

【原 著】

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

梶井 一暁 熊谷 愼之輔 小林 万里子 高瀬 淳  
仲矢 明孝 松枝 睦美 三村 由香里

An Advanced Training Program Development for School Teachers and Staff:  
Purposes and Activities of Okayama Center,  
National Institute for School Teachers and Staff Development (NITS Okayama Center)

KAJII Kazuaki, KUMAGAI Shinnosuke, KOBAYASHI Mariko, TAKASE Atsushi,  
NAKAYA Akitaka, MATSUEDA Mutsumi, MIMURA Yukari

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 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

梶井 一暁 ※1 熊谷 慎之輔 ※1 小林 万里子 ※1 高瀬 淳 ※1  
仲矢 明孝 ※1 松枝 睦美 ※1 三村 由香里 ※1

本論文では、これからの教師の学びの在り方を明らかにしたうえで、教師の学びを保障する場やその特質について考察する。具体的には、まず、近年の教員政策のなかで求められる教師像をもとに、教師の学びがどのように意味づけられるかを明らかにする。そのうえで、既存の教師の学びの場である教育委員会等が企画運営する研修、教職大学院、各学校で行われる校内研修等との比較により、(独)教職員支援機構岡山大学センターが構想する研修プログラムの特色を描出し、教職員の学びが深化するためのしくみを構築することの必要性和重要性を指摘したい。と同時に、教職員の学びの成果を可視化していくためには、研修プログラムに対するアウトカム重視の評価の開発が求められる。この点については今後の課題とする。

キーワード：学習者としての教師，教職員研修，学びのコミュニティ

※1 岡山大学学術研究院教育学域

## はじめに

「学び続ける教師」という教師像に示されているとおり、これからの教師は「教える専門家」から「学びの専門家」へと転換することが求められる。しかしながら、これまで教師を（教育者ではなく）学習者と捉える視点は希薄であったし、教師が（子供ではなく）大人の学習者であることへの配慮も十分ではなかった。「変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという教師の主体的な姿勢」の重要性は言うまでもないが（中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会，2021年），教師の「学び」をどのように描出するか，また，どのような「学び」の場を設定するかについては議論の余地があるだろう。

本稿では教職員の「学び」の在り方について考察したうえで，多様な「学び」の場の特質を保持しつつ，各自の「学び」の成果を関連づけて深めることの意義を明らかにしたい。それは教職員研修の高度化・体系化・組織化のための仕組みづくりに直結すると考えるからである。

教職員が自らの「学び」を関連づけ、「学び」をスパイラルアップさせる場として本稿が設定するのは、(独)教職員支援機構岡山大学センター(以下、岡山大学センターと記す)である。(独)教職員支援機構(NITS)と岡山大学は2016年6月7日に連携協力協定を締結しており、この協定による事業の一環として、2017年に西日本初の大学拠点として岡山大学センターが開設された。岡山大学センターは、中国・四国地方における教職員支援機構と大学や教育委員会とのネットワークの拠点や、教職員の資質能力の向上に関する調査・分析・研究の拠点、さらには教職員支援機構が行う研修の拠点としての役割を担っている。教育委員会等で行われる研修等と岡山大学センターにおける研修講座との相違点を整理しつつ、教職員の「学び」が深まる道筋を描き出していきたい。

## I 教職員の「学び」をどのように捉えるか

### 1 「学び続ける教師」に関する政策

「学び続ける教師」という教師像は、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)」(2012年8月28日)を契機として、日本の教員政策のキーワードの一つとされてきた。そこでは、グローバル化など社会が急速に変化する中、学校教育に期待される人材育成の在り方の転換が不可欠となり、それを支える教師に「教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」が求められた。改革にあたっては、「教育委員会と大学との連携・協働」により、「学び続ける教員を支援する仕組みを構築する必要がある」として、「大学の知を活用した現職研修の充実を図る」といった方向性が示された。社会と学校教育の変化に伴う「学び続ける教師」への期待は、中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)(中教審第228号)(2021年1月26日)においても、Society5.0時代の教師として、予測のできない非連続的な変化を前向きにとらえ、「継続的に新しい知識・技能を学び続けていくことが必要である」とされた。

2021年3月12日には、文部科学大臣より中央教育審議会に『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等について」が諮問され、①教師に求められる資質能力の再定義、②多様な専門性を有する質の高い教職員集団の在り方、③教員免許の在り方・教員免許更新制の抜本的な見直し、④教員養成大学・学部、教職大学院の機能強化・高度化、⑤教師を支える環境整備に関して、「既存の在り方にとらわれることなく、基本的なところまで遡って検討を行い、必要な変革を実施、教師の魅力を向上」させるための施策が審議されている。これらのテーマのうち、③教員免許の在り方・教員免許更新制の抜本的な見直しが先行して審議され、2021年11月15日に中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会から、「教員免許更新制を発展的に解消し、『新たな教師の学びの姿』を実現」することを提起した「審議まとめ」が示された。

