

中央研修の研修効果

令和3年度

管理職育成に関する研修の在り方に関する
調査研究プロジェクト 報告書

プロジェクトリーダー

(独)教職員支援機構 客員フェロー・鳴門教育大学教授 葛上 秀文



「管理職育成に関する研修の在り方に関する調査研究プロジェクト」
プロジェクトチーム

プロジェクトリーダー

葛上 秀文

(独)教職員支援機構客員フェロー・鳴門教育大学大学院教授

清國 祐二

(独)教職員支援機構客員フェロー・つくば中央研修センター長・
大分大学教育学研究科教授

高岡 信也

(独)教職員支援機構客員フェロー

大野 裕己

(独)教職員支援機構客員フェロー・滋賀大学教育学系教授

露口 健司

(独)教職員支援機構客員フェロー・愛媛大学大学院教育学研究科教授

岸田 正幸

(独)教職員支援機構客員フェロー・大阪体育大学教授

末松 裕基

(独)教職員支援機構客員フェロー・東京学芸大学教育学部准教授

安藤 昌俊

(独)教職員支援機構特任スーパーバイザー

吉田 尚史

(独)教職員支援機構アシスタント・フェロー

はじめに

本プロジェクトは、令和元年度に実施された「育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト（プロジェクト A-a）」と「教職員等中央研修の在り方に関する調査研究プロジェクト（プロジェクト A-b）」を統合し、令和2年度に「管理職育成に関する研修の在り方に関する調査研究プロジェクト（プロジェクト A-b）」として設定され、今年度も継続している。

都道府県・政令指定都市で実施される管理職研修と独立行政法人教職員支援機構が主催する教職員等中央研修（以下、中央研修と略す）を俯瞰し、また、海外の管理職研修の動向も踏まえ、これからの管理職研修の在り方を提言することを目的として、当初計画した。しかし、承知の通り、日本及び世界において、新型コロナウイルス感染症の影響で、今年度も、現地を訪問しての調査ができなかった。

昨年度は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大が世界的規模で起こり、それに伴い、管理職研修も大きく影響を受けた。その中で、次の3点の調査研究を実施した。第一に、自治体が設定している育成指標に関して、新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響を受け、どのような変化が見られたか分析した。第二に、海外の動向をフォローし、管理職育成の在り方について分析した。第三に、全てオンラインでの実施となった中央研修の成果と課題について、受講者アンケートの分析を通して明らかにした。

今年度も、感染拡大の影響が残り、訪問調査が実施できなかった。現在、日本の教師の労働時間過多が論じられ、働き方改革が喫緊の課題として取り上げられている。そのなかで、研修のありかたについても、議論が行われている。複雑化、多様化する教育課題に対応するため、教育に関する知識を刷新する研修は、今後も重要な役割を持つが、今まで以上に、研修効果についての関心が高まっている。中央研修については、研修終了時の満足度調査だけでなく、受講1年後に研修成果活用レポート（以下、「活用レポート」と略す）の提出を求め、研修の効果が維持、発展されているか検証を行っている。研修の効果が維持、発展されるために、管理職を支える教育委員会の役割も重要である。目の前の課題（例えば、労働時間の削減など）に対する即座の対応を教育委員会が求めると、管理職も、即効性のある取組（業務を単純に削減するなど）に従事せざるを得ない。そこで、学校管理職、教育委員会の制御フォーカスに焦点を当て、そのタイプの違いが中央研修の成果にどのような影響を与えるかを分析するため、令和3年度受講者にアンケートによる予備的調査を実施することとした。また、令和元年度受講者が提出した活用レポートを分析し、研修成果を維持、発展させたと推定される受講者を選出し、ウェブ会議システムを使ってインタビュー調査を実施して、維持、発展させる要因についての分析を行うこととした。

今年度は、どちらの調査も予備的な側面が強く、次年度以降、今年度の成果を生かし、より緻密な調査研究を進める必要がある。

最後になるが、ご多用の中、調査研究にご協力いただいた皆様に感謝申し上げます。

プロジェクトリーダー 葛上秀文

目次

第一章 本プロジェクトについて	4
第二章 学校管理職の制御フォーカスとウェルビーイングの関係—GIGA スクール対応と働き方改革を事例とする予備調査の結果報告—	5
1. 問題	5
(1) 問題の背景	5
(2) 制御フォーカス理論	5
(3) 制御フォーカス理論の有用性	6
(4) 結果変数としての学校管理職のウェルビーイング	7
2. 研究課題	8
3. 方法	9
(1) 調査手続き	9
(2) 調査項目	9
4. 分析結果	11
(1) 記述統計	11
(2) 学校管理職の制御フォーカスの規定要因	11
(3) 学校管理職のウェルビーイングの規定要因	13
(4) 同時機能の効果	18
(5) 研修効果	19
5. 考察	19
6. 実践的示唆	22
7. 限界と今後の展望	23
第三章 令和元年度教職員等中央研修（校長研修）における研修成果活用レポートにみる中央研修（校長研修）の役割と課題	27
1. 本章の目的	27
2. 中央研修（校長研修）のねらいと研修内容	27
3. 調査方法	29
4. 「活用レポート」の分析	30
(1) 活動名と成果活用の内容	30
(2) 課題の把握	33
(3) 手立ての戦略性（創造的シナリオ）	35
(4) 成果の適切性	37
(5) 中央研修（校長研修）「活用レポート」の成果と課題	38
5. 中央研修（校長研修）の果たすべき役割と課題	39
(1) 校種別学校文化と学校経営	39
(2) 自治体の重点施策と学校経営	39
(3) 在任期間と学校マネジメント	39
第四章 令和元年度受講者に対する聞き取り調査結果分析	41

1. マネジメントタイプとその形成要因	41
(1) 教育委員会における経験	43
(2) 大学、自治体以外の研修の影響	44
(3) 自治体における研修の影響	45
(4) 学校現場での経験	46
(5) 小括	47
2. 中央研修の効果	47
(1) 研修の構造による学び	47
(2) 内容を踏まえての学び	48
(3) 共同の学び	50
(4) 小括	50
3. 学校改善の取組の特徴	50
(1) A 校長のケース	51
(2) F 校長のケース	52
(3) G 校長のケース	53
(4) 小括	55
4. まとめと今後の課題	55
第五章 今後の展望	57

第一章 本プロジェクトについて

今年度の調査について、プロジェクトメンバーの露口より、ヒギンスの制御フォーカス理論から見る学校管理職の特徴について調査研究を行うとの提案があった。この理論は、予防フォーカスと促進フォーカスに分類され、教育委員会の制御フォーカスのタイプにより、校長に求められるものが異なるか検証すること、教育委員会のフォーカスのタイプと管理職のフォーカスのタイプにより、管理職としてのやりがいなどにどのような影響を与えるか分析するため、令和3年度中央研修の校長研修および副校長・教頭研修受講者にアンケート調査を行う計画を立てた。教育委員会の制御フォーカスのタイプにより、管理職の研修成果の活用にも影響を与えることが十分考えられる。

一方、筆者は、令和元年度より校長研修において、演習科目である「学校マネジメントプランの設計」の統括を担当している。令和元年度は対面で実施、令和2年度はオンデマンド型での実施となったため、この講義は実施されなかった。そして、本年度は、オンライン同期型で実施した。この講義は、受講者が5、6名のグループに分かれ、グループごとに教職員支援機構と連携協定を締結している教職大学院の大学教員をファシリテーターとして配置し、協議の活性化を図っている。全国の自治体から推薦を受けた校長が集まっているので、協議の質は高いのであるが、一方で、抑制的に議論している側面も垣間見られた。ある取組の提案に対し、「教員の反対がすごそうだ」「地域はどのように考えるだろう」との意見が出され、それを克服するというより、そもそもの提案を抑制することがしばしば起こっていた。

教職員支援機構においては、中央研修の受講者に対して、1年後の11月に研修の成果活用の事例を報告してもらい、研修の効果を検証している。令和元年度のプロジェクトにおいて、平成30年度中央研修受講者が提出した約1900のレポートに目を通した。研修の成果を生かし、学校改善の取組に積極的に取り組んでいるレポートよりも、関係者(教師、保護者、地域など)から不満が出にくい取組を実践しているレポートが多く見られた。

仮説的であるが、日本の管理職のタイプとして、「問題を起こさない」ことを優先し、学校をマネジメントするタイプが一定数存在する。そのタイプは、「予防フォーカス」に分類される制御フォーカスを働かせている。一方、「促進フォーカス」に分類される制御フォーカスに沿って、学校をマネジメントする管理職も存在する。このような制御フォーカスのタイプと実際の学校運営の関連について、今年度中央研修を受講した者および過去に受講した者を調査対象として、調査研究を行うこととした。

これら2つの調査分析を踏まえ、今後の管理職研修の在り方について、その方向性を示してみたい。

(葛上 秀文)

第二章 学校管理職の制御フォーカスとウェルビーイングの関係—GIGA スクール対応と働き方改革を事例とする予備調査の結果報告—

1. 問題

(1) 問題の背景

近年の調査研究において、教育 ICT 活用度の自治体・学校間分散（露口 2022b）、働き方改革推進における在校等時間・働きがい・主観的幸福感等の学校間分散（Tsuyuguchi 2021；露口 2022a）の実態が確認されている。ある自治体・学校では、1 人 1 台端末を協働学習や家庭学習場面において有効活用し、GIGA（Global and Innovation Gateway for All）スクール構想事業が着実に進展している。しかし、別の自治体・学校では、過度の個人情報保護や端末破損への過剰配慮等によって活用が一向に進展していない。また、ある自治体・学校では、教育 ICT 活用や業務改善を通して教職員の働きがいや主観的幸福感の視点から個々に応じた働き方改革を推進し、改革の成果を高めている。一方、別の自治体・学校では、過度の時短第一主義に立ち、教職員の帰宅に最大の価値を置く。「帰れ帰れの大合唱」は、勤務構造の変革を伴うものではなく、持ちかえり仕事を増やすだけであり、結果として抑鬱傾向を高めている。同僚との対話時間という信頼醸成の基盤を失うことにより、職務遂行が以前よりも非効率化されるという負の効果も出現する。このように国が GIGA スクール構想や働き方改革等の政策を立案したとしても、それらを運用する自治体・学校レベルの業務遂行過程において相当量の差異が発生している。複数の調査研究を通して、自治体・学校間分散の存在は確認できた。しかしながら、分散発生の原因やメカニズムについては、決定要因の探索が進められているが、十分解明されているとは言えない（露口 2022b）。社会的に関心が高い政策・事業である GIGA スクール構想や働き方改革への対応における自治体・学校間分散の発生原因や発生メカニズムの解明は、これらの政策・事業の全国的な成果の底上げを図る上で、重要な作業であると言える。

教育政策・事業推進の自治体間・学校間分散の説明及び解明において、有用であると考えられる理論のひとつとして、「制御フォーカス理論（regulatory focus theory）」がある。制御フォーカス理論とは、自己制御システムには「快・不快」の区別だけでなく、ポジティブな結果を目指す「促進フォーカス（promotion focus）」とネガティブな結果の回避を目指す「予防フォーカス（prevention focus）」の 2 つがあるとすると、動機と目標達成の関連についての理論である（Higgins 2008）。近年、動機づけ研究分野において、制御フォーカスに関する研究が積極的に展開されている。以下、教育政策・事業推進の分散の説明において制御フォーカス理論を援用することの意義と有用性について述べる。

(2) 制御フォーカス理論

制御フォーカス理論では、人々の目標志向性を促進フォーカスと予防フォーカスに区分する。促進フォーカスは、成長、理想、獲得に焦点化し、ポジティブな結果の有無に対して敏感に反応し、成功で快活となり失敗で落胆する。目標達成に向けて前進する方法を探究し続け、可能性を閉ざさない熱望戦略（eager strategy）と親和的である。一方、予防フォーカスは、安全、義務感、損失

に焦点化し、ネガティブな結果の有無に敏感に反応し、成功で静止して失敗で動揺する。注意深く行動し、間違いを避ける警戒戦略 (vigilant strategy) と親和的である。制御フォーカスには、個人差としての個人特性要因 (性格・態度・行動等) として捉える場合と、個人の意思決定に影響を及ぼす状況特性要因として捉える場合がある (Higgins 1997)。また、近年では、集団特性要因として捉える研究も報告されている (Owens & Hekman 2016)。

促進／予防フォーカスは、それぞれ利点を有している。促進フォーカスの価値は業務遂行の創造性とスピード、大局的な情報処理にある。予防フォーカスの価値は、正確さにあり、部分における丁寧な情報処理と分析に優れている (Scholer & Higgins 2012)。これらの研究成果より、促進／予防フォーカスは、どちらかが常にパフォーマンスに対して効果的というのではなく、両次元を同時に機能させたり、課題や段階に応じて使い分けたりすることが効果的であると示唆される (Elliot 2006)。

制御フォーカスの規定要因と結果要因は、Lanaj et al. (2012) のメタ分析において整理されている。促進フォーカスの規定要因については、外向性・開放性・協調性・誠実性・ポジティブ感情・自尊感情・自己効力感・学習目標志向・近接目標志向等との有意な関係が確認されている。一方、予防フォーカスの規定要因については、神経症傾向・誠実性・ネガティブ感情・回避目標志向等との有意な関係が確認されている。誠実性 (勤勉性・継続性・真面目さ・自己統制) は、促進／予防フォーカスの双方の規定要因であり、双方の同時機能の遂行において効果を有する。促進フォーカスの結果要因としては、職務パフォーマンス・組織市民行動 (役割外裁量行動への自主的従事)・革新的職務行動と正の相関が、非生産的職務行動 (同僚批難、ハラスメント、怠慢、物資と時間の無駄遣い等) と負の相関が確認されている。予防フォーカスの結果要因としては、安全行動と非生産的職務行動との正の相関が確認されている。予防フォーカスが強い組織では、コンプライアンス意識が強いため、同僚の逸脱行動が目につきやすい。このことが、非生産的職務行動の得点を上昇させていると解釈できる。ルールに対する意識の高さが、変化志向の行動を抑止するという負の側面も有している。

制御フォーカス理論は、変革的／交換的リーダーシップ論との関連性が強い (Kark & Van Dijk 2007)。変革的リーダーシップとは、新たなビジョンを創出し、組織成員をやる気にさせ、周囲の人に対して高レベルのモチベーションを刺激し、組織成員の挑戦を奨励する、ポジティブ志向のリーダーシップであり、促進フォーカスと親和的である。交換的リーダーシップとは、物理的・精神的報酬と組織成員の努力との交換を通して行動を統制し、規則やルールを遵守し、上司の指示に対しても受け身で実行するパッシブ型のリーダーシップであり、予防フォーカスと親和的である。変革的／交換的リーダーシップは、組織環境との適合性が重要であることが検証されている。構造的・安定的な組織環境では交換的リーダーシップが、非構造的・不安定的な組織環境では変革的リーダーシップが効果を有する。促進／予防フォーカスについても、状況によって効果が異なることが指摘されている (Higgins 1997)。

(3) 制御フォーカス理論の有用性

制御フォーカス理論は、民間企業等の管理職や組織成員だけでなく、学校管理職 (校長・副校長・教頭等) の態度特性の分散を説明する上でも有用であると考えられる。学校管理職は、日常的に促

進フォーカス志向の態度と予防フォーカス志向の態度を示すことがあり、この2要因の高低の程度で、学校管理職の態度特性が説明できそうである。

学校管理職の態度特性の説明においては、リーダーシップ論が有用であり、相当量の研究が蓄積されている。本研究においても、促進／予防フォーカスではなく、変革的／交換的リーダーシップ論を用いての態度特性の説明が妥当であると言えなくもない。しかし、リーダーシップ論を用いる場合は測定の問題を克服する必要がある。リーダーシップ現象は、相互関係を測定するものであるため、フォロワー認知に基づく測定が一般的である。学校管理職の場合は教職員回答となる。この場合、調査研究の許諾が困難となり、調査実現の確率が低下する可能性や回収率が低くなる可能性がある。リーダーシップを学校管理職の自己評価で測定するケースも散見されるが、その方法で測定した内容は、リーダーシップというよりも自己効力感に近いという限界を有している(露口 2008)。一方、促進／予防フォーカスはリーダーとフォロワーの相互関係ではなく、学校管理職が認知する個人(集団・状況)についての特性変数であるため、管理職本人の回答で測定可能である。リーダーシップ研究よりも、調査の実現性が高く、一定の回収率も期待できる。

促進／予防フォーカスは、学校レベルでの集団特性や学校を取り巻く状況特性(教育委員会特性等)の表現にも活用できる(Owens & Hekman 2016)。促進／予防の2次元への単純化の問題はあるが、学校組織特性や組織環境を容易に理解できる理論として有用であると言える。教育委員会・学校管理職・学校の各階層における目標志向性を、促進／予防の2次元において説明することで、促進／予防フォーカスの各階層間の連動関係の解明も可能となる。たとえば、教育委員会(状況特性)が教育事業推進において促進／予防フォーカスを選択することで、学校(集団特性)や学校管理職(個人特性)の促進／予防フォーカスが強化されるかどうかの検討が可能となる。

(4) 結果変数としての学校管理職のウェルビーイング

近年、教職員のウェルビーイング(well-being)への関心が世界的に高まっている(Viac & Fraser 2020)。教職の大量離職や魅力低下等の教職の危機を克服するビジョンとして注目されている。また、本人及び周囲に対して重大な効果を及ぼすという科学的根拠の蓄積が、ウェルビーイングへの注目度を高めている(Tsuyuguchi 2021)。たとえば、Lyubomirsky (2007)は、ウェルビーイングが高い状態において、個人の創造性や生産性、組織的成果が高まると主張しており、ウェルビーイング状態を効果的な職務遂行の基盤要因として位置づけている。「幸せだから(原因)うまくいく(結果)」という因果の方向性への合意が進展しつつある。

ウェルビーイングの測定には多様な方法がある。浸透度・活用度が高いものとして、主観的幸福感を代理指標とする方法がある。主観的幸福感の測定尺度としては、Diener et al. (1985)のSWLS(Satisfaction With Life Scale)、Diener et al. (2010)のFlourishing Scale、OECD (1998)の5項目尺度(WHO-5 well-being scale)、そして、Fordyce (1988)の一般的幸福尺度等がある。本研究では、これらの尺度の中でも、特に一般的幸福尺度に注目する。一般的幸福尺度は一項目測定法であり、OECDのウェルビーイング調査にも使用されている。最高に幸福な状態を10、最高に不幸な状態を0として、現在の状態を1項目11段階尺度で測定する方法である。簡便な方法であり、尺度の有効性も確認されている(Pavot & Diener 1993)。

また、近年では、ウェルビーイングを、コミットメント・職務満足・エンゲイジメント等のポジ

ティブな心理状態と、バーンアウト（情緒的消耗）・ストレス・抑鬱感情・心身反応・離職等のネガティブな心理状態の二次元の代理指標によって測定する研究が報告されている（Bermejo-Toro et al. 2015; Klusmann et al. 2008; Parker et al. 2012; Skaalvik & Skaalvik 2018; Zee & Koomen 2016）。これは、ポジティブな心理状態が促進され、ネガティブな心理状態が抑制されている状態を、幸福な状態として捉える感情心理学の視点に立つものである。

本研究では、これらのウェルビーイング研究の成果を踏まえ、主観的幸福感、ポジティブな心理状態（ワーク・エンゲイジメント）、ネガティブな心理状態（抑鬱傾向）の3指標において、学校管理職のウェルビーイング、すなわち、効果的な職務遂行の基盤要因としての「学校管理職の幸福な状態」を表現する。

2. 研究課題

近年、GIGA スクール構想の一環として、1人1台端末配備と高速ネットワーク整備が進展している。2021年10月に、文部科学省より「端末利活用状況等の実態調査」結果が報告された⁽¹⁾。調査結果を見ると、ほとんどの自治体が端末を利活用する「準備」ができたと回答しているが、実際の、どの程度利活用できているのかは不明である。2020年秋頃に、ICT活用度の全国調査を実施したが、その時点では、相当程度の自治体間分散と学校間分散が確認されている（露口 2022b）。2020年秋時点に確認された格差を説明する理論のひとつが促進／予防フォーカスである。ICT活用度が高水準の自治体・学校では、教育委員会・学校が促進フォーカスを選択し、低水準の教育委員会・学校では、予防フォーカスを選択しているとする傾向が、考察過程において確認されている。

