

「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた 初任者研修の在り方

研修・支援部	主任研究主事兼指導主事	芦田	有 一
	主任研究主事兼指導主事	木田	友 希
	研究主事兼指導主事	渡辺	佳代子
	研究主事兼指導主事	横江	孝 洋
	研究員	深川	智 也
	研究員	志村	五 郎

要約

本研究は、「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向け、京都府総合教育センター（以下「センター」という。）における初任者研修の在り方を再構築することを目的とする。国の動向や府の指標、初任者研修アンケートに示された実態を踏まえ、令和5年度から令和7年度までの3年間、初任者研修の研修内容と方法の改善に取り組んだ。1年次は教科教育研修、2年次は領域等研修、3年次は省察（リフレクション）を中心とした研修を実施し、探究的な学びを促す研修と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインを導入した。その結果、初任者が自ら問いを立て、実践と振り返りを往還しながら学びを深める姿が確認された。リフレクションシートやアンケート結果からは、研修内容が授業実践等に反映されていること、初任者の成長は、理論理解の深化に伴って自ら課題を見出し、より高次の課題へと昇華する過程として捉えられることが示唆された。以上より、探究的な研修講座の構想と省察（リフレクション）を柱とする研修デザインは、初任者の主体的な姿勢、継続的な学び、協働的な学びや個別最適な学びを促し、新たな教師の学びの姿の実現に資する有効な枠組みであることが示された。

キーワード：新たな教師の学びの姿、初任者研修、探究的な学び、省察（リフレクション）、研修デザイン

1 はじめに

令和3年11月中央教育審議会（以下「中教審」という。）特別部会の審議のまとめにおいて、「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿として、

- ・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「主体的な姿勢」
- ・求められる知識技能の変化を踏まえた「継続的な学び」
- ・一人一人の教師の個性に応じた「個別最適な学び」
- ・対話や振り返りを通じた「協働的な学び」

の4点が示された。

さらに、令和4年12月の中教審答申（以下「答申」という。）では、「新たな教師の学びの姿」を実現するためには、教師自身が問いを立て、実践と振り返りを往還しながら学びを深めていく探究的な学びを、研修実施者と教師が協働してデザインしていく必要性が指摘されている。

これらの動向を踏まえると、初任者研修においては、初任者が自ら課題を見出し、実践を改善し続ける学びをどのように保障するかが課題となる。とりわけ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を通して「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、研修の構造そのものを見直す必要がある。

本研究では、このような課題意識のもと、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた初任者研修の在り方を検討することを目的として、3年間にわたり研修の方法や内容の改善に取り組んできた。

2 研究の背景と目的

令和4年8月改正「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」（図1）では、教師に共通して求められる資質能力の中核として、「教職に必要な素養」「学習指導」「生徒指導」が位置付けられている。これらの資質能力は、教職経験を通じて段階的に高めていくことが想定されており、初任者研修においては、その基盤形成を図ることが重要な役割となる。

また、令和4年度に実施した初任者研修アンケート（図2）では、「教科指導」「生徒指導」「学級・ホームルーム経営」に困難を感じている初任者が多いことが明らかとなった。

これらの結果から、初任者が直面する課題は多岐にわたっており、研修が単なる知識伝達にとどまらず、初任者自身が研修のプロセスの中で課題を見出し、解決に向けて主体的に学ぶ構造へと転換する必要性が示唆される。

