

教員の心理的安全性を高める校内研修の在り方

— 個人研究と対話型の研修を活用して —

学校力開発分野 (22822794) 山崎 雄大

本研究では、個人研究と対話型の研修を軸とした学校全体に学びを波及させる継続的・組織的な校内研修が、教員の心理的安全性向上に寄与するかを検討した。その結果、個人研究と対話型の研修を取り入れた校内研修の実施によって、教員の心理的安全性の高まりが見られ、「自分の力を発揮できる個人研究」「自分の意見を話せる対話型の研修」「ファシリテーションを促すリーダーシップ」の3つの要素の必要性が示唆された。

[キーワード] 校内研修, 心理的安全性, 個人研究, 対話, ファシリテーション

1 問題と目的

現在の学校を取り巻くあらゆる課題に対応するためには、個々の教員の資質能力の向上だけでは限界がある。Society5.0時代の到来を見据えて、教員たちはこれまで以上に力を合わせ、学校を取り巻く諸課題に取り組まなければならない。同じ目的に向かって協力して課題を解決するという協働性を活かしながら、学校が直面する様々な教育課題を克服できる組織として進化するために、多様な専門性を有する教員集団の構築が求められている。

しかし、教員集団が多様な専門性を有しただけで教育課題を克服できるわけではない。学校の協働性を活かすには、教員が互いの思いを安心して表出し、新しいことへのチャレンジを歓迎する風土、つまり心理的安全性が必要だと考えられる。文部科学省(2022a)は、心理的安全性の確保は、様々な課題に対応できる質の高い教員集団の形成に不可欠であり、学校内外で発生した問題を教員が一人で抱え込むことなく、組織としてより最適な解を導き出すことが可能になると報告している。

Edmondson・C(2021)によれば、心理的安全性とは「チームの中で、対人関係上のリスクを伴う行動をとったとしても安全であるという信念が共有された状態」と定義されている。また、お互いの意見や感情を気兼ねなく発言できる雰囲気があり、同僚に助けを求める、自身の失敗を認める、新しいアイデアや疑問・懸念を表明するといった行動に対し、他のメンバーから拒絶や制裁を受けることはない信じられる場合に、その職場には心理的安全性があると述べている。山形県教育委員

会(2021)では、若手教員の育成のために作成した「若手教員とともに育つ」の中で、職員室が頑張りを認めてもらえるあたたかい場であり、弱音を吐ける場であると同時に、先輩や同僚に励まされ、学び、明日への活力や勇気が湧き出る場でなければならないと述べている。このことは、教員が成長する環境として心理的安全性の重要性について指摘しているといえよう。

しかし、心理的安全性の高まりを阻害する要因は学校現場の様々な場面に存在する。三沢ら(2022)は、職場での率直な発言を阻害する4つのリスクのうち、小学校教員は質問や意見表明により、同僚に余分な労力を割かせることへの懸念・遠慮から表1の「④邪魔をする人」だと思われる不安が大きいと述べている。

表1 率直な発言を阻害する4つのリスク(三沢ら, 2022)

リスクの種類	内容
①無知	知らないこと分からないことを表出すると、周囲から知識不足とみなされることへの恐れ
②無能	間違いを認めたり同僚への援助を求めたりすることで、能力が乏しいと見做されることへの恐れ
③ネガティブ	批判的な事を述べることで、一緒に仕事をしづらい人とみなされることへの恐れ
④邪魔をする人	意見の主張や新しい提案をすることで、同僚の仕事負担を増やし時間を奪ったと思われることへの恐れ

相手の時間を奪ってしまうことへの不安が大きいと考える要因の1つに、それだけ教員が「時間」が足りない貴重なものと考えていることが挙げられる。このことから、新しく時間を生み出しながら学校の心理的安全性を高めていくことは難しいのではないだろうか。そこで、既存の時間である校内研修の内容を、個人研究と対話の相乗効果による心理的安全性の向上という視点から見直したい。

校内研修等を見直しに当たっては、文部科学省

(2022b)が提唱する以下の4つの「新たな教師の学びの姿」を参考とした。

- I. 変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」
- II. 求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」
- III. 新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」
- IV. 他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」

