

教員研修の現状と今後の職能開発の在り方

安藤 知子

(上越教育大学教授)

本稿では、労働者としての教員の在り方、その職場環境の問題について、教員研修を糸口として検討した。まず、教員研修の現状と、そこで認識されている課題の克服策がどのようなものであるのか、学校現場と行政研修、教育政策のレベルで整理した。そのうえで、教員の職能開発が今日どのように制度的にデザインされているのかを検討し、そこに見出される問題は何かを検討し、この問題解決の方途について議論を試みた。今日、教員の職能開発を支える教員養成・研修制度は、各自治体で策定する教員育成指標を基軸とする〈アカウントビリティ・モデル〉とも命名できるようなモデルとなっており、これによる専門性の高度化がデザインされていると考えられる。しかしこのモデルは、改革諸施策が意図する、あるいは一般的に人々に理解されている「教員の専門性の高度化と教育の質の向上による教育の信頼回復」というストーリーよりも、むしろ「教職の専門性の危機」(浜田編 2020) というもう一つのストーリーを辿る可能性の方が大きいのではないか。このもう一つのストーリーを回避するためには、常に受け身の立ち位置に立たされる教員の、立ち位置の転換が必要である。教職スタンダードを「自己規制」しつつ教員自らが管理、運用するという当事者意識を育てていくことが不可欠であり、そのような教員のコミュニティを創造するために校内研修や自主研修が突破口となりうることを指摘した。

目次

- I はじめに——本稿の意図
- II 教員の職能開発制度の全体像
- III 「教員の職能開発」に関する制度デザイン
- IV 〈アカウントビリティ・モデル〉が描く二つのストーリー
- V おわりに——これからの職能開発・教員研修の在り方

I はじめに——本稿の意図

本稿では、労働者としての教員の在り方、その職場環境の問題について、教員研修を糸口として、教員の職能開発が今日どのように制度的にデザインされているのかを検討し、そこに見出され

る問題は何かを考えてみたい。そのうえで、この問題を解決する方途はどこに見出されるのかについて、議論を試みることを目的とする。

そのために、まずは教員研修の現状と、そこで認識されている課題の克服策がどのようなものであるのか、学校現場と行政研修、教育政策のレベルで整理する。そこから、全体としての教員の職能開発がどのように設計されているのかを読解する。先に筆者の見解を示すならば、今日、教員の職能開発を支える教員養成・研修制度は、〈アカウントビリティ・モデル〉とも命名できるようなスタンダードを基軸とするモデルとなっており、これによる専門性の高度化がデザインされていると考えられる。しかしこのモデルは、改革諸施策が意図する、あるいは一般的に人々に理解されて

いる「教員の専門性の高度化と優秀な人材のリクルートの促進」というストーリーよりも、むしろ「教職の専門性の危機」（浜田編 2020）というもう一つのストーリーを辿る可能性の方が大きいのではないか。この意図せざるストーリーを回避するために必要なこととして、教員の労働者としての当事者性の重要性を指摘したい。

II 教員の職能開発制度の全体像

1 今日教員研修に関する人々の課題意識

今日、教員研修にはどのような課題があるのだろうか。大規模な実態調査ともいえる TALIS (OECD 国際教員指導環境調査 2018) の結果概要からは、研修や人材開発等に対する教員の意識傾向として、2013 年の調査報告と同様に、研修ニーズは高いものの、時間がないために十分な研修機会を得られていない様相が明らかとなっている。勤務時間の職務内訳をみていくと、継続して部活動や事務処理に係る業務時間が長く、反面で職能開発に費やす時間は参加国中でも最短となっている。教員の協働的な研修機会としては、月 1 回以上「専門性を高めるための勉強会に参加する」割合が中学校で 5.9%、小学校で 15.4% であり、参加国平均の 23.0% よりも低くなっている。他の教員の授業観察や他校の見学、専門書を読むなどが職能開発機会として比較的ある（おおよそ 60～70%）のに対して、オンラインセミナーや企業、NGO 等の見学、資格取得プログラムの受講など個人の職能開発に関する従事割合は 10% 以下となっている。

TALIS 調査よりも古くなるが、各地の教育センター等が、研修体系の整備やプログラム開発等の必要から実施した研修の実態調査からも、学校での研修の実際がうかがい知れる。例えば、静岡県総合教育センターの研究報告（研修研究部教職研修課 2007）では、小・中・高等学校・特別支援学校別に研修方法のタイプや校内研修の課題、校内研修に対する参加意欲などを調査しており、研究主任や研究推進メンバー以外の一般教員では、その約 3 割が「主体的に取り組んでいない」意識

