

岡山大学 教職大学院

平成30年度
文部科学省
教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業

現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発

報告書

岡山大学大学院教育学研究科
教職実践専攻(教職大学院)

平成31年3月

OKAYAMA
UNIVERSITY



岡山大学

岡山大学 教職大学院

平成30年度
文部科学省
教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業

報告書

岡山大学大学院教育学研究科
教職実践専攻(教職大学院)



岡山大学

目 次

本調査研究の背景と概要

1. 課題意識：教員の資質能力の高度化を支える仕組みの必要性 …………… 1
2. 研究の概要：岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の特質 …………… 2

第1章 岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の理念と意義

1. 研修を含む教師教育の高度化への対応とラーニングポイント制の理念 …………… 5
2. アクションリサーチと「体系的な省察的实践」としての教員研修 …………… 7
3. 「ダブルループ学習」で「アクションリサーチャーとしての教員」の養成を目指すラーニングポイント制 …………… 8

第2章 (独) 教職員支援機構・岡山大学連携・協力講座の試行：NITS カフェ「学校保健の視点で捉える危機管理—危機管理実践から学ぶPDCとAの往還—」

1. 教職員支援機構岡山大学センターによるNITSカフェ開催 …………… 13
 2. NITSカフェ in 岡山について …………… 13
 3. 広報活動 …………… 14
 4. 参加者 …………… 14
 5. プログラム概要 …………… 14
 6. 成果 …………… 16
 7. 今後の課題 …………… 17
- 資料 …………… 18

第3章 附属小学校における学校リーダー研修プログラムの開発

1. 学校リーダー研修プログラムの開発までの経緯 …………… 29
2. 附属小学校の教育課題・経営課題 …………… 29
3. 附属小学校における学校リーダー研修プログラムの概要 …………… 31
4. 2019年度プログラム …………… 32

第4章 ラーニングポイント制を活用した1年履修プログラムの開発

1. はじめに …………… 35
2. 岡山県・岡山市の教員等育成指標 …………… 36
3. 岡山県・岡山市における現職教員研修の現状と課題 …………… 44
4. 岡山大学と岡山県・岡山市と協働による取組 …………… 61
5. 「学校リーダー」養成プログラム …………… 66

第5章 岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の展望

1. 岡山大学教職大学院のカリキュラムの基本的性格 …………… 73
2. ラーニングポイント制の特色と留意点 …………… 74
3. ラーニングポイント制の今後の課題 …………… 75

資料

- 岡山大学教職大学院ラーニングポイント制に関する申合せ …………… 81

現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発

本調査研究の背景と概要

本調査研究の背景と概要

1. 課題意識：教員の資質能力の高度化を支える仕組みの必要性

現代社会は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す知識基盤社会であるといわれる。知識基盤社会では、ICTを基盤とした情報化や社会・経済のグローバル化などが加速的に進展し、将来の様相が複雑で予測困難となる。そのため、これからの社会を担っていく子供たちを育てる学校教育においても、事前に定められた問題や手続きを効率的にこなしていくための知識や技能の伝達・転移だけでは、児童生徒に十分な能力を身につけさせることができない。学校には、既存の知識・技能等を活用して「価値ある個人的・社会的成果をもたらす能力」を児童生徒に身につけさせることが求められる。実際、2017/18年改訂の学習指導要領では、児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」を実現する指導を通じて、「見方・考え方」を働かせた学びを実現する授業実践が期待されている。

このような学校の教育活動を実現し、さらに効果的なものとするためには、教員の資質能力の向上・高度化が不可欠であり、その前提として、教員が教職生活の全体を通じた資質能力の向上に自ら取り組んでいくセルフ・マネジメントの力、すなわち、「自分の強み・価値観を知る－仕事のやり方を理解する－職場での地位・役割を得る」といったサイクルを繰り返していく資質能力が期待される。しかし、教員の多忙が顕在化する現状において、様々な機会・場面における指導助言の不足や校内研修・研究授業の形骸化が指摘されるなど、教員どうしの自然発生的な関わり合いの中で自らの資質能力の向上・高度化を図ることが困難になっていることも否めない。

これまで岡山大学においては、教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）を中心として、平成27年度総合的な教師力向上のための調査研究事業「学校マネジメント能力をはぐくむアクションリサーチ型スクールリーダー研修」などを通して、現職教員研修の単位化について検討を重ねてきた。その成果の一つとして、岡山大学、岡山県教育委員会及び岡山市教育委員会による三者合同連携協力会議の下に「岡山大学教職大学院ラーニングポイント制」について検討する専門部会が平成29年5月に置かれ、そこでの具体的検討をふまえて、平成30年度からの実施が決定された。平成30年4月に「岡山大学教職大学院ラーニングポイント制」がスタートしたが、その適切かつ継続的な実施・運用を実現するためには、具体的な事例に即した研究に取り組む必要があると考えられる。

以上のような現状把握に基づき、本調査研究においては、教職生活の全体を通じた総合的な資質能力の向上に現職教員が自主的・継続的に取り組んでいく学びの機会を提供する制度設計をより綿密に進めることとした。つまり、上述のセルフ・マネジメントのサイクルを自覚的に循環させるよう、現職教員の「学び」の場を充実させたり「学び」の継続性

を保ったりするだけにとどまらず、自身や勤務校において暗黙の前提とされがちな教育観や指導観を問いなおす契機をもたらす仕組みを確立する。そのうえで、ラーニングポイント制の適切かつ有効な実施・運用に向けた課題を明らかにすることが本調査研究の目的である。

本調査研究は岡山県・岡山市の現職教員を対象とした制度やプログラムを開発し検証するものであるが、これは、中央教育審議会答申（平成 27 年 12 月 21 日）「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」（中教審 184 号）で示された「教職大学院を中心とした大学における履修証明制度の活用等による教員の資質能力の高度化」を実質化する取組であり、その成果については、全国の教職大学院・教育委員会の参考になると考えている。

2. 研究の概要：岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の特質

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制を支える理念と具体的展開については次章で詳説することとし、ここでは制度の導入までの経緯と概要を提示するとともに、本報告書の構成を示しておく。

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制は、岡山大学教職大学院が、岡山県教育委員会並びに岡山市教育委員会との連携・協力の下、教職生活全体を通じた教員の資質能力の高度化に関する具体的な手立てとして導入したものである。そのため、岡山大学（教育学研究科・教育学部・教師教育開発センター）、岡山県教育委員会及び岡山市教育委員会による三者合同連携協力会議の下に、岡山大学教職大学院、同教師教育開発センター、岡山県教育委員会、岡山県総合教育センター及び岡山市教育研究研修センターより各 1 名（計 5 名）の委員からなる「履修証明制度」専門部会を平成 29 年 5 月に設置し、「岡山大学教職大学院ラーニングポイント制」の導入にかかる検討を行った。専門部会では本制度の目的を確認するとともに、以下のような基本的な枠組みを定め、対象となるプログラムとポイント数について具体的に協議した。こうした検討・協議にもとづき、平成 29 年 12 月開催の三者合同連携協力会議における審議の結果、「岡山大学教職大学院ラーニングポイント制」が確立したのである。

基本的な枠組み¹⁾

教職大学院における単位の認定・授与にあたっては、履修証明制度を活用し、現職教員に対する複数の研修講座・公開セミナー等並びに教職大学院の授業科目を組み合わせ一定のまとまりのある学習プログラム（ラーニングポイント制対象プログラム）を開設し、その修了者に岡山大学より「プログラム履修証明書」を交付する。「プログラム履修証明書」の交付には、岡山大学大学院教育学研究科が指定する研修講座・公開セミナー等の修了証等の提示を必要とする。教職大学院の学生（又は科目等履修生）が、入学

時又は在学中に「プログラム履修証明書」を提示・申請することにより、指定された研修講座・公開セミナー等での学びを「教育実践 A・B・C・D」の単位として認定する（計 10 単位を上限）。本制度により一定数の単位（8-10 単位程度）を認定・授与された教職大学院の現職教員学生を対象として、1 年以上 2 年未満の修業年限で修了できるようにするとともに、専修免許状取得を可能とする教職課程の授業科目として「教育実践 A・B・C・D」を位置づけることにより、科目等履修等による一種免許状の専修免許状への上進を可能とする。

また同時に、ラーニングポイント制の対象となるプログラムに関しては、当面の間、以下の①～③の条件を満たすものと限定された²⁾。

- ① 教職大学院又は教師教育開発センターの教員が、岡山県・岡山市教育委員会との連携・協力の下で立案－実施－評価・改善に関わっているもの
(例) 総合的ミドルリーダー研修講座（岡山県総合教育センター）
教科指導ミドルリーダー研修講座（岡山県総合教育センター）
総合的ミドルリーダー研修講座（岡山市教育研究研修センター）
授業力パワーアップセミナー（岡山県教育委員会・教育学研究科・教師教育開発センター）
岡山理数系教員（CST）養成拠点構築事業「CST おかやま」現職 CST 養成プログラム（教師教育開発センター）
- ② 岡山県教育委員会・岡山市教育委員会が現職教員を推薦・派遣しているもの
(例) 「研修のマネジメントを推進する指導者の養成等を目的とする研修」として行われる全19講座（（独）教職員支援機構）
- ③ 教育学研究科又は教師教育開発センターの教員が、教育学部附属学校園又は連携協力校の求めに応じて実施する「学校リーダー育成プログラム」
(例) 附属学校園・連携協力校等の教員に対するオンデマンド型の「学校リーダー研修プログラム」（教育学研究科・教師教育開発センター）

このように対象となるプログラムの条件を定めたところに、岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の特質がある。というのも、教職生活の全体を通じた総合的な資質能力の高度化に自ら取り組んでいく「学び」を適正に評価し、そこで得られた資質能力を専修免許状の取得や教職大学院の単位取得・修了などとして証明していくためには、履修証明制度等の活用によるラーニングポイント制の導入が有効である。ただし、公教育を担う教員の資質の保持・向上とその証明を目的とする教員免許制度の趣旨を踏まえるならば、ラーニングポイント制による単位認定・授与が、専修免許状取得が可能な課程としての系統性と学修範囲を保障するものであることが必要である。このように考えると、例えば、教員の主体的で継続的な「学び」を保証するべく、地域・勤務校等における自己学修（プロジェ

クト研究や計画された OJT 研修など) を適切かつ効果的に含めていくことや、研修講座・公開セミナー等での学修内容が「大学院レベル」の水準にあることなどが求められる。加えて、教職大学院としては、院生が修了した(ないしは在学中に履修する)研修講座・公開セミナー等と教職大学院の授業科目の履修をどのように組み合わせることが相応であるかを検討する必要がある。

本報告書では、まず第2章において岡山大学教職大学院ラーニングポイント制を支える理念や意義について明確にしたうえで、具体的なプログラムの開発状況やその取組に関する考察事例を提示する。具体的には、第3章では、(独)教職員支援機構の NITS カフェとして実施した「学校保健の視点で捉える危機管理」を取り上げる。このプログラムは今後、教職員支援機構岡山大学センターの研修講座として開設することを見越して開発・実践した。ラーニングポイント制の適用を想定して企画・構想されたプログラムであり、大学院相当の学修内容の水準をいかに確保するかについての具体的な示唆が得られる事例となっている。第4章では岡山大学教育学部附属小学校で実施予定の「学校リーダー育成プログラム」を取り上げる。学校の現状や課題、ならびに管理職の現状認識から導き出される本質的な課題の設定に向けて、現時点での取組概要をまとめた。第5章では、2019年度からのラーニングポイント制を活用した教職大学院1年履修プログラムの導入を視野に入れながら、岡山県・岡山市教育委員会と共同実施した調査結果をまとめる。とりわけ中堅教諭等資質向上研修(岡山県)・中堅教諭研修(岡山市)以降の複線型の研修システムや具体的な研修プログラムに関わる分析考察をもとに、教職大学院で学修することの意義やその独自性を打ち出す内容となっている。最後に第6章では本調査研究をふまえて、「エビデンスに基づく教育」の観点を含み込みつつ、岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の今後の展望を明らかにする。

注

- 1) 「平成29年度 岡山大学大学院教育学研究科／岡山大学教育学部／岡山大学教師教育開発センター・岡山県教育委員会・岡山市教育委員会 連携協力事業研究報告書」46-47ページ。
- 2) 同上、47ページ。

現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発

第 1 章

岡山大学教職大学院

ラーニングポイント制の理念と意義

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の理念と意義

21世紀における教員は、「教える専門家」から「学びの専門家」への転換が求められている¹⁾。つまり、生涯にわたって研修を続けて学び続けていく「学習者」としての専門家像がクローズアップされている。しかし、これまで教員は教育の専門家とみなされており、「学びの専門家」はおろか、そもそも彼らを学習者として捉える視点も不十分であったといえる。しかも、彼らは子どもではなく、大人の学習者であることを見落としてはならない。そこで本章では、彼らが現職の成人であることを踏まえた学習論の視点から、本学教職大学院のラーニングポイント制の理念と意義について考察していきたい。

