

兵庫県教員資質向上指標に基づいた研修評価による効果測定と受講者の行動変容への可能性

企画調査課 主任指導主事兼課長 横山 恵子
主任指導主事 京極 潤
主任指導主事 上野 弘和
指導主事 千歳 敏
指導主事 谷崎 壮志

キーワード：兵庫県教員資質向上指標、兵庫県教職員研修計画、研修評価、行動変容への可能性

はじめに

平成 29 年 4 月に教育公務員特例法が一部改正されたことを受け、本県では、平成 29 年 10 月に「兵庫県教員資質向上指標」及び「兵庫県管理職資質向上指標」（以下、指標）、「兵庫県教職員研修計画」（以下、研修計画）を策定し、当教育研修所においても、指標に基づいた研修を実施してきた。今年度、研修評価の見直しを図り、指標に基づいた研修評価の様式に改めた。指標及び研修計画は、本県教員の資質向上に資するものであり、子どもたちの未来への道を切り拓く力の育成に関わる、本県教育の基底となる重要な要素の一つである。

当教育研修所の全ての研修講座では、研修内容と関連性の高い指標を 1～3 つ設定し、指標を踏まえて受講するよう周知している。そして、受講後の研修評価において、ア「『指標〇〇〇〇』に関する資質向上に役立つ内容であったか」について評価を求めている。さらに、研修での学びを契機として自己研鑽を深め、学校での実践につなげることが重要であることから、イ「研修で学んだ〇〇〇を学校で実践したいと思うか」と尋ねている。本稿では、アの評価項目を、「指標を踏まえた研修内容の評価」、イの評価項目を、「研修受講後の行動変容への可能性」とし、受講者の行動変容への可能性について、指標を踏まえた研修内容の評価との相関関係を分析し、指標を踏まえた研修内容の評価項目の自己評価が高ければ、研修受講後の行動変容への可能性も高いことを論じる。そして、指標を踏まえた研修内容の評価の自由記述の分析から、行動変容の可能性を高める要因について考察する。

1 研修評価の概要と先行研究

(1) 研修の概要

本県では、第 3 期「ひょうご教育創造プラン（兵庫県教育基本計画）」の「兵庫が育む ところ豊かで自立する人づくり『未来への道を切り拓く力』の育成」という理念の下、次世代を担う子どもたちの学びを支える教職員の資質向上を図るため、指標を踏まえた体系的・組織的な研修を行っている。（図 1）種別として、Ⅰ年次研修・職務研修、Ⅱ担当者研修、Ⅲ選択研修、Ⅳ校内研修・OJT(On-the-Job Training)等がある。当教育研修所で実施する令和 2 年度の選択研修は、校内リーダー養成研修（学力向上、危機、組織）と専門研修（教科指導、課題教育、教育の情報化、心の教育）に分類され、計 61 講座実施した。

(2) 研修評価の概要

当教育研修所では、研修講座をより充実させることを目的として、研修評価を実施している。

研修評価の項目は(表1)のとおりである。内容は、①研修を受講しての理解度、②研修に対する満足度、③研修で扱った内容を受講者が学校で実践したいと思うか(行動変容の可能性を測定する項目)、④指標に基づく研修評価、⑤

研修で深い学びにつながった内容についてのキーワードとその理由、⑥研修についての意見や要望の6点である。①から④については、4段階選択式(「あてはまる」～「あてはまらない」)で評価し、④については理由も記述するようになっている。⑤と⑥については自由記述である。これは基本的には自己評価であり、研修講座の比較を目的とするものではないが、それぞれの評価を集約・分析することで、何が研修の充実に効果的だったのかを検証する手がかりを得ることができる。

