

## 実践報告

「探究型研修」の企画・実施を通じた研修担当者の葛藤と成長認識  
5名の「探究型研修」担当者の経験に着目した実践的研究

飯干 新<sup>a</sup>, 佐藤悠人<sup>b</sup>, 宮久保雅行<sup>c</sup>, 佐瀬正伸<sup>d</sup>, 森 茂之<sup>e</sup>

<sup>a</sup> 教職員支援機構 aiihoshi@nits.go.jp

<sup>b</sup> 教職員支援機構 satou.hisato@mail.ibk.ed.jp

<sup>c</sup> 教職員支援機構 mmiyakubo@nits.go.jp

<sup>d</sup> 埼玉県立総合教育センター sase.masanobu.f4@st.spec.ed.jp

<sup>e</sup> 北海道立教育研究所 mori.shigeyuki@pref.hokkaido.lg.jp

**要約：**本研究は、知識伝達型から探究型の研修形態への移行に伴い、研修担当者が抱く葛藤と成長認識を明らかにすることを目的とした。独立行政法人教職員支援機構（NITS）に所属する研修担当者5名を対象に、葛藤の経緯や自身の変容を問う質問紙調査を実施し、自由記述回答をSCAT分析により質的に検討した。分析の結果、「アイデンティティ形成」「参加者の主体性尊重と介入」「成果の不確実性」「従来アプローチとのギャップ」という四つの葛藤が抽出された。担当者は、これらの葛藤への対処を通じ、「自己の研修観の再構築」「対話と協働の価値理解」「研修デザインの変革」「葛藤の受容」「省察力の向上」という五つの成長を認識していた。結論として、葛藤を解消すべき課題としてではなく専門性深化の契機として受容する姿勢の重要性を示唆し、不確実な学びを伴走する教師教育者の新たな専門性開発の在り方を提示した。

**キーワード**

探究型研修  
教師教育者  
葛藤  
成長認識  
SCAT分析

## 1. 研究の背景・研究目的

### (1) 研究の背景

近年、教育分野において教師教育者が果たす役割の重要性が指摘されるようになっており、その専門性開発に関する研究成果が蓄積されている（ルーネンベルク他 2017）。その中でも教師教育者の葛藤に着目した研究では、教科教育学者としての葛藤（川口 2021）、研究主任等の葛藤（真加部他 2023）、教師から指導主事へと移行する過程の葛藤（大坂、櫻井 2023）等様々な立場の教師教育者に対する研究が進んでいる。これまでの研究では、どのような葛藤が存在し、その葛藤がいかなる過程を経て解消されたかに焦点が当てられることが多かった一方で、葛藤そのものが教師教育者の自己省察や認知の変容を促す重要な契機となり、成長<sup>1)</sup>認識につながるという新たな視点も提示されている（飯干他 2025）。

本研究は、この先行研究の枠組みを継承し、葛藤を単なる対処し「解消すべき課題」ではなく、教師教育者としての自己概念を再構築する「成長の契機」として捉えることを目指した。

教師教育者が役割を果たす一つの場合としての教職員研修については、従来の知識伝達型の講義形態から探究型の形態へと移行する動きが見られる（NITS2024、今野 2025 等）。現代の学校教育において、探究は児童生徒の主体的な学びを促すための重要なキーワードとして位置づけられている。探究的な学びは、学習者が自ら問いを立て、探究的なプロセスを通じて自分なりの「納得解」や「最適解」を導き出す学習形態であり、「主体的・対話的で深い学び」を重視する点が特徴である。このような学習観は、教師自身の学びにも求められる命題となってい

る(『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)(中教審第240号)」。以下、令和4年答申)。知識伝達型から探究型の研修形態への移行は、研修を企画・実施する研修担当者<sup>2)</sup>に新たな特有の葛藤を引き起こすことが考えられるが、知識伝達型から探究型の研修形態への移行に着手する研修担当者の葛藤に着目した研究は管見の限り無い。

## (2) 研究目的

以上を踏まえ、本研究では、特定の組織に属し、特定の研修の企画実施に携わった教師教育者の経験に限定して着目し、知識伝達型から探究型の研修形態への移行における葛藤とその成長認識について明らかにする。具体的には、独立行政法人教職員支援機構(以下、NITS)に2024年12月時点で所属している「探究型研修」担当者(執筆者5名)の経験に着目することで、研修形態の移行がもたらす構造的課題が担当者の内的な葛藤としてどのように現れ、それがどのような成長認識に繋がるかを明らかにすることを目的とする。

なお、探究型研修とは、新たな教師の学びの姿(令和4年答申)が全国的に模索される中、NITSが2023年度より実施している新たな研修形態であり、参加者<sup>3)</sup>の自己の「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」を後押しする研修である。

具体的には、参加者一人一人が抱く、課題の本質に向き合い、その解決に向けた試行錯誤のプロセスを通じて「探究的な学び」を自ら体感していくと同時に、自らの学習観や教育観といった「観」に向き合う時間と空間が醸成されることで、自己の在り方を意識し、学びや学校、社会等への捉え方が徐々に広がったり、変わったりすることを目指す試みである(NITS2024)。NITSが実施する探究型研修の特徴として、①参加者の主体的な学びを充実させる教材等を含めた環境構成を工夫すること、②参加者が、他の参加者やグループファシリテーター等の他者と対話する時間と、対話を通して生まれた気付きについて熟考し、書き綴る内省の時間を重視すること、③参加者自身の自己の在り方の発見や問い直し等を踏まえた、参加者自身による問いづくりの時間を十分確保することが挙げられる。

表1は2023年度に実施された探究型研修の一つである「コア研修1年コース」における活動別配分時間である。休憩時間は除外している。なお表中の「自由探究」とは、参加者が自身の目的に合わせて活動を選択できる時間であり、実際には資料読解、対話、内省の活動が選択される。このように、研修全体において対話の時間が大きな割合を占めている。この特徴は、「コア研修1年コース」に限らず全ての探究型研修に共通する。

表1. 2023年度に実施された探究型研修(コア研修1年コース)における活動別配分時間(分)

	集合1日目(7/31)	集合2日目(8/1)	集合3日目(8/2)	オンライン4日目(11/16)	オンライン5日目(2/21)	合計
講義・説明	80	70	15	60	55	280
資料読解	30	10	0	0	0	40
対話	230	210	130	240	305	1115
内省	60	80	35	40	0	215
自由探究	0	70	135	0	0	205
合計	400	440	315	340	360	1855

NITSは、令和4年答申も踏まえて、「教師の力量形成・深化の過程は、新しく知識やスキルを取り入れ、蓄積することで成長するといった、直線的・加算的なモデルに止まるのではなく、自らの実践を意味付けたり、自身の考えの枠組みを捉え直したり、自己の『在り方』を発見したり、問い直したりすることを通じて、豊かな『気付き』が生まれ、力量がぐっと深まったり、力量形成・深化の方向性が広がったり変わったりする、大小様々な『うねり』を伴う過程」ではないかという「仮説」を基にした研修デザインの重要性を指摘した(NITS2024)。

この仮説を図示したのが図1である。図1内の矢印は参加者の学びのプロセスを表し、破線の枠囲みが研修期間を表している。参加者の日々の教育実践における試行錯誤のプロセスの一部として研修期間は位置付けられている。

図1において研修目標をAとし、その契機になる「研修過程・方法」をBとし、研修期間における具体的な内容と対応させて示している。具体的な知識、スキルを獲得することは学びの契機とし、「自らの実践の意味付けや考えの枠組みの捉え直し」や「自己の『在り方』の発見・問い直しといった深まりのある学び（これをNITSでは「豊かな気付き」と呼ぶ）を目標としていることが特徴である。

