

教職員研修の高度化に果たす大学の役割と課題

— NITS 岡山大学センターの活動を通して —

高瀬 淳^{*1} ・ 鶴海 明子^{*2} ・ 黒住 知代^{*2} ・ 清田 哲男^{*1} ・ 稲田 佳彦^{*1}
松浦 藍^{*1} ・ 宮本 浩治^{*1} ・ 松枝 睦美^{*1} ・ 津島 愛子^{*1} ・ 宮崎 善郎^{*1}
竹本 俊哉^{*3} ・ 澤谷 陽子^{*3} ・ 梶井 一暁^{*1} ・ 金川舞貴子^{*1}

本論文では、専門職としての教職員の学びを保障する研修のあり方を検討し、とくに大学が果たす役割と課題について考察する。教職員の学びは教育委員会での研修、勤務校園での研修、教職大学院での学修、研究団体での研修などにおいて展開される。大学が開発・実施する研修はこれらとどう関連し、どのような特色をもつか。独立行政法人教職員支援機構（以下、NITS）岡山大学センターの活動を通して検討する。そして、大学は教職員の学びのニーズに応える側にあるだけでなく、教職員の学びを再構成し、自律的協働的な学びを支援・促進していく側としての役割を果たすものであることを考察する。また、大学におけるアウトカム重視の研修開発の必要性を指摘し、今後の取組の課題として示す。

キーワード：教職員研修、高度化、大学、NITS、専門職としての教職員

I. 問題関心

本論文は、専門職としての教職員の研修について、学問的な知の形成と高度な人材の育成を担う大学のミッションや機能に注目しながら考察していこうとする研究の一部を構成するものである。

2012年8月に示された中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」を契機として、「学び続ける教師」が、日本の教員政策を方向づける主要なキーワードの一つとなっている。『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（答申）（2022年12月）では、子供たちの授業観・学習観とともに教員自身の研修観を転換し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の充実を通じた「主体的・対話的で深い学び」を行っていく「新たな教師の学びの姿」が描出された。

A Consideration on Roles and Issues of Universities in Developing Teachers and Staff Training: Through the Activities of Okayama University Center for NITS

^{*1} 岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1, Atsushi TAKASE, Tetsuo KIYOTA, Yoshihiko INADA, Ai MATSUURA, Kouji MIYAMOTO, Mutsumi MATSUEDA, Aiko TSUSHIMA, Yoshio MIYAZAKI, Kazuaki KAJII, and Makiko KANAGAWA, Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

^{*2} 岡山大学附属幼稚園 703-8281 岡山市中区東山 2-9-20, Akiko TSURUMI and Chiyo KUROSUMI, Okayama University Kindergarten, 2-9-20 Higashiyama, Naka-ku, Okayama 703-8281

^{*3} 岡山大学附属特別支援学校 703-8282 岡山市中区平井 3-914, Toshiya TAKEMOTO and Yoko SAWATANI, Okayama University School for Special Needs Education, 3-914 Hirai, Naka-ku, Okayama 703-8282

これは、教員の学びの姿が「子供たちの学びの相似形」であるとの認識に基づき、「教師自らが問いを立てる実践を積み重ね、振り返り、次につなげていく探求的な学び」であることを強調するものとして捉えられている。

こうした動向については、教員の専門職性の問題と関連づけながら、教員一人一人を主体とした研修の推進を必要視する先行研究が多く蓄積されている。それらは、従来の研修が、社会の変化に伴って新たに求められる知識や技能の追加的・網羅的な習得を意図して標準化されたプログラムによる現職教育に留まっていたことを批判し、1980年代以降の反省的实践者（省察的専門職）としての専門職像に基づいた資質・能力（コンピテンシー）を育むことが目指されるようになったことを明らかにしている（木村，2024など）。特に、研修に関しては、教員の学びが学校現場に基盤を置きながら自律的に進められるものであると捉えられ、早くより授業改善・カリキュラム開発に向けた校内研修や校内研究の重要性が指摘されている（北神・木原・佐野 2010など）。これは、エビデンスに基づいた教育（evidence-based education）をめぐる論争のなかで、定量的なエビデンスよりも、教員に内在的な価値観に基づいた「研究に基づく実践（research-based teaching）」に注意を払うべきであるとの主張（Elliott 2001）とも合致している。

イギリスなどを中心に展開されたエビデンスに基づいた教育の論争は、外在的なエビデンスと内在的な教員の価値観の相互補完的な関係にかかるものであることが留意される。日本においても、エビデンスに基づいた教育が、一般市民への説明責任が強調される政策に埋め込まれた「特殊な文脈」のなかで、「より教育的に有効」であるかという観点から示された因果関係が見えにくい判断よりも、「直接的で短絡的な方法が優先」されることで、教員の「脱専門職化（de-professionalization）」が進みかねないことが問題であると指摘されている（石井 2015）。このことは、教員の研修を検討する際には、教員それぞれの実践における判断における専門職としての自律性をどのように確保し、高めていくかが主要なテーマとなることを示唆している。

たとえば、百合田は、教員免許更新制の「発展的解消」に伴う教師教育システムのパラダイム転換が、入職後の現職教育（In-Service Teacher Education）から「現在主流の教師の継続的な専門職的開発（Continuing Professional Development: CPD）」への転換に留まらず、「さらに新たな継続的な専門職的学び（Continuing Professional Learning: CPL）」に繋がる」ことを指摘している（百合田 2022）。このようなパラダイム転換は、教員が「教師教育システムから一方的に知識や技能を得る受益者でなく、個別的な実践から得る経験知と暗黙知（tacit knowledge）をもとに、仮説を立てて実践を介して意味を構築・再構築すること」により、教員を「教員政策（あるいは教員政策を構築するシステム）の客体ではなく、自らの学びを組織して再構築を担う自律的主体に再構成する」ものと捉えている点が注目される（同上）。別な言い方をすれば、CPLの考え方に基づいた専門職としての教員の研修では、教員を学びの主体と位置づけるだけでなく、教員自らが学修したい研修それ自体の改善や開発に意思を表明し、継続的に参画していく権利—研究・修養したいことを自由に行う権利（研修権）をもった主体となることが射程とされている。ただし、教員の自律性は、学校教育を担う専門職として備えるものであり、あくまで勤務校や地域などの状況に依拠した個別的な文脈に沿って育まれる点に注意する必要があると考えられる。

