

通年型サテライト研修講座の在り方に関する研究

【研究者】

企画部 主任指導主事 中原 朝男
指導主事 原田 豊之・石原 政信・山上 孝・笠原 美智恵
主査 川越 みゆき

【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

本研究は、これまでの教育センターによるサテライト研修講座の在り方を振り返るとともに、平成24年度から当教育センターが実施している通年型サテライト研修講座の在り方と有効性について検証することで、その工夫・改善に役立てることを目的とする。

本研修講座の実施に当たり、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。これは、「良循環サイクル」（佐古2011）と学習転移モデルに関わる知見を参考に作成し、研修内容とOJT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。この過程に沿って3回の講座を実施し、各回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、通年型サテライト研修講座の受講者の行動変容を評価する判断基準を策定した。これらの分析結果を総合的に判断することで、その有効性を一定程度確認することができた。

今後の課題としては、研修講座のねらいの違いにより、通年型サテライト研修講座の有効性に差異が生じることが考えられるため、その違いによる有効性について更に検証する必要がある。

キーワード：サテライト研修講座 研修効果

目次

はじめに	25
I 研究の概要	26
II 学校支援の在り方	26
III 展開過程（基本モデル）について	27
IV 通年型サテライト研修講座の実施	29
V 有効性の検証	31
VI 研修講座の型と有効性について	36
VII 研究の成果と今後の課題	37
おわりに	37
添付資料	39

はじめに

全国規模で見たとき、今後10年間に教員全体の約3分の1が退職し、経験の浅い教員が大量に誕生すると言われている。本県においては、46歳以上の教職員が6割以上であり、同様の状況が起こることが懸念され、ミドルリーダーの育成が急務となっている。これまで、教員の資質能力の向上は、学校における実践の中で、先輩教員から若手教員へと知識・

技能等が伝えられる中で行われてきた側面があり、今後は、そうした知識・技能の伝承が難しくなることが予想される。平成24年8月の中央教育審議会「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対策について（答申）」¹⁾の中で、「教員は、日々の教育実践や授業研究等の校内研修、近隣の学校との合同研修会、民間教育研究団体の研究会への参加、自発的な研修によって、学び合い、高め合いながら実践力を身に付けていく。しかしながら近年では、学校の小規模化や年齢構成の変化などによってこうした機能が弱まりつつあるとの指摘もある」と述べられている。また、「教育委員会においては、こうした校内研修等を活性化するための取組を推進するとともに、組織的かつ効果的な指導主事による学校訪問の在り方の研究など、学校現場の指導の継続的な改善を支える指導行政の在り方を検討していくことが求められる」と示されている。このことから、学校が学び合う組織へと変革していくために、教員研修の中核的機関である教育センターが校内研修等の

支援をいかに行っていくかが重要な課題といえる。

I 研究の概要

本研究は、当教育センターが平成24年度から実施している学校支援の一つである通年型サテライト研修講座に焦点を当て、その展開過程の有効性を明らかにし、次年度からの当該研修講座の工夫・改善に役立てることを目的とする。通年型サテライト研修講座とは、教育センターの指導主事が学校の要請に応じて年間複数回出向き、継続的な研修講座を実施するものである。

本年度実施の通年型サテライト研修講座は、学校経営「組織で描く学校改善」講座、特別支援教育「発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり」講座、教科教育「小規模県立学校間で連携して取り組む授業研究」講座、教育の情報化「ステップアップ！ICT活用推進」講座の4講座である。今回研究対象とする講座は、講座終了時期等の関係で、学校経営「組織で描く学校改善」講座、特別支援教育「発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり」講座の2講座とした。それらのアンケート結果等を通して、受講者の意識及び行動の変容と学校組織の変容を評価し、通年型サテライト研修講座の展開過程（基本モデル）の有効性を検証するとともに、その在り方について検討する。

II 学校支援の在り方

1 全国の現状について

教育センター等の指導主事が学校等の要請に応じて出向き、講座を実施する形態の研修は、出前講座、出前研修、要請研修等様々な名称で呼ばれている。全国教育研究所連盟が実施している「教育課程調査」によると、都道府県・指定都市教育センターの中で、この出前講座等を実施している機関は、平成17年度の38%から平成22年度は71%と約2倍近くに増加した。

出前講座等に対する要望が増加するその背景として、福井県教育研究所は『週刊教育資料』（2012年9月10日号）の中で、「教職員の多忙化が進み、研修講座を受講しようにも時間がとれない」「せっかく受講しても、所属校全体を巻き込んでその成果を生かせない」「学校のニーズにピッタリあった研修がしたい」²⁾などの学校現場の声を挙げている。前述の教育課程調査の結果からも、これらの声は全国的な状

況と重なるものであると考えられる。

また、出前講座等が評価されている点とその要因について、京都府総合教育センターは『中等教育資料』³⁾（平成23年12月号）の中で、次のように整理している。

- | |
|---|
| ア センター職員が学校に出向くという形態によるもの |
| ・勤務場所を離れず研修が受けられる。 |
| ・職員全員が共通した内容で研修することで、共通理解を図ることができる。 |
| イ 講座内容が、学校の研究課題に即応していることによるもの |
| ・自校の研究課題と合致した内容で意欲的に受講できる。 |
| ・具体的に知りたい内容が研修でき、実践に生かすことができる。 |
| ウ 講座が授業改善につながる内容と質を備えていることによるもの |
| ・ワークショップにより体験的、実感的に学ぶことができる。 |
| ・自分の実践を見直し、新たな方向への意識改革を図ることができる。・話しぶりや見解など講師の姿そのものから学ぶことができる。 |

教員の大量退職や学校課題の多様化に伴い、出前講座等に対する学校支援への要望がさらに高まることが考えられる。今後は、学校現場のニーズや評価により適切に応えるためにも、現行の出前講座等の学校支援の在り方を改めて検討する必要がある。

2 本県の現状について

当教育センターでは、出前講座等に該当する研修講座を「サテライト研修講座」と呼び、市町教育委員会や教育研究団体等の教育関係機関からの要請にも対応している。

当教育センターにおいては、「サテライト研修講座」を平成14年度から実施している。この研修講座は、学校のニーズや今日的教育課題に対応した学校支援を行うためのものであり、組織としての教育力をより高めていくことをねらいとしている。平成14年度における受講学校数は167校、受講人数は2,525人であったが、平成23年度においては受講学校数234校、受講人数4,937人と約2倍に増えている。

3 学校支援の課題について

「平成19年の全国教育研究所連盟第19期共同研究報告書」⁴⁾の中で、岩手県立総合教育センターは、「要請研修においては、満足度、理解度において高い評価がえられるものの、単発な研修で終わりがちで、研修者のニーズへの対応や事後の支援・研修内容の活用にかかわる支援について課題となっていた。」と述べている。

当教育センターの「サテライト研修講座」においては、講座終了後、すべての受講者を対象とするアンケートによって講座内容の「わかりやすさ」について5段階評定尺度で調査しており、この理解の状況を示す数値は、平成15年度の86.9%から平成23年度の96.2%と高まっている。また、平成15年度からは、理解の状況に加えて、講座内容が「実践に役立つものであったかどうか」について5段階評定尺度で調査をしている。この有用に係る数値は平成15年度の91.4%から平成23年度の96.6%と高まっている。しかしながら、これまでの講座終了後のアンケートでは、理解の程度や有用感（講座内容が役に立つかどうか）を量的（人数的）に把握していたものの、受講者が所属校において、講座で学んだ内容を実際に活用することにつながったかどうかについては、量的にも質的にも把握していなかった。

