

文部科学省委託事業 令和4年度 教員研修の高度化に資するモデル開発事業

テーマ1:教員研修の成果確認と評価モデルの確立に関すること

実施テーマ:

若手教員を育てる 岡山市型教員研修評価モデルの開発

— 研修転移による学校改善を目指して —

報 告 書

令和6年3月

国立大学法人 岡山大学



本報告書は、文部科学省の教育政策推進事業委託費による委託事業として、国立大学法人岡山大学が実施した令和4年度教員研修の高度化に資するモデル開発事業の成果を取りまとめたものです。

従って、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。

文部科学省委託事業

令和4年度 教員研修の高度化に資するモデル開発事業

テーマ1:教員研修の成果確認と

評価モデルの確立に関すること

実施テーマ：

若手教員を育てる

岡山市型教員研修評価モデルの開発

— 研修転移による学校改善を目指して —

報 告 書

令和6年3月

国立大学法人 岡山大学

目次

I.課題認識と研究の目的

1. 課題認識	6
2. 研究の目的	7
3. 期待される成果	7
4. 事業の具体的な内容・取組方法	7

II.岡山市における教員研修の現状をふまえた事業概要

1.若手教員(基礎形成期)に対する教員研修の現状	10
2.事業の概要と実施スケジュール	13

III.研修効果の可視化1 ～アンケート調査の定量分析～

32

IV.研修効果の可視化2 ～ヒアリング調査の定性分析～

44

V.研修転移を促す「岡山市型教員研修評価モデル」の開発と研修改善

1.「岡山市型教員研修評価モデル」の開発	48
2.岡山市における若手教員を対象とした教員研修の改善	56

補論.オランダにおける教員研修(評価)の動向

1. 学校を基盤とした教員研修	61
2.省察文化の「定着」と「成熟」を目指すために	67

課題認識と研究の目的

1. 課題認識

2. 研究の目的

3. 期待される成果

4. 事業の具体的な内容・取組方法

I. 課題認識と研究の目的

1. 課題認識

本学が位置する岡山市は政令指定都市である。都道府県に準じた権限を行使することが可能な指定都市においては、近年、とりわけ若手教員の増加が著しい。しかも、その割合の増加は、ここ数年で指定都市といった都市部から地方にも広がりを見せている。そのため、若手教員をいかに育てていくかが、わが国の今後の学校教育の成否を左右する重要なポイントとなっている。その育成という点において、研修が有効であることはいうまでもない。令和4年の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」においても、研修を重視し、「研修の成果確認・評価モデルの開発を早急に進める必要がある」としている。

ただ、その成果の確認方法といえば、「研修直後の満足度」を問うアンケート調査が中心であり、もはや慣習化されている。そして「受講者の満足度が高ければ、その研修は成功した」と捉えるのが研修評価の実態であり、このあたりに限界や問題があるといえる。この原因は、わが国において「研修転移」の考え方が希薄であったことに求めることができるだろう。研修転移とは、「研修で学んだことを現場で実践し、成果につなげていくこと」である。この考え方に従えば、教員研修のゴールは「学びや成長」にとどまらないことになる。たしかに教師は常に学び続ける存在であるのだが、人材開発という点では、研修で学んだことをいかして実践し、学校現場にインパクトをもたらすか、つまり学校改善がより重要となってくる。

研修は都道府県からの権限等の委譲により政令指定都市の教育委員会が行うものとされるため、岡山市においては、増加する若手教員の人材開発という意味でも、研修転移の考え方をふまえた教員研修評価の改善が喫緊の課題となっている。しかし、いくら学校現場に活用しやすいからといって、研修内容がハウツー（how to）に偏ってしまうのも問題であり、これでは「これまでの教育の単なる再生産」に陥ってしまいかねない。令和4年の中央教育審議会答申が示すとおり、これからの「子供一人一人の学びの姿は、教師及び教職志願者が子供の頃に受けてきた授業とは必ずしも一致しない可能性がある。また、子供たちの実態も、教師及び教職志願者が自ら経験してきた以上に多様化している。」

とすれば、子どもたちに近いはずの若手教員といえども、彼らの経験や知識等が早くも時代遅れになっていたり、妥当性を欠いたものになっていたりするおそれは十分にある。だからこそ、教員研修には、若手教員の授業観や学習観、さらには彼・彼女ら自身の学び（研修観）の転換を促していくことも肝要になる。そうした転換を支える重要な考え方が、「これまでの学習の棄却と新たな置き換え」を意味する「アンラーニング（unlearning）」である。哲学者の鶴見俊輔は、これを「学びほぐし」と妙訳している。「令和の日本型学校教育」を実現するためには、子どもたちの学びの転換とともに、教師自身の学びの転換、すなわち「学びほぐし」が鍵を握ってくるといえるだろう。

以上の課題認識のもと、「研修転移」と「アンラーニング（学びほぐし）」の考え方によって教員研修の新たな評価モデルを開発し、研修枠組みの高度化を図るという事業企画を着想した。

2. 研究の目的

本事業の目的は、岡山大学と岡山市教育委員会の協働により、岡山市教育研究研修センターが取り組んできた若手教員に対する研修を改善し、研修転移を促す「岡山市型教員研修評価モデル」を開発することにある。この教員研修の成果確認は、受講者に対するアンケート調査結果の定量的な分析とヒアリング調査結果の定性的な分析を通して、研修転移、すなわち研修効果を「可視化」できるはずである。

このように研修効果を「可視化」し、その分析を通して、研修転移を促す「岡山市型教員研修評価モデル」の開発を行い、それにもとづいた研修の改善も目指したい。

3. 期待される成果

本事業により教員研修を改善することを通して、研修転移の可能性を高め、学校現場にインパクトをもたらすことが期待できる。そして、研修効果の分析を通して、導き出された「岡山市型教員研修評価」をモデルとして発信すれば、全国の政令指定都市さらには、同じく若手教員の増加傾向にある地方の教育委員会（教育研修センター等）にとっても大いに参考になるはずである。

また、本事業によって導き出された研修効果の可視化や、開発された「岡山市型教員研修評価モデル」は、他のキャリアステージの研修においても参考になり、活用できるだろう。

4. 事業の具体的な内容・取組方法

（1）岡山市教育研究研修センターにおける研修の実施

本事業は若手教員に焦点をあてているため、岡山市教育研究研修センターが取り組んでいる「基礎形成期（1～3年目）」にあたる研修（初任者研修・2年目研修・3年目研修、それぞれ130名程度が受講する）に着目する。なかでも、基礎形成期の研修終了時点で、研修内容が学校現場で活用されているかを検証することが本事業のねらいであるため、今回は研修終了時の3年目研修に重点をおいて検討していく（本事業が1年間であるため、その効果を検証するには3年目研修に焦点をあてざるを得ないが、当然、初任者研修も含めての評価のあり方や改善を検討する）。

対象となる3年目研修については、課題認識でも指摘したように若手教員であってもアンラーニングの必要性をふまえ、若手教員の授業観や学習観、さらには彼・彼女ら自身の学びの転換を促していくような工夫（たとえば、アンラーニングのミニ講義や演習）を取り入れることも検討する。

（2）「自己効力感」を中心とした「研修直後調査」の実施

研修直後にアンケート調査を行うが、ここまでみてきたように、それは「受講者の満足度」を問うものではない。研修転移に関する先行研究としては、中原淳他『研修開発入門「研修評価」の教科書』（ダイヤモンド社、2022年）があげられ、本事業のアンケート調査やモデル開発の参考になる。ただし、教員を対象とした研修評価にまで踏み込んだものではない。その先行研究によると、満足度のかわりに「自己効力感（self-efficacy）」等の有効性が示されている。つまり、受講者が研修後に、「私にも実践できる（can）」と「私はこれを実践

する（will）」という気持ちになることが、その後の現場実践を促すことが明らかにされている。そのため、自己効力感の設問を中心に「研修直後調査」を行う。

（3）期間をあけて「研修転移を測定するアンケート（研修転移調査）」の実施

研修転移を明らかにしていくため、研修後期間をあけて「研修転移調査」を行う。その際、受講者本人が研修内容を活用し、学校現場で実践できているかどうかを確認していくことになる。ちなみに、岡山市教育研究研修センターでは教員の目標達成への支援ツールとして「マイ・キャリアノート」を導入している。そうしたノートと連動、あるいは改善させるかたちで、「岡山市型教員研修評価モデル」の開発を行なっていきたい。

さらに、本事業の1年間という研究期間において、「研修直後調査」と可能な限り期間をあけた「研修転移調査」を実施し、その分析をもとに有効性のある評価モデルを示していきたい。また、データをもとに研修転移を促す要因についての考察も試みたい。それが明らかになれば、「令和の日本型学校教育」を担う教師の学びにおいて、なにが重要な鍵を握っているのかも指摘できるだろう。

（4）成功事例の「ヒアリング」とその活用

研修転移調査で研修を活用して良い結果がでたというセクセスケースの若手教員たちに対して、ヒアリングを行う。こうした「生の声」をいかしてパンフレットを作成したり、録画したりしておき、次年度の研修等で先輩の声として紹介することもできる。ヒアリングの中では、受講者に対して「基礎形成期（1～3年目）」における彼・彼女らの学びや成長を語り、振り返ってもらうことにする。この語りはいわば彼・彼女らの「物語」となり、動画で記録・編集して有効活用していきたい。

（1）から（3）までの研修転移を可視化し、それを促そうとする取組に加えて、（4）のヒアリングを通して彼・彼女ら自身が振り返りを行い、さらにはそれを学校に発信・活用していくことで、研修が学校現場にインパクトをもたらすことが期待される。

（5）研修転移を促す教員研修のあり方の検討と「岡山市型教員研修評価モデル」の開発

こうした事業の推進やデータの収集・分析については、「データ分析等技術員」の力を借りながら、岡山大学と岡山市教育研究研修センターが協働して研修転移を促す教員研修（評価）のあり方を検討していく。それをふまえて、「岡山市型教員研修評価モデル」の開発を目指す。その際、教員の「省察（リフレクション）」が研修、さらには研修転移の鍵を握ることが予想される。そこで、省察を中心に理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチにもとづく教師教育で有名なオランダにおける教員研修の動向も、モデルを開発するうえで示唆的であり、補論として位置づけておきたい。

最後に（1）から（5）の成果を社会に提案し、評価モデルの普及・発展を目指したシンポジウムを開催するとともに、本事業にかかわる担当者を中心に、次年度に向けたFD研修会を開催し、今後の改善にいかしていくことにする。

（文責：岡山大学 熊谷 慎之輔）

岡山市における教員研修の 現状をふまえた事業概要

1. 若手教員（基礎形成期）に対する教員研修の現状
2. 事業の概要と実施スケジュール

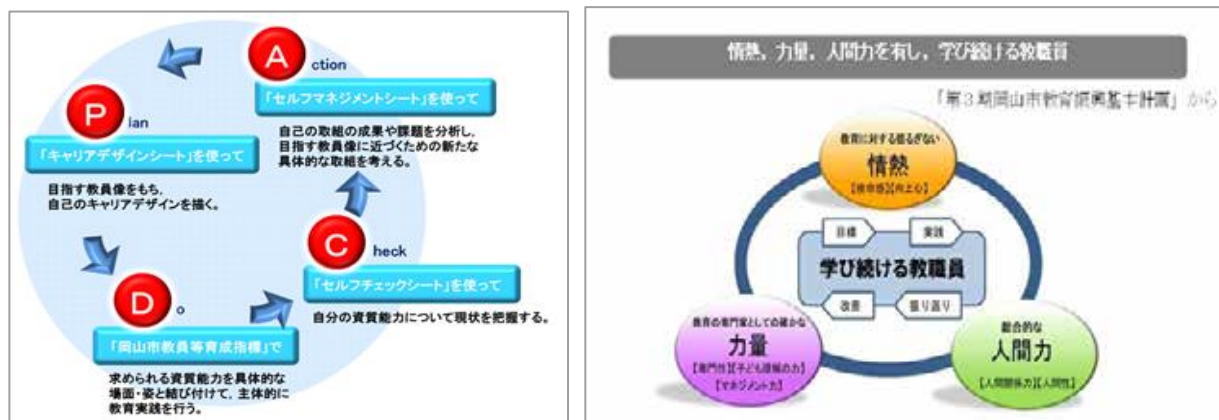
Ⅱ. 岡山市における教員研修の現状をふまえた事業概要

1. 若手教員（基礎形成期）に対する教員研修の現状

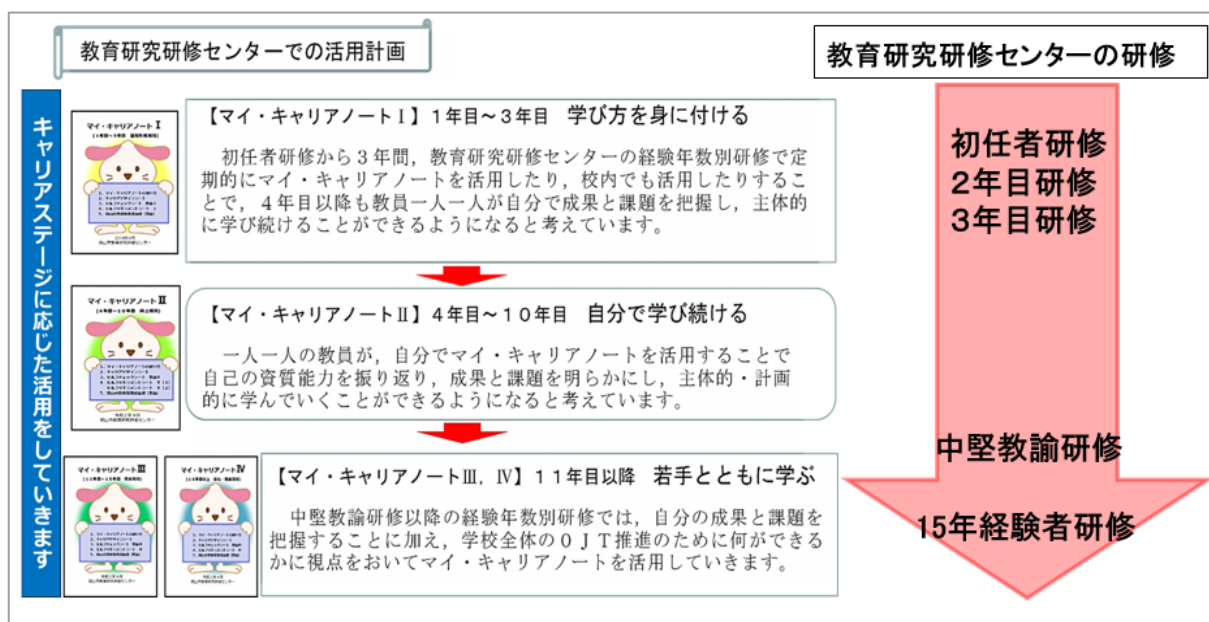
岡山市では、教職員に求める資質能力として「教育に対する揺るぎない情熱」「教育の専門家としての確かな力量」「総合的な人間力」を掲げており、「岡山市教員等育成指標」にこの3つの資質能力を位置付け研修を行っている。令和5年3月に国の指針に基づき「岡山市教員等育成指標」の一部を改定し、求める資質能力を、教職に必要な素養、学習指導、生徒指導、特別支援、ICTの5つの柱で再整理した。岡山市教育研究研修センターでは、「岡山市教員等育成指標」に示した資質能力の向上を図るための系統的・継続的な研修を計画し、これらの資質能力をバランスよく身に付けながら、「情熱」「力量」「人間力」を有し、学び続ける教職員の育成を図っている。

若手教員（基礎形成期）における研修は、採用1年目から3年目の教諭を対象に、「基礎形成期」の3年間を通して、教職員として必要な基礎・基本を身に付け、子どもの学びを支援する力を育成することを目的としている。育成指標の5つの柱をバランスよくスパイラルで学ぶことができるよう研修に位置付け「学び続ける教職員」の育成を図っている。

さらに、岡山市教育研究研修センターでは、「岡山市教員等育成指標」に基づき、「マイ・キャリアノート」を作成しており、これを活用することで、教員一人一人が自らの目標をもち、自身の資質能力を確認するとともに、基礎形成期の教員に求められる資質能力を身に付けるために、主体的・計画的に研修に取り組むことができると考える。初任者研修からの3年間では、経験年数別研修で定期的に「マイ・キャリアノート」を活用したり、校内でも活用したりすることで、4年目以降も教員一人一人が自分で成果と課題を把握し、主体的に学び続けることができるようになることを考える。また、3年目研修以降中堅教諭研修までに必修研修がないことから、「マイ・キャリアノート」を活用しながら必要な資質能力を身に付けるために、基礎形成期のうちに自身の目標に向け成果と課題を整理しながら学び方を身に付けていくことは大切であり、次のステージである「向上期」において自分で学び続けることにつながると考える。



図Ⅱ-1-1 マイ・キャリアノートの構成と学び続ける教職員像



図Ⅱ－1－2 マイ・キャリアノート 経験年数別研修での活用

具体的な研修内容は、初任者研修では、実践的指導力及び使命感を養うとともに幅広い知見の習得を図ることを目的として、全14日間の日程で研修を実施している。他校での授業参観や異校種・異職種と共に学び合う研修もある。2年目以降の研修では、主に学習指導と生徒指導における基礎的・基本的な考えを学ぶ（3年目は「深める」）とともに、教育実践を通して指導力の向上を図ることを目的として研修を実施している。