また、2020-2021年度は、教職員の働き方改革も大幅に進展した。この改革も、自治体・学校間での温度差が確認されている。勤務時間の縮減を絶対的な目標とする自治体・学校と、それを前提しつつ働きがいや幸福感の向上を目標とする自治体・学校が出現した（檜垣・露口 2020、Tsuyuguchi 2021 等）。前者のタイプは、ルールや規則を重視しており、教育委員会・学校の予防フォーカスが強い場合に出現傾向が強いと推察される。後者のタイプは、職務パフォーマンスの向上を重視しており、促進フォーカスが強い場合に出現傾向が強いと推察される。

それでは、GIGA スクール構想や働き方改革推進における教育委員会の促進／予防フォーカス（状況変数）は、それらを認知する学校管理職の促進／予防フォーカスに対して影響を及ぼしているのだろうか。すなわち、学校管理職の制御フォーカスは、上位機関の制御フォーカスによってどの程度の影響を受けるのだろうか【研究課題1】。

学校管理職の促進／予防フォーカス特性は、職務パフォーマンス・組織市民行動・革新的職務行動・非生産的職務行動等の結果変数に対して影響を及ぼすことが確認されている（Lanaj et al. 2012）。これらの民間企業組織において重要視される結果変数に加えて、学校組織では、主観的幸福感、ワーク・エンゲイジメント、抑鬱傾向等の組織成員のウェルビーイング要因が世界的に注目されている（露口 2022a）。それでは、学校管理職の制御フォーカスは、学校管理職本人のウェルビーイングに対して、何らかの影響を直接的に及ぼしているのだろうか。また、学校管理職の制御フォーカスは、上位機関の制御フォーカスによる学校管理職のウェルビーイングへの影響を調整する機能を有しているのだろうか【研究課題2】。

ところで、学校管理職の促進／予防フォーカスには、どの程度の可変性が認められるのであろう

か。性格変数等に比べると、促進／予防フォーカスの可変性は高いものと推察される。たとえば、学校管理職の促進フォーカスが結果変数としてのウェルビーイングを高めるとすれば、促進フォーカス特性を強化する研修には価値が認められる。制御フォーカスは学校管理職研修等の一定期間の学習によって変化するものなのであろうか【研究課題3】。

以上の研究関心は、以下の3点の研究課題（research questions）として整理できる。

RQ1：学校管理職の制御フォーカスは、上位機関の制御フォーカスによってどの程度の影響を受けるのであろうか。

RQ2：学校管理職の制御フォーカスは、学校管理職本人のウェルビーイングに対してどのような影響を及ぼしているのだろうか。また、学校管理職の制御フォーカスは、教育委員会の制御フォーカスと学校管理職のウェルビーイングの関係を調整するのであろうか。

RQ3：学校管理職の制御フォーカスは、管理職研修等の一定期間の学習によって変化するものなのであろうか。

3. 方法

（1）調査手続き

調査対象は、令和3年度教職員支援機構の校長研修（11/8～11/12）及び副校長・教頭研修（9/27～10/1、10/18～10/22）の参加者、計209人である。受講者に対して、研修前日までにWEBアンケートへの回答を求めたところ、1回目調査（Wave1）では、63人（有効回収率30.1%）からの回答が得られた。WEBアンケートは、研修資料フォルダ内に置かれ、自由参加である旨が事前に教示されている。指導主事の回答を除く54人分を分析対象サンプルとして使用した。

2回目調査（Wave2）は、1回目調査の参加者に対して、研修終了の約1ヶ月後に同じくWEBアンケート形式で実施された。63人に対して依頼したところ、47人（回収率74.6%）の回答が得られた。指導主事を除く38人のうち、Wave1とのマッチング（受講者IDで確認）ができた29人を、研究課題3の分析対象データとして使用する。

分析対象サンプル（N=54）の属性等は次の通りである。すなわち、性別（男性60.4%、女性39.6%）、年齢（M=52.7、SD=2.97）、学校管理職経験年数（M=3.59、SD=2.32）、職位（校長29.6%、副校長・教頭70.4%）、学位（学部卒86.8%、大学院修了13.2%）、在校年数（M=2.13、SD=0.89）、学校種（小学校50.0%、中学校31.5%、高等学校14.8%、特別支援学校1.9%、その他1.9%）、学級数（6学級以下42.6%、7～12学級11.1%、13～18学級22.2%、19～24学級9.3%、25～30学級7.4%、31学級以上7.4%）、勤務校所在市区町村人口（50万人以上15.1%、10万人以上～50万人未満26.4%、2.5万人以上～10万人未満28.3%、1万人以上～2.5万人未満20.8%、1万人未満9.4%）である。

（2）調査項目

教育委員会の制御フォーカス（GIGAスクール構想）：GIGAスクール構想推進に係る教育委員会の特性について、ポジティブな結果への近接を目指す促進フォーカスに相当する4項目と、ネガティブな結果の回避を目指す予防フォーカスに相当する4項目の計8項目を新たに作成し、学校管理職に対して回答を求めた（資料1）。主成分分析（プロマックス回転、以下同様）の結果、「学校が無

理なく ICT 教育を推進するようにメッセージを送っている」が仮定とは逆の促進フォーカスに含まれた。また、「学校間での格差抑止のため、突出した学校が出ないように配慮している」が、他の測定項目との相関関係が弱く信頼性スコアを低下させているため、これらを除外した 6 項目で再度主成分分析を実施したところ、促進フォーカス 4 項目と予防フォーカス 2 項目が析出された。成分得点は促進フォーカス (0.657~0.895)、予防フォーカス (0.877~0.897) である。分散説明量も、促進フォーカス (43.3%)、予防フォーカス (26.4%) であり、これら 6 項目で制御フォーカスの 69.7% が説明されている。信頼性検定は、促進フォーカス ($\alpha = .801$)、予防フォーカス ($\alpha = .735$) であった。促進フォーカスと予防フォーカスの成分間相関係数は ($r = -.042$) であり、GIGA スクール構想の推進においては、教育委員会の促進フォーカスと予防フォーカスは無相関であることが確認された。

教育委員会の制御フォーカス(働き方改革):働き方改革推進に係る教育委員会の特性について、ポジティブな結果への近接を目指す促進フォーカスに相当する 4 項目と、ネガティブな結果の回避を目指す予防フォーカスに相当する 4 項目の計 8 項目を新たに作成し、学校管理職に対して回答を求めた(資料 2)。主成分分析の結果、仮定通りの 2 成分が析出された。成分得点は促進フォーカス (0.621~0.883)、予防フォーカス (0.497~0.823) である。分散説明量も、促進フォーカス (31.2%)、予防フォーカス (25.4%) であり、8 項目で制御フォーカスの 56.6% が説明されている。信頼性検定は、促進フォーカス ($\alpha = .750$)、予防フォーカス ($\alpha = .647$) である。促進フォーカスと予防フォーカスの成分間相関係数は ($r = -.010$) であり、無相関であることが確認された。

学校管理職の制御フォーカス: Lockwood et al. (2002) 及び尾崎・唐沢 (2011) を参考として、学校管理職版の制御フォーカス尺度 (16 項目) を作成し、学校管理職に対して回答を求めた。「私は、学校の教育理念・目標の実現を通して、自己の理想をかなえることを目指している」「私は、望ましくない出来事の発生を避けることに意識を集中している」「どのようにすれば失敗を防げるかについて、よく考える」「私は、学校での不祥事の発生を避けることを目指している」の 4 項目は、仮説とは異なる次元で出現したため、これらを除く 12 項目で主成分分析を実施した(資料 3)。主成分分析の結果、仮定通りの 2 成分が析出された。成分得点は、予防フォーカス (0.517~0.877)、促進フォーカス (0.562~0.671) であった。分散説明量は予防フォーカス (29.0%)、促進フォーカス (20.9%) であり、12 項目の分散説明量は 49.9% であった。信頼性検定は、予防フォーカス ($\alpha = .854$)、促進フォーカス ($\alpha = .723$) である。予防フォーカスと促進フォーカスの成分間相関係数は ($r = -.158$) であり、弱い相関であることが確認された。

学校管理職のウェルビーイング:代理指標として、主観的幸福感、ワーク・エンゲイジメント、抑鬱傾向の 3 変数を設定した。

主観的幸福感の測定においては、Fordyce (1988) の一般的幸福尺度を使用した。最近 1 ヶ月、全体として普段どの程度幸福だと感じていたかについて、0~10 の 11 件法での回答を学校管理職に対して求めた。

ワーク・エンゲイジメントの測定においては、UWES (Utrecht Work Engagement Scale) を使用した (Schaufeli et al. 2002)。日本版 UWES として、3 つの下位因子 (活力・熱意・没頭) を 3 項目ずつ配置した合計 9 項目によって測定できる短縮版が開発されており、これを使用した。尺度は、「全く感じない (0 点)」から「いつも感じる (6 点)」までの 7 件法である。9 項目を単純

加算した 54 点満点でスコアを構成した。主成分分析の結果、1 成分が抽出された（分散説明量 68.9%、成分得点 0.693～0.936）。信頼性検定においても基準値を上回っていた（ $\alpha=.940$ ）。

抑鬱傾向の測定においては、Kessler et al. (2003) が開発した抑鬱傾向測定尺度 K6 (Kessler 6) を用いた。これは、鬱病や不安障害等の精神疾患をスクリーニングすることを目的とした心理的ストレス尺度である。設問項目が少なく質問紙調査での有効性も確認されている (Furukawa et al. 2008)。「この 1 ヶ月の間に感じた頻度」として抑鬱傾向にかかわる 6 項目を設定した。尺度は「全くあてはまらない (0 点)」から「いつもあてはまる (4 点)」の 5 件法である。6 項目を単純加算した 24 点満点でスコアを構成した。主成分分析の結果、1 成分が抽出された（分散説明量 52.9%、成分得点 0.668～0.823）。信頼性検定においても基準値を上回っていた（ $\alpha=.821$ ）。

統制変数：回答者の属性等に関する 9 変数を設定した。すなわち、男性ダミー（男性=1、女性=0）、年齢（Z スコア）、学校管理職経験年数、校長ダミー（校長=1、その他=0）、大学院修了ダミー（大学院修了=1、学部卒=0）、勤務校在校年数、小・中学校勤務ダミー（小・中学校=1、その他=0）、小規模校勤務ダミー（6 学級以下=1、その他=0）、都市部勤務ダミー（50 万人以上=1、その他=0）である。

4. 分析結果

（1）記述統計

本研究で使用する 18 変数の記述統計量を表 1 に示す。Wave1 のウェルビーイング変数は、主観的幸福感（M=6.982）、ワーク・エンゲイジメント（M=31.302）、抑鬱傾向（M=3.704）であり、先行研究に示される教員スコアと比べて若干高い数値を示している。特定自治体の小・中学校教員を対象とした檜垣・露口 (2021) の調査では、主観的幸福感（M=6.42）、ワーク・エンゲイジメント（M=28.48）、抑鬱傾向（M=5.39）の結果が得られている。また、同じく特定自治体の県立高等学校教員を対象とした Tsuyuguchi (2021) の調査では、主観的幸福感（M=6.02）、ワーク・エンゲイジメント（M=29.01）、抑鬱傾向（M=5.45）の結果が得られている。学校管理職であり、なおかつ中央研修の受講者という特殊性を考慮し、結果の解釈に臨む必要がある。

（2）学校管理職の制御フォーカスの規定要因

学校管理職の制御フォーカスの規定要因を解明するために、表 2 に示す層化重回帰分析を実施した。分析においては、統制変数を除く説明変数に標準化（M=0、SD=1）の操作を実施している（以下同様）。学校管理職の促進フォーカスと予防フォーカスの規定要因の探索において、統制変数投入／非投入のケースの結果を提示した。分析の結果、学校管理職の促進フォーカスに対しては、状況要因である教育委員会 GIGA スクール促進フォーカスが、正の影響を及ぼしていた（ $B=0.547$ 、 $p < .01$ 、95%CI [0.146、1.334]）。この影響関係は、特性要因としての統制変数を投入してもなお有意であった。予防フォーカスに対しては、教育委員会の制御フォーカスの影響は認められていない。促進フォーカスに対しては、状況要因（教育委員会）が 23.5%を、特性要因（属性等）が 12.1%（35.6%と 23.5%の差分）を説明していた。特性要因（属性等）については、Model 1～4 のすべてにおいて有意な影響は認められていない。なお、特性要因が及ぼす影響の説明量の解釈においては、制御フォーカスの有力な説明変数であるパーソナリティ変数が含まれていない点に留意する必要

がある。

表 1 記述統計量

	Wave 1			Wave 2		
	M	SD	N	M	SD	N
教育委員会 GIGA スクール促進フォーカス	3.524	0.666	54	3.551	0.577	29
教育委員会 GIGA スクール予防フォーカス	2.689	0.722	54	2.672	0.698	29
教育委員会働き方改革促進フォーカス	3.311	0.598	53	3.405	0.646	29
教育委員会働き方改革予防フォーカス	3.094	0.669	53	3.164	0.624	29
学校管理職促進フォーカス	3.781	0.397	54	3.966	0.465	29
学校管理職予防フォーカス	2.946	0.607	54	2.931	0.676	29
主観的幸福感	6.982	1.631	54	7.448	1.639	29
ワーク・エンゲイジメント	31.302	9.093	53	32.517	8.166	29
抑鬱傾向	3.704	3.385	54	3.321	4.092	29
男性ダミー	0.604	0.494	53	—	—	—
年齢 (Z スコア)	0.000	1.000	53	—	—	—
学校管理職経験年数	3.593	2.319	54	—	—	—
校長ダミー	0.296	0.461	54	—	—	—
大学院修了ダミー	0.132	0.342	53	—	—	—
勤務校在校年数	2.130	0.891	54	—	—	—
小・中学校勤務ダミー	0.815	0.392	54	—	—	—
小規模校勤務ダミー	0.426	0.499	54	—	—	—
都市部勤務ダミー	0.208	0.409	53	—	—	—

表 2 学校管理職制御フォーカスを被説明変数とする層化重回帰分析の結果

学校管理職	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	促進フォーカス 〔統制変数 No〕		促進フォーカス 〔統制変数 Yes〕		予防フォーカス 〔統制変数 No〕		予防フォーカス 〔統制変数 Yes〕	
	B	95%CI	B	95%CI	B	95%CI	B	95%CI
教育委員会								
切片	0.042__	-0.214 ~0.297	-0.535__	-1.722 ~0.652	0.004__	-0.285 ~0.292	0.739__	-0.580 ~2.059
GIGA スクール 促進フォーカス	0.400**	0.128 ~0.671	0.547**	0.146 ~1.334	0.159__	-0.147 ~0.465	0.192__	-0.165 ~0.549
GIGA スクール 予防フォーカス	0.016__	-0.238 ~0.270	-0.057__	-0.343 ~0.228	0.070__	-0.217 ~0.356	0.116__	-0.201 ~0.433
働き方改革 促進フォーカス	0.135__	-0.142 ~0.411	0.131__	-0.195 ~0.456	-0.093__	-0.405 ~0.219	-0.161__	-0.522 ~0.201
働き方改革 予防フォーカス	-0.123__	-0.384 ~0.138	-0.029__	-0.360 ~0.303	0.206__	-0.089 ~0.500	0.162__	-0.207 ~0.530
決定係数 R ²	.235		.356		.069		.240	

Note. N=54. ** $p < .01$, * $p < .05$. 95%CI は推定値の 95%信頼区間 (confidence interval) を示す。

表 3 主観的幸福感を被説明変数とする層化重回帰分析の結果

	Model 1 統制変数 No		Model 2 統制変数 Yes		Model 3 統制変数 Yes	
	B	95%CI	B	95%CI	B	95%CI
切片	7.031**	6.633 ~7.429	8.043**	6.218 ~9.867	7.916**	5.977 ~9.854
教育委員会 GIGA 促進フォーカス	-0.302__	-0.777 ~0.173	-0.020__	-0.606 ~0.566	0.020__	-0.667 ~0.706
教育委員会 GIGA 予防フォーカス	0.115__	-0.289 ~0.520	0.163__	-0.270 ~0.596	0.241__	-0.241 ~0.723
教育委員会働き方 促進フォーカス	0.502*_	0.065 ~0.939	0.375__	-0.122 ~0.871	0.357__	-0.181 ~0.894
教育委員会働き方 予防フォーカス	0.067__	-0.351 ~0.486	0.264__	-0.240 ~0.769	0.204__	-0.334 ~0.742
学校管理職促進 フォーカス	0.581*_	0.115 ~1.048	0.279__	-0.251 ~0.810	0.268__	-0.286 ~0.823
学校管理職予防 フォーカス	-0.234__	-0.657 ~0.189	-0.504**	-0.982 ~-0.027	-0.523**	-1.021 ~-0.025
教育委員会 GIGA 促進 F×					-0.091__	-0.524 ~0.343
学校管理職促進 F						
教育委員会 GIGA 予防 F×					0.064__	-0.415 ~0.542
学校管理職予防 F						
教育委員会働き方促進 F×					0.055__	-0.610 ~0.720
学校管理職促進 F						
教育委員会働き方予防 F×					-0.327__	-0.944 ~0.291
学校管理職予防 F						
決定係数 R ²	.277		.358		.392	

Note. N=54. ** $p < .01$., * $p < .05$. 95%CI は推定値の 95%信頼区間 (confidence interval) を示す。促進 F は促進フォーカス、予防 F は予防フォーカスを示す。

(3) 学校管理職のウェルビーイングの規定要因

学校管理職のウェルビーイング変数の規定要因を解明するために、主観的幸福感 (表 3)、ワーク・エンゲイジメント (表 4) 及び抑鬱傾向 (表 5) を被説明変数とする 3 パターンの分析を実施した。被説明変数の分布を踏まえ、主観的幸福感とワーク・エンゲイジメントは正規分布とみなし層化重回帰分析を、抑鬱傾向についてはポワソン分布とみなしポワソン回帰分析を、それぞれ実施した⁽²⁾。また、各被説明変数に対して、制御フォーカス変数 (6 変数、Model 1)、統制変数 (9 変数、Model 2) 及び交互作用項 (4 変数、Model 3) の 3 つのモデルを設定した。交互作用項は、学校管理職の制御フォーカスの調整効果 (教育委員会の制御フォーカス⇒ウェルビーイング変数) を検証するためのモデルである。

1) 主観的幸福感

主観的幸福感についての分析結果 (表 3 参照) は、決定係数が最も大きい Model 3 ($R^2 = .392$ 、統

制変数 Yes、交互作用項)に着目する。主観的幸福感に対しては、学校管理職の予防フォーカスが負の影響を及ぼしていた ($B=-0.523$ 、 $p < .01$ 、95%CI [-1.021、-0.025])。学校管理職による守りへの焦点化は、主観的幸福感を低下させる可能性がある。教育委員会の制御フォーカスと学校管理職の主観的幸福感との関係における学校管理職の制御フォーカスの調整効果は確認されなかった。

2) ワーク・エンゲイジメント

ワーク・エンゲイジメントの分析結果(表4参照)についても、決定係数が最も大きいModel 3 ($R^2=.732$ 、統制変数 Yes、交互作用項)に着目する。ワーク・エンゲイジメントに対しては、直接効果として、学校管理職の促進フォーカスが正の影響を及ぼしていた ($B=3.311$ 、 $p < 0.01$ 、95%CI [0.549、6.072])。また、調整効果についても2つの組み合わせにおいて認められている。教育委員会働き方改革促進フォーカスと学校管理職促進フォーカスの交互作用 ($B=-3.500$ 、 $p < .05$ 、95%CI [-6.594、-0.405])、及び教育委員会働き方改革予防フォーカスと学校管理職予防フォーカスの交互作用 ($B=-3.703$ 、 $p < .01$ 、95%CI [-6.284、-1.122])である。

