

教育センターにおける教員長期研修の効果に関する研究（二年次）

【研究者】

企画部 指導主事 永井博美・小樹由美・近藤和喜

【研究指導者】

広島大学大学院教育学研究科 教授 草原和博

【研究協力員】

広島県立神辺高等学校 教諭 神原菜穂子 広島県立福山北特別支援学校 教諭 岡崎恵美
世羅町立世羅小学校 教諭 池内佑介 江田島市立三高中学校 教諭 二藤温子

研究の要約

本研究は、「教育センターにおける教員長期研修の効果に関する研究 ―研修修了後に実施する所属校訪問の記録，アンケート調査の分析を通して―」（平成30年，以下「『研究Ⅰ』」とする。）の2年目に当たる研究である。1年目に明らかになった結果を踏まえ，本研究のリーディング・クエスチョンを①教員長期研修（以下，「長期研修」とする。）は職能成長にどのような意味をもっているか，②長期研修制度を，長期研修生にとってさらに意味あるものとするために，どのように改善すべきかとした。この長期研修生の職能成長に及ぼす長期研修の効果とともに，長期研修をどのように改善すべきかについて迫るべく，「研究Ⅰ」において実施した長期研修修了者アンケートと長期研修修了者へのインタビュー調査の結果を用いて分析を行った。長期研修生へのアンケート及びインタビュー調査から，教育研究の手法や，教科指導等の専門的な知識・技能を深めるだけでなく，学び続ける姿勢，使命感，立場の自覚といった教師としての資質・能力にも影響を与え続けていることが分かった。

本研究のリーディング・アンサーとして，①長期研修は，教師の専門家としての学びの場となっていること，②長期研修制度を，長期研修生にとってさらに意味あるものとするために，長期研修生に求める資質・能力の向上に向けて，組織マネジメントに係る内容の更に充実させることの必要性を見いだした。

はじめに

「研究Ⅰ」では，校長等への聞き取り，本人へのアンケート調査の双方の結果から，長期研修は，科学的な研究能力の向上に効果があることが分かった。また，校長等は，長期研修修了者は，長期研修における研究経験を基に，校内研修や地域の教育研究会等で自信をもって指導・助言を行ったり，所属校の取組にリーダーシップを発揮したりしていると捉えていることが分かった。さらに，求められる資質・能力に対する長期研修修了者の自己評価から，「学校における教育研究において，仮説と検証の視点を明確にすることができる」「文献や研修等から積極的に学び続けるという姿勢をもっている」「広島県教育推進を担うという使命感をもっている」の項目で長期研修の効果が高いことが分かった。一方，「他者と協働して職務を遂行すること」「児童生徒観，教育観の問い直し」に長期研修があまり影響していないと捉えていることが分かった。

中央教育審議会答申（平成27年）の「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，求められる資質・能力として「これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え，自律的に学ぶ姿勢を持ち，時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力」等が提言されている。

これらのことから，教員に求められる資質・能力を考えると，長期研修を，その素地を培う研修として改善していくことが今後の課題と受け止めている。

I 研究の概要

1 研究の目的

教員の養成，採用，研修は，現在の教育行政上の重要な課題である。広島県では，年間50人程度の教員を教育センター等に派遣し，長期にわたる研修を行うことにより，本県教育推進の中核となる教員の育成を図る長期研修を実施している。

「研究Ⅰ」で明らかになった結果を踏まえ、本研究の目的は、①長期研修生の職能成長に及ぼす長期研修の効果を明らかにすること、②教員に求められる資質・能力を踏まえ、次年度以降の長期研修の内容の充実に資することである。

これらを、今後の長期研修の充実に向け、提言していきたいと考えている。

ここで、改めて国及び広島県の教員に求められる資質・能力等について整理する。

2 長期研修制度の構造と課題

(1) 教員に求められる資質・能力とは

変化の激しい社会において、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要になっている。このような中、学校教育においても、求められる人材育成像の変化への対応が必要となってきた。

先行研究において、中央教育審議会答申を基に、教員に求められる資質・能力及び研修の在り方

の変遷をまとめている（表1）。

「学校が抱える多様な課題に対応し新たな学びを展開できる実践的な指導力を身に付けるためには、教員自身が探究力を持ち続ける存在であるべきであるという『学び続ける教員像』の確立」²⁾が平成24年中央教育審議会答申において提言されているとおり、教員に求められる資質・能力を身に付けていくためには、学び続けていくことが必要である。

教員が備えるべき資質・能力については、これまでの答申等においても繰り返し提言されてきたところであり、教員としての不易の資質・能力は引き続き教員に求められるところである。そして、学校教育の直接の担い手である教員の資質・能力を向上させることは最重要課題であり、世界の潮流であるといえる。

表1の平成24年中央教育審議会（答申）では、求められる資質・能力として専門職としての高度な知識・技能が挙げられている。こういった専門職と

表1 答申における教員に求められる資質・能力及び研修の在り方の変遷¹⁾

答申名	求められる資質・能力	求められる研修の在り方
平成9年 教育職員養成審議会 (第1次答申) 新たな時代に向けた 教員養成の改善方策 について	◎いつの時代にも教員に求められる資質能力 ・教育者としての使命感、人間としての成長・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 ◎今後特に教員に求められる具体的資質能力 ・地球的視野に立つて行動するための資質能力、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力 ◎得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性	教員の資質能力向上には、日々の教育実践や自己研鑽とともに、任命権者等が行う研修が極めて重要であり、一層の充実が求められている。
平成17年 中央教育審議会（答申） 新しい時代の義務教育を創造する	あるべき教師像の明示【優れた教師の条件】 ◎教職に対する強い情熱 ◎教育の専門家としての確かな力量 ◎総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、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を備えていること、同僚と協力していくこと）	研修の在り方について、講義形式だけではなく、実践的な指導力の向上につながるよう、内容・方法の工夫・改善が求められている。
平成24年 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	◎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） ◎専門職としての高度な知識・技能（教科や教職に関する専門的知識、新たな学びを展開できる実践的指導力） ◎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）	任命権者が行う研修について、指導伝達式のものが多いため、より一層教育の質の改善につながる研修とするための工夫改善が求められている。
平成27年 中央教育審議会（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～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～	◎これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力 ◎情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結び付け構造化する力 ◎新たな課題（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道德教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応）に対応できる力 ◎「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力	研修そのものの在り方や手法を見直し、主体的・協働的な学びの要素を含んだ研修への転換を図る必要があると求められている。

としての教師の学びについて、F. コルトハーヘン（2010）は、教師に省察を促す重要性を述べており、変動する社会において、自身の経験から学ぶ姿勢を身に付け、省察を通して経験から学ぶスキルを獲得すれば、成長し続けることができるとしている。

この教師の専門家としての学びについて、F. コルトハーヘン（2010）は、三つの基本原理を示している。

- 1 教師の専門家としての学びは、学習者の内的な必要性を伴うとより効果的になる。

2 教師の専門家としての学びは、学習者の経験に根ざすとより効果的になる。

3 教師の専門家としての学びは、学習者が自身の経験を省察するとより効果的になる。

教師の専門家としての学びにおける三つの基本原理³⁾

三つ目の原理に示されているように、学び続ける教師には、自身の経験を省察することで、より学びが効果的になることが分かる。

(2) 広島県における長期研修の趣旨

「研究Ⅰ」で示したように、本県の長期研修は、教科指導のリーダー育成を目指したエキスパート系の推薦研修に位置付けられている。また、平成31年度教員長期研修実施要項における趣旨には、次のように示されている。

小学校，中学校，義務教育学校，高等学校及び特別支援学校の教員を教育研究施設等に派遣し，長期にわたる研修を行うことにより，本県教育推進の中核となる教員の育成を図る。

本県では平成22年に「将来にわたって『広島に生まれ、育ち、住み、働いて良かった』と心から思える広島県の実現」を基本理念とした「ひろしま未来チャレンジビジョン」を策定している。このビジョンに基づき、広島県教育委員会は、平成26年に、グローバル化する21世紀の社会を生き抜くための新しい教育モデルの構築を目指して「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を策定し、これからの社会で活躍するために必要な資質・能力の育成を目指した主体的な学びを促す教育活動を積極的に推進しているところである。

趣旨に示されている「本県教育推進」とは、ま

さにこのことであり、教科等における優れた指導者の育成だけでなく、本県教育推進の中核となる教員の育成を目指しているといえる。

そこで、次に教育センターにおける長期研修の研修内容（カリキュラム）を整理する。

(3) 教育センターにおける長期研修の研修内容

表2に令和元年度の長期研修の研修内容を示す。

表2 令和元年度の長期研修の研修内容（6か月）

	全体の研修内容	各自の教育研究に関わる内容	自律的な研修に向けて
研修前	○事前説明会 教育研究の進め方 ・児童生徒の実態把握 ・研究主題、副題 前年度（後期）長期研修生及び該当部との協議	○研究テーマに関わる書籍等の収集方法	○ヘルプ＆サポート相談事業の活用（後期）
研修中	○長研講座 ・長期研修生に期待すること（所長） ・教育研究に求められるもの（副所長） ・特別講座 本県教育の現状と課題、生徒指導、道徳教育、キャリア教育、特別支援教育、情報教育、学校評価と組織マネジメント、授業研究の進め方等 ・研究論文作成について ・教育統計について ・画像処理・プレゼンテーションについて ・発表の仕方・研究発表会等について ○「研究協議会」 ○研究発表会	○「研修計画書」検討会（部毎） ○「研究論文（4枚）」検討会（部毎） ○「研究論文（8枚）」検討会（部毎） ○プレゼンテーション検討会（部毎）	○専門研修講座の受講 ○長期研修交流会（長期研修生同士） ○プレゼンテーション検討会（長期研修生同士）
研修修了後	○「研究協議会」	—	—

