

第7節 校内研修

1 基本的な考え方

(1) 校内研修に関する現状と問題

平成18年、戦後60年ぶりに教育基本法が改訂され、その中で「教員の養成と研修の充実」についての内容が新たに明記された。これにより、これまで以上に研修に関する条件整備が求められることとなった。同様に、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月）においても、教育活動の直接の担い手である教員は国民から揺るぎない信頼を獲得するために、最新の専門的知識や指導技術等を不断に身に付けようとする「学びの精神」がこれまで以上に求められているとしている。

一方、教員の年齢構成の推移に目を転じると、大量退職と大量採用にあって各学校の年齢構成が大きく変わろうとしている。その結果、たとえ経験年数の浅い教員であっても各学校のミドルリーダーとしての重要な役割を担わなければならない時代がそう遠くない将来に到来すると容易に予測され、各学校において人材育成は喫緊の課題となっている。

こうした状況の中、教員の資質・能力を向上させるための研修が必要であることは言うまでもない。もちろん、その基本は自己研究と自己修養であるが、それだけに頼ってはいは必要な資質・能力を十分に養うことができるとは言い難い。むしろ、より高い成果を獲得するための研修、例えば校内研修のような「自己」から教員「相互」の刺激の中での効果的な研修を行う必要がある。

では、実際に学校の中で校内研修はどのように実施されているのか。全国学力・学習状況調査（文部科学省 平成20年度）によると、校内研修（授業研究）を年1回以上実施している学校は、小学校で99.8%、中学校では98.5%となっている。つまり、「ほとんど」の学校で校内研修は定期的に、継続的に実施されていると言ってもいい。

では、何が問題か。

油布（2007）は「授業研究を発表会のような場にとらえ、良い評価を受けることのみを意図して準備している印象を受ける」という指摘をしている。また、村川（2010）は「校内研修が沈滞している」と述べて、その現状を憂う。村川はその原因として、

- ①年間を通した研修計画がなく、その場限りに陥っていること
- ②研修時間の確保が難しいこと。また、自分なりの授業観や指導観が確立している教員は改めて研修しようとする意欲が低いこと
- ③（①②の関連において）研修に対する必要性が希薄であること
- ④（①②③の関連において）研究主任のなり手が少なく、負担が大きいこと

の四つを挙げている。

(2) 校内研修の必要性と在り方

この指摘に関して、②「時間確保が困難、意欲が低いこと」及び③「必要性が希薄」に注目したい。

尾木（2007）はこれから求められる「新たな発想による校内研修」を次のように提案している。それは、「学校が多様な課題に直面し、これまで経験しなかった指導・対応が求められることが日常的になっていることから、日々の教育活動に直結する」（傍点筆者。以下同じ）ものであり、また、「初任者研修、10年経験者研修、長期社会体験研修などに関しても、校内研修はそうした研修の成果を自校の課題に結びつける役割を果たす」もので、必要性和主体性を喚起するものである。さらに形態については、「協働」をキーワードに、個々の構成員の負担を軽減し、課題解決の方略を促し、獲得した指導方略の蓄積を図るために、「学

校全体が学習する組織である」体制を確立することが欠かせなくなっているとしている。

このように「新たな発想による校内研修」の必要性が高まる中、半世紀以上も前に大照完が『教師のワークショップ』（教育問題調査所、1950年）の中で、ワークショップ型校内研修の可能性を提唱していたのは興味深い（参考：村川、2010）。大照はワークショップ型校内研修の原理として次の3点をあげた。

- ・具体性の原理…教師が日常の教育の場でぶつかる困難な問題の解決が教育活動を一步前進させる
- ・主体性の原理…研修の計画も運営も参加者全般の主体的な意思の表現に裏付けられて行われるべきである
- ・協同性の原理…悩みを共にするものが互いに援助し合って共通の問題の解決につとめるべきである

この3点の原理には、尾木の指摘する「新たな発想による校内研修」の原型が描かれていたと言えるのではないだろうか。

加えて、浅野（平成20年）の調査によれば、教員に「公立学校の教職員が育つ機会と場面はどこか」と質問したところ、「校内での授業研究・教材研究」及び「学校内外での研修会」と回答した割合が全体の中で最も多い38.9%を占め、次点の「校務分掌・仕事の割り当ての工夫」の回答の23.0%を上回った。

以上のことから、教員及び学校が校内研修の有用性に期待しているにもかかわらず、それに応える校内研修が行われていなかったことは校内研修に^{ほら}孕む大きな問題であり、大照の提案以降長い星霜を経ているにもかかわらず「新たな発想による校内研修」を求めなければならないことがこの問題の根深さを物語っていると言えよう。

(3) ワークショップ型校内研修の先行研究

ア 島根県教育センターの実践と成果

島根県教育センターでは平成18年度から研修の在り方について研究を進め、平成21年度に『校内研究・研修ハンドブック』を刊行し、その後、那須（平成21年）が利用状況等の追跡調査を実施して、報告をまとめている。それによれば、ハンドブックを活用し、実際にワークショップ型校内研修（主として付箋を用いたK J法）を行った学校は71%で、そのうち参加者が「概ね満足」と回答した割合は77%、研究主任が「概ね満足」と回答した割合は74%であった。満足を感じた理由として様々あげているが、その中で「校種や教科を超えて全教職員で行った際の満足度が高い」を理由として挙げている点に注目したい。なぜなら、「校種や教科を超えた」研修はテーマ設定や討議の方向性がしばしばあやふやになり、事例研究などを行う際に議論がかみ合わないことが多いからだ。このような結果を得たことは、ワークショップ型校内研修が教員から一定の満足度を引き出すとともに、学校全体に何らかの効果をもたらしたからだと推測できよう。

イ 広島県立教育センターの研究と成果

広島県立教育センター（以下「広島県」という）では、平成14年度から教員研修の効果についての研究を経年で行っている。その中で、平成18年度に三宅らは研修の目的の達成状況に関する評価システムを策定するための研究を行い、大きな成果をあげた。

その成果の中から、次の3点に注目した。

一つ目は、研修効果測定の分析の視点に関して、同僚性・メンタリングの視点と学習指導等の相関でみることの有効性を検証した上で、校内においては同僚性・メンタリングの高い雰囲気醸成されている教職員の組織では、研修効果が現れやすいことを示した点である。

二つ目として、教員研修の評価・改善に結びつけるための効果測定の方法として、多くの民間企業や自治体等の研修において採用されているカークパトリック（Kirkpatrick, D. L. 1959年）の「研修効果測定の4レベル」（表1）の理論を用いて、同理論のレベル2のラーニング（理解度）とレベル3のビヘイビア（行動変容度）に着目して研究を行い、教員研修

においてもこの測定方法が有効であることを証明した点である。

表1 研修効果測定のための4レベル(Kirkpatrick, D.L. 1959)とそのレベルの解説(平松陽一、2006)

区 分	内 容	解 説
1 Reaction(反応レベル)	受講者の満足度	受講者がどれくらいプログラムを受け入れたか
2 Learning(学習レベル)	受講者の理解度	どんな知識、考え方、技術を学んだか
3 Behavior(実行レベル)	受講者の行動変容度	どのくらい職場での行動が変わったか
4 Result(成果レベル)	組織への影響度	結果としてどんな経営結果に結びついたか

そもそも、研修の効果測定のためのレベルに関しては、近年自治体や民間企業においてはレベル1及び2は盛んに行われているが、それでもレベル3及び4の効果測定の実施率はきわめて低い現状があった(表2)。

表2 研修評価・効果測定のための企業規模別比較/官民比較(浅野、平成20年)

区 分	自治体 (行政区分)	民間企業		
		1000人未満	1000~2999人	3000人以上
1 Reaction(反応レベル)	79.8%	70.9%	64.0%	89.5%
2 Learning(学習レベル)	24.0%	16.5%	17.3%	29.5%
3 Behavior(実行レベル)	7.0%	11.1%	10.0%	10.2%
4 Result(成果レベル)	1.3%	2.5%	11.0%	1.6%

ましてや、教員研修でのレベル3及び4の効果測定及び評価の実施率はきわめて低いと予測される。なぜなら、教員研修においては一般の研修にもまして、その特殊性と困難性を指摘されてきたからだ。近藤(2007)はその点に関して次のように述べている。

