

「優秀教員」の職能開発における現職研修の効果に関する研究 —校内研修に対する効果意識を基にして—

當 山 清 実*

(平成21年6月18日受付, 平成21年12月4日受理)

A Study on the Effect of In-service Education and Training on the Professional Development of “Excellent Teachers” : An analysis based on the effect of in-service education and training in school

TOYAMA Kiyosane*

The purpose of this paper is to clarify the effect of INSET(IN-Service Education and Training) which leads to the professional development of “excellent teachers” who have been annually recommended in all prefecture levels and commended by the Minister of Education, Culture, Sports, Science and Technology since 2006. In this study, the data collected from questionnaires supposes excellent teachers to be successful model of professional development in the teaching profession. This paper particularly analyzes the effect of INSET in school on professional development and other aspects. The results primarily show that informal training has more influence on professional development than formal training. Secondly, it shows that communicative ability, reflection in the educational practice and collegiality in the school are essential to becoming excellent teachers. Finally, the main object of the communication is dependent upon the specialized field and school level.

Key Words : teacher education, INSET(IN-Service Education and Training), professional development, excellent teacher

1. 研究の目的

本研究の目的は、文部科学大臣優秀教員表彰制度の被表彰者^(注1)(以下、「優秀教員」と略称)を教職の職能開発^(注2)の成功モデルと推定して、彼らに対して現職研修がどのような影響を与えているかを明らかにすることである。とりわけ、本稿においては、現職研修の主要形態の一つである校内研修の効果を分析する。

教員の資質向上・職能開発は、長年にわたり教育政策上の重要課題として位置付けられてきた。近年においても、養成・採用・研修・評価等に関するライフステージの各段階における総合的な教師教育^(注3)改革が推進されている。具体的には、教職大学院の創設、教員免許更新制の導入、教員評価の改善・充実等が挙げられる。

教員評価を通じた資質向上策の一環として、指導力不足教員への厳格な対応と表裏一体の制度である「優秀な教員の表彰等の取り組み」が全国各地で推進されている^(注4)。教員の意欲と資質能力の向上に資する効果への期待に加え、教職に対する信頼感と尊敬の念を社会全体に醸成するといった趣旨が明示されている。各都道府県からの推薦に基づき、文部科学大臣による全国表彰は2006

年度から実施されている。また、都道府県レベルの認定制度として、いわゆる「スーパーティーチャー制度」の導入^(注5)も進んでおり、他の教員に対する指導・助言及び研修講師としての活用等により、教職キャリアの複線化が企図される傾向にある。

被表彰者としての優秀教員は、教育実践上の顕著な実績を有し、学校—教育委員会—文部科学省という公的推薦ルートを通じて優秀性が認定されている。その過程において、人間の資質と専門的力量に基づく個人の実践的指導力に加え、学校組織の活性化や教育力向上に対する貢献度も高く評価されて選定に至っている。したがって、双方の能力を兼備した人物であるとの推定が可能であり、少なくとも我が国に現存する唯一の制度に基づき、公認による優秀性が担保されている。このような観点から、優秀教員のライフコースには、教員人事(採用・配置・異動・研修等)の全般にわたり、職能開発のモデルケースとなる可能性が秘められていると考えられる。

これらの優秀教員は、いかなる過程を経て表彰に値する職能開発を達成するに至ったのであろうか。多岐にわたる要因の中で、入職後の現職研修については、職務内

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

容との関連性が高く、教育実践に直接結び付くことが期待されるという点において、特に重要な対象であると考えられる。「校内研修」、「校外研修」、「自主研修」という現職研修区分の中でも、とりわけ「校内研修」に関しては、教員個人の実践的指導力の向上に加え、学校組織としての教育力向上のための最適な手段として、その役割に対する期待がさらに高まっている。したがって、その研修効果をより一層重視する必要があると考えられる。

以上を踏まえ、職能開発の成功モデルとしての優秀教員の認識能力を論拠として、彼らが経験してきた校内研修の効果意識を基に、優秀教員が育成される条件を探るとともに、職能開発を促進する校内研修の在り方を考究していく。

2. 先行研究の検討

本研究の主要課題と関連性の高い先行研究の内容を概括する。まず、教員の職能開発に関しては、1970年代から80年代初頭にかけての教員需要の増大期において、教職に就く以前の養成段階の準備教育の在り方を探るため、今津（1979）¹⁾をはじめとした職業的社会化研究が行われた。1980年代になると、教員の生涯にわたる資質能力の向上に対する要求が高まり、初任者研修制度をはじめとする政策的動向を背景として、岸本・久高（1986）²⁾らによるキャリア発達・職能発達研究が盛んになってくる。その後、生涯研修体系の整備といった政策的な側面だけでなく、教員個人の発達の多様性を重視しながら教育活動を把握するという観点から、塚田（1998）³⁾を代表とするライフヒストリー研究が登場してくる。さらに、学際的人格を持った発達研究として、山崎（2002）⁴⁾のライフコース研究において、新たな分析の基本概念や研究手法が取り入れられ、教員の力量形成の契機や発達過程が統計的・事例的に明らかにされている。

これらの先行研究は、教員の資質能力、研修、ライフヒストリー等の多様な側面から行われるとともに、複数の分野・領域にまたがっている場合が多い。また、その研究成果からは、教員の職能開発が生得的な素質や養成段階を含む被教育体験のみならず、入職後の職場環境や職務経験、多岐にわたる現職研修、私生活や社会生活上の出来事にも及ぶ様々な要因が複合的に作用した結果であることが確認できる。

一方、教員研修の効果測定に関しては、浅野（2008）⁵⁾において、「教員研修インストラクション・デザイン」「行動目標リスト」「研修満足度調査システム」「行動変容度調査システム」から構成される教育研修評価・改善システムが開発されている。特に、研修の構成要素のウェイトや教員研修での各要素の平均点や標準偏差を提示して評価を行う「研修満足度調査システム」、研修で学んだ

項目の評価を行う「行動変容度調査システム」による研修前からの段階的な効果測定の手法が最新の研究として注目される。

本稿で焦点化する校内研修については、授業改善を中心とした企画立案やプログラム開発をはじめ、その充実・推進に関する調査・報告が都道府県教育センター等において数多く行われている。一方、校内研修の運営方法を中心とした西（1995）⁶⁾においては、教員の資質向上や学校の教育課題に対する一定の成果が評価されながらも、校内研修の実施上の課題や改善策等も指摘されている。また、小学校の校内研究に焦点化した河村（1999）⁷⁾においては、その効果や問題点、ニーズ等に関する実態調査が行われ、教員に期待される実践力を学習する場としての校内研究の在り方について考察が行われている。さらに、高校の校内研修に関する三橋（2001）⁸⁾においては、その現状と課題を踏まえた上で、機能的・効果的な研修体制を構築するための促進要因として、研修主任に期待される役割を中心とした考察が行われている。

