

# 「学び続ける教師」が育つ学校」の在り方に関する研究 — O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成を通して — (一年次)

## 【研究者】

企画部 指導主事 秋本摂子・川上修平・久保紗和子・山田亮太

## 【研究指導者】

広島大学大学院人間社会科学研究科 准教授 米沢崇

## 【研究協力者】

企画部 主任指導主事 岡本美香

指導主事 熊野めぐみ・寺本香織・神原菜穂子・松本奈緒・濱松明彦・砂岡良祐・松野志保  
主事 吉田紘子

## 研究の要約

本研究は、先行研究及び文献調査を基に、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成及び開発を通して、「学び続ける教師」が育つ学校」の在り方を明らかにすることを目的とする。

一年次には、研究機関である教育センターの果たすべき役割の一つである教職員の人材育成支援として、前稿<sup>(1)(2)</sup>（令和7年、令和6年）までに進めてきた、ミドルリーダーのウェルビーイング向上に資する同僚との信頼関係構築に関する研究成果を基盤としながら、学校における教師同士の同時的・双方向的な学びの場づくりに関する方策について、その理論を明らかにした。また、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成を進めた。二年次には、一年次に作成したガイドブックを広島県の公立学校に活用可能な実践値として提供し、ガイドブックを活用した実践事例の収集及び整理を基に、実践事例集として新たに掲載することで学校現場に即した形へと拡充し、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの開発へとつなげていく。そして、広島県の公立学校における教師の人材育成に寄与することとする。

このように、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックを作成及び開発し、広島県の公立学校におけるO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックを活用した実践事例を基にブラッシュアップすることを通して、「学び続ける教師」が育つ学校」の在り方について明らかにしていく。

## 目次

はじめに	1
I 研究の目的	2
II 研究の背景	2
III 「学び続ける教師」が育つ学校」の理論的枠組み	5
IV O J L (On-the-Job-Learning) の進め方	6
V O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの概要	8
VI 一年次研究の結果と考察	10
VII 一年次研究の成果と課題及び今後の構想	17
VIII 本研究の展望	17
おわりに	18
【引用・参考文献等】	18

## はじめに

本研究は、令和7年度及び令和8年度の2年間で行う研究である。

広島県立教育センター企画部では、令和4年度から令和6年度までの3年間にわたり、第4期教育振興基本計画（令和5年）に基づき、「学校におけるミドルリーダーのウェルビーイング向上に関する研究—ミドルリーダー自身がリーダーシップを発揮するための実践事例デジタルハンドブックの活用を通して—（三年次）」（令和7年、秋本摂子・木元智弘・安部二三衣・久保紗和子外）の研究に取り組んだ<sup>(1)</sup>。

稿者らは、広島県の公立学校のミドルリーダー層の教員に焦点を当て、特に同僚との信頼関係構築の視点からウェルビーイング向上の在り方について研

究を進め、その成果として、「ミドルリーダーのためのウェルビーイング向上デジタルハンドブック」(令和6年3月、亀田哲・秋本摂子・安部二三衣・久保紗和子外)を開発した<sup>(2)</sup>。

そこで本研究では、これまでに蓄積してきた研究成果を踏まえ、新たに「「学び続ける教師」が育つ学校」に着目し、学校における人材育成について探ることとした。

一年次には、浅野良一によるOJT (On-the-Job-Training) の理論を基に、教師が日常の実践の中で相互に学び合うOJL (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成を目指す。このガイドブックは、学校現場での経験から得られる教師同士による日常的な学び合いを支える実践的ツールとなることを意図している。二年次には、一年次に作成したガイドブックを広島県の公立学校に活用可能な実践値として提供し、ガイドブックを活用した実践事例の収集及び整理を基に、実践事例集として新たに掲載することで学校現場に即した形へと拡充し、OJL (On-the-Job-Learning) ガイドブックの開発へとつなげていく。そして、広島県の公立学校における教師の人材育成に寄与することとする。

## I 研究の目的

本研究の目的は、先行研究及び文献調査を基に、OJL (On-the-Job-Learning) ガイドブックの開発を通して、「「学び続ける教師」が育つ学校」の在り方を明らかにすることである。

一年次には、研究機関である教育センターの果たすべき役割の一つである教職員の人材育成支援として、前稿<sup>(1)(2)</sup> (令和7年、令和6年) までに進めてきた、ミドルリーダーのウェルビーイング向上に資する同僚及び管理職との信頼関係構築に関する研究成果を基盤としながら、学校における教師同士の学び合いの場づくりに関する方策について、その理論を明らかにしていく。また、OJL (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成を進め、学校に存在する教師の学びと、教師同士の学び合いに関わる諸要素を行動のポイントとして可視化し、その成果をまとめる。

これらにより一年次研究では、広島県の公立学校における人材育成の役割と理論的背景を明確にするとともに、OJL (On-the-Job-Learning) を軸に、学校における教師同士の学び合いの場づくりに関する方策を提案していく。

本研究における主要用語の定義について、表1に

示す。

表1 本研究における主要用語の定義

主要用語	定義
学び続ける教師 (第III章1、p.5)	教育実践に必要な知識及び技能の習得とともに、日常的な同僚との対話や協働を通して自らの実践を内省することにより、自己の課題を捉え直しながら継続的に変わろうとする教師
「学び続ける教師」が育つ学校 (第III章2、p.6)	「学び続ける教師」が協働的に学び合うことを通して、一人一人が相互の経験を基に省察し、互いに育つ信頼関係を築きながら、教師自身が学び合いの場づくりに主体的に関与している学校組織
OJL (On-the-Job-Learning) (第IV章1、p.7)	「学び手であり学ばせ手である」ことを自覚した教師同士が、学校の日常の中で内省と省察を繰り返しながら協働的に学び合う営み

## II 研究の背景

学校は今、急激な社会変化が常態化する中において、第4期教育振興基本計画(令和5年)に示された「持続可能な社会の創り手の育成」と「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」の実現に向けて、柔軟に対応できる質の高い教師の確保及び育成を喫緊の課題としている。

こうした課題を乗り越えていくためには、同じ課題に向き合う教師同士が相互の理解者として学びを継続し、協働しながら育ち合うことを学校に根付かせていくことが重要であると考えられる。

### 1 「令和の日本型学校教育」における教師像の変化

「「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」(令和4年、以下「新た

な教師の学びの姿（答申）」とする。）では、「教師の学びの内容の多様性と、自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」も含む学びのスタイルの多様性を重視するということが重要である。この観点からも、教師の個別最適な学びの実現のみならず、協働的な学びを実現していくことが必要である。」<sup>1)</sup>と示されている。

さらに、「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について～全ての子供たちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての「働きやすさ」と「働きがい」の両立に向けて～（答申）」（令和6年、以下「学びの専門職（答申）」とする。）では、「令和の日本型学校教育」を担う教師及び教職員集団の姿として、「教師自身が学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ主体的に学び続けること、一人一人の教師の個性に即して学校現場の課題に対応するための個別最適な学びや、教師同士の学び合いなどを通じた協働的な学びを行うことなどが求められている。」<sup>2)</sup>と示されている。また、今般の教師を取り巻く環境整備の最終的な目的について触れ、学校教育の質の向上を通じた、全ての子供たちへのよりよい教育の実現に向けて、「日々の生活の質や教職人生を豊かにするなど教師のウェルビーイングを向上させることが重要である。」<sup>3)</sup>とし、高度専門職である教師が、「教職生涯を通じて新しい知識・技能等を学び続け資質能力の向上を図り、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たすことが重要である。」<sup>4)</sup>と示している。

これらのことについては、学校教育の関係者が相互に協働し、総力を結集して主体的な取組を進めていくことが求められていると言える。

## 2 広島県の公立学校における教員の年齢構成の変化とその状況

広島県教育委員会（令和6年）による「公立学校基本数」調査では、広島県の公立学校における教員の経験年数及び年齢構成の変化について、平成27年から令和5年にかけて、次のような結果が明らかになった。

広島県の公立学校における教員の経験年数及び年齢構成の変化について、小学校及び中学校、高等学校、特別支援学校の校種別の結果を表2に示す。

表2に示すように、近年広島県の公立学校では、教員の大量退職及び大量採用が続く中、ベテラン層

表2 広島県の公立学校における教員の経験年数及び年齢構成の変化（広島県教育委員会（令和6年））

小学校及び中学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 平成27年から令和5年にかけて、教員の年齢構成が劇的に変化し、20代前半かつ経験年数3年以下の教員が最も多い状況になった。</li> <li>○ この期間において、中堅層教員（採用6年目から10年目かつ28歳から39歳）が増加した。</li> </ul>
高等学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 平成27年から令和5年にかけて、教員の若年化が進行した。</li> <li>○ この期間において、約半数もの割合を占めていた50歳以上の教員数が大幅に減少した一方で、若年層から中堅層（経験年数13年以下）は、大幅に増加した。特に、中堅層教員（経験年数5年から13年かつ概ね33歳から41歳）は、約2倍に増加した。</li> </ul>
特別支援学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 平成27年から令和5年にかけて、教員の若年化が進行した。</li> <li>○ この期間において、中堅層教員（経験年数6年から12年かつ30歳から39歳）は、約4倍に増加し、学校内で人材育成を担うベテラン層教員（経験年数20年から30年）は、約1/4に激減した。</li> </ul>

教員が減少する一方で、若年層教員や中堅層教員が大幅に増加し、教員の年齢構成に変化が生じていることが明らかになった。また、いずれの校種においても、この先、中堅層教員が増加し続ける傾向が続く状況にあることが予測される事態となった。

