

初任者研修に対する評価への研修体系化の影響

畑中, 大路
九州大学大学院人間環境学府 : 修士課程

<https://doi.org/10.15017/17037>

出版情報 : 教育経営学研究紀要. 12, pp.71-77, 2009-12. The Laboratory of Educational Administration, Educational Law, Graduate School of Kyushu University

バージョン :

権利関係 :

初任者研修に対する評価への研修体系化の影響

畑中 大路
(九州大学／大学院生)

- I. はじめに
- II. 実施当初と現在の比較
- III. 評価向上の要因としての研修体系化
- IV. おわりに

I. はじめに

初任者研修は新規採用された教員（以下、初任者）を対象に実施される研修である。初任者研修については制度化以前より中央教育審議会や教育職員養成審議会において繰り返し議論がなされており、新規採用教員研修¹への補助という形で文部省主導による実際の取り組みも行われていたが、世論の注目を浴び、本格的実施へ向けて制度化されることとなったのは臨時教育審議会後である。そして平成元年度より小学校から段階的に実施され、本年度（平成21年度）で実施21年目となった。

この初任者研修に対しては、教員の研修権²や、初任者1人に指導教員1人が配置されるというマンツーマン方式³の課題、初任者研修制度は教師のニーズを無視した管理主義の現われであるという指摘、初任者研修カリキュラムとして組み込まれた内容以上に、研修の場での出会いといったインフォーマルな営みに価値が見出される⁴ということなど、多くの指摘がなされている。

一方で、教育職員養成審議会答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」を受けての拠点校方式の導入といった研修方式の変更や、先行研究で明らかにされている研修の具体的な運用や研修項目における都道府県レベルの独自性⁵等、実施当初から現在に至るまでに初任者研修の変更は進められている。

本年度で実施21年目となった初任者研修に対してはいまだ多くの議論がなされている

が、初任者研修そのものの効果検証は十分になされていないのが現状である。そこで本稿では、筆者が平成20年に実施したアンケート調査結果を用いて初任者研修の現状に関する考察を行い、初任者研修内容に対する評価の動向を示す（II）。次に、IIで示した初任者研修内容に対する評価変容の要因の1つとして研修体系化を取り上げる（III）。最後に、初任者研修を含む教員研修における今後の課題と本稿で残された課題を述べる（IV）。

II. 実施当初と現在の比較

1. 調査の概要

国立教育研究所（現国立教育政策研究所）では、初任者研修実施2年目である平成2年度に初任者研修を受講した公立小・中学校教員（3県の小学校該当教員897名、中学校該当教員664名、計1561名）を対象にアンケート調査（以下、先行調査）を実施している（回収率67.8%、小学校70.6%、中学校64.5%）⁶。筆者はこの先行調査を参考にし、平成20年夏季に、「初任者研修に関するニーズ調査」として、福岡県（ただし政令指定都市である福岡市・北九州市を除く）で平成19年度に初任者研修を受講した公立小・中学校教員と、該当教員が勤務する学校の校長に対してアンケート調査（悉皆調査）を行った。アンケート対象者である初任者の抽出は、平成19年4月1日西日本新聞「福岡県教職員異動」の記載から行い、該当者に個別にアンケート用紙を郵送した。初任者への送付数は166（うち小学校140、中学校26）であり回収率は37.7%（小学校39.3%、中学校30.8%）、

校長への送付数は 126（うち小学校 108、中学校 18）であり回収率は 57.1%（小学校 57.4%、中学校 55.6%）であった。ただし、校長宛に送付したアンケートに対して、教頭が回答したものもあるため、集計時には「初任者」と「管理職」の回答として取り扱っている。

2. 初任者研修における力量形成

筆者が実施したアンケート調査（以下、筆者調査）において、初任者に対する質問の一部⁷と、管理職に対する質問の一部⁸は、先行調査の質問⁹を参考に設定している。そこで本稿では、初任者研修実施当初と現在の初任者研修に対する評価比較を行うべく、上述した質問項目「初任者研修の教科指導に関わる研修での力量形成」への回答に着目し、先行調査と筆者調査の比較を行う。なお、質問の趣旨は同じであるとはいえ、調査地域が異なることや回収率に差異が見られること、初任者・管理職のカップリングが十分でないこと等を考慮すると、安易な比較は不適切ではあるが、現在の初任者研修の傾向を掴むことは可能であると考えられる。以下に先行調査と筆者調査の回答結果を示す《表》。なお、先行調査及び筆者調査では、A～H の項目（「A. 年間指導計画・指導案作成の方法」、「B. 教材研究の方法」、「C. 教科指導の基礎技術（板書や発問等）」、「D. テストの作成と評価の方法」、「E. 授業の参観と分析の方法」、「F. 授業における児童・生徒理解の方法」、「G. 個別・グループ・一斉指導の方法」、「H. 教育機器の理解と活用の方法」）が設定されている。