これらの研究においては、校内研修に対する教員個人の意識、組織体制、研修内容、研修環境をはじめとした多くの課題が指摘されている。すなわち、校内研修の計画・運営を見直し、より効率的・効果的な実施に向けた改善を企図することに加え、教員が自律的に取り組めるような活性化が求められている。具体的な研究成果としては、教育実践上の課題に取り組むことができる日常性・直接性、その成果を還元できる具体性・即効性に関する研修ニーズが高いこと、二次的効果として職場内における相互理解や人間関係も深まることなどが明らかにされている。

以上のとおり、教員の職能開発及び校内研修の双方ともに、一定の先行研究の蓄積が確認できる。しかし、職能開発モデルとしての可能性を有する優秀教員に着目した研究、その職能開発と校内研修の関係という視点からの研究は、管見の限り非常に少ない現状にある。本稿は、両者を部分的に横断する内容を扱い、新たな知見の提示をめざす研究である。

3. 研究の対象と方法

3-1 研究の対象

本稿の研究課題へのアプローチ手法に関して、焦点化する対象範囲を明示しておきたい。第1に、現職研修に関する効果測定の対象を優秀教員に特定する。人間的資質や専門的力量に基づく指導力に加え、組織への関与や貢献度に対する評価を含む表彰であるとの認識から、職能開発の成功モデルと推定する。

第2に、設置者別の対象を公立学校の所属に限定する。2006年度及び2007年度の被表彰者の総数は、国公立合計で1,577名であるが、そのうち公立学校は1,494名

(94.7%)と大多数を占めている。また、受講研修の差異を最小限にとどめ、可能な限り均一の基準による効果測定及び分析を企図するためである。

第3に、調査対象の年齢区分を設定し、35歳から45歳までの若手優秀教員に絞り込む。地方における旧来の年功による表彰と新しい人事評価システムによる表彰制度の混在⁽⁹⁾に起因し、被表彰者年齢の都道府県間格差⁽¹⁰⁾が顕在化していることから、両者を明確に区分した分析の必要性があると考えられる。加えて、年功によらない実質的な優秀さが担保されており、職能開発過程に関する情報の確度も高いと認識するためである。

第4に、優秀教員の職能開発過程の中で、入職後の現職研修の効果を分析する。教育実践上の課題解決への直結が期待されることに加え、多額の公費^(注6)が投入されている事実に基づき、その費用対効果⁽¹¹⁾をはじめ、最重視すべき調査対象として認識するためである。

第5に、多岐にわたる現職研修のうち、校内研修の効果に焦点を当てる。子どもたちの実態に応じた実践的指導力に加え、学校組織としての教育力向上が求められており、それを企図する最適な方策として校内研修の重要性を認識するためである。

以上のとおり、限定的な範囲ではあるが、若手優秀教員の職能開発における校内研修の効果測定及び分析を研究対象として設定する。

3-2研究の方法

本研究に係る調査の概要は、以下のとおりである。

- ① 調査時期：2008年10月
- ② 調査方法：自記式質問紙による郵送調査
- ③ 調査項目：校種や実績分野といった基本的属性の他に、養成・選考・配置・研修等に関する過去の経験、教職意識及び勤務実態の現況、将来の希望等に関する回答を求めた。主要課題である現職研修に関しては、「A.校内研修(13項目)」、「B.校外研修(指定(必修)研修4項目,課題別(選択)研修7項目,職務(職層)研修4項目,派遣研修7項目,計22項目)」、「C.自主研修(11項目)」の合計46項目にわたり、自身の職能開発に役立った影響度について、「1.全く役立たなかった」から「5.非常に役立った」までの5件法による回答を求めた。本稿で焦点化する「A.校内研修」については、授業研究をはじめとしたフォーマル形式に加え、有志・特定グループ単位や日常の職務遂行に関わるインフォーマルな面を含む研修とする。
- ④ 調査対象：文部科学省によって公表された2006年度及び2007年度の優秀教員総数1,577名のうち、公立学校に勤務する35歳から45歳までの優秀教員。
- ⑤ 回収率：上記の条件に該当する448名に調査票を送

付し、246名(54.9%)から回答を得た。

以上の調査については、若手優秀教員が効果測定に相応しい鋭い認識能力を有していると推考される点において、一般教員よりも精度の高いデータの収集が期待できる。

4. 現職研修の効果

表1 現職研修の効果(3区分)

区分 研修項目	平均値 (5段階)	標準偏差	受講者数 (延べ数)
A.校内研修 (13項目)	3.91	0.95	3,174
B.校外研修 (22項目)	3.75	0.96	2,132
C.自主研修 (11項目)	4.24	0.82	908
全 体	3.91	0.95	6,214

表1は、優秀教員の職能開発における現職研修の効果意識に関する回答について、3大区分に基づく集計結果である。

本稿における「A.校内研修」については、校内での勤務時間内において組織的・計画的に行われる義務的集合研修(フォーマル)に加え、日常の職務遂行過程における実践的なOJT(On-the-Job Training)を含むものとして幅広く定義した。すなわち、近年の人材育成(OJT)に関する研究動向に基づき、職能開発という視点から、個人的なコーチングやメンタリング等をはじめ、学校内における日常業務全般(インフォーマル)及び無意図的な面をも含め13の研修項目を設定した集計結果である。

「B.校外研修」については、都道府県教育センター等における行政研修と大学院等における派遣研修に大別し、校外において実施される合計22の研修項目を設定した集計結果である。

「C.自主研修」については、勤務時間外における個人・集団による自主的・主体的に取り組む研修として、11項目を設定した集計結果である。

大区分による研修項目の平均値(5段階)を見ていくと、影響度の高い順に「C.自主研修(4.24)」、「A.校内研修(3.91)」、「B.校外研修(3.75)」という結果になっている。

研修参加に際する強制度の観点からは、義務的参加のケースが多い行政研修を中心とした「B.校外研修」の影響度が最も低く、各自のニーズに基づく自由参加型の

「C.自主研修」が最も高い結果となっている。

加えて、費用対効果の観点からも、最もコストの高い「B.校外研修」の影響度が低い結果となっているのに対し、行政コストの生じない「C.自主研修」の影響度が最も高いという皮肉な結果にも注目する必要がある。

