

教職員の探究を支える教職員研修の創出を目指してⅡ

北海道立教育研究所人材育成部主査
(独立行政法人教職員支援機構 (NITS) 特別研修員)
森 茂之

目次

はじめに

第1章 「探究型研修」というワードに対する違和感

1-1 教師は日常的に探究しているのではないのか

1-2 「探究型研修」が目指すものとは

第2章 探究型研修へのチャレンジ

2-1 研修担当チームで大切にしたこと

2-2 アンラーンの難しさ

2-3 「探究型研修」の趣旨を共有することの難しさ

2-4 探究型研修へのチャレンジを通じて生まれた気づき

第3章 私たちの試行錯誤を支えたもの

3-1 研修担当チーム内の学び合い

3-2 道研所内の学び合い

3-3 NITS 特別研修員とのつながり

3-4 NITS とのつながり

3-5 学び合うコミュニティの形成

終わりに

【引用文献・参考文献】

はじめに

本実践報告の前段に当たる「教師の学びを支える教職員研修の実現に向けて」

(https://www.nits.go.jp/about/strategy/files/index_practice_20250624_001.pdf)

では、私が令和6年度に独立行政法人教職員支援機構（通称 NITS）へ派遣されてから1年間、自分自身の研修観を問い直してきたプロセスを綴った。

令和6年度は、私の人生にとっての大きな転機となった。1年間を通じて自分の中で生まれた問いや、対峙したジレンマなどを言語化することにより、NITS で経験したすべてのことがつながり、今の自分を形作っているような感覚をもつようになった。

こうした経験を経て、令和7年度は派遣元である北海道教育委員会に戻り、北海道立教育研究所の所員として教職員研修のデザインに関わることとなった。令和6年度は、自分向きのベクトルで問いが生まれ、自分自身を問い直していくことが多かったが、令和7年度は、「教職員の探究を支える教職員研修の創出」に対する問いが生まれ、探究していくことが多くなった。本実践報告書では、令和7年度の北海道立教育研究所において、私が考え、実践してきたプロセスを言語化することによって、「教職員の探究を支える教職員研修」に向けて実践を発展させていく糸口を探っていきたい。

第1章 「探究型研修」というワードに対する違和感

1－1 教師は日常的に探究しているのではないのか

「探究型研修」というワードは、NITS が共通言語として提案したワードである。NITS では、「NITS からの提案」において、「探究型研修」を次のように説明している。

NITS では、参加者に醸成される「気付き」の中でも、自己の「在り方」への気付きが生まれることを意識しながら、参加者の「探究」を後押しする研修のことを、「探究型研修」と呼んでいます。(中略)

自己の「在り方」への気付きを意識した研修を「探究型研修」と呼ぶのは、このような、自己の在り方生き方を問い続ける態度や価値観が育まれていくことを重視した、「総合的な探究の時間」における探究的な学びの捉え方を踏まえたものです。

私が最初にこの文章を読んだとき、何の違和感ももたず、探究型研修とはこのようなものだとは無批判に受け止めていた。この文章との出会いから1年以上が経ち、自分が派遣元で日々研修デザインを試行錯誤していく中で、この文章を批判的に読むことができるようになってきた。ここで言う「気付き」とは何なのか。「自己の在り方」とは何なのか。価値観が育まれるとはどのようなことなのか。「参加者の探究を後押しする」とは具体的にどのようなことなのか。

様々な問いが私の中に生まれるようになった。そして、私の中で生まれた最も大きな問いが、「教師は日常的に探究しているのに、探究型研修を提供する意味は何なのか」ということだった。教師はその使命感から、「もっと授業をよくしたい」「子どもたちの成長を支えたい」という思いを抱き、日々探究しているのではないのか。日々探究している教師に対して「探究型研修」の場を提供する意味はどのようなことなのだろうか。自分なりの言葉で言語化していく必要があると感じた。

1－2 「探究型研修」が目指すものとは

「探究型研修」を構想するにあたり、まずはその意味や役割を自分なりに整理する必要があると考え、以下のように言語化した。

学びの専門職である教師は、日々の実践の積み重ねを通して、自分なりの理論（マイセオリー）を形成していく。そして、子どもたちの反応や同僚の実践との対話を手がかりに、それを更新しながら実践を発展させていく。新たな知識や技術を得ること自体が目的となってしまうと、実践の発展には必ずしもつながらない。

