

教職員の主体性を尊重した研修モデルの研究

－探究心をもちながら自律的に学ぶ教職員の育成－

高校教育研修課	主任指導主事兼課長	柏木 雅也
	主任指導主事兼班長	濱田英美子
	主任指導主事	室田 守
	主任指導主事	臼井 信哉
	主任指導主事	蘆田 典幸
	指導主事	栗田 堅介
	指導主事	鈴木 隆広
	指導主事	照井 大介
	指導主事	宇高 直志
	指導主事	宮下 裕司

キーワード： 主体的な学び 探究 協議 振り返り 同期の姿

はじめに

令和3年1月に出された中央教育審議会（以下「中教審」という。）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～（答申）』は、変化の激しい現代における理想の教職員の姿を、「学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す」存在、「子供の主体的な学びを支援する伴走者」であると示した。また、令和4年12月、中教審は『『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）』において、理想的な教職員の姿を実現するためには、「教師自身の学び（研修観）を転換し、「新たな教師の学びの姿」（個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じた、「主体的・対話的で深い学び）」を実現することが必要であると示したところである。

このような国の動向を踏まえ、本研究では教職員の主体性を尊重した研修の在り方について検討する。

1 課題意識と先行研究

(1) 教科指導研修における課題意識

本研究は、高等学校中堅教諭等資質向上研修（以下「中堅研」という。）受講者を対象としている。本県ではこの研修を、原則として採用後10年を経た教員を対象に悉皆で実施している¹⁾。県内の高等学校は、教育課程や地域性、生徒の姿が多様であり、受講者がこれまでの教員人生で培ってきた経験や勤務校で期待される役割は幅広い。

受講者が研修に期待することも多様であることから、従来より一部の講座において受講者自身が能力・適性、勤務校での役割等に応じて、職務を遂行する上で必要と考える資質・能力を高めるための研修を選択できるようにしてきたが、受講者が共通して受講する講座においても、研修内容を個々の教員の課題意識や興味・関心により柔軟に対応させること

が望ましいと考えてきた。そこで、受講者の興味・関心に応じて実践し、その成果を検証しやすい教科指導研修において、教員の主体性を尊重した研修の在り方を検討した。

(2) 主体的な学びについて

平成 28 年 12 月の中教審答申「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（答申）」は、主体的な学びを「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学びであるとしている。この定義に含まれる様々な主体的な学びに関して、以下の溝上慎一（2018）の整理を参考に考える。溝上は、主体性を「行為者（主体）から対象（客体）へと進んで働きかけるさま」、主体的な学習を「行為者（主体）が課題（客体）に進んで働きかけて取り込まれる学習」と定義し、行為者が課題に対して前のめりに取り組む状態が認められれば「主体的な学習」とした。その上で、溝上は取り組み方が「即自的か」「対自的か」という視点²⁾から主体的な学習を三層に分類した「主体的な学習スペクトラム」を示した（図 1）。第 I 層から第 III 層に移るにつれて主体的な学習は深まると考えられている。

第 I 層の「課題依存型の主体的な学習」は課題をおもしろいと感じることで始まる、あるいは、書く・話す・発表する等の活動を与えられて課題に積極的に取り組むような学習である。必ずしも行為者が元々持っている興味・関心から始まるものとは限らないが、行為者が興味・関心をもって課題に前のめりになれば主体的な学習といえる。第 II 層の「自己調整型の主体的な学習」は学習目標、学習方略、メタ認知を用いるなどし、自身を方向付けたり調整したりして課題に取り

↑ III 対自的 ↑ 主体的な学習の深まり ↓ I 即自的	III	人生型の主体的な学習 ○中長期的な人生の目標達成、アイデンティティ形成、ウェルビーイングを目指して課題に取り組む
	II	自己調整型の主体的な学習 ○学習目標や学習方略、メタ認知を用いるなどして、自身を方向付けたり調整したりして課題に取り組む
	I	課題依存型の主体的な学習 ○興味・関心をもって課題に取り組む、書く、話す、発表する等の活動を通して課題に取り組む

溝上(2018)p.109

図 1 主体的な学習スペクトラム

組む学習である。第 III 層の「人生型の主体的な学習」は、なぜ学ぶのか、学習を通してどのような自分になりたいのか、という学習することの意味が、自身の過去や未来と関連付けて作り出され、それが「今・ここ」の時間空間的意味として学習に反映されるものである。溝上は、現行の学習指導要領でいう「主体的な学び」がこのように分類した主体的な学習の要素を「網羅」するとしている。本研究では「課題依存型の主体的な学習」、「自己調整型の主体的な学習」が深まるように研修内容を組み立てることで、受講者が研修を通して「人生型の主体的な学習」に至ることを目指した。

(3) 成人の学びとしての教員研修

教員が興味をもつ対象について、M. ノールズ（2005）による成人の学びの特徴³⁾についての指摘を参考にする。M. ノールズは、成人は子どもに比べて自己決定的・自己主導的であることから、成人の学びには彼らが持っている多くの多様な経験を生かすことが重要であるとし、学習内容が職場等で社会人としての役割を果たす上で必要なものか否かは学ぶ意欲に影響し、学習内容は目標や直面する課題等に即した問題解決中心的なものとなっている。これらの指摘から、受講者が勤務校での経験を生かして、勤務校で抱える課題や目標に即した内容を扱い、その課題解決につながる内容が望ましいと考えられる。

(4) 教員の学びの過程について

教員の学びについて、先に示した令和4年度の中教審答申は、「教員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」をデザインすることが必要としている。このことに関して、脇本健弘（2015）は、教員が授業を振り返り、授業がどうであったのか、今後はどのように授業を行っていくべきなのかを検討する視点が重要であることを指摘した上で、教員が授業経験から学ぶ過程として経験学習モデルを紹介している。学習を、ある経験をし、その経験を丁寧に振り返り、次に生かしていくことであると捉える経験学習の考え方をもとに、コルブ（1984）は、人が経験によりどう学ぶかを循環論モデルの形で示した。図2は、脇本が紹介しているコルブの経験学習モデルである。

このモデルは、経験をもとにした学びを、具体的経験から始まり、内省的観察、抽象的概念化、能動的実験、そして再び具体的経験、内省的観察、という4つの過程の循環として捉えている。「具体的経験」は、日々の仕事の中で具体的経験をする段階、教員でいえば、日々の授業や学級経営等の経験である。「内省的観察」は具体的な経験を様々な角度から振り返り、時には他者の視点からも経験を眺める段階、教員でいえば、日々の授業を個々の教員が振り返る場合や研究授業後の検討会等である。「抽象的概念化」は、内省的観察で得られた振り返りの成果を自分なりの仮説や理論にまとめ、今後の他の実践に生かせるようにする段階である。最後の「能動的実験」は、その仮説や理論を実際に活用する段階である。抽象的概念化で得られた仮説や理論を実際に現場で活用し、実践者がその利用を経験することで、さらなる経験学習の循環につながる。

