

中学校における校内研修活性化のための研修主任の
経営行動解明に関する事例研究：
GTAを活用した質的分析を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-06-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 河合, 公孝, 石上, 靖芳 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00005675

中学校における校内研修活性化のための 研修主任の経営行動解明に関する事例研究

— G T Aを活用した質的分析を通して —

A Case Study to Clarify the Head of the Study and Training Department's Managerial Position
in Order to Improve In-Service Teacher Training in Junior High Schools ;

—Employing Qualitative Analysis Based on the Grounded Theory Approach—

川 合 公 孝*・石 上 靖 芳**
Kimitaka KAWAI・Yasuyoshi ISHIGAMI

（平成22年10月6日受理）

要約

中学校における校内研修活性化のための研修主任の経営行動を明らかにするために、静岡県公立A中学校において、40日間に渡って参与観察とインタビューを中心とするフィールドワーク調査を実施した。得られたデータを質的研究の1つであるG T A（Grounded Theory Approach）を用いて分析を行った。その結果、《研修への価値観》、《校内研修活性化に向けての方略》、《校内研修推進に関する状況認知》の3つのカテゴリー、〈基礎となる価値観〉、〈理想とする研修〉などの10個のサブカテゴリー、それらに属する【個々の教師の個性と指導特性の尊重】、【同僚との信頼関係の構築】などの概念36個が生成された。これらの概念から関連図が生成され、研修主任の研修への価値観に基づく校内研修活性化のための具体的な研修方略が明らかとなった。

キーワード：校内研修 研修主任 研修方略 リーダーシップ
G T A（グラウンテッド・セオリー・アプローチ）

1. はじめに

校内研修とは、各学校において教育課程外に位置づけられ、授業技術の向上、学校独自の教育課題等の解決に向けて、教職員が協働して取り組んでいくためのものである。それゆえ教師が生涯にわたり力量形成を図っていく上で、各学校において極めて重要なものと位置づけることができる自律性の高い営みといえよう。この校内研修に関して岸本（1986）は、「子どもの期待されるべき成長・発達を促進するために、学校として組織的・継続的に取り組み、教師一人ひとりの職能成長と、集団としての成長を伸長し、かつ、教師集団の協働体制を促し、さら

* 静岡県浜松市立丸塚中学校

** 教育実践高度化専攻

には学校の経営、組織革新へと結びつく研修活動である」と定義している。このことを具体的に解釈するならば、第一に、学校として組織的・継続的な取り組みから専門職として職能成長を図っていくこと、第二に、学校経営、組織革新へと結びつけ学校力を高めることの2つを基軸として考えることができる。第一点目においては、ドナルド・ショーン（佐藤、秋田訳（2001））が教師は反省的実践家であり、「行為の中の省察」（reflection in action）、「状況との対話」（conversation with situation）という暗黙知を所有し、複雑である教育行為を即興的な判断をもって対処している特質や資質こそが、専門家である所以であるとの提起をしている。このことから、教師自身が知らず知らずに行っている暗黙知に基づいた教育行為をいったん立ち止まり省察すること（reflection on action）で、自身の思考の枠組みを組み替えていくことが可能になるとしている。この実践的思考の枠組みを組み替え、蓄積していくことが教師としての成長の源となることを考えるならば、教師自らが所有する暗黙知を同僚らとの対話によって指摘し合い、形式知として表出する場としての校内研修の意義は大きいといえよう。第二点目において、組織開発の視点から「学習する組織」の重要性が指摘されている。これは、学校組織のなかでこれまで当然とされてきたものの見方や考え方、あるいはとるべき行動の適否判断の在り方を自ら問い直し、必要に応じて新たなものへつくり替えていく営みである。そうした点において、校内研修を学校の中核に位置づけ、絶えず教育活動を改善し、深層の部分にまで及び組織を変革し、組織文化を更新し続けることの意義は大きいといえる。また、佐藤（1996）は、教師が授業を公開し合い専門家として学び育ち合う連帯（同僚性＝collegiality）の構築を説き、内側から学校改革を推進する必須の要件は、学校の中に授業を創造する専門家として成長し合う同僚性の形成にあるとしている。すなわち、授業公開や授業研究を校内研修の中核に据え、互いに授業を創造し、成長し続ける専門職像を提示している。

日本の諸学校に根付いている校内研修について、千々布（2005）は、研究授業を中心とする校内研修は、戦前からの日本独自のシステムであり、日本の学校における教育水準を維持するために効果的に機能してきたが、近年の学校における校内研修の衰退は、日本の教育システムの強みを著しく奪っているとの指摘をしている。この指摘から、教師の持つ教育技術に内在する暗黙知を形式知に変え継承していくことは、校内研修の重要な働きであるとともにその衰退は危機的な状況といえる。例えば、石上ら（2006）によれば、ある県を対象にした研修主任への意識調査から、校内研修の衰退化は、学校を取り巻く環境の変化、学習指導要領の改訂を初めとする矢継ぎ早の教育施策の実施、事務量の増加による教師の多忙化などの複合的な要因に起因しているとの報告がなされ、組織文化、同僚性の視点から中学校の校内研修活性化の難しさを指摘している。

とはいうものの、国立大学法人附属小中学校はもとより、例えば、公立学校である茅ヶ崎市立浜之郷小学校、静岡市立安東小学校、富士市立元吉原中学校など多くの学校で、毎年自主研究発表会が実施されているなど、授業研究を基盤に据えた校内研修の活性化を見ることができるといえる。こうした学校においては、教師文化、組織風土、さらに校長のリーダーシップが大きく影響を及ぼしていることが考えられる。なかでもミドルリーダーとしての研修主任のリーダーシップとその職務の遂行は、実務レベルで学校組織を動かしていくだけに重要な働きを担っているといえる。

そこで本研究においては、校内研修を活性化させるための研修主任のリーダーシップをはじめとする経営行動に着目する。研修主任は、校内においてミドルリーダーであり、教職員への

具体的な働きかけである経営行動（リーダーシップ）を通して校内研修の推進を図り、校内研修を活性化させるための鍵を握っている存在といってもよい。研修推進が困難な状況におかれている中学校において、研修主任のリーダーシップや研修方略をはじめとする校内研修推進に関する経営行動や、その源となっている教育観を明らかにすることができれば、次期研修主任を初めとするミドルリーダーにとって、校内研修活性化のための道標を提示できる可能性を秘めているものと考えられる。

ところで、経営行動（リーダーシップ）に関する代表的な研究として、三隅（1984）のPM式リーダーシップ理論が有名である。これは集団におけるリーダーシップ行動を目標達成行動（Performance）と集団維持行動（Maintenance）の2次元から捉えたものである。目標達成行動とは、集団の目標遂行に関わるもので、計画の立案やメンバーへの指示・命令などのリーダーシップ行動である。一方、集団維持行動とは、集団自体のまとまりを維持しようとするもので、メンバーの立場を理解したり、友好的な雰囲気をつくり出したりするリーダーの行動であるとしている。

研修主任の具体的なリーダーシップに関して、小島（1996）は、校内研修の成否は、その推進組織がどう機能するか、優れたリーダーをいかに得るかにかかっているかとし、単に実務的な能力が優れているだけでなく、研究の方向とビジョンを描き、研究テーマを設定する上で主導的な役割が期待されることを指摘している。加えて、学校問題の解決にリンクさせて運営することが重要であり、それは優れた経営的センス、力量に依存しているとしている。また、岩崎（1990）は、研修主任の取り組むべき課題として、①教育課題の明確化・共通化、②研究と実践の一体化、③研究時間の確保、④研究の雰囲気の醸成があり、研修主任には豊かな教育実践力、専門的に水準の高い知識や技術、研究力、頑固な教育信条や使命感などを基盤とする専門的指導力、リーダーとしての経営的指導力、そして人間性という資質・能力が必要なことを指摘している。さらに北神（1996）は、研修主任が研修推進していくための力量として、①意志決定とそれを実行する力、問題解決力、③計画基準を確保する力、④事務処理能力、記録・資料保管などの力量をあげている。また、その中核になるのは問題解決力量、指導・助言力量、調整力量であるとし、研修主任のリーダーシップの内容を示している。

