



# ニーズベースの研修支援モデルの構築と 実装化に関する調査研究プロジェクト

2026/03

百合田真樹人（PM/NITS）

森久佳（京都女子大学）

香川奈緒美（島根大学）

前田菜摘（大分大学）

和田真季（NITS）

## エグゼクティブサマリー（全体要約）

報告の目的

現状課題

調査研究の主要成果

- 教師のエンパワメント四象限モデル（理論モデル）
- 校内研修の中核化と T-TNA（教師の研修ニーズ調査）ツール開発
- NPS による診断的評価（assessment）への転換と実装実験

段階的成長モデルと研修ニーズ分布の乖離

戦略的学習システムへの転換

主要な到達目標と達成状況

NITS 業務と教員政策への成果実装の可能性

## 1. 儀礼化する校内研修と、ニーズベースの校内研修の具体化 …6

### 1.1. 校内研修の現状と課題

### 1.2. 聞き取り調査から導かれた校内研修の構造的課題

- － Figure 1: 校内研修の企画から実施までの体制(儀礼化に陥りやすい構造)

### 1.3. ニーズに根ざした校内研修への転換に向けて

## 2. 教師のエンパワメント四象限モデル—研修/施策の目的・評価の整合性の点検 …10

### 2.1. エンパワメント四象限モデルの構成軸について

- － Figure 2: 教師のエンパワメント四象限モデルの各構成軸の意味
- － Figure 3: 教師のエンパワメントの四象限モデルと志向する教師像/職業観の分類

### 2.2. レトリックの分類と評価アプローチの差異の可視化

- － Figure 4: 教師のエンパワメントの四象限モデルと教師の学びの類型

### 2.3. エンパワメント四象限モデルを用いた研修事業と評価の位置付け

### 2.4. エンパワメント四象限モデルから導かれる成果の総括

### 2.5. エンパワメント四象限モデルから得られる重要な示唆

## 3. 研修の評価方法の見直しと質的改善への接続 …14

### 3.1. 自治体推薦の傾向の可視化

- － Figure 5: 各自治体の中央研修派遣者の年齢と教歴の分布（偏差値）

### 3.2. 能動的フィードバックの有意性

- － Figure 6: 中央研修受講者と学校教員統計調査との比較（ジェンダー）

### 3.3. 満足度から効用感による評価へ

- － Figure 7: 従来の四件法評価（満足度）と NPS（事前・事後）の比較

### 3.4. NPS から見える改善ポイント

- Figure 8: 開催研修種別の NPS と四件法満足度調査のポイントとの比較
- Figure 9: 研修形態別の NPS

### 3.5. 戦略的な研修評価の実装に向けて

## 4. 教師の研修ニーズを踏まえた教員育成指標/モデルの再構築 …19

### 4.1. 調査の方法

### 4.2. 判明した教員ニーズの実態

- Figure 10: 自治体 A の管理職と職歴別教職員の研修ニーズ（コレスポネンシス分析）

### 4.3. 教員育成指標の再設計に向けた視点

## 5. 教師の研修ニーズ調査（T-TNA）を活用したエビデンスベースの校内研修対話の支援 …23

### 5.1. T-TNA による研修ニーズの算出方法

- Figure 11: T-TNA による研修ニーズの算出方法

### 5.2. なぜ「研修希望調査」では足りないのか

### 5.3. T-TNA が可視化する研修ニーズの 5 分類

Figure 12: T-TNA を用いた研修ニーズへのアプローチの 5 分類

### 5.4. T-TNA の診断ツールとしての活用可能性

## 6. 学会報告・論文発表 …26

## 別添. T-TNA 調査項目と活用イメージ …28

# ニーズベースの研修支援モデルの構築と 実装化に関する調査研究プロジェクト 実施成果報告

## エグゼクティブサマリー（全体要約）

本報告は、教職員研修を通じて、①現場の学びが実質的に成立すること、②その成果が研修改善および資源配分の意思決定に有効に接続されること、③そのための制度・実践・評価の再設計に資する知見を得ることを目的とした調査研究の成果をまとめたものである。特に、教職員を研修の受け手とする従来の研修観にとどめず、自律的で継続的な学びを担う専門職の主体としての教師を念頭に、研修と自己研鑽の補完的な関係を含めた「ニーズベースの研修介入と支援モデル」の具体化を射程にする。

教師の質保証を担う研修をめぐる現状の課題は大きく二つある。第一に、公的研修を中心に据える制度運用が「研修参加＝学び」とみなす構造を生みやすく、教育実践とその現場での質的深化や多様な成長経路を捉えきれていない点がある。第二に、研修評価が受講者数や満足度に偏り、研修の効用を把握して改善や資源配分の判断に活用できる情報として機能しにくい点がある。

本調査研究は、さまざまな研修（およびその提供主体）が前提にする教師像と職能観の差異を可視化し、研修の目的・対象・評価の整合性を点検するための枠組みとして[教師のエンパワメント四象限モデル](#)を導出した。さらに、校内研修を「現場の学びを成立させる中核」に位置づけ、その設計・改善を組織的に支援するツールとして[T-TNA（教師の研修ニーズ調査）](#)を開発した。T-TNAは、校内研修のニーズ把握と優先順位づけを、声の大きさや個人の経験則に依存させず、学校内の対話と合意形成の基盤として機能させることを狙う。第三に、研修評価を満足度から「効用感」を軸にした診断的評価に移行させ、そのためのツールとして[NPS（Net Promoter Score）を活用する評価方法](#)を提示した。その上で、研修種別・形態（対面・オンライン等）・職位等の条件によって、研修の効用感がどこでどの程度変化するのかをNPSによって把握する評価体系の方向性を示した。

上記に加えて、自治体レベルの研修ニーズ調査（自由記述の定量的解析を含む）により、従来の段階的成長モデル（教歴に応じた一方向の成長）と、実際の研修ニーズの分布に大きな乖離がある実態を示し、特に非管理職で教歴によるニーズの差が限定的であることを確認した。この分析結果からは、多くの自治体が採用する教員育成指標をはじめ、研修設計を年次で区切ることに明らかな限界があることが示された。

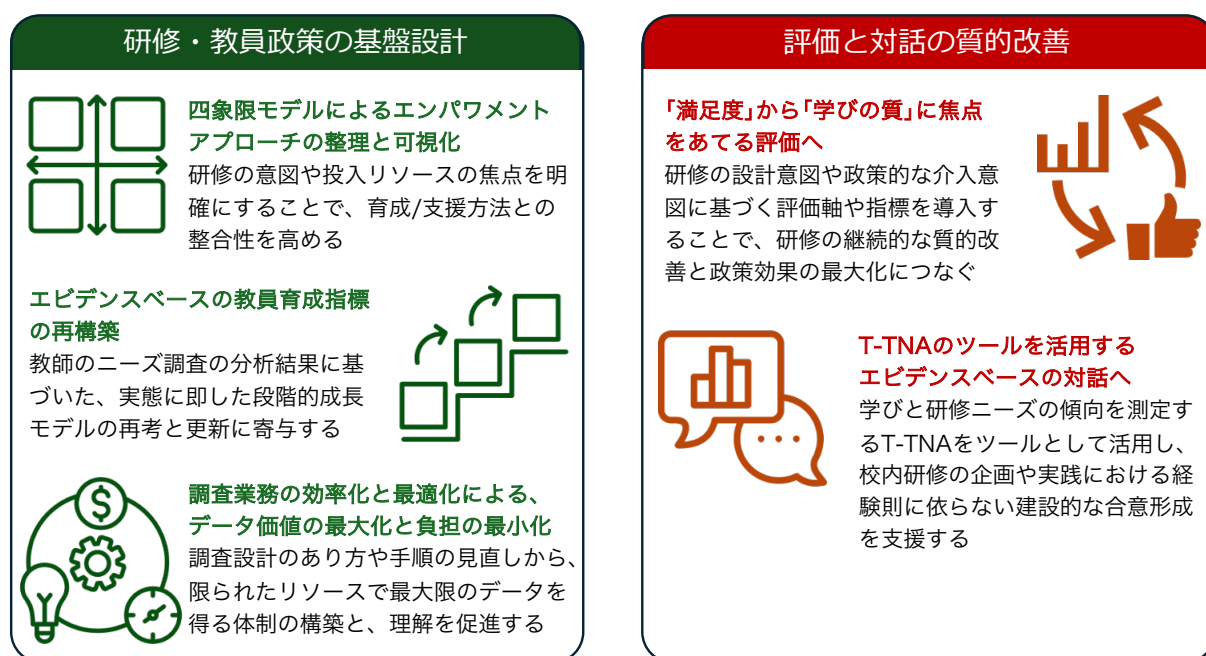
本報告で示す成果は、研修の質的向上にとどまらず、研修を人材育成戦略と結びつけ、限られた資源をどこに（どのように）投入するかをめぐる上位意思決定の合理性を高める点にある。校内研修を中核とするニ

ーズ把握（T-TNA）、研修設計の共通言語化（エンパワメント四象限モデル）、評価データの改善利用（効用感指標/NPS）の三点を接続することで、教員研修は、それを「実施したことの報告」から「効果と改善に基づく運用」へ転換することが可能になる。したがって、本報告は、教職員研修を、政策的動意や経験則、前例踏襲に左右される運用から、ニーズに基づく設計と評価にもとづいて資源配分までを統制する「戦略的学習システム」へ転換するための基盤を提示する。

## NITS 業務と教員政策への成果実装の可能性

本調査研究から得た知見について、NITS の業務、教員政策および教師教育の実践への実装を視野に入れた具体的な活用モデルとして、以下の5つを整理して示す。

### 本調査研究プロジェクト成果の5つの活用モデル



#### 1. 教師のエンパワメント四象限モデルによる研修目的と評価観点の明確化

本調査研究の成果であるエンパワメント四象限モデルは、研修が前提とする教師像・職能観を可視化し、研修の目的、対象、内容、方法、評価の整合性の点検に実装可能な理論フレームワークである。研修の企画立案の段階に四象限モデルを実装することにより、研修企画における論点を整理し、限られた研修資源をどこに重点配分すべきかが明確になる。さらに本モデルは、教師の質保証をめぐる教員政策の議論において、各施策が想定する「質保証」の意味と到達点を言語化し、議論の混線を防ぐ共通枠組みとして機能する。