文部科学省によれば、「新たな教師の学びの姿」とは、「高度な専門職である

教師にふさわしい主体的な姿勢の尊重、学びの内容や、例えば『現場の経験』を重視した学びなどスタイルの多様性の重視等を鍵とし、「個性に即した個別最適な学び」とともに「協働的な教師の学びも重視する」ものと説明されている<sup>(1)</sup>。また、『新しい教師の学びの姿』を高度化するため、教育委員会、大学及び民間事業者等が提供する「学習コンテンツの質保証を行う仕組み」、学習コンテンツをワンストップ的に提供する「プラットフォームのような仕組み」、学びの成果を可視化する「全国的な観点から質が保証されたものとして証明する仕組み」の一体的な構築といった条件整備を進めることとされている。その一方で、「研修に対して必ずしも主体性を有しない教師」の存在を想定し、「任命権者や服務監督者・学校管理職等の期待する水準の研修を受けているとは到底認められない場合など、やむを得ない場合は職務命令を通じて研修を受講」させることがありえるとされている。

これらのことから、教師の「学び」をめぐる施策は、概して教師の個別最適で協働的な「学び」を実現する条件を整備するものであり、すべての教師が、自らの「学び」に対して「高度な専門職である教師にふさわしい主体的な姿勢」を有していることが前提となっていると指摘できる。そのため、本質的には、あくまで「新しい教師の学びの姿」それ自体を「高度化」することが重要であり、教育政策・行政において目指されるのは、「高度な専門職である教師」にふさわしい生涯学習の振興という観点から、これからの研修の内容・方法を検討していかなければならないと考えられる。

## 2 「学び続ける教師」の実質化に向けた研修の在り方

2006年12月に全部改正された教育基本法は、9条において、教師が「自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」と規定している。これは、それまで教育公務員特例法に定められていた事項を教育基本法に含め、学校法人が設置する私立学校の教師にも対象を拡大して適用されるようにしたものである。つまり、そもそも教師は、設置者の別によることなく、社会や学校教育の変化に対応し、自らの職責を遂行するために研究と修養(研修)に主体的に取り組み続ける存在とされている。これに加えて、教師の「研修の充実」を図る観点から、勤務校で行われる校内研修や教育委員会等が提供する研修講座などの機会が多く設けられており、すでに法的又は制度的には、「学び続ける教師」としての教師像が確立していると捉えることも可能である<sup>(2)</sup>。

そのため、「学び続ける教師」に向けた研修については、社会の変化や勤務校での役割・地位から生じる受動的なニーズに即した実務的なものに留まらず、高度な専門職である教師にふさわしい能動的なニーズに応じた「学び」の支援・促進を目指した内容・方法が検討される必要がある。その際、教師一人一人が、専門職としての能動的なニーズを自発的に見出し、それに応じた「学び」に自ら向かっていくプロセスに注意を払わなければならない。

ハーグリーブス（Hargreaves,2007(1996)）は、教師が研究に基づく専門職

(research-based profession) になっていないことを批判し、教育実践に関する判断を実証的なエビデンスに基づいて行う必要性を示した。このエビデンスに基づく教育 (evidence-based education: EBE) については、その意義や是非に関する論争を巻き起こしたが、学校教育に携わる専門職としての教師が、より適切な教育実践のために、何らかの見通しをもって専門的な判断を行っていく実践的な力量が必要である点に根本的な相違があるわけでない。

これを踏まえて、森俊郎は、EBEにおける「状況」「生徒・保護者・教師・地域の価値」「エビデンス」とそれらの重なり位置づく「実践力量」からなるフレームワークを提示している (森, 2018)。教師は、研修講座等で「エビデンス」を得ることにより、教育観、児童生徒観、授業観などとしてあらわれる自らの「価値」を問い直し、更新・転換する。学校や地域が抱える多様な問題を含めた「状況」に対して、「エビデンス」に基づきながら対応・解決を目指すことで、当該の学校や地域に何らかの改善・変化がもたらされやすくなり、そのことが教師自らの「価値」の更新・転換を促すことにつながる。つまり、学校や地域の多様な「状況」の中から、絶えず更新・転換する自らの「価値」に則って課題を生成し、その分析や解決に役立つ「エビデンス」を能動的に探究・開発しようとするプロセスによって、高度な専門職である教師の「実践力量」を継続的に高めていくことができる。

こうしたプロセスは、教師一人一人の「学び」を高度化させるものであり、その実現には、参加を通じて教師としてのアイデンティティの形成に関わるコミュニティが不可欠とされている。