表4 ワーク・エンゲイジメントを被説明変数とする層化重回帰分析の結果

	Model 1 統制変数 No		Model 2 統制変数 Yes		Model 3 調整効果	
	B	95%CI	B	95%CI	B	95%CI
切片	31.649**	29.711 ~33.587	30.431**	21.438 ~39.425	31.109**	22.896 ~39.322
教育委員会 GIGA 促進フォーカス	-0.480__	-2.863 ~1.902	0.364__	-2.571 ~3.299	1.416__	-1.608 ~4.441
教育委員会 GIGA 予防フォーカス	0.546__	-1.370 ~2.462	0.654__	-1.474 ~2.783	0.371__	-1.809 ~2.551
教育委員会働き方 促進フォーカス	2.711*_	0.591 ~4.832	1.877__	-0.503 ~4.257	1.543__	-0.715 ~3.800
教育委員会働き方 予防フォーカス	-0.738__	-2.750 ~1.273	0.481__	-1.963 ~2.925	0.306__	-2.004 ~2.616
学校管理職促進 フォーカス	5.366**	2.919 ~7.814	4.379**	1.525 ~7.233	3.311*_	0.549 ~6.072
学校管理職予防	-0.879__	-2.927 ~1.169	-1.633__	-3.947 ~0.682	-1.874__	-3.989 ~0.242
教育委員会 GIGA 促進 F× 学校管理職促進 F					0.826__	-1.056 ~2.708
教育委員会 GIGA 予防 F× 学校管理職予防 F					2.036__	-0.008 ~4.080
教育委員会働き方促進 F× 学校管理職促進 F					-3.500*_	-6.594 ~-0.405
教育委員会働き方予防 F× 学校管理職予防 F					-3.703**	-6.284 ~-1.122
決定係数 R ²	.510		.630		.732	

Note. N=54. ** $p < .01$., * $p < .05$. 95%CIは推定値の95%信頼区間 (confidence interval) を示す。促進 Fは促進フォーカス、予防 Fは予防フォーカスを示す。

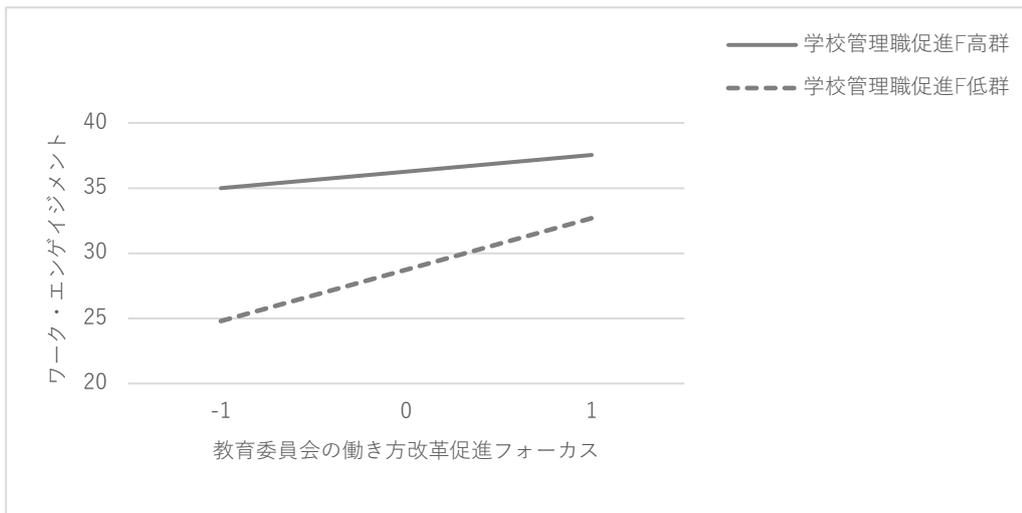


図1 学校管理職促進フォーカスの調整効果

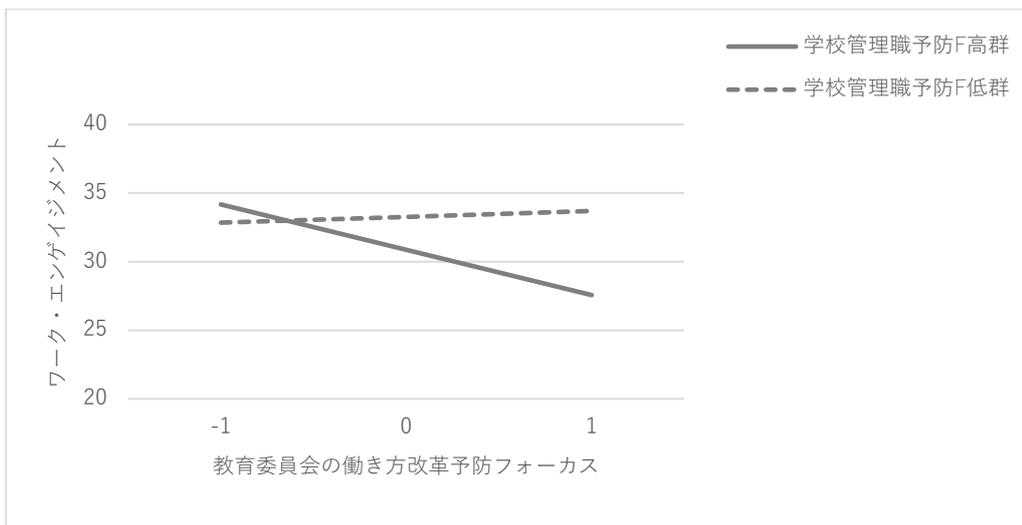


図2 学校管理職予防フォーカスの調整効果

調整効果を図示したものが、図1及び図2である。図において、学校管理職促進フォーカスと学校管理職予防フォーカスは、変数スコアが0以上の者を「高群」、0未満の者を「低群」の2群にグループ化した。学校管理職促進フォーカスは高群23人、低群31人。学校管理職予防フォーカスは、高群29人、低群25人である。

促進フォーカスが強い学校管理職は、ワーク・エンゲイジメント水準が教育委員会の働き方改革促進フォーカスの影響をそれほど受けておらず、高水準を維持している。一方、促進フォーカスが弱い学校管理職は、ワーク・エンゲイジメント水準が教育委員会の働き方改革促進フォーカスの影響を受けている。教育委員会の働き方改革についての方針によって、ワーク・エンゲイジメントの状態が変化している。

また、予防フォーカスが弱い学校管理職は、ワーク・エンゲイジメント水準が教育委員会の働き方改革予防フォーカスの影響をそれほど受けておらず、高水準を維持している。しかし、予防フォーカ

ーカスが強い学校管理職は、ワーク・エンゲイジメント水準が、教育委員会の働き方改革予防フォーカスが高い状態において低下している。つまり、教育委員会が時短第一、学校管理職も時短第一を選択する場合に、学校管理職のワーク・エンゲイジメントが低下するものと解釈できる。

3) 抑鬱傾向

抑鬱傾向を被説明変数とするポワソン回帰分析の結果は表 5 の通りである。統制変数と交互作用項を投入した Model 3 を見ると、学校管理職の予防フォーカスが強い場合に、本人の抑鬱傾向が高まることが分かる (B=0.354、 $p < .01$ 、95%CI [0.168、0.541])⁽³⁾。

表 5 抑鬱傾向を被説明変数とするポワソン回帰分析の結果

	Model 1 統制変数 No		Model 2 統制変数 Yes		Model 3 調整効果	
	B	95%CI	B	95%CI	B	95%CI
切片	1.124**	0.958 ~1.289	0.776__	-0.027 ~1.578	0.738__	-0.081 ~1.557
教育委員会 GIGA 促進フォーカス	0.141__	-0.054 ~0.335	0.158__	-0.084 ~0.400	0.291__	-0.005 ~0.587
教育委員会 GIGA 予防フォーカス	0.167*_	0.011 ~0.324	0.120__	-0.059 ~0.299	0.115__	-0.090 ~0.320
教育委員会働き方 促進フォーカス	-0.201*_	-0.358 ~0.044	-0.192__	-0.390 ~0.007	-0.224*_	-0.422 ~-0.026
教育委員会働き方 予防フォーカス	0.220**	0.056 ~0.384	0.213__	-0.001 ~0.427	0.164__	-0.056 ~0.384
学校管理職促進フォーカス	-0.110__	-0.305 ~0.086	-0.119__	-0.343 ~0.104	-0.146__	-0.381 ~0.088
学校管理職予防フォーカス	0.347**	0.187 ~0.507	0.368**	0.185 ~0.551	0.354**	0.168 ~0.541
教育委員会 GIGA 促進 F× 学校管理職促進 F					-0.071__	-0.251 ~0.109
教育委員会 GIGA 予防 F× 学校管理職予防 F					0.235*_	0.030 ~0.440
教育委員会働き方促進 F× 学校管理職促進 F					.145__	-.146 ~.435
教育委員会働き方予防 F× 学校管理職予防 F					-.091__	-.336 ~.155
χ^2/df	92.638/44		82.397/35		75.490/31	
AIC Akaike's Information Criterion	239.085		246.844		247.937	
BIC Bayesian Information Criterion	252.608		277.754		286.573	

Note. N=54. ** $p < .01$., * $p < .05$. 95%CI は 95%信頼区間 (confidence interval) を示す。促進 F は促進フォーカス、予防 F は予防フォーカスを示す。

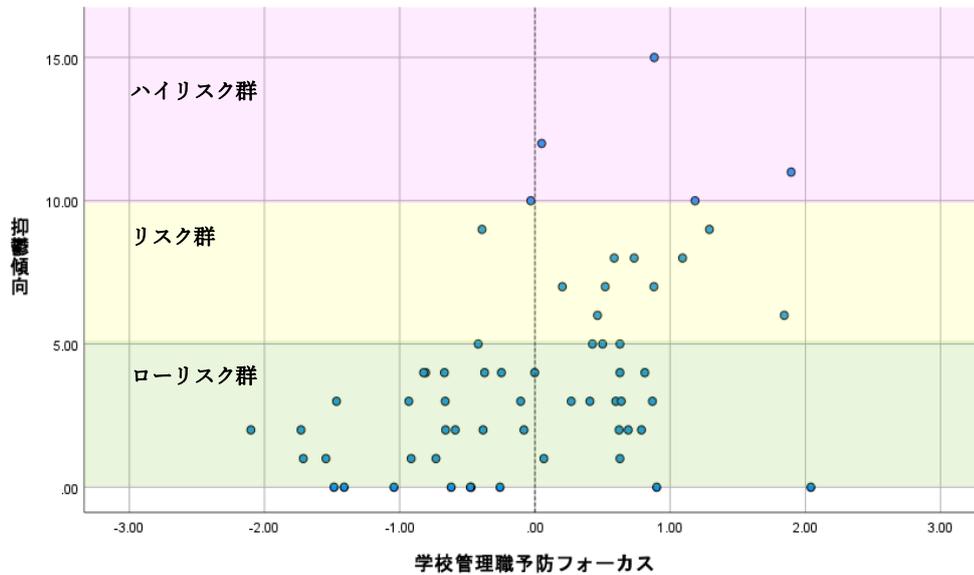


図3 学校管理職予防フォーカスと抑鬱傾向の散布図

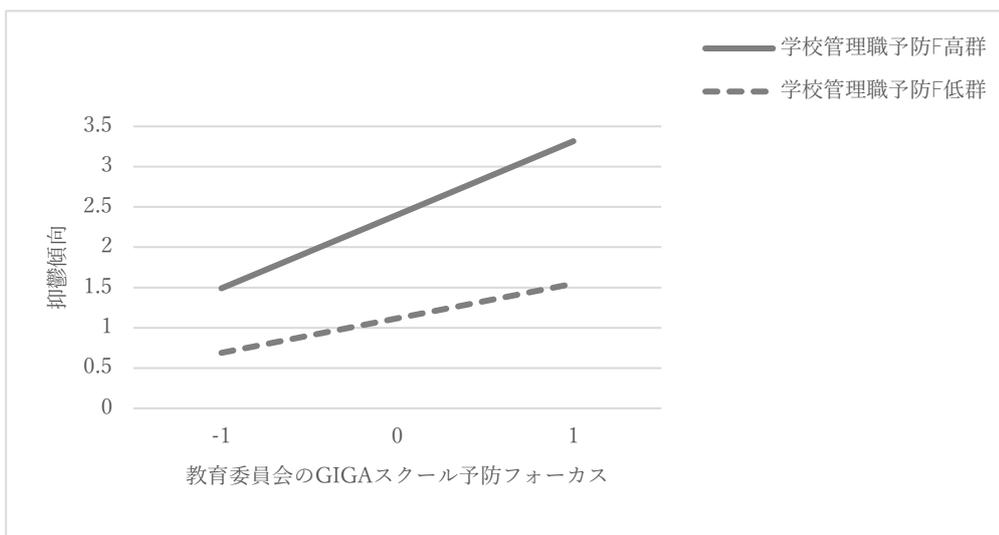


図4 学校管理職予防フォーカスの調整効果

双方の関係性についての散布図（図3）を見ると、予防フォーカスの得点が0（素点は測定5項目加算で14点以上）を超えるあたりから、抑鬱傾向の5点以上（リスク群）の者の出現率が高くなっている。抑鬱傾向10点以上のハイリスク群に相当する者は、予防フォーカスが強いグループに集中している。予防フォーカス得点が低い学校管理職（0未満）では、抑鬱傾向5点以上（リスク群）の者はほとんどいない実態にも注目すべきである。精神的健康の視点に立てば、学校管理職の予防フォーカスは、一方的に強化すれば良いというものではないようである。

また、学校管理職の抑鬱傾向に対しては、状況要因としての教育委員会の制御フォーカスが影響を及ぼしている。教育委員会働き方改革促進フォーカス ($B=-0.224$ 、 $p < .01$ 、 $95\%CI [-0.422, -0.026]$) が、学校管理職の抑鬱傾向を抑制している。働き方改革における働きがい・やりがい・幸

福感の重視のメッセージ発信や、学ぶ時間の確保、多様な働き方の尊重、積極的な人的補充等の実践は、学校管理職の精神的健康にプラスに作用する可能性がある。

さらに、学校管理職予防フォーカスは、教育委員会 GIGA スクール予防フォーカスと抑鬱傾向の関係において、調整効果を有していた ($B=.235$ 、 $p < .05$ 、95%CI [0.030~0.440])。学校管理職予防フォーカスの高群と低群の変動幅 (-1SD~1SD) の比較は、図 4 に示す通りである。学校管理職の予防フォーカス高群では、教育委員会の GIGA スクールに関する個人情報・管理重視メッセージが、抑鬱傾向を低群よりも強く押し上げている。

(4) 同時機能の効果

次に、Elliot (2006) が指摘するように、近接志向 (促進フォーカス) と回避志向 (予防フォーカス) が同時に機能する場合にウェルビーイング変数が最も高くなるのかを確認しておきたい。最初に、学校管理職を促進フォーカス得点と予防フォーカス得点の正負で組み合わせ、促進 Low_予防 Low 群 (LL 群 $N=13$)、促進 Low_予防 High 群 (LH 群 $N=18$)、促進 High_予防 Low 群 (HL 群 $N=12$)、促進 High_予防 High 群 (HH 群 $N=11$) の 4 群を編制した。HH 群を、両フォーカスが機能しているグループと捉える。これら 4 群を説明変数、主観的幸福感、ワーク・エンゲイジメント、抑鬱傾向を被説明変数とする一元配置分散分析を実施した。

表 6 ウェルビーイング関連変数を被説明変数とする一元配置分散分析の結果

	主観的幸福感			ワーク・エンゲイジメント			抑鬱傾向		
	M	SD	95%CI	M	SD	95%CI	M	SD	95%CI
促進 L_予防 L ($N=13$)	6.846	1.772	5.775 ~7.917	29.231	8.167	24.296 ~34.166	2.539	1.450	1.662 ~3.415
促進 L_予防 H ($N=18$)	6.500	1.543	5.732 ~7.268	26.222	6.449	23.015 ~29.429	5.000	3.926	3.048 ~6.952
促進 H_予防 L ($N=12$)	7.667	1.435	6.755 ~8.579	37.083	9.577	30.998 ~43.168	1.833	2.517	.234 ~3.432
促進 H_予防 H ($N=11$)	7.182	1.722	6.025 ~8.338	36.200	8.311	30.255 ~42.145	5.000	3.768	2.468 ~7.532
F 検定		1.339			6.044**			3.620*	
多重比較		-			HL>LH、HH>LH			-	
効果量 η^2		.074 (Medium)			.270 (Large)			.178 (Large)	

Note. $N=54$. ** $p < .01$., * $p < .05$. 95%CI は 95%信頼区間 (confidence interval) を示す。多重比較は Bonferroni 法。

分析の結果、ワーク・エンゲイジメントと抑鬱傾向において、有意差が認められた。効果量サイズも Large 水準 ($>.14$) である。多重比較を見ると、促進 Low_予防 High 群に比べて、促進 High_予防 Low 群、促進 High_予防 High 群が、ワーク・エンゲイジメント得点が高いことが示されている。ただし、Elliot (2006) が指摘するような、促進 High_予防 High 群において最も成果が高いとする結果は、ウェルビーイング変数を成果指標とする本研究では認められていない。促進フォーカスと予防フォーカスの両立よりも、促進フォーカスを強く持つことの効果が強調されている。

(5) 研修効果

最後に、学校管理職研修前後の制御フォーカスの変化について確認する。事前事後の比較分析にあたっては、Wave1 と Wave2 で有効回答が得られ、ID が確認できた 29 人を対象とする。対照群（研修未受講群）と季節要因（9-10 月と 12 月との職務環境・内容の差異）がコントロールされておらず、また小サンプルという限界はあるが、予備調査結果としての理解を前提に結果を紹介する。なお、1 回目有効回答者 54 人のうち、離脱群（25 人）と分析対象群（29 人）の属性要因をクロス集計と t 検定によって比較したが、いずれの組み合わせにおいても有意差は認められなかった。

学校管理職の制御フォーカスについて、促進フォーカスの平均値が Wave1 ($M=3.853$) から Wave2 ($M=3.966$) へと 0.112 点上昇している。有意水準に到達する差ではないが、効果量 ($d = 0.248$) において、小さな効果が認められている。一方、予防フォーカスについては、Wave1 ($M=3.000$)、Wave2 ($M=2.931$) であり、0.069 点減少している。ただし、有意水準には到達しておらず、効果量も低い。

表 7 管理職研修事前事後の制御フォーカス変化

	Wave1		Wave2		ΔM	t 値	有意 確率	効果量 d
	M	SD	M	SD				
促進フォーカス	3.853	0.440	3.966	0.465	0.112	0.943	0.350	0.248
予防フォーカス	3.000	0.547	2.931	0.676	-0.069	0.427	0.671	-0.112
教育委員会 GIGA 促進 F	3.647	0.553	3.905	0.493	0.259	1.880	0.065	0.494
教育委員会 GIGA 予防 F	2.793	0.605	2.672	0.698	-0.121	0.704	0.485	-0.185
教育委員会働き方促進 F	3.431	0.530	3.405	0.646	-0.026	0.167	0.868	-0.044
教育委員会働き方予防 F	3.241	0.573	3.164	0.624	-0.078	0.493	0.624	-0.130
主観的幸福感	7.172	1.774	7.448	1.639	0.276	0.615	0.541	0.162
ワーク・エンゲイジメント	31.964	9.303	32.517	8.166	0.553	0.239	0.812	0.063
抑鬱傾向	4.103	3.896	3.321	4.092	-0.782	0.739	0.463	-0.196

Note. $N=29$. いずれの検定においても等分散性は仮定されている。促進 F は促進フォーカス、予防 F は予防フォーカスを示す。

制御フォーカス以外の変数の変化についても、参考情報として確認しておきたい。すべての変数が上昇するような場合は、回答者特性の偏りの発生を疑わなければならない。分析の結果、Wave1 と Wave2 で有意差が認められる変数はなく、効果量も小さな効果の基準である 0.2 を超えるものはほとんどない。例外は、教育委員会 GIGA スクール促進フォーカスである（効果量 $d = 0.494$ ）。調査を実施した時期は、全国的に GIGA スクール関連事業における教育委員会からの支援の増強が図られたものと解釈できる。

5. 考察

本研究の研究課題は、以下の 3 点であった。すなわち、①学校管理職の制御フォーカスは、上位機関の制御フォーカスによってどの程度の影響を受けるのであろうか。②学校管理職の制御フォーカスは、学校管理職本人のウェルビーイングに対してどのような影響を及ぼしているのだろうか。

また、学校管理職の制御フォーカスは、教育委員会の制御フォーカスと学校管理職のウェルビーイングの関係を調整するのであろうか。③学校管理職の制御フォーカスは、管理職研修等の一定期間の学習によって変化するものなのであろうか、である。以下、研究課題ごとに、分析結果の考察について記述する。

研究課題 1：学校管理職の制御フォーカス（促進／予防）を被説明変数、GIGA スクール構想と働き方改革における教育委員会の制御フォーカス（促進／予防）を説明変数とする層化重回帰分析を実施した。教育委員会の制御フォーカスの直接的な影響は、教育委員会 GIGA スクール促進フォーカスと学校管理職促進フォーカスとの関係において認められた。学校管理職の目標近接的で前向きな経営スタイルは、GIGA スクール構想事業の遂行における教育委員会の促進方針によって規定される。部分的ではあるが、状況特性要因としての教育委員会の制御フォーカスは、学校管理職の制御フォーカスに影響を及ぼしている可能性が確認された。本研究が予備調査を通して確認した上位－下位機関間での制御フォーカスの共変動現象は、これに言及する先行研究が見あらず、本研究独自の新たな知見であると言える。