《表》先行調査と筆者調査の比較

	先行調査 対象：初任者 (H2 初任者) (%)	筆者調査 対象：初任者 (H19 初任者) (%)	筆者調査 対象：管理職 (H19 管理職) (%)
A. 年間指導計画・指導案作成の方法			
役に立った ¹⁰	48.2	94.6	96.8
役に立たなかった ¹¹	51.1	5.5	0.0
無回答	0.7	0.0	3.2
B. 教材研究の方法			
役に立った	64.9	94.6	96.8
役に立たなかった	34.9	5.5	0.0
無回答	0.3	0.0	3.2
C. 教科指導の基礎技術（板書や発問等）			
役に立った	55.9	96.3	96.8
役に立たなかった	43.5	3.6	1.6
無回答	0.6	0.0	1.6

D. テストの作成と評価の方法			
役に立った	31.9	50.9	79.0
役に立たなかった	67.3	49.1	17.7
無回答	0.8	0.0	3.2
E. 授業の参観と分析の方法			
役に立った	57.1	78.2	93.5
役に立たなかった	42.1	21.9	4.8
無回答	0.8	0.0	1.6
F. 授業における児童・生徒理解の方法			
役に立った	66.0	87.3	92.0
役に立たなかった	33.1	12.7	8.1
無回答	0.8	0.0	0.0
G. 個別・グループ・一斉指導の方法			
役に立った	49.2	72.7	90.3
役に立たなかった	50.0	27.2	8.1
無回答	0.8	0.0	1.6
H. 教育機器の理解と活用の方法			
役に立った	60.7	52.7	82.3
役に立たなかった	38.9	47.3	16.1
無回答	0.4	0.0	1.6

3. 回答結果の考察

① 先行調査結果の分析

平成 2 年度の初任者を対象とした先行調査（以下、〈H2 初任者〉）では、2 点に着目して分析を行っている。

1 点目は、「役に立った」とする初任者の比率が最も高い項目と低い項目への着目である。〈H2 初任者〉で「役に立った」の比率が最も高い項目は「F. 授業における児童・生徒理解の方法」(66.0%)、最も低い項目は「D. テストの作成と評価の方法」(31.9%)であり、両者の間には 34.1%の差異が認められた。

2 点目は、項目のうち「役に立った」とする初任者の比率が 50%以上の項目と 50%未満の項目への着目である。〈H2 初任者〉で「役に立った」の比率が 50%以上である項目は、「F. 授業における児童・生徒理解の方法」(66.0%)、「B. 教材研究の方法」(64.9%)、「H. 教育機器の理解と活用の方法」(60.7%)、「E. 授業の参観と分析の方法」(57.1%)、「C. 教科指導の基礎技術（板書や発問等）」(55.9%)であるのに対し、「役に立った」という比率が 50%未満の項目は、「G. 個別・グループ・一斉指導の方法」(49.2%)、「A. 年間指導計画・指導案作成の方法」(48.2%)、「D. テストの作成と評価の方法」(31.9%)であった。

これら 2 点への着目から、初任者の力量形成にとっては、教育実践を行ううえで常に必要とされる項目の研修が高い有用性を持ち、他方、一時的に必要とされるような項目についての研修の有用

性が低い、と分析している。また、項目によって有用性に差異がみられるのは、初任者が教科指導を行う上で必要とする時期に、その必要性に対応するプログラムが提供されたか否か、初任者に用意されたプログラムの内容や質的な程度が初任者の必要度に適合していたか否かのいずれかによるものであると述べている¹²。

② 初任者を対象とした筆者調査結果の分析

先行調査と同様に、平成19年度の初任者を対象とした筆者調査結果（以下、〈H19 初任者〉）の分析を行う。

まず、〈H19 初任者〉の「役に立った」の比率が最も高い項目は「C. 教科指導の基礎技術（板書や発問等）」であり、その比率は96.3%であった。一方、最も低い項目は、先行調査結果同様「D. テストの作成と評価の方法」（50.9%）であり、これら2項目の差異は45.4%であった。