こうした認識を踏まえ、本論文は、大学が関与する教職員の研修について理論的・実践的に考察する研究の基礎として、NITS 岡山大学センターが開発・実施してきた研修講座（プ

プログラム)を概観し、それぞれに認められる成果・課題や今後の展望等を明らかにする。そのうえで、専門職としての教職員の研修に向けた大学の特色と役割について検討し、今後の方向性を見いだすことを直接の目的としている。

Ⅱ. 研修の場と機会—多様な研修の広がり—

教職員の研修は、自律性に加えて、専門性及び公共性等の要素をもつ専門職として、自らの使命を自覚した教職員一人一人の意思に基づいて行われることが前提となる。そもそも研修とは、教育基本法や教育公務員特例法などに定められた「研究と修養」を意味する用語であり、「受ける・受講する」などといった受動的な表現にそぐわない能動的な取組であることが含意されている。また、専門職としての教職員の研修は、勤務校や地域などの状況に依拠した個別的な文脈に沿って進められるなかで、必然的に組織としての学校の目標や成果と関わりを伴うことになる。そのため、研修においては、学校やそこでの実践の改善・変革それ自体を直接に目指すのではなく、あくまで専門職としての教職員の学びを支援・促進することが重要となると考えられる。

たとえば、学校を基盤とした校内研修や校内研究では、教職員一人一人が、勤務校や地域の状況を自らの価値観に応じて分析・評価するアプローチを通じて、提案性を備えた挑戦的で多様な実践に取り組むことが支援・促進されると同時に、実践によって生じた変化に向き合うことによって、従来の価値観を絶えず更新・再構築していくことが期待される。しかし、校内研修や校内研究が、行政や管理職等の意向・指示に無批判に従った勤務校の改善・変革を目的として計画・実施されるならば、教職員それぞれの価値観に基づいた自由な実践が困難となる。その場合、教職員の価値観を自発的に更新・再構築する機会が得られないことになり、専門職としての教職員が自らの判断に基づいた実践を展開していこうとする自律性が高められない状況に陥りかねない。

したがって、教職員に自律的な研修の機会を保証するためには、勤務校とは別個のコミュニティに参加する多重成員性 (multimembership) の考え方に立った仕組みの整備が有効となる (Wenger et al. 2002)。Wenger らによれば、コミュニティとは、「特定のテーマに関する関心・問題や熱意などを共有」しながら、「継続的な相互交流を通して知識や技能を深めていく」ことのできる「知識を核とした社会的な枠組み」—すなわち「実践コミュニティ (community of practice)」であると説明されている。「実践コミュニティ」では、勤務校で顕在化した問題、そこから生成された課題及び具体的な解決策などを持ち込んで対話のテーマとし、異なる状況に依拠した他校の教職員の個別的な文脈から意味づけられた意見を勤務校にフィードバックするといった学びを繰り返すことで、暗黙的で高度な知識・技能を身につけていくことができるようになる(同上)。このようなコミュニティは、勤務校とは別個の様々な機関・組織や集団などが提供する多様な研修機会を通じて形成され、自由に参画する教職員を介して、勤務校と相互作用的なネットワークによって結ばれることが望ましい。

大学が関与する教職員の研修講座(プログラム)は、行政や管理職との権限関係と切り離して設定されるとともに、それに参画する教職員の個別的な文脈に沿って選択されることで、教職員に自律的な研修の機会を保証する「実践コミュニティ」の一つとして機能・展開していく条件を備えている。特に、大学による関与という点では、研究を通じて形成・

蓄積された学問的な知に基づいた内容・方法が求められるが、そうした学問的な知が、参画する教職員の学びの支援・促進を通じて、より洗練され、教育に関わる新たな知の形成に繋がっていくものとして構想されなければならない。また、知を核とした「社会的な枠組み」に位置づけるためには、参画した教職員の学びの成果が勤務校等で活かされることを支援する観点から、適切な履修証明等のシステムを備えることが不可欠である。

Ⅲ. 大学の取組—NITS 岡山大学センターの活動の例—

1. 教育行政リーダー研修

(1) 研修の目的

予測困難な時代において、学校が「主体的・対話的で深い学び」を着実に具現化し、質の高い教育を通じて持続可能な社会の創り手を育成していかなければならない。そのためには、異なる背景を有する児童・生徒が増加している実態を踏まえ、そこから生じる多様性を個人の人生や社会の改善に役立てようとする教育活動がマネジメントされていくことが必要となる。こうした学校のマネジメント力は、「学校の教職員だけでなくそれを支援する教育委員会事務局や学校事務職員の資質能力の向上が不可欠である」とされているもの（東京大学 2016）、採用や異動の仕組みが相違する教員出身の事務局職員（学校籍教育職員）と行政職出身の事務局職員（一般行政職）に求められる資質・能力や役割等が明確に区別されて捉えられている状況が認められる。

こうした異なる背景をもった事務局職員（以下、行政職員という）の連携・協働を通じた教育行政が執り行われることも期待されるが、そのためには、教育施策の企画・立案や策定された事業の実施にあたり、当該の自治体が重視するテーマに対する共通理解に基づいた継続的な相互交流の条件を整えていくことが有効と考えられる。本研修講座は、行政職員に共通に求められる基盤的な資質・能力について、学校や地域が抱える困難や問題の解決に向けた現実的な施策を見出そうとするアクションリサーチャーとしての姿を設定し、その育成を試みている。

(2) 研修の内容

岡山市教育委員会や真庭市教育委員会などと協議のうえ、2022年度から、所定の①教職員研修講座の企画・運営担当者と②教育委員会による施策の責任者を対象に行っている。

①と②のいずれのプログラムにおいても、対象となる行政職員は、上司等からの指示を受けて、担当する研修講座や施策等について、専門的な知見を有する大学教員に相談し、指導・助言を得ることができる機会が設定されていると捉えている。つまり、ここでの行政職員は、研修を受講するという意識がなく、自らの業務の適切な遂行に直接的に役立てようとする姿勢で臨むことになる。これに対して、研修講師となる大学教員は、当該の行政職員が担当する具体的な研修講座や施策に関して対話的に省察するプロジェクト研究のファシリテーターの役割を果たしている。そこでは、D-CAP サイクルに則しながら、実施に伴う問題状況の発見→当該自治体の教育振興基本計画・教育大綱等を踏まえた課題の再生成→事業計画の修正→実施を繰り返す取組となっている。

