

「新たな教師の学び」の実現に向けて

～研修観の転換を図る「探究型」教職員研修の開発と実施～

企画研究部	部長	松 村 郁 輔
	主任研究主事兼指導主事	神 脇 順 子
	主任研究主事兼指導主事	砂 田 耕 治
	研究主事兼指導主事	鬼 頭 宏 和
	研究主事兼指導主事	大 崎 康 央
	研究員	松 岡 利 晃
	研究員	松 坂 大 偉
研修・支援部	研究員	益 塚 隆 成
	研究主事兼指導主事	植 田 博 樹
	研究主事兼指導主事	横 江 孝 洋
	研究主事兼指導主事	中 村 香 奈 子
	研究主事兼指導主事	渡 邊 岳
特別支援教育部	研究主事兼指導主事	渡 辺 佳 代 子
	研究員	辰 巳 大 雅
地域教育支援部	研究主事兼指導主事	塩 見 文 浩

要約

令和6年度から、京都府総合教育センター（以下、「センター」という。）では、令和4年12月の中央教育審議会答申にある「新たな教師の学び」の実現に向けて「探究的な学び講座シリーズ（全3回）」を実施している。この研修を「探究型」教職員研修（以下、「探究型研修」という。）とし、教職員自らが探究する（探究的に学ぶ）ことを通して、児童生徒の探究的な学びをデザイン、マネジメントする力の向上を図ることを目指した。受講者が対話やリフレクションを重視した研修を通して、何を学んだのか、どのように学んだのか、受講者が教職生涯を通じて学び続けるとはどのような姿なのか等、ファシリテーターによる見取り、受講報告、リフレクションシートを通して分析及び整理し、センターにおける探究型研修の在り方を言語化する。

また、センターがこの探究型研修を実施するにあたり、関係したセンター所員自らが様々な葛藤や試行錯誤の中で取り組み、探究することを経験したことも踏まえ、探究観・研修観について考察し、本研修だけでなく各自が担当する研修を研修目的・目標（ねらい）から見直すことでセンター研修の更なる充実を目指す。

キーワード：探究、探究的な学び、知識観、リフレクション、教職員の学び、教職員の成長

1 研究目的

中央教育審議会令和4年答申では、令和3年答申の「令和の日本型学校教育」を担う教師及び教職員集団のあるべき姿を受けて、「新たな教師の学びの姿」が具体的に示された。その実現に向けて、教師の個別最適な学びの実現のみならず、協働的な学びを実現していくことが必要であり、教師の学びの姿も子どもたちの学びと相似形であるとされた。また、令和4年答申には「環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続け、子ども一人一人の学びを最大限引き出す役割を果たし、子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている教師が、一人でも多く教壇に立つことを期待する」とある。

このような背景のもと、センターでは、これまでの研修のブラッシュアップのみならず、教職員自身が研修を通して探究することで教職生涯を通じ学び続けるためのコアとなる力（探究する力）と子ども一人一人の学びを最大限引き出す役割（探究的な学びをデザインし、マネジメントする役割）を担うための資質向上に向けて探究型研修を開発及び実施している。

以上のことを踏まえ、本研究では、この探究型研修の開発及び実施が、研修を受講した教職員の研修観の転換につながり、研修を通して得られた気付きや学びが、その後の学校における様々な教育活動や授業を通して、子どもたちに還元されることで、子どもの学び（授業観・学習観）の転換へもつなげることを目的とする。

2 研究方法

本研究は、インターバルを有する探究型研修「探究的な学び講座シリーズ」を通じた、アクションリサーチを軸としつつ、他県が実施している探究型研修や探究的な学びを実践している学校実践の視察、様々な文献から、センターが実際に開発及び実施している探究型研修をリフレクションすることでその効果や課題を言語化することを目指した。

(1) 研修講座「探究的な学び講座シリーズ」の開発

京都府の探究型研修「探究的な学び講座シリーズ」は、独立行政法人教職員支援機構が令和5年度から実施している探究型中央研修コア研修を参考にして開発している。令和5・6年度「新たな教職員の学び」協働開発推進事業に参加し、派遣した特別研修員の学びを基に、センター内に設置した探究ワーキンググループ（以下「ワーキング」という。）で協働探究することを通して開発を進めることとした。「探究的な学び講座シリーズ」では、センター所員がファシリテーターとして対話に参加する。本研修におけるファシリテーターには重要な役割があるが、その役割を担うセンター所員はワーキングメンバーで構成した。しかし、そのほとんどがファシリテーターとして研修に参加したことがなかったため、研修前には共通認識をもつ場、研修後にはファシリテーターとしての気付きを共有する場を設定し、それぞれが「ファシリテーションとは何か」、「ファシリテーターにはどのような姿が必要か」を考えた。また、他県の研修や学校を視察する機会を設けることで、受講者と同様に「探究とは何か」を考えることになり、この研究がファシリテーターにとっての探究となった。令和4年答申において、「教師の学びの姿も、子どもたちの学びの相似形であるといえる。」「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。」とあることから、本研究では、研修担当者と教職員の学びの姿も相似形だと捉えながら、探究型研修の開発及び実施を進めることとした。