この仮説に基づけば、探究型研修において、研修担当者には、研修中に知識やスキルを参加者に伝えること以上に、研修を通じて、参加者の中に自己の「在り方」の発見・問い直しが生まれるような豊かな気付きが醸成されていく時間と空間をデザインすることが問われる。一方で、探究型研修では、参加者自身が試行錯誤のプロセスを描く学びの主体となることを研修担当者が支援するため、必然的に学びを参加者に委ねる構造となる。

そのため、研修担当者には、知識・スキルの獲得を目指す研修の構造との違いによる悩みや、参加者へ学びを委ねることへの不安が生じ、研修をデザインする上で相当な「葛藤」を抱えるようになる。

葛藤に対峙する研修担当者は、それぞれがもっている「研修観」を捉え直し変化させていくことが求められるが、これまで培ってきた「研修観」を変容させることは容易ではない。探究型研修の企画・実施を通じて、研修担当者は、どのような葛藤を抱き、その葛藤に対処しつつ、自分自身のどういった変化を成長と認識しているのかについて明らかにする。

## 2. 研究の対象・方法

### (1) 研究の対象

前述した研修担当者5名の探究型研修に係る実践経験に着目し、質問紙調査を行った（2024年12月時点）。5名はいずれも、NITSに所属する以前にそれぞれの自治体において指導主事の経験を有し、NITSにおいて探究型研修の企画・実施に関与している（表2）。今回の研究では、5名それぞれが経験したNITSにおける探究型研修の企画・実施及びグループファシリテーターとしての関与を分析の対象とした。

表2. 研修担当者5名の属性と探究型研修の経験（2024年12月時点）

	研修担当者 A	研修担当者 B	研修担当者 C	研修担当者 D	研修担当者 E
性別	男	男	男	男	男
職歴	小学校教諭 14 年 指導主事 2 年 NITS 2 年	大学職員（助手） 3 年 会社員 1 年 高等学校教諭 7 年	会社員 1 年 高等学校教諭 12 年 指導主事 1 年	高等学校教諭 11 年 指導主事 3 年 NITS 1 年	中学校教諭 14 年 指導主事 8 年 NITS 1 年

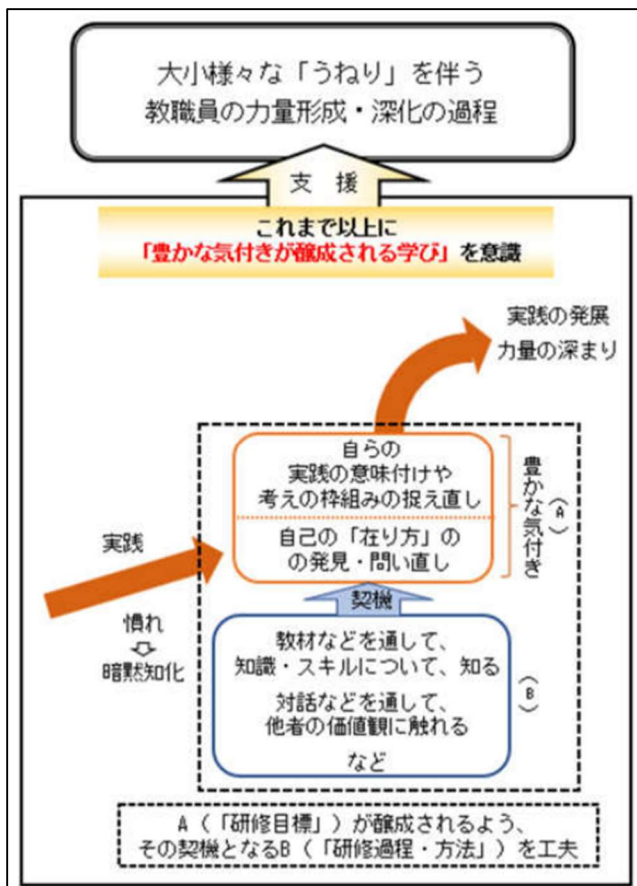


図1 従来の研修形式と探究型研修の特徴

（出典：「研修観の転換」に向けたNITSからの提案（第一次）16.）

		指導主事 5 年 NITS 1 年	NITS 2 年		
NITS 派遣 前の研修 業務	探究的な学習の在り 方に関する研究推進 (生活科・総合のカリ キュラム開発) 環境教育、ESD 等	法定研修 教科等研修 業務改善マネジメント 研修 研修履歴アプリ開発 教職員研修計画策定	法定研修(教科担当: 国語) ICT を活用した授業に 関する調査研究	法定研修(担当:教職 教養) 職務研修全般 学校組織マネジメント 研修	法定研修 授業改善に関する研 修 組織力向上に関する 研修
探究型研 修の企画・ 実施	・コア研修 ・自治体の研究主任 研修及び所員研修	・コア研修 ・特定課題探究研修 働き方改革 ・複数の自治体の所 員研修	・コア研修 ・特定課題探究研修 働き方改革 生徒支援 ・教育行政リーダー 研修	・コア研修 ・教育行政リーダー 研修	・NITS Learning Hub (生徒支援探究 学 級経営) ・自治体の研究主任 研修及び指導主事 等研修 ・自治体の初任段階 教員等資質向上研 修
グループファシ リテーターとし ての探究 型研修へ の関与	コア研修／特定課題 探究研修(働き方改 革、生徒支援)／教育 行政リーダー研修	コア研修／特定課題 探究研修(働き方改 革、生徒支援)／教育 行政リーダー研修	コア研修／特定課題 探究研修(働き方改 革、生徒支援)／教育 行政リーダー研修	コア研修／特定課題 探究研修(働き方改 革、生徒支援)／教育 行政リーダー研修	コア研修／特定課題 探究研修(働き方改 革、生徒支援)／教育 行政リーダー研修

## (2) 研究の方法

調査は、飯干他(2025)の先行研究を基に、①研修担当者は探究型研修の企画・実施に際し、どのような葛藤に直面するのか、②その葛藤に対して研修担当者はどう対処したのか、③その経験は研修担当者にとってどのような成長として認識されたのか、という3つの主要な問いを立て、図2のように質問項目を立てて実施した。質問項目5の措置にあたり、「成長」は肯定的な変化を指す側面が強いため、中立的な変化をより厳密に捉えるべく「変容」という用語を選択した。これは、回答者が経験した変化の全体を、価値判断を伴わずに把握することを目的としているためである。なお、質問項目に対する各回答は500字程度の自由記述とした。分析にはSCAT分析を用いた(大谷2019)。SCAT分析は、比較的小さな質的データの分析にも有効であり、マトリクス上に分析の過程が明示的に残るため、相互に過程を振り返り、再検討することが容易であり、分析過程の省察可能性と反証可能性を高める(大谷2008)ため採用した。分析においては、まず執筆者でチーム(研修担当者A、B、C組とD、E組)を組み、自身以外の回答データをSCAT分析した。次にそれぞれが分析したマトリクスを持ち寄り、分析の妥当性について協議調整を行うことでその妥当性を高めた。さらに、完成した理論記述を分類し、葛藤、対処及び成長についてまとめた。

1	あなたは研修担当者としてどのような職務を担っていますか。
2	研修担当者としてこれまで経験した「葛藤(不安・戸惑い)」のうち特に探究型研修については、どのようなものがありましたか。
3	そのことをあなたは、どう捉え、どのように対処したのですか。
4	その経験はあなたにとって、どのような意味がありましたか。
5	その経験を通して、あなたの考え方や行動に何か変容はありましたか。
6	それらの考え方や行動の変容の結果、どうなりましたか。
7	研修担当者としての葛藤を通したそれらの変容は、あなたにとってどのような意味がありましたか。

図2. 質問項目

### (3) 倫理的配慮

本研究の調査対象者は、本研究の発表者（執筆者）である5名の研修担当者本人である。研究の実施にあたり、発表者全員が自身の経験や記述内容を分析対象とし、その結果を公表することを了承している。また、本研究の実施およびデータの使用・公表については、所属長の許可を得ている。