を持っていることを示している¹⁾。同様に、2014 年に実施された福島県の公立学校調査では、校内での授業研究について特に中学校、高等学校を中心に負担感が見られ、その消極的な理由として「授業の準備をする時間がないから」「精神的な負担が大きいから」「自分の授業力に自信がないから」といった声があることが紹介されている。また、研究主任の困り感に関する調査結果を、「『時間の確保』が難しく、計画的に進まない状況にあること、そして、少ない時間の中で充実した取組にするために、負担軽減や効率化を図ろうと努力している現状が見られます。また、『全員の参加意欲が高まっているとは言えない』と感じている研修主任も多くいます。」とまとめている²⁾。

教員の参加意欲については、前田・浅田の研究（前田・浅田 2020）でも、個人の学びや同僚との交流という点での校内研修の意義を認めつつ、研究紀要の作成や研究授業に対して意味を見出していない教員が一定程度存在していることが明らかになっている。研究に取り組むことには良い面もありながら、反面で日々の実践に直結していないとの意識を持つ教員もすくなくからずいることが指摘されている。

以上のような教員の意識や一部の研修形骸化の実態は、研修に対する負担感の大きさを示しているものと思われる。その根底には、多忙の中で時間を捻出して取り組む研修であるにもかかわらず、教員個人が自身の実践に直結するよう有用性を感じられていないという問題がある。2021 年 2 月から募集が開始された「教員免許状更新講習に関する調査研究事業」も、直接的には中堅教諭等資質向上研修との重複などを念頭においた検討であるが、「受講者の負担感や重複感の解消を図るための方策を提示・分類し、各分類における実際の取組事例を調査・分析する」ことを目的としている³⁾。今日、教員研修は「負担感のある職務」の一つだと思われるのである。

2 研修課題解決のための学校実践レベルでの試み

学校現場の多忙の中で研修に時間を割くことの負担感と、負担感ゆえの形骸化といった課題意識が多くの学校、教員間で共有されている。このよ

うな課題を克服するための改善策は、個別学校レベル、教育センター等でのプロジェクト研究レベルでさまざまに検討されてきた。特に、2008年以降の教職大学院発足を契機として、大学と連携する実践的研究が数多く取り込まれるようになった。学校での具体的な校内研修については、研修プログラムの開発研究（例えば、高野 2020）や、教員の力量向上に資する研修方法やツールの研究（例えば小柳 2012）、校内研修改善コンサルテーションの効果検証研究（中山・宮橋 2019）など幅広く報告されている⁴⁾。

その内容を一部例示するならば、小柳（2012）は学校の組織力向上を目指す教員研修の方法論について検討しており、ワークライン記述と振り返りを併用する方法、視覚化カード、メンタリングモデルのリーダーチャート、企画提案を実際にロールプレイでシミュレーションする研修といったさまざまな方法論でミドルリーダーの力量開発を効果的に促進する方法を検討している。校内研修のみでなく、教職大学院等の Off-JT で活用可能な方法も含めて提案している。また、高谷（2017）は、公立小学校での校内研修改革事例を取り上げて分析し、教員の参加を促進した要素として、対話型、活用型研修であること、発言権の保障や発言機会の存在が重要であること、創造的な企画・運営があることなどを指摘している。

これらは、実践的研究のごく一端であるが、基本的に目指す力量の向上を意図した具体的な研修方法（取り組み事例）の紹介を伴い、研修成果をさまざまな指標で評価し、その研修方法の有効性を説明しようとする点で共通している。また、それらの研究の多くが、具体的な研修ツールや方法論（特に受講者参加型、小集団でのワークショップ型など）を意識して導入することで、参加する教員の意欲が向上すること、同僚性を促進させることを指摘していることが興味深い点でもある。

3 教員の職能開発に関する改革施策

以上のような学校実践レベルでの教員研修課題とその克服策は、ともかくも具体的な校内研修の取り組み方を検討する方向で多数展開している。では、教育委員会や文部科学省（以下、文科省と

略記）レベルではどのような課題克服策が検討されてきたのだろうか。地方自治体レベルでの動きは、個別学校での具体的な研修改善を後押しするような地方・地域単位でのリーダーシップを発揮する。一方でそのリーダーシップの根拠は多くが全国的な政策動向を踏まえており、内容面での地域性、独自性は見られるものの、動き方はほぼ全国的に似通っている。そこで、文科省が主導する国全体としての法改正や新制度導入と共にその取り組みの展開を確認したい。

もともと、今日教員研修の在り方を考えるには、教員養成カリキュラムや免許状資格要件等の議論をあわせて視野に入れる必要がある。牛渡（2016）がその審議経過を分析した通り、2015年12月に同時に報告された3つの中央教育審議会（以下、中教審と表記）答申は、学校教育の役割変化とそれに連動する教員像の変化に応じて養成－採用－研修の一体的改革を進める方向性を明示した。この答申以後、教員養成カリキュラムや現職研修等に関する改革諸施策は、各自治体教育委員会が策定する教員育成指標を軸とする職能開発として集約されてきている。