1. 研修を含む教師教育の高度化への対応とラーニングポイント制の理念

まず学習者としての視点が求められる大きな理由として、わが国の教員をめぐる教育水準の低下があげられる。佐藤学の指摘によると、戦後直後から1970年代まで、わが国の教員の教育水準は世界一高かったが、1980年代にいたって、大学院レベルの教師教育のアップグレードが世界各国で加速度的に進行していくにつれ、わが国の国際的地位は転落していった²⁾。「各国の新採教師の大半が修士号を取得しているか、大学院レベルの教師教育を経験している現状と照らし合わせると、教師の教育水準の国際的地域の格差は拡大する一方」であり、「高度化の遅れは放置できない状況にある」と危機感を募らせている³⁾。

このようにみると、大学院レベルの教師教育の高度化は急務であり、教職大学院に求められる役割の大きさをあらためてうかがい知ることができる。しかし、教職大学院の拡充といっても、とくに学校という場で働く教員が現場を長期間にわたって離れ、現職教員学生として学んでいくことは、本人にとっても、学校現場にとっても大きな困難を伴うことが予想される。そのため、仕事を持つ彼らが学びやすいよう、大学外での経験を査定し、単位として認定していく「経験学習単位認定制度」や、単位修得の積み重ねによって学位取得を可能にする「単位累積加算制度」等が諸外国では先駆的に試みられている。だが、こうした制度には、安易な単位や学位の提供につながるという質保証の点での問題や批判が付きまとう。

こうした問題点等を踏まえて、本学教職大学院（教職実践専攻）では、本専攻が編成する学修プログラムを本専攻の授業科目の履修とみなし、単位を授与する「ラーニングポイント制」を設立した。これは、「教職大学院を中心とした大学における履修証明制度の活用等による教員の資質能力の高度化」（中教審184号）を図る具体的な手立ての一つとして位置づくものである。ラーニングポイント制において単位授与の対象となる教員研修等は、独立行政法人教職員研修機構、岡山県教育委員会、岡山市教育委員会との連携協定に基づき、原則として本専攻又は教師教育開発センターの教員が計画・実施に深く関与し、本専攻が当該専攻の教育水準を有すると認める教員研修等としている。その教員研修等の一覧は、

下表に示すプログラムのA群からC群に掲げられたものである。なかでも、A群であげられた教員研修等が単位認定の対象となり、これらが認定されれば教職課程認定（専修免許状）を受けた教職大学院の選択科目「教育実践演習 A・B・C・D」（6・4・4・2単位）として単位が授与される。ただし単位授与の上限は16単位であり、単位を授与する時点で本専攻の正規学生又は本研究科の科目等履修生である必要がある。そして、単位を認定された現職教員学生は、1年（以上2年未満）の期間での修了が認められる場合がある。

ここで重要なのは、A群に位置づけられた教員研修等だけでなく、B群の教職大学院の「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」等をお組み合わせ、まとまりのあるプログラムになっている点である。つまり、A群はあくまで選択必修であり、これらの大学外の教員研修等の単位認定だけではなく、必修である教職大学院の「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」を履修・習得していかなければ、

表 ラーニングポイント制において単位授与の対象となる教員研修等

区分	選必	教員研修等	実施機関	ポイント	修了要件
A群	選択必修	総合的ミドルリーダー研修講座	岡山県教育委員会	6	A群の教員研修等を1以上修了していること。
		教科指導ミドルリーダー研修講座	岡山県教育委員会	4	
		総合的ミドルリーダー研修講座	岡山市教育委員会	4	
		授業力パワーアップセミナー	岡山県教育委員会・岡山大学	2 繰り返し可	
		現職CST養成プログラム	岡山県教育委員会・岡山大学	2－6	
		研修のマネジメントを推進する指導者の養成等を目的とする研修（19講座）	教職員支援機構	各2	
		（独）教職員支援機構・岡山大学連携・協力講座	教職員支援機構・岡山大学	2－4	
		学校リーダー研修プログラム	岡山大学	2 繰り返し可	
B群	必修	教育実践研究Ⅰ（課題分析）	教職大学院	－	A群の教員研修等を1以上修了した後、B群の教員研修をすべて修了していること。
		教育実践研究Ⅱ（課題提案）		－	
C群	選択	教育実践特別研究（課題検証）	教職大学院	教職大学院が指定	
		スクールリーダーと組織開発A			
		スクールリーダーと組織開発B			

大学院を修了することができない仕組みになっている。さらに、単位認定される教員研修等も原則として本専攻等の教員が計画・実施に深く関与し、大学院相当の教育水準が保証できるものに限られている点も重要である。

このようにみると、本学教職大学院のラーニングポイント制は、質的に保証された教育研修等と教職大学院の授業科目を組み合わせることによって、研修を含めた大学院レベルの教師教育の高度化と、現職教員が学びやすいように大学院修業年限の短縮化を図るものである。ただし、本学教職大学院の中核に位置づけられる「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」を必修とし、まとまりのあるプログラムとすることで、「教職大学院のカリキュラムの基本構成を崩さず」に大学院レベルの質をしっかりと保証していく。ここに、本学教職大学院のラーニングポイント制の理念が集約されているだろう。

2. アクションリサーチと「体系的な省察的实践」としての教員研修

本学教職大学院は、「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。アクションリサーチといえば、研究者が現場の実践者と共同で行う実践研究という意味で捉えられるかもしれない⁴⁾。しかし、アクションリサーチには多様な定義が存在する。たとえば、以下のように、シンプルで教員にとって身近なアクションリサーチの定義もある。

「教育実践を理解し、評価し、変化させるものであり、改善をめざして実施される探究活動である⁵⁾ (Bassey,1998)。」

「教師が自分の役割について考えを広げ、自分の実践能力を改善する目的を持ちながら、みずからの能力を批判的に省察することを意味する⁶⁾ (Hopkins,2002)。」

この2つの定義をみると、アクションリサーチとは教員、すなわち実践者自身が行う研究であることがわかるだろう。本学教職大学院でもアクションリサーチを教員自身が行う研究と捉えている。こうした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⁷⁾。

もう少しいえば、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「省察的实践 (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⁸⁾。」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、省察的实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ないといえよう。

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はない。省察は、持続的で計画的に行われなければ効果を発揮しないと考えられている⁹⁾。つまり、「体系的な省察的实践」こそが、肝要なのである。それゆえ、「体系的な省察的实践」を促すために、意図的で継続的な教員研修が必要になってくる。ここで、本学教職大学院がアクションリサーチを「専門的知識や教育現場での経験の積み増しではなく」と捉えている点を思い出してほしい。すなわち、学校現場での経験の単なる積み増しでは、アクションリサーチを有効に進めることが難しいと考えている。だからこそ、本学教職大学院のラーニングポイント制では、学校現場だけでなく、本専攻等の教員が積極的に関与した「体系的な省察的实践」としての教員研修等を単位授与の対象となる A 群の選択必修として位置づけている。さらに、「やりっぱなし」の研修状態を防ぎ、研修後の職場実践を促そうとする「研修転移 (transfer of training)」の考えを踏まえて、A 群であげられた教育研修等には、研修で学んだ内容を学校現場で実践して、一定期間を経て、また研修の場に持ち帰って検討する「インターバル型の研修」を取り入れるなどの工夫も行っている¹⁰⁾。

3. 「ダブルループ学習」で「アクションリサーチャーとしての教員」の養成を目指すラーニングポイント制

アクションリサーチの心臓部にあたる省察経験には、「シングルループ学習」と「ダブルループ学習」という 2 つの学習レベルがあるとされる¹¹⁾。アージェリス (Argyris, C.) とショーン (Schön, D.) によると¹²⁾、シングルループ学習は、「問題を発見し、問題解決に向けて、省察しながら行為を変化させる学習¹³⁾」である。つまり、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学習¹⁴⁾」といえる。それに対して、ダブルループ学習とは、「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学習」であり、より洗練されたレベルの省察として位置づけられる¹⁵⁾。もう少しいうと、「問題の解決よりも、自分の認知の枠組み (前提、信念、価値観) そのものを問い直し、省察し、それに代わる新しい考え方や行為の枠組みを取り込む学習¹⁶⁾」とされる。

このような学習のレベルを踏まえると、いくら「体系的な省察的实践」を促す教員研修といっても、そこでの学びには限界があり、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¹⁷⁾。ちなみに、こうした学習の進展を妨げる可能性のある、心の奥に住みついている固定的なイメージやマインドを「メンタル・モデル」と呼び、克服が必要なものとして成人学習のなかに位置づけたのが、センゲ (Senge, P.) である¹⁸⁾。

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、すなわち、メンタル・モデルを克服するためには、日々の教職生活の場である学校から一步引いて、教職大学院のような学校以外の学習機会が大きな意味を持つといえる。そのため、本学のラーニングポイント制では、質的に保証された教員研修等だけでなく、教職大学院のカリキュラムと連動してアクションリサーチを効果的に進めていくことができる仕組みにしている。さらに、ダブルループ学習の考えをとり入れ、教職大学院での「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」等を教員自身の認識枠組みや視点の適切性を省察し、質的な自己変容を促す有効な学習機会として位置づけているのも、本学ラーニングポイント制の特長といえるだろう。

もう少しいうと、ダブルループ学習としての省察は、「省察の、さらに一回り高次の省察 (reflection on reflection)」, つまり「メタ省察」と捉えることもできる。このメタ省察こそ、「アクションリサーチとしての教員」に必要不可欠な力だと考えられる。そのため、メタ省察力を養うことができるかどうか、本学教職大学院、さらにはラーニングポイント制の浮沈の鍵を握るといっても過言ではないだろう。実際、教育現場が抱える課題を解決していく教職大学院の「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」等では、「省察」を通して設定された課題が現任校や教員自身の既存の枠組みにとらわれていないかを問い直して、さらに「省察」し、再設定していくことができるように指導や支援を行っている。そうした「省察の仕方自体を省察する」というプロセスを踏むことによって、メタ省察力を育もうとしているのである。

ここまでみてくると、教育現場での経験の積み増しではなく、これまで培ってきた経験や教職観を教員自身が問い直していくような学びの質的な深まりによって、教師教育の高度化を図っていくことに、教職大学院、ひいてはラーニングポイント制の意味や意義があるといえよう。

そのためには、教職大学院における学びのあり方や質に注意を払っていく必要がある。もちろん、変化の激しい現代社会においては、新しい知識や技術を次々と「ラーン (learn : 学ぶ)」していくことは大切であるが、それ以上に、これまで身につけた学びの一部を「アンラーン¹⁹⁾ (unlearn : いったん捨てる)」し、「リラーン (relearn : 学びなおす)」していくという学びが求められている²⁰⁾。とりわけ、教職大学院においては、大人の学びとしての「アンラーン」が重要になってくるだろう。アクションリサーチとしての教員に求められるメタ省察力を身につけるためには、「アンラーン」が欠かせないからだ。さらに、そうした学びや変容は、「学習者の基礎的な前提に疑問を投げかける周囲の人によって刺激を受ける」ことによって促される。つまり、彼らの前提や価値観を揺さぶり、変容を促す支援者の存在が欠かせないのである。教職大学院においても、現任校の管理職を含めた

教職員，教育委員会の職員，大学教員，現職教員学生同士，さらには新卒学生等が彼らの変容を促す意味ある他者（支援者）の役割を果たしていくことになる。ただし，その支援に求められるのは，学習者（現職教員学生）の「エンパワーメント」であって，支援者の信念や価値観を学習者に押し付けるという「教化」でないことには，十分に留意していかなければならない。このあたりの支援のあり方については，今後の課題としてさらに検討していく必要があるだろう。

