

日本型教員研修の海外展開及び国際連携ネットワーク構築事業

(2018 (平成 30) ～2020 (令和 2) 年度)

研究成果報告書

2021 (令和 3) 年 3 月

森 久佳 (大阪市立大学)

はじめに

近年、諸外国からは日本の教育制度やカリキュラム等に対し高い関心が寄せられているなか、独立行政法人教職員支援機構（National Institute for School Teachers and Staff Development: NITS）では、本年タイ王国教員に対する NITS 研修プログラムの実施が正式に決定された。そして、国における政策動向等も踏まえつつ、平成 30 年度より「日本型教員研修の海外展開及び国際連携ネットワーク構築事業」を立ち上げ、第 5 期中期目標期間中に各種取組が進められてきた。

各国の教員に対する研修の実施はこの事業の核となるものであり、その効果測定や評価手法等を調査・研究し、次年度の教員等を対象とする研修カリキュラム改善に活かすことを通して、こうした知見を様々な国へ適用可能な汎用性のあるものとして構築する必要がある。また、そうした研究成果については、日本の教員に対する研修の評価、実施手法への還元も期待されるところである。

加えて、日本国内においては、急速なグローバル化や情報化などの社会変化や、それに伴う学力観の変化を背景に「学び続ける教員像」（中教審，2012）の理念が打ち出されてから 10 年が経過しようとしている。「学び続ける教員像」の確立を目指した教員研修においては、研修を教師が知識や技術を刷新する機会として位置づけるにとどまらず、研修で得た学びを教育の専門家として積極的に活用していくことが喫緊の課題として横たわっている。

以上の背景を踏まえて、本研究は、「日本型教員研修の海外展開及び国際連携ネットワーク構築事業要綱」（平成 30 年 9 月）に基づき、大阪市立大学が独立行政法人教職員支援機構（以下、NITS）の委託を受けて実施されたものである。その主たる目的は、教員研修の効果測定・評価手法の確立と、教員研修から得た学びを受講者が学校の改善や改革に活用する過程において、教師の特徴や支援体制が影響の実相を理論化することである。本報告書はその成果の一端を提示するものであるが、本研究は受託期間終了後も継続して進めているところであることも付言しておく。

2021（令和 3）年 3 月

森 久佳・香川奈緒美・辻野けんま・島田希

目 次

はじめに	1
0. 研究実施の概要	3
1. 研修の効果検証に関する研究動向	9
2. 本研究のアプローチ	19
3. 本研究の調査対象・項目	21
4. 結果と考察	33
5. 今後の課題と展望	43
引用・参考文献	45

0. 研究実施の概要

0-1. 研究者・研究協力者、研究分担者

- ・森 久佳（研究代表者） 大阪市立大学大学院文学研究科 准教授
- ・香川 奈緒美（研究分担者） 島根大学教育学部初等教育開発講座 准教授
- ・島田 希（研究分担者） 大阪市立大学大学院文学研究科 准教授
- ・辻野 けんま（研究分担者） 大阪市立大学大学院文学研究科 准教授

0-2. 受託（契約）期間

2018（平成 30）年 9 月 13 日 ～ 2021（令和 3）年 3 月 31 日

0-3. 研究テーマの名称

日本型教員研修の海外展開及び国際連携ネットワークの構築事業

0-4. 各年度の成果の概要

(1) 2018（平成 30）年度

①研修の効果測定に関する評価 WG の組織

2018（平成 30）年 8 月に WG を組織し、NITS 及び大阪市立大学（スカイプ等を活用）にて協議を行った。

また、2018 年 10 月に、タイ王国より 20 名の校長が来日し、NITS・つくば中央研修センター及び宮城教育大学にて実施されることが確認されたので、この研修の参加者を本研究の調査対象とすることが確認された。

②教員研修に関する先行研究の整理と検討

企業及び学校教育の領域における研修に関する先行諸研究の整理・検討を実施した。

- 研修評価研究（Evaluation of training）では研修後の変容も含めて実施することが求められている
- 「研修転移研究」に着目する動向が見受けられ、「学ぶこと」だけに注目するのではなく、「学んだことを実践すること」に焦点が当たようになってきた
- 企業の現場では、研修転移を「行動変容」のレベルまで追跡して調べ、評価しているのは半数であり、さらに「投資効果」まで検証する企業はきわめて少ない
- 学校教育の領域では、伝統的に、教員研修（teacher PD）のインパクトの測定は、大部分が教師の満足度に焦点が当てられており、教師の学び、新しい実践の活用、児童生徒の成果、投資効果に対するインパクトは等閑視されている
- これまでの教員研修効果の議論においては、研修の受講者自身の「信念」の要

素があまり考慮されてこなかったもので、受講者自身の信念から意図、そして行為へとつながるモデル（例：Ajzen モデル）を視野に入れた研究を実施することが有効であると考えられる

- 以上の点を踏まえた上で、本年度は研修の受講生（タイ王国から来日する校長 20 名）が作成するスクールプランの分析及びアンケート調査の実施・分析を行う方針を定めた

③アンケートの種類と概要

- 研修開始前アンケート：信念・意図・行為に関する項目も含めた内容
- つくば研修終了後アンケート：達成度等に関する内容
- 宮城研修修了後アンケート：達成度等に関する内容
- 研修後（4 ヶ月後）アンケート：スクールプランの実施状況等についての内容（オンライン）
- アンケートの翻訳は、スプリングヒル及び一般財団法人・日本国際協力センター（JICE）に依頼

④現地で開催された受講生のフォローアップ研修の参加・観察

2019（平成 31）年 3 月 5 日（火）～6 日（水）にタイ王国の National Institute for Development of Teachers, Faculty Staff and Educational Personnel（NIDTEP）にて開催された受講生対象のフォローアップ研修に、森及び香川が参加・観察した。また、研修後（4 ヶ月後）アンケートの回答の依頼も合わせて行った。

(2)2019（平成 31）年度

①研究計画の策定と確認

大阪市立大学にて協議を行い、昨年の研究活動において整理及び検討していた研修効果をめぐる動向を、改めて確認した。

- 「研修転移」の概念に着目し、それを「行動変容」のレベルまで追跡して調べ、評価する。
- 教員研修（teacher PD）のインパクトの測定を、教師の満足度に終始せず、教師の学び、新しい実践の活用、児童生徒の成果、そして／もしくは投資効果に対するインパクトまで視野に入れる。
- 研修の受講者自身の「信念」の要素に着目し、受講者自身の信念から意図、そして行為へとつながるモデルを視野に入れた研究を実施する。

③2018 年度に実施したアンケートの傾向分析

2018 年度に実施した研修参加者へのアンケートを整理し、分析を行った。その結果、以下の点を見出した。

- 研修参加前と参加後で、信念や意図等に関する変化が見られる参加者が一定数

存在している。

- 大まかにいえば、研修時に自身で策定した目標を実施しようと試みている参加者とそうで無い参加者の存在があり、また、試みた参加者によっては、新たな課題や問題に直面していることも見受けられる。
- こうした傾向は、個人レベルで検討すると、信念レベルでのアンケート項目と実際の行動（行為）に関する項目において、有意な相関関係が一部見られる。
- また、研修に参加した参加者と、少なくとも4ヶ月程度経ても連絡を取り合っている層と、そうではない層の傾向が見られる。
- ただし、そうした変動については、実際のところは個々人で多様であり、何かしらの傾向をグルーピング化して整理することは困難とも考えられる。

④ アンケートの種類と概要

2019年10月に、タイ王国より34名の指導主事及び校長が来日し、福井大学及びNITSつくば中央研修センターにて研修が実施される機会を活用して、前年度と同様のアンケートを実施することが確認された。作成・実施したアンケートの概要は以下の通りである。

- 研修開始前アンケート：信念・意図・行為に関する項目も含めた内容
- 福井大学における研修終了後アンケート：達成度等に関する内容
- NITS（つくば）における研修修了後アンケート：達成度等に関する内容
- 研修後（4ヶ月後）アンケート：スクールプランの実施状況等についての内容（オンライン）
- アンケートの翻訳は、一般財団法人・日本国際協力センター(JICE)に依頼

⑤ 現地で開催された受講生のフォローアップ研修の参加・観察（中止）

当初、2020年3月23日(月)～24日(火)の期間に、タイ王国のNational Institute for Development of Teachers, Faculty Staff and Educational Personnel (NIDTEP)にて開催予定の受講生対象のフォローアップ研修に、森及び香川が参加・観察予定だったが、新型コロナウイルス(COVID-19)による影響のため、研修自体が延期となり、現地訪問による調査活動等をすることができなくなった。ただし、研修後（4ヶ月後）アンケートの回答については、NIDTEPを通して依頼した。

(3) 2020（令和2）年度

① 研究計画の策定と確認

オンライン（Zoom）にて協議を行い、今年度の研究計画の策定と確認を行った。まず、何よりも、新型コロナウイルスによる世界的パンデミックのため、計画内容の大幅な見直し及び修正を余儀なくされた。特に、昨年度に今後の研究課題として設定していた、「研修参加者の中から数名を抽出し、現地に訪問してディープインタビューを

実施する」活動については、断念せざるを得ない点が確認された。

その上で、可能な範囲内で、これまで確認されてきた、①教員研修（teacher PD）のインパクトの測定を教師の学び、新しい実践の活用、児童生徒の成果、そして／もしくは投資効果に対するインパクトまで視野に入れること、そして、②研修の受講者自身の「信念」の要素に着目し、受講者自身の信念から意図、そして行為へとつながるモデルを視野に入れた研究を実施する、とする方向性で研究を進めること、について改めて確認した。

②これまでのアンケートの傾向分析

2018・2019 年度に実施した研修参加者へのアンケートを整理し、より綿密な分析を行った。具体的には、2018 年度及び 2019 年度のアンケートのデータに関しては香川が全体的な分析を行い、2018 年度のアンケートのデータに関しては、森、島田、辻野は、各参加者のアンケートで分析可能な 12 名分のデータを、それぞれ 4 名分ずつ分担して担当し、そのアンケート内容から読み取ることができる内容等を抽出することで傾向等の分析を行った。

