等から学ぶなど、常に良い授業を行うための研鑽を怠らないことが、「授業で勝負」する教師の姿勢であろう。

一方、学校では個人による研修だけではなく、校内研修の一環として研究授業が年間計画で位置づけられている。授業を様々な視点から相互に評価・分析し合い高め合う仕組みをもつことは、学校の活性化を図る上でも極めて重要であり、研究授業を効果的に運営していくことは学校組織にとっての課題である。

研究授業を行うにあたっては、学校の教育課題、教育目標を踏まえた研究主題を定め、具体的な研究内容やその達成目標及び検証の指標を設定する必要がある。組織として立てられた研究計画は、個人の研究テーマによって各教科の年間の指導計画の中で具体化されることになる。

また、実際の研究授業では、「児童生徒の状況」「目標と評価規準」「授業改善の視点」「授業の展開」「評価計画」などが学習指導案等で示され、授業と研究協議が実施される。

授業力を高めるための研究授業は、様々な方法が開発され、その考え方や方法論に基づいた実践が積み重ねられてきている。近年では、ワークショップ形式を取り入れた研究など実践的な工夫がなされている。特に、各都道府県等の教育センターをはじめとする研修機関では、研究授業の在り方に関するハンドブック等を作成したり、研究授業の研修講座を充実させて、地域教師の授業力の向上に力を入れている。研究授業は教員研修の重要な柱の一つとして、今後ともその充実が図られるべきものであろう。

なお、独立行政法人教員研修センターのホームページにおいても、各都道府県等教育センターの校内研修に関わるリンク集があるので、参考にしてもらいたい。

4 体験型の研修

(1) 実習, 見学, 訓練

< 概要 >

① 社会体験研修(実習)

社会体験研修は、教員を民間企業等に派遣し、視野の拡大や意識改革等を図り、時代の変化に対応できる学校づくりの推進に寄与する人材の育成を目指したものである。実習を行うに当たっては、事前に綿密な計画を立てておく必要がある。特に、受け入れ先である民間企業等にできるだけ負担をかけないようにする配慮が必要である。

② 見学

研修内容に関わる機関を見学するのは、実感をもった学びを実現する有効な方法である。実施に当たっては、見学目的の明確化、事前の準備、見学終了後の研修を含めた周到な計画が必要である。

③ 訓練

訓練は、技術の習得を高めるために、繰り返したりステップアップさせるなどして実技・実習を行うことである。習熟を図るという意味で効果が大きい。参加者にとっては、強制的に負荷を強いられることもあるため、目的意識をもたせ、趣旨を十分に理解させる必要がある。

(2) フィールドワーク

< 概要 >

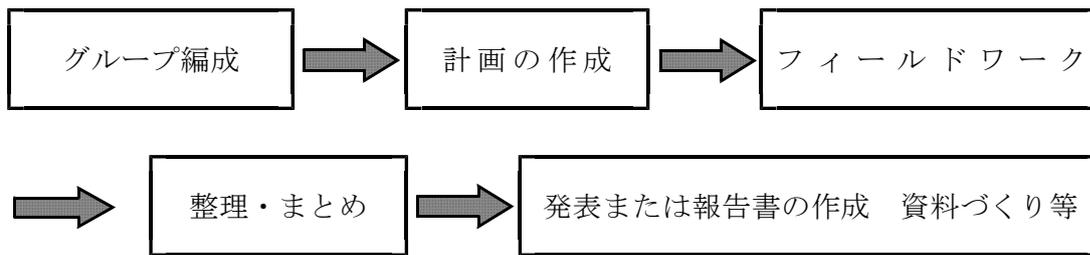
ここでは、フィールドワークを屋外で行う調査や研究とする。現地調査、観察、直接体験等をもとに、実質的な内容を体験的に習得できる。現地でしか得られない情報等を収集することができることから、意識や行動の変容も期待でき、新たな気づきが生まれやすいことがフィールドワークの良さである。

< 特徴 >

- ① 直接現地で調査、観察、体験することによって、より確かなデータや資料を得られる。
- ② 見て、聞いて、触れることによって、事象や事実の確認ができる。
- ③ 現地の人々との関わりによって、意識や行動の変容が期待できる。

< 研修例 >

次の手順で研修に取り入れることが考えられる。



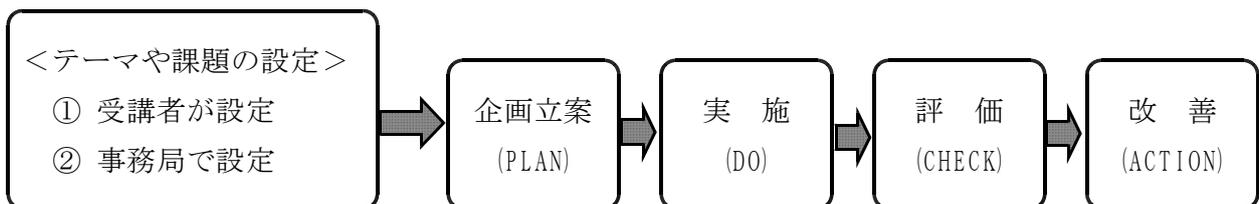
< 留意点 >

- ① 屋外での活動の場合が多く、受講者の研修状況の把握が難しいため、目的意識をしっかりともたせ、主体的に取り組めるようにする。
- ② グループ活動を行う際には、メンバーの編成やリーダーの決定などに配慮する。
- ③ 事前に計画書を提出させるようにする。
- ④ フィールドワーク実施中に事故が起こらないように十分注意する。
- ⑤ 研修成果の整理・まとめを義務付け、発表会等を実施するとよい。
- ⑥ 指導助言者を招聘し、成果に対しての評価をしてもらうとよい。

(3) プロジェクト法

< 概要 >

プロジェクト法とは、受講者にテーマや課題を与え、解決策の企画立案、実践、評価という一連の取組を体験する研修技法である。テーマや課題については、受講者が自ら設定する場合と、研修担当者が設定する場合がある。



< 特徴 >

プロジェクト法は、一定期間の中で、資料の収集や実践研究等を行うことが最大の特徴であるため、次のような効果がある。

- ① テーマや課題について、「企画→実施→評価→改善」の一連の体験を通して、問題解決能力を養うことができる。
- ② 自ら作成した計画を実施することにより、実践的な資質の向上を図るための研修ができる。
- ③ 実践した結果を自らが評価することにより、新たな課題発見につながる。

< 研修例 >

- ① 第1段階
 - ア 5～6名のグループを編成する。
 - イ テーマや課題を設定する。
 - ウ グループごとに企画立案する。
- ② 第2段階（学校等で実際に行う段階）
 - ア 企画に基づいて実践する。
 - イ 実践結果をまとめる。
- ③ 第3段階
 - ア 実践結果を発表し、意見交換等を行い研究を深め、評価し合う。
 - イ 指導・助言を受ける。
 - ウ 研究を評価し、改善策を立てる
- ④ 第4段階（研修後）
 - ア ステップアップした実践につなげる。

< 留意点 >

- ① テーマや課題を各グループごとに設定する場合は、指導者の助言が必要である。
- ② 実践段階は、ある程度の期間を設けてじっくりと取り組ませた方がよい。

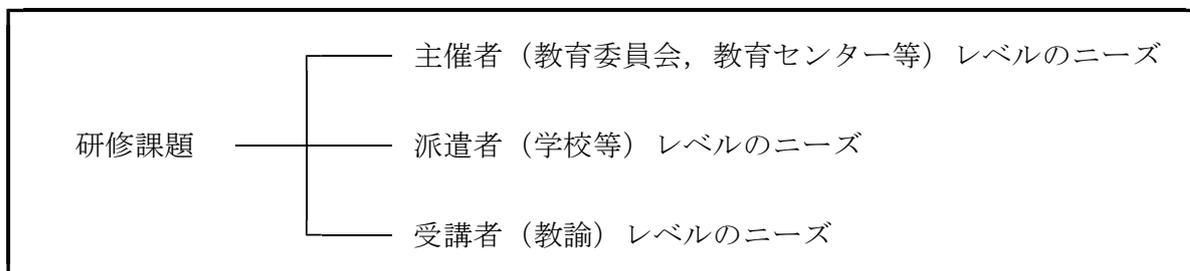
第 3 章

研修設計上の諸問題

1 研修をどのように設定するか

(1) 研修課題の設定

受講者、派遣者、研修の企画・運営事務局、立場によって研修ニーズは異なる。



主催者レベルのニーズは、都道府県や市町村教育委員会等の指針やそのための施策に則り、教職員を養成したり様々な情報を発信したりすることによって、行政課題の解決に向けて必要な支援を行うことにある。

派遣者レベルのニーズは、受講者の資質向上や様々な情報の還元等によって、地域や学校の教育課題の解決や教育実践の充実を図ることにある。

受講者レベルのニーズは、受講者自身が児童生徒によりよい教育を行ったり、直面している課題を解決するための専門的な知識・技術や豊かな教養等、実践的な指導力を高めることにある。

研修の企画や運営にあたっては、ニーズを把握し、それを踏まえて目的、目標を立てる。そして、その目標を達成するために、より効果的な研修内容と研修運営の方途を検討し、実施後の評価を行うことになる。

このように、よりよい研修を設定する前提として、ニーズを適切に把握することは極めて重要であり、ニーズの把握自体が研修の設定意義であるともいえる。

[ニーズの把握の方法]

- ① 児童生徒の状況，学校の取組状況，社会的な状況から喫緊の課題を把握する。
- ② 国や都道府県等の調査や研究をもとに課題等を把握する。
- ③ 事務局側と派遣者側との研修協議会等を実施し，派遣者の要望等を把握する。
- ④ 受講者，派遣者に対して直接意見を聴取したり，アンケート調査を行う。

など

(2) 研修を設定にあたって

研修を設定するには、主催者・派遣者・受講者のニーズを把握するとともに、研修に参加する受講者の資質や理解状況を見極めなければならない。的を射た研修を設定するためには、単に情報を収集するだけでなく、総合的に研修課題を捉える研修担当者自身の経験と感性が求められる。

2 達成目標をどのように設定するか

(1) 研修の目的

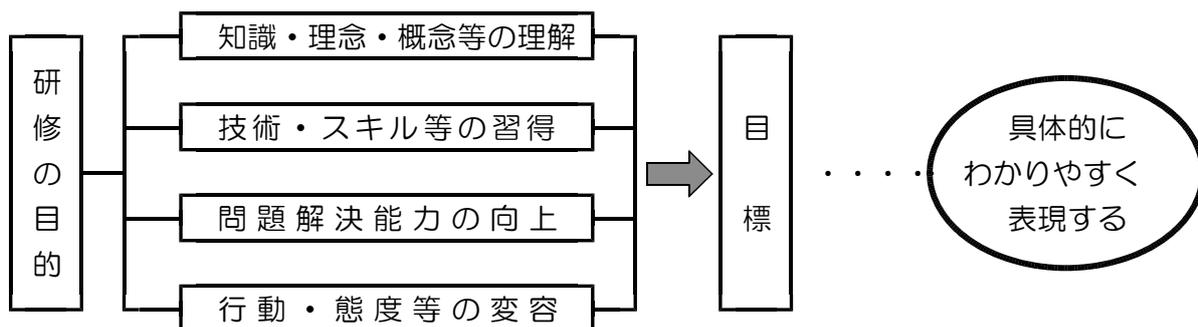
研修を企画する際には、研修の目的を明確に示しておかなければならない。
一般的には、研修の目的として次の4つをあげることができる。

- ① 知識・情報等の習得
- ② 技術・スキル等の習得
- ③ 問題解決能力の向上
- ④ 行動・態度等の変容

研修を計画するときには、上の①～④のどれを重要視した目的として実施するのかを明確にしておくことが大切である。

(2) 研修の目標

研修の目標は、研修を実施した後で受講者がどのようになることをめざすのかを、具体的に記述したものである。



目標は具体的な行動目標として記述(～ができる)するのがよい。また、目標を設定するにあたっては、参加者が「どのレベルまで」到達すればよいかを示すとよい。例えば、「～できる」でも、何をもって「できる」かでレベルが異なる。「一人で～ができる」「他人と一緒に～ができる」「他人の協力を得て～ができる」など)

このことは研修成果の評価にもつながる。研修成果の測定は難しいが、目標設定の段階で、「何を」「どの程度まで」できるようになることが望ましいかを押さえておくことが、適切に目標を設定する上で大切な事柄である。

(3) 目標の達成のために

目標の設定によって研修後の目標達成の状況と課題を明らかにすることができるが、研修で設定された目標は、研修の中だけで達成されるものではない。研修を通じて気づきを得たり学んだりしたことは、日常の業務の中で、再び課題とその克服のための目標として設定され、実践的な資質・能力として高めていくために生かされるものである。

研修を研修だけで終わらせるのではなく、研修を出発点として学び続ける態度をもち、その学びを確かなものにしていくことが大切な研修姿勢である。

3 プログラムをどのように組み立てるか

(1) 研修プログラムの配列

研修の組立には様々な工夫が必要となる。効果的な研修を実施するための基本的なプログラムの配列をあげる。

① 総論 → 各論

配列は、この最も基本的なもので、最初に全体像を示し、次に個々の内容について説明を加えていく方法である。全体から個別へという展開は、一つ一つの内容が全体の中でどこに位置づけられ、どのような意味をもつのかを総合的に説明できる利点がある。

② 抽象 → 具体（原理・原則→事例）

この配列は、前半に知識・理念・概念等の理解を図る講義内容、後半に事例等の具体的な内容を配列する演繹的な展開である。例えば、学校評価の研修を行う場合、最初に学校評価の原理・原則についての理解を図り、次に実際の事例をもとに理解を深める。

③ 具体 → 抽象（事例 → 原理・原則）

②と逆の帰納的な配列である。具体的な内容を初めに行うことで、聞き手を研修に導入しやすく、感性に働きかけて原理の理解を図ることができる利点がある。例えば、危機管理の研修などでは、最初に事例研究を行い、次に危機管理の原理・原則等についてまとめの講義を行うなどが考えられる。

④ 既知 → 未知（過去→現在→未来）

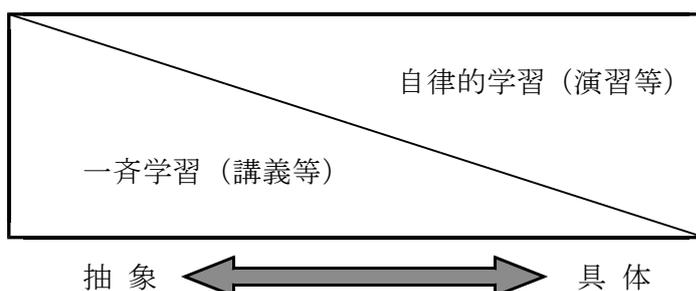
現在わかっていることを押さえ、未知の内容を展開していく方法である。例えば、「これからの教育改革」などのテーマで研修を考えると、最初にこれまでの教育改革について学習指導要領の変遷を過去から現在まで辿り、次に教育改革の現状を把握し、最後にこれからの教育、未来の教育について考えるという流れとなる。

⑤ 基礎・基本 → 応用

この配列は、技術やスキルの習得などで用いられる配列である。基礎・基本を習得させ、それらを踏まえて応用的・発展的は課題に取り組みさせる。やさしいレベルから徐々にレベルアップを図り、応用レベルまで到達できるようにするものである。

(2) 「一斉学習」と「自律的学習」のバランス

研修では、知識等の伝達・獲得など概念的理解に適した「一斉学習（講義等）」と、受講者の経験や能力等を創発的発想に生かすなど、具体的理解に適した「自律的学習（演習等）」を適切に組み合わせ、目的に応じてバランスよくプログラムを設計しなければならない。



4 研修をどのように実践するか

(1) 3つの主な研修スタイルと9つの代表的な学習法・活動

| 主な研修スタイル | | | 代表的な学習法・活動 | | |
|-----------|------|-------|------------|--------|--------|
| ① レクチャー | (講義) | 知識伝達型 | ① 聴く | ② 見る | ③ 考える |
| ② ワークショップ | (協働) | 問題解決型 | ④ 話し合う | ⑤ 体験する | ⑥ 創作する |
| ③ リフレクション | (省察) | 省察型 | ⑦ 分かち合う | ⑧ 内省する | ⑨ 深め合う |

