

# 「研修観の転換」に向けた NITS からの提案

(第一次)

～ 豊かな気づきの醸成 ～



令和6年4月16日  
独立行政法人教職員支援機構



## 1. 本文書の趣旨

(本文書の位置付け・問題意識)

本文書は、教職員支援機構（以下「NITS」）を含め、全国の研修担当者が、ともに教職員<sup>1</sup>研修の質を上げていく上で、手掛かりになるのではないかと考えている発想や考え方を提案するものです。今回の提案は一つの「仮説」であり、「研修観の転換」に向けた対話のきっかけになればと考えています。

この文書における「研修担当者」とは、全国で、教職員研修の研修プログラム<sup>2</sup>を企画、実施している者のことで、自治体が設置する教育センターの指導主事、NITSの職員、教職大学院の教員、学校の研修主事などを主に想定しています。

また、本文書において、教職員研修は、「教職員の力量向上に資するよう、一定期間、計画的に企画・実施される学び」のこととしています。このようなものとして、教育センターやNITS、教職大学院が主催する研修、学校で行われる校内研修などが想定されます。一方で、「OJT」（計画的ではない<sup>3</sup>先輩教員からの助言・指導）や、読書、動画視聴<sup>4</sup>等による「自主学习」については、教職員の力量形成・深化に重要な役割を果たすものではありませんが、本提言の検討の対象とはしていません。

本文書を貫く問題意識は、次の通りです。

- 学校での子供の学びについては、学習指導要領をはじめ様々な文書を通じて、制度的な方向性や枠組みについて、教育関係者の一定の共通理解があると言える。
- これに対し、教職員研修の分野では、研修担当者が研修プログラムを企画、実施し、改善していく上で「手掛かり」となる発想や考え方が、あまり共有されてこなかったのではないか。
- このため、多くの研修担当者が、実は、教職員研修の在り方に課題意識を持っているにもかかわらず、前例踏襲的に教職員研修を企画・実施する傾向があるのではないか。
- また、現在の教職員研修は、研修担当者が「主語」となる学びとなっていることが少なくないのではないか。教職員に求められる要請を踏まえつつ、学び手たる教職員を「主語」とした研修に、研修の在り方を変えていく必要があるのではないか。

上記は、教員免許更新制の発展的解消を受けて、NITSが、「研修観の転換」に向けて、全国と協働しながら試行錯誤を重ね、NITS自身の研修について振り返る中で醸成された問題意識です。その意味で、今回の提案は、何より、NITS自身に向けたものだと考えています。

<sup>1</sup> 「教職員」には、教師のほか、教育委員会事務局の職員や学校の事務職員等が含まれる。この文書では、主に教師のことが念頭に置かれる場合も、文献等から引用する場合を除き、「教職員」の語で統一している。

<sup>2</sup> 「研修プログラム」は、一定の目的のもと、教職員の特定の資質・能力を育成するために組織化された、ひとまとまりの学習内容や学習活動のことである。

<sup>3</sup> OJTは、計画的に企画・実施される学びではなく、学習が起こるタイミングが「偶然」に依存する。

<sup>4</sup> 動画教材の視聴も、研修担当者が学習内容等を組織化した研修プログラムに参加する場合は、「教職員研修」に含まれる。

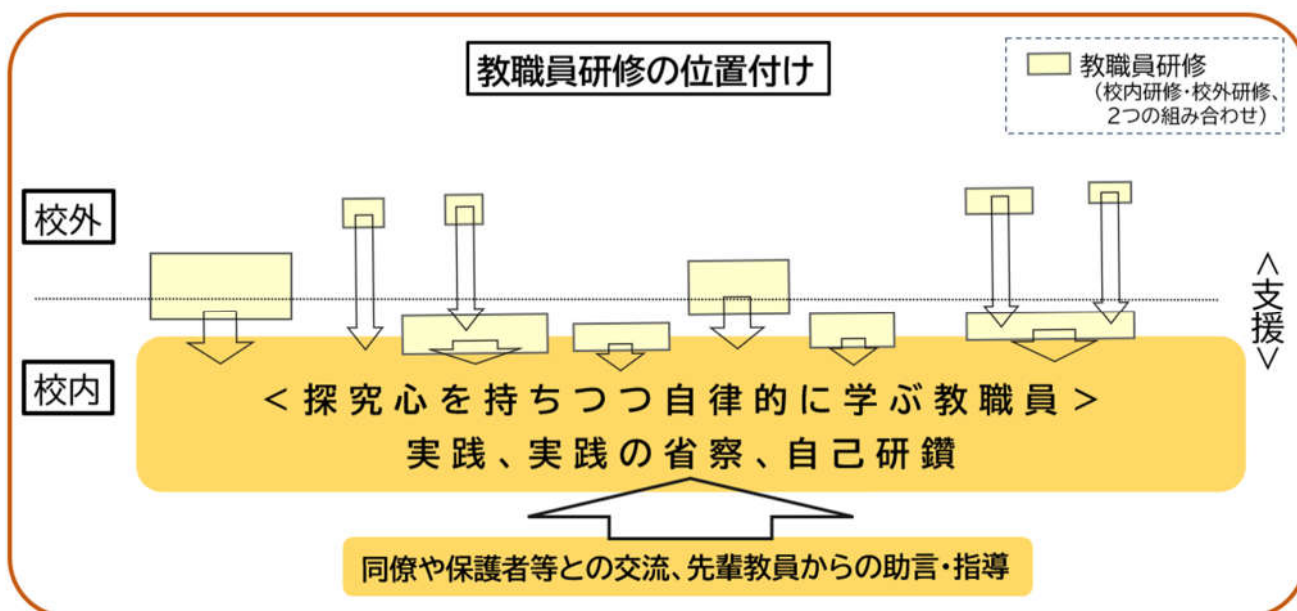
（「教職員研修」とは）

教職員研修とは、どのような営みでしょうか。

教職員は、実践を重ねる中で、子供と関わり、同僚や保護者等と交流し、先輩教員から助言や指導を受け、経験を振り返り、自ら知識を得たりします。これらを通して、判断力を高め、教職の技に習熟し、子供観、学習観などを形成していきます。

教育センター、NITS、学校、教科研究会、大学などでの教職員研修は、実践、実践の省察、自己研鑽を繰り返す教職生活の過程の中に位置付き、「探究心を持ちつつ自律的に学ぶ」教職員<sup>5</sup>の力量形成・深化の過程が、より豊かなものになるよう、支援するものだと考えています。

教職員研修をそのようなものとして捉えるとき、研修担当者は、教職員がどのように力量を深めていくかという、教職員の力量形成・深化の過程についての理解や想像力のもとで、学びをデザインすることが重要なのではないかと考えます。



（研修デザインの創造性の高さ）

教職員研修は、とても創造的な営みです。

教職員研修について設けられている制度的な枠組みは多くなく、学びをデザインする自由度が高いことが一因です。

例えば、学校教育では、義務教育の目的や各学校段階の目的・目標が法定され、学習指導要領等により育成すべき資質・能力が整理され、教科等が設けられ、各教科等の目標、大まかな教育内容、年間の標準授業時数等が示されています。学習指導要領の内容を詳細に説明する「学習指導要領解説」も作成されています。さらに、「主たる教材」である検定教科書が存在します。各学校は、これらに基づき、教育課程、時間割等を作成し、教職員は、教科書を使って授業を行います。

<sup>5</sup> 中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」（令和3年1月26日）より

これに対し、教職員研修の分野では、文部科学省指針<sup>6</sup>や教員育成指標で教師の資質が一定程度示されているものの、その他の研修デザインに関する制度的な枠組みはほぼ存在せず、「主たる教材」もありません。研修担当者は、学びをデザインする創造性を発揮しやすいと言えます。

その一方で、教職員研修の多くは、講義による伝達型講習や、ハウツー型研修となっているという指摘もあります<sup>7</sup>。また、教育センターの指導主事等と議論する中では、しばしば、「今の研修のやり方では良くないと思っているが、何をどう考え、どこから手を付ければいいのか分からない、悩みを共有し話し合おうにもそのための言葉が見当たらない」という声が上がります。

こういった指摘や声を踏まえると、教職員研修では、研修デザインの自由度が高い反面、研修をどう改善するかについて考えたり学び合ったりするための手掛かりとなる発想や考え方が十分共有されていないこと、その結果、それぞれの研修担当者は課題意識を持ちながらも、前例踏襲的に企画、実施せざるを得なくなっている状況があるのではないかと考えています。

### （「学びの相似形」）

この文書は、このような問題意識のもと、「研修観の転換」に向けて、全国の研修担当者が、ともに教職員研修の質を上げていく上で手掛かりになるのではないかと考えている発想や考え方を、研修担当者間の「共通言語」として提案するものです。

この提案を行うに当たっては、「教職員の学び」に関する知見とともに、「子供の学び」に関する知見を参考としています。学習指導要領や、学習指導要領の改訂に当たって出された平成28年の中央教育審議会答申（以下「学習指導要領答申」）<sup>8</sup>、「令和の日本型学校教育」をテーマに令和3年に出了された中央教育審議会答申（以下「令和の日本型学校教育答申」）<sup>9</sup>などです。

これは、現行の学習指導要領の策定に当たっては、資質・能力や学びの組み立て等について深く広い議論が行われたこと、また、令和4年の中央教育審議会答申<sup>10</sup>（以下「令和4年答申」）において、

- ・ 個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現することは、児童生徒の学びのみならず、教師の学びにも求められる命題である。
- ・ 教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるといえる。

とされたことを踏まえたものです。

<sup>6</sup> 「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」

<sup>7</sup> 石井英真(2014)「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」(『日本教師教育学会』年報第23号, pp20-29)、佐藤学(2015)『専門家として教師を育てる——教師教育改革のグランドデザイン』(岩波書店)

<sup>8</sup> 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(平成28年12月21日)

<sup>9</sup> 中央教育審議会答申「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」(令和3年1月26日)

<sup>10</sup> 中央教育審議会答申「「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～」(令和4年12月19日)

## 2. 5つの「共通言語」

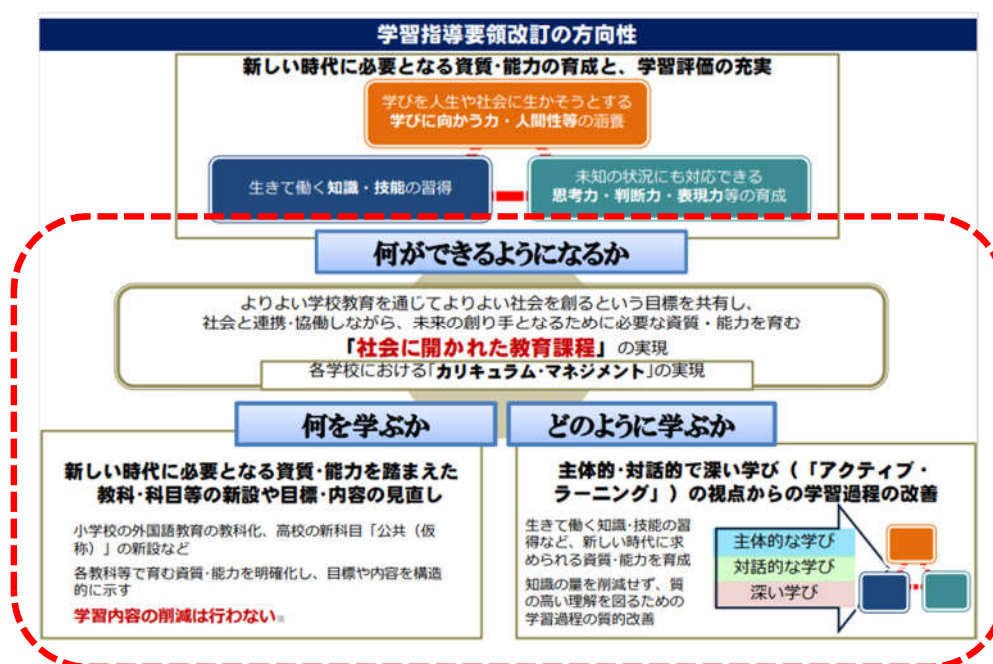
### 「共通言語」①：「研修デザインの三角形」

(基礎的な発想の枠組み)

まず、一つ目の「共通言語」として、研修担当者が、研修を新しくつくり、見直したりする際の基礎となる発想の枠組みを、学習指導要領で提起された考え方を参照しながら、提案したいと思います。

現行の学習指導要領では、学習を組み立てる際には、「何ができるようになるか」(どのような資質・能力を育成するか)を重視した上で、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」を考えることが必要だとされました。

このことが、図示されたのが、下の図の赤枠部分です<sup>11</sup>。



このような提起が行われた理由は、以下の通りです。

- ・ 改訂前の学習指導要領は、全体としてはなお、各教科等において、「教員が、何を教えるか」という観点を中心に組み立てられているのではないかと。
- ・ 新しい学習指導要領のもとでは、まず学習する子供の視点に立ち、「子供が、何ができるようになるのか」という観点から育成を目指す資質・能力を整理し、その上で、整理された資質・能力を育成するために「何を学ぶか」を検討し、その内容を「どのように学ぶか」という子供たちの具体的な学びの姿を考え、構成する必要があるのではないかと。

(研修デザインの課題)

教職員研修における学びの組み立て（「研修デザイン」）についても、次のような、上記と類似の課題があると考えています。

<sup>11</sup> 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」より

- ・ 研修プログラムが、各コマにおいて「研修担当者（講師）が、何を教えるか」という観点を中心に組み立てられていることが多いのではないか。
- ・ まず学習する参加者の視点に立ち、「研修を通じて、参加者にどのような気付きや変化があるか」を整理し、その上で、そのような気付きや変化が起きるために「何を学ぶか」を検討し、その内容を「どのように学ぶか」という参加者の具体的な学びの姿を考え、構成する必要があるのではないか。

例えば、NITSの「職階別中央研修」は、全国から教職員が、職階別に100人程度集まり、5日間にわたり行われる研修ですが、この研修を企画する際の発想は、それぞれのコマでどのようなテーマを扱ってもらうか、それに伴いどの講師に依頼するかが中心でした。NITSとして、「研修を通じて、参加者にどのような気付きや変化があるか」という「参加者の視点」から話し合ったり、講師陣と議論したりすることは、十分に行われてきませんでした。