表Ⅱ－１－１ 令和６年度３年目研修講座概要

3年目研修講座	
学習指導と生徒指導における基礎的・基本的な考えを深めるとともに、教育実践を通して指導力の向上を図る。	
育成指標との関連：Ⅰ－Ⅰ向上心，学習指導，生徒指導，特別支援，ⅠＣＴ	
内容等	
① 6月上旬	○説明「３年目研修講座の受講について」 ・３年目研修講座のねらい，３日間の研修内容，研修実施計画書・研修実施報告書等の提出物についての説明 ・マイ・キャリアノートについての説明 ○講義・演習・協議「児童生徒の資質・能力を育成するためのⅠＣＴを活用した授業づくりについて」 ・単元（題材）全体を見通して，指導と評価の一体化を図りながら児童生徒の資質・能力を育成するためのⅠＣＴを効果的に活用した授業づくりについて考える講義・演習・協議 岡山市教育研究研修センター
② 9月～11月 3日間に 分けて実施	○講話「成徳学校の施設概要について」 岡山県立成徳学校 校長 ○講話「施設内学校としての学校教育の概要について」 岡山市立緑ヶ丘中学校 校長 ○「成徳学校施設見学」 ○講義「施設と協働した指導の実践について」 岡山市立緑ヶ丘中学校 ○「緑ヶ丘中学校授業参観」 ○講義・演習「児童福祉機関との連携」 ・児童福祉機関との連携について学び，生徒指導等に生かすための講義・演習 岡山市こども総合相談所 ○協議「生徒指導の課題と解決について」 岡山市教育研究研修センター
③ 1月～2月 5日間に 分けて実施	○授業実践発表・協議 ・研修実施報告書や公開授業の学習指導案等を基に，取り組んだ授業実践の発表と協議 ○振り返り ・３年目の成果と課題，向上期に向けて 岡山市教育研究研修センター

若手教員の早期退職の防止やメンタルケア、研修での学びを現場で生かせるようにする視点から、教員同士が互いにつながり、悩みや不安、課題や考え等を共有しながら学びを深めていけるよう、研修時の座席の工夫や協議・演習等の充実を図っている。実際の研修において、基礎形成期の教員の研修受講の様子や研修記録シートの記述から、一生懸命研修に向かい、協議や演習で他者と学びを深める姿が見られる。

しかし、実際の学校現場で、自身の状況に合わせて研修で得た新たな知識や学びを深化・活用できているかという研修後の様子や、採用１年目からの３年間を通して基礎形成期に求められる資質能力を確実に身に付けているかどうかの把握が十分とは言えないことが現状である。

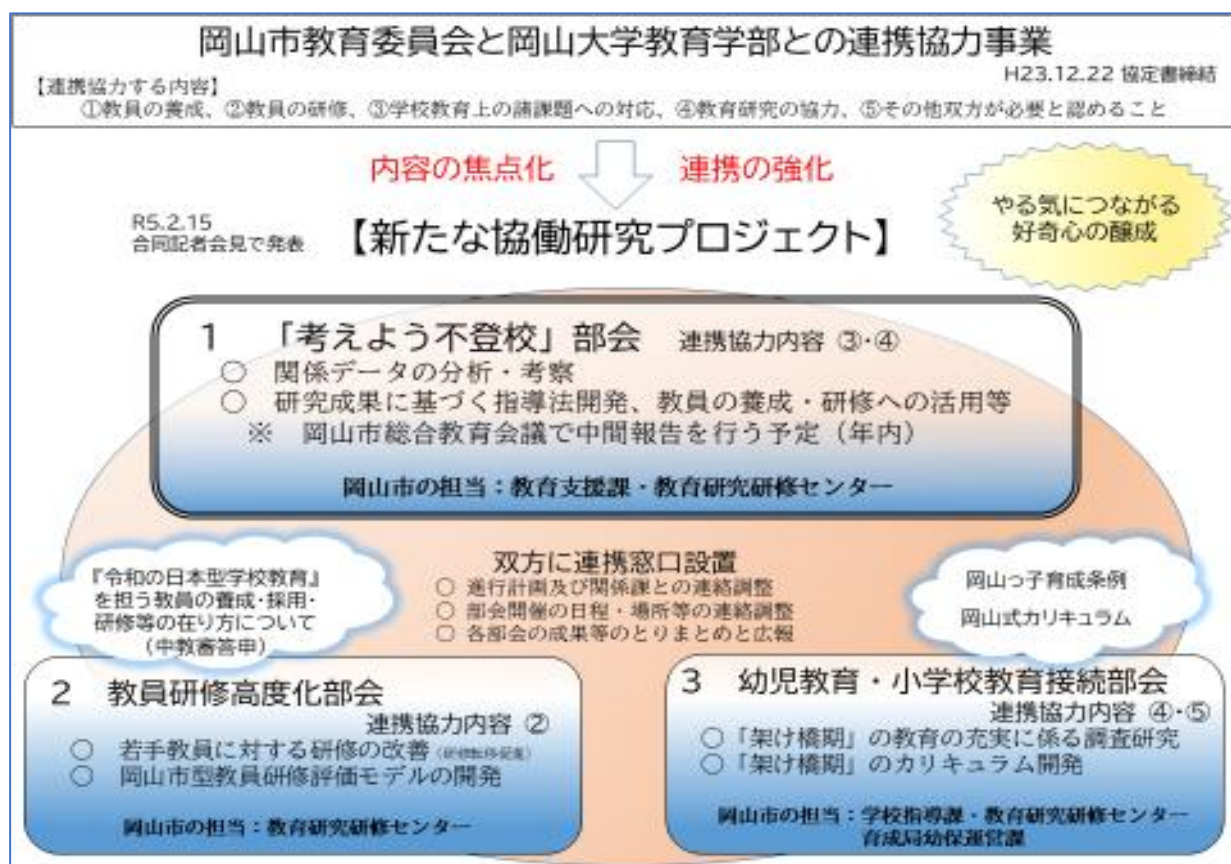
（文責：岡山市教育研究研修センター 中塚 裕子）

2. 事業の概要と実施スケジュール

まず、はじめに岡山市としての本事業の位置付けを説明しておきたい。岡山市教育委員会と岡山大学との連携協力の歴史は、平成 23 年まで遡る。その連携協力内容については①教員の養成、②教員の研修、③学校教育上の諸課題（幼児・児童及び生徒への支援を含む。）への対応、④教育研究の協力、⑤その他双方が必要と認めることについての 5 点である。コロナ禍を除いて、毎年度、各内容における連携・協力した取組の実践、また、そうした取組の情報共有・報告のための連携協力会議を、岡山県を含めた 3 者で開催するなどしてきている。

こうした連携を続ける中で、令和 4 年度末、岡山市の教育研究研修センターの新設方針が示されたことを契機に、協力内容の焦点化を図るとともに、より連携を強化していくために、「協働研究プロジェクト」を立ち上げることとなった。具体的には、図Ⅱ-2-1 に示す「考えよう不登校」「教員研修高度化」「幼児教育・小学校教育接続」の 3 つのテーマで部会が構成されており、部会ごとに、岡山大学、岡山市教育委員会双方の担当が、定期的に会議を開催したり、学校現場へ視察に行ったりしながら、岡山市の教育課題等の解決に向けた方策や取組について、研究協議を重ねてきている。

「協働研究プロジェクト」については、これまでの協議で、それぞれのテーマに関して様々な視点や切り口が新しく出てきていることから、年度ごとに実績・成果を残しながらも、中長期的な視点で取り組んでいく必要があると考えている。また、教育課題の解決に向けては、3 つの部会が密接に関わることが不可欠であると認識しているため、3 部会の研究内容を定期的に報告し合いながら、総合的に取組を進めていくことが大切である。



図Ⅱ－2－1 岡山市教育委員会と岡山大学教育学部との連携協力事業

本事業は、「協働研究プロジェクト」の「教員研修高度化」部会において、若手教員、特に採用3年目の教員に対する研修の改善を中心テーマに据え、下の①の会議で協議を重ねながら、主に②③の取組を行ってきた（2月末時点）。

① プロジェクト会議（対面・オンライン併用）

… 6回（5/25、6/7、7/5、8/24、12/13、2/9）

② アンケート調査

＜研修直後調査＞紙媒体で実施

… 1回（9/8、10/31、11/13）※3グループに分けて実施。

… 研修直後調査の内容については、資料Ⅱ－2－1のとおり。

教員研修に関する調査の協力のお願い(1)

岡山大学大学院教育学研究科

岡山市教育研究研修センター

より良い教員研修を開発するために調査を実施しております。本調査で得られた回答は個人が特定できない形式に変換して統計処理されます。「氏名」の情報は2回の調査の連結に利用するのみであり、個人評価等に利用することはありません。また、調査結果を教員研修の開発以外で利用することはありません。なお、回答に正解・不正解はありません。他の人と相談せず、思ったことを率直にお答え下さい。ご協力をよろしくお願いいたします。

本調査で記載している「研修」は、岡山市教育研究研修センターの「3年目研修講座【第1日】・【第2日】」のことを指しています。

問1. 当てはまる回答の数字の1つに○印をつけてください。

	全くそう 思わない	あまり そう 思わない	どちら でもない	だいたい そう 思う	全く そう 思う
1. この研修(3年目研修講座【第1日】・【第2日】)は、自分の仕事に関連していると思う	1	2	3	4	5
2. この研修(3年目研修講座【第1日】・【第2日】)は、自分の仕事に役立つと思う	1	2	3	4	5
3. この研修(3年目研修講座【第1日】・【第2日】)で学んだことを、自分の仕事で活用できると思う。	1	2	3	4	5

4	この研修(3年目研修講座【第1日】・【第2日】)で「学んだこと・得たこと」は何ですか？	
5	この研修(3年目研修講座【第1日】・【第2日】)で学んだことを、いつ、どのような場面で活用することができそうですか？	
6	その他、研修内容(3年目研修講座【第1日】・【第2日】)に関するご意見等	

問2. この研修内容が適用できる場面(例:授業や保護者対応等)で思いついたものとその数を書いてください。()個

問3. あなた自身についてお聞きます。以下のことについてお答え下さい。

- (1) 性別: ()
- (2) 年齢: ()歳
- (3) 教職経験年数(講師や非常勤としての経験年数も含む) ()年 ※(2)(3)はR6.3.31現在で記入
- (4) 現在の勤務校の校種: 1. 小学校(義務教育学校前期課程) 2. 中学校(義務教育学校後期課程)
- (5) 氏名: () 勤務校名: ()

問4. あなたがどの程度、仕事を振り返ったり、見直したりしているかについてお伺いします。

	全くそう 思わない	あまり そう 思わない	どちら でもない	だいたい そう 思う	全く そう 思う
1. 仕事上の目標を見直すことが多い	1	2	3	4	5
2. 自分がうまく働いているかどうかを振り返ることが多い	1	2	3	4	5
3. 仕事の進め方を見直すことが多い	1	2	3	4	5
4. 状況の変化に応じて仕事上の目標を修正している	1	2	3	4	5
5. 仕事のアプローチを見直すことが多い	1	2	3	4	5
6. 自分を評価する基準を見直すことが多い	1	2	3	4	5
7. 自分が固く信じていることを疑ってみることがある	1	2	3	4	5
8. ふだん実施しているやり方を考え直すことが多い	1	2	3	4	5
9. 以前正しいと信じていたことが間違いであったことに気づくことがある	1	2	3	4	5

問5. あなた自身の変化についてお伺いします。最近、以下の点を、どの程度変えましたか？

	全く 変えて いない	あまり 変えて いない	どちら でもない	ある 程度 変えた	大きく 変えた
1. 教員が担う業務についての考え方や信念	1	2	3	4	5
2. 授業についての考え方や信念	1	2	3	4	5
3. 教育技術についての考え方や信念	1	2	3	4	5
4. 学校組織を取り巻く外部環境についての考え方や信念	1	2	3	4	5
5. 児童・生徒のニーズについての考え方や信念	1	2	3	4	5
6. 仕事の手続きや方法	1	2	3	4	5
7. 情報の収集・共有の方法	1	2	3	4	5
8. 仕事の計画	1	2	3	4	5
9. 職務遂行のためのツール（情報機器やソフト等）	1	2	3	4	5
10. 意思決定のプロセスや方法	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました。記入漏れがないことを確認した後、提出をお願いいたします。

＜研修転移調査＞デジタル媒体（Google フォーム）で実施

… 1 回（10/10～、12/1～、12/14～）※ 3 グループに分けて実施。

… 研修転移調査の方法と内容については、資料Ⅱ－2－2、資料Ⅱ－2－3のとおり。

資料Ⅱ－2－2 研修転移調査の方法

教員研修に関する調査の協力（2）の提出について

1 提出物

教員研修に関する調査（2）

2 回答期間

令和5年10月10日（火）～16日（月）（【第2日A】受講者）

令和5年12月 1日（金）～ 7日（木）（【第2日B】受講者）

令和5年12月14日（木）～20日（水）（【第2日C】受講者）

※ 3年目研修講座【第2日】の受講日によって回答期間が異なります。

必ず回答期間内に提出してください。

3 提出方法

Chromebook を使用し、以下のURL及び二次元バーコードより Google フォームで送信

<https://forms.gle/Zj3pWZMN2cwxhrds9>



教員研修に関する調査の協力をお願い (2)

より良い教員研修を開発するために調査を実施しております。本調査で得られた回答は個人が特定できない形式に変換して統計処理されます。「氏名」の情報は2回の調査の連結に利用するのみであり、**個人評価等に利用することはありません**。また、調査結果を教員研修の開発以外で利用することはありません。なお、回答に正解・不正解はありません。他の人と相談せず、思ったことを率直にお答え下さい。ご協力をよろしくお願いいたします。本調査で記載している「研修」は、岡山市教育研究研修センターの3年目研修講座【第1日】・【第2日】を指しています。

[アカウントを切り替える](#)



共有なし

*** 必須の質問です**

問1. あなた自身についてお聞きします。以下のことについてお答え下さい。

性別 *

☐ 男

☐ 女

☐ その他:

現在の年齢 *

回答を入力

教職経験年数（講師や非常勤としての経験年数も含む） *

回答を入力

現在の勤務校の校種 *

- ☐ 小学校（義務教育学校前期課程）
- ☐ 中学校（義務教育学校後期課程）
- ☐ その他:

氏名 *

回答を入力

勤務校名 *

回答を入力

問2. あなたの研修後の状況として、当てはまる選択肢を1つ選んで回答して下さい（研修は3年目研修講座【第1日】・【第2日】を指しています）。 *

- ☐ （1）研修で学んだことを、仕事で活用しなかった → 問3へ
- ☐ （2）研修で学んだことを、仕事で活用できなかった → 問4へ
- ☐ （3）研修で学んだことを、仕事で活用し、良い結果が出た → 問5へ
- ☐ （4）研修で学んだことを、仕事で活用したが、まだ結果は出ていない → 問6へ

