

実効性のある組織対応を生み出すための研修コーディネーターの役割について

—生徒指導に関する校内研修・OJTのコーディネートを通して—

小田 朋一

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】 複雑化・多様化していく生徒指導上の問題に対して、教職員個々の力量や経験だけでは対応しきれない事案が増加していき、積極的な生徒指導の視点を基に学校が組織的に問題に対応していくことが求められるようになって久しい。しかしながら、組織は体制を構築するのみの形骸化された現状があり、問題解決への実効性をもった組織対応にまで至っていない場合が多い。加えて多忙化が進む学校現場において実効性のある組織対応の実現はより難しくなっているとも思われる。本研究の目的は生徒指導上の問題の解決に向けて作られた組織体制に、対応の実効性を持たせるために、生徒指導に関する研修をコーディネーターがどのように運営していくのかの方策を探ることである。本校においては、コーディネーターが教師同士の関わりを増やししながら、現状課題やニーズにそって運営された研修を行えば、問題に対する教師同士の対話が増え、職場に協働性を基盤とする同僚性が生み出されることが分かった。協働性を基盤とする同僚性が高まることで、生徒指導上の問題に対しての個人の抱え込み感が減り、組織が体制だけでなく、対応への実効性をもったものとして、本校にその基盤が作られたことは大きい。今後、その実効性のある組織を生かして、問題をよりよく改善していくための実践を充実させていきたい。

I 問題と目的

1. 問題の所在

いじめ、不登校、暴力行為等生徒指導上の問題は複雑化・多様化しており、教職員個々の力量や経験では対応しきれない事案が増加している。「生徒指導提要」(文科省, 2010)には、積極的な生徒指導の視点の基、組織的な体制による対応と職員全体による協働によってその現況を改善していく重要さが示されている。生徒指導上の問題に対し、未然防止・早期発見・事案対処を効果的に進めるために、組織的な対応は不可欠である。

同時期に発表された「生徒指導に関する教員研修の在り方について」(文科省, 2011)には、生徒指導上の諸問題に対して、協働して問題を解決していける能力・資質を高める必要性が指摘されている。さらに、「石川県教員養成指標【教諭等】」(石川県教育委員会, 2017)によれば、生徒指導においては、児童生徒理解・児童生徒指導・集団作りの3つの資質・

能力について世代ごとにあるべき姿や役割が示されており、それらを基に生徒指導における研修が進められれば、すべての教職員がそれぞれの役割を務め、生徒指導上の問題に協働して組織的に対応する力が高まるとしている。

このような流れを受けて、学校現場には組織体制が構築され、生徒指導上の問題に組織的に対応していくための資質・能力を育成するための計画的な研修も行われるようになった。

しかしながら、「今、改めて見直すいじめの捉え方と対応のあり方」(森田, 2019)によれば、学校には担任が問題を抱え込んでしまい、一人で無理に解決を目指していくような自己完結型の教職観が根強く存在しており、問題解決に向けて実効性のない組織が生まれるばかりだと組織対応の形骸化を指摘している。現在、問題への対応は教員個々の力量に委ねられており、個々の職務や個人への対応には限界があるにも関わらず、それを補強すべきシステムの

構築と体系的・計画的な取り組みが不十分であるとも述べている。

さらに森田は、『自己完結型の教職観』を打破し組織を実行性あるものとして機能させるには、協働性の基盤に同僚性が蓄積されるべきである」と述べており、そのためには職場で気楽に相談し合える「ミーティング文化」を根付かせるべきだとしている。

多忙化が進む学校現場において教職員同士の対話が進まず、個別の対応を迫られ、実効性のある組織はますます構築し難い現状にあることは、我々現場教職員の実感に近い。

2. 本校の現況

本校においても積極的な生徒指導の視点の基、問題に即座に対応できるよう、各学級に対して複数支援体制が組まれることがある。そのような体制が組まれたとき、支援者からは「どのように支援してよいか分からない」といった声や「支援に入っても結局は変わらない」などの声が聞かれ（2018年10月、聞き取り）、ただ多忙感のみが蓄積される傾向にあった。また、問題の本質的な解決には至っておらず、結局は担任が一人で問題を抱え込んでしまい自身を責める様子も見られた。

校内の研修に目を向けると、教科の専門性や学校研究に関する研修が多く、生徒指導に関しては児童理解や問題発生時の対応会議はあるものの、予防として今必要な能力・技法を学校全体で共有しながら学ぶ研修は少ない。学年ごとのような小グループでのOJTについては、問題が発生した際に、若手教員が同じ学年や分掌を受け持つ先輩教員から伝承的に学ぶことが多い。学校全体で統一された行動や対応は深く考慮されないまま、先輩教員のもつ独自の経験・知識・技術によるところが大きいことから、対症的であったり、生徒指導に必要な資質能力の育成に大きなばらつきや差が生まれたりする現状がある。また先輩教員にしても、現在のクラスや近くの若手教員のニーズが無ければ、持っている知識・技能を伝える必要はなく、他の学級や教員にとって必要な資質・能力であっても生かされず、埋もれてしまう恐れがある状態である。加えて、多忙感を感じる教職員も多い傾向（2018年10月聞き取り）か

ら、必要だと思っけていても、新たに研修時間を設けることが難しかったり、課題と一致しない研修だと研修自体を必要と感じず、意欲が高まらなかったりする面もある。

つまり組織体制はあるものの、それに実効性を持たせるところにまでは至らず、研修も組織対応力を高めるところにまでは至っていない。

結局は担任一人が問題を抱え込んでしまい、問題に立ち向かえなくなったり、児童・保護者・地域・教職員同士の対話がうまく進まず関係が悪化し、組織的に問題に対応することが難しくなったりするなど、二次的な課題が生まれている現状も起こってくるように感じる。

3. 研究の視点

前述より、形骸化のない組織的な問題対応力とそれを生み出せる生徒指導に関する研修が必要だと考える。小木（2007）は著書の中で「職員室の同僚性を大切に育てていくことで、教師同士が同じ思いを抱いていると共感・共鳴でき、そこに真の協働体制が生まれる」と述べている。また、新井（2010）は「協働体制が機能するためには日頃から信頼的な人間関係が築かれている必要がある」と示している。生徒指導上の諸問題に対して実効性のある組織を構築するためには、教職員同士の人間関係を良好にするべきとの示唆が感じられる。

これらの指摘から、問題に対して実効性のある組織対応を生み出すには、教職員同士の協働性・同僚性に目を向ける必要があると考えられる。しかしながら、同僚性といっても教職員同士の人間関係をただ単に良好にするだけではなく、学校の現状課題に対して組織的に協働してあたる協働性を基にしていなければ、問題に対して実効性のある組織とはならないと考える。