(3) 成果と課題

本研修は、行政職員が、自らの業務から当該の自治体のビジョン（将来像）やストラテジー（戦略）を説明できるようになることを具体的な到達目標としている。実際、研修後の行政職員からは、概して、「自分の業務について市の教育大綱等を踏まえて検討すること

によって急に課題が明確になり、市の施策全体への理解が深まった」などの自己評価がなされており、一定の研修成果が認められる。ただし、研修に参画した行政職員を介した教育委員会との相互作用的なネットワークの構築という観点からすれば、研修講座や施策の担当者の異動・変更により、当該の行政職員の継続的な学びが教育行政リーダーとしての自律性を高めることに繋がっているのかが不明である。これまでの取組を教育委員会の管理職と検証しながら、望ましい研修プログラムのモデル化を進めていくことが課題である。

2. 預かり保育研修会

(1) 研修の目的

近年、社会構造の変化や家庭環境の多様化により、家庭のみで子育てを担うことが困難となりつつある。このような状況を背景に、幼稚園における預かり保育の役割は一層重要性を増している。預かり保育は幼稚園教育要領にも位置づけられ、子育て支援の一環として制度的に整備されつつあり、実施園も増加傾向にある。しかし、実施にあたっては人的・物的体制、保育内容の質の確保等、多くの課題が存在している。そこで、預かり保育が真に子育て支援として機能し、保護者の育ち(親育ち)にも寄与するための在り方を検討し、実践に資する知見を共有することを目的として本研修会を実施した。

(2) 研修の内容

本研修会は、全国の国立大学附属幼稚園ならびに岡山県内の公私立幼稚園および認定こども園を対象に、オンライン形式で開催した。研修は5園の国立大学附属幼稚園による実践発表と意見交換、明治学院大学・清水美紀氏による指導助言を中心に構成された。

各園の実践発表では、預かり保育実施に向けた準備体制、保育の実施状況、保育内容の構成、実施による成果と直面する課題について報告がなされた。発表で明らかとなった主な成果として、保護者には育児負担の軽減、子どもには異年齢児との交流による社会性の育成などが挙げられた。一方の課題としては、教職員の負担増、預かり保育担当者と通常保育担当者との連携の難しさ、保護者からの長期休業中の預かり保育実施に対するニーズへの対応などが示された。

清水氏の指導助言では、預かり保育は幼稚園の教育時間から家庭での生活時間へと急激なギャップがないように、緩やかに補完する役割を担うとの見解が示された。また、教育時間と預かり保育に該当する時間における生活リズムや活動の質的違いに対し、「切り替えること」と「つなぐこと」の必要性も指摘された。さらに、保護者に対しては、預かり保育の内容や意義を可視化し、積極的に情報発信する重要性も強調された。これは、預かり保育を単なる保育時間の延長ではなく、教育的意図をもって構成すべき領域であることを意味する。

(3) 成果と課題

本研修会を通じ、実践発表園から多様な実践的課題が提示されるとともに、それに対する具体的な問いや意見が活発に交わされた。こうしたやり取りは、実践発表園や研修参加園が、互いの実践を比較・検討し、今後の改善や展開に向けた具体的な方策を模索する貴重な機会となった。また、研修参加園間における課題意識の共有が進み、園同士の継続的なつながりやネットワークの形成へとつながる契機となった点も重要である。さらに、専門的立場からの助言は、日々の実践に対する理論的な裏付けを提供し、預かり保育の今後の在り方を考える上で有益な視座となった。本園においても、研修会で得られた知見は、

預かり保育の内容の再構成や保育者間の役割認識の明確化など、今後の保育実践の質的向上に資するものと考えられる。

一方で、今後の検討課題として、教育課程に基づく教育時間と、預かり保育に該当する時間との接続性、すなわち幼児の体験における一貫性や連続性をどのように確保していくかという根本的な問いがある。この接続性をどのように確保していくかは、まだ十分に整理されておらず、さらなる議論が必要とされている。

3. クリエイティブ・エデュケーター講座

(1) 研修の目的

本事業の目的は、現在本学教育学部小学校教育課程先端教育領域で育成しているクリエイティブ・エデュケーター：Creative Educator（通称：CE 以下、CE と表記する）について広く理解を促すことと、次年度以降本学部が輩出する新任 CE への支援を求めることである。CE とは、子どもたちが世界や、新しい知識と関り、新しい価値を生み出すことを支援する力をもった創造性教育の専門性の高い教員である。岡山大学大学院教育学研究科附属国際創造性・STEAM 教育開発センター（通称：CRE-Lab. クリラボ 以下、CRE-Lab. と表記する）が CE の育成ガイドラインを研究し、提唱を行っている。

デジタル化・グローバル化・価値観の多様化といった近年の社会構造の変化は、従来の知識伝達型教育の枠組みを超え、学び手が自らの価値観や目的意識に基づいて社会的課題に対応する力を育成することを求めている。こうした背景のもと、OECD が提唱する「Learning Compass 2030（学びの羅針盤 2030）」は、単なる知識や技能の獲得にとどまらず、学習者がそれらを活用し「価値を創造」し、他者や社会と協働して「共生」し、そして「責任を持って行動する」ことを教育の中心的目標として位置づけている（OECD 2019）。つまり、学習成果を「知識の到達」ではなく「価値創造のプロセス」として捉えるパラダイム転換が求められていると言えよう。

言うまでもなく、価値創造とは、新しいものを作り出す新奇性としての意味が大きい。一方で、新奇性が示す成果物の捉え方に学問や産業の領域で異なるため、どの領域からも、創造性教育の研究としてアプローチできる共通基盤が必要となる。

