

## 研究指定校の知的財産の継承に関する「やりきるシステム」の検証と評価

齋藤 健<sup>a</sup>, 磯部征尊<sup>b</sup>, 倉本哲男<sup>c</sup>, 伊藤大輔<sup>d</sup>

<sup>a</sup>愛知県愛知郡東郷町立東郷中学校 ts3110take3@outlook.jp

<sup>b</sup>愛知教育大学 masataka@aecc.aichi-edu.ac.jp

<sup>c</sup>静岡文化芸術大学 t-kura@suac.ac.jp

<sup>d</sup>秋田県立大学 d\_itoh@akita-pu.ac.jp

**要約:**本研究では、校内研修において、「研修転移理論」を導入した研修計画（以下、やりきるシステム）を構築し、二つの下位目的を設定する。一つは、やりきるシステムが教員個人と組織全体にどのような影響を与えることができるのかを検討する。二つは、研究指定校の知的財産をどの程度継承していくことができるのかを分析・検証する。研修の構造設計は、研修の「前」から「後」を一体として捉え、七つのサイクルを意識した研修計画を作成・実施した。本研究では、やりきるシステム（研究指定校の知的財産を継承するための方法）を構築・実施・評価したことで得られた成果は、以下の2点に整理される。

- ・ 今回抽出した対象者に共通していた点は、やりきるシステムが、各対象者の自己調整力の向上を示唆する効果を有していたこと
- ・ やりきるシステムは、人事異動を要因とし、知的財産の継承が困難だったことへの課題を脱却すると共に、研究指定校の知的財産を他校に拡散できる可能性を示唆する結果が得られたこと

### キーワード

研究指定校  
知的財産  
校内研修  
研修転移  
自己調整

## 1. 問題の所在と研究目的

### (1) 研究指定校の知的財産に関する実態

第1著者の所属する勤務校（以下、本校）では、A地方教育事務協議会から研究委嘱を受け、令和3年度から2年間「学習指導」の研究（研究指定校）を行った。同地区は、11市町（小・中学校188校）で構成されている。本委嘱は、同地区内で毎年1校ずつの委嘱を受け、2年間にわたり研究を進めるものである。研究指定を通して、児童は、課題を意識して追求（追究）したり、協働し高め合ったりするようになり、大いに成果を感じることができた。また、研究のプロセスの中で、学びに向かい、学びを深め合う教員集団へも変容していった。本研究では、研究指定によって見出した指導方法や同僚性を知的財産と定義する。

河村（1999）は、自校の校内研究の成果を広く地域に公開して、地域の他の学校の校内研究の推進役を果たすのが研究指定校であると述べている。しかし、矢野（2020）は、多くの研究指定校の研究内容が、時間の経過と共に形骸化していく実態があるとしつつ、その背景には、「人事異動による知的財産継承の困難さ」「校長の学校経営方針」があることを指摘している。つまり、他の学校の校内研究の推進役どころか、自校にさえ根付いていないという実態があると言える。このような研究指定校の知的財産の継承に関する学術的な研究は、管見の限り、ほとんどなされていない。

## (2) 研修に関する実態

OECD (2020) は、カリキュラム研究において、今後の教育課程改革の「重要な課題」としてカリキュラムを実施する際に生じる過剰な負担や負荷である「カリキュラム・オーバーロード」を指摘する。それを受け、国立教育政策研究所 (2022) は、教育課程の在り方についての課題や、21 世紀の教育改革の方向性を示している。奈須 (2021) は、いわゆる「〇〇教育」の充実や推進が求められる中で、学校教育の現場は、「カリキュラム・オーバーロード」により、教育内容が過積載の状態となっており、長時間勤務による疲弊や教師不足の深刻化等の問題に繋がっていると指摘している。学校教育が抱えるこれらの問題を解決するためには、カリキュラム・マネジメントや各教科の「見方・考え方」を働かせた学習活動を中核とし、学校経営や教師の働き方改革の推進が必要になってくる。中央教育審議会答申 (2022) では、子供たちの学び (授業観・学習観) と共に、教師自身の学び (研修観) を転換し、「新たな教師の学びの姿」(個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じた、「主体的・対話的で深い学び」) や、養成段階を含めた教職生活を通じた学びにおける「理論と実践の往還」の実現について具体的に示している。また、校内研修や授業研究・保育研究等の「現場の経験」を重視した学びと、研修実施者や様々な主体が行う校外研修とが最適な組合せにより実施されることが重要だと述べている。校内研修等は、学校の組織力を高め、効果的な学校教育活動の実施に資するものであり、研修を通じた職場の活性化が求められている。「令和の日本型学校教育」を実現するためには、子供たちの学びの転換と共に、教師自身の学び (研修観) の転換を図る必要がある。従って、これからは、「カリキュラム・オーバーロード」に配慮しながら、教師自身の学び (研修観) の転換を具現化していくことが求められていると考える。

そこで本研究は、令和 5 年 10 月に N 市内の小・中学校の教員に校内研修・現職教育に関するアンケート (N=197) を行い、テキストマイニングによって分析した。その結果、現任校の現職教育テーマを意識した教育実践を職場で浸透させるためには、「研究授業や研究協議会による実践共有」「定期的な振り返りの機会」「テーマを意識した校内研修の設定」「時間の確保」等を必要とする記述が多く、校内研修の必要性を強く感じていることが分かった。

榊原 (2007) は、これまでの教員研修が「つまらない」「役に立たない」としばしば受講者から批判されてきた背景には、研修が児童・生徒に対する従来の授業と相似形であることだと指摘する。その上で、教員のエンパワーメントを引き出すには、教員研修において参加者の感情をより「快」へと導くことが「やる気」や意欲を高めうること、あるいは、それらが自身の論理の再構築を促すものでもあることを示した。他にも、浦野 (2011) の教師相互のワークショップ型研修形式や、當山 (2010) の「優秀教員」の職能開発における校内研修等、校内研修の有効性が高い結果が報告されている。當山 (2010) は、校内研修を通じた職能開発の促進には、コミュニケーションを基盤として、教育実践活動に対する「省察」及び職場環境における「同僚性」が主要な条件の一つだと主張する。