## 3 中堅層教員に当たるミドルリーダーをキーパーソンとする学び合いの場づくりへの期待

### (1) ミドルリーダーとは

平成28年に教育公務員特例法が改正され、広島県においても、採用から10年を経過した教員が受講する十年経験者研修が、学校における組織マネジメン

ト等の中核となるべきミドルリーダーの人材育成を目的とした中堅教諭等資質向上研修へと転換された。

また近年、学校への導入が進められた組織マネジメントの考え方を基に、主任クラスの中堅層教員をミドルリーダーとし、学校経営に係るビジョンの構築や教育活動の推進において、教員に対する影響力をもつキーパーソンとしての役割が期待されてきた。

さらに、教員の大量退職による大きな世代交代の時期に直面した広島県の公立学校においても、中堅層教員の活躍が期待される場面は少なくない。とりわけ、管理職と教員の調整役を果たす中心的な存在とも言えるミドルリーダーの役割は大きい。

大脇康弘(2016)は、ミドルリーダーの定義として、「ミドルリーダーは「学校づくりを最前線で担うチームリーダー」であり、トップとローワーを結ぶ連結ピンとして、校長・教頭の補助、担当校務の企画運営、関係教員の連絡調整・支援を行う。」<sup>5)</sup>と述べている。続いて、「これには、主幹教諭・指導教諭、教務主任・研究主任・生徒指導主事・進路指導主事、学年主任などを含む。」<sup>6)</sup>として、ミドルリーダーの役割・機能について、「学校全体の立場からビジョンを具体化し教職員をリードしていく中軸的な役割を担う。」<sup>7)</sup>と述べている。

つまり、ミドルリーダーの対象は、学校づくりを直接担うとともに、管理職と教員をつなぐ中軸的な立場として位置付けられていると考えられる。

「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)」(平成31年)では、働き方改革の促進に係る視点を踏まえ、これまでの学校組織全体としての総合力の発揮について、管理職のリーダーシップと教員間の同僚性や協働性を挙げている。続いて、今後多様化する課題に対応するため、日常的な情報共有と対話を促し、管理職とともにミドルリーダーがリーダーシップを發揮できるような組織運営を促進する必要があり、あわせて、若年層の教員の増加を踏まえ、全ての教員、特に若手の教員を支援・指導できる環境を、ミドルリーダーを中心に整備する必要があると示されている<sup>8)</sup>。

つまり、学校組織全体としての総合力の発揮や多様かつ増大する課題への対処、若年層の教員を含む全ての教員への支援及び指導において、管理職のリーダーシップの發揮とともに、ミドルリーダーのリ

ダーシップの發揮は必要不可欠であると考えられていることが分かる。加えて、ミドルリーダーは、学校内において単なる調整役にとどまらず、教職員間の学び合いや情報の流れをつなぎ、議論や協働を促す存在として期待されていることも明確であると考えられる。

以上のことから、学校におけるミドルリーダーと呼ばれる教師については、二つの側面から捉えることができる。一つ目は、学校づくりを最前線で担い、教職員をリードしていく中軸的な教師という、学校における組織運営の文脈で期待される役割を担う者としての側面である。二つ目は、教職員間の学びや情報の流れをつなぐ等の、学校における人材育成に関わるキーパーソンとして重要な役割を担う者としての側面である。

これらは、広島県の公立学校いずれの校種においても、この先、中堅層教員が増加し続ける傾向が続く状況において、各学校で中心的な存在となるミドルリーダーに求められる役割となろうことが分かった。

## **(2) 広島県における中堅層教員に当たるミドルリーダーをキーパーソンとする学び合いの場づくりへの期待**

露口健司(2003)は、教員相互による信頼関係構築が、学校改善(教員の協働化、授業改善、創造的なカリキュラム開発等)の主要価値とされる、協働性、創造性、専門性、効率性の全てを促進する効果を有しているとし、教員相互の信頼関係があることで、学校改善につながる効果が現れることの有効性について述べている。すなわち、信頼関係の構築を促進することは、学校改善において重要であると言える。

このことから、本研究においても、学校改善において重要となる教師相互の信頼関係の構築に着目することとした。また、広島県の各学校において、教師同士が信頼関係を構築しながら、「学び続ける教師」として自他がともに育つためには、学び合いの場づくりが重要になるであろうと考えた。

先述したように、広島県では、いずれの校種においても、この先、中堅層教員が増加し続ける傾向が続く状況にあることが予測される。そこで、中堅層教員に当たるミドルリーダーが学校における人材育成のキーパーソンを担い、教師同士の信頼関係を構築しながら学び合いの場づくりを進めることで、学校全体のパフォーマンスの向上が期待できると考えた。

### (3) 今問い直す、ミドルリーダーという存在

ただし、こうした議論において、中堅層教員に当たるミドルリーダーに過度な期待が集中してはいないだろうか。

確かに、広島県の公立学校において、ミドルリーダーが、教職経験と信頼関係を基盤として、学び合いの場をつなぐ存在として重要な役割を果たしていることに相違ない。しかしながら、学校組織における学び合いの場は、あくまでも教職員集団全体によって形成されるものであり、学校教育の高度化や児童生徒及び保護者や地域への対応の多様化等、学校が担う業務が複雑化する中において、教師同士の学び合いの場づくりの全てをミドルリーダーに担わせるような過度な期待の掛け方には注意が必要である。

そこで必要となるのは、ミドルリーダーを学び合いの場づくりにおける唯一の担い手として位置付けるのではなく、あくまでも、学び合いの場づくりの起点者として捉える視点をもつことである。つまり、教師が相互に経験を共有しやすくするための、学び合いの場づくりの仕掛け役としてのキーパーソンの一人として捉えることが重要であると考えられる。

以上のことから、本研究では、広島県の公立学校において、中堅層教員に当たるミドルリーダーをキーパーソンとしながらも、教師同士の学び合いの場である学校に集う全ての教師が、相互に「学び手であり学ばせ手」として関わり合うような信頼関係を築いていくことで、豊かな学び合いの場づくりにつなげていくことを目指す。

## Ⅲ 「学び続ける教師」が育つ学校」の理論的枠組み

「令和の日本型学校教育」が示す方向性において、教師の資質・能力を高める研修や学びの環境整備の重要性が繰り返し強調されているように、教師にとって、学校はもはや単なる教える場にとどまらず、ともに学ぶ場へと変容することが求められている。つまり、学校は、児童生徒の育ちにとどまらず、教師もまた高度専門職として育ち合う場として重要な環境であるとの理解が必要である。

以下において、本研究の基盤となる、二つの中核概念である「学び続ける教師」と、「「学び続ける教師」が育つ学校」を定義する。

### 1 「学び続ける教師」とは

「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特

別部会による「「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ」(令和3年)では、「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿として、「教師は学び続ける存在であることが強く期待されている」<sup>8)</sup>と示され、学び続けることの重要性を強調している。続いて、「自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」を重視したスタイルの学びが求められるようになっていくことを踏まえ、校内研修や授業研究をはじめとする学校における様々な機会や場面を、教師の学びとして位置づけ活用していくなど、日常的な校内研修等を充実させること」<sup>9)</sup>等、教師の学びの在り方について示されている。

浅野良一(平成21年)は、教師の成長について、「本人を取り巻く人的環境だけでなく、物理的環境とのやりとりを繰り返し、それに適応する方向で行動を変化させていく過程である。」<sup>10)</sup>と述べ、学校内における対話的・協働的な学びの重要性を指摘している。このことは、日々の教育実践の中で起こる出来事を内省し、その意味を同僚と共有・検討することで、教師自身の省察が深まり、実践の質が高まっていくと捉えられる。

以上を踏まえ、本研究における「学び続ける教師」を、教育実践に必要な知識及び技能の習得とともに、日常的な同僚との対話や協働を通して自らの実践を内省することにより、自己の課題を捉え直しながら継続的に変わろうとする教師と定義する(第I章表1、p.2)。

## 2 「「学び続ける教師」が育つ学校」とは

「学びの専門職(答申)」(令和6年)では、近年の学校における、教師の大量退職・大量採用に伴う若手教師の増加を踏まえ、若手教師への支援の在り方として、「学校現場における学び合い等を通じて円滑に教師としての資質・能力を向上させ、学びに関する高度専門職として成長していくことができるよう、組織としてしっかりと支援していく必要がある。」<sup>11)</sup>と示している。

浅野(令和3年)はまた、教師の学びは意図的に設計された場においてこそ深化すると論じ、学校が教師の専門職としての成長に対して積極的な環境整備を行う必要性を説いている。特に、同僚性に基づく学び合いの文化を育むことで、教師は自らの実践を他者に関き、省察しながら新たな意味付けを行うことができると述べている。

このように、「学び続ける教師」の成長については、

教師個人による資質・能力の向上に向けたたゆまぬ努力だけではなく、それを支える学校組織や教師同士の学び合いの場づくりに大きく依存すると考えられる。

こうした考え方を踏まえ、本研究における「学び続ける教師」が育つ学校を、「学び続ける教師」が協働的に学び合うことを通して、一人一人が相互の経験を基に省察し、互いに育つ信頼関係を築きながら、教師自身が学び合いの場づくりに主体的に関与している学校組織と定義する（第 I 章表 1、p. 2）。