注

- 1) 佐藤学『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店，2015年，pp.42-43。
- 2) 同上，pp.9-10。
- 3) 同上，p.11。
- 4) ナンシー・アップルヤード，キース・アップルヤード（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，p.177。
- 5) 同上，p.158。
- 6) イアン・ラシュトン，マーティン・スーター（三輪建二訳）『教師の省察的实践－学校教育と生涯学習』鳳書房，2018年，p.86。
- 7) 前掲4)，p.196。
- 8) 同上，p.196。
- 9) 前掲6)，p.160。
- 10) 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰『研修開発入門「研修転移」の理論と実践』ダイヤモンド社，2018年，p.3。
- 11) 前掲4)，p.71。
- 12) Argyris, C., *Double loop learning in organizations*. Harvard Business School Publishing Corporation, 1977.有賀裕子訳『「ダブルループ学習」とは何か』[ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス・ライブラリー]，ダイヤモンド社，2007年。
- 13) 前掲4)，p.71。
- 14) 同上，p.74。
- 15) 同上，p.71。
- 16) 同上，p.74。
- 17) 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，p.125。及び，淵上克義・佐藤博志・北神正行・熊谷慎之輔編『スクールリーダーの原点－学校組織を活かす教師の力』金子書房，2009年。
- 18) ピーター・センゲ（枝廣淳子，小田理一郎，中小路佳代子訳）『学習する組織－システム思考で未来を創造する』英治出版，2011年。及び，小田理一郎『「学習する組織」入

門 自分・チーム・会社が変わる持続的成長の技術と実践』英治出版，2017年。

19) アンラーンについては，鶴見俊輔による「学びほぐし」という味わい深い訳がある。

鶴見俊輔『教育再定義への試み』岩波書店，1990年。

20) 熊谷慎之輔「現代社会と教師」吉田武男（監修），尾上雅信編『西洋教育史（MINERVAはじめて学ぶ教職）』ミネルヴァ書房，2018年，pp.193-194。

（熊谷 慎之輔）

現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発

第2章

(独) 教職員支援機構・岡山大学連携・協力講座の
試行：NITS カフェ「学校保健の視点で捉える危機管理
— 危機管理実践から学ぶPDCとAの往還 —」

(独) 教職員支援機構・岡山大学連携・協力講座の試行：NITS カフェ
「学校保健の視点で捉える危機管理－危機管理実践から学ぶ PDC と A の往還－」

1. 教職員支援機構岡山大学センターによる NITS カフェ開催

岡山大学は、学校教員の養成・採用・研修の一体改革を推進する独立行政法人教職員支援機構（略称：NITS・ニッツ）との連携協力協定による事業の一環として、本学大学院教育学研究科（教職大学院）内に、西日本では初の大学拠点となる「教職員支援機構岡山大学センター」を 2017 年に開設した。今回、岡山県教育委員会及び岡山市教育委員会との連携協定に基づき、岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の対象となる学修プログラムとして、本センターを活用して本教職大学院が目指す「アクションリサーチとしての教師」育成を目指し、独立行政法人教職員支援機構の支援事業である『教員の養成・採用・研修を担う大学・教育委員会などの専門の教育関係者と、一般の現職教員、学校、地域、民間企業等が、教員の資質向上に関するテーマで語り合う参加型ワークショップ（略称：NITS カフェ）』を開催した。

2. NITS カフェ in 岡山について

(1) ワークショップ企画

学校現場で起こりうる危機を捉える視点を持ち、状況設定・限られた資源の活用による現状を整理分析し、今後起こり得る事象を予測できるためのプロセス理解をテーマとし、「学校保健の視点で捉える危機管理－危機管理実践から学ぶ PDC と A の往還－」をタイトルとした。展開内容として、事例分析や卓上訓練で判断力と対応力、連携の方法について理解し、講義とワークにより手法と評価法を身につけることで、予防的対応に導く。第 1 回終了後、第 2 回にむけた課題として、自校の危機または改善したい事象の計画に取り組み、実践の振り返りと分析の視点に役立つよう設定する。第 2 回は、提出された課題から、それぞれの実践による PDC と A の往還の理解を深め、活用する力量を高めるよう展開し教諭の資質向上を目指す。

(2) 開催日時

第 1 回：平成 30 年 9 月 22 日（土曜日）

第 2 回：平成 30 年 11 月 10 日（土曜日）

(3) 開催場所

岡山大学教育学部

(4) 講義・演習ファシリテーター

岡山大学教授 宮本香代子、伊藤武彦、三村由香里、松枝睦美
岡山大学准教授 上村弘子、棟方百熊
岡山大学講師 津島愛子、山内愛

3. 広報活動

- ・各都道府県と政令指定都市・近隣市教育委員会へ開催要領リーフレット郵送
- ・独立行政法人教職員支援機構ホームページ開催要領掲載
- ・岡山大学大学院教育学研究科教職大学院ホームページ開催要領掲載

4. 参加者

参加者は20名であり、現職養護教諭13名（経験年数18±12年）、附属校園養護教諭3名、教職大学院生（養護教諭）4名であり、岡山県、広島県、山口県、大分県、香川県、徳島県からの参加であった。勤務する校種は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校であった。

5. プログラム概要

(1) 第1回：平成30年9月22日（土曜日）

「リスクマネジメントの多角的分析の実際を事例展開から学ぶ」をテーマとし、学校現場で起こりうる状況設定を行い、限られた資源の活用による演習で判断力と対応力、連携の方法について理解を深めることを目的とした。

1) 講義「学校保健の視点で捉える危機管理」（資料1）

学校における危機管理として、法律や答申により学校の果たす役割とその根拠を説明した上で、学校危機のレベルに応じた対応のあり方や、事前の危機管理（リスク・マネジメント）としての組織体制の構築、年間計画に基づいた危機管理と校内研修のあり方と演習の手法を具体的な事例をふまえて展開方法の説明を行った。さらに、学校の状況に応じた「危険等発生時対処要領（危機管理マニュアル）」の作成と見直しのあり方や、学校管理下における災害、事件の事例を用いて危機発生時の適切な対応についてと、事後の危機管理（クライシス・マネジメント）、及び児童生徒等の実態、青少年の問題行動、学校をめぐる事件や事故の具体例を示し、養護教諭の役割とその評価改善、連携について演習の事前講義を実施した。

2) 演習

全体講義終了後、参加者を3グループに分け、「熱中症」「不審者対応」「感染症」の

3 テーマを 80 分間のローテーションとして全ての事例に取り組める形式とした。

演習①「熱中症」(資料 2)

運動部活動中に発症した熱中症で死亡した生徒の事例を読み、個人で危険と考える内容とリスクの洗い出しを行った上で、ディスカッションにより再発防止策を立案する展開とした。危険と考えた内容には、本人の状況、環境の問題、練習内容、観察不足と対応の遅れなどがあり、防止策としては、事前の準備(教職員における緊急時対応の理解、試合の時期の見直し、個人と集団の健康状態の把握など)、当日の準備(WBGT の測定のための機材の購入、運動内容の確認、計画的な休憩、健康観察)、校内体制(部活動運営への介入や定期的な指導者研修)などの項目が挙がり、自校にいかせる対策の内容も考慮し、より具体的な再発防止策を立案した。さらに、ファシリテーターから環境測定機器の正確な使用方法や根拠、熱中症における最新の知見をふまえた助言を受け、校内研修や体制にいかす内容に関しても話し合いをすすめることができた。

演習②「不審者対応」(資料 3)

保護者と名乗る男性からの電話と来校から考える不審者事例の概要から、突然、不審者と対峙しなくてはならない事態において、子供の安全・校内体制の在り方等の対応を考え、検討課題とその対策について討論を実施した。参加者それぞれが、概要から考えられる内容、着眼点、危機管理をイメージしながら、話し合うことで少ない情報からどのように対応するのか、危機管理の視点をもつことの重要性について展開した。参加者は、自分の勤務校で実践する場合の課題や、体制整備の実践例を共有することで、取り組めることから進める方法や、丁寧に見直すことで改めて気づいたことなど、学びを深めていた。

演習③「感染症」(資料 4)

インフルエンザとノロウイルス発症の事例を用いて、卓上訓練を実施した。事例の概要を伝え、机上に準備した学校の平図面と児童と教職員に見立てたコマを教室や運動場など、実際の状況として配置し、発症者の移動や隔離、保健室休養や病院受診などの対応、全校生徒の健康観察など、実際起こったことを想定して、教職員の役割や児童の移動を展開した。参加者は、学校の状況により隔離する部屋の準備が困難な場合の対応、教職員がそれぞれの場所で自立した判断と対応を行うための校内体制をどうするのかなどの検討にも発展できている、校内研修の実施や事故発生時の見直し対策の検討に活用に向けた気づきを得ていた。

(2) 第 2 回開催にむけた課題について

参加者には、第 2 回の NITS カフェで一緒に考えたい危機管理に関するテーマについて、勤務校の課題に限定せず、自身がこの NITS カフェで話し合いたいテーマを設定し、規定の A4 版 1 枚の様式に、その「課題」「学校種」「学校規模」「どのような状況を目指したいか」「具体的な方策」「方策を実現するために生じる課題」「望ましい結果」のレポートを作成した。提出された課題の主なテーマは、食物アレルギー、校内体制、自然災害、学

校の施設における危機管理、ケガ、熱中症であった。

(3) 第2回：平成30年11月10日（土曜日）

現在の課題に対して目指す状況に向かうための活動を企画し、危機管理にいかすことを目的とした。企画のプロセスにおいては、取り組みの課題を共有し、現状の評価を踏まえた上で、次の実践につなぐことができることを目的とした。

1) 講義（資料5）

第1回の3つの演習から得た危機を捉える視点、分析と対応の学びを踏まえ、これまでの経験や自校の実態から危機を意識した課題をもとに、今回のワークショップのねらい「PDCとAの往還」を意識したゴールにむけて演習の展開方法の説明を行った。

2) グループ討議（取り組んだ課題の発表）

参加者は4グループにわかれ（各グループにファシリテーター2名）、それぞれが取り組んだ課題について、目標と望ましい結果及び、すでに行った取り組みとこれから行いたい取り組みについて各自説明を行った。発表された事例の課題について目指す状態から具体的な目標をグループで討論し共有した。具体的な目標設定においては、段階ごとの評価を意識することで目標が明確化できるようにファシリテーターが支援した。

3) グループ討議（改善計画作成）（資料6）

グループで話し合いたい1事例を選定し、目標に照らして現状をチェックし、具体的な方策を実現する方法を考え、現状チェックに基づいて、取り組みの改善や追加の内容を検討し、計画を立案した。

4) 全体発表

グループから出された事例は、ケガの予防、校内体制、アレルギー対応であり、テーマから具体的な取り組む内容と担当する教員、連携の方法などから期待する結果、および次年度に取り組む計画を発表し、全体討論と、ファシリテーターによる指導助言を実施した。様々な経験や改善に役立つアイデアを共有できたこと、自身の振り返りと改善にむけた評価、次年度までを視野にいたした長期的な改善計画への視点がもてたこと、最新の知見による助言から新たな視点を得ていた。

6. 成果（資料7）

NITS カフェの演習の様子を資料7に示した。本ワークショップの工夫点として、①児童生徒等の生命を守ることを基盤とした倫理観に基づいた安全管理義務としての多面的な視点を持ち、様々な状況を設定し提示したグループワーク、卓上訓練等、内省的、視覚的な思考となるよう実施したこと、②具体的な目標を設定できるようスモールステップで、学校内連携を意識する計画の設定を考慮したこと、③次年度の計画に盛り込む「しかけ」をイメージできる内容を意識して演習を展開したことである。

参加者からは、危機管理の視点を活かした実践におけるPDCAの具体的な取り組みや展

開・連携に関する学びに関する高い満足が示された（参加者アンケートでは「満足」80%、「ほぼ満足」20%の結果であった）。参加者の感想では「様々な要素がちりばめられた演習で、新しい知見を得るとともに、先生方の実践を共有できてよかった」、「現場で実際におこっている課題を様々な観点からとらえ直すことができた」、「他校の事例をきくことで本校にも通じて勉強になった」、「校種の異なる先生方と一緒に討論することで視野が広がった」、「自校で取り入れたいアイデアもいただけた」、「自校での改善に活かすのみならず、この手法を地域の教員研修としても役立てたい」、「こんなに頭を使う演習は経験がなかった。疲れたけどリフレッシュできた」とあり、NITS カフェの目的は達成できたと考える。

7. 今後の課題

今回参加した現職養護教諭 13 名のうち 8 名（61.5%）が、各都道府県教育委員会への開催要領リーフレット郵送による広報が参加のきっかけであった。満足度が高かった結果もふまえ、教職員支援機構岡山大学センターとして研修数を増やすことも視野に入れた計画を立案し、年間スケジュールを提示できることが望ましいと考える。このことは、ラーニングポイント制において単位授与の対象となる教員研修の機会を増やすことにもつながるが、2 日間の研修がポイント取得に必要であるため、開催時期の設定は検討課題である。