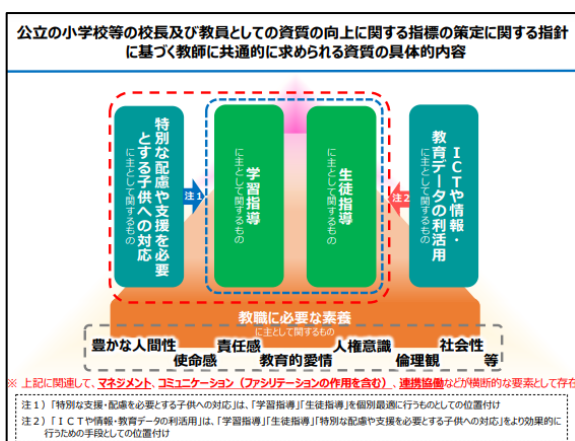


図1 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容（文部科学省）

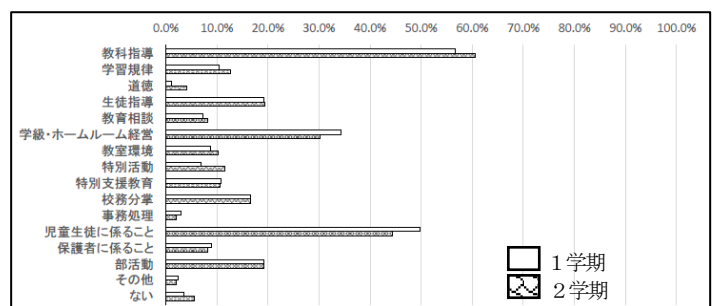


図2 令和4年度初任者研修アンケート結果（一部）

本研究では、このような国の指針や初任者の実態を踏まえるとともに、「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標」を参照し、「新たな教師の学びの姿」の実現に向け

た初任者研修の在り方を提言することを目的とする。研究期間は、令和5年度から令和7年度までの3年間とし、1年次は「学習指導・教科指導」に係る研修（以下「教科教育研修」という。）、2年次は生徒指導等の「領域等」に係る研修（以下「領域等研修」という。）、3年次は初任者自身の「省察（リフレクション）」を中心とした研修内容や方法を具体的に講座内で実施することを通して、研究を進めた。

3 研究の方法

本研究では、初任者の主体的な学びを促す構造として、探究的な学びを柱とした初任者研修の在り方を検討するため、令和5年度から令和7年度までの3年間にわたり、研修内容や方法の改善を段階的に試みた。1年次は教科教育研修、2年次は領域等研修、3年次は省察（リフレクション）を中心とした研修を対象とし、それぞれの研修を含む研修講座において、探究的な学びを促す研修と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインを構想し実践を行った。

(1) 1年次の取組～教科教育研修における探究的な学びの導入～

1年次は、従来の講義中心の研修形態を見直し、初任者自身が問いを立て、実践と振り返りを繰り返す探究的な学びを取り入れた教科教育研修を実施した。研修は年間7回の構成とし、単元構想を中心に据えた学習過程を段階的に進めた。（表1）。

具体的には、初任者が自身の授業における課題を設定し、グループで協議しながら解決策を検討する協働学習型のセッションを設けた。また、模擬授業を通して指導技術を試行し、相互にフィードバックを行うことで、理論と実践を往還する機会を確保した。中間報告会および実践報告会を位置付け、学びの共有と省察を促した。

第1回	年間の見通し、課題把握
第2回	単元構想の基本、単元の見通し
第3回	単元決定、単元構想①
第4回	単元構想②
第5回	単元構想③
第6回	中間報告会の実施
第7回	実践報告会の実施

表1 令和5年度初任者研修「高等学校地理歴史科・公民科」講座の研修内容

(2) 2年次の取組～領域等研修への展開～

2年次は、1年次の研修形態を生徒指導等の領域等研修へと広げ、初任者が自らの教育実践の中から「解決したい課題」を見出し、その課題に基づいて「問い」を設定する探究的な学びのプロセスを導入した。

領域等研修は1日完結型の講座であるが、研修後も実践が継続するよう、課題設定と問いの構築を重視した内容とした。特に「生徒指導」講座では、初任者が設定した問いをもとに協議を行い、視点の広がりや問いの深化を促した。

(3) 3年次の取組～省察（リフレクション）の体系化～

3年次は、研修と勤務校での実践との往還を促進させるために、1年間を通じ

た自身の成長や探究的な学びの実現を俯瞰的に捉え、省察（リフレクション）を体系的に位置付けた研修を実施した。省察（リフレクション）は年3回（4月・9月・2月）設定し、初任者が自身の学びや実践を振り返り、次の課題を明確にする機会とした。

また、京都府の指標を基に4つの観点（「基本的資質能力」、「人権」、「学習指導」「生徒指導」）を整理したリフレクションシート（図5）を作成し、初任者が自身の成長や課題を客観的に把握できるようにした。リフレクションシートは研修システムを通じて回収し、記述内容を分析した。