令和2年度 兵庫県教職員研修計画

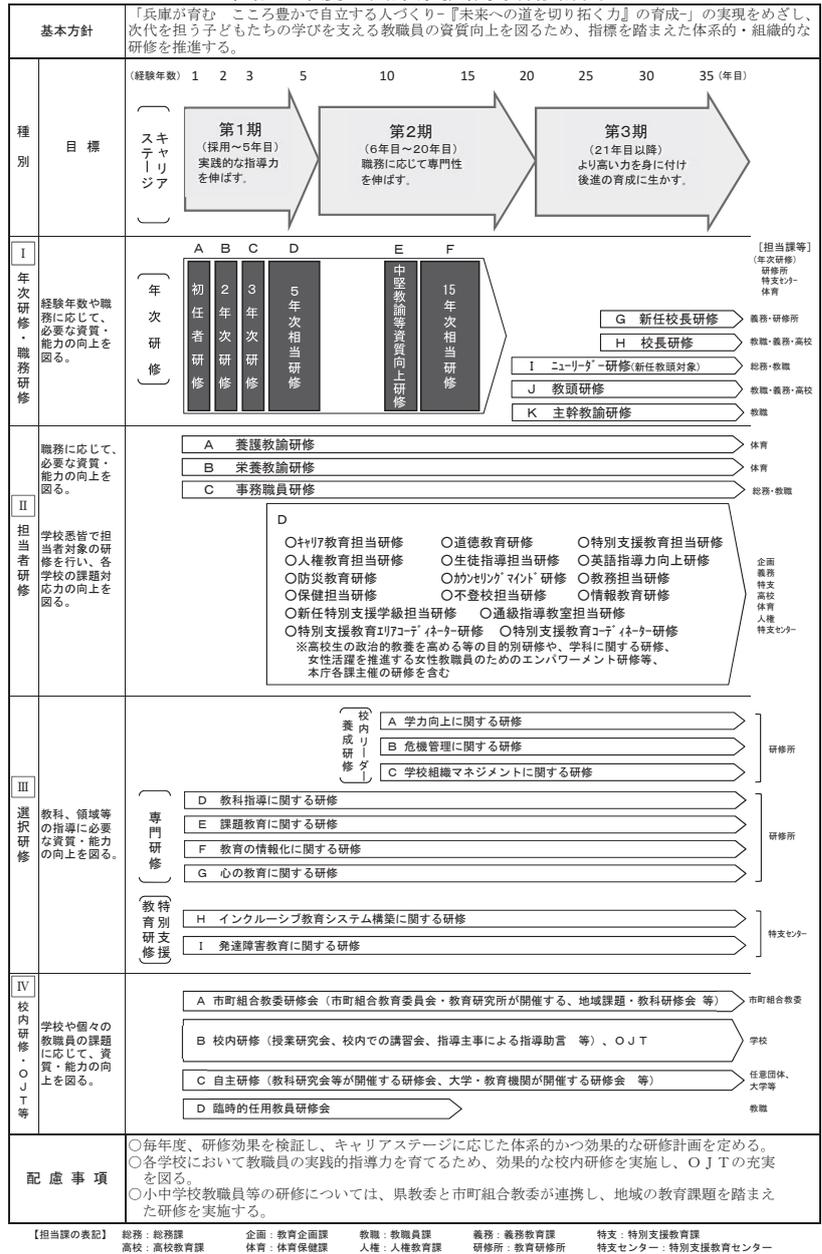


図1 令和2年度 兵庫県教職員研修計画

表1 研修評価の項目 ※以下は「国語科授業力向上講座」の例

	内容	回答方法
①	「書くこと」領域における主体的・対話的で深い学びを意識した授業づくりに向けた指導方法の習得に役立った。	選択
②	全体を通して、研修の内容で満足できた。	選択
③	本日の研修で学んだ「書くこと」領域の授業づくりについて学校で実践したい。	選択
④	(指標 11)「学習指導要領の目標や内容に基づき、児童生徒の実態に応じた授業を設計することができる。」に関する資質向上に役立つ内容であった。	選択
⑤	本日の研修で深い学びにつながった内容についてキーワードとその理由を3つ記入してください	記述
⑥	本日の研修についての御意見・御要望、今後実施してほしい研修等を記入してください	記述

(3) カークパトリックの四段階評価モデル

次に挙げるのは、研修評価・効果測定の研究で著名なカークパトリック (Donald L. Kirkpatrick) の「研修の評価・効果測定モデル」(表2) についての説明文である。

カークパトリックは、研修評価・効果測定を4つのレベルで測定することが有効であるとした。アメリカでは多くの企業が採用しており、日本の企業研修でも普及している。「カークパトリックの四段階評価」は、研修がどのように職場において効果をあらわすのか、そのプロセスも含めて明らかにすることを目的としている。

レベル1の「反応」で問題にするのは、行った研修に対する受講者の好意の程度である。具体的には研修修了後のアンケートとして行われる。しかし受講者が良い反応を示したことによって研修の目的が達成されたとは判断しがたい。そこで、レベル2の「学習」を評価する。

レベル2の「学習」では、受講者が研修で扱った知識や技能をどの程度獲得したかを評価する。ここではテストやレポートという形で評価を行う。レベル1とレベル2は研修中から研修日程終了した直後に行われる。

レベル3の「行動」とレベル4の「業績」は、研修終了後に時間を置いて行う評価である。レベル3では、研修を受けた後に、受講者が実際の職務においてどの程度研修で得た知識や技能を活用できているかを評価する。測定時期は概ね、研修の3ヶ月後と言われている。レベル3では、受講者だけでなく、周囲の関係者に対して研修結果が受講者の行動に反映されているかの認識を測定する必要があるため、評価実施は難しくなる。

レベル4の「業績」は、研修を行ったことにより、業務に対してどのような成果をもたらしたかを評価する。指標例として、「児童生徒の学力が何点上がった」「いじめ認知件数が前年度比何パーセント下がった」「教職員の残業時間が前年度比何時間減少した」などであろう。しかしこのレベル4は、これら指標例からも分かるように、評価が最も難しい(カークパトリック自身もそれを認めている)。なぜなら業績が上がった要因が、研修に因るものかそれ以外に因るものかの判断が困難なためである。(中原ほか2006:173-179)¹⁾

表2 カークパトリックの四段階評価

レベル	内容
1 反応	受講者の研修満足度
2 学習	受講者の学習到達度(理解度)
3 行動	受講による受講者の行動変容度
4 結果	受講による組織への影響度(成果達成度)

2 研修評価の分析

(1) 分析に用いるデータ

対象：当教育研修所が実施する選択研修講座 59 講座 受講者 2,650 人 (回答者：2,506 人)
期間：令和2年8月～11月
方法：選択研修講座修了後に、受講者がタブレット端末を用いて評価
※「Google フォーム」を活用して実施した。

(2) 分析の視点

当教育研修所の選択研修受講者の④「指標を踏まえた研修内容の評価」(表1)及び③「行動変容への可能性」(表1)、加えて、④と③の相関関係について分析を行った。

④ 「指標を踏まえた研修内容の評価」については、研修評価の項目「指標○○○○○○○○○に関する資質向上に役立つ内容であった」の回答をもとに、分析を行った。この評価項目では、4段階選択式で回答を求め、加えて、その回答理由を自由記述で求めており、この自由記述についても分析を行った。

③ 前述のワークパトリックの四段階評価のうち、レベル3「受講による受講者の行動変容度」に相当する評価として、研修評価の項目「本日の研修で学んだ○○(各研修講座で設定した具体的な研修内容)を学校で実践したい」の回答を分析した。また、どうすれば行動変容につながるのかという視点に立って、④の回答理由の分析を行った。

ここで注意したいのは、行動変容についての測定方法である。研修のゴールは、知ることでなく知ったことや習得したことを学校現場で実践することである。しかしながら、追跡調査を行っておらず、受講者の行動変容を見取ることができない。そこで、本研究では、③の行動変容への意欲の評価を、行動変容の可能性を示す評価として分析することにした。

(3) 研修講座の分類とその講座数等

分析に用いた選択研修講座の分類と講座数は、表3のとおりである。

表3 研修講座の分類と講座数

分類		講座数	講座名称 (一部を紹介)	受講者数	回答者数
校内リーダー 養成研修	学力向上	1	(小中)(高)カリキュラム・マネジメント講座	58人	58人
	危機	1	学校における危機管理講座	66人	66人
	組織	4	教育経営講座Ⅰ、教育経営講座Ⅱ等	128人	78人
専門研修	教科指導	30	国語科授業力向上講座、社会科授業力向上講座等	1,122人	1,096人
	課題教育	8	キャリア教育推進講座、「政治的教養をはぐくむ教育」実践講座等	485人	464人
	教育の情報化	10	教員が授業で活用するICT講座、授業のユニバーサルデザイン化講座等	397人	357人
	心の教育	5	いじめ問題への対応講座、不登校問題への対応講座等	394人	387人
計				2,650人	2,506人

