

新任研究主任が抱く教職員の力量向上と 校内研修会に関する意識の調査†

浦野 弘・佐藤 修司*
秋田大学教育文化学部

秋田県内において新しく研究主任についた教職員を対象に、「教職員の力量形成」に関する意識調査を行っている。その結果、(1) 学校規模が大きくなるほど、「管理職の指導助言」の寄与が少ないと感じており、逆に「研修部等による校内研修」が効果的に働いていると感じている (2) 新任の研究主任は、これまでの校内研修会は十分に機能していないと感じており、有益な情報は教育関係の書籍・雑誌等から得ている傾向がある (3) 自己の力量向上のために強く望む領域は、「教材開発」、「教科の専門事項」、「生徒指導理解」である (4) 経験年数により、研修内容に関する要望が変わる (5) 新任の研究主任が求める支援として、「総合教育センターによる研修の充実」と「校長、教頭からの支援の充実」が特に強い 等の特徴を見いだしている。それに基づき、a) 管理職を含めた研究主任に対する研修体制の支援、b) 校外の公的研修と共に教員の研修意欲の向上、c) 日々に語り合う職員室の雰囲気醸造、d) 地域で連携した研修体制の構築、e) 大学教員等の参画等についての提言をしている。

キーワード：研究主任，専門職としての力量，教員の資質向上，現職教育

1. はじめに

2004年12月に TIMMS2003や PISA2003の国際学力比較調査の結果が出ると、我が国の児童生徒の学力低下が強く指摘されるようになり、教育再生会議や中央教育審議会の指摘を受けるまでもなく、教員の資質向上が強く語られ、2007年6月には教育職員免許法も改正された。一方、学校教育現場での授業改善を目指し、学力向上フロンティア事業や学力向上拠点形成事業等の施策も試みられてきている。しかしながら、例えば、澤本・宗我部(2005)の中で、丸山が触れているように「校内研究によって格段に授業がよくなったとの実感を持っている教師は驚くほど少ない」という指摘があり、校内における研究や研修が十分に機能しているとは言えないのが現状である(本稿では、校内における教員の資質向上に

かかわる研究や研修を総称して校内研修と言うことにする)。

秋田県には小規模校が多く、特に中学校では各教科の専任が1名ずつという場合が多くある。そのため初期層教員の時代に小規模校のみを巡ると、先輩教員による直接的な指導や語らいを受けられず、十分な実践力の習得がないまま中堅になってしまう教員もいるという現実がある。また、校内研修のリーダーであるべき研究主任が校内の最年少の教員であるというような実態もある。

このような問題意識のもとに、新しく研究主任に就き、自己のみならず、校内の他の教職員をも含んだ「教職員の力量向上」に努める目標を持ったばかりの新研究主任を対象に、自己の力量形成や向上に関する意識と、現在の校内研修体制に関する意識について、調査を行った。本稿では、その結果を示すとともに、今後の研修会等の持ち方及び大学教員の関わり方等について、検討する。

2008年1月28日受理

† A Survey of Teacher's Consciousness on "Improvement of Teacher's Educational Ability"

* Hiroshi URANO and Syuji SATO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

2. 「教職員の力量向上に関する」アンケート調査の方法

2-1. 調査の対象と調査の手続き

秋田県総合教育センターが2006年度に主催した基本研修講座（教職の経験年次別研修と職務別新任者研修講座で、秋田市を除く県内の当該者全員が受講する講座：通称 A 講座）の一つである「小・中学校新任研究主任研修講座」の参加者を対象とした。この研修講座及び調査の対象となった教諭を以後、「新研究主任」と称する。この講座は2006年5月10日と10月24日の2回にわたって行われ、その第二日目の終了時に、質問紙を配布し、回答を依頼した。

調査項目は、当該校の研修体制、自己の研修への取組状況、研究内容への要望、研究主任としての課題等について、3～5段階で回答を求めた。

3. 「教職員の力量向上に関する」アンケート調査の結果と分析

以下に、調査した項目毎の設問とその回答の集計結果を記し、その分析を進める。

設問 1. 研修講座参加者の男女別

研修参加者の性別を集計したものが、表1である。平成18年度の秋田県の公立小中学校の教諭の男女比は、男性が46%、女性が54%であり、今回の新任研究主任の男女比は、ほぼこれと同じである。この研修講座は新任の研究主任の悉皆研修であることから、各学校においては男女の別なく研究主任が設けられていることがうかがえる。

表 1 男女別人数・割合

	男	女	計
人数	32	37	69
構成比	46.4	53.6	

設問 2. 講師を含めた教職経験年数

臨時採用等の期間も含めての教員としての経験年数を、5年毎に集計したものが、表2である。

経験年数15-25年の層が最も多く、75%程度がこの中に入る。平均年数は19年、最頻値は20-25年にあり、40歳代が中心であると思われる。一方、10年未満の方も2名おり、教職10年目研修に該当する以前に研究主任を務めるという現状もあることがわかる。この場合には、20歳代から30歳前半である場合