各自の教育研究にかかわる内容においては、長期研修生が児童生徒の実態を把握したうえで、各自の研修種目に関わる内容の研究を進め、研究論文を作成し、その内容を発表している。

また、長期研修生全員が受講する長研講座における特別講座（昨年度までの名称は、スペシャル・ウィーク）では、今日的な教育課題及び行政課題に対応する講義等により、ミドルリーダーとしての力量を高めることをねらいとしている。

さらに、研修中及び研修修了後に「研究協議会」を位置付けている。参加対象者は、長期研修生（前年度修了者・当該年度研修生）である。「研究協議会」では、長期研修における研究成果の更なる

深化を図るとともに、研修生相互のつながりを深め、各学校の中核として活躍でき、教員としての見識を高められるように内容を構成している。

教育研究においては、研修計画書及び学習指導案の作成並びに検証授業、さらには検証授業実施後の結果及び分析、考察等、研究論文にまとめていくなかで、自身の経験を省察する場面がある。

では、平成19年度に開講した特別講座の研修内容及び平成16年度から実施している「研究協議会」の趣旨等の変遷は、どうであろうか。

(4) 特別講座の内容及び「研究協議会」の趣旨等の変遷

まず特別講座の内容を、表3に示す。

特別講座の一つ目の大きな変化は平成25・26年度に見ることができる。平成25年度から⑦学校評価と組織マネジメント、⑧カリキュラム・マネジメントについての内容が新たに入った。⑦学校評価と組織マネジメントについては、平成25年度まで行っていた⑤学校における組織マネジメント、⑥学校評価システムが平成26年度から統合されたものである。これについては国や広島県が掲げる施策との関連が大きいと考えられる。特に⑦学校評価と組織マネジメントについては、この年に策定された「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を開推進するに当たって、より組織的な視点が重視し、内容を組み立てたことが要因の一つとして考えられる。学校評価と組織マネジメントを別個のものとして捉えるのではなく、学校経営という大きな括りの中で、つながりをもつものとして捉え直している。

二つ目の変化は平成29年度にある。この年から②本県教育の現状と課題、⑧カリキュラム・マネジメントについて、⑨キャリア教育について等、組織の中核を担うミドルリーダーとして必要な資質・能力の伸長に関わる内容の研修時間を大幅に増やしている。この要因としては、先に述べた「広島版『学びの変革』アクション・プラン」が実際に学校で取り組まれる中で、ミドルリーダーの役割がこれまで以上に求められるようになったためである。⑦学校評価と組織マネジメントについても、ミドルリーダー育成の観点から平成30年度から、大幅に時間を増やしている。

以上のことから、開講当時、広島県の教育に関わる様々な分野を広く学べるという特別講座の趣旨が、時代のニーズを踏まえ、よりミドルリーダーとしての自覚を促し、組織的に対応できる人材の育成を目指すことに変容していることが分かる。

表3 特別講座の内容の変遷

	内 容	H 19	H 20	H 21	H 22	H 23	H 24	H 25	H 26	H 27	H 28	H 29	H 30	H 31	
①	教員長期研修生に期待すること	60													
②	本県教育の現状と課題	60										105	110		
③	教職員の接遇	60											70		
④	教育法規入門	180	150		140		120	165	105	125	10				
⑤	学校における組織マネジメント	80	50				※統合して⑦に移行								
⑥	学校評価システム	50													
⑦	学校評価と組織マネジメント								100		110	175	170		
⑧	カリキュラム・マネジメントについて							60				110	105		
⑨	生徒指導について	80					100				110				
⑩	特別支援教育について	90						100	50	110					
⑪	情報教育について	50	60	50											
⑫	教育情報コンテンツの活用方法	90						60							
⑬	教育調査の手法について	80	80	60	110			※H25から特別講座以外で実施							
⑭	教育統計演習	120													
⑮	著作権について	50	60	50											
⑯	「ことばの教育」の推進について	50			60			※H25から⑰に移行							
⑰	言語活動の充実について								70	60					
⑱	教科指導における評価の在り方	90					105				90		50		
⑲	キャリア教育について	90			30			60				110			
⑳	道徳教育について	60					90	100			60				
㉑	人権教育について													105	
㉒	地域別課題研究	350			380			※H25から㉓に移行							
㉓	教育論文の作成方法	60			80			※H25から㉔に移行							
㉔	授業研究の進め方について								80				90	225	
㉕	授業研究の質を向上させるために								525	515		110			
㉖	研究論文の作成に向けて											300	260		

※表内の数値は研修時間（分）を示す

次に「研究協議会」の趣旨の変遷について、表4に示す。

表4 「研究協議会」の趣旨の変遷

	趣 旨
平成16年度	教員長期研修修了者と現任教員長期研修生を対象に、教員長期研修修了後における研究の活かし方等について研修することによって、教員長期研修修了者及び現任教員長期研修生間のネットワークづくりを進め、もって本県教育の充実・発展に資する。
平成21年度	教員長期研修生（前年度修了者・当該年度研修生）を対象に、教員長期研修における研究成果の深化を図ること及び、研修成果の普及・還元の手法等について研修することを目指すものとする。
平成26年度	教員長期研修における研究成果の深化を図ること及び研修成果の普及・還元の手法等について研修するとともに、教員長期研修生（前年度修了者・当該年度研修生）相互のつながりを深める。
平成27年度	教員長期研修生（前年度修了者・当該年度研修生）の実践発表・協議等により、教員長期研修における研究成果のさらなる深化を図るとともに、研修生相互のつながりを深める。また、今日的な教育課題について研修し、教員としての見識を高める。
平成28年度	教員長期研修生（前年度修了者・当該年度研修生）の実践発表・協議等により、教員長期研修における研究成果の更なる深化を図るとともに、研修生相互のつながりを深める。また、広島版「学びの変革」アクション・プランの推進に向け、各学校の中核として活躍できるよう、教員としての見識を高める。
平成29年度	教員長期研修生（前年度修了者・当該年度研修生）による協議等を通して、研修生相互のつながりを深めながら、教員長期研修における研究成果の更なる深化を図る。また、広島版「学びの変革」アクション・プランの全県展開に向け、各学校の中核として活躍できるよう、教員としての見識を高める。
平成30年度	各校のミドルリーダーとしての自覚をもち、組織的に行う教育研究の在り方や改善方策について考え、広島版「学びの変革」アクション・プランの推進に資する。
令和元年度	Society5.0 時代を見据え、これからの教育に必要な学びについて考えるとともに、学校組織全体の成長に向け、ミドルリーダーとして何に取り組むかを、研究・組織マネジメントの両面から考える。

「研究協議会」の内容の大きな変化は、平成27年度前後に捉えることができる。趣旨の変遷を見ると、平成16年度から平成26年度までは、主に研修成果の普及・還元の手法等の共有や長期研修生（前年度修了者・当該年度研修生）相互のつながりを深めることに重点を置いていたが、平成27年度から今日的な教育課題について、協働的に課題解決を図っていく内容とした。また、平成28年度以降は、「広島版『学びの変革』アクション・プラン」の取

組を踏まえ、ミドルリーダーがどのように学校で具体的に取り組んでいくのかということについて、協働的に課題解決を図る内容を取り入れた。

Ⅱ 研究の視点と方法

1 本研究のリサーチクエスチョン

本研究では、長期研修修了者が長期研修の内容をどのように捉え、自己の職責遂行に影響を与えていると自覚しているのか、つまり、長期研修が自己の職能成長にどのような意味をもっているのかを明らかにすること及び次年度以降の長期研修を支援するために、その内容をどのように改善すべきか示唆を得ることを目的とした。

そこで、リサーチクエスチョン（以下、RQとする）を次のように設定した。

RQ1：長期研修は職能成長にどのような意味をもっているか。

RQ2：長期研修制度を、研修生にとって、さらに意味あるものとするために、どのように改善すべきか。

本研究は、教育センターにおける長期研修を修了した者678人を対象としたアンケート調査を基に、全体としての傾向や修了からの時間の経過と研修効果の関係をつかむ量的研究と校種の違う長期研修修了者が、個別の状況下で長期研修をどのように捉えているかを明らかにする質的研究を行った。

西川純（1999）は、「質的研究と量的研究は対立するものではなく、補完するものである。」⁴⁾と述べているように、数値データを全く扱わない質的研究と数値データによって分析する量的研究を組み合わせることにより、それぞれの研究だけでは捉えることができなかった結果を見いだすことができるのではないかと考えた。

2 長期研修修了者アンケート

「研究Ⅰ」において、平成14年度から平成29年度に教育センターにおける長期研修を修了した678人を対象に広島県電子申請システムを利用しアンケートを実施した。有効回収率は、86.3%、有効回答者数は585人であった。

本研究では、「研究Ⅰ」で行ったアンケート調査のうち、教師としての成長に関する項目（問4）、長期研修制度が研修生にどのような意味があ

るかに関する項目（問5，問6）について分析した。問5，問6の自由記述データの分析は、樋口耕一が開発した「KH Coder」を用いて行った。自由記述にどのような語句が頻出し、その語句が他のどのような語句と関連があるのかといった点に焦点を当てることにした。

3 インタビュー調査

長期研修修了者の個別の状況下での長期研修の意味を明らかにするため、インタビューを行った。4人の長期研修修了者のキャリアの多様性を考慮し、自分自身の視点から、キャリアがどのように見えているのかに着目して検討を行うこととした。採用から現在に至る自己の満足度の浮き沈みをライフラインに描かせ、長期研修をどうとらえているのかを見いだそうとした。

また同時に、設定した質問項目によるインタビューを行い、現在の視点から長期研修の学びを振り返り、自分自身にとっての長期研修の意味付けることとした。こうした、二つの手法を用いることで、自己のキャリア形成の中での長期研修の意味を重層的に描くこととした。

(1) 調査対象

小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校から研修年度の全・半（前後）期及び研修種目が重ならない各1名を校種代表の研究協力員として、インタビューを行った。研究協力員一覧を表5に示す。