（宮本 香代子，伊藤 武彦，三村 由香里，松枝 睦美，
上村 弘子，棟方 百熊，津島 愛子，山内 愛）

NITSカフェ 2018 >>> 1

学校保健の視点で
捉える危機管理

岡山大学教職大学院 宮本香代子

I 危機管理の意義と目的
II 学校における危機管理
III 養護教諭と危機との関わり
IV 危機管理における養護教諭の役割

> 2

講義内容

◇子どもの心身の健康を守り、安全・安心を守るために学校全体として取り組みを進めるための方策について

- ・学校・家庭・地域の連携
- ・校長のリーダーシップのもと計画的・組織的に推進
- ・様々な危機管理に対応
- ・安全体制の整備
- ・事件・事故防止・被害防止の観点の連携
- ・緊急時の体制の整備、教職員の資質の向上と研修

中央教育審議会答申(2008年1月17日)

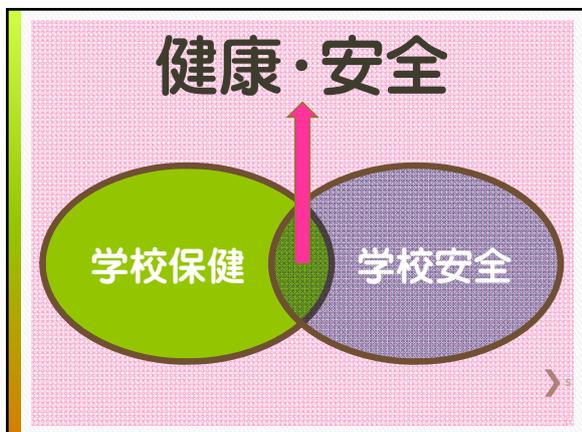
> 3

I 学校の危機管理の意義

- ◆子どもや教職員等の生命や心身の安全を確保
危険を素早く発見し(気づき)、事件・事故の発生を未然に防ぐ。子どもや教職員等の安全の確保をする
- ◆ 万が一事件・事故が発生した場合は、適切かつ迅速に対処し、被害を最小限に抑える。
事件・事故の再発防止と教育再開に向けた対策を講じる

> 4

I 学校の危機管理の目的



心身や物品に、危害をもたらす様々な危険が取り除かれることによって、**事件・事故の発生が防止**され、万が一事件・事故が発生した場合には、**災害(被害)を最小限にするために、適切に対処された状態**であり、事件・事故及び災害(被害)の脅威を人々が感じることはない状態である。

渡邊正樹「学校安全と危機管理」大修館書店2013

> 5

安全とは

↑

“気づく感性”

日常の中で、
気づく意識がないとリスク(危機)は
“見えないまま”

↓

日々の観察力

7

・ 重大な事故・災害と「ヒヤリ・ハット」

1件の重大な
事故・災害

29件の軽微な
事故・災害

300件の出来事

ハインリッヒの法則

8

「身近にある**危機**」?

気づいた時の行動は?

9

1 学校の危機に内容と危機対応
(資料P2)

- 個人レベル
- 学校レベル
- 地域社会レベル

II 学校における危機管理

10

2 事前の危機管理(リスク・マネジメント)
(資料P2~5)

- (1) 組織体制の構築
- (2) 年間計画
- (3) 校内研修
- (4) 危機管理マニュアルの作成

II 学校における危機管理

11

3 危機発生時の危機管理
学校に応じた事前のシミュレーション

4 事後の危機管理(クライシス・マネジメント)
再発防止と通常の教育活動の再開

学校における危機管理

12

熱中症の事例から学びましょう

【ケーススタディ】次の事例を読んで、どこにどんな課題が潜んでいたのか、考えて見ましょう。

ある中学校の野球部の事例です。顧問の X 先生は保健体育教諭で、同時に野球部顧問を務めていました。

ある年の8月下旬のことでした。夏休み中の練習を10日間休んでいたあと、はじめて練習を再開した日です。午前8時頃から、町の少年野球場と、その付近の河川敷で、野球部員26名による練習を開始しました。その日は午前9時頃に小雨があり、その後は晴れて高温多湿でした。近隣の気象台の記録では、その日の午前10時の気温は27.7℃、相対湿度は78%という記録が残っています。また河川敷にはほとんど日陰がありませんでした。

その日の練習は、休み明けということもあり比較的軽めでしたが、それでも2時間以上にわたるノック及びゲーム形式ノックを行い（ノックの途中には休憩時間はありませんでした）、その後5分間の給水・休憩をはさんで、午前10時50分頃から、河川敷で約5kmの持久走を実施しました。

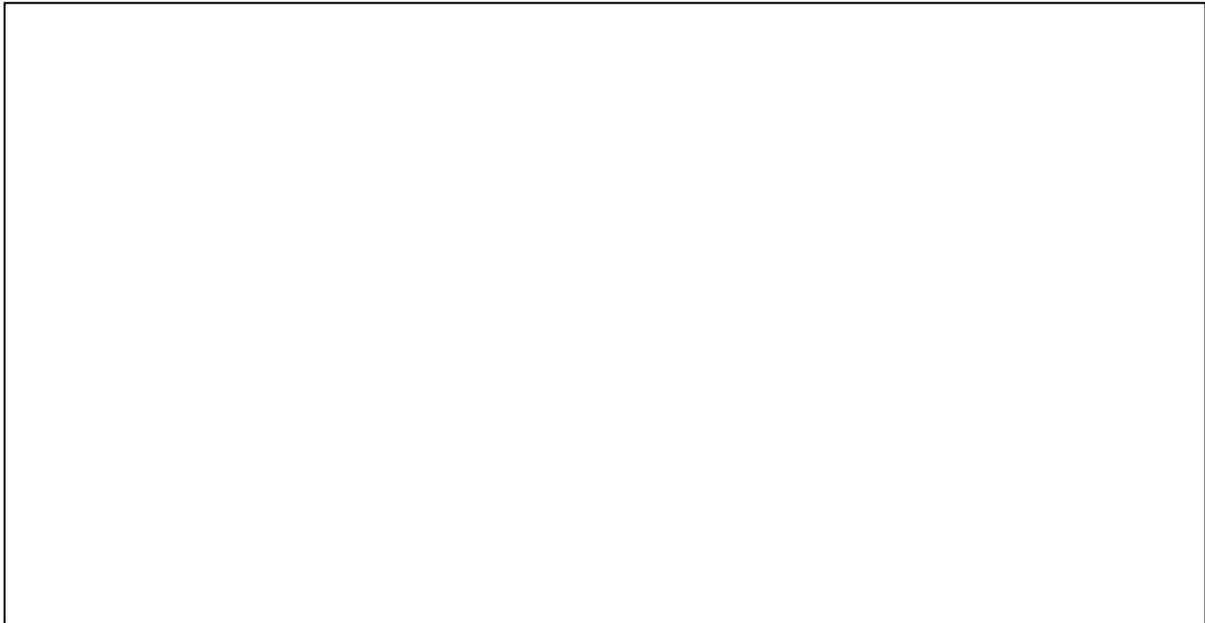
X先生は先頭集団とともに1kmあたり約6分のペースで走って、先に少年野球場に戻りました。

ところが11時15～20分頃のことでした。太り気味で体力がない部員Y君（13歳）がスタート地点から約3.4km地点でふらついて転倒するなど、熱中症の症状が出始めました。Y君が他の部員の肩を借りるなどして走り続けて、午前11時25～30分頃にスタート地点から約4km地点において意識を失って転倒しました。

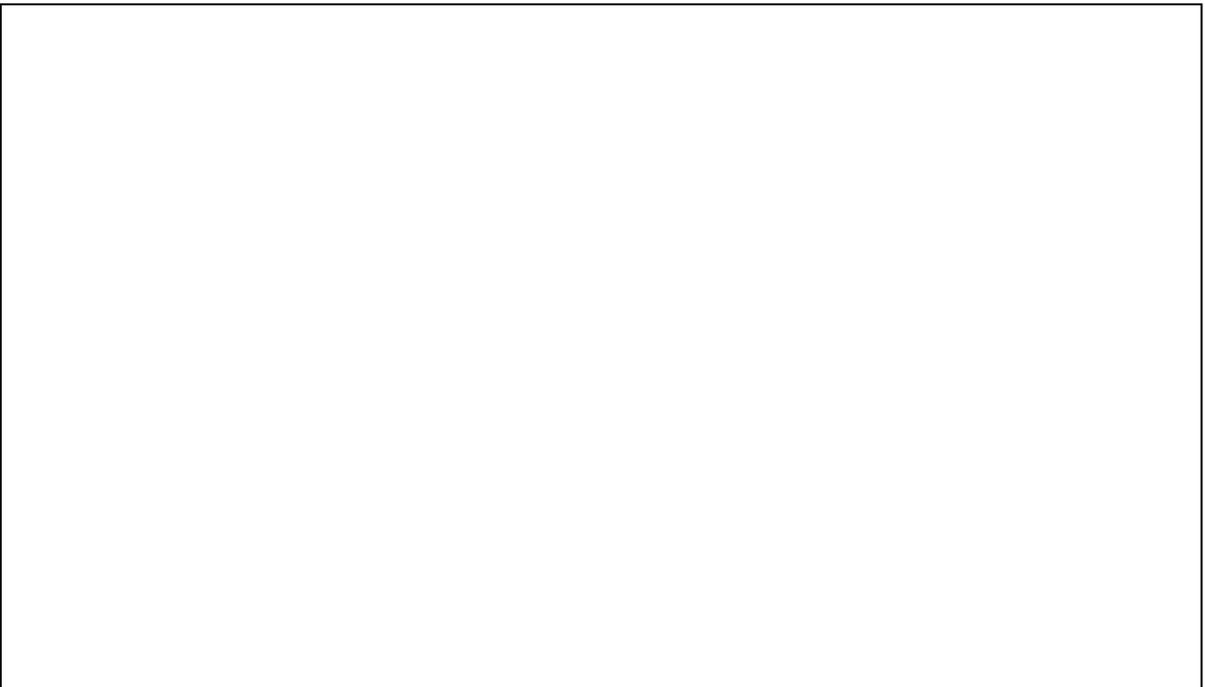
午前11時35分頃になってX先生はY君が熱中症になったことを知り、Y君が倒れているところに行って病状を確認し、午前11時50分頃、救急車を呼んで病院に搬送しました。しかしY君の熱中症の病状は回復せず、午後8時41分頃、病院において、熱中症に起因する多臓器不全による出血性ショックにより亡くなりました。

出典：この事例は最高裁判所の判例データベースに掲載されている地裁の裁判例（確定）をケーススタディのために編集したものです。

前のページの事例を読んで、あなたが危険だと思った点を以下のスペースに自由に書いてみましょう。



次に、上に書かれたことから類型化できるものをまとめ、リスクと思われる部分を抽出し、箇条書きにしてみましょう。



リスクとして考えられる見出しの例としては、

- ・環境条件（気温、湿度、天候、練習場所の状況など）
- ・運動の仕方（休憩の取り方、練習メニューなど）
- ・熱中症になった個人のかかえるリスク（体格・体力、暑さへの馴れなど）
- ・組織的な課題（指導体制、連絡体制、応急処置の準備など） などがあります。

不審者事例

<概要>

A中学校は、生徒数約400人の中規模校の学校で、中山間地にあり落ち着いた環境の中、地域の信頼も厚く協力を得やすい学校である。保健室は、校門の近く1階に位置し保護者の来訪(生徒の迎え・相談など)は、事務室を通らず、保健室の外からの入り口をよく利用している。1階には他に、図書室、家庭科室、理科室などがあり生徒が利用している。事務室・職員室・校長室は2階にある。

5月の連休明け、A中学校の授業時間中の午前10時に、保護者からの外線電話が入ったため事務室から保健室に転送されてきた。

養護教諭が出ると、いきなり「3年生の担任から、娘ユウコの体調が悪いので迎えに来てほしいとの連絡を受けた。すぐ近くまで来ているので、保健室にいるのか?」との内容であった。

学年クラスと名前を聞くと「組はわからない。3年生のユウコだ。今学校に着いたので保健室に行く。今いないのであれば、すぐに保健室に連れてきてほしい。」と言って電話が切れた。

養護教諭は、ユウコが4月中旬に急に転入が決まった生徒と聞いているが、その他の詳しい事情は把握していなかった。校内の見回り中に2度逢ったが、少し表情の暗い子だなと感じていた。

まもなく、ユウコの父と名乗る男性が保健室に来室した。一人で対応しなくてはならない環境であった。

Q1 この事例に遭遇した場合、あなたはどのように対応しますか。

また、今後、養護教諭の専門的視点を踏まえた検討課題はなんですか。

Q2 検討課題とその対策に必要と思うことなどを考えましょう。

<不審者対応> 卓上訓練ワークシート

グループ: _____

事件発生時の対応 (主に養護教諭)	事件直後の動き (連携: 誰と、何を…etc)	振返りを活かす取組 (改善する事項等)