CRE-Lab. では新奇性をこの世界で唯一無二の存在である個々の身体から定義を行った。「創造性について、自己と外界を相互に変容させる人間の営みを基盤にして考えたい。つまり、外界を甘受し、思考する中で自己の内面が変化し、変容した内面が行為や表現として表出する」（小川・松多・清田 2023）と考えたのである。この CRE-Lab. 独自の創造性の考え方を「感創：Creation by Sensing」と称している。つまり、CE の資質とは、日常環境の中で、存在する物質や事象と自分自身との新しい関係を、身体や感覚を用いて見出すことに他ならない。そして資質の醸成のため身体的思考、批判的対話、空間的思考、創造的な態度の 4 つのコンピテンシーを、CE 育成カリキュラムのガイドラインとして機能させるため、アメリカ・レスリー大学はじめ、中国や台湾の大学と共同研究を行ってきた。本講座では、以上の CRE-Lab. での研究成果と CE の考え方を現職の教員が理解しやすいよう整理し、身体を介したコンテンツから体験し、修得をめざしている。

(2) 内容

前述の CRE-Lab. での CE 育成カリキュラムをめぐる実践研究内容を、「クリエイティブ・エデュケーター講座」では以下の①～④の項目について、各項目 2 時間、合計 8 時間のプ

プログラムとして実施している。

①クリエイティブ・エデュケーターの考え方

CE の概要について感創と STEAM 教育の視点から理解を促す。CE 育成カリキュラムを受講している学生のインタビューも含め、創造性の考え方を中心に概説を行う。

②STEAM 教育、科学の視点から捉える ART の考え方

科学教育の日常化するかなどの STEAM 教育を基盤に進めていることを中心に理解を促している。2021 年から年に一度、CRE-Lab. が海外の研究者と実施している国際フォーラム（CRE-Lab. FORUM）での国内外の STEAM 教育の現状から概説を行っている。

③CE ロールモデル教育実践紹介

CE が仮に学校に在籍していたならばどのような教育実践が想定できるのかを、全国の実践希望者と CRE-Lab. 所属の教員が共同研究のまとめについての課題や成果を協議する。

④創造性教育実践体験「創造性・多様性チャレンジ I・II・III・IV」

CE 育成カリキュラムで実施している標記の授業を疑似受講し、CE にとってどのような資質・能力が必要であるかを体験的に理解する。この授業はアメリカのレスリー大学で STEAM 教育を進める上で重要視している「Authentic in context（真正の環境）」（CRE-Lab. 2022）、すなわち物の自然の中での気づきや学びこそが創造性教育で重要であることを基盤としている。

(3) 成果と課題

2024 年度の受講生は 13 名で、数自体は少ないが、北海道、茨城、奈良、広島、滋賀、岐阜、大阪と全国の道府県から参加があったことは、徐々に CE への関心が、全国的に高まっていると考えられる。特に、身体性を伴う感受や経験を通じた教育活動の楽しさや、学習者が新たな価値の実現へ向かうよろこびの実感を、アクティビティによって体験した上で、CE とはどのような教員であるかの実感ができたとの感想も多く聞かれた。今後はより、多くの方の理解に向けて広報に尽力したい。

4. 授業力パワーアップサポート

(1) 研修の目的

本事業は、学校の目指す子ども像や研究主題の実現に向けた、校内研修（授業研究）の活性化と若手教員の授業力の育成を大きな柱として設定している。学校拠点型の研修のサポート事業として、学校に根差した取組を進めるとともに、「授業を成立」させるための基礎・基本として、「授業を見る（読み解く）力、授業を構想する力、授業を展開する力、授業を評価（省察）する力」の形成にとどまらず、その定着と習熟を目指すための取組を行っていくことが目的である。

(2) 内容

本事業の内容は、学校の実態に応じたサポートにより、学校主体の校内研修の発展を図り、学校改善を進めていくことにある。「授業力パワーアップセミナー」を活用した取組を学校が主体となって構築していくことにより、学校と地域で学び続ける教師を育てていくこと、さらに、「研修」自体を、学校と地域で学び続ける教師の育ちを支えていくシステムとして位置付け直すことにより、「省察」を通じた「学び直し」の場を提供していくシステムとして構成し、「校内研修」を学校の課題解決の場として位置付けることである。

こうした取組みを通じて、「学校拠点型の研修サポート」の枠組みを構築し、学校や教育委員会がその「枠組み」自体を活用すること、そして「活用」のありた自体を模索することによって、「養成—採用—研修」の新たな枠組みを構築すること、さらに「新たな教師の学びの姿」とそのあり方を提案することにもなる。

(3) 成果と課題

津山教育事務所と協賛した取組であるものの、サポート事業の参加校が少ないかもしれないという不安がある中でのスタートであったが、申し込み校数が、小・中学校 20 校を数えており、ニーズも高い。事業としては、申込校の中から、重点サポート校を 8 校、支援校を 8 校指定し、校内研修の計画と実施、運営に関わり、取組を行っている。本学の教員を中心として、津山教育事務所及び市町村教育委員会と連携しながら、サポート事業を実施・展開し、「学校を基盤とした授業改善」に取り組み、着実な成果が見られている。たとえば、教員個人毎の「省察」や教科の課題だけにとどまらず、学校や地域の課題を意識し、その課題解決のための実践を行うために、実践を構想し、展開しようとする教員が増えてきたことは取組の成果の一つである。組織的・協働的な省察を通じて、学校や地域の課題を抽出し、課題を捉え直し、課題解決のための実践を学校全体で構築しながら、実践と検証を繰り返す取組が定着しつつある。

さらに、学校を拠点として、他校教員に参加を促し、「地域に開かれた研修」を実施した学校も複数存在する。単に、授業を公開するだけではなく、授業構想段階からの検討会に他校の教員にも参加してもらい、「この授業をすることの意味」自体を議論し、共同して教材分析を行い、授業をデザインする。そして、授業を公開し、批評するという、「経験」自体を共有する場を設定することができた点も成果であった。

学校や地域で学び続けるということの意味を共有し、研修のあり方を提案できたことは成果であったが、この取組を省察し直し、更なる深化と発展、高度化を目指していきたい。

5-1. 学校保健・学校安全スキルアップ研修

(1) 研修の目的

本研修は、児童生徒等および教職員の健康の保持増進、教育活動における安全確保が図られるよう、学校が組織として一体的に取り組む諸課題の改善および推進のために必要な専門的知見を得ることで、勤務校における実践の一助となることを目的としている。

