

# 教員長期研修における力量形成に関する研究

## 【研究者】

企画部 指導主事 泊野 賢治・山田 幸治・吉田 美和・門倉 りえ

## 【研究指導者】

広島大学大学院教育学研究科 准教授 児玉 真樹子

### 研究の要約

本研究は、本県の教員長期研修（以後、長期研修）の目的である教育研究推進の中核、教科等の指導的役割を果たす教員を育成するカリキュラムの改善に役立てるため、長期研修で「形成されるべき力量」の内容と形成時期、力量形成への影響等を明らかにすることを目的とする。研究の方法は、文献研究を基に長期研修対象者層の教職員に求められる力量について整理するとともに、これに基づき、平成14年度から平成24年度の長期研修修了者（478人）を対象とした質問紙調査を実施し、有効回答（404人）の分析を行った。また、質問紙調査の結果を集計し、各職で典型的な回答をしている対象者に、長期研修が力量形成にどのように影響したかを問うヒアリング調査を実施した。

質問紙調査の回答を分析した結果、対象者が長期研修修了までに身に付けるべきであると考えている質問項目のうち、選択された質問項目の背後に潜むと仮定される共通因子として五つの因子（「指導助言力」「役割自覚」「教育研究力」「協働する力」「教育的愛情」）を抽出した。

それぞれの因子について回答を分析し、「教育的愛情」は長期研修以前の日常の業務遂行で、「役割自覚」は長期研修で、「協働する力」は長期研修後の日常の業務遂行で身に付けていることが分かった。さらに、「指導助言力」は、現在でも他の力量に比べて身に付いているといえず、また、「教育研究力」は長期研修修了までに身に付けるべきであると考えていながらも、現在十分身に付いていないと考えている。これらの力量を向上させるため、長期研修前後も含めてカリキュラムの見直しを図ることが必要であることが明らかになった。

**キーワード：教員長期研修 力量形成**

### 目次

I 研究の目的	41
II 広島県の長期研修の概要	42
III 求められる力量	44
IV 調査の方法	49
V 質問紙調査の結果分析	50
VI 長期研修改善の方向性	58
VII 研究の成果と課題	60
添付資料	61

## I 研究の目的

平成18年の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（以後、平成18年中教審答申）では、「変化の激しい時代だからこそ、教員に求められる資質能力を確実に身に付けることの重要性が高まっている。また、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、『学びの精神』がこれまで以上に強く求められている。」として教員が求められる資質能力を確実に身に付けるとともに、専門的知識

や技術等を学び続けることの重要性が示された。

平成20年の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」を受け学習指導要領が改訂され、変化の激しい社会をこれから担い、正解のない課題に立ち向かっていく人材を育成するために、児童生徒に「生きる力」を育成することがますます求められている。

これらを踏まえ、平成24年8月の中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上策について（答申）」（以後、平成24年中教審答申）が示され、グローバル化や情報化等社会の急激な変化によって学校教育に求められる人材育成像が変化しており、21世紀を生き抜く力を育成するために、思考力・判断力・表現力等の育成や多様な人間関係を結ぶ力の育成等の新たな学びを支える教員が求められることが示された。さらに教員は、「生きる力」を育成する教育活動を展開し児童生徒を豊かに成長させるため、身に付けた知識・技能が社会の変化の中で陳腐化しないよう常に刷新し、多様な児

児童生徒に応じた適切な指導ができるよう、教職生活の全体を通じて今まで以上に学び続け、力量を向上させることが求められている。

教員の力量形成の契機となるものが、学校での研究活動とともに、学校内外でのすぐれた先輩や指導者との出会い等である<sup>(1)</sup>。しかし、50代後半の年齢層の経験豊かな先輩や指導者が短期間に大量に退職する時期を迎えると同時に、大量の若手教員が採用されている現状の中で、若手教員の育成や、学校や地域の教育力を維持向上させる指導的役割を担う人材を育成することが大きな課題となっている<sup>(2)</sup>。

広島県の公立学校の場合も、図1のように、今後10年間に経験豊かな教員層が大量に退職するとともに多くの若手教員が増加することが見込まれる<sup>(3)</sup>。

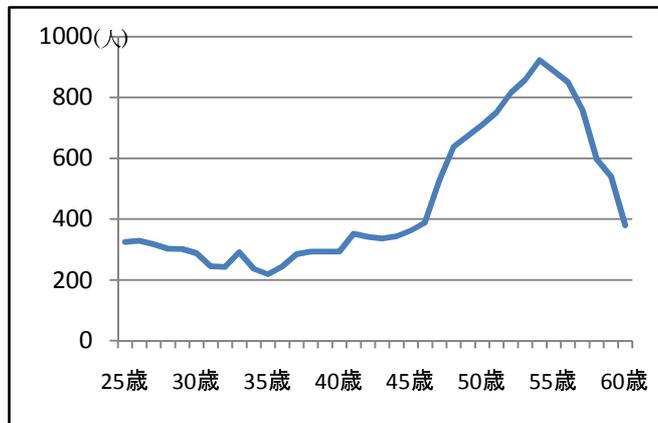


図1 平成24年度広島県の教員等年齢分布（全校種）

このことから若手教員を指導・育成でき、学校の教育課題の解決を図る教育研究を中核となって推進することで学校の教育力の向上、ひいては地域や県の教科等の指導の向上に先導的役割を果たす教員を育成することは重要な課題の一つである。

本県の教員研修の中で、このような「教育研究推進の中核となる教員、教科等の指導的役割を担う教員の育成」を担う研修の中軸に位置するのが長期研修である。

そこで、本研究では、長期研修をより効果的なものにしていくために、長期研修で形成されるべき力量とその形成時期、力量形成への影響等を調査・分析することにより、長期研修における力量形成の在り方について考察し、カリキュラムの改善に役立てる。

## II 広島県の長期研修の概要

### 1 本県の教職員研修体系

本県が実施している長期研修は、図2に示す通り、教職員研修体系において、エキスパート系の推薦研修に位置付けられている。

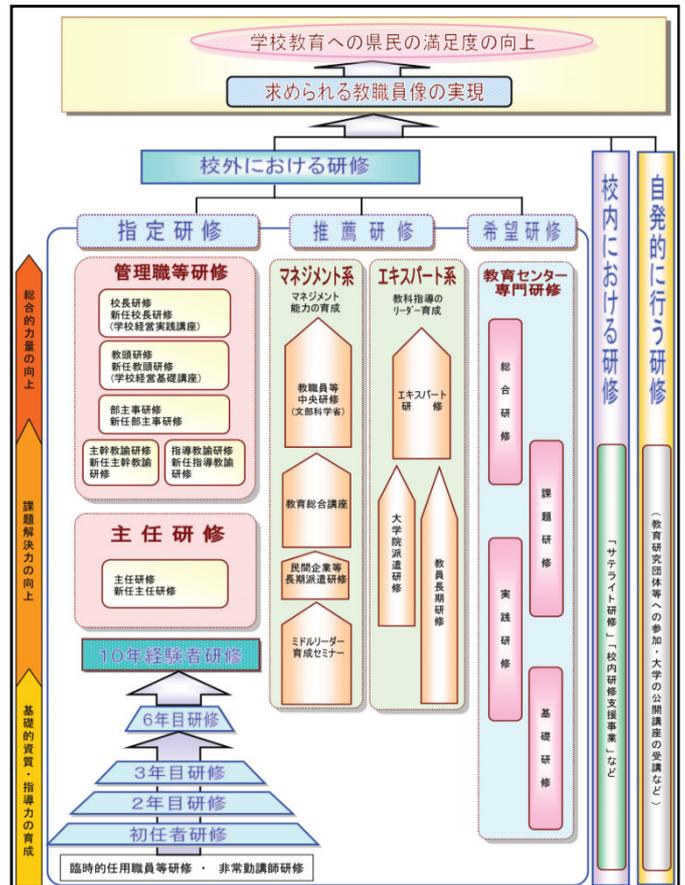


図2 広島県の教職員体系における長期研修の位置付け

長期研修の目的は「教育研究推進の中核となる教員、教科等の指導的役割を担う教員の育成」であり、優れた教科指導等の構想力と実践力を合わせもつだけでなく、他の教員に指導助言をすることができ、学校の教育実践を改善していく力をもつ指導者的役割を果たす人材の育成を目指している。

### 2 現行の長期研修カリキュラム

本県の長期研修は、平成14年度からは現行とほぼ同様のカリキュラムで実施されており、平成14年度から平成24年前期までの間に、478人が修了し、本県の人材育成において重要な役割を果たしている。

長期研修では、小・中・高等学校及び特別支援学校の教員が、専門職としての資質や指導力の向上を図るため、今日的な教育課題の課題解決に向けて、主体的に教育研究を通じた研修を行っている。長期研修生は指導担当者の指導を受けながら研修題目を設定し、教育研究を進める。

現在の長期研修のカリキュラムは、二つの柱で構成されている。一点目は、主体的な教育研究である。長期研修生は、このため専門分野の研究論文や指導事例をもとにした文献の研究や指導主事との議論等をもとに、課題の本質はどこにあるのか、他の研究者はどこまでこの解決に迫っているのかを分析整理し、課題解決に迫る新たな理論と実践を創造し、研究授業等を通して理論と実践の有効性を評価する。二点目は、教育に関する幅広い識見と価値観形成である。長期研修生に期待する役割、広島県の教育課題と重点施策、今日的教育課題である特別支援教育、キャリア教育、学校組織マネジメント等についての講座を実施し、自校を中心とした教育の視野を拡大し、自己理解を深めさせ、中核教員としてのアイデンティティを確立することである。

都道府県等センターの長期研修に関する調査結果及び全国の教育センターにおける平成24年度長期研修実施状況（研修期間、研修受講人数等）を Web ページと電話による調査を行った。その結果を表1に示す。

47都道府県のうち、38の都道府県の教育センターにおいて、3か月間から2年間という長期にわたる派遣研修が実施されていることが分かった。その研修期間と、長期研修受講者の都道府県教員数<sup>(4)</sup>に対する割合を整理した。

その結果、1年当たり・教員1000人当たりの受講者数を他の都道府県と比較した場合、本県の受講者は1.98人であり、これは、全国的に見ても高い割合といえる。本県の人材育成は、長期研修に重点を置いているということが分かる<sup>(5)</sup>。