以上の結果から、優秀教員の職能開発にとって研修ニーズへの対応がいかに重要であるかに加え、研修に取り組む内発的な意欲や積極的な姿勢こそが、その有効性を高める基底的要因になっていると判断できる。

5. 校内研修の効果

5-1 内容別・単位別・形式別

(1)研修内容別

表2は、校内研修を内容・形態・方法によって分類し、研修項目別に細分化して表示した結果である。研修内容（研修項目1～5）別に平均値を見ていくと、「1.授業研究・教科指導に係る研修（4.28）」が最高値となっている。続いて、「2.生徒指導・教育相談に係る研修（3.91）」が高い結果となっている。双方ともに、教職の基礎・基本に位置づけられる研修項目であり、職能開発に対する影響度が高い結果が示されている。

他方、「4.教育施策・法令・サービスに係る研修（3.02）」に関しては、教育実践との直接的な関連性に乏しいと認識されているせいか、調査した研修項目の中で最も低い結果となっている。したがって、研修内容については、日常の職務遂行と密接に関連する項目のニーズが高く、それに伴って効果意識も高くなる傾向が理解できる。

(2)研修単位別

校内研修は、全教職員が教育目標に対応した学校全体の教育課題を達成するため、共通のテーマ（主題）を設定し、外部の関係者との連携を踏まえながら、計画的・組織的・科学的に課題を解決していく過程を創造する営みである⁽¹²⁾といわれている。全員参加であることが強調されているが、本調査では校内における有志・特定グループでの研修単位を意図的に設問に加えた。

研修単位（研修項目6～8）別の結果を見ていくと、「8.有志・特定グループの単位での研修（4.05）」が最も高い平均値を示す結果となっている。自主的・自発的に取り組もうとする参加に際しての意欲・姿勢が、研修の効果意識に反映する結果となっており、職能開発における重要な要素であることを示唆している。

逆に、「7.学年会の単位での研修（3.67）」及び「8.教科会の単位での研修（3.79）」については、参加の強制度が高まるという理由によるためか、比較的低い影響度にとどまる結果となっている。

表2 校内研修の効果

分類	区分		平均値 (5段階)	標準偏差	受講者数 (延べ数)	
	研修項目					
研修内容	研修形式 (フォーマル)	1	授業研究・教科指導に係る研修	4.28	0.84	244
		2	生徒指導・教育相談に係る研修	3.91	0.95	245
		3	進路指導・キャリア教育に係る研修	3.29	0.87	244
		4	教育施策・法令・サービスに係る研修	3.02	0.89	244
		5	情報教育・IT分野に係る研修	3.36	0.83	245
研修単位		6	教科会の単位での研修	3.79	0.89	239
		7	学年会の単位での研修	3.67	0.85	244
	研修形式 (インフォーマル)	8	有志・特定グループの単位での研修	4.05	0.99	244
		9	上司からの指導・助言	4.03	0.84	245
		10	先輩教員からの指導・助言	4.38	0.72	245
		11	同僚との交流・情報交換	4.29	0.72	245
		12	子どもたちとのふれあい	4.64	0.58	245
		13	保護者・地域との交流	4.12	0.81	245
全体			3.91	0.95	3,174	

※研修形式の「フォーマル」及び「インフォーマル」について、前者は勤務時間内の組織的・計画的な集合研修として設定した。後者は職能開発の視点から、日常の職務遂行過程における実践的なOJTを含むものとして幅広く定義し、個人的なコーチングやメンタリング等を含む広義の研修として設定した。ただし、校内での実施に限定される。

(3)研修形式別

研修形式別に見た場合、フォーマル研修（研修項目1～7）の平均値が比較的低いのに対し、インフォーマル研修（研修項目8～13）の平均値の方が高い結果が明瞭となっている。

とりわけ、「12.子どもたちとのふれあい（4.64）」が圧倒的に高い平均値となっている。続いて、「10.先輩教員からの指導・助言（4.38）」、「11.同僚との交流・情報交換（4.29）」という順に高い結果となっている。

反対に、「9.上司からの指導・助言（4.03）」及び「8.有志・特定グループの単位での研修（4.05）」については、他のインフォーマル研修に比較すると低い平均値となっている。

5-2 実績分野別

表3は、職能開発における校内研修の影響度について、優秀教員の表彰理由となった6つの実績分野別にクロス集計した結果である。各分野の特徴について、表彰理由に関する自由記述の回答結果も踏まえ、以下に個別に確認していく。なお、「体育・保健・給食」分野については、全体の平均値が最も高い結果となっているが、回答者数が極端に少ないため、考察の対象から除外する。

(1)「学習指導」分野

当該分野における全体の平均値は3.94となっている。その中で、「12.子どもたちとのふれあい（4.58）」が最も高い影響度となっている。続いて、「1.授業研究・教科指導に係る研修（4.44）」、「10.先輩教員からの指導・助言（4.43）」という順に高い結果となっている。逆に、「4.教育施策・法令・サービス等に係る研修（3.06）」については、最も低い影響度となっている。

他の実績分野との比較から見えていくと、「9.上司からの指導・助言（4.16）」については、最も高い結果となっている。逆に、「2.生徒指導・教育相談に係る研修（3.79）」及び「13.保護者・地域との交流（3.93）」については、最も低い結果となっている。

自由記述の回答結果からは、「学習指導」分野における優秀教員の多くが、研究指定校の研究主任や各種研究発表の担当を経験していることが確認できる。その職務遂行過程において、校長・教頭をはじめとする上司及び先輩教員からの指導・助言を受ける機会が多かったことから、高い影響度になっていると考えられる。また、当該分野においては、専門分野としての学習指導と関連した授業研究や教科会単位での研修の影響度が相対的に高い結果となっている。これに対し、教育施策等に係る研修及び保護者・地域との交流に関しては、低い影響度にとどまる結果となっている。

(2)「生徒指導・進路指導」分野

当該分野における全体の平均値は3.99となっており、回答者数の極端に少ない「体育・保健・給食」分野に次ぐ高い結果となっている。個別には、「12.子どもたちとのふれあい（4.76）」が最高値であり、「13.保護者・地域との交流（4.67）」についても、非常に高い結果となっている。反対に、「5.情報教育・IT分野に係る研修（3.29）」は、最も低い結果となっている。

他との比較からは、実績分野と同名称である「3.進路

表3 校内研修の効果(実績分野別)