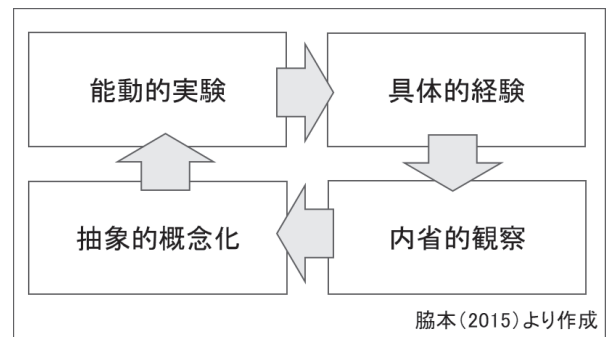


図2 経験学習モデル

図2の「内省的観察」「抽象的概念化」にあたる、実践を振り返り、その成果をまとめる過程を研修で行い、学校での実践と学校外での研修を結びつけるような校外研修の在り方については、多くの実践や研究がある。そのうち独立行政法人教職員支援機構（NITS）（以下「NITS」という。）は、令和5年度よりインターバル型（一定期間、間隔を空け、複数回開催）で実践の振り返りや協議を重視したコア研修を実施し、その取組をもとに教職員研修の在り方を提案している（NITS, 2024）。この中でNITSは、受講者が自分の教育実践を振り返り、その特徴や考え方の枠組み、自己の「在り方」についての気づきを得ることが重要であること、そのためには受講者間の協議が重要であり、他者と話し合う中で受講者は「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（「豊かな気づきが醸成される学び」）を得るとしている。

NITSが提案したような、インターバル型で、振り返りや協議を重視した研修は全国で取り組まれており、研修を通じて受講者が自分の考えを整理したり捉え直したりしていることが報告されている。このうち、高知県では、採用20年目の複数校種の教員を対象に、受講者が自ら教育実践課題を設定して実践し、その成果を共有する研修を実施し、その成果を報告している。報告では受講者の意識が分析されており、受講者間の交流に、異校種交流・共有、捉え直し・気づき・再確認・期待、教育の動向等情報の獲得という要素があると、受講者は研修を有意義と感ずることが示されている。この事例から、研修では受講者が協議する中で捉え直しや気づきを経験することが重要であることがわかる。

2 研修概要

(1) 対象者

本県では、中堅研として年間 10 日間の校外研修を実施しており、このうち 4 日間で教科指導研修を実施している。本研究では、一部の教科（国語、地理歴史・公民、数学、理科、外国語）における教科指導研修を対象としている。対象となる令和 7 年度の受講者は、国語科（42 名）、地理歴史科・公民科（33 名）、数学科（36 名）、理科（27 名）、外国語科（38 名）の計 176 名である。

中堅研の教科指導研修において研究を実施した理由は 2 点ある。一つ目は、中堅研の受講者は一定の教科指導経験を持ち、授業を計画し、実施する十分な力を持っていること、二つ目は、教科指導研修は 1 か月程度の間隔を空けて 4 日間の日程を設定しており、インターバル型で研修を実施することができることである。校外研修で設定したテーマや計画をもとに校内で授業実践を行い、その成果を次の校外研修で発表することで、校外研修と勤務校での実践が一連の流れとして捉えられることを期待している。

(2) 日程

令和 7 年度の中堅研教科指導研修は、以下の日程で実施した。各回に 2 日間の日程を設定し、各教科はいずれかの日程で実施した。

- ・第 1 回 令和 7 年 6 月 30 日（月）・7 月 4 日（金）
- ・第 2 回 令和 7 年 8 月 6 日（水）・8 月 7 日（木）
- ・第 3 回 令和 7 年 10 月 6 日（月）・10 月 7 日（火）
- ・第 4 回 令和 7 年 11 月 4 日（火）・11 月 5 日（水）

(3) 探究型研修の実施

受講者の主体性を尊重した取組として、各教科の研修において、探究型研修を新たに実施した。本研究では、次の 3 つの特徴をもつものを、探究型研修という。

- ① 受講者は、自らの興味・関心に基づいて、探究したいテーマを設定する。（研修第 1 段階）
- ② 受講者は、自らが設定したテーマに基づいて実施計画を立て、主に勤務校で実践し、その成果を分析する。
- ③ 受講者は、②で行った実践の成果を発表し、協議する。（研修第 2 及び第 3 段階）

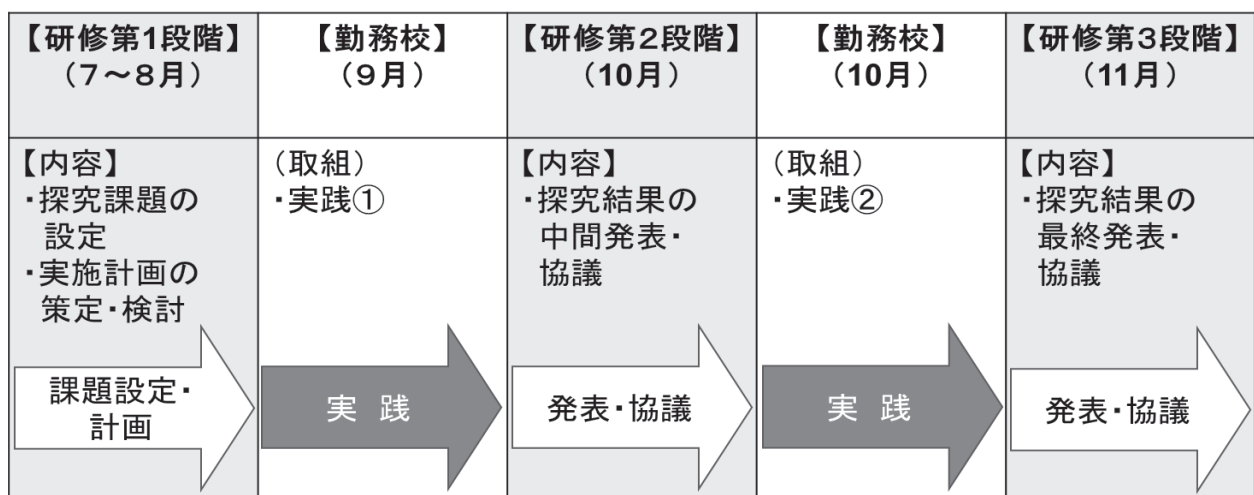


図 3 探究型研修 1 年の流れ

探究型研修の 1 年の流れを示したものが図 3 である。研修の第 1 段階で、受講者はこれまでの自らの実践を振り返り、その興味・関心に応じて、勤務校で取り組みたいことを考

え、探究課題を設定する。探究課題を自ら設定するという点で、溝上の分類する「課題依存型の主体的な学習」に対応している。また、探究の実施計画を設定し、勤務校でどう実践を進めるかも受講者に任されており、対象生徒、対象授業、取組方法等をすべて受講者自身が調整していく。この点で、溝上の「自己調整型の学習」にあてはまると考えられる。

研修第2・第3段階では、勤務校等で行った実践を発表し、協議する。第1段階と第2段階の間、第2段階と第3段階の間に、研修で得た視点等を生かして勤務校で実践に取り組む期間を設定する。研修では、受講者が勤務校での実践を振り返り、他の受講者から新しい視点等を得る機会と位置付ける。

第2・第3段階の中心になるのは、実践の発表と協議である。そこで想定される受講者の意識の流れを、図4に示す。受講者は、日々授業をする中で、やりたいこと、課題と感ずることをもとに探究活動を行う。その結果について協議する中で、受講者は自分の実践を振り返る「内省的観察」の機会を得ると考えられる。また、自らの実践を振り返り、相対化し、他の受講者から新たな視点を得ると考えられる。さらに、協議を通じて、受講者は、実践を振り返るだけでなく、「次はこうしてみよう、このアイデアを取り入れてみよう」という「抽象的概念化」の過程を経る。協議の中で、次の実践につながる意識をもつことが、勤務校における次の実践につながる。