### 3 全国の長期研修の実施状況

独立行政法人教員教育センターによる平成23年度

表1 各都道府県立教育センターの長期研修の状況

都道府県	教育センター名	教員数 (人)	人数・研修期間等	1年当たり・教員 1000人当たりの受 講者数(人)
北海道	北海道立教育研究所	51,645	H24は実施していない(H25は2人・1年間)	—
青森県	青森県総合学校教育センター	12,043	14人・断続20日	—
岩手県	岩手県立総合教育センター	12,394	7人・1年間(長期研修「研究コース」)	0.69
宮城県	宮城県立教育研修センター	19,202	長期研修C 6人・6か月	0.31
秋田県	秋田県総合教育センター	9,429	実施していない	—
山形県	山形県教育センター	10,331	前期4人・6か月, 後期1人・6か月	0.29
福島県	福島県教育センター	18,457	「長期研究員」が研究, 公募の長期研修はなし 小・中学校 5人・2年 県立学校 5人・1年	1.04
茨城県	茨城県教育研究センター	20,776	30人・3か月, 7人・6か月	0.56
栃木県	栃木県総合教育センター	15,282	前期6人・6か月, 後期7人・6か月	0.49
群馬県	群馬県総合教育センター	16,215	35人程度・1年	2.32
埼玉県	埼玉県立総合教育センター	43,165	7人・1年	0.19
千葉県	千葉県総合教育センター	39,161	41人・1年	1.35
東京都	東京都教職員研修センター	61,701	15人・1年	0.50
神奈川県	神奈川県立総合教育センター	50,643	13人・1年	0.73
新潟県	新潟県立教育センター	19,547	3人・1年, 2人・2年	0.60
山梨県	山梨県総合教育センター	7,470	2人・1年	0.29
長野県	長野県総合研究センター	17,628	5人・1年, 4人・6か月	0.47
静岡県	静岡県総合教育センター	27,100	7人・1年	0.50
富山県	富山県総合教育センター	8,773	10人程度・3か月	0.33
石川県	石川県教育センター	9,319	現在は実施していない	—
福井県	福井県教育研究所	8,167	20人・2年	3.14
岐阜県	岐阜県総合教育センター	17,118	4人・3か月	0.07
愛知県	愛知県総合教育センター	38,068	教育研究リーダー養成研修 54人・7日	—
三重県	三重県総合教育センター	15,137	研修員はいるが, 長期研修は実施していない	—

滋賀県	滋賀県総合教育センター	13,090	14人・2年	1.38
京都府	京都府総合教育センター	9,923	実施していない	—
大阪府	大阪府教育センター	55,303	CST(コアサイエンスティーチャー)養成研修(理科) 14人・6か月	0.24
兵庫県	兵庫県立教育研修所	28,953	実施していない	—
奈良県	奈良県立教育研究所	11,286	5人・1年	0.55
和歌山県	和歌山県教育センター	9,487	9人・1年	1.18
鳥取県	鳥取県教育センター	5,792	10人・1年	2.04
島根県	島根県教育センター	7,912	2人・1年	0.33
岡山県	岡山県総合教育センター	16,582	4人・1年	0.47
広島県	広島県立教育センター	19,875	50人・6か月	1.98
山口県	やまぐち総合教育支援センター	11,995	10人・1年	1.77
徳島県	徳島県立総合教育センター	8,103	5人・1年	0.84
香川県	香川県教育センター	8,881	13人・1年	1.84
愛媛県	愛媛県総合教育センター	11,868	2人・1年	0.20
高知県	高知県教育センター	7,650	3人・1年	0.46
福岡県	福岡県教育センター	33,516	47人・1年	2.38
佐賀県	佐賀県教育センター	7,983	20人・6か月	1.46
長崎県	長崎県教育センター	12,395	実施していない	—
熊本県	熊本県立教育センター	15,348	5人・1年	0.66
大分県	大分県教育センター	7,400	7人・1年	0.83
宮崎県	宮崎県教育研修センター	9,487	5人・1年	0.61
鹿児島県	鹿児島県総合教育センター	15,560	11人・1年	0.74
沖縄県	沖縄県立総合教育センター	13,194	18人・1年, 72人・6か月	4.12

### Ⅲ 求められる力量

#### 1 国が示している教員の資質能力の要素

##### (1) 教育職員養成審議会答申

昭和58年教育職員養成審議会「教員の養成及び免許制度の改善について(答申)」では実践的指導力の向上を重視することが示された。昭和62年の教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について(答申)」(以後、昭和62年教養審答申)では、実践的指導力の基盤となる要素が「専門職としての教員の職責にかんがみ、教員については、教育者としての使命感、人間の成長発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である」と示され、以後、教員の資質能力として重視されることとなった。

教員に求められる資質能力が拡大されたのが、平成9年の教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(答申)」(以後、平成9年教養審答申)である。この中で、教員に求められる資質能力は「いつの時代も教員に求められる資質能力」と「今後特に教員に求められる具体的資質能力」の二つに分類されている。「いつの時代も教員に

求められる資質能力」は、昭和62年の教養審答申を踏まえた内容であり、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力に整理され、「今後特に教員に求められる具体的資質能力」は、地球的視野に立って行動するための資質能力、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力に整理されている。この資質能力について、小島弘道(2002)は『「実践的指導力」を中核概念とする教師の資質能力論から、社会変化や時代的要請、学校や教師をめぐる諸課題等へのより具体的な対応を視野に入れた資質能力論の拡大と変容という方向性のもとでの教師論が展開されている<sup>1)</sup>と教員の資質能力論が拡大したと述べている。このことについて、平成9年教養審答申では、「画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である。」とし、全ての教員が一律に全ての資質能力を高度に身に付けることを期待している

のではなく、基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに得意分野を伸ばす個性豊かな教員像を求めていることを指摘している。

## (2) 平成17年中央教育審議会答申

平成17年中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」(以後、平成17年中教審答申)では、優れた教師の条件として「教職に対する強い情熱」「専門家としての力量」「総合的な人間力」の三つの要素が重要であると示し、それぞれの要素の内容を次のように示している。

### ○教職に対する強い情熱

(教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感、変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、常に学び続ける向上心など)

### ○教育の専門家としての確かな力量

(子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力など)

### ○総合的な人間力

(豊かな人間性や社会性、常識と教養、対人関係能力、コミュニケーション能力、他の教師や事務職員、栄養職員など同僚との協力など)

これらの優れた教師の条件を受け、平成18年中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」では平成9年教養審答申と平成17年中教審答申で示された教員の資質能力を比較し、「これらの答申の文言や具体的な例示には若干の違いはあるものの、これからの社会の進展や、国民の学校教育に対する期待等を考えた時、これらの答申で示した基本的な考え方は、今後とも尊重していくことが適当である。」と平成9年教養審答申と平成17年中教審答申で示された教員の資質能力に大きな違いがないことが述べられている。その上で、教員を取り巻く社会状況が変化し学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員にはこれまで以上に「学びの精神」が強く求められることが示されている。

## (3) 平成24年中央教育審議会答申

平成24年中教審答申は、「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力をもち、学び続ける存在であることが不可欠である」と「学び続ける教員像」の確立を強く求め、教員に求められる資質能力を次のように示している。

(i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)

(ii) 専門職としての高度な知識・技能

- ・教科や教職に関する高度な専門的知識(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)

- ・新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)

- ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

(iii) 総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)

平成24年中教審答申では「これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある。」と省察することで三つの資質能力を関連させることの重要性が強調されている点に特徴がある。

この特徴に関して、平成23年に開催された第1回「教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループ」の福井大学の松木は、教員として求められる資質能力の要素にこれまで平成17年の中教審答申と大きな変容はないと述べた上で、これまでの答申の課題を二点整理している。

一点目は、資質能力の構造化である。「これまでの答申等で見過ごされている点の第1は、資質能力を箇条書きにして平板的に示すことではなく、その資質能力が、どのような構造で成り立っているのか示すことだと思われる。」と課題を整理している。松木は、この課題に対して図3を示し、平成17年中教審答申で、教員が身に付けるべき資質能力としてすでに整理されている「人としての基本要素」「専門職と

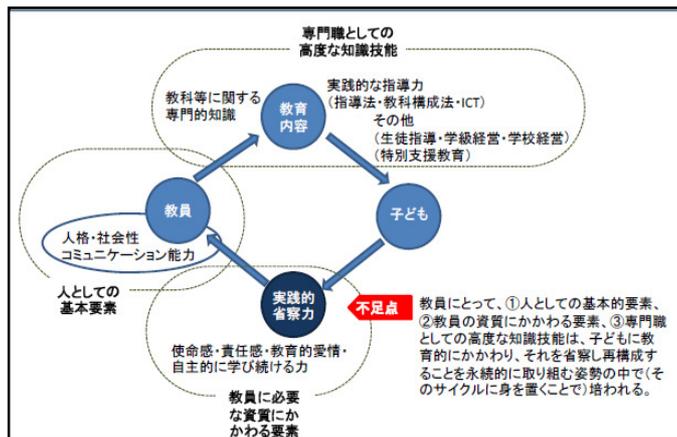


図3 教員に求められる資質能力を構造的に表現するための例

しての高度な知識技能」「教職に対する強い情熱」に新たに子どもに教育的にかかわり省察する力を構造的に組み込むことで、学び続けるサイクルに構造化している。

二点目は、教員が資質能力を高める省察の必要である。教員が資質能力を高めるためには、同僚とのコミュニケーション、研究論文や他者の実践記録等のテキスト等の文献研究をもとに、自己の実践や自己の教育的在方を振り返り、再構築することが重要であると述べている。

以上のことから、平成9年教養審答申で示された教育者としての使命感、人間の成長発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、社会変化や時代的要請、学校や教師をめぐる諸課題等への対応等の資質能力等は、平成17年中教審答申、平成24年中教審答申に示されている資質能力と大きな変容はないが、教員が資質能力を高めるため、省察するという視点を取り入れることが重要であることが分かった。

## 2 教育委員会が求める教員の資質能力

平成23年8月に開催された中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会 基本制度ワーキンググループ（第2回）」の中で、平成22年度都道府県・指定都市教育委員会が求める教員像が示されている。それによれば、表現に若干の違いはあるものの「教科等に関する優れた専門性と指導力」「広く豊かな教養」等について記述している自治体は、66自治体中61自治体であった。「教育者としての使命感・責任感・情熱」「子どもに対する教育的愛情」等については、50自治体が記述していた。そして「豊かな人間性や社会人として良識」「保護者・地域から信頼」等については44自治体が記述していた。その他多くの自治体で記述されているものが「組織の一員としての責任感や協調性」「円滑な人間関係が築けること」「社会の変化による課題や、子どもの変化を把握し、解決できること」「心身ともに健康であること」「高い倫理観」「積極性やチャレンジ精神」「郷土愛」等であった。

この調査から全国の教育委員会は、求められる教職員像やその資質能力を示しているが、多くの場合平成9年教養審答申の資質能力、または平成17年中教審答申の内容を基本として作成していることが分かる。本研究では、中央教育審議会答申を参考にしながら、児童生徒に教育的にかかわりそれを省察し再構成するという学び続ける姿を具体化し、その実

現状況を分析することとする。

## 3 広島県教育委員会が求める教員の資質能力

広島県では平成16年9月に「教職員人材育成等検討会議」を設置し、人材育成の在り方や教職員研修の改善・充実等について検討を行い、平成17年3月にはこの検討会議における検討協議を踏まえ各市町教育委員会・各学校の人材育成の取組や教職員一人一人の自発的な能力開発を推進する観点から本県教育における「人材育成の基本方針」及び「求められる教職員像」を策定公表している。「人材育成基本方針」は「求められる教職員像」として「普遍的な事項」と「新たな『教育県ひろしま』の創造に向けて求められる事項」に分けて八つの事項を観点として「求められる教職員像」を役職ごとに具体化させている。