令和7年度 初任者研修 リフレクションシート (小学校 中学校用)		セルフチェック				
受講番号()	() 学校 名前()	指標の観点	各項目(5段階で自己評価してください)	4月	9月	2月
スタート講座(4/17または4/24)		基本的資質能力	○教育的愛情や使命感・情熱に基づき、行動できる。	3	4	5
基本的資質能力			○コンプライアンス意識を有し、多様性の尊重やハラスメント防止等、社会人として良識ある言動ができる。	3	4	5
人権			○他の教職員、児童生徒、保護者等と円滑なコミュニケーションができる。	3	4	5
学習の指導に關して			○自己を省察しながら研修に臨み、他から積極的に学ぶ姿勢を有している。	3	4	5
児童生徒の指導に關して		人権	○人権尊重の精神に基づいて行動できる。	3	4	5
リフレクション①講座(9/11)			○人権教育の基本的取組事項と重点的取組事項を理解し、それに基づいた取組ができる。	3	4	5
基本的資質能力			○困難な状況におかれた児童生徒の背景にある様々な状況を踏まえた対応に取り組むことができる。	3	4	5
人権		学習指導	○特別な配慮を必要とする児童生徒への支援を含め、あらゆる児童生徒に対して、ICT等を有効活用し、ユニバーサルデザインや合理的配慮の視点を意識した指導や授業に取り組むことができる。	3	4	5
学習の指導に關して			○学習指導要領等に基づいた指導案を作成し、それに沿った授業ができる。	3	4	5
児童生徒の指導に關して			○児童生徒の興味を引き出す教材研究に取り組み、指導技術を高めることができる。	3	4	5
リフレクション②講座(2/5)		児童生徒の指導に關して	○ICTの有効活用も含め、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実による、児童生徒中心の主体的、対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に取り組むことができる。	3	4	5
基本的資質能力			○学習過程や成果に対して評価や評定を行うことができる。	3	4	5
人権			○担当する児童生徒の個性や人間関係を踏まえた個別指導と集団指導に取り組むことができる。	3	4	5
学習の指導に關して		生徒指導	○児童生徒理解をもとに、受容的・共感的に児童生徒と関わることができる。	3	4	5
児童生徒の指導に關して			○児童生徒の変化に気づき、不登校やいじめ等の課題の解決に向けて、他の教職員と協力して対応できる。	3	4	5
			○他の教職員と協力しながら、責任をもって学級経営をすることができる。	3	4	5

各項目のスコア

○次年度に向けた、新たな見付きや課題について
(2月記入)

図5 令和7年度リフレクションシート

4 研究の考察

本研究では、1、2年次には初任者研修に探究的な学びを、3年次には省察（リフレクション）を取り入れ、その効果を検討してきた。ここでは、リフレクションシートの数値変化及び記述内容や個別事例を基に、初任者の学びの特徴と研修デザインの意義について考察する。

(1) リフレクションシート及び初任者研修アンケートから見取れる初任者の学び

ア 全体的な傾向

リフレクションシート「セルフチェック（5点満点で評価）」欄について、4月と9月を比較して傾向を分析したところ、平均値は「基本的資質能力」が3.522から3.764へ、「人権」が3.173から3.448へ、「学習指導」が2.894から

3.229 へ、「生徒指導」が 3.227 から 3.549 へと、それぞれ向上していた。全体的な傾向として、4月に比べて9月に自身の成長を実感できた初任者が多かったと考えられる。特に、4つの観点のうち、「学習指導」が+0.335 と数値の伸びが大きく、研修での学びが授業実践に反映されている可能性が示唆される。

また、リフレクションシートの数値変化に加えて、令和7年度に実施した初任者研修アンケートの結果からも初任者の学びの傾向が確認できた。令和7年度アンケートは、令和4年度とは異なる形式で実施し、令和5～6年度にかけて設問構造を改善したため、数値の直接比較はできないが、令和4年度の結果を「初任者が研修開始時に求めている学び」という背景資料として位置付け、令和7年度の結果を「研修後の実践や学びの実感」として位置付けることで、初任者の学びの方向性を捉えることができる。令和7年度アンケート（設問2）