しかし、多忙な日常の中で、教師としての在り方や生き方に関わるマイセオリーが、自覚されないまま埋もれてしまうことがある。マイセオリーを自覚できなければ、新たな知識や技術を得ても、それを自分の実践と結び付けて捉えることは難しい。そこで、自身のマイセオリーを言語化したり、他者のマイセオリーに触れたりすることで、それを捉え直し、問い直す機会を意図的につくる必要がある。私は、こうした機会を提供する場が「探究型研修」であると捉えることとした。

一方、知識や技術の習得を主とした研修が、結果として実践の発展につながる場合もある。そのような場合は、参加者が新たな知識や技術を自らの実践と照らし合わせるなどして、自身のマイセオリーをアップデートさせたのではないだろうか。そのように学ぶことができる教師にとっては、必ずしも「探究型研修」は不可欠ではないのかもしれない。しかし、その学び方が自覚されていない場合も少なくない。また、そのテーマだからこそ探究的に学ぶことができるということもあるように感じる。そのため、探究的に学ぶことを支える場を設け、教師自身が自らの学び方を振り返ることに意義があるのではないのか。

以上を踏まえると、私が考える「探究型研修」とは、教師の在り方・生き方に関わるマイセオリーに目を向け、それを言語化し、他者のマイセオリーと往還しながら更新してい

くきっかけを提供する場である。あわせて、マイセオリーを問い続ける学び方そのものを自覚する場でもあるのではないだろうか。

以前、「探究型研修は新たな知識や技術を学ぶ場ではなく、自身の実践の省察から学ぶ場だ」と考えたことがあった。しかし、今回、「探究型研修」を整理したことで、自分にとって「探究型研修」をより広い意味で捉えることができるようになった。

例えば、「新たな知識や技術を学ぶ場」が、単に知識や技術を「説明する・覚える」場であれば、その場は探究型研修の場とはいえない。新たな知識や技術との出会いによってマイセオリーが更新されるような場になれば、探究型研修の場といえるのではないか。

新たな知識や技術との出会いによってマイセオリーが更新されるためには、その知識や技術に関して自分にはどのようなマイセオリーがあるのかを自覚している必要がある。マイセオリーを自覚するためには、その知識や技術に関する実践の省察や他者との照らし合わせなどが必要となる。

このように考えたとき、教職員研修を「探究型研修」などの「〇〇型研修」に分けて考えることについて強い違和感をもった。教師の学びがマイセオリーをアップデートするような学びであれば、教師の学びを支える場は、「探究型研修」以外にあり得ないのではないか。知識や技術を学ぶ研修も「探究型研修」である必要があるのではないか。

こうしたことを考えながら、私は、北海道立教育研究所で担当する教職員研修において、どの研修においても、参加者がマイセオリーをアップデートできるような場となることを念頭に、研修を構想するようになった。

第2章 探究型研修へのチャレンジ

2-1 研修担当チームで大切にしたこと

私が所属する人材育成部は3名の管理職員と12名の指導主事で構成されており、私を含めた12名の指導主事は、3名ずつ4つのチームに分かれている。それぞれのチームに研修等の業務が割り当てられ、3名のチームを基本に業務を進めている。私が所属しているチームは、指導主事歴10年目の私と、指導主事歴3年目で教育事務所から異動してきたK、道研2年目のOの3名で構成されている。

令和7年度の4月、まずは自分の所属するチーム内で、どのような研修を実施していきたいかを対話することから始めた。対話では二人とも講師が一方的に説明するような研修デザインに疑問を感じていることを語った。NITSからの提案に記載されているような「探究型研修」を実施してみたいと考えているようだった。

私にも、K、Oにも、これまでの経験で形成された教職員研修に関するマイセオリーがある。チームで様々な研修デザインを試行錯誤するプロセスにおいて互いのマイセオリーの言語化やアップデートにつなげることができれば、業務を通じてお互いに成長していけるのではないかと感じた。

2-2 アンラーンの難しさ

私たちのチームの最初の業務は、「学校運営研修会」の企画だった。この研修会は、新教務主任を対象とした研修で、北海道の14管内を道東、道央、道南、道北の4つのブロックに分けてオンラインで実施する。研修デザインやパワーポイントなどの研修コンテンツは道研が作成・提供し、実際の研修は、それぞれの教育事務所の指導主事が実施する。