## 3. 研究の結果・考察

### (1) 研修担当者の葛藤と葛藤への対処の実態

SCAT分析によって作成した理論記述をもとに、研修担当者の葛藤を分類したところ、「研修担当者のアイデンティティ形成」に関わる葛藤、「参加者の探究への介入と主体性の尊重」の葛藤、「研修成果の不確実性」に対する葛藤、「従来の研修アプローチとのギャップ」に対する葛藤があることが分かった。表3は研修担当者の葛藤と葛藤への対処の実態、表4は、研修担当者の四つの葛藤及び基となった理論記述をそれぞれ示す。

表3. 研修担当者の葛藤と葛藤への対処の実態

	葛藤	対処
葛藤Ⅰ	研修担当者のアイデンティティ形成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・役割や立場の再認識及び受容</li> <li>・過去の経験の活用</li> </ul>
葛藤Ⅱ	探究への介入と参加者の主体性の尊重	<ul style="list-style-type: none"> <li>・協働的な研修企画・実施</li> <li>・研修の柔軟な改善プロセス</li> </ul>
葛藤Ⅲ	研修成果の不確実性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不確実性への前向きな捉え</li> <li>・経験による知識の蓄積</li> </ul>
葛藤Ⅳ	従来の研修アプローチとのギャップ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研修の目的の再認識</li> <li>・不確実性の受容</li> </ul>

表4. 探究型研修における研修担当者の四つの葛藤及び基となった理論記述

葛藤	葛藤に関する理論記述
研修担当者のアイデンティティ形成	<p>A-4 「研修法としての対話と省察の理解と共感」は、研修担当者の研修に対する「自己の前提の捉え直し」に寄与する。</p> <p>A-5 研修担当者は、「組織における個人の役割とパーソナリティの表出」という課題に直面する。</p> <p>B-7 研修担当者は「研修担当者によるテーマ設定」を踏まえ、「参加者個々の課題形成」をするという「探究型学習のデザイン」は、「参加者の実践経験」を「教材」とし、「次の実践」につながるものであり「自己の在り方」への「気付き」が生まれ、「実践の変容」を促すものであると認識する。</p> <p>B-13 研修担当者は、「探究型研修を通じた学びの整理」と「参加者目線での研修デザイン」の獲得に意義を見出す。</p> <p>B-14 研修担当者は、「探究型研修における学び」における「自律性」と「知識・スキル」の「バランス」に対する葛藤を抱える。</p> <p>B-19 研修担当者は、「教師の専門性の向上」に向けた「模索」が継続する理由は、「ことば」の「内省的な分析」を行い、「概念の再定義」を進めるようになったからであると捉える。</p> <p>B-20 「参加者に対する認識の変容」により「研修参加者」の「知識の理解度」と「実践的成果」のみに「焦点」を当てていた研修担当者は「参加者」との「協働的な意識」に注力するようになる。</p> <p>E-3 研修担当者は研修に対する「認知バイアスの自覚」によって、「意識下」に刻まれている既存の「研修イメージ」と「理想的な研修像」とのギャップで葛藤する。</p> <p>E-8 研修担当者は「自己決定権」が無いことによる「受動的な態度」を生み出していた出向元の「業務フロー」との「ギャップ」から「自己決定権」の重要性に対する気付きを得る。</p>
参加者の探究への	<p>B-13 研修担当者は、「探究型研修を通じた学びの整理」と「参加者目線での研修デザイン」の獲得に意義を見出す。</p>

介入と主体性の尊重	<p>B-14 研修担当者は、「探究型研修における学び」における「自律性」と「知識・スキル」の「バランス」に対する葛藤を抱える。</p> <p>B-15 研修担当者の抱える葛藤は、「学習指導要領」で示されている「教授と自立のバランス」を考慮した「指導デザイン」の必要性和、「中教審」で提示されている「主体的・対話的で深い学びの促進」のための「習得の学習」の必要性に基づいている。</p> <p>B-21 研修担当者は「学習プロセス」を「客観的に」分析していく中で、「習得と探究のバランス」と「参加者への適切な介入のあり方」に対して「ジレンマ」を感じるようになる。</p> <p>C-3 研修担当者は「オープンクエスチョン」を「扱う」探究型研修において、「従来型の目標の明示性」が担保されず「参加者の問いの深化過程」を重要視するため、自身の意思決定における「判断の正しさに対する疑念」を抱く。</p> <p>C-5 研修担当者は、「自由な対話、関係性」によって生じうる「研修成果のアンダーアチーブメントに対する不安」を抱き、自身の「介入判断の葛藤」を抱える。</p>
研修成果の不確実性	<p>A-2 教員時代に経験した「教師の力量形成過程における系統学習と経験学習の影響」により、研修担当者は「研修法としての対話と省察への理解の欠如」を生み、「非実践的な学習への危惧」を生む。</p> <p>B-8 研修担当者は、「探究型学習のデザイン」は「体験的な探究学習」に終始しており、「理論的基盤の不明確さ」を抱えていると認識する。</p> <p>B-9 研修担当者は、探究型研修は「実践経験が不足」している教職員における「探究サイクルの停滞」に対する「懸念点」があると認識する。</p> <p>C-4 「有意味学習」の提供への「羨望を抱く」研修担当者は「研修デザインの不確実性」の中で判断を迫られる葛藤を抱え「研修の質の担保責任」に悩む。</p>
従来の研修アプローチとのギャップ	<p>A-2 教員時代に経験した「教師の力量形成過程における系統学習と経験学習の影響」により、研修担当者は「研修法としての対話と省察への理解の欠如」を生み、「非実践的な学習への危惧」を生む。</p> <p>B-6 研修担当者は「教師の学び」に対する「探究の理論的基盤」の「必要性」を強く感じる。</p> <p>B-11 研修担当者は、「メタ認知」に根差す「NIITS 探究型研修」は「学習者主体」の「実践的価値を持った問題解決」を目指す研修を意識していると捉え、「探究型研修」には「専心活動」と「反省的思考」が必要であると考える。</p> <p>E-2 研修担当者は「研修担当者主導のスタイル」が研修に対する「固定概念」を生み出し、「ファシリテーター的視点」で「設計」した研修の根底に「ティーチング的視点」を生じさせる。</p> <p>E-3 研修担当者は研修に対する「認知バイアスの自覚」によって、「意識下」に刻まれている既存の「研修イメージ」と「理想的な研修像」とのギャップで葛藤する。</p> <p>E-6 研修担当者は「研修参加者主体」の研修スタイルを目指すために「理論の実践化」において困難が生じる。</p>

以下に、それぞれの葛藤及び対処についての代表的な記述（回答から抜粋）と、分析後の理論記述を取り上げる。

### 1) 葛藤 I 研修担当者のアイデンティティ形成に関わる葛藤と対処の分析

「研修担当者のアイデンティティ形成」に関わる葛藤について、一つ事例を挙げる。ここでは研修担当者 E の記述及びそれに対して分析した D の理論記述を示す（表 5）。

E は、探究型研修のデザインに取り組む際、「何かを教えなければいけない」という教員としての専門性に根差した知識伝達型のアイデンティティが強く揺さぶられたと語っている。「囚われ」を自覚しながらも「抜け出せていないような気がして」、理想的な研修像とのギャップから葛藤が生じたことを語った。その対処として、過去の経験に基づくアイデンティティの形成過程を振り返りながら、「説明する側の私が主語だった」ことを認識したうえで、教師として「子どもの主体的な学びを追究していた」経験を想起し応用することへの気付きを語った。