たとえば、ウェンガーらが提唱した実践コミュニティ (communities of practice) 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枠組み」と説明されている (Wenger et al., 2002)。ここでは、二重編み組織 (double-knit organization) の概念から、フォーマルな組織の構成メンバーが、それとは別個の実践コミュニティに参加する多重成員性 (multimembership) を特色としている。つまり、フォーマルな組織において見出された課題や解決策を実践コミュニティに持ち込んで検討し、そこで得られた成果をフォーマルな組織にフィードバックするといった「学び」を繰り返すことによって、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と捉えられている<sup>(3)</sup>。その際、ウェンガーらは、フォーマルな組織の構成メンバーが、自らの関心・問題などに応じて、複数の実践コミュニティに参加し、それらを結びつけていくことの必要性を強調している。

教師にとってのフォーマルな組織とは、勤務校や任命権者・服務監督者等 (都道府県、市町村又は学校法人等) であり、それぞれに設定された目的・目標やビジョン等を共有し、教育実践に携わる教師一人一人の意識と行動が変容することによって、組織としての改善・変革が進められることが期待されている。ただし、勤務校や当該教育委員会等においては、個々の教師と、管理職並びに同僚などの間に何らかの権力的な関係が内在することから、組織として設定さ

れた目的・目標やビジョン等が実質的に自明視又は強制されたりすることで、教師一人一人の「関心・問題や熱意など」といった個性に即した「学び」が阻害されてしまうことになりうる。そのため、専門職としての教師の「学び」には、フォーマルな組織である勤務校や当該教育委員会等の外に、教師の自由な参加を可能とした多様で開かれた実践コミュニティを形成し、教師が対等な関係で学ぶ機会と場を構築することが有効となる。

このことは、岡山大学センターによる「大学の知を活用した現職研修」が、教師が所属する勤務校や当該教育委員会等のコンテクストを踏まえつつも、それらと相互作用的・補完的な関係に位置づけられ、自由な「学び」の社会的空間（social space）をつくりだすことの意義を示唆している。

## II 教職員の「学び」を支援する場の多様性

### 1 教育委員会や研修センターが提供する研修プログラム

絶えず研修に努めるべき教員（ここでは公立学校教員を主に想定して論を進める）には、採用前研修や初任者研修に始まる様々な研修の機会が都道府県教育委員会等によって整備されている。入職後しばらくはすべての教員を対象とする単線型の研修プログラムが主となるが、教職経験8～10年目の教員を対象とする中堅教諭等資質向上研修以降は複線型プログラムが設計される。教職経験年数に応じた研修の他に、それぞれの得意とする専門的な知識・技能に関わる研修を自発的に受講したり、主任や指導教諭、主幹教諭、教頭といった職能に応じた研修を管理職等の勧めにより受講したりするのである。

2016年11月28日の教育公務員特例法の一部改正を受けて、公立学校教員の任命権者には、教員育成指標とそれをふまえた教員研修計画を策定することが義務づけられた。これにより個々の教員が身に付けるべき資質能力が明確となり、教育委員会等が企画実施する研修プログラムも教員育成指標に依りながらその内容が決められている。

以上のことから、教育委員会や研修センターが提供する研修プログラムは、教員育成指標を基準としつつ経験年数や職位、校内での役割に応じたものであり、教員の学びのペースメーカーとして機能していると意味づけることができよう。

### 2 教職大学院（岡山大学の場合）

岡山大学教職大学院は、「専門的知識や教育現場での経験の積み増しではなく、学校・地域において、教育現場が抱える課題を発見（分析）—解決（提案）—探究（検証）する教育研究活動により、データや事象から自他の実践を一般化・理論化し、学校・地域の継続的な改善・変革、つまりアクションリサーチを進めることができる教員（アクションリサーチャーとしての教員）」の養成を目指している。このアクションリサーチの中核に位置づけられるのは、「省察（reflection）」であり、省察とアクションリサーチは不可分の関係にあることが指摘されている（アップルヤード，2018）。

もう少しいうと、教員にとってアクションリサーチとは、教育実践の改善につながる「省察的実践 (reflective practice)」そのものということになる。つまり、「実践を展開し、省察し、改善された実践を展開し、さらに実践を省察し、評価する。実践と省察の繰り返しがそのまま研究・リサーチになるのである(アップルヤード, 2018)」。アクションリサーチと聞くと、身構えてしまうかもしれないが、多くの教員は自身の教育実践について、考えや思いを抱き、どのようにしたら改善できるのかという省察を行っている。このように、省察的実践が教員としての活動のほぼすべてに及ぶことを踏まえれば、アクションリサーチは決して他人事ではない。

