

「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた研修デザイン －研修転移を促す中堅教諭等資質向上研修の在り方－

義務教育研修課 主任指導主事兼班長 平野 雅子
主任指導主事 中西 功
指導主事 足立 浩基
指導主事 深坂 眞士
指導主事 熊倉 誠

キーワード： 研修転移 中堅教諭等資質向上研修 教員研修 アウトプット

はじめに

(1) 研究の背景

令和3年に中央教育審議会は、『令和の日本型学校教育』を担う『新たな教師の学びの姿』の実現に向けて（審議まとめ）を示し、これを受けて独立行政法人教職員支援機構（NITS）が、『研修観の転換』に向けたNITSからの提案（第1次）を公表した。ここでは、学び手である教職員を「主語」とした研修への転換が提案されている。しかし、「新たな教師の学びの姿」を研修でどう具現化するかについては、検討を要する課題である。

この「新たな教師の学びの姿」として、『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（答申）では、「主体的な姿勢」「継続的な学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」が示されている。同答申では、「協働的な教師の学び」の機会
の例として、「各学校において行われる校内研修や授業研究等、『現場の経験』を含む学びが、同僚との学び合い等を含む場として重要」と述べられている。つまり、「新たな教師の学びの姿」を考える上で、研修の場での学びだけではなく、「現場の経験」を含む学びとして捉えることが必要である。

この各学校での学びに関しては、「学校自体を、教師の学びのコミュニティと捉えて、自律的な研修組織として機能させていくことが重要であり、その推進役となる学校管理職やリーダーの果たす役割が大きい」（中央教育審議会、2021）と述べられている。

こうした状況を踏まえると、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた研修デザインでは、研修の場で学びが留まることなく、学校現場での実践や協働的な学びへと展開されるよう、研修から実践までを一体的に捉える視点が求められる。そのため、学び手主体の研修設計に加え、学校が自律的に学びを深める研修組織として機能するための枠組みを併せて検討する必要がある。

(2) 昨年度の研究概要

昨年度は、ミドルリーダーの実践的指導力の向上を目的として、キャリアステージに応じた学びをデザインし、研修転移を促すリフレクションの効果的な在り方を検討した（藤本直英・萩野奈幹・高田寛子・吉竹太志・三上惇、2025）。中堅教諭等資質向上研修（以下「中堅研」という。）を受講する教員（以下「中堅教員」という。）の学びが研修に留まらず、校内での実践や協働的な学びへとつながり、ミドルリーダーとしての役割を果たすためには、研修転移が不可欠であると考えたからである。なお、本研究における研修転移とは「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」（中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰、2018）を指す。

昨年度の研究において、研修で得た知識やスキルを実践に活用することが個人と組織の成長にとって重要であり、さらに定期的なフィードバックや自己評価を通じて研修成果を確認し、必要に応じて改善を図ることが有用であると整理した。加えて、「目的意識と指導力向上の関連性」「イントロダクションとリフレクションの有用性」「研修成果の実践への活用」の三点を、研修転移を促す視点として整理した。

しかし、これらの視点が研修転移に及ぼす具体的な影響や、リフレクションを含む研修転移のプロセスについては十分に検証することができなかった。加えて、研修後の学びを校内で持続的に展開させるための組織的環境、すなわち学校を自律した研修組織として機能させるための要因についても、検討の余地が残された。

(3) 研究目的

以上を踏まえ、今年度の研究では、研修転移のプロセスに関わる行為と関連要因に着目し、個人的要因及び組織的環境との両側面から、実践的指導力の向上につながる学びの在り方を明らかにする。その際、「新たな教師の学びの姿」で示される主体的な姿勢と協働的な学びの要素を手がかりに、中堅教員が課題を見出し、学びを調整し、言語化や共有を通じて実践へ結び付けていく一連の行為が、研修内外の学びをつなぐ役割を担うものと捉える。この観点から、本研究では、これらの一連の行為を「アウトプット」として扱い、その働きが研修転移をどのように促進するかを検証する。

なお本研究では、アウトプットを「研修で得た知識や思考を外化する行為」と「職場で活用する行為」という二側面から構成される概念として定義する。まず、外化は、理解・思考・判断といった認知活動を言語化・可視化する行為であり、自己理解の深化や他者との共有を通じて学びが構造化され、実践への橋渡しがしやすくなる前提のプロセスだと捉える。次に、職場での活用は、研修内容を授業や校務に取り入れる行為であり、研修成果が行動として表出されたものであることから、研修転移の必要条件であると考え。ただし、研修転移の定義には効果の持続性が含まれるため、職場での活用をもって研修転移が成立したと断定することはできない。よって本研究では、外化を「研修転移の兆候」、職場での活用を「研修転移につながる行為」として仮定する。これらを踏まえ、研修内外の学びをつなぐアウトプットのプロセスのモデル図を図1に示す。

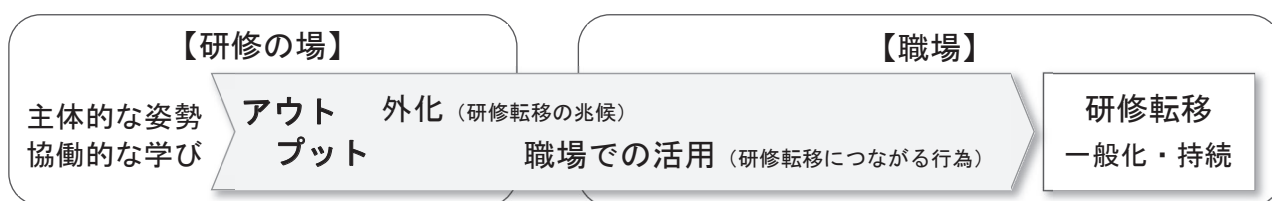


図1 研修内外の学びをつなぐアウトプットのプロセス

本研究にあたり、ドナルド・カークパトリックが提示した「4レベル評価モデル」を基にした研修転移に関する次の2つの視点（中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之，2022）を活用する。1つ目は「研修直後の自己効力感は研修後の行動を予測する変数として有望であること」、2つ目は「研修受講者が職場で学んだことを活用する行動変化が起きるための条件の1つとして、『上司によってつくられる職場の雰囲気』があり、これは転移とも関連していること」である。これらの視点が教員研修においても当てはまるのかを検証することは、研修転移のプロセスに関わる要因を明らかにする上で有用であると考え。

ただ、教員研修における研修転移の文脈から、一連のアウトプットの行為の有効性を論じた先行研究は、管見の限り見当たらない。よって、中堅教員が主体的かつ協働的に学び、研修で得た学びや気付きを外化し、職場での活用や実践につなげるまでの一連のアウトプットのプロセスを経て、研修後に学びが断絶せず研修効果が持続する、即ち研修転移につながる学びの在り方を明らかにすることには意義があると考え。あわせて、学校自身が自律的な研修組織として機能し、研修成果が職務へ一般化され、持続するための組織的環境要因を明らかにすることも必要である。これらの知見を踏まえた研修デザインによって、中堅教員の実践的指導力の向上につながる学びが実現すると考える。

1 調査Ⅰ：アウトプットに関する調査

(1) 調査の目的

中堅教員がどのようにアウトプットに取り組んでいるか、その実態を把握する。さらに、研修中の意識や管理職との関係性、職場の雰囲気、アウトプットとどのように関係しているのかを分析し、アウトプットを促進する要因を探索する。加えて、アウトプットが研修転移の兆候や研修転移につながる行為になり得るかを検討する。

(2) 調査時期及び回答者属性

調査は、令和7年11月下旬の中堅研（共通研修Ⅳ）¹⁾の際に、アンケートフォームを用いたオンライン・アンケート形式で実施した。調査協力の依頼文を記載した用紙に、回答用フォームの二次元コードを掲載し、対象者に配布することで協力を求めた。調査対象は中堅研の受講者386名であり、その内小学校教員266名、中学校教員116名、計382名（有効回答率99.0%）から回答を得た。

なお、この調査に至るまでに、令和7年6月下旬の中堅研（共通研修Ⅱ）の際に、アウトプットに関する説明を行い、具体的場面や例を示した上で実践を奨励した。また令和7年8月下旬の中堅研（共通研修Ⅲ）の際には、以下に記す学びに関するアウトプットの15項目について取組状況の暫定調査を行い、意識付けを図っている。

(3) 倫理的配慮

本調査の実施にあたっては、調査依頼用紙及びアンケートフォーム上において、回答内容は全て統計的に処理し、個人が特定されたり情報が漏れたりすることがないように十分配慮することを明記した。他の調査結果と連結して分析するため、メールアドレス（アカウント情報）の入力を求めたが、これはデータ照合の目的にのみ使用し、分析の過程では匿名化を行うなど、個人情報の保護に十分配慮した。

(4) 調査内容

分析対象とした質問項目は以下のとおりである。各質問項目に対して、3件法、4件法及び5件法による回答を求めた。各質問項目の末尾に示した「」内の語は、当該項目を分析等における指標として扱う名称である。以降の本文では、これらの名称を用いて記述する。また、回答の選択肢の末尾にある数字は、集計の際に用いる順序尺度の数値である。

i) 中堅研を通して学んだことについて「自分にできそうだ」「やってみたい」と思ったか「自己効力感」

多くの研修で思った(3)／いくつかの研修で思った(2)／あまり思わなかった(1)

ii) 研修での学びに関するアウトプットの実施状況「アウトプットの実施」

取り組んだ・取り組んでいる(3)／今後取り組みたい(2)／取り組んでいない(1)