昨年度の学校運営研修会は、指導主事による説明が中心の研修だった。私たちはチーム内で対話を重ね、参加者が教務主任としてのマイセオリーを言語化してアップデートできるよう、これまでの経験を振り返りながら、教務主任としてどう在りたいのかを考えるよ

うな研修にしようとデザインの作成を進めた。

作成を進めていくと、いつの間にか「こんなに説明を削ってもいいのだろうか」「研修冒頭から参加者はアウトプットできないのではないか」という不安と葛藤していた。研修に対するマイセオリーが顔を出したのだと感じた。

3人とも指導主事となって以降、「いかに相手に分かりやすく説明するか」を大切にしてきた。分かりやすく説明できたという実感は達成感につながり、さらに説明の質を高めようとする原動力にもなっていた。こうした中で、「説明すると相手が学ぶ」と強烈に思い込み、パワポ&トークから抜け出せない状況になっているのだと感じた。

研修に対するマイセオリーを子どもの学びに対するマイセオリーでアップデートできないかと思い、3人で教師時代にどのような授業をしていたのかを語り合うことにした。3人とも教員時代は、子どもが主体的に学習できるよう、子どもたちが対話を通して学べるようにしたり、資料を読み解いて学べるようにしたりするなど、チョーク&トークではない別のアプローチで子どもの学びをデザインしてきたという経験があった。指導主事となり、大人の学びになった途端、説明することで相手が学ぶと考えるようになってしまっていたことに気付いた瞬間だった。

「研修」と「授業」をそれぞれ別のものと捉えてしまうことで、別々のマイセオリーが形成されていたのだと感じる。「学び」という大きな枠でそれぞれのマイセオリーを振り返ることで「研修」と「授業」を統合的に捉え直し、研修に対するマイセオリーを問い直すきっかけを作ることができた。

恐らく、「説明すると相手が学ぶ」というマイセオリーがある限り、単に「説明を減らして参加者の対話を増やそう」と伝えても、成功体験を伴う技術のアンラーンは難しいのではない。「本当にこれまでの方法でよいのか」と、そもそもを問い直し、マイセオリーを更新するプロセスがアンラーンには必要なのではないかと感じた。

この経験を通して、私たちは研修デザインをどうするかを考えながらも、研修に対する自分たちのマイセオリーを問い直していく必要があることを自覚した。

2-3 「探究型研修」の趣旨を共有することの難しさ

7月に北海道内のある管内において開催した「学級経営研修」は、私たちのチームが現地に赴き対面で実施する探究型研修である。研修の運営は私たち道研所員が担当するが、参加者の募集に当たっては所管する教育事務所の協力を得る必要があるため、教育事務所に本研修の趣旨を理解していただく必要があった。

しかし、探究型研修の趣旨を共有することは想像以上に難しかった。教育事務所の担当者からは、「若手教員が参加するので、もっと説明が必要なのではないか」「対話で間違った認識が広がったときにどのようにして修正するのか」など、探究型研修に対する不安や危惧されることについての意見をいただき、なかなか理解を得ることができなかった。

私たちは、実際に探究型研修を体験したり、デザインしたりする経験を積み重ねることで、探究型研修の趣旨をマイセオリーの中に落とし込んできたが、この場面では、説明によって趣旨を伝える必要があった。

そこで、指導主事のマイセオリーの中に、探究型研修につながる経験がないかを考えたところ、小・中学校の道徳科における学習過程が活用できるのではないかと思い当たった。

道徳科の授業では、児童生徒が内面にある道徳的な価値観を自覚したり、他者の感じ方から学んだり、道徳的価値に基づいた行動の難しさに気付いたりするような学習を通して道徳性を養っていくなど、まさにマイセオリーを更新していく学びが示されている。

小学校学習指導要領に示されている道徳科の学習過程は、探究型研修の構造を説明する際の手がかりになると考えた。小学校学習指導要領には、道徳科の目標の中に、次のよう

な学習過程が記載されている。学習指導要領は指導主事の得意分野である。特に道徳科は指導助言のニーズが多く、自分の中に道徳教育への指導助言に関するマイセオリーが形成されている指導主事が多いと考えた。

よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

これを学級経営研修に置き換え、次のように考えた。

学級経営の力量を深めるため、学級経営についての理解を基に、学級担任としての自己を見つめ、学級担任としての価値観や考え方を多面的・多角的に考え、学級担任の在り方についての考えを深める学習を通して、学級担任としての判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