目的やねらい、参加者の実態とニーズに合ったより効果的な研修を実施するためには、上の3つの主な研修スタイルを組み合わせることが望ましい。

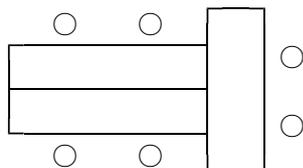
(2) 研修の実践について

以下に、3つの研修スタイルを組み合わせた実践モデルの簡易チャートを提示し、参加者の協働性を高めるワークショップの実践ポイントをまとめる。

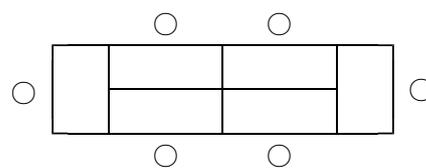


① 会場と机の配置

意見交換や動きをともなうグループで活動するために、参加人数に対して余裕のある会場が望ましい。机の配置に関しては、相互に表情が見えるように工夫して並べる。



【長机を利用した場合】



【児童生徒の机を利用した場合】

② グループの人数

話し合いの活性化、意見の多様性から相互の学び合いが促進される人数は、1グループあたり5～6人程度が適切である。これ以下の人数では、出される意見の多様性が薄れ、これ以上の人数になると個人の意見を十分に発言できない場合を生じてしまう。

③ 準備物

付箋紙、マジックやフェルトペン、模造紙、タイマー、プロジェクター等が主な準備物であるが、ケースによって全て必要なわけではなく、追加等もありえる。

④ 進め方

導入 ファシリテーターによる流れと内容及び時間の説明
(関係づくりのためのアイスブレイク等を行うと効果的)

展開 課題の提示・ワークショップの実施

まとめ グループによる活動成果の発表・共有化等

※ ファシリテーターの役割

雰囲気づくり、意見の引き出しやまとめ、時間管理等



《参考文献》『組織・人材開発を促進する教育研修ファシリテーター』掘公俊・加留部貴行 日本経済新聞出版社

5 成果をどのように評価するか

研修の評価の指標基準をどのように立て、またそれを評価にどう生かしていくかは、従前からの課題であり、様々な調査・研究がなされてきている。

ここでいくつかの参考となる評価の方法について記載する。

(1) カークパトリックの4段階評価

アメリカのカークパトリック (Kirkpatrick) は、研修評価・効果測定を4つのレベルで実施するべきであるとした。アメリカの企業等では多くの企業が採用していると言われ、日本の企業研修でも普及してきている。

| レベル | 説明 |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Reaction (研修満足度) | Were the participants pleased with the program? 受講直後のアンケート調査等による受講者の研修に対する満足度の評価 |
| 2. Learning (学習到達度) | What did the participants learn in the program? 筆記試験やレポート等による受講者の学習到達度の評価 |
| 3. Behavior (行動変容度) | Did the participants change their behavior based on what was learned? 受講者自身へのインタビューや他者評価による行動変容の評価 |
| 4. Results (成果達成度) | Did the change in behavior positively affect the organization? 研修受講による受講者や職場の業績向上度合いの評価 |

出典：Kirkpatrick, D.L. "Techniques for Evaluating Training Programs," in Evaluating Training Programs. Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1975, pp.1-17.

(2) 費用対効果, 社会への影響

ジャック・フィリップス (Jack J. Phillips) は、「研修の効果測定は、その効果を収益に換算し、収益を教育研修への投資額と比較することによってはじめて有意義になる」という考えに立って、ROI (Return on Investment 投資収益率) の考え方と手法を研修の効果測定に応用した。彼は、研修のROIの算出方法として、次のような公式を示している。

$$\text{ROI} = \frac{\text{研修の結果生じた収益} - \text{研修コスト}}{\text{研修コスト}}$$

また、カウフマンとケーラー (R. Kaufmann & J. M. Keller) は、社会的影響 (顧客への影響) をレベル5として加えている。

(3) 教員研修評価の課題

教員研修においては、定型的な評価にとらわれず、多面的、総合的な評価が工夫されている。研修の成果を数値化するなど目に見える形で明らかにする評価方法は難しい面もあるが、国においても実践的な研究が行われている。例えば平成18年度には、社団法人日本教育工学振興会等において、研修の評価・効果測定に関する委託研究が実施された。今後も様々な研究と実践が、継続的な課題として進められていくものと思われる。

《参考文献》『各教育委員会の実施する教員研修の実態に関する調査研究報告書』社団法人日本教育工学振興会

6 研修をどのように活性化させるか

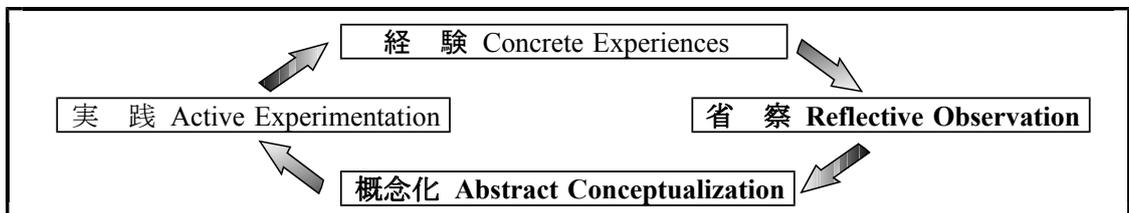
今や教育研修では、人が集まり知識や技術を単に伝えるのではなく、参加者同士の相互作用を生かし、よりよい人づくりと組織づくりを目的とした実践力を高めることが求められている。

ここでは、研修の目的達成のためのアプローチとして、研修を充実させるリフレクションの重要性と研修チームの活性化について紹介する。

(1) リフレクションの重要性

研修は、Ⅰ知識伝達型のレクチャー、Ⅱ問題解決型のワークショップ、Ⅲ省察型のリフレクションといった3つのスタイルの組み合わせで構成されているケースが多い。しかし、その実際において、Ⅰ又はⅡの過程で終了してしまう場面も少なくはない。やりっぱなし型と例えられる研修ではなく、参加者の内面に根付き、周囲に役立つ研修にするためには、省察型のリフレクションまでデザインした研修のプランニングが重要となる。

① D. コルブの経験学習モデルから



研修における経験で得た内容を実践に生かすためには、上図のように省察、概念化というプロセスを踏む必要がある。研修において、この2つのプロセスを焦点化したスタイルがリフレクションである。

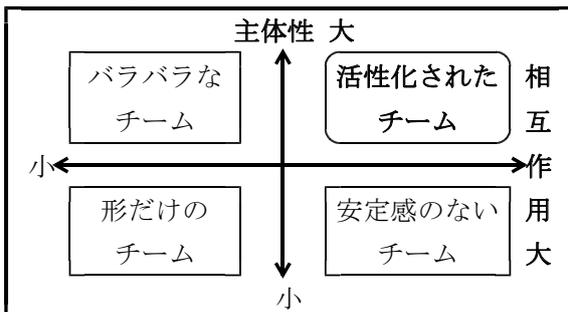
② リフレクションにおける代表的な活動とアクティビティ

| 代表的な活動 | 主な内容 | アクティビティ |
|--------|---------------------------|---------------------|
| 話し合う | ワークショップ時の応用 | 対話, 会話, 議論等 |
| 分かち合う | 他から学ぶ(違い, 理解, 共感, 自己の気づき) | プレゼンテーション, フリップ等 |
| 内省する | 反省ではなく内観での自己分析と自己変革 | セルフチェック, 振り返り[シート]等 |
| 深め合う | 相互指摘と持論, ビジョン等の組み立て | フィードバック, フィッシュボウル等 |

(2) 研修チームの活性化について

チームとは、同じ目的を持った人の集まりであり、人と人の間には関係性がある。組織とは、人の集まりであり関係性の集まりである。つまり関係性の善し悪しがチームのパフォーマンスに影響を与える。このことは、研修チームにおいても同様であり、関係性を良好し、チームのパフォーマンスを高めることが研修を活性化させる上でのポイントとなる。

① 活性化されたチームとは



② 活性化されたチームをつくる2つの要素

- ・「主体性」が発揮されているか
主体性が高いとチームが問題に直面した際も進んで問題解決に臨み、持てる力を発揮し、チームに貢献できる。
- ・「相互作用」が生み出されているか
人同士の関わりから、新たなアイデアや力が生まれ、自己発見と成長が促される。

〈参考1〉

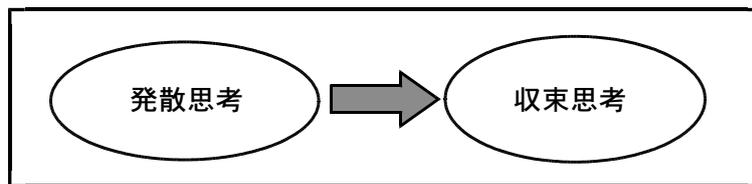
関連用語の解説

1 研修の効果, 影響に関わるもの

(1) 発散思考, 収束思考

ギルフォード (Guilford) による創造的な思考法である。思考法には、発散思考と収束思考の2通りがある。一般的に一つの考えを出すと、良し悪しを評価して、また次の考えを出すという過程を繰り返す。これではアイデアをより多く出すことができない。そのため、一切評価しないで多数のアイデアを出すことにだけ専念する。このことが発散思考である。そして次に、それらをまとめ、よりよいものに改善・改良を図っていくという過程が必要になる。この考えをまとめていく過程を収束思考という。

一般的に、問題解決のための討議や演習は、発散思考から収束思考の流れで実施するのが効果的である。



発散思考の代表的なものはブレインストーミング法であり、収束思考の代表的なものはKJ法である。発散思考、収束思考の手順で解決策等を見出していく話し合いを、「問題解決討議法」という。

(2) ノンバーバルコミュニケーションの影響

講義等においても、「聞き手」は「話し手」のノンバーバル（非言語的）な部分にかなり影響されるといえる。

心理学者のアルバート・メラビアン (Albert Mehrabian) の実験によると、好意・反感などの態度や感情のコミュニケーションにおいて、送り手がどちらとも取れるメッセージを送った場合、受け手が声の調子や身体言語といったものを重視するという。その実験によると「見た目」「表情」「しぐさ」などの視覚情報が55%の割合を占め、次に、「声の大きさ」「話のインパクトやテンポ」などの聴覚情報が38%であり、「話す内容」などの言語情報は7%であった。

(3) 五官による知覚の割合『産業教育機器システム便覧』（日科技連出版社）

視覚による知覚は他の感覚器官よりも格段に大きいという調査報告である。

この調査によると、五官による知覚の割合は視覚器官が83%、聴覚が11%、臭覚3.5%、触覚1.5%、最後の味覚が1.0%であった。

(4) アッシュの実験

多数派の圧力により、個人が同調行動を起こすという研究報告である。

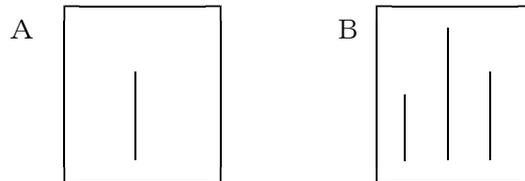
ポーランド出身でアメリカの心理学者アッシュ (Solomon Asch) による。

【実験】

一つの集団（7～9人）に視覚的判断の実験をすると告げる。集団の中に真の実験参加者は一人であり、他の人はいわゆるサクラである。集団に18対のカードを提示し、一方「B」のカードにかかれた3本の線のうち、もう一方「A」のカードの線と同じ長さ

のものはどれかを一人ずつ順番に大きな声で回答するよう求める。この時、真の実験参加者は常に回答の順番が最後になる位置にして、他の人の回答を聞いた後で判断するようになる。

実験では、真の実験参加者以外が18試行中12試行でそろって同じ誤答をし、多数派による圧力の操作を行った。その結果、真の参加者の約37%がそれに同調反応を示し、誤答した。



(5) マイノリティ・インフルエンス (minority influence)

少人数であっても、強い主張には不安定な集団が傾いていくという研究報告である。

モスコビッチ (Moscovici) らによると、多数派の同調圧力が影響をもつ一方で、集団が不安定で多数の者が規範がもてないとき、少数意見が積極的に意見を主張する (アクティブマイノリティ) とそれを新しい規範として受け入れ、それによって集団はリードされていくという。実験では、少数者が繰り返し一貫した態度や判断を示し続けると、多数者は信頼感が揺らぎ、判断に変化が生じた。

【実験】

色覚テストのあと、6枚のスライドの色を回答するという課題を、4人の被験者と2人のいわゆるサクラを1集団として、36枚の全て青いスライドを出して色を聞いた。

次のように状況を変えた結果、

[一貫条件] サクラは一貫して「緑」と回答した。→(被験者の8.42%が誤答)

[非一貫条件] サクラは24回「緑」12回「青」と回答した。→(被験者の1.25%が誤答)

[統制条件] サクラを含めない6人集団をつくった。→(被験者の0.25%が誤答)

となり、一貫して色を特徴として主張する者がいるとそれに集団が同調する結果が出た。

(6) リスキーシフト (risky shift = 危険な意志転向)

集団討議による意志決定は、一人での意志決定に比べてより冒険的な性格を帯び、危険な決定になる傾向があるという研究報告である。

リスキーシフトは、「集団思考」(groupthink) として知られている現象のひとつで、ストーナー (J.F.S.Storner) が1961年に報告した。

【実験】

ウォラック (M. A. Wallach) らによる実験である。危険は伴うが報酬的なものとの組み合わせになっている課題に対して、報酬的で冒険的な選択肢の成功確率が、10回中何回以上だったらその選択肢をとるのかを答える。

[討議前個人決定] まずそれぞれ個別に課題に回答する。

[集団決定] 次に同性6人が一組になり、話し合いをして全員の共通見解をだしてもらう。

→冒険度と個人の影響力との関係を調べたところ、この両者は優位な

正の関係をもっていた。つまり、討論で積極的な役割を演じた人ほど、もともと冒険的な回答をしていた程度が高い。

[討議後個人決定]再び個人個人に分かれてもらい、個別に再度回答してもらう。

→集団決定の結果に影響を受け、個人の考えが、全体として冒険的な考えに変化していた。

(7) 集団規範の取り込み

集団では凝集性が働き、逸脱には集団の注目が集まるという研究報告である。

S. シャクター (Stanley Schachter) の実験によると、集団意見に対する位置 (同調者、移行者、逸脱者) によって、コミュニケーション量は変わることが観察された。

【実験】

7～8人程度で討議を行い、「同調者 (賛成派に絶えず同調)」「移行者 (最初反対派で途中から賛成派に移行)」「反対者 (終始反対)」のいわゆるサクラを1名ずつ入れる。

その結果、コミュニケーション量について、

[同調者] コミュニケーション量の変化はほぼ無し。

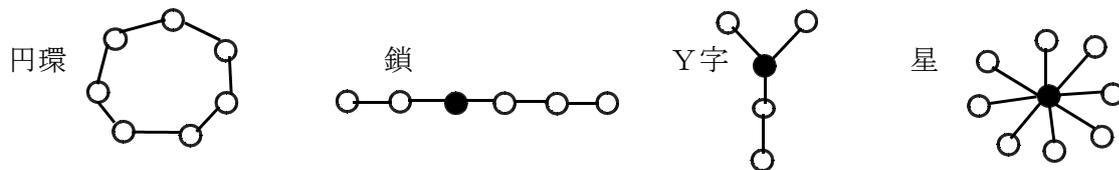
[移行者] 反対派の時はコミュニケーション量は多くなるが、賛成派に移行し、賛成派として安定した後、コミュニケーション量が減る。

[逸脱者] 初めからコミュニケーション量は多く、その後いっそう増大するが、ある時点で少なくなり、周囲から拒否的な扱いを受けた。

(8) コミュニケーション・ネットワーク

グループがコミュニケーションを行う形状によって、その量や作業効率、感情等に違いがあるという研究報告である。

H. J. リービット (H. J. Leavitt) は円環型、鎖型、Y型、星形の4種の小集団を作り、集団を構成する成員間のコミュニケーション・ネットワークそれぞれの特徴を研究した。



【特徴】 [円環]

リーダーが決まらない。
作業効率が悪い (課題解決が遅く不正確)。
状況の変化への対応が早い。
コミュニケーション量が多い。
集団の満足度が高い。

[鎖]

