

教師の学びを支える教職員研修の実現に向けて

独立行政法人教職員支援機構

教職員の学び協働開発部

研修推進課 特別研修員 森 茂之

※所属は R6 年度当時のもの

目次

- 第 1 章 教職員支援機構への派遣
 - 1-1 派遣される前の自分
 - 1-2 派遣当初に考えたこと
 - 1-3 最初の問い直し
- 第 2 章 教職員支援機構での業務を通じた学び
 - 2-1 自分の中に埋もれていた問い
 - 2-2 教職員の力量形成についての問い直し
 - 2-3 問いに紐付いている経験の振り返り
 - 2-4 経験の振り返りから得られた気付き
 - 2-5 新たに生まれた問い
- 第 3 章 探究型研修の担当者としての葛藤
 - 3-1 研修デザインでの戸惑い
 - 3-2 戸惑いに紐付いている経験の振り返り
 - 3-3 学び続ける教師を支えるための研修デザイン
 - 3-4 経験の振り返りから得られた気付き
 - 3-5 自分自身の変容
 - 3-6 私自身の現時点での「研修観の転換」の捉え
 - 3-7 仲間とともに研修観を問い直していく経験

第 1 章 教職員支援機構への派遣

1-1 派遣される前の自分

平成 14 年度に北海道で教員として採用され、平成 27 年度までの 14 年間、中学校の数学科教諭として勤務してきた。

平成 28 年度から北海道教育委員会の指導主事として、8 年間、学校訪問での指導助言や教職員研修の企画・運営を担ってきた。教職員研修の企画・運営では、初任者研修や中堅教諭等資質向上研修、授業改善をテーマとした研修、学校の組織力向上をテーマとした研修等に携わってきた。いかに参加者に分かりやすく伝えるかということを念頭に、説明に例示をできるだけ多く取り入れることが大切だと考え、研修を企画・運営していたが、近年は、「参加者の実践につながるような研修になっているのだろうか」「どうしたら参加者が参加したくなる研修になるのだろうか」という課題意識をもっていた。

令和 5 年度の途中で、令和 6 年度から、北海道教育委員会が教職員支援機構（通称 NITS）の「新たな教職員の学び協働開発推進事業」を受けることが決まった。

この事業は、北海道教育委員会から特別研修員を NITS へ 1 年間派遣して特別研修員が「研修観の転換」について学び、次の年に特別研修員が NITS で学んだことを北海道に戻って普及させていくという事業だった。

派遣される特別研修員が私になったと聞いた時、私にできるのだろうかと不安を感じながらも、教職員研修について課題意識があったため、この機会にたくさん学んでこようと前向きな気持ちで派遣に臨むこととなった。

1-2 派遣当初に考えたこと

令和6年4月、NITSへ特別研修員として派遣された。4月着任後、NITSで進めている「研修観の転換」がどのようなものかを理解する必要があると考え、残されている資料や書籍を読むことから始めた。

その資料の中で、「研修のねらいを、『～を理解する』としてしまうと、理解していない人が参加しているという意味になる。」という言葉や、「研修とは、研究と修養であり、『受ける』ものではなく、求めて『する』もの」という言葉があった。どの言葉も自分が考えていなかった言葉であり、はっとさせられた。

また、「NITSからの提案」に記されたNITSが考える教職員の力量形成のプロセスは、自分自身の経験そのものであり、非常に共感させられる内容だった。

ただ、「研修観の転換」を推し進めたいのであれば、転換する先を示し、全員でそこを目指すことが近道なのではないかと感じたが、NITSではそのような進め方はするべきではないという考え方をとっていた。

「NITSからの提案」には、ある程度の方向性が示されていると感じるが、なぜそれを推し進めようとししないのか。この問いについては、結論を急がず、じっくりと考えていこうと思った。

1-3 最初の問い直し

4月中旬、特別研修員として派遣された私へのヒアリングが行われた。その中で、これまでどのようなことを大切に、研修を担当してきたかと問われた。

私は、参加者に分かりやすい説明をすることが大切だと考え、研修を実施してきたことを伝えた。

これに対し、次のような意見があった。「例えば、学習指導要領の内容を扱う研修会で、抽象的な話をしても伝わらないし、児童生徒の具体的な姿を例示しても参加者の担当する児童生徒と異なっていれば自分事として受け止めることは難しいのではないか。参加者が100人であれば、参加者が担当する児童生徒は4000人程度いる。児童生徒の実態を踏まえて説明することは不可能なのではないか。」