海外においては、Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009) 及び Blume, B. D. (2009) を初め、研修内容の実践度合いに関連する先行研究が複数散見される。しかし、国内においては、研修で学んだことをどのように実践に活かしたのか、また、どの程度活かすことができているのかについて検証した研究は、極めて少ない。永谷 (2015) は、企業において「やりっぱなし」の研修が日本中であふれていると指摘する。中原 (2018) は、研修内容の職場実践度合いに関する先行研究をまとめると、研修で学んだ内容の 10~20% 程度しか職場では実践されていないと指摘する。小清水ら (2014) は、学校現場において、研修時及び研修前後の受講者の行動を捉えて、研修の成果を評価する研究が少ないことを指摘する。磯部ら (2023) は、行政が行う集合研修においては、研修内容の職場転移という点から、同僚性を支援する校内研修の在り方と、校外研修との連携が鍵になると述べている。つまり、「研修のための研修」になっている現状があり、「現場のための研修」に至っていないことに問題がある。

## (3) 研究目的

知的財産の継承には校内研修の実施が不可欠であるが、「研修のための研修」では、その効果は期待できない。ここまで論じたことを踏まえると、研究指定校の知的財産を継承する校内研修のデザインについての問題点は、以下の 2 点にまとめられる。

- ① 研究指定校の知的財産の継承のための方法が具体的に述べられていない。
- ② 校内研修での学びをどの程度実践に活かすことができているのかについて検証した研究が少ない。

そこで、本研究では、授業づくりにおける校内研修において、中原（2018）の研修転移理論を導入した研修計画（以下、やりきるシステム）を構築し、以下二つの下位目的を設定する。一つは、教員個人と組織全体にどのような影響を与えることができるのかを検討する。二つは、研究指定校の知的財産をどの程度継承していくことができるのかを分析・検証する。

## 2. 「研修転移」に関する理論研究

### (1) 研修転移を阻害する要因

中原ら（2018）は、研修を「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（p.11）」と定義し、研修転移（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）の必要性を指摘する。また、企業研修で「学ぶこと」とは目的ではなく、組織の戦略を実行し、目標を達成するための手段と述べている。さらに、同氏らは、研修転移を阻害する要因として「記憶の壁」「実践の壁」「継続の壁」の三つを述べている。本研究では、これら三つの内、継続の壁が最も重要だと考える。その主たる理由は、授業の質を高め、子供の深い学びを促すには、継続的な取組が必要だからである。

### (2) 研修転移の促進方法

中原（2018）は、研修転移には、研修「前」の組織の支援、研修「中」の対話や内省、研修「後」の実践機会の提供やフィードバック等、それぞれの段階における働きかけの重要性を示している。表1は、カーク・パトリック（2005）「研修評価の4段階モデル」である。特に「レベル3：行動」段階（研修「後」）の評価を頻繁に行うことで、現場での転移が増すことが示されている（p.25）。「研修転移の測定（p.34）」によると、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、評価の複雑さが増すことを指摘すると共に、「レベル3：行動」をいかに工夫して働き掛けるかが重要であることが分かる。

表1. 研修評価の4段階モデル

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・技能の習得	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 変容 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・他者評定） 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 授業員満足度 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

#### 1) 令和5年度の実践による結果と考察より

令和5年9月に行った現職教育に関する意識調査での記述式アンケート（任意）には、「去年と比べると意識が低い」「異動されてきた先生方にどの程度研究の内容や方法が伝わっているのか分からない」等の記述が見られた。また、令和5年度に人事異動によって本校に異動した教員からは、「1学期に1度だけ研究授業があったが、

それだけでは進め方が分かっていない」という記述があり、本校の知的財産を継承することができていない面があることが分かった。

そこで、第1著者が3度の全体研修を実施し、各研修間の実践意識を高めるために「やりきるシステム」を取り入れた。研修の効果測定に関しては、9月初旬と10月下旬のアンケート結果(N=20)を比較した。「研究主題を意識した授業づくりに取り組んでいるか」という問いに対し、「ややそう思う」「とてもそう思う」と答えた教員が全体の63%から79%に増加した。ある教員は、「先生の通信を読んで(内化)、それを試行錯誤しながら僕たちが授業で生かし(外化)、反省する(再内化)ことで、児童と同じように僕たちの思考が深まっていくのかなと感じました」と記述した。数値結果や記述内容からは、「やりきるシステム」が一定の効果をもたらしたと推察する。一方、21%の教員が否定群の回答であった。この結果からは、継続的に実践を促すことができなかつたことや、第1著者と教務主任、学年主任との連携に課題があったことが主たる要因だと考える。

## 2) 三つの壁の克服に向けて

令和5年度の実践の成果と課題から、三つの壁を克服する「やりきるシステム」を充実させるには、以下の七つのサイクルが必要であると考えた。

- ① ニーズの分析
  - ・職場の課題を正確に捉え、研修を実施する。
- ② 反転学習
  - ・事前課題によるインプットの機会をつくり、研修中は、演習を効果的に織り交ぜる。
- ③ 講師(著者)による働き掛け
  - ・目標を明確にし、受講者の自己効力感を高める。
- ④ アクティブ・ラーニング
  - ・双方向、学習者参加型の研修を行い、強く研修内容を印象付ける。
- ⑤ インターバル型研修
  - ・複数回の研修を実施する。各研修間に研修参加者の「実践」を織り込んでいく。
- ⑥ 行動変化のリマインド
  - ・研修内容の実践状況を振り返る機会を設定する。
- ⑦ 職場マネジャー(ここでは、教務主任、学年主任を主に指す。以下同様)の巻き込み
  - ・対話により受講者のモチベーションを高め、活用機会を創出する職場づくりをする。

## 3. 研究の全体構造図

図1は、本研究の全体構造図である。倉本(2025)を参考に、0次円を第1著者である自分自身、1次円を児童、2次円を学校・教職員、3次円を学校外、分析視点を研修転移理論とする。オリジナリティについては、一つを問題解決的な授業による「仲間とともに学びを深める竹っ子の育成」、二つを研究指定校の知的財産の継承とする。本研究では、1次円、2次円に焦点を当てた働き掛けを行い、3次円にも波及することを期待する。2次円では、研修転移による「やりきるシステム」の構築により、1次円である児童の学習観の変化を期待する。特に、本研究においては、1次円の児童、2次円の教職員を対象とする。