もあり、小規模校では、校内の最年少者というケースも考えられる。

表 2 経験年数別人数・割合

経験年数	人数	構成比
5年未満	0	0.0
5-10年未満	2	2.9
10-15年未満	11	15.9
15-20年未満	24	34.8
20-25年未満	28	40.6
25-30年未満	4	5.8
30-35年未満	0	0.0
35年以上	0	0.0
平均年数	19.0年	

表2をもとに、以後の議論においては、経験年数別の検討を行う場合は、「15年未満」、「15-20年未満」、「20年以上」の3つの層に分けることにする。それは、「10-15年未満」と「15-20年未満」、「20-25年未満」に9割の者が入り、かつ「新研究主任」の年齢の平均値と中央値が「15-20年未満」の枠にあるので、それより経験年数の多い層と少ない層の3つのカテゴリーに分けることにした。

設問 3. 在任校の学級規模

所属校の学級数を、集計したものが、表3である。所属校が小学校の者が57%、中学校の者が36%、特殊教育学校の者が7%であったが、以後の議論では、校種による特性よりは、むしろ研究主任が関わる校内の教員数に関連があることから、学級数を指標に検討することにし、それを以下のように扱うことにした。

表 3 学校規模別人数・割合

学校規模	人数	%
6学級未満	16	23.2
6-11学級	39	56.5
12-17学級	11	15.9
18-23学級	3	4.3
24学級以上	0	0.0

11学級以下が、8割を占めており、小学校では1学年1学級という学校規模が非常に多いことがわかる。このことは、1学年2学級以上の適正規模もし

くはそれ以上の規模の大きい学校において「初めて研究主任になる場合」は少なく、大規模校における研究主任はすでに小規模校において研究主任の経験したという者が多いのではないかと推測できる。

すなわち、本県における新任の研究主任の課題の一つは、「小規模校での研究の推進」であると言える。小規模校においては、学級を担任しながら研究主任を務め、かつ、設問9等からもわかるように、研究主任以外の他の校務分掌等も多くこなしており、大規模校における研究主任に比べて、カバーしなければならない校務の領域が広い。

なお、平成18年度の秋田県の小中学校を合わせて集計したときの割合は、6学級未満が21%、6-11学級が55%、12-17学級が15%、18-23学級が6%、24学級以上が2%であり、この研修会への参加者の割合はほぼそれに近い。

設問4. 学校における力量向上のための体制

「現任校における力量向上のための体制」について、聞いたものが、表4である。

なお、この質問項目は、松平（1988）で示された教師の力量として重要と指摘された項目を参考に設定した。

「管理職から指導助言」「研修部等による校内研修」「同僚教師同士の学びあい」「教師個人の改善の努力」において、肯定的（「大いに機能している」と「ある程度機能している」を合わせたもの）が8～9割程度とその評価は高い。中でも、評価の高いものは「管理職から指導助言」であるが、一方否定的な評価も1割程度ある。評価の低いものは、「校外研修等への派遣」「時間確保など経営上の改善」

「児童・生徒のとの学びあい」「保護者・住民との学びあい」である。また、「校内研修」では、肯定的な評価は95%を超えているが、大いに機能しているという強い肯定は低い。このことは、校内研修を担当する研究主任としてはその重要性は理解しているが、この半年間の研修や自己の主任として業務の不備が気になり、比較的控えめな評価をしているものと思われる。

「校外研修等への派遣」は35%程度が否定的であり、その評価が低い。期待度の高さにより、評価が厳しくなっているとも考えられよう。

「時間確保などの経営上の努力」も、弱い否定を含んだ否定的が4割近くあり、研修時間の確保を始めとした経営上の努力が不十分であることがわかる。この指摘は、逆に努力次第で、まだまだ改善の可能性が高いと判断していることがわかる。

次いで、「学校規模」別に集計したものが表5である。

「管理職の指導助言」は学校規模が大きくなるにつれ大いに機能しているという強い肯定の割合が減少する。これは、学校規模の違いにより、管理職が一般の教諭と会話したり、日常的に教室をまわる機会に違いが出やすいことの反映と思われる。それに対し、「校内研修」は学校規模が大きくなるにつれ、強い肯定の割合は多くなる。「校外研修」は学校規模が大きくなるにつれて否定的の割合が増加しているが、一方で、強い肯定は学校規模が大きいく所でも最も多い。さらに、「経営上の努力」や「子どもとの学び」、「親との学び」は学校規模が大きくなると、否定的な割合が増加している。

表4 学校での力量向上の体制（%）

	大いに機能	ある程度	あまり	全くだめ	わからない
管理職の指導	26.1	62.3	8.7	2.9	0.0
校内研修	8.7	87.0	2.9	1.4	0.0
校外研修	11.6	52.2	33.3	1.4	2.9
同僚との学び	18.8	73.9	7.2	0.0	0.0
個人の努力	11.6	82.6	4.3	0.0	1.4
経営上の努力	8.7	50.7	37.7	1.4	1.4
子どもとの学び	4.3	69.6	20.3	0.0	5.8
親との学び	0.0	34.8	58.0	2.9	4.3