これまでNITSでは、「研修担当者（講師）が、何を教えるか」という観点を中心に、研修の企画を行ってきたのではないかと考えています。

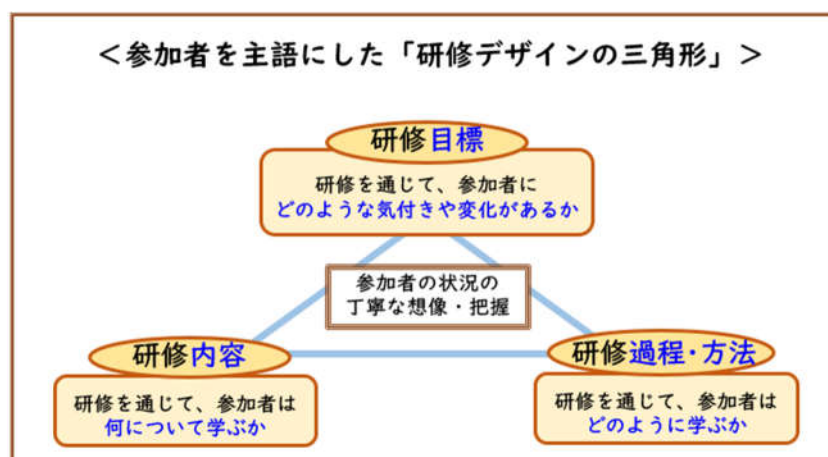
#### （「研修デザインの三角形」）

教職員の学びについても「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指されている中、まず学習する参加者の視点に立ち、参加者の気付きや変化を整理した上で、学ぶ内容と、学びの流れをデザインする学習指導要領の発想は、教職員研修においても大事ではないかと考えています。

そのような考えに基づき作成したのが、一つ目の「共通言語」である「参加者を主語にした『研修デザインの三角形』」です。「研修を通じて、参加者にどのような気付きや変化があるか」に当たる「研修目標」、「研修を通じて、参加者は何について学ぶか」に当たる「研修内容」、「研修を通じて、参加者はどのように学ぶか」に当たる「研修過程・方法」の3つから構成しています。

なお、「研修目標」を「何ができるようになるか」ではなく「どのような気付きや変化があるか」としているのは、後述するように、研修プログラムを通じて実現したいねらいが、漠然としたものとならないようにするためです（「何ができるようになるか」は、「研修目標」の上位の「研修目的」とすることを想定しています）。

また、学習する参加者の視点に立つことの重要性が強調されるよう、三角形の中央には、「参加者の状況の丁寧な想像・把握」という言葉を置いています。





NITS では、既存の研修を見直すにしても、新しく研修をつくるにしても、この研修を通じて、

- ・参加者に、どのような気付きや変化があるか
- ・参加者は、何について学ぶか
- ・参加者は、どのように学ぶか

の3つの観点から考えることで、学びの構造を捉えやすくなったと考えています。

また、研修後には、研修前の想定をもとに、この研修を通じて、

- ・参加者に、どのような気付きや変化があったか
- ・参加者は、何について学んだか
- ・参加者は、どのように学んだか

の3つの観点から振り返り、振り返りでの気付きを次の研修に活かすことで、研修の質は徐々に上がっていくと考えています。

#### （「研修デザインの三角形」の活用事例）

例えば、ある地域で、前年度に行った生徒指導研修を振り返り、次年度に向けてどのように改善していくか話し合う時のことを考えてみたいと思います。

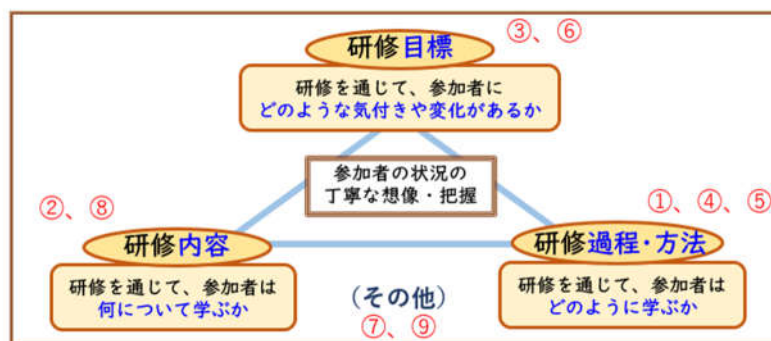
話し合いの中では、例えば、次のような意見が出てくるのが想定されます。

- ① もっと先生が主体的に学べる研修がいいのではないか。
- ② 不登校が急増しているので、不登校のコマを増やした方がいいのではないか。
- ③ 参加者から、実践的な生徒指導力を伸ばしてほしいという声が出ている。
- ④ 参加者から、対話の時間がもっとほしいという希望がある。
- ⑤ オンデマンド動画を活用できるのではないか。
- ⑥ 本庁の生徒指導課は、今後、アセスメント力に注目する必要があると言っている。
- ⑦ あの講師は随分長くなったので、そろそろ替わってもらうことも考えた方がいいかもしれない。
- ⑧ 「生徒指導提要」が改訂されたので、研修で取り上げるべき。
- ⑨ この研修の成果をどのように評価するか、考える必要があるのではないか。

議論を始めたのはいいのですが、話し合いを重ねれば重ねるほど、多種多様な意見が出て、結論が見えず、徐々に行き詰まりを感じ始め、結局、せつかくの時間が活かされることなく、前年度と変わらない形で研修が行われる。そのようなことも考えられます。

「研修デザインの三角形」は、このような時に、議論を整理するツールとして使うことができます。

上記の①から⑨の意見を、三角形で整理してみると、下のようになります。





具体的には、以下のようになります。

〔研修目標〕

- ③ 参加者から、実践的な生徒指導力を伸ばしてほしいという声が出ている。
- ⑥ 本庁の生徒指導課は、今後、アセスメント力に注目する必要があると言っている。

〔研修内容〕

- ② 不登校が急増しているので、不登校のコマを増やした方がいいのではないか。
- ⑧ 「生徒指導提要」が改訂されたので、研修で取り上げるべき。

〔研修過程・方法〕

- ① もっと先生が主体的に学べる研修がいいのではないか。
- ④ 参加者から、対話の時間がもっとほしいという希望がある。
- ⑤ オンデマンド動画を活用できるのではないか。

〔その他〕

- ⑦ あの講師は随分長くなったので、そろそろ替わってもらうことも考えた方がいいかもしれない。
- ⑨ この研修の成果をどのように評価するか、考える必要があるのではないか。

(建設的な話し合い)

いったんこのように整理することで、例えば、次のような建設的な話し合いを行いやすくなります。

○「研修目標」

→「もっと実践的な力をという意見に賛成。その中でも、アセスメント力を高めることに注目することが大事かもしれない。」

○「研修内容」

→「時間の制約もあり、今回は、喫緊の課題である不登校について重点的に扱うコマを設け、そのコマの中で、『生徒指導提要』の関係部分を取り上げるのはどうか。」

○「研修過程・方法」

→「事前にオンデマンド動画を観てもらうことで、対話の時間を多く取り、より主体的に学べる研修にできるかもしれない。」

○「その他」

→「講師への依頼や研修の評価については、研修の目標や内容がもう少し見えてから、検討しよう。」

(研修のねらいの明確化)

「参加者を主語にした『研修デザインの三角形』の活用で特に重要なのは、まず参加者の視点に立ち、研修のねらい（研修の目標や目的）について考え、明らかにしようとすることです。「研修デザインの三角形」は、そのことが意識されるようにするためのツールだと考えています。

他方で、研修について考える際、軽視されることが多いのも、研修のねらいを明確にし、共有していくプロセスではないでしょうか。

例えば、先の事例では、「アセスメント力」という言葉が出てきていることを受け、これを研修のねらい（「研修目標」）の領域に分類はしたものの、「本庁が大事だと言っているのだから、そうなのだろう」と深く考えないままに、「誰か、アセスメント力について教えてくれる講師を探そう」となり、結局は、「講師が何を教えるか」という発想に終始してしまうことも考えられます。

研修でどのようなテーマを扱うか、どのような展開とするかは、研修を提供する上で必ず決める必要がある具体的な事柄です。これに対し、研修のねらいは、大雑把に決めておいても、とりあえず研修を進めることはできます。また、研修のねらいを、どのような言葉を使って具体化していけばいいか、イメージが湧かないことも少なくないかもしれません。

ただ、研修のねらいを具体化しようとしなければ、参加者の視点に立とうとするプロセスが希薄になり、結局は、「研修担当者（講師）が、何を教えるか」という観点から、研修をデザインしてしまうことになりかねません。

それでは、研修のねらいを明らかにするためには、どのような発想のもと、どのような言葉を使うことが考えられるでしょうか。

この点についての手掛かりとなる「共通言語」を、次に提案したいと思います。

## 「共通言語」②：「研修目標の3要素」

教職員研修は、実践、実践の省察、自己研鑽を通じた教職員の力量形成・深化の過程が、より豊かなものになるよう、支援するものだと考えています。そうであれば、支援の対象である、教職員が力量を形成し深めていく過程について考えることで、研修のねらいを明らかにする道筋が見えてくるかもしれません。

教職員の力量形成・深化の過程については、多くの知見の蓄積がある一方、確定的な知見が存在するわけではありません。そのことを前提としつつ、NITSでは、現在、研究的な知見やNITS自身の研修の振り返りを踏まえ、次の3つの過程に着目しています。

### （新しく知り、慣れていく過程）

1つ目の過程は、知識やスキルについて、新しく知り、慣れていく過程です。

例えば、初任の教職員は、授業の展開方法や板書の仕方、子供への声掛け、学級経営のやり方などを教わり、実践する中で、徐々に慣れていきます。はじめは、教員養成課程で教わったことや指導教員の言葉を覚え、思い出し、自分なりに解釈しながら、試行錯誤していきます。数か月、一年と経つにつれて、教わったことを思い出さなくても仕事をこなすことができるようになります（暗黙知化）。

こういった経験は、初任の教職員だけのものではありません。すでに教職に就いている教職員が、新しい課題に取り組む時にも、同じような経験をします。例えば、初めての分掌を担うときや新しい教育方法に挑戦するときには、新しいスキルに慣れる過程を伴います。

### （意味付けや捉え直しを通じて、実践を発展させる過程）

2つ目の過程は、自らの教育実践の特徴を意味付けたり、自身の考えの枠組みを捉え直したりすることを通じて、実践を発展させる過程です。

例えば、5年目の教職員が、同僚の学級と自身の学級の子供の様子や授業展開を比較し、「なぜ、自分のやり方はうまくいっているか」、「それぞれのステップは、なぜ必要か」と考えたり、そのような問いのもとで理論に触れたりすることで、自身が暗黙のうちに使っているスキルの意味に「気付く」ようになります。このような気付きを基に、自らの教育実践を、自分の言葉で言語化・理論化<sup>12</sup>できるようになると、そのスキルを様々な場面で自在に活用できるようになります。

また、それまで慣例的に行ってきた学級・学校経営の仕方や授業展開などについて、いったん立ち止まり、「本当に、このやり方でいいのだろうか」と、自らの考えの枠組みをそもそもから捉え直すのも、力量形成・深化における重要な過程です。自らの実践の意味付け方を決定付けている、自身の前提に「気付く」ことで、これまでと異なる枠組みのもとで、実践を展開していくことができるからです。

### （自己の「在り方」の発見や問い直しを通じて、実践を発展させる過程）

3つ目の過程は、自己の「在り方」を発見したり、問い直したりすることを通じて、実践を発展させる過程です。

<sup>12</sup>このような、主観に結びつけながら理解される理論のことを「小文字の理論」と呼び、客観的に記述された理論のことを「大文字の理論」と呼んで、対比することがある。

例えば、新しい挑戦の中でそれまで知らなかった面白さを感じ、ワクワクしている自分を発見したり、先輩教職員の教育実践に衝撃を受け、近づきたいとがんばったり、これまでにないタイプの子供と真摯に向き合い、苦悩したりする中で、物事の捉え方や価値観が変わったりすることがあると思います。このような時に「気付く」、自分が持っている子供観や学習観、学校観などの価値観、「よさ」などのことを、自己の「在り方」と呼んでいます。

自己の「在り方」は、力量形成・深化の意欲や方向性を左右します。例えば、「教育とは、知識を子供に教えることだ」という「教育観」を強く持つ教職員は、ファシリテーションスキルなどの習得に、関心が向きにくいかもしれません。また、「学校は、保護者や地域住民とともに作り上げていくものだ」という「学校観」を持つ教職員は、積極的に地域協働の方策を学ぼうとするでしょう。

自己の「在り方」は固定的なものではなく、何かをきっかけに広がったり変わったりした結果、同じ子供、同じ教室、同じ学校が、異なるものに見えたり感じられたりするようになり、その結果、それまでと異なる心持ちで実践を重ねられるようになったり、これまで必要性を感じなかったスキルの習得に関心を持つようになったりすることもあります。他の学校への異動や管理職への就任などは、このようなきっかけとなりやすいと考えられます。

「自分は、こういうことにワクワクするのか」、「自分は、こういうことを大事にしているのか」、「自分は、こんな価値観に囚われていたのか」といった、自己の「在り方」への気付きがあると、新しい「在り方」のもと、実践を発展させていくようになります。

#### （「うねり」のある過程）

1つ目の過程は、自分の外にある知識やスキルを取り入れようとする過程です<sup>13</sup>。これに対し、2つ目、3つ目の過程は、自身の教育実践の特徴や考えの枠組み、「在り方」に気付き、そこを起点に、力量を深め、実践を発展させていく過程です。

教職員の力量形成・深化の過程は、新しく知識やスキルを取り入れ、蓄積することで成長するといった、直線的、加算的なものに止まるのではなく、自らの実践を意味付けたり、自身の考えの枠組みを捉え直したり、自己の「在り方」を発見したり、問い直したりすることを通じて、豊かな「気付き」が生まれ、力量がぐっと深まったり、力量形成・深化の方向性が広がったり変わったりする、大小様々な「うねり」を伴う過程だと考えられます<sup>14</sup>。