道徳科の学習指導要領を参考に探究型研修の趣旨を教育事務所の担当者へ説明したところ、すんなりと理解を得ることができた。また、参加者を募集するためのチラシには、「何かを教えてもらう研修」ではなく、「教師の経験や資料から学び合う研修」という言葉で趣旨を伝え、参加者を募集することができた。

実際の研修では、私たちが想定していたよりも、対話や資料読解などの学びが参加者の内面に届いている感覚を得た。もしかすると、参加者のほとんどが若手教員で、日頃から自分の学級経営に自信がもてない人が多く、「本当にこれでいいのだろうか」と、マイセオリーを問い直すマインドを常に持ち続けている年代だったことが要因かもしれないと考えた。

「若手教員だけで対話をしていても深まらないのではないか」という声を聞くことがあるが、参加者への問いかけやグループの構成、資料の種類、体験談を聞く場の設定など、学びの場のデザインによって、経験の浅い若手教員であっても探究型研修の効果は高くできるのだと実感した。

この経験は、探究型研修の成否が参加者の経験年数ではなく、学びの場のデザインに大きく左右されることを確信する契機となった。

2-4 探究型研修へのチャレンジを通じて生まれた気付き

探究型研修について考え、試行錯誤を重ねる中で、私たちのチームは、次のような流れを大切にしていることに気付いた。

- ・マイセオリーを浮かび上がらせるための「テーマ（問い）」の提示
- ・「テーマ（問い）」に対する自身の経験についての対話
- ・資料の読解による新たな知識との出会いと対話



【対話の様子】



【資料置場の様子】



【体験談コーナーの様子】

- ・研修での学びの振り返り

どの研修も、この流れに当てはめてデザインしたのではなく、研修目標や研修での参加者の姿をイメージしながら研修をデザインすると、この流れに行き着くという状況だった。

また、どの研修も「テーマ（問い）」の検討が難しく、参加者の状況を丁寧に考えながら、最後までこの問いでよかったのかを問い直し続けた。疑問が残るものもあるが、ここまでの研修で、次のような「テーマ（問い）」を提示した。

〔設定したテーマ（問い）の一部〕

- ・あなたが目指したい子どもたちの学びの姿とは、どのような姿なのだろうか。
- ・児童生徒はどのようにして算数・数学を学ぶのだろうか。
- ・外国にルーツをもつ児童生徒は、学校に何をしてほしいのだろうか。
- ・子どもたちは、どんな学級で毎日を過ごしたいのだろうか。

これらの「テーマ（問い）」は、研修のねらいを子どもの視座と参加者自身の視座の両面から検討し、時間をかけて練り上げたものである。

こうしたテーマの提示によって参加者が自身のマイセオリーを言語化していくことによって、単なる実践発表会や知識伝達場にはなにくく、参加者が新たな知識や情報をマイセオリーに取り込んでいくような学びになるのではないかと感じた。

また、資料読解に入る前に投げかける問いの違いによって、学びの深さが大きく変わることを実感した。さらに、学習指導要領のような抽象的な資料と、実践報告のような具体的な資料を組み合わせることで、具体と抽象、実践と理論を往還する対話が生まれることも分かった。加えて、対話・資料読解・講話の中から参加者が自分に合った学び方を選択できるようにすることで、主体的に学ぼうとする姿が引き出されることを経験した。

いずれの研修も、実施までの過程で何度も立ち止まり、その方法の意味を問い直しながら進めてきたものであり、苦労は多かったが、研修担当者として貴重な経験となった。こうした試行錯誤を重ねる中で、私たちのチームは、探究型研修の実施に一定の手応えを感じるようになっていった。

第3章 私たちの試行錯誤を支えたもの

3-1 研修担当チーム内の学び合い

2-1で述べたとおり、試行錯誤のプロセスを通じてお互いに成長することを大切にしてきた。3名のチーム員の中では私が経験年数も年齢も高いが、チーム員のKやOから学ぶことは多かった。

研修のデザインにおいて、参加者をより具体的にイメージするために、チーム員それぞれの教員時代の実践を振り返って語り合うと、そこには私が経験したことのない実践が広がっていて、私にはないマイセオリーがあった。私自身のマイセオリーとKやOのマイセオリーとを照らし合わせることで、私のマイセオリーに欠けていることを明らかにできた。例えば、私は「みんなで協力して取り組む」ことは大切だと知っていたが、実際には、自分は「自分一人でやりきることを」優先し、他者と協働することを大切にできていなかったことに気付く機会があった。