このように、協議は重要な機会だと考えられるため、いずれの教科も協議に十分な時間を取るよう設定している。また、受講者の協議が活発に、また次の実践につながるものになるよう、指導主事は、研修全体の見通しをあらかじめ示すとともに、協議しやすい環境づくりの役割を担うと考えている。

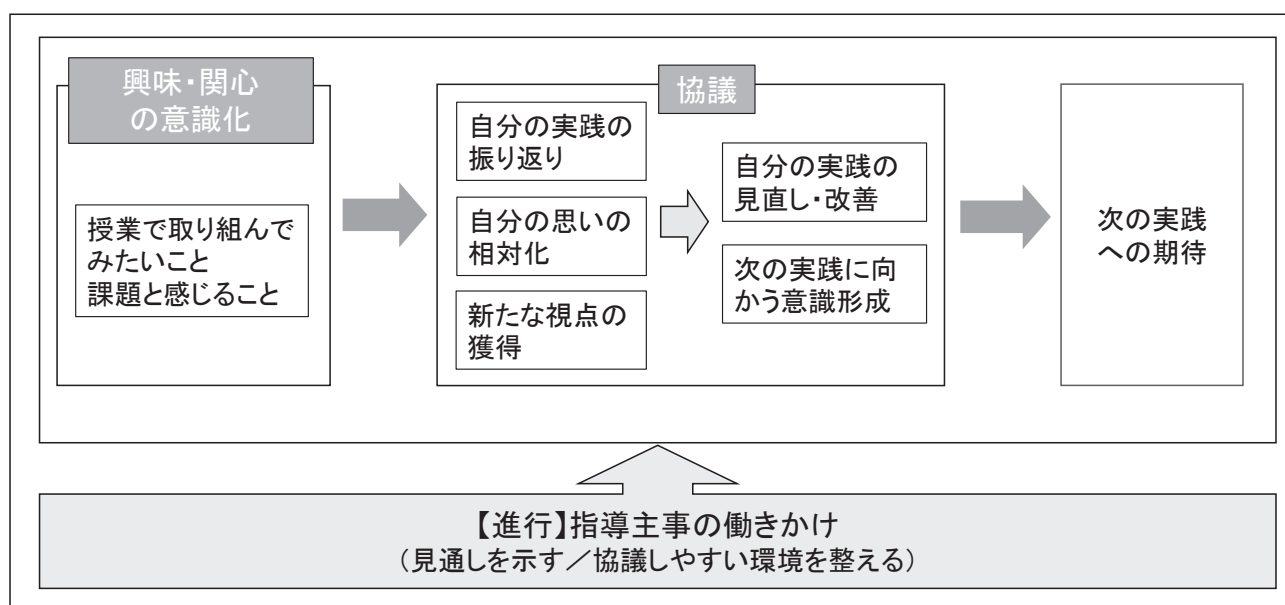


図4 協議に向かう受講者の意識

(4) 各教科の取組

研修内容や研修の進め方は、教科によって異なっている。ここでは、各教科の取組について、具体的に紹介する。

ア 国語科における探究型研修

(7) 国語科の日程

国語科では、**図5**のと通りの日程で研修を実施した。4日間の研修内容のうち、探究型研修に関わる部分は太枠で囲み、実施内容の前に○を付けている。

教科		第1回 (6/30(月))	第2回 (8/6(水))	第3回 (10/6(月))	第4回 (11/4(火))
国語	午前	【演習・協議】指導と評価の一体化	【演習・協議】 考查問題の共有と意見交換・作問演習と協議	【自由協議】教科における若手の育成・協力体制等について ○探究結果の中間発表準備 ・要旨入力 ・発表用ホワイトボード作成	○探究成果の発表準備 ・発表で用いるプレゼンテーションソフト・アプリ等準備
	午後	【講義】ICTを活用した授業 【演習・協議】学習課題の作成・協議、評価規準の作成・協議	○課題の発見・明確化 ○探究グループ決定 ○探究テーマ・取組の協議、今後の研修計画作成	○探究結果の中間発表・発表、協議等 (20分/1グループ) ・発表を動画撮影	○探究成果の発表・発表、協議等 (30分/1グループ) ・発表を動画撮影
		○今後の研修計画説明 前年度の成果物共有	○研修計画発表・今後の活動協議	○発表を受けて、グループで今後の取組を協議	【協議】専門性向上に役立つ書籍リスト共有 【まとめ・中教審の審議状況説明】

・探究型研修に関わる部分を太枠で囲み、実施内容の前に○を付けている。

図5 国語科の日程

(イ) 探究テーマ

国語科では受講者の興味・関心に基づいて10グループに分かれて探究テーマを設定し、実践した。探究テーマは以下の一覧の通りである(表1)。

表1 国語科 探究テーマ

伝達によらない知識定着の方法	「書く」言語活動における生徒相互評価の可能性
「AIの間違い」を活用して「考える力」を身につけさせる授業の実践	現代につながる古典の文化～平安から現代までを和歌でつなぐ～
生成AIやシンキングツール等を利用した授業実践	全力ディスカッション！～生きて働く議論の作法とは～
現代にもあるぞ！古典の世界(ことば篇)	古典の世界に飛び込む:何のために比較教材を使うのか
マイプラン学習	授業前後のアウトプットにみる「わかった」

(ウ) 研修を進める上での工夫

a 見通しを持たせる工夫

国語科では、令和6年度から探究型研修を実施している。そこで、第1回では、年間の研修計画を説明するとともに、令和6年度の受講者の探究テーマや実践報告の様子を示すことで、受講者が第2回以降の研修で取り組むことについて見通しを持てるよう促した。

b 探究活動を支援する工夫（探究テーマの設定、探究活動等）

第2回では探究テーマの設定に先立ち、自由協議の時間を設定し、普段の授業でうまくいったこと、取り組みたいことを話し合った。この際、問題意識が明確でない、十分に焦点化されていない受講者もいることを考慮し、教育実践を振り返る時間を1時間程度設定し、多くの受講者と協議することで、潜在的なものを含め自身の教育課題が浮き彫りになるよう工夫した。

そのため、探究テーマを1度で決めるのではなく、3人でグループを作り取組等を話し合い、次に各自が興味のある分野で大きな活動グループを作らせ、問題意識が近い者でさらに協議を深めた。また、活動内容も自分たちで決定するよう促した。受講者が主体的に探究に取り組むためには、自分で活動内容を決定することが重要と判断したためである。

c 協議を推進する工夫

探究成果の発表では、午前中にグループごとに分かれて各校での取組状況を共有した。中間発表にはホワイトボードを用い、発表の様子を動画撮影した。発表グループ以外の受講者は興味のある発表を自由に聞くこととし、協議後にはコメントシートを作成し、発表へのフィードバックとした。なお、この動画は、クラウド上で共有することで、後日発表内容を参照できるようにした。また、探究の進め方等で助言を求めている受講者も想定されることから、指導主事が動画を視聴し、探究の方向性について各班 A4 用紙 1 枚程度で助言を行い、クラウド上で後日共有した。

d 探究型研修以外のテーマ設定上の工夫（図5の白色部分）

探究型研修以外にも、第1回に「指導と評価の一体化」（5教科共通）を実施した他、国語科では、学習課題の作成や考査問題の共有と作問演習・協議等を実施した。昨年度の研修で受講者から一層の充実を求める声が高く、本年度は特に時間を割いた。