【NITS 研修会 2018.9.22】感染症演習

I. 課題設定

A 小学校学校規模 500 人（1 学年 2～3 クラス） 教員 30 人 事務職員 1 人

2018 年 9 月 25 日（火）給食後のお昼休み、運動場でサッカーをしていた 2 年 1 組の男児 B が「気持ち悪い…」と吐き、そのままうずくまっている。友達 C が保健室に伝えに来た。

同じ時間帯に、5 年 1 組の教室では、女児 D が机に突っ伏しているのを友達がみて、顔が赤くしんどそうと、友達 E がつきそって保健室に連れてきた。

II. 卓上訓練による事例の展開

1. 図面に示した校内の状況を把握する



- ①学校の配置図に教室、運動場など、その時間帯の状況を再現した設定を目視で確認する。
（当該児童は、印で明記）
- ②全校児童と教職員、課題として挙げられている男児 B、その友人 C、女児 D、その友人 E の配置から、早期対応を考える。

2. 図面上の児童と教職員（コマ）の移動を実施する



- ①個人で時系列な対応を説明しながら、教員の動き、連絡、児童の教室移動や隔離を実施する。
- ②グループ全体でディスカッションを行いながら、時間経過とともに児童等のコマを移動し、対応を決定する。

9/22の学び

- ・危機をとらえる視点
- ・現状を整理分析する
- ・今後に起きる事象を予測する
- 今、何をすべきか
→ そのことによって何が変わるのかを説明する
- 予防的対応に導く

課題（宿題）の意図

- ・「一緒に考えたい危機に関するテーマ」
- ・これまでの経験や自校の実態から「危機」をとらえる
- ・課題分析、目標設定、対応方策を検討する

本日(11/10)のねらい

◎ NITS café は、教員の資質向上をテーマに語り合う参加型のワークショップです

- ・課題をもとに
- ・PDCとAの往還？循環を意識する

Planを軌道修正するAction
あらたなPlanに向けたAction
何をCheckしているのかを意識する

本日のゴール～提出した課題をもとに～

1. 具体的な目標を設定する（2018年度末まで・2019年度末まで）
2. 「具体的な方策」を実現する方法を考える
3. 目標に照らして、現状をCheckする
4. 2019年度のPlanに盛り込む“しかけ”を練る

考え方のサンプル

危機となる事例の内容		中学校			
望ましい結果					
具体的な取組	具体的な取組	具体的な取組	具体的な取組	具体的な取組	具体的な取組
望ましい結果をより具体的ににした目標					次年度末に到達したい状態！！

すすめ方～提出した課題をもとに～

<準備Time：5分>
○事例提供者は、説明のための準備（他のメンバーは事例資料を読み込む）

1. 事例提供者からの説明（3分程度）

- ◎目標（めざす状態）
- ◎すでに行った取組、これから行いたい取組

2. 目標設定（グループ討議）

- 提供事例の<目指す状態>から具体的な目標を考える
- ・今年度末までの目標
- ・次年度末までを見通した目標
- 子ども、教職員、環境等について、より具体的な姿を想像する

◎グループ内の3～4事例の目標を設定する
◎さらに深めたい（具体的方策を検討したい）1事例を選定する

すすめ方～選定した1事例をもとに～

1. 目標に照らして現状をCheckする

緊急度の高いもの、優先的に取組必要があるもの、実現の難易度うまくいっていること、継続的にできそうなこと

2. 「具体的な方策」を実現する方法を考える

目標に照らして、何を実現する方策なのかを意識する
具体的な方策は、いつ、だれが中心となっているの？
そのために義護教諭はどう動く？？

3. 現状Checkに基づいて、取組の改善・追加を検討する

今年度中に到達できるのか？
目標設定の変更？方策の改善？

◎発表者を決めよう！
（事例提供者でなくても構いません）

4. 2019年度のPlanに盛り込む“しかけ”を練る

次年度の教育計画に盛り込むためには……義護教諭はどう動く？？

NITS1110改善Pを作るための進行表

危機となる事例:							
望ましい結果(学校全体として):							
1) ここまでにできたこと	2) 具体的な目標(今年度末まで)	3) 目標に到達するための具体的な方策(中心となる職種等)		4) 2019年度の計画に盛り込むこと			2) 具体的な目標(2019年度末まで)
		12月末までにできること	3学期(1月~3月)にできること	分野・領域・担当等	内容	養護教諭の取組	
	(子ども) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						(子ども) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	(教職員) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						(教職員) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	(環境) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						(環境) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	(その他) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						(その他) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

NITS カフェ 「学校保健の視点で捉える危機管理－危機管理実践から学ぶPDC と A の往還－」 報告

<第1回 2018年9月22日>



学校保健・学校安全に関する講義の様子



NITSカフェ in 岡山オリエンテーション



ラーニングポイント制の説明



演習①「熱中症」で事例から気づきを得ること
対応のために必要な連携や体制について討論



演習②「不審者対応」で事例から時系列に
そってリスクとクライシスの実際について討論



演習③「感染症」で事例から対応の実際につ
いて児童と教員の動きを机上訓練により討論

<第2回 2018年11月10日>



PDCとAの往還を意識し、すすめる方法につ
いて説明



それぞれが取り組んだ課題の発表と共有
(4グループ)



年間計画の立案ワークの説明



グループで課題を1つ選び、年間計画を立案



グループ発表 (テーマから具体的な取り組む内
容と担当教員、連携の方法などから、期待する
結果を説明) 質疑応答



グループ発表 (テーマから具体的な取り組む内
容と担当教員、連携の方法などから、期待する
結果を説明) 質疑応答

現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発

第3章

附属小学校における 学校リーダー研修プログラムの開発

附属小学校における学校リーダー研修プログラムの開発

1. 学校リーダー研修プログラムの開発までの経緯

附属小学校における教員人事は、岡山県・岡山市との協定に基づく交流人事によって賄われている。この体制が効果的に機能していくためには、附属学校に着任し、一定期間勤務する期間に、教員同士（先輩、後輩、OB）や学部教員との協働による実質的なOJTによって、教員としてのスキルアップが図られ、岡山県・岡山市に戻った際に、その成果を還元できることが必要であり、これまでも、一定の成果が認められてきた。このことが、附属小学校の四つの使命—普通小学校教育の充実・教育研究の開発・教育実習の充実・地域への貢献—を果たす前提となっていた。しかし、これまでの成果は、教員一人一人の献身的な取り組みが支えてきたもので、教員に求められる仕事が増加する中で、また、まったなしの働き方改革の中で、今まで通りにはいかない状況にある。

このような中であって、平成29年に岡山大学大学院教育学研究科で定められた「国立大学法人岡山大学教育学部附属学校園現職教諭の教職大学院修学研修実施要綱」によって、附属学校園の現職教諭が、学校勤務を続けながら、研修として教職大学院に修学することが可能になった。この制度を、前述の交流人事の好循環に組み込む形で活用していかなければならないと考えている。

この修学研修制度は、およそ週1日半、附属学校園の職務を免除し、その時間を使って、教職大学院での2年間の修学に当てる形でスタートしている。平成30年度から附属小学校教員1名がこの制度を利用しているが、まだまだ、調整を必要とする点を残している。その一つが、本報告のラーニングポイントにかかる学校リーダー研修プログラムである。時間的な制約の中で、教職大学院の修了のためにも、そして、学校の教育課題・経営課題の改善のためにも、ラーニングポイントの活用は成果を上げることが期待されるが、その運用については、附属小学校での対応が遅れている。学校の教育課題・経営課題の改善をねらいとしつつ、所属教員を対象として実施するオンデマンド型・OJT型の「学校リーダー研修プログラム」モデルの開発・実施へ向けて、ようやく試行のイメージが描けてきた段階である。以下、本校が抱える教育課題・経営課題を示し、その中で、このラーニングポイントを活用した研修プログラムで何に取り組もうとしているのかを紹介する。

2. 附属小学校の教育課題・経営課題

現在、岡山大学教育学部附属小学校が抱えている教育課題・経営課題は複数あり、しかもそれぞれの課題が相反する対応を要求しかねない状況にある。国立大学教員養成学部の附属学校としての教育課題・経営課題を列挙すると以下のようなものが挙げられる。

【国立大学教員養成学部の附属学校としての課題】

- ① 大学・学部の方針を共有する附属の取り組み。
- ② 教育研究の成果が公立学校の改善への貢献とエビデンス。
- ③ 教員志望率（教員採用試験受験率）の上昇に資する教育実習。
- ④ 働き方改革への対応。

また、地域貢献という観点からは、昨年10月29日に開催された岡山大学教育学部附属学校園地域運営委員会で、県・市教育委員会から次のような要望が挙げられていた。

- (1) 教育研究発表会の6月実施は、あるべき授業の姿を年度の早い時期に見せてもらえるという意味で望ましい。
- (2) 単なるハウツーではなく、なぜそのことが大切なのか分かる、理論のある授業研究を提案し続けてほしい。
- (3) 若い教員が増えている。本質を踏まえた基本的な授業を見せて欲しい。
- (4) 教員を目指す岡山大学の学生を増やしてほしい。
- (5) 附属学園への現職教員の研修受け入れの検討をお願いしたい。
- (6) 働き方改革についてもモデルとしての実践をお願いしたい。

さらに、附属小学校自体が抱えている課題を示すと、次のようなものがある。

- ア 多様な児童の受入れに伴う業務の多忙化
- イ 長時間労働の恒常化

以上の課題及び要望を整理すると、次のようになる。

- A 大学・学部との一体化した管理運営体制の構築：現在体制が整備されつつある。①
- B 教育研究のモデル化を志向：全体理論の簡素化と教科等の独自性も取り入れる。②(1)(2)(3)
- C 教育実習プログラムの見直し：現在一部実施。さらに抜本的検討を要す。③(4)
- D 人事交流のさらなる有効化：教員研修効果としての人事交流。(5)
- E 個別指導の組織的対応：特別支援学校やスクールカウンセラーの協力も得て、担任任せにせず、学年団、生徒指導部、校内委員会等でバックアップする。ア
- F 働き方改革への対応：④(6)イ

これらの課題への対応は、Aは、大学・学部がリーダーシップをとりながら、校長の専任化、学部と一体となった管理運営体制の見直しなど、新年度からの整備が進められている。

Bは、管理職と研究主任を中心に組織を含めて新年度改変を予定している。Cは、抜本的な検討は、学部申し入れを行っている段階だが、プログラムの段階を簡素化し、学生にとって、実習の負担を軽減し、教員の仕事にやりがいを感じられるように修正を加えたところである。Eは、従来の附属特別支援学校の協力に加え、スクールカウンセラーや教育支援員の人員配置のための予算措置のおかげで心強い体制への見通しが立った。Fは、これも大学執行部の理解をいただき、教育業務支援員の導入を見込んでいる。教務支援ソフトの導入はぜひ早くに行い、一定の成果を見ている。教育活動の整理や電話対応の業務時間の見直しなど、教員自身からの提案も取り入れ、徐々にではあったが、確実に、時間外労働の削減ができてきた。ただし、まだまだ、求められている水準には遠く、引き続き、業務内容の仕訳と、効率化の取り組みを続ける必要がある。

Dに関する対応は、冒頭で触れた交流人事にかかわるものになる。人事そのものについては、中・長期的な見直しを含めた県・市教育委員会との丁寧な相談による部分が多いが、附属学校での日常的な研修の受入れや、附属小学校に着任した教員の資質向上による長期的な研修効果が期待され、この部分に、ラーニングポイントにつながる可能性を見出している。

(田中 智生, 安東 信哉)

3. 附属小学校における学校リーダー研修プログラムの概要

近年、学校現場では、課題として解決を求められる事象が増加し、かつ、より一層多岐にわたることから、教員の現在の資質では対処しきれない新しい事象、教諭によるフラットな組織集団では対応することが難しい事象が現れてきている状況にある。

その状況に深く関わるものの一つに、教員の資質向上がある。

学校に勤務するものとして必要な資質は年々増加し複雑化している。業務の量的な増加であれば人員の増加か業務の削減で対応することが効果的だが、教育の質に対応するためには、研修機会を設け、資質能力の向上を図るしかない。

さらに、そのような研修体制を恒常的に維持するためには、管理職等がその実務を行っている学校運営全体のスペックが低下することから、研修を行う資質能力をもった人材を置き、その実務を業務として実施する組織体制が必要になる。

これらのことから、当該校における課題に対応した研修を行うとともに、継続的に職場での研修を実施できる人材自体の育成を行うために、附属小学校では、本校の状況に対応した学校リーダー研修プログラムを開発する。そしてそれを教職大学院に就学する職員の業務とし、その業務に従事したことをもってラーニングポイントを付与する対象の候補とした。