③研究成果

今回の研修から得た学びを受講者が学校の改善や改革に活用する過程において、どのような教師の特徴や支援体制が影響しているかを理論化する枠組みとして、Theory of Planned Behavior (TPB: Ajzen, 1991) を採用した上で、教師が持つ理想の教師像、リーダーシップ、支援体制が研修直後と研修 4 か月後の学校組織改革行動に与える影響について調査した。TPB は、人間が特定の行動を選択肢の一つとして検討する段階から、その行動を行う意思決定を通じて、実際に行動をとるまでの過程を理論化したものであり、その理論の中核は、特定の行動に対する自己評価、同行動に対する主観的な他者評価、同行動に関する自己効力感の高低がその行動をとるか否かの意向に影響を与えているという主張である。これに加えて、行動の評価には性格や価値観などの個人差や経済状況などの社会的要因が影響している点や、当事者の実際の行動能力の影響についても言及されている。

本研究は、この TPB を教員研修後に研修から得た学びを学校組織改革に活用する行動に応用し、研修での学びが学校組織全体の改善に積極的に活用されるために重要となる要素の抽出に試みた。

調査分析の結果、以下の点が主たる成果として見出せた。

- 受講者が持つ理想の教師像の内容に関わらず、職場の同僚と同じ理想像を共通していると認識する受講者ほど、受講者が提案する改革の方向性に同僚が同意し、改革は実践可能だとより強く確信していた
- リーダーとしての自信の高さは、研修応用行動をとるために必要な知識を身につけたという認識の高さに寄与し、リーダーとしての立場を意識して行動する受講

者ほど、研修を経て自らが提案する組織改革の必要性をより強く感じていた

- 研修実施 4 か月後に組織改革の進捗状況、支援体制、そして再度研修の成果を活用する行動に関しては、対話を含む支援体制の重要性が顕著だった
- 研修 4 か月後の研修活用行動への自己評価の高さは、行政と地域からの支援の強さ及び同じ研修を受講した他教師との課題に関する対話の頻度の高さによって支えられていた
- 主観的な他者評価と自己効力感の高さは、勤務校の同僚からの支援の強さ及び同じ研修を受講した他教師との組織改革に直結しない私的な対話の頻度が高さによって支えられていた

④研究成果の発表

2020 年 10 月に Web 開催された日本教育大学協会の研究集会において、香川が上記の成果内容に基づいた発表を行った。

1. 研修の効果検証に関する研究動向

1-1. 研修評価の研究動向

企業研究における「研修」は、例えば、「組織のかかげる目標のために、仕事現場を離れた場所で、メンバーの学習を組織化し、個人の行動変化・現場の変化を導くこと」（中原他 2018：11）と定義されている。そうした研修を評価すること、すなわち、「研修評価（Evaluation of training）」において最も影響力があり未だ有効なモデルとして捉えられているのが、Kirkpatrick のモデルである。Kirkpatrick ら（2006）による「4 レベルアプローチ」では、研修評価は 1. 反応（Reaction）、2. 学習（Learning）、3. 行動（Behavior）、4. 成果（Results）の 4 つの段階（レベル）に分けられる。Kirkpatrick（2016）では、この 4 つの段階は次のように説明されている（図表 1）。

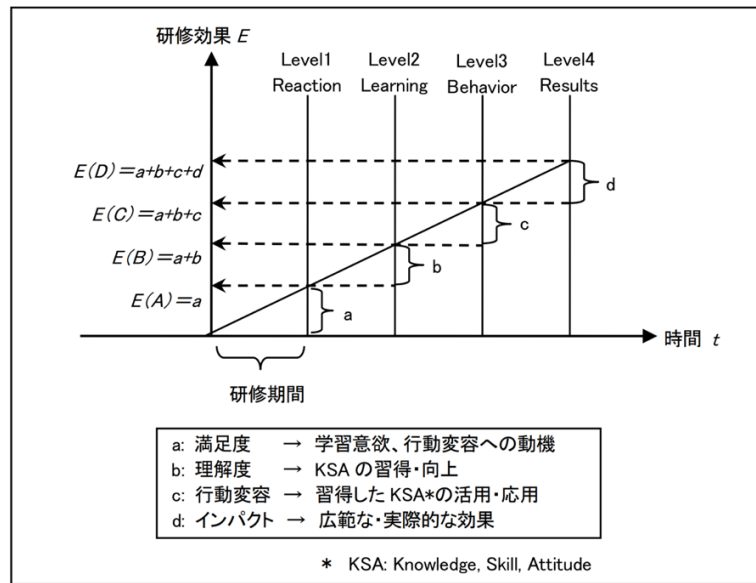
図表 1 Kirkpatrick の 4 つのレベル（水準／段階）

1 反応 (Reaction)	参加者が研修を好ましく、興味が湧くものであり、自分たちの仕事と関連していると感じる度合い
2 学習 (Learning)	研修に参加することを土台にして、参加者がねらいとされる知識、技能、態度、自信、義務感を獲得する度合い
3 行動 (Behavior)	職場に戻った際に、参加者が研修で学んだことを活用する度合い
4 成果 (Result)	研修・支援・説明責任を包括した結果として、目標とされる成果が得られる度合い

Kirkpatrick et. al. (2016): Table 2-1, より

この 4 レベルアプローチを時間と研修効果を軸にして整理したものが図表 2 である。

図表 2 Kirkpatrick ら（2016）の 4 段階（レベル）アプローチの概要



米原2014：211、図1、より

まず、レベル 1 の「反応（Reaction）」の段階では、主として研修終了時のアンケート調査等によって研修参加者の「満足度」が評価され、その満足度によって研修の成果が判断され、次のレベル 2 の「学習（Learning）」段階では、研修参加者の知識や技能、態度等の「理解度」が確認される。そして、レベル 3 の「行動（Behavior）」段階では、研修が終了して参加者が職場に戻った後、ある一定の期間を経て参加者の行動が変容したか否かが、研修で学んだ内容を活用する度合いを基にして確認され、レベル 4 「成果（Result）」段階では、結果的に目標とされた成果が得られたか否かといった研修の影響と成果に関する評価がなされることになる。

こうした各レベル（段階）で為される判断や評価を行うためには、何をどのように評価するのかといった点でも相違が見られる。手法と評価時期も含めてまとめたものが図表 3 である。

図表 3

レベル		内容	項目	手法	時期
1	反応 Reaction	研修に対する印象	満足度 有用度 自己効力感	アンケート（本人）	研修直後
2	学習 Learning	知識・技術の獲得	学習内容 獲得度	テスト（プレ・ポスト） ロールプレイ評価	研修前・後 研修中

3	行動 Behavior	学習内容の転移 職場での行動変化	活用度	アンケート (本人・他者評価) インタビュー 行動観察	研修数カ月後
4	成果 Results	ビジネス上の影響	売上・利益 従業員満足度 退職率	実験群と統制群の比較 成果につながる要素の分 析	研修数カ月後

中原他 2018：25、図 1－5

1-2. 研修転移 (Transfer of training) への着目

こうした研修評価の際に鍵となるのが、「研修」の場で得た学びがそこで閉じないこと、また、学んだことを自身の職場で活かせるかどうか、という点である。Kirkpatrick のモデルでいうならば、レベル 1 とレベル 2 は、研修を実施する側のコントロールがしやすく、評価も単純なものとなる。一方で、レベル 3 とレベル 4 は、先の 2 つのレベルとは大きく隔絶された状態にあり、レベルが上がるほど、研修実施者のコントロールが効きにくく、かつ、評価のための変数が多く存在して、評価の複雑さが増すことになる。その単純でコントロールしやすいレベル 1 とレベル 2、複雑でコントロールしにくいレベル 4 をつなぐ、ミッシングリンク（失われた環）とでもいうべきものが、レベル 3 を促す「研修転移」である（中原他 2018：34－35）。この「研修転移 (Transfer of training)」とは、「研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続されること」（中原他 2018：17）を指す。そこでは、「一般化 (Generalization)」＝「研修で学んだことが現場で適用されること」と「持続 (Maintenance)」＝「現場に適用された内容の効果が、ただちに失われるのではなく、持続すること」の 2 つの要素が重視され（中原他 2018：17－18）、こうした研修転移を高めるためには、「学ぶべき内容や状況を、学んだことを適用する場所や状況にひたすら近づけていく努力」と、そうした研修転移を促すための工夫が必要とされる（中原他 2018：19－20）。

実際のところ、Kirkpatrick のモデルは、「包括的・時系列的に研修参加者に生じる『変化』を捉えようとする視点」ではメリットがある一方で、レベル 3 とレベル 4 の評価方法に関してはその具体性の欠如が指摘されてきた。というのも、研修終了後の段階であるレベル 3 とレベル 4 の場合、評価すべき内容の文脈（状況）依存の度合いが高く、文脈（状況）に応じた評価ツールを適切に使い分ける必要が生じるため、方法論として一般化することが困難となるからである（米原 2014：211）。

1-3. 学校教育現場における研修転移の観点の重要性

こうした研修転移の観点の重要性は、学校教育現場における研修に対しても当てはまる。

企業等の現場と同様に、学校教育現場においても研修評価（効果測定）に際しては Kirkpatrick のモデルが基盤となっており、そこから発展した Guskey (2002) や Bubb and Earley(2010)のモデルが提唱されている（図表 4）。

図表 4 教員研修の評価モデルの比較

Guskey (2002)	Bubb and Earley (2010)
(1) Participants' reactions	(1) Baseline picture
(2) Participants' learning	(2) Goal
(3) Organization support and change	(3) Plan
(4) Participants' use of new knowledge and skills	(4) The experience
(5) Students' learning outcomes	(5) Learning
	(6) Organizational support
	(7) Into practice – degree and quality of change (process, product or staff outcome)
	(8) Students' learning outcomes
	(9) Other adults in school
	(10) Other students
	(11) Adults in other schools
	(12) Students in other schools

King 2014: 92

とはいえ、伝統的に、教員研修 (teacher professional development) の影響／成果 (impact) の測定は、大部分が教師の満足度に焦点が当てられており、教師の学び、新しい実践の活用、児童生徒の成果や投資効果に対するインパクトは等閑視されていたとの指摘がなされている (King 2014: 90)。学校教育現場における研修 (Professional Development) は、「自身及び自身が担当する児童生徒の知識、技能、態度を高めることに焦点化した、教育者たちもしくは資格を備えた教育の専門家たちのために明確に設計され、また、彼（女）らに対して提供される諸活動」(Merchie et. al. 2018: 144) する定義からもわかるように、子ども（児童生徒）の学び (student learning) を構成要素として包含していることが重視されている。