次に、項目のうち「役に立った」と回答した初任者の比率が50%以上・未満の項目であるが、すべての項目における「役に立った」の比率が50%以上となっている。特に90%を超える項目が、「A. 年間指導計画・指導案作成の方法」（94.6%）、「B. 教材研究の方法」（94.6%）、「C. 教科指導の基礎技術（板書や発問等）」（96.3%）の3項目ある。

③ 先行調査と筆者調査の比較

①と②を踏まえ、〈H2 初任者〉の回答と、〈H19 初任者〉の回答結果比較を行う。

まず、「役に立った」の比率の高低差であるが、〈H2 初任者〉が34.1%であるのに対し、〈H19 初任者〉は45.4%と広がりが大きくなっている。この要因としては、〈H2 初任者〉の最も高い「役に立った」の比率が66.0%であるのに対して、〈H19 初任者〉は96.3%となっていることと、〈H19 初任者〉の回答には、「役に立った」が90%を超える項目が3項目あることからわかるように、〈H19 初任者〉の研修内容への評価が向上したことが考えられる。しかし、評価向上が見受けられるとはいえ、数値が示す評価程度の広がりには看過できず、先行調査で指摘されている「初任者が教科指導を行ううえで必要とする時期に、その必要性に対応するプログラムが提供されたか否か」、「初任者に用意されたプログラムの内容や質的な程度が、初任者の必要度に適合していたか否か」は〈H19 初任者〉にも当てはまると考えられる。

次に、「役に立った」の比率が50%を超える項目は、〈H2 初任者〉は8項目中5項目であるのに対し、〈H19 初任者〉は全項目（8項目）となっている。また、A～Hの8つの項目のうち「H. 教育機器の理解と活用の方法」以外の7項目において、〈H19 初任者〉の「役に立った」の比率が〈H2 初任者〉の「役に立った」の比率を上回っている。

既述したように、〈H2 初任者〉と〈H19 初任者〉では、調査地域や回収率が異なるため、細かな数値の比較は不適であるが、この点を考慮したとしても、初任者研修における力量形成への初任者の評価は向上傾向にあるといえる。

④ 管理職を対象とした筆者調査結果の分析

初任者を対象とした分析と同様に、平成19年度に初任者研修を受講した教員が勤務する学校の管理職を対象とした筆者調査結果（以下、〈H19 管理職〉）の分析を行う。

まず、〈H19 管理職〉で「役に立った」の比率が最も高い項目は「A. 年間指導計画・指導案作成の方法」、「B. 教材研究の方法」、「C. 教科指導の基礎技術（板書や発問等）」の3項目であり、その比率は96.8%であった。一方、最も低い項目は、〈H2 初任者〉・〈H19 初任者〉と同様、「D. テストの作成と評価の方法」の79.0%であり、これら2項目の差異は17.8%であった。

次に、〈H19 管理職〉の「役に立った」の比率が50%以上・未満の項目であるが、〈H19 管理職〉も〈H19 初任者〉と同様、すべての項目で「役に立った」の比率が50%以上となっており、特に90%を超える項目が、「A. 年間指導計画・指導案作成の方法」（94.6%）、「B. 教材研究の方法」（94.6%）、「C. 教科指導の基礎技術（板書や発問等）」（96.3%）、「E. 授業の参観と分析の方法」（93.5%）、「F. 授業における児童・生徒理解の方法」（92.0%）、「G. 個別・グループ・一斉指導の方法」（90.3%）の6項目あった。

⑤ 〈H19 初任者〉と〈H19 管理職〉の比較

②と④を踏まえ、〈H19 初任者〉と、〈H19 管理職〉の比較を行う。

まず、項目に対する「役に立った」の比率の高低差であるが、〈H19 初任者〉が45.4%であるのに対し、〈H19 管理職〉は17.8%となっており、その差は〈H2 初任者〉と〈H19 初任者〉と比べて小さくなっている。これは、〈H19 管理職〉の回答で「役