4. 2019年度プログラム

(1) プログラムに係る課題と目標について

附属小学校は、教科ごとの専門性の高い教員が多いことが大きな特徴である。一方で、近年若年教員の増加により、経験や知識が十分でない教員がいることが課題として挙げられる。

自分が担当する教科については、教材、指導方法、単元題材の構成などについては比較的詳しく、また日常的にも研鑽を積み、各々がその資質を高めている。近年、学校に求められる事柄が増え、業務量が純粋に増加する傾向がある中においても、誠実に、自分の資質能力を高めている。しかし、その向上の方向性は、自分が担当する教科の専門性に関するものにとどうしてもなりがちであり、自己研鑽の視野の中に入りにくい内容もどうしても存在する。教科横断的な取り組みはその例として挙げられるものであり、その中でも、道徳教育はその代表として挙げられるものである。

言うまでもなく、道徳教育は学校の教育活動全体の中で行われるものである。平成29年告示小学校学習指導要領総則には、「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下、道徳科という。）を要として学校教育全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行うこと。」と謳われている。

また同学習指導要領総則編解説には「道徳科が学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要としての役割を果たすことができるよう、計画的・発展的な指導を行うこと。特に、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目に関わる指導を補うことや、児童や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深めること、内容項目の相互の関連を捉え直したり発展させたりすることに留意すること。」と謳われている。注目すべきは、「要としての役割」という部分である。各教科等で道徳教育は行われること。そして、それぞれの道徳教育の要として道徳科があること。このことは、全体としての道徳教育の在り方を示している部分である。

各教科等の学習指導要領の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」にも、「第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、(教科名)の特質に応じて適切な指導をすること。」とある。

これらのことから、各教科等で道徳教育を行うこと、その補充・深化・統合の場として道徳科が存在していることは明らかである。

しかしこのことは、一般的に教員の間で必ずしも認識が十分であるとは言えない。優秀で熱意ある教員の揃っている本校においても、程度の差はあっても、同様の傾向がある。これは、学校としての課題である。

このことから、本校の課題である道徳教育の充実を目的に、道徳科と各教科等の関係性に

着目した研修を、教職大学院生が本件における学校リーダーとなって計画し実施することとする。そして、そのプログラム開発に係る活動をもって、ラーニングポイントを付与する対象としての、附属小学校における学校リーダー研修プログラムを計画・実施する。

目標としては、教科で行う道德教育や道德科との関係などについて、研修受講者である本校職員の理解の向上が図られること、学校リーダーである教職大学院に就学している職員の研修実施に対する意識の向上が図られることとする。

(2) パッケージ型ユニットの構築を通じた研修

道德科と各教科等の関係性に着目した研修を行うにあたって、さまざまな形式が考えられた。中でも、単元づくりを通して理解を進めていくことが、現場で行う研修として自然であり、研修の中で生まれた成果物としての単元を利活用することにもつながることから、学校全体へも還元できることになると考えた。

そこで、複数の道德の授業と他教科等を関連させてユニットを組む、パッケージ型ユニットの考えを取り入れて本研修を進めていく。

ここでいうパッケージ型ユニットとは、複数の道德科の授業、他教科等の授業などを組み合わせ、共通の大きなテーマについて子どもの課題探求活動を進めていくものである。パッケージ型ユニットを通して学習することで、学校教育全体を通して内容項目について多面的に、具体的に、考えを深めることができる、という実感を各教員が得ることとなり、各教科等と道德科の関係を各教員が意識していくことができると考える。この構築においては、教職大学院の省察を通して学校現場と共に計画し、実施していく。

(3) 実施のための教員組織

教職大学院就学者は、校内の研修主任となり、研修の中心となって活動する。また、新たに校内組織として研修部を構成する。研修部に属する研修部員は、複数の教科等の担当者が参画するように構成する。

このようにすることで、パッケージ型ユニットの構築の企画・実施を実現しやすくするとともに、各教科等の知見を反映させやすくする。

(4) 実態把握と評価

2019年度プログラムの目標として、教科で行う道德教育や道德科との関係などについて、研修受講者である本校職員の理解の向上が図られること、学校リーダーである教職大学院に就学している職員の研修実施に対する意識の向上が図られることを挙げている。このことから、理解度の把握、意識の変容を見る必要がある。

本協教員に対し、2019年度プログラムの実施前と実施後に、教科で行う道德教育や道德科との関係についての調査を行い、その変化をとらえる。また、学校リーダーである研修主任と研修部員に対し、研修実施についての困難さ等の意識についての調査を行い、その変

化をとらえる。

(5) ラーニングポイントの対象

研修実施の中心である研修主任はもちろん、研修部員にもラーニングポイントを付与することを考えている。

(安東 信哉)

現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発

第4章

ラーニングポイント制を活用した 1年履修プログラムの開発

ラーニングポイント制を活用した1年履修プログラムの開発

1. はじめに

岡山大学教職大学院では、現職教員学生が入学する年齢が四十代半ばから三十代半ばへと若年化の傾向にある。これは、教員の年齢構成が二極化し、層の薄い四十代半ばが中核教員として学校から離れにくい状況と、増加している若手の先頭を走るミドルリーダー層である三十代半ばに、少しでも早く次代を担う教員として成長してもらいたいという校長や教育委員会の思いが背景にあると考える。また、三十代半ばの教員は教科指導や学級経営について経験を積み課題意識を持っている上、教育委員会から派遣される現職教員学生には学校や地域の教科指導のリーダーとして期待されていることから、授業改善等に対する意識が強い。

一方、学校リーダーには、より良い学校教育によってより良い社会を創るという目標の実現に向けて学校や地域を担っていく使命があり、視野を広げ発想の転換を図るなど意識改革が求められる。層の薄い四十代半ばを含め、全ての教員が学校リーダーとして校長などの管理職になるわけではないが、Society 5.0に向けた人材育成が求められている中、管理職として学校経営等を行う学校リーダーを意図的・計画的に育成する必要がある。これまで、悉皆研修に加えて、独立行政法人教職員支援機構が実施する教職員等中央研修や岡山県・岡山市教育委員会が実施する総合的ミドルリーダー研修には、選ばれた少数の教員が受講してきている。

多様化、複雑化している社会の中で、学校教育に対する課題は山積しており、校長等管理職には、様々なことに対応していく必要がある。このため管理職研修では、それぞれの課題に的確に対応していくための研修、すなわち学校教育上の課題や、人事管理上の課題、リスクマネジメント、学力向上や問題行動への対応など、知識の伝達に重点が置かれる傾向にある。さらに、学校現場では日々多くの課題への対応に追われる状況にあり、次代を担う学校リーダーとしての体幹を鍛え切れていない。

そこで、落ち着いた環境で腰を据えて学校リーダーとしての体幹を鍛えるため、新たに短期履修制度（1年制）を導入して、教職大学院で学ぶことができるプログラムを開発する。

開発に当たって、岡山県・岡山市の教員等育成指標やそれに基づく研修を分析して、学校リーダーの体幹、すなわち求められる資質能力を鍛えるために、教職大学院で学ぶべきことは何か、教職員支援機構や教育委員会の研修で学ぶことができることは何かを明らかにする。

2. 岡山県・岡山市の教員等育成指標

平成 28 年 11 月 28 日に「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が公布され、「公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標を定める」ことが義務付けられた。また、「任命権者は、指標の策定に関する協議並びに当該指標に基づく当該校長及び教員の資質の向上に関して必要な事項についての協議を行うための協議会を組織し、「協議会において協議が調った事項については、協議会の構成員は、その協議の結果を尊重しなければならない」こととなった。

つまり、岡山県・岡山市における協議会の構成員である本学が開発する教員養成プログラムは、岡山県・岡山市の教員等育成指標を尊重しながら作成する必要がある。そこでまず、岡山県・岡山市の育成指標等の概要について考察していきたい。

(1) 策定の経緯

岡山県と岡山市とでは状況がいくらか異なるが、まず教員等育成指標を策定するまでの経緯について、岡山県を例に確認しておきたい。

1) 岡山県公立学校教員等人材育成基本方針の策定

岡山県では、平成 27 年 8 月に岡山県教育大綱、平成 28 年 2 月に第 2 次岡山県教育振興基本計画を策定し、「心豊かに、たくましく、未来を拓く」人材の育成を基本目標とした取組を、計画的に推進してきている。

グローバル化、情報化や少子高齢化などの社会の急激な変化に伴い、複雑化する諸課題への対応が必要であるとともに、本県の学校教育においても新たな視点による人材育成が喫緊の課題であることから、求める教員像と管理職像を明示し、全県で共有すべき人材育成の基本方針及びキャリアステージに応じて求める資質能力を示した「岡山県公立学校教員等人材育成基本方針」を平成 28 年 3 月に定め、平成 32 年度までの 5 年間、全県で集中的に教員の育成に取り組んでいる。

2) 岡山県教員等育成指標の改訂

ア 岡山県・岡山市教員等育成協議会の設置

教育公務員特例法第 22 条の 5 第 1 項の規定する協議会を組織することについて、平成 29 年 4 月 1 日から施行されたことにより、公立小学校等の校長及び教員の任命権者は、指標を策定する任命権者と公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関係する大学等をもって構成する協議会を組織し、そこで、国の定めた指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標を定めることとされたため、県教育委員会では、県内教員養成系大学と県教育委員会との連携会議を改編して協議会を設置することとされた。

その際、県内教員養成系大学は、岡山県と岡山市の学校に勤務する教員を輩出していることや、教員に求める資質能力は、岡山県と岡山市で共通するところがあることから、岡山県と岡山市は合同で、県内教員養成系大学、市町村教育委員会代表、岡山県教育委員会、岡山市教育委員会及び岡山市岡山っ子育成局等からなる「岡山県・岡山市教員等育成協議会」（以下「育成協議会」という。）を設置した。そして、県内公立学校等の校長及び教員の資質の向上に関して必要な事項について協議を行い、より専門的な事項については、校種別校長会代表等を加えて専門部会を開催して広く意見を聴取している。

イ 育成指標改訂の方針

人材育成基本方針では、これまでの研修の成果と課題、求める教員像及び管理職像を踏まえ、教員及び管理職についてキャリアステージに応じて求める資質能力を示した育成指標を整理しているが、今回、育成協議会での協議を経てこれを改訂し、「岡山県教員等育成指標」（以下「育成指標」という。）を定めている。

新規に採用する教員に求める資質能力は、任命権者が行う資質能力の向上の取組の前提であるとともに、大学における教員養成の目標となるものであるため、大学との共通理解のもと、岡山県・岡山市共通の育成指標として定めている。

また、育成指標に加えてその活用計画も示し、人材育成基本方針と合わせた活用を意図した。育成指標は、教員に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保し、各教員の長所や個性の伸長を図るものであるため、教員が自らキャリアデザインを描き、育成指標を踏まえながら資質能力向上のための取組を進めるとともに、管理職が「教職員の育成・評価システム」を活用する中で、教員の資質能力の強みや弱み等について面談等で共通理解を図る際に参照することとされた。

(2) 求める教員像

全ての教員が学校リーダーとして校長などの管理職になるわけではない。「学びの専門家」としてアクションリサーチを続ける単線型の職能成長を遂げる教員がいれば、ある段階で校長や教育委員会の期待を背負って学校や地域を担う新たなステージへの成長を求められる教員も必要となる。また、全ての教員はこうした役割を担う管理職の使命を理解する必要がある。複線型の職能成長、すなわち、管理職として学校経営等を行う学校リーダーに求められる資質能力のうち「リーダーシップ」については、全ての教員に「求める教員像」として示すこととし、管理職には別に「求める管理職像」を示すこととしている。

1) 岡山県

岡山県の教育課題を解決するために、教員等が自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことができるよう、求める教員像及び管理職像を明示し、全県で共通理解を図る

とともに、その育成に当たることとされた。

【求める教員像】

- 岡山県の教育課題を深く理解し、果敢に立ち向かうことのできる教員
 - ・本県の教育課題である学力向上や徳育、生徒指導に関する確かな指導力のある人
 - ・地域の教育資源の活用やキャリア教育により、学ぶ楽しさや学ぶ意味を伝える人
- 強い使命感と情熱、高い倫理観、豊かな教育的愛情を持った教員
 - ・本気で子どもたちと関わる中で、教員としての喜びや意義を見いだせる人
 - ・子ども一人一人の良さを認めて、子どものやる気を引き出すことができる人
- 多様な経験を積む中で協働して課題解決に当たるなど、生涯にわたって学び続ける教員
 - ・多様な経験や校内外での研鑽により、専門性やコミュニケーション能力を高める人
 - ・チームの一員として協働する中で、自ら行動するとともに他者にも働き掛け、必要に応じて支援しようとするリーダーシップを発揮して課題解決に当たることができる人

