

私立の高等学校における、校内研修プログラム 開発に関する研究 (校内研修による教師の意識とその変容を通して)

- 第1章 研究の目的と背景
- 第2章 校内研修における先行研究
- 第3章 研究の方法
- 第4章 研究結果
 - 4.1 平成27年度の校内研修
 - 4.2 平成28年度の校内研修と、その受け止め方について
 - 4.3 意識の方向性の変化について
 - 4.4 主幹教諭から見た校内研修の成果
- 第5章 考察
 - 5.1 積極的な参加の効果について
 - 5.2 捉え方の違いについて
 - 5.3 校内研修の対象について
 - 5.4 意識の方向性の変化について
 - 5.5 校内研修の立ち上げと実施時期について
- 第6章 研究の成果と今後の課題

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 学校経営力高度化コース
156058 辻本 剛久

第1章 研究の目的と背景

本研究の目的は、高等学校における校内研修が、教師の初任者とミドルリーダーの意識にどのような変化をもたらすかの考察を通して校内研修の意義を明らかにし、学校独自で教師を育成するための校内研修プログラムを開発することにある。

伝統的な学校文化では、若い教師たちは先輩教師との協働を通して、学級運営や校務分掌に必要な知識や技能、心構えなどを学んできた。しかし今や学校における教師の年齢構成は若年化し、経験を積んだ先輩教師の話を聞く機会が減少している。佐藤（2015）は、教師は、教師になるための教育によって、教師になると指摘している。教職に就いたからこそ見えてくる迷いがあり、それを強みに作り変えるには、教師は学校現場においても学び続けることを心がけなければならない。

教育公務員特例法では公立学校の任命権者は、初任者に対して実践的な研修を実施しなければならないと義務付けている。また平成28年11月に同法の一部が改正され、従来の十年経験者研修（第24条）を見直し中堅教諭等資質向上研修に改められた。急務とされているミドルリーダー育成のために、10年目という枠を外して実施時期の弾力化を図り、中核的な役割を果たすことが期待されるミドルリーダーを早期に育成するためである。文部科学省が教育委員会に示した内容例では、校内研修は週10時間、年間300時間程度とし、教育センター等における校外研修は年間25日間程度とした。これをもとに各教育委員会が工夫を凝らし、平成28年度京都府では初任期育成研修、10年経験者研修に加えて、2年目教員「ステップアップ」講座、指導者養成研修、中核職員養成研修、専門研修などを実施している。

このように公立学校では手厚い支援のもと初任者やミドルリーダーを育成しようとしているのに対して、私立高校においては各学校の裁量に任され、満足な校内研修が実施されていないのが現状である。日本私立中学高等学校連合会の日本私学教育研究所が主催する研修会はあるが義務付けはなく、初任者研修会であれば8月に2日間のみ、近畿地区の私立の学校であれば大阪府で受講する形となる。しかも初任者の全員が参加することは不可能であり、各校での校内研修の必要性が求められる。

教師の育て方は校長や教頭も模索している状態であり、その育成を任されている学年主任や分掌の長も、計画や理論をもとに系統だった育成方法を持ってはいない。自身の経験から学ぶ余裕がない初任者には、理論の裏付けのある研修が必要である。また学年や各

校務分掌を任されたミドルリーダーには、俯瞰的な視野に立って学校経営を考える基盤を学ぶ研修が必要である。私立の高等学校における校内研修プログラム開発とその実施は、急務だといえる。