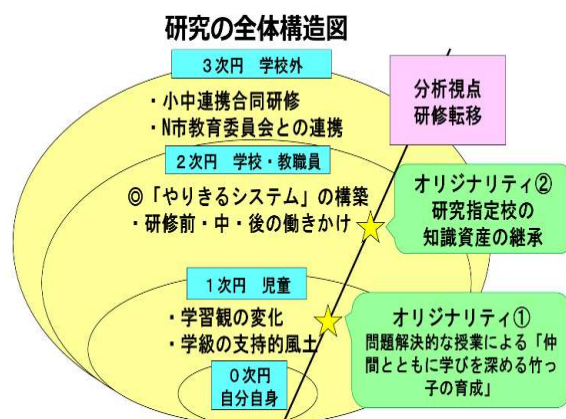


図1 . 研究の全体構造



を図る。また、全体研修の3～4か月後にアンケート調査を実施し、各教員が自分自身の現状を自己評価し、省察する機会を設定する(⑥)。

#### 4) その他

今年度は、通常学級において、学年代表1名による研究授業と研究協議会、1人1実践の公開授業を実施する(⑤)。研究協議会では、玉置(2019)が提唱する「3+1 授業検討法」を通して、現職教育の方向性に対する共通理解を図ると共に、授業者も参観者も安心して発言できる職場風土づくりを心掛ける。また、本校では、学年主任及び校務主任、教務主任、管理職で構成された運営委員会を実施している。学年会の折に、授業づくりについて話題にすることや学年毎での指導案作成体制をつくることを伝える(⑦)。

### (3) 研修評価の方法

研究指定校の知的財産の継承度合を分析するために、カーク・パトリックの効果測定モデルを用いた小清水ら(2016)の研修評価方法を参考に各レベルを測定する。本研究では、主に研修直後のレベル1と2、研修数か月後のレベル3を調査する。質問紙調査は、4件法で回答を得る。

レベル1については、研修の参加に関する項目として、「積極的に参加できた」「他の参加者と共に考えながら活動できた」「今回のような校内研修にまた参加したい」を各回で質問する。

レベル2については、研修の有効性に関する項目として、問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりについて「魅力を感じる」「必要性が分かった」「手立てを得ることができた」「自身のこれまでの授業づくりを振り返ることができた」を各回で質問する。

レベル3については、行動変容に関する項目として、問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりについて「魅力を感じる」「必要性を感じている」「手立てを実践している」「校内研修(全体研修)に参加してよかった」を7月、11月に質問し、回答を得る。なお、レベル3については、令和5年度まで勤務していた教員(令和6年度他校勤務)からも回答を得ることで、他校に異動した後の継続状況についても分析する。

### (4) 自己調整シートの活用

河村ら(2024)は、自己調整シートを活用し、教員の「コーチング力」「コミュニケーション力」「ティーチング力」「アジャスト力」「プロデュース力」「マネジメント力」の6項目18個の指標(表2)をアンケートによって可視化し、「各教員の強み」に関する傾向を分析している。知的財産の継承は、これら六つの力の土台になると考える。そこで本研究では、2名の教員を抽出し、「やりきるシステム」がレーダーチャートにどのような影響を与えるかを分析する。5月と11月に自己調整に関するアンケートを実施する。

表2. 自己調整シートの指標

A-1 目標を決めて達成させる	D-1 深いみとりと対応
A-2 自律性・主体性を育てる	D-2 一人ひとりのよさを生かす
A-3 ルールや規範を守らせる	D-3 共感的な理解と交流
B-1 認め合いと安心のある関係づくり	E-1 自己コントロール
B-2 対話力を育てる	E-2 説得力ある語りかけ
B-3 協調し関係を修復する力を育てる	E-3 環境整備と率先垂範
C-1 子供との接し方	F-1 計画的な体制づくり
C-2 子供とのコミュニケーション	F-2 迅速で冷静なトラブル対応
C-3 子供への支援の仕方	F-3 組織的な課題対応

### (5) 転勤者(令和5年度本校勤務)へのアンケート調査

転勤者のアンケート分析をした理由は、以下の2点を根拠に、本校で得た知的財産を他校においても活用できるという仮説を立てたからである。

1点目は、「愛知の教育ビジョン 2025」に示された「主体的・対話的で深い学びの推進ときめ細かな指導の充実」に示された内容 (p.10) が、現職教育の取組と合致していることである。2点目は、令和6年に本地区の教員 (N市, T市, N市, T町の希望者), A大学院生, N市立A小学校, I市立K小学校の教員を対象に著者が講師として実施した研修のアンケート結果 (N=189) である。レベル2 (学習レベル) に関するアンケートの結果, 「魅力 (3.85)」「必要性 (3.88)」「手だての獲得 (3.79)」の項目は, 高い平均値を得ることができた。「子供の問いや興味を引き出したい」「思考を促す教師の発問と子供の外化を意識した授業をしたい」等の記述が多く, 本校の知的財産は, 本地区や他地区においても活用可能だということが明らかになった。

## 5. 研究の方法

### (1) 令和6年度の実践による結果と考察

#### 1) レベル1 (反応レベル) の評価

レベル1 (反応レベル) の評価結果を表3に示す。

表3. レベル1 (反応レベル) の評価

項目	研修 I	研修 II
積極的に参加できた (積極性)	3.67 (0.47)	3.79 (0.41)
他の参加者と共に考えながら活動できた (共同作業の意識)	3.71 (0.45)	3.89 (0.31)
校内研修に参加してよかった (総合的満足度)	3.66 (0.47)	3.79 (0.41)

( ) は S.D を示す

【①N=21 ②N=19】

表3より, 「積極的に参加できた (3.67) (3.79)」「他の参加者と共に考えながら活動できた (3.71) (3.89)」「校内研修に参加してよかった (3.66) (3.79)」の項目は, 中央値である 2.50 を大幅に超えていた。

研修 I では, 「今, 学級が少しずつ軌道に乗り始めている中で, もう一度, T 小学校の現職教育の原点に戻り, 明日から取り組んでいきます」「さっそく意識して実践できることを分かりやすく提示されていたため, 実践意欲が掻き立てられました」等, 肯定的な自由記述の内容がほとんどであった。