問3. 「問2」で（1）を選択した方にお尋ねします。

活用しなかった理由は何でしょうか？

回答を入力

どのような支援があれば活用できたと思いますか？

回答を入力

問4. 「問2」で（2）を選択した方にお尋ねします。

活用できなかった理由は何でしょうか？

回答を入力

どのような支援があれば活用できたと思いますか？

回答を入力

問5. 「問2」で（3）を選択した方にお尋ねします。

いつ、どのような場面で活用しましたか？

回答を入力

どのような結果が出ましたか？

回答を入力

問6. 「問2」で（4）を選択した方にお尋ねします。

いつ、どのような場面で活用しましたか？

回答を入力

どのような結果が出そうですか？

回答を入力

問7. あなた自身の変化についてお伺いします。最近、以下の点を、どの程度変えましたか？

（1）教員が担う業務についての考え方や信念 *

- 1：全く変えていない
- 2：あまり変えていない
- 3：どちらでもない
- 4：ある程度変えた
- 5：大きく変えた

	1	2	3	4	5	
全く変えていない	☐	☐	☐	☐	☐	大きく変えた

(2) 授業についての考え方や信念 *

- 1 : 全く変えていない
- 2 : あまり変えていない
- 3 : どちらでもない
- 4 : ある程度変えた
- 5 : 大きく変えた

	1	2	3	4	5	
全く変えていない	☐	☐	☐	☐	☐	大きく変えた

(3) 教育技術についての考え方や信念 *

- 1 : 全く変えていない
- 2 : あまり変えていない
- 3 : どちらでもない
- 4 : ある程度変えた
- 5 : 大きく変えた

	1	2	3	4	5	
全く変えていない	☐	☐	☐	☐	☐	大きく変えた

(4) 学校組織を取り巻く外部環境についての考え方や信念 *

- 1 : 全く変えていない
- 2 : あまり変えていない
- 3 : どちらでもない
- 4 : ある程度変えた
- 5 : 大きく変えた

	1	2	3	4	5	
全く変えていない	☐	☐	☐	☐	☐	大きく変えた

(5) 児童・生徒のニーズについての考え方や信念 *

- 1 : 全く変えていない
 2 : あまり変えていない
 3 : どちらでもない
 4 : ある程度変えた
 5 : 大きく変えた

	1	2	3	4	5	
全く変えていない	☐	☐	☐	☐	☐	大きく変えた

(6) 仕事の手続きや方法 *

- 1 : 全く変えていない
 2 : あまり変えていない
 3 : どちらでもない
 4 : ある程度変えた
 5 : 大きく変えた

	1	2	3	4	5	
全く変えていない	☐	☐	☐	☐	☐	大きく変えた

(7) 情報の収集・共有の方法 *

- 1 : 全く変えていない
 2 : あまり変えていない
 3 : どちらでもない
 4 : ある程度変えた
 5 : 大きく変えた

	1	2	3	4	5	
全く変えていない	☐	☐	☐	☐	☐	大きく変えた

(8) 仕事の計画 *

- 1 : 全く変えていない
- 2 : あまり変えていない
- 3 : どちらでもない
- 4 : ある程度変えた
- 5 : 大きく変えた

	1	2	3	4	5	
全く変えていない	☐	☐	☐	☐	☐	大きく変えた

(9) 職務遂行のためのツール（情報機器やソフト等） *

- 1 : 全く変えていない
- 2 : あまり変えていない
- 3 : どちらでもない
- 4 : ある程度変えた
- 5 : 大きく変えた

	1	2	3	4	5	
全く変えていない	☐	☐	☐	☐	☐	大きく変えた

(10) 意思決定のプロセスや方法 *

- 1 : 全く変えていない
- 2 : あまり変えていない
- 3 : どちらでもない
- 4 : ある程度変えた
- 5 : 大きく変えた

	1	2	3	4	5	
全く変えていない	☐	☐	☐	☐	☐	大きく変えた

問8. あなたがどの程度、仕事を振り返ったり、見直したりしているかについてお伺いします。

(1) 仕事上の目標を見直すことが多い*

- 1 : 全くそう思わない
- 2 : あまりそう思わない
- 3 : どちらでもない
- 4 : だいたいそう思う
- 5 : 全くそう思う

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

(2) 自分がうまく働けているかどうかを振り返ることが多い*

- 1 : 全くそう思わない
- 2 : あまりそう思わない
- 3 : どちらでもない
- 4 : だいたいそう思う
- 5 : 全くそう思う

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

(3) 仕事の進め方を見直すことが多い*

- 1 : 全くそう思わない
- 2 : あまりそう思わない
- 3 : どちらでもない
- 4 : だいたいそう思う
- 5 : 全くそう思う

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

(4) 状況の変化に応じて仕事上の目標を修正している *

- 1 : 全くそう思わない
- 2 : あまりそう思わない
- 3 : どちらでもない
- 4 : だいたいそう思う
- 5 : 全くそう思う

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

(5) 仕事のアプローチを見直すことが多い *

- 1 : 全くそう思わない
- 2 : あまりそう思わない
- 3 : どちらでもない
- 4 : だいたいそう思う
- 5 : 全くそう思う

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

(6) 自分を評価する基準を見直すことが多い *

- 1 : 全くそう思わない
- 2 : あまりそう思わない
- 3 : どちらでもない
- 4 : だいたいそう思う
- 5 : 全くそう思う

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

(7) 自分が固く信じていることを疑ってみることがある *

- 1 : 全くそう思わない
- 2 : あまりそう思わない
- 3 : どちらでもない
- 4 : だいたいそう思う
- 5 : 全くそう思う

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

(8) ふだん実施しているやり方を考え直すことが多い *

- 1 : 全くそう思わない
- 2 : あまりそう思わない
- 3 : どちらでもない
- 4 : だいたいそう思う
- 5 : 全くそう思う

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

(9) 以前正しいと信じていたことが間違いであったことに気づくことがある *

- 1 : 全くそう思わない
- 2 : あまりそう思わない
- 3 : どちらでもない
- 4 : だいたいそう思う
- 5 : 全くそう思う

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

③ ヒアリング調査（対面・オンライン併用）

…12回（11月～1月）※小学校教員7名、中学校教員5名

…ヒアリング調査を行った日程等については、表Ⅱ-2-1のとおり。

表Ⅱ-2-1 ヒアリング日程表

月日・曜日	時間	対象者（学校名、教諭名はアルファベット表記）	ヒアリング形態
11月17日（金）	16:00～17:00	M小・K教諭	対面
11月27日（月）	13:30～14:30	K中・Y教諭	対面
	16:00～17:00	S小・K教諭	対面
11月28日（火）	14:00～15:00	A中・Y教諭	対面
12月5日（火）	14:00～15:00	S中・I教諭	対面
1月23日（火）	9:00～10:00	N小・I教諭	対面、オンライン併用
1月26日（金）	13:45～14:45	T中・T教諭	対面
1月29日（月）	13:45～14:45	F中・H教諭	対面
	16:00～17:00	K小・F教諭	対面
1月31日（水）	16:00～17:00	N小・F教諭	対面、オンライン併用

④ シンポジウム（3月10日を予定）

…シンポジウムの案内（二次）については、資料Ⅱ-2-4のとおり。

⑤ FD研修会（3月中に開催予定）

なお、②③の詳細については、次章以降で述べることとする。

（文責：岡山市教育研究研修センター 村尾 剛介）

文部科学省委託事業 | 教員研修の高度化に資するモデル開発 | 成果発表シンポジウム

スクールベースドアプローチによる 専門職としての教師の力量形成

二次
案内

3本あるから叶うこと。

参加費 無料

令和6年 **3月10日(日)** 13:00～16:30 (受付12:00～)

| 会 場 | ビュアリティまきび 3階「橋」 ☎700-0907 岡山県岡山市北区下石井2-6-41 (JR岡山駅より徒歩7分)

| 参加定員 | 会場100名(オンライン参加也可)

問い合わせ：岡山大学教育学系教職支援グループ
〒700-8505 岡山県岡山市北区津島中3丁目1-1 TEL:090-151-7538 MAIL: hgg7059@adm.okayama-u.ac.jp
主催：国立大学法人 岡山大学大学院教育学研究科
共催：岡山県教育委員会、岡山市教育委員会、独立行政法人教職員支援機構(NITG) 岡山大学センター

参加申し込み

応募フォーム
<https://forms.office.com/r/cdGCW7kP4V>

文部科学省委託事業「教員研修の高度化に資するモデル開発」成果発表シンポジウム

スクールベースアプローチによる専門職としての教師の力量形成

プログラム

12:00 開場・受付開始

12:50 開会行事 三村 由香里（岡山大学理事）

13:00 第1部 本事業の取組及び成果報告

・趣旨説明

・テーマ 1 若手教員を育てる岡山市型教員研修評価モデルの開発
— 研修転移による学校改善を目指して —
〔事業1:教員研修の成果評価と評価モデルの確立に関すること〕

熊谷 慎之輔（岡山大学教育学研究科 教授）

村尾 剛介（岡山市教育研究研修センター 新センター整備担当課長）

・テーマ 2 ダブル・ループ学習で「問題の根っこ」を問う力をもつ学校組織の生成
— チーム学校力向上モデルの開発 —
〔事業2:教員研修や授業研究等の高度化に関すること〕

坂井 一晴（岡山大学教育学研究科 教授）

竹中 和美（玉野市立日比中学校 事務長）

・テーマ 3 学校改善に資する教職員の省察的アクションリサーチを支援する
学校管理職のファシリテーションモデルの開発
〔事業3:教師と管理職の対話と協働におけるプロセスの最適化に関すること〕

金川 舞貴子（岡山大学教育学研究科 准教授）

佐堂 典子（岡山大学教育学研究科 教授（特任））

15:00 第2部 パネルディスカッション

コーディネーター：高瀬 淳（岡山大学教育学研究科 研究科長）

パネリスト：熊島 豊（独立行政法人教職員支援機構 理事）

岩崎 政剛（岡山県総合教育センター 所長）

八木 信英（岡山市教育研究研修センター 所長）

熊谷 慎之輔（岡山大学教育学研究科 教授）

坂井 一晴（岡山大学教育学研究科 教授）

金川 舞貴子（岡山大学教育学研究科 准教授）

16:10 指導講評 石川 仙太郎（文部科学省総合教育政策局教育人材政策課教員免許・研修企画室 室長）

16:20 閉会挨拶 三宅 泰司（岡山市教育委員会 教育長）

会場 ビュアリティまきび 3階「橋」

〒700-0907 岡山県岡山市北区下石井2-8-41



参加申し込み

右記のコードか、下記URLから応募フォームにアクセス
してお申し込みください。

<https://forms.office.com/r/qdGCW7kP4V>



応募フォーム

参加にあたって

主催者側で記録用にシンポジウム開催の様子を撮影させていただきます。一部画像を広報
のために使うことがありますが、個人の特定はできない形で行いますので、ご理解・ご協
 力のほどよろしくお願いいたします。不都合がありましたらメールにてご連絡ください。

問い合わせ 岡山大学教育学系教職支援グループ

〒700-8503 岡山県岡山市北区津島中3丁目1-1

TEL:086-251-7583 MAIL:hgk7595@adm.okayama-u.ac.jp



主催：国立大学法人 岡山大学大学院教育学研究科

共催：岡山県教育委員会、岡山市教育委員会、独立行政法人教職員支援機構（NITS）岡山大学センター

III

研修効果の可視化1
～アンケート調査の定量分析～

Ⅲ. 研修効果の可視化 1～アンケート調査の定量分析～

1. 対象者

岡山市教育研究研修センターで行われた3年目研修を受講した岡山市の教員に調査回答の協力を求めた。調査に回答した各学校の分析対象者数と各指標の平均値を表Ⅲ－1に示す。調査は2回実施しており、2回分の回答があるデータを分析対象とした。

表Ⅲ－1 参加者の基礎情報

参加者数	138名
除外数	37名
分析対象者数	101名
所属	
小学校	62名
中学校	39名
教職年数	4.3年

2. 利用した尺度

(1) 関連度・有用度・自己効力感

各質問項目を表Ⅲ－2に示した。関連度、有用度、自己効力感の尺度は中原・関根・島村・林（2022）を用いた。いずれも1項目であり、5件法で尋ねた：（1）全くそう思わない、（2）あまりそう思わない、（3）どちらでもない、（4）だいたいそう思う、（5）全くそう思う。

表Ⅲ－2 各尺度の質問項目

関連度	この研修は、自分の仕事に関連していると思う
有用度	この研修は、自分の仕事に役立つと思う
自己効力感	この研修で学んだことを、自分の仕事で活用できると思う

(2) 教員研修の活用度を尋ねる質問項目

教員研修の活用度は以下の選択肢を用いて尋ねた（表Ⅲ－3）。参加者は4つの選択肢のうち、1つの選択肢を回答している。教員研修で学習したことを仕事で「活用しなかった」・「活用できなかった」を「活用なし」に分類した。また、教員研修で学習したことを仕事で「活用し、良い結果が出た」・「活用したが、まだ結果は出ていない」を「活用あり」に分類した。

表Ⅲ－3 教員研修の活用を尋ねる質問項目と活用あり・なしの分類

項目	選択肢	分類
1	研修で学んだことを、仕事で活用しなかった	活用なし
2	研修で学んだことを、仕事で活用できなかった	活用なし
3	研修で学んだことを、仕事で活用し、良い結果が出た	活用あり
4	研修で学んだことを、仕事で活用したが、まだ結果は出ていない	活用あり

(3) 省察・批判的省察・アンラーニング

省察を測定する尺度は West（2000）を参照して作成した（表Ⅲ－4）。用いた質問は5項目だった。尺度は以下の5件法で回答を求めた：（1）全くそう思わない、（2）あまりそう思わない、（3）どちらでもない、（4）だいたいそう思う、（5）全くそう思う。

表Ⅲ－4 省察の質問項目

	省察の質問項目
1	仕事上の目標を見直すことが多い
2	自分がうまく働いているかどうかを振り返ることが多い
3	仕事の進め方を見直すことが多い
4	状況の変化に応じて仕事上の目標を修正している
5	仕事のアプローチを見直すことが多い

批判的省察（深い省察）を測定する尺度は Kember et al.（2000）を参照して作成した（表Ⅲ－5）。用いた質問は5項目だった。尺度は以下の4件法で回答を求めた：（1）全くそう思わない、（2）あまりそう思わない、（3）どちらでもない、（4）だいたいそう思う、（5）全くそう思う。

表Ⅲ－5 批判的省察の質問項目

	批判的省察の質問項目
1	自分を評価する基準を見直すことが多い
2	自分が固く信じていることを疑ってみることがある
3	ふだん実施しているやり方を考え直すことが多い
4	以前正しいと信じていたことが間違いであったことに気づくことがある

アンラーニングを測定する尺度は Akgun et al.（2006）を参照して作成した（表Ⅲ

－ 6)。用いた質問は 10 項目だった。尺度は以下の 5 件法で回答を求めた：(1) 全く変えていない、(2) あまり変えていない、(3) どちらでもない、(4) ある程度変えた、(5) 大きく変えた。

表Ⅲ－6 アンラーニングの質問項目

	アンラーニングの質問項目
1	教員が担う業務についての考え方や信念
2	授業についての考え方や信念
3	教育技術についての考え方や信念
4	学校組織を取り巻く外部環境についての考え方や信念
5	児童・生徒のニーズについての考え方や信念
6	仕事の手続きや方法
7	情報の収集・共有の方法
8	仕事の計画
9	職務遂行のためのツール（情報機器やソフト等）
10	意思決定のプロセスや方法

3. 記述統計量

(1) 関連度・有用度・自己効力感の平均値と教員研修活用の有無

各学校の各指標の平均値と研修活用の程度を表Ⅲ－7に示した。後の分析では、「(1) 活用しなかった」と「(2) 活用できなかった」を「活用なし」に分類した。また、「(3) 活用あり・結果良好」と「(4) 活用あり・結果未定」を「活用あり」に分類した（表Ⅲ－3 参照）。

表Ⅲ－7 各指標の平均値と研修活用

	1 回目	2 回目
関連度	4.74	－
有用度	4.64	－
自己効力感	4.52	－
研修活用		
(1) 活用しなかった	－	0
(2) 活用できなかった	－	4
(3) 活用あり・結果良好	－	48
(4) 活用あり・結果未定	－	49
省察	13.1	13.8
批判的省察	17.9	18.2
アンラーニング	31.0	32.0

(2) 関連度・有用度・自己効力感と活用の有無

各指標の人数を表Ⅲ－8に示した。関連度の低群に該当する参加者は21名であり、高群に該当する参加者は80名だった。有用度の低群に該当する参加者は30名であり、高群に該当する参加者は71名だった。自己効力感の低群に該当する参加者は38名であり、高群に該当する参加者は63名だった。

表Ⅲ－8 関連度・有用度・自己効力感の各群と活用あり・なしの人数

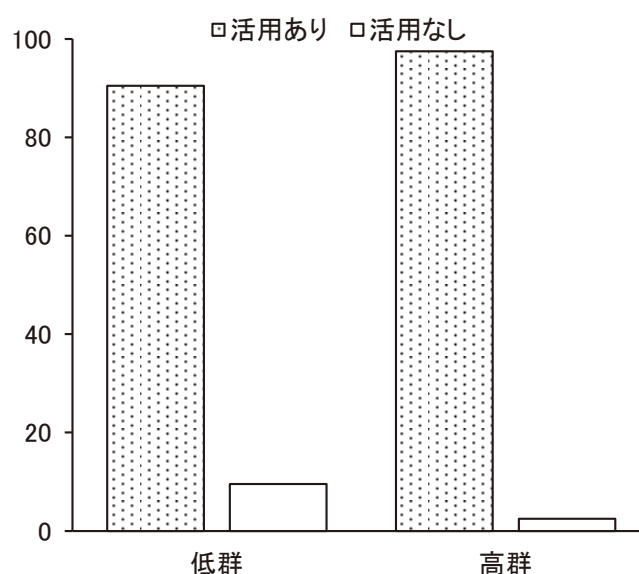
関連度	活用あり	活用なし	合計
低群	19	2	21
高群	78	2	80

有用度	活用あり	活用なし	合計
低群	28	2	30
高群	69	2	71

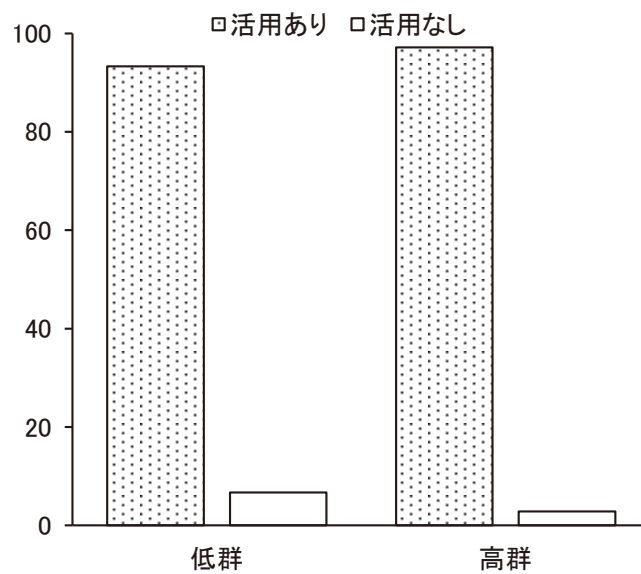
自己効力感	活用あり	活用なし	合計
低群	35	3	38
高群	62	1	63

(3) 関連度・有用度・自己効力感の各群の活用割合

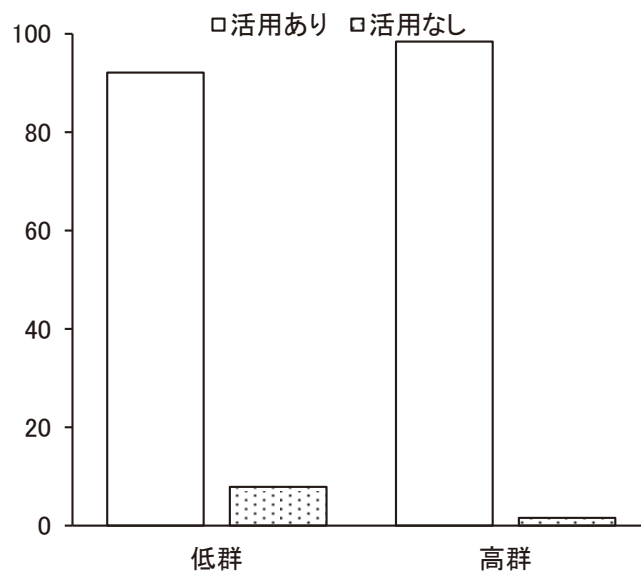
関連度を低群と高群に分けたのち、活用あり・なしの人数を割合で示した（図Ⅲ－1）。関連度の高群は「活用あり」を選択している傾向が高いことがわかる。有用度と自己効力感も同様であり、高群は「活用あり」を選択している傾向が高かった（図Ⅲ－2、3）。



図Ⅲ－1 関連度の群別の活用割合 (%)



図Ⅲ-2 有用度の群別の活用割合(%)



図Ⅲ-3 自己効力感の群別の活用割合(%)

4. 分析結果

(1) 関連度・有用度・自己効力感と活用あり・なし

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（年齢・教職年数は調整変数）として、活用あり・なしを目的変数としたロジスティック回帰分析を実施した結果、いずれも有意な関連はなかった（表Ⅲ－9）。

