

学び続ける教員像の確立に向けた研修体系表の提案と研修プログラムの検証 愛知教育大学教員研修連絡協議会の概算プロジェクトを通して

磯部征尊^a, 伊藤大輔^b, 倉本哲男^c

^a 愛知教育大学 masataka@aeu.ac.jp

^b 秋田県立大学 d_itoh@akita-pu.ac.jp

^c 静岡文化芸術大学 t-kura@suac.ac.jp

要約: 本研究では、2点の研究目的を設定する。一つ目は、愛知教育大学教職大学院関係の各種教員研修の企画趣旨を、事前に作成した指標に基づいて報告すると共に、今後のカリキュラムマネジメント上の改善点を論じるものである。二つ目は、「学び続ける教員像」の実現・充実に向けて、2019～2021年度における研修内容の効果を検証することである。その結果、一つ目の研究目的に関しては、愛知教育大学教職大学院が作成した指標及び先行研究を踏まえつつ、「教員の経験に応じた研修体系表」を六つの研修種類別に整理した。特に、Ⅱ～Ⅳ段階では、喫緊の教育課題の一つである GIGA スクール構想に対応した研修講座や、SDGs 及び ESD（持続発展教育）推進に関する講座、教員の働き方改革につなげる職場のメンタルヘルズ講座等を設定した。二つ目の研究目的については、量的・質的分析の結果から、2019～2021年度について、「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」のねらいは概ね達成されていることが分かった。

キーワード

学び続ける教員像
教員育成指標
研修体系表
教員研修プログラム
概算プロジェクト

1. はじめに

近年、教職生活の全体を通じて、実践的指導力等を高めると共に、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の必要性が指摘され、「学び続ける教員像」の確立が求められている（中央教育審議会答申「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」、2012）。しかし、「大学院段階の教員養成の改革と充実等について（2013）」では、「大学院段階については、国立の教員養成系修士課程において、現職教員の再教育と実践的指導力の養成を目的に掲げてきたにもかかわらず、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、- 中略 - 体系的なプログラムを必ずしも提供してこなかった（p.8）」と指摘されている。そこで、教職大学院の「教職課程改善のモデル」は、「大学院における『理論』の学修と学校における『実践』」を複合し、理論知と実践知の往還による探究的な省察力を育成する体系的な教育課程の確立を求めている。例えば、平成28年度日本教職大学院協会研究大会(2016)では、教職大学院の学校実習は、教員としての高度な専門性と課題解決力を養うため、自ら企画・立案したテーマについて学校現場における体験・経験を省察し、高い専門的自覚に立って客観化し、理論と実践の往還・融合をはたしうるもの、すなわち、探究的実践演習としての性格を重視する、として総括されている。

これらの見解を受ける形で、2016年の「次世代の学校・地域」創生プラン（馳プラン）の策定及び教育公務員特例法改正、教師教育をめぐる新たな制度策定の動向があった。また、全国的にも各都道府県に教職大学院の設

置が完了し、「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書一」(2017) (以下、有識者会議) が指摘するように、我が国の教師教育の高度化は新局面を迎えている。このような動向下における最も注目すべき点は、「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～」(中教審第184号)を受けての改革プランである。主たる理由は、今日、複雑多義に亘る課題を抱えている学校教育において、その解決を主に担ってきた教員の大量退職に伴い、指導力・指導技術の学校内外での伝達が十分に至っていない課題認識があるからである。

2016年11月、教育公務員特例法(一部改正)の公布により、各自治体は、国が示した一定のガイドラインに沿って「教員育成指標」(以下、指標)を策定することとなった。今後、この「指標」に基づき、研修体制の見直しが進められることとなっている。つまり、教員の養成・採用・研修のキャリアステージに沿った研修が求められるため、教員養成を担う大学の知見も取り入れる形の「協議会」の設置が条件付けられ改革の議論が行われてきた。こうした全国的な動向に鑑み、第1著者(第3著者は2019年度まで)が勤務する大学では、愛知教育大学教職大学院と愛知県教育委員会、名古屋市教育委員会と連携する「愛知教育大学教員研修連携協議会」を発足させ、2016～2021年度の6年間を通じての概算プロジェクトを設定した。概算プロジェクトの目的は、「学び続ける教員像」の確立に向けた研修体制・研修プログラムの実施・充実—教育委員会・大学の連携強化による現職教員の高度化推進—とし、実践研究と検証を進めてきた。

具体的には、「チーム学校」の視点から、より高度な「中堅教員・管理職研修」及び「教育委員研修」のプログラムの更なる充実を図るため、各種研修効果の実証を進めてきた。次に、広域拠点型教育大学として「中堅教員・管理職研修」「教育委員研修」等のプログラムの実施・充実を図る。最終的には、県内の拠点(教育会館・教育センター・附属学校等)を利用したサテライト構想(図1)により、現職教員の高度化を有機的に行っていくことや、各種の教員研修(初任者・若手、特定課題研修等)を再整理し、「教員の育成指標」との対応を図ることを目指している。以上が概算プロジェクトの概要である。

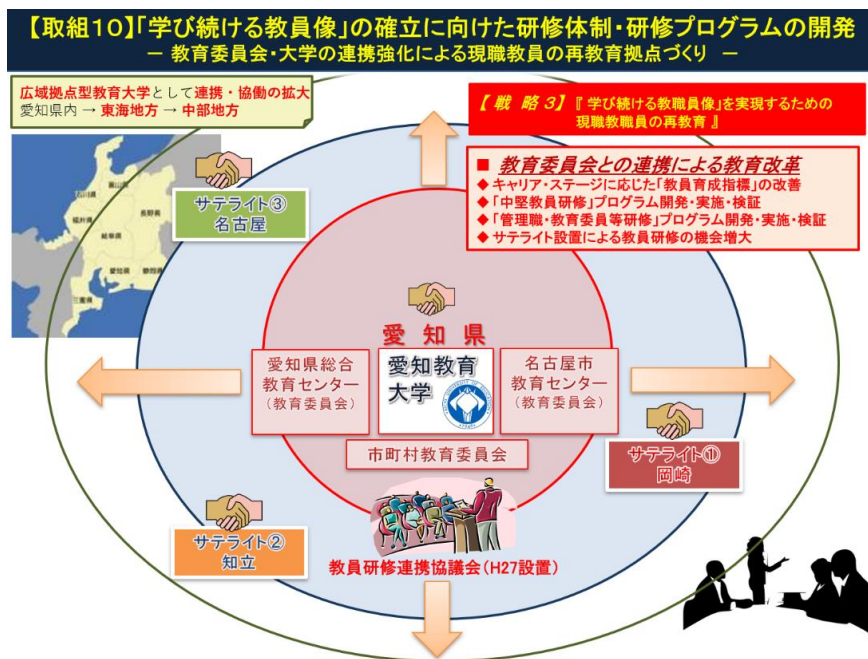


図1. 愛知教育大学教職大学院が考える現職教員研修の計画構造

磯部ら(2019)は、2018年度、「教職員の経験に応じた育成のめあて」に基づく新しい研修プログラムの実践・分析を行った。その結果、現在の中堅教員が学校運営をしっかりと取組むことができるリーダーとして育成することが急務であるため、10年経験者教員研修そのものを、育成指標と研修体系表に基づく「中堅教員能力向上研修(仮称)」へと位置付ける研修プログラムへの転換が必要であることを指摘した。この点は、芥川(2022)が「教職大学院と連携した学校管理職研修に関して、実際の学校経営において生起する目の前の課題を解決するための力量についての研修の対象(p.55)」がほとんどみられないという指摘への改善策につながると考える。