(2) 研修講座「探究的な学び講座シリーズ」の実施（令和6年度から）

ア 研修目的（ねらい）

受講者自身が探究的な学びを経験することを通して、「探究する力」「探究的な学びをデザインし、マネジメントする力」の向上を図る。

イ 研修概要

受講者のこれまでの実践や経験をもとに、自身の課題（実践）について問いを設定し、計画を立て、実践し、振り返るといった探究サイクルを意識した探究的な学びを体験する。ただ、研修内で、問いの設定や計画を練る時間を確保するのではなく、対話により問いが生まれ、展望をもち、その実現に向けて計画したり実践したりしたくなるような場を設定することを心掛けた。また、そのような空気感の中での実践や対話を通して、自他の価値観に触れながら新しい価値を見いだしたり、変化することを楽しんだりしながら、新たな実践や問いに向かうことを目指した。

	令和6年度	令和7年度
シリーズⅠ	対話Ⅰ（自己紹介/あなたの考える探究） 提起・提案からの学び・対話Ⅱ 事例からの学び・対話Ⅲ 情報提供 リフレクション・対話Ⅳ（本日の学び） 講師：福井大学 教授 柳澤 昌一 NITS 審議役 佐野 壽則 ※事前課題（必須）	対話Ⅰ（自己紹介/あなたの考える探究） 提起・提案からの学び・対話Ⅱ 事例からの学び・対話Ⅲ 情報提供 リフレクション・記録・交流 講師：福井大学 教授 柳澤 昌一 NITS 課長補佐 堀内 貴臣 ※事前課題（必須）
シリーズⅡ	対話Ⅴ【作戦会議】（実践を通じた気づきの共有） ※対話メモ作成（任意）	対話Ⅳ【作戦会議】（実践を通じた気づきの共有） ※対話メモ作成（任意）
シリーズⅢ	対話Ⅵ（実践交流） 対話Ⅶ（7ヵ月の実践を通じた気づきから、現在考える『探究とは』） 資料からの学び・対話Ⅷ 対話Ⅸ（今後の展望） 情報提供・リフレクション クロージング ※対話メモ作成（任意）	対話Ⅴ（近況報告） 対話Ⅵ（実践交流）※クロスグループ 対話Ⅶ（7ヵ月の実践を通じた気づきから、現在考える探究とは） 情報提供 リフレクション・交流 クロージング 講師：NITS 課長補佐 堀内 貴臣 ※対話メモ作成（任意）

（表1）「探究的な学び講座シリーズ」研修概要 ※太字は変更した内容

ウ 受講者の構成

本研修は専門研修（指標観点：基本的資質能力）とし、希望者が受講することとした。令和6年度は本府教育委員会他課事業に伴う研究指定校からの参加が10名（小学校1名、中学校9名）あった。

校種	年度	令和6年度			令和7年度		
		管理職	教諭	講師	管理職	教諭	講師
小学校		0	8	0	0	8	0
中学校		1	17	1	1	9	0
特別支援学校		0	0	0	0	1	0
高等学校		0	0	0	0	4	1
合計		27名			24名		

（表2）「探究的な学び講座シリーズ」受講者数

エ 受講者の姿

(ア) シリーズⅠ ※集合研修 (10:30~17:00)

シリーズⅠでは①自己紹介、②自身のこれまでの経験の中で取り組んだ「探究」について、③本研修(全3回)を通して自身が探究したい「課題(テーマ)」及びその背景をA4用紙1枚以内でまとめることを受講者への事前課題とした。受講者が探究したい課題は(表3)のとおりであった。

令和6年度に実施した際、受講者の中には「探究について教えてもらう」という心もちの教員も見受けられ、講座の運営面に疑問をもったままの対話となり、対話に没入できなかった可能性を感じた。そのことを考慮し、令和7年度は講座のねらい、対話の目的や在り方について丁寧に説明することで、「教わる」研修ではなく「学ぶ」研修であることを丁寧に伝え、受講者が集中して対話に取り組めるよう心がけた。

(イ) シリーズⅡ ※オンライン研修 (15:30~17:00)

シリーズⅡでは、「実践を通じた気づきの共有」をテーマに対話を実施した。この時間が単なる自身の実践発表にならないように「共に探究する仲間同士の作戦会議」であることを受講者に伝えた。受講報告からは、実践の途中で経過や悩み、気づき等について対話を通して共有することで取組を見直しつつ、前向きな気持ちをもつことができた姿が見られた。また事前に対話メモの作成をお願いした。対話メモは①作成は任意であること、②当日は共有を目的としていないことを強調した。作成を任意とした理由は、研修受講に対するネガティブな感情を不要に高めることを避けるためである。作成が必須となっていることで生じる負担感や、インターバル期間中にあまり実践が進まなかったことで対話に臨みにくくなるといった心理的ハードルを下げることを狙った。次に、共有を目的としなかった理由は、対話が実践交流となることを避けるためである。プレゼンテーションソフト等のスライドを作成すると、作成した内容を正確に伝えようとするマインドになりやすくなることが考えられる。シリーズⅡは作成会議であることから、対話の中で、実践を表面的に捉えるのではなく、実践上の悩みや不安をグループ内で共有することで心理的安全性の醸成や自己のリフレクションを深めることを目指した。

