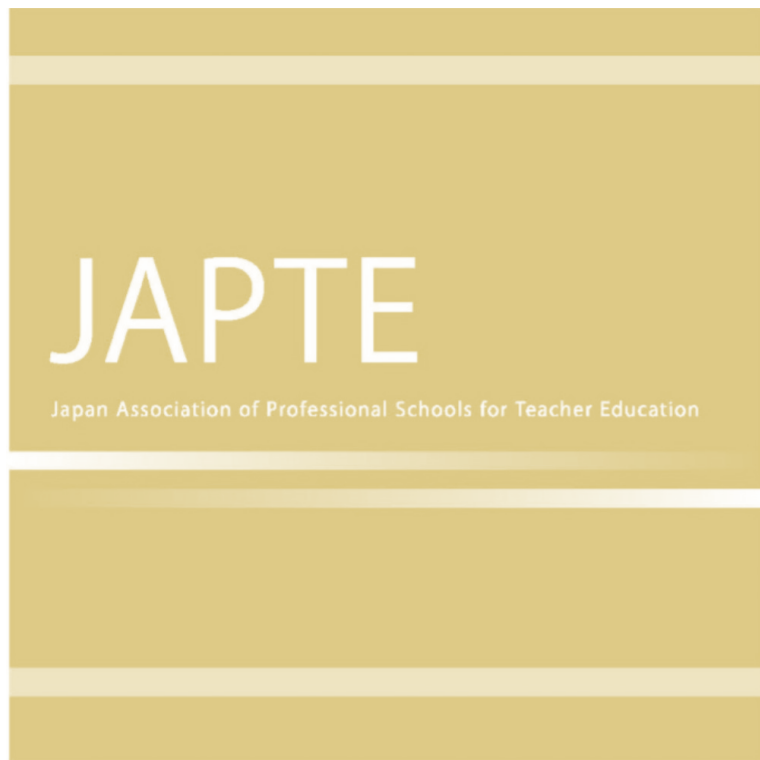


2025年度
日本教職大学院協会年報



日本教職大学院協会

会長あいさつ

日本教職大学院協会
会長 森山 潤

2025年度は、今後の教職大学院の改革に向けた様々な議論がなされた重要な1年となりました。

中央教育審議会では、「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策」として、「現職教員等の能力の高度化のため中心的な場となる教職大学院での指導の質の確保」という観点での議論が行われました。論点整理では、教職大学院で育成すべき実践力として、「自らの実践や教育課題に対する理解と改善・解決を志向し、探究的・研究的に取り組むことのできる資質能力」、「自ら設定した課題に対する実践的で臨床的な探究力・研究力(教育臨床研究力/教育実践研究力)」が、教職を通じた「学び続ける教師」の基盤になるとの指摘がなされました。



また、教員が保有する免許状の修士レベル化の議論においては、教職大学院での学修に加えて、教育委員会が実施する教員研修と教職大学院との連携、学校現場での研修・教育実践への大学教員の関与などが検討されています。加えて、特別免許状の授与を念頭に、社会人等の免許取得に資する新しい大学院段階の教職課程の議論も進められています。

教職大学院はこれまでも、まさに院生の教育臨床研究力/教育実践研究力の向上を目指し、教員の修士レベル化に貢献してきました。また、既に、社会人等がゼロから免許を取得できる教育課程を展開している教職大学院も少なくありません。このように、現在の改革の議論は、これまでの教職大学院の取り組みの延長線上にあって、それをさらに強固に、かつ柔軟に拡張可能な形にしようとするものであると考えられます。そして、このような動向は、教職大学院に対する社会からの期待が極めて高まってきていることを表すものと考えられます。

今回の改革によって、「学び続ける教師」像の実現に向けた教職大学院のプレゼンスがさらに向上することを期待します。そして、教職大学院の修了生が、社会の変化に対応できる力量のある教員として、一人ひとりの児童生徒の健やかな成長を支える存在となることを願っています。日本教職大学院協会では、こうした観点から、教職大学院のこれまでの取り組みを振り返り、今後に向けて継承・発展させるべきことと、改善・修正しなければならないことを真摯に考え、改革の議論を踏まえながら、新たな教職大学院の創造に取り組んでまいります。

目 次

- 会長あいさつ
- 令和7年度日本教職大学院協会事業報告
- 令和7年度日本教職大学院協会研究大会
 - 1. 令和7年度日本教職大学院協会研究大会概要
 - 2. 講演・パネルディスカッション
- 参考資料
 - (1) 日本教職大学院協会会員大学一覧（令和7年度）
 - (2) 日本教職大学院協会組織図（令和7年度）
 - (3) 日本教職大学院協会役員一覧（令和7年度）
 - (4) 日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（令和7年度）
 - (5) 日本教職大学院協会規約
 - (6) 日本教職大学院協会会費等細則
 - (7) 令和8年度の日本教職大学院協会年会費について
 - (8) 日本教職大学院協会理事の選任に関する申合せ
 - (9) 日本教職大学院協会専門委員会細則
 - (10) 日本教職大学院協会事務局の組織及び運営に関する細則
 - (11) 日本教職大学院協会のあり方等に関するワーキング・グループ細則
 - (12) 日本教職大学院協会研究大会の運営に関する申合せ
 - (13) 日本教職大学院協会ジャーナル編集方針
 - (14) 日本教職大学院協会ジャーナル投稿論文審査要領
 - (15) 日本教職大学院協会ジャーナル投稿要領

令和7年度日本教職大学院協会事業報告

令和7年度日本教職大学院協会事業報告

| 区分 | 内容 |
|---|---|
| 総会 | (令和7年度総会) |
| | 開催日 令和7年5月15日(木) |
| | 方法 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 |
| | 開会 会長挨拶 |
| | 講演 教職大学院に期待すること (文部科学省 総合教育政策局 教育人材政策課長 後藤教至) |
| | 情報提供 教職大学院認証評価の状況について (教員養成評価機構 高橋正敏) |
| | 議事 ①役員の選任等について ②令和6年度事業報告について ③令和6年度決算について ④令和7年度事業計画について ⑤令和7年度予算計画について ⑥令和8年度研究大会運営部会の設置について |
| | 閉会 副会長挨拶 |
| | (令和7年度臨時総会) |
| | 開催日 令和7年11月25日(火)～12月5日(金) |
| 場所 eメールによる持ち回り審議 | |
| 議事 ①令和8年度年会費について | |
| 理事会 | (令和7年度第1回) |
| | 開催日 令和7年5月9日(金) |
| | 場所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 |
| | 議事 ①役員の選任等について ②令和6年度事業報告について ③令和6年度決算について ④令和7年度事業計画について ⑤令和7年度予算計画について |
| | 報告事項 ①次回理事会について |
| | (令和7年度第2回) |
| | 開催日 令和7年11月14日(金)～11月20日(木) |
| | 方法 eメールによる持ち回り審議 |
| | 議事 ①令和8年度年会費について |
| | 報告事項 ①令和7年度日本教職大学院協会研究大会の開催について ②次回理事会について |
| (令和7年度第3回) | |
| 開催日 令和8年3月13日(金) | |
| 場所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 | |
| 議事 ①役員の選任等について ②令和7年度事業報告について ③令和8年度事業計画について ④令和7年度予算執行状況について ⑤令和9年度研究大会運営部会の設置について ⑥令和8年度総会について | |
| 報告事項 ①次回理事会について | |
| 授業改善・FD委員会 | (令和7年度第1回) |
| | 開催日 令和7年10月15日(水) |
| | 場所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 |
| | 議事 ①令和7年度公開研修(案)について ②第2回委員会について ③新委員の追加の検討 |
| | (令和7年度公開研修「省察の実習(Reflective Practicum)をコアとした教職大学院カリキュラムの推進」) |
| | 開催日 令和7年11月25日(火) |
| | 場所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 |
| | 参加者数 93人 |
| | 内容 ①話題提供1 省察概念をめぐる学術動向 話題提供2 京都教育大学連合教職大学院学校臨床力高度系・実習セミナーにおける協働省察 話題提供3 省察的实践者を育てる3つのコーチング ②グループ対話(小グループで話題提供の感想とそれぞれの取り組みの共有) |
| | (令和7年度第2回) |
| 開催日 令和7年12月13日(土) | |
| 場所 対面(秋田大学)及びウェブ会議システム「Zoom」による開催 | |
| 議事 ①公開研修のふりかえり ②令和8年度の事業計画(テーマ)について ③新委員の候補について | |

| 区 分 | 内 容 |
|---|---|
| 企画委員会 | (令和7年度第1回) |
| | 開催日 令和7年9月30日(火) |
| | 場 所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 |
| | 議 事 ①令和7年度研究大会の開催について |
| | (令和7年度第2回) |
| | 開催日 令和8年2月5日(木) |
| | 場 所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 |
| 議 事 ①令和7年度研究大会の状況と令和8年度研究大会の計画について ②令和7年度事業報告と令和8年度事業計画について ③令和9年度研究大会運営部会の設置について | |
| 広報委員会 | (委員会開催なし) |
| 教育委員会等 連携委員会 | (令和7年度第1回) |
| | 開催日 令和7年4月4日(金) |
| | 場 所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 |
| | 議 事 ①今年度の方向性について * 教員育成指標等の策定・活用に関わる教育委員会と教職大学院の連携に関する調査 * 教職大学院と教育委員会等の協働による実習の体系化・プログラム開発 * 修了者の教員就職支援の現状把握と連携方策開発 |
| | (令和7年度第2回) |
| | 開催日 令和7年6月6日(金) |
| | 場 所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 |
| | 議 事 ①採用猶予制度についての意見交換 |
| | (令和7年度第3回) |
| | 開催日 令和8年3月13日(金) |
| 場 所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 | |
| 議 事 ①採用猶予者の他自治体採用に関する調査について ②外部学会との研究連携について ③次年度の委員会構成について | |
| 成果検証委員会 | (令和7年度第1回) |
| | 開催日 令和8年3月11日(水) |
| | 場 所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 |
| | 議 事 ①教職大学院における学びの成果とその検証に関する学術論文等の展望(CPDの視点からの論点整理等) ②令和8年度の事業計画(案) |
| 編集委員会 | (令和7年度第1回) |
| | 開催日 令和7年7月22日(火) |
| | 場 所 ウェブ会議システム「Zoom」による開催 |
| | 議 事 ①部門所属について ②査読者の推薦について ③部門Cの活性化について(特集の設定と部門Cについての基準の改善) ④投稿数拡大に向けて |
| | (令和7年度第2回) |
| | 開催日 令和7年9月22日(月)～9月26日(金) |
| | 場 所 eメールによる持ち回り審議 |
| | 議 事 ①日本教職大学院協会ジャーナル論文の採否決定について(B-jissen-2023-0002) |
| | (令和7年度第3回) |
| | 開催日 令和7年11月10日(月)～11月14日(金) |
| 場 所 eメールによる持ち回り審議 | |
| 議 事 ①日本教職大学院協会ジャーナル論文の採否決定について(B-jissen-2023-0003) | |
| 研究大会 | 開催日 令和7年12月13日(土)、14日(日) |
| | 場 所 秋田大学(対面とウェブ会議システム「Zoom」及びWebサイトによる開催) |
| | 参加数 約440人 |
| | 内 容 1日目(12月13日(土)) ○開会 ○講演 テーマ:「『学び合いのコミュニティ』を形成するために」 講師:佐野壽則(教職員支援機構前審議役・教育行政探究commons合同会社 代表) ○「パネルディスカッション」 テーマ:「教職大学院と新たな養成・研修のあり方を考える」 パネリスト:吉田美穂(弘前大学教職大学院教授・NITS弘前大学センター長) 町支大祐(帝京大学教職大学院准教授) 鎌田 勉(秋田県総合教育センター指導主事) コメンテーター:鳥谷千春(教職員支援機構審議役) 佐藤修司(秋田大学教職大学院教授) コーディネーター:和田 渉(秋田大学教職大学院教授) |
| | 2日目(12月14日(日)) ○「実践研究成果発表」 発表大学:12大学 ○「ポスターセッション」 発表大学:54大学 |

| 区 分 | 内 容 | |
|-------|------------------------|--|
| 広報活動等 | 時 期 内 容 | 令和7年7月 2024年度年報及び年報別冊「実践研究成果集」をウェブページへ掲載 |
| | 時 期 内 容 ウェブサイト掲載 | 令和7年5月から随時 各教職大学院の「特色ある取組」を公表することによる、教職大学院の魅力発信等 各会員大学 |
| | 時 期 内 容 ウェブサイト掲載 | 令和7年5月から随時 各会員大学作成教職大学院関係資料をウェブページへ掲載 各会員大学 |

令和7年度日本教職大学院協会研究大会

令和7年12月13日（土）、14日（日）

秋田大学

主催 日本教職大学院協会
後援 文部科学省
日本教育大学協会
全国都道府県教育委員会連合会
独立行政法人教職員支援機構

1. 令和7年度日本教職大学院協会研究大会概要

日 時：令和7年12月13日（土）・14日（日）

開催方法：秋田大学（対面とオンラインのハイブリッド形式で開催）

後 援：文部科学省、日本教育大学協会、全国都道府県教育委員会連合会、
独立行政法人教職員支援機構

プログラム：

12月13日（土）

13:00~13:20 開会行事

会長挨拶

森山 潤（日本教職大学院協会会長）

大会校代表挨拶

大橋 純一（秋田大学教育学研究科長）

来賓挨拶

安田 浩幸 氏（秋田県教育委員会教育長）

13:30~14:30 講演

題目：「学び合いのコミュニティ」を形成するために

講演者：佐野 壽則 氏（独立行政法人教職員支援機構前審議役・
教育行政探究コモンズ合同会社代表）

14:40~16:40 パネルディスカッション

テーマ：「教職大学院と新たな養成・研修のあり方を考える」

パネリスト：吉田 美穂 氏（弘前大学教職大学院教授・NITS 弘前大学センター長）

町支 大祐 氏（帝京大学教職大学院准教授）

鎌田 勉 氏（秋田県総合教育センター指導主事）

コメンテーター：島谷 千春 氏（独立行政法人教職員支援機構審議役）

佐藤 修司（秋田大学教職大学院教授教職実践専攻長）

コーディネーター：和田 渉（秋田大学教職大学院教授）

17:00~18:00 院生交流会

詳

細：研究大会に参加する院生及び修了生の交流の機会を提供し、教職大学院における授業、実習、研究、院生生活の全般にわたる情報交換、協議、懇談の場とする。

12月14日（日）

09:30~12:20 実践研究成果発表

詳

細：12 大学各教職大学院の大学教員等が、「実践研究の成果」、「プロジェクト研究の成果」、「授業における実践的な教育の成果」等について発表を行う。[発表・質疑応答時間/各 50 分]

13:20~15:35 ポスターセッション（全面オンライン開催）

詳

細：53 大学各教職大学院から優れた学習成果をあげている学生または修了生が発表を行う。ラウンドテーブル方式により、対話を重視した意見交換を行う。

[発表者毎に発表時間 15 分・質疑応答時間 15 分/合計各 30 分]

パネルディスカッション

令和7年12月13日（土）

2. 講演・パネルディスカッション

【講師プロフィール】

佐野 壽則 氏

(さの としのり 独立行政法人教職員支援機構前審議役・教育行政探究コモンズ合同会社代表)

徳島県出身で、専門は教育学。

本年8月に23年間勤めた文科省を退職し、今は、自分の関心や大事だと思ふことを軸に仕事をしている。「教育行政探究コモンズ合同会社」は、教育関係者が定期的に対話し、時に提言を出すといった「サロン」を作れないかと思ひ、9月に立ち上げた。

【パネリストプロフィール】

吉田 美穂 氏

(よしだ みほ 弘前大学教職大学院教授・NITS 弘前大学センター長)

神奈川県出身で、専門は教育社会学。

神奈川県立高校で長く教員を務める傍ら、横浜国立大学及び中央大学の大学院で教育社会学の研究に従事。高校で出会った子どもたちの姿を思い浮かべながら、社会経済的背景によって、学びの場から排除されやすい子どもたちの教育支援について研究する。2017年の弘前大学着任後は、多文化多言語の子どもたちの教育支援のために大学内にNPO法人ひろだい多文化リソースルームを設立したり、弘前大学「子どもの貧困」プロジェクトを立ち上げ、地域の福祉関係者・教育関係者と共に教育研究活動を展開したりしながら、常に実践と研究を往還する日々を送っている。

NITS 弘前大学センター長として、教員だった自身の経験も踏まえながら、主体的・対話的かつ探究的な学びとなる教員研修プログラムの開発・実施に取り組んでいる。

町支 大祐 氏

(ちょうし だいすけ 帝京大学教職大学院准教授)

広島県出身で、教師教育・教育経営が専門。

東京大学経済学部卒業後、筑波大学附属駒場中高等学校講師、横浜市立中学校教諭を経て研究の道へ。東京大学大学院教育学研究科修士課程修了、博士課程単位取得満期退学。

青山学院大学助手、東京大学特任研究員、立教大学助教を経て、現職。教師の学びや、その学びを促す組織づくりを中心に研究を行うとともに、研修や組織開発の実践者としても活動を行っている。

鎌田 勉 氏

(かまだ つとむ 秋田県総合教育センター 指導主事)

秋田県出身で、地理歴史・日本史が専門。

秋田県内の高等学校に採用(地理歴史)。秋田県立仁賀保高等学校、秋田県立本荘高等学校、秋田県立矢島高等学校、秋田大学教職大学院修了。秋田大学教職大学院では、「高等学校における教育活動全体を通じた発達支持的生徒指導の在り方」について研究した。校内研修において教科や学年、分掌を横断して生徒指導に関して複数回の協議をした結果、同僚性の高まりが見られたり、他者からの多様な意見を聞くことで客観的な自己評価につながったりするなど教職員間の関

係性が向上した。さらに教職員間の意識の高まりが生徒へも好影響を及ぼすことが認められた。このことから、研修の時間のみならず、学びの対話を増やすことが学校全体の成長につながると考えている。

【コメンテータープロフィール】

島谷 千春 氏

(しまたに ちはる 独立行政法人教職員支援機構審議役)

神奈川県出身で、専門は教育行政。

横浜市出身。2005年に文部科学省に入省。初等中等教育、研究振興、国際関係などを幅広く担当。2017年より横浜市教育委員会へ出向し、教育振興基本計画策定や学校の働き方改革、教育・福祉連携などの業務に従事。2021年より内閣府科学技術・イノベーション推進事務局にて、「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」のとりまとめやスタートアップ事業に携わる。

2022年より加賀市教育長。2025年4月から独立行政法人教職員支援機構審議役に就任。

佐藤 修司

(さとう しゅうじ 秋田大学教職大学院教授教職実践専攻長)

福岡県出身で、専門は教育行政学、教育法学。

東京大学教育学部卒業後、東京大学大学院教育学研究科を経て、1990年に東京大学教育学部助手、1995年に秋田大学教育学部助教授、2006年に教育文化学部教授となり、2016年の教職大学院発足に伴って、専任研究者教員となる。2006年に博士(教育学)の学位を東京大学から授与される。日本の教育法学、国民の教育権論の中心概念である内外事項区分論の研究に取り組み、その後は、教員養成・研修、東日本大震災後の教育復興に関する研究に取り組んでいる。

現在、日本教育学会、日本教師教育学会、日本教育政策学会、教育制度学会、東北教育学会の理事を務めるとともに、教育政策学会、東北教育学会の編集委員長を務めている。

令和7年度日本教職大学院協会研究大会 1日目
日時：2025年12月13日（土）13:00～18:00
対面：秋田大学手形キャンパス 教育文化学部3号館
オンライン：Zoom

（司会）ただ今から、講演を始めます。最初に、本日の講師をご紹介します。佐野壽則先生です。佐野先生は昨年度まで独立行政法人教職員支援機構の審議役をお務めになり、文部科学省を経て、本年9月に教育行政探究コモンズ合同会社を立ち上げ、現在代表としてご活躍です。本日もつい先ほどイギリスからお帰りになったばかりで、まっすぐこちらにおいでいただきました。ご著書には『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』、『未来を切り拓く力と意欲の向上に向けて一大分県の教育改革』などがございます。資料にも掲載されておりますのでご覧下さい。

本日のご講演のテーマは『「学び合いのコミュニティ」を形成するために』です。佐野先生、よろしく願いいたします。

講演『「学び合いのコミュニティ」を形成するために』

講師 佐野 壽則 氏（独立行政法人教職員支援機構 前審議役
／教育行政探究コモンズ合同会社 代表）

1. はじめに

ただ今ご紹介のあった教育行政探究コモンズ合同会社は、教育関係者のサロンの場を形成するためにつくった会社ですが、本日はどちらかというと教職員支援機構（NITS）の前審議役としての立場から、1時間ほどお話ししたいと思います。

NITSは、「つくば」駅からバスで20分ほど北上した所にあり、約200人が集団宿泊できます。普通のオフィスに加え、動画を撮影・配信するスタジオも備えています。教職員研修をはじめ、現職教員の学びに関するナショナルセンターという位置付けで、とりわけ教員免許更新制の発展的解消が4年前に決まってから、研修観の転換に向けた試行錯誤が行われています。

理事長、理事、審議役という三役の下で運営されており、現在の荒瀬克己理事長が令和3年度にいらっしゃり、この5年間は大路・鍋島・齋藤という3人が理事を務めています。その下の審議役というのは、突っ込み隊長というか、いろいろなものを具体的に進めていく立場なのですが、令和3年に教員免許更新制の発展的解消という方向性が定まったときには、森友審議役が務めていらっしゃいました。その後、令和4年度からは私が3年間ほど審議役として研修観の転換に向けたコミュニティ形成の芽をつくらせていただき、令和7年度からは島崎審議役がそのさらなる発展に向け、現在も思考錯誤は続いています。

本日は事務局から「学び合い」のコミュニティ形成という大きなタイトルをもらいました。このテーマはさまざまな説明の仕方があると思いますが、本日は私自身のNITSでの経験や、そこで生まれてきた発想をお話しすることで、ご依頼に応えることにしたいと思います。

冒頭ご紹介くださった際に、コミュニティの形成に係る最新の知見がテーマというお話

を頂いたのですが、どちらかというとい兵庫教育大学の学長におっしゃっていただいたこれまでの取り組みの中から未来に生かせるものを波及していく、そういった発想でお話をさせて頂いていただこうかと思っております。

NITSにとって学び合いのコミュニティの形成は、これからの研修観、それはもしかすると教職大学院における学びやこれからの教員養成観につながるものではないかとも考えますが、それを探究する中で必然的に出てきた発想だということをご理解いただけるかもしれないという淡い期待を持ちながらお話をしたいと思えます。皆さまにとって何らかの気付きになったり、この後のパネルディスカッションへの薪（まき）になれば幸いです。

2. 教育観の転換

まずは、NITSが進めてきた研修観の転換について話をしたく、4年前にNITSが置かれていた状況と、その状況にどのように向き合おうとしたかからひもといてみたいと思えます。

4年前、赴任前に私自身が思っていたのは、NITSには教職員研修のナショナルセンターとして、研修に関する高い専門性があるに違いないということです。しかし、赴任してみると、NITSは研修を回す組織なのだなと思いました。研修計画を決める、講師のアポを取る、教育委員会と連絡・調整をする、研修設備や宿泊施設を整える、ICT環境を整える、参加者に快適に過ごしてもらう。研修を回すことは、それ自体非常に大変なことです。これまでの蓄積の上に常勤・非常勤の職員がしっかり回してくれている。NITSの足腰はしっかりしているなと思いました。

一方で、教員免許更新制の発展的解消が決定される中で、NITSには研修を回す以上の役割が求められているかもしれないとも思いました。恐らく私たちは研修を回すだけではなく、研修をつくり、研修の在り方を全国に提案する、そういった組織になる必要があるのではないかと思ったわけです。

その際の発想として、令和4年7月に中身が全然固まっていな中でいったん提案させてもらったのがこういった絵です（スライド27）。これは何かというと、子どもの学びを変えていこうとする際に、得てして教師の学びは一方通行的なものになりがちな気もして、子どもの学びと教師の学びを相似形と捉えて一体的に変えていく必要があるのではないか。学習観の転換を進めていくのであれば、研修観の方も転換をして、両者ともに主体的・対話的で深い学びの実現に向かっていく必要があるのではないかと提案させていただきました。

研修をつくり、研修の在り方を提案するというのは、研修環境を整備し、研修を回していくというのとは次元が異なる課題です。なぜなら、より良い研修を提供できるよう、研修の質について考える必要があるからです。NITSがずっと取り組んできた研修環境の中核となる、研修の質について考える必要が出てきたということです。

では、研修の質とは何でしょうか。例えば、次のようなことだと言われます。まず、目的の明確さ（研修のゴールが明確であるかなど）です。それから、内容の適切性（最新の知識やスキルが反映されているかなど）、進行と手法、環境（効果的な手法が採用されているかなど）、効果の測定とフィードバック（受講者のフィードバックを収集し、研修の改善につなげているかなど）といった観点があります。

これら研修の目標、研修の内容、研修の過程・方法、そして研修の評価という四つが

ながって、実践され、発展していく。その中で研修の質が問われていくのだと思っています。

この四つの中で、教員免許更新制の発展的解消を受けて、研修の質をより良くしようと試行錯誤する出発点となっていたのは、研修内容の捉え方だったと考えています。教職員研修で研修内容として設定しているのは、基本的に教育上の課題です。さまざまな課題がありますが、教育上の課題を研修内容に設定しているのが通常であると思います。その課題には、大きく二つのタイプのものであるといわれます。

一つは解決方法が既に知られている、または専門的な知識で対処できる「技術的課題 (technical problems)」です。過去の知識や経験で解決ができる。専門家や制度が既に存在していて、解決策が明確である。あるいは問題を解決する手順が決まっているといったものです。例えば、風邪をひいたら薬を飲む。壊れたパソコンを修理する。設備が不足していれば予算を確保して購入をする。そういったものが技術的課題ということになります。

もう一つは、既存の方法では解決できず、新たな価値観や行動の変容が求められる「適応課題 (adaptive challenges)」といわれるものです。つまり、徐々に適応していく必要がある課題ということです。解決策が明確ではなく試行錯誤が必要な課題や、組織や個人の考え方、価値観の変化が必要なもの、あるいは長期的な取り組みが求められるような課題です。例えば、移民の受け入れがそうです。私が先ほどもでいたイギリスは、5割程度が移民という状況になっていて、ロンドンなどはどこを見ても白人が少数派という状況になっていますが、ここまで非常にタフな多文化共生の意識改革を進めてきたわけです。あるいは、環境問題は環境負荷の低い生活スタイルの受け入れが必要ですし、働き方改革では労働時間や勤務スタイルに関する固定観念の問い直しが必要です。

ここで、解決策が明確ではなく試行錯誤が必要なこと、組織や個人の考え方や価値観の変化が必要なこと、長期的な取り組みが求められるといった適応課題の特徴を踏まえて、私たちが日頃使っている言葉に引き寄せると、適応課題は探究課題と言い換えることができると思います。以下では、課題というのは技術的課題と探究課題に分けられるとして考えたいと思います。

さて、多くの課題は技術的課題と探究課題の両方の要素を含んでいて、どちらとして捉えることが適切かを時々で判断する必要があります。例えば働き方改革は、大きくは労働時間や勤務スタイルに関する固定観念の問い直しが必要な探究課題だと思われませんが、同時に労働環境の ICT 化といった、相手が手順を踏めばできるような技術的課題の要素も一部含まれています。そのため、「働き方改革を行うためには労働環境の ICT 化が必要だ」という言い方は、間違っているわけではありません。また、価値観のすり合わせが進んでいるなど職場の状況によっては、技術的課題と捉えれば十分ということもあり得ると思います。そういった職場では、働き方改革もかなり技術的課題寄りの位置にあるといえます。

思うに、私たちはさまざまな課題を探究課題ではなく技術的課題だと捉えたいと思う傾向が強いのです。既存の方法では解決できず、新たな価値観や行動の変容が求められる課題と捉えると、とても面倒そうであり、できる限り技術的に対処できる課題だと思えた方が楽だからです。技術的課題と捉えてよいものを探究課題と捉えて対応するのは無駄が大きいことです。反対に、探究課題と捉える必要があるものを技術的課題としてのみ捉えて取り組むと、表面的な変化しか生まれず、無効になってしまいます。

研修のことに話を戻しましょう。教職員研修が対象としている、あるいは教職大学院において現職教員が対象としている教育上の課題は、どれくらいが技術的課題で、どれくらいが探究課題でしょうか。少し前まで、学校では知識を伝達する授業や、一定の価値観を前提とした指導が違和感なく受け入れられていたかもしれません。そうであれば、教師は教科の専門知識と定まった指導の型で教育を行う、技術的課題寄りの発想で対処することもできていたかもしれません。

荒瀬理事長はよく「教師は教えた。生徒は学んだか」という話をします。教職員が、誰一人取り残されることのない子どもを主語とした主体的・対話的で深い学びを目指そうとするとき、あるいは不登校の急増といった学校の在り方そのものが問われる状況に向き合おうとするとき、あるいは働き方改革を進めながら学びの充実を進めるという未知の課題に答えを出していこうとするとき、恐らく既存の知識やスキルを適用するだけで対処することはかなり難しく、私たちは自身の「観」も問いながら、試行錯誤を続け、実践を変容させていくことがこれまで以上に求められているのではないかと。教育を技術的課題に留まらず、探究課題と捉える必要性が高まっているのではないかと。

だとすれば、教育について研修を行っている、あるいは教育または諸大学院で教育を行っている私たちも、教育上の課題（研修内容）を技術的課題にとどまらない探究課題だと捉えて研修をデザインすることを迫られることとなります。

あるいは、こういう言い方もできるかもしれません。教育は、以前から技術的課題にとどまらない探究課題だった。ただ、日々の課題への対応に追われる中で技術的課題として捉えてどうにか対処しようとしてきたのではないかとということです。

3. 研修観の転換

さて、教育上の課題（研修内容）を探究課題だと捉えた際に、教職員研修はどういったことを目指し、どのような展開にするといいでしょうか。また、そのような発想に立った研修の在り方を、どのように全国に広げればいいのでしょうか。

まず、教育を技術的課題だと捉えた場合の研修の目標や展開について考えてみたいと思います。例えば、授業の進め方について定まった型があることを前提として研修を行う場合、研修の目標は、例えば参加者がその型を習得することになるかと思えます。また、研修の展開としては、例えばその型について講義を受けたり、資料を読んだり、優良事例動画を見たり、模擬授業を行ってみたりする研修が考えられます。発想としては、Zoom やパワーポイントの使い方について研修を行う場合と近いかもしれません。

では、教育を探究課題だと捉えた場合、研修の目標や展開はどういったものになるでしょうか。教育の営みに定まった解答はなく、教師が試行錯誤しながら、自身で考え実践を発展させていくものだという前提に立って研修を行う場合、研修担当者、学びを司っている担当者が目指す必要があるのは、各参加者がそれぞれなりに気付きを深められるよう、研修の場を、参加者が教育の方向性や手法について自身で考える、考えていいと思える場にするのではないのでしょうか。

これは一見当たり前のことのように聞こえますが、必ずしも簡単なことではありません。私たちは、教育の方向性や手法には正解があって、それを文科省や教育委員会や研究者が教師に伝え、教え、身に付けさせるものだと考える傾向が強くないのでしょうか。実際、研

修の参加者の多くから聞くのは、今求められている教育の方向性や、明日使える教育手法を教えてほしいという声です。また、翻って研修担当者、私自身も本当に活動の研修を担当しましたが、自分自身として気付くのは、自分の中に「目指すべき教育の方向性を教えることができます」「明日使える教育手法を教えることができます」と言いたいという、啓蒙的な願望があるということです。そのような、いわば「教え手と学び手の共犯関係」の中で、研修の場が、求められる教育の方向性を伝えたり、既存の教育手法を演習させたりすることばかりになっていないでしょうか。

教育を探究課題だと捉えたとき、まずもって重要なのは、参加者の中に、自身で考えていい、問うていいというモード（心持ち）が生まれることであり、教えてほしいと来られた研修の参加者に、ここは他者の視点も得ながら安心して自分で考え、問いを持ち、口のできる場所であること、さらには今後の実践の発展に向けた自分なりの気付きが醸成されていく場であることを感じてもらうこと、もっと言うと教育について問い、探究することは面白いことだと思ってもらえることではないでしょうか。

私たちが考えてきたこと、それは教職員研修の目標は、参加者に自分なりの気付きが醸成される場をつくることで、各教職員の探究を後押しすることを目指すことではないかということです。

それでは、各教職員の探究を後押しする上で、研修の展開をどうすればいいでしょうか。ワクワク感と強い葛藤の双方を覚えながら試行錯誤を繰り返す中で、私たちがたどり着いた一つの考えは、対話と内省を軸とした展開を大事にするということでした。ここでいう対話とは、判断をいったん保留して聞き合い、共に見方や価値観が変わっていくようなコミュニケーションをイメージしており、関係者の合意形成を目指す議論とは区別されます。

この対話（dialogue）と議論（discussion）の違いを模式化すると、AさんとBさんがいて、Aさんはaという意見を持って場に参加する。Bさんはbという意見を持って場に参加する。議論とは、この2人の間で意見を交換しながらcという結論を目指していくものです。それに対して対話とは、Aさんは持って来たaにプラスxを持ち帰る、Bさんはbにプラスyを持ち帰るといったものです。

議論では、結論に向けて意見が取捨選択され、採択される意見以外は修正されたり否定されたりしていきます。自信がない人は、初めから議論に加わりません。それに対して対話の場では、それぞれの問いや思いや考え、発言機会が尊重されて、聞き合うこととなります。そう考えると、対話というのはそれぞれの探究を互いに後押ししやすいコミュニケーション様式になっているといえます。

そのような対話の時間を、自身の中で芽生えた気付きを掘り下げ言語化していく内省の時間と組み合わせること、さらには対話と内省を深める問い掛けや教材を工夫することにより、研修の場を、参加者が教育の方向性や手法について自身で考える、考えていいと思える場にするのではないかと思います。

これまでの研修は、解答を持っている講師がいて、その下で質問が投げられ、演習を行い、時間があれば話し合いが行われる、そういった展開が多かったのではないかと思います。そこを、先に解答ありきではなく、先に探究する参加者ありきで考え、参加者が他者の視点も得ながら、それぞれに自身についての気付き、例えば自分自身の実践の特徴、自分はこんなふう実践をする傾向があるなどといった気付きや、自身の考えの枠組み、こん

