

時代・社会の変容を捉えた 学校運営改善のための教師教育

—教師の職能成長と校内研修の役割・在り方—

西尾克明

Training Teachers in a Changing Society: School-based,
in-service training for teachers' professional development

Katsuaki Nishio

Abstract

Changing values in contemporary society confront educators with complex, multi-faceted demands. These changes in society make necessary a reform of school governance and management. Now, more than ever, we need competent and able teachers. Effective teacher training and professional development is essential.

Especially important is self-study by teachers themselves, and it is necessary that school-based, in-service training programs promote teachers' self-study and guide teachers in recognizing the importance of such self-study.

School-based, in-service training for teachers must be regarded as a part of teachers' regular work. It is important this training should enable teachers to understand the importance not only of school-based training, but also of self-study.

This paper examines actual cases of school-based, in-service training and focuses on how they have influenced teachers' development and educational activity. The study suggests that the effectiveness of in-service training depends on teachers' attitude towards the training. In light of this, a major concern is that in-service training administered by the board of education (for example: teachers' induction courses and 2nd/3rd/6th/10th year follow-up courses) may not be as effective as it should be. In the prefecture here studied, the board of education administers several kinds of in-service training: job-specific training such as student guidance and educational counseling, as well as subject-based training and curriculum, and mandatory in-service training once every 3 years. Such training should be informed by and relevant to the changes in contemporary society. Further, individual teachers need to make use of the contents of the training within the context of the actual conditions and assignments in their own schools, and the training itself must aid them in applying what they have learned to their individual situations. This investigation makes it clear that the training administered by the board of education is not being used effectively. It is important that school-based, in-service training be employed extensively and effectively. To that end, the leadership of vice-principals or chief supervisors is invaluable in creating an environment that ensures relevant and effective training. Such leaders must take responsibility for creating effective training programs.

Key words: school personnel for growing-up (学びあう教師集団), school based in-service training (校内研修), atmosphere of staff room (職場の雰囲気), serious discussion and firm

1. 問題の所在

(1) 教育をめぐる問題状況

今日、教育・子育てをめぐる問題は、社会問題として、大人・親の在り方の問題ないし病理として捉えねばならない状況にある。即ち、殺人に至る程の親の子どもへの虐待(ネグレクトを含む)や、子どもによる親への暴力・殺人など「人間は、掛け替えのない尊厳な存在である」という人間社会の第一原理が損なわれた状況が垣間見える¹。そして、人間社会で最も大切な「人間らしく在ること」が大切にされていない社会状況は、子どもの生育環境として不適切であり、多くの犠牲者を生む循環をも生み出すといえる。元より地域の一員として在る学校は、学齢期の子どもが一日の最も主要な時間を過ごし、「人間になっていく」ための知的・情緒的な糧を獲得して、自他の分別や規範的行動など社会的な生活訓練を積み、社会に適応して生きる力を獲得する場として在る。

今、この学校において、自己に目が向けられず、自分を含む「人」を尊重する心が希薄化して、人間的交流がうまくとれず、「いじめ」による自殺者が増加し、多くの子どもたちに「学校が楽しくない」と感じさせる状況が目立ってきている。その背景には、少子化による対人関係の発達の遅れや、親が親に成りきれていないことから生じる家庭教育の不全や、自己中心的で未成熟な大人社会の現実などがある²。特に、子どもに対するモデル提示を担うべき親が、社会規範や社会性を示せず(親自体の規範意識や社会性が不足)、子どもが学校生活を営む上で必要な社会的準備が整わないままに、学齢に達するという問題が根底にある。

こうした実態は、学校が、親や未成熟な大人社会に対して、子育てについての指導的アプローチを行う必要を生み出しているといえる。即ち、学校・教師は、子どもの学校生活を成り立たせるべく積極的に親・地域社会と関わって、子育ての共同実践者としての援助的関わりが必要な状況に立ち至っている³。例えば、親の価値認識や生活スタイルにまで踏み込んでまで共に子育てを考え、必要な助言をしていくことが大切になってきている。また、生徒間の「いじめ」には、教師の生徒への日常的な関わり方の不足・不備など、学校の基本的な在り方に関わる機能に多くの問題点が指摘されているが、同時に、社会自体が持つ弱者切捨ての「暴力の論理」に言及してアプローチしていくなどの必要がある。今日、それができる学校の指導態勢と教師の力が必要になってきているのである。

そうした社会の在り方にまで積極的に言及し、働きかけていく学校の指導態勢や力量を養成するには、教育委員会の明確で確固とした在り方が重要となるが、何より、教師一人ひとりの「教師としての在り方」に関する認識の形成が必要である。(学校の教育・指導の態勢を実質的に規定していくのは、教師一人ひとりだからである。)これは、学校教育を子どもが育つ環境の整備から始めるための教師の意識化を図り、以て、教師としての人的資質と指導力量を適切に形成していく学校教育態勢作りの問題であり、学校の存在理由に応えるための大問題である。

教師としての資質・力量の形成には、教師自身の「一つの時代を生きる個人としての自己形成」と、「生徒の固有の人格形成に関わり、適切な社会適応を図って成長していくことへの支援力の形成」の2側面が核心にある。前者は、自己の人生観の検証と追求であり、後者は、専門職としての使命感に基づく職能成長の責任感と誇りの尊重である。教員研修は、そのための不可欠な営為であり、自己研

修を始め、あらゆる研修を積極的・自主的に本務として、教師の生活に位置づけて行う必要がある。その意味で、研修において、しばしば見受けられる「研修を受ける」という姿勢は厳に改め、「研修は他者から受けるものではない⁴」という研修の本旨を踏まえた主体的な姿勢で臨むことが必要条件となる。それは、一方で、各研修が明確で有意な目的と、研修者にとって意義を感じさせる内容を持ち、研修者の主体的な参加を必要とする方法をもって企画され、実施されねばならないものであることを示している。

なお、教育をめぐる昨今の問題状況に対して、首相の諮問による教育再生会議が2006年12月に第一次報告を出し、「ゆとり教育の撤回と学力（教科学力）向上⁵」、「教員免許の更新制度⁶」などが眼目とされた。しかし、当会議は、その構成員に教育の科学的検証に携わる専門家を一人も含まず、委員固有の経験則や感覚的発想を基礎とする偏向的な論理が支配した⁷。また、学力の現状についての誤認も見られ、「ゆとり教育」の見直しが先行し、大学受験を前提とした「詰め込む教科学力論」を展開して、学校教育を一面的なマニュアル化した知育偏向に傾けた。また、いじめ加害者への厳罰を掲げる主張には、教育現場を画一的に統制する方向が特徴的に現れ、発達支援の本質を持つ教育に無知とも思われる論議を展開した。こうした「再生会議」の方向には、子ども一人ひとりを大切に考える教育志向は希薄であり⁸、教育委員会の在り方についても、教育の管理統制的側面への配慮に重きが置かれ、教育の実体的な構築論議としては浅薄に終始した。加えて、'07年2月から始まった第24期中央教育審議会（山崎正和委員長）も、審議を急かされ、答申は拙速さを否めない。一例を挙げれば、総合学習の適切な実施状況を確認せず、その教育効果が十分に検証されないままの結論に、それが明確に現れている。いずれも、次期学習指導要領の内容においては、少子化に伴う社会性の脆弱さ対策や、情報化に翻弄される時代社会で生きる力を習得していくことや、学ぶ意欲を引き出すことなどについての教育的後退が懸念される。これらの点については、本考察では、指導の現場に必要な教育課程改革を行い得る教師の資質向上に関わる問題を除き、直接は触れない。

（2）教師をめぐる問題状況

ア）教職の本旨において

学校教育の概念を先述のように、「社会の善き仲間を育てるために、子ども一人ひとりを大切に考え、人間愛を以て関わる営為」と捉える時、教師の基礎的概念は「教師は、真理を伝える人である。既成知識を伝えるだけでなく、真実を自分で掴む力、正しいことと間違っていることを見分ける力を育てる人である⁹。」といえよう。そして、教師の資質・力量の概念は、「現実によって絶えず裏切られながらも、真理を伝え、自ら学ぶ力を育てるといふ高い理想に導かれた仕事を遂行できる能力¹⁰」と規定できよう。また、現場における教師は、子どもの発達過程に関わり、目の多様な具体的課題に直面しつつ、それに即応していく実践的な指導力が求められる。このような教師の、資質・力量とは、「優れた実践的な指導力を発揮し得る資質・力量」でなければならない。そのためには、①教師自身が探求心と創造的なアイデアの持ち主であって、②そのための研究能力を持つこと、が必要となる。①は、日常の教職活動の中で“眼の前の生徒を熟視かつ直視すること”によって培われていく資質であり、②の研究能力は、専門的な学問領域の研究を深めることによって培われていくものであることはいうまでもない。大学入学以降における専門学科の学び、研究の方法の習得、研究の在り方などに、意欲的に関わるのが重要となる。（後述）

このように見てくると、教師の資質・力量の形成としては、「人間的な教養」、「教職教養」、「指導教科に関する専門的教養」、「ものごとに関わる意欲」「ある一定の自己犠牲を払う社会力（行動力・実践力）」の5側面が必要であるといえる¹¹。教師の研修は、この5側面から構成され、実施される必要があり、最終的には教師一人ひとりの自己研修に収斂され、教職実践に活かすことが求められる。中でも青年期教育を担う高校教師においては、時代の文化に配慮して、積極的な社会参加の姿勢が示せる人間的教養の積み上げが、先ず大切である。次いで、生徒の望む触れ合い（生徒の気持ちと並行して、個々の心情に意を留める傾聴）を心がけ、教師自身が自己開示をも含めて、生徒の心の琴線に触れる指導となるよう努めることが大切である。そして、「ある一定の自己犠牲を払うことがある」という認識を持つことが必要となる。（例えば、勤務時間外に、生徒の相談に乗る、家庭訪問をする、家出生徒の捜索に出る、等々は、むしろ教職固有の本務といえる。なお、中野良顯は、「どの程度の自己犠牲を払うかを考えることが、教職の哲学である。」としている¹²。）

イ) 教職現場の状況変化において

学校現場での教師の勤務現況は、学校週五日制の施行以来、平日の授業時数が増加し、また、子どもの土曜日の過ごし方をめぐって増えた要求や苦情への対応によって、生徒と共に生活意識を共有して過ごす時間と空間の確保が難しい状態にあり、教師にも生徒にも多忙感や疲弊感が強まっている¹³。加えて、親・大人の倫理観や価値観が自己中心性を強めており、生徒に公共心や協調心が伝わりにくい状況が生じている¹⁴。むしろ、学校に対する「利己的要求・わがまま」を強要する親（モンスター・ペアレント）の増加実態は、親・大人社会への指導力を学校・教師が求められる状況を生んでいる。（地教委が、法律顧問として弁護士を置くケースも増えてきている。）

「個」の尊重を土台としながら「個」の社会化を図るという教育の本旨からすれば、どのような時代状況においても、教師としての在り方は、教員養成課程を履修し始めた時点から確固とした資質上の基礎を築く必要がある。それは、人間科学に根ざす理論をしっかりと学んだ上に、教育実践に根ざす事例研究や実習などによって生きた教育について学びながら、教職に対する具体的な印象・教師像を「援助の専門職」として描くことを重視して取り組むことである。そこでは、教職に対するやりがいを感じ、子どもの発達に関わって、その様々な生き様や成長の軌跡を見届けられる職業に就くことへの喜び・生きがいに通じる教職課程の履修であることが望まれる。

教職課程を履修した学生の「履修動機」について問うた結果（2004年～2006年度）には、「資格取得として」の回答が圧倒的に多いが、「教師になるため」という回答も漸増している¹⁵（資料1-①）。そして、教師を目指そうと考えた動機については、「子どもが好き」という回答が圧倒的に多いが、「学校・教師が好き」、「教えるのが好き」なども多い（資料1-③）。

（資料1） 昭和女子大学教職課程指導室・西尾克明「教職課程履修者カード」2004年、2005年、2006年度

① 教職課程履修の動機（質問対象:「教育原理」履修学生、'04-384人、'05-413人、'06-425人）

	教師になるため	資格として	特になし	親との約束	その他
2004年度	12.9%	75.3%	8.1%	3.4%	0.2%
2005年度	23.2%	68.0%	5.6%	5.1%	0.1%
2006年度	31.6%	61.6%	3.6%	3.0%	0.2%

② 教職への意欲・採用試験受験の意思

	必ずなりたい	できればなりたい	分からない	受験する	受験しない	未定
2004年度	44.2%	44.7%	11.1%	60.0%	8.5%	31.5%
2005年度	46.5%	42.0%	11.5%	64.7%	4.0%	31.3%
2006年度	49.4%	40.2%	10.4%	71.2%	4.6%	24.2%

③ 教師を目指そうと考えた動機（複数回答）

	子どもが好き	憧れの先生との出会い	学校・教師が好き	安定した職業	教えるのが好き	親が教員
2004年度	91.5%	31.5%	52.6%	65.1%	65.8%	12%
2005年度	84.5%	26.9%	57.9%	64.7%	57.4%	14%
2006年度	95.2%	37.5%	62.9%	66.2%	71.3%	17%

（資料1-「教員採用試験」の受験意思や、教職に就く意思の状況などは、教員採用人数が増大する社会背景の影響もあり、近年、教職への意識が高くなっている。）

教職への憧れを抱きつつ、積極的に教職を志向する姿勢を持って、教職課程を履修している学生がいる事実を社会的に活かしていく必要がある。「よい教育」のための「よい教師」の養成・育成のためには、「教職課程の、履修し始めの段階」を重視し、この段階で描く教師への熱い思いを醸成していく支援が極めて重要な必要条件であると考えます。

