

# 高等学校教員の年次別研修におけるチーム研修の効果測定

## —同僚性に基づく効果的な研修を目指して—

専門支援部研修課研修班 長期研修員 野間 俊夫

### 1 主題設定の理由

平成23年に策定された静岡県教職員研修指針(以下、「研修指針」という。)では、「OJ Tの推進を図りつつ、校内研修の質を高めるための方策、教職員が同僚性に基づく効果的な研修を進めることができる体制づくりが必要である。」(注1)と研修改善の方向性を示しているが、これまでの高等学校教員の経年研修では、校内の他の教員と共に学び合うような同僚性に基づく研修は行われていなかった。

平成28年11月に教育公務員特例法が一部改正され、平成28年度から令和元年度にかけて静岡県総合教育センターでは、「教員の資質能力の向上のための研修体系開発に関する研究」(以下、「開発プロジェクト」という。)が行われた。開発プロジェクトは、新体系の年次別研修の策定に当たり、中原ら(2012、注2)の研究知見を踏まえて、校内で行う同僚性に基づいた「チーム研修」を設定している。この「チーム研修」は、校内の他の教員と、自律的、主体的に学び合うことにより、お互いの資質・能力の発揮・向上を目指すものである。また、新たに策定された12年次までの全ての研修で行うという継続性と、チーム構成や主題設定、実施回数などの実践方法や研修計画を自ら調整することができるという高い自由度が確保された研修項目である。よって本研究は、「チーム研修」の他の教員と共に学び合い、自ら実践方法等を工夫することで、継続的に自己の職能成長を図ることができる点に着目することとした。

Donald L. Kirkpatrick (1975) は、研修効果測定の指標として、研修効果の測定レベルを4つに分けている。レベル1は「反応」(研修の満足度)、レベル2は「学習」(知識や技術の学習到達度)、レベル3は「行動」(職務での行動の変容度)、レベル4は「結果」(組織への貢献度)としている。また、レベル3の行動変容を起こす要素(以下、「活用要素」という。)として、研修員が行動を起こしたいと思っていること(意欲)、研修員が何をすべきか、どうやってすべきかを知っ

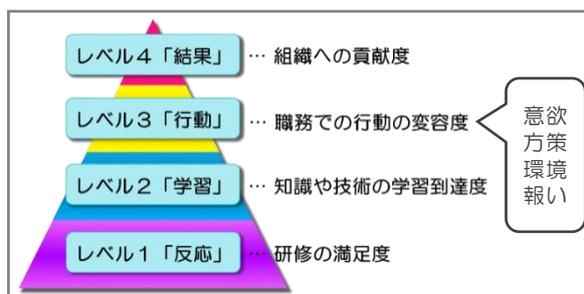


図1 コークパトリックモデル

ていること(方策)、行動を起こす環境が適切であること(環境)、起こした行動が報われること(報い)を挙げている(コークパトリックモデル、図1)。コークパトリックモデルを活用した国内の研究論文では、教員研修での組織貢献度を測る指標が設定しにくい問題があることから、教員研修をレベル4まで測定したものは見られなかった。

開発プロジェクトの調査では、「チーム研修」の研修効果について、レベル1、2相当までの研修直後の資質能力向上への有効性及び研修満足度を検証しているが、レベル3、4については行われていない。よって本研究は、レベル3に当たる実践活用度等の追跡調査

によって、「チーム研修」の研修効果を測定することを主題に設定し、教員に求める資質・能力の向上に効果的であったかを検証することとした。さらに、「チーム研修」の実態調査と行動変容に至るまでの要因を探ることで、「チーム研修」の充実へ繋がる提案ができること考えた。

## 2 研究の目的

令和元年度に実施された「チーム研修」の研修効果と実態を明らかにすることで、経験年数に応じて効果的に研修成果を得るための実践方法を探るとともに、研修員の行動変容や自律性、主体性を促す「チーム研修」の在り方を提案する。

## 3 研究の方法

- (1) 旧体系の研修やその背景から、高等学校教員の研修に対する意識の変化や旧体系の研修効果を把握し、「チーム研修」に期待される効果を探る。
- (2) 令和元年度の高等学校初任者研修研修員（以下、「初任者」という。）、高等学校中堅教諭等資質向上研修Ⅰ期研修員（以下、「中堅者」という。）を対象として質問紙調査を実施する。
- (3) 質問紙調査による研修員の自己評価を分析し、「チーム研修」で得た知識や技術、経験の実践活用度を測定し、資質・能力向上への有効性について検証する。
- (4) 初任者と中堅者のキャリアステージの違いによる研修効果の特徴を捉え、行動変容を促す要因の分析と「チーム研修」の計画・実施・研修後における研修員への有効な働き掛けを考案し、効果的な「チーム研修」の提案をする。

## 4 研究の内容

### (1) 旧体系の研修とその効果

平成23年に策定された研修指針により、センター研修においては、OJTを推進することや校内研修（全教員が参加する学校単位の研修）の質を高めること、同僚性に基づいて組織力を高めることをねらいとした研修改善が行われてきた。例えば、平成24、25年度に行われた「校内研修の効果的な進め方」や、平成25年度から平成27年度まで行われた「校内におけるOJT促進研修—メンターチームの編成—」、現在も行われているチームづくりやファシリテーションのマネジメント講座などである。この研修改善の効果は、静岡県教育委員会教育政策課の学校対象調査において、「研修の成果を授業改善や学校運営等に役立てた教員の割合」が、平成24年度から増加傾向に推移していることから明らかである（図2）。ただし、これらの研修は、人数制限のある希望研修や推薦研修であ