表 5. 研修担当者のアイデンティティ形成に関わる葛藤とその要因及び対処に関連する記述と理論記述

	E の記述	D の理論記述
葛藤	自分の中に、研修では参加者に何かを教えなければならないという考えが強く刷り込まれているのだと気付きました。このことに気付いた時、この研修をどうデザインしたらいいのか、逆に分からなくなりました。どのようにデザイン案を考えても、自分が何かを教えなければならないという囚われから抜け出せていないような気がして、不安だったのだと思います。また、何も教えないで終わることについて、本当にそれでいいのかという戸惑いもありました。	E-3 研修担当者は研修に対する「認知バイアスの自覚」によって、「意識下」に刻まれている既存の「研修イメージ」と「理想的な研修像」とのギャップで葛藤する。
対処	私の中の「何かを教えなければならない」という囚われが、どのようにして形成されてきたかを振り返ることにしました。まず思い当たったのが、指導主事時代に、参加者にとって具体的に分かりやすい説明を追究していた自分を思い出しました。この時、私は、参加者に対して何かを教えるための工夫をしていました。また、初任教員時代、子どもへの分かりやすい説明を必死で考えていた自分を思い出しました。どちらも、説明する側の私が主語だったのだと思います。自分の実践を振り返る中で、中堅時代、教師の分かりやすい説明よりも、子どもが自ら考え、自ら説明した方が子どもの学びが充実すると考えていたことを思い出しました。指導主事として学校訪問した際も、先生が説明してしまうより子どもに説明させたいですねと助言していた自分を思い出しました。教師として、子どもの主体的な学びを追究していたにも関わらず、教師の学びになった途端、同じこととして考えられなくなっていた自分に気付きました。	E-4 研修担当者は、「固定概念を形成した過去の経験」の振り返りを通じ、「学習者主体のスタイル」への「実践スタイル変更の背景」と、「教師から研修担当者へと立場が変化した際の考えの揺り戻し」とを同時に認識し、自身の「研修観・成人学習観の未転換」に葛藤の根源を見出す。 E-5 研修担当者は、「研修参加者主体のスタイル」を目指すために「教師時代の経験を想起し応用する必要性」を認識する。

## 2) 葛藤Ⅱ 探究への介入と参加者の主体性の尊重に関わる葛藤と対処の分析

「探究への介入と参加者の主体性の尊重」に関わる葛藤について、一つ事例を挙げる。ここでは研修担当者 C の記述及びそれに対して分析した A の理論記述を示す（表 6）。

C は、参加者の主体性を重視する探究型研修において、「参加者が自由に対話を深めていく過程」の中で「一見すると議論が迷走しているように見える場面」に直面した際、研修担当者として当該研修の成果を担保する視点から「進行に介入すべきなのか、そのまま委ねるべきなのか」という葛藤を語った。その対処として、「正解のない問いや迷い」に対する「不安や疑念」を「研修担当者として自然な感情であり、探究型研修の本質的な要素」と捉えることで、探究型研修を担当者と参加者間の相互的な協働学習の場と認識するようになり、「研修デザインや進行に対する過度なプレッシャーを軽減」できたと語った。

表 6. 研修担当者の「探究への介入と参加者の主体性の尊重」に関わる葛藤とその要因及び対処に関連する記述と理論記述

	C の記述	A の理論記述
葛藤	研修が進む中で、参加者が自由に対話を深めていく過程で、「このままで本当に良い成果につながるのか」と自問する場面が何度もありました。一見すると議論が迷走しているように見える場面でも、進行に介入すべきなのか、そのまま委ねるべきなのか、判断に悩むことが多くありました。	C-5 研修担当者は、「自由な対話、関係性」によって生じうる「研修成果のアンダーアチーブメントに対する不安」を抱き、自身の「介入判断の葛藤」を抱える。
対処	探究型研修における正解のない問いや迷いについては、「不安や疑念は研修担当者として自然な感情であり、探究型研修の本質的な要素である」と捉えることにしました。研修が「問いを深め続けるプロセス」である以上、自身の迷いや揺らぎも学びの一部であると受け入れるようにしました。この姿勢は、研修デザインや進行に対する過度なプレッシャーを軽減し、参加者とともに学び合い、楽しむ視点を持つきっかけとなりました。	C-6 研修担当者は、「対話の本質的要素かつ受容すべき特性である葛藤」と受け入れることで「研修担当者と参加者相互の協働的学習関係への変化」が起こり、教師教育に対する「楽しみの獲得」を迎える。

対処法として最初に意識したのは「自分一人で答えを出そうとしないこと」です。研修デザインの段階では、同僚等と対話を積極的にいき、多様な視点を取り入れました。また、研修中には参加者の反応を丁寧に観察し、状況に応じて進行を柔軟に調整することで、現場に即した対応を心がけました。

さらに、参加者の迷いや不安も、それ自体を学びの契機と捉えるよう促しました。「正解がないことへの不安」を共有する場を設けることで、参加者自身が迷いと向き合い、それを通じて学びを深めるプロセスを重視しました。このように、自分の葛藤を隠さずオープンに扱うことで、参加者との協働的な学びの場をつくることができるようになりました。

### 3) 葛藤Ⅲ 研修成果の不確実性に関わる葛藤と対処の分析

「研修成果の不確実性」に関わる葛藤について、一つ事例を挙げる。ここでは研修担当者 B の記述及びそれに対して分析した C の理論記述を示す（表 7）。

B は、探究型研修の理論的基盤は不明確であって、「体験的に探究学習を経験するにとどまり」、探究的な学びのサイクルが停滞し研修の成果が得られない可能性があることへの葛藤を語った。その対処として、探究型研修について再定義を試み、試行錯誤しながら主体的に問題解決を目指すプロセスを重視する研修であるとしたうえで、「自己の『在り方』への気付き」を探究型研修の本質と結びつけることで、成果の不確実性を肯定的に捉える視座からの気付きを語った。

表 7. 研修担当者の「研修成果の不確実性」に関わる葛藤とその要因及び対処に関連する記述と理論記述

	B の記述	C の理論記述
葛藤	自己の「在り方」への気付きが生まれることを意識することは、実践の変容につながるよい取組であると考え。一方で、研修は探究的なサイクルを通じた学びではあるが、体験的に探究学習を経験するにとどまり、拠り所となる「教師の学び」の基盤となる理論は曖昧で、特定の文脈における実践経験をもたない場合には探究的なサイクルが回らない不安要素もあると思われる。	B-8 研修担当者は、「探究型学習のデザイン」は「体験的な探究学習」に終始しており、「理論的基盤の不明確さ」を抱えていると認識する。 B-9 研修担当者は、探究型研修は「実践経験が不足」している教職員における「探究サイクルの停滞」に対する「懸念点」があると認識する。
対処	探究について「問題状況に対して様々な手法等を用いて試行錯誤すること」と仮定し、「教師の学び」においては、探究の一つである PBL の考え方がいるのではないかと私は考えている。PBL は、学習者や社会にとって意味のある問題解決を目指すことされる。よって、探究型研修においては、主語となる学習者（や社会）にとって意味のある問題解決を目指した研修が求められるのではないかと考える。現在の NITS の探究型研修で取り組む自己の「在り方」への気付きを意識することはまさにこの部分を意識した研修ではないかと考えている。	B-7 研修担当者は、「問題状況解決への試行錯誤」を伴う教職員研修に対して、「新たなアプローチ」の必要性を感じ、「学習者主体」の「実践的価値を持った問題解決」を目指す研修を構想する。

### 4) 葛藤Ⅳ 従来の研修アプローチとのギャップに関わる葛藤と対処の分析

「従来の研修アプローチとのギャップ」に関わる葛藤について、一つ事例を挙げる。ここでは研修担当者 A の記述及びそれに対して分析した B の理論記述を示す（表 8）。

A は、自身の過去の研修において「対話形式に学びを見出すことは少なかった」経験や、自身の「実践とのつながりに欠ける展開に対する嫌気」が要因となって、対話と省察を重視する探究型研修とのギャップを感じ、葛藤が生じたことを語った。その対処として、「対話や省察の意味を感じる経験の積み重ね」を通じた「対話による学びの価値」の実感から、研修目的に応じた研修方法の意味を再認識することで、不確実性の高い研修方