一方、倉本ら(2020)は、磯部ら(2019)の課題を踏まえ、2019年度、「教職員の経験に応じた育成のめあて」に基づく新研修プログラムの実践・分析を行った。その後の2020～2021年度においても、「学び続ける教員像」の実現・充実のために、愛知教育大学教職大学院と愛知県教育委員会、名古屋市教育委員会が連携しながら、「中堅教員・管理職研修」及び「教育委員研修」のプログラムの更なる充実を図った。しかし、2019年～2021年度の3年間を通じて、各種研修結果に対する検証及びプログラムの再考が十分に行われていない。そこで、本稿では、本研究目的を達成することを踏まえ、以下の2点の研究目的を設定する。一つ目は、概算プロジェクトの充実・拡大を図るために、愛知教育大学教職大学院関係の各種教員研修(初任者・若手、特定課題研修等)の企画趣旨を、事前に作成した指標に基づいて報告すると共に、今後のカリキュラムマネジメント上の改善点を論じるものである。二つ目は、「学び続ける教員像」の実現・充実に向けて、2019～2021年度における研修内容の効果を検証することである。

2. 研究内容

(1) 研究目的1(教員の経験に応じた研修体系表)

諸外国を概観すると、調査対象国の多くの国々において「Instructional Leader」や「Educational Leader」という語句を用いて、学校管理職の資質能力及び専門性の構築が目指されている(倉本 2008, Kuramoto, T. & Associates. 2014)。例えば、アメリカやカナダ(オンタリオ州)での基準では「教育リーダー」や「教育的リーダーシップ」という表現が全面に出されている。そこでは、経営的な能力だけでなく、対人関係を構築する能力やチームを構築する力、変革を促す力など多様な能力が求められてきている。我が国においても、1998年九州大学大学院「学校改善専修」や、2004年岡山大学大学院「教育組織マネジメント専攻」を始め、学校管理職の育成方法の開発・検討が進められている。今後も、学校が有する自律性や責任との関係を考慮しつつ、どのような学校管理職の役割が求められ、それらを遂行する上での資質能力やリーダーシップを育成していくのかという点を明確化することが重要である。そこで、本研究では、愛知教育大学教職大学院・愛知県総合教育センター・名古屋市教育センターの共通課題として挙げられた視点、すなわち、研修の「最適化」に着目する。「最適化」とは、受講者の研修ニーズに応じることを前提としつつ、「共同体」の未来予測に基づく「喫緊の教育課題への対応」や「地域に根差す伝統的な教育価値の発掘」等、「共同体」の特性を生かした専門的な研修内容の開発を意味している。つまり、研修における「大学知」の提供が、必ずしも教員養成の高度化に結びつくとは限らない。形骸化した一般的な教員研修には、必然的な限界性がある。教員養成の高度化は、研修内容の「最適化」をもってなされるものと位置付けられるため、教員研修プログラムを生成的に進化し続ける必要がある。愛知教育大学教職大学院においては、これを実現するために、研修受講者(教員)と実施者(教委と大学教員)とで、年数回の連携協議会を行いつつ、「中堅教員・管理職研修」「教育委員研修」等のプログラムの「最適化」を目指して実践研究と検証を進めてきた。本研究では、愛知教育大学教職大学院が作成した指標及び先行研究を踏まえつつ、「教員の経験に応じた研修体系表」を整理した(表1)。

磯部他：学び続ける教員像の確立に向けた研修体系表の提案と研修プログラムの検証

表 1. 養成・採用・研修を通じた不断の資質・専門性の向上を目指す教員経験に応じた研修体系表

段階 種別	Ⅰ【養成・採用段階】	Ⅱ【初任から5年目】	Ⅲ【6～10年目研修】	Ⅳ【中堅段階】	Ⅴ【ベテラン段階】	
					ベテラン教員	管理職
基本 研修	・教員養成研修（教員塾） ・新規採用者研修	◎初任者研修 ・2～5年教員研修	・6～11年経験者研修	・8～15年経験者研修	・16～20年経験者研修 ・21～38年経験者研修	◎学校管理職研修
職務 研修	愛知教育大学教職大学院のポリシー ＜アドミッションポリシー＞ 本学では、平和で豊かな世界の実現に寄与し、幅広く深い教養、人間性及び総合的な判断力を身につけた教員・社会人を育成する責務を負っています。とりわけ今日、教員あるいは社会でリーダーシップをとれる市民の育成にあたっては、基礎的な学力とモラルはもちろんですが、教育や職務への使命感・責任感、人間や社会への理解と愛情、自ら研鑽に努める姿勢が重視されます。このような認識を基底にして、教員養成課程では、子どもを深く理解し、専門的知識や技能と実践的な指導力を併せ持った教員の育成をめざしています。	・特別支援学級担当教員初任者研修 ・通級指導担任教員初任者研修 ・高等学校実習教員研修 ・公立学校の臨時教員等研修	◎新任主幹教諭研修 ◎新任教務主任研修 ・情報推進担当者研修	◎中堅教員研修 ◎新任指導教諭研修 ・進路指導主事研修		◎新任教頭・副校長・指導主事研修 ◎教頭・副校長・指導主事研修 ◎（新任）校長・園長研修 ◎統括校長研修 ◎教育庁・教育長・教育委員長研修
専門 研修		◎教科別講座（養護教諭・栄養教諭・司書教諭研修も含む） ・学校農園管理講座 ・組織で行う教育相談講座 ・保育技術講座 ＜eラーニング講座＞ ・職場のメンタルヘルス講座 ・ICT基礎講座 ・キャリア教育推進講座 ・学校安全推進講座 ・SDGs及びESD（持続発展教育）推進講座	・安全教育実技講座 ・いじめ・不登校等の諸問題を考える教育相談講座 ・GIGAスクール講座（プログラミング講座）	・小学校理科指導基本講座 ・効果的なワークショップの方法講座 ・小学校英語音声クリニック講座 ・発達障害の理解と支援講座		・いじめ・虐待・自殺等の児童生徒指導上の緊急な諸問題研修
課題 研修	＜カリキュラムポリシー＞ 本学の教育課程では、教養教育を重視し、教員養成課程では、多様な教員養成プログラムを通して、平和な未来を気付き子どもたちの教育を担う優れた教員の養成をめざすことを目的とします。 ＜ディプロマポリシー＞ 本学に4年以上在学し、平和な未来を築く子どもたちの教育を担う優れた教員の養成を目的に、主に全学共通教育を通じてなされた共通科目教育と各課程の教育目的に沿って開設された専門教育科目により構成されます。	・幼稚園教育課程講座 ・道徳教育講座 ・外国人児童生徒教育講座 ・県立学校運営講座 ・学級づくりに生かす教育相談講座 ・エースネット管理講座 ・小学校外国語活動講座 ・情報モラル指導者養成講座 ・学級マネジメント講座				・チーム学校の推進に関する研修 ・コミュニティスクールの推進に関する研修 ・学校及び教員の多忙化解消に関する研修 ・教員の不祥事等の緊急な諸問題研修 ・教員のメンタルヘルスに関する研修
長期 研修 Ⅰ	・大学院・教職大学院への入学	・教育研究リーダー養成研修 ・特別支援教育相談長期研修 ・教育相談特別研修 ・教員特別指導研修				
長期 研修 Ⅱ	・海外日本人学校への赴任や海外留学、青年海外協力隊等への参加	◎大学・大学院・教職大学院等派遣研修 ・小・中学校社会体験型教員研修 ・国立特別支援教育総合研究所専門研修		・海外研修派遣		

