

# 通年型サテライト研修講座の効果的な支援の在り方に関する研究

## － 研修講座の展開過程の工夫・改善を通して －

### 【研究者】

企画部	主任指導主事	中原 朝男
	指導主事	原田 豊之・笠原美智恵・中迫 和雄
	主査	川越みゆき
教科教育部	指導主事	祭田 学・湯原 玲子
特別支援教育・教育相談部	指導主事	川口数巳江
教育情報部	指導主事	清水 秀公

### 【研究指導者】

広島大学大学院教育学研究科 准教授 曾余田浩史

### 研究の要約

本研究の目的は、「通年型サテライト研修講座の在り方に関する研究」（平成24年度）における研修講座の展開過程（基本モデル）に工夫・改善を加え、通年型サテライト研修講座の展開過程として確立させ、次年度以降の教育センターによる組織的・継続的な学校支援に役立てることである。

本年度の展開過程の基本的な考え方は、教育センターの講座と学校の自律的な取組を一体化させることで、組織的・継続的な学校支援につなげるというものである。この基本的な考え方に基づき、昨年度の展開過程に次の2点を工夫・改善点として加えて新たな展開過程（平成25年型モデル）を作成した。1点目は、学んだことを組織の課題解決に生かしていく「体験学習」の考え方に基づいたプロセスを、展開過程の中に組み込んだことである。2点目は、学校の自律的な取組に対する教育センターの支援の在り方として、「リマインドによる効果」に着目した事後アンケートのプロセスを、展開過程の中に組み込むことで、受講者の自律的な実践を支援することに結び付けたことである。

この展開過程（平成25年型モデル）に基づいて形式的に研修講座を展開した結果、受講者の意識・行動変容及び組織の変容を確認することができた。このことから、本年度作成した通年型サテライト研修講座の展開過程（平成25年型モデル）が有効に機能したと考えられる。

**キーワード：学校支援 体験学習 リマインド**

### 目次

はじめに	1
I 継続的学校支援の基本的な考え方	2
II 研究の概要及び研究の目的	3
III 平成25年度の展開過程の工夫・改善	3
IV 有効性の検証	8
V 研究の成果と今後の課題	12
添付資料	15

### はじめに

広島県立教育センター(以下「当教育センター」という。)では平成14年度から、学校や教職員のニーズを踏まえて、当教育センターの指導主事が、学校等に直接出向いて、学校の自律的な課題解決に向けた取組の支援を行うサテライト研修講座を実施している。平成23年度までは、年間1回の研修である「単独型」のみの実施であったが、平成24年度から、年

間3回を目安として継続した支援を行う「通年型サテライト研修講座」（以下「通年型」という。）を開設している。

サテライト研修講座は、学校等の要望に基づいて、指導主事が直接出向いて講座を行うことから、集合研修として実施している専門研修講座よりも、学校の実態や課題に即応した研修を実施することができる。このことは、当教育センターにおける平成24年度サテライト研修講座終了時の受講者アンケートの有用感に関する項目である「役立つか」の肯定的評価が、97.6%（A評価57.1%）と高いことから窺うことができる。しかし、本来、サテライト研修講座の目指すところは、学校が組織として自校の課題解決に向けて自律的に取り組んでいけるように支援をしていくことである。そのためには、年間1回の実施よりも、複数回の継続した支援を行う方がより

効果的であると考え、通年型を実施することにした。

この自律的な取組に関連して、兵庫教育大学の大野裕己(2013)は、学校組織の『自律性』について「主体的なサイクル(PDCA)による教育活動・経営活動を創出・実践すること」<sup>1)</sup>と述べている。つまり、自律的な取組とは、学校が自ら課題を設定し、その課題解決に向けて、計画・実施・評価・改善といった一連のマネジメントサイクルに基づいて、主体的に取組を進めていくことであると考えられる。さらに、組織の構成員である教職員一人一人が、自校の課題を明確に把握し、その解決に向けて、主体的なPDCAサイクルに基づいた取組を進めていかななくてはならない。そのために、当教育センターとして、講座内容と実践をつなげた効果的な支援の在り方を考えなければならない。

本来、教職員研修は、その研修効果が問われるべきものである。近年では、費用対効果の面からも研修の効果が問われるようになってきた。研修効果が高まったかどうかについては、研修そのものの充実だけではなく、受講者が研修で学んだことを実際の業務の中で生かすことができたかどうか、つまり、受講者の行動変容に確実につなげることが重要である。そのためには、年間を通じた継続的な支援を行うことがより効果的であると考え、通年型を2年間実施した。その結果、市町教育委員会や県立学校等からのセンターの研修事業に対する要望の中にも、「教育センターから学校へ出向いて講座を展開してもらえるとありがたい。特に継続して受講することで、教育実践に結び付けることが可能である。」といった継続した支援を求める要望がみられるようになった。

学校等の要望や課題に沿った継続的な支援については、愛媛県、大分県、大阪府、福井県、京都府、三重県、和歌山県、奈良県、埼玉県、新潟県、富山県、岐阜県、岡山県、山口県、広島市などの教員研修機関でも実施されている。その内容は、学力向上や教科の実践力向上の授業改善を目指したものや特別支援教育についての専門的な支援、学校の課題を解決していく課題解決型の研修等である。

研修効果については、愛媛県総合教育センターの、「総合教育センターの機能を生かした学校支援の研究」の中で、学校と教育センターとが学校改善に向けての基本課題を共有した上でPDCAサイクルに基づいて、教育センターが適切な時期に支援することは、学校改善に有効であることが分かった。また、学校からの多様なニーズに対して、教育センターの

専門性を生かし、継続的に支援することは、学校改善に有効であることも認められたと述べられている(平成24年)。

大分県教育委員会では、授業力の向上を目指した年間を通じた「出前研修」において、年間7回を基本とした支援研修を実施しており、各学校における「学力課題」を明らかにした上で、改善策を検討し、その有効性を授業で検証することで、指導の工夫・改善を行うとともに、その過程を通して、受講者の授業改善に対する意識を高め、協働することの必要性を理解させることができたことと述べている(平成20年)。このように、全国的に見ても、複数の教員研修機関で学校の要望や課題に沿った継続的な支援が行われており、その研修効果や支援の在り方について、着目されるようになってきた。

## I 継続的学校支援の基本的な考え方

教育センターによる組織的・継続的な学校支援を考える上で重要なことは、学校の教育目標達成に向けて、受講者自身が自己のマネジメントサイクルに沿って取り組むことで、組織全体のマネジメントサイクルが機能し、学校が自校の課題解決を自律的に進めていくことができるように、教育センターが継続的に支援をしていくことである。

このことは、ピーター・センゲ(Senge.M.Peter)の「学習する組織(Learning Organization)」論の考え方につながるものと考えられる。この「学習する組織」について、センゲは、「自分たちが本当に望んでいる結果を生む能力をたえず高めていく組織、革新的で発展的な思考パターンが生まれる組織、共通の志が自由にはばたく組織、ともに学び方をたえず学びつづける組織」<sup>2)</sup>と述べている。

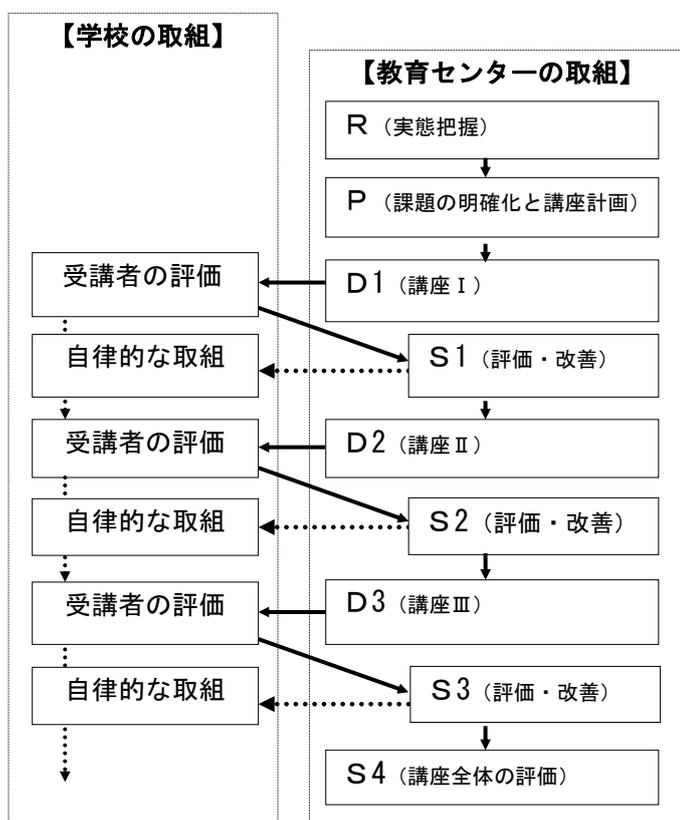
曾余田浩史(2011)は、この「学習する組織」に関して、次のように述べている。「学習が生まれるのは、自らの実践や経験をたえず検証し、成功や失敗から気づきや教訓を得て、実践を修正する・次の実践に生かすことを通してである。しかも、組織の学習とは、得られた気づきや教訓を、個々の教職員の個人的な学びとしてではなく、組織全体の学びとして次の実践に生かすことである。」<sup>3)</sup>と述べている。

このことから分かるように、「学習する組織」における「学習」とは、個々人の自律的な学びのサイクルを基盤としながら、それぞれの学びが相互に作用し合うことで、相乗効果的に新たな学びが形成され、それを基に、さらに新たな実践へと螺旋的につながっていくことであると考えられる。

これらの知見を生かして、研修で学んだことを職場の実践につなげ活用できるように、当教育センターの講座と学校の自律的な取組を一体的につなげた展開過程を設計する。そして、それに沿って講座を実施することで、受講者の行動変容を促し、組織全体の変容へとつなげていきたい。これにより、当教育センターとして、学校の自律的な取組を継続的に支援することができるものと考えられる。