研修形態は、対面研修、オンデマンド研修、オンライン研修の方法で複数回開催することで、受講者が複数の研修テーマから自らの課題や興味関心に応じて選択できること、全国どこからでも気軽に受講できること、全てを受講することで岡山大学教職大学院のラーニングポイントも取得できる等、学校保健・学校安全の知見を得られるスキルアップの多様な機会の拡大も意図している。

(2) 研修の内容

学校における保健管理および安全管理をテーマとして、6 講座（以下①～⑥を 1 講座／月で土・日曜日開催を基本）を開講し、演習と事前学習・まとめ学習を実施した。

①「学校における救急処置」（対面研修：岡山大学教育学部東棟）

主にスポーツ活動中のけがや体調不良に対するフィジカルアセスメントと救急処置の実技と参加者同士の実践の工夫や困り感をワールドカフェ形式で実施した。

②「学校安全 Q&A と校内研修方法提案」（Zoom ライブ研修）

学校安全に関する自校の課題や疑問を事前に集約し、研修手法の講義を実施した。さらに、参加者同士による取り組みや工夫について意見交換と研修方法の提案を行った。

③「健康行動を促進するために―実践と研修のポイント―」(Zoom ライブ研修)

児童生徒に健康的な行動の実践を促すための方策と、それを誰かに伝える時の工夫について取り上げ、よりよい取組の立案のためにレクチャーとワークショップを実施した。

④「わが校の学校保健活動！パワーアッププラン！」(Zoom ライブ研修)

自校の学校保健活動を改善またはさらに向上するための方策を参加者同士で検討していくワークショップを行い、次年度の年間計画にいかす視点をを得ることを目的とした。

⑤「学校保健の諸課題」(Zoom ライブ研修)

学校で日常遭遇する学校保健の諸課題について考え課題や疑問を事前に集約し、その中からできるだけ多くの話題を取り入れ、双方向のディスカッションを行った。

⑥「アレルギーについて」(YouTube オンデマンド研修)

学校において対応が必要なアレルギーに関して概説し食物アレルギー（アナフィラキシー）に対応するための校内体制の整備の在り方を新しい知見を用いて提案した。

(3) 成果と課題

6 講座のべ 123 名が受講した。そのうち、全講座受講者は 4 名であり、岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の単位を授与し、NITS 岡山大学センターより修了証書を授与した。事後アンケート（回答者 20 名）では、満足度は高く満足・やや満足で 100%であった。自由記述の感想では、学校保健・学校安全に関する新たな知見を得られたこと、自校の課題解決の方向性が明確になり、年間計画に位置づけて段階的に短時間で実施する研修組合せや、eラーニングを取り入れることで、やれると思ったとの意見も得た。

課題としては、全講座受講者は少数にとどまったことから、研修意図の周知と開催方法・期間の検討が必要といえた。

5-2. ヒヤリ・ハット事例を活用した養護教諭の省察的学習による学校安全の向上

(1) 研修の目的

学校における児童生徒の安心・安全の確保は、教育活動の基盤となる。しかしながら、多くの学校では、学校安全において重要な役割を担う養護教諭は一人配置であり、日常的に他の養護教諭と意見交換を行う機会が限られている。そのため、自身の実践を振り返る際に、客観的な視点や多様な考えを得にくいという課題がある。

このような中で、日々の実践の中で生じるヒヤリ・ハット事例を振り返ることは、大きな事故や傷害を未然に防ぐうえで重要である。これらの事例を共有し、省察的に学び合う研修の仕組みを構築することにより、急速に変化する社会や多様化・複雑化する子どもの心身の健康課題に対応できる「省察的实践家」として、養護教諭の育成に寄与することができると考える。こうした取組は、学校安全の向上につながると考えられる。

そこで本研究では、現職養護教諭を対象に、ヒヤリ・ハット事例を活用した事例検討会を実践し、その教育効果を検証することを目的とした。

(2) 研修の内容

研修前に、ヒヤリ・ハット事例を代表の養護教諭（以下、事例提供者）が、三木¹の報告している研修様式に沿ってまとめ、講師に提出した。具体的には、「事例の要旨・ヒヤッと

したり、ハットしたりした内容・背景要因・事例からの学び」について整理し、情報提供を行った。事例検討会を実施するにあたっては、個人が特定できないように配慮し、また、事例提供者を批判したり否定的な発言を避けたりすることを共通認識として確認した。

本研究における「ヒヤリ・ハット事例」²とは、学校教育活動全体に関わる養護教諭の実践において、「ヒヤッとした」「ハットした」「失敗してしまった」が重大な事故等に至らなかった事例を指す。

研修当日は、事例提供者が参加者である現職養護教諭6名に事例の説明をした。その後、質疑応答および講師からの指導・助言の時間を設けた。また、応急処置に関する疑問点については実技を交えながら研修を実施した。事例検討会后に、研修の実践への関連性や活用について、主に5件法を用いたアンケート調査を行った。

(3) 成果と課題

研修の実践への関連や活用という観点から、アンケート結果では、全員が「ややそう思う」または「非常にそう思う」と回答し、高い評価を得た。また、事例を振り返る機会となっただけでなく、養護教諭同士の同僚性を高め、学び直しの機会にもなっているとの感想が得られた。

一方で、経験年数に関わらず疑問点を発言しやすい環境づくりを工夫する必要があることが課題として挙げられた。今後は、事例検討会の運営方法やファシリテーションの在り方についても検討を重ね、より効果的な省察的学習の機会を構築することが求められる。

6. 視覚障害児の図形認知を促す指導の実際（多職種連携による視覚障害児・者支援と孤立防止）

(1) 研修の目的

視覚障害教育の指導実践においては、視覚を通した物の形や位置関係の理解が困難であることに配慮した指導が求められる。例えば特別支援学校(視覚障害)小学部算数科の点字教科書においては空間図形を触図により2次元で表現することを余儀なくされていることから、視覚活用が困難であることを考慮し、視覚障害の特性に応じた教材の使用など、指導上の工夫が求められる。この講座では岡山県立岡山盲学校等との協働により、主として岡山県立特別支援学校の管理職、教員等を対象に、視覚障害児の図形認知を促す指導の実際について講義及び演習を実施し、視覚障害児・者の支援に携わる特別支援学校等の教員の専門性向上をはかるとともに、関係機関との連携促進のあり方について理解を深めることを目的としている。

