

# 第8章

## 研修の評価と改善を支える仕組み



## 第8章 研修の評価と改善を支える仕組み

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて先生方に継続的な授業改善が求められるように、研修についても、先生方の授業改善に資する研修になっているかという観点からの自己評価と改善が求められます。本章では、計3年実施予定の次期学習指導要領対応授業力向上研修（以下、「授業力向上研修」という。）について、過去2年間に実施された研修が目的を達成するものであったのかを研究者の立場から検討することを通じて翌年度以降に資する知見を得ます。まず「研修アンケート」及び「授業改善の視点に関する調査」の結果に基づき河崎美保が評価を試み（1～3節）、研修の改善を支える仕組みの在り方について白水始が論じます（4節）。

### 1 分析の概要

授業力向上研修では、毎回の研修時に「研修アンケート」及び「授業改善の視点に関する調査」が実施されました。本章では、総合教育センターが単独で実施した高等学校及び特別支援学校を対象とした授業力向上研修の「研修アンケート」及び「授業改善の視点に関する調査」から見られる平成28年度、平成29年度の研修の成果について分析します（表8-1）。なお本分析は当該研修を参観した第三者の立場から、総合教育センターとして収集されたアンケートや調査の結果の分析の委託を事後的に受け分析するものであることを申し添えます。

表8-1 分析対象となった研修

		対象	時期	参加人数	研修アンケート	授業改善の視点に関する調査
高等学校	28年度①	教務主任	10月	114	記名実施	無記名実施
	28年度②	〃	2月	112	〃	〃
	29年度①	進路指導主事	5月	115	〃	記名実施
	29年度②	〃	12月	114	〃	〃
特別支援学校	28年度①	教務主任	10月	39	〃	対象外
	28年度②	〃	2月	39	〃	〃
	29年度①	研修主任	5月	39	〃	記名実施
	29年度②	〃	12月	39	〃	〃

いずれも年度内に同じ対象者が2度研修を受ける構成となっており、第1回はアクティブ・ラーニングの意義、授業設計診断の考え方や総合教育センターが開発したシート（第9章参照）活用の理解を図るとともに、シートに基づき自身の授業の構想をする、校内普及に向けた準備をするという内容になっています。研修員は、第2回までに構想した授業を実施し、シートを作成し持参することで関与を高め、実践を踏まえた研修が展開できるように図られています。第2回は評価と課題設定の考え方の理解、実際に実践した授業の振り返り、カリキュラム・マネジメントの演習が主な内容となっています。これらの枠組みは年度間で共通したものとなっていますが、平成28年度を踏まえて扱う授業例や演習の方法、プログラムの区分、時間配分など詳細な修正が図られています。

授業設計診断の活用をサポートするためにシートが開発され、2回の研修をつなぎ実践と理論をつなぐ考える材料となっている点も特徴と考えられます。これらの成果を「研修アンケート」「授業改善の視点に関する調査」から検討します。

## 2 研修アンケートの分析による次期学習指導要領対応授業力向上研修

### (1) 研修アンケートの項目

研修アンケートは、研修の3つの目標（表8-2）に対する目標達成度（1：達成された、2：だいたい達成された、3：あまり達成されなかった、4：達成されなかった）、及び、研修満足度（1：満足した、2：まあ満足した、3：やや不満、4：不満）、研修についての感想や意見（自由記述）をたずねるもので、毎回の研修の終了時に記名式で実施されました。なお、各年度の第2回に回答を求める際には「全2回の研修を通して」回答するよう求められました。また、高等学校では、目標3に対する達成度は、各年度の第1回には研修内容に含まれないため、第2回にのみたずねられました。

表8-2 研修目標

<p>目標1：育成すべき資質・能力とアクティブ・ラーニングによる学びの必要性について理解する。</p> <p>目標2：アクティブ・ラーニングの視点による授業イメージを得る。</p> <p>目標3：これからの社会に必要な資質・能力を育成するに当たってのカリキュラム・マネジメントの必要性を理解し、手法を得る。</p>
---