## Ⅱ 研究の概要及び研究の目的

本研究は2年目の研究であり、昨年度、通年型を実施するに当たり、図1に示すように、年間を通じて複数回の学校支援を行う展開過程（基本モデル）を作成した。このモデルは、研修講座と学校の取組を複合させることで、学校が組織として自律的に機能することができるよう工夫したものである。



\*R=Research, P=Plan, D=Do, S=See (Check and Action)

図1 平成24年度通年型サテライト研修講座の展開過程

この展開過程に沿って3期の講座を実施し、各期の講座アンケートの記述内容等から、受講者の意識・行動の変容、学校組織の変容等を分析した。その際、当教育センターが平成18年度の「教員研修評価・改善システムの開発に関する研究」において、受講者の行動変容・還元状況を分類するため策定した判断基準例を参考にして、通年型の受講者の行動変容を

評価する判断基準を策定した。この判断基準を基にアンケートの分析結果を総合的に判断することで、展開過程の有効性がみられた。

本年度は、昨年度の研究である「通年型サテライト研修講座の在り方に関する研究」(平成24年度)における研修講座の展開過程に工夫・改善を加え、通年型の展開過程(平成25年度モデル)として作成する。このモデルが学校の自律的な課題解決を支援することに有効であることを明らかにする。さらに、次年度以降の当教育センターによる組織的・継続的な学校支援に役立てることを目的とする。

## Ⅲ 平成25年度の展開過程の工夫・改善

本年度は、昨年度作成した通年型サテライト研修講座の展開過程(図1)における「学校の取組」と「教育センターの取組」の関係性を整理するとともに、その中に新たな二つの工夫・改善点を組み込んで、図2に示す通年型の展開過程(平成25年度モデル)を作成した。

昨年度の展開過程(図1)では、学校の取組と教育センターの取組を並列させ、それぞれを矢印でつなげることで相互の関係性を示していた。しかし、それでは、学校と教育センターそれぞれの取組の関係性が分かりにくいことから、教育センターの講座を軸にして、学校(教職員)及び教育センターの取組が一体的なものとしてつながるように時系列に整理した。

工夫・改善点の1点目は、「体験学習」の考え方に基づいたプロセス(「体験学習」型プロセス)を展開過程の中に組み込んだことである。「体験学習」とは、新たな体験や学習を通して得た個々人の気づきを共有化し、組織の学びにつなげ、次の行動に生かしていくものである。昨年度の研究では、個々人の学びを組織の学びへとつなげていく共有化の視点が欠けていたため、「体験学習」の考え方に基づいたプロセスを本年度の展開過程の中に組み込むことにした。

さらに、工夫・改善点の2点目として、「リマインドによる効果」に着目した事後アンケートを展開過程の中にシステムとして組み込んだ。「リマインド」とは「思い出させる」という意味であり、学習内容の定着と、活用に向けてのモチベーションの持続と活用促進に役立つと考えられる。昨年度の研究では、講座と講座の間に行われる学校の自律的な取組に対する教育センターの受講者支援の在り方が不明確であったため、事後アンケートを、システムとして展開過程の中に組み込んだ。

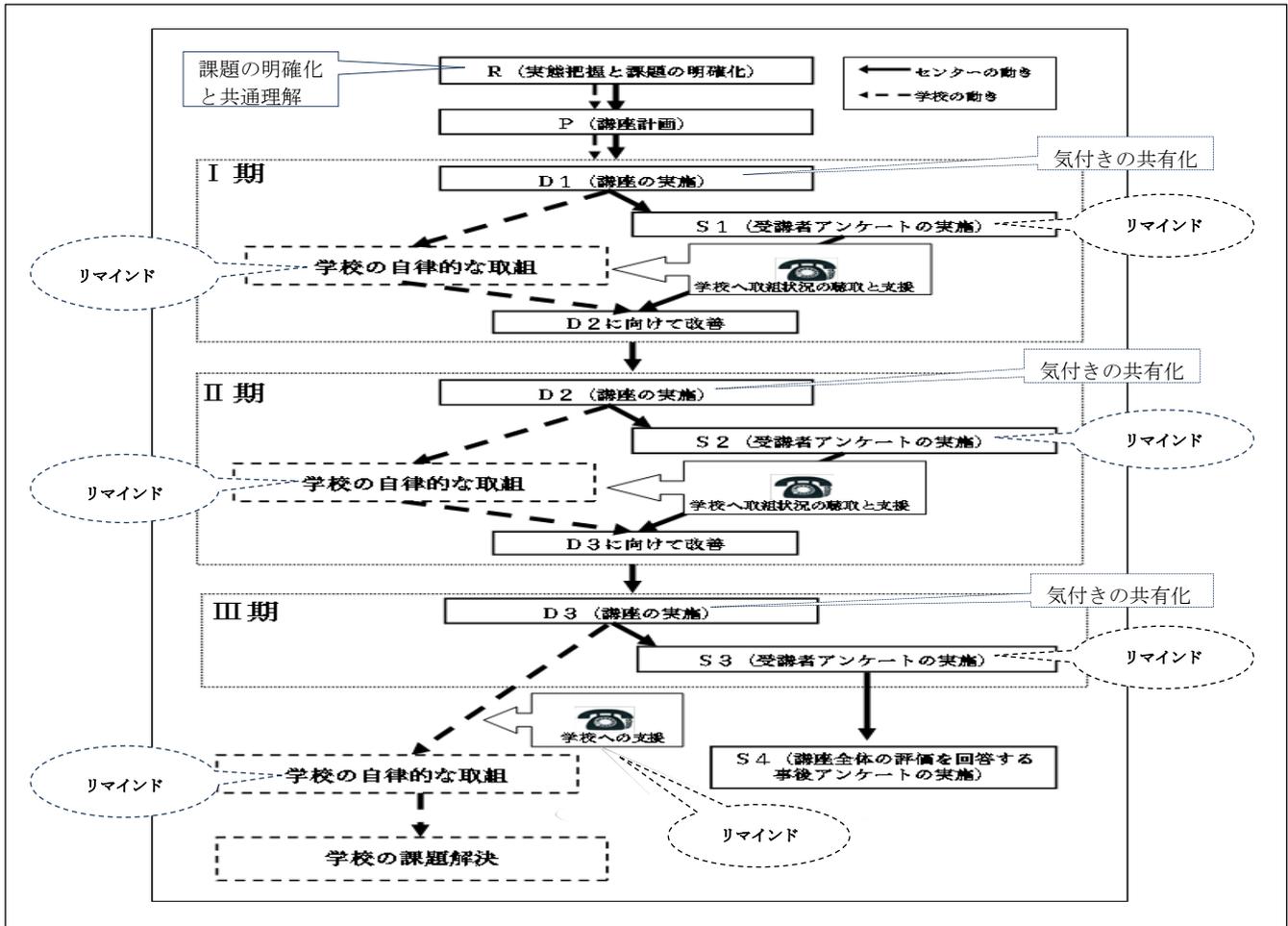


図2 通年型サテライト研修講座の展開過程（平成25年型モデル）

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1 R=実態把握と課題の明確化<br>・ニーズ及び実態の把握<br>・課題の明確化                     | 2 P=講座計画<br>・講座計画の作成                          | 3 D1 (D2, D3) =講座の実施<br>・新たな体験と知識の共有化<br>〈体験学習〉 |
| 4 S1 (S2, S3) =講座の評価, 振返り<br>・取組に対しての支援・アドバイス<br>〈体験学習・リマインド〉 | 5 学校の自律的な取組<br>・学校の課題解決に向けた取組<br>〈体験学習・リマインド〉 | 6 D2 (D3) に向けての改善                               |
- ※3～6が基本のサイクルとなり、I期、II期、III期が螺旋的につながり、自律へと進展していく。  
※具体の展開過程については巻末資料参照。

## 1 「体験学習」型プロセス

1点目の工夫・改善点である体験学習とは、“Learning by doing”（なすことによって学ぶ）という言葉に代表される、ジョン・デューイ（John Dewey）の経験主義につながる考え方である。この言葉は、「経験」の大切さを表したものであるが、「経験」とは、ただ単に何かを体験すればよいというものではなく、その体験を反省的に振り返ることで、独自の知見を紡ぎだし、次なる実践に生かしていくといった積極的な活動のことを意味していると考えられる。

堀公俊（2004）は、体験学習について、「メンバー

に新しい体験をさせ、そこで生まれた気づきを知識にまで高め、深い学習をしようというものです。」<sup>4)</sup>と述べ、そのプロセスを「体験学習」型プロセス<sup>5)</sup>として表1のようにまとめている。

表1 「体験学習」型プロセス

①体験	新しいことを体験する。
②同定	気づきを共有化する。
③解釈	自分にとっての体験の意味を分析する。
④一般化	自己の学びを知識として一般化する。
⑤応用	知識の応用・活用場面を検討する。
⑥実行	実行及び新たな課題に向けて準備する。

この「体験学習」型プロセスの考え方を組み込んで通年型の展開過程（平成25年型モデル）を作成した。その概要を表2に示している。

表2 通年型における「体験学習」型プロセス

(表1 対応)

(1)	新たな体験（講座内容）による気づきの創出	①
(2)	気づきの共有化	②
(3)	活用場面の検討と、行動目標の設定	③④⑤
(4)	受講者による自律的な取組	⑥

- (1) 新たな体験とは、講座内容のことであるが、単に新しいことを体験するといった意味ではない。新たな体験をすることで、これまでの自己の実践や経験を反省的に振り返るとともに、新たな気づきを得る機会となることを意味している。つまり、これまでの実践や経験を踏まえながら、更なる改善につなげることを意味している。
- (2) 体験を通して得られた気づきを、そのままにするのではなく、個人的な学びから組織全体の学びにつなげるために、ペアやグループで気づきの共有化を行う（主に講座内容として実施）。
- (3) 講座終了後の事後アンケートにおいて記入項目を設定し、共有化を通して得られた気づきから、学びの活用場面の検討と、次の行動目標の記入を行う。それが達成されたかどうかは、次の講座の事後アンケートで回答することになっている。この回答を求められることが、受講者の目標達成に向けてのモチベーション及び活用促進の気持ちを持続させることにつながると考えられる。つまり、「リマインドによる効果」に着目した事後アンケートが、「体験学習」型プロセスを促進させるための仕掛けとなっている。
- (4) 自らが設定した行動目標に基づいて、受講者一人一人が自律的に課題解決に取り組む。