「求める教員像」には、岡山県の教育課題を改善するために、教員一人一人に求められる力を示している。また、学校が直面している教育課題が複雑化・多様化し、教員だけでは対応が困難な事案も生じていることから、教員には他の教職員や家庭・地域等と協働して解決に当たることのできる力も必要となる。

【求める管理職像】

- 明確な経営理念を持ち、良き伝統を守りつつ、組織を効果的に動かしながら、成果を求めて徹底して改革に取り組む、実行力のある管理職
 - ・落ち着いた学習環境の確保に努め、学力向上や問題行動等の解消に徹底して取り組む人
 - ・高い倫理観を有し、教育に対する識見と情熱のある人
 - ・本県の教育課題を把握し、改革への意欲や使命感、強いリーダーシップのある人
 - ・幅広い連携により、開かれた学校づくりや地域貢献を意欲的に推進する人
 - ・学校の課題を明確にし、組織的・機動的・効率的な学校経営を行うことができる人
 - ・人材育成のための優れた指導力と適正な評価能力のある人
 - ・職務遂行に必要な心身の健康を維持している人

「求める管理職像」には、管理職として、社会の急激な変化や複雑化する教育の諸課題に対応するため、一層強いリーダーシップや具体的な成果につなげようとする姿勢が求められるとともに、教員一人一人のやりがいや自己肯定感を引き出す力が求められる。

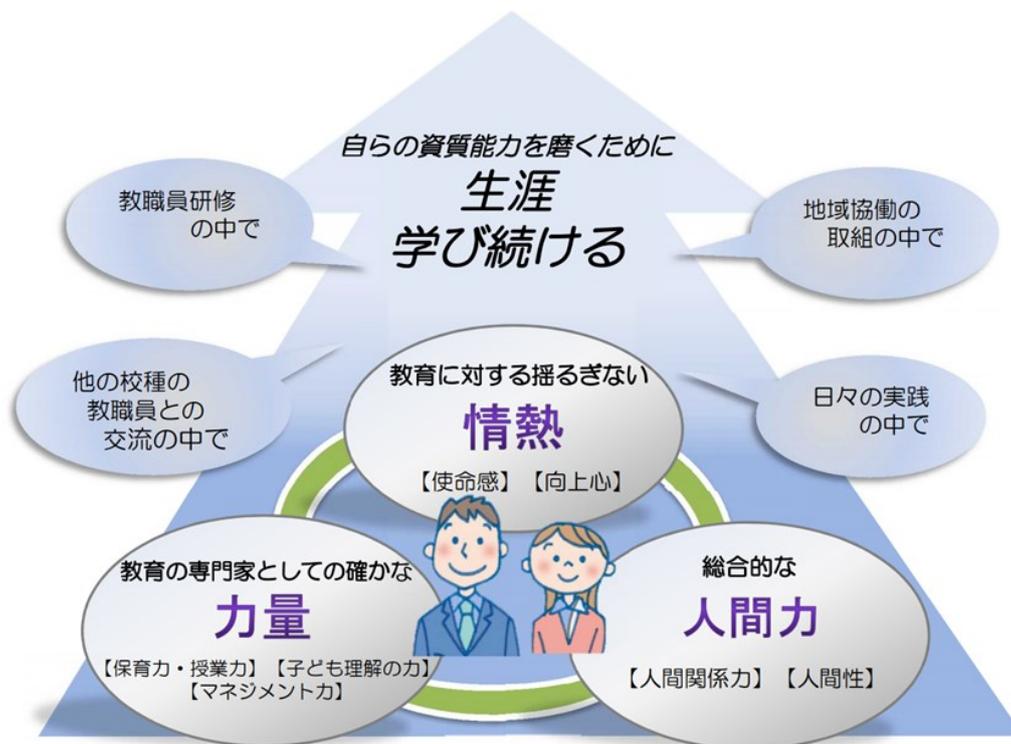
2) 岡山市

岡山市は、教職員に求める資質能力として「教育に対する揺るぎない情熱」「教育の専門家としての確かな力量」「総合的な人間力」を掲げている。

「教育は人なり」という言葉があるが、「教育に対する揺るぎない情熱」は、教育に夢と希望を持ち、子どもたちとともに成長する中で、より良い指導者であるよう常に努める姿勢から生まれてくる。また、子どもたちへの確かな学力の定着や一人一人に応じた的確な支援を行うには、「教育の専門家としての確かな力量」を備えるとともに、その力をいかに発揮することが求められる。さらには、子ども、保護者、地域社会あるいは仲間の教職員と信頼関係を築き、互いにつながり合うことのできる「総合的な人間力」が不可欠であると考えられる。

これら三つの資質能力をバランスよく兼ね備えるとともに、生涯を通して、自らの資質能力を磨き、学び続けることができる教職員であることが求められる。

また、学校園では、「チーム学校園」という考え方を大切にし、子どもに関わる全ての教職員で教育活動に当たる。そのためには、職場内研修（OJT）によって、教職員がお互いの資質能力を向上させるとともに、学校園のマネジメントを強化し、校長のリーダーシップの下、教職員が互いに連携し、様々な教育課題に対応する必要がある。家庭や地域社会に支えられた「チーム学校園」としての組織全体での対応は、「信頼される学校園」「信頼される教職員」につながり、教育活動を進める上で、より一層の効果を発揮することができる。



(3) 育成指標

前述したように、岡山県と岡山市は合同で育成協議会を設置し、校長及び教員の資質の向上に関して必要な事項について協議を行い、平成29年12月にそれぞれ育成指標を策定した。

平成29年3月31日に文部科学大臣が告示した「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」では、指標に盛り込むべき内容に関する観点として、次の表の7つを挙げ、各職の特性を踏まえ、必要な事項を加えたり、不必要な事項を除いたりすることが適切であるとしている。

①教職を担うに当たり必要となる素養（倫理観，使命感，責任感，教育的愛情，総合的な人間性，コミュニケーション力，想像力，自ら学び続ける意欲及び研究能力）
②教育課程の編成，教育又は保育の方法及び技術に関する事項（カリキュラム・マネジメントによる教育活動の充実，主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善，情報手段や教材・教具，情報機器の活用を含む。）
③学級経営，ガイダンス及びカウンセリングに関する事項
④幼児理解，児童理解，生徒理解及び生徒指導・キャリア教育に関する事項（いじめ等児童生徒の問題行動への対応，不登校児童生徒への支援，情報モラルに関する理解を含む。）
⑤特別な配慮を必要とする幼児，児童及び生徒への指導に関する事項（障害のある幼児，児童及び生徒への指導を含む。）
⑥学校運営に関する事項（学校安全への対応，家庭や地域社会との連携及び協働，関係機関及び学校間の連携・接続を含む。）
⑦他の教職員との連携及び協働に係る事項（若手教員の育成を含む。）

ここでは、「学校リーダー」に求める資質能力について考察するため、指針を参酌して策定された、岡山県及び岡山市の育成指標について、校長に求められ資質能力や指標について考察する。

岡山県では、「マネジメント力」，「家庭・地域とつながる力」，「基盤となる資質」の3つの領域に分かれており、そのうち「マネジメント力」は「組織的・機動的・効率的な学校経営に対する強いリーダーシップ」と「適正な能力評価と人材育成に関する指導力」に区分されている。また、岡山市では、「教育に対する揺るぎない情熱」，「学校経営・学校管理」，「教職員人事管理」，「総合的な人間力」に区分されている。

共通するキーワードとして、「学校の教育ビジョン」，「組織マネジメント」，「危機管理」，「人事管理」，「労務管理」，「人材育成」，「連携・協働」，「開かれた学校づくり」，「教育に対する情熱」などが挙げられることから、岡山県と岡山市の校長の指標及び目標について、「学校経営」，「人材育成」，「連携・協働等」に分類して比較することとする。

学校経営

岡山県	岡山市	キーワード
<p>【課題把握とビジョンの設定】 校内外の環境分析等により学校の課題を分析・把握し、先を見すえた提案力を発揮して学校経営ビジョン等を設定することができる。</p>	<p>【学校経営：ビジョン】 児童生徒や地域の実態を把握し、「岡山っ子育成条例」を踏まえた学校の教育ビジョンを示すことができる。</p> <p>【指導力・先見性：自己研鑽・先進性】 常に先見性や探究心をもち、市の施策や国の動向を理解することに努めるとともに、校内外の環境分析を適切に行い、特色ある学校づくりに向けたリーダーシップを発揮することができる。</p>	<p>学校の教育ビジョン</p>
<p>【学校経営の実践・検証・改善】 ビジョンに基づき方向性を示して学校経営計画を策定するとともに、経営資源を活用したチーム学校としての効率的な経営を行い検証・改善することができる。</p>	<p>【学校経営：協働】 学校が機能する組織作りを行うとともに、教職員と取り組みの方向性の共有を図り、学校内に協働の文化を醸成することができる。</p>	<p>組織マネジメント</p>
<p>【危機管理】 全体を見ながら適切に情報収集を行い、危機管理に努めるとともに、いじめ等の事案に適切で迅速な対応力を発揮することができる。</p>	<p>【危機管理・教育環境の整備：危機管理】 危機管理体制の整備や事故等の未然防止に努めるとともに、不測の事態に対しても迅速かつ適切に対処することができる。</p>	<p>危機管理</p>
<p>【教育環境の管理】 教育施設や公金の管理、諸帳簿等の整理を適切に行うことができる。</p>	<p>【危機管理・教育環境の整備：教育環境の管理】 教育環境の整備や公金の管理、諸帳簿等の整理を適切に行うことができる。</p>	<p>教育環境の管理</p>
<p>【自己研鑽】 校長に必要なマネジメント力を一層高めようとしている。</p>	<p>【教育に対する揺るぎない情熱：向上心】</p>	<p>自己研鑽</p>

	常に社会の変化や新しい教育課題に目を向け、謙虚な姿勢で研修に努め、学び続けることができる。	
【カリキュラム・マネジメント】 副校長・教頭や主任等への指示・指導・助言を通して、学校のミッションや実態を踏まえた適性かつ特色ある教育課程を編成し、適切に実施・検証・改善することができる。	【指導力・先見性：授業力等】 優れた指導力の下に指導助言を行い、教職員の授業力や学級経営力を伸ばすとともに、研修等の実施に努め学校力を高めていくことができる。	カリキュラム

人材育成

岡山県	岡山市	キーワード
【教職員管理】 教職員とのコミュニケーションを図り、適切なメンタルヘルスマネジメントに努めるとともに、一人一人の能力や適性等に応じた校務分掌の配置等を適切に行うことができる。	【教職員理解】 教職員との良好な人間関係を築き、円滑なコミュニケーションにより、意思の疎通を図ることができる。	人事管理
【労務管理】 法令等を熟知した上で労務管理を適切に行うことができる。	【教職員管理】 教職員に法令・通知等を周知徹底するなどのサービス管理とともに、一人一人の勤務時間管理、健康管理に努めるなどの労務管理を適切に行うことができる。	労務管理
【人材育成】 一人一人の能力や適性等を把握し人材育成を進めるとともに、適正な人事評価を行うことができる。 【やる気を引き出す力】 ・学校の課題を明確にし、組織的・機動的・効率的な学校経営を行うことができる。 ・人材育成のために優れた指導力と適正な評価能力を有している。	【人材育成】 教職員一人一人の適性等を把握し、能力が最大限に発揮できるよう、意図的・計画的・組織的な人材育成と適正な人事評価を行うことができる。	人事評価

<p>【教育指導への指導力】 自らの卓越した指導力をもとに、学習指導、学級（HR）経営、生徒指導等において具体的な指導・助言を行うことができる。</p>	<p>【指導力・先見性：授業力等】 優れた指導力の下に指導助言を行い、教職員の授業力や学級経営力を伸ばすとともに、研修等の実施に努め学校力を高めていくことができる。（再掲）</p>	<p>人材育成</p>
---	---	-------------

連携・協働等

岡山県	岡山市	キーワード
<p>【連携・協力】 家庭・地域、関係機関等と連携・協力しながら学校経営を行うことができる。</p>	<p>【家庭・地域等との連携：連携・協働】 家庭・地域等と連携・協働して、児童生徒が愛されていると実感できる家庭、学校園、地域社会の実現を推進することができる。</p>	<p>連携・協働</p>
<p>【発信】 学校の現状やビジョン等を家庭や地域等に分かりやすく発信し、開かれた学校づくりを積極的に進めることができる。</p>	<p>【家庭・地域等との連携：発信】 学校の現状やビジョン等を家庭・地域等に発信するとともに相互の意見交換等の機会を充実させることで開かれた学校を構築することができる。</p>	<p>開かれた学校づくり</p>
<p>【教育に対する高い識見・理念や情熱】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・落ち着いた学習環境の確保に努め、学力向上や問題行動等の解消に徹底して取り組むことができる。 ・本県の教育課題を把握し、改革への意欲や使命感、強いリーダーシップを有している。 ・幅広い連携により、開かれた学校づくりや地域貢献を意欲的に推進することができる。 	<p>【教育に対する揺るぎない情熱：使命感】 使命感と高潔な教育理念をもち、組織の責任者としての役割を果たすことができる。</p>	<p>教育に対する情熱</p>

