

探究型中央研修 特定課題探究研修（生徒支援）に向けて

教職員支援機構 教職員の学び協働開発部
研修推進課研修推進係 専門職員 廣木 伸幸

目次

第1章 探究型中央研修 特定課題探究研修（生徒支援）の担当者となって

- 1 これまでの研修の経験
- 2 NITSでの第一歩：研修主担当としての挑戦
- 3 探究型中央研修に対する困惑

第2章 探究型中央研修に向けての記録

- 1 4月の記録
- 2 4月の終わりに考えた研修デザイン
- 3 5月の記録
- 4 5月の終わりに考えた研修デザイン
- 5 6月の記録
- 6 7月、8月の記録

第3章 探究型中央研修 特定課題探究研修（生徒支援）1日目、2日目の実際

- 1 探究型中央研修 特定課題探究研修（生徒支援）の研修デザイン
- 2 探究型中央研修 特定課題探究研修（生徒支援）1日目、2日目を終えて

第1章 探究型中央研修 特定課題探究研修（生徒支援）の担当者となって

1 これまでの研修の経験

福岡教育大学附属久留米小学校に所属していた頃は、福岡県内のさまざまな小学校や教科等研究会から依頼を受け、研修を担当していた。内容は、授業の指導・助言や講演会の講師として、算数科の学習指導、情報活用能力、校内研修の進め方などについてお話しするものであった。

授業の指導・助言を依頼された際には、事前に研修会の目的や授業者の思い等を丁寧に伺い、研修会を通して授業者・参加者の双方に、研修の目的に沿った何らかの学びが得られるよう、知識提供と助言の方法を工夫していた。また、講演会の講師を務める際には、講演の目的や、学習指導要領が目指す子供像・学習像に基づく知識を、できるだけ具体例を交えながら伝えることを心掛けていた。

福岡県教育センターに所属していたときには、研修の企画・運営をはじめ、初任者研修や中堅教諭等資質向上研修における算数科の学習指導、情報活用能力育成に関する講義・演習、校内研修に関する講義・演習などを担当した。研修の企画・運営にあたっては、多くの研修が半日と限られた時間である中でも、受講者が研修内で具体的な方策を立案できるよう工夫することを大切にしていた。

また、講義・演習では、1回の時間が90分や75分と限定される中で、グループ協議の時間を確保したり、具体例を提示したりしながら、受講者の実践に生かせる学びを提供できるよう努めていた。

このように研修を進めていく中で、ありがたいことに受講者の満足度は高かった。しかし、その一方で、受講者が話したり考えたりする時間に比べ、私が話す時間が圧倒的に長いことに課題を感じていた。学習者主体の授業が重視される中、研修において受講者主体の学びが十分確保できているのだろうかと悩んでいたところで、NITSへの出向が決まったのである。

2 NITSでの第一歩：研修主担当としての挑戦

初めてNITSに出勤した日に、自分がどのような業務を担当するのかを知った。様々な業務がある中でも、主担当として任された研修が6つあった。具体的には、「職階別中央研修」として第1回・第2回・第4回・第6回の中堅教員・次世代リーダー教員研修、「指導者養成研修」として学校教育の情報化指導者養成研修、そして「探究型中央研修」として特定課題探究研修（生徒支援）である。

NITSに来たばかりで、それぞれの研修の目的や期待されている内容など分からないことだらけであったが、「職階別中央研修」「指導者養成研修」「探究型中央研修」のいずれも主

担当として企画・運営に携われることは、自分にとって大きな学びになると感じ、ありがたく思った。

3 探究型中央研修に対する困惑

研修を担当するにあたり、「職階別中央研修」「指導者養成研修」「探究型中央研修」のそれぞれの目的を理解すること、そして昨年度の中堅教員・次世代リーダー教員研修、学校教育の情報化指導者養成研修、特定課題探究研修（生徒支援）が、どのような目標・内容・方法で実施されていたのかを知ることから取り組みを始めた。そのため、過去の研修動画や資料を読み込み、各研修の特徴を調べていった。

□ 職階別中央研修：中堅教員・次世代リーダー教員研修

『「研修観の転換」に向けたNITSからの提案（第一次）』にあるように、事前の「イントロダクション」や事後の「リフレクション」の時間を設け、対話や内省の時間を十分に確保することで、5日間の研修の流れが一連の学びとしてつながるよう構成された研修デザインであると感じた。

□ 指導者養成研修：学校教育の情報化指導者養成研修

『令和7年度 NITS研修ガイド』に示されている通り、指導者として必要な知識を習得し、組織的な取組を推進する力や教職員の専門性向上を導く力を育成することを目的とした研修である。専門的な講師による講義・演習を通して学んだ内容を基に、各地域での研修計画へとつなげていくというデザインになっていると理解した。

しかし、この2つの研修と比べ、探究型中央研修については、どのような研修なのか、なかなかイメージをもつことができなかった。

数日間にわたる研修でありながら、具体的な実践計画を立てるわけではない。しかし、1つ1つの活動には十分な時間が確保されており、参加者はじっくり考え、資料を読み、対話し、省察することに重きが置かれている——そんな印象の研修だった。

このような研修を自分が企画・運営していくための見通しは全く立たず、大きな戸惑いを覚えた。

ただ、その戸惑いの中でも、研修づくりの過程で日々記していた自分の記録を振り返ると、第2章のような記録が残っていた。

第2章 探究型中央研修に向けての記録

1 4月の記録

4月にNITSで勤務することになり、たくさんの方とお話をする機会があった。

昨年度から在籍しているNITS職員との対話での気づき等

NITSでは、「受講者」のことを「参加者」と呼ぶことを初めて知った。福岡県教育センターでは「受講者」という呼称を用いていたが、特に意識せずに使っていた。しかし、教職員研修を「知識を受け取る場」から「主体的・対話的・探究的に学ぶ場」へと転換していくという方針を考えると、学びの主役は教職員自身であるという立場から、「受講者（受け身）」ではなく「参加者（能動的）」という言葉を使うことに大いに納得した。今まで当たり前だと思っていたことを見直すきっかけになった。

探究型の研修については、自分だけが理解できていないのではないかと感じていたが、長くNITSで働いている職員の方々も悩み続けていることが分かった。こうした研修を自分が考えていくことへの不安がある一方で、「何でもありなのでは？」という期待やワクワク感も同時に芽生えた。

一方で、「探究型研修がよく分からない」というモヤモヤを少しでも整理するためには、「研修評価」の視点が必要だと感じた。探究型のような研修であっても、評価のあり方を考えることで、「研修目的」や「研修目標」を改めて問い直すことにつながるのではないか。

しかし、研修目標を緻密に設定すれば評価はしやすくなる一方、学び手が自由に考える余白や探究の幅は狭まりかねない。このバランスは非常に難しいと感じた。むしろ、「研修目標」は“ここまでは最低限押さえてほしいこと”を示す程度にとどめておく必要があるのではないか。そもそも、教職員に求められる力量とは何かを改めて考える必要性も強く感じた。