## 2 リマインドによる効果に着目した事後アンケート

2点目の工夫・改善点は、学校の自律的な取組に対する当教育センターの支援の在り方として、「リマインドによる効果」に着目した事後アンケートのプロセスを、展開過程の中に組み込むことである。

### (1) リマインドによる効果

「リマインド (remind)」とは、「思い出させる」(ジーニアス英和大辞典)という意味である。この言葉に

馴染みのない人でも、IT 関連用語で、予定を忘れないように自動で通知する機能やサービスのことである「リマインダー (reminder)」という言葉は、聞き覚えのある人も多いのではないだろうか。「リマインダー (reminder)」とは、「思い出させるもの (人)」「(思い出させるための) 合図, 注意; メモ」(ジーニアス英和大辞典) のことである。リマインド及びリマインダーはともに、人間の記憶に関連した言葉であり、心理学の分野でも使用されている。

人間の記憶に関する研究で有名なのが、19世紀のドイツの心理学者ヘルマン・エビングハウス (Ebbinghaus, H.) である。彼は、人間の記憶は時間の経過とともに忘れ去られ、20分後には42%、1時間後には56%、1日後には74%が忘れ去られてしまい、1か月後には記憶の79%が忘れ去られてしまうと述べている (図3)。このことに関連して、人間の記憶・学習・動機付けの関係性について、前田嘉明ら (1969) は、「〈記憶〉が学習の領域で、きわめて重要な位置を占めていることは論をまたない。すなわち、記憶を理解することは、とりもなおさず学習を理解することにもなる。(中略) 記憶をみることによって、学習された行動の変容をうかがうことができるのである。学習が成立するには、一般的に動機づけや強化は重要な要因である。」<sup>6)</sup>と述べている。

つまり、時間の経過にともなう記憶の変化が、人間の行動変容や、それを生起させる動機付けにも深く関わっていることが考えられる。

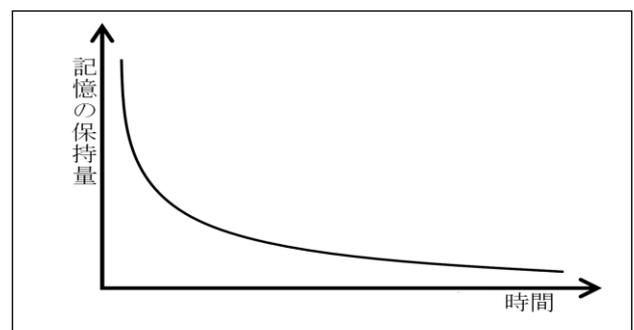


図3 エビングハウスの忘却曲線

このことについて、伊藤守 (2005) は、受講した研修の効果と関連させて「研修を受けた彼に『気づき』があったことは事実です。モチベーションも上がりました。しかし、それだけでは持続させることができません。そのときわかったことを行動に移し、それを持続させていくためには、条件や環境を整え、今日もそれを行うための『理由』が必要になります。

(中略)。続けるための条件のひとつは、リマインド、

つまりそれを思い出させてくれる人がいること、あるいは誰かと約束することです。」<sup>7)</sup>と述べている。また、伊藤は、時間的経過に沿って、人によるリマインドを継続して行うことで、モチベーションを持続させ、実行し続けることができることを図によって示している(図4)<sup>(1)</sup>。

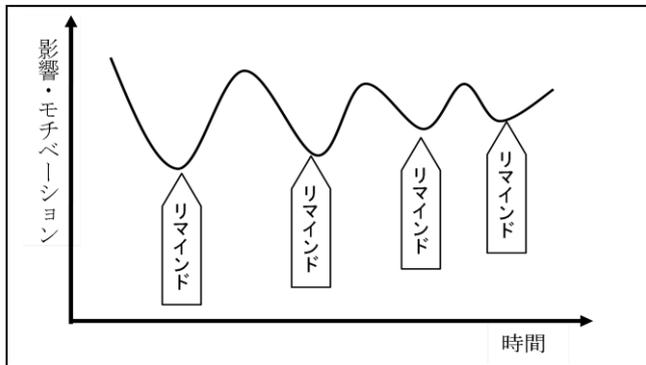


図4 リマインドによるモチベーションの変化

このリマインドによる効果は、人によるものだけではなく、アンケートやメール等の仕組みによっても同様の効果を得ることができると考えられる。

それでは、どの時期に、どれだけリマインドをすればよいのだろうか。先にも述べたように、エビングハウスの実験から、人間の記憶は一般的に記憶した直後から忘却が始まり、数日間のうちにその大半が失われてしまう。また、忘却にも2種類あり、すぐに思い出せる状態の忘却「再認可能忘却」と、完全に忘れていく忘却「完全忘却」がある。記憶から一週間経過した場合、完全忘却となり、記憶がとどころ完全失われ、非常に思い出しにくくなる。このことから、記憶後早い段階にリマインドすることが記憶とモチベーションを持続させる上で効果的であると考えられる。その一方で、記憶した直後よりも、一定の時間が経過した方が記憶が整理され、より理解が深まることで、思い出しやすくなることがある。これを「レミニセンス(reminiscence)<sup>(2)</sup>」とよぶ。この現象は、学習した内容が意味のある情報の場合に起こる。

これらのことから、研修等におけるリマインドの場合、研修直後にリマインドすると共に、一定期間を置いてリマインドすることが効果的であると考えられる。

## (2) リマインドによる効果の具体

事後アンケートやメール等によるリマインドの効果については、平成23年度に長野県立総合教育センターが実施した研究調査「校内研修支援をより効果

的にするための取組」の中に見ることができる。この研究調査の中で、事後アンケート実施の効果として「事後アンケートを行うこと自体が、研修内容の活用へのきっかけとなる。」と述べられている。このことについては、講座実施1か月後に帰ってくるアンケートに回答してきた受講者において、講座内容を実践で活用している割合が高い傾向が見られたことや、受講者とのやりとりの中で、「事後アンケートがあったので頑張れた」等の声が聞かれたことから、導き出されたものである。

また、近年、このリマインドによる効果が企業研修においても注目されるようになってきている。株式会社富士ゼロックス総合教育研究所は、研修資料(2009)の中で、ドナルド・カークパトリック(Kirkpatrick,D.L.)による研修効果測定モデルであるレベル3(実践度)の測定を実施する意義として、「レベル3(実践度)アンケートを研修後に実施することで、『リマインド(思い起こさせる)』や『実践を促す』といった効果も発揮する。」<sup>8)</sup>と述べている。さらに、同研究所のホームページ掲載記事「研修効果測定の実施に向けて」(2010)の中で、元木幹雄は「レベル2(理解度)やレベル3(実践度)の効果測定に取り組むメリットは、実施そのものが、研修効果の維持・向上に繋がる。理解度や実践度を確認するということが、研修受講生の復習にも繋がり、リマインド(思い起こさせる)効果がある。」<sup>9)</sup>と述べている。さらに、リクルートマネジメントソリューションズは、ホームページ掲載記事(2011.09)の中で、リマインドに関する効果に着目し、Webを活用した研修効果向上の取組として、研修後一定期間を置いたメールによる実践状況確認のためのアンケートや定期的な情報提供のメール送信等を行うことが、研修効果を高め、職場での実践を支援することにつながると紹介している。さらに、その他の企業研修においても、リマインドに関する効果に着目した企業研修のシステムが散見される。

## (3) リマインドの効果によるトランスファー

オックスフォード現代英英辞典では、トランスファー(transfer)を“to move from one place to another”と定義している。つまり「あるものを1つの場所から別の場所へと移すこと」である。本研究におけるトランスファーは、学習した内容の実践への応用であり活用であることから「学習の転移」として整理をする。Donald V. McCain(ドナルド・マケイン)(2013)は、トランスファーについて「トレーニングをトランスファーするというのは、学習環境で獲得した知

識、スキル、能力を実際の業務へと移すことです。その結果、ある状況で学んだことが別の状況で応用できている、ということになるでしょう。」<sup>10)</sup>と定義付けている。つまり、トランスファーとは、学習内容が実践に結び付き、学習者の行動が変容した状態のことである。ここで注意しなければならないことは、リマインドとトランスファーは密接につながっており、トランスファーの前提条件として、継続的なリマインドが必要であるということである。なぜならば、リマインドを通して、学習内容を思い出しモチベーションを高め、その結果として、応用・活用という学習の転移がなされるからである。継続的にリマインドさせることが、暗黙のうちに、学習者の意識を実践に向けさせることにつながると考えられる。

このことに関連して、ドナルド・マケイン (2013) は、著書の中で、研修効果の測定・評価のプロセスであるエバリュエーションの目的の一つとして、学習の強化を挙げており「こうした測定プロセス自体が、コンテンツを振り返るきっかけを参加者に与え、適切なコンテンツの領域を選び、それをエバリュエーションのプロセスの中で使用することを促します。」<sup>11)</sup>、「エバリュエーションによって学習を強化し、トランスファーを促進させることもできます。」<sup>12)</sup>と述べている。これらのことから、通年型において、事後アンケートを実施することが、受講者に講座内容を思い出させるきっかけをつくり、講座を通して学んだことを実践の場に生かすといった行動変容の促進につながると考える。

(1)～(3)の知見を生かして、事後アンケートにより研修効果を高めるための仕組みを展開過程の中に取り入れる。このことを、受講者一人一人の実践に向けての取組を支援することにつながるとともに、その総体である学校教育目標達成に向けた組織としての取組を支援することにつながることができると考える。