① 研修で得た知見や学びを自分なりにまとめる

- ② 授業実践への反映や応用（研修で得た知識や技能を授業に取り入れる）
- ③ 生徒指導への反映や応用（研修で得た知識や技能を意識して、児童生徒に関わる）
- ④ 地区や教科研究会等での実践発表
- ⑤ 校務分掌での活用や実践
- ⑥ 研修で学んだ内容に関する同僚との会話（軽く話をする）
- ⑦ 同僚との意見交換（考えや意見を述べ合う）
- ⑧ 同僚との対話による振り返り
- ⑨ 管理職との対話による振り返り
- ⑩ 文献や論文、動画等を活用した発展的な学びにおける自己内対話
- ⑪ 授業公開
- ⑫ 校内研究への応用
- ⑬ 校内研修の実施
- ⑭ 研修で得た知見等の情報共有
- ⑮ 研修で学んだ内容についての若手教員への指導・伝達

iii) 研修中の意識の度合い「**研修中の意識**」

とても意識した(4)／意識した(3)／やや意識した(2)／意識しなかった(1)

- ① 知識や技術のインプット（研修内）
- ② 学びや気づきのアウトプット（研修内）
- ③ 中堅教諭等資質向上研修全体に対する自身の受講目的の明確化
- ④ 研修内容に関する自身や自校の課題の明確化
- ⑤ 研修内での他の受講者との対話や協議
- ⑥ 研修での学びや気づきを基に、自身の実践を振り返ること
- ⑦ 研修での学びや気づきを基に、これからどのような実践ができるかを考えること

iv) 研修後の取組状況「**研修後の取組**」

取り組んだ・取り組んでいる(3)／今後取り組みたい(2)／取り組んでいない(1)

- ① 研修での学びや気づきに関する管理職との対話
- ② 研修での学びや気づきを職務や実践に生かしたいという管理職への働きかけ

v) 自身が感じる、主に管理職によってつくられる職場の雰囲気「**職場の雰囲気**」²⁾

- ・学んできたことを実践や職務に活用することがとても期待されている[期待](5)
- ・学んできたことを実践や職務に活用することが奨励されている[奨励](4)
- ・学んできたことを実践や職務に活用することに関心をもたれておらず、特に何の働きかけもない[無関心](3)
- ・学んできたことを実践や職務に活用することが望まれていない[不必要](2)
- ・学んできたことを実践や職務に活用することが抑止される[抑止](1)

(5) 分析方法

調査1について、以下の分析Ⅰ-1、Ⅰ-2、Ⅰ-3、Ⅰ-4を行った。

ア 分析Ⅰ-1

調査Ⅰの回答を集計³⁾し、アウトプットの取組状況を把握した。そして、研修後の「自己効力感」の頻度（3段階）、「研修中の意識」（4段階）、及び主に管理職によってつくられる「職場の雰囲気」（5段階）の水準ごとに、「アウトプットの取組項目数」（15項目中の実施項目数）の平均値を算出し、群間の傾向を比較した。

分析を進めるにあたり、iiiとivは複数の項目からなるため、1つの指標として扱えるか

を検証した。「研修中の意識」は7項目で構成されているため、Cronbach の α 係数を算出して検証⁴⁾したところ、尺度として十分な信頼性が認められたため、「研修中の意識」を1つの指標としてまとめた。一方、「管理職との対話」と「管理職への働きかけ」の2項目については、Spearman の順位相関係数を算出したところ、中程度の正の相関を示した ($\rho = .56, p < .001$)。そこで結果の解釈のしやすさを考え、「管理職との関係性」という1つの指標として扱うことにした。

イ 分析 I-2

研修後のアウトプットの取組項目数(1~15)が、4つの指標(自己効力感・研修中の意識・管理職との関わり・職場の雰囲気)とどのように関連しているかを検討した。まず、各指標の水準別にアウトプット件数の中央値を比較し、群間に差があるかを非パラメトリック検定⁵⁾によって検証した。次に、「指標の水準が高いほどアウトプット件数が多いか」という仮説について検証するため、アウトプットの取組項目数と4指標との Spearman の順位相関係数⁶⁾を算出した。

ウ 分析 I-3

アウトプットの取組項目を性質に応じて3つのカテゴリーに分類し(表1)、各カテゴリー間の関連性を検証⁷⁾した。各カテゴリーは、構成する項目の平均値をもとに、高い人(高群: High)と低い人(低群: Low)に分類した。これにより、3つのカテゴリーがどのように関連しているかを調べ、例えば「対話に関する取組の値が高い人は、組織に関する取組の値も高い」という仮説に対して関連の度合いを確認した。なお、自己に関する取組は、外化と職場での活用の両方に関わるカテゴリーとしている。

エ 分析 I-4

昨年度の研究で「目的意識と指導力向上の関連性」を、研修転移を促す視点の一つに位置付けていたことから、研修中の意識及び研修後の取組との関連を検証するために、Spearman の順位相関係数を算出した。

表1 アウトプットの分類

アウトプットの種類	カテゴリー	取組の具体	該当するアウトプットの取組項目
外化 「研修転移の兆候」	対話に関する取組	人とのコミュニケーションや対話を通じての学び合い、意思疎通を図る活動	⑥同僚との会話 ⑦意見交換 ⑧同僚との振り返り ⑨管理職との振り返り
	自己に関する取組	個人の自省や授業改善、自己の専門性向上に直接関わる活動	①まとめ ②授業実践 ③生徒指導 ⑩自己内対話
職場での活用 「研修転移につながる行為」	組織に関する取組	学校組織や学校外の組織の運営・発展や広く専門性の向上に関わる活動	④研究会 ⑤校務分掌 ⑪授業公開 ⑫校内研究 ⑬校内研修 ⑭情報共有 ⑮若手指導

(6) 結果

ア 分析 I-1の結果

分析 I-1 の結果を表2~表5にまとめた。個人として取り組めることや、同僚との会話や意見交換等が特に活発に実践されていることが分かった一方で、組織的な取組や学校外での発表等になると、取り組んでいる教員の割合が低くなる傾向が見られた。

また、表3~表5に示した群間の平均値の比較では、「自己効力感」「研修中の意識」「職場の雰囲気」の水準が高い群ほど、「アウトプットの取組項目数」の平均値が高い傾向が認められた。

表2 アウトプットの取組状況

(n=382)

	アウトプットの取組項目	取り組んだ・取り組んでいる	今後取り組みたい	取り組んでいない
①	研修で得た知見や学びを自分なりにまとめる	62.3%	29.6%	8.1%
②	授業実践への反映や応用	85.9%	13.1%	1.0%
③	生徒指導への反映や応用	78.3%	19.1%	2.6%
④	地区や教科研究会等での実践発表	20.4%	34.8%	44.8%
⑤	校務分掌での活用や実践	46.3%	35.9%	17.8%
⑥	研修で学んだ内容に関する同僚との会話	87.7%	8.1%	4.2%
⑦	同僚との意見交換	72.3%	19.9%	7.9%
⑧	同僚との対話による振り返り	67.8%	20.2%	12.0%
⑨	管理職との対話による振り返り	35.9%	31.7%	32.5%
⑩	文献や論文、動画等を活用した発展的な学びにおける自己内対話	24.1%	39.8%	36.1%
⑪	授業公開	42.1%	31.7%	26.2%
⑫	校内研究への応用	39.5%	39.8%	20.7%
⑬	校内研修の実施	24.3%	39.5%	36.1%
⑭	研修で得た知見等の情報共有	58.6%	30.1%	11.3%
⑮	研修で学んだ内容についての若手教員への指導・伝達	42.7%	42.7%	14.7%

表3 研修後に自己効力感を感じた頻度（3段階）ごとのアウトプットの取組項目数の平均値

(n=382) ※ () 内は項目を選択した人数の割合

	多くの研修で思った	いくつかの研修で思った	あまり思わなかった
取組項目数の平均値	8.64 (58.9%)	6.92 (40.1%)	2.50 (1.0%)

表4 研修中の意識（4段階）ごとのアウトプットの取組項目数の平均値

(n=382)

取組項目数の平均値	とても意識した	意識した	やや意識した	意識しなかった
①知識や技術のインプット	8.41 (47.9%)	7.70 (46.1%)	4.81 (5.5%)	7.50 (0.5%)
②学びや気付きのアウトプット	9.42 (26.2%)	7.80 (55.0%)	6.01 (18.1%)	5.33 (0.8%)
③中堅研全体に対する自身の受講目的の明確化	9.62 (25.7%)	7.67 (50.3%)	6.55 (23.0%)	5.00 (1.0%)
④研修内容に関する自身や自校の課題の明確化	9.09 (30.4%)	7.76 (54.7%)	6.00 (13.6%)	4.60 (1.3%)
⑤研修内での他の受講者との対話や協議	8.51 (40.8%)	7.71 (47.9%)	6.42 (9.9%)	5.60 (1.3%)
⑥研修での学びや気付きを基に、自身の実践を振り返ること	8.73 (41.4%)	7.65 (49.5%)	5.55 (8.6%)	1.50 (0.5%)
⑦これからどのような実践ができるかを考えること	8.58 (45.3%)	7.49 (47.9%)	6.16 (6.5%)	1.00 (0.3%)

表5 主に管理職によってつくられる職場の雰囲気（5段階）ごとのアウトプットの取組項目数の平均値

(n=382)

	期待	奨励	無関心	不必要	抑止
取組項目数の平均値	9.29 (31.7%)	7.42 (58.1%)	5.70 (7.9%)	7.75 (2.1%)	7.00 (0.3%)

イ 分析I-2の結果

分析の結果、4つの指標（自己効力感・研修中の意識・管理職との関わり・職場の雰囲気）全てで群間差は有意であり、水準が高い群ほどアウトプットの取組項目数が多いとい

う傾向が確認された。また、分布の状況は、中央値と 95%信頼区間⁸⁾を示したドットプロット図(図2～図5)により可視化した。

加えて、アウトプットの取組項目数と4指標との Spearman の順位相関係数を算出した結果(表6)、自己効力感、研修中の意識、管理職との関わり、職場の雰囲気いずれもアウトプットの取組項目数との間に正の相関⁹⁾が認められた。つまり、4つの指標はいずれも、水準が高いほどアウトプットの取組項目数が増加するという共通の傾向を示していることが確認された。