法についても受容していったことを語った。

**表 8. 研修担当者の「従来の研修アプローチとのギャップ」に関わる葛藤とその要因及び対処に関連する記述と理論記述**

	A の記述	B の理論記述
葛藤	NITS では対話と省察をきっかけに価値観に関わる気付きのある探究型研修を目指しています。しかし自身の研修受講経験を振り返ると、対話形式に学びを見出すことは少なかったです。それは対話にどんな学びの価値があるか自覚していなかったからだとも思いながら、活動させておけば良いというような設計や、日々の私の実践とのつながりに欠ける展開に対する嫌気も強かったように思います。レトリックとして教師は自律的であるからこそ探究的な研修をという展開も分かるのですが、一方で教師は自律的なものだから、研修は甘んじて知識だけ与えてくれれば良い、あとは現場で考えながらやるよと思っていました。	A-2 教員時代に経験した「教師の力量形成過程における系統学習と経験学習の影響」により、研修担当者は「研修法としての対話と省察への理解の欠如」を生み、「非実践的な学習への危惧」を生む。
対処	初期の葛藤については、対話や省察の意味を感じる経験の積み重ねが徐々に自分に気づきを与えてくれました。具体的には、職員同士の研修や、日常の会話で学んだことを文章化するようになったので、対話による学びの価値を実感するようになったからです。対話の価値を見出すには、いい設計で対話がデザインされ、それを参加者が意味あるものと認識し、丁寧に気づきを残しておいて、後々見返すというような丁寧さが必要だと感じます。レトリックと感じていた自律的な学びに培う探究型研修も、今は幾分か受け入れて来ています。	A-4「研修法としての対話と省察の理解と共感」は、研修担当者の研修に対する「自己の前提の捉え直し」に寄与する。

**(2) 研修担当者の成長認識**

SCAT 分析によって作成した理論記述をもとに、研修担当者の成長認識を分類したところ、「自己の研修観の再構築」「対話と協働の価値の理解と実践」「研修デザインにおける変革と試行錯誤」「葛藤を受け入れる姿勢の獲得」「省察力の向上」があることが分かった。図 3 は、研修担当者の葛藤とその対処を通じて得られた五つの成長認識、表 9 はそれらの基となった理論記述をそれぞれ示す。

成長認識 I	自己の研修観の再構築
成長認識 II	対話と協働の価値の理解と実践
成長認識 III	研修デザインにおける変革と試行錯誤
成長認識 IV	省察力の向上
成長認識 V	葛藤を受け入れる姿勢の獲得

**図 3 探究型研修における研修担当者の葛藤とその対処を通じて得られた五つの成長認識**

**表 9. 探究型研修における研修担当者の葛藤とその対処を通じて得られた五つの成長認識及び基となった理論記述**

成長認識	理論記述
自己の研修観の再構築	B-4「研修担当者」として、「子どもの学び」に対する「技術的」な研修を運営していた経験が、「教職員の学び」という意識の欠如につながる。 B-5 研修担当者は「教職員の学び」という意識の欠如を自覚し、「探究型研修」では「教職員自身」の学びに焦点を当て、「メタ学習」による「実践における探究のサイクルの形成」を重要視する。 B-17 研修担当者は、「探究型研修」に携わる中で、自身の「教職員の学び」という視点の「欠如」に気付き、教職員の「能力開発」に向けた「教育文献分析」を行うようになり、さらに、自身の教職員時代を「メタ認知」することで「教育観」の「捉え直し」を行うようになる。

	<p>B-18 「研修担当者」としての「心構え」が変容し、参加者との「対話」に基づく「内省的自己評価」を行う「学習者」と、参加者の「省察的実践」を支援する「伴走者」という両側面を持つ。</p> <p>B-22 研修担当者は、「NITSでの勤務」を通じ、「教師の学びについての再考」を行なった結果、「研修担当者」としても、「研修」は「学びの共有空間」であるという認識に至る。</p> <p>B-23 研修担当者は、「研修担当者目線での研修設計」から、「参加者目線での研修設計」へと転換する。</p> <p>C-12 研修担当者は、葛藤を通して「対話の価値理解」をし、「学び手と共に新たな問いや可能性を切り開く営み」という「研修観の獲得」を果たす。</p> <p>C-13 研修担当者は、「研修プロセス重視」に変更し、「参加者によるオープンクエスションの生成と深化の過程が学びの本質」であるという見方を得る。また、「参加者と協働の学びの場と研修の再定義」をする。</p> <p>C-20 研修担当者は「参加者との双方向的な学習姿勢獲得」し、「研修担当者としての役割の再定義」をする。</p> <p>C-22 研修担当者は、「研修担当者間の協働の重要性認識」し、「教育とは共に悩みながらも、問い続け、学びを深める営み」であるという教育観を得る。</p> <p>D-12 研修担当者は、参加者に学びを委ねられない自分を自覚し、「参加者個々のプロジェクトベース学習を深めるという考え方に変容」する。</p> <p>D-13 研修担当者は、教員時代の「学び手へのフィードバック重視の授業の経験」から、「研修と授業が相似形ということを強く自覚」する。</p> <p>D-14 研修担当者は、「参加者個々の学びが深まるかという研修デザインのパラダイム」を意識するようになり、「他の研修デザインに影響」するようになる。</p> <p>D-16 研修担当者は、「個々の特性の尊重をベースとした判断」をするようになるという、自分自身の「価値観のアップデート」につながる。</p>
対話と協働の価値の理解と実践	<p>B-18 研修担当者は、「研修担当者」としての「心構え」が変容し、参加者との「対話」に基づく「内省的自己評価」を行う「学習者」と、参加者の「省察的実践」を支援する「伴走者」という両側面を持つ。</p> <p>B-20 「参加者に対する認識の変容」により「研修参加者」の「知識の理解度」と「実践的成果」のみに「焦点」を当てていた研修担当者は「参加者」との「協働的な意識」に注力するようになる。</p> <p>B-25 研修担当者は、「思考の変容」や「教育現場の変革」には「対話」が重要だという確信を強め、自身のこれまでの「試行錯誤」を「価値づけ」する。</p> <p>C-7 研修担当者は、「研修開発におけるクリティカルフレンドとの協働」によって「多様な視点の獲得」をし、「研修中における参加者反応に応じた進行調整」が可能になる。</p> <p>C-9 研修担当者は、「研修担当者としてのアイデンティティの省察」により、「オープンクエスションとの対峙」によって「共に学ぶ双方向的アプローチへ」と変化し、「ジレンマによる専門性開発」を実感する。</p> <p>C-10 研修担当者は、「研修担当者の葛藤」を「共有」し「他者との協働の重要性」に気付く。</p> <p>C-14 研修担当者は、「参加者の視座」で「葛藤を踏まえた研修計画により有意義な学習に」するため「研修担当者間の協働の重要性の実感」を得る。</p> <p>C-16 研修担当者は、探究型研修を通して「参加者のネガティブケイパビリティの向上」が見られ、「探究的な学習の重要性の実感」する姿が増えることを認識する。</p> <p>E-7 研修担当者は「理論の実践化」に際して「同僚との協働」が果たす重要性に気づき、「個人」で業務を遂行する「スタイル」への疑問から同僚との「試行錯誤」を重視するに至る。</p> <p>E-13 研修担当者は「クリエイティブな研修設計」の営みを通じて研修担当者としてのアイデンティティを再形成し、「学習者主体の研修設計」に活かす「対話の重視」に移行し、協働的な「学び合いのコミュニティ」を広げる理由を明確化し、出向元で「学び合いのコミュニティ形成」を目指す。</p>
研修デザインにおける変革と試行錯誤	<p>A-9 「学習環境デザイン」の視点を踏まえた研修は研修担当者に「研修担当者としての役割の受容と成長への意欲」を高め、「経験と省察のサイクルの醸成」に寄与する。</p>