菅見の限りであるが、組織マネジメントの視点、調査等に基づく研修主任に求められる力量やリーダーシップの構造については明らかにされてきているものの、校内研修そのものを対象とし、研修主任の内発的な経営努力の過程や非合理的な側面まで精細に深く洞察した経営行動の解明に関する研究は見あたらない。それゆえ研修主任の経営行動（リーダーシップ）や、その行動の源となる研修への価値観等を事例研究として取り扱う価値は高いと考える。そこで本研究においては、市教育委員会から研究指定を受けている静岡県内公立A中学校に9ヵ月間滞在し校内研修に参与観察することを通して、D研修主任の校内研修活性化のための研修方略をはじめとする経営行動とその源となっている教育観について、質的な分析方法を用いて解明を行うものである。

2. 研究方法

2-1 研究対象者

筆者の一人である川合は、平成21年度の4月から12月までの間、静岡県内公立A中学校に合計40回訪問し、日常の学校生活、校内研修、研修推進委員会、職員会議における校長や研修主

任の経営行動、さらには多くの教師の授業実践等を参与観察し、フィールドノートに記録をとった。

研究対象者は、この公立A中学校のD研修主任とする。この間、筆者はD研修主任の教科指導や学級経営、校内研修経営に参与参観するとともに、参与観察を通して感じたこと、考えたことをもとに、頻繁に話をして信頼関係を構築し、教育や研修推進に関して実直に会話することが可能となった。ある程度の時間をとって1対1で話をした回数は8回を数える。そのうち、ICレコーダーを持参してインタビューを依頼した回数は3回、延べ210分になる。職員室や廊下等で行う何気ない会話まで含めれば、かなりの回数の会話をしてきた。D研修主任は、筆者の問いかけに誠実に対応してくれ、自らの考えや現状認識について真摯に話をしてくれた。

表1・表2には、D研修主任のプロフィールを示してある。D研修主任は、公立中学校に勤務するとともに、28歳の若さで大学院において2年間の研修を経験し、数学科教育を修了している。また、36歳から5年間は大学附属中学校に勤務し、研修主任として大学附属学校の研究を牽引した経験を有している。若い頃から実力と力量を認められ、活躍してきたことがうかがえる。A中学校へは平成19年度末の人事異動に伴って赴任し、平成20年度から開始された市教育委員会からの指定研究に、初年度から研修主任として取り組んでいる。

表1 被調査者のプロフィール

教師	年齢	性	教職経験年数	勤務中学校数	教科	備考
D研修主任	42	男	20年目	5校	数学	大学院数学科教育修了（2年） 大学附属中学校（5年）

（平成21年4月1日現在）

表2 被調査者のプロフィール

年	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
歳	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
D 研 修 主 任	① 中学			② 中学		大学院		② 中学		③ 中学				④ 大学附属中					⑤ A中	
	担	担	担	担	担	数学教 育研究		担	担	担	担	主	主	2	3	1	研	3	研	研
														担	担	担	主	担	主	主

〔注〕 ----- はA中学校勤務、~~~~~ は他校での勤務を表す。

○の中の数字は、初任校から数えて何番目の勤務校かを示す。算用数字は所属学年を、「担」は学級担任を、「研主」は研修主任を示す。年齢は、4月1日現在とした。

2-2 研究対象データ

研究対象データは、平成21年8月3日（第1回）と10月8日（第2回）、公立A中学校の相談室において、筆者がD研修主任にインタビューをすることで収集した。要した時間は約180分間であった。校内研修や授業実践の参与観察を通して感じたことをもとに、半構造化インタビューを行った。インタビューにおける発話は、D研修主任の了解を得てICレコーダーに録音

し、そのすべてを発話記録として起こしデジタル化した。

半構造化インタビューで質問した内容については、第1回目は、校内研修に対する基本的な考え方、校内研修における具体的な方略、管理職や他の職員との調整や連携、状況認知等を柱に、質問を構成した。第2回目については、第1回目の質問内容を踏まえた上で、研修主任として管理職や教職員との調整の方法、この2年間の研修の歩みと成果等について具体的に踏み込んで質問を行った。

2-3 分析方法について

半構造化インタビューから得られたデータを、質的研究法的一种であるグラウンデッド・セオリー・アプローチ (Grounded Theory Approach : 以降「G T A」と表記) に基づいて分析を行う。G T Aは、グレーザー (B. Glaser) とストラウス (A. Strauss) が考案した質的研究法である。量的な研究方法と同様に質的な研究方法に見られる主観性をできる限り取り除き、科学的にデータを取り扱い、客観性を担保しようとするところにこの分析方法の特徴がある。また、データに基づいて (grounded) 詳細に分析を進め、データを深く解釈することで概念を抽出し、概念同士の関係づけによって研究領域に密着した理論を生成しようという研究方法である。分析の最終目標は、理論仮説 (データから抽出した複数の概念およびカテゴリーを体系的に関係づけた枠組み) を作り上げることにある。

G T Aの中には、この分析方法から派生していくつかの方法があるが、本研究ではストラウス (A. Strauss)、コービン (J. Corbin) 版のG T Aを用いる。このストラウスとコービンのG T Aは、データを全て文節単位で切片化 (コーディング) するのではなく、データの文脈に応じて、長くも短くもすることが可能であり、文脈に応じた内容そのものを重視し切片化 (コーディング) する立場をとっている。研修主任の経営行動は、教職経験から培われてきた教育観や経営観などの価値観が基盤になっていることが考えられ、文脈に応じて切片化したデータの方がより経営行動を深く解釈しやすくなると判断し、この方法を採用した。

その他にも、木下 (2003, 2007) が提唱する修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach : M-G T A) に基づいた分析方法もある。この修正版は切片化をしないでデータから概念を作成する方法をとり、「研究する人間」「応用する人間」の視点を取り入れることにより、データを解釈し概念を生成するところに特徴をもっている。

本研究の手続きは、以下の通りである。

- ① 半構造化インタビューをしたときの研修主任の言葉を、プロトコルとして起こした。
- ② そのデータを、研修への価値観や校内研修活性化に向けての方略、校内研修推進に関する状況認知など、解釈のできるところで切り取ったものをローデータとして扱い、その意味の解釈をそれぞれに行った。これを本研究においては、特性化と呼ぶ。
- ③ 特性化に伴ってキーワードをつけ、類似した特性のローデータを集めることにより、分類と整理を行った。そのことから、その意味を深く解釈し概念を生成した。
- ④ 生成した概念をもとに、カテゴリーを生成した。
- ⑤ 生成した概念およびカテゴリーの関連を読み解き、関連図を生成した。
- ⑥ 生成した概念およびカテゴリーの関連図をもとに、ストーリーラインを生成した。
- ⑦ 生成したストーリーラインをもとに、理論仮説を生成した。