※◎は、愛知教育大学教職大学院で研修を企画・立案し、実現可能性が高い研修であることを意味する。

表1の主たる目的は、学校の適切な運営、特色ある教員活動の推進のための知識・技能等を修得させ、各学校、地域の中核として「学び続ける教員」を育成することである。各研修種別のねらいを以下に示す。

- 基本研修 : 教職経験に応じて体系的、総合的な研修を行い、教育専門職としての資質・向上を図る。
- 職務研修 : 学校経営に関する資質・能力や、職務に応じた職責遂行のために必要な知識・技能等の向上を図る。
- 専門研修 : 学習指導や生徒指導等の実践的な指導力の向上を図る。
- 課題研修 : 職務に関する課題や教育課題に対応できる資質・能力の向上を図る。
- 長期研修Ⅰ : 自ら研究主題を設定し、教育センター等で理論的、実践的な研究を通して研修を行う。
- 長期研修Ⅱ : 企業、大学・大学院・教職大学院等へ派遣し、教育課題や当面する問題についての研修と研究を行う。

表1の特徴は、2点ある。1点目は、教員養成・採用段階からベテラン教員・管理職段階までの系統性を重視した点である。具体的には、愛知教育大学教職大学院の概算プロジェクトで作成した教員の経験に応じた育成のめあてを照合しつつ、ベテラン段階では、2種類の段階（ベテラン教員・管理職）を設定し、様々な教員のゴールに対応する研修体系へと整理した。また、Ⅱ～Ⅳ段階では、喫緊の教育課題の一つであるGIGAスクール構想に対応した研修講座や、SDGs及びESD（持続発展教育）推進に関する講座、教員の働き方改革につながる職場のメンタルヘルス講座等を設定した。

2点目は、各学校の直面している課題や難題に対し、組織的に対応し、総合的かつ自律的な学校の解決力と経営力の向上に寄与できる「学び続ける教員」を育成していく講座を、各段階に応じて適宜系統化した点である。本研究では、表1の最適化を高めるために、21都道府県（北海道、秋田県、山形県、宮城県、福島県、栃木県、千葉県、東京都、長野県、滋賀県、三重県、大阪府、鳥取県、岡山県、広島県、山口県、徳島県、高知県、大分県、熊本県、沖縄県）のキャリアステージを確認・検討した。多くの場合、3～5年目を最初の区切りとしていることが多い。これは、初任者研修を弾力化し、2年目・3年目の研修を位置付けることを意図していることが考えられる。次の区切りで多い年数が10年目である。これも、10年目研修を意識したものであると言える。この時期には、すでに中堅段階及び資質成長期、伸長・充実期と捉える自治体が多く、30代前半には、中堅教員としての職務が期待されていると推察する。加藤（2011）は、「経験年数に応じた研修体系は、法定研修を含めてすべての都道府県政令市で整備されているが、2～3年目の若手育成と20年目以降のベテラン教員の実施状況は、不十分な教育委員会が多い」ことに加え、「主幹教諭や指導教諭の研修は不十分である（p.230）」ことを指摘しており、これらの課題に対して的確に対応するものと言えよう。

(2) 研究目的2（名古屋市教育センターの研修）

愛知教育大学教職大学院では、名古屋市教育センターと共同した研修プログラムの開発（2018年度から継続実施）を進めている。愛知教育大学教職大学院が名古屋市教育センターと共同開発した研修プログラムは、全11回（11日）である。対象となる受講者は、幼・小・中・特の10年目研修修了教諭・養護教諭・栄養教諭の希望者30名とし、教員免許状更新講習代替研修に相当する。初回は、名古屋市教育センターの所長及び研修部長が担当する。2～8回目は、愛知教育大学教職大学院関係者及び他大学の関係者が研修を行う。9～11回目は、各受講者が1年間の研修内容をまとめた課題研究の準備・発表を行う。2～8回の内、愛知教育大学教職大学院が主担当として行った研修プログラムを表2に示す。

表2より、愛知教育大学教職大学院が主担当の研修は、計3回行った。具体的には、マネジメント・人材育成に関する講義・演習として、「カリキュラムマネジメントの活用」「中堅教員としてのリーダーシップとコーチング」を中心に実施した。また、今日的な教育課題として「学級・学年経営の進め方」「授業づくり」等の講義・演習を行った。表2の研修は、2020年度及び2021年度も同様に行った。「学級・学年経営の進め方」は、表1の課題研修の内、「学級マネジメント講座」に該当する。「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」は、専門研修の内、教科別講座の基礎・基本に相当する。どちらの講義も、ⅡからⅤベテラン教員を通して一貫して行うべき

重要な研修内容である。そこで、両講座（2019年8月6日）を担当した第1著者の研修（2019年8月6日）を本研究の調査対象研修とした。

表2. 名古屋市教育センターと愛知教育大学教職大学院による共同開発した研修プログラムの一部(2019年度版)

日時	ねらい	研修名	方法	講師
7月24日(水) 13:00~14:20	カリキュラムマネジメントについて理解し、活用の仕方を考える。	カリキュラムマネジメントの活用	講義・演習	K教授
7月26日(金) 9:00~12:00	リーダーシップとコーチングについて理解し、その活用の仕方を考える。	中堅教員としてのリーダーシップとコーチング	講義・演習	K教授
8月6日(火) 9:00~10:20	学級・学年経営について理解を深め、その進め方考える。	学年経営の進め方	講義・演習	I准教授
8月6日(火) 10:30~12:00	主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業の在り方考える。	主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり	講義・演習	I准教授

1) 調査時期及び調査対象者

2019年度における調査時期は、2019年7～8月である。調査対象教員数（小・中）は、32名（有効回答数32名：100%）である。2020年の調査時期は、2020年7～8月である。調査対象教員数（小・中）は、33名（有効回答数33名：100%）である。2021年の調査時期は、同年7～8月である。調査対象教員数（小・中）は、35名（有効回答数35名：100%）である。

2) 研究方法

調査内容及び分析は、講義・演習に関する調査アンケート（市教委の意向に基づく記名式）を作成し、第1著者が担当した表2の調査対象研修後にアンケートを実施する。アンケートの表面では、各講義に共通する項目を3項目（研修内容への理解度、職務への活用期待度、満足度）による5件法での回答と、自由記述を求めた。裏面は、「1. 研修の到達目標の実現に対する自信の有無（14項目）」、「2. 自由記述」から構成される。特に、自由記述では、各講義について気付いたことや感じたことを問い、14項目以外の自信の有無や各研修に対する要望や意見を引き出すことをねらいとした。なお、量的分析にはフリーの統計ソフトHAD（Ver.16.050）、質的分析にはフリーの計量テキスト分析・テキストマイニングソフトのKH Coder3をそれぞれ使用した。

3. 結果と考察

(1) 研究目的2（2019～2021年度の比較・検討）

本節では、「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」において、2019～2021年度の量的分析の結果を述べる。受講者による評価結果について、年度別に肯定群（質問紙4・5の回答者数）と否定群（1～3の回答者数）の母比率不等による二項検定を行った。次に、年度間で各項目の得点に差があるか比較するためKruskal-Wallis検定を行った。Kruskal-Wallis検定を用いた理由は、検定に先立ち実施したShapiro-Wilk検定の結果、データの正規性が認められなかったからである。「学年経営の進め方」の結果を表3に、「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の結果を表4にそれぞれ示す。