リーダーは決まりやすい。
課題解決には効果的 (課題解決が早く正確)。
満足度は低い。
派閥や縄張り意識が起こることもある。

[星][Y字]リーダーが明確。

情報伝達・問題解決に優れた集団（課題解決が最も速く，正確）。

状況の変化への対応が悪い。

コミュニケーション量が少ない。

満足度は最も低い。

(9) 創造的な発想の量と質

個人の思考で考えた方が集団で考えるよりも多くのアイデアが出る。ただし，集団の方が質が高いという研究報告である。

アメリカの心理学者テイラー（Taylor）らは，次のような実験を行った。

【実験】

正解のない5つの議題（いくらでもアイデアが出せるもの）について，12分間でどれだけのアイデアが出るかを，1人で考える場合と5人で考える場合で比較した。

1人で考える場合は，5人で考える場合の約2倍のアイデアが出された。テイラーらは，5人のほうが少ない理由として，誰かがしゃべっている間はそれを聞かなくてはならないことや，出された意見に縛られたり，浮かんだアイデアを話すと悪く評価されるかもしれないという気持ちが働くことと分析した。ただし，1人での発想は，5人で考える場合よりもアイデアの質は低かった。

ブレインストーミングのような場合は集団の圧力がないため，1人で発想するのと同じ効果があるうえに，他人からヒントをもらえる相乗効果があり，アイデアを発想させる効果が高い。

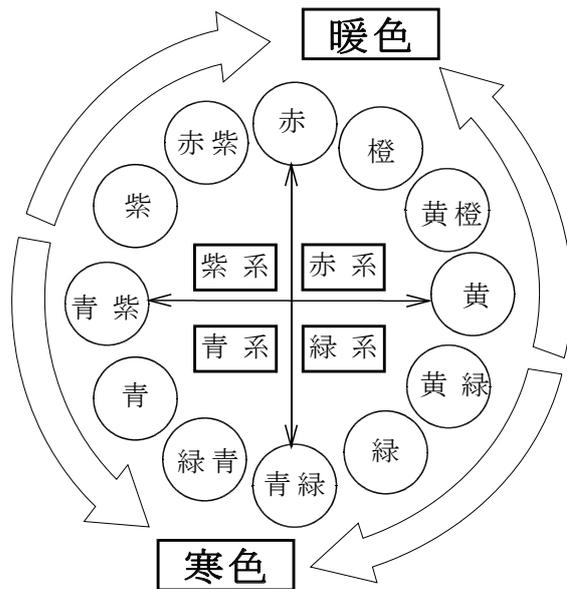
(10) インプリンティング（imprinting）

元来は，オーストリアの動物学者のコンラート・ツァハリアス・ローレンツ（Konrad Zacharias Lorenz）による動物の刷り込みの現象を指す。人間も，初めて見るものや聞くものに強い印象を受け，それを他のどんなものよりも良く記憶する傾向をもつ。

(11) 配色と印象

一つ一つの色，そしてその組み合わせによって，人に与える印象は違ってくる。講義等でプレゼンテーションソフトを使用するときには，その配色を考えることで，より効果的に講義の内容や意図を伝えることができる。

【色相環】



補色 …色相環上で相互に向かい合う位置にある色で反対色である。特定の色を鮮明に浮かびあがらせる場合に有効的である。

類似色…色相環上の各色の隣合う2色で、調和と融合を表現する場合に有効である。

暖色 …赤、オレンジ、黄などの赤系の色相で構成される色である。暖かさ、心地よさ、エネルギーという感じを与える。また、浮きあがって近くに現れるような視覚効果を生み出す。

寒色 …青、シアン、緑などの青系の色相で構成される色である。雰囲気安定させ、冷静な感じを表現する。また、遠くに見えるため、背景に適している。

(12) プレゼンテーションスライドの文字の大きさ

【プレゼンテーションスライド】

- ・文字のポイント数 28ポイント以上が理想（最低でも24ポイント）
- ・文字の字数 23文字（28ポイントの場合）
- ・文字の行数 10行（28ポイントの場合）
- ・使用するフォント ゴシック体
- ※ 背景色と文字色は見やすい組み合わせにする。

【 書画カメラ 】

- ・サイズ A4横置き
- ・文字のポイント数 24ポイント以上が理想
- ・文字の字数 27文字程度
- ・文字の行数 8～10行程度
- ・使用するフォント ゴシック体

(13) マジックナンバー7±2

一般的に、人は数字や記号などを5つから9つ程度までであれば、記憶にとどめことができるという研究報告である。

心理学者 G. A. ミラー (G. A. Miller) は1956年に発表した論文で、「短期記憶には、個々のチャンク（短期記憶の容量単位）の情報量に関係なく約7チャンク（7±2チャンク）保持できる」とした。

2 研修の方策に関わるもの

(1) KISSの原則 (Keep it simple and specific)

他人に言葉で物事を伝えるときには、簡潔 (simple) で具体的 (specific) であれという、優れたコミュニケーションの基本を言ったものである。

(2) 先行オーガナイザー

学習に先立って一般的・抽象的、かつ包括的な情報情報が提示される、それによって学習者は学習全体の構造を概観でき (メタ認知)、後続の学習が促進されるとした研究報告である。

先行オーガナイザー (advance organaizer) は、オーズベル (Ausubel) によって提唱された有意義受容学習 (meaningful reception leaning) 理論から生まれた。オーズベルは、学習は、学習者が予めもっている認知構造 (スキーマ) と照合させることによって、新しい知識を吸収する極めて能動的な活動であるとした。

- 例：・講義に先立って講義内容と関連した実話、最近の話題などを織り込む。
・講義に先立って、講義内容のトピックスを紹介する。
・読書教材の前に「読む前に」という文章をつけ、読書の視点や読み取ってほしいことを伝える。

(3) オズボーンのナイン・チェックリスト

アイデアを出す際には、次のオズボーンのチェックリストを念頭において考えると多様な、しかもたくさんアイデアを出すことができる。

チェックリストはブレインストーミングなどで活用すると、創発的な発想がいつそう広がり、促進される。チェックリストを使ったブレインストーミングを「チェックリスト法」という。

| チェックリスト | 内 容 |
|----------------|--------------------------|
| ① 他への転用はできないか。 | 何か新しい用途はないか。他に使い道はないか。 |
| ② 他への応用はできないか。 | 何か似たものはないか。活用できないか。 |
| ③ 変更したらどうか。 | 時間や場所等何か変えることはできないか。 |
| ④ 拡大したらどうか。 | 追加したり、広げたりできないか。 |
| ⑤ 縮小したらどうか。 | 減らしたり、小さくしたり、省略したりできないか。 |
| ⑥ 代用したらどうか。 | 他に代わりとなるものはないか。 |
| ⑦ 再配列したらどうか。 | 順序やレイアウトを変えられないか。 |

| | |
|-------------|---------------------|
| ⑧ 逆転したらどうか。 | 反対，前後左右，上下にするとどうか。 |
| ⑨ 結合したらどうか。 | 結びつけたり，連結したりするとどうか。 |

《参考》『問題解決手法の知識』 高橋 誠 日本経済新聞社

(4) SMC Rモデル

コミュニケーションを，送り手 (Sender)，内容 (Message)，手段 (Channel)，受け手 (Receiver) の4要素からとらえるバーロ (Berlo) による考え方である。

① 送り手 (Sender)

コミュニケーションの成否を決めるのは，その内容 (メッセージ) だけではなく，そのメッセージを発信している人が誰なのかということも大きく影響する。

② 内容 (Message)

コミュニケーションにおいては，当然その内容 (Message) が重要であるが，それは他の3つの要素 (送り手S，手段C，受け手R) との整合性が取られている必要がある。

③ 手段 (Channel)

文字なのか音声なのかまた，ノンバーバル (非言語) なのか，コミュニケーション手段の特性を理解し活用する必要がある。

④ 受け手 (Receiver)

コミュニケーションの最終決定者は受け手である。受け手がどのような資質をもっているか，また，発せられたメッセージをどうとらえるか。最終的に，受け手のあり方やその受け止められ方が問われる。

(5) 起承転結

起承転結とは，物事の展開や構成を表す言葉で，物語のストーリーや論理的な文章の展開の形式である。4行から成る漢詩 (絶句) の起句，承句，転句，結句という構成が起源となっている。

起承転結の例として，頼山陽の俗謡がよく挙げられる。

起：京の五条の糸屋の娘

承：姉は十六妹十四

転：諸国大名は弓矢で殺す

結：糸屋の娘は目で殺す

「起」は導入部で，内容全体の設定を紹介する部分である。

「承」は「起」で提起した事柄を受け，さらに進めて核となる「転」へつなぐ部分である。

「転」は読者の想起を超える展開をする山場で，全体の核となる部分である。

「結」は「転」での展開と全体を結びつけ，落ちとして締めくくる部分である。

(6) 序論，本論，結論

3つの部分から成る，最も基本的な文章の構成で，それぞれの部分を順に「序論」「本論」「結論」という。

「序論」は、課題の提起やテーマの設定、趣旨説明等、本論に入る導入部分である。

「本論」は、提起された課題に対する答や経過の説明、裏付けなど、内容の中心となる部分で最も分量は多くなる。

「結論」は、「序論」において提起した問題に対する結論を述べるなど、まとめの部分である。

(7) プログラム学習

アメリカの心理学者で行動分析学の創始者バラス・フレデリック・スキナー (Burrhus Frederic Skinner) によるオペラント (環境の変化に応じて、その後その行動が生じる頻度に変化する) 条件づけの教育的応用としての学習である。スキナーは後に、プログラム学習を具現化したティーチング・マシンを開発した。

プログラム学習は、オペラント条件づけに基づき、「スモールステップの原理」「積極的反応の原理」「即時フィードバックの原理」「自己ペースの原理」「学習者検証の原理」に従って、個別化、自動化した学習の強化を行う。これは、後のコンピュータ支援教育 (CAI) やCBT, WBTといった個別学習方式に影響を与えた。

(8) ロバート・M・ガニエの9教授事象

フロリダ州立大学のロバート・M・ガニエ教授 (Robert Mills Gagne) が提唱した教授方略である。ガニエは授業や教材における指導過程を「学びを支援するための外側からの働きかけ (外的条件)」にとらえ、9つの事象に分類した。

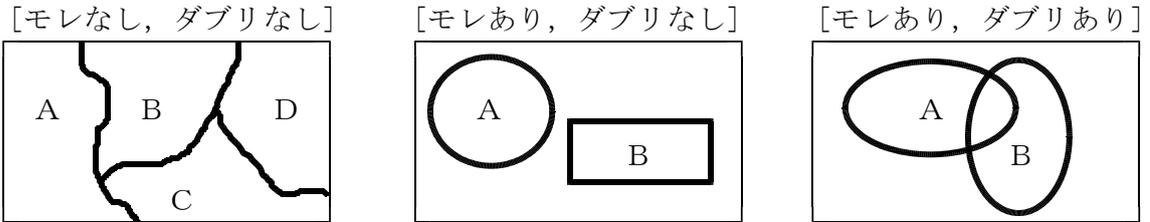
- ① Gain Attention
学習者の注意を喚起する情報の受け入れ態勢を作る。
- ② Inform Learners of the Objectives
学習者に目標を知らせる。
- ③ Stimulate Recall of Prior Learning
前提条件を思い出させる。
- ④ Present the Stimulus
新しい事項を提示する。
- ⑤ Provide Learner Guidance
学習の指針を与える。
- ⑥ Elicit Performance
練習の機会をつくる。
- ⑦ Provide Feedback
フィードバックを与える。
- ⑧ Assess Performance
学習の成果を評価する。
- ⑨ Enhance Retention and Transfer
保持と転移を高める。

(9) MECE

① MECEとは

MECE（「ミッシー」「ミーシー」「メシー」）とは、Mutually Exclusive and Collectively Exhaustive（「相互に相いれない」そして「完全なまとまり」）の略で、マッキンゼー社（McKinsey & Company）が開発した問題発見や課題解決の考え方とその手法である。

MECEは「モレがなく、ダブリがない状態」を意味し、その考え方をを使った思考ツールとしては、「ロジックツリー」が有名である。



② MECEの切り口

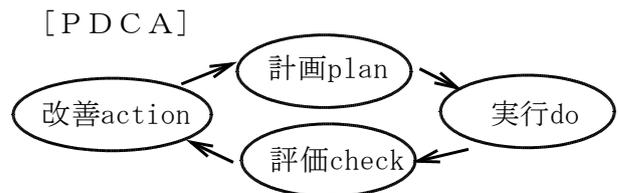
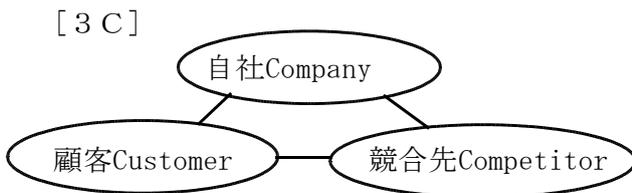
例えば、組織について、「資源」を切り口とすると「内」と「外」、「機能」を切り口とすると「組織の仕組み」と「個人の資質」で、モレもダブリもない。このように、どのような切り口で考えるかによって、分け方も変わってくる。ところが、問題の原因や解決策などをモレなくダブリなく考える時に、切り口をどうするかは難しい。現在まで、その視点となる様々なフレームが開発されている。

【フレームワーク】

| [SWOT分析] | | [ポートフォリオ分析] | | [組織能力分析] | |
|----------|----|-------------|-----|----------|-----------|
| 強み | 機会 | 花形 | 問題児 | 今まで優れている | これから優れている |
| 弱み | 脅威 | 金のなる木 | 負け犬 | 今まで劣っている | これから劣っている |

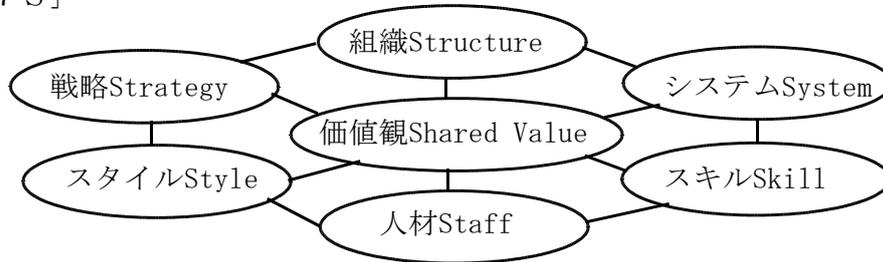
[重要度・緊急度分析]

| | |
|------------|--------------|
| 緊急だが重要ではない | 緊急で重要である |
| 緊急でも重要でもない | 緊急ではないが重要である |



[4P] 製品 (Product), 価格 (Price), 流通 (Place), プロモーション (Promotion)

[7S]



【フレームではない視点】

ア 「対立概念」を使う。

例：「量」と「質」, 「内」と「外」, 「入」と「出」等

イ 軸を明確にする。

例：「時間」軸→「過去」「現在」「未来」もしくは「短期」「中期」「長期」

「部門, 領域」軸→「第1学年」「第2学年」「第3学年」

「学年」「生徒指導」「進路指導」…

「年齢層」軸→「ベテラン層」「中堅層」「若年層」

《参考》・『ロジカル問題解決』 津田久資 PHP

・『実践 ロジカルシンキング』 本田 一広 中央経済社

・産業能率大学『ロジカル・トレーニング』研修資料

・『問題解決プロフェッショナル 思考と技術』 斉藤 嘉則 ダイヤモンド社

・『なぜなぜ分析徹底活用術』 小倉 仁志 日本プラントメンテナンス協会

〈参考 2〉

教員研修に関する法令，答申

1 地方公務員法

第7節 研修及び勤務成績の評定

(研修)

第39条

職員には、その勤務能率の発揮及び増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない。

- 2 前項の研修は、任命権者が行うものとする。
- 3 地方公共団体は、研修の目標、研修に関する計画の指針となるべき事項その他研修に関する基本的な方針を定めるものとする。
- 4 人事委員会は、研修に関する計画の立案その他研修の方法について任命権者に勧告することができる。

2 教育公務員特例法

第4章 研修

(研修)

第21条

教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。

- 2 教育公務員の任命権者は、教育公務員の研修について、それに要する施設、研修を奨励するための方途その他研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない。

(研修の機会)

第22条

教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない。

- 2 教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。
- 3 教育公務員は、任免権者の定めるところにより、現職のままで、長期にわたる研修を受けることができる。

(初任者研修)

第23条

公立の小学校等の教諭等の任命権者は、当該教諭等（政令で指定する者を除く。）に対して、その採用の日から1年間の教諭の職務の遂行に必要な事項に関する実践的な研修（以下「初任者研修」という。）を実施しなければならない。