#### （「研修目標の3要素」）

ここまで、教職員の力量形成・深化の過程を、3つの過程に着目して考えてきました。教職員研修は、これらの過程が豊かになるきっかけを提供するものだと考えられます。具体的には、知識やスキルについて新しく知ったり、自らの教育実践の特徴や考えの枠組み、自己の「在り方」についての気付きが生じた

<sup>13</sup> なお、この過程でも、技術的な振り返り（「教わった通りできているか」）に伴う確認的な「気付き」がある。

<sup>14</sup> 秋田喜代美氏の以下の表現を参考している。

「学び続ける教師像」という語がよく使用される。この語は学びが線形的・蓄積的な学びのイメージを生みやすい。しかしこれからの時代の学びのためには教師自身もつ子ども観や学習観・授業観の質的変容をもたらす学びが求められている。また学び続ける教師という語からは、学びは前進し継続するイメージを与えやすいが、教師の学習の質的転換や変容は、ワクワクするような強い情動喚起や夢中になりあこがれること、あるいは不確かな状況に苦悩し立ち止まり問い続ける時に実際には生まれる。この意味で波があり線形ではない。教師のライフコースの多様性に添った多様で複線的な熟達や学習変容モデルでの研究が今後さらにいっそう必要になるだろう。」（The Annual Report of Educational Psychology in Japan 2023, Vol. 62, 238-252 「学会企画シンポジウム4教師の専門的能力ーその心理学的考察ー」より）

り深まったりする学びの時間を提供することが、教職員研修の役割だと考えられます。研修を通じて、知識・スキルについて新しく知ったり、豊かな「気付き」が醸成されたりすれば、教職員は、そこを起点に、実践を発展させていくことができます。

このように考えたとき、教職員研修がねらいとする参加者の変化は、次の3つだということになります。「研修目標」（「研修を通じて、参加者にどのような気付きや変化があるか」）は、これら3つの要素を、取捨選択しつつ、組み合わせることで表現できるのではないかと考えています。

<「研修目標の3要素」>

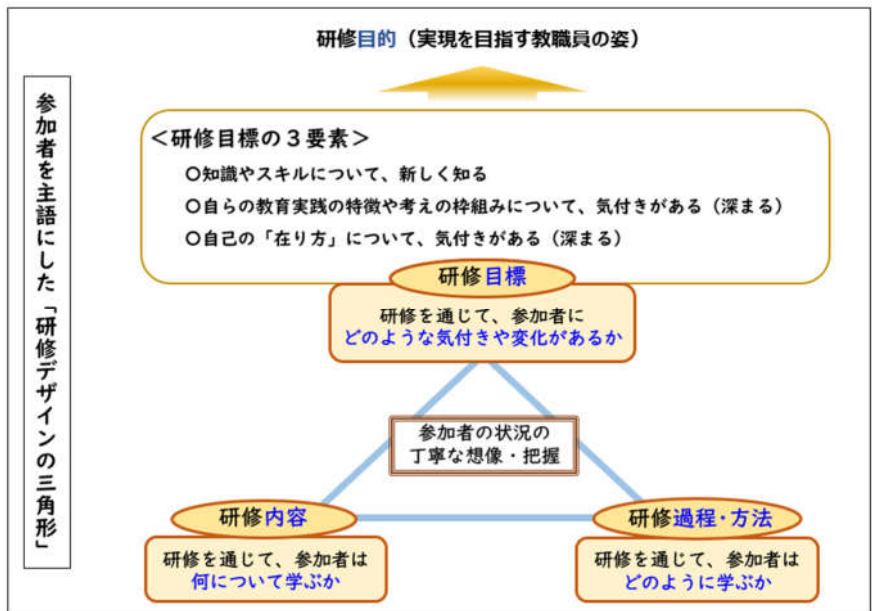
- 知識やスキルについて、新しく知る
- 自らの教育実践の特徴や考えの枠組みについて、気付きがある（深まる）
- 自己の「在り方」について、気付きがある（深まる）

（「研修目標」と「研修目的」）

こういった言葉で「研修目標」を表現するのは「物足りない」と感じられるかもしれません。文部科学省指針や同指針を踏まえて任命権者が策定する「教員育成指針」では、研修のねらいは、「〇〇力の育成」、「〇〇ができるようになる」といった、より「大きな」言葉で表現されることが通常だからです<sup>15</sup>。

ただ、教職員研修の多くは数時間や数日間です。そういった研修について、こういった「大きな」言葉を目標に掲げて研修デザインを考えても、なかなかイメージが湧きません。「〇〇力の育成」や「〇〇ができるようになる」といった言葉で表現されている教職員の資質・能力は、実践を通して、時間をかけながら育まれていくものであり、軽微なスキル（例：zoomの使い方）についてでない限り、数時間や数日間の研修で目指す成果としては、漠然とし過ぎているからだと思います。

そのため、こういった「大きな」言葉は、「研修目標」の上位に位置する「研修目的（実現を目指す教職員の姿）」として、長期の時間軸の中で育まれるものとして意識しつつ、「研修目標」は、「その研修を通じて、参加者に、どのような気付きや変化があるか」という観点から、これら3つの要素を使って言葉にすることで、研修の実態に合った「等身大」の表現で、「研修目標」を考えることができるのではないかと考えています



<sup>16</sup>。

<sup>15</sup> 文部科学省指針では、育成を目指す教員の資質を、例えば、「良好な人間関係を構築することができる」、「学習者中心の授業を創造することができる」等としている。また、各地の教育センターやNITSの研修ガイドでは、「組織マネジメント力」、「教科指導力」、「生徒指導力」等を育成することが、研修のねらいとして掲げられていることが多い。

<sup>16</sup> 「研修ガイド等に、「研修目的」と「研修目標」の双方を掲載するかは、参加者に与える効果を考え決めるものと考えている。

(一例)

一例として、文部科学省指針で教員の資質の一つとして示されている、「学習者中心の授業を創造できるようになること」を目指す数時間の研修について、考えてみます。

まず、「学習者中心の授業を創造できるようになること」は、「研修目的（実現を目指す教職員の姿）」として上位に置きます。

その上で、「研修目標」としては、例えば、以下のようにすることが考えられます（1つ目の要素と2つ目の要素から、表現しています）。

- 参加者が、自らの教育実践と関連付けながら、「学習者中心の授業」という言葉でどういうことが目指されているか知ることを通じて、
- これまで自身が持っていた「学習者中心の授業」像と、文献上の「学習者中心の授業」像との間の重なりや違いに気付いたり、
- 自らの教育実践の中で、「学習者を中心とした授業」像を強く意識した実践と、必ずしもそうではない実践があったことに、気付いたりする。

このような言葉で「研修目標」を設定することで、研修の成果を評価する際にも、「参加者は、学習者中心の授業を創造できるようになったか」といった、的が大きすぎる評価ではなく、「参加者は、知ることができたか」、「参加者の気付きは深まったか」といった観点から、「等身大」の評価を行うことができます<sup>17</sup>。

(長期にわたる研修)

長期にわたる研修でも、同じことが言えます。

例えば、NITSでは、令和5年度に1～2年にわたるインターバル型の研修を始めましたが、こうした長期にわたる研修では、「学習者中心の授業を創造できるようになること」を「研修目標」とすることも考えられます。研修期間の中に、実践を含む過程が含まれており、そのような「大きな研修目標」も、必ずしも非現実的ではないからです。

ただ、研修全体を通じたねらいとしてはそのように書いたとしても、インターバル期間を置いて行われる各回の研修は数時間や数日間であり、それぞれの回の「研修目標」としては、「その回を通じて、参加者に、どのような気付きや変化があるか」を考えなければ、それぞれの回のねらいが漠然としたものになってしまいます。結果として、「学習者中心の授業を創造できるようになること」は、研修全体を貫く「研修目的」として設定した上で、それぞれの回の「研修目標」を、当該「研修目的」に複数ぶら下がる形で設定すると、研修のねらいは構造化されやすくなります。

学校教育で、年間計画と学期計画と単元と授業では、異なるねらいを立てるように、教職員研修においても、研修のねらいを丁寧に書き分けることが重要だと考えます。

<sup>17</sup> 先の生徒指導の事例では、例えば、「研修目的（実現を目指す教職員の姿）」を「生徒指導力、特にアセスメント力の向上」とした上で、関連のコマの「研修目標」を、以下のように設定することなどが考えられる。

参加者が、

○アセスメントに関する基本的な考え方を理解する。

○「チームで、児童生徒の情報を収集・分析・共有し、課題解決を進めているか」というアセスメントの観点から、自らや自校の取組を意味付けたり、捉え直したりし、今後の展開に向けた気付きを得る。



### (急ぎ過ぎる研修)

研修を行う目的は、研修後の実践がよりよいものになっていくことにあります。そうであれば、例えば、「参加者が、取組の改善について具体的に考えられるようになる」といった目標を、研修目標の主要な要素に含めることも考えられますが、今回の提案では、そのようにはしませんでした。

これは、次の2つの理由によります。

1つは、多くの場合、参加者の中に豊かな気づきが醸成されたときには、参加者は、研修後の実践について考え始めているからです。21頁で紹介している参加者の「探究記録」を見ても、研修の中で醸成された気づきが後押しとなって、これまでと異なる実践や学びに向かおうとしていることが見て取れます。自ら掴んだ「気づき」は、新しい行動への強い動機付けになると考えています<sup>18</sup>。

もう1つは、「急ぎ過ぎる」研修にしないようにするためです。研修担当者が研修後の実践への転移を過度に意識すると、参加者の気づきや腹落ちが浅いままに、とりあえず行動計画を「作らせる」研修となるなど、意図に反して、力量の深まりや実践の発展につながらない研修になってしまう恐れがあります。

なお、「参加者が、取組の改善について具体的に考えられるようになる」といった研修目標を組み込むことや、行動計画を作成する研修を否定しているわけではありません。行動計画の作成には、適切に導入されれば、気づきが言語化されたり研修後の実践を具体化できたりする効果が期待できます。大切なのは、行動を急かさず、まずはそれぞれの気づきが深まることを大事にして、研修をデザインすることだと考えています。

### (教職員研修の可能性)

こういったことを考える中で、改めて見えてくるのは、たとえ長期にわたる研修であっても、研修担当者が参加者に接している時間は限られており、「〇〇力」が高まったとすれば、それは、何より、教職員が実践し、試行錯誤したからだということです。例えば、「学習者中心の授業を創造できるようになった」とすれば、それは、教職員が、「学習者中心の授業」に挑戦し、試行錯誤する中で、子供の状況を見取る力を深めていったからだと考えられます。

だからといって研修に意味がないということではありません。日常の実践の合間に、少し立ち止まって、自身の教育実践の特徴や考えの枠組み、自己の「在り方」を考え、気づきを得た結果、その気づきが契機となって、新しい実践を生み出せるようになったり、子供の見え方が変わったりすることは十分考えられ、教職員研修には、このような契機を創り出せる可能性があると考えます。

### (NITSにおける「研修目標」の重点)

NITSでは現在、1つ目の要素（知識・スキルについて新しく知ること）だけでなく、これまで以上に、2つ目の要素（自らの教育実践の特徴や考えの枠組みに気付くこと）を大事にするとともに、さらに、3つ目の要素（自己の「在り方」に気付くこと）を意識した研修づくりを模索しています（「探究型研修」）。

研修とは、知識を新しく知ったり、新しいスキルに慣れたりすることだという、1つ目の要素のイメージが強い場合には、2つ目や3つ目の要素を重視する発想には、違和感があるかもしれません。

<sup>18</sup> ただし、強い動機付けがあっても、研修後に実践の機会がなければ力量の深まりは期待しにくいいため、校長等が、参加者から研修での気づきや学びについて聞き、実践の機会をつくるよう配慮することや、そのために、研修担当者が参加者の所属元と研修成果を共有する努力をすることが重要だと考えている。

確かに、教職員の力量形成・深化の過程の中で、知識やスキルについて、新しく知り、慣れていくことが必要なことも、少なくありません。初任の教員にとっては、そのような学びが必要なことが比較的多いかもしれませんし、ICTを活用した教育の推進や英語教育の早期化のように、新しい教育上の要請が生まれた時には、新しい知識やスキルについて、知り、慣れることが一定程度必要となります。

他方、多くの場合、教職員研修の参加者は教職経験を持っており、研修で扱われる知識やスキルは、それまでの教職経験の中で何かしら触れたものである場合がほとんどです。そのことを踏まえ、研修担当者は、「参加者が、新しく知識やスキルを知ること」以上に、「自身の教職経験と関連付けながら知識やスキルについて知り、参加者の中に豊かな気づきが生まれる」ことを、意識することが重要だと考えています。経験と関連付けられることで、参加者は、研修を自分事として捉えやすくなりますし、このような気づきが、教育実践を発展させていくと考えられるからです<sup>19</sup>。

#### (具体例)

例えば、中堅教員を対象として、教科指導力の向上を目指す研修について考えてみます。研修担当者は、この研修を通じて、特定の授業展開の仕方に関する知識やスキルを知ってほしいと考えるかもしれませんが、ただ重要なのは、参加者が、このような知識やスキルを知ることそのものというより、自らの教職実践と関連付けながらそれらについて知ったり考えたりする中で、「あの時の授業展開は、生徒にこういう効果を及ぼしていたのか」、「個々の授業に注目し、単元を通して学びをつくりあげる発想が十分ではなかったかもしれない」といった気づき、すなわち、自らの教育実践の特徴や考えの枠組みについての気づきが、生まれることです。あるいは、「自分は、生徒がそれぞれの考えを深めていくことより、自分の考えが生徒に伝わることを重要視していたかもしれない」といった、自己の「在り方」についての気づきが生まれることです。そのような気づきが、教職員の力量の深まりをもたらし、実践を変えていくからです。