- ①教職の特殊性
新卒教員であっても初年度から学級担任、教科担当を単独で任されるという常時OJTとなる。また、組織における責任の範囲と程度において、多数を占める教諭は基本的に平等・対等となり、自己啓発が求められる。
- ②コンピテンシーモデル(職能資格に伴う行動基準)の設定の難しさ
教員は学習指導、生活指導、進路指導の基本的能力に加え、学級運営能力、校務分掌担当能力など多様な能力が要求される。
- ③研修効果・評価の想定困難さ
研修のプレ・ポスト・フォローの研修効果・評価測定では、筆記試験・実技試験は稀であり、質問紙法によるアンケート調査あるいは自由記述によるレポート作成が大半である(実際にはこのアンケート調査及びレポート作成も稀ではないか)。カークパトリックの評価表と照合するとレベル1または2に相当する内容が大半である。

この現状に対して広島県の研究はレベル3の行動変容測定にまで踏み込んだものだとと言える。

成果の三つ目は、研修直後及び事後のアンケートにおけるレベル3の記述を分析し、受講者を「転移型」「追試型」「検証型」「報告型」「未還元型」の五つのタイプに分類(表3)したことで、教員研修の行動変容の測定が具体的に分類しやすくなった点である。

表3 五つの行動変容の型

分 類	内 容
転移型	研修で学んだ内容を別の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	研修で学んだ内容を業務の中で、再現・活用し、具体的な実践を行っている。
検証型	研修で学んだ内容をもとに、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	研修で学んだ内容を校内研修などで報告・伝達を行っている。
未還元型	研修で学んだ内容を生かしておらず、具体的な実践を行っていない。

この広島県の研究は、広島県立教育センターで行われた研修講座(受講者100名)を対象に、「キーワード法」を用いて評価指標を設定し、それをもとに行動変容(レベル3)を測定したものである。研究結果では、校内研修後の受講者の行動変容は、「転移型」17.2%、「追試型」31.3%、「検証型」38.4%、「報告型」8.1%、「未還元型」5.0%であり、「未還

元型」を除く95%の受講者が何らかの行動をしており、さらに「報告型」を除く86.9%の受講者は、実際に研修内容を生かして何らかの実践を行ったと判断できるとした。また、研修テーマに直結したキーワードをあげた受講者は「転移型」「追試型」へと研修内容を発展させており、研修効果を促進する方法として「キーワード法」の有効性をも証明した。

2 研究の概要

(1) 本研究の目的と仮説

ア 本研究の目的

本研究は、以上の知見を踏まえながら、各学校における校内研修の活性化と深化を支援する研修プログラムの在り方とその効果を追究するものである。方法としては、ワークショップ型校内研修（授業研究）を通して授業について意見を交流し、「授業力向上確認シート」を作成することで、授業に対する行動がいかに変化したかを測定する。

具体的には、最初に、K J法をベースにしたワークショップ型校内研修を実施し、「グルーピング・構造化」（研修で出された付箋を内容ごとにグループごとに分類する）及び「表札づくり・抽出化」（グルーピングした項目をキーワードで要約する）を用いることで研修への理解を促進させる。次に、抽出した項目をもとに学校の実態に即した「授業力向上確認シート」を作成する。最後に、このシートの各項目をカークパトリックの「研修効果測定の4レベル」の中のレベル3（ビヘイビア：行動変容度、実行レベル）の「評価指標」として設定し、これをもとに校内研修後の教員の行動変容度を検証することとする。

イ 本研究の仮説

〈仮説①〉K J法を取り入れたワークショップ型校内研修で、「グルーピング・構造化」及び「表札づくり・抽出化」をすることで、研修への理解が強化される。
 〈仮説②〉K J法の「グルーピング・構造化」及び「表札づくり・抽出化」した項目をもとに「授業力向上確認シート」を作成し、これをもとに授業の計画等を行えば、教員の授業改善のための行動が変容する。

ウ 研修技法について

本研究では、校内研修の形態としてK J法を取り入れていくが、K J法を用いた理由を2点、言及しておきたい。

一つ目は校内研修の特徴とK J法の特徴がマッチする点である。

浅野（平成19年）は研修技法について、「集合研修のプログラムを検討する際には、様々な研修技法の種類とその特徴を理解しておくことが不可欠となる。その中で、一般的に用いられる技法には、基本的技法、体験的技法、問題解決技法の3種類である」と分類・整理している。

次の表4はその特徴と代表的な技法を筆者がまとめたものである。

表4 様々な研修技法とその特徴

	技法例	長所等	短所等
基本的技法	・講義法 ・グループ討議法 ・プログラム学習 ・事例研究	・一度に多数の受講者が聴取できる ・参画意識や学び合う姿勢が醸成される ・受講者のレベルに応じて進められる ・問題解決のための応用力が身に付く	・一方的な知識の伝達となりやすい ・説明や実施に多くの時間を費やす ・受講者によって進捗に差が生じる ・進行役の力量が問われる
体験的技法	・ロールプレイング ・ビジネスゲーム ・インバスケッ ・フィッシュボーン	・物事への視点の客観性を高める ・ゲーム性が高く楽しみながら進められる ・マネージメント能力の向上が図られる ・フィードバックによって指摘を受け入れやすい	・テーマ設定に配慮が必要 ・勝敗にとらわれて目的を見失うこともある ・問題解決力の向上を重要視しない ・進行役の力量が問われる
	・ブレインストーミング	・多くの発想を生み出すことができる	・進行役の力量が問われる

問題解決技法	<ul style="list-style-type: none"> ・MN法 ・KJ法 	<ul style="list-style-type: none"> ・実際の問題解決のアイデアを抽出できる ・問題そのものの全体像がはっきりせず、どこに問題があるか見付け出すときや、問題解決のステップで出された解決策がどんな関係になっているかを理解し合うのに有効である。受講者が全体像を共有することで、解決の方向性が見つけやすくなる 	<ul style="list-style-type: none"> ・進行役の力量が問われる ・運営する側の力量が問われる
--------	--	---	--

また、村川（2010）はワークショップ型授業研究の手法として次の7つをあげ、

- ・ K J 法
- ・ 短冊方式
- ・ 概念化シート
- ・ マトリックス法
- ・ 高志小方式
- ・ 指導案拡大シート
- ・ カリキュラムマネジメント/モデル拡大シート

その中で、K J 法の特徴について次のように述べている。

授業研究のみならずワークショップ型研修全般において一般的に行われている手法はK J法である。(中略) 得た情報を整理し、相互に関連づけていくことにより、今まで知り得なかったあるいは思いもよらなかった新たな発見を引き出そうとするものである。未整理な情報や散在しているアイデアなどを集約するのに有効なツールである。アイデアをどんどん広げていく際に用いられる「ウェビング法」や「イメージマップ法」は拡散思考を助けるツールであるが、K J法は収束思考を助けるツールとして代名詞的な存在である。(中略) しかし、枠等のない模造紙上でK J法を行うことは、観察者の気づきなどを反映して自由な視点から分析する際には有効であるが、整理・構造化に慣れが必要であり、作業時間もかかる。

前述の近藤（2007）が指摘したとおり、校内研修の困難さの要因が、教職の特殊性やコンピテンシーモデル（職能資格に伴う行動基準）の設定の難しさにある以上、研修を進める技法として教員の経験知を収束するための問題解決技法であるK J法は適すると考えられる。

二つ目は今回の研究において、校内研修終了後、カークパトリックの効果測定のうちレベル3を測定するが、K J法の「グルーピング・構造化」及び「表札づくり・抽出化」をもとにした「授業力向上確認シート」の項目がその評価指標に適していると考えたからである。行動変容の測定において評価指標をどのように作成するかということは重要な要素である。前述の広島県の研究では評価測定を、研修終了後に行われた「キーワード法」によって導き出された各項目をそれとしている。実際に広島県では的確な効果測定を行うことができたが、本研究では、広島県の研究とは異なって校内研修を対象としているため同じ評価指標を用いることが難しく、効果の測定と同時に学校の授業改善をも目的としているため、K J法の可能性を探ることとした。

(2) 研究の進め方

ア 研究期間

平成22年6月～11月（6か月間）

イ 実施校及び被験者

○実施校：奈良県立高取国際高等学校

全校生徒数704名（平成22年4月）。外国語教育・国際理解教育の専門高校として国際英語科・国際コミュニケーション科・国際文化科の3科を有し、外国語教育の充実と異文化理解教育を通して幅広い思考力、創造力及び表現力を身に付けさせ、国際的な視野に立った心身ともに健全な国際人の育成を目指している。

○被験者

・ Xグループ・・・校内研修推進チーム。公開授業及び1か月間の授業改善を行う。（3名）

┌ A教諭(男)・・・教職経験25年、ミドルリーダー的存在。

├ B教諭(男)・・・教職経験1年、他校で講師経験あり。20歳代半ば。

└ C教諭(女)・・・教職経験1年、講師経験なし。20歳代前半。

3名については、5月に管理職と相談の上、ミドルリーダーから1名と若手教諭2名を選定した。

・ Yグループ・・・校内研修推進チーム。校内研修の企画・運営に当たる。(3名)