第2章 校内研修における先行研究

校内研修に関する先行研究は多くあるが、高校を対象としたものになると極端に数は減り、さらに私立高校の校内研修や教員養成に関する研究はあまり見当たらない。

高校における校内研修に対する関心の度合いについては、小学校や中学校との比較で明らかにされる。国立教育政策研究所の校内研究等の実施状況に関する調査(2010)によれば、校内研究のための全校的な組織として「研究推進委員会等、校内研究のための全校的な委員会が組織されている」のは、小学校 90.5 %、中学校 79.1 %、高校(公立) 26.8 %、高校(私立) 16.9 %となっている。高校においては「教務委員会等が校内研究を担当している」が多く、高校(公立) 42.1 %、高校(私立) 24.7 %となっており、また「校内研究のための校内組織はない」は高校(公立) 27.6 %、高校(私立) 57.1 %であることから、この調査においても私立高校における関心の低さが伺える。財団法人日本私学教育研究所で2002年から2009年の間に研究員を務めた友野(2005)は、少子化などによって私学を取り巻く状況がきびしくなっており、研修会に教員を派遣することが難しくなっていると述べているが、さらに友野(2009)は研修会の内容について、指導者や進行の方法については手探りの状態であり、研修会を運営する側に対する何らかの「研修」が必要であると思われるとも述べ、主催者側の責任についても指摘している。

第3章 研究の方法

平成27年9月に勤務校(私立高校の通信単位制課程)において、教師の学びあいによる校内研修を提案して実施した。その後1月にも実施し、校内研修に対するポジティブなイメージができあがったため、28年度は表1に示した初任者とミドルリーダーを対象とする校内研修を企画し実施することにした。外部講師を招くのではなく教師の学びあいの形を基本とし、筆者が中心となって運営した。

計画の段階では、平成28年度の校内研修は勤務時間内での実施を原則とし、日程も事前には決めず、授業期間である学期内と、夏休み期間等の長期休みに設定した。長期休み

は自由に使える時間が多くあると思われ、校内研修を複数回実施出来ると考えた。職業訓練校への訪問研修は、先方との日程調整が必要なため欄外に入れた。

表 1 平成 28 年度 通信単位制課程 校内研修計画

月	テーマ	内 容	対 象	月	テーマ	内 容	対 象
4	社会人として①	社会人としての考え方	初任者	10	生徒指導力③	話の聞き方	初任者
	学校組織①	学校の組織と意思決定方法	ミドル		教育法規①	教育と法	ミドル
5	社会人として②	社会人としてのルール	初任者	11	危機管理	防災の危機意識	初任者
	学校組織②	教員の意識と学校	ミドル		教育法規②	事例研究	ミドル
6	教師として①	教師としての基本動作	初任者	12	社会人として④	文書作成力をつける	初任者
	生徒指導①	生徒指導理論と事例研究	ミドル		学校組織③	企業と学校のちがい	ミドル
7	生徒指導力①	生徒対応力をつける	初任者	1	授業力向上	カリキュラムと授業を 考える	全 員
	生徒指導②	現代社会と生徒の課題	ミドル				
8	生徒指導力②	保護者対応力をつける	初任者	2	生徒指導力④	生徒指導の理論	初任者
	教科指導①	理論と課題	ミドル		学校組織④	よりよい組織づくり	ミドル
9	社会人として③	個人情報保護対策	初任者	3	学校組織	教員の意識と学校	初任者
	生徒指導力③	プレゼンテーション力をつける	初任者		生徒指導③	心の発達段階	ミドル
	学校組織③	学校改革	ミドル		自己評価	一年の振り返り	－
*	進路指導	訪問研修 職業訓練教育センター	対象は全員				

これらの校内研修プログラムが教師の意識に影響を与え、どのような行動に結び付いたかを、アクションリサーチによって調査を行うことにした。これは観察者自身が勤務を続けながら本研究をすすめており、教員の一人として実践者の中に入っているからである。本研究では数量的データの解析ではなく質的データの解析を重視するために、インタビューによって教師自身の主観的な表現が含まれたストーリーを自由に語ってもらう様式をとることにした。佐藤（2015）は、教師が授業実践において機能させている実践的知識は、教師のデザインと省察と熟考と判断において機能している知識であり、外からは見えないし、教師自身においても無意識の暗黙知として機能している部分が多いと述べている。実践の中の知識は教師本人が自分の実践を振り返り物語るなかで気づきだすものであり、それを取り出すことで実践の中の知識がどこに起因しているかを追求し、校内研修を重ねることで、日常の教育実践にどのような影響を与えているかを検証する。