【NITS 業務】研修の設計・評価の共通言語を提供し、研修資源の重点化と政策議論の論点整理を可能にする。

## 2. エビデンスに基づく指標やカリキュラムの再構築

本調査研究で実施した教師の学びのニーズ調査は、従来の教員政策や教員育成指標が前提としてきた「段階的成長（教歴に応じた一方向の成長）モデル」が、現場の課題認識や研修ニーズの実態と整合していない可能性を実証的に示した。この結果は、研修を年次で区切って提供する従来の設計が、必ずしも最適な資源配分になっていないことを意味する。そのため、このエビデンスを根拠に、教職員が実感する課題と高い整合性をもつ指標を再構築するとともに、研修の提供時期・対象・重点領域を見直すことで、研修の実践的効果と費用対効果を同時に高めることが期待できる。

【NITS 業務】教員育成指標の検討/改訂に、実証的エビデンスに基づく助言が可能になる。

## 3. 研修評価の方法の見直しと、研修の質的改善への活用（エビデンス活用）

本調査研究が試行・検証した診断的評価ツールは、研修の成果を受講者の満足度や感想として把握する総括的評価（evaluation）にとどまらず、研修の設計意図と学びの質に着目して評価する日常的な診断（診断的評価：assessment）の視点を提供する。これにより、研修評価を改善のための診断として機能させ、研修の質的改善と重点配分の判断に接続できる。

【NITS 業務】既存の研修評価様式および評価項目の再検討に加え、研修の設計意図と学びの質を測定する評価指標の設計に活用できる。

## 4. 校内研修の実効性を強化する T-TNA ツールの活用

本調査研究で開発した T-TNA（教師の研修ニーズ調査）は、校内研修のニーズ把握と優先順位付けを、個人の印象や経験則に依存させず、一定の根拠にもとづいて行うためのツールである。これにより、学校組織内での建設的な対話と合意形成を支え、校内研修の設計・改善を「属人的な判断」から「組織的な学習プロセス」への移行を支える。

【NITS 業務】T-TNA の活用方法に関するガイドおよび研修プログラムの開発に活用できる。

## 5. 調査方法の見直しによる調査業務の効率化への貢献（エビデンス活用）

本調査研究で具体化した調査設計および実施プロセスの見直しは、調査項目の整理と実施方法の最適化を通じて、調査業務全体の効率化に資する知見を示した。これにより、限られた人的・時間的・制度的リソースをより効果的に活用しつつ、必要なエビデンスを安定的に確保する運用が可能となる。

【NITS 業務】各教育委員会等が実施する調査について、負担軽減と実施体制の最適化に活用できる。

# 1

## 校内研修<sup>1</sup>の儀礼化の抑止と ニーズベースの校内研修の具体化

自治体の公的研修をはじめ、大学や各種団体（NITS を含む）が提供する研修など、わが国の教職員は多様な研修機会を持っている。加えて、多くの教職員は自己研鑽にも努めており、教師の学びを支える制度的環境は（諸外国と比べて）手厚い。しかしながら、研修機会の量的充実が直ちに学校現場の課題解決や組織的な力量形成につながるとは限らず、研修の設計と運用が現場のニーズと十分に接続していないという課題も指摘されている。とりわけ校内研修においては、校内組織を構成する教職員のニーズを把握し、研修内容の判断や方法の選択に結びつける仕組みが確立されておらず、研修が学校組織の学びとして蓄積されにくい状況がある。

本節では、校内研修の企画運営の実態を文献調査および聞き取り調査によって整理し、「ニーズに根ざした校内研修」の実装に向けた転換を支える具体的なアプローチの検討を行った。

### 校内研修の現状と課題

各学校現場で実践されている校内研修には優れた取り組みもある一方で、教職員の学びのニーズや課題を踏まえた研修の成立を難しくしている構造的課題も認められる。これらの課題は、校内研修を実施することの費用対効果（投入労力に対する学びの効果）を低下させ、学校組織の学習機能としての研修の価値と研修の学びの蓄積を妨げている。

聞き取り調査の結果からは、現状の校内研修に以下の五つの課題が認められた：

- － 課題1： 研修設計が制度への対応に偏り、専門職性の強化に接続し難い
- － 課題2： 校内研修の立案が前例踏襲に偏り、改善プロセスが停滞している
- － 課題3： ニーズの把握・共有・評価の仕組みが脆弱で、研修が組織の学びになり難い
- － 課題4： 役割主義と領域主義が当事者性を希薄にしており、変革が忌避されている
- － 課題5： 外部統制的な評価枠組みが、学び合いを外発的に固定化している

### 聞き取り調査から導かれた校内研修の構造的課題

---

<sup>1</sup> 本調査研究では、「校内研修」を授業研究にとどめるのではなく、包摂的教育や ICT 活用といった直接のペダゴジーに関わる領域から、学校の地域的特性を踏まえたカリキュラム計画の設計など、それぞれの学校現場での教育活動の組織的な改善・向上とその実効化を担う主体である個々の教職員の学びを具体化することを目的に、学校が組織的に行う研修活動を指す。

2023/24 年度に自治体からの出向で NITS に在籍する教職員 7 名を対象に、直近および過去の勤務校での校内研修（校内研究を含む）の企画・実施プロセスについて、半構造化インタビューを実施した。主な質問項目は、「校内研修の内容と方法、それらの決定プロセス」「校内研修から得られた学び」「校内研修のイメージ」の三点を用意した。得られた語りは KJ 法により整理し、校内研修の企画から実践までのプロセスに内在する構造的課題を抽出した（Figure 1）。

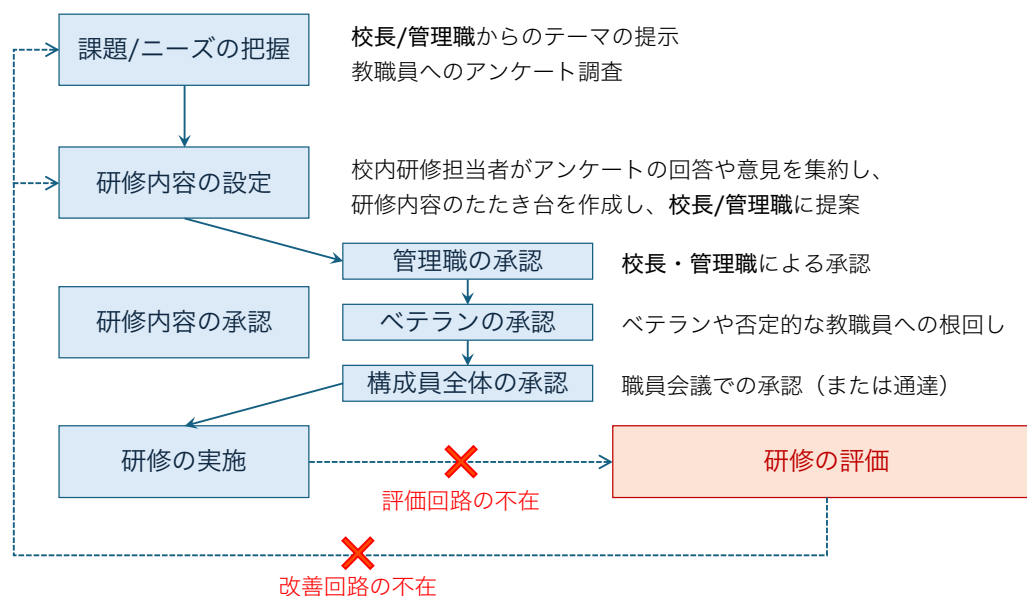


Figure 1. 校内研修の企画から実施までの体制（儀礼化に陥りやすい構造）

Figure 1 は、校内研修が形式的な行事（儀礼）として運用されやすく、研修が儀礼化に陥る構造的問題を描き出している。具体的には、第一に、研修内容の決定において管理職の意向が強く作用し、教職員が日常の実践で抱える具体的課題が十分に反映されにくい点があげられる。第二に、一般教職員の参画がアンケート回答等に限定され、研修内容の具体化や研修方法の検討、研修後の振り返りと改善に関する回路が欠落している点がある。第三に、研修を評価して改善する回路が想定されていない、あるいは極めて弱い点が指摘される。研修後に振り返りが行われたとしても、それを次回や次年度の研修設計に体系的に接続する想定がされておらず、結果として研修計画を含む全体が前例踏襲に陥りやすい構造になっている。

以上の三点は、校内研修の費用対効果を著しく低下させることにとどまらず、校内研修が本来担う学校組織の学習機能を弱体化させる根本要因と言える。すなわち、研修が教職員の実践課題に根ざした学びの場や機会として成立し難く、学校としての改善が蓄積されにくい構造を生み出している。したがって、校内研修を実効性のある学びのシステムとして再構築するためには、教職員が能動的にニーズを共有し、研修の設計の協議に参画できる仕組み、ならびに研修のアセスメント評価（診断的評価）を通じて改善に接続する回路を、制度に組み込む取り組みが不可欠と言える。

## ニーズに根ざした校内研修への転換に向けて

以上の分析を踏まえ、校内研修を「実施自体を目的にする研修」から「学校組織の学びを蓄積する研修」

に転換するために、以下の五つの転換に有効性が期待できる：

- － 転換１： 校内研修プロセスに「能動的なニーズ共有」を組み込む
- － 転換２： 研修テーマと内容決定の分散を是正し、共通テーマを実質化する
- － 転換３： 研修改善に接続するアセスメント評価を導入する
- － 転換４： 「共同ガバナンス」によって役割主義と領域主義を克服する
- － 転換５： 「構造からの自由」を担保する制度としての「ゆるさ」を設計に組み込む

