

小学校教師の校内研修に対する認識

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高木, 宏康, 藤井, 基貴, 加藤, 弘通 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007785

小学校教師の校内研修に対する認識

高木宏康*・藤井基貴**・加藤弘通***

The Understanding of In-Service Teacher Training at the Primary School

Hiroyasu Takagi, Motoki Fujii, Hiromichi Kato

Abstract

The purpose of this paper is to clarify how primary school teachers understand in-service teacher training. In order to investigate the status condition, we have conducted a questionnaire at all primary schools in Hamamatsu City. As the result of the questionnaire, their understanding of in-service teacher training are significantly influenced by the gender, the generation, the job duties in each school, with the size of the school, and with or without the corporation of research project carried out by the local school board or the Ministry of Education.

キーワード： 校内研修、教師の認識、同僚性、教師の意欲格差

I 課題設定

浜松市は「夢と希望をもって学び続ける『世界にはばたく市民』の育成」を教育目標に掲げ、生涯学習の理念を基盤として国際社会に貢献できる資質の育成を目指している。その具体的な方策として、平成20年度版「はままつ教育」では、1) 授業の充実させること、2) 発達支援教育を学校教育の根幹に置くこと、3) 学校を内や外に開くこと、の三つを重点とした。加えて、同年には「浜松教師塾」を創設し、ベテラン教師を師範として若手教師の資質向上を図る取り組みも開始された。このように、市内のすべての子どもたちの学びの場を保障するために、学校内外の力を結集して教師の授業力の向上が目指されている。

また、平成21年度版の「はままつ人づくり宣言」では、1) 夢と希望をはぐくむ園・学校をつくります、2) 豊かな心と健やかな体を育てます、3) 確かな学力を育成します、4) ニーズに応じた子ども支援をします、5) 社会の変化に対応できる能力を育成します、と五項目にわたって学校づくりに関する宣言がなされた。こうした指針のもとに、今日では市の教育目標の具現化に向けて、各学校における校内研修の充実に力が入れている。

筆者らが行った先行研究のレビュー（高木・藤井、2010）によれば、近年における校内研修に関する研究は、教師の研修意欲の低下や教師間の意欲格差を問題視し、それを克服するための手立てについて論じるものが増加傾向にある¹⁾。しかしながら、それらの研究

は意欲格差を生み出している諸要因について、いくつかの仮説に基づいて、手立てを講じるものが多く、実態についての実証的なデータを欠いているものが少なくない。そのため、そうした手立ての有効性が客観的に検証されているとは言い難い。

本論文では「校内研修に対する意欲格差」を生み出す諸要因について基礎的なデータを収集、提示することを第一の目的とし、その上で、校内研修に対する教師の意欲が、学校規模、研修指定の有無、教師の属性（性別、年齢、校務分掌）といった諸項目とどのような関係性にあるのかを検討する。

II 方法

本論文が分析の対象としたデータは平成20年に静岡県浜松市の全小学校教師を対象としたアンケート結果である。調査の概要は以下の通りである。

- (1) 調査対象：浜松市内小学校96校全教師
- (2) 実施時期：平成20年11月から12月
- (3) 分析対象：1,432名（男性564名、女性868名、20代195名、30代258名、40代前半219名、40代後半341名、50代前半294名、50代後半125名）、回収率は73.9%であった。

(4) 質問紙の構成

①フェイスシート：性別、年齢に加え、校務分掌や研修経験など教師個人の属性、および勤務校の規模や研究発表会の開催状況など。

②校内研修の評価：「校内研修は、教師自身の資質向上のために機能している」、「校内研修は、特色ある学校づくりを促進している」といった内容を含む5項目。

③個人的に研修したい内容（以下、「研修したい内

*浜松市立東小学校 **静岡大学教育学部

*** 静岡大学教育学研究科

容) : 「教育カリキュラム」や「各教科の指導法」といった内容を含む8項目。

④校内研修が充実する要素 : 「教師同士の教え合いや情報交換」や「教師が協同で研修に取り組めるシステム」を含む8項目。

②~④については「全くあてはまらない」~「よくあてはまる」までの5件法で回答してもらった。

III 学校や教師の実態による「校内研修観」の違い

まず「校内研修の評価」、「研修したい内容」および「校内研修が充実する要素」について、男女による違いがあるかを検討した。

1. 校内研修に対する意識の男女差

(1) 研修に対する評価の男女差

まず現在、行われている校内研修に対する評価の男女差について検討した (Table1)。その結果、Q1-4「校内研修は子どもたちに「生きる力」を身に付けさせるために機能している」でのみ、有意な差が見られた ($t(1435)=2.54$)。つまり、女性教諭に比べ、男性教諭のほうが、校内研修は、子どもたちに「生きる力」を身につけさせるために機能していると思っっているということである。その他の項目に関しては、統計的に有意な差は見られず、男女による評価の違いはなかった。