また、特性化、概念生成、カテゴリー生成、カテゴリー関連図生成の過程においては、客観

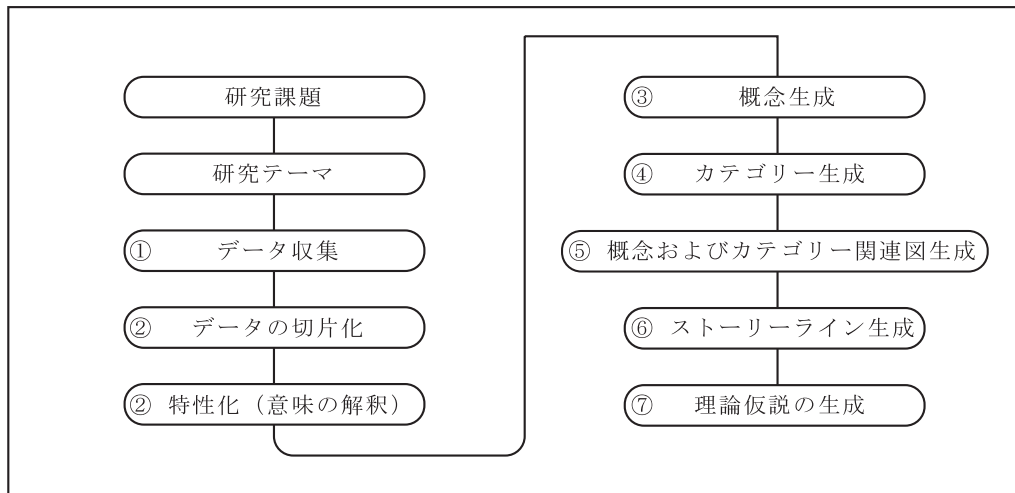


図1 GTAを用いた研究手続き

性と信頼性を担保するためにトライアングレーションを取り入れた。すなわち、指導主事経験があり、20年以上にわたって中学校教員を経験した大学教員である筆者の一人の石上と、中学校教員経験20年を有する筆者の一人の川合が、10回以上のカンファレンスを繰り返した。さらに、大学教員3名と大学院生3名の協力を得て、生成した概念やカテゴリーの関連を精査することで、分析の妥当性と客観性を担保した。

2-4 GTAを用いた概念の生成方法

ここでは、収集したデータからGTAを用いてどのように概念を生成したか例示する。研究対象とするデータは、表4にある発話記録（抜粋）である。この発話記録は、平成21年8月3日と10月8日、筆者がD研修主任に行った約180分間の半構造化インタビューにおいてD研修主任が語った言葉を、D研修主任の了解を得てICレコーダーに記録し、そのすべてをデジタル化して作成したものである。

まず最初に、その発話記録のデータを表3のように文脈に応じて切片化した。その結果、全部で111個のローデータが生成された。

次に、表4に示してあるように「81：TK先生だったら教材にすごくこだわるのですよ。僕は、あの方はあれがいいなと思っていて、それを生かしてうまく授業作りができれば、すごく認められるのではないかと思っている」のローデータからは、この意味を「教材にこだわりを持っている先生には、そのこだわりを上手に生かした授業を実践してほしい」と解釈を行った。そして、「教師の持つ指導特性の受容と価値付け」というキーワードを作成した。同様に、他のデータも解釈を行い、特性化した上でキーワードを作成した。

次に、キーワードを参考に同じ内容や類似している点があるローデータを集め、分類と整理を行った。そして、集めた同じ内容のものを再度吟味し、解釈を行い概念を生成した。ここでは、81、85のローデータから共通する内容や価値観を検討した結果、「教師の持つ指導特性の受容と価値付け」「個々の教師の指導特性の尊重と価値付け」を含め、D研修主任が校内研修を推進するためには個々の教師の個性と指導特性を認め、尊重することが大切であるという深い見識を持っていると解釈し、【個々の教師の個性と指導特性の尊重】という概念を生成した

表3 インタビューによるD研修主任の発話記録の切片化（抜粋）

No.	ローデータ
	(問1) 転入後すぐに研修主任になり、指定研究を牽引する立場に就きましたが、その時に校長から受けた指示はどのようなものですか。
1	校長は、基本的には自分に任せてくれた。どのような研修をするかについては、すべて任せてくれた。焦ることはないとも言ってくれた。研究発表は授業改善で当たることは知っていたので、校内研修も授業改善で取り組むと理解していた。でも、校長先生は授業改善ありきという言い方はしなかった。「任せるから、よろしく頼む」と言った。
	(問2) 研修主任として、最初に行ったことは何ですか。
2	転入してすぐの研修主任であり、最初は全く分からなかったなので、今までの経緯と子どもの実態を把握しようと考えた。
3	また、研修テーマ自体について職員全員で考える必要があると考え、校長に「研修テーマをどのようにすればよいか考えます」と告げた。

表4 ローデータと特性（意味の解釈）

No.	ローデータ	特性（意味の解釈）	キーワード	概念
81	TK先生だったら教材にすごくこだわるのですよ。僕は、あの方はあれがいいなと思っていて、それを生かしてうまく授業作りができれば、すごく認められるのではないかなと思っている。	教材にこだわりを持っている先生には、そのこだわりを上手に生かした授業を実践してほしい。	教師の持つ指導特性の受容と価値付け	個々の教師の個性と指導特性の尊重
85	授業者には授業者の思いやり方があるし、ロボットではないのだからすべてを変えられない。研修と一緒に取り組んでいく中で考えてくれればいいのではないかなというスタンスである。自分のやり方としては、客観的に見ると確かにそういうところはあると思う。	授業者の思いやり方は、簡単には変えられない。みんなで一緒に研修する中で、考えていければいいと思う。	個々の教師の指導特性の尊重と価値付け	

表5 定義とキーワード

概念	【個々の教師の個性と指導特性の尊重】
定義	研修の基盤となる価値観として、個々の教師の個性と指導特性を受容し、価値あるものとして尊重する姿勢を有している。
キーワード	・教師の持つ指導特性の受容と価値付け（81） ・個々の教師の指導特性の尊重と価値付け（85）

（表4参照）。また、表5にも示したように、この概念を「研修の基盤となる価値観として、個々の教師の個性と指導特性を受容し、価値あるものとして尊重する姿勢を有している」と定義した。

すべてのローデータについて、これと同様に検討し、意味の解釈を行ったところ、36の概念とさらにそれを大別する《研修への価値観》《校内研修活性化に向けての方略》《校内研修推進に関する状況認知》という3つのカテゴリーが生成された。《研修への価値観》のカテゴリーは「基盤レベル」と「具体的研修レベル」の2層構造になっており、「基盤レベル」には〈基

盤となる価値観〈理想とする研修〉の2つのサブカテゴリーが生成され、「具体的研修レベル」には〈自己省察を基盤とした目指す授業観の獲得〉のサブカテゴリーが生成された。36の概念に関しては、全て同じ方法で生成し、それぞれの概念に関して定義を行った。上で例示した【個々の教師の個性と指導特性の尊重】という概念は、表6のカテゴリー《研修への価値観》の「基盤レベル」、サブカテゴリー〈基盤となる価値観〉に位置付いている。

3. 研究結果

3-1 生成されたカテゴリー、サブカテゴリー、概念、下位概念について

GTAの分析方法に基づいて、すべてのローデータについて分析を行った結果、表7にあるように、大別して《研修への価値観》《校内研修活性化に向けての方略》《校内研修推進に関する状況認知》という3つのカテゴリーが生成された。

表6 生成されたカテゴリー、サブカテゴリー、概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念
A《研修への価値観》 A1:基盤レベル	〈基盤となる価値観〉	a1【個々の教師の個性と指導特性の尊重】
		a2【同僚との信頼関係の構築】
		a3【自己成長とやりがい感から意欲を喚起する研修の推進】
		a4【一人一人の教師の自律性重視】
	〈理想とする研修〉	a5【授業改善を基盤とした教師の力量形成】
		a6【一人一人の子どもの学力保障】