お互いに本音で語り合えるようになることで、自分にとって認めたくないようなことも、自然と受け入れられるようになったし、経験や年齢に囚われず、自分の考えを率直に伝え合えるようになった。互いに学び合える存在なのだというリスペクトが、チームの心理的安全性につながったのではないだろうか。

マイセオリーのアップデートや研修デザインの試行錯誤には苦労や悩み、ジレンマが伴うが、このチームだからこそ、前向きにやりがいを実感しながら進むことができたのだと

実感している。

3-2 道研所内の学び合い

道研人材育成部では、令和7年度のテーマとして「参加者が主語の研修」というワードを掲げている。聞き慣れた耳触りのよい言葉であり、みんなで目指そうと思えるテーマだと感じていた。しかし、実際に研修デザインを試行錯誤していく過程で、チームごとに実施する研修に違いが生まれてきた。私はこの違いを多様性の現れだと感じ前向きに受け止めていたが、他のチーム員から「こうした違いがあると苦しい」という声があった。「自分達がやろうとしていることが間違っているのではないか」「もっと違う方法があったのではないか」など、自分たちの研修デザインを肯定的に捉えられなくなっているようだった。

みんなで共通にしなければならないことは「参加者が主語の研修」であるが、それぞれの「参加者が主語の研修」に対するマイセオリーが異なっているのかもしれない。そう感じた私は、一人一人が考える「参加者が主語の研修」を言語化していく必要があるのではないかと考え、人材育成部内で学習会を実施することを提案した。管理職の後押しもあり、学習会の実施はスムーズに進んだ。

6月に実施した第1回の学習会では、「私たちはそもそも教職員研修という場で、どのような学びを創出しようとしているのか」をテーマに、自分の考えやその背景にある思い、経験を語り合い、教職員研修に対する自身の考え方を言語化した。

自分の考えを自分の言葉で自由に語り合う場は、思いのほか好評であり、こうした場が持続してほしいという声から、第2回以降、私だけでなく、部内から募った4人のコアメンバーで企画・運営することとした。

私一人で企画・運営した第1回に比べ、第2回以降は私自身、より楽しめる場となっていたし、学習会の愛称を検討したり、コアメンバーの人脈で参加者を部外にも広げたり、それぞれのコアメンバーが学習会の場をデザインしていくなど、学習会が活性化していくことを感じた。

こうした取組を通じて、これまで個人の中で埋もれていたマイセオリーが言語化され、それまで不安や悩みの種となっていたお互いの違いが学びの種となっていくように感じる。また、自身のマイセオリーを言語化して共有することで、私自身の研修観が問い直され、より豊かになっていくように感じるとともに、職場には安心感のようなものを感じるようになっていった。

3-3 NITS 特別研修員とのつながり

令和7年度に2年目を迎えるNITS特別研修員は、北海道、福島県、滋賀県、鹿児島県、さいたま市の5名おり、各自治体の教職員研修センターに所属し、教職員研修の創出に関わる業務を担当している。この5人は、令和6年度の1年間、NITSにおいて同僚として教職員研修の業務に携わってきた。こうしたつながりもあり、5人の特別研修員が中心となって、5つの教職員研修センターの希望した所員が参加する「マネプロ・アドバンス」を開催した。

「私たちは教職員研修という場でどのような学びを創出したいのだろうか」をテーマに、所員同士の対話を通じて学ぶ場となった。

鹿児島の所員の方は、県内の教職員がインターネットからアクセスできる資料を充実させ、学びたいと思ったことを深く学べるような環境をデザインしていた。滋賀県の所員の方は、研修参加者に探究の場を提供できるよう、所員が協働的に探究することを大切にしていた。このような普段の業務では交わらない人同士で行う対話は、道研所員同士の対話とはまた異なり、私自身のマイセオリーの解像度が上がっていくような対話となった。私

自身の現在地や、道研としての現在地が見えてくることで、次に取り組んでみたいことが見えてくるような場となった。

3-4 NITS とのつながり

今年度はNITS 特別研修員という立場もあり、「NITS マネプロ」にも参加することができた。「NITS マネプロ」は、NITS 職員が教職員研修の在り方を協働的に探究していく場である。私にとっては、これまで考えてきたことを言語化したり、更に考えたいことを見付けたりする場となった。