Table1 研修に対する評価の男女差

		N	平均	SD	t値
資質向上	男	565	4.01	0.87	0.38
	女	872	3.99	0.88	
特色づくり	男	565	3.81	0.93	1.20
	女	871	3.75	0.90	
確かな学力	男	565	3.85	0.87	1.09
	女	873	3.80	0.84	
生きる力	男	564	3.66	0.91	2.54*
	女	873	3.54	0.83	
やりがい	男	565	3.53	0.96	1.53
	女	870	3.46	0.85	

* $p<.05$

(2) 研修したい内容の男女差

次に研修したい内容について男女差を検討した (Table2)。その結果、カリキュラムでは、女性教諭に比べ、男性教諭のほうが得点が高く ($t(1374)=4.07$)、カリキュラムに関する校内研修を望んでいることが分かる。それに対し、道徳 ($t(1387)=5.86$)、発達支援 ($t(1394)=4.38$)、生徒指導 ($t(1391)=3.02$) は女性教諭のほうが得点が高く、このような内容の校内研修は女性教諭のほうが望んでいることが分かる。

(2) 校内研修が充実するために必要なことの男女差

校内研修を充実させるために必要だと思うことについて男女による違いを検討したところ、「行政からの指導」についてのみ有意な差が見られ ($t(1414)=4.20$)、女性教諭に比べ、男性教諭のほうが校内研修を充実させるために「行政からの指導」を受けることに対して否定的な意識を持っていることが分かる。

Table2 研修したい内容の男女差

		N	平均	SD	t値
カリキュラム	男	542	3.25	1.00	4.07***
	女	834	3.04	0.83	
教科指導法	男	557	4.36	0.89	0.53
	女	864	4.39	0.93	
道徳	男	546	3.24	0.88	5.86***
	女	840	3.54	0.92	
特活	男	548	3.20	0.88	1.90
	女	841	3.29	0.84	
総合的学習	男	550	3.31	0.93	0.09
	女	845	3.31	0.88	
発達支援	男	548	3.58	0.97	4.38***
	女	848	3.80	0.94	
生徒指導	男	545	3.51	0.93	3.02**
	女	848	3.66	0.92	
学習指導要領	男	543	3.39	0.93	0.66
	女	841	3.42	0.89	

*** $p<.001$, ** $p<.01$

Table3 研修の充実させるために必要なことの男女差

		N	平均	SD	t値
情報交換	男	561	4.43	0.85	1.00
	女	869	4.48	0.93	
協同体制	男	561	4.31	0.89	1.25
	女	868	4.37	0.92	
共通理解	男	562	4.16	0.90	0.72
	女	868	4.19	0.92	
予算	男	559	3.66	0.92	0.33
	女	859	3.68	0.88	
リーダー	男	558	3.97	0.87	0.91
	女	863	4.01	0.90	
行政指導	男	557	3.03	0.90	4.20***
	女	859	3.22	0.78	
地域連携	男	560	3.24	0.84	0.20
	女	858	3.24	0.82	
外部交流	男	560	3.66	0.85	1.35
	女	862	3.72	0.87	

*** $p<.001$

2. 年代別の比較(年代は人数の多い40代と50代を前半と後半に二分した)

(1)研修に対する評価の年代差

研修に対する評価に関して年代別でどのような違いがあるのかを検討するために、研修に対する評価について年代別で比較した。その結果、Q1-1「校内研修は教師の資質向上のために機能している」(F(5, 1422)=2.46)、Q1-3「校内研修は子どもたちに「確かな学力」を身につけさせるために機能している」(F(5, 1423)=2.43)、Q1-4「校内研修は子どもたちに「生きる力」を身につけさせるために機能している」(F(5, 1422)=4.44)、Q1-5「校内研修にやりがいを感じる」(F(5, 1420)=2.63)で年代別に有意な差が見られた(Table 4)。