### (2) 目標達成度の結果

目標1に対する達成度の回答分布を図8-1-1、8-1-2に示しました。なお、未回答者は集計より除いています（以下、他の結果についても同様）。

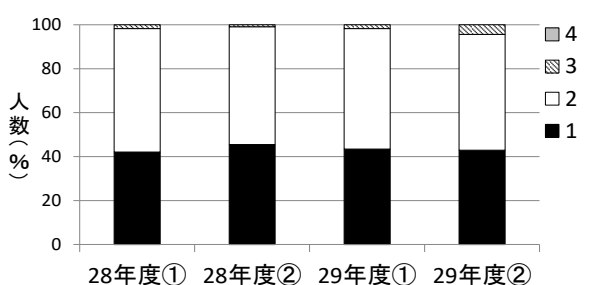


図8-1-1 高等学校：目標1の達成度

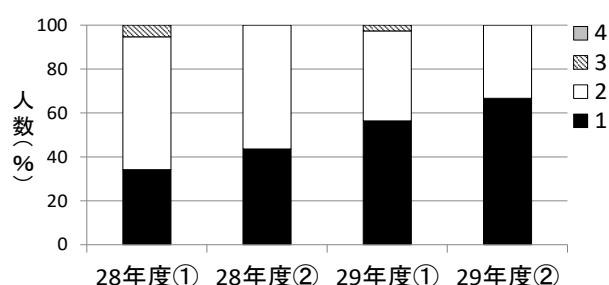


図8-1-2 特別支援学校：目標1の達成度

（注 1：達成された、2：だいたい達成された、3：あまり達成されなかった、4：達成されなかった）

目標1について、高等学校はどの研修でも、「だいたい達成された」の回答が50%以上と最も多く、次に「達成された」の回答が40%程度と高く、両方で9割以上を占めました。「育成すべき資質・能力とアクティブ・ラーニングによる学びの必要性について理解する」という目標に対して肯定的な評価が得られたと考えられます。第1回から第2回への変化に注目すると、平成28年度に比べて、平成29年度は好ましい変化が見られない傾向があります。

これに対して特別支援学校では、回を重ねるごとに「達成された」が高くなり、平成29年度は「だいたい達成された」を上回る結果となっています。1年目の教務主任から引き継いだ2年目の研修主任が、さらに理解を深めていったことがうかがえます。回を重ねることによるこうした達成度の向上は、年度内あるいは年度を超えての第1回の実施に見られた課題に基づき改善を図る小さなサイクルの成果の表れと考えることもできるでしょう。

目標2に対する達成度の回答分布を図8-2-1、8-2-2に示しました。

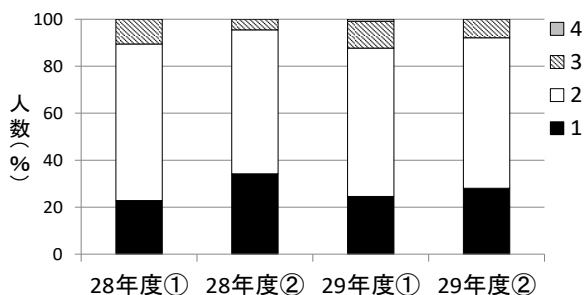


図8-2-1 高等学校：目標2の達成度

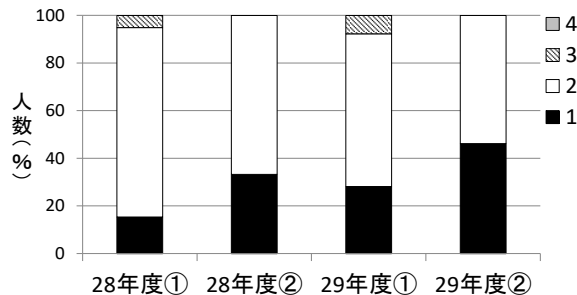


図8-2-2 特別支援学校：目標2の達成度

(注 1：達成された、2：だいたい達成された、3：あまり達成されなかった、4：達成されなかった)

目標2について、どの研修でも、「だいたい達成された」の回答がおおむね60～70%ともっとも多く、次に「達成された」の回答が30%前後となり、両者で、9割前後を占めました。「アクティブ・ラーニングの視点による授業イメージを得る」という目標に対しておおむね肯定的な評価が得られました。第1回から第2回への変化については、いずれの年度も、第1回から第2回にかけて達成度が微増し、回を重ねることによる成果が見られます。また特別支援学校では目標1と同様、年度間での上昇傾向も見られます。ただし、目標1と比べると、「達成された」の割合が小さくなっています。「必要性の理解」(目標1)はしたが、具体的にどのような授業によって実現したらよいか(目標2)という点については課題があるという認識がうかがわれます。

目標3に対する達成度の回答分布を図8-3-1、8-3-2に示しました。

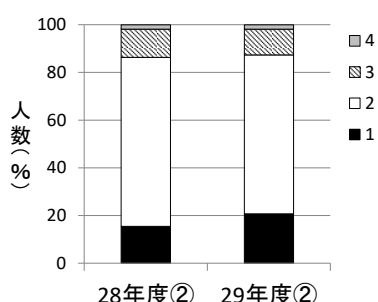


図8-3-1 高等学校：目標3の達成度

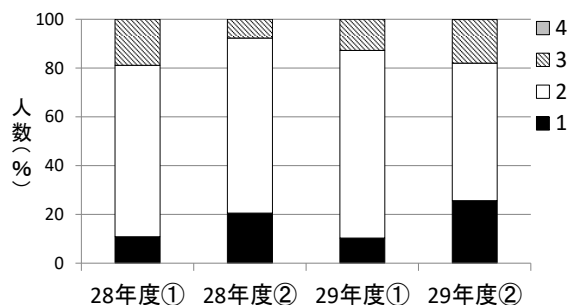


図8-3-2 特別支援学校：目標3の達成度

(注 1：達成された、2：だいたい達成された、3：あまり達成されなかった、4：達成されなかった)

目標3については、いずれの年度でも、「だいたい達成された」の回答が70%程度と多く、「達成された」とあわせると、8～9割を占めました。「これからの社会に必要な資質・能力を育成するに当たってのカリキュラム・マネジメントの必要性を理解し、手法を得る」という目標に対しておおむね肯定的な評価が得られました。しかし、目標1、目標2と比べ、「達成された」の割合がほぼ20%以下と低く、多くの研修員にと