結果をみると、平均値が4.0を超えていた。特に、研修内容の理解度・活用期待度・満足度は、極めて高く、二項検定も1%水準で有意であり、肯定群の方が多かった。また、Kruskal-Wallisの結果、「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の項目1について5%水準で有意差が認められた（表4参照）。多重比較（Holm法）の結果、2019年度の方が2020年度より有意に平均点が高かった。二項検定の結果、肯定の件数が否定よりも有意に多かったが、活用期待度及び満足度は、どちらも平均値が低下傾向にあることから、留意が必要である。主たる要因には、2019年度の改善点に基づく内容を増やしたことによる研修内容の広がりである。そのため、各内容への理解定着が十分至らないまま、研修を終えてしまった可能性が高い。2022年度は、関連する研修内容を幾つかの категорияとしてまとめ、伝える内容を絞った研修内容へ改編していく。総括すると項目1を除き効果量は

0.4 以上と中程度に近い値であり（水本・竹内 2008），各年度どちらも平均値が 4.0 を超えていることから，全体的には，比較的高い評価が得られていると言えよう。

表 3. 2019～2021 年度における「学年経営の進め方」の評価：二項検定及び Kruskal-Wallis 検定の結果

質問内容	M	SD	肯定	否定	検定	効果量	KW 検定
1.研修内容（学年経営の進め方）を理解できた	4.516	0.677	30	1	**	0.568	$\chi^2=0.775$
	4.265	1.024	29	5	**	0.453	$p=0.679, n.s.$
	4.486	0.742	32	3	**	0.514	-
2.今後、職務に活用が期待できる研修内容だった	4.594	0.712	30	2	**	0.539	$\chi^2=1.437$
	4.706	0.760	33	1	**	0.571	$p=0.488, n.s.$
	4.571	0.698	31	4	**	0.486	-
3.全体的に満足できる研修だった	4.688	0.644	31	1	**	0.568	$\chi^2=0.090$
	4.588	0.857	31	3	**	0.512	$p=0.956, n.s.$
	4.629	0.770	31	4	**	0.486	-

※上段：2019 年度 中段：2020 年度 下段：2021 年度 検定：二項検定（母比率不等）の結果をそれぞれ示す。

「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の活用期待度の自己評価について二項検定及び Kruskal-Wallis 検定を行い，肯定・否定の偏りと年度間の比較を試みた。結果を表 5 に示す。平均値に注目すると，項目 6 「ユニバーサルデザインの観点に基づく授業の実施」及び項目 8 「適切な評価の実施」の二つは，3 年間いずれも 4.0 を下回ったが，他の 12 項目は 4.0 を超えていた。また，年度間の差を検討したところ，項目 6 については偏りが 1 % 水準有意であり，多重比較（Holm 法）の結果も，2019 年度より 2020，2021 年度の方が高く，改善傾向が示された。項目 6 以外について，平均値の増減はあるが，年度間の差は認められなかった。これは，2019 年度の結果を踏まえ，研修内容の見直しを行い，内容の充実を図ったためと考えられる。一方，二項検定の結果も，2019 年度の項目 6 と 2020 年度の項目 8 を除き，有意に肯定群の回答が多かったことから，研修内容の活用期待度は全体的に高いと言える。さらに，これらの 2 項目を除き，効果量も，0.30～0.57 の範囲内（小～中程度）にあった（水本・竹内 2008）。

表 4. 2019～2021 年度における「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の評価：二項検定及び Kruskal-Wallis 検定の結果

質問内容	M	SD	肯定	否定	検定	効果量	KW 検定
1.研修内容（主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり）を理解できた	4.688	0.592	30	2	**	0.538	$\chi^2=7.288$
	4.088	1.055	26	8	**	0.365	$p=0.026^*$
	4.429	0.770	29	6	**	0.429	$20<19$
2.今後、職務に活用が期待できる研修内容だった	4.719	0.634	29	3	**	0.506	$\chi^2=4.186$
	4.676	0.768	33	1	**	0.571	$p=0.123, n.s.$
	4.429	0.815	30	5	**	0.457	-
3.全体的に満足できる研修だった	4.781	0.553	30	2	**	0.538	$\chi^2=3.113$
	4.588	0.857	31	3	**	0.512	$p=0.211, n.s.$
	4.457	0.886	30	5	**	0.457	-

※上段：2019 年度 中段：2020 年度 下段：2021 年度 検定：二項検定（母比率不等）の結果をそれぞれ示す。 * $p<0.05$

次に，「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の質的分析の結果をまとめると，なお，対象となった自由記述の回答率（回答者数／受講者数）と記述量は，2019 年度 93.8%（最小値：0 字 最大値：190 字 中央値：68 字），2020 年度 58.8%（最小値：0 最大値：259 字 中央値：43.5 字），2021 年度 80.0%（最小値：0 字 最大値：260 字 中央値：70 字）であった。「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の講義・演習後に実施した質問紙の自由記述については，出現頻度 5 回以上の抽出語を表 6 に示した。

表 5. 2019～2021 年度における「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の活用期待度に関する主観的評価：二項検定及び Kruskal-Wallis 検定の結果

質問内容	M	SD	肯定	否定	検定	効果量	KW 検定
1.「なかまなビジョン」を参考に、めあてと振り返りを大切に、なかまとの対話を位置づけた学習を計画することができそう	4.438	0.564	31	01	**	0.569	$\chi^2=1.135$
	4.455	0.617	31	02	**	0.539	$p=0.567, n.s.$
	4.576	0.561	32	01	**	0.570	-
2.学校教育目標を踏まえ、児童生徒に身に付けさせたい力を明らかにした学習指導案を立案することができそう	4.219	0.491	31	01	**	0.569	$\chi^2=1.728$
	4.333	0.645	30	03	**	0.509	$p=0.422, n.s.$
	4.394	0.556	32	01	**	0.570	-
3.教材の価値を捉えた上で、児童生徒の実態を踏まえた教材研究を行うことができそう	4.281	0.523	31	01	**	0.569	$\chi^2=0.514$
	4.212	0.696	28	05	**	0.449	$p=0.773, n.s.$
	4.152	0.667	28	05	**	0.449	-
4. ICT 機器や板書、机間指導等を効果的に生かし、単元のねらいと評価の観点を意識した児童生徒が分かる、楽しい授業を進めることができそう	3.875	0.554	25	07	**	0.381	$\chi^2=2.918$
	4.121	0.740	26	07	**	0.388	$p=0.232, n.s.$
	3.879	0.650	24	09	**	0.327	-
5.児童生徒一人一人の特性や学習の理解度等を踏まえた、個に応じた指導の充実を図ることができそう	3.969	0.474	28	04	**	0.475	$\chi^2=0.447$
	4.030	0.637	27	06	**	0.419	$p=0.800, n.s.$
	4.030	0.585	28	05	**	0.449	-
6.ユニバーサルデザインの観点に基づいた授業を積極的に行うことができそう	3.406	0.712	14	18	n.s.	0.038	$\chi^2=12.166$
	3.970	0.728	24	09	**	0.327	$p=0.002^{**}$
	3.909	0.579	25	07	**	0.381	19<20, 21
7.児童生徒の思考を促す発問を行い、教師の意図した話合いの授業を実現することができそう	4.250	0.622	29	03	**	0.506	$\chi^2=1.853$
	4.394	0.609	31	02	**	0.539	$p=0.396, n.s.$
	4.394	0.788	31	02	**	0.539	-
8.毎時間、評価規準を設定して授業に臨み、授業の振り返りやノートの記述内容等を基に、適切な評価を実施できそう	3.750	0.508	23	09	**	0.319	$\chi^2=0.860$
	3.697	0.847	17	16	n.s.	0.115	$p=0.650, n.s.$
	3.848	0.667	23	10	**	0.297	-
9.自校や他校の教員の授業を、様々な観点（発問、板書、教材観、学習環境等）から分析・考察することができそう	4.219	0.659	28	04	**	0.475	$\chi^2=0.884$
	4.394	0.556	32	01	**	0.570	$p=0.643, n.s.$
	4.303	0.728	28	05	**	0.449	-
10.自校や他校の教員の授業分析から、授業改善に向けたアイデアを考えたり、校内外の研修で的確な指導を行ったりすることができそう	4.031	0.740	24	08	**	0.350	$\chi^2=1.000$
	4.212	0.650	29	04	**	0.479	$p=0.607, n.s.$
	4.152	0.667	28	05	**	0.449	-
11.児童生徒が互いの立場を尊重し認め合い、一人一人が活躍する場がある学級・学年をつくることができそう	4.219	0.491	31	01	**	0.569	$\chi^2=4.083$
	4.455	0.666	30	03	**	0.509	$p=0.130, n.s.$
	4.212	0.600	30	03	**	0.509	-
12.児童生徒が、集団生活をする上での一定のルールの意味を理解し守る、規律ある雰囲気のある学年をつくることができそう	4.281	0.683	28	04	**	0.475	$\chi^2=2.872$
	4.424	0.708	29	04	**	0.479	$p=0.238, n.s.$
	4.121	0.740	26	07	**	0.381	-
13.他学年の特性を踏まえて、校内で共通理解を図りながら、個や場に応じた適切な支援をすることができそう	4.031	0.695	25	07	**	0.381	$\chi^2=0.957$
	4.212	0.696	28	05	**	0.449	$p=0.620, n.s.$
	4.030	0.728	25	08	**	0.358	-
14.I の講義を授業して、ミドルリーダーとして勤務校の学校改善に生かしたいという気持ちが芽生えた	4.625	0.554	31	01	**	0.569	$\chi^2=5.341$
	4.848	0.364	33	00	**	0.600	$p=0.069^{\dagger}$
	4.588	0.557	32	01	**	0.570	-