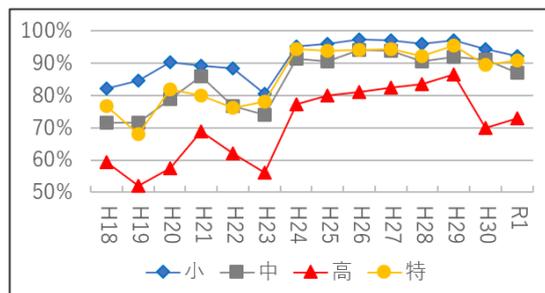


図2 研修成果を役立てた教員の割合  
静岡県教育委員会「静岡県教育振興基本計画」及び「学校対象調査」をもとに作成

ったため、一部の教員しか受講できなかった。この点について、「チーム研修」は全ての年次別研修で行われるため、高等学校教員全体へ効率的に研修効果を波及させることが期待できると考えられる。

また、図2より平成30年度の高等学校教員は、研修成果を役立てた教員の割合が大幅に減少したことも分かる。さらに、学校対象調査の「校内研修に積極的に取り組んだ」と回答した教員の割合（図3）を見ると、平成30年度に同様の減少を示していることから、積極的な研修意識（主体性）を高めることと研修員が研修成果を役立てることは、関係性があるのではないかと考えた。信夫（2013）は、教員研修によって新しい発見や内省の機会が与えられた研修員は主体性が向上し、これに伴い研修後においても研修成果を役立てようとする姿勢を獲得したと報告している。これにより、研修員の主体性を高める働き掛けは、研修成果を役立てた教員の割合の維持・向上に効果的であると推察した。さらに信夫は、「新しい学びのフィールドと、そこで自由に探究できる裁量を与えることで、教師も主体性と豊かな学びを獲得することができる」（注3）と述べている。まさに「チーム研修」は、自由に主題設定や研修方法を決定できる裁量を与えられていることから、研修員に主体性を与え、研修成果を授業改善や学校運営に役立てられる研修として期待できると考えられる。

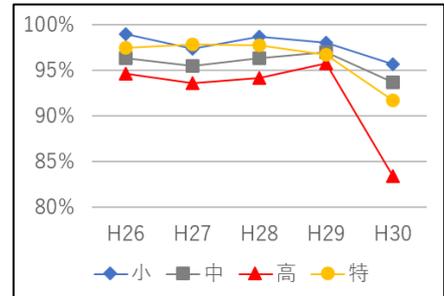


図3 校内研修に積極的に取り組んだ教員の割合  
静岡県教育委員会「学校対象調査」をもとに作成

研修指針では、大量退職、大量採用による教職員の世代交代が急激に進んでいくことを理由に、経験豊かな教職員の持つ知識や技能の継承と、次世代リーダーの育成が必要であることを示しており、この点に関しても「チーム研修」は有効な研修項目といえる。なぜならば、研修内容や実践方法の自由度が高いため、経験豊かな教職員を巻き込むことで知識や技術を継承する機会や、ミドルリーダーとして期待される中堅者、あるいは同程度の経験年数の教員がメンターやファシリテーターとして実践する場を意図的、計画的に設けることが可能だからである。

「高等学校教員の研修成果を役立てられなかった理由」については、平成29年度まで学校対象調査で調査されており、毎年6割前後が「研修内容を実践する環境になかったため」と回答している（図4）。よって、高等学校教員が研修成果を役立てられるようにするためには、実践する環境の実態を明らかにし、障害となるものを改善していくことが効果的だと考えられる。

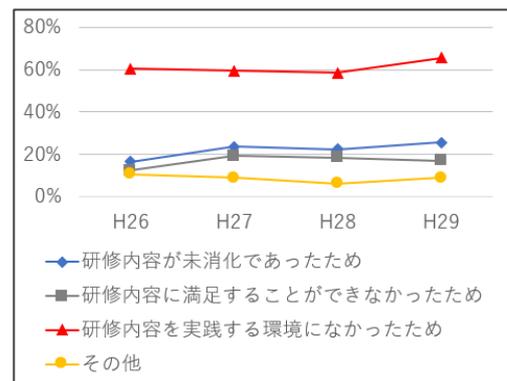


図4 研修成果を役立てられなかった理由  
（高等学校教員、複数回答）  
静岡県教育委員会「学校対象調査」をもとに作成

以上のことから、「チーム研修」に期待される効果と実態調査の必要性が確認され、これらに留意して質問紙調査を実施・分析した。

## (2) 質問紙調査の実施と分析

質問紙はGoogleフォームを活用したインターネット調査とし、初任者は令和2年7月、中堅者は令和2年8月に回収した。これにより、令和元年度の「チーム研修」実施後、少なくとも4、5か月の実践可能期間が設けられた回答となるよう配慮した。対象となる初任者118人、中堅者97人に質問紙調査を実施し、初任者109人、中堅者94人の有効回答を得た。

また、一人の研修員が複数の異なるチームで活動した場合は、より印象に残っているもの一つについて回答を求めた。回答の中には、所属校が同じで同じチームに属した複数の研修員が含まれているが、研修員個別の実践活用度を重視するため、回答された全てのチームは異なるチームとして扱うこととした。