まずは、個人研究により個人の強みと主体性を生かした「個別最適な学び」、対話型の研修により他者からの気付きを得られる「協働的な学び」の場を設定する。個人研究は主体性を求められるために経験の少ない教員には不安を与えること、対話型の研修には参加者に課題意識がないと対話の内容が深まりにくいことがデメリットとして考えられる。しかし、個人研究の不安は対話の中で解消され、対話型の研修の課題意識は個人研究によって高まるというように相互補完の関係が期待できる。これらについて年間を通した校内研修として位置付けることで「継続的な学び」とする。また、昨年度の研究において、ミドルリーダーによる支援型のリーダーシップと呼ばれるサーバントリーダーシップによりチームで課題を共有し、互いに支援することで安心感と自己への期待が高まること明らかにされた(山崎, 2023)。そこで、従来の校内研修からの転換を図るにあたり、管理職主導ではなく、ミドルリーダーである筆者のサーバントリーダーシップを発揮し、同僚教員と共に試行錯誤しながら校内研修に取り組むことで、「主体的な姿勢」を育む時間として位置づけた。

複雑な学校課題に対応するためには教員が協働することが重要であり、協働を校内に構築するためには教員の心理的安全性の向上が欠かせない。心理的安全性は校内研修という学校独自の取組みでの検討はいまだされておらず、学校改善の大きな可能性を秘めている。

そこで、本研究では、既存の校内研修の改善(見直し)を行い、各教員が目指す子供の姿に向かうための個人研究と互いの学びを共有しながら共に伸びていく対話型の研修を往還させた研修が教員の心理的安全性の向上にどのように寄与したかを検証することを目的とする。

2 方法

(1)対象校

X 県内 Y 小学校(以下 Y 校)。Y 校は教職員が 32 名、児童数は約 380 名の適正規模校である。筆者在籍校のため、年間を通して校内研修や教員の変容を見取ることが可能である。また、若手教員が多く、教員が全員で学び合いながら成長していくことに必要感がある。

(2)研究対象者

前年度から Y 小学校に勤務する 12 名の教員を対象とする。

(3)期間

20XX 年 4 月上旬～11 月上旬の 7 ヶ月の期間の校内研修の取組みを対象とする。

(4)手続き

以下に研究の年間計画を示す(表 2)。

表 2 研究計画

時期	研修内容	調査内容
4 月	対話型研修	校内研修アンケート 心理的安全性アンケート(1 回目) インタビュー
5 月	個人研究グループ、内容の決定	
7 月	外部講師による対話型研修	インタビュー
8 月	グループによる対話型研修	
11 月	グループによる対話型研修	心理的安全性アンケート(2 回目) インタビュー

①校内研修に対する課題意識の抽出

Y 校の校内研修に関する現状と課題の抽出を目的に、以下の調査を実施する。

a. 校内研修に関するアンケート(表 3)

Y 校の教員 12 名に対して、校内研修について課題や現状を把握する調査を実施する。アンケートは、「非常にそう思う」「だいたいそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の 4 件法を用いる。

表 3 校内研修アンケートの質問項目

- ① 校内研修は形式的なものとなっており、形骸化している。
- ② 個人の課題を解決できる校内研修になっていない。
- ③ 校内研修に費やす時間が多く、負担感も大きい。
- ④ リラックスした雰囲気で自分の考えを言いやすい研修になっていない。
- ⑤ 教員が、授業公開することに消極的である。
- ⑥ 「やりたい研修」ではなく「やらされる研修」になっている。
- ⑦ 研究紀要(まとめ)等作成しても、自分の実践の参考になることが少ない。

b. 教員へのインタビューからの課題把握

アンケート調査をより詳しく分析するために、インタビューにより校内研修の課題を抽出する。

②個人研究と対話型の研修の内容について

a. 個人研究について

対象校の学校教育目標と目指す子供の姿から今年度の学校研究のテーマを決めた。校内研究のテ

テーマを全員の共通の目標として位置づけ、そこに向かって各学級の児童の姿と教員自身の課題意識から自分が取り組む研究内容を決定する。

研究方法は、授業研究や調査など、各自で考えることとし、その過程を通して教員自身の学び(研修観)の転換を企図する。

b. 対話型の研修について

具体的には、表 4 に年間の校内研修の日程と実施内容を示す。年間を通して月に 2 回の YMT (Y 校学びタイム) を設定する。年間の回数は前年度の校内研修の回数と同程度、1 回あたりの時間は 45 分間とし、勤務時間内に取り組むことで教員の負担増加とならないように努める。

4~7 月は多様な教員同士が関わるグループでグループワークや話しやすいテーマでの対話を行い、対話の文化の醸成を図る。8 月からは個人テーマのグループで固定して個人研究の実践共有や授業を参観しての対話などを行う。対話場面ではファシリテーションのグランドルールを適用し、発言量の調整や共感的な雰囲気を生み出せるようにする。納得感と主体性をもちながら臨める研修の中で、大人が主体的に学んだことが子供達に還元され、その結果として教員それぞれのアプローチから学校教育目標が達成されるという目的を教員全員で共通理解して進める。この目的を忘れないように研修の中で折りに触れて確認した。