なお、教職の特性である「人間・人格の成長に関わる専門的職業¹⁶」であることや、それに伴う責任感・使命感など教職の倫理にかかることは、教育実習で子ども一人ひとりの人格と関わった時「なんとなく」感得する。それが実感を伴って具体的に形成されていくのは採用後のことになるが、教育実習で感得した教職の難しさと“やりがい”は教師であることの意識付けへの重要な要素をなしている¹⁷。

（資料2）『教育実習の感想』（昭和女子大学教職課程指導室・「教育実習の記録」2006年より抜粋）

- a「先生という仕事は、あくまでも生徒本位な仕事である。生徒のために何をしてあげられるかを、いつも自問自答する仕事とっていい。そして、自分の生き方を問われる仕事だと感じた。もう一度自分を見つめる機会になった。自らの値踏みができたとき、教職を真剣に目指したい。」（日本語日本文学科生）
- b「教材研究に追われた3週間でした。大学の教育実習の授業で学んだ『どう教えるか』は、『どう考えてもらうか』であることを痛感させられました。専門教科の力不足も実感させられました。残された学生生活の目標をもらいました。」（歴史文化学科生）
- c「授業の準備だけに終始した私だったが、指導教諭の先生は、朝の校門指導に始まって、給食指導、放課後の部活指導、会議、授業準備など毎日19時過ぎまで席の温まることのない多忙さ、教師の厳しい現実を実感した。しかし、やりがいをその横顔に見られて、教職への熱い思いを掻き立てられた。」（英語コミュニケーション学科生）
- d「こんな私が、生徒から“ノートの取り方が分かった。先生のおかげだよ。”といわれた。もっと責任を感じながら、誠意をこめた自分の言動を心がけねばと思いました。そして、やりがいを感じることができて、うれしかった。」（福祉環境学科生）

e「生徒から親との関係について相談を受け、話を聞いてあげた。ただそれだけなのに、“先生気持ちが楽になったよ。ありがとう。”と言ってくれてうれしかった。このことを指導教員の先生に伝えたら、“いい対応でしたよ。”と言われて二重にうれしかった。これから、いろんな力を付けて行かなければと実感させられたし、励みになった。」(生活科学科生)

f「実習中、行事に参加する機会がありました。生徒が主体的に行動するためを考えて、多くの先生がいろいろとアイデアを捻り出している姿を見て、表での指導の何倍かの労力を教師は払っているのだと感動しました。こうした表立たない行動にこそ本質がある教職というのは素晴らしいと感じました。」(生活環境学科生)

(3) 教師を研ぐための意識付けと「学びあう教師集団」の形成

個々の教師が適切な教職実践を行い得るに当たっては、実践の現場である学校自体の教育観・指導観・生徒観など、学校の置かれた実態の上に形成されてきた各校の学校風土・学校文化の影響を受けることになる。その意味で、学校実態の適切な分析を基にした学校の運営・管理の体制と態勢作りの当為性が問われる。

それは、学校・教師という組織的な教育に携わる専門機関・専門職が、「生徒を掛け替えのない固有の人格として捉え、一人ひとりを個性的に把握して、それぞれの固有な性格や資質の伸長に支援できるように対応する」という教育の根源的な機能への確固とした意識化と、「教職の倫理¹⁸」に対する認識を強く求められることを示している。

そのため、常に学校の教育内容・指導体制・教師などに求められているのは、それぞれ変容していく各時代の社会の実態を的確に捉えた学校のガバナンスとマネジメントの改革、そこにおける教師の成長するための適切な「教師教育¹⁹」であるといえる。とりわけ、教師が日常的な学校教育・指導の現場にあって、確かな職能成長を遂げていくことが必要であり、具体的には教師自身が自己研修を「24時間の中に、生活として位置付けること」が重要である。教育公務員特例法(以下、教特法)19条1項「職務を遂行するために、絶えず努めなければならない」とする規定は、以上のように読み解く必要がある。

この自己研修の意識をしっかりと形成し、研修の重要性を認識し、意識化できて、教師としての成長につながっていくような校内研修の役割・在り方が重要となる。従来、校内研修は授業参観・授業研究が中心であった。(1990年代前半までの教員研修に関する研究にも多く見られる²⁰。)今日でも初任者研修では授業参観・授業研究が中心をなす。その内容は、導入の仕方に始まり(いかに授業への興味関心・意識付けを適切に行うか)、授業展開(本時のテーマが明確にされること)、授業指揮(生徒が授業主体となっていくことができる発問など)、教材の提示・活用など(生徒の理解を的確にし、関心を広げていくこと)について為される。生徒にとって、学校での生活時間の主要な部分を占める授業時間が充実した過ごし方になることは、学校生活全体の充実に不可欠の条件である。(生徒に「何のために学校へくるの?」と聞けば、全員が「勉強するため」と答える。栃木県足利市の中学校における調査の中でも、生徒にとって、学校へくる目的は、意識の差はあれ、勉強・知識を身につける・「頭がよくなりたい」などが第一位を占め、その後交友や部活が挙げられている²¹。)

このように、授業の充実生徒の日々の学校生活の充実に深く関わり、その充実偏に教師が担う「教師の中心業務」である。そのため、教師は「授業で勝負」といわれるのである。しかし、いかに「授業で勝負」といっても、今日の学校教育において、特に、青年期教育においては、教材伝達のス

キルの向上だけでは「授業で勝負」はできない。どんな教師として生徒の前に立てるか、「授業における生徒指導力＝教師の総合的な人間力」が問われる。例えば、生徒の感性に響き、腑に落ちるといふ感得させる授業、生徒の学習能力や志望に即した授業内容（授業におけるインフォームド・コンセント）が準備でき、展開できる資質と力量の形成が必要である。今、まさに研修の中心は此処に置かれねばならない。

今、必要とされる教員研修は、学校現場の諸課題や教師個人が当面する課題に対応できる内容であることはもちろん、教師相互が課題意識・そのより良い解決に向かう意識を持ち合っただけで臨む研修である。いわゆる「学びあう教師集団」の形成がなされるものでなければならない。それは、単に「仲良しクラブ」のような教師集団作りや職場の形成を“よしとする”考え方ではない。教職を「人間・人格担当職」と捉えて、その専門職としての倫理と哲学を追求することが基盤にある専門職集団としての“より上等な”教師集団の形成を目指す必要がある。

（４）本研究の視点

概観したように、子どもは現代社会の実像を反映し、次代社会を予感させる鏡のごとく、時代の変容を敏感に生活の中に持ち込みながら成長している。そのため、時代の中で育つ子どもに関わる教師は、広範で質の高い人間対応力と指導技量を持つ必要があり、その意味で専門職として常に自己研鑽に努めて職能成長し、かつ社会人としての自己成長を必須のこととされる²²。（ディステルヴェークの「自ら学びつつある教師だけが人に教えることができる」という所以でもある。）

本研究の目的の第一義は、日常の教職実務の中で教師が成長し、学校教育への要請と役割に応えられる資質・力量の形成が確かなにされる校内研修の在り方を追求することである。即ち、教師の成長そのものが、教育内容の実質を保障することとなり、学校教育の役割・責任の遂行となると捉え、「教育を研くことは、一人ひとりの教師を研くことである」と捉えるのである。

本研究では、学校の実態と教師の実務に基礎を置いた校内研修（school based in-service training）こそが、教師の成長において最も重要な意味を持つとの立場に立つ。そこで、教職の実務に関わりながらなされる校内研修を、教師の本務として位置づけることが必要であると捉える。

特に、その研修内容の中心には、「子どもの姿を通して反映される親・地域の大人の態様への教育的なアプローチが、適切に毅然としてできる力と人格の形成」を置かなければならない。即ち、「親と地域社会の子育てについての考え方・在り方＝子育てに不可欠な育てる側の社会性や倫理観」を検証して、人間社会として“真っ当な”在り方・社会環境を作ることこそが、教育再生であると考えねばならないのである。

今、学校・教師は、親・大人社会に対して教育を啓発的に語りかけて、子育ての共同実践を働きかけることなくしては、学校教育が機能しないことを明確に認識し、学校教育の基盤をなす家庭教育と地域社会の教育²³を再生ないし創造していく積極的な働きかけをしなければならない。そのための力を教師は日常的な本務の中で獲得していかなければならないのである。そのような視点に立ち、現実の教師の置かれた職務実態の中で、教師の成長にとって有効に機能する校内研修の実施と、その保障をいかにするか、その前提として、教師個々が、いかに研修の重要性についての認識を深められるか、などの問題を高校現場の事例検証を基に考察していく。

2. 先行研究の概要

教員研修の重要性や在り方については、昭和 62 年の教員養成課程審議会答申（以下、教養審）の「いつの時代にも教員に求められる資質能力」の職能成長的養成を行うものとして、また、教養審第一次答申²⁴の「これからの学校教育の実現に必要な変化の時代を生きる社会人に求められる変化への対応能力」の育成を目指す日常的な研修の必要性など、教育行政上の施策提案を含め、概説書は新旧取り混ぜて数多ある²⁵。

研修について広範に述べたものとしては、日本教育経営学会編『講座日本の教育経営・第 5 巻・教育経営と教職員』がある。また、高野桂一・景山昇編著『教育学研修講座 14・現代教師論²⁶』は、教員の成長と研修の役割について丁寧な分析をしていて参考になる。高校教員の資質向上・校内研修について述べたものとしては、荻堂盛治「教師の資質向上 — 養成・採用・研修²⁷」があり、「高校教師は、小・中学校の教師に比べ一般に研修意欲が低い」ことを指摘する調査結果を挙げている²⁸。

教師の資質向上を校内研修の充実によって為すべきであるとの立場から論じたものとしては、まず、稲垣忠彦「教師教育の課題²⁹」における「実践的見識・認識の形成」が鍵となるとの指摘が参考になる。下村哲夫は「教師の資質向上のための諸施策・提言の検討³⁰」において、「教員の資質も学校という仕組みとの関わり抜きでは考えられない。教員の資質が十分に発揮されるには、それにふさわしい場が必要である。」と指摘している。これは、本考察における校内研修の充実こそが現実的な教師の資質向上に最も重視すべきであるとの立場と軌を同じくする。

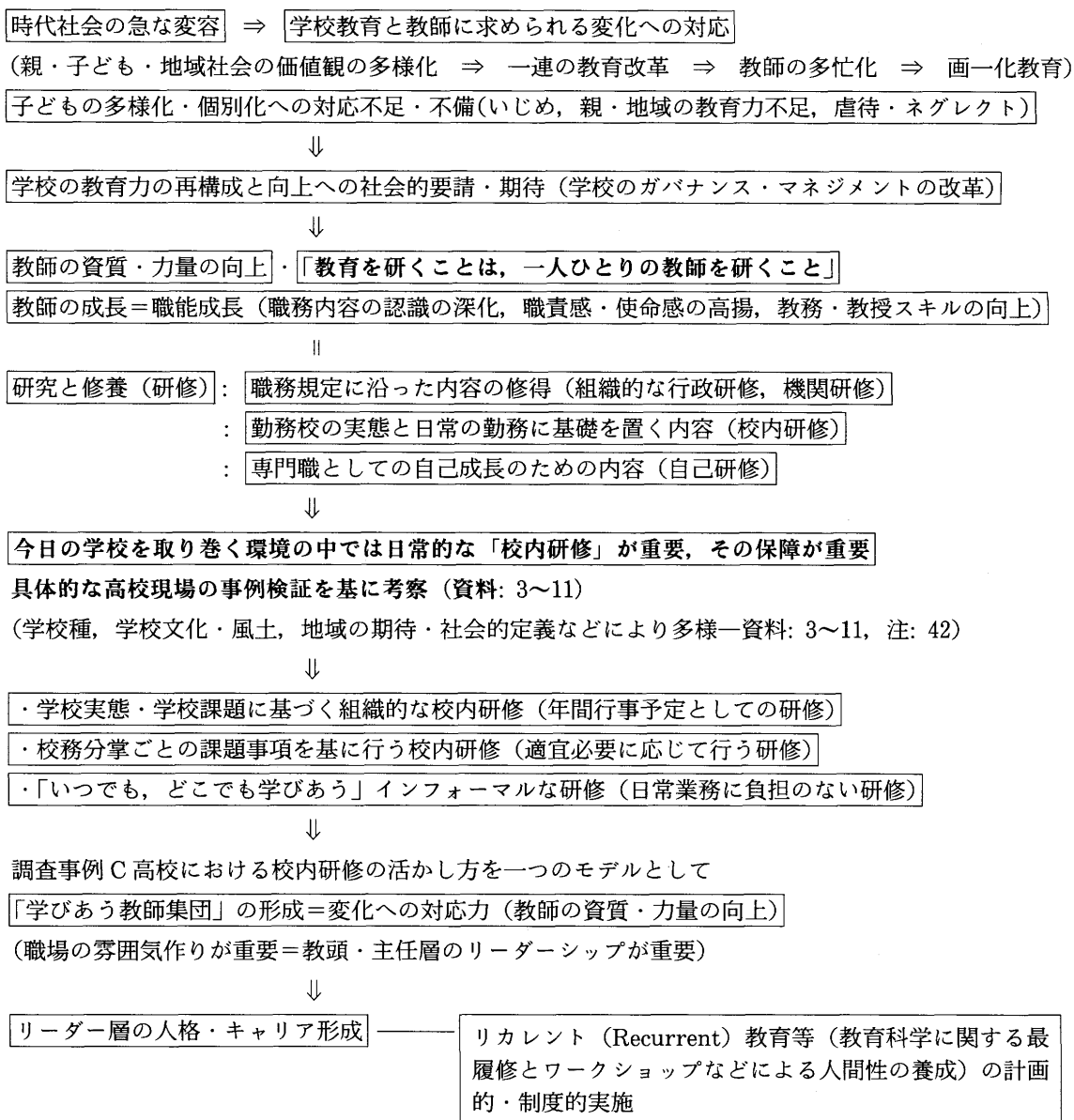
その意味で、教師の本務としての校内研修の位置づけを重視する研究は、小島弘道『日本の若い教師・全 3 巻³¹』の中の事例考察を中心とした研究を始め、小島による、いくつかの時代を追った現職の教員の実践事例や³²、教育委員会、学校への調査に基づく現場研究がある³³。それは、スクールリーダーとしての校長のリーダーシップ³⁴や、教頭の集団調整機能、学校主任層のリーダーシップなどの研究³⁵として「学校経営の時代に即した在り方」の模索において、現場の学校運営に多くの示唆を与えるものとなっている。

