

学校教育実践学研究, 2019, 第25巻, 119 - 126頁

教員研修における企画・運営力の向上を目指した 教師教育者育成プログラムモデルの開発 —大学院授業科目での試行を通して—

米沢 崇・中井 悠加*

(2018年12月10日受理)

Development of a Teacher Educator Training Program Aiming to Improve the Planning and Conducting Skills in In-service Teacher Training : Through the Trial in the Graduate-level Course

Takashi Yonezawa and Yuka Nakai

Abstract : This study aimed to develop a teacher educator training program trying to improve the planning and conducting skills in in-service teacher training. We tested out the teacher educator training program in two graduate-level courses. One of them, “Special Lecture on Teacher Education,” took up the theories relating to human resource development and adult education and knowledge needed for planning and conducting in-service teacher training programs. In another course, “Seminar on Teacher Education,” the students developed and conducted the simulated in-service teacher training program. This study assumed that these two programs of teacher educator training program could contribute to improving the students’ planning and conducting skills in in-service teacher training.

Key words : In-service teacher training, Teacher educator, Graduate-level course

はじめに

(1) 問題と目的

本研究の目的は、大学院授業科目での試行を通して、教員研修における企画・運営力の向上を目指した教師教育者育成プログラムモデルを開発することである。

2015年12月の中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」では、現職研修段階の課題の一つとして、教員の学ぶ意欲は高いが多忙で時間確保が困難であるため、自ら学び続けるモチベーションを維持できる環境を整備するとともに、アクティブ・ラーニング型研修への転換を図る必要性を挙げている。このような課題を解決する具体的方策として、「学び続ける教員」を支えるキャリアシステムの構築に向けて、校内の研修リーダーを中心とした体制作りなど校内研修推進のための支援等の充実、新たな課題(英語、道徳、ICT、特別支援教育)

やアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善などを提言している。さらに、現職研修を支える基盤の一つとして、研修リーダーの養成、指導教諭や指導主事の配置の充実など、教師の学びと成長を支える教師教育者育成の重要性を指摘している。

このように、教員研修に関する企画・運営力の向上が求められているなか、教員研修に関する企画・運営力の育成を目指した取り組みは希少である。例えば、脇本ほか(2015)が現職教員を対象としたICT研修ファシリテーター養成講座を開発し、ICTに関する指導と研修方法について学ぶ機会を提供した取り組みなどが散見される。また、大学院は、進学した教員志望学生がより高度な専門的知識を身に付けて修了し教員となることが期待されているか、もしくは大学教員などの教師教育者を目指す場でもあることから、大学院レベルの授業科目で教員研修に関する企画・運営力に資する基礎的な知識について理解を深めることも重

* 島根県立大学短期大学部

要である。しかし、大学院レベルの授業科目で試行している実践的研究は管見の限り見当たらない。

以上のことから、大学院授業科目での試行を通して、教員研修における企画・運営力の向上を目指した教師教育者育成プログラムモデルを開発することは現職研修段階の改善・充実に資すると考えられる。

(2) 本研究における教員研修の企画・運営力

本研究では、脇本ほか (2015) をもとに、本研究の趣旨にあわせて一部修正し、教員研修の企画・運営力を表 1, 表 2 のように定めた。脇本ほか (2015) では、ICT に関する教員研修の企画スキル・運営スキルの目標リストとして示されているが、その内容は、一般的かつ汎用的な内容を含んでいると考えられる。教師教育者育成プログラム (後述する「教師教育論特講」と「教師教育論演習」) では、表 1 や表 2 に関する知識や技能を修得できるように計画・実施した。

(3) 本研究への ADDIE モデルの導入

本研究では、教師教育者育成プログラムモデルを開発するため、インストラクショナルデザイン (Instructional System Design : 以下 ID) と呼ばれる教育システム設計の知見を取り入れた。ID の基本的・代表的なモデルの一つに、Gagné, R. M. et al. (2005) によって紹介され日本では鈴木らの翻訳によって広く知られることとなった ADDIE モデルがある (ガニエほか, 2007)。ADDIE モデルは、図 1 のように ID のプロセスを①分析