特に、後半の「グループマネプロ」は、探究したいテーマが似ている者同士で協働的に探究する場であり、私は「コミュニティの形成と活性化」について探究した。その中で、私なりに「コミュニティ」を言語化していくうちに、本探究を通して改めて感じたことは、探究型研修をデザインするに当たり、学び合うコミュニティは「あれば望ましいもの」ではなく、「不可欠な基盤」だということである。

研修担当者が自身の研修に対するマイセオリーに気付いたり、マイセオリーをアップデートさせたりするためには、他者のマイセオリーと照らし合わせる必要がある。また、研修担当者となる指導主事は、責任感や使命感が強い場合が多く、「自分で何とかしなければ」という気持ちから個人で課題や悩みを抱え込んでしまうなど、孤立しやすい傾向があると考えられる。

したがって、研修担当者にとってコミュニティは、「あるとよい付加的な場」ではなく、「実践の発展を支えるための必然的な場」なのではないかと考えるようになった。

3-5 学び合うコミュニティの形成

日常の業務においても、それ以外の場においても、他者と対話を重ねることによって、自分自身のマイセオリーが言語化され、アップデートされているような感覚を得るようになった。その中で私が大切にしてきたことは、自分の考え方をできるだけキャンセルして話し手の立場になりきって聴くことである。そうすることで、その人がなぜそのようなことを語るのかに思いを馳せ、自分にはない考え方や価値観を一旦受け止められるようになっていった。

こうした対話の場が「学び合うコミュニティ」だとすると、私が道研で学習会を創出したことや、マネプロに積極的に参加したこと、福井ラウンドテーブルに参加したことは、とても重要なことだったのだと振り返っている。

「コミュニティ」という言葉から、私は当初、深い人間関係の上に構築されたつながりをイメージしていたが、必ずしも深い人間関係が必要なわけではなく、自身のマイセオリーを問い直すような場のデザインが必要なのだと考えるようになった。

研修担当者として、探究型研修の参加者にとって「学び合いのコミュニティ」の場になっているのか、ということを念頭に研修の場をデザインしていかなければならないと改めて考えるようになった。

終わりに

今の私は、「全ての教職員研修は探究型研修」「教職員研修は参加者自身がマイセオリーをアップデートする場」と捉えることにしようと考え、研修デザインと向き合っている。これが正しいかどうかは分からないが、ここまでの実践を振り返って、今のところ私の中で仮置きした結論である。

このように捉えると、知識や技術を伝える研修も、参加者自身がマイセオリーをアップデートすることを目的にして知識や技術を伝える研修ということになる。

こうした結論を出した自分を改めてメタ認知してみると、かなり偏った考え方をしているのではないかと感じるところがある。2年前の自分が思ってもいなかったことを、それが全てだと思おうとしている。

今はまだ、自分の部署に上司がいて、私の偏った考え方について、決裁の過程で問い直しをしてくれる。しかし、年数を重ねるにつれ、自分で自分を問い直していくことが必要になる。また、問い直した自分自身さえも問い直すことが必要になってくると考えている。今後も、自分の研修デザインの実践は積み重なっていくが、「これでいい」と思うのではなく、「本当にこれでいいのかな」と、いつでもマイセオリーを問い直すための心の準備をしておくことを大切にしたい。

そのためにも、学び合いのコミュニティへの関わりを大切にしていきたい。

【引用文献・参考文献】

- ・独立行政法人教職員支援機構『研修観の転換』に向けた NITS からの提案」、令和 6 年 4 月
- ・中央教育審議会『『令和の日本型学校教育』を担う 教師の養成・採用・研修等の在り方について ～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」、令和 4 年 12 月
- ・ドナルド・A・ショーン（柳沢昌一，村田晶子訳）「省察的实践者の教育」鳳書房，2017
- ・学び続ける教育者のための協会（REFLECT）編「リフレクション入門」学文社，2019
- ・熊平美香「ダイアログ 価値を生み出す組織に変わる対話の技術」ディスカバリー・トゥエンティワン，2023
- ・佐伯胖『『学ぶ』ということの意味』岩波書店，1995
- ・平田オリザ「わかりあえないことからーコミュニケーション能力とは何か」講談社，2012
- ・島谷千春「BE THE PLAYER」教育開発研究所，2025
- ・ウェンガー,E. 他（桜井祐子訳）「コミュニティ・オブ・プラクティス」翔泳社，2002
- ・今井むつみ「学力喪失」岩波書店，2024
- ・千々布敏弥「先生たちのフロネーシス」教育開発研究所，2025
- ・小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編（平成 29 年 7 月）