(2) 研修の内容

講義では主として視覚障害児の図形認知に関する指導について、制度的側面や心理学的側面に関する講義を実施している。視覚特別支援学校の教科等の学習内容は、小学校・中学校等の学習内容に準じた内容、すなわち概ね同一の内容となっているものの、実際の指導にあたっては「児童が聴覚、触覚及び保有する視覚などを十分に活用して、具体的な事物・事象や動作と言葉とを結び付けて、的確な概念の形成を図り、言葉を正しく理解し活用できるようにすること」や「視覚補助具やコンピュータ等の情報機器、触覚教材、拡大教材及び音声教材等各種教材の効果的な活用を通して、児童が容易に情報を収集・整理し、主体的な学習ができるようにするなど、児童の視覚障害の状態等を考慮した指導方法を工夫すること」が必要である(文部科学省 2017)。そこで特別支援学校(視覚障害)小学部

算数科の点字教科書における空間図形に関する取り扱いを例示するとともに、全盲児童の触運動知覚による認知の特性をふまえた指導上の留意点や教材の活用方法について確認した。

演習では点字教科書において触図で表現される空間図形に関して、真空成形や立体コピーなどの作成法による教材作成を行った。真空成形機では、熱を加えてプラスチックシート等を軟化させ、真空により型に密着させて種々の形状を比較的容易に作成することができる。平面図ではイメージすることが難しい空間図形についても、学習者が真空成形機によって作成された教材を触運動知覚により能動的に観察することで理解を深めることが可能であり、受講者もこれらの教材作成法を実際に体験した。

(3) 成果と課題

岡山県立岡山盲学校や中国四国地区盲学校長会との連携により、岡山県立盲学校の教職員をはじめとして岡山県立特別支援学校の教員のみならず県外からの受講者も含め毎年50名以上が受講し、視覚障害児・者の支援に携わる特別支援教育の専門性向上に取り組んだ。今後は図形認知力を促す指導をさらに発展させ、絵画鑑賞に関する指導についても視野に入れていきたい。

7. 特別支援教育をふまえた授業づくりのための研修の充実

(1) はじめに

附属特別支援学校では、附属校として果たすべき役割の一つである地域貢献を進めるための現職教員研修の拠点として、「特別支援教育に関する専門性の向上を図る」、「教育実践（授業）にかかわる個々のニーズに応える」ことを目的とした二つの研修を実施している。

その一つは、「授業づくり研修会」である。これは、2015年度より原則毎月1回、土曜日の午前中に、本校教員及び教育学部教員の課題提供に基づく研修を行っているものである。

二つ目は、2019年度より本格実施を行っている「体験型教員研修」である。これは、県内の教員が連続もしくは不連続の1～3日間、本校の希望する学年で、教材研究や授業の様子を参観したり、実際に授業に参加したりしながら学ぶものであり、併せて本校の教員から指導のポイント等について適宜指導を受けるなど、より実践的な研修となっている。

授業づくり研修会に6日以上参加した教員と体験型教員研修を受講した教員は修了証を教職員支援機構（NITS）岡山大学センターから受領することができる。

(2) 授業づくり研修会

特別支援教育の視点からの授業評価や授業改善をテーマとし、2025年度は、5月から2月までに9回の開催を予定している。今年度の研修テーマは、県内でも注目を集めている自立活動に関する内容や、「こぼれ落ちる子をつくらない授業づくりの視点」、「『子どもと一緒に見る』ことについて考える」など公開講座を兼ねて開催している通常学級の教員のニーズにも合致した内容、「ICTを活用した授業づくり」、「子ども主体の授業づくり」など多岐に渡っている。研修の流れとしては、大学教員（校長）による解説や講師からの話題提供と参加者同士のグループ協議、まとめを基本としており、学校種を超えた積極的な意見交換や情報交換が行われている。なお、研修は対面参加とオンライン参加が可能となっており、公開講座をオンラインでつなぎ、校内研修として参加した小学校が2校あるなど、徐々に広がりを見せている。2024年度の参加者は225名で、今年度は10月末現在266名

で、地域からの関心が広がっており、今後もニーズを把握しながら計画を進めたい。

(3) 体験型教員研修

研修の内容としては、副校長のオリエンテーションの後、各学部の教科別の指導や各教科等を合わせた指導である日常生活の指導、生活単元学習、作業学習、遊びの指導への参加と自立活動の参観、授業者との懇談、大学の教員（校長）との懇談と振り返りを行っている。2024年度受講者は16名、2025年度受講予定者は10月末現在15名であり、その中には、岡山県が開催する「通級による指導パワーアップ事業」に参加し、次年度県内の中学校や高等学校の通級指導にかかわる予定である3名を含んでいる。今年度からは、本校からも相手校に教員を派遣する相互型体験研修を新設し研修の幅を広げている。なお、本校での研修は、第4次岡山県特別支援教育推進プランに位置付けられている。

研修の成果としては、授業への参加、本校教員との対話を通して、実態把握や授業者間でのねらいの共有の仕方、個々の児童生徒への配慮等について理解を深めることができた、児童生徒の主体性を引き出す授業の構成や問い、見守り方を具体的に学んだ、自立活動の目標の設定から指導までのプロセスと、子どもを中心に据えた授業展開について参考となった、大学教員（校長）と体験を踏まえた意見交換を行い、自らの課題を整理し今後の実践に生かすことができた等、受講者からの肯定的な報告を受けている。

8. 学校事務職員に関する研修

(1) 研修の目的

多様な専門性を有する教職員が学校を構成し、教育を生成している。「チームとしての学校」が教育目標の実現に取り組む。事務をつかさどる事務職員は、子供の直接的指導を担うものではないが、「教育」を離れた存在でない。事務職員が教員とともに、互いの専門的立場を尊重しつつ、異なる立場から意見や分析を交わし、学校運営の充実と活性化を図っていく。本研修は、事務職員が教員と連携・協働しながら、学校の教育目標の実現に向けた取組を進めていくため、学校や教育の現状・課題の側面とともに、その理論・本質の側面についての理解を深めること、そして学校組織における総務・財務に通じる専門職として、学校運営に主体的提案的に関わることのできるマネジメント能力を高めることを目的に実施するものである。