表 4 校内研修の日程及び実施内容

日程	実施内容
4 月上旬	・管理職への校内研修についてのプレゼンテーション
4 月上旬	・校内研修についてのアンケートと心理的安全性尺度アンケート (1 回目)
4 月上旬	・校内研修の内容と日程調整
4 月中旬	・教職員への校内研修についてのプレゼンテーションと対話の練習 ① アイスブレイク②研究のプレゼン③「どんな職員室にしたいか」ワールドカフェ
4 月下旬	・個人研究テーマのヒントを得るための対話とカリ・マネの作成 ① アイスブレイク②「どんな個人研究にしたいか」ワールドカフェ③カリ・マネ研修会
5 月上旬	・ランダムグループに分かれ、個人研究についての対話 ① アイスブレイク②個人研究テーマについての対話
5 月中旬	・決定した個人研究をもとに、くらしづくりと授業づくりの視点でのグループ編成 ① アイスブレイク②個人研究のグループ分けについての対話
5 月下旬	・自己開示と対話の場の設定 ① アイスブレイク②私の推し本はこれだ! (オススメの本の紹介)
6 月中旬	・自己開示と対話(困り感の共有)の場の設定 ① アイスブレイク②互いの頑張りを話そう! ~ケーキとコーヒーと共に~
7 月上旬	・個人研究のグループごとに研修計画の相談
7 月下旬	① アイスブレイク②外部講師による学級づくり研修会 (山形大学・吉田祐子先生)
8 月下旬~	・個人研究のグループごとの計画による
11 月上旬	・心理的安全性尺度アンケート (2 回目)
2 月下旬	・個人研究プレゼンテーション

③心理的安全性の前後比較

Y 校の教員 12 名に対して、個人研究と対話型の校内研修が心理的安全性の向上に有効かどうかを検証することを目的に、研修実施前後の 4 月と 11 月に心理的安全性尺度のアンケート(表 5)を実施する。その際には、学びの意欲の高まりや研究グループや職員室での話しやすさについても回答してもらい、それらとの関連についても検討する。合わせて教員へのインタビューを行い、校内研修に関する意識の変容や自分自身の変化について対話する時間を設けることにする。測定に関して、心理的安全性の測定に用いられることが多い Edmondson・C(2021)の原尺度を使用する。

ただし、表 5 の項目④「教職員に対してリスクのある行動をしても安全である。」については、リ

スクの意味理解に個人差が出ることが予想されるため、「ここでいうリスクとは、学校のためになることを発言したり、新しい提案をしたりしても否定されるなどを指します。」と補足説明を行った。なお、アンケートは、「非常にあてはまる」「だいたいあてはまる」「どちらでもない」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」の 5 件法を用いている。

表 5 心理的安全性尺度のアンケートの質問項目

- ① 学校の中でミスをすると、大抵非難される。
- ② 学校の中では、課題や難しい問題を指摘し合える。
- ③ 教職員は、自分と異なるということを理由に他者を拒絶することがある。
- ④ 教職員に対してリスクのある行動をしても安全である。
- ⑤ 教職員に助けを求めることは難しい。
- ⑥ 教職員は誰も、自分の仕事を意図的におとしめるような行動はしない。
- ⑦ 仕事をする時、自分のスキルと才能が尊重され、活かされていると感じる。

3 結果

(1) 校内研修に対する課題意識

4月実施の校内研修アンケート(図1)によると、項目②では10割の教員が「非常にそう思う」「だいたいそう思う」と回答しており、校内研修が自分の課題を解決する場として機能していないことが読み取れた。また、項目④では8割の教員が「研修の場において自分の考えを言いにくい」と感じている。全ての項目で教員の7割以上が校内研修に対して課題として捉えている。アンケート後のインタビューでは、「やるだけで精一杯」「とりあえずこなしている感じ」「楽しくはない」「担外は発言しにくい」「何を話していいのかわからない」というような校内研修に対しての声寄せられた。

また、「校内研修に期待すること」という問いに対しては、①自分の課題を解決したい、②リラックスした雰囲気での対話型の校内研修にしていきたい、③日々の授業実践に活かされるものにしたい、等の変化をポジティブに捉える意見も多くあった。校内研修の転換が必要であることは学校の内なる声として間違いなく存在していた。