#### (4) 事後アンケートの詳細

通年型Ⅰ～Ⅲ期の各研修講座終了後とすべての講座終了後に、事後アンケートを実施した。アンケートの質問項目としては、学習した内容について思い出させるリマインドの効果を想定して、①「講座の内容のうち、今後職務を遂行していく上で参考になったことは何か」を設定した。また、これとあわせて、学んだ知識や技術を実践の場で活用させるトランスファーの効果を想定して、②「それを、今後、どのように生かしていこうと考えているか」という質問項目を設け、受講者に活用に向けた目標を設定するように求めた。そして、次の期の事後アンケートにおいて、③「それが、どの程度活用できたか、また、そのことを通して、児童生徒及び教職員に変化があったか」という質問項目を設け、変化があった場合は、④その理由もあわせて記述するよう、回答を求めた。このプロセスを3回繰り返し、研修を通しての受講者の行動変容度を測ることにした。各研修講座及び第Ⅲ期終了後に実施した事後アンケートの質問項目を時系列で示したものが表3である。

表3 事後アンケートの質問項目

実施期	事後アンケート質問項目
Ⅰ期	① 「本日、受講された講座の内容のうち、今後職務を遂行していく上で、参考になったことは何ですか。」
	② 「上記の内容について、具体的にどのように生かしていこうと思いますか。」【いつ、どこで、何を、どのように】
Ⅱ期	③ 「Ⅰ期で記述された②の内容は、どの程度活用できましたか。また、そのことを通して、児童生徒及び教職員に変化があれば記述してください。」【活用状況、児童生徒の変容、教職員の変容（自己の変容を含む）】
	④ 「③の記述内容について、その理由を記述してください。」
Ⅲ期	⑤ 「本日、受講された講座の内容のうち、今後職務を遂行していく上で、参考になったことは何ですか。」
	⑥ 「上記の内容について、具体的にどのように生かしていこうと思いますか。」【いつ、どこで、何を、どのように】
	⑦ 「Ⅱ期で記述された⑥の内容は、どの程度活用できましたか。また、そのことを通して、児童生徒及び教職員に変化があれば記述してください。」【活用状況、児童生徒の変容、教職員の変容（自己の変容を含む）】
Ⅲ期	⑧ 「⑦の記述内容について、その理由を記述してください。」
	⑨ 「本日、受講された講座の内容のうち、今後職務を遂行していく上で、参考になったことは何ですか。」
終了後	⑩ 「上記の内容について、具体的にどのように生かしていこうと思いますか。」【いつ、どこで、何を、どのように】
	⑪ 「Ⅲ期で記述された⑩の内容は、どの程度活用できましたか。また、そのことを通して、児童生徒及び教職員に変化があれば記述してください。」
	⑫ 「⑪の記述内容について、その理由を記述してください。」

※①～④、⑤～⑧、⑨～⑫をそれぞれ一つのまとめりとして、受講者の意識変容を捉えていった。

## IV 有効性の検証

通年型の展開過程の基本的な考え方は、受講者が研修で学んだことを実践に生かし、自律的に課題解決に取り組んでいくことが、学校が組織として自律的に課題解決に取り組んでいくことにつながるというものである。このことから、「受講者の行動変容」と「組織の変容」の二つの視点を設定し、展開過程（平成25年型モデル）の有効性について検証する。

検証の視点1は「受講者の行動変容について」とし、「受講者全体の変容」及び「受講者個々の変容」の2点で、「受講者が講座内容を生かして自律的な改善をしたか（実践が理解をともなったものになっているか）」「改善を継続したか」について見取る。

検証の視点2は「組織の変容について」とし、「学校が組織的な改善を行ったか」「自律的に取り組む組織づくりにつながったか」について見取る。これらの視点を基に、研究対象講座の実施結果を検証することで、通年型の展開過程（平成25年型モデル）の有効性について総合的に判断する。

### 1 調査対象及び調査時期

○調査対象：研究対象9校の内訳

- ・授業改善支援「学校全体で取り組もう！授業研究のポイント（基礎）」講座（県立高校1校，市町立中学校2校）
- ・特別支援教育「通常の学級における発達障害のある幼児児童生徒の授業づくり」講座（市町立小学校3校）
- ・特別支援教育「知的障害のある児童生徒の分かって動ける授業づくり」講座（市町立小学校1校）
- ・教育の情報化「ステップアップ！ICT活用推進」講座（市町立中学校1校）

※上記9校の講座は、年間3回の実施であった。

※通年型3期の講座のうち、2期以上出席した受講者を調査対象とする。

○調査時期：平成25年5月～平成26年1月

### 2 判断基準について

#### (1) 理解度の判断基準

理解度については、キーワード法に基づいて3段階で判定する（表4）。キーワード法とは、受講者の研修内容についての理解度を把握するため、研修内容についてキーワードで記述させるとともに、そのキーワードを挙げた根拠を記述させるもので、受講

者の能力レベルや習得・理解状況を把握したり、理解を促進したりすることに適したものである。本研修講座では、講座担当者が予め講座内容のキーワードを設定しておき、講座終了後にキーワードとそのキーワードを挙げた理由を記述する形式とした。表4に示したとおり、理解の判断基準は3段階設定した。講座担当者が設定したキーワードをあげ、理由についても適切な場合は、段階3の「理解②」として判断した。キーワード及び理由がともに不適切な場合は、講座の内容を理解していないと判断し、段階1の「未理解」とした。

表4 理解の判断基準

レベル・段階	判断基準
3 理解②	講座担当者が設定したキーワードをあげ、適切な理由を述べている。
2 理解①	講座担当者が設定したキーワードをあげている。または、キーワードの理由が、講座の趣旨を捉えている。
1 未理解	キーワード及び理由がともに不適切である。

#### (2) 行動変容度の判断基準

行動変容度の判定については、当教育センターの平成18年度の共同研究である「教員研修評価・改善システムの開発に関する研究」で定められたレベル3（受講者の行動変容）の判断基準を参考にして、平成24年度に作成した判断基準（表5）を用いる。各レベルの判断基準例を、講座内容を実践に生かしているかどうかという観点で見ると、「転移型」「活应用型」「再現型」については程度に差はあるものの、講座内容を生かして実践をしていると考えられる。レベル4の「活应用型」については、「取組の成果や課題について振り返っている」が判断基準であり、主体的にPDCAを行う姿勢が見られることから自律的改善力が身に付きつつあると判断できる。さらに、レベル5の「転移型」については、「新たな課題を見つけて取り組んでいる」が判断基準であることから、自律的改善力が身に付いていると判断できる。「理解型」については、理解度の判断基準とあわせて判断した。

表5 行動変容の判断基準（平成24年度）

レベル・型	判断基準例
5 転移型	講座で学んだ研修内容を生かし、日々の業務の中で、新たな課題を見つけて取り組んでいる。
4 活应用型	講座で学んだ研修内容を活用し、取組の成果や課題について振り返っている。
3 再現型	講座で学んだ研修内容を再現し、日々の業務の中に生かそうとしている。
2 理解型	講座で学んだ研修内容を理解したが、日々の業務の中で再現したり、活用することはできていない。
1 未理解	講座で学んだ研修内容を理解できなかった。

### 3 検証の視点1：受講者の行動変容について

#### (1) 受講者全体の変容

##### ア 調査方法

I期～III期へと講座を進めるごとに「受講者の行動変容の段階が高まり、より自律的になっているか」「実施後も自律的な改善を継続しているか」について、受講者の全体的な傾向を調べるために、事後アンケートを行った。事後アンケートは記述式とし、I期～III期の講座終了後（当日）の3回と、講座がすべて終了した後から、1か月以上において4回目を実施した。その記述内容から、行動変容の判断基準（転移型、活用法、再現型、理解型、未理解）に基づいて受講者を分類し、I期の講座（D1）とII期の講座（D2）までの間（D1-D2）、同様にII期とIII期の間（D2-D3）、III期の講座の一か月以上後（事後）における行動変容と各型の人数的変化を測定した。

受講者の行動変容の変化を各期ごとに比較して調べるために、I期～III期の講座を通して受講した者76人を対象とした。

##### イ 調査結果

表6 各期講座終了時のアンケートによる記述分析  
n=76

レベル・型	判断基準例	D1-D2	D2-D3	事後
5 転移型	講座で学んだ研修内容を生かし、日々の業務の中で、新たな課題を見つけて取り組んでいる。	10	13	14
4 活用法	講座で学んだ研修内容を活用し、取組の成果や課題について振り返っている。	17	20	24
3 再現型	講座で学んだ研修内容を再現し、日々の業務の中に生かそうとしている。	45	38	32
2 理解型	講座で学んだ研修内容を理解したが、日々の業務の中で再現、活用することはできていない。	4	5	6
1 未理解	講座で学んだ研修内容を理解できなかった。	0	0	0
	平均値	3.34	3.54	3.61
	標準偏差	0.79	0.86	0.88
	t値		-0.96	-0.66

\* $p < .05$

##### ウ 分析と考察

この結果から、ほとんどの受講者がD1-D2、D2-D3、事後のいずれにおいても、再現型以上のレベルとなっている。このことから、レベルに差はあるものの、どの受講者も何らかの実践を継続的に行っており、改善に向けての実践が定着していることが分かる。

また、レベル5の「転移型」に着目すると、D1-D2では10人だったのに対し、以後は13人、14人

と増加している。僅かではあるが、行動変容の質が向上し、III期の講座終了後においても、その質が定着していることが分かる。特に、76人中、III期の講座が終了した後も「転移型」が14人、「活用法」が24人であり、比較的高いレベルで自律的に改善を行っている。

以上のことから、受講者の全体的な傾向として、講座内容を基にした何らかの実践を行っており、継続的に実践を行っている受講者も少なからずいることから、通年型の展開過程（平成25型モデル）を通して自律的な行動変容になったと考えられる。

#### (2) 受講者個々の変容

##### ア 調査方法

展開過程（平成25年型モデル）は、研修で学んだことを職場で実践に生かすことができるように、当教育センターの講座と受講者の自律的な取組を一連のものとしてつなげる形で構成している。展開過程の中で、受講者が行動変容しているかどうかを丁寧に見取るために、学んだ講座内容を生かし、課題解決に向けた実践を継続的に行っているかどうかについて調査する。受講者の行動変容については、上記「ウ 分析と考察」では、レベル3以上を基準としたが、ここでは受講者の自律的取組に視点を当てて考えるため、レベル4以上を基準とした。