①《研修への価値観》について

カテゴリー《研修への価値観》においては、「基盤レベル」として〈基盤となる価値観〉〈理想とする研修〉、「具体的研修レベル」として〈自己省察を基盤とした目指す授業観の獲得〉という3つのサブカテゴリーが生成された。

サブカテゴリー〈基盤となる価値観〉には、4つの概念が生成された。第1に、研修の基盤となる価値観として、個々の教師の個性と指導特性を受容し、価値あるものとして尊重する姿勢を有していることから、【個々の教師の個性と指導特性の尊重】という概念が生成された。第2に、中学校の組織特性の理解をふまえた上で、仲間との信頼関係を築きや目標の共有化を図るなど協働して働くことから、【同僚との信頼関係の構築】という概念が生成された。第3に、教師自身の成長につながる研修や成長感とやりがい感を実感できる研修の工夫から、【自己成長とやりがい感から意欲を喚起する研修の推進】という概念が生成された。第4に、教師自身の自己省察による授業改善の重要性や自覚的な授業改善への促しを図ることを意識していることから、【一人一人の教師の自律性重視】という概念が生成された。

サブカテゴリー〈理想とする研修〉には、2つの概念が生成された。第1に、他の教師の授業の良さや課題を吸収し、自身の授業改善や成長に役立てて欲しいと願っていることから、【授業改善を基盤とした教師の力量形成】という概念が生成された。第2に、研修による教師の授業力の向上と生徒の学力の向上は表裏一体であるという考えを有していることから、【一人一人の子どもの学力保障】という概念が生成された。

同様にサブカテゴリー〈自己省察を基盤とした目指す授業観の獲得〉には、2つの概念が生

成された。第1に、思考を生み出せる課題設定の重視や、授業における手だて重視の価値観を有していることから、【課題設定・思考力育成・手だて設定の重視】という概念が生成された。第2に、授業に入る前の子どもの理解状況を確認することを重視するという価値観を有していることから、【子どもの理解状況の把握】という概念が生成された。

その他に、サブカテゴリーは存在しないが、「具体的研修レベル」として、2つの概念が生成された。第1に、対話による職員への積極的関与と研修プロセスを大切にするという価値観から、【対話・プロセス・協働性を軸とした研修の推進】という概念が生成された。第2に、研修テーマについて3ヶ月という長期間をかけて一人一人の職員が納得するまで話し合ったという事実などから、【ボトムアップ型研修の推進】という概念が生成された。

②《校内研修活性化に向けての方略》について

カテゴリー《校内研修活性化に向けての方略》には、〈コアとなっている研修方略〉〈研修推進委員会のエンパワーメント〉〈職員への積極的関与〉〈管理職および外部機関との連携〉の4つのサブカテゴリーが生成された。

そのサブカテゴリーの1つである〈コアとなっている研修方略〉には、7つの概念が生成された。第1に、子どもの実態を出発点として自分たちで研修テーマを作り上げていくという帰納的な方略を用いていることから、【全職員による研修テーマの共有化とその焦点化】という概念が生成された。第2に、教科を越えて研修を推進するために共通視点を設定したことから、【教科を越えて議論を深めるための共通視点の設定】という概念が生成された。第3に、全職員が教科を越えて対話の活性化を図ることを目的にマトリクスシートを用いたワークショップ型研修を設定していることなどから、【装置の設定とツールの活用〔ワークショップ型研修の設定〕】という概念が生成された。第4に、研修会の中で具体的に思考力とは何かを考えるような問題を提示し、深め合い、実感としてもてるような工夫を図っていることなどから、【マンネリ化の排除を意図した発想の転換と斬新なアイデアの設定】という概念が生成された。第5に、研修において職員と議論を尽くした結果出された意見を集約して言葉を決定していったことなどから、【研修を深めるための適切な言葉による表現化】という概念が生成された。第6に、高い情報収集力と新学習指導要領等を軸とする確かな研修の方向性を志向していることから、【国（学習指導要領）、県市の方針を見据えた研修テーマの設定】という概念が生成された。第7に、研修成果を書面にして残すことや成果を可視化することを位置づけていることなどから、【研修内容の蓄積および実証データの活用】という概念が生成された。

同様にサブカテゴリー〈研修推進委員会のエンパワーメント〉には、3つの概念が生成された。第1に、研修推進委員会のメンバーが自分では気づかないアイデアを提案した時に、それを積極的に受け入れて信頼関係の構築を図っていることなどから、【メンバーとの信頼関係の構築】という概念が生成された。第2に、研修推進委員会のメンバーが学年会等において研修推進の役割を果たしていることなどから、【メンバーへの役割付与と委員会の機能化】という概念が生成された。第3に、研修推進委員会のメンバーが、自律的に役割を果たすことができるよう支援していることなどから、【メンバーのリーダーシップの発揮とその支援】という概念が生成された。

サブカテゴリー〈職員への積極的関与〉には、4つの概念が生成された。第1に、研修だよりを頻繁に発行し、その都度校内研修の成果や課題をまとめ、職員にフィードバックしていることなどから、【研修プロセスの重視】という概念が生成された。第2に、授業案作成に当

たっては、職員と個別に面接をして意見交換を図っていることなどから、【職員間の相互作用とコミュニケーションの重視】という概念が生成された。第3に、教師の持つこだわりや指導特性を積極的に価値付け、受容しているという事実などから、【同僚への肯定的な評価と価値付け】という概念が生成された。第4に、「私の授業スタイル」という冊子を作成することにより、個々の教師の授業観を省察する機会を位置づけているという事実などから、【自己省察の機会の付与】という概念が生成された。

サブカテゴリー〈管理職および外部機関との連携〉には、3つの概念が生成された。第1に、管理職と頻繁に対話をするを通して、研修に対する内容や方向性について確認やアドバイスを受けているという事実などから、【管理職との研修内容に関する調整とズレの修正】という概念が生成された。第2に、期を見計らい教育委員会の指導主事を招聘し、研修の方向性を確認したという事実などから、【緊張感と触発を意図した教育委員会および教育センターとの連携】という概念が生成された。第3に、研修をさらに本質的に深めたり、研修の方向性を確認したりするために、大学の教員を招聘していることなどから、【大学教員の専門的知識の活用】という概念が生成された。

さらに、それらを包括する概念として、さまざまな研修方略や研修推進委員会のエンパワーメント、職員への積極的関与、管理職や外部機関との連携を通して、校内研修を充実させていくという事実から、【研修の質的充実】という概念が生成された。

③《校内研修推進に関する状況認知》について

カテゴリー〈校内研修推進に関する状況認知〉には、〈Ⅰ. 研修の評価に関する認知〉〈Ⅱ. 組織研修（シナジー効果）の効果に関する認知〉〈Ⅲ. 校長の支援に関する認知〉の3つのサブカテゴリーが生成された。

サブカテゴリー〈Ⅰ. 研修の評価に関する認知〉には、3つの概念が生成された。第1に、常に研修の成果や課題を確認し、それに対する改善を図っていこうとする認知を有していることから、【課題の確認と質的な充実に向けての認知】という概念が生成された。第2に、授業における手だての妥当性やワークショップ型研修の意義などについて、職員と忌憚らない意見を交換していることなどから、【手だての共有化やツールの活用等研修方略の妥当性に関する認知】という概念が生成された。第3に、研修推進委員会などで研修の推進状況を忌憚なく意見交換する中でその妥当性を確認していることなどから、【授業改善を基盤とした研修推進の進捗状況に関する認知】という概念が生成された。