表Ⅲ－9 関連度・有用度・自己効力感と活用あり・なしの関連

	オッズ比	95%信頼区間		p値
		下限	上限	
関連度	8.12	0.04	1802.14	0.45
有用度	0.08	0.00	32.54	0.42
自己効力感	2.27	0.30	16.93	0.43
年齢	2.34	0.39	14.14	0.35
教職年数	0.59	0.09	3.92	0.59

* $p < .05$

(2) 関連度・有用度・自己効力感と省察(1回目)

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、省察の尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、いずれも有意な関連はなかった（表Ⅲ－10）。

表Ⅲ－10 関連度・有用度・自己効力感と省察(1回目)の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
関連度	1.65	0.29	-0.60	3.90	0.15
有用度	-1.14	-0.22	-3.57	1.28	0.35
自己効力感	0.25	0.06	-1.14	1.63	0.73

* $p < .05$

(3) 関連度・有用度・自己効力感と批判的省察(1回目)

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、批判的省察の尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、関連度と批判的省察の関連は有意傾向だった（表Ⅲ－11）。

表Ⅲ－11 関連度・有用度・自己効力感と批判的省察(1回目)の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
関連度	2.72 [†]	0.36	-0.22	5.66	0.07
有用度	-0.48	-0.07	-3.65	2.69	0.77
自己効力感	-0.97	-0.17	-2.79	0.84	0.29

[†] $p < .10$

(4) 関連度・有用度・自己効力感とアンラーニング(1回目)

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、アンラーニングの尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、いずれも有意な関連はなかった（表Ⅲ－12）。

表Ⅲ－12 関連度・有用度・自己効力感とアンラーニング(1回目)の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
関連度	1.57	0.11	-4.30	7.44	0.60
有用度	-2.09	-0.15	-8.42	4.24	0.51
自己効力感	0.99	0.09	-2.64	4.62	0.59

* $p < .05$

(5) 関連度・有用度・自己効力感と省察(2回目)

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、省察の尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、いずれも有意な関連はなかった（表Ⅲ－13）。

表Ⅲ－13 関連度・有用度・自己効力感と省察(2回目)の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p 値
			下限	上限	
関連度	-0.22	-0.05	-1.97	1.53	0.81
有用度	0.54	0.13	-1.35	2.43	0.57
自己効力感	0.21	0.06	-0.88	1.29	0.71

* $p < .05$

(6) 関連度・有用度・自己効力感と批判的省察(2回目)

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、批判的省察の尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、いずれも有意な関連はなかった（表Ⅲ－14）。

表Ⅲ－14 関連度・有用度・自己効力感と批判的省察(2回目)の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p 値
			下限	上限	
関連度	-1.14	-0.21	-3.31	1.03	0.30
有用度	1.54	0.30	-0.80	3.88	0.20
自己効力感	0.08	0.02	-1.26	1.42	0.91

* $p < .05$

(7) 関連度・有用度・自己効力感とアンラーニング(2回目)

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、アンラーニングの尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、有用度とアンラーニングは有意に関連していた。また、関連度とアンラーニングの関連は有意傾向だった（表Ⅲ－15）。

表Ⅲ－15 関連度・有用度・自己効力感とアンラーニング(2回目)の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
関連度	-4.38 [†]	-0.34	-9.12	0.36	0.07
有用度	5.72*	0.48	0.61	10.83	0.03
自己効力感	1.81	0.19	-1.12	4.74	0.22

* $p < .05$, [†] $p < .10$

(8) 省察と批判的省察の関連

省察を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）、批判的省察を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、省察と批判的省察は有意に関連していた（表Ⅲ－16）。

表Ⅲ－16 省察と批判的省察の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
省察	0.91*	0.73	0.74	1.08	0.00
性別	0.12	0.02	-0.91	1.14	0.82
年齢	-0.02	-0.03	-0.20	0.15	0.80
教職年数	0.04	0.03	-0.21	0.30	0.74

* $p < .05$

(9) 批判的省察とアンラーニングの関連

批判的省察を説明変数（性別、年齢、教職年数は調整変数）、アンラーニングを目的変数とした回帰分析を実施した結果、批判的省察とアンラーニングは有意に関連していた（表Ⅲ－17）。

表Ⅲ－17 批判的省察とアンラーニングの関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
批判的省察	0.73*	0.31	0.29	1.18	0.00
性別	1.76	0.11	-1.55	5.06	0.29
年齢	0.28	0.14	-0.29	0.84	0.33
教職年数	-0.43	-0.15	-1.25	0.39	0.30

* $p < .05$

(10) 省察・批判的省察・アンラーニング（1回目）と活用あり・なし

省察・批判的省察・アンラーニング（1回目）を説明変数（年齢・教職年数は調整変数）として、活用あり・なしを目的変数としたロジスティック回帰分析を実施した結果、省察と活用の関連は有意傾向だった。また、批判的省察と活用の関連も有意傾向だった（表Ⅲ－18）。

表Ⅲ－18 省察・批判的省察・アンラーニング（1回目）と活用あり・なしの関連

	オッズ比	95%信頼区間		p値
		下限	上限	
省察	0.59 [†]	0.34	1.03	0.06
批判的省察	2.58 [†]	0.96	6.96	0.06
アンラーニング	0.91	0.74	1.11	0.35
年齢	3.92	0.38	40.79	0.25
教職年数	0.34	0.04	3.32	0.35

[†] $p < .10$

(11) 省察・批判的省察・アンラーニング(2回目)と活用あり・なし

省察・批判的省察・アンラーニング(2回目)を説明変数(年齢・教職年数は調整変数)として、活用あり・なしを目的変数としたロジスティック回帰分析を実施した結果、いずれも有意な関連はなかった(表Ⅲ-19)。

表Ⅲ-19 省察・批判的省察・アンラーニング(2回目)と活用あり・なしの関連

	オッズ比	95%信頼区間		p値
		下限	上限	
省察	1.22	0.78	1.91	0.39
批判的省察	0.73	0.40	1.33	0.30
アンラーニング	0.99	0.86	1.14	0.89
年齢	2.23	0.44	11.23	0.33
教職年数	0.53	0.10	2.93	0.47

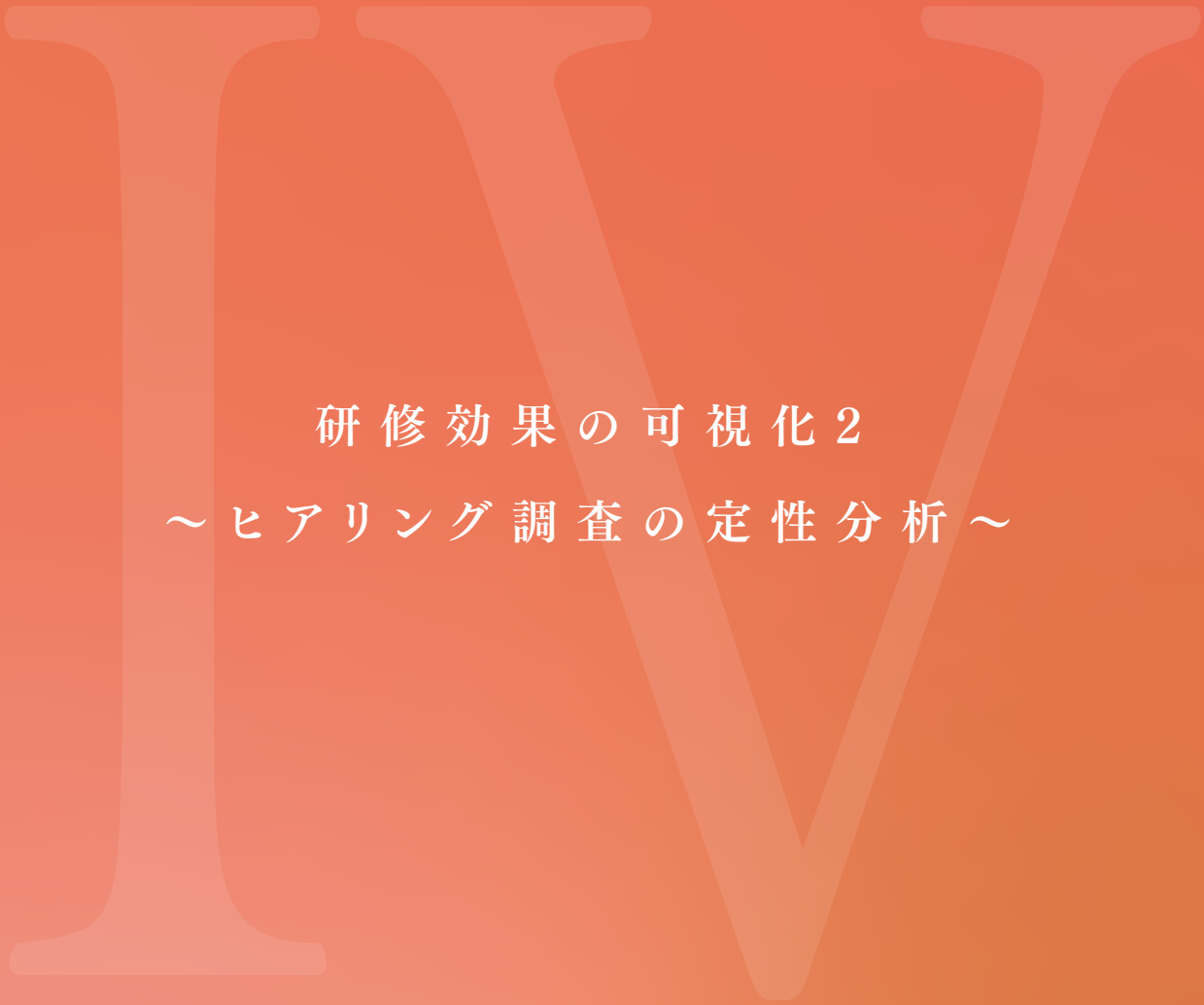
* $p < .05$

参考文献

- Akgün, A. E., Lynn, G. S., & Byrne, J. C. (2006). Antecedents and consequences of unlearning in new product development teams. *Journal of Product Innovation Management*, 23(1), 73-88.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- 松尾 睦 (2021). 『仕事のアンラーニング 働き方を学びほぐす』 同文舘出版
- 中原 淳・関根 雅泰・島村 公俊・林 博之 (2022). 『研修開発入門 「研修評価」の教科書 「数字」と「物語」で経営・現場を変える』 ダイヤモンド社
- West, M. A. (2000). Reflexivity, revolution and innovation in work teams. In M.M.Beyerlein, D.A. Johnson, & S. T. Beyerlein (Eds.), *Product development teams* (Vol.5, pp. 1-29). Stamford CT: JAI Press.

(文責：岡山大学 熊谷 慎之輔・大鷹 幹樹*・長谷川 颯大*・渡邊 友萌*・岡崎 善弘)

*データ分析等技術員(岡山大学大学院教育学研究科大学院生)



研修効果の可視化2

～ヒアリング調査の定性分析～

IV. 研修効果の可視化 2 ～ヒアリング調査の定性分析～

1. 成功事例の「ヒアリング」とその活用

研修効果を可視化する 2 つ目の方法として、ヒアリングを取り入れた。前章のアンケート調査が定量的な分析であるのに対して、定性的な分析となるヒアリングは、研修効果を可視化する方法にはなり得ないのではないかと当初考えていた。しかし、アンケート調査とヒアリングを組み合わせることで、研修効果が浮かび上がるように可視化されてきた。いわば、建物の平面図がアンケート、立面図がヒアリングとも言える。この立体的な可視化については、最後に触れたいと思う。

今回のヒアリングは、アンケート調査の数値結果から、成功事例を引き出せる可能性が高い教員 12 名を選抜した。聞き手は、岡山大学（教授）の 1 名、岡山市教育委員会の 1 名が担当している。普段あまり話すことがない人との対話は新鮮味があったのか、ヒアリングは程よい緊張感をもって進められた。しかし、逆に自校の管理職とは違うため、ざっくばらんに話すこともできたのかもしれない。1 人あたり 1 時間程度のヒアリングを、対象教員が在籍する学校で行った。なお、ヒアリングを行うにあたっては、学校長ならびに本人の了解を得たうえで、学校長にはヒアリング内容を事前に示している。本人にヒアリング内容を事前に伝えるかどうかは、学校長の判断とした。

ヒアリングでは、大きく分けて 3 つの項目について聞いている。最初に直近の研修（3 年目研修）について、その後、3 年間全体の研修について、最後に、4 年目以降の教師生活等について聞いている。話し手である教員は、おおよそ現在→過去→未来の順で語っているイメージになる（基本的な質問項目については以下のとおり）。

<質問項目>

1 3 年目研修を振り返って

- ① 研修で学んだことのうち、何を使ったか。
- ② どんな（良い）結果が出たか。
- ③ その結果をどのようにして出したか。
- ④ どのような支援があれば良い結果が出そうか。

2 3 年間の研修全体を振り返って

- ⑤ 研修前の状態・状況はどうだったか。
- ⑥ 研修中の出来事で印象に残るものや研修で得たものは何か。
- ⑦ 研修を通して、教育に関する考え方や信念、仕事のやり方・方法を変えたことがあるか。
- ⑧ 研修後の状態・状況はどうか。

3 その他

- ⑨ 基礎形成期 3 年間の学びを生かして、今後目指す教員像は？
- ⑩ これからの新任者へのメッセージは！

では、ヒアリングから見えてきたものをキーワードとして挙げて説明したい。1 つ目のキーワードは「対話」である。どの研修にも必ず学びがある。ただし、学んだことを学校現場で活用する、つまり研修転移させるためには、工夫が必要である。担当している教科

や校種、児童生徒の様子などが研修内容と合わない場合、つまり、学校現場と研修内容がマッチングしていない場合もあるだろう。しかし、ある程度マッチングしているのに活用していないというアンケート結果が出ている教員は、研修内容と学校現場を結び付ける術を知らないのかもしれない。そこで必要な工夫が、質問項目「①研修で学んだことのうち、何を使ったか」「②どんな（良い）結果が出たか」「③その結果をどのようにして出したか」「④どのような支援があれば良い結果が出そうか」から浮かび上がってきた。それは、研修直後、学校に戻ってから行う取組、対話の必要性である。研修で学んだことを管理職や同僚に話そうとすれば、教員は研修内容を要約しなければならない。これにより研修を一旦総括し、自分の中に落とし込むことができる。また、ヒアリングでは、対話の際、管理職や同僚から「私も同様の研修を受けた」「研修後、このように活用した」というヒントをもらったという教員がいた。もちろん、対話の場を自主的に設けている教員もいるだろうが、管理職が設定している場合もある。対話は伝達場となり、1人の研修の学びが全体に広がっていけば、学校全体のレベルアップにつながる。さらに言えば、若手教員が育つ環境づくりとして、普段から対話しやすい職場づくりを、管理職を中心に行っている学校が、研修の高度化の一因となると言えるだろう。

2つ目のキーワードは「振り返り」である。ヒアリングにおける振り返りの重要性とは何なのか。今回のヒアリングは、1年間ではなく3年間でまとめて振り返っている。必死に歩んできた教師生活3年間で立ち止まって振り返ったときに、自分の成長を強く感じることができる。質問項目「⑤研修前の状態・状況はどうだったか」「⑧研修後の状態・状況はどうか」では、1年目の実力がなかった自分を客観的に語り、また3年目の成長した自分を主観的に語る姿が印象的だった。その成長を聞き手から認められることで、さらに大きな自信を得たことであろう。しかし、同時に見えてきたのは、初年度のサポートの必要性である。質問項目「⑥研修中の出来事で印象に残るものや研修で得たものは何か」で多く聞かれたのは、生徒指導面や学級経営面の研修の重要性だった。教科指導はある程度大学等で学んできているが、生徒指導や学級経営については現場に出てから学ぶことが多い。未熟な1年目で最初に直面する課題の多くは、生徒指導面や学級経営面であり、それをサポートする研修を早期に充実させていく必要性を感じた。前述の「対話」とセットで、初任者の研修と学校現場のつながりを強固なものにしていきたい。

3つ目のキーワードは「省察」である。2つ目のキーワード「振り返り」と似ている側面もあるが、省察は振り返って、「その良し悪しを考える」ことである。質問項目「⑦研修を通して、教育に関する考え方や信念、仕事のやり方・方法を変えたことがあるか」は、アンケート項目の数値結果の中で、最も重要視した内容であり、ヒアリングで省察ができていた教員の話の聞くことができた。苦しい1年目を乗り切ると、2年目からは少しずつ見通しがもて、余裕が出始める。また、自分ながらのスタイルも少しずつ確立していく。ただ、全てを「良し」としていれば、それは過信につながる場合もある。「自分のやり方は正しいのか」「自分の方法を変えなくていいのか」という省察、つまり批判的省察ができる教員こそが、研修での学びを現場で活用できているケースが多いと言える。「悪し」ばかり見ていては自信を失うことになるが、研修や前述の「対話」の機会を生かし、「悪し」を「良し」に変えている教員は、結局は多くの引き出しをもつことになり、幅の広い教員になっていく。まさに、「学び続ける教員」にふさわしいとも言える。教員である前に人間