具体的調査方法は、次に示す①、②、③の基準をすべて満たしている受講者がどのくらいいるか、受講者全体に対する割合を算出し、その結果を表7にまとめた。ただし、3期の講座のうち2期以上受講した者103人を対象とした。

- ① 受講者の理解度（レベル2以上） ※表4
- ② 受講者の行動変容度（レベル4以上） ※表5
- ③ 行動変容の出現回数（レベル4以上が複数回）

##### イ 調査結果

表7 行動変容の判断基準による受講者の割合

①、②、③を達成した受講者の割合	40.8% (103人中42人)
------------------	------------------

##### ウ 分析と考察

表7から、課題解決に向け講座で学んだことを日々の実践に生かし、自己の取組を振り返りながら、自律的に改善を行った受講者の割合が40%程度とな

っていることが分かる。一方で、60%近い受講者が、自立的な実践を継続的に行う段階にまで至っていないことが分かる。今後は、これらの受講者の行動変容の質的向上を図るための支援の在り方を検討していく必要がある。

以上のことから、支援の在り方を検討するという課題は残るが、受講者個々の変容については、一過性のものでなく、実践を通して定着しつつあることが分かった。

次に、行動変容の見られた受講者アンケートの記述の概要を示す。記述内容の詳細については、巻末に一覧にして添付した。

### (3) 受講者の変容の具体例

#### ア アンケートの記述内容

##### (7) 受講者S（特別支援教育）【表8-1】

受講者Sは、ADHDである児童Tの変容に向けて、T児を変えようとするのではなく、周りの児童を変容させることがT児の変容につながるということをI期で学び、取組を進めていった。その後、I期からIII期まで、それぞれの期の講座で学んだことを自分の学級の実態に応じて、目標を明確にもちながら実践している様子が読み取れる。講座終了後の事後アンケートでは、「児童の立場でその辛さや難しさを考えることができるようになってきた。」「すぐに結果を求めず、教えていただいたアイデアを継続して意識し、取り組んだ結果が実を結びつつあるのだと思います。」と記述し、課題解決に向けて、実践を継続している。

##### (4) 受講者U（特別支援教育）【表8-2】

受講者Uは、知的障害特別支援学級の児童に対する支援を応用し、通常の学級での授業改善を行っている。算数科で、思考を促すために一人ずつ自作の教具を与えたことで、効果を実感し、さらには、講座の内容を生かすために、直接講座では触れていないICTの活用へと自立的な改善を行った。アンケートでは、学んだ内容を具体的に実践へと生かしながら、変容していく様子や手応えが詳細に記述されている。

##### (5) 受講者V（授業改善支援）【表8-3】

受講者Vは保健体育科の初任者である。講座が進んでいくにつれて、目指す授業、目指す生徒のイメージが次第に具体的になっていく様子が読み取れる。言語活動を充実させ、生徒の思考を促し、自分の考えを発表させることを意識して取り組んでいる。また、個人で取り組むとともに、同じ教科の指導者同士で連携している様子も窺える。講座終了後のアン

ケートでは「繰り返し行っていくと、生徒が自身の考えを口に出せるようになった。（通年型の）講座で、それぞれの内容の重要性を理解し、実践できている。自身の現状と照らし合わせて授業を改善していくことができた。実際に実践しており手応えがある。」と述べている。

##### (2) 受講者W（教育の情報化）【表8-4】

受講者Wは研究主任である。自らの授業の中で、付けたい力を明確にし、そのためにはどんなICTを活用することが効果的なのかについて、考え、着実に実践している様子が窺える。それとともに、研究主任として、教職員の実態をつかみながら研修計画を立て、講座終了後も自立的に校内研修を行い、課題解決に向けて取り組んでいる。

#### イ 行動内容に至った要因について

自立的に改善を進めていることが確認できた受講者の割合は、受講者全体の40.8%であった。これらの受講者が行動変容に至った要因について、【通年型の継続した支援】【事後アンケートの効果】【「体験学習」型プロセスに基づく共有化】の3点について受講者全体のアンケートの記述から分析等を行う。

##### 【通年型の継続した支援】

- ・単独型より通年型の方がより理解が深まり、自分の実践に合わせて、又、新たに講義を聞いて修正することもできる。
- ・結果をすぐに求めず、粘り強く継続して取り組むことにより、子供の変容が見られた。

通年型による効果については多くの記述があった。いずれの記述からも、通年型による継続した支援が、受講者の理解をより深め、改善に向けた行動変容を促すということが読み取れる。

##### 【事後アンケートの効果】

- ・毎回、振り返りシート（アンケート）を記入することにより、学んだことを実践化することに自然につながった。

アンケートに記述することが行動変容につながったことが分かる。

##### 【「体験学習」型プロセスに基づく共有化】

- ・学年でも、取組をそろえるように意識しはじめたので、自分自身にも安心感が出てきて、やりやすくなった。
- ・少しずつ日々の授業を見直す姿勢、工夫する姿勢、授業工夫に係る会話が職員室で増えてきている。

講座と講座の間の学校の自律的な取組においても、教職員同士が情報を共有化し、組織的に取組むことで、実践が促進したという記述が多くあった。

## ウ 分析と考察

受講者のアンケートの内容から、通年型の展開過程に沿って、受講者の理解が深まり行動が変容している様子が確認できた。また、本年度の展開過程の特徴である事後アンケートにおけるリマインドの効果や、組織での共有化から、一人一人の自律的な実践が組織的な取組につながった様子を確認できた。

これらのことから、通年型の展開過程（平成25年型モデル）が、「受講者個々の変容」を促進させる上で、効果的に機能したと考えられる。

## 4 検証の視点2：組織の変容について

### ア 調査方法

講座終了後1か月以上の期間を置いて、管理職等に「課題解決に向けての組織の取組」「学校の自律的な改善力」について聴取を行う。また、当教育センターの講座担当指導主事にも「受講者及び組織の変容」「変容が起こった要因」等、通年型の効果があったかどうかについて聴取を行い、組織の変容について検証する。

### イ 調査結果①

#### (7) 管理職等からの聴取

##### a 課題解決に向けての組織の取組

「学校が設定した課題の解決に向けて、組織として取り組もうとする様子が見られたか。また、その結果、課題は解決することができたか。」についての聴取の内容を以下に示す。

- ・特別支援教育の考え方を取り入れた、構造的な板書、色づかい、不適切な行動への対応の仕方など、きめ細かい指導や支援を行うようになった。また、めあて、振り返りの仕方、提出物の整理、座席の配慮など学校全体で統一した。児童の暴言が減り、各学級が落ち着いてきた。
- ・児童に学習内容を定着させるための工夫がどの学級でも行われるようになり、日常的に情報交換も行われている。職員室の雰囲気もよく、教員がより意欲的に授業を工夫するようになったので、児童にも当然変容が見られた。
- ・事後協議会を、実のあるものにしようとする様子があった。ワークショップ型だけでなく熟議の手法を取り入れるなど工夫した。

これらの聴取内容から、講座で学んだ具体例を基に、教職員全員で取り組んでいく様子が窺える。先に述べたように、組織的に進めることで、個々の実践も促進され、やがて児童・生徒の変容へとつながっていったことが分かる。

##### b 学校の自律的な改善力

「課題解決に向けて、学校が自律的に取り組んでいくことができる組織作りにつながったか。（これから先のさらなる改善の方向性はあるか。）」についての聴取の内容を以下に示す。

- ・今後は、児童会を中心に児童同士で取り組ませる。楽しい興味もてる授業へ改善する。
- ・今後は、支え合う学習集団を目指し、協調学習を取り入れ、小集団での学びを深める研究を行うための組織をつくっていく。
- ・目標や課題を明確にした学校全体のICT活用推進を校内で組織的に取り組むことができおり、ICTをいつでも使える環境づくりが進んだ。また、再来年度の県大会に向けて、自発的な研修を行っている。

Ⅲ期の講座を終えて、まだ取組の途中の学校もあれば、一定の成果が見られた学校もある。いずれにしても、PDCAサイクルに基づいた取組をスパイラルに向上させていく必要がある。学校の課題解決に向けて、自律的な改善への第一歩を計画している姿が読み取れる。

## ウ 分析と考察

管理職等の聴取から、研修を重ねる過程で、受講者一人一人が研修内容を実践につなげていくとともに、受講者一人一人の行動変容が、組織の取組につながり、自校の課題解決に向けて自律的に取り組んでいく様子が確認できた。

これらのことから、通年型の展開過程（平成25年型モデル）が、「組織の変容」を促進させる上で、効果的に機能したと考えられる。

### エ 調査結果②

#### (7) 講座担当者からの聴取

##### a 受講者及び組織の変容

実際に講座を行った指導主事から「3期の講座を通じて、受講者及び組織の変容は見られたか」についての聴取を行った。

- ・講座終了後も、研修した内容に関連し、自発的に研修を行っていた。学校が明確な目標をもち、管理職とミドルリーダーが意識を共有しながら進めたことが、組織の変容促進につながったと感じた。

- ・3期の講座を通して個が変容していくことで、組織も変容していた。取組を通して子供の姿が変容し、手応えを感じているようである。教職員の間で、見取りのレベルの共通理解ができています。

このように、研究対象のすべての学校において、変容が確認できた。

#### b 通年型としての継続した支援の有効性

「学校の自律的な改善に向けて、通年型は有効であったか」についての聴取を行った。

- ・時機に合った講座を実施することができる。各教科のサブテーマ（重点指導目標）を設定する段階から関わることができた、目標の共有化を図ることができた。
- ・3期あるので、I期に掴んだ受講者の状況を次に生かすことができる。前の状況を見て、演習・協議のタイミングを組むことができる。
- ・複数期講座が設定してあることで、講座内容の振り返りが可能となり、受講者が講座内容の理解をより深め、実践につなげることができた。
- ・通年型は、児童の変容について経過を見ながら、一般化していくことができ、とりわけ特別支援教育では、有効である。
- ・3期実施することで講座担当者と学校の教職員と人間関係が構築され、研修が深まる。さらに研修後にもつながりが継続される。