分類	R6	R7
授業づくり(教科)	15	11
授業づくり(総合的な学習)	1	4
探究	4	3
学力	1	
組織づくり	2	2
認知・非認知能力	3	
学校の研究テーマ		3
キャリア教育		1
その他(自己テーマ)	1	
計	27	24

(表3) 受講者の探究課題

(ウ) シリーズⅢ ※オンライン研修 (13:30~17:00)

シリーズⅢでは、「7カ月の実践を通じた気づきから考える、現在の探究とは」をテーマに対話し探究観を整理した。令和6年度は、資料に「探究モードへの挑戦」の一部抜粋を用いて受講者の探究観を改めて揺さぶりながら、研修のクロージングを目指したが、用いた資料が想像以上のインパクトをもっていたことから、受講者にとって揺さぶりとはならず、ある種の答えになってしまっていたように感じる部分もあった。これは、我々自身が示唆的な部分を求めてしまっていたことも要因にあると考え、令和7年度は、クロスグループでのセッションにより対話時間を増やし、情報提供者として本研修の開発に関与している教職員支援機構から講師を招聘し、十分な打合せをすることで示唆的にならないような工夫をした。

また、終了時には受講者に「リフレクションシート」の記入を依頼した。このリフレクシ

ンシートは、受講者の研修全体を通したりフレクションを促す目的と、受講者がこの研修をどのように感じたのかを分析し、次年度構想に役立てる目的をもつ。以下の（表4）はその質問項目及び回答結果の一部である。

質問項目	とてもそう思う	どちらかといえばそう思う	どちらかといえばそう思わない	まったくそう思わない
①「探究」とはどのようなものか、研修受講前と比べて御自身の考えに変化があったと思いますか。	32	13	1	0
②シリーズⅡ、シリーズⅢは受講期間中の御自身の教育実践等のリフレクションや捉え直しの機会になったと思いますか。	32	14	0	0
③本研修は、児童生徒の「探究的な学びをデザインする力、マネジメントする力」に関する知識・技能（方法論）を習得する研修であったと感じていますか。	14	20	11	1
④本研修を通して、御自身の「児童生徒の探究的な学びをデザインする力、マネジメントする力」の向上を図ることができましたか。	19	23	4	0
⑤本研修は、これまでのセンター研修との違いがあったと感じましたか。※自由記述あり	35	8	2	1
⑥本研修は、あなたにとって有意義であったと思いますか。※自由記述あり	32	12	2	0

質問項目⑤に関する自由記述

<p>【とてもそう思う】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・答えが無い、ということを感じた研修でありました。仲間と対話をして答えを考えていく。共に答えを導いていくような研修でした。（R6） ・終始モヤモヤしたが、自分の考えを伝え、他の先生の考えを聞き対話をする中で、自分の考えの輪郭が見えなかったから。（R6） ・答えを教えてもらうのではなく、それぞれに考えをもち、それについてどう思うかを語る場であったから。単なる実践発表でもなく、自分の実践や考えが起点になっているからこそ、学びが深いと感じたから。（R7） ・これまでのセンター研修は講義を聞いて新しい知識を得たり、自分の考えと比較したりすることで自分に落とし込んでいくイメージ、講師の考えを取り入れることで自分を更新していく感覚だった。本研修は何をするべきであるとか、こうすれば良いという明確な指示ではなく、ああでもない、こうでもない、という対話の中で自分の答えを練り上げていくようなイメージだった。同じグループで繰り返し話したり考えたりすることで自分が何を考えているのか、どうしたいのかが少しずつ見えたり、今までと違う考えがまとまってきたりすると感じる事ができた。（R7） <p>【どちらかといえばそう思わない】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・正確には「どちらとも言えない」と感じています。センター研修では「根本理念」から実際の手法、実践紹介、自分たちで行うワークなどをいつも経験させていただいております。ただ本講座は私自身の力量の無さにより、つかみどころがない研修だと感じていました。（R6） ・二年目研修のテーマ研修と共通する部分があったから。自分で課題を立て、振り返り次の実践に活かすということが似ていたと思う。（R7） <p>【まったくそう思わない】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・センター研修に初参加なので、違いがわかりません。（R7）
--