- 2 任命権者は、初任者研修を受ける者（次項において「初任者」という。）の所属する学校の副校長、教頭、主幹教諭（養護又は栄養の指導及び管理をつかさどる主幹教諭を除く。）、指導教諭、教諭又は講師のうちから、指導教員を命じるものとする。
- 3 指導教員は、初任者に対して教諭の職務の遂行に必要な事項について指導及び助言を行うものとする。

(10年経験者研修)

第24条

公立の小学校等の教諭等の任命権者は、当該教諭等に対して、その在職期間（公立学校以外の小学校等の教諭等としての在職期間を含む。）が10年（特別の事情がある場合には、10年を標準として任命権者が定める年数）に達した後相当の期間内に、個々の能力、適性等に応じて、教諭等としての資質の向上を図るために必要な事項に関する研修（以下「10年経験者研修」という。）を実施しなければならない。

- 2 任命権者は、10年経験者研修を実施するに当たり、10年経験者研修を受ける者の能力、適性等について評価を行い、その結果に基づき、当該者ごとに10年経験者研修に関する計画書を作成しなければならない。

- 3 第1項に規定する在職期間の計算方法、10年経験者研修を実施する期間その他10年経験者研修の実施に関し必要な事項は、政令で定める。

(研修計画の体系的な樹立)

第25条

任命権者が定める初任者研修及び10年経験者研修に関する計画は、教員の経験に応じて実施する体系的な研修の一環をなすものとして樹立されなければならない。

(指導改善研修)

第25条の2

公立の小学校等の教諭等の任命権者は、児童、生徒又は幼児（以下「児童等」という。）に対する指導が不適切であると認定した教諭等に対して、その能力、適性等に応じて、当該指導の改善を図るために必要な事項に関する研修（以下「指導改善研修」という。）を実施しなければならない。

- 2 指導改善研修の期間は、1年を超えてはならない。ただし、特に必要があると認めるときは、任命権者は、指導改善研修を開始した日から引き続き2年を超えない範囲内で、これを延長することができる。
- 3 任命権者は、指導改善研修を実施するに当たり、指導改善研修を受ける者の能力、適性等に応じて、その者ごとに指導改善研修に関する計画書を作成しなければならない。
- 4 任命権者は、指導改善研修の終了時において、指導改善研修を受けた者の児童等に対する指導の改善の程度に関する認定を行わなければならない。
- 5 任命権者は、第1項及び前項の認定に当たっては、教育委員会規則で定めるところにより、教育学、医学、心理学その他の児童等に対する指導に関する専門的知識を有する者及び当該任命権者の属する都道府県又は市町村の区域内に居住する保護者（親権を行う者及び未成年後見人をいう。）である者の意見を聴かななければならない。
- 6 前項に定めるもののほか、事実の確認の方法その他第1項及び第4項の認定の手續に関し必要な事項は、教育委員会規則で定めるものとする。
- 7 前各項に規定するもののほか、指導改善研修の実施に関し必要な事項は、政令で定める。

(指導改善研修後の措置)

第25条の3

任命権者は、前条第4項の認定において指導の改善が不十分でなお児童等に対する指導を適切に行うことができないと認める教諭等に対して、免職その他の必要な措置を講ずるものとする。

3 地方教育行政の組織及び運営に関する法律

第2節 市町村立学校の教職員

(研修)

第45条

県費負担教職員の研修は、地方公務員法第39条第2項の規定にかかわらず、市町村委員会も行うことができる。

- 2 市町村委員会は、都道府県委員会が行う県費負担教職員の研修に協力しなければならない。

(初任者研修に係る非常勤講師の派遣)

第47条の4

市（地方自治法第252条の19第1項の指定都市（以下「指定都市」という。）を除く。以下この条において同じ。）町村の教育委員会は、都道府県委員会が教育公務員特例法第23条第1項の初任者研修を実施する場合において、市町村の設置する小学校、中学校、高等学校、中等教育学校（後期課程に定時制の課程（学校教育法第4条第1項に規定する定時制の課程をいう。以下同じ。）のみを置くものに限る。）又は特別支援学校に非常勤の講師（高等学校にあつては、定時制の課程の授業を担当する非常勤

の講師に限る。)を勤務させる必要があると認めるときは、都道府県委員会に対し、当該都道府県委員会の事務局の非常勤の職員の派遣を求めることができる。

- 2 前項の規定による求めに応じて派遣される職員(第4項において「派遣職員」という。)は、派遣を受けた市町村の職員の身分を併せ有することとなるものとし、その報酬及び職務を行うために要する費用の弁償は、当該職員の派遣をした都道府県の負担とする。
- 3 市町村の教育委員会は、第1項の規定に基づき派遣された非常勤の講師のサービスを監督する。
- 4 前項に規定するもののほか、派遣職員の身分取扱いに関しては、当該職員の派遣をした都道府県の非常勤の講師に関する定め適用があるものとする。

第5章 文部科学大臣及び教育委員会相互間の関係等

(文部科学大臣又は都道府県委員会の指導、助言及び援助)

第48条

地方自治法第245条の4第1項の規定によるほか、文部科学大臣は都道府県又は市町村に対し、都道府県委員会は市町村に対し、都道府県又は市町村の教育に関する事務の適正な処理を図るため、必要な指導、助言又は援助を行うことができる。

- 2 前項の指導、助言又は援助を例示すると、おおむね次のとおりである。
 - 1 学校その他の教育機関の設置及び管理並びに整備に関し、指導及び助言を与えること。
 - 2 学校の組織編制、教育課程、学習指導、生徒指導、職業指導、教科書その他の教材の取扱いその他学校運営に関し、指導及び助言を与えること。
 - 3 学校における保健及び安全並びに学校給食に関し、指導及び助言を与えること。
 - 4 教育委員会の委員及び校長、教員その他の教育関係職員の研究集会、講習会その他研修に関し、指導及び助言を与え、又はこれらを主催すること。
 - 5 生徒及び児童の就学に関する事務に関し、指導及び助言を与えること。
 - 6 青少年教育、女性教育及び公民館の事業その他社会教育の振興並びに芸術の普及及び向上に関し、指導及び助言を与えること。
 - 7 スポーツの振興に関し、指導及び助言を与えること。
 - 8 指導主事、社会教育主事その他の職員を派遣すること。
 - 9 教育及び教育行政に関する資料、手引書等を作成し、利用に供すること。
 - 10 教育に係る調査及び統計並びに広報及び教育行政に関する相談に関し、指導及び助言を与えること。
 - 11 教育委員会の組織及び運営に関し、指導及び助言を与えること。
- 3 文部科学大臣は、都道府県委員会に対し、第一項の規定による市町村に対する指導、助言又は援助に関し、必要な指示をすることができる。
- 4 地方自治法第245条の4第3項の規定によるほか、都道府県知事又は都道府県委員会は文部科学大臣に対し、市町村長又は市町村委員会は文部科学大臣又は都道府県委員会に対し、教育に関する事務の処理について必要な指導、助言又は援助を求めることができる。

第6章 雑則

(指定都市に関する特例)

第58条

指定都市の県費負担教職員の任免、給与(非常勤の講師にあつては、報酬及び職務を行うために要する費用の弁償の額)の決定、退職及び懲戒に関する事務は、第37条第1項の規定にかかわらず、当該指定都市の教育委員会が行う。

- 2 指定都市の県費負担教職員の研修は、第45条、教育公務員特例法第21条第2項、第23条第1項、第24条第1項、第25条及び第25条の2の規定にかかわらず、当該指定都市の教育委員会が行う。

(中核市に関する特例)

第59条

地方自治法第252条の2第1項の中核市(以下「中核市」という。)の県費負担教職員の研修は、第45条、教育公務員特例法第21条第2項、第23条第1項、第24条第1項、第25条及び第25条の2の規定にかかわらず、当該中核市の教育委員会が行う。

4 新しい時代の義務教育を創造する

中央教育審議会答申 平成17年10月26日

第2章 教師に対する揺るぎない信頼を確立する ―教師の質の向上―

(1) あるべき教師像の明示

- 人間は教育によってつくられると言われるが、その教育の成否は教師にかかっていると言っても過言ではない。国民が求める学校教育を実現するためには、子どもたちや保護者はもとより、広く社会から尊敬され、信頼される質の高い教師を養成・確保することが不可欠である。
- 優れた教師の条件には様々な要素があるが、大きく集約すると次の3つの要素が重要である。

① 教職に対する強い情熱

教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感などである。

また、教師は、変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、常に学び続ける向上心を持つことも大切である。

② 教育の専門家としての確かな力量

「教師は授業で勝負する」と言われるように、この力量が「教育のプロ」のプロたる所以である。

この力量は、具体的には、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力などからなるものと言える。

③ 総合的な人間力

教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。

また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である。

(2) 信頼される教師の養成・確保

ア 基本的な考え方

- 教師の質の向上のためには、養成、採用、研修、評価等の各段階における改革を総合的に進める必要がある。これらの改革に当たっては、教師を励ますような方向で進めるとともに、教職員の処遇の改善が図られるなど、教職や学校が魅力ある職業、職場となるようにすることが重要である。

教職が魅力あるものとなるためには、教職員の地位や処遇が安定したものであって安心して子どもたちの教育に取り組めることは特に重要であり、資質能力を備えた教職員を安定的に確保するための確実な条件整備が欠かせない。

そうした土台と合わせて、以下に述べるように、教員養成・免許制度の改革や教員評価の充実等により、教師が常に自己研鑽に努める環境整備が必要である。

- 現在の教師の年齢構成を見ると、大量採用期の40歳代から50歳代前半の層が多くなっており、今後、この世代が退職期を迎えることになることから、量及び質の両面から優れた教師を養成・確保することに十分留意する必要がある。特に、このような時期こそ、養成段階における教職課程の改善充実を図ること、採用段階でより優れた教師を確保するための採用選考方法の工夫・改善を図ることは極めて重要となる。

- 教師の質の向上のためには、職場の同僚同士のチームワークを重視し、全員のレベルを向上させる視点と、個々の教師の能力を評価し、向上を図っていく視点の両方を適切に組み合わせることが重要である。その際には、校長のリーダーシップ及び学校を支える教育委員会の役割が重要である。

イ 教員養成・免許制度の改革

- 一般大学学部と教員養成系大学学部とが、それぞれの特徴を發揮しつつ教員養成を行う「開放制」の原則は、幅広い視野と高い専門的知識を兼ね備えた人材を広く教育界に求める上で意義があり、今後とも尊重する必要がある。

また、子どもの人格形成にかかわる教師には総合的な人間力が求められることを踏まえ、教員養成を担う大学においては、哲学、倫理学、歴史学等の人文科学や基礎科学等を幅広く履修し、広く豊かな教養を身に付けた人材を育成することが求められる。一方、国際的に質の高い教育を実現するためには、質の高い教師が養成されるよう、大学における教員養成の質の維持・向上を図る必要がある。また、教

員免許状についても、教師としての資質能力を確実に保証するものとなるようにする必要がある。

- 大学での養成段階は、教師として最小限必要な資質能力を身に付けさせる段階であり、学校の実態やニーズも踏まえた資質能力の育成を含め、カリキュラム編成や成績評価の改善・充実を図ることが重要である。また、(1)で述べたようなあるべき教師像に示された教師を養成するという使命の重大さにかんがみ、教職課程認定の際の審査の在り方や、外部機関等が教職課程を事後評価する仕組みについても検討する必要がある。
- 高度な専門性と実践的な指導力を有する教師の養成や、現職教師の再教育の充実を図っていくため、学部段階における教員養成の着実な改善・充実とともに、とりわけ大学院段階における教員養成・再教育の格段の充実を図ることが必要である。このため、学校の様々な課題に即した実践的な教育を高度なレベルで行う教員養成分野における専門職大学院制度を創設する方向で検討することが適当である。その際には、現行の大学院修士課程との関係や、社会人を含めた幅広い分野からの入学者の受入れ等について検討する必要がある。
- 教師が、国民や社会から尊敬と信頼を得られるような存在となるためには、教員免許状が、教職生活の全体を通じて、教師として必要な資質能力を確実に保証するものとなるようにする必要がある。このため、まず、免許状の授与の段階で、大学で養成すべき教師として必要な資質能力を確実に保証するものとなるよう、教員免許制度の在り方について見直すことが必要である。
- また、教員免許状を取得した後も、社会状況の変化等に対応して、その時々で求められる教師として必要な資質能力が確実に保持されるよう、定期的に資質能力の必要な刷新（リニューアル）を図ることが必要であり、このための方策として、教員免許更新制を導入する方向で検討することが適当である。なお、我が国の教師の指導力が高いことについて正当な評価がなされないまま、教師に対する不信感のみから教員免許更新制を導入するのであれば、教師の意欲を喪失させる恐れがある。このため、教師の意欲を高める視点が必要であり、教員免許更新制の導入により、教師への人材登用の途を狭めることや、教師の身分を不安定にしたり、過剰な負担感を与え教職の魅力を低下させることのないよう留意する必要がある。

ウ 採用、現職研修の改善・充実

- 採用や初任者研修、10年経験者研修等の現職研修を通じて、実力ある教師の確保・育成を図ることが必要である。

採用については、教師としての確かな指導力や総合的な人間力を見極めるため、人物評価を一層重視するとともに、大学の成績やボランティア等の諸活動の実績を評価する選考方法の改善を進めるなど、採用段階でより優れた教師を確保するための積極的な工夫・改善が必要である。また、今後、大量採用時代を迎えることが見込まれるため、民間企業経験者や退職教員等、多様な人材を登用するための工夫・改善も必要である。

- 研修については、校内研修や任命権者等が実施する研修といった体系的な研修と教師の主体性を重視した自己研修の双方の充実が必要である。また、国として、各地域において中核的な役割を担う教師等を一堂に集めて行う研修や、喫緊の重要課題に関する研修について、今後とも、一層の充実を図るとともに、都道府県教育委員会等に対する指導・助言・援助の機能も一層充実・強化する必要がある。研修の在り方については、講義形式だけでなく、実践的な指導力を向上させるとともに、内容・方法の工夫・改善を図ることが必要である。また、大学と教育委員会や学校との一層の連携を図っていくことが重要である。
- 教員養成・免許制度の改革が検討される中で、初任者研修や10年経験者研修等については、これまでの実績を検証し、研修内容・方法や受講者の評価の在り方も含め、一層の改善・充実を図ることが必要である。
- 教師の優れた指導実践を蓄積し、他の教師に継承していくことで、教師全体の指導力の向上を図ることができるような方策についても検討する必要がある。

エ 教員評価の改善・充実

- 学校教育や教師に対する信頼を確保するために、教員評価への取組が必要である。教師の評価は、民間企業で行われるような成果主義的な評価はなじみにくいという教師の職務の特殊性等に留意しつつ、単に査定をするのではなく、教師にやる気と自信をもたせ、教師を育てる評価であることが重要である。
- 教員評価に当たっては、主観性や恣意性を排除し、客観性をもたせることが重要であり、教師の権限と責任を明確にし、それに基づいて行うことが効果的である。

- 優れた教師を顕彰し、それを処遇に反映させたり、教師の表彰を通じて社会全体に教師に対する信頼感と尊敬の念が醸成されるような環境を培うことが重要である。
- 高い指導力のある優れた教師を位置づけるものとして、教育委員会の判断で、スーパーティーチャーなどのような職種を設けて処遇し、他の教師への指導助言や研修に当たるようにするなど、教師のキャリアの複線化を図ることができるようにする必要がある。
- 多くの教師は、教育活動や自己研鑽に熱心に努めているが、一方で、熱意や指導力の不足、必要な人格的資質の欠如など、問題のある教師がいることも事実である。安心し、信頼して子どもを託すことのできる学校を実現するためには、これら問題のある教師に対し毅然と対処することが重要である。また、各教育委員会に設置されている相談窓口を通じ、教師に関する保護者の意見や苦情に対応していくことが必要である。

オ 多様な人材の学校教育への登用

- 優れた知識・技能と社会経験を持つ学校外の多様な人材を学校教育に積極的に登用していくことは、子どもたちに実社会と触れる機会を与え、社会とのかかわり方を身に付けさせるとともに、学校の活性化につながるものであり、有意義である。このため、特別非常勤講師制度や特別免許状制度を積極的に活用したり、学校ボランティアとして多様な外部人材の協力を得ることが重要である。
- 多様な人材の登用に当たっては、優れた指導力を有する退職教員を含む教職経験者や企業等において、種々の専門的な知識・技能を有する職業人、教員志望の学生など、地域や学校の実情に応じて様々な人材に協力を得る工夫が考えられる。その際、例えば、学校が中心となって組織を作ったり、活動の場を積極的に提供することなどによって、学校の教育活動にこれらの人材の協力を得ていくことが重要である。
- 校長や教頭といった管理職に人を得ることは肝要である。教頭については、管理職として民間企業等で培った経営感覚を生かすことが期待されることから、校長と同様に民間人などを登用できるよう、資格要件を緩和することが適当である。

