

教職大学院と県教育委員会・教育センターとの連携による 主幹・指導教諭研修プログラムの開発と実践

Development and practice of the teacher chief editor training and teacher instruction training program by the cooperation with a teaching profession graduate school and the prefecture Board of Education, the education center

大林 正史*, 佐古 秀一*

*〒772-8502 徳島県鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学

OBAYASHI Masafumi* and SAKO Hidekazu*

*Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：本稿の目的は、A大学教職大学院とB県教育委員会・教育センターとの連携による主幹・指導教諭研修の、①内容、②開発の経緯、③効果と課題を明らかにすることである。筆者らは、大学院側の担当者として、この研修の開発と実践に取り組んだ。本主幹・指導教諭研修は、「OJT型である点」および「教職大学院が組織として研修に全面的に関与している点」で先進的な取り組みと言える。本稿では、その開発時の打ち合わせの記録や、研修後のアンケートを分析した。その結果、次の2点等が明らかとなった。①県教委等と連携する際には、「県教委や教育センターの慣習を尊重すること」「先進県・大学の学校管理職研修に関する知識を得ておくこと」「県教育センター等の職員とともに、先進県・大学を視察すること」が重要である。②1年目の主幹教諭については、「OJT型」の研修の有効性が確かめられた。

キーワード：主幹教諭研修, 指導教諭研修, 教職大学院, 教育センター, 連携

Abstract : A purpose of this study is to clarify ① contents, ② process of development, ③ effect and a problem of the teacher chief editor and instruction teacher training by the cooperation with University teaching profession graduate school and the prefecture Education center. The writers worked on development and practice of this training as the person in charge on the graduate school side. The teacher chief editor training and the teacher instruction training are advanced at the point that is an OJT type and where a teaching profession graduate school participates in the training totally as an organization. I analyzed a questionnaire after the training and a record of the meeting. As a result, two points of the next became clear. ① When it cooperates with education center of the prefecture religion, “respecting habit of the education center of the prefecture,” it is important “getting knowledge about the advanced prefecture and the advanced university managerial class training” “to inspect an advanced prefecture and an advanced university with the staff of the education center of the prefecture”. ② About teacher the first-year chief editor, I was able to check the effectiveness of the training of the OJT type.

Keywords : teacher chief editor training, teacher instruction training, teaching profession graduate school, education center, Cooperation

I. 研究の目的

本稿の目的は、A大学教職大学院とB県教育委員会・教育センターとの連携による主幹・指導教諭研修の、①研修の内容、②開発の経緯、③研修の効果と課題を明らかにすることである。

2012年に出された中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策につい

て」3.(2)は、「マネジメントに長けた管理職を幅広く登用するため、教職大学院、国や都道府県の教員研修センター等の連携・協働による管理職、教育行政職員の育成システムの構築を推進する。この場合、管理職だけでなく、管理職候補者である主幹教諭を対象とした研修を重視する」と述べている。

また、同答申は、「特に、教職大学院のカリキュラムや独立行政法人教員研修センターの学校経営研修等を活用

しつつ、管理職、教育行政職員に求められる資質能力をもとに、マネジメント力を身に付けるための管理職、教育行政職員育成プログラムを開発する」と記述している。

さらに、2015年に出された中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」4(7)①は、「教職大学院において、現職教員の中でも、従来のミドルリーダーの養成とともに、教育委員会のニーズに合わせて、管理職候補者となる教員に対する学校マネジメントに係る学修の充実を図り、管理職コースを設置することや、教育委員会との連携による管理職研修を開発・実施することも必要である」と指摘している。

また、同答申では、「教職大学院等と教育委員会が連携し、現職教員を対象とした研修や免許状更新講習を行い、当該研修による学習の成果を教職大学院において単位認定すること」も提案されている。

これらのことから、現在、教職大学院は、県の教員研修センター等との連携により、学校管理職および、その候補者である主幹教諭を対象とした研修プログラムを開発・実践することが求められていると言える。また、これらの答申では、現職教員を対象とした研修や免許状更新講習と、教職大学院での講義・演習は、機能的に等価なものとな見なされていると解釈できる。そうして、実質的にすべての現職教員が、大学院レベルの教育内容を学修することが期待されている。

上記のような政策動向を背景に、国立教育政策研究所は、2013年に、全国の都道府県と政令指定都市の教育委員会を対象に、学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査研究を行っている。その報告書では、次の諸点が明らかにされている。

第1に、「今後の教育研究所・センターにおける、学校管理職育成のための研修の企画・実施」について、大学との連携を増やしたいと回答した自治体は、36.4%であった(75頁)。

第2に、「教育研究所・センターにおける学校管理職育成のための研修の企画や実施」に関する大学との連携の4つのレベルについて、最も個人同士の連携である「教育研究所・センター主催の学校管理職育成のための研修に当該大学の教員等が派遣依頼等の手続きにより、個人として講師やアドバイザーとしてよく参加する」(レベル1)と回答した自治体は、80.2%であった。レベル1よりも組織的な連携の形態であるレベル2～4と回答した自治体は、あわせて15.6%であった(72頁)。

第3に、学校管理職候補者の育成・確保のステージに関する学校管理職育成のための研修の評価について、「課題が多い」「どちらかといえば課題がある」と回答した自治体は、26%であった(71頁)。