って、成果の反面、課題が残るという認識であったとうかがわれます。ただし、年度間で比較すると「達成できた」の割合は増加傾向にあり、「カリキュラム・マネジメント」の演習の見直しが図られた成果が表れていると考えられます。その一方で、平成29年度では研修についての感想や意見には、特に高等学校において内容が多く消化する時間が不足した旨の記述が多く見られ、達成度の向上に向けて検討の余地が示唆されます。

### (3) 研修満足度の結果

研修満足度の回答分布を図8-4-1、8-4-2に示しました。

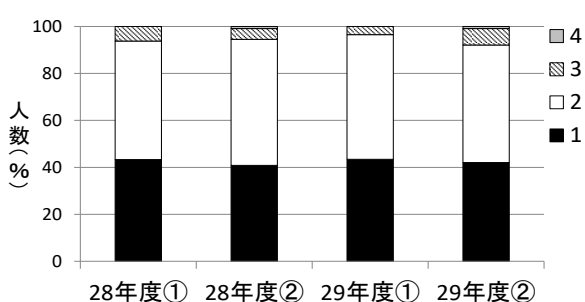


図8-4-1 高等学校：研修満足度

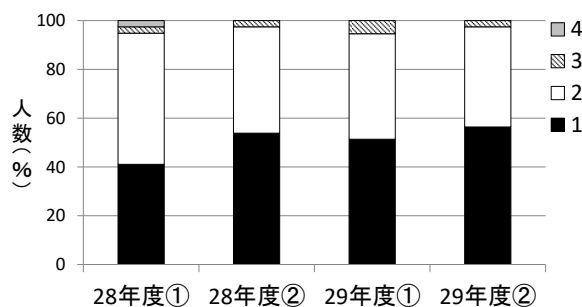


図8-4-2 特別支援学校：研修満足度

(注 1：満足した、2：まあ満足した、3：やや不満、4：不満)

研修満足度について、高等学校ではどの研修でも、「まあ満足した」の回答が約50%ともっとも多く、次に「満足した」の回答が約40%と高く、両者で、9割以上を占めました。特別支援学校では「満足した」の比率の方がやや高いですが全体として同一の傾向を示しています。授業力向上研修に対して全体的に肯定的な評価が安定して得られていると考えられます。ただし第1回から第2回にかけて回を重ねることで満足度が高まるといった変化は見られず、軽微ではありますが、高等学校の平成29年度の第2回は「やや不満」が約3%から約7%に変化し、肯定的評価の占める割合が低下する傾向も見られます。

### (4) 個人内の変化

アンケートの第1回から第2回にかけて全体の集計では大きな変化がないようでも、個人内では変化が起きている可能性もあります。つまり、第1回に「だいたい達成された」との評価にとどまった人が第2回には「達成された」と評価が高まったのかといった個人内の変化は見て取れません。そこで参考までに高等学校の結果について、第1回と第2回における「達成された／満足した」「だいたい達成された／まあ満足した」の間での変化を集計したものが、表8-3-1～8-5-2です。項目ごとに同一研修員から2回とも回答のあった場合のみ集計に含め、それを分母とした該当者の比率を示しました。

表 8-3-1 目標 1 の回答変化 (平成28年度)

第1回	第2回	
	達成	だいたい達成
達成	30.0	13.6
だいたい達成	14.5	40.0
(%)		

表 8-3-2 目標 1 の回答変化 (平成29年度)

第1回	第2回	
	達成	だいたい達成
達成	29.2	13.3
だいたい達成	14.2	38.9
(%)		

表 8-3-1～8-5-2 から、いずれの項目も平成28年度と平成29年度とを比べると、第1回から第2回にかけての変化はほぼ同じ傾向が読み取れます。また全体として、3割程度に達成度や満足度の変化が見られ、約15%の研修員は達成度・満足度が第1回から第2回にかけて伸びていますが（「だいたい達成→達成」「まあ満足→満足」の変化）、約10～15%は低下している（「達成→だいたい達成」「満足→まあ満足」の変化）という傾向が見られます。注目される点として、目標1の達成度や研修満足度は第1回と第2回で変化しないケースが相対的に多く二極化の傾向があること、目

表 8-4-1 目標 2 の回答変化 (平成28年度)

第1回	第2回	
	達成	だいたい達成
達成	11.9	10.1
だいたい達成	20.2	45.0
(%)		

表 8-4-2 目標 2 の回答変化 (平成29年度)

第1回	第2回	
	達成	だいたい達成
達成	12.5	12.5
だいたい達成	16.1	42.9
(%)		

表 8-5-1 満足度の回答変化 (平成28年度)

第1回	第2回	
	満足	まあ満足
満足	25.2	15.9
まあ満足	14.0	34.6
(%)		

表 8-5-2 満足度の回答変化 (平成29年度)

第1回	第2回	
	満足	まあ満足
満足	26.5	15.0
まあ満足	15.0	33.6
(%)		