#### IV O J L (On-the-Job-Learning) の進め方

これまでの学校では、O J T (On-the-Job-Training) と O f f - J T (Off-the-Job-Training) を通して、多様な知識や技能を受け継ぎ、教師の学びを発展させてきた。しかしながら、急激な社会の変化に柔軟に対応し、さらには高度専門職としての教師の資質・能力を一層高めていくためには、従来の学びとともに、新たな視点が必要なのではないだろうか。

##### 1 O J L (On-the-Job-Learning) の定義

###### (1) O J T (On-the-Job-Training) と O f f - J T (Off-the-Job-Training) の比較と、双方を補完する O J L (On-the-Job-Learning)

これまでの学校における教師の学びについては、O J T (On-the-Job-Training) と O f f - J T (Off-the-Job-Training) を軸に進められてきた。

O J T (On-the-Job-Training) は、学校の日常の中で、管理職や先輩教師が後輩教師を指導・助言する実地的な研修であり、O f f - J T (Off-the-Job-Training) は、学校の日常の職務を離れて、職場外で学ぶ講義・演習等の形式的な研修である。

先述したように、浅野（令和 3 年）は、教師の力量形成が、経験を通じた省察や同僚との学び合いの中で実践値が培われていくと述べており、教師が育つ機会や経験の重要性について指摘している。

そこで本研究では、浅野の提起する論を手掛かりとして、O J T (On-the-Job-Training) と O f f - J T (Off-the-Job-Training) の双方を補完する O J L (On-the-Job-Learning) の特徴について整理した。

浅野（平成 21 年）の論を踏まえた O J T (On-the-Job-Training) と O f f - J T (Off-the-Job-Training) の比較<sup>(4)</sup>と、双方を補完する O J L (On-the-Job-Learning) について、表 3（p. 7）に示す。

表 3（p. 7）に示すように、O J T (On-the-Job-Training) の枠組みに O J L (On-the-Job-Learning) の

視点を取り入れる、すなわち、教師同士による自らの課題や経験について対話や省察を継続することにより、教師の学びは主体的になることが期待できると考えた。一方、O f f - J T (Off-the-Job-Training) の枠組みに O J L (On-the-Job-Learning) の視点を取り入れる、すなわち、学習内容や理論を実際の教育実践に照らして省察し、同僚との共有やフィードバックを通して学びを深めていくことにより、研修で得た知識や技能が形式知にとどまらず、実践値として学校に定着する可能性が高まると考えた。

このように、O J L (On-the-Job-Learning) の視点をもって学校内における教師同士の学び合いを進めていくことで、O J T (On-the-Job-Training) の実践的側面と、O f f - J T (Off-the-Job-Training) の理論的側面との、双方の学びを促すことを取り組むべき方向性と位置付けた。

###### (2) 「令和の日本型学校教育」における学びと O J L (On-the-Job-Learning) の可能性

先述したように、「新たな教師の学びの姿（答申）」（令和 4 年）においては、子供のみならず、教師の「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が求められており、教師の学びの在り方にも変化が見られる。かつてのように知識や技能を一方向的に与えられる学びではなく、「個別最適な学びとの往還も意識しながら、他者との対話や振り返りなどの機会を教師の学びにおいて確保するなど、協働的な教師の学びも重視される必要がある。こうした機会としては、例えば各学校において行われる校内研修や授業研究など、「現場の経験」を含む学びが、同僚との学び合いなどを含む場として重要である。」<sup>(1)</sup>と示されている。

O J L (On-the-Job-Learning) は、こうした教師の学びの在り方におけるアプローチとして、教師自らの経験を起点にした内省と、同僚との対話を通して省察を繰り返すことにより、学校という日常的な場そのものが学び合いの場となることを可能にすると考えられる。この教師同士の学び合いの過程では、教師同士が互いに「学び手」であり「学ばせ手」として関わり合う双方向的な学びが見られる。稿者らは、こうした双方向的な学びには、教師自身の内に「学び手」と「学ばせ手」という両方の働きを同時に自覚しながら学ぶことによって支えられていると考えた。すなわち、自身の学びを深める働きと同僚の学びを生起させる働きが同時に生じており、教師同士の学び合いの過程において、「学び手であり学ばせ手である」という同時的・双方向的な学びが成立

表3 浅野（平成21年）の論を踏まえたOJT（On-the-Job-Training）とOff-JT（Off-the-Job-Training）の比較<sup>(4)</sup>と、双方を補完するOJL（On-the-Job-Learning）（稿者ら、令和7年）

	浅野の論を踏まえた OJT (On-the-Job-Training)	浅野の論を参照した OJL (On-the-Job-Learning)	浅野の論を踏まえた Off-JT (Off-the-Job-Training)
定義	学校の日常の中で、管理職や先輩教師が後輩教師を指導・助言する実地的な研修	「学び手であり学ばせ手である」ことを自覚した教師同士が、学校の日常の中で内省と省察を繰り返しながら協働的に学び合う営み	学校の日常の職務を離れて、職場外で学ぶ講義・演習等の形式的な研修
学びの方向性	【指導者 ⇒ 被指導者】 学校内の管理職や先輩による指導的な一方向的関係	【教師 ⇄ 教師】 学校内の教師同士による対話や省察を通した同時的・双方向的関係	【研修提供者 ⇒ 受講者】 学校外部の提供者による指導的な一方向的関係
学びの主体性	個人の課題に応じた研修内容を指導者が設定するため受け身になりやすい。	教師同士が自らの課題や経験を通した意味付けを行うため、主体的になりやすい。	目標を一定水準に設定するため、視野が拡大する上で主体的になりやすい。
学びの強み	日常の実践と直結しており、すぐに役立つ知識及び技能が身に付く。	継続的な対話や省察により、教師同士の相互理解や信頼関係構築につながる。	原理原則や理論について、知識及び技能を体系的に習得することができる。
学びの限界	学校間における質が均一でない場合が生じる。	属人的な学び合いを期待すると持続しにくい。	組織的支援や文化がなければ実践への適用が難しい。
補完関係	OJL（On-the-Job-Learning）の視点をもって学校内における教師同士の学び合いを進めていくことで、OJT（On-the-Job-Training）の実践的側面と、Off-JT（Off-the-Job-Training）の理論的側面との、双方の学びを促す。		

するのである。稿者らは、これをOJL（On-the-Job-Learning）がもつ新たな理論的意義として位置付け、その導入と定着を通して、「「学び続ける教師」が育つ学校」が形成されると考えた。

これまで述べてきたことから、本研究におけるOJL（On-the-Job-Learning）の定義を、「学び手であり学ばせ手である」ことを自覚した教師同士が、学校の日常の中で内省と省察を繰り返しながら協働的に学び合う営みとする（第I章表1、p. 2）。

## 2 OJL（On-the-Job-Learning）を通した教師の学び

本研究におけるOJL（On-the-Job-Learning）の基盤には、教師自らの経験を起点にした内省と、同僚との対話を通して省察することが不可欠である。そこで、OJL（On-the-Job-Learning）を学校に定着させていくには、単に教師同士の学び合いの場を設けるだけでなく、その場の支えが必要となる。

浅野（令和3年）が指摘するように、教師は、実践を通して問いを立て、仮説的に実践を組み立て、

結果を共有しながら学び合うというプロセスで、教師としての専門性を内省的に深めていくことができる。このような内省的な学びを実現するためには、教師同士が対等な立場で語り合い、安心して自らの実践を開示し合うことのできる場づくりが重要であると考えられる。

また、OJL（On-the-Job-Learning）の定着には、学校全体としての学び合いの場の形成が重要となると考える。これは、単なる教師同士の個別の関係性にとどまらず、学校という組織全体での、教師の相互成長を価値とする、教師同士の学び合いの場を形成していくことを意味する。

このように、OJL（On-the-Job-Learning）を学校に定着させていくには、形式的な研修の場以上に、日常的な教育活動の経験に教師自らが学びの契機を見だし、対話し、ともに省察する教師の相互関係性の構築が不可欠である。その際、教師同士の学び合いに、特定の教師が一方向的あるいは指導的に関わるのではなく、自らが「学び手であり学ばせ手である」という同時的・双方向的な学びを全教師が共

有し、教師同士の学び合いの場を学校に形成していくことが、O J L (On-the-Job-Learning) を通した持続的な教師の学びを支える鍵となろう。

以上のように、稿者らは、中堅層教員に当たるミドルリーダーをキーパーソンとしながらも、教師一人一人が「学び手であり学ばせ手である」という同時的・双方向的な学びに関わる自覚をもつとともに、教師同士の学び合いが学校の日常の中で促進されるには、O J L (On-the-Job-Learning) を通した持続的な教師の学びが「学び続ける教師」が育つ学校」において重要になると考えた。

### 3 O J L (On-the-Job-Learning) を進める上での課題と留意点

O J L (On-the-Job-Learning) が学校内に定着し、「学び続ける教師」が育つ学校」となるには、いくつかの課題を乗り越えるべく、実践上の留意点を意識する必要がある。

第一に、O J L (On-the-Job-Learning) が、新たな取組という認識を乗り越えることが重要である。O J L (On-the-Job-Learning) は日常の業務や授業改善と一体化した実質的な営みであるにもかかわらず、あたかも、新規の制度的な取組として捉えられることで、学校において抵抗感や負担感を生じさせる恐れがある。そのため、O J L (On-the-Job-Learning) が「学校で既に行っていることを生かし、より良くするための教師同士の学び合う営み」であることを丁寧に共有し、教師自身が意味付けできるようにする必要があるのである。