以上のことから、現在、教職大学院は、教育センター等との連携・協働により、学校管理職および、その候補者である主幹教諭を対象とした研修プログラムを開発・実施することが求められているものの、多くの教育センター等は、大学との連携を増やしたいと考えておらず、学校管理職育成のための研修の現状について問題を認識してないと言える。また、実際に、多くの自治体では、学校管理職育成のための研修に関して大学との組織的な連携は実施されていない。

このような状況の中で、A大学教職大学院は、B県教育委員会・B県教育センターと共同で、主幹・指導教諭研修を組織的に開発(2014年～)・実践(2015年～)することに成功した。そこで、本研究では、学校管理職研修における他の教職大学院と教育センター等との連携の促進に資するため、この主幹・指導教諭研修の開発の経緯および研修の内容、その効果と課題を明らかにすることを目的とする。

II. 研究の方法

筆者である佐古教授(当時)と大林(以下、筆者ら)は、上記の主幹・指導教諭研修の開発におけるA大学側の担当教員を務めた。大林とA大学社会連携課は、2014年1月より実施されたB県教育委員会・教育センターとの会議およびその前の打ち合わせの記録を作成した。本研究では、その会議や打ち合わせの記録を分析対象とする。

また、筆者らは、主幹教諭研修の講師を務めた。よって、本研究で描かれる主幹・指導教諭研修は、研修運営の当事者の視点から記述されている。

さらに、開発した主幹・指導教諭研修の成果と課題を明らかにするため、本研修では、受講者に対して2015年の8月と2月、2016年の8月に質問紙調査を実施している。この質問紙調査の結果についても、分析の対象とした。

III. 研修の内容

1. 主幹・指導教諭研修の概要

2015年度に実施したB県の主幹教諭研修の対象者の人数は、1年目の主幹教諭が12名、2年目以降の主幹教諭が15名、1年目の指導教諭が17名、2年目以降の指導教諭が96名であった。講師は、A大学教職大学院の教員(14名)、B県教育委員会・教育センター職員が務めた。両研修は、年に3日間、同じ日に、B県教育センター及びA大学にて、実施された。

2. 主幹教諭研修の流れ

図1は、2015年度に実施した主幹教諭研修の流れを時系列で表現したものである。図2は、2015年度に実施した主幹・指導教諭研修における自己研修の流れを時系列で表現したものである。

1) 主幹教諭研修1日目

1年目の主幹教諭は、4月にB県教育センターが担当する「①職務について」、「②学校におけるコンプライアンスについて」の講義を受講する。これらの研修は、2014年の主幹教諭研修でも実施された内容である。その後、