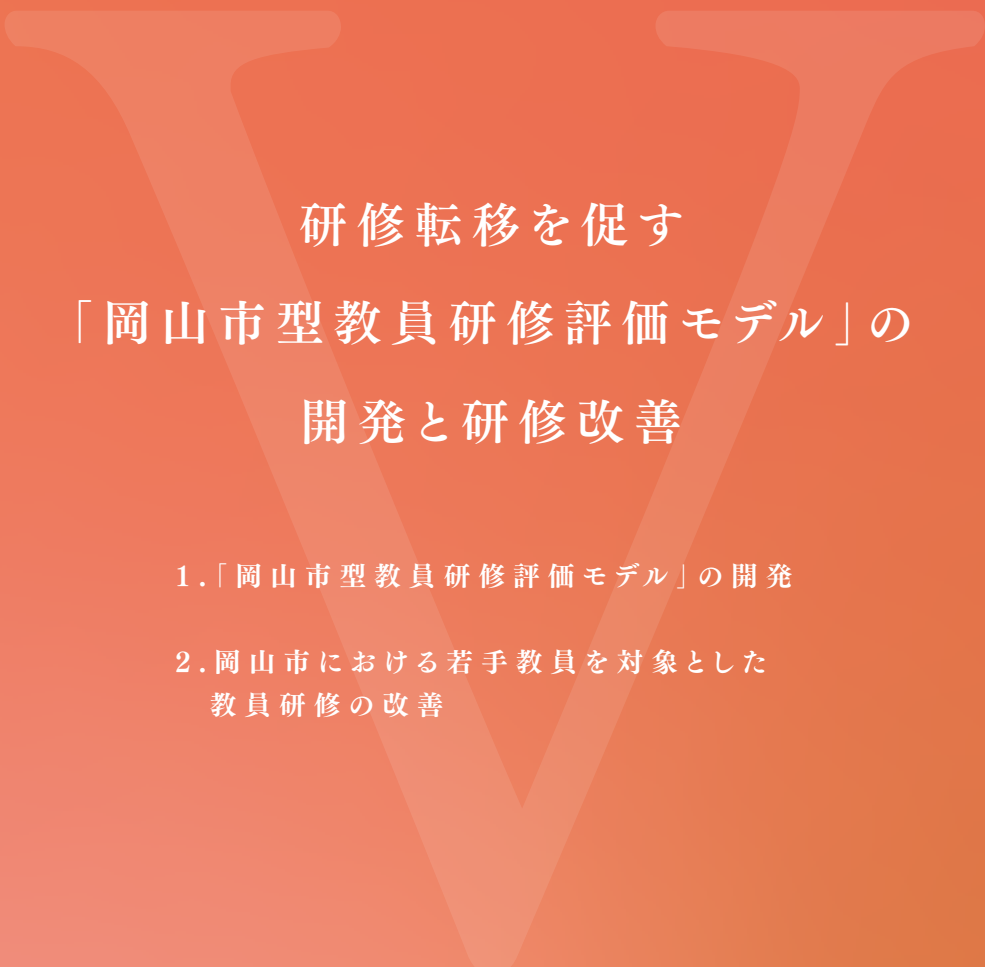
であり、同じ人間、それがたとえ子どもであっても学びの対象とするような謙虚さをもつことが大切であろう。

最後に、冒頭に述べた立体的な可視化について述べておきたい。私たちは、教員を建物に例えた場合、経験年数が増すごとに1階の部屋を増やしたり、広げたりしていくような平面的なイメージで捉えているのかもしれない。しかし、教員は基本1年単位で自分を振り返り、その経験を次年度に生かすことを繰り返している。つまり、1年目の土台の上に2年目が、2年目の上に3年目がといったように、上に階を増やしていく立体的なイメージで捉える必要があるのかもしれない。新しい部屋をつくる時には同じような部屋はたくさんいないし、他の建物を参考にしてスペースを生かしたよりよい部屋づくりを心がけた方がよい。それに上の階と1階は必ずつながっていて、時々土台がしっかりしているか確かめないといけない。少し抽象的な話になってしまったかもしれないが、校長や教育委員会が建物の主（教員）に定期的にアンケートやヒアリングをして、メンテナンスを促すことが大切である。このメンテナンスは当然、若手教員に限ったことではなく、高層階となったベテラン教員も含め、その1番の機会が研修の場であることを肝に銘じ、よりよい研修づくりに注力していきたい。

なお、今回の12名の建物づくりの様子（ヒアリング）については、記録している動画を編集し、次年度の研修等で先輩の声として紹介することを計画している。また、質問項目「⑨基礎形成期3年間の学びを生かして、今後目指す教員像は？」「⑩これからの初任者へのメッセージは！」の部分のヒアリングについては、教員のやりがいや夢を実現する方法など、教員を目指す学生にも紹介できる内容だと考えている。

また、今回のヒアリングは、対面とオンラインを併用している。デジタル化が進む昨今オンラインの積極的な活用は必須と考える。働き方改革が叫ばれる中、ヒアリングに時間を割くのは勿体ないとする節もあるかもしれないが、時間を割いてでも、ヒアリングを行う価値があることを本研究で確認できたことから、今後、新しい教育センターにおいても、オンラインを中心としたデジタル化を図り、個別の教員に適切なフォローアップを行うことができる体制・環境づくりを確立していきたい。

（文責：岡山市教育研究研修センター 村尾 剛介）



研修転移を促す 「岡山市型教員研修評価モデル」の 開発と研修改善

1. 「岡山市型教員研修評価モデル」の開発
2. 岡山市における若手教員を対象とした
教員研修の改善

V. 研修転移を促す「岡山市型教員研修評価モデル」の開発と研修改善

1. 「岡山市型教員研修評価モデル」の開発

(1) 「形成的評価機能」と「総括的评价機能」の問題点

ここでは、これまでのデータや分析をふまえて、「岡山市型教員研修評価」のあり方を「従来の教員研修評価」との対比のもとに整理・検討し、「岡山市型教員研修評価モデル」の開発を試みたい。

本事業の研究枠組みや手法において参考にした中原淳他『研修開発入門「研修評価」の教科書』（ダイヤモンド社、2022年）によると、研修評価には、「①形成的評価機能」、「②総括的评价機能」、「③リマインド機能」の3つの機能があるとされる¹⁾。

まず、研修評価の第一の役割としてあげられるのが、研修過程において学習の達成度等を評価する「①形成的評価機能」である。これは、研修の善し悪しを把握し、より良い研修のあり方を形成、つまり形づくっていくための評価といえる。

次に、研修評価の第二の役割が、研修の総括として終了時に実施される「②総括的评价機能」である。これまでの研修評価においても、「①形成的評価機能」や「②総括的评价機能」は行なわれてきた。ただし、それは研修中や研修後に、受講者の反応（満足度）や学習（獲得度合い）を中心に定量的に測定していくというのが定番となっていた。そのため、「この研修に参加して良かったかどうか」、つまり受講者の満足度を重視した研修の設計や運営が行なわれることになる。

しかし、先行研究をみると、「満足度は、学習、行動、成果に結びついていない」という知見がほとんどであった²⁾。にもかかわらず、満足度を問うことが研修評価の定石とされたままであった。もう少しいうと、これまでの研修評価では、「①形成的評価機能」と「②総括的评价機能」、とりわけ②の研修効果を「総括」する評価が十分に機能していなかったともいえる。

そこで、「岡山市型教員研修評価」では「研修直後の満足度」を問うのではなく、研修で学んだことが研修の事後、学校現場で実践（研修転移）されたかどうかを研修評価の中核に位置づけることにした。こうした研修転移の考え方を導入することによって、本当の意味での「総括的评价」が機能すると考えられる。具体的には、研修後に一定の期間をとり、研修効果の「見える化」、つまり研修転移が図られているかを、「研修転移調査」を取り入れることで明らかにしていく。その結果、研修の持続可能性を確保し、学校現場へのインパクト、さらには学校改善につなげることもできるだろう。

(2) 研修転移に影響を及ぼす「省察・批判的省察」の重要性

それでは、「岡山市型教員研修評価モデル」で重視される研修転移は、何に影響を受けているのだろうか。表Ⅲ-18にみられるように、省察と批判的省察が学校現場での活用と正の関連があることがうかがわれた。データ数が少なく有意傾向が示されたにすぎないが、省察、さらには信念や前提を問う深い振り返りである「批判的省察」が、研修転移を促す要因となる可能性が示されたのである（オッズ比も「省察（0.59）」より「批判的省察（2.58）」

の方が大きいため、「批判的省察」の方がより強く関連している可能性がある)。定量的なデータ分析では可能性であったが、ヒアリング調査による定性的なデータ分析によると、省察・批判的省察・アンラーニングのスコアが高かった教員は、研修で学んだことを上手に転移させ、学校現場に良い結果をもたらしている傾向がみられた。これらを考えあわせると、教員研修における「省察と批判的省察」の重要性が浮かび上がってくる。

さらに、表Ⅲ-16と表Ⅲ-17にみられたように、「省察と批判的省察」、「批判的省察とアンラーニング」の間にはそれぞれ正の関連があった。このデータをみると、省察よりも批判的省察の重要性が際立ち、省察とアンラーニングの間に介在するキーコンセプトとして、「批判的省察」を位置づけることができる。こうしてみると、「令和の日本型学校教育」を担う教師の学びにおいて、鍵を握る重要な存在として「批判的省察」を捉えることもできるだろう。

ちなみに、先行研究によると、「省察→批判的省察→アンラーニング」という経路(関係)が明らかにされていた³⁾。具体的には、仕事の目標や方法を振り返ることで(省察)、自分の中で「当たり前」となっている信念や前提を問う深い振り返りがしやすくなり(批判的省察)、その結果、仕事上の信念やルーティンをアップデートすること(アンラーニング)ができるようになるという示唆的な結果である⁴⁾。本事業においては、定量分析の結果から、ここまでの経路を示すことはできなかったが、省察とアンラーニングとを介在する批判的省察の重要性は導き出せており、「岡山市型教員研修評価モデル」の開発にあたってのキーコンセプトとして「批判的省察」を位置づけることにする。

(3)「リマインド機能」を発展させた「指導・支援と評価の一体化機能」

研修評価の第三の役割として位置づけられるのが、研修転移を促す「③リマインド機能」である。この機能をふまえると、研修評価は、研究効果を厳密に測定することが目的ではなく、むしろ研修で学んだことが実践されるように、研修受講者に積極的に働きかけていく行為といえる⁵⁾。この点については、ヒアリング調査結果からも、管理職等との対話やサポートの有効性がうかがわれた(Ⅳ章参照)。ただし、このリマインド機能については、これまでの研修評価であまり重視されてこなかったと考えられる。さらに、本事業でリマインド機能も兼ねたヒアリング調査をしていく中で、このヒアリング自体がこれまでの自分自身を振り返る良い機会になったとの声も聞かれた。

そうした声からも着想を得て、本事業では、リマインド機能の発展系として、3年目の基礎形成期終了時に現任校と岡山市教育研究研修センター(以下、センター)との連携による「マイ・キャリアノート・カンファレンス(仮称)」を取り入れてみたい。研修の一区切りとなるこの時期に、本人にとっては、教員の目標達成への支援ツールとしてセンターで活用されている「マイ・キャリアノート」をもとに3年間の研修や教職生活を振り返る場となり、学校やセンターにとっては指導や支援、さらには評価の場となるカンファレンスの導入である。これは、学校やセンターの「指導」の観点と、若手教員を「評価」する観点とを連動させて、彼・彼女らの力量形成、さらには学校改善に資する評価、つまり「指導と評価の一体化」を実現する研修評価のあり方といえる。ただし、「指導」というより、サポート的な「支援」の方が適切であるかもしれない。

そこで、本事業では、「リマインド機能」を発展させ、研修評価の「③指導・支援と評価

の一体化機能」と命名して、「岡山市型教員研修評価モデル」に位置づけることにした。

(4) 満足度にかわる「関連度・有用度・自己効力感」の有効性と学びのあり方

ここまでみてきたように、研修評価において「満足度」を尋ねない方がよいのなら、その代わりになるのは何であろうか。先行研究では、学んだ内容が自分の仕事に関連しているかという「関連度」、学んだことが仕事に役立ちそうだと思うかの「有用度」、研修で学んだことを仕事に活用できると思う「自己効力感」が、その代わりになると指摘している⁶⁾。

こうした先行研究は教員を対象としたものではないため、その検証も込めて本事業では先行研究の項目に従ってアンケート調査を試みた。すると、定量分析の図Ⅲ-1、2、3にみられるように、「関連度」・「有用度」・「自己効力感」の高い方が、研修内容を学校現場で活用、すなわち研修転移が促されるという結果が示された。また、「有用度」については、アンラーニングと正の関連がみられた（表Ⅲ-15）。つまり、研修において有用度を高めることが、アンラーニングのスコアの上昇につながっている可能性がある。もうすこしいうと、新たに学ぶ知識やスキルが有用だと感じなければ、アンラーニングの重要な要素である「学習棄却」も促されないと解釈することができるかもしれない。これらの結果をみるかぎり、教員研修評価においても「関連度」・「有用度」・「自己効力感」の有効性が実証され、これらをもつように教員研修の改善を図ることが重要だといえよう。

これに関連して、研修転移には「近転移（Near Transfer）」という概念がある。これは、「学んだ内容が現場の状況により近い（＝近転移）」と感じられるほど、現場での実践が容易になるという考え方である⁷⁾。先ほどの分析結果や近転移の考え方に従えば、「岡山市型教員研修評価」においても、「関連度」・「有用度」・「自己効力感」を重視し、学校現場の状況にできるだけ近い研修内容に改善していくことが求められるだろう。

しかし、ここで注意が必要なのは、いくら学校現場に活用しやすいからといって、研修内容がハウツーやすぐに役立つ知識・スキルの安易な獲得に偏ってしまうのも問題であるという点である。だからこそ、本事業が重視してきた批判的省察やアンラーニングの視点を取り入れ、学んだこと等を問い直すことも大切になってくる。とはいえ、これまでの研修で中心に位置づいていた新しい知識・スキルの獲得という「ため込み型⁸⁾」の学びを否定しているわけではない。新しい知識・スキルを獲得するとともに、既存の知識・スキルを棄却するという「アップデート型⁹⁾」の学び（アンラーニング）も、研修、とりわけ教員研修には必要なのである。そのため、「岡山市型教員研修評価モデル」における学びのあり方としては、「ため込み型」と「アップデート型」の両方を取り入れることにする。

(5) 「混合評価」の導入と教員研修評価の対比表

本事業における評価の手法としては、先行研究を参考に、①研修評価のために取得するデータの種類、そして②研修評価を行なうタイミングを、それぞれに組み合わせて評価する「混合評価（Mixed Evaluation）」を取り入れた¹⁰⁾。

まず、①データの種類としては、定量データと定性データを「混合」させた。定量データは数字で表現されるようなデータで、客観的で見えやすいのが特長とされる。これまでの研修評価では、研修直後に「満足度」を中心に定量的なデータで測定されるのが主流であったことはすでにみたとおりである。一方、定性データとは、聞き取り等の言葉で表現されたデ

ータであり、生の声による迫真性に強みがある。こうした定量と定性という異なるタイプのデータの強みを組み合わせたのが、「混合評価」といえる。

本事業として、定量データについては、「満足度」から「関連度」・「有用度」・「自己効力感」へと尋ねる点を変更させて測定している点、定性データについては、研修を活用して良い結果がでたというサクセスケースの若手教員たちに「生声ヒアリング」を行ない、それを動画で記録したものを分析、さらには発信している点が特色になっている。

もう一つの「混合」は、②データをとるタイミングとして、研修直後の測定と研修転移の測定を組み合わせた評価である。これまでの研修評価は研修直後の測定が中心であったが、本事業では、研修転移の考え方を導入しているため、研修直後のアンケート調査に加えて、研修後にしばらく期間をおいてから測定するという手法もとっている。このあたりは、研修評価における「②総括的評価機能」を混合評価の手法を取り入れて改善したと捉えることもできるだろう。

このデータの種類とタイミングという、2つの意味での「混合評価」の手法を導入して本事業を実施し、ここまでの分析結果、さらには研修評価の3機能をふまえて「岡山市型教員研修評価モデル」の検討を行なった。その際に導き出した「岡山市型教員研修評価」のあり方を「従来型の教員研修評価」との対比でまとめたのが、表V-1-1である。

表V-1-1 従来型と岡山市型の教員研修評価の対比

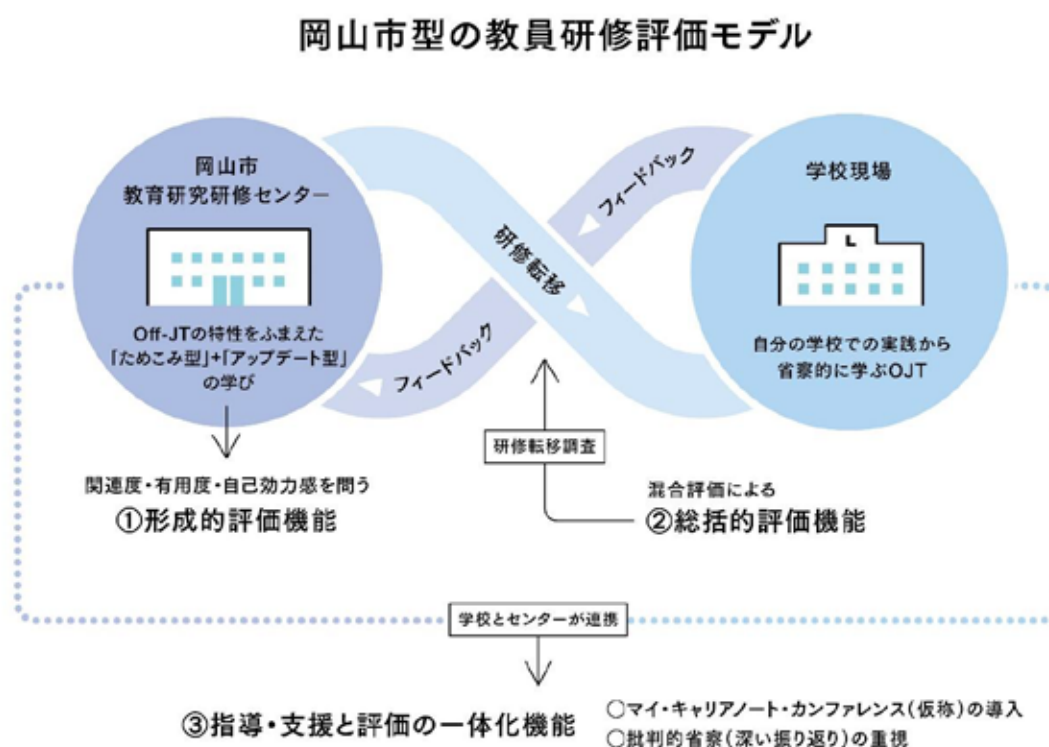
	従来型の教員研修評価	岡山市型の教員研修評価
研修の設計・運営	この研修に参加して良かったかどうか	関連度・有用度・自己効力感を高めるかどうか
評価の対象	研修直後の満足度	研修で学んだことが、研修の事後、学校現場で実践(研修転移)されたかどうか
評価の役割	受講者の反応(満足度)や学習(獲得度合い)の測定を中心にした 「①形成的評価機能」+「②総括的評価機能」	「①形成的評価機能(関連度・有用度・自己効力感)」 +「②総括的評価機能(混合評価)」 +「③指導・支援と評価の一体化機能」
評価材料	定量データを重視	定量データ+定性データ
評価時期	研修直後の測定	研修直後の測定と研修転移の測定
研修評価の手法	一部分的な、データ・時期で評価	データ・時期を混合させる「混合評価」
研修での学び	「ため込み型」	「ため込み型」+「アップデート型」