<研修コーディネーターの役割>

教職員同士の同僚性を生み出すために、校内研修がその有効な場になると考えられ、研修を企画・運営していくコーディネーターの役割が重要になってくるのではないかと考える。コーディネーターが現在の学校の課題やニーズを教職員との対話で明らかにしていき、校内に既にあるリソースを発掘する。

それらを学校全体で共有し、今ある時間を有効に活用した計画的な校内研修や日常的なOJTを行える仕組みを工夫すれば、まず職場の同僚性が高まり、教職員同士の対話が増え、組織対応力が高まるのではないかと考える。さらに研修が進めば、子ども、保護者、地域との対話も増え、チーム学校として協働して生徒指導上の問題を解決していく意識が高まるのではないかと考える。

4. 研究の目的

上記を踏まえ、研修コーディネーターがどのように教職員と関わり、研修を企画・運営していけば、協働性を基盤とした同僚性が高まるのか、また、そうやって構築された組織が生徒指導上の問題解決に対してどれほど寄与したのかを明らかにすることを研究の目的とする。

II 実践方法及び研究方法

1. 実践方法

(1) 課題・ニーズの確かめ

管理職の指導・助言の基、学校教育ビジョンとの整合性を図り、教員個々への聞き取りを加えて、本校の生徒指導上の課題や研修へのニーズを明らかにしていく。さらに、教職員個々が既に持っている資質能力を確かめ、研修計画の立案に生かす。

(2) 研修計画の立案

確かめたものを集約し、学校の年間計画の現状と照らし合わせた全職員対象の校内研修やOJTを計画する。(資料1)

小丸山小学校 生徒指導校内研修(案)				
月	生徒指導に関する校内行事予定	校内研修 ※随時ケース会議	定例OJT(隔週木曜日)	
			第2週	第3週
4	・生徒指導年間計画提案 ・1学期始業・学級開き ・入学式 ・授業参観・学級懇談会 (・学校説明会)	・学級開き	児童理解	担当 「学級」
5	・家庭訪問 ・Q-Uテスト	・保護者との 面談対応に ついて	担当: 中学年①	担当 「学級」
6	・生活・いじめ アンケート ・児童個人面談 ・授業参観	・児童との教育 相談について	研修 ニーズの 確	担当 「学級」

資料1 研修計画表

(3) 生徒指導に関する校内研修の実施

研修は例月職員会議後30分間で行う。全員参加を原則としてグループ対話形式を取り入れて進める。テーマは本校における生徒指導上の課題に組織的に対応する資質・能力の向上とする。また、組織対応のイメージを持ちやすくするために、研修名をKTU(小丸山チーム力アップ)研修とする。

(4) 検証と改善案の検討

実践しながら教職員個々に聞き取りを行い、定期的にニーズの確認をし、研修計画を見直していく。

2. 研究方法

研究においての実践活動はPDCAサイクルで行い、その結果を記述・分析するアクションリサーチの方法を取った。アクションリサーチでは「自己省察」が重要な位置を占めるため、自己省察記録についても丹念に取った。

III 実践経過

研修の結果及び考察を、研修に参加した教員の意見や考えを中心に第1回から第5回に分けて記す。また、研修後の参加教員の変容や研修の課題解決への寄与について省察する。さらに本校教員21名を対象に最終アンケート(12月末)を実施し省察して以下に記す。

1. KTU研修

<第1回研修>

(1) 研修に関する情報

テーマ:「学級開き」

期日:4月3日 参加者:19名

(2) 研修の様子

コーディネーターが進行し、新しく学年を組む教員同士を同じグループにした4グループで話し合う形式をとった。

始業式の日は何をするかをテーマに、まずは個人の考えを洗い出し、それをグループで出し合う時間をとり、そのよさについて話し合うようにした。まとめとして、グループで一つのキーワードを挙げて全体で確認し、新学期の実践につながるようにした。

新学期で初めて同じ学年を組む教員もおり、まずは硬さをとるためのクイズで導入を行った。研修の

場はほぐれ、話し合いは終始和気藹々とした雰囲気
で多くの意見を出し合える場となった。また、新学
期を迎える真剣さも見られた。学年の教員構成が若
手とベテランが組むようになっていたこともあり、
これまでは話すことが少なかった者同士もかわり
ながら会を進めていく姿も見られた。(図1)



図1 第1回研修 話し合いの様子

(3) 今回の省察

研修とその後の実践での様子について数人の教員
に聞き取りを行い、省察したことを以下に述べる。

①協働性を基盤とした同僚性の高まりについて

研修後には、以下の感想が聞き取れた。(資料2)

	聞き取りより
校長	次回は自分も参加したいと思うほど、職員間で活発な対話が生まれていた。続けてほしい。
教頭	先生方が話しやすい場づくりが良かった。
4年担任 (研究主任)	自分たちのようなミドルも、自身の実践を話すことで、明日への希望をもてた。子どもたちと関わることが好きで、それをこれまでやってきたんだと実感できた。
1年学担 (採用4年目)	今まであまり話を聞けなかった先生の話の聞いて得るものが多くあった。
4年担任 (採用3年目)	グループ形式での対話は、これまでの並行学級の担任との相談よりも、良い意味でしぼりがなかったと感じた。これまでは相談のみで具体的な対策が得られなかったり、1つの方法にしぼられてしまったりする(強制感がある)ことが多かったが、グループ形式だとそれがない。

資料2 研修後の感想

話し合いが活発に行われ、その中に笑顔が多く見られ、研修後もそのテーマについて学年間で話し合いをしている姿が見られるなど、「学級開き」というテーマを基にして、まず教職員同士のよいかかわり合いの場を提供できた第1回の研修であったと思われる。

「良い意味でしぼりがなかった」という4年担任

の答えから、今までの同じ学年を組む教員同士でのみ行われていた話し合いには、知らぬ間に主従関係が出来上がってしまい、学年で揃えて行わなければならないという強制が生まれ、自分の学級の実態や自分が主体性をもって実践したいこととかけ離れた実践を行ってしまう恐れがあることにも気づかされた。

同じ学年の担任同士での話し合いは、その形式としては担任だけの「自己完結型」(森田, 2019)ではないのだが、それに近いものに陥ってしまうこともあることが分かった。その現状を打破するためにも、職員全体でこの研修を行った価値はあったと言える。

「話すことで明日への希望が持てた」という研究主任の答えから、職場内に聞いてもらえる人が多くいて、自分の考えが話せることが、一人の教師の意欲を上げたり、再発見させたりすることも分かった。協働性を基盤とした同僚性を高めることは、教職員個々の意欲を上げるということだと思われた。