- ┌ D教諭(男)・・・40歳代後半、ミドルリーダー的存在。
- ├ E教諭(女)・・・40歳代前半、校務分掌で校内研修を担当。
- └ F教諭(男)・・・40歳代後半、英語コース長。

3名については、5月に管理職と相談の上、Xグループをサポートできる立場の教員を選定した。

・ Zグループ・・・その他の教員(アンケート回収42名)。

ウ 実施校での計画表

具体的な進め方としては、浅野(平成20年)の「行動変容度調査のステップ」を基に調査を行うこととする。次の表5は、実際の計画表である。

表5 指定研究(プロジェクトI)「校内研修」研究実施計画

期	行動変容度調査のステップ	調査の進め方	測定方法等
7月・8月	①求められる教員像 「求められる教員像」を確認する。	○高取国際高校が求めている授業の在り方を確認する	○指定研究員、管理職等へのインタビュー法 参考:生徒への授業アンケート
	②求められる教員像の具体的な行動 「求められる教員像」が示す具体的な行動例を確認し、行動目標(行動リスト)を作成する。	○教員対象「事前アンケート」(重視度)、授業ビデオ、インタビュー法を分析することで、具体的な授業目標を作成する ○奈良県教育委員会「授業診断シート」を参考に、比較検討をし、授業改善のための行動目標を作成する。	○教員対象「事前アンケート」の(重視度) 参考:授業ビデオ分析法、校内研修推進チームへのインタビュー法
	③研修ニーズの把握 行動目標(行動リスト)を規準に、現在実行していない行動を取り上げて、重要度、最重要度を考慮する。	○教員対象「事前アンケート」(実行度)をもとに研修ニーズの把握をする。	○教員対象「事前アンケート」の(実行度)
	④研修の行動目標設定 現在実行していない行動の中で、研修でバックアップする行動を取り出す。	○校内研修の目標を設定する	
	⑤研修の企画 行動目標が実現できる研修プログラムを企画する。	○校内研修の企画をする	
8月	⑥研修の実施 研修プログラムの行動目標を受講者に伝える。	○KJ法による校内研修(8月20日) ・特に「グルーピング・構造化」「表札づくり・抽出化」を働きかける ・抽出された事項を「授業力向上確認シート」の作成に役立てる	○レベル2の測定 「事後アンケート」 参考:奈良県教育委員会「授業診断シート」
9月・10月・11月	⑦研修後の行動調査 研修終了後1~2か月後、受講者の行動を調査する。	○「授業力向上確認シート」の作成 ○授業力向上月間の設定(9月) ○公開授業の実施(11月10日) ○「授業力向上確認シート」を「評価指標」として、効果の促進度を測定する	○レベル3の測定 「フォローアンケート」 「行動変容度確認アンケート」 参考:振り返りシート
	⑧効果測定結果の活用 調査結果の集計・分析により効果測定を実施する。	○仮説の検証	

なお、カークパトリック「研修効果測定」の4レベルでは、レベル2(受講者の理解度)の測定方法は論述式テスト、客観式テスト、実技テストなどが一般的であるが、本研究においては、レベル2の測定がレベル3(行動変容度)調査のための補助的調査であることと、「授業力向上確認シート」を作成することで「キーワード法」と同様に理解度に関する結果が得られると想定できることの2点の理由から事後アンケート方式で実施する。

次に、レベル3(行動変容度)測定の進め方について補足しておきたい。そもそも行動変容度とは、受講者が研修に参加することによって生まれる行動の変化を意味している。例えば、受講者が教員である場合、研修で身に付けた知識・スキルを実際の学校の教育活動の中で「報告」「追試」「検証」することであり、研修内容が授業などで具体的に「転移」する

ことである。その点では、レベル3の評価は研修の総括的な評価として活用されることを示していると言えよう。具体的には研修前の行動と研修後の行動の変化の度合いを測定することで求められるものである。

ただし、浅野（平成20年）によれば、受講者の行動変容に影響を及ぼすものとして、研修以外にも個人要因（受講者自身の要因）、環境・業務要因、職場要因などがあるとし、これらの要因を排除しなければならないことになるが、広島県の研究でも指摘されたようにこれは容易なことではない。これに関しては、今後の課題としたい。

(3) 研究結果・・・仮説①に関して

ア 仮説①

KJ法を取り入れたワークショップ型校内研修で、「グルーピング・構造化」及び「表札づくり・抽出化」をすることで、研修への理解が強化される。

イ 仮説①の調査方法

○事前アンケート	・実施期日	平成22年7月15日	・回答者数	48名
○事後アンケート	・実施期日	平成22年8月20日	・回答者数	42名

ウ 仮説①の検証の概要

仮説①の検証に当たっては、表5のステップ①～⑥の「調査の進め方」「測定方法等」の手順で行った。

・ステップ①「求められる教員像」

まず最初に、実施校で「求められる教員像」とは何かを焦点化することから始めた。様々なアプローチの方法が予測されたが、本研究が「授業改善」と「校内研修」の2点をキーワードとして挙げていることから、この2点に絞って検討した。

「授業改善」に関しては、「生徒アンケート」（6月21日実施）を参考に現状分析を行った。

その中で、次の3点が見えてきた。

- ・「授業を楽しく受けている」「いろいろ学ぶことは楽しい」と回答している生徒の割合が高いことから、学習への「興味・関心」はほぼ確立されていると言える。
- ・「わからないことがあるといろいろ調べてみる」「学んだことを周りの人に話す」と回答している生徒の割合が低いことから、新たな学習への「意欲」はまだ不十分と言える。
- ・「予習をしたり、復習をしたり、計画をたてて学習している」「授業の中で学習内容が分かる」と回答している生徒の割合が低いことから、「評価に準拠した目標」が与えられているとは言いがたい。

次に、「校内研修」に関しては、「指定研究員、管理職等へのインタビュー」を参考に現状分析を行った。その中で、次の2点が見えてきた。

- ・定期的に各種の校内研修会が開催されているが、授業公開及び授業研究はあまり積極的に開催されているとは言えず、「本年度の重点目標並びに具体的目標」においても、「教科を超えた授業公開・授業研究を実施する」「教職員の研修への意識の高揚を図る」の2点が明記されており、学校全体の課題の一つとしてとらえられている。
- ・今年度から「教科を超えた授業公開週間」を6月に1週間設定し、教員全員の授業公開を行っている。授業後に、「感想シート」を記入し、授業者に伝えているが、見学者の観点が統一されておらず、授業改善に生かされていない。

以上のことから、これらの課題を克服できる教員を「求められる教員像」として設定した。

・ステップ②「求められる教員像の具体的な行動」

次に、「求められる教員像」をもとに、具体的な行動例を確認し、行動目標（行動リスト）

を作成した。

最初に、Xグループの教員の授業をビデオに撮影し、Yグループも加わって授業研究を行った。また、Xグループに対してインタビュー法も用いて、意識調査を行った。

そうした中で出された内容をもとに「事前アンケート（43項目）」を作成した。この事前アンケートの回答方法としては、「重視度（主として意識）」と「実行度」の二点からとし、それらの相関関係を測定できるものとした。

・ステップ③「研修ニーズの把握」

事前アンケートを行い、その結果を分析したのが、表6である。左表は「重視度の高い項目」で、「重視している」「どちらかといえば重視している」と回答した教員の割合の高いものから上から順に並べている。右表は、「実行度の高い項目」で、「実行している」「どちらかといえば実行している」と回答した教員の割合の高いものから上から順に並べている。

表6 研修前における意識調査(重要度)及び、行動調査(実行度)

意識の高い項目順 「重視している」「どちらかといえば重視している」の合計		割合 (%)	実行度の高い項目順 「実行している」「どちらかといえば実行している」の合計		割合 (%)
1	生徒の反応を生かしながら授業を構成する。	100.00	1	明るく前向きに生徒に接する。	84.44
2	明るく前向きに生徒に接する。	97.78	2	学習にふさわしい環境づくりを心がける。	82.61
3	分かりやすい説明をする。	97.78	3	生徒の反応や変容に気づき、授業に生かす。	78.26
4	基本的な学習ルールを定着させる。	95.74	4	分かりやすい説明をする。	77.78
5	学習状況に応じて適時・的確な判断をする。	93.62	5	生徒一人一人に気を配り、言葉かけをする。	76.60
6	教科の専門的知識を深める。	93.33	6	学習意欲を高めることを意識して言葉かけをする。	76.60
7	的確な指示を出して授業を進める。	91.11	7	基本的な学習ルールを定着させる。	76.60
8	学習のねらいを明確に示し、学習に見通しをもたせる。	91.11	8	教材研究を行って授業に臨む。	76.09
9	教材・教具を効果的に活用する。	91.11	9	生徒の反応を生かしながら授業を構成する。	72.09
10	生徒一人一人に気を配り、言葉かけをする。	89.36	10	的確な指示を出して授業を進める。	71.11
中 略					
40	場面や方法を明確にした評価計画をたてる。	54.35	11	生活との関連を意識して教材解釈や教材開発をする。	28.89
41	生徒一人一人のこれまでの学習状況を把握する。	51.16	12	場面や方法を明確にした評価計画をたてる。	26.09
42	生活との関連を意識して教材解釈や教材開発をする。	48.89	13	生徒一人一人の毎時の学習の達成状況を把握する。	21.74
43	学校・地域の特色を生かして教材解釈や教材開発をする。	40.43	14	学校・地域の特色を生かして教材解釈や教材開発をする。	21.28