表5 学校での力量向上の体制（学校規模別：％）

	6学級未満					6-11学級					12学級以上				
	大いに	ある程度	あまり	全く	わからない	大いに	ある程度	あまり	全く	わからない	大いに	ある程度	あまり	全く	わからない
管理職の指導	31.3	62.5	0.0	6.3	0.0	28.2	59.0	10.3	2.6	0.0	14.3	71.4	14.3	0.0	0.0
校内研修	6.3	87.5	0.0	6.3	0.0	7.7	89.7	5.1	0.0	0.0	14.3	85.7	0.0	0.0	0.0
校外研修	12.5	62.5	25.0	0.0	0.0	5.1	56.4	30.8	2.6	5.1	28.6	28.6	42.9	0.0	0.0
同僚との学び	25.0	68.8	6.3	0.0	0.0	17.9	74.4	7.7	0.0	0.0	14.3	78.6	7.1	0.0	0.0
個人の努力	18.8	81.3	0.0	0.0	0.0	10.3	84.6	5.1	0.0	0.0	7.1	78.6	7.1	0.0	7.1
経営上の努力	18.8	56.3	25.0	0.0	0.0	2.6	53.8	38.5	2.6	2.6	14.3	35.7	50.0	0.0	0.0
子どもとの学び	6.3	81.3	12.5	0.0	0.0	0.0	69.2	20.5	0.0	10.3	14.3	57.1	28.6	0.0	0.0
親との学び	0.0	56.3	37.5	0.0	6.3	0.0	28.2	66.7	2.6	30.8	0.0	28.6	64.3	7.1	0.0

表6 自己の力量向上への取り組み（％）

	全 体				15年未満				15-20年未満				20年以上			
	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く
教委等の研修	5.8	63.8	23.2	7.2	7.7	53.8	30.8	7.7	8.3	62.5	12.5	12.5	3.1	65.6	28.1	3.1
校内研修	13.0	68.1	2.9	0.0	30.8	53.8	7.7	0.0	25.0	70.8	4.2	0.0	28.1	71.9	0.0	0.0
公的研究会	2.9	29.0	31.9	36.2	7.7	23.1	23.1	46.2	4.2	29.2	37.5	29.2	0.0	31.3	31.3	37.5
自発的研究会	2.9	29.0	47.8	18.8	0.0	38.5	30.8	30.8	0.0	12.5	70.8	12.5	6.3	37.5	37.5	18.8
教育関係書籍	10.1	71.0	13.0	5.8	23.1	46.2	15.4	15.4	4.2	79.2	16.7	0.0	9.4	75.0	9.4	6.3
個人的努力	13.0	79.7	5.8	0.0	23.1	61.5	15.4	0.0	8.3	91.7	0.0	0.0	15.6	78.1	6.3	0.0

設問5. 力量向上の取り組み

「力量向上のために、最近数年で自分が取り組んでいる研修の主催者等」について、4段階での回答を集計したのが、表6である。

肯定的の割合の多いものは、「個人的な努力」、「校内での研修」、「教育委員会等の主催の研修」、「教育関係の書籍・雑誌」である。逆に、「学会などの公的な研究会」や「自発的な研究会」への参加は3割程度と少ないことがわかる。

「新研究主任」は、校内研修会を牽引するために、教育関係の書籍・雑誌等から情報を収集することに努めていることがうかがえる。すなわち、悉皆研修としての教育委員会等主催の研修のみならず、「教育関係の書籍・雑誌」や「個人的な努力」に力をそそいでいることがわかる。

これを、教職経験年数による違いにより、再整理したものを見る（経験年数については、設問2で述べたように、「15年未満」、「15-20年未満」、「20年以上」の3つの層に分けている）、「自発的な研究会」が経験年数15年未満の若手層と20年以上のベテラン

層で高く、中堅層で低くなっている。また、「教育関係の書籍・雑誌」は経験年数15年未満の若手層では強い肯定は多いものの、「あまり」「まったく」を合わせた利用にない割合は他の層に比べて倍近く多い。

設問6. 力量向上のために、どのような内容の研修を望むか

「自分自身の力量向上のために、望む研修内容」を、3段階で質問したものが、表7である。この質問項目は、10年経験者研修で取り上げられている研修項目や山崎・前田（1988）が調査した本人の力量形成に大きく寄与した事項等を参考にして、設定した。

強く望むものは、「教材開発や単元構成の方法」、「教科の専門的事項の理解」、「生徒理解・指導の方法」の順となっている。低いものは、「教師のストレスマネジメントなど」、「教職員間のコミュニケーション」、「学校経営などのマネジメント」、「国・県等の教育施策の理解」となっている。また、授業運

表7 自己の力量向上のために望む研修の内容(%)