(6)「岡山市型教員研修評価モデル」の開発

表V-1-1の対比をもとに開発されたのが、図V-1-1の研修転移を促す「岡山市型教員研修評価モデル」である。モデル図にみられるように、まず「①形成的評価機能」については、受講者の「関連度」・「有用度」・「自己効力感」を中心に尋ねて確認することで、センターでの学びがより研修転移につながっていくように常に改善を図っていく。

次の「②総括的評価機能」においては、「混合評価」を導入して、学校現場で研修転移が図られているかどうかを検証する。そうした研修効果の可視化を通した受講者からのフィードバックをもとに研修を総括的に評価し、改善を目指す。この「混合評価」の手法を取り入れた研修転移の観点からの「総括的評価機能」の改善が、「岡山市型教員研修評価」の大きな強みとなっている。

また、図のようにセンターと現任校が連携して教員研修、さらには研修評価を担っていくことも岡山市型の特長といえる。学校現場において教員は、実践から省察的に学ぶOJTを行っている。こうしたOJTの重要性を認めつつも、日々の教育実践について、やみくもに省察を行えばよいというわけでもない。省察は、持続的で計画的つまり「体系的な省察的实践」を行わなければ効果を発揮しないと考えられている¹¹⁾。そのため、日々の教職生活のある学校現場からいったん離れたOff-JTとして、センターにおける計画的で体系的な研修が必要になってくる。とりわけ、仕事上の信念やルーティンを深く振り返り、問い直していくような「アップデート型」の学びには、Off-JTが有効になるだろう。



図V-1-1 「岡山市型教員研修評価」のモデル図

さらに、両者の連携という点で、「マイ・キャリアノート・カンファレンス（仮称）」による「③指導・支援と評価の一体化機能」を位置づけたことは、「岡山市型教員研修評価モデル」の新機軸といえる。ここでのカンファレンスは、3年間の教員研修だけでなく、教員自身の仕事に関する信念や考え方、ルーティンについても深く振り返って「批判的省察」を促す重要な場として位置づく。こうした批判的省察、さらにアンラーニングは、学習者の基礎的な前提に疑問を投げかける周囲の人によって刺激を受けることによって促されるという。つまり、彼・彼女らの前提や価値観を揺さぶり、変容を促す支援者の存在が欠かせないのである。カンファレンスにおいては、現任校の管理職やセンターの職員が彼・彼女らの変容を促す「意味ある他者（支援者）」の役割を果たしていくことになる。

（7）留意点と今後の課題

ただし、その支援に求められるのは、若手教員の「エンパワーメント」であって、支援者の信念や価値観を彼・彼女らに押し付けるという「教化」でないことには、十分に留意していかなければならない¹²⁾。

令和4年12月の中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について』で指摘されているように、教員の学びの姿は「子供たちの学びの相似形である」とされる。この認識に従えば、カンファレンスにおいても、たとえば「どういう授業を創りたいのですか¹³⁾」、「そのような授業を創っていくには何が必要なんだろう」というように、子どもの学びと同じく若手教員に考えさせるような質問で問いかけることが重要になるだろう。ただし、その一方で「自分は子どもたちから信頼されている。この子どもたちに合う授業を考えることができるのは自分だけだ」とか、「自分は県立図書館まで行って調べてきたんだ。教材解釈もしっかりしているつもりだ」というように¹⁴⁾、若さゆえ、いや大人であるがゆえに頭が固く、自分の経験や考えに固執してしまうという成人ならではの学習者としての特性があることも見落としてはならない。つまり、大人の学びは子どもの学びの「相似形」ではない部分もあるのだ。このあたりについては、成人学習論の観点から、引き続き大人である教員の学びのあり方を探っていく必要がある。

さらに、質問による問いかけに関して、千々布敏弥は、教員の省察を促進するうえでコーチングが有効であり、その最も重要なスキルは質問であると指摘している¹⁵⁾。たしかに、「マイ・キャリアノート・カンファレンス」においても、効果的な質問によるコーチングは有効であるに違いない。しかし、だからといって、コーチングを進めるための質問項目をマニュアル化して、手法としてのコーチングに傾斜してしまうのも問題といえる。千々布もコーチングをテクニックとして推奨することの危険性に警鐘を鳴らしている¹⁶⁾。

それでは、何が重要かという点、彼も指摘しているように、単に手法としてコーチングを捉えるのではなく、若手教員の省察を促す管理職側も常に自らも省察していくという「姿勢」である¹⁷⁾。こうした省察を尊重し、促進する姿勢による「互いの省察の連鎖¹⁸⁾」が教員間の省察を深め、ひいては学校改善にも資すると考えられる。本事業による研修が若手教員だけに転移するのではなく、「岡山市型教員研修評価モデル」による「③指導・支援と評価の一体化機能」を通して、若手教員と管理職等が対話を通して互いに省察し学びあうことでこそ、学校現場に大きなインパクトをもたらす、学校改善につながっていくのだろう。

最後に、今後の課題をあげると、本事業はセンターによる行政研修の一環としてであり、

研修後の研修転移を測定するため記名式調査だったことも影響してか、アンケート調査結果には肯定的な回答が目立ち、それをみるかぎり、研修転移によって学校現場にプラスの効果がもたらされていることがうかがわれた。たとえば、表Ⅲ－7にみられるように、101名の受講者のうち、研修が活用できなかったのはわずか4名であった。こうした研修転移の成果は好ましいことに違いないが、記名式調査であっても、もう少し若手教員の「本音」の部分も引き出せるようなアンケート調査項目の検討も必要であろう。そして、本事業が単年度であったため、研修転移調査も研修後1ヶ月程度しか期間をあけることができなかった。先行研究によると、「研修後3～6ヶ月以内」の確認を推奨している¹⁹⁾。今後は、研修後もう少し期間をあけて研修転移調査を実施していきたい。また、その研修転移調査はあくまで若手教員による主観的な評価となる。本人は研修を「活用している」つもりでも、周りからみると「活用しているとは思えない」場合もあるだろう²⁰⁾。このあたりについては、「③指導・支援と評価の一体化機能」によるカンファレンスの場を活用し、客観的な目線での情報収集による「他者評価」の視点も取り入れるように工夫したい。さらに、本事業によって開発された「岡山市型教員研修評価モデル」は、若手教員だけでなく、他のキャリアステージの研修にも援用可能なはずであり、他自治体の教育委員会（教育研修センター等）にとっても参考になるだろう。この点についても今後検証するとともに、さらなる実践を通してモデルの精緻化も図っていきたい。

注

- 1) 中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之『研修開発入門「研修評価」の教科書－「数字」と「物語」で経営・現場を変える』ダイヤモンド社、2022年、pp. 27-30。
- 2) 同上、pp. 99-100。
- 3) 松尾睦『仕事のアンラーニング働き方を学びほぐすー』同文館出版、2021年、p. 61。
なお、松尾の先行研究ではリフレクション（reflection）を「内省」と訳しているが、本事業では「省察」として訳して検討を進めている。以下の注4も同様である。
- 4) 同上、p. 61。
- 5) 前掲1)、p. 30。
- 6) 前掲1)、p. 100。
- 7) 前掲1)、pp. 98-99。
- 8) 前掲3)、p. 24。
- 9) 同上、p. 25。
- 10) 前掲1)、pp. 32-36。
- 11) イアン・ラシュトン、マーティン・スーター／三輪建二訳『教師の省察的实践－学校教育と生涯学習』鳳書房、2018年、p. 160。
- 12) 熊谷慎之輔・光井祐介「教師『個人の省察的实践』から学校組織における『協働的な省察的实践』へ～教職大学院の教育実践研究を通して～」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第182号、2023年、pp. 121-122。
- 13) 千々布敏弥『先生たちのリフレクション 主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣』教育開発研究所、2021年、p. 201。
- 14) 千々布敏弥『スクールリーダーのためのコーチング入門 みんなのやる気を引き出す秘

策』明治図書出版、2007 年、p. 63。

- 15) 前掲 13)、p. 191。なお、本事業では、「省察」と「批判的省察」としているが、この千々布の研究では、それぞれ「リフレクション」と「批判的リフレクション」と記載されている。
- 16) 同上、p. 197。
- 17) 同上、pp. 197-198。
- 18) 同上、p. 198。
- 19) 前掲 1)、pp. 133-134。
- 20) 同上、p. 134。

(文責：岡山大学 熊谷 慎之輔)

2. 岡山市における若手教員を対象とした教員研修の改善

ここまでの分析結果から、研修で学んだ内容が「現場の状況により近い」と感じられるほど、現場での実践が容易になること、同じ課題や学びを共有できる教員同士が集まり演習や協議をすることが、基礎形成期の教員にとって大切であり、かつ研修転移が促されやすいことが確認できた。

また、周りからのサポートももちろんであるが、変わろうと学び続ける姿勢をもっている教員の方が、より研修転移が促されていることも分かった。

今回実施したヒアリング自体が、自身を客観的に見たり、3年間の気持ちの推移を分析したりする有効な手段となっていたことも確認できた。

中央教育審議会の審議まとめでは、「新たな教師の学びの姿」として、

- ・変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」
- ・求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」
- ・新たな領域の専門性を身に付けるなどの強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」
- ・他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」

が示されている。

岡山市が求める教職員像も、「情熱、力量、人間力を有し、学び続ける教職員」である。目まぐるしい社会の変化に合わせて、受講者自身が学び続けていく姿勢をもつことは重要である。それと同時に、研修を実施する教育委員会も、その時々社会情勢や学校現場の課題等を把握した上で、教員の研修転移がより促されるような研修を計画していくことが重要となってくる。これらのことから、「岡山市型教員研修評価モデル」をふまえて、令和6年度に向けてよりよい研修にしていくために、今後の研修評価の考え方を示したものが、表V-2-1である。

表V—2—1 今後の研修評価の考え方

評価機能	評価主体	
	教育研究研修センターの役割	学校（教職員・学校管理職）
①形成的評価機能	一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」の実現	
	○満足度ではなく、関連度、有用度、自己効力感を高める研修となっているかどうか	○新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための研修となったかどうか
②総括的評価機能	研修直後調査と研修転移調査による研修転移の促進	
	○学校現場で研修転移が図られているかの検証 ○受講者からのフィードバックをもとにした研修内容の改善、研修の持続可能性の確保	○批判的省察による研修転移の促進による学校現場へのインパクト
③指導・支援と評価の一体化機能	新たな教師の学びの姿の実現のための研修推進体制の実現	
	○学校との連携による変容を促す支援者としての役割	○学校管理職と若手教員の対話を通しての更なる学校改善

教育研究研修センターにおいても、毎年研修内容の見直しや改善を図ってきたが、これまで以上に、教員にとって「関連性や有用性、自己効力感を高める研修となっているか」という視点で研修の設計・運営をしていかなければならない。ヒアリング調査を通して、「講義・演習・協議」のバランスが大事であることや、「学んだことを現場で使ってみよう」と感じるような研修に改善していく必要性を感じた。

そのため、教師の学びの内容の多様性と、自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」も含む学びのスタイルの多様性を重視し、「現場の状況により近い」と感じられるような研修形態を模索して、研修を実施していく。基礎形成期の教員にとって、講義等を中心とする「ため込み（知識伝達）型」の研修を学ぶ場面も必要ではあるが、中でも演習や協議の時間を必ず設け、他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」を通して、自身の指導法を最新のものに更新していく「アップデート型」の研修を実施していきたい。

また、本事業では、3年目研修講座の受講者を対象に研修直後調査と研修転移調査を実施したが、令和6年度からは調査対象を基礎形成期3年間の研修講座の受講者に拡大し、研修後に一定の期間をとり、研修効果の「見える化」、つまり研修転移が図られているかを、研修転移調査を継続的に行うことで明らかにしていく。次年度以降の研修直後調査と研修

転移調査の実施についてまとめたのが、表V－2－2である。その結果、研修の持続可能性を確保し、現場での研修転移につなげることができると考えられる。

表V－2－2 「研修直後調査」と「研修転移調査」の実施について

調査種類	調査内容	研修講座名	実施時期
			令和6年度～令和7年度
研修直後調査①	初年度（1年間）の研修内容について	初任者研修講座【第14日】	令和7年2月13日
研修転移調査①		2年目研修講座【第1日】	（令和7年度実施）
研修直後調査②	2年間の研修内容について	2年目研修講座【第3日】	令和7年2月4日
研修転移調査②		3年目研修講座【第1日】	（令和7年度実施）
研修直後調査③	3年間の研修内容について	3年目研修講座【第2日】	令和6年9月～令和6年11月
研修転移調査③		3年目研修講座【第3日】	令和7年1月～令和7年2月

また、研修転移を支える重要な考え方が、「批判的省察」と「アンラーニング」であることも確認できた。そのため、令和6年度2年目研修講座【第1日】において、「学び続ける教師であるために」と題して、批判的省察も含めたアンラーニングについて演習を取り入れた講義を行う予定である。若手教員といえども、自身の経験や知識等が時代遅れになっていたり、妥当性を欠いたものになっていたりする恐れがある。中央教育審議会の答申でも、「令和3年答申が示す子供一人一人の学びの姿は、教師及び教職志願者が子供の頃に受けてきた授業と必ずしも一致しない可能性がある」とある。だからこそ、若手教員の授業観や学習観、研修観の転換を促していくことも重要となる。なぜこのタイミング（2年目研修講座【第1日】）で行うかという、初任者研修講座で学んだ14日間の学びが全てではなく、自身の学校内での立場や状況に応じて、研修での学びを取捨選択して、学び続けていくことが若手教師にも求められており、基礎形成期における研修の総日数を考えても、このタイミングでアンラーニングの講義を行うことが重要だからである。次年度は基礎形成期の研修講座においてアンラーニングの講義を実施していくが、研修転移が促されていくことがさらに確認できれば、その他の研修講座でも批判的省察も含めたアンラーニングの考え方を広げていくことも検討したい。

令和6年度の「基礎形成期」の研修講座においては、今年度教員に行ったヒアリングの動画を紹介することも予定している。研修講師が「この研修は、学校現場でも役に立っている」という説明をするよりも、実際に学校現場にいる若手教員から「役立っている、活用している」という声を届けた方が、より説得力があることに疑いの余地はない。また、若手教員が自身の指導に対して不安に感じたり、自信をもてなくなったりした時に、この動画が貴重なヒントとなる可能性もある。また、ヒアリング対象者にとっても、自分たちが提供している動画が、相手の役に立っていることが実感できる。基礎形成期を終えて向上期にさしかかる3年目の教員にとって、メンターとして行動するきっかけになることも期待できる。次年度以降も、学校と教育研究研修センターが連携を図りながら基礎形成期を終える教員を対象にヒアリングを行っていききたい。

また、ヒアリング動画については、学校管理職にも紹介する。今年度行った「研修直後調査」・「研修転移調査」に加え「ヒアリング」は教員が自身の当たり前を振り返っていく「批判的省察（深い振り返り）」を促し、課題を捉えるために有効な手段となっていた。今後は研修等に関する記録や「マイ・キャリアノート」も活用しながら、学校管理職による

教員との対話と資質の向上に関する指導助言の推進、さらには「岡山市型教員研修評価モデル」の新機軸である「マイ・キャリアノート・カンファレンス（仮称）」の導入も検討していく。カンファレンスの導入にあたっては、学校管理職が本事業によるヒアリング動画を観ることで、基礎形成期の教員にどのような励ましや支援の声をかけていけばよいか大いに参考となるだろう。教員自身も学校管理職との対話をしていくなかで、自らの研修ニーズや、自分の強みや弱み、今後伸ばすべき力や学校で果たすべき役割等を踏まえながら、必要な学びを主体的に行っていくことにつながると考える。このことに関連して、岡山市では令和6年度より「全国教員研修プラットフォーム Plant」（以下：Plant）を導入する予定である。学習コンテンツの提供により、いつでもどこからでも必要な研修を受講することができるようになる。また、Plant の導入による研修履歴の記録により、これまで受けてきた研修の履歴が可視化され、自らの学びを客観視した上で、さらに伸ばしていきたい分野・領域や新たに伸ばしていきたい分野・領域を見いだすことができ、主体的・自律的な目標設定やこれに基づくキャリア形成につながることも期待できる。

教師の学びの姿も、子どもたちの学びの相似形であると言われているが、子どもたちの学びとともに教師自身の学びを転換していくことが必要である。今後、教師の個別最適な学びや、協働的な学びの充実こそが、「主体的・対話的で深い学び」につながることは間違いない。

（文責：岡山市教育研究研修センター 能勢 憲二）

補論.