5 今後の教員養成・免許制度の在り方について

中央教育審議会答申 平成18年7月11日

I. 教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方

1. これからの社会と教員に求められる資質能力

社会の大きな変動に対応し、国民の学校教育に対する期待に応えるためには、教員に対する揺るぎない信頼を確立し、国際的にも教員の資質能力がより一層高いものとなるようにすることが極めて重要である。

変化の激しい時代だからこそ、教員に求められる資質能力を確実に身に付けることの重要性が高まっている。また、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、「学びの精神」がこれまで以上に強く求められている。

(1) これからの社会と国民の求める学校像

近年、我が国の社会は、いわゆる「知識基盤社会」の到来や、グローバル化、情報化、少子化、高齢化、社会全体の高学歴化等を背景に、社会構造の大きな変動期を迎えており、変化のスピードもこれまでになく速くなっている。これからの社会は、政治・経済・文化等のあらゆる分野において、人材の質がその有り様を大きく左右する社会であり、教育の質が一層重要となる。特に我が国のように、天然資源に恵まれず、少子化や高齢化の進展が著しい国においては、生産性の高い知識集約型の産業構造に転換し、国際的な競争力を維持していく上で、既存知の継承だけでなく未来知を創造できる高い資質能力を有する人材を育成することは、極めて重要な課題である。

一方、変化の激しいこれからの社会において、一人一人の子どもたちがそれぞれの可能性を伸ばし、一生を幸福に、かつ有意義に送ることができるようにするためには、一人一人が自らの頭で考え、行動していくことのできる自立した個人として、心豊かに、たくましく生き抜いていく基礎を培うことが重要となる。そのような力を教育を通じて育成する必要性が一段と高まっている。

社会の大きな変動に伴い、保護者や国民の間に、学校に対して、必要な学力や体力、道徳性等を確実に育成する質の高い教育を求める声が高まっている。これからの学校は、子どもたちの知・徳・体にわたるバランスの取れた成長を目指し、高い資質能力を備えた教員が指導に当たり、保護者や地域住民との適切な役割分担を図りながら、活気ある教育活動を展開する場となる必要がある。また、これからの学校には、保護者や地域住民の意向を十分に反映する信頼される学校となるため、教育を提供する側からの発想だけではなく、教育を受ける側の子どもや保護者の声に応える教育の場となることが求められている。

(2) 教員に求められる資質能力

このような社会の大きな変動に対応しつつ、国民の学校教育に対する期待に応えるためには、教育活動の直接の担い手である教員に対する揺るぎない信頼を確立し、国際的にも教員の資質能力がより一層高いものとなるようにすることが極めて重要である。

教員に求められる資質能力については、これまでも本審議会等がしばしば提言を行っている。例えば、平成9年の教育職員養成審議会（以下「教養審」という。）第一次答申等においては、いつの時代にも求められる資質能力と、変化の激しい時代にあって、子どもたちに「生きる力」を育む観点から、今後特に求められる資質能力等について、それぞれ以下のように示している。

① いつの時代にも求められる資質能力

教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等

② 今後特に求められる資質能力

地球的視野に立って行動するための資質能力（地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊かな人間性、国際社会で必要とされる基本的資質能力）、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力（課題探求能力等に関わるもの、人間関係に関わるもの、社会の変化に適応するための知識及び技術）、教員の職務から必然的に求められる資質能力（幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解、教職に対する愛着、誇り、一体感、教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度）

③ 得意分野を持つ個性豊かな教員

画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切であること

また、平成17年10月の本審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」においては、優れた教師の条件について、大きく集約すると以下の3つの要素が重要であるとしている。

- ① 教職に対する強い情熱
教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など
- ② 教育の専門家としての確かな力量
子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力など
- ③ 総合的な人間力
豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと
これらの答申の文言や具体的な例示には若干の違いはあるものの、これからの社会の進展や、国民の学校教育に対する期待等を考えた時、これらの答申で示した基本的な考え方は、今後とも尊重していくことが適当である。むしろ、変化の激しい時代だからこそ、変化に適切に対応した教育活動を行っていく上で、これらの資質能力を確実に身に付けることの重要性が高まっているものと考えられる。
また、教職は、日々変化する子どもの教育に携わり、子どもの可能性を開く創造的な職業であり、このため、教員には、常に研究と修養に努め、専門性の向上を図ることが求められている。教員を取り巻く社会状況が急速に変化し、学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、「学びの精神」がこれまで以上に強く求められている。

2. 教員をめぐる現状

大多数の教員は、教員としての使命感や誇り、教育的愛情等を持って教育活動に当たり、研究と修養に努めてきた。そのような教員の真摯な姿勢は、広く社会から尊敬され、高い評価を得てきた。

しかしながら、現在、教員をめぐる状況は大きく変化しており、教員の資質能力が改めて問い直されている。

教員の職務は、人間の心身の発達にかかわっており、その活動は、子どもたちの人格形成に大きな影響を与えるものである。「教育は人なり」といわれるように、学校教育の成否は教員の資質能力に負うところが極めて大きい。このような重要な職責を遂行するため、大多数の教員は、教員としての使命感や誇り、教育的愛情等を持って教育活動に当たり、研究と修養に努めてきた。また、そのような教員の真摯な姿勢は子どもや保護者のもとより、広く社会から尊敬され、高い評価を得てきた。

しかし現在、教員をめぐる状況は大きく変化しており、教員の資質能力が改めて問い直されている。教員をめぐる状況の変化には、様々な要因・側面があるが、概ね以下の6点に整理することができる。

- ① 社会構造の急激な変化への対応
 1. (1) において述べたように、現在進みつつある社会構造の変動は、これまでになく大規模かつ急激なものである。本来、学校や教員には、社会の変化を踏まえつつ教育活動を行っていくことが求められているが、現在の変化に迅速かつ適切に対応するためには、これまで以上に、必要かつ高度な専門的知識・技能を修得し、適時に刷新していくなど、教員に求められる資質能力の維持・向上を図るための更なる取組が必要とされている。
- ② 学校や教員に対する期待の高まり
都市化や核家族化の進行等を背景に、家庭や地域社会の教育力が低下しており、これに伴い、例えば、子どもの基本的な生活習慣の育成等の面で、学校や教員に過度の期待が寄せられている。また、保護者の中には、教員に対して一定の目に見える教育成果をあげることを求める傾向が強まっている。
学校と家庭、地域社会との役割分担の在り方については、本来家庭や地域社会が果たすべき機能を学校に持ち込むのではなく、家庭や地域社会がその責任を果たすことが必要であるとの意見がある。その一方で、家庭や地域社会の教育力を取り戻すことが難しい現状では、学校や教員が一定の役割を果たすこともやむを得ないのではないかとの意見もある。この点については、地域や学校によっても事情が異なり、一概に固定的な役割分担の方向性を示すことは困難であるが、いずれにしても今後は、社会全体

として子どもの教育を支えることが、ますます重要となる。このような意味で、保護者や地域住民の学校運営への参画を進め、理解と協力を得ながら教育活動を進めるなど、学校や教員には、家庭や地域社会の意向を踏まえながら、職務を行うことが求められていることを理解する必要がある。

③ 学校教育における課題の複雑・多様化と新たな研究の進展

社会状況や子どもの変化等を背景として、学校教育における課題も、例えば以下のように一層複雑・多様化してきている。

- i) 子どもの学ぶ意欲や学力・気力・体力が低下傾向にあるとともに、様々な実体験の減少等に伴い、社会性やコミュニケーション能力等が不足していること
 - ii) いじめや不登校、校内暴力等の問題が依然として深刻な状況にあるほか、仮想現実やインターネットの世界に過度に浸ったことも原因と考えられる事件が発生するなど、子どもたちの間に「新しい荒れ」とも言うべき状況が見られること
 - iii) LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）や高機能自閉症等の子どもへの適切な支援など、子どもや学校教育に関する新たな課題や、それに関する知見が明らかになりつつあること
 - iv) 保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みが整備されるとともに、学校に自己評価の努力義務が課されるなど、開かれた学校づくりに向けて、学校が説明責任を果たし、保護者や地域社会との信頼を深めることが重要となっていること
- 一方で、例えば、脳科学と教育との関係や、子どもの人間学など、子どもや教育に関する新たな研究も進んできている。

④ 教員に対する信頼の揺らぎ

教員の中には、子どもに関する理解が不足していたり、教職に対する情熱や使命感が低下している者が少なからずいることが指摘されている。また、いわゆる指導力不足教員は年々増加傾向にあり、一部の教員による不祥事も依然として後を絶たない状況にある。こうした問題は、たとえ一部の教員の問題であっても、保護者や国民の厳しい批判の対象となり、教員全体に対する社会の信頼を揺るがす要因となっている。

⑤ 教員の多忙化と同僚性の希薄化

社会の変化への対応や保護者等からの期待の高まり等を背景として、教員の中には、多くの業務を抱え、日々子どもと接しその人格形成に関わっていくという使命を果たすことに専念できずに、多忙感を抱いたり、ストレスを感じる者が少なくない。

また、教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要であるが、昨今、教員の間に学校は一つの組織体であるという認識の希薄になっていることが多かったり、学校の小規模化を背景に、学年主任等が他の教員を指導する機能が低下するなど、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないという指摘もある。

⑥ 退職者の増加に伴う量及び質の確保

現在の教員の年齢構成を見ると、大量採用期の40歳代から50歳代前半の層が多く、いわゆる中堅層以下の世代が少ない構成となっている。今後、大量採用期の世代が退職期を迎えることから、量及び質の両面から、優れた教員を養成・確保することが極めて重要な課題となっている。

3. 教員養成・免許制度の改革の重要性

これからの社会や学校教育の姿を展望しつつ、教員を取り巻く現状等を考慮すると、現在、教員に最も求められていることは、広く国民や社会から尊敬と信頼を得られるような存在となることである。

このためには、養成、採用、現職研修等の各段階における改革を総合的に進めることが必要であるが、とりわけ教員養成・免許制度の改革は、他の改革の出発点に位置付けられるものであり、重要である。

これからの社会や学校教育の姿を展望しつつ、教員を取り巻く現状等を考慮すると、現在、教員に最も求められていることは、子どもや保護者はもとより、広く国民や社会から尊敬と信頼を得られるような存在となることである。

教職は国民の尊敬と信頼があって初めて成り立つ職業である。大多数の教員は期待に応えるべく教育活動に励んでおり、この点は積極的に評価する必要があるが、社会状況の急速な変化等を背景として、現在、教員に対する尊敬や信頼が揺らぎつつあることは否定できない。

今後、学校教育に対する国民の期待に応え、信頼される学校づくりを進めていくためには、何よりも教員自身が尊敬され、信頼される存在とならなければいけない。

教員に対する尊敬と信頼を確立するためには、まず教員自身が自信と誇りを持って教育活動に当たることが重要である。同時に、教員の養成、採用、現職研修等の各段階における改革を総合的に進めることが必要であるが、とりわけ教員養成・免許制度の改革は、他の改革の出発点に位置付けられるものであり、重要である。養成段階で、教員として最小限必要な資質能力を確実に育成することにより、その後の採用や現職研修に関する取組がより実効あるものとなる。また、社会から評価される教員を養成しなければ、その後の採用や研修において、いかに充実した方策を講じようとも、教員に対する尊敬と信頼を確立することは困難である。

さらに、教員の大量採用時代の到来を控え、量及び質の両面から優れた教員を確保することが重要となっているこのような時期こそ、採用段階における教員の質の確保に加えて、養成段階においても、教員の質を確実に保証する方策を講ずることが必要である。

4. 教員養成・免許制度の現状と課題

「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」の原則により、質の高い教員が養成され、我が国の学校教育の普及・充実や社会の発展に大きな貢献をしてきたが、現在、大学の教職課程については、様々な課題が指摘されている。

教員免許制度についても、教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じてきている。

我が国の教員養成は、戦前、師範学校や高等師範学校等の教員養成を目的とする専門の学校で行うことを基本としていたが、戦後、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的として、教員養成の教育は大学で行うこととした（「大学における教員養成」の原則）。また、国立・公立・私立のいずれの大学でも、教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目を開設し、学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができることとした（「開放制の教員養成」の原則）。

これらの原則は、質の高い教員の養成や、戦後の我が国の学校教育の普及・充実、社会の発展等に大きな貢献をしてきたが、戦後、半世紀以上を経た現在、大学の教員養成のための課程（以下「教職課程」という。）については、例えば、特に以下のような課題が指摘されている。

- i) 平成11年の教養審第三次答申において、各大学が養成しようとする教員像を明確に持つことが必要であるとされながら、現状では、教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと
- ii) 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が、必ずしも大学の教員の間にも共有されていないため、実際の科目の設定に当たり、免許法に定める「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が十分理解されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと
- iii) 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。特に修士課程に、これらの課題が見られること

また、教員免許制度についても、これまで免許状の種類の見直しや「教職に関する科目」の充実など、逐次、改善・充実が図られてきたところである。しかしながら、平成16年10月の文部科学大臣からの諮問の際の説明でも指摘されたように、教員免許状が教員として最小限必要な資質能力を保証するものとして評価されていないことや、専修免許状の取得が学校現場で必ずしも十分評価されていないこと等、様々な制度的課題が生じてきている。

特に近年、学校教育をめぐることは、3. において述べるように、これまでの専門的知識・技能だけでは対応できない本質的な変化が恒常的に生じており、教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に、乖離が生じてきている。

5. 教員養成・免許制度の改革の方向

「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則は、今後とも、尊重する必要があるが、

今日的課題等に適切に対応するためには、いま一度これらの原則の理念を明確にするとともに、現在を我が国の教員養成の大きな転換期と捉え、必要な改革を果敢に進めていくことが重要である。

その上で、教員養成・免許制度については、以下の2つの方向で改革を進めることが適当である。大学の教職課程を、教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものへ 教員免許状を、教職生活の全体を通じて、教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するものへ

戦後の我が国の教員養成の歴史を振り返ると、「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則は、今後とも、尊重する必要があるが、教員養成が抱える今日的課題等に適切に対応するためには、いま一度これらの原則の理念を明確にするとともに、現在を我が国の教員養成の大きな転換期と捉え、必要な改革を果敢に進めていくことが重要である。

現行の制度は、幅広い分野から人材を求めることにより、教員組織を多様なものとし、活性化することが期待できるという意味で、教員の資質能力の向上に積極的な意義を有するものである。一方、教員は、本来的に高度な専門的職業として、十分な専門的知識・技能を備え、子どもたちの発達段階に応じ、適切な指導をしていかなければならないものである。このように、「開放制の教員養成」の原則とともに、教員としての専門性の確立・向上を図ることが重要であり、「開放制の教員養成」の原則を尊重することは、安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰もが教員免許状を容易に取得できるという開放制に対する誤った認識を是認するものではないことを、まず再認識する必要がある。

このような基本的認識を踏まえ、前述のような課題に対応し、教員に対する揺るぎない信頼を確立するためには、教員養成・免許制度について、以下のような2つの方向で、改革を進めることが適当である。大学の教職課程を、「教員として最小限必要な資質能力」(注1)を確実に身に付けさせるものに改革する我が国の教員養成システムが大学の教員養成の機能に期待して制度が構築されていることに鑑みれば、教職課程の認定を受けている大学(以下「課程認定大学」という。)は教員養成を自らの主要な任務として強く自覚する必要がある、教員として必要な資質能力を身に付けた学生を送り出すべく、質の高い教育活動を行うことは、課程認定大学としての当然の責務である。また、近年、大学教育において、教員養成のような中・長期的視点に立つ教育活動が軽視されることが懸念されている。このため、課程認定大学は、大学教育における教員養成の重要性を改めて認識し、教職課程の改善・充実等に積極的に取り組む必要がある。