福岡県教育センターで勤務していたときにも、『「研修観の転換」に向けたNITSからの提案（第一次）』を参考にしながら研修を構想していた。しかし、改めてNITSで研修を企画する立場になり、研修を考える上で必要な視点を確認するために、もう一度この文書を読み直してみた。

「研修観の転換」に向けたNITSからの提案（第一次）を改めて読んだ際の気づき等

改めて文書を読み返し、「教育は『技術的課題』にとどまらない『探究課題』である」という視点を強く意識した。教職員研修とは、実践し、問い続ける教職員の「探究」を後押しする営みであり、そのためには「対話」と「内省」を軸に、参加者一人一人の気づきが深まる場をつくる必要があると再認識した。

特に、次の記述が心に残った。

教職員研修には、教育公務員法制や服務規律など「正しい知識」の伝達と習得が重要な領域もありますが、学びをつくる営みに関わる研修の場では、新しさへのワクワク感

を大事にしつつも、それぞれの参加者の中で、自身の教職実践の特徴や考えの枠組み、自己の「在り方」への気付きが豊かに生まれることを意識して研修をデザインすることで、参加者が自分事として参画する、参加者を「主語」にした研修にしていくことが大事なのではないかと考えています。

この内容を読み、生徒支援をテーマとする研修であれば、参加者一人一人が自身の「支援観」を見つめ直し、「支援とは何か？」と問い続けることができる場にしたいと強く感じた。

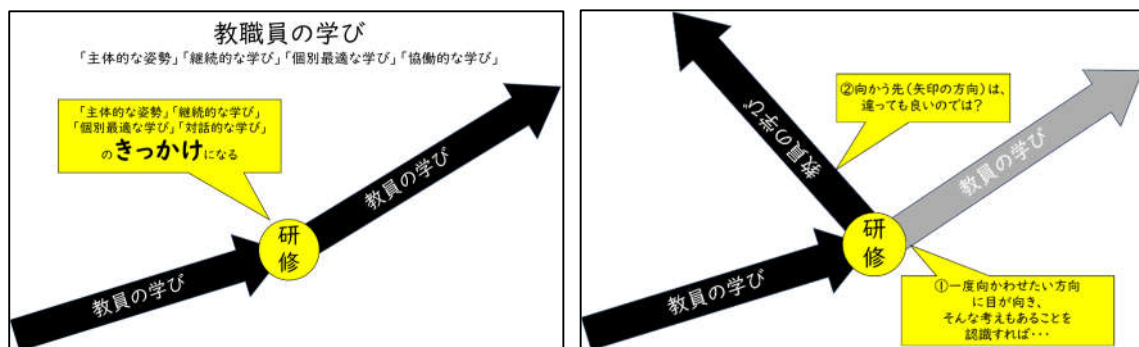
職員同士で研修について考える機会があり、次のような気付きがあった。

NITSマネプロ第1回での対話を通して心に残った気付き等

グループでの対話を重ねる中で、「研修とは、参加者の日々の経験や学びの中に、小さな楔（くさび）を打ち込むようなものである」という表現が印象に残った。また、「されど研修、たかが研修」という言葉も心に響いた。研修は、万能ではないが、参加者がある方向に目を向けるきっかけをつくることはできる。少なくとも研修の時間だけでも、その視点を共有できれば十分価値があるのではないかと感じた。

さらに、「初任者であっても『問い』からはじまる研修でよいのではないか」という意見にも強く共感した。「初任者は分からないから講義中心がよい」と考えるのは、初任者の可能性を低く見積もっているとも言える。初任者であっても、そこまでの経験や価値観をもっているし、子供に対しては“わからないから教え込み一辺倒”にはしないはずである。この点に気付いたとき、初任者研修のあり方についても改めて考えさせられた。

この日のマネプロで得た考えを、次のように整理した。



研修について考える中での気付き等

研修の在り方を考えていく中で、大切になりそうな流れを残してみる。

(研修前の実践がある) → 「自分の実践を想起して省察する」 → 「行為の背後にある概念や前提に気付く (重要な側面への意識)」 → 「対話等を通して概念が変容する (強化される場合も含む)」 → 「次の行動 (実践) を選択する」という一連のプロセスである。

このように整理してみると、本来は長い時間を確保できる方が望ましいものの、ポイントを押さえることで短時間の研修でも十分に実現できるのではないかと感じられた。

職員同士で教職員の学びについて考える機会があり、次のような気づきがあった。

NITSマネプロ第2回での対話を通して、心に残った気づき等

まず、「教職員の学び」には 変容・経験・意欲 の三つが重要であると感じた。特に、一人ひとりが問いをもてるかどうか、学びの深まりを左右する大きな鍵になりそうだ。

また、教職員の学びにも 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が求められるとすると、対話と省察の必要性がよく理解できた。

さらに、教職員の「指導の個別化」とは、教職員として必要な資質・能力を育成するために、最適な研修を提供することを指すのではないかと考えた。その意味では、講義形式の研修も有効であり、知識を分かりやすく伝えること自体が悪いわけではないと感じた。

「学習の個性化」は探究型研修のイメージに近いと捉えた。

「単元内自由進度学習から考える『子どもを主語にした個別最適な学び』セミナー」で、奈須正裕先生がNITSに来所された際、直接お話しさせていただく機会があった。

奈須正裕先生と研修についてお話しした際の気づき等

研修においては、その学びに必要な知識のインプットが重要であり、十分な知識がないまま対話だけを行っても学びが深まらないのではないかと、という奈須先生の指摘が強く印象に残った。先生のお話では、必要な知識と自己の経験が統合されて初めて意味のある学びになるということであった。

たとえば3日間の研修であれば、

1日目：必要な知識をインプットする

2日目：その知識を活用し、自分の課題解決（計画づくり等）に取り組む

3日目：対話などを通して、計画や考えを作り直していく

という流れが考えられるという。こうした手順によって、知識と経験が統合され、研修後に自校で活用しやすくなる研修デザインが可能になるとのことだった。

以上のことから、「新たな教師の学び」において大切な要素は、やはり、変容（考えの枠組み・概念・観の変化）、自己の経験、意欲の三つではないかと改めて感じた。

「必要な知識」と「経験」が結びつくことで、考えの枠組みや観の変容が促され、そのことが新たな実践への意欲につながるのだろう。このサイクルを回すためには、自己の経験を見直し観を捉え直す省察が欠かせない。そして、その省察を深めるために、対話は非常に適した方法であると考えられる。

2 4月の終わりに考えた研修デザイン

NITSに着任して約1か月、特定課題探究研修（生徒支援）について検討を進める中で、「生徒支援」というテーマはあまりに範囲が広く、参加者同士の交流が果たして成立するのだろうか、という疑問が生まれていた。扱う課題があまりにも多様で、研修として成立しにくいのではないかと感じたのである。