「学級開き」という担任教師がもつ課題に対して、学校内の担任以外の教師も含めた教職員が活発に話し合う姿は、協働性を基盤とした同僚性の高まりを感じられるものであったと思われた。

②課題解決への寄与について

研修後には、以下の感想が聞き取れた。(資料3)

	聞き取りより
教頭	明日の子どもたちとの出会いに生きる内容であった。
研究主任	明日からの子どもたちとの出会いにつながる内容がよかった。
3年担任 (採用2年目)	準備していたためか、少し心の余裕ができた。
4年担任 (採用3年目)	実際に活用できるかとなると難しいが、具体的な方策が得られた研修の内容が良かった。

資料3 第1回研修後の感想

研修の内容がそのまま始業式当日に生かせたという答えは少なく、直接的な課題解決へとは結び付かなかったと考えられた。しかしながら、研修があったおかげで「心の余裕ができた」という3年担任の答えは、担任教師、特に若手教師の課題解決への寄与と捉えられるのではないかと考えた。

学級開きに課題を感じている若手教師に安心と余裕をもたせることがミドル・ベテラン教師の課題であるとすれば、今回の研修は当然学校全体の課題で

あったと捉えられるし、その解決に研修が寄与することができれば、実効性のある組織対応を生み出すきっかけにもなると思われた。前述に記した通り、多くの教職員の良いかかわりの場があったからこそ、この課題は学校全体の課題であると位置づけて研修を行うべきであったと考えた。そうしていれば、学校にある課題には、担任一人に起こったことでも組織で対応していくという意識も醸成できたと考えた。

<第2回研修>

(1) 研修に関する情報

テーマ：「保護者対応」

期日：5月29日 参加者：22名

(2) 研修の様子

コーディネーターが進行し、ベテランと若手を同じグループにした4グループで話し合う形式をとった。

保護者対応の失敗例のVTR（2013、学校保護者関係研究会）を見てその問題を話し合い、その後、日常の保護者対応について参加者の経験から良かったことを洗い出し、それをグループで出し合う時間をとり、よりよい保護者対応について話し合うようにした。まとめとして、グループで一つのキーワードを挙げて全体で確認し、保護者対応の実践につながるようにした。

VTRの内容を真剣な表情で視聴し、保護者対応の難しさに暗い表情を浮かべる教職員も見られた。

(図2)



図2 第2回研修VTR視聴の様子

このVTRの内容についての話し合いは行わなかったのだが、参加した教職員の中には、このVTRの内容についてまだまだ消化しきれていない様子も多く見られ、このVTRの内容についての話し合いを持って良かったと感じられた。

その後の教職員自身の実践を振り返った保護者対応についての話し合いでは、前回同様に笑顔を浮かべながら良い雰囲気でも話し合う姿も見られた。その中でも若手教員がベテラン教員の話に真剣に耳を傾ける姿も見られた。

(3) 今回の省察

研修とその後の実践での様子について数人の教員に聞き取りを行い、省察したことを以下に述べる。

①協働性を基盤とした同僚性の高まりについて

研修後には、以下の感想が聞き取れた。(資料4)

	聞き取りより
特別支援学級担任(新卒講師)	動画資料から、「あんな保護者がいるのかな」と思った。もう少しグループの人たちの話を聞きたかった。

資料4 第2回研修後の感想

真剣にVTRを視聴する姿が見られ、その後の話し合いでも活発な様子が見られたことから、同僚性という点では、それを高める様子が見られた時間であったと考えられた。しかしながら感想にもある通り、コーディネーターが考えた保護者対応において考えてもらいたいところと、今、学校や参加教職員が必要としている保護者対応のイメージとが結び付かなかった様子が伺えた。つまり現在の学校の様子とVTRの内容がかけ離れていたところがあり、保護者対応について喫緊の課題であると捉えられる教職員が少なかったと考えられた。しかもVTRの内容についての話し合いをその場でもたなかったことから、研修そのものに消化不良を感じている教職員も見られたように感じている。

教職員同士が共通の課題と感じたことに対して同僚性を高めていかなければ協働性を基盤としていることにはならないし、研修での活発な話し合いも、その場限りの同僚性の高まりとなってしまう。生徒指導上の問題・課題に対して実効性のある組織が作られる素地となる研修の場ではないと考えた。今回の研修はそのような状態になってしまったと考えた。

②課題解決への寄与について

研修後には、以下の感想が聞き取れた。(資料5)

	聞き取りより
3年担任(採用2年目)	実際に動画のような保護者がいるのか?ということと、まず社会人として話をしないといけないという感想をもった。

資料5 第2回研修後の感想

前述の通り今回は、学校や参加した教職員にとって共通の、喫緊の課題であると感じられる内容として研修が捉えられなかった。3年学担の感想にもある通り、今回の研修は、明日からすぐに実践していきたいという内容ではなく、将来的に自分はこうありたいと考えた内容として研修が捉えられていることから、課題解決に寄与する研修になったとは言えないと考えた。

コーディネーターのねらいとしては、保護者との円滑な人間関係作りが重要であり、5月の段階でそれを感じながら保護者と接することが今の学校・教職員一人一人に必要であると考えたことから行った研修であったが、実際に保護者との問題を抱えていない状態で、現場とあまりにも乖離した資料を提示してしまったことで、現状課題の解決に寄与しない研修となってしまったと考えた。VTR 視聴から話し合うというような、研修の形を整えることにコーディネーターの意識が傾きすぎた結果といえる。もっと学校の様子や教職員のニーズを捉えた研修を企画運営していかなければならないと感じた回であった。

<第3回研修>

(1) 研修に関する情報

テーマ：「生徒指導について」

期日：6月18日 参加者：25名

(今回から特別支援教育支援員も研修に参加する)

(2) 研修の様子

コーディネーターが進行し、教頭を研修講師として講義型の研修を行った。事前に参加職員へのニーズ聞き取りは行っておらず、研修講師である教頭とコーディネーターの打ち合わせのみを行い今回の研修を設けた。

生徒指導は法規上どう位置付けられているか、学校において生徒指導はどのように行われるべきか等の内容が伝えられた。

講義型の研修会であったため、参加した教職員の話し合いによるかかわりは無かったのだが、クイズ形式で生徒指導について学ぶ内容から、教職員の中には隣の参加者と談笑する姿が見られ、良い雰囲気の中で研修が進んだ。ときには学校の現状と照らし合わせ、真剣な表情で研修をうける教職員の姿も見

られた。

(3) 今回の省察

研修とその後の実践での様子について数人の教員に聞き取りを行い、省察したことを以下に述べる。

①協働性を基盤とした同僚性の高まりについて

談笑する姿が見られたり、生徒指導について真剣に考えた姿が見られたりもしたことから、同僚性の高まりという点においては今回も見られたように感じられた。また、学校内のリソースとして教頭を研修講師として進めたことも、同僚性を高めることに寄与したのではないかと考えた。