3 研修評価の分析結果と考察

研修評価をもとに研修講座全体を振り返り、「指標を踏まえた研修内容の評価」及び「行動変容の可能性」について考察する。

(1) 指標を踏まえた研修内容の評価について（研修評価の項目：「指標○○○○○○○○」に関する資質向上に役立つ内容であった）

ア 資質向上に役立ったかについての受講者の納得度

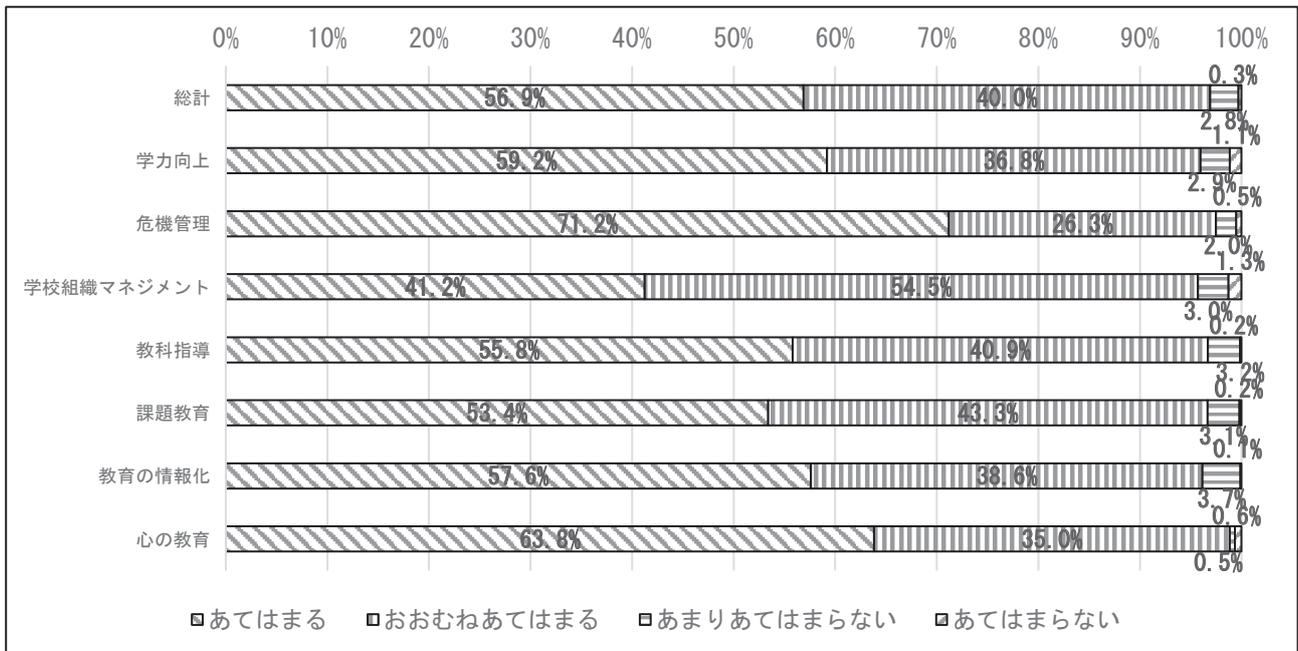


図3 資質向上に役立ったかについての受講者の納得度

受講者に、その研修講座で重点的に扱う指標を予め示し、研修修了後に「資質向上に役立つ内容であったか」について尋ね、その回答数を講座分類ごとに集計した。結果は図3のとおりである。

「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した割合を示すと、研修講座全体：96.9%、学力向上：96.0%、危機管理：97.5%、組織：95.7%、教科指導：96.7%、課題教育：96.7%、教育の情報化：96.2%、心の教育：98.8%であった。

以上の結果から、全体を通して指標に関する資質向上を促すことができた研修であったと捉えることができる。しかし一方で、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答した受講者もいる。研修講座全体での割合は3.1%で、最も多かったのが教育の情報化で3.8%あった。この評価項目では、それぞれの回答理由を記述させている。次のイで、自由記述の内容を分析する。