	全 体			15年未満			15-20年未満			20年以上		
	強く望む	望む	望まない	強く	望む	ない	強く	望む	ない	強く	望む	ない
教材開発	66.7	27.5	5.8	76.9	23.1	0.0	62.5	37.5	0.0	65.6	21.9	12.5
指導方法	30.4	47.8	20.3	30.8	46.2	23.1	30.4	52.2	17.4	32.2	46.9	21.9
教科専門事項	47.8	46.4	5.8	61.5	38.5	0.0	33.3	62.5	4.2	53.1	46.9	9.4
生徒指導理解	46.4	52.2	1.4	53.8	46.2	0.0	37.5	62.5	0.0	50.0	46.9	3.1
学級経営	26.1	56.5	13.0	38.5	46.2	7.7	33.3	58.3	8.3	18.8	59.4	18.8
学校経営	14.5	53.6	31.9	23.1	46.2	30.8	8.3	58.3	33.3	15.6	53.1	31.3
ストレスマネジメント	15.9	52.2	30.4	15.4	69.2	15.4	20.8	37.5	41.7	12.5	56.3	28.1
教職員の関係	20.3	56.5	21.7	15.4	76.9	7.7	20.8	54.2	25.0	21.9	50.0	25.0
子ども関係	30.4	58.0	10.1	23.1	61.5	15.4	29.2	62.5	8.3	34.4	53.1	9.4
親との関係	21.7	62.3	13.0	15.4	69.2	15.4	29.2	62.5	4.2	18.8	59.4	18.8
教育施策理解	5.8	65.2	29.0	7.7	46.2	46.2	0.0	75.0	25.0	9.4	65.6	25.0
教育問題理解	11.6	66.7	21.7	7.7	61.5	30.8	8.3	70.8	20.8	15.6	65.6	18.8
教養等の向上	27.5	59.4	13.0	23.1	61.5	15.4	16.7	70.8	12.5	37.5	50.0	12.5

表8 研究主任の分掌数と研究部等の構成人数(人)

	全 体	6学級未満	6-11学級	12学級以上
分掌数	2.7	3.6	2.5	2.1
研究部人数	3.9	2.0	3.6	4.7

営上で重要と思われる「TTなどの指導方法」等は、その要望が少ないことがわかる。

さらに、教職経験の違いによって見ると、「教材開発や単元開発の方法」に関する研修要望は全体に高いが、とりわけ、経験年数15年未満の若手層でその要望が強い。「学級経営の方策」は経験と共に要望は下がり、「学校経営などのマネジメント」が上がっている。

また、「教科の専門的事項の理解」や「生徒理解・指導の方法」での強い要望は、経験年数15-20年未満である中堅層において低くなり、再びベテラン層である20年以上では要望が強くなっている。「教師のストレスマネジメント」においても同様な傾向がある。逆に「保護者とのコミュニケーション」が中堅層である経験年数15-20年未満で高い。「教養や人間性の向上」に関してはベテラン層であるで経験年数20年以上で要望が強くなっている。

設問7・8. 研究主任以外の校務分掌について

「部活動も含めて、研究主任の分掌以外に担当している状況」を記述してもらった。その結果を、表

8に示す。

当然ではあるが、小規模校ほど、研究主任が担当する他の校務分掌は多い。また、大規模校ほど、研究主任を支える研究(研修)部員数が多い。設問3にあるように、小規模校において初めて研究主任になった際には、大規模校に比べて、研究主任としての分掌の他にも分掌が1.5倍ほどあり、かつ研修を立案推進する際の相談相手・パートナーである部員数は大規模校の半数に満たない。この点、大きな負担と、苦労があることが推測される。

設問9. 研究主任として取り組んでいる事項について、以外の校務分掌について

「研究主任として特に取り組んでいる事項」について、その度合いを4段階で回答してもらった。その集計結果が、表9である。

学校規模が大きくなるほど、「校内研修会」に大いに取り組んでいるという割合が高くなっている。逆に、「地域社会、保護者との連携」、「近隣校との連携」、「市町村教委との連携」などの項目は、小規模校の方が高い。「相互の授業参観」に学校規模に

表9 研究主任に関わる学校での取り組み (%)

	全 体				6学級未満				6-11学級				12学級以上			
	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く
通信発行	29.0	44.9	13.0	8.7	37.5	56.3	0.0	0.0	20.5	38.5	17.9	15.4	42.9	50.0	7.1	0.0
校内研修会	46.4	52.2	0.0	0.0	37.5	62.5	0.0	0.0	43.6	53.8	0.0	0.0	64.3	35.7	0.0	0.0
相互授業参観	30.4	42.0	24.6	1.4	25.0	56.3	18.8	0.0	33.3	30.8	30.8	2.6	28.6	57.1	14.3	0.0
近隣校連携	10.1	55.1	29.0	4.3	18.8	37.5	37.5	6.3	10.3	61.5	20.5	5.1	0.0	57.1	42.9	0.0
地域連携	10.1	62.3	21.7	4.3	12.5	68.8	12.5	6.3	10.3	61.5	20.5	5.1	7.1	57.1	35.7	0.0
地教委連携	5.8	63.8	27.5	1.4	12.5	68.8	18.8	0.0	2.6	61.5	30.8	2.6	7.1	64.3	28.6	0.0
県教委連携	1.4	60.9	33.3	2.9	0.0	68.8	31.3	0.0	0.0	53.8	38.5	5.1	7.1	71.4	21.4	0.0

表10 校内研修会等の回数 (回/年)

年間回数	全 体	6学級未満	6-11学級	12学級以上
全体の研修会	9.0	7.3	9.9	8.7
一部の研修会	4.5	1.8	3.6	10.1

表11 校内研修会等の状況 (%)