質問項目⑥に関する自由記述

<p>【とてもそう思う】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・答えがあるというより、それを探そうとすることそのものの価値を考えるようになったから。（R6） ・探究と一言に言っても奥が深いこと、答えのない時代を生きていく子どもたちどのように考えていくのか、自分自身の探究活動を通して、子どもたちの身になって考えることができた。（中略）子どもたちの探究だけでなく、教師の探究もあわせて行っていく必要があると思うので、どのように来年度に生かしていくか私自身探究していこうと思う。（R6） ・初めは何をするのか分からなくて、とても不安だった。しかし、研修を受ける中で少しずついろいろなことがクリアになっていく感覚があり、不安が減っていった。作成している対話メモにも変化があり、初めの自

己紹介や動機のところをみると少し恥ずかしいような感覚である。(中略) 今回の講座では、他者の考えを考えながら聞くことで自分の中に気付きが生まれたり、自分の考えていることを話せば何か聞いてもらえたり、反応してもらえたりすることで学びが深まっていき、面白くなっていく感覚、明確な正解やゴールではなくそれぞれの答えじみたものがモヤッと浮かび上がってくる面白さを味わうことができ、自分自身が探究に小さなゴールを作りすぎていたことに気づくことができた。答えがないことは不安になるが、ずっと途中であることの面白みや大切さを実感できたから。(R7)

【どちらかと言えばそう思わない】

- ・「明確な答え」を求めているわけではありませんが、やはりモヤモヤしていることに変わりはありません。そのモヤモヤが探究的な学びにつながる、とおっしゃるのかと思いますが、もしもその返答であるならばそれもモヤモヤします。(R6)
- ・同じ話を何度も聞いていた。(R7)

(表4) リフレクションシートの回答 (一部抜粋)

①②の結果から、受講者は実践等の対話やリフレクションを通して研修のテーマになっていた「探究」について様々な気付きの中でそれぞれの探究観を深めていったことがわかる。これは、本研修のねらいにある「探究する力(教職生涯を通じて学び続けるためのコアの力)」を具現化した学びの姿の一つである。それは③の結果に表れており、方法論を教わるのではなく、自身が実践の中で試行錯誤を通して学ぶことを目指した研修であったことが受講者に伝わっていたと考える。ただ、④の結果からわかるように、本研修のもう一つのねらいである「児童生徒の探究的な学びをデザインする力、マネジメントする力(子ども一人一人の学びを最大限引き出す力)」の向上については、インターバルを含めた1年間の研修でも受講者が自覚することが困難である。この点については、研修のデザインの中でシリーズⅢの終了が、受講者の探究の終了にならないような工夫をしている点、探究によって学ぶ内容及びその効果が即時的に表れるものではなく、通時的な実践の中で表れてくるものである点とその理由として考えられる。

また、⑤⑥の結果から、現在実施している探究型研修がこれまでの研修観との違いを受講者に感じさせつつも、受講者にとって意義のあるものになっていることも窺えた。

(エ) 1年後の受講者の姿

令和6年度受講者27名のうち、今年度学校に勤務している21名に対して、探究型研修の受講がその後の実践にどのような影響をもたらしたのかを知るため、アンケート形式の調査を実施した。回答は任意とし、回答期間は11月上旬から1月上旬までとし、13名(回答率62%)の回答を得ることができた。以下の(表5)は質問項目及び回答の一部である。

質問項目	はい	いいえ
①研修を受講してから、授業や教育活動に「変化」や「変容」はありましたか。	11	2
②研修を受講してから、授業や教育活動に対し、あなたの心もち(心がけ・心構え)や考え方に「変化」や「変容」はありましたか。	12	1
③研修を受講してから、授業や教育活動の中で「特に意識していること」はありますか。	12	1
④学校で探究(探究的な学び)を進めるに当たり、悩んでいる点や気になっている点がありますか。	9	4(※)

※このうち1名は「学校で探究(探究的な学びを進めていない)」と回答

(表5) 令和6年度受講者アンケートの回答 (一部抜粋)

①②の結果から、研修受講後の受講者の実践（授業や教育活動）や心もちに何らかの変化や変容があったことがわかる。また、その変化や変容を実感した場面を複数選択してもらったのが（表6）である。

特に、授業や教育活動を準備・実践しているときに変化や変容を実感している様が多いが、その具体的な事柄の自由記述には、「生徒に対してのアプローチの仕方が増えた」「子どもがどんな考えを持っているのか聞くのが楽しくなった」「身につけさせたい力や主体性をより意識するようになった」「学ぶ主体が問いを立てて、探究するということがどのようなことで、どんな場をつくれば良いのかを考えている」「試行錯誤を繰り返すことへの抵抗がなくなりつつある」といった内容があった。特徴的なのが、記述された内容が研修での気づきや学びが日常の実践の中で自覚的に捉えられているところにある。これは本研修がドナルド・A・ショーンが提起する「省察的実習」（実践の不確定領域において発揮される能力、その核心にある芸術的なわざの獲得の援助をめざす実習）としての機能を有していたとも考えられる。ただ、これは本研修が特別なことをしているのではなく、ドナルド・A・ショーンの言う「行為の中の省察」について省察することにより、教師という専門職としての芸術的なわざの獲得の一助になっていたのだろうと考える。