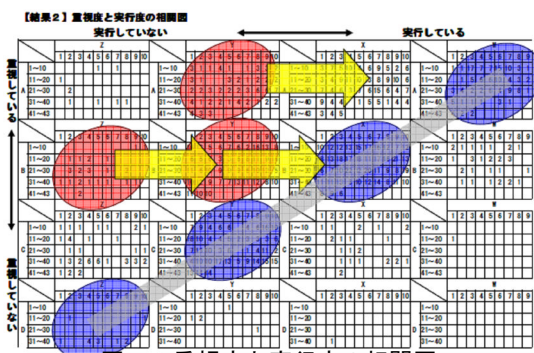


図1 重視度と実行度の相関図

左下から右上の中央ラインより左側のA～Cの楕円が参加者のニーズの高い部分と考えられる

これらの相関関係を示したものが図1である。中央の、左下から右上に伸びている部分は、「重視していない項目は、実行もしていない」し、一方「重視している項目は、実行もしている」こととなる。このラインより下の部分は「重視していないのに、実行している」こととなり、受講者の回答数もきわめて少なかった。

今回問題としたいのは、中央ラインより左側にあたる三つの楕円の部分で、矢印が発射しているものである。これは、参加者が「(どちらかといえば)重視しているにもかかわらず、(どちらかといえば)実行できていない」項目で、参加者にとってニーズの高い項目となる。これをもとに、「研修ニーズ」の把握を行った(表7)。

表7 事前アンケートからみえる現状と課題 (重視度と実行度の相関関係図)

実行度(1:弱い ← → 4:強い)	重視している				どちらかといえば重視している				どちらかといえば重視していない				重視していない			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
教科の専門的知識を深める。	0	7	7	3	0	5	19	1	1	2	0	0	0	0	0	0
効果的な板書をする。	0	6	6	8	2	10	9	0	0	4	0	0	0	1	0	0
授業のまとめを工夫する。	0	6	4	1	0	12	8	1	1	11	0	0	0	0	0	0
物事に対する幅広い関心をもつ。	0	4	10	7	0	6	13	1	0	6	0	0	0	0	0	0
日頃から教科に関連する幅広い情報を収集する。	0	4	9	5	1	10	11	0	1	4	0	0	1	0	0	0
生徒に興味・関心をもたせるための教材解釈や教材開発をする。	0	4	5	3	1	13	12	2	1	5	0	0	0	0	0	0
指導計画が適切であったか振り返る。	0	4	3	4	0	11	8	0	1	13	0	0	0	0	0	0

実行度(1:弱い← →4:強い)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
個に応じた指導を行う。	2	2	4	4	13	6	7	2	1	13	0	0	0	0	0	0
教材・教具を効果的に活用する。	0	2	3	2	13	9	12	0	0	3	1	0	0	0	0	0
生徒の反応や変容に気付き、授業に生かす。	0	0	11	6	12	3	7	1	1	4	1	0	0	0	0	0
生徒の主体的な学習を促す工夫を行う。	0	3	6	2	12	5	5	1	1	10	1	0	0	0	0	0
生徒の実態を考慮して教材解釈や教材開発をする。	0	2	4	1	12	4	8	1	2	10	1	0	0	0	0	0
振り返りをもとに、問題点を明確にして次の指導計画を立てる。	0	3	5	2	12	10	65	0	2	9	2	0	0	0	0	0

実行度(1:弱い← →4:強い)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
授業改善を目指し、研修に進んで取り組む。	0	3	3	1	0	16	10	2	1	7	1	0	0	0	0	0
生徒一人一人の学習意欲を把握する。	0	3	5	3	0	16	12	1	0	6	0	0	0	0	0	0
生徒の学習の準備についての確に指示する。	0	2	6	2	0	14	13	1	0	6	0	0	1	0	0	0
学習のねらいをすべての生徒に達成させる。	0	1	7	1	0	13	12	1	1	9	1	0	0	0	0	0
生徒一人一人の毎時の学習の達成状況を把握する。	0	3	2	1	1	13	7	0	2	16	0	0	1	0	0	0
生徒に興味・関心をもたせるための教材解釈や教材開発をする。	0	4	5	3	1	13	12	2	1	5	0	0	0	0	0	0
授業のまとめを工夫する。	0	6	4	1	0	12	8	1	1	11	0	0	0	0	0	0
学習のねらいを明確に把握して教材解釈や教材開発をする。	1	1	4	1	1	12	11	1	3	10	0	0	0	0	1	0

表7の分析を通して、わかってきたことがある。

- ・ 自己の資質や指導力を高めようとするニーズは非常に高い。
- ・ 生徒の主体的な活動を引き出すための授業改善を行おうとするニーズはある程度高い。
- ・ 授業の中で、具体的な到達目標を提示し、それに準拠した評価をもとにした授業改善を行おうとするニーズはある程度高い。など

・ **ステップ④「研修の行動目標設定」**

以上の結果を受けて、校内研修における「研修の行動目標」としてバックアップする行動を取り出した。それが次の3点である。

- ① 生徒の主体的な活動を軸とした授業（単元）を展開する。
- ② 具体的な目標を設定した授業（単元）を展開する。
- ③ 目標に準拠した評価を取り入れた授業（単元）を展開する。

・ **ステップ⑤「研修の企画」及びステップ⑥「研修の実施」**

行動目標が実現できる研修プログラムを以下のとおり計画した。

○ 校内研修実施の概要

- ・ 実施日時 平成22年8月20日13時30分～16時30分
- ・ 参加者 実施校教員47名
- ・ 実施要項
 - i) 講義「学びの場を改善させる学習環境づくりについての校内研修の在り方」
 - ii) 実践 ワークショップ型校内研修
 - ・ KJ法（付箋）を用いて、「高取国際高校の生徒に付きたい力」について各テーブルで意見を出し合う。その際、参加者を6テーブルに分ける。各テーブルには校内研修推進チーム1名配置する。
 - ・ 各テーブルで、出された意見をグルーピングし、内容に応じて構造化をする。
 - ・ 各テーブルで、構造化した項目について、表札づくり・抽出化を行う。
 - iii) 発表 各テーブルごとに構造化した内容及び抽出化した項目を発表する。



講義の様子

KJ法（付箋作成）

KJ法（意見交換）

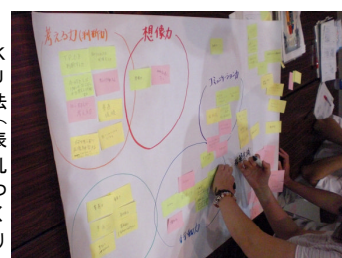
iv)発表を踏まえて、授業で特に意識して取り組みたい内容を各テーブルで討議し、「授業力向上確認シート」の作成する。



KJ法
(意見交換)



KJ法
(グルーピング)



KJ法
(表札づくり)

エ 仮説①の結果の分析と検証

「高取国際高校の生徒に付けたい力」に関してKJ法を用いて抽出されたキーワードと内容は次の(7)～(9)の8項目であった。

- (7)「興味・関心・意欲」
- ・知的好奇心をもっともってほしい
 - ・何かをやり通すことによって得られる満足感を味わってほしい
- (8)「基礎・基本的な力」
- ・人の話をしっかり聞いて、理解する力を養ってほしい
 - ・基礎・基本的な学力をしっかり身に付けてほしい
- (9)「計画性」「見通す力」…計画をたてて、見通しをもって学習する力
- ・自分の将来像を考えながら、高校時代に養う力をしっかり考えてほしい
 - ・目的を理解して学習に取り組み、不足しているところは自主的に補ってほしい
- (10)「問題解決力」…問題に直面したときにそれを解決するための思考力・判断力・応用力
- ・指示を待つのではなく、主体的に考える力を身に付けてほしい
 - ・難しい問題でもあきらめずに解答を導き出す力を身に付けてほしい
- (11)「コミュニケーション力」
- ・国際高校として、だれとでも交流できるスキルを身に付けてほしい
 - ・周りの人に思いやりの心をもって接してほしい
- (12)「人間関係を構築する力」…ソーシャルスキル
- ・仲間と協力しながら問題を解決する力を身に付けてほしい
 - ・だれとでもうまく人間関係を築くことができる豊かな心を身に付けてほしい
- (13)「自己評価力」…自分の取組を客観的に評価する力を身に付けてほしい
- ・自分の取組を客観的に評価するための規準をしっかりとってほしい
 - ・自分の不足している資質・能力を知って、改善していく力を身に付けてほしい
- (14)「規範意識」…規律や約束を守る力
- ・自ら守っていこうとする気持ちを養ってほしい
 - ・我慢しなければならないことを忍耐強く乗り越えてほしい

