

ミドルリーダー育成に向けた10年経験者研修の 実施プログラムの在り方についての一考察

基本研修課 指導主事 清野祐介

【要旨】 和歌山県では、ミドルリーダー育成を主眼に置いた10年経験者研修を実施している。それは、教員の年齢構成に起因する教育諸課題への対応と、10年経験者研修対象教員のキャリア・デザインを支援するためである。本研究では、ミドルリーダーに求められる役割を明らかにし、本県が実施しているミドルリーダー育成に向けた10年経験者研修の実施プログラムの工夫や運営の在り方について整理・考察した。

【キーワード】 ミドルリーダー，キャリア・デザインへの支援，ワークショップ型研修，経験学習モデル，研修の段階性，校内研修会，キーワード法

1 はじめに

和歌山県では、教員の大量退職・大量採用期の到来を迎えている。そのため、学校組織内における教員の年齢構成が今後、不均衡になることが予想される。

図1は、平成22年度における本県の小・中学校教員の年齢構成（棒グラフ）と、その全国比（折れ線グラフ）を表したものである（全国比とは、全国の年齢構成の平均を本県の教員数に当てはめたもの）。

本県では、小・中学校とも50歳以上の教員割合が、全国比を大きく上回っている。それぞれの校種における、全教員に占める50歳以上の教員割合は、小学校で54%、中学校では47%であり、どちらも全国で最も高い数値となっている。そのため、この先しばらくの間は、教員の大量退職・大量採用に伴い、若手教員の比率は急激に高まり、10年経験者研修の対象となる中堅教員の比率は低くなるのが容易に見て取れる。さらに、10数年後の本県の教員年齢構成は、この図の左右が逆転する形となり、新たな不均衡が生じることも予測される。

多くのベテラン教員の退職に伴い、教育実践の経験値の継承が困難になるばかりでなく、学校の活力低下への対策や、増加する若手教員への支援等、多くの課題が生じる。

また、児童生徒数が減少し、学校規模の縮小化傾向が加速しつつあるため、効果的な教育課程や効率的な校務分掌の編成が困難となる可能性もある。

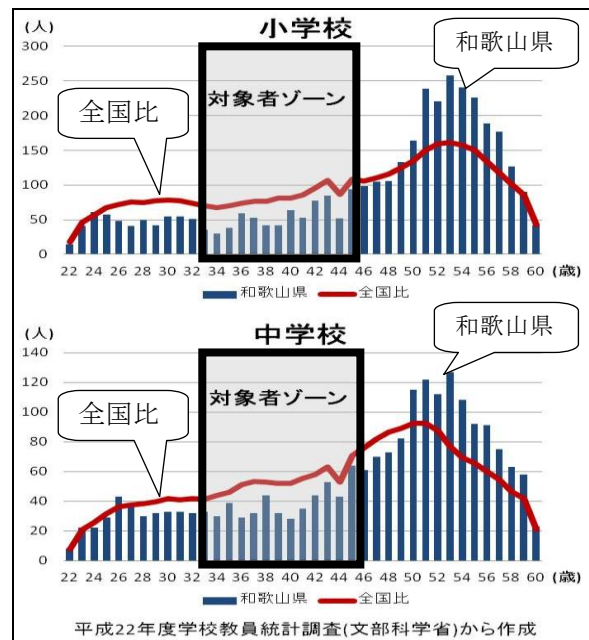


図1 和歌山県の小・中学校教員の年齢構成

2 研究の目的と方法

本県では、平成15年度から平成22年度までは、10年経験者研修対象教員（以下、対象教員と表記）の一人一人の専門性の向上や、得意分野の伸長を図るために、10年経験者研修を実施してきた。

しかしながら、前述した本県の教育課題に対応するために「キャリア・デザインを支援する『教職10年経験者研修プログラム』開発のための基礎的考察」（以下、平成22年度研究と表記）に基づき、平成23年度からは、対象教員のキャリア・デザインを支援することに着目しつつ、教育の諸課

題に対応することができるミドルリーダーを育成するよう、10年経験者研修の研修体系を大きく転換した。

本研究では、平成23年度から実施しているミドルリーダー育成のための10年経験者研修の実施プログラムの在り方について考察する。最初に教員、特にミドルリーダーに求められる資質能力や役割について整理する。そして、ミドルリーダー育成研修として実施してきた10年経験者研修の実施プログラムを概説し、ミドルリーダー育成に向けた研修の在り方について考察する。

3 教員に求められる資質・能力（連携・協働の観点から）

平成9年7月の教育職員養成審議会・第一次答申(※1)の「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」では、「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」について言及されている。そこで、多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が、「連携・協働することにより、学校という組織全体として充実した教育活動を展開する」必要性が示されている。

また、平成17年10月の中央教育審議会答申(※2)の「新しい義務教育を創造する」では、「教師の質の向上のためには、職場の同僚同士のチームワークを重視し、全員のレベルを向上させる視点と、個々の教師の能力を評価し、向上を図っていく視点の両方を適切に組み合わせることが重要である」と述べられている。

しかしながら、平成18年7月に、中央教育審議会(※3)が「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を答申した中で、「教員をめぐる現状」として、同僚性の希薄化について以下のように記している。