#### 転換１： 校内研修プロセスに「能動的なニーズ共有」を組み込む

教職員が能動的にニーズを共有し、研修に反映させる仕組みが欠落していることを、校内研修の設計上の欠陥として意識化する必要がある。そのうえで、アンケート回収で終わらず、協議の場（中盤協議、教科・学年横断的な対話機会等）を制度化して用意する。こうしたプロセスを通じて、ニーズを「担当者の判断材料」から、「学校が組織として共有する課題」に転換することが求められる。

#### 転換２： 共通テーマを実質化する

校内研修の各回の担当者や講師に裁量が集約され、研修全体を貫くテーマが（設定されていても）それぞれの教職員が身体化（内部課題化）する具体的なプロセスが十分ではなく、実質化され難い構造は、校内研修が儀礼化し、その改善が停滞する主要因と言える。校内研修を単発の研修の寄せ集めとして認識することを抑制するためにも、学校組織として共有する通年の問いを設定し、各回をその問いに接続して校内研修を再編する必要がある。

#### 転換３： 研修改善に接続するアセスメント評価を導入する

校内研修では、しばしば実施すること（または公开发表をすること）が目的化し、研修内容や方法に対する評価が十分ではない実態がある。このため、実施報告のための評価ではなく、また公开发表での講評を評価として受け取るのでもなく、次回の研修設計に接続することを目的にした最小限の診断的評価（assessment）を設計する必要がある。一例として、学びの焦点の一致度、実践への持ち帰り状況（自己申告）、次のアクションの合意といった観点を導入し、改善サイクルに接続することが考えられる。

#### 転換４： 共同ガバナンスによる役割主義と領域主義の克服

役割や責任領域の細分化は、学校組織全体を包含する当事者性を弱め、変革を忌避する構造を生む。このため、研修担当、管理職、一般教職員に加え、可能であれば教育委員会や教育センター等が参加し、校内研修の設計原理（何を優先し、何を捨て、何を残すか）を協議する共同設計の場と機会を設定することが有効と考えられる。こうした共同ガバナンスを具体化することにより、個別役割の最適化にとどまらず、研修システムも設計責任を共有することが可能になる。

#### 転換５： 制度としての「ゆるさ」を確保し、構造からの自由を設計に組み込む

校内研修を特定の役割や外部統制に委ねるのではなく、教職員が必要な学びを明示し、校内組織で課題を共有しながら柔軟に研修機会を設計できる余白を確保する必要がある。具体的には、研修テーマや方法を最初から確定させず、探究に取り組む期間、プロトタイプ実践、振り返りと再設計といったデザイン思考に似たプロセスを設計要件として明文化するアプローチが考えられる。

# 2

## 教師のエンパワメント四象限モデルと 研修/施策の目的・評価の整合性の点検

本調査研究では、教師のエンパワメント（資質能力や職能・技能の向上と強化による質保証）を志向する施策や研修のディスコースについて、その目的、対象、前提にある教師像・職能観の差異を整理する理論的モデルとして「教師のエンパワメント四象限モデル」を構築した。このモデルは、（任命権者等が）組織的に提供すべき研修と、個々の実践主体の学びの支援に限定すべき領域とを区別し、それぞれに適した評価アプローチおよび公的支援の方法論を整理するための枠組みである。NITS（および自治体等）が研修事業、調査研究、助言業務を企画・実施するにあたって、しばしば暗黙の前提となりがちな教師像・職能観を言語化し、研修の対象・目的・手段・評価の整合性を点検する共通の判断軸としての活用が期待できる。

### エンパワメント四象限モデルの構成軸について

教師のエンパワメントをめぐるのは、教員政策や研修、研究の議論として提示される施策のレトリックと、それらを受け取る側（教師に限らない）が意味づけし、それぞれの現場での施策や行動に展開する実践のレトリックが存在する。両者の間に生じる差異が十分に意識されていないところでは、施策が意図するものが実装段階で別の形に転化し、本来のレトリックが実現を目指すエンパワメントを実装する取り組みが難しくなる。

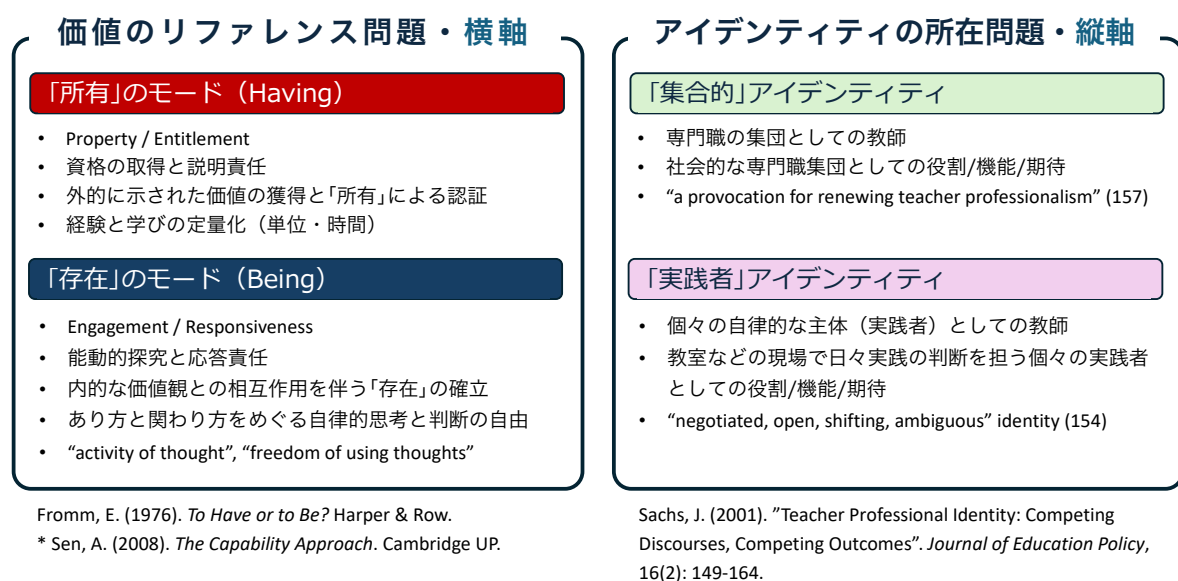


Figure 2. 教師のエンパワメントの四象限モデルの各構成軸の意味

教師のエンパワメント四象限モデルは、こうした差異を整理・可視化する枠組みとして、研修や質保証の施策が実装される段階において、各取組が前提にする教師の学びの類型を、①価値のリファレンスを分類する軸と、それぞれの施策が②対象にする主体のアイデンティティの所在を分類する軸とで分類する（Figure 2）。そのうえで、それぞれの軸から構成される四象限に、教師の学びの類型を位置付けて、整理・分類する（Figure 3）。

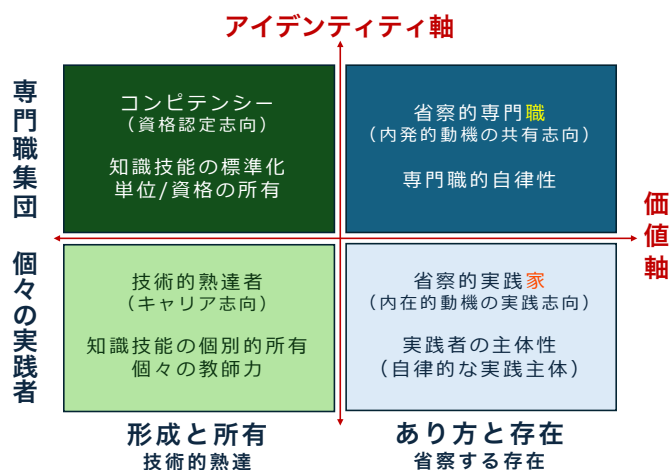


Figure 3. 教師のエンパワメントの四象限モデルと志向する教師像/職能観の分類

## レトリックの分類と評価アプローチの差異の可視化

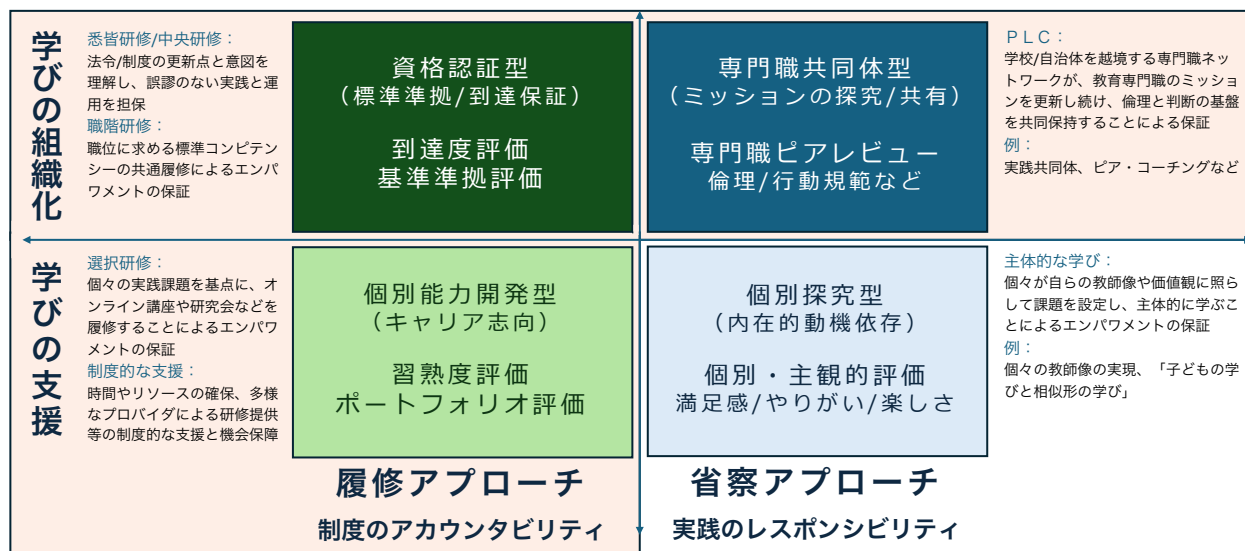


Figure 4. 教師のエンパワメントの四象限モデルと教師の学びの類型

教師のエンパワメントの具体化を目指す主要な施策や制度に用いられてきたレトリックを、四象限モデルを用いて分類した結果（Figure 4）は、従来「エンパワメント（≒質保証など）」として一括されてきた概念や手法の背後に、異なる前提や志向性をもつ複数のレトリックが存在することを明らかにする。さらに、各レトリックが想定する（対象）主体の違いやズレは、各象限に位置付けられる施策・介入のタイプに応じ