実績分野 区分 研修項目	学習指導	生徒指導・進路指導	体育・保健・給食	部活動指導	特別支援教育	その他
	回答者数	103	22	9	48	25
1 授業研究・教科指導等	4.44	4.33	4.67	3.96	4.40	4.09
2 生徒指導・教育相談等	3.79	4.19	4.44	3.96	4.00	3.80
3 進路・キャリア教育等	3.32	3.48	3.11	3.42	3.20	3.03
4 教育施策・法令等	3.06	3.33	3.56	2.81	2.88	3.06
5 情報教育・IT等	3.38	3.29	3.89	3.25	3.44	3.31
6 教科会の単位	3.95	3.57	4.11	3.71	3.65	3.56
7 学年会の単位	3.78	3.67	4.11	3.50	3.83	3.40
8 有志・特定グループ	4.18	3.95	4.22	3.71	4.40	3.89
9 上司の指導・助言	4.16	4.05	4.11	3.83	4.00	3.94
10 先輩教員の指導・助言	4.43	4.29	4.56	4.42	4.36	4.29
11 同僚との交流等	4.22	4.33	4.44	4.42	4.44	4.11
12 子どもたちのふれあい	4.58	4.76	4.67	4.77	4.88	4.43
13 保護者・地域との交流	3.93	4.67	4.33	4.17	4.40	4.06
平均	3.94	3.99	4.17	3.84	3.99	3.77

※実績分野について無回答であった4名を除き、242名分を集計した。網掛け部分は、インフォーマルとしての分類である。太字は実績分野間の最高値、斜体は最低値として表示した。

指導・キャリア教育に係る研修（3.48）」が、6つの実績分野の中で相対的には最高値を示す結果となっている。また、「13.保護者・地域との交流（4.67）」についても、最高値が示されている。

自由記述の回答結果からは、当該分野の優秀教員が、専門分野である生徒指導・進路指導等に係るフォーマル研修から好影響を受けるとともに、地域や外部関係機関との連携強化を図りながら指導を推進してきた実績が確

認できる。したがって、保護者・地域との交流に関する影響度が高い結果については、関係機関との連携を重視した望ましい生徒指導・進路指導の在り方と軌を一にしており、一定の妥当性があると考えられる。

(3)「部活動指導」分野

全体の平均値は3.84となっており、他の実績分野と比較すると低い結果が示されている。個別には、「12.子どもたちとのふれあい(4.77)」が最高値を示す結果となっている。逆に、「4.教育施策・法令・サービスに係る研修(2.81)」については、当該分野のみならず、今回の調査項目全体における最低値となっている。

他との比較から見ると、6つの実績分野の中で最高値を示す研修項目は皆無である。ただし、「3.進路指導・キャリア教育に係る研修(3.42)」、「11.同僚との交流・情報交換(4.42)」の結果については、それぞれ2番目と3番目に高い影響度が示されている。反対に、「4.教育施策・法令・サービスに係る研修(2.81)」、「5.情報教育・IT分野に係る研修(3.25)」をはじめ、5つの研修項目において最低値を示す結果となっている。

当該分野における表彰理由については、部活動顧問としての全国大会をはじめとする各種大会における優秀な成績が基礎になっていると確認できる。体育系の部活動がその中心となっているが、少数ながら文化系も含まれている。進路指導関連の校内研修に対する評価が比較的高い点については、特に中学校・高校において、卒業後の進路を視野に入れた部活動指導を行っている傾向が強いためであると考えられる。また、同僚との交流等による影響度が相対的に高い結果から、横の連携を重視した指導に取り組んでいる状況がうかがえる。

(4)「特別支援教育」分野

当該分野における全体の平均値は3.99となっており、校内研修に対する肯定的な評価結果が示されている。とりわけ、「12.子どもたちとのふれあい(4.88)」については、極めて高い結果となっている。これに対し、「4.教育施策・法令・サービスに係る研修(2.88)」は非常に低い結果となっており、極端な効果意識の差が確認できる。

他の実績分野と比較すると、「8.有志・特定グループの単位での研修(4.40)」、「11.同僚との交流・情報交換(4.44)」において最高値を示す結果となっている。反対に、平均値が最低となっている研修項目は皆無である。

当該分野における実績内容・表彰理由として、特別支援教育コーディネーターとしての実践活動、障害児教育に関する各専門領域の活動への貢献、研究発表を通じた実績等が挙げられる。特別支援教育の広範にわたる課題に対応するため、子どもたちと関わる実践活動を中心に、同僚とのインフォーマルな研修にも積極的に取り組

み、多くのことを吸収しながら職能開発に努めている状況が推察される。

(5)「その他」分野

当該分野における全体の平均値は3.77にとどまり、実績分野別で最も低い結果となっている。個別に見ていくと、「12.子どもたちとのふれあい(4.43)」が最高値となっている。逆に、「3.進路指導・キャリア教育に係る研修(3.03)」については、最低値を示す結果となっている。

他の実績分野との比較から見ると、全般的に影響度が低い傾向にあり、「6.教科会の単位での研修(3.56)」及び「7.学年会の単位での研修(3.40)」をはじめ、6つの研修項目において最低値を示す結果となっている。

実績内容・表彰理由として、「人権教育」「道徳教育」「僻地教育」「国際理解教育」「情報教育」「キャリア教育」等の多種多様な教育課題に関する実績が含まれていると確認できる。また、「学級経営」「管理運営」「総合的な学習の時間」をはじめ、これらの複数の分野・領域にまたがる教育実践や研修講師としての活動等も挙げられる。以上のとおり、表彰理由が多岐にわたっていることから、当該分野における有効性の高い研修項目の特定は困難である。ただし、校内研修に関する影響度が比較的低い結果から、校外研修及び自主研修による職能開発の比重が高いと考えられる。

5-3 校種別

表4は、優秀教員の職能開発における校内研修の効果について、校種別にクロス集計した結果である。各校種の平均値の特徴について、以下に個別に確認していく。

(1) 小学校

当該校種における全体の平均値は、3.97と高い影響度となっている。その中で、「12.子どもたちとのふれあい(4.62)」が最も高く、「1.授業研究・教科指導に係る研修(4.57)」がこれに続く結果となっている。逆に、「3.進路指導・キャリア教育に係る研修(3.07)」が最低値であり、「4.教育施策・法令・サービスに係る研修(3.10)」が次に低い結果となっている。

他の校種との比較から見ると、「1.授業研究・教科指導に係る研修(4.57)」及び「6.教科会の単位での研修(3.88)」をはじめ、フォーマル形式の研修のうち4項目において最も高い結果となっている。逆に、「3.進路指導・キャリア教育に係る研修(3.07)」については、最も低い値が示されている。

以上の結果から、授業研究等に関する研修の影響度が高い点については、広範にわたる教科指導を担当することに伴う研修ニーズが反映した結果であるといえよう。

表4 校内研修の効果(校種別)

校種区分 研修項目		小	中	高	特別
		学	学	校	支
回答者数		90	83	59	14
1	授業研究・教科指導に係る研修	4.57	4.35	3.71	4.43
2	生徒指導・教育相談に係る研修	3.87	4.13	3.69	3.79
3	進路指導・キャリア教育に係る研修	3.07	3.39	3.45	3.43
4	教育施策・法令・サービス等に係る研修	3.10	3.01	2.93	3.00
5	情報教育・IT分野に係る研修	3.51	3.24	3.28	3.43
6	教科会の単位での研修	3.88	3.78	3.67	3.69
7	学年会の単位での研修	3.79	3.84	3.21	3.85
8	有志・特定グループ単位での研修	4.26	3.99	3.74	4.36
9	上司からの指導・助言	4.16	4.12	3.67	4.21
10	先輩教員からの指導・助言	4.39	4.42	4.31	4.43
11	同僚との交流・情報交換	4.27	4.37	4.22	4.29
12	子どもたちとのふれあい	4.62	4.65	4.62	4.86
13	保護者・地域との交流	4.06	4.31	3.84	4.57
平均		3.97	3.97	3.72	4.03

次に、進路指導等に係る影響度が低い結果については、小学校においては進学・就職といった直接的な進路指導の役割が比較的軽微であり、その職務意識が反映された結果であると考えられる。小学校における校内研修は、共通のテーマ設定が比較的容易な点において、フォーマル研修の実施頻度が高くなるといえよう。また、職能開発における影響度も高い結果から、小学校教員にとっての校内研修は、他の校種以上に重要度が高いと認識できる。

(2) 中学校

小学校と同様に、全体の平均値が3.97という高い結果となっている。個別の研修項目では、やはり「12.子ども

たちとのふれあい(4.65)」が最も高い影響度となっている。反対に、「4.教育施策・法令・サービス等に係る研修(3.01)」については、最も低い影響度にとどまる結果となっている。

校種間の比較から見ると、「2.生徒指導・教育相談に係る研修(4.13)」及び「11.同僚との交流・情報交換(4.37)」の2つの研修項目において、最も高い平均値となっている。加えて、研修単位別の「7.学年会の単位での研修(3.84)」が相対的に高い結果となっている。他方、「5.情報教育・IT分野に係る研修(3.24)」のみが最低値となっている。

以上の結果から、思春期を対象とした生徒指導・教育相談を中心に、教育実践上の課題に関連する研修ニーズとその影響度が高いと認識できる。また、先輩教員からの指導・助言及び同僚教員との交流・情報交換をはじめ、インフォーマル研修の機会が有効に作用している状況がうかがえる。さらに、校内のみならず、保護者・地域との交流による影響度も相対的に高い結果となっており、当該校種における重要課題との密接な関連性が理解できる。

(3) 高校

全体の平均値は3.72であり、校種区分の中で最も低い結果となっている。個別の研修項目では、「12.子どもたちとのふれあい(4.62)」が最高値となっている。逆に、「4.教育施策・法令・サービス等に係る研修(2.93)」については、極端に低い結果となっている。

校種間の比較からは、大多数にあたる11の研修項目において、最も低い結果となっている。反対に、「3.進路指導・キャリア教育に係る研修(3.45)」のみが、相対的には最も高い影響度となっている。

以上の結果から、全般的に影響度が低い点に関しては、比較的大規模で細分化された校務分掌となる校種の特性によるものと考えられる。すなわち、自身の専門分野及び担当職務との関連性に乏しい研修テーマの設定が多く、校内研修の実施回数も限られている場合が多いことが主な理由であるといえよう。したがって、自身の研修ニーズとの不一致による消極的な参加姿勢が、その効果意識を低下させる要因となっている状況がうかがえる。また、進路指導等に係る校内研修の影響度が相対的に高い点に関しては、社会との接続の役割を担い、出口指導を重視している高校教員の意識が反映された結果であると考えられる。

(4) 特別支援学校

当該校種の全体の平均値は4.03であり、非常に高い結果となっている。その中でも、「12.子どもたちとのふれあい(4.86)」が最も高く、「13.保護者・地域との交流(4.57)」がこれに続く結果となっている。逆に、「4.教

育施策・法令・服務等に係る研修（3.00）」については、最も低い結果となっている。

他の校種と比較すると、高校とは対照的に6つの研修項目において最高値となっている。とりわけ、インフォーマル研修（研修項目8～13）の大多数で最高値を示す結果となっている。反対に、最低値の研修項目は皆無である。

以上の結果から、当該校種は特にインフォーマル形式の校内研修の効果を最も肯定的に評価しており、その好影響から職能開発を促進していると理解できる。前述した実績分野別の「特別支援教育」との共通事項も多く、広範多岐にわたる教育実践上の課題に対応する研修に主体的・積極的に取り組んでいる状況がうかがえる。

6. 考察

6-1 校内研修の有効性

優秀教員の職能開発における現職研修の効果について、3大区分に基づく調査の集計結果から、研修参加の強制度及び行政コストが最も低い「C.自主研修」の影響度が高い結果が明らかになった。「A.校内研修」はこれに続き、現職研修全体の平均値とほぼ一致する結果となった。

校内研修は教育目標の具現化をめざし、学校全体で組織的・計画的に実施することが求められている⁽¹³⁾。その一般的な特徴⁽¹⁴⁾として、個別学校の実態及び日常の教育実践上の課題と密接に関連するテーマ設定が可能であり、その研修成果が教育活動に直接還元できる点が挙げられる。また、教育課題に対する意識の共有化を通じ、組織内の協働体制の構築に重要な役割を果たすとともに、教職員の相互啓発を促進する作用も期待できる。さらに、時間的・空間的な条件が比較的整備しやすく、費用対効果の観点からも、教職員集団の職能開発にとって有効な方策であるといえよう。

一方、校内研修の実態として、指導者・資料・予算等の面で十分な実施体制とはいえず、教育行政による支援の拡充が求められている。以上の諸点を考慮し、調査結果を踏まえて推断すると、教員の職能開発に資する校内研修の比重は相対的に高く、その重要性は今後さらに増大していくと考えられる。

調査結果における研修内容については、「1.授業研究・教科指導に係る研修」の有効性が最も高い結果となった。これに対し、「4.教育施策・法令・服務等に係る研修」は最も低い結果にとどまっている。両者間の差異については、研修内容と日常の教育実践との関連性の強弱による影響であると認識できることから、優秀教員は授業をはじめとする日常の教育実践で直接役立つ研修ニーズを有しているといえる。その点に関しては、前述した河村（1999）においても類似した結果が明示されているが、調査対象や分析枠組みが異なることから、先行研究を補

強する結果が得られたと解釈できる。研修の実施に際しては、教員個人と学校組織の双方のニーズを踏まえた内容をバランス良く設定するとともに、常に教育実践活動の具体的場面を想定した展開を図る必要があり、それが研修効果を高める重要な鍵になると考えられる。

研修単位については、全員参加の共同研修及び教科会・学年会といったフォーマル集団による義務的研修よりも、「8.有志・特定グループの単位での研修」という任意集団による研修の影響度が高い結果となった。有志・特定グループの研修では、各自のニーズにより近いテーマが設定されている場合が多いといえよう。また、意思疎通の容易な比較的少人数の集団内において、成員間の相互啓発を促進する場となっている点が、副次的効果として調査結果に反映されていると考えられる。

研修形式については、フォーマルよりもインフォーマル研修の有効性が高い結果が判明した。本稿で設定したフォーマル研修は、全員参加型の集合研修及びグループ単位による義務的参加が要求されるものであり、内発的な動機の低下によって研修効果が限定的となる傾向は否めない。一方、インフォーマル研修は任意の集団によるものに加え、職場環境における交流・情報交換、さらには日常の職務内容をも含んでいる。コミュニケーション活動がその成立要件となっており、共通して効果意識が高い結果から、優秀教員はコミュニケーション能力が高いと考えられる。インフォーマルの要素を含む研修は、優秀教員自身の教育課題の解決・改善に結びつくヒントを得る機会としての機能を有しているといえよう。

6-2 インフォーマル研修の有効性

前述した山崎（2002）のライフコース研究において、教師の発達・力量形成の転機を生み出す諸契機として、「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」及び「教育実践上での経験」が多数を占めることが明らかにされている。また、石元（2003）⁽¹⁵⁾においても、「職場の雰囲気や人間関係」「学校全体での研究活動・研究体制」「先輩・同僚教師の個別的アドバイス」をはじめとした、日常の教育活動の中の営みやインフォーマルの要素を含む研修の重要性が指摘されている。

本稿では、校内におけるインフォーマル研修として、「8.有志・特定グループの単位での研修」という任意の集団、「9.上司からの指導・助言」「10.先輩教員からの指導・助言」「11.同僚との交流・情報交換」という職場環境や人間関係から受けた影響に加え、「12.子どもたちとのふれあい」による実践活動及び「13.保護者・地域との交流」という関係者からの影響に関する項目を設定した調査を行った。その結果、優秀教員の職能開発にとって、インフォーマル形式の校内研修の有効性が全般的に高い状況が明らかになった。先行研究とは目的・視点

及び質問紙の設計・内容等が異なっているものの、共通事項が確認できる結果となった。

校内研修に関する全ての調査項目の中で、最も影響度が高かったのは「12.子どもたちとのふれあい」であった。それは、日常の教育実践活動そのものを通して学ぶという臨床的研修の機会として位置付けることが可能である。具体的には、子どもたちの反応からの振り返り評価によって課題を発見し、その解決・改善策を具体的に探り、フィードバックしながら実践的指導力を体験的に獲得していく活動である。つまり、教育実践に対する自己省察を重視する反省的実践家としての職能開発であり、優秀教員はその能力が高いと考えられる。

次に影響度の高い研修項目は、「10.先輩教員からの指導・助言」、続いて「11.同僚との交流・情報交換」となっている。この結果については、校長・教頭をはじめとした「9.上司からの指導・助言」よりも、影響度が高い点が注目される。学校現場における教員の職能開発にとって、先輩・同僚から成る教員集団の影響⁽⁶⁾が最も大きい点については、いくつかの先行研究^(註7)からも確認できる。先輩・同僚教員からは、授業や学級経営をはじめ、多岐にわたる教育実践活動の実体験に基づく有益な情報収集を行うことができる。このような相互に学び合う関わりは、いわゆる「同僚性」という概念で表現することが可能であり、優秀教員はこのような環境の中で相互に影響し合いながら職能開発を促進していると考えられる。

加えて、特に先輩教員からの影響については、メンターとしての後輩教員に対する指導・援助の役割が強調されているように、有効性の高さを裏付ける結果が得られた。その点に関しては、今後の校内研修に対する支援や優秀教員の活用方策の在り方に対し、示唆を与える有益な情報が含まれているといえよう。

6-3 実績分野別・校種別の特徴

校内におけるインフォーマル研修の重要性に加え、コミュニケーションがその基盤となっている点について述べてきた。続いて、優秀教員の実績分野別・校種別のクロス集計結果から、コミュニケーション活動の対象と影響度を中心に、それぞれの特徴を明らかにしていく。

(1) 実績分野別の特徴

「学習指導」分野については、優秀教員の多数が研究主任等の職務経験を有しており、その過程における上司からの指導・助言の影響度が高い結果が確認できる。その一方で、保護者・地域社会との交流という関係者からの影響度が相対的に低い結果から、上司・先輩教員を中心とした学校内部重視、上向きのコミュニケーション活動の方向性がうかがえる。

「生徒指導・進路指導」分野については、担当職務との関連性から、生徒指導・進路指導に係る研修内容及び保護者・地域との交流による高い影響度が示された。したがって、学校内よりも外部関係者との交流による効果意識が高い結果から、外向きのコミュニケーション活動の活発な状況がうかがえる。

「部活動指導」分野については、特にフォーマル形式を中心として、校内研修の影響度が相対的には低い結果となった。他の実績分野以上に、実践活動を重視する現場主義であるといえよう。子どもたちとのふれあいに加え、同僚との交流・情報交換による影響度が相対的に高い結果から、横向きのコミュニケーション活動の方向性がうかがえる。

「特別支援教育」分野については、インフォーマル研修の比重が相対的に高い結果となっている。有志・特定グループによる研修の影響度が高い結果からも、主体的・積極的な取り組みによって職能開発を促進している状況がうかがえる。子どもたちとの関わりを最も重視するとともに、学校内外におけるコミュニケーション活動の影響度も満遍なく高い結果となっている。

「その他」分野については、多岐にわたる実績分野であるため、その特徴の把握が困難な面がある。ただし、校内研修の影響度が相対的に低い結果からは、校外研修及び自主研修をはじめとした他の要因による職能開発の比重が高いと考えられる。