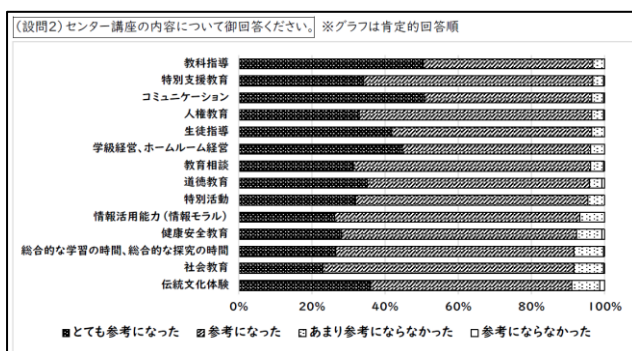


図6 令和7年度初任者研修アンケート（設問2）「センター講座の内容」肯定的回答率（全校種）

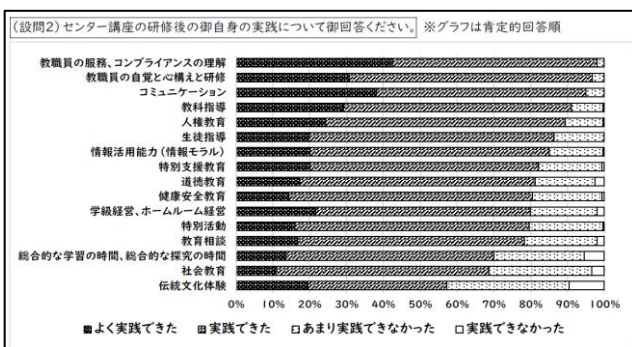


図7 令和7年度初任者研修アンケート（設問2）「研修後の実践」肯定的回答率（全校種）

では、全校種において「教科指導」「特別支援教育」「コミュニケーション」などが「とても参考になった」「参考になった」と回答した割合が高かった（図6）。これらは、令和4年度アンケートで初任者が年度当初に学びたいと回答していた領域と重なる部分が多く、初任者が求める学びと、研修後に価値を感じた学びが一致していることがうかがえる。

研修後の実践状況についても、「コミュニケーション」「教科指導」「人権教育」などが高い割合で「よく実践できた」「実践できた」と回答されていた（図7）。これは、研修で扱った内容が勤務校での実践に結び付いている可能性を示しており、特に「教科指導」はリフレクションシートの数値向上とも一致していることから、初任者の授業実践や授業改善の充実につながっていることが確認できる。

このように、令和7年度アンケートの結果は、初任者が研修を通して得た学びが実践に生かされていることを示すものであり、探究的な学びを促す研修の構想と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインが、講師と初任者双方の変容につながることを示す資料であるとも言える。

イ 個別の事例（4月と9月のリフレクションシートの分析から）

（ア）中学校A教諭（社会科担当）

A教諭は、「学習指導」の観点のうち「学習指導要領等に基づいた指導案を作

成し、それに沿った授業ができる」の項目で、数値が2から3に向上した。

9月のリフレクションシートには、学習指導要領に基づいた授業構想や、本時のみならず単元全体を見通した授業づくりへと視点が広がっている様子がかがえる記述が見られた。その要因として、5～8月に行ったセンター等研修（本研究では、京都府総合教育センターが実施する研修を「センター等研修」と表記する。）では、学習指導要領の活用や単元構想についての研修で学んだ理論を所属校での実践に生かしていることが考えられた。

(イ) 高等学校B教諭（国語科担当）

B教諭はA教諭と同じ項目において数値が3から2に下がった。

4月のリフレクションシートに、教科指導への不安を背景に、学習指導要領を手がかりとして授業づくりを学ぼうとする姿勢が見られたが、9月には、生徒一人一人の理解や目標の違いを踏まえながら、全員の理解につながる授業づくりの在り方に悩む様子がかがえる記述が見られた。センター等研修で理論を学び、理解が深まったからこそ、所属校での実践に移す過程で新たな課題に直面し、悩む姿が見て取れた。

(ウ) 小学校C教諭（生徒指導・学級経営）

C教諭は、「基本的資質能力」の観点のうち「教育的愛情や使命感・情熱に基づき、行動できる」の項目で数値が3から1に、「生徒指導」の観点のうち「他の教職員と協力しながら、責任をもって学級経営に参画することができる」の項目で数値が3から2に下がった。