もちろん、教員の職能開発についてはいつの時代にも議論があり、それは非常に幅広く常に動き続けてきた。当然、2015年の答申も、それ以前の改革文脈を踏まえたものである。ここではそのことも踏まえつつ、今日の職能開発のありよう全体を理解するために重要であると考えられるトピックに限定して挙げることにする。

①教職大学院の創設と「教職実践演習」

その第一は、2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」での提言内容である。「教職実践演習」はその後2008年に教育職員免許法の施行規則が改正され新設された。教職課程の最終年度に、「教員として必要な知識技能」が獲得されたか否かを確認する科目である。また、教職大学院は、従来の修士課程が教育研究に重点を置き、日常実践に有益な資質能力の向上に必ずしも直結していないとの批判を意識しつつ、実践的な専門性の高度化を目的とする専門職大学院として創設された。これらは、教員の専門

性として「学校での教育実践にとって意味のある（すぐに役に立つ）知識技能」を大切にする実践力志向で共通しており、その後の職能開発に関する改革の基本的方向性を示すものとなった。この改革の文脈上に教職課程コア・カリキュラムなどのカリキュラム改革が続いている。

②「チーム学校」とOJT

2015年12月の中教審答申は、教員養成・研修の一体的改革と同時に、学校をチームとして機能する学校へと組織化していくことの必要性を強調した。チーム学校答申の狙いは、学校の多職種化を進め、組織的に協働する力を高めていくことで、教員に新しい時代の学習指導に関する勉強の時間を確保することであった。教員にとっては、あれもこれもと責任を負い多忙化が顕著な中で、学校の役割変化を理解し、これまでの学習指導を根本から変革していくことは容易ではない。そのため、子どもの学びを変えるための教員の学びを保障するという観点から、職場環境を組織構成から変革していくことが要請された。

他方、OJTは、2008年頃からベテラン教員の大量退職と若手教員の大量採用が続く自治体を中心に、学校の中での年齢構成の二極化による学校の組織力低下や若手の成長契機の喪失などを懸念して強調されるようになった。実践知の継承がある程度システム化して学校に求めていこうとする地方教育行政からの意図的働きかけとして、『OJTガイドライン』等が各地で作成されている⁵⁾。

③教員評価、教員免許状更新講習、指導力改善研修

教員評価は、2000年に東京都が従来の勤務評定に変わる評価として導入した評価制度をモデルとして、その後全国に拡大した。教員自身の目標設定と自己評価を踏まえて勤務実績、勤務態度や職務能力を評価するものである。この「職能発達支援型」といわれてきた教員評価制度は、2014年の地方公務員法改正によって正式に勤務評定に変わる人事考課のための評価と見なされ、給与や人事異動、教員表彰の際の人事データとして活用されるものとなっている。

他方、教員免許状更新講習と指導力改善研修は、2007年のいわゆる教育三法改正によって制度化された⁶⁾。指導力改善研修は「指導が不適切な教員」と認定された者に対して研修の受講を必須とするものである。文部科学省が2008年に策定した『ガイドライン』では、指導が不適切であることの定義や認定手続きを明確化することと同時に、躊躇しない分限処分の執行や、指導が不適切であると認定する前に段階的に指導助言を行い、丁寧に教員個々の職能発達への支援を行うことの必要性が指摘されている。教員免許状更新講習は、10年ごとに必要時数の講習を受講しなければ免許状が失効する制度である。勉強をしない教員は免許状が失効することになる。

以上のような施策は、さまざまな方法で「賞」と「罰」を用意し、教員に学ぶことを動機づけようとするものである。手厚く職能発達を支援されている反面で、見方によっては、常に他者（管理職や任命権者、免許状授与者）から適格性を判断される環境に置かれているともいえるであろう。

④教員育成指針、指針に基づく育成指標と教員育成協議会

これらは、2015年12月の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」で提言され、その後2016年の教育公務員特例法改正によって全国に導入が進んだものである。この法改正によって、追加された内容は次のようなものであった。(ア)文科大臣が教員育成に関する基本的指針を示すこと、(イ)教員任命権者が大学等と連携して協議会を組織し、(ウ)指針を参酌しつつ教員の資質向上に資する指標を定め、(エ)指標を踏まえた教員研修計画を作成すること⁷⁾。2017年3月に育成指針が文科大臣より告示され、各自治体ではその後短期間で育成指標を策定し、それに即応する行政研修プログラムの内容検討、再構築を進めることとなった。

育成指標は大学での教員養成と教育委員会主導の現職研修の接続を強化し、一体性を確保するための目標の共有を促進し、教職キャリア全体の俯瞰を可能にするものである。牛渡(2016)によれば、戦後新教育の中で構築されてきた、教員養成