(2) 校種別の特徴

「小学校」については、広範多岐にわたるテーマに関して、比較的活発に研修が行われている場合が多い。その中で、当該校種とは関連性の乏しい進路指導等の研修を除くと、授業研究等を筆頭にフォーマル研修の影響度及び比重がともに高い状況が確認できる。したがって、インフォーマル研修の影響度が相対的には低いが、校内における上司・先輩・同僚を中心としたコミュニケーション活動から好影響を受けている状況がうかがえる。

「中学校」については、発達段階の特性に対応するための生徒指導に関する研修ニーズが高い結果が確認できる。加えて、学年会を中心とした集合研修の影響度も比較的高い。先輩・同僚教員をはじめ、保護者・地域との交流からも、実践的な指導力の向上に資する情報収集活動が行われていると考えられる。

「高校」については、校内研修全般の影響度が相対的に低い結果が示された。比較的大規模で所属職員も多数であることから、校務分掌上の役割も専門分化している場合が多い。したがって、共通のテーマで実施されるフォーマル形式の研修ニーズが低く、その影響度も限定的であるとの解釈が可能である。高校籍の優秀教員は、義務籍よりも一般的に自律性が高く、自助努力による職能

開発の比重が高いと考えられる。

「特別支援学校」については、担当職務の内容が広範にわたるため、行政研修でカバーしきれない部分を校内研修や自主研修によって補っている傾向にあると理解できる。校内研修の実施頻度とその有効性も非常に高いといえよう。コミュニケーション活動の対象として、学校内の関係者のみならず、保護者や学校外の関係者を含んでおり、全方向に満遍なく広がっている状況がうかがえる。

7. 本稿の知見と課題

若手優秀教員を職能開発の成功モデルと推定し、その職能開発における校内研修の効果について、質問紙調査の集計結果を基礎に分析を行った。その結果、以下に示す知見が得られたと考えている。

第1に、優秀教員は自身の教育実践活動と密接に関連する校内研修のニーズを有するとともに、フォーマルよりもインフォーマル形式の校内研修の有効性が高い結果が明らかになった。インフォーマル研修は、学校内外の関係者とのコミュニケーション活動によって成り立っており、効果意識が全般的に高い結果から、優秀教員はその能力が高いと考えられる。

第2に、優秀教員は子どもたちに接する教育実践活動について、自己の職能開発に最も役立つ機会であると認識する傾向にあることが明らかになった。優秀教員は省察（反省・評価・改善）によって、自己の教育指導上の課題を発見し、その解決・改善を図るとともに、職能開発に結び付けるサイクルを形成していると考えられる。

第3に、職場環境のインフォーマルな場面において、先輩教員からの指導・助言及び同僚教員との交流・情報交換の有効性が高い結果が明らかになった。優秀教員は、教育実践に有益な情報を収集し、有効活用している状況がうかがえる。また、相互に学び合う同僚性の確立は、校内研修の有効性を高めるとともに、職能開発を促進するための要件であると考えられる。

第4に、表彰の実績分野によって、フォーマル及びインフォーマルの双方ともに、関わりの深い研修項目の効果意識が高い傾向にあるという特徴が明らかになった。例えば、「学習指導」分野については、授業研究・教科指導に関する研修内容の影響度が相対的に高く、校内における上司・先輩教員を対象としたコミュニケーション活動の効果意識も高い結果となっている。

第5に、校種の特性によって、校内研修の影響度に差異が生じる結果が明らかになった。特にフォーマルな校内研修の実施に際しては、各校種における児童・生徒の発達段階と特性に基づく教育課題に対応した研修テーマの共有化⁽¹⁷⁾が求められる。ところが、義務籍の教員よりも専門性が高く、比較的大規模で細分化された職務を

担当する高校教員の研修ニーズに合致しない場合が多く、そのことが校内研修に対する効果意識の低下を招く要因となっている状況が例示できる。

近年の学校教育現場は、いわゆる団塊の世代の退職による若手教員の大量採用とそれに伴う研修需要が増大している。一方で、少子化の進展に伴う学校の小規模化、教職の個人主義化や人間関係の希薄化も相まって、職能開発にとって最も有効である先輩教員との交流（コミュニケーション活動を通じたインフォーマル研修）機会が減少している。さらに、教員の日常業務の多忙化は校外研修及び自主研修への参加意欲の減退や機会の遺失を招き、財政難による研修関連予算の縮減がこれに拍車をかけている。このような現下の情勢を踏まえると、教員の職能開発の促進を企図した校内研修体制を強化することが急務の課題であると考えられる。

以上の点を総合すると、校内研修の効果を高めるとともに、職能開発を促進していくための手がかりとして、次のような示唆を提示することが可能である。

①校内研修を通じた職能開発の促進にとって、「コミュニケーション」を基盤として、教育実践活動に対する「省察」及び職場環境における「同僚性」が主要な条件となっており、その意識を共有し高めていく必要がある。

②これらの機能を高めるためには、学校管理職が先頭に立った学びあう雰囲気づくり・学校文化づくり（同僚性の醸成・構築）が肝要となる。

③ミドルリーダーをメンターとして有効活用し、校内におけるコミュニケーション活動を促すキーパーソンに位置付けることが重要である。優秀教員も当然にその中心的役割を担い得る存在であると認識できる。

④個別具体的な研修として、実際の指導場面における手続きの知識（know-how, how-to）や省察の具体的手法等の基礎的内容を取り入れることが重要である。教員が相互に学び合う機会を設定し、情報の共有化を図ることによって、付加的・波及的效果も期待できる。

⑤校種の特性に配慮した校内研修の計画・実施が必要である。例えば、高校においては、相対的に影響度の高い教科会等の少人数単位を中心とした形態にシフトすることも検討課題となる。

⑥教育行政からの校内研修に対する支援のさらなる拡充が求められる。具体的には、個別学校のニーズに基づく講師派遣、情報・資料提供、費用助成等の支援策の確立が挙げられる。その実現に向けた条件整備が不可欠であり、かつ急を要する課題である。

今後の研究課題として、「校内研修」のみならず、「校外研修」⁽¹⁸⁾及び「自主研修」を含めた包括的な内容に発展させていくとともに、総合的な分析を行う必要性があると考えている。また、本稿においては、質問紙調査の一部を限定的に論及しただけであり、多様な調査結果

に対する追加の分析作業も不可欠である。その実現により、統計的考察の精緻化を図ることが可能となる。さらに、インタビュー調査を通じた事例的考察を盛り込み、優秀教員の職能開発過程をより詳細に究明していく必要性もあると認識している。