イ 地理歴史科・公民科における探究型研修

(7) 地理歴史科・公民科の日程

地理歴史科・公民科では、図6のと通りの日程で研修を実施した。

教科		第1回 (6/30(月))	第2回 (8/6(水))	第3回 (10/6(月))	第4回 (11/4(火))
地歴・公民	午前	【演習・協議】指導と評価の一体化	○探究テーマの検討 ・個人でテーマと実施計画の検討 ・グループに分かれ、発表・協議	○探究結果の中間発表準備	○探究成果の発表準備
	午後	○10年間の授業実践の振り返り（個人） ○自分の強み、弱みの分析（個人） ○グループに分かれ、意見交換・協議	【講義】ICT活用 ○探究テーマの決定 ・テーマと実施計画再検討 ・実施上の留意点を協議	○探究結果の中間発表 ・グループに分かれ、個人発表と協議（20分/1人） ・まとめと今後の展望	○探究成果の発表 ・グループに分かれ、個人発表と協議（20分/1人） ・クラウド資料共有 【研修振り返り、NITSの取組紹介】

・探究型研修に関わる部分を太枠で囲み、実施内容の前に○を付けている。

図6 地理歴史科・公民科の日程

(1) 探究テーマ

地理歴史科・公民科では、探究テーマを各自が設定し、個人探究を行った。探究テーマの一例を以下の表2に示す。

表2 地理歴史科・公民科 探究テーマの一例

生徒が「単元に関する問い」について言語化できるようにする授業や指導	思考・判断・表現を評価するワークシートやプリントの開発、共有
論述力を高めるための取組	「まとめる力」を身につけさせるには
AIを活用した観点別評価の数値化	ICTを利用した探究活動の素材づくり
資料を手がかりに歴史を多角的にとらえ、自分の見方を深めさせる授業	授業のUD化による思考支援ー歴史学習における帰納的推論ー

(ウ) 研修を進める上での工夫

a 探究活動を支援する工夫（探究テーマの設定、探究活動等）

第1回では、過去の実践を振り返り、受講者が自分の強みや弱みを分析、協議する時間を設定した。伸ばしたい部分、補いたい部分についての受講者自身の理解を深めるためには、時間をかけて洗い出す必要があると判断したからである。また、探究テーマを設定する際は「生徒の力をいかに伸ばしていくのか」という観点から設定するように、指導主事から助言している。第2回までに各自が探究テーマを考えてクラウド上で報告するよう指示し、テーマ設定を促した。

b 協議を推進する工夫

第2回から第4回まで、受講者が自分の興味・関心があるテーマでグループを作り、協議した。発表の際にはクラウド上で資料を共有し、各グループに設置した1台のモニターを全員が見ることで、受講者が協議しやすい雰囲気づくりを行った。また、指導主事は、協議が活発になるよう、受講者の率直な意見を尊重しながら進行することを意識した。

c 探究型研修以外のテーマ設定上の工夫（図6の白色部分）

探究型研修以外にも、ICT活用等について取り上げている。これは、受講者の関心が高いことから指導主事が判断した。それ以外には教科独自のテーマを設定せず、探究型研修にかける時間を長く設定した。これは、協議において、受講者が率直に意見を交換し合う様子を見て、協議に長い時間を費やした方がよいと判断したからである。

ウ 数学科における探究型研修

(ア) 数学科の日程

数学科では、図7のと通りの日程で研修を実施した。

教科		第1回 (7/4(金))	第2回 (8/7(木))	第3回 (10/7(火))	第4回 (11/5(水))
数学	午前	【演習・協議】指導と評価の一体化	【講義・演習・協議】数学的活動の充実をめざした授業づくり	【講義・演習・協議】統計的な内容の充実をめざした授業づくり （「統計的な推測の内容を利用した探究」を含む）	【講義・演習・協議】個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実
		【講義・演習】効果的なICTの活用			
	午後	○10年間の授業実践の振り返り（個人）	○探究テーマの設定 ・テーマ設定 ・テーマ別に班別協議	○探究結果の中間発表、協議(9分/1人)	○探究成果の発表、協議・グループを変更して2回発表
		○協議（実践振り返りの内容について） ○今後の研修計画説明			

・探究型研修に関わる部分を太枠で囲み、実施内容の前に○を付けている。

図7 数学科の日程

(イ) 受講者が設定した探究テーマ

数学科では、探究テーマを各自が設定し、個人探究を行った。探究テーマの一例を以下の表3に示す。

表3 数学科 探究テーマの一例

ICTを用いた授業は生徒の定着度を上げるのか	ICT活用や対話的な学び中心の授業は、定期考査等の正答率にどう影響するか
思考力・判断力・表現力を伸ばせば入試問題への取り組み方はよくなるのか	生徒の思考力を育てる最初の10分の使い方
グループワークの効果的な方法、工夫について	既習事項を組み合わせ活用する力を高めるためには
数学が身近に感じられる授業実践	座席の自由化による知識技能の向上

(ウ) 研修を進める上での工夫

a 探究活動を支援する工夫（探究テーマの設定、探究活動等）

第1回において、過去の実践を振り返り、自分の強みや弱みを分析し、協議することで、今後、伸ばしたい力、補いたい力を受講者自身が把握できるようにした。テーマ設定には時間がかかるため、第2回までに探究テーマとその理由を考えてくるよう指示し、課題ワークを課すことでテーマ設定を促した。

b 協議を推進する工夫

協議では類似のテーマを選んだ受講者でグループを作るよう指示し、協議が活発に行われるよう工夫した。また第4回の発表、協議では、類似テーマの受講者、異なるテーマの受講者とグループを変えて2回協議を行った。

c 探究型研修以外のテーマ設定上の工夫（図7の白色部分）

探究活動以外の研修テーマを設定するにあたり、全国指導主事会等で得た知見など指導主事が研修で取り上げる必要があると判断したテーマを、毎回の研修の中で組み込んだ。また、全ての日程で指導主事がテーマを設定した研修を組み込むように研修を設定した。

エ 理科における探究型研修

(ア) 理科の日程

理科では、図8のと通りの日程で研修を実施した。

教科		第1回 (6/30(月))	第2回 (8/7(木))	第3回 (10/7(火))	第4回 (11/5(水))
理科	午前	【演習・協議】指導と評価の一体化	【講義・演習・協議】効果的なICTの活用	○模擬授業準備（授業プラン確認、実験準備、予備実験）	○探究テーマに基づいた成果の発表、修正 ・グループ別協議（10分/1人）
	午後	○今後の研修計画説明	【演習・協議】探究する過程を意識した観察・実験の授業づくり（授業プラン作成、協議）	○模擬授業	○探究テーマに基づいた成果の発表 ・全体発表（15分/1人）
		○観察・実験に関する授業の振り返り	○探究テーマと模擬授業（実験）設定、協議	○探究テーマを踏まえた模擬授業（実験）の決定	

・探究型研修に関わる部分を太枠で囲み、実施内容の前に○を付けている。

図8 理科の日程

(イ) 受講者が設定した探究テーマ

理科では、探究テーマを各自が設定し、勤務校で個人探究を行った。また、第3回では受講者がグループを作って観察、実験に係る模擬授業を行うこととし、そのグループは探究テーマに基づいて自分たちで編成した。探究テーマの一例を以下の表4に示す。

表4 理科 探究テーマの一例

ディスプレイ用いた反応速度測定実験の検討	身近な試薬（クエン酸・重曹）を使った中和反応の量的関係
水分条件の違いによる気孔の開閉度合いの変化について	校内の植生調査と植物の特徴について
反応速度測定実験の教育的効果	ICTの活用について
レポートの改善	力学的エネルギー保存則の検証