イ 指標を踏まえた研修内容の評価の自由記述の分類項目とその出現数

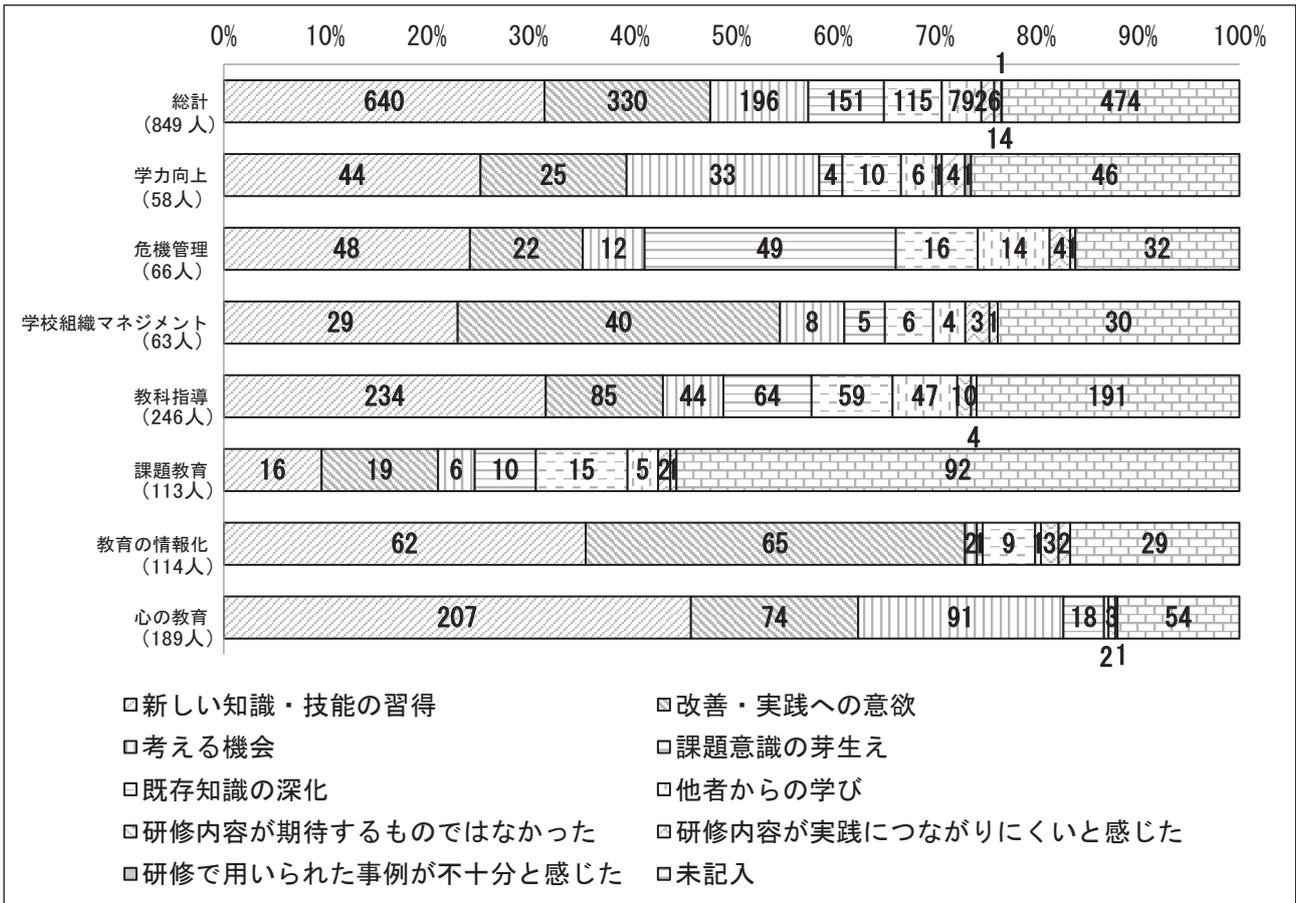


図4 指標を踏まえた研修内容の評価の自由記述の分類項目とその出現数

指標を踏まえた研修内容の評価において、「あてはまる」～「あてはまらない」の評価をした理由について、自由記述で回答を求めた。その回答を、9つの項目に分類し、それぞれの出現数を示したのが図4である。

「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答した受講者の記述内容を、「新しい知識・技能の習得」、「改善・実践への意欲」、「考える機会」、「課題意識の芽生え」、「既存知識の深化」「他者からの学び」の6つの項目に分類した。また、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答した受講者の記述内容を、「研修内容が期待するものではなかった」、「研修内容が実践につながりにくいと感じた」、「研修で用いられた事例が不十分と感じた」の3つの項目に分類した。

記述での回答は、質的な言語データとして様々な情報が含まれており、貴重な情報源と言える。しかし、統計的処理を適用しにくいという問題がある。受講者が記述した内容を分類するにあたっては、個人の主観に偏る可能性があることを述べておきたい。また、自由記述の分析を行ったのは、7分類(表3)の講座のうち、受講者数の多かった講座、上位2つ(学力向上及び危機管理については1つ)である。

各項目とその記述内容については、表4のとおりである。なお、紙面の都合で主な記述内容を取り上げ記載した。

図4から、どの研修講座においても、「新しい知識・技能の習得」、「改善・実践への意欲」、「考える機会」、「課題意識の芽生え」、「既存知識の深化」、「他者からの学び」に関する記述が上位を占めていることがわかる。これは、研修講座の受講が受講者のスキルアップや意欲喚起に有用であったことを示していると考えられる。一方で未記入の受講者が多い研修講座もあり、どのような理由から「あてはまる」～「あてはまらない」の評価を行ったのか不明な部分もある。

表4 指標を踏まえた研修内容の評価の自由記述の分類項目とその記述内容、出現数

「あてはまる」「おおむねあてはまる」	
①「新しい知識・技能の習得」 (n=640)	<ul style="list-style-type: none"> ・対話が深まる発問、補助発問について理解できた。(課題教育) ・オンライン学習の仕方について見通しを立てることができた。(教育の情報化) ・書くことが苦手な児童の指導手立てを知ることができた。(教科指導) ・いじめが起こった場合の早期に行う2つの対応がわかった。(心の教育) ・カリキュラムマネジメントの概要が理解できたので役立つ内容であった。(学力向上)
②「改善・実践への意欲」 (n=330)	<ul style="list-style-type: none"> ・これからも児童に寄り添い、保護者とも関係を築き教育を進めたい。(課題教育) ・これからの授業づくりに活用していきたいと強く感じる事ができた。(教科指導) ・より一層、日頃の学級の様子を見ていきたい。(心の教育) ・演習で学んだことを自らの授業実践に生かしたい。(教育の情報化) ・新たに学ぶことがあり、活用していこうと思えた。(学力向上) ・いじめ対策プログラムを取り入れたいと思う。(心の教育)
③「考える機会」 (n=196)	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちを見るときに、何に注目して見るべきかを考えることができた。(心の教育) ・学習指導要領に基づいて考えることができた。(教科指導) ・保護者対応について、改めて考えさせられる時間となった。(心の教育) ・どのような学級だと生徒が安心と思えるのか改めて考えた。(心の教育) ・学習指導要領から、ねらいや道徳的価値を考えられた。(教科指導)
④「課題意識の芽生え」 (n=151)	<ul style="list-style-type: none"> ・学校全体で検討を重ねる必要があると感じた。(危機管理) ・アクティブ・ラーニングを実践するために、試行錯誤が必要であると感じた。(教科指導) ・新学習指導要領の内容についての自らの理解不足を痛感した。(教科指導) ・常に多角的・多面的考えを持ち続けることの重要性を感じた。(危機管理) ・子どもの動機付けにおける有効な目標の設定の必要性を感じた。(教科指導)
⑤「既存知識の深化」 (n=115)	<ul style="list-style-type: none"> ・教材研究のポイントが改めて分かった。(教科指導) ・具体的な演習ができ、これまでの経験と関連付けられた。(組織) ・新学習指導要領の解釈や評価について理解が深まった。(学力向上) ・演習を通して、対話することの重要性が改めて分かった。(教科指導) ・ICTを活用した経験はあったが、本日の研修で更に向上できた。(教育の情報化)
⑥「他者からの学び」 (n=79)	<ul style="list-style-type: none"> ・他の先生方と交流できたことで、自分になかった視点を得られた。(危機管理) ・演習を通して、他の先生方の指導についての考えを知ることができた。(心の教育) ・具体的に分析の練習などができた。他の先生から意見を伺えた。(組織) ・実際に班で意見交換することで理解が深まった。(危機管理) ・グループ内で、他の先生から様々な作成方法を知ることができた。(教科指導)
「あまりあてはまらない」「あてはまらない」	
①「研修内容が期待するものではなかった」 (n=26)	<ul style="list-style-type: none"> ・学べると思っていた内容と違っていた。(組織) ・具体的にどういった姿が主体的で対話的なのかがわからない。(学力向上) ・授業のテーマ設定のときに、生徒観を考えさせる説明がなかった。(教科指導) ・地域、関係機関は話題に上がらなかった。(危機管理) ・教科のカリキュラムまで、学びにつながらなかった。(学力向上)
②「研修内容が実践につながりにくと感じた」	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の場で、それほど生かせそうでなかった。(課題教育) ・学校に今日学んだICT機器がないため、実践できない。(教育の情報化)