ICTを活用した教育の研修についても、同じようなことが言えます。研修担当者は、この研修を通じて、ICT機器の操作や授業への活用事例といった知識やスキルを紹介していくかもしれませんが、ただ重要なのは、参加者が、ICT機器の操作方法や活用事例について知ることそのものというより、自らの教職実践と関連付けながらそれらについて知ったり考えたりする中で、「ICTを活用することは、自校の生徒にとって、どのような意義があるだろう」、「これまで私は、生徒が自分に合った学び方を発見していくという発想で、教育を行ってきただろうか」など、自らの実践や自校の取組を特定の視点から振り返り、そこでの気づきをもとに、今後、ICTを活用することで、自らの実践や自校の取組を一層充実させることができるか、考える時間となることです<sup>21</sup>。

<sup>19</sup> このことと関連して、学習指導要領答申には、以下の記述がある（下線は追加）。

「技能についても同様に、一定の手順や段階を追って身に付く個別の技能のみならず、獲得した個別の技能が自分の経験や他の技能と関連付けられ、変化する状況や課題に応じて主体的に活用できる技能として習熟・熟達していくということが重要である。例えば、走り幅跳びにおける走る・跳ぶ・着地するなど種目特有の基本的な技能は、それらを段階的に習得してつなげるようにするのみならず、類似の動きへの変換や他種目の動きにつなげることができるような気づきを促すことにより、生涯にわたる豊かなスポーツライフの中で主体的に活用できる習熟した技能として習得されることになる。」

<sup>20</sup> なお、教職に就く前の教員養成課程においても、それまでに受けてきた教育、家庭教師やボランティア等として教えた経験、教育自習での経験などと関連付けながら知識やスキルについて知ること、学生の中に豊かな気づきが醸成されるよう、学びをデザインすることは可能だと考えられ、そのような学びを通じて、学生の中に、実践を省察する習慣が醸成されるようにすることには、意義があるのではないかと考えている。

<sup>21</sup> このような気づきは、知識やスキルの本質（ここでは、ICT活用に関する知識やスキルの上位にある、学習の自己調整能力）を深く理解することにつながり、そのような理解の深まりが、一層、気づきを深いものにしていくと考えられる。

(参加者を「主語」にする)

このように考えるとき、研修担当者に問われるのは、「研修を通じて、知識やスキルを参加者に伝えることができたか」ということ以上に、「研修を通じて、参加者の中に、豊かな気づきが醸成されていく時間と空間を提供できたか」ということだと考えます。

知識やスキルは、しばしば、「新しく知るべきもの」として華やかに提示されることがあります。新しさや華やかさを強調したり、危機感を強調したりすることには、多くの人の注目を集める効果があります。一方で、そのような提示を受けると、教職員によっては「全く新しいもの」を一から身に付ける必要があるように感じ、負担感を強めたり、受け身で研修を受けてしまったりすることもあります。このような中での研修は、参加者が主体的に学ぶ研修にはなりにくいと考えます。

学びをつくる営みは、実現を目指す方向性（「主体的・対話的で深い学び」など）はあっても、「これが正解」という教育手法があるわけではなく、それぞれの教職員が、教育や教科等の本質を考えながら、それぞれなりに創意工夫していく必要があります。

教職員研修には、教育公務員法制や服務規律など「正しい知識」の伝達と習得が重要な領域もありますが、学びをつくる営みに関わる研修の場では、新しさへのワクワク感を大事にしつつも、それぞれの参加者の中で、自身の教職実践の特徴や考えの枠組み、自己の「在り方」への気づきが豊かに生まれることを意識して研修をデザインすることで、参加者が自分事として参画する、参加者を「主語」にした研修にしていくことが大事なのではないかと考えています。

「共通言語」③：「豊かな気づきが醸成される学び」

（「豊かな気づきが醸成される学び」）

2つ目、3つ目の要素、すなわち、意味付けや捉え直し、発見や問い直しを通じて、自らの教育実践の特徴や考えの枠組み、「在り方」への気づきが醸成される学びを、「豊かな気づきが醸成される学び」と呼びたいと思います。右の図は、このような学びを表現したものです。

NITS では、教職員の力量の深まりと実践の発展を支援できるよう、これまで以上に、このような学びとなることを意識して、研修をデザインしたいと考えています。

（NITS の取組）

ここでは、このような方向性に向けた、NITS の取組を紹介したいと思います。

NITS では、NITS の中心的な研修である「職階別中央研修」の全体構成を令和5年度に見直し、研修全体を通して参加者の気づきが醸成されていくデザインへ変えつつあります。

令和4年度の「職階別中央研修」は、「学校組織マネジメント」など8つのテーマについて、午前・午後3時間の講義・演習が、5日間にわたって個々別々に提供される構成でした。

令和5年度には、大きく、次の6点の変更を行いました（18頁の図を参照ください）。

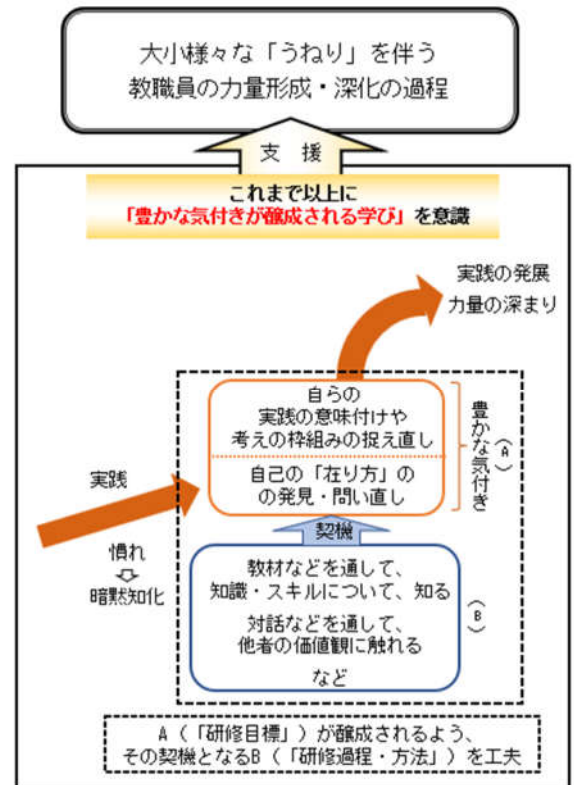
第一に、初日は、「令和の日本型学校教育」答申からの気づきを得る日としました。具体的には、午前中は、荒瀬理事長のデザインのもと、講義や対話、内省を繰り返します。午後は、約45分、各自で同答申を読みながら関心がある箇所について考えをまとめ、その後、休憩を挟んで1時間半程度、自分なりの考えについて4人程度で対話したり、今後に向けて問いを立てたりする時間としました。

第二に、毎朝冒頭に約30分間の「イントロダクション」の時間を取り、前日の気づきを踏まえつつ、その日の研修内容を見ながら、「自分は今日、どういうことを学びたいか」を書いてもらうことにしました。

第三に、毎日1日の終わりに、約1時間の「リフレクション」の時間を取り、その日の学びを振り返る時間を持つことにしました。具体的には、NITS の研修担当者が、参加者に問いかけをし、その問いかけのもとで、内省や対話を行う時間としました。これら「イントロダクション」、「リフレクション」の時間を設けるため、各コマにおける講師の時間は、令和4年度に比べて30分ずつ短縮されました。

第四に、最終5日目に、研修での学びを踏まえて今後どのような実践を行うか、研修担当者のファシリテートのもと、学校改善計画を練る時間を設けました。

第五に、理事や審議役などが「終わりの挨拶」をしていた閉講式を廃止しました。参加者にとって、研修は、今後の実践の発展に向けた「始まり」であるにも関わらず、むしろ、「終わった」感が出てしまうことがあるからです。代わりに、学びに伴走してきた研修担当者が、今後に向けた言葉を送り、参加者を「元気づけ」て、送り出すこととしました。



第六に、各職階の1回目の研修を、インターバル型の研修（※一定期間、間隔を空け、複数回研修を開催）としました。具体的には、5日間の対面研修の約半年後に、改めてオンラインにより4人程度で集まり、研修後、実践を重ねてきた中で気付いたことや、最終日に作成した学校改善計画の進捗状況について、1日かけて対話する時間を設けました。

#### （変更の効果）

このような変更の結果、5日間を通した研修の流れが以前よりつながるものとなり、事前の「イントロダクション」、事後の「リフレクション」により、各講師が行う講義・演習での学びが、一層深まりやすい構成となりました。また、学校改善計画をじっくり練る日を設けたり、インターバル型を入れ研修後の実践を改めて振り返る機会を設けたりすることで、学びが実践に生かされやすくなったと考えています。

NITS 職員においても、これまでは「講師任せ」の感が大きかったのに対し、研修担当者として、研修全体を通して、研修をどのようにデザインしていくか考える感覚が強まりました。

令和5年度の参加者からの感想では、それまでにあまり見られなかった、以下のような言葉をいただきました。

- 全ての講義が包括的につながっていることが実感できました。とても良い構成であったと思います。  
(同様 14 件)
- 「問い→講義→演習→振り返り」の流れがしっかりと構築されており、自分の考えや意見をうまくまとめながら他者と議論できるので、自らの考えが深まることはもちろんのこと、他者の意見を参考にブラッシュアップしていくことで新たな知見を得ることができました。(同様 13 件)
- 5日目の学校改善計画の策定に向け、考えられた構成だと思いました。講義を受けていくうちに、自然と学校の改善計画を意識しながら受けることができました。(同様 1 件)

参加者に豊かな気付きが醸成されることを意識した研修デザインの意図が認識され、研修での学びが深まりつつあるのではないかと考えています。

#### （さらなる挑戦）

NITS の職階別中央研修では、これまで、研修のねらいとして、1つ目の要素（知識・スキルについて新しく知ること）が意識されることが多かったと考えています。

令和5年度は、これまで以上に、2つ目の要素（自らの教育実践の特徴や考えの枠組みに気付くこと）を意識し、研修の構成を変更しました。

そして、3つ目の要素である、自己の「在り方」への気付きが生まれることを意識して、令和5年度に、NITS として初めて挑戦したのが、「探究型」の研修です。

令和5年度 教職員等中央研修【第2回中堅教員研修】

7月24日(月)	7月25日(火)	7月26日(水)	7月27日(木)	7月28日(金)
8:45~9:15 受付	8:45~9:10 イントロダクション	8:45~9:10 イントロダクション	8:45~9:10 イントロダクション	8:45~9:10 イントロダクション
	休憩	休憩	休憩	休憩
9:15~9:25 開講式	9:15~12:00 (休憩:15分を含む) 講義・演習	9:15~12:00 (休憩:15分を含む) 講義・演習	9:15~12:00 (休憩:15分を含む) 講義・演習	9:15~12:00 (休憩:15分を含む) 演習・協議
休憩	学校組織マネジメント	インクルーシブ教育システムの推進	カリキュラム・マネジメント	学校改善計画の策定
9:30~10:50 研修ガイダンス				
休憩	広島大学	新潟大学	静岡文化芸術大学	
11:00~12:00 講義 令和の日本型学校教育の実現に向けて 教職員支援機構理事長 荒瀬 克己	教授 曾余田 浩史	教授 長澤 正樹	教授 倉本 哲男	
12:00~13:00 昼休憩	12:00~13:00 昼休憩	12:00~13:00 昼休憩	12:00~13:00 昼休憩	12:00~13:00 昼休憩
13:00~15:45 (休憩:15分を含む) 演習・協議 令和の日本型学校教育の実現に向けて	13:00~15:45 (休憩:15分を含む) 講義・演習 生徒指導の推進	13:00~15:45 (休憩:15分を含む) 講義・演習 リスク・マネジメント	13:00~15:45 (休憩:15分を含む) 講義・演習 学校ビジョンの構築	13:00~14:30 演習・協議 学校改善計画の策定
	国立教育政策研究所 総括研究官 宮古 紀宏	多賀城市立多賀城小学校 講師 身崎 裕司	沖縄国際大学 准教授 照屋 翔大	休憩
				14:45~15:00 連絡
休憩	休憩	休憩	休憩	
16:00~17:00 リフレクション	16:00~17:00 リフレクション	16:00~17:00 リフレクション	16:00~17:00 リフレクション	



## 「共通言語」④：「探究型研修」

### （「探究型研修」）

NITS では、参加者に醸成される「気付き」の中でも、自己の「在り方」への気付きが生まれることを意識しながら、参加者の「探究」を後押しする研修のことを、「探究型研修」と呼んでいます。

平成30年に改訂された高等学校学習指導要領では、「総合的な探究の時間」が設けられました。この時間の目標は、「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成する」こととされています。また、同解説は、この時間を通して、課題を探究しながら、自己の在り方生き方を問い続ける姿が一人一人の生徒に涵養され、自ら社会に関わり参画しようとする意志、社会を創造する主体としての自覚が徐々に育成されることが、期待されるとしています<sup>22</sup>。

自己の「在り方」への気付きを意識した研修を「探究型研修」と呼ぶのは、このような、自己の在り方生き方を問い続ける態度や価値観が育まれていくことを重視した、「総合的な探究の時間」における探究的な学びの捉え方を踏まえたものです。

また、同解説を参考にしつつ、NITS では、「探究」を、以下のような、思考と情動の双方を伴う、漸進的・発展的な営みだと捉えています。

「探究：自己との関わりを意識して課題の本質に向き合う中で、驚きや楽しさ、葛藤が生まれ、感性や問題意識が揺さぶられ、自らの視座、価値観、思いを発見したり、問い直したりすること、そして、その中で立ち現れてくる新しい自己の在り方のもと、実践に取り組んでいく営み」

「探究型研修」は、このような「探究」を後押し、教職員が、自己の「在り方」を意識して課題の本質に向き合うことを通して、「探究的な学び」を自ら体感していく研修です<sup>23</sup>。

### （「探究型研修」の意義）

「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すこれからの時代の学びのためには、教師自身もつ子供観や学習観・授業観の質的変容が必要だとされています<sup>24</sup>。確かに、「主体的・対話的で深い学び」は、学習指導要領を改訂すれば実現するものではなく、何万何百万もの教室で日々行われる「教える・学ぶ」という営みが変わることで、はじめて実現するものであり、その鍵を握っているのは、それぞれの教室で子供に関わっている、教職員の子供観や学習観、授業観です。

