

北神正行・木原俊行・佐野享子 著

『学校改善と校内研修の設計 (講座 現代学校教育の高度化 第24巻)』

— 学文社, 2010年 —

大阪教育大学 臼井 智美

1. 本書の概要

本書は、「高度専門職業人としての教職に必要な知のレベル」を「大学院知」と捉え、その知のスタンダードやスタンダードモデルを創造し発信することを意図して編まれた、『講座 現代学校教育の高度化』のうちの1巻である。この講座本がめざすところは、「高度専門職業人としての教職に必要な知」の「内実を明確にし、その知を実践に即して振り返り、その知を進化、発展させ、さらに新たな知を創造すること、それを教育実践と学校づくりとの関連で相互に生かす知として編集することができる力量の育成を通して、教職を名実共に成熟した専門職にまで高め、その専門性を不断に進化、成熟させるにふさわしい力量を備えた教師を育成する知を解明すること」である(小島弘道「監修にあたって」)。

こうした趣旨を踏まえ、本書は、「個々の学校がどのようにその教育力や組織力を向上させ、学校改善を図っていくのか」という課題について校内研修の設計という観点から論じ、ることを目的としている。そして、いくつかの論点を示すことで、「これからの校内研修の在り方をめぐる発想や営みを触発し、新たな実践を開く役割を果たせれば」との思いが込められている(まえがき)。

本書は3つのステージに分けて構成されている。第1ステージは第1章から第3章で、「校内研修をめぐる現状と課題・問題」というテーマを扱っている。第2ステージは第4章から第6章で、「校内研修の理論と方法」というテーマを、そして第3ステージは第7章から第9章で、「学校改善に生かすための校内研修」というテーマを扱っている。

では、これら3つのステージに分けて論じられた内容は、著者が意図したように、「これからの校内研修の在り方をめぐる発想や営みを触発し、新たな実践を開く役割」を果たしたのであろうか。以下では、まず本書の各章の概要を示した後、本書が果たすことのできた役割と、必ずしも十分には果たせなかった役割を指摘したい。

2. 本書の構成と各章の概要

(1) 本書の構成

各章の構成と執筆者は次のとおりである。

- 第1章 現代学校経営改革と校内研修（北神正行）
 - 第1節 現代教育改革の理念と構造
 - 第2節 「学校教育の質」保証と学校経営改革
 - 第3節 「学校力」向上と校内研修
 - 第4節 組織マネジメントの導入と校内研修
- 第2章 校内研修の現状と課題（北神正行）
 - 第1節 校内研修と研究テーマ
 - 第2節 校内研修計画の立案と実施体制
 - 第3節 校内研修と授業研究の運営
 - 第4節 校内研修の評価
 - 第5節 校内研修と教師の意識
- 第3章 教師の職能成長と校内研修（木原俊行）
 - 第1節 教師たちが有すべき専門性—職能成長のための営みが目指すもの
 - 第2節 教師の職能成長の舞台
 - 第3節 校内研修の普遍的価値と今日的意義
 - 第4節 校内研修の課題
- 第4章 校内研修の研究と実践の展開（木原俊行）
 - 第1節 我が国における校内研修の歴史
 - 第2節 諸外国における校内研修
 - 第3節 校内研修の成立と充実の要件
- 第5章 校内研修の設計に活かす成人学習の原理（佐野享子）
 - 第1節 問題の所在
 - 第2節 学習理論のモデル
 - 第3節 構成主義に基づく理論
 - 第4節 構成主義の理論から得られる示唆—まとめに代えて
- 第6章 校内研修の活性化とスクールリーダーの役割（北神正行）
 - 第1節 校内研修の阻害要因と活性化課題
 - 第2節 校内研修のリーダーとしての研究主任の役割
 - 第3節 校内研修の活性化と教務主任の役割
 - 第4節 校内研修の活性化と管理職のリーダーシップ
- 第7章 授業改善、カリキュラム開発と校内研修（木原俊行）
 - 第1節 授業改善・カリキュラム開発の実践動向—そのキーワード
 - 第2節 授業改善・カリキュラム開発に向けた校内研修の改革
 - 第3節 校内研修の充実に資するリーダーシップ