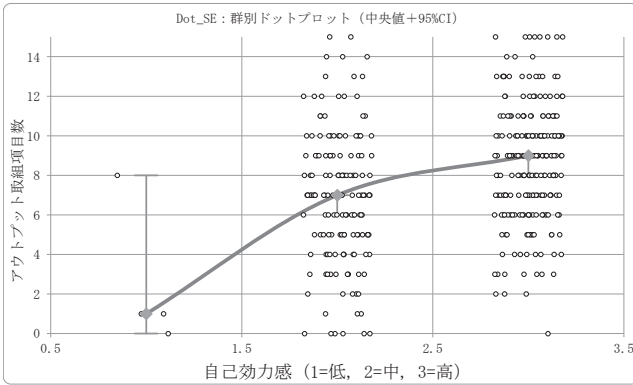


図2 自己効力感

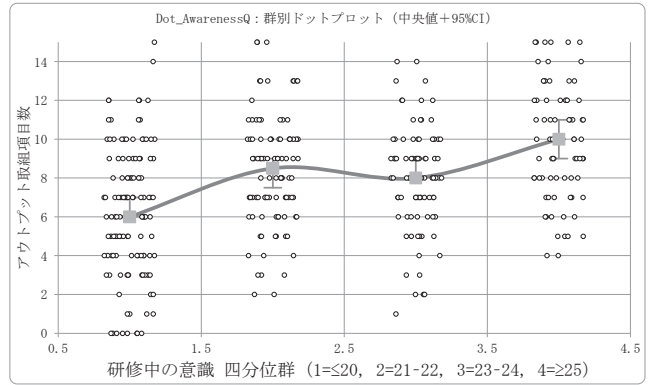


図3 研修中の意識

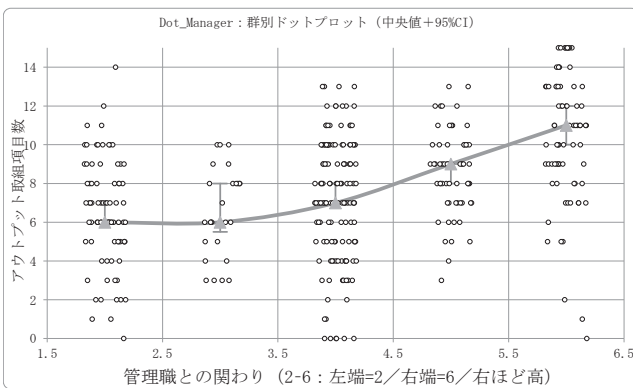


図4 管理職との関わり

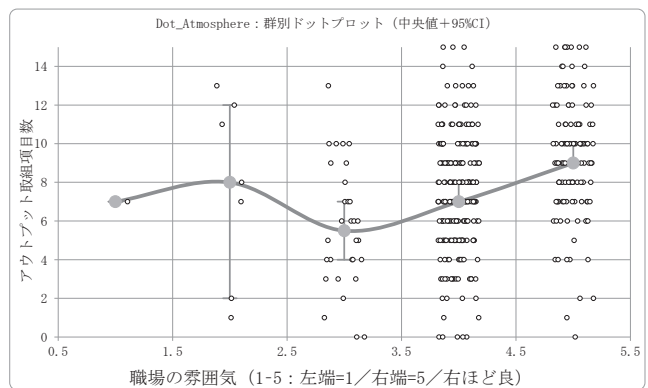


図5 職場の雰囲気

注. 群別の中央値は(●)、95%信頼区間は(グレー色のエラーバー)で表記

表6 アウトプットの取組項目数と各要因の Spearman の順位相関 (n=382)

変数	ρ	p (Holm)	有意性
自己効力感	0.28	< .001	***
研修中の意識	0.38	< .001	***
管理職との関わり	0.43	< .001	***
職場の雰囲気	0.31	< .001	***

注. Holm 補正¹⁰⁾ p 値は統計的有意性を示し、* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ として記載

ウ 分析 I-3 の結果

分析 I-3 の結果を、以下の表7～表9に示し、対話：高群(H)・低群(L)に対する組織的取組高群(H)の割合を比較するために、図6にピクトグラムを用いて可視化した。これらの表中では、対話に関する取組：対話/自己に関する取組：自己/組織に関する取組：組織と表記し、高群(High)：H/低群(Low)：Lと表記する。

表7 対話と組織の高群と低群の人数

	組織=H (人数)	組織=L (人数)	行合計 (人数)
対話=H	78	196	274
対話=L	12	96	108
列合計	90	292	382

注. 対話=Hに属する274名のうち、組織=Hであった者は78名である。したがって、対話=Hのときに組織=Hとなる割合は28.5%(78/274)である。一方、対話=Lのときに組織=Hとなる割合は、11.1%(12/108)である。表7～表9 (n=382)



図6 対話：高群・低群における組織的取組（H）の割合比較

表8 自己と組織の高群と低群の人数

	組織=H (人数)	組織=L (人数)	行合計 (人数)
自己=H	80	186	266
自己=L	10	106	116
列合計	90	292	382

表9 自己と対話の高群と低群の人数

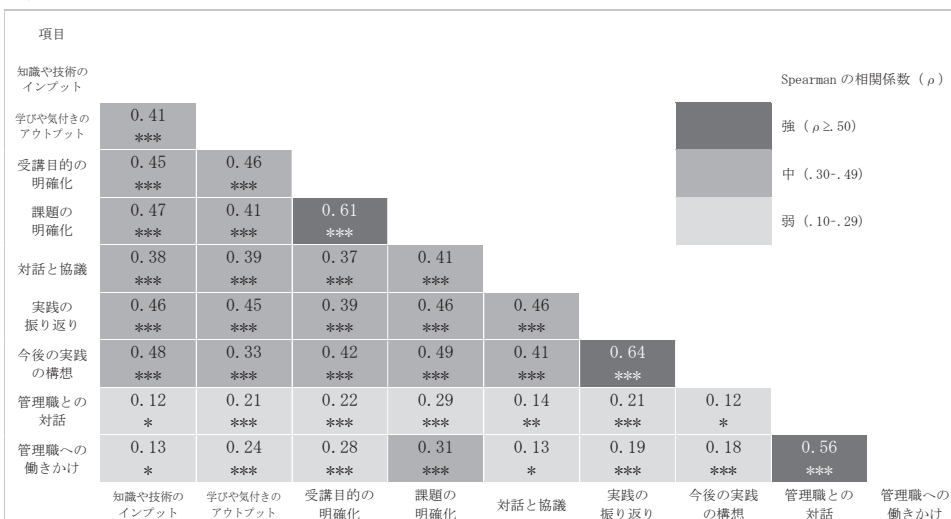
	対話=H (人数)	対話=L (人数)	行合計 (人数)
自己=H	214	52	266
自己=L	60	56	116
列合計	274	108	382

表7に示すように、対話：高群では組織：高群となる確率が28.5%であるのに対し、対話：低群が組織：高群となる確率は11.1%であった。対話：高群かつ組織：高群の割合は、対話：低群かつ組織：高群の割合の約2.5倍であり、対話に関する取組度合いが組織に関する取組度合いと関連していることが確認できる。また、表8に示すように、自己に関する取組：高群では組織に関する取組：高群となる確率が30.1%であり、低群の8.62%に比べて約3.49倍高かった。さらに、表9に示すように、対話に関する取組：高群に属する教員では、自己に関する取組：高群に属する割合が顕著に高かった。さらに、自己に関する取組：高群に属する教員では、対話に関する取組：高群に属する割合も高く、両指標間には一貫した関連が認められた。

エ 分析I-4の結果

分析I-4の結果(表10)、研修中の意識に関する項目間では中程度の正の相関が認められ、特に「受講目的の明確化」と「課題の明確化」、及び「実践の振り返り」と「今後の実践の構想」の間に強い関連が示された。

表10 研修中の意識及び研修後の取組(9項目)間の相関 (n=382)



注. 上段：Spearman ρ
下段は有意記号
* p < .05,
** p < .01,
*** p < .001

(7) 考察

分析Ⅰ－１の結果から、自己効力感、研修中の意識、職場の雰囲気といった心理的・環境的要因の水準が高い群ほど、研修後のアウトプットの取組項目数の平均値が高い傾向が見られたことから、両者の間に一定の関連があることが示された。

分析Ⅰ－２の結果から、自己効力感が高い、研修中の意識が高い、管理職との関わりが多い、職場の雰囲気が良いと感じているといった特徴をもつ教員ほど、研修後に行ったアウトプットの取組数が多い傾向が見られた。これらは相関分析に基づく結果であり、４つの指標によってアウトプットが引き起こされるという因果関係を直接示すものではない。ただし、４指標がいずれもアウトプットの多さと関連していたことから、心理的な手応えや、研修への向き合い方といった個人的な要因に加えて、管理職の関与や職場の雰囲気といった教員を取り巻く環境的要因が、実践の後押しになりやすいことが示唆された。特に「管理職との関わり」との関連が比較的強かったことは、管理職との日常的なコミュニケーションが、研修の成果を実践へ移す際の支えとなる可能性を示唆している。

分析Ⅰ－３の結果において、自己に関する取組が高い教員では、組織に関する取組も高い割合を示しており、自己に関する取組、すなわち個人の内省や授業改善、自己の専門性向上に直接関わる活動が、個人内での努力にとどまらず、学校組織や学校外の組織の運営・発展に関わる活動に積極的に関与する傾向をもつことを意味する。

