

令和2年度

教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業

成果報告書

実施テーマ 3 校長及び教員としての資質の向上に関する指標と研修の効果的な連動に関する研究

主 題 教員育成指標の達成のための教員研修の効果を検証する汎用的システムとWeb 動画コンテンツ開発に関する検証的研究

国立大学法人京都教育大学

はじめに

「教育は人なり」といわれるように、学校教育の一層の充実を図る上で、力量ある教員の養成が重要な課題となっている。これまで、教師が成長する契機に関して、校内外の研修に参加すること、日々接する子どもとの関わり、困難事例の乗り越え体験、同僚との学び合い、自身が親になることなど、様々なものが指摘されてきた。また、成長の態様として、職能的な成長と人間的な成長があることも指摘されている。本研究では、教師の職能的な成長の重要な契機となり得る教育委員会が主宰する教員研修を取り上げ、受講した教師の反応を手掛かりとして、より充実した教員研修の在り方を検討しようとするものである。より具体的には、教員研修を受講する教師が、自らの研修体験をどのように受け取りながら、自身の職務の遂行に生かしていこうとするのかを、受講後のアンケート記述をもとに実証的に解明しながら、それを踏まえた教員研修の進め方について検討しようとするものである。

研究を進めるに当たり、京都教育大学教職キャリア高度化センターに所属する植山俊宏（センター長）、高柳真人、樋口とみ子、富永吉喜、中垣ますみが研究チームを結成し、これまで、ともに教員研修に取り組んできた京都府総合教育センターと連携し、「令和2年度『教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業』（文部科学省）」の委託を受けて研究を進める運びとなった。

本研究が、教師の成長に重要な役割を果たす教員研修の在り方、進め方を考えていく上で、新たな視点を提供することができれば幸いである。

目次

はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	1
第1章 事業の概要	
1. 教員研修の歩み—平成以降から「教員育成指標」策定まで—	4
2. 教員研修の検証の必要性和コロナ禍への対応	4
3. 研究テーマの設定	5
4. 研究の背景・仮説的な枠組み及び共同研究体制の組織	6
第2章 教員研修の史的展開と現状	
—京都府総合教育センターのあゆみに焦点をあてて—	
1. 教員研修に関わる政策・制度の変遷	10
2. 京都府における教員研修制度の変遷	16
第3章 教員研修受講報告書の分析・評価	
1. 本章のねらい	28
2. 当該研修について	28
3. 分析方法	29
4. 結果	30
5. 考察	52
第4章 研修に活用できる動画コンテンツの作成	
1. 動画コンテンツの内容	56
2. 研修への活用方法	57
第5章 研究のまとめ	
1. 本章のねらい	60
2. 研究のまとめ	60
3. 今後の課題	61
参考資料	64

第1章

研究の概要

第1章 研究の概要

1. 教員研修の歩み—平成以降から「教員育成指標」策定まで—

ここ十年来、教員の質的向上が強く唱えられるようになってきている。背景にはさまざまな要因があることも指摘されているが、教員という専門職の質とは何かという根本的な議論が重視されるようになったことがもっとも大きな要因であろう。これは、教育行政面の制度化、法令化に明確に現れている。主なものを摘記するとともに、本研究の主題である「検証」についての考察も示す。

＜法令化により定められたもの＞

① 平成元年から3年にかけて整備された法定研修としての初任者研修

② 平成15年から本格実施された法定研修としての10年経験者研修

＜中教審答申＞

①平成18（2006）年中教審答申

「現職研修」のあり方として「個々の教員の能力、適性等に応じた多様な研修を行い、その成果を適切に反映していく」とともに、「個々の研修の目的、内容、評価等の検証を行い、必要な改善・充実を図ることが必要である」とされている。

「多様な研修」では、一般的にはOJT（校内研修）、OFF-JT（集合研修）、SD（Self-Development）としてのSDの意味＝自己研修）が組み合わされて実施され、一面性から脱却している。しかし「検証」の部分は、一般的には受講者のアンケート回答を研修担当者が「読んで」、主に満足度に重点を置いて研修の成果を確認するレベルにとどまっている。このアンケートは、満足度に対する四件法的な選択回答及び自己の職能への反映に関する記述回答からなることが多い。特に初任期研修においては単発、個々の研修に対する回答に終始してしまい、キャリアステージの形成という中長期の見通し（これは研修の受講者、実施担当者の両方とも）を欠く現状にあると考えられる。これでは、研修担当者の意図や運営方法、キャリアステージ形成の意識度などの相違や差によってステージに対応した目的の達成に看過できない「ずれ」を生じさせることになる。

②平成27（2015）年中教審答申

「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、教員研修の実施の弾力化、養成・採用・研修の一体化など、さらなる強化がうたわれている。これはいわゆる「教員育成指標」とも関連し、平成29年の「教育公務員特例法」改正によりその策定が求められ、ここで教員研修が教員のキャリアステージと連動するものとして位置づけられることになった。しかし、こちらも「検証」の部分は、はなはだ不十分といわざるを得ず、教員研修の改善は指導主事、管理職の経験知に頼らざるを得ない状況にある。

2. 教員研修の検証の必要性和コロナ禍への対応

（1）教員研修の検証の必要性

教員研修の必要性が強く唱えられつつある情勢の中で活発化、活性化していく教員研修だが、乱立に対する精選、課題対応的な企画に対する系統的な企画というように、整理が求められ、進められるようになってきた。そこで問題となるのが、今度は教員研修の質であった。一般的な集合型研修の場合、研修を受講すれば「受講報告書」をまとめる。それをその研修

を担当する指導主事が分析・資料化し、成果と問題点を研修機関として共有し、次の研修に活かすというサイクルが組まれている。だが、どうしてもその分析・共有の方法は、単発的なものに陥りやすいし、評価も明確な基準が適用しにくい。これは、教員研修の企画、実施、成果分析、検証というサイクルで捉えることも可能である。端的にいうと、何をもって、いかなる基準を適用して教員研修の成果を検証するのかということになる。

（２）コロナ禍における教員研修のあり方

コロナ禍においていくつかの教員研修の問題点が明らかになってきた。

一つは、集合型研修の実施困難な状況である。「密」を避けるために集合型研修を回避する動きが全体を覆うことになり、令和２年４月～６月はほぼ休止状態に陥ったし、７月も実施を危険視する向きが強かった。いわゆる正常化は８月以降になってしまい、必要と考えられた研修内容は確保できなかったし、研修の目的も達成しにくいことになった。

また一つに、集合型研修の見直しの問題がある。集合型研修の必要性を再検討・再点検してみると、効率化、合理化の点で改善点が見えてきた。ここでも研修の内容や目的に適った受講ということが問われることとなった。

３．研究テーマの設定

（１）研究の目的及び研究テーマの設定

本研究は、この教員研修の合理的な検証とその方法の汎用性を追究することを目的とした。さらに研究結果が閉じられたものにならないように教員研修により個々の教員が自らの資質・能力を向上させることに資する、利便性の高いガイドビデオも併せて作成することとした。研究テーマを以下のように設定した。

教員育成指標の達成のための教員研修の効果を検証する汎用的システムと Web 動画コンテンツ開発に関する検証的研究

（２）キーワードによる整理

キーワードを取り出すと、「教員育成指標」、「教員研修の効果」の「検証」、「汎用的システム」、「Web 動画コンテンツ開発」となる。これらは、向こう三十年の研究課題となる。「教員育成指標」は、平成 29 年に始まったばかりであり、そこでは初任期教員がもっとも重視されている。とすると、二十代が多い初任期の教員が熟練し、大成していくためには三十年の年月が必要である。

多少自戒と自負がないまぜになったものの言い方をすれば、これらの課題については今回の研究ではほんの一端が解明されたに過ぎない。今後の道のりの方が圧倒的に長い。その意味では、「ローマは一日にして成らず」であり、一日も怠ることが許されないのである。これが自戒である。

自負は、この種の研究の嚆矢となったことである。応募の時点では、類似の発想が数多あり、多くの申請が出されると思われた。だが、結果は、31 本の申請のうち、もっとも高い 1 位の評価を獲得して、採用というものであった。全国でも希少価値といえる教職キャリア高度化センターを擁する本学ならではの取組となった。

4. 研究の背景・仮説的な枠組み及び共同研究体制の組織

(1) 研究の背景

京都府総合教育センターにおける教員研修に関わり、「受講報告書」を検討すると、不思議な事実に気づく。参加者の誰もが真摯な受講態度なのだが、記述の内容がいくつかの層に分かれているのである。経験年数が最も大きな要因になるが、たとえば同じ講座の受講者であっても、初任期と熟練期とでは受け止め方が大きく異なっている。もともと講座はいわゆる「教員育成指標」のステージを前提にして開催されているから、大きなずれが出ることは想定されていない。にもかかわらず、記述に大きな異なりが生まれているとしたら、その要因は探る必要がある。

本研究の背景の一つにこの不思議な「受講報告書」の記述の問題があり、これは府内各地で実施されている教員研修ごとに生じている問題と考えることができる。ひいては、全国的に「ずれ」ともいえるこの状況が起きていると考えることができよう。その解明に取り組むことが研究の動機となっていた。

(2) 研究の仮説的な枠組み

教員研修の先行的な研究として、以下のものがある。これは、平成 28 年度に実施した京都府総合教育センターの講座の分析から導かれたものである。まず、次の論文において検討が加えられた。

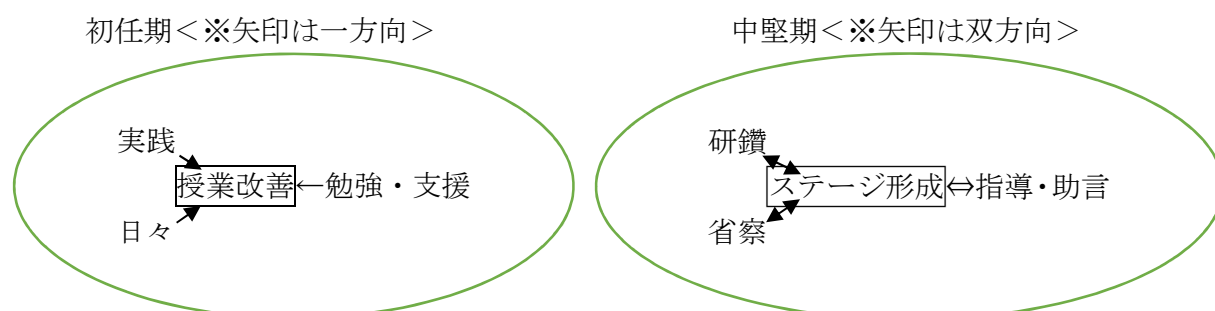
○「中学校・高等学校国語科初任期教員研修における成果と課題—古典教育が変わる認識の向上と新視点による指導法—」針尾有章子・植山俊宏（教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要第 1 号 2019）

ついで、針尾により「国語科教育」に絞った形であるが、「教員研修」に関する研究がまとめられ、再度考察が行われている。

○「国語科教員の資質能力の形成に対して教員研修が果たす機能に関する研究」針尾有章子（令和元年度京都教育大学教育学研究科修士論文 2020）

針尾（2020）による確認の「ずれ」を図式化すれば次の図のようになる。

対象の講座は、初任期対象の京都教育大学開発の Web ビデオ活用の反転型研修「中学校・高等学校国語科教育講座—古典の指導法を考える—（Web+）」（平成 30 年度）である。活用ビデオは「「古典教材の系統—学習指導 要領の視点をふまえて—」（針尾有章子・植山俊宏共同開発）である。参加者は、初任期教員 16 名に加えて任意の中堅教員期 27 名の計 43 名である。「ずれ」は、初任期とそれ以外との間に見られた。事後アンケートに相当する「受講報告書」で用いられた表現に研修に対する相違が大きく見られた。質的分析した結果（想定）を示す。語句は、ソフトによる処理で類義語・類似表現を統合し、報告の傾向を把握する。



満足度は、両者とも 100%で相違は見られないように思われたが、表現の類似関係の処理により質的に大きな相違がみられた。研修として意図・目的としていたキャリアステージの形成・達成に関して初任期は意識・方向が不明瞭であり、中堅期は明確であったということである。この結果は、多くのデータを確保することでデータサイエンス化が可能であり、蓄積により汎用性の高い教員研修の科学的基礎が得られることにつながると期待できる。

(3) 研究方法と研究組織

研究方法として、質的研究の分析ソフト(NVivo)を用いて、記述形式で回答された「受講報告書」の特徴を分析することを中心的な活動とした。

京都府総合教育センターの教員研修講座の「受講報告書」を主な研究対象とした。分析ソフト(NVivo)による頻出表現の機械的な抽出と、研究参加者の手作業的な分析を組み合わせ、記述の「ずれ」、「齟齬」のようなものを取り出して、考察することにした。

研究組織として、連携的な研究の意義を保持するため、京都教育大学と京都府総合教育センターの共同研究とした。

実施体制		
所属部署・職名	氏 名	役割分担
【京都教育大学】 国立大学法人京都教育大学・理事・副学長（総務・企画担当） 教職キャリア高度化センター・センター長（教育学部・教授） 教職キャリア高度化センター・（教育学部・教授） 教職キャリア高度化センター・（教育学部・教授） 教職キャリア高度化センター・（教育学部・教授） 教職キャリア高度化センター・（教育学部・教授）	浅井 和行 植山 俊宏 高柳 眞人 樋口 とみ子 富永 吉喜 中垣 ますみ	統監 事業責任者・全体統括・教員研修 Web 動画コンテンツの共同立案 ステージ 1・2 の担当者への聞き取り調査 同上 学校管理職への聞き取り調査 北部支援校の管理職等への聞き取り調査
【京都府教育委員会】 京都府総合教育センター・企画研究部長 京都府総合教育センター・主任研究主事兼指導主事(研修担当主事)	森本 義則 針尾 有章子	「指標」の各ステージの研修担当者調査統括 「指標」の各ステージの研修担当者調査立案 教員研修 Web 動画コンテンツの共同立案

なお、最右欄の「役割分担」は、立案時のものである。

(4) 研究の実際

研究対象とした「受講報告書」における記述数を削減するなどの変更はあったが、おおむね計画通りに進行した。ただ、「聞き取り調査」に関しては、コロナ禍による「緊急事態宣言」の発出等により、調査活動が大きく制限されたため、入手できた少数のものに限定されてしまった。研究対象の縮減により成果として期待通りとはいかなかったが、今後の研究課題の抽出の点で大きな意味があったといえる。

また研究の対象とした「受講報告書」は、前出の「古典教材の系統-学習指導要領の視点をふまえて-」を試行的に検討し、分析対象として取り上げる「教員研修」の成果に関わる語句を抽出したうえで、新たに令和元年(2019年)度実施の初任者研修「生徒指導」講座、及び、令和元年(2019年)度中堅教諭等資質向上研修「共通」講座4とした。これらは、「教員育成指標」との対応関係が明確であったためである。

第2章

教員研修の史的展開と現状

—京都府総合教育センターのあゆみに焦点をあてて—

第2章 教員研修の史的展開と現状

—京都府総合教育センターのあゆみに焦点をあてて—

本章では、教員研修のあり方に関わる制度の歴史的展開を検討し、今後の展望について考えてみたい。

教員研修、すなわち現職教員の研修に関連する主な法的根拠としては、教育基本法と教育公務員特例法を挙げることができる。まず、前者の教育基本法では、第9条において、「法律の定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」とされている。また、後者の教育公務員特例法の第21条第1項によれば、「教育公務員は、その職務を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」とされた上で、続く第22条第1項では、「教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない」と言及されている。さらに、その研修の実施に関しては、同特例法の第21条第2項において、「教育公務員の任命権者は、教育公務員の研修について、それに要する施設、研修を奨励するための方途その他研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない」と記載されている¹。

では、教員研修はどのような目的のもと、どのような方法で計画・実施されるべきなのだろうか。こうした問いにアプローチするため、本章では、まず、国家レベルとして、第二次世界大戦後に展開されてきた教員研修に関わる政策・制度の変遷について検討する。その後、より具体的な都道府県レベルとして、京都府教育委員会に焦点をあてて、京都府総合教育センターの行ってきた研修のあゆみを取り上げる。

1. 教員研修に関わる政策・制度の変遷

第二次世界大戦後の教師教育をめぐる歴史のなかで、現職教員の研修に政策的な力点が置かれるようになったのはいつ頃からなのだろうか。

(1) 1980年代—教員研修の体系化の必要性

教員研修に関わる政策・制度の歴史的変遷をたどった山崎（2012）によれば（資料1を参照）、戦後初期から不足していた教員（とりわけ新規採用者）の需要が、1980年代初頭にお

資料1 教員の採用と研修をめぐる実態と研究の歴史的経緯 【出典】山崎, 2012, p. 13.

