

## 教員の研修ニーズと大学の役割

### Teachers' Needs for In-service Training and the Role of University

竺 沙 知 章\* 秋 光 恵 子\*\* 森 山 潤\*\*\* 渥 美 茂 明\*\*\*  
CHIKUSA Tomoaki AKIMITSU Keiko MORIYAMA Jun ATSUMI Shigeaki  
井 澤 信 三\*\* 渡 邊 隆 信\* 佐 藤 哲 也\*  
ISAWA Shinzo WATANABE Takanobu SATO Tetsuya

本論文は、兵庫県内の小、中、高等学校の教員を対象として行った研修のニーズ調査結果に基づき、教員の研修ニーズの実態を明らかにすると共に、研修を充実させるための課題とそこにおける大学の役割について考察したものである。実態として浮かび上がってきたのは、教員は研修の必要性を感じているものの、実際には研修を受講することがあまりないということであった。多忙など時間的余裕がないために研修を行うことが難しいということが最も多い理由であった。今後は、教員が研修を行いややすい環境を整備すると共に、多忙の中でも研修意欲を掻き立てるように研修内容の充実を図っていくことが必要である。

大学としては、高度な専門性を活かしつつ、教員の研修ニーズに合致した研修内容の工夫をいっそう図ることが必要である。特に、教員に研修の必要性を感じさせるような働きかけを行い、研修のニーズを作り出す取組みも必要である。本論文では、執筆者の専門領域ごとに、これまでの研修の取り組み、今後の展望について述べている。

キーワード：教員の研修ニーズ、教員の研修機会、教員研修の効果、大学と教育委員会との連携、大学の役割

Key words : Teachers' Needs for In-service Training, Opportunity of Teachers' In-service Training,

Effect of Teachers' In-service Training, Cooperation between University and Board of Education,  
Role of University

#### 1. はじめに

兵庫教育大学は、兵庫県立教育研修所と連携して、独立行政法人教員研修センターによる教員研修モデルカリキュラム開発プログラムの委嘱を受け、教員研修のカリキュラム開発を行ってきた。その一環として、平成18年度に教員の研修ニーズに関する調査を行った。本論文は、その調査から浮かび上がってきた教員の研修ニーズと研修の受講実態を踏まえて、教員研修の課題と大学の役割について検討しようとするものである。

なお執筆者は、平成18年度の「研修プログラムチーム」の学内委員の有志である。

(竺沙知章)

学級経営、教材研究・開発、指導内容の理解・教科内容の習熟、実験・実技能力、授業方法、道徳教育、総合的な学習の時間、学習評価、特別支援教育、特別活動、生徒指導、カウンセリング、学校経営・学校評価、子ども理解、教育の本質と理念、教育法規、人との関わり方（コミュニケーション能力）、情報活用、その他

その上で、上記の項目についての研修の必要性の程度、これまで受講した研修の効果、研修の必要性を感じながら、実際に研修できていない事柄、研修ができていない理由、特に印象に残っている研修、今後希望する研修について回答を求めた。詳しくは、後掲の調査用紙を参照されたい。

#### (3) 調査方法

兵庫県立教育研修所、神戸市総合教育センターに調査協力校の選定を依頼し、選定された学校の全教諭に質問紙を配布し、回答を求めた。兵庫県立教育研修所には調査用紙の配布と回収ともにご協力をいただいた。神戸市

#### 2. 調査の概要

##### (1) 調査対象者

兵庫県内（神戸市を含む）の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教員である。

##### (2) 質問項目

研修の項目として、以下のように整理して調査を行った。

\*兵庫教育大学（基礎教育学系） \*\*兵庫教育大学（臨床・健康教育学系）

\*\*\*兵庫教育大学（自然・生活教育学系）

平成20年4月15日受理

総合教育センターには各学校への調査用紙の配布についてご協力いただき、回収については調査用紙に同封した返信用封筒により、回答者から直接大学に返送するよう依頼した。配付数は2399、回収数は1101、回収率は45.9%であった。調査は、2006年10月から11月にかけて行った。

(笠沙知章)

### 3. 教員の研修ニーズ

#### (1) 研修の必要性を感じる項目

##### ① 研修の必要性を感じる項目の因子分析

本調査で「必要性を感じる程度」について回答を求めた19項目のうち、回答数が著しく少なかった「その他」を除く18項目について因子分析（主因子法・プロマックス回転）を実施した。初期の固有値1.0を基準としたところ、表1に示したような非常にまとまりのよい5つの因子が抽出された。

第1因子は「指導内容の理解・教科内容の習熟」「教材研究・開発」「授業方法」「実験・実技能力」の4項目

から構成されており、『教科教育に関する研修』因子と考えられる。また第2因子は「子ども理解」「生徒指導」「人との関わり方（コミュニケーション能力）」「カウンセリング」「学級経営」の5項目から構成されており、『子ども理解に関する研修』因子と考えられる。第3因子は「教育法規」「教育の本質と理念」「学校経営・学校評価」の3項目であり、『学校経営・教育理念に関する研修』因子と言えよう。第4因子は「総合的な学習の時間」「道徳教育」「特別活動」「学習評価」「特別支援教育」の5項目から構成されるものであった。この因子は、児童生徒に提供する教育や学習の内容・方法に関する研修項目から構成されている点で第1因子と同様であるが、いわゆる“教科”に関する項目から構成されていた第1因子と比較すると、『教科外等教育に関する研修』因子と命名することができよう。なお第5因子は「情報活用」の1項目のみであり、因子負荷量もあまり高いものではなかったが (.390)，研修内容としては重要な項目であるため、以下の分析でも採用するものとした。第5因子

表1 研修の必要性を感じる項目の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	共通性
<b>『教科教育に関する研修』(α=.810)</b>						
指導内容の理解・教科内容の習熟	<b>.852</b>	-.097	.071	-.084	-.002	.478
教材研究・開発	<b>.820</b>	-.026	-.108	-.037	.079	.580
授業方法	<b>.701</b>	.040	-.030	.011	.022	.595
実験・実技能力	<b>.459</b>	-.023	.111	.079	.045	.307
<b>『子ども理解に関する研修』(α=.792)</b>						
子ども理解	.139	<b>.732</b>	-.059	-.080	.067	.527
生徒指導	-.054	<b>.732</b>	.026	.015	-.140	.457
人との関わり方（コミュニケーション能力）	-.037	<b>.692</b>	.070	-.100	.270	.508
カウンセリング	-.122	<b>.650</b>	.032	.007	.115	.377
学級経営	.272	<b>.380</b>	-.016	.149	-.194	.386
<b>『学校経営・教育理念に関する研修』(α=.774)</b>						
教育法規	-.012	-.135	<b>.880</b>	.011	.043	.402
教育の本質と理念	.096	.211	<b>.594</b>	-.130	-.040	.500
学校経営・学校評価	-.092	.112	<b>.574</b>	.148	-.035	.405
<b>『教科外等教育に関する研修』(α=.760)</b>						
総合的な学習の時間	-.119	-.159	.001	<b>.845</b>	.084	.476
道徳教育	.060	.168	-.059	<b>.552</b>	-.054	.577
特別活動	.099	.093	.097	<b>.433</b>	.028	.458
学習評価	.204	-.038	.115	<b>.405</b>	.084	.706
特別支援教育	-.028	.289	-.049	<b>.403</b>	.123	.563
<b>『情報活用に関する研修』</b>						
情報活用	.120	.124	.019	.203	<b>.390</b>	.371
因子間相関						
1		.640	.324	.578	.071	
2			.519	.669	.188	
3				.566	.427	
4					.173	

を除く4つの因子について内的一貫性を検討するために $\alpha$ 係数を算出したところ、第1因子から順に $\alpha=.810, .792, .774, .760$ となり、いずれの因子についても信頼性を認めるに足る値となった。