インタビューの対象として選んだのは表 2 の通りで

表 2 インタビューの対象者

ある。教師 A と B は初任者研修の対象とし、教師 C と D はミドルリーダーの育成を目的とした研修の対象とした。文部科学省が示す初任者研修の対象者は新規に採用された者としているが、京都府の 2 年目

教師	役職	担当教科	年齢
A	担任(初任者)	数学	20 代
B	担任(3 年目)	理科	20 代
C	教務主事	地歴	40 代
D	募集主事	情報	40 代

教員「ステップアップ」講座や京都市の採用 5 年目まで続く経験年次別研修をふまえ、3 年

目の教師Bも初任者研修の対象とした。校内研修によって、早期にその成果が現われることは難しいと思われるが、今年初めて教壇に立つ初任者と3年目の教師とでは、同じ初任者研修であってもどのような違いが

でるのかに着目し、またミドルリーダーは共に企業経験をもつことから学校組織に対する意識の変化に着目した。

第4章 研究結果

4.1 平成27年度の校内研修

表3は、平成27年度9月と1月に実施した校内研修の概要である。第1回は校内研修に対する抵抗を和らげるため勉強会と称し、質疑応答や討論の時間を設定せず、話を聞くだけの形態にした。改善の余地はあったが、教頭を含む10人が参加し、校内研修に対しての動機付けができた。第2回はベテラン教師を講師に招き、教師としての経験の深さを学ぶ機会と

した。ひきつけられる話であったので満足度は高かったようだ。しかしアンケート結果には「長い」と「やや長い」の回答が多くみられた。第3回は若手の教員を中心に伝達講習を行った。発表後に活発な発言がみられ、3番目の発表ではグループワークの時間も設定された。第4回目は参加者が減少していた学校行事を見直すために、筆者が行事の担当者に提案し開催したものである。教頭、養護教諭を含めて15人が参加した。それまでの受身的な校内研修から、参加者が主体となり、ゴールフリーの研修としたため、各々が自由に話せたとの感想を得た。一方的に聞くだけの研修は苦痛に感じたようだが、発言の機会を与えられた研修は、研修終了後も職員室内で話題が継続していた。

表3 平成27年度 実施できた校内研修の概要

第1回 勉強会について 目的：導入として、勉強会のねらいと方法を考える。 日時：9月6日(日) 9時00分～10時20分 形態：15分×4人、黒板に向かった座席 ①ミドルリーダー「勉強会のねらい」 ②ミドルリーダー「さまざまな研修方法」 ③ミドルリーダー「プレゼンの方法」 ④ミドルリーダー「私の道への第一歩」
第2回 教職経験から伝えたいこと 目的：若年化に向けて、ベテランの貴重な話を聞く 日時：9月9日(水) 14時00分～15時20分 形態：ゆるやかなV字型の座席 講師：生徒募集部嘱託の元中学校長 ※終了後にグループ討論(5分間)をして発表
第3回 出張研修会などで学んだことの伝達講習 目的：伝えることで理解を深め、情報の共有をはかる 日時：9月30日(水) 9時00分～10時50分 形態：ゆるやかなV字型 発表：①進路指導担当教諭「大学新設学部の入試説明会報告」 ②養護教諭「養護教諭研修に行って」 ③生徒指導担当教諭「よまわり先生の話を書いて」
第4回 学校行事を見直す-総合的な学習の時間と特別活動- 目的：参加者減少の原因をさぐる 日時：1月15日(金) 9時00分～10時30分 形態：ブレインストーミングとKJ法による分析