研修 II では, 「代表で授業をされる先生方の教材を共に考えるこのような機会が, とても素晴らしいことだなあとと思います。代表の先生が孤独に考えるのではなく, みんなが自分ごととして考える時間が設けられていたことで, より中身の濃い時間となりました」「めあてとまとめが正対するように言葉を吟味する姿や, 授業のどの場面で外化を取り入れるのかを試行錯誤される姿を目の当たりにし, 改めて, 『チーム T 小』のチームワークや教育への情熱を感じられた研修となりました」等, 皆で特設授業者の授業を検討したことが, 積極性や共同意識, 総合的満足度が高まった要因だと推察される。これらのことから, 各校内研修は, 受講者の積極的な参加を促し, 満足感を与えたことが明らかになった。

#### 2) レベル2 (学習レベル) の評価

レベル2 (学習レベル) の評価を表4に示す。

表4. レベル2 (学習レベル) の評価

項目	研修 I	研修 II
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりに魅力を感じる	3.67 (0.47)	3.79 (0.41)
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりの必要性が分かった	3.76 (0.43)	3.74 (0.44)
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりの手立てを得ることができた	3.67 (0.47)	3.63 (0.48)
自身のこれまでの授業づくりを振り返ることができた	3.62 (0.49)	3.53 (0.50)

( ) は S.D を示す

【①N=21 ②N=19】

「魅力 (3.67) (3.79)」「必要性 (3.76) (3.74)」「手だての獲得 (3.67) (3.63)」「振り返り (3.62) (3.53)」は、中央値を大きく超えた。

研修Ⅰでは、令和6年度転任の教師からは、「外化とは？と、自分の中で自信をもって説明できなかった部分があるが、この研修を通してはっきりしました」「最初に出していただいた、算数で学力高位の児童の説明の例が分かりやすかったです。私も、そのような場面の経験があり、あの時ああしていればな、と自分ごとに考えられました」という記述が見られた。

研修Ⅱでは、「私には、無い視点をたくさん学ぶことができました。改めて、教材研究は、まとめからめあてに繋げて、導入を考えていきたいと思いました」「授業者単独ではなく、皆で指導案を考えていくのは色々な意見が出て、授業展開にも幅が出て良いと思います」等の記述が見られた。2度の全体研修は、本校の教員の授業づくりに対する理解の深化に効果的であったことが推察される。

### 3) レベル3 (行動変容レベル) の評価

次に、レベル3 (行動変容レベル) について述べる。「意欲」「必要性」「手立て」の継続状況及び校内研修 (全体研修) の総合評価に関するアンケートを実施した。具体的な調査項目を表5に、結果を表6に示す。

表5. レベル3 (行動変容レベル) の調査項目

項目	全体研修当日	事後 (全体研修から2~3か月後)
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりに対する意欲	問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりに魅力を感じる	問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりに魅力を感じる
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりに対する必要性の理解	問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりの必要性が分かった	問いや外化を用いた問題解決的な授業づくり必要性を理解している
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりの手立ての獲得	問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりの手立てを得ることができた	問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりを実践している
校内研修の総合評価	研修会に参加してよかった	研修会に参加してよかった

表6. レベル3 (行動変容レベル) の評価

項目	研修Ⅰ	事後Ⅰ	t 値	研修Ⅱ	事後Ⅱ	t 値
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりに対する意欲	3.67 (0.47)	3.52 (0.5)	1.79 +	3.79 (0.41)	3.63 (0.48)	1.39 ns
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりに対する必要性の理解	3.76 (0.43)	3.48 (0.5)	2.88 **	3.74 (0.44)	3.42 (0.59)	2.38 *
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりの手立ての獲得	3.67 (0.47)	2.90 (0.68)	4.20 **	3.63 (0.48)	3.05 (0.69)	3.00 **
校内研修の総合評価	3.67 (0.47)	3.62 (0.49)	0.60 ns	3.79 (0.41)	3.68 (0.46)	1.51 ns

( )は S.D を示す

【①N=21 ②N=19】+: $p<.10$  \*: $p<.05$  \*\*: $p<.01$

表6より、各項目において、当日、事後共に中央値である2.50を大きく超え、全体研修3~4か月後もその評価が維持されていることが分かった。t検定の結果、研修Ⅰ・事後Ⅰの「意欲」は、10%水準で有意な差が見ら

れた。研修Ⅰ・事後Ⅰの「必要性」「手立ての獲得」では、1%水準で有意な差が見られた。研修Ⅱ・事後Ⅱの「必要性」では、5%水準で有意な差が見られた。この結果からは、自由記述において、「現職通信は、いつもとても参考になります。ふと、T 小の現職について思い出す機会になっていると思います」「月一の板書データ提出があることによって、日頃からより良い授業づくりを意識していけるようになってきたように感じる」等の記述が多く見られたことが主たる要因と考える。研修Ⅱ・事後Ⅱの「手立て」では、1%水準で有意な差が見られた。「手立て」については、他の項目よりも数値が低い傾向にある。この結果の根拠には、自由記述には「実践はしているつもりだけどできているか分からないです」「図工や書写等では、作品作りが中心だから（実践できていない）」という回答より、自身の取組に対する自信の無さや教科に応じた実践方法の困難さを課題に感じていることが分かる。これらのことから、全体研修で学んだ内容に対する「意欲」「必要性」は、研修後も維持することと、「手立て」の継続についても一定の効果があることが明らかになった。

行動変容レベルの背景的要因を分析するため、階層的クラスター分析（ワード法）を用いて「研究の継続」に関する自由記述について、データ間の類似度に基づいたグループ化の構造を把握する。図3は、事後Ⅰ、Ⅱのアンケートにおける分析結果である。なお、分析時の最低抽出語数は、各回で抽出語数をほぼ均等とするため、事後Ⅰを3語、事後Ⅱを4語に設定し、その結果、共に5クラスターが抽出されている（表7）。