また、不登校児童生徒の急増は、「学校観」の見直しを迫っているとも考えられますし、第4期教育振興基本計画では、子供たちのウェルビーイングを高めるためには、教師のウェルビーイングが必要だとされました。「誰一人取り残すことのない学校教育」<sup>25</sup>、「教職員のウェルビーイング」を本当に実現しようとするならば、「学校とは、どういうところなのか」、「私達にとって、幸せとはどういうことか」といった本質を問う時間が必要なのではないかと考えます。

<sup>22</sup> 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説「総合的な探究の時間編」P.19

<sup>23</sup> なお、課題解決を行う「探究」の過程では、様々な知識やスキルが必要となる。研修担当者が、「探究型研修」の中で、これらの知識やスキルの育成に「も」関わるか、どの程度関わるかは、リソースとの兼ね合いを考えながら、判断することになると思われる。基本的に想定されているのは、「探究型研修」を通じて高まった実践の変革への意欲を糧に、参加者がそれぞれに、知識・スキルを高めようとする取り組み姿である。

<sup>24</sup> 秋田喜代美氏より。

<sup>25</sup> 令和3年答申。

「探究型研修」は、教職員が、自らの「観」に向き合う時間と空間が醸成されることで、学びや学校、社会、幸せの捉え方が、徐々に広がったり、変わったりすることを目指す試みです。

全国の学校で「総合的な探究の時間」が実施されているように、全国で「探究型研修」が実施され、教職員が自己の「在り方」を意識して課題の本質に向き合う時間と空間が生まれていくことは、これからの時代の学びをつくりあげていく上で、意義が大きいのではないかと考えています。

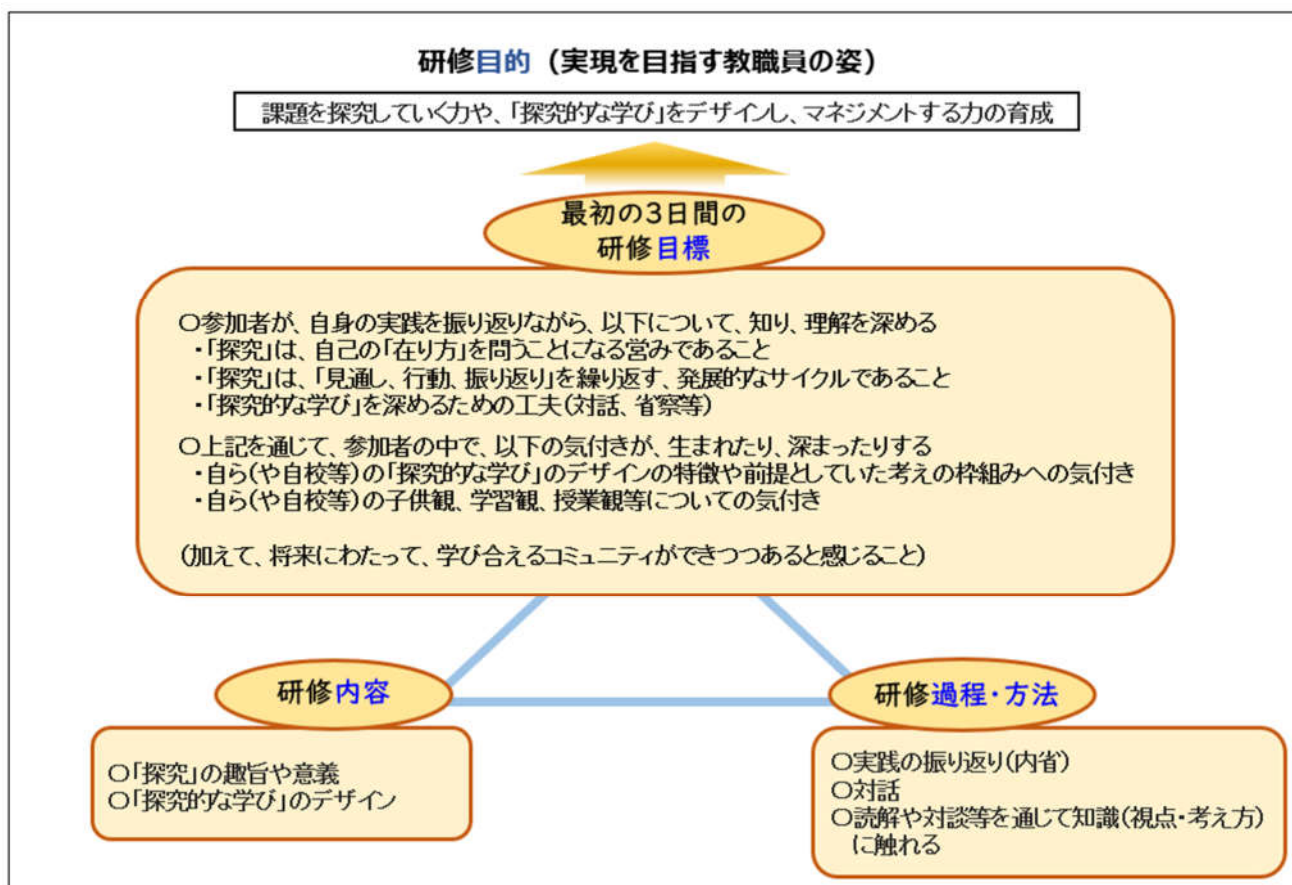
（「探究型研修」の実現可能性）

そのような研修をつくることは、可能なものでしょうか。

NITS では、令和5年度、NITS 初めての探究型研修である「コア研修」を実施しました。夏に2泊3日の対面研修、その後約3か月おきに2回オンラインで研修を行いました。

「探究的な学び」をテーマに、「自ら問いを立て、実践の振り返りや対話、知識の習得を重ねながら、実践を展開していくことで、自他の価値観を捉え直し、新たな問いや実践に向かう」探究過程を後押しすることを通じて、参加者の中に、自己の「在り方」の気付きを含め、豊かな気付きが醸成されていくことが目指されました。

（※巻末には、コア研修（1年コース）の実施要項、運営資料、主担当の文章を参考資料として掲載しています）



NITS の研修における感想は、これまで、その多くが以下のような内容でした。

- ・〇〇を教えてもらい、ありがとうございました。
- ・講師の〇〇という言葉が、大変印象に残りました。
- ・〇〇が勉強になりました。学校で使ってみたいと思います。

以下は、コア研修（1年コース）への参加者が、研修の中で綴った「探究記録」の一部です。

中学校教諭：

「つくばでの研修で探究的な学びの楽しさを体験し、ぜひ学校で生徒や先生方にも経験してもらいたいと思った。自分の授業スタイルを変えることを考えたが、特別なことをしなければいけない、という思いに縛られてしまい、逆にうまくいかないことに苦しさを感じてしまっていた。他県の先生と話して、実は今までやってきたことが生徒の知りたいという気持ちを引き出していたのではないかと原点に帰ることができた。もちろん、探究のスタイルは大切であるが、発問だったり、導入の演示だったり、今まで考えてきたことの延長線上に、生徒の探究的な学びがある、と再認識した。

ただ、主体的な学びの評価方法や一人一台端末の活用方法については、全くの勉強不足で、もっと本気で学んでいかなければ何も変えることができない、ということも痛感した。」

中学校教諭：

「探究的な学習について議論をかわしたり資料を読み解いたりする中で、『探究的な学習とは、自ら問いをたて、問いを探究するプロセスを探りながら自分なりの解を発見していく学習。また探究する中で新たに生まれる問いにより、探究のサイクルがまわること』と自分なりに解釈した。

この研修に入る前は、自分自身は探究的な学習に取り組むことができている、きちんと理解していると自負していたが、ここで他の先生方と対話しているうちに、「探究的な学習」の型はできていて、分かっているかもしれないが、本来の目的について理解できていなかったなと猛省した。」

高等学校教諭：

「自分の中で様々な学びと想いが錯綜した夏からのコア研修であったが、時間がたち、しばらく現場も離れ、色々なことが洗練された現在、自分の中に残っていることは次のことである。

自分の学びや変化を振り返り、こういう学びがあったとメタ認知するだけでなく、それを受けて自分がどう感じるのかその感情をメタ認知することが大事だということ。そしてそのためには対話と振り返りが必要であるということである。探究していくことが楽しい、見方・考え方が広がるのが楽しい、自分が変化すること、成長しているのが嬉しい、自分の価値観を変えていくことは面白い、そんな充足感を持ち、そして楽しいから、また楽しいと感じたい、もっと喜びを感じたいと探究する、この繰り返し豊かな人生につながるのではないかとということ。これを生徒にも、先生方にも是非味わってほしい。そう願っている。」

小学校教諭：

「学習者主体。自由進度学習。対話で深める学習展開。学びの必要性。これまで難しい言葉を並べるばかりだった自分の研修観。なかなか実感がわかかなかったのは、きっと上から見ていただけだったからだと思う。今回「まずは自分がやってみよう」と飛び込み、子どもたちと同じように発見や経験を繰り返す中で、また新たな疑問や興味がわいてきた。ボランティアの方々の言う通り、関わる大人も懸命に学び、そして挑み続けた。自分の新たな視座は、このことかもしれない。今記録を綴りながら、ふと省察できた。

今度の研修が最後となる。きっと他の先生方もそれぞれのアプローチで「探究」を探究しているに違いない。また対話を通して自分の中の何となくが形になっていく経験を味わえる。そのことが楽しみでたまらない。」



1つ目の探究記録からは、自身の教育実践の意味付けが、2つ目の探究記録からは、自らの考えの枠組みの捉え直しが、3つ目、4つ目の探究記録からは、自己の「在り方」の発見や問い直しが行われたと捉えることができるのではないかと考えています。また、研修の中で醸成された気づきが後押しとなって、これまでと異なる実践に向かったり、新たな学びの必要性を感じたりしていることも見て取れます。

これまでの研修とコア研修では、参加者の感想に質的な違いが見られ、参加者によっては、自己の「在り方」についての気づきが醸成される研修になったのではないかと考えています。

（「探究型研修」をデザインする）

NITSの「探究型研修」開発の取組は始まったばかりです。ここでは、これまでの試行錯誤の中で、「探究型研修」をデザインする上では、こういったことが重要ではないかという、NITSの現時点の「気づき」を、「研修担当者のモード」と「デザイン上の工夫」の2点から、共有したいと思います。

これらの「気づき」は、教職員が「探究的な学び」を展開する時や、研修担当者が「豊かな気づきが醸成される学び」を実現しようとする時、参考にできることが含まれているのではないかと考えています。

#### 【 研修担当者のモード（気持ちの持ちよう） 】

（それぞれなりの気づきを歓迎すること）

一番重要なのは、研修担当者が、参加者なりの気づきが生まれることを歓迎すること、そして、自らも、参加者とともに豊かな気づきを得ようとする事だと考えています。言葉を変えれば、研修担当者が、参加者とともに探究しようとする事です。

研修担当者は、「正解」を教えなければならないと考えていることが、少なくありません。また、参加者も、少なからず、研修は「正解」を教わる場所だというイメージを持っています。そういった中では、参加者が自分事として研修に参画し、自分の頭で考え、気づきを深めていく学びは生まれにくいと考えています。研修担当者が、「正解」を与える者として参加者の前に立つのではなく、参加者とともに学び合いの場をつくり上げていこうという心持ちで研修にのぞみ、そのような心持ちを言葉にすることで、参加者の中に、「ここは、自分で考えることや、それぞれの気づきが大事にされる場だ」という感覚が、徐々に生まれていきます。

実は、NITSが「探究型研修」に初めて取り組むときの不安感は、とても大きいものがありました。参加者から、「なぜ教えてくれないのか」と言われるのではないかと思っていたからです。

この1年間の発見は、参加者の多くは、自ら気付いたり、モヤモヤしたりする時間を、貴重で面白い時間だと考えてくれるということであり、また、自ら気付いたり、モヤモヤしたりしたことは、研修が終わってからも頭や心に残りやすいということです。

（丁寧に想像しようとする事）

知識を伝達したり、決まった手順で演習させたりする研修ではなく、それぞれの気づきが深まっていく研修をつくらうとすると、参加者の学び方や学びから得られるものは、多様化します。そのような中でも、参加者の気づきが深まっていくよう研修をデザインするためには、研修担当者は、参加者の状況を可能な限り把握しようとする事とともに、

- ・参加者は、研修にどのような心持ちでのぞむだろうか
- ・参加者は、研修の中で、どのような気づきを得ていくだろうか
- ・参加者は、研修後、どのような状況に置かれるだろうか

と、参加者の視点に立って、その状況を丁寧に想像する必要があります。

そのような想像のもと、「研修目標」、「研修内容」、「研修過程・方法」を練り、また改めて参加者の視点に立ってこの研修がどのように感じられるか考え、再度、研修担当者の視点から構成を吟味する、参加者と研修担当者の視点を行ったり来たりしながら、研修をデザインすることが大切だと考えています。

(学びが変わっていくことを楽しむこと)

ただし、参加者の状況を丁寧に想像し、「研修目標」、「研修内容」、「研修過程・方法」を練り、学びを組み立てる一方、予め決めた目標や計画通りに進行させるイメージのもと、「逆算的に」研修を行おうとすると、「探究型研修」はうまくいかないと考えています。研修担当者の発想で、参加者の可能性を限界づけてしまうことになるからです。

実際、それぞれの「探究」を後押ししようと、参加者の学びの自由度をできる限り確保しようとする、学びは事前にデザインした通りには進みません。いったん研修が始まってからは、参加者の様子を丁寧に見取り、醸成されつつある気づきを想像・把握しながら、時間配分や教材、話し方などを柔軟に変更していくことが必要となります。なお、コア研修では、研修中や研修終了後にファシリテーターが集まり、参加者が今どのような様子が情報共有を繰り返すことで、参加者の状況をふまえた構成の変更を行っていきました。