は大学が担い、採用や研修は任命権者（教育委員会）が担うという明確な役割分担から、相互に関与し合い、意見を交流・調整し、合意を形成しつつともに教員の職能開発を支えるという一体的改革への移行が明確に意図されているといえる⁸⁾。

Ⅲ 「教員の職能開発」に関する制度デザイン

1 改革方針の特徴：制度設計上重視されていることは何か

以上のような教員の職能開発に関する一連の改革施策の全体的な方針を読解するならば、それはまず教員育成指標、すなわち「標準化された教員の資質力量の要素（教職スタンダード）」を中心において、養成や研修での学習機会を用意し、そこでの学習や実践の質を評価、フィードバックし、その評価結果の公表をもって教員の専門性や実践されている教育の質を保証しようとするものであるといえる。さらに、この教職スタンダードに依拠して学習と実践を評価し、その成果をもって専門性を担保し、保護者や納税者への説明責任を果たしていこうとする取り組み（アカウントビリティ）を、教員個人人の独立した取り組みとして考えるのではなく、チーム学校として組織的に機能させていこうとする意図が2015年の「チーム学校」答申からは読み取れる。「組織として機能する学校」や、「多様な他者と協働して取り組む職業としての教職」の強調は、教員個人を自律的専門職として捉える見方ではなく、教職員集団が学校組織として自律的に教育の専門性を担い、アカウントビリティを履行するという組織モデルへと見方の転換を促している。

育成指標の明確化と、その内容に即した研修プログラムの提供、教員評価を合わせて、さらに優秀教員表彰や「指導が不適切な教員」の認定制度による指導力改善研修等がシステム化された結果、今日の教員は、アカウントビリティの厳格化を意図する教職スタンダードの確立と、それに基づく職能開発－評価システムの中で自らの力量を測ることが当たり前になってきているといえる。

特に、この動向は、学校経営の今日的課題としてあるガバナンス改革と自律的学校経営の要請の中で進行している。学校教育や教員の質を視覚化する手段としてスタンダードを策定し、それに照らして評価を行い、結果を明示することで、質保証をねらう。これらのシステムは、教員の専門性や学校教育の質の高度化を促進するものであり、これらが機能することで、教員や学校教育の専門性に対する疑義や正当性の揺らぎへの応答となり、今日危ういものとなっている教員・学校に対する信頼を再構成し、保証するものと捉えられる。

このような現在の職能開発施策の在り様は、さまざまな方法でアカウントビリティを履行し、それによって質保証への承認を獲得するというモデルであり、〈アカウントビリティ・モデル〉と呼ぶことができる。今日の教員養成カリキュラムと研修プログラムの連続的体系化、協働システムの制度設計は、このような〈アカウントビリティ・モデル〉がベースとなっているといえる。

ただし、このようなモデルは、浜田編（2020）が指摘するように他律的に教職の専門性を保証するものであり、ここに一つの大きな問題がある。自律的学校経営方針の下で、個々の学校の自律的実践が重視され、その実践プロセスが個々の学校に委ねられても、アウトカムとしての教育の成果は国や行政によって質保証の観点から評価される。その評価結果があらゆる次のアクションに影響してくるのであれば、実際には外部にある評価指標を意識した他律的な実践とならざるを得ないであろう。職能開発の在り方にしても同様である。〈アカウントビリティ・モデル〉が厳密に機能するほど、結果としてハーグリーブス（2015）がいうPTS（パフォーマンス・トレーニングのセクト）へと進んでいくことを懸念すべきではないかと考える。

2 〈アカウントビリティ・モデル〉：なぜ教職スタンダードが軸となるのか

以上のような改革モデルの下で、教員研修の在り方としては、日常実践の中で教育の成果を出すことに直結する研修、あるいはスタンダードに照らしたときにその要件を満たすことにつながる

研修が求められている。そして、それらは始めに見たように、時間的効率化や研修成果の即効性などを観点として評価され、この観点から価値の低い研修に対する負担感や忌避感を高めているともいえる。このような研修に対する意識の背景には、次のような3つの切実な職場環境の変化が影響していると考えられる。

その第一は、大量退職、大量採用による教員の入れ替わり、年齢構成の不均衡化である。地域によって若干時期のずれはありながらも、2010年前後には各地で“団塊の世代”の世代交代によって数年で教員の約半数が入れ替わる規模の大量退職が課題とされた。年齢構成の不均衡がもたらす問題として、学校現場での徒弟的な経験からの学び、OJTの機能不全が指摘されている。以前はあったであろう同僚間での教え合いや先輩教員からの指導技術やコツ、感性の伝承が期待できなくなっているとの認識の下、各自治体ではOJTの工夫として、先輩教員が若手教員を支援するメンター制度⁹⁾などを試みている。