	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代
教員需要	上昇	横ばい	下降	回復から(都市部限定)急上昇
政策的要請	養成教育の量的拡大と強化	現職教師の資質能力の向上	実践的指導力の育成	教師教育の高度化・専門職化、質保証
実施政策	教員養成系大学・学部 の定員増	生涯研修システムの体系化	教員養成系修士大学院の拡充	専門職(教職)大学院の設置
研究的観点	予期的・職業的 社会化	キャリア発達・ 職能成長	ライフコース、 ライフヒストリー	高度な専門的 力量の解明・開 発、リフレク ション、コミュ ニティ

いてほぼ満たされ、横ばいとなるなかで、今度は「現職教師の資質能力の向上」が叫ばれるようになっていったと指摘されている。つまり、現職教員の研修のあり方が大きな政策的課題として意識されはじめたのは 1980 年代に入ってからのものであり、「大量に採用された教師たちの継続的な資質能力の向上を図る必要が政策的課題として上ってくる」ことになったとされるのである（山崎, 2012, p. 14）。この時期から、「キャリア発達・職能成長」を視野に入れて、「生涯にわたる研修システム」を「体系化」することの重要性が本格的に強調されはじめたと山崎は指摘している。

そこで、具体的な政策関連文書を紐解いてみると、1978（昭和 53）年 6 月 16 日に出された中央教育審議会「教員の資質能力の向上について（答申）」を筆頭に²、1987（昭和 62）年 12 月 18 日の教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」の存在が浮かび上がってくる。前者は、「教員がその年齢や経験に応じて適時、適切な内容・方法により研修を受けられるようその体系的な整備を図る」[傍点は引用者]とともに、「国、都道府県、市町村などが実施する研修について相互の調整を図る」ことを求めた。これを引き継ぎ、後者、すなわち教育職員養成審議会の答申も、現職教員の研修の「体系」化を求め、次のように言及した。「現職研修については、日々の教育実践が教員としての力量を高めることは確かであるが、更に、別の角度からの研修を通じて教育実践の在り方を見直すことも重要であることから、このような研修を組織的、体系的に実施する必要がある」[傍点は引用者]と記された。

教員研修は、日常の教育実践のなかに終始するわけではなく、また、講習会などを単発的に実施すればよいということでもなく、教員として生涯にわたり必要な研修の内容と順序を系統立てていく必要性が強調されたわけである。

なお、この 1987（昭和 62）年の教育職員養成審議会の答申は、冒頭「はじめに」において、「実践的指導力」の必要性を訴えたことでも知られている³。すなわち、「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かかわるものであり、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員の職責にかんがみ、教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である」[傍点は引用者]と主張された。ここで用いられた「実践的指導力」という言葉は、周知のように、その後、教員養成・研修のあり方を考える上でキーワードとなっていった。この「実践的指導力」をはじめとして、「教員の資質能力」の向上を図るためには、養成段階のみにとらわれずに、現職研修も「体系化」する必要性があらためて強調されたと解釈することができる。

通称、教養審とも略される教育職員養成審議会が打ち出したこの答申は、当時の臨時教育審議会（1984～87 年）の動向とも密接な関連をもっている。臨時教育審議会は、学校教育内容の「画一性、硬直性、閉鎖性」を打破し、新たに「個人の尊厳、自由・自立、自己責任の原則」をもとに、人間の内面にあたる「個性重視の原則」の確立を唱えた。当時、教育職員養成審議会会長であった中川秀恭は、「臨時教育審議会の教育改革に関する答申における基本的提言を踏まえ」たものであることを 1987（昭和 62）年の教養審答申の冒頭に明記している。もはや単に教員の「量」を確保するにとどまらず、教員の「資質能力」の向上と

いう、人間の「内面」の不断の「開発」(岩木, 2004)(本田, 2005)に関わる議論が活発化することとなったのである。なお、この答申で謳われた「教員の資質能力」は、生まれもった「素質」とは「区別」されるものであり、「後天的に形成可能なもの」と位置付けられた。そこで後に、不断の「体系的」な研修のあり方が継続的に議論されていくことになった。

(2) 1990年代—選択制・参加型の教員研修

「体系的」な教員研修のあり方を模索する動きを引き継ぎつつ、90年代後半には教育職員養成審議会の答申が連続的に出された。1997(平成9)年には「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第一次答申)」が、1998(平成10)年には「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について(第二次答申)」が、さらに1999(平成11)年には「養成と採用・研修との連携の円滑化について(第三次答申)」が出された。

とりわけ、第三次答申(1999年)では、教員研修の体系化に関わって、次の3つの段階が具体的に提唱された。すなわち、①初任者段階、②中堅教員段階、③管理職段階である。これら3つの段階を想定した研修の体系化を求めた(長澤, 2014, p.196)。

ただし、教員研修の体系化が進むなかで、批判の声も上がっていたことが指摘されている。たとえば、「職場を離れることが多いこと」、「一方通行の、講義や講演が多いこと」、「形式的・画一的な内容であること」、「個々の教師の直接的なニーズと結びつかないこと」などが「批判の対象」であったとされる(牛渡, 2008, p. 187)。

そこで、第三次答申を詳細に見てみると、体系性を確保しつつも、研修内容・方法を画一的にするのではなく、一人ひとりの教員が実践のなかで見出した課題についての解決を図るために、個々の「自発的・主体的な研修意欲」を重視する方針が打ち出されている⁴。また、「現場の課題に適切に対応する上で必要な内容等を精選するとともに、研修の実施方法についても、選択制の導入、参加型の研修の導入等を基本的な視点として見直しを図る」ことが求められた。個々の教員の「研修意欲」をもとに「選択制」「参加型」が重視されるようになったことを見て取れる⁵。

なお、この第三次答申の前提となった第一次答申においては、これからの教員に求められる「資質能力」が具体的に提起されるなか、「画一的な教員像」ではなく、「各人の得意分野づくりや個性の伸長を図る」ことも重要とされている(資料2を参照)。個性重視を謳った臨時教育審議会の方針を引き継ぎ、「得意分野を持

資料2 教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第一次答申)」(1997年)における「教員の資質能力」

(1) いつの時代にも求められる資質能力

教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等

(2) 今後特に求められる資質能力

地球的視野に立つて行動するための資質能力(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)、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力(課題探求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術)、教員の職務から必然的に求められる資質能力(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)

(3) 得意分野を持つ個性豊かな教員

画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切であること

「個性豊かな教員」を求める動きが強調されたと考えられる。

（３）２０００年代——「高度専門職業人」と「総合的な人間力」への着目

２０００年代に入ると、社会構造・産業構造の大きな変化として、「知識基盤社会」の到来が指摘されるようになる。そのため、中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（２００６年７月１１日）では、「生産性の高い知識集約型の産業構造に転換し、国際的な競争力を維持していく上で、既存知の継承だけでなく未来知を創造できる高い資質能力を有する人材を育成することは、極めて重要な課題である」とされた。

そこで、教員養成・研修の分野においても、団塊世代の大量退職を前に、「量及び質の両面」から「優れた教員」を確保することの重要性が強調されていく。その際、大学院レベルを視野に入れた「高度専門職業人養成とその質保証」が中心テーマになるのが、２０００年代の特徴でもある（山崎，２０１２，p. 17）。

すでに、１９９８（平成 10）年に出された教育職員養成審議会の「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について（第二次答申）」などにおいて、大学院の活用は議論されていたものの、現職教員の研修に関しても「高度職業専門人」として研修内容等の「高度化」を図ることが求められるようになった。

たとえば、２００１（平成 13）年 11 月 22 日には、国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」が出された。通称、「在り方懇」では、現職教員が大学院（修士課程）教育を受けることができるようにすることを求めるとともに、学校現場での具体的な問題意識を持つ現職教員が「実践的な教育研究」を行うことができるような体制を確立することの必要性が唱えられた。すなわち、「現職教員は、学校現場での多くの経験の中から具体的な問題意識を持ち、修士課程においてそれらを踏まえた実践的な教育研究を希望しており、学部を卒業してすぐ入学した学生とは違った指導方法が求められる」とした上で、「現職教員の再教育に当たっては受入れ体制の整備とともに、現職教員のニーズに応じたカリキュラムの開発と指導体制の確立が必要である」とされた。その際、カリキュラムの内容と授業方法等は、「高度専門職業人として必要とされる資質能力等」に応じたものであるべきだという主張が展開されはじめる。

その後、２００６（平成 18）年 7 月 11 日には、中央教育審議会が「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」を出し、「教員に対する尊敬と信頼を確立する」ことの必要性を訴えた。この答申では、「近年の社会の大きな変動の中、様々な専門的職種や領域において、大学院段階で養成されるより高度な専門的職業能力を備えた人材が求められている」とした上で、教員も「高度専門職業人」としての位置づけを明確にして、教員養成・研修の機能の充実を図ることを求めた。

具体的には、まず、学部の教員養成段階において、「教職課程の質的水準の向上」のために「教職実践演習」を実施することを求めた。また、大学院レベルでは、育成すべき人材として「スクールリーダー（中核的中堅教員）」の存在を打ち出し、その実現を図るための『教職大学院』制度の創設を唱えた。さらに、現職教員の研修に関わっては、「教員免許更新制の導入」の必要性も指摘された。

とりわけ、教員免許更新制の導入にあたっては、「教員として必要な資質能力は、本来的に時代の進展に応じて更新が図られるべき性格を有して」いるため、「その時々で求められ

る教員として必要な資質能力が確実に保持されるよう、必要な刷新（リニューアル）を行うことが必要」であるとされた。そのため、免許状更新のために受講する講習は、「およそ教員として共通に求められる内容を中心に」構成し、教員としての「専門性の向上」と「適確性の確保」を行うことが必要であると指摘された。すなわち、免許状更新のための講習を開講することにより、「生涯にわたり教員として必要な資質能力を保証するという制度的基盤が確立される」と、この答申は謳ったのである。

以上のように、2006（平成 18）年の中央教育審議会答申は、教職大学院の創設や免許更新制度の導入など、具体的な方策を打ち出し、「高度専門職業人」としての教員養成・研修の「質的水準の向上」を実現しようとした。

なお、ちょうど同じころ、2005（平成 17）年 10 月 26 日には中央教育審議会の「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」が出されている。この答申は、「教師に対する揺るぎない信頼を確立する」ことを謳い、「国民が求める学校教育を実現するためには、子どもたちや保護者はもとより、広く社会から尊敬され、信頼される質の高い教師を養成・確保することが不可欠である」と強調している。

その上で、「優れた教師の条件」が、具体的に示された（資料 3 を参照）。これを見てみると、「(1) 教職に対する強い情熱」と、従来の「実践的指導力」も含む「(2) 教育の専門家としての確かな力量」が挙げられるとともに、「(3) 総合的な人間力」というキーワードが打ち出されている。「総合的な人間力」の具体的な中身としては、「人間性や社会性」「対人関係能力」「コミュニケーション能力」などが明記されている。

なお、「人間力」という言葉そのものは、内閣府の人間力戦略研究会が 2003（平成 15）年に提唱したものである。人間力戦略研究会報告書「若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める」（2003 年 4 月 10 日）によれば、そこでの「人間力」とは、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間

として力強く生きていくための総合的な力」と定義された。これは、1998（平成 10）年版の学習指導要領における「生きる力」をさらに「発展させ、具体化したもの」として位置付けられた。構成要素には、「知的能力的要素」のほかに、「社会・対人関係力的要素」（コミュニケーションスキル、リーダーシップなど）、「自己制御的要素」（意欲、忍耐力など）が含まれ、認知面よりも情意面（非認知的能力）を強調する傾向を見て取れる。

この「人間力」というキーワードの影響も受け、上述の中央教育審議会の答申（2005 年）においても「総合的な人間力」の必要性が唱えられた。1980 年代中頃に「個性重視の原則」を唱えた臨時教育審議会以降、個人の「内面」の不断の「開発」が求められるようになるなか（岩木，2004）（本田，2005）、その流れが教員養成・研修をめぐる政策・制度にも着実に浸透してきている様子を、ここにも垣間見ることができる。

資料 3 中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（2005 年）における「優れた教師の条件」

(1) 教職に対する強い情熱

教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など

(2) 教育の専門家としての確かな力量

子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力など

(3) 総合的な人間力

豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと

（４）2010 年代——「学び続ける教員像」の確立と「教員の育成指標」の作成

「高度職業専門人」としての教員養成・研修の「質的水準の向上」を模索する動きのなかで、2010 年代に入ると、団塊世代の教員の大量退職が進み、それに伴う新規採用者の増加と中堅層の薄さを視野に入れた改革が進む。かつてのように、先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承が困難になることが予想され、継続的な研修の充実を図ることが要請されるようになるのである。

2012（平成 24）年 8 月 28 日には、中央教育審議会が「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」を出し、「学び続ける教員像」の確立を唱えた。

この答申では、「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」〔傍点は引用者〕とされた。

「学び続ける教員像」を確立していくにあたり、「これからの教員に求められる資質能力」は、資料 4 のように整理することができるとされた。これを見ても、「実践的指導力」の必要性はますます高まり、「新たな学び」、すなわち、知識・技能を「活用」したり、「課題探究型」の学習活動を行ったりすることのできる指導力も問われるようになっていく。また、「総合的な人間力」についても、相変わらず重要な位置づけを与えられていることがわかる。

このように、多岐にわたる中身が「教員の資質能力」として求められるため、教員養成・採用の段階だけにとらわれずに、現職教員の研修も連続したものとして視野に入れ、「教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援する」必要があると、答申では指摘されている。

その際、教員を支援するための「一体的な改革」は「教育委員会と

大学との連携・協働により」実現していく必要があると強調されているのも、この答申の特徴である。つまり、「教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却し」、教育委員会と大学が一体的に教員を支援する仕組みを構築することが重要とされたのである。

ここで提起された「学び続ける教員像」の確立は、さらに、2015（平成 27）年 12 月 21 日の中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」にも引き継がれた。

資料 4 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（2012 年）における「教員の資質能力」

（i）教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力

（使命感や責任感、教育的愛情）

（ii）専門職としての高度な知識・技能

- ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
- ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的な学びなどをデザインできる指導力）
- ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

（iii）総合的な人間力

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

この答申では、「教員の養成・採用・研修の一体的改革」の重要性があらためて確認されるとともに、「新たな教育課題に対応した教員の育成方策を体系的かつ効果的に行うことを可能とする」ためにも、「教員の育成指標」の作成などを、教育委員会と大学とが協働して行うことが必要とされた。

具体的には、次のように記載されている。「大学等と教育委員会の両者が、本当の意味で連携・協力しつつ、教員のキャリアステージに応じた学びや成長を支えていくためには、それぞれの立場・役割を尊重しつつ、養成段階と採用・研修段階の両段階を通じて養成・研修を計画・実施する際の基軸となる教員の育成指標を協働して作成するなど、高度専門職業人としての教員の成長を支えるための連携強化を図る具体的な制度を構築することが必要である」[傍点は引用者]。このように、教育委員会と大学とが協働で作成する「教員の育成指標」をもとに、養成・採用・研修を一体的に進めていくことの求められる時代が到来したのである⁶。

なお、2019（平成 31）年 1 月 25 日には、中央教育審議会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制と構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」が出された。教師の長時間勤務が問題となる状況下で、「働き方改革」の視点から研修のあり方を見直すことも求められている。

以上検討してきたように、第二次世界大戦後の国家レベルでの政策においては、教員研修の体系化の必要性が 1980 年代に唱えられて以降、参加型・選択型も視野に入れつつ、「高度専門職業人」として、「学び続ける教員像」を確立することが求められてきた。とりわけ、最近では、養成・採用・研修という一連の長いプロセスを視野に入れた教師の成長を、教育委員会と大学とが一体となって支援することが重要とされている。

2. 京都府における教員研修制度の変遷

以下では、都道府県レベルの教員研修として、京都府教育委員会の場合を取り上げ、その変遷をたどってみたい。

（1）京都府総合教育センターの創設と教員研修の体系化

京都府において、現職教員の研修の体系化が本格的に意識されるようになったのは、1981（昭和 56）年のことであると指摘されている（針尾，2020, p. 29）。この年の 4 月、それまで全国に先駆けて設置されていた教育研究所が⁷、組織をあらたに京都府総合教育センターとして発足した⁸。京都府総合教育センターでは、発足当初、主な事業として、「教育に関する専門的・技術的事項の研究調査」「障害児教育・教育相談」「教育資料の収集及び提供」と並び「教育関係職員の研修」を掲げ、以後継続して、教員の資質能力の向上をめざした研修に取り組んできた。

1980 年代といえば、前節で国家レベルの政策動向について検討したように、教員研修の体系化が本格的に模索され始める時代である。京都府は、京都府総合教育センターを中心に、教員研修に関わる事業を推進していった。

京都府総合教育センターが行う研修の目的は、「本府教職員に研修の機会と場を保障し、その資質の向上を図り、指導力の充実強化に資すること」であった（京都府総合教育センター，1991, p. 31）。具体的な研修の内容については、次の 3 つの考え方をもとに編成されたと

いう。第一に、「本府が抱えている教育課題を踏まえ、日常の教育実践や学校運営に生かせるような研修内容を編成すること」、第二に、「学校（園）や研究会等の実践・研究の上において、研修内容を編成すること」、第三に、「総合教育センターにおける多様な研究を継続的に発展させ、その成果を研修内容に反映させること」である。