しかしながら、その一方で、教員研修の評価法は明確な形では存在しておらず、どういった成果 (outcome) が、「質的な」授業及びこの授業が児童生徒に資する恩恵を適切に測定するものなのか、また、集中的・体系的な手法で、これらの成果はどのようにして評価され測定され得るのか、といった教員研修の評価に関する総合的な観点も未だないとの指摘もある (Merchie et. al. 2018)。

いずれにしても、「研修を評価するとは、研修中や研修修了直後のアンケートだけでは行うことはできない」のであり、「研修の善し悪しは、研修中・研修終了後の成果ではなく、受講生が研修室のドアを開け、現場に帰った後、本人の行動をいかに変化させるのか、そのことによって、どのような成果が上がるのか。果てには、そのことを通して、経営へどのようなインパクトがもたらされるのかによって決まる」(中原他 2018: 26) といった「研

修転移」が、研修評価において最も重視されるべき視点だと言える。

そして、研修転移を図るために、「レベル3：行動」段階での評価を、研修事後に受講生に頻繁に行うことで、現場での転移が増す研修受講者に対して受講後に「行動変化の度合い」について質問紙で尋ねたり、リマインドをかけたりすることが、現場での実践を促す。また、研修参加者に対して、研修終了後の行動変化を問うような簡単なリマインドを行ったほうが、研修で学んだ内容が、より現場で実践される（中原他 2018：32）。

1-4. 「転移モデル」から「越境モデル」への転換

さらに、近年では、「転移」よりも「越境（的）」という概念で、研修評価を取り入れる動向もある。それは、「越境（的）学習」の考え方であり、これは、従来の「学習転移モデル」の学習観＝「個体主義的な主知的学習観」ではなく、状況的学習観に依拠するものであり、次の5つの点を特色としている。

- ①広義の越境的学習の対象者：「異なる状況をまたぐ人すべて」
- ②協議の越境的学習の対象者：「組織との関わりを有する働く人、働く意思のある人」
- ③越境的学習の境界：「自らが準拠している状況」と「その他の状況」との境界
- ④越境的学習の対象範囲：越境者が境界を往還し、境界をつなぐ、一連のプロセス全体
- ⑤越境的学習：境界を往還しているという個人の認識が存在していることで成立

越境（的）学習論の観点においては、研修を、いわば、「転移モデル」から「越境モデル」への転換させることが意図されている（伊藤 2017：38）。すなわち、「転移モデル」の場合、研修場面（文脈1）で学習したことは現場（職場：文脈2）でそのまま「それを適用」され、学習内容の転移可能性は個人的な問題として捉えられている。そこには、いわば「ポータブルな能力観」が横たわっており、一度身につけた「能力」は転用可能する観点が前提となっている。一方で、「越境モデル」においては、「異なる文脈を結びつける」ことが重視され、文脈の境界を越えて学習内容が持続的に活用されうる条件が考慮されている。ここでは、文脈依存的な能力観が基盤となっている。すなわち、「closed skill（特定の技能を学ぶこと）」と結びついた「転移モデル」型の研修目標よりも、「open skill（原理 principles を学ぶこと）」と結びついた「越境モデル」型の研修目標の方が、研修転移に関するインパクトが強い可能性が指摘されている（Blume et. al., 2010:1072-1073）。

1-5. 研修後の支援の重要性

伊藤（2019）によると、現時点での研修転移研究における知見の到達点は、①研修内容の職場での活用・実践における上司のサポート・支持の必要性和、②研修内容の試行機会・時間の確保の重要性、が共通して指摘されていること、また、その前提として、研修にお

ける学習内容と日常業務の適合（研修での学習内容が業務プロセスに合致していること）も重要な要素として指摘されているという（伊藤 2019：18）。そして、「研修効果の転移」を考えるうえで、研修受講者の意欲等の個人的要因や研修プログラムの内容のみならず、研修「受講者」が職場に戻ってその研修内容の「実践者」として日常的に業務遂行する職場環境のあり方が、重要な要因としてクローズアップされてきているという¹。

1-6. 研修効果に影響を与える要因

以上の検討を経て、本研究では研修の効果測定において取り入れることが必要な観点を以下のように整理した。

- ①研修で得た学びの成果を職場（現場）で活用することを視野に入れた「研修転移」の観点
- ②「個体主義的な主知的学習観」ではなく、「状況的学習観」に依拠した越境（的）学習論の観点
- ③「研修転移」をより有効にするための「研修後の支援」の観点

研修で学んだことや身につけたことを、実際の職場（学校教育現場）で活かすこと、また、そうした活かす活動を持続することを促すような仕組みとその評価の必要性が浮き彫りになったと言える。そして現在のところ、この点に関する研究は未だ発展途上とも言える状態にあり、様々なアプローチ等が提案され、検証の途上にある段階だとも言える。

その中で、小藺・大内（2016）の研究成果は示唆に富むものである。研修効果に関する先行諸研究を検討した小藺・大内（2016）は、研修効果に影響を与えるとされる要因を能力・態度の観点から整理・検討した上で、①学習レディネス、②研修マッチング、③実践レディネス、④実践意志、⑤受講環境、⑥研修関係者、⑦職場環境、⑧上司支援、⑨成長意欲、⑩研修後交流の 10 要因があることを見出し（図表 5）、それらの関連性を明らかにしている（図表 6）。

¹ その上で伊藤（2017）では、こうした研修転移に関する研究知見が人的要因に偏向しているとして、人とアーティファクト（非人的要因）の関係をも踏まえて考察する必要性を唱え、その際に、社会的事象をさまざまなアクター（行為者）が参加する異種混交のネットワークを形成しているものとして捉えるアクターネットワーク理論の視点が援用されている。

図表 5 研修効果に影響を与える要因（小藺・大内（2016）による）

種 類	要 因	内 容
研修を受講する際に辿るプロセスに影響を与える要因 （①～④までは時系列で進行）	①学習レディネス	・ 受講する研修について受講者自身が必要性を感じている
	②研修マッチング	・ 研修内容や受講する時期が適切である
	③実践レディネス	・ 研修終了時に研修内容を理解した上で、実践のための準備が整っている ・ そのために実践に移すための計画を立てる時間が研修カリキュラムに組み込まれている
	④実践意志	・ 学んだことを実践するための時間や機会を作る意志がある
受講生の学びに影響を与える要因	⑤受講環境	・ 物理的環境（研修会場の室温、設備、デザイン、レイアウト等）と心理的環境（リラックスして積極的に参加できる、参加者同士が認め合っている、など）が整っている
	⑥研修関係者	・ 発達の最近説領域に基づく受講生以外の講師の援助や研修参加者との協力関係
	⑦職場環境	・ 協力的な組織・職場 ² ・ 組織・職場の学習風土
	⑧上司支援	・ 受講生の学習プロセスに対する上司の積極的な関与 ³
	⑨成長意欲	・ 成長している人の特徴（他者から認められたい、能力を高めたいという「自分への思い」と他者や社会の役

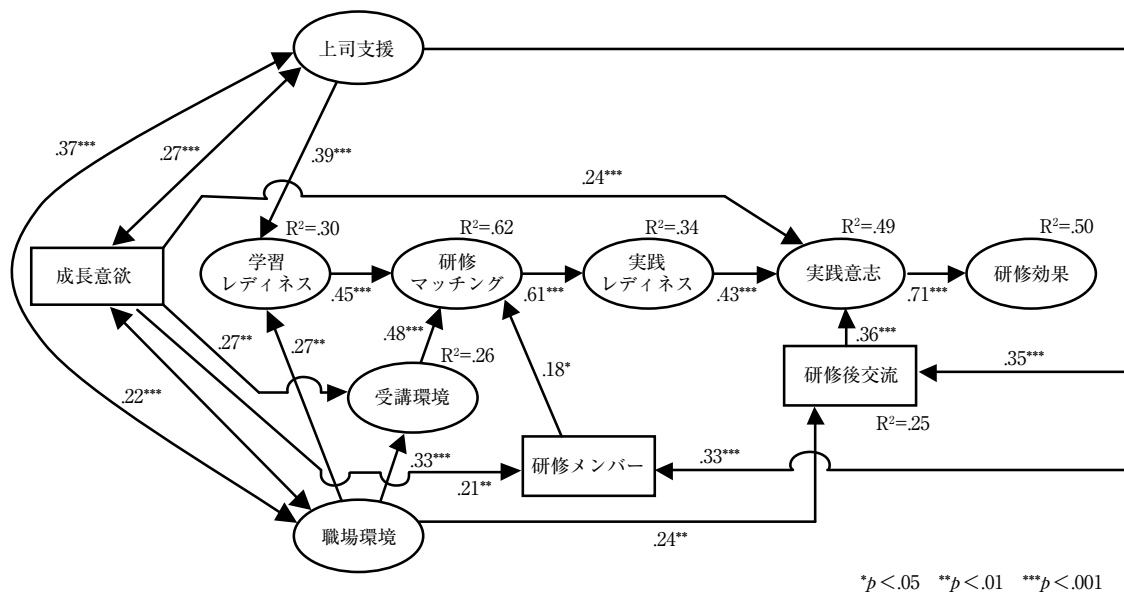
² 加えて、一人で参加するより、仲間や同僚、 チームで参加した方が、研修後に実践する際に互いにサポートし合えるため効果的との指摘もある（小藺・大内 2016：54）

³ 逆に、直属の上司が、受講生自身が学んだスキルを使うよう奨励しないことや実践することを快く思っていない、また、受講生がスキルを習得するのを支援しないなどといったことが、学習したスキルを職場に定着させない阻害要因の一つだと指摘されている（小藺・大内 2016：54）。

		に立ちたいという「他者への思い」の両方を持っている、など)
	⑩ 研修後交流	・サポートし合える仲間づくり（研修後に受講生同士が相互に情報交換したり励まし合う体制）

小菌・大内（2016）、52-55、より森が作成

図表 6 研修効果を高める要因の関係



小菌・大内 2016：64、図 5、より

小菌・大内（2016）が明らかにした知見は、以下の通りである（小菌・大内 2016：64）。

- (1) 学習レディネス、研修マッチング、実践レディネス、実践意志、受講環境、研修メンバー、職場環境、上司支援、成長意欲、研修後交流の 10 要因は研修効果を高める
- (2) 学習レディネス→研修マッチング→実践レディネス→実践意志というプロセスを経て、研修効果につながる
- (3) 「上司支援」「職場環境」は「学習レディネス」に正の影響を与えているが、「成長意欲」は「学習レディネス」に影響を与えていない
- (4) 「受講環境」「研修メンバー」は直接的に、「上司支援」は「研修メンバー」、「職場環境」は「受講環境」、「成長意欲」は「受講環境」「研修メンバー」を通じて間接的に、「研修マッチング」に正の影響を与えている