な考えで大体物事を見ているなという気付き、自己の在り方、こんなことを大事にしている、こんな価値観を自分は持っているのだといった気付きを深めていくことを大事にするというふうには、私たちの研修デザインの発想（研修観）が大きく転換したのです。

その転換の結果、伝えるべき解答を専ら意識するのではなく、対話し内省する姿勢を置くことで、参加者がどんな人たちで、どんな自信を持っていて、どんな文脈の中に生きていて、どんな気持ちを持って参加されているかを考える、どうすればその人たちの対話や内省を深めることができるかということ深く想像しながら研修をデザインすることが普通になったと思っています。

試行錯誤を進める中で、次のような問いについても考えてきました。対話と内省を軸として気付きが深まる場をつくらうとする際に、理論はどのような価値を持つのかということです。例えば、今の日本の教育界において一番大きなグランド理論である「主体的・対話的で深い学び」という教育理論は、教職員の学び、教職員の研修の場として、教職大学院の教育の場においてはこういった価値を持つのだろうかということです。

私たちは、研修において重要なのは、理論の中身もさることながら理論の捉えられ方だと考えています。理論が正解として提示され捉えられると、参加者は受け身で受容するだけで頭も心も働かず、自身のこれまでの実践、これからの実践と関連付けにくい、応用が効きにくい他人事の情報になってしまいます。他方で、理論が対話や内省を深めるための一つの視点、あるいは仮説として扱われると、その理論は参加者がその視点から自身の実践を振り返り、今後の発展に向けた気付きを生む源泉となります。

4. 新たな発想に立つ教職員研修の普及

試行錯誤の中で、私たちは教職員研修の在り方についてこういった考えに至ったわけですが、それでは教職員研修のナショナルセンターとして、そうした発想に立った研修の在り方をどのように全国に広げればいいのか。

すぐに思い付くのは、こういう方法ではないでしょうか。NITSが自治体の教育センターに、こういうのはどうですかと伝達・共有し、自治体の教育センターから学校に伝達・共有するという方法です。実際私もこのイメージを持っていました。あるいは、このイメージを持っていたが故に文部科学官僚になったと言ってもいいような気がします。

ここで少しだけ、問わず語りをしたいと思います。問わず語りというのは、誰にも質問されていないにもかかわらず自分のことを話す、非常に恥ずかしい様式なのですけれども、そういうこともいいかなと思うので、少し問わず語りをしたいと思います。

私は1977年、徳島に生まれました。皆さんは、子ども時代の憧れの人はいますか。私は、ガンジーやマーティン・ルーサー・キングに強い憧れがありました。一方で、マリア＝テレジアやエカチェリーナ2世に対する憧れもあったのです。この2人は啓蒙専制君主といわれ、専制君主だけでも啓蒙もしながら、世の中をよりよくしていくという方々です。また、活動の面では団地で育ち、いろいろな人たちとガヤガヤしながら生きてきて、生徒会長をやったり、パリ・コミューンの本がすごく好きだったり、テニスサークルにも入り、人と交わることが好きだったりします。恐らく私の中で、啓蒙的でいたい自分と協働性を好む自分の両方が存在するのだろうと思っています。

その啓蒙的でいたい自分の方が強く出ている中で文部科学省に入省して、初めは大学課

に所属しました。当時は非常に権力的な、大学関係全ての権限を持っているような所で、非常に面白くて、係員2年目でこんな数億円のお金を自分で考えられるのかと思いました。今は全然そうではないですが、当時はそういう時代でした。その関心の中で、通知とか予算とか事例といった話のある種の権力行政みたいなイメージが強化されて、これは面白いなと思っていました。他方で、その後に児童生徒課に異動になり、そこはいじめや不登校、いわゆる生徒指導を扱う部署で、当時はいじめが大きく社会問題化したタイミングでもあり、結局のところは文科省として通知を出し、予算を取って生徒指導の事例集を作ったりしたのですが、ものすごくむなしくて、このアプローチで何か変わるのだろうかと思ったのです。

その後にカナダに修士留学をさせてもらって、1年たった後、指導教官からオンタリオ州教育省でインターンをしてはどうかと勧めていただき、「君は行政官なのだから、学問もいけれど、学問にプラスアルファするインターンをするとうごくいいと思うよ」と、本当に素晴らしい指導教官で、一も二もなくお願いをして、教育省の中で3カ月ぐらい籍を置かせてもらって、いろいろな人にインタビューをしたり、教育省の指導主事の方と一緒に学校訪問をして、その様子を見させてもらったりしました。今もオンタリオ州教育省は世界の中でもトップに数えられるような、非常にいい教育行政を行っている地域です。

当時、言語力と数学力がキーだというのがオンタリオ州の考えだったので、言語力・数学力向上局(LNS)が立ち上げられて、そこに全国から指導主事が集められて、その指導主事がいろいろな学校に訪問しては支援をするといったことを繰り返していました。そのときの彼らの大きな発想が、継続的な学力向上を州全土で実現するためには制度改革だけでなく、学校・教室における実践を改善するための持続的な取り組みを進めることが必要不可欠で、何千何万もの教室で日々行われている教える・学ぶという営みを変えていくことがその核なのだといったことを強烈に持っていました。

それを見て、果たして私は、教育を良くすることに対して食欲だっただろうかと思いました。むしろ自分がやりやすいこと、評価されることに目を奪われて、それが現場の改善に結び付いているかということの間接行政であることを口実に軽視してきたのではないかという思いを強くして帰ってきたわけです。

カナダのLNSの取り組みで、どうやって学力を向上するかというところで強く意識されていたのは、指導主事がcritical friend(批判的友人・触媒・翻訳者)として各学校でPLC(professional learning community)の形成を促すということでした。それによって、実際にもものすごく学力が伸びていました。国語だけで4時間もの学力テストを全児童に対して実施するのですが、その成績もかなり伸びていて、なぜこんなに上がっているのかと聞いたところ、LNS局長のメアリー・ジーンは「児童が作成した成果物を真ん中に置いて、その児童が次のレベルに進むためにどう働き掛ければよいかを協働的に議論・追求する習慣が、学校・教師の間に浸透したこと」という非常にシンプルな話をしてくださって、そうなのだと思ったわけです。このとき私が得たイメージは、オンタリオ州教育省が働き掛けをして、PLCが形成されていくというものです。

日本に帰ってきて、大分県の教育委員会に3年間出向して、課長として仕事をさせてもらったのですが、大分県は全国学力調査で40番台で、当時それが問題になっていた、どうやって学力向上するかということをとくさん考えていました。カナダでの学びを

基に展開させてもらったという3年間を過ごし、その後は文科省に帰り、教職員支援機構に2022年から3年間というのが私の経歴です。

NITS に赴任した際に、令和4年4月に福井大学の柳澤教授と会話をしたことがあります。柳澤教授はNITSの発想の根幹をつくってくださった方です。私が、福井大学のライバルはどこですかとお伺いしたところ、柳澤教授は、日本ではなく「オンタリオ州です」とおっしゃったのです。実は私もオンタリオ州にいたのですよと言うと、何が印象的だったかと聞かれたので、PLCの形成を重視しているところだと言うと、「やっぱり、そこですよ」と、そこから話が盛り上がった記憶があります。私は、同じことを考えているのだなと思いました。

しかし、実はそうではなくて、福井大学の方がずっと深かったということが後になって分かりました。令和5年1~3月ごろ、福井大学の松木教授・柳澤教授から2週間置きに2時間程度、全部で5~6回あったのですが、NITSとして研修観の転換を進めるに当たり、具体的にどんな学びをデザインしたらいいか、教育面について継続的に示唆を頂いたのです。NITSの中心メンバー数人が参加し、とても贅沢な時間で、いろいろなご示唆を頂いたのですけれども、探究的な研修のデザインということで、われわれは事前にこのような探究型研修をやりたいですという形で、かなり緻密な案を持っていったところ、松木教授と柳澤教授から、次のようなことを言われました。

「今回NITSから頂いた原案は、1年間がワンサイクルになっていて、全部学んで初めて自分で研修を考えられるというデザインになっている。そうではなく、身近なところからサイクルを組み、だんだん大きくしていくイメージをどうやってつくっていくかということだと思います。自分の思考の枠組みに参加者が気付きながら、自分の中で修正していくプロセスが磨けるようにしていくためには、全ての行程をクリアしないと研修の企画ができないというデザインではなく、二重三重にサイクルが編み込まれていくようなデザインとすることが大事だと思います」。

私の中では、教え手側で習得すべき知識の体系を組んで、学んでもらうと思っていたのですが、そうではないということが鮮明に分かった瞬間でした。

また、学び合うコミュニティについて、「NITSや教育センターでは、数年で人が入れ替わっていくと思います。そういう中では、組織の中に変化を共有し、取り組みを持続させていくコミュニティ文化をつくっていくことが大事です。個々の力を高めることは大事なのですが、それ以上に、職員同士で研修デザインについていつも研究し、発展させていく、そういった組織文化づくりにチャレンジすることの方が厚みや可能性が出てくると思います」という言葉を頂きました。

私自身は、それでもどこか、まだ半信半疑でした。どこかで啓蒙的でいたい自分が残っているので、まずは教え手側が、PLC形成に向けた知識や留意点を示すことが重要だという発想が抜け切れないのです。それでも、参加者を主語とした対話と内省を軸とした学びにチャレンジしたい、そこに回答があるかもしれないとも思いました。

それで令和5年度からNITSの中でマネプロというのを始めました。NITSの職員の間で2週間に1回程度、約2時間の対話の時間を確保し、どういう学びが大事なのかについてフラットに対話する、そういった時間を持つというものです。これはすごく非効率的なものに当時の私には思っていたのですが、それをやるべきだというのが柳澤さんと松木さん

のお話でもあるので、やってみようかと思いました。

1年間で14回実施して、マネプロを始める前は、こうした対話を通した学び合いは時間がかかる割に成果が乏しいのではないかという懸念がありましたが、最大の気付きは、それぞれがそれぞれの気付きから学ぼうとする環境が醸成されることは、実践を発展させる大きな力になるということです。実際、マネプロを始めてから見られたのは、「教職員の学び」について考えることへの関心の高まりであり、職員間の関係性の深まりであり、文献を読み、視察に行き、そこそこで気付きや考えを話し合っ、それらからの気付きをNITSの研修に生かすのみならずNITS外の研修担当者とも共有していこうとする姿です。NITSが組織として研修観の転換に向かっていく上で、マネプロは中心的な役割を果たしたと考えています。

コミュニティ形成について、私の中で違うイメージが生まれてきたわけです。それは何かというと、薪をくべるというイメージです。それぞれの中で、あるいは組織の中でくすぶっている問題意識、いいものをつくりたいという思いがあると思います。とりわけ教職員研修の観点でいうと、教職員研修の担当の指導主事が、「今の研修のやり方では良くないと思っているが、何をどう考え、どこから手を付ければいいのか分からない。悩みを共有し、話し合おうにも、そのための言葉が見当たらない」、そんな声を多く聞いてきました。

そこに薪をくべていく。例えば問い掛けをする。研修担当者との対話の場をつくる。何らかの仮説を提案する。あるいは、内部だと対立的になってしまうので、違うタイプの他者との出会いをセッティングする。そういう中で、実践しながら問い続けるようなコミュニティがだんだん膨らんでいく、そういったことが大事なのではないかと強く思うようになりました。

通知・予算・事例を出すとか、critical friendとして問い掛けをするといった話は、今の中に手法として全部包含されているのです。だから全部大事だと思っているのですが、一方で、一番に意識して想像し続けているのは、伝えるべき指針は何かということではなくて、コミュニティやコミュニティメンバーの状況であり、組織として試行錯誤が行われているかであって、コミュニティが発展しているかということです。

例えば、研修では情報を伝え切ろうとしがちですが、コミュニティが醸成されつつある様子であれば、その見取りを基に問を変えたり、それ以上の情報提供をやめたり、その場で変更をしていくわけです。薪が主役になってはいけなし、なる必要もないのです。荒瀬理事長は「気を入れて、心を込めて、力は抜いて」とよく言います。力を抜いてやっていくことがすごく大事だということを教わった気がします。

5. 学び合いのコミュニティ醸成に向けて

改めて、教職員研修のナショナルセンターとして、対話と内省を軸とする発想に立った研修の在り方をどのように全国に広げればいいのか。すぐに思い付くのは、伝達・共有という方法でしょう。しかし、この方法は定まった正解があることを前提とした研修の仕方に似ています。NITSが正解を持っていて、それを教育センターに伝える。教育センターは、その正解を学校に伝える。そういった在り方に慣れた教師は、子どもに正解を伝える。そういう相似形になっていくと思います。

私たちが考えたのは、教育を技術的課題にとどまらない探究課題と捉え、参加者それぞれ

れの気付きが深まっていくような場をつくることだったはずで、であれば、全国とともにより良い教職員研修の在り方を目指すときに必要なもの、正解ありきのアプローチではなくて、より良い教職員研修の在り方について、それぞれの研修担当者の気付きが深まる場を醸成するアプローチではないか。さらには、より良い研修の在り方について気付きを深め合い、試行錯誤するコミュニティが多様な形で発展することを、薪をくべながら後押しをするアプローチではないかと思いました。

そして、実は私たちが考えるに至った研修の在り方も一つの仮説に過ぎず、NITS 自身もこの試行錯誤し続けようとするコミュニティの一つではないかと思ったのです。こうした発想を基にすると、こういった図が思い浮かびます。つまり、NITS、教職大学院、教育センター、学校といったさまざまなコミュニティが、相互に結び付きながらやっていく、そんなイメージです。私の中で、啓蒙的でいたい自分の方が強いタイミングだったけれども、少し協働性を好む自分の方に寄ってきながら進めてきたかなと思っています。

そういった葛藤の上に、研修担当者間の学び合いのコミュニティが各地域で醸成していくことを後押しする取り組みを進めることとしました。つまり、学び合いのコミュニティの醸成を通じて、新たな発想に立った研修の在り方を全国に広げようと思ったわけです。

本事業について、NITS のホームページでは以下のように記載しています。研修観の転換は、教職員研修に携わっている担当者の学びの「観」が広がったり変わったりする営みであり、研修担当者がこれまでと異なる研修の在り方に取り組み、その経験から得た気付きを互いに学び合う中で徐々に醸成されていくものだと考えています。機構においては、研修観の転換に向けて学び合うコミュニティが、各地の組織の中で形成され、つながっていくことで、各地域における教職員研修が持続的に深まっていくことを目指しています。

この目的に向け、令和 6 年 12 月に、全国 7 地域に各地域の「学び合いのコミュニティ」の展開を支援する NITS フェロー等の委嘱を行いました。18 名に委嘱して、研修について考え合っていくということを進めています。一緒に歩んでもらえる人になっていただきたかったので、フェローの委嘱は丁寧に行わせてもらいました。令和 6 年度の春に募集をかけ、約 30 分間のオンライン面接を第一次選考として行い、合格者には NITS 職員を参加者とした 20 分間の対面研修を試行的に行ってもらいました。委嘱手続が終わったのは令和 6 年の冬で、ちょうど 1 年前の 12 月 16 日に NITS の職員とフェローが集うミーティングを行っています。

その際、とりわけ NITS 職員との間で共有したことがあります。それは、この取り組みを NITS はフェローとともに進めていくということでした。フェローを使って進めるのではなく、フェローにお願いして進めるわけでもない。誰かにお願いしたり、誰かを使って取り組みを進めるのは、一見効率がよさそうに見えるものです。実際、文科省にいるとすぐ教育委員会を使ってどうしようみたいな発想になりがちです。もしかすると、文科省に限らず、行政関係者や組織の上位にいる人はその発想になる傾向が強めかもしれません。それは、お願いした以上は基本あちらの責任で、うまくやってもらいたいし、こちらは汗をなるべくかかないで済むようにしたいという発想です。そのマインドは、口に出さなくても実施段階で滲み出していきます。NITS 職員の間でも、フェローの委嘱の過程で「これからはフェローを使って地域展開をするんですね」という言い方をする職員が少なくなかったと記憶しています。

もちろん分業で進む業務もたくさんあると思います。ただ、研修観の転換に向けて、あるいは学びの転換に向けて問い続けるコミュニティを NITS 自身もコミュニティの一員となりながら醸成していきたいというのであれば、分業の発想ではないのではないかと思います。フェローに外部委託するのではなく、NITS 職員と各地域に 2 名ずついるフェローとの間で対話をして、互いの感覚を重ね合わせる時間をたくさん取って、情報とともに感情も共有しながら NITS 職員とフェローとでコミュニティを醸成していく。そして、その感覚を礎にして、各地域で教職員研修に携わられている方々との間で学び合うコミュニティを醸成したり、各地域のコミュニティの醸成を後押ししていく、そういうことではないかと思ったのです。

こういった発想の下で、NITS では現在、島谷審議役の下、研修観の転換に向けて学び合うコミュニティの醸成に向け、フェローとともに各地域で年間数回、研修担当者や教育行政リーダーが集う場をつくっています。6 月 19 日にはマネプロ東海北陸版、9 月 1 日にはマネプロ九州版、9 月 11 日にはマネプロ関東甲信越行われています。

6. おわりに

最後に一言だけ。コミュニティは常に開放性と閉鎖性のせめぎ合いの中にあります。新しい人やアイデアを受け入れて広がろうとしていく開放性と、既存メンバーの安心感や一体感を守ろうとする中で生まれる閉鎖性の両方があると思います。開放性が強過ぎればまとまりがなく散漫になり、閉鎖性が強過ぎれば内輪化して外の人が入りにくくなります。開放性と閉鎖性のせめぎ合いのバランスを丁寧に取り続けることで、恐らくコミュニティは生き生きとした、かつ親しみやすいものとして持続可能性を持つのだと思っています。

そこをどのように試行錯誤してくか。互いに、ともに進めていくということを大事にしながら、今後も問い続け、学び続けるコミュニティの在り方を探究することが大切なのではないかと思っています。ありがとうございました。

(司会) 佐野先生、ありがとうございました。学習観の転換と研修観の転換が一对である、一つであるというお話から、研修観の転換に向けたコミュニティの形成というお話があり、その中で対話と内省、PLC の形成、探究的な研修デザイン、マネプロ、学び合いのコミュニティ、そして最後に開放性と閉鎖性と、キーワードがたくさんあったかと思います。ぜひ皆さん、この後のパネルディスカッションの薪にさせていただきたいなと思います。

会場の皆さま、そしてオンラインでご視聴の皆さま、いま一度大きな拍手をお願いいたします。改めて佐野先生、ありがとうございました。

パネルディスカッション「教職大学院と新たな要請・研修のあり方を考える」

パネリスト：

吉田 美穂（弘前大学教職大学院教授・NITS 弘前大学センター長）

町支 大祐（帝京大学教職大学院准教授）

鎌田 勉（秋田県総合教育センター指導主事）

コメンテーター：

島谷 千春（教職員支援機構審議役）

佐藤 修司（秋田大学教職大学院教授）

コーディネーター：

和田 渉（秋田大学教職大学院教授）

趣旨説明

（和田） ただ今より、パネルディスカッションを始めます。まず、パネリストの方々をご紹介します。弘前大学教職員大学院教授、NITS 弘前大学センター長の吉田美穂先生、帝京大学教職大学院准教授の町支大祐先生、秋田県総合教育センター指導主事の鎌田勉先生です。次に、コメンテーターの方々をご紹介します。独立行政法人教職員支援機構審議役の島谷千春先生、本学の教職大学院教授、教職実践専攻長の佐藤修司です。なお、後半では先ほどの講演者の佐野先生にも加わっていただきます。コーディネーターは、私、和田が務めます。よろしくお願いたします。なお、登壇者のプロフィールの詳細につきましては資料に掲載しておりますので、そちらをご覧ください。

発表の前に、パネルディスカッションの趣旨について簡単にお話をさせていただきます。令和3年11月15日の中教審の審議まとめの「おわりに」の中で、教職大学院における学びなど、大学教員や同級生とディスカッションしながら、課題を探究していく機会の確保が構想されなければならないとされており、主体的・対話的で深い学びを実現することは、児童生徒のみならず教師の学びにも求められている命題となっています。そこで今回のパネルディスカッションでは、学習観・指導観の転換および学校課題の多様化・複雑化を踏まえ、教職大学院で育成すべき実践力について考えたいと思います。併せて、探究的・研究的に取り組むことのできる資質や能力を身につける学びについても考えていきたいと思ひます。

質疑応答は、発表が全て終わってから会場内の方々から頂きたいと思ひますので、その際にはどうぞよろしくお願いたします。なお、お断りですが、オンライン参加者のチャットにつきましては、当初受付としておりましたが、時間の制約の関係で、誠に申し訳ございませんが、会場内の参加者の方に限られていただきたいと思いますので、どうぞご了承ください。

それでは、最初に吉田先生からご発表をお願いいたします。

「教師のエンパワメントを可能にする研修の在り方」

（吉田） 本日は、このような場で皆さまとお話をさせていただく機会を頂きましたこと、

本当にありがとうございます。NITS 弘前大学センターの吉田美穂と申します。私からは、「教師のエンパワメントを可能にする研修の在り方」ということでお話をさせていただきたいと思います。「主体的・対話的で探究的で深い専門職としての学び」というと、すごく肩に力が入るのですが、大切なことは、厳しい環境に置かれている教員が自ら生き生きと学べる環境をどうやってつくるのか、そういう場をどうやって準備して、そこにどんな働き掛けがあるといいのかということを考えたいと思っています。

1. NITS 弘前大学センター概要

最初に、NITS 弘前大学センターの概要を軽くお話しさせていただきたいと思います。弘前大学の教職大学院はかなり後発組で、2017年に設置されています。当初から先人の教職大学院はたくさんあったので、そこに学ばせていただきながら、開設と同時に、私たちは院生の教育だけではなく、現職教員の研修拠点になるのだという思いで、現職教員研修プログラムの開発に力を入れてきました。

さまざまな経緯があるのですが、一つ新しい段階に踏み出したと言えるのが、2021年度の充実期研修講座の開始です。充実期研修講座というのは、その開発段階から県教育委員会と本格的に協働して、内容や方法においても中核市教育委員会や県内のさまざまな公私の校長会などからもお話を聞いて作り上げていったものです。内容も方法も研修観の転換という今日のテーマに端的につながるような内容の研修になっているので、今日は主にこのことをお話しさせていただきたいなと思っています。その延長上に、昨年度から NITS 弘前大学センターとしてやらせていただける形になって、ますます現職教員の研究拠点としてやっていきたいということで今取り組んでおります。

県教育委員会との連携が深いというところの仕組みに少しだけ触れさせていただきますと、どの教職大学院も都道府県教育委員会と年に1回か2回の協議会という枠組みは必ず持っていらっしゃると思います。その大きな枠組みの中に、弘前大学の特徴として、専門委員会という形でミドルリーダー養成プログラム開発専門委員会というのを置いて、ここで県教育委員会の指導主事と教職大学院の教員が年に6~8回、ですから常設のような感じで、平場で研修では何が大切なのかというようなことを話しながら、研修の中身を報告し合ったり、改善について話し合ったり、他所の研修の情報を収集したりしながら、常に一緒に考える仕組みを持っているところが、大きなポイントかと思っています。

その拡大版として年に1回、青森県の中核市である青森市と八戸市の教育委員会、そして学校現場に本当に近いところの視点ということで各講師の校長会の方々にご参加いただいて、協議会を行っております。まさに来週18日木曜日に開催する予定なのですが、テーマは「研修観の転換」です。現教育委員会はそれを意識して何をしているのか、八戸市教育委員会はどんなことを取り組んでいるのか、青森市教育委員会は何をしているのかということで、それぞれの教育委員会からの発表を経てみんなで協議をしていこうという場を来週青森県内で持つことにしております。

そういう中で、さまざまな研修を展開していますが、センターの主催研修としては、主に六つです。教師学び工房のグロウアップ講座およびアドバンス講座は、それぞれ学習指導を中心としたもの、生徒指導を中心としたもので展開をしていて、充実期研修講座がその上のレベルにあるのですが、これは青森県の育成指標の一番上の段階です。充実期にな

っていく教員、これからミドルリーダーとして職場で力を発揮していつてもらいたい人たちを対象とした研修として、充実期研修講座をやっています。この三つは、いずれも複数日で集合研修があるのですが、間で現場で実践していただく、あるいは調査をしていただく内容を必ず組み込んでいまして、そういう意味でインターバル型の現場の実践との往還を含んだ内容で、集合した際にも演習や協議が非常に多く行われる対話的なプログラムになっています。

「インクルーシブな学びの場を考えるセミナー」は、学校や教育委員会関係者だけではなく、広く地域の方々にも開かれたプログラムとして実施しています。後でも触れますが、教員の研修においてとても大切なのが参加者の多様性です。インクルーシブセミナーは、地域の方々、学生、そして子ども自身にも参加してもらいながら、一緒に考える場を作っています。専門職の養成では当然専門職の内部で行う研修もとても大切ですが、同時に開かれた専門職であるためには、地域や保護者、あるいは当事者である子どもとともに考える場も持つべきだと考えています。今年のインクルーシブセミナーでは、定時制高校に通う発達障害を持った高校生自身が登壇してくれて、中学校までの学びの場で経験してきたこと、つらかったこと、先生たちにどんな授業をしてもらいたいと思っているか、そんなことを語ってくれたりして、みんなで本当に考えていく場を作ることができたなど思っています。

公開セミナーは、特に青森は冬は雪の中にあるので、オンラインで学びを継続できるものとして、冬に完全オンラインで実施をしている研修になります。

そして指導主事研修会は、これからの教育の在り方、それを支える研修の在り方を、教育行政の皆さまとともに考える場として実施しており、去年は NITS 審議役の島谷さんにもご登壇いただいて、みんなでいろいろなことを考えることができたと思っています。このような主催研修を展開しております。

2. 充実期研修講座

その中で、今日は充実期研修講座について特にお話しさせていただきたいと思います。この講座は、毎年度 20～28 人、校長先生に推薦を得た方に参加していただいています。内容は、参加された先生方各自が勤務校の課題を見つめ、その方が追い掛けたい、これを改善したい、こんな取り組みをしたらいいのではないかと考えて、アクションプランを策定し、それを実践し、そのプロセスを共有して一緒に考えていくという探究型の研修になっています。必然的にインターバル型の研修になっています。

忙しい世代の先生方に参加していただくために、オンラインやオンデマンドを多く取り入れた展開で、集合研修は 4～11 月の間にわずか 2 回だけ、あとは全部オンライン・オンデマンドの展開になっています。参加者は、小・中・高校・特支の先生方で、校種混合でやっています。

ここまで、探究的な研修です、インターバル型の研修です、オンライン・オンデマンド・対面のベストミックスですと言うと、NITS 研修そのままではないかという感じなのですが、本当に正直に言いますと、NITS の方に向けて作っていませんでした。私は、教職大学院の区分では研究者教員なのですが、元々長く高校教員として働いていまして、率直に言うと受け身の研修は大嫌いな人でした。でも、学校の中で常に考えて、もっとこんなこと

をやったらいいのではないか、こんなことをやってみたいなと考えている人間だったので、そういうことを後押ししてくれて一緒に考えてくれる研修がいいのではないか。その人がその人自身として動いて学べる研修、その方が絶対楽しいし、意味もある。しかし、組織の中で何かをするというのは、これは現職で働いている先生方だったら本当に実感すると思いますが、やはり難しいことがたくさんあります。人間関係で引っ掛かってしまったり、うまく調整ができなくてトラブルになったり、そんなことがたくさん想定されます。それを横からアシストしてくれて、コンサルテーションしてくれて、支えてくれる存在がいたら、どんなに心強いだろうかということを考えていたらこんな形になったのです。別に私一人でやっているのではなく、教職大学院の教員みんな、ああでもない、こうでもないと言って作ってきた研修になります。

展開としては次のようになっています。4月に始まって、最初はガイダンスと最新の教育事情や学び続ける教員というところを、動画で講義を配信させていただいて、その後、5月、6月に顔合わせした後、NITSの校内研修シリーズから組織マネジメントの動画を見て、それを基に各自がワークをやった上でオンラインで会ってみんなで協議をするというのを2回やっていきます。そして、その過程で自分が何をしたいかというアクションプランを考えてきて、7月の集合研修で対面であったときに、私はこんなアクションプラン、うちの学校はこういう状況があって私はこんなアクションプランをやってみたいのですが、どうでしょうかということで協議をします。この対面のときにも講義も少し組み込んでいますが、かなり長い時間を協議の時間に充てています。

そして、夏には昨年度の参加者の人たちに「私はこんなふうにアクションプランをやったよ」というようなことをお話しいただく、実践事例を基にしたコンサルテーションの場をつくり、9～10月はアクションプランをやっていく中でコンサルテーションをオンラインで受けながら取り組んでいきます。11月に対面で再び集まって共有して話し合っ、それを通して何を得たかを考えて終わるという流れになっています。

アクションプランには本当にいろいろなものがあります。例えば「若手や単級を初めて経験する人が安心して働ける環境づくり」、単級というのは学年で1学級しかないということです。人口減少県である青森では、そういうことがあるわけです。普通、学年で相談して何かやろうとなると、自分一人でやらなければいけないという学校に初めて行った人がどうすればいいのかという、まさに現場密着のテーマです。

高校では、「国公立大学進学支援アクションプラン—進学を目指す生徒の孤立を解消する農業高校における組織的指導体制の構築」というのがあります。進学校から農業高校に転勤になり、農業高校にも本当は進学を考えている子がいるけれど、そういう子たちが孤立していて支えられていないということに気づいた先生が、実業系の高校で進学指導体制をどうしていったらいいかという実践を、自分ができることと学校の状況の応答の中から考えていくようなアクションプランです。

また、校内研究部を担当している立場から、本当に先生たちが楽しく、自分自身のもので研修してもらうにはどうすればよいかを考えて、100人いる学校で小グループ制を取った校内研修システムを作り上げていくということをやっている方もいました。

本当にさまざまにそれぞれがやりたいテーマでやっていくのですが、実は2日目は午前中150分丸々、自分のやってきたことをグループで協議する時間にしています。次第を確

認した時点では、「えっ、150分も話すのですか」となるのですが、150分では全然足りないのです。4人グループなので1人30分ずつ、発表してみんなからコメントもらったり質疑応答をして深めていくのですが、「もう時間ない？ 次行こう」という感じです。それを4人やって、最後30分で、各グループから1人全体に発表する人を決める話し合いと、その発表をみんなでするための準備をしたら、もうお昼も食べられないぐらいの状況が生まれたりしていました。

このチームも全部校種混合でやっていて、そこでの学びもすごいたくさんあったようで、スライドの下の写真では、奥の人が「え？」という顔で目を見開いています。これは、手前が高校の先生、奥が特支の先生なのです。学校というのはそんなふうになっているのですね、高校というのはそうなのです、ではその中で先生はどうされているのですかみたいな。それはやはり、それぞれ違う学校組織、現場の状況がある中で、驚きを感じたり共感を感じたりしながら、自分の職場を相対化し、俯瞰的に見る機会にもなっていると思います。校種が違うのにすごくみんな盛り上がり、そこから学ぶことがたくさんあるという感じで研修をしてくださっています。

最後に各グループから1人を選んで発表するのですが、ただ発表するのではなく、発表することになった実践者以外の3人は、この人の実践の何がどう素晴らしいのか、ここを聞いてほしいということ、つまり推しポイントを話して、その後で実践者が発表するという流れになっています。

その後は、今度はチームを変えて、同じ校種の人たちで集めて、ミドルリーダーとして学校を動かすときに大切なことという、この研修を通して考えたことをみんなで出し合っ、それをまとめています。これもすごく盛り上がり、彼らが作って発表したのが右側の写真なのですが、このハートマークに気持ちが表れている感じがします（スライド10）。このとき作った成果物で面白かったのは、このチームに限らず「人間性」ということを入れた人たちが多かったのです。研修というのは生き物だなといつも思うのですが、去年まではあまりこれが前面に出ていなかった。今年、この参加者の中で実践を語る中で、この人は現場でこんなふうと同僚を見て、こんなふう語りかけて、こんなふうと同僚の力を引き出して一緒にやっているのだということを感じさせる参加者が何人かいて、そこからきっとお互いに学び合っている。そういうところから人間性という言葉がきっと出てきたのだろうなと思っていました。ここは対面の研修でなければならない部分だとすごく感じました。

3. 充実期研修を通じた学び

充実期研修を通して感じた自己の変化を、最後、省察として書いてくださっています。本当にミドルリーダーとして学校課題を考えられるようになった、先を見据えて周囲の同僚や生徒と関われるようになったというような声もあります。ただ、何でもやればいいというのではなくて、その実践が持続可能なものにするためにはどうしたらいいかを考えたとか。それから、とても多かったのは、自分も挑戦できる、提案していい、実際に足を踏み出してみ、踏み出す勇気と入念な準備と誠意を込めて取り組めばできるのだという実感を得たというような声がとても多くありました。

そして、校種の違いから学び合えるという声もありましたし、やってみてやりがいを感じ

じる、あるいは自分自身のコミュニケーションも今までと変わってきていて、自分の抱える困り感や思いを積極的に伝えていいのだ、そうすることによって、むしろ協働する力を引き出せたりすることもあるのだとか、自分はコミュニケーションが苦手だったけども研修を通じてその苦手感が薄れたと書いてくださった方もいらっしゃいました。

そして、これからの5年間で取り組んでいきたいことをいろいろ挙げていただいているのですが、本当に新たな課題が出てきたら率先して提案して改善につなげたいといった王道の声もあれば、組織の中で声を上げにくい立場の先生に寄り添って、校内の人間関係を良くしていく中でより良い実践につなげていきたいという人もいて、本当にさまざまでした。自分はどうかのかということを考えている、答えがある研修ではなくて自分のための研修なので、見出しているものもそれぞれ違うのだと思います。

中には、この先多忙感を覚えることはあるだろうけれども、この研修で学んだ姿勢を忘れないで、ここで出会った先生たちの顔を思い出しながら頑張りたいと書いてくれた人もいて、学び合いのコミュニティがここに生まれているという感触を得ました。私自身も4月から11月までずっと画面も含めて付き合ってきているので、コンサルテーションを通して伴走してきたのだなという思いを強く感じるラストになったと思っています。