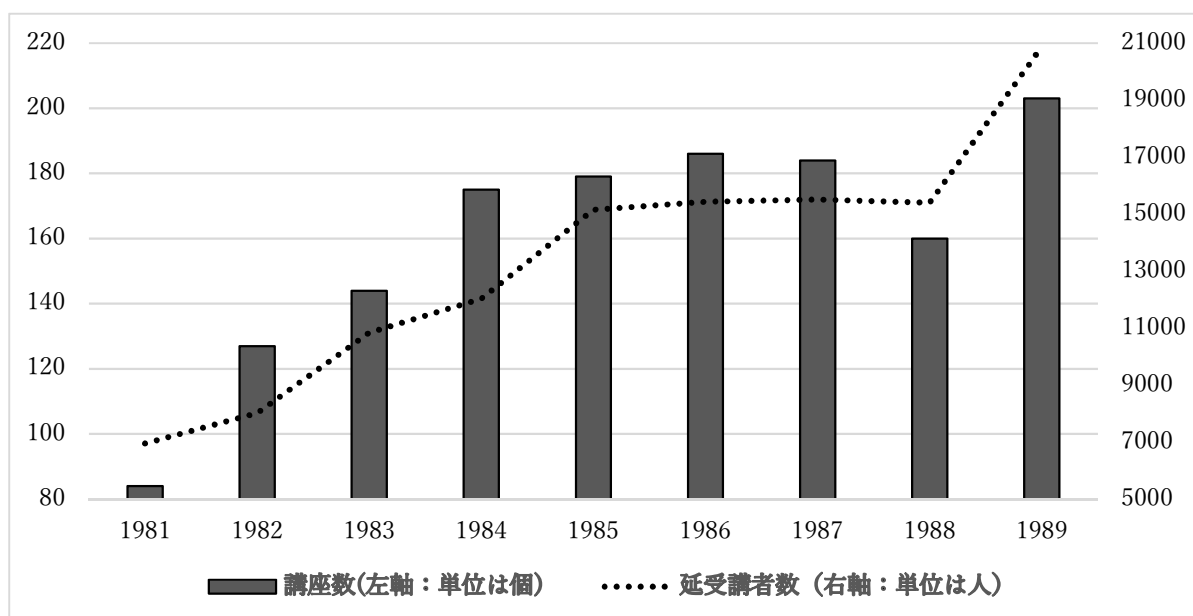
こうした方針のもと、研修の体系化にあたっては、まず「初任者研修を中心に」進められたと指摘されている（針尾，2020，p. 29）。発足直後から「新規採用教職員研修会」が開始されるとともに、1984（昭和 59）年には、それを「研修講座の体系化の整備を進める基盤に位置付け」とされる（京都府総合教育センター，1991，p. 32）。1986（昭和 61）年には、新規採用教員を対象にした研修のなかに、「宿泊研修」や「勤務校研修」等を取り入れるとともに、その他の研修講座の内容や方法についても、「模擬授業の実施、教育法規の演習等」、さまざまな工夫がなされることとなった。

新規採用者を対象とする研修のほかにも、「中堅教員講座」等が 1986（昭和 61）年に新たに開講し、1987（昭和 62）年には、①新採教員研修講座、②初任者研修試行講座、③中堅教員研修講座、④管理職研修講座に整理され、「経験年数と職能による基本的事項の研修」の体系化が図られていった（京都府総合教育センター，1991，p. 34）。

さらに、量的に増えてきた研修講座を「精選」し「質的充実」を図るため、1988（昭和 63）年には、「研修要素表」を試案として作成することになったという。その後は、この「要素表」に基づき、講座内容を基本研修と専門研修に整理し計画、実施」していく取り組みが進められることとなった（京都府総合教育センター，1991，pp. 35-37）。「基本研修」と「専門研修」の詳細については、次項で取り上げたい。

なお、京都府総合教育センター発足当初から 9 年間の講座数・延受講者数の推移は、資料 5 に示すとおりである。当初 84 講座から始まった教員研修が、9 年後には 203 講座へと増

資料 5 京都府総合教育センター発足後 9 年間の講座数・延受講者数（年度ごと）の推移



【出典】京都府総合教育センター（1999）『総合教育センター十年のあゆみ』京都府総合教育センター，p. 36 をもとに筆者作成。

加していることを見て取れる。

以上のように、新規採用者を対象とする研修講座を基盤として研修を推進するなかで、他の講座も量的に拡大させていき、その上で、「研修要素表」をもとに「精選・質的充実」を図る段階に至ったということができる。

（２）経験年数と「基本研修」「専門研修」「特別研修」にもとづく体系化の充実

発足から最初の 10 年間が経過した後も、京都府総合教育センターは、「社会の変化や時代の要請に対応しながら京都府の学校教育の質を高めるための研修事業を実施してきた」（京都府総合教育センター，2001，p.11）。次の 10 年の間（1991～2000 年）には、教員研修に関わって、次の 4 つの理念が掲げられた。①教職員の「資質能力の向上」が何よりも必要である。②教職員の資質能力の向上は、「教職員研修」を通して可能である。③教職員研修は、教職員の職能成長と職務遂行に不可欠な条件である。④教職員研修は、教職の専門性から考え教職員自らが不断の研究と修養に努める（京都府総合教育センター，2001，p.11）。

この時期には、研修の体系化がさらに進み、経験年数にもとづき、時系列で 5 つの「期」が区分された（資料 6）。

資料 6 京都府における「教職員研修の体系」（1）経験年数

教職 経験	I 期 (1～3 年)	II 期 (～5 (7) 年～)	III 期 (～10 (12) ～)	IV 期 (11 (13) 年～)	V 期
職能	実践の基礎・基本	実践の推進	実践の発展	指導的な役割の力量 形成	経営・管理能力の向上

【出典】京都府総合教育センター（2001）『総合教育センター二十年の歩み』京都府総合教育センター，p. 16 をもとに筆者作成。

また、これら時系列の 5 つの「期」に共通して、「基本研修」「専門研修」「特別研修」の 3 種類の研修が「体系区分」された（資料 7 を参照）。

「基本研修」は、対象者全員に共通する基本的な事柄を重視するものである。初任者・新規採用者研修のほか、1994（平成 6）年から、「教職経験 2 年目、3 年目、5 年目、10 年目の経験年数別研修講座の内容の系統化」を図るようになったという（京都府総合教育センター，2001，p.13）。

一方、「専門研修」は、教科や領域ごとに専門的な力量を向上させることを主なねらいとしている。

「小学校算数」「環境教育」「進路指導」などのほか、指導者養成講

資料 7 京都府における「教職員研修の体系」（2）

①「基本研修」

初任者・新規採用者研修をはじめとして、それに続く教職経験の節目や新たに部長・主任、管理職等の職務についた者全員を対象として行う研修

（初任者・新規採用者研修、教職経験年数別研修、新任管理職等研修、新任障害児教育担当教諭研修）

②「専門研修」

教科や領域、職能等における専門的な力量の向上をねらいとして行う研修と、各学校や地域における指導者を養成することを目的とした研修

（教科別研修、領域等別研修、職能別研修、指導者養成研修、教材開発研修）

③「特別研修」

教育課題解決のために行う研修と、事務職員や学校栄養職員、幼稚園の教員を対象とする研修等

（課題研修、特設研修、府民開放講座）

【出典】京都府総合教育センター（2001）『総合教育センター二十年の歩み』京都府総合教育センター，p. 11。

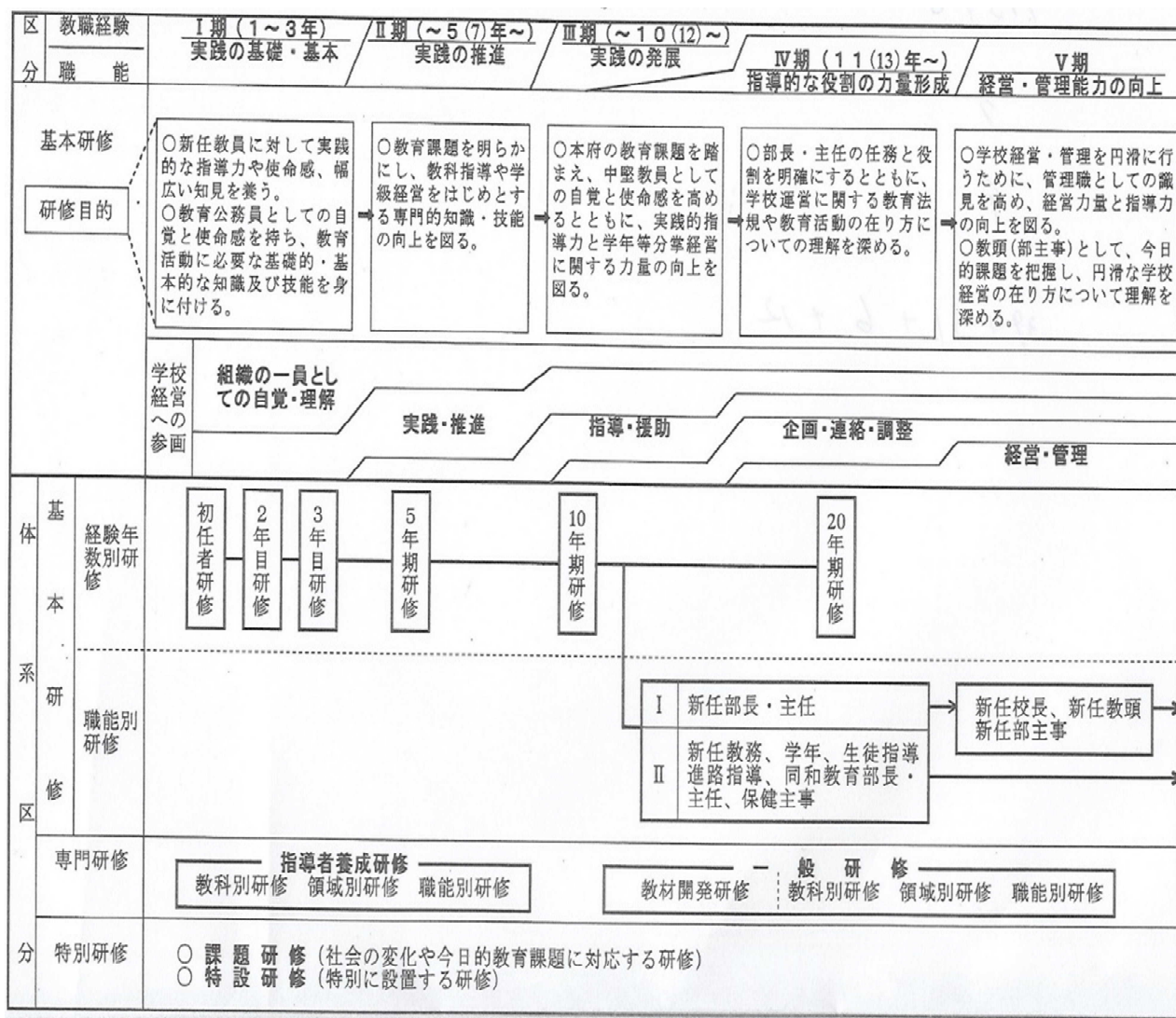
座として「英語教育」「教務部長・主任」「学校教育相談」「CAI 教材開発」などが開講されていた。

さらに、「特別研修」は、主に特定の教育課題に焦点をあてるものである。たとえば、「府立高校の施設・設備を活用し、専門分野の最新の指導技術の習得を目指す府立高校先端機能活用研修事業（サテライト講座）」を新たに 1993（平成 5）年から開設したほか、ソフトウェアライブラリ講座や情報教育管理職講座、「総合的な学習の時間」講座、「小学校学級経営」講座などがその時々の教育課題に対応するために実施されたりしてきた。

以上のように、「基本研修」「専門研修」「特別研修」、それぞれの種類を充実させるとともに、講座の「重複を解消して精選を図る」ことも継続して行われてきた。実施方法についても、「学校を会場とする講座」を増やしたり、「衛星通信を活用した講座」を拡大したりするなど、つねに工夫されてきた（京都府総合教育センター，2001，p. 14）。

資料 8 に示したのは、以上のような京都府総合教育センターの取組をもとに、1990 年代終わりごろまでに確立された研修体系図である。

資料 8 京都府総合教育センター研修体系図（1990 年代末頃）



【出典】京都府総合教育センター（2001）『総合教育センター二十年の歩み』京都府総合教育センター，p. 16。

このような教員研修の体系化により、京都府では、「教職経験に応じた研修を基礎とし、職能別、教科別、領域別、課題別等のあらゆる研修の機会を提供することができるようになった」とされる（京都府総合教育センター, 2001, p. 14）。

ちょうど、1990年代後半、すなわち1997（平成9）～1999（平成11）年には、先に検討したように、教育職員養成審議会の答申が立て続けに出されていた。そこで打ち出された基本的な方針にも対応できるものとして、京都府総合教育センターでは、「基本研修において、基礎・基本となる教員の資質能力の確保を図るとともに、専門研修により専門的な内容を盛り込むなど」の工夫をしてきたとされる（京都府総合教育センター, 2001, p. 15）。その上で、教育職員養成審議会の第三次答申（1999年）で提唱された「教員の自発的・主体的な研修意欲」にもとづく「選択制・参加型」の実現については、後の継続的な課題とされた（京都府総合教育センター, 2001, p. 15）。

なお、1999（平成11）年からは、綾部市に「京都府総合教育センター北部研修所」が設立されている。

（3）単位制履修制度の導入

京都府総合教育センター発足後20年が経った後、2001（平成13）～2011（平成23）年にかけては、先述の教育職員養成審議会の答申（とりわけ、第三次答申）を受け、「選択制・参加型」の教員研修のあり方を具体化する取組が進められていった。

まず、2007（平成19）年には、京都府教育委員会によって『「教師力向上」のための指針』が策定され、「求められる京都府の教員像」が示されるなか、京都府総合教育センターにおいて、この指針にもとづいて研修講座の見直し・改善に取り組むことになった。

その後、2008（平成20）年からは「出前講座」を本格実施するとともに、さらに、2009（平成21）年からは「単位制履修制度」を導入することになった。

後者、すなわち単位制履修制度は、研修の一部を教員が選択できるようにするとともに、どの研修講座を受講したのかについて記録し、受講履歴を閲覧できるようにする「受講管理システムの整備」と一体的に導入されたものであった。つまり、その趣旨は、「教職員個々の意欲を大切にしながら、ライフステージに応じた研修を計画的・継続的に受けられるようにするとともに、研修履歴を記録し本人や校長に提示することで、今後の研修計画に活かし計画的な人材育成につなげようとする」ところにあった（京都府総合教育センター, 2011, p. 27）。

この単位制履修制度の考え方は、より具体的には、次の3つの「課題意識」に拠っているとされる。第一に、教職員の研修意欲を喚起する必要性である。教育職員養成審議会が第三次答申（1999年）で打ち出したように、教員自身が、自ら必要とする研修を、必要な時期に、選択して受けられるようなシステムをめざしたというわけである。第二に、学校現場での人材育成を支援するということである。一人ひとりの職能成長の記録や研修履歴の記録を閲覧できるシステムを整備することで、校長による学校経営計画や人材育成を充実させることができることとされた。第三に、教職員の多忙化への対応を挙げることができる。「年度ごとに固定化していた研修の受講を5～6年程度のスパンで余裕をもって受講できるようにし、また免許更新講習等にも配慮した教職員の多忙化軽減への対応も図った」とされる（京都府総合教育センター, 2011, p. 27）。

具体的な仕組みとしては、1 講座（1 日）の受講をもって 1 単位とし、「教職生涯標準履修単位」は 60 単位とされた。教職経験年数ごとに、必要な単位数の大枠を設け、そのなかに選択単位も設けるかたちとなった（資料 9 を参照）。とりわけ、「選択単位数を多く設けることで、自ら必要な、また興味ある講座を選んで意欲的に受講できる」とされた（京都府総合教育センター，2011，p.28）。

資料 9 京都府の教員研修の単位制履修制度（2011 年時点）

教職生涯 標準履修 単位数 60 単位	初任者研修	25 単位	
	2～6 年目	7 単位	必修 3 単位 選択 4 単位
	7～12 年目	5 単位	選択
	10 年経験者研修	10 単位	必修 6 単位 選択 4 単位
	13 年目以降	13 単位	選択

【出典】京都府総合教育センター（2011）『総合教育センター三十年のあゆみ』京都府総合教育センター，p. 28 をもとに筆者作成。

その際、「専門研修」の具体としては、「教科」「領域等」「コミュニケーション能力」「チームマネジメント能力」の 4 分野と、「職能別」の研修に分けられた。ここでは、従来と比べて「コミュニケーション能力」と「チームマネジメント能力」も強調されるかたちになっている。前節で検討したように、2005（平成 17）年の中央教育審議会では、「コミュニケーション能力」や「教職員全体と同僚として協力していくこと」を含む「総合的な人間力」の必要性を求めている。「専門研修」の分野設定において、中央教育審議会の方針への配慮を見取ることができる。

その上で、「専門研修」については、さらに「基礎から発展までの研修講座のグレード化」が図られていった。

以上のような単位制履修制度の特徴は、「柔軟性」（経験年数に応じて求められる研修を複数年にわたって無理なく柔軟に受講することができる）、「自主性」（多様な研修のなかから必要な研修や希望する研修を自主的に受講することができる）、「選択制」（研修のグレード化によりレベルに応じた研修を選択し受講することができる）、「継続性」（体系化された研修を教職生涯にわたり継続的に受講することができる）、「計画性」（教員の資質能力の向上に向けライフステージに応じて研修を計画的に受講することができる）という点にあるとされている（京都府総合教育センター，2011，p. 29）。