に立った」の比率が最も低い項目「D. テストの作成と評価の方法」であっても、79.0%と比較的高い比率を示していることが要因であると考えられる。

次に、「役に立った」の比率が50%を超える項目に着目すると、〈H19 初任者〉も〈H19 管理職〉も全項目（8項目）で「役に立った」という比率が50%を超えている。特に、〈H19 管理職〉の場合、8項目中6項目で「役に立った」の比率が90%以上となっており、〈H19 初任者〉よりも初任者研修の教科指導に関わる研修での力量形成への評価の高さが窺える。また、〈H19 初任者〉と〈H19 管理職〉を比較してみると、すべての項目において〈H19 管理職〉の「役に立った」の比率が〈H19 初任者〉の「役に立った」の比率を上回っている。

〈H19 初任者〉と〈H19 管理職〉の比較も、初任者と管理職のカップリングが十分に行えていないことから、厳密な数値比較は不適であるが、初任者研修に対しては、受講者である初任者だけでなく管理職の評価も高いことは読み取れる。先行調査結果の分析において、初任者は、初任者研修に対して即効性を求める傾向にあると指摘されているが¹³、長い教職経験に照らして判断していると思われる管理職の初任者研修への評価も高いということに興味深い。

⑥ 考察の小括

①～⑤において、先行調査における〈H2 初任者〉と、筆者調査における〈H19 初任者〉・〈H19 管理職〉の分析及び比較を行った。その結果、第一に初任者研修実施当初と現在を比較すると、研修受講者である初任者の研修内容に対する評価が向上しているということ、第二に初任者研修受講者だけでなく、管理職の初任者研修に対する評価も高いということの2点が読み取れる。ただし、③において述べた、〈H2 初任者〉と比較して、〈H19 初任者〉の「役に立った」の比率の高低差が拡大していることからわかるように、「初任者が教科指導を行ううえで必要とする時期に、その必要性に対応するプログラムが提供されたか否か」、「初任者に用意されたプログラムの内容や質的な程度が、初任者の必要度に適合していたか否か」といった課題が今なお残されているとも言える。

Ⅲ. 評価向上の要因としての研修体系化

1. 研修体系化の進展

前節において、初任者研修の教科指導に関わる研修での力量形成に関する調査結果から、実施当初と比較して、初任者研修への評価が向上傾向にあることがわかった。では、その要因は何であろうか。Iで述べたように、初任者研修は実施から現在に至るまでに研修方式の変更や、都道府県レベルでの独自の内容設定などが行われており、これらも初任者研修に対する評価向上の要因として考えられる。しかし、筆者はここで研修体系化の進展についてもその要因として考えられることを指摘したい。

研修体系化とは、教員が与えられたそれぞれの職務を遂行するために、どうしても身につけなくてはならない内容のミニマムを、職能成長と分化に見合うように系統的に整理するものである¹⁴。この研修体系化への関心は1960年代以降に高まったが、そのきっかけとしては1966年のILO・ユネスコの「教員の地位勧告」を契機とした教職の専門職化への論議の高まりや、国民の教員に対する資質向上の要求等を受けて教員研修が盛んになったことが挙げられる。しかし、盛んに行われる教員研修において、研修内容の類似性や重複等に対する問題が起これり、これらが引き金となって研修体系化への関心が高まった。この流れを受け、文部省や教育委員会は研修体系化の推進を図るようになる¹⁵。

前章で取り上げた初任者研修もこの研修体系化の動きと関連している。「教職への自覚を高めるとともに、円滑に教育活動に入り、可能な限り自立して教育活動を展開していく素地をつくる」¹⁶ことを目的として導入された初任者研修制度は、単に初任段階での力量形成を目的とするだけでなく、教育公務員特例法20条の2第2項（当時）における「初任者研修に関する計画は、教員の経験に応じて実施する体系的な研修の一環をなす」という規定が示すように、初任者研修制度化を契機として基本研修¹⁷や専門研修¹⁸、特別研修¹⁹の体系化を進める目的も含まれていた。文部省による調査では、平成6年度に「体系的な研修実施計画」を策定している県市数は47、策定していない県市数は12あり、策定していない12の県市の

うち策定の予定があるのが 8 県市となっており、「策定している」「策定予定」を合わせると 9 割以上となることから、多くの県市が研修の体系化を進めていたことが確認されている²⁰。

また、中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」を受けて平成 15 年度より 10 年経験者研修が制度化されたが、教育公務員特例法 20 条の 4 (当時) において、初任者研修と 10 年経験者研修をあわせて「体系的な研修の一環をなすものとして樹立されなければならない」ことが明記されたことからわかるように、10 年経験者研修の制度化により、研修体系化は更に進められることとなった。