---

	<p>B-7 研修担当者は「研修担当者によるテーマ設定」を踏まえ、「参加者個々の課題形成」をするという「探究型学習のデザイン」は、「参加者の実践経験」を「教材」とし、「次の実践」につながるものであり「自己の在り方」への「気付き」が生まれ、「実践の変容」を促すものであると認識する。</p> <p>B-8 研修担当者は、「探究型学習のデザイン」は「体験的な探究学習」に終始しており、「理論的基盤の不明確さ」を抱えていると認識する。</p> <p>B-13 研修担当者は、「探究型研修を通じた学びの整理」と「参加者目線での研修デザイン」の獲得に意義を見出す。</p> <p>B-14 研修担当者は、「探究型研修における学び」における「自律性」と「知識・スキル」の「バランス」に対する葛藤を抱える。</p> <p>B-24 研修担当者は、「物事の本質的探究」を欲するようになる。</p> <p>D-14 研修担当者は、「参加者個々の学びが深まるかという研修デザインのパラダイム」を意識するようになり、「他の研修デザインに影響」するようになる。</p> <p>E-10 「NITS での経験を研修設計に応用」した、「認知バイアスを打破する困難性の実感に伴う研修設計再考」を目指し、「学習者の情動を喚起することで主体性を発揮できる研修を設計」するため「同僚との協議による多面的な視点からの検討」を重ね、「学習者主体の研修設計への挑戦」が行われる。</p> <p>E-11 研修担当者は、「研修デザインを変化」させたことによる「参加者の変容を実感」するとともに、研修担当者自身も考えや実践を「メタ認知」できるようになった実感を抱き、さらなる研修設計の改良が目指される。</p>
省察力の向上	<p>B-17 研修担当者は、「探究型研修」に携わる中で、自身の「教師の学び」という視点の「欠如」に気付き、教師の「能力開発」に向けた「教育文献分析」を行うようになり、さらに、自身の教職員時代を「メタ認知」することで「教育観」の「捉え直し」を行うようになる。</p> <p>B-19 研修担当者は、「教師の専門性の向上」に向けた「模索」が継続する理由は、「ことば」の「内省的な分析」を行い、「概念の再定義」を進めるようになったからであると捉える。</p> <p>C-11 研修担当者は、「新たな発見や創造」を生み「専門性開発や参加者の学びの質向上への原動力」とする。</p> <p>D-15 研修担当者は、「研修以外の業務でもクリティカルシンキングの機会が増加」するなど、「クリティカルシンキングの日常化」を起こす。</p> <p>E-9 研修担当者は「自己の実践」を「メタ認知」し批判的に捉えたことで得た、「認知バイアスを解きほぐす」重要性への気付きから、理論を「自己の経験へ結び付ける意識」の醸成がなされる。</p>
葛藤を受け入れる姿勢の獲得	<p>A-10 研修担当者にパラダイムシフトが起きた場合であっても、研修担当者の中にある非実践的な学習と経験学習との間の葛藤は保持される。</p> <p>A-11 「心理的障害との共存と成長」を受け入れ、研修担当者に「研修担当者としての当事者意識と使命感の醸成」に寄与する。</p> <p>C-6 研修担当者は、「対話の本質的要素かつ受容すべき特性である葛藤」と受け入れることで「研修担当者と参加者相互の協働的学習関係への変化」が起こり、教師教育に対する「楽しみの獲得」を迎える。</p> <p>C-15 研修担当者の「ネガティブケイバリティの向上」により、「学習起点である葛藤」という捉えが生まれ、「研修担当者の参加者に対する葛藤表出」による「知見獲得態度の向上」を得る。</p> <p>C-19 研修担当者は、「研修は、ネガティブケイバリティの向上の場」という認識を得る。</p> <p>C-21 研修担当者は、探究型研修には「参加者や自身の葛藤表出・向き合う必要性」があり、「葛藤そのものが教育の本質的側面」という認識を獲得し、「自身の葛藤の受け入れ」を進める。</p> <p>D-8 研修担当者は、「不安な気持ちや楽しむ気持ちが参加者へ伝播」することを実感し、「予測不能な事象への不安感」を「未知に対する高揚感」に転換し、「ワクワクが参加者へ伝播」するようにする。</p>

---

### 1) 自己の研修観の再構築に関わる成長認識

「自己の研修観の再構築」に関わる成長認識について一つ事例を挙げる。ここでは研修担当者 B の記述及びそれに対して分析した C の理論記述を示す（表 10）。

B は、探究型研修に携わる過程で、『教師の学び』という視点で研修をデザインできていなかったことに気

付」き、過去の教育実践を振り返りメタ認知することを通じて、研修への携わり方が「学習者としての私」と「伴走者としての私」という認識へと再構築されたプロセスを語った。

**表 10. 研修担当者の「自己の研修観の再構築に関わる成長認識」に関連する記述と理論記述**

	B の記述	C の理論記述
成長認識	<p>研修担当者としてこれまで研修に携わる中で、「教師の学び」という視点で研修をデザインできていなかったことに気付いた。また、教員の力量や力量形成の過程について考えたり、書籍等で調べたりするようになった。その際、私自身のこれまでの教育実践を振り返ったり、教室の中で子供たちにどう成長してほしいと願って教育を捉えていたのかについて改めて考え直したりした。NITS の探究型研修に携わる私の心構えは、次の二つの側面に变化した。一つは参加者との対話の中で、参加者自身の教育実践やその背後にある考え、教育に対する想いを聴き、自分の教育実践や考えを批判的に捉え直そうとする学習者としての私。もう一つは、探究型研修を通して参加者が探究をどのように捉え、行動しようとするのかを観察・支援する伴走者としての私である。</p>	<p>B-17 研修担当者は、「探究型研修」に携わる中で、自身の「教職員の学び」という視点の「欠如」に気づき、教職員の「能力開発」に向けた「教育文献分析」を行うようになり、さらに、自身の教職員時代を「メタ認知」することで「教育観」の「捉え直し」を行うようになる。</p> <p>B-18 研修担当者は、「研修担当者」としての「心構え」が変容し、参加者との「対話」に基づく「内省的自己評価」を行う「学習者」と、参加者の「省察的实践」を支援する「伴走者」という両側面を持つ。</p>

## 2) 対話と協働の価値の理解と実践に関わる成長認識

「対話と協働の価値の理解と実践」に関わる成長認識について一つ事例を挙げる。ここでは研修担当者 C の記述及びそれに対して分析した A の理論記述を示す（表 11）。

C は、探究型研修をデザインする過程で、研修担当者による一方的な研修デザインではなく「参加者目線で考えるように」なるなど、参加者との対話姿勢を獲得している。また、同僚と協働しながら「意見を交わし、多様な視点を取り入れることで」、参加者目線に立った「柔軟で創造的な研修づくりが可能になった」という認識の変容について語った。

**表 11. 研修担当者の「対話と協働の価値の理解と実践に関わる成長認識」に関わる記述と理論記述**

	C の記述	A の理論記述
成長認識	<p>研修デザインでは、自然と参加者目線で考えるようになりました。参加者が抱える不安や疑問を踏まえて計画を立てることで、研修がより参加者にとって意味のあるものになりました。同時に、他者との協働の重要性を実感しました。これまでは自分の判断で進めることが多かったのですが、同僚と意見を交わし、多様な視点を取り入れることで、柔軟で創造的な研修づくりが可能になりました。</p>	<p>C-14 研修担当者は、「参加者の視座」で「葛藤を踏まえた研修計画により有意義な学習に」するため「研修担当者間の協働の重要性の実感」を得る。</p>