標2の達成度は「だいたい達成」で変化しないケースが半数近くを占めていることが挙げられます。授業イメージを得るという目標2であればこそ、第1回から実践期間を経て行われる第2回の研修が重要となってくるといえます。第1回目から第2回目にかけて達成度の向上という変化のパターンをもっと引き起こす余地があるのではないかと考えられます。

以上、2節では研修アンケートの結果から研修の成果を検討しました。アンケートの結果のみからはおおむね肯定的な評価が確認され、一部に課題が見出せることが示唆されましたが、数値の変動がどれほど意味をもっているのかまで解釈することは難しい面があります。例えば、目標2「アクティブ・ラーニングの視点による授業イメージを得る」に「だいたい達成された」と回答していても、そこで終わるのか、だからこそ研修で得たヒントを基にこうして模索してみようと学校での授業実践につなげて課題を持ち帰ることができたのかでは成果の見方は異なってきます。そこで3節では、「授業改善の視点に関する調査」の記述を質的に分析することで、背後にある変容を検討しました。

### 3 「授業改善の視点に関する調査」の記述から読み取れる教員の意識の変容

#### (1) 「授業改善の視点に関する調査」の項目と記述の分析方法

「授業改善の視点に関する調査」では、研修前に、「アクティブ・ラーニングの視点からの授業設計診断」を用いて、「日頃、授業改善を行うための授業設計の視点」に立って、それぞれの項目の「★」～「excellent」から、自身がかつとも該当すると思ふチェックボックスに  印を一つ付すよう求め、研修終了時に、そのチェックから気付いたことや疑問に思つたことを、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニングの視点）から記入するよう求められました。さらに平成29年度からは、「現時点であなたが考える『深い学び』とはどのような学びのことですか」と研修終了時にたずねる項目が加えられました。ここでは、研修終了時に授業設計診断のチェックから気付いたことや疑問に思つたことを、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニングの視点）から記入を求めた項目について、授業づくりの領域における研修の効果を示す指標ととらえ、分析することとしました。

自由記述を表8-6に示したようなカテゴリで分類しました。基本的には、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点から授業づくりしていくことについて、困難さを表明する記述であるか前向きな記述であるか（困難—前向き）と、特定の授業づくりの構成要素に言及しないような漠然とした記述か具体的な記述であるか（焦点化なし—焦点化あり）の二軸でとらえ、可能な限り4カテゴリに分類するを行いました。その上でいずれにも判別しがたいものはその他とし、無回答を含む計6カテゴリに分類しました（重複カウントなし）。

表8-6 授業改善の視点に関する調査：「気付いたこと、疑問」の分類カテゴリ

カテゴリ	定義
① 困難 — 焦点化なし	取り組むこと自体に対して消極的な記述： 必要性が理解できない、意義は理解できるが疑問/不安が先立つ、 取り組むにはまず〇〇が必要、 自分にとって/時間的に/進度から見て/教科にとって/生徒の実態からみて難しい、 関心が低かった、理解不足であるとの表明 など
② 困難 — 焦点化あり	取り組んでいる/取り組むことを前提とした特定の難しさの記述： 取り組んでいるが、〇〇が難しい/〇〇が不十分だ 〇〇が重要だと思うができていない/できない など
③ 前向き — 焦点化なし	取り組むこと自体に対して肯定的であるが具体的な方策に言及していない記述： 必要性を感じる、重要だと思った、これから取り組みたい など
④ 前向き — 焦点化あり	取り組んでいる/取り組むことを前提として具体的に何が必要/重要かに言及する記述： 〇〇が重要になる/求められる/しなければならない/する必要がある
⑤ その他	研修内容に直接対応せず、消極的であるか肯定的であるか趣旨が判断しがたい記述： ～だろうか(疑問)、～だと思ふ(意見・提案) など
⑥ 無回答	空欄もしくは何を書いていいかわからない、何も浮かばないという記述