このようなキーワードは、当初行ったインタビューでは表出してこなかったものである。これらは校内研修によって抽出されたものと考えられる。しかし、それらは新たに生み出されたものではなく、今までの教育活動の中で抽象的に形成された意識であって、KJ法で具体的に「言語化」する機会に恵まれたゆえに、表出したと考えるのが妥当であろう。現に、校内研修において「グルーピング・構造化」する際には、様々な知見が活用され、組み合わせられて構造化されていき、「表札づくり・抽出化」においてはグルーピングされたものが概念化され、共有化されていく様子を目にしたからである。参加した教員の感想にも、「今まであまり意識してこなかったことが明確な形になった気がする」「ワークショップを通して様々な意見を交換し、共有することで一体感を感じた」「学校の目標が今まで以上に身近なもの、具体的なものとして頭の中に入ってきた」「授業改善のためのステップが明確に示された感じがする」など肯定的な意見が多く出された。

続いて、レベル2（研修への理解度）の測定を行った。表8は事前アンケートと事後アンケートのそれぞれ「重視度」を比較したものである。アンケート項目43項目中、42項目で「重視度」が向上していることがわかる。とりわけ、上昇率の高かったものは「研修の行動

表8 校内研修後の意識の変化

項目	上昇率(%)	
1 生徒一人一人のこれまでの学習状況を把握する。	30.42	目標設定
2 授業のまとめを工夫する。	27.27	評価
3 生活との関連を意識して教材解釈や教材開発をする。	26.79	
4 生徒一人一人の毎時の学習の達成状況を把握する。	25.51	評価
5 計画に基づき、生徒の評価を行う。	25.51	
6 計画を立てる際に、生徒の主体的な活動を考慮する。	25.06	主体的学習
7 学習のねらいをすべての生徒に達成させる。	23.91	評価
8 振り返りをもとに、問題点を明確にして次の指導計画をたてる。	22.91	評価
9 評価計画が適切であったか振り返る。	22.85	
10 個に応じた指導を行う。	21.82	
11 生徒一人一人の変化を把握する。	21.00	
12 授業改善を目指し、研修に進んで取り組む。	20.45	
13 学校・地域の特色を生かして教材解釈や教材開発をする。	20.10	
14 学習のねらいを明確に把握して教材解釈や教材開発をする。	19.62	主体的学習
15 指導計画が適切であったか振り返る。	19.00	
16 生徒の主体的な学習を促す工夫を行う。	18.20	主体的学習
17 心と体の調子を整えて授業を行う。	16.48	
18 生徒一人一人の発達段階・交友関係・家庭状況を把握する。	16.15	
19 授業の始めに学習のねらいを生徒に明確に示す。	15.22	目標設定
20 生徒に実態を考慮して教材解釈や教材開発をする。	15.00	
21 場面や方法を明確にした評価計画をたてる。	14.07	
22 生徒の学習の準備についての確に指示する。	11.12	
23 学習意欲を高めることを意識して言葉かけをする。	10.64	
24 生徒に興味・関心をもたせるための教材解釈や教材開発をする。	10.41	
25 発問の工夫をする。	10.09	
26 的確な指示を出して授業を進める。	8.89	
27 教材研究を行って授業に臨む。	8.17	
28 日頃から教科に関連する幅広い情報を収集する。	7.63	
29 学習のねらいを明確に示し、学習に見通しをもたせる。	6.26	目標設定
30 教材・教具を効果的に活用する。	6.11	
31 生徒の反応や変容に気づき、授業に生かす。	5.54	
32 時間数・活動内容・学習形態等の指導計画をたてる。	5.52	
33 効果的な板書をする。	5.46	
34 生徒一人一人に気を配り、言葉かけをする。	5.38	
35 物事に対する幅広い関心をもつ。	4.88	
36 教科の専門的知識を深める。	4.04	
37 学習にふさわしい環境づくりを心がける。	2.76	
38 生徒一人一人の学習意欲を把握する。	2.51	
39 分かりやすい説明をする。	2.22	
40 基本的な学習ルールを定着させる。	1.63	
41 学習状況に応じて適時・的確な判断をする。	1.25	
42 明るく前向きに生徒に接する。	-0.41	
43 生徒の反応を生かしながら授業を構成する。	-5.41	

目標」にも掲げた、「授業において具体的な目標設定を促すもの（目標設定）」「目標に準拠した評価を促すもの（評価）」「生徒の主体的な学習を促すもの（主体的学習）」の3点に関する項目であった。

この結果から見ても、本研究の仮説①『KJ法を取り入れたワークショップ型校内研修で、「グルーピング・構造化」及び「表札づくり・抽出化」をすることで、研修への理解が強化される』は実証されたと結論付けることができる。

上昇率：事前アンケートに対して事後アンケートの「重視している」「どちらかといえば重視している」に関して、事前アンケートに対して事後アンケートの上昇率

(4) 研究結果・・・仮説②に関して

ア 仮説②

KJ法の「グルーピング・構造化」及び「表札づくり・抽出化」した項目をもとに「授業力向上確認シート」を作成し、これをもとに授業の計画等を行えば、教員の授業改善のための行動が変容する。

イ 仮説②の調査方法

- 事後アンケート ・実施期日 平成22年8月20日 ・回答者数 42名
- フォローアンケート ・実施期日 平成22年11月12日 ・回答者数 44名
- 行動変容確認アンケート ・実施期日 平成22年11月30日 ・回答者数 42名

ウ 仮説②の検証の概要

仮説②の検証に当たっては、計画表のステップ⑦の「調査の進め方」「測定方法等」の手順で行った。

・ステップ⑦「研修後の行動調査」

まず最初に、授業改善のための規準として、高取国際高等学校版「授業力向上確認シート」を策定することから始めた（図2）。

このシートは校内研修の際のKJ法の「グルーピング・構造化」及び「表札づくり・抽出化」した項目をもとに、事後アンケートで特に「重視度」が上昇した「授業において具体的な目標設定」「目標に準拠した評価」「生徒の主体的な学習」の3点を加えて作成したもの

である（参考：奈良県教育委員会「授業診断シート」）。このシートを策定することで、K J法を用いた校内研修における「求められる教員像の具体的な行動」をさらに焦点化することができたと実感できた。この「授業力向上確認シート」の各項目は授業改善の規準となるだけでなく、本研究における「行動変容度の測定」の際の評価指標となると考える。

次に、「授業力向上確認シート」の有用性を確認するため、次のような設定で効果促進を強化する取組を行った。

○授業改善月間の実施

- ・実施対象 Xグループ3名（Yグループ3名が支援に当たる）
- ・実施期日 平成22年9月1日～9月30日
- ・実施方法

- 校内研修で作成した「授業力向上確認シート」を授業の観点として授業計画及び実践を行う。（Plan、Do）
- 授業後に「授業振り返りシート」を用いて授業の結果を記録する。
- 生徒の意欲の変化をみる「生徒アンケート」を実施し、「授業振り返りシート」とともに、授業後のチェックを行う。（Check）
- 結果をもとに、「授業力向上確認シート」を用いて、授業改善を行っていく。

○公開授業の実施

- ・授業者 Xグループ3名（Yグループ3名が支援に当たる）
- ・実施期日 平成22年11月10日
- ・実施内容 A教諭2年生「日本史」、B教諭1年生「保健」、C教諭1年生「英語」

○授業研究の実施

- ・実施日時 平成22年11月10日 15時30分～17時00分
- ・参加者 教員44名（6テーブル 各テーブルに校内研修推進チーム1名配置）
- ・実施要項

- 授業者からの感想
- 実践 ワークショップ型校内研修
 - ・各テーブルで、「授業力向上確認シート」を評価規準に、授業のよかったところ、改善すべきところを出し合う。
 - ・各テーブルで、「授業力向上確認シート」の有用性について討議する。
 - ・各テーブルの意見を発表する。