Table 4 研修に対する評価の年代差

	N	平均	SD	F 値	多重比較	
資質向上	20代	194	4.03	1.01	2.46*	
	30代	258	4.07	0.86		
	40代前半	219	4.11	0.82		
	40代後半	341	4.00	0.84		
	50代前半	291	3.87	0.85		
	50代後半	125	3.94	0.88		
特色づくり	20代	194	3.78	1.00	2.13	
	30代	258	3.80	0.92		
	40代前半	219	3.84	0.90		
	40代後半	341	3.84	0.88		
	50代前半	290	3.64	0.90		
	50代後半	125	3.70	0.89		
確かな学力	20代	194	3.80	0.96	2.43*	50代後半 < 40代前半
	30代	258	3.86	0.86		
	40代前半	219	3.96	0.81		
	40代後半	341	3.81	0.81		
	50代前半	292	3.74	0.82		
	50代後半	125	3.69	0.86		
生きる力	20代	194	3.57	0.91	4.44***	50代後半, 50代前半 < 40代前半
	30代	258	3.59	0.92		
	40代前半	219	3.80	0.87		
	40代後半	340	3.61	0.80		
	50代前半	292	3.47	0.83		
	50代後半	125	3.45	0.84		
やりがい	20代	193	3.62	1.00	2.63*	50代後半, 50代前半 < 20代
	30代	258	3.53	0.90		
	40代前半	219	3.52	0.95		
	40代後半	339	3.51	0.87		
	50代前半	292	3.37	0.83		
	50代後半	125	3.36	0.81		

*** p<.001, * p<.05

多重比較の結果、Q1-5「やりがい」では、20代の

ほうが、50代前半・後半に比べ、評価が高い。若い教師は学ぶことが多く、校内研修が自己学習の機会と結び付いているので「やりがい」をえやすいと推測される。一方で、Q1-4「子どもの生きる力」では、40代前半の方が、50代前半・後半に比べ評価が高い。中堅の教師は、子どもたちへの指導充実を重視していると考えられる。また Q1-3「確かな学力」についても50代前半に比べ、40代前半のほうが評価が高い。

(2)研修したい内容の年代差

Table 5 研修したい内容の年代差

	N	平均	SD	F 値	多重比較	
教科指導法	20代	195	4.41	1.11	4.99***	
	30代	257	4.52	0.86		50代後半 < 20代 < 40代前半,
	40代前半	214	4.50	0.78		30代
	40代後半	336	4.36	0.83		
	50代前半	288	4.24	0.92		
	50代後半	122	4.14	1.02		
道徳	20代	191	3.74	1.03	7.14***	40代前半, 50代前半, 40代後半, 50代後半 < 20代
	30代	256	3.49	0.89		
	40代前半	211	3.27	0.89		
	40代後半	329	3.35	0.90		
	50代前半	279	3.34	0.86		
	50代後半	111	3.41	0.88		
特活	20代	194	3.61	0.93	11.75***	
	30代	255	3.37	0.83		40代後半, 50代前半 < 30代 < 20代
	40代前半	210	3.20	0.90		
	40代後半	330	3.11	0.75		
	50代前半	280	3.12	0.82		
	50代後半	111	3.19	0.87		
総合的学習	20代	194	3.45	1.03	2.82*	
	30代	256	3.31	0.89		50代後半 < 40代前半,
	40代前半	211	3.44	0.88		20代
	40代後半	331	3.24	0.88		
	50代前半	281	3.26	0.82		
	50代後半	113	3.19	0.95		
生徒指導	20代	194	3.86	1.00	4.91***	40代前半, 50代前半, 40代後半 < 20代
	30代	254	3.63	0.88		
	40代前半	210	3.43	0.98		
	40代後半	329	3.55	0.85		
	50代前半	282	3.55	0.92		
	50代後半	115	3.68	0.96		

*** p<.001, * p<.05

研修したい内容に関して年代別でどのような違いがあるのかを検討するために、研修内容について年代別で比較した。その結果、Q2-2「教科指導法」(F(5, 1406)=4.99)、Q2-3「道徳」(F(5, 1371)=7.14)、Q2-4「特別活動」(F(5, 1374)=11.75)、Q2-5「総合的な学習の時間」(F(5, 1380)=2.82)、Q2-6