(2) 個人研究と対話型の研修について

表6に個人研究のテーマ設定の結果、表7に対話型の研修の計画(個人研究グループごとの計画)を示した。

a. 個人研究のテーマ設定の結果

4月の校内研修についてのプレゼンテーションの中で、個人研究のテーマを決めていくことを筆者が説明した後に、テーマ設定に時間がかかることを想定し2回ほど対話の時間を設定した。

そこではランダムなグループに分かれ、「どんな職員室にしたいか」「どんなことに興味・関心があるのか」「自分が教員を志したきっかけ」「どんな研究をしてみたいか」などについて受容的な雰囲気の中でそれぞれが主観的な考えを率直に話した。その対話の時間の中で、テーマ設定のヒントを得たことが研修後のインタビューから伺われた。3年目以内の若手教員については、テーマ設定の相談を受けたため筆者が個別にヒアリングする時間を設けて、テーマの自己決定を促した。2年目の教員からは「児童が主体の学級経営をしたいがどのような手立てを取ればいいのか分からない」と相談を受け、児童主体は何を指すのかを一緒に考え、全ての児童に発言の機会が与えられていることへと辿り着いた。その結果、「クラス会議」をテーマに設定し、継続的に学級で取組み児童の変容を見ていくこととなった。このように全員が自分の研究テーマや課題解決の見通しをもつことができた(表6)。決定したテーマについては、学びを進める中で子供の実態や変容によってテーマが広がったり深まったりする可能性があるため途中で変更可能とし、臨機応変に対応できるようにした。

b. 対話型の研修

個人研究のテーマに基づき、「授業づくりグループ」と「くらしづくりグループ」を作成し、各自の選択でグループを決定した。その後、さらに個人研究のテーマが類似する教員ごとにグループを自分たちで再編成し、最終的には4つ(A・B・C・D)の研究グループができた。その後、8月以降の研究計画をグループごとに立案した(表7)。

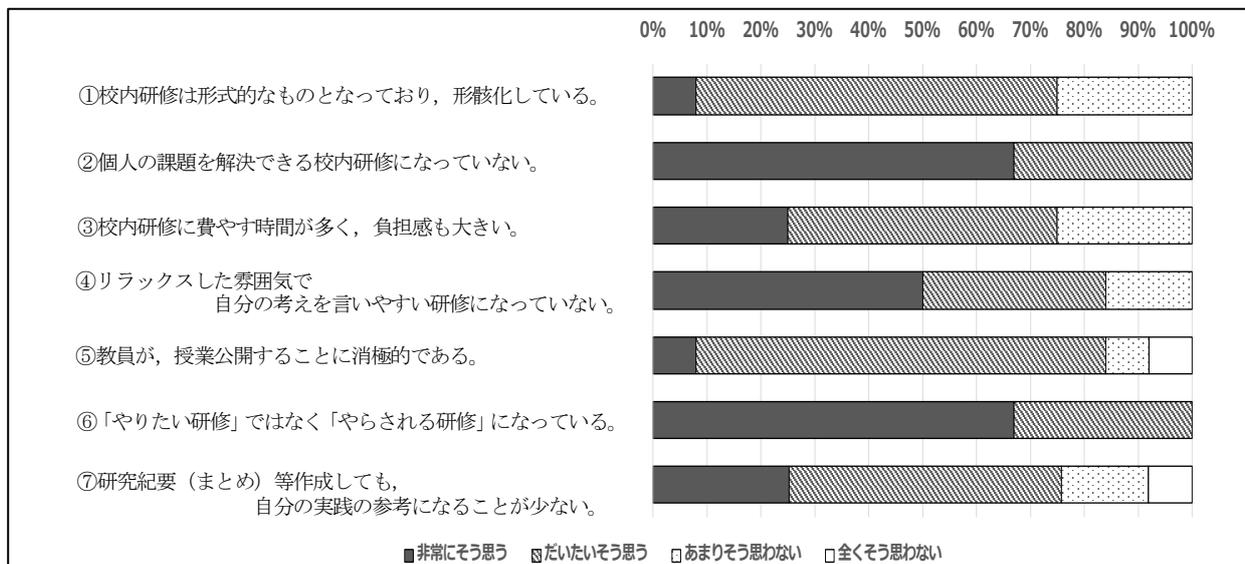


図1 校内研修に関するアンケートの結果(4月)