(n=14)	<ul style="list-style-type: none"> ・校務分掌の遂行には、直接役に立たない内容であった。(組織) ・有効な手立てが研修内容の中にほとんどなかった。(心の教育)
③「研修で用いられた事例が不十分と感じた」 (n=1)	<ul style="list-style-type: none"> ・教科の横断方法の例が不足していた。(教科指導)

※受講者延べ2026名、うち未記入が延べ474名いた。

表4から、「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答した受講者で、最も多かった記述は、「新しい知識・技能の習得」であった。その回答の中には、「ICTの活用とは、どのようにすることがよくわかっていなかったのので、講義を受けたことで具体的な方法が分かった」「いじめの事実確認への手立てがわかりやすかった」等の記述があった。これは、研修講座の内容が日々の問題意識に対応する知見を得る機会になったためと推察できる。

次いで多かったのが、「改善・実践への意欲」であった。「改善・実践への意欲」に関する記述は、最も行動変容につながるきっかけになると捉えることができる。受講者の記述には、「一人で抱え込まず、管理職や同僚などに相談したりアドバイスをを受けたりしながら対応していきたいと思った。また、中堅教員として、後輩教員にアドバイスできる知識もさらに備えたいと感じた」「演習で学んだことを自らの授業実践に生かしたい」等があった。これは、研修講座で得た知見が、受講者にとって学校での実践や今後の自己研鑽につなげやすい研修内容であったためと推察できる。また、今後の教育実践を通じて、自身の資質向上に役立つと考えていることも窺える。

一方で、「研修内容が期待するものではなかった」、「研修内容が実践につながりにくいと感じた」、「研修で用いられた事例が不十分と感じた」に関する記述もあった。「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答した受講者の記述には、「ICT機器の活用について、若手教員に指導助言するには、まだまだ自分自身が習熟不足であると感じた」「業務上で必要な書類、保護者や生徒に向けての手紙、推薦文、志望理由書の添削方法などについて学べなかった。」等があった。前者の記述からは、研修講座を受講したことで受講者が自身の未熟さを痛感したものであることが窺える。後者の記述からは、研修内容が受講者の期待するものではなかったことが窺える。

以上の結果から、「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答した受講者が大半であるものの、延べ1,552名の回答者のうち、延べ41名の受講者が「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答しており、自身の資質向上に役立つ内容であったと思えるよう、授業実践や課題解決につながる研修に改善していくとともに、受講者のしおり等を通じて研修内容を事前に十分に伝える等の工夫をしていくことが必要である。