表 2 本研究における教員研修の運営力 (脇本ほか (2015) をもとに一部修正して作成)

A 導入	
1. 概要説明	研修の目標、ゴールイメージ、流れ、参加ルールを説明できる。
2. 雰囲気づくり	参加者の緊張をほぐし、学び合える雰囲気をつくることできる。
3. レベル調整	参加者の様子を把握し、必要に応じて、研修の目標や内容を微修正できる。
4. 興味喚起	研修テーマへの興味関心を喚起し、研修への意欲を高めることができる。
B 展開 (講義)	
5. 話し方	講義の際、伝える内容を整理して、わかりやすく話すことができる。
6. 双方向性	参加者の理解度や疑問を把握するために、挙手を求めたり、発問をはさむなど双方向のやりとりを取り入れることができる。
7. 知識提供	受講者の疑問に応じて、研修テーマに関する動向、知識・スキル、事例を提供できる。
C 展開 (演習、模擬授業、発表)	
8. 活動概要	活動の目標、ゴールイメージ、時間配分、参加ルールについて説明することができる。
9. モニタリング	活動の進捗状況をモニタリングし、必要に応じて、時間配分を調整したり、個別に支援を行うことができる。
10. 学び合い	参加者同士の学び合いを促すことができる。
11. フィードバック	発表の良い点をフィードバックしたり、より掘り下げる問いかけやコメントができる。
D まとめ	
12. 振り返り	参加者の気付きや学んだことの振り返り、共有を支援することができる。
13. 質疑	質疑の時間を設け、参加者の疑問の解消に努めることができる。
14. 情報提供	参加者の成果をもとに、今後の教育活動に役立つ情報や事後課題を提供できる。
15. フィナーレ	研修への参加を相互に讃え合うなど、フィナーレを演出できる。

表 1 本研究における教員研修の企画力 (脇本ほか (2015) をもとに一部修正して作成)

A 情報収集	
1. 研修目的	研修の目的や企画意図を確認できる。
2. 研修概要	研修の概要を確認できる。
3. 研修の位置づけ	研修の位置づけを確認できる。
4. 参加者	参加者の属性、参加者のスキルや経験、学校の実態等を把握できる。
5. ニーズ	参加者のニーズを把握・検討できる。
B 研修プログラムの開発	
6. 目標	研修の目標、レベル、事前課題を設定できる。
7. 成果物	研修のゴールイメージを設定できる。
8. 展開	時間配分に留意し、講義、演習、発表を組み合わせた流れを構想できる。
9. 参加者構成	演習等を実施する単位やグループ編成の条件を設定できる。
10. 学習環境	研修の流れに応じた学習環境や道具等を準備できる。
11. 提示教材	伝える内容を選定し、提示資料を準備できる。
12. 演習教材	演習等を行う際の課題やワークシートを準備できる。
13. 評価	参加者の研修の成果を評価するための基準や方法を設定することができる。
C 研修後のフォロー	
14. 事後支援	参加者のさらなる学習に資する情報や事後課題を準備できる。
15. アンケート	研修を改善していくための事後アンケートを準備できる。

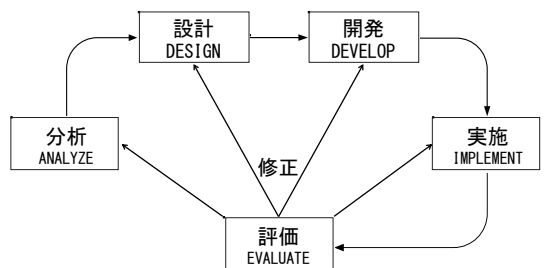


図 1 ガニエほか (2007) による ADDIE モデル (ガニエほか (2007) の 25 頁の図をもとに作成)

(Analyze), ②設計 (Design), ③開発 (Develop), ④実施 (Implement), ⑤評価 (Evaluate) の 5 要素から構成されるものとして示したものである。研修プログラム開発における ADDIE モデルの各プロセスの具体を例示した橋本 (2006) を参考にすると、①分析では、教員研修プログラムの目標や学習者である教師 (学校組織) の課題、業務内容、必要な知識・技能など研修の目的や要件を洗い出す。②設計では、分析結果にもとづき、研修プログラムで用いる内容や教材・ツールなどを