なお、研究課題 1 の分析では、学校管理職の促進フォーカスが、状況特性要因（教育委員会の制御フォーカス）と属性要因（学校管理職の属性）によってどの程度説明されるのか、およその傾向が示された。学校管理職の促進フォーカスに対しては、状況特性要因 23.5%、属性要因 12.1%が決定係数として示されている。また、学校管理職の予防フォーカスに対しては、状況特性要因 6.9%、属性要因 17.1%が決定係数として示されている。学校管理職の促進フォーカスは、どちらかと言えば、状況特性要因の影響を受けやすく、予防フォーカスは属性要因の影響を受けやすいと考えられる。ただし、この解釈においては、層化重回帰分析において状況特性要因を先に投入している点、属性要因に性格変数が含まれていない点の限界を考慮する必要がある。

研究課題 2：学校管理職のウェルビーイング（主観的幸福感、ワーク・エンゲイジメント、及び抑鬱傾向）に対する制御フォーカスの影響を検証するために、層化重回帰分析を実施した。なお、抑鬱傾向はゼロを最頻値とするカウント変数であるためポワソン回帰分析を実施した。分析の結果、学校管理職の促進フォーカスは、本人のワーク・エンゲイジメントを高める可能性が認められた。また、学校管理職の予防フォーカスは、学校管理職の主観的幸福感を低下させ、抑鬱傾向を高める可能性が認められた。これらの結果から、学校管理職のウェルビーイング向上に対しては、促進フォーカスが高いことが望ましく、その一方で、予防フォーカスが高いことは望ましくないものと解釈できる。

この点について、Lanaj et al. (2012) は、メタ分析を通して、促進フォーカスが職務パフォーマンス・組織市民行動・革新的職行動との正の相関を有しており、また、非生産的職務行動と負の相関を有することを確認している。本研究では、促進フォーカスが、従来の研究で言及されていないウェルビーイングという新たな側面に対しても影響を及ぼす可能性が示されたと言える。

また、本研究では、予防フォーカスによる主観的幸福感の低下と抑鬱傾向の上昇という負の影響が確認されている。Lanaj, et al. (2012) では、予防フォーカスは身体的安全性を高める一方、非生産的職務行動と正の相関にあるとするメタ分析の結果を示している。本研究は、このメタ分析の結果を追認している。その解釈は次の通りであった。すなわち、予防フォーカスが強い組織は、コンプライアンス意識が高まる。同僚の逸脱行動が目につきやすく、同僚批難が高まりやすい。た

たとえば、働き方改革の予防フォーカスが強いと、定められた時間に帰っていない教員は、その意図・理由に関わらず、逸脱行動と見なされる。GIGA スクール事業の予防フォーカスが強い場合は、過度に厳格な個人情報管理ルールの遵守意識が、創造的な活用方法を実践する教員は逸脱者と見なされる。挑戦が咎められ、失敗が処罰される組織風土に変化は生じない。教員の抑鬱傾向は高まるであろうし、そうした職場で教員が幸福感を享受する確率は低いであろう。

教育委員会の制御フォーカスと学校管理職のウェルビーイングの関係における学校管理職の制御フォーカスの調整効果についても、本研究では確認されている。

第1に、教育委員会 GIGA スクール促進フォーカスと抑鬱傾向の関係が、学校管理職の予防フォーカスによって調整されていた。学校管理職の予防フォーカスが強い場合、教育委員会の GIGA スクールに関する個人情報・管理重視メッセージが、抑鬱傾向を押し上げている。学校管理職の予防フォーカスが低い場合は、教育委員会の GIGA スクール事業方針の影響はそれほど強くはない。学校管理職の予防フォーカスは、教育委員会の予防フォーカスと方向性が一致するときに、抑鬱傾向を高めるという側面を有している。

第2に、教育委員会働き方改革促進フォーカスとワーク・エンゲイジメントの関係が、学校管理職の促進フォーカスに調整されていた。学校管理職の促進フォーカスが強い場合、教育委員会の働き方改革促進フォーカスの影響を受けない。教育委員会の働き方改革事業方針にかかわらず、ワーク・エンゲイジメントが高いのである。逆に、学校管理職の促進フォーカスが低い場合、教育委員会の働き方改革促進フォーカスが、ワーク・エンゲイジメントを左右している。促進フォーカスが低い場合、教育委員会の働き方改革事業方針によってワーク・エンゲイジメントが左右される。促進フォーカスの強い学校管理職は、働きがいの維持において上位機関の影響を受けにくいという強さがある。

第3に、教育委員会働き方改革予防フォーカスと学校管理職のワーク・エンゲイジメントは、学校管理職の予防フォーカスによって調整されていた。予防フォーカスが弱い学校管理職は、教育委員会の働き方改革予防フォーカスがワーク・エンゲイジメントの変化に結びつかない。一方、予防フォーカスが強い学校管理職は、教育委員会の働き方改革予防フォーカスが強くなるとワーク・エンゲイジメントが低下する。

学校管理職サイドから見れば、促進フォーカスの保持は、組織環境（たとえば、教育委員会の影響）に左右されず、高いワーク・エンゲイジメントを持続する効果を持つ可能性がある。教育委員会サイドから見れば、働き方改革促進フォーカスを強化することで、促進フォーカスが低い学校管理職のワーク・エンゲイジメントを高めることができる。また、働き方改革予防フォーカスを弱めることで、予防フォーカスが強い学校管理職のワーク・エンゲイジメントを高めることができる。これらの分析結果を踏まえると、Elliot (2006) の同時機能論の指摘とは異なり、学校管理職の場合は促進フォーカスと予防フォーカスの両立というよりも、やや促進フォーカス優位の配分が効果的である可能性が示唆されている。

ただし、制御フォーカスの効果に言及する際には、Elliot (2006) の指摘における使い分け機能にも着目する必要がある。変革的／交換的リーダーシップ論の知見では、学校管理職は赴任当初、勤務校の様子を見つつ、教職員との対話交流を通して安定したマネジメントを実践し、信頼蓄積を通して、自らのビジョン発信に至るとされている（露口 2008）。変革的リーダーは、交換・信頼・

変革のプロセスを経て組織変革を遂行する。こうしたプロセスは、制御フォーカスの選択においても、適用されるのではないだろうか。赴任当初は、予防フォーカス優位であるが、勤務校在校年数を積み重ね信頼を蓄積する中で、促進フォーカス優位へと変化している可能性が想定される。

研究課題 3：学校管理職の制御フォーカスは、学校管理職対象の研修によって、変化するものなのであろうか。予備調査の範囲を出るものではないが、教職員支援機構による学校管理職研修の受講前と受講後約 1 ヶ月の 2 地点間における制御フォーカス等の変化の様子を検証した。分析の結果、促進フォーカスについて、わずかであるが効果が認められた（効果量 $d = 0.248$ ）。当該学校管理職研修では、スクール・マネジメント領域として、学校組織マネジメント、カリキュラム・マネジメント、スタッフ・マネジメント、コミュニティ・マネジメントを、学校改善領域として、リスク・マネジメント、学校マネジメントプランの設計、タイム・マネジメントを、5 日間の研修期間（双方向で受講者相互の対話を可能とするオンライン研修）において学習する。これらのテーマから分かるように、本講座は促進フォーカスの向上に資することが意図されたメニューである（リスク・マネジメント講座は予防フォーカス重視）。

本研究では、受講者に明らかな偏りがあり、推薦の段階で、比較的促進フォーカスが強い管理職が選ばれていると推察される。したがって、受講による伸びしろは、それほど大きくはないとする解釈が成り立つ。サンプルの代表性の条件を満たした場合、あるいは、準実験デザイン調査として、対照群を設定しての複数回の測定を実施した場合等に、より正確な結果の出力に近づくことができるであろう。

6. 実践的示唆

以上の分析結果と考察を通して、教育委員会及び学校管理職に対する実践的示唆を、以下の通り提示する。

まずは、教育委員会に対する実践的示唆についてである。教育委員会の GIGA スクール構想と働き方改革関連事業を対象とする制御フォーカスは、学校管理職の促進フォーカスの 23.5%、予防フォーカスの 6.9%を説明していた。教育委員会の制御フォーカスは、学校管理職の制御フォーカスの選択、特に促進フォーカスの選択に影響を及ぼしているとする認識が必要となる。分析・考察過程を通して、GIGA スクール構想事業においては、教育委員会側からのビジョン共有、情報提供、成果指標共有、研修支援等の価値を、学校側に認知させることの効果が判明した。学校管理職は、これらの価値を認知することで、目標近接志向、成果志向、未来志向の態度を選択するのである。「現場を前向きに」したいのであれば、まずは、教育委員会が、各種事業推進において前向き姿勢を示すことが必要となる。GIGA スクール構想と働き方改革事業に限定されるものではあるが、学校管理職の促進フォーカスの強化と学校管理職のウェルビーイングの向上のためにも、教育委員会は促進フォーカスを積極的に選択することが適当であると示唆される。

次に、学校管理職に対する実践的示唆についてである。促進フォーカスを選択する学校管理職は主観的幸福感が高いことが判明している。また、促進フォーカスの保持は、組織環境（たとえば、教育委員会の影響）に左右されず、高いワーク・エンゲイジメントを持続する効果を持っていた。一方、予防フォーカスの選択は、抑鬱傾向の上昇につながるものであった。そして、3つのウェルビーイング変数（主観的幸福感、ワーク・エンゲイジメント、抑鬱傾向）のすべてにおいて、促進

フォーカス優位の場合に、ポジティブな影響が認められていた。

前向きで目標・成果の達成に向けて攻める学校管理職の望ましさは、今回の調査では明らかにされた。それでは、こうした学校管理職はどのようにして育つのか。促進フォーカスが強い学校管理職とは、未来を見据え、自律的に理念・目標・成果指標を生成し、教職員をリードする管理職である。特に、理念や目標の設定については、日常での教育者としての実践と省察を通しての習得が困難である。学校現場から離れての校外研修や自己研鑽によって、地理的・文化的・業界的・専門的境界を超えた学習（歴史・哲学を含む）が必要であると考えられる。教職員支援機構が提供する学校管理職研修は、校外研修の一つの方法である。本研究では、わずかであるが、学校管理職の促進フォーカスに対して一定の効果も確認されている。

7. 限界と今後の展望

最後に、本研究の限界と今後の展望について述べておく。

本研究は、タイトルにあるように、「予備調査」である。次年度以降は、研究課題 1～3 の本格的な解明に向けて、複数回調査の形態は保持しつつ、サンプル数の増加と対照群を設定する因果推論を可能とする準実験的調査デザインを採用したい。本調査は、外部妥当性の範囲が限られており、学校管理職研修に派遣されている受講者と言っても過言ではない。この点を踏まえながらの結果の解釈となる。

今後は、経年調査やサンプルの増加によって、制御フォーカスと人事異動の関係について解明を進めたい。先行研究や今回の調査を通して気付いたことは、「2年間の在校年数を予期する学校管理職は、促進フォーカスではなく、予防フォーカスを選択する」との仮説である。2年間という在校年数が学校管理職に予期されることで、予防を選択する確率が高まるのではないかと。守り切った次につなぐという選択が合理的となりやすい。2年間、問題が起きないように。教育委員会の指示を待って。波風を立てないように。この点は、教育委員会においても同様のことが言える。教育委員会幹部を2年間で異動させる地域では、学校と同様の現象が起きやすいのではないだろうか。人事異動の視点からの調査研究を進めたい。

また、学校管理職を取り巻く状況変数にも、さらに着目したい。今回は、教育委員会による GIGA スクール構想と働き方改革の推進状況を、状況変数として設定した。地域の社会的経済的状況、子供や保護者の様子、職員との関係等、様々な組織環境や職務遂行状況が、学校管理職の促進／予防フォーカスの選択に影響を与えられられる。こうした変数を取り入れた分析を、今後の調査研究では実施したい。また、教育委員会がなぜ、促進／予防フォーカスを選択するのか、その決定過程の解明についても分析を実施したい。

(露口 健司)

〔註〕

(1) https://www.mext.go.jp/content/20210830-mxt_jogai01-000009827_10.pdf

(2) 主観的幸福感は Kolmogorov-Smirnov の正規性の検定 (統計量 0.189, 自由度 53, $p=.000$) であり、検定上、正規分布とは言えない。ただし、最小値 3、最大値 10、中央値 7、歪度 (-0.644)、尖度 (-0.113) であり、正規分布に近い形状を示している。ワーク・エンゲイジメントについては、Kolmogorov-Smirnov の正規性の検定 (統計量 0.119, 自由度 53, $p=.058$) であり、正規性の

検定をクリアしている。抑鬱傾向については、平均値 (3.704)、標準偏差 (3.385)、最小値 (0)、最大値 (15) であり、0 付近の整数が多く、数値の上昇とともに度数が減少するためポワソン分布に近い状態にあると言える。

(3) ただし、Model 3 は最適モデルではない点に留意する必要がある。

引用・参考文献

- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology, 36*(3), 481-501.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levin, S., & Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(5), 1253-1265.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 39*, 247-266.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion, 30*, 111-116.
- Fordyce, M. (1988). Fordyce emotions questionnaire. *Social Indicator Research, 20*, 35-381.
- Furukawa, T. A., Kawakami, N., Saitoh, M., Ono, Y., Nakane, Y., Nakamura, Y., Tachimori, H., Iwata, N., Uda, H., Nakane, H., Watanabe, M., Naganuma, Y., Hata, Y., Kobayashi, M., Miyake, Y., Takeshima, T., & Kikkawa, T. (2008). The performance of the Japanese version of the K6 and K10 in the World Mental Health Survey Japan. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 17*(3), 152-158.
- 檜垣賢一・露口健司(2020)。「教員のキャリア資本がウェルビーイングに及ぼす影響：縦断データのマルチレベル分析」『学校改善研究紀要』3, 33-48.
- Higgins, E.T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist, 52*(12), 1280-1300.
- Higgins, E.T. (2008). Regulatory fit. In Shah, J.Y., & Gardner, W.L. (Eds.). *Handbook of motivation science*, NY: Guilford Press., 356-372.
- Kark, R., & Van Dijk, D. (2007). Motivation to lead, motivation to follow: The role of the self-regulatory focus in leadership processes. *Academy of Management Review, 32*, 500-528.
- Kessler, R. C., Barker, P. R., Colpe, L. J., Epstein, J. F., Gfroerer, J. C., Hiripi, E., Howes, M. J., Normand, S. T., Manderscheid, R. W., Walters, E. E., & Zaslavsky, A. M. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Archive of General Psychiatry, 60*(2), 184-189.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-

- regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.
- Lanaj, K., Chang, C.H., Johnson, R.E. (2012). Regulatory focus and work-related outcomes: A review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (5), 998-1034.
- Lockwood, P., Jordan, C.H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 854-864.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness*. New York: Well Management, LLC.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (1998). *Well-being measures in primary healthcare: The DepCare project*. Paris: OECD Publishing.
- Owens, B.P., & Hekman, D. R. (2016). How does leader humility influence team performance? Exploring the mechanisms of contagion and collective promotion focus. *Academy of Management Journal*, 59(3), 1088-1111.
- Parker, P.D., Martin, A.J., Colmar, S., & Liem, G.A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- 尾崎由佳・唐沢かおり (2011). 「自己に対する評価と近接回避志向の関係性—制御商店理論に基づく検討—」『心理学研究』82(5), 450-458.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., and Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout and: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Scholer, A.A., & Higgins, E.T. (2012). Too much of a good thing? Trade-offs in promotion focus. In Ryan, M.R. (Ed.). *The Oxford handbook of human motivation*, NY: Oxford University Press., 65-84.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251-1275.
- 露口健司 (2008). 『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版.
- Tsuyuguchi, K. (2021). The relationship between teachers' career capital and well-being. *Bulletin of the Faculty of Education in Ehime University*, 68, 101-120.
- 露口健司 (2022a). 「教職の魅力化—ウェルビーイング (well-being) への着目—」大野裕己・露口健司『日本の教職論』NHK 出版, 205-222.
- 露口健司 (2022b). 「公正で質の高い教育における ICT 活用の促進条件」国立教育政策研究所『公正で質の高い教育を目指した ICT の教育活用の促進条件に関する調査研究報告書』, 12-53.
- Viac, C. & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Papers No.213.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research.

〔謝辞〕 調査にご協力いただきました先生方に心より感謝申し上げます。

資料1 教育委員会のGIGAスクール対応尺度の主成分分析の結果

	成分		共通性
	1	2	
・今後のICT教育推進についてのビジョンを教育委員会と学校が共有できている。	0.895	-0.054	0.808
・ICTを活用した授業事例や校務支援事例等の有益な情報が学校に提供されている。	0.818	0.022	0.669
・今後のICT教育推進についての成果指標や達成指標を教育委員会と学校が共有できている。	0.789	0.102	0.626
・ICT教育推進のための教員研修において効果的な支援が提供されている。	0.657	-0.072	0.441
・個人情報保護の管理に対する圧力が強い。	0.173	0.897	0.822
・ICTについて、効果的な使用方法の指導よりも、不適切な使用方法の回避をより強く求めている。	-0.183	0.877	0.817

※成分間相関係数 ($r = -.042$)

資料2 教育委員会の働き方改革尺度の主成分分析の結果

	成分		共通性
	1	2	
・教職員の働きがい、やりがい、幸福感等を高めることを重要視している。	0.883	-0.020	0.781
・教職員が学ぶ時間が確保できるようにとするメッセージを発している。	0.780	0.167	0.643
・教職員の多様な働き方かできるような工夫を講じている。	0.703	0.188	0.528
・加配教員や外部人材などを積極的に学校に配置している。	0.621	-0.172	0.417
・在校等勤務時間の制約基準を超えた教職員にはカウンセリングを受ける等の義務を課している。	0.163	0.823	0.702
・在校等時間を超過する教職員が一定数いる学校の管理職に対して、何らかの措置が講じられている。	0.000	0.810	0.656
・とにかく早く帰らせるようにとのメッセージが強い。	-0.434	0.600	0.554
・働き方改革では、教職員の在校等時間の抑制を最も重視している。	0.101	0.497	0.256

※成分間相関係数 ($r = -.010$)

資料3 学校管理職の制御フォーカス尺度の主成分分析の結果

	成分		共通性
	1	2	
・教育理念・目標が実現できないのではないかと、よく心配になる。	0.876	0.173	0.749
・自分が失敗している姿をよく想像する。	0.853	0.014	0.724
・恐れている悪い出来事が自分にふりかかってくる様子を、よく想像する。	0.850	-0.170	0.798
・自分の役割や責任を果たせないのではないかと、よく心配になる。	0.818	-0.131	0.720
・私にとっては、目標を達成することよりも、失敗を回避することの方が大切だ。	0.544	0.165	0.294
・どのようにすれば成果の高い学校づくりができるのかをよく考える。	0.082	0.684	0.456
・本校の未来像について、よく考える。	0.007	0.661	0.435
・私は、教育理念・目標の実現を成し遂げることに意識を集中している。	0.150	0.636	0.397
・私は、教育活動の成果をあげることに意識を集中している。	-0.024	0.607	0.374
・私は、自己の教育理念・目標を実現させるために努力するタイプである。	-0.151	0.580	0.387
・どうすれば学校の教育理念や重点目標を達成できるのか、よく思案することがある。	0.094	0.576	0.324
・自己の教育理念・目標が達成できている様子を、よく想像する。	-0.094	0.553	0.331

※成分間相関係数 ($r = -.158$)

第三章 令和元年度教職員等中央研修（校長研修）における研修成果活用レポートにみる中央研修（校長研修）の役割と課題

1. 本章の目的

教職員支援機構における中央研修の果たすべき役割とその具体的方策を含めた在り方については、新型コロナウイルス感染症の影響下で行われた令和2年度、令和3年度のオンデマンド型研修の成果と課題を踏まえ、単にハイブリッド型の研修という枠組みだけではなく、より多角的な分析によりその方向性を検討していく必要がある。その方向性検討における根拠の1つとなるべき成果物が「研修成果活用レポート」であり、既にこの「活用レポート」の全体的傾向と成果活用の具体的な内容分析については、「研修成果活用の全体的傾向にみる中央研修の役割と課題」