### 【普遍的な事項】

- 高い倫理観と豊かな人間性
- 子どもに対する教育的愛情と教育に対する使命感をもっている。
- 専門性を発揮し、的確に職務を遂行できる。
- 社会や子どもの変化に柔軟に対応できる。

### 【新たな「教育県ひろしま」の創造に向けて求められる事項】

- 確かな授業力を身に付けている。
- 豊かなコミュニケーション能力を有している。
- 新たなものに積極的に挑戦する意欲をもっている。
- 他の教職員と連携・協働し、組織的に職務を遂行できる。

## 4 長期研修において育成が求められる力量 (1) 中堅教員に必要な力量

平成23年度までの長期研修では、受講資格を教職経験年数11年以上、年齢45歳以下と規定していた。そのため、長期研修開始時の年齢層は30代後半から40代半ばの中堅教員が多い。長期研修修了者の現在の職を、修了年度ごとに整理したものが表2である。研修修了後3年以内に、修了年度の長期研修生の約30～40%は、指導主事や主幹教諭等になっていることがわかる。

平成11年の教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」（以後、平成11年教養審答申）では「教員についても、日々の職務及び研修を通じてその資質能力が育成されていくものであり、また、各ライフステージに応じて学校において担うべき役割が異なることから、

表2 修了年度ごとの長期研修生の現在の職

修了年度	校長	教頭	主幹教諭	指導教諭	指導主事等	教諭等	年度別合計
平成14年度	4	16	2		6	24	52
平成15年度	2	13			11	31	57
平成16年度		11	5		9	36	61
平成17年度		8	4	2	9	23	46
平成18年度		4	5		7	28	44
平成19年度		1	1	1	3	29	35
平成20年度		1	2	1	11	22	37
平成21年度			1		9	32	42
平成22年度					9	30	39
平成23年度					3	38	41
平成24年度						24	24
合計	6	54	20	4	77	317	478

各段階に応じた資質能力を備えることが必要となる。」と述べ、初任者の段階、中堅教員の段階、管理職の段階、それぞれに必要な資質能力について検討している。平成11年教養審答申は中堅教員の段階の資質能力を表3のように整理している。表3から、中堅教員は、学級・学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して「広い視野に立った力量」の向上が求められている。さらに、主任等の学校運営上重要な役割を担うために、「若手教員への指導助言」「専門知識や幅広い教養」「学校運営絵の参加」「企画立案」「事務処理等の資質能力」が求められていることが分かる。

表3 中堅教員に必要な資質能力

ライフステージ	必要な資質能力
中堅教員の段階	<p>○学級担任、教科担任として経験を積んだ時期であるが、特に、学級・学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量の向上が必要。</p> <p>○また、学校において、主任等学校運営上重要な役割を担い、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待されることから、より一層職務に関する専門知識や幅広い教養を身に付けるとともに、学校運営に積極的に参加していくことができるよう企画立案、事務処理等の資質能力が必要。</p> <p>○養護教諭については、保健室経営の在り方、学校保健の推進等に関して広い視野に立った力量の向上が必要である。</p>

長期研修生は、年齢的にも、キャリアの面でも、「育ててもら側」「参加する側」から「育てる側」「組織運営する側」に立ち位置が変わり、学校全体の教育力の向上に向けた役割を担うアイデンティティを構築することが求められる。だからこそ、長期研修

では、自我の危機に直面し、それを乗り越える視野の拡大や新たな教育観や使命感を身に付け、自己を省察する力が求められることになる。

## (2) 本県の「求められる教職員像」の中堅教員層の力量

先述の本県の「求められる教職員像」中で示されている中堅教員層の力量について整理する。

「教諭」に期待されている役割は、職務の適切な実践者としての役割である。「主任等」に期待される役割としては、「教諭」の職務実践者の役割に加え「計画の立案」「指導助言」「連絡調整」を担うことが求められている。さらに、「指導教諭」には「教諭」に求められる実践をより高いレベルで遂行するための「高い専門性に裏づけられた実践的指導力」が求められるとともに「他の教職員への指導助言」が求められている。「主幹教諭」には「教諭」に求められる実践を高いレベルで求められるとともに「企画・立案」「校務運営の推進」「他の教職員への指導助言」が求められている。

長期研修生が現在及び将来担うであろう役割を考えれば、「指導助言」「連絡調整」「高い専門性に裏づけられた実践的指導力」「企画立案」「運営」等の力が求められることが分かる。

## (3) 専門職としての高度な知識・技能

専門職として求められる高度な技術とは、高度な専門的知識、新たな学びを展開できる実践的指導力、教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力量をバラバラにもつことではなく、統合して授業をトータルに向上させる力であると考えられる。これは、D. ショーンの述べる「技術的熟達者」の求める知から「反省的実践家」の求める知への転換である<sup>(6)</sup>。授業のねらいの達成を目指し、授業を適切にマネジメントする力、つまり授業を計画、実施、評価、改善する力が求められる。授業をマネジメントする力とは、学習指導要領で求められていることを深く読み込み、どのような工夫で児童生徒に力を付けるのか、なぜそのような実践をするのか、実践の結果どのような児童生徒の変容があったのか等を暗黙知のままにするのではなく言語化やデータ化し、自己の取り組みを明示化させ、省察することで次への改善につなげていく力である。本研究では、この授業のPDCAを自律的に回すことができる授業力を身に付けることが長期研修生に求められる高い専門性と捉える。

## (4) 総合的な人間力

長期研修生は年齢的にもキャリアの面でも、主任ないし主任以上の力量が求められる。長期研修生は、

管理職の示す多くのビジョンを具体化させるため教員をまとめ、逆に具体化をする中から出てきた教員の意見を管理職に伝えることで管理職の次なる一手を生み出すミドルリーダーの役割を担う。

さらに、各主任をまとめ、管理職と主任をつなぐ役割も求められる。

淵上克義（平成21年）は、学校組織には、管理職と教職員の中間的立場に位置付いている教務主任、学年主任、教科主任などいわゆる主任層に相当するミドルリーダーがおり、管理職の考え方や方針を教職員に対して周知徹底させるような働きかけばかりでなく、教職員間における意見調整や管理職に対する積極的な働きかけも求められていると述べ、主任層に管理職と教員をつなぐ要の役割を期待している。小島弘道（平成24年）は、ミドルリーダーの役割について大きく二つあると述べている。一つは、部門校務の企画とその実施運営、もう一つは学校経営への参画である。いずれにおいても「中間概念」の創造がその核心であると学校運営や学校経営の参画

（ミドルアップダウンマネジメント）の中核に「中間概念」の創造を示した。さらに、ミドルリーダーは現実として中間管理職や指導職と重なり合うが、職制を超えた機能、役割があり、必ずしも職制である必要はないと述べ、フォーマルな職務関係にとどまらず、インフォーマルな場面においても職員への動機づけや人材育成を図る役割が期待されることを指摘している。

以上のことから、長期研修生修了までに求められる総合的な人間力の中核を、①個人知と組織知をつなぐ「中間概念」を創造し企画提案ができる力、②管理職と他の教員（主任）の中間に位置し、上下のスムーズなコミュニケーションが図られるように連絡調整する力、③フォーマル・インフォーマルに指導助言を行う力の三点にまとめる。

中央教育審議会答申及び本県の求められる教職員像を参考に作成した35のアンケートの質問項目を表4に示す。

表4 国や広島県が示す教員の資質能力の要素と質問項目の対応

平成 24 年中央教育審議会答申	広島県 求められる教職員像	長期研修生に求められる力量	質問項目
○教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）	○子どもに対する教育的愛情と教育に対する使命感をもっている。 ○新たなものに積極的に挑戦する意欲を持っている。 ○高い倫理観	・「育ててもら側」「参加する側」から「育てる側」「組織運営する側」へのアイデンティティを再構築する力	Q21 地域の教科部会等において、リーダー的な立場を担う。（リーダーとしての役割） Q25 児童生徒観、教育に対する自己の信念や価値観等を問い直す。（価値観の省察） Q26 教育研究推進の中核となる教職員、教科等の指導的役割を担う教職員であるという立場を自覚する。（求められる役割） Q27 広島県の教育推進を担うという使命感をもつ。（使命感） Q29 法令等を遵守するとともに、規律の確保に努める。（倫理観） Q30 児童生徒一人一人の思いや悩みを受け止める。（教育的愛情） Q31 児童生徒の成長に、自分のやりがいや喜びを感じる。（やりがい） Q32 国や県という広い視野で教育について考え、高い志をもつ。（広い視野） Q33 文献や研修等から積極的に学び続けるという姿勢をもつ。（学び続ける力）
○専門職としての高度な知識・技能 ・教科や教職に関する高度な専門的知識 ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力 ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力	○専門性を発揮し、的確に職務を遂行できる。 ○確かな授業力を身に付けている。  ・高い専門性に裏付けられた実践的指導力	・授業を自律的に計画、実施、評価、改善する力	Q 1 教科指導に関する専門的知識・技能を有し、児童生徒の指導に生かす。（実践的指導力） Q 2 学級経営、生徒指導に関する専門的知識・技能を有し、児童生徒の指導に生かす。（実践的指導力） Q 3 中央教育審議会答申、学習指導要領等の趣旨を踏まえた年間指導計画や各単元の学習指導計画等を作成する。（専門的知識） Q 4 理論書や実践例等の先行研究から、教科・領域等に関する知識・理解を高める。（専門的知識） Q 5 学校における教育研究において、仮説と検証の視点を明確にする。（実践的指導力） Q 6 知識・技能を活用する学習活動、課題を探究する学習活動、協同的学習活動等多様な学習活動を授業に取り入れる。（実践的指導力） Q 7 児童生徒の学習状況に応じて、臨機応変な対応で児童生徒に指導のねらいを達成する。（実践的対応力） Q 8 多様な評価方法を準備し、児童生徒一人一人の学習状況を把握する。（実践的指導力） Q 9 授業の反省・分析から指導の課題を明らかにし、今後の改善策に結び付ける。（実践の省察）