第二に、ミドルリーダーをキーパーソンとした教師同士の関係性の質の確保が挙げられる。O J L (On-the-Job-Learning) は対話を基盤とするため、教師同士の関係性において、意見を率直に述べ合ったり学び合ったりする信頼関係が不可欠である。これまで行われてきた一方的あるいは指導的な関わりを経験してきた教師陣は、まず自らが「学び手であり学ばせ手である」という同時的な学びの自覚をもつとともに、学び合いの当事者として、同僚とどのように関わっているのかを省察し、双方向的な学びを促す信頼関係の構築を丁寧に進めていくことが求められる。そのためには、経験年数やある置かれた立場を前提とした関係性に影響されず、教師は、互いに「学び手であり学ばせ手である」という、同時的・双方向的な学びを進める存在であると自覚することが重要である。本研究ではその仕掛け役として、前稿<sup>(1)(2)</sup>（令和7年、令和6年）までに明らかにし

た、サーバント・リーダーシップを発揮するミドルリーダーをキーパーソンとするとともに、全ての教師が、信頼関係構築を志向するサーバント・リーダーシップを発揮する当事者となって、同時的・双方向的な学びを進めていくこととする。

第三に、学校組織としてのO J L (On-the-Job-Learning) を取り入れた組織的な学び合いを継続していくための持続性の担保である。O J L (On-the-Job-Learning) を属人的に進めると、取組そのものが断絶しかねない。そのため、O J L (On-the-Job-Learning) を特定の教師に委ねるのではなく、ミドルリーダーをキーパーソンとしながらも、全ての教師が日常の実践の中で、「学び手であり学ばせ手である」という同時的・双方向的な学びを進める存在として関与するという共通理解を学校全体で進めていくことが求められる。あわせて、学び合いが教師個人の力量に依存するのではなく、日常の対話の中に位置付けられることが重要である。こうした組織的な考え方が学校の中に意味付けられることで、O J L (On-the-Job-Learning) は、異動や役割の変化があっても教師同士の持続的な営みとして学校に根付いていくと考えられる。

これらの課題を乗り越え、「令和の日本型学校教育」における質の高い教師の育成に関わる「学び続ける教師」が育つ学校」を目指すため、稿者らは、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成を進めることとした。

## V O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの概要

稿者らは、広島県の公立学校における人材育成支援に寄与することを目的として、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成を進めた。

### 1 本研究が目指すO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの位置付け

稿者らは、本研究で作成するO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックのビジョンを明確にするため、まず、全国の教育委員会等が公表する人材育成に係る資料等の中から、本研究の目的であるO J L (On-the-Job-Learning) の概念的整理及び理論的意義の明確化に有用であると判断した当該三資料について、比較検討した。

他の県及び自治体の教育委員会で公表されている人材育成に係る資料の比較と、本研究が目指すO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの位置付けに

ついて、表4に示す。

表4に示すように、比較検討の結果、鳥取県教育委員会（令和3年）、福島県特別支援教育センター（2020）及び広島市教育センター（令和5年）は、いずれも教師の資質・能力の向上や、研修制度の整備に注力していることが明らかとなった。それぞれの公表資料には固有の特徴があり、特色ある取組を展開している。鳥取県教育委員会（令和3年）は、メンター制度を軸とした人材育成を通して、若手教員が安心して成長できる環境を整えている。福島県特別支援教育センター（2020）は、職場風土の改善を軸として、教師一人一人の主体性を尊重し、個人と組織の成長を促すことを特徴としている。広島市教育センター（令和5年）は、学校現場を支えるミドルリーダーを中心とした校内協働の仕組みをつくることを通して、学校全体の成長を促している。

このように、比較検討に用いた他の県及び自治体の教育委員会では、それぞれ独自の方策を展開して

おり、いずれも教師の成長を支える有効な実践であることが明確であった。その上で、本研究で作成を進めるO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックは、これらの制度や研修体系を参考にしながらも、学び合いの場の形成と教師同士の学び合いを一層重視し、既存の制度設計に新規性を加えるのではなく、学校という学び合いの場づくりについて、いかに持続的な形で描いていくかについて志向する点を特徴とし、作成を進めることとした。

## 2 O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックのビジョンと構成

### (1) O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックのビジョン

本研究のO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックは、学校における教師同士の信頼関係を基盤とした学び合いの場の形成を目指すことが目的である。

我々は、学校の日常の中で、教師が「学び手であ

表4 他の県及び自治体の教育委員会で公表されている人材育成に係る資料の比較と、本研究が目指すO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの位置付け

	鳥取県教育委員会 (令和3年) 「O J Tによる とっとり 人材育成の手引き」	福島県 特別支援教育センター (2020) 「もっといいチームに なるヒントーO J Lー」	広島市教育センター (令和5年) 「リーフレット “みんなが育つ” 学校づくり」	本研究 (令和3年) (※仮)「O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブック」
基本理念	全教職員がそれぞれの役割の中で若手教員の育成を意識し、「チーム学校」としてO J Tを進めていく。	目的の達成に向け、組織・チームの在り方を見つめ直し、意図的に働き掛けることがチーム力向上の鍵となる。	若手教員同士が学び合いながら資質・能力を高めるメンター制度を活用して校内人材育成に取り組んでいく。	学校は「学び続ける教師」が育つ場であり、「学び続ける教師」が協働的に学び合うことを通して、「学び続ける教師」が育つ学校」を形成していく。
目的	若手教員の育成を中心においた意図的、計画的、継続的な人材育成を図る。	共感に基づく自律的相互学習を通じて職場風土を改善し、個人と組織の成長を促す。	若手教員の資質・能力の向上に向けた人材育成を目指す。	学校の日常の中で、教師同士の信頼関係を基盤とした学び合いの場の形成を目指す。
対象	メンターチーム	チームリーダー	若手教員	全教師
めざす教師像	若手教員を「みんなで育てる！みんなが育つ！」	メンバーの思いを汲み取り、力を発揮できるようにリーダーシップを発揮する。	若手教員はメンティ、若手後期教員はメンター、経験7年目以上の教員はサポーターである。	全ての教師は、同僚との関わりの中で、「学び手であり学ばせ手である」という学び続ける存在である。
特徴	メンターを中心とした校内人材育成の体制づくりを進める。	時代の変化に柔軟に対応し、個人と組織が成長し続ける組織を目指す。	「メンターチームを中心とした校内システムの構築」と、面談における「自己マネジメントシート」を活用する。	学校の日常の中で、学び合いの場の形成と教師同士の同時的・双方向的な学びに焦点を当てる。

り学ばせ手である」存在として一人一人が相互の経験を基に省察し、互いに育つ信頼関係を築きながら、学び合いの場を形成していくことをビジョンとした。

このビジョンを支える柱は三つある。

一つ目は、O J L (On-the-Job-Learning) を学校全体に共通認識させて定着させることである。O J L (On-the-Job-Learning) は方法論ではなく、「学び手であり学ばせ手である」ことを自覚した教師同士が、学校の日常の中で内省と省察を繰り返しながら協働的に学び合う営みである。O J L (On-the-Job-Learning) を校内研究や授業改善等に自然に組み込むことで、教師同士の学び合いと学校改善の相互作用を生み出すことができる。これにより、教師同士の学び合いが学校全体のものとなり、持続的な営みが可能となる。

二つ目は、教師同士の信頼関係構築を志向するサーバント・リーダーシップの発揮である。サーバント・リーダーシップは、Robert K. Greenleaf (1904～1990) が1970年に提唱したリーダーシップの考え方である<sup>6)</sup>。先述したように、ミドルリーダーをキーパーソンとしながらも、全ての教師がサーバント・リーダーシップを発揮することは、教師の良い行動を引き起こす考え方や言動、態度等につながり、様々な立場の教師同士の学び合いを進めていくことが可能となる。

三つ目は、学び合いの場の形成である。学校は、教師同士の学び合いの場を意図的に形成する必要がある。学校において自然発生的に生起する学び合いを大切にしながらも、同僚との信頼関係を基盤とした対話の場を整えていくことで、教師は安心して自らの実践を開示し、同僚からの示唆を得ることが可能となる。この営みはまた日常の学び合いの場となり、教師個人個人の学びを支えるだけではなく、教師同士の学び合いへとつながり、学校全体の教育力を高めていくことが可能となる。

## (2) O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの構成

本研究で作成するO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの理念は、学校は「学び続ける教師」が育つ場であり、「学び続ける教師」が協働的に学び合うことを通して、「学び続ける教師」が育つ学校」を形成していくというものである。この理念は、教師一人一人が相互の経験を基に省察し、互いに信頼関係を築きながら、教師同士の学び合いの場を形成していくとともに、教師自身がその場づくりに主体

的に関与していくことを前提としている。この理念のもと、本研究一年次に作成を進めるO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックは、理論編と実践編の二部構成とした。

理論編では、教師同士の学び合いの場づくりを形成する考え方を整理し、その意義や枠組みを明らかにした。実践編では、理論編で整理した考え方を学校現場で展開するためのアプローチの視点を提示し、日常的な教師同士の関わり合いや校内研修会の場においてに生かせるよう構成している。

加えて本研究二年次には、一年次研究の成果と課題及び今後の構想を踏まえ、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックを活用する実践事例の収集と整理及び分析をし、事例集として新たに掲載することにより、理論編で整理した考え方と実践編で提示した内容との関連を明確にし、教師同士の学び合いに向かう意欲や行動につながるよう、学校現場に即した形へと拡充していくことを目指していく。