以上の取組の成果を測定するために、X、Y、Zグループに対して「フォローアンケート」「行動変容確認アンケート」を実施した。

エ 仮説②の結果の分析と検証

仮説①の結果の分析と検証では、校内研修を実施した直後に、「研修の行動目標」である

①生徒の主体的な活動を軸とした授業（単元）を展開する。
②具体的な目標を設定した授業（単元）を展開する。
③目標に準拠した評価を取り入れた授業（単元）を展開する。

の3点に関連する項目の理解度が大きく上昇したことを述べた。

評価項目	項目	曜日	時間	授業時	(分)	時	分
奈良県立高取高等学校 「授業力向上」確認シート							
番号	内容	評価項目	達成	評価	達成	評価	達成
1	生徒の主体的な活動を軸とした授業（単元）を展開している。	4	3	2	1		
2	具体的な目標を設定した授業（単元）を展開している。	4	3	2	1		
3	目標に準拠した評価を取り入れた授業（単元）を展開している。	4	3	2	1		
4	授業の振り返りシートを用いている。	4	3	2	1		
5	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
6	生徒の意欲の変化をみるアンケートを実施している。	4	3	2	1		
7	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
8	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
9	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
10	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
11	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
12	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
13	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
14	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
15	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
16	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
17	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
18	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		
19	授業の振り返りシートを用いて、授業の結果を記録している。	4	3	2	1		

図2 授業力向上確認シート

左から「導入」「展開」「まとめ」に分け、その中で19個の評価指標を設定。詳しくはP14を参照。それぞれの項目に関して、授業後4段階で自己評価をする。

(7) Zグループへの調査

それを受けて、仮説②における行動変容を測定を目指すことになるが、その前に「授業力向上確認シート」を使った授業改善を行わなかったZグループの行動意欲の測定と行動変容の測定を行い、その後、X、Yグループと比較することとする。

Zグループの測定の手順として、次のような二段階を設定した。

・第1段階「行動意欲の測定」(事前アンケート→事後アンケート)

研修を行ったことによって、行動意欲にどのような変化が現れたかをみるために二つのアンケートを利用する。

一つは、校内研修を行う前の授業改善に関する「実行度(実行している、どちらかといえば実行している)」の割合を調査した「事前アンケート」(7月15日)である。

もう一つは、校内研修直後の授業改善に関する「意欲(実行しようと思っている、どちらかといえば実行しようと思っている)」の割合を調査した「事後アンケート」(8月20日)である。

・第2段階「行動変容の測定」(事前アンケート→フォローアンケート)

続いて、校内研修の約3か月後に、校内研修直後の行動意識の変化が実際の行動にどのような変化をもたらしたかを「フォローアンケート」(授業改善を実行した、どちらかといえば実行した)(11月12日)によって調査した。

表9は、各アンケートの結果のうち、「研修の行動目標」に係る項目を抽出し、研修3か月後に受講者の実行度及び意欲がどのように変化したかを示したものである。

表9 事前、事後、フォロー各アンケートにおける授業改善への実行度及び意欲の割合

項目	事前(7/15)	事後(8/20)	フォロー(11/12)
「授業において具体的な目標設定を促すもの」			
・生徒一人一人のこれまでの学習状況を把握する	30.23	36.36	33.33
・授業のはじめに学習のねらいを生徒に明確に示す	56.52	81.82 *	64.29
・学習のねらいを明確に示し、学習に見通しをもたせる	64.44	72.73	66.67
「目標に準拠した評価を促すもの」			
・振り返りをもとに、問題点を明確にして次の指導計画をたてる	32.61	63.64 *	42.86 *
・授業のまとめを工夫する	31.82	65.91 *	40.48 *
・学習のねらいをすべての生徒に達成させる	47.83	81.82 *	50.00
・生徒一人一人の学習の達成状況を把握する	21.74	38.64	28.57 *
「生徒の主体的な学習を促すもの」			
・主体的な学習を促すために教材解釈や教材開発をする	39.13	54.55	40.48
・計画を立てる際に、生徒の主体的な活動を考慮する	36.96	45.45	47.62 *
・生徒の主体的な学習を促す工夫をする	43.48	59.09	59.52 *

*アンケート結果が事前アンケートより大きく上昇した項目
 「事前アンケート」7月15日における授業改善の実行度(実行している、どちらかといえば実行している)
 「事後アンケート」8月20日における授業改善への意欲(実行できると思う、どちらかといえば実行できると思う)
 「フォローアンケート」11月12日における授業改善の実行度(実行できている、どちらかといえば実行できている)

これより、次のような結果を導き出すことができる。

・第1段階「行動意欲の測定」の結果

校内研修を実施した後、事前アンケートの実行度と比して全項目において行動意欲が上昇したが、特に高い上昇をみせた項目があった。

- ・授業のはじめに学習のねらいを生徒に明確に示す (25.30%)
- ・振り返りをもとに、問題点を明確にして次の指導計画をたてる (31.03%)
- ・授業のまとめを工夫する (34.09%)
- ・学習のねらいをすべての生徒に達成させる (33.99%)

などであるが、この4項目のうち3項目は「評価」に関する項目であった。その理由について、アンケートの記述回答の中で、「授業のねらいが曖昧なまま進めていたことを教え

られた」「評価は、今まで重要とは分かっていたがそれをしなければならぬという意識が低かった」「校内研修で話し合う中で、評価の大切さを再認識した」などをあげていた。

この結果を受けて、このような行動意欲の変化が、校内研修の3か月後にどのような行動変容に結びついたかを検証したい。

・第2段階「行動変容の測定」の結果

3か月後のフォローアンケートでは、事前アンケートと比較して、行動の変化に大幅な上昇が見られなかった。そうした中で、上昇幅の大きかった4項目を挙げると次である。

- ・振り返りをもとに、問題点を明確にして次の指導計画を立てる (10.17%)
- ・授業のまとめを工夫する (8.66%)
- ・計画をたてる際に、生徒の主体的な活動を考慮する (10.66%)
- ・生徒の主体的な学習を促す工夫をする (16.04%)

アンケートの記述回答の中に、「実践しようという意識はあるがなかなか実行できない」「毎時間評価を設定する余裕がない」「生徒の主体的な活動を促すことは比較的实践しやすい」などの意見があがっていた。

これら二つの結果から、事後アンケートでは多くの項目で行動意欲が大きく上昇したにも関わらず、そのまますべてが実際の行動変容に結びつかなかったことが分かった。

(4) 評価指標に基づく行動変容度の測定と質的分析

行動意欲は行動変容に結びつく最も大きな要因である。にもかかわらず、研修3か月後の行動変容に結びつかなかったのはなぜだろうか。ここではより詳細に検証するために、行動の「質」的変容にまで焦点を当てて検証を行うこととした。

そもそも行動をとらえる方法には「量」と「質」の両面があるはずで、そうであるならば、予測される研修3か月後の行動変容の低下を「量」的な低下ととらえ、行動の「質」的な変容はまだ測定されていないと考えたからである。そうなれば、行動変容を測定する際に、単に「実行できている、どちらかといえば実行できている」の割合を資料とするだけでは不十分で、校内研修において行動意識の変化が「どのような行動変容（質的变化）を導いたか」までを分析する必要を感じたのである。そこで、改めて行動変容を測定するための「行動変容確認アンケート」を行った。このアンケートは、各評価指標を広島県の研究成果である「行動変容における五つの分類」を用いながら行動の「質」を回答する方法をとっている。なお、評価指標は「授業力向上確認シート」で作成した以下の①～⑱である。

- (1) 規律やルールを守る力に関して
 - ①チャイムが鳴る前に授業の準備をするよう指導している
 - ②号令・あいさつがきちんとさせるための手立てを考えている
 - ③号令・あいさつがきちんとできて、授業が終われるような手立てを考えている
- (2) 学習計画をたてる力、見通しをもって学習する力に関して
 - ④生徒の実態を把握し、授業の中で身に付けさせたい力（具体的な目標）を設定している
 - ⑤前時の復習の手立てを考えている
 - ⑥本時のねらいや学習の見通しを設定し、生徒に理解させる手立てを考えている
 - ⑦本時のねらいが達成されたかを振り返るための手立てを考えている
 - ⑧目標を達成した生徒がさらに意欲をもてるような手立てを考えている
 - ⑨目標を達成できなかった生徒に目標が達成できるような手立てを考えている
 - ⑩次時の目標を予告し、必要に応じて課題を準備している
 - ⑪自分の授業を振り返ること（評価）ができるような手立てを考えている
- (3) 基礎的・基本的な学力に関して
 - ⑫分かりやすい説明ができるよう手立てを考えている
 - ⑬分かりやすい板書ができるよう手立てを考えている
 - ⑭必要に応じて実際にやって見せる時間を計画している（教員から生徒への提示）
- (4) 思考力・判断力に関して
 - ⑮生徒の自主的な活動の時間を計画している（調べたり考えたり判断したりする時間）
- (5) コミュニケーション力