4.2 平成 28 年度の校内研修と、その受け止め方について

表 4 平成 28 年度 実施できた校内研修の概要

月	初 任 者 研 修	ミ ド ル リ ー ダ ー 研 修
4	社会人としての意識について （講師：筆者） ・社会人として、教師としての心構えについて ・職員室での過ごし方、学校法人の概略 ・学校の創設について	研修は実施できず
5	社会人としての行動について （講師：ミドルリーダー） ・職業人としての行動、職場での話し方・聞き方 ・敬語と接遇用語、電話の応対、来客応対	学校の創立と学校組織 （講師：筆者） ・創立の経緯とミッション ・生徒急減期の危機とるコース（全日制）立ち上げの経緯 ・学校組織と意思決定について ・ミドルリーダーとリーダーシップについて
6	全日制の授業を見学して、通信制の授業を考える ～全日制・通信制課程交流 授業見学会～（講師：筆者） 観察の視点 ・生徒の気づきに着目した授業観察 ・一斉授業の何が問題なのか ・集団への指導と個人への対応の違いは何か ・閉鎖的な授業文化 （参考：佐藤学「学校の挑戦 学びの共同体を創る」小学館 2006）	生徒指導の考え方について （講師：筆者） ・生徒指導の概念と生徒指導の三機能 ・ゼロトレランスの考え方 ・懲戒と学校教育法施行規則 ・スクールカウンセラーの活用 ・支援が必用な子ども （参考：片山紀子「入門生徒指導」学事出版 2014）
7	研修は実施できず	
8	訪問研修 職業訓練教育センター （企画：筆者） 対象は全教員 ・障害者自立支援法に基づき開設された就労移行支援施設 ・職業訓練と、専門学校の卒業認定をもらえる。さらに継続して就労支援をうけることができる ・法人理事長から概要説明を受け、職業訓練授業を見学した ◇全担任（主幹を含む）と養護教諭の 11 名が参加	
9	研修は実施できず	
10	法規でみる教員の役割と学校の責任 —教育論ではなく法的にもの考える—（講師：筆者） 対象は全教員 ・学校、教育に関する法規 ・教員の裁量権 ・教育基本法と私立学校 ・教員の役割 ・懲戒 ・サービスの根本基準 ◇教頭、全担任（主幹を含む）と養護教諭の 12 名が参加	

表 4 は、平成 28 年度に実施できた校内研修の概要である。平成 28 年度、初任者へは 4 月「社会人としての意識について」、5 月「社会人としての行動について」の校内研修を実施した。5 月の研修は、企業経験のあるミドルリーダーが担当し、対象とした初任者 2 名に加えて事務職員と経験 5 年目の若手教師も参加した。挨拶や電話対応、要件の伝達など、仕事をするための基本を学ぶ研修であった。いままで本校では新規に採用されてもこのような研修を受ける機会がなく、経験を積んだ教師たちも初任者たちは知っているだろうと考えていたが、意外に知らないことがわかった。1 年目と 3 年目のキャリアの差は、インタビューにも表れていた。初任者研修が生かされているかについて、教師 A は「**初任者だから仕方ないが**（5 月）」をその話の中で 2 回発言し、併せて「**先輩の先生が先に動いてしまう**（5 月）」という発言もあった。研修内容を受け入れなければならないと捉えな

がら、初任者であることから社会人または教師として行動できないことがあることを明らかにしている。しかしキャリアを積んだ3年目の教師Bは「**きっちりしなければいけないところと、無理にする必要はない部分がある**（5月）」という捉え方をしており、研修内容を自分に合わせて取捨選択していることがわかった。