通年型を通して、受講者や学校の取組の様子を見ながら、講座内容を改善し、継続的な支援を行うことで、学校が変容していく姿を確認することができたという趣旨の意見が多かった。

#### c 「体験学習」型プロセスに基づく共有化による変容

- ・学んだことを共有化し、どのような場面で活用できるか協議することで、組織的な実践につながるとともに、学校の実態に合った実践のアイデアが出されていた。
- ・「受講者が、講座内容を生かし、たくさんの教材や教具を作成して本当に感激した。それらの実践を教職員全員で共有することで、さらに実践が促進され、個人の実践が組織的なものになる。」
- ・アンケートの次の回に、活用について問う項目があるので、実践が推進されるようにできている。

- ・アンケートの記述から、受講者の実践の様子や講座内容の理解度、講座への要望等を把握することができ、II期、III期の講座内容の改善に生かすことができた。
- ・各教科において教員のICT活用が増えている。それに伴って、生徒のICT活用も増えている。業務改善の視点でPCのネットワークを活用した情報共有や資料提示が行えるよう試みている。

講座担当者からみても、受講者同士の気付きの共有やICT等の活用場面の検討についての協議、さらに、それぞれの実践の共有等は組織的な変容に向けて不可欠であったことが窺える。

#### d 事後アンケートの効果による変容

アンケートの構成が活用を促すようにつくられているので、行動変容を促進するには有効であるという意見や講座内容に生かしているという肯定的な意見がみられた。

#### オ 分析と考察

講座担当者の聴取からも、研修を重ねるごとに受講者一人一人の理解が深まり、教職員全体の意識のレベルも向上している手応えがあったことが分かった。また、研修内容を組織で共有化していくことが、個人の実践を組織の実践につなげ、組織的な変容につながっていくことが確認できた。さらに、事後アンケートが受講者の行動変容を促す上で効果的であるということが分かった。

これらのことから、通年型の展開過程（平成25年型モデル）が受講者及び組織の変容を促進していく上で、効果があったことが分かった。

## V 研究の成果と今後の課題

### 1 研究の成果

通年型を実施することにより、受講者の行動変容、さらには、組織の自律的改善力の向上への支援につながることが確認できた。とりわけ、本研修講座の展開過程（平成25年型モデル）における『「体験学習」型プロセス』と「リマインドの効果に着目した事後アンケート」の工夫・改善が、「受講者の行動変容」と「組織の変容」を促進していく上で、有効に機能したと考えられる。

通年型では、年間を通じて、その時機に応じた支援や学校の取組状況を踏まえながらの支援を継続して行うことができることから、単独型ではできな

った支援が可能となった。

平成26年度は15種類の通年型を開設し、合計30校、延べ90回の学校支援を予定している。これはサテライト研修講座全体の約3分の1を占めることとなる。来年度の通年型の拡充に向けて、展開過程(平成25年型モデル)を策定することで、どの講座にも共通した支援・枠組みを示すことができた。

## 2 今後の課題

### (1) 研究に係る課題

- 研修成果の検証については、アンケートの記述を踏まえ、教職員の行動変容を数値化するとともに、管理職、講座担当指導主事からの聴取を取り入れるなど多面的な見取りを行った。しかし、より研修効果測定の客観性を高めるには、さらに効果的な検証方法を検討するなど、改善が必要である。
- 今回の通年型の実施に係り、学校の自律的改善力の向上が確認できたものの、研修の最終回から約1か月後の状況から判断したものである。今後、当教育センターによる外的なりマインドの働きかけがない中で、数か月後さらには1年後に、いかに学校が自律的に取組を持続させることができているかを検証してみる必要がある。

### (2) 通年型サテライト研修講座の改善に係る課題

#### ア 講座担当指導主事の意見

通年型を実施した講座担当者への聴取等から、今後の改善に関係すると考えられる意見を整理し、今後の課題について検討する。

#### (7) 研修のねらいについて

- ・課題意識、ゴールの設定をセンターと学校・教職員で共通にすることが大前提である。
- ・I期で、課題を明確にし、目指す子供像を明らかにする必要がある。それとともに、検証方法も明らかにしておく。検証することによって、成果を実感することができ、次への意欲にもつながる。課題については次年度につなげる方向性となる。
- ・今後の学校による自律的な改善に向けて、研修のもち方について取り上げることが必要であった。

#### (1) 管理職等の働きかけについて

- ・講座と講座の間の学校の自律的取組がねらいどおりに行われるかどうかは、管理職からの働きかけが大きなポイントであった。管理職に通年型サテライト研修講座の趣旨を十分に理解してもらうことが大切である。

#### イ 研修講座改善の方向性

上記の(7)、(1)についての改善の方向性を示す。

#### (7) ねらいの共通理解について

通年型は、目指す児童生徒像の実現や学校の課題の解決を目指して、学校の自律的改善力を向上させるというねらいがある。研修講座実施に当たっては、学校の課題及び目指す子供像を、受講者全員で確実に共通理解しておくことが必要である。さらに、本研修講座のねらいや進め方について、受講者と教育センターとの間で共通理解を図った上で、当該講座を実施することが大切であると考えらる。

#### (1) 管理職や主任層からの働きかけについて<sup>(3)</sup>

受講者のトランスファー(行動変容)をより高めていくために、管理職及び研修推進担当者がリマインダーとして、受講者の実践に対して継続的に支援していくことの重要性を、管理職等と講座担当者で事前に確認し、協力を要請する。(ミドル育成が重要)

#### (7) 実施回数等について

現在、通年型の回数は、年間3回程度を基本として実施している。しかし、(2)ア講座担当指導主事の意見に、「課題意識、ゴールの設定をセンターと学校・教職員で共通にすることが大前提である。」とあったように、研修講座開始の段階で、課題及び目標の明確な共有化をしっかりとしておく必要がある。つまり、展開過程のR、Pの段階をより丁寧に押さえるために講座回数の増加を検討することも考えられる。さらには、学校の実態や組織の成熟度によって、実施回数の増減を検討することも必要であると考えられる。今後は、通年型を希望する学校の実態をより綿密に把握し、対象校の実態にあわせて研修講座の実実施回数や内容などを検討していく必要がある。

#### (1) 単独型、専門研修講座への援用について

通年型の実施を通して得られた、事後アンケートの効果等の知見を他の研修講座等にも生かしていくことを検討する。

本稿を終えるに当たり、本研究の推進に丁寧な御指導、御助言をいただいた広島大学大学院教育学研究科曾余田浩史准教授に謹んで感謝の意を表す。また、通年型の実施に御理解、御協力いただいた研究協力校の皆様、心から感謝申し上げます。

#### 【注】

- (1) 伊藤 守(2005):『図解 コーチングマネジメント』ディスカバー p.21を基に稿者作成
- (2) 「一般に、記憶実験における記銘材料の再生や運動学習における遂行の成績は、学習直後から時間の経過とともに

に低下する。しかし、条件によっては、学習直後より一定時間後の方が成績がよい場合がある。この現象をレミニセンスという。レミニセンスには、有意味材料の記憶で数日程度の比較的長い時間間隔で生じるバラード＝ウィリアムズ現象と、無意味材料の記憶や運動学習で数分程度の比較的短い時間間隔で生じるワード＝ホヴランド現象がある。」中島義明他（1999）：『心理学事典』有斐閣 p. 898

(3) 支援の在り方については、リマインドのところでも述べたが、人の存在、特に上司の研修への関与が鍵を握っているのではないかと考えられる。このことについて、ジェームス・カークパトリック（James, D.L.）は、RECRUIT「Works66」（2004）の寄稿の中で、トレーニングの成功の鍵は経営陣の関与であることに触れ、「トレーニングの、そして最終的には、戦略の成功の鍵を握る第一の要因は、経営幹部の責任ある関与である」ことに言及している。また、多くの企業研修の実施者が、研修効果促進における上司の関与の重要性を指摘している。

## 【引用文献】

- 1) 大野裕己（2013）：『組織』の自律性・意欲【月刊】教職研修 6月号 p. 42
  - 2) 曾余田浩史『学校づくりの組織論』（2011）学文社 p. 49
  - 3) 曾余田浩史（2011）上掲書 p. 45
  - 4) 堀 公俊（2004）：『ファシリテーション入門』日経文庫 p. 75
  - 5) 堀 公俊（2004）上掲書 pp. 75-76
  - 6) 前田嘉明（1969）：『講座心理学 第5巻 動機と情緒』東京大学出版会 p. 13
  - 7) 伊藤 守（2005）：『コーチングマネジメント』ディスカバー p. 68, 69
  - 8) 株式会社富士ゼロックス総合教育研究所（2009）：「効果測定を考える『効果測定』をあきらめていませんか？」イベント配付資料 p. 11
  - 9) 「フォーラム・現場からの洞察・研修効果測定の実施に向けて」（2010）  
[http://www.fxli.co.jp/co\\_creation/forum/insight/000416.html](http://www.fxli.co.jp/co_creation/forum/insight/000416.html)
  - 10) ドナルド・マケイン 霜山 元訳（2013）：『研修効果測定の基本 エバリュエーションの詳細マニュアル』HUMAN VALUE p. 123
  - 11) ドナルド・マケイン 霜山 元訳（2013）：前掲書 p. 25
  - 12) ドナルド・マケイン 霜山 元訳（2013）：前掲書 p. 29
- を活用した研修効果向上施策～」（2011）  
<http://www.recruit-ms.co.jp/issue/feature/kaihatsu/201109/index.html>
- Donald A. Schön（佐藤学・秋田喜代美訳）（2001）：『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆるみ出版
- Donald A. Schön. 1987. “*Educating the effective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*” Jossey-Bass
- DR. MARY L. BROAD, DR. JOHN W. NEWSTROM 1992.  
“*TRANSFER of TRAINING*” Addison-Wesley
- 中原淳（2006）：『企業内人材育成入門』ダイヤモンド社
- 堤 宇一（2007）：『はじめての教育効果測定』日科技連
- 曾余田浩・岡東壽隆編著（2011）：「ティーチング・プロフェッション～教師を目指す人のための教職入門～」明治図書出版
- 篠原清昭編著（2012）：『学校改善マネジメント 課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房
- 天笠 茂・北神正行（2011）：『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい
- 久保田賢一（平成12年）：『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- Michael Polanyi（佐藤敬三訳）（1980）：『暗黙知の次元』紀伊国屋書店
- 野中郁次郎，竹内弘高（1996）：『知識創造企業』東洋経済新聞社
- 平松陽一（2006）：『教育研修の効果測定と評価のしかた』日興企画
- 平松陽一（2006）：『改定新版 教育研修の効果測定と評価のしかた』日興企画
- 平松陽一（2006）：『改定新版 教育研修プラン推進マニュアル』日興企画