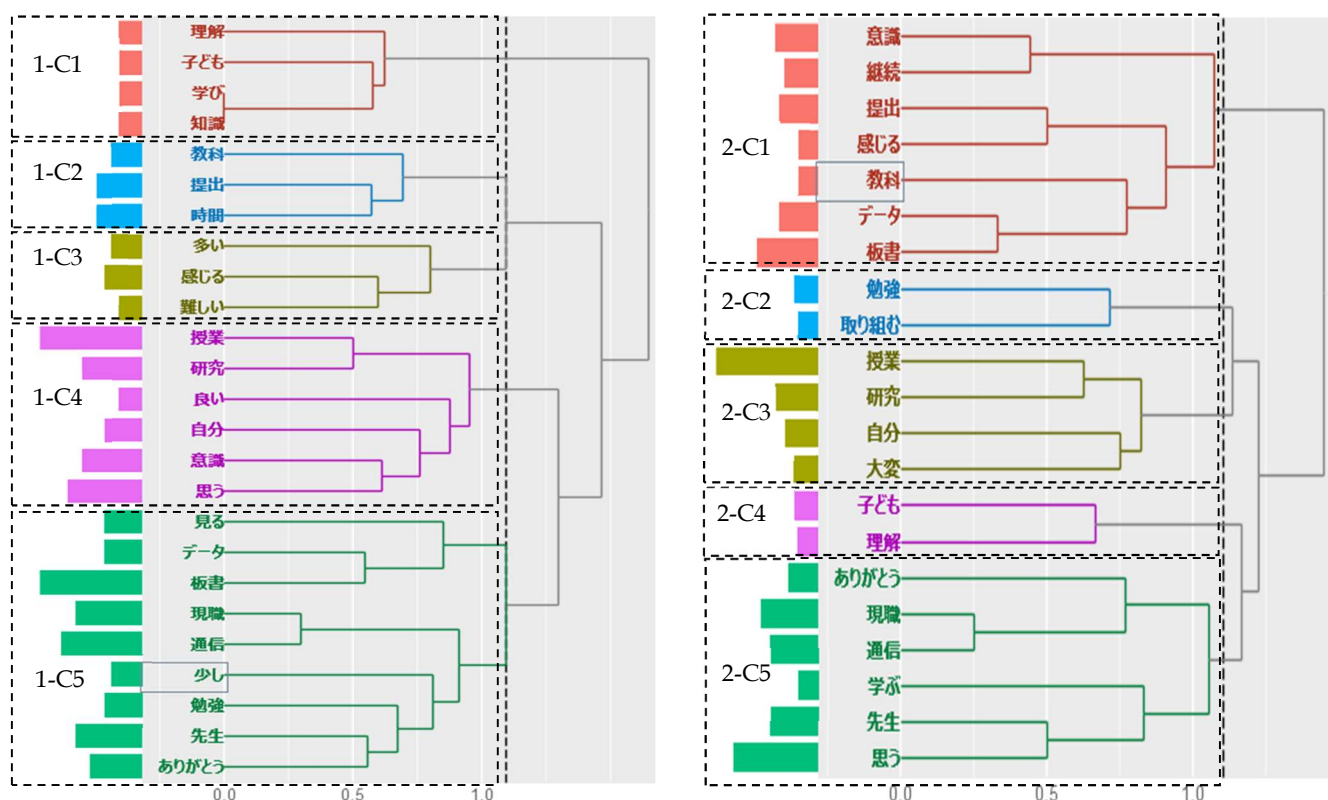


図3. 事後Ⅰ（左），事後Ⅱ（右）の自由記述をもとにした階層的クラスター分析の結果

表7. 抽出されたクラスターの解釈

Cluster	各クラスターの解釈	Cluster	各クラスターの解釈
1-C1	深い学びの定義	2-C1	授業づくりに対する意識
1-C2	板書データの提出	2-C2	自身の学び
1-C3	研究継続の難しさ	2-C3	研究授業
1-C4	授業づくりに対する意識	2-C4	深い学びの定義
1-C5	現職通信と板書データ	2-C5	現職通信

1-C1 は、「知識」「学び」「子供」「理解」の語のまとめりであった。これらの語は、それぞれ様々な文脈で用いられていた。この後示す下線は、クラスター分析により抽出された語を意味する。例えば、授業づくりの方向性について、「毎回、読み応えのある現職通信を作っていただいているおかげで、研究に直接携わっていない私でも、どのように研究されていらしたのかを理解する契機となるので、ありがたいです」という肯定的な記述や、「T 県の H 小学校では、学びに向かう力を育む子供理解を中心に授業づくりの研究が行われています。(中略)教科の学習内容の「知識・理解」の面からだけで「深い学び」と捉えるだけでは、どうしても教え込みの授業になってしまうのではないかと考えている私です」という否定的な記述があった。このクラスターの語は、肯定、否定のそれぞれの文脈で使われていた。

1-C2 は、「提出」「時間」「教科」のまとめりであった。これらの語の多くは、板書データの提出による効果という文脈で使用されていた。例えば「自分自身の板書を見直す時間が取れるのでいいと思います。まだまだ板書は特定の教科で提出していますが、違う教科もチャレンジしたいです」「板書を一つ提出するだけでも 1 時間の授業の流れをいつも以上に意識できるので、必要性を感じる」という肯定的な記述が見られた。一方で、「相談活動等の日課の時には時間が短く、まとめまでできなかつたり、担当している教科によっては板書を月に一つ出すことが難しかったりするので、提出の頻度については検討してほしい」というような負担に関する記述も見られた。

1-C3 は、「難しい」「感じる」「多い」のまとめりであった。本校の授業方法を意識する機会が多くなったことや必要性を感じることに等、肯定的な文脈で使用されていた。しかし、「研究の継続は難しいと感じる。授業以外の行事、細々としたイベントを思い切り削って、がっつり授業で子供を育てていく学校なんだ! というくらいの覚悟がいる。やること多過ぎて、毎日こなすので精一杯」のように、1-C2 と同様な負担に関する指摘に加え、業務のバランスに関する記述が見られた。

1-C4 は、「授業」「研究」「意識」「思う」等のまとめりであった。今年度異動してきた教員については「授業を実際に見学し、問いや外化を意識した授業づくりの仕方等を知ること、少しずつどういった方針なのかが分かってきたように思う。今後も、研究授業等の場面で、先生方の良いところを吸収していけるよう心掛けたい」と 2 学期の実践に向けた思いが記述されていた。昨年度から本校で勤務している教員は、「現職通信には、いつも気付かされることが多い。板書データ提出もあり、少しめあてやまとめを意識できるので自分にとってはいいなと感じる」「研究授業を見させていただき今後も、勉強させていただきます。そして、自分の中の薄まってしまった意識を復活させていきたいと思います」等の記述があり、1 学期の自身の取組を振り返っていることが分かった。