9月のリフレクションシートには、業務の多忙さの中で児童と関わる時間が十分に確保できないことへの葛藤や、自身の心身の健康とのバランスに悩みながら日々の業務に向き合っている様子、また、不登校児童や支援を要する児童への対応については他の教員と連携して取り組んでいるものの、一部の児童との関係づくりに難しさを感じている様子を示す記述が見られた。4月当初に抱いていた理想と現実がぶつかったことで、自己評価が厳しくなった可能性が考えられる。同じ「3」であっても、C教諭にとっての数値の意味が変化したと考えられた。

これら(ア)(イ)(ウ)の事例は、リフレクションシートにおける数値の変化を、単純な成長・未成長の指標として捉えるのではなく、初任者自身の認識の変容や課題意識の深化を読み取る手がかりとして解釈する必要性を示唆している。

(エ) 特別支援学校D教諭

D教諭は「人権」の観点において、ユニバーサルデザインや合理的配慮に関する理解が深まったことを示す記述が見られた。特別支援学校での実践を通して、児童生徒の多様なニーズに応じた支援の必要性を実感し、研修で得た知識を所属校での実践に結び付けようとする姿が研修講座においても確認された。

(2) 探究的な学びを基盤とした研修デザイン

1～3年次にかけて、初任者が自ら課題を見出し、問いを立て、協働的に学びを深める探究的な学びを促す研修の構想を研修デザインの中核として位置付けた。この構想が初任者の省察（リフレクション）の記述にどのような影響を与えているのかに着目し、次の三つの観点から、探究的な学びを基盤とした研修デザインが初任者の学びに及ぼした影響を整理する。

第一に、探究的な学びを促す研修そのものが、初任者にとって学びの対象となっていた点である。初任者からは、研修の進め方自体が学びになった、自校でも取り入れたいという声が聞かれた。こうしたことから、探究的な学びを促す研修の構想が、授業改善の手がかりとして機能していたことがうかがえる。

第二に、問いを中心に据えた研修の構想が、初任者の思考の深化を促していた点である。2年次の「生徒指導」講座では、初任者が設定した問いを基に協議を行う中で、視点の広がりや問いの深化が見られた。これは、探究的な学びを促す研修の導入が、初任者の視点の広がりや問いの深化を促し、課題を多面的に捉える力を育成する効果をもつことを示している。

第三に、探究的な学びを基盤とした研修デザインによる研修の経験が、省察（リフレクション）の質を高めていた点である。3年次のリフレクションシートでは、単なる振り返りにとどまらず、次の課題を自ら設定しようとする記述が多く見られた。これは、研修デザインの中で培われた問いを立てる姿勢が、省察（リフレクション）の場面にも表れていることを示している。

以上から、探究的な学びを基盤とした研修デザインは、初任者の主体的な姿勢、継続的な学び、協働的な学びあるいは個別最適な学びを支え、新たな教師の学びの姿の実現に向けた重要な要素であると考えられる。

(3) 3年間の総合的考察

3年間の研究を総合すると、次の四点が確認された。

第一に、研修内容と実践の関連性が高い領域において、初任者の成長が顕著であったという点である。特に「学習指導」の観点において数値の向上が多く見られたことは、学習指導要領の活用や単元構想といった研修内容を探究的な学びを促すことによって、授業改善に結び付きやすくなったことを示している。A教諭の事例に見られるように、研修で学んだ理論が実践に生かされることで、初任者が成長を実感しやすい構造が形成されていたと考えられる。

第二に、初任者が成長するプロセスにおいて見られる停滞や後退は、理論理解の深化に伴い、初任者が自ら課題を見出し、より高次の課題へと昇華していく過程として捉えられるという点である。このような成長観は、令和7年2月21日改正の「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」（文部科学省）において示された、教員が自らの実践を振り返り、捉え直し、新たな目標を設定する営みを通して資質を高めていくという考え方とも軌を一にするものである。

第三に、省察（リフレクション）は、校種や文脈によって初任者の学びの焦点に異なる傾向が見られたことである。特別支援学校のD教諭の事例に見られるように、校種固有の実践内容が省察（リフレクション）に反映されていたことから、初任者研修は校種や個別の文脈の多様性を踏まえた設計が求められる。