これらのことは、教育センター等が実施した研修講座の内容が、実際に学校の課題解決に活用されたかどうかについてであり、出前講座の目的である学校支援の在り方に関わる課題である。出前講座等を実際の学校の課題解決につなげるためには、学校の課題に即した継続的な学校支援の在り方を検討することが求められていると考えられる。

4 継続的な学校支援について

要請のあった学校にセンター職員が出向いての継続的な支援については、大阪府、福井県、愛媛県、京都府、三重県、和歌山県、奈良県、埼玉県、広島市などの教育センター等で実施されている。

大阪府教育センターでは、平成22・23年度の2年間、授業改善及び校内研究体制の構築等を希望する小・中学校を対象に、年4回を最小の単位として継続的な支援を実施した。研修の枠組みは、「管理職や研修担当者等との事前の打ち合わせ、校内研修全体会、学年・教科担当者研修、研究授業・研究協議」から構成されており、その成果を「平成22年度パッケージ研修支援 その評価と課題の改善」としてまとめている。その成果と課題を生かして、平成24年

度からは、府立高等学校に対して校内研修体制の確立と教職経験の少ない教員の授業力向上に向けた支援を目的としたパッケージ研修を実施している¹⁾。

福井県教育研究所では、これまでの要請訪問の在り方を見直し、平成24年度から学校拠点方式による学校支援の研修講座を実施している。それは、これまでミドルリーダー個々の知識・技能習得のために行われていたミドル研修を、受講者の所属校全体の教育力向上を目指した研修として位置付け、学校での実践も研修の一つとして、年間を通して研究所の所員が支援に当たるといものである。その研修講座のプロセスは、「課題設定、理論習得、事例研究、現場での協働実践、省察、次の課題設定」から構成されている²⁾。

このように、複数の教育センター等で、学校のニーズや要望に沿った継続的な支援が検討・実施されている。当教育センターにおいても、学校のニーズに応じ、より継続的に学校支援をしていくために、平成24年度から、年間を通じて複数回の学校支援を行う通年型サテライト研修講座を実施することにした。実施に当たって、教育センターが実施する研修内容と学校の自律的な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に工夫した通年型サテライト研修講座の展開過程を作成した。実施内容及び期間等を考慮した結果、本年度は年間3回の講座を設定し、継続的に実施した。

III 展開過程（基本モデル）について

通年型サテライト研修講座の展開過程（基本モデル）」の作成に当たっては、次頁に示す図1の「良循環サイクル」⁵⁾と「学習転移モデル（learning transfer model）」に対する Donald A. Schön（シューン）の指摘を参考にした。

1 良循環サイクルについて

良循環サイクルについて、佐古ら（2011）は「学校の実態（その中心としての児童生徒の実態に関する確認と整理、認識の共有）からスタートし、それをふまえて、子どもの課題（子どもに対する価値的目標や到達目標など）の設定、ならびにそれに対応させた教員側の課題（取り組み課題）を生成し、実践につないでいく。実践の局面では、研修の場面等を活用しながら、個々の教員の実践の自律的改善とそれに関する協働的な検討・省察過程が成り立つように取り組む。そして、児童生徒の変容と教員の取り組み等を検証・評価する活動を接合する。（中略）

つまり、教育活動の良循環に沿って、学校の教育活動を組織化していく基本的な展開過程であり、学校

の組織マネジメントの全体的なプロセスモデルである。」⁶⁾と説明している。

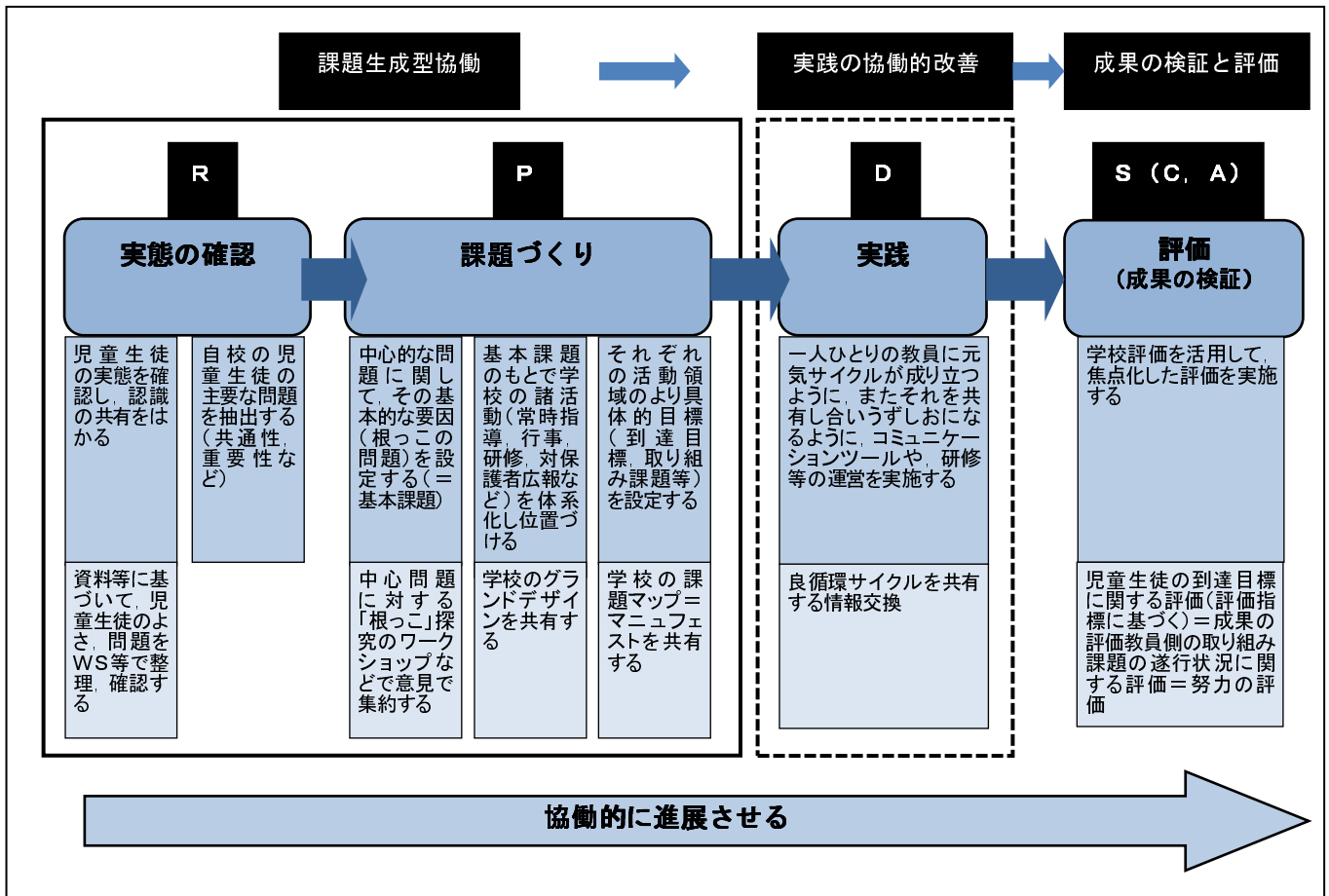


図1 良循環サイクルの段階的展開過程

2 学習転移モデルについて

通年型サテライト研修講座の展開過程（基本モデル）の特徴は、講座と講座の間にある学校の自律的な取組である。この自律的な取組を講座の展開過程の中に組み込むことについては、Donald A. Schön（シヨーン）による学習転移モデルの「知識応用」の段階における問題の指摘を参考とした。

学習転移モデルとは、「知識創造」・「知識伝達」・「知識修得」・「知識応用」という四つのプロセスで構成される学習モデルのことであり、修得した内容を活用する学習活動のプロセスとベースは同じである。図2にその流れを図示する。