また、校内研修の重要性については、永岡順・水越敏明『教職員の研修・新学校教育全集 27』の第 3 章「校内研修の計画と実施」における浜田博文の「教師の職能成長と校内研修」が、フォーマルとインフォーマルの研修要因を大別した概説書としてある³⁶。他に、時代の変化を念頭に置いた教員研修についての論文としては、北神正行「新時代の教員研修³⁷」があり、「反省的实践家」としての「教師の自己研修と職能成長」を「内省」による成長の特徴と重要性として論じている。青木薫「教師を育てる学校・研修」は、教師を育てる学校風土、学校組織に着目して、学校という場における研修の大切さを指摘している³⁸。

一方、日常的な職能成長の重要性を担保する上で、職員室や校内外のインフォーマルな場・機会に適宜・タイムリーに交わされる教育談義（「ストーブ談義」）が成り立つ雰囲気確保を確保しなければならない。このことこそが、教師の実践的な職能成長にとって大きな効果となる実質的な学習であるが、ここに着目した研究は、北神正行前掲論文、淵上克義『学校組織の心理学³⁹』、拙稿「若い教師の成長と生徒指導主任の役割⁴⁰」と「教師をつなぐカウンセリングマインド⁴¹」などがある。特に、淵上の職場の雰囲気を現場調査したものは、機能的な職場作りの一観点となる。しかし、インフォーマルな場を含めて、タイムリーにして自主性の高い研修の重要性に注目して、それが成り立つ職員室を始

めとする職場の雰囲気保障についての、高校における先行研究は現時点では見当たらない⁴²。さらに、親・地域の大人への啓発的な指導力を高めることを視野に置いた研修の重要性に関する研究もまた見当たらない。今日の教員の執務実態が、一人ひとりの教員にとって重い現実となっており、それでもなお不断の職能成長が求められる教職においては、各教員に実質的な研修効果を保障し、一方で課する効果を持つ研修の在り方の追求が重要になる。

3. 考察の構造（研究概要）



4. 校内研修の意味と意義

(1) 意味

教特法 19 条にいう「研究と修養」すなわち研修は、21 条第 1 項で「その職責を遂行するために、努めるべきもので、その機会が与えられなければならない」ものとされ、第 2 項で任命権者は絶えず

「研修の奨励の方途を講じる」義務があることを規定する⁴³。ここでは、教職の本質には、職能成長が属性としてあることを踏まえていると解される。特に校内研修には、第一に、学校課題の解決力の向上、第二に、教師間の相互啓発と協力体制の構築、第三に、教師自身の職能成長、という3側面において、その必要性が指摘できる。その目的は、第一に、学校教育目標の具現化のためであり、第二に、時代変容に対応できる教育の「現代化」のためであり、第三には、人間教師としての教養を高め、自己啓発に努めることの必要性のためである。このように、教師にとっての研修の重要性は、育ちつつある人格に関わり、子ども一人ひとりの成長と人格の完成に向けて適切な支援ができる専門職としての資質と力量の形成が不可欠であることを意味する。

また、一連の教育改革に伴う教師の職務内容の多角化や、児童・生徒及び親の多様な問題状況の発生への複雑な対応場面の増大は、教師の多様な研修による力量向上をさらに重要にしている。反面、このような教師の多忙さは、研修に十分な時間を割くことを困難にしている。しかし、教育環境に即応して教師が在ることこそが重要であるとすれば、むしろ専門性を要する困難な日常の実務を基礎とした校内研修の必要性は、より高まっているといわねばならない。

(2) 意義

教師の存在理由は、生徒の人間的・社会的な成長・発達の支援のためであることはいうまでもない。これを視点とする時、教師は多様に変化する社会からの要請や多様な個性・価値意識を持つ生徒の態様に対応しようとする専門職意識や、対応できる教育的資質・力量を求められる⁴⁴。それは、生徒の「一人の人間として生きる力」の獲得や、社会的適応に対して支援していく教育・指導の職務を、日常的に実践できる教師像が求められているということである。いうまでもなく研修の重要性は、実践との一体化が図られることである。

学校教育をめぐる変化への対応は、教育の制度的な改革による場合であれ、教師の指導方法、とりわけ適切な生徒理解を必要とする対応の場合であれ、生徒と直接関わる場面における教師の適切な指導力に負うものである。そのため、ある時代が形成する社会の実態（時代社会）を敏感に感じ取ることができる情報の収集力・感知力・理解力が求められる。そして、時代社会の内容が子どもの人間性や価値観・社会観にどのように及んでいるかを測り、その時々における子ども理解と指導を適切に行うことが必要となる。これを教師は職務に就きながら自問自答して、反省を繰り返す、実践につなげながら職能成長していく。

特に、「教師は人間・人格を直接対象とし、担当する職業」であることから、人間科学に裏付けられたより高い人間理解力を培う成長が求められる。教特法 21 条が規定する「適宜その確かな成長を遂げさせるため」の教育現場における研修＝校内研修は、教師の本務として必須の位置づけが必要であることを示す。即ち、「研修＝実践の在り方」が確保されねばならない。それには、研修の実施に当たって、次に示す a～d のようなことが留意されねばならない。

- a. 日常の教育実践（生徒との教育的関わり）の中から発生した研修テーマであること。
- b. 多くの教師が課題意識（青年期教育の本旨に沿う）を持って研修に取り組むこと。
- c. 研修の結果を実践に活かそうとすること、及び継続的な試行錯誤に挑もうとすること。
- d. 生徒の望ましい変容を目指しながらも、実践の結果を直視していくこと。

研修が教育成果に結びつかないと、研修の意欲は削がれがちとなるが、多様なアイデア・方法に

よって、試行錯誤を恐れなくて積極的な実践と研修を繰り返して継続していく姿勢を大切にすることが必要である。そのため、研修・実践に対する評価は、第一に「成果が現れた内容」を中心に行い、次に、成果が見られないことを非難する空気を作らず、「まだまだ、これから」と、相互に励ましあう肯定的な雰囲気が大切であるといえる。特に、校長、教頭、主任層など学校リーダー層の教師には、建設的・肯定的な雰囲気作りと対応を行う心がけが必要となる。

しかし、学校五日制の実施や「ゆとり教育⁴⁵」の展開の中で、保護者や、経験則に依存しがちな教員層からは授業時間の減少に対する不安が主張され、学校全体が「授業時間の確保」に追われる実態にある。この授業時間の確保の問題は、従来の週六日制に慣れきった教員や保護者の五日制への違和感が根底にある。これは、「どんな教育効果があるのか」、「どんな子どもに育てるのか」、「どんな教育を目指すのか」など、本質的な教育論が十分になされない所で生じている問題といえる。

また、少子化や家庭教育力の低下に起因する子どもの社会性の不足や、自己中心性の増大などが明らかに教師への負担を加重にし、教師を忙殺する状況に陥れているといえる。それによって、具体的な学校課題を一つ一つ検証し、解決に向けて論議する学習会を中心とする校内研修の時間が確保できない事態を生んでいる。この実態に際し、現実に行われている校内研修は、一連の教育改革の流れに即して、教育委員会が指示する内容の「伝達研修⁴⁶」が中心を占める（資料3）。そこには、教育に対する信頼の保持を重視する教育委員会の姿勢が働いているといえる。

一方、各学校が抱える学校課題に基づく研修（生徒指導やカリキュラム開発などにおける学校独自の課題）は、職員会議の一部として実施し、研修として捉えていない高校が、今回調査した中の大半を占めた。この場合、時間を十分にかけた論議は行われず、提案に対する「理解」が求められる。かかる提案は、校内委員会や校務分掌会議の決議事項（校長の承認済み内容）であり、これが「尊重」され、異議を唱えての論議はしないのが「常道」なのである。なお、調査した高校のほとんどが企画委員会（校長出席）の決議を経て、研修会を実施している。（資料4, 5）

5. 校内研修の実態 一校内研修事例の調査から一

本研究では、各研修が今日の学校教育を取り巻く環境の中で、教師にどのように認識され、受け止められているか、そして、各研修が教師の成長にいかにか作用し、その結果としての学校教育活動にいかにか作用しているかに注目した。また、教師の成長にとって最も必要かつ基本となるのは、教師個々が職責を意識して「日常生活として位置づけて行うべき自己研修」であるとの視点に立ち、各研修が教師一人ひとりの自己研修にどの程度資するものとなっているかを、具体的な学校現場の研修内容に即して、校内研修の在り方・役割について考察した。

なお、調査対象は、筆者が学校状況の概要を比較的良好に知る筆者自身のかつての勤務校（資料におけるC, E, M, Nの4校）と、勤務校に隣接する地域の高校における教師の校内研修実態である。

その調査方法は、主として質問紙アンケートと聞き取り調査（教頭または教務主任に対する対面調査と電話調査を併用）によった⁴⁷。（一部は県教育委員会作成資料を援用）

（資料3） 校内研修の実態調査1「全校職員校内研修テーマ決定の根拠」（平成17年2月実施）

問「全校職員研修として実施した（実施する）研修のテーマの内、教育委員会の「通知」や「伝達講習」として行われたものと、学校課題に基づいて行ったものの回数・実施月を、それぞれ教えてください」

	教育委員会の指示に基づく	学校課題に基づく・その他
A 高校(普通科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 6月進路指導, 2月自校評価
B 高校(普通科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	3回: 6月生徒理解, 1月生徒理解, 2月自校評価
C 高校(普通科/理数科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	4回: 5月演劇祭, 9月センター補習, 2月学校像, 2月自校評価
D 高校(普通科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	3回: 6月進路指導, 11月生徒理解, 2月自校評価
E 高校(普通科/専門科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 9月卒業制作発表会, 2月自校評価
F 高校(普通科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 5月進路指導, 2月教育相談
G 高校(普通科/理数科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	3回: 7月進路指導, 12月生徒理解, 2月自校評価
H 高校(商業科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 7月生徒指導, 2月自校評価
I 高校(商業科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 7月生徒指導, 2月自校評価
J 高校(工業科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	3回: 7月生徒指導, 2月自校評価, 生徒理解
K 高校(工業科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 7月生徒指導, 2月自校評価
L 高校(工業科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 7月生徒指導, 2月自校評価
M 高校(総合学科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 9月異校種交流, 2月自校評価
N 高校(総合学科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 10月総合発表, 2月自校評価
O 高校(総合学科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 6月体験実習, 2月自校評価
P 高校(農業科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 6月校外実習, 2月自校評価
Q 高校(農業科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	2回: 9月校外実習, 2月自校評価
R 高校(実業科)	2回: 4月(服務規律), 8月(人事原則, 教職倫理)	1回: 2月自校評価

※4月の教員の服務規律に関する校長による研修は、当該校の年間行事予定の中で企画された研修ではなく、平成12年頃から実施を義務付けたもので、教員不祥事の増大が背景にある。

※以前の研修内容は、年度当初に印刷物を配布し、教頭や教務主任が概要を読み上げて留意・確認する程度のものであった。(印刷物の内容は、地方公務員法30条～38条の内容の確認、29条に基づく懲戒処分の概要、学校管理規定に基づく「求められる教師像」、「教育改革」にかかる「教師の在り方」について、「セクシャルハラスメント」への注意など。一平成8年度岐阜県立恵那高等学校第1回職員会議資料より)

※かつて(平成13年頃まで)は、教育委員会によって、必ず年間1回は実施を義務付けられた「同和と人権」に関する研修があった。(共生の教育の実施について、実施内容、方法、時期、留意事項などの確認が中心)

(1) 校内研修の実情

教師の資質・力量の形成は、教員養成課程における「教育や発達に関する科学的な理解⁴⁸」の意欲的な修得状態が基礎となる。これは、その後の教育実習の充実度や採用試験に反映されることになる。しかし、教師としての実践的な指導力は、学校教育の現場で職能成長的に獲得される。これは、勤務校の実態の中で、学校課題への組織的な対応を通して養われる経験や、授業・部活動などの担当教師としての指導対応を重ねて獲得していく経験として積み上げられて、教師としての自信・風格などが形成されていく。ところが、一方では、これが教師の経験則依存を強めることになり、時代社会の変容の中で育つ子どもの多様性に対応し難い状況を生み、「教職の病理⁴⁹」となる問題もある。

教職の日常的な実践は教師個々が行う指導であるが、指導の基本的かつ具体的な内容は、学年会・教科会・各分掌内の会議など、直接的に指導を担当する校務分掌を通してなされる連携・協力を基盤とする組織的指導である⁵⁰。その指導については、当該校務分掌の主任・教頭を通して校長に報告されるが、学校全体での、例えば、職員会議や校内全職員研修会などを開いて報告・会議することは、特別な場合（生徒や教員が関わった事件・事故、地域災害など「学校の危機管理」の場合）以外にはない。これは、今日の実質的な学校運営が、主として学年単位で日常の指導内容への対応を行っていることによる（資料4, 5）。