（吉田 2020）として平成30年度（2018）研修受講者から提出された「活用レポート」を基にした分析がなされたところであるが、本章では、翌令和元年度（2019）の中央研修、とりわけ校長研修に焦点を当て、受講者から提出された「活用レポート」の分析を通して、校長の研修成果の活用の状況と具体的内容を把握し、今後の中央研修における校長研修及びに各自治体を含めた校長研修の在り方、並びに校長育成に係る今後の方向性について、示唆を与えてくれる視点を提示することを目的とする。

（岸田 正幸）

2. 中央研修（校長研修）のねらいと研修内容

令和元年度（2019）の校長研修は校種別（小学校、中学校、高等学校・特別支援学校等）に3回行い、**図1**の5日間のプログラムとして実施された（講師の所属は当時のもの）。この研修の構造的な特徴として、次の3点が挙げられる。第一に、全国からマネジメントに関して著名な講師を招き、マネジメントに関して体系的に講義内容を配置している点である。5日間という長い期間に、マネジメントについて包括的に学ぶことができる構成となっている。第二に、2日目午後の「カリキュラム・マネジメント」、3日目午前の「スタッフ・マネジメント」、3日目午後、4日目午前の「学校マネジメントプランの設計」以外は、同時開催の事務職員研修と合同で受講したことである。学校をマネジメントしていく上で、事務職との連携は不可欠である。その交流を意図的に配置している点は、自治体の管理職研修と大きく異なる。第三に、この年度より、「学校マネジメントプランの設計」という演習を立てたことである。これは、少人数のグループに分かれ、それぞれのグループに教職員支援機構と連携協定を結ぶ教職大学院の大学教員をファシリテーターとして配置し、協議の活性化を図るようにした。また、テーマとして、小学校対象の第1回、中学校対象の第2回は「10年後の学校を想定する」を立て、高等学校、県立学校対象の第3回は、それに加え、「10年後の学校を想定し、そのスクールポリシーを考える」として議論を行った。中央研修の期間内に、学校について俯瞰的に考える機会を設定したいという狙いから、この演習を企画した。この経験が、研修後の成果活用につながると考えたからである。

（葛上 秀文）

6月10日(月)	6月11日(火)	6月12日(水)	6月13日(木)	6月14日(金)
	8:45~8:55 ミーティング	8:45~8:55 ミーティング	8:45~8:55 ミーティング	8:45~8:55 ミーティング
	休憩	休憩	休憩	休憩
9:00~9:45 受付	9:00~12:15 (休憩:15分を含む)	9:00~12:15 (休憩:15分を含む)	9:00~12:15 (休憩:15分を含む)	9:00~12:15 (休憩:15分を含む)
9:45~10:15 オリエンテーション	講義・演習・協議 コミュニティ・マネジメント	講義・演習・協議 スタッフ・マネジメント	講義・演習・協議 学校マネジメントプランの設計	講義・演習・協議 学校改善プランの設計
10:15~10:30 開講式	香川大学	早稲田大学	つくば中央研修センター	教職員支援機構
休憩	教授	教授	地域センター	つくば中央研修センター
10:45~12:15 教育政策の諸動向	清國 祐二	河村 茂雄	連携教職大学院担当	研修プロデュース室
12:15~13:15 昼食・休憩	12:15~13:15 昼食・休憩	12:15~13:15 昼食・休憩	12:15~13:15 昼食・休憩	12:15~13:15 昼食・休憩
13:15~16:30 (休憩:15分を含む) 講義・演習・協議 学校組織マネジメント	13:15~16:30 (休憩:15分を含む) 講義・演習・協議 カリキュラム・マネジメント	13:15~16:30 (休憩:15分を含む) 講義・演習・協議 学校マネジメントプランの設計	13:15~14:45 講義・演習・協議 リスクマネジメント 鳴門教育大学 教授 阪根 健二	13:15~14:45 講義・演習・協議 研修成果の活用 教職員支援機構 次世代教育推進センター長 大杉 昭英
13:15~16:30 国土館大学 教授 北神 正行	13:15~16:30 千葉大学 特任教授 天笠 茂	13:15~16:30 つくば中央研修センター 地域センター 連携教職大学院担当	休憩	休憩
休憩	休憩	休憩	15:00~16:30 講義・演習・協議 タイムマネジメント 教職員支援機構 つくば中央研修センター長 葛上 秀文	15:00~15:15 閉講式
16:45~17:15 ユニットミーティング	16:45~17:15 ユニットミーティング (リフレクションを含む)	16:45~17:15 ユニットミーティング (リフレクションを含む)	16:45~17:15 ユニットミーティング (リフレクションを含む)	

図1 令和元年度教職員等中央研修第1回校長研修の日程表

3. 調査方法

「活用レポート」は、令和元年度教職員等中央研修 研修修了者に対して令和2年(2020)11月10日までに、各推薦機関が取りまとめて提出するよう求めたものである。校長研修受講者の「活用レポート」の各校種ごとの提出数は、表1の通り計164件である。

また、これらの「活用レポート」は、予め決められた様式に従い、「活動名」、「解決すべき課題」、「目標・方針」、「活動内容」、「活動の成果」、「アピールポイント(アイデアや工夫)」という6つの記述から構成されており、これらのレポート記述を裏付けたり、よりわかりやすくしたりするために、写真や図表等を添付資料として求めている。

これら「活用レポート」の評価の観点も、「校長研修での学びの内在化とその具現化」にあると考える。なぜなら、校長研修を通して貫かれているそのねらいは、この研修で学んだことをこれからの学校教育にどう活かし、実践に結び付けていくかであり、その考え方や取組が、研修者が所属する地域のモデルになると同時に、研修者にそうした取組の広がりや定着を支える人材としての活躍を期待したものであるからである。事実、令和元年6月10日に実施された主に小学校長を対象とした第1回校長研修においても、オリエンテーション時において、研修の目的は「10年後の学校のあるべき姿を設定し、その実現を自校及び地域で実現できる力量を修得し、各地域の中核となる校長を育成する」ことにあると説明している。すなわち、ここで言う「実現できる力量を獲得し」とは、校長研修での学びをいかに自身の中に「内在化」させるかにほかならない。単に研修内容を知識として理解するのではなく、実践に具現化できるだけのモチベーションに変えて、確実に蓄えることができるかということである。

また、「内在化」させた力を実践として具現化した「活用レポート」にみられる取組、その具現化評価のキーワードとしては「課題の把握」「手立ての戦略性(創造的シナリオ)」、「成果の適切性」といった3つの観点を挙げておきたい。これらは言うまでもなく、学校運営上のいずれのマネジメントにおいても、必要不可欠な観点であり、既に認知されたマネジメントを行う上での条件としてあると理解できるからである。

表1 校長研修受講者の「活用レポート」提出数

学校種	人数
小学校	63人
義務教育学校	1人
中学校	46人
高等学校	39人
中高一貫教育校	1人
特別支援学校	11人
教育委員会等	3人

※受講時と活用レポート提出時の所属が異なる場合は、学校所属を優先してカウントした。

4. 「活用レポート」の分析

(1) 活動名と成果活用の内容

「活用レポート」にみる成果活用の内容（取組）については、教職員支援機構の校長研修プログラムの大きな構成要素となっている「学校組織マネジメント」、「カリキュラム・マネジメント」、「コミュニティ・マネジメント」、「スタッフ・マネジメント」、「リスク・マネジメント」、「タイム・マネジメント」の6つの枠組みで一先ず分類分けをしてみることにした。全体的に見て「学校組織マネジメント」や「カリキュラム・マネジメント」に属する「活用レポート」が多く、「リスク・マネジメント」や「タイム・マネジメント」に属するものは少なかったように思われる。ただし、これら6つの枠組みは、取組内容の大凡の目安に過ぎず、複合的な要素をもった取組をどこに分類するのか、いずれにも属さないと思われる取組をどうするのか、といった不確定要素があまりにも多い上に、そもそも6つの枠組みの概念規定そのものが難しい状況の中で、数量的な比較は余り意味をもたないと判断している。また、研修後の学校での取組については、研修で学んだ内容が学校運営をする上で、何らかの影響を与えたと考えられるとしても、その程度は極めて不明確で、むしろ学校が置かれた状況や学校を取り巻く環境が動機となって取り組まれていったものであろうと推察されるのである。

一方で、成果活用の内容を6つの枠組みに分類する中で、校種による差がみられるなど、その傾向について触れておく必要があると思われることもあった。そこで、6つの枠組みに分類したそれぞれの取組内容について、校種特性を視野に入れながら全体的傾向を概観しておきたい。まずは、「学校組織マネジメント」と「カリキュラム・マネジメント」についてである。以下に代表的な活動名の例を挙げておくが、学校経営上の課題やカリキュラム上の課題から目標を設定し、それを共有する中で、具体的な取組に落とし込んでいくという、まさにマネジメントの中核となる枠組みであることが活動名からも確認できるし、それだけに校種による差も大きくはなかった。

【学校組織マネジメントに位置付けられる活動名の例】

- 学校経営ビジョンをみんなのものに！～保護者・教職員・児童と共に考え、共に目指す学校づくり～（小学校）
- 学校経営上の課題への対応～組織マネジメントによる課題対応～（中学校）
- 「発信力を携えて社会で発信できる生徒の育成」のための、校内組織力の定着に向けて（高等学校）
- 学校のランドデザインによる共通課題等の認識とチーム力の向上、教員への小メッセージと組織改革による働き方の見通し（特別支援学校）

【カリキュラム・マネジメントに位置付けられる活動名の例】

- 地域に開かれた教育課程で学校の充実～カリキュラム・マネジメントは、地域教材の開発が1番！（小学校）
- 生徒の自律を目指したカリキュラムマネジメントの推進（中学校）

- 「自分もやれる」を育てる～学びの支援と自己有用感の醸成へ～（高等学校）
- 生徒の主体性を高める授業づくり～カリマネにつながる授業改善～（特別支援学校）

一方、校種による取組の差が大きく見られたのは、「コミュニティ・マネジメント」と「スタッフ・マネジメント」である。このうち「コミュニティ・マネジメント」に位置付けられるのは、コミュニティスクールの取組を核とした地域との連携の在り方といったものが中心であるが、これに当たると判断できる「活用レポート」は、小学校が12報告（19.0%）、中学校が7報告（15.2%）であるのに対し、高等学校は1報告（2.6%）に過ぎなかった。また、「スタッフ・マネジメント」についても、小学校が13報告（20.6%）、中学校が18報告（39.1%）であるのに対し、高等学校は3報告（7.7%）であった。「スタッフ・マネジメント」については、若手や中堅教員の育成といった比較的判断しやすい取組に加え、スタッフ個々の状態を把握して組織力をあげていくといった取組も含めて考えることができることから、「学校組織マネジメント」との差別化の難しい側面があるが、そうしたことを差し引いても、校種による差の大きさは指摘しておいていいように思う。

その上で、例えば「コミュニティ・マネジメント」の高等学校における少なさは、コミュニティスクールそのものの設置数が小中に比べて少ないことがその背景にあるだろうことは容易に理解できるが、そうしたことだけではなく、全般的に高等学校におけるマネジメントは、管理職の専門的知識に裏打ちされた強いリーダーシップなくして、動きにくいといった校種特性がこうした結果を生み出していると思われるのである。言い換えれば、小学校は比較的児童数も少ない学校が多く、それに見合った教員数で組織されている上に、教科指導も基本的にはすべての教科を担当が教え、分掌業務も中学校や高等学校における進路指導や生徒指導といった形で高度に分化しないため、教員組織が共通の課題意識を持ちやすいという校種特性を有している。それに比して、中学校、高等学校になるに従って、教科指導をはじめとして個々の教員の専門性や得意分野が分散化していく傾向にあるため、組織共通の課題意識といった点で、温度差が生じやすいといった傾向が見られる。加えて、高等学校は規模の大きさによる縦割りの相互不干渉を生みやすい土壌を無意図的に作り上げてきた。具体的には、例えば大規模の工業高等学校にみられる機械科や電気科といった小学科を多くもつ学校では、学科内ですべての業務が自己完結型で行われるケースが多く、小学科内での課題意識はもち得ても、学校全体としての組織運営に携わるという意識が低いことが考えられる。同様に、縦割りにされた分掌業務が良くも悪しくも自己完結型に運営され、学校組織マネジメントが働かなくても、経験的に積み重ねられてきた個々の業務運営が組織としての安定性を生み出している。端的に言えば、小学校は校長が代わり、学校運営手法が変われば、学校組織も変わりやすいが、中高、とりわけ高等学校においては、校内の業務組織が安定して行われていれば、校長の交代による変化は見えにくいといった特性を有していると考えている。

高等学校における「コミュニティ・マネジメント」や「スタッフ・マネジメント」の「活用レポート」の報告数の少なさは、こうした校種特性が直接的な要因となっているとは言えないが、少なくとも学校の現状把握やそれに基づく課題設定に柔軟性や多様性が見られにくいのは事実であり、校種特性が何らかの形で影響を与えているのではないかと考えるのである。言うまでもな

く、こうした校種特性そのものを問題視しているのではない。求められるのは、こうした校種特性を踏まえた研修とは何かということにある。特にマネジメントに関わる研修では、組織の特性把握のできる力量形成が重要であると考えており、グループワーク等の課題研究の中に組み入れる研修内容視点として指摘しておきたいと思う。

【コミュニティ・マネジメントに位置付けられる活動名の例】

- 地域と共に生きる力を育む ～地域に根ざしたコミュニティ・スクール～（小学校）
- 魅力ある学校と地域～〇〇地域のより良い未来に向けて～（中学校）
- 地域の資源を活用した地域に根ざす学校づくり～コミュニティ・マネジメント等の手法を活用～（高等学校）
- 地域連携教育～〇〇支援学校における地域連携教育の取組について～（特別支援学校）

【スタッフ・マネジメントに位置付けられる活動名の例】

- 効果的な人材育成の在り方～教職員のやる気を引き出す人材登用～（小学校）
- 可能性を伸ばす学校づくり～業務改善による職員の力量向上～（中学校）
- 「〇〇高校 校内研修の充実」～ミドルリーダーの輩出と若手教員の育成～（高等学校）

最後に「リスク・マネジメント」と「タイム・マネジメント」に位置付けられる「活用レポート」は、いずれの校種も比較的少なかった。このうち「リスク・マネジメント」については、小学校、中学校、特別支援学校とも1報告に過ぎず、高等学校は0報告であった。

このうち「リスク・マネジメント」について言えば、「新型コロナウイルス感染症対策のための小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における一斉臨時休業について」と題する文部科学事務次官通知が出されたのが令和2年2月28日であり、「活用レポート」の記載対象年度は、この通知が出された直後の年度に当たっていた。おそらくどの学校においても3月から4月にかけて極めて差し迫った対応が求められていたはずであり、こうした環境の中で作成された取組としては、「リスク・マネジメント」をテーマに挙げた学校の少なさが印象づけられる結果となった。

また、「タイム・マネジメント」についても、小学校が5報告（7.9%）、中学校が2報告（4.3%）、高等学校が1報告（2.6%）、特別支援学校は0報告と、働き方改革が求められている環境の中においては比較的少ない印象であった。

【リスク・マネジメントに位置付けられる活動名の例】

- 新型コロナウイルス感染症に対する学校経営 ～感染防止の中から感動をつくる～（小学校）
- コロナ禍でも安心して登校できる学校をめざして～ICTを活用した保護者の参画～（中学校）
- 感染防止策の策定～新しい生活様式の定着に向けて～（特別支援学校）

【タイム・マネジメントに位置付けられる活動名の例】

- 学校の働き方改革 ～意識改革、業務改善、仕事の効率化～（小学校）

- 働き方改革～超過勤務時間の短縮に向けて～（中学校）
- 働き方改革（高等学校）

（２）課題の把握

学校の現状を分析し、その結果としての学校課題の把握は、「校長研修での学びの内在化」を図る質的評価指標として重要となる。事実、校長研修においても、課題設定の重要性に基づいた研修設計が行われており、オリエンテーションの説明においても、研修を振り返る視点として「研修により、新たに発見できた自校の課題とは」といった項目を示し、記述による振り返りを促すことにより、マネジメント力量形成の出発点とする手立てがとられている。

「活用レポート」においては、「解決すべき課題」という項目で記述を求めているが、課題の把握が十分に行われているかということを経験的評価する上での大きな観点は、それが学校を取り巻く環境の変化を要因とする「外発的な課題の把握」であるか、現状分析結果を基にした「内発的な課題の把握」であるかという問題である。

【外発的な課題の把握の例】

- 閉校にあたり学校の歴史と伝統を未来に引き継ぐ学校経営（小学校）
- コミュニティスクールを持続可能な安定した組織へと成長（小学校）
- 統合をにらんで人間関係づくり自己有用感等の社会性を育てる（小学校）
- 小中連携によるコミュニティスクールの実施、保護者や地域への情報提供と参画意識づくり（中学校）
- 小中一貫教育、コミュニティスクールとしての新しい学校づくり（中学校）
- 地域と学校の存続の両立（中学校）
- 商工高校の統合。〇〇商デパートの継続（高等学校）
- 6年連続定員割れ、小規模化により教育活動の縮小（高等学校）

【内発的な課題の把握の例】

- 学年や分掌が異なる教員同志の考えや願いを交流する場が設定されていない。日々の課題対応に追われ、経営方針やビジョンへの関心が薄くなる傾向にある。学校教育目標や経営方針の策定に関わった教員が少ない。（小学校）
- 校長の示す学校経営方針が、実際の教育活動につながっていない。担任や分掌業務などにそれぞれの思いで指導しており、経営方針の具体化に至っていない。年度の重点教育目標をすべての教職員、保護者、児童に共有化されていない。（小学校）
- 組織的な学校運営体制はできつつあるが、一部の職員に業務が偏り、効率的とは言えない。生徒の基礎学力の定着、家庭学習習慣や主体的な学びの姿勢に課題がある。初任層が3分の2を占める職場において、働き方が個業型傾向にあり、協働性が不十分である。（中学校）
- 学校生活面において落ち着いた状況が続き、学校の安定を図ることが急務である。伝統行事を通じて地域との交流を推進してきたが、形骸化しはじめるとともに、地域からの信頼が薄らいでいる。（中学校）

- 放課後補習や夏期講習、土日の模擬試験、科目選択指導や進路相談、「産業社会と人間」の計画、指導等により、職員に余裕がなく、総合学科であることに負担を感じている職員も少なくない。地域とのつながりが活発とは言えず、地域の力を十分に活かし切れていない。総合学科の特色である「系列」と「キャリア教育」が進路実現に十分に活かされていない。(高等学校)
- 近年は教育困難校として勉強することが嫌いな生徒が最後の砦として選択する学校となっており、職員の意識は「早く時が経ってくれれば」というものや、新たな教育改革への実践に後ろ向きの現状がある。(高等学校)

教職員支援機構の校長研修において「学校組織マネジメント」研修を担当した北神正行氏は、その講義の中で、「マネジメントを成功させるものとして『7つのステップ』」(岡本薫 2011『なぜ日本人はマネジメントが苦手なのか』)を取り上げ、

- step1 現状把握…「現状」を正確に把握すること
- step2 原因特定…現状をもたらした「原因」を正確に特定すること
- step3 目標設定…達成可能で具体的な「目標」を設定すること
- step4 手段選択…実行可能で有効な「手段」を選択すること
- step5 集団意思形成…関係者間の「集団意思」を十分に形成すること
- step6 手段実施の確保…決定どおりの「手段実施」を確保すること
- step7 結果と目標の比較…「結果と目標の比較」を実施すること

といったマネジメントの基本となる手順を示している。この「step1」と「step2」に相当するのが、「課題の把握」ということであろう。

また、同じく「スタッフ・マネジメント」研修を担当した河村茂雄氏は、同様に講義の中で、教育実践の水準を低下させる3つの要因として、①「教育実践の曖昧さ」(学級集団づくり・授業の展開の目標・方法が共有されていない)②「個業意識と遂行目標志向」(理想的な教育実践・目標達成の追求がなされない)③「教職員組織の相互不干渉な状態(疎結合システム)」(チーム連携は形骸化し、個業意識が定着する)として、事実として見られる学校の現状課題の具体的実態を的確に整理している。