変化や変容を実感した場面	質問①	質問②
授業や教育活動を準備しているとき	9	10
授業や教育活動をしているとき	6	10
授業や教育活動を振り返ったとき	5	3
人と話をしているとき	3	2
その他	1	1

（表6）質問①②の追加質問の回答内容

(3) 授業に生かす探究講座Ⅰ・Ⅱ

シリーズとして実施する「探究的な学び講座シリーズ」を、新たな教職員の学びの姿の実現に向けた京都府の探究型研修の核となる研修として、改善しつつ継続した実施を目指している。一方で、この研修はファシリテーターが必須の研修となっていることから、受講者数を拡大しての実施が難しい。そこで令和7年度から、「探究的な学び講座シリーズ」のワーク（リフレクションと資料活用）を取り出し、受講者がそれを体験して、その目的、効果、方法を学び、授業に生かすための一助となるような講座を実施した。

ア 授業に生かす探究講座Ⅰ～リフレクション編～

リフレクション編では、ねらいを「探究的な学習における『対話を通したリフレクションの手法』について体験的に学び、授業への効果的な活用を受講者同士の交流を通して学ぶ」とし、受講者は自身の探究実践・経験を持ちより、対話を通してリフレクションすることを目指した。リフレクションとは省察であるとし、対話を通したリフレクションがどのような学びとなるのかを受講者が体験することでそれぞれが言語化できるよう、講義や展開に注意をしながら実施した。

イ 授業に生かす探究講座Ⅱ～資料活用編～

資料活用編では、ねらいを「探究的な学習における『対話による資料活用の手法』について体験的に学び、授業への効果的な活用を受講者同士の交流を通して学ぶ」とし、受講者はセンターが用意した資料（テーマは教員研修、教育全般、学習指導、生徒指導、探究）の中から気になっ

たものを選んで読み込み、対話を通して学びを深めることがどのような学びになるのかを体験した。今回は資料を書籍としたが、学校における先哲からの学びは書籍だけでなく、子どもの発表会や地域等との交流場面等、多岐に渡る。同じ資料でも読み手の前提次第で捉え方が様々であり、そこにも学びの種があることを体験的に学ぶことを意識しながら実施した。

3 他県センター等視察

「探究的な学び講座シリーズ」は所員がファシリテーターとして参加する点、「新たな教師の学びの姿」の実現を目指す点で、これまでのセンター研修とは異なる視点を要する研修であった。そこで、先進的な取組を実施している自治体や学校を視察したり、情報交換したりすることを通して、研修の充実を図った。

次の（表7）は今年度視察した自治体と目的の一覧である。

視察場所	視察目的
高知県教育センター（5月）	ファシリテーターとしての作法・心構え
長野県総合教育センター（6月）	探究型研修視察
山梨県総合教育センター（6月）	探究型研修視察・ファシリテーターの役割
富山市立堀川小学校（11月）	授業参観（子どもを主語とした学びの展開とその見取り）
金沢大学附属高等学校（11月）	授業参観（総合的な探究の時間）
広島叡智学園（12月）	授業参観（探究的な学びとその成果）
広島叡智学園（1月）	授業参観（探究的な学びとその成果）
山梨県総合教育センター（2月）	探究型研修視察・ファシリテーターの役割

（表7）令和7年度 他県センター等視察場所・視察目的一覧

(1) 長野県総合教育センターの視察から

長野県総合教育センターで6月2日（月）に実施された『『探究の学び』を探究する（第1回）』を視察することで、センターで実施している「探究的な学び講座シリーズ」の在り方について改めて考えることとなった。同じ「探究」をテーマにした研修講座であったが、視察した研修では、全体の進行役が示した探究観に基づいて対話や演習が行われており、形式だけ見れば従来の講座と同じようなスタイルを展開しているようにも感じた。また、第1回の最後のリフレクションの場面において「今日の目標の成果や自分の内面の変化を見つめ、これからの自分の学びにどう生かすか」を考える際、もっとモヤモヤした状態になるかと想像していたが、受講者は研修の成果を実感し、迷いなく実践に向かう様子が見て取れた。これは先程述べた「全体の進行役が示した探究観に基づいて対話や演習が行われている」からこそ、受講者が自信を持って第1回を終えられていることが考えられる。しかし、京都府では「探究とは何なのか」を各自の実践から突き詰めていくことから霧の中にいるような状態や解決していない課題と対峙するような展開であり、それが受講者の様子の違いに表れたと考察する。恐らく、長野県の探究型研修の受講者の多くはインターバル間の実践についてより具体的なイメージをもって1回目を終えたのではないかと推察する。

改めて、視察を通して「探究」をテーマにしたときに、どの程度のインプットが必要なのか、デザイン面での加減の難しさを感じた。インプットが少なすぎると受講者はモヤモヤを多く感じ晴れない状態で実践に向かうこととなるが、多すぎると知識を得たことにある種の満足感を得て、「これをすれば探究だ」という実践になりかねない。研修の目的に合わせてインプットの内容と量について考える契機となった。