とはいえ、日々の教育実践について、やみくもに省察を行えばよいというわけでもない。省察は、持続的で計画的、つまり「体系的な省察的実践」を行わなければ効果を発揮しないと考えられている(ラシュトン, 2018)。さらに、その省察のレベルにも注意を払う必要がある。すなわち、省察を行うものの、すでにある考え方や行為の枠組みをそのままにし、それに沿いながら問題の解決を図るという「シングルループ学習」よりも、問題解決の前に自分の行為を導く価値観、信念、前提そのものに問いかける「ダブルループ学習」の方が、より洗練されたレベルの省察として重要視されているのである(アップルヤード, 2018)。このような省察のレベルを踏まえると、教育委員会や研修センターが提供する研修プログラムにおいて「体系的な省察的実践」を促そうとしても、そこでの学びにはどうしても限界があり、「ダブルループ学習」のレベルには至らず、「シングルループ学習」にとどまってしまうことが危惧される。なぜなら、学校現場に身をおく現職教員にとって、長年培ってきた経験や教職観にもとづく彼らの前提や価値観は、意識の奥底にしみ込んでおり、変容どころか、自分からはその存在に気づくことも難しいからである(熊谷, 2012)。これらを考え合わせると、学習者である教員の見過ごされやすい隠れた前提、さらにはその歪みに彼らが気づき、批判的にふりかえっていくためには、日々の教職生活の場である学校からいったん離れた教職大学院のような学習の場が大きな意味を持つと考えられる。

ここで、本学教職大学院の養成理念において「専門的知識や教育現場での経験の積み増しではなく」と記述されている点を想起してほしい。これは、学校現場での経験の単なる積み増しだけでは、教師教育の高度化に対応できないと本学が捉えているからこそその明記といえる。このことに関連して、エンゲストロームら(Engeström et al., 1995)の「垂直的学習」と「水平的学習」という分析視点は示唆に富んでいる。彼らによると、ある領域での長期経験にもとづいて実践に関する有能さを段階的に獲得していく「熟達化」のプロセスを「垂直的学習」と位置づける一方で、他者との越境(boundary crossing)的な関わりの中で、自分自身の相対化(異化)、視野の拡大、新たなモノの見方の獲得などが進行するプロセスを「水平的学習」と呼んで重視している(香川・青山, 2015)。この視点に従えば、まさに教職大学院は、「垂直的学習」による熟達化を促進する学校現場では発生しにくい「水平的学習」を促していくのに有効な場と捉え

ることができる。

ただ、現任校からみて境界の外にある教職大学院の場で、学習者（院生）が異質なコミュニティや他者（異校種の現職教員学生や学部新卒学生、大学教員等）と出会いさえすれば、「水平的学習」が自然と促されるわけではないだろう。出会いを基点としながらも、彼らのアタリマエに疑問を投げかけ揺さぶることで「ダブルループ学習」を促したり、既存の知識や価値観を主体的に捨て去る、つまり「アンラーン（unlearn：学習棄却）」ができるように促していく働きかけこそが肝要になってくる。本学教職大学院で理論と実践の往還の場として中核に位置づけられる「教育実践研究」においても、現任校の管理職や教育委員会の職員、大学教員等が、学習者（院生）の変容を促す意味ある他者としての役割を果たすよう意識して「水平的学習」に取り組んでいる。そこでの学びを中心に教職大学院では、まず越境による「水平的学習」を通して自分自身を相対化し、「アンラーン」や「ダブルループ学習」を促したうえで、今度は「リラーン（relearn：学び直し）」を促して、新たに相応しい知識やスキルを垂直的に学んで熟達化を図っていくことも求められる。とすれば、現職教員の「水平的学習」を促すうえで有効な場である教職大学院においては、「垂直的学習」の視点を結びつけて、いかに両者を統合していくかが今後の重要な課題となってくるだろう。

### 3 学校の事実在即した継続的な校内研修

日本には明治期から校内研修として授業研究に取り組まれてきた長い歴史があり、諸外国でも「レッスン・スタディ」に注目されることはよく知られている。とはいえ、各学校で展開される授業研究に問題がないわけではない。学校種によって取組に温度差があること。授業を公開する教員は若手から中堅に偏りがちである（授業公開を避けるベテラン教員が多い）こと。個々の教員の関心に基づく授業研究はほとんど見られないこと。研究テーマが学校で統一されており、それが「研究指定」というかたちで「外から」与えられた場合には指定を受けた期間を終えると研究も終わってしまうこと。これらのことが問題視されて、校内研修としての授業研究が必ずしも教師の「学び」の場として機能していないとの指摘も散見される。