設計する。③開発では、設計内容をもとに、研修プログラムで用いる教材やツールを開発する。④実施では、実際にその研修プログラムを行う。さらに、⑤評価では、研修プログラム全体や教材などの問題点を洗い出し、改善を行う。なお、この評価プロセスは、教師（学習者）を評価することではなく、研修プログラム自体がうまくいったかどうかを評価することであり、各プロセスの途中において行うこともある。これらのプロセスを経ることで、プログラム開発の基本的な流れを踏むことができる。

本研究では、後述する「教師教育論特講」、「教師教育論演習」のうち、特に「教師教育論演習」において受講者が研修プログラムを開発・実施する上で ADDIE モデルのプロセスを意識させることで、より効果的なプログラムモデルの企画・運営力の基礎を身に付けさせることを意図した。また、それらふたつの授業科目そのものを設計する上でも有効であると捉え、その開発・実施において ADDIE モデルのプロセスに沿った構成となるよう意識している。このように、受講者が ADDIE モデルのプロセスの中で学びつつも自分たち自身でそのモデルを試行するという二重構造の中で学ぶことができるよう設定することで、より効果的な教師教育者育成プログラムの開発が期待できると考えた。

教師教育者育成プログラムを試行した授業の概要

本研究では、教師教育者育成プログラムを広島大学大学院教育学研究科博士課程前期の授業科目（標準履修年次：1年生）として開講されている「教師教育論特講」と「教師教育論演習」で試行した。以下に2016年度の授業（プログラム）の概要を記す。

（1）「教師教育論特講」の概要

「教師教育論特講は前期第2ターム（6-8月）に開講され、授業目標は「教師教育に関する基本概念や諸理論について理解を深める。人材育成の視点から教師教育の今日的な諸課題を考察し、教師教育者の視点から教師の成長過程や成長モデルについて探究する。」となっている。授業形式は講

義と文献購読、発表であった。授業（プログラム）内容としては、教員研修を企画・運営する教師教育者にとって人材育成に関する基礎理論や教員研修の企画・運営に関する基礎知識が重要であると考へた。そこで、人材育成や成人学習に関する理論（第3-9回）と教員研修を企画・運営する際に必要な知識（10-14回）を取り上げた（表3）。教材には、中原淳（2006）『企業内人材育成入門』や福岡県教育センター（2013）『校内研修のすすめ方』などを用いた。

表3 「教師教育論特講」の授業計画

授業回数	授業内容
第1回	オリエンテーション、受講者自身の学習課題の明確化
第2回	教師教育をめぐる今日的な課題とその重要性の確認
第3回	教師のキャリア開発についての発表・ディスカッション
第4回	教師の学習メカニズムについての発表・ディスカッション
第5回	教師の学習モデルについての発表・ディスカッション
第6回	教師のモチベーション理論についての発表・ディスカッション
第7回	教員研修を例としたIDの理論についての発表・ディスカッション
第8回	教師の学習環境の在り方についての発表・ディスカッション
第9回	教員研修の評価の在り方についての発表・ディスカッション
第10回	教員研修の内容に関する講義
第11回	教員研修の企画・立案に関する講義
第12回	教員研修の運営（当日の実施内容）に関する講義
第13回	教員研修の運営（事前準備とフォローアップの内容）に関する講義
第14回	教員研修の評価・改善に関する講義
第15回	まとめと振り返り（受講者自身の学習深化）

受講者（博士課程前期1年生7名）の中から、教材をもとに各回のテーマについて発表担当を決め、全員が文献を講読し、発表担当がその内容について発表した。発表に際しては、教材の内容が必ずしも教育の領域や教師を対象にしているとは限らないため、その内容や理論を教育や教師の文脈に即して捉え直して発表するなど、工夫するように条件を課した。例えば、成人学習の理論である P-MARGE¹をもとに教師の学びや ARCS モデル²をもとに教師の学びへのモチベーションについて発表していた。授業者は、受講者の発表内容について補足説明をするとともに、発表後のディスカッションをファシリテートした。また、