この学習モデルについて、中原淳（2006）は、次のように整理している⁸⁾。

- 【知識創造】— 研究者が伝達可能な知識を創造する。
- 【知識伝達】— 創造された知識を教育プログラム内で教員（講師）が伝達する。

- 【知識修得】— 伝達された知識を学習者が修得する。
- 【知識応用】— 修得した知識を学習者が現場で応用する。

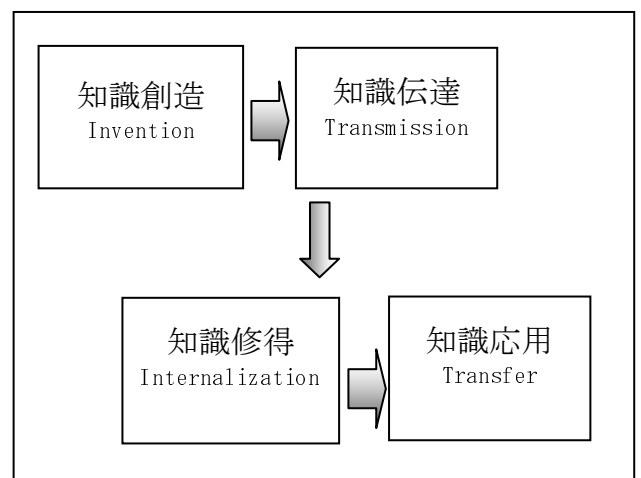


図2 学習転移モデル⁷⁾

つまり、学習転移モデルとは、学習者が研修等を通して修得した知識や技術を、実践の場で応用していく過程のことであると考えられる。

ショーンは、学習転移モデルの「知識応用」段階の問題点を指摘している。それは、高度な専門知識を要する今日の職業的実践において、応用力を修得する唯一の方法が、「現場での経験」しか存在せず、知識を応用するための具体的な方法論が欠如しているということである。ショーンはこのことに関して、著書の中で“students mainly learn by doing, with the help of coaching”⁹⁾と表現していることから、今日の専門家教育の在り方において、「なすことによって学ぶ」ことと、それを「コーチする」ことであることを重視していることが分かる。例えば、研修講座等で修得した知識を応用するためには、講座担当の指導主事からの指導や助言等をともなった現場での実践が必要であると理解できる。このことについて、中原（2006）は、著書の中で「OJTの成果を上げるにはどうすべきか。それには、人材育成担当者、学習者、現場で指導に当たる上司・先輩社員といった関係者全員が、協動的にコミットしていく状況をつくり出す必要がある。」¹⁰⁾と述べている。

つまり、研修を通して修得した知識や技術を活用していくためには、研修講座担当者を含め、関係者全員が相互にかかわりをもちながら現場での実践を行うことが必要であると考えられる。このことから、教育センターが実施する研修内容と学校の自律的な取組を複合させ、研修講座全体を通して、担当の指導主事が学校と連携を取りながら、継続的に支援をする研修講座の在り方を工夫する必要がある。

3 通年型サテライト研修講座の展開過程（基本モデル）

図3は通年型サテライト研修講座の展開過程を示したものである。

【R = 実態把握】

研修講座実施前に学校の実態把握のために行うアンケートと管理職のインタビューにより学校のニーズ及び児童生徒・教職員の実態を把握する。

【P = 課題の明確化と講座計画】

実態把握に基づき、学校課題を明確にした上で研修講座全体の講座計画を作成する。

講座計画に基づいて各回の講座を実施する。

【S = 評価・改善】

各回の講座終了後に実施する事後アンケートによ

【D = 講座】

り、受講者の理解の状況と活用の状況等を把握し、それらを基に次回の講座内容に修正を加え改善する。

これらのプロセスを繰り返すことで、より学校の実態に即した講座展開とする。各回の講座間にはインターバルが置かれ、その期間に講座内容を生かしながら各校が課題解決に向けて自律的な取組を行うように設計してある。この期間においても、講座担当指導主事が管理職等と連携をとりながら、その取組を支援することとした。この一連のサイクルを繰り返すことを基本とした通年型サテライト研修講座の展開過程（基本モデル）を作成し研修講座を実施した。

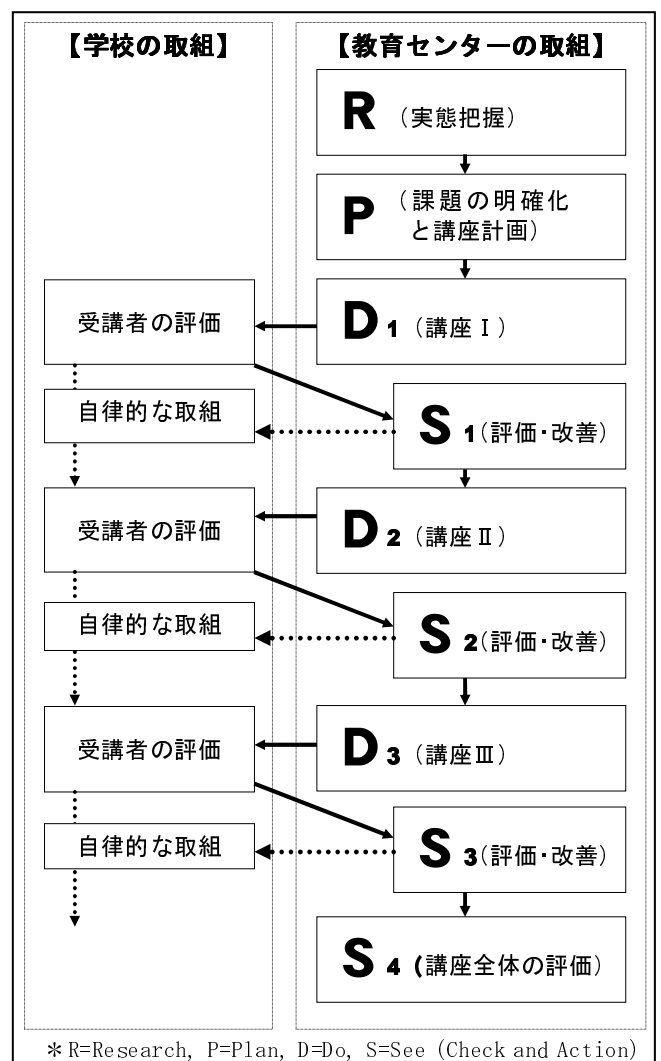


図3 通年型サテライト研修講座の展開過程（基本モデル）

IV 通年型サテライト研修講座の実施

1 研究対象講座 A、②の概要

通年型サテライト研修講座の計画立案に当たっては「通年型サテライト研修講座の展開過程（基本モデル）」に沿って立案している。表1は、研究対象講座A, ②の概要を示したものである。また、展開過程の具体として、学校経営「組織で描く学校改善」講座の例を以下に示す。この研修講座の展開過程①～⑩は、教育センターによる取組と学校の自律的な取組とを相互に関連させたものである。組織マネジメントと学校評価の考え方に基づいた取組を一連のプロセスの中で実施することで、組織としての学校改善が図られるよう計画した。

① R = 実態把握

研修講座実施に先立って、学校組織マネジメントの考え方に関わる教職員の意識調査を事前アンケートとして実施する。このことで、教職員の現状把握とニーズの分析を行う。

② P = 課題の明確化と講座計画

アンケート結果を踏まえて、管理職等と相談しながら研修講座全体の講座設計を行う。

③ D₁ = 講座 I

具体的には、学校のミッション・ビジョンを教職員全体で確認し、学校の現状を客観的・多面的に分析し共有化することができるようにSWOT分析の演習をグループで行う。

④ 学校の自律的な取組

第二回目の講座に向けて、グループで実施したSWOT分析を基に自校の課題を明確にし、その重点化を図る中で中期経営目標（3年後の目指す姿）を設定する取組を実施する。

⑤ S₁ = 評価・改善 I

講座実施後の受講者の反応や感想を含めた講座評価及び管理職等からの聴取を基に、講座計画に改善を加える。具体的には、目指す生徒の姿や行動を具体的に描き、その実現のための方策を出し合うことができるように演習を設定する。