しかしながら、第2回の際と同様に、今すぐに実践できることはなく、参加者一人一人に知識として蓄えられる内容であったため、協働性を高める場とはならなかったと考えた。

②課題解決への寄与について

研修後には、以下の感想が聞き取れた。(資料6)

	聞き取りより
2年担任 (採用4年目)	現在、教室に入れない児童がいる。(知識よりも)指導の具体が欲しい。現状をなんとか打開したいという意味よりも、自分は今週末(授業参観)までもつのだろうか、という不安がある。
2年担任 (採用6年目)	自分にこうしろと言われていたようで、それはすぐにはできないと感じた。
教務主任	必要なことだとは分かるが、結局この研修に時間がとられているなど感じる。 教室の支援に入るときに「みんなでこれをする」と考えたことの方が今は大切な気がする。

資料6 第3回研修後の感想

感想にある通り、参加者の中には知識よりも具体的な指導法を求める姿が見られたり、自分にはできないと感じている姿が見られたり、そもそも今回の研修は現状につながっておらず、時間のみ取られてしまったと感じている教師がいたりもした。

まずは目下の授業参観まで自教室や自分が保たれるだろうかと不安を感じている教師もいて、研修が課題解決に寄与するばかりか、教師の自信を失わせたり、いたずらに時間を奪う場となったりしていたように感じた。

今回の研修を行った6月には、低学年の教室が落ち着かない状態にあり、その教室へ担任以外の教職員が支援に入る状態になっていた。そのため、学校の喫緊の課題といえ低学年教室の落ち着きの無さ

を、どう解決していくかということになる。担任の指導法をどうしていくかであったり、支援として入る教職員が、どのように担任を支援し、教室の児童に対応していくかであったりが研修参加者の最も知りたかったことではないかと考えられた。

今回は、コーディネーターが研修を計画通りに企画・運営するという形式面ばかりにとらわれていたため、学校の現状課題や教職員のニーズに対応しない研修を提供してしまったのではないかと考えられた。

教職員同士が対話し協働し合っていく場を増やし、生徒指導上の問題・課題に一枚岩となって立ち向かっていく実効性のある組織を構築するためには、研修の在り方を見直さなければならぬと考えられた回であった。

<第4回研修>

(1) 研修に関する情報

テーマ：「学級開きアゲイン」

期日：8月26日 参加者：25名

(2) 研修の様子

夏季休業中に学校の諸課題について落ち着いて考えられた状態にある教職員が2学期の始業に向けて準備を始める時期に行った研修である。

コーディネーターが進行し、児童が落ち着かない状態にある低学年の担任を分け、ベテラン教職員と組むようにした4グループで話し合う形式をとった。

前回の考察を基に研修の在り方を見直すために、まずはコーディネーターから研修の意義について説明した。研修で個人の力量を上げて教員間の個人差をできるだけ少なくすることも研修で重要なことなのだが、研修で教職員の誰とでも話せる状態を高め、いつでも相談し合える関係になることが第一の目標であることを伝えた。また、協働性を基盤とするために、1学期に見られた低学年の落ち着かない状況をどう解決していくかを扱っていくことなど、学校の現状の課題を題材にしていくことも伝え、全職員が何のためにこの研修会があるのかを再確認する時間をとった。参加者の真剣な表情で聞き入れている様子が見られた。

その後、2学期始業の際大切なことについて講義・

作業・話し合いと進めていったのだが、3つの内容のどの場面でも、研修参加者が2学期の始業を十分に想定した真剣な表情が見て取られ、それをグループで分かち合うことで笑顔が出てくるような場面が多く見られた。(図3)



図3 第4回研修 話し合いの様子

(3) 今回の省察

研修とその後の実践での様子について数人の教員に聞き取りを行い、省察したことを以下に述べる。

①協働性を基盤とした同僚性の高まりについて

前回の考察から、学校の現状課題を扱うことや研修参加者のニーズに沿った内容にすることが協働性を基盤とした同僚性の高まりにつながると捉えていたため、今回の内容を設定する際に聞き取りを行った。(資料7)

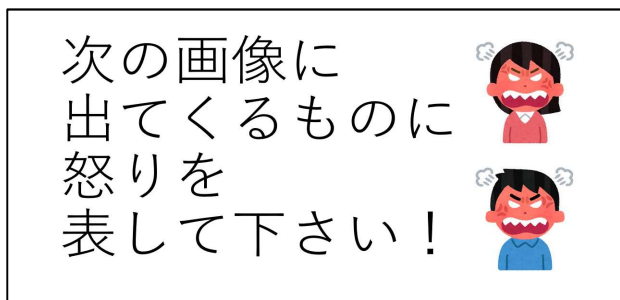
	聞き取りより
校長	学校の課題にダイレクトに生かされる研修をぜひやってもらいたい。ただし、担任一人が責任を感じてしまうような所謂「吊るし上げ」の状態にはならないように、研修の持ち方に気を付けてほしい。
教頭	体制だけではなく、具体的に職員が同じく行動ができるようにチェックリストをもうけてはどうか。
5年担任 (保健主事)	現在の低学年の状況について、危機感を持っている。題材にした研修はどうか。
4年担任 (研究主任)	2学期の開始にやろうと思っていることがある。共有できないか。
3年担任 (採用2年目)	2学期の始め方の具体を知りたい。事前準備に何が必要なのかを知っておいて不安を無くしてその日を迎えたい。
2年担任 (採用4年目)	今は落ち着いて学級の2学期のことを準備できる状態にある。だからこそ、2学期の始業式当日の具体的な動きを知りたい。学級の児童が楽しくなるような2学期の学級開きの方法を知りたい。

資料7 第4回研修のニーズ

これらの聞き取りを基に、今回の内容を「学級開きアゲイン」と設定した。2学期の始業をもう一度

学級を立て直す時間として捉えることとして設定したのだが、現状の課題を題材にし、具体的な実践につなげられるように以下の3点の内容にした。

1つ目は教師の笑顔から児童の笑顔を引き出すこととし、コーディネーターが笑顔の重要性を講義した。(資料8)



資料8 「笑顔の重要性」提示スライド

2つ目は、笑顔でいられなくなるような2学期開始時の不安材料を話し合うようにした。3つ目は2学期初日の朝から始業式までに担任が何をやるのかのタイムスケジュールを作成し、その妥当性を話し合うこととした。研修後には、以下の感想が聞き取れた。(資料9)