第8章 学校組織開発と校内研修（佐野享子）

第1節 問題の所在

第2節 組織開発の視点に立った校内研修の原理

第3節 シャインの「プロセス・コンサルテーション」

第4節 ブレークとムートンの「コンサルキューブ」

第5節 事例の検討

第6節 学校組織開発を促す校内研修の可能性—まとめに代えて

第9章 学校改善と校内研修の設計・経営（北神正行）

第1節 学校改善における校内研修の位置

第2節 学校改善をめぐる新たな局面と校内研修

第3節 「学校の組織力」向上と校内研修の設計

第4節 学校改善における校内研修の課題

(2) 各章の概要

本書は、著者3人の記述の特徴や傾向が異なっており、章相互の関連性が見出しにくい。例えば、北神氏は、先行研究をまとめて要約する形式を多用し、問題の所在や全体像を描く傾向にある。木原氏は、自身の参観経験を例示しながら校内研修のあるべき姿を述べる傾向にある。そして、佐野氏は理論研究の成果を紹介しながら校内研修の現状や課題を捉える枠組みの提示を意図する傾向にある。以下、各章の概要を見ていこう。

第1章は、現代の学校経営改革の動向と中身を解説している章である。校内研修そのものについては、まだ深く掘り下げてはいない。「学校教育の質」の保証が3つの側面、すなわち、「カリキュラムの質」、「教員の質」、「経営の質」から求められており、これらの「質」の保証を、「評価」という手法によって実現しようとしているところに、学校経営改革の今日的特徴があるという。各学校が経営戦略を立てて「特色ある学校づくり」の実現を目指すことが重要だと指摘しているが、本章では、経営戦略のなかでの校内研修の位置や機能に言及しているわけではない。

第2章は、校内研修の現状と課題について、研究テーマの設定の仕方、研修の立案の仕方、研修の実施体制、授業研究の実施状況等の観点から説明がされている。校内研修の有効性について、小学校、中学校の教員ともに認めてはいるものの、時間的な制約も含めてさまざまな事情で、必ずしも校内研修の充実が図れていないという現状が、各種の調査データをもとに解説されている。

第3章は、授業研究を主軸に据えた校内研修が、教師の授業力量の向上に効果的であることを指摘している。しかし、校内研修には企画・運営に関わる5つの問題点（1. 機会が限定されている、2. 個々の教師の問題意識を反映させがたい、3. 「型はめ」に陥りやすい、4. 閉鎖性・保守性が強い、5. 適切なリーダーシップが発揮されない）があるために、校内研修への参画を好まなかったり、授業研究やカリキュラム開発への意欲をそがれたりする教師がいると指摘して

いる。それゆえ、校内研修の企画・運営の工夫が重ねられるべきであるとしている。

第4章は、明治期にその萌芽がみられる日本の校内研修の歴史を概説している。明治期は授業研究、大正自由教育や戦後新教育の時代はカリキュラム開発を特徴としていたが、学習指導要領が法的拘束力をもつようになって、学校におけるカリキュラム開発の取り組みは低調となっていたという。近年では、研究開発学校制度の創設、「総合的な学習の時間」の新設、教育特区事業の実施等によって、学習指導要領による全国的な統一性を越えたところの独自のカリキュラムづくりが学校で行われていると指摘されているが、校内研修の歴史の中に「現代」がどのような特徴をもつ時期として描かれるのかについては言及されていない。諸外国の校内研修としては、著者が参観したモンゴル、英国、中国の学校の例が感想的に挙げられている。日本の校内研修の成立要件については、規範的な解説が行われている。

第5章は、成人学習論の知見を応用して、校内研修の効果的な企画・運営のあり方を検討している。成人学習の5つのモデルー行動主義、認知主義、人間中心主義、社会的学習、構成主義ーが、教員研修のどのタイプに該当するのかを検討した後、成人学習の集大成的なモデルである構成主義に依拠して、校内研修の設計について考察している。ノールズ (Knowls)、克蘭トン (Cranton)、メジロー (Mezirow)、コルブ (Kolb)、ショーン (Schon) らの理論を紹介しながら、効果的な成人の学びにおいては、過去の経験にとらわれた特定の「意味パースペクティブ」の変容を促すような、成人相互の対話が必要だとしている。

第6章は、先行研究の知見を総括する形で、校内研修の阻害要因や促進要因として指摘されてきたことを列挙し、阻害要因を取り除いたり促進要因を伸ばしたりする上での研究主任や教務主任などの役割の重要性を説いている。ここで阻害要因として挙げられているのは、研修時間を十分に確保することが難しいとか、研修テーマに対して教員の意欲を喚起することが難しいとか、研修と日々の実践とが遊離しているとかである。また、促進要因として挙げられているのは、明確な研修テーマの設定とか、教員間の協力的な関係とか、授業への還元度とかである。