⑥ D₂ = 講座 II

具体的には、3年間の見通しの中で、学校経営目標達成に向けての方策を考え、それらを適切な評価指標によって評価していくことの重要性を全体で共通確認する。更に、学校の自律的な取組において設定した重点目標を達成していくための取組をグループで出し合い、取組の全体像を戦略マップとしてまとめる。

⑦ 学校の自律的な取組

第三回目の講座に向けて、グループで作成した戦略マップを踏まえて、学校としての具体的な取組を検討するとともに、評価指標及び判断基準を検討する。

⑧ S₂ = 評価・改善 II

受講者の反応や感想及び管理職等からの聴取を基に、講座計画に改善を加える。具体的には、設定した目標の達成を効果的に進めるためにマネジメントサイクルに基づくプロセス評価の考え方を確認し、評価結果を基にした次の改善につながる演習を設定する。

⑨ D₃ = 講座 III

具体的には、目標達成に向けたプロセス評価の在り方を共通理解するとともに、年度末に向けた次の一手として、取組成果を生徒や保護者、地域住民に発信することについて検討する。

⑩ S₃ = 評価・改善 III

第三回目の講座評価及び研修講座全体の評価を受け、学校が自律的に学校改善に向けた取組を更に進めて行くことができるよう連携する。

このように、教育センターの取組と学校の取組が、一連のプロセスとしてスパイラルに積み上がるように講座を展開した。学校経営と特別支援教育に係る研修講座の詳細な展開過程と受講者の反応等については、添付資料1, 2に掲載する。

表1 研修講座の概要

	【研究対象講座A】 学校経営「組織で描く学校改善」講座	【研究対象講座B】 特別支援教育「発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり」講座
対象者	公立中学校1校全教職員（14人）	公立小学校3校の全教職員（60人）*3校個別に実施
実施時期	6月, 7月, 10月	7月, 9月, 10~11月
研修講座のねらい	「学校の目指す姿の実現に向けて、学校が組織的・継続的に学校改善を進めていくことができるよう教職員の参画意識を高める。」	「通常の学級等に在籍する発達障害のある幼児児童生徒の授業中の行動面の課題及び学習上の困難に対する理解とその課題解決のための指導方法を理解する。」
講座の内容	研修講座対象校である中学校には、事前に担当指導主事が校長から学校経営上の課題と教職員及び生徒実態を聴取するなど、丁寧な学校の実態把握に努めた上で、計画を立案した。	研修講座対象校である小学校3校には、事前に担当指導主事が校長から学校の課題と全ての学級の状況を聴取するなど、丁寧な実態把握に努め、研究の方向性を定めた上で計画を立案した。

V 有効性の検証

次にあげる検証の視点1, 2, 3, 4を基に, 研究対象講座A「学校経営『組織で描く学校改善』講座」, 研究対象講座B「特別支援教育『発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり』講座」の実施結果を検証することで, 通年型サテライト研修講座の有効性について総合的に判断する。研究対象講座Aについては, 視点1, 2及び3で検証し, 研修対象講座②については, 視点1, 2及び4で検証する。

1 検証の視点1: 研修講座のねらいの達成 (研究対象講座A, ②共通)

(1) 検証の方法

研修講座実施前に学校の実態を把握するために, 講座のねらいに基づき受講者に付けてもらいたい力や資質を基にアンケート項目を作成した。そのアンケート結果と, 研修講座終了後, 一定期間をおいて同じ質問項目で行った研修講座実施後アンケートの結果を比較・分析することで, 研修講座のねらいがどの程度達成されたかを検証する。

(2) 研究対象講座A「学校経営『組織で描く学校改善』講座」の検証

ア 検証の概要

- 調査対象: 受講対象者14人のうち, 3回の講座すべてに出席した11人を対象とした。
- 調査時期: 研修講座開始前(6月)と研修講座が終了した約2か月後(12月中旬)に実施した。
- 調査方法: 表2の下位尺度10項目(経営理念の理解, 現状の把握, 方針を踏まえた取組, 取組の共通理解, 取組の改善, 情報発信, 達成状況の評価, リーダーとの連携, 情報の共有)を定め, それぞれの下位項目として13の質問項目を定めた。各質問項目については, 質問項目の内容が当てはまるかどうかについての4段階評定尺度法での回答とした。

表2 作成した質問項目(「学校経営『組織で描く学校改善』講座」)

質問項目
【経営理念の理解】 ○校長が示す経営理念や目標を理解している。
【現状の把握】 ○学校の現状や課題を理解している。① ○生徒や保護者, 地域住民の現状やニーズを把握している。②
【方針を踏まえた取組】 ○学校の方針を理解して, 学級や教科, 特別活動等に取り組んでいる。

【取組の共通理解】

- 各目標を達成するための取組が, 職員全員の共通理解の基に進められている。①
- 各目標を達成するための取組の進捗状況について, 同僚職員と確認している。②

【取組の改善】

- 各目標を達成するための取組の成果や課題を, 次の取組への改善に生かしている。

【情報の発信】

- 各目標を達成するための取組の内容や成果等を, 生徒や保護者に知らせている。

【達成状況の評価】

- 各目標に関して, 同じ視点(判断基準)で達成状況の評価を行っている。

【リーダーとの連携】

- 日頃から管理職もしくは主任等へ, 報告, 連絡, 相談を行っている。

【情報の共有】

- 生徒の成長について, 同僚職員と情報を共有している。①
- 生徒の問題について, 同僚職員と情報を共有している。②

【同僚性】

- 同僚とは, お互いの悩みや課題を出し合っている。

イ 分析と考察

表3の事前と事後の項目別の平均値を比較してみると, すべての項目において事後が事前を上回っている。t検定を行った結果, 「経営理念の理解」, 「取組の改善」, 「リーダーとの連携」及び「情報の共有」の4項目で, 事前と事後の間に有意な差が認められた。これら4項目については, 受講者にとって特に研修の成果が実感できるものだったと考えられる。このことから, 全体として, 受講者の意識が変容し, 学校の目指す姿の実現に向けて取り組もうとする様子が分かる。

表3 各回等の平均値の差(「学校経営『組織で描く学校改善』講座」) n=11

観 点		平均値	標準偏差	t 値	
経営理念の理解	事前	2.91	.51	3.73*	
	事後	3.64	.48		
現状の把握	①	事前	3.64	.48	0.00
		事後	3.64	.48	
	②	事前	2.91	.51	
		事後	3.18	.39	
方針を踏まえた取組	事前	3.00	.43	1.40	
	事後	3.27	.45		
取組の共通理解	①	事前	3.09	.67	0.00
		事後	3.09	.67	
	②	事前	3.00	.74	
		事後	3.27	.62	
取組の改善	事前	2.73	.45	2.39*	
	事後	3.09	.51		
情報の発信	事前	2.64	.64	1.00	
	事後	2.91	.67		
達成状況の評価	事前	2.82	.57	0.00	
	事後	2.82	.57		

リーダーとの連携	事前	3.18	.57	1.94*
	事後	3.45	.50	
情報の共有	①	事前	3.09	2.21*
		事後	3.64	
	②	事前	3.73	0.43
		事後	3.82	
同僚性	事前	3.00	.60	0.80
	事後	3.18	.72	

