

令和7年度(2025年度) 研修観の転換に伴う探究型研修づくりプロジェクト研究

「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた探究型研修のあり方

－教職員一人一人の豊かな気づきを醸成する探究型研修デザインを通して－

内容の要約

本研究では、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた、教職員一人一人の豊かな気づきを醸成する探究型研修を目指した。研修実施者は「探究型研修デザインシート」を活用して、参加者を主語にした研修をデザインし、研修の実施と振り返りを通して、研修観の転換につなげた。また「I-Historyシート」を活用して、参加者の学びの履歴や思考の過程を可視化できるようにし、それらを基に対話することで内省を促し、参加者の豊かな気づきの醸成につなげた。これらの取組を通して、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた探究型研修のあり方を追究することができた。

キーワード

「新たな教師の学びの姿」 豊かな気づきの醸成 参加者を主語にした研修デザイン
研修観の転換 「探究型研修デザインシート」 「I-Historyシート」

目		次	
I	主題設定の理由	(1)	V 研究の進め方 (5)
II	研究の目標	(2)	1 研究の方法 (5)
III	研究の仮説	(2)	2 研究の経過 (5)
IV	研究についての基本的な考え方	(2)	VI 研究の内容とその成果 (5)
1	「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた教職員研修	(2)	1 教職員対象質問紙調査始期からみる参加者の学びの実態 (5)
2	教職員の力量形成・深化の過程	(2)	2 参加者を主語にした探究型研修のデザイン (6)
3	豊かな気づきを醸成する探究型研修	(3)	3 豊かな気づきを醸成する対話 (8)
4	探究型研修をデザインするための共通言語の構築	(3)	4 研修実施者および参加者の変容に関する考察 (10)
5	研究会での学びと各市の研修での実践を通じた学び合いのコミュニティの形成と研修観の転換	(4)	VII 研究のまとめと今後の展望 (12)
6	研究の成果と課題の分析について	(4)	1 研究のまとめ (12)
			2 今後の展望 (12)
			文 献／付 録

研修観の転換に伴う探究型研修づくりプロジェクト研究

「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた探究型研修のあり方

－教職員一人一人の豊かな気付きを醸成する探究型研修デザインを通して－

I 主 題 設 定 の 理 由

令和4年12月に中央教育審議会から示された「『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)」(以下、令和4年答申という。)には、採用後の研修のあり方として「教師自らが問いを立て実践を積み重ね、振り返り、次につなげていく探究的な学びを、研修実施者及び教師自らがデザインしていくことが必要になる。あわせて、教育委員会で実際に研修に携わる指導主事等に対し、研修デザインに関する学び直しの機会が提供されるべきである」¹⁾と示されている。また、「『研修観の転換』に向けたNITSからの提案～豊かな気付きの醸成～」(独立行政法人教職員支援機構、令和6年4月)(以下、NITSからの提案という。)には、教職員研修の役割について、「『探究心を持ちつつ自律的に学ぶ』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」²⁾こと、具体的には、教職員が、「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り深まったりする学びの時間を提供すること」²⁾という考えが示されている。加えて、学校教育では、学習指導要領や検定教科書などによって制度的な方向性や枠組み、教材が示され、教育関係者間で一定の共通理解があることに対して、教職員研修では、研修デザインに関する制度的な枠組みや主たる教材がほとんど存在していないことが指摘されている。これらのことから、教職員一人一人の探究的な学びとそれに伴う力量形成・深化の契機となる知識やスキルの習得や、自らの教育実践や自己のあり方への気付きの醸成を支援する研修のあり方について、研修実施者同士で共通理解を図りながら学び直し、研修デザインに関する枠組みを構築する必要があると考える。

これまで当センターでは、研修実施者が主導する、職務に必要な基礎的な知識や技能を身に付けるための研修が中心で、その際、参加者の姿勢がやや受け身となる傾向があった。このような状況を踏まえ、本年度より研修のあり方に関わって、講義を聴くことだけでなく、参加者の経験や考え、価値観なども学習資源と捉え、省察や他者との対話などを通して、参加者一人一人が自らの考えを深め、自己のあり方への気付きを生むなど、参加者が主体的に学ぶことを大切にしたい研修に取り組んでいる。

当センターで取り組んだ、校内研究における教員の探究的な学びに関する研究(令和6年度校内研究活性化プロジェクト研究)では、探究的な学びの起点として位置付けた「問いを立てる」ことの難しさが課題として挙げられた。あわせて、教員対象質問紙調査の分析結果では、校内研究の取組によって変容的学習¹⁾を認識した程度が高い教員群は、省察に関する因子の得点が特に高かった。これらのことから、教員の探究的な学びを促進するためには、これまでの自分の実践について省察することと、問いの下支えとなる省察のあり方や手立てについて追究することが重要であると考えられる。

以上のことから、本研究では、教職員一人一人が省察や対話を通して内省し、自らの教育実践の特徴や考えの枠組み、自己のあり方への気付きを醸成して、実践の発展につなげる探究型の教職員研修(以下、探究型研修という。)のあり方を追究する。研修実施者がこのような探究型研修のデザインについて、探究的かつ協働的に学び、研修を実施し振り返り、自らの研修観の転換につなげることで「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた探究型研修のあり方を見いだすことができると考え、本主題を設定した。

¹⁾ それまでの人生経験によって形成された自分自身の価値観や行為の習慣を形作る枠組みを変容させる学習のこと。

Ⅱ 研 究 の 目 標

教職員一人一人の豊かな気付きを醸成する探究型研修のデザインについて、研修実施者が、探究的かつ協働的に学び、研修を実施し振り返り、自らの研修観の転換につなげ、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた探究型研修を目指す。

Ⅲ 研 究 の 仮 説

教職員一人一人の豊かな気付きを醸成する探究型研修のデザインについて、研修実施者が、探究的かつ協働的に学び、研修を実施し振り返り、自らの研修観の転換につなげることで、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた探究型研修になるだろう。

Ⅳ 研究についての基本的な考え方

1 「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた教職員研修

令和4年答申では「新たな教師の学びの姿」として、四つの姿が示されている(図1)。これを踏まえて、教職員研修では、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という参加者の「主体的な姿勢」を尊重し、教職生涯を通じた「継続的な学び」につながるよう、求められる知識技能が変化していくことへの気付きを促すことが重要である。また、参加者一人一人が自らの学びのニーズを見いだしたり、個性に即した専門性を身に付け、その強みを伸ばしたりする「個別最適な学び」と、他者との対話や振り返りの機会といった「協働的な学び」の一体的な充実につながる学びも重視する必要がある。

- 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という「主体的な姿勢」
- 求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」
- 新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」
- 他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」