さらに、分析Ⅰ－３の対話に関する取組が高い教員では、組織に関する取組も高い割合を示しており、教員間及び管理職とのコミュニケーションや対話を重視する姿勢が、組織的な活動への積極的な関与と関連していると考えられる。加えて、対話に関する取組の高群では、自己に関する取組の高群となる割合が顕著に高く、逆に自己に関する取組の高群では、対話に関する取組の高群となる割合が高かったことから、対話に関する取組と自己に関する取組の間にも強い関連が認められた。このことから、教員が対話を通じて学び合うことと、個人の内省や授業改善等の取組は、相互に補い合う関係にあると考えられる。

また、アウトプットの分類に基づいてみると、対話に関する取組は外化、自己に関する取組は外化と職場での活用の両方にまたがるカテゴリーとして扱っている。これらの取組度合いが高い教員ほど、職場での活用のカテゴリーに分類した組織に関する取組の度合いも高い割合を示したことから、外化と職場での活用には関連があることが示された。

しかし、対話に関する取組は高いが組織に関する取組は低い群が 196 人(全体の約 51.3%)、自己に関する取組は高いが組織に関する取組は低い群が 186 人(全体の約 48.7%) いることから、これらの群に対する支援や後押しをすることが必要と考えられる。

分析Ⅰ－４の結果、「受講目的の明確化」と「課題の明確化」、及び「実践の振り返り」と「今後の実践の構想」の間に強い関連が示されたことから、研修設計において目的意識を高め、振り返りと次の実践を結びつける仕組みが重要であることが確認できた。

2 調査Ⅱ：学校教員のためのセルフチェック・ツールを用いた研修効果測定

(1) 調査の目的

中堅研受講者の実態及び研修効果を測定することを目的として、兵庫教育大学が開発した学校教員のためのセルフチェック・ツール¹¹⁾を用いて、中堅研の共通研修開始時と終了時に調査を実施した。また、調査Ⅰと併せて、アウトプットの取組や個人的要因及び組織的環境との関連についても検証した。

(2) 調査時期及び回答者属性

調査は、令和7年4月下旬の中堅研（共通研修Ⅰ）と、令和7年11月下旬の中堅研（共通研修Ⅳ）の際に、アンケートフォームを用いたオンライン・アンケート形式で実施した。実施にあたり、セルフチェック・ツールの機能である、自身の職務遂行上の強みや今後の目標を確認する際の参考になることと、中堅研の研修の効果を自身で把握できることを調査協力の依頼文に示し、口頭でも説明をした。その上で、収集したデータを研究目的においてのみ活用することと、兵庫教育大学と共同で分析することを明示した依頼文に、回答用フォームへの二次元コードを記載し、対象者に配布することで協力を求めた。

調査対象は中堅研の受講者である。4月は受講者384名のうち、小学校教員262名、中学校教員113名、計375名（有効回答率97.7%）から回答を得た。11月は小学校教員267名、中学校教員119名、計386名（有効回答率100%）全員から回答を得た。

なお、調査Ⅱにおける4月と11月のデータと、調査Ⅰのデータを連結できたのは、小学校教員241名、中学校教員104名、計345名である。

(3) 倫理的配慮

本調査の実施にあたっては、調査依頼用紙及びアンケートフォーム上において、回答内容は全て統計的に処理し、個人が特定されたり情報が漏れたりすることがないように十分配慮することを明記した。また、4月から11月にかけての個人の変容を捉え、調査Ⅰの結果を連結して分析するため、メールアドレス（アカウント情報）の入力を求めたが、これはデータ照合の目的にのみ使用し、分析の過程では匿名化を行うなど、個人情報の保護に十分配慮した。

(4) 調査内容

セルフチェックの項目は、「学習指導・生徒指導等に関する資質能力」（18項目）と「教職に必要な素養」（20項目）の2つのカテゴリで構成されており、各項目について6件法による自己評価の入力を求めた。回答は、「1：まったくそう思わない」「2：そう思わない」「3：あまりそう思わない」「4：少しそう思う」「5：そう思う」「6：とてもそう思う」の中から最も当てはまる数値を選択する形式とした。

(5) 分析方法

調査2について、以下の分析Ⅱ-1、Ⅱ-2を行った。

ア 分析Ⅱ-1

セルフチェック・ツールで定められた要素別¹²⁾に、4月と11月の自己評価の平均値を算出し、変容を比較した。さらに、令和6年度受講者の平均値とも比較した。加えて、項目別の変容も分析したが、4月段階で既に高い自己評価を付けていた場合、尺度の上限に達しているため、11月にさらに改善していても数値がそれ以上にならず、変化が検出しにくくなる天井効果が懸念された。このため、平均値だけでなく、分布の偏りを考慮する必要があると判断し、4月と11月の中央値に差があるかを確認するため、Wilcoxonの符号付順位和検定¹³⁾を用いて検定した。

イ 分析Ⅱ-2

調査Ⅰと調査Ⅱの連結したデータを用いて、例えば「アウトプットの取組項目数が多かった受講者ほど、11月の自己評価が向上しているのか」といった、5つの指標（自己効力感・研修中の意識・管理職との関わり・職場の雰囲気・アウトプットの取組項目数）が自己評価にどのような影響を与えるかを検証した。そのため、指標によって受講者を平均±SDで三群（上位・中位・下位）に分類し、11月の自己評価に群間差があるかを検討するた

め、共分散分析（ANCOVA）¹⁴）を用いることとした。ただし、分析Ⅱ－1と同様に、研修前の自己評価値が高い受講者は上昇幅が小さくなる傾向が考えられるため、4月の評価値を共変量として統制し、群間の比較を行った。

(6) 結果

ア 分析Ⅱ－1の結果

表11に示すとおり、7要素のうち5要素で平均値の上昇が認められた。残る2要素の変化は小さく、実質的な差は認められなかった。令和6年度の受講者の平均値と比較すると、学習指導・生徒指導等に関する資質能力のカテゴリーに属する3要素の平均値の上昇が特に大きかった。

加えて、項目別に4月と11月の平均値を比較した結果を、Appendix 1とAppendix 2に示す。平均値の比較では、38項目中30項目で上昇がみられたが、Wilcoxonの符号付順位和検定の結果、学習指導・生徒指導等に関する資質能力のカテゴリーでは18項目中1項目で有意性が認められなかった。一方、教職に必要な素養のカテゴリーでは20項目中10項目で有意性が認められず、残る10項目のうち4項目は有意傾向にとどまり、有意に上昇が認められたのは6項目であった。

表11 要素別自己評価の平均値（セルフチェック・ツール）

カテゴリー	要素	令和7年度			令和6年度		
		4月	11月	平均値差	4月	11月	平均値差
学習指導・生徒指導等に関する資質能力	個に対する理解と支援	4.27	4.45	+0.18	4.39	4.44	+0.05
	関係性に対する理解と支援	4.41	4.59	+0.18	4.57	4.56	-0.01
	指導技術	4.39	4.56	+0.17	4.48	4.48	0.00
教職に必要な素養	協働的課題解決能力	4.54	4.59	+0.05	4.46	4.62	+0.16
	自律的キャリア形成能力	5.05	5.01	-0.04	4.98	5.03	+0.05
	省察力	4.80	4.91	+0.11	4.71	4.80	+0.09
	同僚意識	4.97	4.87	-0.10	4.93	4.99	+0.06

令和7年度4月： $n=375$, 11月： $n=386$ 令和6年度4月： $n=380$, 11月： $n=319$

イ 分析Ⅱ－2の結果

共分散分析（ANCOVA）を用いて群間差と効果量を分析した結果を表12に示す。

表12 共分散分析（ANCOVA）による群間差と効果量 (n=345)

要素	項目	F (df1, df2)	p	partial η^2	partial η^2 95%CI	有意性
指導技術	研修中の意識	12.42 (2, 341)	< .001	0.068	[0.025, 0.127]	**
	アウトプット取組項目数	3.05 (2, 341)	0.049	0.018	[0.001, 0.055]	*
	自己効力感	11.96 (1, 342)	< .001	0.034	[0.006, 0.081]	**
	管理職との関係性	1.10 (2, 341)	0.333	0.006	[0.001, 0.034]	ns
	職場の雰囲気	1.60 (2, 341)	0.173	0.010	[0.000, 0.042]	ns
関係性に対する理解と支援	研修中の意識	3.71 (2, 341)	0.025	0.021	[0.002, 0.061]	*
	アウトプット取組項目数	0.61 (2, 341)	0.544	0.004	[0.002, 0.027]	ns
	自己効力感	2.69 (1, 342)	0.102	0.008	[0.000, 0.037]	ns
	管理職との関係性	0.37 (2, 341)	0.695	0.002	[0.004, 0.023]	ns
個に対する理解と支援	研修中の意識	4.64 (2, 341)	0.010	0.027	[0.003, 0.070]	*
	アウトプット取組項目数	1.88 (2, 341)	0.154	0.011	[0.000, 0.043]	ns
	自己効力感	4.88 (1, 342)	0.028	0.014	[0.000, 0.049]	*
	管理職との関係性	0.46 (2, 341)	0.630	0.003	[0.003, 0.025]	ns
	職場の雰囲気	0.07 (2, 341)	0.862	0.001	[0.006, 0.018]	ns

注：群＝研修中の意識等の指標に基づき、平均±SDで上位・中位・下位に分類。

p値は* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ として記載。partial η^2 は効果量で、値が大きいほど群間の違い（調整平均の統計的な差）が大きいことを示す。95%CIは効果量の推定精度を表す。

表 12 の結果を基に、効果量と有意性を把握しやすくするため、図 7～図 9 に棒グラフとして示す。なお、図 7～図 9 において、群間差が有意な項目は黒色、有意でない項目は白色で示す。