そのため、学年主任を中心に、学年を組織する担任団（担任・副担任）の合意形成を重視し、各学年の特徴⁵¹を基礎として「学年会」の意思による学級経営が中心となる。これによって、指導上の責任体系が「学年会に発し、学年会に帰着する」という体制となり、個々の担任教師個人への責任追及を回避する目的もある。しかし、一方で、個々の担任教師の個性・特長が発揮されにくくなっているという指摘もできる。

(資料4) 校内研修の実態調査「全校職員校内研修の実施テーマ」（平成17年2月実施，18校）

問「全校職員校内研修の各分掌担当研修会の主なテーマをお答えください。」（自由筆記・複数回答可）

研修の実施主体	研修会の主なテーマ・内容
校長	県教委伝達事項（内部情報の管理，親・地域との適切な対応，教職倫理，人事原則）18
教務	学習評価基準5，単位認定基準5，生徒指導要録の記入5，学校内規1
生徒指導	規範意識4，特別指導基準3，いじめの早期発見3，生徒理解3，外部情報との対応1
進路指導	推薦基準7，センター入試5，センター補習4，三者懇談2
特別活動	総合文化発表会3，商高デパート2，農高祭2
各学年	宿泊研修・修学旅行3
研修係等	地域連携6，地場産業理解3，教職教養2，中高連携2，学校警察連携2，受験指導2，生徒理解1

(資料5) 研修テーマ決定の動機（平成17年2月実施，18校）

問「校内研修のテーマは、どのようにして決めますか。」

	研修テーマ決定の手順
A 高校(普通)	各分掌で話し合い，企画委員会に諮って実施。
B 高校(普通)	各分掌で話し合い，企画委員会に諮り，職員会議で了承されて，実施。

C 高校(普通/理)	各分掌で話し合い、運営委員会に諮り、職員会議で了承されて、実施。
D 高校(普通)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮り、職員会議で了承されて、実施。
E 高校(普通/専)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮って実施。
F 高校(普通)	各分掌で話し合い、教頭に具申して、企画委員会に諮って実施。
G 高校(普通/理)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮って実施。
H 高校(商業)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮って実施。
I 高校(商業)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮って実施。
J 高校(工業)	各分掌で話し合い、各学科主任と企画委員会に諮って実施。
K 高校(工業)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮って実施。
L 高校(工業)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮って実施。
M 高校(総合)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮って実施。
N 高校(総合)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮って実施。
O 高校(総合)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮って実施。
P 高校(農業)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮り、職員会議で了承されて、実施。
Q 高校(農業)	各分掌で話し合い、企画委員会に諮って実施。
R 高校(実業)	各分掌で話し合い、教頭・校長に具申し、企画委員会に諮って実施。

ア) 校長による研修

資料4における校長による研修の内容が調査校全校で一致しているのは、県教委の指示に基づいて実施しているからである。夏季休業中など、時間的なゆとりのある時期に実施し、今日の学校教育をめぐる環境の変化に対応できるよう、職務上の遺漏がないようにする意図がある。また、実施時期を夏季休業中の8月半ばに実施し、出勤させることによって、教師の勤務時間や勤務状況を管理する意味合いも含まれている(資料3)。このような、従来の長期休業中の教師の研修時間として確保された比較的自由的な時間設定の方式を廃止して、校長の管理を強める方式がとられるようになった背景には、教師の不祥事件や事故の増加傾向と、それに対する報道機関による社会的非難の増加があるといえる。

しかし、この研修は県教委事務局からの伝達という「上意下達」の形式で行われるので、研修効果は資料6が示すように、同様の方式で行われている4月の「伝達研修(年度当初の服務規律の確認と徹底)」と同じく形骸化(単なる行事化)の傾向があるといえる。これに対し、学校独自の課題事項をテーマとして、原則的には年間行事予定に組み込んで行う校内研修では、教員間の論議が成り立つ余地があり、形骸化は防がれているといえる。その主な内容は次のようである。

イ) 教務部による研修

教務関係の研修会では、調査時期が「生徒指導要録」の様式が新しくなった時期であったことから⁵²、その改善の要点や記入上の留意点に関する研修が多く見られた。それに関連して、生徒の学業評価基準の検討がなされたといえる。一般的に、教職の実務上に大きな変更がある場合は、それに関する研修が多くなる。例えば、1985年頃までは、授業研究が校内研修の中心を占め、教務部が主管することが多かった(今日でも、小学校では授業研究が校内研修の中心をなす)。「教師は授業で勝負」といわれ、

良い授業は、子どもの「分からなさに応えるスキルの向上にある」との認識が中心であったことによる。ある意味では、“平和な教室”が保たれていた時代といえる。

ウ) 生徒指導部、進路指導部による研修

生徒指導・進路指導などの校務分掌が担当する研修会は、学校の実態によって異なり、生徒の基本的な生活習慣、学習意欲・学習能力の状況、進路志望の状況、学校行事の特徴などに即した内容がテーマとされている。特に、「高校教育の問題は、輪切り入試に一元化される」とさえいえる実態において、「底辺校」の生徒指導では、遅刻・早退・無断欠席に始まる基本的な生活習慣と社会的通念・常識などを含む社会規範意識の確立が、教科学習を始めとする学校教育活動を成立させる前提基盤となるのである。

一方、進学校の場合も、「進学校の生徒ならば、基本的な生活習慣や規範意識が確立されている」とは言い難い状況にあるが、それは脇に置いて、親・地域が大学進学成果（特に国公立大学進学）に大きな期待を寄せ、高校の存在理由もそこにおく現実がある。そのため、進路指導＝受験指導に主眼が置かれ、国公立大学合格の基礎条件となる「センター入試」対策の研修会がなされる。

また、近年の大学入試が多様化する傾向において、入試定員割合が増え続けている推薦入試の学内推薦基準や推薦入試対策について、研修会を行うケースが増加している。（現実には、どの高校においても、教科学力に不安のある場合に、推薦入試制度を利用するケースが多くなっている。）

しかし、今日の生徒指導・進路指導に関する研修の中心テーマは、「生徒理解」についてである。即ち、不登校、いじめ、進路や成績の不安・行き詰まり感、交友関係、親との価値観のズレ、など、複雑多様な青年期生徒の抱える不安や問題事項に対応し得るスキルや姿勢に関する内容が重視されてきているのである。その研修方法は、事例を基にした研究やワークショップの形式が多い。他の事項の研修に比して、実施回数も多く、教師の関心・意欲は高いといえる。左様に、「いかに教えるか」より「いかに援助するか」が、学校教育においては重要であることを示している。（資料4, 7）

エ) その他の校務分掌（学年、特別活動部など）による研修

或る学年のテーマによる研修会は、集団宿泊研修・修学旅行など学校行事と関連して、その実施学年において、実施内容の徹底を図るために行われることが多い。

特別活動部が行う場合としては、学校祭、生徒の卒業制作発表会を学外会場で行う場合などの実施要綱の確認や生徒の活動に関する指導基準について、全職員の役割・機能の徹底を図る目的で行われる。その実施時期は、行事の準備が本格化する直前（一月前）に行われている。

オ) 研修会の実施時期

研修会の実施時期は、行事や指導計画の本格的準備を始める直前の場合以外は、夏季休業中または3年生の授業が終了し、家庭待機期間（自由登校）に入り、学校全体の授業時間が減る年度末の場合が多い。授業、部活動等の指導時間に支障がないようにとの配慮と共に、教師が物心両面の多忙さから比較的解放される時期に時間をかけて研修できるようにとの配慮からである。

カ) 組織的校内研修の問題点

校内研修の多くは、学校運営上の必然性を以て実施されていると考えられるが、教師間で論議を交わし、各教師が主体的意思を持って積極的に教育的な思考をめぐらすという研修会の形態は少なく、

研修担当係から一方的に資料・情報を提示され、解説を受けるという形態が多い。そのため、教師の研修会に対する期待感や参加の意欲は消極的になる傾向が見られる。(資料6)

(資料6) 校内研修の実態調査「学年会・分掌内における研修実施回数/実施月」(平成17年3月追加実施)

問「分掌会議の内容が、研修会、学習会といえる内容が主であった会議の回数と実施月を教えてください。」

	1 学年会	2 学年会	3 学年会	教務	生徒指導	進路指導	その他(特活等)
A 高校(普通)	2回/6, 12月	2回/5, 12月	1回/6月			1回/6月	1回学校祭
B 高校(普通)	2回/4, 12月	2回/6, 12月	1回/8月		1回/8月	1回/6月	1回/7月
C 高校(普通/理)	2回/4, 6月	2回/6, 12月	2回/7, 11月	1回/1月	3回/5, 7, 1月	1回/6月	2回/9, 11月(生指)
D 高校(普通)	2回/4, 12月	2回/5, 12月	1回/6月	1回/9月		1回/8月	1回/7月
E 高校(普通/専)	2回/4, 1月	2回/6, 12月	1回/8月		1回/7月	1回/8月	2回卒業制作発表
F 高校(普通)	1回/8月	1回/8月	1回/8月			1回/8月	2回職員会議の一部
G 高校(普通/理)	2回/6, 12月	2回/5, 12月	1回/6月		1回/8月	1回/11月	2回学校祭等
H 高校(商業)	2回/4, 12月	2回/6, 12月	1回/8月		1回/7月	1回/6月	3回公開学校市場等
I 高校(商業)	2回/4, 10月	2回/6, 1月	1回/6月		1回/7月	1回/6月	4回公開学校市場等
J 高校(工業)	2回/4, 12月	2回/6, 12月	1回/8月		1回/7月	1回/8月	3回卒業制作発表等
K 高校(工業)	2回/6, 12月	2回/5, 12月	1回/6月		1回/9月	1回/8月	3回体験研修等
L 高校(工業)	2回/4, 10月	2回/6, 10月	1回/6月		1回/7月	1回/6月	4回体験研修等
M 高校(総合)	2回/4, 12月	2回/6, 12月	1回/8月		1回/7月	1回/10月	2回学校祭等
N 高校(総合)	2回/6, 12月	2回/5, 12月	1回/6月	1回/1月	1回/7月	1回/9月	2回学校祭等
O 高校(総合)	1回/4月	1回/1月	1回/6月		1回/7月	1回/6月	2回学校祭等
P 高校(農業)	2回/4, 10月	1回/1月	1回/6月		1回/7月	1回/6月	4回公開学校市場等
Q 高校(農業)	1回/4月	2回/6, 1月	1回/6月		1回/7月	1回/6月	2回公開学校市場等
R 高校(実業)	1回/4月	1回/6月	1回/6月		1回/7月	1回/6月	3回公開学校市場等

学校の持つ特徴や、それに基づく学校運営の、それぞれの実態に即して行う校内職員研修の実質は、日常的な学年課題や生徒指導課題、教科指導課題、進路指導課題などに応じて実施される。具体的には、学年会や生徒指導委員会、学習指導委員会、進路指導委員会など各校務分掌単位の実務的・実質的で、意識を持つ限られた人数で組織され、“小回りの利く”指導組織によってなされる審議・協議・研究が中心となる。(その反面、年間行事予定に組み込まれた全校的校内研修会は、既に見たように定式化・形骸化する傾向に陥りやすくなる⁵³。)

(2) 研修の具体的状況の考察

本考察では、学校現場で現在実施されている主な組織的研修例を調査した。それが教師の成長、即ち、指導力(生徒理解・生徒指導力、教材研究・開発力、授業力、地域・保護者との連携)の向上や、学校の教育機能(生徒の成長・発達や教育的信頼など)の向上にどのように作用しているかを考察した。殊に今日における校内研修は、教師の職務内容の多様化・多忙化(特に、児童・生徒及び親の多様な問題状況への対応場面の増加)によって、その意義と必要性が高まっている。また、「週五日制」は、結局授業時間の確保という潮流を生み出し、夏休みなども実質的には補習授業の増加⁵⁴や、校外研修日に対する管理強化⁵⁵によって減少している。しかし、この多忙な実態こそが、校内研修を実施困難な実

態に置いている。

ここでは、こうした校内研修をめぐる実態の考察において、学校で行われている研修が、教師の成長とその結果としての学校教育活動に如何に作用しているかに注目した。そして、それが教師一人ひとりの自己研修に、どの程度資するものとなっているかを具体的な学校現場の研修の内容に即して検証し、校内研修の在り方・役割について明らかにすることを目指した。

資料7に示されたのは、各学校において実施されている研修に対して、教員が「ためになった」と思った研修の内容である。この表における校長による研修とは、校長が講師となって行ったものである。D高校の場合は、「社会を意識する生き方が自己を活かし、自己充実感を生む」というテーマで、D高校OBの全国的カー用品販売チェーン店会長を招いて、校長との対話形式を中心に行ったものである。この中で語られた会長の「生き方としてのボランティア活動」の意味に共感し、豊かな人生の構築には、社会的共感を得る自己充実感・自己満足感・自己達成感などが重要であることに感銘を受けたという（アンケートに関する聞き取りによる）。そして、生徒への関わり方の中にも、このことが反映されるようになったという。例えば、生活指導の内容については、「いずれ分かる時がくると信じて、何度でも同じ指導を粘り強く繰り返していこうと考えるようになった」などは、その代表例といえる。

K高校の場合は、教育委員会の指導主事経験を持つ校長による「子どものほめ方・親との対応」についての講話である。親との対応については、「親の子育てへの共感者・協力者としての姿勢を持つこと」への共感は見られたが、積極的・支持的な評価は少なかった。K高校の場合、教師から見た親の姿は自己中心的であって、「子育ては、親の社会に対する責任である」と考える姿が見られないことによる。教師が求めている親との対応は、親の役割や責任を果たせないでいる親を「いかにして諭すか」であった。（聞き取り調査による—調査対象K高校教諭20人=30.3%）