OJTは本来職場の中の自然な他者との関わりの中にある。かつて、若手教員がともかく一人前に授業や学級経営をこなし、日々の子どものやり取りを展開していくための経験的な学びはOJTで得ていくものであった。そのうえで校内研修は、日常実践力プラス α の最新教育課題に関する情報収集や自校の課題に応じた教育研究を積み上げていくようなものとして期待されていたと思われる。しかし、今日自然なOJTの場が決定的に減少していることから、多くの若手教員にとって校内研修の場がそれに代替する機会となっている。そのため、そこで扱う内容が日常的な実践に即してすぐに活かせるものであることを、要望されるようになってきていると考えることができる。

第二の環境変化は、「多忙化」である。教員という仕事が多忙であることは、古くから指摘されており、メンタルヘルスを維持するための多忙感の解消は教員文化の問題としても多々論じられてきた(例えば久富1988)。しかし、2006年、2016年の文科省委嘱・教員勤務実態調査や、2013年、2018年のTALIS調査等で、実際の勤務時間の長

時間化が示され、職場の多忙は教員の意識の問題のみではなく、タイムマネジメントや、職務の精選、効率化といった職場の働き方改革促進の文脈からも意識されるようになった。昨今の学校経営課題としては、職場環境改善や働き方改革のわかりやすい指標として勤務時間短縮が掲げられる動きが顕著である。そのため、校内研修の改善案も「手間暇かけずに効率よく」取り組めるようなプログラムでないと忌避されるというジレンマを抱えることになってきている。

そして、第三の変化は、学校や教員の専門性に対して向けられるまなざしの中での、正当性の揺らぎである。これは、未熟な若手教員の大量採用や多忙化に伴って生じる、教員の“おそまつな対応や指導”に対する不信感といった卑近な意味での揺らぎにとどまらない。山田(2004)や本田(2009)が指摘するような、学校と社会の接続関係のほころび、あるいは機能不全から生じる「学校教育の正当性」に対する不信感も大きくなっていく。

この大きな社会構造の変動から生じる正当性の揺らぎを人々が漠然と感知する中で、ガバナンス改革や自律的学校経営の流れが強化されてきていると見ることができる(浜田2014)。学校は、公教育全体の正当性が揺らぐ中で、個別に自律的に保護者や地域住民と対話をしながら教育実践に臨むことを求められている。その中で教員は、危機管理の観点から常に自らの判断や決定を、根拠をもって説明できる状態にしておくことを求められる。判断や決定の根拠となる指標(スタンダード)を自己の外部に求めていくことは、半ば当然の流れであるといえよう。チーム学校としての教育実践や学校評価、教員評価などはいずれも外部から正当性や教員の専門性への承認を取り付けるための施策であるといえる。

IV 〈アカウンタビリティ・モデル〉が描く二つのストーリー

1 第一のストーリー：専門性の高度化による正当性の再構築

スタンダードの策定を軸とする〈アカウンタビリティ・モデル〉の職能開発モデルが狙っているストーリーは、このアカウンタビリティを發揮するサイクルの中で教員の専門性や教育の質を高度化し、教育への信頼を回復するというものである。

スタンダードに照らした成果指標に基づく評価を適正に実施することは、教育の質を問う際にも客観的な基準を持つことになり、この評価プロセスで一定以上の評価を得れば教育の質が保証されたことにもなる。また、この評価プロセスで一定以上の評価を得られるような実践を展開することで、教員の実践力が向上したことも説明可能になり、専門性の高度化に対する判断基準ともなる。教育の成果が向上することは、より優秀な人材を多く社会に輩出することにつながるの、結果的により良い社会のありようを支えることにもなっていく。そのため、学校教育の正当性の揺らぎに応答し、信頼を回復すること、教員の社会的威信を回復することにもつながっていくはずである。結果的に教員の社会的威信が高まれば、少子化の

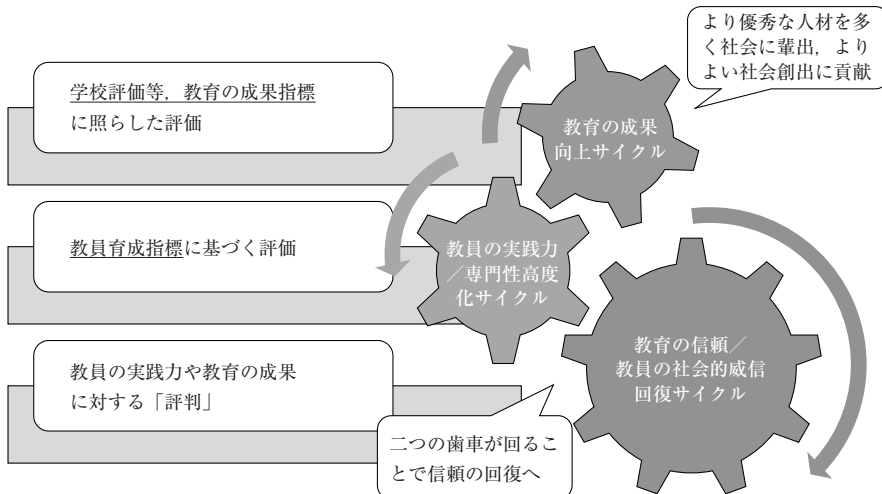
時代であってもより良い人材を教職に得ることが可能となり、専門性の高い実践力のある教員を獲得することが促進される。このような好循環が生まれれば、教育への信頼は再獲得され、正当性の揺らぎを抑制していくことができるであろう（図1）。