	聞き取りより
4年担任 (採用3年目)	笑顔はただ必要というだけでなく体験して分かったのが良かったし、実際にタイムスケジュールを持てたことが具体的に良かった。
3年担任 (採用2年目)	2学期の始め方を考えたのは少し嫌な時間だけに、たくさんの先生方と他学年の様子を聞きながら考えられたのは良かった。
2年担任 (採用6年目)	低学年の問題にみんなで取り組もうと言っていたのがありがたい。自分だけが悪いような気がしていた。笑顔が必要であることが分かったが、そうならないときも多いと思った。
2年担任 (採用4年目)	笑顔を出そうという気持ちになった。始業式の日からの具体策はこれから頑張らないと、と思った。

資料9 第4回研修後の感想

感想からは具体的な「明日から使える」研修がや

はり好評であると感じた。また「自分だけが悪いような気がしていた」というような抱え込みから抜け出せたような感想も聞かれ、協働性の高まりが感じられた。

学校の現状課題に対して全員であたっていくという協働性を基盤とする同僚性を高めていくためには、コーディネーターが丁寧に聞き取りを重ね参加する教職員に明確なビジョンを与えること、それと具体的な実践につながる研修を企画運営することが重要であると思われ、今回はそれに近づけたのではないかと考えた。

②課題解決への寄与について

今回の研修内容を設定するにあたり、問題を抱えていた2年学級担任に聞き取りを重ねた際気づいたことであるが、話す際の笑顔やその裏付けとなる自信が少ないように感じられた。

本校の現状課題の一つは、教職員が笑顔でいられないまま教育活動をし、児童の笑顔を生み出せずに問題として噴出していることではないかと考え、参加した教職員が教育活動の中で「笑顔」を生み出せるような時間となるように今回の研修を企画運営した。この研修が引き金となり、教職員の笑顔が児童の笑顔を生み出せるようになれば、課題解決へ寄与したと考えられたと捉えた。2学期開始後には、以下の感想が聞き取れた。(資料10)

	聞き取りより
6年担任 (採用3年目)	笑顔で新学期を迎えられた。2学期の学級開きをグループの先生方のいくつかの考えから自分なりに組むことができた。
5年担任 (採用5年目)	事前に準備できたことで、当日の余裕ができ笑顔になれた。やっぱりすぐに生きる研修がいい。
1年担任 (採用3年目)	1年生だから起こり得る不安なことを研修日の段階で確認することができ、そのための準備ができた。子供たちに笑顔が出せた。
3年担任 (採用2年目)	よい2学期のスタートが切れている。「無理やりでも余裕をもつこと」ができていると思う。
2年担任 (採用4年目)	自分が想像していたよりも、笑顔でいられたいような気がしている。相変わらずな子どももいて、支援の先生方の大変さにも、まだまだ申し訳ないという気持ちもある。

資料10 2学期開始後の感想

聞き取ったどの教職員からも「笑顔」という言葉

が聞かれ、研修の内容が意識されそれが実践に用いられた様子が伺えた。学校の現状課題の解決に寄与できたように感じられるとともに、「支援の先生方に申し訳ない」という感想もあることから、今後は低学年の状態についても、担任の指導の方法や支援者の在り方について触れていく研修を企画運営していかなければならないと考えた。

<第5回研修>

(1) 研修に関する情報

テーマ：「低学年教室支援」

期日：10月23日 参加者：25名

(2) 研修の様子

研修前に、低学年の現状を捉えるために、現在困り感を抱いていることは何かのアンケートを行った。内容は以下の通りである。(資料11)

	アンケート集約
担任	教室外に出ていく児童にどう対応していいか迷っている。教室で学習する児童もいるし、付きっきりにはなれない。無理やり戻しても教室で学習している子の邪魔をする。
支援に入る教職員	教室外に出ていく児童にどのように声掛けしていいか分からない。まったく戻って来ない児童もいて、自分のしていることは意味があるのかと思ってしまう。

資料11 第5回研修前のアンケート集約

低学年の教室に出る児童への対応に担任も支援に入る教職員も困り感がある状態が分かった。双方にまずはすべきことをはっきりとさせることが研修で明らかにすべきことだと判断できた。

この事前アンケートを基に研修を企画運営した。コーディネーターが進行し、児童が落ち着かない状態にある低学年の担任を分け、ベテラン教職員と組むようにした4グループを構成し、ケース会議として話し合う形式をとった。事前アンケートからは担任も支援に入る教職員にも一致した指導・支援が行いにくい状態が伺えたため、まず1つのことを共有して指導支援に当たれるように、ケース会議の方法として以下のルールを伝えた。(資料12)

ケース会議の方法	
・小さな目標：一気に解決を目指さない (小さな達成を大きく喜ぶ)	
・具体的：明日から誰でも行動できることを話す	
・未来志向：原因(なんで?)を探らない (未来だけ見る・過去は変わらない)	

資料12 第5回研修 ケース会議の方法

そして話し合いでは、教室外に出ていく児童を教室にもどすことのみをテーマとし、これまでに一瞬でも指導・支援して良かったことを出し合い話そうにした。



図4 第5回研修 話し合いの様子

研修参加者には、これまでにあったような談笑の様子は見られなかったものの、真剣に話し合いをする様子が見られ(図4)、研修の最後にはグループの一つの、明日から実行できることを示したキーワードが挙がった。(図5)



図5 第5回研修のキーワード

(3) 今回の省察

研修とその後の実践での様子について数人の教員に聞き取りを行い、省察したことを以下に述べる。

①協働性を基盤とした同僚性の高まりについて

「教室外に出ていく児童を戻す」という問題に直結したテーマを全員で話し合うという研修の形式は、一つの問題に対して協働して解決に当たるといふ姿そのものであったと考えられた。研修後には、以下の感想が聞き取れた。(資料13)

	聞き取りより
校長	やるべきことが絞れた分、支援に入る先生方も安心できたのではないかと。それが

	担任の先生方にも伝わり少しでも良い状態になればと思っている。
5年担任 (保健主事)	自分が連れ戻せるのは現状では1人ずつで、5人中3人までなら話を聞いてくれる関係にある。残りの2人についても、教室には戻せないものの、少しでも関係を作っていきたい。
3年担任 (採用2年目)	これまで支援に入っても自分が嫌な思いをするだけであったが、することがはっきりした分、2年教室へ足が向かうようになった。
2年担任 (採用4年目)	相変わらずな状況ではあるし、教室外にいる児童への声掛けもできていない、でも先生方が同じように支援してくれることはありがたい。

資料13 第5回研修後の感想

感想にある通り、研修で指導・支援方法を絞り共有することで、教職員それぞれが安心して支援に当たっていく様子が伺えた。基盤とするべき協働性がまず高まっていくように感じられ、研修の効果として評価できると考えた。