### ア 「チーム研修」の実態

図5は初任者、中堅者の有効回答を合算した203人の回答から、チームの構成人数を割合で表している。これを見ると、3人から6人でチームを編成した割合が6割を超えており、10人以上の構成も15.3%を占めている。年次別研修員の人数や定時制課程のように教員数が限られるなどの学校の状況により、チームの構成人数は様々であることが分かった。

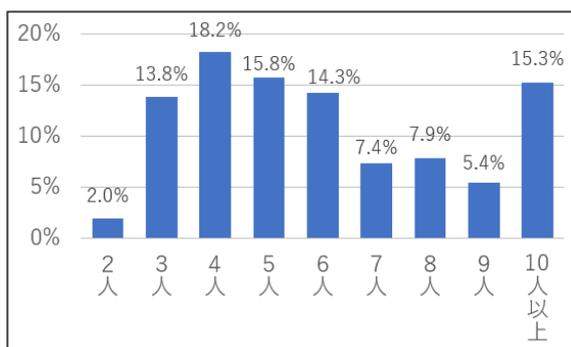


図5 チーム構成人数割合 [N=203]

チーム構成員の分類について表1に示す。表の整数値はチーム数を表しており、例えば、初任者回答109チームの内、研修主任を含むチーム数は48チームである。初任者回答と中堅者回答の構成員の分類には、大きな差は見られなかった。研修主任や管理職、研修対象外の40代又は50代の教員（以下、「ベテラン教員」という。）のいずれかを含むチーム数の割合は、初任者、中堅者いずれの回答においても7割弱であった（図6）ことから、「チーム研修」が研修主任や管理職、ベテラン教員を巻き込む研修である傾向が強いという実態がうかがえる。チームメンバーの決定方法に関する自由記述から、研修員がチーム編成に関与したかを分類し、表2にまとめた。これにより、

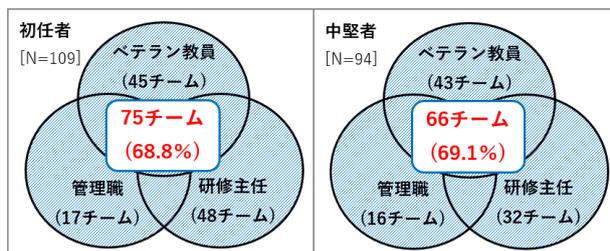


図6 研修主任、管理職、ベテラン教員を含むチーム数

表1 チーム構成員の分類（自身を除く）

	年次別研修員			研修主任	研修対象外の教員（年代別）					管理職	
	初任者	6年次研修者	中堅者		20代	30代	40代	50代	※ベテラン教員		
初任者回答 [N=109]	69 (63.3%)	60 (55.0%)	65 (59.6%)	48 (44.0%)	60 (55.0%)	50	44	32	30	45	17 (15.6%)
中堅者回答 [N=94]	57 (60.6%)	45 (47.9%)	58 (61.7%)	33 (35.1%)	56 (59.6%)	37	39	32	28	43	15 (16.0%)

チーム数（割合） ※40代または50代の教員をベテラン教員としている

ベテラン教員を巻き込んだ要因は、教科・学年・分掌などの既存の集団で行ったこと、チームリーダーなどが研修対象外の教員に参加を呼び掛けたこと、教員全体から希望者を募ったことであると推察した。また、研修員がチーム編成に関与していない傾向が約7割を占め、学校の状況や研修主任、管理職等によってチームメンバーが決定されることが多い傾向があった。

表3のチームリーダーの分類から、中堅者回答94チームの内、自身がチームリーダーを務めたのは53チームであり、割合は56.4%であった。年度当初に中堅者へ示されている年間研修計画では、「チーム研修」の概要に「例えば、メンター（支援的助言者）として、他の教員と対話を通して学び合う

ことが考えられる」（注4）と例示しており、中堅者には、「チーム研修」への主体的な関わりを更に促す必要があるのではないかと考える。

主題設定の方法についての自由記述を読み取ると、初任者回答からは「チームリーダーがあらかじめ決めていた」「研修主任が管理職と相談して決定した」のように他者によって主題が設定される傾向があり、初任者の約6割は主題設定に関わっていない実態が明らかとなった。また、中堅者回答からは「自身が解決したい問題に決定した」「自分が必要と思う内容に決定した」のように中堅者自身が単独で主題を決定している傾向が3割以上であった。これに加えて、令和元年度「チーム研修」についての意見（自由記述）では、「テーマ設定が曖昧過ぎた」「通常業務と並行して事前準備をするため、持ち寄る内容が浅かった」「意見交換はできたが、活用する場がなかった」「もう少し段取りが上手く立てられると良かった」といった意見が複数見られた。これらから、主題はチーム構成員のニーズに合っていたか、きちんと精査されていたか、計画的に「チーム研修」が実施されたかななどの課題が推察される。

以上により、チーム編成や中堅者のリーダー担当状況、主題設定への関わり方など、「チーム研修」1年目の実態が確認できた。これらの実態から、研修員はチームリーダーに頼りすぎたり、「チーム研修」をリードする担当者（課）が指示を出しすぎたりするなどして、研修員の主体性が十分に得られないケースもあったのではないかと考えた。よって、研修員が「チーム研修」の目的を十分に理解していなかったり、本来有益であるはずの自由度が、却って戸惑いや負担感を与えてしまったりした可能性を