－謝 辞－

本研究にご協力を賜りました全国各地の「優秀教員」の皆様に対し、衷心より感謝申し上げます。

－注－

1 被表彰者の要件として、①現職、②教職経験10年以上かつ35歳以上、③原則として都道府県レベルの表彰を受けている、制度が未整備の場合は表彰に準じる評価を得ている、④勤務実績良好かつ過去に懲戒処分等を受けていない、以上の4点が明示されている。詳細については、文部科学省ホームページ「平成18年度文部科学大臣優秀教員表彰の被表彰者の決定等について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/02/07021309.htm
及び「平成19年度文部科学大臣優秀教員表彰式の開催について」を参照。

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/02/08022731.htm
(最終アクセス2010年1月3日)

2 本稿における「職能開発」という用語については、教員個人の主体性に着目し、専門的力量を獲得していく全ての活動であり、正式な講座をはじめ、個人レベルの研究を含む概念として使用する。類似の「力量形成」という用語については、専門的な知識・技能といった側面に加え、責任感や奉仕の精神といった人間の資質を含む概念といえる(佐藤2002)⁽¹⁹⁾。しかしながら、職務行為に限定されない広すぎる意味合いを持つとの指摘も存在する(西2002)⁽²⁰⁾。また、「資質能力」については、一般的に「人間の資質」と「専門的力量」に大別されるが、先天的な素質や才能という意味合いが強く、養成・採用段階にも相当の比重が置かれていると認識できる。同じ「development」の訳語としての「発達」、あるいは「成長(growth)」という生涯発達研究の基本理念に基づく用語も存在する。しかし、既得の資質能力の量的増大・質的進化に加え、職務遂行上の新たな分野を切り開いて獲得するとともに、外側から育成可能なニュアンスを含む適語として、「職能開発(professional development)」を意識的に使用する。

3 入職前に重点を置いた「教員養成(teacher training)」から、養成・採用・研修の連続性を意識した「教師教育(teacher education)」という用語への変化が主流となっている。また、「教員」と「教師」の用語については、社会的制度的存在(公教育)としての「教員」、

教育という働きに着目した「教師」という一般的な概念に基づくが、定着用語や引用資料の関係上、両者を混用している。

4 2005年度時点で46都道府県・指定都市で実施され、8教育委員会で給与上の措置が設けられ、7教育委員会で給与上の措置以外の措置が設けられている。詳細については、文部科学省ホームページ「優秀な教員の表彰等の取組について」を参照。

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/09/06092206/002.htm

(最終アクセス2010年1月3日)

5 2006年度時点で11都道府県・指定都市で導入され、教育専門監(秋田県)、ティーチャーオブティーチャー(茨城県)、授業力向上アドバイザー(富山県)、エキスパート教員(広島県)、えひめ授業の鉄人(愛媛県)といった特有の名称となっている。さらに、認定者数、認定方法、役割、給与上の措置等においても多様な状況である。なお、「優秀教員」制度との異同については、対象者がリンクする場合もあるが、必ずしも同一のものではなく、「スーパーティーチャー制度」は地方レベルでの認定にとどまる制度である。詳細については、文部科学省ホームページ「スーパーティーチャー制度の導入状況について」を参照。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07062816/006/003.htm

(最終アクセス2010年1月3日)

6 研修費用の構成として、「直接費」と「間接費」に大別することが可能である。前者は、会場・テキスト・講師・出張等に係る費用である。後者には、参加ロス(受講者が職場を抜けることで発生する費用)・機会ロス(就業時間中に得られるはずの生産量・成果)・負担ロス(受講者が職場を抜けたための他のメンバーの負担)が含まれる。

7 例えば、京都市立永松記念教育センターによる2002年の調査「教員自らが力量を高めるための研修のあり方アンケート調査が示す効果ある研修」の結果が挙げられる。詳細については、ホームページを参照。

<http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/kenkyu/outlines/h14/pdf/476.pdf>

(最終アクセス2010年1月3日)

－文 献－

- (1) 今津孝次郎「教師の職業的社会的化(1)」『三重大学教育学部研究紀要』第30巻第4号, pp.17-24, 1979
- (2) 岸本幸次郎・久高喜行『教師の力量形成』ぎょうせい, 1986
- (3) 塚田守『受験体制と教師のライフコース』多賀出

- 版, 1998
- (4) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社, 2002
 - (5) 浅野良一「教員研修体系及び各研修の評価・効果測定手法の研究開発事業実績報告書」兵庫教育大学, 2008
 - (6) 西穰司「校内研修では何に重点をおき, どう取り組むか」『教職研修』23, 教育開発研究所, 1995
 - (7) 河村茂雄「校内研究と教育心理学」日本教育心理学会編『教育心理学年報』第38集, pp.169-179, 1999
 - (8) 三橋弘「高校における校内研修－研修主任の役割－」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』第20号, pp.117-128, 2001
 - (9) 佐藤晴雄「優秀教員評価制度とその活用に関する調査報告」八尾坂修編著『教員人事評価と職能開発－日本と諸外国の研究－』風間書房, pp.406-439, 2005
 - (10) 當山清実「優秀教員表彰制度の特質と課題」兵庫教育大学学校経営研究会編『現代学校経営研究』第21号, pp.53-62, 2009
 - (11) 平松陽一『教育研修の効果測定と評価のしかた』インターワーク出版, p.182, 2001
 - (12) 中留武昭『校内研修を創る』エイデル研究所, p.4, 1984
 - (13) 尾木和英・有村久春『教育課題に応える教員研修の実際』ぎょうせい, p.15, 2004
 - (14) 木岡一明『教職員の職能発達と組織開発』教育開発研究所, p.148, 2003
 - (15) 石元浩子「教師のライフコースに即した教員評価制度の在り方に関する一考察」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』第22号, pp.37-52, 2003
 - (16) 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久『教師のライフコース－昭和史を教師として生きて－』東京大学出版会, pp.121-132, 1988
 - (17) 八尾坂修『学校改善マネジメントと教師の力量形成』第一法規, pp.214, 2004
 - (18) 當山清実「優秀教員の職能開発における現職研修の効果に関する調査研究－校外研修を中心として－」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』No.35, pp.182-198, 2009
 - (19) 佐藤幹男「教師としての力量を高める」日本教師教育学会編『講座教師教育学Ⅲ教師として生きる』学文社, pp.81-93, 2002
 - (20) 西穰司「教師の力量形成と研修体制」日本教師教育学会編『講座教師教育学Ⅲ教師として生きる』学文社, pp.217-230, 2002