研修担当者が、想定を超えた参加者の変化や即興で学びを創り上げていくことを、楽しもうとすることで、参加者にとっても、研修担当者にとっても、研修は、より面白くなると考えています。また、この研修は、そのような研修ですと参加者に共有しておくともよいかもかもしれません。全員で一緒につくっていく研修だという感覚が生まれますし、参加者に、この研修が、「探究」過程（※見通しを持ち、行動し、振り返り、振り返りをもとに、次の見通しを持ち、行動し、振り返る、長期的で漸進的な改善サイクル）となっていることが伝わるからです。

## 【 デザイン上の工夫 】

### (①対話の時間・内省の時間)

次に、デザイン上の工夫を3点挙げたいと思います。1つ目は、参加者が、他者と対話する時間と、一人で内省する時間の両方を、十分に確保することです。

自身の教育実践の特徴や考えの枠組み、自己の「在り方」への気づきは、しばしば、他者の教育実践や思い、考えに耳を傾け、自らのことを語り、そのような交流から生まれた驚きや違和感を互いに大事にしようとするときに生まれます。こういったコミュニケーションの在り方は「対話」と呼ばれ、相手を説得しようとする「討論」や、関係者の合意形成を目指す「議論」と区別されます。対話が豊かな気づきを生むのは、判断をいったん保留して、互いに、それぞれの語りの背後にある経験や感情、価値観をできる限り深く理解し、相手に返そうとするからです。

また、自分の中で生まれた気づきについて、熟考し、綴る、内省の時間を取ることで、自身の気づきに向き合うことができます。内省の時間を研修期間中に複数回確保すれば、参加者の重層的な気づきを促すこともできます。対話などからの気づきは、言語化し綴ることで、消えることなく、深まっていきます。

## (②問いかけの工夫)

2つ目は、対話や内省の深まりをもたらす、問いかけの工夫です。

対話や内省の時間を設けても、取組の紹介に終始し、気づきや理解が深まらないこともあります。そのとき、研修担当者やファシリテーターからの工夫された問いかけがあると、対話や内省に深みが生まれやすくなります。問いかけは、シンプルに教育実践の内容を聞くものもあれば、実践を決定付けている背景について聞くものもあります。また、参加者の価値観や「よさ」についての問いかけも考えられます。

なお、「探究型研修」では、研修担当者やファシリテーターが自己の「在り方」について問いかけることを意識することが大切ですが、そのような問いかけを行えば、自己の「在り方」の気づきが深まるわけでは、必ずしもありません。事前に準備しておきつつも、参加者の様子を見ながら、どのような問いを、どのようなタイミングで発するか、考えていく必要があると考えています。

### ※問いかけの例

- ・「どういう実践をしていますか？」(行動)
- ・「実践の中で、どういうことを考えたり、感じたりしていましたか？」(考え・感情)
- ・「そのように考えたり感じたりするのは、ご自身の過去の経験が影響していますか？」(経験)
- ・「その実践って、そもそもどうして必要なんでしょうか？」(前提)
- ・「〇〇さんは、どうして教職に就かれたんですか？今後何を実現したいですか？」(使命、望み)
- ・「実現したいことを妨げている要因が、ご自身の中にあると思いますか？」(制約)
- ・「〇〇さんが子供と接する際、一番大事にしたいと思っていることは、何ですか？」(価値観)
- ・「〇〇さんは、自分のどういうところがよいところだと思いますか？」(よさ)

## (③教材(学習材)の工夫)

3つ目は、対話や内省の深まりをもたらす、教材(学習材)の工夫です。

「探究型研修」の中核的な教材は、自身や他者の実践経験です。対話の中で現れてくる自他の実践経験とともに、教職員が実践を振り返って綴った「実践記録」は、他者の実践や、実践の省察過程を追体験することができ、貴重な教材になります。

また、研究文献や行政文書、有識者の話や対談、オンデマンド動画などを用意し、これらを通じて、物事を捉える視点や考え方について知ったり熟考したりする時間を取ることも、対話や内省の深まりに寄与します。「探究型研修」では、特定の視点や考え方から自身の経験を振り返ることを通じて、その視点や考え方への理解を深めつつ、それぞれなりの気づきが深まっていくよう、学びをデザインすることが多いと考えています。

データも、証拠(エビデンス)としてではなく、気づきの契機を与えてくれる教材として扱うことで、対話や内省の深まりにつながります。

教材には、多種多様なものがあると思います。研修担当者が、研修を創造的にデザインしようとするとき、世の中の全てのものが教材に見えるようになっていきます。参加者の気づきが深まる研修とするためには、参加者を惹きつける「力のある教材」を探したり作り出したりするとともに、その教材と参加者の出会いを工夫することが、大切だと考えています。



## 「共通言語」⑤：学び合いのコミュニティ

(コミュニティを生み出す力)

研修の提供の在り方は様々です。指導・助言を通じて理解を促す手法もあれば、講演のように一方通行で話すスタイルもあります。NITSの研修動画も、基本的に、一方通行の講義スタイルです。一般には大人が集中して活動できるのは15～20分程度と言われており、NITSの研修動画も10分や20分を単位としていますが、人の心を震わす、長時間の講話もあると思います。

学び手の状況や必要性はその時々で異なり、学びが様々な形で提供されるのは、大切なことだと考えています。

同時に、参加者それぞれの気付きを大事にする学び方には、他の学び方には必ずしも見出せない「よさ」があると考えています。「学び合いのコミュニティ」を生む力です。

(NITSの令和5年度最大の気付き)

「コア研修」の中では、複数回、かなりの時間をかけて対話する時間が取られます。対話は様々な組合せで行われますが、4人程度の同一メンバーによる「ホームグループ」も作られていて、とりわけこのホームグループの中では、互いの実践から学び、支え合おうとする空気感が、自然に生まれていきます。

令和5年度の春、NITSは、「研修マネジメント力協働開発プログラム」、通称「マネプロ」をスタートさせました。マネプロは、NITS職員対象の探究型研修プログラムです。NITSが「研修観の転換」を進めていこうとするには、まずもってNITS職員自身の「研修観の転換」が必要ではないかと考え、始めたものです。「新たな教職員の学び」とはどういうもので、どのようにデザインしていけばいいかをテーマとし、年間を通じて14回開催され、毎回2時間程度、約20名が参加して、ともに新たな研修づくりに挑戦した経験をもとに対話することなどを通して、学び合ってきました。

マネプロを始める前は、このような対話を通じた学び合いは、時間がかかる割に（といっても、業務時間の2%程度ですが）、成果が乏しいのではという懸念もありました。

NITSの令和5年度最大の気付きは、それぞれがそれぞれの気付きから学ぼうとする環境が醸成されることは、実践を発展させる大きな力になるということです。

実際、マネプロを始めてから見られたのは、「教職員の学び」について考えることへの関心の高まりであり、職員間の関係性の深まりであり、文献を読み、視察に行き、そこそこで気付きや考えを話し合い、それらからの気付きを、NITSの研修に活かすのみならず、NITS外の研修担当者とも共有していこうとする姿です。NITSが、組織として「研修観の転換」に向かっていく上で、マネプロは、中心的な役割を果たしたと考えています。

こういった成果を踏まえ、NITSでは、令和5年度後半から、全国の研修担当者とともに、研修デザインについて学び合う全国プログラム（「全国マネプロ」）を立ち上げました。

誰かが教えるというスタイルではなく、対話などを通して、それぞれの気付きを大事にしようとする学びのスタイルからは、コミュニティが生まれやすいのではないかと考えています<sup>26</sup>。

<sup>26</sup> これまでも、NITSの研修では、コミュニティが生まれてきた。特に長期の宿泊研修が行われていたときには、一か月以上、「同じ釜の飯」を一緒に食べ、夜通し語った経験が、研修後も続くコミュニティを生んできた。ただ、働き方改革の中で、そこまで長い研修は行いにくい現状がある。

## （組織としての力）

今回の提案は、個々の教職員の力量形成・深化の過程に着目し、教職員研修を通じて、その過程をどのように支援するかという発想で考えてきました。他方、教育活動を発展させるには、個々の教職員の力だけでは限界があり、組織として取り組むことが大切です。

例えば、令和の日本型学校教育答申では、探究心を持ちつつ自律的に学ぶ教師像とともに、校長のリーダーシップのもと、教職員、事務職員、多様な外部人材等がチームとなり、学校教育目標の達成に向けて、組織的・協働的に取組を進める学校の姿が描かれました。学校教育の充実のためには、個々の教職員の力量形成・深化とともに、学校の組織力を高めることが欠かせません。

それでは、学校等が組織力を高めていくには、どういったことが必要でしょうか。

令和5年度のNITSの経験からは、「学び合いのコミュニティ」が形作られていることが、組織力向上の一つの鍵になるのではないかと考えます。職員間のコミュニケーションが質・量ともに高まり、教育活動の発展に向けて、組織的・協働的に取組を進めやすくなるからです。

「学び合いのコミュニティ」の中では、研修での学びも糧としながら、自律的、協働的に学びが深まっていきます。

そこで見られるのは、それぞれが、主体的、対話的に、深く学んでいこうとする姿であり、「変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶ」<sup>27</sup>姿です。「学び合いのコミュニティ」が形成されていることが、研修担当者の「主体的・対話的で深い学び」や教職員の「主体的・対話的で深い学び」、子供の「主体的・対話的で深い学び」の実現を根底で支え、組織としての取組を活性化させるのではないかと考えています。

実際、充実した校内研修は、教職員の力量形成・深化に寄与するとともに、学校の組織としての発展につながるとされています<sup>28</sup>。

組織の活動を意思決定する「議論」と、互いから学び合おうとする「対話」の双方が、学校運営の様々な場面に意識的に編み込まれ、両輪として機能することで、学校は発展していくのではないかと考えられます。

## （研修担当者の意識）

組織として取り組むことの大切さを考えると、研修担当者が教職員研修をデザインするに当たっては、たとえ組織マネジメントがテーマではない場合でも、研修の中に組織としての取組の充実に向けた視点を取り入れることが重要な場合が多いのではないかと考えています。

例えば、「探究的な学び」をテーマとする際にも、参加者自身の授業についての気付きとともに、参加者の学校の組織としての取組の充実に向けた気付きも生まれれば、学校での取組の広がりが期待できます。

11頁では、次の3つの要素を、取捨選択しつつ、組み合わせることで、「研修目標」を表現することを提案しました。

- 知識やスキルについて、新しく知る
- 自らの実践の特徴や考えの枠組みについて、気付きがある（深まる）
- 自己の「在り方」について、気付きがある（深まる）

<sup>27</sup> 令和4年答申

<sup>28</sup> 木原俊行氏は、すぐれた校内研修（「学校研究」）は、きちんとデザインされれば、教師たちの自己実現の機会たりうるし、学校が発展を遂げるための装置や機会たりうるとする。（『教師が磨き合う「学校研究」』ぎょうせい）

上記を考えると、研修担当者は、こういった「研修目標」とともに、研修のテーマに応じて、

- 組織的・協働的な取組に関する知識やスキルについて、新しく知る
- 自らの組織の取組の特徴や、組織が前提としている考えの枠組みについて、気付きがある（深まる）
- 自らの組織の「在り方」について、気付きがある（深まる）

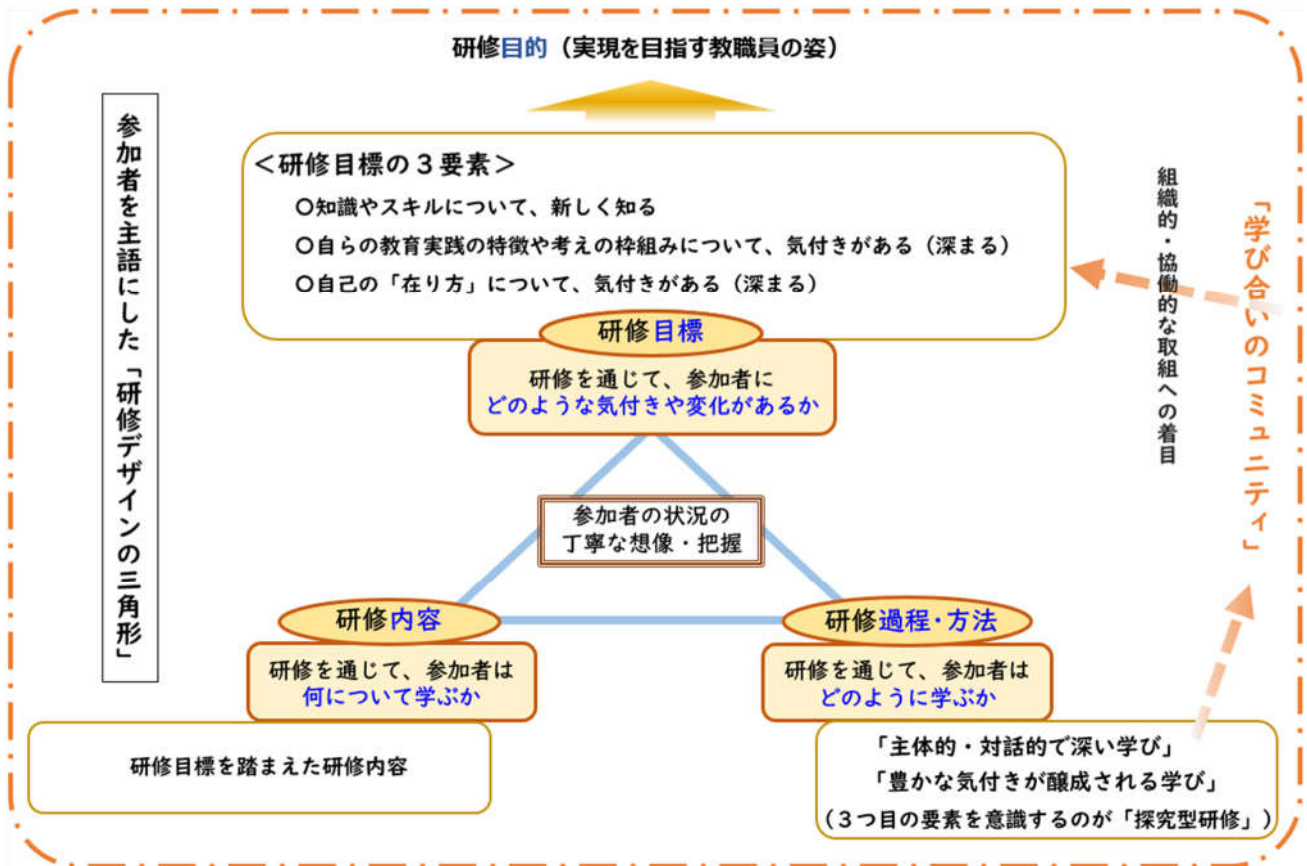
といった、組織的・協働的な取組に着目した「研修目標」も意識することが大切だと考えています。