（４）教員育成指標にもとづく研修の充実

2009（平成 21）年から導入された単位制履修制度は、その後、改善を重ねつつ、現在 2020（令和 2）年度も継続して運用されている（次ページ資料 10）。

その際、先に検討したように、2015（平成 27）年の中央教育審議会答申において「教員の育成指標」の策定が求められたことから、「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標」（以下、教員育成指標と表記）を定めた上で、この教員育成指標にもとづき、研修内容の体系化・充実を図ることが継続的に推進されてきている。

京都府の教員育成指標の作成にあたっては、すでに 2007（平成 19）年に策定していた「求められる京都府の教員像」について見直しを図り、新たに、2018（平成 30）年 3 月に「京

資料 10 京都府の教員研修の単位制履修制度（2020 年度）

必修		年期	年	選択	
初任者研修	20単位	初任期 育成	1		
2年目教員 ステップアップ研修	8単位		2	5単位	
京都府の教育公務員として 基盤となる基本事項		2～6年目	3		
			4		
			5		
			6		
		7～15年目	7	9単位	
			8		
			9		
			10		
	中堅教諭等資質向上研修 5単位 ◇教職への使命感と職責への自覚の向上 ◇教育をめぐる現状と今日的課題を知り、問題解決への意識を向上		16年目以降		11
					12
13					
14					
15					
16					
17					
		16年目以降	17	13単位	
			⋮		
33単位				27単位	

管理職 主幹教諭・指導教諭等は職能に応じて

教諭の生涯にわたる標準的な単位 60単位

- ・ 今後の教育を取り巻く環境・状況の変化に伴い、変更する場合があります。
- ・ 国・京都府教育委員会・教育局・市町（組合）教育委員会実施の研修の一部も単位として認定します。

【出典】京都府教育委員会（2020）『令和2年度教職員研修計画』京都府総合教育センター，p. 33。

都府の教員に必要な 5 つの力」(気づく力、伸ばす力、挑戦する力、つながる力、展望する力) を具体的に示すこととあわせて進められた。

実際に 2018（平成 30）年 3 月に策定された教員育成指標は、校種や職種に応じて 6 種類ある⁹。校長用を除く 5 種類の教員育成指標においては、共通するキャリアステージ（成長

段階)として、次の5つの段階が設定されている。

「ステージ0」・・・着任時・教職経験0年

「ステージ1」・・・初任期・教職経験1～6年

「ステージ2」・・・中堅期・教職経験7～15年

「ステージ3」・・・充実期・教職経験16～24年

「ステージ4」・・・熟練期・教職経験25年～

また、これらの各キャリアステージに共通する「7つの観点」として、「基本的資質能力」「人権」「学習指導」「生徒指導」「マネジメント」「チーム学校」「京都ならではの教育」が位置づけられている。

現在では、この教員育成指標に照らし合わせて、教員研修を充実させていく取り組みが進められている。2020(令和2)年度の京都府教育委員会の「教職員研修計画」では、数多く開講されている研修講座を教員育成指標と対応させて特徴づけるために、『「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標」との対応一覧」が掲載されている(京都府教育委員会, 2020, pp. 56-59)¹⁰。受講する教員が、単位制履修制度のもとで研修講座を選択するにあたり、教員育成指標との関連を把握しやすくなるよう工夫が施されている。資料11に示したのは、教員育成指標の7つの観点のうち「生徒指導」に関する研修講座の対応一覧である。

資料11 教員育成指標との対応一覧(2020年度) 一部抜粋

観点	講座番号・講座名	ステージ1	ステージ2	ステージ3	ステージ4
生徒指導	515 教育相談<初級>講座ー児童生徒理解と関わりー【領域①②③】	◎	○	○	○
	504 生徒指導講座ー生徒指導の機能を生かした学級づくりー	○	◎	○	○
	505 キャリア教育講座ー学校で学ぶことと社会との接続を考えるー	○	◎	○	○
	506 情報モラル教育講座	○	◎	○	○
	516 教育相談<中級>講座Ⅱーひきこもる心を考えるー【領域②】	○	◎	○	○
	517 教育相談<中級>講座Ⅲー教師・子ども関係からみる事例の理解～プロセスレコードを用いてー【領域③】	○	◎	○	○
	520 「今を生きる子どものこころ」講座ー自分を傷つけてしまう子どもたち～自傷・自殺を考えるー	○	◎	○	○
	605 子どもの力を引き出す教育コーチング講座(企業連携)	○	◎	○	○
	518 教育相談<上級>講座Ⅰー子どもと保護者のこころに寄り添うー【領域①】	○	○	◎	○
	519 教育相談<上級>講座Ⅱー心と身体つながりの理解と関わりー【領域②】	○	○	◎	○

◎・・・主として対応するステージ ○・・・受講することが可能なステージ

【出典】京都府教育委員会(2020)『令和2年度教職員研修計画』京都府総合教育センター, p. 58 より一部抜粋。

以上、検討してきたように、1981(昭和56)年の京都府総合教育センター創設以降、当センターを中心に教員研修の体系化が図られてきた。経験年数のみならず、「基本研修」「専門研修」「特別研修」という体系区分も施し、研修を充実させるなかで、さらに、一人ひとりの教員の研修意欲に応じた選択制・参加型の研修を実現するため単位制履修制度を実施してきた。最近では、策定された教員育成指標を視野に入れ、長いスパンで養成・採用・研修を一体的にとらえつつ教員研修を充実させていく取り組みが進められている。

おわりに

本章では、第二次世界大戦後の教員研修制度のあゆみをたどってきた。その史的展開は、そもそも「教員として求められる資質能力」とは何かを問う歴史でもあった。

具体的には、全員に共通して求められるものと、一人ひとりの教員が教育実践のなかで直面する個別の多様な課題意識に応え得るものとの関係を問うとともに、どの時代にも共通する普遍的なものと、新しい時代や社会の変化に対応するものとの関係を問うことでもあった。

それらを踏まえつつ体系化されていく研修講座全体の構造との関連において、一つ一つの研修講座があるということを心に留めておきたい。

いま、2021（令和3）年に入り、私たちの世界は、大きな課題に直面したまま、先行きを見通すことが困難な状況にある。教員研修の制度を充実させていくことは、子どもたちと生きる今後のより良い社会をつくることと密接に結びついている。

（樋口とみ子）

【謝辞】

京都府総合教育センターにおける教員研修のあゆみをまとめるにあたり、同センター企画研究部部長の森本義則氏、同センター研修・支援部主任研究主事兼指導主事の針尾有章子氏にご協力いただきました。また、京都教育大学教職キャリア高度化センターの富永吉喜教授、中垣ますみ教授にもご協力いただきました。ここに記してお礼申し上げます。

【参考文献】

岩木秀夫（2004）『ゆとり教育から個性浪費社会へ』筑摩書房。

岩田一正（2006）「教職の専門性」秋田喜代美・佐藤学編著『新しい時代の教職入門』有斐閣。

牛渡淳（2008）「近年の教員研修政策の動向と課題」日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版。

京都府教育委員会（2020）『令和2年度 教職員研修計画』京都府総合教育センター。

京都府総合教育センター（1991）『総合教育センター十年のあゆみ』京都府総合教育センター。

京都府総合教育センター（2001）『総合教育センター二十年の歩み』京都府総合教育センター。

京都府総合教育センター（2011）『総合教育センター三十年のあゆみ』京都府総合教育センター。

国立教育政策研究所編（2014）『教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2013 年調査結果報告書』明石書店。

国立教育政策研究所編（2019）『教員環境の国際比較：学び続ける教員と校長』ぎょうせい。

国立教育政策研究所編（2020）『教員環境の国際比較：専門職としての教員と校長』明石書店。

佐久間亜紀・佐伯胖編著（2020）『現代の教職論』ミネルヴァ書房。

佐藤学（1997）『教師というアポリア』世織書房。

佐藤学（2015）『専門家として教師を育てる』岩波書店。

佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉ほか編（2016）『学びの専門家としての教師（岩波講座）教育 変革への展望4』岩波書店。

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編（2006）『教師教育改革のゆくえ』創風社。

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編（2008）『東アジアの教師はどう育つか』東京学芸大学出版会。

長澤憲保（2014）「現職研修でめざす教師の専門性」小柳和喜雄・久田敏彦・湯浅恭正編著『新教師論』ミネルヴァ書房。

日本教師教育学会編（2002）『講座 教師教育学 第Ⅰ～Ⅲ巻』学文社。

針尾有章子・植山俊宏（2019）「中学校・高等学校国語科初任期教員研修における成果と課題：古典教育が変わる認識の向上と新視点による指導法」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第1号。

針尾有章子（2020）「国語科教員の資質能力の形成に対して教員研修が果たす機能に関する研究」京都教育大学大学院修士論文。

本田由紀（2005）『多元化する「能力」と日本社会』NTT出版。

牧昌見編（1982）『教員研修の総合的研究』ぎょうせい。

山崎準二（2012）『教師の発達と力量形成』創風社。

油布佐和子（2013）「教師教育改革の課題：『実践的指導力』養成の予測される帰結と大学の役割」日本教育学会『教育学研究』第80巻第4号。

¹ なお、国際的には、1966（昭和41）年のILO（国際労働機関）・ユネスコによる「教員の地位に関する勧告」において、現職教育の重要性が指摘されている。同勧告第31条では、「当局と教員は、教育の質と内容および教授技術を系統的に向上させていくことを機とする現職教育の重要性を認識しなければならない」とされている。さらに、第32条では、「当局は、教員団体と協議して、すべての教員が無料で利用できる広範な現職教育の制度の樹立を促進しなければならない」と提言されている。また、その後、1996（平成8）年には、ユネスコが国際教育会議において「教員の役割と地位に関する勧告」を採択している。この勧告では、養成教育（pre-service education）と現職教育（in-service training）の連続性を重視している。とりわけ、現職教育については次のような内容が指摘されている。「①現職教育は、教師にとって権利であると同時に、義務であるにとらえられなければならない。②現職教育の大部分は、学校においてチームワークを通じて組織されるべきであり、計画の策定には教師自身が積極的に参加すること。③新任教師には特別な配慮がなされなければならない。④未来の教師が専門職の文脈において遭遇する問題や採られる解決法に熟知する機会を提供するために、現職教育によって得られた経験が養成教育に寄与するような仕組みを構築すること。⑤現職教育は問題解決の支援センターとみなされる専門的な活動援助機関によって発達させられるべきで、その機関にはすべての教師がアクセスできなければならない」、などが指摘されている（岩田, 2006, p.161）。

² その後、1982（昭和57）年に文部省初等中等教育局長通知「教員の採用及び研修について」が出された。

³ なお、1971（昭和46）年6月11日に出された中央教育審議会「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（答申）」において、「実践的な指導能力」という言葉はすでに出されている。

⁴ 文部科学省による本答申のまとめとして、次のホームページも参考になる。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1377117.htm, 2021/01/03 確認。

⁵ なお、同答申では、「社会体験研修については、長期の研修の機会を拡充するとともに、すべての教員に短期の研修の機会を提供する」ことが求められた。

⁶ 2017（平成 29）年 4 月には教育公務員特例法が改正され、任命権者は、大学等との協議を経て、教員の資質能力の向上を図るための指標や研修計画を策定することと定められた。

⁷ 京都府教育研究所の設置は、1947（昭和 22）年 7 月のことである。

⁸ 京都府総合教育センター発足の契機に関しては、「昭和 50 年代、社会の変化と進展に伴う教育課題の多様化に対応するため、教職員の研究・研修充実の機運が全国的に高まった。昭和 52 年、京都府教育委員会は、京都府教育研究所拡充懇話会を発足させ、総合的機能をもつ教育機関設置に向けて検討を進めた」とされている（京都府総合教育センター、2001）。

⁹ 具体的には、「義務教育諸学校の指標」「高等学校の指標」「特別支援学校の指標」「養護教諭の指標」「栄養教諭の指標」「校長の指標」の 6 種類が策定された。<http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/kensyukoza/pdf/H30sihyou.pdf>, 2021/01/03 確認。

¹⁰ <http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/kensyukoza/index.html#gaiyo>, 2021/01/03 確認。なお、2020（令和 2）年度の研修講座においては、「基本研修」（該当者全員を対象）として初任期育成研修 123 講座と中堅教諭等資質向上研修 7 講座が開講されている。ほかに、「指導者養成研修」（各学校や地域における指導者を養成することを目的）として 6 講座、「中核職員養成研修」（各学校や地域で中核となる教員及び事務職員を養成することを目的）として 3 講座、「専門研修」として教科 39 講座、領域等 31 講座、コミュニケーション能力 6 講座、チームマネジメント能力 12 講座、職能別等 14 講座が開講されている。さらに「特別研修」としては 2 講座、「その他」4 講座が開講されている。

第 3 章

教員研修受講報告書の分析・評価

第3章 教員研修受講報告書の分析・評価

1. 本章のねらい

第3章では、教員研修受講報告書に記載された受講生の記述を分析し、研修実施者のねらいが受講生にどのように受け取られているのかということを明らかにするとともに、意図された研修の効果を実現していくための方策について検討する。

2. 当該研修について

(1) 研修の概要

今回、分析の対象とした研修講座は、京都府教育委員会が主催する、令和元(2019)年度初任者研修「生徒指導」講座、及び、令和元(2019)年度中堅教諭等資質向上研修「共通」講座4である。両講座は、研修のねらい(後述)及び教員育成指標との対応が類似しており、法定必修研修であるため一定数のサンプルを確保できること、そのことと相俟って、初任期教員(ステージ1)と中堅期教員(ステージ2)間での比較が可能であると考えられる。

初任期教員対象の「講座のねらい」は、「生徒指導上の今日的な課題を理解するとともに、児童生徒理解を深め、よりよい人間関係を育成し、豊かな心を育む生徒指導の在り方について理解を深める」というものであり、それは、「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標」の、「ステージ1 初任期(1年～6年)」の「生徒指導」の観点に示されている、「担当する児童生徒の人間関係を踏まえた個別指導と集団指導に取り組むことができる」「児童生徒の変化に気づき、課題の解決に向けて他の教職員と協力して対応できる」という資質能力に対応したものである。研修は、「講義Ⅰ・演習Ⅰ」と「講義Ⅱ・演習Ⅱ」からなり、具体的な内容は、以下の通りである。

講義題等	内容
Ⅰ 生徒指導の機能を生かした教育活動、いじめの未然防止と対応について	生徒指導の3つの機能を教育活動に生かす方策を学ぶ いじめの未然防止と対応の具体的方策を、演習を通して学ぶ
Ⅱ 生徒指導上の課題とその克服に向けて	校種ごとの問題事象の現状と課題について理解する 問題事象の未然防止と解決の具体的方法を演習を通して学ぶ

中堅教員対象の「講座のねらい」は、「児童生徒理解の視点から、教育相談や生徒指導を充実させるために必要な知識・技能を学び、中堅教諭としての実践力の向上を図る」というものであり、「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標」の、「ステージ2 中堅期(7年～15年)」の「人権」の観点に示されている「困難な状況におかれた児童生徒の背景にある様々な状況を踏まえた支援ができる」及び、「生徒指導」の観点に示されている、「児童一人一人の個性や人間関係を踏まえた個別指導と集団指導を的確にできる」「深い児童生徒理解を基に、受容的・共感的に児童生徒と関わるができる」「児童生徒の変化に気づき、課題の解決に向けて他の教職員と協力して対応できる」という資質能力に対応している。研修は、「講義Ⅰ」「講義Ⅱ」「講義Ⅲ」からなり、具体的な内容は、以下の通りである。

I 揺れ動く子どもの心	児童生徒の問題行動や内的葛藤に対する理解を深め、生徒指導の多様な方法で対応できる実践的指導力の向上を図る
II 児童虐待と学校の役割	法制度を含め児童虐待を正しく理解し、機能的な校内体制について学ぶ
III 児童生徒理解のためのスキル	代表的な事例を取り上げ、学校が果たすべき役割、教師の役割分担、関係機関との連携の在り方等について学ぶ

(2) 受講報告書

研修講座の受講生は、講座終了後、受講報告書を提出する。いくつかの記載項目があるが、そのうち、研修での学びを今後はどう生かしていこうとするかという「今後の活用」欄に記載された内容を分析することとした。

3. 分析方法

(1) 分析の視点

分析の視点として、初任期教員、中堅期教員の講座のねらいと対応した教員育成指標に共通して示されているキーワード「個別指導」「集団指導」「児童生徒の変化への気付き」「教職員の協力」、および、中堅期教員の講座のねらいや観点と対応したキーワード「受容的・共感的関わり」「人権・特別支援」の6つを抽出した。尚、教育委員会指導主事からの聞き取りにより、「受容的・共感的関わり」「人権・特別支援」に関わる内容は、初任期教員の研修でも取り上げられていることが確認できており、初任者に関しても、これら6つのキーワードを分析の視点とすることに特段の支障はないと考えられる。初任期と中堅期の教師の違いを検討する上では共通した視点を設定することがよいと思われた。