て、適切な効果検証や評価アプローチが異なることも明らかになっている。

エンパワメント四象限モデルは、研修の企画や政策の検討において、四象限モデルを用いて取組の目的を明確にし、目的に沿った研修の方法、支援の水準、評価の指標を選択することの重要性を明らかにするとともに、それらを実践に実装するうえでの理論フレームワークを提供する。

## エンパワメント四象限モデルを用いた研修事業と評価の位置付け（具体的検討事例）

NITS が実施する研修事業のうち、全国的な共通基盤の形成や制度理解を目的にする研修は、Figure 4 の第1象限と第2象限に位置付けられる。ただし、現行の探究型を含む中央研修は、知識としての情報や技能としての方法の修得を主目的として企画・運営されており、受講者の側からの期待も NITS から提供される知識や技能を修得することにある。このため、実態としては第2象限のエンパワメントに軸足が置かれており整理できる。これらの研修では、教職員集団として獲得が求められる資質能力や知識・技能が想定されることから、**到達度・習熟度を確保する評価アプローチとの親和性が高い**。

一方、第1象限が想定するのは、professional learning community (PLC) に代表されるような専門職である教師が、社会や学校を取り巻く状況の変化を踏まえながら、専門職としてのあり方や責任を継続的に問い直し、更新する集団的で体系化された学びの領域である。しかし、学校や地域という枠組みを超えて「専門職としての教師」の文脈で継続的に学び合い、その存在価値を継続的に問い直して更新するコミュニティは、行政施策、実践現場、学術研究のディスコースとして（わが国では）十分に意識化されていない。この四象限モデルは、この領域（第1象限）が教師のエンパワメントを構成する要素として相対的に見落とされてきた点を論点として可視化する。

また、教科指導法や食育等の特定課題に関心を示す教職員を対象にする選択制研修、オンライン配信のオンデマンド研修は、個々の実践主体の専門性の深化を目的にする取組であり、第3象限に位置付けられる。この領域では、受講者の主体的選択や個別ニーズを前提にする設計が求められるため、一律的な評価よりも、**研修受講履歴やポートフォリオ等による学びの可視化、記録に基づく助言・フィードバックに加え、学びに必要な時間やその他のリソースの確保といった支援的アプローチが重要**になる。

さらに、教職員が主体的に取り組む実践の意味づけや省察は、第4象限に位置付けられる。教育基本法（第9条第1項）および教育公務員特例法（第21条第1項）が求める教員の研究と修養は、原則として個々の教員が自らの実践の改善と向上を目的に行う自律的な学びであり、制度やシステムが直接介入し、その成果を一律に評価することには馴染まない。したがって第4象限では、短期的・画一的な成果指標による評価を求めるのではなく、教師の**語りや内省の深まりといった質的で多様な変化を尊重しつつ、研鑽と修養の実現を支える支援にとどめるあり方**が求められる。

なお、校内研修や対話型プログラムは、こうした支援のひとつとして一定の意義を有する。しかし、その成果は個々の実践者の内省や意味づけといった質的变化に強く依存するため、汎用的・再現的な形で蓄積され難いという特性をもつ。この点を踏まえると、**制度的・システムのりソースについては、効果の一般化や共有が見込まれる領域への投入を優先**し、第4象限に属する取組については、個々の実践者の研鑽と修養

を支える支援にとどめるあり方が求められる。

## エンパワメント四象限モデルから導かれる成果の総括

本調査研究で構築した「教師のエンパワメント四象限モデル」は、教師の資質能力や職能の向上をめぐる質保証を目的にした施策・研修を、目的、前提にある教師像、想定される学びの類型に沿って整理・区別する理論的枠組みである。四象限モデルは、施策上のレトリックと実装段階の実践上のレトリックとの間に生じる差異を可視化し、象限に応じて適切な設計、評価、支援のあり方が異なることを明らかにする。これにより、研修や施策を一律の基準で設計することや、一律で評価することの限界（および非生産性）を示すと同時に、制度的に資源投入を重点化すべき領域（第2象限）と、個々の職能成長に道筋や機会提供の形で支援すべき領域（第3象限）、そして個々の教師の自律的な研鑽と修養を尊重する支援にとどめる領域（第4象限）に加えて、専門職集団での継続的な議論を促すべき領域（第1象限）を区別して検討する視座を明確にして提供する。

## エンパワメント四象限モデルから得られる重要な示唆

第一に、教師のエンパワメントを志向する施策や研修は、その目的、前提にある教師像、想定される学びの類型に応じて設計・評価される必要がある。エンパワメントは単一の概念ではなく、組織として保証すべき資質能力の形成から、個々の教師の内省や意味づけに至るまで、異なる次元の学びを含む。したがって、研修や施策を一律の基準で設計することも、評価することも、目的と手段、評価との間に齟齬が生じる要因となる。

第二に、制度的に強化すべき領域と、支援にとどめるべき領域を峻別して検討する視座を、教員政策と研修の企画・設計に明確に位置付ける必要がある。とりわけ第4象限に属する個々の教師の省察や実践の意味づけを中心とする学びは、成果が個別的かつ非再現的な性格をもつため、制度やシステムとして直接的に管理・評価することには馴染まない。こうした領域では、専門職的自律性を尊重した研鑽と修養の実現を支える支援にとどめる政策判断が求められる。

第三に、研修や施策の設計意図と実装、評価結果との整合性を高める共通枠組みとして、「教師のエンパワメント四象限モデル」を実務レベルで活用することに有効性がある。四象限モデルは、研修事業、調査研究、助言業務において暗黙の前提になりがちな教師像・職能観を言語化して可視化し、計画と評価を一貫した論理で整理・説明することを可能にする。四象限モデルを共通の判断軸として活用することは、研修事業全体の構造的整理と説明可能性（accountability）の向上に資すると同時に、教員政策における意思決定の合理性と透明性を高める上で有効である。

# 3

## 研修の評価方法の見直しと 質的改善への接続

NITS をはじめ各自治体教育センターが実施する研修の評価は、実施回数、募集（定員）規模、受講者数（視聴回数）、受講者満足度といった指標に偏りやすい。学びの入り口としての受講機会の質を点検する意味では、これらの指標にも一定の合理性がある。他方で、こうした指標のみでは、受講者が研修から何を学びとして実感したのか、満足感がどのような学びと接続しているのかを把握することは難しく、研修の企画・運営の改善に接続し得るデータとして十分ではない。このため本調査研究では、最小限の運用負荷で、研修の改善と意思決定に資するデータを得る方法を試行し、評価を「事後確認」を中心にした総括的評価（evaluation）から、提供する研修の改善に接続することを目的にした診断的評価（assessment）へ移行する道筋を示す。

### 自治体推薦の傾向の可視化

NITS の中央研修に自治体から推薦されて受講する教職員の年齢と教歴を偏差値化して分析した結果（Figure 5）からは、自治体が推薦する教職員の層に偏りや推薦の「型」があることが確認された。

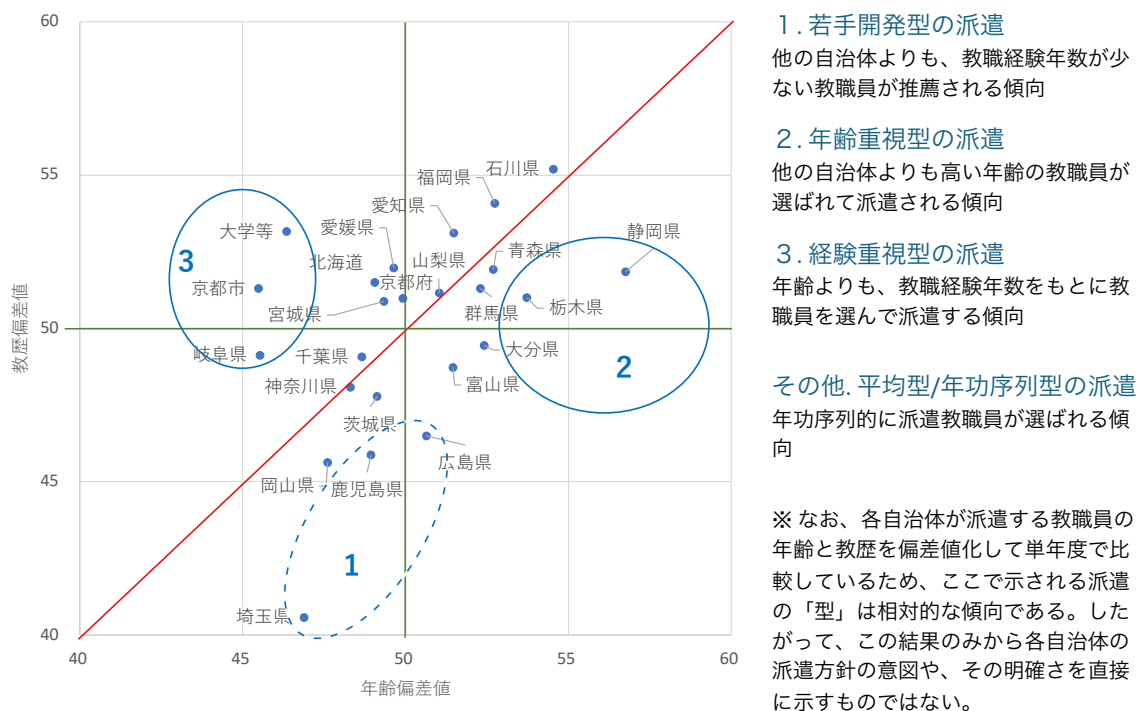


Figure 5. 各自治体の中央研修派遣者（含む大学等からの参加者）の年齢と教歴の分布（偏差値）

各自治体が推薦する受講者の層を明らかにすることは、単に推薦された受講者に研修を提供するにとどまらず、自治体ごとの人材育成方針や推薦計画（または戦略）の設計（またはその有無）を点検するための共通の手掛かりとなり得る。この情報を共通基盤にすることで、エビデンスを媒介にした省察的対話を成立させやすくなるほか、受講者の選定を「個別の推薦」から「人材育成ポートフォリオ設計」に接続する議論の端緒となり得る。