教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要であるが、昨今、教員の中に学校は一つの組織体であるという認識の希薄になっていることが多かったり、学校の小規模化を背景に、学年主任等が他の教員を指導する機能が低下するなど、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないという指摘もある。

教員同士の連携・協働や、職場における

チームワークの構築、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）を発揮することは必要である。しかしながら、「教員を巡る現状」の中で指摘されているように、教員の連携や協働が難しい状況になりつつある。

「職場集団＝同僚教師」と捉え、その職場集団の意義について、油布(2004)(※4)は次の3点を挙げている。

第1に、同僚は新任教員の職業的社会化にとって、重要なモデルとなること。

第2に、職場を同じくする同僚集団への帰属意識が高まれば、教師個人の不満・葛藤などの軽減・解消に貢献することになること。

第3に、教師相互の啓発にとって意味ある場になること。

上記のような職場集団は、以前、学校において見られたと油布は言う。しかし、「重要なことは、近年、全てを一掃するかのようになり、『同僚教師＝職場集団』のあり方そのものが変容しつつある」と続けている。

その変容の原因の一つとして、プライベート化(私事化)の浸透を挙げ、「教師も、職場を離れたとき同僚との付き合いに距離を置くようになり、時間がたつのもかまわずに教育議論を交わすというような風景が、教師集団の中から急速に消えている」と主張している。

教育議論を交わす中で、ベテラン教員が保持している優れた教育実践力を教職経験の浅い若手教員に伝えたり、同僚や先輩が職場におけるモデルとなったり、互いに刺激しあう関係が構築される。このような同僚性を育む場面が少なくなった職場では、学校そのものの教育力の低下が懸念される。

4 ミドルリーダーに求められる役割

平成11年の教育職員養成審議会(※5)「養成と採用・研修との連携の円滑化について」の第3次答申の、「教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力」で、中堅教員に求められる資質能力が示された。

中堅教員の段階：学級担任、教科担任として相当の経験を積んだ時期であるが、特に、学級・学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量

の向上が必要である。また、学校において主任等学校運営上重要な役割を担ったり、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待されることから、より一層職務に関する専門知識や幅広い教養を身に付けるとともに、学校運営に積極的に参加していくことができるよう企画立案、事務処理等の資質能力が必要である。

つまり中堅教員は、学級担任や教科担任としての役割から、より広い視野で学級や学年を運営し、学校運営上の重要なポジションや、若手教員への指導的役割を担い、学校運営へ参加すること等が求められている。それは、初任者の段階からの大幅な役割の転換や、担う役割の増加を意味する。中堅教員は、教員としてますます幅広く、その職能を発達させていかなくてはならない段階にあることが分かる。

平成17年の文部科学省(※6)「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデルカリキュラム)」では、中堅教職員をミドルリーダーとし、求められる役割を、「学校ビジョン構築への参画と、教育活動の推進」「職場の活性化」「同僚教職員の指導・育成」「学校外部との折衝・対応」の4つの分野に分け、その具体的役割と、期待される行動を示している。

そこでは、ミドルリーダーを、「『教育者としての使命感』をベースにもち、学校に期待される目的・目標を達成するための『学校におけるキーパーソン』」と示し、教職員に対して、実際に影響力を持っている人または人々と説明している。例えば「主任や学年部会のリーダー」「教職員の仕事上の課題達成に必要な専門的な知識・技術あるいは情報を持っている教員」「他の教職員の仕事や私生活の悩みごとの相談に積極的に応じているベテラン教員(必ずしも公式に地位や役職を持たない人の場合もあり)」と記し、ミドルリーダーを主任から教員までの幅広い概念で捉えている。

小島(2012)(※7)は、ミドルリーダーには、「職制を超えてインフォーマルな場面においても教職員への動機づけや、人材育成を図っていく役割」があり、「ミドルの位置づけや概念を年齢層・世代としての中間世代の問題や課題としてだけでなく、組織の問題解決において戦略的役割を果たしうる世代一職層として受け止める必要があ

り、学校にあってはスクールミドルとしてその機能や役割の解明とその発揮が(中略)期待されている。」と述べている。そして、そのスクールミドルの役割として、「若手の育成・支援」「協働的・同僚的な人間関係の構築」「学校の雰囲気・文化の形成と継承」「学校経営方針の共有化と学校改善のファシリテーターやコーチング」「リーダーシップ」と整理している。このように、ミドルリーダーには様々な役割が求められていることが分かる。

そこで、中堅教員段階に相当する本県の10年経験者研修対象教員の年齢構成を振り返った。表1は、平成24年度の対象教員の平均年齢である。

表1 平成24年度10年経験者研修年齢構成

	平均年齢	年齢幅	人数
全体	37.9	32～50歳	93
小学校	38.1	32～46歳	23
中学校	37.6	32～50歳	24
高等学校	37.4	33～49歳	36
特別支援学校	40	36～48歳	10

所属校で一番の若手という対象教員も多く、ミドルリーダーとしての意識や求められる役割、年齢構成に起因する課題を意識できていない者も少なからずいる。また、ミドルリーダーという言葉に、不安や戸惑いを覚える対象教員もいる。