	全 体				6学級未満				6-11学級				12学級以上			
	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く
全体の研修会	18.8	79.7	0.0	0.0	12.5	87.5	0.0	0.0	17.9	79.5	0.0	0.0	28.6	71.4	0.0	0.0
一部の研修会	14.3	81.6	2.0	0.0	0.0	88.9	11.1	0.0	17.9	78.6	0.0	0.0	16.7	83.3	0.0	0.0

よる大きな差は見られない。

小規模校の場合には、校内の教員数が少なく、そのために校外と連携を持つことにより、新たな風を入れる努力をしていると思われる。

一方で、全体的に否定的な評価が多いものが、「県教委、教育事務所との連携」や「近隣校との連携」であり、いずれも規模においても外部との連携が十分とは言えない状況にあるように思われる。

設問10. 各学校での校内研修会について、全体会と一部の先生方だけの参加による研修会等について

「校内の開催数数とそれがどの程度機能しているか」を集計したのが、表10、11である。

教職員全員が参加する研修会は月に1回弱という程度で、学校規模による大きな違いはない。一部の教員で行う教科や学年という単位での研修会は、学校規模が大きいくほど多くなる。

しかし、大いに機能しているという強い肯定の割

合が最も多いのは、大規模校での「教職員全体が参加する研修会」である。一般的には大規模校での研修会は参加者も多く各自の発言の機会が少なくなり、一部の人が中心となって研修会が進行するというケースが多いという指摘はあるが（例えば、上原，2005）、本県内ではその点は上手に機能していると感じているようである。

設問11. 研究主任として感じている課題

「研究主任として感じている問題や課題について意識」を、4段階で回答してもらったものを表12に示す。

全体を通しての課題意識が強い「大いに課題である」は、「学校全体の忙しさ」「教育課題の多さ」「研究主任の忙しさ」の順に指摘が多い。このうち、学校規模が大きくなると、相対的に「学校全体の忙しさ」の指摘が増え、「研究主任の忙しさ」はその順は低くなっている。「児童・生徒の変化」は大規

表12 研究主任としての課題（％）

	全 体				6 学級未満				6-11学級				12学級以上			
	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く
主任の多忙	24.6	59.4	14.5	0.0	25.0	68.8	6.3	0.0	28.2	53.8	15.4	0.0	14.3	64.3	21.4	0.0
研究部の連携	18.8	50.7	26.1	1.4	25.0	37.5	31.3	6.3	12.8	56.4	25.6	0.0	28.6	50.0	21.4	0.0
学校の多忙	55.1	40.6	2.9	0.0	37.5	56.3	6.3	0.0	59.0	35.9	2.6	0.0	64.3	35.7	0.0	0.0
同僚関係	4.3	31.9	47.8	14.5	6.3	50.0	25.0	18.8	2.6	20.5	5.1	17.9	7.1	42.9	50.0	0.0
向上意欲	10.1	42.0	43.5	2.9	18.8	50.0	31.3	0.0	2.6	35.9	53.8	5.1	21.4	50.0	28.6	0.0
課題の多さ	29.0	56.5	13.0	0.0	12.5	56.3	31.3	0.0	35.9	53.8	7.7	0.0	28.6	64.3	7.1	0.0
教委との関係	2.9	24.6	63.8	7.2	6.3	18.8	68.8	6.3	2.6	23.1	66.7	5.1	0.0	35.7	50.0	0.0
子どもの変化	15.9	59.4	18.8	2.9	12.5	43.8	37.5	6.3	10.3	71.8	15.4	0.0	35.7	42.9	14.3	14.3
親地域の変化	13.0	55.1	30.4	0.0	0.0	37.5	62.5	0.0	15.4	61.5	20.5	0.0	21.4	57.1	21.4	7.1
経費等	5.8	20.3	65.2	7.2	12.5	6.3	68.8	12.5	2.6	23.1	66.7	5.1	7.1	28.6	57.1	7.1

表13 研究主任の力量形成に必要なもの（％）

	全 体				15年未満				15-20年未満				20年以上			
	大いに必要	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く	大いに	ある程度	あまり	全く
センター研修充実	30.4	63.8	4.3	0.0	23.1	69.2	7.7	0.0	25.0	66.7	8.3	0.0	37.5	59.4	0.0	0.0
学会等の研修	15.9	71.0	11.6	0.0	30.8	46.2	23.1	0.0	16.7	79.2	4.2	0.0	9.4	75.0	12.5	0.0
管理職の支援	27.5	63.8	7.2	0.0	38.5	53.8	7.7	0.0	25.0	62.5	12.5	0.0	25.0	68.8	3.1	0.0
大学等の研修	2.9	34.8	58.0	2.9	7.7	30.8	53.8	7.7	0.0	33.3	66.7	0.0	3.1	37.5	53.1	3.1
教委等の支援	13.0	71.0	13.0	1.4	7.7	69.2	23.1	0.0	8.3	75.0	12.5	4.2	18.8	68.8	9.4	0.0
大学等の支援	7.2	42.0	43.5	4.3	7.7	38.5	46.2	7.7	8.3	37.5	45.8	8.3	6.3	46.9	40.6	0.0