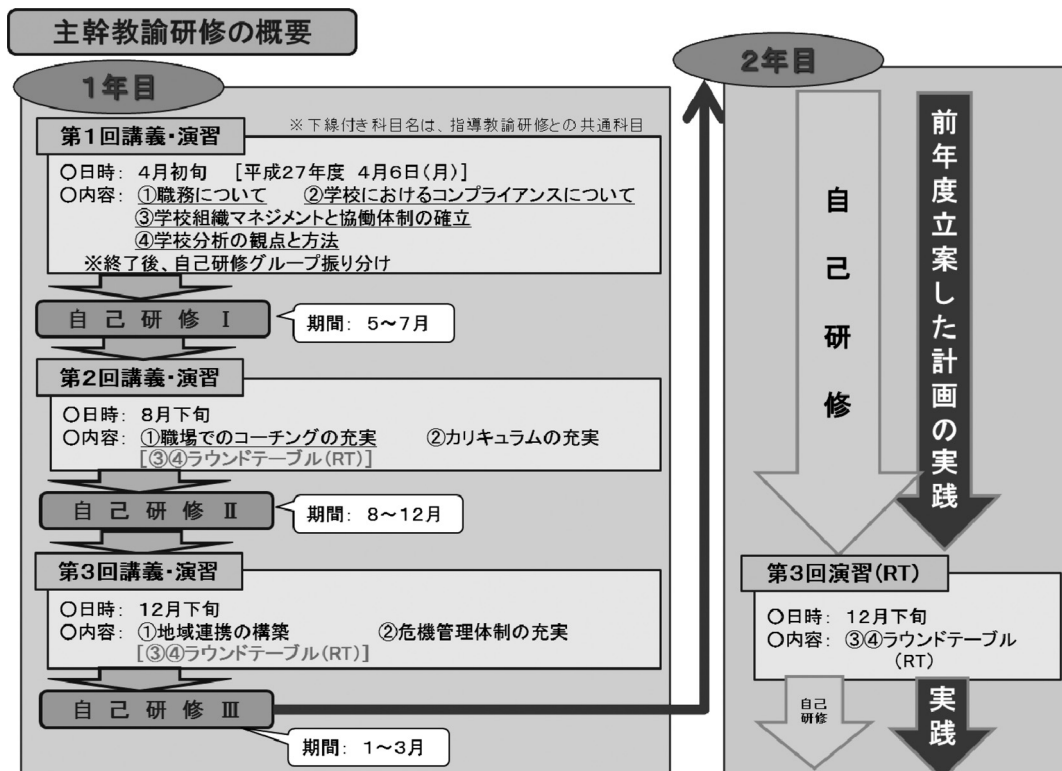


図1 2015年度に実施した主幹教諭研修の流れ

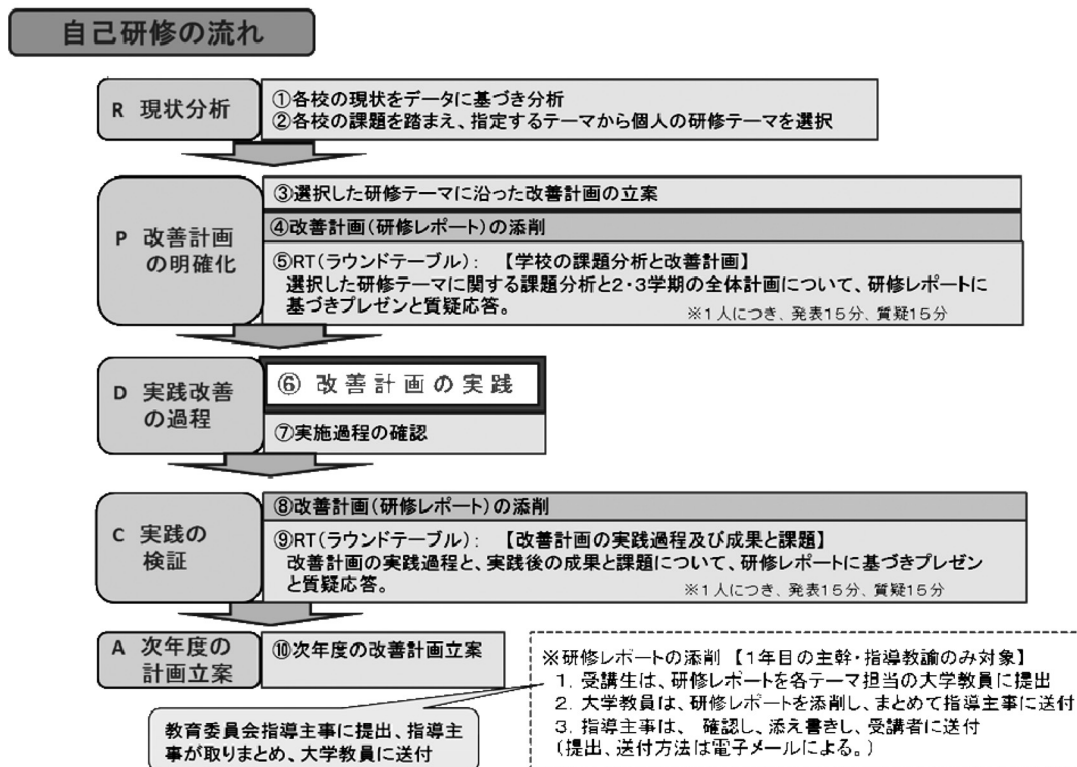


図2 2015年度に実施した主幹教諭研修の自己研修の流れ

A大学教職大学院の教員が、「学校組織マネジメントと協働体制の確立」および「学校分析の観点と方法」の講義を行う。

2) 研修テーマの選択とレポート添削（1回目）

1年目の主幹教諭は、4月末までに、1年間の研修テーマを選択し、それを総合教育センターに申告する。研修テーマは、講義名と連動している。主幹教諭は「学校の組織マネジメントと協働体制の確立」「職場でのコーチングの充実」「カリキュラムの充実」「地域連携の構築」「危機管理体制の充実」から、テーマを第3希望まで選ぶ。

講義を担当する教職大学院の教員は、該当するテーマを選択した主幹教諭のレポート添削およびラウンドテーブルにおける指導を担当する。ラウンドテーブルにおいては、1グループごとに主幹教諭を3～5名配置している。

5月に、筆者らが、テーマごとに主幹教諭を振り分ける。このとき、なるべく主幹教諭の第1希望を優先するように配慮する。希望に偏りが出た場合には、可能な限り、教職大学院の教員が、自らが講義するテーマに近い領域を選んだ主幹教諭のレポート添削およびラウンドテーブルを担当するように、大学教員と主幹教諭を組み合わせる。例えば、「地域連携の構築」を第1希望のテーマに選んだ主幹教諭が1名おり、「学校の組織マネジメントと協働体制の確立」を第1希望のテーマに選んだ主幹教諭が7名いた場合、「地域連携の構築」の講義を担当す

る大林は、「学校組織マネジメントと協働体制の確立」を第1希望のテーマに選んだ3名と、「地域連携の構築」を第1希望のテーマに選んだ1名の担当となり、年間を通して彼らが作成したレポートの添削や、ラウンドテーブルにおける彼らに対する指導を行う。

主幹教諭ごとにテーマが決まると、彼らは、そのテーマについての勤務校の現状を分析し、現状を改善するための計画を作成し、それらをレポートとして、5月末までに教育センターに提出する。A大学教職大学院の教員は、レポートに質問やコメントを付して、6月末までに、教育センターに返送する。

3) 主幹教諭研修2日目

主幹教諭研修の2日目は、8月下旬に行われる。1年目の主幹教諭は、午前中に、A大学教職大学院の教員による「職場でのコーチングの充実」と「カリキュラムの充実」の講義を受講する。午後のラウンドテーブルにおいて、各主幹教諭は、添削されたレポートをもとに、選択したテーマに関する勤務校の現状と、現状を改善するための計画を、グループ内の他の主幹教諭や、レポート添削を担当した教職大学院の教員に語る。教職大学院の教員は、適宜、質問やコメントを行う。