#### (2) 記述から見る変容：高等学校

表8-6に基づき「気付いたこと、疑問」の記述を分類した結果が、図8-5（高等学校）です。

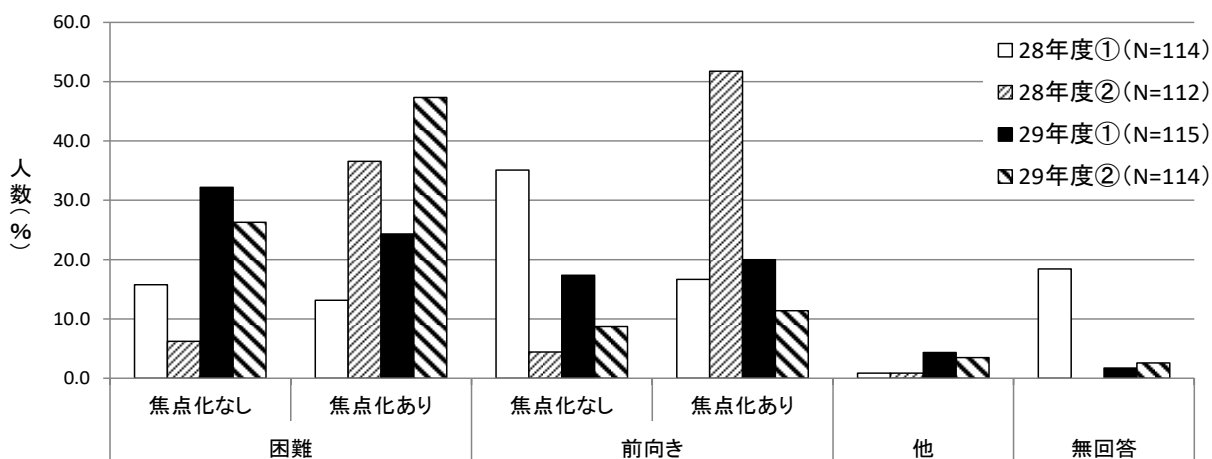


図8-5 授業改善の視点に関する調査：「気づいたこと、疑問」の変化（高等学校）

高等学校では平成28年度は教務主任、平成29年度は進路指導主事が対象となりました。

教務主任を対象とした平成28年度の変化を見ると、第1回は「前向き—焦点化なし」の記述がもっとも多かったのに対して、第2回には、「困難—焦点化あり」と「前向き—焦点化あり」の記述が多い傾向が見られました。「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点から授業づくりに取り組むことで、実現に向けて具体的に何が困難であったか、何に力を入れていきたいかが明らかになったと考えられ、研修の成果を示していると考えられます。例えば第2回の記述に「対話を通して考える時間は確保されているが、活動が焦点化されていない。各自がまとめたことを紹介するだけになってしまっており、知識・技能の活用範囲が狭い形の習得にとどまっています、生徒から新たな課題が生まれるまで至っていない」（困難—焦点化あり）、「前回の研修では形を理解するところで終わってしまったが、授業実践とその反省により、課題設定の工夫や評価の方法についても理解し、前回以上に目標が明確となった授業が出来るようになるのではと思った。特に『新たなる問いを生み出す』という部分へのイメージが広がった」（前向き—焦点化あり）、「自分が行っている授業が生徒の特定の一面（知識、技能）だけを重視し過ぎていることに気付きました。また、生徒の理解の深まり具合を確認することの大切さも理解できました。事前のプランニングが思っていた以上に大切であり、更に単元ごとに修正が必要であるということが分かり、反面、一度やってみれば意外に厄介なことでもないということも分かりました」（前向き—焦点化あり）など見られました。なお第1回の無回答が比較的多いことは研修終了時の調査の時間の確保が不十分だったことが影響していると考えられるためここでは考慮しないこととします。

進路指導主事を対象とした平成29年度の変化を見ると、第1回は「困難—焦点化なし」がもっとも多く、ついで「困難—焦点化あり」が多く見られました。第2回には、「困難—焦点化あり」が多くなっており、平成28年度と同様の変化が見られました。これに対して、「困難—焦点化なし」の割合はあまり低下せず、「前向き—焦点化あり」も増加していない点が平成28年度と異なっているといえます。よって、平成28年度に見られた意味での研修の成果というものが平成29年度では小さかったと考えることができます。「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点から授業



づくりに取り組むことで、「困難—焦点化あり」の増加から、実現に向けて具体的に何が困難であったかという認識が深まった研修員が見られる一方で、「困難—焦点化なし」の減少が小さく、取組の意義や実現可能性について懐疑的な見方が維持されたケースも比率として大きいといえます。また「前向き—焦点化あり」の少なさは、取り組んでみることで課題が明確化し、それをクリアすることを自らの課題として捉えなおしているケースも小さいことがうかがわれます。

### (3) 記述から見る変容：特別支援学校

表8-6に基づき「気付いたこと、疑問」の記述を分類した結果が、図8-6（特別支援学校）です。特別支援学校では平成29年度から同調査を研究対象とした点、及び、2年目は研修主任が対象である点が高等学校と異なっています。