第四に、探究的な学びを促す研修の構想と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインは、初任者の主体的な姿勢を促す上で有効な枠組みであったという点である。初任者が自ら問いを立て、実践と振り返りを往還する構造は、新たな教師の学びの姿の実現に資するものであるとともに、研修デザインそのものが初任者の学びの対象となっていたことが確認できた。

以上の結果から、探究的な学びを促す研修の構想と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインは、初任者の学びを多面的に支える枠組みとして機能していたと考えられる。

5 おわりに

本研究では、令和5年度から令和7年度までの3年間にわたり、初任者研修に探究的な学びを促す研修の構想と省察（リフレクション）を組み合わせた研修デザインの研究を進め、その効果と課題を検討してきた。3年間の取組を通して、初任者が自ら問いを立て、実践と振り返りを往還しながら学びを深めていく研修デザインは、新たな教師の学びの姿の実現に向けて有効であることが示された。

成果として、第一に、探究的な学びを基盤とした研修が、初任者の主体的な学びを促し、授業改善や生徒理解に直結する学びを生み出していた点が挙げられる。研修の進め方そのものが初任者の学びの対象となり、「学校でも取り入れたい」といった声が聞かれたことは、センター等研修が現場実践に影響を与える可能性を示すものである。

第二に、省察（リフレクション）を体系的に位置付けたことで、初任者が自身の成長を可視化し、次の課題を主体的に設定する姿が見られた。これは、研修が単なる知識伝達にとどまらず、初任者の学び方そのものを支える役割を果たしていることを示している。

本研究で示した研修デザインは、単に初任者の意識変容や実践改善を促すにとどまらず、改正指針で重視される「研修等に関する記録を活用した対話に基づく資質向上」の具体像を、初任者研修の段階で具現化する一つのモデルとなり得る。

一方で、取り組むべき課題も明らかになった。初任者の成長には個人差が大きく、研修で得た学びを実践に十分に結び付けられないケースも見られた。また、勤務校の環境や学級の状況によっては、学びの反映が難しい場面があることも示唆された。さらに、校種や教科によって学びの焦点が異なるため、すべての初任者に等しく適合する研修内容を設計することは容易ではないことが明らかとなった。今後は、校種別・教科別の特性を踏まえた研修の精緻化が求められる。なお、本研究は3年間の研修受講者を対象としたものであり、記述内容やアンケート結果は個々の勤務校の状況に影響を受ける可能性がある。従って、すべての初任者に同様の傾向が当てはまるとは限らない。

今後の課題としては、校種や教科の特性に応じた研修内容の精緻化に加え、研修で

蓄積された省察（リフレクション）の記録を、勤務校研修における指導教員や同僚との対話にどのように接続していくかという制度的・運用的課題が挙げられる。初任者研修を単独の研修として完結させるのではなく、学校現場における継続的な資質能力向上の仕組みへと位置付け直していくことが、今後一層求められる。以上の知見を踏まえ、初任者が自律的かつ協働的に学び続けるための研修の在り方を今後も探究し、学校現場における教師の学びの質の向上に寄与していくことが期待される。

教育とは、本来「羽で包んで温める」という意味をもつ「はぐくむ（育む）」に由来する、人が人を支え、その成長を助ける営みである。近年、教育現場においては「教えること」に過度に焦点が当てられる傾向も見られるが、知識を伝達することにとどまらず、学び手が自ら成長していく力を支えることが重要である。本研究を通して得られた知見を踏まえ、今後も、未来の子どもたちを支える「人を育てる人」が育つ研修の在り方を、引き続き検討していきたい。

<引用及び参考文献>

- ・中央教育審議会(2021)『『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議のまとめ）』
- ・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）』
- ・文部科学省（2022）「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（令和4年8月31日改正）」
- ・文部科学省（2025）「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（令和7年2月21日改正）」
- ・京都府教育委員会(2024)「京都府教員等の資質能力の向上に関する指標」
- ・京都府総合教育センター(2023)『『新たな教師の学びの姿』の実現に向けた初任者研修の在り方を考える～教科指導研修の模索～』
- ・京都府総合教育センター（2022）「京都府総合教育センターだより第147号」