## VI 一年次研究の結果と考察

稿者らは、「学び続ける教師」が育つ学校」の形成を目指し、「学び手であり学ばせ手である」ことを自覚した教師同士が、学校の日常の中で内省と省察を繰り返しながら協働的に学び合うためのO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックとなるよう、次の過程で作成を進めた。

O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの完成に向けた各ステージの過程について、表5に示す。

表5 O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの完成に向けた各ステージの過程

【第1ステージ】	O J L (On-the-Job-Learning) に関する実践素材の収集と整理及び分析
【第2ステージ】	O J L (On-the-Job-Learning) に関する事例を分類する八つのカテゴリーのラベリング
【第3ステージ】	O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの完成に向けて

### 1 【第1ステージ】O J L (On-the-Job-Learning) に関する実践素材の収集と整理及び分析

【第1ステージ】として、稿者らはまず、学校における教師同士の学び合いに関する実践素材を研究協力者による語りとして収集し、記述されたエピソード

ードを整理及び分析した。

### (1) O J L (On-the-Job-Learning) に関する実践素材の収集

稿者らは、O J L (On-the-Job-Learning) に関する実践事例を体系的に把握することを目的として、研究協力者とともに、学校における教師同士の学び合いに関する実践素材をエピソードとして収集した。

収集した実践エピソードは、研究協力者自身の語りとして、同僚との関わりにおける具体的な状況や思考過程が含まれていた。そこでは、教師同士の学び合いが個人的経験にとどまらず、同僚との相互作用を通じた同時的・双方向的な学びとして表れる様子が把握できた。

#### ア 役割に基づく教師の語りに潜在する同時的・双方向的な学び

多くの場合、研究協力者は自身の経験を振り返る際に「学び手」の立場としての経験、あるいは「学ばせ手」の立場としての経験のいずれかの立場における経験を語っていた。ある場面では、自身が何をどのように学んだかという「学び手」の立場としての経験を中心に語り、別の場面では、同僚にどのように学ばせたかという「学ばせ手」の立場としての経験を中心に語っていた。

こうした役割に基づく研究協力者の語りによるエピソードは、「学ばせ手→学び手」「学び手←学ばせ手」という自分と同僚との関わり合いにおける学びの方向性を明確に示すものであった。これらは、学校が長年にわたり、O J T (On-the-Job-Training) 及びO f f - J T (Off-the-Job-Training) を基盤として、教師の成長や実践の深化を支えてきた学び合いの場であったことを裏付けるものであると考えられる。

ただし、エピソードを実践の内実に着目してみると、研究協力者自身が前面に出している立場とは異なる側面も随所に含まれていることが確認できた。例えば、研究協力者が「学び手」として授業改善に関わった場面で、「自分は授業改善の方法を学ぼうとしていたが、隣の先生がまるで自分の気づきを引き出すように質問してくれたり、ちょっとした実践例を見せてくれたりした。」と述べていた。この場合、研究協力者自身の語りとしては「学び手」としての意識が強いが、同時に同僚からの働き掛けを生み出す「学ばせ手」になり得ていたことが分かる。一方、研究協力者が「学ばせ手」として校内研修や指導に関わった場面で、「自分が問いを投げかけると、同僚が自分に対して質問したり意見を出してくれたりした。そのやり取りの中で、自分自身も再考すること

ができた。」と述べていた。この場合、「学ばせ手」としての働き掛けが同僚の学びを引き出すことはもちろん、双方向的なやり取りの中で、研究協力者自身もまた「学び手」として再考したり新しい知を得たりする同時的な学びを自覚することにより、同時的・双方向的な学びを生成していることが分かる。

このように、研究協力者の語りによるエピソードが、「学び手」あるいは「学ばせ手」とした役割に基づく学びの自覚的立場のものであっても、研究協力者自身がそのやり取りを振り返った際に、同僚との対話や関わり合いを通じた学び合いの場において、教師同士の同時的・双方向的な学びが生成されていることは明らかであった。

#### イ 学校における教師相互の同時的・双方向的な学びの顕在化に向けて

では、なぜ教師同士の学び合いの場において、潜在している同時的・双方向的な学びがあるにもかかわらず、その自覚をもちにくいのであろうか。

それは、これまでの教師同士の関係性において、「学び手」及び「学ばせ手」という二項対立的な役割に基づく立場を暗黙の前提として共有してきたため、教師が自らを「学び手であり学ばせ手である」存在として自覚しにくい状況があったことが挙げられる。同じ関わりであっても、一方向的に「支援をする／される」関係、あるいは「指導をする／される」関係として捉える場合と、教師自らが「学び手であり学ばせ手である」存在の自覚のもとに同時的・双方向的な学びを生成する関係として捉える場合とでは、学びが個人にとどまるか学校全体のものへとなるかが分かれる。つまり、全ての教師が「学び手であり学ばせ手である」存在であることと、教師同士の同時的・双方向的な学びとについての理解が個々人にとどまらず、学校全体で共通認識されているかどうか、「学び続ける教師」が育つ学校の形成を目指す上で重要であると考えられる。

### (2) O J L (On-the-Job-Learning) に関する実践素材の整理及び分析

稿者らは、研究協力者から収集した語りによるエピソードから集約録を作成し、同時的・双方向的な学びの实在から教師同士の学び合いの要素を明らかにし、その行動のポイントを抽出することを目的として、O J L (On-the-Job-Learning) に関する実践素材を整理及び分析した。

#### ア O J L (On-the-Job-Learning) に関する実践の集約

稿者らは、研究協力者から収集した語りによるエ

表6 研究協力者のうち、5人分の語りによるエピソード、学びの自覚的立場、

	エピソード ( _____ : 行動のポイント、 _____ : 注目した語り )
研究協力者A (小学校)	<p>教材研究を研究部みんなで行う楽しさを<u>知り</u>ました。一緒に<u>模擬授業</u>をし、<u>模索</u>する中で<u>授業づくり</u>をしていました。<u>支えてくださった当時の研究主任の叱咤激励</u>に応えたいと<u>一生懸命</u>でした。<u>頑張りを認めてくださった時に達成感</u>を感じ、<u>授業研究を行う考え方が分かってきた頃</u>です。</p> <p>いよいよ研究主任となり、<u>自分が主となって研究推進計画を作成</u>するところから始まり、各研修を研究部のメンバーと<u>役割分担</u>しながら行っていました。これまでの研究主任の姿を思い出しながら、過去の資料を参考にして進めていきました。他の先生方が分かりやすいか、計画に無理はないか、全体で動いていく上でさらに<u>気遣い</u>していく大変さも感じていました。<u>主となって動くという、責任の重さ</u>も感じていたように思います。</p>
研究協力者B (中学校)	<p>初任者の時、教科指導に不安を感じていた。数学科の教頭が国語についても遠慮なく話してくださいました。その内容を教科指導教員に<u>確認</u>して国語的に妥当かを<u>尋ね</u>ました。その過程で、国語科固有の教科指導スキルというよりは、生徒理解や汎用的な指導技術等について<u>学び</u>ました。その当時は、<u>今欲しい情報</u>じゃなかったけれど、<u>後々</u>じわりと長く<u>効く学び</u>だったと<u>振り返り</u>ます。さらに、「<u>理科と国語をリンクさせた授業</u>をしたい。」と<u>提案</u>したところ、理科の先生と理科の校長先生が乗ってきてくださって、<u>一緒に授業づくり</u>を行いました。<u>結果的には大失敗</u>したけれど、<u>チャレンジの面白さ</u>と、<u>チャレンジ</u>していいんだという<u>冒険心</u>と<u>安心感</u>を得ました。</p>
研究協力者C (中学校)	<p>学年主任になると、<u>圧倒的に相談</u>されることが日常化します。リーダーシップの本を読んだり、<u>チームづくりの勉強</u>をしてみたりしました。学年会のメンバーが「<u>好きにやっていますよ。</u>」と応援してくれたことや、これまで自分がそうされてきて助かったと思えた<u>経験</u>を手掛かりにみんなを<u>まとめよう</u>としました。学年会では、自分の<u>提案</u>することに対して、それぞれの立場から一度立ち止まって<u>考え直したり意見を出し合</u>ったりする場面がありました。このとことんのやり取りは熱くなることもありますが、<u>全然嫌な雰囲気</u>はなく、メンバーの<u>思いや意思</u>を置き去りにすることのない前向きで元気になる場になっていました。<u>役割上は学年主任として位置付</u>いているけれど、行事や取組の企画やリーダーは、メンバーの<u>持ち味</u>を生かして<u>任せて</u>いました。修学旅行の企画リーダーを<u>任せ</u>た相手には<u>任せきり</u>にするのではなく、「<u>今どんな感じ?</u>」と<u>進捗</u>を共有したり<u>終わった時にはみんなで一緒に振り返</u>ったりしました。そんな学年会はずっとメンバー自身と学年会全体を<u>振り返</u>っていて、<u>うまくいった点や迷走した点</u>を笑いととも<u>に率直に共有</u>することが楽しかったです。私も、メンバーの<u>語り</u>を聞きながら「<u>なるほどそういう見方</u>があったのか!」「<u>次はこういうやり方</u>で関われそうだ。」と、学年主任の役割について<u>新しい気付き</u>を得ていました。</p>
研究協力者D (小学校)	<p>研究主任、第6学年担任と盛りだくさんで充実した期間のことです。<u>教職員の思い</u>をどのように<u>同じ方向</u>に向けさせていくか、<u>自身を含む個々の授業力や指導力</u>をどのように<u>向上</u>させていくか、課題はいろいろとありましたが、<u>教職員がどのようなことを考え</u>感じているの<u>かリサーチ</u>して共有した上で、<u>自らが授業を公開</u>したり、<u>相談に乗</u>ったりしました。4年目の先生と初めての高学年でペアを組みましたが、1年間を通して立派に成長しました。同じように動くことが多かったので、その都度、<u>状況を確認</u>したり共有したりしながら<u>二人三脚</u>で進めました。困った時や立ち止まった時には互いに<u>声をかけ</u>合い、<u>乗り越えるためのアイデアや意見</u>を出し合い一つ一つ解決していきました。<u>お互いにリスペクト</u>し合い、<u>挑戦</u>できる環境や<u>方向性</u>を同じとする<u>マインド</u>が<u>整</u>っていたからこそ、<u>お互いの学び</u>があったと思います。</p>
研究協力者E (高等学校)	<p>生徒会を担当していた際に、文化祭の<u>運営</u>を考えました。初めて<u>任</u>されたときは、<u>一人で役割や業務</u>を抱え込み、<u>失敗</u>したという<u>経験</u>があります。その時に<u>周りの先生</u>が動いてくださり、文化祭を<u>運営</u>することができました。その失敗から、<u>一人で抱え込むよりも周りの先生</u>を頼って任せることの大切さを学びました。次年度からは生徒会担当の先生だけでなく、他の先生にも<u>主担当の役割</u>をお願いした後は、その役割の業務は、その主担当の先生に<u>全て</u>やり方から他の先生の役割や生徒の動きも含めて<u>お願い</u>しました。先生方も様々な視点で役割や文化祭の運営のことを考えてくださり、とても頼もしく思いました。</p>