「外発的な課題の把握」か「内発的な課題の把握」かという点に関して、もちろんその時に学校の置かれた環境、ここで例としてあげた統廃合の対象となる学校であったり、自治体が進めるコミュニティスクールとしての取組を進めることが求められたりということは、当然あり得ることであって、そこに大きな意味での学校課題を設定していくことはしかるべき対応と捉えることもできるだろう。けれども、研修の成果としてのマネジメントの力量形成といった観点、つまり「校長研修の学びの内在化」といった観点でみると、その課題設定視点の善し悪しという問題だけではない別の課題が見えてくる。なぜなら、マネジメントの力量形成という求められる力が育成されたかどうかということが最も端的に表れるのは、この課題の把握にあるからである。課題の設定の質的評価観点として「内発的な課題の把握」とその対照軸としての「外発的な課題の把握」

握」を置いたのは、そこに見られる差異を明らかにしたかったに過ぎない。このことは、「内発的な課題の把握」の好事例として挙げた記述を見てみるとよくわかる。そこに示された課題の把握は、それだけで今後行われるであろう具体的な取組方策や取組の流れが見えてくるのであって、いかに「課題の把握」がマネジメントをする上で重要であるかの証左となっている。さらに言えば、この「外発的な課題の把握」で示したものは、学校の現状分析から出発したものではないという点を除けば、学校が抱える直面した課題として理解できるが、そうしたもの以上に「課題の把握」が不十分なもの、或いは疑問に思われる「活用レポート」が多く見られたのは事実である。ここでは具体的な提示は避けておきたいが、その多くに共通していたことは、「7つのステップ」で言えば、step1 と step2 のない step3 の設定であったということである。つまり本来は、step1 の現状の把握の上に step2 があり、さらにそれを解決すべく step3 が置かれるべきところ、例えば、「授業改善」が重要であるので、「授業改善」を目標とするといったように、step2 と step3 に同様の内容が記載されているに過ぎない例が見られたことを示しておきたいと思う。

（3）手立ての戦略性（創造的シナリオ）

マネジメント力の観点から言えば、目標設定は極めて重要な要素であるが、その目標内容そのものを対象とした評価はできない。なぜなら目標設定は、課題の把握との関係及び具体的活動との関係によってしか意味をなさないからである。この前者の関係の不十分さについては、既に述べた通りであるが、後者の関係について、まずは「手立ての戦略性」という視点で「活用レポート」の質的評価を試みたいと思う。「7つのステップ」で言えば、「step4 手段選択…実行可能で有効な「手段」を選択すること」に当たる。次に取り上げた取組は、いずれも目標に対する手立ての戦略性が見られるとともに、1年間の達成目標、具体的には、教職員をどのように意識付け、どの程度まで実現させるか。或いは、子どもたちに付けたい力をイメージし、そのためにどのような取組を重ねていくことにより実現させるか、といったことが明確であり、そこにあるのはマネジメントされた創造的なシナリオである。

【目標設定と手立ての戦略性が見られる取組】

● 小学校

<目標>

年度の重点目標を教職員、保護者、児童が自分ごととして考えられるようにし、重点教育目標を意識しながら、ベクトルをそろえた教育活動を可能にする。

<手立ての戦略性>

○保護者、教職員のワークショップを行い、「10年後社会に出ていく子供たちに必要な力」「本校の児童に身につけてほしい力」を話し合い、それをもとに年度の重点目標を設定する。

○年度の重点目標をだれでも覚えやすい「合言葉」にして、全教室に掲示する。

○学校評価の項目を年度の重点教育目標に関連付けて、PDCA サイクルの確立を図るとともに、保護者アンケートにも保護者の家庭でのかかわり方を振り返り、互いに交流ができる項目を追加する。

○学級経営、各分掌経営との関連が明らかになるよう、計画や反省の様式を改善する。

○全校朝会で児童に「今年みんなの目標」として伝え、年間を通じてその目標と関連した講話をしたり、授業で考えたりさせることにより、子供たちへの意識付けを行う。そのことを通して教職員にも意識付けを行う。

○学校運営協議会にて地域の願いを受け止め、協議することで「学校・保護者の願い」を「地域ぐるみの願い」に変えていく。

● 中学校

<目標>

本校の学校経営方針の基盤「自ら考え、判断し、自ら決定し、自ら行動する」資質（自律）を身に付けた子どもの育成（①「自律」を中核に据えたカリキュラムの改善を図る。②生徒会活動を中心に、本校の課題を自己解決していく取組を意図的に仕組み、課題解決の経験を通して実践力を育てる。③地域の諸課題に対して、自ら解決策を探り、実践していくことで、地域社会に対して貢献しようとする意欲を高める。）

<手立ての戦略性>

○「自律」を中核に据えたカリキュラムの構造化（◎「自律」に対する職員の共通理解。◎「自律」を身につけさせることを目標に、教育課程全般を見直し、「教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間」の内容を精査、特に、総合的な学習の時間は、「地域としての自分」という共通テーマをもとに、各学年に2本の柱を設定した。）

○地域からの苦情に対して、生徒会活動を中心として課題解決の取組実践（河川広場の中学生の使い方に関する地域の苦情に対して、全校生徒で話し合いを重ね、「〇〇中生の3つの心得」としてまとめ上げ、一人ひとりの意識、行動の変容に結び付けた。）

● 高等学校

<目標>

○本校の魅力化の向上を全教職員に共通課題として意識させ、魅力化に向けた具体策を検討し、実施する。

○学校の魅力化のためには、生徒にとっての学校生活の充実が不可欠であることから、生徒の主体性や意欲の喚起と達成感のある活動を推進し、それらを地域や中学生に示せるよう広報の工夫を図る。

<手立ての戦略性>

○本校の強みを、多様な教育課程、資格取得とボランティア活動の充実、地域との協働の3つに焦点化し、それに合わせた3つの取組を実施（①コース制と教育課程の再編、②生徒の進路実現につながる資格取得達成プランの作成、③地元の諸団体との連携強化による、生徒ボランティア活動の拡充と活性化）

○生徒の能力や主体性を活かした広報活動としての3つの取組（①生徒によるSWOT分析、②生徒による学校紹介ビデオ、オリジナルクリアファイルの作成、③生徒運営による一日体験活動（学校見学会）の実施）

こうした優れた取組を質的評価する場合、その根拠となるのは、目標達成に向けての創造的なシナリオが描けているかといったことと同時に、「日常業務との差別化の程度」がどうであるかといったことがある。例えば、コミュニティ・マネジメントにおいては、大きく言えば「地域と学校との有効な連携・協働」を進めることにより、児童生徒を育て、学校業務の改善を図り、地域コミュニティを創出するといったことが目標になってくるが、その際、コミュニティスクールは、こうした目標を達成するための道具であり、道具であるコミュニティスクール設置に係る準備や学校運営協議会での議論は、学校運営する上でのマネジメントに係るものではなく、コミュニティスクールにとっては、日常業務というべきものである。これに対して、同じコミュニティ・マネジメントにおいても、手立ての戦略性が見られる取組として、以下のような一連の活動を挙げておきたい。

1) 学校行事等教育活動の協働

関係する行事の見直し、健全育成会活動の充実、住民参加型教育活動の企画運営、模擬会社〇〇活動の改善、サマースクールの実施、児童生徒の地域貢献活動の充実

2) 研修の充実～価値ある大人、価値ある自然、価値ある社会を自分の足で見付ける研修
素材を教材にするためのフィールドワーク

3) 特色ある情報発信

学校と地域の強みを再発見し、双方向のコミュニケーションを可能とする体制づくりと魅力ある広報活動（中学校）

また、「日常業務との差別化の程度」という観点から言えば、学校運営計画として意図的に組まれたというより、日常業務に近いと思われる取組も散見されたところである。例えば、カリキュラム・マネジメント分野では、目標と関連する単発的な学びの場の設定、リスク・マネジメント分野では、新型コロナウイルス感染症対策としての教室環境の整備やオンライン懇談会、スタッフ・マネジメント分野では、自己評価に基づく校内面接や校内研修の充実といった取組がそれに当たり、マネジメントによる取組というよりも、日常業務に当該マネジメントの枠組みから一定のストーリーを与えたに過ぎないと思われるものであった。ただし、こうした「日常業務との差別化の程度」という観点での優れた取組か否かといった判断は難しく、グラデーショナルにある濃淡のどこかに線を引くことはできないが、すべての「活用レポート」の中で、目標と活動との関係に手立ての戦略性が感じられるものは、全体の1割余り、多く見積もって2割程度であろうと判断したところである。

（4）成果の適切性

「活用レポート」においては、「活動の成果」欄を設け、「課題設定に対して、どんな影響、どんな変化があったか、職員や参加者の声など客観的情報・データとともに記入」することを求めている。「活用レポート」において、成果が適切に行われているかといった点については、成果記述は、事前の現状分析や課題設定、さらには目標設定の在り方に大きく影響を受けるため、現状

分析や課題設定に既に階層的な差がみられる「活用レポート」の成果記述部分を取り出して、その類型化や内容についての評価をすることは、大きな意味をもたないと判断した。

例えば、成果記述として「校長が意図的に教員を研修会へ派遣し、職員会議で「ミニ伝達会」を実施。他校での研究協力者としての参画や外部での実践事例発表によって力量が向上した。」

(小学校)と「教師は自分自身・生徒・同僚等との関係性構築の過程で授業力を向上させていた。各自が、授業力の柱となる人間関係を中心に、大幅に授業力(教育力)を高めることができた。」(中学校)といった表記だけを見れば、成果内容に大きな差は見られないと判断できるが、課題設定の段階に遡るとその違いが見えてくる。一方は、「モデルとなるべき中堅教員が少ない中で、増加する若手教員の育成が急務であること。職員構成上、全体の4割超を占める50代教員の教育改革に対応したモチベーションと指導力が求められる」という課題設置のもと、研修体制づくりや経営参画意識などマネジメントに基づく多角的な取組をすすめ、その1つの成果結果として上記の内容を示したものであり、もう一方は、「急激な社会状況の変化の渦中であって、学校はこれまで以上に『質の高い授業の継続的な提供』が求められている」という課題設定のもと、授業改善のさまざまな取組の成果として示したものである。「現状分析や課題設定に既に階層的な差がみられる」と前述したのはそうした意味である。換言すれば、(3)で示した「手立ての戦略性(創造的シナリオ)」とは、そこに内包する階層性の理解であり、その理解が不十分な場合は、課題設定との関係性は見られるが、単発的な成果の集積にとどまるケースが多くなる。加えて、成果記述の中に、未だ達成できない継続課題の記述がほとんど見られなかったことも指摘しておきたい。成果とは、単に達成しえたものの提示ではなく「継続的な取組への見通し」であるとすれば、うまくいかなかった取組課題の記載があつていいと思われるし、そこに本来的な意味でのマネジメントがあるのではないかと思われる。

(5) 中央研修(校長研修)「活用レポート」の成果と課題

校長研修がどれだけ校長の学校経営に影響を与え、変容につながる力を持ち得たのか。この「活用レポート」の質的評価によって、少しでもそこに踏み込むことができないかと試みたが、校長の資質・能力やマネジメント力は、若い時代からの多様な教育実践や学校で携わってきた業務経験、教育委員会での勤務経験など、これまで積み上げていたキャリアの実績と経験の蓋然性をもった結果としてそこにあるはずであり、そこから校長研修での学びのみを切り離して、その影響力を読み取ることは難しい。

けれども、研修等の学びの定着は、質の高い研修内容と学びの集団のクオリティの高さによるモチベーション醸成、さらには繰り返されるリフレクションによって達成されるものであり、研修の内在化に与するリフレクションツールとしての「活用レポート」のもつ意味は大きいと思われる。

また、研修修了者の在籍校によっては、例えば児童数1名の閉校時の学校運営といったように、その置かれた環境が、いわゆる経営手腕といった意味でのマネジメントがしばらく学校があるのも事実であり、加えて校種特性がもたらす影響といったことを考えると、単年度の「活用レポート」の調査分析によって、研修の内在化等の成果を見いだすことは難しいだろうと思われる。関連して、本調査対象の次年度からの2年間は、オンデマンド研修を行ってきており、対面

講義方式で行った本調査対象の「活用レポート」と、オンデマンド研修受講者の「活用レポート」とはどう違いが出るの等、継続的な調査研究により、研修内容のさらなる改善につなげていくことを期待したい。

5. 中央研修（校長研修）の果たすべき役割と課題

（1）校種別学校文化と学校経営

教職員支援機構の「学校組織マネジメント」研修の中で北神氏は、「学校の組織特性と組織力の課題」として、「学校教育活動の特性としての『個業的』性格」とその結果としての「①自己完結型の教師観の形成と②教職を支える意識と知識の形成・共有の制約③孤立化、という問題」を指摘している。同時にこうした指摘は、小学校よりも中学校、さらには高等学校においてより顕在化した問題としてあると思われる。なぜなら、①にある「自己完結型の教師観」といった課題1つをとってみても、部活動指導や校務分掌上の専門性など、教師としてのアイデンティティーの持ち方が明らかに分化していくのが高等学校において顕著であり、そのことが例えば「授業改善」といった学校全体で取り組むべき課題マネジメントの阻害要因になっているからである。

このことは、北神氏の言う「組織マネジメントの稼働による個業型組織から協働型組織への転換」という視点提示につながるのであるが、「協働型組織へ転換」の難しさは、校種によって違いがあり、そのことも含めた校長研修の体系化といったことも今後の検討課題になることを指摘しておきたい。関連して、学校における「協働型組織への転換」を側面から支える動きとして、コミュニティスクールの設置努力義務化があるが、地域と密着した高等学校はまだしも、専門学科をもつ高等学校等、広い通学区域から生徒が通学してくる高等学校においては実質的な地域を持ち得ず、学校運営協議会を設置しても、従来の学校評議員会との差別化がなされない程度の動きにしかなり得ず、こうして点においても校種による違いが見られるところである。

（2）自治体の重点施策と学校経営

「活用レポート」における課題設定が、学校独自の現状分析から生まれたものか、管轄する自治体の重点施策と連動したものであるかについては、レポートからは確認することができなかったが、少なくともコミュニティスクールの取組及び働き方改革の取組については、自治体の重点施策と連動したものが含まれていることは確かであろう。

したがって、今後 GIGA スクール化に伴う ICT 活用や「令和の日本型学校教育」に盛り込まれた教育の在り方や「『令和の日本型学校教育』を担う教師の学び」が各自治体においても重点施策として取り組まれていくことが予測される中、校長研修におけるマネジメント研修の中に、こうした具体性をもった内容が検討されてしかるべきと考えている。

（3）在任期間と学校マネジメント

学校マネジメントを進めるのに大きなネックとなる校長の在任期間の在り方については、今後検討を要する大きな課題であると思われる。校長の在任期間の長期化の必要性は、これまでも繰り返し求められてきたが、それにも関わらず、管理職採用に係る各自治体による環境の違いを背景としながら、管理職の再任用制度や教員年齢構成の歪さ、さらには各自治体管理職任用風土に

横たわる暗黙裏の諸要素等の影響を受け、その必要性が認識されながらも実現されないままに推移してきた課題となっている。

一方、社会変化に伴う学校経営の難しさとマネジメント力の育成の必要性については、これまで指摘してきた「活用レポート」分析においても見られたところである。この課題に関連して、校長の在任期間によって学校マネジメントに相違が見られるのかといった点については、この「活用レポート」では情報を得ることができなかったが、いずれにせよ、現状の在任期間を踏まえた研修内容の検討というより、今後の在任期間の長期化を牽引すべく、中央研修は言うに及ばず、各自治体における管理職の研修においても、1校当たり少なくとも5年程度の在任期間を念頭においた研修体系の検討がされるべきだろうと思う。その意味で、本調査の対象となった教職員支援機構の校長研修において、「10年後のわくわくする学校をイメージした学校改善プランの設計」をテーマとした演習が組まれていたことは、校長の在任期間課題との関連からみても優れた研修であったように思われる。

また、継続的な「活用レポート」の質的評価分析は、中央研修（校長研修）の実質化を進める根拠資料として必要となることは既に述べたとおりであるが、加えて、校長の在任期間と学校運営上のマネジメントの相違という観点からの「活用レポート」の在り方についても検討されてよいと考えている。

(岸田 正幸)

引用・参考文献

吉田尚史（2020）「研修成果活用の全体的傾向にみる中央研修の役割と課題」葛上秀文『成果活用の調査研究に基づく中央研修の改善』令和元年度教職員等中央研修の在り方に関する調査研修プロジェクト報告書，教職員支援機構，15-25

岡本薫（2011）『なぜ日本人はマネジメントが苦手なのか』中経出版

松岡晃代・北神正行・清國祐二・天笠茂・河村茂雄・阪根健二・葛上秀文・露口健二・大杉昭英・大野裕己（2019）「NITS 教職員等中央研修校長研修 研修資料」

第四章 令和元年度受講者に対する聞き取り調査結果分析

第三章の分析を通し、研修の成果を生かし、学校をマネジメントしていると読み取れるレポートを提出したものを選出し、Zoomを活用したインタビュー調査を行うこととした。対象者は、小学校、中学校、高等学校から各3名、盲学校から1名の計10名である。

聞き取り調査における研究仮説は以下の通りである。第一に、調査対象者が、どのようなマネジメントタイプで、そのタイプとしてマネジメント観を確立する上で、重要な要因となったものを明らかにすることである。第二に、調査対象者が学校をマネジメントしていく上で、中央研修がどのような機能を果たし、それが、その後の学校マネジメントにどのような影響を与える可能性があるか明らかにすることである。第三に、対象者の成果活用の取組の共通点を整理することである。これらのことを通して、中央研修の研修効果の分析を行うこととした。

インタビューの核となるのが、制御フォーカスに基づくマネジメントタイプの認識である。そのマネジメントタイプに至る過程について、中央研修について、そして、活用レポートに示された取組について聞き取ることにした。

表1 調査時に提示した制御フォーカスに基づくマネジメントタイプの類型

	予防タイプ	促進タイプ
	問題を起こさないマネジメント	真の力を育成するマネジメント
子ども	トラブルを起こさない	自立した力を育成
保護者	クレームをつけられない	子どもの成長に向けて協働
教師	離反(好き勝手)されない	目標に向けて自立的に行動
教育委員会	指導を受けない	学校を変えるためのパートナー

調査対象者には、調査についての承諾を得た後、インタビュー項目を送付し、1時間程度の半構造化インタビューをZoomで行った。インタビューの様子を録音し、それをテープ起こしして、基礎データとした。

1. マネジメントタイプとその形成要因

インタビュー対象者の属性等をまとめたものが表2である。マネジメントタイプについて、1名を除き促進タイプとなっている。

「促進タイプを目指しておりました。例えば予防タイプの、トラブルを起こさない子どもとか、クレームをつけない保護者、好き勝手しない教師っていうのはとても楽ですよ。楽ではあるけれども、それでは今後の時代を生きるには難しいと思うので、やっぱり促進タイプを目指してはやってきたつもりです。」[F校長]

F校長に代表されるように、促進タイプを目指すという回答が目立った。

一方、予防タイプと答えたI校長(高等学校)も、活用レポートの実践について語る際、「中学まで自己肯定感が少なかった生徒に、自分もやれるという成功体験や自己評価を経験させて成長自立に導くっていう、ここがうちの学校の核だと思って、それで当時は、自分もやれるっていうのを真ん中に置いたんですけれども、そういったベクトルで皆さんやってみましょうやってみようという語り掛けを、自分なりにしたつもりではありました。」とあり、促進タイプの要素を多く含んでいたと考えられる。

対象者に、そのタイプとなった要因について語ってもらった結果、次の4つのポイントが浮かび上がった。第一に、教育委員会における経験である。第二に、教職大学院などの大学での専門的な学びの経験である。第三に、自治体が実施している研修等の経験である。最後に、学校現場での経験である。それぞれに沿って、インタビューから整理したい。

表2 調査対象者

小学校	A (女性・近畿)	B (男性・中国)	C (男性・東北)
校長年数 (レポート校)	4年(4年目)	2年(2年目)	3年(2年目)
教育委員会経験	なし	1年(市教委)	複数回
その他	教職大学院		
マネジメントタイプ	促進	促進	促進

中学校	D (男性・関東)	E (男性・東北)	F (女性・東北)
校長年数 (レポート校)	5年(2年目)	3年(1年目)	2年目(2年目)
教育委員会経験	あり	なし	5年(複数回)
その他		教職員支援機構の研修※	大学研修
マネジメントタイプ	促進	促進	促進