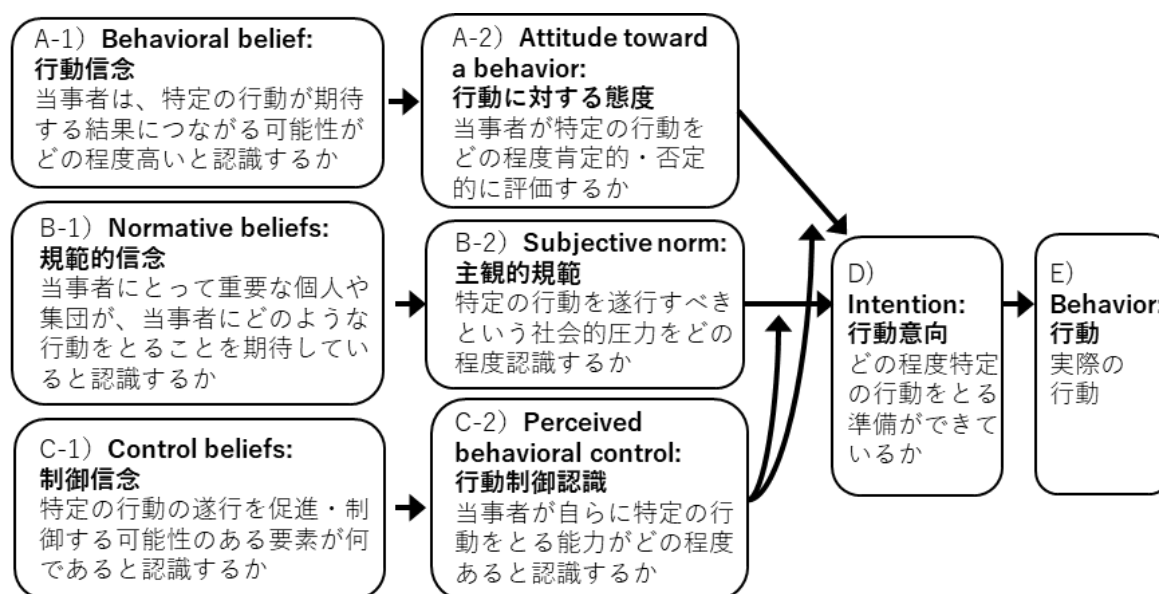
- (5)「成長意欲」「研修後交流」は直接的に、「上司支援」「職場環境」は「研修後交流」を通じて間接的に、「実践意志」に正の影響を与えている
- (6)「上司支援」「職場環境」「成長意欲」はそれぞれ正の相関関係にある

以上の知見を見出した上で、小藺・大内（2016）は、これらの要因が有機的に結びついていること、また、学習レディネス→研修マッチング→実践レディネス→実践意志という4つのプロセスすべてに注力する必要があること、それと同時に、本稿の1-5でも指摘したような研修後の支援体制や環境づくりも求められることを指摘している（小藺・大内2016：65）。

2. 本研究のアプローチ

以上のような（越境（的）学習論の視点も府組み込んだ）「研修転移」をめぐる研修評価研究の状況を鑑みた上で、本研究では、これまでの研修の効果測定や研修評価、そして研修転移の議論には、受講者自身の「信念」の要素があまり考慮されていない点に着目し、そうした「信念」をめぐる理論化の枠組みとして Theory of Planned Behavior (TPB: Ajzen, 1991) を採用することとした。TPB は、人間が特定の行動を選択肢の一つとして検討する段階から、その行動を行う意思決定を通じて、実際に行動をとるまでの課程を理論化したものである（図表 7）。

図表 7 TPB 理論のモデル



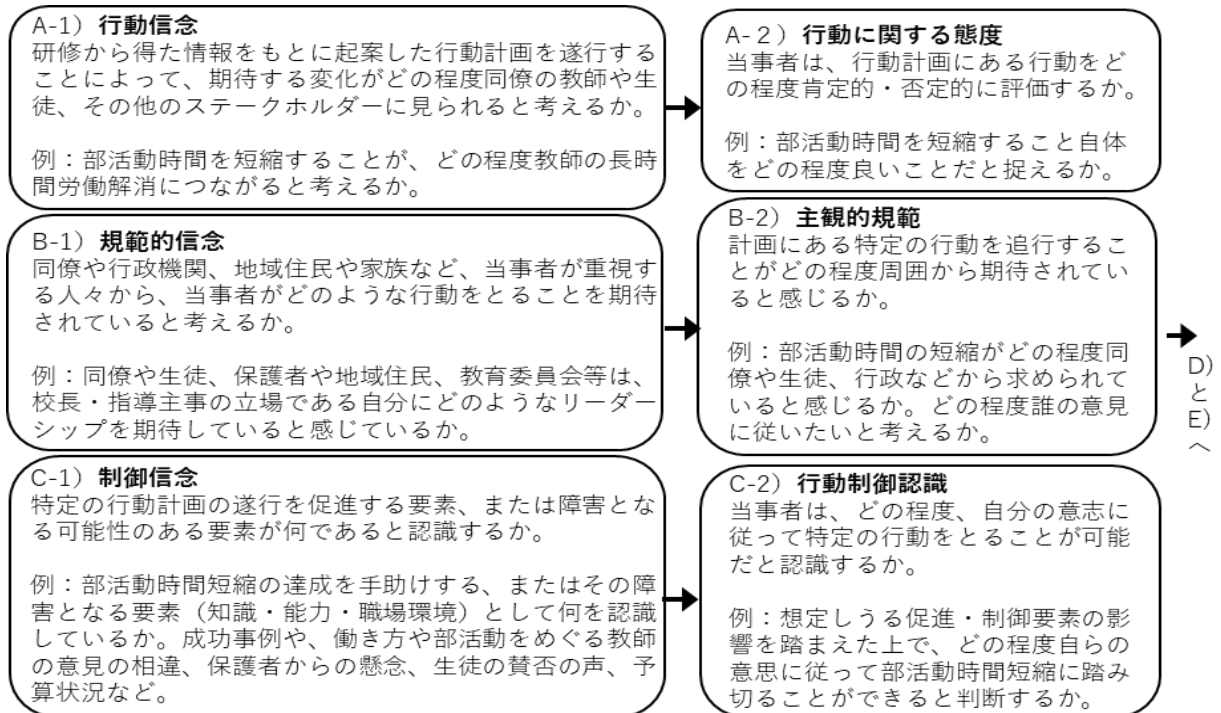
Ajzen, 1991（翻訳は香川による）

TPB 理論の中核は、特定の行動に対する自己評価（図表 7 の A-1 と A-2）、同行動に対する主観的な他者評価（図表 7 の B-1 と B-2）、同行動に関する自己効力感（図表 7 の C-1 と C-2）の高低がその行動をとるか否かの意向に影響を与えているという主張である。これに加えて、行動の評価には性格や価値観などの個人差や経済状況などの社会的要因が影響している点や、当事者の実際の行動能力の影響についても言及されている。

本研究は、この TPB を教員研修後に研修から得た学びを学校組織改革に活用する行動に応用し、研修での学びが学校組織全体の改善に積極的に活用されるために重要となる要素の抽出に試みた（図表 8 は応用例）。

図表 8 TPB の学校組織改革行動への応用例

(部活動時間短縮をとるべき行動として採用するか否かの判断に関わる要因を例として)



香川作成

3. 本研究の調査対象・項目

3.1 調査対象

本研究は、2018～2019 年に教師の協働的能力開発に関する NITS 主催の研修に参加したタイ王国の学校長と指導主事（計 54 名）を調査対象とした。参加者にはアンケート調査を行い、教師が持つ理想の教師像、リーダーシップ、支援体制が研修直後と研修 4 か月後の学校組織改革行動に与える影響について調査した。

この研修は、タイ王国現職教員等（校長等学校管理者、学校指導者等）を日本に招致し、NITS がタイ王国コンケン大学や国内関係大学等と協力して研修カリキュラムを実施することで、タイ王国現職教員等の資質能力の向上及び学校教育の改善を図るために開催された。各回の開催の概要は以下の通りである（図表 9）。

図表 9 調査対象となった研修の概要

	第 1 回（2018 年度）	第 2 回（2019 年度）
日 程	2018（平成 30）年 10 月 10 日（水）～10 月 16 日（火）	2019（令和元）年 10 月 28 日（月）～11 月 3 日（日）
場 所	・ NITS つくば中央研修センター （10 月 10 日（水）～12 日（金）） ・ 宮城教育大学（10 月 13 日（土）～ 16 日（火）：移動日含む）	・ 福井大学（10 月 28 日（月）～10 月 31 日（木）） ・ NITS つくば中央研修センター（11 月 1 日（金）～11 月 3 日（日）：移動日含 む）
参加者	タイ国内の小・中学校の校長（計 20 名）	タイ国内の小・中学校の校長及び指導 主事（計 34 名）