ただし、ここでの分析は単年度データに基づく試行的なものであり、また各派遣自治体間の相対比較にとどまる。したがって、実務展開にあたっては、過年度データの蓄積や研修種別とのクロス集計を行い、自治体ごとの推薦傾向の一貫性と特徴をより精緻に把握するプロセスを要する。こうした蓄積が進むほどに、推薦自治体へのフィードバックやNITSとの対話の実質的価値が高まると考えられる。

### 能動的フィードバックの有意性

各自治体が派遣する教職員集団の傾向を学校教員統計調査と比較すると、校長・副校長/教頭研修では一定のジェンダーバランスが考慮されている一方、将来の管理職候補となる指導主事や教諭の推薦では男性に顕著に偏っていた（Figure 6）。こうした結果は、ジェンダー格差是正に向けた中長期的戦略が十分に制度化されていない（組織に浸透していない）可能性を示唆する。したがって、NITSとしては、都道府県別に派遣傾向を整理し、翌年度の派遣募集や推薦設計の参考指標<sup>2</sup>として提示するといった能動的な働きかけを検討する意義が大きい。

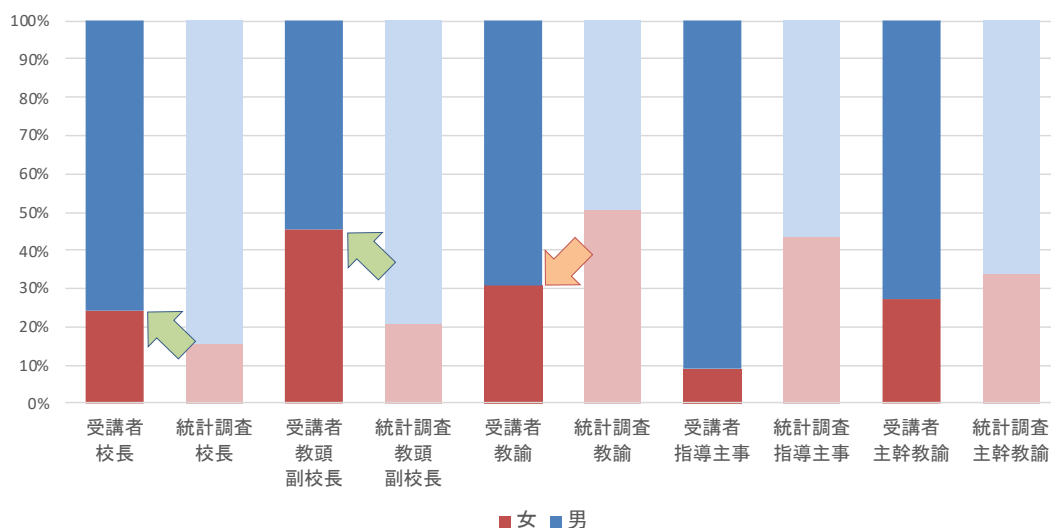


Figure 6. 中央研修受講者と学校教員統計調査との比較（ジェンダー）

ここで重要なのは、中央研修が個々の受講者の能力開発にとどまらず、組織全体の登用と育成の公平性、すなわち将来の候補者層の形成に影響する点である。研修評価（とりわけ中央研修の評価）には、受講者が推薦母集団をどの程度代表しているかという「代表性」を評価軸に組み込むことが必要かつ有効だろう。評

<sup>2</sup> 推薦は各自治体の判断によるものであるべきことから、あくまで「参考指標」とにとどめる必要がある。

価の射程を受講者個人の効果測定に限定せず、研修が組織の体制や文化に与える影響まで含めて目的化することは、より戦略的な評価と、それを踏まえた研修全体の改善を見据えた具体的な議論が可能になる。

## 満足度から効用感による評価へ

従来、研修評価は「満足したか」「参考になったか」といった四件法ないしは五件法の尺度調査に依拠してきた。しかしこの方式は平均値が高止まりしやすく、研修内容や実施形態の違いが可視化されにくい。NITSの中央研修でも、ほぼ全ての研修で9割を超える受講者が「満足」と回答しており、改善に資する評価データとしての分解能が圧倒的に不足している（Figure 7）。

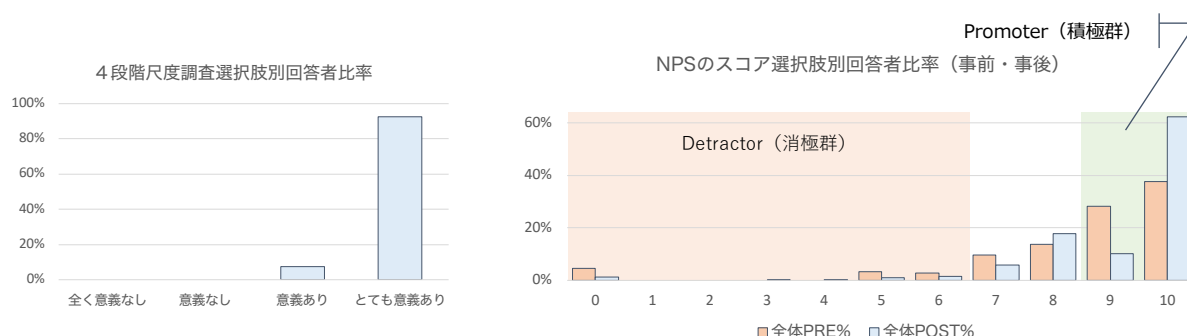


Figure 7. 従来の四件法評価(満足度)とNPS(事前・事後)の比較

本調査研究では、評価を事後の総括評価（evaluation）として閉じるのではなく、日常的な診断（assessment）として活用する観点を重視し、そのためのツールとしてNPS（Net Promoter Score）の導入可能性を検討した。NPSは受講した研修の推薦意向を0～10点で測定するため、受講者が感じた有用性・意義の実感（効用感）をより高い分解能で把握できる。さらに受講前の期待を「期待感」として同様に測定することで、期待と事後の効用感の差を把握し、研修種別、形態、職位、年齢等の条件によって「どこで効用感が低下しているか」を層別に捉えやすくなる。本調査が示唆するのは、研修評価を「実施の説明」や「反応の確認」ととどめず、**研修の有意性を可視化して改善の優先順位と資源配分の判断に接続する診断として再設計する必要性**である。

## NPSから見える改善ポイント

NPSを用いた試行では、研修種別や研修の形態によって効用感に差が生じている可能性が示された。例えば事務職研修では、他の研修種別と比べてNPSが低い傾向が確認され、従来の四件法の満足度調査では顕在化していなかった差を捉え得ることが示された（Figure 8）。また形態別では、オンライン研修のNPSが集合研修より低い傾向が認められた（Figure 9）。ただし、両者は同一内容で比較されているとは限らないため、この差が研修の実施形態を要因にするものか、それとも研修の内容を要因にするものかは現時点では確定できない。むしろ重要なのは、研修のオンライン化がアクセス拡大という利点を持つ一方で、効用感の

低下を伴う可能性があることが可視化された点だろう。このため、研修のオンライン化にあたっては、実施形態による**効用感の低下**をどの程度まで許容するかという「**許容閾値**」が組織として判断すべき論点になる。この意味で **NPS** は、**研修を診断し、改善資源を重点化するための実務的ツール**となり得る。

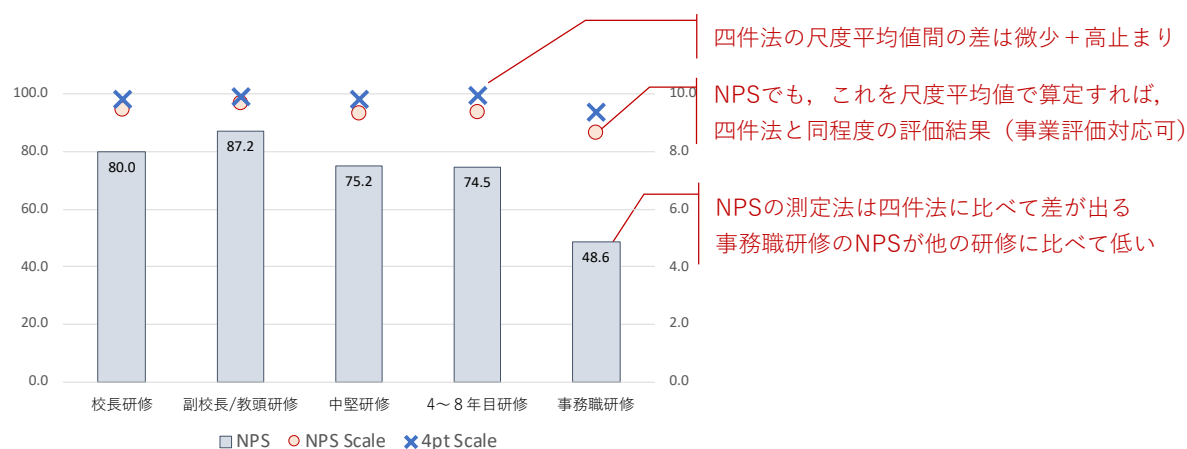


Figure 8. 開催研修種別の NPS と四件法満足度調査のポイントとの比較

## 戦略的な研修評価の実装に向けて

以上の試行から導かれる中心的示唆は、研修評価を「報告」から「改善と意思決定を支える診断」に移行する必要だろう。そのためには、評価の目的を整理し、説明責任のための事業評価と、改善のためのアセスメントを混同しない設計が求められる。前者では実施状況や受講者数等を最低限の行政情報として整備し、後者では効用感や層別差、期待とのギャップを継続的に蓄積して研修設計と推薦方針の修正に用いるといった役割分担が必要である。