※上段：2019 年度 中段：2020 年度 下段：2021 年度 検定：二項検定（母比率不等）の結果をそれぞれ示す。 ** $p<.01$ † $p<.10$

各年度とも概ね傾向は共通しており、各自の意見や感想の記述に使用される「思う」「感じる」「授業」「自分」などの抽出語が 5 回以上となった。一方、各年度で傾向が異なる語として「学級力」と「四色板書」に注目したい。前者は、2019 年度では 11 回（3 位）であったが、2020 年度で 2 回（28 位）、2021 年度では 3 回（25 位）に低下している。後者は、2019 年度では 2 回（42 位）、2020 年度で 4 回（13 位）、2021 年度では 6 回（7 位）と出現回数が増加傾向にあった。これは、アンケート結果をもとにして、研修内容の説明の仕方や提示資料を 2020～

2021 年度と見直したためと考えられる。さらに、2021 年度の「勉強」は 7 回使用されていたが、主語が「教師」であったものは 6 回、「子供」であったものは 1 回で、多くは「大変勉強になった」「もっと勉強したい」という文意で用いられていた。

表 6. 自由記述における出現頻度 5 回以上の抽出語 (2019～2021 年度比較)

2019 年度				2020 年度				2021 年度			
抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数
思う	19	学級	6	思う	13	子供	5	思う	14	教科	5
授業	14	学級経営	6	授業	11	思考	5	学ぶ	13	知る	5
学級力	11	学年	6	自分	7	内容	5	授業	10	わかる	5
学ぶ	8	子供	6	実践	6			自分	9	立場	5
実践	8	自分	6	めあて	5			感じる	7		
ありがとう	7	学期	5	活用	5			勉強	7		
感じる	7	活用	5	感じる	5			四色板書	6		
大切	7	教師	5	言葉	5			授業づくり	6		
めあて	6	自治力	5	考える	5			学年	5		

※ 2019 年度：総抽出語数 1,408 語、異なり語数：328 語 / 2020 年度：総抽出語数 1,034 語、異なり語数：322 語
2021 年度：総抽出語数 1,414 語、異なり語数：389 語

続けて、階層的クラスター分析（ウォード法の結果に注目しよう（図 2 参照）。各年度同一のテーマを扱っていたが、それぞれ 5 クラスターが抽出された。また、共通して「学級経営」「教育方法」や「授業運営」と関連する単語から成るクラスターが抽出される一方、それぞれの年度に固有のクラスターも認められた（表 7 参照）。まず「学年経営の方法」との関連に注目すると 2019 年度は三つのクラスターが該当した。クラスター 1（以降 19-C1 と表記）は「自治力」「言葉」から成り自治力向上に関わる手立てを意味していると考えられた。19-C3 は「学級経営」「実践」「自分」などの語から構成され学級経営の手法を学び、自身の学級でも実施しようとしている姿を示すものと考えられた。さらに 19-C5 も「学級力」「活用」「学年」などから構成され学年単位での学級力向上プロジェクトの運営を示しているものと考えられた。これは「学級力」のキーワードはないが第 1 著者が紹介した学級力に関する「本」を含む 20-C5 も同様であった。しかし 2021 年度（21-C1）は、「学級力」の語はなく「学級」と「見る」から構成されていた。これは、従来の説明を見直し、学級力の考え方、というフレーズを通じて、学級を可視化することの大切さや、教員と子供の意識のズレに気付くことの大切さを伝えたことによるものと考えられた。そこで、21-C1 は「学級・学年経営」を意味するものと解釈された。一方「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」はどうか。2019 年度は一つ 2020 年度は二つ 2021 年度は三つのクラスターがそれぞれ該当した。まず 19-C2、20-C2、21-C5 は「授業」を中心に「めあて」「考える」「思考」などから構成され教育方法（指導技術）を示すと考えられた。20-C1 及び 21-C3 は「四色板書」を中心に構成され 2020 年度は「めあて」「子供」など 21 年度は「教科」「授業」「改善」などから構成されていた。そこで 20-C1 は板書構成を中心とした授業運営 21-C3 は授業運営と改善を示すものと考えられた。21-C4 は「授業づくり」「方法」「活用」から構成されており「主体的・対話的な授業づくり」の手法を意味するものと解釈された。

また、両テーマに関連するクラスターとしては、2019 年度は一つ、2020 年度は二つ、2021 年度は一つ認められた。19-C4 は、「教師」「大切」から構成され、学級・学年経営や授業づくりにあたっての「教師の役割」やその重要性を示しているものと解釈された。また、20-C3 と 20-C4 について、前者は「今後」「感じる」「読む」など、「今後の行動予定」を、後者は、「研修」「振り返る」から構成され、研修内容を振り返り、理解を深めようとする姿を示すものと解釈された。さらに、21-C2 は、「学校」「学年」「立場」の各語から構成されており、ミドルリーダーとしての役割や立場を示しているものと解釈された。