それは、採用時から職場内で常に最年少で、後輩の育成・支援の経験がなく、多くのベテラン教員の中から、対象教員が憧れるミドルリーダーとしてのモデルとなる教員を見つけれなかったのかもしれない。

また、受講者アンケートからは、ミドルリーダーとして期待される役割である「学校改善に向けたファシリテーター」や、「学校の雰囲気や文化の形成や継承」等について、今ひとつ積極性に欠けると読み取れる記述もある。その原因は、経験不足から生じる自信のなさによるとも考えられる。

そこで、ミドルリーダー育成に向けては、求められる役割を、研修等で具体的に経験することと、それを所属校において実践することが必要であると考えられる。

5 10年経験者研修実施プログラム

(1) 本県の10年経験者研修の変遷

学校の教育力の向上は、その直接の担い手である教員の資質能力と学校運営の

平成22年度と平成23年度との比較	
1 教育センター学びの丘における研修	
【平成22年度】	
研修A 6日	
区分	研修内容
共通研修1	10年経験者研修の意義 「きのくに共育コミュニティについて」 「教育法規と教員の服務」
教科指導研修1	(小・中学校の部、高等学校の部) 「確かな学力」 「学習指導法の工夫・改善」 (特別支援学校の部) 「特別支援教育について」 「個別の指導計画の作成と活用」
生徒指導等研修1	「生徒指導上の諸問題と現状」 「これからの生徒指導の在り方」
生徒指導等研修2	「事例研究」
教科指導研修2	(小・中学校の部、高等学校の部) 「教科指導研究の成果発表」 (特別支援学校の部) 「教科指導研究の成果発表」
共通研修2	「学校評価」 「教員のキャリアについて」
【平成23年度】	
研修A 6日	
区分	研修内容
共通研修1	「10年経験者研修の開講にあたって」 「10年経験者研修におけるキャリアデザインの意義と目的」 「市民性の推進と10年経験者が期待される役割」 「キャリアデザインに基づく10年経験者研修プラン」
共通研修2	「全職員で取り組む生徒指導」 校内研修の実際① 「児童生徒理解のための事例検討法」
共通研修3	「学校における危機対応」 校内研修の実際② 「危機対応についてのシミュレーショントレーニング」
共通研修4	「授業改善の理念と方法」 校内研修の実際③ 「授業改善のアクションプラン」
共通研修5	「校内研修会運営の実践発表」 校内研修の実際④ 「全職員の協働による学校改善」
共通研修6	「10年経験者研修を振り返って」 「キャリアプランニングと今後のキャリアについて」

図2 平成22年度と平成23年度の研修比較

在り方に負うところが大きい。そのため、初任者研修後の体系的な研修による指導力の向上が求められている。

本県では、10年経験者研修創設前から11年次研修を設け、人権教育、いじめ問題、評価などの教育課題についての研修を実施し、実践的指導力の向上等の深化を図ってきた。

10年経験者研修が、法定研修となつてからは、校外研修の目的を、一人一人の専門性の向上や得意分野の伸長をめざした「課題解決能力の育成」と定め、実施してきた。平成23年度からは、10年経験者研修を大きく転換させた。その研修コンセプトを以下に示す。

- ①本県の教育課題に対応し、教職経験の積み重ねとともに求められる、校内での役割の変化に対応するための中期キャリア目標の設定と、キャリア発達を促す研修
- ②職場における協働性や同僚性を高め、教育活動の中核となって学校組織を活性化するミドルリーダーの育成
- ③学校の教育課題に対応した校内研修を推進するための手法・技術を身に付けたミドルリーダーの養成

つまり、ミドルリーダーとしての力量向上をコンセプトの中心に据え、教職10

年を経験し、教員として伸び悩む時期にあるかもしれない対象教員の教職キャリア・デザインの再構築に係る支援や、生徒指導、危機対応、授業改善をテーマとした校内研修会を運営することへの支援、ミドルリーダーとして学校組織マネジメントへの参画と、若手教員を支援するための力量向上に向けた研修内容へと移行させた。

図2は、平成22年度と平成23年度の共通研修の内容比較である。変更のポイントは、全て共通研修(対象教員全員が受講するもの)としたこと、「校内研修の実際」という、模擬的に校内研修会を経験する内容を共通研修の中に組み入れたこと、校内における研修項目に、共通研修での学びを校内に還元する「校内研修会運営の実践研修」を組み入れたことである。

また、共通研修での学びと校内での学びを、より関連づけた研修体系とするために、平成24年度からは、10年経験者研修を2年間(図3)で実施している。その工夫を次に述べる。