D, K高校の研修は、それなりの学校課題を持って実施された当面の技術的解決方法の検討である。校内研修の陥りやすい問題点の一つに、所属教員の限られた教職経験を基にした判断や手法の考察の範囲内での研修会に終始しやすい点がある。（「木を見て森を見ず」の形に陥りやすい）

そこには、教育の本旨ならびに時代を反映して生活する生徒に対する人間的な理解や、教育の在り方について科学的な視点を以て思考し、判断していくことができるスーパーヴァイザーの存在が不可欠の要件となる。校内の教員の中にそのような人材を育てていくこと、あるいは、人事異動で計画的に配置していくことが求められる。人事が、校長の学校運営上の第一執務である以上、校長の学校課題認識力に負う問題ともなる。

学びあう教師集団の形成: C高校の事例

C高校は、旧制中学の伝統を引き、地域のリーダー層はもとより、全国的に活躍する卒業生を輩出している地域の中心校である。現在でも、生徒の90%を隣接の2市・14中学の成績上位者で占めている「進学校」である。このC高校の校長が2005年に実施した研修は、「子どもの実態を捉える教師の力—教師としての自己成長—」というテーマで、校長と親交の厚い大学教授（教職論）を招いて対談形式を採りながら、C高校が伝統的学校風土としている「論議を大切に方式」で、多くの教員が質疑に参加して進められた。途中の休憩時間を含む約100分の研修会で、教員の質問機会や自由に意見を述べる機会が確保された。具体的な評価に関しては、自由筆記（42人）と聞き取り（26人）

の結果、大多数の教師が「生徒のための教師としての自分について再認識する機会になった」と捉えており、「今後の自己の教師像を再構築する意欲が湧いた」としている⁵⁶。

そして、「生徒に見えているものや、生徒が感じているものについて、そのままを受容して指導に当たる気持ちの余裕が生まれている」と感じている。事実、C高校では教師同士の日常的な「学びあい」や研究会が「いつでも、どこでも」年齢や立場を超えて為されているという。

これは、校内研修が、教師の主体性を確保する形で行われることの重要性を示しているといえる。また、教師が日常的に強く意識させられる「自分は生徒理解ができているか、生徒が適切に捉えられているか、良い教師か」など、多忙な日常の勤務の中で、ともしればズルズルと放置され、流れていってしまいそうな不安と正面から向き合い、有機的で論理的にも情情的にも納得の得られる内容を持つ研修が望まれていることもうかがい知られる。

(資料7) 校内研修の実態調査「実施した研修に対する教師の評価」(複数回答、学年会は回答数/参加数)

問「年間計画として4月から計画されたもの、または臨時に全校職員研修として実施した研修で、『よかった、ためになった』と思われるものに○印を付けてください」平成17年2月実施

	教員総数	校長	教務	生徒指導	進路指導	1学年	2学年	3学年	研修部・研修係等
A 高校(普通)	63人	13	14	26(教相)	32(塾)	5/16	6/15	5/16	13英語授業研究
B 高校(普通)	59人	11	21	14	25(塾)	10/16	8/16	9/16	38(教相)
C 高校(普通/理)	54人	42	21	9	20(塾)	9/12	6/12	5/12	42(教相)
D 高校(普通)	58人	15	10	12	23(塾)	7/12	8/12	7/12	34(教相)
E 高校(普通/専)	48人	12	12	25(教相)	16	8/10	6/10	6/10	21(企業)
F 高校(普通)	74人	4	24	36(教相)	31(塾)	8/16	8/16	9/16	8 英語授業研究
G 高校(普通/理)	55人	31	22	38(教相)	34(塾)	4/14	6/14	5/14	10生徒理解
H 高校(商業)	48人	18	12	28(教相)	29(企業)	5/8	6/8	5/8	14(同窓会長)
I 高校(商業)	46人	12	15	18(教相)	23(企業)				4 親との対応事例
J 高校(工業)	73人	10	10	16	26(企業)	3/8	2/8	2/8	26(教相)
K 高校(工業)	66人	5	5	15	28(企業)	2/8	4/8	0/8	4 生徒指導事例
L 高校(工業)	58人	12	9	14	20(企業)				4 生徒指導事例
M 高校(総合)	48人	3	5	12	19(企業)				9 職場体験事例
N 高校(総合)	42人	1	12	10	2	3/8	4/8	2/8	4 実習授業事例
O 高校(総合)	38人	7	9	18(教相)	15(企業)	4/8	6/8	3/8	4 宿泊研修事例
P 高校(農業)	45人	6	8	15	16(企業)				9 交流体験事例
Q 高校(農業)	36人	5	8	14	16(企業)				7 農家寄宿事例
R 高校(実業)	49人	7	7	15	17(企業)				2 特別指導事例

※表中の(教相)は教育相談に関して医師・臨床心理士などの専門家を招いた講演、(塾)は進学予備校、進学塾、受験産業から担当者を招いた講演、(企業)は様々な企業の経営者、人事担当者を招いた講演である。

※表中の研修部・研修係等の欄は、全て年度末に実施されたものであり、()のないものは校内の何らかの分掌の担当者が係として行ったものである。

※学年会の数値のない欄は、無回答のものである。

(3) 現場教師の研修に対する評価

資料7の調査の実態からは、一般的に校外から専門家を招いて行う研修に対する評価が高いと考えられる。これは、教師の幅広い視野を求める志向があること、日頃触れる機会の少ない分野への関心

を惹起したこと、などが考えられる。特に、教育相談分野での外部講師による研修会に評価が高いことは、生徒の多様性に対する理解の難しさを感じている教師の姿を現していると考えられる。それは、学内の分掌で行う教育相談研修が評価されていることにも現れている。

また、普通科進学校の進路指導に関する研修に、多くの高校が塾・予備校（全国展開の大手進学予備校）から講師を招いていて、ほとんどの高校がその研修内容を評価している。これは、年々変わる大学入試傾向や大学の変化や当該年度の入試傾向など、進学指導に即効性を持つ情報が得られるからである。

一方で、先に触れたように、日常の指導に関する具体的な内容や手法について研修する学年会の評価が半数の教員にとどまるのは、学年会の運営に対する不満（学年主任のリーダーシップや、「声」の大きい教員に影響されて民主的な運営が成り立っていないなど）が多く、各教師固有の独自性を生かした学級運営や指導を望む傾向もあると考えられる。（高校の場合、小・中学校に比べて教師が独自に学級運営を行える度合いは高いが、教師の指導に対する責任を問う場合が多くなったことから、学年教師団としての合意や連帯責任的な考え方・手法が強まったといえる。）このように見てくると、学校課題の解決に対する個々の教師の認識や、各学校の持つ学校風土の状況や、教員集団の人間関係、校長・教頭・主任層のリーダーシップの状況などが総体としての「学びあう教師集団」を形成する鍵になるといえる。

（４） 教師の研修意識・職務意識の実態

教師自身が研修に対してどのような意識を持っているかの問題が重要である。校内研修以外の教員研修は、教育委員会が行う初任者研修に始まる２年目、３年目、６年目、１０年経過後の研修などが課されている。また、生徒指導・教育相談、教育課程など校務分掌別の研修や教科研究の研修もあり、教師は、３年に一度は教育委員会の行う何らかの研修に参加する原則になっている。

こうした教育委員会による研修に対する教師の参加意識は、今回調査した地域及びその県においては必ずしも積極的ではない（資料８、９）。その理由としては、「今、校務上の差し迫った問題ではない」、「日頃の多忙な校務を置いたまま、参加することには抵抗がある」、「具体的に活用できる内容が少ない」などの内容が挙げられている⁵⁷。しかし、資料８の数値からは、一般的な意見ではあろうが研修そのものへの関心は必ずしも低くなく、学ぶ意欲や自己向上意欲は見られるといえる。

（資料８） 研修会への参加意思（調査高校１８校の全職員対象としたアンケート。平成１７年２月実施）

問「適切な研修会があれば参加したいと思いますか」

ぜひ参加したい	なんともいえない	参加したくない
60.2%	37.8%	2%

次に挙げる（資料９）は、今回調査した１８校を管理する県教育委員会が行った「行政研修」の事後アンケートの結果である。この県では、教育委員会学校支援課、研修課、総合教育センター第二研修部（一般教員研修担当）が各研修を分担して行っている。研修に参加する教員は、教育委員会・校長の出張命令によって制度的な義務付けの下に参加する。教師個人が研修に参加したい旨を予め校長に伝えて参加の出張命令につながることもあるが、ほとんどは、参加教員本人の意思による参加ではないのが実態である。（聞き取り調査によれば、調査県においては、授業運営や生徒との対応に問題を抱える教師

を現場から隔離することを主眼として、例えば生徒指導研修に参加させるなどの措置を校長会の了承の下にしているという。この場合の、現場からの隔離を目的とする参加者の割合は、全参加教員数の3%である。また、現場での生徒との対応を自ら避けたいとする教員が、学校を離れて行う研修への参加を希望する例が多くなっているという。こうした「教育の病理」補正の一端を担う「行政研修」の在り方も重要な教師教育ではある。）

(資料9) 教育委員会による「研修後アンケート」

評価/研修の種類	初任者研修	2年目研修	6年目研修	11-12年目研修	教育課程研修	生徒指導研修
役に立った	15年—72%	47%	31%	22%	27%	30%
	16年—64%	46%	25%	18%	31%	42%
まずまず役に立った	15年—28%	42%	45%	48%	49%	57%
	16年—34%	44%	42%	52%	50%	54%
あまり役に立たなかった	15年—0%	7%	19%	26%	15%	11%
	16年—2%	7%	24%	24%	12%	4%
役に立たなかった	15年—0%	4%	5%	4%	9%	2%
	16年—0%	3%	9%	6%	7%	0%

(資料9は、2003(平成15)年～2004(平成16)年における県教育委員会の実施した各研修のアンケートを筆者が一つの表にまとめたものである。評価の間は、初任研、2年目研、6年目研、11-12年目研のものである。教育課程と生徒指導では、有意義であったか、否かを4段階で質問。)

(5) 教師の職務環境と研修意識

既に概観してきたように、今日一般的に見られる学校教育現場における教師の置かれた教務環境は、親・地域の価値観の多様化、子どもの多様化と、それに伴う学校・教師に対する役割の変容を求めることが日常化している。そして、これに対応せざるを得ない現実がある。加えて、教育制度・教育課程の改革、及び教員制度や教員の地位に関する改革が相次いでおり、教師は「変化への対応」を強いられる状況にある。

その環境変化を理解し、対応力を研ぎたいという教師の思いは、現場での聞き取り調査の際に「切に」伝わってきた。現実の教務環境は、「五日制」の実施以来、授業時間の確保を始め、研修への意識・意欲を失わせるほどの日常的多忙さの中に置かれている。こうした勤務環境にあっては、教師が必要とする研修を日常の勤務の中に組み込んで行うことができる工夫と配慮がなければならないことを示唆している。資料9の「研修が役立つと感じたか」のアンケート結果の中で、生徒指導研修(生徒理解)の肯定数値が比較的高く示されているのは、この研修の内容が、現場での指導に直接的に役立つ内容となっていたことによる代表例と考えられる。

調査した県で実施された「生徒指導研修」は、県教委が学校行事や学校経営の状況に配慮しながら、原則的に校長が推薦した80人の教師に対し、2年間に亘って年間延べ45日(日程は断続的)に亘る研修を実施するものである。その内容は、大学教授や思春期内科の医師による講話を含む、大半は指導の実際についてのワークショップや優れた指導現場での事例体験など、指導の臨床的なノウハウ(know-how)に関するものである。同県では、この研修は、教員のキャリア・アップのために効果的であると評価されている。このことは、教師の研修が、指導の臨床的なスキルや考え方を中心に力量

形成を目指すものと考えられていることを示している。(参照: 資料10—研修に対する意識調査—資料8の関連質問の「自由筆記の回答」)

(資料10) 研修に対する意識調査 (資料8の関連質問)

問「適当な研修があったら参加してみたいと答えた人で、参加したい研修の具体的な態様を教えてください」

(平成17年2月実施) (自由筆記回答—回答総数321人/961人)

- ・生徒との関わり方についての実践的なワークショップのような研修—74人
- ・具体的な指導場面が実感できる研修—61人
- ・指導上の問題事例について気楽に論議できる研修—55人
- ・日常の勤務から開放され“ホッ”とできる研修—32人
- ・日常の仕事と密着した内容について「答」が得られる研修—31人
- ・今起きている学校教育問題の仕組みが分かりやすく解説される研修—22人
- ・生徒を参加させ、共に学校や教育を考える研修—14人
- ・「教育とは何か」という原点に立ち返る研修—9人
- ・「教職の原点」「教師とは」などに関する講義とディスカッションができる研修—4人

(その他—7人, 記載なし—12人)

※自由筆記回答の記述内容が同様な内容と考えられるものは、筆者においてまとめた。

(例: 「生徒とどう関わるかの実践的な研修」と「生徒の指導場面の実習のような研修」は同一とした。)

資料10の回答から見ると、校内研修の重要性を示しているといえる。それは、この校内研修を教師が教職を遂行しつつ、資質と力量を培って「教師になっていく」という現実的な「教職に求められる成長」を遂げていくことができるよう実施していくことが必要であることを示す。

具体的には、「生徒理解」、「学習指導」、「親との対応」、「教員組織の中での役割参加の在り方」、「評価の適正化」などについてキャリア・アップする実践力の形成である。

そして、研修の内容は自己研修につながる内容であることが重要である。教師一人ひとりが自分の教職過程やプライベートな時間・空間において研鑽を積むことに資する内容となっている必要がある。それには、教師集団が「学びあう集団」となっていることが重要な条件である。学びあおうとする雰囲気こそは、人間を対象とする職務に就くものが、その属性として求められる職能成長を遂げるための不可欠な要件である。