「生徒指導」(F(5, 1378)=4.91)で年代別に有意な差が見られた(Table 5、有意差があったもののみを表記)。

Q2-2の「教科指導法」は、どの世代も平均値が4.0を超えており、教科指導法については世代にかかわらず研修のニーズが高いことが分かる。ただ多重比較の結果、年代間には差が見られ、40代前半・30代がもっともニーズが高く、次いで20代、もっとも低いのが50代後半であった。

Q2-3「道徳」とQ2-4「特別活動」でも、20代の平均値がもっとも高い。「道徳」については、若手の教師が、授業の進め方や題材の選び方などの授業技術を学びたいと考えている。また、「特別活動」は直接子どもに働きかけるものであり、その指導法や活動計画作成法は教師としての経験の蓄積に支えられる。それを若手教師は研修において同僚から学ぶことを期待していると推察される。

「総合的な学習の時間」は、20代のみならず40代前半で平均値が高かった。これは「総合」が、学校の特色づけを促進する要素をもっているため、学校を中心になって動かす立場にある40代教師にとって必要

感が高いためであろう。Q2-6「生徒指導」でも、20代教師のニーズがもっとも高い。20代教師は幅広く全分野にわたりニーズが高く、研究したいと考えている傾向にあるが、生徒指導でも同様である。

(3)研修の充実に必要な項目についての年代差

研修が充実するために必要なことに関して、年代別でどのような違いがあるのかを検討するために、研修が充実するために必要なことについて年代別で比較した。その結果、Q3-1「教師の教え合いや情報交換」(F(5, 1415)=4.26)、Q3-2「教師が協同で研修に取り組める研修体制」(F(5, 1414)=3.32)、Q3-3「研究テーマや重点の共通理解」(F(5, 1415)=3.42)、Q3-6「行政からの指導」(F(5, 1401)=2.59)の4項目において、有意な差が見られた(Table 6)。多重比較の結果、情報交換、協同体制、共通理解においては、40代前半と50代前半・後半の間に有意な差が見られ、40代前半がこれらのことを校内研修が充実するためにより必要であると考えていることが分かる。

各学校には、さまざまな年代の教師が存在する。校内研修で研修したい内容についても、このように年代別に差が生まれる。これら多様な教育観をもった教師の集団をいかに機能的な組織へと編成するかが問われている。そのなかで上述のデータに従えば、各学校の

Table 6 研修の充実に必要なことの年代差

	N	平均	SD	F値	多重比較	
情報交換	20代	195	4.46	1.11	4.26***	50代後半<30代<40代前半; 50代前半<40代前半
	30代	257	4.54	0.86		
	40代前半	218	4.63	0.62		
	40代後半	338	4.43	0.86		
	50代前半	292	4.36	0.94		
協同体制	20代	195	4.35	1.07	3.32**	50代後半, 50代前半<40代前半
	30代	256	4.42	0.88		
	40代前半	219	4.51	0.67		
	40代後半	338	4.35	0.87		
	50代前半	290	4.24	0.96		
共通理解	20代	195	4.19	1.05	3.42**	50代後半<30代<40代前半; 50代前半<40代前半
	30代	257	4.25	0.89		
	40代前半	218	4.30	0.77		
	40代後半	338	4.22	0.87		
	50代前半	292	4.04	0.91		
行政指導	20代	194	3.31	0.86	2.59*	50代前半<20代
	30代	256	3.11	0.75		
	40代前半	217	3.17	0.87		
	40代後半	332	3.17	0.83		
	50代前半	289	3.05	0.85		
50代後半	119	3.10	0.85			

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

Table 7 研修の充実に必要なことの分掌差

	主任経験	N	平均	SD	t値
情報交換	なし	1347	4.44	0.92	3.66***
	あり	84	4.68	0.54	
協同体制	なし	1347	4.32	0.92	8.06***
	あり	83	4.77	0.45	
共通理解	なし	1347	4.15	0.92	7.09***
	あり	84	4.63	0.58	
予算	なし	1336	3.67	0.90	0.38
	あり	83	3.71	0.77	
リーダー	なし	1338	3.98	0.89	2.35
	あり	84	4.21	0.71	
行政指導	なし	1334	3.15	0.84	0.12
	あり	83	3.16	0.74	
地域連携	なし	1336	3.24	0.83	1.08
	あり	83	3.34	0.75	
外部交流	なし	1340	3.69	0.87	1.28
	あり	83	3.8	0.73	