しかし一方で、多様な課題を交流するからこそ、その背後にある共通点に気付くことができる可能性もあると考えた。そこで、私は次のような研修デザインを構想した。

【参加者の実態（想定）】

- （１）「児童生徒を支援する」ことの意味や方法について考えの幅があるのではないか。
- （２）具体的に支援したいと考えている児童生徒像があるのではないか。
- （３）子供は「できない」、教師が教える、指導・教育をしなければならない存在であると考えているのではないか。

【研修目標】

- （１）自らの教育実践と関連付けながら、「児童生徒を支援する」とは、どのようなことであるか、自分の考えをもつ。
- （２）「どのように子供たちと関わっていくとよいか」について考え、気付きを得る。
- （３）子供を支援する上での自己の「在り方」に気付く。

【研修内容】

- ☐ 「児童生徒支援」の意義 ☐ 自他の生徒支援の在り方
- ☐ 多様な支援に対する考え方（生徒指導、特別支援、不登校支援、発達支援、等）

【研修の方法の具体（２日間）】

事前課題

- （１）子供との関わりの中で、あなたが大切にしている「支援の在り方」について
- （２）（１）のような考えをもつようになった「きっかけ」となる出来事・書籍・資料等を教えて下さい。 ※ 書式や量は自由。書籍や資料はPDFのデータで保存してもらう。
- （３）現時点で、あなたが、本研修を通して解決したい「課題」や「問い」は何ですか
- （４）現時点で、（３）の課題や問いを解決するため、どんな実践に取り組みたいと考えていますか。

活動１：ある児童Aに対してあなたならどのように支援しますか。

活動２：子供との関わりの中で、あなたが大切にしている「支援の在り方」とは、どのようなことか。また、そのような考えをもつようになった「きっかけ」となる出来事・書籍・資料等を紹介してください（事前課題を用いて）。

活動3：支援する側と支援される側の関係から（例を一つ提示して）、支援していると考え
るか。また、あなたの考える支援と比べると同じか違うか。

活動4：「何のために子供を支援するのか」その目的は何ですか。

また、子供の「何を」支援しなければならないのでしょうか。

※ 資料の読解を通して考える

活動5：この2日間の研修を通して、子供との関わりの中で、あなたが大切にしていきたい
「支援の在り方」は、どのようなことですか。

活動6：あなたは、これから、児童生徒とどのように関わりたいですか。

関わり方を具体的に考えましょう。

3 5月の記録

4月の終わりに検討した研修デザインについて、担当者同士で意見交換を重ねるととも
に、審議役、理事、理事長にも相談させていただいた。

研修デザインについて、担当者・審議役・理事・理事長との相談を通して得た気付き

「生徒支援」は探究の対象として範囲が広すぎるため、課題をより焦点化した方がよい
のではないかという意見に強く納得した。昨年度の参加者が抱えていた課題を踏まえる
と、今年度は「不登校児童生徒支援」に焦点化することが適切ではないか考えるよう
になった。

また、探究は対話だけで進むものではなく、必要な知識のインプットも欠かせないとい
う意見も印象に残った。やはり探究型研修であっても、どのような知識を準備しておくの
かをしっかりと検討していきたい。

さらに、「外部人材の視座から、学校に期待することや求めたいことを話していただく
のはどうか」という提案にも納得した。学校関係者だけの視点にとどまらず、学校の外側
にいる人の言葉に触れることで、参加者の「支援観」が広がっていくような可能性がある
と感じた。

さまざまなご意見をいただく中で、特に「探究は対話だけではなく、知識も大切である」
という指摘が心に強く残っていた。その言葉をきっかけに、私自身が 研修や教職員の学び
に関する基礎的な知識を十分に持ち合わせていない ことに気付かされた。

教員として授業を考える際には、ピアジェの認知発達理論やブルーナーの表象理論とい
った理論的基盤を学んで授業に活かしていた。一方で、「研修」については授業の延長線上に
あるものとして捉えており、体系的に学ぶ機会を持ってこなかったように思う。それどころ

か、これまでの研修では 知識の伝達に重きが置かれていた ところもあったのではないかと振り返った。

こうした気付きを受け、さまざまな方と意見を交換するだけでなく、自分自身でも研修や教職員の学びに関する基礎的な理論や知識を学び直していく必要がある と感じるようになった。

研修を考える上で参考になりそうな資料を読み、大切だと感じたことの記録

□ ドナルド・A・ショーン

教育者像…状況に応じて意味ある教育的実践をしていく
教員の在りたい姿

- ①あらかじめ設定された目標に向けて、計画された手順を理想的な方法で忠実に実行していく
- ②その場の子供の状況を読み取りながら、もちうるレパトリーから適切なものを選び出していく

▲レパトリーの広さこそが良い実践者となる目標
・選択肢を多くもっていること（たくさんの知識）
が、起きうる様々な場面への対応力につながる

状況判断の
適切さが必要

○たくさんもっている引き出しの中で、
今はどの引き出しを開けなければならないか
という判断力が求められる

「リフレクション（熟考する、省察する）」 ※ 反映する・反射するが第一義的な訳

- ・状況を読み取るための手助けとなる
- ・ある行いについて、後になって改めて想起し、その場面でどのようなことが起きていたのかを整理することで、どの引き出しを空けるのが適切かを確認することができる。
- ・想起（振り返り）の際、その場の事実関係だけでは不十分。その状況の中に自分自身を反映することが必要

リフレクションとは、自分の行為を規定するような自分自身の内面的で暗黙的な知識や技術、感受性・価値観などの要素に焦点をあて（映し出し）、その内容を吟味する（ダブルループ学習の必要性）。

研修について知識から学ぼうとしている自分の姿勢は、一見すると「技術的合理性」に寄っているようにも感じられる。しかし、行為の中の省察だけでなく、理論や知識を得ていくこともまた重要な学びの形であると考えられるようになった。知識を得ることによって、自分の実践を捉え直したり、新たな問いを生み出したりできるのではないかと思いつながら、考えをまとめている。

□ デイビッド・コルブ

経験学習モデル：経験から学ぶ力を体系化した学習理論。このモデルは、学びを深めるための4つのステップで構成され、サイクルとして繰り返すことで成長を促す。

具体的経験（Concrete Experience）

→学習者が環境（他者・人工物など）に働きかけることで生じる相互作用

省察的観察（Reflective Observation）

→いったん実践・事業・仕事現場を離れ、自らの行為・経験・出来事の意味を、俯瞰的な観点、多様な観点から振り返ること、意味づけること

抽象的概念化（Abstract Conceptualization）

→経験を一般化、概念化、抽象化し、他の状況でも応用可能な知識・ルール・スキーマやルーチンを自らつくりあげること

能動的実験 (Active Experimentation)