その内容は多岐に渡り、事前研、事後研、実践報告・対話、ブックトーク、指導要領を一緒に読む、地域巡り、伝達講習、動画を活用した研修などであった。A グループには養護教諭が所属しており、「保健指導」の観点から自分の強みを生かした取組みも見られた。個人研究テーマの設定同様

に、各グループの自主性を尊重する進行とした。グループごとの活動に別れた後は、個人の強みや関心、自主性を尊重しながらも研究推進委員を中心に、目指す子供の姿というゴールのビジョンの共有ができるように研修の記録を取りロイロノートを活用して可視化した。

表 6 個人研究のテーマ一覧

テーマ	授業づくり or くらしづくり	YMT グループ
友達と関わりながら活動し、自分の思いを伝えるための学習とは ～国語と生活科を関連させて～	くらしづくり	A
友達と関わりながら活動し、自分の思いを伝えるための授業づくり ～国語と生活科を関連させて～	くらしづくり	A
自分の学びを自覚し、すすんで学ぶ子供をめざして 児童それぞれの自己肯定感を高め、 より豊かに人間関係を高めあえる学級風土をつくる	授業づくり くらしづくり	C B
話し合いをしたくなるような課題の設定と働きかけ方 子供が主体の学級経営	授業づくり くらしづくり	C B
自己肯定感を高める学級経営 ～自ら決定する活動を通して～	くらしづくり	B
お互いの価値観を尊重できる道徳の授業づくり	授業づくり	C
自己肯定感や地域とのつながりを育む理科教育	授業づくり	D
プレゼンを通して相手に伝える力を高める社会科	授業づくり	D
子供が学び方をとらえ、学習をつくっていく授業づくり	授業づくり	D
子供の発想から始まる授業づくり～生活とつながる国語と道徳～	くらしづくり	A
児童の対話を促す道徳の授業のあり方 ～ファシリテーション力を活かして～	授業づくり	C
自分なりの考えと根拠をもって、 6人全員で話し合う道徳授業の展開	くらしづくり	A
自己決定の経験を通して自尊感情を高める支援	くらしづくり	B
自立活動について学ぶ	くらしづくり	B
教育活動全体を通じた保健教育の進め方	くらしづくり	A
ICTを活用した社会科	授業づくり	D
理科の見方・考え方を活かした授業づくり	くらしづくり	B

表 7 個人研究テーマ別のグループによる対話型の研修の計画

	Aグループ	Bグループ	Cグループ	Dグループ
7月	実践報告・対話①	伝達講習会（2年）	実践報告・対話（1学期の振り返り）	1学期の取り組みの振り返り
8月	実践報告・対話②	伝達講習会（3年）	実践報告・対話（2学期の取り組み）	2学期の取り組みについて
9月	実践報告・対話③	事後研（特支算数）	実践報告・対話①	マイプロジェクトについて
10月	事後研（1年国語）	研究の進み方確認	テーマ①「高揃巡り」 地域教育コーディネーターと	授業事前研（5年）
	事後研（特支道徳）	事後研（3年国語）	実践報告・対話②	授業事後研（5年）
11月	実践報告・対話④	授業検討会 （校内全体授業研究会）	授業検討会 （校内全体授業研究会）	教科担任社会事前研
	実践報告・対話⑤	事後研（2年国語）	実践報告・対話③	教科担任社会授業
	実践報告・対話⑥	事後研（特支算数）	テーマ②「指導要領を一緒に読む」	授業事前研（4年）
12月	事後研（5年特活）	授業検討会 （校内全体授業研究会）	実践報告・対話④	授業事後研（4年）
	校内全体授業研究会			
1月	事後研（1年国or生）	「校内研修シリーズ」による研修	実践報告・対話⑤	授業事前研（4年）
	保健指導（養護教諭）	「校内研修シリーズ」による研修	テーマ③「ブックトーク」 （同じ本・文章を読む）	授業事後研（4年）
2月	実践報告・対話⑦	プレゼンテーション準備	実践報告・対話⑥	これまでの振り返りと プレゼンに向けて
	個人研究 プレゼンテーション			
3月	研究全体会			