<p>○総合的な人間力 (豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)</p>	<p>○豊かな人間性 ○社会や子どもの変化に柔軟に対応できる。 ○豊かなコミュニケーション能力を有している。 ○他の教職員と連携・協働し、組織的に職務を遂行できる。</p> <p>・企画立案 ・連絡調整 ・指導助言 ・運営</p>	<p>・「中間概念」の創造し企画・提案 ・連絡調整する力 ・フォーマル・インフォーマルに指導助言を行う力</p>	<p>Q10 教職員や保護者や地域等、相手や場面に応じた適切な言葉遣いで簡潔に説明したり、指示したりする。(コミュニケーション力) Q11 自分の考えに固執することなく状況の変化に柔軟に対応する。(柔軟性) Q12 人との関わりを大切に、他の教職員からの相談に応じるなど、円滑な人間関係を築く。(人間関係形成力) Q13 独自のネットワークを構築し、幅広い情報を収集し、業務に生かす。(ネットワーク構築力) Q14 他の教職員に自分から働きかけ、協働して職務を遂行する。(チームで協働する力) Q15 教科指導に関して専門的な視点から気軽にアドバイスを。(指導助言力) Q16 生徒指導・学級経営に関して専門的な視点から気軽にアドバイスを。(指導助言力) Q17 他の教職員を支え、周りの教職員のよき支援者・助言者となる。(指導助言力) Q18 関連図書等から学んだことを自校の実践に生かすよう提案する。(企画立案力) Q19 児童生徒の安全確保のための工夫や準備についての提案をする。(企画立案力) Q20 授業研究の機会等を活用し、授業改善・授業力向上に向けた提案を行う。(企画立案力) Q34 学校のビジョンに沿って新たな取組を提案する。(ビジョンを実践化する力) Q35 学校を取り巻く状況や課題を多面的な視点から把握する。(課題把握力) Q22 校務に関する課題等を理解し、各分掌の連絡調整を行う役割を果たす。(連絡調整力) Q23 職務を遂行する上で生じた課題等について、時機を逸することなく報告、連絡及び相談をする。(連絡調整力) Q24 他の教職員への指導助言を振り返り、適切なアドバイスの方法を考える。(指導助言の省察) Q28 人間的な魅力をもち他の教職員へ影響を与える。(人間的魅力)</p>
---	---	--	---

## IV 調査の方法

### 1 調査対象者

平成14年度から平成24年度前期までの教育センターにおける長期研修修了者、合計478人(小学校239人、中学校167人、高等学校51人、特別支援学校21人)

### 2 質問紙調査の内容

質問紙調査の内容を表5に示す。アンケート調査票は、添付資料1を参照されたい。

### 3 調査時期・方法

10月中旬にアンケートをメールで発送し、10末日までに回答を求めた。

表5 質問紙調査の内容

調査要因	問	調査項目の内容	備考
教員長期研修受講前後の状況	1	教員長期研修を受講した年度の4月1日現在の年齢。	受講年度の4月1日現在の年齢記述
	2	教員長期研修を受講するまでに経験したことがあるものすべて。	主任等の経験を7項目から選択(複数選択可)
	3	教員長期研修を受講するまでに経験したことがあるものすべて。	主任等の経験、職歴等を13項目から選択(複数選択可)
教員長期研修と資質や能力等について	4	35項目について教員長期研修修了までにどの程度身に付けるべきだと思うか。	「必ず身に付けておくべきである」「できるだけ身に付けておくべきである」「できれば身に付けた方がよい」「いずれ身に付けばよい」の4段階評定尺度で回答
	5	35項目について教員長期研修修了直後の時点で、どの程度身に付いていたと思うか。	「十分身に付いた」「おおむね身に付いた」「あまり身に付いていなかった」「全く身に付いていなかった」の4段階評定尺度で回答
	6	35項目について現在どの程度身に付いていると思うか。	「十分身に付いている」「おおむね身に付いている」「あまり身に付いていない」「全く身に付いていない」の4段階評定尺度で回答
	7	身に付けたことに最も影響があったのは何か。	「教員長期研修」「教員長期研修以外の校外での研修」「校内研修」「日常での業務遂行(OJT)」の四つから一つ選択
	8	35項目の内、身に付ける必要性の高いと考えるもの。	高いと考える順に上位五つの番号選択
	9	35項目以外で、教員長期研修で学ぶ必要があると思うこと。	自由記述
	10	教員長期研修の開始に当たって、受講者が事前に学んだり準備したりした方がよいと思うこと。	自由記述

## V 質問紙調査の結果分析

○質問紙調査の回収率は85.8%，計410人

(小学校173人，中学校101人，高等学校41人，特別支援学校19人，行政76人)

○分析対象：欠損のない404人分

(小学校169人，中学校100人，高等学校41人，特別支援学校18人，行政76人)

### 1 長期研修受講前後の研修生の状況

#### (1) 研修の年齢について

長期研修を受講した年度の4月1日現在の年齢を問い、グラフ化したものが図4である。

長期研修生の多くは38歳から45歳となっている。特に年齢で多いのは42歳であった。

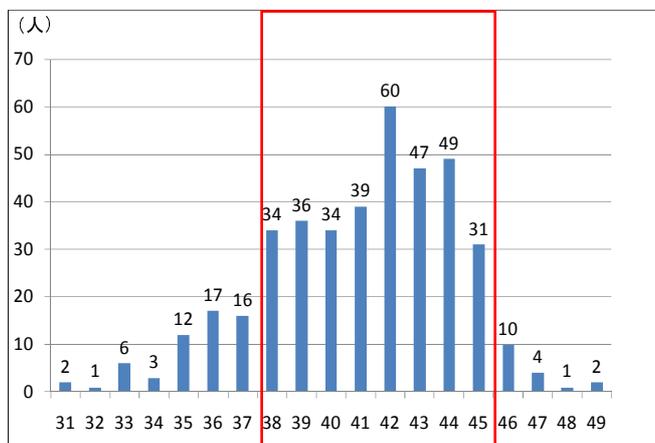


図4 長期研修生の受講時の年齢

#### (2) 職歴について

長期研修を受講するまでに経験したことがある職と長期研修を修了してからこれまでに経験したことがある職を全て回答した結果を図5に示す。

長期研修生は404人のうち、長期研修以前に一度も主任の経験がないものは68人(16.8%)であり、多くは長期研修に前にすでに何らかの主任を経験していることが分かる。

長期研修以前に、長期研修生が経験した主任の内、最も多いのが学年主任で152人、2番目に多いのが研究主任で135人、3番目が生徒指導主事で109人であった。

次に、研修修了後にどのような職に就いているのかを見ていく。修了後の長期研修生が経験した主任のうち、最も多かったのが研究主任の153人、2番目に多かったのは教務主任の138人、3番目が学年主任137人であった。長期研修前と研修修了後で最も増加

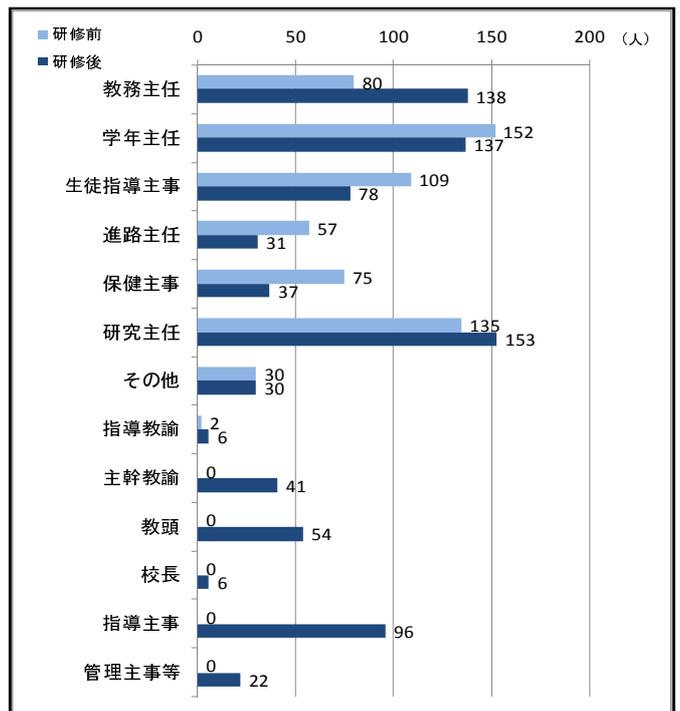


図5 長期研修修了後の職

したのは教務主任の58人増、2番目に増えていたのは研究主任の18人であった。

さらに、研修修了後に、初めて教務主任となっている人数は138人中94人、また、初めて研究主任になった人数は153人中79人であった。これらのことから、研修修了後に新たに教務主任や研究主任となっている場合が多いことが分かった。

研修後に就いている職で顕著なことは、教育委員会の行政職に延べ118人(指導主事等96人、管理主事等22人)が就いていること、主幹教諭に延べ41人が就いている。一方、指導教諭は6人しかいない。これは指導教諭が県内で増えていないことと関係している。

以上のことから、長期研修生は、研修前から何らかの主任を経験している率が高いが、研修修了後は、教務主任や研究主任といった学校経営や学校の教育研究の要となる職に新たに就いていることが多いことが分かった。さらに、研修修了後、指導主事等となり、教員や学校を指導する立場となるものも多く、行政職や主任以上の立場になっていることが分かった。