表5 研究協力員一覧

	年齢	教職歴	長期研修時の年齢	研修期間	主任等経験	
					研修前	研修後
A	40代前半	15年	38歳	1年間	学年主任 研究主任	研究主任 保健主事
B	50代前半	27年	43歳	半年間	学年主任 進路指導主事 研究主任	進路指導主事 研究主任 指導教諭 (エキスパート研修を含む)
C	40代前半	11年	38歳	半年間	—	教務主任
D	30代後半	9年	36歳	半年間	—	学年主任

(2) 内容

リサーチクエスションに迫るべく、表6のインタビュー内容を構成した。

表6 インタビュー内容

		内 容
導入		授業のことについて語りましょう
教員の履歴		①先生のライフヒストリーを、図に描きながらお話しください（ライフライン）
	1	②何歳で研修に行きましたか、早いと思うか遅いと思うか、それはなぜ
		③なぜ長期研修を希望したのか、そのきっかけは
研修の評価	2	長期研修で得られたもののうち、日々の職務に活かされていることは
	3	長期研修で得られたもののうち、今後、特に生かしていきたいことは
	4	自分自身の力量を高めるために、長期研修の内容で実際に役立ったことは
	5	自分自身の力量を高めるために、長期研修の内容であれば役立っただろうことは
研修のインパクト	6	長期研修後、授業がどのように変わりましたか
	7	長期研修後、組織の中でどのように行動が変わりましたか
	8	長期研修後、教育（に対する考え方）観や授業（に対する考え方）観がどのように変わりましたか
教員の自己省察と研修の意義付け	9	長期研修で書いた論文（を書いたよさ）の意義、もう一度、書くとしたら（加えるとしたら）どのようにしたいか

(3) 分析方法

なお、インタビューについては、①～④の流れで整理した。

- ①聞き取った内容を文字起こしして、全ての内容にナンバリングする。
- ②文字起こししたものを3人で5回通読し、語りの内容を協働でコード化（データのなかに繰り返しあらわれるものを見付け、比較して、それを言い表す小見出しや要約を付す作業）する。
- ③コード化した結果を、長期研修での学びの成果と課題という視点から再構成し、概念化する。
- ④③の結果を本人が描いたライフラインと合わせて図化する。

Ⅲ 結果と考察

1 長期研修修了者アンケート結果

本研究では、対象を修了年度により3グループ

に分け、分析した。長期研修を修了した年度と現在の職をまとめたものを表7に示す。

表7 長期研修修了年度と現在の職 (人)

グループ (修了年度)	校長 教頭 部主事	主幹教諭 指導教諭 教諭 養護教諭	指導主事 等	計
I (H14～H19)	102	95	16	213
II (H20～H24)	49	86	31	166
III (H25～H29)	4	165	37	206
	155	346	84	585

I 2 (4) でまとめたように、平成25年度以降は、特別講座に「カリキュラム・マネジメント」「組織マネジメント」が加わり、教育論文の作成とともに、組織の中核を担うミドルリーダーとして必要な資質・能力の育成に関わる内容の研修時間が増加した時期である。この時期に長期研修を経験したのが、グループIIIである。平成24年度以前は、各自が

行った教育研究の成果を普及させたり、学校等に還元したりすることに重点を置いていた時期である。この時期に長期研修を修了した者のうち、管理職が多いのがグループI、教諭等が多いのがグループIIである。

(1) 求められる資質・能力と影響を与えた研修等

「研究I」で行ったアンケート調査の問4について分析する。問4は、各質問項目に対し、「当てはまる」「やや当てはまる」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の4段階評定尺度で回答した後、そのことに最も影響を与えたものを「長期研修」「長期研修以外の校外での研修（以下、校外研修とする。）」「校内研修」「日常の業務遂行（OJT）（以下、OJTとする。）」からそれぞれ選択し回答した。

各質問項目に対し肯定的に捉え、その習得に最も影響を与えた研修等をまとめたものを表8に示す。なお、影響を与えた研修として長期研修を挙げた割合が高いものから順に並べた。

表8 求められる資質・能力とその習得に影響を与えた研修等

人 (%)

全体：n=585、I：n=213、II：n=166、III：n=206

質問項目	グループ	影響を与えた研修等					
5 学校における教育研究において、仮説と検証の視点を明確にすることができる。	全体	長期研修	486 (83.1)	校内研修	26 (4.4)	校外研修	19 (3.2)
	I	長期研修	169 (79.3)	校内研修	12 (5.6)	OJT	8 (3.8)
	II	長期研修	141 (84.9)	校内研修	7 (4.2)	校外研修	7 (4.2)
	III	長期研修	176 (85.4)	校内研修	7 (3.4)	校外研修	6 (2.9)
8 文献や研修等から積極的に学び続けるという姿勢をもっている。	全体	長期研修	466 (79.7)	OJT	45 (7.7)	校外研修	43 (7.4)
	I	長期研修	165 (77.5)	OJT	19 (8.9)	校外研修	17 (8.0)
	II	長期研修	132 (79.5)	OJT	15 (9.0)	校外研修	15 (9.0)
	III	長期研修	169 (82.0)	OJT	11 (5.3)	校外研修	11 (5.3)
9 広島県の教育推進を担うという使命感をもっている。	全体	長期研修	381 (65.1)	OJT	81 (13.8)	校外研修	76 (13.0)
	I	長期研修	141 (66.2)	校外研修	40 (18.8)	OJT	32 (15.0)
	II	長期研修	100 (60.2)	OJT	34 (20.5)	校外研修	24 (14.5)
	III	長期研修	160 (77.7)	OJT	25 (12.1)	校外研修	12 (5.8)
1 教科指導、生徒指導、学級経営（養護教諭は、保健教育、健康管理）に関する専門的な知識・技能を有し、児童生徒の指導に活かしている。	全体	長期研修	364 (62.2)	OJT	102 (17.4)	校外研修	60 (10.3)
	I	長期研修	135 (63.4)	OJT	34 (16.0)	校外研修	18 (8.5)
	II	長期研修	96 (57.8)	OJT	33 (19.9)	校外研修	19 (11.4)
	III	長期研修	133 (64.6)	OJT	35 (17.0)	校外研修	23 (11.2)
4 教育研究推進の中核となる教職員、教科等の指導的役割を担う教職員であるという立場を自覚している。	全体	長期研修	357 (61.0)	校外研修	65 (11.1)	OJT	51 (8.7)
	I	長期研修	125 (58.7)	校外研修	28 (13.1)	OJT	21 (9.9)
	II	長期研修	102 (61.4)	校外研修	20 (12.0)	OJT	13 (7.8)
	III	長期研修	130 (63.1)	校外研修	17 (8.3)	OJT	17 (8.3)
6 教科指導、生徒指導、学級経営（養護教諭は、保健教育、健康管理）に関して専門的な視点からアドバイスをしている。	全体	長期研修	267 (45.6)	OJT	133 (22.7)	校外研修	115 (19.7)
	I	長期研修	84 (39.4)	OJT	52 (24.4)	校外研修	46 (21.6)
	II	長期研修	69 (41.6)	校外研修	39 (23.5)	OJT	32 (19.3)
	III	長期研修	114 (55.3)	OJT	39 (18.9)	校外研修	31 (15.0)

質問項目	グループ	影響を与えた研修等					
2 知識・技能を活用する学習活動、課題を探究する学習活動、協働的学習活動等多様な学習活動を授業に取り入れている。	全体	長期研修	262 (44.8)	校外研修	128 (21.9)	校内研修	89 (15.2)
	I	長期研修	85 (39.9)	校外研修	50 (23.5)	O J T	31 (14.6)
	II	長期研修	69 (41.6)	校外研修	38 (22.9)	校内研修	31 (18.7)
	III	長期研修	108 (52.4)	校外研修	40 (19.4)	校内研修	29 (14.1)
3 地域の教科部会等において、リーダー的な立場を担っている。	全体	長期研修	253 (43.2)	校外研修	100 (17.1)	O J T	66 (11.3)
	I	長期研修	79 (37.1)	校外研修	46 (21.6)	O J T	17 (8.0)
	II	長期研修	74 (44.6)	O J T	27 (16.3)	校外研修	26 (15.7)
	III	長期研修	100 (48.5)	校外研修	28 (13.6)	O J T	22 (10.7)
7 同僚への指導助言を振り返り、適切なアドバイスの方法を考えている。	全体	長期研修	224 (38.3)	O J T	201 (34.4)	校外研修	100 (17.1)
	I	O J T	89 (41.8)	長期研修	56 (26.3)	校外研修	47 (22.1)
	II	長期研修	60 (36.1)	O J T	54 (32.5)	校外研修	32 (19.3)
	III	長期研修	108 (52.4)	O J T	58 (28.2)	校外研修	21 (10.2)
11 独自のネットワークを構築し、幅広い情報を収集し、業務に生かしている。	全体	長期研修	197 (33.7)	校外研修	173 (29.6)	O J T	105 (17.9)
	I	校外研修	80 (37.6)	長期研修	54 (25.4)	O J T	37 (17.4)
	II	長期研修	58 (34.9)	校外研修	54 (32.5)	O J T	27 (16.3)
	III	長期研修	85 (41.3)	O J T	44 (21.4)	校外研修	39 (18.9)
12 新たな課題や困難な課題にも意欲的に取り組み、解決を図っている。	全体	O J T	245 (41.9)	長期研修	186 (31.8)	校外研修	82 (14.0)
	I	O J T	97 (45.5)	長期研修	46 (21.6)	校外研修	39 (18.3)
	II	O J T	75 (45.2)	長期研修	47 (28.3)	校外研修	28 (16.9)
	III	長期研修	93 (45.1)	O J T	63 (30.6)	校外研修	15 (7.3)
14 児童生徒観、教育に対する自己の信念や価値観等を問い直している。	全体	O J T	245 (41.9)	長期研修	171 (29.2)	校外研修	112 (19.1)
	I	O J T	97 (45.5)	校外研修	45 (21.1)	長期研修	32 (15.0)
	II	O J T	76 (45.8)	校外研修	37 (22.3)	長期研修	34 (20.5)
	III	長期研修	87 (42.2)	O J T	72 (35.0)	校外研修	30 (14.6)
10 同僚に自分から働きかけ、協働して職務を遂行している。	全体	O J T	298 (50.6)	長期研修	151 (25.8)	校外研修	73 (12.5)
	I	O J T	114 (53.5)	長期研修	39 (18.3)	校外研修	37 (17.4)
	II	O J T	93 (55.4)	長期研修	39 (23.5)	校外研修	20 (12.0)
	III	O J T	89 (43.2)	長期研修	73 (35.4)	校外研修	16 (7.8)
13 学校のビジョンに沿って新たな取組を提案している。	全体	O J T	175 (29.9)	長期研修	143 (24.4)	校外研修	126 (21.5)
	I	O J T	73 (34.3)	校外研修	52 (24.4)	長期研修	37 (17.4)
	II	O J T	52 (31.3)	校外研修	39 (23.5)	長期研修	34 (20.5)
	III	長期研修	72 (35.0)	O J T	50 (24.3)	校外研修	35 (17.0)