図1 「新たな教師の学びの姿」

2 教職員の力量形成・深化の過程

教職員は、実践において、子どもや保護者と関わったり、先輩教員から指導や助言を受けたりする中で、自らの実践を省察する。そして、自己研鑽や、実践と省察を繰り返して、知識やスキルの習得や習熟を図ったり、子ども観や学習観、学校観などを捉え直したりして、実践を発展させると考える。

本研究では、研修実施者はこのような教職員の力量形成・深化について、NITSからの提案の内容を踏まえ、知識やスキルについて「新しく知り、慣れていく過程」、実践と省察を繰り返しながら「実践の意味付けや考えの枠組みの捉え直しを通じて、実践を発展させる過程」、「自己のあり方の発見や問い直しを通じて、実践を発展させる過程」の三つの過程(図2)に着目して教職員研修をデザインする。

- ア 新しく知り、慣れていく過程**
教職員一人一人が、知識やスキルについて新しく知り、実践の中で自分なりに解釈して試行錯誤を繰り返しながら活用し慣れていく。
- イ 実践の意味付けや考えの枠組みの捉え直しを通じて、実践を発展させる過程**
教職員一人一人が、自らの教育実践を言語化・理論化したり、自らの実践の前提にある考え方そのものを捉え直したりして、実践を発展させる。
- ウ 自己のあり方の発見や問い直しを通じて、実践を発展させる過程**
教職員一人一人が、自らの物事に対する捉え方・価値観の広がりや変化によって、自己のあり方を発見したり、問い直したりして、実践を発展させる。

図2 教職員の力量形成・深化に係る三つの過程(独立行政法人教職員支援機構『研修観の転換』に向けたNITSからの提案～豊かな気付きの醸成～)を基に作成)

3 豊かな気づきを醸成する探究型研修

本研究における教職員研修では、知識やスキルの習得を中心に据えた研修ではなく、参加者が自らの教育実践や考え方を基に学びを進めることができるようにする。具体的には、研修の冒頭でこれまでの教育実践を振り返る省察の機会を設けることで、参加者が自らの経験と関連付けながら主体的に学ぶ研修にする。そして、他者との対話を通して、問いと気づきを繰り返しながら思考を深め、自己の考え方や価値観などを見つめる内省の機会の充実を図る。省察と内省により、自らの教育実践の特徴を意味付けたり、考えの枠組みを捉え直したり、自己のあり方の発見や問い直しをしたりすることを通して、自らの教育実践や自己のあり方への気づきを醸成することを、豊かな気づきの醸成とする。

参加者は、省察したことを基にして、講義や教材(学習材)などから知識やスキルを新たに知ったり、対話などで他者の価値観に触れたりしながら内省を行い、自らの問いについて探究的に学ぶことを通して豊かな気づきを醸成する。そして、研修における気づきや学びを生かして、試行錯誤を繰り返しながら実践の発展につなげる教職員研修を、豊かな気づきを醸成する探究型研修とする(図3)。

研修実施者は、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けて、教職員の力量形成・深化に関する三つの過程を踏まえ、目指す参加者の学びの姿や思考の過程を想像しながら研修をデザインすることで、参加者一人一人の豊かな気づきを醸成する探究型研修を目指す。



図3 参加者一人一人の豊かな気づきを醸成する探究型研修のイメージ

4 探究型研修をデザインするための共通言語の構築

研修実施者は、探究型研修のデザインや実施、改善を行ううえで手掛かりとなる発想や考え方について、研修実施者同士で共通の認識をもつ必要があると考える。本研究では、教職員一人一人の豊かな気づきを醸成する探究型研修の実現に向けて、NITSからの提案など、教職員の学びや探究型研修に関する文献から得た知見を基に、探究型研修をデザインするための二つの共通言語を設定する。また、共通言語は、探究型研修への参加、探究型研修のデザインと実施、振り返りなどから得た気づきや学びを踏まえて発展させたり再構築したりする。

(1) 共通言語：「参加者を主語にした研修デザイン」

研修実施者が研修をデザインする際、単に研修のテーマに応じて提供する知識やスキルについて考えるだけでなく、目指す参加者の学びの姿や思考の過程を想像することで、参加者が主体の研修になると考える。このことを踏まえて、研修実施者は、参加者を主語にした探究型研修になるように、参加者の視点に立って研修をデザインする。

その際、本研究で作成した「探究型研修デザインシート」(図4)を活用する。「研修目的」では、研修を通して「目指す参加者の姿」を明らかにする。このことを踏まえ、「研修目標」では「参加者はどのような気づきを得るか」、「研修内容」では「参加者は何について学ぶか」、「研修過程・方法」では「参加者はどのように学ぶか」の三つの観点¹⁾に基づいて探究型研修をデザインする。「研修の流れ」では、三つの観点に基づいて具体的な活動内容・留意点、目指す参加者

≪ 探究型研修デザインシート ≫			
研修名		研修日時	
研修実施の背景			
研修目的 (目指す参加者の姿)		研修目標 (参加者はどのような気づきを得るか)	
研修内容 (参加者は何について学ぶか)		研修過程・方法 (参加者はどのように学ぶか)	
○研修の流れ			
時間	内容	具体的な活動 内容・留意点	目指す参加者 の思考の過程
○準備するもの			
○研修の振り返り			

図4 「探究型研修デザインシート」

¹⁾ 独立行政法人教職員支援機構『「研修観の転換」に向けたNITSからの提案～豊かな気づきの醸成～』(令和6年4月)を基に作成。

の思考の過程を記述することで、参加者を主語にした研修をデザインできると考える。

研修後には、参加者の学びの姿を基に研修を振り返り、研修実施者としての気づきや学び、考え方の変容などを記録することで可視化し、参加者を主語にした探究型研修のデザインについての考えを更に広げ深めて、その後の研修づくりに生かす。

(2) 共通言語：「豊かな気づきを醸成する対話」

前述のとおり、参加者は、研修テーマに関する自らの実践を省察することで、研修テーマと自分の実践を関連付けて学びを進めることができ、自らの教育実践の特徴や考えの枠組み、価値観などに気付いたり、自らの問いについて探究するための手掛かりを得たりすると考える。そして、省察したことを基にしながら、講義を含む教材(学習材)を通して得た新しい知識や考え方について対話したり、対話の中で他者の考え方や価値観に触れたりすることで内省が促され、豊かな気づきを醸成すると考える。このことを踏まえて、研修実施者は、参加者の経験や考え方、価値観などを主要な学習資源として捉え、研修の冒頭に参加者が研修テーマについて省察する場面を設定する。そして、参加者の内省を促し、豊かな気づきの醸成につながるようにするために、省察したことを基にした対話の機会の充実を図る。その際、目指す参加者の思考の過程を踏まえながら、対話の場面における問いかけや活用する教材(学習材)の内容について検討を行い、研修をデザインする。