サブカテゴリー〈Ⅱ. 組織研修（シナジー効果）の効果に関する認知〉には、2つの概念が生成された。第1に、職員が研修に協力的によく動いたり、やりがいを感じたりしていることを確認している行為から、【対話とプロセスを重視したボトムアップ型研修浸透への認知】という概念が生成された。第2に、職員が自主的に授業案を検討したり、模擬授業をしたりして研修を深めている状況を確認して肯定的に評価していることから、【職員全員参加による協働性の構築に関する認知】という概念が生成された。

サブカテゴリー〈Ⅲ. 校長の支援に関する認知〉には、3つの概念が生成された。第1に、校内研修推進において校長からの全面的な支援や励ましを受けて信頼を得ているという認知などから、【校長の意を受けての実践と信頼獲得の認知】という概念が生成された。第2に、年度が変わり、新任校長から研修内容の継承を全面的に支持してくれているという認知を示していることなどから、【校長の研修への肯定的受容に関する認知】という概念が生成された。第

3に、校長が自らビデオカメラを持参して授業を撮影し、授業者に手渡していることを評価していることから、【意欲を喚起させる校長の研修への積極的参加に関する認知】という概念が生成された。

以上のようにカテゴリー、サブカテゴリー、概念を生成した結果、全部で3つのカテゴリー、10のサブカテゴリー、36の概念が生成された。その一覧を表7に示す。

表7 生成されたカテゴリー、サブカテゴリー、概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念
A 《研修への価値観》 A1:基盤レベル	〈基盤となる価値観〉	a1【個々の教師の個性と指導特性の尊重】
		a2【同僚との信頼関係の構築】
		a3【自己成長とやりがい感から意欲を喚起する研修の推進】
		a4【一人一人の教師の自律性重視】
	〈理想とする研修〉	a5【授業改善を基盤とした教師の力量形成】
		a6【一人一人の子どもの学力保障】
A 《研修への価値観》 A2:具体的研修レベル	〈自己省察を基盤とした目指す授業観の獲得〉	a7【課題設定・思考力育成・手だて設定の重視】
		a8【子どもの理解状況の把握】
		a9【対話・プロセス・協働性を軸とした研修の推進】
		a10【ボトムアップ型研修の推進】
B 《校内研修活性化に向けての方略》	〈コアとなっている研修方略〉	b1【全職員による研修テーマの共有化とその焦点化】
		b2【教科を越えて議論を深めるための共通視点の設定】
		b3【装置の設定とツールの活用〔ワークショップ型研修の設定〕】
		b4【マンネリ化の排除を意図した発想の転換と斬新なアイデアの設定】
		b5【研修を深めるための適切な言葉による表現化】
		b6【国（学習指導要領）・県市の方針を見据えた研修テーマの設定】
		b7【研修内容の蓄積および実証データの活用】
		b18【研修の質的充実】
	〈研修推進委員会のエンパワーメント〉	b8【メンバーとの信頼関係の構築】
		b9【メンバーへの役割付与と委員会の機能化】
	〈職員への積極的関与〉	b10【メンバーのリーダーシップの発揮とその支援】
		b11【研修プロセスの重視】
		b12【職員間の相互作用とコミュニケーションの重視】
		b13【同僚への肯定的な評価と価値付け】
	〈管理職および外部機関との連携〉	b14【自己省察の機会の付与】
		b15【管理職との研修内容に関する調整とズレの修正】
		b16【緊張感と触発を意図した教育委員会および教育センターとの連携】
		b17【大学教員の専門的知識の活用】
C 《校内研修推進に関する状況認知》	〈Ⅰ. 研修の評価に関する認知〉	c1【課題の確認と質的な充実に向けての認知】
		c2【手だての共有化やツールの活用等研修方略の妥当性に関する認知】
		c3【授業改善を基盤とした研修推進の進捗状況に関する認知】
	〈Ⅱ. 組織研修（シナジー効果）の効果に関する認知〉	c4【対話とプロセスを重視したボトムアップ型研修浸透への認知】
		c5【職員全員参加による協働性の構築に関する認知】
	〈Ⅲ. 校長の支援に関する認知〉	c6【校長の意を受けての実践と信頼獲得の認知】
		c7【校長の研修への肯定的受容に関する認知】
		c8【意欲を喚起させる校長の研修への積極的参加に関する認知】

3-2 《研修への価値観》全体の関連図について

カテゴリー《研修への価値観》において、「A1：基礎レベル」と「A2：具体的研修レベル」という2つのレベルを設定し、3つのサブカテゴリーの関係性を検討した。その結果、20年の教職経験から培われた〈基盤となる価値観〉が基底となっており、強い関係を保ちながら〈理想とする研修〉を支えているという2層構造の関係図で表すことができた。その結果が図2である。さらに、2つのサブカテゴリーに存在するそれぞれの概念の関係について検討した。サブカテゴリーの1つである〈基盤となる価値観〉に存在する4つの概念の関係を検討した結果、【個々の教師の個性と指導特性の尊重】【同僚との信頼関係の構築】【自己成長とやりがい感から意欲を喚起する研修の推進】という強い価値観を基底として、【一人一人の教師の自律性重視】の概念が表出するという関連図となった。D研修主任の校内研修経営に関する価値観として、教師の自律性重視に強い信念を有していることは、特徴的である。

サブカテゴリー〈理想とする研修〉においては、校内研修への具体的な価値観である【授業改善を基盤とした教師の力量形成】【一人一人の子どもの学力保障】の2つの概念が存在している。

これらの基盤レベルの価値観が基底となり、D研修主任の具体的研修レベルの価値観が存在している。サブカテゴリー〈自己省察を基盤とした目指す授業観の獲得〉においては、【課題設定・思考力育成・手だて設定の重視】【子どもの理解状況の把握】を対等な関係として作成した。また、このサブカテゴリーと相互に強い関係を有する概念として、【対話・プロセス・協働性を軸とした研修の推進】を位置づけた。そして、D研修主任の究極的な目標である【ボトムアップ型研修の推進】の概念を下支えしているという構造の関係図を作成した。

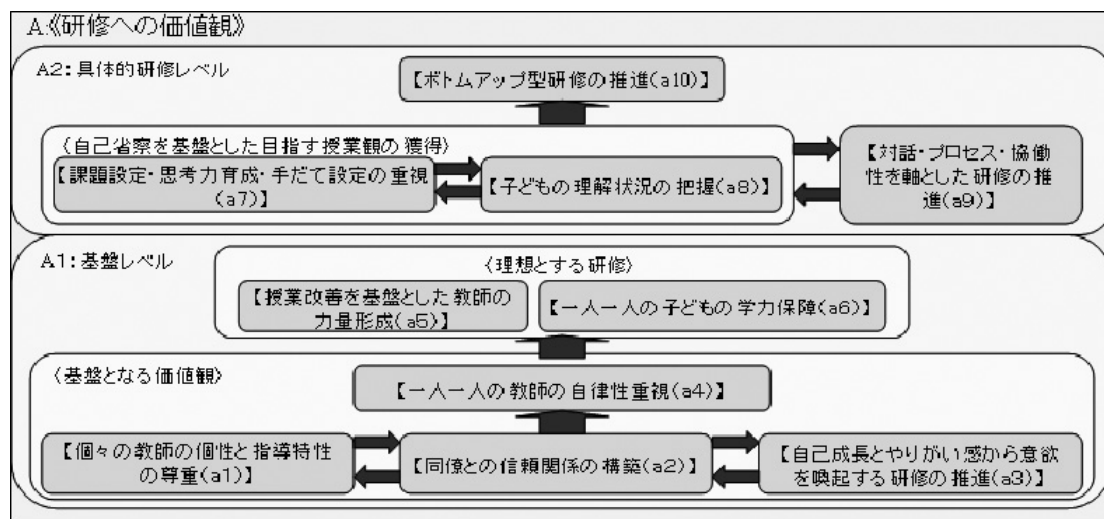


図2 《研修への価値観》全体の関連図

3-3 《校内研修活性化に向けての方略》全体の関連図について

カテゴリー《校内研修活性化に向けての方略》において、4つのサブカテゴリーの関係性について検討した。その結果、〈コアとなっている研修方略〉〈研修推進委員会のエンパワーメント〉〈職員への積極的関与〉〈管理職および外部機関との連携〉はそれぞれ対等の関連性を保ちながら、【研修の質的充実】を目指していると解釈した。その結果を図3に示す。

