

教員自らが力量を高めるための研修のあり方

- アンケート調査が示す効果ある研修 -

学校完全週5日制と小・中学校及び養護学校における新学習指導要領のもとで、教育の新たな時代が拓かれた。今次教育改革の最中にあり、学校教育の成否は直接児童・生徒の教育に携わる教員に負うところが大きく、教員一人ひとりの資質・力量を高めることが教員研修の重要な課題である。そのためには、教員研修のあり方を改めて見直し、より効果あるものへと形態や内容を工夫していくことが求められている。

そこで本研究では、教員自らが力量を高めるための教員研修のあり方について、教員自らの力量や役立った研修の場、参加したい研修内容・形態などについてアンケート調査を行い考察した。その結果、本市教員の資質・力量、校種別、教職経験年数別による参加したい研修内容や研修形態、役だった研修の場などが明らかになった。研修をより効果あるものとするために、研修を提供する側と受ける側の立場から考察した。

目 次

はじめに	1	(2) 教職経験年数別に見た役立つ研修の場 と参加したい研修内容	20
第1章 教員に求められる資質・力量		第3節 教員としての資質・力量の各カテ ゴリーの層化分類による分析	
第1節 教員に望まれる資質・力量の変遷		(1) 研修の場との関係	24
(1) 明治以降現在まで教員に望まれるもの	1	(2) 研修内容や形態との関係	26
(2) 今日求められる教員としての資質・力 量とは	4	第3章 教員研修の 効果的なあり方について	
第2節 調査問題の目的と構造		第1節 教員研修を提供する側から見た 効果ある研修	
(1) 調査の目的と構造	6	(1) 永松記念教育センターなど 校外で行われる研修	29
(2) 調査の概要	7	(2) 学校における研修の大切さ	31
第2章 調査の結果が示すもの		第2節 研修を受ける側から見た効果ある研修	
第1節 専門的な力量・人間的な資質の現状		(1) 意欲が研修効果をあげる	33
(1) 校種別に見た専門的な力量と 人間的な資質の現状	9	(2) インフォーマルな研修を大切に	34
(2) 教職経験年数別に見た 専門的な力量と人間的な資質	12	おわりに	36
第2節 役だつ研修の場と 参加したい研修内容と形態		付表	37
(1) 校種別に見た役立つ研修の場と 参加したい研修内容	15		

< 研究担当 > 田中洋三 (京都市立永松記念教育センター研究課主任研究員)

< 研究指導 > 外川正明 (京都市立永松記念教育センター研究課指導主事)

< 研究協力校 > 京都市立待鳳小学校 京都市立新町小学校 京都市立朱雀第三小学校
京都市立七条第三小学校 京都市立吉祥院小学校 京都市立錦林小学校
京都市立音羽小学校 京都市立桂徳小学校 京都市立藤城小学校
京都市立高野中学校 京都市立深草中学校 京都市立勸修中学校
京都市立二条中学校 京都市立四条中学校

はじめに

平成 14 年度指導の重点で『今回の改革は戦後教育の総括と子どもたちの現状を踏まえ、「ゆとり」の中で「生きる力」を育むことをめざすものである。本年は、これまでの移行期の取組を踏まえ、不安を払拭し、公教育への期待に応えるため、確かな学力を身につけ、心豊かな人間性を育む新世紀の教育を具現化する重要な年である。この責務に応えるため、学校は、今、変わらねばならない。』(1)と述べられている。学校が変わり、この新世紀の教育を具現化するためには、教員の意識改革が是非とも必要とされ、また、教員一人ひとりの資質・力量の向上が図られなければならない。

教員としての資質・力量の向上を図るためには、力量をどうとらえ、研修をどのように分類するかが課題となる。そこでまず、教員としての資質・力量を専門的な力量と人間的な資質の大きく二つの領域からとらえ、専門的な力量を「授業の力」、「経営する力」、「子どもに関わる力」、「家庭や地域と連携する力」の四つのカテゴリーに、人間的な資質を「教育者としての使命感」、「広く豊かな教養」の二つのカテゴリーに分けてとらえた。次に、研修の場をフォーマルな場、インフォーマルな場の二つの領域に分け「永松記念教育センター、各種研究会、支部研修会など主に校外の研修」、「校内研修会、学年会、教科会など主に校内の研修」、「先輩や同僚との話し合い」、「個人的な研修・研究会活動」、「子どもとのふれあい」、「保護者や地域の人との交流」の六つのカテゴリーからとらえた。

こうしたとらえの上にならって、自らの力量に対する自己評価や役立った研修の場、参加したい研修内容・形態などについて本市小・中学校教員約 250 名を対象に質問紙調査を実施した。調査結果を分析することを通して、教員としての資質・力量と研修の場との関係を明らかにし、教員としての資質・力量を高めるための今後の教員研修のあり方を提言することを目的とした。

第 1 章 教員に求められる資質・力量

第 1 節 教員に望まれる資質・力量の変遷

いつの時代も、「教育は人なり」といわれるように、学校教育の成否は教員に負うところが大きく、教員の資質・力量を向上させることが教員研修の重要な課題となっている。そのためには、教員研修のあり方を改めて見直し、より効果あるものへと形態や内容を工夫していくことが求められ

ている。教員としての資質・力量とは何かということについて具体的に定義されたものはなく、その定義からはじめなければならないと考える。そのため第 1 節で明治以降現在にいたるまで教員に求められる資質・力量は何かということ、歴史的な流れに沿ってその変遷について述べる。第 2 節では、教育職員養成審議会（以下教養審と呼ぶ）第 1 次答申（平成 9 年）の『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』をもとに、今日教員に求められている資質・力量とは何かを述べる。

（ 1 ）明治以降現在まで教員に望まれるもの

わが国において、教師のあるべき姿を明確に描き出しそのことによって教職のあり方を強く規定し方向づけたものを歴史的に見ると、師範学校で出された「小学教師心得」（明治 6 年 5 月制定）が最初であろう。14 ヶ条からなる条文でできており、その第 1 条には「凡教師タル者八学文算筆ヲ教フルノミニ非ズ父兄ノ教訓ヲ助ケテ飲食起居ニ至ル迄心ヲ用ヰテ教導スベシ故ニ生徒ノ中学術進歩セズ或ハ平日不行状ノ徒アラバ教師タル者ノ越度タル可シ」と述べられ、教師は、生徒の学業面のみではなく、日常生活の面においても責任をもつべきであるとされ、生徒の学業の不振や不道德な行為は教師の落ち度であるとしている。また、教師は学校においても社会においてもすべての言動について生徒の規範とならねばならないとされている。(2)その後明治 12 年に「教学聖旨」がだされ、教員の資質を全国的に規定するため、教育令が明治 13 年 12 月に改正された。これを機にわが国の教育はこれまでの啓蒙主義に代わり儒教主義を基調として展開されていった。自由民権運動の広がりの中で教員の政治運動への参加が規制されていき、明治 14 年 6 月に制定されたのが、「小学校教員心得」である。「小学校教員ノ良否ハ普通教育ノ弛張ニ関シ普通教育ノ弛張ハ国家ノ隆盛ニ係ル其任タル重且ツ大ナリ」と述べ、その第 1 条には「人ヲ導キテ善良ナラシムルハ多職ナラシムルニ比スレバ更ニ緊要ナリトス故ニ教員タル者ハ殊ニ道德ノ教育ニカヲ用イ生徒ヲシテ皇室ニ忠ニシテ国家ヲ愛シ父母ニ孝ニシテ長上ヲ敬シ朋友ニ信ニシテ卑幼ヲ慈シ及自己ヲ重ンスル等凡テ人倫ノ大道ニ通曉セシメ且常ニ己カ身ヲ以テ之カ規範トナリ生徒ヲシテ徳性ニ薫染シ善行ニ感化セシメノコトヲ務ムヘシ」と述べられている。鈴木博雄によると、「水戸学を身につけた江木千之が、皇道主義の教育方針を貫徹させるために起草にあつ

たもので、臣民の道、尊王愛国の道徳を教員に義務づけた。全 16 カ条にわたって教員の心得を規定しているこの心得は自由民権運動を背景とし、従来から教育界の一部から批判の強かった知育偏重・欧米心酔を改め、儒教主義に基づいた尊王愛国精神に貫かれた教育を推し進めることを教師の任務として最高最大のものと期待した。」(3)とされている。教師にはそのような教育の実現に向けて率先垂範し、生徒を感化させるような態度や姿勢が強く望まれた。

明治 18 年(1885)に内閣制度が創設され、森有礼が初代の文部大臣となり、この時期に近代教育制度の基本計画がなされた。森有礼が師範教育に力を注いだことはよく知られている。明治 19 年(1886)に制定された師範学校令第 1 条に、「師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス」と定め、「但生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」とづけ加えている。(4)すなわち、師範学校は教員養成を唯一の目的とし、順良・信愛・威重の三氣質を備えた教員の養成を行う場であると位置づけた。収入や労働条件や個人的利害について関心を持つべきではなく、ただひたすらに教育という崇高なる使命に邁進し、国家社会のために献身するべきであると説かれた。

師範教育は、森有礼自身が採用した全寮制度に基づく、軍隊式訓練とあいまって、師範学校の生徒を形式主義的・画一的にしばることになってしまい、明朗闊達な氣質を欠く、視野が狭く、偽善的である、陰湿、卑屈、偏狭などと戦前よくいわれたいわゆる「師範タイプ」といわれるような固定化した教師のイメージを作るものとなった。

明治期に期待された教師の条件は、その能力よりも尊王愛国精神や態度であった。このように教師に望まれる型やイメージはいわゆる「聖職者」として、その後終戦にいたるまで日本の教師のあり方を規定することとなった。

戦後、教育改革の一連の動きの中で、教師が備えるべき力量や態度などについても様々な提言や施策がなされた。その代表的なものには、米国対日教育使節団による提言(1946)、教育基本法(1947)、日本教職員組合による教師の倫理綱領(1952)などがある。

米国教育使節団(昭和 21 年 3 月)は、教員養成についても勧告した。使節団報告書は、まず従来の教員養成の欠陥を指摘し、小学校教員のみではなく全ての学校の教員に専門的な準備教育が必要であるとした。校長や教育行政職員もそれぞれ

の専門的準備教育が必要であるとしている。そこでこれに即応する教員免許制度を確立すべきであると勧告した。そして、教員養成のための教育は、一般教養、専門的知識、教職教養の三重の構造を持つべきであるとした。師範学校については、従来の形式主義的な教育を批判し、専門的な準備教育と高等な普通教育を受ける高度な教員養成機関に改革すべきであるとした。

また、報告書は教員の再教育及び現職教育についても勧告した。昭和 22 年(1947)以後全国にわたって、教員の再教育・現職教育が計画的に大規模に実施された。いわゆる「教育指導者講習」(IFEL)である。

また同年には、学校教育法、教育基本法などが制定された。教育基本法第 6 条には、「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に務めなければならない」と教員の身分について法律で規定された。

その後、戦後の教育改革について審議調査することとなった教育刷新委員会は、米国教育使節団の提言のもと、その議論の中で師範教育を批判しつつ、教員養成は大学にて行うこと、そして免許状の授与について特例的な学校を設けず、広く人材を確保する学術の中心たる大学において、人格陶冶と専門的学識の形成に努めたものに授与することなどを決定していき、教育職員免許法(昭和 24 年 9 月)が制定された。

昭和 27 年(1952)に日本教職員組合による教師の倫理綱領がだされ、その中で日本教職員組合は教師を労働者として規定した。聖職論、労働者論、使命職論などと、これが教職論争を大きく刺激し活発化させた。教職論について多くのことが語られたが、その後昭和 41 年(1966)、教員を専門職として規定したILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」がだされ、「教職は専門職と認められるものとする。」とされ、現在では、教職を専門職であるとみなすことは広く受け入れられている。今日、教師の資質・力量というときは、それは専門職としての教師にふさわしい力量ということである。そして、昭和 50 年代ごろから校内暴力など子どもの問題行動が大きな社会問題となり、「教育の荒廃」などと叫ばれた。これを機に、教員の資質・力量の向上が教員養成の大きな課題となり、中央教育審議会答申や教育職員養成審議会建議や答申などを通して教員養成や研修の改善が図られた。

昭和 46 年(1971)中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策

について」の「教員の養成確保とその地位の向上のための施策」の中で、「教職は、本来極めて高い専門性を必要とするものであり、教育者としての基本的な資質の上に、教育の理念及び人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的な学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力など、高度の資質と総合的能力が要求される。そのような資質と能力は、その養成、採用、研修、再教育の過程を通じてしだいに形成されるべきだろう。」と述べられている。

また、それを受け、昭和 47 年教養審建議「教員養成の改善方策について」(1972)では、「教職は、教育者としての使命感と深い教育的愛情を基盤として、広い一般的教養、教科に関する専門的学力、教育理念・方法及び人間の成長や発達についての深い理解、すぐれた教育技術などが総合されていることが要請される高度の専門的職業である。このような資質能力は、その養成の段階のみならず、教員としての体験や研修の過程を通じて形成され向上が図られていくものである。」と述べられている。

この答申以降、昭和 53 年中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」(1978)、昭和 56 年自由民主党文教部会教員問題小委員会「教員の資質向上に関する提言」(1981 年)、昭和 62 年同「教員の資質能力の向上方策等について」(1987)なども次々と提言され、それを受けて昭和 62 年教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」(1987)が出された。

ここでは、教員としての資質能力について次のように述べている。「学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達に関わるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教育の職責に鑑み、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。このような教員としての資質能力は、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものであり、その向上を図るための方策は、それぞれの段階を通じて総合的に講じられる必要がある。」と述べられている。

このように 1970 年以降、中教審答申・臨教審答申や教養審答申などで提言されてきた教員に求められる「資質能力」については、この答申にお

いて要約されたといえる。教育に対する情熱や使命感を持ち、子どもの気持ちなどについての深い理解、子どもに対する教育的愛情、専門的な知識や広く豊かな教養を持ち、それらに支えられた実践的指導力を身につけなければならないとされ、さらにそれらの資質能力は大学での養成教育、採用直後の初任者研修、現職の教員研修を通して形成されていくものであるとし研修体系の整備の必要性を述べている。

昭和 62 年の教養審答申に掲げられた資質能力は、教員である以上いつの時代にあっても一般的に求められるものであると考えられるが、このような一般的資質能力を前提としつつ、今日の社会の状況や学校・教員を巡る諸問題を踏まえたとき、教員に求められる資質能力は、具体的にどのようなものなのであろうか。

平成 9 年の教養審第 1 次答申の『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』(1997)では次のように述べられている。「教員に求められる資質能力とは何か」という課題は本審議会発足以来の一貫したテーマであるとし、この課題につき、今日の社会状況や学校・教員を巡る諸状況を念頭において具体的な内容の提言を行った。その「資質能力」の中には、いつの時代も変わらないものもあるし、そのときどきの社会の状況により特に重視されるものもあるとし、「いつの時代にも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」と二つの資質能力に分け提言された。

以上、明治以降平成 9 年の教養審第 1 次答申まで教員の資質・力量とは何かということを経史的な流れを追って見てきたわけであるが、教員としての資質・力量で戦前から変わらないもの、変わってきたものがある。戦前から変わらないものとして教職を聖職とみなす伝統的教職観のもととなった教師としての人間性や資質があげられるだろう。そのひとつに「教育者としての使命感」がある。ただひたすらに教育という崇高なる使命に邁進するという使命感である。戦前まで師範学校は教師としての子どもに対する使命感の涵養や、授業をはじめ学校教育への習熟に関して重要な役割を持ち、すぐれた国民教育者の養成に大きな役割を果たしてきたといえよう。

一方、変わってきたものとして、教職としての専門性の重視、一般教養の重視があるだろう。それまで師範教育における学問や教養の水準はというと、中等学校程度の細切れの知識技能で、初等教育に従事するために困らない程度の職業的要請

にこたえうることで十分なものとみなされていた。しかし、戦後、今までのわが国の閉鎖的な教師養成教育の反省の上にたち、伝統的な教職観から脱却し、幅広い教養を持った民主的で人間的な教師を養成するというので、大学における養成と免許状取得の開放性を2本の柱とし、教職の専門性や一般教養を重視するようになり、教師教育は大きく転換していった。

前述したように、聖職論、労働者論、使命職論などと教職論議がなされる中、ILO・ユネスコによる「教員の地位に関する勧告」が出され、その中で「教職は専門職と認められるものとする。」と述べられた。このことをきっかけにして、専門職としての教師や教職のあり方が論議され教職を専門職であるとみなす考え方が広く受け入れられていった。

その後、教養審、臨教審、中央審などの「教員としての資質・力量」に関する各種答申などが出される中、「使命感」「教育的愛情」「一般教養」「専門的知識」などが求められる資質・力量として一貫して強調されていった。

しかし、教養審答申などで、教員の資質・力量の向上について述べられるとき、資質・力量について具体的にはっきりと定義されたことはない。教員の資質・力量の向上を図ろうとするなら、資質・力量とは何かということをもっと明らかにしなければならない。これまでの答申などに見られる教員の資質・力量論を見ると、「教育愛・高度の専門的知識・実践的な指導技術」(昭和60年臨教審第1次答申)とあげているように、「人間性」と「専門性」を区別することなく列挙している。このことは、中教審答申、教養審答申などにおいても同じである。教員の資質・力量ということを論じる時、「人間性」と「専門性」という二つの観点からとらえその定義をしていく必要があるのではないかと考える。

また、教員としての資質・力量は、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」(教育公務員特例法第19条)と規定されているように、研修を通して資質・力量の向上を図っていかねばならない。そのためには、どのような研修の場で、またどのような研修内容・形態でより効果的な研修が行え、教員としての資質・力量の向上が図れるのかを明らかにしなければならない。本研究は、教員としての資質・力量とは何か、また、資質・力量と研修の場の関係を明らかにすることにより、教員自らが力量を高める研修のあり方を考察するもので

ある。

(2) 今日求められる教員としての資質・力量とは

次に先行研究であるが、今まで、教員の資質・力量に関する研究は、教師の資質・力量の向上は現代教育改革の緊急課題であるとの観点のもと、教育の経営的側面に重点をおくものから、主体である教師個人の力量過程の解明を目指すものまで多くの理論的蓄積が行われてきた。

岸本幸次郎は、主体である教師個人の力量の実態や形成過程に注目し、必要とされる力量の特性や領域に応じた研修のシステム化を図る調査研究を提示している。ここでの力量は、社会人一般共通に求められる資質を、捨象して、『専門職たるべき教職の職務面で主に要求される「教育的資質」に限定し、これを「資質・能力」とは区別して、「力量」という概念でとらえている。この力量概念を調査目的にそって厳密に限定し、人格性、生徒把握力、生徒指導能力、教授展開能力、経営能力の5項目と規定している。』教師の力量というとき、教師の指導技術的側面と教師としての人間的資質をともに含むものと理解されている。(5)

津布楽喜代治は、教師の人間的「資質」と専門的「能力」に分けて考案し、資質として、「子どもへの愛情」、「若さと公平さ」、「絶えざる探究心」をあげ、教師の専門的能力としては、「教科に関する知識」、「子どもの成長発達についての知識と理解」、「教育内容の編成と指導の技能」をあげている。(6)

吉本二郎は、教師に求められる資質力量を人間的な資質と専門的な力量ととらえ、人間的な資質を「子どもへの愛情」、「意欲と情熱」、「公平さとバランス」、「絶えざる探究心」の四つの観点から、専門的な力量を「授業の力」、「学級経営の力」、「協力・協働の力」、「国際感覚」の四つの観点から論述している。(7)

佐竹勝利は、教師の「資質」を「資質・能力」にいい換え考察し、学校教員に限られない古典的なあるいは従来の教師論を論究するので、「教師」という言葉を用い、教師の資質を、人間的な資質に重点をおくとらえ方、学識・教養に重点をおくとらえ方、専門的能力に重点をおくとらえ方の三つの観点からとらえて論述している。そして、社会的・学問的背景や子どもの年齢の違いなどによって、それらへの比重のおき方は変わり異なった意味をもたせることもあり、固定的にとらえがたいと述べている。(8)

以上のように、教員としての資質・力量の概念

のとらえ方は学問的には必ずしも一定したものとはなっていない。

そこで、前項で述べたように、教員の資質・力量について、教養審第1次答申(1997)の『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』をもとに考えてみた。その中に述べられている「教員に求められる資質能力」をまとめたものが表1-1である。

表1-1「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」

<p>1. いつの時代にも求められる資質能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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 	実 践 的 指 導 力
<p>2. 今後特に教員に求められる具体的資質能力</p>	
<p>地球的視野に立って行動するための資質能力</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ・地球、国家、人間等に関する適切な理解 ・豊かな人間性 ・国際社会で必要とされる基本的資質能力 	
<p>変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ・課題解決能力等に関わるもの ・人間関係に関わるもの ・社会の変化に適応するための知識及び技能 	
<p>教員の職務から必然的に求められる資質能力</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ・幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解 ・教職に対する愛着、誇り、一体感 ・教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度 	
<p>『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』(平成9年)</p>	

「教員に求められる資質能力」の中には、いつの時代も変わらないものもあるし、そのときどきの社会の状況により特に重視されるものもある。今日においても、教員に求められる一般的資質能力、すなわちいつの時代も変わらず求められる資質能力の重要性は、当然のこととして強調されなければならない。そして、いつの時代も変わらない資質能力を、昭和62年の教養審答申の「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」と定義している。また、今後特に教員に求められる具体的資質能力として、未来に生きる子どもたちを育てる教員には、まず、地球や人間の在り方を自ら考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められる。さらに、教員という職業自体が社会的に特に高い人格・識見を求められる性質のものであることから、教員は変化の時代を生きる社会人に必要な資質能力をも十分に兼ね備えていなければならない、これらを前提に、当然のこととして、教職に直接関わる多様な資質能力を有することが必要と考える。いつの時代にも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と定義している。

いつの時代にも求められる資質能力(不易なもの)として六つの要因(～)をあげ、今後特に教員に求められる具体的資質能力(時代にあわせた能力)として、大きく三つ(、)、さらに細かくそれぞれ三つずつ計九つの要因をあげている。そして、教員に求められる資質能力は、語る人によってその内容や強調される点がまちまちであり、それらすべてを網羅的に掲げることは不可能であるとも述べている。