具体的には、各課程認定大学は自らが養成する教員像を明確に示し、その実現に向けて、体系的・計画的にカリキュラムを編成するとともに、必要な組織編成を行うなど、大学全体として組織的な指導体制を確立することが重要である。また、教職課程の履修を通じて、学生が教職への理解を深め、教職に就くことに対する確固たる信念を持つことができるようにするとともに、専門的な知識・技能を自己の中で統合し、教員として必要な資質能力の全体を確実に形成することができるよう、教職課程における教育内容や指導の充実を図ることが必要である。一方、教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実等、教職課程の質の維持・向上を図るための方策を講ずることも必要である。

さらに、教職課程改善のモデルとして、大学院において高度専門職業人としての教員の養成に特化した枠組みを制度化することが必要である。近年、我が国では、社会の様々な分野において、専門的職業能力を備えた人材が求められるようになってきている。専門的職業の一つである教員についても、社会構造の急激な変化や学校教育が抱える課題の複雑・多様化等に対応し得る、より高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量ある人材が求められている。このため、学部段階の教職課程において養成される基礎的・基本的な資質能力を基盤として、専門職大学院制度の中に教員養成の専門職大学院として必要な枠組みを整備することにより、専門職大学院制度を活用した教員養成教育の改善・充実を図ることが必要である。

教員免許状を、教職生活の全体を通じて、教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するものに改革する。

教員免許状は、学校教育法で規定される初等中等教育段階の学校における、いわゆる公教育の直接の担い手である教員の資格を定め、その資質能力を一定水準以上に確保することを目的とする制度である。

このような性格に鑑みれば、教員免許状の保有者が、一定水準以上の資質能力を身に付けていることを、社会に対して明らかにし、公証していくことは、公教育の円滑な実施を図る観点から、教員免許状に本来的に求められる役割である。

他方、教職課程の認定の際には厳正な審査を行っているものの、近年、教員として必要な資質能力を責任を持って育成しているとは必ずしも言いがたい教職課程が増加しており、教員免許状がいわば「希

望すれば、容易に取得できる資格」とみなされ、社会的に評価が低下してきていることは否定できない。

このような状況を抜本的に改善するためには、教員免許状について、授与の段階から、その後の教職生活の全体を通じて、教員として必要な資質能力を確実に保証するものとなるように制度的な整備を図ることが必要である。

具体的には、教職課程の履修を通じて、教員として必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、新たな科目を設けるなどにより、その修了段階において、身に付けた資質能力を明示的に確認することが必要である。

また、教員免許状の取得後も、社会状況や学校教育が抱える課題、子どもの変化等に対応して、その時々で求められる教員として最小限必要な資質能力が保持されるよう、定期的に必要な刷新（リニューアル）とその確認を行うことが必要であり、このための方策を講ずる必要がある。

なお、近年、特別免許状や特別非常勤講師制度の活用や、いわゆる民間人校長の登用が行われているが、これらの制度は、学校教育の活性化等を図る観点から、「大学における教員養成」の原則や、いわゆる相当免許主義（初等中等教育段階の学校の教員は、学校種や担当教科に応じた相当の免許状を有しなければならないとするもの）の例外として講じられている措置である。国立・公立・私立学校を通じて、およそすべての初等中等教育段階の学校において、一定水準以上の教育を保障するためには、大学において、教職に就くための専門教育を受けた人材が教育活動に当たることが原則であり、多様な人材の登用も、このような基盤があってはじめて成果を生むものである。このような意味で、今後とも、教員免許制度の基本は堅持することが必要である。

一方、以上のような方向で改革を進めるに当たっては、次のような点に留意しつつ、具体的な改革方策を講ずることが必要である。

- i) 教員に質の高い人材を迎え入れるためには、教職や学校が魅力ある職業、職場であることが不可欠であり、教員や教員志願者の意欲を高め、励ますような方向で改革を進める必要があること
- ii) 教員の地位や処遇が引き続き安定したものであるようにするとともに、優れた教員が適切に評価され、処遇されるよう、教員の評価や処遇等の在り方について検討する必要があること
- iii) 教員の多忙感を軽減し、本来の職務に専念できるよう、学校の事務・業務の見直しや、国・都道府県・市町村が行う調査等の精選、事務処理体制の整備を進めるとともに、教員の精神面を支えるための相談体制を整備するなどの環境整備に努める必要があること
- iv) 子どもの学ぶ意欲や学力・気力・体力の低下、いじめや不登校、校内暴力等の問題の深刻な状況等、学校教育における複雑・多様化する課題及び LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）や高機能自閉症等の子どもへの適切な支援といった新たな課題に、学校全体として組織的に対応するための体制整備を進める必要があること

(注1) 「教員として最小限必要な資質能力」とは、平成9年の教養審第一次答申において示されているように、「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を意味するものである。より具体的に言えば、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」をいう。

II. 教員養成・免許制度の改革の具体的方策

4. 教員養成・免許制度に関するその他の改善方策

① 教員養成・免許制度の今後の在り方に関する検討

小学校の教員については、今後の教員需要の高まりや、幅広い分野から人材を登用することの意義等を考慮すると、学科等の目的・性格と教員免許状との相当関係や、教員養成の質の維持等に十分留意しつつ、教員養成を主たる目的とする学科等以外の学科等においても、その養成を可能とすること等について、検討することが必要である。

教員を取り巻く社会状況や学校教育が抱える課題の複雑・多様化等に伴い、教員には、これまで以上に高度な専門性と豊かな人間性、社会性等が求められている。このような資質能力は、養成、採用、現職研修の各段階を通じて形成されるものであるが、社会状況の急激な変化や、学校・教員に対する期待の高まり等を背景として、養成段階には、これまで以上に教員として身に付けるべき多くのものが求められている。このような状況に対応し、養成段階において、より確かな資質能力を育成するため、我が国の教員養成システムを、将来的に大学院修士レベルまで含めた養成へとシフトしていくことについて

は、今後の課題として、検討することが必要である。

なお、平成10年の教養審第二次答申を踏まえ、引き続き現職教員に修士レベルの教育機会を提供することにより、主体的な資質能力の向上を促すことは必要であるが、特に教職大学院の創設を契機に、都道府県教育委員会等は、これまで以上に、大学院修士レベルへ現職教員を積極的に派遣することが必要である。このため、国においても、引き続き、研修等定数の措置を行うことが重要である。また、修士レベルの教育を受け、専修免許状を取得した教員については、都道府県教育委員会等において、その資質能力を適正に評価した上で、給与をはじめ所要の処遇改善を図ることが必要である。

② 上進制度の見直し等

上進制度については、良好な成績で勤務した場合の在職年数を、大学における単位修得に代替するものとして評価するという本来の趣旨を踏まえ、教育職員免許法別表第三に規定する「良好な成績で勤務」の評価がより適切に行われるよう、国においては、各都道府県教育委員会に対して、当該制度の趣旨について、改めて周知・説明を行うなど、適切な運用に努めることが必要である。

また、上進制度により、上位の教員免許状を取得する際に必要な単位を修得する講習（以下「免許法認定講習」という。）については、都道府県や指定都市の教育委員会等のほか、中核市の教育委員会等も開設することができるようにするなど、講習の開設主体を拡大することが適当である。この場合、上位の教員免許状を授与する上で、適切な内容・レベルが担保されるよう留意することが必要である。

二種免許状を有する教員については、一種免許状の取得に努めることが求められていることを踏まえ、今後は、例えば、任命権者に一種免許状取得の努力目標の設定を求めるなど、より実効ある方策について、検討することが必要である。

また、平成17年1月の本審議会の答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」において、幼稚園の教員について、一種免許状の取得促進を求めていること等を考慮すると、免許法認定講習の実施の拡大を進めるとともに、今後は幼稚園の教員も、いわゆる12年指定制度（二種免許状を有する教員について、教職経験が12年に達した時点で、一種免許状の取得に必要な大学の課程等を指定する制度）の対象とすることが適当である。

③ 二種免許状の在り方の検討

二種免許状の今後の在り方については、例えば幼稚園のように、校種によってはなお多くの学生が二種免許状を取得し、採用されている実態があること、また、他校種や他教科の教員免許状を取得する方策として、二種免許状の活用が期待されている側面もあること等を考慮すると、当面は、二種免許状を存続させることが適当である。ただし、一種免許状の早期取得がこれまで以上に強く求められている近年の状況等を考慮すると、二種免許状の在り方については、引き続き検討課題とすることが適当である。

④ 教員免許状の取上げ事由の強化

分限免職処分を受け、既に教員としての身分を失った者について、明らかに教員としての資質能力に問題があると認められる場合に、当該者に引き続き教員免許状を保持させておくことは、教員免許状や教員に対する信頼を著しく損なうことにつながるおそれがある。このため、このような場合には、免許管理者である都道府県教育委員会が教員免許状を取り上げることができることを可能とすることが適当である。なお、その場合には、免許状を取り上げられた者に対する再授与の在り方については、3. (2) で述べた方向を踏まえて、検討する必要がある。

6 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について

中央教育審議会答申 平成24年 8月28日

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）の概要

現状と課題

- ◆グローバル化など社会の急速な進展の中で人材育成像が変化しており、21世紀を生き抜くための力を育成するため、思考力・判断力・表現力等の育成など新たな学びに対応した指導力を身に付けることが必要
- ◆学校現場における諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が困難を抱えており、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要

改革の方向性

教育委員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築（「学び続ける教員像」の確立）が必要

教員養成の改革の方向性：教員養成を修士レベル化し、高度専門職業人として位置付け

教員免許制度の改革の方向性：

「一般免許状(仮称)」、「基礎免許状(仮称)」、「専門免許状(仮称)」の創設

- 一般免許状(仮称)：探究力、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力等を保証する、標準的な免許状。学部4年に加え、1年から2年程度の修士レベルの課程での学修を標準。
- 基礎免許状(仮称)：教職に関する基礎的な知識・技能を保証。学士課程修了レベル。
- 専門免許状(仮称)：特定分野に関し高い専門性を証明。(分野は、学校経営、生徒指導、教科指導 等)

※「基礎免許状(仮称)」取得者が「一般免許状(仮称)」を取得する段階は、(i)採用前に取得、(ii)採用後の初任者研修と連携した修士レベルの課程の修了により取得、(iii)採用後一定期間のうちに修士レベルの課程等での学修により取得を想定

- ◆多様な人材の登用の促進 ◆授業料減免や奨学金の活用等による学生の経済的負担の軽減について留意
- ◆教員免許更新制については、詳細な制度設計の際に更に検討
- ◆詳細な制度設計の際は、幼稚園教諭等、学校種や職種の特性に配慮するとともに、国公私の設置形態に留意

当面の改善方策 ～教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化

修士レベル化に向け、修士レベルの課程の質と量の充実、教育委員会と大学との連携・協働等、段階的に取組を推進。主要な取組は、教育振興基本計画に盛り込む。

養成段階

(学部レベル)

- ◆学校現場での体験機会の充実等によるカリキュラムの改善、いじめ等の生徒指導に係る実践力の向上
- ◆課程認定の厳格化等質保証の改革

(修士レベル)

- ◆教職大学院制度を発展・拡充し、全ての都道府県に設置を推進 (現状:25大学(20都道府県)815人)
- ◆いじめ等の生徒指導に係る事例やノウハウの集積等、教育研究の充実
- ◆大学院設置基準の大括り化等
- ◆専修免許状の在り方の見直し (一定の実践的科目の必修化推進等)
- ◆学習科学等実践的な教育学研究の推進
- ◆柔軟かつ多様な大学間連携の推進

採用段階

- ◆大学での学習状況の評価の反映等選考方法の一層の改善

初任段階

- ◆教育委員会と大学との連携・協働による初任段階の研修の高度化
- ◆初任段階の教員を複数年にわたり支援する仕組みの構築

現職段階及び管理職の段階

- (現職段階)
 - ◆教育委員会と大学との連携・協働による現職研修のプログラム化・単位化の推進
- (管理職段階)
 - ◆マネジメント力を有する管理職の職能開発のシステム化の推進

多様な人材の登用

- ◆社会人、理数系、英語力のある人材等多様な人材が教職を志す仕組みの検討

グローバル化への対応

- ◆教員を志望する学生の海外留学を促進

特別支援教育の専門性向上

- ◆免許法認定講習の受講促進等の取組により、特別支援学校教諭免許状の取得率の向上

学校が魅力ある職場となるための支援、改善を進める上での留意事項

- ◆教員に優れた人材が得られるよう、教員給与等の処遇の在り方の検討や教職員配置など教育条件を整備
- ◆先導的な取組を支援するための事業の実施、大学院への派遣の促進や初任者研修をはじめとした教員研修のより一層効果的な取組を推進するための研修等定数の改善、効果的な活用等の支援が必要

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について 答申（抄）

Ⅲ. 当面の改善方策 ～教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化

1. 基本的考え方

- 大学における教員養成について、教育委員会、学校関係者からの信頼をより一層確立するため、課程認定大学は、教育委員会・学校との連携・協働をこれまで以上に深め、下記の改革に積極的に取り組む。
- 修士レベル化に向け、修士レベルの課程の質と量の充実、教育委員会と大学との連携・協働による研修の充実等、ステップを踏みながら段階的に取組を推進する。そのうち、主要な取組は、教育振興基本計画に盛り込み、計画的に進める。
- 修士レベルの教員養成の質と量の充実を図るため、修士課程等の教育内容・方法の改革を推進する仕組みを早急に構築する。
- 「学び続ける教員像」を確立するため、教育委員会と大学との連携・協働により、現職研修プログラムを改善し、高度化する。

2. 教員養成、採用から初任者の段階の改善方策

(学部における教員養成の充実)

- 教科と教職の架橋の推進、全学的な体制の整備、個性化・機能別分化の推進、質保証の改革により、必要な資質能力の育成を徹底する。

(修士レベルの教員養成・体制の充実と改善)

- 教職大学院制度の発展・拡充、実践力向上の観点から修士課程のカリキュラム改革を推進するとともに、専修免許状の在り方を見直す。

(初任者研修の改善)

- 教職大学院等との連携・融合により、初任者研修の高度化を図るとともに、長期的な新人教員支援システムを構築する。

(採用の在り方)

- 選考方法を一層改善するとともに、30代、40代の積極的採用を推進する。

(1) 国公立大学の学部における教員養成の充実

- 修士レベル化を想定しつつ、平成18年中央教育審議会答申も踏まえ、教員としての基礎的な資質能力を確実に育成するため、国公立を通じて学部における教員養成の改革を更に推進する。

① 教員養成カリキュラムの改善

- 修士レベル化の前提として、学部段階で、教職実践演習を中心に、必要な資質能

力の育成を徹底することが重要である。

- 教科に関する科目については、学校教育の教科内容を踏まえて、授業内容を構成することが重要である。そこで、例えば、「教科に関する科目」担当教員と「教職に関する科目」担当教員とが共同で授業を行うなど、教科と教職の架橋を推進するなどの取組が求められる。併せて、教科教育学の更なる改善も必要である。特に、教員養成系以外の課程における教科に関する科目については、全学的組織である教員養成カリキュラム委員会等の組織を活用し、担当教員に対し、教職課程の科目であることを意識して展開することを徹底することが必要である。
- 修士レベル化への段階的な移行を目指して、修士レベルの課程への接続を念頭に置いたカリキュラムの開発や継続的な学校現場での実習・体験活動の在り方を検討するなど、改革を一層推進する。
- 学校ボランティアや学校支援地域本部、児童館等での活動など、教育実習以外にも一定期間学校現場等での体験機会の充実を図る。その際、特にいじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題への対応について理解を深める活動を重点的に行うことも考えられる。また、教員を強く志望する者に対し、学校への長期インターンシップなどの実施も考えられる。
- 学校ボランティア等を教育実習の参加要件としたり、実習前に教職への意志と自覚を確認するための面接やレポートを課すことなどにより、教員を志望する者が教育実習を受講するよう工夫し、いわゆる「実習公害」を是正する。
- 国立大学附属学校について、担当スタッフの配置など実習の拠点校としての機能強化を図り、大学と連携しつつ、地域の公立学校の実習指導教員の指導力向上、実習における公立学校との協力体制構築などを図る。

②組織体制

- 教職課程の担当教員については、当該研究分野における研究実績のほか、教員養成に対する関わり方についての明確な考え、実践的指導力育成への寄与の観点から、教員審査や教員評価を進める。実務経験者については、教職大学院を修了した現職教員等、指導者としてふさわしい教育研究実績を有する者の登用を促進する。
- 教員養成の質を全学的に高めるため、一部の総合大学では「教職センター」等の全学的な体制を整備し、教員養成カリキュラムの改善等に積極的に取り組んでいる。こうした取組は、総合大学の有する資源・機能の教員養成に対する活用、教育学部