(2) 山梨県総合教育センターの視察から

山梨県総合教育センターで実施された「新たな教師の学びによる次世代リーダー研修会(全4回)」のうち、6月27日(金)に実施された第1回及び2月10日(火)に実施された第4回を視察した。

山梨県は、各グループにファシリテーターを付けている点、インプットを極力減らし、受講者同士の対話による気付きから学びを深める点において、京都府の探究型研修と似ている部分が多かった。異なる点は、山梨県はテーマを「次世代リーダーに求められるマネジメント力や課題解決力」としていることと、①希望者の受講ではなく校長が推薦すること、②7～10年目の教員であること、③該当研修と並行実施している管理職研修にも1名参加することといった3つの条件を有していることであった。これらの条件から、受講者は研修を通じた気付きを所属する組織内において具体的な実践とする必要があった。京都府は、個人探究がベースとなった探究型研修であるので、インターバル中の実践は受講者任せになっていた。そのため、その具体についてはそれぞれのやる気や必要性に依存していたが、山梨県は管理職との協働探究も視野に入れたデザインであったため、実践の重要性が高まり、そのことが研修での対話やリフレクションの充実に繋がっていたとも感じる。また、研修時間を比較しても、京都府は3日間(総研修時間11時間)に対して、山梨県は4日間(総研修時間25時間)であることから、研修で求めるもの、できることを精選していく必要がある。

4 成果と課題

(1) 成果

ア 研修観の転換を目指した探究型研修の在り方

センターでは、探究を目的とするのではなく、探究を手段として捉え、「探究によってどのような資質能力が伸びるのか」に視点を置いて、探究型研修を開発及び実施した。ときには、「これは探究か」「何をすれば探究か」といった探究を目的と捉えかねない問いに縛られることもあったが、都度立ち戻りながら、ワーキングでの探究を進めた。

(ア) 学びの手段としての探究

探究型研修では、探究を「学びの手段」として捉えることで、「研修という学びの場において、探究という手段は、学び手にとってどのような知識を得る契機になるのだろうか。」と考えた。鈴木宏昭は知識を「モノ的知識観(場面にうまく対応するようなモノが、私たちの記憶という引き出しの中にしまっており、引き出しの中をうまく整理しておけば、すぐに探したい知識はみつかる、そんなイメージ)」と「コト的知識観(記憶をはじめとした認知的リソースと人間が知覚する状況のリソースがうまくかみ合って組織化されることで創発されるのが知識であるという考え方)」で整理している。また、センターが探究型研修を受講した教職員に「学び続ける教職員としてどのような姿を期待するか。」を考えたとき、知識の引き出しが多く、スムーズにその引き出しを開け閉めする姿(モノ的知識観を有する姿)ではなく、課題と向き合ったときに、これまで培った経験や記憶を基にして、情報を収集したり、他者と協働したり、試行錯誤することでその状況に対応していく姿(コト的知識観を有する姿)ではないだろうかと考えた。恐らく、このコト的知識観を知識として得るには、誰かにその手法を伝えられる(教えられる)だけでは、真の意味で得たとは言いがたい。なぜなら、このコト的知識観がドナルド・A・ショーンのいう専門職としての芸術的なわざであり、それは、他者との協働、試行錯誤といった行為の中の省察を含めたプロセスを経験し、それらの行為について省察したり、微調整をし

たりしていくことで身につくものだからであると考え。

知識を得ることを成長とするのであるなら、その知識をモノ的知識観とコト的知識観に分けて考えることで、成長の方向性の違いが見えてくる。そして、モノ的知識観ではなく、コト的知識観を得るための学びの手段として探究があるのであれば、探究型研修の目指す先がこれまで以上に鮮明になるのではないだろうかと考えた。

(イ) 探究の意義

先ほど、成長の方向性の違いについて指摘したが、探究の意義を考えるために、この方向性についても詳しく述べたい。ロバート・キーガンは、成長を垂直的成長と水平的成長の2軸で表している。(表8)はロバート・キーガンの「知性の発達」を参考に作成したものである。これを基に教職員の成長を考えてみると、例えば「子どもが理解できる授業はどのようなものか」といった問いに向かう教職員が知識をモノ

的知識観として捉えて学ぼうとすると、自身の授業をより効果的なものや、先進的なものに変えることで子どもの理解は促せると考え、単元内自由進度学習やPBL、生成AIの活用といった、より具体的な手法について学ぶことが想像される。それに対して、同じ問いでも、コト的知識観と捉えて学ぼうとすると、「そもそも理解するとはどういうことか」「子どもは本当に理解して

垂直的成長	水平的成長
自身のすでに存在するものの見方や世界のとらえ方、価値観や考え方を客観視し、新たな視点や価値観を取り入れ、自己のアイデンティティや視点を広げたり、更新したりする。	知識やスキルを習得・獲得する。
コト的知識観	モノ的知識観
適応課題への挑戦→適応	技術的問題への挑戦→解決
「質」的成長／器の成長	「量」的成長／能力の成長
OSのアップデート	アプリの追加