表2 チームメンバーの決定方法分類

分類・内訳	初任者回答 [N=98]	中堅者回答 [N=92]
<b>【統制】</b>	69 (70.4%)	61 (66.3%)
年次研修員の全員	20	33
研修主任などが決定した	27	6
教科全員、学年全員、職員全員	15	16
研修内容に合わせて決定された	4	4
その他	3	2
<b>【中程度】</b>	18 (18.4%)	9 (9.8%)
リーダーなどの呼び掛け	11	2
希望者を募った	7	7
<b>【自由】</b>	11 (11.2%)	22 (23.9%)
話し合いで決定した	9	10
自分でお願ひした	2	12

回答数（割合）

統制…研修員がチーム編成に関与していない傾向

自由…研修員がチーム編成に関与している傾向

表3 チームリーダーの分類

	初任者	6年次 研修者	中堅者	研修主任	研修対象 外の教員	管理職
初任者回答 [N=109]	7 (7)	18	43	20	18	3
中堅者回答 [N=94]	0	6	68 (53)	13	7	0

( ) 内は自身がチームリーダーであった回答数

視野に入れ、効果的な実践方法を探る必要があると考察した。

## イ 研修効果の測定と分析

本研究では、「チーム研修」の効果を行動変容（カークパトリックモデルのレベル3）の観点から測定することとしている。静岡県教育委員会教育政策課が毎年行っている学校対象調査では、「研修の成果を、授業改善や学校運営等に役立てましたか」と実践活用度について回答を求めている。よって、本研究の調査においても研修員が「研修成果を役立てた」と回答することを、「研修成果を行動化し、教員としての成長を実感している」と捉えた。なお、すべての研修員に「チーム研修の成果を活用する機会があったか」を問い、「機会があった」と回答した研修員に対して「チーム研修の成果を役立てたか」を質問した。これらの質問により、「活用する機会があり、役立てた」と回答した研修員を「A行動変容群」（以下、「A群」という。）、「活用する機会はあったが、役立てなかった」と回答した研修員を「B行動停滞群」（以下、「B群」という。）、「活用する機会がなかった」と回答した研修員を「C未機会群」（以下、「C群」という。）に分類し、初任者、中堅者それぞれを分析する。

### (7) 初任者の質問紙分析

初任者の実践活用度は、A群が98人、B群が2人、C群が9人であった。初任者のA群の人数はB群、C群の人数と比較して有意に多い（カイ二乗検定、Ryan法による多重比較、表4）ことから、レベル3の行動変容の観点において、令和元年度の「チーム研修」は、初任者に研修成果が役立った実感を与え、高い研修効果を示した。このような結果が得られた要因について、カークパトリックモデルの活用要素に基づき分析した。

A行動変容群	B行動停滞群	C未機会群	$\chi^2$ 値	p値
98 (89.9%)	2 (1.8%)	9 (8.3%)	157.69	**
回答数(割合)				**p<.01

まず、質問8「研修の成果を発表したり、他の先生と話をしたりしたか」を除く各質問について、Kruskal-Wallis検定を、質問8は正確確率検定（いずれもHolm法による多重比較）を行ったが、全ての質問において群間に有意な差は見られなかった。これは、初任者は何事も自身の学びと結び付け、先輩教員から知識や技術を吸収しようとする態度を持っていることが影響したのではないかと考えられる。なぜならば、前述の主題設定に関わっていない初任者回答が約6割である実態がありながら、図7の質問6の肯定的回答（6件法の6・5・4。以下同じ。）は9割を超え、

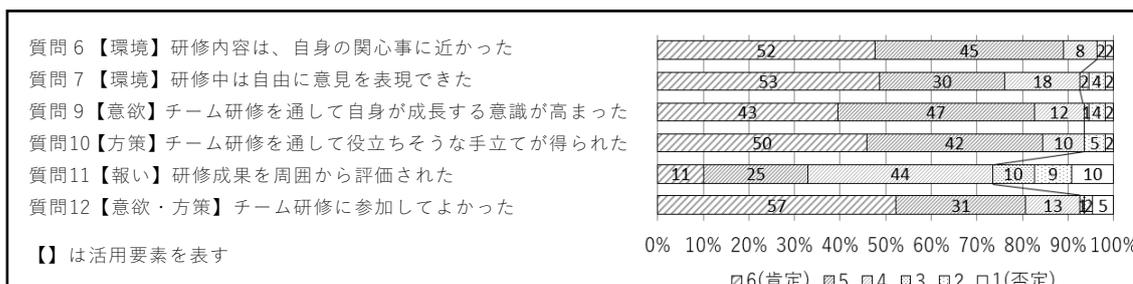


図7 各質問の活用要素と回答数（初任者）[N=109]

自身の関心事として捉えている。これに加えて、質問9、10の肯定的回答も同様に9割を超えていることから、初任者は「チーム研修」を通して成長意識が高まり、有効な手立てを獲得したことがうかがえるからである。よって、初任者は高い研修意識を持ち、実践の手立てを獲得し、積極的に行動化（実践・省察・改善）を繰り返した傾向が強く、「チーム研修」の高い研修効果が裏付けられた。