事務職員は学校に必置の職であるものの、養成や採用の段階で必ずしも教育に関する専門的知見が求められるわけでない。採用後の県市などによる研修においても、教育の理論や本質の理解のための知見を得る機会は限られる。事務職員が「教育」を語り、教員と対話する関係を形成する。事務職員が教育に関する自身の見方や考え方をもち、教員とともに学校の教育目標を実現するチームの一員として専門性を発揮する。事務職員と教員の関わり合いを促し、学校の協働文化を醸成する状況の創出に資することを望むものである。

(2) 研修の内容

2020年度から講座「学校運営の一層の充実と活性化を促進するマネジメント」を実施している。岡山県教育委員会津山事務所、倉敷市教育委員会、全国公立小中学校事務職員研究会岡山支部と連携して行ってきた。自治体や研究会で研修を行った者に対する追加研修として位置づけている。

研修講座は1日であり、定員20人程度である。職歴10年未満の基礎編、10年以上の探求編を設定している。研修講座では、学校事務職員の教育的素養の形成を重視し、教育学

に関する内容を盛り込んでいる。教育哲学，教育史，教育行政，教育経営，教育方法，生涯学習などである。

基礎編は「学校の意義・役割と教育目標の問い直し」を主題とし，①学校の成立と意義（世界と日本），②学校の教育目標をふまえた事務職員と教員の協働，③学校の教育目標の実現を図る事務職員の専門性を内容とする。

探求編は「社会のなかの学校の意義・役割」を主題とし，①学校と社会の関係（歴史的展開と今日的課題），②学校の教育目標を実現する事務職員と地域学校協働，③学校の教育目標を実現する事務職員の専門性を内容とする。

講座では，講義と演習を行い，演習ではグループ・ワークやケース・メソッドを取り入れている。できるだけ教員の参加も調整し，ディスカッションに参加し，見方や考え方の交流を図っている。

（3）今後の課題と展望

研修の内容について，授業研究を取り入れることを考えている。事務職員が勤務校で授業を参観する機会は案外限られる。授業をみて，事務職員の視点から意見を交換し，授業者の教員と交流する。学習目標の達成のため，授業の内容や方法だけでなく，教材や環境についての気づきや分析が，互いの視点から交わされることが期待される。施設や設備を教育的に考える専門家としての事務職員における意識や志向の醸成につなげたい。

研修の成果の検証に関し，研修移転の問題関心から，参加者による自己評価の追跡を進めている。2024年度の研修講座参加者に対し，研修直後のアンケートとともに，半年程度の期間をおき，現場での学習内容の活用などについてのアンケートを行い，分析中である。また，現場での活用，すなわち学習から行動への研修転移には，管理職の奨励と対話が重要であると考え，管理職へのアンケートも進めている。参加者が学校運営に関する提案を行う例も報告されており，考察を継続したい。研修は講座への参加で終わるのではなく，現場での行動と成果に結びつくまで続くものであると考えるならば，大学が教職員研修に果たす役割の射程が捉え直されてくる。

IV. 大学の特色と役割—大学の〈知〉の位置—

これまでの報告を踏まえ，改めて大学が教職員研修において果たす役割と特色をまとめたい。一つ目は，大学のもつ学術的な〈知〉により実践知（暗黙知）が洗練・高度化され，新たな実践が生み出される，自律的・省察的学習の場になりうることである。かつて教職大学院の設置が検討されていた2000年代初め，当時は大学院における学校管理職養成に関する議論ではあったが，学校現場からは根強い大学院批判の声が聞かれた。批判の最大の理由は「現場主義や経験主義」，つまり「理論より実践でもまれた人がよい」「難しい机上の空論を学んでも役に立たない」といったことであった（金川 2004）。しかし，実践知・暗黙知は経験の累積によって自然に高度化するわけではなく，経験の言語化，概念化，他者との対話による再構成を経てこそ洗練される。この知見は今日の研修を考える際にも示唆的である。大学の生成・蓄積してきた〈知〉は，教育委員会や学校園の制度的制約や日常実践の文脈とは異なる位置から，教職員の経験を理論的枠組みに照射し，実践の背景にある構造や意味を再編することができる。現場経験を否定するものではなく，むしろその経験を理論的に読み替え，一般化・体系化し，さらに他者と共有可能な知へと変換し，

実践に戻すという循環的プロセスを支える。研修における大学の役割は、まさにこの「経験の再構成」と「知の高度化」のメカニズムである。

二つ目は、教職員が所属校だけでは得難い多重成員性に基づく学びのコミュニティへの参加を支援することを可能にすることである。これは、勤務校という閉じた実践共同体から解放され、異なる実践世界に触れるための越境学習 (Boundary crossing) の場を提供することでもある。越境とは異なる制度・文化・実践の境界を横断することで生じる「ズレ」や「不一致」を学習資源として活用し、新たな知識や実践を創出するプロセスである。大学の研修において多様な学校種・職種・職階が混在することは、越境による学習の誘発装置として機能し、教職員の実践知の刷新を促すことが期待できるだろう。さらに、本稿で報告されてきた研修のいくつかには学部生や大学院生も参加しており、大学がもつ養成機能と研修の境界をも横断し、両者の一体的な改革を試みることも可能となる。

三つ目に、研修における学びを学校園や地域の実践にどのように接続し、成果として可視化するかというアウトカム重視の視点から新たな研修システムを構想できることである。研修を、参加する数時間の講座・場として限定して考えるのではなく、また参加者一人のものとして限定して考えるのではなく、学習一行動一成果 (組織的インパクト) の連関として捉え直し、研修設計そのものを改善する役割を担う。そこには、教職員・学校が研修を「自らの実践を変革する営為」として捉え直すことも含みこまれ、学校や地域の組織的教育力や教育改善力の向上が期待される。

以上のように、大学は学問的 (知) を媒介しながら、教職員の自律的・協働的な学びを支え、勤務校や教育委員会との相互作用的ネットワークの形成を促進する知のプラットフォームとしての役割を果たす。大学が担う研修は、現場のニーズに応えるだけでなく、それらを再構成し、教職員の学びの質を高めるための新たな枠組みを提示するものになりうるだろう。