4月のミドルリーダー対象の研修は、実施できなかった。年度初めに、筆者を含めて3人のミドルリーダー（分掌の主事）が日程を揃えることは不可能であった。5月には、「学校の創立と学校組織について」の研修を行った。講師は筆者が担当し、学校創立の経緯から、現在の通信制課程併設や全日制のコース設置の理由を研修した。これらの内容は、ベテラン教師の意識の中にはぼんやりと存在するが、明文化されたものはない。校内研修の内容については、両名とも肯定的な受け止め方をしている。教師Cは学校創立の周年行事における企画委員のひとりに選ばれていたことから、校内研修の後に図書室で過去の資料を自ら調べ「**沿革とか建学時の話を読んだ**（5月）」と述べている。教師Dは「**本校は教職員が建学の理念（精神）を知らない**（6月）」と、校内研修の不足を指摘している。そして「**他のみんなにも初任者にも（この）研修をしたらいいかんと思う**（6月）」と述べた。5月の校内研修は、ミドルリーダーの二人にとっては求めていたものだと考えられる。ミドルリーダーの二人は校務分掌のリーダーであることで仕事に追われ、その重圧から多忙感が溢れていたが、新しいプロジェクトを立ち上げたことからくる充実感と意欲も表れていた。フォロワーからリーダーへ立場が変わったことで、学校をみるための俯瞰的な視野が必要となることに気づき、そのためには自分たちにとって枯渇している知を、積極的に求める姿勢がみえた。

10月に実施した「法規でみる教員の役割と学校の責任」について、初任者とミドルリーダーでインタビューを比較してみた。この校内研修は全員への参加をよびかけ、キャリアを問わず一斉参加の形をとった。初任者へのインタビューでは、受け止め方に共通する部分がみられた。それは法的な解釈よりも、具体的な判断や行動を求めていることである。初任者である教師Aは「**理屈はわかるが、この学校**（インタビューでは校名）**ではどうなのか**（10月）」を知りたいとしている。教師としての実践が積まれていないために、教師としての行動が認知できないことから出たことばと考えられる。また校長や副校長が司る「校務」よりも、自分自身が直面している課題への想いが優先していることも語った。3年目である教師Bであっても「**校長・副校長などの役職について、そうなんだ、で終わった**（11月）」と述べ、その関心の低さが伺えた。労働条件についても言及していたが、常に

自分が直面しているのは生徒や保護者であり、教育法規を理解しておくことの必要性について、関心の低さが表れていた。初任者においては、法が自分自身を守るという認識を持つことは、まだ難しいようだ。一方ミドルリーダーは、教員免許更新講習で受けた内容や企業での経験から、両名とも学校に関する法規について興味をもっていた。教師Dは「感情論と法的解釈の部分は違うと言ってくれたことがよかった。(11月)」と述べているように、学校現場では経験に基づく教育論と感情論で解釈することが日常的である。しかし、教師Cが「たとえ間違っていたとしても、こういう論拠のもとに、こういう行動をしたと言えるようにしたい(11月)」と述べているように、ミドルリーダーになると複雑な瞬時の判断を要求され、そこには論拠が必要となる。そのための要素の一つがリーガルマインドであり、ミドルリーダーの二人が求めていたものが校内研修にあったことがわかった。そして教頭もこの研修に参加し、いくつかの質問を出してくれたことで、教員が法規へ取り組む姿勢をつくる助けにもなっていた。

初任者の行動において「自分はこういった仕事が、もうできる」と誤解して捉えていることがある。初任者においては現場に出た直ぐの時期に、わかったつもりの言動をみかけることがあり、教師Aが「NHK講座の教え方を取り入れたら、生徒から評価された(5月)」と述べているのもその一例である。しかしこのような行動は架空の自信に支えられてのもので、その論拠は乏しく次第に生徒との関わりの中で崩れていく。6月に授業見学の校内研修を実施し、全日制の授業をまわりながら授業実践について筆者が解説をした。生徒の気付きに着目し、教師と生徒のやりとりから、授業分析をしてみた。やがて授業への姿勢に変化が表れ、「生徒に尋ねながら、生徒と一緒にやっている感覚でした方がよかった(6月)」という教師Aの語りからも、自己満足に終わらない授業展開がようやく築き始めることができたと考えられる。