研修では、参加者一人一人の内省を促し、豊かな気づきの醸成を支援するために、本研究で作成した「I-Historyシート」(図5)を活用する。本シートには、参加者が、研修テーマに関する自らの実践と、それに紐づく考え方について省察したことを記述する。また、省察したことと、教材(学習材)や対話から得た気づきや学び、それに伴う感情の変化などを関連付けながら自由に記述する。可視化した自らの学びの履歴や思考の過程を基に内省し、豊かな気づきの醸成につなげる。

私の探究(Inquiry)履歴		学びの記録
I-Historyシート		
研修名 (テーマ)		
研修の目標		
所属	名前	
研修テーマに関する自分自身の 考え方やこれまでの実践(経験)		

図5 「I-Historyシート」

5 研究会での学びと各市の研修での実践を通した学び合いのコミュニティの形成と研修観の転換

本研究では、研究委員(当センターと協働して研究を進める各市教育研究所の研修実施者)が、5回のプロジェクト研究会(以下、研究会という。)と当センターが主催する2回の「子どもの学びづくり探究研修」で得た気づきや学びを探究型研修のデザインに生かして、各市が主催する教職員研修において探究型研修を実施する。研究会では、研究委員が協働して探究型研修のデザインについて考えたり、実施した研修を振り返ったり、本研究のトータルアドバイザー、専門委員による講義・助言から気づきや学びを得たりしながら探究型研修のあり方を追究する。このような取組を通して、研修実施者としての学び合いのコミュニティの形成を図りながら、自らの研修観の捉え直しや問い直しを行い、研修観の転換につなげる。

6 研究の成果と課題の分析について

探究型研修の参加者を対象に質問紙調査と聞き取り調査を行う。また、参加者の学びの姿や振り返り、「I-Historyシート」の記述などを基に、実践の発展に向かう豊かな気づきを醸成する探究型研修であったか検証する。研修実施者に対しては、研究会における発言や学びの記録、「探究型研修デザインシート」の記述、実践後の聞き取り調査などを基に、研修観の転換につながったか検証する。

V 研究の進め方

1 研究の方法

- (1) 本研究の目標を研究委員およびその所属長と共有する。
- (2) 各市教育研究所の実態に照らし合わせ「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた探究型研修のあり方を追究するための研究会を計画・実施する。
- (3) 研究委員は、研究会での学びと、各市で実施する探究型研修のデザイン、運営、振り返りを繰り返しながら、「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう探究型研修について見識を深める。
- (4) 探究型研修の参加者を対象とした質問紙調査や、参加者の学びの姿、振り返り、「I-Historyシート」の記述、参加者への研修後の聞き取り調査などから「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた教職員一人一人の豊かな気づきを醸成する探究型研修づくりができたか検証する。
- (5) 「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた探究型研修の実践などを基に成果と課題をまとめる。

2 研究の経過

5月	第1回研究会(探究型研修に係る演習・協議、研究の目標と計画の共有)	8月	第5回研究会(各連携研究所の探究型研修への参加と研究協議)
6月	第2回研究会(各連携研究所の探究型研修への参加と研究協議)	10月～11月	教職員対象質問紙調査(終期)の実施と分析
6月～8月	教職員対象質問紙調査(始期)の実施と分析	11月	探究型研修の参加者への聞き取り調査
7月	第3回研究会(各連携研究所の探究型研修への参加と研究協議)		第6回研究会(研究の成果と課題についての研究協議)
	子どもの学びづくり探究研修①(第4回研究会)に参加(先進の取組に学ぶ)	2月	子どもの学びづくり探究研修②(第7回研究会)に参加(先進の取組に学ぶ)
			研究発表大会

VI 研究の内容とその成果

1 教職員対象質問紙調査始期からみる参加者の学びの実態

各市が主催する探究型研修において、参加者を対象に始期の質問紙調査(6～8月)を実施し、57名の回答があった。具体的には、研修の最初に、変容的学習尺度³⁾(表1)を用いて、これまでの教職経験の中で自分自身の考え方や行動の習慣を変容させることがあったかについて調査を行った。

また、参加者の学びの実態を把握するために、変容的学習尺度を構成する三つの因子に着目し、回答傾向が似ているもの同士を集めて類型化する階層的クラスター分析¹⁾を行った。その結果、変容的学習を認識した程度が低い集団(変容的学習低認識群)、パースペクティブの変容のみ平均以上の集団(パースペクティブの変容高認識群)、変容的学習を認識した程度が高い集団(変容的学習高認識群)の三つの集団(図6)に分けられた。

表1 変容的学習尺度

項目	因子
1 それまでとは異なる視点を獲得したことがあった	パースペクティブ (もの見方)の変容
2 自分のものの見方が大きく変わったと感ずることがあった	
3 それまで理解できなかった新しい価値観を感ずることがあった	
4 自分の考えと違う意見に接し、葛藤を感ずることがあった	混乱的ジレンマ
5 自分と異なる考え方に対して、納得できないと感ずることがあった	
6 様々な人の考えや価値観にふれて、モヤモヤしたことがあった	自己省察
7 自分の中に思い込みや決めつけがあると感ずることがあった	
8 自分の考え方が偏っていると感ずることがあった	

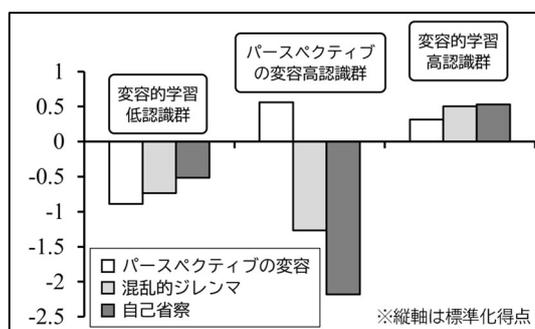


図6 類型化された集団の特徴

¹⁾ 分析には、清水裕士氏が開発した統計分析ソフトHAD⁴⁾を利用した。

参加者の学びの特徴を更に精査するために、三つの集団の各因子における平均得点の間に差が見られるかを調べる分散分析を行った(詳細は付録①)。その結果、変容的学習高認識群は、他の集団と比べると、自己省察に関する項目の得点が有意に高いことが分かった(図7)。このことから、自己省察につながる手立てを講じることが、参加者一人一人の変容的学習を促すための重要な要素であると考えられる。