このような循環を創出するための鍵は、教職スタンダードに照らして一定以上の評価を得られるような教育の成果を可視化する教員の実践力向上である。

2 もう一つのストーリー：教職の脱専門職化

では、実践力向上を意図する具体的な教員研修改善の結果として、以上のような好循環は生まれているだろうか。ここで、政策的な意図とは異なるもう一つのストーリーを予期することができる。まず、教職スタンダードに照らした成果指標に基づく評価を厳密に実施することは、教育の質を問う際に他律的な評価基準を持つことにつながり、この評価プロセスで一定以上の評価を得ることを強く意識することは他律的な質保証へと教員を動機づけることになるというストーリーである。安藤（2000）の洞察では、真面目に主体的に質保証へ向けて取り組もうとする自律的な教員ほど、外在的な評価基準に関心を向けて他律的になるというアポリアの存在が考えられたが、ここで

図1 アカウンタビリティ・モデルが生み出す好循環のストーリー



のもう一つのストーリーはまさにこのアポリアを辿ることになると考えられる。

そしてまた、このストーリーの中ではある程度短期間での測定可能な成果指標に基づく成果しか教育の成果として確認できないため、学力テストの平均点やPISAの順位、有名大学への進学率など、確認できるパフォーマンスへ関心が集中することが予想される。生徒指導面でもいじめの認知件数や不登校児童生徒数などの表面的な数字でしか成果を測ることができない。ここで個々の教員が自らの教育観の中で描く教育の成果と、測定可能なパフォーマンスとしての成果との間にギャップが生じてくれば、職能開発への意欲は減速することになり、当事者意識の希薄化や、研修や教育実践の形骸化にもつながっていく危険がある。同時に、ギャップがありながらも他律的な評価基準での評価の公表やフィードバックが質保証のために付随することになれば、結果を出すことに対するプレッシャーも高まるであろう。若手教員を中心にパフォーマンス・トレーニングのニーズが高まる所以である。このような、教職スタンダードに基づく評価の厳密な実施は、教員にとって実践へのプレッシャーや当事者意識の希薄化、実践の形骸化をもたらす可能性を孕んでいる。意図せざるストーリーを辿った先にあるのは、AIにも代替可能な「標準化された指導行動」や、教職の脱専

門職化、プロレタリア化かもしれない(図2)¹⁰⁾。

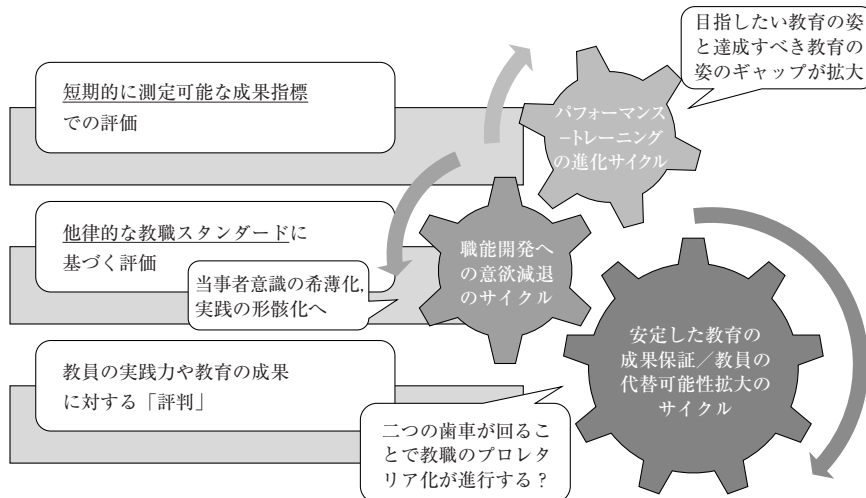
V おわりに——これからの職能開発・教員研修の在り方

図2のサイクルの循環を眺めたときに、最終的に鍵となるのは、やはり教員自身の意識の持ち方であるように思う。短期的、限定的な成果指標(パフォーマンス)のみで教育の成果を捉えない見方、他律的な評価システムとしての〈アカウンタビリティ・モデル〉の構造を言い訳にしない当事者性、成果を評価されるプレッシャーからの“独立”などが必要である。それは、教育の質保証のために教職スタンダードを指標として受け身の立ち位置に立たされる教員の、立ち位置を転換することを意味している。