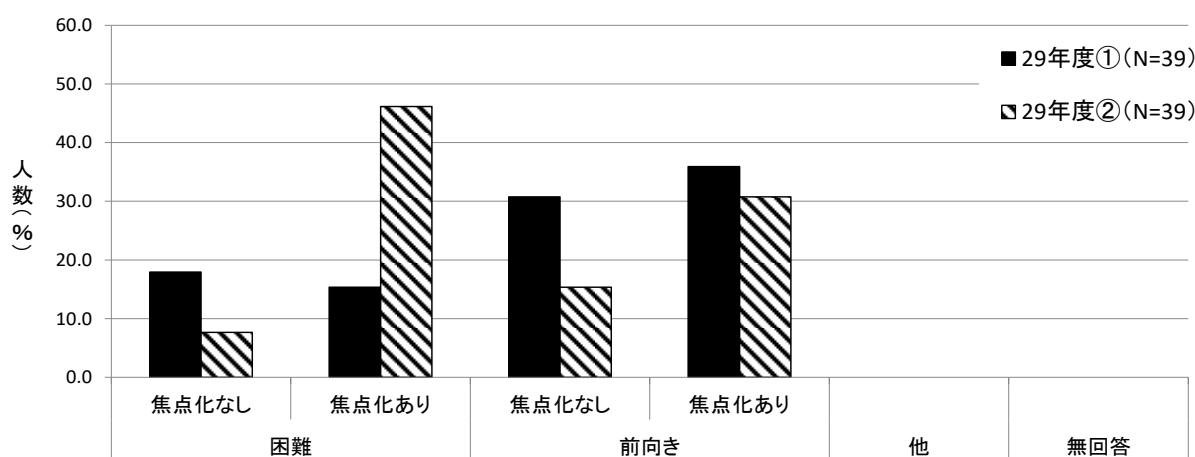


図8-6 授業改善の視点に関する調査：「気付いたこと、疑問」の変化（特別支援学校）

高等学校との比較から変化の特徴を読み取ると、第1回から第2回にかけて「困難—焦点化なし」が減り、「困難—焦点化あり」が増加した点が高等学校の平成28年度と共通するパターンとなっており、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点から授業づくりに取り組むことで、取組を前提とした特定の困難さへと認識の焦点が絞られていったことがうかがえます。例えば第2回には「解決したい課題や問い（授業の導入）が難しいと感じている。それを明確にすることを意識すると教師の介入が増え、子どもの主体性が損なわれてしまい、『解決したい』という子どもの思いを引き出せていない現状があるから」（困難—焦点化あり）といった記述がありました。他方で特別支援学校の特徴として、「前向き—焦点化あり」の記述が第1回から第2回にかけて増加していませんが、これは高等学校と比べて第1回から多いためであり、取組を前提として何を考えていきたいかという積極的な姿勢が初回から形成されていた傾向がうかがえます。「困難—焦点化あり」の増加は、上述のように学びの成果の表れとして考えられます。しかしだからこそ、そこに見られる特有の難しさ、問題意識についてさらに掘り下げて検討する機会が今後の研修に求められていると考えられます。

#### (4) その他の観点からみた傾向

表8-6に示したカテゴリによる分類は、比較を行いやすくするために「困難—焦点化なし/あり」「前向き—焦点化なし/あり」の4つのいずれかに分類することを優先し、相互排他的に行いました。よって、4つのカテゴリに分類されたものの中にも「疑問」や「意見・提案」を含む記述が見られました。また、「子どもの実態」や「基礎的な知識」といった学習観、教育観を表わす語句も散見されました。さらには、研修員には校内研修を推進してほしいという伝達講習としての目的に照らすと、学校内外の教員の協働を意識した記述が増えているかも成果の指標の1つといえるでしょう。それらを重複を許しカウントした結果が表8-7です。

表8-7 授業改善の視点に関する調査：その他の観点からみた記述の出現数

		疑問	子ども	校内 協働	提案 意見	基礎
高等学校	28年度①(N=114)	10	8	2	2	2
	28年度②(N=112)	18	22	12	3	6
	29年度①(N=115)	17	9	0	4	4
	29年度②(N=114)	17	17	2	4	15
特別支援学校	29年度①(N=39)	13	8	4	3	0
	29年度②(N=39)	10	17	3	9	2

「疑問」は各研修で10～20見られています。例えば、高等学校では、評価に関するものが多く、平成28年度の第2回でも、観点別評価との兼ね合い、活動を見ていかに評価するか、「開ける窓によって見えるものが違うのはよく分かるか、それを評価する段階で評価の公平性に反することが起きないか」といった疑問が挙げられました。特別支援学校では、対話の解釈などについての疑問が比較的多く『対話と思考』の下欄の『言葉のやり取り』という限定的な表現が少し気になった。特別支援学校ではもう少し広義の意味で捉える必要があるのではないかと考えている(第2回)との記述がありました。

また疑問は「子ども」の観点と共起することも多く、高等学校では「学力が低い生徒などへの対応にいつも迷ってしまう。(中略)集団の中でどのレベルに合わせた課題を意識するのがよいのか(平成28年度第2回)、特別支援学校では「知的障害の程度が重かったり、コミュニケーションや想像力等に困難さがある自閉スペクトラム症で体験や経験を通して学ぶようなスタイルの授業がこの設計診断は当てはまりにくい。このスタイルでできる場合もあるかもしれないが、そうでなければならないということではないはず(多様な学び方)」(第2回)といった記述が見られました。教える子どもの実態を念頭にした記述はいずれの研修でも第2回にかけて2倍以上に増加する傾向にあります。ただし中には、「知識や理解力などの様々な力があまり高くない実態ではあるが、学習したことを表現できる方法を考え十分な時間をとる必要があることに気付いた」「問いや課題の設定や、ジグソーの場合、提示する資料のレベルなど生徒の実態(興味、関心も含めて)に合わせるのが難しいと思ったが、それがぴったりといった時には、満足した生徒の顔が見られるのかなと思った(いずれも高等学校平成28年度第2回)といった前向きな認識とともに記述されることもありました。

学校の組織として取り組んでいくことや学校、校種を超えた教員同士の関わりについて言及したものを「校内・協働」としました。例えば、高等学校では「一人では出来ない。校内研修等のあらゆる機会において教科の枠を越え、意見交換が必要」「生徒たちが対話を行い問題を解決し学びを深めている一方で我々教員もいろいろな先生方と情報を交換し授業改善の糸口を見つけなければならないと思った」「やはり課題の設定が非常に重要であると思う。本校のような学力幅の広い集団では課題が難しいことになるが、皆で考えたい」（いずれも平成28年度第2回）などです。特別支援学校では「対話的な学びについて、子どもの実態が多様である特別支援学校においては職員全体で共有できる学校としての押さえが必要であると感じる」（第2回）といった記述がありました。これらは平成28年度の高等学校においては増加が見られるものの全体としては多くありません。調査項目そのものが個人の授業づくりに焦点を当てているため、研修としてこの側面の成果を期待するのであれば調査項目を改善する必要があると考えられます。