## 2 因子の抽出

### (1) 因子の信頼性と相関について

「長期研修修了までにどの程度身に付けるべきであるか」の問いに対して得られた4段階評定の回答

アンケート項目		I	II	III	IV	V	共通性	平均値
Q22	校務に関する課題等を理解し、各分掌の連絡調整を行う役割を果たす。	.85	.03	.06	-.16	.11	.70	2.76
Q17	他の教職員を支援、周りの教職員のよき支援者・助言者となる。	.78	.02	-.08	.15	.00	.71	2.91
Q16	生徒指導・学級経営に関して専門的な視点から気軽にアドバイスをする。	.76	-.02	.00	.12	-.09	.67	2.90
Q21	地域の教科部会等において、リーダー的な立場を担う。	.76	.29	.00	-.26	-.01	.66	2.87
Q24	他の教職員への指導助言を振り返り、適切なアドバイスの方法を考える。	.69	.10	.06	.00	.06	.65	2.89
Q15	教科指導に関して専門的な視点から気軽にアドバイスをする。	.68	.09	.05	.12	-.15	.69	3.03
Q19	児童生徒の安全確保のための工夫や準備についての提案をする。	.55	-.13	.14	.11	.15	.49	2.76
Q27	広島県の教育推進を担うという使命感をもつ。	.03	.89	-.14	.01	.10	.71	3.34
Q26	教育研究推進の中核となる教職員、教科等の指導的役割を担う教職員であるという立場を自覚する。	.18	.82	-.01	-.16	.07	.73	3.31
Q32	国や県という広い視野で教育について考え、高い志をもつ。	.07	.80	-.08	.02	.07	.66	3.23
Q33	文献や研修等から積極的に学び続けるという姿勢をもつ。	-.13	.75	.17	-.05	.14	.62	3.50
Q25	児童生徒観、教育に対する自己の信念や価値観等を問い直す。	.12	.48	-.05	.20	.15	.49	3.19
Q18	関連図書から学んだことを本校の実践に生かすよう提案する。	.29	.47	.08	.14	-.18	.67	3.01
Q1	教科指導に関する専門的知識・技能を有し、児童生徒の指導に生かす。	.07	-.16	.85	-.08	.05	.58	3.43
Q4	理論書や実践例等の先行研究から、教科・領域等に関する知識・理解を高める。	-.15	.33	.68	-.03	-.17	.66	3.25
Q2	学級経営、生徒指導に関する専門的知識・技能を有し、児童生徒の指導に生かす。	.23	-.26	.68	-.09	.15	.46	3.22
Q3	中央教育審議会答申、学習指導要領等の趣旨を踏まえた年間指導計画や各単元の学習指導計画等を作成する。	.05	.11	.67	-.17	.04	.48	3.26
Q9	授業の反省・分析から指導の課題を明らかにし、今後の改善策に結び付ける。	-.20	.12	.61	.25	.08	.60	3.39
Q6	知識・技能を活用する学習活動、課題を探究する学習活動、協同的学習活動等多様な学習活動を授業に取り入れる。	.05	.08	.56	.06	.06	.51	3.11
Q5	学校における教育研究において、仮説と検証の視点を明確にする。	.07	.28	.51	.02	-.14	.59	3.28
Q8	多様な評価方法を準備し、児童生徒一人一人の学習状況を把握する。	.04	-.01	.47	.24	.07	.47	3.17
Q12	人との関わりを大切に、他の教職員からの相談に応じるなど、円滑な人間関係を築く。	.09	-.13	-.06	.76	.14	.62	3.29
Q11	自分の考えに固執することなく状況の変化に柔軟に対応する。	-.18	.12	-.05	.76	.04	.50	3.28
Q14	他の教員に自分から働きかけ、協働して職務を遂行する。	.37	-.06	-.13	.58	.06	.62	3.15
Q10	教職員や保護者や地域等、相手や場面に応じた適切な言葉遣いで簡潔に説明したり、指示したりする。	.14	-.13	.10	.55	.11	.49	3.24
Q13	独自のネットワークを構築し、幅広い情報を収集し、業務に生かす。	.19	.17	.14	.41	-.25	.54	2.93
Q30	児童生徒一人一人の思いや悩みを受け止める。	.07	.07	.10	.11	.69	.69	3.53
Q31	児童生徒の成長に、自分のやりがいや喜びを感じる。	-.10	.26	.02	.21	.64	.64	3.63

図6 身に付けるべき「必要度」の因子ごとの平均値

について、それぞれの項目の平均値と標準偏差を求め、プロマックス回転を伴う主因子法による因子分析を行った。その結果を図6に示す。

因子分析の結果、アンケート項目で選択された項目の背後に潜んでいると仮定される共通因子として五つの因子を抽出した。第1因子は「他の教職員を支え周りの良き支援者・助言者となる。」「生徒指導・学級経営に関して専門的な視点から気軽にアドバイスをする。」等の項目から『指導助言力』と命名した。第2因子は「広島県の教育推進を担うという使命感をもつ。」「教育研究推進の中核となる教職員、教科等の指導的役割を担う教職員であるという立場を自覚する。」等の項目から『役割自覚』と命名した。第3因子は「教科指導に関する専門的知識・技能を有し、児童生徒の指導に生かす。」「理論書や実践例等の先行研究から、教科・領域等に関する知識・理解を高める。」などの項目から『教育研究力』と命名した。第4因子は「人との関わりを大切にし、他の教職員からの相談に応じるなど、円滑な人間関係を築く。」「他の教員に自分から働きかけ協働して職務を遂行する。」等から『協働する力』と命名した。第5因子は「児童生徒一人一人の思いや悩みを受け止める。」「児童生徒の成長にやりがいや喜びを感じる。」等から『教育的愛情』と命名した。

なお、信頼性統計量については第1因子の指導助言力は ( $\alpha = .92$ )、第2因子の役割自覚 ( $\alpha = .90$ )、第3因子の教育研究力 ( $\alpha = .88$ )、第4因子の協働する力 ( $\alpha = .82$ )、第5因子の教育的愛情 ( $\alpha = .81$ ) であり因子1から因子5とも因子項目群の信頼性係数 ( $\alpha$  係数) は 0.7 以上であり、信頼性は高いといえる。

### 3 身に付けるべきであると考えられている力量

五つの因子ごとに、質問項目の平均値を出したのが図7である。

「身に付けるべき」であるという必要度(以下、「必要度」)について五つの因子の平均値が 3.17 で、平均値より高かったのは「教育的愛情」、「役割自覚」、「教育研究」であった。逆に平均値より低かったのが、「指導助言力」であった。平均値とほとんど差がなかったのが、「協働する力」であった。

この結果から、長期研修修了までに身に付けるべきであると考えられているのは「教育的愛情」と「役割自覚」と「教育研究力」の三つであることが分かった。

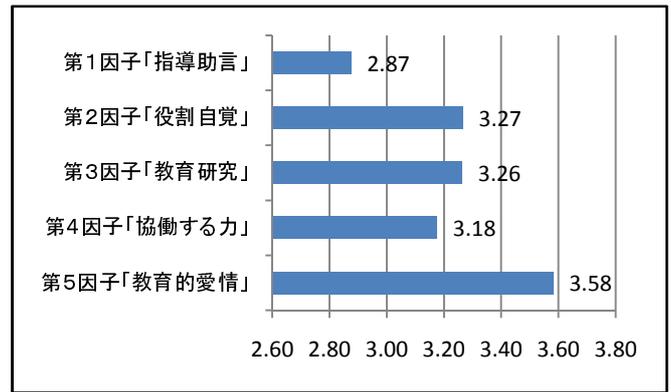


図7 「身に付けるべき」と意識されている力量の因子分析

### 4 身に付けるべき力量が身に付いた時期

「身に付けるべき」力量は長期研修直後には身に付いていると考えているのか(以下「直後」とする)、現在は「身に付けるべき」力量は身に付いていると考えているのか(以下「現在」とする)、「身に付けるべき」力量を身に付けることに最も影響したこと(以下「影響」とする)等を調査・分析する。

「必要度」「直後」「現在」の各因子の平均値を表6に示す。

表6 各因子の「必要度」「直後」「現在」の平均値 n=404

因子	力量名	対象	平均値	S D	必要度と直後の差	直後と現在の差
第1因子	指導助言力	必要度	2.87	.67963	.11	-.29**
		直後	2.76	.47944		
		現在	3.05	.49722		
第2因子	役割自覚	必要度	3.27	.67884	.13	-.16**
		直後	3.14	.51811		
		現在	3.29	.49808		
第3因子	教育研究力	必要度	3.26	.51446	.27	-.16**
		直後	2.99	.42096		
		現在	3.15	.42371		
第4因子	協働する力	必要度	3.18	.55289	.16	-.20**
		直後	3.02	.44057		
		現在	3.22	.46345		
第5因子	教育的愛情	必要度	3.58	.59109	.18	-.07**
		直後	3.40	.50857		
		現在	3.47	.49863		

注 p<.01\*\*

#### (1) 「直後」の力量

研修修了直後の五つの因子の平均値が、3.00 であり、平均値より高かったのは、「教育的愛情」「役割自覚」であった。逆に平均値より低かったのは「指導助言力」であった。平均値とあまり差がなかった

のが「協働する力」「教育研究力」であった。

この結果から、長期研修修了者が「直後」の時点でよく身に付いていると思っている力量は「教育的愛情」と「役割自覚」で、「直後」の時点で平均的におおむね身に付いていると思っているのは「協働する力」と「教育研究力」、あまりよく身に付いていないと思っているのが「指導助言力」であることが分かった。

## (2) 「必要度」と「直後」の差

次に「必要度」と「直後」の差を見ると、差が大きかったのは「教育研究力」、逆に差が小さかったのが、「指導助言力」と「役割自覚」であった。

この結果から、身に付けるべきであるという「必要度」と「直後」の身に付き方を比べて、よく身に付いているのが「指導助言力」と「役割自覚」であった。逆に、身に付けるべきであると思っていた「必要度」ほどは「直後」に身に付いていないと考えられるのは「教育研究力」であった。「教育研究力」は、身に付けるべき「必要度」が比較的高いと長期研修修了者に思われているにもかかわらず、「直後」の身に付き方は平均的だと思われる。

「指導助言力」は上記のとおり「必要度」と「直後」の身に付き方を比べると差が小さく、よく身に付いているといえるが、「直後」の時点での値を他の因子と比較した場合は、長期研修修了者からはあまりよく身に付いていないと思われていた。つまり、「指導助言力」の「必要度」そのものが低すぎることを指摘しておきたい。

## (3) 「現在」の力量

現在の五つの因子の平均値が3.19で、平均値より高かったのは「教育的愛情」「役割自覚」「協働する力」であった。逆に平均値より低かったのが「教育研究力」「指導助言力」であった。

この結果から、長期研修修了者が「現在」よく身に付いていると思っているのは「教育的愛情」「役割自覚」「協働する力」であった。長期研修生は「現在」おおむね身に付いていると思っているが、他の因子と比較した場合に、よく身に付いたとは言にくい力量に「教育研究力」と「指導助言力」であった。

## (4) 「直後」と「現在」の差

「直後」と「現在」の差から長期研修修了後の力量の伸びを見ていく。差が大きいのは「指導助言力」「協働する力」である。逆に差が小さいのは「役割自覚」「教育研究力」「教育的愛情」である。

このことから、「指導助言力」と「協働する力」は長期研修修了後、現在までの間に伸びている力量で

あると考える。「役割自覚」「教育研究力」「教育的愛情」は長期研修修了後に伸びが少ない力量であると考える。特に「教育的愛情」は、「直後」と「現在」の差がほとんどなく、長期研修修了後も伸びが見られなかった。

## (5) 「影響」

質問7の回答から、力量を身に付けたことに何が影響したのかを整理して図8に示す。

長期研修が、最も影響したのは「役割自覚」「教育研究力」であった。

日常の業務遂行(OJT)が最も影響したのが「指導助言力」「協働する力」「教育的愛情」であった。

長期研修以外の校外での研修が比較的影響があったのは「指導助言力」「役割自覚」「教育研究力」であった。

校内研修が比較的影響したのが「教育研究力」であった。

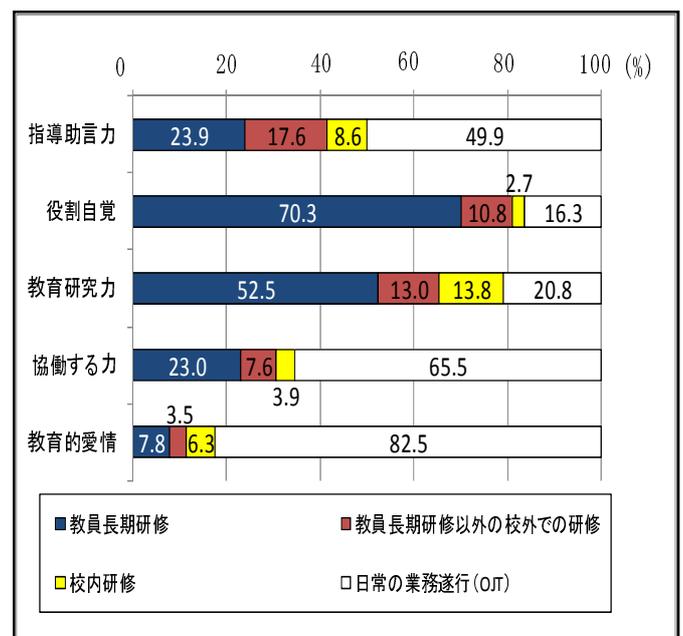


図8 身に付けることに最も影響したことの割合

(1)から(5)をまとめると、五つの力量が身に付いた時期が推測できる。

「指導助言力」は、長期研修修了者から、研修修了直後にはあまりよく身に付いていないと思われていた。そして、「直後」と「現在」の差から、「直後」から「現在」の間に伸びていることが分かった。さらに、この力量を身に付けた影響が「日常の業務遂行(OJT)」49.9%であったことから、主に研修修了後に所属での業務遂行を行うことで「指導助言力」を身に付けたと考えられる。