このように、教員には多様な資質能力が求められているが、答申では、全ての教員が一律に多様な資質能力を高度に身につけることを期待しても現実的でないとしている。むしろ、多様な資質能力をもつ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することにより、充実した教育活動を展開すべきであるとしている。このことは理想的で画一的な教員像を示すことを避け、教員一人ひとりが上記で例示した資質能力について、最小限の知識や技能を備えることが不可欠であるとしたものである。

答申の中の『今後特に教員に求められる具体的資質能力』の三つ目の『教員の職務から必然的に求められる資質能力』については、『いつの時代も教員に求められる資質能力』と重複する内容である。したがって、この資質能力については、『いつの時代も教員に求められる資質能力』と考えてもよい。教員としての資質・力量について、この答申の『いつの時代も教員に求められる資質能力』(不易なもの)を中心に定義していきたい。

第2節 調査問題の目的と構造

教養審第1次答申(平成9年)の「いつの時代にも求められる資質能力」をもとに、教員としての資質・力量を専門的な力量と人間的な資質の大きく二つの領域からとらえ、専門的な力量を「専門的な知識」と「生徒理解」の二つに分けた。そして「専門的な知識」を「授業の力」、「経営する力」に、「生徒理解」を「子どもに関わる力」、「家庭や地域と連携する力」と、四つのカテゴリーに分けた。また、「人間的な資質」を「教育者としての使命感」と「広く豊かな教養」の二つのカテゴリーに分けた。

教員としての資質・力量を六つのカテゴリーに分け、それぞれのカテゴリーを四つの因子で構成し探ることにした。研修の場は、「フォーマルな場」と「インフォーマルな場」の大きく二つの領域に分け六つのカテゴリーで構成し、調査問題を作成した。

(1) 調査の目的と構造

前節で述べたように、教養審第1次答申の「いつの時代にも求められる資質能力(表1-1参照)を基本に、教員としての資質・力量を大きく「専門的な力量」、「人間的な資質」と二つにとらえ考えた。

調査問題の設計に関しては、図1-1「調査の構造」(教員の資質・力量)のように教員の資質・力量を「専門的な力量」と「人間的な資質」の大きく二つの領域に分けて構成した。

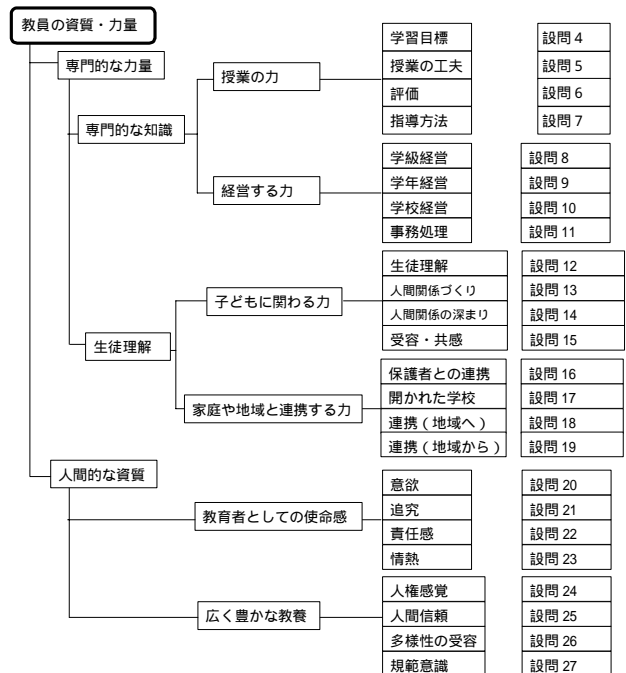
次に、「専門的な力量」を「専門的な知識」(教養審第1次答申の教科等に関する専門的な知識にあたる)と「生徒理解」(教養審第1次答申の人間の成長・発達についての深い理解にあたる)の二つの要素で構成した。

そして「専門的な知識」を「授業の力」と「経営する力」の2要因で、「生徒理解」を「子どもに関わる力」、「家庭や地域と連携する力」の2要因で構成した。さらに教師の仕事の中心である「授業の力」を構成する要素を、指導をする上で必ず必要となる「学習目標」、教材を分析し授業内容を構成する観点から「授業の工夫」、指導をさらに効果あるものとするための観点から「評価」、授業改善のための指導方法に関する観点から「指導方法」と四つの因子で探ることにした。

同様に「経営する力」を、学級経営の観点から、学年経営の観点から、学校経営の観点から、それぞれ「学級経営」、「学年経営」、「学校経営」に関すること、児童生徒の指導に直接関わらない学級

事務の処理能力の「事務処理」に関する四つの因子で、「子どもに関わる力」を、子ども一人ひとりを理解する観点から「生徒理解」、教師と子どもとの人間関係の観点から「人間関係づくり(きっかけづくり)」、「人間関係の深まり」、生徒理解を進める上で共感的理解という観点から「受容・共感」の四つの因子で、「家庭や地域と連携する力」を家庭との連携能力という観点から「保護者との連携」、地域との連携という観点から「開かれた学校づくり」、「連携(地域への)」、「連携(地域からの)」の四つの因子で探ることにした。

図 1-1 「調査の構造」(教員の資質・力量)



「人間的な資質」は、「教育者としての使命感」(教養審第1次答申の使命感にあたる)、「広く豊かな教養」(教養審第1次答申の広く豊かな教養にあたる)の大きく二つの要素で構成した。

「教育者としての使命感」を教職に対する意欲という観点から「意欲」、真理を追い求めるという観点から「追究」、子どもたちのことには最後まで関わるという観点から「責任感」、何事にも教師としての情熱を持って子どもの指導にあたるという観点から「情熱」の四つの因子で探ることにした。

「広く豊かな教養」を、いつの時代にも求められる人間性としての観点から「人権感覚」、子どもの成長発達の可能性を信じるという観点から「人間信頼」、いろいろな人の考え方・生き方を受け入れるという観点から「多様性の受容」、社会生活に適応するという観点から「規範意識」の四つの因子で探ることにした。

「専門的な力量」、「人間的な資質」のそれぞれ

の因子に対して各 1 問の設問をおき、それぞれ 4 段階の選択肢をおいて評定することにした。(設問 4 から設問 27)

研修の場は、図 1-2「調査の構造」(研修の場)のように「フォーマルな場」、「インフォーマルな場」の大きく二つに分けて構成した。フォーマルな場として、「永松記念教育センター、各種研究会、支部研修会など主に校外でする研修」(以下永松記念教育センターなどと呼ぶ)、「校内研修会、校内授業研究、学年会、教科会など主に校内でする研修」(以下校内研修会、学年会、教科会などと呼ぶ)の 2 要因で探ることにした。

また、インフォーマルな場として、「先輩や同僚との話し合い」、「個人的な研修・研究会活動など」、「子どもとのふれあい」、「保護者や地域の人との交流から」の 4 要因で探ることにした。

図 1-2 「調査の構造」(研修の場)

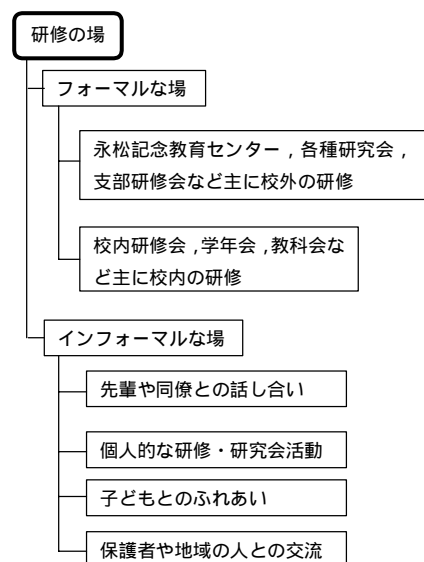


図 1-3 資質・力量の向上と研修の場

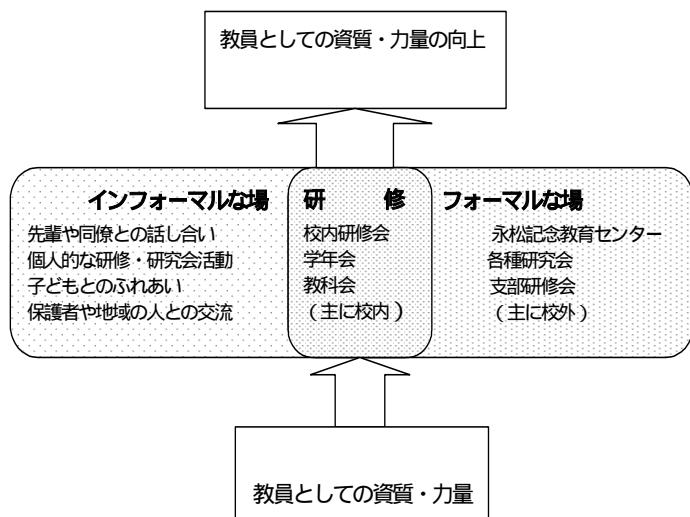


図 1-3 は、教員としての資質・力量が研修の場を通して形成・向上されることを図で示したものである。教員としての資質・力量はフォーマルな研修の場、インフォーマルな研修の場などの研修を通して向上するものであると考える。所属校での校内研修会、学年会、教科会については、研修というフォーマルな形式をとりながらも日常の教育活動に根ざしての実践力の獲得という要素を含んでいる。したがって、どちらかというところ、インフォーマルな意味合いが強いと思われる。教員の資質・力量の向上を図るためには、フォーマルな場の研修も大事だが、どちらかというところインフォーマルな場を通して教員として必要な資質や力量の向上が図られていることが多いのではないかとこの仮説をたて調査に取り組んだ。

設問 28 は、自分が教員として身につけた資質・力量:「授業の力」、「経営する力」、「子どもに関わる力」、「家庭や地域と連携する力」、「教育者としての使命感」、「広く豊かな教養」の形成に役立った研修の場を問うた。

設問 29 は、「高度な専門的知識の習得に関する事」、「新しい指導法の習得に関する事」、「学級経営や学年経営に関する事」、「子どもの心理や発達段階などに関する事」、「家庭やPTA・地域各種団体との連携等に関する事」、「教育者としての姿勢や心がまえに関する事」、「最新の文科省や教育委員会等の動向に関する事」の七つの内容で参加したい研修内容はどの研修かを問うた。

設問 30 は、「少人数で質問や話が気軽にできる研修」、「ワークショップや参加型の研修」、「研究者・専門家による講演・講義の研修」、「授業を参観しての研修」、「模擬授業を取り入れた研修」、「他校や他の教師の取組などの実践例を取り入れた研修」、「実技・実験などを取り入れた研修」、「授業に役立つワークシートづくりや教材づくりに関する研修」、「幼・保・小・中・高の校種間の交流を取り入れた研修」、「ボランティアなどの社会体験活動を取り入れた研修」、「現地訪問やフィールドワークなどの研修」の 11 の研修形態で参加したい研修形態はどれかを問うた。

(2) 調査の概要

調査の実際と調査対象者の状況

本調査は、平成 14 年 8 月から 9 月に調査対象校に依頼し、小学校教員 139 名、中学校教員 123 名、合計 262 名を対象にアンケート調査を実施した。

小学校は、北区，上京区，中京区，下京区，南区，左京区，山科区，西京区，伏見区より9校を抽出し，中学校は，上京区，右京区，左京区，山科区，伏見区より5校を抽出した。

有効回答者数及びその構成割合は表1-2(次頁)の通りである。

表1-2 有効回答者数及びその構成割合

	小学校	中学校	全体
対象校数	9	5	14
対象人数	139	123	262
回答人数	136	108	244
回収率(%)	97.8	87.8	93.1

なお，この調査制度を見るために，一般的な標本調査で用いられる統計学の数式によって，標本誤差信頼度95%において調べると，次のようになる。

$$\mu(\%) = \sqrt{\frac{p \times (100 - p)}{n} \times \left[1 - \frac{n}{N}\right]} \times 2$$

(%) : 標本誤差 p (%) : 標本の測定値
N : 母集団の大きさ n : 標本の大きさ

この数式に対して，N値を平成14年5月1日現在の学校基本調査をもとに，京都市立小学校教員2,778名，中学校教員1,648名，合計4,426名として算出すると，標本誤差は最大で±6.22%となる。

調査の集計と分析手法

調査の集計については，設問ごとに単純集計を行うとともに，「授業の力」，「経営する力」，「子どもに関わる力」，「家庭や地域との連携」，「教育者としての使命感」，「広く豊かな教養」の各要素における各設問Q4～Q27までについては，選択肢を得点化し集計することとした。具体的には，「そう思う」，「している」，「参加している」，「努力している」に+2点，「どちらかといえばそう思う」，「どちらかといえばしている」，「どちらかといえば参加している」，「どちらかといえば努力している」に+1点，「どちらかといえば思わない」，「どちらかといえばしていない」，「どちらかといえば参加していない」，「どちらかといえば努力していない」に-1点，「していない」，「思わない」，「参加していない」，「努力していない」に-2点を付加し，因子ごとに構成比率を見ることとした。

要素間の関連をクロス集計でみるため，各要素の得点(+8～-8点)について，それぞれの得点を集計し，授業の力の合計得点が5点をH群，1点以下をL群，その間をM群と，経営する力の合計得点が7点をH群，3点以下をL群，その間をM群と，子どもに関わる力の合計得点が7点をH群，3点以下をL群，その間をM群と，家庭や地域と連携する力の合計得点が5点をH群，0点以下をL群，そのあいだをM群と，教育者としての使命感の合計得点が6点をH群，1点以下をL群，その間をM群と，広く豊かな教養の合計得点8点をH群，4点以下をL群，その間をM群とそれぞれ層化分類した。そしてそれぞれの要素の教員としての力量と，役だつ研修の場，参加したい研修内容・形態などとのクロス集計をみた。

- (1) 京都市教育委員会『指導の重点』平成14年度 p.1
- (2) 仲 新 監修「小学教師心得」『学校の歴史』第5巻 教員養成の歴史 第1法規 1979 pp.18～19
「小学教師心得」師範学校 明治6年5月制定14ヶ条からなる規定
- (3) 鈴木博雄編著「小学校教員心得」『原典・解説 日本教育史』 図書文化 1985 pp.152～153
- (4) 前掲注(3)「師範学校令」 pp.166～167
- (5) 岸本幸次郎，久高喜行編著『教師の力量形成』 ぎょうせい 1986 p.42
- (6) 津布楽喜代治「求められる教師像」日本教育行政会年報 No.13 1987
- (7) 吉本二郎編『教師の資質・力量形成』 ぎょうせい 1989 pp.29～45
- (8) 佐竹勝利「教員の資質の類型化」『新教育職員免許法と教員養成・研修』教職研修 教育開発研究所 12月増刊号 1989.12 pp.6～9

第2章 調査の結果が示すもの

第1節 専門的な力量・人間的な資質の現状

(1) 校種別に見た専門的な力量と

人間的な資質の現状

教員の自己評価をもとにした校種別の専門的な力量・人間的な資質（六つのカテゴリー）の集計が図2-1～図2-6である。「している」、「どちらかといえばしている」の合計をグラフにしたものである。詳しくは、巻末の別添資料を見ていただきたい。

授業の力について

図2-1「授業の力」

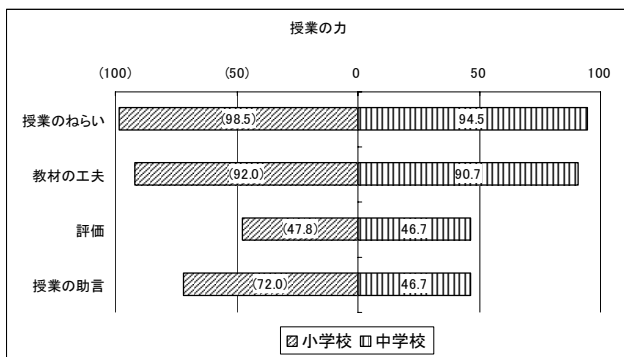


図2-1は、「授業の力」について、「学習目標」、「授業の工夫」、「評価」、「指導方法」と四つの因子から見た小・中学校教員の実態である。

《設問4：学習目標》毎時間の授業のねらいをはっきりさせて授業をしている教員は、小学校98.5%、中学校94.5%と多くの教員が目標をはっきりさせて授業をしている。授業のねらいをはっきりさせずに授業をしている教員はわずかではあるが、1時間1時間の授業を大切にすることは教員として忘れてはならないことである。

《設問5：授業の工夫》教材・教具を工夫して準備している教員は、小学校92.0%、中学校90.7%とこれも多くの教員が授業に工夫をしているといえる。小学校の教員は1日を通して毎時間授業があるわけで、中学校の教員のように授業に空き時間がない中、時間を設けて教材の準備や工夫をしていることがうかがえる。しかし、小・中学校とも10人に1人の教員が授業の工夫をしていないことも事実である。

《設問6：評価》授業が終わるごとに評価している教員は、小学校47.8%、中学校46.7%とともに50%を割っている。今年度から、評価が相対評価から、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）

へと変わったわけであるが、この数字は現場の教員の目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）への適切な対応が望まれていることを示しているのではなからうか。また、評価というと総括的評価ととらえる教員が多く、形成的評価ととらえる教員が少なかったと思われる。

《設問7：指導方法》自分の授業に進んで助言を受けるようにしている教員は、小学校72%、中学校46.7%であった。中学校の教員は、同僚や先輩などに授業を見てもらうという授業研究の機会があまりないからと考えられる。なぜなら中学校は教科担任制だから、自分の専門以外の授業を見ても内容についてコメントするのが難しいことが考えられる。また、教科によれば学校に一人の教員しかいない学校もあり、授業を見てもらいたくてもその機会がないこともある。その点、小学校は全員が全教科を担当するのが基本であるので、教員相互が授業を見せあう授業研究の機会が多いので、このような数字の差が出たと考えられる。しかし、自分の授業について、アドバイスを受けるといような、授業を改善していくという姿勢は持つべきであると考えられる。

経営する力について

図2-2「経営する力」

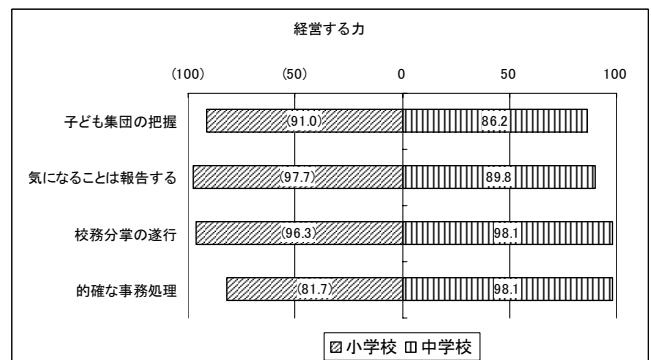


図2-2は、「経営する力」について、「学級経営」、「学年経営」、「学校経営」、「事務処理」と四つの因子から見た小・中学校教員の実態である。

《設問8：学級経営》子ども集団の構成や関係を把握している教員は、小学校が91.0%、中学校86.2%であった。小学校の教員は全員が担任するのが基本である。それゆえ、自分のクラスの子どもと過ごす時間が長いから構成や関係を把握できていると思われる。中学校は、担任と副担任とに分かれるし、担任をしていても教科によれば自分のクラスを教える時間が週に数時間ということもあり得る。しかし、それだからこそなおさら子どもたちのことを把握する必要があるのではないか

と考える。

《設問 9：学年経営》自校の子どものことで気になることがあればすぐに管理職や主任などに報告している教員は、小学校 97.7%、中学校 89.8%である。中学校の教員の 10.2%は気になることがあっても報告していない。小学校の教員はほぼ全員報告しているが、中学校の教員の中には気になることがあっても報告しない教員も若干いる。学校運営や生徒指導上で問題となることが予想される。教職員間の意思の疎通が図れて、はじめて組織として機能するわけだから、いわゆる「報・連・相」はなくてはならないものであると考える。

《設問 10：学校経営》自分の校務分掌を責任をもって遂行している教員は、小学校 96.3%、中学校 98.1%であった。小・中学校の教員ともに校務分掌は責任をもって遂行していることが読み取れる。

《設問 11：事務処理》事務処理が的確にできている教員は、小学校 81.7%、中学校 79.7%であった。小・中学校の教員ともに、5人に1人の教員は事務処理が的確に出来ていないと答えている。事務処理も教員の職務のひとつであるという認識をもつことが必要である。

子どもに関わる力について

図 2-3 「子どもに関わる力」

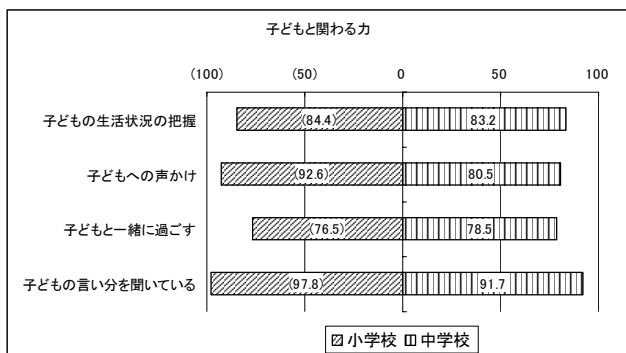


図 2-3 は「子どもに関わる力」について、「生徒理解」、「人間関係づくり(きっかけ)」、「人間関係づくり(深まり)」、「受容・共感」の四つの因子から見た小・中学校教員の実態である。

《設問 12：生徒理解》子どもの生活状況を把握できている教員は小学校 84.4%、中学校 83.2%であった。クラスの子どもの集団の構成や関係を把握している数値に比べると、小・中学校ともに下回る。学校以外の子どもの様子をつかむということは生徒理解という観点から重要なポイントとなるであろうが、小・中学校ともに、10人に1人の教員が子どもの生活状況を把握できていないと答

ている。

《設問 13：人間関係づくり》毎日声かけが出来ている教員は小学校 92.6%、中学校 80.5%であった。小学校で約 10%、中学校で約 20%の教員が、声かけが毎日出来ていない。中学校の教員の 5人に1人が子どもに声をかけることができていないのは、子どもと顔を合わす時間が小学校の教員と比べて少ないからと考えられる。しかし、気になる子どもも含めて、どの子どもにも声かけをする中で、その子の日々の様子をつかめるものである。毎日、声をかける姿勢は必要だと考える。