1-C5 は、「板書」「現職」「通信」「先生」等のまとめりであった。特に「現職通信」は、著者への感謝の思い及び意識化、共有化に対する効果等の文脈で使われることが多かった。「少し」では、今年度から本校勤務の教員からは「少しずつ分かってきた」「少しずつ取り組めるようになってきた」等、手立ての理解や実践についての深まりに関する記述が見られた。

2-C1 では、「意識」「継続」「板書」「データ」等のまとめりがあった。例えば、研究の継続については「板書データを入れることで問いやまとめを意識した授業づくりへの意識を継続できました」「月一の板書データ提出があることによって、日頃からより良い授業づくりを意識していけるようになってきたように感じる」等の肯定的な文脈で使用されていることが多かった。また、今後の現職教育について「昨年の時点で、外化を用いた授業は、研究が終わっても継続されていくと思っていたが、やはり『板書の提出』等を考えないと、継続していくことは難しいと思った」という意見も見られた。このような意見からは、継続の必要性を感じると共に、その難しさに向き合う意見だと考える。一方で、「研究を知らない人が今後増えていく中で、それが引き継がれていくのだろうか。意識せずやっつけていけば、やはり実践しない授業も増えていこうと思います」というように今後の継続に関する危機感を示唆する意見も見られた。事後 2 のアンケートの記述は、事後 I よりも今後の継続に関し、自分事に捉えている教員が増えてきていると捉えられる。一方で、「板書データ提出は、なかなか提出できませんでした。強制的な感じにも受け止められたので、厳しかったように感じられた」という否定的な記述も見られた。

2C-2 は「勉強」「取り組む」の語のまとめりであった。これらの語の多くは、「校内研修、現職通信や板書データでの情報共有、研究授業等が自身にとって勉強になる」という文脈で使われていた。具体的には、「校内研修で、国語や算数以外の教科での取り組み方も学べるので広がりがあっていいなと思いました。現職通信や板書データ

では、他の先生方の取り組みも分かって、勉強になります。」といった記述が見られた。

2C-3は「授業」「研究」「自分」「大変」の語のまとめりであった。特に「授業」については、「授業の参観」「研究授業」「日頃の授業」「授業づくり」等、様々な文脈で使用されていた。例えば、「いろいろな授業を参観でき、新たな発見があり、刺激を受けています」「研究授業にしても協議会にしても楽しいです。皆さん前向きな意見ばかりで自分では気付けないような視点、角度から面白い発想が聞けるので参加するだけでも学びがあります」「研究授業に向けての準備は、先行授業のための時間割の入れ替え、自習回数の増加等、大変な部分もありますが、負荷をかけた分、返ってくるものも大きいなと思います。学年で授業検討ができるのも、とてもいい刺激になります」等の記述が見られた。「大変」は、「通信の作成に対する労い」「研究授業は大変だが、その分力になる」のような文脈で使われていた。「自分」は、「2学期の実践を振り返る」といった文脈で使用されており、事後I以上にこれまでの自身の取組を振り返る記述が増えていた。

2C-4は、「子供」「理解」の語のまとめりであった。「共通理解」「教師の授業づくりの定着が子供の学びにつながる」という文脈で使用されている。また、本校の授業づくりに対する意見として「子供理解の深さが重要であることから、研究協議の持ち方については、先生の授業の流し方を中心に話し合うより、子供理解を中心に行いたい。(中略)授業の教科の目標内容だけのゴールを目指すだけの誘導尋問のようにならないように、これからも授業づくりに努めていきたいです」という記述が見られた。これは、本校の現職教育の課題に対する提案と捉えることができる。

2C-5は「現職」「通信」「先生」「思う」等の語のまとめりであった。1C-5と同様に「現職」と「通信」は、「現職通信」に対する効果や感謝についての文脈で使用されていた。また、「思う」については、様々な文脈で使用されていた。具体的には、新任教師は、「先生一年目で、T小学校の現職教育を受けられてよかったと思っています。子供たちが知りたい、学びたいと思わせる授業づくりを学んでいると実感しています」と記述しており、本校の現職教育に対する充実感を述べていた記述が特徴的であった。

#### 4) 自己調整シートの結果

本節では、20代教員と30代教員の自己調整シートの結果から、「やりきるシステム」が教員個人にどのような影響を与えたかを考察する。なお、この2名は、令和4年度の研究発表を経験していない教員である。

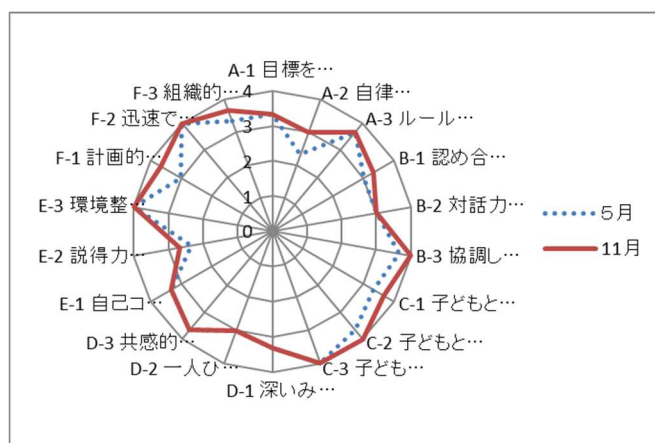


図4. 20代教員の自己調整シートの結果

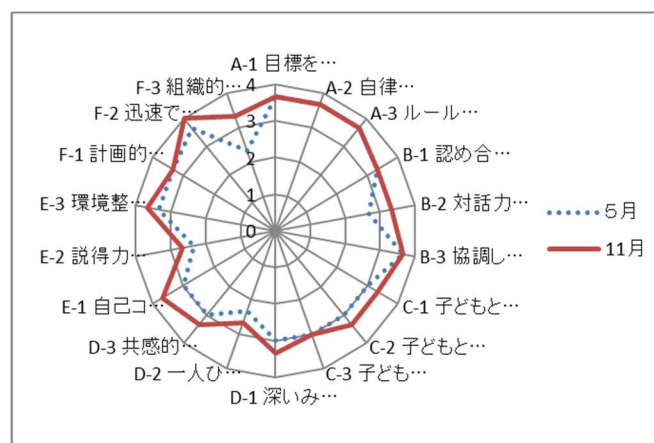


図5. 30代教員の自己調整シートの結果

図4, 5は、2回(5月, 11月)の自己調整シートの結果である。20代教員は全体的に変容があり、その中でも「A-2 自律性・主体性を育てる」が2.33から3.00、「F-1 計画的な体制づくり」が3.00から3.66と特に大きな変化を示した。30代教員も全体的に変容しており、その中でも「B-2 対話力を育てる」が2.66から3.33「E-1 自己コントロール」が3.00から3.66、「F-3 組織的な課題対応」が2.33から3.33と、特に大きな変化を示した。