しかし、今、1985年頃からの大量雇用時代に採用された40歳代の教師の無気力傾向が問題視されているが、この無気力年齢層が学校運営の中心を占めること(主任層への任用が始まっている)によって「学びあう集団」を形成するための基礎環境が構築できない事態が生じている。(積極的な実践への取り組みや、研究の雰囲気への否定的な姿勢や態度が、無気力年齢層の学校主任層や、いわゆる「声の大きい」層によって作られている問題である。)

しかし、初任者研修から6年目研修に至る若い教師層の研修意欲は比較的高く、「よい教師⁵⁸」に成長していこうとする高い志向性が見られる。

以上のような考察を踏まえる時、「学びあう教師集団」の形成に向けて、校内研修を建設的に組織していくリーダーの存在が求められるといえる。いわゆるスクールリーダーは校長であるが、「学びあう教師集団」の形成のためには組織的研修にとどまらず、日常的でインフォーマルな学びあう雰囲気

気作りが重要であるため、公的地位に関わりなくリーダーシップが取れる人間力が大切となる。そして、学校課題や時代の要請に基づく教育課題など、変化への対応力を形成していくためには、問題の所在について一定の専門性・見識を持つ教師であることが、リーダーシップを発揮する上で必要になる。

そのため、望むらくは、校務分掌の長である主任層が教育の専門的知見と、人間力を持ち合わせた教師であって、リーダーシップを発揮することが、組織的な研修の場にあっては固より、日常的でインフォーマルな学びあう雰囲気作りにおいて特に必要といえる。それは、一方では現主任層のキャリアが適切に形成されてきたかを検証し、これから主任層に充てる人材に対して、教育観と人間観を中心に適材の掘り起こしを図っていくシステムを企図する必要性を示唆する。そして、人材の育成と共に、適切な登用を行っていくべきであると考えられる⁵⁹。

こうした主任層の育成・登用は、教頭・副校長などの適切な在り方につながり、スクールリーダーとして望ましい校長任用へのキャリアプロセスとなろう。平成元年にまとめられた筑波大学の「校長のリーダーシップの研究」によれば、校長の任用条件の第1は「管理能力」であったが、今日の求められる任用条件は「教育愛」や「人間的包容力」であるべきであろう。

6. 教師の成長のための校内研修の在り方

(1) 今日の学校が抱える課題の実態から — 青年期教育の場としての高校において —

既に見てきたとおり、学校教育はその内容も取り巻く環境も、更には教師の勤務形態や資格・身分をめぐる状況も変化を続けている。2007年以降のベテラン教師の大量退職後のリーダー層となる人材の不足や、現場の実質的なリーダーシップの喪失が懸念されている。特に、小学校に多発している学級崩壊の要因とされる指導力不足には、若い教員のみならず経験年数20年以上のベテラン教員の意欲や熱意の低さが問題になっている⁶⁰。人倫上のスキャンダルも増大しており（これについては、事件性が不明で実態の不明瞭なものも、かなりの数に上るが）、資質的に教員適性を疑われる教員が散見される状況に対して、現場の苦悩が増大している。

教師は、職能成長的に資質や力量を形成して、「教師になっていく」ものであることは周知の事実であるが、一方で、この経験的に獲得されたものが偏狭な経験則を形作り、生徒観・指導観・教育観、更には人間的な価値観さえも固定観念や思い込みに変えてしまう危惧を生んでいる。

それを避ける意味においても、また、必要にして適切な資質・力量の形成を図るにしても、学校教育現場に基礎を置いた研修を教師の本務として行う必要がある。その意味で、今、青年期教育の場である高校の現場で必要な解決すべき具体的な課題事項としては、次のことが考えられる。

① 青年期の教育課題への対応

- ・規範意識の涵養を始めとする社会性・社会力の涵養を如何に図るか
- ・自主性・主体性の発達を如何に図るか

② 学校教師・学校教育の多様な変化への対応の現実と教育的意義の相克への対応

- ・学校のカリキュラム開発（「学校五日制」にかかる問題のカリキュラム研究）を如何に図るか
- ・生徒・親の多様化（価値観の多様化、「常識」の軽視—無知）の実態把握と対応研究を如何にするか

③ 地域の教育力の再生への対応—親の会、子育て支援NPO、青少年健全育成団体、等との連携におけるイニシアティブを学校がとる

- ・親の在り方・大人の在り方の指導・支援—子育ての共同実践者としての立場に立つ

・地域の子育て・教育のセンターとしての情報提供力を持つ一地域社会の意識を啓発する
以上のような事項への、積極的な役割アプローチを試みたC高校の実践を見ておく。

C高校の実践

まず①については、中等教育が青年期の教育であることから、生徒の時代社会への適応を図ることが第一の教育内容となる。規範意識の涵養は、人間主義（人間を大切にすること）であることを基盤として、その上に遵法精神を培わせていかねばならない。ここにおける教師の役割は、そのモデルを提示することであり、「してみせる」教師の姿勢が重要となる。

これについては、C高校の「生徒のモデルであること」という生徒指導の研修テーマにおいて、職員室での生徒との対話マナーの改善から秩序倫理に取り組み、それと並行しながら集会での秩序やマナーを指導し、社会性と規範意識をも育てようとした事例がある。教員研修によって生徒と対応する教師の姿勢・マナーの改善を全職員で共通認識し、実践することによって、生徒への指導力を高めたのである（「してみせる」モデルの提示）。

C高校では、生徒の規範意識の薄弱化傾向が見られること、その様な生徒の傾向の背景には、既に親と祖父母世代に自己中心性や利己的価値志向が存在していることを、生徒の日常行動や、親・家庭との対応を通じて実態確認し、これに基づいた指導計画を教師間で進めたのである。そのための教師の意識改革を年間4回に及ぶ校内研修によって図っていった（資料3）。

その実践は現在、生徒の主体的な自己主張を保障する校内環境づくりに努め、生徒に社会性を反復して強調し、他方、家庭と地域の大人社会に働きかけ、ボランティアに実践する社会力⁶¹の育成を図ろうとしている。その基本的概念は、「生徒の生活意識や価値意識の倫理的な形成は、公的立場と私的立場の双方でなされなければならない」とするものである。

公的な自己形成は社会的な意識の拡大によるため、C高校では、サービスマーケティング（ボランティア活動）としての良き隣人交流を地域社会で行い、それが地球・人類への貢献につながっていくことを認識できるように配慮した。具体的一例としては、「レジ袋」の減少・廃止を目指す市民的活動⁶²の立ち上げであり、市民への呼びかけを含む活動を、全学年が分担して放課後に行った。結果は、レジ袋の使用率は、5ヶ月間の統計で市内の大手スーパー3店では約1/4（一日平均約450枚）減少し、14のコンビニ店では約1/10（同370枚）減少した。

②については、「特色ある学校づくり⁶³」の推進との関わりもあり、自校の教育課題や、地域が与えた社会的定義が学校の位置づけを規定する場合が多い⁶⁴。そのため、学校の教育課程づくりは、地域的風土と学校風土を基盤にしつつも、今学校に与えられ、要請される課題に応じることが重要となる。それと共に時代社会の変容に伴う青年期教育の重点事項となるものへの対応が必要になる。

今日、それに相当する内容として要請されているのが、教科授業時間の確保である。これは、先にも指摘したように「五日制」の施行による授業時間の減少を指している。「五日制」は、学校制度の改革・変更であるが、従来の「六日制」を五日に“押し込もうとする”ため、制度改革の意味が失われ、物理的にも無理が生じるのであるが、これについては、校内研修で五日制の趣旨の理解を図っておくことが重要である。加えて、親への適切な趣旨説明は固より、親との会議も必要があれば行うべきであろう。

C高校では、こうした「親の学校経営への参加」を実践して、教育課程としての教科授業と放課後の補習授業の目的的な実施という“二本立て”で、五日制の実施について親・地域の理解を図りなが

ら新教育課程の実施を円滑にしている。このC高校の場合も、前例踏襲に傾斜しがちな教師の意識構造の転換を第一義とする校内研修が年間4回実施された(資料3)。

(2) 教師の成長のための校内研修の在り方

調査した各事例に示された校内研修の考え方や実践状況は、中学・高校の学校現場が突きつけられ、抱える問題状況の中での一般的な対応傾向でもある。即ち、授業時間の確保や子どもや親の価値観の多様性への対応という実態が、教師の多忙さを生み、一般的・マニュアル的な対応を生んでいるのである。それは、それぞれの教員のキャリアプロセスの中で獲得された経験則を教育・指導実践の基準とすることにつながっている。

学校教育をめぐる制度的な改革や生徒と直接関わる教育現場での多様な変化への対応は、常に教師に求められる「教職の属性としての職能成長による力量形成」が必須であることを示している。それは、教師の成長のためには、教職の実務を通しての研修＝校内研修を、教師の本務として位置づけることが不可欠であることを意味する。

学校経営の組織としての有効性は、平成11年度の学校教育法改正による校長の権限強化以降、校長のリーダーシップの是非に負うところが大きいとされるが、それはむしろ教育委員会の、校長を通じての学校管理体制の強化が目指されたもので、校長の有能性は教育委員会への従順性によって測られる。それによって、校内研修も上意下達の機会に終始し、日常的な学校課題・教育課題を研究する場ではなくなり、教師の積極的な研修姿勢を削ぐ結果になっている。

教師の職能成長は、自己の経験を教育的意味として検討・考察し、経験則としていく過程を通して、教育観・指導観・生徒観及び指導力や専門性が培われて遂げられていく。それは、日常のあらゆる現場経験において為すことであると共に、校内研修の本質でなければならない。(資料11)

そして、こうした校内研修の本質を踏まえるための校内の意識改革こそが、校内研修の基盤であり、そのためには、校務分掌や学年会、教科会などの日常的で臨機応変な(必要に応じて実施できる)、研修会・学習会が、十分な論議を尽くしてなされる雰囲気を作っていく必要がある。それこそは、職員室での隣席同士や同世代同士や気の合う教員同士などの、情緒的な人間関係を中心としたインフォーマルな場・関係における論議が、気兼ねなくできる風土作りの大切さである⁶⁵。

(資料11) 校内研修の実態調査「インフォーマルな場での談話内容」

問「職員室などにおいて、日常的にどのような話題が交わせたらいと思いますか(自由筆記)」複数回答可
(回答人数321人/961人—平成17年2月調査)

- 生徒の価値観に立ち入った指導上の問題について—508人
言葉遣い—86人、 学校生活意識—84人、 学校行事参加—65人、 共同・協同(クラス作り)—64人
交通・通学マナー—58人、 間食、昼食—45人、 身なり、持ち物—43人、 アルバイト—32人
二輪車免許—16人、 その他—15人(男女交際、部活動、など)
- 授業中の態度についての指導(私語、携帯使用、居眠り、内職)—129人
- 授業展開・授業の進め方(導入、まとめ、発問・展開、授業指揮)—114人
- 揺れ動く生徒の考え方の受け止め方(進路、将来の自分)—69人
- 学習意欲の低い生徒への効果的な指導(宿題、提出物、小テスト)—67人

- ・自己中心的で仲間意識の薄い生徒の指導（HR，課外活動）—66人
- ・個人的に反感を向けてくる生徒との対応（対教師暴言，敵視）—14人
- ・その他—25人（同僚間の人間関係，教頭との関係，校長との関係，家族関係の悩み，など）

（3）校内研修推進のための機能要件

岐阜県教育委員会は，望ましい校内研修の推進要件として，次のような因子を挙げている。

難しい因子 → 易しい因子：研修時間→研修経費→研修評価→研修組織→指導者→人間関係→使命感
難しい因子 → 易しい因子：研修情報→理論と実践→研修計画→研修の展開→協力態勢→テーマ設定
 （岐阜県教育委員会編「校内研修の手引⁶⁶」）

ここに示された因子は，校内研修が学校教育目標や学校課題の実現のために，年間計画として組織された研修を有効に実施するための要素として考えられたものである。研修が教師にとって不可欠な本務として位置づけられたとしても，研修時間の確保は他の校務との兼ね合いの中で難しさがある。人間関係にしても，厳しい討論が忌憚なくできたり，年齢を超えて気軽に話せたり，個人の意見が尊重されたり，ということが保障されるには難しさが残る。指導者についても，単に助言・指導の役割ではなく，問題の本質や論点についての専門的な理解ができているスーパーヴァイザーの存在が必要である。

テーマの設定は，研修の内容や目的を共有することができる上で，重要である。毎日の実践に直結した内容を挙げる必要があることはいうまでもない。

また，研修の成果が実践に反映されて，活かされていくことに重きを置く時，研修の継続性は成果の累積性を問題にしやすい。研修を学校運営の活性化の中で重要視するとき，研修の「P-D-S」のサイクルが重視されることになる。しかし，教育実践上の課題は，時代社会の変容の中に発生するものであり，常に新たな問題提起に直面して解決法を考え，試行錯誤を余儀なくされるという性格を持つ。それは，研修の成果の累積が解決案にならない場合があることを示している。

このように見えてくると，校内研修は，年間計画として年度当初に企画するよりも，日常の教育実践の中で生じる課題を適時，職員室などで雑談を交えながらも気軽に話し合うことを始めとして，教師一人ひとりの課題が大切にされて，全校職員が議論し，考え合うことができる校内研修の在り方が重要であると考えられる。

7. 教師の職能成長のための学びあう雰囲気作りと，そのリーダーシップの育成

（1）「学びあう教師集団」の形成

既に明らかなように，学校教育に対する期待と不満をこめた諸要求は，その時々の変容を敏感に反映して多様・多岐に亘りながら，尽きることなく現場の教師に突きつけられてきた。

固より，教育は，時代を反映しながら成長し次代の社会を担って生きる生徒の，多様で個性的な発達に関わって支援する作用であるから，最も職能成長が求められる職業であるといえる。