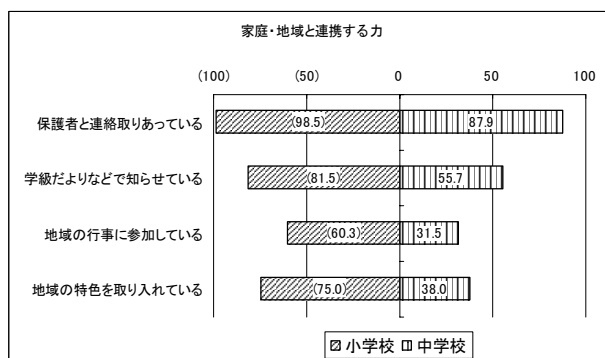
《設問 14：人間関係づくり》子どもと一緒に過ごす時間を持つようにしている教員は、小学校 76.5%、中学校 78.5%であった。子どもと一緒にいる時間が長い小学校の教員より、中学校の教員の方が一緒に過ごす割合が高い。毎日声かけができていた割合と比べると、中学校は大きな違いはないが小学校は 16.5 ポイント下がる。小学校の教員は、声はよくかけるが一緒に過ごす率は中学校の教員と同じであることが読み取れる。

《設問 15：受容・共感》子どもの言い分を最後まで聞いている教員は、小学校 97.8%、中学校 91.7%であった。中学校で 10人に1人の教員が、子どもの言い分を聞いていないということである。子どもの発達段階を考えると、特に中学生の時期は心身の成長が著しい時期である。共感的理解という観点から、だからこそ、子どもの話には最後まで耳をかたむけ、話を聞く姿勢が必要ではないかと考える。

家庭や地域と連携する力について

図 2-4 は「家庭や地域と連携する力」について、「保護者との連携」、「開かれた学校」、「地域との連携(地域へ)」、「地域との連携(地域から)」の四つの因子から見た小・中学校教員の実態である。

図 2-4 「家庭や地域と連携する力」



《設問 16：保護者との連携》子どものことで気になることは保護者と連絡を取り合っている教員は、小学校 98.5%，中学校 87.9%で、中学校は 10人に1人の教員が保護者と連絡を取り合っていない。学校と家庭との連携という観点からみると気になる数値である。中学校の場合、副担任であれば、自分で直接連絡をしないということもあるし、子どもの発達段階ということから全て連絡を取り合うということもないのでこの数値になったと思われる。

《設問 17：開かれた学校》学級だよりなどで保護者に学校の現状を知らせている教員は、小学校 81.5%，中学校 55.7%であった。中学校教員については、副担任の教員もいるので、学級担任を外れると自分では直接出さないのここの数値が出たと考えられる。しかし、保護者が学級の様子を知る方法として、学級だよりなどに期待する部分は大きいということを見ると、何らかの手立てを打つことが大事である。

《設問 18：地域との連携》地域主催の行事に参加している教員は、小学校 60.3%，中学校 31.5%と小・中学校ともに高くない。小・中学校の教員ともに、地域のことは管理職に任せておけばよいという意識があり、教員一人ひとりがもっと「地域に根ざした学校」という意識を持つことが必要であると思われる。地域との結びつきということを考えてとき、中学校より、小学校の方が自治連合会や体育振興会など地元の関係諸団体との結びつきが強い。また、地域住民の意識も、小・中学校を比べると、その利用度などから「自分たちの学校」という意識が小学校の方が強いと思われる。その結びつきの強さの差が、現場に勤める小・中学校教員の意識の差になって現れたと考えられる。

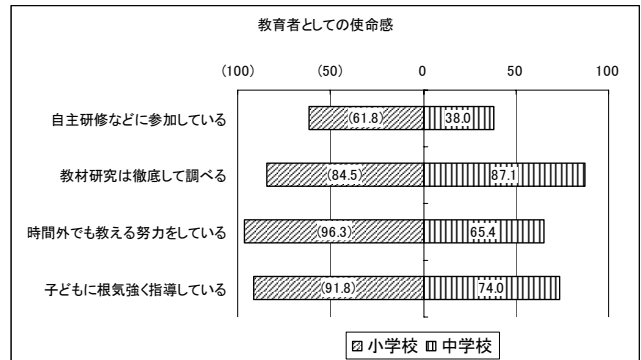
《設問 19：地域との連携》地域の特色を自分の授業に取り入れている教員は、小学校 75.0%，中学校 38.0%であった。中学校は教科担任制であるから、地域素材の教材化という観点から、教科で取り組むのが難しく総合的な学習の時間で取り組んだりするしかないのここの数値が出たと推察できる。このような差が出たのは前問と関連するが、地域に根ざした学校という意識が中学校教員の方が弱いと考えられる。

教育者としての使命感について

図 2-5 は「教育者としての使命感」について「意欲」、「追究」、「責任感」、「情熱」の四つの因子から見た小・中学校の教員の実態である。

《設問 20：意欲》指名研修以外の研修などに参加している教員は、小学校 61.8%，中学校 38.0%であった。現場では毎日の校務に追われ、なかなか校外へ出て研修を受けるといことが困難さもあると思われる。小・中学校間の差は、中学校は、放課後ほぼ毎日部活動があるので参加しにくく、また、部活動が終わってからでは、時間的にも参加しにくいと思われる。

図 2-5 「教育者としての使命感」



《設問 21：追究》教材研究をしていて分からないところがあったら徹底して調べる方である教員は、小学校 84.5%，中学校 87.1%であった。中学校は専門性が高いという観点から、もう少し高い数値が出てよかったのではないかと思う。しかし、小・中学校ともに 10人に1人の教員が教材研究で分からないことがあってもそのまま授業をしている事実があるということも押えておく必要がある。

《設問 22：責任感》授業時間外にも教える努力をしている教員は、小学校 96.3%，中学校 65.4%であった。設問 20とも関連するが中学校は放課後ほぼ毎日部活動があり、日常的に時間をとることが難しく物理的に教えることが難しい面がある。昼休みや業間の時間などを利用して教えることもできるだろうが、中学校の現場を考えたときかなり難しい。テスト前などに特設の時間を設けるなどしなければ、時間外に教えることは難しい。小学校の教員は、子どもと一緒にいる時間が長いいため、業間のちょっとした時間や放課後等に補習的なことをする時間がとりやすいからと思われる。

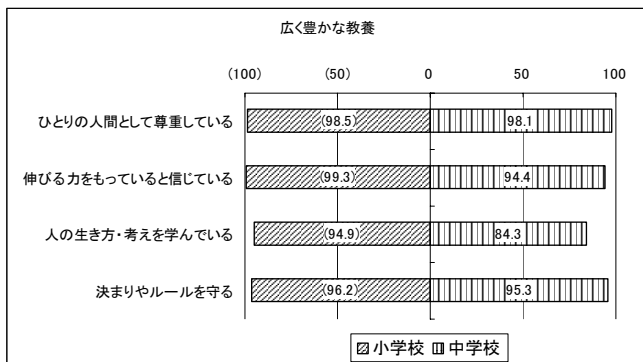
《設問 23：情熱》課題がなかなか解決できない子どもに対しても根気強く指導している教員は、小学校 91.8%，中学校 74.0%であった。中学生という時期は小学生と比べると心身の成長が著しい時期であり、いろいろな意味で難しい時期なので、教師の指導がうまく入らない時など、根気強く指導してもなかなか指導に従わないということがあ

ることなどが考えられる。

広く豊かな教養について

図2-6は「広く豊かな教養」について「人権感覚」、「人間信頼」、「多様性の受容」、「規範意識」の四つの因子から見た小・中学校教員の実態である。

図2-6「広く豊かな教養」



《設問24：人権感覚》子どもをひとりの人間として尊重して接している教員は、小学校98.5%、中学校98.1%とともに高い。子ども一人ひとりを大切にするとする本市教育の伝統が生かされていることが推察できる。

《設問25：人間信頼》全ての子どもへの力は伸ばすことができると信じて指導している教員は、小学校99.3%、中学校94.4%とともに高い。しかし、子どもの発達・成長の可能性を信じない教員も僅かではあるがいます。我々教員はその可能性を信じて日々の教育活動に打ち込まねばならない。子どもの変容を期待し子どもたちを教え続けることが教師としての使命ではないかと考える。

《設問26：多様性の受容》世の中の様々な人の生き方や人生を進んで学ぶようにしている教員は、小学校94.9%、中学校84.3%であった。小・中学校ともに高い割合である。多くの教員が様々な人の生き方から人生やものの考え方などを学んでいるということが読み取れる。

《設問27：規範意識》誰も見ていなくても世の中の決まりやルールを守っている教員は、小学校96.2%、中学校95.3%とともに高い。小・中学校の教員ともに、規範意識は高いことが読み取れる。

小・中学校を比較すると、「指導方法」、「開かれた学校」、「地域との連携(地域へ)」、「地域との連携(地域から)」、「責任感」、「情熱」に差がみられた。これらの差については、小・中学校の特性によるものと考えられる。小・中学校ともに50%を下回ったものは、小学校では「評価」のみであった。中学校では、「評価」、「指導方法」、「地域との

連携(地域へ)」、「地域との連携(地域から)」、「意欲」であった。ただし、これらの数値はあくまでも教員一人ひとりの自己申告にもとづいている。自分に対して評価基準の厳しい教員は、評価も辛くなり数値も下がる。評価基準の甘い教員は数値が上がり評価もよくなる。あくまでも、自己申告に基づくものであるということを改めて確認しておきたい。

(2) 教職経験年数別に見た

専門的な力量と人間的な資質

平成14年5月1日現在、本市小学校教員2,778名、中学校教員1,648名、合計4,426名のうち、教職経験年数10年目以下の教員は528名(11.9%)で、11~20年目の教員は1,342名(30.3%)で、21年目以上の教員は2,556名(57.7%)である。本調査においては、教職経験年数10年目以下の教員は32名(13.1%)で、11~20年目の教員は80名で(32.8%)、21年目以上の教員は132名(54.1%)であり、構成比率は全市教員とほぼ同じとみなしてよい。

授業の力について

図2-7「授業の力」

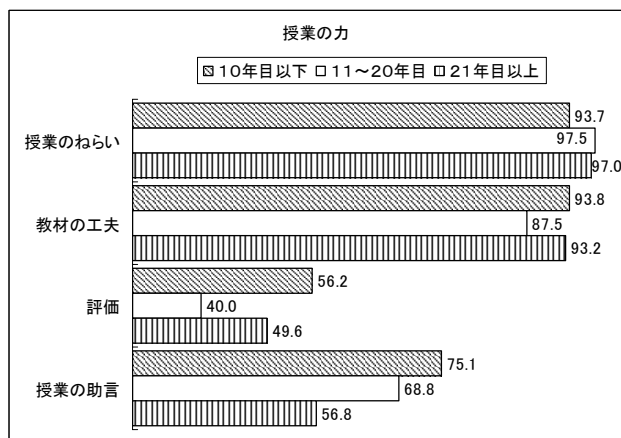


図2-7は「授業の力」について、四つの因子を教職経験年数別に比較したものである。

《設問4：学習目標》毎時間授業のねらいをはっきりさせて授業をしている教員は、10年目以下93.7%、11~20年目97.5%、21年目以上97%と、どの層も毎時間の授業のねらいをはっきりさせて目標を持って授業をしているということが読み取れる。経験年数による大きな違いはない。

《設問5：授業の工夫》教材や教具を工夫して準備している教員は、10年目以下93.8%、11~20年目87.5%、21年目以上93.2%である。11~20年目の教員が他の層と比べるとやや低い割合であ

るが、中堅世代の多忙さと考えられる。全体的に教材や教具を工夫していると思われる。

《設問 6：評価》授業が終わるごとに補助簿等を使って評価している教員は、10 年目以下 56.2%、11～20 年目 40.0%、21 年目以上 49.6%である。10 年目以下の教員が 56.2%と一番割合が高い。11～20 年目の教員が、40.0%と評価をしている教員は 5 人に 2 人の割合である。指導と評価の一体化といった観点から授業が終わるごとに何らかの形で工夫する必要があると考える。

《設問 7：指導方法》自分の授業について、先輩や同僚から、進んで助言を受けるようにしている教員は、10 年目以下 75.1%、11～20 年目 68.8%、21 年目以上 56.8%と経験年数が増えるに従って減っている。経験を積むことによって自分の授業に自信がもてるから助言を求める割合が低くなると思われる。逆に経験年数が浅い教員は、自分の授業に助言を求める傾向があることが読み取れる。21 年目以上の教員も、56.8%と半数以上の教員が自分の授業に助言を求めている。このことは自分の指導方法の改善などにつながり、授業改善の意欲があることがうかがえる。

経営する力について

図 2 - 8 「経営する力」

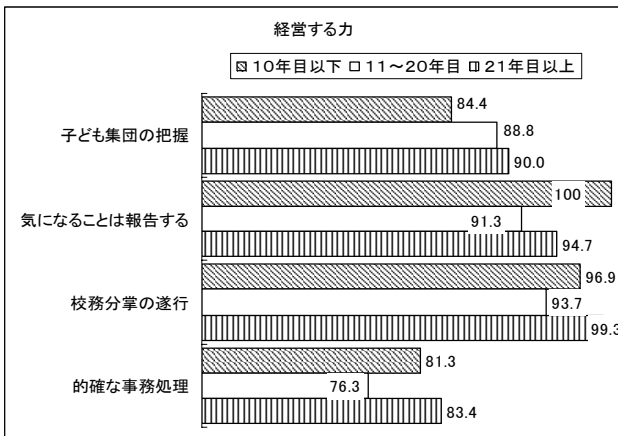


図 2 - 8 は、「経営する力」について、四つの因子を教職経験年数別に比較したものである。

《設問 8：学級経営》クラスの子どもの集団の構成や関係を把握できている教員は、10 年目以下 84.4%、11～20 年目 88.8%、21 年目以上 90.0%と経験年数に比例して増えている。子ども集団の構成や関係の把握は、常日頃から、子どもとふれあうなどといったことからつかめるものであろうし、そういった経験を積み重ねて体得していくことが読み取れる。

《設問 9：学年経営》自校の子どものことで、

気になることがあればすぐに管理職や主任などに報告するようにしている教員は、10 年目以下 100%、11～20 年目 91.3%、21 年目以上 94.7%とどの層も高く、10 年目以下の教員は 100%である。

《設問 10：学校経営》自分の校務分掌を責任をもって遂行している教員は、10 年目以下 96.9%、11～20 年目 93.7%、21 年目以上 99.3%とどの層も高い割合である。通常校務分掌は中堅教員になると、責任をもってできるようになるものだが、11～20 年目の教員が他の層と比べて低い。

《設問 11：事務処理》事務処理が的確にできている教員は、10 年目以下 81.3%、11～20 年目 76.4%、21 年目以上 83.4%である。これも前問と同様に、通常は、経験とともに事務処理能力などは伸びるものであるが、11～20 年目の割合が他の層と比べて低い。

「学年経営」、「学校経営」、「事務処理」の三つの因子において 11～20 年教員の実行している割合が低い。「経営する力」は、一般に経験とともにについていくものと考えられるが、本調査ではこのような結果がみられた。

子どもに関わる力について

図 2 - 9 「子どもに関わる力」

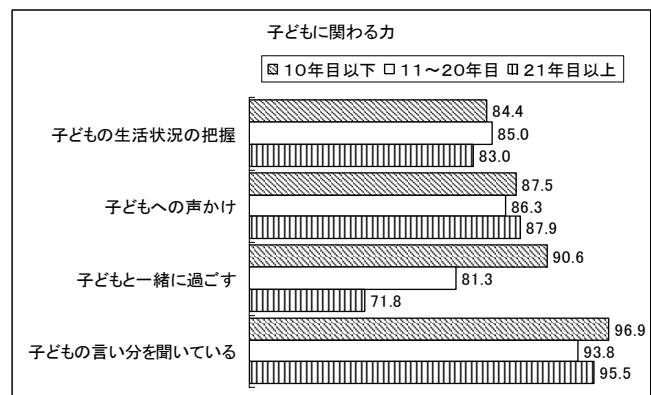


図 2 - 9 は、「子どもに関わる力」について、四つの因子を教職経験年数別に比較したものである。

《設問 12：生徒理解》クラスの子どもの生活状況を把握できているという教員は、10 年目以下が 84.4%、11～20 年目 85.0%、21 年目以上 83.0%である。どの層も、もう少し、子どもの生活状況を把握する必要があると考える。

《設問 13：人間関係づくり》担当している子どもに、毎日声かけができているという教員は、10 年目以下が 87.5%、11～20 年目 86.3%、21 年目以上 87.9%とどの層も大きな違いはなく、声かけができていることがうかがえる。

《設問 14：人間関係づくり》授業以外で子どもと一緒に過ごす時間を持つようにしている教員は、10年目以下 90.6%，11～20年目 81.3%，21年目以上 71.8%と経験年数が増えるとともに、子どもと一緒に過ごす割合が低くなっている。21年目以上の教員の4人に1人は子どもと一緒に過ごせていないことになる。子どもと一緒に過ごすためには、身体的な若さが必要なのだろうか。10年目以下の教員も10人に1人、子どもと一緒に過ごせていないことも気になる。若年教員は、ベテラン教員にはない「若さ」を生かすことを大いにやるべきだろう。

《設問 15：受容・共感》子どもの話や言い分を最後まで聞いている教員は、10年目以下が、96.9%，11～20年目 93.8%，21年目以上 95.5%とそう違いはない。どの層も、子どもの話や言い分を聞いていることがうかがえる。

家庭や地域と連携する力について

図 2 - 10 「家庭や地域と連携する力」

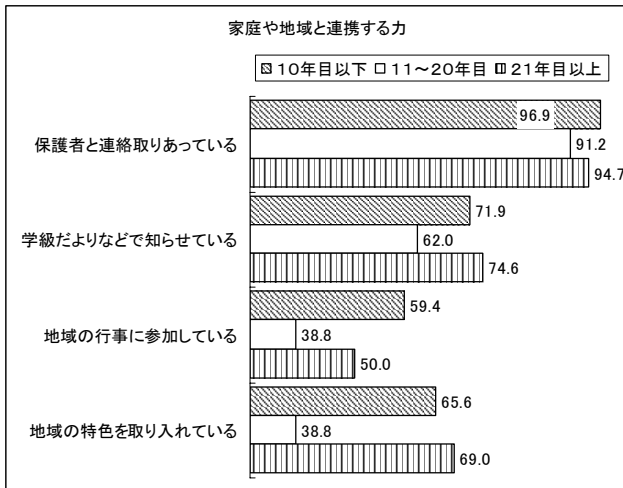


図 2 - 10 は、「家庭や地域と連携する力」について、四つの因子を教職経験年数別に比較したものである。

《設問 16：保護者との連携》保護者と連絡を取り合っている教員は、10年目以下が 96.9%，11～20年目 91.2%，21年目以上 94.7%と、どの層も高い割合である。

《設問 17：開かれた学校》学級だよりなどで保護者に学校の教育活動の現状を知らせるようにしている教員は、10年目以下が 71.9%，11～20年目 62.0%，21年目以上 74.6%と全体的には高い割合であるが、11～20年目の教員が他の層と比べると低い割合である。

《設問 18：地域との連携》校区（勤務先）の地域主催の行事にできるだけ参加している教員は、

10年目以下が 59.4%，11～20年目 38.8%，21年目以上 50.0%と全体に低い割合である。11～20年目の教員の参加している割合が低く5人に3人は参加していない。11～20年目の教員の割合が低いのは、教職生活の中で、自分の家庭の子育て等があり、そういった行事に参加しにくい時期なのであろうか。

《設問 19：地域との連携》自分の授業に、地域の特色を取り入れる努力をしているという教員は、10年目以下が 65.6%，11～20年目 38.8%，21年目以上 69.0%である。これも11～20年目の教員の割合が他の層と比べると低い。「地域に根ざした学校」という意識が定着していないからと考えられる。

今回の調査では、11～20年目の教員は四つの因子について、「している」、「どちらかといえばしている」を含めた実行している割合がどの因子も他の層と比べると低かった。

教育者としての使命感について

図 2 - 11 「教育者としての使命感」

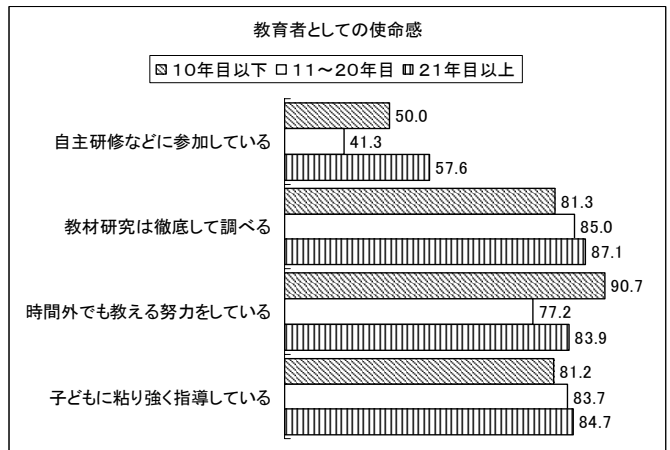


図 2 - 11 は、「教育者としての使命感」について、教職経験年数別に四つの因子を比較したものである。

《設問 20：意欲》指名研修以外の研究会活動・自主研修などに参加するようにしている教員は、10年目以下が 50.0%，11～20年目 41.3%，21年目以上 57.6%である。11～20年目の教員が 41.3%と他の層に比べて参加の割合が低かった。11～20年目の教員はそれぞれの学校において、教育活動の中核になっていて、簡単に学校を空けて校外へ研修を受けに行くということが難しいのであろうと推察できる。

《設問 21：追究》教材研究をしていて、分からないところがあったら徹底して調べるほうだと思う教員は、10年目以下が 81.3%，11～20年目 85%，

21年目以上 87.1%と大きな違いはない。教材研究をしていて、分からないところがあっても調べないで授業をする教員が10年目以下の教員で18.7%、11～20年目15%、21年目以上12.9%と経験年数の少ない教員ほどその割合は多い。どの層にも、5人に1人が教材研究で分からないところがあっても授業をしている教員がいることになる。

《設問22：責任感》授業時間内で理解できなかった子どもたちを、授業時間以外にも教える努力をしている教員は、10年目以下が90.7%、11～20年目77.2%、21年目以上83.9%と11～20年目の教員の努力をしている割合が他の層と比べると低かった。

《設問23：情熱》課題がなかなか解決できない子どもに対しても根気強く指導している教員は、10年目以下が81.2%、11～20年目83.7%、21年目以上84.7%とどの層も大きな違いはなかった。どの層ももう少し根気強く指導することが必要であることがうかがえる。

「意欲」の因子が他と比べると低かった。指名研修以外の研修に参加できない理由は先に述べたように、簡単に学校を空けて研修を受けるということが、日々の校務を考えたとき難しいからと思われる。