この流れは現在においても続いており、平成 18 年に実施された調査では、「研修体系を策定して管内の学校や教職員に周知している」都道府県・指定都市教育委員会は全体の 86% におよぶことがわかっている²¹。

2. 研修体系化による研修内容の改善

そもそも研修体系化が推進される理由は、研修実施主体が多数であることから発生する研修内容が重複するという問題や増え続ける研修への対応、教員のライフステージに応じた効率的な研修の実施を目指すことにある。これらを考慮して研修体系化を進めるためには、教職生活を見据えた上で、節目となる時に最低限身に付ける力量を精選する必要がある。しかし、この最低限身に付ける力量は、社会背景や教員年齢構成といった学校を取り巻く環境の影響を受け変化するため一定ではない。そのため、「教員に必要とされる力量の科学的な同定、その内容と性格に応じた分類」や「分類された力量項目が必要とされる教員のライフステージの場面の検討」、「研修の場や方法の検討」、「共通の研修課題の適切な位置づけ」²² は常に見直されなければならない。

ここで前節の先行調査と筆者調査の回答結果比較に戻ろう。回答結果比較から見えたことは、第一に初任者研修実施当初と現在を比較すると、研修受講者である初任者の研修内容に対する評価が向上しているということ、第二に初任者研修受講者だけでなく、管理職の初任者研修に対する評価も高いということの 2 点であった。初任者研修制度化以来、各自治体レベルにおいて研修体系化が

図られてきたことはすでに述べた。最低限身に付ける力量の同定とそれに見合った研修の取り組みという研修体系化は、初任者研修制度化以来継続して行われており、この取り組みと初任者研修に対する評価向上が無関係であるとは考えにくい。よって、研修体系化が初任者研修に対する評価向上の一要因として推測されるのである。

IV. おわりに

学校教育は、教員と子どもの直接の関係の中で営まれる。学校教育の成果は教員の力量によって左右されるものも多く、教員は力量形成のため絶えず成長し続けなければならない。また、教育は常に変化し続ける社会の影響を受けるため、教員に求められる力量も一定ではない。よって、体系化された研修は常に更新される必要があり、この絶えざる更新が教員の力量形成につながるのである。本稿で取り上げた初任者研修における力量形成に関する先行調査と筆者調査の比較においても、実施当初と比べて評価向上の傾向が見られるが、項目により「役に立った」の比率の高低差が拡大していることを考えると、初任者が最低限身に付ける力量の同定とそれに見合った研修設定という、研修体系化と関連した課題が残されているといえる。

また平成 19 年の改正教育職員免許法の成立により、本年度 (平成 21 年度) 導入された教員免許更新制や、現在検討されている教員養成 6 年化など、教師教育をめぐる環境は大きく変化しつつある。そのため、初任者研修に限らず、研修体系化は今一度見直される必要性が高い課題であろう。

最後に、本稿に残された課題を述べる。本稿は、初任者研修の中で、特に教科指導に関連した研修内容における初任者の力量形成に着目し、実施当初と比較して、現在の初任者研修への評価の向上傾向を示すとともに、その要因のひとつとして研修体系化が挙げられる可能性を述べた。しかし、初任者研修に対する初任者の意識の変容及び管理職の認識は明らかになったものの、初任者研修自体の効果測定が行えたわけではない。また、研修に対しては、授業にすぐ使用できる技術の伝達に傾倒してしまい、教師が自身の実践を省察する機

会を奪う恐れもあるという指摘²³や、初任者は初任者研修に対して即効性を求める傾向にあるという指摘²⁴がなされていることから考えると、本稿で取り上げた教科指導に関する初任者研修内容についても、実際に行われた内容の吟味も欠かすことはできないといえるが、本稿では言及できていない。さらに、初任者研修に対する評価に影響を与えた可能性として研修体系化を挙げたものの、推測の域を出ておらず、更なる検討が求められる。これら3点が本稿に残された研究課題である。