- ⑯生徒の自主的な活動の時間を計画している（意見を発表したり交流したりする時間）
- (6) ソーシャルスキルに関して
- ⑰生徒の自主的な活動の時間を計画している（2人組やグループ活動の時間）
- (7) 学習に対する興味関心に関して
- ⑱その他の生徒が課題に対して関心・意欲を高め、前向きな態度で臨めるような手立てを考えている
- ⑲特に関心・意欲の低い生徒が前向きに臨めるような手立てを考えている

(ウ) 行動変容の測定結果

表10は、実施校のZグループに対して、校内研修を実施後3か月の時点で、評価指標①～⑲に関する行動変容が起こったか否かを調査した結果である。

表10 校内研修の3か月後に実施した行動変容度測定の結果

評価指標	未還元型 (%)	報告型 (%)	検証型 (%)	追試型 (%)	転移型 (%)
Zグループ (1) ①	5.41	21.62**	37.84	29.73	5.41*
②	13.51**	10.81	27.03*	32.43	16.22
③	2.70	10.81	27.03*	37.84	21.62**
(2) ④	5.41	16.22**	32.43	37.84	8.11*
⑤	5.41	16.22**	27.03*	48.65**	2.70*
⑥	2.70	8.11	29.82	56.76**	2.70*
⑦	2.70	16.22**	40.54	37.84	2.70*
⑧	5.41	18.92**	37.84	32.43	5.41*
⑨	13.51**	8.11	51.35**	21.62*	5.41*
⑩	10.81**	21.62**	40.54	18.92*	8.11*
⑪	24.32**	29.73**	24.32*	16.22*	5.41*
(3) ⑫	8.10	10.81	32.43	43.24**	5.41*
⑬	2.70	16.22**	48.65**	32.43	0*
⑭	2.70	27.03**	43.24	27.03	0*
(4) ⑮	5.41	27.03**	45.95	21.62	0*
(5) ⑯	2.70	21.62**	35.14	40.54	0*
(6) ⑰	8.11	18.92**	37.84	27.03	8.11*
(7) ⑱	2.70	10.81	35.14	43.24*	8.11*
⑲	10.81**	18.92**	45.95	21.62*	2.70*

- ・未還元型＝「授業力向上確認シート」を活用した具体的な実践を行っていない
- ・報告型＝「授業力向上確認シート」の内容を確認したり、会話の中で話題として取り上げたことがある
- ・検証型＝「授業力向上確認シート」をもとに今までの授業の振り返りや自己評価を行った
- ・追試型＝「授業力向上確認シート」をもとに、授業を計画し、具体的な実践を行った
- ・転移型＝「授業力向上確認シート」をもとに、発展：応用させたり同僚と相談して新たな活用を行った

(参考) 広島県	5.00	8.10	38.40	31.30	17.20
----------	------	------	-------	-------	-------

*＝各評価指標の中で、広島県と比べて割合が顕著に低いもの

**＝各評価指標の中で、広島県と比べて割合が顕著に高いもの

表10において、「未還元型」は行動変容がなかったことを意味している。それに対して、「報告型」から「転移型」までは程度の差はあれ、何らかの行動変容が起こったことを示している。前述の広島県の分類では、その中で最も期待される行動は、もちろん「転移型」であるが、「報告型」であっても新たなアクションを起こしたという点において行動の変容として見なしている。

測定結果を、評価指標ごとに特徴でみていくと、次のようになる。

・評価指標(1) (①～③)「規律やルールを守る力に関して」

「未還元型」や「検証型」の数値が高い項目もあれば、「転移型」が高い項目もあるが、広島県と大きな差はないと考えられる。

・評価指標(2) (④～⑪)「学習計画をたてる力、見通しをもって学習する力に関して」

全体的に「未還元型」及び「報告型」の数値が高い。とりわけ⑨⑩⑪で「未還元型」が非常に高くなっている。この項目に関しては、実践が^{ほかど} 捗らなかつたことを意味している。その一方すべての項目において、「転移型」が少なく、研修内容がなかなか応用されず、発展まで結びつかなかつたことが見えてくる。

・評価指標(3) (⑫~⑭)「基礎的・基本的な学力に関して」

「報告型」～「追試型」の数値が概ね高い。研修時でも参加者の意識が高かった項目なので増えたが、「転移型」までは至っていない。

・評価指標(4) (⑮)「思考力・判断力に関して」、評価指標(5) (⑯)「コミュニケーション力」、評価指標(6) (⑰)「ソーシャルスキルに関して」

「報告型」の数値が高い。一方「転移型」は低い。

・評価指標(7) (⑱⑲)「学習に対する興味関心に関して」

行動は、「未還元型」か「報告型」にとどまっている。

以上のことから分かったことをまとめると次のようになる。

- ・行動意欲に比してフォローアンケート時における「行動変容度」の割合はあまり高いものではなかったが、その内容を分析した結果「報告型」「検証型」においては全般的に上昇がみられた。このことから、ワークショップ型の校内研修においては「報告型」「検証型」において行動が変容したと言える。
- ・しかし、その行動変容は「報告型」「検証型」に留まり、「追試型」「転移型」へ移行したものは少なかったため、受講者は行動が変容したと感じられていなかった。

この研究を続けるに従って、校内研修には二つの「壁」があるように感じ始めた。

一つ目の「壁」は、研修後にその内容を同僚に伝えたり、あるいは自己の検証に用いたりすることがないので、研修内容が受講者のみにとどまり、同僚に波及しないことである。

二つ目の「壁」は、その行動も「報告型」「検証型」にとどまり、それが「追試型」や「転移型」として具体的な実践になかなか発展しないことである。

今回の行動変容測定においては、ワークショップ型校内研修を取り入れることで一つ目の「壁」をかなりの部分で打ち崩していることが見て取れたが、しかし、二つ目の「壁」は打ち崩すには至っていなかったと言えよう。

そこで、さらに行動変容を促す手立てとして、「授業力向上確認シート」を活用して行動への動機付けを行い、その効果の測定結果と比較することとした。

(I) 「授業力向上確認シート」の効果について

右の表12は「授業力向上確認シート」をもとに、「授業力向上月間」において授業改善に取り組んだXグループ(A、B、C各教諭)とそれを支援したYグループ

表12 校内研修の3か月後に実施した行動変容度測定の結果
(X・Yグループ)

	A	B	C	D	E	F	割合(%)
未還元型	0	0	0	0	0	0	0.00
報告型	0	1	0	5	0	4	8.77
検証型	7	4	4	9	8	9	35.96
追試型	10	10	12	5	8	6	44.74
転移型	2	4	3	0	3	0	10.53
	19	19	19	19	19	19	100.00

グループ(D、E、F各教諭)の行動変容を測定したものである。測定時期は11月下旬で、校内研修から3か月、「授業力向上月間」終了から2か月経っている。

X、Yグループの特徴としては、2点あげられる。

一つ目は、「未還元型」と回答したが項目が0.00%であり、Zグループや広島県と比しても、非常に少ない点である。

二つ目は、Zグループに比して、「追試型」と「転移型」の割合が非常に高いことである。もし、そうであるならば、「授業力向上確認シート」が構造変容を促進した要素と考えられる。そこで、さらにXグループの3名の教諭に関して行動変容の変化を検証しておきたい。

表13 「授業力向上月間」における行動変容の変化

1=「実行できていない」 2=「どちらかといえば実行できていない」
 3=「どちらかといえば実行できている」 4=「実行できている」

A教諭の行動変容の変化

評価指標	9/6	9/8	9/14	9/17	9/21	9/24	9/28	10/1
(1) ①	2	2	3	3	3	3	3	3
②	4	3	3	3	3	3	4	4
③	3	3	3	3	4	3	4	4
(2) ④	4	3	3	3	3	3	3	3
⑤	3	3	3	3	3	3	3	3
⑥	3	3	3	3	3	3	3	3
⑦	2	3	3	3	3	3	3	3
⑧	2	2	2	3	3	3	3	3
⑨	3	3	3	3	3	3	3	3
⑩	3	3	3	2	3	2	2	3
⑪	2	2	2	2	2	3	2	2
(3) ⑫	2	2	2	2	4	3	2	2
⑬	2	2	2	2	2	2	3	2
⑭	1	3	2	3	3	3	3	4
(4) ⑮	2	2	2	3	3	3	2	3
(5) ⑯	2	2	2	2	2	2	2	2
(6) ⑰	2	3	3	3	3	3	3	3
(7) ⑱	3	3	3	3	3	3	3	3
⑲	2	3	2	2	2	3	3	3