また、対象となった学級の担任は支援に入る先生方の共通行動をありがたいと述べており、同僚性の高まりにもつながると考えられた。

コーディネーターとして、現状課題を扱う研修は、対象となる学級の担任に大きな心理的負担を掛けてしまうのではないかと心配していたのだが、それは間違いであり、研修という公式な場で全教職員対象に行くからこそ、「自分だけの問題ではないのだ」と担任の抱え込みが減り、協働を基盤とする同僚性も生まれてくると感じられた。むしろ現状課題を扱わず、「知識を身に着けよ」と技法ばかりを伝える研修の方が、問題・課題を感じている教職員の自信を無くし、孤立させてしまう恐れがあるのではないかと感じ、反省できる内容の会であった。

②課題解決への寄与について

「相変わらずな状況」(前ページ資料12)と感想にもある通り、研修が課題解決に直結しているわけではないのだが、対象の担任や支援に入る教職員が安心して協働することで、心の余裕が生まれ、児童へのつながりが増えるなど改善に向かう指導支援が増えていく状態になっていると考えた。

まず目先の小さな一つのことを続けていくことで課題解決への糸口が見つかることを考え、研修で上がったキーワードを支援体制の予定表(図6)にも残すこととした。研修だけの場で終わらせず、研修の内

容が現状に妥当であるかを話し合うような教職員間の対話が増えれば、研修は課題解決へつながるものとなると考えた。

(2年):【Man to Man】・【一人に対応】・【ターゲットを絞る】 【時間や回数を示して自分で決めさせる】					
(1年):【先生の言うことを聞く・守る】 【できることは自分でする】 【注意・指導は子供同士でしない・先生がする】					
見守り時間割(12/16~12/20)					
	月	火	水	木	金
1	1 KS	1UD	1TT		あゆみ 道
2	1 TT 1 AD	(YM) (FM)	1TT	1TG 1TT	
3	1TN	1M	1ND	1SY	

図6 第5回研修のキーワード

研修後1ヶ月の経過後には、以下の感想が聞き取れた。(資料14)

	聞き取りより
養護教諭	職員全員が同じことをしようとしている様子がよいと感じる。
2年担任 (採用4年目)	以前よりも心に余裕ができています。離席の児童以外とはうまく授業が進められている。

資料14 第5回研修1か月後の感想

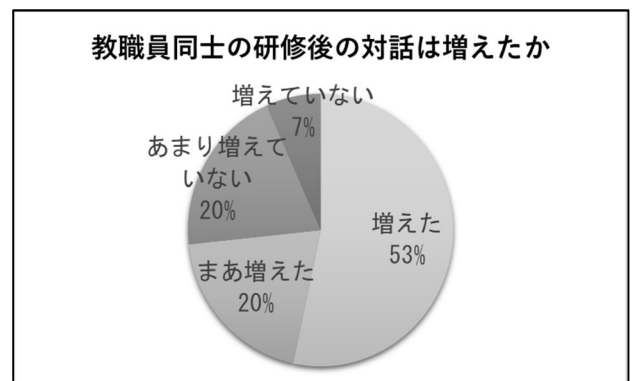
実際に支援者として教室に入ることの多い養護教諭から協働性の高まりを伺えたことと、対象となる学級の担任から心の余裕を伺えたことは、今回の研修が課題解決に寄与する場になったと考えられた。

2. 参加教職員の研修の捉え

12月実施の教員アンケートを基に、研修に参加した教職員がこれまでの研修をどのように捉えているかについて結果及び省察したことを以下に述べる。

①協働性を基盤とした同僚性の高まりについて

5回の研修を経て、教職員が感じている対話の増加は以下の通りである。(資料15)



資料15 研修による教職員間の対話の増加

7割近くの教職員が研修により対話が増えたと感

じている結果を得られた。増えたとの理由は以下の通りである。(資料 16)

なぜ対話が増えたと感じたか
<ul style="list-style-type: none"> ・話題が(研修により)増えたから ・研修での対話により普段も話しやすくなったから ・研修自体に組織として対応する意識が見られたから ・相談することで個人より良い対応ができるから ・先輩教員に尋ねやすくなったから ・研修の内容についてその後も話したから ・共有していることが増えたので話し易くなったから ・低学年支援の方法について、こんな風に対応したら良かったなど、好循環の話ができたから ・研修でそれぞれの思いが聞けたことでさらに発展的な会話ができるようになったから ・違う山(学年のまとめ)の先生とも話すようになったから。

資料 16 12月アンケート対話の増加の理由

研修を行うことで教職員間の対話が増えていることが分かり、その会話も生徒指導上の問題課題に対して行われていることも分かる回答であったため、今回の研修が協働性を基盤とした同僚性を高めるものになっていたと捉えることができる。

増加を感じられなかったとの理由は以下の通りである。(資料 17)

なぜ対話が増えたと感じないのか
<ul style="list-style-type: none"> ・以前から相談や対話はしているから ・以前から対話していたため研修によって増えたとは感じていない ・話すことができる機会・時間が少ない ・島(学年のまとめ)をこえた交流は難しい

資料 17 12月アンケート対話の増加の理由

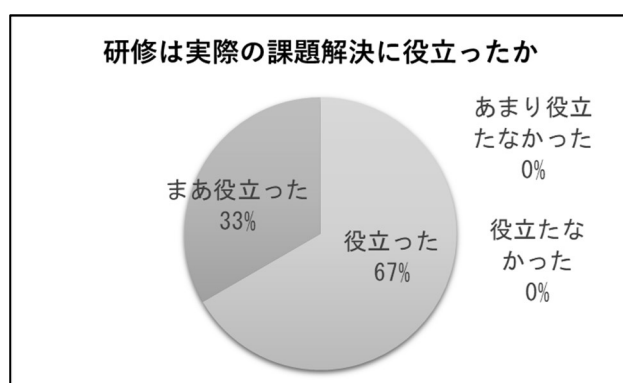
時間や機会・学年間の隔たりにより対話ができないと感じている教職員にとっては、研修でテーマとなったことへの対話の必要性を感じており、引き続き定期的な対話の場となり得る研修を設定していくことの重要性を感じた。

既に十分に対話をしていると感じている教職員にとっても、今回の研修が協働して解決に当たるべきことに該当しないと捉えているかもしれないと考えられた。コーディネーターが丹念に聞き取りをし、ニーズにあった研修を提供していくことの重要性も感じられる。

協働性を基盤とした同僚性を高めて問題課題に対して実効性のある組織を構築していくためには、コーディネーターが他の教職員と多く関わった上でニーズに合った研修を企画運営していくことが重要になってくるとも考えられた。