校内研修は、牽引者となるキーパーソンがいなくなっても、継続されていく事が重要である。私立学校では他校への異動はないが、本校においては全日制と通信単位制課程においての異動はある。さらに退職などにより、中心となる教師がいなくなることは想定される。これについて、教師Dは、「本来は、こうあるべきだ、を知ること、今は無理でも次世代が構築できるようになる(6月)」と指摘している。即効性のある学校づくりと、時間をかけての学校づくりがあり、そして校内研修のもつ役割のひとつに「伝え残すこと」があることを示している。ミドルリーダーたちは、職責を全うするための理論知に加えて、学校現場で何が必要とされているのかを模索している。「学校として、組織としてはこう

した方がよいなどを知りたい(6月)」という語りからも、トップリーダーや熟達教師が経験してきたことや、経験の中で積み重ね得た知を求めている。校内研修では理論を学ぶ機会としたテーマが多いことから、実践者たちには受け入れにくいものがあるのではないかと筆者は考えていたが抵抗はなく、「残すことで、新しい学校づくりが可能となるのではないか(6月)」と述べていた。

4.3 意識の方向性の変化について

表5はインタビューの内容をセンテンスに分け、それぞれの意識の方向性を探ってみたものである。区分を「自分自身」「自校の生徒」「同僚」「自分の学校」「その他」として、それぞれの数と割合を春と秋で比較した。

表5 インタビューにおける意識の方向性

教 師		自分自身		自校の生徒		同 僚		自分の学校		その他		計	備 考
A (初任者)	5月	24	57.1%	7	16.7%	7	16.7%	2	4.8%	2	4.8%	42	自分の親
	10月	30	75.0%	4	10.0%	1	2.5%	3	7.5%	2	5.0%	40	友人
B (3年目)	5月	14	45.2%	5	16.1%	11	35.5%	1	3.2%	0	0.0%	31	
	11月	11	25.0%	10	22.7%	20	45.5%	3	6.8%	0	0.0%	44	
C (ミドル)	5月	18	48.0%	3	8.1%	3	8.1%	7	17.9%	6	16.2%	37	友人
	11月	9	21.4%	2	4.8%	18	42.9%	12	28.6%	1	2.4%	42	友人
D (ミドル)	5月	11	33.3%	6	18.2%	9	27.3%	6	18.2%	1	3.0%	33	企業
	11月	5	10.9%	13	28.3%	17	37.0%	6	13.0%	5	10.9%	46	他校の生徒

初任者の教師Aは、10月のインタビューをみると、その方向性の75.0%が自分自身に向けられていたことがわかった。10月のインタビューで殆どの時間を費やしたのが、パワーポイントを使った数学の授業づくりについてであった。3年目の教師Bは、5月に自分自身に向けられていた意識45.2%が、11月には25.0%に減り、同僚に向けられていた意識が45.5%に増えた。「分掌内の仕事のバランスについて、いろいろ感じている(11月)」というように、キャリアに伴い、校務分掌で任されていく責任の度合いが増したことで、分掌内での協働についての葛藤がみられた。

ミドルリーダーの教師Cは、5月に自分自身に向けられていた意識48.0%が11月には21.4%に減り、同僚に向けられていた意識が42.9%に増え、また自分の学校に向けた意識も28.6%に増えた。ミドルリーダーの教師Dは、5月に自分自身に向けられていた意識33.3%が11月には10.9%に減り、同僚への意識が37.0%に増え、併せて自校の生徒への意

識も 28.3%に増えた。「相談室ありますか、スクールカウンセラーはいますか、の問い合わせが（今年は）多いように感じる（11月）」と述べているように、全日制の高校で支援の手を差し伸べられなかった生徒への募集対応からでた意識である。