大林は、ラウンドテーブルを実施する前に、中原ら(2009)の言う「対話」の考えを参考に、「ラウンドテーブルの意義は、受講者が、自己や他者、および他者の実践をより深く理解したり、グループ内に新たな視点や気

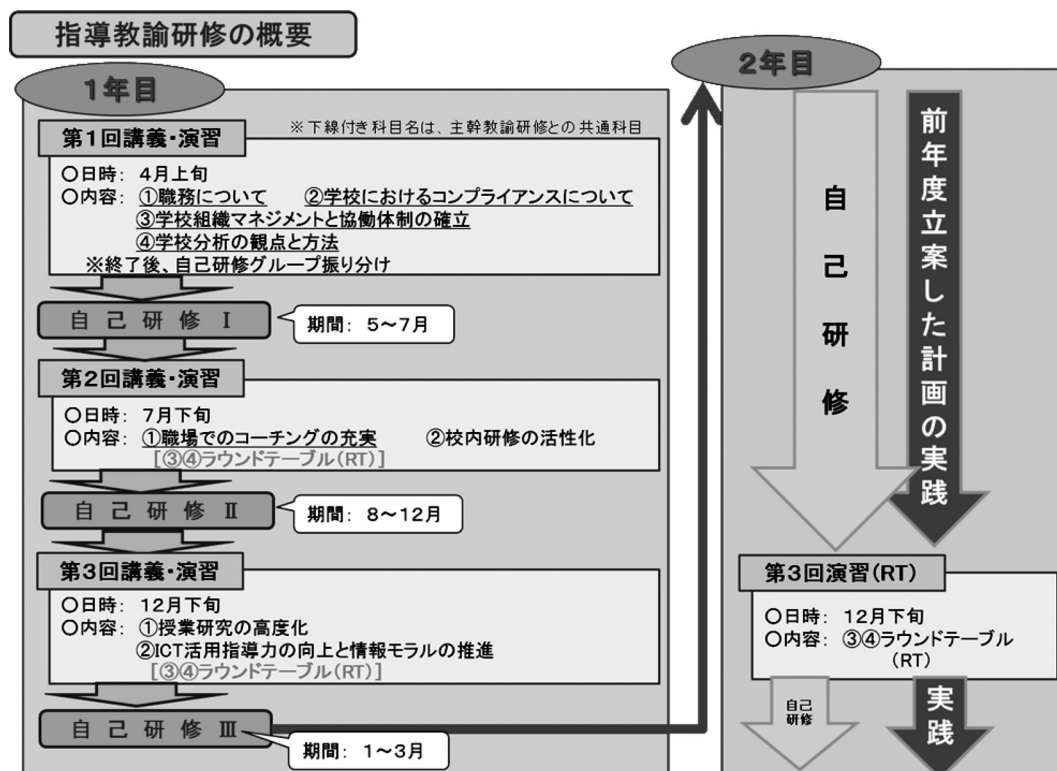


図3 2015年度に実施した指導教諭研修の流れ

づきを生み出すことにある」ことを、受講者に説明した。

4) 計画の実践とレポート添削

およそ9月～10月にかけて、主幹教諭は、8月に行ったラウンドテーブルで受けた意見を踏まえて修正した改善計画を勤務校で実践する。その後、10月末までに、実践の過程についてレポートを作成し、総合教育センターに提出する。主幹教諭の指導担当となっている教職大学院の教員は、11月の半ばまでに、レポートにコメントをつけて、返却する。

5) 主幹教諭研修3日目と次年度の計画立案

主幹教諭研修の3日目は、12月下旬に行われる。2年目以上の主幹教諭は、集合研修としては、3日目の午後のラウンドテーブルのみに参加する。1年目の主幹教諭は、午前中に教職大学院の教員による「地域連携の構築」と「危機管理体制の充実」の講義を受講する。午後のラウンドテーブルにおいて、1年目の主幹教諭は、添削されたレポートをもとに、選択したテーマに関する改善計画の実践過程やその成果および課題を、グループ内の他の主幹教諭やレポート添削を担当した教職大学院の教員に語る。2年目以降の主幹教諭は、選択したテーマに関する改善計画の実践過程やその成果および課題を記したレポート（添削はされない）を持参して、1年目の主幹教諭と同じように、それまでの自らの実践を語る。教職大学院の教員は、適宜、質問やコメントを行う。

1月から2月にかけて、1年目および2年目以上の主幹教諭は、次年度の計画を記したレポートを作成し、2月末までに、教育センターへ提出する。

以上が、2014年度に開発され、2015年度に実施されたB県の主幹教諭研修の1年間の流れである。

3. 指導教諭研修の流れ

図3は、2015年度に実施した指導教諭研修の流れを時系列で表現したものである。

図3の通り、2015年度に実施されたB県の指導教諭研修の流れは、主幹教諭研修とほぼ同様である。異なるのは、講義名とそれに連動した研修のテーマ、講師である。1年目の指導教諭は、第2回の「校内研修の活性化」、第3回の「授業研究の高度化」「ICT活用指導力の向上と情報モラルの推進」を受講する点が、主幹教諭と異なる。

4. B県の主幹・指導教諭研修の特徴

以上のことから、B県の主幹・指導教諭研修の主な特徴として、次の2点を挙げることができる。

第1は、集合研修の合間も研修として捉える「OJT型」の研修となっていることである。2013年時点で、このような受講者が修得した知識や技能を、年間を通じ

て活用していくことを通して実践的な力量を身につけていくことを企図した学校管理職研修が行われている教育委員会としては、高知市教育委員会が挙げられる（国立教育政策研究所、前掲書）。しかし、それ以外では、筆者らの知る限り、日本では未だ行われてはいない。