②課題解決への寄与について

5回の研修を経て、教職員が感じている課題解決への有効性は以下の通りである。(資料 18)



資料 18 研修の課題解決への寄与

アンケートに答えた全教職員が課題解決への有効性を感じている結果を得られた。有効性を感じている理由は以下の通りである。(資料 19)

なぜ課題解決に役立ったと感じたか
<ul style="list-style-type: none"> ・自身の問題に対する考えの幅が広がったから ・知っていたと思ったことでも改めて確認することで意識できたから ・実際に研修の内容を実践できたから ・多くの先生からいろいろなアイデアをもらえたから ・迷っていた低学年支援がはっきりとしたから ・保護者や児童への声掛けのヒントが多く得られたから ・低学年への支援方法が他の学級でも生かされたから ・他の先生方の問題に対する考え方を知れたことで、困ったときに頼れるという安心感を得られたから ・他の先生と多く話せるようになったから

資料 19 12月アンケート対話の増加の理由

研修が自身の学びにつながったという感想もあれば、実際に現状課題に対して有効な実践ができたという考えもあり、今回の研修は課題解決への寄与に有効であったと考えられた。また、直接的な課題解決ではないのだが、他の先生とのかかわりが増すことは課題解決につながるとの感想もあり、協働性を基盤とした同僚性を高めることが組織に実効性を持たせ、課題解決へ寄与することが、本校において成立し得ることも明らかになったと言える。

3. 研修の対象となった担任の研修の捉え

第5回研修において課題のある学級として研修の対象になった学級の担任2名に対し、研修後の聞き取りを行い、対象者として研修はどのように捉えられたか、また課題解決にどれほど寄与したのか省察したことを下に述べる。

聞き取りの結果は以下の通りである。(資料 20)

第5回研修をどう感じているか
<ul style="list-style-type: none"> ・研修で全職員の中で問題が共有されたことを感じ、困ったときに言い出し易くなった。これまでは言えなかった。

<ul style="list-style-type: none"> ・教室外へ出る児童にたくさんの先生方が声を掛けてくれるようになった。たくさんの先生のかかわりがあることがありがたい。 ・「1 v s 1 対応」などキーワードで支援法が示されたことが良かった。
児童の現状はどうか
<ul style="list-style-type: none"> ・1 2月に入り落ち着いてきた。なぜ落ち着いてきたかは分からない。 ・2学期初めと比べて状態が良い。教室外に出る児童と他の児童とのトラブルが減っている。 ・保護者と(担任と)の関係が良くなってきて、学校と家庭で同じ指導ができてるように感じている。
自身の現状はどうか
<ul style="list-style-type: none"> ・2学期初めは何にでも怒っていた状態ですごく疲れていた。今は「まあ、いいわ」という気持ちでいられるようになり、あきらめかもしれないが、心に余裕ができていいのかもわからない。 ・児童に高望みをしなくなったら楽になってきた。 ・指導法を指摘されるようなことがなく、支援に入る先生もいて当たり前のような感覚になった。(支援の先生がいることが)初めは少し辛かったり、申し訳なかったりした。 ・1 2月は支援の先生方が減り、さらに気持ちが楽になった。

資料 20 研修の対象となった学級担任への聞き取り

研修がきっかけですぐに課題解決に至るという状態ではないのだが、研修をきっかけに担任の安心感が高まり、支援者もすべきことがはっきりとしていく状態となり、さらに担任に心の余裕が出てきていくことが感じ取れる聞き取りであった。児童の様子から、担任の心の余裕が児童へも伝わっていくことで課題解決にもつながっていくのではないかと考えられた。

学校の現状課題に直接向き合った研修を行うことで得られた成果ではないかと考えた。

筆者はコーディネーターとして、課題のある学級を取り上げ、直接、研修の対象として全教職員で考えたということに始めは抵抗があった。進め方を間違えれば対象となった学級の担任が自信を無くしてしまったり、間違った指導法を列挙され所謂「吊し上げ」の状態となったりすることを恐れたためである。しかし実際は研修中も研修後もそうはならなかった。研修に参加した教職員が「自分ごと」として問題を捉え、自分はどう支援したら良いのかを中心に考えた姿が多く見られたのである。

そうなった理由の一つは、元々その学級に対して支援体制を組んでいた中で行った研修であり、既に学校全体の問題として組織的に対応していた状態にある学級であったことだと考えられた。もう一つは過去の問題を洗うのではなく、明日から少しでもで

きることを共有して実践していくという方針を管理職のアドバイスの基にしてコーディネーターが打ち出し、研修を行ったことだと考えられた。指導の粗を探すのではなく、担任も支援者も笑顔で児童に向き合う時間を多くとることを中心に研修を企画運営したことの表れだったと感じている。

もともと構築されていた組織体制にコーディネーターが実効性を生み出す研修を行ったといえるのではないかと考えられた。

4. 管理職の研修コーディネーターの捉え

学校長に対して、今年度行ってきた研修をどのように捉えていたのか、また、企画運営を行ったコーディネーターの存在をどう捉えたのかについて聞き取りを行った。それを基にコーディネーターの役割について省察したことを以下に述べる。

聞き取りの結果は以下の通りである。(資料 21)

研修をどう捉えたか
<ul style="list-style-type: none"> ・一方的に知識を伝える研修ではなく、学校にある身近な課題と具体策を考えた研修がほとんどだったので、生きた研修になっていた。 ・低学年教室の支援について扱ったことは担任の先生にとってプラスだったことはもちろん、支援に入る先生方にとって、すべきことが明らかになった研修だった。
コーディネーターの存在をどう捉えたか
<ul style="list-style-type: none"> ・常に他の先生方の意見を聞きながらニーズに応じようとする姿勢があり、それをもとに企画運営された研修は組織体制の向上に効果的であったことから、コーディネーターの必要性を感じる。 ・研修で何かを伝えようとするとなついつい伝えたいことが多くなってしまふ。そうなるも知識を伝えるだけの研修になりがちであるため、コーディネーターとして研修の運営が難しいと感じたことが多かったと思う。 ・コーディネーター自身が組織対応について考え、成長していた様子が見て取れた。

資料 21 学校長への聞き取り

聞き取りから、研修が学校の現状課題と結びつき、具体策が示されたときに、意義のある研修となっていたことが伺えた。つまり、効果的な研修を行えば教職員間の協働性を基盤とした同僚性が高まり、実効性のある組織が構築されていく状態に近づくと考えるのではないかと考えられた。また、そのような研修を企画運営していくコーディネーターの難しさも感じられた。コーディネーターが提供する研修によって実効性のある組織が構築されることもあれば、そうはならないときもある。組織に課題解決の実行性をもたせるために、コーディネーター自身が常に学校の現状を収集していくことの重要性を感じた。