これらの変化と「やりきるシステム」との関連性を調査するために、この2名の教員を対象にインタビューを行っ

た。質問内容は、主に「グラフの変化から、感じたこと」「これまでの成長を振り返って、自身の成長に影響があったこと」「児童の変容について」の三つである。質問者の発言を削除し、回答を一つのテキストデータとしてまとめ、佐伯・成瀬（2021）によるKHCoder（Ver, 3.02）を使用して分析を行った。上位15番目までの頻出語は、表8の通りである。

表8. 2名のインタビュー頻出語（上位15番目）

---

自分 (18), 子供 (13), 授業 (13), 先生 (13), 思う (12), 見る (11), 考える (8), クラス (7), 言う (6), 意識 (4), 学期 (4), 4月 (4), 行事 (4), 行動 (4), 成長 (4)
--

---

表8より、「自分」「子供」「授業」「先生」の言葉が多いことが分かる。主な発言内容を表9、10に示す。

表9. 20代教員の主な発言

---

<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の先生の授業を参観する機会が多くあり、ある子供の発言を生かして、多くの子供の考えを広げたり深めたりする手法を学んだ。</li> <li>・自身の公開授業を通して、導入の大切さとその手応えを感じることができた。</li> <li>・4月は、自身の声掛けによって子供が動いていたが、子供同士の声掛けによって自ら動き出す子供の姿が見られるようになった。</li> <li>・教員同士が互いに支え合う研究風土が自身の成長に繋がった。</li> </ul>
--

---

表10. 30代教員の主な発言

---

<ul style="list-style-type: none"> <li>・学年での生徒指導、保護者対応の経験から組織で課題を解決することを学んだ。</li> <li>・4月よりも子供の対話力が成長している。そのきっかけは、講師要請訪問での特設授業。全体研修での指導案作成や2度の模擬授業で授業づくりに対する考え方を理解した。</li> <li>・上の内容は、組織的な課題対応にも通じている。</li> <li>・学級が落ち着いた要因は、ある子供を行事で活躍させられたことや日々の声掛けによること。</li> <li>・研究発表を経験された先生方の話を聞く機会が多かったことが自身の成長に繋がった。</li> </ul>
--

---

以上のことから、この2名に共通する点として以下の2点が挙げられる。

- ① 自己調整シートの変化の要因の一つとして自身の授業づくりに対する意識の変化があったこと。
- ② 研究発表を経験していないこの2名は、共に他の教員との関わり（授業づくりの各種研修を含む）が自身の成長に繋がったと感じていること。

このことから、「やりきるシステム」が教員個人の自己調整力の向上に一定の効果があった可能性が示唆される。

## (2) 令和5年度まで勤務校で勤務していた教員（令和6年度他校勤務）のアンケート結果

表11は、令和5年度まで本校に勤務していた教員3名のアンケート結果である。

どの項目においても中央値を上回っていることから、「やりきるシステム」を導入した校内研修のデザインは、知的財産が、転勤後も継続されるという一定の可能性を示したと言える。また、転勤した20代教員の自由記述欄には、「今の勤務校も研究指定が当たっていて、全く違う手立てに取り組んでいます。しかし、I小で学んだことを実践する場面は多々あり、今も続けています」と記載されていた。40代教員は、「個別最適な学びを意識したオープンな授業づくりが今の学校のテーマです。それでも教師の問いや子供の外化を意識した授業づくりは今も大切にしています」と記述した。これらの結果から、本研究は、知的財産の継承だけではなく、「知的財産の拡散」につながる可能性があると考えられる。

表 11. 令和 5 年度まで勤務教員のアンケート結果

項目	7 月	11 月
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりに対する意欲	3.67 (0.47)	3.67 (0.47)
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりに対する必要性の理解	4 (0)	3.67 (0.47)
問いや外化を用いた問題解決的な授業づくりの手立ての獲得	3.67 (0.47)	3.67 (0.47)

( ) は S.D を示す

【N=3】

## 6. 研究の成果と課題

### (1) 研究の成果

本研究の主たる成果は 3 点に整理される。

一つは、研究指定校の知的財産を継承するための方法を明らかにしたことである。行動変容レベルに注目すると中央値を大きく超えることができた。研究指定校の知的財産を継承するには、研修「前」、「中」、「後」を一体とした継続的な研修計画、つまり「やりきるシステム」が効果的であることを示すことができた。また、月に 1 度の板書写真の提出については、「意識の継続に繋がる」という趣旨の記述が多かった。この点は、教員一人一人に課すハードル（月に 1 度）としては決して高くはないと考える。つまり、全職員で低いハードルを一步ずつ乗り越えることが、学校全体として高い教育効果を発揮する可能性を具体的に示すことができたと考える。

二つは、今回抽出した対象者に共通していた点は、本校の知的財産の継承が、教員個人の自己調整力の向上につながる可能性を示唆する結果が得られたことである。インタビューの対象となった 2 名の教員は、研究発表を経験していない。2 名の教員のように、「やりきるシステム」は、他の教員と学び合い、身に付けた授業づくりの手法を核として、自身の教育観や教育活動を捉え直すことができると推察される。

三つは、人事異動を要因とし、知的財産の継承が困難だったという課題を脱却し、本校の知的財産を他校に拡散できる可能性を示唆する結果を、調査対象者から得られたことである。昨年度まで本校勤務（今年度他校勤務）の教員は、研究で身に付けたことを現在も高い意識で継続していることが分かった。今年度は、第 1 著者自身が市内外の教員に向けた研修会を実施することもできた。今後も、このような機会を生かしながら、他校への拡散に努めたい。