この意見を聞いた時、そのとおりだと思ったが、逆にどうしたらいいのか分からなくなった。自分が研修参加者にとって分かりやすい説明をしようと取り組んできたことは間違っていたのだろうか。そもそも、自分はなぜ分かりやすい説明が大切と考えていたのだろうか。この時、自分自身の研修観を問い直していく必要があると感じたのかもしれない。この後、NITSでの業務を経験しながら自分自身の研修観を問い直していくこととなる。

第2章 教職員支援機構での業務を通した学び（4月～9月）

2-1 自分の中に埋もれていた問い

自分はなぜ分かりやすい説明が大切だと考えていたのだろうか。この問いを頭の隅に置きながら、月2回実施されるNITS内の職員研修である研修マネジメント力協働開発プログラム（通称マネプロ）へ参加した。

マネプロにおいて、自分がどのような研修を担当してきたか、どのようなことを大切に考えてきたか、それはなぜか、紐づいている経験はあるのかなど、対話の中で質問をされる機会があった。その中で、自分が「教員に対して何かを伝えようとしても、伝えたいことがなかなか伝わらない」と考えていることを自覚した。この時、伝わらないと思っていたから、より分かりやすい説明が大切だと考えていたのだと腑に落ちた。

ただ、同時に「教員に対して伝えたいことが伝わりにくいのはなぜだろう」という問いが自分の中に埋もれていたことに気付いた。

なぜ自分がこの問いを立てたのだろうか、これまでの経験を振り返りながら、この問い自体を問い直していくことが必要なのではないかと考えるようになった。

2-2 教職員の力量形成についての問い直し

「教員に対して伝えたいことが伝わりにくいのはなぜだろう」この問いについて、各種研修で担当者が提供する資料や、マネプロへの参加、校内研修に関わる視察、各種研修におけるファシリテーターの経験などを通して考えていくうちに、自分が、教職員がどのように力量を深めていくのかについて、全く考えていなかったことに気が付いた。

特に、ドナルド・ショーンの書籍「省察的実践家の教育」の一部を読んだ時、教職員が、子どもの状況を見取り、その状況に応じた対応について判断を繰り返すことは、学びの専門職としての高度な営みであり、簡単に真似できるものではないということを知った時は、大変な驚きを感じた。自分自身、子どもの状況を見取り、対応を判断することは行ってきたが、高度な営みという自覚はなかった。

この時、私は、「教員に対して何かを伝えようとしても、伝えたいことがなかなか伝わらない」のではなく、私が伝えようとしていた内容自体が簡単に伝わるものではなかったのではないかと考えるようになった。これまで私が何を伝えようとして「教員に対して伝えたいことが伝わりにくいのはなぜだろう」という問いをもつようになったのか、自分自身の経験を更に振り返る必要があるのではないかと感じた。

2-3 問いに紐付いている経験の振り返り

私が北海道教育大学附属函館中学校に勤務をしている時、研究の一環として、数学教員同士で授業を見せ合う機会があった。

私はその時、3年間担当してきた第3学年の授業だったので、生徒の様子や学習状況の見取りには自信があったこともあり、生徒の状況に応じた問い返しによって考えを深めていく授業展開を見せたいと考え、授業に臨んだ。

授業後、参観してくれた教員に感想を聞いてみると、「問題設定がよかった」「生徒が考え続けていた」という感想をいただいた。私は、生徒の状況に応じた問い返しを見てほしいと考えていたのに、そこに関する感想がなかったため、伝えたいことが伝わらないと感じたことを記憶している。

また、指導主事時代、学校訪問や研修会への講師派遣では、自分なりに具体的で分かりやすいと思う算数・数学の授業づくりに関するスライド資料を作成したり、説明した内容を基に参加者が次の授業を構想したりするなどの研修を行っていた。

しかし、分かりやすく説明したからといって、参加者の授業構想や授業実践がすぐに大きく変わるということにはなかった。この時も、伝えたいことはなかなか伝わらないと感じていたのではないかと振り返った。

2-4 経験の振り返りから得られた気付き

この二つのエピソードに、教職員の力量形成についての自分の学びを当てはめて考えると、授業が改善されていくためには、子どもの状況を見取る目とそれに応じた適切な対応が重要であり、その営みを省察しながら発展させていく必要があるのに、私は、「私が思うよい授業」を知識として伝えようとしていたから上手いかなかったのだと気付いた。