ただし、この力量を身に付けた影響に「長期研修」の23.9%、「長期研修以外の校外研修」17.6%合わせて、41.5%は所属以外の研修の影響があった。このことから、「指導助言力」を身に付けさせるためには、所属以外での研修の影響を考慮し、「日常の業務遂行(OJT)」と長期研修等の所属以外の研修をうまく関連させ相乗効果が上がるように取り入れることが重要であると考えられる。

「役割自覚」は、長期研修修了者に「直後」の時点でよく身に付いていたと思われている。そして、研修修了後から現在にかけての伸びが小さかったことから、研修修了までに身に付けたと思われる。さらに、この力量を身に付けた影響が「長期研修」であったことから、主に長期研修期間中に身に付けたと考える。

「教育研究力」は、「直後」の時点では、長期研修修了者から、平均並みにおおむね身に付いていたと思われていた。そして、「直後」と「現在」の差が小さく、研修後に伸びが少ない状況であった。さらに、この力量を身に付けた影響が「長期研修」52.5%であったことから、主に長期研修期間中に身に付けたと考える。ただし、「日常の業務遂行(OJT)」20.8%、「校内研修」13.8%、合わせて34.6%は学校等の影響がある。このことを考慮すれば、長期研修と学校での研修をうまく関連させ相乗的に効果を上げるようにする必要があると考える。

「協働する力」は、「直後」の時点では長期研修修了者から、平均並みにおおむね身に付いていたと思われていた。そして、「直後」と「現在」の差が大きく、研修後に伸びている力量であった。さらに、この力量を身に付けた影響が「日常の業務遂行(OJT)」65.5%であったことから、主に研修後の所属での業務遂行を行うことで身に付けたと考える。

「教育的愛情」は、「直後」の時点でよく身に付いていた。また、「現在」も良く身に付いているが、研修修了後から現在にかけて伸びが少なかった。これらのことから、「教育的愛情」は研修修了までに身に付けている可能性が高い。さらに、この力量を身に付けた影響が「日常の業務遂行(OJT)」82.5%であったことから、主に研修前の所属での業務遂行を通して身に付けたと考える。

## 5 職ごとに身に付ける必要が高い力量

質問紙調査の問8は、1～35の質問項目のうち、現在のあなたが身に付ける必要が高いと考えるもの上位五つを、必要性の高いと考える順に番号で回

答を求めたものである。この回答の第1位を5点、第2位から第5位を、それぞれ4点から1点として算出した。1～35の質問項目ごとに得点の上位から順に並べ、上位10位までの項目の番号を「全員」「校長、教頭」「指導主事等」「教諭、養護教諭」に分けて、因子とともに示したものが表7である。

表7 長期研修で身に付ける必要性の高い力量

順位	全体	校長・教頭	指導主事等	教諭、養護教諭
1	1【教育研究力】	35（課題把握）	32【役割自覚】	1【教育研究力】
2	32【役割自覚】	27【役割自覚】	1【教育研究力】	2【教育研究力】
3	35（課題把握）	28（人間的魅力）	27【役割自覚】	31【教育的愛情】
4	27【役割自覚】	32【役割自覚】	29（倫理観）	35（課題把握）
5	28（人間的魅力）	29（倫理観）	35（課題把握）	27【役割自覚】
6	29（倫理観）	34（ビジョン）	31【教育的愛情】	28（人間的魅力）
7	31【教育的愛情】	1【教育研究力】	2【教育研究力】	30【教育的愛情】
8	2【教育研究力】	2【教育研究力】	28（人間的魅力）	29（倫理観）
9	34（ビジョン）	26【役割自覚】	4【教育研究力】	33【役割自覚】
10	30【教育的愛情】	5【教育研究力】	33【役割自覚】	32【役割自覚】

表7によると、現在の立場から考えた場合、身に付ける必要性が高いと考えられているのは「役割自覚」「教育研究力」「教育的愛情」の三つの因子に含まれている項目であった。これらは、校長・教頭、指導主事等、教諭・養護教諭で必要性の順位が異なっている。校長・教頭は、学校課題の把握が1位、広島県の教育推進を担う使命感が2位であり、「役割自覚」の因子項目が高い特徴がある。指導主事等は、国や県という広い視野で教育を考える役割が1位、教科指導等の専門的知識を児童生徒の指導に生かす実践的指導力が2位であり、「役割自覚」の因子項目と、「教育研究力」の因子項目がともに高い特徴がある。教諭・養護教諭は、教科指導等の専門的知識を児童生徒の指導に生かす実践的指導力が1位、学級経営、生徒指導の専門的知識・技能を生かすが2位と「教育研究力」の因子項目が高い特徴がある。

次に、表7をもとに校長・教頭、指導主事等、教諭・養護教諭等が現在の立場から共に身に付ける必要性が高いと考えている項目をまとめ、表8に示す。長期研修修了者は、職が異なっても上位10項目のうち7項目が共通している。共通に身に付ける必要が高いものとして「教育研究力」の因子項目、「役割自覚」の因子項目をあげていることが分かる。また、五つの因子に含まれていないが、学校の課題把握、法令、人間的魅力も身に付ける必要が高いと考えていることが分かる。

表8 共通の項目

問	校長・教頭、指導主事等、教諭・養護教諭の共通項目
Q1	教科指導に関する専門的知識・技能を有し、児童生徒の指導に生かす。【教育研究力】
Q2	学級経営、生徒指導に関する専門的知識・技能を有し、児童生徒の指導に生かす。【教育研究力】
Q27	広島県の教育推進を担うという使命感をもつ。【役割自覚】
Q32	国や県という広い視野で教育について考え、高い志をもつ。【役割自覚】
Q28	人間的な魅力を持ち他の教職員へ影響を与える。 (人間的魅力)
Q29	法令等を遵守するとともに、規律の確保に努める。(倫理観)
Q35	学校を取り巻く状況や課題を多面的な視点から把握する。 (課題把握)

## 6 ヒアリング調査の結果

### (1) 方法

アンケート調査の結果から、身に付ける必要性が高いと考える項目として挙げた五つの選択肢のうち集計得点第10位までの項目を三つ以上選択している者の中から、表9に示すように修了年度、研修受講時の校種、現在の職を考慮して15人を抽出し、ヒアリング調査を行った。

表9 ヒアリング調査の対象者

修了年度	受講時の校種	現在の職
H14	中学校	校長
H14	高等学校	指導主事
H15	高等学校	教諭
H16	小学校	教頭
H17	小学校	指導教諭
H17	中学校	指導主事
H18	小学校	主幹教諭
H18	小学校	教頭
H19	特別支援学校	教諭
H20	小学校	指導主事
H21	中学校	教諭
H22	中学校	指導主事
H22	中学校	教諭
H23	小学校	教諭
H23	特別支援学校	養護教諭

### (2) 修了者からヒアリングした内容

ヒアリング対象者に、「長期研修に何を期待していたのか。」「長期研修で力量を身に付けるために、役に立ったと思うことは何か。」「研修修了後に職務を遂行する上で、長期研修が役に立つと思うことは何

か。」「長期研修修了後に自己を伸ばしたものは何か。」聞き取りを実施した<sup>(7)</sup>。主な意見は次の通りである。

#### 【長期研修への期待】

- 長期研修生の多くは、専門性の向上、実践の理論化を期待して長期研修を受講していること
- 【力量を身に付けるために役に立ったこと】
- 所属長から学校のリーダーとなるために、何を学んで来て欲しいか期待を伝えられたこと
- 所属長から学校のこの課題を解決する研究をしてきて欲しいと明確に伝えられたこと
- 自己の実践や学校の取組を児童生徒の実態から整理し振り返ること
- 複数の理論を比較し、自己の目指す課題にどの理論がどこまで迫ることができるか検討したこと
- 指導主事との議論と指導主事からの指導助言
- 【研修修了後、長期研修が役に立ったこと】
- 理論を身に付けることが所属での指導助言につながったこと
- 学校の校内研修を進める際に、学んだ教育研究の方法を活用したこと
- 【研修修了後、自己を伸ばしたもの】
- 修了後の日常の業務遂行(OJT)で、学んだ研究の仕方を活用することで教育研究力が伸びたこと
- 研修後に発表等の機会があることで、研究を継続して行い、指導的役割の自覚につながったこと

## 7 調査を踏まえた考察

### (1) 「指導助言力」について

「指導助言力」は、身に付けるべきだという「必要度」は五つの因子の中で1番低かったが、研修直後に身に付いた伸び率が最も高くなっている。しかし、他の因子に比べ身に付いている数値が低い。長期研修の目的である「教科指導等の指導的役割を担う人材を育成する」からも、「指導助言力」の育成を図ることは課題である。それでは、「指導助言力」の中身はどのように身に付いているのであろう。そこで、「指導助言力」の下位尺度と「直後」「現在」の結果を表10に示す。

表10の「指導助言力」に関する下位尺度すべてが「必要度」「直後」「現在」で、他の四つの因子の下位尺度の値よりもかなり低くなっている。その中で、Q15「教科指導に関して専門的な視点から気軽にアドバイスする」は「必要度」「直後」「現在」のすべてで、他の尺度よりも高い値を示している。そして、この「影響」は、長期研修が最も影響している項目であり、長期研修は教科の専門性に関わる指導助言力の育成に貢献できる可能性がある。「指導助言力」

に含まれる下位尺度は全体的に「影響」したものと  
して、校外の研修の割合が他の因子に比べて高い。

表10 指導助言力の下位尺度

問	項目	直後	現在	最大の影響
Q22	校務に関する課題等を理解し、各分掌の連絡調整を行う役割を果たす。	2.76	3.07	日常の業務遂行(OJT)
Q17	他の教職員を支え、周りの教職員のよき支援者・助言者となる。	2.74	3.02	日常の業務遂行(OJT)
Q16	生徒指導・学級経営に関して専門的な視点から気軽にアドバイスをする。	2.74	3.06	日常の業務遂行(OJT)
Q21	地域の教科部会等において、リーダー的な立場を担う。	2.79	2.99	長期研修 校外研修
Q24	他の教職員への指導助言を振り返り、適切なアドバイスの方法を考える。	2.73	3.08	日常の業務遂行(OJT)
Q15	教科指導に関して専門的な視点から気軽にアドバイスをする。	2.94	3.22	長期研修 日常の業務遂行(OJT)
Q19	児童生徒の安全確保のための工夫や準備についての提案をする。	2.58	2.90	日常の業務遂行(OJT)