(ウ) 研修を進める上での工夫

a 探究活動を支援する工夫（探究テーマの設定、探究活動等）

理科では、教科指導研修の中で観察、実験の取組（模擬授業）を実施した。教科指導において観察、実験の指導力向上が重要である一方で、勤務校によって観察、実験の頻度が異なっており、勤務校では観察、実験が十分にできない受講者がいることことに鑑み、研修の中で観察、実験を取り入れる必要があると考えたからである。

第1回において、過去に実践した観察、実験の授業を取り上げ、その内容を整理した上で、9～10月に実施する観察、実験において取り組みたい課題を考えた。第2回では、個人の探究テーマに関する観察、実験のグループ（1グループ4人程度）を作り、模擬授業（観察、実験を含む）の内容や担当者を検討した。グループの設定や模擬授業の内容は、受講者が自分たちで相談しながら決めていくよう促すとともに、効果的な模擬授業となるように個人の探究テーマを組み合わせるよう指導主事から助言した。例えば、観察、実験に係る教材開発、ICT活用、レポートの改善というテーマを組み合わせるようにした。第3回では、作成した模擬授業の授業プランや使用するプリント等をクラウド上で共有できるようにし、模擬授業は50分間を2回実施した。また、各グループ内で教員役と生徒役を設定し、生徒役は他のグループの模擬授業を受けるようにした。生徒役の気付きはコメント機能を利用し、クラウド上の授業プランに記録するようにした。その後の振り返りでは教員・生徒双方の視点から観察、実験を振り返るとともに、そこで得た気付きをもとに各自が探究テーマや進め方を見直した。第3回と第4回の間各自が勤務校で実践した活動も踏まえ、第4回で探究成果を発表するようにした。

b 協議を推進する工夫

協議では、受講者が話し合う中で新たな意見が出され、受講者の考えが深まることを重視した。探究テーマや観察、実験の内容を決定する際に、テーマを思いつくのに時間がかかる受講者がいることも想定されたが、指導主事からテーマ等の提案を行うなど助言することは控えた。また、発表及び協議ではクラウド上で資料を共有し、研修後にも参照できるようにした。

c 探究型研修以外のテーマ設定上の工夫（図8の白色部分）

観察、実験の取組（模擬授業）以外に、ICTの活用や授業づくりをテーマに研修を実施している。これは、受講者の興味・関心が強く、観察、実験に関わるものという視点で指導主事がテーマを設定した。

オ 外国語科における探究型研修

(7) 外国語科の日程

外国語科では、**図9**のと通りの日程で研修を実施した。

教科		第1回 (7/4(金))	第2回 (8/7(木))	第3回 (10/7(火))	第4回 (11/5(水))
外国語	午前	【演習・協議】指導と評価の一体化	【演習・協議】考查問題の共有と意見交換	○中間発表	○探究成果発表会 (クラウド、動画、冊子共有)
	午後	○探究的な学びについて	○課題解決に向けた協議	○中間発表後、改善に向けた協議	
		○課題等の共有、分類		○成果物の作成方法説明	
		○グループ作成、探究の方向性とテーマ決定		○各グループ最終打合せ	

・探究型研修に関わる部分を太枠で囲み、実施内容の前に○を付けている。

図9 外国語科の日程

(イ) 受講者が設定した探究テーマ

外国語科では、共通する課題に取り組む受講者で8つのグループを作り、グループ探究を行っている。探究テーマは以下の**表5**のとおりである。

表5 外国語科 探究テーマ

英語の音読指導における効果と意識	課題・小テストの有意性
実践的なアウトプット活動	生成AIを用いた定期考査作成
音読練習における生成AIを用いた活動の有用性	マンネリを防ぐ音読活動のバリエーションについて
ぶれない評価に向けて	生成AIを活用した英語ライティング添削指導がもたらす生徒の意識変容

(ウ) 研修を進める上での工夫

a 探究型研修を支援する工夫（探究テーマの設定、探究活動等）

第1回において、受講者が解決したい課題、探究したいことのアイディアを出し、共通の課題を持つ受講者がグループを作るようにした。また、学習評価、授業デザインと指導法、学習活動の質等、多角的に授業を振り返る授業改善チェックリストを受講者に提示し、受講者がそれに回答することで自らの実践を効率的に振り返ることができるよう工夫した。

第2回では、課題解決に向けた協議を通して、探究のテーマ設定と計画作成に取り組んだ。その際、結論を想定し、その結論から逆算してどのように実施すべきか問いかけ、勤務校で探究活動を行う実施時期や調査項目について具体的に検討しておくよう促した。

b 協議を推進する工夫

第4回の発表会に向けて、受講者は研究レポート及び研究動画の作成を行った。成果物として研究レポートを作成し、冊子として全員に配付した。また、発表に対する意見をクラウド上で共有することで、研修後も参照できるようにした。

c 探究型研修以外のテーマ設定上の工夫（**図9**の白色部分）

生成AIやICTの活用について関心が高い受講者が多かったため、研修の中で動画作成等についてアプリケーションを用いた演習・協議を行い、理解が深まるよう内容を工夫した。

3 受講者アンケートの結果

教科指導研修を受講することで受講者の意識にどのような変容があったかを調べるため、受講者に対し、教科指導研修第1回の実施前及び第4回の実施後にアンケートを実施した。質問項目は、別添1、2に示している。その結果は、以下のとおりである。

・事前アンケート

受講者がどのようなテーマに興味・関心を持ち、資質・能力を向上したいと考えているかを調べるため、第1回研修の事前アンケートにおいて、受講者には研修を通じて「どんな力を伸ばしたいか」を質問し、選択肢を選ぶ形で回答を得た（複数回答可）。その結果は以下の通りである（図10）。研修前において、もっとも多く受講者が伸ばしたいと思っている力は、「ICTを活用した指導方法の工夫（以下「ICTの活用」という。）」（67.4%）、続いて「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学習活動の工夫（以下「学習活動の工夫」という。）」（65.7%）であった。他の項目については、「観点別学習評価状況の評価の考え方を教員間で共有し、学習評価を指導の改善にいかす方法（以下「学習評価と指導の改善」という。）」（51.2%）、「論述や発表、話し合い等の評価方法の工夫（以下「評価方法の工夫」という。）」（48.8%）、「授業のユニバーサルデザイン化に向けた指導方法の工夫（以下「授業のユニバーサルデザイン化」という。）」（44.2%）、「観察・実験、調査等の体験的活動を取り入れた学習活動の工夫（以下「観察・実験、調査等」という。）」（41.3%）であった。全ての項目で受講者の回答が4割を超えていることから、受講者が伸ばしたい力は多岐に渡っていることが分かった。

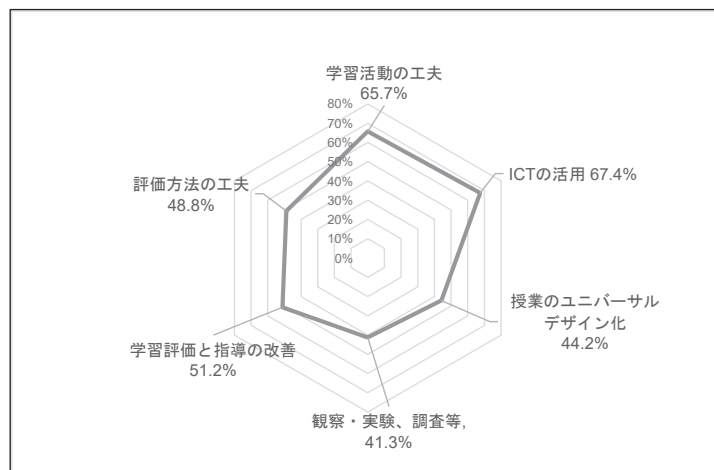


図10 【前】研修で「伸ばしたい力」と回答した項目

・事後アンケート

全4回の研修の終了後、受講者が「伸ばしたい力が向上した」と考えているかを、研修前と同じ項目について尋ねた。その結果、力が向上したという回答率が高かった項目は、ICTの活用（74.7%）、学習活動の工夫（65.2%）であった（図11）。ICTは研修の中で活用する場面が多かったが、それ以外の項目については研修の中で全ての項目を網羅的に取り上げているわけではないことが影響している。