次に、活用要素をより効果的に得るには、どのような要因があるのかを考察した。図7の質問11の肯定的回答は他の質問と比べて有意に少ないことに着目し（正確確率検定、両側検定、 $p < .01$ ）、周囲から評価された実感を高める要因を質問間の関係から探った。質問8を除く初任者回答について、質問間のSpearmanの順位相関係数を調べたが、質問11に関わる相関係数に大きな特徴は見られなかった。そこで、質問8で「はい」と答えた群と「いいえ」と答えた群に分け、質問11の回答について検証した。有意な結果を表5に示す（Mann-WhitneyのU検定、両側検定）。これにより、研修成果を発信したことが周囲から評価された実感を有意に高めていたことが分かる。これに加えて、成長意識を高める効果も確認された。したがって、研修成果を発信する機会を意図的に設けることで、初任者は先輩教員から認められるなどして成長意識が向上し、周囲から評価されたことを実感するため、初任者の行動化を促進させることができるかと考察した。

#### (4) 中堅者の質問紙分析

中堅者の実践活用度は、A群が87人、B群が1人、C群が6人であった。中堅者のA群の人数はB群、C群の人数と比較して有意に多い（カイ二乗検定、Ryan法による多重比較、表6）ことから、レベル3の行動変容の観点において、令和元年度の「チーム研修」は、中堅者においても研修成果が役立った実感を与え、高い研修効果を示したと言える。このような結果が得られた要因について、初任者回答と同様に活用要素に基づき分析した。

まず、質問8を除く各質問について、Kruskal-Wallis検定を、質問8は正確確率検定（いずれもHolm法による多重比較）を行ったところ、質問10に有意な差が見られ、A群とC群に有意な差が見られた（表7）。また、質問6、9には有意な傾向があったものの、群間に有意差は見られなかった。これにより、中堅者にとって具体的な手立てを獲得することは実践活用度を高める大きな要因ではないかと考えた。さらに、中堅者自身の関心事に近い主題とすること、「チーム研修」で成長意識が高

表5 研修成果の発信による効果の分析（初任者）

初任者回答	質問8「研修成果を公表したり、他の先生と話をしたりしたか」		p値
	研修成果を発信した [N=67]	研修成果を発信していない [N=42]	
質問9 [成長意識の高まり]	5.22 (1.02)	4.86 (1.12)	*
質問11 [周囲からの評価]	4.22 (1.21)	3.38 (1.45)	**
6件法平均値（標準偏差）			* $p < .05$ ** $p < .01$

表6 中堅者の実践活用度 [N=94]

A 行動変容群	B 行動停滞群	C 未機会群	$\chi^2$ 値	p値
87 (92.5%)	1 (1.1%)	6 (6.4%)	148.76	**
回答数（割合）				** $p < .01$

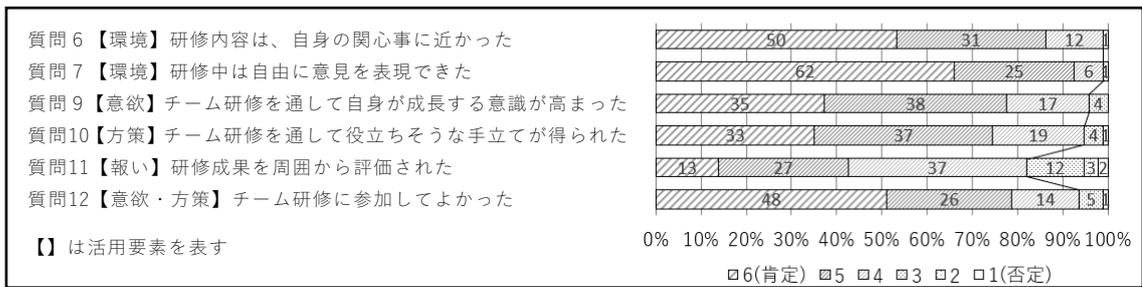


図8 各質問の活用要素と回答数（中堅者） [N=94]

まることは実践活用度に一定の効果があると考えられる。前述の実態を踏まえると、ベテラン教員を巻き込んだことによる有効な手立ての獲得と中堅者自身が主題を決定した傾向などが、中堅者の実践活用度を高めたと推察した。

表7 活用要素と実践活用度の分析（中堅者）

活用要素	質問番号	全体 [N=94]	A群 [N=87]	B群 [N=1]	C群 [N=6]	p値
環境	6	5.37	5.43	4.00	4.83	†
意欲	9	5.11	5.16	4.00	4.50	†
方策	10	5.02	5.14	4.00	3.50	**

6件法平均値（肯定：6～否定：1） †.05<p<.10, \*\*p<.01

次に、中堅者回答においても、図8の質問11の肯定的回答は他の質問と比べて有意に少ないことに着目し（正確確率検定、両側検定、 $p<.01$ ）、初任者と同様に分析した。質問8を除く中堅者回答において、質問間のSpearmanの順位相関係数を調べたが、質問11に関わる相関係数に大きな特徴は見られなかった。さらに、質問8で「はい」と答えた群と「いいえ」と答えた群に分け、質問11の回答について検証した。表8は、有意な傾向があったものを示している（Mann-WhitneyのU検定、両側検定）。これにより、質問11の回答について有意な差が見られ、質問10の回答にも有意な傾向があった。すなわち、中堅者は研修成果を発信する機会を意図的に設けることで、周囲から評価された実感が高まり、手立ての獲得にも一定の効果があると考えられる。

表8 研修成果の発信による効果の分析（中堅者）

質問8「研修成果を発表したり、他の先生と話をしたりしたか」

中堅者回答	研修成果を 発信した [N=73]	研修成果を 発信していない [N=21]	p値
質問10 [手立ての獲得]	5.14 (0.83)	4.62 (1.17)	†
質問11 [周囲からの評価]	4.56 (0.89)	3.43 (1.26)	**