### (2) 研究の課題

本研究の課題は 2 点に整理される。

一つは、行動変容レベルにおける「手立て」の実践度合いに関する数値のみ、他と比較して少ない点である。主たる要因は、教員の負担感と業務の多さにあると考えられる。事後 I、II においては、「他の教育活動の精選」「板書データの提出が負担」「やらされている」という記述が見られた。生徒指導や保護者対応、校務分掌等、あらゆる業務がある中で、板書データの提出や研究授業、指導案検討、模擬授業等を進めることは困難だと感じている教員がいることが分かった。また、特別支援学級担任の多くが、「手立て」の実践度合いについて「1」や「2」の自己評価をしていた。自由記述には、「声を発しない子にどのように働き掛ければよいか分からなかった」「子供の特徴として難しいことがあるから」等と回答していた。これらの回答結果からは、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、自閉症・情緒障害等、それぞれの子供に適した現職教育の方向性を明確にできなかった点が問題であったと考える。今後は、特別支援学級担任とコーディネーターと共に、子供たちが「今できること」「今後できるようにしたいこと」を明確にし、その中で一人一人に合った授業づくりを検討したい。

二つは、行動変容レベルにおける「手立て」の実践度合いを高めるために「やりきるシステム」をどのように変更すればよいかについての具体が定まっていない点である。業務負担や教科特性、特別支援学級担任の実践困難さについては、研修設計の柔軟性と個別対応力高める必要がある、「やりきるシステム」のさらなる精緻化には、リキュラム・マネジメントの視点から、研究主任を中心とした運営体制の強化が鍵となるだろう。

### (3) おわりに

本研究では、研究発表から2年間にわたる研究指定校の知的財産の継承に対し、一定の成果があったと考える。しかし、ここから数年にわたり継承されていくかどうか最も難しく、重要である。今後は、共感と納得に支えられた取組とするために、調査分析結果の客観性、信頼性をより高め、調査対象者の拡大及び、現職教育を牽引するリーダーの育成も必要だと考える。この2年における課題と真摯に向き合いながら、「人事異動による困難さ」「校長の学校経営方針」という研究指定校の知的財産継承の難しさを打開できるよう、末永く「やりきるシステム」が実施されることを願う。

### 謝辞

本研究は、2024年度科研費基盤研究(C)(代表：磯部征尊 22K02887)の支援を受けた。該当機関における研究協力者及び調査に御協力いただいた本校職員の皆様には、心よりお礼を申し上げます。

### 参考及び引用文献(最終閲覧日：2025年7月31日)

愛知県・愛知県教育委員会(2021)、「愛知の教育ビジョン2025」

磯部征尊、伊藤大輔、倉本哲男(2023)「学び続ける教員像の確立に向けた研修体系表の提案と研修プログラムの検証ー愛知教育大学教員研修連絡協議会の概算プロジェクトを通してー」『学校改善研究紀要2023』, pp.41-55.

浦野弘(2011)「公立中学校におけるワークショップ型校内研修を核にした授業力向上の取組ー学校改善プランに即した一年間の実践を通してー」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第33号, pp.111-121.

河村茂雄(1999)「研究指定校における教師の意識と指導行動の分析」, 『岩手大学教育学部研究年報』第58巻第2号, pp.1-7

河村敏文、伊藤大輔、磯部征尊(2024)「教員のキャリアステージごとにおける自己調整力に関する基礎的研究」『日本学校改善学会発表要旨』2024愛媛大会, pp.89-90

国立教育政策研究所(2022)「諸外国の教育課程改革の動向(プロジェクト研究『学校における教育課程編成の実証的研究』報告書5)」

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』, pp.135-144.

小清水貴子、藤木卓、室田真男(2016)「ICT活用推進リーダーを対象にした集合研修の改善と評価」『日本教育工学会論文誌』, pp.113-126

佐伯智成、成瀬喜則(2021)「教員の授業分析を支援する研修に関する考察」『富山大学人間発達科学部紀要』第15巻第2, pp.135-142

榊原禎宏(2007)「教員研修において受講者の感情に働きかける試み」『教育実践学研究』, pp.60-69.

玉置崇(2019):著「働き方改革時代の校長・副校長のためのスクールマネジメント・ブック」, 明治図書, pp.150-153

中央教育審議会答申(2022)「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」

當山(2010)「優秀教員の職能開発における現職研修の効果の効果に関する研究ー校内研修に対する効果意識を基にしてー」『教育実践学論集』, pp.51-62.

中原淳、島村公俊、鈴木英智佳、関根雅泰(2018):著「研修開発入門ー『研修転移』の理論と実践ー」, ダイヤモンド社, pp.11-51.

永谷研一(2015):著「人材育成担当者のための絶対に行動定着させる技術」, ProFuture, pp.14-16.

奈須正裕(2021):著「『少ない時数で豊かに学ぶ』授業のつくり方:脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋」, ぎょうせい, pp.33-55.

前田博信(2024)「学び続ける教師を育てる学校づくりに関する実践的研究ーナレッジマネジメントを基とした校内研修を通してー」『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』, pp.92-100.

矢野功一(2020)「研究指定校その後の継続に関する研究ーマイリーダーシップの視点からー」『愛知教育大学教育実践研究

科（教職大学院）修了報告論集』, pp.501-510

立教大学経営学部中原研究室 HP, <http://www.nakahara-lab.net/>

Aguinis,H. & Kraiger,K.(2009)Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*.Vol.60,pp.451-474.

Baldwin,T.T.,Ford,J.K. & Blume,B.D.(2009) Transfer of Training 1988-2008: An Updated Review and Agenda for Future Research. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*.Vol.24,pp.41-70.

Kirkpatrick,D.L and Kirkpatrick,J.D,(2005) Evaluating training programs The four levels.San Francisco, Berrett-Koehle.

Tetsuo Kuramoto and Research Group. (2025). *School-Based Curriculum Management and Lesson Study for Teacher Education*, Maruzen publisher, pp.1-335.

OECD(2020) Curriculum overload: A way Forward Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>