これだと感動物語になってしまうので、一応ちゃんとデータでもいろいろ確認をしています。研修の事前と事後で、仕事への意識を聞いています。主にミドルリーダーに関わる項目を挙げて、それを対応のあるt検定で分析をしています。例えば「私は、多くの教員への助言・支援等の指導的な役割に関して、どのように取り組めばよいかイメージを持っている」「私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を果たすことができている」「仕事の見通しや計画を立てるのが楽しい」といった項目は、いずれも非常に点数が大きく伸びて、効果量も大きくなっています。一方で、「私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割を担うことに対して漠然とした不安がある」「仕事に追われて押しつぶされそうな気持になる」といった項目ははっきり数字が下がっています。こういうデータと一人一人の先生のお声や言葉を思い浮かべながら、効果的な研修の在り方を常に検証しています。

4. 教師をエンパワメントする研修に必要なこと

最後にまとめというか、今後の協議への投げ掛けとなる部分かと思いますが、教師をエンパワメントする研修に必要なことは何だろうかということを、この充実期研修を経て幾つか挙げてみたいと思います。

一つは、専門職であることを前提に何を語っても大丈夫と思える仲間と空間があること。そして、仲間の中にも多様性があること。勤務校や自らの実践を俯瞰し相対化するためのさまざまなレンズを提供するという。やはりいろいろな講義を入れています。最新の教育動向、ラーニング・コンパス、生徒指導提要の改訂、子どもの貧困、ヤングケアラー、インクルーシブ教育のマネジメント、次期学習指導要領の論点なども入れていますし、教育学系のいろいろな理論的な話も所々にポイントで入れていっています。そういうものが、自分の状況を考えるときのレンズになるのではないかなと思っているのです。そのためのレンズとして講義を入れるというイメージでいます。

それから、何とんでも実際に勤務校で動いてみることに、それを支える羅針盤。羅針盤というのは講義もそうなのですが、実はいろいろなワークシートが役に立っていると感じ

ています。そして、伴走し支えるコンサルテーション。これが教職大学院の教員ができるとても大切な部分ではないかと思っています。

以上、少し延びてしまいましたが、教師をエンパワメントする研修について、充実期研修講座を通して考えたことをお話しさせていただきました。ご清聴ありがとうございました。

(和田) 吉田先生、どうもありがとうございました。それでは、次に町支先生、お願いいたします。

『観』を問い直すリフレクションおよび教員研修・管理職研修

1. はじめに

(町支) 帝京大学の町支大祐と申します。佐野さんのお話にもあった NITS フェローとフェローコーディネーターもしております。私からは、『観』を問い直すリフレクション」という帝京大学の教職大学院でやっている実践と、それに関連して教員研修と管理職研修のお話をさせていただきたいと思います。

今日のお題として、大学院での実践と自分が関わっている教員研修や管理職研修の話をしてくださいということだったので、1 番目に研修観の転換が言われているときに、教職大学院は何をするのかということを考えるための事例をお話ししたいと思います。最初の方でもありましたが、先進事例とは特に思っていないくて、似たような実践をされているところもあるかと思うのですが、うちの場合はこうですよというお話をさせていただければと思っています。完成形だとは全然思っていないくて、僕自身も担当として、自分で探究していると言っているのか分かりませんが、迷いながら毎年変えながらやっている現在の時点で話せることというイメージでお話しできればと思っています。

2. 「研修観の転換」の時代に教職大学院は何をするのか（実践事例）

まず、大学院の紹介です。帝京大学の教職大学院は 2009 年創設で 17 年目です。定員 30 名で、他の教職大学院に比べると小さい方だと思います。多摩センター駅の近くにソラティオスクエアという二十何階建てのビルが建ってしまっていて、その 13 階のフロアが教職大学院になっていて、ここでやっている「教育実践リフレクション」という教科について紹介したいと思います。科目名は「教育実践リフレクション」ですが、2020 年から“観”を問い直すリフレクション」と運営側では標榜してやっています。

ちなみに、先ほど吉田先生のお話の中にもありましたが、「研修観の転換」という言葉と「観を問い直す」というのは近いのですけれども、研修観の転換というワードが出てきてそのためにやっているのではなくて、元々「観を問い直す」ということをずっとやってきました。

リフレクションに関してはさまざまな大学院でやられていると思うのですが、ざっくり言うと、現場や実習での経験を振り返って他者からのコメント等を受けて、自らの行動の良し悪しを考え、そこから学びを得ることが全体的には行われていると思うのですが、現実問題としてリフレクションしてもあまり変わらないなとか、リフレクション

した場では「こうした方がいいのではないか」「では、次はそうします」みたいなことが出ても、例えばストレートマスターの方で言うと、子供に対して受け止めることが難しく、説得的に関わってしまうとか、現職院生で言うと、特定のタイプの同僚といつもぶつかってしまう、あるいは管理職とある話題でいつもぶつかってしまう。あるいは、僕自身がいつもやってしまうのは、組織的に物事を進めたいと思っても、抱え込んでしまう。リフレクションしてもしても自分は変わらないなといつも思っています。現実的にはそういうことが結構起きている気がして、今日ここで特に話題にしたいのは現職院生の場合です。

例えば授業といえばこういうものだとか組織ではこれが大事なのだとか、こういうときはこうするものだ、こうすれば大体うまくいく的な自論、悪く言えば思い込みが、ある程度の経験や力が身につくれば強固にあるというのが現職院生だと思っています。これはもちろん悪いことではありませんが、ここを揺るがさないと新しい何かが入っていったり、変化や成長が生じにくいということを、その当時の僕は思って、何を揺るがすことを目指すべきかということを考えていきました。

感じ方や考え方、信念や思想、無意識なものも含めた、外からは目に見えないけれども教師の振る舞いに影響する、その人自身の内部にあるもの、これをひっくるめて「観」とうちの教職大学院では言っています。これが NITS で言っている「観」と同じかどうかは分かりませんが、例えば前提と言われるものや、教師の見え（・聞こえ）。例えば今、ここにいる 100 人ぐらい方を見て、僕が見て目がつくとところと吉田先生が見て目につくところは多分違う。あるいは、教師の実践上の哲学とか理論など、いろいろ言われているもの全部をひっくるめて、雑と言えは雑なのですが、とにかく教師に影響するものを「観」と呼んで、それを「観の氷山モデル」と表しています。氷山の上にある行動や言葉は目に見えるのだけれども、それより深いところにあって見えないのだけれども教師の振る舞いに影響を与えているもの全体をざっくり「観」と呼んでいて、ここを問い直したい、そんなリフレクションにしたいのだと考えています。例えば考え方、感じ方、価値観の中に教師観や学校観、人間観、感受性、そして一番底には「その人らしさ」というのがあると思うのですが、とにかく教師の行動に影響する「観」を問い直したいと思っていました。

では、どのように問い直すのか。まず授業全体の仕組みを説明すると、うちの教職大学院の全ての院生と、ほぼ全ての教員が参加していて、教員と現職院生と学部卒院生が混合で 5~6 人の班を作って、班で対話していく。固定した班で多くの取り組みをやるのですが、ずっと対話していくという授業です。当初はよくリフレクションで言われる ALACT モデルを使っていました。ALACT モデルとは、まず行為があって、リフレクションの場合に扱うのは、学部卒院生では実習での経験、現職院生では過去の勤務での経験を振り返って、本質的な調和への気づきというところに行くときに、八つの問いを使ってその状況を振り返り、行為の選択肢の拡大に行く。当初はできるだけこれに沿う形でやっていたのですが、どうしても、この八つの問いを埋めていくことや、このプロセスを進めていくことに意識が行ってしまう部分があって、ここから離れようと。今、離れられたのか、離れられていないのか、自分でも分からないところもあるのですが、ここから離れてやっついこうなったのです。

今から話すのは、現状こうなったらいいとか、こういうふうに進むことを期待しているのだけれども、必ずしも全体がそうなっているわけではなくて、班ごとにやっている

ので、そのように進んでいるところもあれば、そうなるように時々問い掛けたりしてはいるのだけれども、必ずしもそうなっているとも限らないという曖昧な状況です。

ただ、どのように進むのかということの説明すると、まず話題提供者、班の1人が過去の勤務や実習で感情が動いた瞬間、ポジでもネガでもいいのですけれども、その出来事を語ります。それに対して、聞いていた班のメンバーが、その話を聞いて感じたことや生じた問いを共有してそれを基に語り合います。例えば同僚とぶつかったという話があれば、例えば周りの人が「そんなふうになるのだね」という驚きを表明したり、「自分はそんなふうには言えないからすごいな」と、本当にシンプルなところから始まって、だんだんそのとき同僚の先生はどう感じているのだろうとか、それに対してなぜそういうふうに思っているのかみたいなことをお互いに問うたりしていきます。

そんなふうに自由に話していく時間があって、ALACTモデルもそうですが、ではどうすればよかったかという方には行かないのです。それはしない。最終的にそうなったら、そういう話が出たらいいねとは思っただけだけれども、どうしたらよかったかを考えるところにすぐ行くのはやめましょうと、これは明確に言っています。

どう行くかという、ここで視線を変えて、それまでの対話を基に、その出来事に対する捉えや感じ方が自分と他者で、つまり班のメンバー間で、どう異なっているのかを考えるのです。出来事そのものから視線を外して、むしろその場に視線を移して、あの人はこの話を聞いてこう感じた、でも私はこう感じたという違いに目を向けるということです。

その違いからだんだん掘り下げていきます。感じたことや考えたことの違いから、自分の感じ方、考え方の特徴を考えていく。班の中のあの人はああ考えたけれども、私はこう述べた。なぜ私はそこに関心が向かうのか。例えば、同僚とぶつかってすぐ仲直りできたというエピソードがあったとして、周りの人は「すごいね」「そんなふうに切り替えられるのだ」と言ったけれども、自分は「そう言っているけれど、あの人の中に怒りはまだ残っているのではないか」と見えたとしたら、なぜ自分はそういうふうに目が行くのかということ静かに考えたり、なぜ自分がそう思うのか分からないということ吐露したり。そういうことを考える中で、自分の生い立ちの話とかも出てきたりします。実は中学校のときに部活のキャプテンをしていたのだけれども、こんな経験があって、あのときからかもしれないとか、そういうことも含めて出てくるような対話をして、根っこにどんな「観」があるのかということを考えるということです。

最終的に生じてほしい気づきとしては、自分が無意識に持っていた考え方の癖、こういうところにいつも目が行ってしまうとか、子どものことをこう捉えがちなのだ、こういう子ども観を持っているのだということに気づいていく。「自分はいつもこんなことをしていたな」みたいな、「こうすればいいのですよね」という感じではなく、そういう深い気づきがあることを目指しています。自分がいつもやりがちなことに気づいたら、そこから離れる形でこれからを考えるならどうだろうみたいなことを考えていくという感じです。

3. 教員研修、管理職研修の実践事例

教員研修や管理職研修も基本的には、探究型もやっているのですが、自分の内面に矢印を向けるということで言うと、校内研修でよくあるパターンは、授業デザインを検討しているときに「発問Aかな、Bかな」と考えて、発問Bで行こうと。実際に授業のときもB

を問うただけけれども、やってみてまいちだったときに、振り返りで何を考えるかという、まずはもちろん子どもの様子がどうだったかを考えるのが大事なのですが、ありがちなのは、Bが駄目だったからAがよかったのではないかとか、Bはこうだから駄目なのだということを考えてしまう。これは結果論というのはよく言われることですが、では違うところというと、やはりデザインしたときや授業をしているときにこのタイミングでAを選べる自分になるにはどうすればいいかです。やはり自分だと思うのです。Aを選べる自分になる。もちろん子どもから考えるのだけれども、そのときにAを選べる自分になるにはどうするのかをみんなと一緒に考える。

そのときには、授業場面について八つの問いをするのはあると思うのですが、そうではなくて、デザインしたときに自分がこの教材を見せたときにどういう反応をすると想定していたか。そこに癖があるのではないか。自分の子どもに対する想定の仕事にどんな癖があって、デザイン場面の自分を振り返る。そこから自分の授業観とか子ども観を考える。

管理職研修ではメソッドをやっている、ケースメソッドは状況をストーリーで書いていて、例えば期待して学年主任に据えたミドルが若手にきつく当たっている。若手も確かに実力不足だけれども、ミドルは若手の良さを生かそうとせず、自分の思うどおりにさせようとしているという3ページぐらいのストーリーを読んで、あなたがこの学校の校長だったら誰にどういうふうに関わりますかというお題で考えていきます。

それに対して、こう考えることが大事ですよと返すのではなくて、やってみて、同じケースに取り組んだのに、自分はこうがいいと思った、他の人はこうがいいと思った。そこでさっきの違いの形になるわけです。違いから自分の考え方の特徴に目を向けて、なぜそういう考え方をするのだろうか。つまり氷山の下の方に向かって行って、人材観や組織観を考えるというような感じです。同じものを見ているのに違う考えになるという方が、違いにエッジが立つというか、そこに違いが出るのは考えている人の影響だと思うので、そこに目を向けていくということです。

4. 研修観の転換＝大人の学習観の転換

研修観の転換というのは大人の学習観がどう変わるかということだと思います。つまり、学ぶことのイメージをどう揺るがしていくのかということと言うと、一つはもちろん学ぶことそのものについて直接考えることでもありますが、もう一つは、多様な学び方を体験することで学びの在り方のイメージを揺るがすということです。

多様な学び方の一例としては、矢印の向け方の違いです。例えば理論とかを獲得して知っていくという学びもあれば、自分の行動あるいは組織の中での他者の行動も含めて、外の誰かの行動から学ぶということもあると思うのです。今日ご紹介したのは自分の内面に矢印を向けていく学びです。こういう違いがあるということを考えていくとか。

それから、行動変容のきっかけの違いです。学習とは、経験によって生じる比較的・永続的な行動の変化と定義すると、何かを知ることによって行動が変わるとか、行動そのものについて考えることで行動が変わるのではなくて、先ほどレンズというお話もあったと思うのですけれども、自分の内面について考えて考えて気づいて、世界の見え方が変わる。ちょっとエモい言い方をしすぎかもしれませんが、世界の見え方が変わることで行動が変わる。

以前自分に起きた変化で言うと、先ほど言った教職大学院のフロアのトイレの大きさは

一度も気になったことがなかったのですが、特支の先生と1年間かけてリフレクションをずっとしていたら、何かこのトイレは狭いのではないかなど。そういう見え方が変わることによって行動が変わることがあると思うのです。学んで自分が変わることによって行動が変わるというイメージです。

あるいは、対話の在り方の違いもあると思います。中のゴールや問いがあって対話する。教員から、自分からというのが両方あったとしても、最初にゴールがあって、どうやってそれを目指そうかという対話と、当初はゴールや問いがなくて対話の中で目的とか問いが生まれるような対話があり、リフレクションでやっているのは後者です。これはシンプルだけれども、いろいろな学習者としての経験を、院生は現場を離れて少し時間を取れて学ぶができるわけだから、多様な学びを経験させてあげられるかを考え続ける。シンプルだけれども、教職大学院でやっていることはこれなのかなと思っています。

5. 難しさや葛藤、あるいは論点

子どもの学習観の転換のためには、教員の学習観の転換が必要で、そのために指導主事の学習観の転換が必要。ここがストレートにつながらない部分もあるかと思うのですが、教員養成研修における学びを考えていくのは指導主事なので、指導主事の学習観の転換を考えるために、NITSの地域版マネプロがあると思うのですが、これが大学院の場合だったらどうなるかという、現職院生の学習観の転換が変わるためには、現職院生の学習を司っている大学院教員の学習観の転換を考えなければいけないと思うのです。このスタイルでいいのかどうかというのはあると思いますが、もしこのスタイルで考えるのだったら、では大学院教員の学習観の転換というのはどうやるのか。ここはすごく考えなければいけないことかなと思っています。

うちの場合は、これを始めた当初は結構どうしたらいいのだろうと悩んで、私含めてやはり学習観の転換をどう考えたらいいのだろうと悩んでいたのですが、学習者としてリフレクションに参加するというのをずっとやってきました。大学院教員も話題提供する側になる。それに対して、院生がコメントする側になることもするし、あえて対話型鑑賞みたいな、学校教育に関わるとどうしても何か経験の長さとかが出てきてしまうので、少し距離のあるワークをしたりします。

あとは、今年はやっていないのですが、例えば何かを見てみんながコメントするのを匿名化して、それをICTを使って集めて、そのコメントをリスト化して次の会にいろいろ出たコメントの中でどれがあなたの気づきに一番つながりましたかみたいなことをやって、みんなで話し合ったりして、最終的にこれは面白いよね、ここからいろいろ考えたのだよねみたいなことがあったとしたら、それが誰が言ったのかを最後に明かすと、結構学部卒院生の言葉が大学教員に響いたりみたいなことがあって、そうやって混ぜこぜにして大学院教員も学習者としてリフレクションに参加できるきっかけを作るみたいなことをやってきました。

そうすると、一緒に参加するので、関係性をどう作っていくか。一緒に参加して院生が本音でしゃべれなくなったら本末転倒なので、関係性を作っていかなければいけないです。あとは、大学院でも研修でもそうなのですが、政策の言葉が自分の言葉を抑制してしまうというのは結構あることで、自分の言葉で語って初めてその人の観が現れると思うの

ですが、あなたはなぜそれをしたのでしょうか、個別最適な学びだからみたいなことが、その人の言葉を覆い隠してしまう。これをどうしてだろう、なぜだろうと一緒に考えたりしながらほぐしていく。このあたりが難しさだなと思ったりしています。

最後に、校内研修では、いつ何を振り返るかみたいな学び方の話は求められないことの方が多いです。この授業はどうだったかといった話が多い。そんな中で学び方の話をするというのは、校内研修というのは教員の自律的な学びだと思うので、求められていて返すとか、こちらがやっていることに参加してくれてきっかけになったらいいと思うのですが、入って行って学び方に介入していくというのが、もしかするとその人たちの探究を奪う可能性もあるなというところの迷い。とか言いながら言うのですけれども。でも、そういう迷いとか葛藤は忘れないようにした方がいいのではないかなといつも思いながらやっています。

僕も延びてしまいましたが、以上です。ありがとうございました。

(和田) 町支先生、どうもありがとうございました。

「教職大学院の学びと・・・」

1. はじめに

(鎌田) 皆さん、こんにちは。秋田県総合教育センターの鎌田勉と申します。本日は、昨年度秋田大学の教職大学院で学んだこと、そして現在総合教育センターで自身が行っていることなどについて、話題提供をさせていただきたいと思います。吉田先生と町支先生のように深いお話はできないかもしれませんが、昨年度学んだことの中から、今年度の自身の取り組みにつながっているところについてお話しさせていただければと思っています。

2. 秋田大学教職大学院の1年間での成果と課題

私自身の心の揺れ動きを1年間にまとめてみました。春、入学が決まってから、自信がないなと思ったり、やっていけるのかなと不安に思ったりするところから始まり、その一方で、新たな学びのステージをいただいたことに対する喜びや、自身の「問い」をどのように作ってそれをどのように「解決していく」のか、「考えていく」のかというところのわくわく感があったことを思い出します。

夏を迎える頃には、現職院生の仲間ができ、さまざまなことを語るができるストリートマスターの皆さんとの信頼関係も出来上がってきて、だんだんモチベーションが高まってきたことを実感する中で、それでも自分自身の成長がなかなか自分で見えないところもありました。秋には、勤務校の協力を得てさまざまなデータをいただいたり、実際に生徒の前で話をする機会をいただいたりして、データの活用方法や見通しを探っていたのですが、なかなかうまくいきませんでした。その中で、定期的に発表する場を設けていただいたり、指導教員から励ましの言葉をいただいたりしながら指導教員や周囲の仲間との信頼関係を築けたことが、次につながっていったと思っています。

冬を過ぎて春に向かうころには、自身の研究が着地点までたどり着いたこと、校種や年

齢を超えた仲間ができたこと、自分自身がこの1年間、さまざまな場面で考える貴重な機会をいただいた中から、今後の指針や覚悟が決まったことなど様々なできごとがありました。その一方で、日々生まれる「問い」がずっともやもや続いていて感じていました。

改めて成果を考えると、視座の転換、自身の在り方、教職大学院の学びをどう生徒へ還元していくのかという職責への覚悟や使命感、そして自分自身のリーダー像の明確化が挙げられます。その一方で、自身の力量不足や内省・省察の不足、教職大学院で仲間ができたのに、その仲間とともに学び合いをするような場を自ら設定して一緒に学んできたかという、1年間の最後がちょっと足りなかったかなとも思いました。

3. 主体的に研修を求める姿勢につなげる

今年度新たな職場で、「研修は楽しいのか」、「研修はそもそも必要なのか」、「研修は人を変えるのか。」こういったことを問うのが実は必要なことなのではないかと考え実践しているところです。

なぜそう考えているのかという、総合教育センターでやっている研修の在り方について、対話や協議を通して学びを深めていく取組をしているのですが、現状、講義型を求める要望がかなりある。研修に参加してくださる先生たちの中にもそういった要望がある。この現状を変えていかなければならないだろうと。これこそが、私たち総合教育センターの大きな役割の一つだろうと思うのです。

研修参加者が主体的な研修を求める姿勢につなげていく。そのためには、いろいろな手法があると思うのですが、そのヒントが教職大学院の中にあるのではないかと考えました。昨年度1年間、教職大学院は非常に楽しかったです。なぜ楽しかったのか。日々の取組を通じて指導してくださる先生方と信頼関係を築く場面や、現職院生やストレートマスターとの絆がヒントになり、やはり大事なものは人なのだと考えました。人間関係がすごく大事だということはもちろん分かっていたのですが、教職大学院に行って最初に思ったのは、誰もが前向きだということです。前向きなことはすごく大事なことのだと改めて感じました。

少し不安になりながらも志を同じくして集まった現職の仲間たちと、優秀で力のあるストレートマスターの若者たち。秋田の未来を共に考え、将来を語り合える若者がこんなにもいることに驚きつつ、秋田の未来は明るいなと考えたことを思い出します。また、私たちのさまざまな悩みや葛藤に真剣に向き合ってください大学の先生たちの存在も大きかったと思います。でも、このような空間や環境は当たり前ではなくて、そういうものをみんなで作りに上げていくことが大事なんだと考えました。

それは、秋田大学教職大学院の一つの組織文化なのだなど。この雰囲気の中、みんなで学び合う文化があると。そうであるならば、もしかするといろいろなところで組織の文化を作っていくことが、みんなも前向きになって研修を通して先生たちが成長していくことにもつながるのではないかと考えました。「そもそもを問いながら対話を楽しむ」、「心理的安全性」が認められる、何を言っても大丈夫だという環境において、自分が考えたことを発言する機会や、相手の発言から新たな気づきを得ることは、研修や学びを目指す場においては当然でも、学校現場ではそういった場面があったか。自身の二十数年間を考えたときに、じっくり落ち着いて考え、本質を問うような場面はあったのか。もしそれがあれば、

大学院に行って「そもそもを問う」と言われたときに、「どきっ」としなかったと思うのです。自分がそのような時間を作り出す取り組みや掛けをしてきたかと、考えてみると、相手を尊重しながら対話を楽しむということが、学校現場ではなかなかなかったのではないかと思います。

では、研修とは何か。皆さんが持っている探究心をそっと刺激する行為なのか、それによってどう変容するのか。先ほど思い込みを揺さぶるという話も出ましたが、そこはすごく大事なのだろうなど。「学校とはこうあるべき」、「先生はこうあるべき」、「生徒はこうあるべき」といった「べき」が多いところを、そうではないのではないかと疑ってみる。そこはすごく面白そうだなと思ったところです。研修による変容は、いつどのタイミングで訪れるのか。次の実践にどうつなげていくのか。研修を受けた先生方一人一人違うのだろうと思うことは、面白みを感じるということです。

4. 「新たな教師の学びの姿」の実現を目指した研修デザインの探究

来てくださる参加者の心の一部を刺激するというのが総合教育センターの挑戦なのだろうと。私が所属している総合教育センターの研修チームでは、「研修を面白く」をキーワードにして「研修観の転換」をテーマの1つとして研究をしています。当センターの伊藤所長が常に話している、変化を恐れずに挑戦する姿勢や、思い切ってやってみること、挑戦してうまくいかなかったらまた変えてみることに、そういった言葉も受けつつ、何か新しいことをみんなでやってみようという雰囲気の中でやっています。これも総合教育センターの一つの組織文化なのだろうと思います。

総合教育センターの所内研修として、「研修観の転換」に向けて、昨年度から指導主事研修会を継続的にやっております。本日のコーディネーター和田先生にも来ていただいて、「問い」、「ファシリテーション」というようなテーマについて話を伺いながら、みんなで対話を通して総合教育センターの研修を良くするにはどうしたらいいかという取り組みをしています。いろいろなところでお話を聞く限り、まだまだなのだなという思いも持っております。

新しい取り組みとして、ジョイントリフレクションというものがあります。これは研修をつなぐためにリフレクションを活用して、1期の研修と2期の研修を一体化させていくという取り組みです。今年始めたので、まだまだこの後いろいろな改善があるのかなと思いつつやっております。

5. 自身の取り組み

自身の取組についてお話をすると、研修講座に取り入れた教職大学院での学びの方法として、研修参加者が「自身の問いを作る」ことを行っています。ここがやはり一番大事なところで、学びの出発点になるだろうと。それがないと、なかなか自分事として先生たちは考えない。研修を受けに来て、話を聞いて、新しい知識を得て、分かった気になって、研修をやってきたよというので終わってしまうのではないかと。

そもそもを疑う、参加者の思い込みを揺さぶる時間とか、この研修は必要なのか、この実践は必要なのかとか。学校で「当たり前だよ」と言って流されていることはたくさんあると思うので、それをどうするか。

リフレクションの時間を活用して自身と対話する。自分自身に問い掛けてみる。知っているようで、知らないこと、分かっているようで分かっていないことというのが、いっぱい出てきます。対話の時間では、同じように自分では気づかないこと、周りの人から話をする中で見えてくるものがたくさんあるのだなど。

では実際に自分でどういう研修を作ってやってみたかというところ、道徳教育についての研修をやったので、「道徳教育は高校に必要なのか」という問いを発してみました。それに対して先生方の「問い」はどのようなものですかと。その後、自分自身を顧みる時間、そしてそれを外に出す時間、そして話を聞く時間を取り、リフレクションをする。大事なものは、学校に戻って何をやるのかまでつなげられるか。「よく考えることは考えます。」「気づくことも気づきます。」「いろいろなことを取り入れようと思います。」「それで終わっていないか。実践までたどり着くためにどうすればいいのか考える。この研修の中でやってみたことでした。

今の職場の業務は教職大学院での学びがベースになっていると思います。教職大学院での学びは、その延長上にまた発展形として総合教育センターの取り組みにつながっているのだろうと考えました。

6. やってみたいこと

「参加者持ち寄り研修」では、研修に来る人たちに自身の学びを深める場を提供してみようかなと。提供してみるとどうなるのだろうと。

「Ⅰ期・Ⅱ期接続研修」では、Ⅰ期をやって、Ⅱ期をやってという研修があると、Ⅰ期とⅡ期の間に組み込みの時間があるのが実践できるのですが、Ⅰ期だけで終わってしまうとその後に組み込んでいるかどうかこちらは分からないのです。

最後の「ひたすら対話研修」というのは、対話を基にするとどうなるのかなと考えた研修です。導入の部分というか、始まりに大胆に時間を使う研修を作ったら面白いのかなとか。リフレクションの時間は10分程度取っていますが、10分でその人が何かに気づいて新しいことを生み出すところまでいくかとなると、そのリフレクションの時間をもっともっと取りたいですし、その余白をどうやって生み出すのか。複数の研修担当者が関わることができれば、実現可能なのではないかと考えていました。

7. まとめ

まとめに入ります。教職大学院は、1年間を通じた壮大なリフレクションの時間だったということです。自分と対話しながら二十数年間に新たに価値づけをして、何かを作っていくという、大事な時間だったなど。ただ、全ての人が教職大学院で1年間学ぶ機会を得られるかというところではないので、それならば総合教育センターの研修も、教員生活における貴重なリフレクションの機会になるだろうと。研修に来る先生方の貴重な時間なのですが、リフレクションにぜひたくに時間を使って、じっくり考える、自分を振り返る時間にしていただくのも一つ方法なのではないかと考えました。

参加者が自身の経験と、研修で得た新たな知見を基にして、対話による新たな気づきを振り返りつつ、新たな実践にどうつなげていくか。ここが一番大事なところだと思うのです。気づいて終わりではなくて、どう実践するかまでつなげてほしいなという思いがあり

ます。

終わりに、私自身が教職大学院を経験させていただいて、今の職場に行かせていただいたことで、自分でも分かるくらい少しずつ変わっているところもあるので、できることならば多くの先生方が教職大学院で学ぶことができればいいなと思います。このように考えたのも昨年度の教職大学院での1年間があったからですし、総合教育センターという日々学びの意欲に支えられている職場があるからだと思います。今日ここで話をする機会も、全国大会的なものが秋田であるのは何年かに一度なのでしょうが、そんなタイミングで昨年度教職大学院に行って、今年度研修を行う機関にいるという機会はそうそうないだろうなど。こういった機会を与えていただいたことにも感謝して、これからも謙虚に頑張っていきたいと思っています。

本当にまとまりのないお話ですみませんでした。ありがとうございます。

コメントおよび質疑応答

(和田) 鎌田先生、どうもありがとうございました。これで3人の先生方のご発表が終わりました。これからコメンテーターの方々からコメントを頂きたいと思います。島谷先生、どうぞお願いします。

(島谷) お三方の先生方、本当にありがとうございました。私は、講演した佐野前審議役の後任なのです。ですので、佐野先輩の話も回収しながら、3人の先生の発表に関して、私も今すごく悩んでいることがあるので、それについて先生たちに相談していきたいと思っています。

佐野先輩の「学び合いのコミュニティ」を作りたいという壮大な思いを受け、何とも無茶な挑戦を、私は0→1は結構得意なのですが、誰かが作った道を切り開くのは苦手な方で、何を目指そうかというところから本当にゼロから捉え直しをして、この学び合いのコミュニティ事業が何を指すのかを本当に問い直して問い直して、フェローの皆さまと一緒に挑戦しているところです。

このマネプロは、最終的には子どもの学びを変えるということが最大のゴールで、そのために、それを支える教師の学びはこのままでいいのかということで、研修観の転換を行う。その研修を作るセンターの指導主事の皆さんや校内研を担当する研究主任の先生方の研修の捉え直しをするということをブーストするための仕掛けとして、マネプロというものをやっているという状況ですね。佐野さんから紹介がありましたが、全国7ブロックで、そもそも人の学びというのは何なのか、良い研修とは何なのかというそもそも論をやり続けているのが初年度でした。これは、対象がセンターの指導主事、研究主任で、行きたいという人が自分で申し込んで行ける研修なので、中央研修のように教育委員会の推薦が必要という場ではないので、比較的すごく熱量の高い人たちが集まっている場なのです。どんなに指導主事が頑張っても、リーダーにそんなのは意味がないと言われたら何も進んでいかないので、リーダーの人たちとも対話をする場というリーダーダイアログという場も全国7ブロックで展開しています。

詳細は省きますが、そんな感じで佐野先輩の思いを引き継いでやっています。この研修

設計は、昨日も東北であったのですが、毎回ものすごく悩むのです。NITS のフェローと NITS 職員がとにかく悩んで悩んで研修設計はするのですが、初年度なので何がいいのか分からないのです。なので、絶賛試行錯誤で、型を持たない、作らないということで、とにかく初年度はいろいろな実践を出しています。基本的にはゼロから各ブロックで研修設計をしているので、例えば東北でやったものを関東でやるといったことは一切していません。

研修を作っていく流れとしては、大体いつも Zoom 会議なのですが、プレストをして方向性を決めるのです。今の地域で来る人たちは大体こんな感じかなというのを想定しながら、方向性が決まると、いったんたたきのたたきでスライドを作って、流してみても、そこから非常に時間がかかる行為なのですが、問いを本当にぎりぎりまで練り直すという行為をしながら、ここを狙っていこうとある程度決めているものに対してうまく研修プログラムが設計できているかどうかを問い直し続けるという、かなり時間をかけてやっているものなのです。ですから、いつやっても、「ああうまくいった、最高だった」と思うことが本当にはないのです。

ここからは、皆さんに相談してみたいことということで、たかだか数時間という時間で、研修がどんな役割を担っていくと人の学びをブーストできるのか。学びというのは対話が大事だ、観の問い直しが必要だ、省察が大事だというのは分かるのですが、狙っていく範囲が私の中で定まらないのです。これが今すごく悩んでいるところで、皆さんとお話できればなと思っています。

私が悩んでいる理由の一つ目が、3月まで石川県加賀市で教育長をやっていたのですが、現場に近い方が圧倒的に研修設計がやりやすかったのです。なので、大人の学びをそもそも最初から見ている思考で研修を作ると、必要なものがクリアに見えたというのが一つあったのです。

具体的に申し上げますと、どうやったら子どもの学びが変わるのか、学習観の転換ができるのか、先生たちが変わるのか、授業が変わるのか、見ているところはそこ1点だけだったのです。先生たちの中では0→1フェーズ、やってみよう、一歩目を出す前の人、背中をとにかく押さなければいけない人もいれば、ちょっとやってみただけどうまくいかなかった、やはりこれは無理なのだと言って、元に戻る引力に強烈に引き戻される人もいます。それから、1回やってみて、「こんな感じね」と少しずつつかめて、実践・修正、実践・修正を積み上げていく人たち。いろいろなフェーズの人がいる中で、すごく先生たちが変わっていくプロセスをちょっとずつ見ながら、今はこれが必要、これが必要と言いながら研修を設計していったという思考だったのです。

学びを変える、子どもが主役だということは、かなり観の転換が必要なことであることは確かなのです。なので、自分の文脈に置き換えられないと、新しい行動にはつながらないのだというのが見えて分かったのです。授業を変えるという行為に関しては、マニュアルで tips を教育委員会などから渡しても無理で、つまみ食いも向かないのだなど。先生たちを見ていると、ゼロから自分で進んで初めてつかめるものがある。次のステップはこれかも、足りないものはこれかもという、それぞれのステップがやはりあるのです。

授業を考えているから手法でひたすら悩む傾向があるということと、元に戻る引力がものすごく強い。なので、先生たちを見ている、そもそも論、何のためにというのは絶対に

定期的に引き戻してあげないと、これはかなり迷走するなという感覚があったのです。実践で迷ったときにも、それぞれの判断軸、そもそも何のためというものを持ってないと、進めない、判断できないと思ったので、研修で対話でそもそも何のためというところをやったという感じだったのです。