第2は、教職大学院の教員が、組織として、主幹・指導教諭研修に全面的に関与していることである。2013年時点で、このような組織として県教育センター等と連携して学校管理職研修を運営している大学としては、兵庫教育大学、九州大学、大阪教育大学（国立教育政策研究所、前掲書）、福井大学が挙げられる。しかし、それ以外では、筆者らの知る限り、日本では未だ行われてはいない²。

これらのことから、A大学教職大学院とB県教育委員会、教育センターが共同で、開発・実施している主幹・指導教諭研修は、全国的に見ても、先進的な取り組みであると言える。

IV. 研修の開発の経緯

では、A大学教職大学院とB県教育センター等は、なぜ、このような先進的な取り組みを実施することができたのだろうか。この点を明らかにすることにより、他の大学と教育センター等による同種の実践を促すことができると思われる。

1. 第1回リーダー養成研修のあり方についての検討会議

2014年1月、A大学理事の尽力により、B県教育センターのリーダー養成研修のあり方について検討する1回目の会議がA大学にて開催された。B県教育委員会からは統括管理主事、教育センターからは教職員研修課長、A大学からは理事および筆者らが会合に出席した。

この会議にて、統括管理主事や教職員研修課長は、リーダー養成研修の改善の対象を、主幹教諭、指導教諭とすることを要望した。これに対して、筆者らは、主幹・指導教諭だけでなく、教頭や校長をも含めた管理職養成の全体像を議論すべきではないかと考えた。なぜなら、佐古教授は、高知県の管理職研修の設計や実施に関与した経験から、高知県の学校管理職研修が主幹教諭から教頭研修、校長研修に至るまで、よく体系化されていることを知っていたためである。しかし、筆者らは、「教職大学院と県の研修機関との連携強化は、これからは必須である」という認識のもと、県センター等との連携を構築することを優先し、リーダー養成研修の改善の対象を、主幹・指導教諭とすることで、統括管理主事や教職員研修課長と合意した。

また、筆者らは、B県教育センターで、それまで行わ

れてきた研修の詳細について尋ねた。その結果、①B県では、主幹・指導教諭研修が、それぞれ年に3日間、同じ日に実施されていること、②1年目の主幹・指導教諭は3日間の研修を受けるが、2年目以降の主幹・指導教諭は3日目のみ研修を受けること、③主幹教諭から教頭になる者よりも、その他の職から教頭になる者の方が多いこと等がわかった。

既述の通り、当時、すでに高知市では、教頭研修において、研修日の合間に、受講生が作成したレポートを大学教員が読み、受講生にフィードバックする取り組みが実践されており、佐古教授がその実践に関与していた(国立教育政策研究所 2014, 18頁)。そのため、筆者らは、B県の主幹・指導教諭研修の改善の方針として、主に①受講者が研修の日の合間に学んだことを実践することによって、研修の効果を高めること、②そのために教職大学院の教員がレポートの添削などを通して年間を通して研修に関与することを提案した。これらの提案については、大筋で合意された。

今後の予定についても、2014年度には、①筆者らが既存の教育センターでの主幹・指導教諭研修を観察し、その実態を把握すること、②同年の夏頃までに大まかな計画を作成し、12月までに具体的な計画を作成すること、③2015年度から新しい構想で研修を実践していくことが合意された。

2. 第2回リーダー養成研修のあり方についての検討会議

2014年3月には、リーダー養成研修のあり方について検討する2回目の会議がA大学にて開催された。県センター等側の改善案と、大学側の改善案が提示され、それらの案について議論された。

筆者らは、2013年度に大阪教育大学の「スクールリーダーフォーラム」のラウンドテーブルに参加した経験と、高知県教育委員会で行われている体系化された主幹・教頭研修の計画を参考に、主に、次の6点の提案をした。

①B県の主幹・指導教諭研修において年度末に行われていた実践報告・協議を、大阪教育大学の「スクールリーダーフォーラム」で実施されていたラウンドテーブルに変更し、年間3回実施すること。

②教頭・主幹教諭および指導教諭に必要な力量を、1年で身につける設計から、3年かけて身につける設計に変更すること。

③大学教員による主幹教諭に対する講義を、「これからの学校教育」「学校組織マネジメント」「校内組織の活性化」から、先行研究(小島 2004)を踏まえ、より学校管理職に必要とされると思われる「学校の課題に対する教職員の共通理解と協働体制の確立」「カリキュラムの充実」「危機管理体制の充実」「家庭・地域との連携構築」

へと変更し、これらを夏休みに開講すること。

④大学教員による指導教諭に対する講義・演習を、「これからの学校教育」「情報モラル教育」「ICT活用指導力研修」「校内研修の在り方及び研修計画の作成」から、より指導教諭に必要とされると思われる「校内教職員への個別指導の充実」「校内研修や研究授業の充実」「職場でのコミュニケーションの促進」「カリキュラムの充実」「情報モラル教育の推進」へと変更し、これらを夏休みに開講すること。

⑤受講者は、2年目と3年目において、その年のラウンドテーブルのテーマ(上記の講義名と同様)を選択し、そのテーマと同じ講義を3年間で受講していくような研修プログラムとすること。