次に5つの因子間相関に注目すると、第1因子から第4因子においては相互に中程度以上の正の相関が認められる中で、『教科教育に関する研修』(第1因子)と『学校経営・教育理念に関する研修』(第3因子)では $r=.324$ の比較的低い相関に留まっていた。また『情報活用に関する研修』(第5因子)は『学校経営・教育理念に関する研修』(第3因子)と $r=.427$ の相関を示したのみであった。このような因子間相関の様相からは、『教科教育』を中心として『子ども理解』『教科外等教育』の研修の必要性を感じているグループと、『学校経営・教育理念』を中心として『子ども理解』『教科外等教育』『情報活用』の研修の必要性を感じているグループの存在が推察される。本調査では校務分掌については回答を求めていないので推測の域を出るものではないが、前者のグループは学級担任教師、後者のグループは主任・管理職というように、分掌上の立場等によって研修の必要性に対する視点が異なっている可能性もある。

## ② 研修の必要性に対する、校種および教職経験年数による差異

因子分析によって抽出された『教科教育』『子ども理解』『学校経営・教育理念』『教科外等教育』『情報活用』という5つの領域の研修に対する必要度の認知に、校種および教職経験年数による差異があるかを検討するため、各研修項目に対する必要度を“大いに感じている”場合は4点、“感じている”場合は3点、“あまり感じていない”場合は2点、“まったく感じていない”場合は1点として得点化し、5つ因子に属する項目の平均値を求めて必要度得点を算出した。また調査票では教職経験年数を「2年未満」から「25年以上」という7つの選択肢で回答を求めていたが、各カテゴリーに属する回答者数の偏りを修正するために、「5年未満」「15年未満」「25年未満」「25年以上」に再カテゴリー化した。

5つの研修領域の必要度得点を、校種と教職経験年数によって集計した結果を図1から図5に示す。『教科教育』『子ども理解』『情報活用』に関する研修では必要度得点(4点満点)が概ね3.0程度かそれ以上の値を示しており、全体として高い必要度が認められていることが分かる。一方、『教科外等教育』に関する研修は小学校および中学校教員においては必要度が高いものの、高校教員では必要度が相対的に低く見積もられていた。また『学校経営・教育理念』に関する研修は他の領域よりも、校種に関わらず必要度得点が低かった。

各研修領域の必要度得点を従属変数、校種および教職

経験年数を独立変数とする二要因分散分析の結果、すべての研修領域において校種の主効果が認められた(『教科教育』:  $F(2,917)=30.159, p<.001$ , 『子ども理解』:  $F(2,910)=23.623, p<.001$ , 『学校経営・教育理念』:  $F(2,919)=4.160, p<.05$ , 『教科外等教育』:  $F(2,914)=68.600, p<.001$ , 『情報活用』:  $F(2,944)=4.119, p<.05$ )。危険率を5%としたTukey法による多重比較の結果、『子

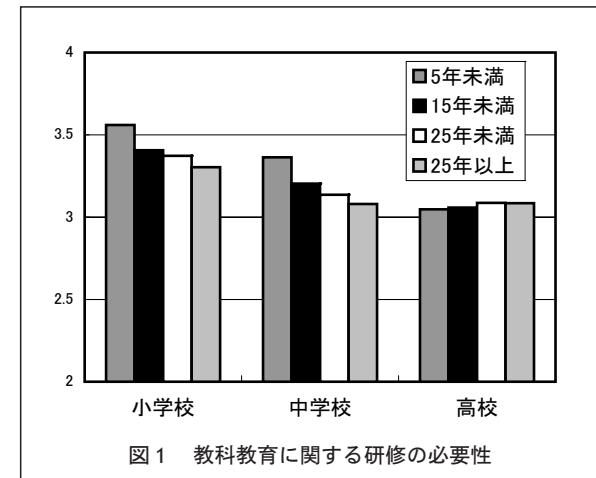


図1 教科教育に関する研修の必要性

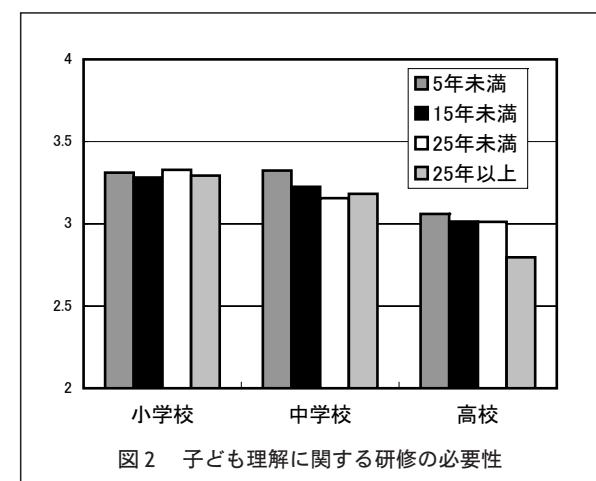


図2 子ども理解に関する研修の必要性

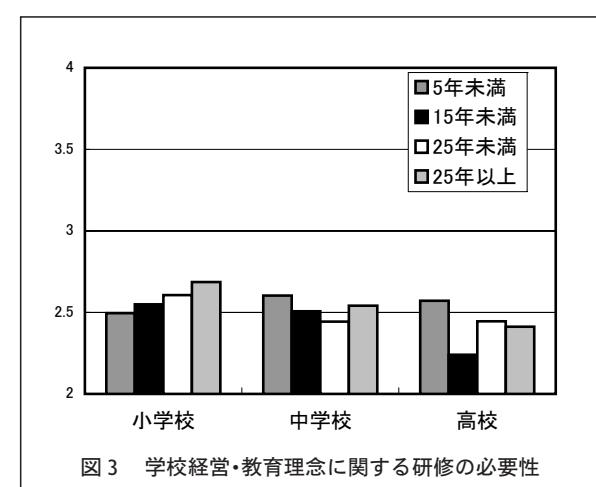
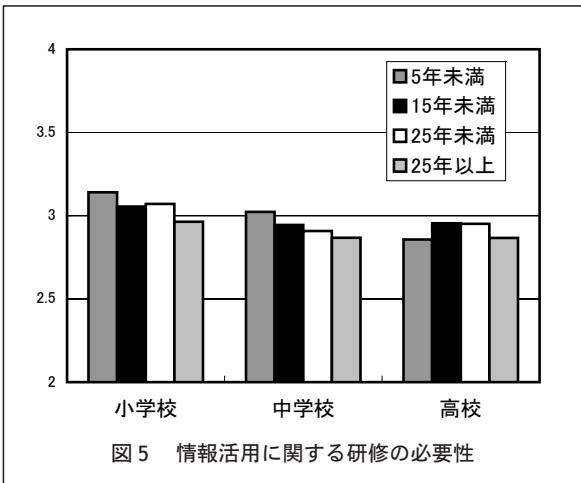
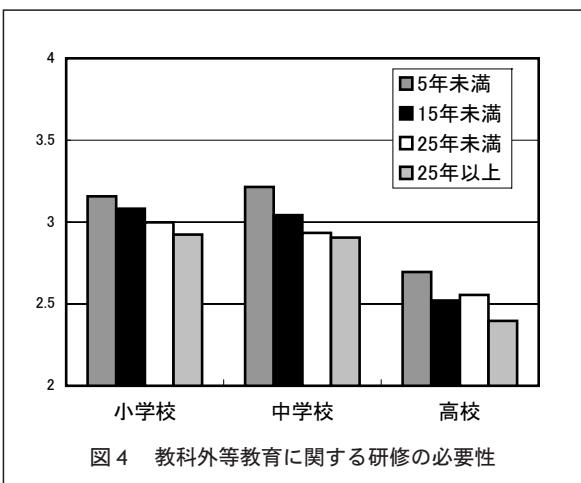


図3 学校経営・教育理念に関する研修の必要性



ども理解に関する研修』は小学校教員が中・高校教員よりも、また中学校教員は高校教員よりも必要度を高く感じていることが示された。また『教科教育に関する研修』と『情報活用に関する研修』は小学校教員が中・高校教員よりも、『教科外等教育に関する研修』は小・中学校教員が高校教員よりも必要度を高く感じていた。『学校経営・教育理念に関する研修』も小学校教員では高校教員よりも必要度が高かった。前述のように、全体としてはどの校種においても研修の必要性は認知されていたと言えるが、中でも小学校教員の研修ニーズが他の校種の教員よりも高いことが分かった。このことに対してはいくつかの解釈が可能であろう。第1に、小学校教員の研修に対する“熱心さ”的表われと解釈することができる。しかし同時に小学校教員の“直面する問題の困難度・多様度”あるいは“直面する問題による困窮度”的表われを考えることもできよう。この点については今後さらに検討が必要である。

経験年数の主効果は『教科教育に関する研修』( $F(3,917)=2.840, p<.05$ )と『教科外等教育に関する研修』( $F(3,914)=9.105, p<.001$ )において認められ、多重比較

の結果、『教科教育』では経験が5年未満の教員はそれ以上の教員よりも研修の必要性を高く感じていることが示された。また『教科外等教育』では5年未満の教員はそれ以上の教員よりも研修の必要性を高く感じているとともに、経験が25年以上の教師では必要度が低くなっていた。教職経験の短い教師が経験の長い教師よりも多くの問題を新たに経験するのは当然であることから考えて、これらは妥当な結果であると言えよう。しかしながら、経験年数の差異が認められたのは上記2つの領域のみであった。経験年数の差異が認められなかった領域のうち、『情報活用』の研修には「情報機器やソフトの扱い方」と「(それら)授業への活用方法」という2つの側面が考えられるが、経験の短い(若い)教師と長い(中高齢)教師ではそれぞれのニーズが異なることがあるだろう。その結果、全体としての『情報活用に関する研修』に対しては経験年数による差異が生じなかつたのではないかと考えられる。また『子ども理解』に関する研修ニーズでも経験年数の差異が認められなかつたのは、教師ー児童生徒関係においては経験の豊富な教員であっても対応の困難な問題があるということを示唆するものと考えられる。『学校経営・教育理念』については、他の領域と比較すると日々の業務や問題に直結するものではないため、経験年数に関係なく研修ニーズが高くなかったことが推測される。なお、校種と教職経験年数の交互作用はいずれの研修領域においても有意ではなかった。また各領域の必要度得点については回答者(小学校教員を除く)の担当教科による差異についても分析を行ったが、いずれの領域においても有意な差異は認められなかつた。

## (2) 研修の受講実態

本調査では、研修の必要度と同一の項目を用いて、研修および自己学習の効果について“非常に効果的”から“全く効果的でない”までの4つの選択肢によって回答を求めたが、いずれの項目においても効果の程度の回答記入は極めて少なかった。この設問では「これまでに受講した研修、あるいは自己学習についての効果」を回答するよう求めていることから、ここでの回答率は「研修(自己学習を含む)の受講率」を示しているとも解釈できる。そこで、研修の必要度得点と回答記入数(研修受講数)との相関を求めてみたが、最も高い値でも $r=.120$ (特別支援教育)であり、それ以外の研修項目では相関の値(絶対値)はすべて.1に満たなかった。また研修の必要度得点と回答率(研修受講率)を整理したところ(表2)、必要度得点の高い項目・領域において研修受講率が高まっているとは認められなかつた。例えば、『教科教育』と『子ども理解』の領域に関する研修は3.0を越える必要度(4点満点)が認知されているにもかかわらず、研修の受講率は20%未満であった。項目ごとに見

表2 各研修領域および研修項目の必要度得点と研修受講率

研修領域および研修項目	各項目の 必要度得点	各研修の受講率				各領域の 必要度得点	各領域の 研修受講率
		大学主催 の研修	センター等 での研修	自主研修	校内研修		
<b>『教科教育に関する研修』</b>							
教材研究・開発	3.45	9.1%	31.1%	24.3%	26.7%	32.4%	3.24 18.9%
指導内容の理解・教科内容の習熟	3.21	7.1%	17.9%	14.4%	18.9%	23.3%	
実験・実技能力	2.92	6.2%	21.3%	14.2%	13.1%	17.1%	
授業方法	3.36	6.9%	23.4%	20.2%	29.9%	20.4%	
<b>『子ども理解に関する研修』</b>							
学級経営	3.17	5.9%	22.7%	11.5%	25.8%	19.9%	3.19 12.6%
生徒指導	3.26	5.2%	21.3%	10.8%	31.8%	11.4%	
カウンセリング	3.14	7.7%	25.0%	14.0%	26.4%	11.3%	
子ども理解	3.32	0.3%	5.1%	0.7%	1.3%	3.1%	
人との関わり方(コミュニケーション能力)	3.08	5.1%	14.6%	10.3%	14.0%	9.4%	
<b>『学校経営・教育理念に関する研修』</b>							
学校経営、学校評価	2.55	4.5%	12.9%	6.4%	13.3%	7.4%	2.52 7.9%
教育の本質と理念	2.68	5.4%	8.5%	6.7%	6.9%	9.1%	
教育法規	2.36	5.4%	10.7%	6.1%	5.6%	9.6%	
<b>『教科外等教育に関する研修』</b>							
道徳教育	3.05	5.4%	17.5%	10.4%	24.8%	14.4%	2.89 12.9%
総合的な学習の時間	2.70	5.1%	13.1%	9.8%	23.8%	11.7%	
学習評価	3.00	5.3%	15.0%	9.1%	23.3%	10.7%	
特別支援教育	3.05	6.4%	23.3%	14.4%	28.2%	11.6%	
特別活動	2.68	3.7%	12.7%	8.3%	12.4%	9.5%	
<b>『情報活用に関する研修』</b>							
情報活用	2.97	5.8%	25.0%	10.9%	23.8%	13.7%	2.97 15.8%

ても、最も必要度得点の高かった「教材研究・開発」でも、30%程度の教員が研修センターもしくは自己学習によって研修しているに過ぎず、「教材研究・開発」と並んで必要度得点の高かった「子ども理解」では、どのような方法であっても研修を受けた人は5%以下であった。これらの結果からは、必要度の高さ、すなわち研修ニーズが実際の受講につながっていないことが分かる。「研修ができていない理由」を“機会がない”“時間がない”“必要性に応えていない”“その他”によって回答を求めた設問では（複数回答可）、無回答を除く77.2%が“時間がない”ことを研修ができない理由として挙げていた。研修を企画立案するにあたっては、ニーズに対応した内容の提供と共に、受講機会の確保が重要な課題であると言えよう。

（秋光恵子）

#### 4. 研修の機会とその効果

研修内容別に、研修効果の期待できる研修形態について「非常に効果がある」又は「効果的」と回答した調査対象を「効果あり」群、「あまり効果的ではない」又は「全く効果的ではない」と回答した調査対象を「効果なし」群に分けて集計した。

研修効果への期待の有無×研究の形態について独立性の検討を行った（表3）。その結果、2.教材研究・開発、3.指導内容の理解・教科内容の習熟、4.実験・実技能力、5.授業方法、6.道徳教育、7.総合的な学習の時間、10.特別活動の7項目については、いずれも自主研究グループ、民間教育団体等主催の研修に対する期待が有意に高くなった。このことから、授業の方法論などのノウ・ハウ的な内容は、問題意識を共有する教員同士が有志で集う形態の研修が効果的であると推察される。また、1.学級経営、11.生徒指導、14.子ども理解、18.情報活用の4項目については、他の研修形態に比べて校内研修に対する期待が有意に高くなった。これは、これらの研修がいずれも各学校の状況や児童・生徒の実態に即した内容であるためではないかと考えられる。一方、9.特別支援教育、12.カウンセリング、13.学校経営・学校評価、16.教育法規の3項目については、センター等での研修に対する有意に期待が高くなった。これは、前述した内容に比べて、より高度な専門性が研修に必要とされるためではないかと考えられる。

大学の主催する研修について言えば、学級経営や授業方法、特別活動や生徒指導、子ども理解など、計12項目

表3 研修内容と効果の期待できる研修形態との関連性

研修の内容	研修効果への期待	研修の形態				$\chi^2$ 検定 df=4
		大学主催の研修	センター等での研修	自主研究グループ、民間教育団体等主催の研修	校内研修	
1.学級経営	効果あり 効果なし	(-)** (+)**			(+)** (-)**	$\chi^2 = 121.56$ **
2.教材研究・開発	効果あり 効果なし	(-)** (+)**		(+)** (-)**		$\chi^2 = 15.84$ **
3.指導内容の理解・教科内容の習熟	効果あり 効果なし	(-)** (+)**		(+)* (-)*		$\chi^2 = 21.32$ **
4.実験・実戦能力	効果あり 効果なし	(-)* (+)*	(+)* (-)*	(+)** (-)**	(-)** (+)**	$\chi^2 = 25.71$ **
5.授業方法	効果あり 効果なし	(-)** (+)**	(-)* (+)*	(+)** (-)**	(+)** (-)**	$\chi^2 = 58.78$ **
6.道徳教育	効果あり 効果なし	(-)** (+)**		(+)* (-)*	(+)** (-)**	$\chi^2 = 27.77$ **
7.総合的な学習の時間	効果あり 効果なし	(-)** (+)**		(+)* (-)*	(+)* (-)*	$\chi^2 = 18.67$ **
8.学習評価	効果あり 効果なし	(-)** (+)**				$\chi^2 = 11.84$ *
9.特別支援教育	効果あり 効果なし	(-)* (+)*	(+)** (-)**		(-)** (+)**	$\chi^2 = 16.88$ **
10.特別活動	効果あり 効果なし	(-)** (+)**		(+)* (-)*	(+)* (-)*	$\chi^2 = 33.00$ **
11.生徒指導	効果あり 効果なし	(-)** (+)**		(+)** (-)**	(-)** (+)**	$\chi^2 = 92.26$ **
12.カウンセリング	効果あり 効果なし		(+)* (-)*	(+)** (-)**	(-)** (+)**	$\chi^2 = 25.69$ **
13.学校経営、学校評価	効果あり 効果なし		(+)* (-)*		(-)** (+)**	$\chi^2 = 14.21$ **
14.子ども理解	効果あり 効果なし	(-)** (+)**		(+)** (-)**		$\chi^2 = 34.34$ **
15.教育の本質と理念	効果あり 効果なし					$\chi^2 = 2.62$ n.s.
16.教育法規	効果あり 効果なし	(+)* (-)*	(+)* (-)*	(-)** (+)**		$\chi^2 = 18.81$ **
17.人との関わり方(コミュニケーション能力)	効果あり 効果なし			(+)** (-)**	(-)** (+)**	$\chi^2 = 18.71$ **
18.情報活用	効果あり 効果なし			(+)* (-)*	(-)** (+)**	$\chi^2 = 24.87$ **

\*\*: p&lt;0.01 \*:p&lt;0.05 †:p&lt;0.1

(+)残差分析の結果、有意(又は有意傾向)に多い観測度数

(-):残差分析の結果、有意(又は有意傾向)に少ない観測度数

にわたる実践的な研修内容に対する期待は極めて低いと言わざるをえない。一方、12.カウンセリングや13.学校経営、15.教育の本質と理念、17.人との関わり方、18.情報活用の4項目については必ずしも低い評価とは言えず、16.教育法規については唯一高い評価を得ることができた。これらのことから、総じて大学の主催する研修への期待は低いものの、教育法規をはじめ、カウンセリングや教育理念、学校経営や情報活用などの専門的な内容については、研修の効果を相応に期待されていると考えられる。

しかし、授業の方法論や各学校の実態に即した実践的な研修内容において大学主催の研修に対する期待が低かったことからは、次の2つの問題が指摘できる。第一に、大学がこれらの期待に応えうる実践的な研修プログラムをこれまで十分に提供して来ていなかった点である。こ

のような状況の中で、大学が新しく実践的な研修プログラムを開発しても、従来にはなかった新しい「魅力」を適切にアピールしなければ、その研修プログラムの存在自体が教員の目につくことは難しい。第二に、教員が実践的な研修を自主的な研究グループや校内研修のみで研鑽するとするならば、その内容はハウツーに偏ってしまい、新しい学習理論や実験・実習の手法、多角的な子ども理解の視点など、より高度な知識・技能を背景とした教育方法の改善が適切に推進されない危険性がある。言い換えれば、臨床的・実践的な研修へのニーズと理論的・応用的な研修の内容とをいかにしてリンクしていくかが、今後の大きな課題であるといえよう。

(森山 潤)

## 5. 大学の役割

### (1) 兵庫教育大学の研修に関するこれまでの取組み

兵庫教育大学は、平成15年4月に「兵庫教育大学現職教員研修支援プログラム開発に関する調査研究会」を発足させ、4年にわたり継続的に、組織的に教員研修プログラムの共同開発を行ってきた。平成19年度からは「兵庫教育大学現職教員研修支援プログラム開発プロジェクト」を組織し、その実施組織として「研修プログラムチーム」を設置し、教員研修の計画、実施、評価を行ってきた。この研修プログラムチームが窓口となって連携することにより、兵庫県立教育研修所、神戸市総合教育センター、姫路市立教育研究所と共に研修を実施してきた。また本学が単独で主催する研修についても、研修プログラムチームの会議において、計画の提案、実施状況の報告、評価を行い、本学が提供する研修の充実に取り組んできた。

研修プログラムチームは、学内の教員に加えて、教育委員会・教育センター等関係者、公私立学校等関係者、学校長会関係者、大学院修了生関係者によって構成されている。年3回程度の会合を持っている。まず年度当初に、今年度の研修の計画を説明し、受講を呼びかけてもらえるように働きかけを行っている。また実施に際して留意すべきことなどについて意見を求めて、より円滑な実施に向けた取組みを行っている。2回目は12月頃を行い、研修の実施状況の報告とそれについての意見交換を行っている。そして年度末に3回目の会議を行い、次年度の計画について大学と教育委員会・センター等の関係者より説明を行い、意見交換を行っている。このような会議を重ねることにより、少しずつ改善を図ってきた。とりわけ本学が単独主催で提供している研修講座については、年々講座数を増やし、領域も広げてきており、また毎年度開講している講座についても、意見交換を踏まえて少しずつ内容を充実させてきている。（笠沙知章）

### (2) 大学が提供できる教員研修講座

#### 【教科教育－理科の取り組み】

##### 理科教育への期待

科学技術の発展・振興を通して現代社会の発展を支え、新たな需要を喚起して経済的に発展することが、鉱物資源やエネルギー資源、さらには農業資源に乏しい我が国の国是となっている。科学技術の発展・振興を通じた経済的な繁栄には人材の育成が必要であり、人材の育成を担う理科教育への多大な期待が寄せられている。

ところが、理科離れ・理科嫌いの言葉で捉えられているような理科や科学の学習からの逃避、あるいは学習レベルの低下が取り沙汰されている。OECD生徒の学習到達度調査（PISA: Programme for International Student Assessment of OECD）や国際教育到達度評価学会（IEA:

International Association for the Evaluation of Educational Achievement）の国際数学・理科教育動向調査（TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study）の結果が発表されるたびに、我が国青少年の数学や理科の学力順位が国民的関心を呼び、特に理数科目に関わる順位の低下には大きな関心を呼んでいる（例えば、朝日新聞 2007, 2007年11月30日付各新聞社の取り扱いも同様である）。

##### 理科離れ・理科嫌いの原因

身近な機械装置や工業製品などの生産技術の科学・技術的な背景に対して、大衆が興味を持たず、若者達が科学・技術に連なる学問に進みたがらないのは、ホセ・オルテガ・イ・ガセット（José Ortega y Gasset）の時代と何ら変わることはない。彼は、「大衆の反逆」の中で、科学・技術の恩恵を享受する大衆がその原理たる科学・技術に興味を示さないことを糾弾している（オルテガ 1930）。

現代日本においても、子供はもとよりその親自身も科学・技術に対する関心が低下していると指摘されている（風間 1998, 朝日新聞 2007）。理系学部を卒業したり、あるいは教育学部の中学校教員養成課程を卒業して教員資格を取得した教員は、科学や技術に対して比較的高い興味関心を持つと期待されるが、文系の進路と考えられるがちな小学校教員養成課程を卒業した小学校教員は児童の親と同様に科学や技術に関心は低いと考えられる。たとえば、科学技術政策研究所のレポートによれば、文系女子の希望職種の第1位には教職があげられていて、しかも文系の学生は理科系の教科を大いに苦手としているとの報告している（佐藤ら 1990）。

今回の調査では教科ごとに調査していないが、高等学校の教員は教科専門性が高いことを反映して教科内容に関わる研修にはさほど必要性を感じていない。一方、教科専門性の低い小学校教員は、高等学校教員に比べ教科に関する研修に必要性を感じ、特に教職経験が5年未満の集団が特に強く必要性を感じている（図1）。小学校教員は、経験を積むほど教科に関する研修に必要性を感じなくなる傾向が強い。一方、高等学校教員では教科に関する研修に対する関心は教職経験年数によらずほぼ一定している。敢えて言えば、年配の教員ほど、わずかではあるが教科の研修を必要と感じるようになるのは、教科内容に関する専門性が高い分、学問領域における新しい発展などに関心が高いことを反映しているのかも知れない（図1）。

教科領域の教員研修の内容や形態は、以上の分析を踏まえる必要があるだろう。教職経験の短い初等教員向けには、教材開発や教材研究を通じた教科指導力の向上を目指した研修を用意し、併せて教科内容や教科理解の向上を目指すべきであろう。一方、高等学校の教員向けに

は、新しい科学の動向と教科内容や教材との関連に重きを置いた研修がのぞまれていると、考えるべきである。生物分野で遺伝子操作技術の基礎となる「組換えDNAを用いた形質転換」を取り上げた教員研修の実施状況に、この傾向を読み取ることが出来る。この教員研修を高等学校教員向けに2002年から2006年まで5次にわたって実施し、総計72名の受講者を集めた。一方、中学校教員向けに実施した研修の受講者数は、2005年に1名、2006年に3名、2007年には1名と伸び悩んでいる（兵庫教育大学リエゾンオフィス研修プログラムチーム 2006, 2007）。このことは、「組換えDNAを用いた形質転換」のような先端的内容の研修は中学校教員よりは高等学校教員に好まれることを示している。

#### 自然系コースの取り組み

自然系コース理科分野は2004年から3年次にわたって行われた三教育機関共同研究兵庫教育大学主幹研究「小・中学校教員のための理科研修プログラムの開発」に関わり、小・中学校的教科内容に沿った研修プログラムを多数開発し、様々な機会を捉えて実践した（兵庫教育大学 2007）。例えば、県立教育研修所との連携のもとに取り組んだ訪問研修講座「小学校 理数大好き講座」や、本学単独主催現職教員研修で、小中の各校種を対象に教員研修を展開した。

前項（3-(2) 研修の受講実態）に述べたように、教科教育に関する研修が必要とする度合いは高いにもかかわらず研修受講率は20%に満たない（表2）。教科内容の理解や習熟に関して、あるいは、教材研究や教材開発に関して実際に研修を行ったわずかな者は、研修の場として自己学習を第1位にあげている。大学はもとより教育研修所もあまり利用しない理由に「時間がない」ことをあげていることはすでに述べた。

研修の「時間がない」ことに対する回答として、県立教育研究所の訪問研修講座を通して研修の場を提供している。各学校や地域教育員会主催の訪問研修講座は、需要者の興味関心による研修内容となるので、需要と供給の齟齬は原則生じない。教科の領域は広く、研修内容や実施方法に留意しても、研修を教員の興味関心に適合させるのは至難の業である。そのため、題目を予め設定する大学単独主催教員研修では、需要と供給の齟齬を生じ勝ちであることは否めない。  
（渥美茂明）

#### 引用文献

- 朝日新聞（2007）「「理科の応用力」日本は6位 00年、03年連続2位から下落 OECD調査」2007年11月30日  
朝日新聞（2007）「科学への関心、日本最低 OECD国際学習到達度調査」2007年12月5日朝刊 東特集G  
オルテガ・イ・ガセト ホセ（1930）「大衆の反逆」神吉敬三訳 ちくま学芸文庫（1995）

風間 晴子（1998）「国際比較から見た日本の「知の営み」の危機」大学の物理教育（日本物理学会）1998(2)：4-16

佐藤真輔・菊池正紀・平野千博（1990）「大学進学希望者の進路選択について」（文部科学省科学技術政策研究所）NISTEP Report No.12

兵庫教育大学（2007）「三教育機関共同研究 兵庫教育大学主幹研究 小・中学校教員のための理科研修プログラムの開発」

兵庫教育大学リエゾンオフィス研修プログラムチーム（2006）「平成17年度現職教員研修支援プログラムに関する調査研究報告」

兵庫教育大学リエゾンオフィス研修プログラムチーム（2007）「平成18年度 現職教員研修支援プログラムに関する調査研究報告書」

文部科学省（2005）「平成16年度学校教員統計調査報告書」国立印刷局（2005）

#### 【特別支援教育】

特別支援教育とは、「従来の特殊教育の対象の障害（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱など）だけではなく、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めて障害のある児童・生徒の自立や社会参加に向けて、その一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うもの」である。特別支援教育は、平成19年度から本格実施されている。法的にも「発達障害者支援法（2005年）」「学校教育法等の一部を改正する法律（2006年）」が成立した。とは言え、特殊教育（障害児教育）から特別支援教育への転換は、今なお少しづつ前進しているといった状況である。

これまで障害のある児童生徒の主な教育の場は、盲・聾・養護学校であり、特殊学級であった。通常の学級の先生にはある意味無関係であった。しかし、LD、ADHD、高機能自閉症・アスペルガー症候群等の発達障害のある児童生徒の存在により、その理解と対応が通常の学級における緊急的な課題となっている。

このような現状を鑑みるに、教員から求められる研修ニーズも、年々変化していくことが予想される。現実に「発達障害とは何か」「特別支援教育とは何か」といったニーズから、「実際にどのように対応すべきか」「現実に教室で生じている問題をどう解決すべきか」といったニーズに変化しており（大西ら、2007），そのニーズの変化は今後も継続すると考えられる。

どのような研修でも同様なことが指摘できるが、研修はその対象によって内容も異なってくる。対象を大別すると、「管理職」「特別支援教育コーディネーター」「通

常の学級の担任」とすることができる。たとえば、研修対象と主な研修目的としては、「管理職に対する特別支援教育におけるリーダーシップについて」「特別支援教育コーディネーターに対する専門的な知識・技能について」「通常の学級担任に対する①対象児童・生徒における行動上の問題解決のための支援や教科学習への支援、②授業研究、③学級経営、④保護者支援について」などが考えられる。

管理職について言えば、大石（2007）は学校長が効果的な学校環境の設計を志向して発揮すべきリーダーシップの典型例となることを示唆している点からも、研修のニーズが強調されよう。

通常学級における発達障害のある児童・生徒がいることを前提とした授業研究や学級経営はどのような児童生徒にとっても意義ある教育となるとよく言われる。それは、障害のある児童・生徒が学校生活を送る上で積極的かつ予防的な基礎的な必要条件とも言える。つまり、発達障害のある児童生徒に分かりやすい授業は他のどのような児童生徒にとっても分かりやすい授業といえるのである。この問題は、「誰にとっても分かりやすい授業作り」や「安定したクラス作り」といったユニバーサル・デザイン的なものへと発展していくと考えられる。

一方では、特別支援教育コーディネーターを含めた対象に、さらに専門的な内容もすんでいくことも考えられる。たとえば、アセスメントの実施（例：WISC-IIIなどの検査技能の獲得へ）、読字障害・書字障害・算数障害等への指導法、より充実した「個別の指導計画」の作成などが挙げられるであろう。

これまで、兵庫教育大学単独主催の研修として「軽度発達障害のある児童生徒の理解と支援」を2004年より2007年まで継続して実施してきた。アンケートの結果からも特別支援教育の研修ニーズは比較的に高いことが伺われる。「大学主催の研修」よりも「校内研修」「センター等での研修」「自主研究グループ等の研修」の方がその機会は多く、また効果的であることが示されている。まず、大学が実施する特別支援教育に関する研修を考えた場合、対象ごとに研修ニーズを分析すること自体が優先すべき研究課題の一つとなろう。また、このアンケートの結果は、教員の今抱えている問題を解決するための「即時的な対応へのニーズ」が影響していると考えられる。そのため、特別支援教育では「専門家チーム等による巡回相談システム」が確立してきている。しかし一方では、問題解決のための教員の力量を向上し、各学校における解決力を高めていくことを長期的な目標とする必要もある。知的障害教育における「現場研修」に求められる典型的な要素として、大石（2000）が指摘しているように、（1）教師間での指導目標や指導方法に関する共通理解をはかること、（2）教育現場での物理的・方

法的な制約を考慮に入れること、（3）具体的な観察事実をその記録および評価を基にした指導実践の見直しをはかること、を引き出していくことが求められる。教員における研修ニーズに対応した各学校において実施できる研修パッケージ（ツールも含む）を開発していくことも大学の一つの仕事になるのではないかと考える。さらに、通常の学級に在籍する実際の指導方法の向上、個別の指導計画の質的な向上など、長期的に特別支援教育の質的向上を図ることも研修の役割になってくると考える。

（井澤信三）

大石幸二（2000）：知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ. 特殊教育学研究, 38(1), 53-64

大石幸二（2006）：特別支援教育における学校長のリーダーシップと応用行動分析学の貢献. 特殊教育学研究, 44(1), 67-73

大西隆文・清水孝利・酒井俊子・吉田裕彦・石川勝己・井澤信三（2007）：兵庫県三田市における巡回相談事業の足跡と課題. 日本LD学会第16回大会発表論文集

### 【学校経営・学校評価、教育法規】

学校経営や教育法規は、これまで主として管理職に求められてきた事柄である。しかし今日の教育改革の動向において、学校の自主性、自律性の確立が求められ、それに伴い管理職に限らず、一般の教諭に対してもマネジメントの発想を持つことが重視されるようになってきた。また学校をめぐる様々なトラブル、たとえば学校事故や体罰、その他様々な保護者からのクレームが法的問題を生じさせ、訴訟に持ち込まれることも珍しくなくなってきたことを考えると、危機管理という面からも、教師に対して法的な認識、思考力を高めていくことが重要になってきている。したがって、学校経営・学校評価、教育法規は、今日の重要な研修項目である。

ところが、教員の研修ニーズに関する調査結果を見ると、研修の必要性が最も感じられていない領域となっている。また研修の受講率も最も低くなっている。教員の意識が、学校の管理運営に関わる事柄、法的な責任に関わる事柄に向いていないのが実態である。したがって、学校経営、教育法規を専門とする大学教員の立場からは、教員の意識を高めるための研修講座を考えることが必要となる。

学校経営・学校評価、教育法規に関しては、これまでにも教育委員会・センター等の主催の研修講座が多く実施されており、大学教員が講師として招かれることも多い。特に、学校の自主性が求められ、学校評価が義務付けられるようになるにつれ、学校経営・学校評価関係の研修講座が増加し、大学教員への講師の依頼が増えて

きている。また兵庫県、神戸市では、大学との共催による管理職研修等において、組織マネジメント関連の研修、教育法規関連の研修が数多く実施されてきている。

まず、学校経営・学校評価については、校長、教頭を対象とした研修が多い。そこでは、文部科学省に設置されたマネジメント研修カリキュラム等開発会議作成の「学校組織マネジメント研修」のテキストを用いながら、講義を行い、演習を実施する研修を行う。テキストに用意されている演習の一部を活用した演習形式の研修が多くなっている。今後は、主幹教諭を始め、一般的の教諭を対象とした研修講座を増加させ、その意識を高める、視野を広げる研修を積極的に行うことが必要である。

また教育法規については、法規の知識を増やすということよりも、法的な問題に敏感になること、法的思考力に対する理解を深めることが重要である。これまで大学院での講義・演習、さらには教育委員会主催の研修において、その点を重視して取り組んできた。それは、法的にものを考えるとはどのようなことかについて、学校事故、生徒指導、教職員の服務、勤務条件など、学校においてよく起こる事例に即して、必要に応じて判例を紹介しながら、その要点、論点を講述するという研修内容となる。そして事例演習を必ず行うようにしている。演習は、裁判となった事例等を示し、その事例において教員の法的責任が問われるのかどうか、どのような対応をとるべきであったか、ということなどをグループで議論するというスタイルである。これまでの研修の経験から、こうした演習により受講者の法的認識はかなり高まるという手応えを得ている。

今後は、一般的の教諭にも研修意欲を掻き立てるような研修内容の工夫、研修案内の工夫をおこない、改善に努めていきたい。研修内容についていえば、演習内容の工夫、特に取り上げる事例の充実と論点の明確化を図っていく必要があると考えている。  
(竺沙知章)

### 【教育の本質と理念】

今回実施したアンケート調査の結果から、「教育の本質と理念」についての研修の必要度得点は2.681で、「教育法規」(2.361)、「学校経営・学校評価」(2.548)に次いで最も低い数値であった(表2)。「教育の本質と理念」についてどのような機会で研修をおこなっているかという質問については、第1位「自己学習」(100人)、第2位「センター等での研修」(94人)、第3位「校内研修」(76人)、第4位「自主研究グループ・民間教育団体等主催の研修」(74人)、第5位「大学主催の研修」(59人)の順であった。研修の効果を尋ねた質問では、「教育の本質と理念」について「非常に効果的である」と評価したのは、「大学主催の研修」を受けた者の30.5% (59人中18人)、「自主研究グループ・民間教育団体等主催

の研修」を受けた者の24.3% (74人中18人)、「自己学習」による者18.0% (100人中18人)、「センター等での研修」を受けた者の17.0% (94人中16人)、「校内研修」を受けた者の14.5% (76人中11人)の順であった。以上の結果から、学校教員は「教育の本質と理念」についてあまり研修の必要性を感じておらず、研修機会は自己学習がもっと多いが、効果については大学主催の研修に対して比較的高い評価をしているとまとめができるであろう。

次に「教育の本質と理念」に関する本学単独主催の研修講座の経験から、若干の考察をおこないたい。本学では、平成18年度と19年度、「かかわり」から教育を見つめなおす—教育コミュニケーションの理論と実践—と題する研修講座を実施した。本講座のねらいは次のことであった。すなわち、教育の基本は教師ー生徒、生徒ー生徒、教師ー教師といった人間同士のコミュニケーションに求めることができるが、教育におけるコミュニケーションは、他の社会領域でのコミュニケーションと比べてどこが同じでどこが違うのか、教育場面での望ましいコミュニケーションとはどのようなものなのか、といった問題について、教育学と心理学の幅広い視点から考察することである。教育実践の場面ですぐに使えるコミュニケーションのスキルを習得するばかりでなく、コミュニケーションの基本的問題をじっくりと検討することを通して、普段の勤務のなかではゆっくりと考えることができないような、教育の本質、学びの原点、人間の成長について探求しようとした。

本講座は、小・中・高等学校の教員を対象に、夏休みの2日間を使っておこなわれた。講師は教育学を専門とする大学教員2名と心理学を専門とする大学教員1名の計3名で、受講生は18年度が12名、19年度が17名であった。講座では、グループ活動を取り入れながら、学校でのコミュニケーションの何が問題か、何ができるのかについて総論的に議論し、その上で、教師ー生徒のコミュニケーションに焦点づけながら、「語るー聴く」と「待つ」という2つの観点から、教育コミュニケーションの原理的問題について各論的に考察することにした。

先に述べたとおり、本講座は教育におけるコミュニケーション・スキルの習熟よりもむしろ、コミュニケーションの原理的考察を通して、「教育の本質と理念」について考えを深めることを目的とするものであった。2年間の限られた経験の範囲ではあるが、講座をおこなってみて言えることは、次の2点である。

第一は、多くの学校教員が日々の仕事のなかでは目の前の学習指導や生活指導などに追われて、教育の本質や理念について考えるゆとりを十分にもっていない、という点である。しかしながら学校教員は、明確な理論的反省を経ていないにせよ、潜在的に一定の教育観、学校観、

子ども観などをもっており、そうした前提のうえで日々の教育実践をおこなっている。教育の本質や理念について考察することは、潜在的な教育観、学校観、子ども観などを自覚的に問い合わせことにつながり、結果として日々のさまざまな実践場面での教員の判断や行動に影響をあたえると考えられる。その意味で、学校教員が必要性をあまり感じていないとはいえ、いやそれゆえにこそ、さまざまな研修機会を活用して「教育の本質と理念」について考えを深めることは重要であろう。

第二は、こうした教育の本質や理念について考察する際には、できるかぎり受講生自身の教育実践から出発するのが望ましい、という点である。もとより、社会がめまぐるしく変化し多様な価値観が存在する今日の状況においては、大学教員が普遍妥当的な教育の本質や理念を提示することは不可能である。大学教員が学問的な理論に基づいて受講生に対して一方的に教育の本質や理念を講じるのではなく、受講生が自らの教育実践を振り返りながら、時に受講生同士で考えを共有しながら、教育の本質や理念について探究することが重要である。大学教員の役割は、こうした受講生の探究を喚起し促進するように、理論家として幅広い視野から助言し手助けをおこなうことであると思われる。

(渡邊隆信)

### 【情報活用】

教育におけるICT活用は、大別して校務処理の情報化と学習指導の情報化にわけられる。また、ICT活用のレベルに合わせて、教員もユーザー、コーディネイタ、情報資産管理責任者という3つの層に分けることができる。教員が通常の業務をこなし、学習指導の一部分でICTを活用する場合は、ユーザーのレベルといえる。一方、こうしたユーザーのICT活用をサポートすると共に校内ネットワークやサーバー等の管理、障害への対応等を担うのがコーディネイタである。情報資産管理責任者は通常、校長などの管理職が該当し、学校内の情報資産のセキュリティ保持や危機管理の責任等が求められる。

教員を対象とした情報活用の研修では、上記のような層ごとに求められる知識やスキル、社会的責任が異なっているため、それぞれを対象とした研修内容を設定する必要がある。

ユーザーレベルの教員を対象とした研修では、情報機器の適切な使用方法や関連する基礎的な知識、ICTを活用した学習指導や校務処理の事例など、習得したスキルを生かせる業務の場面を具体的に想定した内容が求められる。一方、コーディネイタレベルの教員を対象とした研修では、ICTを活用した学習指導のデザインとマルチメディアによる教材の作成、情報システムを活用した学校経営や校務処理、教員研修の実施、情報ネットワークの管理・運用や情報モラル、セキュリティの保持等に関

わる具体的な対応方法等、多岐にわたる専門的な内容を研修する必要がある。また、情報資産管理責任者に対しては、情報セキュリティに関する法的な知識や具体的な対応の方法、情報セキュリティポリシーの策定と運用・改善に関する具体的な方法などについて研修することが求められる。

本学ではこれまで、教職大学院における共通科目としてユーザーを対象とした「教員のための情報処理演習（基礎）」、コーディネイタを対象とした「教員のための情報処理演習（応用）」の2科目を設置している。また、管理職研修の一部において、「情報セキュリティ」についての研修を開催している。中学校技術科や高校工業科、情報科の教員を対象に、プログラミングや計測・制御技術を講習する現職教員研修にも取り組んでいる。「教員のための情報処理演習（基礎）」ではプロジェクト教材の作成、表計算ソフトウェアによる成績処理、フォトレタッチ、ビデオチャット、学校における著作権について取り上げている。「教員のための情報処理演習（応用）」ではコンピュータとネットワークの仕組み、情報セキュリティ、情報モラル、ICTを活用した学習指導の事例検討、ノンリニア動画編集、マクロVBA等を取り上げている。「情報セキュリティ研修」では、ネットワークの基礎知識、学校における情報セキュリティ、危険事例（判例を含む）とその対応、情報セキュリティポリシーについて取り上げている。プログラミングや計測・制御技術の研修では、情報教育の考え方、プログラミングの基礎、PICを用いた簡単な制御システム、プログラミングによるPICの制御、制御学習の実践事例の検討などについて取り上げている。

情報活用に関する研修は、県立教育研修所をはじめ、各地域の教育事務所、総合教育センター等で数多くの講座が開講されている。その際、各地域の学校現場に導入されている情報システムに違いがあるため、そのシステムに依存した研修内容（例えば、Webページの管理方法やグループウェアの活用方法など）は、大学の主催する研修で取り上げることは難しい。また、上述した研修内容のうち、ユーザーを対象とした基礎的なものは重複している部分も多い。その意味で今後は、教育委員会管轄の講座として開講されている情報活用関連の研修内容との整合性を図りつつ、大学が主催する研修としての意味づけや役割を明確にすることが重要と思われる。

(森山 潤)

### 【幼児教育】

“日本のフレーベル”と称される倉橋惣三（1882-1955）は、就学前教育を「根の教育」と例えた。彼は、人間形成を植物栽培に見立てて、まず育つもの、育てなければならないのは「根」であると考えた。教育の結果

である知識・技能は、いわば「葉」「花」「実」である。幼児期には、やがて葉を茂らせ、花を咲かせ、実を結ぶための「根」、つまり「生活活力」を育てなければならぬと主張されたのである。「生きる力の基礎となる心情、意欲、態度」の育成をねらう幼稚園教育要領には、倉橋の思想が息づいている。「心情、意欲、態度」は、幼児の内面に日々刻々と育ちゆく「根の力」と同義である。身体・感覚器官・知性を活用しながら自主性・主体性を發揮すること、その過程で幼児同士が関わり合うこと、自立心と共生感覚を磨き上げていくことが幼児教育の基本となる。

保育者は、こうした幼児教育の原則を押さえるとともに、延長保育や預かり保育のような子育て支援、地域社会の教育力を活用した双方向的ネットワークの構築、幼稚園・保育所・小学校との連携等、「社会環境の急速かつ大きな変化に伴う幼児教育の多様な展開に対応」することが求められている。(『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について—子どもの最善の利益のために幼児教育を考える—(答申)』平成17年1月28日、中央教育審議会、18頁から19頁)。しかし、公立幼稚園における臨時採用職員の増加、私立幼稚園教諭・私立保育所保育士における採用・退職サイクルの短さ等、保育者の職能向上を目指す上で課題が多い。とりわけ私立幼稚園については、幼稚園教育の担い手として等閑視できないが(平成18年度5月1日現在、兵庫県下では、国立大学法人(以下国立)2園、公立幼稚園516園、私立幼稚園244園。園児数は、国立328名、公立29,522名、私立46,029名。教員数(本務者)は、国立16名、公立2,121名、私立2,657名である)、体系的研修体制が確立しているとは言えない現状である。

こうした状況へのひとつの対応として、幼児教育研修が企画された。ともすれば新しい課題への対応に忙殺され、保育の基礎基本が疎かにされかねない昨今、幼稚園・保育所の教育機能に着目して、「幼稚園・保育所でのクラスづくり—豊かな育ちと学びを演出する実践ポイントー」と銘打った講座を企画した。幼稚園や保育所は幼児にとってはじめての集団生活、社会生活の〈場〉である。クラス集団・クラス環境を窓口として、幼児教育の基本(幼児理解、環境構成と再構成、仲間づくり、指導援助、指導計画・評価、実践技術、軽度発達障害児への対応等)について学ぶことは大切である。具体的な事例研究、ワークショップを取り入れながら、新任教員からベテラン教員、管理職等、誰もが参加できる研修を準備した。参加者の体系的理解を促すために、幼児教育学(幼稚園・保育所におけるクラス経営、保育室の環境づくり)、幼児心理学(幼児の仲間関係を育む、特別な配慮を要する幼児への対応)、保育内容学(クラスで楽しむ運動あそび、クラスで取り組む表現活動)というテーマに沿って、1

回2時間・全6回の研修を実施した。

研修には45名の参加者があり、内訳は幼稚園教員38名(公立幼稚園2名、私立幼稚園36名:84.4%)、保育士6名(13.3%)、その他1名であった。私立幼稚園からたくさんの参加者を得ることができたことは、大きな成果であった。多くが、勤務園からの案内、園長・教頭等管理職による勧めで受講したことがアンケートから窺えた。大学院修了生ネットワーク、私立幼稚園研修会を利用した広報活動等、幼年教育コース教員による地道なPRが功を奏したと言えよう。

ただし、研修講座の開講時間と開講時期の適切さについては、「どちらともいえない」が全回答の2割を占めていた。私立幼稚園の場合、6月・7月の土曜日には父親参観日や七夕会などの行事が入ることが多く、幼稚園を離れがちで難しい事情がある。全6回の講習に皆勤することも精神的なプレッシャーになるという。開講時期・回数について、今後検討していくたい。

研修内容・方法については、9割以上の参加者から肯定的評価を得た。多くの参加者が実践的な示唆を得ていたようである。「身近な例をあげて話していただいたので、理解しやすかった」「実技もあり、とても有意義な時間を過ごさせていただきました」「大学の講座らしく、理論と実践の両方を聞かせていただいてよかったです」「ビデオや写真を見ながら実践的でわかりやすい講座でした」といった感想が寄せられた。今回は、基本的内容で研修を構成することで、キャリアにとらわれずに学ぶことができることをねらいとした。今後は、若手教員のための基本研修、中堅教員のための応用研修(社会的課題への対応や実践研究を推進していく上で必要な知見と技能の修得)、管理職のための経営的視点に立った研修(保護者対応や親育て、保育者養成、地域連携)等、キャリアに応じた研修内容を開発していくことも必要であろう。

また、今回の参加者から「保育園にも今回のような研修を受けさせてください」という要望があったことも見逃せない。認定こども園をはじめ無認可保育所等、乳幼児保育がますます多元化していくなかで、いかなる立場であろうとも、研修に参加ができるチャンネルを開いておくことが保育のボトムアップには欠かせない。そのためには、研修についての広報活動に一層の工夫と努力が必要となろう。

(佐藤哲也)

## 6. おわりに

教員の研修ニーズの調査によって、教員が研修の必要性を感じている事柄の傾向をおおよそ把握することができたといえる。しかし問題として浮かび上がったのは、受講率が全体的に低く、研修の必要性を感じながら実際には研修を受講している教員は少ないという実態であった。受講していない理由の第一のものは、時間がないと

いうことであり、研修を受講できる機会をいかに確保していくかということが問題になると言えよう。それには、学校経営の工夫により研修の時間を確保する努力と共に、多忙の中でもぜひ受講したいと教員をひきつけることができるよう研修内容を改善する努力が必要となるであろう。

そのような中で、大学の役割を考えてみると、本論文において各執筆者が述べてきたように、より高度な専門性、深い学識に裏打ちされた研修の提供ということになるであろう。調査結果を見ると、大学主催の研修講座で、「非常に効果的である」という回答が多かったのは、総合的な学習の時間、カウンセリング、学校経営・学校評価、教育の本質と理念、教育法規、情報活用であった。これらは、総合的な学習の時間のように比較的新しい教育活動で教員にあまり経験のない項目や、高度な専門性、深い学識を必要とする項目であり、それらに関しては大学主催の研修に対する評価が高くなっている。ここに大学の役割を見出すことができよう。上記の項目以外でも、例えば教科内容に関わる項目でも、その専門性を活かし、今日の教育課題に深く関わる研修を提供することができるし、そうした研修を本学の教員は提供してきている。

しかし、全体として大学主催の研修講座に対しては、「全く効果的ではなかった」という回答が多くなっており、大学は教員の研修ニーズに十分に応えてこなかったと言わざるを得ない。研修内容を工夫し、教員の満足度を高め、効果を上げることができるようにさらに努力していくことが必要である。

これからは、大学として、教員の研修ニーズを把握し、ニーズに適した研修内容を開発するように努めることがいっそう求められる。それとともに、調査から大学主催の研修講座で効果的だと評価された研修項目については、

教員があまり研修の必要性を感じていないものが多いことを考えると、教員のニーズに応えるという発想だけではなく、研修の必要性、重要性を教員に伝える努力をしていくこと、言い換えれば研修ニーズを創り出す努力を重ねていくことが必要であろう。教員に対して様々な刺激を与え、視野を広げるような研修意欲を掻き立てていくことが、大学がその知的財産を有効に活用できる役割であると言えよう。

(笠沙知章)

#### (附記)

本調査研究を行うにあたっては、「研修プログラムチーム」の先生方にたいへんお世話になった。また兵庫県立教育研修所及び神戸市総合教育センターには調査校の選定や調査用紙の配布、回収にもご尽力いただいた。感謝申し上げたい。

調査を行った平成18年度の「研修プログラムチーム」学外委員の先生方は、以下の通りである。(所属は平成18年度のものである。)

兵庫県立教育研修所主任指導主事兼企画調査課長

岡田 学 先生

神戸市総合教育センター研修室長 濱口常雄 先生

姫路市立教育研究所指導主事 中島輝久 先生

兵庫教育文化研究所副所長 桜井輝之 先生

六甲中学校・高等学校校長 濱崎宗一 先生

西宮市立用海小学校校長 田村信道 先生

神戸市立星陵台中学校校長 糟谷 修 先生

兵庫県立龍野高等学校校長 石原元秀 先生

立花愛の園幼稚園長 濱名 浩 先生

佐用郡佐用町立三日月中学校校長 塚崎博行 先生

#### 兵庫教育大学

##### 研修ニーズに関するアンケート

兵庫教育大学では、県立教育研修所と連携して、研修プログラムの改善に取り組んでいます。そこで、教員の方々がどのような研修のニーズをもっておられるのかを把握し、研修の改善に役立てていきたいと考え、調査を企画いたしました。ご協力をお願いいたします。なお本調査において研修とは、教育研修所や教育事務所、大学などが主催する研修にとどまらず、自らの力量形成のために取り組むあらゆる活動を意味します。その点をご了解いただき、以下の設問にご回答ください。よろしくお願ひいたします。

1. あなたご自身のことについてお伺いいたします。該当する番号に○をつけてください。

①校種

1. 小学校
2. 中学校
3. 高等学校
4. 盲・ろう・養護学校

②教職経験年数

1. 2年未満
2. 2年以上5年未満
3. 5年以上10年未満
4. 10年以上15年未満
5. 15年以上20年未満
6. 20年以上25年未満
6. 25年以上

③教科（小学校除く）

1. 国語
2. 社会（中学校）
3. 地理歴史
4. 公民
5. 数学
6. 理科
7. 音楽
8. 美術
9. 保健体育
10. 技術
11. 家庭
12. 職業（農、工、商、水）
13. 英語
14. その他（ ）

④性別

1. 男
2. 女

2-1 日々の教育実践をなさっている中で、どのような研修の必要性をお感じになっておられますか。それぞれについて、該当する番号を記入してください。

①大いに感じている ②感じている ③あまり感じていない ④まったく感じていない

1. 学級経営
2. 教材研究・開発
3. 指導内容の理解・教科内容の習熟
4. 実験・実技能力
5. 授業方法
6. 道徳教育
7. 総合的な学習の時間
8. 学習評価
9. 特別支援教育
10. 特別活動
11. 生徒指導
12. カウンセリング
13. 学校経営、学校評価
14. 子ども理解
15. 教育の本質と理念
16. 教育法規
17. 人との関わり方(コミュニケーション能力)
18. 情報活用
19. その他( )

※他の事項がある場合には、カッコ内に具体的にご記入いただき、該当する番号をご記入ください。

2-2 上記で、「①大いに感じている」とご回答になった項目について、よろしければその内容を具体的に下にご記入ください。

3. 次の研修課題について、各種の研修はどの程度効果的ですか。これまで受講されたことのある研修について、あるいは自主的な自己学習について、該当する番号をご記入ください。なお該当するものがない場合には空欄でもかまいません。

①非常に効果的 ②効果的 ③あまり効果的ではない ④全く効果的ではない

	大学主催の研修	研修所、教育事務所等での研修	自主研究グループ、民間教育団体等主催の研修	校内研修	自己学習
1. 学級経営					
2. 教材研究・開発					
3. 指導内容の理解・教科内容の習熟					
4. 実験・実技能力					
5. 授業方法					
6. 道徳教育					
7. 総合的な学習の時間					
8. 学習評価					
9. 特別支援教育					
10. 特別活動					
11. 生徒指導					
12. カウンセリング					
13. 学校経営、学校評価					
14. 子ども理解					
15. 教育の本質と理念					
16. 教育法規					
17. 人との関わり方(コミュニケーション能力)					
18. 情報活用					
19. その他( )					

4. 研修の必要性を感じながら、実際には研修できていない事柄として、どのようなものがありますか。具体的にご記入ください。

5. 設問4におきまして、研修ができていないのはなぜですか。該当する番号に○をつけてください。

- 1 適切な研修の機会がないから。
- 2 研修を受けるあるいは自主的に行う時間的余裕がないから。
- 3 受講した研修の内容が必要性に応えていないから。
- 4 その他( )

6. これまで受講してこられた研修の中で、ご自身の必要性に合致して、特に印象に残っている研修がありましたら、下にご記入ください。

7. 今後、どのような研修を希望されますか。研修の場、研修の内容、研修の講師などについて、具体的にお書きください。

ご多忙の中、ご協力いただき、誠にありがとうございました。