また、研修の時間の中で、参加者が「学び合いのコミュニティ」のよさに気付いたり、「将来にわたって学び合えるコミュニティをつくることができた」と感じられたりするよう、研修担当者が、心を配り、時に柔らかく働きかけることは、とても大切なことではないかと考えています。

NITS では、令和5年度にコア研修（2年コース）や教育行政リーダー研修を立ち上げましたが、これらは、組織として協働的に探究することを主要なテーマとしています。

今後、これらの研修を振り返り、NITSとしての「気付き」をまとめ、全国と共有する機会もあればと考えているところです。

【5つの「共通言語」の統合図】



### 3. 今後の論点など

(教職員の学びに関する多くの論点)

本文書では、①参加者を主語にした「研修デザインの三角形」、②研修目標の3要素、③豊かな気付きが醸成される学び、④探究型研修、⑤学び合いのコミュニティ、という5つの「共通言語」を提案してきました。

教職員の学びに関する論点は、この文書で挙げた以外にも、数多くあります。

例えば、

- ・教職員研修の評価を、どのように行えばいいか。
- ・どうすれば、よりよい研修環境をつくることができるか。
- ・校外研修と校内研修をどうつなげるとよいか。

などです。

「教職員の力量の深まりを可能とする、教育行政や学校の条件は何か」といった、教職員の学びを取り巻く環境や構造に関する問いもあると思います。

また、今回の提案についても、

- ・「学びの相似形」とは、具体的には、どういうことを指すのか。
- ・教職員の力量形成・深化の過程には、他の捉え方もあるのではないか。
- ・豊かな気付きを醸成するための研修手法には、どのようなものがあるか。
- ・どうすれば、「学び合いのコミュニティ」の醸成を促すことができるか。

など、掘り下げるべき、多くの論点があると思います。

今回の提案は一つの「仮説」であり、「研修観の転換」に向けた対話のきっかけになればと考えています。

(教職員の学びに関する「学び合いのコミュニティ」の形成)

子供の学びをより良いものとする上で、教職員の学びをより良いものとすることは、とても大事なことのはずです。それにもかかわらず、これまで、教職員の学びに焦点を当てて考えることが、必ずしも多くなかったのではないかと考えています。

今、NITSが目指しているのは、教職員の学びに関する「学び合いのコミュニティ」が、全国各地で形作られていくことです。

そして、各地で生まれた、教職員の学びに関する「学び合いのコミュニティ」がつながり、子供の学びに関する「学び合いのコミュニティ」とともに、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた広がりがつくられていくことです。

教職員研修は、とてもクリエイティブな営みです。

今後、全国で教職員研修を創られている方々と、様々に対話する機会が持てることを、NITS職員一同、心から楽しみにしています。

令和5年度教職員等中央研修「コア研修」実施要項  
(課題探究力の育成を目的とする研修)

○ 目的

VUCAと言われる、変化の激しいこれからの時代を生きる子供たちには、自ら問いを立て、課題を探究し、他者と協働しながら人生を切り拓いていく力が求められる。教師にはこのような子供の力を引き出せるよう、子供を主語とした探究的な学びを展開することが求められている。

また、学校が授業改善や学校改善を持続的に進めていくためには、教職員集団の間で、目標達成に向け、組織的で探究的な議論や学びが繰り返されるよう、マネジメントを行う必要がある。

従来の教育で育った教師が、このような探究的な学びを展開する上で、教師自身が、学び手を主語とした探究的な学びを経験し、他者と対話し、自らの教育実践やマネジメント経験、教育観を振り返る中で、「探究するとはどういうことか」、「探究的な学びをつくるとはどういうことか」、理解を深めることが大切だ。

こういった考えのもと、本研修は、「自ら問いを立て、実践の振り返りや対話、知識の習得を重ねながら、実践を展開することで、自他の価値観を捉え直し、新たな問いや実践に向かう」持続的な探究プロセスを提供し、このプロセスを通して、課題を探究する力や、探究的な学びをデザインし、マネジメントする力といった、教師にとって中核的（コア）に求められている力を高めることを目的とするものである。

(※VUCA：Volatility・Uncertainty・Complexity・Ambiguity。不確実性が高く将来の予測が困難な状況であること。)

○受講期間・標準定員・実施方法

(1) 1年コース（標準定員：50人）

事前説明会	令和5年6月23日（金）	オンライン（または後日動画視聴）
①令和5年	7月31日（月）～8月2日（水）	集合・宿泊
②令和5年	11月16日（木）（1日）	オンライン
③令和6年	2月21日（水）（1日）	オンライン

(2) 2年コース（標準定員：80人（2人×40組））

事前説明会	令和5年9月11日（月）	オンライン（または後日動画視聴）
①令和5年	10月10日（火）～10月12日（木）	集合・宿泊
②令和6年	2月14日（水）（1日）	オンライン
③令和6年	6月～7月（1日）	オンライン
④令和6年	11月～12月（1日）	オンライン
⑤令和7年	2月（1日）	集合型

※本研修はインターバル開催であり、受講者はコース内の全日程参加を前提とする。

※オンライン説明会（90分程度）では、研修の主旨および事前課題等の説明と、質疑応答・簡単な協議の時間を設ける予定。当日参加できない受講者は後日動画視聴を行う。

## ○受講資格

### ア 1年コース

幼稚園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・中等教育学校及び特別支援学校の教諭・主幹教諭・指導教諭等あるいは教育委員会等の指導主事等で、今後、教育実践において各地域の中核としての活躍が期待される者かつ、「探究的な学び」を主題として問いを立て、実践をしながら1年間、主体的に学ぶ意欲のある者

### イ 2年コース

同じ学校の管理職および教諭等の2人1組で受講する。

#### ○管理職

幼稚園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・中等教育学校及び特別支援学校の校（園）長・副校（園）長・教頭等で、今後、学校経営において各地域の中核として活躍が期待される者かつ、現在の勤務校の学校課題について問いを立て、実践をしながら2年間、自校の教諭等と共に協働的に取り組む意欲のある者

#### ○教諭等

幼稚園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・中等教育学校及び特別支援学校の教諭・主幹教諭・指導教諭等で、今後、教育実践において各地域の中核として活躍が期待される者かつ、現在の勤務校の学校課題について問いを立て、実践をしながら2年間、自校の管理職と共に協働的に取り組む意欲のある者

## ○研修内容

本研修は、教師に中核的（コア）に求められている、課題を探究する力や、探究的な学びをデザインし、マネジメントする力を高めることを目的として、教師自身の探究的な学びを提供するものである。

1年コースは、受講者が、「探究的な学び」を主題として自らの実践に関する問いを設定し、実践の振り返りや対話、知識の習得を重ねながら、実践を展開していくこととなる。

2年コースは、管理職と教諭等の2人ペアの受講者が、自校の学校課題について協働して問いを設定し、実践の振り返りや対話、知識の習得を重ねながら、実践を展開していくこととなる。



【参考資料②：コア研修（1年コース）の運営資料】

※以下は、令和5年度コア研修（1年コース）の研修の流れです。主担当として実施したNITS職員がメモしたことも、そのまま残しています。

研修全体の流れ  
(敬称略)

オンライン	事前説明会 6月23日 (金)	<p><b>【NITS職員のみで運営・進行】</b> 15:30～16:30 (60分)</p> <p>(1) 研修の説明</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・理事長の言葉</li> <li>・研修の狙い</li> <li>・事前課題の説明 (自己紹介(三つの種)) <ul style="list-style-type: none"> <li>○これまでの自分の経験、大切にしてきたこと &lt;過去&gt;</li> <li>○今、自分がチャレンジしていること &lt;現在&gt;</li> <li>○この研修に期待していること &lt;未来&gt;</li> </ul> </li> </ul> <p>上記をナラティブに(語り言葉で)綴ってくる)</p> <p>(2) 参加者交流・質疑応答</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各グループ</li> <li>ファシリテーター(NITS職員)が各グループに1名参加し、参加者の様子を共有</li> </ul> <p>※当日参加でなかった参加者は後日録画を視聴</p>
-------	-----------------------	---

集合・宿泊	1日目 7月31日 (月)	<p>&lt;1日目：「探究する者」として「探究するとはどういうことか」考える&gt;</p> <p>8:45～9:15 受付</p> <p>9:15～9:30 開講にあたって【荒瀬】(「視座」「省察」「問い」)</p> <p>9:30～9:55 研修ガイダンス【目見田】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・宿泊等に関する案内</li> <li>・大まかな日程の提示による学びの見通し</li> </ul> <p>9:55～11:55 活動Ⅰ 自己紹介、自分の経験の語り合い</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■取り組んできた自己紹介(三つの種：過去・現在・未来についての語り)を各自が語る</li> <li>■互いの語りを聞き、相手の文脈に寄り添いながら、気づきを共有していく。</li> </ul> <p>一人称視点の物語を読むとき、読み手としての私は、登場人物の語りに寄り添い心情を追体験しつつも、時に自身の経験や考えとの差異に気付いたり、「どうしてこう行動したのだろうか？」と立ち止まったりすることがある。同じように、他者の語りを一度自分にひきつけながら聞き、その中での気づき(自身との差異や疑問)を共有することが、語り手・聞き手双方の視点の広がりにつながっていく。</p> <p>※ファシリテーターは些細と思われるような差異や疑問も丁寧に拾い、受講者が互いの価値観の違いに気づき許容しあえるように場を促す。</p> <p>11:55～12:00 振り返りを「綴る」ことの説明</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・対話を経て、今、自分の中に色々な考えが生まれている。学びへのワクワクや楽しさといった感情も抱いているかもしれない。これらは「今」のもので、時間の流れの中で消化されたり、忘れたり、経験の一部に組み込まれていく。</li> <li>・この「今」を、今の状態のまま綴っていく。</li> </ul>
-------	---------------------	--

		<p>そうすることで、未来の自分が記録に立ち返ったとき、記録を書いた当時の想いを客観的に捉え、「記録を書いた当時の自分」と「記録を読み返している自分」との間での対話が生まれる。</p> <p>12:00～13:30 昼休憩 &amp; 探究記録①考えたことの振り返り</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■午前対話の中で生まれた自分の中の考え・感情を、語り言葉で綴る。あとで見返し、自分と対話するための主観的な綴りである。綺麗にまとまっていなくても問題ない。</li> <li>※30分は振り返りの時間に充てる。記録への取組は自由な場所で。</li> <li>※作成できたら、所定の提出場所に提出。(以降の探究記録も同様)</li> </ul> <p>13:00～13:20 ファシリテーター会議</p> <p>13:30～16:30 活動2 探究について考える</p> <p>13:30～13:50 「探究」とは？【20分】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■「探究的な学び」のデザインを目指す上で、まずは「探究」について考える。</li> <li>■はじめに、「探究」とはどのようなものか。各自10分考え、10分周りの人と共有する。</li> </ul> <p>13:50～14:20 実践事例を読む【20分】(+説明等予備時間10分)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■「探究」の姿がよく表れていると考える事例を複数用意した。このなかから任意に選んで事例を読み、「探究」がどうあらわれているのかを検討してほしい。後ほどグループで協議を行う。</li> </ul> <p>14:20～15:30 グループ内で検討・協議【70分】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■事例をもとに「探究とは」を考える。</li> <li>※手元の模造紙は発表用ではなく、適宜思考を視覚化・共有化するためのもの。メモとして利用。班としての回答を作成するのではなく班の中で共有した意見をもとに個人の考えを深める。</li> <li>※最後10分くらい休憩を兼ね他班個人同士で交流</li> </ul> <p>15:30～15:40 学習指導要領の「探究的な学習」の記載を読み、検討【10分】</p> <p>15:40～16:00 「探究的な学び」についての対談・提案【佐野・柳澤：20分】</p> <p>16:00～16:30 再度対話・協議【30分】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■「探究」「探究的な学び」とは？</li> <li>これまでの協議・対談を経て、提案された「探究」の姿が実践事例にどのようにあらわれているかを中心に、再度話し合い</li> </ul> <p>16:30～16:40 事務連絡【目見田】</p> <p>16:40～17:00 探究記録②考えたことの振り返り ※自由解散</p> <p>ファシリテーター会議</p> <p>18:00～19:30 情報交換会(食堂棟1階) ※リーダー教員育成研修と合同</p>
集合・宿泊	2日目 8月1日 (火)	<p>&lt;2日目:「学びをつくる者」として 「探究的な学びをデザインするとはどういうことか」考える&gt;</p> <p>8:45～8:50 イントロダクション【目見田】</p> <p>8:50～14:30 活動3 探究的な学びをデザインするとはどういうことか考える</p> <p>8:50～9:10 記録を書いたうえで、昨日の振り返り【グループ:20分】</p> <p>一度記録を書くことによる気づき、昨日の感想等の交流</p> <p>&lt;グループの変更を示唆しておく&gt;</p> <p>9:10～9:25 本日の視点の説明と、実践事例の再検討【個人:10分+説明5分】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■本日は、「探究的な学びをデザインする」という視点で考えていきたい。昨日検討した実践事例について、学びのデザインという視点から読み返してほしい。</li> <li>昨日の探究記録を読むと、既に探究についての考えを深めた上で、授業者の手立てについて考えていた方も多くいたようだ。</li> <li>↑授業者としてだけでなく、それをできるようにする教員組織集団、学校づくりにも目を向けたいという意見もあった。昨日の実践事例の中には、学び手の探究を加速させるような要因が、小さな発問から大きな文化作り</li> </ul>