森作成

3.2 アンケートの実施概要と調査項目

実施したアンケートの調査は次の通りである（図表 10）。2018 年度及び 2019 年度の 2 回分のアンケートに関する回答データを総合させて、分析を行った。

図表 10 アンケートの調査項目の概要

【調査項目】1：どのような特徴を持った人が研修を受けるのか。これらの特徴が、研修の効果にどのような影響を与えているか？

■ 「自認する能力」 ・教師としての自己効力感（受講者はどの程度教育者としての能力が高いと自認しているか） ・リーダー（管理職）としての自己効力感（受講者はどの程度リーダーとしての能力が高いと自認しているか） ■ 「新しいものに挑戦する性格」 ・不確実性回避（どの程度、不確実な状況を回避したい・確実を求める態度を持っているか） ・創造性（イノベーションに対する態度） ■ 「役割認識」 ・個人として教師・校長として重要な資質能力は何であるか考えるかを自由回答で問う（それぞれの資質能力が何名の受講者によって言及されたかを表記） ・一般的に、教師・校長に重要な資質能力として求められているもの（自分の意見は別として）は何だか考えるかを自由回答で問う ・自分が言及した教師・校長として重要な資質能力を、自分はどの程度身に付けているか考えるかを1（全く身に付けていない）～10（十分身に付けている）で記入 ・自分が重要だと考える資質能力に関して、どの程度同僚・家族が同意すると考えるかを0（全く合意なし）～100（100%合意あり）を記入
【調査項目】2：受講生の研修直後の反応は？
■ 「満足度」
【調査項目】3：受講者は研修からどの程度学んだと感じているのか？
■ 「研修の理解しやすさ」 ■ 「求めていた知識・技能が得られたか」
【調査項目】4：受講者が研修をどのように評価し、研修での学びを自らの教育現場に応用する際（転移）、何が転移の促進・抑制要素となるか？
■ 「有用度」（自分が求める変化を起こすために研修がどの程度役立つか） ■ 「周囲からの同意・職場環境」（重要な他者は、自分が起こそうとする変化をどう評価するか） ■ 「実践の可能性」（自分が意図する変化を起こせると感じるか）
【調査項目】5：支援を誰からどの程度得ていたか？
【調査項目】6：研修を思い出す頻度と同期受講生との連絡の頻度
■ 「研修を思い出す頻度」・「課題や運営に関しての連絡」・「友達としての連絡」

【調査項目】7：受講生の研修後の支援体制とネットワーク
■ 「支援」（誰からどの程度支援が得られたか） ■ 「連絡頻度」（同じ時期に研修を受けた他校長・教育主事とどの程度連絡をとっているか）
【調査項目】8：受講者の特徴が研修直後・4か月後の研修評価に及ぼす影響
【調査項目】9：受講者の研修直後の評価と支援体制が4か月後の研修評価に及ぼす影響
【調査項目】10：どのような目的のある実践を行う上で、どのNITS研修が特に役立ったか

この項目を念頭においてそれぞれ2種類の事前アンケートと事後アンケート、そして、4か月後に実施するアンケートを作成した。その概要は以下の通りである（図表11）。なお、オンライン回答の際は、SurveyMonkey[®]を使用した⁴。

図表 11 実施したアンケート調査の概要

	第1回	第2回
事前	① 選択式アンケート ・ オンライン回答＋手書き回答 ⁵ ② 記述式アンケート ・ 手書き回答 ・ 初日の研修開始直前に会場（NITSつくば中央研修センター）にて実施（記入後回収）	① 選択式アンケート ・ オンライン回答 ② 記述式アンケート ・ 手書き回答 ・ 初日の研修開始直前に会場（福井）にて実施（記入後回収）

⁴ https://jp.surveymonkey.com/?ut_source=sem_lp&ut_source2=sem&ut_source3=header

⁵ SurveyMonkey[®]を使用して実施したが、一部の参加者らは不具合が生じてオンライン上での回答ができなくなったため、該当する参加者には紙媒体にて回答を依頼して回答を回収し、オンライン回答の内容と合わせてデータを整理した。

事後	③事後アンケート：1 回目 ・手書き回答 ・NITS つくば中央研修センターでの研修終了後に実施（記入後回収） ④事後アンケート：2 回目 ・手書き回答 ・宮城教育大学での研修終了後に実施（記入後回収）	③事後アンケート：1 回目 ・手書き回答 ・福井大学での研修終了後に実施（記入後回収） ④事後アンケート：2 回目 ・手書き回答 ・NIT つくば中央研修センターでの研修終了後に実施（記入後回収）
	4 か月後	⑤事後アンケート：3 回目 ・オンライン回答

各アンケートのフォーマットは以下の通りである（図表 12・13・14・15・16）。

図表 12 事前：①選択式アンケート

A. 教師の役割について

A-1-a: 「**教師**」が備えるべき専門家としての能力の中で、あなたが個人的に最も大事だと思うものを 3 つ挙げてください。それぞれの能力について、キーワードを記し、短い説明を書いてください。また、それぞれの能力を、現在、あなたがどの程度備えているか、「1（能力全くなし）」～「10（能力十分にあり）」で評価してください（例を参照）。

	キーワード	能力について説明	自己評価(1～10)
能力 1			
能力 2			
能力 3			

A-1-b: あなたの職場（学校）にいる教師たちのうち、何％があなたと同じ考え（上記であなたが示した能力が教師として重要）を持っていると思いますか？

A-1-c: あなたと近い人々（家族、友人、同僚など）のうち、何％があなたと同じ考え（上記であなたが示した能力が教師として重要）を持っていると思いますか？

A-2: あなたの国では、一般的には、**教師**にはどのような能力が必要と考えられていますか？あなたが分かる範囲で回答してください。また、それぞれの能力を、現在、あなたがどの程度備えているか、「1（能力全くなし）」～「10（能力十分にあり）」で評価してください。もし A-1-a と同じ能力を上げるならば、

キーワードだけ書いていただき、説明と自己評価を記す欄は空けておいても結構です。

B. 校長（副校長、教頭）の役割について

B-1-a: 「**校長（副校長、教頭）**」が備えるべき専門家としての能力の中で、あなたが個人的に最も大事だと思うものを3つ挙げてください。それぞれの能力について、キーワードを記し、短い説明を書いてください。また、それぞれの能力を、現在、あなたがどの程度備えているか、「1（能力全くなし）」～「10（能力十分にあり）」で評価してください。

	キーワード	能力について説明	自己評価(1～10)
能力 1			
能力 2			
能力 3			

B-1-b: あなたの職場（学校）にいる教師たちのうち、何％があなたと同じ考え（上記であなたが示した能力が校長として重要）を持っていると思いますか？

B-1-c: あなたと近い人々（家族、友人、同僚など）のうち、何％があなたと同じ考え（上記であなたが示した能力が校長として重要）を持っていると思いますか？

B-2: あなたの国では、一般的には、**校長**にどのような能力が必要だと考えられていますか？あなたが分かる範囲で回答してください。また、それぞれの能力を、現在、あなたがどの程度備えているか、「1（能力全くなし）」～「10（能力十分にあり）」で評価してください。もし B-1-a と同じ能力を上げるならば、キーワードだけ書いていただき、説明と自己評価を記す欄は空けておいて結構です。

	キーワード	能力について説明	自己評価(1～10)
能力 1			
能力 2			
能力 3			

C. 以下の文章に、あなたはどの程度賛成しますか。

「1 = 全くそう思わない（反対）」～「7 = 全くその通りだ（賛成）」

1. 児童生徒がある課題につまずいているとき、たいていの場合、私はその子に応じてその課題の水準を合わせることができる。
2. 態度の良くない児童生徒がいたとしても、私ならなんとかできる自信がある。

3. 宿題をこなせない児童生徒がいた場合、私は、その宿題がその子のレベルに合ったものであったか判断することができる。
4. 児童生徒が新しい概念をすばやく理解したとしたら、それは、そうした概念を教えるのに必要な手順を私が知っているからだと言えるだろう。
5. 家庭環境が児童生徒に及ぼす影響と比較すると、授業が彼らに与える影響などほとんどない。
6. 児童生徒たちが通常よりも優れた成績を収めたとしたら、その理由は、私がより有効な指導方法を見つけたおかげであろう。
7. 教師ができることは非常に限られている。なぜなら、児童生徒のやる気を形作るのは家庭環境だからだ。
8. 児童生徒の成績が向上した場合、その理由は、その子に合うように私が教え方を調整できたおかげだろう。
9. たとえ教師が素晴らしい知識と技能を備えていたとしても、それが、児童生徒の学びに与える影響はほとんどない。
10. 児童生徒がどれだけ学ぶ力量を持っているかは、主として彼らの家庭背景と関連している。

D. あなたは、以下のそれぞれの行動をとることに、どの程度自信がありますか。

「1 = 全く自信なし」～「7 = 100% 自信あり」

1. どのような集団の中でもうまくリーダーシップを発揮する
2. 集団構成員のやる気を起こさせる
3. 集団構成員の自信をつけさせる
4. チームワークを生み出す
5. 必要に応じて自分自身が対応する
6. 上手に意思疎通を図る
7. 仕事を成し遂げるための有効な戦略を開発する
8. 集団の強みと弱みを評価する

E. あなたが、組織のリーダーとして意識して行動する時間は、業務時間中の何パーセントくらいの時間ですか。以下の指標を参考に、0～100(%)の間の数字を記入してください。

0% …リーダーとして特に意識することはない

50% …リーダーとして意識している時間とそうでない時間は半々くらいである

100% …常にリーダーとしての意識がある

F. 以下の文章が、どの程度あなたに当てはまりますか。

「1 = 全く当てはまらない」～「7 = 全くその通りだ」

1. 自由が多い状況よりも、すべきことがある程度決まっており、パターン化された状況の方が好きだ。
2. 大まかなガイドラインを示されるよりも、細かく指示される方が好きだ。
3. 結末がわからないと、すぐに心配になる。
4. 結果を予測できないと、ストレスを感じる。
5. 結末が予測できない場合は、危険を冒さない。
6. 単なる実利的な理由のためにルールは破られるべきではないと信じている。
7. 不明確な状況は好きではない。
8. 物事を成し遂げるためにリスクを犯す心構えはある。
9. 新しい考えを出すことや創造的な仕事をすることは、私にとって重要なことだ。
10. 自分独自のやり方で物事に取り組むことが好きだ。
11. 多様性に富んだ生活をすることは、私にとって重要だ。
12. 何か新しいことや未開拓のことに直面することをいとわない。
13. 私は創造的で、常に新しいことや新奇なことをつくりだそうと試みている。
14. 私は、権力に屈することもなく、自律的である。
15. 私は失敗を恐れず、そうした失敗を建設的に活用する。
16. 学ぶことへ執着、好奇心は、私の特徴を表すピッタリの言葉だ。
17. イノベーションのためにお金を投資したい。

図表 13 事前：②記述式アンケート

A. この研修プログラムから、どのようなことが学べると期待していますか？

B. 課題

B-1: あなた自身が、あなたの学校が、そして／もしくはあなたの地域が直面していて、そのため、あなたが取り掛かりたいと考えている最も困難な課題とはどのようなものですか？いくつか挙げてください。

B-2: あなたが上記で示したこれらの課題は、誰の責任下にありますか？

B-3: これらの課題に取り組むために、あなたができることは何だと考えますか？

図表 14 事後アンケート（1回目）

Q1. 今の時点（1回目での会場での研修後、2回目の会場での研修前）⁶で、この研修にどの程度満足していますか。「0%（全く満足していない）～ 100%（とても満足している）」の指標を使って示してください。