4.4 主幹教諭から見た校内研修の成果

平成 27 年度 9 月に提案したものは、校内研修の学校文化がなかった本校および本課程において、結果を望むものではなく最初の一步を踏み出すためのものであった。やがて 12 月に参加者減少から「学校行事の見直しを図りたいがどのようにしたらよいかわからない」という担当者の声を聞き、前述のと通りの校内研修を 1 月に実施した。それを踏まえて 28 年度に学校行事を見直した結果、大幅な参加者の増加がみられた。このことについて、主幹教諭は「あそこから既成のものをつぶして、あーだ、こーだとやってきたことが、行事としてたくさんの人（生徒）が参加できた（12月）」と述べ、校内研修の成果が一年後に表れたことを指摘している。しかし校内研修を実施するには、誰かが牽引者とならなければ、実施するきっかけはつくれなかったことは事実である。これについても「全員を集めるとなると、機会をつくってもらわないとできまい（12月）」とし、何もない状態から校内研修を立ち上げるためには、その機会の設定の必要性を述べている。しかし、校内研修のすべてがすぐに成果につながるとはいえず「すべての役に立つかどうかはわからないが、誰かが話し学ぶことは大事な（12月）」と述べ、まずは取り組むことに意味があり、教師の学びにつながる要因の一つとなることを示している。

第 5 章 考察

5.1 積極的な参加の効果について

27 年度の校内研修から、導入段階では一方的に聞くだけの研修だけではなく、受講者にも発言の機会を設定できる研修が有効であるといえる。さらに主幹のインタビューにもあったように、28 年度の学校行事に大きな影響を与えた校内研修では KJ 法を用いたことから、受講者各々の意見が反映される研修が望ましいといえる。

5.2 捉え方の違いについて

同じ校内研修を受講していても、キャリアの差で捉え方に違いがあることがわかった。

10 月に実施した「法規でみる教員の役割と学校の責任」に対するインタビューで表れていたように、初任者はリーガルマインドより自分たちが直面している授業や生徒への対応を優先し、ミドルリーダーたちはリーガルマインドを最も必要と捉えていた。それは複雑な瞬時の判断を要求され、そこには論拠が必要となるためである。

さらに同じ初任者でも、1 年目と 3 年目で捉え方が違うこともわかった。4 月、5 月の研修で表れていたように、1 年目の教師は研修内容を受け入れなければならないが行動できないと捉えていたのに対して、3 年目の教師は研修内容を自分に合わせて取捨選択していることがわかった。このように校内研修の内容は、受講者によって多様な捉え方があることを前提として、テーマと内容の精選に取り組まなければならない。

5.3 校内研修の対象について

表 4 に示したとおり、4 月、5 月、6 月の研修は、初任者とミドルリーダーのそれぞれを対象とし、8 月と 10 月の研修は全員を対象とした。テーマによっては、キャリアの差で捉え方に違いが出るのが明らかになったことから、必ずしも全員を対象としなくてもよいといえる。また 4 月にミドルリーダーを対象とした校内研修が実施できなかったことから、実施対象を小さくすることで無理なく研修を行うことができるといえる。木原（2010）は、校内研修では学校のスタッフが勢ぞろいしなければならないというわけではないのだが、なぜかそのように考えてしまい、その機会確保の難しさを嘆く教師が少なくないと指摘している。このように校内研修の対象や適切な人数は、テーマに応じた柔軟性がある方が、継続して開催しやすいと考えられる。

5.4 意識の方向性の変化について

春と秋のインタビューにおける意識の方向性の比較から、教師 B、教師 C、教師 D の 3 名は、いずれも自分自身への意識が減り、生徒や同僚に向けられた意識が増えたことがわかった。反対に教師 A は、自分自身への意識が増えている。校内研修との相関性は本研究だけでは明らかにできないが、自分自身への意識が減ったのは、校内研修によって理論的な自信が生まれ、生徒や同僚に対して配慮ができるゆとりができたためと推測してもよいだろう。職業訓練校を訪問した研修や、「法規でみる教員の役割と学校の責任」などが暗黙知として潜在したものと考えられる。