6件法平均値（標準偏差） †.05<p<.10 \*\*p<.01

続いて、表3の中堅者自身がチームリーダーであった割合が56.4%であった実態から、中堅者自身がチームリーダーである群とそうでない群とに分け、各質問に有意であったものを表9に示す（Mann-WhitneyのU検定、両側検定）。これにより、中堅者自身がチームリーダーであることは、周囲から評価されたと実感する度合いを有意に高めていたことが分かる。これは、中堅者がチームリーダーとして奮闘する姿に、他

表9 中堅者自身がチームリーダーである効果の分析

中堅者回答	自身が チームリーダー [N=53]	自身以外が チームリーダー [N=41]	p値
質問11 [周囲からの評価]	4.55 (0.98)	4.00 (1.15)	*

6件法平均値（標準偏差） †.05<p<.10 \*p<.05

の構成員から感謝や労いの言葉が掛けられたことやチームの先頭に立って企画・運営し、課題解決に導いたことが影響したのではないかと推察する。

以上により、中堅者にとって「チーム研修」で有効な手立てを獲得することが行動化に大きく影響を与えると考えられ、主題の関心度や成長意識の高まりは一定の効果があることが確認できた。また、中堅者が研修成果を発信すること、チームリーダーを担うことによる効果を確認することができた。ただし、これらの効果は中堅者個人に現れるものであり、チームにおける中堅者の役割は、他の構成員の成長を考え、主題設定などの「チーム研修」に期待される効果を理解し、企画・運営に関与していくことが必要だと考える。

## ウ 同僚性の分析

ここでは、「チーム研修」の同僚性に基づく効果を分析する。後藤（2016）は、「同僚性」とは教員同士の協働関係や援助の重要性を示すものと定義しており、本研究はこの定義に従い検証を行う。なお、「チーム研修」は協働関係が保証される研修項目であるため、教員間の援助関係に焦点を当て、チーム構成員によって各質問に有意な差があるのかを分析した。

先述の図6に示したように、「チーム研修」は研修主任や管理職、ベテラン教員を巻き込む研修である傾向が強いという実態があったことから、研修主任、管理職、ベテラン教員のそれぞれを構成するチームにおいて、初任者、中堅者別に分析することとした。

まず、管理職を含むチームにおいては、初任者、中堅者とも全ての質問に有意な差は見られなかった。

続いて、研修主任が参加したチームとそうでないチームとに分け、全ての質問に差があるのかを調べた。有意な傾向があったものを表10にまとめる（Mann-WhitneyのU検定、両側検定）。この結果、研修主任がチーム研修に参加したことで、初任者は自由に意見を表現できたと有意に実感し、手立てを獲得したことが分かる。一方で、中堅者の成長意識は有意に高まらなかった。この理由は、研修主任が参加したことで初任者は手立てを獲得したことや主題の関心度合いが高まった傾向があったこと、研修主任が参加した中堅者回答33チーム全てにおいて、若手教員（初任者、6年次研修者、研修対象外の20代教員のいずれか）がチーム構成員に含まれていたことから、研修主任は若手教員の育成に尽力した傾向が強いのではないかと推察した。また、中堅

表10 研修主任の参加による効果の分析

初任者回答	研修主任が参加した [N=48]	研修主任が参加していない [N=61]	p値
質問6 [主題の関心度合い]	5.40 (1.06)	5.18 (0.88)	†
質問7 [自由に意見を表現できた]	5.40 (1.19)	4.87 (1.08)	**
質問10 [手立ての獲得]	5.38 (1.11)	4.98 (1.08)	**
中堅者回答	研修主任が参加した [N=33]	研修主任が参加していない [N=61]	p値
質問9 [成長意識の高まり]	4.85 (0.78)	5.25 (0.84)	*
6件法平均値（標準偏差）		†.05<p<.10 *p<.05 **p<.01	

者のC群の半数は「初任者等が抱える課題の解決を主題としたため、自身が役立てるものはなかった」と「活用する機会がなかった理由」を回答していることから、若手教員向けの主題であったことが中堅者の成長意識が高まらなかった要因ではないかと推察した。さらに、令和元年度の「チーム研修」についての中堅者の意見において、「未だに先輩教員とどのように関わるべきなのか自信がない」「複数名の時間を調整することは面倒だった」と回答していることから、中堅者は研修主任と調整しようとして困難さを感じたことも要因の一つではないかと考えた。よって研修主任は、若手教員の育成を目指すチームでは積極的な支援を行い、中堅者の育成を目指すチームでは、中堅者との相談体制を整え、助言するなど、「チーム研修」への関わり方を調整することが必要だと考える。

同様に、初任者、中堅者のそれぞれについて、ベテラン教員が参加したチームとそうでないチームに分けて検証し、有意な傾向があったものを表11にまとめている（Mann-WhitneyのU検定、両側検定）。これにより、ベテラン教員が参加したチームでは、中堅者の成長意識と手立ての獲得感が高まる傾向が確認された。よってベテラン教員の存在は、中堅者の手立ての獲得感に一定の効果を与え、これが中堅者の実践活用度を高める大きな要因と考えられるため、ベテラン教員が中堅者に与える影響は非常に大きいと言える。また、初任者に対しても成長意識や主題の関心度が有意に高まったことから、「チーム研修」においてベテラン教員の存在は年次別研修員の成長に効果的であることが示唆された。