模校になると大きな値になっている。同様に「親・地域社会の変化」も大規模校になると増え、「教育委員会との関係」も弱い肯定まで含めると大規模校になると増えている。

設問7, 8, 9でみたように、小規模校では、学校規模の大小に関わらず一定の数と量のある校務分掌の仕事は少人数の教職員で分担するので、大規模校に比べて小規模校での分掌としての一人あたりの仕事は多く、しかも分掌の構成員も少ない。このことから、「主任としての多忙感」が大きいことは考えられる。それに対して、校内の全児童・生徒の氏名はもちろん、行動まで全教職員が把握できているような小規模校に比べ、大規模校においては個々の児童・生徒を知ることは難しく、「児童・生徒の変化」等の課題意識が増加することになっていると思われる。

設問12. 研究主任の力量を高めるための支援について

「研究主任としての力量を高めるための支援として、どのような機会や支援が必要であるか」を4段階で回答してもらった。その結果を表13に示す。

「総合教育センターによる研修の充実」と「校長、教頭からの支援の充実」が特に求められていることがわかる。この調査が総合教育センターでの研修時に実施したことを割り引いても、否定的な声は少なく、要請が強いと言える。また、経験年数が増すにつれて強い要請は増加傾向にある。「教育委員会等による学校への支援」も同様に、経験年数が増すにつれて、その要請は大きくなっている。逆に、「学会、研究会等での研修の充実」は下がっている。

「大学、大学院での研究の充実」や「大学等の専門機関による学校への支援」等の必要感は低く、大学に対する期待度が非常に低いということがわかる。

4. 考察

このアンケートの結果は、次のようにまとめることができる。

- (1) 教員の力量向上のための体制としては、「新研究主任」は学校規模が大きくなるほど、「管理職の指導助言」の寄与が少ないと感じており、逆に「研修部等による校内研修」が効果的に働いていると感じていることがわかる。しかし、校内研修はまだ十分に機能していないという認識が多い。
- (2) これまでの校内研修会は十分に機能しておらず、また、校外研修等への参加も多くは望めない現状から、「新研究主任」は、有益な情報源を教育関係の書籍・雑誌等に求めている。このような情報源をもとに、新研究主任として新規の校内研修会を主催しようとする意欲があるとも考えられる。
- (3) 自己の力量向上のために強く望む領域は、「教材開発」、「教科の専門事項」、「生徒指導理解」となっている。
- (4) 研修内容として強く望まれているものは、経験年数により違いがあり、15年未満の若手層では、「教材開発や単元開発の方法」の要望が高い。また、「教科の専門的事項の理解」や「生徒理解・指導の方法」については、経験年数が15-20年の中堅層で低くなるが、若手層とベテラン層での要望は高い。逆に、「保護者とのコミュニケーション」については中堅層でその要望は高い。「教養の向上」は経験年数20年以上のベテラン層で高くなっている。
- (5) 新任の研究主任を取り巻く環境の中で、彼らが求める支援として、「総合教育センターによる研修の充実」と「校長、教頭からの支援の充実」が特に強い。とりわけ、「総合教育センターによる研修の充実」は、経験年数が高くなるにほど、その要請は大きい。一方、「大学等の専門機関による学校への支援」への期待は低い。

筆者らは、これまでに自主的な校内研修会を実践している学校の研修会にも出向いてきている。その他、公的な研修会として、平成18年度の独立行政法人教員研修センターの委嘱事業「教員研修モデルカリキュラム・開発プログラム」に関わりながら、「新研究主任」の勤務校を訪問し、校内研修会へ参画してきた。また、平成18・19年度の学力向上拠点形成事業等においても学校現場に関わってきた。さ

らに、平成19年度大学改革推進等補助金（大学改革推進事業・専門職大学等教育推進プログラム）の支援を受けた「ミューチュアルエントリーシステム」による授業研究会を実践してきた。これらの経験をもふまえ、上記の結果から、以下のような改善の提言を試みたい。

a) 学校における研修の体制について

「管理職による指導・リーダシップ」はおおむね機能していると考えられるが、前述の(1)のように学校規模が大きいほど、その機能が弱化する傾向にある。そこで、学校規模が大きいほど、管理職と研究主任、そして一般の教職員との関係を密接にしていこうという管理職側の主体的な努力と、主任層を活用した学校全体でのマネジメントの向上が求められる。とりわけ新研究主任に対しては、効果的な校内研修のあり方について管理職が十分にアドバイスをするという体制の構築が必要がある。管理職自身も、研究主任の役割について熟知し、その成長を助け、次の世代を育てる存在でなければならない。

また、多くの学校には、すでに研究主任を経験し、研究主任の先輩格にあたる教員がいるはずである。その方々にも、新任研究主任を育て、支援していくという強い自覚が求められる。ただし、本県では、小規模校が多く、そのような先輩に恵まれないケースや教職経験のまだ浅い内に主任になるという場合もあり得る。そのような場合にはとりわけ、管理職の強い支援が必要である。

さらに、時間確保等の経営上の努力については否定的な回答が多いことから、管理職が中心となり、校内研修の時間を増やすばかりでなく、学校全体で会議や校務を厳選・効率化を図り、児童生徒とふれあう時間を増やす、授業準備、教材研究等に費やす時間を増やすなどのことも含めて改善を図ることが急務であろう。