→経験を通して構築されたスキーマや理論を実践すること

以上を踏まえると、教職員にとっての「具体的経験」は、日々の授業や学校での教育実践そのものであると捉えられる。そう考えると、研修が担う主な役割は、

- ・省察的観察（経験の振り返り）
- ・抽象的概念化（経験の意味づけ、一般化）

の部分に関与することになりそうだ。そして研修で獲得した視点や概念をもとに、参加者が日常の教育実践で新しい方法を試していくことで、能動的実践へとつながっていくのではないかと感じた。

□ジャック・メジロー

メジローは「変容的学習 (transformative learning)」を提唱した。学習とは単に知識を吸収するだけではなく、学習を通して自らの信念や価値観を変容させていく営みである。そのためには、批判的省察が重要となる。自らの信念の基盤となる前提を批判的に見直すことで、同じ経験からも新たな解釈が生まれ、それが自己を変容させる学習につながる。大人は誰しも、過去の人生経験の中で形成された「準拠枠」（ものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な枠組み）を通して思考し、行動している。この準拠枠が強固になるほど、その枠内の発想に縛られ、視野の拡大が阻害されてしまう。したがって、準拠枠を固定化させるのではなく、変容させ続ける必要がある。しかし、それは容易なことではない。メジローは、この課題に取り組み、研究成果を「変容的学習理論」と名づけた。

以上のことから、研修において「前提（信念や準拠枠）を疑う」状況を意図的に生み出すことが重要だと考える。それは「信念や準拠枠の変容」につながるきっかけとなり得る。実際に教職員は、忘れられない子供や出来事との出会い、自分に影響を与えた先輩や指導者との関わり、校務分掌、家族の介護といった私的な経験などの転機において、それまでの子供観・授業観・教職像を再構成し、変容させてきた。そのきっかけに「研修」が少しでも関わることができれば意義深いだろう。

□コルト・ハーヘン

ALACTモデルは、教師・生徒の成長と専門的な発展を促進するための枠組みであり、内省によって行動の選択肢を広げるというプロセスを明示化。

行動、行為 (Action) : 教師が実際の教育現場で行った行動や実践

振り返り (Looking back on the action) : 行動を振り返りその経験について考察

意識化 (Awareness of essential aspects) : その行動における重要な側面を認識

選択 (Creating alternative methods of action)

: その経験から学び、次にどのような行動を取るべきかの代替方法を考える

試行 (Trial) : 新たに考えた方法を実際に試みる

以上を踏まえると、経験学習モデルと同様に、教職員にとっての具体的経験は「行動・実践」と位置づけられる。研修においては、主に「振り返り」や「意識化」（場合によっては「選択」も含む）に関与することになるだろう。そして研修をきっかけとして、日常の教育実践における新たな選択や試行へとつながっていく可能性があると感じた。

□対話の必要性について考えたこと

自分の「自己概念（観）」と他者の「自己概念（観）」を比較し、自己洞察を深めることによって、ダブルループ学習へとつながる。すなわち、行為の背後にある前提が引き出されるのではないか。

【対話による自己概念への気づきイメージ】

- ①行為同士を比較することで、共通点や相違点から自分の行為の前提となる「自己概念」に気付く
- ②行為を比較する過程で、他者の「自己概念」が引き出される（「なぜ？」と問いかけることで）
- ③他者の行為の前提となる「自己概念」を捉えることで、自分の行為の前提となる「自己概念」に気付く
- ④他者に自分の行為を語る中で、その行為を客観視し、自らの行為の前提となる「自己概念」に気付く

変容的学习理論やALACTモデルは、教職員の日常的な教育活動を基盤とした研修の位置付けを考える際に、大いに参考になると感じた。また、省察や対話についても、「何となく行えばよい」という漠然とした考えから一歩進み、自分なりの納得感を持ちながら研修の中に位置付けていこうと思えるようになった。

このように考えを深めつつ、研修の流れを改めて見直す過程で、再度理事長に相談させていただく機会を得ることができた。

研修デザインについて理事長との相談を通して得た気づき等

不登校児童生徒支援の具体的な体験を語り合うことで、児童生徒支援観を見直すきっかけになるのではないかというご意見をいただき、大いに納得した。具体的な事例の背景には、それぞれの参加者が持つ「観」が存在しており、それに気付くことで自己の「観」を見直す契機となると感じた。

さらに、研修をデザインする過程は、次のように整理できるのではないかと考えた。

①実態：どのような参加者が想定されるか

→ 教員や指導主事など、できるだけ具体的に複数の参加者像を想像する

- ②目標：何に気付かせたいのか、どのような気付きの深まりや行動につながるのか
→ 研修観の転換なのか、教職員の学びの深化なのかを具体的に複数想像する
- ③問い（全体を貫く問い）：実態や目標を踏まえ、研修全体を方向づける問いを設定する
→ 複数の可能性を具体的に想像する
- ④問い（関連する問い）：全体を貫く問いにつながる補助的な問いを設定する
→ 複数の問いを具体的に想像する
- ⑤内容・方法：上記を踏まえ、どのような方法を取るか
→ ここまでの検討をもとに、研修内容の範囲を見直す
- また、自己の「在り方」を見直しながら学び続ける姿勢を身に付けた教職員であれば、究極的には教育委員会やセンター主催の研修に依存せず、学校内部だけでも学びが進むことが理想的ではないかと考えた。

「研修」について考えを深めていくと同時に、「不登校児童生徒支援」に関する自分自身の考えや知識についても振り返ろうと考えた。

「不登校児童生徒支援」を考える上で振り返ったり調べたりした記録

□文部科学省の資料より

COCOLOプラン、生徒指導提要（改訂版）については、特に基本的な知識として振り返る必要があると感じた。その中でも、生徒指導提要（改訂版）に記載されている「不登校に関する生徒指導の重層的支援構造」から、参加者の課題はどこにあるのだろうかと考えさせられた。

テーマを「不登校児童生徒支援」とする場合、困難課題対応的生徒指導の層や課題早期発見対応の層での支援を考えている方が多く参加するのではないと思われる。一方で、NITSの研修では推薦された方や行政関係者も参加するため、実際に目の前に「不登校の児童生徒」がいない状況の方も含まれる可能性がある。そのような方にとっては、発達支持的生徒指導の層や課題未然防止教育の層での支援を考えているのではないか。

自分自身を振り返ると、学級や学年に不登校の子どもがいる場合の支援意識と、いない場合の支援意識とでは違いがあったように感じる。このように考えると、「不登校児童生徒支援」というテーマに焦点を当てても、参加者の課題意識には差異があると想像できる。一方で、その意識の背景にある「支援観」については、参加者それぞれの違いから学べることが多いのではないかという期待も大きくなった。

そこで、課題となる層は異なっても、「支援観」について交流する価値があると考えた。具体的な体験（不登校児童生徒支援）を語り合うことで、共通の土台が形成され、その背景にある「支援観」を互いに感じ取り合えるのではないかと思う。