第7章は、まず、近年の社会的要請の強い教育課題として、学力向上、活用型授業、ICT活用、小中連携の4つを挙げ、その内容を解説している。次いで、校内研修で工夫すべき点、校内研修の充実に向けてリーダーに求められる役割について述べている。しかし、これらと授業改善やカリキュラム開発との関連については、明確に述べられているわけではない。また、「カリキュラム開発」とは、具体的にどのレベルでのどんな内容を指しているのかは説明されていない。例えば、著者が第4章で例示したような、研究開発学校制度や教育特区事業のように、学習指導要領に縛られない“新教科”の開発も可能な状態でのカリキュラム開発なのか、あるいは「総合的な学習の時間」のように、目標や内容、学年間の縦のつながりなどを工夫するというレベルでのカリキュラム開発なのかは、判然としない。

第8章は、組織開発の観点から、校内研修を通じて教職員個々人の資質向上と学校組織の開発がともに行われるというその仕組みを解説している。その際、組織開発におけるコンサルテーシ

ヨンの役割に着目し、シャイン (Schein) の「プロセス・コンサルテーション」と、ブレイク (Blake) とムートン (Mouton) の「コンサルキューブ」の理論を例示している。

第9章は、学校改善をめぐる近年の社会的、研究的な動向を概括した上で、学校改善にとって校内研修が重要な役割を果たしうると期待している。すなわち、校内研修には、「子どもの成長・発達という学校教育課題の達成」、「教職員の職能成長」、「教職員集団の協働関係の構築」、「学校の経営改善・組織革新」という役割機能が期待されているとしている。そして、校内研修によって「学校組織の構造、過程、文化を連動させながら変容させていくこと」、すなわち組織の変容を具現化していくことが学校改善につながるという可能性を指摘している。

3. 本書の意義と課題

(1) 現職教員の意欲の喚起につながるか

本書全体を通じて、校内研修の現状と課題、校内研修をめぐる論点について、多様な角度から説明がなされている。校内研修とは何かを広く浅く学びたい初学者にとっては、この1冊で校内研修を取り上げる視点や研究領域のおよその全体像をつかむことができるのは利点であろう。

本書が、修士課程での学びを想定した現職教員向けに編まれた講座本の中の1巻であることからすると、概論的となるのは致し方ないかもしれない。しかし、標題にあるような「学校改善」とのつながりにおいて「校内研修」を論じているかという点、物足りない感じがぬぐえない。校内研修をどのように運営したらよいのかという第三者的な立場から、校内研修の充実や工夫が学校づくりや学校改善につながるという期待感や示されているものの、学校改善にとって校内研修だからこそ実現できること、あるいは、学校改善を実現するために校内研修をどう活用していくのかといった、学校改善に校内研修がどう役に立つのかのメカニズムの具体に迫るものではない。そのことが、本書の読後感として、物足りなさや規範的な議論との印象を与えている。

本書が教員にとって最も身近なテーマである校内研修を取り上げているのであれば、教員の校内研修に対する考え方や見方の再考を促すような、あるいは、自身にとっての研修での学びについて振り返る刺激となるような、“斬新な”議論が展開されても良かったのではないかと考える。例えば、1988～1989年に行われた日本教育経営学会の「学校改善に関する総合的研究」の結果として、中学校の校長と教員がともに、学校改善を進めていく上で「改善テーマにそった校内研修の実施」が必要だと認識されていることが指摘されている (pp. 154-155)。20年以上も前から、学校改善にとって校内研修が重要な位置づけにあるということ自体は、現場の教員も十分に認識しているということである。そうであるならば、本書では、校内研修の重要性を説くのではなく、学校改善につながるためには、校内研修の何をどのように見直せばよいのか、考え方や見方の提示が有効だったのではないだろうか。

現職教員が読んだ後に感じるのは、「言われていることはごもつともですが、でも実際はそう簡単ではない」という、研究者がなす提言へのある種の落胆かもしれない。理論と実践の乖離をど

う克服していくのかが、教育経営学の昨今の検討課題の1つであり、それゆえ第8章で述べられたような、コンサルテーションの考え方も登場してきている。現職教員がすでに“頭で”わかっていることを抽象的に解説しなおすのではなく、ハッとしたりなるほど思ったりするような、“心で”わかるような驚きや発見をもたらす章構成や内容が工夫されてもよかったかもしれない。