磯部他：学び続ける教員像の確立に向けた研修体系表の提案と研修プログラムの検証

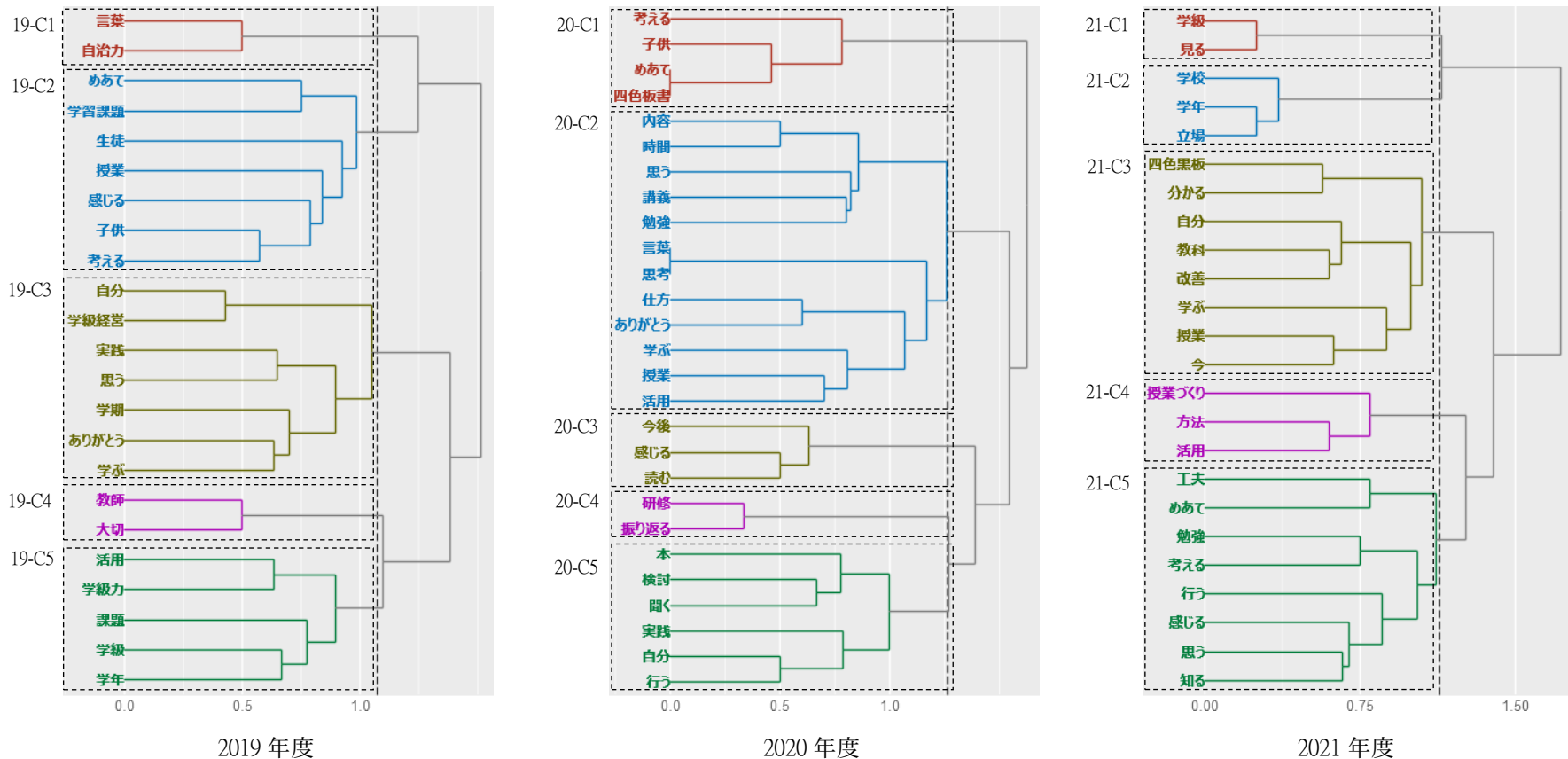


図2. 2019～2021年度アンケートの自由記述をもとにした階層的クラスター分析の結果

※分析時の最低抽出語数は、各年度で抽出語数を均等とするため、次のように設定した。2019年度：4語 2020年度：3語 2021年度：4語

表7. 抽出されたクラスターの解釈

Cluster	各クラスターの解釈	Cluster	各クラスターの解釈	Cluster	各クラスターの解釈
19-C1	自治力の向上	20-C1	授業運営	21-C1	学級・学年経営
19-C2	教育方法（指導技術）	20-C2	教育方法（指導技術）	21-C2	ミドルリーダーの役割
19-C3	学級経営	20-C3	今後の行動	21-C3	授業運営・改善
19-C4	教師の役割	20-C4	研修の振り返り	21-C4	主体的・対話的な授業づくり
19-C5	学級力向上プロジェクト	20-C5	学級力向上プロジェクト	21-C5	教育方法（指導技術）

次に、抽出された各クラスターと名古屋市教員育成指標との対応を検討することで研修の効果を考察したい（表8参照）。まず、素養に注目する。素養を構成する「学び続ける意欲」に研修の振り返り（20-C3）及び今後の行動（20-C4）が、それぞれ対応していると考えられた。具体的な記述では、「現在の自分では自信をもってみなさんにお伝えできるレベルにないので、発問の仕方などもっと本を読んで勉強していきたいと感じました」や「自分なりに本日の研修を振り返って落としこみたい。特に、教師の意図した話し合いの授業を実現することができるように実践と振り返りを行っていきたい」等が認められた。

次に学習指導力である。学習指導力は、主体的・対話的な授業づくりの推進やねらいに応じた授業づくり（授業構成）、ねらいに応じた学習指導の充実（授業展開）、単元全体を見通した学習指導の工夫改善（授業評価）等の視点から構成される。これらの視点は、主体的・対話的な授業づくり（21-C4）、教育方法（19-C2）、授業運営・改善（21-C3）にそれぞれ対応すると考えられた。自由記述では、「問題・めあて・学習課題・まとめ・振り返りそれぞれ何となくでやってしまっていた部分があったので、今後はそれぞれを明らかにした上で授業を計画していきたい」等が該当した。

続けて、集団経営力を見てみよう。集団経営力は「安心・安全に過ごせ、互いを認め合う温かい学級・学年づくり」や「よりよい人間関係づくり、集団づくり」（経営）と自己肯定感、自尊感情を高める指導（生徒指導）等の視点を含んでおり、自治力の向上（19-C1）や学級・学年経営（21-C1）等のクラスターが対応するものと考えられた。なお、具体的には、「自治力という言葉がとても印象に残っています。学級経営も授業も生徒発という感覚を今まで以上に強くもとうと思いました」や「教師がいなくても自分たちで考え、自ら行動し、セルフチェックを行えるような学級を目指し、支持的な風土を高める好ましい関係を構築していきたい」等の記述が見られた。

最後に、マネジメント力に注目する。マネジメント力には、家庭・地域・関係機関との連携、同僚性、危機管理の三つの視点を含むが、このうちの同僚性に関連するミドルリーダーの役割（21-C2）が対応すると解釈された。これには、「今回は時間が長かったため、より詳しく、細かく具体的な内容を知ることができ、大変勉強になった。今後、学年、学校を担う立場になった時に活用したい」等の記述が認められた。

表 8. 抽出されたクラスターと名古屋市教員育成指標（教諭版）との対応

名古屋市教員育成指標（教諭版）	2019年度	2020年度	2021年度
素養 ：教師としての適性を常に意識しながら、教師に対する使命感を高める。		・研修の振り返り（20-C3） ・今後の行動（20-C4）	
児童生徒理解力 ：一人一人の児童に対して愛情をもって接する意識を高くもち、児童生徒を共感的に理解することの大切さや合理的配慮の意義について実感を伴って理解している。			
学習指導力 ：実践的指導力の基礎となる知識、技能を習得し、体験を通して、授業づくりや授業の進め方等について理解している。	・教育方法（19-C2）	・授業運営（20-C1） ・教育方法（20-C2）	・授業運営・改善（21-C3） ・主体的・対話的な授業づくり（21-C4） ・教育方法（21-C5）
集団経営力 ：学級・学年単位で集団づくりの基礎や、生徒指導の基礎について具体的に理解している。	・自治力の向上（19-C1） ・学級経営（19-C3） ・教師の役割（19-C4） ・学級力向上プロジェクト（19-C5）	・学級力向上プロジェクト（20-C5）	・学級・学年経営（21-C1）
マネジメント力 ：組織の一員として同僚や外部（保護者、地域）との連携・協働・安心・安全な学校生活について実感を伴って理解している。			・ミドルリーダーの役割（21-C2）