□不登校に関する書籍や雑誌より

「学校に行かない君が教えてくれたこと 親子で不登校の鎧を脱ぐまで（はちみつコミックエッセイ）」、「令和型不登校対応マップ ゼロからわかる予防と支援ガイド」といった書籍や、「精神医学 2024年 10月号 不登校の理解と支援」「そだちの科学2025年4月号 通巻 44号【特集】不登校と学校」といった雑誌を通じて、保護者・大学教授・医療関係者など様々な立場からの考えを知ることを意識した。

特に、不登校の子どもの保護者の率直な思い（一部の事例にすぎないが）を知ること
で、自分自身の「支援観」が揺さぶられた。

- ・「毎日学校に来られなかった子どもの家庭を毎週訪問していたが、保護者にとっては負担だったのかもしれない」
- ・「学級全員で学校の様子を動画に撮って送ったことは、その子や保護者にとって本当に良かったのか。自己満足ではなかったか」

こうした気付きから、書籍や雑誌を読むだけでも視座が広がることを実感した。

4 5月の終わりに考えた研修デザイン

5月の終わりには、参加者の様子を具体的に想像しながら、研修デザインを次のように見直した。

【研修目的】

不登校児童生徒への支援の在り方について、自ら問いを立て、それを手がかりに実践を振り返って共有しながら、不登校児童生徒との関わり方を見つめ直し、自身の教育実践を探究的に展開する力の向上を目的とする。

【参加者の実態（想像）】

〔学校現場〕

- ・担任である自分が、率先して不登校児童生徒が学校に来れるようにしなければならないと思っている。
- ・担任である自分では、不登校児童生徒に対してできることはないのではないかとと思っている。
- ・担任である自分は、不登校児童生徒の気持ちを考えると何も働きかけない方がよいと思っている。
- ・担任である自分は、今、不登校児童生徒や保護者に対して働きかけていることがよいことなのか迷っている。
- ・担任でない自分でも、不登校児童生徒に対して何かでることはないか考えている。
- ・管理職として、不登校児童生徒支援は行っているが、成果が出ているか自信がない。成果が分からない。
- ・不登校児童生徒への支援を講じたことはあるが、そのことに対して課題を感じている。または、その支援が良かったのかどうか不安である。
- ・具体的に支援したい児童生徒像がある。
- ・今の自分の立場で何をすべきなのか、何ができるのかが曖昧である。

〔行政関係〕

- ・実際に不登校児童生徒への支援を行っていて、今後より良い支援をするための方策を考えたいと思っている。
- ・不登校児童生徒支援に関する研修を進める上で参考となる知識や情報、方法を得たいと考えている。
- ・地域の不登校児童生徒への支援をよりよくしたいと思っているが、具体策で悩んでいる。
- ・不登校児童生徒支援を担当していて、上席に進められたので参加している。
- ・前年踏襲の仕事を進めており、特に課題に感じていることがない。

【研修後の参加者の姿（想像）】

〔学校現場〕

- ・児童生徒支援に対する捉えや考え方が変容した、広がった、深まった。
※「協働が必要」「子の将来を見据える」「実態に応じる」「子に委ねる」「居場所を確保」「子を信じる」等
- ・担任である自分にも児童生徒支援ができることがある一方で、学校や地域、外部機関との連携が大切だ。
例：自分→発達支持的生徒指導、課題予防的生徒指導に関して。または、支援システムの一部
他→情報の共有、支援システム構築への進言、カウンセリングにつなぐ
- ・不登校児童生徒の社会的自立に向けて保護者とも連携してできること、支えることを考えていきたい。
- ・管理職として、不登校児童生徒を支援するシステムを構築していきたい。
- ・不登校児童生徒への支援には一般解はなく特殊解しかない。しかも、その支援が正しかったのかはすぐには分からないが、その子の社会的自立に向けてできることをやっていきたい。できることはある！
- ・具体的に支援したい児童生徒に対して、今の立場での支援の方法を複数考えることができた。

〔行政関係〕

- ・児童生徒支援に対する捉えや考え方が変容した、広がった、深まった。
※ 「協働が必要」「子の将来を見据える」「実態に応じる」「子に委ねる」「居場所を確保」「子を信じる」等
- ・今行っている不登校児童生徒への支援の良さや課題が見付かった。
- ・不登校児童生徒支援に関する研修を進める上での「目標・内容・方法」の見通しをもつことができた。
- ・地域の不登校児童生徒への支援に対する具体策を考えることができた。

【研修目的】

不登校児童生徒への支援の在り方について、自ら問いを立て、それを手がかりに実践を振り返って共有しながら、不登校児童生徒との関わり方を見つめ直し、自身の教育実践を探究的に展開する力の向上を目的とする。

【研修目標】

- （１）自らの教育実践と関連付けながら、「不登校児童生徒への支援の在り方」について自分の考えをもつ。
- （２）どのように不登校児童生徒と関わっていくとよいかについて考え、気付きを得る。
- （３）児童生徒を支援する上での自己の「在り方」に気付く。

【研修内容】

☐「不登校児童生徒支援」の意義 ☐自他の不登校児童生徒支援の在り方

☐不登校児童生徒支援の実際（実践の紹介者より）

【研修全体を貫く問い】

「不登校児童生徒を支援する」際に、わたしたちが、わたしが、大切にすることは何か？

※ この問いを考えた意図

- ・「不登校児童生徒を支援する」ことに対する「捉えや考え、価値観」から見つめ直すことを促したい。
- ・わたしたちには、学校だけでなく、保護者や地域、外部機関も含めて、どんなことが大切か問い直して欲しい。
- ・誰かに任せるのでなく、「わたし」はどう在りたいか、何ができるのかを問い直して欲しい。

【研修全体を貫く問いにつながる活動や問い】

〈事前〉

☐「不登校児童生徒との関わりの中であなたが大切にしている支援の在り方」について、どのような考えをもっていますか。

☐不登校児童生徒との関わりの中で、特に印象に残っている出来事を、そのとき感じていたことも含めて思い出しながら書いてください。

〈研修1日目〉

(1) 不登校児童生徒との関わりの中で、特に印象に残っている出来事を紹介し合い、対話

(2) 資料を読み、なぜわたしたちは不登校児童生徒を支援しようとしているのか。わたしが「不登校児童生徒」を支援する意義（意味や価値）は。

(3) あなたは、どんな支援をしていきたいと考えているか。

〈研修2日目〉

(4) 不登校児童生徒支援の実際を聞き、そのような実践を行った背景にある児童生徒支援観も伺う。

(5) あなたは、これから、どのような不登校児童生徒支援をしていきたいですか。自分の立場でできること。

5 6月の記録

書籍『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』を読み、改めて研修の在り方について考えを深めた。

『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』での気づき等

研修に向けて、これまでのNITSの試行錯誤を感じ取ることができた。「探究型研修」が目標として掲げている、「参加者が自己の在り方との関わりを意識し、課題の本質に向き合う探究を後押しする」という視点が、現在の研修デザインに反映されているのかを改めて見直したいと思った。