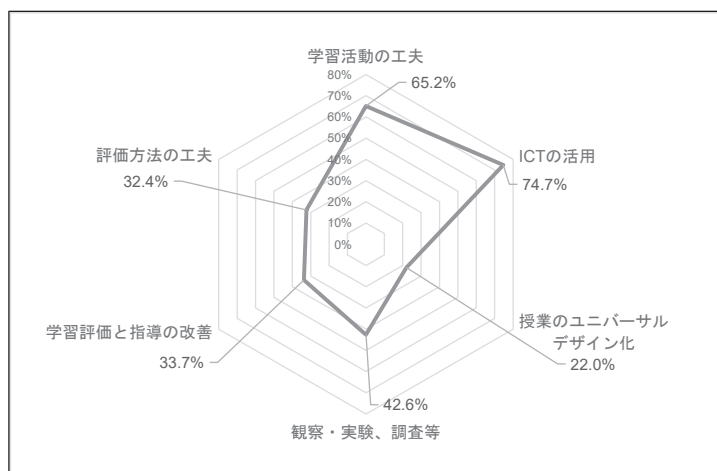


図11 【後】研修で「伸ばしたい力が向上した」と回答した項目

また、このアンケートでは、受講者の研修や授業に対する姿勢に変容があったか、課題が明確になったと感じているかを質問した。その結果は以下のとおりである。

教科指導研修によって、「研修に対する姿勢が以前より前向きになったか」を尋ねたところ、受講者の約7割が「そう思う」と回答し、「ややそう思う」をあわせると受講者の約98%が肯定的な回答をしている（図12）。

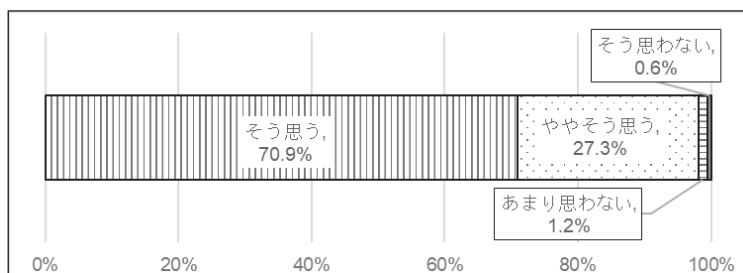


図12 研修に対する姿勢が前向きになったか

また、「自分の授業に対する姿勢に変化があったか」についても、受講者の約7割が「そう思う」と回答し、「ややそう思う」をあわせると約99%が肯定的な回答をしている（図13）。

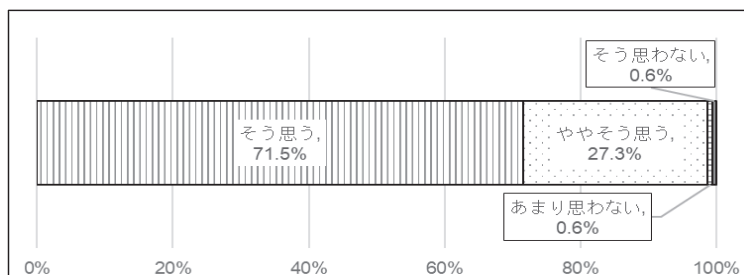


図13 自分の授業に対する姿勢に変化があったか

さらに、「自分の課題が明確になったか」について、受講者の約7割が「そう思う」と回答し、「ややそう思う」をあわせると約98%が肯定的に回答をしている（図14）。

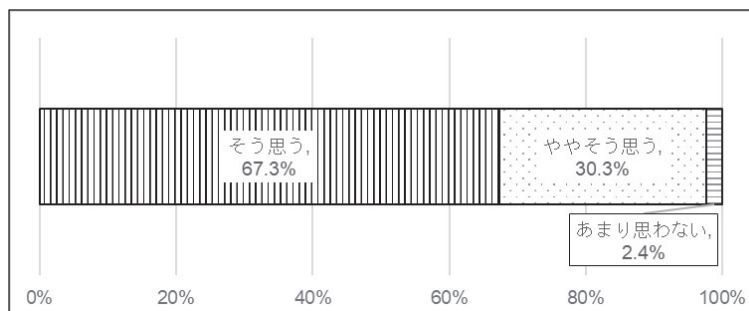


図14 自分の課題が明確になったか

「あまり思わない」という否定的な回答については、「すでに自分が課題として取り組んでいたことを課題として取り上げたから」という意見があった。また、理科の受講者から、専門科目が異なる受講者とともに観察、実験を行うことについて、「勤務校で同じ科目の教員と協議する方が、他科目の教員と議論をするよりも議論が深まりやすい」という意見があった。しかし、その受講者も、理科の教員が少ない学校に勤務する受講者にとっては、本研修が貴重な機会になるとの認識を示している。

これらのことから、本研修では受講者が興味・関心を持つテーマを網羅的に取り上げて資質・能力を向上させたわけではないものの、研修内容は受講者から肯定的に捉えられており、受講者の研修や授業に対する姿勢に変容をもたらしたことが分かる。

これらことから、本研修では受講者が興味・関心を持つテーマを網羅的に取り上げて資質・能力を向上させたわけではないものの、研修内容は受講者から肯定的に捉えられており、受講者の研修や授業に対する姿勢に変容をもたらしたことが分かる。

4 考察（受講者の意識変容）

3の結果から、多くの受講者が、研修を通じて自分の課題が明確になり、研修に前向きに取り組む姿勢をもつようになったこと、さらに、普段の授業に対する姿勢にも変化が見られたと感じていることが分かった。研修の中で受講者は、探究型研修の成果発表と協議、模擬授業後の協議、設定されたテーマに基づく演習・協議など、多くの時間を協議に充てている。そこで、特に協議の中で受講者の意識にどのような変容があったのかを、受講者アンケートの自由記述をもとに考察する。

まず、協議における受講者の意識についてである。協議の中で受講者は自分の実践を言語化し（※1）、相対的に捉えるとともに、他の受講者から異なる視点で助言を受けたり（※2）、

実践からヒントを得たりしている(※1、※4)。この中で、受講者は自分の課題やその課題への対応の仕方についてより明確に認識するようになったと考えられる。また、今後の勤務校での実践に向けて見通しが明確にもてるようになり(※3)、それが次の探究活動への意欲付けにもなった(※3)。このことは、次に示す受講者の意見から読み取れる。