行動のポイント、注目した語り、潜在しているOJL (On-the-Job-Learning)

学びの自覚的立場	行動のポイント	注目した語り	潜在しているOJL (On-the-Job-Learning)
学び手	知る／模擬授業をする／模索する／授業づくりをする／支えられる／認められる	楽しさ／模索する／一生懸命／達成感を感じ／これまでの主任の姿を思い出す	模擬授業の場において、自らは授業づくりについて学び手となりながら、同時に同僚に評価や支援の視点を喚起する学ばせ手にもなり得ている。
学ばせ手	主となる／作成する／役割分担する／気遣いする／主となって動く／責任の重さを感じる	自分が主となって／全体で動いていく上で／気遣いしていく大変さ／責任の重さ／	自分が研究主任として研究部のメンバーに業務の進め方や考え方を示す学ばせ手となりながら、同時に同僚に示す視点や気遣いを学ぶ学び手となり、その過程で責任の重さを自分ごととして受けとめている。
学び手	話してくださる／確認する／尋ねる／学べる／振り返る／提案する／一緒に行く／大失敗する／得る	不安を感じ／遠慮なく／過程で／今欲しい情報じゃなかった／後々じんわりと長く効く学び／結果的には大失敗／チャレンジの面白さ／冒険心／安心感	教科指導への不安を起点に、同僚の知を得たり確認したりする学び手となりながら問いや構想を提示することで、同時に同僚が自らと同じ立場から考え始めることを喚起する学ばせ手となっており、一緒に挑戦することを許容する学び合いが生成されている。
学び手	本を読む／勉強をする／振り返る／聞く／新しい気付きを得る	圧倒的に／「好きにやっていたいよ。」／応援／自分がそうされてきて／経験を手掛かりに／新しい気付き	自らを振り返り、同僚の意見や異なる視点を受けとめる過程において学び手となりながら、同時にその提案という行為から他の教員が考え、意見を言い出す学ばせ手としての状況を生み出している。
学ばせ手	相談される／提案する／考え直す／意見を出し合う／任せる／振り返る	まとめよう／役割上は位置付いて／持ち味を生かす／うまくいった／迷走した	同僚に任せ、進捗の共有や振り返りの問いを投げかける学ばせ手となりながら、相手の語りを受け取ることで、リーダーとしての関わり方を学び手として更新している。
学び手であり学ばせ手である	任せきりにするのではない／進捗を共有する／一緒に振り返る／率直に共有する	とことんのやり取り／全然嫌な雰囲気はなく／置き去りにしない／笑いとともに率直に／なるほど	対話と振り返りの場で、メンバーの語りを聞きながら新たな視点や気付きを得る過程で、その場自体を自らと同僚との省察と学びを支える場として成立させ、各メンバーによる学び合いを同時に生成している。
学ばせ手	同じ方向に向けさせる／向上させる／リサーチ／共有／授業を公開する／相談に乗る	教職員の思い／自身を含む／教職員がどのようなことを考えているのか	研究主任として校内研究を推進する学ばせ手として教職員にとって役立つことを探したり教職員の思いを継続的に把握したりすると同時に、授業公開するなどの新たな取組を生み出す学び手となっている。
学び手であり学ばせ手である	状況を確認する／アイデアや意見を出し合う／解決していく／挑戦する／方向性を整える	二人三脚／お互いにリスペクト／挑戦できる環境／方向性を同じとするマインド／お互いの学び	学年集団として困難に直面した際にも、声を掛け合い、アイデアや意見を出し合いながら課題を解決していく過程には、経験の違いなく相互のリスペクトが共有されており、互いに学びを促し合っている。
学び手であり学ばせ手である	考える／任される／周りが動く／運営する／周りの先生を頼る／任せる／役割をお願いする	一人で抱え込んで失敗した経験／一人で抱え込むよりも周りの先生を頼って任せることの大切さ／様々な視点／頼もしく思う	自らの失敗経験から、一人で抱え込むよりも周りを頼って任せることの大切さを生かす学び手としての過去の経験を教訓とし、自分と同僚とのやり取りの一つ一つやその過程において、互いの力を引き出すよう、教師同士の学び合いを生むことにつなげている。

ピソードから集約録を作成した。集約録から、研究協力者がどの立場から、どのような行動をとったかを示すとともに、自らの「学び手であり学ばせ手である」という潜在している意識と、同僚との同時的・双方向的な学びを生み出していたかを分析した。

研究協力者のうち、5人分の語りによるエピソード、学びの自覚的立場、行動のポイント、注目した語り、潜在しているO J L (On-the-Job-Learning) について、表6 (pp. 12-13) に示す。

表6 (pp. 12-13) に示す研究協力者の語りによるエピソードを整理するに当たり、次の四つの項目を設定した。

第一に、学びの自覚的立場は、研究協力者自身がどのような立場から教師同士の学び合いの経験を省察していたのかを明らかにすることを意図した。

第二に、行動のポイントは、研究協力者の経験で実際にどのような働き掛けや応答が行われていたのかを整理し、教師同士の学び合いの具体的な姿を描き出すことを目的とした。

第三に、注目した語りは、教師同士の単なるやり取りだけでなく、研究協力者自身の経験や背景に注目し、研究協力者が大切にしてきた考え方や学び合いの意味付けを捉えることをねらいとした。

第四に、潜在しているO J L (On-the-Job-Learning) は、研究協力者自身は未だ自覚していないものの、O J L (On-the-Job-Learning) の顕在化が語りからうかがえた点を示すこととした。

以上の四つの項目により整理したことで、研究協力者が経験の中でどの学びの立場を自覚し、どのように行動し、どのような経験を基に学び合いを進めていたのかについて、多面的に把握することが可能となった。また、研究協力者のエピソードに潜在しているO J L (On-the-Job-Learning) について、語りから手掛かりを得て顕在化することができた。

これらの整理及び分析によって、研究協力者の経験に潜在する教師同士の同時的・双方向的な学びについて理解するための基盤を整えることができたと言える。

### イ O J L (On-the-Job-Learning) につながる行動のポイントの抽出

表6 (pp. 12-13) に示す同様の手続きにより、全ての研究協力者の語りによるエピソードから作成した集約録を基に、学びの自覚的立場、行動のポイント、注目した語り、潜在しているO J L (On-the-Job-Learning) について整理及び分析を進めた。その結果、研究協力者の複数の語りに共通して見られるO

アドバイスする／意見を出し合う／一緒に考える／一歩踏み出す／意味付ける／意味を見いだす／動く／受け取る／受けとめる／教える／思いを知る／関わる／関わり続ける／確認する／考える／語る／語り合う／聴く／聞く／気に掛ける／共有する／ある程度の距離を保つ／経過を確かめる／答える／言葉にする／支える／支え続ける／質問する／視点をもらう／知る／切磋琢磨する／相談する／尊重する／対応する／確かめる／試してみる／挑戦する／チャレンジする／次へと促す／次につなげる／伝える／伝え合う／提案する／手応えを返す／問い掛ける／途中経過を示す／投げかける／励ます／比較する／必要に応じて答える／振り返る／振り返りを促す／変化に気付く／変化を見取る／任せ／任せきる／待つ／学ぶ／学び取る／見届ける／見通しをもつ／見取る／見守る／明確にする／目標をもつ／役割を分担する／やってみる／委ねる／様子を見る／よく考える／寄り添う／分かる／分かち合う／ワクワクする

図1 研究協力者の語りによるエピソードから吟味して抽出したO J L (On-the-Job-Learning) につながる72個の行動のポイント

J L (On-the-Job-Learning) につながる行動のポイントを吟味し、72個抽出した。研究協力者の語りによるエピソードから吟味して抽出したO J L (On-the-Job-Learning) につながる72個の行動のポイントについて、図1に示す。

ここで注目されるのは、これらの研究協力者の語りによるエピソードから吟味して抽出したO J L (On-the-Job-Learning) につながる行動のポイントが、特定の役割や立場に依存した教師個人のものではなく、教師同士の日常的な関わりや学び合いの場において、どの教師も発揮していることが見られた点である。