しかしながら、教育委員会等が提供する研修講座を受講するなど「一定の前提の下で設計された、座学等を中心とする『知識伝達型』の学習コンテンツを受け身の姿勢で学ぶだけではなく、自らの日々の経験や他者から学ぶといった『現場の経験』を重視したスタイルの学びがより重要になってきている」（中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会，2021年，p.7）ことから、各学校が置かれている状況や条件、ならびにそれらの分析を通して見いだされる課題を明らかにし、その解決に向けて自律的かつ協働的に取り組むことが求められる。その具体としての授業研究は、これからも引き続き教師にとって重要な学びの場として機能しうる。つまり、教師一人一人が「研究する教師」として自他の教育実践の構想・実施・省察を自らの言葉で語り理



論化・一般化していくとともに、学校教育目標として掲げる子ども像の実現を企図して互いの実践提案を交流し合う専門家集団となることが重要である。その際、教員だけでなく学校内外の専門性を有する人材との連携協働が欠かせないことは言うまでもない。

### Ⅲ NITS 岡山大学センターにおける取組事例から

#### 1 健康教育指導者養成研修

##### (1) 研修の概要

本研修は、学校全体で日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、各学校や地域の実態等に即した健康教育推進のための方策を基盤として、学校が組織的に子供たちの健康教育を推進することで、子供たちの健康に関する諸課題の改善に専門的知見を活用し、組織的な取組を推進する力および学校・地域の教職員の専門性向上を推進する力を習得した指導者の養成を図ることを目的としている。プログラムは、児童生徒等の健康に関する現代的課題について最新の知見を得るための講義と学校や地域における健康教育の研修の中核的な役割を担うために、受講者の勤務校の「健康教育推進のための校内研修づくり」を通して目標または課題に即した計画立案、評価を PDCA サイクルで取り組む。令和 2 年度より 1 回／年開講しており、講義はオンデマンドによる YouTube 配信と資料配布および課題レポート、演習は Zoom で実施している。

##### (2) 特質

##### 1) オンライン研修

講義は受講者限定閲覧とした YouTube を活用し、受講者の時間に合わせて視聴できるように設定している。テーマ毎に PDF 資料を送付し、期日までに課題レポートを提出する。Zoom 演習は期間を 2 カ月程度おき 2 回実施する。Zoom のブレイクアウトルームを活用し、少人数でグループを編成し各グループの助言と記録は講師が担当し参加者は討論に集中する。演習 1 回目は、事前課題として本研修の様式で作成した自校の「健康教育推進のための校内研修づくり」に取組んだものをグループで共有し、課題の焦点化を行う。さらに 2 回目に向けた課題としてグループで研修を立案し、2 回目の演習ではその課題をもとに討論を重ね健康教育推進のための校内研修実施にむけた年間計画・評価等について作成し、全員で共有、総評を行う。Zoom 演習の開催は、半日または土曜日などで設定したことで参加しやすいこと、分散日程のため、個人で課題に取り組む上で演習までにメールで質問を行いながら進めることができるため作成に向けた修正・準備・文献検索、調査の時間が取れ、理解の深化につながる。また、演習で課題の焦点化を行うことで、自身の実践の分析から改善を行い 2 回目の演習を受けることができるため、指導者としての実践的な学びにつながる。

##### 2) ライフイベントとキャリアステージのニーズに即した研修

希望者の中には、勤務地が遠方の場合や子育て期間中であることを理由に、数日の研修受講の出張が難しい場合でもオンラインで受講できるならば参加し

たい要望も受けた。今回の受講者の満足度調査では「かなり満足」「満足」で100%の結果を得た。

### 3) 教育委員会等のニーズを把握し研修の目的や方向性を一致させる

教育委員会等において求める指導力の内容や健康教育の課題を具体的に把握することで、研修のアウトプットを目に見えて形で表せる。そこで、今年度教育委員会に対してニーズ調査を実施し、研修の内容および受講者募集方法の改善にいかす。

## 2 学校事務職員を対象とする研修

### (1) 研修の目的

「チームとしての学校」の理念の具現は、教員の活躍だけでは困難である。教員と協働する事務職員の存在を必要とする。児童生徒の直接的な指導を担う教員と、行政職である事務職員が、学校の教育目標の実現に向け、異なる専門的立場からの意見や分析を互いに尊重しつつ、学校的意思決定のプロセスに関わっていく。本研修は、主に事務職員を対象に実施し、学校運営の充実と活性化に資する事務職員の基幹的な能力を育成することをねらいとするものである。

事務職員を対象とした研修は、すでに県市や自主研修組織などによって実施されている。その研修目標をふまえ、これらに連続する追加研修として本研修を設計し、プログラムのまとまりを備えるように講座を編成する。