の有する資源・機能の全学的活用等の観点からも極めて有効であり、多くの大学で同様の取組を推進することが必要である。

- 各大学の強みを生かしながら大学を越えた連携を深め、多様かつ質の高い大学教育を提供することは、社会の多様な課題を解決に導く高度な人材を養成するために必要不可欠である。

自らの強みや個性を生かした教員養成を推進するとともに、それに留まらず、大学が相互に連携し、地域や社会の要請に応える教員養成を進めるため、大学の特色や強みを生かした大学間連携や、教育課程の共同実施制度等を活用した教育システムを構築することにより、機能別分化を進め、更に質の高い教育を提供する。この場合、教職課程のプログラムとしての体系性が維持され、課程認定大学としての教員養成に対する責任を全うし、質の向上につながるよう、留意する必要がある。

③教職課程の質保証

- 近年の大学教育改革に見られるように、教職課程においても、学生が修得すべき知識・技能を明確化し、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」に重点を置くべきである。学位プログラムとしての体系と同時に教職課程としての体系の確立に向け、各大学の参考となるコアカリキュラムの作成を推進する。また、受講者による教職課程担当教員への授業評価等を行い、評価結果を教職課程の質向上へ反映するなどの取組を推進すべきである。さらに、実習前の学生の質保証の観点から、医師、歯科医師、薬剤師等の養成において行われている共用試験を参考に、教育実習前に学生の知識・技能等を評価する取組を推進する。
- 教職課程の認定については、カリキュラムの体系性や履修時期等必要な科目が適時・適切に開設されているか、指導力を有する実務経験者の登用など実践的指導力を育成できる教員が確保されているか、教員養成カリキュラム委員会の設置、教職指導の体制整備、教育委員会との連携等教員養成の実施体制が適切かなどの観点から厳格に審査を行う。また、これに伴う審査体制についても充実し、設置審査との適切な調整を図る。
- 全ての課程認定大学について、教育の質向上及び社会に対する説明責任を果たす観点から、教員養成の理念、養成する教員像、教職指導の体制、教員組織、カリキュラム、学生の教員免許状取得状況や教員就職率等、情報の公表を検討する。
- 事後評価に関し、課程認定委員会による実地視察については、訪問校を増やすとともに、評価の観点についても、認定時の水準の維持向上が図られているかに加え、学生や卒業生からの聞き取り、学校や教育委員会の評価も加えるなど、更なる改善

を図る。これに加え、教員養成教育の評価システムや大学間コンソーシアムを活用した相互評価システムの取組等新たな事後評価システムの構築を推進する。

- 実地視察の評価等が著しく低かったり、一定期間当該課程の卒業生について教員への就職が全くなく、その後の改善が見られない場合には、教職課程の認定を取り消すなど、是正勧告・認定取消のプロセスを明確化することについて今後検討が必要である。

(2) 修士レベルの教員養成・体制の充実と改善

- 修士レベル化に向け、教職大学院や修士課程の教育の改革、新たな学びを展開できる実践力育成モデルの構築等、段階的な体制整備を着実に推進する。
- 今後、国立教員養成系大学・学部及びこれに基礎を置く教育学研究科については、より一層、高度専門職業人としての教員養成へと役割を重点化していくことが求められる。

① 教職大学院の拡充

- 教職大学院は、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成、現職教員を対象としたスクールリーダーの養成の双方において、成果を上げつつあり、なお改革すべき点もあるものの、当初の目標として掲げられた「教職課程改善のモデル」としての役割を果たしつつある。

最初の設置から約5年を経過し、新たな学びに対応した教科指導力や教科専門の高度化を達成し得るカリキュラムの在り方、学校における実習を勤務に埋没させず、理論と実践の往還により理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出していく方法の開発など、更に追求すべき課題も残されている。したがって、今後はこれまでの機能に加え、こうした機能を併せ持つ制度としていくことが求められる。

- 今後は、これまでの教職大学院の成果を踏まえつつ、様々な学校現場のニーズにも対応できるよう、教職大学院の制度を発展・拡充させる。その際、共通に開設すべき授業科目の5領域について見直しを図り、学校現場での実践に資する教科教育を行うものや、グローバル化対応、特別支援教育、ICT活用、学校経営など特定分野の養成に特化するものも含め、教職大学院の制度に取り込んでいけるよう制度改正を行うべきである。また、現在、生徒指導に関する実践的指導力を育成するためのコース等を設けている教職大学院もあるが、いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題は深刻な状況にあるため、さらに、事例やノウハウの集積を重点的にに行い、生徒指導に関する教育研究の拠点となるよう更なる充実が望まれる。

- こうした制度の発展・拡充を図った上で、現在、教職大学院の設置されていない都道府県においては、大学と教育委員会との連携・協働により、教職大学院の設置を推進することが望まれる。
- 指導に当たる教員については、実践的指導力の育成に寄与できるかの観点から評価をし、学生が、新たな学びを展開できる実践的指導力などを身に付けることができる教員組織体制の構築を図る。さらに、実務家教員については、学校現場での最新・多彩な経験を有するだけでなく、これを理論化できる基礎的な素養を求めるとともに、現在4割以上とされている、必要専任教員数全体に対する割合の見直しを検討する。
- 教科に関する科目担当教員については、理論的アプローチにより、学生に対し実際の教育活動に直接生かすことができる指導を行うことにより、教職大学院における担当教員となることが期待される。
- 教職大学院修了者について、初任者研修の一部又は全部免除、教員採用選考における選考内容の一部免除、採用枠の新設等の取組を進め、教職大学院で学んだことを適切に評価するとともに、教職大学院への進学を促進するため、教員採用選考合格者の名簿登載期間延長等の取組を進め、教職大学院で学びやすい環境を整備する。
- 教育委員会においては、現職教員の教職大学院への派遣について、研修等定数の有効活用や所属校への支援体制の充実などにより、将来の教育界を担うリーダーを積極的に派遣することが望まれる。
- このほか、教職大学院出身の初任者を実習した学校に配置するなど、教育委員会においては、教職大学院修了者に対するインセンティブの付与等について積極的に検討し、教職大学院制度の発展・拡充に協力していくことが望まれる。

②国立教員養成系の修士課程の見直し

- こうした教職大学院制度の発展・拡充を図るに当たり、国立教員養成系大学・学部及びこれに基礎を置く教育学研究科については、学校現場で求められている質の高い教員の養成をその最も重要な使命としていることに鑑みれば、今後、教職大学院を主体とした組織体制へと移行していくことが求められる。
- また、教職大学院が修士レベルの教員養成の主たる担い手となっていくことを踏まえ、国立教員養成系の修士課程について、今後どのような方向を目指すべきか、その在り方についての検討が必要と考えられる。

- その際、専門職大学院が質保証の観点から、教育に専念する教員組織を充実することを制度創設の趣旨としていることに留意した上で、今後の修士レベル化を進め、学部との一貫性を確保する観点から、教職大学院の専任教員のダブルカウント(設置基準上必ず置くこととされている専任教員を他の学位課程の必置教員数に算入すること)の在り方について検討を行う必要があると考えられる。
- また、教員養成系の修士課程については、大学院設置基準において、教科等の専攻ごとに置くものとする教員の数が定められており、組織の柔軟な見直しや、他大学・学部との柔軟な連携、機能分担の支障になっているとの指摘もあることから、これを大括り化するなど、教員養成機能の充実・強化に資する教育研究体制の構築が可能となるよう見直しを行う。
- これからの教員養成は、学習科学、教科内容構成の研究の推進及びその成果の活用、経験知・暗黙知の一般化による理論や方法の開発など、学校現場での実践につながる教育学研究の成果に基づき行う必要がある。このため、こうした研究を推進する体制について拠点的に形成するなど、カリキュラム改革の理論的支柱となる実践的な教育学研究を推進することが期待される。

③国公立大学の一般の修士課程の見直し

- 中・高等学校教員の養成については、国立教員養成系以外の国公立大学の一般の修士課程の役割が大きい。このため、一般の修士課程において教員養成のカリキュラム改革を図り、修士課程のカリキュラムとのバランスに配慮しつつ、学校現場のニーズに応え得る実践性を備えた教育を提供する体制の整備が必要である。また、教職大学院との連携プログラムなどにより、理論と実践の架橋を重視した実習や実践科目を導入するなどの取組も有効と考えられる。

④専修免許状の在り方の見直し(一定の実践的科目の必修化推進)

- 現在の専修免許状は、一種免許状を有する者が、教科又は教職に関する科目を大学院等において24単位以上修得することとされ、必ずしも実践的指導力の向上に結びつくものとなっていない。今後、教員免許状が、教員としての専門性を公的に保証し、可視化するものとして再構築していくためには、専修免許状の課程認定を受けている修士課程において、例えば、理論と実践の架橋を重視した実習ベースの科目を必修化するなどの取組を推進していく必要がある。また、「専門免許状(仮称)」で示した区分を参考に、修得した専門分野を記入できるようにするなど、専門性を明確化する。

- 教科と教職を架橋する新たな領域の展開を推進するため、例えば「教科内容構成に関する科目(仮称)」を新設することや、「各教科の指導法」を各教科の内容と方法を総合した内容に改善することが考えられる。

⑤国公立大学の学部・修士課程間、大学間の連携の推進

- 複雑化・高度化する教職への社会の要請に応えつつ、修士レベルでの養成規模の拡充を図っていくためには、学部・研究科や大学を越えた、様々なレベルでの柔軟かつ多様な連携体制を構築していくことが不可欠であり、例えば、次のような類型が考えられる。その際、今後の修士レベルの規模拡大の観点からすると、国立大学だけでなく、公私立大学についてもこうした多様な大学間連携により、修士レベルにおける教員養成において積極的な役割を担うことが期待される。

- (i) 国公立大学の大学間連携による修士課程の設置
- (ii) 教職大学院を中心とした他の国公立大学の修士課程との連携
- (iii) 国立教員養成系の教職大学院、修士課程間の連携
- (iv) 総合大学内における教職大学院と他学部の修士課程との連携

(3)教職課程担当教員の養成の在り方

- 教員養成系大学・学部の教育研究の充実及び教職課程の質の向上を図るためには、これを担う大学教員の養成システムを整備していくことが必要である。

- 国立教員養成系の博士課程は、現在4大学設置されている。今後、全国の教員養成系の大学院のリソースを結集し、教科と教職を架橋する新たな領域や学習科学の分野など学校現場での実践につながる研究を深め、必要とされる大学教員を養成する体制整備の推進方策について検討が必要である。その際、米国の教育大学院(スクール・オブ・エデュケーション)において行われている、学校管理者や行政担当者を対象としたEd. D(博士レベル)を授与するコースについても参考としつつ、実務家教員志望者の学修の場としての役割も含め、検討が必要である。

- 教育学系大学院の博士課程を修了した後、教職課程担当教員になる者について、教職大学院と連携し、学校現場でのフィールドワークなど実践的な教育研究を経験できる取組を推進する。

(4)初任者研修の改善(採用直後の「一般免許状(仮称)」取得を想定した取組の推進)

- 修士レベルの教員養成カリキュラムを視野に、教職大学院等と連携・融合した初任者研修の在り方について、教育委員会と大学との連携・協働の取組を進め、初任段階の研修の高度化を図る。その際、地域によっては初任者が配属される学校が毎年異なるため、学校に初任者研修のノウハウが蓄積されず高度化が進みにくいなど

の指摘がある。そのため、初任者研修の高度化の中核となる学校を教育委員会が指定し、初任者研修を重点的に行うことにより研修のノウハウの蓄積や体制の整備などを進めていくことも考えられる。

- 授業力のみならず、様々な教育課題に的確かつ柔軟に対応できる力量を確実に育成するため、初任者研修に加え、採用前研修、2年目、3年目の教員に対する研修を行っている教育委員会もある。こうした取組を参考に、初任段階の教員を複数年にわたり支援する仕組みを構築する。
- これに伴い、「目標・内容例」について、修士レベル化を想定しつつ、内容の改善を図るとともに、拠点校指導教員や校内指導教員の在り方、いわゆる「団塊の世代」の教員の知見の活用推進、指導力の高い校長の学校に初任者を配置するなど指導体制の充実方策についても検討が必要である。また、臨時的任用教員や非常勤講師としての経験のない初任者については、精神的なケアも含めて手厚い支援や研修が必要である一方で、臨時的任用教員等の経験者については教員としての経験を有することから、一律の研修を実施することは実態に合っていないとの指摘もある。そのため、個々の初任者の経験に応じた研修の在り方について、検討が必要である。
- また、複数の先輩教員が複数の初任者や経験の浅い教員と継続的、定期的に交流し、信頼関係を築きながら、日常の活動を支援し、精神的、人間的な成長を支援することにより相互の人材育成を図る、「メンターチーム」と呼ばれる校内新人育成システムを構築している教育委員会もある。こうした取組は、初任者の育成だけでなく、校内組織の活性化にも有効である。初任者研修と「メンターチーム」の取組を有機的に組み合わせることにより、初任者のより効果的な育成を図ることも考えられる。

(5) 教員採用の在り方

- 任命権者においては、教員としての適格性を有し、個性豊かで多様な人材を確保するため、選考方法の改善に努めているが、今後も、優秀で意欲のある人材を教員として確保するため更なる選考方法の改善に努めることが期待される。
- その際、例えば、受験者の身に付けた資質能力を採用側が適切に評価するための手法の開発や、大学での学習状況や教育実習の状況について採用選考の際の評価に反映する方法の検討などが考えられる。また、養成段階で長期インターンシップを経験した学生について、インターンシップ時の評価において、教員としての適性が認められると判断された場合の、採用選考実施方法について研究することも考えられる。さらに、理科について高い指導力を有する小学校教員の確保など、最近の学

校現場の課題に対応した選考方法の改善を行うことも考えられる。

- 任命権者においては、採用年齢の上限を撤廃するなどの取組により、あらゆる世代の優秀な人材を確保する工夫を行っているが、特に、年齢構成上少なくなっている30代、40代を積極的に採用する方策について、資質能力を担保しながら、更に進め、教員の年齢構成の改善に努める。
- 地方公務員法の規定に留意しつつ、臨時的任用教員や非常勤講師等の教職経験者の中からも優秀な人材の確保に努める。
- 近年、大都市圏の教育委員会において、優秀な人材を確保するため、教員採用選考試験の倍率の高い教育委員会と連携したり、複数回選考試験を実施するなどの動きが見られる。優秀な人材を全国レベルで教員として迎え入れるため、採用選考の共同実施、複数回実施を推進することが考えられる。その際、例えば、共同実施する教育委員会や一次試験の実施時期が同一の地域単位で、筆記試験問題の共通化を進めることも考えられる。

3. 現職段階及び管理職段階の研修等の改善方策

(現職段階)

- 教育委員会と大学との連携・協働による現職研修のプログラム化・単位化や、講習の質向上など教員免許更新制の必要な見直しを推進する。

(管理職段階)

- マネジメント力を身に付けるための管理職としての職能開発のシステム化を推進する。

- 教員個人に着目すると、養成の期間よりも、その後の教職生活の方が圧倒的に長いことから、現職段階における資質能力の向上方策について、どのように制度設計していくかは極めて重要である。

そのため、教育委員会と大学との連携・協働を推進し、養成段階で獲得した資質能力の保持・向上を図る。

- 教育委員会は、「専門免許状(仮称)」を想定しつつ、教職生活全体を通じて学び続ける教員のための多様なキャリアプラン(系統立てた学びの方向性)の在り方を検討することが望まれる。

(1) 現職研修等(教員免許更新制、10年経験者研修を含む)の改善

① 国や任命権者が行う様々な研修の在り方

- 任命権者が行う研修については、地域の実情に応じ、様々なプログラムが提供されているところであるが、指導伝達方式のものが多く、細切れになっているとの指摘もあり、より一層教員の質の向上につながる研修とするための工夫改善が求められる。

- そのため、任命権者においても、所属教員の資質能力向上のため、10年経験者研修やその他の任命権者が実施する研修等について、教育委員会と大学との連携・協働により、現職研修のプログラム化・単位化を推進することが求められる。また、将来の「専門免許状(仮称)」創設を念頭に、このような研修を免許法認定講習としても開設を進め、より多くの現職教員が専修免許状を取得できるよう工夫する。また、教員が自らの長所や、克服すべき課題を認識しつつ、資質能力を向上することができるよう、教員一人一人の能力や実績等が適正に評価され、処遇や研修等に適切に結び付けることも必要である。