広く豊かな教養について

図2-12「広く豊かな教養」

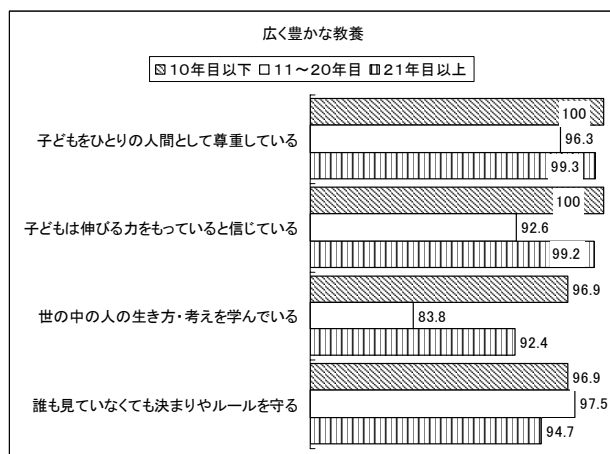


図2-12は、「広く豊かな教養」について、四つの因子を教職経験年数別に比較したものである。

《設問24：人権感覚》子どもをひとりの人間として尊重して接している教員は、10年目以下が100%、11～20年目92.6%、21年目以上99.2%と、どの層も高い割合である。

《設問25：人間信頼》全ての子どもの力は伸ばすことができると信じて指導しているという教員

は、10年目以下が100%、11～20年目92.6%、21年目以上99.2%である。どの層も8割以上の高い割合である。

《設問26：多様性の受容》世の中の様々な人の生き方や人生を進んで学ぶようにしていると思う教員は、10年目以下が96.9%、11～20年目83.8%、21年目以上92.4%と、どの層も高い割合である。

《設問27：規範意識》誰も見ていなくても世の中の決まりやルールを守っている教員は、10年目以下が96.9%、11～20年目97.5%、21年目以上94.7%とどの層も高い割合である。

以上教職経験年数別にみた専門的な力量と人間的な資質で、授業の力の「指導方法」において、教職経験が浅い教員に助言を求める傾向がみられた。経営する力の「学級経営」においても、経験とともに子ども集団を把握できているという傾向がみられた。子どもに関わる力の「人間関係の深まり」について、経験年数とともに子どもと一緒に過ごす教員の割合が減る傾向がみられた。家庭や地域と連携する力の「地域との連携(地域へ)」「地域との連携(地域から)」と教育者としての使命感の「意欲」において、11～20年目の教員の実行している割合が低かった。教員生活11～20年目という、初任者と違い教育に対する自分の理念・教育観というものが形成される時期であると考える。それゆえ、自己の教育活動に対する評価に対して他の年代と比べて厳しく評価したのかもしれない。あくまでも自己申告による自己評価であるということを確認しておく必要がある。

第2節 役だつ研修の場と

参加したい研修内容と形態

(1) 校種別に見た役立つ研修の場と

参加したい研修内容

図2-13～図2-18は役立つ研修の場として選ばれた第1位に3点、第2位に2点、第3位に1点の得点を与え、それを集計し選ばれた割合を小・中学校別に比較したグラフである。

授業の力に役立つ場について

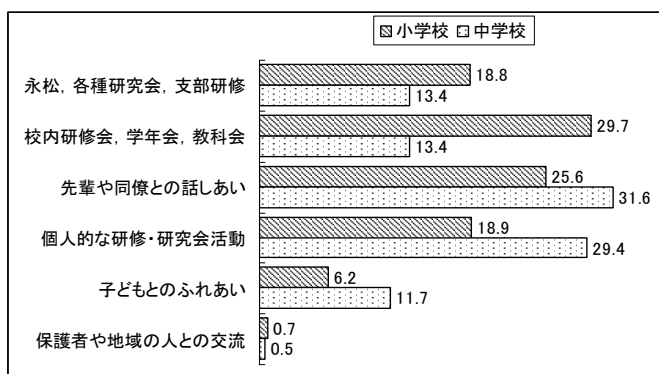
図2-13(次頁)は、授業の力に役立つ場で選ばれた研修の場を集計し校種別に比較したグラフである。

授業に役立つ場として、小学校教員は1位に校内研修をあげ、次いで先輩や同僚との話し合いの場、個人的な研修、永松記念教育センターと答えている。中学校教員は、1位に先輩や同僚との話し合

いの場合、次いで個人的な研修、そして、校内研修・永松記念教育センターと答えている。順番はやや違うが、同じものが上位に選ばれている。

小学校の教員の場合、基本的には全員が全教科を教えるということから、やはり校内研修が役に立つ研修の場の1位に選ばれたのだろう。先輩や同僚との話し合いから授業をする上でのポイントなどを学び、個人的な研修などでさらに授業の力を磨いていくと思われる。中学校では、先輩や同僚との話の中で授業の力に役だつものを学び、それをもとに、個人的な研修などを通して授業の力を身につけていくと思われる。教科担任制ゆえ、専門性が小学校より高いので、校内研修のような場では教科の専門性の力をつけるのが難しいと考えられる。

図2-13「授業の力に役だつ場」



経営する力に役だつ場について

図2-14「経営する力に役だつ場」

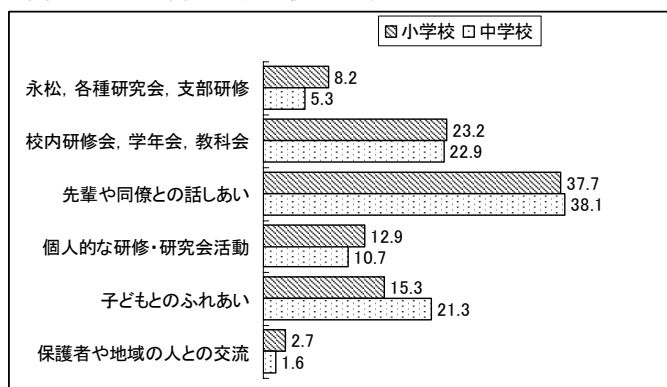


図2-14は、経営する力に役だつ場で選ばれた研修の場を集計し校種別に比較したグラフである。経営に関することで役だつ場として、小・中学校教員ともに最も先輩や同僚との話し合いの場をあげ、次いで校内研修会、学年会、教科会、子どもとのふれあい、個人的な研修、永松記念教育センターと答えている。学級経営などに関することは、日常の先輩や同僚との話し合いの場から学ぶことが多い。どのように学級経営していった

らいいのか、課題のある子どもにどのように関わっていったらいいのか日常のインフォーマルな場で学ぶことが多いと思われる。また、学年会や校内研修の場で、先輩や他の教師の取組を見聞きし、それを参考にし、自分の学級経営や学年経営などに役立てている。先輩や同僚の取組から学んだことをもとに子どもとふれあうという実践を通して、自らの経営する力を向上させているのではないだろうか。

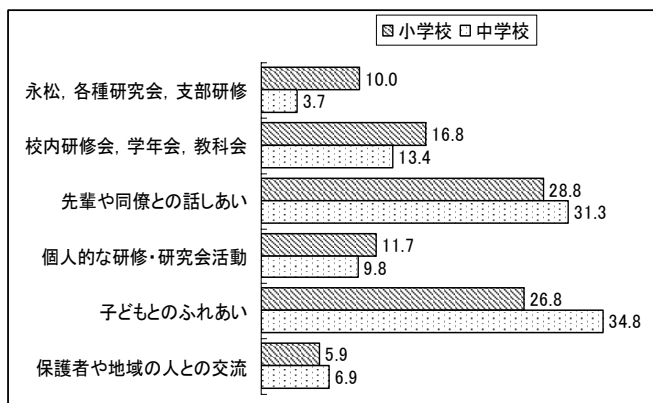
子どもに関わる力で役だつ場について

図2-15は、子どもに関わる力に役だつ場で選ばれた研修の場を集計し校種別に比較したグラフである。

子どもに関わる力で役だつ場として、小学校教員は1位に先輩や同僚との話し合いの場をあげ、次いで子どもとのふれあい、校内研修会、学年会、教科会と答えている。中学校教員は、1位に子どもとのふれあいをあげ、次いで先輩や同僚との話し合い、校内研修会、学年会、教科会と答えている。

小・中学校の教員とも、子どもとの直接のふれあいと先輩や同僚との話し合いの場を上位に答えている。つまり子どもに関わる力の形成に関しては、子どもの心理や発達に関することや生徒指導などに関する理論も大事だが、日ごろの子どもとのふれあいなど自分たちの実践も大事で、実践を通して学んでいるということが読み取れる。毎日の学級指導や生徒指導などの取組の中から出てきた悩みや考えなどについて、放課後や休み時間などのインフォーマルな場でのちょっとした先輩や同僚の一言がきっかけになり、うまく子どもを指導できたりするものである。また、学年会や校内研修など、他の教師の考えや取組などを通して、子どもに関わる力が形成されていくのであろう。

図2-15「子どもに関わる力で役だつ場」

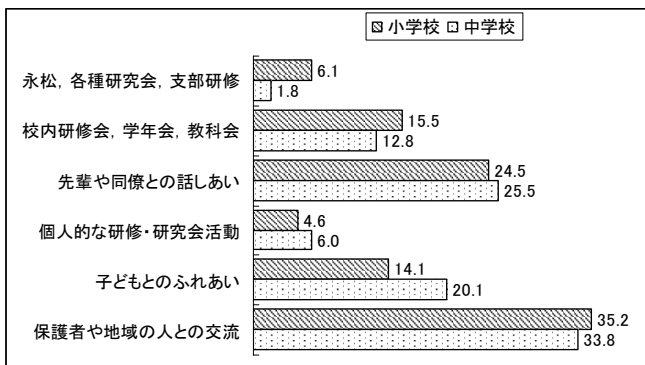


家庭や地域と連携する力に役だつ場について

図2-16は、家庭や地域と連携する力に役だつ場で選ばれた研修の場を集計し校種別に比較したグラフである。

地域との連携に関することで役立つ場として、小学校教員は1位に保護者や地域の人との交流をあげ、次いで先輩や同僚との話し合いの場、校内研修会、学年会、教科会、子どもとのふれあいと答えている。中学校教員は、1位に保護者や地域の人との交流をあげ、次いで先輩や同僚との話し合いの場、子どもとのふれあい、校内研修会、学年会、教科会と答えている。小・中学校の教員とも、保護者や地域の人との交流を1位に、先輩や同僚との話し合いの場を2位に答えている。しかしながら、家庭や地域との連携に役立つ場として保護者や地域の人との交流と答えながら、実際、地域の行事に参加している教員はどちらかといえはしているも含めても全体で47.5%である。保護者との連携はどちらかといえはしているも含めて全体で93.9%と高い割合を示している。このことから、保護者との連携はうまくいっているが、地域との連携は十分といえる数値ではない。今後の課題として「地域に根ざした学校」という意識を教員自らがどれだけ持てるかだろう。

図2-16「家庭や地域と連携する力に役だつ場」



教育者としての使命感に役だつ場について

図2-17「教育者としての使命感に役だつ場」

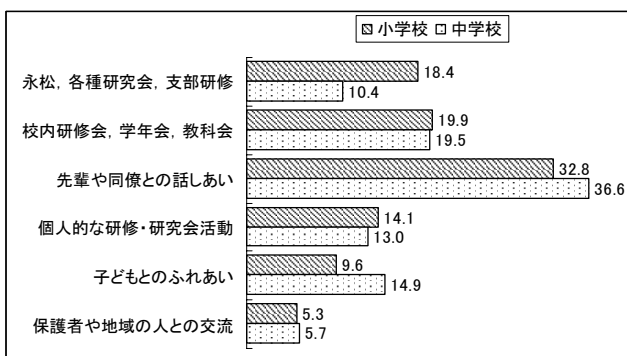


図2-17は、教育者としての使命感に役立つ場で選ばれた研修の場を集計し校種別に比較したグラフである。

教育者としての使命感に関することで役立つ場として、小学校教員は1位に先輩や同僚との話し合い、次いで校内研修会・学年会・教科会、永松記念教育センターと、中学校教員は1位に先輩や同僚との話し合い、次いで校内研修会・学年会・教科会、子どもとのふれあいと答えている。小・中学校の教員ともに、先輩や同僚との話し合い、次いで校内研修会・学年会・教科会が役立つ場と答えている。教師としての使命感は、インフォーマルな場での先輩や同僚との話し合いや、校内研修、学年会などでの他の教師の取組や姿勢から学ぶことが多いことが読み取れる。フォーマルな場としては、永松記念教育センターなどの研修も小学校教員には役に立っている。中学校教員は、子どもとふれあうことが使命感を育成するのに役に立つと答えている。小学生と比べると中学生期の子どもの心理は複雑で指導に困難をきたしたりすることがあるが、それを乗り越えて子どもの変容が図れた時などはなんともいえないものが味わえ教師冥利に尽きるというものである。それゆえ、小学校と比べると中学校の教員は子どもとのふれあいが役に立つと答えているのだろう。

広く豊かな教養に役立つ場について

図2-18「広く豊かな教養に役立つ場」

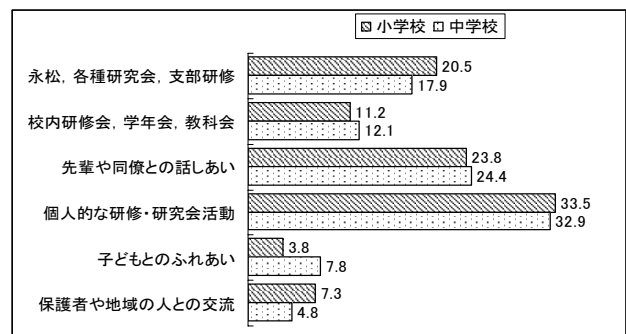


図2-18は、広く豊かな教養に役立つ場で選ばれた研修の場を集計し校種別に比較したグラフである。

広く豊かな教養に関することで役立つ場として、小・中学校の教員とも、1位に個人的な研修・研究会活動と答え、次に先輩や同僚との話し合い、永松記念教育センター等と答えている。教養に関することを高めるには、まず、自らが行う個人的な研修が大切であるということだろう。おおよそ教養というものは、他からの強制で身につけるものではなく、自ら体験する、自ら学ぶなどして自主

的に身につけるものであろう。また、日ごろの先輩や同僚との話し合いのなかで、ものの見方や考え方の広さ深さなど、自分にはないものに気づき、身につけることもあるだろう。永松記念教育センターなどでの講座や研修も、内容によって豊かな教養を身につけるよい場になっていると思われる。

参加したい研修内容について

図2-19は、校種別に参加したい研修内容を比較したグラフである。

「新しい指導法の習得」については、小学校83.8% 中学校78.7%とも高い割合である。「高度な専門的知識・技術の修得」については、小学校47.8% 中学校59.3%と中学校の方が11.5ポイント高い割合である。教科担任制をとる中学校の教員の方が、専門的な知識を求める傾向がある。「学級経営や学年経営に関すること」については、小学校50.7% 中学校35.2%と小学校の方が15.5ポイント高い割合である。これは、小学校の教員は基本的に全員が担任をするということからと思われる。「子どもの心理・発達段階に関するこ

と」については、小学校72.8% 中学校55.6%である。小学校の教員の方が17.2ポイント高いのは、これも全員が担任を持つということからであろう。子どもの心理や発達ということ考えると中学生の方が複雑で、子どもと接するのが難しいと思われるが、小学校の教員の方が関心が高い。「家庭や地域との連携に関すること」については、小学校16.2% 中学校9.3%と、「教育者としての使命感に関すること」についても、小学校23.5% 中学校13.0%と関心は低い。「文科省や市教委の動向に関すること」についても、小学校29.4% 中学校28.7%とも関心は低い。家庭や地域との連携や「教育者としての使命感」と比べると、教育界の動向については少し関心が高い。

「新しい指導法の習得」、「高度な専門知識・技術の習得」、「子どもの心理・発達」などは小・中学校の教員とも参加希望が多く、関心が高かった。「経営に関すること」や、「子どもの心理・発達に関すること」では、小・中学校で差があった。(ともに小学校の方が約15ポイント高かった。)

図2-19 「参加したい研修内容」

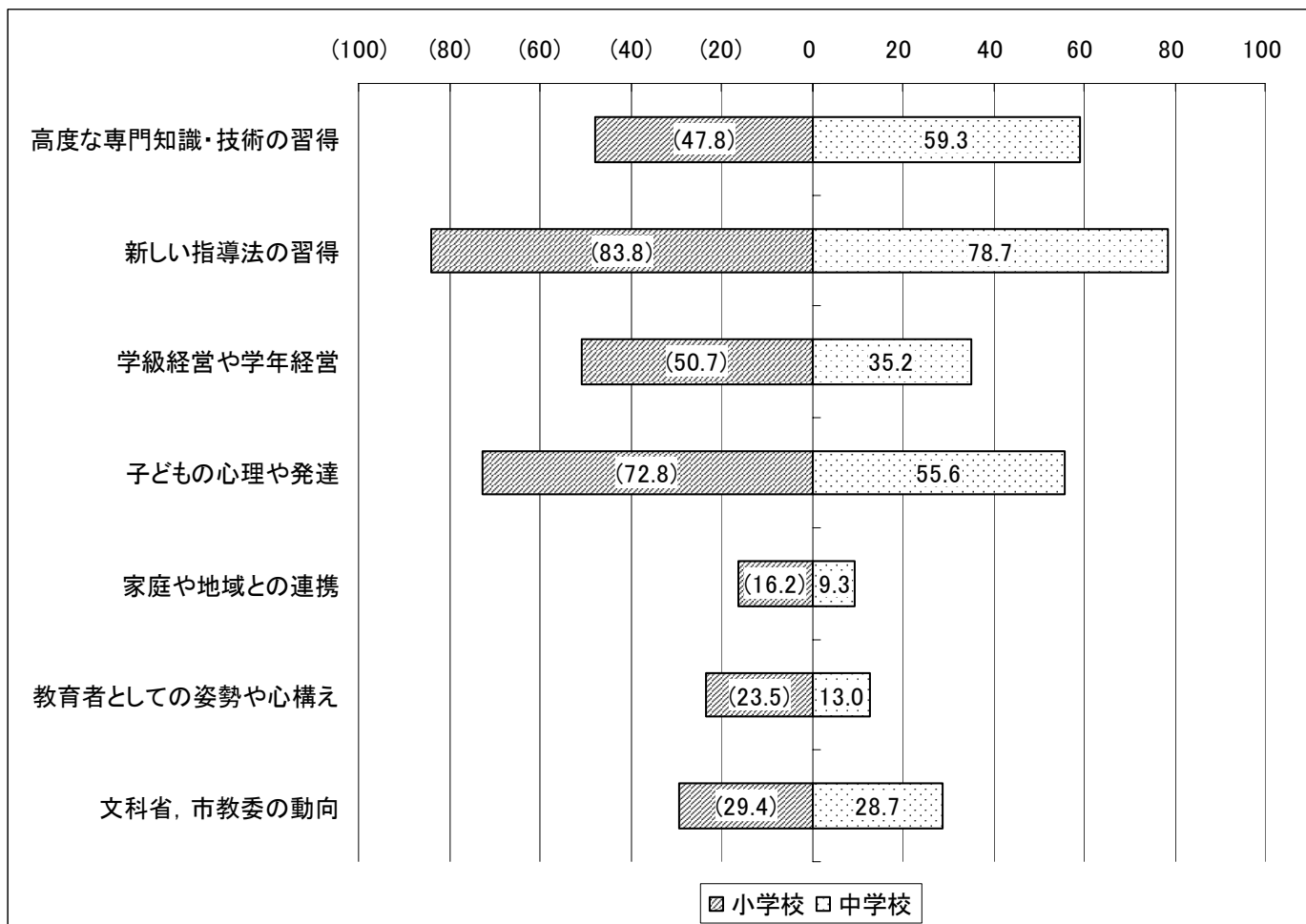
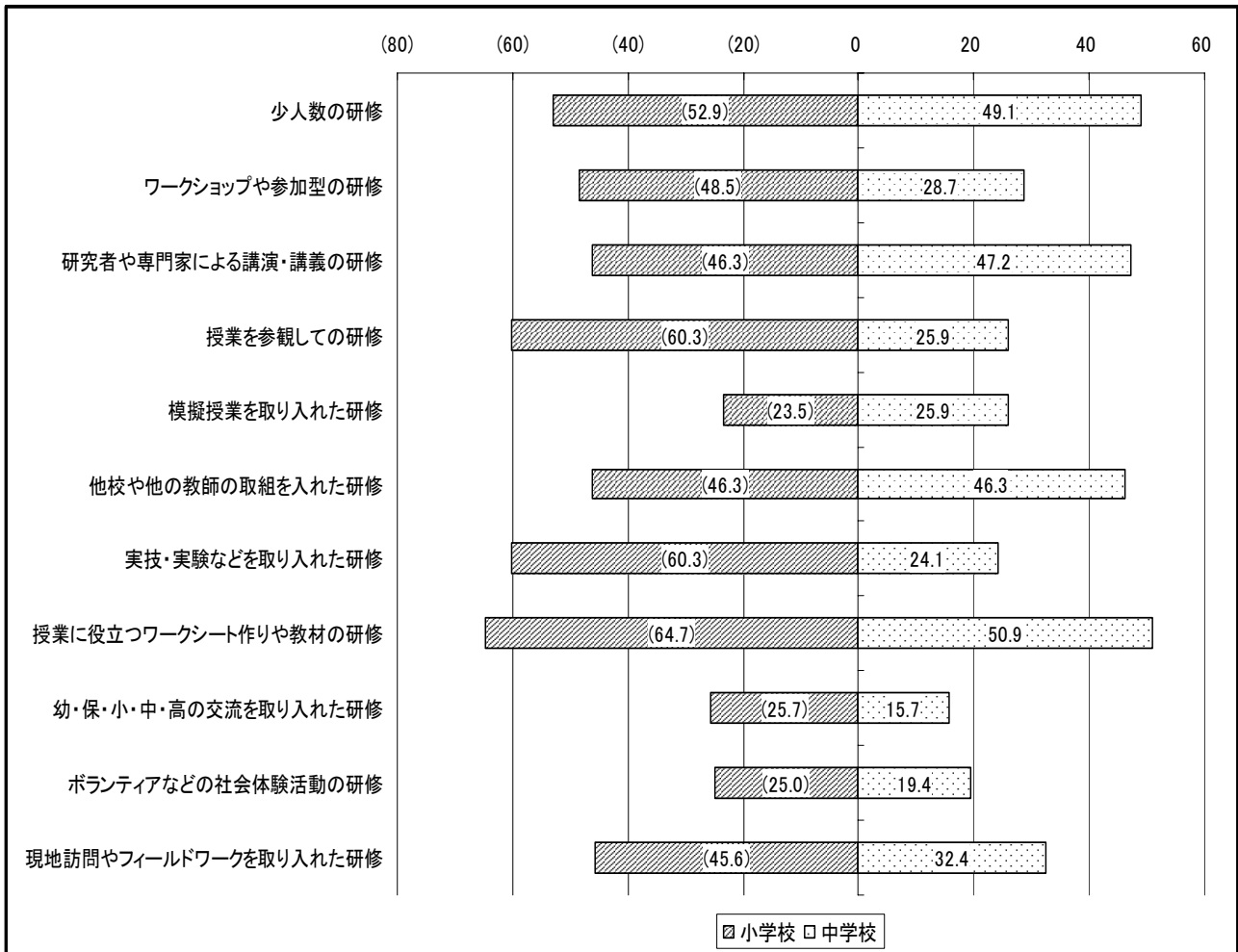