(2) 共通研修の工夫

ア キャリア・デザインへの具体的支援

平成22年度研究(※9)では、対象教員のキャリア危機が見いだされ、それに対処するためには、対象教員のキャリア・

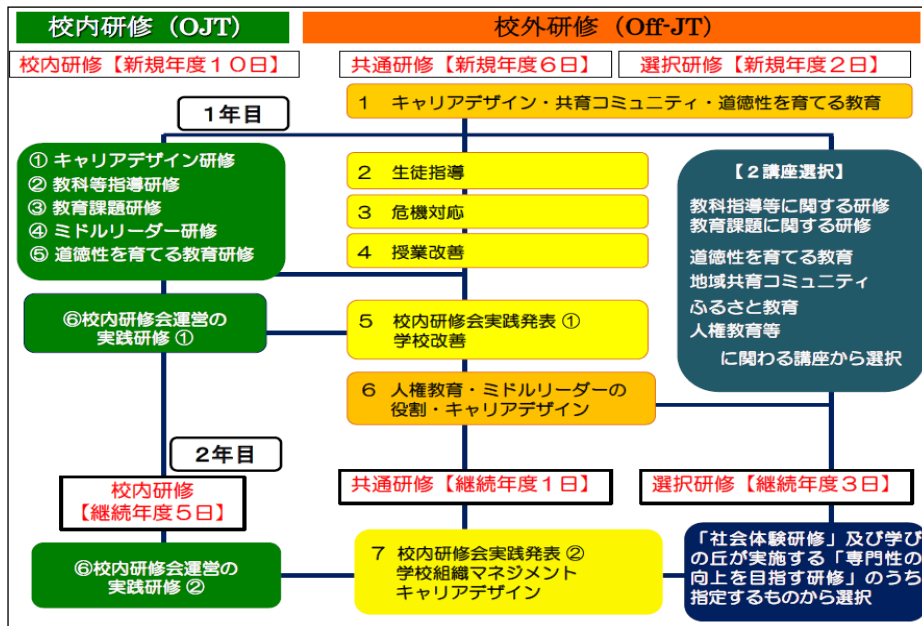


図3 和歌山県の10年経験者研修体系図

デザインの意欲と関心を高め、内発的動機付けを行うことが不可欠であると示されている。

具体的には、以下の3点をベースとして研修を構成している。

- ① 今後を見通して、教職キャリアを自らデザインし、自己のモチベーションを高めて、次のキャリア目標達成に向けて力強く歩み出せる契機になる研修
- ② 本県教育のこれからの課題を自己の教育実践と重ね合わせて捉えなおす研修
- ③ 自己の今後の役割と職務を遂行するために身に付けるべき資質能力や職能についての理解と実践力を深められる研修

次に、これら3点を重視した共通研修のキャリア・デザインの内容を例示する。

共通研修1では、キャリア・デザインの基礎的理解として、キャリアの発達課題やキャリア志向性、キャリア・アンカー等について学ぶ。また、教職10年の振り返りとして「キャリア振り返りシート」を作成することで、自らの教職10年の歩みを省察し、充実した時期や、先輩教員との関わり等を再確認する。さらに、本県教育の現状と課題の理解と、課題解決と自己の組織への関わり等を学ぶ。

共通研修2～6では、教職専門性の明確化、ミドルリーダーシップとミドルマネジメント、メンタリングを学ぶ。対象

教員の教職10年の経験を尊重しながら、生徒指導・危機対応・授業改善や学校改善について研修する。そして、対象教員がミドルリーダーとして、求められる役割の変化に対応するためのスキルや理論の理解を促し、自己の課題を明らかにさせ、ますます深化させるべき専門性への気づきを促す。

共通研修7では、次の節目となる今後10年のキャリア・プランニングを行いながら、次のキャリアの節目を意識し、更なるキャリア・デザインへの意欲と関心を高めることを期待している。

図4は、平成24年度に10年経験者研修共通研修1～6を受講し、平成25年度に共通研修7を受講した、同一の教員群を対象とした、「教職キャリア形成における必要性」の評価平均を表したものである。それぞれの共通研修が、ミドルリーダーとなりうるための教職キャリア形成において、概ね必要性が高いと判断されており、現時点では受講者のニーズに合

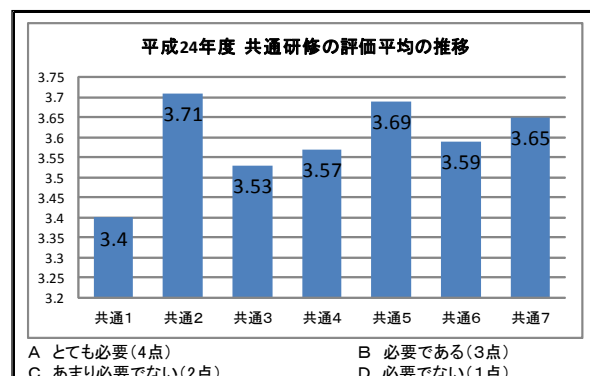


図4 受講者アンケート（評価平均）

致していることが窺える。

イ ワークショップ型研修

共通研修では、ワークショップを取り入れ、協議や活動の場面を多く設定している。村川（2012）（※10）は、ワークショップ型研修について、「おおむね評価が高く、『自分の学校でぜひ取り組んでみたい』という反応が多いが、実行に移せない場合も少なくない」と指摘し、実行に移せない要因として、次の2点を課題として挙げている。