高等学校等	G (男性・中国)	H (女性・東北)	I (男性・中国)	J (男性・近畿・盲学校)
校長年数 (レポート校)	2年(2年目)	3年(2年目)	2年(2年目)	2年(2年目)
教育委員会経験	なし	あり(4年)	なし	なし
その他			教職員支援機構の研修※ (いじめ、副校長・教頭)	
マネジメントタイプ	促進	促進	予防(中身的には促進)	促進

※この中には、前身の教員研修センターでの研修も含まれている。以下、本文においても教職員支援機構の研修と略す。

(1) 教育委員会における経験

今回、対象となった10名のうち、5名が教育委員会での経験を持っていた。それぞれ影響を受けている点は異なるが、学校を離れ、俯瞰的な視点を持つことに寄与したという点では共通するところがある。5名の語りから抜き出してみたい。

「(教育委員会の)仕事の仕方というんですか、学校は横並びでという感じですけども、行政はきちっと縦社会でございますので、そこら辺のところ非常に大きかったです。」[B校長]

「教員委員会の指導主事を務めていましたので学校の先生、教員はやっぱり自分の力をつけて子どもたちをリードするような立場にならないといけないと。だから教員を萎縮させちゃったり教員がこういうことやっちゃ駄目だよみたいな話になっちゃうと子どもは逆に伸びないんだろうなっていうのはすごくあったので、自分としては教員がBタイプ、真の力を育成するような人たちが増えれば子どもたちはおのずと育つんじゃないのかなっていうふうには今、思っています。」[D校長]

教育委員会という行政組織が持つ仕事の進め方が促進タイプのマネジメントに寄与すると回答したB校長である。一見、縦社会で予防的なマネジメントに動きがちであるが、必要最小限のコントロールは働かせることで、学校に裁量を与える重要性を体得したD校長の語りと重ね合わせると、その地位をどのように捉えるかが重要であることがわかる。

「指導主事としても6年いました。教頭の前ですが。そういったことから、小学校の教員ではありましたが、幼稚園から中学校までというふうなことで、全体を見通すというような視点もあっての、その経験も生かされているかなというふうには思っています。」[C校長]

「(指導主事として)学校を訪問するんですが、でもその授業を見る前に、校長先生から学校経営に関する概要説明を受けるんです。そのときに校長先生のお考えとか、あと実際に校長先生がやってる取組を聞くことができたので、そうすると今まで指導主事になるまでは、ほんとにただの一介の教員として定年まで勤めればいいなと思っていたのを、その校長先生のお話を聞くことで、リーダーとしての心構えとか、そういうことを聞くことができました。」[F校長]

「30代の後半に教育センターで指導主事をやった後、そこで育成する力、資質能力っていうんですか、そういったものが何かっていうことを意識するようになったのが、もしかしたら始まりだったかとは思いますが。」[H校長]

一方、多くの学校の管理職のマネジメントに触れることで、管理職としての見方、考え方が広がり、それがマネジメントの基礎となっているという語りも見られる。管轄する学校園が広範にわたり、多くの学校園の管理職と関わる機会を持つ指導主事の役割が、複眼的な視点を持つことに寄与していることがわかる。

(2) 大学、自治体以外の研修の影響

次に、教職大学院などの大学での経験、つくばで受講した中央研修の経験の影響をあげたものが4名いた。

「前任校で研究主任、教務主任というお役を頂いた時に、たまたま(地元)の教育大学で『教職大学院』というのができまして、そこに働きながらなんですが通わせていただいたんです。で、3年間学ばしていただいて、その中でやはりマネジメントというのに触れまして。それと、自分自身が教務主任というまた違う立場で俯瞰(ふかん)的にものを見るという経験積ませていただく中で、担任であった頃はどちらかというと予防タイプだったんですが、立場が変わって、また新たな実践と知の往還をするような生活を3年間する中で、促進タイプを目指すようになってきたのかなというふうに。そこがすごく大きかったと思います。」[B 校長]

「X 大学指導者養成研修っていう4泊5日の研修があったんです。各市町村からだいたい1人ぐらいずつ選出されて、4泊5日で合宿をするんですね。講師はX 大の大学の先生がたから、指導者っていうことで研修を受けました。それは大きかったですね。教育施策についてとか、海外の教育の施策について。あとは今の国の最新のっていう、その当時の最新の教育施策についてとか。」[F 校長]

「一番大きかったのが教頭最後の年だったんですが、中央研修でつくばに行かせていただきました。教育課程、学習指導要領も変わることが分かってる時代だったので、中身がすごく勉強になりましたし、全国の教頭先生方といろいろ話をする中で得るものも多かったのも、あれは自分を高められたなど。いろんなマネジメントとかそういう話をいただいたことと、聞かせていただいたことと。あといろんなところで話をしたので、その後また校長になった時に、また小学校に行くことになった時に、その時にはもう将来の子どもたち一貫して育てていくんだっていう、今回の校長研修で行かせていただいた、そのくらいの考えを、今ある意味、小学校の場で実践させていただくことが、今こっちのほうに生きてきた。」[E 校長]

「1996年に、いじめ不登校の専門研修で3週間行ってます。それから、あと教頭になったときに、2014年にこっちの研修で、これ教頭3年目だったんですけども、そのときにも行かせていただいています。今回また県教委のほうから行けと言われて、また行くんかっていうような感じで実は来た次第でして、どの研修がっていうことではないんですけども、正直なところ、その過去の2回の研修は、期間も長かったということもあって、いろんな全国からの先生がたと、いろんな情報交換ができたし、ネットワークもできたみたいなどころがあって、そういったところから学ぶことも多かったなどは思ってますし、特に教頭のときは、危機管理っていうんですか、そっちのほうの演習もありましたし。」[I 校長]

大学や教職員支援機構の研修で多様な講師に出会うとともに、時々の先端的な内容を受講することで、自身のマネジメント観が高められたことがわかる。教職大学院に進学する、教職員支援機構の研修を受講する、という機会は、多くの教師が体験できることではないが、そうした経験が、管理職としての力量形成に一定の影響を与えていることがわかる。

(3) 自治体における研修の影響

各自治体において、管理職に対する研修は体系的に実施されているが、その期間は(2)で見た大学や教職員支援機構の研修に比べ、短いものが多い。その影響を語る対象者も少ないが、3人の校長が要因として挙げた。

「1つは、Y県のほうの推薦する形の研修というのがございまして、そこに総合講座ものがございます。総合講座です。これは年間に10日程度の連続講座だったと思います。主に、管理職登用を目指してといったような方がそこへ集まってくる講座でございます。中身はSWOT分析とか、MBAの経営学的なことであります。あとPDCAサイクルの回し方とか、そういったことを演習を通して講義を受けました。また、学校外の民間の経営者の方の講話を幾つか聞かせていただいたということが……。これは非常に印象に残っています。それが1つ目でございます。2つ目が先ほど申しましたZ市にいたときに、やはり管理職を登用を目指してということで、名称が学校経営塾といったんですけれども。そういった人たちを集めてこれは勤務時間外でございますが、管理職の養成研修というような位置付けで、毎月1回程度、夜、集まっていろいろな事務所長さんの話を聞いたり、教育長さんの話を聞いたり、教育委員会の方の話を聞いたり、要は演習があったり。演習の中身は、管理職になったときの経営構想についての、自分がどのような経営をしていくかというプランを立てて、お互いに交流するというような中身でした。それから、また論文作成、法規問題の準備といったようなことだったと思います。これも非常に、私にとっては学びが大きかった研修でございました。」〔B校長〕

「やっぱり1年目の初任者研修のときの試行の年ですね。とにかく毎日が課題を持って取り組んだような記憶があります。試行でしたので、結構毎日のようにさまざまな研修が入っていました。ですので今はだいぶそれが削られていますから、今の初任者研修と、私が受けてきた試しの試行の研修の内容については、だいぶ大きく差はあるかなというふうに思いますけれども、そこで鍛えられたっていうか、担当の教頭先生でしたけれども、常に一緒に考えてくださる、あるいは課題を与えてくださるそういった経験が、1年目大きかったなというふうには思います。」〔C校長〕

「Y県のほうで教育総合講座っていうのがあるんですけど。年に8回ありまして、中身的には管理職養成の研修っていうことになるんですけどもそれを受けて。あと教頭になって学校経営の基礎講座であったり、あるいは校長になって学校経営の実践講座。そういった、やっぱりW県が実践している研修を受けさせていただきました。」〔G校長〕

B校長、G校長は、同じ県である。ともに、教育総合講座という県が主催する研修の重要性を語っている。C校長は、初任者研修で、マネジメント力の育成と直接結びつかないかもしれないが、Y県の例も含め、長期間にわたって計画的に研修を受講することが強い影響を持つことがわかる。働き方改革の旗印の下、研修の精選が進められているが、確かなマネジメント力を育成していく際、計画的組織的な研修が重要であることがこれらの語りから推測される。

(4) 学校現場での経験

促進マネジメントのタイプになった影響として、最も多く語られたのが学校現場での多様な経験である。

「環境の変化ということがあると思います。今は、小規模の小さい学校におりますけれども、その主幹教諭のときは大規模校でしたし、さらにその前にW市のほうでも勤務をしておったことがあるんです。そこも非常に大きな学校でした。非常に遠方であったりとか、あるいは、その逆に非常に小さい複式の学校に勤めたこともあります。そういう環境の変化が大きかったかなと思います。」〔B 校長〕

「それぞれの職場の中で、上司や先輩に刺激を与えていただいたっていうか、刺激的な先生がたがたくさんいらっしゃったことがありますね。議論をしたりだとか、私がなかなかその経験が浅くて入れなかったんですけども、そういった白熱した議論の中で、こういった考え方で先生がたは授業をなさるのかとか、子どもを指導するのかっていう、そういった先輩や上司の影響があった。」〔C 校長〕

「教員3年目くらいに出会った学年主任とか、その人も校長になりましたけども。その後、教務主任時代に出会った校長先生とか、それから小学校の教頭やってからまた戻った中学校での教頭時代の校長先生とか。どっちかっていうと自分で。教員はずっと中学校やってきたんですが、中学校でやってた時の先輩方はみんな促進タイプのできるなあと思う方、そちらでずっといたんですが、どうしてもやっぱ小学校教頭っていう、教員でもやったことのないところに、ちょっと予防的なことでかなり校長から叱責（しっせき）を受けた。（中略）だから今年になってつくづく感じたっていうのは、義務教育学校になって小のほうまで管轄しなきゃなくなかった。やっぱりそちらのほうの問題出さないようにしなきゃなっていう意識が、ちょっと出ちゃってるのがあります。」〔E 校長〕

「様々な校長の下で勤務さしていただいたんですけども、いろんなタイプの方がございまして。ある方はほんとに教員の様子をしっかり見て、いいところを褒めて伸ばすという、そういうタイプの校長先生もいらっしゃいましたし。きちんと細かいところまで指示を出していただける、そういう校長先生もいましたし。私は教頭のときにはほんとにいろはを教えてくださいました、そういういろんなタイプの校長先生に仕えたということが、ほんとに大きな経験だったなと思います。それと教諭時代にいろんなタイプの学校も、もう進学校であるとか、大中小規模校、定時制、普通科、工業科、商業科、家政科、総合学科、行ってないのは農業だけです。それ以外のところは経験をさして……。何かしらそういった科がある学校を経験さしていただいてっていうのは、私自身の中で非常に大きかったと思います。」〔G 校長〕

「一番、やっぱインパクトが強かったのが最初の病弱のところで、やっぱり重度の病気の子もっていうふうなのも見てまいりましたので、僕、自分が担任した子ども、担当した子どもも含めて、病気で急に亡くなるとか、そういうふうなことっていうのは数人、ずっとありましたので、だからその日、一日一日っていうのがすごく大切っていうか、明日、あさってとか1カ月後があるっていうふうには思わずに、その瞬間にベストを尽くさなあかんっていうふうなのを、先輩の先生方から、よく教えていただいたので。先の先がない、先がないっていうか、先のことより今で

きることをどんだけベストを尽くせるかっていうのがすごく大切だっていうふうなのは、最初の病弱のところで教えてもらったのを、何か、教頭としても校長としてもそうですけど、今後よりも今、自分ができることっていうのを、常に振り返るっていうことを皆さんに伝えていきたいなというふうに思っていました。」〔J校長〕

語りを整理すると、一つは、モデルとなる管理職との出会いである。もう一つが、多様な学校での経験である。学校規模、地域背景が異なる学校を経験し、多様な子供たちと出会い、その中で、柔軟なマネジメントの重要性を習得してきたと考えられる。

（5）小括

これまでの要因を整理したのが表3である。促進マネジメントのタイプを形成する要因として、4つの観点から整理した。これをみると、10名中9名の校長が、教育委員会の指導主事を経験する、あるいは、大学、教職員支援機構等の研修、自治体における長期の研修を要因として語っている。学校を俯瞰的に見たり、マネジメントについてじっくりと考える機会を経ることが、促進マネジメントのタイプを形成する上で重要であることがわかる。ただ、これらの機会を得られれば、全ての校長が促進マネジメントのタイプになるというものでもない。そうした地位につく、そうした研修を受講したときに、これまでの経験を相対化し、再構築する意識を持つことが重要な要因であると推察される。

表3 影響を与えた要因

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
教育委員会		○	○	○		○		○		
自治体主催 以外の研修	○				○	○			○	
自治体主催 の研修		○	○				○			
経験		○	○		○		○		○	○

2. 中央研修の効果

中央研修を受講することは、どのような効果を持つのか、対象者の語りから、次の3点が共通点として浮かび上がってきた。

（1）研修の構造による学び

第一に、研修の構造的特徴に刺激を受けたという共通点が見いだせた。語りから抽出したい。

「事務職員さんと合同の研修があったというのは、すごく視野が広がりましたし、あと、事務職員さんのお仕事というのも今まで思っていたお仕事とまた違う、そういった価値観と言いますか、ものに触れられたということで、自校に帰った後、本校の事務職員さんとの関わりがすごく

変わりました。その中で、カリキュラム・マネジメント等々、進めていきやすくなったというのは、やっぱりすごく大きかったと思っています。」〔A 校長〕

「まずやはり意識変化ということになるのですが、私はずっと教諭上がりでございますので、ものを見る目が教育現場のものを見方をしていましたけれども。やっぱり、そこから経営者としての視点をしっかり持たなくてはいけないという思いを強くしました。これが一番大きいと思います。もうひとつは、視野とか視点で、広く地域から見てどうか、社会から見てどうか、それから日本全体、あるいは世界、そういった客観的視点、視野というのが非常に弱いなと思っていますが。やはり、そういう視点でものを考えなくてはいけないという思いを強くしました。」〔B 校長〕

「学校マネジメントプランの設計っていう講義があったんですが、そこがちょうど10年後の学校を想定した演習だったんですよ。それがちょうど今、勤務している地域と非常に似ていたんですね。なので自分事として捉えることができましたし、それをそのまま学校の先生がたにお話することができたっていうのがあって、すごく役立ったなとは思いました。ぜひ学校で取り入れて、話したいなとか、あとちょうど町の校長会でも、校長会って校長先生がたの集まりの8人、ちょうどその町には8つの学校があったので、そこでも伝えることができました。」〔F 校長〕

「やっぱり、学校が変革の時期にある中でこれでいいのかなとか、あるいは学校の組織の思いつきり何かしたいと思うときに迷いなんかがある、その自信というか、こういう考え方でよかったんだなっていうベストの考え方をいただいたことで、ちょっと勇気をももらったとか、その次に進むことができたっていうことはあったと思っています。あるいは、やってきたことが、これで間違いないなっていう確認ができたっていうことが、知識的なところで、考え方のところであるとかっていうところで、勇気付けていただいて次に進めたのが、ちょっと成長できたのかなと。」〔H 校長〕

「研修自体、今回、長期というか、これだけの内容を一定期間、研修する機会っていうのが初めてだったので、そういう意味では、いろんな分野というか内容を本当に勉強させていただいた、それを全て総合的に捉えて判断、決断するというか、方向を示していくっていう、その総合力というか、総合的にものを捉えるっていうふうなのが非常に大きい力量というか力なんだなっていうふうなのを、今回の校長研修を通しては実感しました。」〔J 校長〕

自治体で実施する研修と差異化している点、事務職員との合同、教職大学院の教員によるファシリテート、マネジメントに関する統合的な構成など、そのことに刺激を受けていることがうかがえる。

（2）内容を踏まえての学び

続いて、研修の内容に刺激を受けた語りを整理したい。

「今回、研修の中で、例えば養護教諭が持っている、保健室にどれぐらい子どもが来てるかとか、欠席状況はどうなのか、そういったデータなんかも、実は大きな資料になりますよっていうふうなお話を受けたときに、私自身はなかなかそこまで目を向けていなかったなというふうなことがあったので、ほんとに細かな地域のかたがたのご意見だとか、そういったことをもう少し自

分の中に取り入れる必要があったんだなっていうことは、反省になったところです。北神先生のお話の中で、現状把握に必要な情報の収集と、多様な分析の視点っていうところ、この辺りが私にはちょっと足りなかったかなというふうに、大きく私の中では気付かされたところです。」〔C校長〕

「中央研修を受けて一番自分の中に印象に残っているのが課題ばかり、学校の課題ばかりに目が行く管理職、校長とか多くないですかっていうことで、やっぱり強みを伸ばすっていうことも大事じゃないですかっていう話を聞いたときに自分もどちらかという予防タイプ、促進タイプ混在型の部分はありますけど問題を起こされたくないみたいなのは強い人間なのでどうしても課題ばかりに目が行っちゃって、ここの学校はこれが課題だからここを直さなくちゃいけないよねっていうような流れのことが多かったんです。中央研修受けてからは強みっていうか、その学校のいいところ、これを伸ばすっていうのはほんと重要なんだなっていうふうに何となく今まで気付かなかったかなっていうぐらい何となく気付かされたところがありました。その後はやっぱり学校を俯瞰して見るじゃないですけども全体をよく見て、こういうところうちの学校いいところだよなっていうところは終わって1年半ぐらいしかなかったんですけど自分ではよく見てきたつもりで、子どもたちにもうちの学校はこういうところ素晴らしいよとか、ほかの学校には君たちみたいなのところはないよとか。やっぱりそういう子どもを褒めるっていうことにシフトしたような気はします。」〔D校長〕

「最大のもは今回行かせていただかなかつたらば気付かなかつた、10年後の学校づくりテーマでやっていただいたと思うんですが、全くそういう意識は、多分行かなかつたらなかつたと思います。大体3年後とかそういうものしか見ない、高校卒業したイメージまでは持とうなっていう話はしたりはしましたけども、10年後ということは、もうその頃自分はいないと初め思っていたので。そういうふうに、やっぱりその時の子どもたちのためにとって考えると、今なんだっていうのを感じさせられましたので。学校に戻ってからそれを基盤として話をしたり、子どもたちに話をしたりするのに役立って、今、経営のほうでも、将来のものということを重要点目標に据えてやっています。生きてると思えます。」〔E校長〕

「先ほど私が課題に感じておりました人材育成に関わってのスタッフ・マネジメントという講座ありました。その中で教員のタイプによって対応方法を考えるという、ある意味現場の実践に近い形で、早稲田大学の先生だったと思います、河村先生だった。そこで現場にはこういった難しいタイプの教員がいる。人材育成、支援をするための手立てとかそういった辺りもお話しいただいたところが割と、現場でなるほど、この教員に対してはこういうアプローチがいいなっていうのが、自分の中では共感する部分がありました。」〔G校長〕

「理想を語るとか、ビジョンを語るとかっていうようなことが、非常にキーワードのようにして頭に残ってしまっていて、学校マネジメントしていく上で、校長としてはやっぱりそういったところが必要じゃないかなっていうのを、そのときに強く感じましたね。今回のレポートをまとめたときに、そのビジョンを語るためには、いったいこの自分の学校がどんな学校なのかっていうことを、もう一回考えてみるっていうんですか、そういった機会にはなりましたし、実際に演習で、架空の学校を構想して、スクールポリシーを作るっていうのがあったんですけども、そういったものを考えていく中で、じゃあ今自分の学校はどんなポリシーになるんだろうなっていうこと

を考えて、それをまとめたのが、結局この提出さしてもらったレポートになって、だからそういったことで自分なりのビジョンがつくれて、それを先生がたに語る事ができたっていうのはあると思います。」〔I 校長〕

研修の内容が受講者自身の問題意識と重なり、そのことについて深く考える機会となった。

（3）共同の学び

最後に、全国の校長が集まるという学びの集団による効果についての語りを整理したい。

「自分が考えてきたこと、あるいは学ばさせていただいたことが全国規模の話なんだとか、あるいは最先端の教授の皆さんにお話しいただいた中身と一致しているなというようなこと。それから、全国の皆さんのいろんな交流がございましたので、そこでも『ああ、そうなんだな、同じだな』ということ。その再確認といたしますか、そのようなことができたと思います。」〔B 校長〕