⁶ 実際のアンケートでは、具体的な会場名を明記した。以下同様。

- Q2. この研修で、一番役に立ったことは何ですか。なるべく具体的に記入してください。
- Q3. この研修で、あまり役に立たなかった内容は何かですか。なるべく具体的に記入してください。
- Q4. この研修で立てた今後の学校改善計画（アクションプラン）を実践するにあたり、困難・障害となりそうなものがあれば、それはどのようなことですか。
- Q5. この研修の前には見えていなかったが、研修を経ることで見えるようになった課題があれば書いてください。

図表 15 事後アンケート（2回目）

- Q1. 最初の会場での研修、2回目の会場での研修の両方を加味して、全体的にどの程度研修に満足していますか⁷。
- Q2. 2回目の会場での研修を終えた後、つくばでの研修で作成した学校改善計画（アクションプラン）を変更する予定がありますか。その場合、主な変更は何か教えてください。

図表 16 4か月後アンケート

- Q1. NITS での研修内容をどのくらいの頻度で思い出しますか。（選択式）
1. ほぼ毎日
 2. 週に数回
 3. 月に数回
 4. 月に1回以下
- Q2-1. 2018年10月のNITS研修後に、研修に参加した他の校長と、学校の課題や運営について連絡を取り合っていますか。その頻度を教えてください。連絡を取っている相手の人数は問いません。（選択式）
1. 日常的に（週に1回以上）連絡を取り合っている
 2. 月に数回程度、連絡を取り合っている
 3. 月に1回程度、連絡を取り合っている
 4. 月に1回以下、連絡を取り合っている。
 5. まだ連絡を取ったことがない
- Q2-2. 2018年10月のNITS研修後に、研修に参加した他の校長と、友達として（プライベートの）連絡を取り合っていますか。その頻度を教えてください。連絡を取っている相手の人数は問いません。（選択式）

⁷ この質問では数値（％）での回答を求めた。

1. 日常的に（週に 1 回以上）連絡を取り合っている
2. 月に数回程度、連絡を取り合っている
3. 月に 1 回程度、連絡を取り合っている
4. 月に 1 回以下、連絡を取り合っている。
5. まだ連絡を取ったことがない

Q3. 2018 年 10 月に行われた NITS での研修をもとに、あなたが作成したスクールプランにある「学校の教育目標」達成のために行った取り組みを 2 つ教えてください。

1 つ目の取り組み：

Q3-1-a：取り組みの主目的を以下から選択してください。（選択式）

1. 生徒の学力向上
2. 教師の資質能力の向上
3. 生徒の豊かな心と健やかな体づくり
4. 地域に根差し、信頼される学校づくり
5. その他（ ）

Q3-1-b：具体的な取り組みの内容を教えてください

Q3-1-c：この取り組みをおこなうにあたり、どの程度 NITS の研修が役立ちましたか。（選択式）

1. あまり役立っていない
2. どちらともいえない
3. ある程度役立っている
4. 役立っている
5. とても役立っている

Q3-1-d：この取り組みに特に役にたった NITS の研修内容は何ですか。（複数選択可）

1. 世界的な教育動向
2. 日本の教育動向
3. 学校経営のフレームワーク
4. スクールプラン
5. 防災教育
6. その他
7. 特定できない/分からない
8. NITS の研修内容が直接役立ってはいない

Q3-1-d：この取り組みを行うことによって 新たに見えてきた課題は何ですか。

Q3-1-e：この新たな課題について、学校全体としてどのような解決策に取り組んでいますか。

Q3-1-f：この新たな課題について、あなたは個人はどのような解決策に取り組んでいますか。

すか。

==※2 つ目の取り組みについて、同様に質問==

Q4. あなたが、学校教育目標を達成するために、どのような立場の人からの支援がどの程度役に立っていますか。(人×程度のマトリックスを作成)

選択肢：人

- ✧ 政府機関 (NIDTEP)
- ✧ 同じ職場の他の教師
- ✧ NITS 研修を一緒に受講した他校の校長
- ✧ 教育委員会
- ✧ 学校周辺地域の人々
- ✧ 自分の家族・友人
- ✧ その他

選択肢：程度

1. とても役立っている
2. 役立っている
3. ある程度役立っている
4. どちらともいえない
5. あまり支援が得られない
6. 全く支援が得られない
7. そもそも支援を得ようと試みていない

Q5. 以下の文章について、現在、あなたはどの程度賛成しますか。

1. この研修での学びは、私の学校や地域の課題の改善に役立っている。
2. この研修での学びは、校長が抱える課題の改善に役立っている。
3. この研修での学びは、私の学校や地域の課題には、あまり当てはまらないものであった。
4. この研修の内容は、理解しやすかった。
5. この研修から、私が求めていた知識・技能は十分に得られた。
6. この研修で強調された学校のあり方（教育の方向性など）は重要である。
7. この研修で強調された学校マネジメントのあり方は重要である。
8. この研修を経て、私の学校や教職員を、さらに良い方向へ変えていく必要性を強く感じる。
9. 私は、その気になれば、私の学校や教職員をさらに良い方向へ変えていく自信がある。
10. この研修で立てた今後の学校改善計画は、現実的に実践可能なものである。
11. 私は、この研修で立てた今後の学校改善計画を実践するのに十分な知識を持っている。

る。

12. この研修で立てた学校改善計画に示された変化・改善を、同じ職場の教職員も重要視するだろう。

Q6. この研修で立てた今後の学校改善計画を実践するにあたり、困難・障害となるものがあれば、それはどのようなことですか。

4. 結果と考察

まず、リーダーとしての自信の高さは、2018年度及び2019年度のデータでは、「リーダーとしての自信あり」の項目が2019年度の受講者の方が高いこと以外は、大きく異なった点はなく、受講者が持つ理想の教師像の内容の差が研修活用行動に及ぼす影響は見られなかった（図表 17）。

図表 17 リーダーとしての意識に関する調査結果（2018年度及び2019年度）

		2018 (n = 19)		2019 (n = 34)	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
能力観	教師の自己効力感(7段階)				
	家庭の影響より教師の影響大と認識	3.70	1.47	4.25	1.59
	指導技術全般に自信あり	5.03	0.94	5.26	1.72
	個別学習指導力に自信あり	5.63	0.94	5.93	1.30
	リーダーとしての自信 (7段階)	5.47	0.96	6.08	0.81
新しいものに挑戦する特性	リーダーとしての資質能力				
	リーダーであることを意識する時間 (100%)	75.79	17.10	78.71	18.60
	不確実性回避態度の高さ (7段階)				
新しいものに挑戦する特性	詳細が決定していることを好む	4.29	1.58	3.80	1.49
	階：7は回避態度が高い				
	未確定に対する不安あり	4.00	1.61	3.81	2.12
新しいものに挑戦する特性	創造性の高さ (7段階)				
		5.49	1.35	6.20	0.71

香川作成

しかし、研修の内容に関わらず、職場の同僚と同じ理想像を共通していると認識する受講者ほど、受講者が提案する改革の方向性に同僚が同意し（規範的信念, $F(1, 28)=9.44$, $p<.01$ ）、改革は実践可能だ（行動制御認, $F(1, 28)=6.69$, $p<.05$ ）とより強く確信していたことが相関していた（図表 18・19・20）。

図表 18 能力観に関する回答結果（2018 年度）

		言及した 校長の数	自己能力評価/同意者の割合				
			最小値	最大値	平均値	標準偏差	
教師 として	教科知識	19	4	9.5	7.01	1.61	
	責任・信頼・コミュ 能力	6	6	9	7.50	1.38	
	自分が考 える能力	子ども理解	7	3	9	7.00	2.00
	研究的視点・改革力	4	2	8	5.75	2.63	
	経験年数	0					
	同意する同僚の割合	19	30	80	59.47	16.49	
	同意する家族の割合	19	25	90	60.53	19.07	
	教科知識	19	3	9	6.62	1.66	
	責任・信頼・コミュ 能力	5	4	9	6.70	1.92	
	子ども理解	5	6.5	9	7.50	1.00	
	研究的視点・改革力	5	3.5	8	5.63	1.63	
	経験年数	1	7.7	7.7	7.67		
校長 として	教科知識	8	6	8	7.38	0.74	
	責任・信頼・コミュ 能力	5	7	8.5	7.90	0.55	
	自分が考 える能力	子ども理解	1	7	7	7.00	
	研究的視点・改革力	18	3	9	7.15	1.45	
	経験年数	0					
	同意する同僚の割合	19	20	80	57.37	19.32	
	同意する家族の割合	19	30	90	60.79	17.66	
	教科知識	5	6	9	7.60	1.14	
	責任・信頼・コミュ 能力	6	5	8	7.17	1.33	
	子ども理解	0					
	研究的視点・改革力	18	3	8.7	6.85	1.53	
	経験年数	1	7.3	7.3	7.33		

香川作成

図表 19 能力観に関する回答結果（2019 年度）

			言及した 校長の数	自己能力評価/同意者の割合			
				最小値	最大値	平均値	標準偏差
教師 として	自分が考 える能力	教科知識	26	5	10	7.09	1.17
		責任・信頼・コミュ 能力	19	5	10	7.34	1.28
		子ども理解	10	7	9	7.90	0.57
		研究的視点・改革力	9	4	10	7.26	2.07
		経験年数	0				
		同意する同僚の割合	32	25	90	63.28	14.95
		同意する家族の割合	33	40	90	65.45	12.71
	一般に求 められる 能力	教科知識	27	4	10	7.03	1.38
		責任・信頼・コミュ 能力	14	6	10	8.25	1.07
		子ども理解	4	4	8	6.75	1.89
		研究的視点・改革力	10	6	10	7.70	1.34
		経験年数	0				
校長 として		自分が考 える能力	教科知識	8	6	10	7.63
	責任・信頼・コミュ 能力		18	6	9	7.75	0.93
	子ども理解		1	8	8	8.00	.
	研究的視点・改革力		31	0.7	10	7.62	1.69
	経験年数		0				
	同意する同僚の割合		34	15	90	68.15	17.07
		同意する家族の割合	34	40	100	69.85	15.10
	一般に求 められる 能力	教科知識	11	5	10	7.27	1.56
		責任・信頼・コミュ 能力	9	7	9	7.89	0.82
		子ども理解	0				
		研究的視点・改革力	33	0.7	10	7.48	1.69
		経験年数	0				