図 2 - 20 「参加したい研修形態」



参加したい研修形態

図 2 - 20 は、参加したい研修形態を校種別に比較したグラフである。

小学校教員の参加希望で 60% を超えた形態は「授業を参観しての研修」、「実技・実験などを取り入れた研修」、「授業に役立つワークシートづくりや教材の研修」で、50% を超えたのは「少人数の研修」である。40% 台は、「ワークショップや参加型の研修」、「研究者、専門家による講演・講義の研修」、「他校や他の教師の取組を取り入れた研修」、「現地訪問やフィールドワークを取り入れた研修」である。

一方、中学校では参加希望で 60% を超えるものではなく、50% 台が「授業に役立つワークシートづくりや教材の研修」である。40% 台は、「少人数の研修」、「研究者、専門家による講演・講義の研修」、「他校や他の教師の取組を取り入れた研修」である。

質問紙で問うた 11 の研修形態で小・中学校の

教員の参加意欲を比べると、全体に小学校教員の方が、研修に参加する意欲が高いといえる。

小・中学校ともに参加希望が 40% を超えたのは、「少人数の研修」「研究者や専門家による講演・講義の研修」「他校や他の教師の取組を取り入れた研修」「授業に役立つワークシートづくりや教材の研修」である。小・中学校の参加希望の差が 30% を超えたものは、「授業を参観しての研修」「実技・実験などを取り入れた研修」で、ともに小学校の方が高い。これは、小・中学校の持つ特性からきていると思われる。小学校は、全員が全教科を教えるのが原則であるから、他の教師の授業を参観することや、実技・実験などの研修は自分にとって役に立つ。しかし、中学校は教科担任制だから、自分と同じ教科の授業を参観するのは意味があるが、他教科の授業参観はあまり自分の授業に役に立たないというところがある。また、実技・実験についても、実技・実験など伴わない教科もあるのでこの差となったと考えられる。

(2) 教職経験年数別に見た

役立つ研修の場と参加したい研修内容

図 2-21～図 2-27 は、教職経験年数別に役立つ場として選ばれた研修の場で、第 1 位を 3 点、第 2 位を 2 点、第 3 位を 1 点とし集計した結果を、教職経験年数別に役立つ研修の場を比較したグラフである。

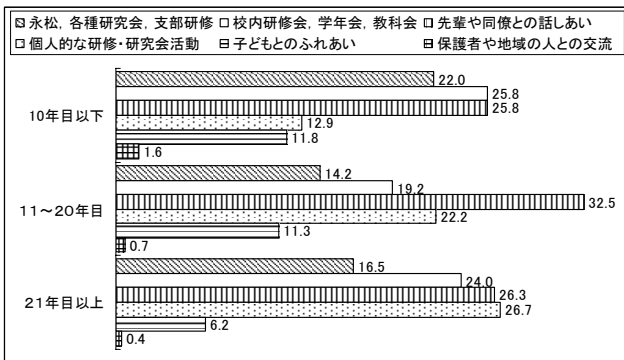
授業の力に役立つ場について

図 2-21 は、「授業に役立つ場」を教職経験年数別に比較したグラフである。

授業に役立つ場として、10 年目以下の教員は校内研修会、学年会、教科会並びに先輩や同僚との話し合いを第 1 位に選び、3 位に永松記念教育センターなどと答えている。11～20 年の教員は、先輩同僚との話し合いを 1 位に、個人的な研修・研究会活動を 2 位に、21 年目以上の教員は、個人的な研修・研究会活動を 1 位に、先輩同僚との話し合いを 2 位と答えている。

10 年目以下の教員に見られるように教職経験が浅いときは、校内研修会や先輩や同僚との話し合いなど、人から指導を受けることを選んでいる。11 年目以上の教員に見られるように、教職経験を積むことにより、授業の力をつけるのには、人に頼るのではなく、自ら行う個人的な研修・研究会活動が重要になってくると答えている。

図 2-21 「授業の力に役立つ場」



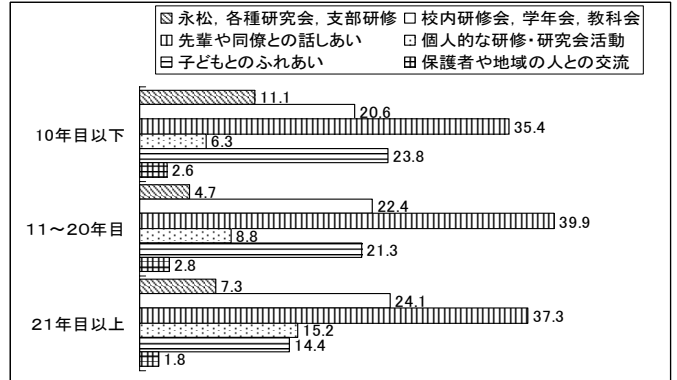
経営する力に役立つ場について

図 2-22 は、「経営する力に役立つ場」を教職経験年数別に比較したグラフである。

学級・学年経営に関することで役立つ場として、どの層も 1 位に先輩や同僚との話し合いと答えている。10 年目以下の教員は子どもとのふれあいを 2 位に、校内研修会、学年会、教科会などを 3 位に、11～20 年目の教員は、2 位に校内研修会、学年会、教科会などを、3 位に子どもとのふれあ

いを、21 年以上の教員は 2 位に校内研修会、学年会、教科会などを、そして 3 位に個人的な研修・研究会活動をあげている。21 年目以上の教員は、3 位に個人的な研修・研究会活動などと答えているが、他の層は子どもとのふれあいと答えている。このことは子どもと一緒に過ごす時間と関連していると思われる。

図 2-22 「経営する力に役立つ場」



子どもに関わる力で役立つ場について

図 2-23 「子どもに関わる力で役立つ場」

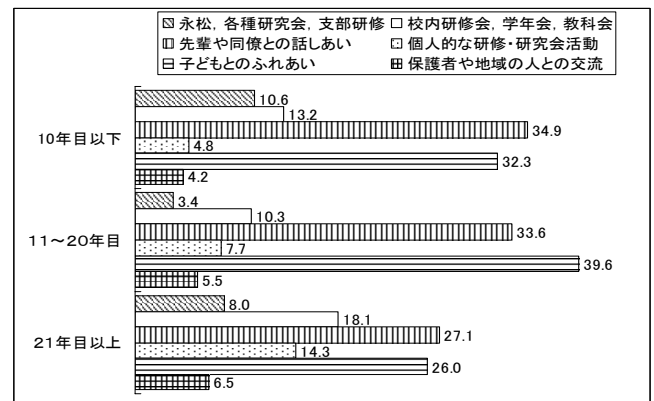


図 2-23 は、「子どもに関わる力で役立つ場」を教職経験年数別に比較したグラフである。

子どもに関わる力に関することで役立つ場として、10 年目以下の教員は、1 位に先輩や同僚との話し合いを、2 位に子どもとのふれあいを、3 位に校内研修会、学年会、教科会などと答えている。11 年～20 年目の教員は 1 位に子どもとのふれあいを、2 位に先輩や同僚との話し合い、3 位に校内研修会、学年会、教科会と答えている。21 年目以上の教員は 1 位に先輩や同僚との話し合い、2 位に子どもとのふれあい、3 位に校内研修会、学年会、教科会を選んでいますが、21 年目以上の教員の割合は他の年代より多い。先輩の話や子どもとのふれあいで学べたものを自分だけのものとはせずに、校内研修会や学年会などで話し合うことに

より、さらに個々の子どもと関わる力をつけていると考える。

家庭や地域との連携に役だつ場について

図 2 - 24 「家庭や地域との連携する力に役だつ場」

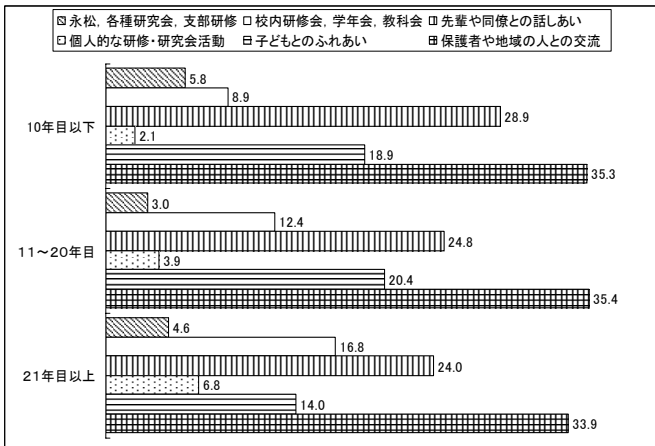


図 2 - 24 は、「家庭や地域と連携する力に役だつ場」を教職経験年数別に比較したグラフである。

家庭・地域との連携に関することで役立つ場として、どの層とも、保護者や地域の人との交流を 1 位に、先輩や同僚との話し合いを 2 位に、10 年目以下の教員と 11~20 年目の教員は子どもとのふれあいを 3 位に、21 年目以上の教員は、校内研修会、学年会、教科会を 3 位に選んでいる。

10 年目以下の教員と 11~20 年目の教員の二つの層は子どもと一緒に過ごす時間を持つようにしている割合は高いので、子どもとのふれあいと答えているのだろうが、21 年目以上の教員が校内研修会等を 3 位に選んでいるのは、前問と関連するが、他の層と比べて子どもと一緒に過ごす時間などが少なくなるからであろう。他の層は直接子どもと関わることで家庭や地域との連携を図るようにしているのだろうが、自分が関わりにくくなった分、校内研修会などを通して他の教師の取組や実践から学ぼうとする姿勢の表れと考えられる。

第 1 節第 2 項でも述べたが、家庭・地域との連携する力に役だつ場について、どの層も保護者や地域の人との交流を 1 位に答えているが、実際地域の行事等に参加している教員の割合はどの層も低く、11~20 年目の教員の割合が 38.8% と一番低かった。保護者や地域の人との交流を通して学ぶということに関して、もっと教員は自覚を持たねばいけないのではないかと。

教育者としての使命感に役だつ場について

図 2 - 25 は、「教育者としての使命感に役だつ場」を教職経験年数別に比較したグラフである。

教育者としての使命感に関することで役立つ場として、三つの層とも先輩や同僚との話し合いを 1 位と答えている。10 年目以下は、永松記念教育センターなどを 2 位に、校内研修会、学年会、教科会を 3 位に選んでいる、11~20 年は子どもとのふれあいを 2 位に、校内研修会、学年会、教科会を 3 位に選んでいる。21 年目以上は、校内研修会、学年会、教科会を 2 位に、個人的な研修・研究会活動を 3 位に選んでいる。

三つの層の教員とも先輩や同僚とのインフォーマルな場で、学級経営、学習指導、生徒指導などに取り組む教師としての基本的な姿勢を学び取り、教育者としての使命感を学んでいると推察できる。10 年目以下の教員は、校内研修などよりも永松記念教育センターなどでの研修で教育者としての使命感などを学んでいる。若年教員にとって、1 年目、3 年目、5 年目教員研修など永松記念教育センターで受講する研修の果たす役割も大きいと思われる。21 年目以上の教員は、個人的な研修などを他の年代層より大切にしていることが読み取れる。教育者としての使命感を形成するには、校内研修会も重要だが自己研鑽を積み重ねることも大切であると考えていると推察できる。

図 2 - 25 「教育者としての使命感」

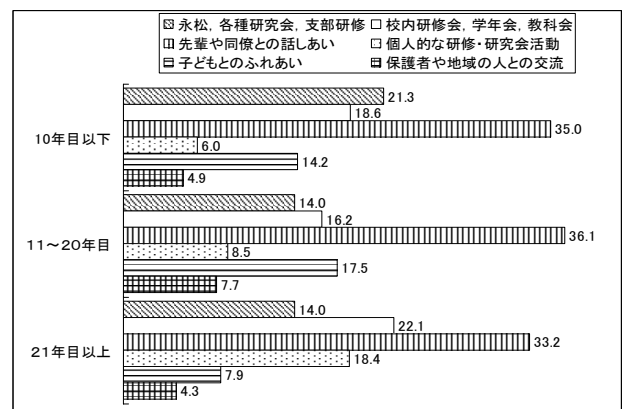
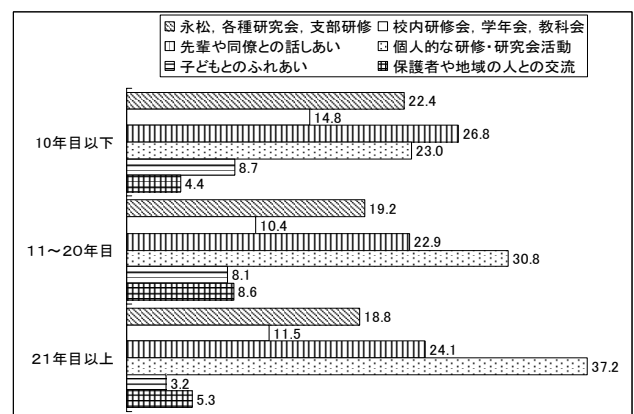


図 2 - 26 「広く豊かな教養に役だつ場」



広く豊かな教養について

図 2-26 (前頁) は「広く豊かな教養に役立つ」を教職経験年数別に比較したグラフである。

広く豊かな教養に関することで役立つ場として、10年目以下は、先輩や同僚との話し合いを1位に、個人的な研修・研究会活動を2位に、永松記念教育センターなどを3位に選んでいる。11~20年、表 2-1 「参加したい研修内容」

並びに 21年目以上は個人的な研修・研究会活動を1位に、先輩や同僚との話し合いを2位に、永松記念教育センターなどを3位に選んでいる。

10年目以下の教員については、他の層と比べると受身的なところが多いのか、先輩や同僚との話し合いを1位に答えている。11~20年目の教員と21年目以上の教員は、豊かな教養については、個人的な研修などの割合が他の研修の場より高く、

自己研鑽などを積むことが大切だとしている。どの層も3位に永松記念教育センターと答えている。永松記念教育センターの研修の果たす役割も大きいと思われる。

	10年目以下	11~20年目	21年目以上
高度な専門知識・技術の習得	59.4	47.5	54.5
新しい指導法の習得	90.6	78.8	81.1
学級経営や学年経営	68.8	37.5	41.7
子どもの心理や発達	59.4	55.0	72.7
家庭や地域との連携	12.5	10.0	15.2
教育者としての姿勢や心がまえ	25.0	12.5	21.2
文科省・市教委の動向	25.0	27.5	31.1

参加したい研修内容

表 2-1 は参加したい研修内容の教職経験年数別のマトリクスである。

10年目以下の教員の参加希望が50%以上の研修は、「新しい指導法の習得に関する研修」、「学級経営や学年経営に関する研修」、「高度な専門的知識・技術の習得に関する研修」、「子どもの心理や発達に関する研修」である。この四つの研修内容に関する関心は高いといえる。直接子どもと接する指導方法や学級経営に関して他の年代層と比べて一番関心が高い。逆にいえばこの年代層の悩みが一番多く、また、身につけたい内容かもしれない。「文科省、市教委の動向」、「教育者としての使命感」に参加を希望する教員は4人に1人の割合である。「家庭や地域との連携」は12.5%と10年目以下の教員の希望する研修内容の中で一番低い割合である。

11~20年目の教員の参加希望が50%以上の研修は、「新しい指導法の習得に

に関する研修」、「子どもの心理や発達に関する研修」である。

表 2 - 2 「参加したい研修形態」

「文科省，市教委の動向」に参加を希望する教員は 4 人に 1 人の割合である。「家庭や地域との連携に関する研修」10%，「教育者としての使命感に

に関する研修」12.5%とともに低い割合である。

総体的に 11～20 年目教員の研修参加意欲は他の層と比べて低いことが読み取れる。

21 年目以上の教員の参加希望が 50%以上の研修は、「新しい指導法の習得に関する研修」、「子どもの心理や発達に関する研修」、「高度な専門的知識・技術の習得に関する研修」である。「子どもの心理や発達に関する研修」は、他の層と比べて関心が高い。子どもとの実際の年齢差からか、今時の子どもの心理状態など子どもに関する情報をしっかりつかみたいという表れと読み取ることができる。

どの年代層も家庭や地域との連携ということに関して、参加希望の割合が低い。家庭や地域との連携が課題である今、前節でも明らかになったように、教員一人ひとりが家庭や地域と連携する力をいかにつけていくかが今後の課題となるだろう。保護者との連携は比較的取れているほうである。

参加したい研修形態

表 2 - 2 は 教職経験年数別に見た参加したい研修形態のマトリクスである。

10 年目以下の教員の参加希望が 50%以上の研修は「少人数の研修」、「ワークショップや参加型の研修」、「授業を参観しての研修」、「他校や他の教師の取組を取り入れた研修」、「実技・実験を取り入れた研修」、「授業に役だつワークシートづくりや教材の研修」である。一番参加希望の割合の少ない「幼・保・小・中・高の交流を取り入れた研修」が 25.0%と 4 人に 1 人の割合である。「研究者や専門家による講演・講義の研修」は 28.1%と他の年代層と比べて一番割合が低い。10 年目以下の教員

	10 年目以下	11～20 年目	21 年目以上
少人数の研修	65.6	45.0	51.5
ワークショップや参加型の研修	50.0	47.5	32.6
研究者や専門家による講演・講義の研修	28.1	33.8	59.1
授業を参観しての研修	78.1	33.8	43.9
模擬授業を取り入れた研修	37.5	23.8	2.2
他校や他の教師の取組を取り入れた研修	68.8	41.3	43.9
実技・実験などを取り入れた研修	62.5	33.8	46.2
授業に役だつワークシートづくりや教材の研修	78.1	56.3	55.3
幼・保・小・中・高の交流を取り入れた研修	25.0	16.3	23.5
ボランティアなどの社会体験活動の研修	34.4	21.3	20.5
現地訪問やフィールドワークを取り入れた研修	28.1	40.0	42.4

は、講義・講演の研修形態はあまり好まないということが推察できる。

11～20年目の教員の参加希望が50%以上の研修は「授業に役立つワークシートづくりや教材の研修」である。40%台の研修は、「少人数の研修」、「ワークショップや参加型の研修」、「他校や他の教師の取組を取り入れた研修」、「現地訪問やフィールドワークを取り入れた研修」である。

21年目以上の教員の参加希望が50%以上の研修は、「少人数の研修」、「研究者や専門家による講演・講義の研修」、「授業に役立つワークシートづくりや教材の研修」である。40%台の研修は、「授業を参観しての研修」、「他校や他の教師の取組を取り入れた研修」、「実技・実験などを取り入れた研修」、「現地訪問やフィールドワークを取り入れた研修」である。「研究者や専門家による講演・講義の研修」が59.1%と他の年代層と比べると一番割合が高い。経験を積むことにより、より高度な専門的知識を探究するようになるからと思われる。

第3節 教員としての資質・力量の

各カテゴリーの層化分類による分析

(1) 研修の場との関係

各カテゴリーの力の上位群(H群),中位群(M群),下位群(L群)の各層の教員が答えた役に立つ研修の場について試みる。各カテゴリーの四つの因子について、「している・参加している・そう思う・努力している」に2点,「どちらかといえばしている・どちらかといえば参加している・どちらかといえばそう思う・どちらかといえば努力している」に1点,「どちらかといえばしていない・どちらかといえば参加していない・どちらかといえばそう思わない・どちらかといえば努力していない」に-1点,「していない・参加していない・そう思わない・努力していない」に-2点の得点を与えそれぞれの得点を集計し,授業の力では5点以上をH群,1点以下をL群,その間をM群と,経営する力では7点以上をH群,3点以下をL群,その間をM群と,子どもに関わる力では7点以上をH群,3点以下をL群,その間をM群と,家庭や地域と連携する力では5点以上をH群,0点以下をL群,その間をM群と,教育者としての使命感では6点以上をH群,1点以下をL群,その間をM群と,広く豊かな教養では8点以上をH群,4点以下をL群,その間をM群とした。

授業の力に役立つ場について

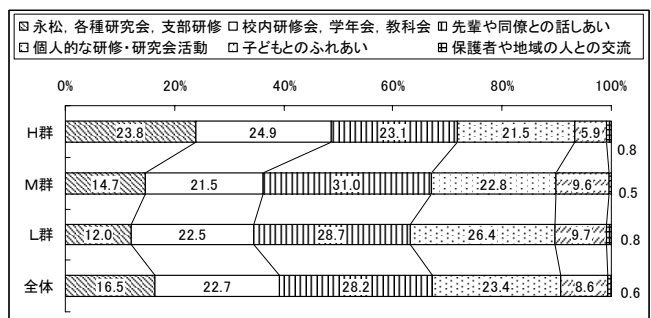
図2-27は授業の力の層化分類の各群が答えた授業の力に役に立つ研修の場の一覧である。

授業の力に役立つ場として,H群が一番割合が高かったのが校内研修会,学年会,教科会で,第2位に永松記念教育センターや支部研修会などの校外の研修で,第3位に先輩や同僚との話し合いとなっている。M群,L群と比べてH群は永松記念教育センターなどでの研修が役に立つと答えている割合が高い。