## 【参考文献】

『効果があった！』と言われる研修実施のために～WEB

受講者S(特別支援教育)【表8-1】

期	質問項目	〈受講者の記述〉
Ⅰ期	講座で学んだ内容	周りの児童を手本として育てることで、学級全体（特支）を整えること。
	活用の見直し	今年度、まさに手本となる行動を認め、発信し、周り固めから取り組んでいる最中である。T児（ADHD）ばかりに注目することで、他の子の頑張りを見逃してはならない。
	活用状況変容	学級のすべての児童をほめたり通信に掲載して発信したりしていった。また、ほめることが増え、だめなところはだめとポイントを絞って叱ることができている。その結果、学級集団の一員として、できたこと、足りないこと、今、すべきことなどを考える児童が増えた。T児らも、周りの雰囲気にもまれるように、問題行動が減ってきた。児童と教師の間の信頼関係が強くなってきている。
Ⅱ期	講座で学んだ内容	分化強化について。 授業中の支援（具体的に、視覚・聴覚等）
	活用の見直し	今、少しずつ良くなっているT児らとの関わりをさらによくするため、彼らの問題行動の時の関わり方に生かす。 児童に魅力ある（引きつける）授業、分かりやすい授業を心掛ける。
	活用状況変容	まずは、研修で学んだことを取り組み、試み、消化した。ぶれない筋の通った指導が貫くことができている。保護者との連携も含め、強化するための多くの声掛けや手立てを講じることができた。T児は、落ち着き、集団に参加することができている。
Ⅲ期	講座で学んだ内容	具体的な指導法（モデリング、般化等）
	活用の見直し	学級は安定しており、T児も良好、周りの雰囲気にも引張られている。ただ、「般化」という意識があまりなかったため、あるルールに対して、「え？今日もなん？」とか、「だって、今は〇〇じゃもん」とかという児童の反応に、教師がうまく対応できていなかった。その点を改善する。
実施後	活用状況変容	Ⅰ期、Ⅱ期後に比べると足踏み状態が感じられているが、ここまでの取組を粘り強く継続している。児童の立場でその辛さや難しさを考えることができるようになってきた。（T児は）教室から出ることが減り、挙手やノート記述など授業参加することが増えた。すぐに結果を求めず、教えていただいたアイデアを継続して意識し、取り組んだ結果が実を結びつつあるのだと思う。

受講者U(特別支援教育)【表8-2】

期	質問項目	〈受講者の記述〉
Ⅰ期	講座で学んだ内容	特別な支援が必要な児童を見据えた「授業づくり」における支援の在り方が特に参考になりました。支援が必要な児童にいろいろと説明したり、介入をしたりすることが多かったが、授業の在り方について考える必要があると分かりました。
	活用の見直し	説明を簡潔にし、できることを沢山させるように授業をつくっていきたいと思います。また、すぐに支援するのではなく、助けを求める機会をつくったり、具体物を使わせたりすることで、授業に参加する機会を増やしていきたいと思いました。
	活用状況変容	5年生、算数「合同な図形」において、一人一人に問題の図形を渡して、考えさせた。また、拡大提示装置を使い、実際に指し示させたり、操作させたりして説明させた。児童は、具体物があるのでいろいろ試しながら考えていた。一つの考えだけでなく、他のやり方で考える児童もいた。時間が過ぎても色々と考えている児童がいた。このように、具体物を使うことで、児童の思考を促すことができ、見直しをもたせることができた。児童に成功体験を積ませることもできた。また、授業者自身も具体物を用いて試すことができ、児童の反応が予想できた。さらに、児童の操作を見ながら個別の評価をすることができ、どの児童に発表させるか考えることができた。

Ⅱ期	講座で学んだ内容	指示の仕方には種類があること。ことば、視覚、位置、モデリング・ジェスチャー、身体のプロンプト（手掛かり）を効果的に用いる。
	活用の見通し	活動について、説明・指示をするときに、言葉だけでなく、具体物を使ったり、実際にやって見せたりするなど、子供たちが理解しやすいように工夫する。その時、子供の表情をよく見る。
	活用状況変容	5年生算数「整数」…倍数の学習で、プロジェクターで3の倍数の変化について、イラストを用いて理解させた。 「分数」…分子・分母に同じ数をかけたり、同じ数で割ったりしても答えが同じということを示印などを用いてプロジェクターで写して提示した。 児童は3の倍数の変化を見ることで、すぐに「3のかけ算九九と同じ」ということを理解していた。前時の学習を素早く復習することができた。 ICTを活用することで、具体物の用意が難しいものでも、視覚的に分かる教材をつくることができる。再現も可能である。説明が短く分かりやすくなるようになった。しゃべりすぎが減った。
Ⅲ期	講座で学んだ内容	課題分析の方法について学んだ。技能面でうまくできないことがある場合、道具を工夫したり、サポートできるように上学年を指導したりするとよいことが分かった。活動をする時に、どのような手順を踏めばうまくいくか考えておくことで、活動後の評価、その後の指導に役立てることができると分かった。
	活用の見通し	個別の支援が必要な児童が、どんなことに困っていたり、どんなことができなかつたりするのか、特に気になる場面で把握し、手立てを講じていけるようにしたいと思う。
実施後	活用状況変容	5年生算数「割合」…もとにする量・比べる量、割合の見つけ方、立式において、図による支援を意識した。全体へ指導した後、練習問題を解かせる中で、定着を図りつつ、個別の指導をした。児童のかいた図のどこが違っているのか、どうして違っているのかを見取ることで、どこでつまづいているのか把握し、指導に生かした。 児童は、関係図や線分図をかくことで、どんな式にしたらよいか考えることができている。指導の仕方について、実際の授業場面で考えて実践した。

### 受講者 V(授業改善支援)【表8-3】

期	質問項目	〈受講者の記述〉
Ⅰ期	講座で学んだ内容	解釈と事実のお話
	活用の見通し	授業、生徒指導など生徒と触れ合う中で、いつも生徒の実態を観察し、個人個人の手立てを考えていく。
	活用状況変容	以前より意識して指導している。(教科の教員)全員が意識をもっている(連携も)スムーズに、また、効率よく動けるようになってきている。生徒も、少しずつではあるが変化が見られるようになった。
Ⅱ期	講座で学んだ内容	仮説が必要であるということ 事前に生徒の反応を予測し、授業設計するということ。
	活用の見通し	研究授業だけでなく、日常の授業において実施していきたいと思う。 体育や保健の発問や工夫を随時取り入れていきたいと思う。
	活用状況変容	指導案に文章としては表していないが、自分自身の頭の中では考えが深まり、よいイメージをもって授業に臨めるようになった。教師側の求める姿を少しずつではあるが、生徒が感じられるようになった。
Ⅲ期	講座で学んだ内容	言語活動の充実を進めていく重要性。教科特性もあると思うものの、様々な方法があると思うので、自分の方法を確立していきたいと思う。
	活用の見通し	毎時間ではなく、タイミングを図ってICTの活用や生徒の意見・考えを発表する機会を与えていきたいと思う。

実施後	活用状況 変容	授業を組み立てる際、何を教材にするか、どう興味をもたせるか、どのように言語活動を取り入れるか、より考えるようになった。「思考」という部分を意識して指導するようになった。繰り返し行っていくと、生徒が自身の考えを口に出せるようになった。(通年型の)講座で、それぞれの内容の重要性を理解し、実践できている。自身の現状と照らし合わせて授業を改善していくことができた。実際に実践しており手応えがある。
-----	------------	---

#### 受講者W(教育の情報化)【表8-4】

期	質問項目	〈受講者の記述〉
I期	講座で 学んだ内容	I C Tはあくまで教科の目標達成のためのツールであるということ。何を目的に使うかをしっかり押さえることが大切であるということ。
	活用の見 通し	教材研究をしっかりやった上で授業を組み立て、どの場面でどんな活用をしていくか、それによってどんな効果が期待できるかを考えていきたい。子供たちに思考力・判断力・表現力をつけるための効果的な活用を考えていきたい。
	活用状況 変容	これまでは思いつきで、デジタル教科書やパワーポイントを使っていたが、第1回の研修後は、どんな場面でどのような活用をすれば生徒にどのような力が付くかということを中心に考えて活用するようになった。生徒の実態に合った活用方法を考えるようになった。生徒の関心も高まってきたように思う。
II期	講座で 学んだ内容	I C Tを用いた教材作成の仕方、インターネットからの情報を絞り込む方法など
	活用の見 通し	授業で効果的に活用できる教材づくりをやっていきたい。
	活用状況 変容	どこで、どんなI C Tを使ったら効果的か考えるようになった。生徒が主体的に授業参加するにはどうすべきかを考えるようになり、生徒が興味関心をもてるようなパワーポイントやプリントを作成した。社会科への学習意欲の低かった生徒が少しずつだが、意欲を見せるようになってきた。
III期	講座で 学んだ内容	(協議を通して、I C Tの校務への活用方法について) 校内の職員の意識や考えが分かったので、これからの研修計画が立てやすくなった。
	活用の見 通し	今後の校内研修の内容等を変更も含めて検討していく。主に冬休み中に、計画したい。
実施後	活用状況 変容	第4回の校内授業研(12月11日実施)では、I C Tの活用方法や活用場面について研修を深めた。I C Tは活用方法の工夫によって理解を深めたり、表現力を高めたりできることを全教職員が認識できている。どんなI C Tを活用すればより効果的か考えるようになった。生徒は書画カメラを使えるようになった。