分析の視点（キーワード）：研修実施者のねらい
個別指導 集団指導 児童生徒の変化への気付き 教職員の協力 受容的・共感的関わり 人権・特別支援

(2) NVivo を用いた分析作業

今回は、研修を受講した教員による自由記述が分析対象となる。質的データを扱うので、分析には、質的研究分析ソフト NVivo を利用することとした。これまで、「データ収集と分析、結果の提示において、従来の研究において用いられていたような数量よりも、研究対象の言語的な表現を重視する経験的な研究」方法（能智、2011）として理解される質的研究においては、主観性を排除することが課題の一つとなっているが、その課題を克服するため、例えば、グラウンデッド・セオリー・アプローチ GTA (Glaser & Strauss, 1967; 戈木、2014) のような手法が利用されてきた。近年、それらに加えて、SCAT (Steps for Coding And Theorization、大谷、2017) と呼ばれる分析手法や、NVivo と呼ばれる質的研究支援ソフト（QSR International Inc.）が登場してきた。今回は、比較的大量の質的データに示される共通した要素を分類し、そこに示された質的な特徴を合わせて検討することが主要な目的となるので、「コーディングの機能に、概念構築とデータの分類という二つの異なる機能が備わっており「データを多様な角度から俯瞰して、データの全体的特徴を把握することをより重

視した」分析ツールであるとされる(樋口、2017)NVivoを利用して分析を行うこととした。

具体的な作業としては、まず、NVivoに取り込まれた中学校籍の初任期教員、中堅期教員の受講報告書データのうち、研修成果に対する「今後の活用」欄に記載されたデータについて、分析キーワードと対応関係(関連性)があるかどうかを3名の大学教員の合議により判断し、キーワードごとに割り当て、その件数を集計した。一人の教員の記述に、複数のキーワードが含まれていると考えられる場合には、複数のキーワードを割り当てている。対応関係の有無に関する基準が共有された後、小学校教員のデータについて、1名の大学教員が分析を行った。分析キーワードごとの受講報告書の記載データが多ければ、その研修のねらいが達成されており、少なければ、狙いは達成されていないと判断できると考えられた。

(3) 分析対象

研修講座受講生のうち、一定量のサンプル数が得られること、義務教育段階という点で共通性があり、その一方で、担任制や、児童期と青年期という対象とする子どもの発達段階に違いの見られる小学校と中学校の教師のデータを分析することとした。分析の枠組みとして、全教師、経験の違い(初任期、中堅期)、校種の違い(小学校、中学校)、また、それらの組み合わせである、経験×校種(初任期小学校×初任期中学校、初任期小学校×中堅期小学校、初任期中学校×中堅期中学校)ごとに分析を加えることとする。

4. 結果

まず、(1)から(3)で、データの全体的な傾向、及び、属性ごとの傾向を明らかにした後、(4)で、初任期教員と中堅期教員の反応に関する質的な検討を行った。

(1) 教師の属性別及び教師全体の反応

教師全体、及び、教師の属性(経験、校種)別の反応数は、以下の通りである。

表1 教師全体及び教師の属性別反応数 実数(%)

	全教師	初任(全)	中堅(全)	小学校	中学校
個別指導	111(30.9)	61(34.3)	50(27.6)	66(32.0)	45(29.4)
集団指導	41(11.4)	38(21.3)	3(1.7)	27(13.1)	14(9.2)
気づき	68(18.9)	35(19.7)	33(18.2)	34(16.5)	34(22.2)
協力	40(11.1)	13(7.3)	27(14.9)	13(6.3)	27(17.6)
受容・共感	99(27.6)	71(39.9)	28(15.5)	68(33.0)	31(20.3)
人権・特支	47(13.1)	3(1.7)	44(24.3)	28(13.6)	19(12.4)
合計	406	234	185	236	170

全教師 n=359 初任 n=178 中堅 n=181 小学校 n=206 中学校 n=153

複数の要素が含まれる回答があるため、%の合計は100を超えている。

表2 教師の組み合わせされた属性別の反応数 実数 (%)

	初任(小)	初任(中)	中堅(小)	中堅(中)
個別指導	39(39.0)	22(28.2)	27(25.5)	23(30.7)
集団指導	25(25.0)	13(16.7)	2(1.9)	1(1.3)
気づき	13(13.0)	22(28.2)	21(19.8)	12(16.0)
協力	4(4.0)	9(11.5)	9(8.5)	18(24.0)
受容・共感	54(54.0)	17(21.8)	14(13.2)	14(18.7)
人権・特支	1(1.0)	2(2.6)	27(25.5)	17(22.7)
合計	136	85	100	85

初任(小)n=100 初任(中)n=78 中堅(小)n=106 中堅(中) n=75

複数の要素が含まれる回答がある場合や、6つの分析の視点には該当しないと考えられる回答を算入しなかったため、%の合計が100を超えている場合と100未満の場合がある。

359人の教師が、6つのキーワードのいずれかに対応した、延べ406の反応(1.1/人)を示していた。これらの結果について、分析を行う。

(2) 全教師の反応

得られた結果のうち、全教師の反応を図示すると以下の通りである(図1)。

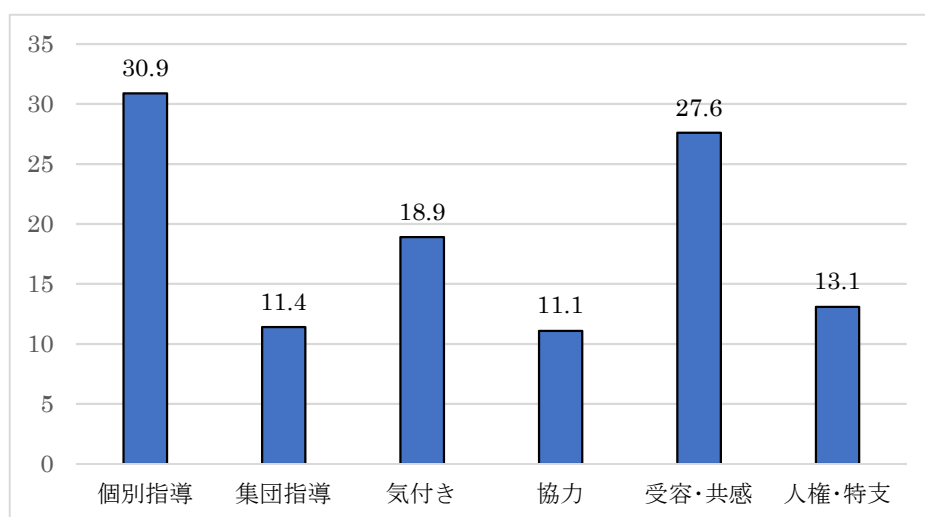


図1 教員研修受講後の全教師(小・中)の反応 数字は% n=359

図1に示されたように、6つの観点に関する反応が、11.1%から30.9%の間に分布することが示された。いずれの観点に対しても10%以上の反応がみられることから、この研修講座において、主催者である教育委員会の実施のねらいに対応する内容を、研修講師が取り上げていると考えてよいことが推察される。また、25%以上の反応が認められる項目(「個別指導」「受容・共感的関わり」)がある一方、10%程度の反応が認められるだけの項目(「集団指導」「教職員の協力」「人権・特別支援」)もあった。

(3) 属性別の反応

①初任期教員と中堅期教員

得られた結果を、初任期と中堅期に分けて図示したものが図 2 である。

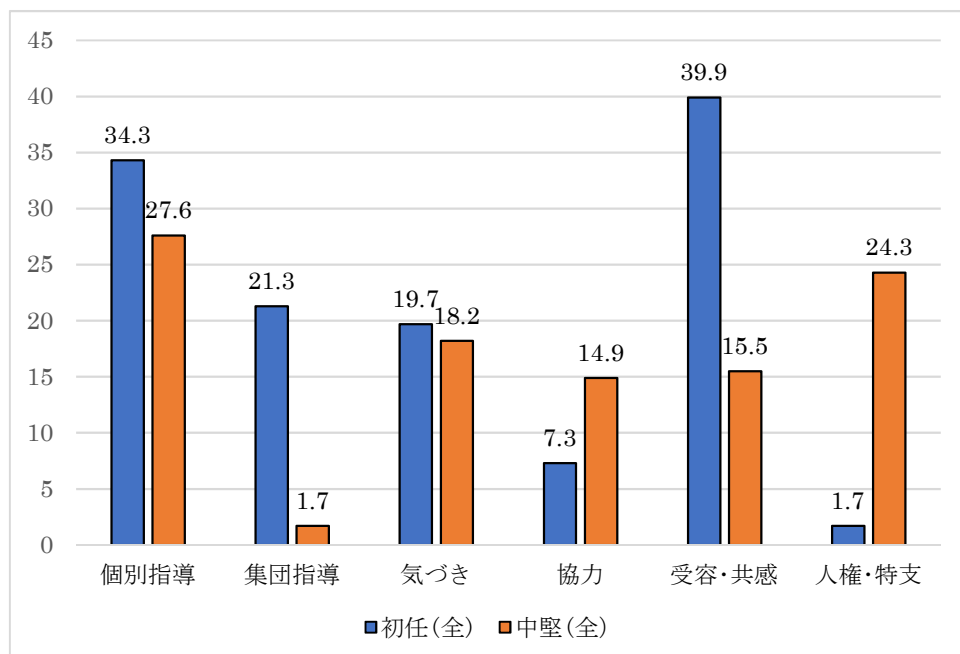


図 2 初任期教員と中堅期教員の反応 数字は% 初任 n=178 中堅 n=181

図 2 に示されたように、6 つの観点に関する反応が、初任期教員では、1.7%から 39.9%の間に、中堅期教員では、1.7%から 27.6%の間に分布することが示された。初任期教員内では、「個別指導」や「受容・共感的関わり」に関する反応が 30%を超えている一方、「人権・特別支援」「教職員の協力」に関する記述は 10%未満であった。一方、中堅教員内では、「個別指導」や「人権・特別支援」に関する反応が 25%程度見られる一方、「集団指導」に関する反応が 1.7%と少なかった。初任期教員と中堅期教員間で比較すると、「個別指導」や「児童生徒の変化への気づき」は、ともに 18%以上の反応がみられるが、「集団指導」や「受容・共感的関わり」に関しては、初任期教員の反応が、「教職員の協力」や「人権・特別支援」に関する反応は、中堅教員の方が多いたことが示された。そのうち、「集団指導」と「受容・共感」では、初任期教員の反応が 10 ポイント以上多く、「人権・特別支援」に関する反応は、中堅期教員の方が 10 ポイント以上多かった。このように、初任期教員と中堅期教員の間の反応においては、共通する項目もある一方、対照的な反応が見られる項目があることがわかる。

②小学校教員と中学校教員

小学校教員と中学校教員の結果を示す（図 3）。

図 3 に示されたように、6 つの観点に関する反応が、小学校教員では、6.3%から 33.0%の間に、中学校教員では、9.2%から 29.4%の間に分布することが示された。小学校教員内では、「個別指導」や「受容・共感的関わり」に関する反応が 30%を超えている一方、「教職

員の協力」に関する反応は 6.3%であった。一方、中学校教員内では、「個別指導」や「児童生徒の変化への気付き」、「受容・共感的関わり」に関する反応が 20%以上見られる一方、「集団指導」に関する反応は 10%未満であった。小学校教員と中学校教員間で比較すると、「個別指導」は、ともに 30%程度の反応がみられる点で共通するが、「受容・共感的関わり」では、小学校教員の反応が 10 ポイント以上多く、「教職員の協力」に関する反応は、中堅期教員の方が 10 ポイント以上多かった。このように、小学校教員と中学校教員の間の反応で、共通する項目もあるが、明らかに反応に違いの見られる項目があることがわかる。

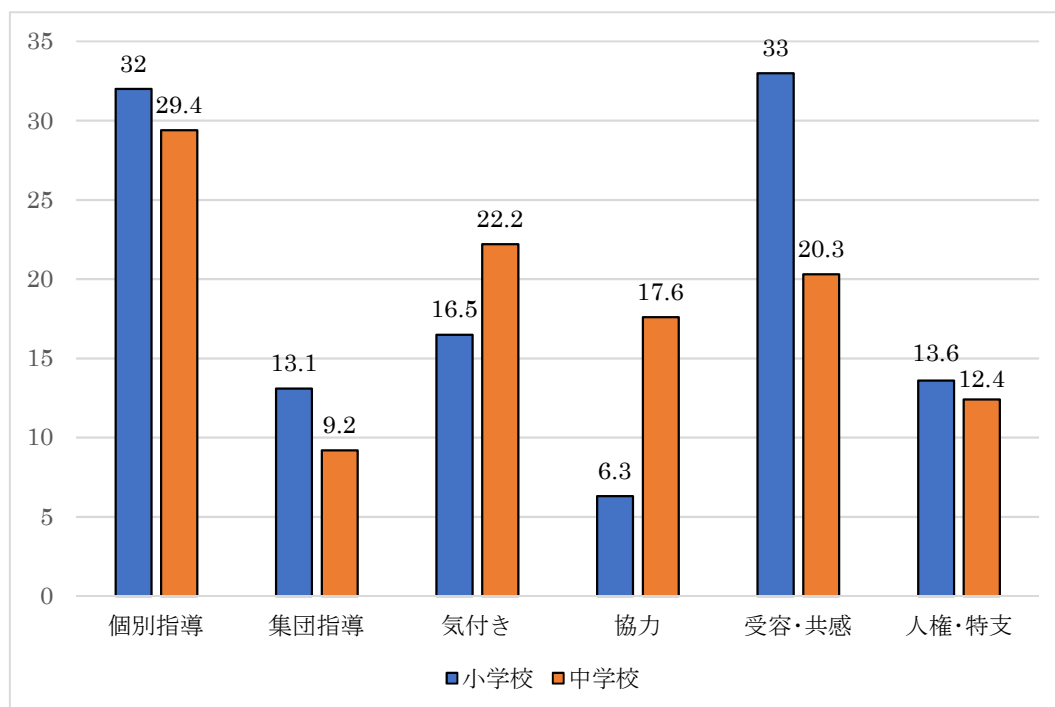


図 3 小学校教員と中学校教員の反応 数字は% 小学校 n=206 中学校 n=153

③初任期教員の反応（初任期小学校×初任期中学校）

初任期小学校教員と初任期中学校教員の結果を示す（図 4）。

図 4 に示されたように、6 つの観点に関する反応が、初任期小学校教員では、1.0%から 54.0%の間に、初任期中学校教員では、2.6%から 28.2%の間に分布することが示された。初任期小学校教員内では、「個別指導」や「集団指導」、「受容・共感的関わり」に関する反応が 25%以上である一方、「教職員の協力」や「人権・特別支援」に関する反応は 5.0%未満であった。一方、初任期中学校教員内では、「個別指導」や「児童生徒の変化への気付き」が 30%程度、「受容・共感」に関する反応が 20%以上見られる一方、「人権・特別支援」に関する反応は 5%未満であった。初任期小学校教員と初任期中学校教員間で比較すると、「個別指導」と「受容・共感的関わり」では、初任期小学校教員の反応が 10 ポイント以上多く、「子どもの変化への気付き」に関する反応は、初任期中学校教員の方が 10 ポイント以上多かった。「集団指導」や「教職員の協力」についても 7.5 ポイント以上の差が認められるように、初任期小学校教員と初任期中学校教員の間の反応は対照的であることが示唆される。

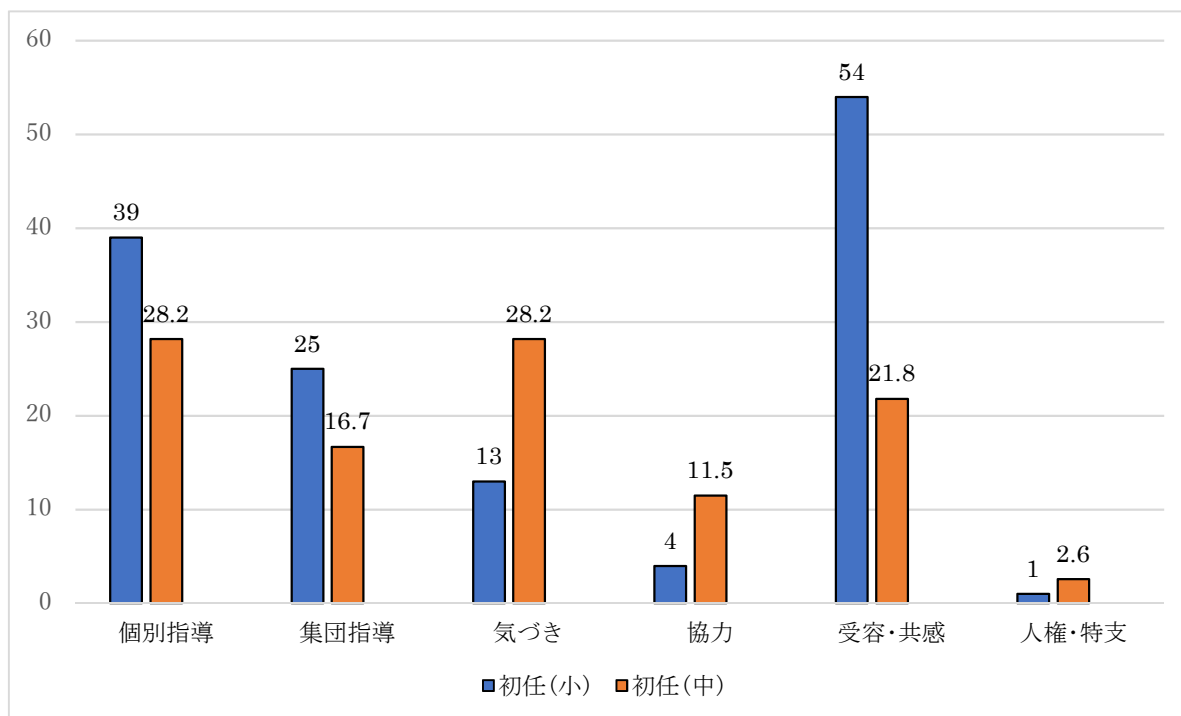


図4 初任期教員の反応 数字は% 初任(小)n=100 初任(中)n=78

④中堅期教員の反応

中堅期小学校教員と中堅期中学校教員の結果を示す(図5)。

図5に示されたように、6つの観点に関する反応が、中堅期小学校教員では、1.9%から25.5%の間に、中堅期中学校教員では、1.3%から30.7%の間に分布することが示された。