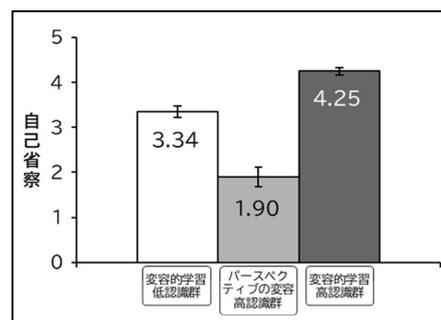


図7 自己省察の項目における集団(クラスター)ごとの平均得点

以上のことから、本研究における探究型研修で、参加者一人一人が、自らの実践を振り返る省察の機会を設けることや、内省を促すために振り返ったことを可視化する「I-Historyシート」を活用することは、参加者一人一人の豊かな気付きを醸成し「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう学びに有効であると考えられる。

2 参加者を主語にした探究型研修のデザイン

(1) 参加者の視点に立った研修デザイン

X市の研修実施者Aが作成した「探究型研修デザインシート」の一部を図8に示す。

研修実施の背景	数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動について実践を行うにあたり、指導者がそのことについて、どの程度の理解が進んでいるかを把握するとともに、今一度、「数学的な見方・考え方を働かせるとはどのようなものか」について考える機会が必要である。	
研修目的 (目指す参加者の姿) a	数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動について考えたり、新しい知識などを得たりしながら、実践の発展につながる授業づくりのための新たな気付きを醸成する。	
研修目標(参加者はどのような気付きを得るか)		
b	①参加者一人一人がこれまでの授業を振り返ることを通して、自分が授業づくりで大切にしてきたことに気付くことができる。	
c	②参加者一人一人が新たな問いをもって、数学的な見方・考え方を働かせた算数科・数学科の授業づくりについて改めて考えることができる。	
研修内容(参加者は何について学ぶか)	研修過程・方法(参加者はどのように学ぶか)	
・数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動 ・算数科・数学科の授業づくりで大切にすること	・省察、講義、資料読解、対話、内省、振り返りの組合せ	

図8 X市の探究型研修における「探究型研修デザインシート」(一部)

研修実施者Aは、「算数科・数学科における授業づくりの視点」をテーマにした探究型研修の実施にあたり、参加者一人一人が、数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動について、どのように理解しているのか振り返ることと、数学的な見方・考え方を働かせるとはどのようなものか改めて考えることが大切であると考えた。そのことを踏まえて、研修目的を「数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動について考えたり、新しい知識などを得たりしながら、実践の発展につながる授業づくりのための新たな気付きを醸成する」(図8のa)とした。

研修実施者Aは、研修目的の達成に向けて、研修目標を「①参加者一人一人がこれまでの授業を振り返ることを通して、自分が授業づくりで大切にしてきたことに気付くことができる」(図8のb)、「②参加者一人一人が新たな問いをもって、数学的な見方・考え方を働かせた算数科・数学科の授業づくりについて改めて考えることができる」(図8のc)とした。そして、ICT(オンライン会議システムZoom)を活用し、研修講師や他市の研修実施者と協働して研修をデザインする中で、研修目標の共有や、研修目標の達成に向けた基本的な考え方、研修内容、研修過程・方法について協議を行った(図9)。



図9 ICT(オンライン会議システムZoom)を活用し、研修講師や他市の研修実施者と協働して研修をデザインしている様子

研修目標①については、「新しい知識や他者の考え方などに触れる際、参加者一人一人が、これまでの自分の実践や考え方、価値観と関連付けて考えることで豊かな気付きを醸成する」ことを目指し、研修の冒頭に、実践を省察し、

省察したことを基に対話する機会を設定した。研修目標②については、「新しく知る知識や実践事例と、これまでの参加者の実践や大切にしてきたことが結び付くなど、理論と実践の往還によって、実践の意味付けや考えの枠組みの捉え直しを行うことで豊かな気づきを醸成する」ことを目指し、省察したことを踏まえながら、講義を聴いたり、資料を読んだり、それらを基に対話したりする機会を設けた。

研修後、研修実施者Aは、「これまでは、研修講師や実施者が伝えたいことを中心に研修を行うことが多かった。参加者の視点に立って研修をデザインし、参加者の学びの姿を具体的にイメージできたことで、自分自身も研修テーマへの理解を深めながら、講義の目的や内容、活用する教材の内容、対話や問いかけのねらいなどについて考えることができた」と振り返った。

このように、研修実施者が、参加者を主語にした研修目標を立て、参加者の視点に立って研修をデザインすることで、研修観を捉え直したり問い直したりしながら、研修デザインについて探究的に学ぶことができた。

(2) 参加者の学びの実態を踏まえた研修デザイン

研修実施者Aは、参加者を主語にした研修をデザインするためには、参加者一人一人の学びの実態を把握することが大切ではないかという問いを立てた。そこで、参加者の教職経験年数や算数科・数学科の授業づくりに対する思い、目指す児童生徒の学びの姿など、参加者の学びの実態を把握するために事前アンケート(表2)を実施し、研修デザインに生かそうと考えた。

表2 X市が実施した事前アンケートの内容

項目	
1	所属・名前
2	教員歴を教えてください
3	算数科・数学科の授業づくりは楽しいですか
4	算数科・数学科の授業の中で、児童生徒のどのような姿が見たいと思って授業づくりをしていますか
5	算数科・数学科の授業づくりに関して、知りたいことや学びたいことはありますか

事前アンケートの結果から、実施する研修には教職経験1年目の初任者から教職経験20年以上のベテラン教員まで参加することと、小学校の教員や中学校の数学科担当の教員、数学科担当以外の教員が参加することが分かった。そこで、研修実施者Aは、教職経験や校種の違いによって多様な気づきが生まれることを期待し、教職経験年数や校種の異なる参加者が同じになるように対話のグループを編成した。また、「日常の事柄と数学の知識がつながり、納得感を得て学びに向かう子どもの姿を見たい」「ICTの活用について学びたい」という参加者の学びのニーズを受け、講義の内容に、日常生活や社会の事象と数学の事象の関連、1人1台端末の活用事例とその利点についての話題を取り入れた。さらに、理論と実践事例がバランスよく記載されている6種類の教材(学習材)を提供し、参加者が自らの興味関心に合わせて学びを選択できるような機会を設定した。

研修直後の参加者の振り返りの記述や、研修後(11月)に参加者の一部を対象に実施した聞き取り調査では、経験豊富な教員との対話を通して実践の発展につながる新たな視点を得た参加者や、実践の発展や更なる探究につなげたいと思える教材(学習材)に出会えた参加者がいた(図10の下線部)。

- ・教職経験が同等のグループの場合、これまでは悩みを共有するだけになることが多かったが、今回は自分よりも教職経験の豊富な先生と対話ができ、自分の悩みに対して助言を得たり、課題解決につながる実践を知ったりすることができた。
- ・対話をすることで、新しい発見がたくさんあった。特に、異なる校種の先生との対話は学びになった。算数の指導が得意ではなく、研修に参加する前は少し後ろ向きな感情をもっていたが、とても楽しい研修だったのであつという間に時間が過ぎた。
- ・配付された中から選択した資料の内容がよかった。この資料の基になっている書籍を読み込み、実践に生かしたい。
- ・自分の実践を振り返る中で、これからの実践の方向性を見出すことができた。その後の実践では、意識的に子どもと子どもをつなぐような問いかけをするようになり、子どもが学びを深めたり自信をもったりすることにつながっている。