(2) 行動変容の可能性について（研修評価の項目：「本日の研修で学んだ〇〇を学校で実践したい」）

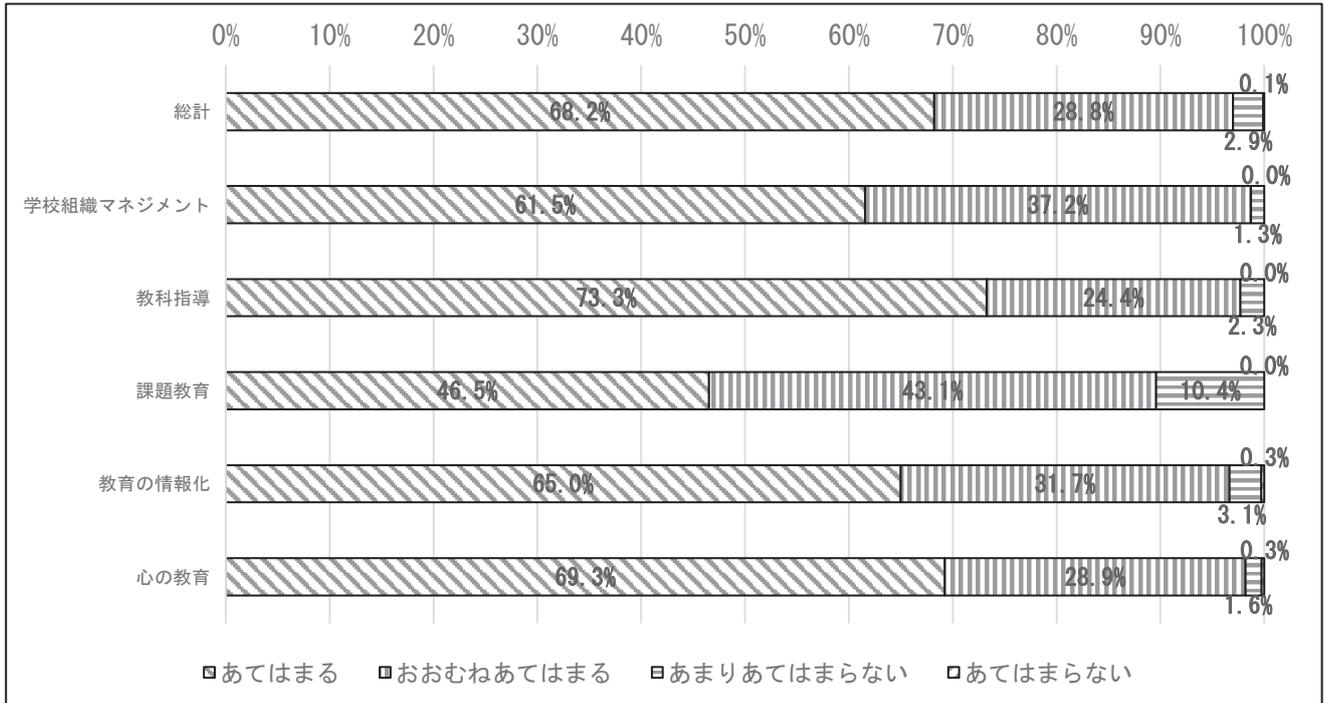


図5 研修講座受講後の受講者の行動変容の可能性について

受講者に、研修修了後に行動変容の可能性（本日の研修で学んだ〇〇を学校で実践したい）について尋ね、その回答数について合計した。結果は図5の通りである。それぞれの項目について、「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答した割合を示すと、研修講座全体：97.0%、組織：98.7%、教科指導：97.7%、課題教育：89.6%、教育の情報化：96.7%、心の教育：98.2%であった。研修講座のうち、「学力向上」及び「危機管理」については、研修評価で行動変容の可能性について尋ねていなかったため、図5において結果を示していない。

特に、行動変容の可能性が高かったのが、教科指導である。これは、受講者がもともと専門とする教科の研修内容であることから、他の研修講座よりも深い理解を得ることができ、その深い理解が行動変容の可能性につながったと推察する。また、新学習指導要領の実施により授業改善が喫緊の課題となっていることが影響していると考えられる。

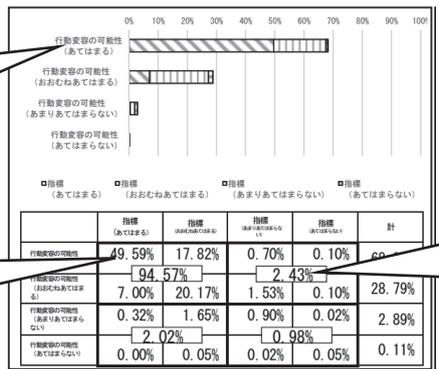
一方で、行動変容の可能性が各分類で最も低かったのが、課題教育（今日的な課題に対する教育）である。しかしながら、他と比べて低いとはいえ、上述の割合であることから決して低い割合ではない。課題教育は、9講座から成り、各講座は「キャリア教育推進講座（小学校中学校）」、「キャリア教育推進講座（高等学校）」、「政治的教養をはぐくむ教育」実践講座、「人権教育講座」、「震災に学ぶ防災教育講座」、「兵庫の防災教育の展開」、「特別支援教育の視点を生かした生徒指導講座（小学校中学校）」、「特別支援教育の視点を生かした生徒指導講座（高等学校）」、「読み手に伝わる文章作成講座」である。このうち、本研究の分析に用いたのは、「キャリア教育推進講座（高等学校）」及び「政治的教養をはぐくむ教育」実践講座である。課題教育の研修講座は、教科指導の研修講座とは異なり、得意とする教員もいればそうでない教員もいる。そのため、研修評価の設問で、「本日の研修で学んだ〇〇を学校で実践したいか」と尋ねられたとき、「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答しにくいことが想像され、そのため、他の研修講座と比較すると低い割合になっていると推察する。

(3) 兵庫県教員資質向上指標を踏まえた研修内容の評価と行動変容の可能性の関係について

【グラフの見方】

指標で「あてはまる」と回答し、行動変容の可能性でも「あてはまる」と回答した受講者の割合

指標で「あてはまる」と回答し、行動変容の可能性でも「あてはまる」と回答した受講者の割合



指標で「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答し、行動変容の可能性で「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答した受講者の割合