(2) 校内研修の動的な側面の意識化に向けて

本書では、第9章にいたってようやく学校改善とは何かが本格的に論じられるが、その内容自体は大変面白い。例えば、先行研究を踏まえて、『組織としての学校』の力を向上させていくためには、校内研修を『運営』していくだけでなく、『経営』の視点で見直すことが必要であるとの立場から、マネジメント・サイクルを活用した校内研修の構築が各地で取り込まれている」と述べられている(p.160)。教員にとっては、そもそも「運営」と「経営」の用語の違いを意識することはほとんどなく、また、違いがあったとしても自分たちの日々の仕事上には結局たいした違いをもたらさないという受け止めに過ぎないかもしれない。研究者にとっては、「運営」と「経営」の違いは組織が持つ創造性の違いを表しており、「経営」には組織のダイナミズムを分析する魅力がある。こうした違いに対する教員の興味を喚起し、それによって校内研修への従来の考え方や向き合い方の再考を促すような刺激を提供できるものであれば、本書が意図した「校内研修の在り方をめぐる発想や営みを触発し、新たな実践を開く役割」をより果たせたのではないだろうか。よって、こうした議論が第9章でやっと思われたいということには残念な思いがする。

また、第9章ではさらに、『学校の組織力』向上と協働体制の構築、『学校の組織力』向上の戦略と校内研修』のように、「学校の組織力の向上」をキーワードとして、学校改善と校内研修との関係を描いている。ここでは、『学校の組織力』を向上し、強化していくという視点に立った校内研修の再構築・活性化を考えた場合、その鍵を握るのは学校づくりの基軸となる教育事業のビジョンの創造とそれを具現化する協働体制の構築というものである。校内研修は、学校づくりの目標・基軸としての学校のビジョンの構築と、そのもとで、どこにどのような問題、課題が存在し、いかなる改革・改善が必要なのかについて、校内における共通理解と協働体制を確立していく役割を担うことが期待される」(p.162)と述べ、教職員の協働体制を確立していくための組織の見直しの観点について指摘している。こうした「観点」の提示こそ、校内研修を日常のルーティンと見なして、その目的を意識することさえなくなっている教員に、日々の職務を振り返ったり、組織の中での自身や自身の仕事の位置を意味づけたりすることに貢献すると思われる。ゆえに、第9章こそ、実は本書の第1章としての位置づけにふさわしく、第9章でコンパクトに述べられている、「学校のビジョンの構築」とか「校内における共通理解と協働体制の確立」といったことと校内研修との相互関係をそれ以降の章で各論として解説していくと、校内研修の動的な側面が描けたのではないかと思う。

(3) 校内研修に対する教員の当事者意識を喚起するために

本書の率直な読後感としては、「だれに何を知らせてもらいたいのか」が判然としないということであった。「だれに」というのは、それが若手層の教員なのか、中堅層の教員なのか、管理職なのか。あるいは、小学校教員なのか中学校教員なのか高等学校教員なのか、といったことである。例えば、本書では、校内研修の課題について、校種の違いを踏まえた記述はほとんど見られない。小学校と中学校とでは、校内研修の運営にとって「教科の壁」がもたらす影響が全く異なるが、そうした組織成員の行動特性や組織文化を踏まえた戦略的な校内研修運営については議論されていない。校内研修は学校経営改革を各学校のレベルで実現する上で重要な領域と見なされながらも、組織の特徴とは切り離されて「静的に」取り扱われている。そのため、我がことのように読めないところがある。また、「何を」というのは、例えば、「共通理解が必要」という事実を知ってもらいたいのか、「どのようにしたら共通理解が可能になるのか」という方法を知ってもらいたいのか曖昧だということである。

本書では随所で、校内研修のテーマが「共通の課題として十分認識されている必要がある」と指摘されているが、そもそも「十分認識された状態」とはどのような状態で、その状態をどのように作り出していくのかということと議論する必要があるだろう。「校内研修に意欲的に参加している教員ほど、校内研修の内容が自分の要望に合っていること、校内研修計画に自分の課題が反映されていることへの肯定率が高く、意欲的な参加を示さない教員群の回答結果と大きな違いがある（中略）。これだけの数値的違いがあることは、校内研修の内容や計画を検討する際に、教員個々人の要望や課題をどう組み入れていくかが重要な課題となる」（p. 44）と指摘されている。このような、校内研修のテーマと個人の研修ニーズの不一致を問題視する指摘は散見されるが、ここで問うべきは、研修内容に個々人の要望をどう組み入れていくかという研修テーマの設定の在り方ではなく、設定された研修テーマを自分と関わりのあるものだとして認識させるための意図的な働きかけをいかに仕組んでいくかということではないだろうか。