¹ 中原（2006）によれば、P-MARGEとは「Learners are Practical.」, 「Learner needs Motivation.」, 「Learners are Autonomous.」, 「Learner needs Relevancy.」, 「Learners are Goal-oriented.」, 「Learner has life Experience.」という成人の学習の特徴を示したものである。 Knowles, M. S. et al. (2015) のアンドラゴジー (Andragogy) をベースにしている。

² 鈴木（2002）によれば、ARCSモデルとは Keller, J. M.によって提唱された学習者の動機づけのモデルであり、「注意 (Attention)」, 「関連性 (Relevance)」, 「自信 (Confidence)」, 「満足感 (Satisfaction)」という側面で示されている。

授業の後半においては教員研修の企画・運営に関する知識について講義した。

(2)「教師教育論演習」の概要

「教師教育論演習」は後期第3ターム(10-11月)に開講され、授業目標は「人材育成の理論として注目される教育システム設計(Instructional system Design)にもとづいて、教員研修プログラムを開発・実施し、教師教育の専門的知識について理解を深める。」となっている。授業形式は演習であった。授業(プログラム)内容としては、人材育成等に関する基礎理論や教員研修の企画・運営に関する知識をもとに、模擬教員研修プログラムを開発・実施した。参考資料として、中原淳(2014)『研修開発入門』、村上雅弘(2005)『ワークショップ型校内研修のすすめ』、福岡県教育センター(2013)『校内研修のすすめ方』などを提示した。

受講者は博士課程前期1年生6名であった。この6名のうち3名は第2タームにおいて開講された「教師教育特講」を受講している。しかし、残りの3名は人材育成等に関する基礎理論や教員研修の企画・運営に関する基礎知識について理解していない。そこで、「教師教育論特講」を受けていない受講者には諸理論を前提とするために、中原淳『企業内人材育成入門』(2006)、福岡県教育センター(2013)『校内研修のすすめ方』を受講する前に予め講読し、レポート(A4版1頁程度)を作成するよう求めた。

第1回では、この授業の目的や概要について説明した。その後、研修企画を行うためのグループ分けを行った(Aグループ3名、Bグループ3名の2グループ)。研修プログラムを企画するためには、先述した人材開発や研修に関わる諸理論を理解しておく必要がある。そこで、このグループ分けの際、Aグループ、Bグループのそれぞれに、「教師教育論特講」を受講し、諸理論について理解している学生が1名以上入るように留意した。

第2回-4回では、各グループが開発しようとする研修の目的を決めた。この際、受講者は現役の教師ではないため、勤務校の具体的な課題を取り上げることが困難であると考えた。そこで、資料や文献をもとに現在の教育現場や教師が抱える諸課題を取り上げ、それらの解決を視野にいれた研修目的を設定することとした。この段階では、研修の目的や方向性、今の学校現場での課題や教員集団の抱える問題を、グループ内で整理・検討しながら、設定していき、それらを踏まえて最終的

に主目的を決定した(図2)。



図2 第2回-4回の様子

第5回-8回では、グループごとに研修の目的や内容を詳細にまとめた企画書の原案作成を行った。

第9回では、企画書(原案)をもとに両グループが互いに自グループの研修内容についてプレゼンテーションを行なった後で、互いの研修内容についてディスカッションを行なった(図3)。これは、企画途中でピア・レビューを行うことで内容のブラッシュアップができるようにすることを意図している。



図3 ピア・レビュー(第9回)の様子

第10回-12回では、企画書案の修正や研修準備を行った。なお、この期間に受講者は授業外でも各グループで集まり研修準備を行っていた。

第13回にAグループ、第14回にBグループが模擬教員研修を実施した(図4、図5)。なお、両模擬研修への参加者は10名(現職大学院生1名、大学院生4名、学部生(4年生)5名)であった。このうち、大学院生3名は他方のグループのメンバーであった。