- 教員免許更新制については、適切な規模を確保するとともに、必修領域の内容充実、受講者のニーズに応じた内容設定等講習の質を向上するなど、必要な見直しを推進する。なお、指導が不適切な教員については、指導改善研修の実施等が行われているところであり、引き続き、各教育委員会において適切に運用されることが期待される。

- 独立行政法人教員研修センターについては、各県のトップリーダーを育成する管理職研修の実施、教員のライフステージに応じた研修内容・方法等に関する先端的プログラムの研究開発、教育委員会と大学等の連携・協働による研修の組織化・体系化を実現する方策の検討等教員の資質能力向上のナショナルセンターとして機能強化を推進する。
都道府県等の教育センターについても、大学との連携・協働により、地域における教員の資質能力向上の中核機関としての機能を充実させる。

- 現職教員がスキルアップしやすい環境を整備するため、研修等定数の活用や休業制度の活用促進、長期履修制度やeラーニングの充実等現職教員が学びやすい環境整備を進める。

- 将来の「専門免許状(仮称)」創設を想定しつつ、国や独立行政法人教員研修センター、教育委員会、大学などが連携を図りながら、一定のまとまりのある研修プログラムの研究開発を進めるとともに、こうしたプログラムを認定するような仕組み

の研究や、これを担う組織の在り方等について調査研究を行う必要がある。

②校内研修や自主研修の活性化

- 教員は、日々の教育実践や授業研究等の校内研修、近隣の学校との合同研修会、民間教育研究団体の研究会への参加、自発的な研修によって、学び合い、高め合いながら実践力を身に付けていく。しかしながら近年では学校の小規模化や年齢構成の変化などによってこうした機能が弱まりつつあるとの指摘もある。教育委員会においては、こうした校内研修等を活性化するための取組を推進するとともに、組織的かつ効果的な指導主事による学校訪問の在り方の研究など、学校現場の指導の継続的な改善を支える指導行政の在り方を検討していくことが求められる。

 - 校内研修の質・量の充実に積極的に支援する視点から、教育委員会や教育センターは、指導体制の確立、組織的・計画的な学校への指導・助言、教育委員会・学校と大学との連携・協働や近隣の学校との合同研修など、取組を推進する。また、指導主事や大学教員、指導教諭、教職大学院を修了した教員などが、校内研修の企画等に効果的に関わることも重要である。このため、指導主事等の指導力向上のための取組を推進するとともに、指導教諭の育成システムについて検討する必要がある。

 - 将来的には、校内研修等についても、大学、教育委員会との連携・協働等一定の要件を満たせば、「専門免許状(仮称)」の取得単位の一部として認定を可能とするなどの取組も考えられる。

 - 教育センターや身近な施設において、カリキュラム開発や先導的な研究の実施、教員が必要とする図書や資料等のレファレンスや提供などを行うことにより、教員の教材研究や授業研究、自主的研修の支援などを推進するとともに、多忙化の解消など教員が研修等により自己研鑽に努めるための環境整備が必要である。また、今後は実績のあるNPOや民間企業等が主催する研修への参加も期待される。
- (2)管理職の資質能力の向上(「専門免許状(仮称)」を想定しつつ、管理職としての職能開発のシステム化)
- 組織のトップリーダーとしての管理職の役割は極めて重要である。マネジメントに長けた管理職を幅広く登用するため、教職大学院、国や都道府県の教員研修センター等の連携・協働による管理職、教育行政職員の育成システムの構築を推進する。この場合、管理職だけでなく、管理職候補者である主幹教諭を対象とした研修を重視する。

 - 特に、教職大学院のカリキュラムや独立行政法人教員研修センターの学校経営研

修等を活用しつつ、管理職、教育行政職員に求められる資質能力をもとに、マネジメント力を身に付けるための管理職、教育行政職員育成プログラムを開発する。その際、いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題を含め複雑かつ多様な課題にリーダーとしてマネジメント力を発揮できるよう留意する必要がある。

- また、管理職選考においては、このような管理職育成プログラムの成果を評価するなど、選考方法の一層の改善を図ることが求められる。
- なお、教育長をはじめとする教育行政に携わる職員の資質能力向上も重要である。教育長を対象としたセミナー等を実施している教職大学院があるが、今後、関係機関において、このような研修機会を充実することも考えられる。

4. 教育委員会、大学等の関係機関の連携・協働

- これまで述べてきた取組を実効あるものとするためには、教育委員会、大学等の関係機関がそれぞれ責任を果たしながらその連携・協働により、教員の養成、継続的な学習に対する支援を行うことが重要である。その際、必要に応じ、首長部局、NPO、民間企業等との連携も考えられる。特に、教職大学院と教育委員会との連携・協働を率先して行い、他の具体的なモデルとなることが期待される。主な役割としては以下のことが考えられる。
 - ・ 管理職や教員に求められる資質能力を協働で明らかにすること。
 - ・ 実践的指導力を育成する教員養成カリキュラムを協働で開発すること。
 - ・ 教員養成段階の学習評価基準を協働で作成すること。
 - ・ 教育実習や学校現場体験の効果的な実施方法を検討すること。
 - ・ 大学と教育委員会、特に教職大学院と都道府県の教育センターとの一体的な体制を構築すること。
 - ・ 現職研修プログラムを協働で開発すること。
 - ・ 校内研修プログラムを協働で開発し、支援体制を構築すること。

5. 多様な人材の登用

- 複雑・多様化する教育課題に対応するためには、教職に関する高度な専門性と実践的指導力を有する教員に加え、様々な社会経験と、特定分野に対する高度な知識・技能を有する多様な人材を教員として迎え、チームで対応していくことが重要である。今後、社会の中の多様なルートから教職を志すことができるための仕組みを検討する必要がある。

- ICTの活用やグローバル化に対応した教育など、新たな教育課題に対応するには、社会人経験者をはじめ当該分野に関する知見を有する外部人材を幅広く登用することも必要である。特別免許状や特別非常勤講師制度の活用等により、こうした取組を一層推進する。
- 理数系の人材や英語力のある人材等多様な人材が教員を目指せる仕組みを構築するため、例えば、博士課程修了者等高度の専門的知識を有する人材について、履修証明制度等を用いて、教職に関する基礎的素養の修得や、学校現場の体験等により一定の教職専門性を身に付けた上で特別免許状の活用を促進する仕組みの構築や、理科支援員等としての勤務実績の評価など今後更なる検討が求められる。また、中学校、高等学校の理科や数学の教員を志望する学生が増えるよう、情報提供等支援の充実が求められる。その際、特に女子学生に対する支援に留意する。

6. グローバル化への対応

- グローバル化に対応した人材育成が求められる中、教員自身もグローバルなものの方見方や考え方などを身に付ける必要がある。このため、例えば教職課程を置く大学において、教職課程の質の維持・向上を図りつつ、要件を満たせば学生が海外に留学した際に取得した単位を教職課程に係る単位として認めていくことなどにより、教員を志望する学生の海外留学を促進していく必要がある。
- 特に英語教員志望者に対しては、指導力向上のため海外留学を積極的に推進することが求められる。また、採用に当たっては、こうした海外経験が評価されるよう選考方法の更なる工夫が求められる。
- また、現在、現職教員を対象として、日本人学校等への教員派遣など様々な海外への派遣事業が実施されているが、こうした事業を積極的に活用し、現職教員の国際性の向上を図るとともに、帰国後も海外での経験を有効活用し、初等中等教育段階における国際教育を更に推進することなども考えられる。
- 小学校教諭の教職課程においても、学習指導要領に対応した外国語教育に関する内容について、さらに充実を図る必要がある。

7. 特別支援教育の専門性向上

- 特別支援学校における特別支援学校教諭免許状(当該障害種又は自立教科の免許状)取得率は約7割であり、特別支援学校における教育の質向上の観点から、取得

率の向上が必要である。このため、養成、採用においては、その取得について留意する。特に現職教員については、免許法認定講習の受講促進等の取組を進める。

- 特別支援学級、通級による指導の担当教員は特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が、校内の他の教員に与える影響も極めて大きい。このため、専門的な研修の受講等により、専門性の確保・向上を図る。

通常の学級の教員についても、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められている。このため、特別支援教育に関する研修の受講等により基礎的な知識・技能の修得を図る。

8. 学校が魅力ある職場となるための支援

- 今後とも教員に優れた人材が得られるよう、また、一人一人の教員が教職へのモチベーションを持ち続け、専門職としてふさわしい活躍ができるよう、これまで述べてきた教員の資質能力向上方策とともに、教職や学校が魅力ある職業、職場となるようにすることが重要である。そのため、修士レベル化に伴う教員の給与等の処遇の在り方について検討するとともに、教職員配置、学校の施設、設備等引き続き教育条件の整備を進める。あわせて、教員が職務上の悩みなどについて相談できるような学校の雰囲気づくりや教員のサポート体制を充実することが必要である。また、新たな教育理念を実現するため、校舎づくりの段階から教育委員会と大学とが連携し、学校現場の課題解決や教員同士が学び合う環境づくりに成果を上げている例もあり、このような工夫を促進することも重要である。

9. 改善を進める上で留意すべき事項

- これまで、大学によっては養成すべき教員像を具体的に明示したり、教育委員会においても、教員採用選考の際、求める教員像を示しているが、関係者が合意できる、専門性向上のための基準が十分に整備されてこなかった。今後、教員養成関係の団体においては、教職生活の各段階で求められる資質能力について、更に整理し、教員養成や研修プログラム策定の際の参考となる、教員の専門性向上のための専門職基準策定に向けた検討を進めることが求められる。
- 小学校教員資格認定試験の在り方については、教員養成の修士レベル化、実践的指導力重視の方向性を踏まえ、再検討する必要がある。
- また、当面の改善方策の取組を推進するため、国として大学や学校・教育委員会等に対し、先導的な取組を支援するための事業の実施、大学院への派遣の促進や教

職大学院の連携協力校に対する支援、初任者研修をはじめとした教員研修のより一層効果的な取組を推進するための研修等定数の改善、効果的な活用等の支援を行う必要がある。

- これまで、教員の資質能力向上のため、様々な施策が行われてきたが、今後、各施策について不断に検証を行い、検証結果に基づき取組を進めていくことが必要である。

〈参考文献等一覧〉

独立行政法人雇用・能力開発機構生涯職業能力開発促進センター web サイト (<http://nokai.ab-garden.ehdo.go.jp/giho/11.shtml>)

- 『問題解決手法の知識』 高橋 誠 日本経済新聞社
『問題解決手法の知識 第2版』 高橋 誠 日本経済新聞社
『発想法入門 第3版』 星野 匡 日本経済新聞社
『NM法のすべて アイデア生成の理論と実践的方法 増補版』 中山 正和 産能大学出版部
『アイデアがおもしろいほど出てくる本』 高橋 誠 中経出版
『会議が変わる6つの帽子』 (原著)Edward de Bono, (翻訳)川本 英明 翔泳社
『クリエイティブシンキング』 松林 博文 ダイヤモンド社
『ザ・マインドマップ』 (著)Tony Buzan, (翻訳)神田 昌典 ダイヤモンド社
『授業にいかす教師がいきる ワークショップ型研修のすすめ』 村川 雅弘 ぎょうせい
『みんなのアイデアがつながる ワークショップ型研修の手引き ~研修デザイナーでまとめる全員参加型研修~』 村川 雅弘 編 株式会社ジャストシステム
『発想法』 川喜田 二郎 中公新書
『発想法 創造性開発のために』 川喜田 二郎 中公新書
『ロジカル問題解決』 津田久資 PHP
『実践 ロジカルシンキング』 本田 一広 中央経済社
『産業能率大学『ロジカル・トレーニング』研修資料
『問題解決プロフェッショナル 思考と技術』 斉藤 嘉則 ダイヤモンド社
『なぜなぜ分析徹底活用術』 小倉 仁志 日本プラントメンテナンス協会
『計画の科学—どこでも使える PERT・CPM』 加藤 昭吉 講談社 BLUE BACKS
『教育訓練技法』 教育技法研究会編 経営書院
『演じることで気づきが生まれるロールプレイング』 丸山 隆・八島 禎宏 学事出版
『新しい教育訓練ゲーム』 高橋 浩 日本経営協会総合研究所
『続・新しい教育訓練ゲーム』 高橋 浩 日本経営協会総合研究所
『社内研修の実際』 鈴木 伸一 日本経済新聞社
日本ディベート協会webサイト (<http://japan-debate-association/org/>)
『学習プログラム立案の技術』 国立教育政策研究所
『参加型学習に関する調査報告書』 国立教育政策研究所
Kirkpatrick, D.L. "Techniques for Evaluating Training Programs," in Evaluating Training Programs. Alexandria, VA: American Society for Training and Development
『ファシリテーション入門』 堀 公俊 日経文庫
『組織変革ファシリテーター』 堀 公俊 東洋経済新報社
日本ファシリテーション協会webサイト (https://www.faj.or.jp/modules/contents/index.php?cat_id=2)
『各教育委員会の実施する教員研修の実態に関する調査研究 報告書』 社団法人日本教育工学振興会
『教育心理学』 谷田 貝公, 林 邦雄, 成田 國英 一藝社
『社内研修の実際』 鈴木伸一 日本経済新聞社
『最強のプレゼンテーション』 佐藤 高史 あさ出版
『組織を動かす ファシリテーションの技術』 堀 公俊 PHP 研究所
『結果が出る発想法』 逢沢 明 PHP 新書
『図解マンダラチャート』 松村 寧雄 青春出版社
『「成功」を呼び込む9つのマス』 今泉 浩晃 全日出版
『夢を絶対に実現させる方法!』 原田 隆史 日経BP社
『アニマル・シンキング 「思考グセからの脱却法」』 (著)ベラ・ブライヘル, サリー・バリエル (監訳)桑畑 英紀 (翻訳)小河 祐子 英治出版
『組織・人材開発を促進する教員研修ファシリテーター』 堀 公俊, 加留部貴行 日本経済新聞出版社

あ と が き

知識が社会・経済の発展の源泉となる「知識基盤社会」において、人材こそが我が国の宝であり、その人材育成のための教育が国の将来を左右する重要課題であることに間違いはありません。そして、今、21世紀を力強く生き抜いていける資質や能力を備えた人材の育成に対応した教育が求められています。

しかしながら、今後は、豊かな経験と指導技術を習得した多くの教員が退職し、若手教員が増えていくことによって、教育の知識・技能の伝承が危惧される状況が予想されます。そこで、若手教員を導き、組織の中核となる中堅教員のミドルアップダウンマネジメント、その若手と中堅からなる教員集団をまとめていく校長のリーダーシップとマネジメントに期待が寄せられています。さらに、今年度の8月には、中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」の当面の改善方策において、現職段階及び管理職段階の研修等の改善方策が示され、校内研修や自主研修の活性化が明示されました。これらの期待に応えるためにも、人材育成のための組織的で計画的な学校経営と教育を実践する教員の資質能力を高める学び合い・磨き合いの場である研修が、これまで以上に重要になってきます。

この「教員研修の手引き－効果的な運営のための知識・技術－【改訂版】」は、平成18年度の初版の発行以来、本センター主任指導主事が様々な研修手法を調査研究し、集約（この中で紹介している「NCTDポスタワーセッション」及び「NCTD DVD活用法」は、本センターが開発）したものです。これらの手法については、本センターにおける研修講座において導入・実施し、その効果をあげています。

Study without reflection is a waste of time. Reflection without study is dangerous.

「学びて思わざれば則ち罔し。思いて学ばざれば則ち殆し。」（孔子）

この教員研修の手引きが、全国の教員の資質能力を高める学び合い・磨き合いの場において生かされ、学校現場における様々な課題の解決と、望まれている人材の育成に対応した教育の推進に役立つことを願っております。

| | | | | |
|-------|---|--------|----|----|
| 研修企画課 | 主 | 幹 | 加治 | 行雄 |
| | 同 | 主任指導主事 | 斎藤 | 博厚 |
| | 同 | 主任指導主事 | 永尾 | 剛 |

教員研修の手引き ー効果的な運営のための知識・技術ー

平成25年3月

発行所 独立行政法人教員研修センター

〒305-0802

茨城県つくば市立原3番地

* 本資料集の全部, または一部を, 著作権法上の定める範囲を超え, 無断でコピー(複製)することを禁じます。