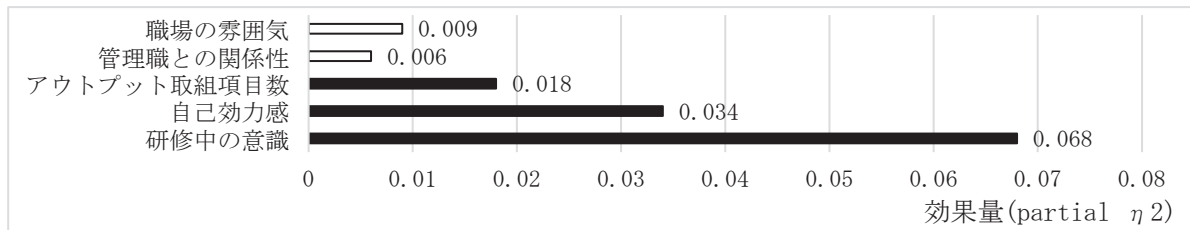


図 7 「指導技術」の要素における項目別効果量

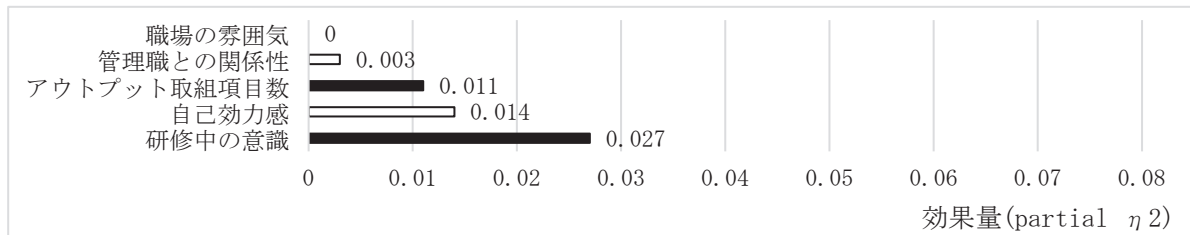


図 8 「個に対する理解と支援」の要素における項目別効果量

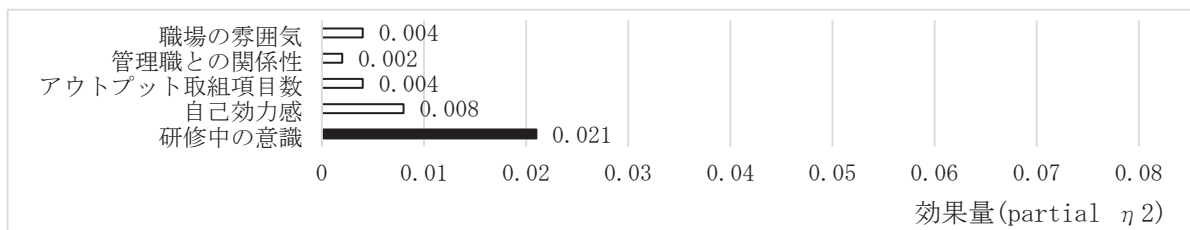


図 9 「関係性に対する理解と支援」の要素における項目別効果量

表 12 及び図 7 に示すように、特に「指導技術」の要素において、「研修中の意識」「自己効力感」「アウトプットの取組項目数」で群間差が有意であった。「研修中の意識」が最も大きく、次いで「自己効力感」「アウトプットの取組項目数」の順で、概ね小～中程度の群間差が認められた。一方、「管理職との関係性」「職場の雰囲気」では有意差は認められなかった。「個に対する理解と支援」の要素では、「研修中の意識」「自己効力感」で群間差が有意であり、効果量は小程度であった。その他の項目は有意差がなかった。

「関係性に対する理解と支援」の要素では、「研修中の意識」のみ群間差が有意であり、効果量は小程度であった。その他の項目は有意差がなかった。

さらに、統計的に有意であった 6 項目について、共分散分析 (ANCOVA) の結果をもとに算出した要素別・項目別の調整平均値と 95%信頼区間を表 13 に示す。

表 13 要素別・項目別の調整平均値と 95%信頼区間 (ANCOVA 結果)

($n = 345$)

要素	項目	調整平均_上位	95%CI_上位	調整平均_中位	95%CI_中位	調整平均_下位	95%CI_下位	群 N_上位	群 N_中位	群 N_下位	有意性
指導技術	研修中の意識	28.56	[27.94, 29.18]	27.18	[26.89, 27.46]	26.41	[25.82, 27.00]	52	236	57	**
	アウトプット取組項目数	28.01	[27.30, 28.72]	27.22	[26.93, 27.50]	26.83	[26.20, 27.47]	43	251	51	*
	自己効力感	27.61	[27.30, 27.93]	27.61	[27.30, 27.93]	26.74	[26.36, 27.12]	0	204	141	**
関係性に対する理解と支援	研修中の意識	23.44	[22.84, 24.04]	22.95	[22.67, 23.23]	22.3	[21.72, 22.87]	52	236	57	*
個に対する理解と支援	研修中の意識	32.24	[31.42, 33.06]	30.94	[30.56, 31.32]	30.63	[29.85, 31.41]	52	236	57	*
	自己効力感	31.39	[30.97, 31.80]	31.39	[30.97, 31.80]	30.65	[30.16, 31.15]	0	204	141	*

表 13 の結果を基に、各指標（研修中の意識、アウトプット取組項目数、自己効力感）の水準によって、研修後の自己評価にどのような違いが生じたかを図 10～図 15 に視覚化した。これらの図は、「研修中の意識」等の指標をもとに、受講者を平均値と標準偏差（SD）で 3 群（上位・中位・下位）に分け、研修後の評価を比較したものである。●は、研修前の評価の違いを補正した上で算出した調整平均を示し、誤差バーはその推定値の 95% 信頼区間（CI）を表している。

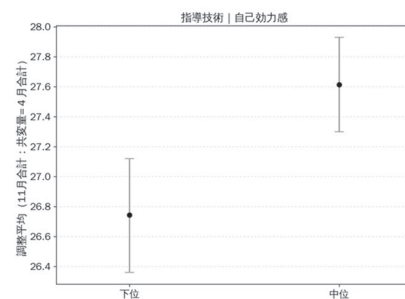
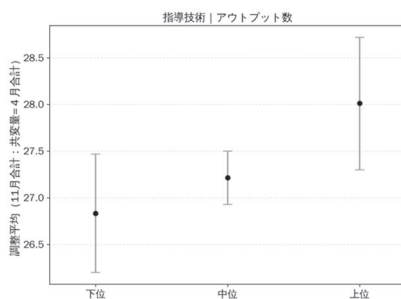
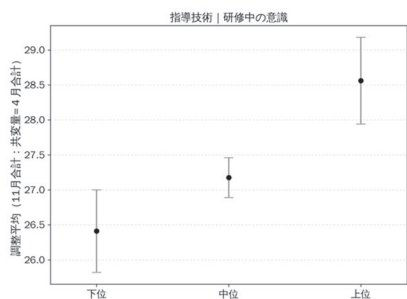


図 10 指導技術と研修中の意識

図 11 指導技術とアウトプット数

図 12 指導技術と自己効力感

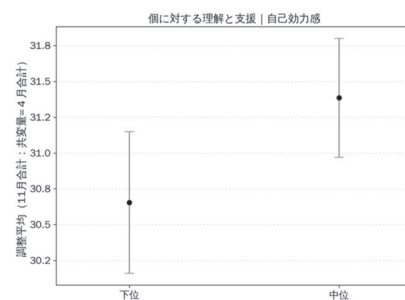
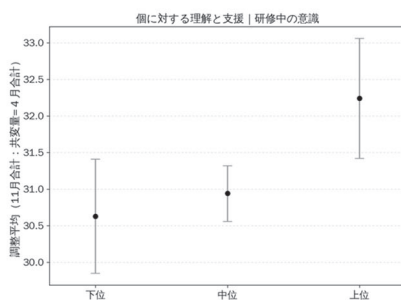
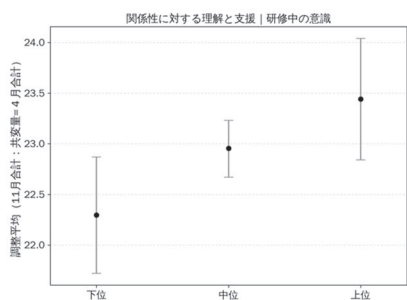


図 13 関係性と研修中の意識

図 14 個への支援と研修中の意識

図 15 個への支援と自己効力感

※カテゴリー名 関係性に対する理解と支援＝関係性、個に対する理解と支援＝個への支援

図 10、図 13、図 14 に示すように、「研修中の意識」は全ての要素で下位群<中位群<上位群の順に調整平均が高くなり、特に図 10 の「指導技術」と図 14 の「個に対する理解と支援」のカテゴリーでは、上位群と中位群の 95% 信頼区間が非重複であり、差が明らかであった。これは、「研修中の意識」が高かった受講者ほど、「指導技術」と「個に対する理解と支援」の自己評価が研修後により大きく上昇したことを意味する。図 11 では、「アウトプットの取組項目数」が、「指導技術」のカテゴリーにおいてのみ、下位群<中位群<上位群の順に高くなり、差は小さいものの有意であることが分かる。図 12 と図 15 では、「自己効力感」が、「指導技術」と「個に対する理解と支援」のカテゴリーにおいて、下位群<中位群の差が確認できた。なお自己効力感は、3 件法で測定したため、回答がほぼ 2 種類に集中し、上位群が欠番（ $n=0$ ）となったが、中位群は下位群より有意に高かった。