オランダにおける
教員研修(評価)の動向

1. 学校を基盤とした教員研修
2. 省察文化の「定着」と「成熟」を目指すために

補論．オランダにおける教員研修（評価）の動向

1．学校を基盤とした教員研修

（1）オランダを対象とする意味と本稿での対象

研修転移の観点から教員研修の評価の在り方を検討するにあたり、ここでは補論として、オランダにおける教員研修の実際を事例的に取り上げ、考察する。

オランダの教員研修に対しては、「2000年代の初頭から、オランダは教師教育者という専門職の発展と専門性開発を主導してきた国の1つだった」（ルーネンベルグ，2017，p.129）と評されており、本報告書第I章で示されたように、省察を中心に理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチに基づく教師教育が展開されていることで知られている。この点において、「岡山市型教員研修評価モデル」の開発に示唆的であると考えられる。

ここでは、稿者が見学した、オランダのオーステルハウトに所在する、Menorah Primary Schoolで2024年2月19日に行われた校内研修の内実について報告する。



図1 Menorah Primary School

（2）対象となる教員研修の実際

①研修の背景

Menorah Primary school では、CED グループ財団が提供する研修に、学校全体で取り組んでいる。当日も、研修には全教職員が散開していた。また、この研修プログラムは3年間を一期とし、今年度が1年目とのことであった。そのため、進行中のプログラムの途中を見学したことになる。

本稿では、その研修プログラムにおいて中心的に据えられていた事項について取り上げる。

②DPL モデル

訪問した研修は、表1に示すDPLモデル（稿者補：Doordacht Passend Lesmodel＝思慮深く適切な教授モデル）と呼ばれるモデルを軸に展開されていた。これは、基本的な学習の展開における各段階で、教師はどのような指導やふるまいを行う必要があるのかということを示したものである。当日の研修は、この具体を確認するという内容であった。研修プログラムはこの学習の展開の順に従って実施されており、「1．導入」と「2．インタラクティブな指導」に焦点を当てた研修は当日までにすでに行われていた。訪問当日は、「3．アクティブな学習過程」「4．授業の終結」に焦点を当てた内容となっていた。

そもそもこのモデルは、積極的に（アクティブに）学習に参加する学習者を育成す

表1 DPLモデルにおける三つのアプローチ

あるテーマについて深く掘り下げることを求める学習者	ベーシックな学習者	集中的に強化する必要がある学習者
学習者に応じた学習過程となる指導		
1. 導入		
学習者の興味を引く導入 予備知識の活性化 授業の目標＋その目標に対する基準 授業の構成		
これまでの授業の目標はなにか？コントロールする質問		
2. インタラクティブな指導		
個別の活動をする	集中的に強化する必要がある学習者	
3. アクティブな学習過程		
課題の説明 望ましい行動・活動の明確化 期間指導 フィードバック 学習の個別化		
机間指導（短め）		活動の開始にあたっての課題
個別の活動をする	個別の活動をする	細やかな指導 （「教師がやってみせる」－「このようにやってみましょう」－「周りと一緒にやってみよう」）
机間指導		
学習プロセスのガイダンス （どのようにアプローチをしたか？） または／そして 補足的な指導 詳細な資料の提供	個別の活動をする	個別の活動をする
机間指導		
4. 授業の終結		
到達度の評価（授業の目標が達成されたかの確認） 授業の目標、学習プロセス、取り組んだ姿勢などについてのリフレクション		

ることを目指し、学習における責任の段階的委譲モデル¹がベースとなっており、それに伴った学習指導観によるものとなっている。表1でそれが典型的に表れているのが、「教師がやってみせる」－「このようにやってみましょう」－「周りと一緒にやってみよう」－「あなたたちだけでやってみてください」（ik[私]-wij[私たち]-jullie[あなた]-jij[あなたたち]）という四つのフェーズが随所に意識されていることである。

またこれは、学習内容や学習目標に対して、教室の中の学習者同士に能力差があるという前提に立ち、それぞれに応じた指導を展開する必要性を認めるものとなっている。それが具体的に表れているのが、表1で三つの列が設けられている部分である。これは、それぞれの学習者の能力に応じて、どのような支援をする必要があるのかを示されたものである。学習者の区分としては、「あるテーマについて深く掘り下げることを求める学習者」、「ベーシックな学習者」、「集中的に強化する必要がある学習者」の順に、学習に困難を抱えているという認識である。つまり、このような教室の中に存在する能力差に応じて、一時間の授業内で支援の具体はそれぞれ異なるものの、同じ目的・目標を掲げているような学習像が示されたものである。研修提供者曰く、オランダの教育の現状を踏まえると、表1の右列「集中的に強化する必要がある学習者」

に約 9 割の時間と労力を割く必要があるとのことであった²。

研修当日の内容としては、このモデルに示される学習の展開に沿って、それぞれの内実や理論的背景、具体的にどのような手立てが想定できるかという講義的な性格を

表 2 教師を観察・評価するためのガイドとしての項目リスト

1. 導入
1. 授業準備が目に見えてできている（教材、板書、学習の個別化）。／2. 時間通りに授業を開始する。／3. 授業を開始できるように、すべてに注意を払う。／4. 授業の開始を明確に示す。／5. 学習者の興味を引く導入で授業を始める。／6. 学習目標に言及する（何を学ぶのか？）。／7. 学習目標を具体的に測定可能なものにす。／8. 学習目標を「私は～」から始まることばで明示的に表現する。／9. 学習目標の重要性を明確にする（なぜそれを学ぶのか？）。／10. 評価基準を示す。／11. 学習目標に関連する予備知識・先行知識を引き出し、学習者を巻き込んでいく（すでに知っていることは何か？）。／12. 予備知識・専攻知識と授業目標との関係を明確にする。／13. 学習者が授業の構造を理解できるようにしている。／14. 学習者への高い期待を表現する／15. 学習者の能力差に応じた指示をしている。／16. 学習者の能力差に応じた課題の割り当て方をしている。
2. インタラクティブな指導
1. 指導（時間）は、授業目標にとっても焦点化されている。／2. 「教師がやってみせる」—「このようにやってみましょう」—「周りと一緒にやってみよう」—「あなたたちだけでやってみてください」という各段階において、多様な教授法で学習者を活性化させる。
「教師がやってみせる」フェーズ
3. 学習目標において重要な要素を教える。／4. 説明し、見せ、模範を示す。／5. 可能な限り本物の教材を使う。／6. わかりやすい言葉を使う。／7. データに基づいて、どの学習者ならば一人で活動するのを続けられるかを判断する（新しい学習目標のためではない）。
「このようにやってみましょう」フェーズ
8. 教師の指導と、教師によるガイドが伴う練習を交互に行う。／9. 学習プロセスについて質問する。／10. 学習者の活動に対して、成功するか失敗するかを予測する。／11. 現状の段階について学習者に報告させる。／12. 質問形式を使い分ける。／13. グループ内で繰り返し問いに答えることで、学習者の学習への取り組みを高める。／14. 学習者への質問に差をつける。／15. 学習者に考える時間を十分に与える。
「周りと一緒にやってみよう」フェーズ
16. 学習者たちが一緒になって課題を完了するよう指導する。／17. 学習者同士がお互いのアプローチを明確に説明できるように指導する。
「あなたたちだけでやってみてください」フェーズ
18. 学習者が指導した内容を理解したかどうかをチェックする。／19. 学習者がさらなる指導が必要かどうかや、すでに一人でできるようになったかどうかを判断する。
3. アクティブな学習過程
1. 学習目標に関連している学習課題を選ぶ。／2. 学習課題を明確に説明する。／3. 望ましい行動を説明する。／4. 学習者がいつ、どのように支援を求めたり、他の人と一緒に活動したりできるかを明確にする。／5. 望ましい行動を視覚化する。／6. 活動時間を視覚的に示す。／7. 学習目標と評価基準を参照できるようにする。／8. 学習者が、共有された方法で活動に取りかかったかどうかをチェックする。／9. 指導のための机で、学習者のための短い開始課題を与える。／10. 「集中的に強化する必要がある学習者」に対しては、個別の活動をする間、長時間の指導を行う。／11. 具体的な教材を使って、より多くの支援をする。／12. モデリングを繰り返す。／13. 学習者の学習プロセスを理解するための質問をする。／14. 「あるテーマについて深く掘り下げることを求める学習者」には、学習課題にさらなる深みと充実感を与える指導を行う。／15. 学習態度を観察する。／16. 学習時間をモニターする。／17. 机間指導時に（活動や態度に関して）具体的なフィードバックを行う。／18. 希望に応じて、活動の際に協働的になるような手立てを用いる。／19. 学習者が自分の成果物をどのように見直し、修正できるかを示す。／20. 課題ごとに意味のある分担を準備し、それを明確に示す。
4. 授業の終結
1. 活動や操作の直後（あるいは最中）に報告会を行うようにする。／2. 学習目標の達成について、学習者自身に自分の貢献について振り返らせる。／3. 学習目標が達成されたかどうかをチェックする（三つの学習者のグループによって異なる）。／4. （学習プロセス、活動態度について、）授業中、何がうまくいき、何がうまくいかなかったかを学習者に語らせる／書かせる／測定させる。／5. この学習プロセスを次の学習で、どのように継続できるのかを示す。／6. 学習者が学んだことを褒める。

もった局面に多くの時間が費やされていた。

③学習の展開における各段階で教師を観察・評価するためのガイド

では、この DPL モデルに基づいた教育実践を行うとする際、具体的にどのような手立てが想定できるかという点をより細かく確認していく。研修提供者は、表 1 に示す各段階において、教師の行動として具体的に、どのような姿が観察されればよいかというリストを想定していた。それが、表 2 である。

この表 2 の項目それぞれに対して、評価の尺度として、「その姿が見られ、かつそれが効果的である。」「その姿は見られるが、まだ注意が必要な段階である。」「その姿は見られない。」「ここでは適用できない。」「この項目は、研修でカバーされていなかった」という五段階が設定されている。後述するが、実際に各教員の授業を後日研修提供者、および学習指導面における管理職である「指導リーダー」³が参観する際には、そのように判断され、教師の成長のためのコーチングに向けたデータ、材料になるものと思われる。

④教師の指導テクニック

これらの背景にあるもので、かつ各学習段階における教師がカバーすべき各項目を具体的に実践するために頻繁に研修内で触れられていたものに、“Teach like a champion”がある。これは、アメリカの優れた教師たちが共通して実行していた事項を 63 の指導テクニックとして整理したダグ・レモフによる成果 (Lemov, 2010, 2021; Lemov et al., 2016) であり、信念でもある⁴。教師には基本的に、DPL モデルと Teach like a champion の二つの事柄を身に着けること、またそれらを教師自身の中で紐づけていくことが重要視されており、「指導リーダー」がコーチングをしながら指導することになっているとのことであった。ただし、教師がレモフの著書などを最初に持つておく必要はなく、3 年間の研修プログラムを通して自然とそれを知ることになるという位置づけのものとなっている。

(3)「研修転移」の観点から研修評価の在り方を検討する際に得られる示唆

本研修の内容である、優れた教師が駆使しているとされる指導テクニックがカバーできればよいという発想は、一見するところ教育技術的であり、極めてアメリカ的なものであるように思われる。細かく学習指導の観点を設定することは、定量的な教員研修の評価に適していることは想定できるが、一方で、包括的な視点であったり、オランダらしさともいえる省察文化を踏まえた教員個人の主体性であったりを見失う可能性すら示唆される。これは、本報告書第 V 章で言及した問題にも通じる。ただし、このような取り組みを導入した理由にはオランダの学校教育が現在直面している課題に対応する必要性があるためという面も窺えた⁵。たとえば教員経験が 20 年を超えるというある教師に、当日の研修内容に対する感想を尋ねた。するとその教師は、「正直なところ、今日の研修の内容は私たちには難しいものだった。ただ、たとえば人口の

面からいっても、20年前の、私が教員養成段階で学んでいた時代とは大きく状況が異なっているのだから、このようなことが必要になるのもわかっている。」という声を寄せてくれた。ここでいう「状況」とは、オランダ国内における、移民など多様な文化的背景をもつ児童の増加を指すものと捉えられる。この教員の発言は、研修内容を自らの置かれた状況に照らしながら、自らの教育実践を振り返りつつ、意味づけていくことができているからこそそのものといえる。その意味で、一定の省察的な教師がいる集団だからこそ、上記のような研修内容が選択されたものとも考えることも可能である。

また研修終了後に、研修提供者に本研修の意図を説明してもらった。この3年間のプロジェクトにおいては、先に研修提供者が、学習指導面における管理職である「指導リーダー」と一緒に授業を観察し、「指導リーダー」に「何についてフィードバックを送りたいですか？」「フィードバックをするにはどうすればよいですか？」「何を言うつもりですか？」という小さな問いを投げかけながらコーチングをすることを継続し、「指導リーダー」が教師をコーチングできるように、そして、それによって次第に授業者の教員がその授業の省察ができるようにするという手立ても取られているとのことであった。また、本稿で取り上げた研修以降、各教員は全員がここで示した内容を踏まえた授業を展開し、それを「指導リーダー」が参観し、フィードバックを提供するという展開が用意されているとのことであった。

これらのことから、オランダに従来根差していた省察文化を踏まえた教員個人の主体性を活かすという観点だけでは状況に対応しにくい現状も生じてきたために、ややもすれば要素主義的なことにもなりかねない教育技術的な面も導入したものの、それは先述した省察文化のような土台があるからこそなされた研修であるということが推察される。すなわち、そのような研修内容、ひいては研修評価の手立てにも、バランスがある意味重要なものであることが示唆されるのである。そしてここには、本報告書が追究した「研修転移」という要素も認められることも付言しておく。

（４）結語

ここまで報告したオランダの Menorah Primary School における事例は、先にも示したように、3年間のプロジェクトの1年目の取り組みであるという点で研修の評価という視点が窺いにくいものではある。しかし、具体的な教育実践場面が想定でき、定量的にも測定しやすい規準を設定しつつも、それが省察の対象となり、コーチングを踏まえて自らの取り組みを振り返っていけるような場が設定されることが、研修評価の観点から求められるということが示唆されるものといえよう。

注

¹ わが国でも、「認知的な負荷を意図的に、見本を示す教師から、教師と生徒が責任を共有する段階へ、さらに生徒の個別学習と応用段階へと徐々に移して」（フィッシャー&フレイ，2017，p. 5）いくという指導の枠組みとして認識されている。

² ただし、「集中的に強化する必要のある学習者」への支援についてのみ、これまで

の支援の在り方を再検討するということではない。たとえば、比較的学习に困難を抱えていない、「あるテーマについて深く掘り下げをを求める学習者」に対しては、「優れた学習者は、学習内容を習得するのにそれほど反復する必要がないために、通常の学習内容に追加で新たな課題を与えるというのではなく、別の課題を用意する必要がある」という認識にも立っている。

- ³ 本稿では深く立ち入らないが、本研修プログラムでは学校組織の役割を構築することも意図されていた。「指導リーダー」の設置もその一環で、学校が本来重視すべき授業の改善、それを通じた学校改善を目指すべく設定された役割とのことであった。
- ⁴ たとえば、ここでのテクニックとは、「オプトアウト禁止—生徒が質問に答えられない状態から始まる一連の授業の展開は、生徒がその質問にできるだけ多く答えられるような状態で終わるべきである。」(Lemov, 2010, p.28) というような信念レベルのものでありつつ、具体的な学習者とのやりとりのスクリプトまで示されたものでもある。Lemov (2010)、Lemov et al. (2016)、Lemov (2021) と、バージョンアップしていくにつれて、指導テクニックの数は増えていっており、著書として現段階で最新の Lemov (2021) では 63 のテクニックが示されている。ただし、詳細は不明ながら研修提供者は、64 のテクニックと説明していた。
- ⁵ もちろん、この面だけでなく、教師が教員養成課程で学習の展開に応じた指導について学修しているものの、時間が経つにつれてその学修した内容が薄れていくということに対してのアプローチであるという面もある。それは、本研修の内容においても、エビングハウスの忘却曲線に触れられていたことや、CED グループの HP 中の、DPL モデルの存在を紹介しているページからも窺える。

参考文献

- ダグラス・フィッシャー、ナンシー・フレイ 著、吉田新一郎 訳 (2017) 『「学びの責任」は誰にあるのか 「責任の移行モデル」で授業が変わる』 新評論
- ミーケ・ルーネベルク (2017) 「オランダの場合：教師教育者という専門職の質の向上」
ミーケ・ルーネンベルク、ユリエン・デンヘリンク、フレット・A・J・コルトハー
ヘン 著、武田信子・山辺恵理子 監訳、入澤充・森山賢一 訳 『専門職としての教師教育者：教師を育てるひとの役割、行動と成長』 玉川大学出版部、pp.129-162
- Lemov, D. (2010) *Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College (K-12)*, Wiley.
- Lemov, D., Hernandez, J. & Kim, J. (2016) *Teach Like a Champion Field Guide 2.0: A Practical Resource to Make the 62 Techniques Your Own*, Wiley.
- Lemov, D. (2021) *Teach Like a Champion 3.0: 63 Techniques that Put Students on the Path to College*, Wiley.
- CED groep HP (<https://www.cedgroep.nl/>) (2024.2.24. 稿者確認)

(文責：岡山大学 池田 匡史)

2. 省察文化の「定着」と「成熟」を目指すために

（１）学校を基盤とした研修

①オランダの研修を検討する意味

2024年2月までに実施した調査を通じて、オランダにおいて、教員研修は、学校が主催する研修とともに、地域の教育組織が主催する研修などが存在していることが明らかになった。この枠組みは、日本における「校内研修」と、教育委員会等が実施する「集合型研修」に通じるものがあると言ってもよい。

ただし、「通じる」と言っても、形式上の「枠組み」に「通じる」ところがあるだけである。だからこそ、「研修」自体の内実を検討することにより、相違点を明らかにするだけではなく、「岡山市型教員研修評価モデル」の開発の前提となる、「教員の専門職性」とは何かということの内実を考える一助となるはずである。さらに、「現場で学ぶ」ということの意味を捉え直すだけではなく、「現場」における教師教育のあり方を検討することにもなるはずであり、この検討を通じて、多くの示唆を得ることができるとは思われる。オランダの研修の実態を検討することの意味はここにある。