【注及び引用文献】

- ¹ 初任者研修制度化以前より各教育委員会によって新規採用教員に対する研修が実施されており、文部省は1970年度から、この種の研修事業について必要経費の2分の1補助を開始している。
- ² 神田修『教師の研修権 - 学校教育と教師の地位 - 』三省堂、1988年、p. 74。
- ³ 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年、pp. 129-153。
- ⁴ 前掲『教師のライフコース研究』、p. 134。
- ⁵ 臧俐『初任者研修政策の成立過程と展開過程に関する実証的研究 - 国会議事録・自治体施策資料・政策文書の分析を中心に - 』（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科（埼玉大学）博士論文）2006年、p. 207。
- ⁶ 『効果的な初任者研修プログラムの研究開発 研究成果報告書』平成4年度文部省科学研究費補助金（試験研究B）、研究代表者牧昌見、国立教育研究所、1993年。
- ⁷ 「昨年度受けた初任者研修のうち、教科指導に関わる研修（校内・校外初任者研修両方含む）は、先生ご自身の力量形成にどの程度役立ちましたか。」
- ⁸ 「昨年度初任者教員が受けた初任者研修のうち、教科指導に関わる研修（校内・校外初任者研修両方含む）は、現在（平成20年8月下旬）の初任者教員の力量形成にどの程度役に立ったと思われませんか。」
- ⁹ 「初任者研修のうち、教科指導に関わる研修は、力量形成にどの程度役立ちましたか。」
- ¹⁰ 「とても役に立った」と「やや役に立った」の合計。以下同様。
- ¹¹ 「あまり役に立たなかった」と「まったく役に立たなかった」の合計。以下同様。
- ¹² 坂本孝徳「研修の有用性に関する初任者の

評価」前掲『効果的な初任者研修プログラムの研究開発 研究成果報告書』、pp. 208-209。

- ¹³ 河合久「自由記述にみられる初任者の意見」前掲『効果的な初任者研修プログラムの研究開発 研究成果報告書』、p. 250。
- ¹⁴ 中正文「現職研修の体系的整備からみた養成教育について」全国私立大学教職課程研究連絡会議協議会『教師教育研究』10、1997年、p. 1。
- ¹⁵ 文部省初等中等教育局長は、教育長あて通知「教員の採用及び研修について」（昭和57年5月）で、研修の体系的な整備充実について通知している。また、教育委員会の研修体系化例は多数あるが、以下の文献等を参照されたい。灰谷純一郎「教員研修の体系化問題と新たな試み-広島県の場合を中心に-」牧昌見編著『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年。山川武正「教職員の研修体系-教育長協議会第1部会の研究から」『現代教育科学』15(10)、1972年、pp. 26-30。黒沢正和「栃木県における現職教育について-研修の体系化構想を中心に」『教育委員会月報』28(6)、1976年、pp. 26-35。荒牧純一「栃木県における教員研修について-研修体系化構想と実施状況」『教育調査』110、1978年、pp. 16-23。島根県教育委員会「教職員研修の総合体系化について」『教育委員会月報』33(1)、1981年、pp. 26-36。愛媛県教育委員会「教職員の研修の体系化について」『教育委員会月報』33(12)、1982年、pp. 57-63。兵庫県教育委員会「教職員研修の体系化について」『教育委員会月報』33(12)、1982年、pp. 64-72。伊勢呂裕史「教員研修の体系化について」『教育調査』130、1983年、pp. 9-14。曾根照正「校内研修を中核にした教員研修の体系化」『教育調査』130、1983年、pp. 28-34。工藤敦男「教育活動の充実を図る教職員研修の推進強化 - グループ研究の推進を核にして」『教育調査』130、1983年、pp. 35-40。
- ¹⁶ 教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について」1987年12月18日。
- ¹⁷ 「5年目研修」などの経験年数に応じた研修や、「教務主任研修」などの職能に応じた研修などの悉皆研修がこれにあたる。
- ¹⁸ 各教科の研修などの希望研修がこれにあたる。
- ¹⁹ 教育委員会や文部科学省が必要に応じて実施する指定研修がこれにあたる。
- ²⁰ 鈴木敏之・西岡強「初任者研修に続く教員

研修の体系的整備について」『教育委員会
月報』47（11）、1994年、pp.21-31。

²¹ 服部晃・今津孝次郎・滝村一彦「現職教育におけるプロジェクト法の開発」日本教育情報学会『年会論文集』23、2007年、p.121。

²² 岡東壽隆「教員の生涯研修体系—そこにおける社会体験的な研修の意義と課題—」『学校運営』38（12）、1997年、pp.10-11。

²³ 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年、pp.53-54。

²⁴ 前掲『効果的な初任者研修プログラムの研究開発 研究成果報告書』、p.250。