IV 総合考察

1. 実効性のある組織対応を生み出すための研修の必要性について

本実践における研修は、参加教職員のグループ対話を主として企画運営した。その結果、研修後の教職員同士の対話が増え、学校の現状課題を取り上げた第4回以降の研修では、教職員一人一人が学校の現状課題に自分ごととして向き合うことで教職員同士の対話がさらに増え、協働して問題解決にあたる場面が見られた。戸津(2013)は「何でも話すことができる組織集団には、立場とか見えない力による圧力が存在せず「同調」や「馴れ合い」といった負の関わりにも落ちにくいものとする。」と述べている。教職員間の対話を多く生み出せる研修は何でも話すことができる組織集団を構築できるという上記の先行研究を裏付けていると考えた。

また、研修講師は校内に既に存在しており、それを見つけ広められるような研修を運営していくことで、研修講師となった教職員と困り感を抱く教職員との関係性が増し、対話が増える場面も見られた。

つまり、研修の企画運営の仕方によっては、教職員間の協働性を基盤とした同僚性を高めることができることが明らかになった。

新井(2017)は「教職員一人の悩みや願いを職員間で共有することが協働化につながる」と述べている。協働性を基盤として同僚性が高まることで、問題に対して実効性のある組織が構築されていくために必要であり、そのような状態が今回の実践における研修によって学校にもたらされたと考えられた。

2. 研修コーディネーターの役割について

上記「1.」のような、教職員間の協働性を基盤とした同僚性を高め、実効性のある組織対応を生み出す可能性をもつ研修を行うためには、研修コーディネーターの役割が大きいことが明らかになった。その役割として以下に3点を述べる。

(1) 現状課題・ニーズに応じた研修の企画

研修プログラムを形式的に進めていくような研修の企画運営ではなく、学校の現状課題や教職員個々のニーズに応じた研修を模索し、研修プログラムを弾力的に運用させていくことである。いつかどこか

で使えるかもしれない知識を得る研修よりも、今日の前にある問題に、明日から対応・実践できることを扱う研修の方が、教職員間の協働性を基盤とした同僚性が高まることが明らかになった。

(2) 「聴く存在」であるコーディネーター

研修コーディネーターが学校の現状課題や教職員個々のニーズを知るため、「聴く存在」になることである。学校内の多くの教職員と対話を深め、普段からコーディネーター自身がその同僚性を高めておくことで、今行っている研修が学校の現状問題と一致しているか、個々のニーズに込んでいるかを聞き取ることができることが分かった。

(3) 現状課題を扱うことを躊躇しない

研修コーディネーターは現状課題を研修で扱うことを恐れすぎないことである。現状に困り感を感じている教職員とそれに対して「自分ごと」として問題を捉え、学校全体で解決を目指して行こうとする教職員とをつなげるためにも、恐れずに現状課題を扱うべきであることが分かった。

ただし、実効性のある組織対応を生み出すための研修となるように、既に起きている問題の原因を探るような所謂「吊し上げ」の時間に研修がなってしまうないように、研修参加者が明日から実践することは何かをはっきりとさせる内容の研修を行うなど、その運営に十分配慮すること重要であることも明らかになった。

前田・猪尻(2016)は「学校がチームになるには、それをつなぎ合わせる人とその人のリーダーシップ行動が必要であることが分かる。つまり、システムや方法も大事であるが、それをうまく運用していくことのできるキーパーソンになる教員の出現が必要なのである。」と述べている。この先行研究と上記の3点から、コーディネーターにはミドルリーダーとしての役割が必要であり、その役割によって組織に問題対応への実効性を持たせる可能性をもつことが明らかになった。

3. 課題解決に寄与する組織の構築について

筆者が企画運営した今回の研修において、教職員が一学級のことでも学校全体の課題と捉え「自分ごと」として対話が増えていったことから、本校の協

働性を基盤とする同僚性は高まったと考えられた。つまり実効性のある組織対応が生まれていると言える。また、教職員が持っていた学級経営についての不安が軽減されたり低学年への支援の方向が定まったりと、ある程度は生徒指導上の課題解決に寄与したところがあると考えられた。今回その基盤が作られた実効性のある組織を生かし、現状の問題をよりよく改善していくことが今後の課題として残った。

しかし、このような研修が、教職員間にこれまで見られなかった対話を生み出し、課題解決につながっていくと展望している教職員は多かった。さらに研修を続けていくことで学校の組織対応が実効性を増し、課題解決に向けて学校が組織的に機能・対応していくことを目標として本研究を締めたい。

引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』
- 2) 文部科学省 生徒指導に関する教員研修の在り方研究会 (2011) 「生徒指導に関する教員研修の在り方について (報告書)」
- 3) 滝充 (2011) 『国立教育政策研究所紀要 第140集』 「小学校からの生徒指導 ～『生徒指導提要』を読み進めるために～」
- 4) 石川県教育委員会 (2017) 「石川県教員育成指標【教諭等】」
- 5) 原田純志 (2013) 「中学校における生徒指導に関するOJTの在り方についてー若手教員の育成を中心にー」, 神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告
- 6) 近藤宣之 (2018) 『社員に任せる会社は進化す

る』～日本版ティール組織で黒字になる経営の仕組み～, PHP 研究所

- 7) 小笠原健 (2019) 『「全員活躍チーム」リーダーの心得』, 綜合法令出版
- 8) 塩野入靖夫 (1993) 『教師が変われば生徒が変わる～戸倉上山田中学・三年間の闘い』, クレスト社
- 9) 森田洋司 (2019) 「今, 改めて見直すいじめの捉え方と対応のあり方」, 石川県教育委員会主催いじめ問題フォーラム資料
- 10) 尾木直樹 (2007) 『教師格差～ダメ教師はなぜ増えるのか』, 角川書店
- 11) 新井肇 (2010) 「学校内外の連携に基づく協働的生徒指導体制の構築に向けて」, 教育時報平成22年1月号
- 12) 新井肇 (2017) 「教員間の「同僚性」・「協働性」と「チーム学校」」, 『生徒指導学研究』, 日本生徒指導学会機関紙, 学事出版, 16, 9-18.
- 13) 古川 治 (2013) 「保護者にキレられる先生・キレられない先生ークレーム対応ビフォーアフターー」, 新・学校保護者関係研究会学校経営グループブックレット第1号
- 14) 戸津敏 (2013) 「学校組織の活性化をはかるコミュニケーションのあり方ー協働的職員集団の形成をめざしてー」, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 4, 276-279.
- 15) 前田洋一・猪尻マサヨ (2016) 「学校をチームにするには何が必要かー学び続ける教員集団を形成するための実践的研究ー」, 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 30, 19-28.