観の転換というのは研修で起きたわけではなくて、自身で抽象具体を行き来しながら少しずつつかんでいったものだったような感じがありました。なので、具体をやるのは先生たちは得意なので、抽象にとにかく戻してあげる機会を意識的に研修でつくってあげて、ブーストしていく役割が必要なのだなと思ったことと、新しい挑戦には試行錯誤と仲間が絶対に必要なので、研修では本当に学び合いのコミュニティという概念はとても大事な点。別に NITS が研修観の転換と言っているわけではなく、それに倣ったわけでもなく、吉田先生と同じことを言っていますが、必要なものが見えたからそれをやっていくという思考でやっていったのです。それをたまたま研修と呼ばれる場でやっていたということだったのです。なのでごく見えやすかったのですが、研修を考えようという頭になると、途端に目標が見えづらくなるというか、それが私の今の悩みなのです。

もう一つは、昨日の東北マネプロでもやったのですが、人の学びというのはとても複雑で、とても個性があるなということを改めて感じたのです。マネプロの東北版は3回シリーズでやっていて、1回目オンラインでやって、2回目対面でやって、3回目はまたオンラインに戻すというインターバル型のものにしています。1回目で、今まで生きてきた中で、学びはどのようなときに生まれたか、何が一体そのときに作用していたのかということクリアにするところから始めました。そうしたら、とにかくさまざま、作用したものもいろいろでした。そして、時間軸に関しても、とても大きい時間軸の中で経験や出会いや感情、いろいろなものが相まって、人が「あれが学びだったのです」と言えるようなものがやっと形作られてくるというような状況を見て、先ほどの問いに戻るのですが、たかだか数時間という研修の時間で、研修がどんな役割を担っていくと人の学びをブーストできるのかということを考えたいのです。

先生たちからいろいろ聞いて、町支先生は教師のエンパワメントのために研修をどう作るのかとすごく考えられていて、直接研修の話ではないですが、観を問い直すリフレクションというのはやはり人の学び、先生の学びのためには大事だということそこでそこをすごく追究された。鎌田先生は、人の気持ちを刺激するとか、そもそもを問うて、とにかく新たな実践に目を向けられるようなものにしたいというような、少し見えている部分があるとは思いますが、意外とばらばら。合わせる必要があるのかということもあるのですけれども、何となく NITS ですごく大事にしている気づきの醸成というのが、現場から来た人間としては若干生ぬるい感じがあって、もう少しビビッドにしたいという気持ちもあったりします。

というところで皆さんとお話しできればと思います。私からのコメントは終わりにしたいと思います。ありがとうございます。

(和田) ありがとうございます。それでは佐藤先生、こちらからお願いします。

(佐藤) 秋田大学教職大学院でやっていることを紹介したいと思います。大学院の授業

を土曜日1日使って実施し、そこに一般の方を入れたりしているのですが、年間で2~3人程度にとどまっていたり、リアルタイム同時双方向型、オンデマンド型も工夫はしているのですが、なかなか利用者が伸びない状況です。

その一方で、大学教員派遣事業はかなり活発にやっています。それから、スクールリーダー研修講座という、教頭一步手前の小中学校の教員を集めて2日間のものをやっていますが、なかなか今日話で出たような探究型の深まりを見せるようなものになっているかという、なかなか難しいとは思いますが。ただ、学校のSWOT分析をそれぞれ参加者の方々が事前にやってきて4~5人ずつのグループで共有して、その中の1校についてみんなで学校経営戦略マップを作るといふ、NITSでやられている研修を基にしたような活動はやっています。

吉田先生の話聞きながら、やはり今後、オンデマンドやNITSの動画を活用したり、高校や特支に拡大したり、校種混合であったり、秋田県全体を巻き込んでいくもの、それから初任や若手、ミドルや指導主事、管理職研修、また長期的なもの、学校改革型のものにしていく、探究型にしていくことが課題かなと思われたところでした。

教職大学院は、現在20名程度ということで何とか定員を充足してきています。一時15人ぐらいと厳しい時期もあり、今後どうなるかは分かりません。教職大学院では、三つのルームをつくってそれぞれに現職や学卒のバランスの取れた構成として、その中で学び合い、いろいろな助け合いをしています。十和田ルームなどの名前を付けていまして、固有名詞にこだわって、それぞれのルームの特徴を出してもらっています。

私自身が担当している授業の中で、探究型と言えるかどうか分かりませんが、工夫しているところを紹介したいと思います。例えば「学校教育の現代的課題」という1年の前期で全員が受ける、現職もストマスも全員が受けるところでは、各時間帯で30分か40分ぐらい私が話をした後に、現職・ストマスが交ざった形でチームごとに協議をしています。その中で、教職大学院で1年後、2年後どういった姿になりたいのかとか、育成指標（秋田県ではキャリア指標）に照らして自己評価し、また、これまでのキャリアを分析して自己省察を加え、キャリアデザインをする、あと自分のリーダーシップがどういったタイプなのか、どう伸ばすのか、学校学級経営の授業では戦略マップを作るといふような活動をやっていたりします。

学級経営に関わっては北方教育の話もして、やはり秋田県といえば北方教育です。その中で生活綴方教育が展開され、弾圧を受けて消えていくこととなります。その北方教育が大事にしていた北方的環境であるとか、リアリズムですね、子どもから出発して子どもに帰る、子どもの作品を中心にしながら、そこで教師自身が実践や子ども理解を深め、実践を語り合うということを行っている。そういったところにも研修の在り方、研究の在り方の一つのモデルがあるのではないかと思います。そういった歴史についても、秋田に暮らす以上は、ちゃんと把握して考えてもらいたいなと思ってやっているところです。

また、理論と実践の往還とよく教職大学院ではいいですが、それにプラスして、姿勢や態度や価値といったものを考えることもぜひやってもらいたいと思っています。この価値というのが何々観とか生き方、さらに言うと教育基本法の「人格の完成」の人格に当たるようなもので、そこに響くようなものになってほしい。学びが単に理論と実践を学ぶということだけではなくて、自分の在り方を考える。そこに省察が関わる。対話と内省という

のは、先ほど佐野先生の話聞いて加えたものですが、ちょうどここにぴったり来るのではないかと思います。

それから、学校経営に関しては、ミッションや目標を考える、特にミッションをそれぞれに考えてもらう作業をやっています。ミッションというのは、自分自身の過去や未来、それから理念や哲学のようなものを基にしながら生み出していく。それに対して目標は、環境や市場、自分が持っている資源や能力を科学的に分析して作っていくもので、性格が違います。ミッションはナラティブ的なアプローチで考える、目標はアナリティクスのアプローチで分析的に考えることが重要なのではないかという話をしています。

そこで大事にしていることとして、強みにフォーカスする。弱みの追及は原因追及、責任追及、犯人捜しになって、マイナスになりがちなので、強みにフォーカスする。同時に弱みに寄り添う、自己開示をする、助けを求める、そういったやり方を追求するという。また失敗、経験を共有するというのも強調しています。ストマスからすると不安なところはたくさんあるわけで、トンネルの暗さというのは長さも通った者しか分からない。現職院生にはそういった経験を伝えてもらう。

それから育成指標、キャリア指標も標準化されて、競争に使われるのではなく、気づきとして活用できるようにする、自分なりの言葉で表現して交流する、語り合うということが重要なのではないかということを伝えています。

教職大学院に入学した皆さんにはすぐに、先生という呼び方をやめてください、全て「〇〇さん」で通してくださいというふうに強調してやってもらっています。そういったことも、現職が学卒から学ぶということにつながるのではないかと思います。

あと、MUST、NOT、WANTという話もしています。北海道の安平町教育長の井内聖さんが書いていましたが、学校はやらなければならないこと、やってはならないことばかりでやりたいことがない。やはりWANTを増やしていく、何をやりたいのかを考えてもらいたいところです。

権利主体としての子どもを考える、さらに教職員自体も権利主体としてきちんと位置付けることも意識してもらいたいと話しています。また、教員育成ではなくてキャリア形成である、研修というのは受けるものではない。研修の元々の研究や修養は「受ける」と言うことはあり得ないわけで、そういった主体性を獲得してもらう。

それから、学校マネジメントコースの院生の方には、所属校を巻き込んだアクションラーニングを求めています。自分の学校を改善する、それを大学院の中で交流して検討する、そういった在り方は現職研修、一般の研修の中にも当然入れられるのではないかと思います。

皆さんに対して質問は、やってくる人は探究するのですが、そうでない一般の人たちをどう探究型にしていくのが難しい課題です。心や時間の余裕のない中でどうするのか。講義型がいいというのは、考えることが負担で、悩むこともきついと、学びから逃走する教師をどう引き止めるかという課題なのではないか。また、学会への参加や民間教育研究団体がどんどん衰退していくことをどう考えるのかというのものもあるのではないか。もう一つ、何度か出ていますが、NITSと自治体研修センターと教職大学院の連携協働をどう作っていくのが課題かと思ったところで、私の話は終わりたいと思います。どうもありがとうございます。

(和田) どうもありがとうございました。たくさんお話していただいたので、とてもうれしいのですが、時間が本当に少なくなっていました。それでも、簡潔にお二人の質問に答えていただければと思います。

(吉田) ありがとうございます。時間がないので端的に、まず、島谷さんからの質問に関しては、やはり教師のというか、専門職として、その人の内側にあるものに応じていて、そこから変化を目指していくような研修の場と、他者との出会いやそのインパクトによって「変わらなければ」「変わりたい」と思う、その二つのタイプがあるのだろうなと思っていて、私が紹介した充実期研修は、先生たちにまず願いや悩みを語ってもらって、そこにちゃんと動機があって、講義や仲間との関係の中で、ではこれをやってみようとなるという内側の話だと思うのです。

島谷先生をお呼びした指導主事研修会や、先ほど言った外につながっているイングルセミナーは、子ども自身が中学校まで先生が一方向的に話す授業を聞かされてつらかった、もっとグループワークなどをやってほしかったのだと定時制高校に行っている子が語るその声と出会ったときに、私もこれまでは駄目だったという、他者との出会いで揺さぶられて始まっていく世界がやはりあるのだと思うのです。だから、教師の内側にある動機だけで研修を作るというのは、私はちょっと違うかなと。授業観の転換というところまで持っていくときに、教師の内側にあるところだけでやっていくのは難しいではないかと思っています。

探究させられるとってしまうという、佐藤先生からの提起ですが、やはり動機、教師自身の願いや悩みに応える形で研修を作れるかどうかが主体的な研修につながるのかなのだと思いますが、今言った他者からぼんと来た、自分がこれまでやっていたことはもしかして違うのではないかという、ここをどれだけインパクトのある、やはり私は変わらなければいけないのかもと思えるようなものと出会わせられるかという発想ももう一つあってもいいのではないかと思います。

(町支) ありがとうございます。端的にならないのですが、島谷さんの方に関して言うと、島谷さんは、学びをブーストしたい、何がポイントなのかビビッドにしたいという思いで、それが本当に島谷さんがしたいことなのか。島谷さんがしたいことは何なのだろうと思ったのですよね。何を見たいのか、どういう姿を見たいと思っているのか。学びのブーストをしたいのか、それとも変わっている感じを見たいのか、島谷さんのそう思う根っこは何なのかということを考えたりすることから始まるのかなと思ったのです。むかつきますか。大丈夫ですか。

佐藤先生ので言うと、これもあいまいな答えになるかと思うのですがけれども、探究させてしまうことを逆に恐れないというか、結果的に探究させてしまうことも、もちろん一緒に探究するということが大事。探究を無理やりさせると思わないですのだけれども、探究に結果的に付き合わせてしまうこともあるのだけれども、大事なことはそういう姿にさせているということに敏感になることで、最初からさせないようにしようと思うと多分探究も起きないと思うので。それはちょっと言い過ぎかもしれませんが、一緒に探究する。できるだけ探究「させる」にならないようにするのだけれども、でもそうになってしまうこ

とはあるので、そうになってしまうことに気付ける自分であるようにするという、そんな感じかなと思いました。ふわっとした答えですみません。

(鎌田) 島谷さんの問いですが、どんな役割かと。一言で言って、もやもやさせる役割で、自分と対話するともやもやしてくるので、答えにたどり着かなかったりするでしょうし、私たちの役割は、多分そこにファシリテーターとして問いやヒントに関われる。

やる気はどうかと思ったのですけれども、環境とか必要感がすごく大事だなというのと、あとは自分の変容に気づいたときは自分が学んだなというのがすごい分かりやすいところだろうなど。学びの自覚化。自覚したことを言葉にするリフレクションとか、そういったことなのかなと思いました。

吉田先生のお話だと、信頼関係を作った中で巻き込んで一緒にやるという、それも私たちの役割だろうなど。人それぞれの着地点があっていいでしょうし、その人の背景とかその人を形作ってきたものがある中で、それをお互いに受け入れながら面白いなと思えるように仕向けられたらというか、巻き込んで一緒にやっていたらいいなと思ったところでした。

あとは何か変な話ですが、ずっと面白いと言い続けてみる。研修は面白いよねと言い続けてみると、何となくそういうふうになるのかなというところを思ったりしました。すみません。以上です。

(和田) 時間になりましたが、5分ほど延長して、せっかくの機会ですから、皆さまからご質問を受け付けたいと思います。会場の皆さまで発表を聞いて、佐野先生の講演も含めて、ぜひお聞きしたいということがありましたら挙手してお願いしたいと思います。

(Q1) 島谷審議役から、気づきが生ぬるいのではないかというふうなお話があって、佐野さんの方から、薪を例にたとえてもらったのですけれども、薪にもすぐつく薪もあれば、火力の強い薪、長続きする薪もあるので、パネラーの皆さんはどんな薪がお好きでしょうか。そして、そのよい薪の要素というのはどんな要素があるのか、皆さんの薪観をお伺いしたいと思います。

(町支) これは「好き」で聞いてくださったのがすごくありがたくて、好きは結構話せるというか。自分がやはり観を問い直すみたいなのが好きなのですよね。それは多分自分自身がそういう経験をして、この学びを実現したいなと思っているところがあって。なので、薪の好き嫌いということで、よく燃えるのですよね。バーベキューをして。分かります。何か行ったり来たりする感じをみんなが迷いながら、例えば盛り上がるみたいなのは、僕の中ではそんなに大して好きではなく。僕は盛り上がるのが好きなのですけれども。でも、しーんと10分なってもみんながうーんと考えていたところにぽっと何かが出てくるような場を、そういう学び方をみんなが愛せるような空気になるといいなというか。オンラインでも対面でも集まってそういう場の良さを共感できる文化があるコミュニティみたいなのが好き嫌いでいったら好きです。

(島谷) 私は、傾聴する力を持つ主体的な薪でありたいと思います。つまり、薪というと、何か物体みたいに思ってしまうのだけれども、私は触媒という感覚なのです。研修を作る人自身もやはり主体的な存在で、そのときにただ自分の思いではなくて、今現場にいる先生たちは何に困っていて、どんな思いがあって、どんな感覚を抱いているのか。さっき言った動機の話とつながるのですが、そこを日常から常に聞く耳を持ち続けることで、上手な主体的にここではないかみたいなお薪に、動いていけるお薪になるというか、そういうお薪でありたいなと思います。

(鎌田) 私は、人を巻き込みたいのです。仲間と一緒にやりたい。多分自分がやっても火がつかないこともあったりするだろうから、それはもう人に任せてしまうというので、周りを巻き込んでいけるようなお薪がいいなと。誰もがリーダーシップを発揮しながらその場その場でいろいろなところで火がつくようなイメージがあれば、環境としていいのかなとか。研修をやっていく環境とか、その研修をやっている者が自分の職場に戻ったときに新たにそこでまた火が起きるといふ巻き込み型のお薪がいいのではないかと思います。


(佐野) 私のスライドでは四つのお薪の事例を書いて、問い掛け、対話の場のセッティング、仮説の提案。これは NITS からの提案という形で出させてもらったものもそうだと思うのですが、こういうことがあるのではないかとすることを多少理論的にまとめた上で仮説を提案するという方法。それから対話の場と近いのですが、日頃対話していないような他者との出会いをセッティングする。そういった話を四つ書かせてもらっています。

好みはということで聞かれると、多分みんなそうなのかもしれませんが、やはり驚いてもらえるとうれしいなと思うのです。NITS 提案も書いたときはすごく私自身興奮しながら書いたので、自分の書いていることは面白いかもと思い、かつそれを読んでもくれた人がそれを面白いと思えたり、こんなことがあるのだと驚いてもらえたりするということを想像するときがやはり楽しいので、そういう形で仮説の提案をするという形は好きだと思います。


それと近い文脈で言うと、いろいろな話をしていっている中で、町支先生などはすごくうまく事例を入れながら、本当に事例によって人の想像力を喚起させるのがものすごくまいと思うのですが、私はそちらのうまさはあまりないような気がしていて、そこよりも、自分の中での好みというか、どちらかという自分の長所と考えているのは、うまく問うということを常に待っているのです。対話をしていっている中で、この人は何を考えているのだろうと思いながら、どの問いを投げることによってこの場が深まるかということを経験がちなので、そういう意味では私は多分好みという意味でも問いというものが好みなのだなと思っています。回答になれば幸いです。

(和田) どうもありがとうございました。もっとももっといろいろなことをお聞きしたいと思っているのは私だけではなく、皆さんそういう気持ちだと思います。ただ、時間になりましたので、これで閉じさせていただきたいと思います。時間もないのでまとめませんし、まとめる力もないので、もっといろいろな話を聞いたり文献に当たったり、そんな気持ちになったそのままお帰りになって、いろいろ調べていただければと思います。今日は

講演の佐野先生をはじめ、パネリスト、コメンテーターの皆さん、本当にどうもありがとうございました。皆さま、大きな拍手をお願いいたします。



独立行政法人教職員支援機構



教育研究共済

「学び合いのコミュニティ」を形成するために

独立行政法人 教職員支援機構 前審議役
教育行政探究コモンズ合同会社 代表
佐野 壽則



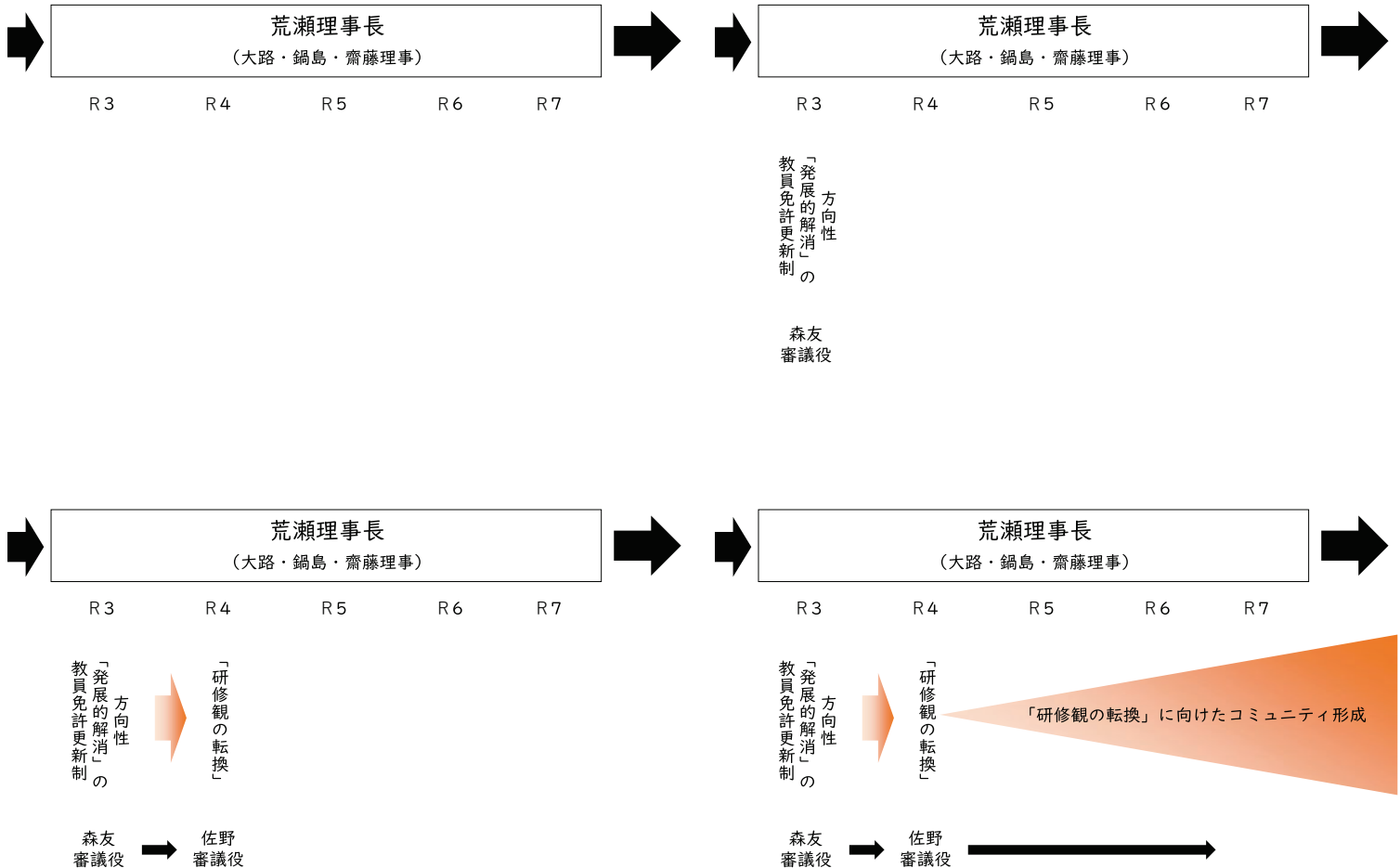
理事長 荒瀬 克己

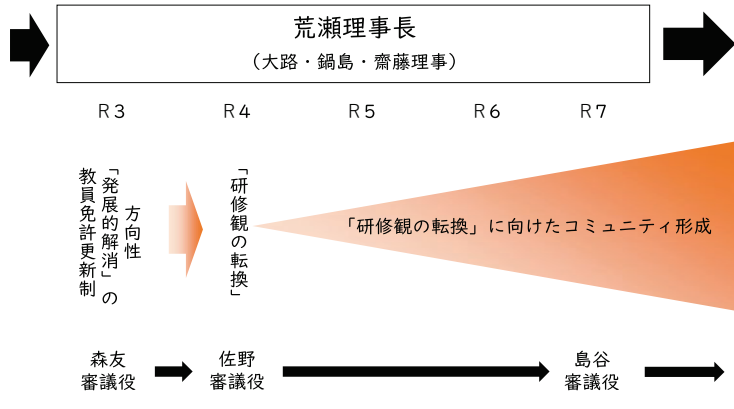
オフィス・スタジオ等



とりわけ、教員免許更新制の発展的解消が決まってから、

この4年間、研修観の転換に向けた試行錯誤





現在も、試行錯誤は続いている



事務局から、

本日は、

大きなタイトルをもらった

「学び合い」のコミュニティの形成

様々な説明の仕方があると思うが、

今日は、

私自身のNITSでの経験や発想をお話することで

ご依頼に応えることにしたい

その中で、

NITSにとって、「学び合いのコミュニティ」の形成は、

これからの「研修観」（それはもしかすると、
教職大学院における学びやこれからの教員養成観に繋が
るものではないかとも考えるが、）を探究する中で、

必然的に出てきた発想だということを

ご理解いただけるかもしれない。

みなさまにとって、何らかの気付きになったり、

この後のパネルディスカッションへの

「薪（まき）」になれば幸いです

4年前にNITSが置かれていた状況と、

その状況にどのように向き合おうとしたか

から、紐解いてみたい

(赴任した後に思ったこと)

NITSは、

研修を「回す」組織なんだな。

研修を「回す」ことは、それ自体大変なことで、

これまでの蓄積の上に、

常勤・非常勤の職員がしっかり回してくれている。

NITSの「足腰」は、しっかりしている。

まずは、NITSが進めてきた

「研修観の転換」について話をしたく、

(4年前、赴任前に思っていたこと)

NITSには、

教職員研修のナショナルセンターとして、

研修に関する、高い「専門性」があるに違いない。

- ・ 研修計画を決める
- ・ 講師のアポを取る
- ・ 教育委員会と連絡調整をする
- ・ 研修設備や宿泊施設を整える
- ・ ICT環境を整える
- ・ 参加者に快適に過ごしてもらう

ただ、

教員免許更新制の「発展的解消」が決定される中、

NITSには、研修を「回す」以上の

役割が求められている

私達は、研修を「回す」だけではなく、

研修を「つくり」、

研修の在り方を全国に「提案する」、

そういった組織となる必要があるのではないか。

その際の発想として、



研修を「つくり」、

研修の在り方を「提案する」のは、

研修環境を整備し、研修を「回す」のとは、

次元が異なる課題だ。

よりよい研修を提供できるよう、

研修の「質」について考える必要があるからだ。

研修環境

研修環境

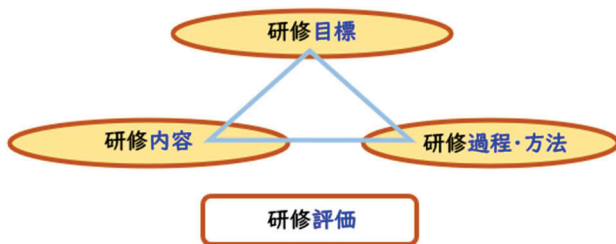
研修の「質」

研修の「質」とは何だろうか。

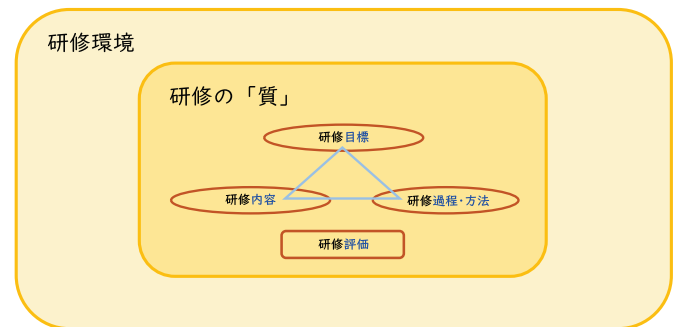
研修の「質」は、例えば、こういったことだとされる。

1. 目的の明確さ（研修のゴールが明確であるかなど）
2. 内容の適切性（最新の知識やスキルが反映されているかなど）
3. 進行と手法、環境（効果的な手法が採用されているかなど）
4. 効果の測定とフィードバック
（受講者のフィードバックを収集し、研修の改善につなげているかなど）

図で整理すると、



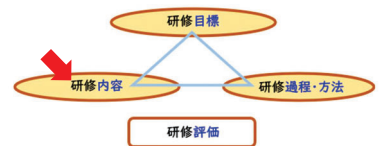
この4つがつながり、実践され、発展していくこと



「教員免許更新制の発展的解消」を受けて、
研修の「質」をよりよくしようと試行錯誤する
出発点となっていたのは、

この4つの中で、

「研修内容」の捉え方だったと考えている。



教職員研修で、「研修内容」として設定しているのは、

ここで、

教育上の「課題」についてだが、

「課題」には、

大きく、二つのタイプのものがあると言われることがある。

「技術的課題」の例

- ・ 風邪をひいたら薬を飲む → 医療の知識で解決可能
- ・ 壊れたパソコンを修理する → 技術者が対応できる
- ・ 設備が不足している → 予算を確保し購入

「適応課題」の例

- ・ 移民の受け入れ → 多文化共生への意識改革が必要
- ・ 環境問題 → 環境負荷の低い生活スタイルの受け入れが必要
- ・ 働き方改革 → 労働時間や勤務スタイルに関する固定観念の
問い直しが必要

「適応課題」は、「探究課題」と

言い換えることができるように思う。

一つは、「解決方法が既に知られている、
または、専門的な知識で対処できる『技術的課題』」
(Technical Problems)

- 過去の知識や経験で解決できる。
- 専門家や制度が既に存在し、解決策が明確。
- 問題を解決する手順が決まっている。

もう一つは、「既存の方法では解決できず、
新たな価値観や行動の変容が求められる『適応課題』」
(Adaptive Challenges)

- 解決策が明確ではなく、試行錯誤が必要。
- 組織や個人の考え方、価値観の変化が必要。
- 長期的な取り組みが求められる。

ここで、

- ・ 解決策が明確ではなく、試行錯誤が必要。
- ・ 組織や個人の考え方、価値観の変化が必要。
- ・ 長期的な取り組みが求められる。

といった「適応課題」の特徴を踏まえて、
私達が日頃使っている言葉に引き寄せると、

以下では、課題は、

「技術的課題」と「探究課題」に

分かれるとして、考えることとしたい。

さて、多くの課題は、

「技術的課題」と「探究課題」の両方の要素を含んでいて、

「どちらとして捉えることが、適切か」を

時々で判断する必要がある。

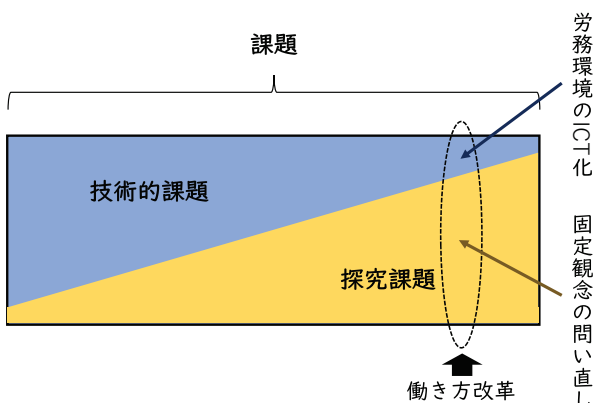
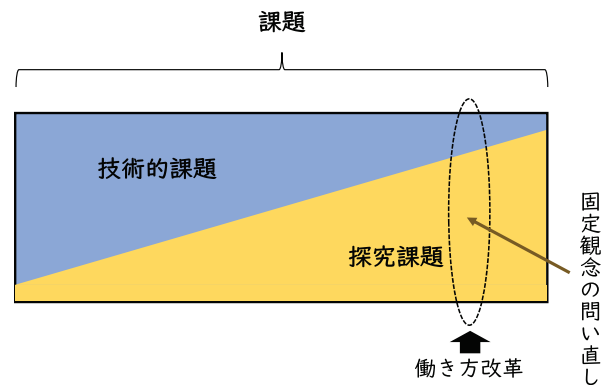
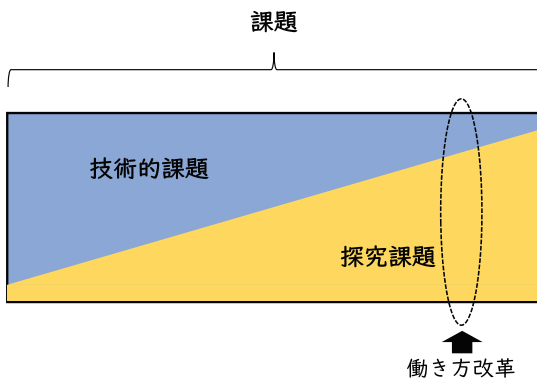
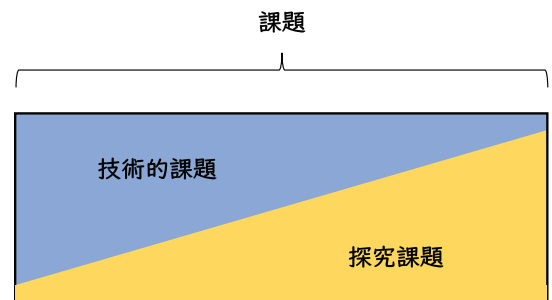
例えば、働き方改革は、大きくは、