さらに、これらのO J L (On-the-Job-Learning) につながる行動のポイントについて検討を重ねたところ、多くには、研究協力者自身と同僚との相互の成長や変容の自覚、相手の主体性を尊重する関わりに支えられており、教師同士の信頼関係構築を志向する行動や考え方の要素として捉え直すことができると考えた。

## 2 【第2ステージ】O J L (On-the-Job-Learning) に関する事例を分類する八つのカテゴリーのラベリング

【第2ステージ】として、稿者らは、前稿<sup>(1)(2)</sup> (令

表7 小林・渡辺外<sup>(6)</sup> (2020) によるサーバントリーダーシップの構成因子と、本研究で用いるサーバント・リーダーシップの八つの構成因子を手掛かりとしたOJL (On-the-Job-Learning) における教師の特徴、行動のポイント (例)、学び合いの場 (例)

小林・渡辺外 <sup>(6)</sup> (2020) によるサーバントリーダーシップの構成因子	本研究で用いるサーバント・リーダーシップの八つの構成因子を手掛かりとしたOJL (On-the-Job-Learning) における教師の特徴、行動のポイント (例)、学び合いの場 (例)			
	構成因子	教師の特徴	行動のポイント (例)	学び合いの場 (例)
Empowerment (エンパワーメント)	成長支援	同僚の成長を前提とし、変化や歩みに関心を向け関わる。	見取る／変化に気付く／経過を確かめる／手応えを返す／次を促す／振り返る／見届ける／励ます／役割を分担する／見通しをもつ／アドバイスする／動く	実践の成果だけでなく過程を語り合う共有の時間を設定する。 ・朝のミーティング ・ホワイトボードを活用した情報の整理 ・校内研修の冒頭での情報交換
Stewardship (スチュワードシップ)	社会的価値	同僚と実践の意図や教職の魅力を、共有したり問い直したりする。	意味付ける／語る／思いを知る／言葉にする／よく考える／共有する／伝える／受けとめる／比較する／伝え合う／ワクワクする	実践の背景にある思いや価値を語る場を設ける。 ・校内研修会の小グループでの対話 ・年度初めのミーティング ・行事の反省会
Accountability (説明責任)	リスクを負う勇氣	不確実さを含め、同僚の挑戦や試行錯誤を受けとめる。	試す／やってみる／途中経過を出す／投げかける／受けとめる／共有する／次につなげる／挑戦する／チャレンジする／ワクワクする／踏み出す／相談する／意見を出し合う	試行的取組について安心して共有できる場を設定する。 ・校内ミーティング ・新教材やICTの試行研修会 ・事前指導案検討会
Courage (勇氣)	自律尊重	同僚の判断や意思を尊重し、過度に介入せず任せたり委ねたりする。	委ねる／任せる／任せきる／見届ける／尊重する／確認する／関わったり続ける／待つ／関わる／様子を見る	役割を一任しつつ節目でフォローアップする。 ・業務の役割分担 ・週次のミーティングで確認 ・プロジェクトの企画及び進行
Humility (謙虚さ)	謙虚さ	立場や経験の差異なく、同僚の言動から学びを得る。	聞く／聴く／受け取る／視点をもらう／学ぶ／学び取る／確認する／質問する／知る／分かる／振り返る／考える／アドバイスする／目標をもつ	フラットな語り合いの場を設定する。 ・意図的な異立場の教員との対話 ・授業相互参観ウィーク等の、取組での気付きの共有 ・意見交流会
Standing back (立ち止まること)	見守り	即時の判断を与えず、同僚の学びのプロセスを信じて支える。	気に掛ける／待つ／変化を見取る／距離を保つ／必要なときに答える／見届ける／提案する／距離を保つ	成果をマストとしない緩やかな近況共有をする。 ・状況把握と情報共有及び確認 ・一緒に考える ・必要時のフィードバック
Authenticity (真正性)	誠実さ	どのような経験や立場の同僚に対しても、正直な態度で真摯に向き合う。	伝える／受けとめる／確かめる／問い掛ける／共有する／明確にする／切磋琢磨／答える／意味を見いだす	自分の思いや意見を率直に語る場を設定する。 ・小グループでの意見交換 ・振り返りの会 ・1ON1ミーティング
Forgiveness (赦し)	寛容と許し	同僚の失敗や間違いを責めたり否定したりせず、前向きに受けとめて支える。	受けとめる／支え続ける／励ます／一緒に考える／対応する／一緒に動く／教える／様子を見る	つまづきを共有しともに考える。 ・校内研修会で失敗体験を共有 ・改善策の小会議 ・日常業務の情報共有

和7年、令和6年)までに明らかにした、サーバント・リーダーシップを発揮するミドルリーダーをキーパーソンとするとともに、全ての教師が、信頼関係構築を志向するサーバント・リーダーシップを発揮する当事者となって同時的・双方向的な学びを進めていくことを目的とし、研究協力者から収集した教師同士の学び合いに関する実践事例を八つの観点から整理して、OJL (On-the-Job-Learning) ガイドブックの検索ラベル名を作成した。

### (1) 本研究で用いる教師同士の信頼関係を基盤としたOJL (On-the-Job-Learning) の整理

稿者らは、前稿<sup>(1)(2)</sup> (令和7年、令和6年)までに用いた小林由佳・渡辺和広外 (2020) による「日本版サーバントリーダーシップ調査 (SLS-J)」<sup>(6)</sup> で示された構成因子を基とした信頼関係構築を志向する八つのサーバント・リーダーシップの構成因子を本研究でも用い、これらと研究協力者の語りによるエピソードから抽出された行動のポイント及びOJL (On-the-Job-Learning) における教師同士の学び合いの場とを対応させて整理した。

このように、本研究で用いるサーバント・リーダーシップの八つの構成因子を手掛かりとしたOJL (On-the-Job-Learning) における教師の特徴、行動のポイントと、教師同士の具体的な学び合いの場とを対応付けることで、経験年数や立場の違いに関わらず、全ての教師が自らを「学び手であり学ばせ手である」という自覚と、教師同士の同時的・双方向的な学びを形成していくことができると考えた。

小林・渡辺外<sup>(6)</sup> (2020) によるサーバントリーダーシップの構成因子と、本研究で用いるサーバント・リーダーシップの八つの構成因子を手掛かりとしたOJL (On-the-Job-Learning) における教師の特徴、行動のポイント (例)、学び合いの場 (例) について、表7 (p.15) に示す。

表7 (p.15) は、教師が「学び手」と「学ばせ手」

のいずれかの役割に固定されるのではなく、教師同士の学び合いの状況に応じて、同時的・双方向的な学びを自覚することを直接的に示すものではない。しかしながら、信頼関係構築を志向するサーバント・リーダーシップの構成因子ごとに整理した行動のポイントには、信頼関係を基盤とした教師同士の学び合いを見いだすことができる。すなわち、教師同士の学び合いの場に生起する同僚への配慮や言葉掛け等の行動のポイントは、教師同士の一方的あるいは指導的な関わりにとどまらず、教師同士による信頼関係構築を志向する、双方向的な関わりが反映されていると言えよう。

### (2) OJL (On-the-Job-Learning) ガイドブックの検索ラベル名の整理

前稿<sup>(1)(2)</sup> (令和7年、令和6年) においては、ミドルリーダーが同僚及び管理職との信頼関係を構築する過程で、サーバント・リーダーシップを発揮することが有効であることを明らかにした。またこの成果は、ミドルリーダー固有のものではなく、ミドルリーダー以外の教職員による、同僚及び管理職との信頼関係構築を志向する考え方や言動、態度等にも汎用できることが示唆された。そこで本研究においても、OJL (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成に当たり、前稿<sup>(1)(2)</sup> (令和7年、令和6年) で開発した「ミドルリーダーのためのウェルビーイング向上デジタルハンドブック」の活用も視野に入れ、検索ラベル名を継承することとした。このことにより、教師同士の同時的・双方向的な学びの過程においても、教師同士による信頼関係構築を基盤とした学び合いの場の形成が期待できると考えた。

稿者らは、前稿<sup>(1)(2)</sup> (令和7年、令和6年) 同様に、本研究におけるOJL (On-the-Job-Learning) ガイドブックにおいても、学校の日常に結び付けられるよう、検索ラベル名を学校現場で使われる生きて働く生活語に置き換えた。

サーバント・リーダーシップの構成因子		OJL (On-the-Job-Learning) ガイドブックの検索ラベル名
成長支援	→	同僚の成長に向けて取り組むとき
社会的価値	→	教職の魅力について共有するとき
リスクを負う勇気	→	目標を達成するために何か挑戦 (工夫や改善) するとき
自律尊重	→	同僚に業務を任せるとき
謙虚さ	→	自身が新しいことを学ぼうとするとき
見守り	→	同僚が悩んだり困ったりしているとき
誠実さ	→	同僚とコミュニケーションを図るとき
寛容と許し	→	同僚が失敗したとき

図2 本研究における学校現場で使われる生きて働く生活語に置き換えた検索ラベル名

本研究における学校現場で使われる生きて働く生活語に置き換えた検索ラベル名を、図2 (p.16) に示す。

以上のようなO J L (On-the-Job-Learning) に関する事例を分類する八つのカテゴリーの検索ラベルに、研究協力者から収集した語りによるエピソードを紐付け、検索時のシチュエーションを付与し、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成を続けた。