他方、「校外研修」については新研究主任の場合、否定的な割合が高くなっていることから、校外研修と校内研修がリンクし、校外研修の成果が校内での研修をはじめとした諸活動に反映・伝達できるような体制づくりも必要であろう。特に、後述するように、総合教育センター等の専門研修講座（B・C講座）やさらには土曜講座のような自主的な校外研修の内容の充実と共に、校内の教職員が積極的にそのような活動に参加できるような雰囲気や体制を構築することも必要である。

b) 校外の公的研修について

本調査からは、「自己の力量形成の場」は「校内研修」が中心であり、教育委員会や総合教育センター等による研修の比重は低い。これらの公的な研修の機会を、予算的にも今後運営が厳しくなることが予想されるが、その研修の魅力を高めるとともに、多様性を高め、課題別、レベル別など、現場教職員のニーズに合ったものを提供していくことが必要であろう。

また、教職員が教育関係の書籍・雑誌を読まなくなったと言われるようになって久しいが、本調査でも、教育関係書籍を大いに活用している人は少ない。教職員の多忙化により、読書の時間が少なくなっていることもあろうが、教職員が様々な情報を探し求め、有益な情報を幅広く求めようとする傾向・意欲が弱まっているようにも思える。このことは、「教養等の向上」への要望が大きいことからもうかがえる。

何よりも危惧されるのは、公的研修会ないし自発的研究会に取り組んでいない（あるいは価値を見出していない）教員が7割近くもいることである。校内での時間的余裕がない、地理的に遠い、部活動が忙しい等の理由は考えられるが、自発的に有益な情報を求めようとするモチベーション自体が下がっているように思える。特に経験年数が少ない教員ほどその傾向が強い。以前は様々な形で、学校を超えた交流があったが、現在は全国的にもそのような活動は衰退傾向にある。しかし、学校の中だけではなく、他の学校や異校種の教職員と交流することは重要であり、校外の多様なチャンネルから得られる情報が、校内研修に反映し、それが伝搬されることにより、それらの知見が融合し、相乗的な効果を発するものと思われる。

c) 研修の内容について

研修の内容としては、「教材開発」「教科専門事項」「生徒指導理解」が全体として強く望まれていることから、この面での研修内容の充実が必要であろう。

年代別に見れば、15年未満の経験年数の少ない層では、「教材開発」「学級経営」に関する要望が他世代に比べて高いことから、この部分の充実が必要である。一方、これらは研修という形態のみならず、日々の学級経営や授業実践を通して、教師間の語り合いという「知の伝承」が旧来の学校には文化として存在していた。それが、多忙化の中、多くの学校

で消滅しつつある。大変ではあるが、今、この時期に、そのような雰囲気職員室に改めて醸成することが喫緊の課題と言える。

また、日常的に授業を校内の他者に公開し、それをたたき台として、自己の授業の改善を図るというスタンスも欲しい。教師の専門性は、目の前にいる子ども達に対して、どのように学びを保障するかというところであり、それが達成されているか日々の授業で把握する必要がある。一方、教材を通して子どもにどのように思考を促し、学びを深めるかという仕掛けをすることは教師の機能の一つである。その根幹をなすものが子どもへの発問である。その発問を日々磨く努力が薄れ、さらに先輩教職員から若手に多様な手立てを伝承する機会も少なくなっており、職員室でのそのような語りを取り戻す努力が必要であろう。

d) 研究主任の取組について

「校内研修会」「相互授業参観」「通信発行」等は多くの学校で取り組まれている。ただ、小規模校では、校内研修会は少なく、教職員の数が少ないためか、研修会が上手にしているとの強肯定は少なく、「近隣校との連携」「地域との連携」「地教委との連携」の比重が大きい。規模が小さければ、他と連携し活性化することは必要であるが、地理的、心理的距離とともに、移動等の時間の問題も大きい。その際のテーマとしては、同一学区の小中学校の連携などは特に重要であろう。

「学校の多忙化」を指摘する声が高い。「課題の多さ」も含めて、特に学校規模が大きくなるほどその傾向が強くなることから、この点も早急な改善が必要である。近年は大きな改革が国レベルでも続いていることから、その影響は今後も大きいと思われる。じっくりと実践に取り組む時間的余裕が必要であろう。そのためにも、教職員が「やらされている」という消極的な意識を転換し、積極的に取り組めるように環境整備に努めることも必要になる。

e) 大学教員の支援について

「大学等での研修」「大学等の支援」の期待は非常に低い。大学側の改革も進みつつあるが、この点は、大学教員側に問題が多い。多くが待ちの姿勢である。こちらから課題を明示し、仕掛けを持って学校に積極的に入り込んでいくことが今後求められる。本調査のきっかけになった独立行政法人教員研修センターの「教員研修モデルカリキュラム・開発プロ

グラム」において、筆者らが数次にわたり、校内研修会に出向いた研究協力校からは高い評価を得たり(浦野, 2007), これまでの実践では、学習指導カウンセラーとして関わる中から、新たな授業研修会の方法を提言したところ、予定外の校内研修会が新規に設定されるというケースもあった。