- ※1 先生方とお話することで、普段何気なく行っていることが言語化されて、頭の中が整理されたし、先生方の実践から、こんなことをしてみたい！という意見が出ることも多かった。勤務校で勤務時間内にはこれだけの時間をとることは難しいので、教科の話合いができるというのが本当に貴重で楽しい時間でした。
- ※2 自分ではうまく解決に持っていけなかったことにアドバイスをもらえたり、違う視点からの問題を見たり、新しい気付きを得たりすることができた。他の班の内容が自分のテーマと結びつくなど新たな発見があった。今後の授業に活かしていきたい。
- ※3 中堅研がある前は、日々の教育実践の改善を行なっているつもりではあったが、日常的な業務に忙殺されて、根本的な変更に踏み込めていなかった。しかし、他の先生方のアドバイスや討論を通して、自分の改善に対する道筋が見え、粘り強くテーマに取り組んでいきたいと思えるようになった。
- ※4 自分の授業に他の先生からコメントをもらうことで、自分になかった視点を知ることができ、参考になった。また、他の先生と意見交換することで、顕微鏡の接眼レンズにペットボトルキャップをつけたり、ブロッコリーの蕾で減数分裂を観察できるなどの具体的な工夫を知ることができて参考になった。

このように受講者が協議で多くの気付きを得た背景には、協議に十分な時間を確保できたこと(※1)に加え、受講者の多くが既に人間関係の形成された同期採用者であったという点が大きいと考えられる。次の受講者の意見からは、受講者が互いの取組や姿勢を共有することで刺激を受け(※5、※6)、積極的にコミュニケーションを図りながら(※6、※7)、研修や勤務校における取組へのモチベーションを高めていった様子が読み取れる(※6、※7)。

- ※5 普段の勤務だけだと変化が少なく、新しいことへ挑戦しようというモチベーションになりにくいですが、初任以来の同期のメンバーで研修を受け、各自が約10年で様々な学んだことを見聞きすることで刺激になり、これから教員として成長しないといけない部分、特にICTを活用する力をもっと学びたいと思った。
- ※6 他の先生方がいろんなことを考えて実践しておられるので、自分ももっと頑張ろうと思えました。また、自分にとっては当たり前なことでも、他の先生方が知らないようなことがあることに気付きました。有益な情報はできるだけ提供していきたいし、私自身もいろんなことを教えてもらえるようにコミュニケーションをとりたいと思いました。
- ※7 採用同期の受講者の経験や目線、今まさに悩んでいること、自分の思いを共有することで、改めて自分の課題をより具体的に見ることができたし、頑張ろうと思う気持ちを維持することができた。仕事のモチベーションが下がりつつある時も、そうしたコミュニケーションや共に研究実践することで、気持ちを新たにすることができた。

受講者自身が取り組んでみたいことや課題と考えることについて探究に取り組んだことは(※8)、受講者が課題を明確に認識することにつながったと思われる。また、勤務校で探究活動に取り組むことで、受講者は生徒の反応からも多くの気付きを得ている(※9)。さら

に、その内容を研修で協議する中で、受講者はまた新たな課題を発見している(※8)。このような、学校での探究活動と協議とが結びつき、協議で得た気づきを勤務校に持ち帰って授業に向き合い、授業や生徒の変化からその成果を感じとる経験は、受講者に取組に対する自信をもたらす(※9)、授業に向き合う姿勢の変化にもつながったのではないかと考えられる(※10)。このことは、次に示す受講者の意見から読み取れる。

- ※8 普段の業務に追われて、した方が良くと分かっているが、できていないことがたくさんある。研修がきっかけで、新たな実験に取り組むことができた。またそれにより、これまで見えていなかった新たな課題に気付く事ができた。
- ※9 今回、実践発表に向けて、生徒に必要な力は何か、それをつけるためにどうすればいいか、根本的なところから考えて授業準備をしました。生徒も何かを感じとったのか、いつもの授業よりも積極的に取り組む姿勢が見られました。時間をかければ必ず報われるとは限りませんが、何かをしようと新たにに取り組むこと、その情熱は生徒に伝わると実感しました。今後も改善に向け、少しでも新しいものを付け加えたり、効果の薄いものは取りやめたり判断することが必要だと感じました。
- ※10 研修前と比べ、目的意識や課題意識を持って授業に臨むようになれたと思う。自分の中で課題を設定することで、その課題解決に向けて考え、ICTの活用方法等で新しいことにも挑戦してみようと思えた。

最後に、本研修を通じて、受講者は教員としての在り方、生き方を改めて振り返るとともに(※11) 今後目指す授業や(※12)、教員としての在り方、生き方を展望しており(※11)、研修の中で、受講者の学びが、溝上が示したところの「人生型」の主体的な学習まで至っていることが伺える。このことは、次に示す受講者の意見から読み取れる。

- ※11 教科指導研修全体を通して、私自身の学ぶ動機が改めて明確になったと感じる。そもそも、教員という職を志したのは、私のように学習に対する動機や理由が曖昧な生徒たちに、少しでも学習の楽しさや、学習の意味を伝えることが目的であった。しかし、勤務経験が長くなるにつれ、そうした初めの思いが薄らいでいたかもしれないと、この研修を通して思うようになった。今回、生徒の知識定着をテーマにしたのも、わかる喜びや、生徒が得た知識を使う楽しさを感じることを大切にしたいという思いが柱にあったと思う。この研修を通して、自分の思いが明確かつ言語化されて深まった。ここまでの教員生活の総括と反省、これからの教員生活への展望が明確になったように思える良い研修だった。
- ※12 探究活動で生成 AI をテーマにしたことで、初めて生徒のライティングの添削に AI を活用し、新しいものを恐れずに取り入れることが大切だと思いました。生徒も AI によるライティング添削に対して好意的なので、継続してこの活動を続けていきたいですし、他の班の探究内容も取り入れてみたいと感じました。

2で示した図4をもとに、ここまで見てきた受講者の意見を踏まえて、協議へ向かう受講者の意識を加筆したものが、図15である。これまでの授業実践を丁寧に振り返った上で探究テーマを設定したことは、受講者が、これまでの教員人生の中で十分に取り組めていなかったものの「本当は取り組みたい」と感じていたテーマや、課題として意識していたテーマを自らの探究テーマとして捉えることにつながった。また、自身の探究テーマをもとに協議をすることは、勤務校での実践に基づいており、勤務校の生徒の反応をもとに議

論できること、協議する相手が一定の人間関係ができており、かつ同程度の経験年数を持つ同期の受講者であることから、活発な協議につながった。その結果、実践の振り返りや改善点をより具体的に検討することができ、受講者は次の実践に向けて意欲を向上させて協議を終えることができた。この経験は受講者の授業への向き合い方を変え、授業が変わることで生徒が積極的に授業で取り組むなど、生徒が学びに向かう姿勢にも影響を与えている。さらに、今後めざすべき授業が具体化され、めざす教員としての在り方や生き方が見えてくることは、将来への展望が明確になることにもつながったと考えられる。