サブカテゴリー〈コアとなっている研修方略〉においては、【全職員による研修テーマの共有化とその焦点化】が中心にあり、それと相互に関係を保つ概念とし【教科を越えて議論を深めるための共通視点の設定】【装置の設定とツールの活用〔ワークショップ型研修の設定〕】【マンネリ化の排除を意図した発想の転換と斬新なアイデアの設定】【研修を深めるための適切な言葉による表現化】【国（学習指導要領）・県市の方針を見据えた研修テーマの設定】【研修内容の蓄積および実証データの活用】が位置付いている。

サブカテゴリー〈研修推進委員会のエンパワーメント〉においては、【メンバーとの信頼関係の構築】が基底となって【メンバーへの役割付与と委員会の機能化】を行い、最終的には【メンバーのリーダーシップの発揮とその支援】を目指すという関係図となった。

サブカテゴリー〈職員への積極的関与〉においては、【研修プロセスの重視】【職員間の相互作用とコミュニケーションの重視】【同僚への肯定的な評価と価値付け】【自己省察の機会の付与】という4つの概念を位置づけた。

さらに、サブカテゴリー〈管理職および外部機関との連携〉においては、【管理職との研修内容に関する調整とズレの修正】【緊張感と触発を意図した教育委員会および教育センターとの連携】【大学教員の専門的知識の活用】の3つの概念を位置づけた。

そして、〈コアとなっている研修方略〉を中心にこれら4つのサブカテゴリーが相互に関係を保ちながら、【研修の質的充実】を目指しているという関係図を生成した。

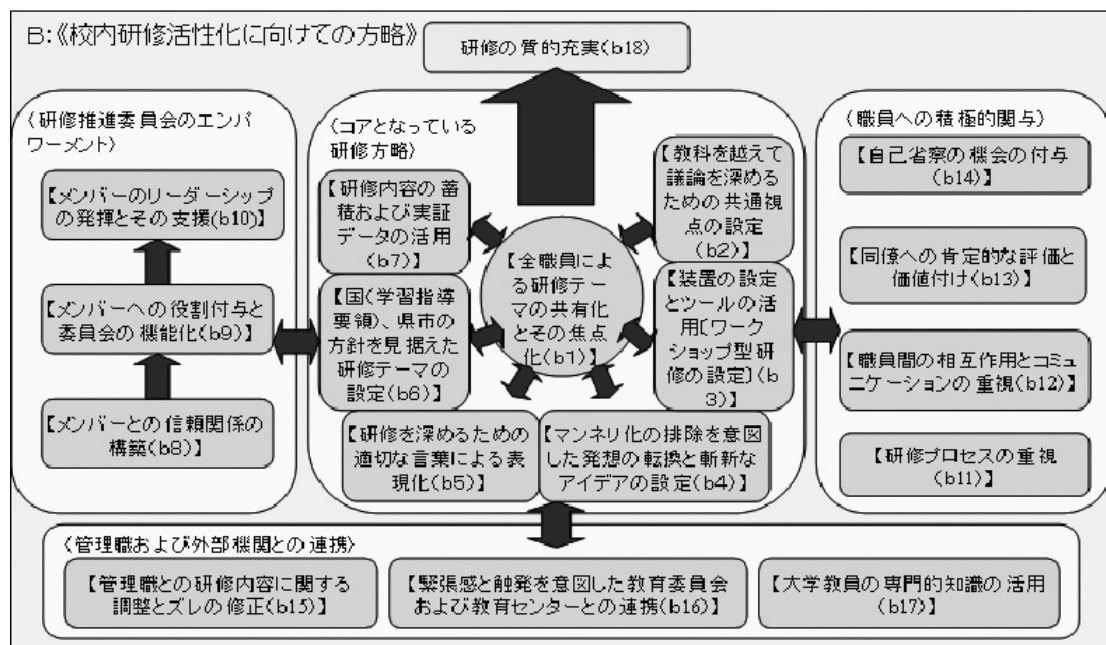


図3 《校内研修活性化に向けての方略》全体の関連図

3-4 《校内研修推進に関する状況認知》全体の関連図について

カテゴリー《校内研修推進に関する状況認知》において、3つのサブカテゴリーの関係性について検討した。その結果、〈Ⅰ. 研修の評価に関する認知〉〈Ⅱ. 組織研修（シナジー効果）の効果に関する認知〉〈Ⅲ. 校長の支援に関する認知〉はそれぞれ対等の関連性を保っていると解釈した。その結果を図4に示す。

サブカテゴリー〈Ⅰ．研修の評価に関する認知〉においては、【課題の確認と質的な充実に向けての認知】が基底となり、【手だての共有化やツールの活用等研修方略の妥当性に関する認知】がされ、【授業改善を基盤とした研修推進の進捗状況に関する認知】が行われたという関係図を生成した。

サブカテゴリー〈Ⅱ．組織研修（シナジー効果）の効果に関する認知〉においては、【対話とプロセスを重視したボトムアップ型研修浸透への認知】と【職員全員参加による協働性の構築に関する認知】が、対等な関連性を保っていると解釈した。

サブカテゴリー〈Ⅲ．校長の支援に関する認知〉においては、【校長の意を受けての実践と信頼獲得の認知】を基底とし、【校長の研修への肯定的受容に関する認知】、さらには【意欲を喚起させる校長の研修への積極的参加に関する認知】を行ったという関係図を生成することができた。

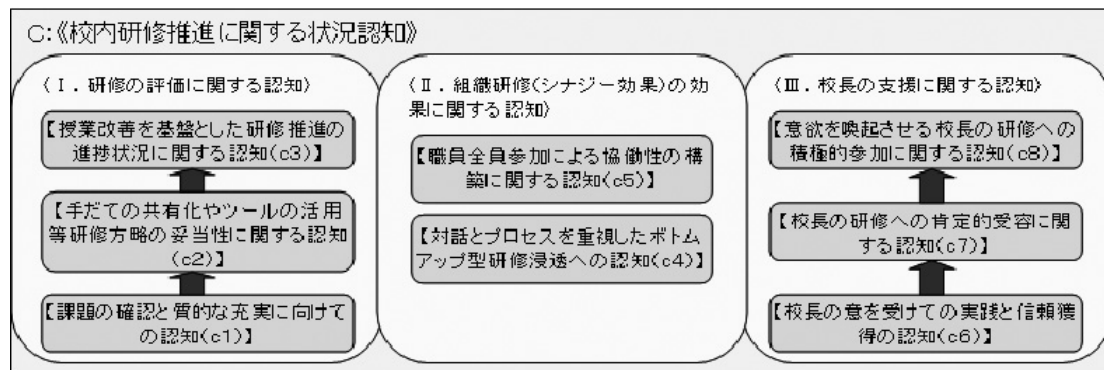


図4 《校内研修推進に関する状況認知》全体の関連図

3-5 概念およびカテゴリー関連図の生成

カテゴリー《研修への価値観》《校内研修活性化に向けての方略》《校内研修推進に関する状況認知》の3つの関係は、《研修への価値観》が基底となり、それを源として《校内研修活性化に向けての方略》が駆使されている。さらに、これらの概念を下支えとして、時期に応じて研修状況やその進捗状況を認知しながら方略が駆使されていると考えられる。結果を図5に示す。