また、教師は、自分が経験していないような新しい知識をなかなか受け入れられないケースもあるのではないかとということも考えた。教師は一人で子どもと向き合うことが多い。

自分なりに試行錯誤しながら実践を積み重ねる。もしかしたら、失敗とを感じる経験の方が多いかもしれない。だからこそ、成功体験だと感じた経験は、強く自分の中に残り、強い囚われとなってしまいうこともあってはないか。新しい知識を受け入れることが、自身の成功体験を問い直すことにつながる場合もあるため、新しい知識自体を受け入れられないこともあるのではないかと感じた。

逆に、授業が大きく改善されたエピソードとして、ある小学校の公開授業の授業づくりに関わった時のことを思い出した。公開授業のプレ授業として、他の学級で同じ授業を繰り返し、その授業を同僚に参観してもらい、子どもの様子を踏まえて教師の関わり方を改善していくというものだった。こうした営みにより、その先生は、同僚の助言を基に、子どもへのまなざしや関わり方を省察していたのだと気付いた。

また、この授業者が「学級の子ども全員が楽しく学びながら学習内容を理解できるようにしたい」と強く願いながら授業づくりに臨んでいた。同じ授業を他のクラスで何度も繰り返し、よりよい授業を追究することを厭わなかった。こうした姿に同僚も共感し、惜しみなく協力していた。

この授業者は、子どもを前にしたときにどのような教師で在りたいかがはっきりしていたのだと感じる。自分が子どもの前でどのような教師で在りたいかを自分の中にもつことは、教師として学ぶ原動力になるのではないかと考えるようになった。

このように、自分の経験を振り返りながら、教職員の力量形成について自分なりに考えたことは、自分にとって大きな学びだったと感じている。こうした振り返りにより、私は、教職員の力量形成を支えるために、教職員研修では、参加者が立ち止まって自分の教職員としての在り方を考えたり、自分の教育実践を省察したりする機会を提供することが大切なのではないかと考えるようになった。

2-5 新たに生まれた問い

ここまでの気づきを基に、私が担当した校長研修や健康教育指導者養成研修では、知識伝達型の研修ではあるものの、参加者が新たな知識を自身の経験と結び付けながら理解できるよう、研修冒頭のイントロダクションや研修終盤のリフレクションを工夫した。

ただ、教職員支援機構で実施する探究型研修には、主担当ではなく、ファシリテーターとしての関わりしかなかったため、私に参加者が自ら問いを立て探究していく研修をデザインすることができるのかという不安を感じるようになった。

そのような折、北海道立教育研究所の所員研修における探究型研修や、小美玉市教育委員会における研究主任を対象とした探究型研修の担当をすることとなった。

こうして、「参加者が主体的に探究する研修とはどのようにデザインするのか」という問いを考えていくこととなる。

第3章 探究型研修担当者としての葛藤

3-1 研修デザインでの戸惑い

探究型研修のデザインを作成し、同僚と相談しているうちに、最初に自分が作成した流れは、参加者が対話をする時間や資料を読解する時間など、参加者が活動する時間を中心に組み立てているものの、冒頭で参加者に考えてほしいことを強引に提示したり、終盤で自分が教職員支援機構で学んだことを参加者に教えようとしたりするなど、研修担当者である私が伝えたいことを中心に組み立てられており、参加者が自分の実践を省察しながら主体的に学び取っていく流れとは程遠いものだと痛感した。

自分の中に、研修では参加者に何かを教えなければならないという考えが強く刷り込ま

れていることに改めて気付いた。この時、研修をどうデザインしたらいいのか、逆に分からなくなった。どのようにデザイン案を考えても、自分が何かを教えなければならないという囚われから抜け出せていないような気がして、不安を感じるとともに、何も教えないで研修を終えて本当にいいのかという戸惑いもあった。

なぜ、私はこうした不安や戸惑いを抱くのだろうか。ここまで、自分の経験を振り返ることで前に進むことを積み重ねてきたからか、自然と私は不安や戸惑いに紐付いている経験を振り返ろうとしていた。

3-2 戸惑いに紐付いている経験の振り返り

私の中の「何かを教えなければならない」という囚われが、どのようにして形成されてきたかを振り返ることにした。

まず思い当たったのが、指導主事時代、参加者にとって具体的で分かりやすい説明を追究していた自分を思い出した。この時、私は、参加者に対して何かを教えるための工夫をしていた。