(表8) 成長の2軸

いないのだろうか」といった問いと向き合うことが想像される。そしてこの問いの答えは誰かに教えてもらうのではなく、日ごろの実践において省察し、試行錯誤する中で学び手のペースで自分なりの答えを形とし、その経験で得られたわがが知識として身につくのだと考えた。

そうであるならば、コト的知識観を得るための学びの手段としての探究は、垂直的成長を促すための効果的な手法の一つになり、それが探究の意義の一つになるのではないかと考える。

(ウ) 研修観の転換に向けて

ここまでは、センターが探究を手段として捉え、探究型研修を開発及び実施してきたこと、そして学びの場としての本研修を「何をするのか」ではなく「どのような知識を得るのか」という受講者の視点から考えたときに見えてくる探究の意義について整理した。ここからはそれを踏まえて、センターが研修観の転換をどのように捉えているのかをまとめたい。

センターが実施している探究型研修「探究的な学び講座シリーズ」は、見方によっては「対話をしている」だけの研修とも捉えられかねない。一方、受講者やファシリテーターは研修に入り込むことでこれまでの研修とは異なる手ごたえを感じてはいる。しかし、示唆的にならないように意図した研修デザインであるが故に、それを意図して醸成された雰囲気の中での学びは、受講者にとって、その成果を確信とすることを難しくしていることも否定できない。ただ、受講報告や1年後のアンケート、ファシリテーターの見取りから、本研修が受講者の垂直的成長を促す契機にはなっているとも感じる。また、受講直後のアンケートの「研修が有意義であったか」という質問に対する回答の平均が3.7点(4点満点)、1年後のアンケートでも「研修を受講してよかったか」という質問に対する回答の平均が4.6点(5点満点)であることから、探究型研修が受講者にとって、その意義を実感できた研修であったと考える。

このことを踏まえた上で、研修という学びの場において、知識を得ることは重要であり欠かすことはできないが、これまではどこか無意識の中で「知識を得る」とは「知らないことや新しいことを知る」ことだと研修実施者と受講者の双方が思い込んでいたのではないかと感じる。それと同時に、研修で得る知識を「モノ的知識観」と「コト的知識観」で捉え直し、それぞれの知識を得ることによる研修効果（水平的成長及び垂直的成長）が個々の研修の目的や目標となることが研修観の転換のスタートになるのではないかと考える。そして、その研修効果を最大限に引き出すための手段が、「これまでのような講師を招聘し、講義等により新たな知識やスキルを習得すること」なのか、「探究型研修のようなこれまでの経験を対話等によりリフレクションすることで、探究的に学ぶ（探究を手段として学ぶ）こと」なのかを研修実施者と受講者が自覚的であることが研修観の転換に向けて重要な視点であると考えられる。

(エ) 受講者の見取りに向けて

このような探究型研修を実施していく中で、「全ての教職員にとってこのような研修が有効なのか、同一の効果を全員に求めることがよいのだろうか。」と考えるようになった。そこで受講者の当日の様子や受講報告及びアンケートに記述内容を基に、ファシリテーター同士で京都府の探究型研修の効果がより発揮されるのはどのような教職員か検討した。その検討から、受講者それぞれの知識観及び課題認識（課題をどのように捉えているか）による状況・段階を4つに分けて整理した（表9）。この表における「経験」は教職経験ではなく、課題や事象に対する経験を指している。

教職員の状況・段階	知識観	課題認識
①経験が浅く、新たな知識を得ることが有効な段階	モノ的知識観	未知
②これまでの経験を基に、実践に取り組んでいる段階		無自覚
③これまでの経験が通用せず、試行錯誤している段階	コト的知識観	自覚
④すでに自ら状況や環境に合わせて適応することで実践（課題解決）に取り組んでいる段階		適応

（表9）受講者の状況・段階

①④の段階においては、センターの探究型研修の効果が限定的であることを認めつつも、研修の中で受講者自身が状況や段階を変容させていく様子をより正確に見取るために4つの観点（①自己の理解、②他者の理解、③モヤモヤへの耐性、④省察の深度）を設け、各観点をさらに4段階に分けたループリックを作成した。このループリックは、今後、探究型研修においてファシリテーターが受講者を見取るために共有するが、それは受講者の探究を評価するためではなく、受講者の姿から研修自体を評価するためのものとする。その際は、ループリックを到達目標とするのではないことに留意し、「探究的な学び講座シリーズ」が終了した際には、受講者の変容や見取りを共有しながらループリックを再検討することで次年度の「探究的な学び講座シリーズ」の展開や在り方を検討し続けることとした。