図4 Aグループの模擬教員研修の様子



図5 Bグループの模擬教員研修の様子

例えば、Aグループは「あなたをちょっと楽にする！～学校現場で使える問題解決のノウハウを身に付けよう！～」という研修タイトルで、問題解決ツールの体験を通して問題解決ツールの有用性を理解するとともに、そのツールを用いた問題解決のノウハウをワークショップ形式で学ぶことのできる模擬研修を行なった。Bグループは「ICT（あした）を生きる情報活用～知って得するICTの活用とその実際～」という研修タイトルで、ICT（携帯端末とアプリ）を活用したワークショップ形式の模擬研修を行い、ICTを授業づくりへ活用する自信と知識を培うことを目指した。

第15回では、これまでの授業の振り返りを行った。内容は、事前に研修実施者として模擬研修に関する改善レポートを作成させ、振り返りとディスカッションを行ない、各グループにおける模擬研修の改善案の提案を行なった。

なお、一連の授業プロセスをADDIEモデルに

当てはめると、授業者にとって第2回～8回は「分析（A）」と「設計（D）」にあたる。また、第9回のピア・レビューは「評価（E）」による修正を意図して行った。第10回～12回では、「開発（D）」を行い、第13、14回では「実施（I）」し、第15回での振り返りでは「評価（E）」を行った。

試行したプログラムの成果の確認

（1）試行したプログラムの評価方法

試行したプログラムの成果を確認するために、「教師教育論演習」の最終回に受講者6名に対して本プログラムにおける学びについて自由記述形式のアンケートを実施した。アンケートでは、人材育成や成人学習に関する理論から学んだこと、模擬教員研修の企画・運営から学んだこと、授業（教師教育者育成プログラム）全体を通じて学んだことなどについて記述してもらった。なお、先述したように6名のうち3名は「教師教育論特講」を受けていないため、厳密には教師教育者育成プログラム全体を経験していない。しかしながら、事前学習等のフォローを行ったことと、本研究が萌芽的な研究であるため、可能な限り多くのデータを必要とすることから、3名の回答も用いることとした。以下では、得られた記述内容について、共同研究者とともに、脇本ほか（2015）をもとに作成した研修企画力や研修運営力を視点に検討し、そこから本プログラムの成果について考察する。

（2）研修企画に関する学び

表1に示した研修企画力のうち、受講者の記述からは「4. 参加者」「5. ニーズ」「7. 成果物」「8. 展開」「11. 提示教材」「15. アンケート」の項目に該当する内容が見られた。

「4. 参加者」については、「**教師に対する研修と企業の中で行う研修は、参加者から求められるもの、モチベーションが異なる。企業研修のために作られた理論をそのまま適応しては上手くいかないこともある。教育という特殊な状況を踏まえて研修の企画・進め方を考えなくてはならないと感じた**」³という記述から読み取れるように、通常は小学校等の子どもを学習者として授業を設計することが多い受講者にとって、対象が成人であること、また企業で行われる人材育成ではなく教師に対する研修であるということ強く意識する機会が多かったことが窺える。

「5. ニーズ」については、「**研修を受ける側のニーズを明確にかつ適確に把握しておくことが**

³ 「太字・斜体」は回答者の記述である。

重要である」という記述の通り、研修対象者の実態を把握し理解することの重要性は意識できていることが分かる。それは先述の P-MARGE や ARCS モデル等の理論的な知識に基づくことで生じさせることが可能となった意識であるといえよう。ただし、その重要性は理解しつつも「あまり知識や興味がそろっていないグループで、どうすり合わせをしつつ研修を作っていくのかが一番むずかしく、考えたいことだった」という記述からも分かるように、そうした実態やニーズに合った内容を企画することは受講者（大学院生）には困難であったことも示されている。

「7. 成果物」については、「**ゴール（めざすところ）をもち、考えられるリスクとその対応をふまえた机間指導などをしないとうまくいかない**」といったように、ゴールイメージを設定することで研修内容や実施中に必要な行動が見えてくるという関係性を捉えることにつながったと考えられる。それは研修運営力にも通じることと思われる。

「8. 展開」については、「**時間の配分を考えられるようになった**」などの記述が見られた。時間内に必要な内容を確実に実施することの重要性を理解したと推察される。