研修修了後6年以上経過したグループⅠやグループⅡにおいて、その職能成長に影響を与えた研修等として長期研修を挙げた項目は、その職能成長に長期研修が与える影響が大きいと捉えた。すべてのグループにおいて、長期研修を資質・能力の習得に最も影響を与えた研修等と捉えた項目は、8項目（5, 8, 9, 1, 4, 6, 2, 3）であった。特に、「教育研究において、仮説と検証の視点を明確にすること」「文献や研修等から積極的に学び続ける姿勢」については、影響を与えた研修等として他の研修を挙げるものが少ないことから、他の研修では得られにくい長期研修の強みと言える。

また、長期研修は、「広島県教育推進を担う

使命感」「教育研究推進の中核となる教職員である自覚」という教職に対する使命感や、教科指導等の専門的な知識・技能を自分や同僚の授業改善に生かすことにも、長期間にわたり影響を与えていることが分かった。

資質・能力の習得に影響を与えた研修等として、日常の業務遂行（O J T）を挙げたものが多かった項目は、4項目（12, 14, 10, 13）であった。この4項目のうち、新たな課題の解決に取り組むこと（12）、児童生徒観、教育観の問い直し（14）、学校のビジョンに沿った新たな取組の提案（13）の3項目について、グループⅢは、影響を与えた研修として長期研修を挙げている割合が高かった。この3項目については、先述Ⅰ2（3）（4）により長期

研修がこれらのことを考える契機となり、長期研修修了後も日常の業務を行いながら考え続けているのではないかと推察される。

次に、長期研修制度が研修生にどのような意味があるかに関する項目（問5，問6）について、三つのグループ（Ⅰ～Ⅲ）でまとめていく。

(2) 長期研修で得られたもののうち、研修後からこれまでの職責遂行に影響を大きく与えたもの

図1～3は、「問5：長期研修で得られたもののうち、研修後からこれまでの職責遂行に影響を大きく与えたもの」に対する自由記述から抽出した語を、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク（共起ネットワーク）を描いたものである。ここから、出現パターンの似通った語のグループを探し、そこからデータ中に多く表れた内容の特徴（以下、トピックとする。）を読み取った。

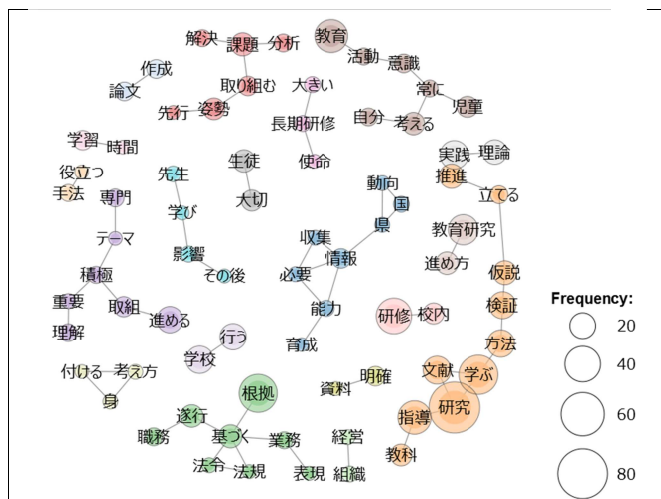


図1 研修後からこれまでの職責遂行に影響を大きく与えたもの（グループⅠ）

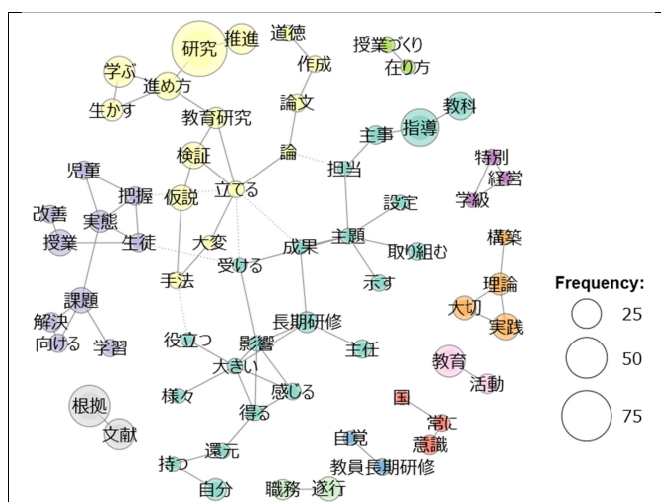


図2 研修後からこれまでの職責遂行に影響を大きく与えたもの（グループⅡ）

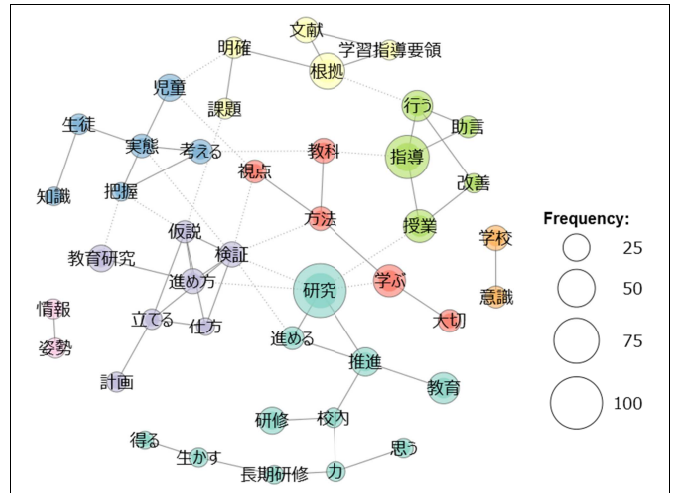


図3 研修後からこれまでの職責遂行に影響を大きく与えたもの（グループⅢ）

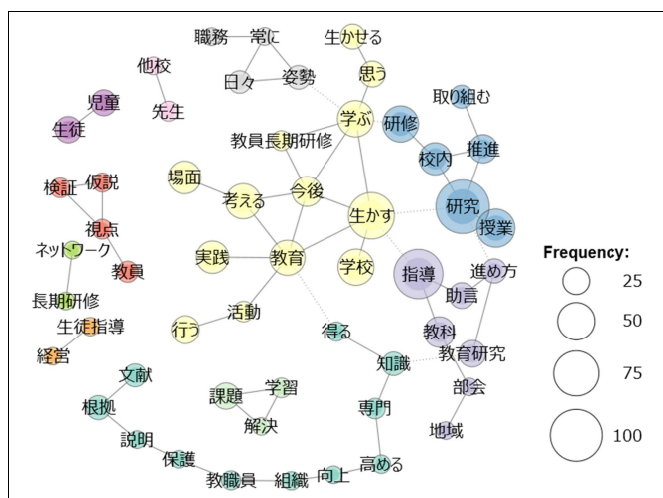
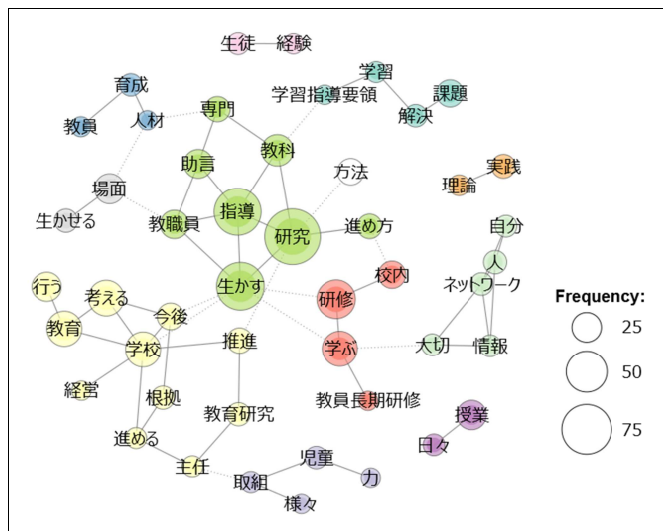
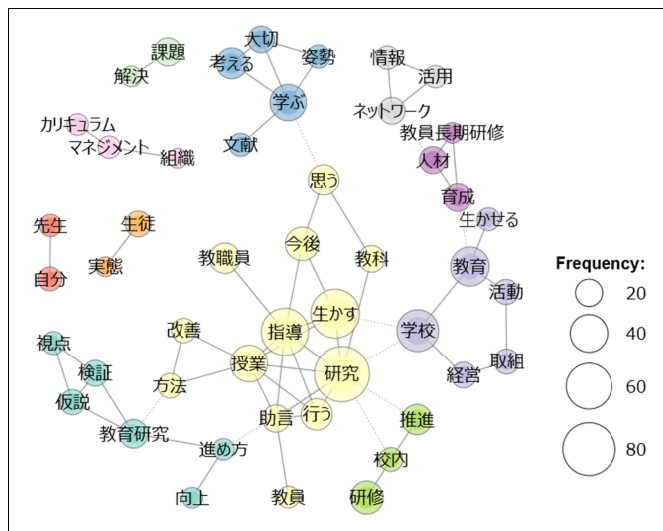
どのグループからも「教育研究の進め方」「児童生徒の実態把握」というトピックが読み取れた。ここでいう「教育研究の進め方」は、児童生徒の実態から課題を設定し、その課題解決に向けた手立てを構想し、その成果を検証する、仮説検証型のものである。教育センターでの研究論文が、仮説検証型であることが影響したものと考えられる。