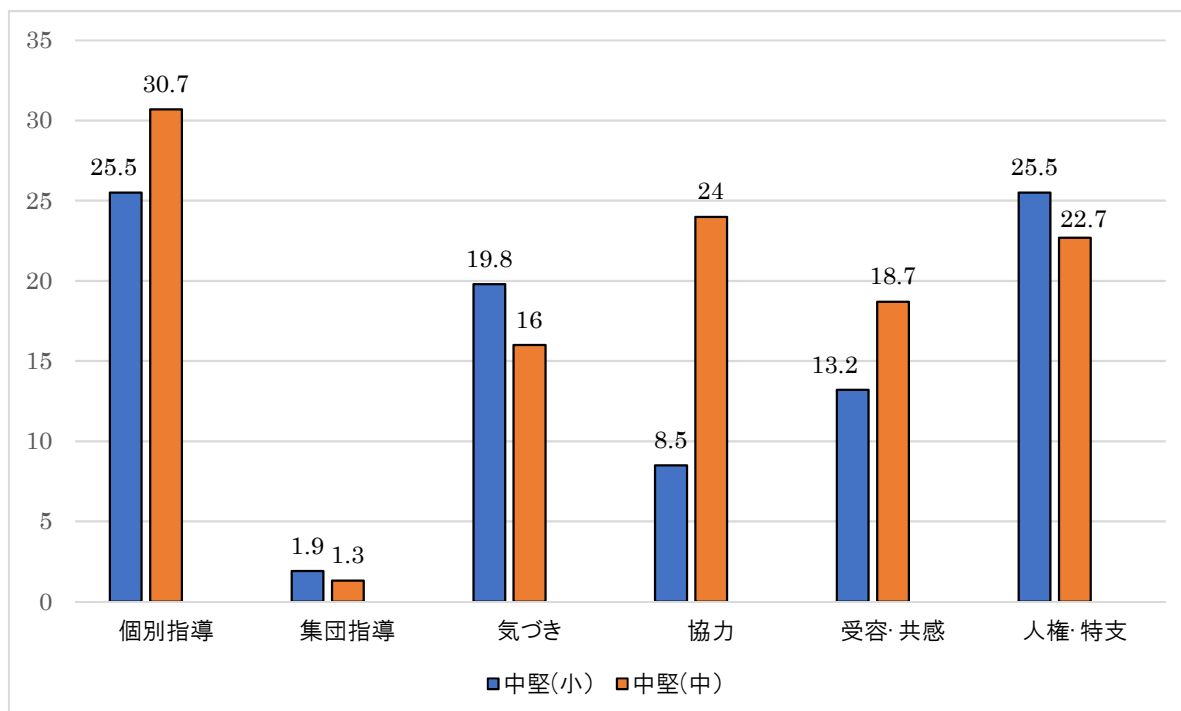


図5 中堅期教員の反応 数字は% 中堅(小)n=106 中堅(中)n=75

中堅期小学校教員内では、「個別指導」や「人権・特別支援」に関する反応が 25%以上、「児童生徒の変化への気づき」に関する反応が 20%程度ある一方、「集団指導」に関する反応は 5%未満、「教職員の協力」に関する反応も 10%未満であった。一方、中堅期中学校教員内では、「個別指導」に関する反応が 30%程度、「教職員の協力」や「受容・共感的関わり」、「人権・特別支援」に関する反応が 18%以上見られる一方、「集団指導」に関する反応は 5%未満であった。中堅期小学校教員と中堅期中学校教員間で比較すると、「教職員の協力」に関する反応だけが、中堅期中学校教員の方が 15 ポイント以上多く、他の項目間では、差が 6 ポイント以下であることから、「教職員の協力」に対する反応の違いが、中堅期の小学校教員と中学校教員を分ける大きな特徴と考えてよいのではないかと考えられる。

⑤小学校教員の反応（初任期小学校×中堅期小学校）

初任期小学校教員と中堅期小学校教員の結果を示す(図 6)。

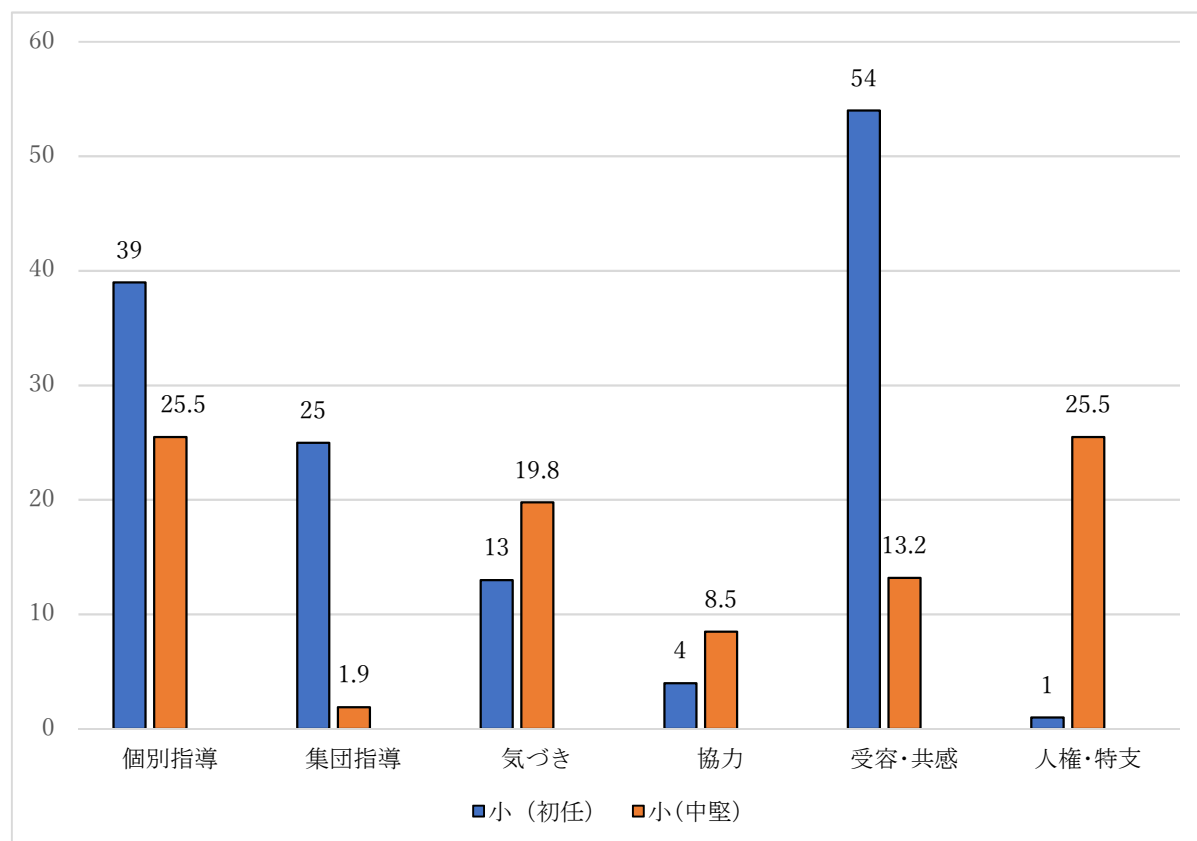


図 6 経験別小学校教員の反応 数字は% 小(初任)n=100 小(中堅)n=106

図 6 に示されたように、初任期小学校教員と中堅期小学校教員間で比較すると、「個別指導」「集団指導」「受容・共感的関わり」に関する反応について、初任期小学校教員の方が 13 ポイント以上多く、その一方で、「人権・特別支援」に関する反応は中堅期小学校教員の方が 20 ポイント以上多かった。また、「児童生徒の変化への気づき」や「教職員の協力」に関する反応も、中堅期小学校教員の方が 5 ポイント程度多いことから、初任期小学校教員と中堅期小学校教員の間の反応にも、ある程度、対照性があると考えてよいのではないかと思われる。

⑥中学校教員の反応（初任期中中学校×中堅期中中学校）

初任期中中学校教員と中堅期中中学校教員の結果を示す(図 7)。

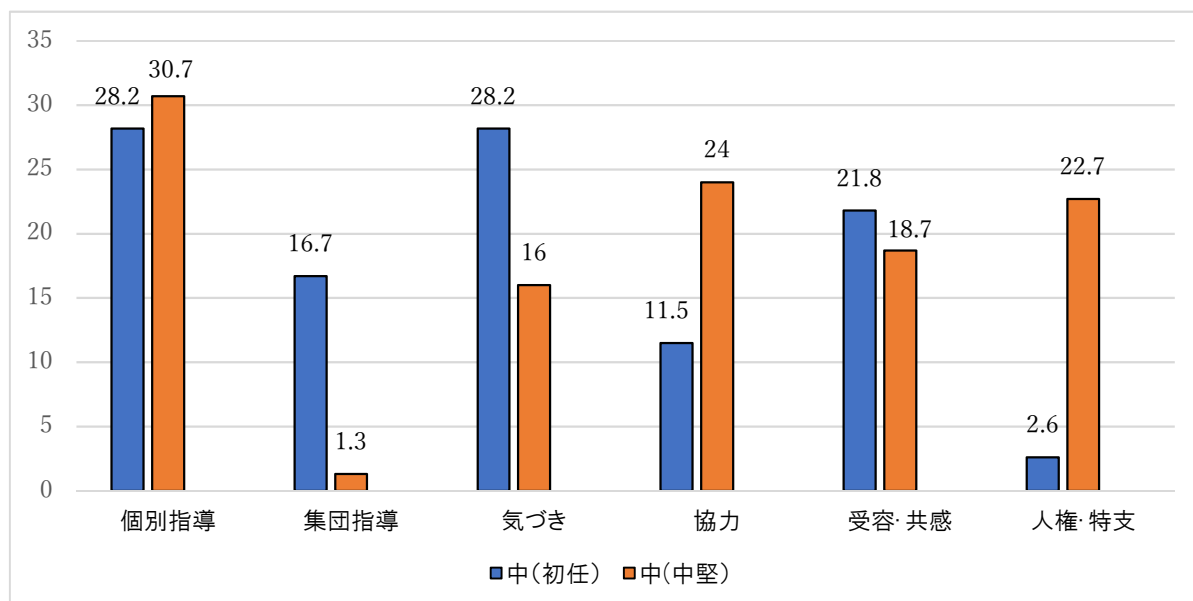


図 7 経験別中学校教員の反応 数字は% 中(初任)n=78 中(中堅)n=75

図 7 に示されたように、初任期中中学校教員と中堅期中中学校教員間で比較すると、「個別指導」は、ともに 30% 程度の反応が、「受容・共感的な関わり」に関する反応も、ともに 20% 程度の反応がみられる点で共通するが、「集団指導」や「児童生徒の変化への気づき」では、初任期中中学校教員の反応が 10 ポイント以上多く、「教職員の協力」や「人権・特別支援」に関する反応は、中堅期中中学校教員の方が 10 ポイント以上多かった。このように、初任期中中学校教員と中堅期中中学校教員の間の反応については、共通する項目もあるものの、対照的な反応を示す項目があることがわかる。

（４）初任期教員と中堅期の教員の反応に関する質的検討

上述のとおり、6 つの観点（コード）に関する全体的、属性別の反応が明らかになったが、更に、初任期と中堅期という経験の違いによる反応の違いを、以下の方法を用いて、より詳しく検討する。初任期教員と中堅期教員を比較するに当たり、小学校教員と中学校教員の間の反応で、共通する項目もあるが、明らかに反応に違いの見られる項目があることが示されているので（図 3）、小学校と中学校に分けて検討することとした。

NVivo には、データ中での出現頻度が高い語について、頻度に応じた大きさで図示するワードクラウド機能がある。まずはこの機能を利用して、小・中学校の教員に共通して多く見出された反応である「個別指導」と、中学校教師に比して小学校教師に多く見出された反応である「受容・共感」、小学校教師に比して中学校教師に多く見出された反応である「教職員の協力」について、そこで出現する頻度の高い語を明らかにし、初任期、中堅期教員の反応の違いを定性的に検討する。次いで、そこで示された出現頻度の最も高い語がどのような文脈で用いられているのかをテキスト検索クエリを利用して全文検索し、その記述内容を比較することを通して、初任期教員と中堅期教員の反応の違いを詳細に検討することとした。

初任期と中堅期の小学校教員の「個別指導」として括られた反応の中に頻出する語を、ワードクラウド機能を利用して探索すると、図 8 (初任期)、図 9 (中堅期) に示されたように、「児童」(初任期教員 1 位、中堅期教員 2 位)、「子ども」(初任期教員 2 位、中堅期教員 1 位)が、両者に共通して頻度の高い語であることが確認できた。児童(子ども)との関わりで研修成果を自分の中に位置付けていこうとする教員が多いことが推察された。



37



図9 中堅期小学校教師の「個別指導」に見出される語のワードクラウド

それ以外の反応を確かめるため、「児童」と「子ども」という語を除いてワードクラウドを作成したところ、図10（初任期）、図11（中堅期）のような結果が得られた。



図 10 初任期小学校教師の「児童」「子ども」を除いた「個別指導」に見出される語



図 11 中堅期小学校教師の「児童」「子ども」を除いた「個別指導」に見出される語

初任期小学校教員の場合、「理解」「指導」「考える」「聞く」「聴く」「大切」「関わる」「感じる」「学ぶ」「生徒」といった語が大きく表示されており、頻出語であることがわかる。中堅期小学校教員の場合、「行動」「対応」「大切」「考える」「視点」「背景」「心」「虐待」「ほめる」「理由」「理解」「様々」「見る」「教える」「支援」「実践」「指導」「生活」など、初任期教員に比べ、より多くの語が一定の頻度で見出されることがわかる。このことから、初任期教員の場合、「個別指導」を行う場合に、話を聞く（聴く）こと、よく考え、理解した上で、指導したり、関わる大切であると考えている者が一定数存在するのではないかと考えられる。一方、中堅教員の場合には、行動の背景や子どもの心、虐待などに目を向けること、よく考え、理解した上で、指導したり、ほめたり、教えたり、支援することが大切であると考えている者が一定数存在するのではないかと考えられる。初任期小学校教員に比べ、中堅期小学校教員の方が、様々な背景に目を向けている可能性があることや、様々な指導、支援の手立てを想起しているのではないかと考えられた。

図 12 に示されたように、初任期小学校教員の反応として「個別指導」に関する反応と同様、「児童」や「子ども」が多く見出され、その他の反応として「関係」が一定の頻度で見出される他は、「指導」「理解」「話」「聴く」「聞く」「大切」「生徒」「考える」など「個別指導」に関する反応と共通するものが多い。一方、中堅期小学校教員の反応として、「子ども」「子供」「児童」も多く見出されるが、それよりも頻出する語として「大切」「ほめる」「考える」がある。「非行」「虐待」「発達」「障害」「暴力」「背景」「環境」といった子どもの背景（環境）や状況に目を向けた語の出現度が高いことが特徴的であり、ここでも、初任期小学校教員に比べ、中堅期小学校教員の方が様々な背景に目を向けている可能性があることや「ほめる」という具体的な指導、支援の手立てを想起しているのではないかと思われる（図 13）。