図10 研修直後の参加者の振り返りの記述や聞き取り調査における意見の一部(下線は筆者)

このように、事前アンケートを活用して参加者一人一人の学びの実態やニーズを把握し、対話のグループの編成や教材(学習材)の選定に生かすことで、参加者が自らの問いについて主体的に学びながら、実践の発展に向けた手掛かりを得ることができると考える。

3 豊かな気づきを醸成する対話

各市の探究型研修では、参加者が豊かな気づきを醸成するために、実践の省察、講義や資料読解、リフレクションの場面において、他者と対話する機会を設けた。各研修で設定したそれぞれの場面と、目指す参加者の思考の過程を踏まえた問いかげの内容の実際をまとめたものを表3に示す。

表3 各市の探究型研修における実践の省察、講義・資料読解、リフレクションの場面と問いかげの実際

	X市	Y市	Z市
研修テーマ	算数科・数学科における授業づくりの視点	学力観・学習観の転換	小中で共有するカリキュラム
省察 ○は問いかげ	<p>省察</p> <ul style="list-style-type: none"> これまでの算数科・数学科の授業実践について振り返る <p>○自分自身が算数科・数学科の授業づくりで大切にしていることはどんなことでしょうか。</p>	<p>省察</p> <ul style="list-style-type: none"> これまでの授業実践と子どもの学びの姿について振り返る <p>○みなさんはこれまで、どのようなことを大切に授業づくりをしてきましたか。また、子どもはどのような学びの姿でしたか。</p>	<p>省察</p> <ul style="list-style-type: none"> 小中連携や小中一貫教育に関する実践や学びを振り返る <p>○カリキュラムの視点から、小中連携または小中一貫教育について、具体的にどのようなイメージをお持ちですか。</p>
講義や資料読解 ○は問いかげ	<p>講義・演習</p> <ul style="list-style-type: none"> 授業づくりの視点について 数学的な見方・考え方について <p>○省察したことや講義の内容を踏まえて、数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動とはどのようなものだと考えますか。</p> <p>資料読解</p> <ul style="list-style-type: none"> 算数科・数学科の授業に関する資料(6種類から選択) <p>○資料を読んで、自分自身が大切にしたいことと関連付けながら、気付いたことや共感したことをもとに対話しましょう。</p>	<p>講義・演習</p> <ul style="list-style-type: none"> Y市の学力向上プランについて 事例検討 <p>○ここまでの対話や講義を踏まえて対話しましょう。</p> <p>資料読解</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもの学びや主体的な学びに関する資料(7種類から選択) <p>○ここまでの対話や講義、資料による気づきや学びを振り返ったとき、そもそも「子どもが主体の授業」とはどのような授業なのでしょう。</p>	<p>講義</p> <ul style="list-style-type: none"> 県外の実践事例について <p>○小中一貫教育を進めるうえで、大切にしたいことや課題を踏まえて、本校で実施できる取組について対話しましょう。</p> <p>○校種の違いによって生じる良さや課題を踏まえ、本校で実施できる取組について、具体的なイメージを更に深めるために対話しましょう。</p>
リフレクション ○は問いかげ	<p>リフレクション</p> <ul style="list-style-type: none"> 「算数科・数学科の授業づくりにおいて大切にしたいこと」をキーワードにして、自分の思いを綴る <p>○ここまでの気づきや学びを踏まえて、算数科・数学科の授業づくりにおいて大切にしたいことはどんなことですか。</p>	<p>リフレクション</p> <ul style="list-style-type: none"> ここまでの気づきや学びを基に、今の自分の学びを綴る <p>○ここまでの気づきや学びを振り返り、今の自分の学びについて対話しましょう。</p>	<p>リフレクション</p> <ul style="list-style-type: none"> ここまでの対話や協議の内容を踏まえて、本日の気づきや学びを綴る <p>○ここまでの対話や協議の内容を踏まえて、本日の気づきや学び、今後の展望について対話しましょう。</p>

(1) 省察と対話による豊かな気づきの醸成の実際

各市の探究型研修では、研修を通して、参加者が豊かな気づきを醸成するために、研修の冒頭に、実践を省察する機会とそれを基に対話する機会を設けた。

省察の場面では、参加者は「I-Historyシート」を活用し、自由な形式で省察したことを可視化した。Y市の探究型研修の参加者の「I-Historyシート」には、「『～させる』が頭に」といった、これまでの自分の実践の特徴を捉えている記述があった(図11の囲み部A)。また、懇談や校外での研修の経験を踏まえ、「自分が授業づくりで大切にしてきたこと」(図11のa)と「自分が理想とする子どもの学びの姿」(図11のb)と「自分が目指している子どもが主体の授業」(図11のc)とのつながりを整理しながら考えをを広げ深めて

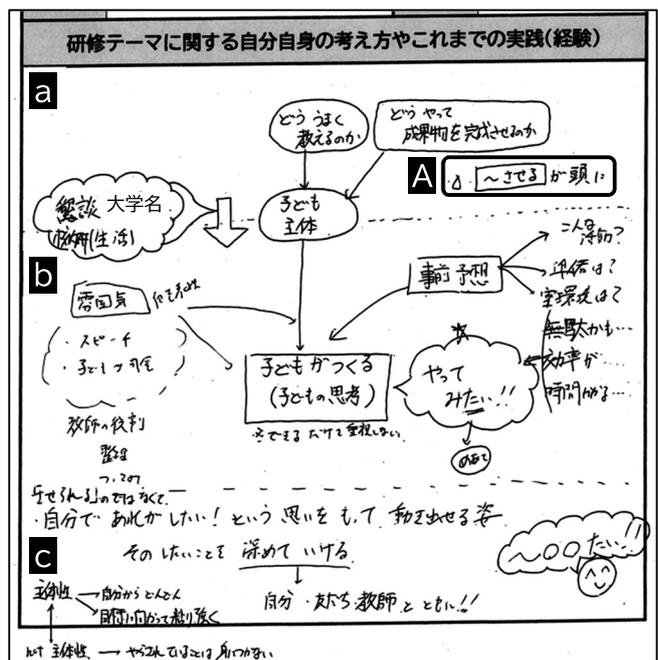


図11 自分の実践や考え方を省察している参加者の「I-Historyシート」(一部)(囲みは筆者)