「11. 提示教材」については、「**自分たちが伝えたいと思うこと、必要だと思うこと、そして伝えられる知識のあるものじゃないとだめだなと思いました**」といった記述が見られ、研修参加者の実態やニーズに合わせて、さらに研修者側の用意する内容（知識）や資料もその専門性等に裏打ちされた充実した内容を盛り込む必要性を理解している。特に、すでに豊富な知識や経験を有している教師（成人）が対象である場合、研修を企画する側に求められる知識量はそれを上回るものでなければ参加者に受講後に満足感を抱かせることが難しいということを実感したことを表していると考えられる。

「15. アンケート」については、「**実践した後振り返りして改善できる点を考えることは前に進めるベストウェーだ**」という記述のように、改善していくことの必要性・重要性は把握しているものの、その方法としてアンケートを準備するという具体策にまでは考えが及んでいないことが窺える。

（3）研修運営に関する学び

次に、表 2 に示した研修運営力のうち、受講者の記述からは「2. 雰囲気づくり」「3. レベル調整」「4. 興味喚起」「7. 知識提供」「9. モニタリ

ング」「11. フィードバック」の項目に該当する内容が見られた。

「2. 雰囲気づくり」については、導入のアイスブレイクを考案することで「**研修プログラムの企画・運営から初めての出会いに緊張感を解消する方法を身につけた**」という記述が見られた。学校における授業とは違い、研修の日が初対面となると予想される参加者の実態を踏まえた上で、研修内容だけでなく、その学びを最大限効果的にするための導入の重要性についての理解だと捉えることができる。

「3. レベル調整」については、「**休けい中や研修前のアンケート？で受講者をアセスメントしたりの有効性も言われていたが、今回できなかった**」という記述から、必要に応じて参加者の様子を把握しながら微修正していくことの重要性は理解していたが具体的にそれを実行するまでには至らなかったと推察される。

「4. 興味喚起」については、「**自分の生活につながるものでないと満足度は下がる**」といった記述にみられるように、研修内容と受講者の経験を結びつけることが、彼らの研修内容についての学びの効果や満足度に影響を及ぼすことを理解したと考えられる。

「7. 知識提供」については、「**伝えられる知識のあるものじゃないとだめだ**」という記述は、準備する研修内容と同様に、提供できるだけ豊富な知識を研修者側が有していることの必要性を理解しているものと思われる。

「9. モニタリング」については、「**予想していないことが思ったより起きるなと感じ、リスクマネジメントは大切だなあ…と感じた。うまくいく前提で研修は進めていったら危ういなあと感じた。これをしておけば、本番の対応力も変わったかもしれない**」という記述のように、モニタリングによってその場に応じた調整や支援をすることの重要性と同時にその難しさを実感する記述が見られた。それは、研修企画力の「7. 成果物」においてゴールを設定することの重要性を指摘する際にも触れられていたことである。

「11. フィードバック」については、「4. 興味喚起」に該当する内容とも関連づけながら「**やはり学習者の注意を引きつける段階をどれだけ丁寧に行えるかが重要だと感じた。自身への関連性をつくと同時に、興味を引くような導入を、研修の趣旨になぞって行うという難しい点をスムーズに通ることができれば、研修の意欲と学習者**

へのフィードバックもうまくいだろう」と振り返る記述が見られた。このことから、研修実施者として参加者の学びを促進するフィードバックの重要性とその難しさに気づいたと考えられる。

おわりに

本研究は、「教師教育論特講」と「教師教育論演習」の大学院授業科目において、教員研修における企画・運営力の向上を目指した教師教育者育成プログラムモデルを試行した。

具体的には、「教師教育特講」では講義、発表、ディスカッションを通じて、人材育成等に関する基礎理論や教員研修の企画・運営に関する基礎知識を理解するとともに、「教師教育論演習」では模擬教員研修プログラムの開発・実施を通じて企画・運営力の向上を目指した。その結果、本プログラムを通じて受講者に人材育成等に関する基礎理論の重要性を認識させるとともに、本プログラムが受講者の教員研修における企画力や運営力の向上に寄与した可能性が示唆された。