香川作成

図表 20 研修の有用度等に関する調査結果（2018 年度・2019 年度）

Kirkpatrick (1959)	Aiken (1991)	質問項目（※以外は7段階）	研修直後 (n=53)		研修4か月後 (n=41)		直後と4か月後の 値に統計学的な 差のあった項目
			平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
L1: 受講者の反応	満足度	*（満足度は%）	91.13	6.33			
L2: 受講者の学習	役立った知識	この研修の内容は、理解しやすかった	6.19	1.04	5.93	1.15	
		この研修から、私が求めていた知識・技能は十分に得られた	6.17	0.91	5.78	1.29	
L2～L3： 研修の転移	有用度（役立つ・変化を重視） 「behavioral beliefs」	この研修での学びは、私の学校や地域の課題の改善に役立っている	6.43	0.69	5.80	1.03	
		この研修での学びは、校長が抱える課題の改善に役立っている	6.45	0.70	5.98	1.08	低下
		この研修での学びは、私の学校や地域の課題には、あまり当てはまらないものであった。（反対にして分析）	5.94	1.39	4.05	2.09	低下
	有用度（役立つ・変化を重視） 「attitude toward behavior」	この研修で強調された学校のあり方（教育の方向性など）は重要である	6.60	0.66	6.20	1.02	
		この研修で強調された学校マネジメントのあり方は重要である	6.57	0.64	6.08	1.05	低下
	「Normative beliefs」	この研修で立てた学校改善計画に示された変化・改善を、同じ職場の教職員も重要視するだろう	5.94	0.99	5.48	1.18	
	「subjective norm」	この研修を経て、私の学校や教職員を、さらに良い方向へ変えていく必要性を強く感じる	6.66	0.52	6.35	1.00	
	「control beliefs」	*（想定された課題の具体性）： 0～3	1.26	0.81			
	実践することを妨げるものは何か	私は、この研修で立てた今後の学校改善計画を実践するのに十分な知識を持っている	6.04	0.71	5.60	0.93	低下
	「Perceived behavioral control」	私は、その気になれば、私の学校や教職員をさらに良い方向へ変えていく自信がある	6.28	0.72	6.08	1.07	
		この研修で立てた今後の学校改善計画は、現実的に実践可能なものである	5.94	0.69	5.93	1.00	

香川作成

このことから、改革等の実践を管理職自身が個人のレベルだけで実行するのではなく、職場（学校教育現場）における同僚と理想像を共有していること、そしてそうした同僚らと協力して行う意識の重要性がここから見て取れる。ただ、一方で、理想像を共有しているという意識や同僚が自身の描く改革の方向性に同意するだろうとする意識が、単に個人の思い込みのレベルに留まっている可能性も十分にありうる。そうなると、当初予定していたほどに改革の実現はスムーズに行かない自体も起こりうる。そのため、日頃から同僚らとの関係性を築き、学校として求められる理想や改革の方向性について協議する機会を設けることの重要性も示唆として見いだせるだろう。

また、研修に応用する行動をとるために必要な知識を身につけた（制御信念、 $F(1, 28)=8.36, p<.01$ ）という認識の高さに寄与し、リーダーとしての立場を意識して行動する受講者ほど、研修を経て自らが提案する組織改革の必要性をより強く感じていた点を見いだせた（主観的規範、 $F(1, 28)=4.91, p<.05$ ）（図表 21・22・23）。

図表 21 支援を得ている程度

		とても役 立っている	役立って いる	ある程度 役立って いる	どちらと もいえな い	あまり支 援が得ら れていな い	全く支援 が得られ ない	そもそも 支援を要 請してい ない
NDTEP	度数	9	14	13	2	1		1
	有効%	22.5	35	32.5	5	2.5		2.5
同僚	度数	28	8	3		1		
	有効%	70	20	7.5		2.5		
他の校 長	度数	10	20	5	3			2
	有効%	25	50	12.5	7.5			5
教育委 員会	度数	17	13	6	3	1		
	有効%	42.5	32.5	15	7.5	2.5		
地域	度数	16	15	7	1	1		
	有効%	29.6	27.8	13	1.9	1.9		
家族と 友人	度数	9	14	11	4	2		
	有効%	22.5	35	27.5	10	5		
その他	度数	11	9	9	3	1		
	有効%	33.3	27.3	27.3	9.1	3		

香川作成

図表 22 研修を思い出す頻度

		度数	パーセント	有効パーセント
有効数	月に1回以下	14	25.9%	34.1%
	月に数回	11	20.4%	26.8%
	週に数回	10	18.5%	24.4%
	ほぼ毎日	6	11.1%	14.6%
	合計	13	65.0%	100.0%
無回答		7	35.0%	0.0%

課題や運営に関する連絡

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	連絡とった経験なし	1	5.0%	7.7%
	月に1回以下	0	0.0%	0.0%
	月に1回程度	3	15.0%	23.1%
	月に数回	6	30.0%	46.2%
	日常的	3	15.0%	23.1%
	合計	13	65.0%	100.0%
無回答		7	35.0%	0.0%

友達としての連絡

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	連絡とった経験なし	0	0.0%	0.0%
	月に1回以下	1	5.0%	7.7%
	月に1回程度	2	10.0%	15.4%
	月に数回	8	40.0%	61.5%
	日常的	2	10.0%	15.4%
	合計	13	65.0%	100.0%
無回答		7	35.0%	0.0%

香川作成

図表 23 受講者の研修後の支援体制とネットワーク⁸

		成分	
		1	2
対話-上下関係： 行政・地域と課題について の対話	支援：地域	0.88	0.10
	支援：教委	0.80	0.20
	支援：NIDTEP	0.75	-0.24
	他校長との連絡頻度：課題について	0.44	0.19
対話-対等な関係：	他校長との連絡頻度：プライベート	-0.12	0.83
他の教師とのカジュアル な内容を含む対話	支援：他校長（研修を一緒に受けた同期生）	0.10	0.76
	支援：同僚	0.26	0.41

香川作成

この点は、「プリンシパル（原則）」に基づく研修設計の観点や講師が受講生との心理的距離を縮めるようなインストラクションスタイルの観点と結びついていると考えられる。先行諸研究では、研修設計時において、「同一要素（現場での状況と研修での学習内容を一致させる）」や「一般原理（異なる状況でも適用しやすいよう普遍的原理を伝える）」、「刺激の多様性（講義だけでなく討議を入れる等）」を踏まえると、研修転移の可能性が高まる（中原他 2018：40）と指摘されていた。また、心理的距離を縮めるインストラクションスタイルを研修に採用することで受講生の反応はよくなり、その結果「研修内容を現場で実践できそう」と考える自己効力感が高まる。また、この自己効力感は、研修後の行動を予測する変数とされている（中原他 2018：31）。そのためには、研修の後半に「研修後の目標設定」を行うことが重要だという（中原他 2018：41）。

これらの指摘と今回の調査の結果を踏まえると、研修内容のデザインとして、以下の点を仮説的に設定することができる⁹。

- ①リーダーとしての意識を顕在化ないし促進させることを念頭におく
- ②特定の技能に閉じない普遍的原理の習得、言い換えれば、「越境モデル」に基づく「open skill」の習得を目指す
- ③討議やグループワーク等による刺激の多様性を生み出す活動を取り入れる
- ④職場（学校教育現場）に戻ってからの活動に関する目標設定（もしくはアクションプランのような計画）を具体的に策定する活動を盛り込む

⁸ 受講者の回答傾向により、「支援」と「連絡頻度」に関する質問を2グループに分けた。

⁹ なお、本研究メンバーはこれらの仮説的見解を2020年9月の時点で暫定的に整理した上で、2020年度末に開催予定とされていた第3回の研修計画策定の打合せの際に提示した。なお、第3回の研修は、実際には2021年4月21日(水)～26日(月)の期間でオンラインにて開催され、森と香川はそこにファシリテーターとしても参画した。

さらに、研修実施4か月後に組織改革の進捗状況、支援体制、そして再度研修活用行動に関するデータを分析した（図表24・25）。

図表 24 受講者の特徴が研修直後・4か月後の研修評価に及ぼす影響

		ここにあるものが、左の列にあるものにどの程度影響を与えているか 数字の大きさ＝影響の大きさ。数字のないところは影響なし。 ▲はマイナスの影響。							
		創造性	リーダーとしての自信	リーダーとしての意識時間	不確定回避傾向高い: 詳細が決定されていることを好む	不確定回避傾向高い: 不確定事項に不安を感じる	教師に重要な資質能力: 同僚の同意	校長に重要な資質能力: 同僚の同意	
	Ajzen (1991)								
	質問項目（＊以外は7段階）								
直後	「control beliefs」実践することを妨げるものは何か ＊（想定された課題の具体性）：0～3							▲.42*	$F(1, 28) = 5.70, p < .05$
	私は、この研修で立てた今後の学校改善計画を 実践するのに十分な知識 を持っている		.49**						$F(1, 28) = 8.36, p < .01$
	「Perceived behavioral control」 私は、その気になれば、私の学校や教職員をさらに良い方向へ変えていく自信がある この研修で立てた今後の学校改善計画は、 現実的に実践可能な ものである							.45*	$F(1, 28) = 6.69, p < .05$
	「Normative beliefs」 この研修で立てた学校改善計画に示された変化・改善を、 同じ職場の教職員も重要視する だろう						.51**		$F(1, 28) = 9.44, p < .01$
	「subjective norm」 この研修を経て、私の学校や教職員を、さらに良い方向へ 変えていく必要性を強く感じる			.39*					$F(1, 28) = 4.91, p < .05$
4 月 後	有用度（役立つ・変化を重視）「attitude toward behavior」 この研修で強調された学校マネジメントのあり方は重要である			▲.38*					$F(1, 27) = 4.43, p < .05$
	「Perceived behavioral control」 この研修で立てた今後の学校改善計画は、現実的に実践可能なものである	▲.45*							$F(1, 27) = 6.68, p < .05$
	支援 同期生・同僚				.47**			▲.39	$F(2, 28) = 8.18, p < .05$
	支援 行政・地域					.45*			$F(1, 28) = 6.87, p < .05$