* $p < .05$

「現状の把握」、「方針を踏まえた取組」、「取組の共通理解」、「情報の発信」、「達成状況の評価」及び「同僚性」の項目については、有意な差が認められなかった。これらの項目については、事前と事後の平均値が同様に高いことから、受講者がすでに高い状態にあり、より伸ばしていくためには、更に期間と支援を必要とするためではないかと考えられる。

(3) 研究対象講座B「特別支援教育『発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり』講座」の検証

A 検証の概要

- 調査対象：研修講座対象3校の受講対象者60人を対象にアンケートを実施し、そのうち、3回ある講座のすべてに出席した受講者29人からの回答を対象に調査した。
- 調査時期：研修講座開始前（7月）と研修講座が終了した約1か月後（12月下旬）に実施した。
- 調査方法：表4の下位尺度11項目（実態把握、教材の工夫、学習環境、見通し、簡潔な説明、的確な指示、学習規律、肯定的評価、学習形態の工夫、児童に応じた丁寧な説明及び総合判断項目としての児童の変容）を定め、それぞれの下位項目として11の質問項目を設定した。各質問項目については、質問項目の内容が当てはまるかどうかについての4段階評定尺度法での回答とした。

表4 作成した質問項目（「特別支援教育『発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常学級における授業づくり』講座」）

質問項目
【実態把握】 ○学習や行動の様子など、児童の実態を的確に把握している。
【教材の工夫】 ○イメージしやすい視覚的な教材・教具を活用している。
【学習環境】 ○教室の掲示物を整理し、置き場所等を固定し、「見やすい」学習環境を設定している。
【見通し】 ○授業の流れを示すなど、見通しをもたせる工夫をしている。
【簡潔な説明】 ○やり方の見本などの手がかりに注目させるとともに、簡潔で分かりやすい説明を行っている。

【的確な指示】

○学級全体への指示等だけでなく、個々への指示等を行っている。

【学習規律】

○発表の仕方や授業の受け方などの学習規律を児童に明確に示している。

【肯定的評価】

○全体だけでなく、個別に肯定的な評価を行っている。

【学習形態の工夫】

○ペア学習、小集団による活動など、学習形態を工夫している。

【児童に応じた丁寧な説明】

○場面の状況や相手の気持ちを理解しにくい児童に対して、丁寧に説明して納得させるようにしている。

【児童の変容】

○児童は落ち着いて学習に取り組んでいる。

イ 分析と考察

表5の事前と事後の項目別の平均値を比較してみると、すべての項目において事後が事前を上回っている。t検定を行った結果、「教材の工夫」「学習環境」「見通し」「簡潔な説明」「的確な説明」及び「児童の変容」の6項目で、事前と事後の間に有意な差が認められた。これら6項目については、受講者にとって特に研修の成果が実感できるものだったと考えられる。このことから、幼児児童生徒の課題を解決するための指導方法の理解が高まり、受講者の意識が変容し、発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくりに取り組もうとする様子が分かる。

有意な差が認められなかった「実態の把握」「学習規律」「肯定的な評価」「学習形態の工夫」及び「児童に応じた丁寧な説明」の項目については、更に継続的な実践を必要とする項目と考えられることから、有意な差が認められるまでには更に期間と支援を要すると考えられる。

表5 各回答の平均値の差（「特別支援教育『発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常学級における授業づくり』講座」）
n=29

観点		平均値	標準偏差	t値
実態把握	事前	3.00	.52	1.68
	事後	3.13	.43	
教材の工夫	事前	2.87	.56	1.76*
	事後	3.10	.54	
学習環境	事前	2.83	.58	1.86*
	事後	3.17	.64	
見通し	事前	2.70	.74	2.26*
	事後	3.07	.73	
簡潔な説明	事前	2.77	.62	2.34*
	事後	3.01	.63	
的確な説明	事前	3.00	.63	1.76*
	事後	3.23	.56	

学習規律	事前	2.90	.60	0.00
	事後	2.90	.65	
肯定的評価	事前	3.10	.54	1.00
	事後	3.23	.61	
学習形態の工夫	事前	2.70	.64	1.65
	事後	2.90	.65	
児童に応じた丁寧な説明	事前	2.87	.56	1.41
	事後	3.03	.66	
児童の変容	事前	2.57	.67	2.41*
	事後	2.90	.70	

* $p < .05$

2 検証の視点2：受講者の行動変容 (研究対象講座A, ②共通)

(1) 検証の方法

通年型サテライト研修講座の目的は、継続的な講座の実施を通して、学校を支援することである。学校は教職員の集合体であり、その組織が変容したかどうかを評価するためには、まず、教員一人一人の行動がどのように変容したかを検証する必要がある。

検証に当たっては、各回の講座の事後アンケートの記述内容を基に検証する。検証のための判断基準は、当教育センターの平成18年度共同研究である「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新たに作成した。平成18年度共同研究における判断基準例は「転移型」「追試型」「検証型」「報告型」「未還元」の5型（表6）であり、判断基準としての妥当性が高いことが報告されている。また、平成18年度同では、更にこの基準例のうち、「転移型」と「追試型」については、何らかの形で研修内容を実践に応用又は活用していることから、行動変容が高いと位置付けている。

表6 レベル3型の判断基準（平成18年度）

型	判断基準例
転移型	所属校において、講座で学んだ研修内容（知識・理解、スキル等）を、複数のあるいは、様々な分野の業務の中で、発展・応用させ、新たな実践を行っている。
追試型	所属校において、講座で学んだ研修内容（知識・理解、スキル等）を、ある業務の中で再現・活用し、具体的な実践を行っている。
検証型	所属校において、講座で学んだ研修内容（知識・理解、スキル等）を基に、受講者のこれまでの実践についての振り返りや評価を行っている。
報告型	所属校において、講座で学んだ研修内容（知識・理解、スキル等）を、校内研修等で報告・伝達を行っている。
未還元	所属校において、講座で学んだ研修内容（知識・理解、スキル等）を生かしておらず、具体的な実践を行っていない。

平成18年度の研究対象は、推薦研修である教育総

合講座（教頭候補者研修）の受講者である。この講座は、個人の資質・能力の向上を目指した集合研修であり、学校支援を目的とした通年型サテライト研修講座とはねらいが異なっているため、平成18年度の判断基準例をそのまま利用することはできない。そこで、平成18年度の研究における判断基準例を参考にして、研修内容の活用と再現に焦点を当て、表7の判断基準例を作成した。そして、それに基づいて、事後アンケートの記述内容から受講者を分類した。この分類においては、表7の「転移型」が表6の「転移型」に対応し、表7の「活用法」が表6の「追試型」に対応している。

表7 レベル3型の判断基準（平成24年度）

型	判断基準例
転移型	講座で学んだ研修内容を活かし、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。
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。
再現型	講座で学んだ研修内容を再現し、日々の業務の中に活かそうとしている。
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。
未理解	講座で学んだ研修内容を理解できなかった。

(2) 研究対象講座A「学校経営『組織で描く学校改善』講座」の検証

ア 検証の概要

- 調査対象：検証の視点1に同じ。
- 調査時期：各回の講座終了後に事後アンケートとして実施した。
- 調査方法：各回の講座の事後アンケートで、受講した講座内容の活用に向けての計画を具体的に記述することを求めた。また、次期の講座の事後アンケートにおいて、前回の講座の事後アンケートで回答した活用に向けての計画が、どの程度達成されたかについて記述するように求めた。これらの記述内容を、策定した判断基準によって型分けし、型ごとの割合及び講座の各期におけるその変化の様子によって、受講者の行動変容を検証する。

イ 分析と考察

本研究の実施に当たり、研究協力校において、講座の第一回の内容を第二回までにどれだけ実践できたか（D1-D2）、同様に講座の第二回の内容を第三回までにどれだけ実践できたか（D2-D3）、及び全ての