いる記述もあった。また、別の参加者の記述からは、他者の実践や考え方の特徴や、気になったことを整理しながら学びを進めていることがうかがえた(図12の囲み部)。

研修後の参加者の振り返りでは、省察と対話の場面について、これまでの経験を問い直すことで考えを深めることにつながったり、新たな気づきを得たりする機会となったという記述があった(図13の下線部)。

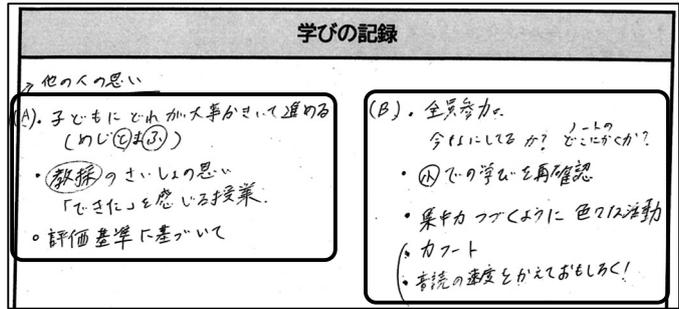


図12 他者の実践や考え方を整理している参加者の「I-Historyシート」(一部)(囲みは筆者)

- ・資料を読むまでに自己分析ができたことで、今回の課題に深くせまるための思考の整理になった。
- ・自分の授業は、生徒に委ねることを恐れて教師主導になりがちだった。生徒に委ねてみることを積極的に取り入れていきたい。
- ・今までの自分の実践を振り返ってみて、本当に自分の考え方が正しいのか、今一度考えを深める機会になった。
- ・対話の中で自分の考えを深めたり、他者の考えを基に視野を広げたりすることで、自分の経験の意味に気が付くことができた。
- ・同じメンバーで対話を重ねることで、相手に対する理解が深まっていく。そして、どんどん話しやすくなり、徐々に自己開示もできるようになって楽しさを感じた。この研修を通して、対話による学びの楽しさに気付いた。

図13 研修直後の参加者の振り返りの記述や聞き取り調査における意見の一部(下線は筆者)

これらのことから、研修の冒頭で、参加者がこれまでの自分の実践を省察し、目指す参加者の思考の過程を踏まえた問いかけを通して、実践の特徴や考え方を捉えることで、研修テーマと自分を関連付けながら学びを進めることができた。また、参加者は、省察したことを可視化し、それを基に他者と対話することを通して、自分の考えを整理したり、広げたり、深めたりすることで、新たな気づきを得ることができた。そのことによって、自分の実践に対する考え方の捉え直しや問い直しといった内省が促され、豊かな気づきの醸成につながったと考える。

(2) 教材(学習材)と対話による豊かな気づきの醸成の実際

各市の探究型研修では、新しい知識や考え方などを知るための講義や演習、参加者が多様な資料から自由に選択して学ぶ資料読解の場面において、省察したことを踏まえた対話の機会を設けることで、参加者の豊かな気づきの醸成を促そうとした。

対話の場面では、講義や資料から得た気づきや学びを交流する中で、同じような思いに共感したり、新たな視点を得たりしている参加者の姿が見られた。また、Y市の探究型研修の参加者の「I-Historyシート」には、講義や資料の内容を基に自らの問いを明らかにしながら考えを広げ深めていることがうかがえる記述があった(図14の囲み部)。

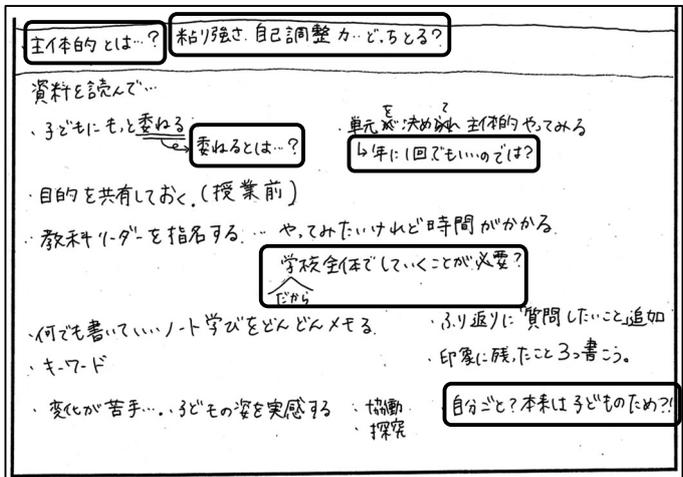


図14 講義や資料読解を通して自分の問いを広げ深めている参加者の「I-Historyシート」(一部)(囲みは筆者)

各市における研修後の参加者の振り返りの記述や聞き取り調査では、教材(学習材)から得た新たな気づきや学びを踏まえて思考を再構築している参加者や、授業における自己のあり方について捉え直したり、問い直そうとしたりする参加者がいた(図15の下線部)。

- ・今回のように、講義や資料読解の後に対話の機会があることで、自分の思考を組立てながら学びに向かうことができた。
- ・講義の中にあつた演習で、数学的な見方・考え方に関してハッとするような気づき生まれ、更に思考が深まった。「数学的な見方・考え方を働かせる」という観点で、もう一度、自分の授業を子ども目線で捉え直したいと思えた。
- ・資料にあつた「子どもは有能な学び手」という言葉が印象に残った。いつもこちらが教えたり支援したりするのではなく、子どもを信頼して授業をつくっていくことが大事だと感じた。

図15 研修直後の参加者の振り返りの記述や聞き取り調査における意見の一部(下線は筆者)

これらのことから、研修において、省察したことを踏まえて、教材(学習材)から知った新しい知識や考え方などについて対話をする機会を設けることで、参加者は思考を整理し深めながら自己の考え方や価値観を見つめることができた。そのことによって、考えの枠組みを捉え直そうとしたり、自己のあり方を問い直したりしていることがうかがえ、豊かな気づきの醸成につながったと考える。

4 研修実施者および参加者の変容に関する考察

(1) 研究会での学びと各市の研修での実践を通した学び合いのコミュニティの形成と研修観の転換

研究委員は、各市で探究型研修を実施するにあたり、第1回研究会において、これまでの自分の研修観を振り返り、研究員が実施する探究型研修を体験することを通して、参加者に対する思いや探究型研修の特徴などについて意見交流を行った。研究委員からは「参加者の教育観を揺さぶるような気づきが生まれてほしい」