本研修の特色として、プログラムを計画する際、教育学的知見（教育哲学、教育史、教育行政、学校経営、生涯学習、生活指導など）を基軸にした内容とすることを図っている。なぜなら、事務職員は学校に必置の職と定められている一方で、養成や採用の段階において、必ずしも学校や教育の理論や本質に関する専門的な知見が求められているわけでない。また、採用後の県市などによる研修においても、一般に総務・財務などの専門実務に関する内容の充実はみられるものの、学校や教育を理念や意義の面から理解するための知見を得る機会は限られる。そのため、本研修では、大学センター主催の研修の特色として、学校や教育に関する理論や本質の理解に向けた学びの機会を保障する内容を、

積極的に取り入れる。このことにより、事務職員が学校の教育目標の実現に向けた取組について教員と対話する存在となり、教育活動の継続的な改善に参画的役割を果たしていく能力の向上を期すものである。

### (2) 研修の概要

県市による悉皆研修を受けた者に対し、追加研修の機会を設定する。この積み上げのイメージにより、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」の提供を開始した。その講座は、「基礎」と「探求」の2段からなる。「基礎」の対象者は職歴10年未満、「探求」は職歴10年以上を基本として設定し、キャリアに応じた内容を準備することとした。

「基礎」を受講した者が学校現場に研修内容を持ち帰り、数年実践し、あらためて「探求」で自身の実践と新しい研修内容を突き合わせ、自らの業務の可能性を広げていく。セルフ・マネジメントのサイクルにも留意し、「基礎」「探求」の2つの講座を段階設計するが、現在は試行状況にある（表）。

研修は、講義と演習で構成する。とくに演習では、ケース・メソッドやワークショップの方法を取り入れ、学校が直面する運営上の事例を題材に扱い、その分析や討議を通じた改善策を導き出していくことを図る。可能であれば、教員も参加したグループを設定することを考えている。

#### 追加研修「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」の実施

日程	種類	概要	地区	参加
2021.1.	基礎 6時間	主題：学校の意義・役割と教育目標の問い直し ・学校の教育目標をふまえた事務職員と教員の協働（演習） ・学校の成り立ちとその意義：教育の理念と本質 ①世界②日本（講義） ・学校の教育目標の実現を図る事務職員の専門性（講義）	美作	15人
2022.2.	探求 6時間	主題：社会のなかの学校の意義・役割 ・学校の教育目標を実現する事務職員と地域学校協働（演習） ・学校と社会の関係 ①歴史的展開に関する考察 ②今日的課題に関する考察（講義） ・学校の教育目標を実現する事務職員の専門性（講義）	倉敷	10人
2022.3.	基礎 6時間	2021年に美作地区で実施した内容と同様	倉敷	11人

#### （3）今後の課題と展望

研修の成果の検証に関し、受講者による自己評価の変容を追跡していく必要がある。また、管理職（校長、副校長、教頭、事務長など）への聞き取りを実施し、今後の研修の内容や方法に反映させることも重要となる。

研修修了者に対し、フォローアップ研修として、岡山大学大学院教育学研究科の一部授業の聴講、授業・研修での講師・ゲストスピーカーとしての参加、研修プログラムの開発への参画などの機会を設けることを検討している。

たとえば、教育学研究科では、2022年度から新規科目として、教育組織特論（1単位）と教育組織特論演習（1単位）を開設し、大学院生が学校事務職員を含む教育組織について学ぶ授業を立ち上げる。大学院生が事務職員研修の運営に協力したり、事務職員研修修了者が大学院の授業に参加したりできる仕組みの実現を図り、大学と学校現場をつなぐ学びの形態を整えていきたい。

### 3 附属特別支援学校における「授業づくり研修」と「体験型教員研修」

#### （1）研修の概要

##### 1）研修の特徴

現職教員を対象とした各研修は、参加者全体に同一の内容で実施される場合が多く、受講者によって、ニーズに即していない場合も考えられる。また、教育現場の活動に参加して行われる研修は少なく、理論と実践を結びつける作業は参加者に委ねられ、研修が自らの課題解決につながりにくい課題を有している。現職教員には、一人一人のニーズに即した研修、即ち、自らの課題を把握・整理し、その改善策を検討し、新たな取り組みへとつながっていく研修が必要と考える。このことを踏まえ、ここで取り上げる2つの研修は、以下の方針等により実施している。

- ・教員個々のニーズに対応したもの
- ・自己の実践を振り返り、課題の明確化と今後の検討、改善につながるもの
- ・地域の本校以外の教員と本校教員が相互に学び合えるもの

##### 2）授業づくり研修

・教員個々のニーズに応じた研修を可能とするため、特別支援教育で実践されている多くの授業を取り扱う。

・本校教員の学びともするため、研修9回のうち、7回は本校教員が話題提供者となり、本校教員の実践的内容を補完するものとして、研修の2回は大学教員が話題提供者となる。