ミドルリーダーとしての「学習指導力」及び「集団経営力」の育成が本研修の目標であった。これは、上記の考察と表8からもわかるように、対応するクラスターが抽出されていることから、達成できたものと考えられる。ただし、年度によりクラスター数に変動があるので、この理由について検討したい。まず、学習指導力に関連するクラスターは増加傾向にあった。これは、2020年度よりプログラミング教育が必修化されたことに伴い、「プログラミング的思考の重要性」を講義に追加すると共に、2021年度には研修内容が増加したことに対し、内容の整理・統

合を行い、説明方法を改善したことの影響と考えられる。逆に、「集団経営力」に対応するクラスターが減少した理由も、先述したように、2020年度から学級力向上プロジェクトの説明内容を見直し、学級の「可視化」や教員と子供の「意識のズレ」に気付くことの重要性を強調した影響と考えられる。また、本研修と直接的な関連のない「素養」や「マネジメント力」に対応したクラスターが認められたことも興味深い。これは、当該クラスターを構成する語句がそれぞれの年度に多く抽出されたことを示しており、クラスターとして抽出されなかった語句は、存在が否定されるわけではない。実際、クラスターとして抽出されなかった語句は、類似の語句が認められるか、最低抽出語数を下回る回数で使用されていたことから、学校種の偏りや専門教科などの参加教員の属性による影響と考えられる。

愛知教育大学教職大学院が開発した「教員の経験に応じた育成のめあて」には、学び続ける教員に必要な資質として、「教職員の資質（使命感，人間関係，教育的愛情，教科領域指導，教養）」と、「教職員の専門性（授業力，マネジメント力，児童生徒対応力）」を設定している。ミドルリーダーとしての「集団経営力」は、「教職員の資質」につながる。「学習指導力」は、「教職員の専門性」との関連性が強い。つまり、研究対象とした講義・演習の質的分析の結果からも、各研修の目標は実現できたと共に、「学び続ける教員像」の研修の充実につながったと言える。

なお、回答数が少なく質的分析と関連づけることができなかった、低満足度（1～3の回答）の自由記述に注目したい。記述のない場合も含まれるため、3年間で9件が抽出された。満足度が低くなった要因は、次の四つに分類された。一つ目は、配付・提示資料の問題であり、3件が認められた。具体的には、「いろいろと興味ありそうな内容だったが、資料の多さと画面とパワポ資料に動きがあるため、どこを話しているのかついていけず、理解とまではいけなかった。」と、内容の多さや提示資料のアニメーション効果の問題を指摘する回答があった。二つ目は、研修内容の難しさである。具体的には、「めあて」「学習課題」「板書の例」の難しさを指摘した記述が1件あった。ただし、内容の難しさを指摘する意見は、2019年度のみであり、積み重ねてきた改善の効果が認められる。三つ目は、研修内容と勤務校種とのミスマッチである。研修内容（小・中学校向け）を勤務先（幼稚園）に適用することの困難さを指摘するものが1件あった。四つ目は、要求水準の高さである。これは、1点目の「研修内容の多さ」とも関連するが、「全てを理解してから取り組もうとしてしまうので評価が低くなってしまった。もう少し時間をかけて聞きたいと思った。」等の3件が該当した。特に、1点目と3点目は改善が必要であり、名古屋市教育委員会と連携しながら、研修内容及び提示資料、運営（各講座への受講者の割り振り）について見直しを進めることにする。

4. 総合考察

本研究は、「学び続ける教員像」の実施・充実のために、二つの研究目的を設定した。一つ目は、概算プロジェクトの充実・拡大を図るために、愛知教育大学教職大学院関係の各種教員研修の企画趣旨を、事前に作成した指標に基づいて報告すると共に、今後のカリキュラムマネジメント上の改善点を論じることであった。二つ目は、名古屋市教育委員会と連携して構築した「中堅教員・管理職研修」や「教育委員研修」等のプログラムの更なる充実を図ると共に、2019～2021年度における効果を検証することである。次節では、本研究が設定した一つ目の研究目的を「キャリア系統段階を踏まえた研修講座計画と実施の経緯」とし、二つ目の研究目的を「研修評価データに基づく研修の評価内容と今後の改善の可能性」とし、各考察を行う。

(1) キャリア系統段階を踏まえた研修講座計画と実施の経緯

一つ目の研究目的の結果は、2点に整理される。1点目は、愛知教育大学教職大学院が作成した指標及び先行研究を踏まえつつ、「教員の経験に応じた研修体系表」を六つの研修種類別に整理した。その六つとは、「基本研修」「職務研修」「専門研修」「課題研修」「長期研修Ⅰ」「長期研修Ⅱ」である。

2点目は、教員養成・採用段階からベテラン教員・管理職段階までの系統性を重視した点である。その際、本研究では、表1の最適化を高めるために、福岡教育大学教育総合研究所（2017）が策定した資質・能力の知見

を参考にしつつ、21 都道府県（北海道、秋田県、山形県、宮城県、福島県、栃木県、千葉県、東京都、長野県、滋賀県、三重県、大阪府、鳥取県、岡山県、広島県、山口県、徳島県、高知県、大分県、熊本県、沖縄県）のキャリアステージを確認・検討した。特に、II～IV段階では、喫緊の教育課題の一つである GIGA スクール構想に対応した研修講座や、SDGs 及び ESD（持続発展教育）推進に関する講座、教員の働き方改革につなげる職場のメンタルヘルス講座等を設定した。

(2) 研修評価データに基づく研修の評価内容と今後の改善の可能性

二つ目の研究課題の結果の概略は、3 点に集約される。1 点目は、研修内容の理解度・満足度は、どちらも極めて高く、肯定群と否定群の偏りも二項検定の結果、肯定群の回答が有意に多かった。また、研修内容の活用期待度について 14 項目からその詳細を調査したところ、項目6「ユニバーサルデザインの観点に基づく授業の実施」及び項目8「適切な評価の実施」の二つは、3 年間いずれもその平均値が 4.0 を下回ったものの、残り 12 項目の平均値は 4.0 を超えていた。また、年度間の差を検討したところ、項目6 については 1 % 水準の有意差が認められ、2019 年度に比べ 2020 と 2021 年度の方が大きく、改善傾向が示された。

2 点目は、質問紙調査の自由記述項目について、階層的クラスター分析を行った結果、2019～2021 年度、それぞれ 5 クラスターが抽出された。クラスターを構成する抽出語から各クラスターを解釈し、名古屋市教員育成指標（教諭版）との対応を検討したところ、「学習指導力」及び「集団経営力」に関するクラスターを中心に、研修の直接的な目標ではない、「素質」や「マネジメント力」に関するクラスターが存在していた。また、「学習指導力」に対応するクラスターは増加傾向に、「集団経営力」に対応するクラスターは減少傾向にあった。これらは、質問紙調査の結果のみからは断定できないが、研修内容や説明方法の見直し・改善を行った担当者側の要因と、学校種や専門教科等の受講者側の要因の二つがあると考えられた。さらに、満足度が低評価（1～3）となった自由記述に注目すると、配付・提示資料の問題、研修内容の難しさ、研修内容と勤務校種とのミスマッチ、要求水準の高さの四つに要因が整理された。特に、配付・提示資料の問題と研修内容と勤務校種とのミスマッチについては教育委員会と連携した、研修内容や運営の改善が不可欠である。スライド等の視覚資料は、わずかの違いであっても被説明者（受講者）の理解や記憶に影響することが指摘されているため（関・赤堀 1994；関 1997）、改善は喫緊の課題である。