## Ⅶ 一年次研究の成果と課題及び今後の構想

稿者らは、「学び続ける教師」が育つ学校における教師同士の同時的・双方向的な学びを促進するためのO J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックを作成した。その目的は、学校における現場の経験を通して行われる日常的な実践の中で、「学び続ける教師」同士の学び合いの場づくりにかかわる視点を整理して活用可能な形として提示し、広島県の公立学校における人材育成支援に寄与することであった。

O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成を中心とした、一年次研究で得られた成果と課題を整理するとともに、今後の構想について述べる。

### 1 一年次研究の成果

一年次研究の成果について、2点述べる。

#### (1) O J L (On-the-Job-Learning) の理論的基盤の提示

浅野良一によるO J T (On-the-Job-Training) の理論を基に、「学び続ける教師」が育つ学校を支えるO J L (On-the-Job-Learning) を進める視点について整理した。これにより、学校で長く取り組まれてきたO J T (On-the-Job-Training) 及びO f f - J T (Off-the-Job-Training) を補完する教師同士の学び合いの要素について、可視化を可能とした。

#### (2) O J L (On-the-Job-Learning) の理論的再認識

O J L (On-the-Job-Learning) を、教師が「学び手であり学ばせ手である」として学び合う同時的・双方向的な学びの営みとして理論的に再認識し、その枠組みを整理したことで、教師同士の学び合いの場づくりに関する方策として捉えることが可能となった。これにより、「学び続ける教師」像及び「学び続ける教師」が育つ学校」の在り方について、一つの方向性を提示することにつながった。

### 2 一年次研究の課題

一年次研究の課題について、2点述べる。

#### (1) O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成における実証データの不足

O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの作成に当たり、稿者らが収集した研究協力者の語りによるエピソードは、実証的根拠が限定的である。そのため、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの妥当性や有効性を示すには、本研究二年次の調査や実践導入から得られる実証データの収集が必要であると考える。

#### (2) 教師同士の学び合いの概念に関する検討の未了

教師同士の「学び手であり学ばせ手である」という同時的・双方向的な学びは、理論として意義をもつ一方で、学校種や学校規模等により、その実際は多様であることが予測される。実践者が、この概念をどのように理解し、自らの実践を結び合わせていくかについては、さらなる分析が必要であると考える。

## 3 一年次研究の成果と課題を踏まえた今後の構想

一年次研究の成果と課題を踏まえた今後の構想を2点述べる。

#### (1) O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの完成に向けて

第Ⅵ章(表5「O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの完成に向けた各ステージの過程」【第3ステージ】、p.10)で示したように、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックの整備と完成に向けて作業を進めていく。

#### (2) 本研究二年次における実態調査及び実践導入を通じた理論の検証

本研究二年次には、広島県立教育センターの支援事業の一つである学校サポート等の機会を活用し、O J L (On-the-Job-Learning) ガイドブックを広島県の公立学校に試行的に導入することで、教師の学び及び教師同士の学び合いの変容や、「学び続ける教師」が育つ学校」の在り方について調査する。O J L (On-the-Job-Learning) がどのように展開するのかについて、質問紙調査や省察記録等、多面的なデータで検証する。

## Ⅷ 本研究の展望

これまで述べてきたように、「学び続ける教師」が育つには、教師個々人の努力にとどまらず、学校という場が重要である。

本研究で着目したO J L (On-the-Job-Learning)

を、「学び手であり学ばせ手である」ことを自覚した教師同士が、学校の日常の中で内省と省察を繰り返しながら協働的に学び合う営みとして再認識することで、学校における「学び続ける教師」像及び「学び続ける教師」が育つ学校」の在り方について、一つの方向性を提示することにつなげた。このことは、これまで学校で長く取り組まれてきたOJT (On-the-Job-Training) 及びOff-JT (Off-the-Job-Training) を補完し、教師一人一人の経験や教師同士の関わりが学校全体の学びへと波及する仕組みを再考する契機となるものである。すなわち、一人一人の教師が自らを「学び手であり学ばせ手である」存在として同時的・双方向的な学びを自覚し、信頼関係を基盤とした教師同士の学び合いの場を形成することによって教師は学び合う関係を築き、教師個人の成長が相互に促進される機会となるものである。そして、「学び続ける教師」が育つ学校」の成長が、同時的・双方向的に「学び続ける教師」を成

長させ、それが「学び続ける教師」が育つ学校」のさらなる成長を促すと期待して、本稿を締めくくる。

## おわりに

本研究を進めるに当たり、研究指導者である広島大学大学院人間社会科学研究科准教授米沢崇先生からは、理論的視座の整理から学校現場の文脈につなげるに至るまで、学校の日常において教師が日々向き合う学びをどのように捉え、どのように言葉として紡いでいくかについて、一貫して懇切丁寧なる御指導と御助言を頂戴した。特に、教師の学びを相互作用として捉える視点について、多くの御教示をいただいた。こうした御指導は、教育現場に寄り添いながら考える姿勢として、教師の人材育成に関わる教育センター研究者として改めて受けとめていくべき視点であり、本研究の軸を一層明確にすることができた。ここに謹んで深謝の意を表し、心より感謝申し上げます。

## 【注】

- (1) 詳しくは、秋本撰子・木元智弘・安部二三衣・久保紗和子外（令和7年）：広島県立教育センター研究事業企画部研究「学校におけるミドルリーダーのウェルビーイング向上に関する研究—ミドルリーダー自身がリーダーシップを発揮するための実践事例デジタルハンドブックの活用を通して—（三年次）」を参照されたい。【<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/615820.pdf>】（最終アクセス：令和7年10月20日）
- (2) 詳しくは、亀田哲・秋本撰子・安部二三衣・久保紗和子外（令和6年）：広島県立教育センター研究事業企画部研究「学校におけるミドルリーダーのウェルビーイング向上に関する研究（二年次）—ミドルリーダー自身がリーダーシップを発揮するための実践事例デジタルハンドブックの作成を通して—」【<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/590245.pdf>】「ミドルリーダーのためのウェルビーイング向上デジタルハンドブック」を参照されたい。【[https://www.hiroshima-c.ed.jp/DHB\\_R06/00\\_dh\\_top.html](https://www.hiroshima-c.ed.jp/DHB_R06/00_dh_top.html)】（最終アクセス：令和7年10月20日）
- (3) 詳しくは、中央教育審議会（平成31年）：「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」p. 39に詳しい。
- (4) 詳しくは、浅野良一（平成21年）：「学校におけるOJTの効果的な進め方」教育開発研究所、p. 26表2「OJTとOff-JTの比較」を参照されたい。
- (5) ロバート・K・グリーンリーフ・金井壽宏【監訳】・金井真弓【訳】（2008）：「サーバントリーダーシップ」英治出版（Robert K. Greenleaf（1977）：“*Servant Leadership*”：A Journey into the Nature of Legitimate Power & Greatness. Pau-list Press.）に詳しい。
- (6) Yuka Kobayashi・Kazuhiro Watanabe・Yasumasa Otsuka・Hisashi Eguchi・Norito Kawakami・Kotaro Imamura・Dirk van Dierendonck（2020）：“*Servant Leadership in Japan: A Validation Study of the Japanese Version of the Servant Leadership Survey (SLS-J)*”，Frontiers in Psychology 11:1711（小林由佳・渡辺和広・大塚泰正・江口尚・川上憲人・今村幸太郎・ディルク・ファン・ディーレンドック：「日本におけるサーバントリーダーシップ：日本版サーバントリーダーシップ調査（SLS-J）の検証研究」）【<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01711>】（最終アクセス：令和7年12月17日）

## 【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（令和4年）：「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）p. 22
- 2) 中央教育審議会（令和6年）：「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について～全ての子どもたちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての「働きやすさ」と「働きがい」の両立に向けて～（答申）p. 11
- 3) 中央教育審議会（令和6年）：前掲書p. 13
- 4) 中央教育審議会（令和6年）：前掲書p. 13
- 5) 大脇康弘（2016）：「新教育課程ライブラリVol. 1 「新教育課程型授業を考える」」ぎょうせい、p. 76
- 6) 大脇康弘（2016）：前掲書p. 76
- 7) 大脇康弘（2016）：前掲書p. 77
- 8) 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（令和3年）：「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ」p. 11
- 9) 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（令和3年）：前掲書p. 23
- 10) 浅野良一（平成21年）：前掲書p. 47
- 11) 中央教育審議会（令和6年）：前掲書p. 38
- 12) 中央教育審議会（令和4年）：前掲書p. 41

## 【参考文献】

- 林孝・米沢崇・藤井瞳・川原陽子（2021）：「職員室文化」研究序説—特色ある開かれた学校づくりと教職員の力量形成を考える—多賀出版
- 浅野良一（令和3年）：「教職員が育つ学校づくり～校内OJTの考え方と進め方～」独立行政法人教職員支援機構校内研修シリーズNo.103 文部科学省（令和5年）：「教育振興基本計画」
- 露口健司（2003）：「信頼関係を志向した校長のリーダーシップ—信頼・学校改善の関係—」教育経営学研究紀要. 6
- 鳥取県教育委員会（令和3年）：「若手教員をみんなで育てる！みんなが育つ！「OJT」によるとっとり人材育成の手引き～メンターを中心とした校内人材育成の体制づくり～」
- 福島県特別支援教育センター（2020）：「もっといいチームになるヒント—OJL—」
- 広島市教育センター（令和5年）：「“みんなが育つ”学校づくり 若手教員の資質・能力の向上に向けた人材育成の在り方」