ヒアリング調査で、「長研修了後に様々な研修で指導助言や実践報告の機会を与えてもらうことが役に立った」と回答していたことから、指導助言力を高めるには、機会や場を与えることが効果的である  
と考える。

現在の長期研修中には、指導主事の助言を聞く機会が多いが、長研生同士で指導助言をする機会がほとんどない。長期研修中に教科等の専門性に関わる指導助言を行うような機会や場を設定したプログラムを開発する必要がある。

## (2) 「役割自覚」について

「役割自覚」に関して、「必要度」の平均値は五つの因子の中で2番目に高い数値であり、多くの長期研修生は「役割自覚」を「身に付けるべきもの」と比較的強く意識している。そして「直後」の時点で、長期研修修了までによく身に付けていると考えられていた。

それでは、「役割自覚」の中身はどのように身に付けているのであろう。そこで、「役割自覚」の下位尺度と「直後」「現在」の結果を表11に示す。

全質問項目の中で、「現在」身に付けていると回答している上位1・2が「Q33文献や研修等から積極的に学び続ける姿勢をもつ」、「Q27広島県の教育推進を担うという使命感をもつ」であった。長期研修生は文献や研修等から積極的に学び続ける姿勢を身に付けたと考えている。

その一方で、Q18「関連図書から学んだことを自校の実践に生かすよう提案する。」は他の項目と比較すると、「直後」も「現在」も低い値である。知識・技

能を活用して実践を変え、児童生徒を成長させることこそが我々の役割であることを考えれば、「役割自覚」の中で課題といえる。

表11 役割自覚の下位尺度

問	項目	直後	現在	最大の影響
Q27	広島県の教育推進を担うという使命感をもつ。	3.15	3.40	長期研修
Q26	教育研究推進の中核となる教職員、教科等の指導的役割を担う教職員であるという立場を自覚する。	3.20	3.38	長期研修
Q32	国や県という広い視野で教育について考え、高い志をもつ。	3.04	3.27	長期研修
Q33	文献や研修等から積極的に学び続けるという姿勢をもつ。	3.44	3.45	長期研修
Q25	児童生徒観、教育に対する自己の信念や価値観等を問い直す。	3.06	3.24	長期研修 日常の業務遂行(OJT)
Q18	関連図書から学んだことを自校の実践に生かすよう提案する。	2.92	3.03	長期研修

そのためにも、Q25「児童生徒観、教育に対する自己の信念や価値観等を問い直す。」に注目する必要がある。この質問項目は知識技術的な改善とともに教育観や価値観そのものの見直しをする省察の項目である。この項目は、「必要度」が3.19、「直後」3.06、「現在」3.24であり、「役割自覚」の平均値より全て低く、課題があると考ええる。

児童生徒への指導や他の教員等とのかかわりを省察することで、自己の児童生徒観や教育観の自己理解を深めさせ、新たに再構築していく取組が必要である。

## (3) 「教育研究力」について

「教育研究力」の「必要度」は、各因子の平均値を上回り重要視されていた。そして「直後」の時点では、長期研修修了者から、平均並みにおおむね身に付けていたと思われているが、研修後に伸びが少ない状況であった。

この「教育研究力」の内容がどのように身に付けているのか「直後」「現在」の結果を表12に示す。

特に、質問項目「Q1教科指導に関する専門的知識・技能を有し、児童生徒の指導に生かす」の身に付けるべき「必要度」は3.43と他の質問項目と比べて高い値であった。さらに、5で述べたとおり「現在のあなたが身に付ける必要性が高いと考える」全質問項目の中で、最も身に付ける必要性が高いと回答されていた。しかし、長期研修修了者は「直後」3.01、「現在」3.21と「必要度」の水準まで身に付いたとは現在でも思っていない。つまり、専門的知識・

技能を児童生徒の指導に生かす力は、長期研修生が期待したほどには身に付いていないことが分かった。

表12 教育研究力の下位尺度

問	項目	直後	現在	最大の影響
Q1	教科指導に関する専門的知識・技能を有し、児童生徒の指導に生かす。	3.01	3.17	長期研修
Q4	理論書や実践例等の先行研究から、教科・領域等に関する知識・理解を高める。	3.13	3.21	長期研修
Q2	学級経営、生徒指導に関する専門的知識・技能を有し、児童生徒の指導に生かす。	2.88	3.05	日常の業務遂行(OJT)
Q3	中央教育審議会答申、学習指導要領等の趣旨を踏まえた年間指導計画や各単元の学習指導計画等を作成する。	2.99	3.19	長期研修
Q9	授業の反省・分析から指導の課題を明らかにし、今後の改善策に結び付ける。	3.11	3.28	長期研修 校内研修
Q6	知識・技能を活用する学習活動、課題を探究する学習活動、協同的学習活動等多様な学習活動を授業に取り入れる。	2.9	3.08	長期研修
Q5	学校における教育研究において、仮説と検証の視点を明確にする。	3.09	3.22	長期研修
Q8	多様な評価方法を準備し、児童生徒一人一人の学習状況を把握する。	2.79	3.01	長期研修

次に評価に関する問題点を指摘する。Q9の「授業の反省・分析から指導の課題を明らかにし、今後の改善策に結びつける」は「直後」が3.11、「現在」が3.28で身に付いていると答えている。しかし、Q8の「多様な評価方法を準備し、児童生徒一人一人の学習状況を把握する」は「直後」2.79、「現在」3.01で、他の項目と比較すると低く課題と捉えられる。このことは、授業の反省・分析から、改善策に結びつけることができると回答しているにも関わらず、児童生徒一人一人の学習状況を十分把握できていないと考えている状況を示す。つまり、児童生徒一人一人の学びの事実を適切に見取り、そこから自己の指導の工夫を省察する力量に課題があることが分かる。

このことと関連して、ヒアリング調査から、「長期研修中に理論が学べた」「教科の専門性や指導力が向上した」「先進的な事例が学べた」など、理論や専門性を高めたという意見が多く聞かれた。また、「教育研究力」を身に付けるのに「影響」があったものが長期研修だと回答した割合が約5割で、他の因子に比べて、長期研修の影響が大きかった。

これらのことから、「教育研究力」は課題が2つ指摘できる。一つ目の課題は、長期研修で学んだ専門知識や理論をもっと効果的に実践に生かす研究とする必要がある。

また、ヒアリング調査で「所属校の課題を整理・

分析しておけばよかった」「研究の進め方などの文献を読んでおけばよかった」など、研修前から研究すべきだったという意見があった。これらを踏まえ、「教育研究力」を高めるために、専門的知識を確実に身に付けさせ、それを実践的指導力に生かすように、事前・研修中・事後を関連させたプログラムに改善する必要がある。

#### (4) 「協働する力」について

「協働する力」は、「必要度」「直後」「現在」とともに、五つの因子全体の平均値と全てあまり差がない。この「協働する力」の内容がどのように身に付いているのか「直後」「現在」の結果を表13に示す。

表13 協働する力の下位尺度

問	項目	直後	現在	最大の影響
Q12	人との関わりを大切にし、他の教職員からの相談に応じるなど、円滑な人間関係を築く。	3.15	3.32	日常の業務遂行(OJT)
Q11	自分の考えに固執することなく状況の変化に柔軟に対応する。	3.13	3.31	日常の業務遂行(OJT)
Q14	他の教員に自分から働きかけ、協働して職務を遂行する。	2.94	3.20	日常の業務遂行(OJT)
Q10	教職員や保護者や地域等、相手や場面に応じた適切な言葉遣いで簡潔に説明したり、指示したりする。	2.99	3.26	日常の業務遂行(OJT)
Q13	独自のネットワークを構築し、幅広い情報を収集し、業務に生かす。	2.88	3.03	長期研修

Q12「人とのかかわりを大切にし、他の教職員からの相談に応じるなど円滑な人間関係を築く」、Q11「自分の考えに固執することなく状況の変化に柔軟に対応する」は「協働する力」の下位尺度の中では「必要度」「直後」「現在」とともに1位と2位と高い。「協働する力」全体としては、「影響」があったものとして、「日常の業務遂行(OJT)」と回答する割合が高いが「長期研修」も23%ある。現在の長期研修のカリキュラムでは「協働する力」を育成することを視点に入れたカリキュラムではない。しかし、長期研修では、半年間共に研修し、指導主事や他の研修生とも人間関係をつくり協働で様々な活動を行わなければならないことから、「協働する力」が身に付いていると考える。

また、下位尺度の質問項目の中で、「Q13独自のネットワークを構築し、幅広い情報を収集し、業務に生かす」は、身に付いている状態は高くはないが、ネットワークを構築する際の「影響」が長期研修であったと約6割が回答し、研修直後に身に付いている割合が高い。長期研修で、校種や地域、研修種目などの違う教員同士が6か月間研修することで、長期研修生のネットワークが県内全域に広がっており、

それを研修後に各自の業務に生かしていると考え。このようなカリキュラムに明示化されていないが、「協働する力」を育成する隠れたカリキュラムが存在すると考えられる。

### (5) 「教育的愛情」について

「教育的愛情」は「必要度」「直後」「現在」とも五つの因子の中で数値が最も高い。この教育的愛情の内容がどのように身に付いているのか「直後」「現在」の結果を表14に示す。

表14 教育的愛情の下位尺度

問	項目	直後	現在	最大の影響
Q30	児童生徒一人一人の思いや悩みを受け止める。	3.26	3.33	日常の業務遂行(OJT)
Q31	児童生徒の成長に、自分のやりがいや喜びを感じる。	3.55	3.62	日常の業務遂行(OJT)

既に述べたとおり、「教育的愛情」は研修前の日常の業務遂行(OJT)で既に身に付けていると考え。一方、Q30「児童生徒一人一人の思いや悩みを受け止める。」は「直後」「現在」とも「Q31児童生徒の成長に、自分のやりがいや喜びを感じる」ほどは高くない。しかし、Q30の「必要度」は3.53と、身に付けるべきと強く意識されている。このことを考えれば、自己のやりがいについては研修前にかなり身に付けているが、児童生徒一人一人の思いや悩みを受けとめることについては課題が残っているといえる。

「教育的愛情」が他の因子と全て相関があったことから他の教育活動の源泉となり、他の力量の形成にも影響を与えていると考えられる。それだからこそ、日常から一人一人の児童生徒の思いや悩みを大切にす意識を喚起する必要がある。