次に、各グループに特徴のあるトピックを検討した。グループⅠには、「国や県の動向」のトピックが見られた。グループⅠは、管理職となっている者が多いグループである。「国や県の動向を敏感に察知し、根拠を基に物事を整理したり、考えたりすること。このことは、学校経営や教育研究、分掌や学年業務を行う上のベースとしていつも大切にしている。」といった記述等、日頃から国や県の動向を把握し、学校経営に生かしている姿勢が見られた。

グループⅢには、「指導助言」というトピックが見られた。グループⅢは、長期研修を終え、学校内で研究主任、学年主任等の立場になっている者が多いグループである。「学校において指導的立場となり、学習指導案の書き方や研究の仮説の立て方や検証の仕方などを伝えることができるようになった。」など、授業改善に向けた校内研修や学年会の運営などで他の教員に指導助言する機会が増えたことが影響していると考えられる。

(3) 教員長期研修で得られたもののうち、今後生かしていきたいもの

図4～図6は、「問6：教員長期研修で得られたもののうち、今後生かしていきたいもの」に対する自由記述から抽出した語の共起ネットワークを描いたものである。



どのグループにも、「教育研究の進め方」「校内研修」「ネットワーク」がトピックとして見られ

た。これまでの業務遂行に生かしてきた「教育研究の進め方」が今後も生かせると感じ、その場は主に校内研修と捉えていると推察できる。

一方、「ネットワーク」は、これまで生かしてきたものには見られなかったトピックである。その記述内容を見ると、グループⅡ、グループⅢでは、「ネットワークを使って情報収集したい。」「ネットワークを大切にしたい。」という内容が多かったが、グループⅠでは、「人的ネットワークを活用して得られた幅広い情報を学校経営に生かしたい。」「このネットワークを大切にし、見通しをもった学校経営に生かしていきたい。」など、学校経営に関わるものが目立った。

また、グループⅠ，グループⅡでは「人材育成」というトピックが見られた。このグループは、管理職となっている者もあり、後進の育成を自己の職責と捉えている様子が窺えた。

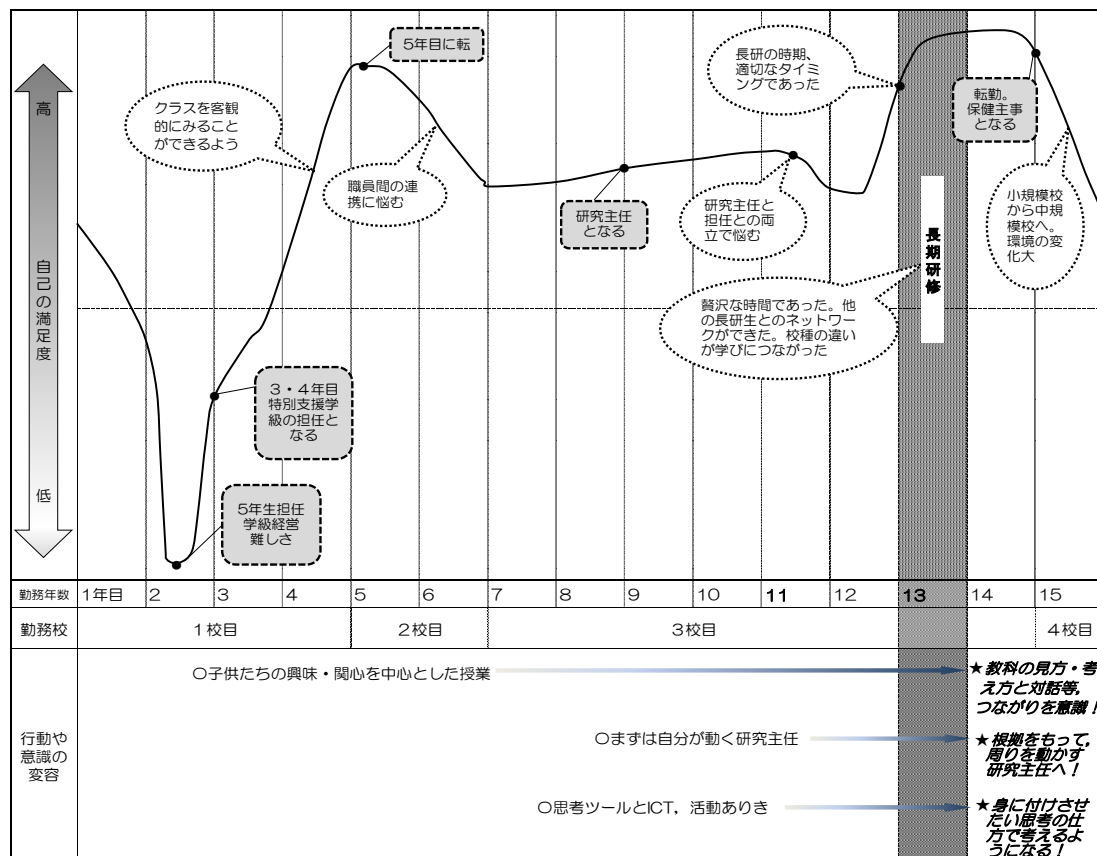
2 インタビュー調査結果

研究協力員A～Dが描いたライフラインと長期研修の意味をどのように捉えているかまとめたものが、次頁図7～図10である。

A教諭(図7)は、教員生活の前半に満足度の大きな落ち込みがあった後、担任や主事、主任等を経験する中で、満足度が高い状態で上昇・下降を繰り返している。長期研修直前は、主任と担任との両立で悩み、グラフはやや下降傾向にあった。長期研修中は他校種の先生方との出会いや、自身の研究が深まるにつれて再び上昇している。長期研修後は、高いレベルを保っていたが、翌々年に転勤となり、環境の変化によって下降している。インタビューの項目中で特に注目したいキーワードは「つながり」である。インタビューでは、校種が異なる長期研修生同士のネットワークの構築が大変有効であったことや、教科の見方や考え方と授業実践との関係が明確になった点などについて「つながり」というキーワードで語られていた。さらに、これまでバラバラだった自身の「教育観」や「授業観」について、研修を通して正に「つながった」という言葉でまとめられていた。A教諭においては、それらの「つながり」が授業に対する自信となって表れていた。

B教諭（図8）は、中央が大きく窪んだ凹型のグラフの形に大きな特徴がある。この大きく窪んだ部分は、出産・育児の時期にあたり、自身の家庭のことに追われていた時期と重なっていた。その時期以外は、満足度は常に高い状態で推移している。大