研修が終了した後に、どれだけ講座内容を実践できたかを把握するためのアンケートを実施した。記述の内容は、「前回の研修を受けて参考になったことをどの程度達成できているか。」である。表8は、アンケートに記載された内容を、表7の判断基準例によって五つの型に分類したものである。

表8 各回講座終了時のアンケートによる記述分析

		n=11		
型	判断基準例	D1-D2	D2-D3	事後
5	転移型	0	0	3
4	活用品	3	6	7
3	再現型	8	5	1
2	理解型	0	0	0
1	未理解	0	0	0
平均値		3.27	3.54	4.18
標準偏差		.44	.49	.57
t値		—	1.94*	2.06*

*p < .05

全体として、受講者は通年型研修講座の受講回数を重ねるごとに再現型から活用品に移行し、事後においては、「生徒会を中心に、自分達の取組の成果振り返りや掲示物での発信を促した」「地域とのつながりを学級通信で保護者に伝えている」などのように、転移型が見られるようになった。研修内容の活用による成果を確認できる度合いが増加している。このことに関して、講座Ⅱ（D1-D2）の段階における進捗状況の平均値と講座Ⅲ（D2-D3）の段階における進捗状況の平均値の差についてt検定を行った。その結果、講座Ⅱ（D1-D2）の段階における進捗状況よりも講座Ⅲ（D2-D3）の段階における進捗状況の方が有意に高い得点を示した。このことから、受講者の多くが、受講回数を重ねるごとに研修内容の活用を行い、その検証を通して取組の改善につながっていると考えられる。その様子は、添付資料1の受講者のアンケートの記述内容の変遷からも確認できる。また、「学校の取組による成果である生徒の変容を積極的に交流し合い、それを保護者等にどのように発

信すればよいかということについて、個々の考えを意欲的に出し合っていた。」等の講座担当者の評価とも合致している。

(3) 研究対象講座B「特別支援教育『発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり』講座」の検証

ア 検証の概要

- 調査対象：検証の視点1に同じ。
- 調査時期：各回の講座終了後に事後アンケートとして実施したが、全3回の研修講座終了時点での事後アンケートの記述については、記述方式が異なっていたために分析対象にすることができなかった。
- 調査方法：検証の視点2に同じ。

イ 分析と考察

表9は、上記研究対象講座の場合と同様に、行動変容の判断基準に基づいてアンケートの記述内容を五つの型に分類したものである。（事前・事後アンケートともに記述のある受講者29人を対象とした。）講座Ⅱ（D1-D2）における進捗状況の平均値と講座Ⅲ（D2-D3）の段階における進捗状況の平均値に差についてt検定を行った。その結果、講座Ⅱ（D1-D2）段階における進捗状況よりも講座Ⅲ（D2-D3）段階における進捗状況のほうが有意に高い得点を示した。このことから、受講者の多くが、受講回数を重ねるごとに研修内容の成果を確認できる度合いが増加していることが分かる。その様子は、添付資料2の受講者の記述内容の変遷からも確認できる。

表9 各回講座終了時のアンケートによる記述分析

		n=29	
型	判断基準例	D1-D2	D2-D3
5	転移型	0	1
4	活用品	12	22
3	再現型	16	6
2	理解型	1	0
1	未理解	0	0
平均値		3.38	3.83
標準偏差		.55	.46
t値		3.51*	

*p < .05

3 検証の視点3：職能別による行動変容（研究対象講座A）

(1) 検証の方法

「学校経営『組織で描く学校改善』講座」のねらいは、目指す姿の実現に向けて、学校が組織的・継続的に学校改善を進めていくことができるように教職員の参画意識を高めることである。学校はマトリクス組織といわれるように、一人の教員が学年・部・委員会などに所属し、複数の分掌を担当している。このような組織においては、主任等が校長の学校経営方針を明確に理解し、担当する分掌の教職員一人一人が組織の中におけるそれぞれの立場を自覚して協働的に職務に当たることができるように指導・助言していくことが、学校の課題解決に向けた原動力となる。本研修講座においては、こうしたミドルリーダーとしての力量を主任等が発揮できるよう、主任等以外の教職員がフォロワーとしての役割を果たすために、学校経営に対する参画意識を向上させることをねらいとしている。主任等と主任等以外の教職員の意識及び行動がそれぞれどのように変容したか比較・検証することで、研修講座の有効性を判断する材料とする。

(2) 研究対象講座A「学校経営『組織で描く学校改善』講座」の検証

ア 検証の概要

- 調査対象：研究協力校の受講対象者14人のうち、校長、教頭2人、事務長を除く10人を対象とした。
- 調査時期：検証の視点2に同じ。
- 調査方法：検証の視点2に同じ。

イ 分析と考察

表10は、各回の講座間及び事後の行動変容について、職能別の人数及びその平均値の推移を示したものである。

主任等については、講座の第一回から第二回の間、平均値が3.50、全三回の講座を終えての事後の平均値が4.00で0.5ポイントの上昇であった。一方、主任等以外の教諭については、3.16から4.33に上昇し、その差は1.17ポイントと、主任等に比べて大きな値を示している。

主任等以外の教諭の事後アンケートの記述内容を見てみると、「生徒の成長をより多くの保護者や地域住民に知ってもらいたいので、通信を工夫したり、掲示板を増設したりした。」「生徒の実態の気付きをいつでも交流するようになり、学校全体で指導している意識が高まったから。」など、学校全体で教育活動を行っているという参画意識が高まり、行動変

容につながった様子が窺える。

一方、主任等においては、「ミッション、ビジョンについて分かっているつもりでいたが、具体的な姿を描くまでいたっておらず、自分のものになっていなかった。」や「分掌や学年のリーダーとして、学校全体の取組として考えることができていなかったことに気付いた。」など、研修講座が、ミドルリーダーとしての自己の役割について改めて振り返るきっかけとなったと考えられる。しかし、それが気付きのレベルに留まっており、具体的な行動変容につながっていない様子が窺える。

以上のことから、本研修講座は、主任等以外の教諭においては、そのねらいを達成させるために有効に機能したと考えられる。しかし、主任等においては、ミドルリーダーとしての力量向上に向け、更なる課題の設定や、管理職と連携した指導等を講座内容として取り入れていく必要があると考えられる。

表10 各回講座終了時のアンケートによる記述分析

型	n=4 主任等			n=6 主任等以外の教諭		
	D1-D2	D2-D3	事後	D1-D2	D2-D3	事後
5 転移型	0	0	1	0	0	2
4 活用法	2	3	2	1	3	4
3 再現型	2	1	1	5	3	0
2 理解型	0	0	0	0	0	0
1 未理解	0	0	0	0	0	0
平均値	3.50	3.75	4.00	3.16	3.50	4.33
平均値の差	0.25 → 0.25			0.34 → 0.83		
標準偏差	.50	.43	.70	.37	.50	.47
t値	—	1.0 0	0.40	—	1.58	2.08*

* $p < .05$

4 検証の視点4：従来型サテライト研修講座（1回）と通年型サテライト研修講座（複数回）の有益度による比較（研究対象講座B）

(1) 検証の方法

従来型サテライト研修講座と通年型サテライト研修講座で同じタイトルで同種の講座内容を実施している「特別支援教育『発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり』講座」を対象に、それぞれの有益度（研修講座の内容が実際に「役に立った」かどうか）を比較することで、実施形態（回数）と有益度との関係を分析してみる。

そうすることで、講座のねらいや目的によって、従来型サテライト研修講座と通年型サテライト研修講座のいずれがより効果的に機能するかを検証する。

(2) 研究対象講座B「特別支援教育『発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり』講座」の検証