先述したように、2015年12月の中央教育審議会答申において、教師の学びと成長を支える教師教育者育成の重要性が指摘されている。また、本研究の実施後ではあるが、教師教育関連の学界でも教師教育者の専門性の確立と、その育成に関する議論が活発になっている(武田・山辺, 2017)。そのようななか、教師教育者の学びと成長を支援する育成プログラムの開発が益々求められるであろう。そのためにも、次のような点を検討することを通じて、開発した教師教育者育成プログラムモデルを改善していきたい。

1 点目は、プログラムの内容が受講者の企画・運営力とどのように関連しているのか、より一層明確にしていく必要性である。そこで、脇本ほか(2015)を参考に作成・活用した教員研修における企画・運営力(表1, 表2)の内容を本研究の趣旨にあわせて再構成するとともに、プログラムの内容との関連性を表した対応表を作成し、それらの運用を通じて効果検証を行う必要がある。

2 点目は、今回の本プログラムの受講者は現職経験のない大学院生であったということである。本プログラムが実際に機能するかどうかを検証するためには、現職経験を有する受講者の学びと成長にどのような影響を及ぼすのか検討していくことが必要不可欠である。そこで、教職大学院等で本プログラムモデルを実施し、効果検証を行うことが求められる。

参考・引用文献

- 深見俊崇(2009) 教員志望学生のカリキュラムイメージの変容—教職科目「教育課程論」を通して—。日本教育工学会論文誌, 33 巻(Suppl.), 201-204 頁。
- 福岡県教育センター(2013) 校内研修のすすめ方, ぎょうせい。
- Gegné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M. (2005). *Principles of Instructional Design (5th ed.)*, Wadsworth Publishing Company / Thomson Learning.
- 橋本論(2006) インストラクショナルデザイン役に立つ研修をいかにつくるか。中原淳 編著
企業内人材育成入門 人を育てる心理・教育学の基本理論を学ぶ, ダイアモンド社, 152-179 頁。
- J. M. ケラー(鈴木克明 監訳)(2010) 学習意欲をデザインする, 北大路書房。
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. (2015). *THE ADULT LEARNER The definitive classic in adult education and human resource development (8th ed.)*, Routledge, New York.
- マルカム・ノールズ(堀薫夫・三輪建二 訳)(2002) 成人教育の現代の実践—ペダゴギーからアンドラゴギーへ, 鳳書房。
- ミーケ・ルーネンベルク, ユリエン・デンヘリンク, フレット・A・J・コルトハーヘン(武田信子・山辺恵理子 監訳)(2017) 専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割, 行動と成長, 玉川大学出版物。
- 村川雅弘 編著(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。
- 村川雅弘 編著(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。
- 村川雅弘 編(2012) 「ワークショップ型校内研修」充実化・活性化のための戦略&プラン 43, 教育開発研究所。
- 中原淳編著(2006) 企業内人材育成入門, ダイアモンド社。
- 中原淳(2014) 研修開発入門 会社で「教える」, 競争優位を「つくる」, ダイアモンド社。
- R. M. ガニエ, W. W. ウエイジャー, K. C. ゴラス, J. M. ケラー(鈴木克明・岩崎信 監訳)

(2007) インストラクショナルデザインの原理, 北大路書房.
鈴木克明 (2002) 教材設計マニュアル—独学を支援するために—, 北大路書房.
ウォルター・ディック, ルー・ケアリー, ジェームス・O・ケアリー (角行之 監訳) (2004) はじめてのインストラクショナルデザイン, ピアソン・エデュケーション.
米沢崇 (2014) 教職員の力量及び学校の組織力を向上させる校内研修. 広島大学附属小学校学校教育研究会 学校教育, No.1159, 18-23.

脇本健弘・稲垣忠・寺嶋浩介・中橋雄・島田希・堀田龍也・坂口真 (2015) ICT 研修ファシリテーター養成講座の開発. 日本教育工学会研究報告集, JSET15-5, 95-102 頁.

付記

本研究では, JSPS 科学研究費補助金基盤研究 (B) (一般) 「学び続ける教員」を支えるアクティブ・ラーニング型教員研修プログラムの開発 (JP 16H03765) の助成を受けています。