香川作成

図表 25 受講者の研修直後の評価と支援体制が4か月後の研修評価に及ぼす影響

ここにあるものが、左の列にあるものにどの程度影響を与えているか
 数字の大きさ＝影響の大きさ。数字のないところは影響なし。
 ▲はマイナスの影響。

直後																		
			満足度	有用度（役立つ・変化を重視）「behavioral beliefs」			有用度（役立つ・変化を重視）「attitude toward behavior」		「Normative beliefs」	「Subjective norm」	役だった知識		「control beliefs」実践するものを妨げるものは何か	「Perceived behavioral control」	支援行政・地域	支援同期生・同僚		
			* (満足度は%)	この研修での学びは、私の学校や地域の課題の改善に役立っている	この研修での学びは、校長が抱える課題の改善に役立っている	この研修での学びは、私の学校や地域の課題の改善には、あまり当てはまらないものであった。(反対にして分析)	この研修で強調された学校のあり方（教育の方向性など）は重要である	この研修で強調された学校のマネジメントのあり方は重要である	この研修で立てた学校改善計画に示された変化・改善を、同じ職場の教職員も重要視するだろう	この研修を経て、私の学校や教職員を、さらに良い方向へ変えていく必要性を強く感じる	この研修の内容は、理解しやすかった	この研修から、私が求めている知識・技能は十分に得られた	*（想定された課題の具体性）：0～3 私は、この研修で立てた今後の学校改善計画を実践するのに十分な知識を持っている	私は、その気になれば、私の学校や教職員をさらに良い方向へ変えていく自信がある	この研修で立てた今後の学校改善計画は、現実的に実践可能なものである			
4月後	有用度（役立つ・変化を重視）「behavioral beliefs」	この研修での学びは、私の学校や地域の課題の改善に役立っている													.64**		$F(1, 38)=25.50, p<.01$	
		この研修での学びは、校長が抱える課題の改善に役立っている													.51**		$F(1, 38)=12.86, p<.01$	
		この研修での学びは、私の学校や地域の課題の改善には、あまり当てはまらないものであった。(反対にして分析)																
	有用度（役立つ・変化を重視）「attitude toward behavior」	この研修で強調された学校のあり方（教育の方向性など）は重要である													.33*		$F(1, 37)=4.25, p<.05$	
		この研修で強調された学校マネジメントのあり方は重要である													.37*		$F(1, 37)=5.65, p<.05$	
	「Normative beliefs」	この研修で立てた学校改善計画に示された変化・改善を、同じ職場の教職員も重要視するだろう					▲.35							.34*	28*		$F(3, 37)=6.71, p<.01$	
	「Subjective norm」	この研修を経て、私の学校や教職員を、さらに良い方向へ変えていく必要性を強く感じる													.33*		$F(1, 37)=4.52, p<.05$	
	役だった知識	この研修の内容は、理解しやすかった																
		この研修から、私が求めている知識・技能は十分に得られた									.31*				.51**			$F(2, 38)=7.60, p<.01$
	「control beliefs」実践するものを妨げるものは何か	*（想定された課題の具体性）：0～3 私は、この研修で立てた今後の学校改善計画を実践するのに十分な知識を持っている															.45**	$F(1, 37)=9.30, p<.01$
	「Perceived behavioral control」	私は、その気になれば、私の学校や教職員をさらに良い方向へ変えていく自信がある この研修で立てた今後の学校改善計画は、現実的に実践可能なものである					▲.38									.37*		$F(1, 37)=5.59, p<.05$ $F(2, 37)=7.24, p<.01$

香川作成

これらの結果から顕著となったのは、対話を含む支援体制の重要性である。地域・教育委員会・NIDTEP から高い支援が得られたと感じる受講者は、同期の受講者と課題に関するコミュニケーションを良くとっていた傾向が見られる。一方、同僚や同期の受講者から高い支援が得られたと感じる受講者は、同期受講者とプライベートの連絡をよく取りあっていた傾向が見られた。また、研修 4 か月後の研修活用行動への自己評価（図 1 の A-1 と A-2）の高さは行政と地域からの支援の強さ及び同じ研修を受講した他教師との課題に関する対話の頻度の高さによって支えられていた（ $F(1, 38)=25.50, p<.01$ ）。

また、主観的な他者評価（図表 5 の B-1 と B-2）と自己効力感（図表 7 の C-1 と C-2）の高さは、勤務校の同僚からの支援の強さ及び同じ研修を受講した他教師との組織改革に直結しない私的な対話の頻度が高さによって支えられていた点も見出すことができた（e.g. $F(1, 37)=9.30, p<.01$ ）。この点は、従来の研修評価の研究で指摘されてきた「逆戻り予防」、すなわち、「研修前と同じ状態に戻る可能性」（中原他 2018：41）への予防と通じるものである。研修で学んだことや身につけたことを持続的に実践する上で、同じ研修に参加した仲間との継続的な関係づくりは逆戻り予防として無視できない有効性を持ちうるし、さらには、職場（学校教育現場）での研修内容の活用等を持続可能なものにするための仕組み作り自体を、研修の段階ですでに想定ないし策定等しておくことも、研修転移の観点を踏まえれば研修内容に盛り込むべきテーマとなり得ると考えられる。

5. 今後の課題と展望

本研究は、従来の研修のあり方や構造を見直すための客観的根拠や必要性を確実に実証するエビデンスの構築を目指す中で実施すべきである点を留意していた。その観点からすれば、これまで提示してきた本研究の知見は、未だ仮説的段階の域を越えていないものであり、そのため、今後も本研究はさらなる検証と新たな知見の創出に努める必要がある。

このことを念頭に置いて、実際には、当初本研究は、研修転移の観点を踏まえた研修評価の研究をさらに進展ないし発展させるために、研修参加者の中から数名を抽出し、現地に訪問してディープインタビューの実施を構想していた。その最初の段階として、本研究メンバーは、2019～20年度にかけて、研修参加者の回答データを個人レベルで分析し、そこから前向きに取り組み続けていると思われる参加者を数名抽出することで、研修中に策定した計画等を研修後も持続的・継続的に取り組むことができている校長や指導主事らの背景や要因、また姿勢や態度等の分析や、第1回（2018年）の研修に参加した校長らに、1年以上経過した段階で、改めてアンケート等の量的調査を実施することも検討していた。

しかしながら、2020（令和2）年3月23日（月）～24日（火）の期間に、タイ王国の National Institute for Development of Teachers, Faculty Staff and Educational Personnel（NIDTEP）にて開催予定だった受講生対象のフォローアップ研修は、新型コロナウイルス（COVID-19）による影響のためその開催が延期となり、結果的にオンラインでの開催となったため、2019年度に実施した研修の参加者に対する調査はオンラインによるアンケートの結果を基に分析せざるを得ない状況となった（同時に、参加者らには研修後（4ヶ月後）アンケートに関するオンライン回答を、NIDTEPを通じて依頼し実施した）。

このように、当初予定ないし構想していた研究活動は不十分な形で進めざるをえない状況ではあったが、一方で、2021（令和3）年4月には、第3回の研修が全面オンラインにて開催された。森と香川はその研修にファシリテーターとしても参画したと同時に、研修の参加者らには、事前及び事後のアンケート調査も実施したところである（そして、4か月後のアンケートもオンラインにて依頼し実施する予定である）。また、本研究の成果の一端については、第3回の研修内容の計画策定に向けた打合せ等の機会において随時提示し、本研究の成果や知見の還元を図ってきた。

以上のことを踏まえて、また、さらなるデータ分析や研究テーマの重要性を鑑みた結果、本研究は2020（令和2）年度で完了する受託事業ではあったが、受託期間を終えた後も引き続き同研究を継続して進めることを研究メンバーで合意したところである。そのため、引き続き、研修評価に資する研究知見の創出に努めたいと考えている。

引用・参考文献

- Baron, C , S. Sklarwitz and M. Y. Blanco. (2020) “Assessment of teachers’ gains across multiple historic site-based professional development programs.” *Teaching and Teacher Education*. 93. 1-14.
- Blume, B. D. et. al. (2010) “Transfer of Training: A Meta-Analytic Review.” *Journal of Management*. 36(4), 1065-1105.
- Desimone, L. (2009) “Improving impact studies of teachers’ professional development: toward better conceptualizations and measures.” *Educational Researcher* 38(3), 181-199.
- King, F. (2014) “Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework.” *Professional Development in Education*. 40(1), 89-111.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Merchie, E., M. Tuytens, G. Devos & R. Vanderlinde. (2018) Evaluating teachers’ professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168.
- Schneider, K. (ed.) (2014) *Transfer of Learning in Organization*. Springer.
- Weber E. (2014) *Turning Learning into Action: A Proven Methodology for Effective Transfer of Learning*. Kogan Page.
- 相川高信・柿澤宏昭（2017）「森林施業プランナー研修における転移過程とその成果の評価」『林業経済研究』63(2), 1-12.
- 石山恒貴（2018）『越境的学習のメカニズム 実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像』福山出版.
- 伊藤精男（2017）「研修効果の転移条件：アクターネットワーク理論の視点から」『経営学論集』28（1）、27－44。
- （2019）「研修転移研究における新たな視座」『商経論集』60(2), 17-31.
- 香川秀太（2011）「状況論の拡大：状況的学習，文脈横断，そして共同体間の『境界』を問う議論へ」*Cognitive Studies*, 18(4), 604-623。
- 春日由美（2016）「教師の教育相談的資質向上研修における効果研究」『南九州大学人間発達研究』6, 63-70.
- 国立教育政策研究所(2019)『教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2018 報告書——学び続ける教員と校長——』ぎょうせい.
- 小清水貴子・藤木卓・室田真男（2014）「校内における ICT 活用推進を促す教員研修の評価方法の提案と効果の検証」『日本教育工学会論文誌』38(2), 135-144.

- 小藺修・大内章子(2016)「能力・態度における研修効果に影響を与える要因とその関連性」
『日本労務学会誌』17(1), 50-68.
- 中原淳(2020)『「データと対話」で職場を変える技術：サーベイ・フィードバック入門 これからの組織開発の教科書』PHP.
- 中原淳・中村和彦(2018)『組織開発の探究：理論に学び、実践に活かす』ダイヤモンド社.
- 中原淳他(2018)『研修開発入門：「研修転移」の理論と実践』ダイヤモンド社.
- 米原あき(2014)「研修評価における「行動変容」への視点：「4 レベルアプローチ」を手掛かりに」『国立教育政策研究所紀要』143, 209-219.