さらに、中堅者にとって若手教員の存在が研修効果にどのような影響があったのかを検証する。中堅者の全ての回答において、若手教員（初任者、6年次研修者、研修対象外の20代教員のいずれか）の参加による有意差は見られなかった（Mann-WhitneyのU検定、両側検定）。しかし、令和元年度「チーム研修」についての中堅者の意見に、「若手教員と議論したことで、ミドルリーダーとしての自覚や意識が高まった」「他の教員のことを気に掛けるようになった」「今後は若手指導力の向上も意識したい」という回答が複数あったことから、「チーム研修」は若手育成の意識を芽生えさせるきっかけになったのではないかと考察する。

以上から、「チーム研修」において、研修主任が初任者に支援する効果やベテラン教員を巻き込む効果、若手教員の存在による中堅者の意識変化など、構成員間の援助関

表11 ベテラン教員の参加による効果の分析

初任者回答	ベテラン教員が		p値
	参加した [N=45]	参加していない [N=64]	
質問6 [主題の関心度合い]	5.53 (0.62)	5.09 (1.11)	*
質問9 [成長意識の高まり]	5.42 (0.75)	4.84 (1.20)	**
質問10 [手立ての獲得]	5.44 (0.72)	4.95 (1.28)	†
質問11 [周囲からの評価]	4.18 (1.40)	3.70 (1.31)	†
ベテラン教員が			
中堅者回答	ベテラン教員が		p値
	参加した [N=43]	参加していない [N=51]	
質問9 [成長意識の高まり]	5.30 (0.67)	4.94 (0.94)	†
質問10 [手立ての獲得]	5.26 (0.75)	4.82 (1.04)	†

6件法平均値（標準偏差） †.05<p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01

係が確認された。これにより、「チーム研修」は同僚性に基づく研修として価値付けられたと言える。しかし、効果的なチーム編成を行うためには、学校の状況や研修主任、管理職等によって決定されることが多いという実態（表2）は課題の一つと言える。これらを踏まえ、「チーム研修」を効果的に実施するためには、チーム編成を意図的、計画的にデザインすることが必要だと考える。

### (3) 行動変容を促す要因分析

A群の「役に立ったと思う理由（複数回答）」を集計し、表12にまとめた。これにより、行動化した研修員の実感を基に、行動変容を促す要因を分析する。

表12 A行動変容群の役に立ったと思う理由（複数回答）

初任者回答 [N=98]			中堅者回答 [N=87]		
		割合			割合
学校の実態に合っていた	56	57.1%	学校の実態に合っていた	53	60.9%
自身の課題が解決された	49	50.0%	教員間の関係が良くなった	42	48.3%
十分に理解することができた	45	45.9%	自身の課題が解決された	31	35.6%
教員としての資質能力が向上した	37	37.8%	十分に理解することができた	29	33.3%
教員間の関係が良くなった	34	34.7%	教員としての資質能力が向上した	26	29.9%
使ってみたら上手くいった	28	28.6%	周囲の教員に受け入れられた	20	23.0%
業務の効率が上がった	14	14.3%	使ってみたら上手くいった	16	18.4%
周囲の教員に受け入れられた	10	10.2%	業務の効率が上がった	9	10.3%
実践するのに準備する時間が十分にあった	6	6.1%	実践するのに準備する時間が十分にあった	6	6.9%
その他	2	2.0%	その他	6	6.9%

まず、初任者、中堅者に共通する回答として、最も割合が高かった理由は「学校の実態に合っていた」ことであり、最も割合が低かった理由は、「その他」を除いて「実践するのに準備する時間が十分にあった」ことであった。よって、学校の実態に合った主題や目標を設定することが研修員の行動化を最も促進させることが分かる。

次に、初任者と中堅者の回答を比較すると、初任者に比べて中堅者は、「周囲の教員に受け入れられた」と回答した割合が有意に高くなっており、「教員間の関係が良くなった」と回答した割合が高い傾向が見られた（正確確率検定、両側検定）。すなわち、中堅者は初任者よりも他教員との関係性が高まることを重要視しており、これが中堅者の行動化を促進させる要因の一つと考えることができる。

また、初任者は「自身の課題が解決された」「十分に理解することができた」と回答した割合が上位にあることから、初任者の理解度に寄り添った課題達成型の研修を行うことが行動化を促進させると考えられる。これに加えて、初任者のC群の「活用する機会がなかった理由」の3分の2は、手立てを獲得したものの実践する環境がないことを挙げており、初任者を含むチームは、実践機会を見通した研修のプランニング（アクションプランやスモールステップの作成等）が必要不可欠だと考える。

## 5 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

本研究では、令和元年度「チーム研修」の実態を明らかにした。また、「チーム研修」の効果は、カークパトリックモデルの行動変容（レベル3）まで得られることを確認し、年次別研修員の資質・能力の向上に効果的な研修であることが裏付けられた。さらに、

効果的な「チーム研修」の実施に向けて、以下のことが確認できた。

- ・ 初任者の基本的な性質として、研修成果を積極的に行動化する傾向が強い。
- ・ 初任者には、自身の課題解決に向かう内容や計画的な実践機会が行動化を促す。
- ・ 中堅者の行動化には手立てを獲得することが重要である。
- ・ 中堅者には、周囲の教員との関係性が向上する活動や働き掛けが行動化を促す。
- ・ 初任者、中堅者とも、研修成果を発信することで活用要素を効果的に獲得できる。
- ・ ベテラン教員の存在は、研修員の成長意識を高め、手立ての獲得等に効果的である。
- ・ 意図的にチームの編成やリーダーを設定することで活用要素を効果的に獲得できる。