- ①管理職や同僚の理解が得られないこと
- ②校内研修の企画や運用の仕方に自信が持てないこと

課題①に対して、村川は高知県や高知市、紀の川市の例を挙げ、「管理職等に対しても同様の研修を行うことの必要性」を指摘し、「校長と研究主任、教頭と初任教員、管理職と教務主任とが同じ考えや手法の研修を受けることで、各学校での導入・定着の可能性が拡大する」と述べている。

本県では、課題①について、4月当初に対象教員が所属する校長等連絡協議会や市町村事務担当者会議（指導主事会）を開き、10年経験者研修のコンセプトや研修内容を説明している。また、図3で示したように、1年目と2年目に、校内研修会を運営するという体系であるため、所属校での理解は得やすいと考える。

課題②については、共通研修で学んだ手法を用いて校内研修を実施するので、企画・運営の負担は軽減できると考

える。そのためには、共通研修を実践的な内容として提供し、対象教員が自信を持って企画・運営できるよう理解を深める手立ての工夫が必要である。

例えば、共通研修のワークショップの場面では、対象教員を校内研修会の参加者に見立て、指導主事がファシリテーターやメンターとなる。それは、対象教員に具体的かつ模擬的な校内研修会の経験をさせ、校内研修会の参加者と運営者の視点をもたせるためである。また、指導主事がファシリテーターとしてのモデルを示すため、対象教員が校内研修会を運営する際の参考になると考える。

共通研修のワークショップを、校内研修会の模擬的な場として具体化させることで、村川（2012）（※11）が指摘するように、対象教員の理解度が深まり「自信のなさ」よりも、所属校において「ぜひ取り組んでみたい」という意欲が生み出されるのではないかと考える。

ウ 共通研修（組織への関わり）の段階性

本県では、共通研修の並びを重要視している。それは図5で示すように、共通研修を、対象とする組織の大きさや組織への関わりの段階性に注目して、研修を構成しているからである。

共通研修2では、児童生徒の事例検討法であるインシデント・プロセス法を取り上げる。本研修では、対象教員が、生徒指導上の課題について仲間とともに解決法を考えることで安心感を得たり、課題を共有する必要性に気付いたりすることをねらいとしている。対象とする組織の大きさは、関係職員等である。

共通研修の段階性				
	(共通研修2)	(共通研修3)	(共通研修4)	(共通研修5)
	個人の課題・関係職員	組織（チーム）の課題・委員会	個人と組織の課題・学年や学校全体	組織（学校全体）の課題・全職員
テーマ	生徒指導	危機対応	授業改善	学校改善
研修方法	インシデント・プロセス法	シミュレーショントレーニング	ワークショップ型授業検討会	ポスターセッション
研修目的	児童生徒の事例検討	危機への対応	組織的な授業改善の推進	学校改善の具体化
扱う課題	個人の課題	組織（チーム）の課題	個人と組織の課題	組織（学校全体）の課題
ファシリテートの目当て	課題共有の必要性への気付き	組織における自分の役割への気付き	組織に働きかけることへの気付き	組織に働きかけることへの理解
参加者の意識	仲間と一緒に取り組む	チームでの対応が必要	組織的にベテランの協力と若手育成	職員間の意見調整
組織の大きさ	関係職員	委員会等	学年あるいは全校体制	全職員

図5 共通研修の段階性

共通研修3は、危機対応のシミュレーショントレーニングを行う。危機が起こった場合のチームや委員会等としての取り組み方の研修を通して、組織の一員である自分の役割への気付きが求められる。

危機に対して、自分は何ができるのか、そのために組織をどう捉え、組織として何ができるかを考えることを通して、自分と組織を対比させて考えようとする視野の広がりが期待できる。

共通研修4は、授業改善のアクションプランとして、事前検討会・研究授業・事後検討会を一つのパッケージとした組織的な授業改善を研修する。授業改善に個人としてではなく、組織としてどのように取り組むかを学ぶ中で、ベテランを巻き込み、教育実践知を継承することや若手教員を支援する役割等、組織の中での自分の役割を認識し、組織へ働きかけることへの気付きや理解が促進されると考える。

共通研修5では、学校改善目標を立て、学校全体で取り組むための具体案を考え、ポスターに描き、その後ポスターセッションを行う。学校改善に向け、メンバー同士の意見を調整しながら、組織の課題に向き合うこととなる。学校改善という全職員を対象とする大きな課題の達成に向け、対象教員は、ワークショップの中で、組織内の同僚性や協働性の必要性も再確認し、組織に働きかけることへの理解が促進されると考える。

このように、共通研修は、対象教員が組織への関わりに気付くところから、組織への働きかけの理解を達成するところまで、そして対象とする組織の大きさも関係職員から全職員等まで、段階性を持たせて構成している。共通研修を通し

て、組織への関わりについて視野が広がり、研修課題を仲間とともに乗り越えることで、対象教員の凝集性も高まり、一緒にミドルリーダーへの階段を上がっていきけるのではないかと考えている。

単独では難しいワークショップでも、段階制を持たせることで、対象教員の組織への関わりについての理解と協働する力、また所属校において同僚性を構築することの重要性についての理解も深まると考えている。