4. ストーリーラインの生成

X市教育委員会から研究指定を受けた中学校における校内研修において、A中学校の研修主任であるD研修主任は、《研修への価値観（A）》を基盤として《校内研修活性化に向けての方略（B）》を用いている。その際、《校内研修推進に関する状況認知（C）》を常に働かせている。

《研修への価値観》は、根幹をなしている「基礎レベル（A1）」の価値観と、それを土台とした「具体的研修レベル（A2）」の価値観という2つの階層から成り立っている。「基礎レベル（A1）」では、〈基盤となる価値観〉として【個々の教師の個性と指導特性の尊重（a1）】【同僚との信頼関係の構築（a2）】【自己成長とやりがい感から意欲を喚起する研修の推進（a3）】が、それぞれ相互に関連性を保ちながら、【一人一人の教師の自律性重視（a4）】という価値観を志

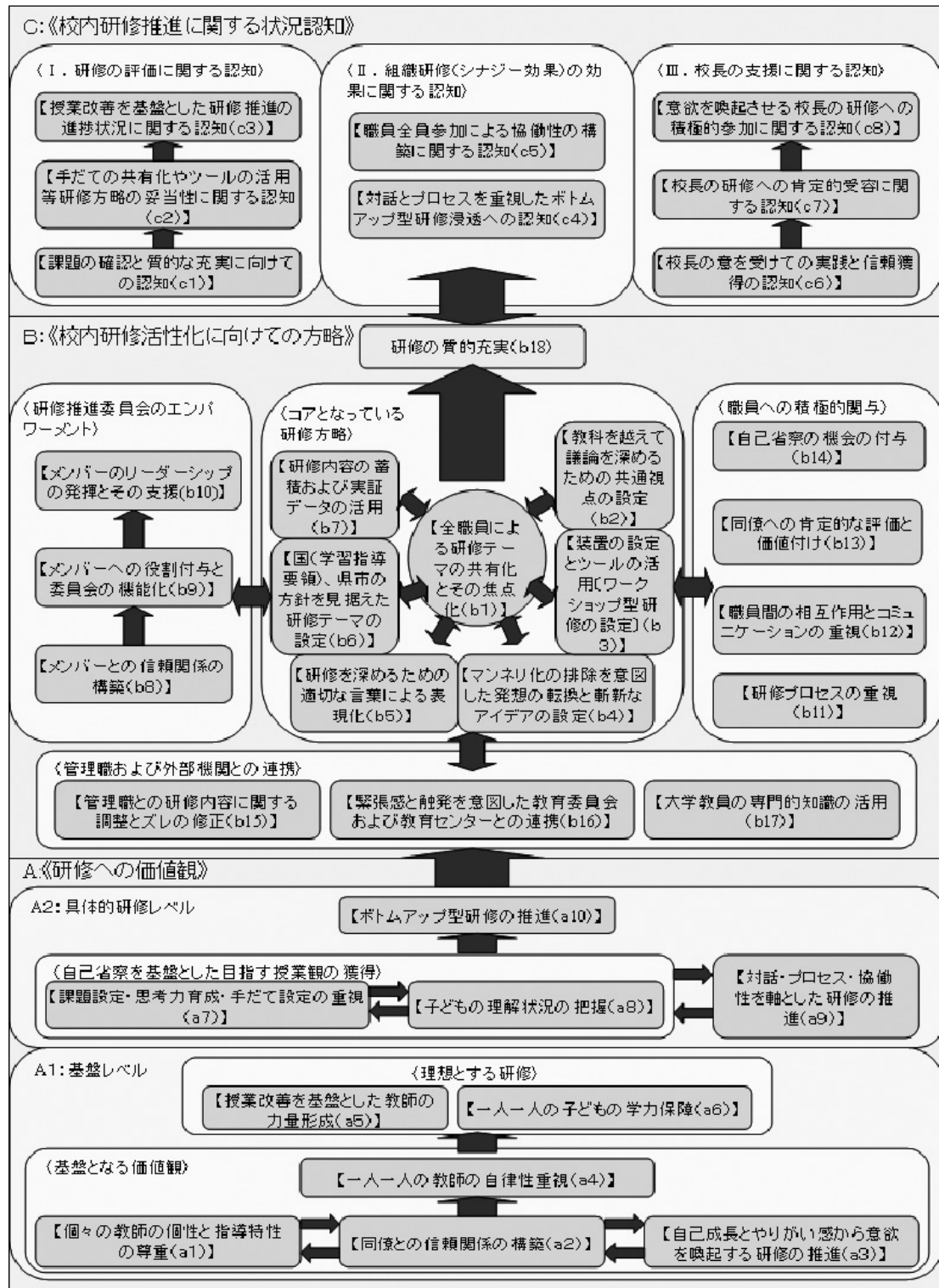


図5 概念およびカテゴリー関連図

向している。さらに、これらの価値観を土台とし、〈理想とする研修〉の価値観として、【授業改善を基盤とした教師の力量形成 (a5)】と【一人一人の子どもの学力保障 (a6)】の2つの価値観から成り立っている。「具体的研修レベル (A2)」としては、〈自己省察を基盤とした目指す授業像の獲得〉というサブカテゴリの中に、【課題設定・思考力育成・手だて設定の重視 (a7)】【子どもの理解状況の把握 (a8)】という2つの概念が存在し、それと相互に関連を保つように、【対話・プロセス・協働性を軸とした研修の推進 (a9)】という具体的価値観を有し、【ボトムアップ型研修の推進 (a10)】を志向している。

《校内研修活性化に向けての方略》としては、【研修の質的な充実 (b18)】に向けて、〈コアとなっている研修方略〉〈研修推進委員会のエンパワーメント〉〈職員への積極的関与〉〈管理職及び外部機関との連携〉という4つのサブカテゴリが存在している。〈コアとなっている研修方略〉においては、【全職員による研修テーマの共有化とその焦点化 (b1)】を図るために、【教科を越えて議論を深めるための共通視点の設定 (b2)】【装置の設定とツールの活用〔ワークショップ型研修の設定〕 (b3)】【マンネリ化の排除を意図した発想の転換と斬新なアイデアの設定 (b4)】【研修を深めるための適切な言葉による表現化 (b5)】【国 (学習指導要領)、県市の方針を見据えた研修テーマの設定 (b6)】【研修内容の蓄積および実証データの活用 (b7)】という6つの方略が意図的に駆使されている。さらに、〈研修推進委員会のエンパワーメント〉においては、【メンバーとの信頼関係の構築 (b8)】を図ることを基底として、【メンバーへの役割付与と委員会の機能化 (b9)】を図り、【メンバーのリーダーシップの発揮とその支援 (b10)】を随時行っている。また、〈職員への積極的関与〉においては、【研修プロセスの重視 (b11)】【職員間の相互作用とコミュニケーションの重視 (b12)】【同僚への肯定的な評価と価値付け (b13)】【自己省察の機会の付与 (b14)】の方略が、校内研修の場面において駆使されている。〈管理職及び外部機関との連携〉においては、【管理職との研修内容に関する調整とズレの修正 (b15)】【緊張感と触発を意図した教育委員会および教育センターとの連携 (b16)】【大学教員の専門知識の活用 (b17)】が駆使されている。