		<p>や日ごろからの子供たちへの学習の視点作りまでいろいろあるのではないかと思う。そういう点まで視点に入れつつ、あらためて昨日の事例を読み、考えたい。</p> <p>※グループを変更する予告</p> <p>9:20～ 9:50・グループを変更し、検討【30分】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■複数の実践事例を読み、探究的な学びのデザインという視点から共通している構造を探る</li> </ul> <p>9:50～10:00・各自の経験から「探究」の要素を探る【10分】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■今振り返って、「あれは探究だったな、と思う場面」を考える。 「自分が探究していた」という場面でも、「自分が見た姿は探究の姿だったな」という場面でも、「自分が提供したあの学びは探究だったな」という場面でも。(自らが探究した場面/授業/学校外活動等…)</li> <li>■その場面において、「探究する者」を支えていた外的要因は？ (環境設定や、問いかけ方、資料、一緒に学ぶコミュニティ等)</li> </ul> <p>10:00～11:00・グループで探究のデザインの必要条件を検討する【60分】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■「探究する者」の何をどんな外的要因が支えるか？</li> <li>■それをふまえた上で、探究をどうデザインするか？ (各自の検討内容、経験談をベースにグループで検討)</li> </ul> <p>11:00～11:50・探究的な学びを(授業および学校組織の中で)デザインしてきた中で気づきについて対談【荒瀬(語り手)・佐野(聞き手):30分】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・質疑応答【荒瀬・佐野:20分】</li> <li>※グループで体験談等の共有が終わり、「探究のデザインについて」語り始めて少ししたタイミングで、「実践」の話荒瀬理事長から聞くというイメージ</li> </ul> <p>11:50～14:30・引き続き、グループで対話(昼休憩 11:50から13:30の間)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■探究を支える要因や、探究をどうデザインするかについて、昼休憩をはさみながらグループで考える。(10:00～の対話の続き)</li> </ul> <p>14:30～15:00 探究記録③考えたことの自分なりのまとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■「探究的な学びをデザインするとはどういうことか」、これまで考えてきたことをふり振り返り自分なりにまとめ、綴る</li> </ul> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ファシリテーター会議</p> <p>15:00～15:10 事務連絡、今後の説明</p> <p style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px;">&lt;2～3日目:自らの学びをふり振り返り、今後の展開につなげる&gt;</p> <p>説明後、明日11時まで、参加者に学び方は委ねる。</p> <p>15:10～17:00 活動4 これからの学びと実践に向けての情報収集、探究記録の作成</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今、自分が知りたいこと、考えてみたいことを書き出す</li> </ul> <p>探究記録④</p> <p>【想定される参加者の「知りたいこと、考えてみたいこと」】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○「探究」についてもっと理解を深めたい(理論)</li> <li>○「探究」についてもっと事例から考えたい(事例)</li> <li>○省察・振り返り・リフレクションについて</li> <li>○授業づくりについて考えたい <ul style="list-style-type: none"> <li>・「探究する者」が問いを見いだすにはどうすればよいか。</li> <li>・一人一人が「探究する者」として授業を進めていくにはどうすればよいか。</li> </ul> </li> <li>○研修づくりについて考えたい</li> <li>○探究を促す「問い」づくりについて <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領上、問いを見いだすのは学習者だが、ファシリテーターとして深い学びを生み出していくうえでどのように問いを見いださせるような手立てを打てばよいか</li> </ul> </li> <li>○組織文化(学校内外)をどう作っていけばいいか考えたい <ul style="list-style-type: none"> <li>・若手が増える中で、教科学習も危うい中、探究的な学びの意義をどう</li> </ul> </li> </ul>
--	--	---

		<p>伝えよう広めていくか。 ○指導主事として、各学校と探究的な場を作っていきたい ・・・等</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・資料等を読み、今後の実践に向けて学びたい情報を収集する</li> </ul> <p>※参加者と講師、参加者間で適宜交流 ※自由な場所で実施</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・関心のあるキーワードを書いた付箋による対話の誘発</li> <li>・テーマ別の対話用ブースの設定</li> </ul> <p><b>活動5 探究記録⑤の作成</b> ■探究記録に以下を綴っていく</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○これから自分がどういう視座のもと探究的な学びのデザインやマネジメントを行いたいのか</li> <li>○どのように学びのデザインやマネジメントを行いたいのか</li> </ul>
集合	3日目 8月2日 (水)	<p>8:45～11:00 <b>活動5 探究記録⑤の作成</b> (前日の続き) ファシリテーター会議 (10:00～)</p> <p>11:00～14:10 <b>活動6 これからの展望の共有</b> ・ラウンドテーブル方式 (4人*30分+予備10分+昼60分) ・これからの展望を共有する ※昼食は適宜</p> <p>14:10～14:45 <b>探究記録への追記</b> ・ラウンドテーブルを受けての考え、気づきの追記 ファシリテーター会議</p> <p>14:45～15:00 <b>事務連絡</b> (4日目の案内を含む) <b>【目見田】</b></p>

約2か月半	実践
-------	----

オンライン	4日目 11月16日 (木)	<p><b>【NITS職員のみで運営・進行】</b></p> <p>8:45～9:00 受付</p> <p>9:00～9:15 <b>イントロダクション</b></p> <p>9:25～16:15 実践や気づきの振り返りの共有</p> <p>12:15～13:15 昼休憩</p> <p>16:15～16:30 <b>事務連絡</b></p>
-------	----------------------	---

約2か月半	実践
-------	----

オンライン	5日目 2月21日 (木)	<p><b>【NITS職員のみで運営・進行】</b></p> <p>8:45～9:00 受付</p> <p>9:00～9:15 <b>イントロダクション</b></p> <p>9:25～16:15 実践や気づきの振り返りの共有</p> <p>12:15～13:15 昼休憩</p> <p>16:15～16:30 <b>事務連絡</b></p> <p>※実践報告書を3月中旬までに提出</p>
-------	---------------------	---

【参考資料③：コア研修（1年コース）の主担当の文章】

※以下は、令和5年度コア研修（1年コース）を主担当として実施したNITS職員が、研修の全日程が終了し、参加者の省察の記録（「探究記録」）が集まった年度末に、研修参加者に向けて書いた文章です。

令和5年度、教職員支援機構（以下「NITS」）は、初めて「探究型研修」と冠した研修として「コア研修」を実施しました。従来NITSが実施してきた研修と異なり、知識提供や習得を主軸に置くよりも、参加者自身の実践や対話、省察を主軸に置き、それらを通して自他の価値観に気付くことを目指し企画した研修です。

本資料は、その「コア研修（1年コース）」で参加者が作成した「探究記録9」をまとめたものです。

「探究記録」とは、コア研修において、対話や実践、学びの節目節目で参加者の皆さんに綴っていただいた「自らの考えや学び、実践の振り返り・省察をし、それを綴った記録」です。今回まとめている「探究記録9」は、コア研修（1年コース）全体を通しての記録となります。

皆様に綴っていただいた文章を読むと、それぞれの方が考えたこと、実践、これからの思い等が鮮やかに表れていると感じます。読み手の側にも新たな気づきや、次の「探究」への意欲が生まれるような「記録」であり、「物語」が集まっています。

令和5年度も、まもなく終了です。新年度を迎えると、それぞれ新たな環境・状況が待っていると思います。しかし、環境がどのように変わっても、この研修の中で参加者の皆様が考え、気づいていった「大事なこと」「腑に落ちたこと」は、きっとこれからの新たな実践の展開においても、変わらず皆様の支えになるのだらうと思います。（研修担当者として、そうあると良いなと願います。）

この「探究記録9」の共有も、皆様の支えの一つになるのではないかと思います。他者の気づきをふまえて新たに生まれる気づきも、また次の実践の広がりや深まりに繋がるのではないのでしょうか。ぜひ、そのような材料として、互いの学びを読み合っていたいただければと思っています。

今回の研修はこの資料の共有をもって一旦終了となりますが、これからも私たちの探究的な学びは続きます。これからもそれぞれの地で、ともに繋がり合いながら、学びを深め、広げ、豊かな実践を展開して頂けると嬉しく思います。私たちNITSも、本研修の学びを糧に、今後も「探究的な学び」に向かって実践を進めてまいります。

（余談）

ここからは、担当者としての私個人の私的な感想です。

研修担当者としてあんまり自分を出すのもなあ…と迷っていましたが、すこしだけ書くことにしました。

このコア研修（1年コース）は、とても楽しく、そして私自身もたくさんの学びと気づきがある研修となりました。

私はもともと、「自分が教職員研修の担当者として前に立って企画・進行をすること」にちょっと引け目を感じていました。経験も十分ではないし、私よりも研修に参加される方々のほうが知識も経験も十分にあるのに、何を私が偉そうに「学んでください」なんて言えるのだろうかと感じていました。

しかし、このコア研修の企画が始まったころから、研修担当者としての「心の持ちよう」は大きく変わってきました。「私はこの研修の担当者ではあるけれど、参加者と一緒にこの場で学んでいく立場だ」と思うことで、ある意味「肩の力を抜くことができるようになった」のです。自分を参加者と違う立場に置き「学んでください」と言うのではなく、「学びの場を一緒に作りたいです」と、自然と伝えられるようになってきました。

また、「自分の言葉は必ずしも（普遍的な）正解ではないし、そうでなければならないわけでもない」と主観性を許容するようになることで、私自身が「腑に落ちたこと」、「納得した言葉」を、「自分自身の言葉」として、投げかけることができるようになりました。

「私の主観に基づく言葉」だけでは上手く届けられないものがありそうなら、伝わる言葉を持っている人や資料に助けてもらえばいい。あるいは、参加者の皆さんの言葉をお借りしてもいい。皆さんの記録の言葉にも、対話の展開にも、NITS内外の様々な人たちにも、大いに支えていただきながら、一緒に作っていく学びの場として、コア研修は成立していたように感じます。

そのプロセスを通して、もともと私は、「誰かに教える」よりも「一緒に学ぶ」ことが好きなのだを再認識しました。その場にいる皆さんの様子を聞き、一緒に対話しながら、驚き、発見し、ワクワクし、次の展開を考えていく営みに、私が、私の職務としている「研修のデザイン」の面白さを再発見することができたように感じています。

今回の研修は、私自身にとっても、そしてきっとNITSにとっても、沢山の気づきがあった研修となったと思います。これも、参画して下さった皆様のご協力によるものです。本当に貴重な学びをいただき、ありがとうございました。

令和6年度も、私はこの研修の担当となることが決まっています。

なにかありましたらご遠慮なくご連絡ください。引き続き皆様と繋がり、一緒に考えていく機会をいただけるのであれば、とても嬉しいです。



## 【参考文献】

- 1 秋田喜代美(2023). 「教師の専門的能力—その心理学的考察—」. 『学会企画シンポジウム4』. vol. 62, pp238-252
- 2 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治(1998). 『教師学への誘い』. 金子書房.
- 3 荒木寿友(2015). 「教員養成におけるリフレクション—自身の「在り方」をも探究できる教師の育成に向けて—」. 『立命館教職教育研究』2号, pp5-14
- 4 石井英真(2014). 「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」. 『日本教師教育学会』. 年報第23号, pp20-29
- 5 石井英真(2020). 『授業づくりの深め方: 「よい授業」をデザインするための5つのツボ』. ミネルヴァ書房.
- 6 エティエンヌ・ウエンガー(2002). 『コミュニティ・オブ・プラクティス —ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』. 翔泳社.
- 7 大村はま(1996). 『新編 教えるということ』. ちくま学芸文庫.
- 8 チャールズ・Aオライリー, マイケル・L・タッシュマン(2022). 『両利きの経営』増補改訂版. 東洋経済.
- 9 ロバート・キーガン(2013). 『なぜ人と組織は変わらないのか——ハーバード流 自己変革の理論と実践』. 英治出版.
- 10 木原俊行(2006). 『教師が磨き合う「学校研究」』. ぎょうせい.
- 11 熊平美香(2023). 『ダイアログ』. ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- 12 子安増生, 田中俊也, 南風原朝和, 伊東裕司(2015). 『教育心理学 第3版 (ベーシック現代心理学6)』. 有斐閣.
- 13 コルトハーヘン, F. A. J. (2012). 『教師教育学: 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』. 学文社.
- 14 坂田哲人, 中田正弘, 村井尚子, 矢野博之, 山辺恵理子(2019). 『リフレクション入門』. 学文社.
- 15 佐古秀一(2019). 『管理職のための学校経営 P-PCDA』. 明治図書.
- 16 佐藤学(2015). 『専門家として教師を育てる——教師教育改革のグランドデザイン』. 岩波書店.
- 17 ドナルド・A・ショーン(2007). 『省察的実践とは何か』. 鳳書房.
- 18 白井俊(2020). 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』. ミネルヴァ書房.
- 19 田村学, 佐藤真久(2022). 『探究モードへの挑戦』. 人言洞.
- 20 千々布敏弥(2021). 『先生たちのリフレクション』. 教育開発研究所.
- 21 東畑開人(2022). 『なんでも見つかる夜に、こころだけが見つからない』. 新潮社.
- 22 中田正弘, 坂田哲人, 町支大祐, 脇本健弘(2022). 『データからデザインする教師の組織的学び』. 学事出版.
- 23 中原淳(2014). 『研修開発入門——会社で「教える」、競争優位を「つくる」』. ダイヤモンド社.
- 24 中原淳, 脇健弘, 町支大祐(2015). 『教師の学びを科学する: データから見える若手の育成と熟達のモデル』. 北大路書房.
- 25 中原淳, 中村和彦(2018). 『組織開発の探究』. ダイヤモンド社.
- 26 中村文子, ボブ・パイク(2018). 『研修デザインハンドブック』. JMAM.
- 27 奈須正裕(2021). 『個別最適な学びと協働的な学び』. 東洋館出版社.
- 28 平田オリザ(2012). 『わかりあえないことから』. 講談社現代新書.
- 29 柳沢昌一(2021). 「教育改革と省察的実践のコミュニティへの企図」. 『教育学研究』. 第88巻第1号, pp65-75
- 30 リクルートマネジメントソリューションズ(2017). 人材・組織開発の最新記事(コラム・調査など)『効果的な“気づき”をもたらす研修プログラムの条件』.

(2024年3月27日取得, <https://www.recruit-ms.co.jp/issue/feature/0000000369/?theme=hrdepartment>).