(7) 考察

令和 6 年度の受講者平均値と比較して、学習指導・生徒指導等に関する資質能力のカテゴリーの平均値の上昇が特に大きかった。昨年度から自身や自校の課題の明確化やリフレクションの充実を重視して取り組んできたが、中堅研（共通研修）における昨年度との違いとして、今年度はアウトプットの機会を増やしたり、研修後の取組を奨励し続けたりしたことが挙げられる。このため、アウトプットの機会の増大や取組の奨励が、自己評価値の上昇に寄与した可能性が考えられる。しかし、4 月段階の自己評価値が低かったことや、

年度による受講者の違い等様々な要因が影響していることも考慮に入れなければならない。一方、教職に必要な素養のカテゴリーでは、20項目中6項目でしか有意に上昇が認められなかった。これは、このカテゴリーを形成する各項目が、その性質上、短期間で変化しにくい性質をもつと考えられるため、4月から11月という約半年の期間では、顕著な変化が認められにくかった可能性が考えられる。

分析Ⅱ-1と分析Ⅱ-2から、3つのカテゴリー（指導技術、関係性に対する理解と支援、個に対する理解と支援）全てにおいて、「研修中の意識」に群間差が認められた。このことから、「研修中の意識」が果たす役割は大きいといえる。令和6年度の研究においても「研修中の意識」の重要性に言及しているが、本結果はその知見をデータで裏付けるものであった。

また、「自己効力感」は「指導技術」と「個に対する理解と支援」のカテゴリーで群間差が認められた。先行研究においても、カークパトリックの「4レベル評価モデル」では、研修直後の自己効力感が、レベル3（行動）に関係することが報告されている（中原ら、2022）。教員研修においても、自己効力感が研修転移の兆候となり得る外化や職場での活用を促進し、学習指導や生徒指導等に関する資質能力の高まり、即ち研修転移につながる可能性が示唆された。

一方で、「アウトプットの取組項目数」は「指導技術」でのみ有意であった。これは中堅研を通して、「指導技術」に直結する学習指導や生徒指導等の研修を受講したことが、実践上での活用につながったためと推測される。

しかし、「管理職との関係性」と「職場の雰囲気」の両指標には有意差が認められず、自己評価に与える影響は認められなかった。ただし、これらの指標は「アウトプットの取組項目数」との関連が確認されており、管理職との関わりが多い教員や職場の雰囲気が良いと感じている教員ほど、外化や職場での活用に取り組む傾向がみられた。したがって、両指標は自己評価値に直接影響する要因ではないものの、アウトプット（外化・活用）を介して研修転移を後押しする間接的な環境要因として機能している可能性が示された。

以上の結果から、研修設計においては、研修中の意識を高めるための十分な時間設定や対話・振り返りの機会の確保、そして自己効力感を生み出すような働きかけが重要である。また、研修後の外化や活用を促すようなアウトプットの機会の設定や動機付けも、研修での学びを実践につなげる上で有効に働くと考えられる。これらの要素を適切に組み合わせることで、研修転移を支え、教員の実践的指導力の向上につながる研修設計がより実現しやすくなると考えられる。

3 総合考察

(1) アウトプットが研修転移において果たす役割

本研究では、アウトプットを「研修で得た知識や思考を外化する行為」と「職場で活用する行為」として定義した。そして、外化は実践への橋渡しがしやすくなる前提のプロセス、職場での活用は研修転移の必要条件であると考え、中堅研の共通研修においてアウトプットを意識的に取り入れ、併せて研修後の取組を奨励することで、アウトプットが研修転移にもたらす効果を検証した。

検証の結果、外化と職場での活用には関連があることが示されたことから、外化は研修転移の起点として重要な役割を果たすといえる。さらに、職場での活用は、研修での学びが職務に生かされ始める段階に当たり、外化から活用への連続性は、研修転移に至るプロ

セスとして説明できる。以上のことから、外化を「研修転移の兆候」、職場での活用を「研修転移につながる行為」と仮定した本研究の位置付けは妥当であるといえる。加えて、外化から活用への連続性は、研修で得た学びを研修後の実践へと結び付ける役割を担っており、アウトプットは研修内外の学びを橋渡しする重要な機能を果たすと考えられる。これらの研究結果を踏まえ、アウトプットを意識した研修転移のプロセスを図 16 に示す。

また、アウトプットの機会を増やし、取組を奨励することは、研修転移を促すだけでなく、自己評価の向上にもつながる可能性が示された。これは、アウトプットによって研修で得た学びが実践に結びつき、その成果が自己評価に反映されたとも考えられる。したがって、アウトプットは教員の成長実感を高める要因としても重要な役割を果たすと考えられる。

(2) アウトプットを媒介として研修転移を促す要因

アウトプットが研修転移を促すことから、アウトプットを促す要因は、アウトプットを媒介として研修転移を促す要因であると考えられる。これを踏まえて、アウトプットを媒介として研修転移を促すと考えられる要因を以下の3項目に分けて示す。

A 中堅教員の学びにおける要因：研修中の意識，自己効力感

分析においては「研修中の意識」として1つの要素にまとめたが、この要素は、研修でのインプットや学びや気付きのアウトプット、受講目的や課題の明確化、他者との対話や協議、実践の振り返り、今後の実践の構想等から構成される。これらを意識することは、アウトプット（外化・活用）の取組項目数や自己評価の向上との相関が認められ、研修転移を促す核となる要素である。また、自己効力感もアウトプットの取組項目数や、自己評価の上昇と関連し、研修後の行動を後押しする要因であることが示された。これは、「研修後の行動を予測する変数として有望」という知見を裏付ける結果であり、教員研修においても自己効力感が研修転移に影響することが確認された。

B 研修設計における要因：外化を中心としたアウトプット，主体性・協働性の尊重

研修転移を促すためには、研修設計において、外化を中心としたアウトプットの機会を意図的に組み込むことが不可欠である。そして、他者との対話や協議は、協働的な学びを形成し、外化を促進する要因でもある。また、受講目的や課題を明確化させることは、中堅教員が自身や自校の課題を見出し、主体的に研修に取り組む契機となる。つまり、教員の主体性・協働性を尊重することは、学び手主体の研修設計そのものであり、研修転移を促す基盤でもある。

研修内で受講者の主体性や協働性を尊重し、アウトプットの場面と時間を適切に組み込む研修設計は、「新たな教師の学びの姿」の実現につながるものである。このような研修設計によって、受講者の学びが研修内に留まることなく、学校現場での実践や協働的な学びへと展開されると考えられる。また、研修から実践までを一体的に捉える視点を、研修実施者だけでなく受講者自身ももつことが重要であり、研修から実践への橋渡しを担うのがアウトプットである。本研究の結果からも、前述の2要因を含む研修設計が、アウトプットを促すことが示されており、研修転移を促す要因であるともいえる。

C 組織的環境における要因：管理職との関わり，職場の雰囲気

研修転移を促すためには、研修後の取組を支える組織的環境が重要である。本研究において、管理職との関わりや職場の雰囲気は、自己評価には直接影響しなかったものの、アウトプットの取組項目数と関連しており、外化や職場での活用を介して研修転移を支える間接的な要因として機能している可能性が示された。特に、同僚や管理職との対話は、外

化を促す契機となり、職場での活用を後押しする要因になることが分析結果から推察された。さらに、ある中堅教員からは、ベテラン層によって職場の前向きな雰囲気形成されているという言及があった。こうした職場環境は、協働的な学びを支え、アウトプットの継続を可能にする基盤となる。よって、これらの2要因は、研修転移を促す間接的な要因であると同時に、研修成果の持続を支える要因であり、研修転移を真に成立させる要因であると考えられる。