特に「探究への囚われ」に関する記述が心に残った。教育実践を発展させる上で大切な気づきとして示されていた以下の点が、研修デザインに組み込まれているかどうかを検討したい。

- ・「自分は、こういう学習観を持っているんだな」といった、自己の「在り方」についての気づき
- ・「ああ、あのときの自分の指導には、こんな意味があったんだな。これから、他の場面にも応用してみよう」と自身の実践の特徴に気づき、価値付ける
- ・「私のクラスの算数の成績が伸びない一因は、私自身が物事を数字で捉える慣習に乏しく、それが日々の指導に表れているのかもしれない。少し意識してみよう。」と自分の思考の癖（考えの枠組み）に気付く。

また、「研修の型」については、ある程度共通した展開が示されていた。6月には中堅教員研修や次世代リーダー教員研修が予定されているため、「職階別中央研修」「指導者養成研修」「探究型中央研修」それぞれについて、自分なりの「型」を考えてみることも有意義ではないかと感じた。

第1回中堅教員・次世代リーダー教員研修を通して、次のような気づきがあった。

第1回中堅教員・次世代リーダー教員研修を通しての気づき等

事前の「イントロダクション」や事後の「リフレクション」の時間において、参加者それぞれの学校の実態に応じた問いを立て、講義・演習の内容を基にその問いについて考えをまとめるようにした。その結果、参加者にとって研修内容が「自分ごと」として捉えられていたように感じた。また、問いに対して考えをまとめる過程で、自らの教育観や対応の背景を振り返る姿も見られた。

さらに、十分に設定された対話や内省の時間を通じて、

- ・「自分はこういう考え方をしていたのだ」と自己理解を深める気づき
- ・「相手はこう感じていたのだ」と新たな視座を得る気づき

が生まれていたように思う。5日間を共に過ごす仲間同士で本音を語り合える心理的安全性も確保されていたことが印象的であった。

参加者からの感想にも、次のような内容が見られた。

- ・1日の初めに問いを立てる時間、終わりにリフレクションの時間があったので、課題意識を持って講義・演習に参加できた。
- ・毎日の「問い」と「リフレクション」の時間があることで、思考、学びの整理がしやすかった。
- ・レポートの書き方や日々の研修記録のまとめ方など、信頼して委ねてくださってる感じもあって、これも我々の強みを生かせると感じた。

中堅教員・次世代リーダー教員研修は、2日目から4日目が講義・演習中心であるため、自分や自校について考えたり、実践を振り返ったりする内省・対話の時間は限られている。それでも、研修を「自分ごと」として捉え、自他の「観」に触れる姿が見られたことは大きな成果であった。参加者の学びのきっかけに少しでも関わることができたことを嬉しく思う。

第1回中堅教員・次世代リーダー教員研修で得た経験や学びを、第2回中堅教員・次世代リーダー教員研修、学校教育の情報化指導者養成研修、そして探究型中央研修 特定課題探究研修（生徒支援）へとつなげていきたいと考えた。

第1回研修を終えた5月の終わりには、特定課題探究研修（生徒支援）の研修デザインについて、担当者同士で意見を交わし、今後の方向性を話し合った。

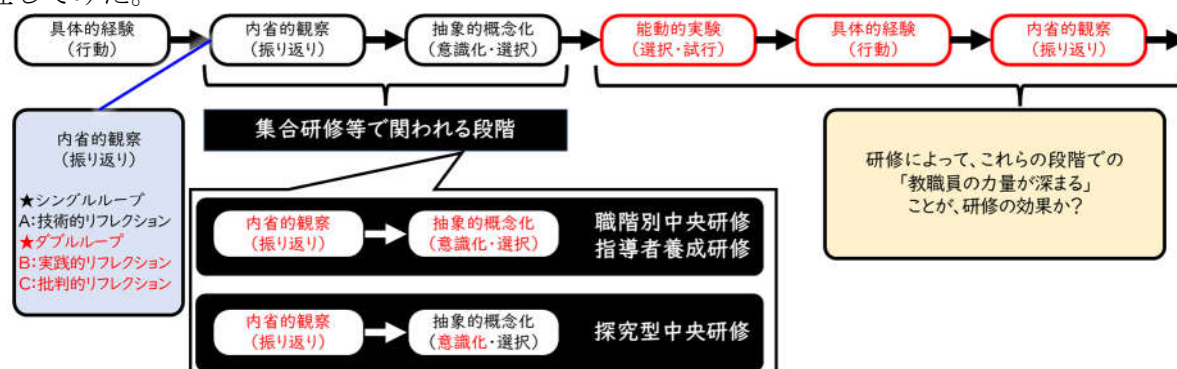
研修デザインについて担当者間での話し合いを通しての気づき等

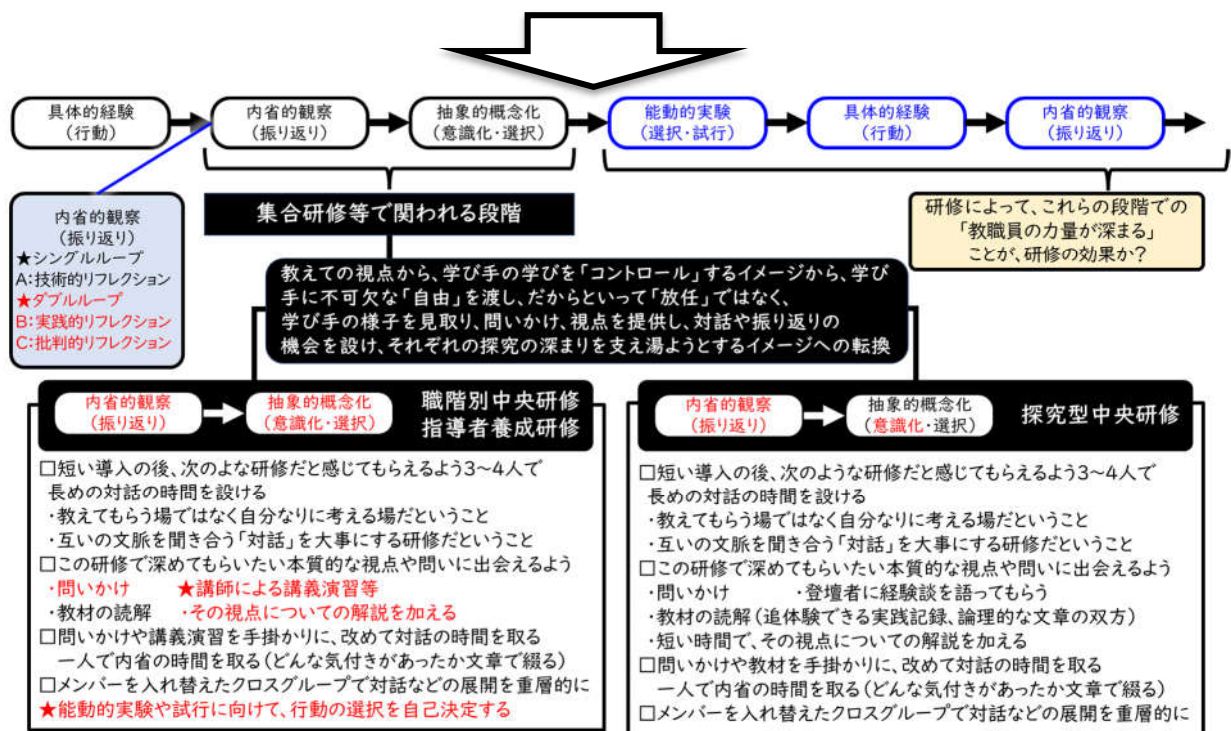
探究型研修では、「研修を貫く問い」だけでなく、参加者一人ひとりが自分自身の問いを持つことが重要ではないかという意見が出された。