ア 検証の概要

- 調査対象：従来型サテライト研修講座 37 人，通年型サテライト研修講座 30 人を対象とした。
- 調査時期：各回の講座終了後に事後アンケートとして実施した。
- 調査方法：通年型サテライト研修講座のうち、同じタイトルで同種の講座内容の従来型（1回）と通年型（複数回）の両方が存在する特別支援教育「発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり」講座を対象に検証する。

イ 分析と考察

講座の評価については、役に立ったかどうかについての5段階評定尺度法で研修実施後一定期間を経た後に実施し、その結果を表11に示した。*t*検定の結果、講座評価については従来型と通年型の比較において、有意な差は見られなかった。また研修内容の記述数についても従来型と通年型の比較において同様の検定を行った結果、有意な差は見られなかった。従来型、通年型いずれの講座も肯定的評価は100%であり、受講者の評価が高いことから、研究対象とした特別支援教育の講座については、従来型及び通年型ともに研修の効果が一定程度あったものと考えられる。

表11 各回講座終了時のアンケート「役に立ったかどうか」に関する評価

講座の実施形態	講座評価	研修内容記述数
従来型（1回）	4.59	2.28
通年型（3回）	4.73	2.66
対象数	67	64
偏差	.14	.38
自由度	65	62
<i>t</i> 値	1.11	1.16
P(T<=t)両側	0.270	0.250

*研修内容記述数は無記入の3人を除いた64人で検定した。 **p* < .05

従来型の1回のみサテライト研修講座と複数回実施のサテライト研修講座の有効性については、講座のねらいやニーズとの関係から、更に検証方法や

分析の方法を工夫し考察を進めていくことで、より効果的な学校支援につながれると考える。

VI 研修講座の型と有効性について

1 「課題達成型研修」と「能力開発型研修」

平成20年度の企画部共同研究「教員評価・改善システムの開発に関する研究－行動変容の促進要因の分析を通して－」では、研究対象とする「校内研修活性化講座」と「教育総合講座」とを講座のねらいによって「課題達成型研修」と「能力開発型研修」⁽³⁾に分けている。「課題達成型研修」とは、業務に密着した具体的な課題の達成を目的とした研修である。一方、「能力開発型研修」とは、知識、ノウハウ、技術等を提供することに重点が置かれた研修である。そして、講座のねらいの違いによって、受講者の行動変容に影響を与える促進要因の違いが見られるのではないかと考え、それぞれの型による受講者の行動変容に影響を与える促進要因の違いについて比較・検討している。「校内研修活性化講座」は、研究主任等の主任層を対象にした講座であり、学校の直面する校内研修の活性化といった課題に対応することを意図したものであることから、「課題達成型研修」に分類されている。一方、「教育総合講座」は、教頭候補者を育成するための講座であり、学校運営の中核となる教員として求められる知識・技能・態度といった能力を育成することを意図したものであることから、「能力開発型研修」に分類されている。

2 講座の型と促進要因

教育センターで実施している講座を、課題達成(学校課題の解決・改善)を目的とした講座と、能力開発(受講者の指導力の向上)を目的とした講座の2つに大別して考えることができる。上記研究において、講座の型と受講者の行動変容に影響を与える促進要因の関係について比較・検討した結果、能力開発を目的とした講座の受講者は、知識・理解、意欲などの「受講者の要因」の影響が強く、課題達成を目的とした講座の受講者は、上司、研修内容の還元機会、還元を支援する協働体制などの「学校の要因」が強いことがわかった。このことから、講座のねらいの違いによって受講者の行動変容を促進する要因の違いが生じるということは、講座の型によっても研修講座の効果に違いが生じるのではないかと考えられる。

3 講座のねらいと講座の型

本研究が研究対象としている学校経営「組織で描く学校改善」講座の場合、学校の直面する課題を組織として解決することがその目的であることから、「課題達成型研修」の型に分類することができる。

特別支援教育「発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり」講座も、全教職員を対象に研修を実施し、組織として学校課題を解決しようとするものをねらっているものであるが、幼児児童生徒の課題を解決するために教員個々に必要とされる知識・技能等の能力を育成することが講座の大きな目的であることから、「能力開発型研修」の型に該当すると考えられる。

4 通年型サテライト研修講座の有効性

これまで述べてきた結果から、学校経営に係る講座の場合、表5に示しているように、「経営理念の理解」「取組の改善」「リーダーとの連携」「情報の共有」等の「学校の要因」に関連すると考えられる項目で、事前と事後の間の得点に有意な差が認められており、平成20年度の研究結果（課題達成を目的とした講座では、受講者の行動変容に「学校の要因」が強く影響する。）に合致する。つまり、講座のねらいに沿って受講者の意識・行動が変容していると考えられるため、「課題達成型研修」は通年型サテライト研修講座において有効に機能していると考えられる。

また、「能力開発型研修」である特別支援教育に係る講座の場合も、表7に示しているように、「教材の工夫」「学習環境」「見通し」「簡潔な説明」「的確な説明」等の「受講者の要因」に関連すると考えられる項目で有意差が認められ、受講者の意識・行動が変容していることから、通年型サテライト研修講座において有効に機能していると考えられる。

ただし、「能力開発型研修」の場合、知識・技能・態度といった受講者個々の能力の育成を目的とした側面が講座の内容として含まれていることから、学校の要請内容や研修の目的によって、従来のサテライト研修講座として対応できる場合と、通年型サテライト研修講座での対応が望まれる場合があるのではないかと考えられる。本研究においては、研究対象とする講座数が限られていたこともあり、このことについて検証することはできていない。今後、講座の型によって、通年型サテライト研修講座と従来のサテライト研修講座のいずれがより効果的であるか、より詳細に検証を重ねることが必要であると考

える。

VII 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

- 教育センターの講座内容と学校の自律的な取組を複合的につなげた、通年型サテライト研修講座の展開過程（基本モデル）を策定し、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一定程度確認することができた。このことから、展開過程（基本モデル）の有効性を明らかにするとともに、研修講座が学校支援に有効に機能したことを確認することができた。
- 受講者の行動変容を評価する判断基準例として「転移型」「活用法」「再現型」「理解型」「未理解」を定め、行動変容の検証を通して、その有効性を一定程度確認することができた。
- 講座の型と受講者の行動変容に影響を与える促進要因との関係から、通年型サテライト研修講座が受講者の行動変容に有効に機能したことが確認できた。

2 今後の課題

研修講座の型（課題達成型研修、能力開発型研修）と通年型サテライト研修講座及び従来型のサテライト研修講座との差異については、研究対象講座が限られていたこともあり、本年度の研究では十分に明らかにすることはできていない。研修講座のねらいや目的に沿って受講者の行動が変容していると考えられる。そのため、研修講座のねらいや型によって、通年型サテライト研修講座と従来型研修講座のいずれがより効果的に機能するかについて検証していく必要があると考える。そして、講座のねらいや学校の要請内容等から講座の型による分類を行い、講座の型ごとに、より効果的な研修講座のモデルを検討してみる。そうすることで、通年型サテライト研修講座の改善に役立てるとともに、より効果的な学校支援の在り方につながると考える。また、通年型サテライト研修講座の実施回数についても、講座のねらいや目的と併せて適切な回数を検討してみる。

おわりに

教員自身が主体的・自発的学習者として相互に学び合い、自己の資質能力を向上させるために協働していける組織として学校が変革していくことが今後の大きな課題と考えられる。学び合う組織への変革に向けて、教育行政としてどのような支援を学校に

対してしていくことができるかを考えたとき、教員研修の中核的機関である教育センターが果たす役割は非常に大きいと考えられる。

その中でも、教育センター等の指導主事が学校に出向き、学校のニーズや今日的な教育課題に対応した学校支援を行うサテライト研修講座等の果たす役割は、これから高まるものと考えられる。そして、学校の課題解決に向けて、教育センターが組織的・継続的に支援していくことができる通年型サテライト研修講座等の在り方を検討していくことの意義は大きいと考える。