(3) 心理的安全性の前後比較

表 8 に心理的安全性尺度のアンケート結果、表 9 に教員の心理的安全性についてのインタビュー結果の一部を示した。

表 8 心理的安全性尺度のアンケート

教員	3.5点満点 心理的安全性得点	性別	教員歴	Y小学校 在籍年数	質問 ②	質問 ⑦
a	2.8→2.8	女	20年目	5年目	4→3	4→4
b	2.8→2.9	男	3年目	3年目	4→2	5→4
c	2.6→2.7	男	7年目	3年目	2→2	4→5
d	2.6→3.0	女	15年目	8年目	4→4	3→4
e	2.6→2.9	男	15年目	5年目	3→4	4→5
f	2.6→2.8	女	30年目	2年目	3→3	4→4
g	2.5→2.3	女	25年目	2年目	3→4	4→5
h	2.4→2.4	女	2年目	2年目	4→4	3→3
i	2.3→2.9	男	2年目	2年目	2→4	2→4
j	2.3→2.8	女	25年目	3年目	2→3	2→3
k	2.2→2.4	女	20年目	2年目	2→2	4→4
l	2.0→3.0	男	37年目	2年目	3→4	3→4

a. 心理的安全性の調査の結果

研修実施前の尺度の総得点の平均値は 24.75 (項目①③⑤は逆転して点数化) であった。質問項目の「②学校の中では、課題や難しい問題を指摘し合える」の値について、総得点の平均値よりも上のグループ (A グループ 7 名) と下のグループ (B グループ 5 名) に分け、傾向を見た。A グループの平均値は 3.3, B グループの平均値は 2.6 であり 0.7 ポイントの差があった。また、「⑦仕事をする時、自分のスキルと才能が尊重され、活かされていると感じる。」の値について、A グループの平均値は 4, B グループの平均値は 2.8 であり 1.2 ポイントの差があった。他の項目について 0.2 ポイント以上の差はなかった。心理的安全性の高い人は、①自分の能力を発揮できている②校内において様々な場面で自分の感じたことを発言することができている傾向がみられた。

表 9 4月のアンケート後のインタビューの一部

②「学校の中では、課題や難しい問題を指摘し合える」について
<ul style="list-style-type: none"> ・研究もそうですが、難しい話になると何を話しているのかわからないですね。 ・もしも良い考えが浮かんだとしても、自分が話す雰囲気ではないので言えないです。 ・授業の話になると担任以外が言って嫌な思いする人がいるからなので自分からは発表はしませんが、でも少人数なら言いやすいです。 ・職員会議ではあんまり話したくないかな。あの雰囲気だと言いにくい。時間もかかるし。

事後のアンケートでは、尺度の総得点の平均値は事前の 24.75 から 27.41 へと 3 ポイント近くの上昇が見られた。質問項目の「②学校の中では、課題や難しい問題を指摘し合える」の値について、A グループの平均値は 2.6 から 3.8 へと 1.2 ポイント上がった。また、「⑦仕事をする時、自分のスキルと才能が尊重され、活かされていると感じる。」

の値について、B グループの平均値は 2.8 から 3.6 へと 0.8 ポイント上がった。このことから、「①自分の能力を発揮できている」「②校内において様々な場面で自分の感じたことを発言することができている」ことに改善が見られた。

表 10 に教員対象の事後アンケートの記述部分とインタビューの結果を示した。校内研修に関する意識の変容や自分自身の変化について回答してもらい、個人研究、対話型研修、共通項の 3 つに分け、それぞれ成果と課題を整理した。

表 10 事後の教員の語りの一部(成果と課題)

<p>【個人研究の成果】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・①自分のやりたいことだからこそ「しなければならぬ」がなく「したい」で研究できている。初めて自発的に指導案を書いた。 ・④決められた教科ではなく、目の前の子供達にどんな力を引き出したいのか、具体的なイメージをしながら取り組めることが良い。特別支援学級は通常に合わせて研究してきたので特に感じる。
<p>【個人研究の課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・①初めてやることなので自分の学びを深めていく手立てや研修方法のバリエーションが知りたい。研究のまとめを、一人でどこまでできるか。(若い人に負担が大きいかも。)
<p>【対話型研修の成果】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・④小グループにすることで、日頃の悩みなども気軽に話し合う事ができた。本音で対話することで、相談しやすい職場環境ができている。 ・⑤対話を意識的にすることで頭の中を整理できたり、個人研究や学級経営のアイデアをもらえる。浮かぶ。対話することは遠回りではないことが分かったので自分からも話しかけている。学びが深まる。
<p>【対話型研修の課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループで思考する対話する時間が長いので、④課題意識を明確にもって臨む必要性を感じた。ただ参加だけで、学びになるかあやしくなってしまう。
<p>【共通の成果】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・⑤職員室でもミドルリーダーを中心に学びのつながりができてきて、自然と研究や授業の話をしている姿を見るようになった。 ・⑥ルールがあると対話しやすかった。研修を重ねるごとに、話しやすくなっていくのが分かった。何か投げかけるとみんなが反応して新しい視点から返してくれる。 ・⑦研修に対する心理的、精神的負担が少ないので頑張れる。 ・⑧一人一人が課題をもって、校外研修に進んで取り組んでいる。自主研修の回数が多い。
<p>【共通の課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ロイロノートの X チャート以外に他の人の研究成果を見る機会がないので、他のグループのメンバーが何をしているのか知りたい。