*** p<.001

状況に応じて、年代別による実施も含めた研修のより柔軟な運用も検討する価値がある。

3. 分掌による校内研修の充実条件

(1) 研修の充実に必要な項目についての分掌差

研修主任とそれ以外の教師で、研修が充実するために必要なことに関して違いがあるかを検討した。その結果、Q3-1「教師の教え合いや情報交換」(t(1429)=3.66)、Q3-2「教師が協同で研修に取り組める研修体制」(t(1428)=8.06)、Q3-3「研究テーマや重点の共通理解」(t(1429)=7.09)において、有意な差が見られた。つまり、研修主任は他の教師に比べ、研修が充実するためには、教師の教え合いや協同体制、研究テーマや重点について共通理解がより必要だと思っ
ているということである。特に教師が協同で取り組む体制やテーマや重点の共通理解は、校内研修において教師が「同僚性」を構築するための重要な要素である。研修主任は仕事を進めるなかで同僚性を構築する必要感を持ち、他の教師との間の同僚性に対する認識の差が生じていると推測される。

(2) 研修したい内容の分掌差

次に「個人的に研修したい内容」を校務分掌別にみると、研修したい内容が自分の校務分掌と深く関連し

Table 8 教務主任経験の有無による「研修したい内容」の比較

	主任 経験	N	平均	SD	t 値
カリキュラム	なし	1296	3.07	0.88	8.36***
	あり	81	3.98	0.95	
教科指導法	なし	1339	4.37	0.93	1.44
	あり	83	4.47	0.59	
道徳	なし	1306	3.42	0.92	0.13
	あり	81	3.41	0.95	
特活	なし	1308	3.25	0.86	0.48
	あり	82	3.21	0.83	
総合的学習	なし	1313	3.31	0.90	0.89
	あり	83	3.40	0.91	
発達支援	なし	1316	3.71	0.96	1.09
	あり	81	3.83	0.85	
生徒指導	なし	1313	3.60	0.93	0.93
	あり	81	3.59	0.89	
学習指導要領	なし	1304	3.37	0.89	6.40***
	あり	81	4.02	0.87	

*** p<.001

ていることが分かる。以下は有意差が見られた分掌について見ていく。

教務主任経験の有無による「研修したい内容」を比較した結果、Q2-1「カリキュラム」(t(1375)=8.36)とQ2-8「学習指導要領」(t(1383)=6.40)で有意な差が見られた(Table 8)。教務主任は学校全体の運営にかかわる仕事を主としているため、その基準となるカリキュラムや学習指導要領の研究に必要性をより感じていると考えられる。

Table 9 特別活動主任経験の有無による「研修したい内容」の比較

	分掌	N	平均	SD	t 値
カリキュラム	なし	1307	3.13	0.90	0.90
	あり	70	3.03	1.01	
教科指導法	なし	1348	4.37	0.92	1.20
	あり	74	4.50	0.73	
道徳	なし	1315	3.42	0.92	0.49
	あり	72	3.47	0.86	
特活	なし	1317	3.23	0.85	4.32***
	あり	73	3.67	0.87	
総合的学習	なし	1323	3.31	0.91	1.23
	あり	73	3.44	0.78	
発達支援	なし	1325	3.72	0.96	0.95
	あり	72	3.61	0.90	
生徒指導	なし	1322	3.61	0.92	0.57
	あり	72	3.54	0.96	
学習指導要領	なし	1314	3.41	0.90	0.01
	あり	71	3.41	0.96	

*** p<.001

特別活動主任の経験の有無による「研修したい内容」を比較した結果、Q2-4「特別活動」(t(1388)=4.32)でのみ、有意な結果が見られた(Table 9)。同様の傾向が、総合的な学習の時間主任の「総合的な学習の時間」(t(1394)=2.77, p<.01)、発達支援コーディネーターの「発達支援教育」(t(1395)=2.54, p<.05)にも見られた。自分が担当する内容を校内研修でも取り扱いたいと考える傾向がはっきりと認められる。