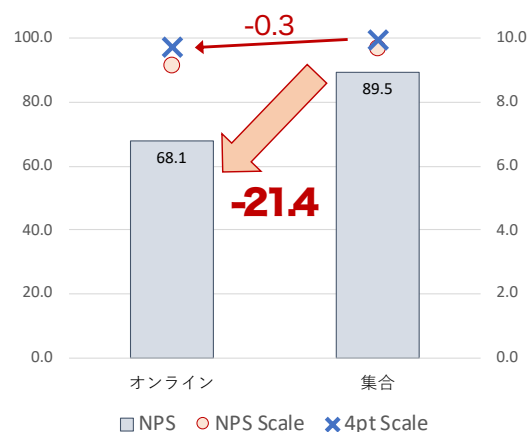


Figure 9. 研修形態別の NPS

また、実装可能性を確保するため、指標体系は**運用負荷を踏まえた最小構成で設計すべき**だろう。本調査研究が示すように、効用感は研修種別、形態、職位等によって差が生じ得るため、少なくとも種別×形態×職位で層別集計できる設計が求められる。その際に、受講者の年齢、教歴、職位、性別による推薦の偏り（代表性）を点検する指標と、NPS 等の効用感指標を中核に据えて、四件法満足度を用いる場合は行政報告上の互換性を担保する補助指標として位置付けることが妥当である<sup>3</sup>。とりわけ「**誰を研修に送っているのか**」は自治体の人材育成方針（またはその不在）を反映する政策変数であり、研修の効果を議論する前提として**可視化が不可欠**である。

<sup>3</sup> なお、NPS の回答データを NPS の算出方法と異なる方法で分析した結果は、四件法満足度調査の結果とほぼ変わらないことも確認されている。

さらに、評価結果の読み取りを担当者の属人的判断に委ねず、判断のための基本ルールを明文化する必要がある。全体平均の高低のみで結論を出さずに層別差を重視すること、オンライン研修で低い効用感が認められた場合には同条件比較を次年度計画に組み込むこと、特定研修で効用感が低い場合には職務文脈への適合や設計意図の明確化を優先的に点検することなど、最低限の運用原則を共有することで、担当者交代後も組織として継続的に機能する評価の実装が可能になる。

以上の示唆を次年度に実装するためには、第一に、研修ごとに「ねらい」「対象」「期待される変化」を簡潔に定義し、研修設計および講師依頼の前提として様式化することが必要である。第二に、事後評価に NPS 等の効用感指標を導入し、研修種別×形態×職位の層別で集計可能な形で運用するとともに、可能な研修では事前（期待）評価も併用して、期待と効用感のギャップを診断できる設計とすることが求められる。第三に、オンライン研修については集合研修との単純比較に止めず、同一内容による同条件比較を計画に組み込み、効用感の低下が生じる条件と改善要因を検証する必要がある。第四に、推薦状況の点検にあたっては、年齢・教歴・職位・性別の分布を都道府県別に整理し、推薦母集団との差（代表性）を把握した上で、特にジェンダーの観点からは将来の管理職候補層の形成を含む中長期的視点で推薦方針に反映させることが重要である。最後に、評価結果の読み取りと改善の優先順位付けに関する基本ルールを明文化し、担当者交代後も継続的に運用可能な簡易マニュアルとして整備することが、評価を形式的作業にとどめず、研修の質的改善と意思決定に接続するための基盤となる。

# 4

## 教師の研修ニーズを踏まえた 教員育成指標/モデルの再構築

教師のエンパワメントを研修や施策の目的として具体化するにあたり、本調査研究では自治体レベルで教師の研修ニーズの実態の把握に努めた。全国教育委員会や自治体教育センターでは、研修の企画・立案に先立ち、教職員を対象にした聞き取りやアンケート調査が広く行われている。例えば京都市総合教育センターでは、採用2・3年目の教職員を対象に、「役立ち感」「必要感」「困りや悩み」の三観点から研修ニーズを把握するため、選択式と自由記述式の設問を組み合わせた質問紙調査を行なっている。また、授業研究や校内研究等の計画においても、研修担当者がアンケートや聞き取りを通じて課題を抽出し、テーマ設定に活用している実態がある。

これらの取り組みは、研修対象となる教職員の課題や関心、ニーズを事前に把握することが、教職員の学びに寄与する研修デザインにとって重要であるという認識が、行政と学校現場の双方で共有されていることを示している。一方で、従来のニーズ把握は、教職員の関心や要望を把握する上では一定の有効性を持つものの、把握されたニーズがどのような学びの類型やエンパワメントのあり方と結びついているのかを構造的に捉える点では十分に検討されてこなかった。本調査研究では、研修や施策の目的と整合した研修デザインに接続することを意図して、従来の方法を補完する形で、より構造的に自治体レベルの研修ニーズを把握する調査を実施した。

### 調査の方法

本調査は2つの自治体において、島嶼部・僻地部とそれ以外の勤務地で層化抽出した教職員を対象に実施した。回収率は自治体Aで41.2%、自治体Bで68.1%であった。調査では、教職員が自らの職務遂行に重要と考える研修テーマ（課題）の上位三件について、自由記述式での回答を求めた。

得られた自由記述回答については、SPSS Text Analytics for Surveys を用いて形態素解析を行い、類義語や教育関連用語を統合した上でカテゴリ化し、各カテゴリにおける言及件数を集約した。カテゴリの分析にあたっては、非管理職は自治体が設定する教員育成指標が示す職能成長段階（教歴別）で分類<sup>4</sup>し、管理職は教歴ではなく職階（校長・副校長/教頭）で分類した。さらに、カテゴリ間の共起関係と教歴・職階との関係を把握するために対応分析（コレスポンデンス分析）を用いて、言及傾向の構造を可視化し、研修テーマ（課題）の類似性と差異を分析した。

---

<sup>4</sup> 両自治体から得た回答を統合した分析では、自治体Aが設定する育成指標の教歴段階に合わせた。

## 判明した教員ニーズの実態

本調査の結果は、**教歴を基軸として段階的な職能成長を想定する現行の教員育成指標（および公的研修）の前提が、教職員の研修ニーズの実態と整合していない可能性を示した**。非管理職の教職員が自らの職務遂行に重要と認識する研修課題は、初任期からベテラン期に至るまで大きな変化が認められず、いずれの教歴段階においても《教室での実践》を中心とした学びが重視されていた。さらに、この傾向は島嶼部・僻地といった勤務環境の違いによる影響も認められなかった。したがって本調査結果からは、**研修ニーズが教歴や配置条件に応じて段階的に変化するという従来の想定が支持されなかった**（Figure 10）。

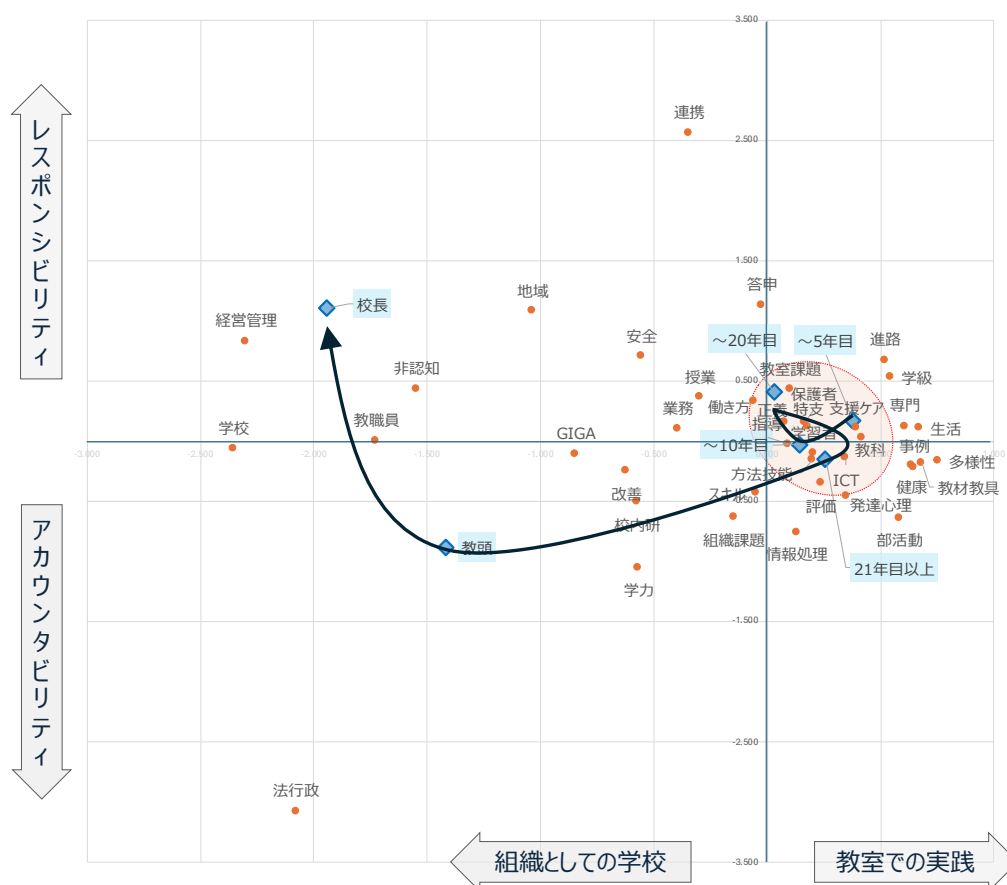


Figure 10. 自治体 A の管理職と職歴別教職員の研修ニーズ（コレスポネンシ分析）

一方、管理職では、校長と副校長/教頭の間で言及傾向に違いが認められた。副校長/教頭は「学力」「教科」「ICT」「校内研修」「法行政」など、学校現場での具体的な実践と制度的なアカウンタビリティ（説明責任）への対応に直結する学びへの言及が多く、学校運営における実務的・制度的な役割と責任意識が反映されていると考えられる。これに対して校長は「経営管理」「学校」「答申」「地域」「安全」「社会正義」などへの言及が相対的に多く、学校を取り巻く社会的要請や教育政策への応答を含め、学校の組織全体の方向性に責任を負う立場から研修の必要性が認識されていた。