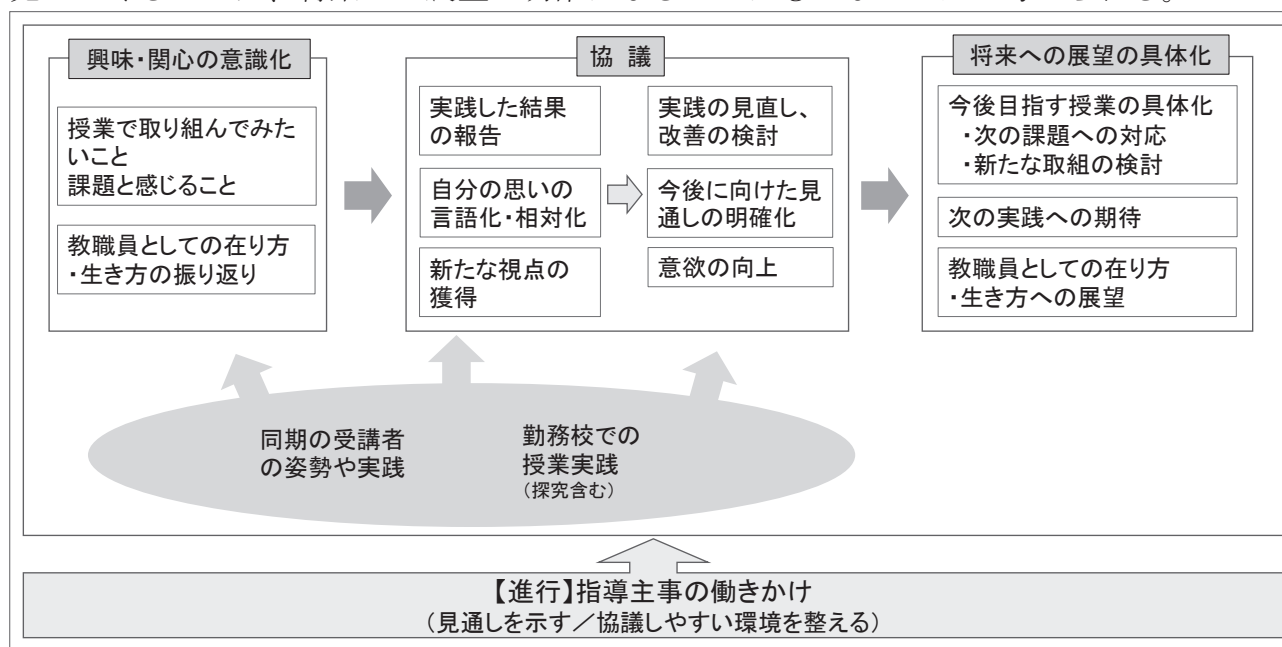


図 15 協議に向かう受講者の意識

6 おわりに

本研究では、受講者の主体性を尊重した研修の在り方について検討し、実践を行った。その結果、受講者が研修や授業に前向きに取り組む姿勢を育むことにつながった。また、受講者が研修で得た学びを勤務校で実践したことで、授業での取組が変わり、生徒の学びにも影響を与えた。このことから、受講者にとって学びの深い研修が実施できたといえる。

一方で、本研究で示した研修の進め方は、十分な実践経験をもつ中堅研の受講者を対象とした点に大きく依拠している。今回の研修では、協議の時間を長く確保するとともに、協議における指導主事からの助言や働きかけは控えめにし、受講者が主体的に協議に取り組むことを促した。このような研修の進め方は、中堅教諭がもつ豊富な経験によって支えられている面が大きい。

今後は、このような探究的な学びを基盤とする研修が、経験年数の浅い教員を対象とした研修にも適用できる、より汎用性の高い研修モデルとなるよう、さらに検討を進めていきたい。

最後に、本研究を実施するにあたり研修前後にアンケート調査に回答いただくなど御協力いただいた受講者の先生方に心より謝意を表する。

注)

- 1) 本県の高等学校中堅教諭等資質向上研修では、校外研修が10日、校内研修が20日設定されている。そのうち、校外研修では、全員が受講する「共通研修」が3日、教科別に全員が指定された研修を受講する「教科指導研修」が4日、受講者が各自の資質・能力や勤務校での役割等に応じて、必要な資質・能力を高めるための研修を選択して受講する「教育課題研修」が3日設定されている。
- 2) 「即自的」とは、自分自身の存在（あること）に対する気付きや反省を欠いた、ただ自身があるという存在のしかた、「対自的」とは、自分自身の存在に気付き、自分自身と対話し、時には自分自身に背くような反省的な存在のしかたである。溝上は、ただ主体的な学習であればどんなものでもいいというわけではないと指摘しており、学習が生徒学生の深い育ち、人間としての成長・発達に至るには、即自的な働きを基本としながらも、より対自的な働きを学習に加えていかなければならないとしている。
- 3) M. ノールズは、成人と子どもを二項対立的に捉えてはいない。渡邊洋子（2007）の指摘によると、成人の学びと子どもの学びの違いは、従来の（子ども対象の）教育学に典型的な学習スタイル（「教師主導型学習」）と成人教育学において成人に望ましいものとして提起された学習スタイル（「自己主導型学習」）の対比として捉えられる。

文献

- 中央教育審議会（2016）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（答申）（中教審第197号）（平成28年12月21日）。
- 中央教育審議会（2021）「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～（答申）（中教審第228号）（令和3年1月26日）。
- 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）（中教審第240号）（令和4年12月19日）。
- 独立行政法人教職員支援機構（2024）「研修観の転換」に向けたNITSからの提案（第1次）～豊かな気付きの醸成～（令和6年4月16日）。
- 堀田龍也〔監修〕、佐藤和紀・三井一希・八木澤史子〔編著〕（2025）教師の学びも個別最適・協働的に！。さくら社。
- 高知県教育センター 学校支援部長（2025）発展期教諭等研修における探究型の研修プログラムの開発・実施・検証ー学び続ける教員の育成を目指してー（中間報告）。令和6年度研究紀要（高知県教育センター）。
- 京都府総合教育センター 「新たな教職員の学び」の実現に向けた探究型研修の開発 令和6年度研究紀要（第14集）（京都府総合教育センター）
- 溝上慎一（2018）アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性。東信堂。
- M. ノールズ、渡邊洋子監訳（2005）学習者と教育者のための自己主導型学習ガイドーともに創る学習のすすめー。明石書店。
- 脇本健弘（2015）教師は経験からどのように学ぶのかー教師の経験学習。中原淳監修、脇本健弘・町支大祐、教師の学びを科学するー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。
- 渡邊洋子（2007）成人教育学の基本原則と提起ー職業人教育への示唆ー。医学教育，38（3），151-160。

別添 1 受講者アンケート（事前）※第 1 回開始前に実施

質問項目

問 1 今までにあなたが教科指導で実践したことを教えてください。

問 2 中堅研で、あなたはどんな力を伸ばしたいですか。

（選択肢）

- ① 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学習活動の工夫
- ② ICT を活用した指導方法の工夫
- ③ 授業のユニバーサルデザイン化に向けた指導方法の工夫
- ④ 観察・実験、調査等の体験的な活動を取り入れた学習活動の工夫
- ⑤ 観点別学習状況の評価の考え方を教員間で共有し、学習評価を指導の改善にいかす方法
- ⑥ 論述や発表、話し合い等の評価方法の工夫
- ⑦ その他（ ）

別添 2 受講者アンケート（事後）※第 4 回終了後に実施

質問項目

(1) 教科指導研修によって、研修に対する姿勢が以前より前向きになった。

(2) 教科指導研修によって、自分の授業に対する姿勢に変化があった。

(3) 教科指導研修によって、自分の課題が明確になった。

（選択肢）

① そう思う ② ややそう思う ③ あまり思わない ④ そう思わない

(4) (1)～(3) でそのように回答した理由を具体的に書いてください。

(5) 教科指導研修を通して、自分が伸ばしたい力が向上した。(複数回答可)

（選択肢）

- ① 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学習活動の工夫
 - ② ICT を活用した指導方法の工夫
 - ③ 授業のユニバーサルデザイン化に向けた指導方法の工夫
 - ④ 観察・実験、調査等の体験的な活動を取り入れた学習活動の工夫
 - ⑤ 観点別学習状況の評価の考え方を教員間で共有し、学習評価を指導の改善にいかす方法
 - ⑥ 論述や発表、話し合い等の評価方法の工夫
 - ⑦ その他
- (6) 教科指導研修全体を通して、自分が持つ問題意識に対して探究的に取り組んだ結果、どのような変化がありましたか。