このように研修したい内容は、教師自身にとって関わりの深いもの、必要感のあるものであることが見えてくる。このことは教師の「仕事の孤業化」の問題と関係つけて考える必要がある。孤業化が進めば進むほど、各教師の視野は狭くなり、自分と校内研修とのかわりを見いだせなくなり意欲低下にもつながりやすい。学校経営や学校運営においてその効率化のため

に分業体制は必要であるが、それを孤業としないよう「協業」体制を組織することが重要となる。その媒体となるのが校内研修の役割の一つだともいえる。校内研修には、教科指導・授業研究を中心にして、多様な価値観をもつそれぞれの教師の要望に応えられる柔軟さが求められる。

4. 長期研修経験による比較

(1) 研修したい内容の長期研修経験の有無による差

長期研修経験については、大学院、教育センター、その他一般企業、経験なしに分類して比較した。Q2-1「カリキュラム」(t(1375)=5.09)とQ2-8「学習指導要領」(t(1383)=2.89)において有意な差が見られた(Table 10)。

Table 10 長期研修経験有無による「研修したい内容」の比較

	研修経験	N	平均	SD	t 値
カリキュラム	あり	69	3.70	0.96	5.09***
	なし	1308	3.09	0.90	
教科指導法	あり	72	4.47	0.90	0.92
	なし	1350	4.37	0.91	
道徳	あり	71	3.38	0.90	0.38
	なし	1316	3.42	0.92	
特活	あり	71	3.25	1.00	0.02
	なし	1319	3.25	0.85	
総合的学習	あり	71	3.51	0.92	1.87
	なし	1325	3.30	0.90	
発達支援	あり	71	3.80	1.04	0.79
	なし	1326	3.71	0.95	
生徒指導	あり	72	3.51	1.06	0.83
	なし	1322	3.61	0.92	
学習指導要領	あり	72	3.71	1.04	2.89**
	なし	1313	3.39	0.89	

*** p<.001, ** p<.01

長期研修を経験している教師のほうが、研修経験のない教師に比べ、カリキュラムと学習指導要領を研修内容にしたいと思っている程度が高かった。現場の教師がカリキュラムや学習指導要領の研修を敬遠する理由は、時間不足や困難性が挙げられる。長期研修を経験した教師は、じっくり時間をかけて研修に取り組むメリットを実感としており、カリキュラム作成のノウハウや学習指導要領を研修するメリットを心得ているので必要感が高いと考えられる。また長期研修を経験することで「研修観」も大きく変化することが分かる。

多忙を理由に校内研修への意欲が高まらない教師が多いという現状の中、長期研修を経験し、時間にとらわれず客観的に学校現場をとらえ直すことの必要性が認められる。

5. 学校規模別による比較

(1) 研修に対する評価の学校規模による差

学校規模によって、現在取り組んでいる研修の評価について違いがあるのか検討するために、研修の評価について学校規模別に比較した (Table 11)。

Table 11 学校規模による「研修に対する評価」の比較

	学校規模	N	平均	SD	F 値	多重比較
資質向上	A	335	3.91	0.87	5.79***	A,B<D,E
	B	411	3.91	0.91		
	C	274	4.01	0.84		
	D	240	4.19	0.80		
	E	178	4.12	0.89		
特色づくり	A	335	3.63	0.90	11.67***	A,B<C,D,E
	B	411	3.60	0.93		
	C	274	3.91	0.83		
	D	239	3.92	0.92		
	E	178	3.99	0.90		
確かな学力	A	335	3.73	0.80	5.46***	A<D<E; B,C<D,E
	B	411	3.76	0.89		
	C	274	3.78	0.83		
	D	240	3.94	0.84		
	E	179	4.02	0.87		
生きる力	A	335	3.45	0.85	10.65***	A,B<D,E; C<E
	B	410	3.48	0.89		
	C	274	3.62	0.78		
	D	240	3.70	0.84		
	E	179	3.89	0.88		
やりがい	A	335	3.37	0.86	9.89***	A,B<D,E; C<E
	B	410	3.34	0.93		
	C	273	3.52	0.87		
	D	239	3.66	0.86		
	E	179	3.73	0.88		

※学校規模(児童数): A.800人以上、B.600人以上 800人未満 C.400人以上 600人未満、D.200人以上 400人未満、E.200人未満 *** p<.001