研修テーマへの「共通理解」を、テーマ設定の段階で求める場合と、テーマを具現化していく過程で求める場合とでは、教員に対する働きかけの仕方が異なる。しかも、だれがだれに働きかけられることを想定するのかによっても、その仕方は異なる。「理解してから行動する」ための働きかけと、「行動することで理解する」ための働きかけ、それらを意図的に仕組んでいくための工夫などを、区別して議論しても良かったのではないかと思う。あるいは、自分自身の校内研修への向き合い方ということと言うならば、自分が校内研修をどのように位置付けているのか、まずそこを意識化させるための考え方や方法について、理論的な議論があっても良かったと思う。

本書には、校内研修の主体である教員の意識や意欲の側から校内研修を捉える章がほとんどない。そのため、本書を通じて描かれているのは、校内研修において客体化している教員の姿である。主体としての教員の姿が描かれているのは、第5章あるいは第8章のみである。

(4) ツールとしての校内研修の活用だけではなく、校内研修自体の「質の確保」の議論が必要

校内研修は確かに学校改善の1つの手段といえる。しかし、「学校が改善された状態」とはいかなる状態を指すのか。校内研修の目的にはさまざまなものがあるが、一足飛びに「学校を良くする」というところに目標を定めてしまうことで、日々の教育活動の対象である子どもたちに対する指導の充実や質の向上が相対的に軽視されることは避ける必要があるだろう。校内研修で学習したことが、教員の具体的な指導の中にどのように活かされたり参照されたりしているのか、もし活かされていないのであればその原因は何なのか、その点を明らかにするような章があっても良かったのではないかと感じる。

本書では、「校内研修の充実」＝「学校改善の実現」が想定されている。そもそも、「校内研修の充実」とか「学校が改善された状態」とかは、それ自体多義的であろう。校内研修の回数の確保ができていることを「充実」とみるのか、教員の授業力の向上が見られたことをもって「充実」とみるのか、あるいはまた学校が抱える悩ましい課題が改善されたことをもって「充実」というのか、いずれの状態を「充実」と見なすかによって、設計される校内研修の姿も異なってくるはずであるが、そうした概念のち密な検討は行われていない。また、備えるべき条件は列挙されるが、それらがすべて揃わなくても校内研修の「充実」は図られるのか否か、そうした検討も行われていない。例えば、年間に開催する校内研修の回数が多く、校外からも多数の参観者が訪れる学校はいくらでもあるが、なかには教職員が校内研修“疲れ”を起し、公開授業を“こなす”ことが目的化している学校もある。年間を通じて校内研修を行うことについて教職員の「共通理解」は図られており外見的には「充実」しているようでも、教員が健康を害したり、「研修回数を減らしたい」と言えなかったりする状態を、「学校が改善された状態」とはいわないだろう。

筆者は校内研修に関わる機会が多いが、校内研修が実りのある場になっていないと感じることは少なくない。例えば、公開授業後の検討会で、あたりさわりのない感想を、指名された教員のみが述べ、他の教員はうつむいていたり寝ていたりするという場面には何度も出くわした。こうした状態に対して、「校内研修のテーマが個々の教員の関心に合っていなかったから」として、研修テーマへの共通理解をいかに図るかというアプローチを検討するのは見当違いともいえる。校内研修の課題は、運営面に焦点を当てて指摘されがちである。しかし、校内研修に参加する教員の側に、同僚と意見交換をするための視点や知識がないということについては、あまり課題視されることがない。運営面ではなく、教員の側に校内研修で議論を深めるための力がないという、この状態を改善していくための手だてにも、注意が向けられる必要があるのではないだろうか。例えば、1つのがかりが第5章で示されている。すなわち、単に研修の「場」が設定されるだけでは十分ではなく、「教員としての業務を行う中で暗黙に知っていたことについての振り返りが促進される」(p.97) ような機能が果たされることが校内研修には望まれるし、また、「これらの機能を促すような効果的な質問が、討論の場面において発せられることが有効」として、校内研修の場での有効な発問に関する研究の蓄積が必要だと指摘している点などである。