実は、教員の職能開発に関する研究では、「当事者が主体的に取り組むこと」の重要性は繰り返し主張されており、ショーン(2007)の「省察的实践」やハーグリーブス(2015)の「PLC(専門職の学習する共同体)」概念などが、教員研修や教職の専門性に関する研究の理論的・哲学的支柱になってきた。1990年代後半以降、省察概念は教員の専門性を語る際の決まり文句になっているとさえ言える。

しかし、〈アカウンタビリティ・モデル〉が

図2 意図せざる脱専門職化へのストーリー



ベースとなっている背景には、まだ教育実践の質的向上について検討する以前の段階で、日々の授業を最低限質保証していくことを求められるような経験の浅い教員の層が急激に厚くなっている現状がある。省察的实践やPLCの概念に依拠して、当事者が実践の意味や意義、目指す方向を検討し続け、議論を繰り返しながら教育の質を高めていくような営みに取り組む余裕のない教員が少なからずおり、彼らがサイレント・マジョリティかもしれないところに教員研修の難しさがある。彼らの多くは、決して主体性や意欲がないのではない。真面目に良い教員でありたいと主体的・意欲的に努力する者ほど、義務としての研修にきちんと従事し、期待される成果を出し、教育の質向上に貢献しようとする。教職スタンダードに従って努力をする方が教員個人としては努力の方向がわかりやすく、また、結果も目に見えやすい。そのことが他者からの評価ともなり、信頼につながっていくのであれば、これは図1に示したような、〈アカウンタビリティ・モデル〉が機能して好循環を創出するパターンとなる。

このような捉え方をするならば、図1の好循環も教職の脱専門職化を後押しするかもしれないサイクルであることに気づかなければならない。図1のストーリーも図2のストーリーも、いずれも教員自身の専門性について、その当事者性を危うくするかもしれないものなのである。意欲的に率先してそれを選択するか、理想と現実のギャップを感じつつ疲弊しながらそれを選択するかの違いでしかないかもしれない。

それでよいだろうか。このストーリーの中で「我々が提供したいと考えている教育とは何か」を教員集団が共有し合い、それに向かおうとする学び合い、育ちあいは生まれるだろうか。研修改善の方向性として、教員の意欲や主体性のみに着目していたのでは十分ではない。教員自身が当事者として自分たちの在りようを評価するという意味での主体性や自律性を獲得しなければならない。浜田編(2020)は、専門職的自律性を確かなものにするために「それが提供する質と倫理性を専門職自らが『自己規制』によって担保する」ことが重要であると指摘する。キーワードは「自己

規制」である。

これまでの改革の経緯や社会背景を踏まえれば、今日〈アカウンタビリティ・モデル〉自体は否定すべきものではない。しかし、そのアカウンタビリティを果たすべき職務の中身(教職スタンダード)は人任せでなく、教員の「自己規制」によって内実を埋めていかなければならないと考える。教職スタンダードを必要とするのは、教員を評価しようとする外部の人々ではなく、専門職であろうとする教員だからである。このモデルを履行していくのは当の教員自身であるという当事者性を奪還しなければならない。

研修制度がこのようにスタンダードに準拠して整えられ、若い教員がこのモデルを所与のものとして職能発達のキャリア・ラダーを辿るようになっていけば、戦後組み立てられてきた教職の専門性/専門職性を保証するシステムは大きく様変わりする。図1のストーリーに対して、これを「自己規制」しつつ教員自らが管理、運用するという当事者性を育てていくことが不可欠である。働き方改革下で教員自身が新たな質のコミュニティを形成していくことは困難ではあるが、避けることのできない課題である。その突破口となるのが校内研修や自主研修であろう。当事者性の奪還と、教員のコミュニティづくりをセットとして考えなければならない。権利としての研修の復権はこの延長線上にあるのかもしれない。

- 1) p.8の図9参照。「昨年度の校内研修について主体的に取り組むことができたかどうか」を尋ねた項目への回答で、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答した割合が、研究主任は21.5%、研究推進メンバーは7.7%、一般教員は31.7%となっている。
- 2) 福島県教育センター HP「調査研究チームからの発信」参照。<https://center.fcs.ed.jp/wysiwyg/file/download/9/470>
- 3) 文部科学省 HP「免許更新制高度化のための調査研究事業公募要領」参照。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/008/1335083.htm
- 4) 例えば、国立情報学研究所のCi-Niiで「校内研修」を検索すると1195件、「教員研修」では3200件もの論文がヒットする。J-Stageでは、日本語論文に限定すれば「校内研修」がタイトルに含まれる論文として47件、「教員研修」は263件となる。
- 5) ただし、「学校内での実践を通じた先輩教員から後輩教員への実践知や実践スキルの伝授」ではあっても、教育委員会がそれをシステム化し、意図的に時間を設定して展開する職能開発をOJTと捉えることは、教職に特有かもしれない。
- 6) 2006年の教育基本法改正を受けて、中教審でこれに対応す