図6 総計

ア 指標を踏まえた研修内容の評価と行動変容の可能性の関係とのクロス集計

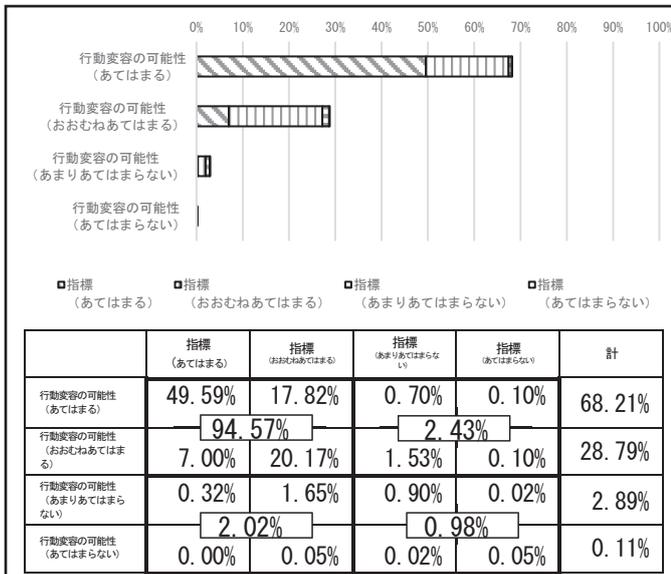


図6 総計

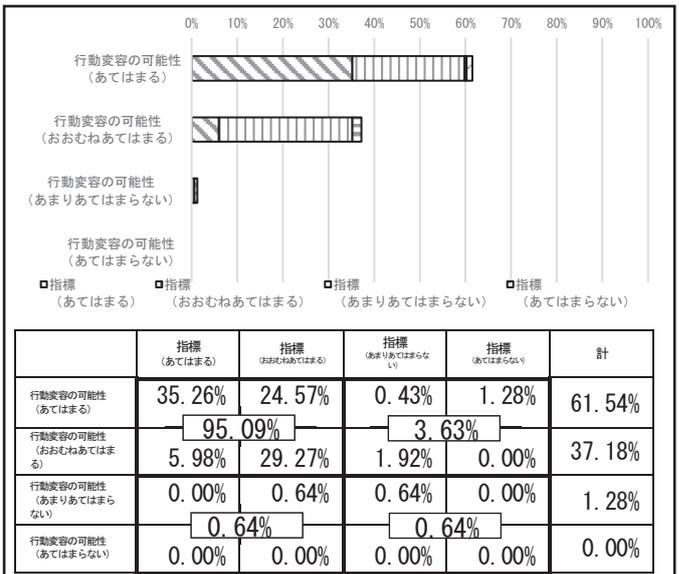


図7 学校組織マネジメント

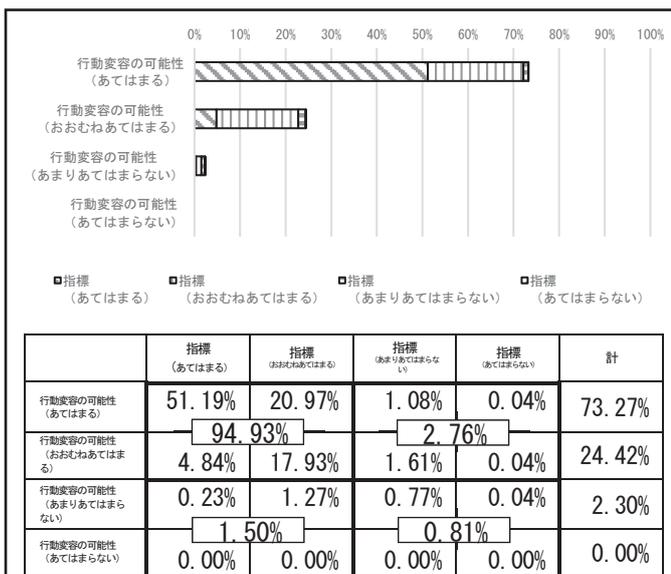


図8 教科指導

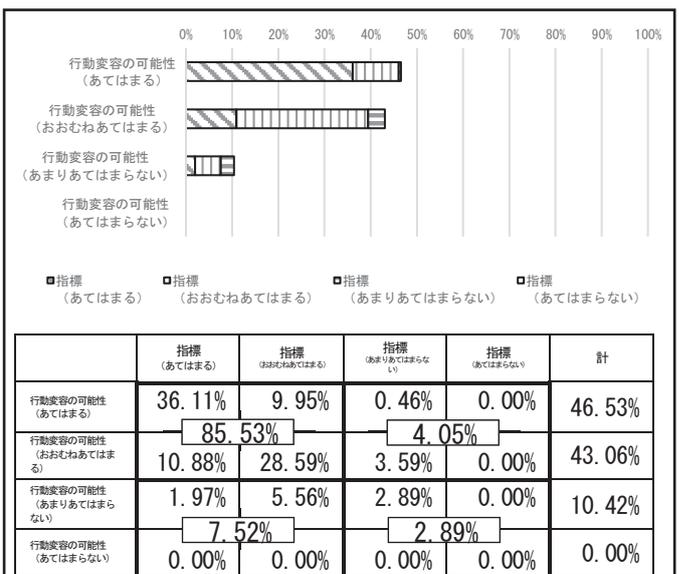


図9 課題教育

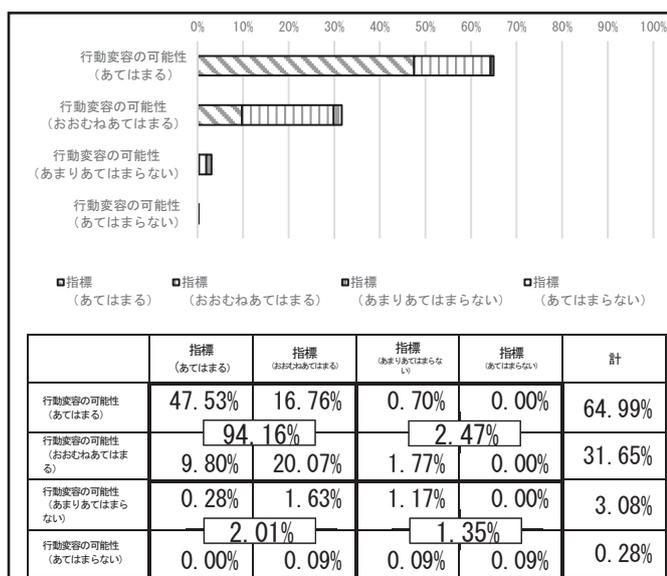


図 10 教育の情報化

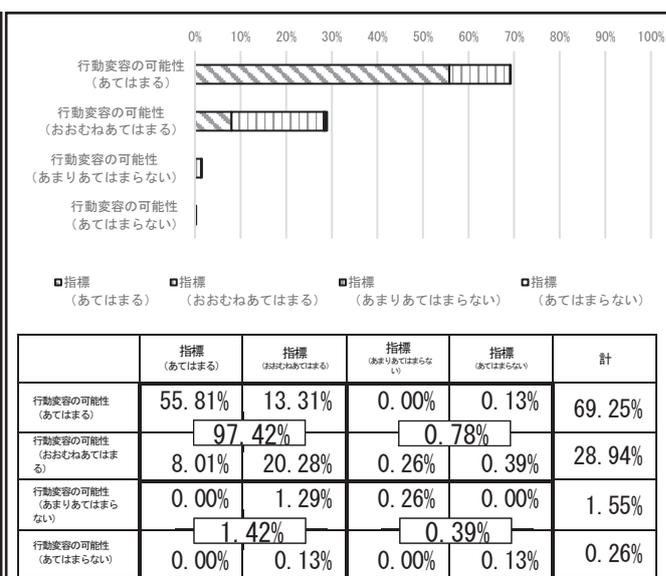


図 11 心の教育

図 6～図 11 は、各研修講座における指標を踏まえた研修内容の評価と行動変容の可能性の関係をクロス集計した結果である。図 6 は研修講座全体の結果で、図 7～図 11 は分類別（学校組織マネジメント、教科指導、課題教育、教育の情報化、心の教育）の結果である。なお、分類別で結果を示していない「学力向上」及び「危機管理」については、前述の通り研修評価で行動変容の可能性について尋ねていなかったため結果を示していない。