・登録制による継続フォローを可能とする。

##### 3）体験型教員研修

・本校の教育活動に実際に参加することで、通常の授業参観では気づけない子どもの声や表情、教師の配慮等を確かめることが可能となる。

・授業者との授業中の会話、授業後の懇談により、授業者の意図や考えを直接確かめられると共に、意見交換が可能となる。

・大学教員（校長）との懇談により、その日の体験を踏まえた意見交換を行い、自らの課題を整理し、今後の実践に反映させることが可能となる。

#### （2）取り組みの実際

##### 1）授業づくり研修

・日程例：9:10 受付，9:30 話題提供，11:00 質問・意見交換等，11:45 まとめ

・実施状況（2021年度）：5月「自立活動」、6月「作業学習」、7月「子どもの見方と関わり方」（大学教員）、8月「読み書きの指導」（大学教員）、9月「国語・算数」、10月「美術」、11月「音楽」、12月「体育」、2月「生活単元学習」

\*11月までの平均参加者数25名（対面及びリモート）。特別支援学校教員が多く、その他、特別支援学級教員、大学教員等。参加者の地域は、岡山県内が殆どで、一部広島県と大阪府。

##### 2）体験型教員研修

岡山県・岡山市教育委員会との連携事業でもあり、「附属学校での体験型教員

研修要綱」に基づき、1日若しくは、連続・不連続の2～3日実施。

・日程例 8:20 来校, 8:35 オリエンテーション, 9:00 授業への参加等, 15:00 学級担任・授業者との懇談, 16:00 大学教員(校長)との懇談(振り返りとまとめ), 16:55 退校。\*その他, 授業研究反省会, 自立活動検討会への参加等。

・実施状況(2021年度…コロナ禍のため前期は中止し, 後期より再開)

研修①岡山県立特別支援学校教員1名が, 発達支援室における「自立活動」を中心とした研修を終日実施。

研修②A 大学大学院生(現職教員)2名が, 各々小学部「生活単元学習等」, 高等部「作業学習等」を中心とした研修を終日実施。

研修③B 大学附属特別支援学校教員1名が, 発達支援室における「自立活動」を中心とした研修を終日実施予定。

研修④岡山県立特別支援学校教員1名が, 小学部を中心に, 終日, 3日間, 実施予定。

### 3) 参加者の感想等

・授業づくり研修「作業学習(農耕班)」: 本校教員が, 主体的・対話的で深い学びを目指した授業実践及び学習評価に関する話題提供を行った。意見交換では, 授業構成や学習評価にとどまらず, 作業学習の目的, 学校教育目標との関連, 「自立」のとらえ方など, より本質的な課題に発展し, 予定時間を越え, 活発な意見交換が行われた。研修終了後, 話題提供者の本校教員が, 自らの授業や提案の仕方等の改善の方向性にも言及し, 「この研修は学びが多いです。来年もやらせてもらえませんか。」と語っていた。

・体験型教員研修・研修①「自立活動等」: 参加者が事前の打ち合わせ時に伝えてきた参加意図等を踏まえて研修計画を作成して実施した。参加者は, 休憩時間等を使い, 授業者等に積極的に質問していた。2名の授業者との懇談の後, 大学教員(校長)との振り返りが行われた。研修後に送られてきたレポートには, 本校と現任校との違い, 単一障害と知的障害の自立活動の違い等を踏まえ, 自立活動の目標や意義, 在り方などの本質的な課題に言及し, 自らの課題と改善の方向性等が詳しく記述されていた。

### (3) 本研修の意義と課題

・授業づくり研修では, 毎回の研修内容によって異なる教員が参加すると共に, 意見交換では自らの課題と関連づけた質問や意見が出されるなど, 教員個々のニーズに対応した研修が行われた一方で, 討論が十分深まらなかった研修もあった。研修の時間配分, 意見交換の進め方等が今後の課題である。

・体験型教員研修では, 個々のニーズに基づいて作成された研修計画に沿った教育実践への参加・懇談等により, 自らの実践等との違いに気付き, その意味を確かめ, 自分の考え方や実践に反映させようとする参加者の姿が見られた。

・本研修を実施するには, 他校の教員が参加可能な教育実践が本校で実践されていること, 本校教員が自らの実践を発表し, 解説することが可能となっていることが前提となる。本校教員一人一人が, 自らの実践を基にしながら共に学