労働時間や勤務スタイルに関する固定観念の問い直しが必要な

「探究課題」だと思われるが、

同時に、「技術的課題」の要素（労働環境のICT化など）を含む

図で表すと、



このため、「働き方改革を行うためには、

労働環境のICT化が必要だ」という言い方は、

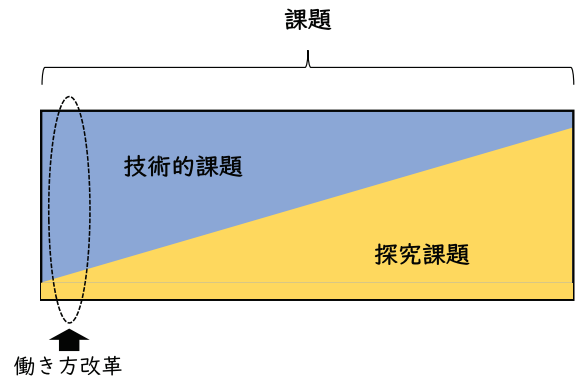
間違っているわけではない。

また、

価値観のすり合わせが進んでいるなど

職場の状況によっては、

「技術的課題」と捉えれば十分ということもあり得る



私達は、様々な課題を、

思うに、

「探究課題」ではなく、

「技術的課題」だと捉えたいと思う傾向が強い。

「既存の方法では解決できず、

「技術的課題」と捉えてよいものを

新たな価値観や行動の変容が求められる課題」と捉えると、

「探究課題」と捉えて対応するのは、

とても面倒そうであり、**出来る限り、**

無駄が大きい。

技術的に対処できる課題だと思えた方が楽だからだ。

反対に、

「探究課題」と捉える必要があるものを

研修のことに話を戻したい。

「技術的課題」としてのみ捉えて、取り組むと、

表面的な変化しか生まれず、無効になる。

教職員研修が対象としている教育上の「課題」は、
どれくらい「技術的課題」で、どれくらい「探究課題」だろうか。

少し前まで、学校では、
知識を伝達する授業や、一定の価値観を前提とした指導が
違和感なく受け入れられていたかもしれない。

そうであれば、教師は、
教科の専門知識と、定まった指導の「型」で教育を行う
「技術的課題」寄りの発想で
対処することもできていたかもしれない

荒瀬理事長が、
「教師は教えた。生徒は学んだか。」
という話をする。

教職員が、

誰一人取り残されることのない
子供を主語とした「主体的・対話的で深い学び」

を目指そうとするとき、

不登校の急増といった、
学校の在り方そのものが問われる状況に

働き方改革を進めながら、
学びの充実を進めるという

向き合おうとするとき、

未知の課題に答えを出そうとするとき、

既存の知識やスキルを適用するだけで

対応することは難しく、

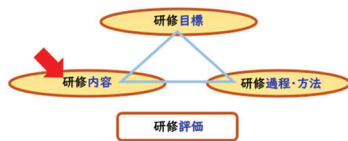
教育は、「技術的課題」に留まらず、

「探究課題」だと捉える必要性が高まっているのではないかと。

教育上の課題（「研修内容」）を、「技術的課題」に留まらない、

「探究課題」だと捉え、

研修をデザインすることを、迫られることとなる。



教育は、以前から、

「技術的課題」に留まらない、「探究課題」だった。

自身の「観」も問いながら、

試行錯誤を続け、実践を変容させていくことが

これまで以上に、求められているのではないかと。

だとすれば、

教育について研修を行っている私達も、

或いは、こういう言い方もできるかもしれない。

ただ、日々の課題への対応に追われる中、

「技術的課題」として捉え、

どうにか対処しようとしてきた。

教育上の課題（「研修内容」）を

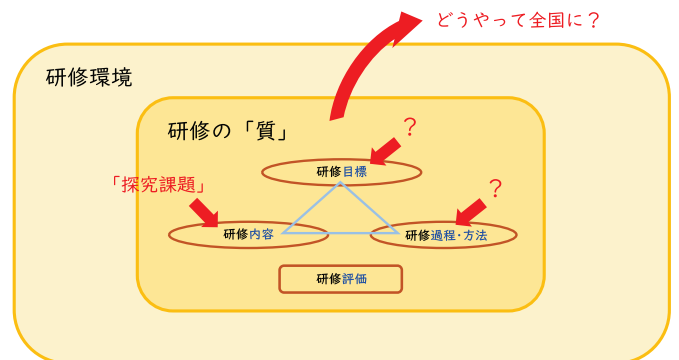
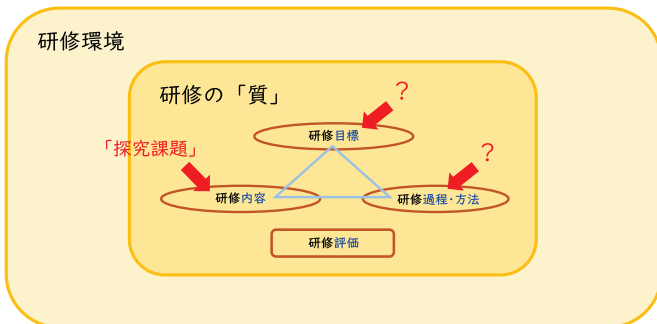
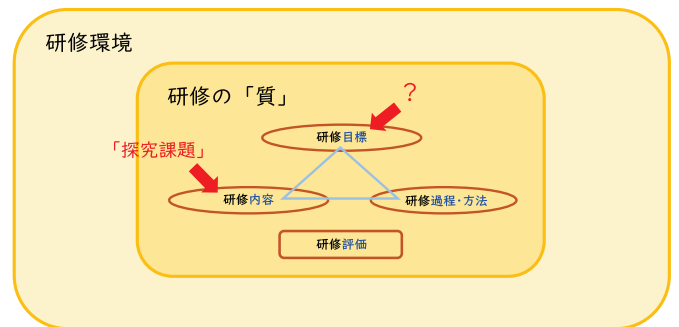
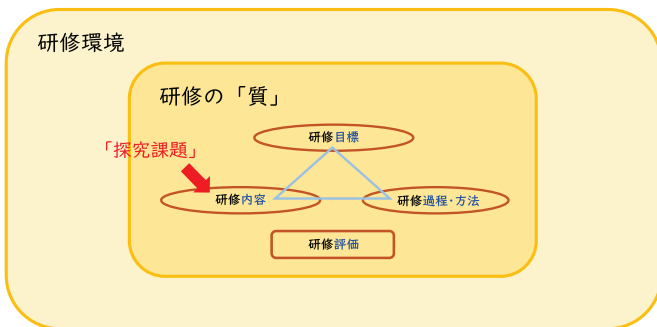
「探究課題」だと捉えたとき、

教職員研修は、どういったことを目指し（「研修目標」）、
どのような展開（「研修過程・方法」）にするといいだろうか。

また、そのような発想に立った研修の在り方を、

どのように全国に広げればいいだろうか。

さて、



まず、教育を「技術的課題」だと捉えた場合の

研修の「目標」や「展開」について考えてみたい。

例えば、授業の進め方について定まった「型」が

あることを前提として研修を行う場合、

また、研修の「展開」としては、

例えば、

研修の「目標」は、例えば、
「参加者が、その「型」を習得すること」
といったものになるように思う。

その「型」について、講義を受けたり、
資料（マニュアル）を読んだり、優良事例動画を見たり、
模擬授業を行ってみたりする研修が
考えられるのではないか。

Zoomやパワーポイントの使い方について

研修を行う場合と、
近い発想だ。

次に、教育を「探究課題」だと

捉えた場合、

研修の「目標」や「展開」は、
どのようなものとなるだろうか。

教育の営みに定まった「解答」はなく、
教師が試行錯誤しながら、自身で考え、
実践を発展させていくものだという前提に立って
研修を行う場合、

研修担当者が目指す必要があるのは、
各参加者がそれぞれなりに気付きを深められるよう、

研修の場を、
参加者が、教育の方向性や手法について、
自身で考える、考えていいと思える場にするのではないか。

これは、一見、当たり前のことのように

聞こえるが、

必ずしも、簡単なことではない。

私達は、教育の方向性や手法には「正解」があり、

それを、文科省や、教育委員会や、研究者が、

教師に伝え、教え、身に付けさせるものだと

考える傾向が強くないだろうか。

実際、研修の参加者の多くから聞くのは、
今求められている教育の方向性や、
明日使える教育手法を教えてほしいという声だ。

そのような、いわば「教え手と学び手の共犯関係」の中で、
研修の場が、求められる教育の方向性を伝えたり、
既存の教育手法を演習させたりすること
ばかりになっていないだろうか。

参加者の中に、
自身で考えていい、
問うていいというモード（心持ち）が生まれることであり、

今後の実践の発展に向けた、
自身なりの「気づき」が
醸成されていく場であることを感じてもらい、

また、
研修担当者である自分として気付くのは、自分の中に、
「目指すべき教育の方向性を教えることができます」、
「明日使える教育手法を教えることができます」
と言いたいと考える「啓蒙的な」願望があることだ。

教育を「探究課題」だと捉えたとき、
まずもって重要なのは、

「教えてほしい」という参加者に、
ここは、他者の「視点」も得ながら、
安心して、
自分で考え、問いを持ち、口にできる場所であること、

教育について、問い、「探究」することは、面白いことだ
と思ってもらえることではないだろうか。

それは、教職員研修の「目標」は、

私達が、考えてきたこと

参加者に自分なりの気づきが醸成される場をつくることで、

各教職員の「探究」を後押しすることを目指す

ことではないかということだ。

ワクワク感と、強い葛藤の双方を覚えながら

それでは、各教職員の「探究」を後押しする上で、

試行錯誤を繰り返す中で、

どのような「展開」（「研修過程・方法」）とすることが

私達が辿り着いた一つの考えは、

考えられるだろうか。

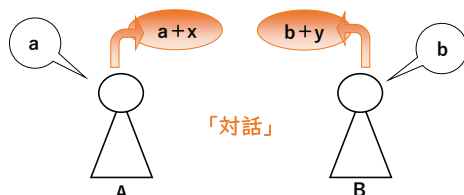
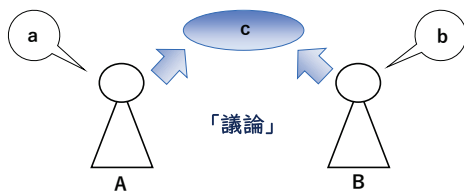
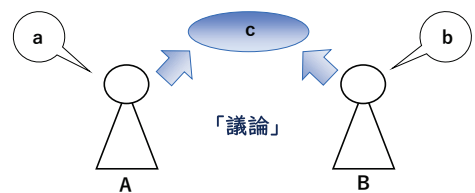
「対話」と「内省」を軸とした展開を大事にすることだった。

「対話」とは、判断をいったん保留して聞き合い、

共に見方や価値観が変わっていくような

コミュニケーションのことを指し、

関係者の合意形成を目指す「議論」と区別される。



「議論」では、結論に向けて意見が取捨選択され、

採択される意見以外は、

修正されたり、否定されたりしていく。

自信がない人は、はじめから「議論」に加わらない。

それに対し、「対話」の場では、

それぞれの問いや思いや考え、発言機会が尊重され、

聞き合うこととなる。

そのような「対話」の時間を、

自身の中で芽生えた「気づき」を

掘り下げ、言語化する「内省」の時間と組み合わせること、

研修の場を、

参加者が、教育の方向性や手法について、

自身で考える、考えていいと

思える場にできるのではないか。

そこを、「先に解答ありき」ではなく、

先に「探究する参加者ありき」で考え、

参加者が、他者の「視点」も得ながら、

「対話」は、

それぞれの「探究」を互いに後押ししやすい

コミュニケーション様式になっている。

さらには、「対話」と「内省」を深める

「問いかけ」や「教材」を工夫することにより、

これまでの研修は、

「解答」を持っている講師がいて、

そのもとで、質問が投げられ、演習を行い、

時間があれば、話し合いが行われる。

そういった展開が多かったのではないか。

それぞれに、自身についての「気づき」、例えば、

自身の実践の特徴についての「気づき」、

自身の考えの枠組みについての「気づき」、

自己の「在り方」についての「気づき」

を深めていくことを大事にする。

私達の

「転換」した。

研修デザインの発想（「研修観」）が、

その「転換」の結果、

伝えるべき「解答」を専ら意識するのではなく、

対話し、内省する参加者は、どのような人達で、

どうすればその人達の対話や内省を深めることができるかを、

できる限り深く想像しながら、

研修をデザインすることが、普通になった。

試行錯誤を進める中で、

「対話」と「内省」を軸として

「気付きが深まる場」をつくらうとすると、

次のような問いについても、考えてきた。

「理論」は、

どのような価値を持つのだろうか。

例えば、

私達は、研修において重要なのは、

「主体的・対話的で深い学び」という教育「理論」は、

「理論」の中身もさることながら、

教職員の学びにおいて、どのような価値を持つだろうか。

「理論」の捉えられ方だと考えた。

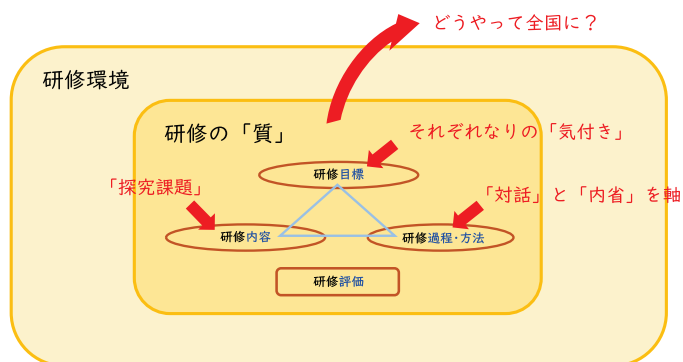
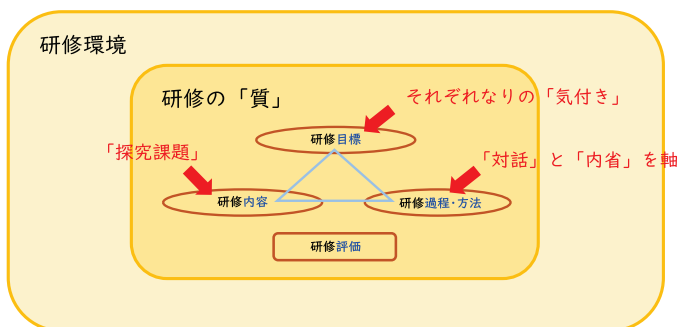
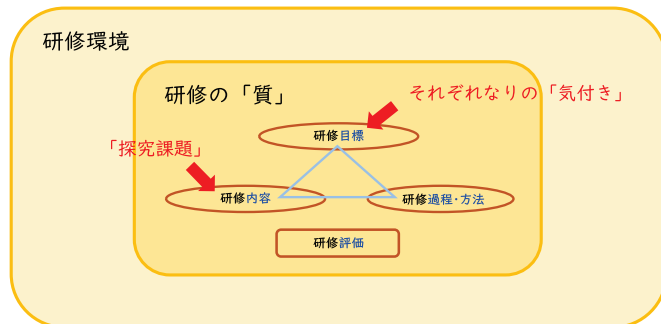
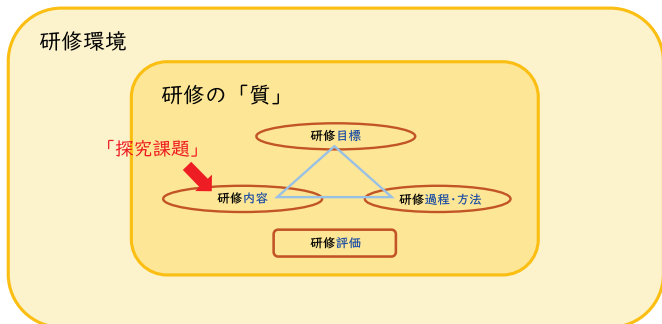
「理論」が、「正解」として提示され、捉えられると、
 参加者は受け身で受容するだけで頭も心も働かず、
 自身のこれまでの実践、
 これからの実践と関連づけにくく、応用が効きにくい
 他人事の「情報」になってしまう。

他方、「理論」が、
 「対話」や「内省」を深めるための
 一つの「視点」として扱われると、
 「理論」は、参加者がその視点から自身の実践を振り返り、
 今後の発展に向けた気付きを生む「源泉」となる。

それでは、

試行錯誤の中で、私達は、
 教職員研修の在り方について、このような考えに至ったが、

教職員研修のナショナルセンターとして、
 そのような発想に立った研修の在り方を、
 どのように全国に広げればいだろうか。



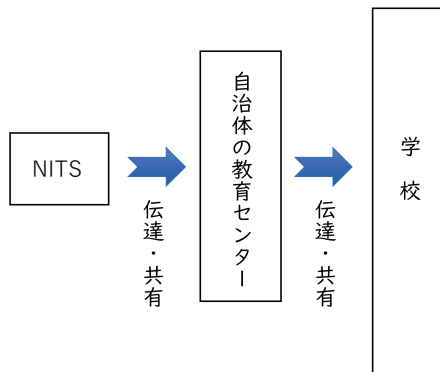
皆さま、どう思われますか？

少しだけ考えてみてもらって、

よければ、隣に座っている人と話をしてみてください

すぐに思いつくのは、

こういう方法かもしれない。



実際、私も、このイメージを持っていた

或いは、このイメージを持っていたがゆえに、

ここで、少しだけ、問わず語りをさせてもらいたい

文部科学官僚になったと言ってもいいかもしれない

| | |
|-------------|---|
| 1977年 | 徳島県徳島市生まれ |
| 1982年 | 徳島市立佐古小学校入学 |
| 1987年-1989年 | カナダ・ジェイシーケッチャム学校 |
| 1989年 | 徳島市立徳島中学校入学 |
| 1992年 | 徳島市立高等学校入学 |
| 1996年 | 東京大学法学部入学 |
| 2000年 | (株)三井物産入社・退社 |
| 2002年 | 文部科学省入省 |
| 2002年-2004年 | 高等教育局大学課 |
| 2004年-2006年 | スポーツ・青少年局青少年課 |
| 2006年-2007年 | 初等中等教育局児童生徒課 |
| 2007年-2009年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課 |
| 2009年-2011年 | カナダ・プリティッシュコロンビア大学留学：修士（教育行政） （※約半年間、カナダ・オンタリオ州教育省にてインターン） |
| 2011年-2012年 | 初等中等教育局教職員課・財務課（課長補佐・室長補佐） |
| 2012年-2015年 | 出向（大分県教育委員会教育改革・企画課長） |
| 2015年-2017年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課（専門官・課長補佐） |
| 2017年-2019年 | 高等教育局国立大学法人支援課（課長補佐・企画官） |
| 2019年-2022年 | 在英日大使館（一等書記官・参事官） |
| 2022年- | (独)教職員支援機構（副課長） |

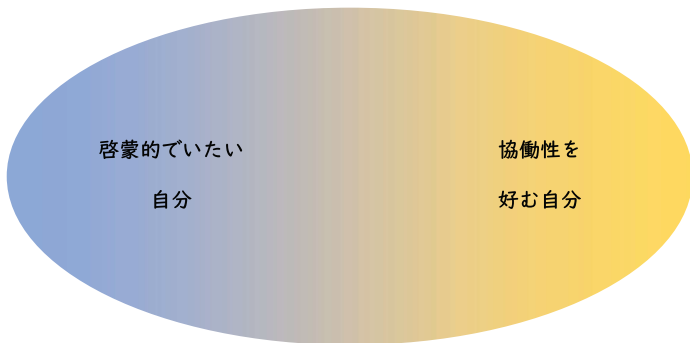
| | |
|-------------|---|
| 1977年 | 徳島県徳島市生まれ |
| 1982年 | 徳島市立佐古小学校入学 |
| 1987年-1989年 | カナダ・ジェイシーケッチャム学校 |
| 1989年 | 徳島市立徳島中学校入学 |
| 1992年 | 徳島市立高等学校入学 |
| 1996年 | 東京大学法学部入学 |
| 2000年 | (株)三井物産入社・退社 |
| 2002年 | 文部科学省入省 |
| 2002年-2004年 | 高等教育局大学課 |
| 2004年-2006年 | スポーツ・青少年局青少年課 |
| 2006年-2007年 | 初等中等教育局児童生徒課 |
| 2007年-2009年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課 |
| 2009年-2011年 | カナダ・プリティッシュコロンビア大学留学：修士（教育行政） （※約半年間、カナダ・オンタリオ州教育省にてインターン） |
| 2011年-2012年 | 初等中等教育局教職員課・財務課（課長補佐・室長補佐） |
| 2012年-2015年 | 出向（大分県教育委員会教育改革・企画課長） |
| 2015年-2017年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課（専門官・課長補佐） |
| 2017年-2019年 | 高等教育局国立大学法人支援課（課長補佐・企画官） |
| 2019年-2022年 | 在英日大使館（一等書記官・参事官） |
| 2022年- | (独)教職員支援機構（副課長） |

憧れの人？

ガンジー、マーティン・ルーサー・キング

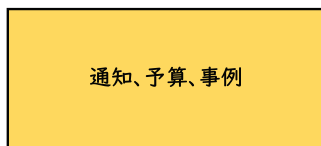
マリア=テレジア、エカチェリーナ2世

団地、生徒会、パリ・コミュニケーション、テニスサークル



| | |
|-------------|---|
| 1977年 | 徳島県徳島市生まれ |
| 1982年 | 徳島市立佐古小学校入学 |
| 1987年-1989年 | カナダ・ジェイシーケッチャム学校 |
| 1989年 | 徳島市立徳島中学校入学 |
| 1992年 | 徳島市立高等学校入学 |
| 1996年 | 東京大学法学部入学 |
| 2000年 | (株)三井物産入社・退社 |
| 2002年 | 文部科学省入省 |
| 2002年-2004年 | 高等教育局大学課 |
| 2004年-2006年 | スポーツ・青少年局青少年課 |
| 2006年-2007年 | 初等中等教育局児童生徒課 |
| 2007年-2009年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課 |
| 2009年-2011年 | カナダ・プリティッシュコロンビア大学留学：修士（教育行政） （※約半年間、カナダ・オンタリオ州教育省にてインターン） |
| 2011年-2012年 | 初等中等教育局教職員課・財務課（課長補佐・室長補佐） |
| 2012年-2015年 | 出向（大分県教育委員会教育改革・企画課長） |
| 2015年-2017年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課（専門官・課長補佐） |
| 2017年-2019年 | 高等教育局国立大学法人支援課（課長補佐・企画官） |
| 2019年-2022年 | 在英日日本大使館（一等書記官・参事官） |
| 2022年- | (独)教職員支援機構（審議役） |

| | |
|-------------|---|
| 1977年 | 徳島県徳島市生まれ |
| 1982年 | 徳島市立佐古小学校入学 |
| 1987年-1989年 | カナダ・ジェイシーケッチャム学校 |
| 1989年 | 徳島市立徳島中学校入学 |
| 1992年 | 徳島市立高等学校入学 |
| 1996年 | 東京大学法学部入学 |
| 2000年 | (株)三井物産入社・退社 |
| 2002年 | 文部科学省入省 |
| 2002年-2004年 | 高等教育局大学課 |
| 2004年-2006年 | スポーツ・青少年局青少年課 |
| 2006年-2007年 | 初等中等教育局児童生徒課 |
| 2007年-2009年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課 |
| 2009年-2011年 | カナダ・プリティッシュコロンビア大学留学：修士（教育行政） （※約半年間、カナダ・オンタリオ州教育省にてインターン） |
| 2011年-2012年 | 初等中等教育局教職員課・財務課（課長補佐・室長補佐） |
| 2012年-2015年 | 出向（大分県教育委員会教育改革・企画課長） |
| 2015年-2017年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課（専門官・課長補佐） |
| 2017年-2019年 | 高等教育局国立大学法人支援課（課長補佐・企画官） |
| 2019年-2022年 | 在英日日本大使館（一等書記官・参事官） |
| 2022年- | (独)教職員支援機構（審議役） |



いじめ、不登校など

通知、予算、事例集によるアプローチでいいのだろうか？

| | |
|-------------|---|
| 1977年 | 徳島県徳島市生まれ |
| 1982年 | 徳島市立佐古小学校入学 |
| 1987年-1989年 | カナダ・ジェイシーケッチャム学校 |
| 1989年 | 徳島市立徳島中学校入学 |
| 1992年 | 徳島市立高等学校入学 |
| 1996年 | 東京大学法学部入学 |
| 2000年 | (株)三井物産入社・退社 |
| 2002年 | 文部科学省入省 |
| 2002年-2004年 | 高等教育局大学課 |
| 2004年-2006年 | スポーツ・青少年局青少年課 |
| 2006年-2007年 | 初等中等教育局児童生徒課 |
| 2007年-2009年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課 |
| 2009年-2011年 | カナダ・プリティッシュコロンビア大学留学：修士（教育行政） （※約半年間、カナダ・オンタリオ州教育省にてインターン） |
| 2011年-2012年 | 初等中等教育局教職員課・財務課（課長補佐・室長補佐） |
| 2012年-2015年 | 出向（大分県教育委員会教育改革・企画課長） |
| 2015年-2017年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課（専門官・課長補佐） |
| 2017年-2019年 | 高等教育局国立大学法人支援課（課長補佐・企画官） |
| 2019年-2022年 | 在英日本大使館（一等書記官・参事官） |
| 2022年- | (独)教職員支援機構（審議役） |

カナダ・オンタリオ州教育省

LNS (Literacy and Numeracy Secretariat: 言語力・数学力向上局)



継続的な学力向上を州全土で実現するためには、統治機構やアカウンタビリティなどの制度改革だけでなく、学校・教室における実践 (school and classroom practices) を改善するための持続的な取組を進めることが必要不可欠である。何千何万もの教室で日々行われている「教える・学ぶ」という営みを変えていくことがその核であり、そのためには、教育に関わる全ての関係者たちが結束し持続的に取り組む必要がある。

(カナダでの修士論文)

果たして私は、教育を良くすることに対してどん欲だったのだろうか、むしろ自分がやり易いこと・評価されることに目を奪われ、それが現場の改善に結びついているかということの間接行政であることを口実に、軽視してきたのではないかという思いを強くした。

カナダ (LNS) の取組で、強く意識されていたのは、

指導主事がCritical Friend (「批判的友人」「触媒」「翻訳者」として、

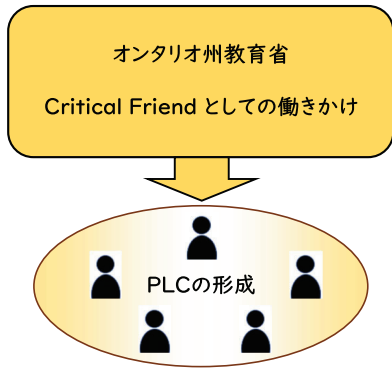
各学校でPLC (Professional Learning Community) の形成

を促すこと

Q. LNSの戦略が学力向上成果を上げている最大の理由は何か？

LNS局長メアリー・ジーン (Mary Jean Gallagher)
「児童が作成した成果物を真ん中に置いて、児童が次のレベルに進むためにどう働きかければよいかを、協働的に議論・追求する習慣が学校・教師の間に浸透したこと」

このとき、私が得たイメージ



| | |
|-------------|---|
| 1977年 | 徳島県徳島市生まれ |
| 1982年 | 徳島市立佐古小学校入学 |
| 1987年-1989年 | カナダ・ジェイシーケッチャム学校 |
| 1989年 | 徳島市立徳島中学校入学 |
| 1992年 | 徳島市立高等学校入学 |
| 1996年 | 東京大学法学部入学 |
| 2000年 | (株)三井物産入社・通社 |
| 2002年 | 文部科学省入省 |
| 2002年-2004年 | 高等教育局大学課 |
| 2004年-2006年 | スポーツ・青少年局青少年課 |
| 2006年-2007年 | 初等中等教育局児童生徒課 |
| 2007年-2009年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課 |
| 2009年-2011年 | カナダ・プリティッシュコロンビア大学留学：修士（教育行政） （※約半年間、カナダ・オンタリオ州教育省にてインターン） |
| 2011年-2012年 | 初等中等教育局教職員課・財務課（課長補佐・室長補佐） |
| 2012年-2015年 | 出向（大分県教育委員会教育改革・企画課長） |
| 2015年-2017年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課（専門官・課長補佐） |
| 2017年-2019年 | 高等教育局国立大学法人支援課（課長補佐・企画官） |
| 2019年-2022年 | 在英日大使館（一等書記官・参事官） |
| 2022年- | (独)教職員支援機構（審議役） |

カナダでの学びを基に展開

| | |
|-------------|---|
| 1977年 | 徳島県徳島市生まれ |
| 1982年 | 徳島市立佐古小学校入学 |
| 1987年-1989年 | カナダ・ジェイシーケッチャム学校 |
| 1989年 | 徳島市立徳島中学校入学 |
| 1992年 | 徳島市立高等学校入学 |
| 1996年 | 東京大学法学部入学 |
| 2000年 | (株)三井物産入社・通社 |
| 2002年 | 文部科学省入省 |
| 2002年-2004年 | 高等教育局大学課 |
| 2004年-2006年 | スポーツ・青少年局青少年課 |
| 2006年-2007年 | 初等中等教育局児童生徒課 |
| 2007年-2009年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課 |
| 2009年-2011年 | カナダ・プリティッシュコロンビア大学留学：修士（教育行政） （※約半年間、カナダ・オンタリオ州教育省にてインターン） |
| 2011年-2012年 | 初等中等教育局教職員課・財務課（課長補佐・室長補佐） |
| 2012年-2015年 | 出向（大分県教育委員会教育改革・企画課長） |
| 2015年-2017年 | 初等中等教育局初等中等教育企画課（専門官・課長補佐） |
| 2017年-2019年 | 高等教育局国立大学法人支援課（課長補佐・企画官） |
| 2019年-2022年 | 在英日大使館（一等書記官・参事官） |
| 2022年- | (独)教職員支援機構（審議役） |

福井大学柳澤教授との会話（令和4年4月）

佐野：福井大学のライバルは、どこですか？

柳澤さん：オンタリオ州です。

佐野：実は、私、オンタリオ州にいたんです。

柳澤さん：何が印象的でしたか？

佐野：PLCの形成を重視しているところです。

柳澤さん：やっぱり、そこですよ。

同じことを考えてるんだな

ずっと、深かった

令和5年1月～3月頃

福井大学、松木教授、柳澤教授から、2週間おきに、2時間程度、

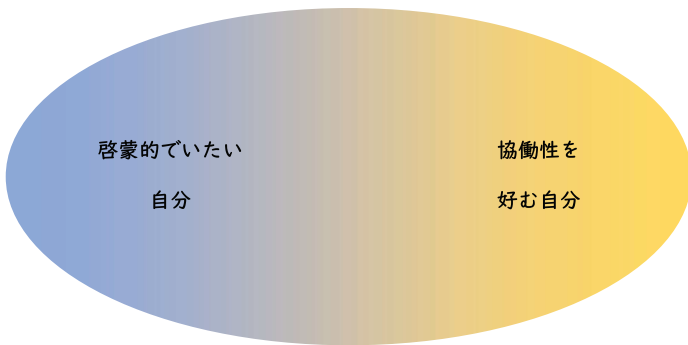
とても、贅沢な時間

令和5年4月から始める「NITSマネプロ」や、「研修観の転換」の

中核として位置付けた「コア研修」へのご示唆をいただく

個々の力を高めることは大事なのですが、**それ以上に、職員同士**
で研修デザインについていつも研究し、発展させていく、そういった
組織文化づくりにチャレンジすることの方が、厚みや可能性が出て
くると思います。」

それでも、どこか、まだ半信半疑



まずは、教え手側が、

PLC形成に向けた知識(「留意点」)を示すことが重要

という発想が、抜けきれない

それでも、参加者を主語とした、

「対話」と「内省」を軸とした学びにチャレンジしたい

そこに回答があるかもしれない

とも思った

マネプロ (研修マネジメント力協働開発プログラム)



○令和5年4月より、実施

○本プログラムは、教育委員会から派遣された特別研修員をはじめNITSに在籍する職員が、「研修観の転換」の実現に向けて考え、探究していくことを通じて、研修マネジメント力の育成を図る**探究型研修プログラム**

○2週間に1回程度、約2時間の対話の時間を確保し、年間を通じて実施

令和5年度のマネプロの軌跡

マネプロのテーマ
(1年間で14回実施、毎回20名程度で、2~3時間の対話)

- ① 自己紹介・自身の経験・考えていること
- ② 平成28年・令和3年・4年管申、審議まとめの読み込み
- ③ ②を踏まえた「これから求められていく教職員研修」について
- ④ 「探究とは」についての自分なりの仮説づくり
- ⑤ 過去4回の活動の振り返り→「探究」について自分の考えを記録
- ⑥ リフレクションについて(熊平美香講師)
- ⑦ 「探究的な学び」、「探究的な教職員研修」とは
- ⑧ 「4月からこれまでの自身の考えの変化」について
- ⑨ 「研修デザインの三角形」、今年度・次年度の中央研修の在り方





「NITS提案」より（NITSの令和5年度最大の気付き）

（前略）

マネプロを始める前は、このような対話を通した学び合いは、時間がかかる割に（といっても、業務時間の2%程度ですが）、成果が乏しいのではという懸念もありました。

NITSの令和5年度最大の気付きは、それぞれがそれぞれの気付きから学ぼうとする環境が醸成されることは、実践を発展させる大きな力になるということです。

実際、マネプロを始めてから見られたのは、「教職員の学び」について考えることへの関心の高まりであり、職員間の関係性の深まりであり、文献を読み、視察に行き、そこそこで気付きや考えを話し合い、それらからの気付きを、NITSの研修に活かすのみならず、NITS外の研修担当者とも共有していこうとする姿です。NITSが、組織として「研修観の転換」に向かっていく上で、マネプロは、中心的な役割を果たしたと考えています。

コミュニティ形成について、違うイメージが生まれてきた

薪をくべる



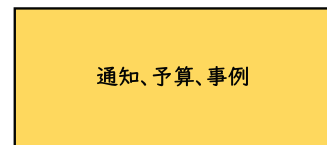
それぞれの中で、組織の中で、くすぶっている問題意識、いいものをつくりたいという思い、

「今の研修のやり方では良くないと思っているが、何をどう考え、

どこから手を付ければいいのか分からない、悩みを共有し、

話し合おうにも、そのための言葉が見当たらない」

薪をくべる



手法としては、包含されている

一番に、意識し、想像し続けているのは、

ただ、

伝えるべき指針は何かということではなく、

なので、例えば、

コミュニティやコミュニティメンバーの状況であり、

研修では、情報を伝えきろうとしがちだが、

組織として試行錯誤が行われているかであり、

コミュニティが醸成されつつある様子であれば、

コミュニティが発展しているか

その見取りをもとに、それ以上の情報提供はやめる

薪が、主役になってはいけない

… なる必要もない

気を入れて、

心を込めて、

力は抜いて

改めて、

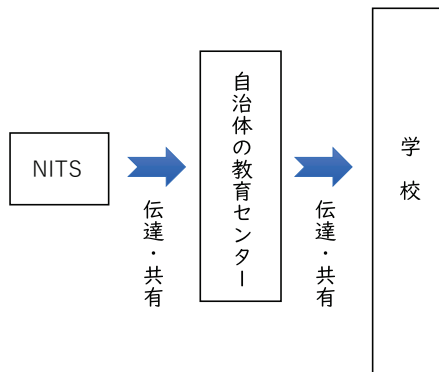
教職員研修のナショナルセンターとして、

「対話」と「内省」を軸とする発想に立った研修の在り方を、

どのように全国に広げればいだろうか。

すぐに思いつくのは、

こういう方法かもしれない。



ただ、

この方法は、

定まった「正解」があることを前提とした、

研修の仕方に似ている。

NITSが「正解」を持っていて、

それを、自治体の教育センターに伝える。

教育センターは、その「正解」を、学校に伝える。

そのような在り方に慣れた教師は、

子供に「正解」を伝える。

そういった「相似形」になっていく。

私達が考えたのは、

教育を、「技術的課題」に留まらない「探究課題」と捉え、

それぞれの気付きが深まる場をつくることだった。

であれば、

全国とともに、よりよい教職員研修の在り方を

目指すときに必要なもの、

さらには、

よりよい研修の在り方について

気づきを深め合い、試行錯誤するコミュニティが、

多様な形で発展することを、「薪」をくべ、

後押しするアプローチではないか。

私達自身も、

全国の研修担当者とともに、よりよい教職員研修の在り方に

向けた「気づき」を深め、試行錯誤し続けようとする

コミュニティの一つではないか。

「正解」ありきのアプローチではなく、

よりよい教職員研修の在り方について、それぞれの研修担当者の

気づきが深まる場を醸成するアプローチではないか。

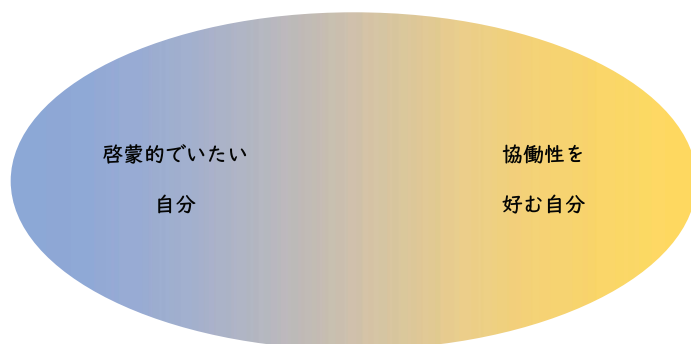
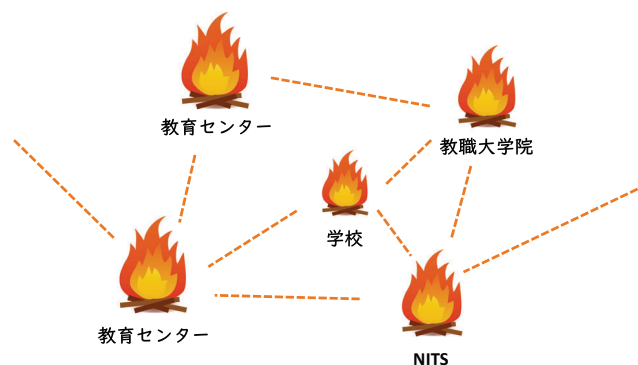
そして、実は、