さらに、このように、学校現場の校内研修会等に参加している大学教員等が、大学においても、その経験を交流し合う場がこれまではなかった。現状は、個人的な取り組みに終わっていて、貴重な教育的な財産・知見が共有化されていない。共通する課題や成果が検討され、次に生かされる体制が作られなければならない。この点は、平成19年度大学改革推進等補助金(大学改革推進事業・専門職大学等教育推進プログラム)の支援を受けた「ミューチュアルエントリースystem」による授業研修会を開始し、その改善の途についたところである。

附記:本研究の遂行に協力いただいた秋田県総合教育センター及び訪問した学校、並びに関係する先生方に深く感謝申し上げます。また、本研究は平成18年度独立行政法人教員研修センター委託事業「教員研修モデルカリキュラム・開発プログラム」及び科学研究費補助金・基盤研究(C)(課題番号:18500697)の支援を受けている。なお、本報告は、日本教育メディア学会2007年度第2回研究会において口頭発表したものに、加筆・修正したものである。

参考文献

- 秋田喜代美(2006)「授業研究と談話分析」, 放送大学教育振興会
- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編(2005)「教育研究のメソドロジー-学校参加型マインドへのいざない」, 東京大学出版会
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編(1999)「成長する教師」, 金子書房
- 稲垣忠彦(1986)「授業を変えるために-カンファレンスのすすめ-」, 国土社
- 稲垣忠彦(1995)「授業研究の歩み1960-1995年」, 評論社
- 井上光洋(1996)「授業研究方法論の体験化に関する総合的研究」, 平成7年度科学研究費補助金総合研究(A)研究成果報告書
- 上原進(2005)「ワークショップの日常化で実践に基つき実践に返す」村川雅弘編著「授業にいかす教師がいきるワークショップ型研修のすすめ」, ぎょうせい
- 浦野弘(2007)「平成18年度独立行政法人教員研修センター委託事業『授業改善及び授業実践力向上に関する研修』研究成果報告書」
- 小柳和喜雄(2004)「教師の成長と教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力に関する研究」, 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 第13号, pp.83-92
- 梶田正巳編(2004)「授業の知-学校と大学の教育改革-」, 有斐閣
- 猿田祐嗣(2003)「現職教員研修機関における科学・技術系科目の研修に関する経年変化研究」, 平成12年度~平成14年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書
- 澤本和子(2001)「教員養成・教育研究における大学と教育現場とのパートナーシップに関する実証研究」, 平成10~12年度科学研究費補助金基盤研究(B)(1)研究成果報告書
- 澤本和子・宗我部義則編(2005)「夢中・熱中・集中……そして感動 柏市立中原小学校の挑戦!-授業リフレクションでの校内研を変える-」, 東洋館出版
- 全国教育研究所連盟(1980)「学校における授業研究」, 東洋館出版
- 野嶋栄一郎編(2002)「教育実践を記述する-教えること・学ぶことの技法」, 金子書房
- 平山満義編(1997)「質的研究法による授業研究」, 北大路書房
- 松平信久(1988)「教師にとって必要な力量」, 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編「教師のライフコース-昭和史を教師として生きる-」, 東京大学出版会
- 二杉孝司・藤川大介・上條晴夫(2002)「授業分析の基礎技術」, 学事出版
- 森本信也・稲垣成哲編(1999)「理科における授業研究の進め方-構想からまとめ方まで-」, 東洋館出版
- 山崎準二・前田一男(1988)「教師としての成長を支えるもの」, 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編「教師のライフコース-昭和史を教師として生きる-」, 東京大学出版会
- 吉崎静夫(2002)「教育実践研究の特徴と課題」, 日

本教育工学論文誌, 26巻, 3号, pp.107-115

Summary

The present paper reports on the results of the survey research that was conducted in 2006 to examine the view the teacher designated as research director would hold regarding the development of teachers' professional competence. The analysis of the results revealed the following findings. (1) The larger the school size, the less contribution administrative staff may make to the staff development; on the other hand, the committee may make a greater contribution. (2) Novice directors tend to feel that staff development sessions have not been successful for deepening knowledge in the professional field; thus, the lack of knowledge has to be compensated for by referencing to professional publications. (3) The areas where the respondents reported needing to develop include material development, subject knowledge, and understanding students, in particular. (4) The expectation of the participants changes as years go by. (5) The teachers request more opportunities to attend in-service teacher training courses,

such as the ones that are offered by the Educational Center of the university, and likewise they reported they need support from school principal as well as vice-principal. Based on the findings, the present paper concludes with several suggestions; a) a great deal of support need be given to the teaching staff, particularly of an administrative position; b) greater opportunities need to be given to the teachers to attend in-service teacher training courses, as this relates to the degree of motivation on the part of teachers; c) it is crucial to improve a school atmosphere in a way in which teachers may feel free to exchange ideas and information with other teachers; d) staff development needs to be done in conjunction with the community; and e) active involvement is expected on the part of university faculty.

Key Words : Research Director, Professional Competence, Staff Development Sessions, In-Service Teacher Training Courses

(Received January 28, 2008)