## VI 長期研修改善の方向性

各因子の回答状況とヒアリング内容を合わせて、長期研修の改善の方向性を考察する。

V 調査を踏まえた考察から、長期研修の改善に関わり重点的に取り組む必要がある力量は、「指導助言力」と「教育研究力」であるといえる。このことから長期研修の改善策をこの二つの力量を中心に述べる。

### 1 指導助言力を身に付けるための改善方策

前述の考察から、「指導助言力」を身に付けさせるためには、理論を確実に身に付けさせた上で実際に指導助言を身に付けさせる場が必要であることが分

かった。このため具体的改善策を二つ提案する。

1 点目は、報告書の検討会やプレゼンテーションの検討会などである。指導主事からの検討に先立ち、長期研修生相互に指導助言をし合う場を設けることが効果的だと考える。その際に、的確な指導助言を行うために、予め互いの研究について基礎的な知識を学んでおくとともに、報告書の内容が論理的に整合性があるか批判的かつ建設的に指摘することを理解しておくことが求められる。

2 点目は、他の長期研修生が行う所属校での授業実践の場で指導助言の機会を設けることである。あわせてこの指導の場に指導主事が同行することで長期研修生相互の指導助言に対するアドバイスを受けたり、指導主事の指導助言を聞くことで、学校での授業研究における指導助言の在り方を学ぶことができるようになる。と考える。

これらの2点に加え、省察の視点から、指導主事や他の長期研修生からの指導助言をもとに授業実践を振り返り課題の改善に結びつけたり、自己の指導助言が効果的であったかどうかを振り返ることが教員の資質能力を高めるためには重要である。

## 2 教育研究力を身に付けるための改善方策

表15は、問10「受講者が事前に学んだり準備しておいたりした方がよいと思うこと」の自由記述の回答を分類して集計し、上位から順に整理したものである。上位3位に「教育研究力」に関わる文献・資料を読んでおくこと、所属校の課題を分析しておくこと等が挙げられている。これらを参考に事前の準備について改善を考える。

表15 事前に学んだり準備しておいたりした方がよいと思うこと

記述内容の種類	人数(人)	有効回答者全員に対する割合(%)
文献・資料を読む、収集する	95	23.5
国・県の資料を読み動向を知る	62	15.3
所属校の課題や自己の課題の分析	54	13.4
研究テーマの立案	41	10.1
コンピュータを操作する技能	20	5.0
研究の構想	16	4.0
長期研修の発表会への参加	9	2.2
研究の方法についての知識	7	1.7
法規法令に関する知識	6	1.5
論文作成に関する知識	5	1.2

「教育研究力」は実践を変えるために身に付ける必要がある。その「教育研究力」を身に付けさせるためには、専門的知識を確実に身に付けさせ、それを実践に生かす場が必要となる。

1点目は、児童生徒実態を把握し、学校の課題を分析した上で、研究テーマを設定することである。このことで、学校での実践に結びつく教育研究を行うことができるものとする。そのためには、長期研修開始前の説明会を拡充し研修予定者に、児童生徒の実態把握、学校の課題分析等の方法を含め指導する機会を充実させる必要がある。

2点目は、長期研修では多くの先行研究を踏まえた理論を学ぶが、これを机上だけのものにせず、学校での実践に生かすことである。今回の調査からも多様な評価により一人一人の児童生徒の学習状況を把握したり、授業の反省分析を今後の改善策に結び付けるなどの工夫改善が求められていることが分かった。

このため、「1 指導助言力を身に付けるための改善方策」において述べた、指導主事の同行による指導により、学校での授業実践が理論と結び付いたも

のであるとともに、児童生徒の学習を適切に評価し、授業改善に結びつけることができるようにしていくことが考えられる。このような授業実践により、県内に広く新しいモデル授業として提案のできるレベルに高めたものとするのが可能である。

3点目は、長期研修で学んだ理論を学校で活用し実践していくことで教育研究力を高めるものである。研修修了の一定期間経過後、研究協議会での実践報告する場を従来設けてきた。そこでは、2人程度の実践発表であったが、更に多くの実践報告を設けると共に、協議を充実させ、長期研修修了者の教育研究力のみならず指導助言力を高める場として活用することも考えられる。そのための指導の充実を図ることが必要である。

以上のことを踏まえ、改善カリキュラムの試案を図9に示す。

		指導助言力	役割自覚	教育研究力	協働する力	事前	指導助言力	役割自覚	教育研究力	協働する力
事前	●研修の目的と還元方策の明確化	○	●				→	●	○	○
	●長期研修事前説明会（児童生徒の実態把握、文献研究、研究テーマの案準備等を指示、前年度（後期）長研生・指導主事との協議）	●				→	○	○	○	○
研修期間中	●所属長が受講者に期待することを指導	●					→	○	○	○
	1か月	○開始式、オリエンテーション ○文献研究 ○研究主題と研究計画の設定 ○研究計画書の検討会	○	○	○			○	○	○
	2か月	○文献研究 ○スペシャルウィーク（特別講座） 広島県の教育課題と重点施策、研修生に期待すること、生徒指導、特別支援教育、道徳教育、キャリア教育、教育法規、マネジメント、学校評価、校内研修、教育評価、教育統計、教育論文の書き方 ○校内研修についてのグループ研究 ○中間報告書の検討会	●	○	○			○	○	○
	3か月	○文献研究、実践事例研究 ○アンケート等の作成 ○学習指導案の作成 ○授業実践	●	○	○			○	○	○
	4か月	○授業実践 ○質問紙調査の集計・分析の方法 ○中間報告書の検討会		●	○			○	○	○
	5か月	○研究授業の検証 ○報告書の最終検討会 ○プレゼンテーションの作成	●		○			○	○	○
	6か月	○報告書の完成 ○研修のまとめと研修の還元について ○修了式	●		○			○	○	○
修了後	●所属長が還元について期待することを指導	○	●	●			→	○	○	○
	●所属校における授業研究 ○長期研修研究協議会 ・修了者の代表による研究報告 ・修了者に期待することの講話 ・今日的な教育課題に関する講話	●		○	○		→	○	○	○

図9 教員長期研修の改善カリキュラムの試案 ○現在のカリキュラム ●強化する内容

## Ⅶ 研究の成果と課題

長期研修修了者に対する質問紙調査及びヒアリング調査から、「教育的愛情」は長期研修以前の日常の業務遂行で、「役割自覚」は長期研修で、「協働する力」は長期研修後の日常の業務遂行で身に付けていることが分かった。さらに、「指導助言力」は長期研修修了までに身に付けるべきであるとの認識が不十分で、現在でも他の力量に比べ身に付いているといえない。また、「教育研究力」は長期研修である程度身に付いているものの、長期研修修了者が求めているレベルに現在でも至っていないことが分かった。これらの力量を向上させるため、長期研修前後も含めてカリキュラムの改善の方策を提案することができた。

今後の課題は、今回、質問紙調査ヒアリング調査で収集したデータを基に修了後の経過年数別、現在の職別にどのような力量が必要と回答しているか更に分析を行い長期研修の目的をより達成できるカリキュラムの改善を図ることが求められる。

### 【注】

- (1) 山崎準二(2002)『教師のライフコース研究』では、静岡大学教育学部卒業生1500人を対象にアンケート調査とヒアリング調査を行っている。この中で、教師としての力量形成に転機となる契機や教員区実践の質を高める上で影響のあったものを詳細に述べている。また、教師の力量向上に関する統計的調査を行い、教員の力量向上に影響を与えるものを詳細に調査した国立教育政策研究所の『教員の質の向上に関する調査研究報告書』(平成23年度)にも詳細が述べられている。
- (2) 全国都道府県教育長協議会第3部会平成23年度研究報告NO. 3には、47都道府県教育委員会を対象に、教員の大量退職・大量採用期を迎え教員の資質・能力の向上にかかる研修の充実における課題についてアンケート調査を実施している。その回答の上位の3位は「若手教員の資質能力の向上」「校内研修の活性化」「学校におけるミドルリーダーの育成」であった。これら上位の項目からも、若手教員をいかに育成するのか、校内研修を活性化させ学校の教育力をいかに維持するのか、それらの2つを推進する役割を担うミドルリーダーの育成が大きな課題となっていることが分かる。
- (3) 下崎邦明(2012)「広島県における教員研修の現状と教職高度化政策に期待すること」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第10号 pp. 57-61に広島県の公立学校教員の年齢構成および教職経験年数による詳細な分析がされている。
- (4) 全国教育研究所連盟は、平成17年度に全国の都道府県教育委員会等を対象に、長期研修の実施状況(研修期間、研修受講人数、目的、内容等)を調査している。今回の本研究で行った調査から、長期研修の実施状況が大きく変化してきていることが分かった。そのため、長期研修の目的、内容、方法等に関する詳細な再調査が課題となる。
- (5) 教員数は、文部科学省の平成24年度学校基本調査統計一覧から、長期研修の対象となる小学校、中学校、高等学校の教諭及び養護教諭を対象に都道府県別の教員数を算出した。ただし、指定都市については独自に研修を実施してい

るので都道府県別の教員数から除外する。中核都市については、都道府県の研修対象となっている地域となっていない地域に分かれるため、今回は都道府県別の教員数に含むこととする。また、研修期間が一か月以内のものに関しては、本稿の対象からは除外して期間の計算を行った。

- (6) ショーンの省察に関しては Schon, D. A., 柳川昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房, 佐藤学(1997)の『教師というアポリア: 反省的实践』世織書房, 「教職の専門性と教師教育の課題—教師のキャリアと力量形成の関連について—」芝山明義(2010)鳴門教育大学研究紀要第25巻等を参照されたい。
- (7) 聴取した内容については添付資料2に整理した。

### 【引用文献】

- 1) 小島弘道, 北神正行他(平成14年):『第3版 教師の条件』学文社 p. 39

### 【参考文献】

- 中留武昭(2009):『これからの時代を生き抜く学力を育てる』学事出版
- 小島弘道他(2010):『講座 現代学校教育の高度化7 スクールリーダーシップ』学文社
- 岸本幸次郎, 久高喜行(昭和61年):『教員の力量形成』ぎょうせい
- 高野桂一(昭和55年):『指導助言論』明治図書
- 中留武昭(平成元年):『主任の役割と経営の力量』ぎょうせい
- 吉本二郎(平成元年):『教師の資質・力量』ぎょうせい
- 山崎準二(平成14年):『教師のライフコース研究』創風社
- 白石 裕(平成21年):『学校管理職に求められる力量とは何か』学文社
- 小島弘道(平成22年):『スクールリーダーシップ』学文社
- 小島弘道(平成22年):『学校づくりとスクールミドル』学文社
- 山崎準二・榊原禎宏, 辻野けんま(平成24年):『考える教師—省察, 創造, 実践する教師—』学文社
- 淵上克義, 佐藤博志, 北神正行他(平成21年):『スクールリーダーの原点』金子書房
- 松木健一(平成23年):『教員の資質能力向上特別部会 基本制度ワーキンググループ第1回配付資料7 「教員に求められる資質能力の整理について」』