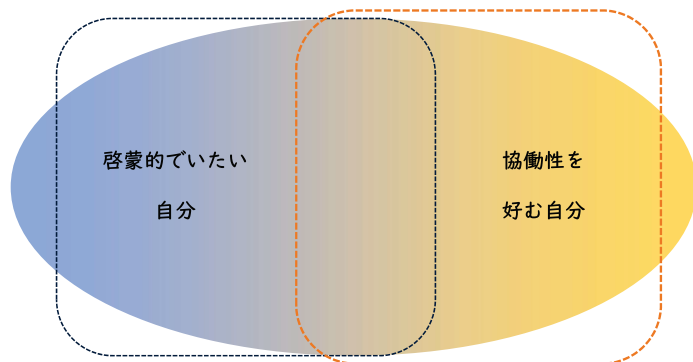
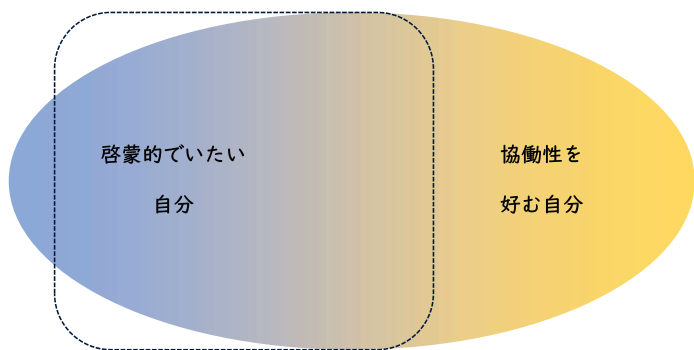
私達が考えるに至った研修の在り方も

一つの「仮説」に過ぎず、

こういった発想をもとにすると、

こういった図が思い浮かぶ。

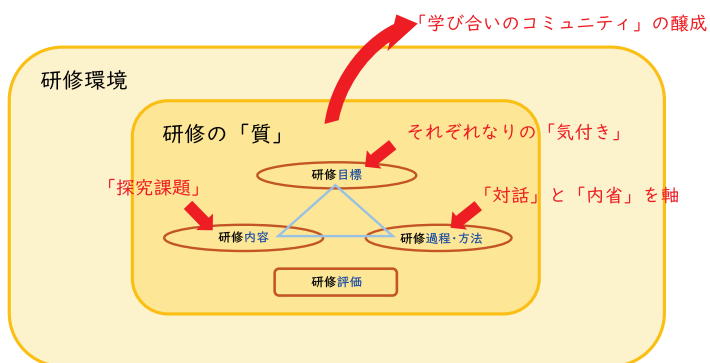
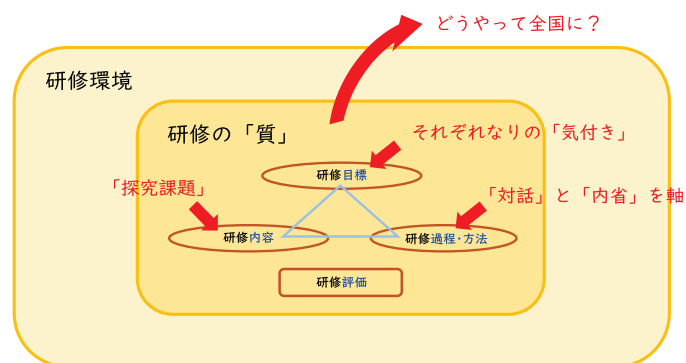




そういった葛藤の上に、

研修担当者間の「学び合いのコミュニティ」が、
各地域で醸成していくことを後押ししようとする取組

を進めることとした。



本事業について、

教職員支援機構のホームページでは、

以下のように記載している。

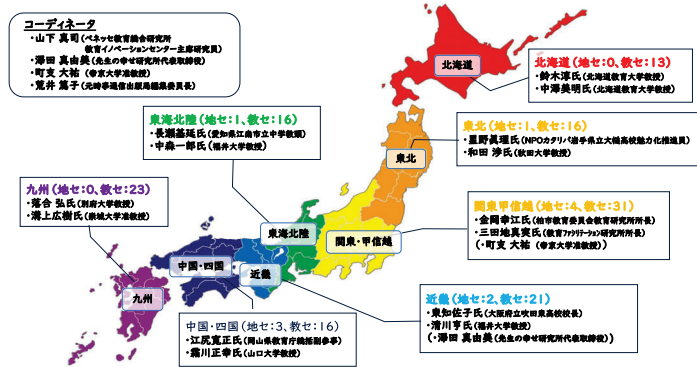
機構では、教職員研修が充実し、それを通じて子供たちの学びがよりよいものとなるよう、「研修観の転換」に向けた取組を進めているところです。

「研修観の転換」は、機構職員を含め全国で教職員研修に携わっている担当者の、学びの「観」が広がったり変わったりする営みであり、研修担当者がこれまでと異なる研修の在り方に取り組み、その経験から得られた「気付き」を互いに学び合う中で、徐々に醸成されていくものだと考えています。

機構においては、「研修観の転換」に向けて学び合うコミュニティが、
 教職員研修を実施している各地の組織（機構を含め、教育センター、
 教職大学院、学校等）の中で形成され、つながっていくことで、
 各地域における教職員研修が持続的に深まっていくことを目指して
 います。

このような目的に向けて機構では、・・・令和6年12月、
 全国7地域（北海道・東北・関東甲信越・東海北陸・近畿・
 中四国・九州）に、各地域の「学び合いのコミュニティ」の
 展開を支援するためのNITSフェロー等の委嘱を行いました。

**NITSフェローコーディネータ・
 NITSフェロー（「学び合いのコミュニティ」形成支援）**



一緒に歩んでもらえる人になって頂きたい、
 フェローの委嘱は、丁寧に行わせてもらった

令和6年度の春に募集をかけ、

令和6年度の春に募集をかけ、

約30分間のオンライン面接を第一次選考として行い、

令和6年度の春に募集をかけ、

令和6年度の春に募集をかけ、

約30分間のオンライン面接を第一次選考として行い、

約30分間のオンライン面接を第一次選考として行い、

合格者には、

合格者には、

NITS職員を参加者とした20分間の対面研修を行ってもらった

そして、ちょうど一年前の12月16日に、

委嘱手続きが終わったのは、令和6年の冬

NITSの職員とフェローが集うミーティングを行った

その際、とりわけ、

それは、

NITS職員との間で共有したことがある

この取組を、NITSは、フェローと「ともに」進めていくこと

フェローを「使って」進めるわけではなく、

〇〇をお願いしたり、〇〇を使って、

フェローに「お願い」して進めるわけでもないこと

取組を進めるのは、

一見、効率がよさそうに見える

実際、文科省にいと、すぐその発想になる。

お願いした以上は、基本、あちらの責任であり、

うまくやってもらいたいし、

こちらは汗をなるべくかかないで済むようにしたい

という発想

NITS職員の間でも、フェローの委嘱の過程で、

分業で進む業務も沢山ある

もしかすると、

地域の行政関係者や、組織の上位にいる人は、

その発想になる傾向が強めかもしれない

そのマインドは、口に出さなくとも、

実施段階で、滲み出ていく

「これからは、フェローを使って、地域展開をするんですよね」

という言い方をする職員が少なくなかった

ただ、「研修観の転換」に向けて問いつけるコミュニティを、

NITS自身もコミュニティの一員となりながら、

醸成していきたいというのであれば、

分業の発想ではないのではないか。

フェローに「外部委託」するのではなく、

NITS職員とフェローとの間で対話し、

互いの感覚を重ね合わせる時間を沢山取り、

情報とともに、感情も共有しながら、

そして、その感覚を礎に、

NITS職員とフェローとでコミュニティを醸成していく

各地域で教職員研修に携わられている方々との間で

学び合うコミュニティを醸成したり、

そういうことではないか

各地域のコミュニティの醸成を後押ししていく

こういった発想のもと、NITSでは、現在、

「研修観の転換」に向けて学び合うコミュニティの醸成に向けて、

フェローとともに、各地域で、年間数回、

研修担当者や教育行政リーダーが集う場をつくっている

「教職員の学び」に関する「学び合いのコミュニティ醸成」





愛知・三重・岐阜
富山・石川・福井
62名
対面 | オンライン



どんな研修を
作っていくのか

「教職員の学び」に関する「学び合いのコミュニティ醸成」

マネプロ九州版

2025
9/1
(月)

N | t | s
National Institute for
School Teachers
and Staff Development
独立行政法人教職員支援機構



福岡県、佐賀県、長崎県、熊本県
大分県、宮崎県、鹿児島県、沖縄県
教育委員会・センター指導主事
学校研究主任など

81名



「問いづくり」
対話 | 内省

探究 | 対話
体験



仲間づくり



コミュニティ形成

マネプロ関東甲信越版

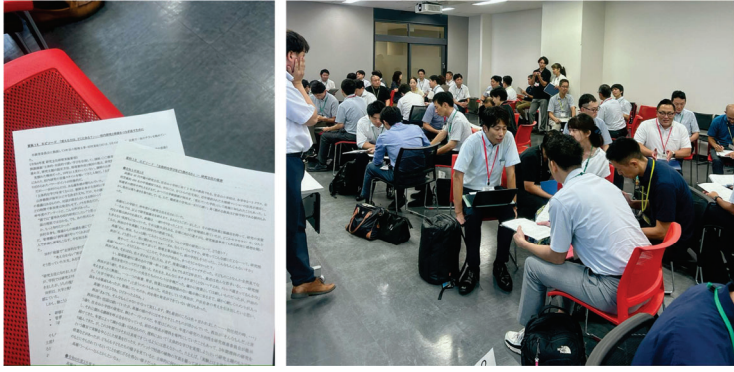
2025
9/11
(木)

N | t | s
National Institute for
School Teachers
and Staff Development
独立行政法人教職員支援機構

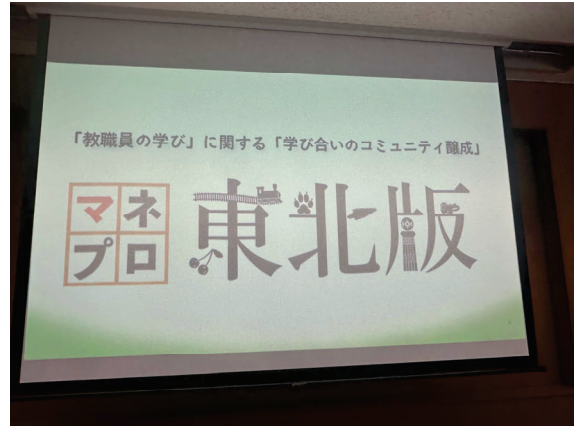


東京・神奈川・埼玉
千葉、茨城、山梨
栃木・静岡

61名
対面



午後：ケースから自分の「思考の癖」や他者との「違い」に気づく



最後に、

新しい人やアイデアを受け入れて広がろうとする**開放性**

コミュニティは、常に、**開放性**と**閉鎖性**のせめぎ合いの中にある

既存メンバーの安心感や一体感を守ろうとする中で生まれる**閉鎖性**

開放性と閉鎖性のせめぎ合いのバランスを丁寧に続けることで、

開放性が強すぎれば、まとまりがなく散漫になる

コミュニティは、

閉鎖性が強すぎれば、内輪化して外の人が入りにくくなる

生き生きとした、かつ、親しみやすいものとして

持続可能性を持つ

そこを、どのように試行錯誤するか

互いに、「ともに」進めていくことを大事にしながら、

今後も、

ありがとうございました。

問い続け、学び続けるコミュニティの在り方を

「探究」することが大切なのではないかと思う。

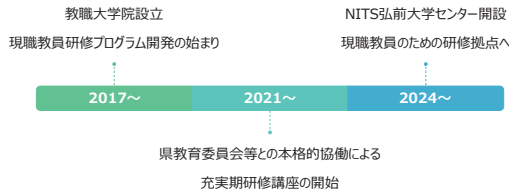


教師のエンパワメントを 可能にする研修の在り方

主体的・対話的・探究的で深い
専門職としての学びに向けて

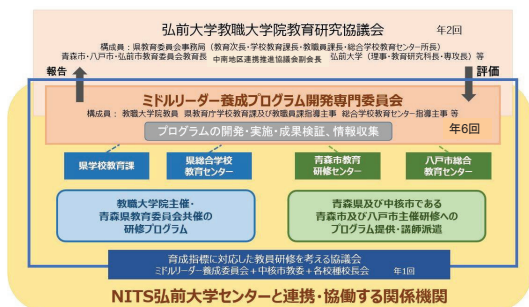
NITS弘前大学センター長
吉田 美穂
m-yoshida@hirosaki-u.ac.jp

弘前大学教職大学院の現職教員研修



<https://www.edu.hirosaki-u.ac.jp/ga/application-form.html>

NITS弘前大学センターと教育委員会の協働体制



NITS弘前大学センター主催研修



その他、県教育委員会・中核市教育委員会に多数のプログラムを提供

令和7年度 充実期研修講座
組織で解決する力を伸ばす
チーム学校を支えるスクーラーリーダーのために

- ミドルリーダー養成委員会で、県教育委員会、中核市教育委員会、校長会等の意見を聴きながらプログラムを策定
- 学校組織の中核を支えるミドルリーダー世代の研修として、2021年度から実施
- 校長推薦を経て、毎年度20～28人が参加
- 各自が勤務校の課題を見つめ、改善に向けたアクションプランを策定し、実施していくプロセスを支援
- インターバル型で、オンライン・オンデマンド・対面を組み合わせ、参加者の権様を混合して実施

R7 充実期研修講座の展開

| 月 | 内容 | 形態 |
|--------|--|---------------------------|
| 4月 | 校長の推薦を得て参加者決定 ガイダンス及び最新の教育動向と学びの意義を伝える動画配信 | オンデマンド |
| 5月 | 顔合わせ NITS校内研修シリーズNo.101を視聴→ワークA (勤務校のSWOT分析) 実施 ⇒オンライン・グループ協議 | オンライン オンデマンド +オンライン |
| 6月 | NITS校内研修シリーズNo.103を視聴→ワークB (人材が育つ学校づくり) 実施 ⇒オンライン・グループ協議 | オンデマンド +オンライン |
| 7月 | アクションプラン提出 講義「協議・協働「異国等の子ども」の家庭背景と外部連携」 講義「勤務校で新たな実践を創り出すために」 各自のアクションプラン案についてのグループ協議、全体で1分発表 講義「インクルーシブ教育のマネジメント」動画配信 | 対面・第1回集合研修 オンデマンド |
| 8月 | 昨年度参加者による実践事例を踏まえたコンサルテーション (各校種1名×4回) | オンライン (自由参加) |
| 9月～10月 | 教職大学院教員によるコンサルテーション 1人1～2回 | オンライン |
| 11月 | アクションプランの実施報告と協議、発表 講義「学校組織の変容に向けて」 ⇒協議「ミドルリーダーとして組織を動かすときに大切なこと」 省察「研修を通じた自信の変化とこれからの5年」 | 対面・第2回集合研修 |

アクションプランの実施

アクションプラン概要

| | |
|--|--|
| 若手や準級を初めて経験する人が安心して働ける環境づくり —ミドルリーダーが担う「つなぐ力」の重要性 (小学校) | 生徒情報共有シートで情報共有の場を構築！ — 生徒の特性・能力・志望を把握し、組織的・協働的指導につなげる (高等学校) |
| 「いつでもどこでも、誰でも」気軽に相談できる環境づくり — ワールドカフェ方式の校内研修、教室場と学習記録の共有 (小学校) | 国立大学進学支援アクションプラン — 進学を目指す生徒の孤立を解消する農業高校における組織的指導体制の構築 (高等学校) |
| 児童の規律意識を育むための指導力の向上 — 全教員による方向性の確認と掲示物の活用 (小学校) | 学校タテコプロジェクト〜「同僚性」と「協働」で築く学校づくり — 生徒ホールモニターの活用と生徒による学校紹介動画作成 (高等学校) |
| 「自分で判断し、対応する力」を育むためのセルフケア教育の実践 — 主体的な健康行動の変容と保健室利用の適正化 (中学校) | 教科等を合わせた指導の時間の割り出しとワーキングの会議設定 (特別支援学校) |
| 全教員で実践する道徳教育 — 複数の教員によるローテーションとチームティーチングによる実践 (中学校) | 「卒業を祝う会」大改革！ — 保護者と学校の対話をもに (特別支援学校) |
| 「一人一研究授業」を活用した他教科の実践から学ぶ授業改善 (中学校) | 「生徒主体による学校の魅力発信プロジェクト」 — 授業での学びを活かし生徒が主体的に楽しみながら情報発信 (特別支援学校) |
| 働き方改革のための校務DXの推進 — 会議資料のペーパーレス化、アンケートへのForm活用、自動採点システム、教材共有化 (中学校) | 「教職員が働きやすい環境づくり」についての検討 — 先生方の声を反映して (特別支援学校) |
| Chromebook研修講習会 — 生徒の学びを止めないために、よある故障への対応力を高める (中学校) | 特別支援教育における「特別の教科道徳」と「道徳教育」の実践力を高める校内研究の取り組み — 小グループの活用 (特別支援学校) |
| 出欠入力の一元管理 — 全出席簿の作成につながる出欠管理 (高等学校) | しあわせホッとメモ — 教科や障害等に関する幅広い専門性を求められる職場における情報提供や共有のしくみづくり (特別支援学校) |



午前のアクションプランの発表と協議について、次第を見たとときは、150分と長い時間を感じてしまいましたが、全くそんな事はありませんでした。むしろ足りないと思うほどでした。自分の実践報告を同じグループのメンバー、教職大学院の先生と一緒に共有できたこと、また、グループの先生方の実践報告を質問や感想、悩み、雑談を交えながら、ざっばらに本音で語り合えたことは、私の財産になりました。とても充実した楽しい時間でした。

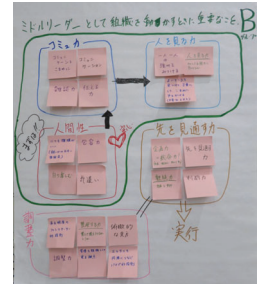
アクションプランの成果を、グループの人たちから聞くことができ、多くの先生方を巻き込んで実践されているのが、素晴らしいと思いました。また、午後の発表でも、なぜこの発表が素晴らしいかを先に伝えることで、より聞きたいと思ってしまうと感じました。今回の研修では、学校にいると出会うことのない他校種の先生方と、たくさんお話しができて良かったです。



各グループで、全体に報告するアクションプランを一つ選ぶ。
皆で発表資料を作り、壇上へ。
実践者が内容を発表、他のメンバーがこの実践の何が素晴らしいのか、「推し」の理由を語る。



ミドルリーダーとして学校を動かすときに大切なこと



充実期研修を通して感じた自己の変化 1

- 研修を通して、学校課題とその課題に対して何ができるかを考えるようになりました。今回のアクションプランの立案に向けて、さまざまな具体案を考えました。その経験を通して、生徒をどのように育てたいかというのを深く考えるようになり、その結果、日々の対応に追われていた自分が、先を見据えて先生方や生徒と関われるようになったと思います。
- 今年勤務8年目となり、学校でできることも増えていたが、一方で慣例でこれまで通りをよしとしていた部分も多かった。今回の研修を通して、業務でも授業でも必要性や意味を考えたり、せつかり取り組むのであれば、どのように周囲と協力し、どの手順で進めていけばよいかを検討できるようになったと感じる。同一勤務校が長くなるほど、業務に対し疑問を持たなくなりながらも、先生方の実践を聞き、自校でも試してみたいと思える点が多く見つかったことも、自分にとって大きな変化だった。
- 計画実践する中で、さまざまな立場（校内の分掌、役割、状況など）に立って考える機会が多かった。また、学校全体の計画に対応させて見直しを持たせる必要があった。それらは、今まではあまり経験したことのないことだったので、新たに計画実行に移すために必要な視点、考え方を得られたと考えられている。また、持続可能な取組とすることに有効性と困難性を実感した。新たに何かを行う際には、単なる足し算ではなく、従来のものの形を変えたり、代わりに何かを簡略化したりするなどの工夫が必要であることがよくわかった。

充実期研修を通して感じた自己の変化 2

- 充実期研修を受講したことで、自分も挑戦してみたいんだ、提案してみたいんだという気持ちになりました。今回を機会にこれまでも何か変えていきたと思っていた課題に向き合い取り組むことができました。アクションプランのワークシートがわかりやすく、このように進めていけばいいんだということを学ぶことができました。新しいことに挑戦していくことは簡単なことではありませんが、子どもたち、保護者、教員にとって何がベストなのかを常に考えていきたいと思います。
- 研修を通して、多くの先生方が協力してくださったこと、合意形成のプロセスを経験することができて、とても貴重な経験ができた。先生方に協力を得るとき、恐れ多いこと、気を遣ってしまうことは事前に予想していたが、やってみるとも協力的で感謝の気持ちを再確認した。踏み出す勇氣と入念な準備、誠意を込めて取り組みができてきたこと、新たに気づくことができた。
- 今回の研修を経て、「学校を動かす」ことについて改めて考えさせられました。今までは、「校内研を進めやすいように」という意識しかありませんでしたが、「働きやすい環境にするには」、「誰が/何ができるのか」等々を考えるようになりました。また、校種の異なる先生と話すことで、小学校でも生かせるような取組や考え方を学ぶこともできました。

充実期研修を通して感じた自己の変化 3

- 私は今までどちらかというと自分の意見はあまり言わず、できるだけ周りの意見に合わせ、波風を立てないように過ごしてきました。しかし、今回の研修を通して、アクションプランを立て、実践するという機会があったことで、自分の意見を言い、説明し、仲間と励まし合い実行でき、いい方向へ向かっているという実感をするのができ、少し自分に自信が持てたし、今までにないやりがいを感じる事ができました。仲間の想いを共有し、そこにパワーを使って得られた充実感のこのプロセスや経験は、次、何が新しいことをするときの財産となりました。
- 今回の研修を通して、自分から発信しよう、自分から動いていこうと思うようになりました。今まで情報発信はしていたのですが、あくまで「情報」で自分の抱える困り感や思いを積極的に伝えようと思ったことはありませんでした。ですが、今回、自分でアクションプランを考えて、保健室の抱える課題を先生方と共有したり、いろいろな立場の方たちと話をしたりして、今までのつながりがさらに深まり、新しいつながりもでき、結果的に自分の仕事をスムーズに行うことができるようになったと感じます。
- 本研修の受講を始めてから、自分のことや学校、関係する組織や人のことを「俯瞰」で見つめる機会が増え、「自分にはなにができるだろうか」、「そのためにはどんな手立てを講じるとよいだろう」に常に考えるようになったと思います。また、自分が最も苦手とする「人とのかわり、連携」や「周りの人の意見を積極的に取り入れる」等のコミュニケーション面については、他校種の先生方との協議やグループワークを通して抵抗感が少なくなったと実感しています。

これからの5年間で取り組んでいきたいこと 1


- 20代、30代の先生方も増え、昔の「当たり前」が通用しない。昨今、ミドル世代として「経験の継承」や「対話の大切さ」そして何より、「全体を俯瞰し、今必要な支援は何か」を適切に、的確に見抜く力が必要だと考える。教員間の風通しのよさは必ず生徒たちが敏感に感じ取り、総じて生徒たちのためになるだろう。また新たな課題が出てきたら、率先して提案し改善につなげられるよう努めていきたい。
- 私自身のことを考えてみると、会議の場ではあまり意見を言わず、誰かを引っ張っていくことは、自信のなさから消極的であると思う。しかし、これまでの経験や今回の充実期研修講座を踏まえると、少しずつでもリーダーとしてのふるまいを考えていかなければと思う。個人的には、若手の方、また新任の方など、組織の中で声を上げていく立場の先生に寄り添い、校内の人間関係をより良くすることができるような役割を果たしていきたいと思う。
- グループワーク発表で、ミドルリーダーとしての像に、「いつも機嫌がいい」というフレーズがあり、心に残った。周りを支えるリーダーも理想だが、周りが喜んで支えてくれるリーダー像が目につく。「人として」という部分が基本かつ根幹であることを改めて思い起こすことができたので、「人として」の部分をもすべての基準にして歩んでいきたい。

これからの5年間で取り組んでいきたいこと 2

- ①個々の先生のよいところの見えん化、②不満を吸い上げるための仕組みづくり、③チームで支援する体制づくり⇒やりがいづくり、④雑談しやすい雰囲気づくり（無理のない時間で設定）、⑤会議の体制を変える（いろいろな会議の在り方を学びたい）、⑥一般企業の運営を学ぶ⇒学校組織もだが、学級にも反映させたい、⑦Teams活用によるコミュニケーション不足の原因把握と解決策を見つける。
- 現在でも、業務の担当として行事を進行したり、会議へ参加したりする場面が増えてきたという実感があって、これからの5年間はさらに多くの業務がやってくるのだらうと思います。その中には、経験したことのないような多忙感を覚えることもあるのだらうと思いますが、この研修の中で多くの先生方が挙げられた「自分を楽しむこと」、「愛をもって接すること」、「自分の人間力を磨き続けること」を忘れず、研修を通して出会った先生方のことを思い出しながら、「自分も負けられないぞ」という強い気持ちで過ごしていこうと思います。
- まずは、今より広い視野に立って学校を見られる人間になりたいです。子どもたち・先生方が、学校・職場が安全で楽しくやりがいのある環境づくりを目指します。そのために、自分一人ができることは限られているので、このアクションプランで学んだように、周りを巻き込み、一人一人の良さを生かしていきたいです。目の前にいる子どもを教師が笑顔にできるように、今ある職務を全うしていきます。

「仕事への意識」研修前後の変化 対応のある t 検定結果

| | Pre | | Post | | p-value | Hedge's g | 内果 |
|---|------|-----|------|-----|---------|-----------|----|
| | Mean | SD | Mean | SD | | | |
| 1 私は、現在すでに、他の教員への助言・支援等の指導的役割を期待されている。 | 3.7 | 0.9 | 4.7 | 0.9 | ** | 0.75 | 中 |
| 2 私は、今後、他の教員への助言・支援等の指導的役割を期待されるのが増えていくと思う。 | 4.5 | 1.0 | 5.2 | 1.0 | ** | 0.61 | 中 |
| 3 私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割に関して、どのような期待も抱いていないイメージを持っている。 | 3.6 | 0.9 | 4.6 | 1.0 | ** | 1.06 | 大 |
| 4 私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割を担うことに対して、自然とした不安がある。 | 4.4 | 1.3 | 3.6 | 1.3 | * | 1.86 | 大 |
| 5 私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割を果たすことができている。 | 3.2 | 1.2 | 3.9 | 1.0 | * | 1.37 | 大 |
| 6 私は、現在すでに、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を期待されている。 | 3.6 | 1.4 | 4.6 | 1.0 | ** | 1.29 | 大 |
| 7 私は、今後、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を期待されるのが増えていくと思う。 | 4.2 | 0.9 | 4.9 | 1.0 | ** | 0.60 | 中 |
| 8 私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割に関して、どのような期待も抱いていないイメージを持っている。 | 3.6 | 1.2 | 4.4 | 0.8 | * | 1.35 | 大 |
| 9 私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を担うことに対して、自然とした不安がある。 | 4.5 | 1.1 | 3.9 | 1.3 | ** | 1.71 | 大 |
| 10 私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を担うことに対して、自然とした不安がある。 | 3.1 | 0.9 | 4.2 | 0.8 | ** | 1.07 | 大 |
| 11 今後の自分やチームに対して、自然とした不安を感じる。 | 3.9 | 1.1 | 3.7 | 1.5 | 1.62 | 大 | 大 |
| 12 自分やチームが十分に活躍している。 | 3.6 | 1.0 | 4.0 | 1.2 | * | 0.84 | 大 |
| 13 仕事の満足度や計画を立てるのが楽しい。 | 4.0 | 1.0 | 4.7 | 1.1 | ** | 0.96 | 大 |
| 14 私の日常の仕事の大半は、それほど重要なものではない。 | 2.3 | 0.9 | 2.7 | 1.5 | 1.70 | 大 | 大 |
| 15 仕事を忘れてしまっている状態になる。 | 3.2 | 1.1 | 2.5 | 1.1 | * | 1.32 | 大 |
| 16 日々の仕事に充実感を感じている。 | 4.4 | 1.0 | 4.7 | 1.0 | 0.90 | 大 | 大 |
| 17 現在の仕事に対する満足度(6段階) 最も満足のある状態(6)より多少も満足のない状態(1) | 4.7 | 0.8 | 4.9 | 0.8 | 0.66 | 中 | 中 |



教師をエンパワメントする研修に必要なこと

- 専門職であることを前提に、何を語ってもいいと思える仲間と空間
 - 仲間の多様性
- 勤務校や自らの実践を俯瞰し、相対化するための様々なレンズの提供
 - 実際に勤務校で動いてみることを支える羅針盤
 - 伴走し支えるコンサルテーション

「観」を問い直す リフレクション および 教員研修・管理職研修

町支大祐 (帝京大学教職大学院)
[NITS フェローコーディネーター]

○今日のお話

<大学院での実践—教員研修管理職研修>

- 1 「研修観の転換」の時代に
教職大学院は何をするのか 実践事例
- 2 教員研修,管理職研修の実践事例

I 大学院での実践：まずは大学院の紹介

帝京大学大学院 教職研究科 (教職大学院)

創設 平成21 (2009) 年
帝京大学八王子キャンパス内
ソラティオスクエア13階
定員 30名



「研修観の転換」の
ため、ではない。

本大学院の特色ある科目の一つ
「教育実践リフレクション」
2020年から「観」を問い直すリフレクション」

「リフレクション」に関する現実的な問題意識

- リフレクションの大枠：現場や実習での経験を振り返り
他者からのコメント等を受けつつ
自らの行動の良し悪しを考え
そこから学びを得る

>現実問題として、リフレクションしても「変わらない」

学部卒院生：いつも子どもに対して「説得」的に関わってしまう
現職院生：特定のタイプの同僚といつもぶつかってしまう
組織的に物事を進めたいと思っても
いつも抱え込んでしまう 等

「リフレクション」に関する現実的な問題意識

■特に現職院生

- ・授業といえは〇〇なもの、組織では〇〇が大事
 - ・〇〇な時は〇〇するものだ
 - ・・・・的な持論 (悪くいえば思い込み) が強固にある
- >ここを揺るがさないと新たな変化や成長が生じにくい

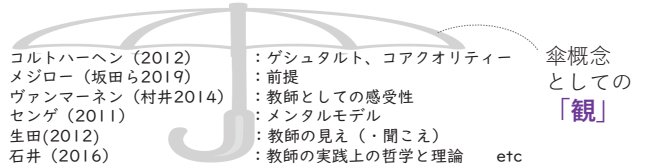
そこで…

「観」を問い直すリフレクション 2020-

■何を揺るがすことを目指すか

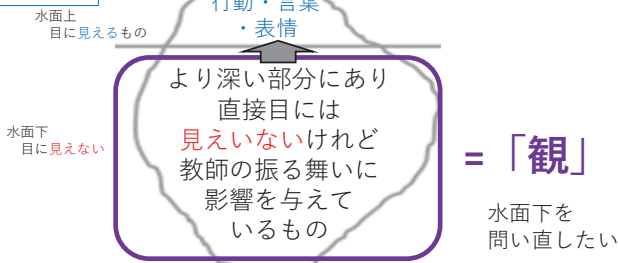
感じ方や考え方、信念や思想、無意識なもの
も含めた、外からは目に見えないけれども、
教師の振る舞いに影響する、その人自身の
内部にあるもの (町支ら2023)

= ひっくり返して
「観」



「観」を問い直すリフレクション 2020-

「観の水山モデル」
(2023町支ら)



「観」を問い直すリフレクション 2020-

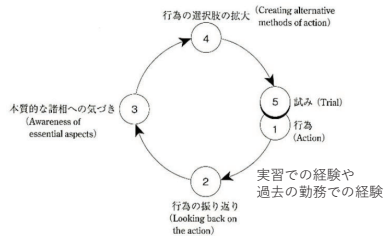
「観の水山モデル」
(2023町支ら)



どのように「観」を問い直すか 2020-

- ・ 全院生と教員のほぼ全員が参加
- ・ 教員/現職院生/学部卒院生混合で5-6人の班を作り、班で対話

■当初はALACTモデル中心
(コルトハーベン2012)



| | |
|---------------|----------------|
| 1. 私は何をしたのか？ | 5. 相手は何をしたのか？ |
| 2. 私は何を考えたのか？ | 6. 相手は何を考えたのか？ |
| 3. 私はどう感じたのか？ | 7. 相手はどう感じたのか？ |
| 4. 私は何を思ったのか？ | 8. 相手は何を思ったのか？ |

形式化？
エッセンスは残しつつ 再検討

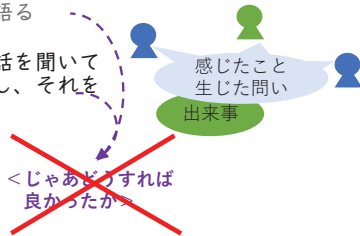
どのように「観」を問い直す ■ 2022ごろ-

- ① 話題提供者(班の一人)が、過去の勤務や実習で感情が動いた瞬間(違和感でも喜びでも)についての出来事や経験を語る



どのように「観」を問い直す ■ 2022ごろ-

- ① 話題提供者(班の一人)が、過去の勤務や実習で感情が動いた瞬間(違和感でも喜びでも)についての出来事や経験を語る
- ② 聞いていた班メンバーが、その話を聞いて感じたことや生じた問いを共有し、それをもとに語り合う



どのように「観」を問い直す ■ 2022ごろ-

- ① 話題提供者(班の一人)が、過去の勤務や実習で感情が動いた瞬間(違和感でも喜びでも)についての出来事や経験を語る
- ② 聞いていた班メンバーが、その話を聞いて感じたことや生じた問いを共有し、それをもとに語り合う
- ③ ここまでの対話をもとにその出来事に対する「捉え」や「感じ方」が自分と他者でどれだけ、どのように異なっているか、を考える



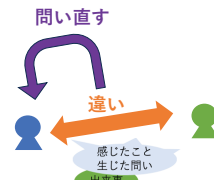
目線を変える

「観」を問い直すリフレクション:どのように

- ④ 「違い」からの掘り下げ

感じたことや考えたことの違いから、自分の感じ方、考え方の特徴を考える

↓
その根っこ(背景)にどんな「観」があるか
その「観」に関わるどんな過去の経験があるか、などを考える(あるいは問いあう)



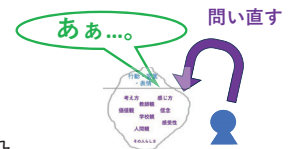
「観」を問い直すリフレクション:どのように

- ⑤ 生じる(て欲しい)気づき

例えば

- ・ 自分が無意識に持っていた考え方の癖、認知や思考のパターン
- ・ その背景にある価値観等や「観」の特徴や濃淡・凹凸

→ そこから離れた形でこれからを考えるなら…?