また、初任者時代、子どもへの分かりやすい説明を必死で考えていた自分を思い出した。どちらも、説明する側の私が主語だったのだと感じた。

自分の経験を振り返っているうちに、中堅教員時代、教師の分かりやすい説明よりも、子どもが自ら考え、自ら説明した方が子どもの学びが充実すると考えていたことを思い出した。指導主事として学校訪問した際も「先生が説明してしまうより子どもに説明させたいですね」と助言していた自分を思い出した。教師として、子どもの主体的な学びを追究していたにも関わらず、教師の学びになった途端、同じこととして考えられなくなっていた自分に気付いた。

この振り返りから、自分が教員時代に考えていたような、子どもが主体的に学びとっていく授業づくりの経験をもっと生かす必要があるのではないかと感じるようになった。

教員時代は、子どもが授業で学ぶ中で、どのようなことに困るのか、どのようにしたら自分で乗り越えていけるのかということを考えるために、子どもの視座に立ち、子どもが見ている授業の風景を一緒に見ようとしていたように思う。

研修デザインも、参加者のこれまでの経験や現在の姿、未来への願いなどを丁寧に想像することにより、参加者の視座に立ち、参加者が見ている風景に思いを馳せていくことが大切なのではないかと考えるようになった。

3-3 学び続ける教師を支えるための研修デザイン

研修担当チームで研修デザインを検討している時、対話や記録などの活動の効果を参加者が活動する前に丁寧に説明し過ぎているのではないかという意見をいただいた。

この時の私は、研修の場にせつかく参加いただいたのだから、研修のねらいを達成させなければと強く考え、参加者の学びが深まるようにと思い、知らず知らずのうちにそうした説明を計画していたのかもしれない。

学び続ける教師を支えるという視座に立てば、どのようにして学ぶのかを参加者が模索する場面も必要だと思い当たるのだが、私自身、参加者の学び方にアプローチするということが意識できていなかったことに気付いた。対話や記録などの活動の効果は、参加者自身が感じ取ることによって、今後の自らの学びに生かそうとする気持ちを醸成することが大切なのだと改めて考えることができた。

このことは、私が研修の場において、「何かを教えなければならない」と囚われていた原因の一つだと感じた。

私自身の教員時代を振り返ってみると、子どもたちが出会う教材を魅力的にしたり、み

んなで考える楽しさを実感できるようにしたりするなど、授業という場で学ぶ楽しさを追究することにこだわってしまい、授業という場を離れた後、子どもたちがどのようにして学び続けていくのかということをおおむね考えておらず、子ども任せにしてしまっていた。

これまで、「学び方」にアプローチするという経験がなかったため、研修デザインにおいても、学び続ける教職員を支える研修デザインのイメージをなかなかもてなかったのだと感じた。

この気付きは、今になって考えると、6月に視察した東広島市立西条小学校での単元内自由進度学習において、キラキラと目を輝かせながら算数や理科、社会を学ぶ子どもたちの姿を見たことや、1月に視察した鹿児島市立伊敷中学校での単元内自由進度学習において、子どもの学び方にアプローチする授業者の姿を見たことがきっかけとなっているかもしれないと思い当たった。

授業を参観した時、こんなにも子どもは夢中になって学ぶのだと衝撃を受けたし、子どもたちの学び方にアプローチするという自分自身に経験のないことにチャレンジしている教師に感銘を受けた。

こうした経験と研修デザインが自分の中でつながり、「学び方」にアプローチできていない自分に気付くことができたのではないかと感じる。

3-4 経験の振り返りから得られた気付き

自分の囚われに気付くことの大切さや、子どもと教師の学びは相似形であることなどについて、様々な資料を読んだり対話をしたりしながら理解してきたような気がしていたが、自分は囚われたままで、実践に生かすことができていなかったのだと気付いた。

この気付きは、新たな知見を自分の実践に生かそうとしながら、同僚とともに自分自身の実践を問い直すことで得られたのではないだろうかと感じた。

指導主事となり、仕事を自分一人で考え完遂することが大切だという考えに囚われ、勤務時間中に同僚と対話することを躊躇しがちだったが、授業デザインや研修デザインなど、学びの専門職としての仕事については、自分一人ではなく、同僚とともに問い直し続けることが重要なのだと改めて痛感した。教師の学びと研修担当者の学びも相似形なのだ実感できた瞬間だった。