## 3) 研修デザインにおける変革と試行錯誤に関わる成長認識

「研修デザインにおける変革と試行錯誤」に関わる成長認識について、一つ事例を挙げる。ここでは研修担当者 D の記述及びそれに対して分析した E の理論記述を示す（表 12）。

D は、探究型研修の研修デザインにおける試行錯誤の経験を他の研修デザインへと拡張させ、「担当する他の研修についても、似たような思考様式にもとづいて研修をデザインするようになり、研修効果を高めるために『どうすれば、より先生方それぞれの学びが深まるだろうか』という視点」を持ち、試行錯誤を重ねるようになったと語った。

**表 12. 研修担当者の「研修デザインにおける変革と試行錯誤に関わる成長認識」に関連する記述と理論記述**

	D の記述	E の理論記述
成長認識	担当する他の研修についても、似たような思考様式にもとづいて研修をデザインしようとするようになりました。探究型研修とは位置づけられていない研修についても、「果たしてこれで先生方それぞれが深めたい学びが深まるきっかけとなっているだろうか」「どうすれば、より先生方それぞれの学びが深まるだろうか」という視点で研修をデザインする癖がついたように思います。	D-14 研修担当者は、「参加者個々の学びが深まるかという研修デザインのパラダイム」を意識するようになり、「他の研修デザインに影響」するようになる。

#### 4) 省察力の向上に関わる成長認識

「省察力の向上」に関わる成長認識について、一つ事例を挙げる。ここでは研修担当者 B の記述及びそれに対して分析した C の理論記述を示す（表 13）。

B は、研修デザインの過程で教師の力量形成について省察を繰り返すようになり、これまで前提としていた「ことばがもつ意味を深く考えるようになり」、今まで行うことの無かった概念の再定義を行うようになったことで「教員の力量や力量形成の過程について考えれば考えるほど」研修デザインに対する「解が遠のいていく感覚」とその省察の深まりを語った。

**表 13. 研修担当者の「省察力の向上に関わる成長認識」に関連する記述と理論記述**

	B の記述	C の理論記述
成長認識	教員の力量や力量形成の過程について考えれば考えるほど、解が遠のいていく感覚である。これは、これまで当たり前のように使っていた、あるいは理解したと考えていたことばがもつ意味を深く考えるようになったからであると考えている。例えば、授業力ということば一つとっても、授業とはどのようなものか、授業力の力とは何を指しているか、といったように、これまでほとんど考えてこなかったことの一つ一つの意味や状態を考えるようになった。	B-19 研修担当者は、「教師の専門性の向上」に向けた「模索」が継続する理由は、「ことば」の「内省的な分析」を行い、「概念の再定義」を進めるようになったからであると捉える。

#### 5) 葛藤を受け入れる姿勢の獲得に関わる成長認識

「葛藤を受け入れる姿勢の獲得」に関わる成長認識について、一つ事例を挙げる。ここでは研修担当者 A の記述及びそれに対して分析した B の理論記述を示す（表 14）。

A は、「思い返すと解消した葛藤もありますが、思い出されるのは常に私と共存しながら進んでいる葛藤」であり、「自覚的になれた」ことを成長と捉え、「この仕事に意味があるのか、やりがいがあるのかという」研修担当者としてのアイデンティティの受容に関する葛藤に浸ることで「覚悟をもってはじめて、些細に思えるようなことにこだわられるようになった」という変容が生じたことを語った。

**表 14. 研修担当者の「葛藤を受け入れる姿勢の獲得に関わる成長認識」に関連する記述と理論記述**

	A の記述	B の理論記述
成長認識	思い返すと解消した葛藤もありますが、思い出されるのは常に私と共存しながら進んでいる葛藤です。これらに自覚的になれたというのも成長です。裏返せば研修にこだわられるようになったということでしょうか。研修担当者の変容は様々ですが、研修担当者としての覚悟がキーだと感じています。おそらくさまざまなスキルも身につけてきました。しかし、ボトルネックになっていたのは、やはり覚悟です。この仕事に意味があるのか、やりがいがあるのかという葛藤に逃避ではなく、浸る覚悟をもってはじめて、些細に思えるようなことにこだわられるようになったからです。まだ遅々とした学びですが、ここにやりがいがあると思えたことが、さまざまな学びを深めることになりました。	A-10 研修担当者にパラダイムシフトが起きた場合であっても、研修担当者の中にある非実践的な学習と経験学習との間の葛藤は保持される。 A-11 「心理的障害との共存と成長」を受け入れ、研修担当者に「研修担当者としての当事者意識と使命感の醸成」に寄与する。

### (3) 総合考察と展望

本研究は、探究型研修の企画・実施を通じた研修担当者の葛藤と成長認識について、5名の経験に着目して明らかにすることを試みた。その結果、研修担当者は「研修担当者のアイデンティティ形成」「探究への介入と参加者の主体性の尊重」「研修成果の不確実性」「従来の研修アプローチとのギャップ」という四つの葛藤に直面し、それらへの対処を通じて、「自己の研修観の再構築」「対話と協働の価値の理解」「研修デザインにおける変革と試行錯誤」「省察力の向上」という五つの成長認識を得ていることが明らかになった。

その上で、成長認識の五つ目の「葛藤を受け入れる姿勢の獲得」に着目した。葛藤との緊張関係の解消方法に着目すると、「自身の認知や行動の変更による積極的解消志向」に対し、「緊張関係の継続状況の受容志向」という姿勢を成長と捉えており、他の認識と異なるからである。これらの関係を図4に示す。