イ センターにおける探究文化の醸成

アクションリサーチの軸となる「探究的な学び講座シリーズ」の開発・実施を通して受講者が探究する（探究的に学ぶ）だけでなく、主担当含めファシリテーターやワーキングメンバーがそれぞれの状況に合わせて探究しながら、組織的に協働探究していく文化が醸成された。また、それぞれの探究が個別具体的なものではなく、「探究とは何か」「ファシリテーターとは何か」といっ

た哲学的なものが多かったことから、個人だけで完結せず、協働することで周囲に影響を及ぼすこともあり、ワーキングを越えてセンター全体で探究する文化・風土が醸成された。

この感覚は、学校現場で特に求められている風土・文化であると推察する。校内研修・校内研究が形骸化していることを課題としている学校も少なくない。恐らく校内研修・校内研究の担当者や管理職はよりよいものを目指して取り組んでいると推察するが、学校それぞれの文化や風土が協働で探究するものへと転換していくことが何よりの近道であることを、我々所員が探究することで再確認することができた。

(2) 課題

ア 「探究的な学び講座シリーズ」の限界

探究を手段とした「探究的な学び講座シリーズ」は、自身のすでに存在するものの見方や世界の捉え方、価値観や考え方を客観視し、新たな視点や価値観を取り入れ、自己のアイデンティティや視点を広げたり、更新したりすること（垂直的成長）を目的としている。この垂直的成長は、その実感を研修の中で自覚することが難しい様子が受講者の姿から推察される。しかし、1年後アンケートの内容からは、自身の行動面や心もちに変化があり、研修後の実践の中でその効果が醸成されていくことも見て取れる。このことから、研修を通した「省察→実践→省察」のサイクルが垂直的成長の一助になり得るものの、成長の自覚には、相応の時間を要することやサイクルを繰り返す中で醸成されていくものであることと考える。これは、受講者が研修後に本研修での気づきや学びを意識的・無意識的であるかに関わらず、主体的に実践を続けていくことが前提となる。水平的成長を目指した研修であれば、新たな知識やスキルを講義等で伝え、ある程度の水準で習得・獲得することができれば、ある種の「明日から使える学び」になり、受講者の期待に即したものになり得るが、本研修は、すべての受講者に最低限の知識（モノ的知識観）を保障するものではなく、受講者それぞれの知識（コト的知識観）の習得や獲得に向けた契機となるものであり、これまでの経験を基に実践に取り組みつつも、研修での実践についての省察が十分でなかった場合には、体験的な学びから知識観の転換を図ることは難しく、「探究的な学び講座シリーズ」が真に目指している目的は達成されず、その効果は限定的なものになることが想定される。

イ テーマを設定した探究型研修講座の充実

「探究的な学び講座シリーズ」ではテーマを「探究」としているため、インターバルでの実践内容は授業場面等、個々の実践の中で完結するものが多かった。これにより、インターバルでの実践がそれぞれの熱量に依存することになった。また、グループを申込段階の地域・校種・教職経験のバランスで設定していることから、実践の共通性が乏しく、ホームグループとしての心理的安全性は高まりつつも悩みの共有が行いにくい部分があったこと、そして実践の内容が学校全体に影響をもたらすような発展性を含んでいなかったことが、研修効果の広がりを限定的にしていたとも考える。

そのため、「探究的な学び講座シリーズ」と構成・展開は同じでも、「学校課題」や「校内研修の充実」といったようなテーマを設定し、実践の必要性の担保と効果の広がり（管理職への理解や学校組織への影響）を含んだ探究型研修を充実させていくことが必要であると考えられる。

謝辞

令和6年度及び令和7年度の「探究的な学び講座シリーズ」に御参加いただいた受講者の皆様、また、1年後アンケートに御協力いただいた令和6年の受講者及び学校管理職の皆様に深く感謝申し上げます。

そして、「探究的な学び講座シリーズ」の開発及び実施に当たり、御指導御助言いただきました福井大学教授 柳澤昌一様、独立行政法人教職員支援機構の皆様、また、各自治体における探究型研修について情報共有しながら、一緒に学び続けた令和5年度教職員支援機構特別研修員の皆様に心から感謝申し上げます。

<引用及び参考文献>

- ・佐野壽則（2025）「研修を、面白く～「研修観の転換」に向けた教職員支援機構の挑戦～」ジヤース教育新社
- ・白井俊（2022）「探究モードへの挑戦 第5章OECDにおける「探究」の考え方」人言洞
- ・鈴木規夫（2021）「人が成長するとは、どういうことか 発達思考型能力開発のためのインテグラル・アプローチ」日本能率協会マネジメントセンター
- ・鈴木宏昭（2022）「私たちはどう学んでいるのか」ちくまプリマー新書
- ・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）』
- ・ドナルド・A・ショーン（2017）「省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論」鳳書房
- ・福島創太（2025）「学びをつくる問いと対話のデザイン 探究・研修・大人の学び」学文社
- ・フレット・コルトハーヘン（2010）「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
- ・文部科学省（2019）「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」学校図書株式会社
- ・ロバート・キーガン（2025）「ロバート・キーガンの成人発達理論」英治出版