以上の結果は、非管理職の研修ニーズが教歴によって段階的に変化するという従来の想定が必ずしも成立しないこと、並びに管理職については職階によって必要とされる学びの焦点が分化していることを示している。さらに、自由記述の内容からは、個々の実践者の自律的な研鑽と修養が、主として日常的な教室実践に

直結する領域に焦点化する傾向がみえる。その一方で、**学校と地域の課題や、複雑で多様な背景をもつ学習者のニーズを構造的に捉えるための専門職的視座の形成については、個々の教職員の自律的努力に委ねることには限界がある**ことも明らかになった。こうした領域については、研修による介入や PLC 等を通じて学びを組織化し、集団的に形成・更新する意図的な働きかけが必要と言える。

したがって、教員の育成と成長を教歴の経過に沿って一方向的に設計する従来の枠組みを前提とするのではなく、**教師の学びの実態やエンパワメントの類型に即して、どの領域を自律的な研鑽に委ね、どの領域を組織的な学びとして支えるべきか（また介入すべきか）を再整理する必要がある**。本調査の結果は、この点において**教員育成指標の再構築の必要性を理論的・実証的に示している**。

## 教員育成指標の再設計に向けた観点

本調査から得た知見は、教員育成指標を従来の枠組みのまま運用することの限界を示している。このため、教員育成指標の再設計にあたっては、少なくとも次の三点を踏まえた検討が求められる。



第一に、**教員の成長や学びを教歴の経過に沿った一方向的な段階モデルとして捉える前提を見直す観点が必要**である。本調査では、非管理職の教職員が職務遂行に必要と認識する学びの内容は、初任期からベテラン期に至るまで大きく変化しないことが確認された。教員育成指標は各自治体の研修計画の指針でもあることから、教歴を単純に成長段階と対応づけるのではなく、教職員が置かれている役割や実践状況、エンパワメントの類型に応じて柔軟に位置付け直す視点が求められる。

第二に、**個々の教師の自律的な研鑽に委ねる領域と、研修や PLC を通じて組織的な学びとして形成・更新すべき領域とを区別する観点が必要**である。調査結果は、個々の自律的な研鑽が日常的な教室実践に密着

した領域に集中している傾向を示唆している。一方で、学校と地域の課題や、多様化する学習者のニーズを構造的に捉える専門職的な視座の形成は、個々の努力のみに委ねることには明らかな限界がある実態を調査結果は明らかにしている。教員育成指標においては、どの資質・能力を自律的な学びに委ね、どの領域を集団的・組織的な学びとして位置付けるのかを意識化し、明確にする必要がある。

第三に、管理職と非管理職、さらには校長と副校長/教頭といった**職階別の役割認識の違いを、育成指標の構造に反映させる観点が必要**である。本調査では、管理職と非管理職の間に加え、校長と副校長/教頭の間でも、重要と認識される研修課題に顕著な違いが確認された。教員育成指標の再設計にあたっては、すべての教職員に共通する資質能力を一律に設定するのではなく、制度的アカウンタビリティを担う役割と、学校を取り巻く社会的要請に応答するレスポンシビリティを担う役割を区別した上で、それぞれに応じた育成の観点を組み込む必要がある。

## 補記

自治体Aでは、本調査結果を受けた追加調査を実施し、その結果を踏まえながら教員育成指標を再設計する具体的な検討が進んでいる。これは、本調査で示された課題や観点が、理論的検討にとどまらず、制度設計や運用改善につながり得ることを示す事例である。

# 5 教師の研修ニーズ調査（T-TNA）を活用したエビデンスベースの校内研修対話の支援

多様で複雑な教職員の研修ニーズを継続的に把握し、研修体系の改善に反映することは容易ではない。また、多くの自治体では、評価設計や分析に十分なリソースを割くことが難しく、教職員の研修ニーズの把握にあたって希望調査や面談等の簡易な方法に依存しやすく、そこで得られた情報を体系的に分析するリソースと経験にも不足している実態がある。本調査研究では、実践の現場での日常的な診断（assessment）として運用可能なツールの開発を試み、「教師の研修ニーズ調査（T-TNA）」を開発し、その活用可能性を試行的に実験した（設問項目は別添を参照）。

## T-TNA による研修ニーズの算出方法

T-TNA は、研修ニーズを個々の希望や要望としてではなく、実務上の重要性（重要感）とそれを遂行する上での能力感のギャップとして捉える

（Figure 11）。具体的には、教職員が担う業務をリスト化し、各項目について「重要感（その業務がどの程度重要か）」と「能力感（自分がどの程度その業務を遂行できているか）」について別々に 1～7 の数値で自己評価する。その上で、双方の回答の差（重要感－能力感）を研修ニーズ

として算出し、重要だと認識されているにも関わらず十分に遂行する能力を有していないと実感されている領域を、重点的な支援や介入が必要な領域として抽出する。

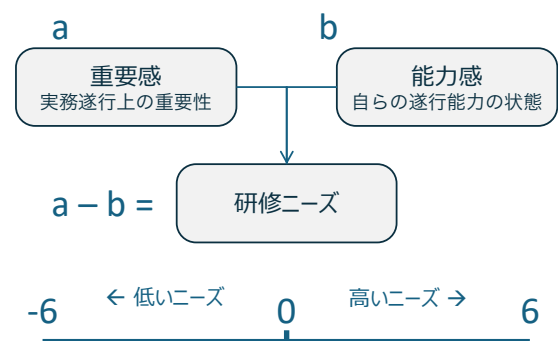


Figure 11. T-TNA による研修ニーズの算出方法

## なぜ「研修希望調査」では足りないのか

学校現場では、校内アンケート、管理職面談、自己評価チェックリスト等による研修ニーズの把握が試みられている。しかし、こうした希望調査では回答が印象やその時々に関心に偏りやすく、研修体系の重点化や資源配分の根拠として、調査結果を活用することが難しい。また、自治体間比較や経年比較にも耐えにくく、研修事業の改善を支える基盤情報として十分ではない。教育センターや NITS が説明責任を果たしつつ研修改善を具体化するためには、研修ニーズをより構造的に把握し、共通の参照枠として可視化する必要がある。

ある。

## T-TNA が可視化する研修ニーズの5分類

診断ツールとしての T-TNA の利点は、研修ニーズを「重要感」と「能力感」の二軸で構造化し、ニーズの大きさに加えて、その由来を分析することができる点にある。ニーズが高い場合、それが実践上の重要感の高さによるものなのか、教職員の業務遂行上の自信のなさ（能力感の低さ）によるものなのかを読み分けることができる。さらに、重要感の認識が低いためにニーズが低く算出される領域についても、その業務が過小評価されていることで課題が潜在化している可能性を点検して検討することができる。

T-TNA が算出する研修ニーズは、重要感と能力感の組み合わせに基づき、5つの領域として整理できる（Figure 12）。

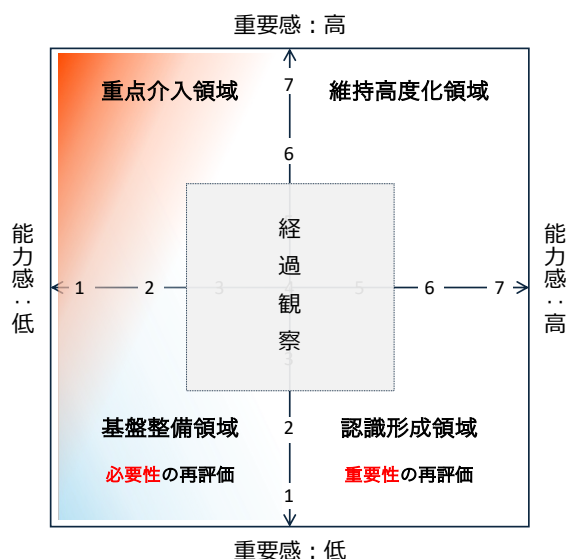


Figure 12. T-TNA を用いた研修ニーズへのアプローチの5分類

- 第1象限： 維持・高度化領域（重要感 高 × 能力感 高）  
実践が安定している領域。研修や学びの支援は補填ではなく、標準化・高度化・実践知の共有（およびその場と機会の形成と確保）を目的に設計する場合に有効性を期待できる。
- 第2象限： 重点介入領域（重要感 高 × 能力感 低）  
重要感が認識されているが、十分に遂行できていない領域。研修資源を最優先で投入する必要がある対象に位置付けられる。
- 第3象限： 基盤整備領域（重要感 低 × 能力感 低）  
個々の学びに帰属させるよりも、校務分掌、ツール、時間、協働体制といった遂行条件を整備することによる業務改善効果が期待できる領域。
- 第4象限： 認識形成領域（重要感 低 × 能力感 高）  
日々の業務として遂行できている一方で重要感の認識が低い領域。業務が過小評価されて課題が潜在化している可能性があるため、研修等による介入を検討する以前に、業務の意義や位置付けを再確認

して共有する認識形成（または業務整理）が求められる。

- 均衡領域： 経過観察領域（重要感と能力感が概ね均衡）

重要感と能力感のバランスが取れており、現時点で研修による介入や支援の優先性が高くない領域。

モニタリングを基本とする判断が可能。

## T-TNA の診断ツールとしての活用可能性

以上のように、T-TNA は研修ニーズを定量的に可視化するだけでなく、研修の必要性、認識形成の必要性、あるいは経過観察といった対応の型を区別する枠組みを提供する。また、調査の設計およびニーズ算出の手順は簡便であり、学校現場において担当者が一定の負担のもとで運用することが可能である。したがって、T-TNA を診断ツールとして活用することで、研修資源の重点配分を合理化するとともに、校内で「何を研修で扱い、何を体制整備や認識共有で扱うべきか」を協議するための共通言語としてのエビデンスを構築し得る。このため T-TNA を継続的に運用することは、研修ニーズの把握を単なる希望やその時々印象に依存させず、エビデンスに基づく研修体系の改善と対話を支援する実装可能なアプローチとなり得る。

論文・書籍（査読/審査/招待のあるものの著者部分を下線で表示）

Yurita, M. (2026). Reframing Teacher Empowerment: Between Policy Logics and Professional Autonomy. *Education Research Quarterly*, 71(1). <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2026-1.1>

百合田真樹人, 他 3. (2025). 「教師のエンパワメントをめぐる視座とその再構築」 『教育学研究』 第 92 巻 1 号 : 226-238. 2025.