それは，日常の「学校現場に基礎を置いて行う研修（school based in-service training）」が必須の重要性を持つことを示している。即ち，学校教育が複雑多岐に亘る困難な次代社会の諸要求に，少なからず応え得ることを目指し，学校教育そのものを研いでいくためには，日常的に生徒と関わる現場

の教師を研いでいくことが必須のことであり、これ以外の方途はないのである。学校に基礎を置く校内研修が重要な所以である。

そして、この校内研修の担い手は、全教員でなければならず、研修の実質的な効果を生み出していくためには、「学びあう教師集団」の形成が基盤になる。それは、教師集団の積極的な自己啓発の意欲を生み出す人間関係・職場の雰囲気などが、ある緊張感を含みながらも意欲的で好感度の高いものとして形作られていくことである。そうした教師集団の意識形成には、日常のインフォーマルな場における心情的・人間感情的な触れ合いの雰囲気が形成されていくことが必要である。では、そうした雰囲気をいかにして醸成するか。

(2) 仲間意識・連携・共同体意識の形成の困難性

今日の、個別行動主義や、パソコンや携帯電話を介した間接的な接触が「尊重」されることを個性の尊重・一個の人格の尊重と表する風潮が一般化し、市民権を得たかのように論われる価値観がある。ここにおいては、インフォーマルな場における心情的・人間感情的な触れ合いの雰囲気が形成されていくことが、鬱陶しがられる状況を生み出す⁶⁷。また、勤務状況の多忙化が叫ばれ、そうした実態が確かに現認される。

更に、他方では、学級崩壊を始め、体罰、いじめ、親・子どもとの悪化した指導関係など、教師が関わる問題の深刻さが、教師間の同僚的意識や互惠的・互助的な研修風土を築くことを困難にしているという実態も指摘される⁶⁸。

そうした状況下で、「人間の成長に関わり、少なからぬ影響を及ぼす職業に就くものに不可欠な熱意や使命感は、教師としての自己の生き方とも関わって、特別な職業意識や自己成長意識を伴うべきである⁶⁹」と説くことが功を奏するとは言い難い。

多くの教師は、指導力を高め“一人前の教師として”適切な自己成長を図りたいと考えているが、日常の多忙さや、指導の難しさや戸惑いと直面しながら流れていく現実がある。この現実に基づいた向上の手立てを講じていくには、教師の日常の職場実態に即して学び、成長できる日常的な学びの場・研修の機会が“いつでも、どこでも”という状態で存在している必要がある。それこそが、インフォーマルな研修であり、最も現実的に有効な研修であるということが出来る。

(3) 学びあう仲間意識形成のためのリーダーシップとその養成

そうした現実的な教師教育の機会と場を作り上げるためには、学校という職場のリーダーである校長・教頭（副校長）そして学校主任層の見識・人間性が、教育愛に基づき「教育を研くことは、一人ひとりの教師を研くこと」という視点に立って、自校の教師に向けて発揮されることが大切になる。このことが成り立つためには、校長・教頭・主任層に人材を得る必要があり、そのためのキャリア形成にはリーダーとしての資質・力量のキャリア形成に及んで、制度的な措置（予算措置）が必要であると考えられるのである。

教員間の階層化という負のリスクを避けることに留意しながら、リーダー層の養成を考えるなら、まず、大学院におけるリカレント教育を、学校主任に任用する前提条件とし、科学性を基礎にした人間や社会についての見方・考え方を再構成しなければならない。また、様々な集団的な交流訓練ないし交流指導体験を重ねて、集団の雰囲気作りやリーダーシップを体験的に獲得させるなどの実践訓練

を必須とする必要がある。研究能力を備えた「人間力」が高められねばならないと考えるのである。大学院におけるリカレント教育の内容は、「援助の専門職」として位置づける立場から、人間科学に主眼を置く指導理論と実践力・応用力及び研究能力などの養成を基本とすることが望ましいと考えられる⁷⁰。単に、組織的ニーズに基づいた高度専門職業人の養成を目指す「専門職大学院」の発想ではなく、優れたリーダー層に求められる「変化に対応できる優れた研究能力（資質・力量・研究の手法など）」が獲得できる場が必要である。この趣旨を踏まえてリカレント教育の具体的な研修項目としては、次のような項目が挙げられる。

- ①人間科学の素養に関する内容: 教育の原理, 生徒の理解, 教職の倫理, 社会の心理, 脳の理解
 - ・ここで学ぶ能力は、実践に活かし得る科学的アプローチ（①情報の収集, ②情報の分析, ③新たな対処法の創造, ④新たな対処法の実践, ⑤対処法の向上）の能力であり、具体的には、「インプット能力」「分析能力」「創造能力」「タスク能力」「アウトプット能力」の5つである。
- ②人間的交流実践に関する内容: 教授学, カウンセリングやコンサルテーションの技法と実践, リーダーシップとフォロアシップの技法と実践, 自己開示・自己確認等の実践, 「社会力⁷¹」の養成。
 - ・ここで学ぶ能力は、多様性の受容, 人間性の尊重, 個性・固有性の尊重, そして、「カウンセリングの感覚⁷²」である。
- ③研究能力の養成に関する内容: 教育課題・社会問題・人間に関する課題研究, 教育理論に関するゼミナール・ワークショップ, 研究対象としての学校等教育現場の実態調査, 研究論文の作成・ここで学ぶ能力は、専門性, 科学的研究性, である。

以上に挙げた項目は、教員の再教育を単に「教員の教育実践の再構築」の過程としてのみ捉えるのではなく、日常的に子どもの前に立って、大人としてのモデル・或る生き方のモデルとしての人間像を示し得る教師自身の人間的成長を促す目的を持つ。

このような自己成長に支えられた教師像が、教育を語り学びあう教師間のリーダー性を高めることになると考えられると共に、教育現場に必要な人間性を培っていくことになると考えられる。

今日及び向後、「一人っ子世代」の教師が増え、勤務後の一人で過ごす時間を好み、自家用車での通勤が増えて、共に肩を並べて帰り道に生徒や教育や自身についての話をする、あるいはお茶や食事や“一杯”という時間が消滅しつつある。いわゆる“アフターファイブ”の気の置けない仲間付き合いが確実に少なくなっているのである。このような実態においては、職員室を始めとする職場における「何でも訊ける」雰囲気・仕事仲間関係作りは、勤務時間内に行うことが必要になる⁷³。今、この「何でも訊ける」雰囲気とは、互いに自己の内部には踏み込まないで、教師の仕事について忌憚なく質問ができて、議論ができる雰囲気を指す。即ち、研究的な職場の雰囲気作りこそが、気の置けない何でも聞くことができる雰囲気において可能なのである⁷⁴。

こうした「仕事に直結した内容に限った“ドライな”職場環境」が、スマートで安心できる人間関係であると認識されている。その意味では、積極的で、専門職としての誇りを自己認識できる教師集団の在り方が、有機的な研修効果を生み出していくと考えられる。

いずれにせよ、現代社会の人間関係の特徴を踏まえて、“個人主義的な人間関係”の実態を重視し、それに適合した職場の雰囲気作り（モラルの向上）ができるリーダーの養成を急ぐ必要がある。今や、“硬いことはいわずに”や、“堅い話は抜きにして”や、“一献酌み交わせれば何でも話し合える雰

困気が生まれる”という従来の“日本的な良さ”は幻想である。固より、仕事上の憂さ晴らしと、仕事上の課題解決とは別の問題であり、教師の資質・力量の向上とも結びつかないものであるため、気分転換によって一旦は問題の解決から開放されたように感じるがあっても、解決に至らないことは明らかである。

従来も今日においても、一時の気分転換・ストレス時空からの開放が、意欲の回復に結びつくという例証は数多ある。しかし、本質的な問題の解決には向かわない場合が多いのも事実である。あくまでも、問題の解決には試行錯誤を繰り返しながらも、問題を直視して実際に取り組むこと（いわゆる正攻法で臨むこと）が必要であるといえる。また、「教育公務員」の在り方に向けられる視線は、「大人としてのモデル」の提示を求めるものであり、「真面目さ」を職業の属性として再認識し、体现することを求めているといえる。

その意味で、現代社会の学校教育を担う教師に求められる資質・力量の向上は、「真摯で逞しい人間性の形成・獲得」と同義に捉える必要があるといえる。それ故に、それに資する「学びあう教師集団」を形成するための、教師リーダーの計画的な育成こそは、喫緊の制度的課題と考えられる。

注一引用文献・資料

- 1 2007年1月19日の文部科学省（以後、文科省）の発表によれば、2006年度中のいじめによる小・中学生の自殺者数は14人である。しかし、この14人という数値は、文科省が再調査を都道府県教育委員会に命じて出てきた数値であり、それまでの文科省の調査統計にはいじめを原因とする自殺の報告はなかった。報道機関のニュースにおいて、学校における何らかのいじめが原因となる自殺の増加は、社会的に認識されてきているところである。
- 2 2004年ベネッセ未来教育センターの調査によれば、全国市区町村教育長の91.3%が「家庭の教育力が低下している」と答え、また、85.2%が「子どもの規範意識、社会的マナー、公共心が希薄である」と答えている。それに関して、今後、力を入れていく教育の分野については、98.2%が「道徳意識や社会性を身につける」としている。日本教育新聞・平成16年3月19日版記事より。
- 3 家庭教育の不全状況には、少子化の中での親の子どもに対する過干渉・過保護・過支配による自立不全や、最近では、大阪大学・西澤哲の検証した幼少期からのネグレクトによる人間感情の喪失などの問題も指摘されている。
- 4 浜田博文「校内研修の計画と実施」永岡順・水越敏行『教職員の研修・新学校教育全集』27 ぎょうせい 1995 p.91
- 5 学力の低下論争は、2004年12月に出されたOECD（経済協力開発機構）の実施したPISA（生徒の学習到達度調査）の読解力の低下によって生じた。しかし、読解力については成績上位層が増加し、一方の下位層の数値低下が著しいという上下格差の拡大の問題が中心であって、日本の子どもの学力低下の問題ではない。また、授業時間の増大と学力向上との関係は、2003年7月1日中教審初等中等教育分科会教育課程部会・総則等作業部会提出資料や学校基本調査の結果、大学、研究グループ等の調査にも見られない。
- 6 教員免許の更新制度を中心に、教員数の25%を社会人からの採用とすることなどを挙げているが、画一的で官僚的な教員制度の中で、多様な生徒ときめ細かく対応し、固有の個性を受容し得るのか、等々、実態に即して教育機能が果たせるのか、多大な疑問点が顕著となっている。
- 7 安倍内閣の教育再生会議は、子どもに対する親や教師による虐待、いじめ、学級崩壊の全てが学力低下や教師の力量不足の問題によるとの感覚・インパクトを基に、ゆとり教育の否定や学力向上という表題を前面に掲げていた。しかし、学力低下は現実には生じていないし、教育をめぐる問題の根底は社会的格差の拡大の中で生じた成績下位層の比率増加と成績低下にあることが、2003年以降の専門機関（中教審初中教育分科会教育課程部会、国立教育政策研究所、東京大学、信州大学、大阪教育大学、早稲田大学、等々）の諸調査で

明らかにされている。

- 8 安倍内閣・教育再生会議事務局（義家弘介室長）が2007年1月24日に出した報告書には、ゆとり教育の見直しと学力向上（授業時間の1割増など基礎学力教科プログラム）を筆頭に、いじめ加害者の停学処分、奉仕活動の必修化などが提言されている。いずれも加害生徒に対する指導措置が軽すぎるという観点の修正に主眼が置かれ、また、集団的、画一的で権力指示的な指導内容を前面に出している。一方で、育ちつつある多様な「個」の存在や固有性の尊重への配慮は薄い内容となっている。
- 9 勝田守一『人間形成と教育』国土社 1972 p.113,「教育における人間像の条件について」『思想・4月号』1951 p.27
- 10 山田昇「教師の力量とその形成」教師教育研究会編『教師教育2』東洋館出版 1985 p.40
- 11 1978年6月の中教審答申は、教員の資質として「広い教養、豊かな人間性、深い教育的愛情、教育者としての使命感、充実した指導力、児童生徒との心の触れ合い」を挙げている。
- 12 「人間の人格的な発達に関わる専門職としての意識と責任感を基に、それを全うし得る科学的な知識を持ち、それに裏づけられた実践をすること、また、職務の遂行に当たっては或る一定の自己犠牲が伴うこと、また、どの程度の自己犠牲を払うかを考えることは、教職の哲学の一環である。」などを内容とする。中野良顯「筑波大学・教育臨床学テキスト」1989 p.24
- 13 教師の多忙さに関しては、「何がそんなに多忙なのか」、「45,50人学級の時でもちゃんとこなしてきた」など疑問視する声も他方にあるが、むしろ学校教育が子供の多様さに柔軟に応えられる態勢になってきているための多忙さは事実であり、評価すべきことである。
- 14 今日、生徒指導の中心は「親指導」であり、その指導力が学校・教師に求められている。
- 15 昭和女子大学教職課程履修者に対するアンケート調査によれば、①教職課程履修の動機、②教職への意欲、③教師を目指そうと考えた動機、などを昭和女子大学教職課程指導室・桑原敏明、西尾克明「教職課程履修者カード」として記入してもらったもの。2004年度以降毎年実施。
- 16 UNESCO, ILOの作成による「教員の地位に関する特別政府間会議」（1966年）で採択された「教員の地位に関する勧告」では、「教育の仕事は専門職とみなされるものとする。教育の仕事は厳しい不断の研究を通じて獲得され、かつ維持される専門的知識及び技能を教員に要求する公共の役務の一形態であり、また教員が受け持つ生徒の教育及び福祉について個人及び共同の責任感を要求するのである」として教職の専門性を強調している。
- 17 平成18年7月の中教審答申は、「教員として最小限必要な資質・能力」を確実に修得させるために「教職実践演習（仮称）」の新設・必修化を提言した。具体的には、①使命感、責任感、教育的愛情、②社会性、コミュニケーション能力、③生徒理解、教育経営能力、④教科指導力、などの修得を指し、教職課程全体の「学びの軌跡の集大成」として位置づけ、教職のスタートが無難にきれることを期待している。
- 18 中野良顯「前掲書」p.24
- 19 松元健治「教員の養成教育と現職教育とを統合した概念。現職教育は教員研修と同義。」山崎英則・片山宗二編『教育用語辞典』ミネルヴァ書房 2003 p.141
- 20 国立教育政策研究所の研究や、その基礎資料にも、校内研修が「授業研究に関する研修内容を求めるものが多い」旨の記述が多い。その他、佐藤全『学校改善を担う教師の資質』（シリーズ：学校改善とスクールリーダー9）東洋館出版 1993 pp.85～104など。
- 21 栃木県足利市立北中学「学校実態調査」2005年11月
- 22 佐藤学「学びの共同体としての学校の再生」佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学び合う共同体』東京大学出版会 1999 p.108, 北神正行「新時代の教員研修」では、教師の属性として「反省的实践家」であること、また、そうあることが職能成長の鍵であるとしている。高倉翔、加藤彰、谷川彰英編著『これからの教師』建帛社 2000 pp.129～135
- 23 社会教育が生涯教育として、成人教育の充実の名の下に趣味や豊かな老後をテーマにする方向へシフトしている。かつて、地域婦人会や青年団活動が地域の連携や互助や一定の規範・秩序を形成する役割・効果を果たしていたが、そのような組織的な地域社会教育は消滅している。