この学びは、自分の実践を振り返り、捉え直したことで生まれたと感じる。新たな知見を得ることも大切だが、自分自身の経験と結び付けて考えなければ自分の囚われから脱却したり実践を発展させたりすることはできないということを実感できたことが、自分にとって大きな意味があった。

3-5 自分自身の変容

探究型研修のデザインを通じて、以前よりも参加者の姿を丁寧に想像し、参加者の見ている風景に思いを馳せながら研修デザインを考えるようになった。参加者が自然と考えたくなるような問いかけや、参加者が共感したりわくわくしたりできるような流れを考えるようになったような気がしている。

また、自分が考えた研修デザインについて、同僚に相談したり意見を求めたりすることに躊躇しなくなった。自分だけでなく、できるだけ多くの視座から問い直すことが、研修参加者にとって必要なことなのだと考えるようになった。

こうしたことを繰り返す内に、自分の考えたことや実践しようとしていることを、以前よりも客観的に問い直すようになったのではないかと感じる。自分が探究型研修をデザインする際、未だに参加者を私が考える枠の中で活動させようとしてしまうことがあると自覚できたからこそ、自分が考えたことを問い直す癖がついたのではないかと感じている。

この経験は、自分自身を大きく変えることとなった。

私は、会議の場や打合せの場で発言を求められたとき、考え過ぎて発言できなくなることがあった。これは、この場での正解を言わなければならないと考え、正解が見つからなかったのだと思う。指導主事としての勤務が長くなっていくにつれ、自分の起案が正しいことを示すための資料を揃えるなど、自分が正解でいられるために振舞うようになっていたのだと気付いた。

NITSで自分を問い直す経験を繰り返すことにより、一人一人にとっての正解が異なることを実感するとともに、自分の考えは誰かにとっては間違っているし、それが当たり前と認識することができた。

答えがないことと向き合っていく時、自分が正解だと思い込んでしまうと、自分を問い直すことをしなくなり、前に進めなくなってしまうということに気付くことができた。

このことを通じて、自分としての考えを物怖じせず発言できるようになるなど、自分の思考や表現がより豊かになったと感じている。この経験は、自分にとって非常に貴重な学びとなった。

3-6 私自身の現時点の「研修観の転換」の捉え

4月にNITSに着任した際、研修観の転換が求められるのであれば、転換する先を示し、全員でそこを目指すことが近道なのではないかと感じていた。

だが、自分自身がどのようにして研修観の転換と向き合ってきたのかを振り返ってみると、知識として新しいことを学んだとしても、自分も気付いていない自身の研修観に囚われ、思うように研修をデザインできない自分を思い出した。

NITSでの歩みの中で、自分は、自分の中にある研修観を探り、問い直すというプロセスを繰り返してきたのではないかと感じている。今でも、自分自身の「研修観」が転換されたのかは疑わしい。まだまだ自分の「研修観」を問い直す必要があると感じている。

現時点の私は、「研修観の転換」について、「自身の研修観を探り、問い直すこと」と捉えると、とてもしっかりと理解できると感じている。

私が今考えていることは、1年前の私に説明して伝わるとは思えない。やはり、自身の研修観を問い直す機会を繰り返す必要があると感じる。自身の研修観を問い直していくためには、一緒に研修デザインを考えていく仲間が必要だと考えるようになった。

3-7 仲間とともに研修観を問い直していく経験

2月に、北海道教育庁渡島教育局から、1年目から5年目の初任段階教員を対象とした探究型研修の講師について依頼を受けた。この時まで探究型研修のデザインと実践を何度か繰り返してきてはいたが、初任段階教員を対象とした探究型研修は経験がなかったため、渡島教育局の担当者と一緒に研修デザインを検討していくこととなった。

研修デザインを検討する中で、「初任者だからもっと最初に教える必要があるのではないか」「経験が浅いと対話がうまくいかないのではないか」「初任者とはいえ、半年間の紆余曲折の経験を語ることに価値があるのではないか」など、お互いの考えを出し合いながら、時にはお互いの価値観を垣間見ることができたように感じている。

こうしたプロセスを経たことで、研修当日は、私だけでなく、問い直し合った仲間とともに参加者の視座に立ち、参加者の学びをまなざすことができたような気がしている。

どのような研修を実施するとよいのかという方法論ではなく、このような仲間とともに研修を問い直していくプロセスが大切なのだと実感する経験となった。

この経験から、これからも仲間とともに、お互いの研修観の問い直しを繰り返しながら、教職員の学びを支える研修を発展させていきたいと強く思うようになった。