A教諭の主な記述内容から

◇できていること

- ・「授業力向上確認シート」の活用
- ・各授業で具体的な学習目標を設定し、生徒に理解させること
- ・生徒の主体的な学習を促すために、対話や討論、資料を用いての作業を取り入れたこと

◇できていないこと

- ・生徒が目標達成度を自己評価したり、あるいは教師がそれを把握したりするための「目標に準拠した評価」を用いること
- ・活用する力(表現力・判断力・思考力)を育成するための主体的な生徒の活動を保証していないこと

B教諭の行動変容の変化

評価指標	9/6	9/13	9/27	10/4
(1) ①	4	3	4	4
②	3	4	4	4
③	3	4	4	4
(2) ④	3	3	4	4
⑤	4	4	3	4
⑥	4	4	4	4
⑦	3	3	4	3
⑧	2	3	3	2
⑨	3	3	3	3
⑩	3	2	3	3
⑪	2	2	1	2
(3) ⑫	4	3	2	4
⑬	4	3	4	3
⑭	3	4	3	4
(4) ⑮	3	3	3	3
(5) ⑯	3	3	3	3
(6) ⑰	4	4	4	4
(7) ⑱	4	4	4	4
⑲	2	4	4	4

B教諭の主な記述内容から

◇できていること

- ・「授業力向上確認シート」で授業を見直したところ、目標と評価が明確になり指導しやすくなったこと
- ・生徒も意欲的に自主的活動に取り組むようになり、「授業が楽しい」と回答する生徒が増えたこと

◇できていないこと

- ・まだ意欲の低い生徒へのアプローチが弱いこと

C教諭の行動変容の変化

評価指標	9/3	9/15	9/17	9/22	9/24	9/29
(1) ①	4	4	4	4	4	3
②	3	4	3	3	3	3
③	2	3	2	3	3	3
(2) ④	3	4	4	4	4	4
⑤	4	3	4	4	3	4
⑥	4	3	4	4	4	3
⑦	4	2	3	4	4	3
⑧	4	3	4	4	3	4
⑨	4	4	4	4	4	4
⑩	4	4	3	3	3	4
⑪	4	4	1	2	1	1
(3) ⑫	4	4	3	3	3	4
⑬	4	4	3	2	2	4
⑭	4	4	4	3	3	3
(4) ⑮	2	2	3	3	4	3
(5) ⑯	3	3	3	3	3	3
(6) ⑰	4	4	4	4	4	4
(7) ⑱	3	3	4	3	3	4
⑲	4	4	3	3	4	3

C教諭の主な記述内容から

◇できていること

- ・「授業力向上確認シート」を意識しながら各項目の実行を行うことができた
- ・「授業力向上確認シート」の内容に留まらず、教科の特性に合わせて工夫することができた

◇できていないこと

- ・生徒の主体的な活動がプリント学習中心となり、学級全体に広がらなかった
- ・生徒の主体的な活動の中で、目標達成度に個人差があり、その修正が難しかった

この3名の教諭の検証から考えられることをまとめると次のようになると考えられる。

- ・Zグループでみられた「報告型」「検証型」への行動変容は、Xグループ及びYグループにおいてはさらに大きな行動変容である「追試型」「転移型」へと進んだと考えられる。
- ・「振り返りシート」からその原因を分析すれば、「授業力向上確認シート」を活用した授業を心がけることによって、研修から3か月が経っても、研修の行動目標に対する「行動意識」は大きく低下することなく、研修の効果を継続させるには有効であったと考えられる。

(5) 成果と課題

本研究は、校内研修の改善に資するために、校内研修の活性化と深化を支援する研修プログラムの在り方とその効果を検証するものである。それは、これからの教育現場において校内研修の重要性がますます増加するであろうという予測のもと、「新たな発想の校内研修」の在り方を探る必要から出発したものである。換言すれば、いみじくも60年前に大照が指摘した、「具体性の原理」「主体性の原理」「協同性の原理」を具象化する試みであったとも言える。

本研究で明らかになったことは、次の2点である。

K J法を取り入れたワークショップ型校内研修は、「グルーピング・構造化」及び「表札づくり・抽出化」を通して研修への理解が強化され、行動への意識を高める。

校内研修直後に高かった行動の意識は、3か月たった時点では低下し、行動変容も「報告」「検証」にとどまる場合が多いが、K J法の「グルーピング・構造化」及び「表札づくり・抽出化」した項目をもとに「授業力向上確認シート」を作成し、これをもとに授業改善に取り組むと、「追試」「転移」まで促進され、教員の授業改善のための行動が変容する。

これらのことから、ワークショップ型の校内研修は「新たな発想の校内研修」の一翼を担うことになっていくであろうし、様々な実践研究が進む中で新たな形を獲得しながら進化していくことになるだろうと思われる。

今後の課題として、次の3点を挙げておく。

一つ目は、今回実施したK J法に限らず、様々なワークショップの技法を研究し、その特徴を生かしながら校内研修に効果的に組み込む手立てを構築することである。そのためには、以下の4点に留意する必要がある。

- ・研修の目的にあった研修技法を選択すること
- ・研修の中でタイミングよく活用すること
- ・一つの研修技法だけではなく、組み合わせて効果をあげること
- ・受講者が研修に対する評価を共有できるような成果物を作成すること

ワークショップ型校内研修には様々な可能性があるが、その可能性を掘り起こしていくことが今後の課題となる。

二つ目は、今後校内研修においても行動変容のレベル3の測定を導入し、その成果を評価していく必要があるが、その測定を妨げる要因を排除する研究を進めなければならない。浅野（平成20年）が指摘したように、教育において教員の行動変容に影響を及ぼすものは様々な要因が考えられる。これらの要因を排除し、より正確な行動変容度を測定する方法を構築しなければならない。

最後に、より正確な行動変容の測定が行えるように、測定方法と評価指標の精査を行う必要がある。本研究において最も反省すべき点はここにある。また、データ分析の方法もさらに研究の余地があると考えられる。

(6) おわりに

最初は手探りであった本研究も、先行研究を参考に推し進めていくうちに、いつの間にか「新たな発想の校内研修」が様々な可能性を秘めた鉱脈のように思えるようになってきた。そう考えれば、校内研修の研究は短期間で結果を求めるのではなく、経年でその成果を蓄積していく必要があると言える。

本稿を終えるにあたり、研究に御協力いただいた奈良県立高取国際高等学校の皆様衷心

より感謝申し上げたい。とりわけ、本県における校内研修の有用性の研究はまだまだ^{らんしょう}濫觴の域を出ない上に、本研究はさらにその最初の一滴に過ぎないものであったにもかかわらず、校内研修やアンケート、並びに授業研究など様々な面で御無理を申し上げたことに紙面を借りておわび申し上げたい。

多くの課題が残されていることから分かるように、本研究の目的は十分に達成されたとは言えない。その点においては不十分な本研究ではあるが、各方面からの御批正を願うとともに、本研究が少しでも学校現場の校内研修の改善の一助となれば幸甚である。

参考・引用文献

- (1) 油布佐和子 (2007) 「教師がつながる授業研修」『VIEW21小学版7月号』
- (2) 村川雅弘 (2010) 『「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる学校を変える』教育開発研究所pp11-12
- (3) 尾木和英 (平成19年) 「教員協働の力を高める校内研修の充実」『中等教育資料』 pp. 22-25
- (4) 村川雅弘 (2005) 『授業にいかす教師がいきるワークショップ型研修のすすめ』ぎょうせい pp2-3, pp62-71
- (5) 浅野良一 (平成20年) 『教員研修評価・改善システムの開発に関する研究報告』神戸市総合教育センター
- (6) 那須千佳子 (平成21年) 『「校内研究・研修ハンドブック」の活用に向けて』島根県教育センター
http://www.pref.shimane.lg.jp/matsue_ec/chousa_kenkyu/21nendo_data/nasu.pdf
- (7) 三宅啓介ほか (平成18年) 『教員研修・評価システムの開発に関する研究』広島県立教育センター
<http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/publish/ki/pdf1/kk34/kennsyuuhyouka.pdf>
- (8) 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
- (9) 近藤勲ほか (2007) 『教員研修の課題と今後の対応』日本教育工学会第23回全国大会
- (10) 浅野良一 (平成19年) 『教育の企画・実行と効果測定』兵庫教育大学
- (11) 独立行政法人教員研修センター (平成22年) 『研修の効果的な運営のための知識・技術2訂版』
- (12) 東京都教職員研修センター「授業力自己診断シート」
<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp>
- (13) 文部科学省「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデル・カリキュラム)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/05031101/001.pdf