4 考察

(1) 心理的安全性の向上について

三沢ら(2022)によると、全国の公立学校(小学校、中学校、高等学校)に勤務する常勤の教諭を抽出し、インターネットを通じて Web 上で調査票へ

の回答を依頼した小学校教諭 338 名の心理的安全性の平均値は 5 ポイント満点中 3.53 であった。4 月の Y 小学校も 3.53 であり、心理的安全性尺度という視点から見ると平均的な学校と言える。11 月に行った事後のアンケートの平均値では、3.91 まで上昇し、大きな改善が見られた。個人研究と対話型の研修の導入により、小学校教員特有の「邪魔をする人だ」と思われることへの不安(表 9 の下線部)が小さくなったことが推測される。その要因として、事後の心理的安全性のアンケートとインタビューの内容から、個人研究により意見表明がしやすくなったこと、対話型の研修によって話すことへの抵抗感が薄れていったことが考えられる。また、「邪魔をする人」の要素の 1 つである同僚の時間を奪ってしまうことについては、YMT の所要時間が 45 分という限られた時間の中で対話ができることで、個別に聞くよりも他者の時間を奪うという感覚が少なくなったと考えられる。

石井(2020)によると最も重要な心理的安全性の確保のメリットは「チームの学習」が促進されることであり、パフォーマンスが上がるのは中長期的な変化である。事後アンケートより「自分の学びへの意欲が高まったと感じる」の項目に対して、「非常にあてはまる」「あてはまる」と全ての教員が回答した Y 小学校は良いプロセスを辿っていると言える。

(2) 個人研究と対話型の研修の波及効果と要因

個人研究と対話型の研修のどちらも意識だけでなく行動の変容も見られ、教員の主体性を引き出していることが導き出された。その 1 つが校外研修への自主参加率の増加(表 10 下線部㊸)である。今年度の 4~11 月における校外研修(オンライン含む)への参加率は昨年度比で 328%上昇している。特に増えた教員(教員歴 3 年目)は、純粋に個人研究を探求したいことと YMT グループメンバーから学んでいることで、自己の学びを他の教員にも還元したいことを理由としてあげた。また、対話型の研修は「話しやすさ」に加えて「学び」ももたらしたことが分かった。そこには、個人研究という互いの強みや興味関心を土台にした目的があるため、上下関係が生まれにくくフラットな関係で対話できたことが大きく関係している。例えば、心理的安全性得点が最も向上した教員 1 は、他の教員が YMT 後にも職員室で自主的に研究の話をしている姿に刺激を受け、自分も個人研究の意

欲が高まったと語っている。一人一人の意識の向上が学校全体の意識の向上へとつながっていく。今年度の取組みはあくまで 1 つのきっかけに過ぎないが、試行錯誤しながら継続していくことで心理的安全性が高まり、教員のパフォーマンスが向上していくことにつながることが示唆された。

こうした研修の波及効果が見られた要因として次の 3 点が重要だと考える。1 点目は個人研究が自分の力を発揮できる場、自分らしさを表出できる場となり得たことである(表 10 下線部㊹)。伊東ら(2022)が述べる、一人一人がライフステージや興味や経験に合わせて学び続けられる良さへと繋がったと考えられる。あらかじめ決められた課題や教科ではどうしても無理が出てきてしまう。今回の個人研究は自らテーマを設定することから、明確な課題意識を持てることや無理に周りに合わせるストレスを緩和する役割も果たしていたと考察する(表 10 下線部㊺)。その反面、個人研究には個人にテーマ設定や課題解決の過程を委ねられることから教員に不安を与える要素がみられたことも伺われた(表 10 下線部㊻)。