- 24 教養審第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」平成9年7月28日
- 25 西讓司「専門職教員と学校経営」市川昭午編『教職・専門職論の再検討』教育開発研究所 1986, 土屋基規『日本の教師—養成・免許・研修』新日本出版 1989, 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会 1996, 高倉翔編『新時代の教員養成・採用・研修システム』教育開発研究所 1999, など
- 26 高野桂一・景山昇編著『教育学研修講座 14・現代教師論』第一法規 1984
- 27 荻堂盛治「教師の資質向上—養成・採用・研修」荻堂盛治・佐藤三郎編著『国民教育の場としての高校』教育開発研究所 1985 pp.13~237
- 28 荻堂盛治「前掲書」pp.233~234
- 29 稲垣忠彦「教師教育の課題」『岩波講座・現代の教育 6・教師像の再構築』岩波書店 1998 pp.263~264
- 30 下村哲夫「教師の資質向上のための諸施策・提言の検討」日本教育経営学会紀要第28号 1986 p.45
- 31 小島弘道編著『日本の若い教師・全3巻 第2巻・若い教師の力量形成』エイデル研究所 1987
- 32 小島弘道「教職の専門性と研修体制の確立」高野桂一・景山昇編著『教育学研修講座 14・現代教師論』第一法規 1984 pp.71~117
- 33 小島弘道編著「若い教師とベテラン教師の間」『シリーズ教育の間』第2巻 ぎょうせい 1990
- 34 筑波大学学校経営研究室文部省科学研究費補助金研究・代表小島弘道「校長のリーダーシップに関する研究」
- 35 小島弘道著「教務主任の職務とリーダーシップ」『学校主任職の専門性・全6巻』東洋館出版 2003
- 36 同様の論文として、浜田博文「第6章・第2節 教職の現在と教師教育」TEES研究会編『学校と教師』学術図書出版 1991 pp.159~172
- 37 北神正行「前掲書」p.43
- 38 青木薫「教師を育てる学校・研修」吉本二郎編『講座・学校学・全7巻 第5巻 育つ教師』第一法規 1988 pp.129~176
- 39 洲上克義 p.34
- 40 永岡順・小島弘道編著「学校経営における人事運営」東洋館出版 1996
- 41 西尾克明「教師をつなぐカウンセリングマインド」国分康孝・中野良顯『教師の育てるカウンセリング』東京書籍 2000 pp.154~174
- 42 小島勇著『臨床的教師研修』北大路書房 2005 p.171が、校内における同僚教師間の葛藤の発生と解決について、教師のためのコンサルテーションを中心に論じたものとしてある。
- 43 浪本勝年「行政解釈による研修の種別には、①職務命令による職務研修（命令研修）、②職務専念義務を免除して行う義務免研修（職専免研修）、③勤務時間外の私的研修（自己研修）、の3つがある。」平原春好，寺崎昌男編著『教育小事典』学陽書房 1988 p.81
- 44 重松鷹泰は教師の力量について「自分たちの生き方を自らに問いかけ、問を広げていく姿勢を引き出していく力」としている『学習指導研修 9・第2巻 6号』教育開発研究所 1979 p.29。また、鈴木慎一は「学習主体・生活主体の矛盾の克服を助けること、歴史的主体の形成を助けること」ができることであるとしている『早稲田フォーラム』第13号 1976 pp.47~61。
- 45 ゆとり教育の真の意味については誤解されたまま定着し、スポイルされつつある。「ゆとり」の真意は「一律的でなく生徒個々の特性に即し、それぞれの進度に合わせた個別指導を尊重する」というものである。寺脇研「生きる力の育成」『学校経営』第一法規 2000 1月号 p.14
- 46 「通知文書」や校長会議，教頭会議，各種学校主任会議などを通して伝達されるもの。
- 47 調査校は、いずれも県立高校。（進路別人数の数値は、2002年度以降4年間の各校「学校要覧」に記載された数値を平均概数として表記）
- A 高校: 学年8学級，大学進学率95%，国公立進学者180名程度（1956年創立）
- B 高校: 学年7学級，大学進学率85%，国公立進学者70名程度（1923年創立）
- C 高校: 学年6学級，大学進学率90%，国公立進学者80名程度（1924年創立）
- D 高校: 学年6学級，大学進学率85%，国公立進学者60名程度（1906年創立）
- E 高校: 学年5学級，大学進学率50%，国公立進学者5名程度（1923年創立）

- F 高校: 学年 9 学級, 大学進学率 95%, 国公立進学者 230 名程度 (1980 年創立)
- G 高校: 学年 8 学級, 大学進学率 80%, 国公立進学者 90 名程度 (1911 年創立)
- H 高校: 5 学科, 就職率 35% 程度, 専門学校 30% 程度, 大学 35% 程度 (1949 年創立)
- I 高校: 2 学科, 就職率 50% 程度, 専門学校 40% 程度, 大学 10% 未満 (1922 年創立)
- J 高校: 5 学科, 就職率 55% 程度, 専門学校 35% 程度, 大学 10% 未満 (1898 年創立)
- K 高校: 4 学科, 就職率 50% 程度, 専門学校 30% 程度, 大学 20% 未満 (1962 年創立)
- L 高校: 3 学科, 就職率 30% 程度, 専門学校 40% 程度, 大学 30% 程度 (1963 年創立)
- M 高校: 4 学級, 大学進学 25% 程度, 専門学校 60% 程度, 就職 10%, (1896 年創立)
- N 高校: 4 学級, 大学進学 15% 程度, 専門学校 35% 程度, 就職 35%, 他 15% (1948 年創立)
- O 高校: 3 学級, 大学進学 15% 程度, 専門学校 30% 程度, 就職 55% (1943 年創立)
- P 高校: 5 学科, 就職率 55% 程度, 専門学校 35% 程度, 大学 10% 未満 (1930 年創立)
- Q 高校: 4 学科, 就職率 65% 程度, 専門学校 30% 程度, 大学 5% 未満 (1966 年創立)
- R 高校: 4 学科, 就職率 60% 程度, 専門学校 35% 程度, 大学 5% 未満 (1928 年創立)
- 48 教育原理, 発達心理, 教職論など, 教育や人間に関する原理的学問的な理解。
- 49 西尾克明「教職の病理の研究」1996 年文部省科学研究費 C 研究報告 pp. 2~4 学校現場での多くの事例を基にした研究:「教師の多くは, 自らの教育・指導の実践を基に, 自信を形成し, 指導のスキルを獲得していく。しかし, この実践経験から獲得する経験則に依存しすぎると, 子どもの変化への柔軟な対応ができず, 子供理解ができなくなる。こうした現象は, 教職が固定観念に支配されやすい病理を生み出しやすい属性を持つことによると考えられる。」
- 50 特に小中学校では, 学年会の合意事項が各教師の指導内容を規定していく傾向が極めて強い。
- 51 2004 年の E 高校の「自校評価 (2 月まとめ)」によれば, 第 1 学年~第 3 学年の特徴として, 次のような項目が挙げられている。・不登校生徒の指導に手間がかかった。・学校の指導に異議を唱え, 強い抗議をする親との対応に多くの時間と高いストレスを余儀なくされた。・問題行動の事後指導に多くの時間を割かれた。なお, 当該学年の問題への対応には生徒指導部長がイニシアティブを取りつつ学年会を支援し, 生徒指導委員会が指導の経過報告を受けつつ, 問題の検討と問題解決への会議を行って, 当該学年の支援をした。
- 52 2003 年度以降作成の生徒指導要録は, 学籍に関する記述は 20 年間保存, 活動の記録は 5 年間保存。
- 53 教師間には, 研修時間を即効性のある「今, 目の前の問題解決」のために使いたいという意向が強くあり, 物心両面の余裕のなさが, 既定の研修題に対する消極性となって現れている。
- 54 夏季休業開始から一週間と終了前の一週間は, 午前中に実質的な授業 (授業時数に算入) を実施。
- 55 長期休業中に連続して三日以上の校外研修を行う場合は, その具体的内容を校長に報告させる。
- 56 C 高校平成 17 年 2 月実施校内研修会 (「教師であること」を考えるシンポジウム) 事後アンケート, 自由筆記分 (42 名) の概要:「何のための教師かを再認識した」, 「生徒と共に在るということは, 生徒の気付を待つことであると認識した」, 「受験に向かう自己を見つめさせることでも, 生徒の現実的な強さを育むことでもあると確認した」, 「生徒の自己確認とはある行動を起こさせないと始まらない」, いずれも教師としての日常活動をどうするか視点から研修を自己研修として生かしている。
- 57 調査対象県教育委員会実施の 6 年目研修 (2003 年度), 教育課程研修会 (2003~2005 年度) のアンケートにおける自由筆記部分から。
- 58 「よい教師」像 (高校時代) は, 教職課程履修者に対する調査で, 第一に「やる気・意欲を持たせてくれた先生—108 人/369 人」第二に「自分の良さ (能力) に気付かせてくれた先生—88 人/369 人」第三に「頼りになる・いつでも相談にのってくれる先生—71 人/369 人」など, 生徒の自己形成への支援ができる教師への高評価が大半を占めた。(2005 年度昭和女子大学「教職課程履修者カード」)
- 59 西尾克明「生徒指導主事の役割・機能に関する研究」筑波大学修士論文 1990 pp. 118~121
- 60 1985 年~1990 年にかけての大量雇用時代の採用教員層の専門職意識の低さや向上意欲・使命感・責任感の低さが問題となっている。
- 61 門脇厚司『学校の社会力』朝日選書 2000 pp. 226~250

- 62 「ノーレジ袋運動」として、使い捨ての生活スタイルの見直し改善を目指す。
- 63 1998年7月29日教育課程審議会答申「教育課程の基準の改善のねらい」の④各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。
- 64 学校の社会的定義は、創設以来の学校への期待・要望、学校の歴史・伝統、地域的文化風土、生業の状況などから生み出される。その結果、例えば地域のリーダー層の養成校としての定義を獲得し、その後も「進学校」としての地域定義を得るといった場合が挙げられる。
- 65 同僚教師間の人間関係を取り上げた研究としては、西尾克明「教師をつなぐカウンセリングマインド」国分康孝・中野良顯『教師の育てるカウンセリング』東京書籍 2000, がある。教師に対して主としてスクールカウンセラーが行うコンサルテーションの立場からなされたものとしては、小島勇「臨床的教師研修」北大路書房 2005, がある。
- 66 岐阜県教育委員会編「校内研修の手引」1989 p.13
- 67 「職員室は、ベテラン教師にとっても若い教師にとっても、ストーブを囲みながら一言漏らし、談義する中でお互いが刺激を受け、学ぶことのできる“教師にとって最も温かな成長の場”である。」吉田豊「生徒指導の歩み」岐阜県生徒指導研究会編『みちびき』vol.17 p.39 1987
- 68 小島勇「前掲書」p.12
- 69 中野良顯「前掲書」p.24
- 70 平成10年10月29日の教養審第2次答申「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について一現職教員の再教育の推進一」での提案に基づき、平成12年4月の教育公務員特例法一部改正による「大学院修学休業制度」として具体化されている。
- 71 「社会に働きかける実践力」門脇厚司「前掲書」p.14
- 72 有村久春「校内組織体制の確立と校長・教頭の役割」『教職研修415号』教育開発研究所 2007 p.126
- 73 現代教師の職務特徴について調査したものとしては、淵上克義『学校組織の心理学』日本文化科学社 2005, がある。この中で淵上は、小中高の教師の職場の雰囲気調査し、「協働的職場雰囲気」と「同調的職場雰囲気」とを因子として抽出してまとめている。
- 74 調査対象校所在県の初任者研修における「指導教員との関係」に関する問に対する回答の中で「指導教員の豊かな経験や、事細かな助言・指導は役立ったが、勤務時間外の私的な時間に立ち入ってまでの指導は窮屈である。」という回答が32%あった。

—What School-based In-service Training for Teachers Should Be—

(にしお かつあき 総合教育センター)