3 点目は、総括すると、量的・質的分析の結果から、2019～2021 年度について、「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」のねらいは概ね達成されていることが分かった。

以上の結果と先行研究の知見を参考に、ミドルリーダー研修の充実に向け、2 点の示唆を整理しておきたい。1 点目は、教師の振り返りの支援である。最低抽出語数の設定により、クラスター分析で「振り返り」の語句が抽出されたのは 2020 年度のみであったが、2019 年度で 2 回、2021 年度でも 3 回出現していた。「研修を振り返り理解の深化を図る」や「子どもへの振り返りの指導が理解できた」等の文脈で使用されているが、注目すべきは、3 年間で 2 回の使用であったが「自身の教育実践の振り返り＝省察（reflection）」である。Schön（1984）は、実践に対する省察を通じた認識（実践的認識）の発達を教師の成長と捉えているが、教師の内省（＝振り返り）をいかに支援するのかが、重要な課題である。そうした意味で、“学び合う”学校づくりをベースとした「実践と省察」による授業力向上を目指したミドルリーダー研修プログラム（中田 2016）は参考になると考えられる。

2 点目は、職場内の同僚性である。木原（2006）は、教師の成長を支える場として、教育委員会や教育センターが主催する研修等に加えて、所属する学校における同僚性を基盤とした学びが大きな意義をもつことを指摘している。細川・姫野（2008）も、現職小学校教師を対象とした質問紙調査の結果を踏まえ、教師の成長を支える学習環境として共同での授業設計や TT 等、同僚の存在が特に若手教師にとって重要であることを明らかにしている。これらを考慮すると、研修内容の職場への転移という点からも、同僚性を支援する校内研修の在り方と、校内研修との連携が鍵になると言えよう。

(3) 今後の課題

今後の課題は、2 点ある。第1 点は、質問紙調査の限界を踏まえた追加調査の導入である。質問紙調査の大

磯部他：学び続ける教員像の確立に向けた研修体系表の提案と研修プログラムの検証

前提には、自己評価の限界がある。各受講者がもつ自己評価基準の相違により、質問紙の回答が過大もしくは過小となる可能性があることに留意しなければならないだろう。そこで、今後は、中堅教員研修受講後における教員（受講者）の見聞や成果を、学校管理職が学校組織マネジメント等に生かしていくために、事前・事後の聞き取り調査や評価を促す方策を検討・実施する。これらの手立てによって、管理職からみた本研修の効果を検証すると共に、集合研修の転移促進を試みたい。第2点は、学校管理職育成・研修の在り方の検討である。主たる背景には、各市町村教育委員会と近隣の大学とが協働・連携した学校管理職育成・研修に関する実施主体（研修の実施者）の報告は、管見の限り、見受けられないからである。本研究では、愛知教育大学教職大学院の特徴を踏まえ、4点（「①現場実務重視型－主に教育委員会主導による研修」「②連携型－教育委員会と大学院との連携による相補的研修」「③大学院型－主に大学主導の教育研究知の提供による研修」「④公開講座型－今後の発展を前提とした大学主催による一次的・試行的研修」）を検討している。

今後は、上記4点と研修体系表を関連付けた学校管理職育成・研修の充実を図る必要がある。例えば、柏木ら（2022）が指摘する俯瞰的な研修を目指すため、「教員 21 世紀型スキル」を包含した研修体系表及び研修講座のデザインである。

参考及び引用文献

- 芥川祐征（2022）。「新任教頭を対象とした学校の経営課題解決のための職能開発研修－『実行可能な学校経営改善プラン』の作成演習を通して－」『学校改善研究紀要 2022』：54-61.
- 福岡教育大学教育総合研究所（2017）。「総合的な教師力向上のための調査研究事業報告書」『九州地区教員育成指標研究協議会資料』
- 細川和仁・姫野完治（2007）。「教育実践に対する教師の『成長観』と成長を支える学習環境」『教師学研究』7：23-33.
- 磯部征尊・伊藤大輔・倉本哲男（2019）。「教職大学院プログラムのカリキュラムマネジメント－名古屋市・愛知県教育委員会との協働プロジェクトを中心として－」『日本学校改善学会 2019 愛媛大会自由研究発表当日配布資料』.
- 柏木賀津子・宍戸隆之・矢田匠（2022）。「教員 21 世紀型スキルに資するグローバル教員研修に関する実践的研究－Edu21st 尺度による自己効力感の変容に着目して－」『学校改善研究紀要 2022』：62-82.
- 加藤久佳（2011）。「都道府県並びに政令指定都市における教員研修体系に関する考察」『国立教育政策研究所紀要』140：223-235.
- 木原俊行（2006）。「教師が磨きあう「学校研究」－授業力量の向上をめざして－」ぎょうせい.
- 倉本哲男（2008）。「アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究－サービス・ラーニング Service-Learning の視点から」ふくろう出版.
- Kuramoto, T. & Associates. (2014). *Lesson Study and Curriculum Management in Japan -Focusing on Action Research-*, Fukuro-Publisher.
- 倉本哲男・磯部征尊・伊藤大輔（2020）。「Society5.0 に求められる教員像の確立に向けた研修体制・研修プログラムのデザイン」『日本カリキュラム学会 2020 年次大会（第 31 回琉球大学 web 大会）自由研究発表プログラム（発表要旨）』.
- 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議（2013）。「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm（最終閲覧日：2022 年 5 月 6 日）.
- 国立教育政策研究所（2015）。「学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査報告書」(平成 25 年度プロジェクト研究(教員養成等の改善に関する調査研究) 報告書)（研究代表者：大杉昭英）.
- 国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議（2017）。「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて－国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議報告書－」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/_icsFiles/afiedfile/2017/08/30/1394996_001_1.pdf（最終閲覧日：2022 年 5 月 6 日）.
- 名古屋市教育委員会（2021）。「名古屋市教員育成指標（教諭版）」, <https://www.nagoya-c.ed.jp/ac/ikusei/ikuseishihyou.pdf>（最終閲覧日：2022 年 5 月 6 日）.
- 中田正弘（2016）。「平成 27 年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム“学び合う”学校づくりをベースとした『実践と省察』による授業力向上のためのミドルリーダー研修プログラム開発」『帝京大学大学院教職研究科年報』7：129-132.

- 日本教職大学院協会 (2016). 「平成 28 年度日本教職大学院協会研究大会」『2016 年度 日本教職大学院協会年報』, <https://www.kyoshoku.jp/pdf/nenpo2016.pdf> (最終閲覧日: 2022 年5 月6 日).
- Schön, D., (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- 関友作 (1997). 「テキストの内容把握に対する箇条書とキーワード強調の影響」『日本教育工学雑誌』21 (Suppl.): 17-20.
- 関友作・赤堀侃司 (1994). 「テキスト理解に対する箇条書型レイアウトの効果」『日本教育工学雑誌』17: 141-150.
- 中央教育審議会 (2012). 「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)」, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (最終閲覧日: 2022 年5 月6 日).
- 中央教育審議会 (2015). 『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) (中教審第 184 号)』, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (最終閲覧日: 2022 年5 月6 日).

謝辞

本研究の一部は, 令和元~3 年度愛知教育大学機能強化経費【戦略③】「学び続ける教職員像を実現するための現職教員の再教育」及び JSPS 科研費 20KK0050 の助成を受けた。該当期間における研究協力者及び教育関係者の皆様には, 心よりお礼を申し上げます。