V. 今後の展望と課題

教職員の学びとしての研修は、研修講座を行う部屋に入り、出て終わるものではない。Off-JT と OJT が接続して教職員の学びは、総合して成立している。

教職員は「学識ある専門職 (learned profession)」から「学習する専門職 (learning profession)」への転換が図られつつある³。「学識」はもちろん専門職に求められる条件である。その「学識」は、多様化と複雑化が進む教育現場において更新され続けるものであるならば、教職員は「学習」を続ける存在であるから、専門職たりうるといえる。

研修は研究と修養であるならば、その行為の主体は教職員であり、研修は「受ける」ものでも「与えられる」ものでもないはずである。

専門職としての教職員の学びたる研修を促進・支援するため、大学が担う役割は何か。岡山大学センターが開発・実施する研修は、教育委員会や勤務校園で行う研修と連動しつつ、同時に単なるその補足や代替ではなく、それらとは異なる角度から知を提供するものであるから、教職員の学びを総合的に高め、深めるものでありたいと考える。

その研修は、教職員の知識や技能を更新するとともに、それにより教職員が自律的提案的に実践を展開する、教育現場としての学校園でその教育目標に向けた文脈のなかに生き、意味をもつ営為となることが求められる。とすると、それは研修観の捉え直し、すなわち、

研修を「学習」の段階までで捉えるのではなく、教育現場での「行動」と、それが導く「成果」の段階までを捉えて研修の過程を考える、価値観への転換を志向することとなる⁴。このような研修の過程に対する考え方は、研修をアウトカム重視で捉える軸を浮き上がらせる。

このことに関して、岡山大学センターの取組を検討した前稿(梶井・熊谷・小林他 2022)において「岡山大学センターには、開発・実施した研修の結果(アウトプット)というよりも、研修の目的・趣旨や意図する範囲において、受講した教師(教職員)や勤務校・教育委員会等に対し、どのような効果をもたらしたのかといったアウトカム重視の評価を実施していくことが求められる」と述べた⁵。研修の評価は、アウトカムによると考えるならば、研修の成果は、教職員が研修で何を学習したかにとどまらない。その学習を活用し、学校園で何を行動し、それは教育目標や子供像の実現をどのように進めるものであるか、さらに学校園の課題を析出し、どう改善に向かうかについての実践過程全体を問おうとするものであることが、研修の成果を検討することの視野に収められる必要がある。

アウトカム重視の研修の設計は、岡山大学センターにおいて取組の途中である。

岡山大学センターの教職員研修に関する取組を、この成果の創出に向けた教職員の学びの形成に資するように展開していきたい。教職員の高度な学びとしての研修の充実のため、学校や地域の状況や特色を捉えた研修の開発を図っていく。と同時に、大学はただ教職員の学びのニーズを受け、それに応える側にあるだけでなく、教職員の学びを再構成し、自律的協働的な学びを支援・促進していく側としての役割を果たすことの意義についても考察を深めていきたい。その学びを結び、教職員の学び合いを促す「実践コミュニティ」の形成のあり方も視野に入る。今後の課題である。引き続き、取組の進展を図りたい。

註

¹ 三木 (2014), pp. 62-177。

² 三木 (2014), pp. 3-60。

³ 南部・高 (2012), pp. 217-218。

⁴ 研修転移の考え方では、たとえば、①研修直後の「反応」、②研修内容の「学習」、③その現場での活用としての「行動」、④組織の業績や改善としての「成果」という4段階の展開を示している。Kirkpatrick (2006), pp. 21-26。

⁵ 梶井・熊谷・小林他 (2022), p. 283。

参考・引用文献

石井英真 (2015) 「教育実践の論理から『エビデンスに基づく教育』を問い直す」『教育学研究』第82巻第2号, pp. 30-42。

小川容子・松多信尚・清田哲男編著 (2023) 『教育科学を考える』岡山大学出版会。

梶井一暁・熊谷慎之輔・小林万里子・高瀬淳・仲矢明孝・松枝睦美・三村由香里 (2022) 「教職員の学びの在り方から見た教職員研修の高度化・体系化・組織化—(独)教職員支援機構岡山大学センターにおける取組を通して—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第12号, pp. 271-285。

金川舞貴子 (2004) 「第8章 大学院に対する否定的見解の内容とその批判的考察」, 小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂。

- 北神正行・木原俊行・佐野享子（2010）『学校改善と校内研修の設計』学文社。
- 木村優（2024）「公教育の変革を牽引する教師の専門性開発のビジョン—省察的・協働的・協創的専門職としての教師の定位—」『教育学研究』第 91 巻第 4 号，pp. 54-66。
- 国立大学法人東京大学（2016）「教育行政職員の専門性向上に資する人事・組織の在り方と育成プログラムに関する調査研究」報告書（概要版）。
- 中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之（2022）『研修開発入門「研修評価」の教科書』ダイヤモンド社。
- 南部広孝・高峽編（2012）『東アジア新時代の日本の教育—中国との対話—』京都大学学術出版会。
- 藤原文雄（2020）『教育的素養を有した「リソースマネジャー」としての学校事務職員』学事出版。
- 三木とみ子（2014）『事例から学ぶ「養護教諭のヒヤリ・ハット」』ぎょうせい。
- 文部科学省（2017）『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』。
- 百合田真樹人（2022）「教員政策と教師教育システムのパラダイムシフト—教師の専門職的成長の意味と責任主体の変移—」『日本教師教育学会年報』第 31 号，pp. 20-30。
- CRE-Lab.（2022）『CRE-Lab. FORUM2022 報告書』岡山大学大学院教育学研究科附属国際創造性・STEAM 教育開発センター。

- Elliott, J. (2001), "Making Evidence-based Practice Educational," *British Educational Research Journal*, 27(5), pp. 555-574.
- Kirkpatrick, Donald L. and Kirkpatrick, James D. (2006), *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, 3rd ed., San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler Publishers.
- OECD (2020), *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework*, OECD Publishing.
- Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Boston, Mass.: Harvard Business School Press.（野村恭彦監修／野中郁次郎解説／櫻井祐子訳（2002）『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践—』翔泳社）

付記

本研究は、教職員支援機構（NITS）「連携教職大学院を対象とする地域センター事業」（2024・2025 年度）による岡山大学センターにおける事業の成果の一部である。