5.5 校内研修の立ち上げと実施時期について

校内研修がなかった学校で校内研修を立ち上げ、さらに継続していくには主幹も述べていたとおり強力な牽引者が必要となる。前述したように、時期や対象、テーマなどを企画し運営することの困難さと、そして講師を選ぶことにその難しさがあるといえる。しかし、誰かが設定をすれば、誰かが何かを話すことで校内研修は成立するといえよう。

年間計画を立てた時に想定した校内研修を実施する時期は、必ずしも長期休みの期間が適切であるとはいえなかった。授業期間と長期休みのそれぞれに校内研修を実施する意味が見いだされるからである。毎日生徒と接しているときや、校務が多忙な時期だからこそ見えてくる課題があり、それを解決するヒントがその時期の校内研修におかれることが重要だと思われる。

第5章 研究の成果と今後の課題

本研究では、校内研修による教師の初任者とミドルリーダーの意識の変化を通して、学校独自で教師を育成するための校内研修プログラムを開発する研究をした。

本研究をとおして平成 27 年 9 月から、勤務校において不定期ではあったが校内研修を実施することができた。当初は研究への協力依頼という形で校内研修を導入したが、自分の意見も話せる場だという認識を受講者が持ち、さらに校内研修が学校行事を見直す機会となり成功したことで、校内研修が学校をかえる認識が生まれた。特にミドルリーダーたちが、校内研修による新たな知を求めていることがわかり、また筆者がその伝達役となれたことは学校にとって大きな成果であったといえる。校内研修は否定的な捉え方をされることがあるが、その意義と成果を上手く伝えることが出来れば、その必要性は受け入れられる。筆者は、校内研修による即効性のある改善は困難であると仮定していた。しかしそのいくらかは目に見える成果となって現れ、教師や学校を育てることが明らかにされた。

今後の課題の一つは、校内研修において一方的に研修をして終わることは避けたいことだ。今回の研究では、インタビューをしたことで学校のトップリーダーや校内研修の運営に携わった者が、参加者の感想を聞く機会を設けることが大切であることもわかった。それは校内研修に参加した教師の意識や行動の変化を読み取る機会であり、その時期に必要とされている研修を探るための機会にもなる。校内研修の参加者であるフォロワーに安心感を与え、トップリーダーや校内研修の運営者との信頼関係と同僚性の構築に、必ず役

立つものである。ただし、相談にのる機会とならないように心掛ける必要がある。話を聞く機会が参加者への指導をする場となれば、客観的な校内研修を継続する阻害要因となる可能性がある。あくまでも話を聞き、今後の参考としたいということで終わることが望ましいといえる。

そしてもう一つの課題は、校内研修を継続することである。校内研修を積むことで、今は無理なことでも次世代によって学校が変わることができるミドルリーダーは指摘していた。伝え残すことの必要性はミドルリーダーが自覚している。トップリーダーや熟達教師が足跡を残すことで、牽引者がいなくなったあとも次世代のミドルリーダーたちが校内研修を継続してくれることを期待できる。若い教師たちは校内研修の継続で知を求めることのすばらしさを知り、やがて学校という組織を成長に繋げるだろう。校内研修という学校文化を継続することで、若い教師たちがより高い専門性と俯瞰的な視野を持ち、次世代の若い教師を育成し、また学校経営に参画できるミドルリーダーやトップリーダーに成長することを期待したい。

参考・引用文献

- ・ 国立教育政策研究所 2010「校内研究等の実施状況に関する調査」
- ・ 木原俊行ほか 2010『学校改善と校内研修の設計』学文社 小島弘道監修
- ・ 京都府総合教育センター2015「学校の教育力の向上をめざして一教職の手引き」
- ・ 佐藤学 2015『専門家として教師を育てる』岩波書店
- ・ 友野清文 2005「私立学校における教員研修 日本教師教育学会年報 第14号カリキュラム改革と教員研修」財団法人日本私学教育研究所
- ・ 友野清文 2009「私学教員の研修体系と質保証 東京学芸大学教員養成カリキュラムセンター研究年報8」財団法人日本私学教育研究所