研修講座全体の結果である図 6 を概観しつつ、指標と行動変容の可能性関係を検証するために、図 7～図 11 も参考にし、明らかになった点を大きく 4 つ指摘しておきたい。

第一に、指標を踏まえた研修内容の評価で、「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答し、なおかつ行動変容の可能性の項目でも「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答した受講者が 94.57% (1,735 人) と最も多かった。分類別で見ても、学校組織マネジメント 95.09%、教科指導 94.93%、課題教育 85.53%、教育の情報化 94.16%、心の教育 97.42% と最も多かった。指標の評価の回答理由の記述を見ると、「今日学んだことを明日から実践したいと思ったから」「実際学校で使っているもの以外にもタブレットに関して得たことがあったので生かしてみたい」「どちらかという苦手な分野について学べて、実践に生かせる知識が得られたと思うから」「今日学んだことを生かしたら、もっと良い授業ができると思ったから」等があった。研修講座において、自身の資質向上を実感した、あるいは資質の向上に役立つと実感できた場合、行動変容の可能性も高くなると推察できる。

第二に、指標を踏まえた研修内容の評価で、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答した受講者のうち、行動変容の可能性の項目では「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答したのが 2.43% であった。分類別で見ると、学校組織マネジメント 3.63%、教科指導 2.76%、課題教育 4.05%、教育の情報化 2.47%、心の教育 0.78% であった。特に顕著に表れたのが、課題教育 4.05% であった。なぜ指標の評価で、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答したのに、行動変容への可能性の項目で「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答したのか。この回答理由について、直接的な理由とは言えないが、参考になるものとして、前述の「指標についての研修評価」の自由記述の分類項目がある。「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の分類項目は 3 つあり、「研修内容が期待するものではなかった」「研修内容が実践につながりにくと感じた」「研修で用いられた事例が不十分と感じた」である。各分類項目の具体的な記述内容を見ると、「学べると思っていた内容と違って」「授業の場で、それほど生かせそうでなかった」等があることから、研修の内容が受講者にとって課題解決につながる学びがなかった、実践につながりやすいものでなかったことが推察できる。他方、行動変容の可能性の評価で、「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答している結果が生じた要因として、受講者は日々の教育実践の中で、今

回受講したテーマについて研修することの必要性を強く感じていたのではないかと推察できる。

第三に、指標を踏まえた研修内容の評価で、「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答した受講者のうち、行動変容の可能性の評価では「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答したのが2.02%であった。分類別で見ると、学校組織マネジメント0.64%、教科指導1.50%、課題教育7.52%、教育の情報化2.01%、心の教育1.42%であった。では、なぜ指標の評価で、「あてはまる」「おおむねあてはまる」と回答したにもかかわらず、行動変容への可能性の項目で、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答したのか。

研修評価の自由記述を参考にとすると、「研修内容について理解はできたが、明日からすぐ実践する自信はない」「ICT機器を活用した授業改善について、少しずつ取り組んでいるがまだまだ力不足を感じる」等の記述もあることから、研修で取り上げたことについての理解はでき、自身の資質向上に役立つ内容であったが、それを実践するにはまだまだ自信がなかったり、力不足を感じていたりしているため実践への意欲が高まらず、行動変容の可能性の項目で、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答したのではないかと推察できる。

第四に、指標を踏まえた研修内容の評価で、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答した受講者のうち、行動変容の可能性の項目でも、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答したのが0.98%であった。分類別で見ると、学校組織マネジメント0.64%、教科指導0.81%、課題教育2.89%、教育の情報化1.35%、心の教育0.39%であった。この回答理由について、前述の「指標を踏まえた研修内容の評価」の自由記述を参考にしたい。指標を踏まえた研修内容の評価で、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答した受講者の回答理由についての記述を見ると、「学べると思っていた内容と違っていた」「授業の場で、それほど生かせそうでなかった」等の記述があることから、自身の資質の向上に役立つまたは実践につながると感じられなかったことが行動変容の可能性を低めたと推察できる。

おわりに

本稿では、受講者の研修受講後の「行動変容への可能性」について、「指標を踏まえた研修内容の評価」との関係性を分析した。「指標を踏まえた研修内容の評価」の自己評価が高ければ、研修受講後の「行動変容への可能性」も高いこと、また、「指標を踏まえた研修内容の評価」を高める要因としては、研修内容が受講者の課題解決につながる新しい知識・技能を習得できるものであったか、学校での実践につながるものであったかが大きいということが分かった。新しい知識・技能を習得できるか、実践につながるかという要素が重要であると推察できる。

受講者の課題意識にあった研修、受講者の学びの状況を把握し、実践に向けて適切に支援、指導助言を行うような研修の実施により、受講者の行動変容の可能性を高められると考える。しかしながら、研修成果を測定する方法として、受講者による自己評価のみでは客観性に欠けるとも言える。研修成果が学校においてどの程度還元されたか十分に把握するためには、予め受講者に知らせた上で、研修評価を複数回に渡って行うことが必要であると考える。受講者の追跡調査が今後の課題である。そして、得られた調査結果を研修の改善に反映させるためには、受講者の研修に対する評価を左右する要因が何かについても考える必要がある。

今後も急速に変化する社会情勢の中で、当教育研修所の研修が教職員の資質・能力の向上につながる研修を実施できるよう、指標の活用と研修評価の改善を図っていきたい。

注)

- 1) 『教職員研修の手引き 2018—効果的な運営のための知識・技術—』, 独立行政法人教職員支援機構, P11