また、研修計画を詳細に詰めていたことに対して、「探究型研修だからこそ余白が必要なのではないか」という指摘もあった。しかし、探究型研修であっても「自己の在り方を見つめる」という目標を達成するためには、一定の計画性が不可欠であると感じた。

結局のところ、どれだけ余白を残し、どれだけ計画を立てるのか、そのバランスを取ることが難しいと改めて認識した。

このころ、自分自身の研修観、そしてこれまで考えてきた研修デザイン（中堅教員・次世代リーダー教員研修や特定課題探究研修）を基盤として、教職員の学びと研修との関係を整理してみた。





6 7月、8月の記録

7月、8月は、実際にさまざまな研修に参加し、そこで得た気づきを記録していた。また、研修のデザインを何度も見直ししながら検討を重ねた。以下は、その記録の一部である。

いろいろな研修にグループファシリテーターとして参加した際の気づき等

研修では、知識や方法を伝えることが主目的ではなく、「見方・考え方」を広げたり深めたりすることが大切であると改めて感じた。

参加者の話の中で「研修そのものというよりも、研修後の雑談（対話）が学びになった」という経験が語られ、非常に共感した。形式的な学びだけでなく、非公式な対話の中にこそ深い気づきが生まれるのだと実感した。

また、対話が「きれいごと」に終始しないようにする工夫が重要だと感じた。本音が出てからが勝負であり、そこにこそ学びの可能性が広がる。

そのためには、例えば「こんな支援者で在りたい」という思いを持つ参加者に対して、「では、なぜ今そのような支援者でいられていないのか」と問い返すことも有効かもしれない。あるいは、「こんな支援はいけない」というマイナス面に目を向けることで、本音を引き出されやすくなる可能性もあると考えた。

ある研修の終わりに、福井大学の先生方から直接お話を伺う機会を得た。

福井大学の先生方のお話からの気づき等

「ファシリとは、学校の先生たちがいつもしていることをするだけ」という言葉が心に響いた。

自分自身も日頃の子どもとの関わりにおいて、何でも手取り足取り教えるのではなく、「なぜ」と問いかけることを大切にしていたことに気付かされた。

特に心に残ったのは次の言葉である。

- ・「大人は気付いても変わりにくい」
- ・「変わっていくことを許してあげること」
- ・「変わることは怖いから気持ちは分かる」
- ・「その中でも、少しでも変われるとよいのでは」

これらの言葉から、研修においても大きな変化を期待するのではなく、あくまでも「きっかけ」となることを目指す姿勢が大切だと感じた。研修は参加者にとって変化の入口であり、その後の実践や対話を通じて少しずつ変わっていけるように支えることが重要だと改めて認識した。

第3章 探究型中央研修 特定課題探究研修（生徒支援）1日目、2日目の実際

1 探究型中央研修 特定課題探究研修（生徒支援）の研修デザイン

令和7年8月20日(水)、21日(木)に行った研修では、次のような展開で研修を実施した。

【研修目的】

不登校児童生徒への支援の在り方について、自ら問いを立て、それを手がかりに実践を振り返って共有しながら、不登校児童生徒との関わり方を見つめ直し、自身の教育実践を探究的に展開する力の向上を目的とする。

【研修目標】

- (1) 自らの教育実践と関連付けながら、「不登校児童生徒への支援の在り方」について、自分の考えをもつ。
- (2) 「どのように不登校児童生徒と関わっていくとよいか」について考え、気付きを得る。
- (3) 児童生徒を支援する上での自己の「在り方」に気付く。

【研修内容】

□「不登校児童生徒支援」の意義

□自他の不登校児童生徒支援の在り方

※ 多様な経験とその背景から自己の「支援観」を広げ深めるため)

□不登校児童生徒支援の実際（認定NP0法人カタリバ、八王子市立高尾山学園）

※ 実践発表していただく視点

- ・「不登校児童生徒を支援する」際に、大切にしていること

- ・児童生徒の声を（学校がこうだったら等）
- ・実践する中での葛藤

【参加者と共有する目標（全体を貫く問い、参加者と共有したい問い）】

「不登校児童生徒を支援する」ときに、わたしたちが、わたしが、大切にしたいこととは？

【研修過程・方法】

☐ 不登校児童生徒を支援した実践の振り返り（内省）

☐ 「不登校児童生徒を支援すること」に関する対話

※ NITS職員等が各グループにファシリテーターとして入る

☐ 文献の読解等を通じて知識（視点や考え方）に触れる

☐ 不登校児童生徒支援の実際から学ぶ

【事前課題】

以下の2点について、A4用紙1枚程度お書き下さい。

研修初日に、こちらの内容を基に対話していただきます。

(1) 不登校児童生徒との関わりの中で、特に印象に残っている出来事を、そのとき感じていたことも含めて思い出しながら書いてください。

※ 箇条書きや単語の羅列でなく、文章で綴ってください。

(2) 今あなたが不登校児童生徒を支援する上で大切にしていることは、どんなことですか。

【事前アンケート】

〈事前アンケート①：主に支援したいと考えている層について ※ 複数選択可〉

生徒指導提要（令和4年度改定）では、図のように、児童生徒の課題への対応を時間軸や対象、課題性の高低という観点から類別することで、構造化されています。生徒指導の対象となる児童生徒の範囲から、全ての児童生徒を対象とした第1層「発達支持的生徒指導」と第2層「課題予防的生徒指導：課題未然防止教育」、一部の児童生徒を対象とした第3層「課題予防的生徒指導：課題早期発見対応」、そして、特定の生徒を対象とした第4層「困難課題対応的生徒指導」の4層から成る生徒指導の重層的支援構造が示されています。あなたが今主に支援したいと考えている層をお答えください。 ※ 複数選択可