図 17 には、アウトプットを媒介として研修転移を促進する要因を整理した。図 16 と図 17 を用いて、教職員への周知に役立てたい。

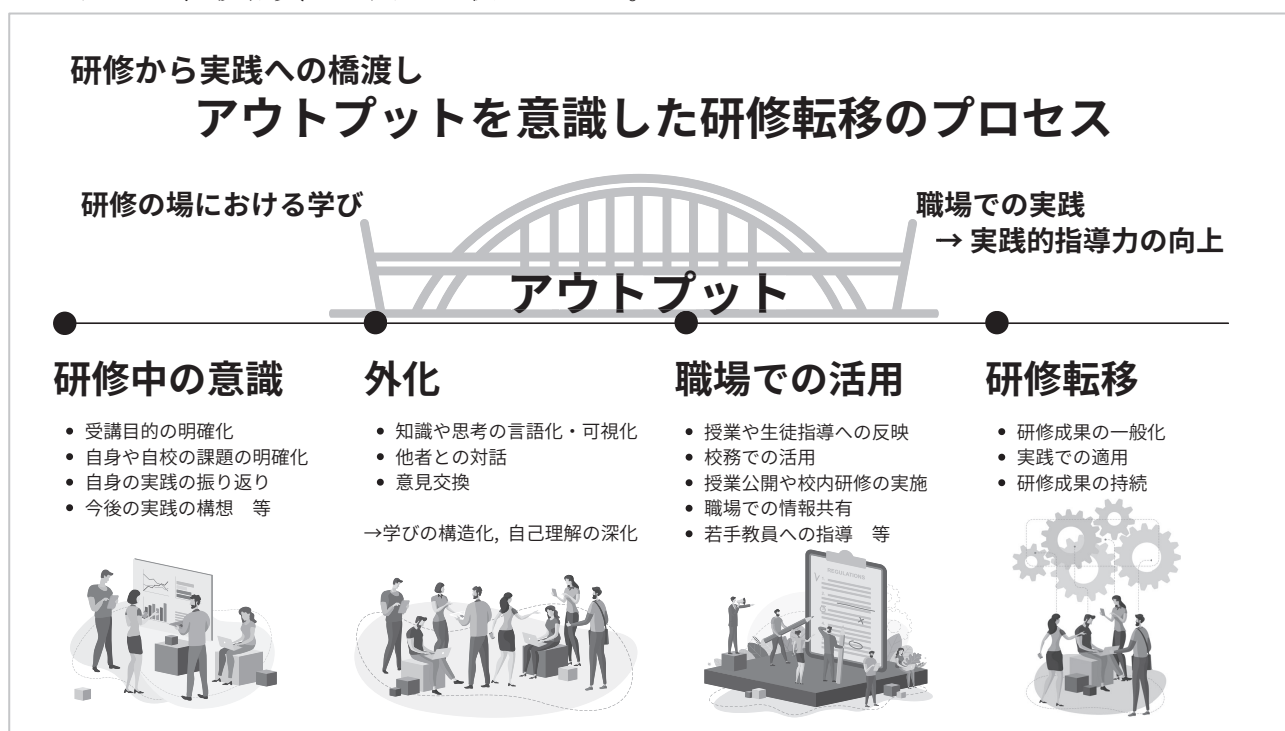


図 16 アウトプットを意識した研修転移のプロセス

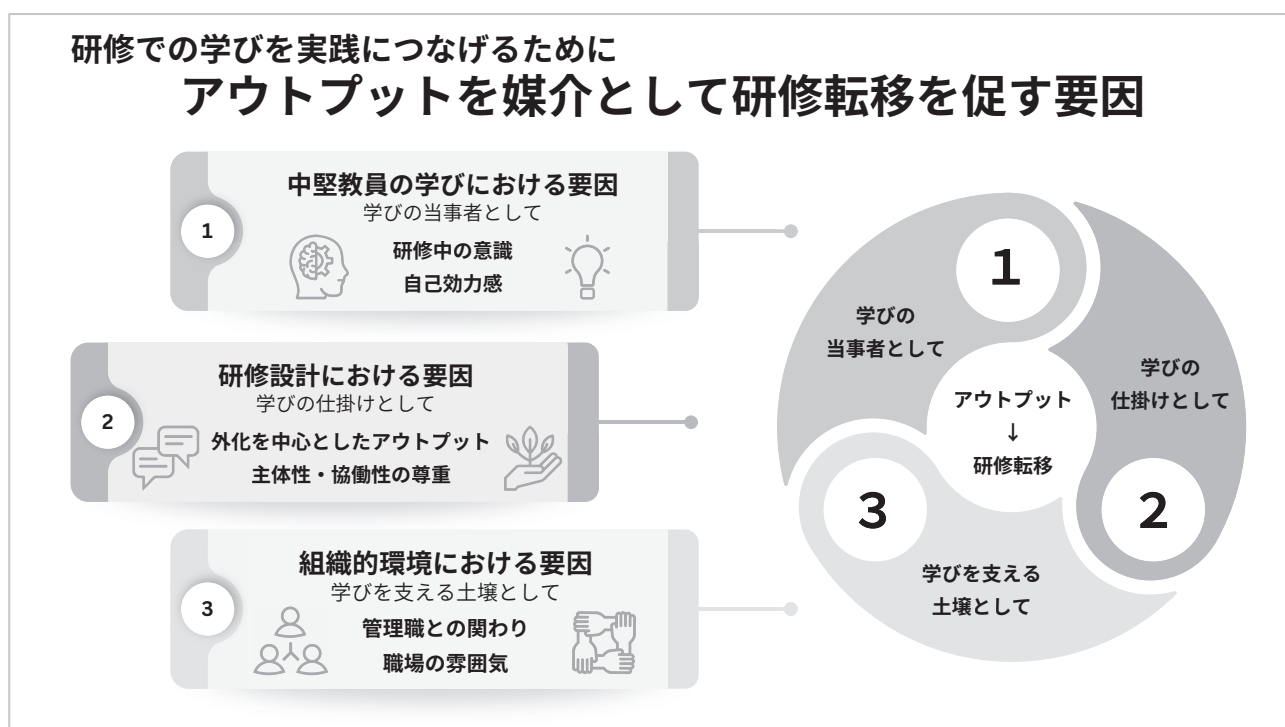


図 17 アウトプットを媒介として研修転移を促す要因

(3) 「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた具体的方策案

以上の考察を踏まえ、研修転移を促し「新たな教師の学びの姿」を実現するための具体的方策案を、アウトプットの役割と研修転移を促す要因（A・B・C）に基づき、以下に示す。

A 中堅教員の学びにおける要因に関して

- ・自身や自校の課題に照らして、何を学び、どう生かしたいかを明確化する時間を設ける
- ・振り返りと今後の実践の構想を結びつける時間を確保し、言語化や対話を通して外化を促す
- ・「自分にもできそうだ」という自己効力感を高める適切なフィードバックや、実践を可能にする条件や方法を明確にすることで、実践に向けた見通しをもたせる

B 研修設計における要因に関して

- ・外化を促すために、認知活動を言語化・可視化する場면을意識的に設定する
- ・主体性と協働性を尊重し、アウトプットの場面と時間を適切に組み込む
- ・受講者が研修から実践への接続を意識し、課題設定から実践、継続的改善までを見通せるようにする
- ・中期的な視点で研修全体を設計し、複数回の研修を通じて実践の進捗を振り返る機会を設けることで、継続的な研修転移を促す

C 組織的環境における要因に関して

- ・管理職との対話を通じて、受講目的と自身や自校の課題を明確化できるようにする
- ・管理職が研修成果の活用を期待・奨励し、学校として取組を支援する仕組みを整える
- ・職場での管理職や同僚との対話をしやすい雰囲気を醸成する
- ・研修等で得た知見や学びを気軽に共有できる仕組みを整える

おわりに

本研究では、中堅教員の学びを研修から実践へつなぐ過程に着目し、研修転移の視点からアウトプットの役割と、促進要因を検証した。これらの知見は、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた研修デザインや、学校が自律的に学びを深める研修組織として機能することに資するものである。

また、「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励」が進められているが、これは「新たな教師の学びの姿」を反映した資質能力の向上の在り方であり、本研究の知見は、その有効性を高める手がかりにもなり得ると考えられる。

一方で、本研究にはいくつかの限界がある。第一に、外化を研修転移の兆候、職場での活用を研修転移につながる行為と位置付けたが、転移の定義に含まれる持続性を確認するためには、研修後の追加測定が必要である。第二に、アウトプットの取組項目数を中心に分析したため、実践の頻度や継続性は本研究では考慮に入れられていない。今後は、頻度や継続期間等の指標を導入し、転移における一般化や持続の条件を精緻化する必要がある。第三に、組織的環境の重要性は確認されたが、校内で共有する時間の確保が難しいという現場の声もある。小集団での共有や短時間の設定等、現場の実態に応じた工夫が求められる。

研修成果が持続し、中堅教員の実践的指導力の向上につながるための方策を引き続き検討し、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた研修デザインをさらに追究していきたい。

謝辞

本研究におけるアンケート調査に御協力いただいた教員の皆様に心より感謝申し上げます。また、「学校教員のためのセルフチェック・ツール」の活用にご協力いただくとともに、本論文執筆にあたり御指導・御助言を賜りました秋光 恵子様（兵庫教育大学副学長）、並びに森本 哲介様（同大学院准教授）に心より感謝を申し上げます。

注)

- 1) 本県において、中核市を除く中堅教諭等資質向上研修受講対象者が、当総合教育センターの共通研修を受講する。共通研修Ⅰ～Ⅳは、中堅研の10日間の校外研修の内の4回に当たり、共通研修Ⅱのみオンライン（双方向）で実施している。
- 2) 主に管理職によってつくられる職場の5段階は、カークパトリックによる受講者の行動変化を左右する職場の雰囲気（抑止的／やる気をそぐ／中立的／奨励的／要求的）（中原ら，2022）を基に、学校現場に合うように本研究において定めたものである。
- 3) 集計にあたっては、回答の選択肢の末尾に付した数字（例：取り組んだ・取り組んでいる＝3、今後取り組みたい＝2、取り組んでいない＝1）に置き替えた。これらの数値は、回答の程度に順序を付けるためのものであり、順序尺度として扱っている。
- 4) Cronbach の α 係数を用いて一貫性の高い項目群をまとめた。「研修中の意識」は7項目で構成されているが、検証の結果 Cronbach の α 係数は.739 であり、尺度として十分な信頼性が認められた。また、各項目と全体との関連（項目－総合相関）は.54～.69 の範囲にあり、これは各項目が全体の指標とよく一致していることを示している。「管理職との対話」と「管理職への働きかけ」の2項目の α 係数を算出したところ.728（項目－総合相関は両項目とも.57）であった。
- 5) 本研究で用いた非パラメトリック検定は、データの正規性を仮定せずに適用できる統計手法で、外れ値や分布の歪みに強く、中央値や順位（ランク）にもとづいて群間差を検討するものである。本研究の回答項目は「程度を示す段階」等の順序尺度で構成されており、点数間隔が等しいと仮定できないため、順序尺度に適した非パラメトリック検定を用いて検証した。具体的には、各指標の水準別にアウトプット件数の中央値を比較し、群間に違いがあるかを調べるため Kruskal-Wallis 検定を行った。有意差が認められた場合には、どの群同士に差があるかを Dunn 検定（Holm 補正）により確認した。
- 6) Spearman 順位相関係数（ ρ ）は、データの分布形状を仮定せず、値の大小関係（順位）にもとづいて二つの変数間の単調な関係の強さを測定する指標である。 ρ の値が大きいほど、二つの変数の変化の向きがそろっている（単調な関係）ことを示す。
- 7) アウトプットの取組項目は、「3＝取り組んだ・取り組んでいる」「2＝今後取り組みたい」「1＝取り組んでいない」という3段階の回答から構成されているため、得点がどの程度実際の取組に近いを示す指標として平均値を用いた。平均値が2.5を超える場合は、「3＝取り組んだ」の回答が多い群として High、2.5以下は Low とした。2.5は3段階尺度の実施度を分ける目安として設定した基準である。
- 8) ここで示す95%信頼区間は、本研究で対象とした教員集団（同様の属性をもつ中堅層の教員）における中央値の推定の不確実性を表す。つまり、同じ調査手法で同質の集団からデータを取った場合に、中央値が入る範囲を推定している。
- 9) Spearman の相関係数における正の相関は、両変数が同方向に高まる傾向を示す。
- 10) ここでは複数の相関解析を行っており、偶然による有意差の発生を防ぐため、Holm 補正により多重比較の影響を調整した。Holm 補正を適用後も、複数の相関に対して $p < .001$ であった。
- 11) 学校教員のためのセルフチェック・ツール 兵庫教育大学 教員養成・研修高度化センター
<https://www.hyogo-u.ac.jp/facility/create/training/>（2026年1月5日閲覧）