《校内研修推進に関する状況認知》として、〈Ⅰ. 研修の評価に関する認知〉〈Ⅱ. 組織研修 (シナジー効果) の効果に関する認知〉〈Ⅲ. 校長の支援に関する認知〉が存在している。〈Ⅰ. 研修の評価に関する認知〉として、【課題の確認と質的な充実に向けての認知 (c1)】を基盤として、【手だての共有化やツールの活用等研修方略の妥当性に関する認知 (c2)】が存在し、さらにその上に【授業改善を基盤とした研修推進の進捗状況に関する認知 (c3)】が存在している。〈Ⅱ. 組織研修の効果に関する認知〉として、【対話とプロセスを重視したボトムアップ型研修浸透への認知 (c4)】と【職員全員参加による協働性の構築に関する認知 (c5)】の状況認知が存在している。〈Ⅲ. 校長の支援に関する認知〉としては、【校長の意を受けての実践と信頼獲得の認知 (c6)】を基盤として、【校長の研修への肯定的受容に関する認知 (c7)】があり、さらにその上に【意欲を喚起させる校長の研修への積極的参加に関する認知 (c8)】が存在している。

5. 理論仮説の生成

研究指定を受けた中学校における、校内研修を活性化させるための研修主任の経営行動 (リーダーシップ) は、一人一人の教師の自律性を重視することを価値観の基盤とし、ボトム

アップ型の研修の推進を浸透させることを念頭においている。さらに研修の進捗状況に関する評価、組織研修の効果、校長の支援に関する認知を常に行いながら、研修の質的な充実に向けて機に応じた意図的な多様な方略を駆使しているといえる。

6. おわりに

公立A中学校のD研修主任の校内研修活性化のためのリーダーシップをはじめとする経営行動とその源となっている教育観を、質的な分析方法であるGTAを用いて分析を試みた。経営行動（リーダーシップ）を駆使するに当たり、その基盤にD教諭の信念ともいえる強い価値観が認められた。また、常に、研修状況を認知し、機に応じた経営行動を駆使していることが明らかとなった。中学校の校内研修が衰退化している現在の学校の状況を鑑みたときに、本研究で明らかにしたD研修主任の経営行動に関する質的分析は、次期スクールリーダーやミドルリーダーにとって校内研修活性化のための1つの道標になると思われる。また、今回活用した質的分析方法の1つであるGTAは、学校現場における複雑な課題を対象として取り扱うことや、内発的な経営努力の過程や非合理的側面まで精細に描き出すことが可能である。さらにその事例を積み重ねることで、効果的な知見や卓見を引き出せる可能性を秘めていると考えられる。

一方、課題として、筆者の一人である川合がフィールドワークに40日間入って詳細にデータを取り続けたものの、一つの中学校の一人の研修主任を事例として取り上げたに過ぎなく、特定の事例研究に終始してしまったことも課題である。今後は、今回の研究を基盤とした上で、活性化されている複数の中学校の研修主任への聞き取り調査やフィールドワークを通して、校内研修活性化のための研修主任の経営行動を解明し、概念の客観性と信憑性を担保していく必要がある。

最後に、お忙しい折、お世話になったA中学校の校長先生、教頭先生、教務主任、研修主任、職員の皆様にこの場を借りてお礼を申し上げます。

引用・参考文献

- ・秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学（2005）『教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版社
- ・千々布敏弥（2005）『日本の教師再生戦略』教育出版
- ・淵上克義・佐藤博志・北上正行・熊谷慎之輔（2009）『スクールリーダーの原点 ー学校組織を活かす教師の力ー』金子書房
- ・石上靖芳・望月博視（2006）「公立小中学校の授業改善への取り組み状況と校内研修の実態について ー研修主任の自己評価と指導主事の評価の視点からー」静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）第56号 pp. 285-303
- ・岩崎袈裟男（1990）「若い教師の成長と研修主任の役割」小島弘道編『若い教師とベテラン教師の間』ぎょうせい
- ・川合公孝（2010）「中学校における教科を超えた校内研修を活性化するための実践的提案ー校長と研修主任の役割に注目してー」静岡大学大学院教育学研究科学校教育専攻高度教育実践専修修士論文（未公開）
- ・岸本孝次郎・久高善行（1986）『教師の力量形成』ぎょうせい

- ・木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 実的研究への誘い』弘文堂
- ・木下康仁 (2007) 『ライブ講義M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- ・北神正行 (1996) 「研究主任の資質と力量」小島弘道編『研究主任の職務とリーダーシップ』東洋館出版
- ・北神正行・木原俊行・佐野享子 (2010) 『学校改善と校内研修の設計』学文社
- ・小林祐紀・中川一史 (2008) 「教師の信念を実現するためのストラテジーの関係性の研究」日本教育工学会論文誌 第32巻 第2号 pp. 109-118
- ・鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』東京大学出版社
- ・黒羽正見 (1999) 「教師の授業実践観に関する事例研究 ー公立 s 小学校の校内研修対象のエスノグラフィーを通してー」カリキュラム研究 第8巻 pp. 73-86
- ・黒羽正見 (2003) 「教育課程経営の継続的更新における教師の信念の形成要因に関する事例研究ーエスノグラフィーに基づくライフヒストリー分析を中心にー」富山大学教育学部紀要第57巻、pp. 144-160
- ・森玲奈 (2009) 「ワークショップ実践家のデザインにおける熟達過程 デザインの方法における変容の契機に着目して」日本教育工学会論文誌 第33巻 第1号 pp. 51-62
- ・小島弘道 (1996) 「研究主任のリーダーシップ」小島弘道編『研究主任の職務とリーダーシップ』東洋館出版
- ・三隅二不二 (1984) 『リーダーシップ行動の科学 改訂版』有斐閣
- ・中井隆司・松良綾子 (2005) 「保育場面に表出する『幼稚園教諭の指導信念』に関する事例研究」『奈良教育大学研究紀要』
- ・戈木クレイグヒル滋子 (2008) 『実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ 現象をとらえる』新曜社
- ・戈木クレイグヒル滋子 (2006) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 理論を生み出すまで』新曜社
- ・Schon ,D. A The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action Basic books 1983
(佐藤学 秋田喜代美 訳 (2001) 『専門家の知恵 ー反省的実践家は行為しながら考えるー』ゆるみ出版)
- ・佐藤郁哉 (2002) 『組織と経営について知るための実践フィールドワーク入門』有斐閣
- ・佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店
- ・Strauss, A. &Corbin, C. (1998) "Basic of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory" Sage Publications , Inc. (操華子 森岡崇 訳 (2006) 『質的研究の基礎 グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順 第2版』医学書院)
- ・露口健司 (2008) 『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版

Abstract

This paper is based upon the observation of and interviews with teachers at “A” Junior High School and aims to clarify the head of the Study and Training Department’s managerial strategies in order to further improve in-service teacher training. As its primary tool for evaluating the case study, this paper employs a qualitative method of analysis known as the Grounded Theory Approach in Educational Research (GTA).

Data was collected from interviews of 180 minutes in length and was analyzed according to classification into categories as specified by the GTA. From this classification process three main categories, six sub-categories, and 36 different concepts emerged. The aforementioned three main categories are as follows: “value of in-service teacher training”; “strategies for improving in-service teacher training”; and “the need to actively utilize in-service teacher training to its full potential.”

Upon classification, the interrelationships between the various categories and concepts were then analyzed, leading conclusions of the report as a whole:

- (1) The head of the Study and Training Department at “A” Junior High School employed in-service teacher training strategies that emphasized the value of autonomy in a given teacher’s efficacy.
- (2) The survey was driven by a desire to assess the state of in-service teacher training, and was performed with the support of the principal.

Key word : In-Service Teacher Training, The Head of the Syudy and Training Department, In-Service Teacher Training Strategies, Leadership, Grounded Theory Approach(GTA)