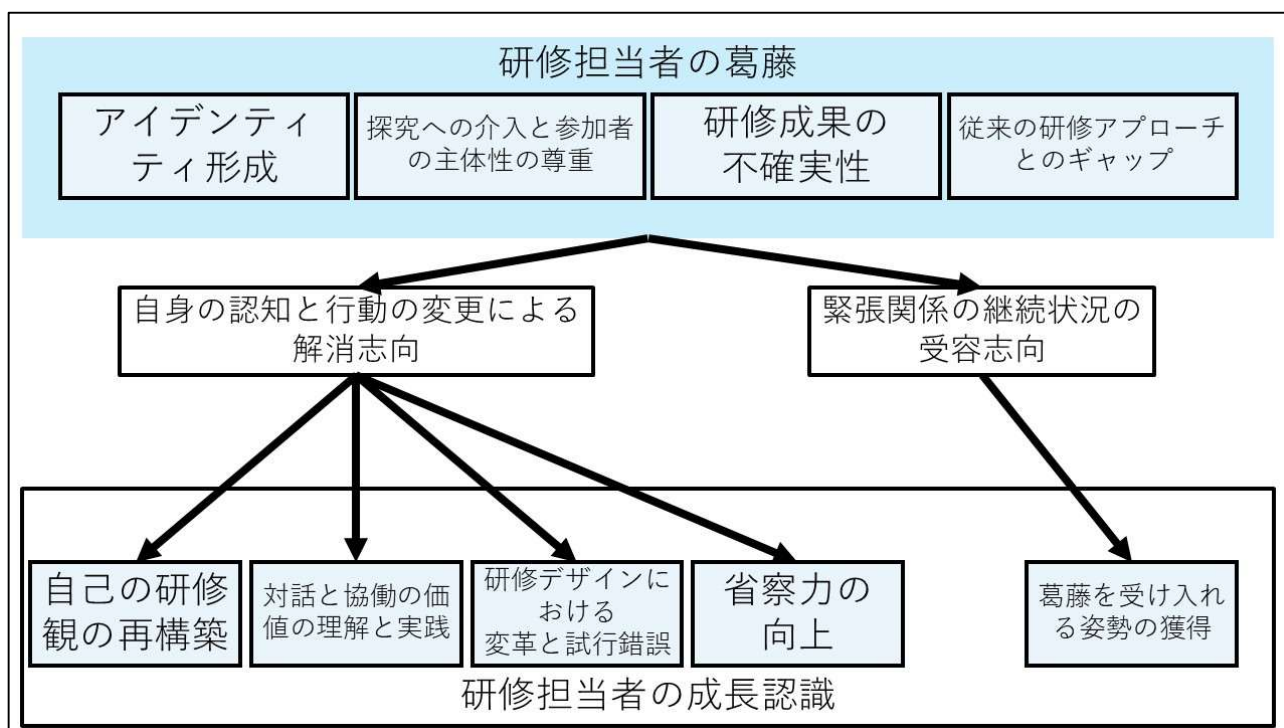


図4 探究型研修の企画・実施を通じた研修担当者の葛藤と成長認識

葛藤の完全な解消に至らず、受容へ向かう姿勢は、研修担当者の役割が知識の伝達者という単純な役割から、学習者の主体的な学びを伴走する複雑な役割へと移行していることを示唆している。探究型研修においては、参加者の学びのプロセスそのものが重視されるため、研修担当者は常に不確実性と向き合う必要がある。この不確実性から生じる葛藤は、研修担当者にとって、自らの実践を問い直し、深く省察する上で不可欠な要素であると考えられる。葛藤を否定的に捉えず、むしろそれを受け入れることで、研修担当者は自身の在り方を問い続け、専門性を深化させていくことが可能となる。

なお、「自身の認知と行動の変容による解消志向」及び「緊張関係の継続状況受容志向」は独立したプロセスではなく、相互に関連するが、本研究では志向性の違いとして分類した。

これらの考察から、今後の教師教育者の専門性開発に関する提案を見出すことができる。教師教育者の専門性開発において、葛藤を対処し「解消すべき課題」としてのみ捉えるのではなく、専門性開発の契機として捉える視点が不可欠である。そのためにも、孤立しがちな教師教育者（嶋津他 2022）が、探究型研修の実践を通じて直面した葛藤を率直に「語り合う」場を設けることは、個々の対処法を共有するだけでなく、教師教育者としての新たなアイデンティティを共創する重要なプロセスとなり得る。

今後は、本研究で明らかになった「新たな教師の学び」への移行期における葛藤と成長認識の構造を基に、より多くの教師教育者を対象とした実践研究の蓄積が期待される。また、教師教育者が自身の葛藤を自覚し、省察を深めるための具体的な研修プログラムの開発や、組織全体として葛藤を前向きに捉える文化を醸成するための支援体制の構築も、今後の課題として挙げられる。本研究が、不確実な時代における教師教育の在り方を再考する一助となれば幸いである。

## 註

### 1) 成長

教師教育者の専門性開発について、本論文では「成長」という言葉を使用している。そもそも専門家とは「その職業の公共的な使命と責任、特有の養成と研修のシステム、特有の技術と能力、およびその職業に付随する倫理と地位と権限によって規定される概念」(佐藤 2017) であるが、本研究の対象者である5名の研修担当者においては、教師教育者としてのアイデンティティを形成する過程で、公共的な使命と責任をはじめ、自身の能力や倫理観がどうあるべきか、という葛藤で揺れており、専門性開発という言葉がなじまないと考えた。また武田(2017)がルーネンベルクの「専門職としての教師教育者：教師を育てるひとの役割、行動と成長」の翻訳にあたり、「『専門性開発』よりも「成長」ということばのほうが、学び手としての教師教育者のひととしてのやわらかな変化を表現できると考えた」と述べていることから、本研究では、専門性という言葉に内包される多義性に関する議論を一旦保留し、研修担当者が何をもって「成長」と捉えているかという視点で研究することとした。なお、本論文では成長を採用しているが、教師教育一般に言えることについては専門性開発という用語を用いて、言葉の使い分けを行っている。

### 2) 研修担当者

NITS では、研修の企画・実施にあたる教師教育者のことを研修担当者と呼ぶ。教師教育者は多様な人々からなる集団であり、職務もまた多様である。ルーネンベルクはそのような教師教育者の特性を踏まえて「専門性開発を支援する目的で、教師(を目指す者)を教えたりコーチングしたりするすべての者」と定義している。本論文では特定の集団(NITS)内で特定の職務(探究型研修への従事)に就く教師教育者に焦点を当てることから、NITS内の呼称である研修担当者という表現を採用している。なお、教師教育一般に言えることについては教師教育者、NITSの研修の企画・実施に関することについては研修担当者という呼称を使い分けている。

### 3) 参加者

NITSでは、学び手である教職員を「主語」とした研修を実現するため、研修に参加する受講者のことを参加者と呼んでいる。

## 参考文献

- 飯干新、小黑竜太、杉山正人、星裕、高須明根、中村好甫(2025)。「葛藤との関わりからみた教師教育者の『成長』とその意味づけ—4人の研修担当者の経験に着目して—」『学校教育実践学研究』広島大学大学院人間社会科学研究所附属教育実践総合センター31, 129-138.
- 今野勝明(2025)。「『新たな教職員の学び』の実現に向けた探究型研修の開発」『京都府総合教育センター令和6年度研究紀要』(14), 69-75.
- 大坂遊、櫻井良種(2023)。「教育行政における教師教育者は移行期にどのような葛藤や困難に直面するのか—入職期の研修担当指導主事の語りに着目して—」『周南公立大学 総合研究所 紀要』周南公立大学総合研究所(1), 103-112.
- 大谷尚(2008)。「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)54(2).
- 大谷尚(2019)。「質的研究の考え方：研究方法論から SCAT による分析まで」名古屋大学出版会.
- 川口広美(2021)。「多様な実践者・研究者との協働・対話に開かれた教科教育学研究をめざして—シティズンシップ教育研究者・社会科教育学者・教師教育者としての自己の葛藤を通して—」日本教科教育学会誌43(4), 61-68.
- 佐藤学(2017)。「第2章 教職の専門職性と専門性」『教師教育研究ハンドブック』学文社,(2), 6-9.
- 嶋津百代、北出慶子、杉本香、中谷潤子(2022)。「日本語教育人材を育成する教師教育者—日本語教師教育者ネットワークの活動から—」『日本語教育』公益社団法人日本語教育学会, 181, 81-95.

- 武田信子 (2017). 「監訳者あとがき」ミーケ・ルーネンベルク、ユリエン・デンヘリンク、フレット・A・J・コルトハーヘン (著), 武田信子、山辺恵理子 (監訳) (2017). 「専門職としての教師教育者：教師を育てるひとの役割, 行動と成長」玉川大学出版部.167.
- 中央教育審議会 (2022). 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ (答申) (中教審第 240 号)」文部科学省 ([https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt\\_kyoikujinzai01-1412985\\_00004-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf)) 2025.12.11
- 独立行政法人教職員支援機構 (NITS) (2024). 「『研修観の転換』に向けた NITS からの提案 (第一次) ～豊かな気付きの醸成～」独立行政法人教職員支援機構 ([https://www.nits.go.jp/about/strategy/files/index\\_NITSsuggestion\\_001\\_003.pdf](https://www.nits.go.jp/about/strategy/files/index_NITSsuggestion_001_003.pdf)) 2025.12.11
- 真加部湧大、篠原嶺、村上聡恵、大坂遊 (2023). 「学校基盤の教師教育者が直面する葛藤とは何か―校内研究・研修主任を経験した2名のセルフスタディを通して―」『学校教育実践学研究』広島大学大学院人間社会科学科研究科附属教育実践総合センター29,135-146.
- ミーケ・ルーネンベルク、ユリエン・デンヘリンク、フレット・A・J・コルトハーヘン (著), 武田信子、山辺恵理子 (監訳) (2017). 「専門職としての教師教育者：教師を育てるひとの役割, 行動と成長」玉川大学出版部.
- Berry, A (2007). *Tensions in teaching about teaching: Developing practice as a teacher educator*, Dordrecht: Springer.