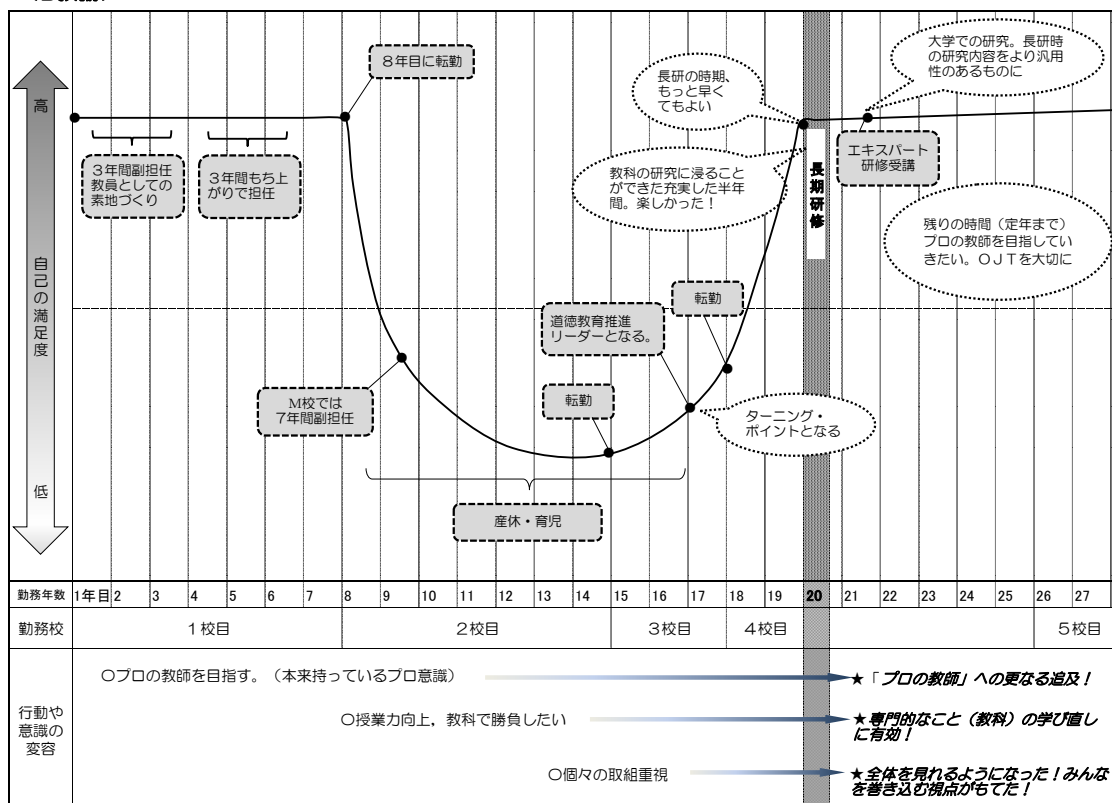
<A教諭>



	インタビュー内容	回答内容
1	何歳で研修に行きましたか、早いと思うか遅いと思うか、それはなぜ。また、なぜ長期研修を希望したのか、そのきっかけは	38歳。適齢期。40代までに。10年経験者研修の中で描いたキャリアプランも、この時期であった。「総合的な学習の時間」を研修種目に希望したのは、単純に好きだったのと、なかなか本が読めないで…。身近に長研に行った人がいて、いろいろ話を聞いていたこと。(長研に)行きたかったが行けなかった人の話からも。
2	長期研修で得られたもののうち、日々の職務に生かされていることは	総合。(研究をした)ICTと思考ツールの関連は、なかなか難しい。他学年での思考の仕方。総合で、つながる、生きる。
3	長期研修で得られたもののうち、今後、特に生かしていきたいことは	長研生同士のネットワーク。ICT。異学年をつないでいきたい。また、身近な環境、資源など子供たちにとっては当たり前なのが、総合的な学習の授業を通してどのように意識が変わったのかを見取ること。
4	自分自身の力量を高めるために、長期研修で実際に役立ったことは	長研生同士のネットワーク。特に校種の違いが学びにつながっている。これまでは自分が興味ある教科や学年の決まったページを読むことが多かったが、今は本の最初の理論を含めて読むようになった。また、他の教科や思考系など、別ジャンルを読むようになった。
5	自分自身の力量を高めるために、長期研修の内容にあれば役立ったかどうかは	(研修の内容ではないが)Wi-Fi等のネット環境の充実。スペシャル・ウィークの時期の見直し。所外での活動の柔軟化(広大図書館の活用など)。
6	長期研修後、授業がどのように変わりましたか	それまでは、子供たちにどうしたら興味が出るか、意欲が湧くのかという点が強かったが、長研後は、(教科の)見方・考え方や、それらを使ってどう話させていくのかなど、 つながりを意識する ようになった。
7	長期研修後、組織の中でどのように行動が変わりましたか	長研に行くまでは、とにかく自分でやって見せていたのが、長研終了後からは 根拠をもって示せる ようになった。書類等を見せ「ここにこう書いてあるよ」。思い付き、即興的な研究主任から何のためにやるのか等、根拠をもってみんなに動いてもらうためと考える研究主任。
8	長期研修後、教育(に対する考え方)観や授業(に対する考え方)観がどのように変わりましたか	根本は変わっていない。 質的に高まった というのは、あるかもしれない。 バラバラだったものがつながる 。これからの方向性が見いだせた。 自信や確信 が生まれた。
9	長期研修でかいた論文(を書いたよさ)の意義、もう一度、書くとしたら(加えるとしたら)どのようにしたいか	(自分の研究主題である)ICTと思考ツールの関連性が気になる。さらに深く研究したい。エキスパート研修にもチャレンジしたい。

図7 インタビュー調査結果(A教諭)

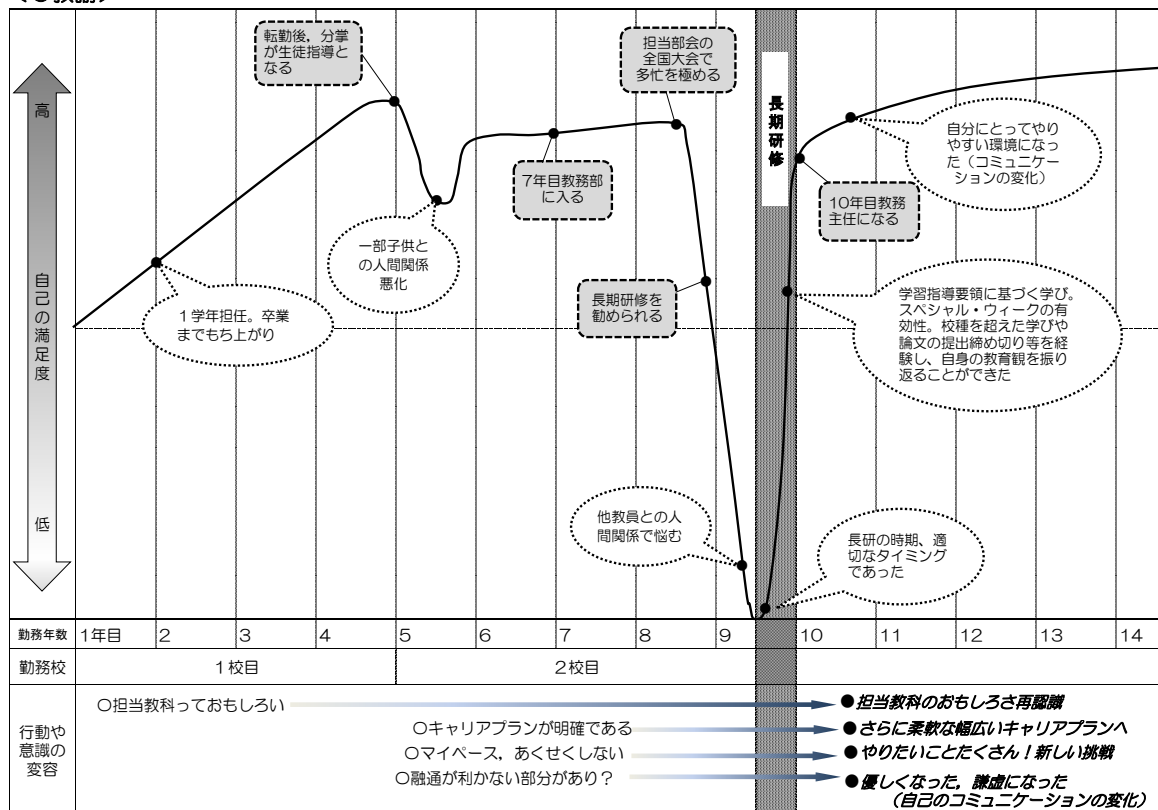
<B教諭>



	インタビュー内容	回答内容
1	何歳で研修に行きましたか、早いと思うか遅いと思うか、それはなぜ。また、なぜ長期研修を希望したのか、そのきっかけは	43歳（7年前）。もっと早くてもよい。10年越したあたりがよい（家庭の事が許せば）。管理職のレクチャー（他教科）。学び直す。校長からの声掛けがあった。長研に行くことができる年齢が上がったので最後のチャンスであった。授業力を向上したい。教科で勝負したいという思いが強かった。
2	長期研修で得られたもののうち、日々の職務に生かされていることは	研究の仕方。文献研究、先行研究で理論を。どういう風に道筋を立てていくのか。参加者に分かりやすく伝える（プレゼン構成）。結論先行。
3	長期研修で得られたもののうち、今後、特に生かしていきたいことは	自分の中で1番大切にしたいのは、専門教科。国語。生徒に力を付けていきたい。
4	自分自身の力量を高めるために、長期研修で実際に役立ったことは	担当指導主事との出会い。今までにやっていない研究のアプローチができた。 文献研究、理論研究など研究の仕方 を学んだ。どういう風に道筋を立てていくのか。説得力を持って他者にどのように分かりやすく伝えていくのか。（プレゼン構成など）。
5	自分自身の力量を高めるために、長期研修の内容にあれば役立っただろうことは	今の年齢になって思うことは、みんなをどう巻き込むか。マネジメントまでは言わないけど、一つの方角に向けた、組織づくり。研修の中で（組織づくり）については学んだが、いざ自分が動くとなるとなかなか難しい。どうアプローチしていくのか。
6	長期研修後、授業がどのように変わりましたか	根拠、視点が大事 ということに気付いた。生徒に力を付けていくために、諸調査の結果から事実を挙げていくことはできるが、自分と結び付けて「どうして」は挙がりにくい。
7	長期研修後、組織の中でどのように行動が変わりましたか	全体を見れる ようになった。周りを巻き込むことの重要性を実感。積極的に他の教員に資料提供できるようになった。校内研修の最初の授業提案等するようになった。しかし、その後の進捗管理には課題を感じている。
8	長期研修後、教育（に対する考え方）観や授業（に対する考え方）観がどのように変わりましたか	生徒たちに力をいきたいという授業感には変わっていない。採用試験に合格した際、父親からかけてもらった言葉「 プロの教師 になれ」を常に自分自身に問うている。他には、 根拠をもつて示す ことにこだわることになる。授業では子供たちに考えさせるときに、 （教科の）視点を大切に すること。
9	長期研修でかいた論文（を書いたよさ）の意義、もう一度、書くとしたら（加えるとしたら）どのようにしたいか	（長研後、）エキスパート研修でのびのびできた。大学の先生に御世話になり、吟味シート（長研時の成果物）を他教科でも使えるように研究した。（吟味シートを使いやすいように、）汎用的な形にした。大学の先生とは、授業をこうしていこうという実践的な話ができた。