○今日のお話

<大学院での実践-教員研修管理職研修>

- 1 「研修観の転換」の時代に
教職大学院は何をするのか 実践事例

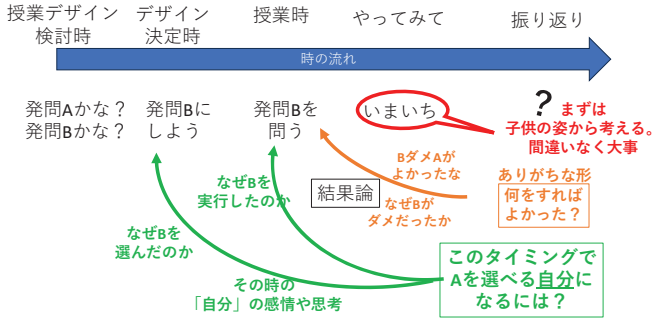
- 2 教員研修,管理職研修の実践事例

2 教員研修,管理職研修についての実践と現状

■探究型研修もやっていますが、それ以外で「自分の内面(観)に矢印向ける」形のもの

- ・ 校内研修で
- ・ 管理職研修で

校内研修の協議会で：「いつ」の「何」を振り返るのか



校内研修の協議会で：「いつ」の「何」を振り返るのか

| デザイン場面で | | 授業場面で | |
|---------------------|-----------------|-----------|-------------|
| なぜ自分は そのように想定したか | 子供たちの様子をどう想定したか | 自分はどうだったか | 子供たちはどうだったか |
| | 何をやる（とっていた）か | 何をしたか | 何をしたか |
| | 何を考える（とっていた）か | 何を考えたか | 何を考えたか |
| | 何を感じる（とっていた）か | 何を感じたか | 何を感じたか |
| | 何がしたい（とっていた）か | 何がしたかったか | 何がしたかったか |

↓
1 他の授業での経験も思い出し、自分の想定の仕方の特徴を考える

○自分は、授業において子どもがどのように反応すると想定しがちか → 自分の授業観や授業観を考える

管理職研修で：ケースメソッド×リフレクション

○ケースメソッドに取り組む

<ケース>

- ・状況（規模、地域の様子、学校の文化なども含めて記述）
- ・ストーリー（例えば、期待して学年主任に据えたミドルが、若手にキツく当たっている。若手も確かに実力不足だが、ミドルは若手の良さをいかそうとせず、自分の思う通りにさせようとしている...などをもっと詳細に記載）

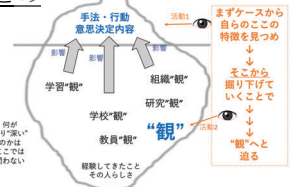
問) あなた（参加者）がこの学校の校長だった場合、誰に対して、どのような関わりをして課題を解決していくとするか

管理職研修で：ケースメソッド×リフレクション

○ケースメソッドに取り組む

↓
: 回答（判断や意思決定）の他の人との違いから自身の考え方の特徴に目をむける

↓
: その違いや特徴の背景に、どんな人材観や組織観があるか考える



研修観の転換=大人の学習観の転換

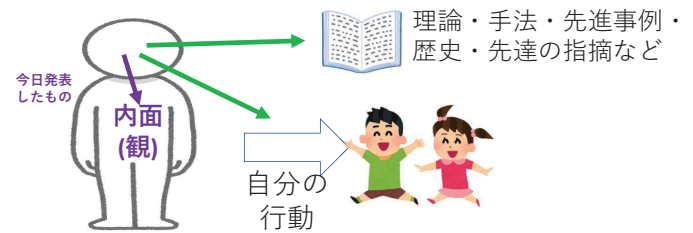
■学ぶことのイメージをどう揺るがすか

- ・学ぶことそのものについての「観」を考える
- ・多様な学び方を体験することで学びのあり方のイメージを揺るがす

研修観の転換=大人の学習観の転換

■学ぶことのイメージをどう揺るがすか

- ・多様な学び方の一例として：矢印の向け方の違い



研修観の転換=大人の学習観の転換

■学ぶことのイメージをどう揺るがすか

- ・多様な学び方の一例として：行動変容のきっかけの違い

○学習...経験によって生じる比較的永続的な行動の変化

- ・何かを知ることによって行動が変わる
- ・行動そのものについて考えることで行動が変わる
- ・自分の内面について気づき、世界の観え方が変わることによって行動が変わる

研修観の転換=大人の学習観の転換

■学ぶことのイメージをどう揺るがすか

- ・多様な学び方の一例として：対話のあり方の違い

○対話のゴールや目的のあり方

- ・何かのゴールや問いがあり、それに向けての対話（教員から示されるか自分たちで掲げるといった違いはあっても）

- ・当初はゴールや問いがなく、対話の中で目的や問いが生まれてくるような対話

< 教職大学院として >

[シンプルだけれど]
学習者としての院生にどれだけ多様な学びを経験させてあげられるか、を考え続ける

○ 難しさや葛藤、あるいは論点

ア：大学院にて

関係性の醸成—大学院教員の前で本音や内面が語れる関係

イ：大学院・研修にて

「政策の言葉」が「自分の言葉」を抑制してしまう

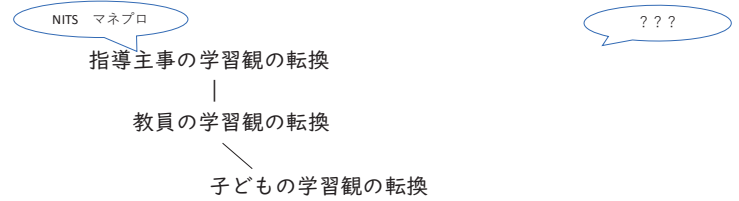
自分の言葉で語って初めて、その人の「観」が表れるが…

「あなたはなぜそれをしたのでしょうか」

→ 「個別最適な学びだから」

○ 難しさや葛藤、あるいは論点

ウ：大学院にて



○ 難しさや葛藤、あるいは論点

ウ：大学院にて

当初：大学院教員側（私含めて）の学習観の転換の必要性

→ 学習者としてリフレクションに参加する

大学院教員も話題提供する

対話型鑑賞など「学校教育」と少し距離のあるワーク

○ 難しさや葛藤、あるいは論点

エ：特に校内研修にて

「教員側の学び方」の話を求められることは少ない
そんな中で学び方の話をする

「教員の自律的な学び」にどこまで介入するか、
という迷い

町支大祐・荒巻恵子 2023 教師の深い学びを促すリフレクション 『帝京大学大学院教職研究科年報』 14：047-051

生田孝至 2012 教師の自己成長を促進する研究，西之園晴夫・生田孝至・小柳和喜雄（編） 『教育工学における教育実践研究』

石井英真 2016 授業の構想力を高める教師の実践研究の方法論 『教育方法の探究』 19：11-21

コルトハーヘン.F 2012 『教師教育学』

村井 尚子 2014 ヴァン=マーネンの教育的タクト論：定義と特徴 『大阪樟蔭女子大学研究紀要』 4：181-192

坂田哲人、中田正弘、村井尚子、矢野博之、山辺恵理子 2019 『リフレクション入門』

センゲ.P 2011 『学習する組織』

「教職大学院と新たな養成・研修のあり方を考える」

教職大学院の学びと・・・



秋田県総合教育センター
指導主事 鎌田 勉

令和7年12月13日(土)
パネルディスカッション
14:40-16:40



本日の内容

- 秋田大学教職大学院の一年間
- 秋田県総合教育センターの実践
- 自身の取組
- やってみたいこと
- 考えたこと

秋田大学教職大学院の一年間

心の揺れ動き



成果

新たに得たもの

視座の転換
使命感
職責への覚悟
リーダー像の明確化
共に歩む仲間
信頼できる先生方

課題

新たに生じたもの

自身の力量不足
自省（自身との対話）不足
省察（新たな実践へ）不足
学び合いの場の構築

そもそもを「問う」

研修は楽しいのか

研修の在り方 について

現状
講義型を求める
要望がある

この現状を変える



主体的に研修を求める姿勢
につなげたい

なぜ
教職大学院は
楽しかったのか

前向きな場所

志を同じくする
仲間の存在

秋田の未来を共に考えられる
ストマスの存在

真剣に向き合ってくれる
先生の実在

そもそもを問い、対話を楽しむ。
心理的安全性が認められる環境において、
考えたことを話す。
相手の発言から新たな気づきを得る。

「研修や学びの場」では当然かもしれないが、
「学校現場」ではじっくり落ち着いて、本質を
「問う」時間は、あったのか。

その時間を作り出す取組、仕掛けをしていたのか？

研修？

探究心をそっと刺激する行為？
それによって、変容する？

「へえー、やってみよう」
という心持ち

これはいつ来る？

令和7年度 秋田県総合教育センター センター研究2年次

センター研究1

「新たな教師の学びの姿」の実現を
目指した研修デザインの探究

秋田県総合教育センター

研修をおもしろく

参加者が探究的に学ぶことができるような、新たな研修デザインの探究

教師の力量を高める

研修観の転換

探究的な学び

自律的に学ぶ教師

新たな教師の学びの姿

所内研修

研修観の転換に向けて

指導主事研修会
和田プロジェクト

J・R

ジョイントリフレクション

研修をつなぐ
自身の取組を探究へ

自身の取組

研修講座に取り入れた、
教職大学院での学びの方法（手法？）

対話の時間

他者との対話
自身の価値観に気づく
自身には見えていなかったことに
気づく
新たな気づき、新たな実践を生む

「問い」をつくる

学びの主役は参加者自身
自分事するには、
自ら「問い」を立ててみる
魅力的な「問い」は、
研修を充実させる

そもそもを疑う

参加者の思い込みを揺さぶる時間
この研修は、必要か
この実践は、必要か
学校で当たり前と考えられている
ことを考え直してみる

リフレクション

自身との対話
考えているようで、考えていない
知っているようで、知らない
わかっているようで、
わかっていない

新任道徳教育 推進教師研修

高等学校に「道徳教育」は
必要か？

先生の「問い」は？

自身との対話→他者との対話

リフレクション

学校に戻り、何をするのか？

教職大学院での学び

その延長線上に、
または発展型として

総合教育センターでの取組が
あるのではないかと

やってみたいこと

教員の研修に関わるものとして

参加者持ち寄り研修

参加者が、自身の探究心に基づいて研修をデザインし、総合教育センターを会場に新たな学びの場を創出する

I期・II期接続研修

一度の研修では、新たな実践につながらない可能性も・・・
II期を設けることで、実践後の「問い」が生まれ、より深い学びへ

ひたすら対話研修

- ・対話テーマ持ち寄り型
- ・対話テーマ提示型
- ・対話テーマ対話型

教職大学院は、
1年間を通じた壮大な
リフレクションの時間

総合教育センターの研修も、
教員生活における貴重な
リフレクションの機会

参加者が、
自身の経験と新たな知見を
基にして、対話による新たな
気づきを振り返り、これ
から行う「新たな実践」に
思いをはせる時間

おわりに



できるなら、多くの先生方が教職大学院
で学べますように

参 考 资 料

日本教職大学院協会会員大学一覽

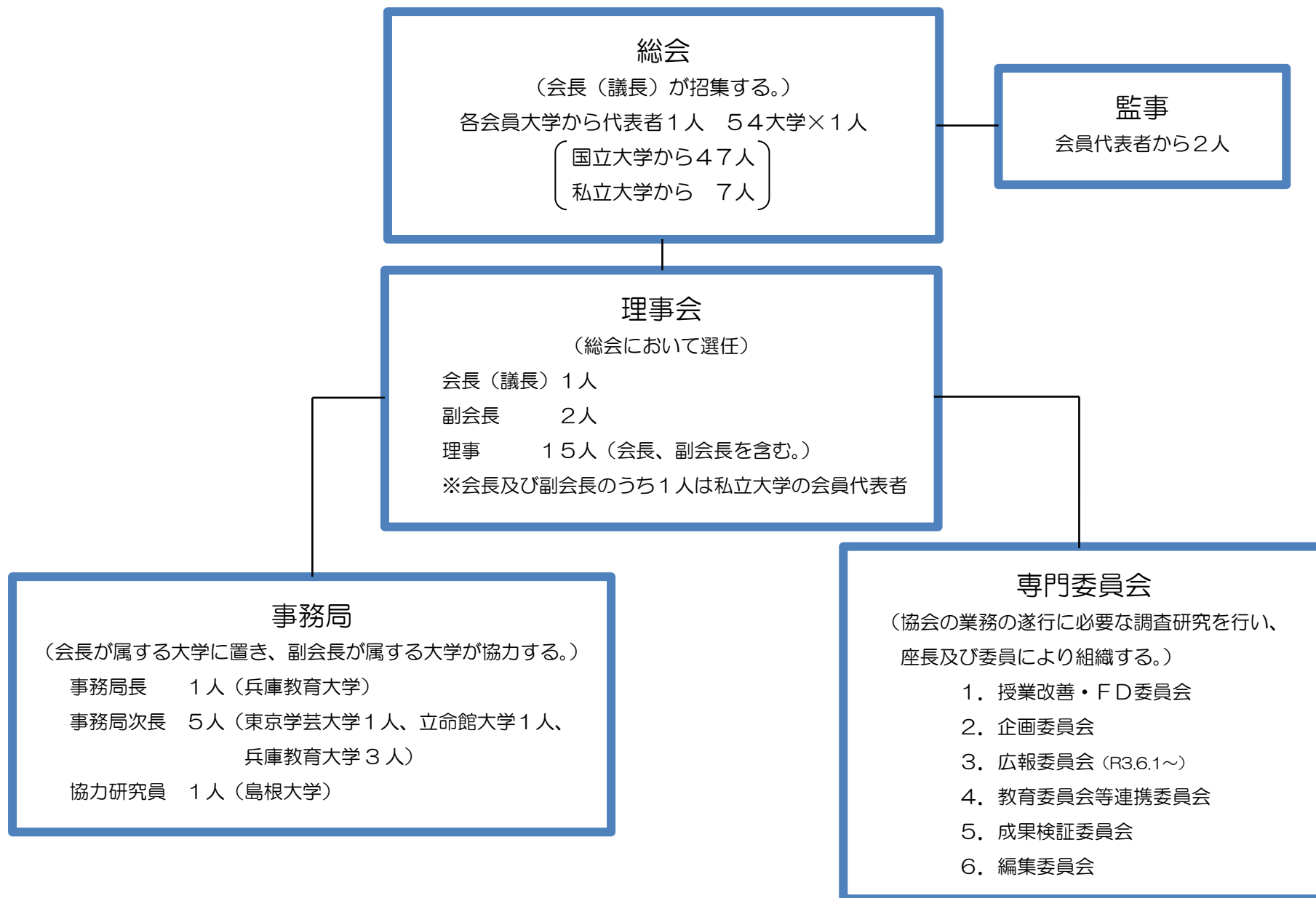
令和7年6月1日現在

| No. | 区分 | 大学院名 | 研究科名 | 専攻名 | 定員 (人) | 会員代表者職・氏名 | | 備考 |
|-----|----|------------|---------------------------------------|--------------|-----------|----------------|--------|-----|
| 1 | 国立 | 北海道教育大学大学院 | 教育学研究科 | 高度教職実践専攻 | 80 | 教職大学院長 | 藤川 聡 | |
| 2 | 国立 | 弘前大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践専攻 | 18 | 教育学研究科長 | 高瀬 雅弘 | |
| 3 | 国立 | 岩手大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践専攻 | 16 | 教育学研究科長 | 柴垣 登 | |
| 4 | 国立 | 宮城教育大学大学院 | 教育学研究科 | 高度教職実践専攻 | 52 | 教育学研究科長 | 佐藤 哲也 | |
| 5 | 国立 | 秋田大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践専攻 | 20 | 教育学研究科長 | 大橋 純一 | 理事 |
| 6 | 国立 | 山形大学大学院 | 教育実践研究科 | 教職実践専攻 | 20 | 教育実践研究科長 | 中西 正樹 | 理事 |
| 7 | 国立 | 福島大学大学院 | 教職実践研究科 | 教職高度化専攻 | 12 | 教職実践研究科長 | 宗形 潤子 | |
| 8 | 国立 | 茨城大学大学院 | 教育学研究科 | 教育実践高度化専攻 | 43 | 教育学研究科長 | 勝二 博亮 | |
| 9 | 国立 | 宇都宮大学大学院 | 教育学研究科 | 教育実践高度化専攻 | 18 | 教育学研究科長 | 松村 啓子 | 理事 |
| 10 | 国立 | 群馬大学大学院 | 教育学研究科 | 教育実践高度化専攻 | 20 | 専門職学位課程長 | 音山 若穂 | |
| 11 | 国立 | 埼玉大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践専攻 | 52 | 教育学研究科長 | 戸部 秀之 | |
| 12 | 私立 | 聖徳大学大学院 | 教職研究科 | 教職実践専攻 | 15 | 学長 | 川並 弘純 | |
| 13 | 国立 | 千葉大学大学院 | 教育学研究科 | 高度教職実践専攻 | 20 | 教育学研究科長 | 藤川 大祐 | 監事 |
| 14 | 国立 | 東京学芸大学大学院 | 教育学研究科 | 教育実践専門職高度化専攻 | 210 | 教職大学院長 | 濱田 豊彦 | 副会長 |
| 15 | 私立 | 創価大学大学院 | 教職研究科 | 教職専攻 | 25 | 教職研究科長 | 石丸 憲一 | |
| 16 | 私立 | 玉川大学大学院 | 教育学研究科 | 教職専攻 | 20 | 教職大学院科長 | 久保田 善彦 | |
| 17 | 私立 | 帝京大学大学院 | 教職研究科 | 教職実践専攻 | 30 | 教職研究科長 | 福島 健介 | 理事 |
| 18 | 私立 | 早稲田大学大学院 | 教育学研究科 | 高度教職実践専攻 | 60 | 高度教職実践専攻 主任 | 田中 博之 | |
| 19 | 国立 | 横浜国立大学大学院 | 教育学研究科 | 高度教職実践専攻 | 60 | 高度教職実践専攻長 | 小池 研二 | |
| 20 | 国立 | 山梨大学大学院 | 教育学研究科 | 教育実践創成専攻 | 38 | 教育学研究科長 | 長谷川 千秋 | |
| 21 | 国立 | 新潟大学大学院 | 教育実践学研究科 | 教育実践開発専攻 | 20 | 教育実践学研究科長 | 大庭 昌昭 | |
| 22 | 国立 | 上越教育大学大学院 | 学校教育研究科 | 教育実践高度化専攻 | 190 | 学長 | 林 泰成 | |
| 23 | 国立 | 富山大学大学院 | 教職実践開発研究科 | 教職実践開発専攻 | 14 | 教職実践開発研究科長 | 黒田 卓 | |
| 24 | 国立 | 金沢大学大学院 | 教職実践研究科 | 教職実践高度化専攻 | 15 | 教職実践研究科長 | 吉川 一義 | |
| 25 | 国立 | 福井大学大学院 | 福井大学・岐阜聖徳学園 大学・富山国際大学連合 教職開発研究科 | 教職開発専攻 | 60 | 連合教職開発研究科 長 | 木村 優 | |
| 26 | 国立 | 信州大学大学院 | 教育学研究科 | 高度教職実践専攻 | 30 | 高度教職実践専攻長 | 谷塚 光典 | 理事 |
| 27 | 国立 | 岐阜大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践開発専攻 | 40 | 教育学研究科長 | 山田 雅博 | |

| No. | 区分 | 大学院名 | 研究科名 | 専攻名 | 定員 (人) | 会員代表者職・氏名 | | 備考 |
|-----|----|-----------|-------------|-------------|-----------|------------------|--------|-----|
| 28 | 国立 | 静岡大学大学院 | 教育学研究科 | 教育実践高度化専攻 | 45 | 教育実践高度化専攻長 | 坂口 京子 | |
| 29 | 私立 | 常葉大学大学院 | 学校教育研究科 | 高度教職実践専攻 | 20 | 学校教育研究科長 | 久米 昭洋 | |
| 30 | 国立 | 愛知教育大学大学院 | 教育学研究科 | 教育実践高度化専攻 | 120 | 学長 | 野田 敦敬 | |
| 31 | 国立 | 三重大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践高度化専攻 | 25 | 教育学研究科長 | 宮岡 邦任 | 理事 |
| 32 | 国立 | 滋賀大学大学院 | 教育学研究科 | 高度教職実践専攻 | 35 | 教育学研究科長 | 久保 加織 | 理事 |
| 33 | 国立 | 京都教育大学大学院 | 連合教職実践研究科 | 教職実践専攻 | 95 | 副学長（連合教職実践研究科担当） | 竺沙 知章 | |
| 34 | 私立 | 立命館大学大学院 | 教職研究科 | 実践教育専攻 | 35 | 教職研究科長 | 井上 雅彦 | 副会長 |
| 35 | 国立 | 大阪教育大学大学院 | 連合教職実践研究科 | 高度教職開発専攻 | 150 | 連合教職実践研究科主任 | 鈴木真由子 | |
| 36 | 国立 | 兵庫教育大学大学院 | 学校教育研究科 | 教育実践高度化専攻 | 155 | 学長 | 森山 潤 | 会長 |
| 37 | 国立 | 奈良教育大学大学院 | 教育学研究科 | 教職開発専攻 | 50 | 教育学研究科長 | 越野 和之 | 理事 |
| 38 | 国立 | 和歌山大学大学院 | 教育学研究科 | 教職開発専攻 | 30 | 教職開発専攻長 | 山田 真稔 | |
| 39 | 国立 | 島根大学大学院 | 教育学研究科 | 教育実践開発専攻 | 20 | 教育学研究科長 | 川路 澄人 | 理事 |
| 40 | 国立 | 岡山大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践専攻 | 45 | 教育学研究科長 | 高瀬 淳 | |
| 41 | 国立 | 広島大学大学院 | 人間社会科学研究科 | 教職開発専攻 | 30 | 教職開発専攻長 | 大後戸一樹 | |
| 42 | 国立 | 山口大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践高度化専攻 | 28 | 教育学研究科長 | 中田 充 | 監事 |
| 43 | 国立 | 鳴門教育大学大学院 | 学校教育研究科 | 高度学校教育実践専攻 | 180 | 学長 | 佐古 秀一 | |
| 44 | 国立 | 香川大学大学院 | 教育学研究科 | 高度教職実践専攻 | 20 | 高度教職実践専攻長 | 植田 和也 | |
| 45 | 国立 | 愛媛大学大学院 | 教育学研究科 | 教育実践高度化専攻 | 40 | 教育学研究科長 | 日野 克博 | |
| 46 | 国立 | 高知大学大学院 | 総合人間自然科学研究科 | 教職実践高度化専攻 | 15 | 教職実践高度化専攻長 | 中野 俊幸 | 理事 |
| 47 | 国立 | 福岡教育大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践専攻 | 50 | 教育学研究科長 | 森 保之 | 理事 |
| 48 | 国立 | 佐賀大学大学院 | 学校教育学研究科 | 教育実践探究専攻 | 20 | 学校教育学研究科長 | 小野 文慈 | |
| 49 | 国立 | 長崎大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践専攻 | 28 | 教育学研究科長 | 藤本 登 | |
| 50 | 国立 | 熊本大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践開発専攻 | 30 | 教育学研究科長 | 藤田 豊 | |
| 51 | 国立 | 大分大学大学院 | 教育学研究科 | 教職開発専攻 | 20 | 教育学研究科長 | 佐藤 晋治 | |
| 52 | 国立 | 宮崎大学大学院 | 教育学研究科 | 教職実践開発専攻 | 20 | 教育学研究科長 | 戸ヶ崎 泰子 | |
| 53 | 国立 | 鹿児島大学大学院 | 教育学研究科 | 学校教育実践高度化専攻 | 20 | 教育学研究科長 | 溝口 和宏 | |
| 54 | 国立 | 琉球大学大学院 | 教育学研究科 | 高度教職実践専攻 | 20 | 教育学研究科長 | 小野寺 清光 | 理事 |

日本教職大学院協会組織図

R7.6.1



日本教職大学院協会役員一覧

(令和7年6月1日)

| 役職名 | 所 属 | 職 名 | 氏 名 | 備 考 |
|-----|--------|------------|--------|-----|
| 会長 | 兵庫教育大学 | 学 長 | 森山 潤 | |
| 副会長 | 東京学芸大学 | 教職大学院長 | 濱田 豊彦 | |
| 副会長 | 立命館大学 | 教職研究科長 | 井上 雅彦 | |
| 理事 | 秋田大学 | 教育学研究科長 | 大橋 純一 | |
| 理事 | 山形大学 | 教育実践研究科長 | 中西 正樹 | |
| 理事 | 宇都宮大学 | 教育学研究科長 | 松村 啓子 | |
| 理事 | 帝京大学 | 教職研究科長 | 福島 健介 | |
| 理事 | 信州大学 | 高度教職実践専攻長 | 谷塚 光典 | |
| 理事 | 三重大学 | 教育学研究科長 | 宮岡 邦任 | |
| 理事 | 滋賀大学 | 教育学研究科長 | 久保 加織 | |
| 理事 | 奈良教育大学 | 教育学研究科長 | 越野 和之 | |
| 理事 | 島根大学 | 教育学研究科長 | 川路 澄人 | |
| 理事 | 高知大学 | 教職実践高度化専攻長 | 中野 俊幸 | |
| 理事 | 福岡教育大学 | 教育学研究科長 | 森 保之 | |
| 理事 | 琉球大学 | 教育学研究科長 | 小野寺 清光 | |
| 監事 | 千葉大学 | 教育学研究科長 | 藤川 大祐 | |
| 監事 | 山口大学 | 教育学研究科長 | 中田 充 | |

日本教職大学院協会専門委員会委員名簿

授業改善・FD委員会

任期：令和7年6月～令和9年5月（2年間）

| 大学名 | 職名 | 氏名 | 備考 |
|---------|------------|-------|----|
| 北海道教育大学 | 教授 | 姫野 完治 | |
| 福井大学 | 連合教職開発研究科長 | 木村 優 | 座長 |
| 福井大学 | 特命教授 | 柳澤 昌一 | |
| 京都教育大学 | 准教授 | 徳永 俊太 | |
| 山口大学 | 教授 | 和泉 研二 | |
| 愛媛大学 | 准教授 | 兵藤 清一 | |
| 長崎大学 | 准教授 | 藤井 佑介 | |

教育委員会等連携委員会

任期：令和6年6月～令和8年5月（2年間）

| 大学名 | 職名 | 氏名 | 備考 |
|--------|-----|-------|----|
| 山形大学 | 講師 | 吉田 尚史 | |
| 千葉大学 | 教授 | 貞廣 齋子 | |
| 東京学芸大学 | 教授 | 浅野あい子 | |
| 帝京大学 | 准教授 | 町支 大祐 | |
| 金沢大学 | 教授 | 本所 恵 | |
| 岐阜大学 | 教授 | 棚野 勝文 | |
| 常葉大学 | 教授 | 紅林 伸幸 | |
| 兵庫教育大学 | 教授 | 大野 裕己 | |
| 兵庫教育大学 | 准教授 | 安藤 福光 | 座長 |
| 鳴門教育大学 | 准教授 | 大林 正史 | |

企画委員会（～R2.12.31 企画・広報委員会）

任期：令和7年6月～令和9年5月（2年間）

| 大学名 | 職名 | 氏名 | 備考 |
|--------|------------|-------|----|
| 帝京大学 | 教授 | 藤澤美智子 | |
| 早稲田大学 | 教授 | 高橋あつ子 | |
| 兵庫教育大学 | 教育実践高度化専攻長 | 笠原 恵 | 座長 |
| 岡山大学 | 教育学研究科長 | 高瀬 淳 | |

成果検証委員会

任期：令和6年6月～令和8年5月（2年間）

| 大学名 | 職名 | 氏名 | 備考 |
|--------|-----|-------|----|
| 玉川大学 | 教授 | 山口 圭介 | |
| 福井大学 | 准教授 | 遠藤 貴広 | |
| 京都教育大学 | 教授 | 片山 紀子 | |
| 兵庫教育大学 | 教授 | 山中 一英 | 座長 |

広報委員会

任期：令和7年6月～令和9年5月（2年間）

| 大学名 | 職名 | 氏名 | 備考 |
|--------|--------|-------|----|
| 東京学芸大学 | 准教授 | 渡辺 貴裕 | |
| 立命館大学 | 教授 | 森田 真樹 | 座長 |
| 兵庫教育大学 | 理事・副学長 | 森 秀樹 | |
| 兵庫教育大学 | 教授 | 羽田 潤 | |
| 大分大学 | 教授 | 清國 祐二 | |
| 宮崎大学 | 教授 | 吉村功太郎 | |

編集委員会（～R2.12.31 研究推進委員会）

任期：令和7年6月～令和9年5月（2年間）

| 大学名 | 職名 | 氏名 | 備考 |
|--------|------------|-------|----|
| 宮城教育大学 | 教授 | 本図 愛実 | 座長 |
| 宮城教育大学 | 教授 | 久保 順也 | |
| 宮城教育大学 | 教授 | 金田 裕子 | |
| 茨城大学 | 教授 | 加藤 崇英 | |
| 岐阜大学 | 教授 | 平澤 紀子 | |
| 岐阜大学 | 教授 | 棚野 勝文 | |
| 兵庫教育大学 | 教授 | 川上 泰彦 | |
| 兵庫教育大学 | 准教授 | 三浦 智子 | |
| 岡山大学 | 准教授 | 金川舞貴子 | |
| 山口大学 | 准教授 | 宮木 秀雄 | |
| 鳴門教育大学 | 教授 | 葛上 秀文 | |
| 愛媛大学 | 教育実践高度化専攻長 | 露口 健司 | |
| 長崎大学 | 准教授 | 畑中 大路 | |

日本教職大学院協会規約

(平成 21 年 5 月 29 日制定)

(平成 29 年 5 月 19 日改正)

(令和 5 年 5 月 12 日改正)

第 1 章 総則

(名称)

第 1 条 本会は日本教職大学院協会（以下「協会」という。）と称し、英語では Japan Association of Professional Schools for Teacher Education（略称 JAPTE）と称する。

(組織)

第 2 条 協会は、教職大学院を設置する大学・学部を会員として組織する。

(目的)

第 3 条 協会は、会員相互の協力を促進して教職大学院における教育水準の向上を図り、もって優れた教員を養成し、社会に貢献することを目的とする。

(事業)

第 4 条 前条の目的を達成するため、協会は次の事業を行う。

- (1) 教職大学院が行う教育の内容及び教育条件整備の検討と提言
- (2) 教職大学院の教育実践研究の検討と提言
- (3) 教職大学院の教員の研修・交流
- (4) 教職大学院学生の研修・交流
- (5) 教職大学院の入学者選抜方法の検討と提言
- (6) 教育委員会等との連携方法の検討と提言
- (7) 前各号のほか、協会の目的を達成する上で必要と認めた事業

第 2 章 会員

(会員の資格)

第 5 条 協会の会員は、教職大学院を設置する法人のうち、法人の意志に基づき入会手続きを行い、総会の議決により入会を認められたものとする。

(会員の代表者)

第 6 条 会員は、その代表者 1 人を定めて、協会に届け出なければならない。これを変更したときも、同様とする。

2 代表者は、教職大学院を設置する法人の学長又は教職大学院を代表する者とする。

3 協会の総会には、第 1 項により届け出られた者が出席しなければならない。会員代表者が総会に出席できないときは、当該教職大学院の専任教員による代理出席を認める。この場合は、書面により代理出席を委任されたことを申し出なければならない。

4 理事会への出席においても、前項の代理出席に関する規定を準用する。

(入会及び資格喪失等)

第 7 条 教職大学院を設置する法人が入会を希望するときは、書面により協会に申し出て、総会の議決により入会の承認を得るものとする。

2 入会后、会員の設置する教職大学院が閉鎖され、又はその設置認可が取り消されたときは、

会員の資格を失う。

- 3 会員が協会の目的に反する行為をしたとき、又は会員としての義務に反したときは、理事会の提案に基づく総会の決議により除名することができる。その議決は、総会員の3分の2以上の多数による。
- 4 会員が退会を希望するときは、書面により協会に届け出て、総会の議決により退会の承認を得るものとする。
(入会金及び年会費)

第8条 会員は、年会費を納めなければならない。年会費を滞納した会員は、退会したものとみなすものとする。

- 2 会員は、入会にあたって入会金を納めなければならない。
- 3 年会費及び入会金に関する細則は、別に定める。

第3章 役員

(役員構成)

第9条 協会に次の役員を置く。

- (1) 会長 1人
 - (2) 副会長 2人
 - (3) 理事 15人(会長、副会長を含む。)
- (理事の選任)

第10条 理事は、総会がこれを選任する。

- 2 欠員が生じた場合の後任の理事は、前任者の属する会員から選出する。
(会長及び副会長の選任)