⑥A大学はB県にあるにもかかわらず、A大学の教員が全く関与していなかったB県教育センターの主幹・指導教諭研修の講師を、A大学の教職大学院の教員が担うようにすること。

それらの提案に対して、統括管理主事や教職員研修課長は、①1年目は3回、2年目以降は年度末の1回という年間の研修日数は、基本的には変更しない、②他の研修との兼ね合いや、管理職研修を担当している人員の関係で、夏休みに新たに講義や演習を研修に組み込むことは難しい、③指導教諭の研修については、教育センターの指導主事が、ICTや校内研修のノウハウを持っているので、そうした研修は残して欲しい、という趣旨のことを述べた。

また、会議の中で、佐古教授は、主幹教諭の4つのテーマについては、受講者が選択する設計にはせず、全部履修する設計にした方が良い、という趣旨のことを述べた。

3. 第3～6回リーダー養成研修のあり方についての検討会議

2014年5月には、リーダー養成研修のあり方について検討する3回目の会議がA大学にて開催された。第2回の会議での議論を受けて、大学側の改善案が提示され、その案について議論された。

筆者らは、第2回の会議における統括管理主事や教職員研修課長の意見を受け、主に次の3点を提案した。

①主幹教諭研修3日間に、A大学教職大学院の教員が講師を務める講義を5回、ラウンドテーブルを2回(夏の午後と冬の午後)組み込む。

②指導教諭研修3日間に、鳴門教育大学教職大学院の教員が講師を務める講義を6回、ラウンドテーブルを2回(夏の午後と冬の午後)組み込む。

③総合教育センターの指導主事に、「ICT活用指導力の向上と情報モラルの推進」の講義を担当していただく。

このように、3回目の会合で大学側が出した案は、2015年度に実際に実践した研修計画に近いものであった。統

括管理主事は、この時に出した案について、「研修案は県側の要望を汲んでいただいている。①添削、②テーマが職に即していることがうりである」という趣旨のことを述べた。

2014年7月に行われた第4回の会議では、B県側からは、研修計画案の詳細が提案され、大学側からは、レポートの様式案が提案された。その結果、大学側は、研修テーマと講義担当者を再検討することとなった。県教委側は、レポート案を持ち帰って検討することとなった。

2014年10月に行われた第5回の会合では、B県側からは、レポートの様式案がだされ、大学側からは、研修テーマと担当者の案が再度、提案された。その結果、互いの案が大筋で了承されると同時に、研修の件費を大学側が負担することや、研修会場を大学と教育センターの両方とすること、受講者による研修テーマの選び方、ラウンドテーブルでの教員の配置の仕方等についても合意された。

2014年12月に行われた第6回の会合では、B県側からは、主幹・指導教諭研修の最終の改善案と、レポートの様式の改善案が提案され、大学側とB県側がそれらを確認した。

4. 「総合的な教師力育成のための調査研究事業」の取り組み

リーダー養成研修のあり方についての検討会議と並行して、筆者らは、文部科学省の委託事業である「総合的な教師力育成のための調査研究事業」に取り組んできた。この事業では、学校管理職に求められる知識・スキルの調査研究を実施するとともに、大学・教育委員会による管理職研修プログラムの資料収集にも取り組んだ。

学校管理職に求められる知識・スキルの調査研究では、2014年5月から6月にかけて、B県および高知県の校長および副校長、教頭に対して、自由記述式の予備調査を実施した。この予備調査から得られたデータをもとに、2014年8月から9月にかけて、B県および高知県の校長および副校長、教頭、主幹教諭（高知県のみ）を対象に、選択肢式の本調査を実施した。この調査によって得られたデータは、主幹教諭研修のプログラム内容を作成するときに参照された。

大学・教育委員会による管理職研修プログラムの資料収集では、筆者らは、九州大学や広島大学、静岡大学、福井大学、福井県教育委員会、兵庫教育大学、兵庫県教育委員会、京都教育大学、京都府教育委員会を訪問した。このうち、2014年9月の兵庫教育大学、兵庫県教育委員会、京都教育大学、京都府教育委員会への訪問には、B県教育委員会の教職員課長や統括管理主事、B県教育センターの教職員研修課長と、高知県教育センターの職員2名も同行した。

筆者らには、B県教育委員会の教職員課長や統括管理主事と教職員研修課長が、この視察旅行で、学校管理職研修の先進自治体である兵庫県教育委員会や高知県教育委員会の実態を知ったことによって、学校管理職研修の改善により積極的になったように思われた。また、この視察旅行によって、これらのB県側の職員と大学教員との信頼関係を強化することができたように思われた。

5. 先進的な取り組みを実践することができた主な理由

以上の経緯から、A大学教職大学院が、B県教育委員会、教育センターと共同で、主幹・指導教諭研修を開発・実施することができた主な理由としては、次の3点が挙げられる。

第1の理由としては、A大学教職大学院側の担当者が、県教委や教育センターのそれまでの慣習を尊重しつつ、定期的に会合を開催しながら、少しずつ、漸進的な改善を志向したことが挙げられる。

第2の理由としては、A大学教職大学院側の担当者が、先進県・大学の学校管理職研修の実践に関する知識を得ていたことが挙げられる。

第3の理由としては、A大学教職大学院側の担当者が、県教育センター等の職員とともに、先進県・大学の実態を視察することを通して、それらの職員の学校管理職研修の改善の必要性やその方法に関する認識を深めつつ、それらの職員との信頼関係を強化していったことが挙げられる。