図8 インタビュー調査結果（B教諭）

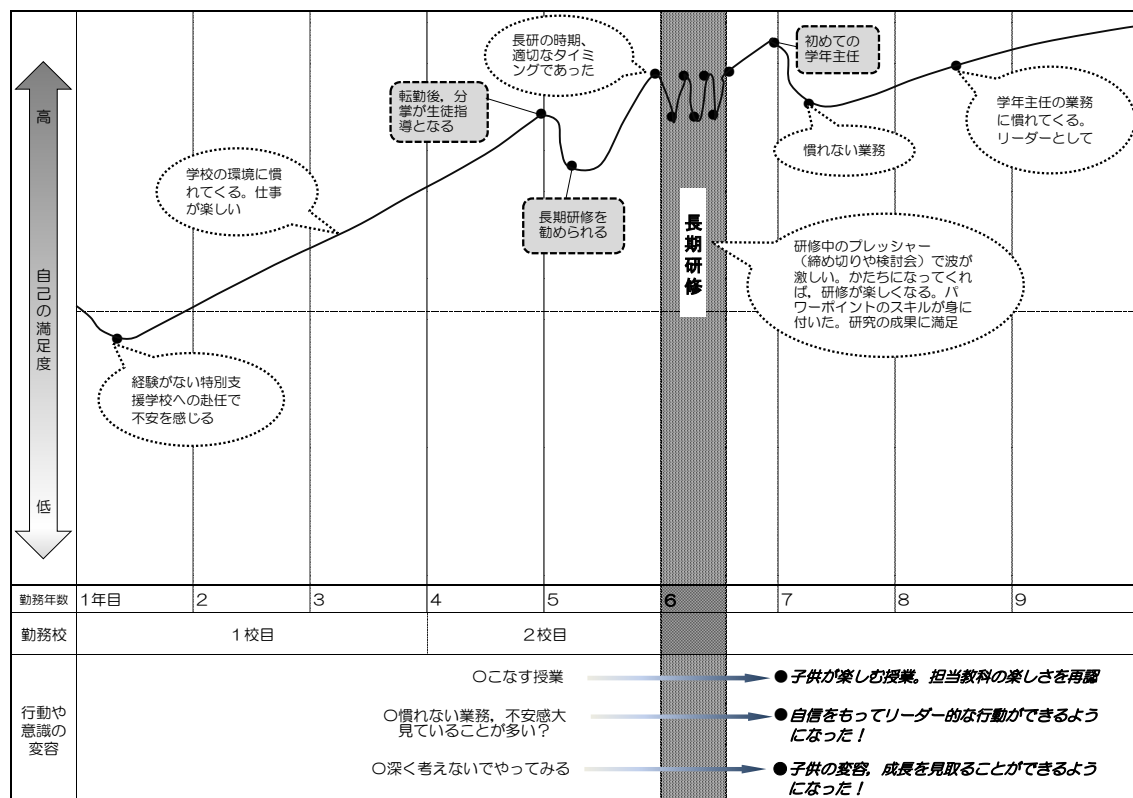
<C教諭>



	インタビュー内容	回答内容
1	何歳で研修に行きましたか、早いと思うか遅いと思うか、それはなぜ	長期研修を受けた時は、早いかと思っていたが、このタイミングでよかった。38歳。30代で教科の専門性、40代でマネジメントについて高めていってもよいと感じた。平成28年の終わり頃、12月。前校長から、どうかって声を掛けてもらった。長研の制度については、知らなかった。12月の個人面談の際に知った。
2	長期研修で得られたもののうち、日々の職務に生かされていることは	1 番は、研究の進め方。授業の構成。他校種の実践を知ったことが学びにつながった。漠然としていたものが明確になってきた。
3	長期研修で得られたもののうち、今後、特に生かしていきたいことは	<u>学習指導要領を読み込む</u> ようになった。付けたい力が明確になった。
4	自分自身の力量を高めるために、長期研修の内容で実際に役立ったことは	学習指導要領に基づいて実施。 <u>スペシャルウィークが役に立っている</u> （組織マネジメント、研究の進め方等）。参考にしながら、新しいことにチャレンジ。教務主任として、カリマネ。授業後、協議の振り返り。先生のテクニック。新学指への対応や問い一つとっても。公開研の進め方。子供の姿を一番に。種まきを行う。
5	自分自身の力量を高めるために、長期研修の内容にあれば役立ったであろうことは	終わってみると、スペシャルウィークの内容、 <u>もっと深く学びたかった</u> 。入口としては、よかった。
6	長期研修後、授業がどのように変わりましたか	子供にやさしくなった（悩んで締め切りギリギリ）。⇒できない気持ちがよく分かった。新しい学び方。黙々とやるのではなく、担当教科を楽しむ子供が増えてきた。
7	長期研修後、組織の中でどのように行動が変わりましたか	経験で語っていたことが、 <u>根拠をもって説得</u> できるようになった。他の先生にも <u>優しくなった</u> 。できるようにこちらが仕組んでいく。また、同僚の先生との <u>コミュニケーションの取り方</u> についてもとても変わった。チームでやるという意識。
8	長期研修後、教育（に対する考え方）観や授業（に対する考え方）観がどのように変わりましたか	<u>担当教科って面白い。楽しいを再確認</u> 。こんな力を身に付けたいと思うようになった。教職5年目に生徒指導部となり、ルールに厳しくなっていた。長期研修後、できない子供の気持ち分かるようになった。 <u>優しく謙虚になった</u> 。できないことを責めるのではなく、できるように働きかけるようになった。
9	長期研修で書いた論文の意義、もう一度、書くとしたらどのようにしたいか。	書いてよかった（深いところ）。歴史、本質について、これまで流してきたところについて、更に調べたい。やりたいことは色々ある。他のジャンルを対象に同じテーマで追求。

図9 インタビュー調査結果（C教諭）

<D教諭>



	インタビュー内容	回答内容
1	何歳で研修に行きましたか、早いと思うか遅いと思うか、それはなぜ。また、なぜ長期研修を希望したのか、そのきっかけは	36歳ぐらい。早いと思う（教職経験6年目）。もともと担当教科を研究したかった。半年間（前期）で、系統性をもって、広めていきたい。制度を知らなかった。自分は主任等から声を掛けてもらった。担当以外の仕事でも根拠を探してやっていくことができるようになった。
2	長期研修で得られたもののうち、日々の職務に生かされていることは	根拠を大切に すること。根拠を得るために多くの本を読んだ。教材・教具の活用（フラフープ、場面設定等）。一つの授業に対して、時間をかけて準備をすることができた。学校の研究テーマや生徒の実態に応じて考えられるようになった。スペシャルウィークでの ミドルリーダーの心構え 。色んな校種がいた研修生室。校種の枠を超えて助け合える7人。他学年との仕事も円滑に。これらは、学校で学べない事。 パワーポイントのプレゼン によって視覚支援。例えば、授業、修学旅行の説明。学級経営、保護者対応等。
3	長期研修で得られたもののうち、今後、特に生かしていきたいことは	全部。論文に書いたことの継続。スペシャルウィーク、部長の講義（の内容）
4	自分自身の力量を高めるために、長期研修の内容で実際に役立ったことは	スペシャルウィークの内容 。所長、指導主事等の話、グループで話し合い。読書、指導主事の研究事業発表会、専門研修講座への参加
5	自分自身の力量を高めるために、長期研修の内容にあれば役立っただろうことは	指導主事の研究発表会（研究事業発表会）。要望：専門研に自由に出られるといい。研修生室の枠を超えての交流があるといい。（研修の内容ではないが）Wi-Fi等のネット環境の充実。所外での研修日数をもう少し増やす。（特支の先生の場合）教科の指導主事と連携をとる機会がほしい。
6	長期研修後、授業がどのように変わりましたか	工夫（教材）。子供たちの実態に基づいて支援を行うようになる（例：カードで分かりやすく示す）。これまでは教師側からの指示が多かった。子供同士のグループでの関わり。 コミュニケーション、雰囲気づくり、環境整備。
7	長期研修後、組織の中でどのように行動が変わりましたか	（学校）規模も大きく、意見も異なる。自信をもってやっていると先生方がついてきてくれない。長研終了後、3年間主任となる。計画性をもち、まとめるのが大事。 リーダー性が身に付いた。自信をもってできるようになった。 困った時に振り返る⇒引き続いて、できている。先に進める。
8	長期研修後、教育（に対する考え方）観や授業（に対する考え方）観がどのように変わりましたか	そこまで、目的をもって考えてなかった。 生徒の姿：成長を見取る。教科の指導が楽しみ。
9	長期研修でかいた論文（を書いたよさ）の意義、もう一度、書くとしたら（加えるとしたら）どのようにしたいか	校種や学年を超えた系統性のところ（協働的に作成する）。「根拠」は書籍。実践と理論を結び付けた研究が大切。

図10 インタビュー調査結果（D教諭）

きな落ち込みから満足度が大きく上昇する転機となったのが、地域の道德教育推進リーダーとなったことであった。ここで得た経験が、自身を大きく成長させるきっかけになっていた。インタビュー中、B教諭の言葉で特に印象的だったのが、常に「プロの教師とは何か」を自身に問い続けているというものであった。この言葉は亡くなった父親が、B教諭が採用されたときにかけた言葉「プロの教師になれ」を常に自分事として考えているところからきている。B教諭が採用当初から揺るぎない教育観をもっていたことが分かる。長期研修では、文献研究及び理論研究が自身の学び直しに有効であったこと、また、ミドルリーダーとして組織全体を見て行動できるようになったことを自身の成果として挙げている。

C教諭（図9）のグラフの特徴は、長期研修直前に満足度が大きく下降していたが、長期研修を転機として大きく上昇し、以後、更なる上昇につながっている点である。これらの要因として、環境が変わったことと担当教科の研究という新たな挑戦を試みたことが考えられる。さらに、「優しく謙虚になった」「子供や同僚の先生とのコミュニケーションの取り方が変わった」など自己の価値観や教育観の変容に関わる発言もあった。C教諭はこれらの変容について、異校種の先生方との関わりやスペシャル・ウィーク（特別講座）での学びが大きく関わっていると述べている。特にスペシャル・ウィークについては、今日的な教育の潮流や課題を全般的に把握・理解するよい機会であり、講座内で使用した資料等は、学校現場でも大変役に立っているとのことであった。

D教諭（図10）は、採用1年目で満足度がやや落ちたものの、以後の教員生活は高い水準で推移している。D教諭のグラフで特徴的であったのが、長期研修中の揺れ幅の大きさである。本人によると、これは研究論文の締め切りや検討会でのプレッシャーが要因ということであった。その後、論文の内容が充実し、完成が見えてくることで、最終的にはグラフが上昇に転じていた。長期研修後は、これまでに経験がなかった学年主任を任命されている。主任になった当初は、慣れない業務で満足度が下降しているが、周囲との関係が円滑になり、リーダーとしての自信が付いてきたことで、グラフが上昇に転じている。以後は高いレベルで推移している。また、インタビューでは、長期研修後の自身の「リーダーとしての自覚」について多く語られていた。その中で