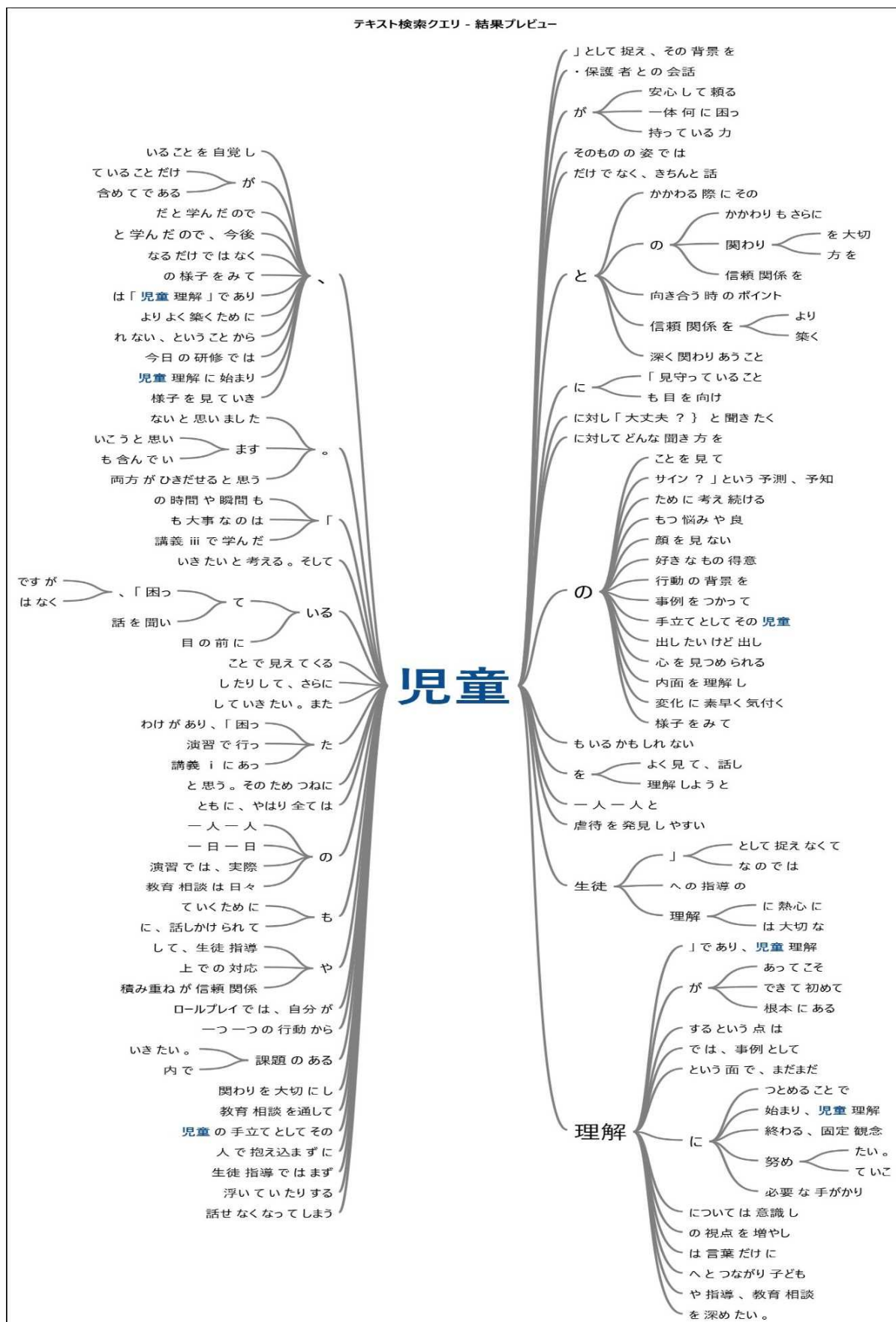


図 14 初任期小学校教員の「児童」という語を含むすべての文章

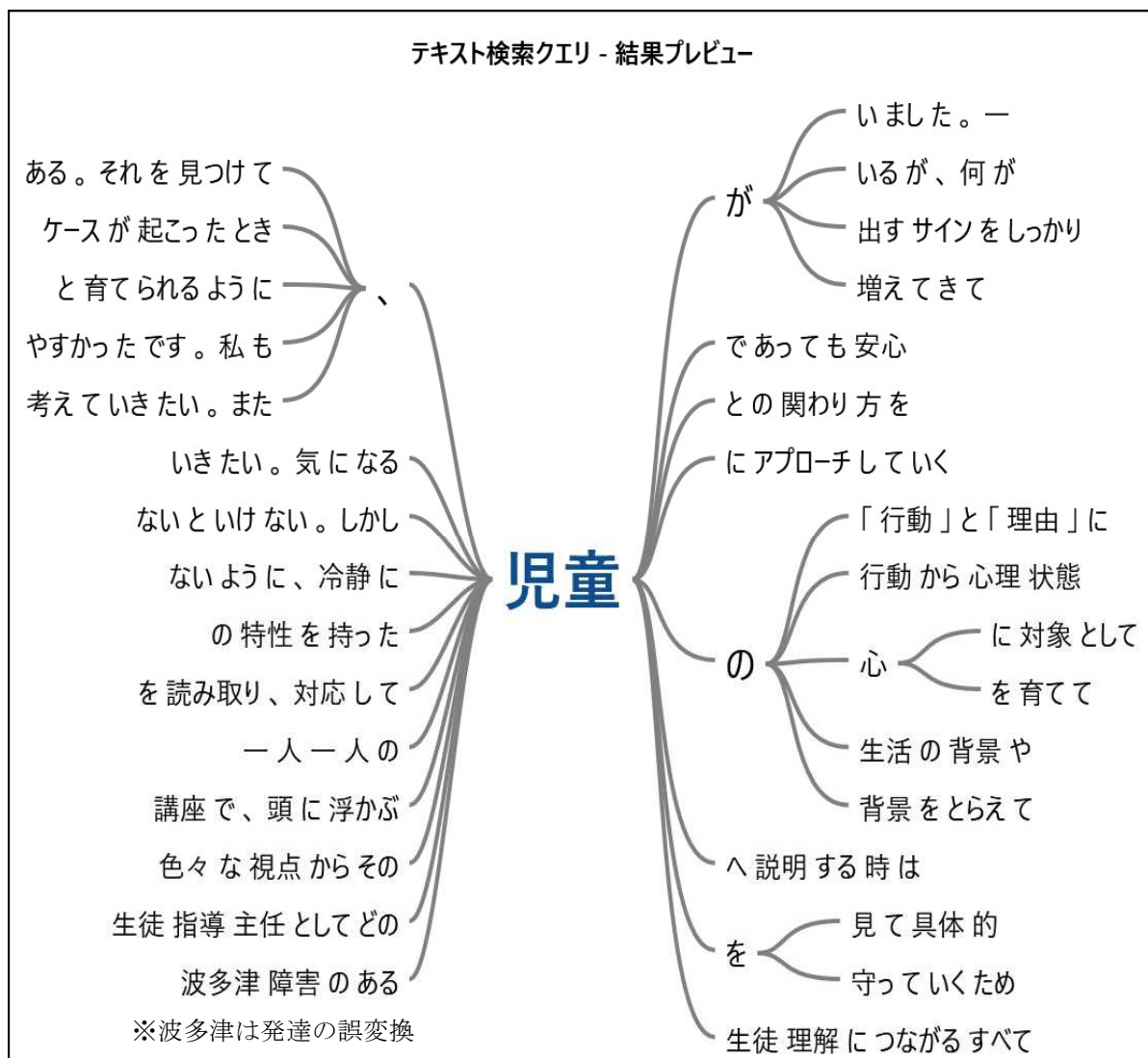


図 15 中堅期小学校教員の「児童」という語を含むすべての文章

②初任期と中堅期の中学校教員に見られる反応

初任期と中堅期の中学校教員の「個別指導」として括られた反応の中に頻出する語を、ワードクラウド機能を利用して探索すると、図 16（初任期）、図 17（中堅期）に示されたように、ともに「生徒」という語が圧倒的に頻度の高い語として登場していることが確認できた。小学校教員と同様に、生徒との関わりで研修成果を自分の中に位置付けていこうとする教員が多いことが推察された。



図 16 初任期中学校教師の「個別指導」に見出される語のワードクラウド

かと考えられる。小学校教員の場合と同様に、初任期教員に比べ、中堅期教員の方が、様々な背景に目を向けている可能性があるのではないかと思われた。



図 18 初任期中学校教師の「生徒」を除いた「個別指導」に見出される語のワードクラウド

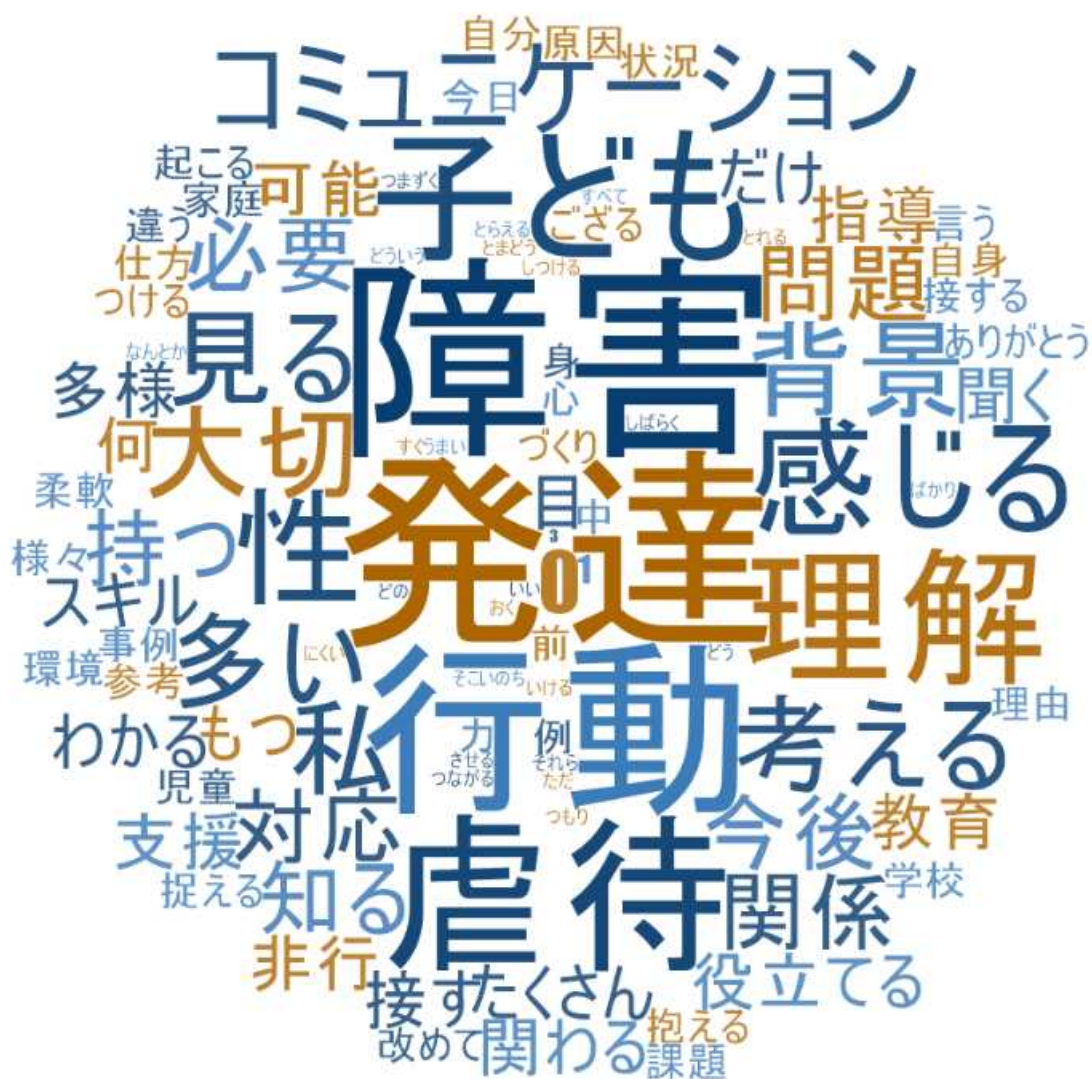


図 19 中堅期中学校教師の「生徒」を除いた「個別指導」に見出される語のワードクラウド

同様にして、初任期と中堅期の中学校教員の「教職員の協力」として括られた反応の中に頻出する語を、「生徒」を除いてワードクラウド機能を利用して探索した結果を図 20（初任期）、図 21（中堅期）に示す。

初任期中学校教員の場合、「指導」「考える」「理解」「大切」「行う」の出現頻度が大きく、「個別指導」の頻出語と重なる部分が多いことがわかる。中堅期中学校教員の場合、子どもの背景と関わりが深いと考えられる「背景」「発達」「行動」「障害」「虐待」「非行」「行動」「様々」などの語、その理解に関わる「理解」「問題」「感じる」「考える」「気づく」「知識」「学ぶ」などの語、生徒との関わりに関する「枠」「相談」「指導」「対応」「伝える」「教育」など、初任期教員に比べ、より多くの語が頻出していることがわかる。このことから、初任期中学校教員の場合、「個別指導」を行う際、よく理解し、考えて、指導することが大切であると考えている者が一定数存在するのではないかと考えられる。一方、中堅期中学校教員の場合には、行動の背景、発達や虐待、障害特性や非行問題などに幅広く目を向けること、よく考え、理解した上で、相談、指導を進めることが大切であると考えている者が一

定数存在するのではないかと考えられる。小学校教員の場合と同様に、初任期教員に比べ、中堅期教員の方が、様々な背景に目を向けている可能性があるのではないかと考えられた。