第11条 会長は、総会において選任された理事がこれを互選する。

- 2 副会長は、会長が理事の中から指名し、理事会の承認を経てこれを選任する。
- 3 会長及び副会長のうち1人は私立大学の会員代表者とする。
- 4 欠員が生じた場合の後任の会長及び副会長は、前任者の属する会員から選出する。
(役員任期)

第12条 会長、副会長及び理事の任期は、2年とする。ただし、欠員が生じた場合の後任の会長、副会長及び理事の任期は、前任者の残任期間とする。

- 2 会長、副会長及び理事は、再任を妨げない。
(会長及び副会長の職務)

第13条 会長は、協会を代表し、会務を総括する。

- 2 副会長は、会長を補佐し、会長に事故あるときは、会長があらかじめ指名した者がその職務を代行する。
- 3 会長及び副会長は、その任期が満了する日において後任の会長及び副会長が選出されていないときは、後任の会長及び副会長が選出されるまで引き続きその職務を行う。
(理事の職務)

第14条 理事は理事会を構成し、会務を執行する。

第4章 会議

(総会の招集)

第 15 条 会長は、毎年 1 回、会員の通常総会を招集しなければならない。

2 会長は、必要があると認めるときは、臨時総会を招集することができる。総会員の 3 分の 1 以上の会員が、会議の目的たる事項を示して請求したときは、会長は臨時総会を招集しなければならない。

3 総会の議長は、会長がこれにあたる。

(総会の議決方法)

第 16 条 総会は、総会員の過半数の出席がなければ、議事を開き議決することができない。

2 総会の議事は、本規約に特別の定めのある場合を除き、出席会員の過半数でこれを決し、可否同数のときは議長の決するところによる。

3 会員は、総会において各々 1 個の議決権を有する。

(理事会の招集)

第 17 条 理事会は会長がこれを招集し、その議長となる。

(理事会の議決方法)

第 18 条 理事会は、総理事の過半数の出席がなければ、議事を開き議決することができない。

2 理事会の議事は、本規約に特別の定めのある場合を除き、出席理事の過半数でこれを決し、可否同数のときは議長の決するところによる。

(理事会の議決事項)

第 19 条 理事会は、次の事項を議決する。

- (1) 総会に提案すべき事項
- (2) 入会金及び年会費に関する事項
- (3) 専門委員会の設置に関する事項
- (4) 副会長の選任並びに事務局長の任免の承認
- (5) その他、協会の事業を実施するために必要と認められる事項

第 5 章 専門委員会

(専門委員会の設置)

第 20 条 協会の事業の遂行に必要な調査研究を行うため、理事会の下に専門委員会を置くことができる。

2 専門委員会による調査研究の結果は、理事会に報告しなければならない。

(専門委員会の任務・構成等)

第 21 条 各専門委員会の任務及び構成等については、理事会が別に定める。

第 6 章 監事

(監事)

第 22 条 協会に、監事 2 人を置く。

2 監事は、会員代表者のうちから理事会が選出する。ただし、理事は監事を兼ねることができない。

3 欠員が生じた場合の後任の監事は、前任者の属する会員から選出する。

(職務)

第 23 条 監事は、協会の業務及び会計を監査し、理事会にその結果を報告しなければならない。

2 監事の任期が終了する年度の翌年度に行われる前項の監査及び報告は、前任の監事が行う

ものとする。

(任期)

第24条 監事の任期は、2年とする。ただし、欠員が生じた場合の後任の監事の任期は、前任者の残任期間とする。

2 監事は、再任することができない。

第7章 事務局

(事務局の設置)

第25条 協会の事務を処理するため、事務局を置く。

2 事務局は、会長が属する大学に置き、副会長が属する大学がこれに協力するものとする。

(事務局長及び職制)

第26条 事務局に事務局長1人及び必要な職員を置く。

2 事務局長は、事務局を統括する。

3 事務局長は、理事会の承認を経て会長が任免する。

4 事務局の組織及び運営に関し必要な事項は、別に定める。

第8章 会計

(経費)

第27条 協会の事業を実施・運営するために必要な経費は、次の各号に掲げる収入をもって充てる。

(1) 入会金及び年会費

(2) その他、寄附金等

(経費の管理)

第28条 協会の経費の管理は、理事会の議を経て事務局が行う。

(会計年度)

第29条 協会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月末日に終わる。

(予算及び決算)

第30条 会長は、毎年3月末日までに翌年度の事業予算案を作成し、理事会の議を経て総会の承認を求めなければならない。

2 会長は、毎会計年度終了後2ヶ月以内に決算書を作成し、理事会の議を経、監事の意見を添えて総会の承認を求めなければならない。

第9章 規約の変更及び解散

(規約の変更)

第31条 本規約は、総会の議決によって変更することができる。

2 この議決には、総会員の3分の2以上の同意を要する。

(解散)

第32条 協会は、総会の議決によって解散することができる。

2 この議決には、総会員の4分の3以上の同意を要する。

第10章 細則

(細則の制定)

第 33 条 本規約の施行上必要な細則は、理事会の議を経て会長が定める。

附 則

(施行期日)

第 1 条 本規約は、平成 21 年 5 月 29 日から施行し、平成 20 年 10 月 16 日から適用する。

(会員)

第 2 条 第 5 条の規定にかかわらず、教職大学院協会設立総会（平成 20 年 10 月 16 日開催）で協会への参加の意志決定を行った法人は、入会手続を経たものと見なす。

(連合教職大学院)

第 3 条 本規約の適用については、複数の法人が一の教職大学院を設置した場合においては、あわせて一の会員として扱うものとする。

(設立総会における会長等の選任)

第 4 条 協会の最初の総会において選出された会長、副会長及び理事は、本規約に基づき選任されたものとみなす。

(最初の役員の任期)

第 5 条 協会の最初の会長、副会長及び理事の任期は、第 12 条第 1 項の規定にかかわらず、その設立の日から平成 22 年の第 1 回の総会までとする。

(設立総会の議長)

第 6 条 協会の最初の総会の議長は、第 15 条第 3 項の規定にかかわらず、日本教育大学協会会長がこれにあたる。

(最初の監事の任期)

第 7 条 最初の監事の任期は、第 24 条第 1 項の規定にかかわらず、選出された日から平成 22 年 3 月 31 日までとする。

(設立当初の会計年度)

第 8 条 協会の最初の会計年度は、第 29 条の規定にかかわらず、その成立の日に始まり平成 22 年 3 月 31 日に終わるものとする。

(日本教育大学協会との関係)

第 9 条 協会の設立及び運営に当たっては日本教育大学協会の協力を得ることとし、設立後も連携を図るものとする。

附 則

本規約は、平成 29 年 5 月 19 日から施行する。ただし、第 26 条 4 項に係る規定については平成 29 年 4 月 1 日から適用する。

附 則

本規約は、令和 5 年 5 月 12 日から施行し、令和 5 年 6 月 1 日から適用する。

日本教職大学院協会会費等細則

(平成21年2月16日制定)

(平成24年3月10日改正)

(入会金)

第1条 教職大学院協会（以下、「協会」と略す。）の会員は、各々入会にあたって10万円の入会金を所定の時期までに協会に納付しなければならない。

(年会費)

第2条 協会の会員は、各々年度ごとに30万円の年会費を所定の時期までに協会に納付しなければならない。

(既納の入会金等)

第3条 既納の入会金及び年会費は返還しない。

附 則

本細則は平成21年2月16日から施行する。

附 則

本細則は平成24年4月1日から施行する。

令和8年度の日本教職大学院協会年会費について

(令和7年12月5日総会決定)

令和8年度の日本教職大学院協会年会費は、日本教職大学院協会年会費等細則（平成21年2月16日制定）第2条に関わらず、15万円とする。

日本教職大学院協会理事の選任に関する申合せ

(令和2年12月21日制定)

(令和5年5月12日改正)

日本教職大学院協会規約（平成21年5月29日制定）第10条第1項の規定に基づく理事の選任については、この申合せによる。

- (1) 会員大学院を北海道・東北エリア、関東エリア、北陸・東海エリア、近畿エリア、中国・四国エリア、九州エリアに分け、各エリアから、理事を2人ずつ選任する。
- (2) エリアから選出される理事は、半数改選とする。
- (3) エリアから選出される理事以外に3名の理事を選任する。
- (4) 理事の候補者は理事会が選出する。

附 則

本申合せは、令和3年1月1日から施行する。

附 則

本申合せは、令和5年5月12日から施行し、令和5年6月1日から適用する。

日本教職大学院協会専門委員会細則

(平成 21 年 10 月 23 日制定)
(平成 22 年 3 月 11 日改正)
(平成 28 年 3 月 19 日改正)
(平成 29 年 4 月 26 日改正)
(令和 2 年 12 月 21 日改正)
(令和 5 年 5 月 12 日改正)

(目的)

第 1 条 この細則は、日本教職大学院協会規約（以下「規約」という。）第 21 条の規定に基づき、専門委員会の所掌事項及び構成等について必要な事項を定めるものとする。

(設置)

第 2 条 日本教職大学院協会（以下「協会」という。）理事会の下に、次に掲げる専門委員会を置く。

- (1) 授業改善・FD委員会
- (2) 企画委員会
- (3) 広報委員会
- (4) 教育委員会等連携委員会
- (5) 成果検証委員会
- (6) 編集委員会

(所掌事項)

第 3 条 授業改善・FD委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 教育課程の見直しに関すること。
- (2) 教育の内容及び教育条件整備に関すること。
- (3) 教員の研修・交流に関すること。
- (4) 教育実践研究の推進に関すること。

2 企画委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 事業計画の企画・立案に関すること。

3 広報委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 広報活動の推進に関すること。
- (2) 教職大学院の教育・研究成果の取りまとめ及び公表に関すること。
- (3) 広報誌の刊行に関すること。

4 教育委員会等連携委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 教員派遣に関する教育委員会との連携に関すること。
- (2) 実習に関する教育委員会との連携に関すること。
- (3) 修了者の教員就職支援に関する方策に関すること。
- (4) 教育委員会等への要望に関すること。

5 成果検証委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 修了者の進路状況・活動状況等の調査に関すること。
- (2) 調査結果に基づく分析に関すること。
- (3) その他成果の検証に関すること。

6 編集委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 研究誌の刊行に関すること。

(構成)

第 4 条 専門委員会は次の各号に掲げる者をもって組織する。

- (1) 座長
- (2) 委員 若干人

(座長)

第5条 専門委員会に座長を置き、座長は、理事会が規約第5条に定める会員の中から選出し、会長が委嘱する。

2 座長は専門委員会を招集し、議長となる。

3 座長に事故があるときは、会長があらかじめ指名した理事がその職務を代理する。

(委員)

第6条 専門委員会の委員は、座長が会員の中から推薦し、会長が委嘱する。

(任期)

第7条 座長の任期は2年とし、再任は1回までとする。ただし、本条3項に定める任期終了後の再任は、これに含めない。

2 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

3 欠員が生じた場合の後任の座長及び委員の任期は、前任者の残任期間とする。

(理事会への報告)

第8条 専門委員会は、必要に応じて専門委員会における調査研究の結果等を理事会に報告するものとする。

(委員以外の者の出席)

第9条 専門委員会は、必要があると認めるときは、委員以外の者の出席を求め、意見を聴くことができる。

(事務)

第10条 専門委員会に関する事務は、座長が属する大学と事務局において処理する。

(補則)

第11条 この細則に定めるもののほか、専門委員会の運営に関し必要な事項は、理事会が別に定める。

附 則

1 本細則は、平成21年10月23日から施行し、平成21年5月29日から適用する。

2 第5条及び第6条の規程により最初に委嘱された第2条第1項に定める委員会の座長及び委員の任期は、第7条の規定にかかわらず、委嘱された日から平成23年の第1回の総会までとする。

附 則

本細則は、平成22年4月1日から施行する。

附 則

本細則は、平成28年4月1日から施行する。

附 則

本細則は、平成29年4月26日から施行し、平成29年4月1日から適用する。

附 則

本細則は、令和3年1月1日から施行する。ただし、第2条第3項の改正規定は、令和3年6月1日から適用する。

附 則

本細則は、令和5年5月12日から施行し、令和5年6月1日から適用する。

日本教職大学院協会事務局の組織及び運営に関する細則

(平成 29 年 5 月 19 日制定)

(令和 2 年 6 月 8 日改正)

(目的)

第 1 条 この細則は、日本教職大学院協会規約（以下「規約」という。）第 26 条第 4 項の規定に基づき、事務局の組織及び運営について必要な事項を定めるものとする。

(事務局次長等)

第 2 条 事務局に、事務局次長を若干人置く。

- 2 事務局次長のうち 1 人を庶務担当とする。
- 3 事務局にその他必要な職員を置くことができる。

(組織)

第 3 条 庶務担当事務局次長のもとに、事務部を置く。

- 2 事務部に、事務部長を置く。
- 3 事務部に、総務課、財務課及び教務課を置く。
- 4 課に、課長を置く。
- 5 事務部にその他必要な職員を置くことができる。

(職員の委嘱等)

第 4 条 第 2 条 1 項及び 3 項に掲げる職員は、事務局長が推薦し、会長が委嘱する。

- 2 前条 2 項、4 項及び 5 項に掲げる職員は、事務局所在の大学の職員のうちから庶務担当事務局次長が委嘱する。
- 3 事務局に、専任の職員を置くことができる。

(総務課の所掌事務)

第 5 条 総務課においては、次の事務をつかさどる。

- (1) 協会の事務に関し、総括し、及び連絡調整すること。
- (2) 公印を管守すること。
- (3) 文書類の接受、発送及び整理保存すること。
- (4) その他、他の部及び課に属さない事務を処理すること。

(財務課の所掌事務)

第 6 条 財務課においては、次の事務をつかさどる。

- (1) 協会の会計事務に関し、総括し、及び連絡調整すること。
- (2) 予算及び決算に関すること。
- (3) 収入及び支出に関すること。
- (4) その他会計事務に関すること。

(教務課の所掌事務)

第 7 条 教務課においては、次の事務をつかさどる。

- (1) 協会の教務事務に関し、総括し、及び連絡調整すること。
- (2) 所掌事務に関する諸調査、統計及び報告に関すること。

(3) その他教務事務に関すること。

(事務)

第8条 事務手続きに関し必要な事項は、規約等に定めるもののほか、事務局所在の大学の定めるところによる。

附 則

本細則は、平成29年5月19日から施行し、平成29年4月1日から適用する。

附 則

本細則は、令和2年6月8日から施行する。

日本教職大学院協会のあり方等に関するワーキング・グループ細則

(令和元年5月17日制定)

(設置)

第1条 日本教職大学院協会（以下「協会」という。）のあり方等について、企画・立案を行うために、理事会のもとに日本教職大学院協会のあり方等に関するワーキング・グループ（以下「WG」という。）を置く。

(所掌事項)

第2条 WGは、以下に掲げる事項について、企画・立案を行う。

- 1 協会の事業、組織、財務体制の方針に関する事項
- 2 その他、協会の改革に関する事項

(構成)

第3条 WGは、次の各号に掲げる委員をもって構成する。

- 1 会長
- 2 副会長
- 3 理事
- 4 その他、会員の中から会長が指名した者

(座長)

第4条 WGに座長を置き、会長をもって充てる。

- 2 座長は、WGを招集し、これを主宰する。
- 3 座長に事故があるときは、あらかじめ座長が指名した委員がその職務を代行する。

(委員以外の者の出席)

第5条 WGは、必要があると認めるときは、委員以外の者の出席を求め、意見を聴くことができる。

(雑則)

第6条 この細則に定めるもののほか、WGの運営に関し必要な事項は、WGが別に定める。

附 則

本細則は、令和元年5月17日から施行する。

日本教職大学院協会研究大会の運営に関する申合せ

(令和2年12月21日制定)

日本教職大学院協会研究大会の運営については、この申合せによる。

- (1) 会員大学院を北海道・東北エリア、関東エリア、北陸・東海エリア、近畿エリア、中国・四国エリア、九州エリアに分け、各エリアの持ち回りにより開催する。
- (2) 持ち回りの順番は、別表のとおりとする。
- (3) 開催の前年度の総会において、企画委員会のもとに担当エリアの大学院により構成される運営部会を設置し、研究大会の計画立案・運営にあたる。
- (4) 原則的に、12月に開催するものとする。
- (5) 開催に必要な経費は、総会の了承を経て、協会から支出する。

附 則

本申合せは、令和3年1月1日から施行する。

日本教職大学院協会研究大会実施輪番表

| 実施年度 | 当番エリア | 所属大学院 | |
|-------|-----------|--|---|
| 令和3年度 | 中国・四国エリア | 島根大学大学院 岡山大学大学院 広島大学大学院 山口大学大学院 | 鳴門教育大学大学院 香川大学大学院 愛媛大学大学院 高知大学大学院 |
| 令和4年度 | 北陸・東海エリア | 新潟大学大学院 上越教育大学大学院 富山大学大学院 金沢大学大学院 福井大学大学院 信州大学大学院 | 岐阜大学大学院 静岡大学大学院 常葉大学大学院 愛知教育大学大学院 三重大学大学院 |
| 令和5年度 | 九州エリア | 福岡教育大学大学院 佐賀大学大学院 長崎大学大学院 熊本大学大学院 | 大分大学大学院 宮崎大学大学院 鹿児島大学大学院 琉球大学大学院 |
| 令和6年度 | 関東エリア | 茨城大学大学院 宇都宮大学大学院 群馬大学大学院 埼玉大学大学院 聖徳大学大学院 千葉大学大学院 東京学芸大学大学院 | 創価大学大学院 玉川大学大学院 帝京大学大学院 早稲田大学大学院 横浜国立大学大学院 山梨大学大学院 |
| 令和7年度 | 北海道・東北エリア | 北海道教育大学大学院 弘前大学大学院 岩手大学大学院 宮城教育大学大学院 | 秋田大学大学院 山形大学大学院 福島大学大学院 |
| 令和8年度 | 近畿エリア | 滋賀大学大学院 京都教育大学大学院 立命館大学大学院 大阪教育大学大学院 | 兵庫教育大学大学院 奈良教育大学大学院 和歌山大学大学院 |

注：令和9年度は中国・四国エリアを当番とし、以降同順とする。

日本教職大学院協会ジャーナル編集方針

(令和4年5月13日制定)

(名称、発行、目的)

(1) 本誌は、日本教職大学院協会の機関誌として発行される。

本誌は日本教職大学院協会編集委員会で編集し、オンラインジャーナルとして随時掲載が決定した論文を発行し、年1回、当年に発行した論文を取りまとめ1巻を発行する。

本誌は、学校管理職、教職員、教育政策形成者、地域リーダー、保護者、児童生徒等の意識・態度・行動及びこれらを取り巻く諸制度の探究の成果を紀要として刊行することで、学術的・実践的対話の質の高まりと、実践の質の向上を図る。

(掲載内容)

(2) 本誌は、論文(研究論文、実践研究報告)、その他教職大学院の教育・研究活動に関する記事を掲載する。

(3) 研究論文は、本協会の主旨に沿った学術研究及び実践研究であり、国際的な研究論文の基準にしたがい評価される。

実践研究報告は、教職大学院での学習・研究成果を、本協会の基準にしたがいまとめた論稿であり、実践者が著者に含まれることを条件とする。

(4) 研究論文及び実践研究報告は、次の3つの部門に分け募集し、掲載する。

部門A 学校改善とリーダーシップ

内容： リーダーシップ、学校組織、学校改善、コミュニティ、人材育成、研修開発、危機管理、教育行政、教育政策等に関するもの

部門B カリキュラムと教育実践開発

内容： カリキュラム、授業、学習、測定、評価、ICT、生徒指導、教育相談、進路指導、特別活動、学級経営、道徳教育、特別支援教育等に関するもの

部門C 専門的職能開発と人材育成

内容： 教員養成、教師教育、教職修士・博士、大学院のカリキュラム・授業実践等に関するもの

(5) 論文種(研究論文または実践研究報告)、投稿部門(部門A、B、Cのいずれか)は、投稿時に連絡責任者が申告するが、編集委員会委員の合議により、変更する場合がある。

(6) 人権を侵すことにつながる研究や表現は認められない。

(投稿資格等)

- (7) 論文の投稿に当たり、その筆頭著者及び連絡責任者は、協会会員校（教職大学院）に所属する大学教員、大学院生、修了生に限る。大学院生が筆頭著者または連絡責任者となる場合は、指導教員等所属大学の教員の上で承認を得た上で投稿しなければならない。
- (8) 連絡責任者は著者の一人で、投稿手続きをし、受理された後に編集委員会及び協会事務局からの通知の受け取りや修正原稿の提出等、論文査読の過程で責任をもつ者とする。連絡責任者は、筆頭著者以外の者でもよい。
- (9) 協会会員校以外の大学等に所属する者との共同執筆は可とする。
- (10) 編集委員会委員は、筆頭著者及び連絡責任者となることはできない。ただし、共同著者としての参加は可とする。
- (11) 同一者が筆頭著者として本誌に投稿できる論文原稿は、各年度1人あたり1編とする。
- (12) 本誌に掲載される論文は、教育研究に関する未公開の論文とする。なお、未公開の論文とは、過去に国内外で公開された雑誌又は書籍（電子形態のものを含む）に掲載されていない論文を指す。国内外の学会における口頭発表、学位論文、学会報告要旨集、教職大学院修了にあたって提出する実践研究報告書等、プレプリント、ワーキングペーパーなどの内容を論文化したものは投稿可とするが、投稿時にそのことを記載すること。
- (13) 二重投稿をしてはならない。また、本来一編の論文として投稿すべき論文を、複数の論文に分割して投稿してはならない。投稿論文と重複する内容のある論文を、他の刊行物に投稿ないし公刊している場合には、投稿時にそのことを記載するとともに、当該の関連論文を査読資料として、編集委員会に提出しなければならない。査読資料を提出する場合には、著者名・所属・謝辞等、著者が推定される記述を、著者の責任において削除すること。
- (14) 投稿の要領については、別に定める。

(審査・掲載の可否等)

- (15) 投稿論文は、査読委員の中から選定された査読者による審査の上、編集委員会の合議により、掲載の可否及び掲載順を決定する。
- (16) 投稿時の申告の内容に虚偽があった場合や、論文が不正なものであることが判明した場合は、掲載不可の決定または掲載の取り消しを行う。
- (17) 投稿論文の審査については、別に定める。

(査読委員の任命)

(18) 査読委員は協会会員校(教職大学院)の教員から、編集委員会委員が推薦し、編集委員会の合議により任命するものとする。推薦及び任命にあたっては、所属大学、専攻分野等の適切なバランスを考慮するものとする。

(19) 査読委員の任期は原則として2年間とし、再任を妨げない。

(原稿の編集)

(20) 原則として、掲載が決定した後に、論文の著者が加筆・補正を行うことは認めない。

(21) 編集委員会委員は、編集の過程において、著者と原稿について協議することがある。

(22) 掲載が決定した論文の発行に要する費用は、原則として本協会の負担とする。ただし、規定の枚数を超過する場合や、図版・図表等で特に発行の費用を要する場合、著者に負担させることがある。

(著作権)

(23) 本誌に掲載が決定した論文の著作権(日本国著作権法第21条から第28条までに規定するすべての権利(各国において上記各条に定める権利に相当する権利を含む。以下同じ))は、本協会に移転する。

(24) 掲載が決定した論文について、著者自身による学術教育目的等での利用(著者自身による編集著作物への転載、掲載、インターネット等による公衆送信、複製して配布すること等を含む)は、出典(論文誌名、巻号ページ、出版年)を明示すればこれを妨げない。

(25) 著者は、論文の作成にあたり、第三者の著作権、特許権、実用新案権、意匠権、商標権及びその他の知的財産権並びにその他一切の権利を侵害してはならない。

(26) 著者は、論文の作成にあたり、第三者の著作物を引用する場合は、出典を明記しなくてはならない。

(27) 連絡責任者は、投稿を行うにあたり、他の共同著者全員に本編集方針及び別に定める投稿論文審査要領を示し、同意を得なくてはならない。本協会への論文の投稿により、投稿された論文の著者全員が本編集方針及び別に定める投稿論文審査要領に同意したものとみなされる。

附 則

この方針は、令和4年8月1日から施行する。

日本教職大学院協会ジャーナル投稿論文審査要領

(令和4年5月13日制定)

(査読前の確認)

- (1) 投稿論文(以下「論文」という。)は、編集委員会において、別に定める「日本教職大学院協会ジャーナル投稿要領」に基づき執筆されていることを確認する。同要領に基づき執筆されていることが確認された論文は、査読者による査読を実施する。なお、同要領に定める条件を満たしていないことが確認された論文は、編集委員会において掲載不可と判断し、査読者による査読を実施しない。

(主査及び査読者の選任)

- (2) 論文が投稿された部門の編集委員会委員は、受け付けた論文の内容を確認し、合議の上、同部門の編集委員会委員から1名を主査として選任する。なお、論文種(研究論文または実践研究報告)、投稿部門(部門A、B、Cのいずれか)は、投稿時に連絡責任者が申告するが、編集委員会委員の合議により、変更する場合がある。

- (3) 論文が投稿された部門の編集委員会委員は、査読委員のうち、論文と同一またはできるだけ近い専門分野の、客観的な判断のできる識見のある研究者から、内諾を得たうえで査読者3人を選任する。なお、査読者には原則として実務家教員(専攻分野における概ね5年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者)を1名以上含め、実践的価値の視点からの評価の機会を設けるものとする。

- (4) 編集委員会委員は、自身が共同著者である論文の、主査及び査読者となることはできない。査読委員は、自身が筆頭著者、共同著者、連絡責任者のいずれかである論文の、査読者となることはできない。

- (5) 査読者は原則として査読委員から選定するが、主題によってはこれ以外の本協会会員校の教職大学院所属教員にも依頼することがある。

(査読の指針)

- (6) 査読者は、「日本教職大学院協会ジャーナル編集方針」に定めるジャーナルの目的を踏まえて、査読を実施する。

(査読の手順)

- (7) 査読は著者名を秘して行う。

(8) 査読期間は原則3ヶ月以内とし、査読者は編集委員会所定の期限までに、次の①、②、編集委員会宛ての意見及び著者宛ての意見を主査へ返送する。

①各論文種の評価基準に基づく評価項目

各項目に3点(優れている)、2点(標準)、1点(問題がある)、0点(大いに問題がある)のいずれかを付す。

(研究論文の評価項目)

- ・問題設定(問題の背景、研究課題の明確化、研究課題の意義、主要概念の定義)
- ・実践的価値(研究に含まれる実践の価値、実践に対する貢献)
- ・文献レビュー(理論枠組み、先行研究レビュー)
- ・方法(参加者、手続き、観察・測定方法や研究者の役割、実践概要、分析戦略)
- ・結果/分析(データ分析、実践分析、知見の解釈)
- ・考察(知見の総合化、実践的示唆の提示、研究の限界)
- ・資料(参考文献、注釈・資料)

(実践研究報告の評価項目)

- ・問題設定(研究の背景、研究の動機、研究課題の明確化、研究課題の意義、主要概念の定義)
- ・実践的価値(研究に含まれる実践の価値、実践に対する貢献)
- ・実践デザイン(調査方法、データ収集の方法、実践研究の概要)
- ・実践結果(実践内容の詳細、実践分析の結果、実践の価値・特徴)
- ・考察(知見の総合化、実践的示唆の提示、実践研究の限界、教職大学院の学びの発展・抱負・展望等)
- ・資料(参考文献、注釈・資料)

②総合判定区分

各評価項目の点数の合計に基づき、次のいずれかを付す。

(研究論文) 21点満点

- A. 掲載可(訂正なし)(18点以上)
- B. 掲載可(軽微な訂正を条件とする)(18点以上)
- C. 掲載可(一部修正を条件とする)(14点~17点)
- D. 再審査(10点~13点)
- E. 掲載不可(10点未満)

(実践研究報告) 18点満点

- A. 掲載可(訂正なし)(16点以上)
- B. 掲載可(軽微な訂正を条件とする)(16点以上)
- C. 掲載可(一部修正を条件とする)(12点~15点)
- D. 再審査(9点~11点)
- E. 掲載不可(8点未満)

(審査結果の決定)

(9) 主査は、査読者から提出された(8)の各論文種の評価基準に基づく評価項目及び総合判定区分の審査結果、編集委員会宛ての意見及び著者宛ての意見を取りまとめ、編集委員会へ提出する。編集委員会は、主査から提出された資料をもとに、合議の上、次のいずれかに決定する。審査結果については、主査及び査読者の氏名を伏して連絡責任者へ通知するものとする。

(研究論文) 21点満点

※(8)①の評価項目ごとに3査読者の平均点(小数点第1位を四捨五入)を算出し、その合計点をもとに決定する。

- A. 掲載可(訂正なし)(18点以上)
- B. 掲載可(軽微な訂正を条件とする)(18点以上)
- C. 掲載可(一部修正を条件とする)(14点~17点)
- D. 再審査(10点~13点)
- E. 掲載不可(10点未満)

(実践研究報告) 18点満点

※(8)①の評価項目ごとに3査読者の平均点(小数点第1位を四捨五入)を算出し、その合計点をもとに決定する。

- A. 掲載可(訂正なし)(16点以上)
- B. 掲載可(軽微な訂正を条件とする)(16点以上)
- C. 掲載可(一部修正を条件とする)(12点~15点)
- D. 再審査(9点~11点)
- E. 掲載不可(8点未満)

(再投稿)

(10) (9)のB、C、Dのいずれかの審査結果を受けた連絡責任者は、結果が通知された日から原則3ヶ月以内に論文を修正し、再度提出するものとする。なお、結果が通知された日から1年以上後で論文を再度提出した場合は、再度投稿要件を満たしていることを確認の上、査読者による査読を行う。

(11) 再投稿された論文については、次の①~③のとおり取り扱うものとする。なお、(9)のB、C、Dのいずれかに決定した論文は、査読者が必要と考える修正や補足及びこれと同等の修正や補足等が、同一修正事項につき2回までに満たされなかったときは、掲載不可となる。

①B「掲載可(軽微な訂正を条件とする)」と決定された論文が、修正後再投稿された場合は、先と同じ主査が、1ヶ月以内を原則として訂正の内容を確認し、掲載条件に合致しているか吟味し、次回編集委員会に掲載の可否を諮るものとする。

- ②C「掲載可（一部修正を条件とする）」と決定した論文が、修正後再投稿された場合は、先と同じ主査及び査読者が、1ヶ月以内を原則として修正の内容を確認し掲載条件に合致しているか吟味し、次回委員会に掲載の可否を諮るものとする。
- ③D「再審査」と決定した論文が、修正後再投稿された場合は、先と同じ査読者3名が、1ヶ月以内を原則として再度査読する。その上で査読結果をもとに、次回委員会に掲載の可否を諮るものとする。

(論文に倫理上の疑義がある場合)

- (12) 査読者または編集委員会委員から、当該論文に倫理に関して疑義があるとの指摘がなされた場合は、審査結果の判断を保留し、編集委員会で、倫理の観点から投稿論文を審査する。なお、編集委員会は、その判断のための資料を新たに連絡責任者に求めることができる。
- (13) 編集委員会において、論文の修正で解決できない倫理上の問題があると判断された場合には、その旨を付し、「掲載不可」とする。結果の通知は、通常の結果通知の手続きと同様に行うものとする。なお、編集委員会において、倫理上の問題がない、または論文の修正で解決できると判断された場合は、通常審査手続きを再開する。

附 則

この要領は、令和4年8月1日から施行する。

日本教職大学院協会ジャーナル投稿要領

(令和4年5月13日制定)

- (1) 論文の著者は、「日本教職大学院協会ジャーナル編集方針」及び「日本教職大学院協会ジャーナル投稿論文審査要領」をよく確認の上、投稿すること。
- (2) 論文の著者は、日本教育心理学会倫理綱領を参照し、投稿論文の内容について十分に人権及び倫理上の配慮を行うこと。
- (3) 連絡責任者は、提出物が次の要件に準拠していることを確認すること。これらの要件を満たしていないものは、査読を行わない場合がある。

①タイトルページファイル

- ・タイトルページには、すべての著者の連絡先情報（著者名、所属、住所、Eメールアドレス、電話番号等）を含むものとする。

②論文原稿

- ・論文原稿は、タイトル、要旨（英文 100-120 語程度、和文 200-240 字程度）、キーワード（3～5 個）、本文、註、引用または参考文献、の順で記載すること。
- ・論文原稿には、著者を特定できるような情報を含めないこと。
- ・論文原稿は、Word 文書で作成し、A4 版 1 頁につき横書き、36 字×18 行、12 ポイントで作成し、うち本文は 30 枚以下とすること。
- ・引用または参考文献は、論文原稿の最後に、引用の順または著者名のアルファベット順に一括して、次のように記載すること。また、DOI を記載するように努めること。
(論文の場合) 著者、論文名、雑誌名、巻、号、発行年、頁の順（最後に DOI）
(単行本の場合) 著者、書名、発行所、出版年、頁の順（最後に DOI）
(ウェブサイトの場合) タイトル、URL を明記
- ・本文には、通しの頁番号及び頁ごとの行番号を必ず振ること。
- ・本文中の図表を挿入する位置には、Figure 1 または Table 1 から順に通し番号を記載すること。
- ・研究参加者から研究協力の同意を得たことを、その方法とともに論文中に明記すること。ただし、何らかの事情で研究参加者本人から同意を得ることが難しい場合は、研究参加に関して責任を負うことのできる人（保護者、学校長など）から同意を得ることも可とする。同意が得られなかった場合は、その理由を本文に明記すること。
- ・企業との共同研究である、または企業から助成を受けた研究である等、利益相反に関連する事項がある場合はその内容を、また利益相反に関連する事項がない場合は「本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。」という一文を、本文の末尾に「付記」として記載すること。

- ・ 図表、グラフ、謝辞、資料は、論文原稿とは別のファイルで提出すること。
- ・ 論文原稿と別のファイルで提出する図表は、1つのファイルにまとめて掲示し、Figure 1 または Table 1 から順に通し番号を付すこと。また、本文中における図表の位置を記載すること。
- ・ 図表は、写真ではなく、できる限り編集可能なテキストとして提出すること。

附 則

この要領は、令和4年8月1日から施行する。

JAPTE

Japan Association of Professional Schools for Teacher Education

日本教職大学院協会

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1 兵庫教育大学事務局内
TEL 0795-44-2010 FAX 0795-44-2009 <https://www.kyoshoku.jp/>

令和8年3月発行