「提案・意見」には、特に特別支援学校において、これまでの記述に共通するように授業設計診断がチェックしにくい、特別支援学校版が必要ではないかという記述が見られ、高等学校でも授業設計診断の「対話」の解釈への意見（思考対象やテキストとの対話、記述による対話の意義の指摘）が複数見られました。

「基礎」は、例えば「思考するために必要な、または考えるための材料を活用するために必要な最低限の知識をどのように共有するか」「生徒が基礎的・基本的な学力（義務教育段階で習得するもの）に乏しく、貧弱で脆い土台の上で授業をしている感がある」（高等学校平成29年度第2回）、『対話』を行うには、子どもに対話できるまでの知識や方法を身に付けさせることが大切である」（特別支援学校第2回）といったもので、出現数は高等学校の平成29年度の第2回に比較的多くなっています。

以上、本節では「授業改善の視点に関する調査」の記述を読み取ることで、第1回から第2回にかけ2節の評定値の変化では捉えられない意識の変容、すなわち取組を「自分事」としてとらえる変容をうかがうことができました。ただしその成果には年度間に相違も見られ、研修が年度間で細部の修正はなされているものの大きくは共通していることを考えると、研修員の属性との相互作用が結果に影響していると考えられることもできます。例えば教務主任と進路指導主事という属性には校内で担う業務や関心の相違が伴います。実際に「困難—焦点化なし」や「困難—焦点化あり」の一部の記述を見ると、研修員の学習観、教育観といった認識や物理的な制約などが表れており、より切実な問題意識、いわば「考えたい問い」が示されているようでした。とはいえ、お一人ひとりが日々授業を実践する教員であることには変わりありません。よって結果を単に研修内容と研修員のニーズのミスマッチと捉えるのではなく、記述から読み取れるものを改めて認識し協議しながら、研修として「考えたい問い」に取り組むため異なる見方に気付くような「考えるための材料」の充実化を図ることが、目標の達成に近づく方法の1つではないかと考えられます。なお本稿では限られた観察の窓からの評価ですが、平成30年度に向けて改善を支える新たな評価の指標づくりも始められており、より本研修のねらいに即した多角的な評価が行えるような検証可能な仕組みも今後期待されます。

## 4 研修を改善し続けるために

子どもを主体とした対話的で深い学びの実現のためには、単に学校現場や教員の努力だけでなく、研修の実施者である教育行政関係者にも不断の事業改善の努力が求められます。

東京大学CoREFでは、平成22年度から全国の自治体と連携して、協調学習の授業づくりを推進するプロジェクトを展開してきました。静岡県による授業力向上研修は、CoREFプロジェクトの実践成果を陰に陽に活用していただいています。本節では、その関係性、及びプロジェクトの実践経験を踏まえた静岡県の研修の成果と展望に対する概観を述べさせていただきます。

CoREFの実践研究の枠組みは、図8-7-1のとおりです。協調学習を教室において引き起こすことを共通の目標（ビジョン）として、その実現のために「知識構成型ジグソー法」という授業手法を共有し、その授業を先生方の教科等で実践し、振り返る一連の過程を通して、子どもの学びに関する知見の質と授業デザインカの向上を図ります。これに対して、授業力向上研修の枠組みは、図8-7-2のとおり、アクティブ・ラーニングを共通目標として、4つのポイント（編集者注/授業設計診断の4項目）を押さえた授業を実践し、振り返る枠組みとなっています（編集者注/図8-7-2のシートは高等学校用。各校種で使用したシートは第9章参照）。