図 20 初任期中学校教師の「生徒」を除いた「教職員の協力」に関するワードクラウド

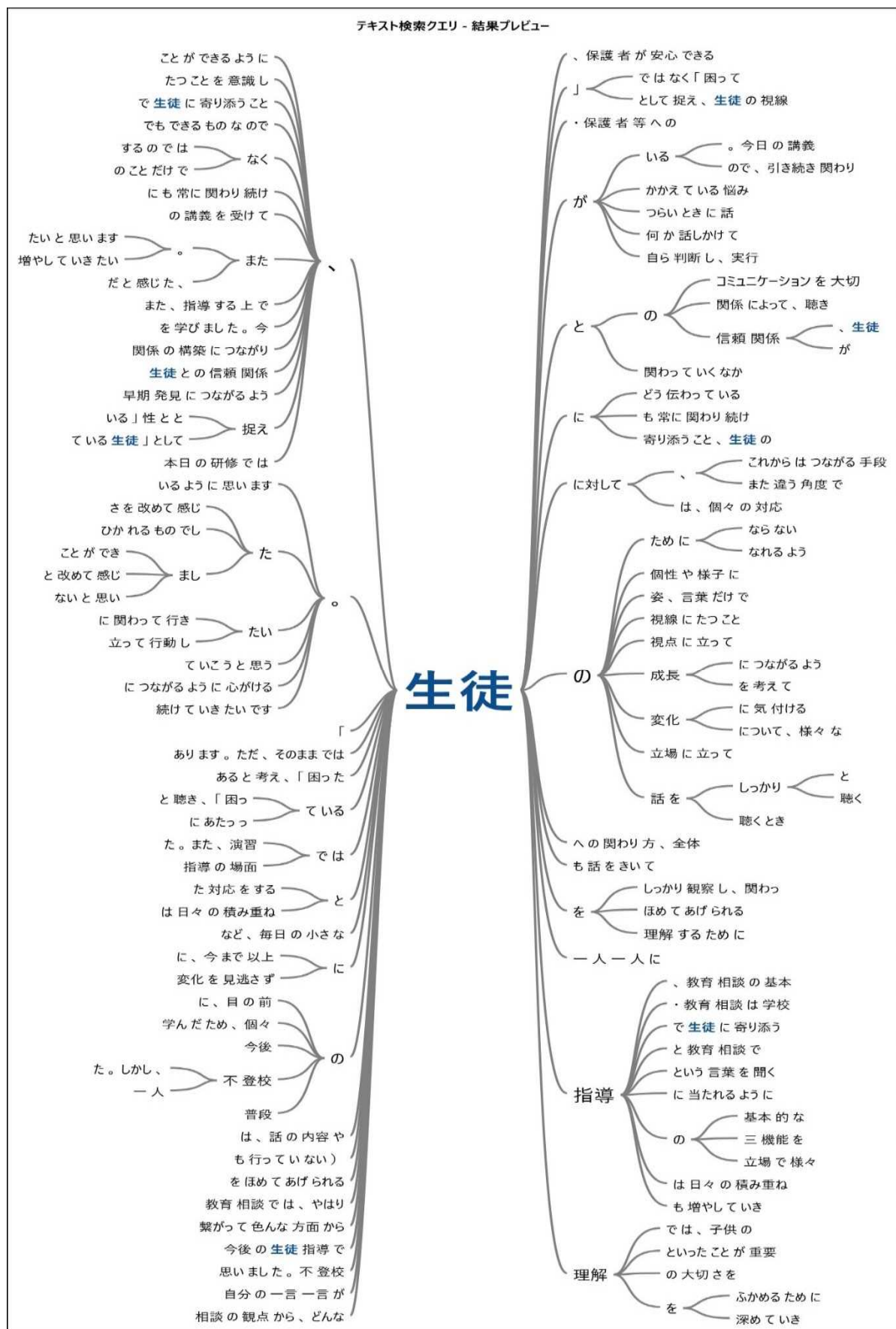


図 22 初任期中学校教員の「生徒」という語を含むすべての文章

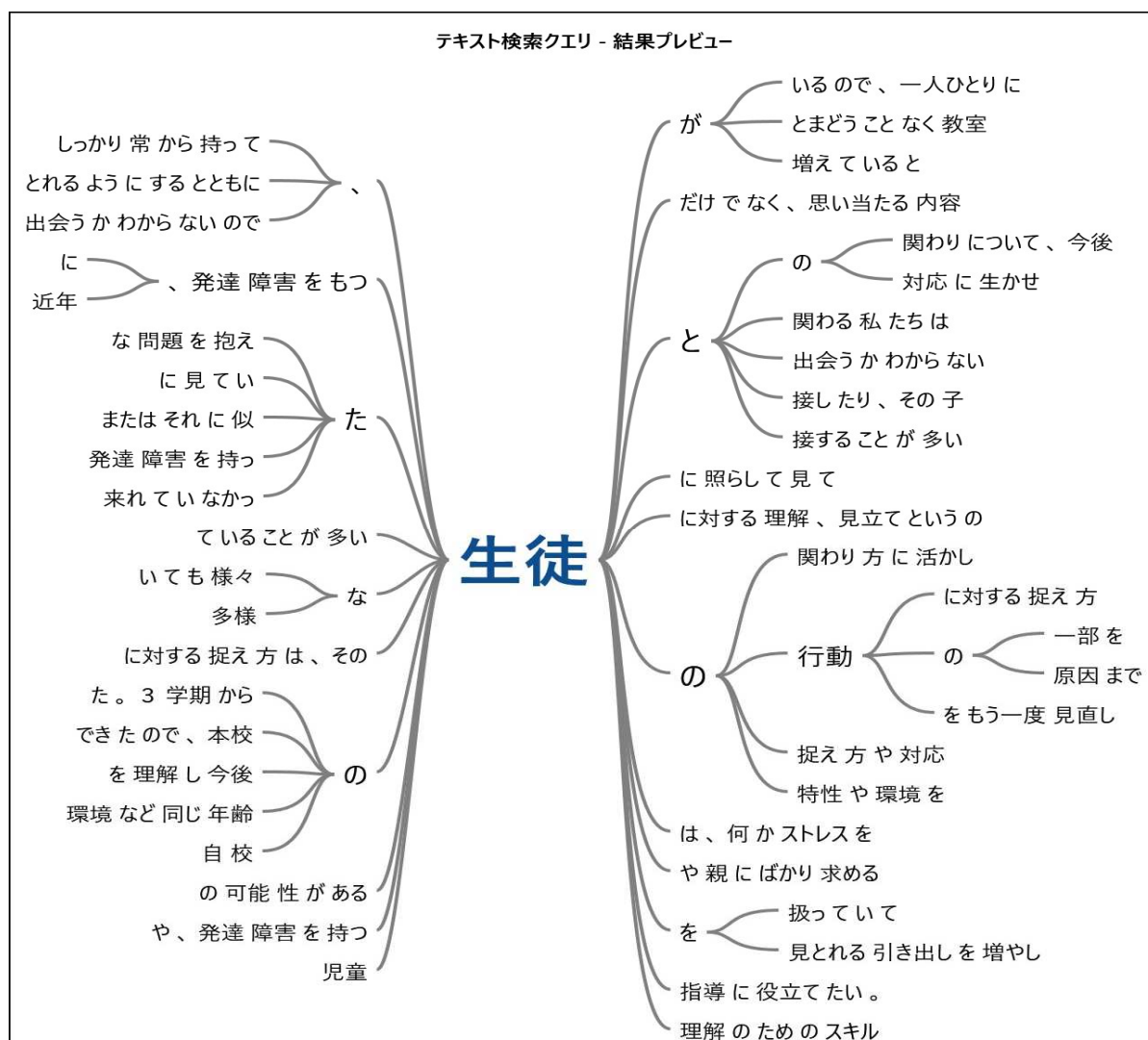


図 23 中堅期中学校教員の「生徒」という語を含むすべての文章

5. 考察

研修を主催する側である教育委員会指導主事への聞き取り調査からは、研修の意図をバランスよく受け取ってほしいという思いがあることが明らかになっているが、以上の結果から、主催者である教育委員会の研修のねらいが、どの観点についてもバランスよく受け取られているというよりも、受講者の属性や経験によって異なる重みづけで受け取られていることが示唆された。このことは、勤務する校種の違いに応じた子どもの特性や、地域の状況、或いは、教員経験の違いを反映しているものと考えられ、ある意味で、自然な反応であるといえよう。もちろん、研修会の参加申し込みの際や、研修会が開始される際には、研修のねらいに関する情報が主催者である教育委員会から提供されており、そこに受講生の意識が向けられているとは思われるが、改めて、それらのねらいをバランスよく意識化させるような仕掛けを作っていくことも、より効果的に研修を進めていく上で有効なのではないかと考えられる。

初任期と中堅期の教員の反応を検討した結果、小学校教員、中学校教員とも、中堅期教員の方が、より広い視野から子どもを理解しようとしていたり、様々な手立てを使って対応し

ていこうとしているのではないかと考えられた。このことから、とりわけ、初任期の教員を支援する取り組みが求められているということが示唆されたといえるのではないかと考えられる。

今後は、教科教育に関する研修会の事例についても分析を行い、研修実施者の意図が受講生にどのように受け取られているのかということや、初任期教員と中堅期教員において、研修を自身の教育実践にどのように生かしていこうとしているかといったこと等の反応の違いについて、より精緻に検討したいと考えている。

文献

Glaser、 B.G. & Strauss、 A.L. (1967) . The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research. Chicago Aldine.

樋口麻里 (2017). 質的データ分析支援ソフトウェアの機能と背景にある考え方:Atlas.ti7 と NVivo11 の比較から、年報人間科学、38、193-210.

能智正博 (2011). 質的研究法 東京大学出版会.

大谷尚 (2007). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論家の手続き—、名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)、54 (2)、27-43.

戈木クレイグヒル滋子 (2014) .グラウンデッド・セオリー・アプローチ概論 SFC が開く知の方法論、慶應義塾大学湘南藤沢学会、30-43.

第4章

研修に活用できる動画コンテンツの作成

第4章 研修に活用できる動画コンテンツの作成

本章では、本研究で得た分析の成果を具体化する試みとして、Web 動画の作成・活用について報告する。作成に当たっては、本研究から得た分析結果と京都府総合教育センターとの協議及び現場教員からの意見聴取により、次のような方針のもとに取り組んだ。

研修受講者（教職経験 15 年目まで、特に初任期の教員を対象）が反転型研修として研修受講前に視聴し、

- ・キャリアステージを意識しつつ、自らのキャリアに照らしながら見通しを持って主体的に研修に臨めるようなものとする。
- ・研修主催者のねらいをバランスよく意識できるようなものとする。
- ・所属学校等その属性や経験の範囲で理解するのに留まらず汎用性のある資質能力へ繋げられるようなものとする。
- ・多忙な学校現場にあって、短時間（10 分前後）で、いつでも・どこでも視聴できるものとする。

1. 動画コンテンツの内容

上記方針のもと、京都府の教員育成指標「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標（以下、教員育成指標）」をベースにし、京都府の研修制度への理解、校内研修の充実に資する動画を 9 本作成した。

（1）「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標」をベースにした動画

①「心がけのススメ」動画版

京都府総合教育センターでは、全新規採用者に対しリーフレット「心がけのススメ～新しく教職員になる皆さんへ～」を配布し、そのリーフレットを活用した「初任者・新規採用者研修共通研修講座」「コミュニケーション発展講座－人材育成に生かす－（充実期 16 年～24 年対象）」等を開講している。

これら講座は、教員育成指標の観点「基本的資質能力」「チーム学校」に位置づいており、教育公務員としてコンプライアンス意識を有し、社会人として良識ある言動ができること、校務分掌組織のリーダーとして、他の教職員と連携・協働して、的確に業務を遂行し、他の教職員から相談を受けたり、助言・支援したりしながら、人材育成に積極的に関わること等がねらいとされている。

本動画は、このリーフレットの内容の動画にふさわしい項目を 6 つ選び、研修受講前の事前視聴により、研修主催者のねらいをより明確に伝え、研修の理解をより深めることに資するものとして作成した。作成した動画は次の 6 本である。なお、作成に当たっては、京都府総合教育センターとの協議を経て、研修講座講師に監修と作成を委託した。

- ・「あいさつ編」 ・「報連相編」 ・「健康管理編」 ・「電話応対受け手編」
- ・「電話応対かけ手編」 ・「電話・インターネット利用について編」

②「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標 人権について」

京都府教育委員会においては、教員育成指標の7観点の一つに「人権」が示されるなど、教職員の人権意識の高揚が重要な資質能力とされている。そのため、京都府総合教育センターにおいても教員育成指標の各ステージに応じた人権に関する研修講座が開講されており、また各教育局単位に教育局主催の研修が行われている。

本動画は、このような研修を受講するにあたり、教員育成指標の観点「人権」に示された具体的な資質能力について各ステージを追いながら説明したものである。

事前に視聴し、人権に関わる法や答申、京都府の人権施策、同和教育から人権教育への変遷の歴史等の基礎的な知識を得た上で、見通しをもって研修を受講できるようにするものとして作成した。なお、観点「人権」には、特別支援教育に係る要素も含まれている。

(2) 京都府総合教育センターの研修制度の理解を深めるための動画

③「京都府総合教育センター 単位制履修制度について」

京都府総合教育センターの単位制履修制度については、本報告書第2章2節「(3)単位制履修制度の導入」に詳述されているが、この制度の趣旨は、「教職員個々の意欲を大切にしながら、ライフステージに応じた研修を計画的・継続的に受けられるようにする」ところにあり、研修に対する教職員の主体性・自発性を喚起するものである。

しかしながら、この制度の趣旨の浸透状況を京都府総合教育センターに聴取すると、未だ十分な理解がなされていないとのことであった。そこで、京都府総合教育センターと協働し、この制度の浸透を図るものとして本動画を作成することとした。

(3) 各学校の校内研修を充実させるための動画

④「校内研修の充実を目指して」

自校の課題等に根差して計画される校内研修は、具体的な仕事を通じて教員の資質能力の向上を図るためにも重要である。本動画は、その充実をねらいとして作成したものである。なお、本動画は、京都府総合教育センターが平成18・20年度に作成した「校内研修ハンドブック」をベースにし、教員育成指標の趣旨等を加味して作成した。

なお、本研究の計画段階では、研修講師等を招聘しにくい北部地域の校内研修充実に資するものとして計画したが、京都府総合教育センターとの協議の結果、全地域で活用できるようなものとして作成している。

2. 研修への活用方法

京都府総合教育センターでの研修、校内研修の充実に資するものとしてこれら9本の動画を作成した。とりわけ、京都府総合教育センターでの研修については、本研究の分析から研修主催者の意図と受講者の受け止めとの「ずれ」がみられることから、その「ずれ」の解消に資するものである。

具体的には、受講者がセンター研修を受講するにあたり、反転学習として事前に本動画を視聴し、研修主催者のねらいを明確化するとともに基本的な事項について理解してから研修講座に臨むことを期待している。

どの動画も、短時間で視聴できるものとしており、多忙な教員が隙間時間に視聴したり、

移動時間にスマートフォン等でどこにいても活用したりすることを期待している。

また、「(2) 京都府総合教育センターの研修制度の理解を深めるための動画」については、管理職をはじめ人材育成を担う教職員（教務主任、主幹・指導教諭等）の理解を深めるための活用、「(3) 各学校の校内研修を充実させるための動画」については、校内研修担当者が年度当初に研修計画を立案する際などに活用されることを期待している。

なお、本動画は、本学の Web 動画サイトに置くこととしており、その活用状況等を京都府と共有化しながら更に内容の更新を進めていきたいと考えている。

加えて、養成段階と採用・研修段階の連続性が重要であることから、本学学生の授業においても活用することを考えている。

5 章

研究のまとめ

第5章 研究のまとめ

1. 本章のねらい

第5章では、研究全体を振り返って俯瞰するとともに、本研究の目的に対して達成できた成果や今後の課題についてまとめを行う。

2. 研究のまとめ

(1) 京都府の教員研修の現状

第2章では、全国的な教員研修の動向を明らかにするとともに、1981年に、それまでの教育研究所を組織改編して設置された京都府総合教育センターが取り組んでいる教員研修の取組みについて概観した。とりわけ、近年においては、「柔軟性」、「自主性」、「選択制」、「継続性」、「計画性」の5つの視点を踏まえた教員研修が実施されている。研修内容の体系化・充実を図るに当たっては、2007年に策定されていた「求められる京都府の教員像」や、それを踏まえて2018年に策定された教員育成指標を踏まえたものとなっていることが示された。

(2) 教員研修受講報告書の分析・評価

第3章では、京都府総合教育センターが主宰する研修会に参加した小学校、中学校に所属する初任期と中堅期の受講生の教員研修受講報告における「今後の活用」欄の記述、すなわち、研修会での学びを今後はどう生かしていこうとしているかという点に着目して分析を行った。その結果、研修実施者のねらいは複数想定されているものの、受講生の属性や経験によって、そのねらいのすべてをバランスよく受け取っているというよりも、異なる重みづけで受け取られていること、また、初任期と中堅期の教員を比較すると、中堅期教員の方が、より広い視野から子どもを理解しようとしていたり、様々な手立てを使って対応していこうとしていることが示唆された。研修実施者が意図した研修の効果をより確かに実現していくために、受講する教員、とりわけ初任者教員を支援する具体的な手立てをとることの必要性が示唆された。

(3) 研修に活用できる動画コンテンツの作成

第4章では、第3章で示された分析結果を基に、教員の資質・能力の伸長を支援する具体的な手立てとして、研修に参加する前に視聴しておくことで、研修の意図を汲みやすく、成果が得られやすくなるような動画コンテンツを作成することを構想し、京都府総合教育センターと連携して、実際の動画を作成した。より具体的には、自らのキャリアステージを意識し、それと照らし合わせながら見通しをもって主体的に研修に臨めるようなもの、研修意図をバランスよく意識でき、汎用性のある資質・能力につなげられるもの、また、多忙な学校現場の状況から、短時間で、いつでも、どこでも視聴できるものといった条件を満たせるようなコンテンツが作成された。

3. 今後の課題

本研究では、広い意味での生徒指導に関する講座受講生のデータを分析したが、今後は、教科教育等、他分野のテーマに関する教員研修を受講した教師のデータについても分析を行い、今回得られた知見との整合性や、研修テーマによる違いがあるのかといったことなどを検討したいと考えている。併せて、今回、作成した動画コンテンツを利用することの有用性について検討することも今後の課題となる。

[付記]

本研究は、文部科学省の令和2年度「教員養成・採用・研修一体化改革事業」の委託を受けて実施されたものである。

具体的には、教職キャリア高度化センターに研究チームを発足させ、分担・協力しながら、データの取得、分析、まとめに取り組んだ。尚、第1章の執筆を植山俊宏、第2章を樋口とみ子、はじめにと第3章及び第5章を高柳真人、第4章を富永吉喜が担当した。

研究を進めるに当たり、京都府総合教育センター所長の木上晴之氏、同センター企画研究部部長の森本義則氏、同センター研修・支援部主任研究主事兼指導主事の松村正美氏並びに針尾有章子氏、京都教育大学附属桃山中学校教諭の中山莉麻氏、京都教育大学事務局研究協力・附属学校支援課の河嶋宣治氏、大野智氏、福田美帆氏の御協力を戴いた。ここに記して感謝申し上げる。

参考資料

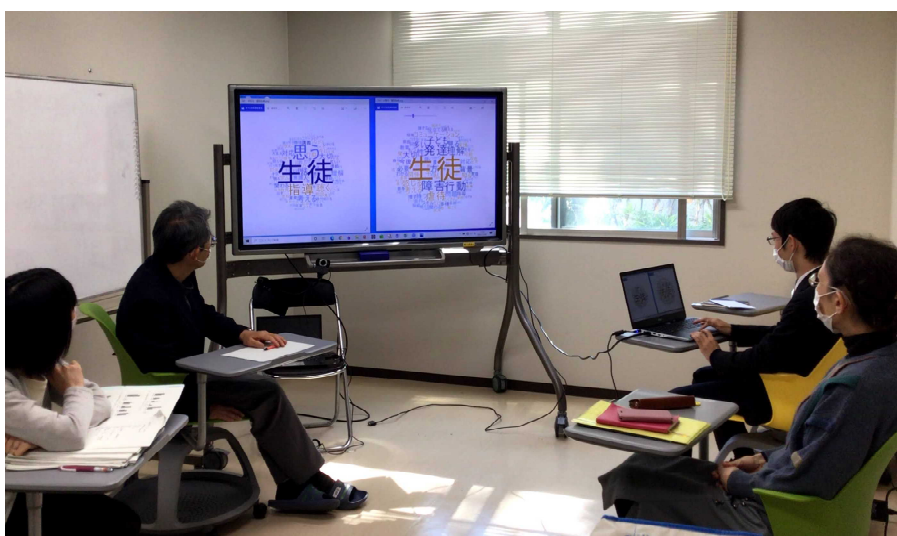
(参考写真)



Nvivoによる質的調査事例勉強会



研修受講報告書のデータ化作業
京都府総合教育センター会議室にて



質的分析ソフト（Nvivo）を活用した分析作業



心がけのススメ動画撮影



心がけのススメ動画