全体では,第1位に先輩や同僚との話し合い,第2位に個人的な研修・研究会活動,第3位に校内研修会,学年会,教科会となっている。

H群は校内研修会や学年会・教科会などを中心にして,永松記念教育センター等での研修や学習指導についての情報・知識などを生かし,先輩や同僚との話し合いの中で授業の力を高めていると考えられる。全体でみても,先輩や同僚との話し合い,個人的な研修,校内研修会などが役立つ場として大きなウェイトを占める。授業の力をつけるためには,日ごろから先輩や同僚との話の中で学び,自己研鑽を積んで,校内研修会などで授業の力の向上を図ることだと思われる。また,H群に見られるように,永松記念教育センターなど校外で行われる研修に積極的に参加することが,さらに自己の力量を向上させることにつながるのではないと思われる。

図2-27「授業の力の層化分類の各群が選ぶ授業の力に役立つ研修の場」



経営する力に役立つ場について

図2-28「経営する力の層化分類の各群が選ぶ経営する力に役立つ研修の場」

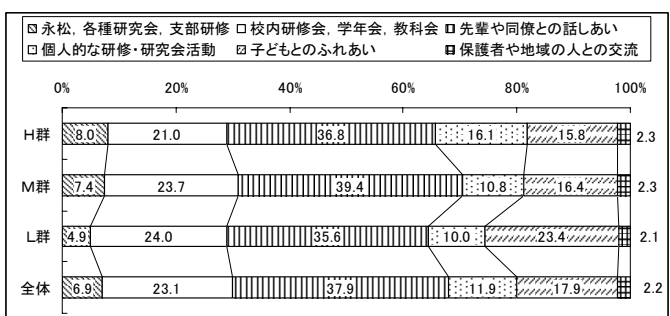


図2-28は経営する力の層化分類の各群が答えた経営する力に役立つ研修の場の一覧である。

経営する力に役立つ場として、H群で最も割合が高かったのが先輩や同僚との話し合い、第2位に校内研修会、学年会、教科会、第3位に個人的な研修・研究会活動となっている。H群の役に立つ場としての個人的な研修などの占める割合はM群、L群と比べると高い。このことから実践だけではなく、自己研鑽を積んで理論も身につけておくということが大切だということがうかがえる。

全体では、第1位に先輩や同僚との話し合い、第2位に校内研修会、学年会、教科会、第3位に子どもとのふれあいとなっている。学級経営・学年経営など経営する力は、先輩や同僚との話し合いや校内研修の場で高められると考えられる。そして、子どもとのふれあいという実践も大切だが、経営する力のH群のように、個人的な研究などで研鑽を積み、経営のノウハウなど理論なども身につけておく必要があると思われる。

子どもに関わる力に役立つ場

図2-29「子どもに関わる力の層化分類の各群が選ぶ子どもに関わる力に役立つ研修の場」

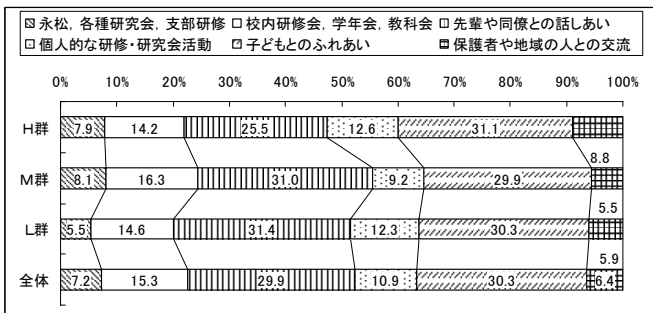


図2-29は子どもに関わる力の層化分類の各群が答えた子どもに関わる力に役立つ研修の場の一覧である。

子どもに関わる力に役立つ場として、H群で最も割合が高かったのが子どもとのふれあい、第2位に先輩や同僚との話し合い、第3位に校内研修会、学年会、教科会となっている。

全体も第1位が子どもとのふれあい、第2位に先輩や同僚との話し合い、第3位に校内研修会、学年会、教科会と同じ順である。

子どもに関わる力のH群がM群、L群と違うところは、役立つ場の1位に子どもとのふれあいと答えているところである。M群、L群は役立つ場の1位に、ともに先輩や同僚との話し合いと答えている。先輩や同僚との話し合いももちろん大事だが、子どもとのふれあいをしっかりすることが大

切であり、実践を通して、自己の力量をさらに高めることができるものと思われる。」

家庭や地域と連携する力に役立つ場について

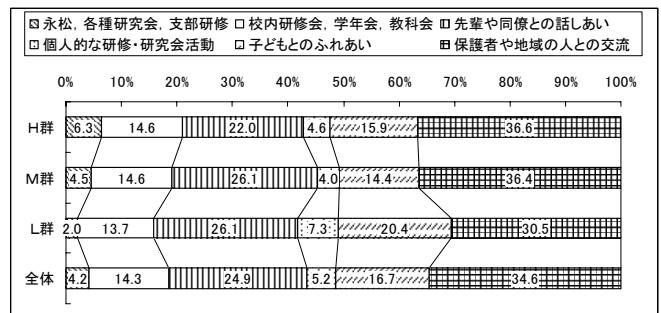
図2-30は家庭や地域と連携する力の層化分類の各群が答えた家庭や地域と連携する力に役立つ研修の場の一覧である。

家庭や地域と連携する力に役立つ場として、H群で最も割合が高かったのが保護者や地域の人の交流、第2位に先輩や同僚との話し合い、第3位に子どもとのふれあいとなっている。

全体も第1位に保護者や地域の人の交流、第2位に先輩や同僚との話し合い、第3位に子どもとのふれあいと同じ順番である。

家庭や地域と連携する力は、どの群も保護者や地域の人の交流が一番役に立つと答えている。しかし、頭で役立つと分かってはいるのだろうが、地域の行事に参加したりする教員はまだ少ない。

図2-30「家庭や地域と連携する力の層化分類の各群が選ぶ家庭や地域と連携する力に役立つ研修の場」



教育者としての使命感に役立つ場について

図2-31「教育者としての使命感の層化分類が選ぶ教育者としての使命感に役立つ研修の場」

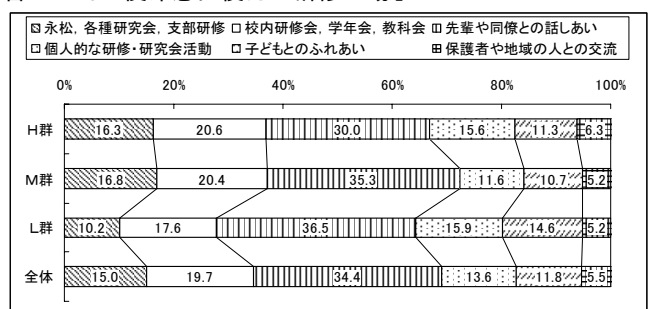


図2-31は教育者としての使命感の層化分類の各群が答えた教育者としての使命感に役立つ研修の場の一覧である。

教育者としての使命感に役立つ研修の場として、H群で最も割合が高かったのが先輩や同僚との話し合いで、第2位に校内研修会、学年会、教

科会で、第3位に永松記念教育センター等である。

全体でも1位が先輩や同僚との話し合いで、第2位が校内研修会、学年会、教科会で、第3位が永松記念教育センター等である。

教育者としての使命感を形成するには先輩や同僚との話し合いが一番役に立つ場と考えられる。他の教師の教育に対する姿勢、とりわけ学習指導や生徒指導などの取組を目の当たりにすることにより、教育者としての使命感をより強く自覚しているのではないかと考える。

広く豊かな教養に役だつ場について

図2-32「広く豊かな教養の層化分類の各群が選ぶ広く豊かな教養に役だつ研修の場」

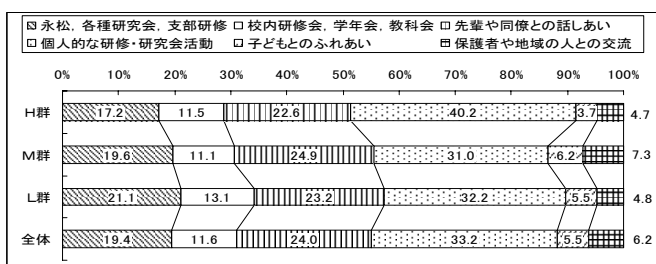


図2-32は広く豊かな教養の層化分類の各群が答えた広く豊かな教養に役だつ研修の場の一覧である。

広く豊かな教養に役だつ研修の場として、H群で最も割合が高かったものは個人的な研修・研究会活動で、第2位に先輩や同僚との話し合い、第3位に永松記念教育センター、各種研修会である。

全体でも第1位が個人的な研修・研究会活動で、第2位に先輩や同僚との話し合い、第3位に永松記念教育センター等と同じ順である。

広く豊かな教養については、自己研鑽など個人的な研修で力をつけていくのが一番だと読み取れる。先輩や同僚との話し合いや永松記念教育センターなどでの研修等でも身につけている。広く豊かな教養のH群を見ると、個人的な研修などが他の研修の場と比べると、2倍近くのポイントをしめていて高い割合である。先輩や同僚との話し合いや永松記念教育センターなどの研修の場も大切であるが、一番大切なのは個人的な研修であると思われる。どれだけ意欲を持って、自己研鑽がつかめるかが広く豊かな教養を身につけるための重要なポイントになることがうかがえる。

(2) 研修内容や形態との関係

参加したい研修内容について、各カテゴリーとの層化分類との関連をみた。

授業の力に関することについて

図2-33(次頁参照)は、「高度な専門知識・技術の習得 × 授業の力の層化分類」、図2-34(次頁参照)は「新しい指導法の習得 × 授業の力層化分類」のクロス集計のグラフである。

「高度な専門知識・技術の修得」、「新しい指導法の習得」に関する研修は、M群、L群と比べるとH群の方が、参加を望む割合が高い。「新しい指導法の習得」に関しては大きな差はなかったが、どの群も約8割の高い割合であった。「高度な専門知識・技術の修得」に関してH群は、約7割とM群、L群と比べて約25ポイント高い割合であった。

図2-33「高度な専門知識・技術の習得 × 授業の力の層化分類」

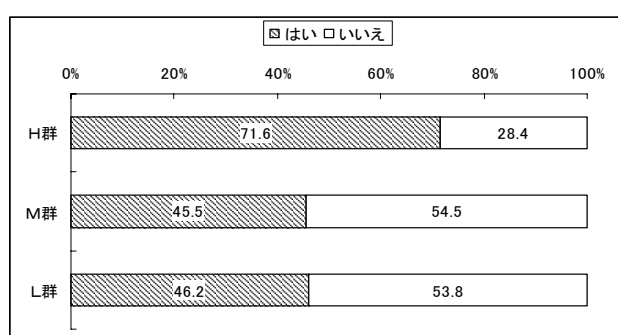
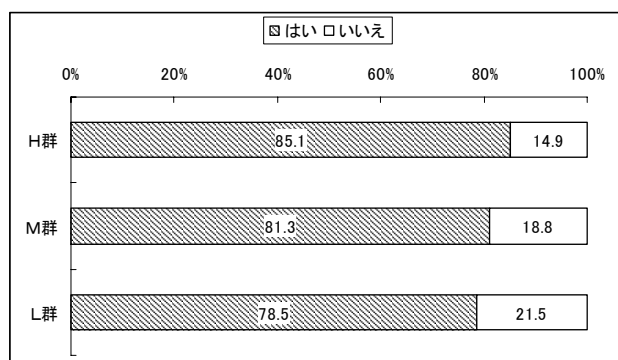


図2-34「新しい指導法の修得 × 授業の力の層化分類」



経営する力に関することについて

図2-35「学級経営や学年経営に関すること × 経営する力の層化分類」

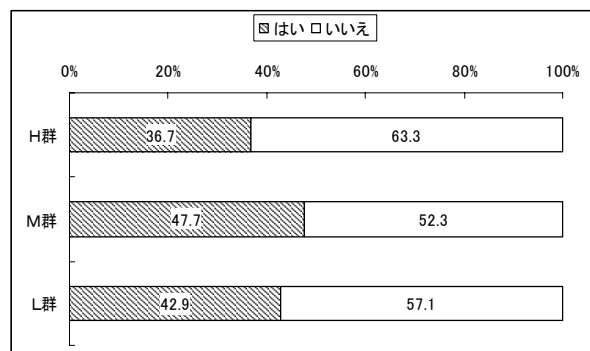


図 2 - 35 は「学級経営や学年経営 × 経営する力の層化分類」のクロス集計のグラフである。

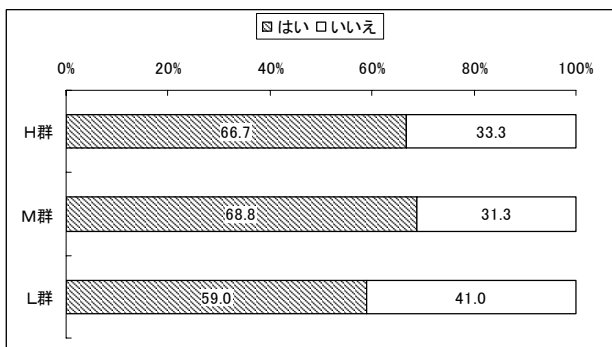
学級経営や学年経営に関する研修についてM群の割合が一番高く、次いでL群，H群の順であった。各群とも参加を望む割合は約 4 割～5 割で大きな違いはなかった。

子どもに関わる力に関すること

図 2 - 36 「子どもの心理や発達 × 子どもに関わる力の層化分類」のクロス集計のグラフである。

子どもの心理や発達に関することについて，大きな違いはみられなかったが，M群の割合が一番高く，次いでH群，L群の順であった。各群とも参加を望む割合は約 6～7 割と高い割合で大きな違いはなかった。

図 2 - 36 「子どもの心理や発達 × 子どもに関わる力の層化分類」



家庭や地域との連携に関すること

図 2 - 37 「家庭や地域との連携に関すること × 家庭や地域との連携に関わる力の層化分類」

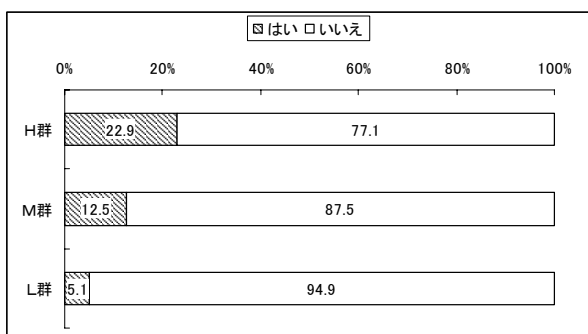


図 2 - 37 は「家庭や地域との連携に関すること × 家庭や地域との連携に関わる力の層化分類」のクロス集計のグラフである。

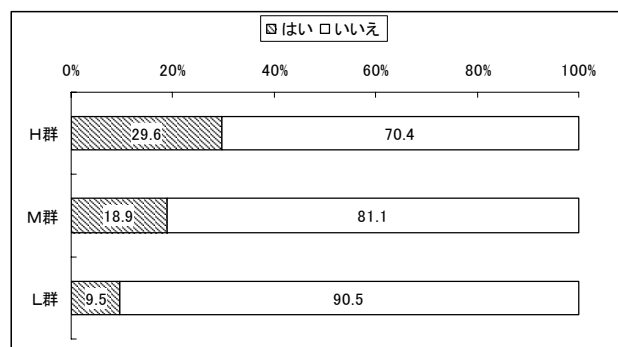
家庭や地域に関することについての参加希望の割合は，H群が一番高く，次いでM群，L群の順であった。各群とも参加を望む割合は約 1～2 割と低い割合であった。全体に参加を望む割合は低い，H群ほど参加を希望する割合は高い。

教育者としての使命感に関すること

図 2 - 38 は「教育者としての姿勢や心がまえに関すること × 教育者としての使命感」のクロス集計のグラフである。

教育者としての姿勢や心がまえに関することについて，H群の参加を望む割合が一番高く，次いでM群，L群の順であった。各群とも参加を望む割合は約 1～3 割と低い割合であった。全体に参加を望む割合は低い，H群ほど参加を希望する割合が高い。

図 2 - 38 「教育者としての姿勢や心がまえに関すること × 教育者としての使命感」

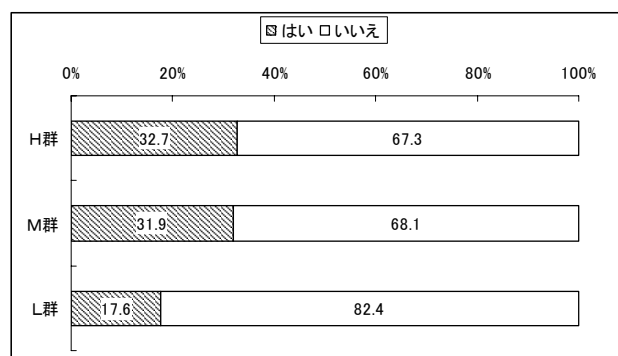


文科省・市教委の動向について

図 2 - 39 「文科省・市教委の動向 × 広く豊かな教養」のクロス集計のグラフである。

文科省・市教委の動向について，H群の参加を望む割合が一番高く，次いでM群，L群の順であった。各群とも参加を望む割合は約 2～3 割と低い割合であった。全体に参加を望む割合は低い，H群ほど参加を希望する割合が高い。子どもの指導に直接関わることの「授業の力」に関すること，「子どもに関わる力」に関すること，「経営する力」に関することについては参加の関心は高かったが，「家庭や地域との連携」に関すること，「教育者としての使命感」に関すること，「広く豊かな教養」に関することは参加の関心が低かった。

図 2 - 39 「文科省・市教委の動向 × 広く豊かな教養」



参加したい研修内容

教員としての専門的な力量・人間的な資質の六つの力の得点を合計し、30点以上を高位群（H群）、20～29点を中位群（M群）、19点以下を低位群（L群）とした。

表2-3は「参加したい研修内容×総合的な力層化分類」をクロス集計したマトリクスである。

「高度な専門的知識・技術の修得」、「子どもの心理や発達」、「家庭や地域との連携」、「教育者としての姿勢や心がまえ」、「文科省・市教委の動向」に関することについては、教員としての総合的な力のL群 M群 H群となるにつれ参加したい割合が増加している。「新しい指導法の修得」、「学級経営や学年経営」に関することは、H群、M群、L群について大きな違いはなく「新しい指導法の修得」はどの群とも約8割の、「学級経営や学年経営」はどの群も約4割の参加希望があった。

表2-3「参加したい研修内容×総合的な力層化分類」

	H群	M群	L群
高度な専門知識・技術の習得	65.3	48.4	46.8
新しい指導法の習得	79.2	85.3	79.2
学級経営や学年経営	43.1	42.1	46.8
子どもの心理や発達	73.6	69.5	51.9
家庭や地域との連携	15.3	12.6	11.7
教育者としての姿勢や心がまえ	2.5	16.5	15.6
文科省・市教委の動向	38.9	29.5	19.5

「学級経営や学年経営」についてはL群の参加を望む割合が一番高かった。

表2-4「参加した研修形態×総合的な力層化分類」

	H群	M群	L群
少人数の研修	50.0	53.7	46.8
ワークショップや参加型の研修	48.6	40.0	31.2
研究者や専門家による講演・講義の研修	54.2	49.5	36.4
授業を参観しての研修	47.2	45.2	42.9
模擬授業を取り入れた研修	20.8	26.3	26.0
他校や他の教師の取組を取り入れた研修	43.1	49.5	45.5
実技・実験などを取り入れた研修	51.4	43.2	39
授業に役立つワークシートづくりや教材の研修	58.3	67.4	48.1
幼・保・小・中・高の交流を取り入れた研修	31.9	22.1	10.4
ボランティアなどの社会体験活動の研修	29.2	22.1	16.9
現地訪問やフィールドワークを取り入れた研修	45.8	37.9	36.4

参加したい研修形態

表2-4は「参加したい研修形態×総合的な力層化分類」をクロス集計したマトリクスである。

「ワークショップや参加型の研修」、「研究者や専門家による講演・講義の研修」、「授業を参観しての研修」、「実技・実験などを取り入れた研修」、「幼・保・小・中・高の交流を取り入れた研修」、「ボランティアなどの社会体験活動の研修」、「現地訪問やフィールドワークを取り入れた研修」については、教員としての総合的な力のL群 M群 H群となるにつれ参加したい割合が増加している。

「少人数の研修」、「模擬授業を取り入れた研修」、「他校や他の教師の取組を取り入れた研修」、「授業に役だつワークシートづくりや教材の研修」は各群による大きな違いはなかった。「模擬授業を取り入れた研修」を除いて、半数近くないしは半数以上のものが参加希望し高い割合であった。

第3章 教員研修の

効果的なあり方について

第1節 教員研修を提供する側から見た 効果ある研修

(1) 永松記念教育センターなど 校外で行われる研修

参加したい研修内容について校種別に見てみると、(図2-19参照)「新しい指導法の習得」、「子どもの心理や発達に関する事」、「高度な専門知識・技術の習得」、「学級経営・学年経営に関する事」とこの四つの内容について、参加希望が他と差があり多かった。

同じように教職経験年数別に見ると(表2-1参照)「新しい指導法の習得」、「子どもの心理や発達に関する事」、「高度な専門知識・技術の習得」、「学級経営・学年経営に関する事」と校種別と同じ結果であった。

研修形態について校種別でみてみると(図2-20参照)、小・中学校ともに40ポイントを超える形態は、「授業に役だつ教材やワークシートづくり」、「少人数の研修」、「研究者・専門家の講演・講義の研修」、「他校や他の教師の取組を取り入れた研修」の四つである。小学校の教員のみ参加希望が高かったのは「授業を参観しての研修」、「ワークショップや参加型の研修」、「現地訪問やフィールドワークを取り入れた研修」の三つである。

同じように教職経験年数別にみると(表2-2参照)、三つの層とも40ポイントを超えるものは、「授業に役だつ教材やワークシートづくり」、「少人数の研修」、「他校や他の教師の取組を取り入れた研修」の三つの形態である。

「ワークショップや参加型の研修」は10年目以下の教員と11~20年目教員が、「授業を参観しての研修」は10年目以下の教員が、「研究者や専門家の講義・講演」は21年目以上の教員が、「実技・実験を取り入れた研修」10年目以下の教員が、「現地訪問やフィールドワークを取り入れた研修」11~20年目の教員と21年目以上の教員が高いというように、それぞれ各年代層で違いがみられた。

研修内容については、「新しい指導法の習得」、「子どもの心理や発達に関する事」、「高度な専門知識・技術の習得」、「学級経営・学年経営に関する事」の四つについては校種・経験年数に関わらず参加希望の割合が高い結果となった。

研修形態については、「授業に役だつ教材やワークシートづくり」、「少人数の研修」、「他校や他の教師の取組を取り入れた研修」の三つについては、校種別、教職経験年数別に関わらず、参加希望が高い結果となった。