2 点目は対話型の研修により、相手の話をよく聞き、それを受けて自分の考えを伝える対話の文化が醸成されつつあることである。4 月から話しやすいテーマから段階を踏んで対話に取り組んでいく中で、個人研究に対する不安が各教員の対話するニーズを生む効果があり、より対話が進むことで個人研究への不安が少なくなり、結果的に相乗効果で教員の学びへの意欲の向上につながったのではないだろうか。課題意識の少ない対話によって協働性は高まるが、各個人の学びへの還元は難しい(表 10 下線部㊼)。文部科学省(2021)によると、人材開発のポイントとして学びを促す「他者」と学びを促す「対話」を挙げ、Feedbacking:他者からの客観的なコメント Mentoring:他者からの助言・指導 Coaching:他者からの気づきがあることで個人の学びが促進されていく(表 10 下線部㊽)とともに、協働性も高まっていく(表 10 下線部㊾)ことを指摘している。脇本ら(2015)は、教員における経験学習である ALACT モデルのサイクル(図 2)を循環させることで教員は成長し、校内の協働性が高い教員の方が経験学習を効果的に実施していることを実証している。個人研究と対話型の研修は相性がいい。対話型の研修で培われた協働性は個人研究へと還元されることが分かった。

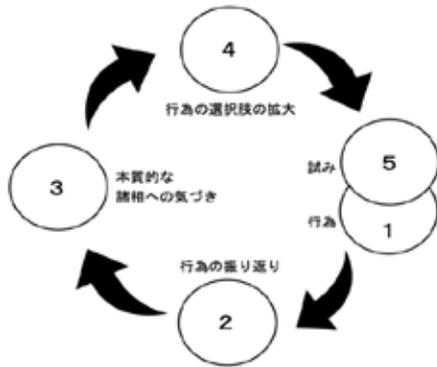


図2 ALACTモデル (Korthagen, 2012)

こうした対話が生まれるためにも3点目として、研修を推進していくミドルリーダーや研究推進委員の役割も要因であった(表10下線部⑤)。文部科学省(2021)の中で、教員同士のプラスの相互作用を促す校内文化の醸成にはファシリテーション能力が求められると述べられている。本研究でもファシリテーションの要素を取り入れながら対話を進めていった。相互作用は、プラスにもマイナスにも働く。プラス効果を高めるように促しつつ、マイナス効果を抑え込んでいくことが、ファシリテーターの役割である。実際の対話では、グラドルール(受容、共感、否定しない、うなずきなど)を設定し、個々人の話す機会や量も調整した。そのことで若手教員が先輩教員から一方的に指導されるような上下関係ではなく、フラットな関係の中から互いに学びが生まれるといった対話の質が高まった(表10下線部⑥)と考察する。また、研修の初めにはアイスブレイクを導入し、互いを知る活動や労いの言葉を掛け合う活動に取り組んだ。これらは教員の自発的な成長(表10下線部⑦)を互いに支援することにつながったと言えよう。

5 今後の課題

本研究の今後の課題は2点ある。1点目は学びの継続的な共有体制の構築である。ロイロノートを活用し、web上が学びのサードプレイスとなるようにしていきたい。2点目はグループにおける対話の質の向上である。校内全体でファシリテーションの研修に取り組んでいきたい。

引用文献

Edmondson・C(著)The Fearless Organization:Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth. 野津智子(訳)(2021)『恐れのない組織～「心理的安

全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす～』, 英治出版.

石井遼介(2020)『心理的安全性のつくりかた～「心理的柔軟性」が困難を乗り越えるチームに変える～』, 日本能率マネジメントセンター.

伊東大介・佐藤由佳・山本由紀・三石初雄(2022)『校内研究を育てる—その学校ならではの学びを求めて—』, 創風社.

Korthagen・F(著)The Pedagogy of Realistic Teacher Education. (訳)武田信子・今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子(2012)『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』, 学文社.

三沢良・鎌田雅史(2022)「職員室の心理的安全性—教師の協働を阻む対人関係リスクに関する検討—」,『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』, 第180号, 17-26.

文部科学省中央教育審議会(2021)『「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(第2回)・初等中等教育分科会教員養成部会(第124回)』.

文部科学省中央教育審議会(2022a)『「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の構築(中間まとめ)』.

文部科学省中央教育審議会(2022b)『「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(第3回)・教員免許更新制小委員会(第4回)』.

山形県教育委員会(2021)「若手教員とともに育つ」
<https://www.pref.yamagata.jp/documents/25228/wakatagaido.pdf> (最終閲覧日 2024年1月30日)

山崎雄大(2023)「特別支援教育力を高める教員育成の在り方—メンターチームを活用して—」,『山形大学大学院教育実践研究科年報』, 第14号, 266.

脇本健弘・町支大祐(2015)『教師の学びを科学する』, 北大路書房.

How to Conduct in School Training to Increase the Psychological Safety of Teachers and Staff: Using Individual Research and Interactive Training
Yuki YAMAZAKI