これらを踏まえ、初任者、中堅者の育成に効果的な「チーム研修」の在り方を表13に提案する。

表13 効果的な「チーム研修」

初任者に効果的な「チーム研修」 初任者性質：積極的に行動化する		
チーム編成	主題設定	効果的な働き掛け
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 研修主任の積極的な支援</li> <li>・ ベテラン教員の参加</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校の実態に合った主題</li> <li>・ 初任者の課題解決に向かう主題</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 初任者の理解度に合わせて、研修形態の見直しや資料作りをする</li> <li>・ 定期報告等を利用し、チーム研修の経過や成果を発信する機会を設ける</li> <li>・ アクションプランを作成し、計画的な実践機会を設ける</li> <li>・ 初任者の様子によってはスモールステップを計画する</li> </ul>
中堅者に効果的な「チーム研修」 中堅者性質：教員間関係性が向上することを求める		
チーム編成	主題設定	効果的な働き掛け
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 意図的にリーダーを任せる</li> <li>・ 主題に応じたベテラン教員の参加(手立てを享受する)</li> <li>・ 若手教員を参加させて若手育成意識を高める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校の実態に合った主題</li> <li>・ メンバーの研修ニーズを主題に反映させる</li> <li>・ 手立てが獲得できる主題</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 同僚(ミドル)や研修主任と相談・報告できる体制を作る</li> <li>・ チーム研修の計画書を作成させ、研修主任や管理職から助言する機会を設定する</li> <li>・ 研修会等で全職員にチーム研修の成果を発信する機会を設け、研修主任や管理職から評価してもらう</li> </ul>

「チーム研修」をリードする担当者(課)は、全てのチームにベテラン教員の参加を促し、更に研修成果を発信する機会を計画する必要がある。研修員に応じて意図的なチーム編成やリーダーを設定するべきである。特に、初任者の育成を目指すチームでは、定期報告等でチーム研修の経過報告をさせたり、アクションプランを作成させたりすることなどが効果的な働き掛けとして考えられる。また、中堅者の育成を目指すチームでは、「チーム研修」の計画書を作成させることや管理職等が助言する機会を設けたり、全体研修会等で「チーム研修」の報告会を開いたりすることなどが効果的な働き掛けとして考えられる。ただし、研修員の職能成長には個人差があることや研修員の人数などによる学校の状況を考慮する必要がある。学校は、多様な研修員の特徴・実態に応じて柔軟に実施できるという「チーム研修」の利点を十分に活用することが求められる。

## (2) 今後の課題

ア 本研究では、研修員の自己評価のみを用いて研修効果を測定したが、他者評価(管理職評価や聞き取り調査など)と合わせて測定することが理想である。しかし、他者評価を加えると研修員の所属校の負担が増大することが懸念されるため、簡易な研修効果指標の研究・開発を行うことも重要である。

イ 本研究で提案したものに基づいた「チーム研修」を検証し、より正確な効果を測定することである。

ウ 「チーム研修」はすべての年次別研修に課されるため、「継続性」が大きな特徴と言える。経年比較による研修効果の変容や同一研修員の連続的な研修効果についての検証を行い、教員の質の変容や最新の研修ニーズを把握することである。

---

#### 注

- 1) 静岡県教育委員会「静岡県教職員研修指針」, 2011年, 17ページ。  
OJT (On-the-Job Training) とは、日常的な業務を通して、必要な知識や技能を高め  
ていく取組。
- 2) 中原淳ら「職場学習の探究」, 生産性出版, 2012年。  
「援助行動(職場での助け合い文化)」と「職場学習風土(職場における知識流通サイク  
ル)」を併せ持つ職場では、知識やノウハウが伝わりやすく、個人の業務能力の向上や職  
場業績の向上につながっているという研究知見など。
- 3) 信夫智彰「中学校数学における異学年合同学習の研究—異学年合同学習を通じた教員研  
修—」, 山形大学大学院教育実践研究科年報4号, 2013年, 161ページ。
- 4) 静岡県総合教育センター「令和元年度静岡県公立高等学校中堅教諭等資質向上研修(I  
期)年間研修計画」, 2019年, 1ページ。

#### 参考文献

- ・ 静岡県教育委員会「静岡県教職員研修指針」, 2011年。
- ・ 静岡県総合教育センター「教員の資質能力の向上のための研修体系開発に関する研究」,  
2020年。
- ・ Donald L. Kirkpatrick「Techniques for Evaluating Training Programs」, 1975年。
- ・ 静岡県教育委員会「静岡県教育振興基本計画2018年度～2021年度」, 2018年。
- ・ 静岡県教育委員会教育政策課「学校対象調査の結果」, 2014年～2019年。
- ・ 信夫智彰「中学校数学における異学年合同学習の研究—異学年合同学習を通じた教員研修  
—」, 山形大学大学院教育実践研究科年報4号, 2013年。
- ・ 静岡県総合教育センター「令和元年度静岡県公立高等学校中堅教諭等資質向上研修(I期)  
年間研修計画」, 2019年。
- ・ 後藤壮史「学校現場における同僚性の構成概念についての検討—教員間の関係性に着目し  
て—」, 奈良教育大学教職大学院研究紀要, 2016年。