※網掛けは、強調した箇所である。

【通年型サテライト研修講座の展開過程の実際例】

授業改善支援「学校全体で取り組もう！授業研究のポイント（基礎）」講座

**R（実態把握と課題の明確化）**  
校内研修の際に専門的な視点からの指導助言を受け、授業を改善していき、組織的な具体的実践の任じ方を理解したいという要望があった。全体で授業研究をしようという意識が十分に高まっていることや授業研究をすることに負担感・多忙感を感じていること、協議会がマンネリ化していることに課題があった。

**P（講座計画）**  
I期は、学校のテーマとリンクした研究仮説を立てることについて講義をすることにした。II期は、研究仮説と学習指導案づくりの関係性や事後協議会のポイントについて講義をすることにした。III期は、授業参観・事後協議会を実施し、授業研究をさらに充実させるためのポイントについて講座のまとめを行うことにした。

**D1（講座の実施）**  
学校教育目標を基にした研究仮説を立て、共通認識して授業研究を進めていくことについて講義を行った。また今後行う授業について付けた力・生徒の実態・指導の工夫を考えて書き出す演習を行った。国立教育政策研究所の出している評価の参考資料を、全教科、学校で揃えることを勧めた。

**D1を受けて学校の自律的な取組**  
付けた力と指導の工夫が読み取れる学習指導案を一人ずつ作成しデジタル提出する課題を出した。一時間で付けた力が焦点化できていない状況であったので、アドバイスをす。

**自律的な取組に係る学校への聴取及びD1の評価（S1）を受けて、D2に向けて改善**  
前回の講義を反映させて学習指導案を作成していた受講者もいたが、さらに理解を深める必要があると判断し、II期は、「学習指導案と研究仮説の関係」に内容を焦点化することにした。

**D2（講座の実施）**  
モデルとなる学習指導案を提示し、單元観・指導観から研究仮説を読み取る演習を行い、どのようになら研究仮説を盛り込んだ学習指導案を作成するかについて丁寧に説明した。また、学習指導案に予想される生徒の反応を明記し、実際の反応とのずれについて協議することが改善につながることについて講義した。

**D2を受けて学校の自律的な取組**  
付けた力・生徒実態・指導の工夫を1枚の演習シートにまとめ、デジタルデータを提出する課題を出した。内容から適切な仮説が読み取れるかどうかを視点として、一人一人にアドバイスをした。研究主任には研究授業の学習指導案から研究仮説を読み取ってもらい、それを意識して授業参観・協議できるように周知しておくことをお願いした。

**自律的な取組に係る学校への聴取及びD2の評価（S2）を受けて、D3に向けて改善**  
事前にD3で行う研究授業の学習指導案を送ってもらい、具体的なアドバイスをメール・電話でやり取り取り改訂していただいた。この学習指導案を基に、実際に授業参観・事後協議会を行う。

**S1（D1の評価：受講者アンケート及び協議の振り返り）**  
参考資料を日常的に活用してみようとされていた教員は数名に留まっている。教科の授業研究を推進していくこととする意欲や必要性についての理解を高める必要がある。

**S2（D2の評価：受講者アンケート及び協議の振り返り）**  
特別活動の授業にも研究仮説はあった方がよいかと、演習で熱心に質問する受講者がいた。また、教頭が生徒の反応を基に協議会をしていけるような授業観察シート作成を提案していた。

III期

**D3（講座の実施）**  
仮説を検証し次の授業改善に生かせるように、授業の事実に基づいて事後協議を行うことについて講義を深められるように助言した。授業参観では、生徒の様子を見取り、それらに基づき改善案を出すグループもあった。また、改善指導案の例を示すと、是非参考にして取り組みたいという反応があった。

**I期～III期を終えた後の学校の自律的な取組**  
研究協議会に熱議する方法を取り入れるなど講座を生かしている。来年度は、支え合う学習集団を目標として、協議学習を行う小集団での学びの深める研究を予定で取組をすすめていく。日常の講座の内容を生かして取組に向けて、活用しようとする意欲も高まっている。

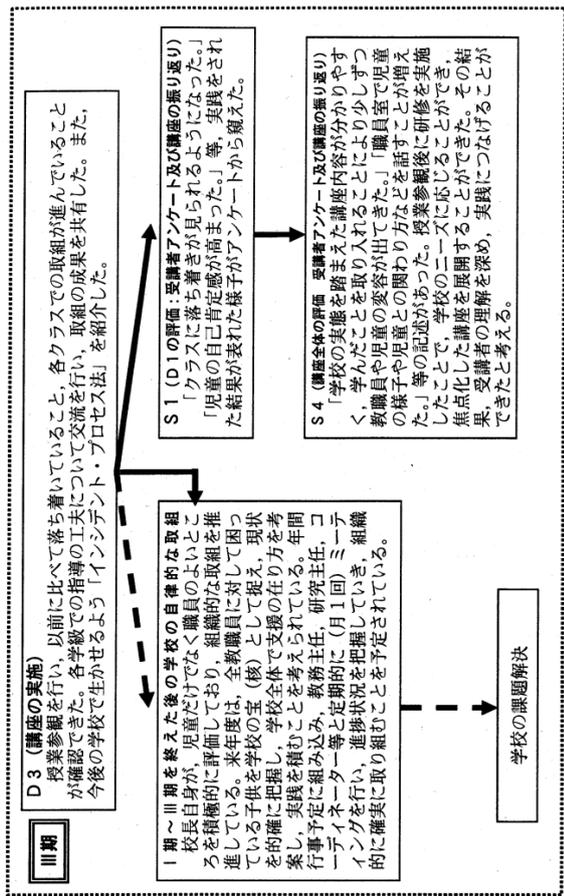
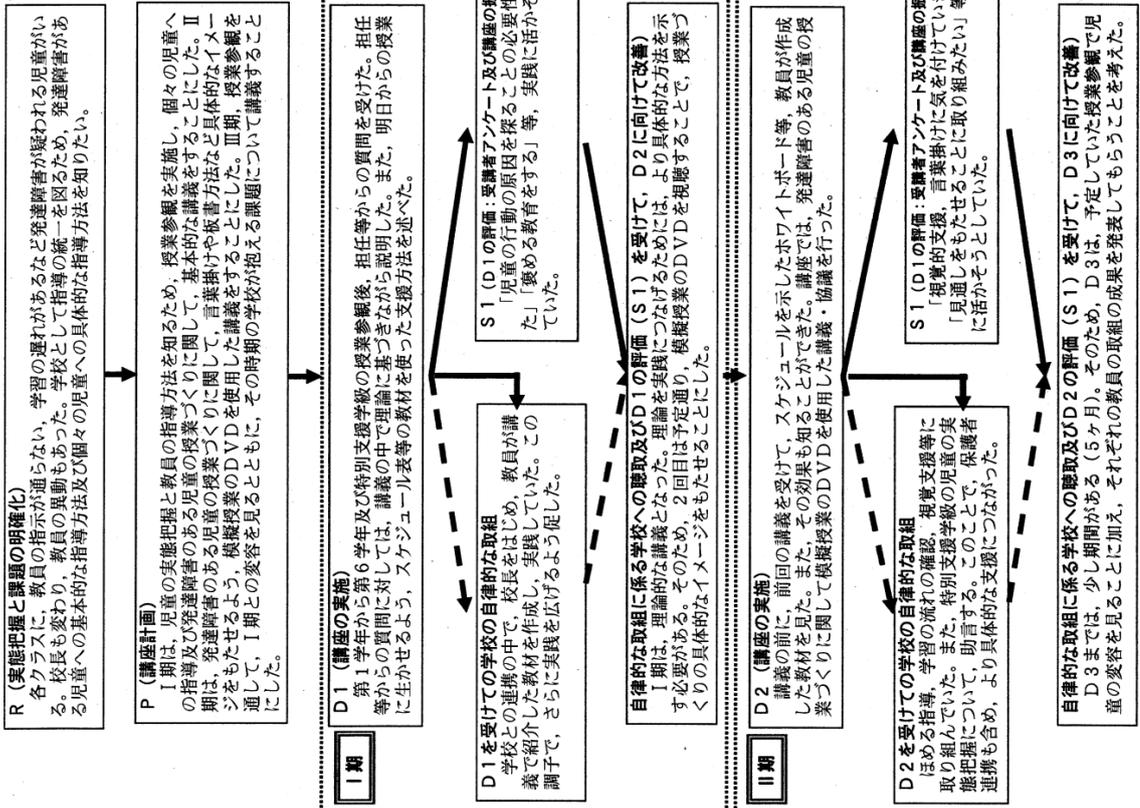
**S3（D3の評価：受講者アンケート及び協議の振り返り）**  
特に3回目の講座では「大変役に立つ」の肯定的評価が上昇し、有用感をもっていた。授業研究の意義を理解させ、研究協議会における新たな視点をもたせることができたと考えられる。アンケートにも「C」の強い部分に取り組みたい。「生徒に視点を当てて協議ができるようになった。」「自分の力を付けてるために授業研究を積極的にしたい。」と記述していた。

**S4（講座全体の評価：受講者アンケート及び協議の振り返り）**  
受講者の理解度については、個人差があるが、全体的に授業研究への意欲が高まっている。事後の記述は、自分の実践の具体が述べられており、取組が伝わってくるものに変容していた。アンケートにも「校内での意識改革、共通認識も図られた。これまでも取組の内容を、自分の取組・教科に置き換えて取り入れることができた。」「年間を通しての取組により、生徒の姿も実感できた。」「1授業だけでなく、年間を見通して力をつけていくことの大切さが分かった。」等の記述があった。

学校の課題解決

【通年型サテライト研修講座の展開過程の実例】

特別支援教育「通常の学級における発達障害のある幼児児童生徒の授業づくり」講座



【通年型サテライト研修講座の展開過程の実例例】  
教育の情報化「ステップアップ！ICT活用推進」講座