V. 研修の効果と今後の課題

では、本主幹・指導教諭研修の効果はどのようなものであったのだろうか。本節では、1年目の受講者へのアンケートの結果を分析することを通して、その効果および、2016年現在で考えられる本研修の主な課題を提示したい。

1. 研修の効果

1) 主幹教諭研修

アンケートでは、8月と2月の2回、受講者に対して、15項目の主幹教諭の具体的な職務について、どの程度取り組んでいるかを「行っている」「ある程度行っている」「やや不十分である」「不十分である」の4段階で尋ねた。15の質問項目には、「学校組織マネジメントと協働体制の確立」に関する項目（3項目）や、「危機管理の充実」に関する項目（3項目）、「職場でのコーチングの充実」に関する項目（3項目）、「カリキュラムの充実」に関する項目（3項目）、「地域連携の構築」に関する項目（3項目）が含まれている。

「学校組織マネジメントと協働体制の確立」に関する項目の1つである「組織として対応するために、学年間、

教科間等の連絡・調整役となっている」の質問項目について、8月のアンケートでは、「行っている」と回答した者が11名中5名（約45%）であった。それに対して、2月に行ったアンケートでは、「行っている」と回答した者が12名中9名であった（75%）。これらのことから、学校組織マネジメントについては、本主幹教諭研修が主幹教諭の行動に影響を与えた可能性があると考えられる。

「危機管理の充実」に関する項目の1つである「危機的状況になる可能性を感じたとき、事前に防ぐよう指導している」の質問項目について、8月のアンケートでは、「行っている」と回答した者が11名中4名（約36%）であった。それに対して、2月に行ったアンケートでは、「行っている」と回答した者が12名中6名（50%）であった。これらのことから、危機管理については、比較的、本主幹教諭研修が主幹教諭の行動に影響を与えなかったと考えられる。

「職場でのコーチングの充実」に関する項目である「教職員に対して積極的にコミュニケーションをとり、共感的に対応している」について、8月のアンケートでは、「行っている」と回答した者が11名中1名（約9%）であった。それに対して、2月に行ったアンケートでは、「行っている」と回答した者が12名中4名（33%）であった。これらのことから、職場でのコーチングについては、本主幹教諭研修が主幹教諭の行動に影響を与えた可能性があると考えられる。

「カリキュラムの充実」に関する項目である「学校や地域の実態を考慮した、特色のある教育課程の編集（ママ）に取り組んでいる」については、8月のアンケートでは、「行っている」と回答した者が11名中2名（約18%）であった。それに対して、2月に行ったアンケートでは、「行っている」と回答した者が12名中3名（25%）であった。これらのことから、カリキュラムの充実については、比較的、本主幹教諭研修が主幹教諭の行動に影響を与えなかったと考えられる。

「地域連携の構築」に関する項目である「パイプ役として学校と地域や関係諸機関との連携に取り組んでいる」については、8月のアンケートでは、「行っている」と回答した者が11名中1名（約9%）であった。それに対して、2月に行ったアンケートでは、「行っている」と回答した者が12名中2名（約17%）であった。これらのことから、地域連携の構築については、比較的、本主幹教諭研修が主幹教諭の行動に影響を与えなかったと考えられる。

関連して、2015年度の主幹教諭1年目の受講者が選択したテーマの内訳は、「学校組織マネジメントと協働体制の確立」が6名、「危機管理体制の充実」が1名、「職場でのコーチングの充実」が3名、「カリキュラムの充実」が1名、「地域連携の構築」が1名であった。

上記のことから、主幹教諭研修が、主幹教諭の行動に比較的影響を与えたと思われるテーマは、多くの主幹教諭に選ばれたテーマであることがわかる。このことから、1年目の主幹教諭は、年間を通じた研修である本主幹教諭研修を通して、主に選択したテーマに関する力量を高めていることが推察される。つまり、1年目の主幹教諭については、「OJT型」の研修の有効性をある程度確認することができたように思われる。

2) 指導教諭研修

アンケートでは、8月と2月の2回、受講者に対して、12項目の指導教諭の具体的な職務について、どの程度取り組んでいるかを「行っている」「ある程度行っている」「やや不十分である」「不十分である」の4段階で尋ねた。12の質問項目には、「職場でのコーチングの充実」に関する項目（3項目）や、「授業研究の高度化」に関する項目（3項目）、「校内研修の活性化」に関する項目（3項目）、「ICT活用指導力の向上と情報モラルの推進」に関する項目（3項目）が含まれている。

「職場でのコーチングの充実」に関する項目である「教職員それぞれが課題解決に向けて主体的に取り組めるように支援している」について、8月のアンケートでは、「行っている」と回答した者が17名中1名（約6%）であった。それに対して、2月に行ったアンケートでは、「行っている」と回答した者が17名中4名（24%）であった。これらのことから、職場でのコーチングについては、本指導教諭研修が指導教諭の行動に影響を与えた可能性があると考えられる。

「授業研究の高度化」に関する項目である「授業改善の方針を示し、教職員が目的意識をもって取り組めるようにしている」について、8月のアンケートでは、「行っている」と回答した者が17名中2名（約12%）であった。それに対して、2月に行ったアンケートでは、「行っている」と回答した者が17名中4名（約24%）であった。これらのことから、授業研究については、比較的、本指導教諭研修が指導教諭の行動に影響を与えなかったと考えられる。