び会うこと、学び続けることの意味を理解し、喜びを実感できること、そのような教員組織としておくことが極めて重要と考える。

### おわりに

本稿で取り上げた岡山大学センターにおける3つの取組事例は、「大学の知」を背景としながら、教師（教職員）の能動的なニーズを喚起し、それに応える「学び」の機会と場を提供することに留意したものである。そのため、勤務校や当該教育委員会等のコンテクストを保持する一方で、それらとの境界をいかに設けるかという点に自覚的といえる。別な言い方をすれば、岡山大学センターの研修講座は、勤務校や当該教育委員会等の外に開かれた「学び」のコミュニティを形成するとともに、そこでの成果を踏まえて、勤務校や当該教育委員会等を基盤とした教師（教職員）一人一人の「学び」を絶えず再構築することを志向している。

こうした岡山大学センターによる研修の高度化・体系化・組織化にあたっては、研修の成果を適切に評価・分析し、改善につなげていくことが課題となる。研修の成果については、受講者の数、アンケートによる受講者の満足度、研修講座で作成した成果物などを指標として行われるのが一般的といえる。これらの指標は、特定の研修で行われた活動の直接的な結果（アウトプット）をあらわすものであるが、必ずしも研修の高度化・体系化・組織化が進められたことの根拠とはならない。特に、『新しい教師の学びの姿』を高度化するという点では、教師（教職員）一人一人の「学び」に有益な影響を与えることができたのかが問われなければならない。

したがって、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。そうした評価の指標や方法の開発と合わせて、研修の立案－試行・実施－分析・評価－改善のサイクルを確立することが不可欠である。

### 参考・引用文献

- ・アップルヤード，ナンシー／アップルヤード，キース（三輪建二訳）『教師の能力開発—省察とアクションリサーチ』鳳書房，2018年。
- ・中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）」2021年。
- ・Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction*, 5, pp. 319-336.
- ・Hargreaves, D. (2007). Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (Ed.),

*Educational Research and Evidence-Based Practice*, 2007 (1996), pp. 3-17.

- ・香川秀太・青山征彦編『越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社，2015年。
- ・熊谷慎之輔「スクールミドルの職能発達を支援する仕組み」小島弘道・熊谷慎之輔・末松裕基『学校づくりとスクールミドル』学文社，2012年。
- ・森俊郎「現場におけるエビデンスに基づく教育実践の推進」第2回 EBPP セミナー，2018年6月30日，提示資料。
- ・ラシュトン，イアン／スーター，マーティン（三輪建二訳）『教師の省察的実践—学校教育と生涯学習』鳳書房，2018年。
- ・Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Boston. (櫻井祐子訳『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)

## 註

- (1) 文部科学省は、「審議まとめ」が示した「新たな教師の学びの姿」や教員免許更新制について、教師を対象に「皆さんからの10の質問にお答えします！」を作成・公表している。
- (2) 教師の研修については、権利としての研修の側面を重視し、自主研修を本来的なものとする考え方がある。これに対して、行政解釈においては、教育公務員特例法22条2項が、教師に研修権を認めたものではなく、広く本属長（校長）の裁量権の範囲にあると捉えられている。この問題に関しては、新岡昌幸「教師の研修権理論の再検討」『日本教師教育学会年報』第28号，2019年，pp.72-81などを参照のこと。
- (3) 松本によれば、実践コミュニティをフォーマルな組織と別個の存在と位置づけ、学習の自律性を確保するとらえ方が、センゲなどに代表される学習する組織（learning organization）との相違点の一つとされている。ただし、実践コミュニティと学習する組織は、「共存可能で、しかも補完的・相互作用的な存在」であり、本稿の考察に齟齬を生じさせるものでないと考えられる。詳しくは、松本雄一「『学習する組織』と実践共同体」『商学論究』62巻2号，2013年10月，pp.1-52を参照のこと。

---

An Advanced Training Program Development for School Teachers and Staff :

Purposes and Activities of Okayama Center, National Institute for School Teachers and Staff Development (NITS Okayama Center)

KAJII Kazuaki \*1, KUMAGAI Shinnosuke \*1, KOBAYASHI Mariko \*1, TAKASE Atsushi \*1, NAKAYA Akitaka \*1, MATSUEDA Mutsumi \*1, MIMURA Yukari \*1

This paper discusses the issues related to school teachers and staff development towards the future, including matters that how they gradually secure their learning opportunities in each stage of their careers and experiences and how university centers systematically ensure them professional development training programs.

NITS Okayama Center has started to provide several training programs, in novelty and requirement distinguished from others: programs by local public bodies, local schools and teaching profession graduate schools.

Through an inspection of our pilot programs, we basically point out that, first, the necessity to construct a system of making school teachers and staff's learning process and outcome visible, and second, the importance to improve an evaluation method for training programs and to design that as an outcome model.

Keywords: teachers as learners, training programs for school teachers and staff, communities of learning

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

---