その結果は、Q1-1「校内研修は、教師自身の資質向上のために機能している」(F(4, 1443)=5.79)、Q1-2「校内研修は、特色ある学校づくりを促進している」(F(4, 1434)=5.46)、Q1-4「校内研修は、子どもたちに「生きる力」を身につけさせるために機能している」(F(4, 1433)=7.74)、Q1-5「校内研修に「やりがい」を感じる」(F(4, 1431)=7.75)のすべての項目において統計的に有意な差が見られた(Table 11)。多重比較の結果、大規模校に比べ、小規模校のほうが、校内研修を高く評価する傾向にある。特に児童数が600人以上の学校と200人未満の学校では、多くの項目で顕著な差が見られた。小規模組織の方が教師の意見が反映されやすく、学校の特色化も促進されていると認識されるためだと考えられる。校内研修に対する認識が学校規模によっても違いが出てくるのが数値の上で確認された。学校規模の特性を生かし、その学校に適した研修の体制や進め方を考えていく必要性があらう。

(2)研修した内容の学校規模による差

学校規模によって、現在取り組んでいる研修の評価について違いがあるのか検討するために、希望する研修について学校規模別に比較した(Table 12)。

Table 12 学校規模による「研修したい内容」の比較

学校規模	N	平均	SD	F 値	多重比較
道徳	A	316	3.3	0.97	2.85* A<E
	B	399	3.47	0.90	
	C	269	3.42	0.88	
	D	231	3.39	0.86	
	E	172	3.58	0.97	
総合的学習	A	321	3.27	0.98	3.96** A,C<E
	B	399	3.35	0.90	
	C	269	3.17	0.85	
	D	233	3.33	0.85	
	E	174	3.51	0.89	
学習指導要領	A	317	3.34	0.93	2.58* A,C<E
	B	398	3.41	0.88	
	C	267	3.34	0.92	
	D	232	3.46	0.90	
	E	171	3.58	0.88	

※学校規模(児童数): A.800人以上、B.600人以上 800人未満 C.400人以上 600人未満、D.200人以上 400人未満、E.200人未満 ** p<.01, ** p<.05

その結果、道徳(F(4, 1382)=2.85)と総合的学習(F(4, 1391)=3.56)、学習指導要領(F(4, 1380)=2.59)において有意な差が見られた(Table 12)。

多重比較の結果、これらの項目に関しても、児童数800人以上の大規模校に比べ、200人未満の小規模校のほうが希望が高かった。学校規模にしたがって、教師が校内研修に求める内容も変化することが認められた。教師が校内研修に必要感を得るためには、各学校の実態に適した研修内容を設定していく必要がある。

6. 研究発表会の有無による比較

(1)研修に対する評価の差

研究発表会有るか否かによって、研修に対する評価に違いがあるかを検討した(Table 13)。その結果、全ての項目において、研究発表をする学校のほうが、校内研修の評価が高かった。つまり、研究発表する学校のほうが、教師の資質向上(t(1436)=4.31)、学校の特色づくり(t(1435)=8.68)、確かな学力(t(1437)=2.72)や生きる力の育成(t(1436)=4.08)、およびやりがい(t(1434)=3.31)という点で、校内研修がより機能していると考えていることが分かる。

Table 13 研究発表会の有無による校内研修に対する評価の比較

	研究発表会	N	平均	SD	t 値
資質向上	あり	311	4.19	0.87	4.31***
	なし	1127	3.95	0.87	
特色づくり	あり	311	4.16	0.89	8.68***
	なし	1126	3.66	0.89	
確かな学力	あり	311	3.93	0.93	2.72**
	なし	1128	3.78	0.83	
生きる力	あり	311	3.76	0.92	4.08***
	なし	1127	3.54	0.84	
やりがい	あり	309	3.63	0.95	3.31***
	なし	1127	3.44	0.88	

*** p<.001, ** p<.01

総合的にみて、研究発表をする学校の校内研修の方が、「子ども・学校・教師のために機能している」と教師が認識しているといえる。発表をしない学校は、他校の研究発表会に積極的に参加し、参考にすべき点は大いに自校の研修に生かしていく必要がある。