図8-7-1 : CoREFの授業改善枠組み

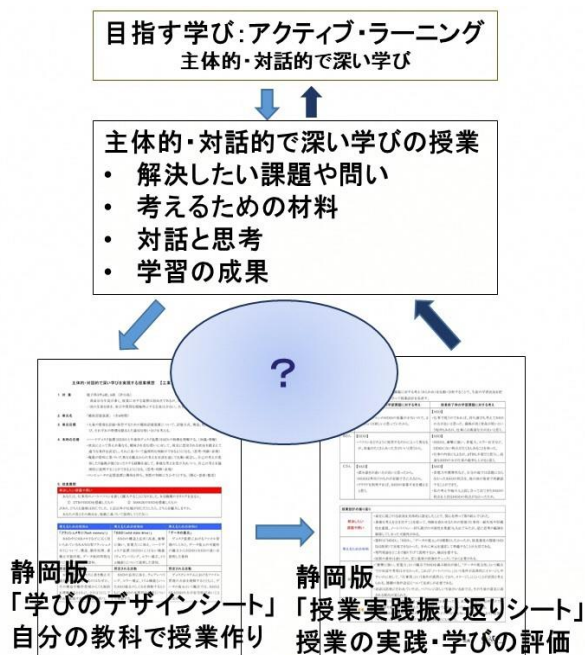


図8-7-2 : 授業力向上研修の枠組み

2つの図を見比べると、授業力向上研修はCoREFの枠組みを母胎としながらも、「知識構成型ジグソー法」という授業の型の制約（縛り）を課さず、授業が守るべき4つのデザイン原則だけを示すことで、各学校現場でより自由で柔軟な試みを許容するよう見えます。その一方で、「自由で柔軟な試み」は、互いの指導案を一から説明する必要があるなど、実践者間での実践の比較共有吟味を難しくする課題と、何を基に授業デザイン・実践・評価のサイクルを回せばよいかの軸が不明確になる課題とを抱えています。

例えば、平成28年度の授業力向上研修では、第1回にオープンエンドな課題に対する小グループ討論型の授業（特別支援学校）とクローズドエンドな課題に対するジグソー法の授業（高等学校）を体験していただき、それとはまた違う内容で第2回の学習評価の演習を行わせていただいたため、受講者の体験が適切に積みあがらず、時間を有効に使えない課題がありました。その反省を踏まえ、平成29年度は第2回を見据えて、第1回から知識構成型ジグソー法による授業内容を展開し、授業体験・評価のサイクルを一貫させました（編集者注／第1回の授業内容は第3章で紹介している「雲の授業」）。

このような難しさを抱えながらも、第2回の研修ではいずれの年度でも、授業実践の振り返りシートが研修者間の多様な実践を学びの事実に基づいて見直す媒介物として機能していることを実感しました。このシートはCoREFにおける「授業振り返りシート」を転用していただいたもので、CoREFのものは同じ問いに対する授業前後の解答を、3名の学習者を選んで書き出し、その上で学習の様子や成果、次の授業デザインに対する課題を考えるものです。その意味で本来このシートは知識構成型ジグソー法という授業手法と「共に」使うことを想定されていましたが、授業力向上研修の体験から、報告者の白水は、それが他の授業のやり方にも適用できること、及び、授業（単元）前後になされた授業のやり方は様々でも実践者間の建設的な相互作用を引き起こす一助となることを知りました。例えば、単元の最初に柱となる課題に答えを書かせることで、「案外子どもが自分なりに考えていること」が見えてきて、それを基に授業設計することの必要性に気付く対話がそここに起きていました。こうした実践者間の対話が、上記の3節のアンケート分析に見るような先生お一人おひとりの「課題の具体化」につながったのであれば幸いです。

次の課題は、このように授業法を制約しないことによる間口の広い研修が、現場の実践をどう促し、授業デザイン・実践・評価のサイクルを一貫して回していくかを追跡調査すること、そこから先生方に子どもの学びと授業デザインに関するどのような知見が生まれるか（図8-7-2の中心箇所の「？」）を捉えることでしょう。これは研修を行う教育行政機関の自己点検・自己検証に相当し、全国的にどの自治体でも満足に取り組めていないチャレンジングな課題です。しかし、その解決にも、総合教育センターと県教委、教育事務所、県内の先生方の熱意と努力が必ず役立つと信じています。

報告者の白水は、今回の研修の企画・実践・振り返りを通じて、常にセンターを中心とした静岡県側の主体性・積極性を感じていました。研修でありがちな研究者への丸投げではなく、いつもご自分たちなりの企画を練り、それを出してくださることで、こちらとの建設的な相互作用が可能になりました。研修の構想を初めて伺ったのは、平成27年4月のことでしたが、それから平成28年度の研修開始まで、センターのALPTのみなさまが東京まで足を運ばれたのが4回、白水が静岡に伺った折に相談したのが3回に上るといふ積み重ねがありました。その中で、私が一番印象に残っているのは、特支担当の指導主事の先生が学習評価の演習案（本報告書第4章に一部紹介）を聞かれたときに、即座に「これは特支も高校と一緒に学ぶべき内容だ」とコメントされたことです。子どもの違いだけに目が行けば、「記述回答を基にした学習評価」は縁遠い話に受け止められそうですが、学びをデザインするとはどういうことか、それを評価するということとはどういうことかという本質を踏まえればその関連性が見えてくるのでしょうか。実際の研修場面でお会いしたとき、「実践の振り返りはどうですか？」とお聞きすると、この指

導主事の先生は「はい、評価の演習でやったような、何がねらいでそれに対するどういう言動が得られたかというポイントを押さえた振り返りになっています。特支は、とにかく子どもが創発的にできてしまったり、想定外のあらわれを見せたりすることも多く、仕掛けに対する学習成果という視点は大切です」と仰っていました。

こうした研修内容に対する直感と、研修を行うことによる効果に対する仮説を、研修自体の場における受講者の先生方の学びと、日々の学校現場に戻った後の継続的な学びとの両方で検証しながら、研修を良くして行ってほしいと思います。特に、研修の企画や実践を担ってきたコアメンバーの学習観や学習科学観、直感に支えられた研修の質を、それらのメンバーの異動によらずに維持・向上していくような工夫と体制をたくさん模索・試行してほしいと願います。