Yurita, M. (2025). Policy Language on Teacher Empowerment: Unveiling Needs and Shifts in Strengthening Professionalism. *RPIC*. 101-116. 2025.

百合田真樹人 (2025) 「教師が教師として活躍するために」 柏木智子編著 『「プラットフォームとしての学校」の実践：多職種・多機関連携のマネジメントと教員の役割』 ミネルヴァ書房: 36-55.

前田菜摘, 他 1. (2024). 「教師が探究的に学ぶための校内研修プログラムの実践と評価」 『日本教育工学論文誌』 第 48 号: 237-240.

百合田真樹人 (2023) 「ウェルビーイングのプラクシス：実践の文脈からのアプローチ」 『学校教育研究』 第 38 号 : 19-34.

学会等報告・講演（基調講演・招待講演は名前を下線で表示）

百合田真樹人 (2025) 「学校（教育）のウェルビーイングをめぐる志向性と課題」 学校教育学会第 39 回大会

Yurita, M. (2025). Beyond the Ambiguity: A Four-Quadrant Model for Teacher Empowerment Approaches. WFATE, Tarragona.

Yurita, M. (2025). Broadening Professional Horizons: Balancing Autonomy and External Support for Teacher Growth. Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb zawodowych nauczycieli - dyskursy współczesności, Kielce.

Kagawa, N., Maeda, N., Yurita, M., Wada, M., Mori, H. (2025). Teachers' Perceptions about the Importance of Tasks and Their Skills as Teachers. EERA, Belgrade.

百合田真樹人, 他 3. (2024) 「教師のエンパワメント：道具化と専門職化」 日本教師教育学会第 34 回研究大会

香川奈緒美、前田菜摘、百合田真樹人、森久佳、和田真季（2024）「教師のアイデンティティに基づく研修開発ニーズを捉える」 日本教師教育学会第 34 回研究大会

Yurita, M. (2024). Rethinking Teacher Empowerment: Developing a Field-Level Measurement Tool on Teachers' Learning Needs to Support System-Level Professional Development. WERA/BERA, Manchester.

百合田真樹人（2024）「生産性に焦点をあてる学校の働き方改革の視点とその実践事例」 学校教育学会第 38 回研究大会

Yurita, M. (2024). The Language of Policies on Teacher Empowerment: Unveiling Needs and Shifts in Strengthening Professionalism. Redesigning Pedagogy International Conference, Singapore.

百合田真樹人（2023）「『質の高い教師』をめぐる責任の様相と教師のエンパワメント」 日本教師教育学会 第 33 回研究大会

香川奈緒美（2023）「教師の仕事の捉えと学びのニーズ」 日本教師教育学会第 33 回研究大会

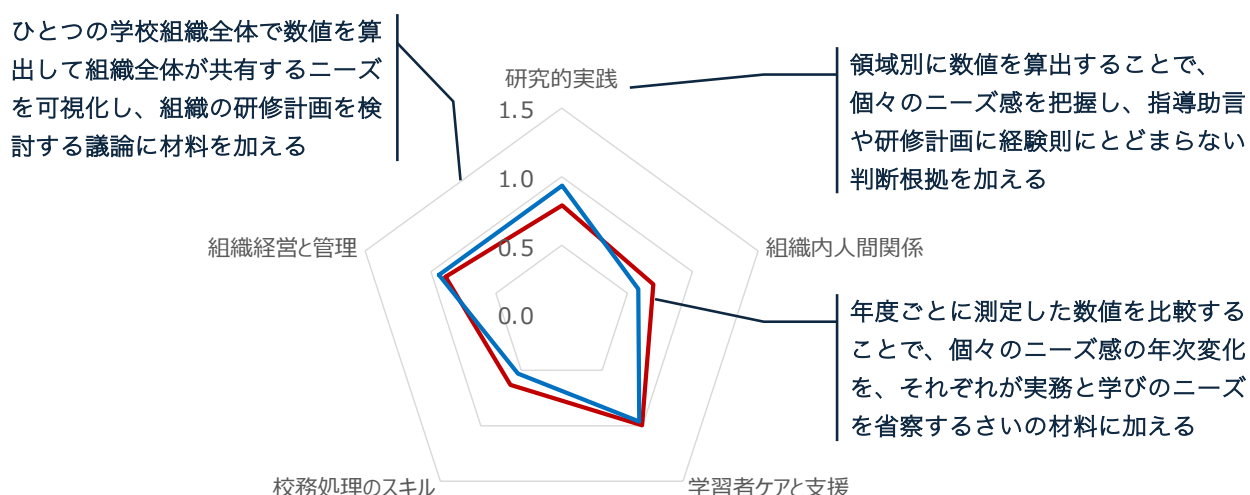
百合田真樹人（2023）「ニーズベースの研修支援モデルの構築と実装化に関する調査研究（2022FY 報告）」 NITS 中間報告会

百合田真樹人（2023）「教師と教職のエンパワメントに向けて：教師の学びと質保証をめぐる国内外の動向」 弘前大学教職大学院令和 5 年度指導主事研修会

Yurita, M. (2022). Strengthening the Impact of Education Research. OECD, CERI, Paris.

Yurita, M. (2022). ¿Qué hay que hacer para que podamos hacer lo que mejor sabemos hacer?: Demandas emergentes en la comunidad profesional en una era de desprofesionalización. Virtual EDUCA: Transformando la educación desde la ciencia, la tecnología y la innovación 2022.

医療従事者の研修ニーズを測定する目的で当初開発された TNA は、医療従事者が携わる 30 の業務が、「研究／検査（research/audit）」「コミュニケーション／チームワーク（communication/teamwork）」、「臨床的業務（clinical task）」、「管理運営（administration）」「マネジメント／監督（management/supervisory task）」の 5 つのカテゴリーに渡ることから、それぞれの領域に即して設問を用意する。TNA を教師の研修ニーズの調査に適合させた T-TNA では、TNA のカテゴリーと対応させる形で以下の項目群を作成した。



T-TNA の「領域別ニーズ」調査結果の出力イメージと活用方法

### T-TNA のカテゴリ別設問一覧

#### ① 研究的実践：研究的な視点を必要とする業務や、研究成果を実践に活かすことにかかわる業務

- 教育政策や政策の要請を批判的に吟味すること※1
- 研究や研究のエビデンスを批判的に吟味すること※1
- 自らの実践を研究的に解釈して意味を与えること
- 研究の成果を自らの実践に反映すること
- 検討する意義のある課題や研究のテーマを見つけること
- 自らが集めたデータを統計的に分析すること

- 自らの実践や取り組みを報告書や論文にまとめること
- 先行研究などから専門的な知見を集めて整理すること
- 実践研究の立案や設計をすること
- 児童生徒のケアや支援について学ぶ時間や予算、ツールといったリソースを確保すること

② 組織内人間関係：教師間のコミュニケーションにかかわる業務

- 同僚や他の教職員との関係性を築こうとすること
- 同僚や他の教職員との折り合いをつけてやっていくこと
- 同僚や他の教職員と直接向き合ってコミュニケーションをとること
- 同僚や他の教職員との間でフィードバックや助言をすること
- 同僚や他の教職員、管理職などに情報を提供すること
- チームの一員として取り組むこと
- 学校や学校の教育活動のあり方について、同僚や管理職と話し合うこと

③ 学習者ケアと支援：同僚に対し、その場の状況に即して適切に行動する力が求められる業務

- 児童生徒に必要なケアや支援を判断して担うこと
- 児童生徒のケアや支援を先行研究に照らして判断すること
- 児童生徒の個別のニーズに即して組織的なケアや支援の計画と実践をすること
- 児童生徒の心理的・社会的なニーズを把握すること
- 児童生徒に学校の教育活動の目的と意義を伝え広めること
- 児童生徒の学習上のニーズを見取ること

④ 校務処理のスキル：特に事務的作業にあたるような管理運営にかかわる業務

- 日常的な事務処理やデータ入力を行うこと
- コンピュータなどの技術やツール、設備を活用すること
- 校務作業を行うと
- 同僚や他の教職員と調整して協同的に校務を分掌すること※<sup>2</sup>
- 他職種や他機関をはじめ、地域のステークホルダーとの連絡や調整をすること※<sup>2</sup>

⑤ 組織経営と管理：個人および組織のマネジメントにかかわる業務

- 自らの仕事のパフォーマンスを評価すること
- 日常的な業務や教育実践に新しいアイデアや方法を導入すること
- 他の教職員や若手教師に、どのようにすれば良いかを実践してみせること
- 自らの時間を有効に使うこと
- 限られた予算や人員の持つリソースをやりくりすること
- 学校経営や自らの実践を教育政策や改革に照らして変化させること※<sup>2</sup>
- 同僚や他の教職員の仕事ぶりやパフォーマンスを観察して評価すること※<sup>2</sup>
- 学校の組織的なパフォーマンスの向上に有効なリソースを確保すること※<sup>2</sup>
- 学校の組織的な目標を、組織の構成員の個々の目標として共有すること※<sup>2</sup>

注：Hennessy-Hicks 研修ニーズ分析質問票では、調査者の関心事項や調査対象の状況に応じて 10 項目まで独自項目の追加が許容されている。本調査研究が設定した項目群では、オリジナル版の「政策的な要請や専門的な知見を批判的に検討すること」を 2 項目に分割して尋ねたほか（※1 の 2 項目）、「校務処理のスキル」および「組織経営と管理」に関する項目群を新たに追加している（※2 の 6 項目）。