②学校を基盤とした研修－適切な評価に基づく、資質・能力の形成へ－

学校が主催する研修は、学校の課題発見をもとにした研修であり、学校長を中心とした管理職チームによる研修が中心となる。学校を基盤とした研修については、具体的には、Cito（Centraal instituut voor toetsontwikkeling：オランダ政府教育評価機構）による全国共通学力テストの結果をもとにしたエビデンス、あるいは学校独自の現況分析に裏付けされた課題発見に基づいて実施される。学校の実態、あるいは課題をもとに企画・運営され、実施される研修は、「やらなければならない」、「いままでやってきた取組だから」などといった消極的なものではなく、教職員一人ひとりには、学校の教育活動にいかに寄与することができるのかを確認することができる機会であり、学校の「構成員」として帰属意識を高めることになるとともに、職能成長のための機会として把握されることになる。

2023年に調査を実施した、Boskoopにある「Jenaplanschool de Zevensprong」においては、管理職チームによって教員一人ひとりが評価され、面談を通じて、さらに伸ばしてほしい資質・能力が明示された上で、教職員個々人が受講すべき研修が決定されたり、あるいは自らが選択し、教育実践力の向上を高める仕組みが形成されていた。

前提として、管理職チームは、資料1に見られるようなスクールカレンダーを作成し、教職員一人ひとりに配布する。さらに、このスクールカレンダーには、年間計画表だけではなく、資料2にあるような「学校の教育目標」や「研究の中心」なども描かれており、学校が目指すべき方向性をいつでも確認できるシステムが構築されていたりもする。



(資料1 Jenaplanschool de Zevensprong Boskoopのスクールカレンダー)



(資料2 スクールカレンダー内にあるスクールポリシーと年間目標)

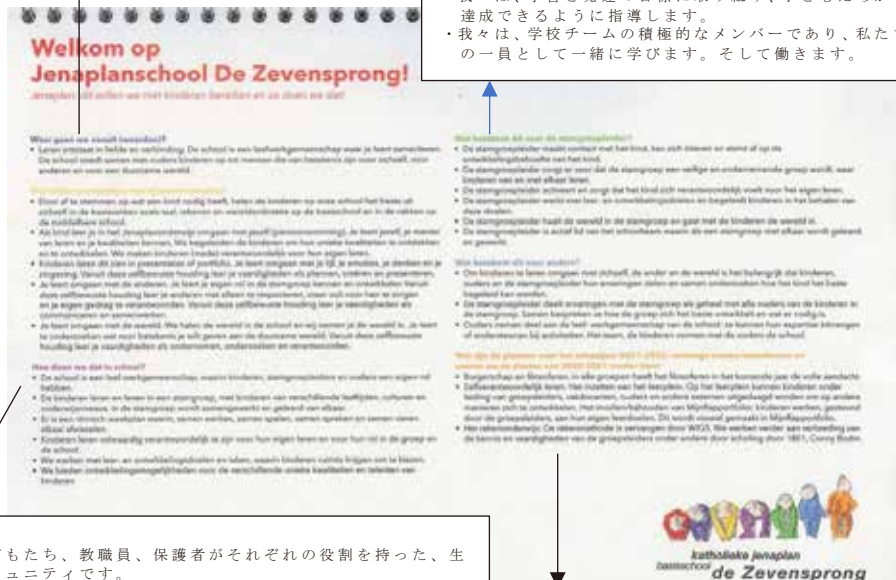
資料2の記述内容について詳細に整理すると、以下のような記述が見られる。

何(価値観)から始めますか？

- ・学びは愛とつながりの中で生まれます。学校は、皆さんが共に生きることを学ぶ、生きて働くコミュニティです。
- ・学校は保護者とともに子どもたちを、自分にとっても他人にとっても有意義な人間に育てます。持続可能な世界のために。

教職員がなすべきこと

- ・我々は、子どもと関わり合い、子どもの発達上のニーズに共感し、同調することができます。
- ・我々は、教室が安全で、進取的なグループとなり、子どもたちが学び合うことを保証します。
- ・我々は、子どもたちが自分の学習に責任を感じられるようにします。
- ・我々は、学習と発達の目標に取り組み、子どもたちがその目標を達成できるように指導します。
- ・我々は、学校チームの積極的なメンバーであり、私たちはチームの一員として一緒に学びます。そして働きます。



学校とは？

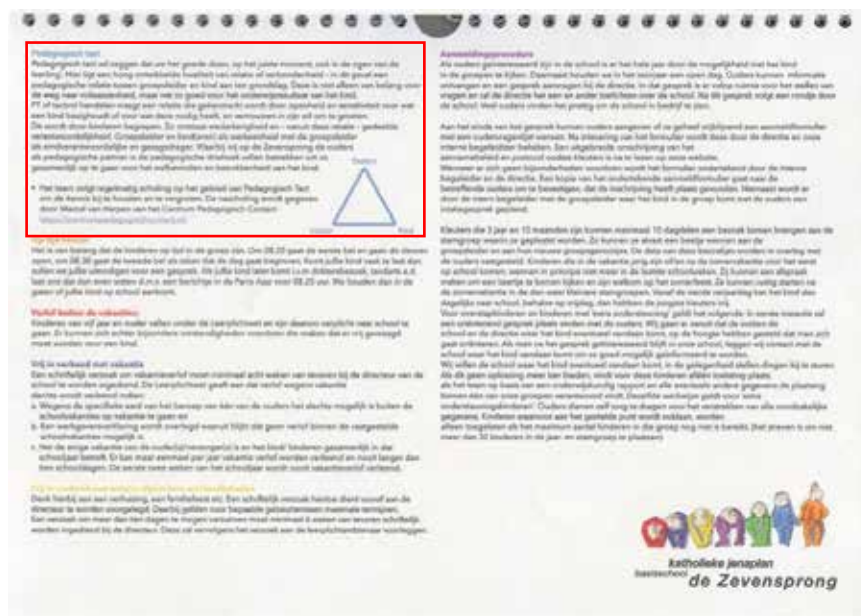
- ・学校は、子どもたち、教職員、保護者がそれぞれの役割を持った、生きて働くコミュニティです。
- ・子どもたちは年齢、文化など異なる背景を持つ存在です。子どもたちは同じではありません。しかも多様な価値観の中で学び、生活しているのです。
- ・子どもたちは、一緒に働き、お互いから学びます。
- ・学校には、一緒に働き、一緒に遊び、一緒に話し、一緒に祝うというリズミカルな毎週の計画があります。
- ・子どもたちは、自分自身の学習とグループ内での自分の役割に完全に責任を持つことを学びます。
- ・私たちは、子どもたちに選択の余地を与え、学習と発達の目標と課題に取り組んでいます。
- ・子どもたちのさまざまな個性や才能を伸ばす機会を提供します。

- 年度の重点計画は何ですか：コロナの影響で、深刻化した問題とコロナの影響でできなかった「2020～2021年」の目標をさらに実行していきます。
- ・市民社会として生きる主体の育成と哲学：哲学は最も重要なものであり、今後より意識されることになるはずで。
 - ・自己責任学習：学習環境を利用する。子どもたちに安心安全な環境を提供し、その中で学ばせます。
 - ・担任、教科教師、保護者などのリーダーシップを開発する方法については、「My Rapportfolio」の完成と維持を通じて行い、自分たちの学習目標に合わせて学習します。
 - ・算数教育：算数方法は WIG5 に置き換えられました。今後もこの拡大・深化に向けて取り組んでいきます。Conny Bodin による訓練など、グループリーダーの知識とスキルの定着を目指します。

スクールカレンダーに描かれているのは、学校の教育目標とともに、教職員が何をすることが求められるのかということである。それと同時に、教職員が「マイレポート・ポートフォリオ」の作成を通じて、研修を行い、自らの職能を成長させていくことがその使命として記述されていることがわかる。しかも、「自分たちの学習目標に合

わせて学習します。」と宣言されているとおり、学校の教育目標を意識しながらも、教職員一人ひとりの個別の目標が設定されることになることが明確に位置付けられているのである。

また、スクールカレンダー内には、「教育的タクト」として次のような記述（資料3 赤枠内）も見られる。



（資料3 スクールカレンダー内の教育的タクトの記述）

教育的タクト

教育的機転とは、生徒の目にも適切なタイミングで、適切な指導を行うことを意味します。これは、高度に発達した質の関係、またはつながりに基づいています。この場合は、担任と子どもの間の教育的な関係です。これは、幸福への道というだけでなく、子どもの幸福にとっても重要です。

教育的タクト、または機転を利かせた行動には、子どもの関心事や子どもが必要としているものに対する寛容さと感受性、そして子どもの成長する意志への信頼を軸とする関係が必要です。このことは、子どもたちにも理解されています。このことにより、相互関係が生まれ、この関係から責任の共有が生まれます。

担任と子どもたちは、学級という単位として構成され、担任が最終的な責任者であり、権限を持っています。我々学校は、子どもの幸福のために協力してもらうために、保護者を教育的パートナーとして教育的トライアングルの中に参加させたいと考えています。

・チームは知識を維持し向上させるために、教育的タクトの分野のトレーニングに定期的に参加しています。さらなるトレーニングは、Center Pedagogical Contact の Marcel van Herpen によって提供されます。

（下線は、稿者による。）

こうした記述から明らかになることは、管理職チームによる研修の意義についての認識である。下線部から明らかになることは、管理職チームが教職員をチームとして位置付け、学校の教育活動の質的向上に向けたトレーニングの機会として、研修を位置付けているという点である。このことは、校内研修を単なる職能成長の機会として捉えるだけでなく、学校の組織的な取組のための、「評価」の機会として捉えている

ことを読み取ることができよう。

（２）評価観点の明示による、省察の促進と研修機会の創出

さらに、管理職チームは、「指導的リーダー」としての役割を担っていることが語られた。管理職チームは、定期的に教職員の授業や教育活動を観察し、フィードバックを行うことによって、教職員の省察を促すということであった。そして、管理職チームが観察を行い、評価を行うための評価シートが、資料４である。

The image shows two pages of a teaching evaluation sheet. The left page is the main evaluation sheet with a header section and a table of codes and aspects. The right page is a continuation of the sheet with a table for specific evaluation criteria.

Header Section:

Tactaspecten, reflectie, observatie

Naam groepsvleider: _____ observant: _____

Datum invullen: _____

Table of Codes and Aspects:

Code	Aspect	Reflectie / observatie
THD	Terughoudendheid	
OGE	Openheid en Gerichtheid op Ervaring	
AS	Afhemeling Subjectiviteit	
SI	Subtiele Invloed	
SOV	Situationeel Onafhankelijk Vertrouwen	
GTI	Geeft en Talent voor Improvisatie	
BPR	Respecteren Persoonlijke Ruimte	
BK	Beschermen wat Kwetsbaar is	
OKV	Onnodig Kwetsen Voorkomen	
HMG	Heel Maken wat Gebroken was	

Table of Evaluation Criteria:

Code	Aspect	Reflectie / observatie
SGU	Stimuleren en versterken wat Goed en Uniek is	
BPO	Bevorderen van Persoonlijke Ontwikkeling	
VV	Voorbeeld en Voorleven	

（資料４ 授業評価シート、赤字は稿者による試訳）

資料４は、Van Manen, M (1991) (*The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.) の理論的枠組みを用いた、教師の指導スキルを項目化したシートであり、授業や教育活動の中に見られる「指導スキル」を観点として評価を行っていた。管理職チームは、資料４のリストに従い、指導の中に見られた事実を空欄部に記述していく。実際の管理職チームの評価シートを見てみると、Code BPO の欄には、次のような記載が見られた。

子どもたち一人ひとりにほぼ個別の対応ができています。だから、それぞれのレベルで、子どもたちはさらに成長する機会を与えられています。その結果、このレッスンでは、非常に活発で穏やかな雰囲気が生まれています。さらに、子どもたちは、グループに対する感謝の気持ちを表明することができています。

前の期間と比較すると、グループとしても、子どもたち一人ひとりも成長しています。

また、Code SI の欄には、以下のような記述が見られる。

穏やかな雰囲気とポジティブなフィードバックがなされており、子どもたちはまじめに取り組み続けることができています。「ベストを尽くした」、「これも良い」とフィードバックすることで、自信を与えることができています。子どもたちがおしゃべりをしている時や、テストで気が散っているときにフィードバックすると、結果も低くなります。ただ、「これも良い」ではなく、それがどのように良いのかをそれとなく示したり、言葉にさせたりするとより良いでしょう。

評価シートは、管理職チームによるコーチングのための観点であり、教職員の成長のための省察観点を明示するフィードバックシートであることは、記述内容からも明らかである。Code BP0 の項目では、「前の期間と比較すると」と記述され、管理職チームが継続的に評価を行っていることが読み取れよう。さらに、「個別の対応ができている」ことを評価しているという事実からは、教師として何ができるようになったのか、そして何を学んだのかが明示されることになっていることが理解できるはずである。さらに、Code SI の中には、「ただ、「これも良い」ではなく、それがどのように良いのかをそれとなく示したり、言葉にさせたりするとより良いでしょう。」という課題の指摘がなされており、この指摘によって教師は自分のフィードバックのあり方をさらに捉え直していくことになることも予想できよう。

管理職チームによる評価が、教職員一人ひとりに何を学ぶべきか、どういった研修を行うべきかを選択させ、「自分ごと」として研修機会を活用することを促す取組となっていると見ることができよう。

（３）真に課題発見を促す、管理職チームによる評価活動

さらに、2024 年の調査では、評価観点の明示と共有によって、教職員の意識の向上を目指す取組が多く見られた。Oosterhout にある Menorah Primary School の取組や、Rotterdam にある Emmaus School の取組もこの一環として位置付けることができよう。

Emmaus School の校長であるアジム氏は、資料 5 にあるノートを作る目的について、「見えるところがないとわからなくなるから。」と発言した後、「自分がこういう学校にしたいと思っていることを伝えないと、教員がどういうことをしていいかわからないし、評価もできない。そして、彼らも教師として何を学べばいいかもわからなくなる」と語った。

各学校が取り組む内容が明確に位置付けられ、そして意識させられる



（資料 5 Emmaus School のノートとその中に掲載されたスクールポリシー）

中で、「この学校」の教職員として求められる取組が、管理職チームによって評価される、明示されることで、教職員は自己の資質・能力を見つめ直し、研修の場を求めていくことになる。こうした展開こそが、教職員の職能成長を促進していく取組であると位置付けられよう。さらに、こうした教師としての課題との出会いが、いま求められることであり、本当に必要な研修との出会いを促進することになるはずである。こうした出会いを経験することによって、教師として成長できるきっかけが構成されることになるはずである。そういう意味で、オランダの取組を参考にしていくことは有効な方法であると位置付けることができよう。

こうした視点で、いま一度、問題の本質を見つめ直すと、管理職による評価のあり方が課題となる。管理職が悪いと言いたいわけではない。「チーム学校」という言葉が叫ばれて久しい。さらに、校長や教頭という役職だけではなく、「主幹教諭」「指導教諭」という新たな役職が作られ、その役職を担う者も多くなった。しかし、彼らが「管理職チーム」として機能しているのか、そして真に評価の目的と方法を構築し、「チーム学校」を組織できているのか、その内実を問い直すことが求められていると言っても過言ではあるまい。

（４）地域として教員研修を組織する

課題の一つとして、「管理職チーム」を取り上げたが、それに代わる団体も存在する。教員研修、教材開発、カリキュラム開発を通じて、小・中学校の教育サポートを行う、CED グループ財団による取組である。さらに、ドイツとベルギーとの国境近く、オランダ南部のマースリヒト(Maastricht)市の学校群の取組として、「teacher leadership」による研修の取組も存在する。両者ともに、地域を基盤とした学校改善、教育改善の取組の具体として位置付けることができるが、とりわけ、後者は、地域の学校が協働して課題解決に向けて取り組む、特徴的な事例である。

岡山市は、中学校区を単位として、「地域協働学校（コミュニティ・スクール）」の取組を先進的に進めてきた。かつて、山南中学校区（現在の山南学園）では、朝日小学校、大宮小学校、幸島小学校、太伯小学校、山南中学校の教員を対象として、幸島小学校の校長が地域の「指導的リーダー」として、独自の教員研修を企画・運営し、教職員の資質・能力の向上に向けた取組を実施した実績もある。

こうした取組は、「teacher leadership」に通ずるものでもあったのではないかと推察する。地域の教員の課題、授業の課題を的確に評価できるからこそ、教師として求められる資質・能力の形成に向けた取組を構築していくことができるのであり、「他者の適切な評価をきっかけとする、健全な自己批評を生み出す」ことが、教師としての職能成長を促すきっかけになること、そして「健全な自己批評ができる」能力の形成こそが、省察文化の定着と成熟であり、こうした教師の学びの「文化」を豊かにすることが求められる。

（文責：岡山大学 宮本 浩治）

文部科学省委託事業 令和4年度 教員研修の高度化に資するモデル開発事業

テーマ1:教員研修の成果確認と評価モデルの確立に関すること

実施テーマ:

若手教員を育てる岡山市型教員研修評価モデルの開発

― 研修転移による学校改善を目指して ―

報告書

【執筆者一覧】

熊谷 慎之輔	岡山大学学術研究院教育学域	教授
中塚 裕子	岡山市教育研究研修センター	指導副主査
村尾 剛介	岡山市教育研究研修センター	新センター整備担当課長
大鷹 幹樹	岡山大学大学院教育学研究科	大学院生(データ分析等技術員)
長谷川 颯大	岡山大学大学院教育学研究科	大学院生(データ分析等技術員)
渡邊 友萌	岡山大学大学院教育学研究科	大学院生(データ分析等技術員)
岡崎 善弘	岡山大学学術研究院教育学域	准教授
能勢 憲二	岡山市教育研究研修センター	指導副主査
池田 匡史	岡山大学学術研究院教育学域	講師
宮本 浩治	岡山大学学術研究院教育学域	准教授
(執筆順)		

【事業協力者一覧】

八木 信英	岡山市教育研究研修センター	所長
中野 公美	岡山市教育研究研修センター	所長補佐
岡田 正和	岡山大学学術研究院教育学域	准教授
原 祐一	岡山大学学術研究院教育学域	准教授

【発行】 令和6年3月

【発行者】 高瀬 淳

【編集】 岡山大学教育学部

〒700-8530 岡山県岡山市北区津島中3-1-1