研究発表会有るか否かによって、研修が充実するために必要だと思うことに違いがあるかを検討した(Table 14)。その結果、Q3-1「教師同士の教え合いや情報交換」(t(1429)=1.68, n. s.)以外の項目で有意な

差が見られた。つまり、研究発表をする学校のほうが、校内研修を充実させるためには、協同体制 ($t(1428)=2.66$) や共通理解 ($t(1429)=2.15$)、予算 ($t(1417)=3.92$) やリーダーの指導力 ($t(1420)=2.17$)、行政の指導 ($t(1415)=4.58$) や地域連携 ($t(1417)=3.17$)、そして外部との交流 ($t(1421)=2.51$) がより必要だと思っているということである。

(2) 研修の充実に必要な条件の差

Table 14 研究発表会の有無による校内研修が充実するために必要なことと比較

	研究発表会	N	平均	SD	t値
情報交換	あり	311	4.53	0.90	1.68
	なし	1120	4.44	0.90	
協同体制	あり	310	4.47	0.91	2.66**
	なし	1120	4.32	0.91	
共通理解	あり	310	4.28	0.95	2.15*
	なし	1121	4.15	0.90	
予算	あり	308	3.85	0.94	3.92***
	なし	1111	3.63	0.88	
リーダー	あり	307	4.09	0.90	2.17**
	なし	1115	3.97	0.88	
行政指導	あり	308	3.34	0.85	4.58***
	なし	1109	3.09	0.82	
地域連携	あり	308	3.4	0.83	3.71***
	なし	1111	3.2	0.83	
外部交流	あり	309	3.8	0.82	2.51*
	なし	1114	3.66	0.87	

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

IV 校内研修に対する教師の姿勢と課題

浜松市内小学校全教師を対象としたアンケート調査から、これまで意欲格差の要因とされていた校内研に対する教師の認識の違いを数値として示した。具体的には、各教師の性別、経験年数、校務分掌、学校規模、研究指定の有無の項目において研修に対する認識の違いが示された。加えて、それぞれの教師が校内での役

割に応じて研修の課題に取り組んでいるという傾向もデータとして裏付けられた。男女差においては男性教員が教科指導への関心が高く、女性教員は生徒指導や道徳教育への関心が高かった。このことは小学校教員のなかで何を教育上重視するかについてジェンダー差が存在していることを示唆している。また、年代差については40代前半の教員に研修意欲の増大が認められた。また、研究指定の有無について、研究指定をうけている学校の教員のほうが研修への意欲が高まることも示された。加えて、研究指定校では教員間での「協同体制」や「共通理解」等の連携づくりの重要性がより強く認識されていた。

各教師の教育観は、これまでの教育実践のなかで形成され、勤務してきた学校の「学校文化」や「教師文化」の影響を受けながら変容していく。教師それぞれの多種多様な教育観を校内研修によって、すべて具現化していくことには限界があり、教師は校内研修の方向性と自己の教育観にズレを感じやすい。これが教師の校内研修に対する意欲低下の原因となることは今回の調査からも明らかである。逆にいえば、研修テーマや研究の方向性についての共通理解の形成を優先し、その上で各教師が教育観を具現化する方策を見出せれば、校内研修に対する意欲も高まると考えられる。

いわゆる「教師の孤業化と学校の孤立」の問題を克服し、教師の校内研修への意欲を高めるためには、教員間の「かかわり」の形成、同僚性の構築が鍵となる。そのために、校内研修においては、①教師の「学び合い」を中心としたコミュニケーションの強化、②学校規模、研究内容、教員の構成など学校の実態に応じた「当事者意識」が持てる研修体制やシステムの開発、③学校間交流による研究の深化と充実、④各分掌間の連携を重視した実施などが意欲格差を解消する方策となる。方策の立案・実施・検証の際には、本論文が示したデータの有効性も検証されることになる。

また、校内研修を中心となって推進する役目を担うのは「研修主任」である。一人一人の教師が研修に対して当事者意識や必要感を持てるように、各校の研修主任は、校内研修をコーディネートして役割が与えられている。今後は研修主任が共有すべき理解や方法論に焦点をあてて研究をすすめていきたい。

1 詳細については以下を参照のこと。高木宏康、藤井基貴「校内研修の歴史と研究動向」『静岡大学教育実践総合センター紀要』静岡大学教育学部附属実践センター編、18号、2010年3月、93頁。