エ 人材育成の経験学習モデル

中原(2012)(※12)は、組織における人材育成について、図6で示すコルブの経験学習モデルを示し、説明していることを表2として表す。

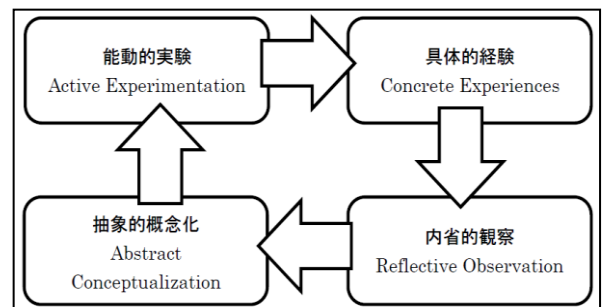


図6 コルブの経験学習モデル(注1)

このモデルと中原の説明を本県の10年経験者研修に当てはめて考えてみる。

「具体的経験」とは、対象教員が共通研修を受講し、新たにミドルリーダーとして取り組む課題のワークショップを経験する段階のことである。ワークショップの課題は、ミドルリーダーとして乗り越えるべき挑戦的なものであるべきだが、同時にそれまで経験していない課題でもあるため、対象教員同士の協働や創意工夫が求められる。

表2 コルブの経験学習モデル(注2)

1 具体的経験 (Concrete Experiences)	学習とは経験から駆動し、経験の内省を通じて抽象的ルールやスキーマが形成される。経験という言葉の背後には、個体が現有能力を超えてこなさなければならない挑戦的な業務経験・職務がかくされている。挑戦的で新規の業務経験には創意工夫が求められ、試行錯誤がするために能力の伸長が起こりやすい。
2 内省的観察 (Reflective Observation)	ある個人がいったん実践・事業・仕事現場を離れ、自らの行為・経験・出来事の意味を俯瞰的な観点、多様な観点から振りかえること、意味づけること。また、未来志向性、相互作用性という2つの特徴を持ち、中でも相互作用性とは他者との相互作用の中に埋め込まれ実現されるものと考えられており、他者の役割が重視される。
3 抽象的概念化 (Abstract Conceptualization)	経験を一般化、概念化、抽象化し、他の状況でも応用可能な知識、ルール、スキーマ、ルーチンを自らつくりあげること。
4 能動的実験 (Active Experimentation)	最終プロセスであり、経験を通して構築されたスキーマや理論がアクション(実践)されてこそ意味がある。そのアクションから後続する経験や内省が生まれうる。能動的実験のフェイズでは、新しい状況下で作り出した知識、ルール、スキーマ、ルーチンを実践することが試みられる。

*中原『前掲書』(2012)pp93-101から作成

「内省的観察」とは、共通研修を受講することで対象教員自らの行動や振る舞いを振り返り、意味づけを行う段階のことである。この段階は、他者の存在が大切であるという。研修では、その他者に相当するのが、研修を運営する指導主事や、研修を受講する対象教員の仲間である。経験を振り返り意味づけする際には、指導主事からの助言や対象教員相互の対話が必要であり、これらの相互作用により、内省的観察が促進されると考える。この段階では、指導主事は、対象教員同士に相互作用が起こるような声掛けや支援を適切に行う役割が求められる。

「抽象的概念化」の段階は、アンケートを記述する部分に相当する。10年経験者研修では、1日の研修を省察する大切な機会と捉え、アンケート記入の時間を重要視している。

対象教員は、アンケートに研修の要点となるキーワードと、それを選んだ理由を書く。さらに、「研修を受講して、視点の広がりや深まり、今後の教育活動への生かし方」について記述する。対象教員が、キーワード等に言語化することで、研修の経験が一般化する。その一般化した知識により、所属校での「校内研修会」の、具体的な指針や方向性が明らかになると考える。

対象教員は、研修での具体的経験、内省的観察、抽象的概念化を通し、所属校で「校内研修会」の企画・運営を行う。これが、「能動的実験」段階である。

校内研修後に、対象教員は成果と課題等をまとめた報告書を作成する。それを発表・共有する場を、共通研修の中に設けている。所属校で実践した仲間から学び合い、成果と課題を確認することで、共感を覚えるとともに、課題に対する解決方法が明確になり、それぞれの活動がさらに活性化する。これが、2年目の校内研修会に向けてのスタートとなる。

このようなサイクルにより、対象教員は2年間の10年経験者研修で、2回の校外と校内を往還するサイクルを経験する。この仕組みの中で、対象教員はミドルリーダーとしての意欲や力量が向上すると考える。

(3) 校内研修会運営の実践研修

図7は、平成24年度の対象者に、「校内研修の企画や運営をしたことがあるか」を問い、その割合を示した図である。

校内研修会の企画・運営経験が1~2回以下である対象教員は、全体の8割に上る。

10年経験者研修では、校内研修の中に「校内研修会運営の実践研修」という研修を組み込み、対象教員に校内研修会の企画・運営を義務づけている。そのため、全員が必ず2年で2回、校内研修会を企画・運営することになる。

校内研修会を運営した対象教員から、参加者への連絡や日程調整の困難性等の校内研修会の企画に関わること、研修会当日の運営やタイムキープの大変さ、研修会でのアドバイス等の校内研修会の運営に関わる課題が報告されている。