図16 実施した研修を振り返ることを通して、研修観の捉え直しや問い直しをしている様子

「対話を通して他者の考え方を知ることで、自分の考えが深まりそうな研修だと感じた」「対話のグループにファシリテーターが必要ではないか」などの意見があり、本研究における探究型研修について共通理解を図りながら、研修デザインに向けたイメージをもつことにつながった。そして、各市が実施する探究型研修では、研究委員が研修のデザインや運営、振り返りを協働的に行うことを通して、探究型研修のあり方について探究的に学び、考えを広げ深めた。これらの取組を通して、研究委員は「研修デザインや運営について、これまで単独で担ってきたことが多かった。学び合いながら協働的に研修づくりをしたことで、自分にはない発想や異なる視点から研修をデザインすることができた」「今回のような研修実施者同士での学び合いの機会がなければ、参加者のことを十分に考えて研修をデザインすることもなく、前例踏襲的に研修を実施したり、講師に大部分を委ねるような研修を実施したりしていただろう」と振り返った(図16)。

研究会での気づきや学びについて、X市の研修実施者Aは、「これまでX市では若手教員対象の授業研究会を、半日単位で2回実施していた。第1回では、授業研究のテーマについて、参加者一人一人がこれまでの自分の実践や考え方を振り返ったり、対話を通して他者の実践や考え方から学びを得たりしながら、協働的に授業案を作成し、第2回で実施する研究授業を通した学びにつなげていた。この研修デザインについて、改めて振り返ると、探究型研修で大切にしていることと共通する部分があることに気付いた」と振り返り、これまでの実践の意味について気づきが生まれていることがうかがえた。また、「校内研究などの校内研修を探究型研修として行う場合、研修実施者は参加者の日々の実践や、それに伴う成果や悩みなどを把握しやすいので、市が実施する研修以上に、参加者の視点に立った研修をデザインできるのではないかと」という意見があり、探究型研修のあり方について、考えを広げていることがうかがえた。

Y市の研修実施者Bは、「Y市の教育施策の説明のために学校を訪問する際、自分が一方的に説明するのではなく、現場の教員が実践を行ううえで大切にしていることについて省察する機会を設けるようになった」と振り返った。このことから、研修実施者Bは、これまで実施者が主体となる場面と捉えていたものを、参加者を主語にした学びの場と捉え直し、探究型研修の要素を生かしながら、自己のあり方を問い直していることがうかがえた。

Z市では、研究会後の実践において研修デザインを行う際、参加者が自らの考え方や価値観、問いと関連付けて学びを進めることができるように、講義や公開授業の前に省察の機会を設けるようになった。また、振り返りの場面では、振り返りシートの記入だけでなく対話の機会を設定し、他者に伝えるために思考を整理することを通して、参加者が自らの気づきや学びをより明確化できる

ようにした。Z市の研修実施者Cは、「研修の目的や目標の達成に向けた問いかけの内容など、これまで以上に所内で研修デザインについて協議する機会が増えた」と振り返り、研究会で得た気付きや学びを生かし、組織全体で研修づくりにおける考え方を捉え直そうとしていることがうかがえた。

これらのことから、研修実施者が、市町の枠組みを超えて学び合いのコミュニティを形成し、共通言語を基に探究型研修のデザインや実施、振り返りを協働的に行うことで、これまでの実践の意味付けや考えの枠組みの捉え直し、自己のあり方の問い直しなど、実践の発展や研修観の転換につながる学びの機会になったと考える。

(2) 教職員対象質問紙調査と研修後の聞き取り調査からみる参加者の変容

研修直後(6～8月)に、研修の内容や構成、学びを実践に活用することに関する調査を行ったところ、項目①～③において、参加者の98%が肯定的な回答であった(図17)。また、研究始期に類型化した三つの群(図6)における平均得点の間に有意な差がなかったことから、本研究における探究型研修は、参加者の学びの特徴に関わらず、有効であったと考えられる(詳細は付録②)。

研究終期(10月)に、学校現場における学びの活用状況について調査を行ったところ、参加者の81%が「研修での学びを学校現場で活用した」と回答した(図18)。さらに、研修直後の項目①～③と研究終期の項目④、⑤について、二つの項目の関係性の強さを調べる相関分析を行ったところ、項目③と項目⑤との間に有意な相関が認められた(詳細は付録③)。このことから、研修実施者は、参加者が研修で得た気付きや学びを基にして実践を発展するために、「実践に生かせそうだ」という見通しや自信がもてるような学びの場を提供する必要があると考えられる。

研修後の振り返りの記述や聞き取り調査では、「素晴らしい講義や実践事例を聴いても、自分の実践や力量と照らし合わせたとき、すぐに実践に生かすことは難しいと感じることがあった。今回の研修では、学びを生かして実践している自分の姿をイメージできた(図19の下線部a)」「対話を通して他者の見方や考え方を知ることによって、できることやできないこと、再度対話すべきことなど、今後の方向性が見えてきた(図19の下線部b)」という意見があった。本研究において、研修の冒頭に省察の機会を設けたことで、参加者は、教材(学習材)の内容、他者の実践や考え方と、自分の実践や考え方を、その都度関連付けながら学びを進めることができた。そうすることで、「自分にできそうな実践と出会えた」「この考え方は自分に合っている」「この手立てを試したい」といった、実践の発展に向けた見通しや自信をもつことにつながったと考える。

一方で、項目⑤に「活用できなかった」と回答した参加者からは、個人で取り組むことに限りがある内容だったため、引き続き、関係者と対話を重ねて実践を進めていきたいという意見があった(図19の下線部c)。このことと「活用したが、まだ結果につながっていない」と回答した参加者の多さから、研修実施者は研修後の参加者の実践や学びについて、長期的な視点を持ち、継続的に伴走するような手立てを検討する必要があると考える。その手立ての一つとして、X市の研修実施者

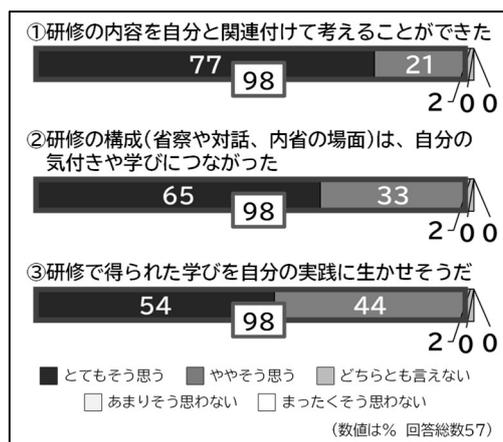


図17 研修直後の質問紙調査の結果

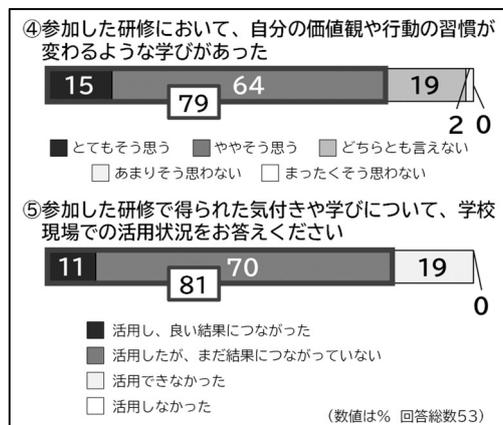


図18 研究終期の質問紙調査の結果

Aは、研修後の振り返りの記述から参加者の悩みに気づき、後日、該当の参加者に悩みの解消につながるような実践事例や考え方が記載された資料を送付した。その参加者からは、研修後のこのような関わりを通して、研修実施者との心理的な距離が縮まったという意見があった(図19の下線部**d**)。また、研修での研修講師との関わりについて、研修講師が参加者と対話形式で研修を進めていたことがきっかけとなって、研修後も積極的に質問しようと思えたと振り返った(図19の下線部**e**)。