このことに関連して、千々布敏弥(2007)は、週刊教育資料に連載された「教員研修の現在と未来」の第90回「指導者の役割③」の中で、指導主事や教授等の外部指導者がかかわることで校内研修が活性化された学校の共通項として、次の5点「①指導者と学校との出会いは、学校(特に校長)からの要請から始まっている。②1回だけの指導では学校は変わらない。同じ指導者が年間数回訪問することで、学校は変わっている。③教師集団の指導者への態度が徐々に変化している。④指導者の指導に加え、校長が教師たちを日常的に指導している。⑤研究主任などのミドルリーダーが活躍している。」¹¹⁾を挙げている。また、国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究報告書」(2011)の中で、校内研究等における指導主事等の計画的な訪問と学校の質の高さとの連関について、「指導主事等の訪問状況について、学校の質の高さを示す指標との連関は見られなかったが、校内研究の組織的な取り組みとの連関が多数見られた。指導主事が所轄下の学校を定期的に訪問することで、校内研究の取り組みが促進されると考えられる。」¹²⁾と述べられている。これらのことから、通年型サテライト研修講座においても、指導主事等が明確な課題意識をもち、各校の校内研修等の活性化に向けて継続的な支援を行っていくことが、学校の課題解決につながると考えられる。

【注】

- (1) 大阪府教育センター(2010):「平成22年度 パッケージ研修 その評価と課題の改善」を基に稿者がまとめる。
- (2) 福井県教育研究所(2012):「学校全体の教育力向上を目指して①」週刊教育資料を基に稿者がまとめる。
- (3) 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 p.17 参照

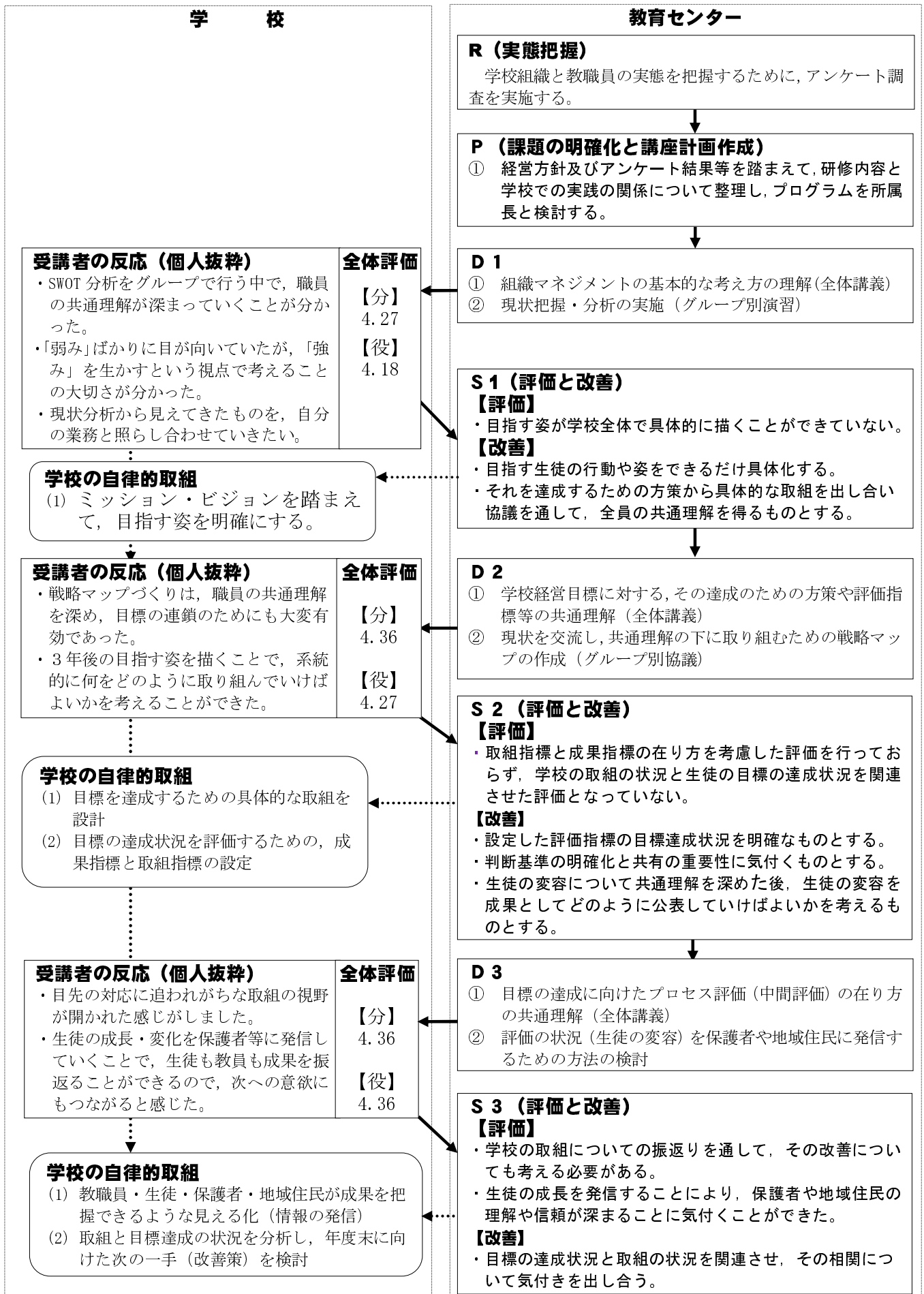
【引用文献】

- 1) 中央教育審議会(2012):「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対策について(答申)」p.21
- 2) 福井県教育研究所(2012):前掲書 p.32
- 3) 京都府総合教育センター(2011):「校内研修の充実に資する『出前講座』」中等教育資料 p.15
- 4) 岩手県立総合教育センター(2008):『全国教育研究所連盟第19期共同研究報告書 実践的な指導力の向上を図るこれからの教員研修の在り方「実践事例3 教員研修への支援の在り方に関する研究」』p.86
- 5) 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史(2011):『学校づくりの組織論』学文社 p.146
- 6) 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史(2011):上掲書 p.145
- 7) 中原淳(2006):『企業内人材育成入門』ダイヤモンド社 p.74
- 8) 中原淳(2006):前掲書 p.75
- 9) Donald A. Schon. 1987. "Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions" Jossey-Bass Preface xi
- 10) 中原淳(2006):前掲書 pp.76-77
- 11) 千々布敏弥(2007):「教員研修の現在と未来(90) 指導者の役割③」週刊教育資料 p.19
- 12) 国立教育政策研究所(2011):『教員の質の向上に関する調査研究報告書』 p.10

【参考文献】

- 浅野良一(2009):『学校におけるOJTの効果的な進め方』教育開発研究所
- 天笠茂(2011):『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい
- 倉田寛(2010):「教育センターによる授業研究マニュアルに関する考察」国立教育政策研究所紀要第139集
- 佐古秀一(2011):「漸進的な学校組織開発の方法論の構築とその実践的有効性に関する事例研究」日本教育経営学会紀要第53号
- 篠原清昭(2012):『学校組織マネジメント』ミネルヴァ書房
- Donald A. Schön(佐藤学・秋田喜代美訳)(2001):『専門家の知恵-反省的实践家は行為しながら考える』ゆるみ出版

学校経営「組織で描く学校改善」講座の展開過程



*【分】: 事後アンケートの講座内容に係る「分かりやすさ」の平均値
 【役】: 事後アンケートの講座内容に係る「役に立つか」の平均値

特別支援教育「発達障害のある幼児児童生徒が在籍する通常の学級等における授業づくり」講座の展開過程