A：第1層「発達支持的生徒指導」

B：第2層「課題予防的生徒指導：課題未然防止教育」

C：第3層「課題予防的生徒指導：課題早期発見」

D：第4層「困難課題対応的生徒指導」 主に、生物学的要因（発達特性、病気等）

E：第4層「困難課題対応的生徒指導」 主に、心理学的要因（認知、感情、ストレス、パーソナリティ等）

F：第4層「困難課題対応的生徒指導」 主に、社会的要因（家庭や学校の環境や人間関係等）

〈事前アンケート②：実践していきたい支援の対象や方法について、最も近いものを選択〉

A：具体的な児童生徒への支援

B：学級や学校全体の児童生徒への支援

C：児童生徒を支援する研修の実施

D：児童生徒を支援するシステムの構築

E：その他（自由記述）

【研修における活動・問いかけ】

〈研修1日目〉

(1)「生徒指導提要」を改めて読み「不登校支援児童生徒支援」の目標等と、自身の現状から「問い」を立て、対話

(2)対話後、今考えている「問い」を綴る

(3)不登校児童生徒との関わりの中で、特に印象に残っている出来事を紹介し、対話

※ 事前課題で綴っていた内容

(4)探究記録：対話を踏まえて、「今」考えていることや気づきを綴る

(5)「支援」とは何をすることなのか、どうすることなのか。グループで考えを出し合う

(6)「今振り返ると、もっと違う支援があったのでは…」「今振り返っても、この支援は良かったのでは…」と、心に残っていることをグループで共有する

(7)「わたしは、どんな支援者で在りたいか」を考え、対話

※ 資料を自由に選び、読んだ上で、気付いたこと等から、考えをつくる

(8)「どんな支援者で在りたいか」を踏まえて、あなたは、どのように不登校児童生徒と関わっていきたいかについて対話

(9)探究記録：今日1日の気づき、自分の立てた問いに対する考えを綴る

〈研修2日目〉

(10)不登校児童生徒支援の実際を聞き、感想、気付いたこと等をグループで共有する

※ 認定NPO法人カタリバの実践

(11)不登校児童生徒支援の実際を聞き、感想、気付いたこと等をグループで共有する

※ 八王子市立高尾山学園の実践

(12)探究記録：実践紹介、対話を踏まえ、あなたの「今」を綴る

(13)児童生徒をどのように支援していくか。児童生徒とどのように関わっていくか。

今の組織で、今の立場で、どのように支援していくか、どのように関わっていくか、

考え、対話

(14) 探究記録：今日1日の気付き、自分の立てた問いに対する考えを綴る

【研修3日目（12月11日実施）に向けて】

□探究記録：インターバル期間中（12月まで）の実践の中での気付きを綴る

2 探究型中央研修 特定課題探究研修（生徒支援）1日目、2日目を終えて

事前課題（出来事）を対話する時間では、どのグループでも活発に思いを交流し合う様子が見られ、学びが多かったように感じた。

グループファシリテーターとして参加した職員から感想を伺ったところ、ある方は「支援とは何をする事なのか、どうすることなのか」を考える場面で、参加者がなかなか考えを表出できず悩んでいたことを、探究につながる良い場面だと捉えていた。一方で、別の職員はその悩みを否定的に捉えており、同じ場面でも体験する人によって感じ方が異なることを改めて実感した。

また、活動に「もやもや」や困り感があることは、探究型研修に必ず必要な要素なのだろうかと考えた。確かに、問いを持ち、対話や情報収集を重ねながら考えが変容したり問いを見直したりすることは重要である。しかし、本研修に関しては、不登校について「もやもや」を抱えたまま参加する場合も、そうでない場合も、いずれにしても「支援観」の変容や拡張につながるきっかけがあることが大切なのではないかと思った。

12月には3日間の研修が予定されているが、この2日間の研修においても、参加者にとって何らかのきっかけになっていれば嬉しいと心から思う。

以下は、研修に参加した方の感想の一部である。

- ・この2日間の中で自分の考えや考え方がコロコロと変わることに、最初はなんて自分は浅はかなんだと思うところもあったが、良い言い方をすれば、柔軟に良い意味で変化していく（対応していくことが）ことが、不登校支援に限らず、これからのブーカの時代を生きる我々には必要なんじゃないかとさえ思えるようになった。
- ・私は今回、自分自身でうまくいかなかった実践についてグループでお話ししました。みなさんに「そういうときはこういう風にすればいいよ！」というアイデアをたくさんもらおうと考えていました。しかし、みなさんは「『うまくいかなかった』って言うんだけど、そういう風には思わないよ」「粘り強くそういう風に対応できたのってすごい」「最後まで関わり続けることがその生徒の人生にとってきっと大きなことだったと思う」と、私の紹介した事例を非常に肯定的に価値づけてくださいました。まず何よりもそれが嬉しく、涙が出そうになりました。

- ・実践の発表や、ホームグループの先生方と対話する中で、新しい視点、今までもったことのなかった視点をもつことができました。それは、「〇〇べき」とか「〇〇たい」などにガチガチになった重しを、自分の背中から一旦降ろしてみることでした。これまでの自分を振り返ってみると、「今来ないと、このまま学校に来なくなってしまう」というように気持ちが焦り、「今やらなければならない」などの思いに駆られてしまう自分がいたように思います。
- ・それぞれの考えや実践などをお聞きし、自分も様々な考えをもつと同時に、たくさんのうねりが私の頭の中で起こりました。自分の考えに新たな思考が上乘せされ、正直今は固まっていない状態です。どんな表現が正しいのでしょうか？フワフワ？ドロドロ？モヤモヤ？なんとも言えません。確実に言えるのは、自分のガチガチに固まっていた「不登校支援とは」というあるべき論が、この研修で緩く溶けだして一旦平らになったように感じます。

12月にある3日目の研修に向けて、また学び続けていきたい。

【引用文献・参考文献】

- ・独立行政法人教職員支援機構（2024）．『「研修観の転換」に向けたNITSからの提案（第一次）』
https://www.nits.go.jp/about/strategy/files/index_NITSsuggestion_001_003.pdf
- ・独立行政法人教職員支援機構（2024）．『令和7年度NITS 研修ガイド』
https://www.nits.go.jp/training/files/calendar_guide_2025_001.pdf
- ・ドナルド・A・ショーン(2007)．『省察的实践とは何か』．鳳書房．
- ・ドナルド・A・ショーン(2017)．『省察的实践者の教育』．鳳書房．
- ・中原淳(2013)．『経験学習の理論的系譜と研究動向』．日本労働研究雑誌
<https://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2013/10/pdf/004-014.pdf>
- ・PHP人材開発（2019）．『J・メジロー「変容的学习理論」～人に変化を促す適切なサポートとは？』
<https://hrd.php.co.jp/hr-strategy/hrm/post-289.php>
- ・千々布敏弥(2021)．『先生たちのリフレクション』．教育開発研究所
- ・千々布敏弥(2025)．『先生たちのフロネーシス』．教育開発研究所
- ・日本教師教育学会(2017)．『教師教育研究ハンドブック』．学文社
- ・佐野壽則(2025)．『研修を、面白く：「研修観の転換」に向けた教職員支援機構の挑戦』
．ジアース教育新社
- ・文部科学省(2022)．『生徒指導提要（改訂版）』
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf