

研究論文

## 特別な教育的支援を要する生徒への支援に向けた協働づくり —職員研修の改革を通して学校を活性化させる組織マネジメント—

桑原 里美

### Building Collaboration among Teachers to support Students with Special Educational Needs:

Organizational Management for activating a School through the In-service Teacher Training Reform

Satomi KUWAHARA

【要約】本研究では、通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒への支援に向けた教師の専門性の向上を目的として、校内研修の改革に取り組んだ。校内研修を企画・運営するファシリテートチームを組織内に位置づけ、知識を習得する研修とチームで対象生徒を継続して支援する実践研修を行うことにより、教師の専門性を向上させることができるのか、教職員の協働が生み出されるのかを考察した。

【キーワード】特別な教育的支援を要する生徒、校内研修、教師の専門性、学年実践、協働づくり

#### 1. 現任校の現状と研究テーマ設定の理由

現任校は、佐賀市中心部に位置し、令和5年度の生徒数約550名、学級数約20学級、教職員数約50名の大規模校である。学力は佐賀県の平均と同水準であり、コミュニティスクールとして、校区内の小学校、また地域との繋がりを強く持った学校である。現任校について分析を行った結果、現任校には、学び合い・校内研究の面での課題と、特別な教育的支援を要する生徒への対応に必要な専門性の面で課題が見られ、教職員の協働についても改善の余地があることがわかった。

そこで、本研究のリサーチクエスチョンを「どのように職員研修の改革のための組織マネジメントを進めれば、特別な教育的配慮を要する生徒への支援に向けた教師の専門性を向上させることができるのか」とした。特別な教育的支援を要する生徒への対応を協議し教職員が共通して生徒支援を行って、その発達・背景を理解した指導する力を身につける機会を職員研修として設けることで、教職員の協働性の向上が可能であると考えた。さらに、特別な教育的支援を必要とする生徒への対応をテーマに教職員の協働を図ることで、学び合いや校内研究の活性化などのその他の課題解決にも資する学校づくりが進むのではないかと考えた。

#### 2. 先行研究のレビューおよび分析の視点

##### (1) 特別支援教育に関する校内研修の取り組み

特別な教育的支援を要する生徒への支援の方法と、その実現に向けた校内研修に関しては、以下のような先行研究がある。特別な教育的支援を要する生徒支援の方法について、2012年中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教

育の推進（報告）」<sup>1</sup>で、「学校全体としての専門性を確保していくことが必要である」という指摘がなされた。では、教員にどのような専門性を育む必要があるのか、国立特別支援教育総合研究所（2014）は、すべての教員に求められる専門性の基本は、①集団形成（学級づくり）、②学習指導（授業づくり）、③生徒指導であるが、インクルーシブ教育システム構築のためには、これら3つに加えて、④特別支援教育に関する知識・技能の活用、⑤教員及び関係者の連携・協働、⑥共生社会の形成に関する知識を含めて考えることが必要であると指摘している。また、このシステムの構築においては、特別支援教育コーディネーターの役割が重要とされている。そして、宮木・木船（2014）は特別支援教育コーディネーターからの働きかけを受けることにより、学級担任の特別支援教育に対する理解が深まることを明らかにしている（宮木・木船，2014；武井，2018）。

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒への学校支援体制として有効なのは、校長や特別支援教育コーディネーターが中心となって行う校内委員会の運営や教員の専門性向上のための研修等であると考えられる。具体的な支援体制として、秋田県総合教育センター（2016）は、チームアプローチのシステムを活用した中学校における取り組みについて提案している。例として「生徒指導と特別支援教育コーディネーターの連携」、「研究主任が中心となるわかる授業づくり」「学年部を中心として担任を支える体制」がある。また、干川（2014）は、課題解決モデルに基づくケース会議を提案している。これは、課題の特定、課題の分析、解決策の立案、実施、評価の順で進めていくモデルである。そして、ケース会議の意義として、(a) 対象児の支援について話し合うことができること、(b) PDCA サイクルの中で、その子どものもつ特別な教育ニーズを明らかにできること、(c) 話し合うことが学校の課題解決能力を高めること、を挙げている。

学校組織体制に加えて、教員に対する特別支援教育に関する校内研修も必要である。武田・村瀬・池田・北島（2019）は、小学校・中学校・高校の教員の特別支援教育の研修ニーズについて調査し、発達障害全般に関する支援方法・知識の研修が求められていることを指摘しており、実践場面における支援を学ぶことへのニーズが高いことを指摘している。また、日野（2017）は、学校全体で子どもへの有効な指導・支援を具現化することを目指す研修は有効であると述べている。これと別に、山田（2015）は、専門性の維持・向上を図るための基礎研修に関して、特別支援学級担任と特別支援教育コーディネーターを校内講師として行う校内研修の方法を述べている。続けて、学校現場での諸問題に対応するには、教員個人の力量向上と共に、学校組織力の向上が必要であり、校内講師となった教員が自己研修に励むことで、その教員の資質向上につながったことを指摘している（山田，2015；日野，2017）。

ここまで述べた校内研修の内容以外に、研修で留意すべき点について押さえる。まず、北神（2010a）は、校内研修について、「学校の教育課題の解決や教師の職能成長を目指して、学校全体で計画的・組織的に取り組む研究・研修活動である」（27頁）と指摘している。天笠（1984）は、研修を有意義なものにするために、「校内研修に積極的に取り組む環境や職場づくりを含めた研修風土を形成する方策として、研修計画の整備、管理職や研究主任のリーダーシップ、小集団組織の持つ教師教育機能の活用、それとの関連での研修組織の見直し、開かれた校内研修、といったことが指摘されてきた」としている（天笠，1984；北神，2010b，103頁）。さらに北神（2010b）は、校内研修を有意義なものにするには、教師間の協力関係や協働体制の構築が重要であり、個と組織の両者を媒介する存在として重要なミドルリーダーの育成も必要であると述べている。

また、研修について、中原ら（2018）は、「研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てら

<sup>1</sup> [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) （2022年9月23日採取）

れ、かつその効果が持続されること」(17頁)を「研修転移」と称して、研修内容の一般化と維持につながる必要性を指摘している。この「研修転移」を促すために、研修前に経験豊富な熟達者を用いた研修ニーズの検討と、受講者の準備が重要であることを示している。その中で、上司から受講者に対し研修成果を職務に活用することを奨励するように働きかけるよう上司も巻き込むことが重要であると述べている(中原他, 2018)。また、研修の効果を上げるために研修中は「双方向で、学習者参加型」の運営をする方が望ましいと指摘している。

## (2) 学校組織と学校改善

次に、学校組織と学校改善に関する先行研究のレビューを行う。篠原(2012)は、学校改善に向けた組織類型としては、「フラット型」、「ピラミッド型」、「プロジェクト型」が想定されるとしている。浜田(2012; 勝野, 2020)は、学校改善プロセスの事例研究から、多方向的なコミュニケーションを促進する「ウェブ」型組織と共有ビジョンを構築し、リーダーシップを分散し、共有することの重要性を指摘している。

続いて、学校の職場風土や教員文化についての先行研究を取り上げる。久富(2018)は「教員文化」は、「直面するその困難と課題を何とか乗り越えようとする個人的・集団的努力として長年かけて形成した『行動様式とものごとへの意味づけ』(482頁)であると指摘している。教師発達にとって教師の協働体制が重要であるという観点から、ハーグリーブス(Hargreaves, 1992; 今津, 2017)は教師文化の「形態」を「個人主義」、「グループ分割主義」、「協働文化」、「策定された同僚間連携」の四つに区分しており、「策定された同僚間連携」を無理にでも導入して「個人主義」や「グループ分割主義」を「協働文化」へと転換することが学校改革や教師の発達につながると指摘している。上述の「協働文化」が具体的にどのような場面で現れるのかについて、リトル(Little, 1990; 今津, 2017, 206-207頁)は「学校のいたるところで同僚教師間の授業理論や実践について議論されている」、「協同して授業設計や教材開発、教育方法開発を行い、生徒の指導には共に責任を負っている」、「授業実践とその改善について体系的に考察するために同僚の授業を観察する」、「新しい考え方や実践法などについて同僚間で互いに教え合う」の4つの場面を取り上げている。

さらに、学校改善について取り上げる。佐古(2019)は、学校改善の目的を日々の教育活動を主体的・能動的に改善していくことのできる組織としての学校の実現であるとしている。これを遂行するためには、学校の「同調的職場風土」を「協働的職場風土」に変えなくてはならないと指摘している(篠原, 2012)。また、学校改善は外発的(外圧的)な学校改善と内発的(自発的)な学校改善の二つの種類のものが複合的に存在しており、特に、現代の学校改善は複雑で、外発的の学校改善と内発的の学校改善が同時に錯綜して求められていると述べている(篠原, 2012)。このうちの内発的な学校改善では、内発的動機付けが重要であり、同僚との問題意識の共有化と協働化に高められた「協働的効力感」の育成が必要とされると述べている(篠原, 2012)。

学校改善のプロセスとして参考になるのが、コッター(Kotter, J. P., 2002)の組織変革のプロセスであり、図

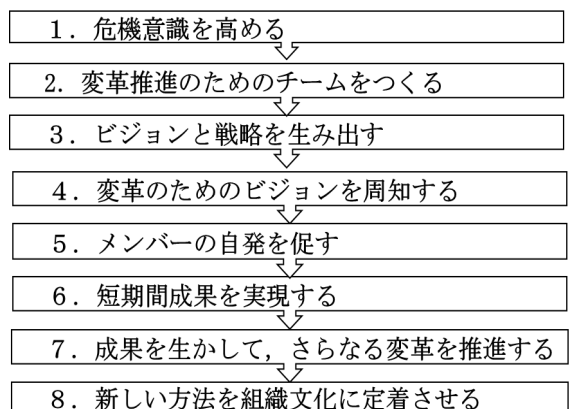


図1 コッターの組織変化プロセス

出典：(大野, 2012, 24頁)より転載

1の8つのステップで表される。ここでは、変革への抵抗に直面しがちな現代組織において、危機意識の醸成や解決法の組織的学習などを含む組織開発の過程として、一連の変革(改善)を時系列的に見通すことの重要性が示されている。

また、佐古(2019)は学校改善の組織体制として、ファシリテートチーム(FT)の設置を提案している。即ち、教員の参画にもとづく実態→課題→実践に関する協働的省察の場を、学校の組織化の中核的な組織体制である「コアシステム(CS)」と、コアシステムの展開を促進支援する役割を持つ「ファシリテートチーム(FT)」で構成する(図2)。そして、CSとFTというこれら2つの組織は、教員が実態→課題→実践のサイクルに参画する場としてのCSと、そのCSにおいて交流された情報をその都度整理し、CSにフィードバックしていくFTという関係で、学校の組織化を進展させていくと述べている。

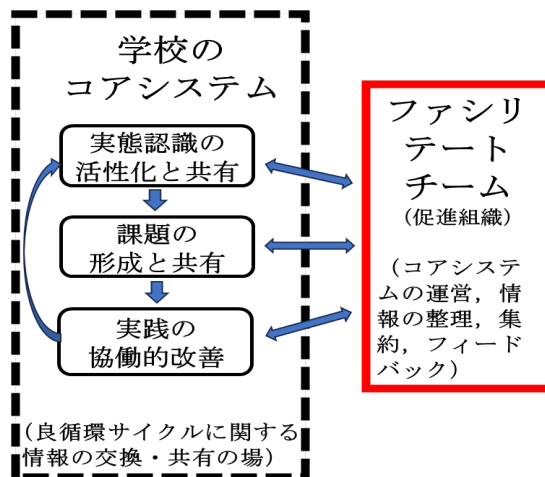


図2 コアシステムとファシリテートチームの相関図

出典：(佐古, 2019, 169 頁) をもとに筆者が作成

### (3) 学校改善のためのリーダーシップ

最後に、学校改善のためのリーダーシップを取り上げる。勝野(2020)によれば、校長のリーダーシップとして「教授的リーダーシップ」「変革的リーダーシップ」が挙げられる。また、校長だけでなく他の職員もリーダーとしての役割を担い、学校改善を推進する「分散的リーダーシップ」の考え方も注目されている。

まず、「教授的リーダーシップ」について、ジョセフ・ブレーズ(Joseph Blasé)とジョー・ブレーズ(Jo Blasé)は、優れた教授的リーダーとは、教師との「対話(カンファレンス)」を行うことで、教師の専門的成長を促進し、教師に省察の契機を提供するリーダーであると述べている(Blasé & Blasé, 1998; 勝野, 2020)。また、露口による変革的リーダーシップの定義は、「より高次の目標達成の方向に教師集団を動機付け、組織内外における価値と資源とを新たに結合し、各教師の学級・学年(教科)・学校レベルでの変革志向の教育活動を引き出そうとするリーダーシップ行動」というものである(露口, 2008, 35 頁; 勝野, 2020, 191 頁)。さらに、勝野(2020)は、変革的リーダーシップと教授的リーダーシップの共通点は、学校の教育活動の質的向上を目的としていることであり、違いは方法の直接性/間接性でもあるが、実際のリーダーシップ行動も、どちらのリーダーシップなのかは容易に分類できるものではないと指摘している。

次に、ピーター・グロン(Peter Gronn)は、単独の「英雄的」リーダーへの依存は限界があり、多くの組織構成員の着想、創造力、技術、イニシアチブを動員することが組織変化の能力を高めると述べて、分散的リーダーシップの意義を論じている(Gronn, 2002; 勝野, 2020)。その要点は、リーダーとフォロワーと状況の相互作用であるリーダーシップ「実践」に着目しなければならないということである(Spillane, 2006; 勝野, 2020)。また、分散型リーダーシップでは、従来のようにリーダーシップを校長職などの地位に付随する、固定化された所与の役割とは考えない。即ち、学校における様々な教育実践を想定すると、実践に関わる多様なメンバーの中で、誰かがリーダーとなり、それに従うフォロワーがいて、協力して実践を進めていくことが多い。そして、変化する状況に応じてリーダー

シップの役割をフォロワーに移行させることもある。つまり、分散的リーダーシップは、自然発生的協働 (spontaneous collaboration), 役割の分有 (sharing), 委員会やチームなどの制度化された共同など、いろいろな形態をとり得るとされる。

勝野 (2020) は、すべての当事者・関係者に意思決定の参加を促すリーダーシップとして、前述した分散的リーダーシップとともにサーバントリーダーシップ (servant leadership) が注目されると述べている。サーバントリーダーシップとは、フォロワーの心身の健康と幸福を重視し、コミュニケーションを通じて組織の共通ビジョンに対する理解を促進し、そのビジョンに向けてフォロワーを支援することを中心的な機能とする、「支援」型リーダーシップの一類型である (Greenleaf, 1977; 勝野, 2020)。露口 (2012) は、このサーバントリーダーの特徴を「愛他的使命」、「情緒的安定」、「賢明さ」、「説得」、「組織的貢献」の5つで示している。

ここで、ミドルリーダーの役割について整理する。上述の通り、変革における単独のリーダー (校長) への依存は限界があり、多くの組織構成員の着想、創造力、技術、イニシアチブを動員する分散的リーダーシップの考え方が採られるようになってきている。このとき、力を発揮することを期待されるのがミドルリーダーである。そして、分散型リーダーシップの議論の流れの中で、ミドルリーダーの重要性を説くのが、ミドル・アップダウン・マネジメントの考え方である。畑中 (2018) は、組織的知識創造を進めるにあたって重要なのがトップ層とボトム層の関係であると述べている。組織では、トップ層が掲げる「あるべき理想」と、第一線で働くボトム層が直面する「現実」の間で矛盾が生じる。この矛盾に対応するのがミドルである。ミドルは、組織構成員等との相互作用 (ミドル・アップダウン) を通じてアイデアを形成し、組織内で生じた矛盾に対処し、組織的知識創造に貢献するとされる (畑中, 2018)。北神 (2011) も、「ウェブ型」組織構造の結節点となる教員が組織運営のキーパーソンとなり、学校のみドルリーダーとして活躍できるマネジメントが、ミドル・アップダウン・マネジメントになると述べている。そこでは、校長は学校の基本方向や幅広いガイドラインを提示するが、その具体化はミドルリーダーが校長と一般教員の「連結ピン」となって取り組むこととなる。また、ミドルリーダーは、校務分掌や学年・教科、委員会の「チームリーダー」として、校長・教頭を補佐し、助言することが期待されており、ミドルが中心となって上下左右にはたらきかけ、巻き込むことでビジョンを具体化できるとされている。

#### (4) 分析の視点

以上の先行研究のレビューを受け、本研究の分析の視点を以下の3つに設定する。

【分析の視点 1】教職員が、特別な教育的支援を必要とする生徒を支援するための専門性を向上させるための研修とはどのようなものか。

- ・教職員の専門性を向上させる研修内容はどのようなものか。
- ・校内研修を通して、教職員の専門性は向上するのか。

【分析の視点 2】校内研修を通して、どのように教職員の協働を進めていくのか。

- ・教職員の協働を進める校内研修の組織マネジメントとはどのようなものか。
- ・校内研修を通して、教職員の協働がどのように進んでいくか。

【分析の視点 3】協働づくりを推進するリーダーシップとはどのようなものか。

- ・校長のリーダーシップとはどのようなものか。
- ・FT 会議のメンバーやミドルリーダーの役割とはどのようなものか。

### 3. リサーチ・デザイン

#### (1) 学校変革のプロセス

現任校における学校変革を、コッター（2002）の組織変革のプロセスに沿って行った。まず、「1. 危機意識を高める」の段階として、令和4年度2月に校内研修「特別支援教育の視点を生かした生徒支援について」を開催し、教職員が現任校の課題を認識し、今後課題解決のための取組を行う必要性を感じられるようにした。そして、4月に3段階を行った。まず「2. 変革推進のためのチームをつくる」の段階で、FTである特別支援教育研修部会のメンバーを決定した。次に「3. ビジョンと戦略を生み出す」の段階として、FT会議でビジョンを共有し、実現するための戦略を決定した。そして「4. 変革のためのビジョンを周知する」の段階で、校内研究で全教職員に今年度の取組について説明した。そして、5月から3月を、「5. メンバーの自発を促す」、「6. 短期間成果を実現する」の段階として、校内研修と学年実践を実施し、目的を達成するために、各メンバーが自発的に行動し、定期的な学年部会で教職員自身の実践を振り返ったり、生徒の変容の様子を確認したりすることで成果を実現していった。さらに令和6年度以降を「7. 成果を生かして、さらなる変革を推進する」「8. 新しい方法を組織に定着させる」の段階とし、令和5年度の取組を改善しながら変革を継続することにした。

#### (2) 学校変革の組織

図3は、令和5年度の校内研修及び校内研究の組織図である。当初は、学年実践は校内研修と同様に単独で実施する予定であったが、校内研究生徒支援部会で学年実践を行うことになった。そして、組織内にFTの特別支援教育研修部会を設置し、研修の企画・運営と実践の軌道修正を行ってCSの活動を促進させる体制を整備した。FTの構成メンバーは、特別支援教育コーディネーターの経験のある主幹教諭、特別支援教育コーディネーター、特別支援学校勤務経験のある特別支援学級担任、令和5年度の特別支援学級担任、筆者の5名である。主幹教諭は学校全体の変容から学年実践の成果や課題を俯瞰的に見て意見をしたり問題提起したりする役割、特別支援教育コーディネーターは学校全体の変容をつかみつつ、必要な外部との連携を模索する役割、特別支援学級担任の2人は学年の実践の実態を把握し、実践を先導する役割、筆者はFTリーダーとして研修について原案を提案する役割を想定した。そして、このメンバーで月に1度、時間割の中に固定した時間で会議を開催し、特別支援教育に関する研修の企画・運営を行った。

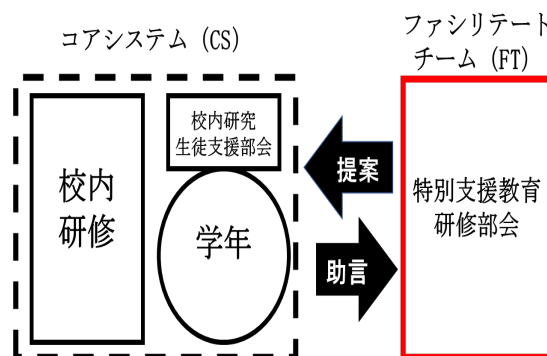


図3 令和5年度の組織図

令和5年度の特別支援学級担任、筆者の5名である。主幹教諭は学校全体の変容から学年実践の成果や課題を俯瞰的に見て意見をしたり問題提起したりする役割、特別支援教育コーディネーターは学校全体の変容をつかみつつ、必要な外部との連携を模索する役割、特別支援学級担任の2人は学年の実践の実態を把握し、実践を先導する役割、筆者はFTリーダーとして研修について原案を提案する役割を想定した。そして、このメンバーで月に1度、時間割の中に固定した時間で会議を開催し、特別支援教育に関する研修の企画・運営を行った。

#### (3) 学校変革の内容

研修内容は、当初は校内研修4回と学年実践5回を予定していた。しかし、校内研究が令和5年度から2年間の計画で、本研究内容と関連のあるテーマで進めることになったため、3部会の一つである生徒支援部会の研究内容として学年実践に取り組むことになった。これを受けて、当初の計画を次のように変更した。まず、校内研修を4回から3回にし、令和5年度の現任校の実情に合わせた内容とした。具体的には、特別支援学級に聴覚障害生徒が在籍することになったため、1回目を「聴覚障害について」、2回目を巡回相談で現任校生徒の様子を観察した講師による全ての生徒に有効な授業づくりに向けての「UDを取り入れた学習環境の整備」、3回目を特別支援教育実践的研修として「イン

シデント・プロセス法<sup>2</sup>を活用した事例検討会」を実施した。次に、学年実践のための学年部会を5回から4回とし、そのうちの2回は校内研究内で学年部会を実施した。なお、校外講師として、校内研修では聾学校職員、特別支援学校巡回相談員、学年実践では大学教員を招いて研修を実施した。

#### (4) 調査方法とデータ収集の方法

学校変革の実践の成果を検証するため、有効とされる校内研修の内容や組織マネジメント、リーダーシップがどのようなものかを的確にとらえていく必要がある。そこで、質的調査法（インタビュー調査及び参与観察調査）と量的調査法（アンケート調査）の両方を活用して研究調査を進めることにし、表1の通りの調査を行った。表2に、インタビュー調査対象者の属性を示した。

表1 本研究で行った調査一覧

実施内容	実施時期	調査対象者
第1回アンケート調査	令和4年2月・令和5年5月	2月留任教職員・5月赴任した教職員
第1回インタビュー調査	令和5年5月～6月	校長，教職員6名
第2回インタビュー調査	令和5年8月	校長，教職員5名
学年実践振り返りシート	令和5年7月・令和5年10月	全教職員
第2回アンケート調査	令和5年11月	全教職員
第3回インタビュー調査	令和5年10月～12月	校長，教職員8名
参与観察	随時	

表2 インタビュー調査対象者の属性一覧

対象者	属性	所属学年
校長		
教諭	学年主任	3年
教諭	特別支援学級担任，FTメンバー，生徒支援部会メンバー	1年
教諭	特別支援教育コーディネーター，FTメンバー，生徒支援部会メンバー	3年
教諭	生徒指導主事，生徒支援部会メンバー	級外
教諭	通常学級モデルクラス担任	1年
教諭	主幹教諭，FTメンバー，生徒支援部会メンバー	級外
教諭	研究主任	1年
講師	特別支援学級担任，FTメンバー，生徒支援部会メンバー，	2年

#### 4. 学校変革の実際

学校変革の実際を表3に示す。令和4年度は校長，特別支援教育コーディネーターと協議を重ね、令和5年度の学校変革実習に向けて準備を進めた。2月には、全教職員が参加する校内研修で「特別支援教育の視点を生かした生徒支援について」を開催し、グループワークを取り入れた対話を行った。この研修を経て、教職員が現任校の特別支援教育に関する専門性の面での課題を自覚したと捉えられる。令和5年度は、FTとして特別支援教育研修部会を組織内に位置付け、月に一度時間割内の固定し

<sup>2</sup> マサチューセッツ工科大学ピコーズ教授により考案された事例研究法（竹林地，2003）。

た時間に会議を行い、特別支援教育に関する研修について企画・運営を行った。そして、全教職員での校内研修（特別支援教育研修）を3回と、学年ごとにモデルクラスおよび対象生徒を決定して、学年集団で継続して支援する学年実践を行った。このうち、学年実践では、2か月に一度学年部会を開催して、対象生徒の変容の報告と支援策の検証・修正を行い、教職員同士の情報交換の場を設けた。この定期的な部会での対話によって、生徒の新たな一面を知ることができた。また、生徒への支援方法を学ぶ機会となったと感じている教職員が多く、学年部会後の実践に生かすことができおり、大変有効であったと考える。さらに、学年部会の中で、生徒の様子を記録するノートを準備して、実践を効果的に進めようとする動きがあったことは成果の一つであったと考える。その他にも、FTメンバーからの提案で、他の研修で学ぶ機会のあったQ-Uテストの結果を学年部会で活用することで、活発な対話を仕組むことができたことも成果の一つであったと考える。

一方で、実践を行う様子や教職員個人で記入した振り返りシートに、この実践に取り組む意識の差が表れていた。そこで、教職員が共通の実践を進めている意識を保つために、いかにして教職員の意識を高めればよいのかを考えた。実践を促進するための方策をFT会議で協議したところ、決定した支援策を職員室内に掲示する案や実践記録ノートの記入忘れを防ぐ案があがり、課題解決のためにFTメンバーが協働して取り組んだ。また、実践が進むにつれてFTメンバーが自発的に学年教職員に活動を促す声かけを行うことが多くなっていった。

表3 FT会議および校内研修等の実際

月	FT会議(★)および校内研修(特別支援教育研修●・学年部会◆)の実際
2	★令和4年度第1回FT会議(校内研修の内容の提案と令和5年度の研修計画案の検討) ●校内研修「特別支援教育の視点を生かした生徒支援について」の開催
4	・校長との面談(FTを編成) ●第2回校内研究(校内研究において全職員へ計画を提案・承認, 生徒の実態把握) ★第1回FT会議(年間計画の確認)
5	★第2回FT会議(学年実践のための学年部会の流れの確認) ◆5月学年部会(モデルクラス及び対象生徒の決定, 対象生徒への対応策検討) ★第3回FT会議(学年実践の経過報告と協議, 第3回校内研究生徒支援部会の内容検討) ・第3回校内研究(生徒支援部会で今後の方向性の協議)
6	●第1回特別支援教育研修会(聴覚障害の理解) ・第1回三校合同研修会(発達障害を持つ児童生徒への対応) ★第4回FT会議(学年実践の経過報告と協議, 第4回校内研究の内容検討)
7	●◆第4回校内研究(7月学年部会: 学年実践の検証と修正)
8	●第2回特別支援教育研修会(UDを取り入れた学習環境の整備) ・校長への相談(これまでの研究の振り返りと今後について) ★第5回FT会議(1学期の反省と今後について) ・第5回校内研究(生徒支援部会: 1学期の振り返りと研究成果の評価方法について) ・職員会議(2学期からの学年実践内容の一覧配布と実践の確認)
9	★第6回FT会議(2学期の取り組みの確認と第7回校内研究内容の検討) ★第7回FT会議(第7回校内研究の内容協議)
10	・校内研究生徒支援部会(第7回校内研究の内容確認)



	●◆第7回校内研究（10月学年部会：Q-Uテスト結果を活用した学年実践の検証と修正） ★第8回FT会議（第3回特別支援教育研修会の内容協議）
11	●第3回特別支援教育研修会（事例検討会） ★第9回FT会議（校内研修の検証と学年実践の検証）
12	◆12月学年部会（生徒の変容の確認・学年実践の成果と課題）
1	★第10回FT会議（次年度計画案の協議）

## 5. 変革の成果に関する分析

ここでは、2.で挙げた分析の視点に基づいて、学校変革の成果を検証する。

### (1) 教職員が、特別な教育的支援を必要とする生徒を支援するための専門性を向上させるための研修とはどのようなものか

#### ① 教職員の専門性を向上させる研修内容はどのようなものか

この問いに対して、まず生徒支援に向けて教師の専門性を向上させるために講じた手立てを示し、その成果を分析する。

令和5年度は、事前に学校のニーズを把握し、そのニーズに合った研修を実施した。実習開始前に行ったアンケート調査結果から、現任校で必要とされる研修内容は「特別な支援を必要とする生徒の実態把握」「児童生徒の行動への理解と対応」「学級づくり」であることがわかった。現任校のこのニーズを考慮して、特別支援教育研修と学年実践を企画して実施した。まず、知識の習得を目的とした特別支援教育研修として、現任校に在籍する生徒の支援方法をテーマにした研修を2回、どの生徒にもわかる・使いやすいユニバーサルデザインの教材づくりを中心とした研修を1回の計3回行った。そして、習得した知識を活用し、実践して身に付けていく場として5月から継続して学年実践を行った。このように、現任校に必要とされる研修内容「特別な支援を必要とする生徒の実態把握」「児童生徒の行動への理解と対応」「学級づくり」をいずれかの研修に組み込んで実施した。

11月に実施した教職員アンケート調査「今年度の特別支援教育に係る研修を通して、理解を深めたり、知識を高めたりすることができたと思いますか」の質問項目の回答結果から、アンケートに回答した全員が、今年度の校内研修を通して、現任校の研修ニーズである3点について理解を深めたり、知識を高めたりすることができたと考えていることがわかった。中でも、学年集団で検証・修正を繰り返す継続的な研修の学年実践について、肯定的な回答が多く得られた。30代教職員は、「実態が話せば話すほど見えてくる。この定期的な情報共有は良かった」と話し、20代のモデルクラス担任からは「ほかの先生の実践を自分もやってみたところ、生徒によい変化があった」という発言があった。他にも、チームで協議しながら対象生徒の生徒支援を継続的に行っていくことにより、生徒の実態把握が進み、その生徒の行動への効果的な対応ができた、あるいは新たな対応の方法を知ることができたと実感する教職員が多数いた。さらに、知識が高まったとする教職員は特定の年代に限らないこともわかった。

このように、今年度の校内研修の内容が有効であったことから、教職員の専門性を向上させる研修内容とは、「学校のニーズに合った実践的な研修内容」であることと、「チームで検証と修正を繰り返す継続的な研修」であることが明らかとなった。

一方で、対象生徒への学年実践を続けていく中で、他の支援を要する生徒への協議の必要性を話す教職員が出てきた。30代教諭は「対象生徒のような子が（学校に）何十人もいる」と話した。少数の

生徒について継続的に話し合いを持つことで、専門性の向上はできていると感じるものの、他の生徒への対応につなげることに難しさがあるという意見であった。これは課題ではあるが、対象が少数でも有効だと思ったからこそ、より広げたいという意見が出てきたとも解釈できる。この取り組みを通して、すべての生徒が過ごしやすい学校を目指していることを伝えていく必要があり、さらに研修や学校内での取り組みを改善していく必要があると考える。

## ② 校内研修を通して、教職員の専門性は向上するのか

次に、研修を通じた教職員の専門性の向上について検討する。表4は、11月の教職員アンケートの回答結果である。「今年度の校内研修を通して、教師の専門性が向上していると思いますか」という質問で、6つの教師の専門性の向上について回答を得た。結果として、多くの教職員が、今年度の校内研修を行うことで、教師の専門性の向上がなされていると認めていることがわかった。肯定的回答(「とてもそうである」と「そうである」の合計)の割合が高いものは、「①集団形成(学級づくり)」が92.6%、「④特別支援教育に関する知識・技能の活用」が88.9%、「③生徒指導」が85.2%であった。「①集団形成(学級づくり)」が、最も高い数値を示した結果から、教職員は校内で生徒に関する研修を受ける際に、学級づくりが重要だと考えて研修に取り組んでいることが考えられる。また、「④特別支援教育に関する知識・技能の活用」が2番目に高い数値を示した要因は、今年度の校内研修において、生徒の実態把握や支援を要する生徒の行動の理解と対応について学ぶことができていると実感していることが考えられる。

表4 「今年度の校内研修を通して、教師の専門性が向上していると思いますか」の回答の割合  
(11月 N=27)

	とても そうである	そうである	そうではない	まったく そうでない
①集団形成(学級づくり)	33.3%	59.3%	7.4%	0.0%
②学習指導(授業づくり)	18.5%	59.3%	22.2%	0.0%
③生徒指導	22.2%	63.0%	14.8%	0.0%
④特別支援教育に関する知識・技能の活用	37.0%	51.9%	11.1%	0.0%
⑤教員及び関係者の連携・協働	29.6%	48.1%	22.2%	0.0%
⑥共生社会の形成に関する知識	18.5%	44.4%	37.0%	0.0%

また、専門性の向上について、20代講師は「(学年実践で) いろんな角度からの支援方法が勉強できた」、50代教諭は「支援が必要な生徒は問題行動が多いと思うので、(特別な教育的支援が必要かもしれないという) 視点を持つことができた」と話しており、インタビュー調査から、次の3点が明らかになった。1点目は、教職員は生徒支援のために対話することで、多様な見方や考え方に触れ、事象を複数の視点から捉える力やさまざまな支援方法が身についたと感じており、それが「④特別支援教育に関する知識・技能の活用」の向上につながっていると考えられる。2点目は、学年実践で支援方法を身に付けることは「③生徒指導」の専門性を向上させることにつながると捉えられていることが推測できる。3点目は、生徒支援のための対話を行うことで、教職員の間でも連携・協働が進んでいることが実感となり、⑤教員及び関係者の連携・協働の数値を向上させていると考えられる。

## (2) 校内研修を通して、どのように教職員の協働を進めていくのか

### ① 教職員の協働を進める校内研修の組織マネジメントとはどのようなものか

ここでは、教職員の協働を進める校内研修のために講じた2つの手立てを示し、成果を分析する。

第1に、企画・運営を担う少人数のFTを組織内に位置付けたことである。現任校は、令和4年まで年に2度の特別支援教育に係る研修を開催してきたが、2回の研修内容の関連性はあまり強くなかった。そこで、本研究では、専門性の向上を目指し、少人数でファシリテートチーム（FT）を編成し、FT会議で研修内容について検討して実施した。この会議は、各学年の様子を学年担当者が把握した上で、会議内で報告して学校のニーズを確認し、研修を企画していく流れで進めた。このことについて、FTメンバーへのインタビューでは、「FT会議があることで、担当者のみで業務を抱え込むことなく進めることができた」、「それぞれの役割をもって話し合いに参加することができた」という発言があった。また、開催頻度については、「月に1度、時間割内でよかった」と話し、メンバーについては、「専門性の高いメンバーで協議することで、メンバーの経験や知識を生かすことができた」と話していた。このように、メンバー構成と開催頻度については肯定的な意見が見られた。また、校長は「特別支援学級の担任の出番があることが良かった」と述べた。総じて、FT会議は有効であり、現任校の教職員の専門性を高めるための研修を企画・運営する体制ができたと思えてよいと考える。さらに、この変革実習が進むにつれて、徐々にFTメンバーが、メンバー同士で積極的にコミュニケーションをとったり、他の教職員に働きかけたりする様子も見られるようになった。特に、特別支援教育コーディネーターは本研究のために、あらゆる知識とアイデアで尽力した。中でも特別支援学校巡回相談を活用して、学年実践の取組について助言してもらい機会を設けたり、事例検討会の校内講師としてファシリテーターを務めたりしたことは、研修効果を高めることになった。このことについて、令和5年10月のインタビューでは、「限られた人数で話し合いをするのはすごく楽しかった。」と述べている。このように、特別支援教育コーディネーターは、FT会議の意義を感じ、義務であった活動から徐々に主体的に活動するようになっており、FTメンバーは協働することができたと考える。

第2に、学校内外の資源を活用して体系的に研修を実施した。令和5年度は、知識を習得するための研修を6月と8月に実施した。さらに、その他に知識を習得する機会として、6月には三校合同研修会において「発達障害について」の研修、8月には校内研究で「Q-Uテストの分析について」の研修があった。なお、三校合同研修会の内容にもFT会議の意見が反映されている。そして、実践的な研修として、2か月ごとに検証・修正する学年実践を4回と、11月に事例検討研修を1回実施した。つまり、1学期に知識を習得する機会を多く設け、継続的に行う学年実践で実践しながら身につけるよう体系的に研修を仕組んで実践した。

また、実践において校内外の資源の活用にも取り組んだ。まず校内資源として、特別支援教育に携わった経験や専門知識をもつ特別支援学校経験者及び特別支援学級担任を活用した。活用の方法の一つ目は、FTメンバーとして起用し、校内研修の企画に生かすことである。二つ目は学年実践で特別支援教育の視点を持った考えを広めることである。また、校外資源として、外部の専門家を活用した。特別支援学校巡回相談員や大学教員などがそれにあたり、専門家から現任校の課題に応じた助言をもらうことと、特別支援教育の視点を持った教育活動の要点を教授してもらうことを意図した。

このような取り組みを進めたことによる、教職員の変容について考察する。まず、学年実践振り返りシートの「特別な支援を要する生徒への支援について、研修や書籍、同僚との情報交換で得た知識を活用して実践するようになった」という問いに関して、肯定的な回答が、5月は50.0%、10月は61.9%であり、10月の方が11.9ポイント多くなった。この結果から、学年実践に取り組みながら、こ

れまでの研修内容を活用したり、同僚の取組を参考にして生徒支援を行ったりする姿勢が強くなったことを読み取ることができる。その中でも、教職員同士の情報共有では、学年実践における中心的な役割を担う特別支援学校経験者及び特別支援学級担任の果たした役割が大きい。特別支援学級担任の経験がある30代教諭は、自身の支援的な視点を持った実践を「学年の先生たちと話して、共通認識を持てたのはよかった」、20代教職員は「ほかの先生の実践を聞いて、さすがと思った」と話した。彼らは、通常学級のみに関わる職員とは異なる視点や生徒支援の方法をもっており、学年の教職員は、その専門性をチーム対応のメリットとして実感できていることが分かる。さらに、この動きが、教職員同士が互いを認め合い、助けあうことにつながり、教職員の関係性を良好なものにしたと考える。また、外部の専門家を招いての研修は、新たな知識を教職員で共有することができ、教職員の刺激になっており、学校内では解決できない問題について相談し、助言を受ける機会ともなった。そのようなことが、教職員が研修の有効性を感じる要因となり、その後の研修への積極的な参加につながったと考える。さらに、特別支援教育コーディネーターは、「複数の外部の専門家が研修の必要性を唱えることで、教職員が特別支援教育の研修の必要性を実感し、意欲を高めることにつながって、研究がうまく運んだ」とも話した。

以上のことから、知識獲得と実践、学校内外の資源を活用しながら、研修を体系的に仕組むことで、教職員が新たな視点や支援方法を獲得しつつ、チームで生徒支援を行う体制ができたと考える。

## ② 校内研修を通して、教職員の協働がどのように進んでいくか

続いて、校内研修を通して、教職員の協働がどのように進んできたのかのプロセスを述べる。表5は、実習開始前の5月と11月に実施したアンケートの回答結果を実数で表したものである。多くの項目で、11月は実習開始前より肯定的な回答人数（「とてもそうである」と「そうである」の合計）が増加している。その中で、「同僚は、あなたの行動や考えに賛成したり、支持したりしてくれますか」、「同僚は、あなたを信じて仕事を任せてくれますか」という質問では、11月に回答した全教職員が肯定的な回答をしていた。

まず、「とてもそうである」の回答が増加した項目について考察する。「同僚は、あなたの良いところをほめてくれますか」という項目では、「とてもそうである」と回答した人数が4人増加している。これは、同僚との関わりを通して、自分自身を肯定的に受け止めてもらっていると感じた教職員が増えているということである。学年実践の学年部会もその一つで、同僚と互いの取組や悩みを話す際に、肯定的に受け止めてもらっていると感じる場面があったと考えられる。また、「同僚は、あなたの教材研究や研修への取り組みを支持してくれますか」という項目で「とてもそうである」が5人から8人に増加した。要因としては、校内研修の充実が積極的な研修態度を引き出し、その態度が同僚から支持されたことが考えられる。

次に、「とてもそうである」と「そうである」の肯定的回答が増加した項目について述べる。「あなたの現勤務校では、総合的に見て職員間の協力体制が整っていますか」という質問項目では、肯定的な回答人数は2人増加していた。また、「あなたは、現勤務校での学校の仕事に、充実感がありますか」の回答は3人増加していた。さらに「同僚は、あなたの行動や考えに賛成したり、支持したりしてくれますか」、「同僚は、あなたを信じて仕事を任せてくれますか」という質問では、11月に回答した全教職員が肯定的な回答をしていた。以上のことから、学校の仕事に充実感がある教職員が多い状態が持続していると捉えられる。

表5 職場の雰囲気についての回答数 (5月 N=24 11月 N=27)

質問	時期	とても そうである	そうである	そうではない	まったくそう ではない
同僚は、あなたの行動や考えに賛成したり、支持したりしてくれますか。	5月	11	12	1	0
	11月	12	15	0	0
同僚は、あなたを信じて仕事を任せてくれますか。	5月	13	10	1	0
	11月	12	15	0	0
同僚は、あなたの良いところをほめてくれますか。	5月	9	15	0	0
	11月	13	13	1	0
同僚は、あなたの教材研究や研修への取り組みを支持してくれますか。	5月	5	17	2	0
	11月	8	16	2	1
同僚は、あなたが行った子どもへの指導で良かったことをほめてくれますか。	5月	9	13	2	0
	11月	12	10	5	0
同僚は、あなたに子どもへの接し方や考え方の視点を与えてくれますか。	5月	10	13	1	0
	11月	10	14	3	0
同僚は、あなたの担当する学級や子どもの良くなったところをほめてくれますか。	5月	8	14	1	0
	11月	9	15	3	0
同僚は、あなたの仕事の負担が大きいときに手伝ってくれますか。	5月	12	11	1	0
	11月	13	9	5	0
あなたの現勤務校では、総合的に見て職員間の協力体制が整っていますか。	5月	10	12	2	0
	11月	11	13	3	0
あなたは、現勤務校での学校の仕事に、充実感がありますか。	5月	10	11	3	0
	11月	11	13	3	0

さらに表4から、同僚から肯定的に受け入れられていると感じている教職員が増加し、職員間の協力体制が整っていると感じている教職員も増加したことが分かった。このように、職場の雰囲気がよくなった結果として、教職員の自己肯定感が上昇したのではないかということが見出された。その原因として、校内研修を通して協働が進んだことが考えられるが、この点についてインタビュー調査で主幹教諭は、職員室における第1学年の学年教職員の様子の変化を「最初は緊張した感じだったが、問題があるとすぐに集まって考えている。(学年実践は)効果があった」と話した。学年実践で、学年教職員が同じ話題について協議して継続して活動する過程で、互いの考えを尊重しつつ、協力して物事を進めるチームの体制が整ってきたことが分かる。また、第2学年モデルクラス担任である30代教諭は、学年実践振り返りシートに「先生方が(自分や生徒のことを)優しく見守ってくれる。安心感がある」と記述している。このことから、継続的に生徒の様子や支援策を共有していくことで、担任の不安や負担が軽減され、安心感が増していることが分かる。さらに第3学年に所属する50代教諭は、「みんなで考えると思うと担任も(生徒に関する情報の)発信がしやすい」と話した。

以上のことから、校内研修の定期的な学年実践で情報を共有し、チームで支援をする体制が整うことで、担任が自分だけで学級の生徒の情報を抱え込まずに、小さな出来事も話し合える雰囲気ができあがっていることが分かる。また、日常的な情報交換と情報共有が協働を進めたものと考えられる。

### (3) 協働づくりを推進するリーダーシップとはどのようなものか

#### ① 校長のリーダーシップとはどのようなものか

学校改善を進めるために、校長が果たす役割やリーダーシップとしては、以下のことが明らかになった。第1に明確なビジョンを表明するリーダーシップである。まず、校長は年度当初にビジョンを明確にし、その実現のために行動した。本研究の実践においては、校長が4月の取り組み開始時点からミドルリーダーである筆者の実践について深く理解し、第2回校内研究で、全教職員で取り組むこ

との必要性を示したことで、教職員の前向きな取り組みにつながった。また、通常学級の生徒の支援に取り組むように、校長から特別支援教育コーディネーターへの働きかけもあり、筆者と特別支援学級担任や特別支援教育コーディネーターとの連携が円滑に進んだ。さらに、FT 会議である第 1 回特別支援教育研修部会に出席し、この会の意義を認め、参加する教職員に期待をしていると話した。その結果、FT 会議で、生徒の実態把握と具体的な対応の話し合いが活発になった。このように、校長から教職員に対して校長の意向が明確に伝えられたことで、各担当がその意向に沿って活動を推進しやすくなることが分かった。

第 2 に、ミドルリーダーの活動を肯定し、支えるリーダーシップである。まず、校長は 4 月の筆者との面談で、筆者の提案を承認し、今後の活動について随時相談に乗ることを約束した。また、5 月の学年部会では、学年が協議している様子を見ながら経験の浅い教職員複数に「みんなでやっぺいこう」と声をかけ、7 月の学年部会では筆者に「この活動を続ければ学校が変わるよ」と声をかけた。このように研修の意義を高める発言を重ね、研修に取り組む教職員を支え後押しする姿勢が感じられた。さらに、研究推進委員会で学年実践について協議した際に、校長は順調に取り組んでいることを認め、教頭は「この取り組みは、全ての子どもたちが過ごしやすい学校になるためのものである」ことを幾度か確認しており、学校の目指す姿を達成するために管理職が協力してミドルリーダーの活動を支えていた。このような校長や教頭のリーダーシップにより、本研究を順調に進めることができたのは明らかである。トップリーダーである管理職は、実践するミドルリーダーを見守り、ともに考え、行動する姿勢を表すことで教職員を支えるリーダーシップを発揮してきたと考えられる。

以上のように、現任校の校長は、年度当初に明確なビジョンを表明し、その後はリーダーシップを分散してミドルリーダーの活動を支える行動を重ねてきた。このリーダーシップが、教職員の積極的な参加と教職員の協働を生み出すことがわかった。

## ② FT メンバーやミドルリーダーの役割とはどのようなものか

続いて、FT メンバーを含むミドルリーダーが果たす役割やリーダーシップについては、以下の 2 点が明らかになった。第 1 に、ニーズに合った研修を仕組み、実践の継続のために教職員を支えるリーダーシップである。FT メンバーは、学年実践において、明確な目的をもって学校や学年を先導し、問題に応じて取り組みを修正したり、実践の継続のために工夫したりした。このリーダーシップについて研究主任は「研究の流れを知っている先生が進行することで、ポイントをついた話ができたと話し、主幹教諭は「会議以外の場で、研修についていろいろな人の意見を聞くことで研修に前向きになる気持ちを高めた」と発言した。以上のことから、FT メンバーの、会議外での教職員との積極的なコミュニケーションや情報交換が、校内研修の効果的实践につながったことがわかった。このように、リーダーが、教職員が研修の目的を理解して研修に臨むことができるように支援し、それぞれの専門性の向上や教職員の協働の高まりを推進したといえる。

第 2 に、全体を俯瞰し、連携・協働を促進するリーダーシップである。まず、特別支援教育コーディネーターは、巡回相談で学年実践対象生徒の観察を依頼し、実践にアドバイスを受ける機会を設けた。このことが、学校内外の資源を連動させ、生徒支援の幅を広げ教師の専門性を向上させることとなった。また、8 月の特別支援教育研修において、巡回相談で来校した特別支援学校職員を講師に招き、ユニバーサルデザインについての講話と誰もが見やすいプレゼンテーションソフトを使った教材づくりを行い、多くの職員が「大変参考になった。すぐに使いたい」、「色や字の大きさの設定ができるとは知らなかった。2 学期から使います」と研修の内容を肯定的に受け止めていた。このように、

特別支援教育コーディネーターが、ミドルリーダーとして教職員のニーズを捉えて学校内外の連携を仕掛けたことが、教職員の専門性向上につながり、教職員も専門性の向上を実感することができた。

この他に、学年実践の学年部会では、学年主任が全体を俯瞰しながら、経験の浅い教職員に気を配りつつ具体的な例を挙げながら発言する様子も見られた。

以上のことから、学年主任や役割をもったミドルリーダーが学校目標の達成のために、それぞれの立場から同僚を先導したり、支えたりすることで、職員が同じ方向を向き、組織として課題を解決することができるとうわかった。

## 6. 本研究の結論と展望

### (1) 本研究から得られた知見

本節では、分析の視点に沿って、2. で取り上げた先行研究に照らし合わせながら本研究から得られた知見を述べる。

#### ① 教師の専門性を向上させるための研修

視点1の問いに関して、現任校において、教職員の専門性を向上させる研修内容はどのようなものかについて、考察を行う。武田ら(2019)は、小学校・中学校・高校の教員の特別支援教育の研修ニーズとして、発達障害全般に関する支援方法・知識の研修が求められており、実践場面における支援を学ぶことへのニーズが高いことを指摘している。また、日野(2017)も、子どもの有効な指導・支援を具現化することを目指す研修は有効であると指摘している。これについて、現任校の研修ニーズは、「生徒の実態把握」と、「生徒の行動への理解と対応」、「学級づくり」についてであり、現任校でも実践場面での支援を学ぶことへのニーズが高いことが分かった。さらに、干川(2014)は課題解決モデルに基づくケース会議を提案しており、ケース会議の意義として、支援について話し合うことができること、特別な教育ニーズを明らかにできること、学校の課題解決能力を高めること、の3点を挙げている。続けて、秋田県総合教育センター(2016)は、校内組織を活用したチームアプローチの一例として、学年部を中心としたチームで、自律的なチームとしての機能を担っていく支援体制を提案している。今回、現任校で行った学年実践は、干川のいう課題解決モデルに基づくケース会議にあたる学年部会を定期的で開催し、学年で共通した支援策を実践していくという、自律的なチームとしての機能を担う支援体制を構築したことになると考える。インタビュー調査では、学年部会の定期開催の間隔を2か月としたことは妥当であったと回答を得たため、ケース会議を効果的に持つために2か月ごとに会を持つことが有効であることが分かった。

また、学年の支援体制を構築し、その実践研修を行う際に、以下の先行研究の運営方法を参考に取組んだ。第1に、中原ら(2018)は、「研修転移」を促すために、研修前に経験豊富な熟達者を用いた研修ニーズの検討と、受講者の準備が重要であると指摘している。現任校では特別支援教育に関わった経験のあるFTメンバーで、現任校のニーズに合った研修の企画・運営を行い、専門的知識や経験を生かした研修準備を行い、教職員の積極的参加につながることができた。また、校長は令和5年4月の校内研究で、全職員に向けて教職員の専門性の向上を期待していることを伝えており、教職員の研修意欲を高める効果があった。第2に、中原ら(2018)は、研修の効果を上げるために研修中は「双方向で、学習者参加型」の運営をする方が望ましいことを指摘している。この指摘を参考に、3回の研修は対話活動または実習を伴う活動を、学年実践では定期的に対話を行った。これにより、「他の教職員の対応を知る機会となった」、「自身やチームの実践の振り返りを行う場となった」という感想

が聞かれ、この運営方法が専門性の向上に大いに役立ったと考える。第3に、山田(2015;日野,2017)は、研修で校内講師となった教員にとっても資質向上がなされることを指摘している。現任校でも、第3回特別支援教育研修会において特別支援教育コーディネーターを講師として事例検討会を行った。この際に特別支援教育コーディネーターは、巡回相談員をロールモデルとして研修準備を行い、ファシリテーターを務めていた。これは、講師になったことで自己研修に励んだ例と言える。

以上の研修の方法に関して変革実習後に調査を行った結果、今年度の校内研修の内容が有効であったことから、教職員の専門性を向上させる研修内容とは、「学校のニーズに合った実践的な研修内容」であることと、「チームで検証と修正を繰り返す継続的な研修」であることが明らかになった。さらに、運営する際に特別支援教育に関わった経験を持つ教職員による研修の運営や、校内講師の活用、学年をチームとした協働的課題解決型の研修を実施することも有効であり、現任校の課題である教職員の協働性や、教師の専門性の向上を図ることができることが明らかになった。また、この研修内容を実施するにあたり、教師の専門性のうち、特別支援教育に関する知識・技能の活用の向上だけでなく、集団形成(学級づくり)や生徒指導の専門性を向上させることにつながることも明らかになった。

一方で、少数の生徒について継続的に話し合いを持つことで、専門性の向上はできていると感じるものの、他の生徒への対応につなげることに難しさがあるという意見があることがわかった。この取り組みを通して、すべての生徒が過ごしやすい学校を目指していることを伝えていく必要があり、さらに研修や学校内での取り組みを改善していく必要があると考える。

## ② 校内研修を通じた教職員の協働づくり

視点2の問いに関して、教職員の協働を進める校内研修の組織マネジメントとはどのようなものか、また、校内研修を通して、教職員の協働がどのように進んでいくかについて考察を行う。

まず、教職員の協働を進める校内研修の組織マネジメントとはどのようなものかについて考察を行う。天笠(1984:北神・木原・佐野,2010b)は、校内研修に積極的に取り組む環境や職場づくりを含めた研修風土を形成する方策として、研修計画の整備、管理職や研究主任のリーダーシップ、小集団組織の持つ教師教育機能の活用、それとの関連での研修組織の見直し、開かれた校内研修、といったことを指摘している。現任校では、今年度は校内研修の回数を2回から3回にし、さらに校内研究で学年実践を実施することにした。このように、学校全体で特別支援教育に関する専門性の向上を図るために、研修計画の整備を行った。

次に、佐古(2019)は、協働的省察の場「コアシステム(CS)」とコアシステムの展開を促進支援する「ファシリテートチーム(FT)」を設置した学校組織体制が学校改善に有効であると提案している。これを参考にして、現任校でFTを発足させた。具体的には、今年度新たに校長が研修の企画・運営を担う教職員を任命し、少人数チームで研修を企画して進めるようにした。FTメンバーは特別支援教育に関わった経験のある教職員で、その経験や知識を生かしてCSである校内研修を運営することができたと考える。これは、天笠(1984:北神・木原・佐野,2010b)のいう小集団組織の持つ教師教育機能の活用、それとの関連での研修組織の見直しにも当てはまり、研修風土を形成することにもつながったと考える。このことから、学校の課題解決に向けた研修計画の整備と、CSを促進支援するFTを設置した校内体制の構築が学校改善に有効であったと考える。

さらに、年間を通して学校改善を進めていくために、コッター(2002)の組織変革プロセスに沿って実践を行った。その中で、「1.危機意識を高める」の段階で、前年度の2月に校内研修で対話活動を行い、現状や課題を共有できるようにしたことは効果的であった。また、「3.ビジョンと戦略を生



み出す」では、月に1度固定された時間にFT会議を開催し、効果的な研修を企画したことが有効であった。そして、戦略として、校内の専門性の高い教職員の知識や経験を研修で生かすことや校外の専門家から現任校に合った知識や助言を得るなど、体系的に研修を仕組みで実践したことも協働を高めるうえで重要であったと考える。さらに、「6. 短期成果を実現する」では、定期的な学年部会において生徒の変容の確認と教職員の実践の振り返りができたことが、その後の意識の高まりにつながったものとする。

以上のことから、企画・運営を担うFTを組織内に位置付けること、また学校内外の資源活用をしながら時系列を意識して研修を体系的に仕組むことが、校内研修を通して教職員の協働を進めることが明らかになった。変革実習を通して、ほぼすべて先行研究の理論の通りであったと考える。

次に、校内研修を通して、教職員の協働がどのように進んでいくかについて考察を行う。ハーグリーブス(Hargreaves, 1992; 今津, 2017)は、教師文化の「形態」を「個人主義」、「グループ分割主義」、「協働文化」、「策定された同僚間連携」の四つに区分しており、「策定された同僚間連携」を無理にでも導入して「個人主義」や「グループ分割主義」を「協働文化」へと転換することが学校改革や教師の発達につながると指摘している。このことについて、現任校は、「グループ分割主義」、「個人主義」である面があったため、学校変革実習では「策定された同僚間連携」として、主に2つのことを実施した。第1に、対話活動を取り入れた研修の実施、第2に継続的な学年実践の実施である。まず、対話活動を取り入れた研修であるが、その際に円滑な進行を助けるためにファシリテーター進行の手順を準備し、どの教職員も発言しやすいように工夫した。また、日々の教育活動で関わりの少ない異学年異教科でのグループを編成し、教職員同士の協働を進めるよう仕組んだ。次に、学年実践のために実施した学年部会は、生徒支援の高い技能を持つ教職員が、その実践を経験の浅い教職員のいる学年部会で報告することで、該当する教職員は自己肯定感が高まり、経験の浅い教職員は実践の方法を学ぶことができる機会とできており、互いにとって有益な研修であったといえる。そして、この情報交換を積み重ねることで、互いに発言しやすく、尊重し合いながら協議を進めることができるようになり、教職員の協働が進んだと考えられる。

アンケート調査の結果からも協働が進んだ様子が見て取れる。篠原(2012)は、教師集団の学校改善意識の共有化と協働化のためには、学校の風土を「協働的職場風土」に変えなくてはならないと指摘している。さらに、「協働的職場風土」の特徴として、「みんなが協力して頑張るので自分も意欲が持てる」「意見や個性が大切にされている」「腹を割って議論ができる」「困ったときに同僚から支援を得る」の4点を挙げている。この点に関して、教職員アンケートで、「あなたの現勤務校では、総合的に見て職員間の協力体制が整っていますか」と「あなたは、現勤務校での学校の仕事に、充実感がありますか」という質問では、変革実習開始前より実習後に肯定的な回答人数が増加しているため、篠原(2012)のいう「みんなが協力して頑張るので自分も意欲が持てる」と考えている教職員が多いのではないかと考える。その他に、変革実習前よりも教職員の自己肯定感が上昇したことが見出された。インタビューや参与観察から、学年実践の中で教職員が承認される場面が生まれ、教職員の自己肯定感の上昇につながっていったと考えられる。そして、担任が自分だけで学級の生徒の情報を抱え込まずに、小さな出来事も話し合える雰囲気が出来上がっていた。これは、ハーグリーブス(Hargreaves, 1992; 今津, 2017)のいう「策定された同僚間連携」を導入することで「協働文化」への転換の契機となったと捉えられる。

つまり、フォーマルな場での情報交換と情報共有が、教職員の相互承認につながり徐々にインフォーマルな場での情報交換がより活発になって、協働を進めるというプロセスが明らかになり、「個人

主義」「グループ分割主義」の学校を「協働文化」へと転換していく過程の一端を示すことができたと考えられる。

### ③ 学校改善を進めるためのリーダーシップ

視点3の問いに関して、学校改善を進めるためのリーダーシップとはどのようなものかについて考察を行う。まず、校長のリーダーシップとはどのようなものかについて述べる。露口（2008；勝野，2020）による変革的リーダーシップの定義は、「より高次の目標達成の方向に教師集団を動機付け、組織内外における価値と資源とを新たに結合し、各教師の学級・学年（教科）・学校レベルでの変革志向の教育活動を引き出そうとするリーダーシップ行動」（35頁）というものである。この指摘をもとに、校長の行動を見ていく。校長は、年度当初に特別支援教育の充実を掲げ、特別支援学級の生徒の支援をさらに充実させることと、通常学級の支援を要する生徒への対応の核となる教職員を中心にチームで対応していく体制をつくるというビジョンを第1回職員会議で全教職員に説明した。そして、その実現のために筆者や、特別支援教育コーディネーターとそれぞれに面談を行い、FTの設置を認め、学校内外で連携していくよう指示した。このように、「より高次の目標達成の方向に教師集団を動機付け」ることには、第1回職員会議でのビジョンの説明があたり、「組織内外における価値と資源とを新たに結合」することにFTの設置と学校内外の連携が当たると考える。したがって、年度当初の現任校リーダーシップは、「変革的リーダーシップ」に当たると考えられる。

また、スピラーン（2006；勝野，2020）は、「分散型リーダーシップ」を提起し、実践においてリーダーとフォロワーは対話と協働によって相互に影響し合い、依存しあうことになり、変化する状況に応じてリーダーシップの役割をフォロワーに移行させることもあると指摘している。この指摘をもとに、校長の行動を見ていくと、校長は本研究を推進する上で、FTを中心に進める組織体制をとったことから、FTに権限が委譲され、リーダーシップは分散されたと考える。「分散型リーダーシップ」では、校長がミドルリーダーを育て、ミドルリーダーがさらに下位部門のリーダーを育てる「リーダーシップの連鎖」が求められるが、現任校において校長が特別支援教育コーディネーターや筆者を育て、特別支援教育コーディネーターや筆者が他のFTメンバーを育てるという「リーダーシップの連鎖」があったと考えられる。さらに、研究開始後には校長がミドルリーダーに助言する機会が減り、支援に徹した点は、ミドルリーダーに一任した姿勢を表し、「リーダーシップの連鎖」を進めたと捉えられる。

さらに、勝野（2020）は、フォロワーの心身の健康と幸福を重視し、コミュニケーションを通じて組織の共通ビジョンに対する理解を促進し、そのビジョンに向けてフォロワーを支援することを中心的な機能とする、「支援」型リーダーシップの一類型である「サーバントリーダーシップ（servant leadership）」が注目されると述べている。校長の行動は、露口（2012）が指摘した「サーバントリーダー」の5点の特徴である「愛他的使命」、「情緒的安定」、「賢明さ」、「説得」、「組織的貢献」のうち、「情緒的安定」、「賢明さ」に当たると考えられる。この中で、「情緒的安定」は、「職員や保護者の精神的不安を未然に取り除こうとする」（露口，2012，55頁）もので、校長のいつでも話しやすい状況を作り出す点は、教職員が精神的不安を抱かないよう行動していると考えられる。また、「賢明さ」は、「現実を大局的に把握し多様な危機に対して油断なく配慮している。物事に対して常に先手を打っている」（露口，2012，56頁）というもので、主幹教諭の「校長先生はちょっと先を見ている」という発言や、学年主任を務める50代教諭の「（校長は）円滑に進めるために、前もってこの規約でいいのか確認するための会議を開かれた」という発言から、多様な危機に対して油断なく配慮していると考

えられる。

以上のことから、校長のリーダーシップは、年度初めが「変革型リーダーシップ」であり、その後は「分散型リーダーシップ」及び「サーバントリーダーシップ」に当たると考えられる。これは、分散型リーダーシップを発揮する際に、まずは変革型リーダーシップを発揮して明確にビジョンを示すことが必要であり、権限を委譲した後は、常に様子を観察しフォローするサーバントリーダーシップが必要になるということであろう。この点で、校長の行動は、これまでのリーダーシップの議論を有効に組み合わせた事例として捉えられる。

次に、FT 会議のメンバーやミドルリーダーの役割とはどのようなものかについて考察を行う。宮木・木船（2014；武井，2018）は、特別支援教育コーディネーターからの働きかけが学級担任の特別支援教育に対する理解を深めると指摘している。現任校では、宮木・木船が指摘した特別支援教育コーディネーターの役割を FT 全体で担うようにした。研修の目的を理解している FT メンバーが率先して学級の様子を把握し、学級担任と情報共有したり対応策を話し合ったりすることで、学級担任を含む全教職員の特別支援教育に対する理解が深まると考えた。学年実践において、研究主任の「研究の流れを知っている先生がいてスムーズであった」という発言や、校長の「若手は助かってる。専門的ところが、彼らには刺激になっている」という発言からも、この体制は有効であったと考えられる。

また、福岡県教育センター（2016；畑中，2018）は、ミドルリーダーに求められる機能を、「リーダー的な機能」「マネージャー的な機能」「メンター的な機能」の3つに分けて示している。これに沿って、現任校 FT リーダーである筆者の行動について見ていく。1点目の「リーダー的な機能」については、筆者が校長と FT をつないで、校長のビジョンに沿って、校内研修の方向性を打ち出して具体的方策の案を提示したことがあたる。また、2点目の「マネージャー的な機能」については、筆者が年度初めに FT メンバーの役割について提案し、月に一度の定期的な会議で、研修の取組の見直しを行ったり、FT メンバーの仕事の調整を行ったりしたことが該当する。さらに、3点目の「メンター的な機能」については、筆者が、機会あるごとに FT メンバーの仕事の評価し、FT メンバーのモチベーションが損なわれないよう、メンバーの考えと筆者の考えの折り合いをつけながら実践を進めていったことがあたる。続いて、学年実践における FT メンバーの行動についても見ていく。1点目の「リーダー的な機能」については、FT メンバーが研修の目的を達成するために実践を方向付けて、現状を把握しながら課題を整理していた。また、2点目の「マネージャー的な機能」については、チームが共通の目的を意識して取り組むことができているかを分析しながら、学年教職員に働きかけたり、取組の見直しを図ったりしていた。さらに、3点目の「メンター的な機能」については、FT メンバーが学年の負担感に気を配り、教職員の考えと FT 会議での決定内容と折り合いをつけながら実践を進めていた。

このように分散型リーダーシップに基づき、「リーダーシップの連鎖」が進み、ミドルリーダーがビジョンの実現のために、リーダー・マネージャー・メンターの役割を発揮して、自ら考えて行動してきたことが分かる。そしてさらに、FT メンバー間でも、互いの負担感が大きくならないようにフォローし合ったり、互いの意見に折り合いをつけながら進めていったりする様子が見られた。このことから、個人ではなく、FT を組織してチームで取り組んだことで、よりリーダーシップを有効に発揮できるという理論を深める視点が示せたと考える。

さらに、組織全体にミドルリーダーが果たした役割について考察を行う。この点に関して、北神（2010b）は、校内研修には教師間の協力関係や協働体制の構築が重要であり、それを中心となって進めるミドルリーダーの育成も必要であると指摘しているが、本研究において、FT メンバーそれぞれに

ミドルリーダーとしての成長があったと考える。この成長は、実践で出た記録ノートの促進を進めるために FT メンバーで工夫する様子や、メンバーそれぞれが学年職員への声掛けを積極的に行う様子からうかがうことができた。また、北神（2011）は、「ウェブ型」組織構造の結節点となる教職員が組織運営のキーパーソンとなり、学校のみドルリーダーとして活躍できるマネジメントがミドル・アップダウン・マネジメントになるとも指摘している。この指摘にあるように、今回の FT の動きは「ミドル・アップダウン・マネジメント」であったといえる。まず、年度当初に校長から通常学級における生徒支援を進める方向性が提示され、校長から特別支援教育コーディネーターと筆者への指示と助言があった。次に、FT が学校のニーズを把握して、学校のニーズに合った実践的な研修を企画し、全職員で実践していった。学年実践の学年部会では、生徒支援のための全校的な課題も見えてきたため、筆者から校長に具申することもあった。これは、校内研修で出された意見を FT メンバーである筆者が、校長と一般教職員の「連結ピン」となって課題の解決を図ったと捉える。以上の取組が、ミドルが中心となって上下左右にはたらきかけ、巻き込んでビジョンを具体化していくことに当たると考えられる。

## (2) 結論

本研究では、特別な教育的支援を要する生徒を支援するための教師の専門性の向上を目指し、校内研修を通して学校変革実践に取り組んだ。

まず、教職員が、特別な教育的支援を必要とする生徒を支援するための専門性を向上させるためには、以下の2点が有効であった。第1に、学校のニーズに合った実践的な研修を実施したことである。今年度の変革実習において、事前に学校のニーズを的確につかんで、特別支援教育に関わった経験を持つ教職員で研修の企画・運営をしたことは効果が高かった。また、実際の支援を要する生徒を対象にした研修を実施することで、教職員の研修参加の意義が高まり、生徒の変容を見ながら研修を行うことでその成果を感じることができた。第2に、チームで検証と修正を繰り返す継続的な研修を実施したことである。定期的に学年部会を開催し、教職員同士が情報交換及び支援策の情報共有をすることで、チーム内の教職員の知識や経験が他の教職員の知識習得と実践研修につながった。さらに、学年部会の際に、チームや自身の実践を検証して次の実践に取り組むことは、教師の専門性の向上に大きく寄与した。

次に、校内研修を通して、教職員の協働を進めていくことにあたっては、次の2点が有効であった。第1に、FT を組織内に位置付けて、学校全体で特別支援教育に関する研修に取り組んだことである。FT については、特別支援教育に関わった経験のある教職員をメンバーとして、月に一度決まった時間に会議を開催した。5人でのチームで、メンバーの持つ知識や経験を生かした研修を企画・運営することで、ニーズに合った研修を効果的に仕組むことができ、教職員は研修成果を実感することにつながった。また、FT メンバーが各学年の実践の中心的役割を果たすことで、目的に沿った研修が進み、より協働的な実践を行うことができた。第2に、学校内外の資源活用をしながら、体系的に研修を仕組んで実践したことである。変革実習では、年度初めに専門家の協力を得て知識を習得する機会を多く設け、継続的に行う学年実践で実践しながら専門性を身につけるように取り組んだところ、協働が進んだ。このことから、校内研修というフォーマルな場での情報交換と情報共有が教職員の承認につながり、インフォーマルな場で活発な情報交換がなされ、協働を進めるというプロセスが明らかになった。

最後に、協働づくりを推進するために、校長と FT のリーダーシップが重要であることが明らかに

なった。まず、校長のリーダーシップとしては、年度当初に明確なビジョンを表明する「変革型リーダーシップ」が見られ、その後は、ミドルリーダーの活動を肯定し、支える「分散型リーダーシップ」及び「サーバントリーダーシップ」が見られた。この校長のリーダーシップやサポートが、学校全体で校内研修に取り組むためには不可欠であった。そして、FT が果たすリーダーシップとしては、「ミドル・アップダウン・マネジメント」が重要である。校長から FT に権限が委譲され、FT 会議において研修を企画し、実情に合わせて計画をさらに修正しながら、有効な研修となるように進めた。その際に、FT メンバーが各学年の実践を先導し、学級担任や学年の意見を収集し、学年部会で教職員の負担を確認しながら折り合いをつけ、実践を進めた。また、学年部会で出た意見を校長に具申したり、校外の専門家との連携を図ったりすることで、ミドルリーダーである FT メンバーが校長と一般教職員との連結ピンとなって、ビジョンを具体化していくことができたと考える。

### (3) 今後の課題と展望

ここまで示したように、令和5年度の現任校で、校内研修を通して特別な教育的支援を要する生徒の支援に向けた教師の専門性の向上に取り組んだ。FT を組織内に位置付け、学校のニーズに合った実践的内容を企画して、チームで継続的な研修を行うことで、成果を上げることができたと考える。令和6年度以降、さらに継続して学校改善を進めるために、今後改善すべき課題を2点挙げる。

1 点目は、特別支援教育の専門性をより高めるために、校内研修をどのように改善するかである。今年度の校内研修の取組によって、特別支援教育の専門性が向上することがわかった。特に、学年実践において対象生徒を継続的に支援する実践研修は大変有効であった。この学年実践について、現任教職員からは来年度も継続することが望ましいが、対象生徒の選定基準が必要であるという指摘があった。対象生徒の選定は特別支援教育の専門性を高める鍵となるため、令和5年度内に FT で協議しておく必要があると考える。また、複数の教職員から、校内研究の授業研究について、特別支援教育の視点を十分に取入れた提案ではなかったとの意見があった。リトル (Little, 1990 ; 今津, 2017) は、「協働文化」が現れる場面の一つとして、協働して授業設計や教材開発、教育方法開発を行う場面を取り上げている。来年度は、授業研究についても特別支援教育の手法を取り入れた授業提案となるよう、FT で取り組む必要があると考える。これらを改善できれば、校内研修において、より一層教師の専門性を高めることが可能となり、さらに教職員の協働を進めることができると考える。

2 点目は、今後も取組を継続し、すべての生徒に配慮ある活力ある学校となるために、FT をどのように引き継いでいくかである。令和5年度の FT メンバー5名は、それぞれが明確な役割を持って活動を行ったことにより、特別支援教育に関する専門的な知識や経験を校内研修に生かすことができた。しかし、今後も取組を継続する場合に、特別支援教育に関する専門知識をもつメンバーのみでチームを編成することは難しいことが予想される。また、令和5年度のメンバーは5名中4名が40代以上であり、今後の取組の中心となる人材育成が不可欠であると考えられる。そこで、令和6年度の FT メンバー編成、及びその活動について次のように計画する。まず、FT メンバーは、特別支援教育コーディネーターと各学年の特別支援学級担任3名、筆者の5名とする。各学年の代表の FT メンバーは、学年から学年実践のためのパートナーを1名選定し、FT 会議で決定した内容をパートナーと共有して、学年実践を進めていく。そして、長期休業中に開催する拡大 FT 会議に、FT メンバーと各学年のパートナー、研究主任と校内研究の部会長が参加することとし、この取り組みの意義を実感してもらい、ミドルリーダーや若手を巻き込んで人材育成を行っていく。このように、校内研究全体にも FT の活用を図りたい。さらに、特別支援教育コーディネーターや通級指導教職員と連携して、経験の浅い教

職員の悩みにアドバイスする機会をつくりたい。このことが、現任教職員の特別支援教育の知識を活用することで専門性を向上させ、学校全体の研修意欲の向上につながることを期待する。

以上、2点の課題について来年度以降での改善策を述べた。その他にも、校長との情報交換をより密にする必要があると考える。現任校校長は「分散型リーダーシップ」と「サーバントリーダーシップ」を貫いているため、筆者や FT メンバー、研究主任がミドルリーダーとしての役割をより自覚して行動する必要がある。校内研修を通して校長の「理想」を一般教職員に伝え、一般教職員が感じる「現実」を校長に伝える機会を意識してつくることで、学校改善につながると思う。

### 【引用・参考文献】

- ・ 秋田県総合教育センター (2016) 『特別支援教育のための校内支援体制ケースブックー校内組織を活用したチームアプローチ』。
- ・ 天笠茂 (1984) 「校内研修ー校内研修経営の現象と課題」伊津野朋弘編『未来に生きる教師』エイデル研究所。
- ・ Blasé, J. & Blasé, J. (1998). *Handbook of Instructional Leadership: How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*. Thousand Oaks.
- ・ 福岡県教育センター編 (2016) 『学校変革の決め手ー学校のチーム化を目指すミドルリーダー20の行動様式ー』ぎょうせい。
- ・ Gronn, P. C. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*.
- ・ 浜田博文 (2012) 「学校の組織文化と教師のエンパワーメント」浜田博文編著『学校を変える新しい力ー教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップー』小学館。
- ・ 畑中大路 (2018) 『学校組織におけるミドル・アップダウン・マネジメント』ハーベスト社。
- ・ Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp.216-240). London, Cassel; New York: Teachers College Press.
- ・ 千川隆 (2014) 「特別支援教育の校内支援体制の充実ー課題解決モデルに基づくケース会議の進め方ー」『熊本大学教育実践研究』第31号, 33-42頁。
- ・ 日野久美子 (2017) 「通常学級における現職職員の支援方策としての研修に関する問題」拓殖雅義 & 「インクルーシブ教育の未来研究会」編『特別支援教育の到達点と可能性 2001～2016年ー学術研究からの論考』金剛出版, 232-235頁。
- ・ 今津孝次郎 (2017) 『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版社。
- ・ 勝野正章 (2020) 「学校におけるリーダーシップ」勝野正章・村上祐介編著『新訂 教育行政と学校経営』放送大学教育振興会, 187-202頁。
- ・ 北神正行 (2010a) 「校内研修の現状と課題」北神正行・木原俊行・佐野享子著『学校改善と校内研修の設計』学文社, 27-45頁。
- ・ 北神正行 (2010b) 「校内研修の活性化とスクールリーダーの役割」北神正行・木原俊行・佐野享子著『学校改善と校内研修の設計』学文社, 100-116頁。
- ・ 北神正行 (2011) 「学校組織のマネジメント」天笠茂編著代表・北神正行編著『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい, 1-19頁。
- ・ 国立特別支援教育総合研究所 (2014) 『すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド』ジアース教育新社。

- ・ コッター, J.P. (梅津祐良訳) (2002) 『企業変革力』, 日経 BP 社。
- ・ 久富善之 (2018) 「おわりに—「日本の教員文化」研究 30 余年を振り返って: 本書研究成果の位置と課題を考える」久富善之・長谷川裕・福島裕敏編著『教師の責任と教職倫理』勁草書房, 479-484 頁。
- ・ Little, J. W. (1990). Teachers as Colleagues, in A. Lieberman (ed.), *Schools as Collaborative Cultures*, The Falmer Press.
- ・ 宮木秀雄・木船憲幸 (2014) 「特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセス」『特殊教育学研究』52 (1), 13-24 頁。
- ・ 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰 (2018) 『研修開発入門—研修転移の理論と実践—』ダイヤモンド社。
- ・ 佐古秀一 (2019) 『管理職のための学校経営 R-PDCA』明治図書。
- ・ 篠原清昭 (2012) 「学校改善の課題」篠原清昭編著『学校改善マネジメント—課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房, 3-18 頁。
- ・ Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*, Jossey-Bass.
- ・ 武田明典・村瀬公胤・池田政宣・北島喜夫 (2019) 「特別支援教育についての教員ニーズ調査」『神田外語大学紀要』31, 435-454 頁。
- ・ 武井哲郎 (2018) 「特別支援教育とインクルーシブ教育」日本教育経営学会編『現代の教育課題と教育経営』学文社, 46-55 頁。
- ・ 竹林地 毅 (2003) 「情報の共有・分析—インシデント・プロセス法による事例研究」『知的障害のある児童生徒の担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究—個別の指導計画の作成に焦点をあてて—』国立特殊教育総合研究所。
- ・ 露口健司 (2008) 『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版。
- ・ 露口健司 (2012) 「学校改善のリーダーシップ」篠原清昭編著『学校改善マネジメント—課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房, 41-62 頁。
- ・ 山田清輝 (2015) 「特別支援教育に関する基礎知識及び基本的対応研修の取組—校内の人的資源を活用した特別支援教育に関する校内研修の工夫—」『LD 研究』24 (3), 356-370 頁。

(2024年1月31日 受理)