「ワークショップや参加型の研修」、「授業を参観しての研修」、「研究者や専門家の講義・講演」、「実技・実験を取り入れた研修」、「現地訪問やフィールドワークを取り入れた研修」については、校種や教職経験年数で違いがみられた。

教員としての資質・力量の「授業の力」、「経営する力」、「子どもに関わる力」、「家庭や地域と連携する力」、「教育者としての使命感」、「広く豊かな教養」が形成される場として、校種別・教職経験年数別に役だつ六つの場を見たとき、フォーマルな場としての「永松記念教育センター」などの研修の場が役に立つ力についてみてみる。

図3-1(次頁)は永松記念教育センターが専門的な力量・人間的な資質のそれぞれの力をつけるために役立つ場として選ばれた割合を校種別にまとめたグラフである。フォーマルな場としての永松記念教育センターは、校種別で小・中学校ともに役に立つ場として10ポイント以上あったのは、「授業の力」、「教育者としての使命感」、「広く豊かな教養」である。

図3-2(次頁)は、永松記念教育センターがそれぞれの力をつけるために役立つ場として選ばれた割合を教職経験年数別にまとめたグラフである。教職経験年数別に10年目以下、11~20年目、21

年目以上の三つの層ともに 10 ポイント以上あったのは、同じく「授業の力」、「教育者としての使命感」、「広く豊かな教養」である。

図3-1「永松記念教育センターが役立つ力校種別」

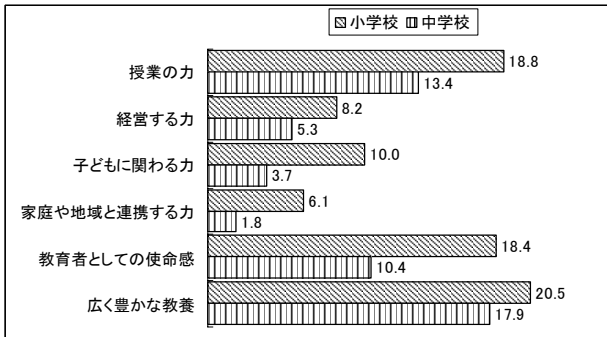
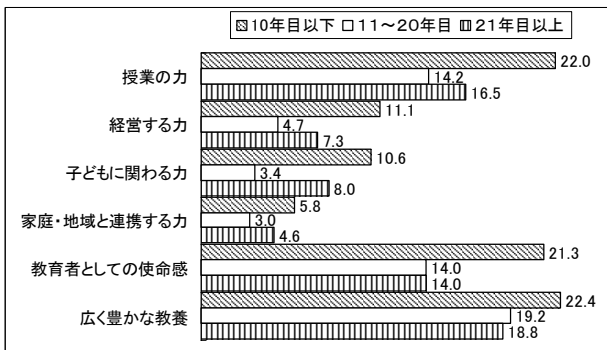


図3-2「永松記念教育センターが役立つ力教職経験年数別」



「授業の力」、「教育者としての使命感」、「広く豊かな教養」については、フォーマルな場としての「永松記念教育センター」などを中心として教員の資質・力量の形成を図っていくことが効果的ではないかと考えられる。もちろん、他の資質・力量についても研修を通して形成・向上を図ることはいうまでもない。

本調査でも明らかになったように先輩や同僚との話し合いなどインフォーマルな場を中心として、教員としての資質・力量の形成が行われていることも事実である。永松記念教育センターなどのフォーマルな場で研修し学んできたことを、学校というインフォーマルな場で「広め」、「深めて」いくことが教員一人ひとりの力量形成につながっていくのではないかと考える。

研修を提供する側としては校種での違いや、教職経験年数別での違いなど、教員個々のニーズの違いを把握しておくことや研修形態・内容などについても工夫することが必要であると考え。今年度から、永松記念教育センターが提供している課題別研修については、研修に参加予定の教員の事前アンケートなどを参考にして講演者などにその研修会での要望などを伝えているが、そういっ

た工夫をもっとする必要があるのではないかと考える。また、研修に参加する教員だけでなく、本市教員の研修に関するニーズを把握することも必要ではないかと考える。

例えば、年度途中に各学校の管理職や研究主任等に対して研修内容などについてのアンケート調査などを実施し、それをもとにして次年度の研修計画の参考にすることなどである。また、研修企画段階での教員の企画への参加なども考えられる。具体的には夏季休業中に行っている各研究会との共催の研修会で行っている研修企画の連携をもっと広げることなどである。ただし、全ての研修を教員のニーズにもとづいて行うということは不可能であるし、現実的ではない。研修を提供する側から見たとき、職務別研修や経験年数別研修で行う指名研修のように教員として当然身につけておかなければならない資質・力量に関する研修については、要望など取り入れることが難しいこともある。

研修形態などについても、調査の結果、先輩や同僚との話し合いが一番役立つことから、そういった研修の場を永松記念教育センターでも設定していくことも必要ではないかと考える。また、少人数で気軽にできる研修形態も半数近くが望む傾向があるということがわかった。ただし、少人数の形態を望むからといって全て小グループに分けて行えるとは限らないが、最初は全体で行いその後は分科会に分かれ研修を行うなど、単に機械的に分かれるのではなく、各グループの教員の教職経験など考慮し経験年数別にバランスよくグルーピングをするなどして、学校内のインフォーマルな場によく似た場を設定するなどして、より効果のあがりやすい研修になるように工夫することも必要ではないか。実技・実験など取り入れた研修は小学校の教員には望まれるが中学校ではあまり望まれないなど、今後今まで以上に教員個々のニーズに応じた研修内容・形態を工夫していくことが提供する側の姿勢として必要だと考える。

これからの研修形態で考えられるひとつの方法として、集合型の研修から、個に応じた個別型の研修形態の活用がある。教員一人ひとりの教職経験の違いや力量・資質の違いなど、個々の教員のニーズに応じた研修方法ということで、例えば、e-learning を活用した研修方法がある。

e-learning はITを活用した研修システムの総体をさし、通信衛星放送やテレビ会議システム等による研修も含まれる。学校週5日制の完全実施に伴い、教職員の一斉・集合研修がとりにくく

なっていること、また、平成13年度より本市も「全市立学校・幼稚園 光ファイバー等高速通信ネットワーク事業」が実施され、平成15年度より、高速通信ネットワークの運用が開始されるにあたり、「新しい教職員研修のあり方」として、e-learning を活用した研修もひとつの方法であると考えられる。従来からの研修方法として、集合研修が一般的に行われてきた。「指導者と対面して研修が進むので、理解しやすい。」「研修者間の協議が容易である。」等の成果が認められてきている。反面、「研修の理解度・進捗度が把握しにくい。」「時間的・空間的制約がある。」「反復学習ができない。」「一斉一律な内容で、個々に対応した研修がしにくい。」といった課題も明確になっている。

e-learning はインターネットに接続できる環境があれば、「いつでも」、「どこからでも」、「自分のペースで」、研修に取り組めるという利点がある個別型の研修である。集合研修の課題を解決することも可能になってくる面もある。「オンデマンド インジラストタイム(on demand in just time)」である。必要なときに必要な研修が受けられる。研修内容の問い合わせや意見交換は電子掲示板や e-mail を通して行えるようにするなどして、集合研修のメリットを補完することも可能になってくるだろう。もちろん、集合研修が不要になるわけではなく、e-learning をうまく活用し併用することが大切である。

例えば、研修受講前に e-learning で基礎知識を学んでおくとか、受講後に理解の定着や深化を図ることなどが可能になってくる。また、小・中学校の教員とともに、自主的な研修に参加している教員の数が多いことについても、e-learning が開発・活用されることによって、自校でも研修を受けることが可能になり、「時間がないから受けられない」、「学校を空けることができない」といった問題も解決できるのではないだろうか。e-learning を活用した研修方法を開発するのもこれからの教員研修の重要な課題と考える。

現在永松記念教育センター研究課内に、情報資料室が設けられている。センターで行われた講演や研修会、研究授業、L ネットでの講演の録画ビデオ、各種研究授業の指導案、各学校の研究紀要、教育関係の図書、小学校英語教材などが備えられており、誰でもが利用できるシステムになっている。また、インターネットを通じての図書検索システムや指導案検索システムなども構築されている。しかし、情報資料室にある資料でデジタル化

されているものは今のところなく、指導案の検索はできてもその内容までは見ることができない。ビデオもアナログであり、ネット配信はできず永松記念教育センターに来て見るか借りるかしか方法がない。来年度、永松記念教育センターが機構改革され『京都市総合教育センター』になるこの機会に、情報資料室のあり方についても、資料のデジタル化等、ITのさらなる活用など推進する必要があると思われる。そのためには解決しなければならない課題は多々あると思うが、「全市立学校・幼稚園 光ファイバー等高速通信ネットワーク事業」が実施される来年度、是非とも検討していく課題であると考えられる。

さらに、「授業の力」などの教員の力量形成に永松記念教育センターの果たす役割は先ほど大きいと述べた。このことは、参加したい研修内容の「新しい指導法の習得」、「子どもの心理や発達に関すること」、「高度な専門知識・技術の習得」、「学級経営・学年経営に関すること」などとも関連するが、今後、永松記念教育センターが教員の資質・力量の向上のための教員研修センターのみとして機能するのではなく、カリキュラム開発支援センターとしての機能も果たすということも考えていかねばならない。

新教育課程のもと各学校での新たな教育活動が実施され、はや1年が経とうとしている。各学校の自主性・自律性の確立と特色ある学校づくりの実現のために、創意工夫を凝らした教育活動を展開することが重要となっている。各学校での授業改善をめざした教科指導や新教育課程の確実な定着を目指しての、永松記念教育センターの「カリキュラム開発支援センター」としての教材開発や指導方法の研究、相談機能などその機能の一層の充実が期待されると考える。

(2) 学校における研修の大切さ

昭和62年の教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」において、現職研修の改善がいわれ、その中で次のように述べられている。『教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教師生活を通じて次第に形成されていくものである。この場合、教員自身が修練を積み重ねることによってその資質能力を高めていくことが基本となる。そのためにも、教員全員が参加する校内研修の実施にあたっては、各学校の教育目標を十分踏まえ、かつ、地域や幼児・児童・生徒の実態等を考慮しつつ、組織的に計画、実施し、十分な評価を行うことが重要であり、その成果は、

幼児・児童・生徒の教育に適切に反映される必要がある。校長をはじめとする教員は、校内研修が校内の課題の解決と教員個人の教育力を高める上で基盤となるものであるということに留意し、その活性化のために一層の努力をする必要がある。』(9)と校内研修の重要性を述べている。多くの教師がその資質・力量を伸ばす最大の機会のひとつが校内研修であることはすでに知られている。しかし、今年度から新学習指導要領のもと、完全学校週5日制が実施され、今までのように職員会議、学年会議、研修会などの時間の確保が各学校とも難しい状況になってきているのも事実である。校内研修会を開ける日数を毎月1回として年間12回、2回として24回である。現実に月2回のペースで研修会を行うというのは非常に難しいと思われる。そこで、長期休業期間(中学校は部活動の大会等があって難しい面もあるが、特に夏季休業期間を)を今まで以上に有効に使わねばならないと考える。そして、研修会の内容等しっかりした年間計画を立て取り組まなければならない。

校内研修会について伊藤功一は次のように述べている。「私たち教師自身、本当は子どもを教えることにおいて非力であるということを実感しなければならない。」そして、「研修は教師である自分自身のために行うのであって他人のために行うのではない」ということを強調している。(10)私たち教師自身、専門職として認められているが自分の力のないことを常に謙虚な姿勢でとらえ、学ぶことが教師であるということをおぼえてはならない。また、研修は人のためではなく教師である自分のためをするということとそのことが子どものためになるということをもっと自覚する必要があると考える。こういったことを踏まえて、校内の教員がともに「解決すべき課題」として認識し、真剣に取り組んでいくことのできるテーマは何か。その課題に対して個々の教員はどのようにアプローチしていけばいいのか。校内研修はこういった問いかけから出発するわけだが、それらは学校教育目標との関係でとらえられなければならない。

他方、個々の教員にとって最も身近な課題は、自分の目の前にいる子どもの実態をどうとらえるべきか、所定の教育内容をいかに理解すればよいのか、一つ一つの教科・科目や単元の指導をそれらに応じて設定しどのように展開していくべきかなどにある。これらは「一人の教員としての力量」の向上の問題に尽きる。学校がひとつの組織体としてこのことにかかわりうる機会がまさしく校内

研修である。様々な個性や志向をもち、経験年数や年齢の異なる教員が、課題の「重み」を共通に認識して真剣に取り組むことのできる校内研修活動をいかに組織するかが課題である。個々の教員が自分自身にとっての課題を提示し、話し合い、学校組織として互いにその解決に向けて探究する機会が校内研修会として位置づけられたとき、その活動に形式的に関与するわけにはいかなるのである。全ての教員が「自分の課題」として認識できる校内研修のテーマをいかに設定していくかが問題である。

そのためには、年間計画にもとづいて教職員全員で行う校内研修の果たす役割も重要であるが、日々の校内の状況を考えたとき、その機会を増やすということは時間的に難しい現状である。それよりも学年会や教科会、日常の先輩や同僚との話し合いなどを、研修会としての機能をあわせ持たすことが重要であると考えられる。全員が集まらなくてもできる小さな会議、部会などをうまく利用することである。私たちは、身近なところに先輩という素晴らしい教師に囲まれていることを忘れてはならない。この先輩から学ばない手はない。なぜなら、そこでなされる直接間接の指導や助言が日々の教育実践を通じて具体的なものだからである。その点で先輩教師のもつ役割は大きいし、その役割は学校の研修体制を変えていくということの一条件ともなると思われる。

また、研修のねらいを達成するためには、いたずらに研修という言葉のみに固執することなく、まず自らの日常の実践を研究的態度をもって行うことである。すなわち、毎日毎日の実践こそがかけがえのない研修であるという考え方も大切である。実践と研修は、いわば車の両輪の関係にあるものである。実践は研修を通じて内容が充実し、改善の方向が示されるとともに、研修は実践の裏づけにより深められ、実証されることになる。日常の実践のどのような些細なことも、研修の過程の一部であると考えべきである。毎日の教科指導、生徒指導、学級経営など日々の教育実践＝研修である。自分の目の前にいる子どもの実態から学ぶのである。

こういった校内の研修体制をつくる上で欠かせないのが、管理職の姿勢であろう。校長・教頭が、自校の教職員がそれぞれの任務に熱心に打ち込むばかりか、自らの職業能力を実務経験に即して着実に向上させようよう必要な配慮をし、適切な手立てを講じることは、管理職にあるものとしての重要な課題である。勤務する学校の管理職が、

個々の教員の日常的な職務遂行状況をよく理解していただけるばかりか、教員としての職業能力を高めようという暖かい心配りをし、適切な援助をしてくれるとすれば、張り合いも出るだろうし、そうした配慮に心えたいと思うであろう。また、日ごろから教職員お互いが「自分の課題」の解決のために意見を交換し、真剣に取り組んでいくという雰囲気・風土作りも管理職に求められるであろう。

角替弘志は、「従来、研修は自主研修であろうと行政研修であろうと学校現場を離れたところで行うという概念が強かった。現場から離れたところでなければできない研修もあり、そのような研修の重要さは否定できない。しかし、学校も教育実践の場として様々な課題を抱えているとともに、多くの臨床的研究の素材を有している。その点で学校は実践に即した研修の場として有利な条件を備えているのであり、学校を研修という視点を含めて運営することが重要となる。教員の研修は学校以外の研修と学校内の研修を包括しながら総合的に組織されなければならない。」(11)と述べている。学校を中心におき、校外の研修とのバランスを図りながら教員の資質・力量を高めていくことを視野に入れた学校運営が、管理職として求められる重要な課題である。

第2節 研修を受ける側から見た効果ある研修

(1) 意欲が研修効果をあげる

図3-3～図3-8は、「設問20：教育者としての使命感(意欲)」×各カテゴリーの層化分類のクロス集計である。

どのカテゴリーにおいても、層化分類によるそれぞれの力のL群 M群 H群となるにつれ「参加している」「どちらかといえば参加している」教員の割合が増加している。研修会や自主研修などに参加している人ほど、各カテゴリーの得点が高いH群を構成していることが読み取れる。つまり、参加意欲が高い人ほど研修効果が出ていると考えられる。

図3-3 「設問20(意欲)×授業の力の層化分類」

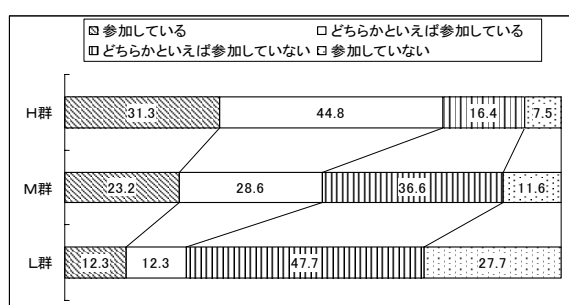


図3-4 「設問20(意欲)×経営する力の層化分類」

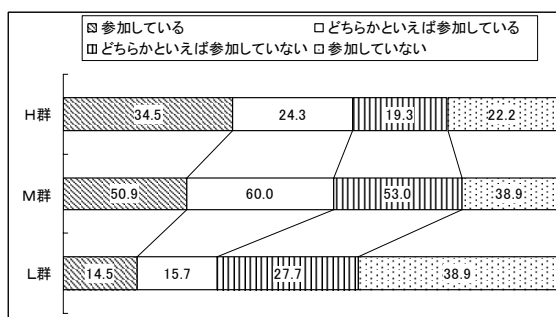


図3-5 「設問20(意欲)×子どもに関わる力の層化分類」

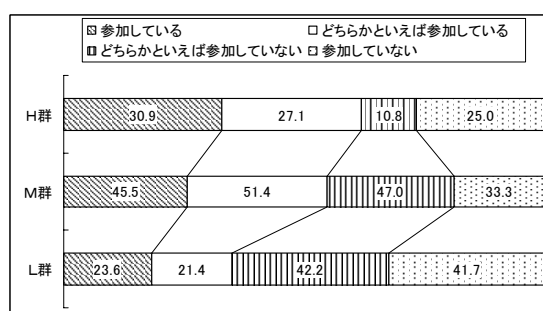


図3-6 「設問20(意欲)×家庭や地域と連携する力の層化分類」

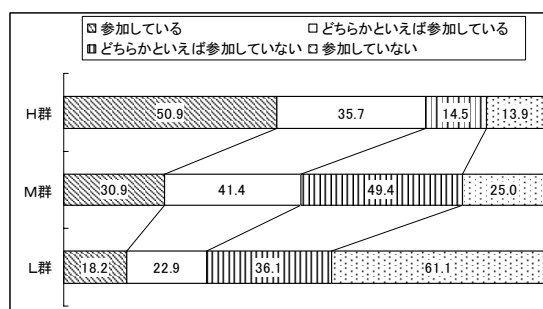


図3-7 「設問20(意欲)×教育者としての使命感の層化分類」

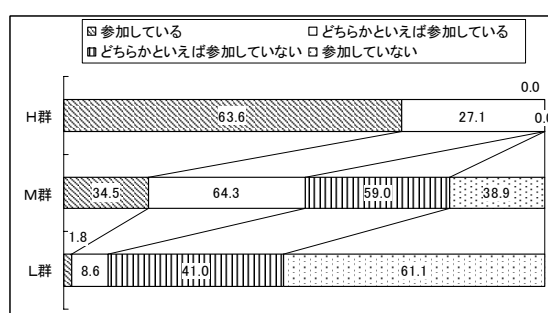
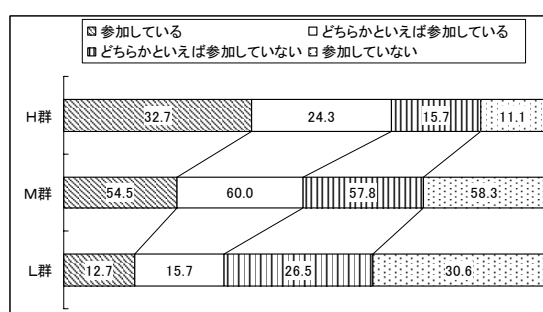


図3-8 「設問20(意欲)×広く豊かな教養の層化分類」



研修には大きく校外研修，校内研修，自己研修とあるが，それぞれの研修において研修意欲の果たす役割も重要である。研修意欲の大切さについて，伊藤和衛らは「いかに研修体制が完備されようとも，教師一人ひとりの自己研修意欲に支えられた主体的な対応がなければ，力量形成の十分な成果は得られない。研究・研修における教師の自己研修意欲の重要性は強調して余りあるものがある。ただ与えられる研修に対応するだけでなく，自ら積極的に求めていく教師が必要とされているのである。これら教師の研修行動の源泉となるのが，教師自身が教師として成長しようとする自己研修意欲なのである。」(12)と述べている。確かに教育委員会や学校において研修内容や形態など工夫された研修の場がいかに設定されようとも，それを受ける受講者，教師自身の研修意欲がなければ十分な効果はあがらないであろう。また，「研修はなぜ必要なのか」ということについて，河野重男，主原正夫，牧昌見らは，「研修とは一人ひとりの子どもの望ましい変容，つまり人間としての成長・発達を促すことを究極的なねらいとして，教師が行う活動をいう。したがって，研修なしには教職は成立しない。子どもの望ましい変容を期待しない教師は，1人もいないに違いない。」(13)と述べている。そして，子どもの望ましい変容は，教師の変容をとおいて他にないとし，研修によってのみ実現できるのであるとしている。どうしたら一人ひとりの教師が自己変革できるのかこの点が最も重要な研修のポイントであるとし，そのためには，最も基本的には，一人ひとりの教師が国語や算数などの授業とまったく同じ意味において，研修というものを，自分の本来の仕事であるということを十分に理解する必要があると述べている。まさにそのとおりである。教師である以上，子どもの変容を望まない者はいないだろう。子どもの変容を達成するために，人間としての成長・発達を促すことを願って教師は研修を行うのである。子どもの変容を期待するには，まず教師自身が変わらねばならないということである。教特法に規定されているから研修を行うのではない。自分自身を変容させるために研修を行うのである。授業を行うのと同じように，自分の仕事として研修を認識することが自分を変容させる第一歩なのである。

確かに研修の中には自らが望んで参加する研修もあればそうでない研修もある。教育委員会が実施する研修の中には教職経験年数や職務別による指名研修などがある。しかし，そういった教育委