も特に力量を高めるために有効だったのが、スペシャル・ウィーク（特別講座）であった。その他には、担当指導主事や部長との関わり、また、校種を超えて助け合える長期研修者同士の関わり合いなども成長に大きく寄与していたことが分かった。D教諭の場合、研究の成果が直接子供の変容で見取れたことも、長期研修の高い満足度につながっていた。

次にインタビューの質問項目以外の会話で聞き取ることができた長期研修後のキャリアに関わる意識の変化について表にまとめた。研究協力員A～Dの順にまとめたものを表9に示す。

表9 今後のキャリアに関わる内容について

A教諭	今後、エキスパート研修を希望する。「考えるための技法」についてさらに研究していきたい。（様々なキャリアが考えられるが）これからも授業には関わっていきたい。
B教諭	長期研修後、エキスパート研修の受講を終えている。長期研修の研修内容をさらに深めることができた。残りの教員生活では、自己の大きなテーマ「プロの教師」を追求していきたい。
C教諭	指導教諭等のエキスパート系のキャリアの目標だけではなく、管理職等のマネジメント系も含めた幅広いキャリア・プランをもてるようになった。
D教諭	教科の専門性を深めていくとともに、リーダー的な視野を広げ、学年間の系統性をより意識し、生徒の実態に応じた指導を行っていきたい。

研究協力員A～Dのキャリアに関わるインタビュー内容を分析すると、大きく二つのタイプに分けることができた。

タイプⅠは、長期研修後、エキスパート研修を希望、もしくは、受講するなど更に専門的な分野を追究していこうとするタイプである。A・B教諭がそれに当たる。これに対して、タイプⅡは、長期研修を経験したことにより、自己のキャリアに対する考えが以前と比べてより幅広になったというタイプである。C・D教諭がそれに当たる。また、今回の研究協力員A～Dには当てはまらなかったが、長期研修が自己のキャリアを大きく変えるような転換点となることも考えられる。

本研究では、インタビューの内容（質問項目

8) から、長期研修が自己の教育観の省察に有効であったことが明らかになっている。そのような自己の教育観を振り返る機会を作ることが、長期研修後の自己のキャリア・プランを再確認することにつながり、これからのキャリアをより明確なものにしたと考えられる。

3 アンケート及びインタビューによる二調査の考察

長期研修生へのアンケート及びインタビュー調査から、教育研究の手法や、教科指導等の専門的な知識・技能を深めるだけではなく、学び続ける姿勢、使命感、立場の自覚といった教師としての資質・能力にも影響を与え続けていることが分かった。

広島県において長期研修は、教科指導のリーダー育成を目指したエキスパート系の推薦研修に位置付けられており、自らが設定した教科等のテーマを研究するのが研修の中心的な内容となっている。今回のアンケート調査から、長期研修が教科指導等の専門的な知識・技能を授業に生かしたり、アドバイスをしたりするという専門性の向上に長期間にわたり影響を与えていることが分かった。また、インタビュー調査において、教科の面白さ・楽しさを再確認できたという発言もあるように、教育や教科の本質を学ぶことができるという意味において、長期研修が非常に有効であることが明らかになった。これは、学校内のOJTや校内研修とは違い、様々な校種の長期研修生との関わりにより視野が広がったこと、また、それぞれの教育分野や教科のスペシャリストである担当指導主事等の存在があったからこそ深めることができたと思う。このあたりが現行の長期研修制度の強みといえよう。

また、アンケート調査から、平成25年度から平成29年度に長期研修修了者は、「新たな課題や困難な課題にも意欲的に取り組み、解決を図っている」「学校のビジョンに沿ってあたらな取組を提案している」等、組織の中でのリーダー的な意識を高める役割として長期研修を意味付けていることが分かった。

これには、平成26年に策定された「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を推進するにあたって、組織的な視点を重視し、特別講座の内容を組み立てたり、「研究協議会」の趣旨を見直したりしたことが反映していると思う。と中には、検討会や締め切り等を経験することで、子供の気持ちが分かるようになった、子供や他の教員にやさしくなった

など、周囲とのコミュニケーションの取り方が変わったという意見が聞かれた。また、異校種の長期研修生の子供に対する関わり方から、これまでの自分を省察し、研修後の子供に対する関わり方が変化したという声もあった。組織の中でリーダー的な役割を担うためには、同僚との円滑なコミュニケーションが必要である。長期研修は、意図していないにもかかわらずコミュニケーションの取り方の変化にも影響を与えていた。

IV 本研究のリーサーチアンサー

1 長期研修は職能成長にどのような意味をもっているか。

長期研修生は、教育研究の手法や、教科指導等の専門的な知識・技能を深めるだけではなく、学び続ける姿勢、使命感、立場の自覚といった教師としての資質・能力の向上に意味を見いだしている。つまり、長期研修は、教師の専門家としての学びの場になっていると考える。その理由として2点挙げる。

1点目。研究協力員4人に共通しているのは、長期研修の必要性を感じていることである。これは、教師の専門家としての学びを効果的にする長期研修生（学習者）の内的な必要性を伴っているからである。そういった集団の中で、校種の枠を超えた交流は、新しい気づきや学びがあったと考える。

2点目。長期研修生（学習者）の経験に根差しており、長期研修生（学習者）が課題解決に向けて、自身のこれまでの経験（授業等を含む児童生徒へのかかわり）を詳細に省察するためである。

研修を進めていく中で、長期研修生は、これまで経験に基づき、実践してきたことを、「なぜ、そうなのか。その根拠はどこにあるのか。」と考え、これまでの実践を裏付ける根拠に出合うことが、自信と意欲につながっている。

教師の専門性の発達にとっては、書籍等からより多くの知識を得ることより、より多くのことを実際に教える実践的な文脈の中でとらえている方が重要である。それは、教師と児童生徒との関係性は、普遍的なものではなくその状況下により異なるためである。また、省察は、実践的な状況に関する物事への気づき、そして最終的にはそうした状況の中で物事に気付くことを促す基本的なツールであることから、教師としての学びを促進していると捉えることができる。

さらに、長期研修生として教育研究を進めるに

当たり、**メ**切、検討会、論文作成といった適度な刺激が教師としての信念を揺さぶることにつながっているのではないかと考える。これは、学校における教師という立場から長期研修生での学びを経験することにより、幅広く物事を捉えることにつながり、児童生徒理解を深める一助になっているのではないかと考える。

2 長期研修制度を研修生にとって、さらに意味あるものとするために、どのように改善すべきか。

本研究を進めていく中で、長期研修生に求める資質・能力として明示されたものがなかったため、主管課へ問い合わせをした。得た回答は、平成31年度教諭指標（暫定版）^①の発展期に示す資質・能力であった。この教諭指標（暫定版）は、広島県教員等資質向上協議会で検討されたものである。採用期・充実期・発展期と三期で構成されているが、教職経験年数を示すものではない。また、各期における区分は授業（計画、指導、評価）、生徒指導（生徒指導、学級経営、特別な支援、キャリア教育・進路指導）、組織マネジメント（組織・環境づくり、保護者・地域・関係機関等との協働、危機管理）であるが、各区分は相互に結び付いていると明示されている。

I 2（2）で述べたように、広島県教職員研修体系において、長期研修は推薦研修のエキスパート系（教科指導のリーダー育成）に位置付けられているが、長期研修生に求める資質・能力と照らし合わせると、推薦研修のもう一つの柱であるマネジメント系（マネジメント能力の育成）は外せない中身となる。

他の研修では得られにくい長期研修の強みとしては、「教育研究において、仮説と検証の視点を明確にすること」「文献や研修等から積極的に学び続ける姿勢」が見いだされた。

また、平成25年度から平成29年度の長期研修修了者は、「新たな課題の解決に取り組むこと」「児童生徒観、教育観の問い直し」「学校のビジョンに沿った新たな取組の提案」について、影響を与えた研修として長期研修を挙げている割合が高かった。

これらのことから、広島県教職員研修体系における長期研修の位置付けもさることながら、長期研修生に求める資質・能力を育むために、これまで築き上げてきたものを大切にしていきながらも、スクラップ・ビルドしながら研修内容を吟味していく必要があるのではないかと考える。

おわりに

懇切丁寧に御指導いただいた広島大学大学院教育学研究科 草原和博教授、インタビューに御協力いただき、貴重な意見や思いを聴かせていただいた広島県立神辺高等学校 神原菜穂子教諭、広島県立福山北特別支援学校 岡崎恵美教諭、世羅町立世羅小学校 池内佑介教諭、江田島市立三高中学校 二藤温子教諭に衷心より感謝を申し上げる。

【注】

(1)<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/h30kyougikai4.html>に詳しい。

【引用文献】

- 1) 坂本伸宏・田崎志緒・脇谷靖伸・山根みさき・村山久美・藪木葉子（平成28年）：「受講者の主体的な学びを促す教職員研修の在り方ー『学びの「ICE」ループリック』の活用・検証を通してー」『研究紀要第43号』広島県立教育センター p. 22
- 2) 中央教育審議会（平成24年）：「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）」
- 3) F. コルトハーヘン（武田信子監訳）（2010）：『教師教育学ー理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチー』学文社 p. 65
- 4) 西川純（1999）：「新版 実証的教育研究の技法ーこれのできる教育研究ー」大学教育出版 p. 103

【参考文献】

秋田喜代美・藤江康彦（2019）：「これからの質的研究法ー15の事例にみる学校教育実践研究ー」東京図書株式会社
群馬県教育研究所連盟編著（平成6年）：「実践的研究のすすめ方ー新しい教育の創造ー」