「校内研修の活性化」に関する項目である「校内研修の企画・運営に関わり、参加型の協議を導入するなどして研修の活性化を図っている」については、8月のアンケートでは、「行っている」と回答した者が17名中9名（約53%）であった。それに対して、2月に行ったアンケートでは、「行っている」と回答した者が17名中7名（約41%）であった。これらのことから、校内研修についても、比較的、本指導教諭研修が指導教諭の行動に影響を与えなかったと考えられる。

「ICT活用指導力の向上と情報モラルの推進」に関する項目である「情報活用能力を育成するために授業改善を

推進している」については、8月のアンケートでは、「行っている」と回答した者が17名中2名（約12%）であった。それに対して、2月に行ったアンケートでは、「行っている」と回答した者が17名中3名（約18%）であった。これらのことから、ICT活用指導力や情報モラルについても、比較的、本指導教諭研修が指導教諭の行動に影響を与えなかったと考えられる。

関連して、2015年度の指導教諭1年目の受講者が選択したテーマの内訳は、「職場でのコーチングの充実」が5名、「授業研究の高度化」が8名、「校内研修の活性化」が3名、「ICT活用指導力の向上と情報モラルの推進」が1名であった。

上記のことから、主幹教諭研修とは異なり、指導教諭研修が選んだテーマの人数と、指導教諭の行動の変化との間には、明確な関連が見られない。つまり、1年目の指導教諭については、「OJT型」の研修の有効性を明確には確認できなかった。

授業研究や校内研修、ICT活用や情報モラル教育については、1年目の指導教諭は、既に教諭の時からある程度取り組んできているために、通年での指導教諭研修の効果が行動に現われにくかったのではないかと推察される。一方で、職場でのコーチングについては、1年目の指導教諭は、教諭の時と異なり、指導教諭に任命されてから、意識的に取り組むようになったために、通年での研修の効果が行動に現われやすかったのではないかと推察される。

2. 今後の実践的課題

本研修は、開発されてから間もないこともあり、今後の実践的課題が山積している。ここでは、そのうち、主な課題と思われる点を3点挙げたい。

第1に、とくに指導教諭研修の効果をより高めることが課題である。研修の効果を自己の行動に対する認知によって測った調査結果の経時的な変化を分析したところ、主幹教諭研修に比べ、指導教諭研修の効果が行動に現われにくいことが明らかになった。その要因の一つとしては、教諭と指導教諭の職務の連続性が挙げられるのではなかろうか。そのように考えると、いかにして、教諭の職務と指導教諭の職務の非連続性を指導教諭研修によって認識させるか、が重要なのではなかろうか。

第2に、研修の効果を測るアンケートの改善を図ることが今後の課題である。本研修の効果は、主に、研修テーマに関する行動面によって測定されている。しかし、行動面の評価は、研修効果がたとえあったとしても、それを受講者が実行できない要因があれば、効果として捉えることができない（Kirkpatrick 2006）。そのため、研修テーマに関する力量の自己認知についても、経時的なデータを測定することが必要のように思われる。

第3に、主幹・指導教諭研修を改善するための教職大学院と県教育センター等との打ち合わせを増やして、それを定期化することが課題である。現在、A大学教職大学院とB県教育センターの打ち合わせの機会は、年に一度ほど、不定期に開催されている。しかし、これでは、じっくりデータを分析して、本研修の課題を出し合い、これを改善させていくことは難しいと感じている。この点について、兵庫教育大学と兵庫県教育委員会は、1月と4月に、定期的に、学校管理職研修に関する打ち合わせを実施しているという。そのような定期的な打ち合わせを開催できるようにすることが今後の課題である。

注

- 1 図1～図3は、A大学社会連携課が作成したものである。
- 2 京都教育大学では、2005年から、「学校経営改善講座」という学校管理職研修を県教委と連携して実施していた（国立教育政策研究所、前掲書）。しかし、筆者らが、2015年9月に京都教育大学の教員へ聞き取り調査をした結果、2013年10月に、教職キャリア高度化センターが設置されたことをきっかけに、学校経営改善講座は廃止されたことが明らかになったため、ここに大学名を挙げていない。

引用文献

- 小島弘道編著（2004）『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂
- 国立教育政策研究所（2014）『学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査報告書』
- 中原淳，長岡健（2009）『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社
- Donald L. Kirkpatrick & James D. Kirkpatrick（2006）. Evaluating Training Programs The Four Levels Third Edition. Berrett-Koehler Publishers, Inc.

付記

本稿を作成するにあたっての分担は、次の通りである。本稿の執筆については主に大林が担当した。B県の主幹・指導教諭研修は、A大学教職大学院の教員（主に佐古教授と大林）、A大学社会連携課、B県教育センター職員、B県教育委員会職員によって、主に開発された。佐古は、本論文の論述が妥当であるかどうかを検討した。

なお、本稿は、文部科学省委託研究「総合的な教師力向上のための調査研究事業」（調査研究主題名：学校管理職育成研修プログラムの開発、実施、評価に関する共同

研究)の成果の一部である。

また、研修を共同で開発・実施していただいた上に、研修の効果に関するデータを提供していただいたB県教育センター、教育委員会、および研修を共同で実施していただいたA大学教職大学院の教員、社会連携課には、多大なご尽力を賜った。ここに御礼を申し上げる次第である。