- 12) Appendix 1 の下部に、各カテゴリー内の要素と各要素を構成する項目を記載している。
- 13) 同じ人が2つの条件（例：4月と11月）で示した値の増減を比較するため、得点差の大きさと方向を順位として扱い、分布が正規的でなくても適用できる Wilcoxon の符号付順位和検定を用いて検定した。
- 14) ANCOVA は、群間の違いを公平に比べるために、結果に影響を及ぼす別の変数（例：4月の自己評価）を統計的に調整して比較する分析方法である。本研究では、得点の水準に応じた比較を行うため、各指標の平均値と標準偏差（SD）を用いて三群に分類した。得点が平均+SD を上回る者を「上位群」、平均−SD を下回る者を「下位群」、その間を「中位群」とした。群間の特徴を見えやすくし、群間の比較の妥当性を高めるためにこの手法を用いている。

文献

- 中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて(審議まとめ)(令和3年11月15日)「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会.
- 中央教育審議会(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～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)(令和4年12月19日).
- 中央教育審議会(2021)学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的考え方(令和3年8月4日)「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(第3回)・教員免許更新制小委員会(第4回)合同会議資料.
- 独立行政法人教職員支援機構(2024)「研修観の転換」に向けたNITSからの提案(第1次)～豊かな気付きの醸成～(令和6年4月16日).
- 藤本直英・萩野奈幹・高田寛子・吉竹太志・三上惇(2025)ミドルリーダーの実践的指導力の向上に関する研究—研修転移を促すリフレクションの効果的な在り方—. 兵庫県立総合教育センター研究紀要, 135, 1-12.
- 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰(2018)研修開発入門「研修転移」の理論と実践. ダイヤモンド社.
- 中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之(2022)研修開発入門「研修評価」の教科書. ダイヤモンド社.

Appendix 1 学習指導・生徒指導等に関する資質能力についての R7 の中堅研 受講者の数値比較と検定結果

(4月 $n=375$, 11月 $n=386$)

学習指導・生徒指導等に関する資質能力 項目	平均値		平均 値差	n 変化有 人数	Wilcoxon 順位和検定			有意 性
	4月	11月			統計 量 z 値	p 値	効果量 r	
①-1 各教科等の特質を理解し、専門的知識を身に付けている	4.19	4.39	+0.20	151	3.52	.0004	0.29	***
①-2 各教科等の教材研究に基づき、授業を実践できている	4.34	4.59	+0.25	167	4.83	< .0001	0.37	***
①-3 学校の教育目標や年間指導計画の内容について、理解している	4.52	4.63	+0.11	144	2.27	.0232	0.19	*
①-4 学校の教育目標や年間指導計画に基づいて、授業を進めることができている	4.51	4.52	+0.01	172	0.43	.6672	0.03	ns
①-5 児童生徒の学習面における達成状況について把握している	4.50	4.74	+0.24	164	4.99	< .0001	0.39	***
①-6 児童生徒一人ひとりの実態に応じて、授業を工夫・改善することができている	4.29	4.46	+0.17	177	3.18	.0015	0.24	**
①-7 学級における児童生徒間の人間関係を把握している	4.45	4.73	+0.28	183	5.05	< .0001	0.37	***
①-8 児童生徒間のよりよい人間関係の構築を促す学級づくりができている	4.39	4.50	+0.11	145	1.86	.0629	0.15	+
①-9 児童生徒一人ひとりの生活面における特性を把握している	4.46	4.73	+0.27	173	5.44	< .0001	0.41	***
①-10 児童生徒一人ひとりの特性に応じて、集団への適応を支援できている	4.33	4.50	+0.17	171	3.48	.0005	0.27	***
①-11 いじめや不登校など、生徒指導上の課題に対する支援の在り方について理解している	4.47	4.68	+0.21	176	4.29	< .0001	0.32	***
①-12 いじめや不登校など、生徒指導上の課題に対して、適切に対応できている	4.34	4.50	+0.16	157	3.36	.0008	0.27	***
①-13 児童生徒の社会的・職業的自立に向けた支援の在り方について理解している	3.98	4.18	+0.20	180	4.05	.0001	0.30	***
①-14 児童生徒がその特性を活かした生き方が実現できるよう、指導・支援できている	4.11	4.26	+0.15	170	2.96	.0031	0.23	**
①-15 インクルーシブ教育の理念について理解している	4.33	4.53	+0.20	164	4.08	.0001	0.32	***
①-16 児童生徒がお互いを認め合う集団づくりができている	4.39	4.49	+0.10	152	1.80	.0719	0.15	+
①-17 特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の特性を理解している	4.61	4.80	+0.19	153	3.82	.0001	0.31	***
①-18 児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて、きめ細やかな学習支援ができている	4.03	4.21	+0.18	169	3.67	.0002	0.28	***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

カテゴリー	要素	項目番号
学習指導・生徒指導等に関する 資質能力	個に対する理解と支援	①-11, 12, 13, 14, 15, 17, 18
	関係性に対する理解と支援	①-7, 8, 9, 10, 16
	指導技術	①-1, 2, 3, 4, 5, 6
教職に必要な素養	協働的課題解決能力	②-8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20
	自律的キャリア形成能力	②-5, 16, 17, 18, 19
	省察力	②-1, 2, 3, 4
	同僚意識	②-6, 7

Appendix 2 教職に必要な素養についてのR7の中堅研受講者の数値比較と検定結果

(4月 $n=375$, 11月 $n=386$)

教職に必要な素養 項目	平均値			n 変化有 人数	Wilcoxon 順位和検定			
	平均 4月	平均 11月	平均 値差		統計 量 z 値	p 値	効果量 r	有意 性
②-1 職務の上で得られた新たな気づきを、自らの教育活動の改善に活かしている	4.66	4.82	+0.16	179	2.99	.0028	0.22	**
②-2 学校の教育活動を取り巻く状況に対応して、自らの教育活動の工夫・改善に努めている	4.58	4.72	+0.14	165	2.50	.0124	0.20	*
②-3 自分と異なる考えに接することは、自らの教育活動の改善に有効であると考えている	5.14	5.19	+0.05	147	1.19	.2341	0.10	ns
②-4 職務上の経験を振り返り、自らの教育活動の工夫・改善に努めている	4.82	4.90	+0.08	152	1.78	.0751	0.14	+
②-5 生涯にわたり新しい知識や技術を学び続けたいと考えている	5.20	5.22	+0.02	156	0.28	.7795	0.02	ns
②-6 児童生徒への指導等に関して、日頃から同僚とよく相談している	5.21	5.15	-0.06	151	1.74	.0819	0.14	+
②-7 児童生徒への指導等に関して、日頃から管理職とよく相談している	4.72	4.60	-0.12	206	2.82	.0048	0.20	**
②-8 学校教育目標との関連を考えながら、日頃の教育活動を行っている	4.27	4.26	-0.01	179	0.52	.6031	0.04	ns
②-9 校内における自らの役割を認識した上で、校務分掌を適切に遂行できている	4.78	4.81	+0.03	152	0.15	.8808	0.01	ns
②-10 自らの考えを周囲に提案し、組織的な課題解決をめざすことができている	4.30	4.36	+0.06	173	0.28	.7795	0.02	ns
②-11 職場内での考えや意見の対立に直面した時は、良好な人間関係が維持できるよう働きかけている	4.77	4.76	-0.01	177	0.40	.6892	0.03	ns
②-12 会議や打ち合わせの場では、公正な意思決定が行われるように心掛けた発言をしている	4.81	4.91	+0.10	153	1.93	.0536	0.16	+
②-13 校種間の連続性を考慮して、自らの教育実践の内容を工夫している	4.27	4.39	+0.12	184	1.94	.0524	0.14	+
②-14 他機関・専門家との連携による課題解決が求められる事案において、必要な相談や協体制度を築くことができている	4.46	4.61	+0.15	164	2.69	.0072	0.21	**
②-15 保護者の教育に対する考え方を理解するために、積極的なコミュニケーションを図っている	4.66	4.66	0.00	163	0.18	.8571	0.01	ns
②-16 教員として、周囲の信頼の獲得に努めている	4.88	4.90	+0.02	146	0.32	.7490	0.03	ns
②-17 チャレンジし続けることが、教員としての力量向上には必要だと考えている	5.21	5.19	-0.02	144	0.05	.9601	0.00	ns
②-18 児童生徒の成長を支えることにやりがいを感じている	5.19	5.09	-0.10	140	2.07	.0384	0.18	*
②-19 学校が抱える課題の解決に向けて、自ら積極的に取り組むことが重要だと考えている	4.91	4.84	-0.07	163	1.34	.1802	0.11	ns
②-20 自らの培ってきた専門性を活かした仕事が出来ている	4.51	4.63	+0.12	165	2.54	.0111	0.20	*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$