また、校内研修会を企画・運営するためには、自分自身の力量アップの必要性等、学び続ける重要性を再認識する場となっていることも**報告書から**窺える。校内研修会の運営は、対象教員にとって共通研修における経験を実践する場となり、校内研修会を企画・運営するミドルリーダーとしての力量の形成に大きく関わっていると考える。

中原(2010)(※13)は、職場において人は、3つの支援を与えていると述べている。1つ目は、業務に関する助言・指導の「業務支援」。2つ目は、客観的な意見を与え、振り返りを促す「内省支援」。3つ目は、精神的な安らぎを与える「精神支援」である。さらに、「業務支援」を最大に行っているのは上司であるが、同僚・同期の支援が能力向上に功奏していること、「内省支援」は、職場の誰もが

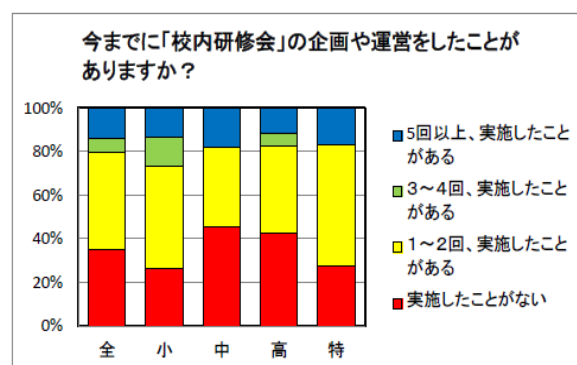


図7 校内研修会の企画運営状況

っているが、上司、上位者・先輩、同僚・同期の支援が向上に資すること、「精神支援」を最も行っているのは同僚・同期で、上司は最も行っていないが、能力向上には結びつくことを示している。

つまり、職場における能力向上や人材育成に関する支援は、異なるタイプの支援を、異なる人々が分散して提供することが望ましいということが分かる。

また、「上司、上位者・先輩、同僚・同期からなされる支援」と「支援を提供される側の業務遂行能力の向上」については、見落としてはいけない「もうひとつの学習」が存在するという。それは「支援を提供した側」も、いわゆる「教えることによって学ぶ (Learning by teaching)」ということであり、「支援する側と支援される側」を一方的な関係と捉えるのではなく、相互影響し合っているペアと捉えるべきであると中原 (2010) (※14) は指摘している。

学校組織において、人材育成に係るネットワークの構築や若手教員育成の中核を担うのはミドルリーダーである。校内研修会運営の実践は、ミドルリーダーとしての力量向上と、若手教員育成に係る取組としての位置づけが重要になる。

ミドルリーダーには、校内研修会に管理職やベテラン教員と若手教員を巻き込み、相互の意見交流を活性化させることが求められる。校内の課題解決に向けた校内研修会を実施すれば、教員相互の意見交流が活発になり、同僚性が構築される。校内研修会は、若手教員育成に向けた、異なるタイプの支援を異なる人々が提供する人材育成の場だけでなく、同僚性の構築や教育実践力の継承の場としても活用しつつ、さらに「教えることで学ぶ」ことと、「(先輩が) 教えることを見て、教え方を学ぶ」というミドルリーダーとしての成長の場としての活用も必要である。

6 共通研修の効果測定について

10年経験者研修における共通研修のアンケートには、平松 (2010) (※15) のキーワード法を採用している。キーワード法とは、研修の参加者に、研修の要点をキーワードにして書き出させ、なぜそのキーワードを書き出したのかという根拠を記述させ

るものである。これらの記述内容から、参加者の研修理解度がつかめると考えられているが、アンケートにキーワード法を採用したその理由は2つある。

1 つ目は、対象教員が記述した内容から、研修内容の理解状況を把握し、それをもとに研修の運営や構成に反映させるためである。対象教員は、共通研修の内容に基づき校内研修会を運営するため、研修内容の理解が必要である。そのため、運営側が振り返る指標として活用できると考えたからである。

2 つ目は、先に述べたコルブの経験学習モデルの、抽象的概念化を促すためである。対象教員が、新たな知識や気づきを獲得し、それをキーワードの言葉として概念化、ルール化することは、自分が校内研修会を企画・運営する際に、より焦点化し具体化する指針となると考える。

キーワード法を実施する場合、運営側もキーワードを設定する必要があるが、キーワードを考えることが、研修の目的や要点の整理に繋がる。共通研修では講師に、講義と演習を組み合わせ講義をお願いすることがある。その場合、双方で研修キーワードを考え、話し合い、設定する過程で、お互いのコミュニケーションも活性化され、研修についての共通理解が図られる。

次の図8は、平成24年度の10年経験者研修共通研修1～6の、運営側の設定キーワードと受講者が挙げたキーワードの一致率 (運営側の設定キーワードを全受講者のキーワードで割った割合)、そしてキーワードの数である。