る学校教育法等の改正が検討され、2007年6月に学校教育法、地方教育行政の組織及び運営に関する法律、教育職員免許法および教育公務員特例法の改正案が成立した。この三法改正によって、これまでの方針を大きく変更する提案が複数制度化され、着目された。

7) 教育公務員特例法第22条の一連の項を参照。

8) もっとも、古川(2018)によれば、始まったばかりの時点で先進的事例では、すでに協議会メンバーとなる大学の偏りや、協議内容が育成指標作成に目的化してしまっているなどの課題があることが指摘されている。

9) 例えば、岐阜県教育委員会、横浜市教育委員会、徳島県教育委員会など、OJTの一環としてメンター制度の導入を試みている教育委員会は少なくない。

10) 丸山(2006)は、教職の脱専門職化とプロレタリア化について内容的に使い分けている。教職の職務内容について専門性や信頼が喪失する状態をdeprofessionalization(脱専門職化)と捉え、他方で被雇用者として管理・統制され専門職の独自性が喪失していく状態をproletarianization(プロレタリア化)と捉えている。図2の中で、当事者意識が希薄化し、AIに取って代わられても問題が生じないような代替可能性が拡大する状態は、プロレタリア化として問題化すべきものであると思われる。

参考文献

安藤知子(2000)「『教師の成長』概念の再検討」『学校経営研究』(大塚学校経営研究会)第25巻, pp.99-121.

牛渡淳(2016)「わが国における教師教育改革の動向と課題」『仙台白百合女子大学紀要』第20巻, pp.1-9.

OECD 国際教員指導環境調査(2018)「国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書 vol.2のポイント」文部科学省 IHP.
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/_icsFiles/afieldfile/2020/20200323_mxt_kouhou02_1349189_vol2.pdf

久富善之編著(1988)『教員文化の社会学的研究』多賀出版.

研修研究部教職研修課(2007)「校内研修の活性化に関する研究」『静岡県総合教育センター研究紀要』第12号, pp.1-30.

小柳和喜雄(2012)「学校の組織力向上に向けた研修方法に関する研究報告」『奈良教育大学教職大学院研究紀要・学校教育実践研究』第4号, pp.49-54.

シヨーン, D. (柳沢昌一・三輪建二監訳)(2007)『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.

高谷哲也(2017)「校内研修の改革過程における教員の参加感の内実に関する一考察——ある公立小学校における対話型・活動型校内研修への改革事例から」『鹿児島大学教育学部研究紀要・教育科学編』第68巻, pp.103-122.

高野浩男(2020)「『学級・学年カリキュラムマップ』が教師の授業構想力へ与えた影響——校内研修による教師集団の成長を校長はどう捉えたのか」『山形大学大学院教育実践研究科年報』第11号, pp.26-35.

中山真弘・宮橋小百合(2019)「若手教員育成に向けた校内研修体制の構築」『和歌山大学教職大学院・学校教育実践研究』No.4, pp.77-84.

ハーグリーブス, A. (木村優, 篠原岳司, 秋田喜代美監訳)(2015)『知識社会の学校と教師』金子書房.

浜田博文(2014)「学校経営の学校的課題と学校組織の特徴」『(新教職課程シリーズ)教育の経営・制度』一藝社, pp.165-178.

浜田博文編(2020)『学校ガバナンス改革と危機に立つ「教職の専門性」』学文社.

古川治(2018)「教員育成指標策定に関する研究——先行事例を通して見る教育行政と大学の連携」『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書2017年度』pp.21-36.

本田由紀(2009)『教育の職業的意義——若者, 学校, 社会をつなぐ』筑摩書房.

前田菜摘・浅田匡(2020)「小中学校教師は校内研修をどのように捉えているか——尺度項目ならびに比喩生成課題の回答から」『日本教育工学会論文誌』Vol.43, No.4, pp.447-456.

丸山和昭(2006)「日本における教師の“脱専門職化”過程に関する一考察——80年代以降の教員政策の変容と教員集団の対応を中心に」『東北大学大学院教育学研究科年報』第55巻, 第1号, pp.181-196.

山田昌弘(2004)『希望格差社会——「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』筑摩書房.

あんどう・ともこ 上越教育大学大学院教授。主著に『教師の葛藤対処様式に関する研究』(多賀出版, 2005年, 単著)など。学校経営学, 教師教育学専攻。