- ・ **a**素晴らしい講義や実践事例を聴いても、自分の実践や力量と照らし合わせたとき、すぐに実践に生かすことは難しいと感じることがあった。今回の研修では、学びを生かして実践している自分の姿をイメージできたので、研修での学びを実践に生かせようと思った。
- ・ **b**対話を通して他者の見方や考え方を知ること、できることやできないこと、再度対話すべきことなど、今後の方向性が見えてきた。
- ・ **c**学校マネジメントという、個人で取り組むことには限りがある学校運営に関する実践だったため、すぐに生かすことはできなかった。引き続き、学区内や学校現場において対話を続け、このテーマについての多様な考え方を共有し、実践を進めたい。
- ・ 研修の振り返りで研修テーマについての悩みを書いたところ、後日、研修実施者からそのことに関連する資料が送られてきた。
- ・ **d**このような経験は初めてで驚いた。これまで、教育委員会等の研修実施者や研修講師と直接関わることは容易ではないように感じていたが、研修後に関わる機会があったことで心理的な距離が縮まった。また、**e**研修講師が参加者と何度もやり取りしながら研修を進めていたので、更に知りたいと思ったことについて、研修後に質問しようと思えた。

図19 研修直後の参加者の振り返りの記述や聞き取り調査における意見の一部(下線は筆者)

以上のことから、研修実施者は、参加者が研修での気づきや学びを実践に生かしている姿を具体的にイメージできるような研修デザインを行うことや、研修における参加者との関わり、研修後の参加者の実践や学びに対して継続的に伴走できるような関わりを充実させることで、参加者の主体性を高め、実践の発展や更なる探究を促すことにつながると考える。

Ⅶ 研究のまとめと今後の展望

1 研究のまとめ

- (1) 研修実施者が、本研究で作成した「探究型研修デザインシート」を活用し、基礎となる共通言語を踏まえて探究型研修のデザインや実施、振り返りを協働的に行うことで、研修観の捉え直しや問い直しが促され、研修観の転換につながるようになった。
- (2) 参加者の内省を促し、自らの教育実践の特徴や考え方の枠組み、自己のあり方への気づきなど、豊かな気づきの醸成につながる探究型研修にするためには、研修実施者が、省察や対話の機会の設定、教材(学習材)や問いかけの内容などについて、参加者の視点に立って研修をデザインすることが大切であると分かった。

2 今後の展望

- (1) 教育委員会等が主催する教職員研修における気づきや学びをその場だけで完結させず、教職員一人一人の力量形成や深化に向けた探究的な学びにつなげるためには、研修実施者が、研修後の教職員の学びや実践に対して、継続的に伴走できるような教職員研修や研修実施者のあり方について、更に追究する必要があると考える。
- (2) 実践の発展に向けた教職員一人一人の探究的な学びを更に促進するためには、校内研究やOJTなどの校内研修において、研修実施者が研修をデザインする際、「探究型研修デザインシート」を活用し、参加者の学びの実態や目指す参加者の思考の過程を踏まえながら、省察や対話の場面、教材(学習材)や問いかけの内容などについて検討して研修を実施する必要があると考える。

文

献

- 1) 文部科学省中央教育審議会「『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(2022年)
- 2) 独立行政法人教職員支援機構「『研修観の転換』に向けたNITSからの提案～豊かな気付きの醸成～」、令和6年(2024年)
- 3) 孫大輔「医療系専門職と市民・患者のカフェ型ヘルスコミュニケーションによる変容的学習のプロセス」聖路加看護大学大学院看護学研究科学位論文、平成26年(2014年)
吉村春美・福島創太「学び続ける教師に求められる学習に関する実証研究—変容的学習の視点から—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻、pp.71-81、令和2年(2020年)
- 4) 清水裕士「フリーの統計分析ソフトHAD：機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』第1巻、平成28年(2016年)

トータルアドバイザー

国立大学法人滋賀大学大学院教育学研究科准教授 藤村 祐子

専門委員

栗東市立治田小学校校長 黒川 俊文

研究委員

甲賀市教育研究所課長補佐 小松 史子

東近江市教育研究所指導主事 小笹 由花

彦根市立教育研究所研究主任 有馬 絵美

付 録

付録① 変容的学習尺度のクラスターごとの記述統計量と1要因分散分析、多重比較（Holm法）の結果

	CL1 変容的学習 低認識群 (n=16)		CL2 パースペクティブの 変容高認識群 (n=5)		CL3 変容的学習 高認識群 (n=36)		F	η_p^2	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD			
パースペクティブの変容	3.96	0.32	4.73	0.28	4.60	0.51	12.58**	.32	CL1<CL2=CL3
混乱的ジレンマ	3.15	0.53	2.73	0.72	4.10	0.58	23.03**	.46	CL1=CL2<CL3
自己省察	3.34	0.44	1.90	0.42	4.25	0.53	58.15**	.68	CL2<CL1<CL3

※M：平均値、SD：標準偏差

* $p < .05$ 、** $p < .01$

付録② 項目①～③のクラスターごとの記述統計量と1要因分散分析、多重比較（Holm法）の結果

	CL1 変容的学習 低認識群 (n=16)		CL2 パースペクティブの 変容高認識群 (n=5)		CL3 変容的学習 高認識群 (n=36)		F	η_p^2	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD			
項目①	4.88	0.34	4.80	0.45	4.69	0.53	0.83	.03	CL1=CL2=CL3
項目②	4.69	0.48	4.40	0.89	4.64	0.49	0.58	.02	CL1=CL2=CL3
項目③	4.63	0.50	4.20	0.84	4.53	0.51	1.20	.04	CL1=CL2=CL3

※M：平均値、SD：標準偏差

* $p < .05$ 、** $p < .01$

付録③ 研修直後の質問項目①～③と研究終期の質問項目④、⑤間の相関分析の結果

	項目①	項目②	項目③
項目④	.06	.27	.40**
項目⑤	.22	.18	.34*

* $p < .05$ 、** $p < .01$