キーワードの一致率や、キーワード数については、研修ごとの差が大きい。現時点では、運営側の設定キーワードと受講者が挙げたキーワードの関連性を確認し、キー

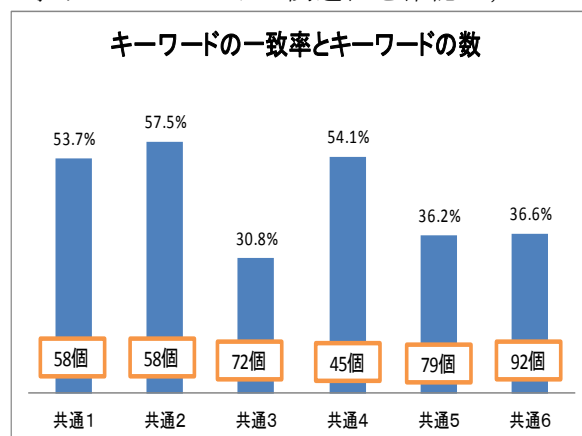


図8 キーワードの一致率とキーワード数

ワードの一致率が低い場合は、次年度の研修内容や要点を整理し、運営方法や設定キーワードの見直し等の改善を図っている。

現段階では、対象教員の研修理解度測定は出来ていないが、今後も引き続きキーワード法を用いながら研修の効果分析を進めたいと考えている。

7 おわりに

本研究では、教員に求められる資質能力である「連携・協働」の観点に着目し、その上でミドルリーダーに求められる役割を整理した。また、学校組織においては、同僚性の発揮等に課題が見られ、ミドルリーダーとしての意欲や力量向上のためには、その役割の理解とともに具体的な経験を通して身につけることが必要ではないかと考えた。

そこで、本県で実施している10年経験者研修の実施プログラムを振り返ると、次の4つに工夫を整理することができた。

- ①対象教員の内発的動機付けを高めるキャリア・デザインを支援する研修
- ②模擬校内研修としての経験と、ファシリテーターのモデルを見ることができるワークショップ型研修
- ③校外研修と校内研修を循環するサイクルで、ミドルリーダーとしての経験が学校内外でできる仕組みを取り入れた研修
- ④研修の段階性（組織への関わり）に着目して構成している研修

今後は、上記の工夫が対象教員の意欲の向上や変容にどのように結びついているかについての効果測定や、研修の成果物として提出された校内研修会の報告書の分析等に取り組む必要があると考える。

また、研究を進めながら、効果的な研修運営には、指導主事の関わりや力量も大きく影響を及ぼすことが分かった。ファシリテーターとしてのモデルの示し方や効果的な支援等、指導主事自身の力量向上についても、研修運営の工夫や改善の視点とともに取り組むべき課題である。

<注 釈>

注1・2 中原淳が示すコルブの経験学習サイクルを筆者が作成。これ以外の、図表は和歌山県教育センター学びの丘基本研修課10年研担当で作成。

<引用文献>

- ※1 『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』文部科学省(1997)
- ※2 『新しい義務教育を創造する(答申)』文部科学省(2005)
- ※3 『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』文部科学省(2006)
- ※4 油布佐和子『転換期の教師』放送大学教育振興会 pp.182-187(2007)
- ※5 『養成と採用・研修との連携との円滑化について(第3次答申)』文部科学省(1999)
- ※6 『学校組組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデルカリキュラム)』文部科学省(2005)
- ※7 小島弘道「第1章 スクールミドルの状況と課題」小島弘道・熊谷慎之輔・末松裕基著『学校づくりとスクールミドル』学文社 pp.10-14(2012)
- ※8 同上書pp.16-18
- ※9 木村慶・町田尚志・亀井真竜「キャリア・デザインを支援する『教職10年経験者研修プログラム』開発のための基礎的考察」和歌山県教育センター学びの丘研究紀要(2010)
- ※10 村川雅弘「ワークショップ型校内研修の企画・実施のポイント15」村川雅弘編『ワークショップ型校内研修 充実化・活性化のための戦略&プラン43』教育開発研究所 pp.17-18(2012)
- ※11 同上書p.17
- ※12 中原淳『経営学習論』東京大学出版会 pp.87-101(2012)
- ※13 中原淳『職場学習論』東京大学出版会 pp.93-116(2010)
- ※14 同上書p.152
- ※15 平松陽一『改訂版 教育研修の効果測定と評価のしかた』日興企画 pp.102-104(2010)

<参考文献>

「教員研修評価・改善システムの開発に関する研究—研修効果測定の方法とその評価指標の構築や検証を通して—」広島県立教育センター研究紀要第34号(2007)

「教員研修評価・改善システムの開発に関する研究—行動変容の促進要因分析を通して—」広島県立教育センター研究紀要第35号(2008)

「教職員専門研修講座改善のための評価システムの開発に関する研究—社会系教科専門研修講座における研修効果測定を通して—」広島県立教育センター研究紀要第35号(2008)

「専門研修講座改善のための評価システムに関する研究—理解度に関わる研修効果測定の活用を通して—」広島県立教育センター研究紀要第38号(2011)

楠義隆「学校改善に参画する意欲を生み出す10年経験者研修～ミドルとしてのリーダーシップとメンタリングを通して」週刊教育資料 No.1280(2013), No.1283(2014)