「ほんとに多くの校長先生がたと話し合うというか、出会うことができたので、自分の取組とか、学校の成果や課題を客観的につかむことができました。私自身、昼間の研修でも、先生がたといっぱい話をしましたし、あと夜の飲み会もあって、毎回必ず夜は誰かとお話ししようと思ったので、その中でざっくばらんに話すことで、自分の取組客観的に見れたなっていうふうに思っています。」〔F 校長〕

共同の学びという語り自体は、それほど多くはなかったが、研修の構造、内容について、実際に、受講者同士の研修内、研修外の交流によって、確認しているという語りも見られるように、全国から同じ課題に関心を持つ者が集まって、質の高い学習集団を構築できる中央研修の構造は大きな意味を持つと考えられる。

（4）小括

中央研修の効果について、3つの観点から整理した。中央研修の効果を感じているところは様々であるし、全ての者に効果が現れるものでもない。語りにも見られたように、学んだことをそれぞれ試すという行為につながることで、効果が発揮されるのであろう。実際に試す、あるいは、学んだことが自信につながり、取組を後押しする、そうした活用をより促進できるように、中央研修の改善を図っていくことが重要である。

3. 学校改善の取組の特徴

活用レポートの実践についても、レポートでは捉えきれない点について詳しく聞いた。それぞれが現状から課題を抽出し、その改善に向けて組織的に取り組んでいる実態が明らかになった。その中から、小学校、中学校、高等学校からそれぞれ1名の校長の語りに焦点を当てたい。

(1) A校長のケース

A校長の勤務する小学校では、学校の課題として、時間外勤務が非常に多いという教職員の問題、そして児童の共感力、そこに伴うトラブル、そうしたトラブルが多いからこそまた、教職員の業務が増加してしまう、ある種の悪循環にはまってしまっているところに、解決すべき課題を設定した。

この課題設定より、A校長は次のように取組を進めている。

「まず安心できる組織風土をつくる。そこからまず、教職員としての個人の価値に気付く研修を入れました。そこから組織の価値、いわゆる学校教育目標である『育成を目指す資質・能力』を設定し、そこから、いわゆる戦略的、戦術的に教育課程を編成していったんですが、そこで研修を戦略として取り入れました。その部分なんですけれども、対話の時間という先ほどの保護者対応に係る一番の問題が、子ども同士で問題解決できないということが一番大きかったので、対話を取り入れることで、関係性の質を高めて、子どもたちのトラブルを子どもたちで完結するような、そういった学校経営をつくっていかうということで、検証確認して、まず対話の時間のカリキュラム化に取り組みました。そこで狙ったのが、教職員の関係性の質を高めるということだったんです。ですが、『教職員の関係性の質を高めるための研修をする』って言っても受け入れられないのは分かっているんで、対話の時間のカリキュラム化に取り組むことで、子どもたちの関係性の質を高めて、学校と保護者の関係性を良くして、リスク・マネジメントを取り組んでいかうということで、ここを回していかうとしたところが、教職員の関係性の質が非常に高まった。そこから、『じゃあ、働き方改革でどうしていく』っていうふうな話し合いになった時に、本当に自分たちがやりたいことと、ほんとに要らないものを削減していかうというふうなマネジメントに、変化していきました。具体的にどんなことしたかと言いますと、これが1年目なんですけど、これはほぼほぼカリキュラムを作るために、『まずは自分たちが対話というものをしよう』ということで、対話をした上でカリキュラムを作りました。それができた上で、その中で保護者の方が、すごく対話について子どもたちが変わったと、家で、『どんなことしてはるんですか』というふうなお問い合わせがあって、じゃあ『先生と保護者の方で対話会やりましょう』ということで、保護者の方にも経験していただいて、これ、先生と保護者の方が一緒に対話をするという、そういった懇談会を実施しました。そこで、すごくやっぱり先生と保護者の関係も近くなりました。そこですごく経営がやりやすくなって、保護者のクレームが激減したということがありました。で、そういった組織風土を基にして、じゃあ、教師として自分どういふふうに在りたいのかということ突き詰めて、そこから……。ま、これはこんなこと。で、そこから戦略会議というものが持ち上がりまして、そこで、学校教育目標と『育成を目指す資質・能力』を自分たちで作ろうということで、PTA会長さんであるとか学営協議会の会長さんも入っていただいて、みんなで学校教育目標と『育成を目指す資質・能力』を設定をしています。で、これはカリマネなんですけれども、「育成を目指す資質・能力」を中心にして、どんな研修、会議を持っていくか、それから、それを基にしてどんな教育課程を作っていくかというふうなマネジメントをしているんですが、ここでやっぱり学年会がすごく核になっていまして、個人が実践したり経験したことを、学年会の中で振り返ってそれを概念化していくというようなスパイラルを回しています。これを対

話でやっている。小学校の場合は、やはり学年会を核にすると学校運営がすごくうまくいきます。そういったところで、これがカリマネなんです。本校のカリマネ、先生方から出たものは、『本当にクラブって意味あるの?』とか『異年齢でのやっぱ探究活動はいるよね』とか、あと『通知表ってほんとに要りますか』とか、『宿題ってほんとに要るんやろか』とかいうところから、カリキュラムが作られていったというようなプロセスがあって、今に至っているということになります、ということです。』〔A 校長〕

(2) F 校長のケース

F 校長の勤務する中学校では、課題を次の3点で整理している。

- ① 学校教育目標は代々あるもの、または校長がつくる目標という意識があり、全教職員でつくるという意識がない。従って、全ての教育活動は学校教育目標の具現化に向けて行うものだということが共有されない。
- ② 前例踏襲の傾向が強く、新しいことに挑戦しようとする気概に欠ける。
- ③ これからの時代を生き抜く生徒に必要な力を身に付けさせるために、まず教職員が主体的になるべきである。

その状況で、次のように取り組みを進めていった。

「中学校なので、結構中学校って、部活が終わってから職員室に戻ってきて、仕事をするっていうことが多いんですね。例えばっていうことで、私1つお話ししたのが、小テストの丸付けとか、単元テストの丸付けを教師がするのはやめなさいと言ったんです。その丸付けをすることで、仕事をした気になってないですかっていう。で、丸付けは生徒にさせなさい。生徒にとっても、自分で勉強してきたことがその場ですぐ確認できたほうが、勉強した成果が自分で確かめられるでしょっていうことを言いました。その分の時間をもっと教材研究の時間に充てるとか、違うことに充てなさいなんていう、ほんとに小さいことなんです。それは伝えましたが、全員そうしかかっていうと、なかなかやっぱりそこは分かっている人もいない人もいたんですけれども。(取組で工夫された点は? : 調査者)とにかく技術の教員が、やっぱり ICT とかパソコンを使うのがとても上手なので、彼を、こう褒めたんですね。〇〇先生はコンピューターを部下に持つ男だと。今からの時代は、部下っていうのは人だけじゃなくて、コンピューターも部下に持つっていう発想がすてきだよなって、大事じゃないっていうふうにはお話ししたんですね。彼は一人で3学年の技術の授業して、テストの採点等をそのコンピューターに任せる。で、免外で家庭科も持っている。プラス、技術の教員なんていうと、他の学校に、うち小規模な小さい学校なので、他の学校の技術の授業もしていると。その成績処理もすると。そうすると300人ぐらいの成績処理を一気にやっちゃっている。そういう例を挙げたりとか、あと事務長ですね。事務の先生も、彼はすごくいろんなことにチャレンジングな方だったんです。主に ICT なんですけれども、職員室にあるモニターを使って、朝の連絡事項をそこに映すとか、一気に ICT 化を進めるっていう、彼らをピックアップすることで、こんな使い方もできるよとか、今までにないやり方を

やってる人がいるよっていうことを、先生がたに知らせるっていうことをしてみました。コンピューターとかなしの世界っていうか、ないだろうとは思ってたんです。でもIoTとかも言われているし、なので自分たちが使うことを、子どもたちに示していかなくては駄目だろうなどは思っていました。(中略) この学校教育目標を作成するというのは、1つの手法っていうか、主眼だったようなんです。まず学校教育目標、その前に学校教育目標って何って言ったときに、誰も言えなかったんですね、残念ながら長い文で、主体的に何たら。それじゃ駄目だよってということで、じゃあ変えてみない？って、まず教頭先生にもお話をしたんですね。そしたら『それって変えられるんですか』って来て、『え？』って聞いて、『なんで』って言ったら、『それって校長先生が代々考えるもんじゃないんですか』っていう教頭先生からのお話があって、『変えられるよ』って。変えてみようよっていうところから始まって、みんなで作る学校教育目標だよっていうことでやってみたんですね。そこにちょうど特別な教科、道徳が入る。で、道徳の重点目標を決めるっていうのもあったので、道徳の重点目標を洗い出しするときに、教育目標が大事だ。じゃあ教育目標を、本当にこれでいいの？変えるのも必要じゃない？っていう、ずっとこの教育目標、もう20年ぐらいあったので、変えるのもいいんじゃない？っていうことから始まって、じゃあ変えてみよう、じゃあワークショップ開こうっていうことでやってみました。一番乗ったのが、実は事務の事務長さんだったんです。なぜかというと、事務長さんがその学校教育目標に、ワークショップに入るっていうことも、僕入っていいんですかみたいな感じだったので、いや入ろうよ、養護教員も入ろうよっていう形で入ってやってみたんですね。(中略) そのときは私がこういうのをやってみるよっていうのもあったんですが、研究主任の力も大きかったんですね。研究主任は若手だったんです。40歳になりたてですね。彼の力も大きくて、彼もやっぱり私の意を酌んで、じゃあ校長先生こうやってみましょうっていう、そのミドルリーダーの資質によるところも大きかったかなって。私が声を掛けて、あと教頭先生もすごくよく分かっていただいたんですが、私と教頭とやっぱり事務長だけでは駄目で、そこに教務主任とか研究主任とか、キーパーソンの存在が大きかったんです。」[F校長]

(3) G校長のケース

G校長が勤める高等学校では、次の点を解決すべき課題としてあげた。

- 前年度、地元中学からの入学生が大幅に減少した。
- 全校生徒数が、県の示す基準である80名を下回っている。
- 本校の取組や特色が中学生・保護者・地域に十分に浸透していない。
- 経験の浅い教員が、生徒募集につながる教育実践や地域とのかかわりをあまり意識できていない。

このことを踏まえ、次のように取組を進めた。

「W県で県立高校の在り方についての指針が平成26年度に出されたんですけれども。そのときに2年連続全校生徒が80名を下回ると次のステージっていうか、募集停止になるのか、あるいは例

えば大規模校のキャンパス化とか、あるいは県立でなく市立とか町立とかそういった方向にもって行く。今後の学校の在り方について方向性を出していくっていうのが、基準が2年連続80名を下回るっていうことになりましたので。私が行った年には初年度は80人切ってはなかったんですけども、年度途中から参りまして、次の入試で80名を1名だけ切って79名。そこで危機的な状況になった中で中央研修のほうに参加させていただいて。やはり生徒募集、生徒募集も当然なんですけども、今来ている生徒を大事にするところをやっぱり外してはいけないので。今預かってる生徒の成長やあるいは満足度を高めて、それを中学生やあるいは地域に周知していくってことで学校の信頼度を上げていきたい。その結果、生徒募集につながれないかっていうふうに考えました。(中略) 教職員と面談をして、内から見た学校の課題であるとか、あるいは逆に外から見た学校の課題であるとか。やっぱりこの両面見ていかなければいけないなということで。教職員との面談で授業観察をして、生徒の学びの様子、教員の授業開催、そういったところ中心にやってる取組ってというのが最終的に生徒募集に、生徒の満足度につながったり、あるいは生徒募集につながっていくんだってことを教員のほうに認識させる。どうしてもやってることが、今までは管理職に言われてるからこういった行事とか取組やっていて、それがどういうふうにつながっているか分かっていない。だからもう形骸化しつつあるという状況がありましたので。まずはそこをつないでやるっていうことが大事かなというふうに考えました。(中略) まず生徒募集に関わって、近隣の小学校中学校地域に学校の取組、学校便りを毎月配りまして、まず学校の様子を知ってもらうところ。あと中学生に対していろんなオープンスクールであったり、あるいは勉強会的なことであったり、そういったこともやっていたんですけども。それはやはり自分たちの授業力を上げていく、いうところもこれは大きいし。その結果やはり学校の信頼度につながるってことで、その意識の改革ですよ、そういったものを進めてきました。(自分たちの日頃の授業が大切なんだと意識を変えていかれたんでしょうか。: 調査者) まず生徒の学びの様子です。もう一方的に受け身になっている授業であるとか、場合によってはもう意欲を失って寝ているとか。特に多かったのが教員が一方的にもう全てのことをしなければいけないってことで、とにかく1時間中しゃべりまくる、あるいは板書しまくる、そういった授業が見受けられましたので。やはりそこはもうポイント全てを、教科書も、教科書を使って教えるけれども、教科書全てその時間の中で教えなさいということではないから。ポイントを絞って生徒にしっかり考えさせたり、あるいは表現させたり、そういった場面を取り入れてくださいっていうことと。ちょうどICTのほうの活用っていうのも少しずつ始まっていたところですから、プロジェクターとかそういったPowerPoint等使った授業っていうのも少しずつ増えていったかなっていうふうに。(他の先生方が動いていったとか、そういうふうな形の中で徐々に広がっていったんでしょうか。: 調査者) そうですね。研究授業であったり、あるいはオープンスクールで中学生を招いてとかそういったことがありました。そのときの実際の授業の評価、われわれが評価をして指摘ばかりしたら教員のモチベーションが下がるばかりなんですけども。やはり中学生、あるいは中学校の教員から見たときにどのように映ってる、そういったこともダイレクトではないですけども少しずつ伝えていったということがあります。あと出前授業的なこともやって、そこで本校のいいところを見てもらうという、こういう教育力ある教員もいますよっていうところも見ていただきましたし。中学校への説明会に若手の教員を派遣してそこで学校の説明をする、あ

るいは場合によっては生徒も一緒に連れて行って説明する。だから管理職が行くベテラン教員が行って話をすると、やはりかなり違った部分がありましたので。そこで若い教員も当事者意識を持つということにつながったかなと思います。」〔G 校長〕

（４）小括

活用レポートの実践について、3名の校長の語りを整理した。そこから、次の3点が導き出せる。

第一に、3名の校長は、解決すべき課題として、「働き方改革」「学校教育目標の再設定」「定員確保に向けての取組」をあげている。これらの課題は、活用レポートとして多く提出されて課題と重なる。ただ、3名の校長は、それらの課題を外在的に与えられた課題として捉えるのではなく、その問題が生起する根本原因を探り、その改善に向けての取組を進めた。働き方改革が必要だから、業務を減らす、定員確保が必要だから、募集に力を注ぐ、と単純に考えるのではなく、働く質を上げる、学校の学びの質を見直すことで、表出した課題の改革を進めた点大きい。

第二に、校長として、取組を進めるときにリーダーシップを発揮しているが、ミドルリーダー、若手に役割を与え、マネジメントしている点も共通する。取組を進めることで、人材育成にもつながる、そうした視点を持つことが、成果活用を維持、発展していくために、重要な点であろう。

第三に、活用レポート作成のために、取組を振り返るのではなく、日常的に取り組んでいることをそのたびごとに振り返り、改善し続けている点が推察される。つまり、日常的にPDCAサイクルを回し、学校をマネジメントしているといえるのではないか。3名の校長の成果活用について、ほぼ発言をそのまま使っている。インタビューを行ったのは、活用レポートを提出した1年以上後であり、レポート執筆時の学校から変わっているものも多い。インタビューの依頼をし、承諾を得て、実際にインタビューするまでに、取組を振り返る時間はあったであろうが、それだけではないと考えられる。取組そのものが、それに関与している教師などにとって納得のもと進められるよう考えられていたからこそ、取組の話が論理的に説明されたのであろう。

こうした3つの観点は、今後、中央研修の成果を生かし、成果活用に取り組んでもらう上で、共有すべき点と考える。

4. まとめと今後の課題

本章では、聞き取り調査を行った10名の語りを、マネジメントのタイプについての認識を中心として、分析を行った。

対象者の多くが促進タイプのマネジメントであったこと、そのタイプとしてマネジメントする力量を習得する上で重要なポイントは、教育委員会を経験したり、長期のまとまった研修を受講することで、学校を俯瞰的に見られるようになることであるのがわかった。そのことにより予防タイプだけでなく、促進タイプとして学校をマネジメントすることにつながる可能性の高いことが明らかになった。また、対象者の多くが、中央研修の受講で習得したものを、学校の改善の取組に即座に活用したり、これまでの取組に対する自信を深めることで、学校のマネジメントを促進させる可能性が示唆された。最後に、成果活用の取組に共通する点として、内在的な課題設

定、人材育成も組み込まれたものであること、日頃から PDCA サイクルを回し、取組を俯瞰的に検証している可能性が高いことが明らかになった。

今後、例えば、活用レポートに十分成果を描き切れない者を対象に聞き取り調査を行い、マネジメントタイプの関連を分析する。さらに、中央研修の受講対象でない、様々な校長に調査を行い、今回得られた知見がエビデンスとなり得るようにする必要がある。

(葛上 秀文)

第五章 今後の展望

今年度は、中央研修の研修効果を高めるために必要な方策を明らかにするため、制御フォーカス理論をよりどころに、研究を進めた。第2章において、今年度、校長研修および副校長・教頭研修を9月以降に受講した者を対象にアンケート調査を行い、教育委員会および自身の制御フォーカスのタイプにより、校長としての業務にどのように影響を与えるか分析した。その結果、教育委員会および自身が促進フォーカスであることにより、業務に対する満足度が高まり、研修成果の活用に積極的である可能性が示唆された。

一方、中央研修の研修効果を測定する方法として、研修終了時の満足度調査だけでなく、1年後に活用レポートを提出してもらい、研修効果の持続性を検証できる設計となっている。第3章において、令和元年度校長研修受講者が提出した活用レポートの内容について分析を行った。その結果、学校を適切にマネジメントし、学校改善を進める受講者が一定数いることが明らかになった。ただ、プロジェクト内で想像していた本数からすると、十分な数とはいえない結果となった。この原因として、研修内容をさらに精緻化する必要があること、教育行政として、管理職が自律的に取り組める環境を提供することの重要性が示唆された。

第4章において、制御フォーカス理論を参考に、管理職としてのマネジメントタイプを、「予防タイプ」と「促進タイプ」に概念的に区分し、学校改善を進める受講者に対するインタビュー調査を行った。その結果、学校改善を進めているもののマネジメントは「促進タイプ」に分類されるものが多かったこと、そのタイプとして学校をマネジメントする要因として、教育委員会を経験すること、大学、教職員支援機構の研修、自治体が実施する集中的な研修を受講し、学校を俯瞰的に見られるようになることが重要であること、そして、中央研修の受講内容、およびその構造的な特徴が、学校改善を進めることに、一定の寄与をしている可能性があることが示唆された。また、学校改善の特徴として、「学校の課題を精査し、本当に取り組むべき課題を明確化できていること」「校長としてのリーダーシップだけでなく、ミドルリーダーなどに役割を与え、人材育成も果たしていること」「学校改善について日常的に取り組み、その因果関係で、成果や課題を吟味していること」が共通点として浮かび上がった。

校長としてのマネジメント力の基盤を創るのは、それぞれの学校における業務経験であるし、自治体等が実施する研修の役割も大きい。それらの経験の中で、管理職としての基盤を形成している校長が、中央研修に集まり、互いに刺激を受け、さらに取組を進める、そうしたサイクルが機能したとき、中央研修の効果が持続、発展していくと思われる。

研修後までフォローアップし、効果を検証するのは、極めて手間がかかるものであるし、研修後の経験は、それぞれの受講者で多様なため、単純化できないところが大きい。しかし、今回の調査研究は、そういった困難な課題を解決する一つの可能性を示せたと考える。今回の得られた知見を元に、再度調査研究の枠組みを精査し、次年度以降、中央研修の効果について、検証を深めたい。

(葛上 秀文)

令和3年度「管理職育成に関する研修の在り方に関する
調査研究プロジェクト」報告書

中央研修の研修効果

令和4年（2022年）3月

独立行政法人教職員支援機構

<https://www.nits.go.jp/>