員会が行う研修を「させられる」研修から「自ら進んでする」研修に主体的に転換していく柔軟な姿勢を合わせもつ必要があるだろう。「させられる」研修も自らが主体的に取り組むことによって，そこで学ぶことが今後に生かされるだろうし，そのことが，教師として自分の目の前にいる子どもたちを育てていくことに生かされていくことにつながっていくのではないか。「真に教えるものは真に学ぶもの」である。「教えようと思う人は学ぶことをとめてはならない」である。教師一人ひとりが「させられる」のではなく「自ら進んでする」という姿勢をもつことが，今後の課題としてみます重要になるだろう。

(2) インフォーマルな研修を大切に

表3-1「役だつ研修の場の集計」

	1位	2位	3位	合計	得点
永松記念教育センター，各種研究会，支部研修会など主に校外の研修	141	153	245	539	974
校内研修会，学年会，教科会など主に校内の研修	158	365	304	827	1508
先輩や同僚との話し合い	479	404	288	1171	2533
個人的な研修・研究会活動など	296	165	164	625	1382
子どもとのふれあい	242	190	179	611	1285
保護者や地域の人との交流	126	118	170	414	784

表3-1は，役だつ研修の場の集計表である。「授業の力」，「経営する力」，「子どもと関わる力」，「家庭や地域と連携する力」，「教育者としての使命感」，「広く豊かな教養」のそれぞれのカテゴリーについて役だつ場として，それぞれ1位，2位，3位に選ばれた数の一覧表である。合計欄は単純にそれを集計したもので，得点欄は，1位に3点，2位に2点，3位に1点の得点を与えそれを集計したものである。先輩や同僚との話し合いが2,533ポイントと2位の校内研修会，学年会，教科会などと約1,000ポイント差があり，役だつ場として他と比べると群を抜いている。

図3-9「役だつ研修の場の得点集計」

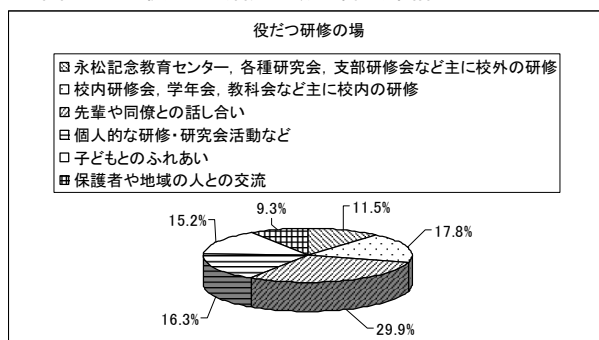


図 3-9 は、役立つ研修の場を単純集計し得点化したものを円グラフにしたものである。先輩や同僚との話しあいが 29.9%、校内研修会、学年会、教科会など主に校内の研修が 17.8%と、この二つで 47.7%と約半分を占めている。

このことから教員として必要な資質・力量は、主に学校内で形成されるということが推察できる。しかも、学校内でも先輩や同僚との話しあいなど、インフォーマルな場を通して形成されると考えられる。校内研修会や学年会、教科会などは研修というフォーマルな形式をとりながらも日常の教育活動に根ざしての実践力の獲得という要素を含んでいる。日常の生徒指導や学習指導などが話題となることが多くどちらといえばインフォーマルな部分も多いと考えられる。

稲垣忠彦らはその著書『教師のライフコース』(14)の中で、長野県師範学校を卒業し、主として長野県において教職に就き、戦前・戦中・戦後のおよそ 40 年を教師として生きた同年齢集団(コーホート)を対象として、そのライフコースをアンケートとインタビューによってたずね、それらの資料をもとに教師としての成長と専門的力量の形成などについて考察している。教師としての力量形成上の重要な契機として 14 項目を設定し、その調査結果をまとめている。そこでは、学校という場が教師としての力量を形成していく基本的な場になっていること、また、学校という場において教師が力量をつけていくにあたって、最も大きな影響をもつものは、先輩、同僚の教師たちからなる教師集団の影響であると述べている。

ここで述べられているように、学校内における先輩や同僚が果たす役割というのはいろいろな意味において大きいと思われる。例えば、日常の交流から始まり、学年会や教科会、研修会、職員会議など様々な場を通して、たくさんのことを学んでいる。学習指導のこと、学級経営のこと、生徒指導のこと、家庭との連携の方法、教師としてのあり方など実に様々なことを先輩や同僚から学んでいる。我々教師は先輩教師たちから教えられ叱られ、そして学び、またそのことを通して従来のももの見方、考え方を深め広げていっているのである。

また、澤本和子らは、稲垣忠彦らの調査結果から、多くの教師が初任から中堅に至る数年間に、優れた先輩教師や管理職と出会う経験の重要性を述べ、今日ではメンターとしての先輩教師の役割が注目されているとしている。そして、「困難な現実に身をおきながら、自己の力不足を自覚し、協

同を求める教師が出会い、学びあう集団=研究ネットワークを形成することは、教師が困難に立ち向かい希望を抱き続ける上で意義深いものといえる。」(15)と述べている。また、「教師にとって、メンターの役割を果たす先輩教師との出会いが大きな意味を持つとされる。」とし、澤本のいうメンターとは先導者という意味であり、次の点が考えられると述べている。

メンターは教師の悩みや問題を受容的に聞いて、これを解決するヒントを引き出し、悩む教師が問題の本質に気づく契機を作ることができる。

メンターは、悩む教師のくじけやすい心を受けとめ、開放し、必要に応じて励まし、叱り、希望を失わないよう支えることができる。

メンターの教師としての生き方や子どもとの接し方、授業方法などは、悩む教師にとって、希望を見出す「教師モデル」(教師イメージ)の一つとなりうる。(16)

不登校、いじめ、学級崩壊、学力問題など今日のように学校教育の課題が多種多様にわたり、そういった課題の解決に向けての取組の中、悩みのない教師はいないといっても過言ではないだろう。澤本らのいうように、各学校において、教員としての力量・資質の向上を図るためには、メンターとしての役割を果たす教員の存在が今後ますます重要になってくるのではないだろうか。そこには、初任者の教員だからメンターが必要だということだけではなく、初任者も中堅教員もベテランの教員もみな同じである。教員お互いがともに学び、教えあうという姿勢が必要になってくるだろう。

また、先輩教員が初任者や若い教員たちに自分たちが先輩から引き継いできたことや学んできたこと、またその中から作り上げてきたものなどを伝えていくということも重要になってくる。稲垣忠彦らは、「教師としての力量形成においては、プロフェッションとしての教職集団において経験を伝え、力量の形成を援助する先輩の役割としてとらえることが重要である。それは、権力的指導ではなく、経験にもとづく権威による指導であり、そのような力量の形成にもとづいて、後輩である初任者への援助が意味をもつのである。中堅層、主任層、管理職といった教職キャリアの段階において、そのような役割の展開が認められる」(17)と、また次のようにも述べている。「学校は、年代、性別そして、経験を異にする教師の集団が、共通の場において、共通の子どもを対象とし、教育と

いう目的を持って協力しつつ、日常的継続的に実践を行う場である。そしてそこは、教師の経験が、交流され、伝習されることによって、一人ひとりの教師の力量が発展していくことが期待される場である。」(18)まさに、こうした経験の交流・伝習のもと、「教えあう」、「学びあう」、「伝えあう」ということが今後ますます重要になってくると考える。このことが先輩や同僚教師との間で活発に行われることにより、いわゆる「伝統」というものが作り上げられていくのである。その伝統の中、教員一人ひとりの力量が再構築され、向上していくものとする。

今、自分たちの周りを見渡してみよう。そういったことが十分行われているだろうか。30年前、20年前、10年前と比べると、そういったことを伝え合うという習慣もなくなりつつあるし、伝えている教師の数も減っているのではないか。

教育改革元年が過ぎようとしている今こそ、もう一度、「教えあう」、「学びあう」、「伝えあう」という昔から行われてきた京都市教育の伝統の「よさ」を見直し、教員相互の力量の向上が図られるときではないか。そのためには、今まで以上に校長や教頭といった管理職の手腕、姿勢が問われることとなる。学校体制がそういった体制でない学校ならば、いくら教員一人ひとりがそう思っても実行できない。校長(管理職)がいかなる学校運営を行うかが鍵を握ることとなる。上意下達式や、あるいは法律や規則を振りかざしての権力的拘束的なものではなく、教職員一人ひとりの力を最大限に発揮して、学校全体としての教育の質を高めるための援助、指導、責任を核とした学校運営が必要となると考える。そういった管理職のリーダーシップのもと、教職員一人ひとりが意識改革をし、自分自身の力量の向上に向けて、真摯に研修に取り組むことが大切である。

おわりに

今次の教育改革は、新しい時代を切り拓き、心豊かでたくましい人間としての成長を目指すものであり、完全学校週5日制や新学習指導要領の実施、さらには規制緩和と地方分権の進展、説明責任の明確化、また、「いじめ」、「不登校」、「学級崩壊」や「学力問題」などの課題とともに、LD(学習障害)・ADHD(注意欠陥・多動性障害)等の子どもたちに対する「特別支援教育」の推進など、教育は重要な転換期を迎えている。

この転換期において、教育改革の理念を実現していくための「鍵」は、教員の意識改革と資質・力量の向上であるといっても過言ではない。教育改革元年の今、このような課題解決や新たな営みに直接関わる教員一人ひとりの力量が、今ほど問われている時代はないといえる。

全ての教員は、常にこうした責務を自覚し、求められる資質の向上に努めながら「ゆとり」の中で「生きる力」の育成をめざした取組を推し進め、まさしく未来の主人公を育む、教育改革の営みを着実に積み上げていかなければならない。

教員としての資質・力量の向上の方策は、「研修」のひとつに尽きる。そこには研修を提供する側、受ける側にそれぞれ解決すべき課題があるが、教育委員会が行う研修、校内研修、自己研修の何においても、自ら意欲を持って主体的に取り組むことが肝要である。そして今まで以上に、学校内のインフォーマルな研修を生かすことである。本調査結果はそのことを表し示している。

そして、教員一人ひとりの経験を交流し、伝習していくことの大切さを自覚し、「教えあう」、「学びあう」、「伝えあう」というよき伝統を作り上げていく中で、教員としての資質・力量をさらに向上させていくことに努めなければならない。

最後に本研究を進めるにあたり、アンケート調査に全面的にご協力いただいた小・中学校の教職員の方々には心から感謝し、ここにその意を記しておきたい。

- (9) 教育職員養成審議会答申『教員の資質能力の向上方策等について』昭和62年12月18日
- (10) 伊藤功一『教師が変わる 授業が変わる 校内研修』国土社 1990 PP.15~26 PP.27~29
- (11) 角替弘志「教員の研修にはどのような種類があるか」『新教員研修読本』教職研修総合特集 読本シリーズNo.10 教育開発研究所 1991 P.38
- (12) 伊藤和衛編著『現職教育の再検討』『教師教育の再検討3』教育開発研究所 1986.2 p.42
- (13) 河野重男, 主原正夫, 牧 昌見編著『教職研修必携』第1法規 1981.1 p.3
- (14) 稲垣忠彦, 寺崎昌男, 松平信久編著『教師のライフコース』- 昭和史を教師として生きて - 東京大学出版会 1988.6 p.121~132
- (15) 藤岡完治・澤本和子編著 シリーズ新しい授業を創る『授業で成長する教師』ぎょうせい 1999.8.30 p.127
- (16) 前掲注(15) p.128
- (17) 前掲注(14) p.298
- (18) 前掲注(14) p.298

付表<教員調査全体集計>

n = 244

質問項目	選択肢	回答数	回答率
Q1. あなたの年齢は何歳ですか。	1. 29歳以下	20	8.2
	2. 30～39歳	55	22.5
	3. 40～49歳	120	49.2
	4. 50歳以上	49	20.1
	5. 無回答	0	0
Q2. あなたが現在お勤めの学校は、小学校ですか、中学校ですか。	1. 小学校	136	55.7
	2. 中学校	108	44.3
Q3. あなたの教職経験年数は何年ですか。(他府県での経験も含める)	1. 10年目以下	32	13.1
	2. 11～20年目	80	32.8
	3. 21年目以上	132	54.1
Q4. あなたは、毎時間授業のねらいをはっきりさせて授業をしていますか。	1. している	123	50.4
	2. どちらかといえばしている	113	46.3
	3. どちらかといえばしていない	7	2.9
	4. していない	1	0.4
	5. 無回答	0	0
Q5. あなたは、教材や教具を工夫して準備していますか。	1. している	66	27.0
	2. どちらかといえばしている	157	64.3
	3. どちらかといえばしていない	19	7.8
	4. していない	2	0.8
	5. 無回答	0	0
Q6. あなたは、授業が終わるごとに補助簿等を使って評価していますか。	1. している	32	13.2
	2. どちらかといえばしている	83	34.2
	3. どちらかといえばしていない	100	41.2
	4. していない	28	11.5
	5. 無回答	1	0.4
Q7. あなたは、自分の授業について、先輩や同僚から、進んで助言を受けるようにしていますか。	1. している	62	25.4
	2. どちらかといえばしている	92	37.7
	3. どちらかといえばしていない	72	29.5
	4. していない	18	7.4
	5. 無回答	0	0
Q8. あなたは、クラスの子どもの集団の構成や関係を把握できていると思いますか。	1. そう思う	71	29.3
	2. どちらかといえばそう思う	144	59.5
	3. どちらかといえばそう思わない	26	10.7
	4. 思わない	1	0.4
	5. 無回答	2	0.8
Q9. あなたは、自校の子どものことで、気になることがあればすぐに管理職や主任などに報告するようにしていますか。	1. している	145	59.7
	2. どちらかといえばしている	84	34.6
	3. どちらかといえばしていない	11	4.5
	4. していない	3	1.2
	5. 無回答	1	0.4
Q10. あなたは自分の校務分掌を責任持って遂行していると思いますか。	1. そう思う	114	46.7
	2. どちらかといえばそう思う	123	50.4
	3. どちらかといえばそう思わない	7	2.9
	4. 思わない	0	0.0
	5. 無回答	0	0
Q11. あなたは、報告書や提出書類など事務処理が的確にできていると思いますか。	1. そう思う	67	27.5
	2. どちらかといえばそう思う	130	53.3
	3. どちらかといえばそう思わない	42	17.2
	4. 思わない	5	2.0
	5. 無回答	0	0
Q12. あなたは、クラスの子どもの生活状況を把握できていると思いますか。	1. そう思う	53	21.9
	2. どちらかといえばそう思う	150	62.0
	3. どちらかといえばそう思わない	37	15.3
	4. 思わない	2	0.8
	5. 無回答	2	0.8
Q13. あなたは、担当している子どもに、毎日声かけができていますか。	1. そう思う	94	38.5
	2. どちらかといえばそう思う	119	48.8
	3. どちらかといえばそう思わない	29	11.9
	4. 思わない	2	0.8
	5. 無回答	0	0
Q14. あなたは、授業以外で子どもと一緒に過ごす時間を持つようにしていますか。	1. している	80	32.9
	2. どちらかといえばしている	108	44.4
	3. どちらかといえばしていない	54	22.2
	4. していない	1	0.4
	5. 無回答	1	0.4
Q15. あなたは、子どもの話や言い分を最後まで聞いていますか。	1. そう思う	103	42.2
	2. どちらかといえばそう思う	129	52.9
	3. どちらかといえばそう思わない	12	4.9
	4. 思わない	0	0.0
	5. 無回答	0	0
Q16. あなたは、子どものことで気になることは保護者と連絡を取りあうようにしていますか。	1. している	130	53.3
	2. どちらかといえばしている	99	40.6
	3. どちらかといえばしていない	10	4.1
	4. していない	5	2.0
	5. 無回答	0	0
Q17. あなたは、学級だよりなどで保護者に学校の教育活動の現状を知らせるようにしていますか。	1. している	98	40.7
	2. どちらかといえばしている	71	29.5
	3. どちらかといえばしていない	37	15.4
	4. していない	35	14.5
	5. 無回答	3	1.2
Q18. あなたは、校区(勤務先)の地域主催の行事にできるだけ参加していますか。	1. 参加している	35	14.3
	2. どちらかといえば参加している	81	33.2
	3. どちらかといえば参加していない	81	33.2
	4. 参加していない	47	19.3
	5. 無回答	0	0

Q19. あなたは、自分の授業に、地域の特色を取り入れる努力をしていますか。	1. 努力している	43	17.6
	2. どちらかといえば努力している	100	41.0
	3. どちらかといえば努力していない	67	27.5
	4. 努力していない	34	13.9
	5. 無回答	0	
Q20. あなたは、指名研修以外の研究会活動・自主研修などに参加するようにしていますか。	1. 参加している	55	22.5
	2. どちらかといえば参加している	70	28.7
	3. どちらかといえば参加していない	83	34.0
	4. 参加していない	36	14.8
	5. 無回答	0	
Q21. あなたは、教材研究をしていて、分からないところがあつたら徹底して調べるほうだと思いますか。	1. そう思う	74	30.3
	2. どちらかといえばそう思う	135	55.3
	3. どちらかといえばそう思わない	32	13.1
	4. 思わない	3	1.2
	5. 無回答	0	
Q22. あなたは、授業時間内で理解できなかった子どもたちを、授業時間以外にも教える努力をしていますか。	1. 努力している	85	35.1
	2. どちらかといえば努力している	115	47.5
	3. どちらかといえば努力していない	35	14.5
	4. 努力していない	7	2.9
	5. 無回答	2	
Q23. あなたは、課題がなかなか解決できない子どもに対しても根気強く指導していると思いますか。	1. そう思う	66	27.2
	2. どちらかといえばそう思う	138	56.8
	3. どちらかといえばそう思わない	31	12.8
	4. 思わない	8	3.3
	5. 無回答	1	
Q24. あなたは、子どもをひとりの人間として尊重して接していると思いますか。	1. そう思う	153	62.7
	2. どちらかといえばそう思う	87	35.7
	3. どちらかといえばそう思わない	2	0.8
	4. 思わない	2	0.8
	5. 無回答	0	
Q25. あなたは、全ての子どもは伸びる力を持っていると信じて指導していると思いますか。	1. そう思う	178	73.0
	2. どちらかといえばそう思う	59	24.2
	3. どちらかといえばそう思わない	5	2.0
	4. 思わない	2	0.8
	5. 無回答	0	
Q26. あなたは、世の中の様々な人の生き方や考え方を進んで学ぶようにしていると思いますか。	1. そう思う	128	52.5
	2. どちらかといえばそう思う	92	37.7
	3. どちらかといえばそう思わない	21	8.6
	4. 思わない	3	1.2
	5. 無回答	0	
Q27. あなたは、誰も見ていなくても世の中の決まりやルールを守っていると思いますか。	1. そう思う	97	40.4
	2. どちらかといえばそう思う	133	55.4
	3. どちらかといえばそう思わない	10	4.2
	4. 思わない	0	0.0
	5. 無回答	4	

	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	
Q28. あなたは、次の1から6の内容について、これまでどのような場で力をつけてきたと思いますか。効果があつたと思う順にそれぞれ1位から3位まで、下のア～カの研修場の中から選んで、記号で答えてください。	1. 授業に関すること	234	322	401	333	122	9
	2. 学級・学年経営に関すること	99	329	540	170	255	32
	3. 子どもに関わる力に関すること	102	216	422	154	428	90
	4. 家庭・地域との連携に関すること	60	203	353	74	237	490
	5. 教師としての姿勢や心構えに関すること	211	278	485	192	167	77
	6. 広く豊かな教養に関すること	268	160	332	459	76	86
		974	1508	2533	1382	1285	784

1位 3点 2位 2点 3位 1点

- ア. 永松記念教育センター、各種研究会、支部研修会など主に校外の研修
- イ. 校内研修会、学年会、教科会など主に校内の研修
- ウ. 先輩や同僚との話し合い、
- エ. 個人的な研修・研究会活動など
- オ. 子どもとのふれあい
- カ. 保護者や地域の人ととの交流

	回答数	無回答	計
1. 授業に関するこ	705	27	732
2. 学級・学年経営	705	27	732
3. 子どもに関わる	699	33	732
4. 家庭・地域との	698	34	732
5. 教師としての姿	699	33	732
6. 広く豊かな教養	681	51	732

	回答数
Q29. あなたは、下記の内容の研修会の中で参加したいと思うものはどのようなものがありますか。参加したいと思うもの全てに印をつけてください。なお、それ以外に参加したい研修内容があれば、その他にご記入ください。	ア. 高度な専門的知識・技術の習得に関すること 129
	イ. 新しい指導法の習得に関すること 199
	ウ. 学級経営や学年経営に関すること 107
	エ. 子どもの心理や発達段階などに関すること 159
	オ. 家庭やP.T.A.・地域各種団体との連携等に関すること 32
	カ. 教育者としての姿勢や心がまえに関するこ 46
	ク. 最新の文科省や教育委員会等の動向に関すること 71
	ク. その他 11

	回答数
Q30. あなたは、下記のような形態の研修会の中で、参加したいものはどれですか。参加したいと思うもの全てに印をつけてください。なお、それ以外に参加したい形態があれば、その他にご記入ください。	ア. 少人数で質問や話が気軽にできる研修 125
	イ. ワークショップや参加型の研修 97
	ウ. 研究者・専門家による講演・講義の研修 114
	エ. 授業を参観しての研修 110
	オ. 模擬授業を取り入れた研修 60
	カ. 他校や他の教師の取組などの実践例を取り入れた研修 113
	キ. 実技・実験などを取り入れた研修 108
	ク. 授業に役立つワークシートや教材作りに関する研修 143
	ケ. 幼・保・小・中・高の校種間の交流を取り入れた研修 52
	コ. ボランティアなどの社会体験活動を取り入れた研修 55
	サ. 現地訪問やフィールドワークなどの研修 97
	シ. その他 4

教育公務員としての意識向上を目指した研修を行ってください。コンピュータ研修、外国の文化教育等について。

新採1年から3年は指名研修が多きりつしているが、10年、15年ぐらになると何か表現は悪いがだたら結局後輩が先輩のフォローをしていることも多く、やる気のない教員をどうか指名して教育公務員の意識向上につなげてください。お願いします。

広範な知識教養に関すること、教師という視点以外に立った人の生き様の講演、外国の教育の様子、話し方教室、手話コース、ミュージカル、集団づくりの研修、教師としての専門性が高められる研修会、新しい発想法、海外研修、人に対する教育の意義やあり方について、評価について、評価評定に関する研修。