校長の指標について、「学校経営」、「人材育成」、「連携・協働等」に分類して比較したところ、上記の表にあるように類似点が多いことが分かる。

「学校経営」については、学校の教育ビジョンの形成、組織マネジメント、危機管理等が共通に示されている。カリキュラム・マネジメントについては、項目としては岡山県の指標のみに示されているが、岡山市についてもほぼ同様な指標があることが分かる。

「人材育成」については、優れた指導力の下、教職員に指導助言を行う力や適正な人事評価により人材育成を行う力が求められている。また、教職員の働き方改革が喫緊の課題となっている中、教職員とコミュニケーションを円滑に図り、勤務時間管理や健康管理を適切に行う力が求められている。

「連携・協働等」については、学校の現状やビジョン等を家庭・地域等に発信し、開かれた学校づくりを積極的に推進し、社会に開かれた教育課程の実現を図っていくこととしている。また、教育に対する高い識見・揺るぎない情熱についても、その目指すところは同じであると考えられる。

3. 岡山県・岡山市における現職教員研修の現状と課題

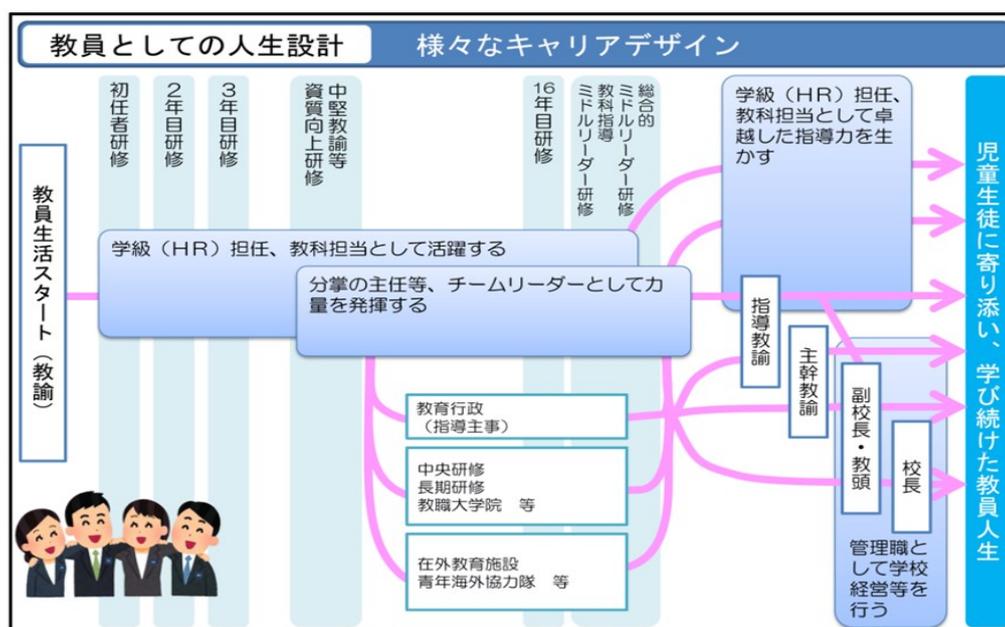
初任者研修から中堅教諭等資質向上研修までは、求める教員像を踏まえた育成指標に沿った単線型のプログラムで資質能力の向上を図る研修を全ての教員が受講し、中堅教諭等資質向上研修からは、複線型のプログラムとなるよう設計されている。すなわち、経験年数によって全ての教員が受講する研修や個々の教員が自発的に希望して受講する研修によって教員としての職能成長を支援するプログラムと、それぞれの教員の特性や意思を踏まえ、校長や教育委員会が意図的・計画的に受講させることによって指導教諭や主幹教諭、副校長・教頭、校長などといった新たなステージでの職能成長を支援するプログラムである。

また、中堅教諭等資質向上研修では、全ての教員に対して自身のキャリアデザインに関心をもたせたり組織全体に視野を拡大させたりする共通プログラムと、自身のキャリアデザインに応じて自発的に受講できる選択プログラムを用意することによって、複線型のプログラムへの円滑な移行ができるよう配慮されている。

(1) 岡山県の教員研修

岡山県の教員研修は、前述の岡山県教員等育成指標を踏まえ、教員等のキャリアステージごとに求める資質能力と研修計画を策定している。また、教職人生を通じた目指す教員像やそれに近づく過程をキャリアデザインとして描き、キャリアステージごとに求める資質能力に対して、振り返り等を記録するキャリアデザインノートを作成している。

ここでは、「学校リーダー」の育成に繋がる、中堅教諭等資質能力研修、総合的ミドルリーダー研修、及び管理職研修について、岡山県総合教育センターが分析した資料等を基に考察していきたい。なお、政令指定都市である岡山市、中核市である倉敷市は、独自（一部の研修は共催）に研修を実施していることから、原則として含まれていない。



1) 中堅教諭等資質向上研修

中堅教諭等資質向上研修は、現職研修の一環として、学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たす力を育成することを目的とし、教職経験8～10年目の教諭を対象として実施している。この研修では、学校の課題をつかみ、解決するための取組を考え提案することをゴールとしており、校外研修や校内研修で得た知見を課題解決に向けた取組に結び付け、実行性のある研修になるよう計画している。

研修の流れは次の表の①～⑤とし、受講者は学校の課題や受講者の職能成長に合わせたA～Cの3つの系にある11のコースから選択することとされている。

【研修の流れ】

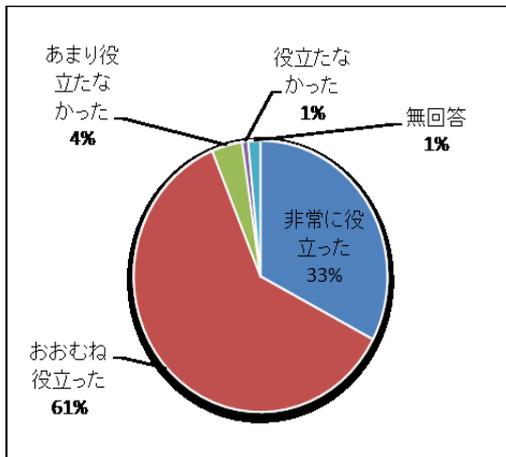
- ①学校の課題をつかむ
- ②学校の課題に対応したコースを選ぶ
- ③学校の課題解決に向けた取組提案について見通しをもつ
- ④学校の課題解決に向けた取組を具体的に考える
- ⑤学校の課題解決に向けた取組を提案するとともに、今後の改善策について考える

【A～Cの3つの系にある11のコース】

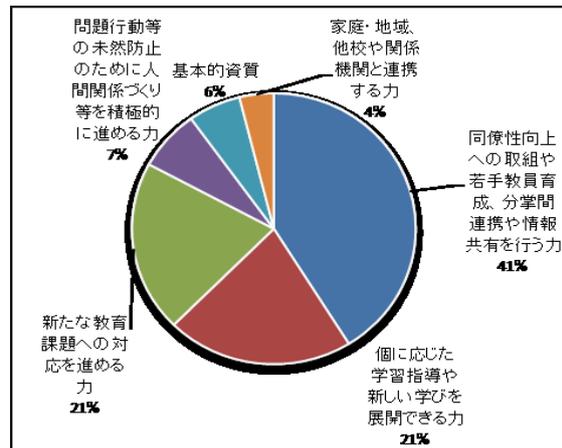
A 実践的指導力向上系	B 校内研究推進系	C 学校経営参画系
①学習指導 ②学級経営・生徒指導 ③新たな教育課題への対応 ④組織運営の改善 ⑤ニーズ対応ブラッシュアップ	①研究協力員 ②研究指定校 ③校内研究推進校	①企業・社会体験 ②学校間連携 ③協働的な人間関係づくり

平成30年度の中堅教諭等資質向上研修の成果と課題について検証するため、岡山県総合教育センターが平成30年11月に行ったアンケート調査（対象：県内公立学校教諭，回答数257人）の結果について次に示す。

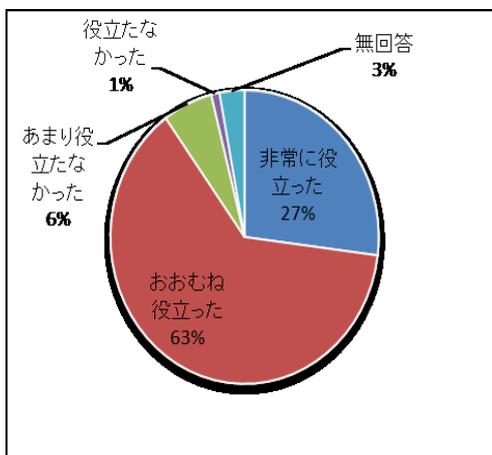
●中堅教員（前半）に求める資質能力の向上に中堅教諭等資質向上研修が役立ったか



●中堅教諭等資質向上研修でもっとも伸びたと思う資質能力は何か



●学校の課題解決に向けた取組として中堅教諭等資質向上研修が役立ったか



受講者からは、次のような意見が寄せられている。

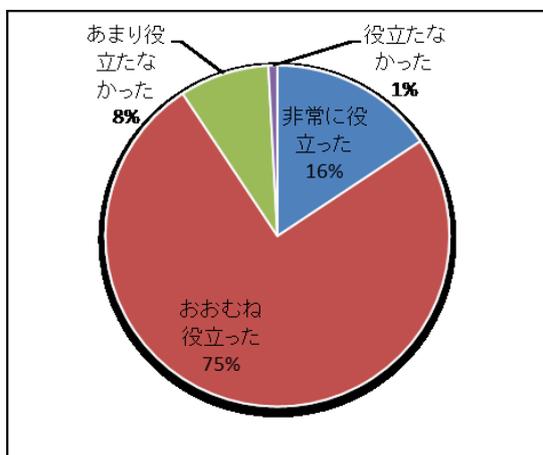
- ・学校の課題を考え、校内の先生と相談したり協力して、課題解決の取組を考えながら実践していくことで、成長できた。
- ・提案書の作成等、負担に思うこともあったが、振り返ってみると自分の意識をかえ、成長させてくれた。
- ・企業での研修はとても有意義だったが、企業での学びと学校の課題を関連させての発表は難しかった。

以上の結果から、受講者は、同僚性の向上に取り組んだり、若手教員に助言したりしながら学校の課題解決に向けた取組提案を考えることにより、中堅教員（前半）に求める資質能力に迫ることができたという実感をもっていることが分かる。

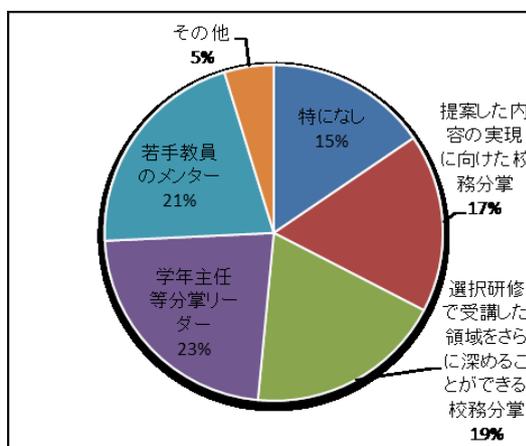
具体的には、校外研修で学んだことを、様々な形態で実施する校内研修の場で伝達したり、OJT チームで設定した課題を解決したりしながら進めることで、多様なメンバーと関わり合いながら、学校の課題解決に向けた取組提案を考えている。

また、同時期に管理職（副校長・教頭）を対象に行ったアンケート調査（対象：県内公立学校副校長・教頭、回答数 495 人）の結果は次の通りである。

●学校の課題解決に向けた取組として中堅教諭等資質向上研修は役立ったか。



●中堅教諭等資質向上研修受講後、受講者への対応はどうか。



また、学校の教育課題解決に向けた取組に中堅教諭等資質向上研修が役立つ思った理由として、次のことが挙げられている。

- ・学校の課題解決に向けた取組について、日々、様々な年齢層で論議するようにしている。中堅教諭はその中核として活躍してもらっている。
- ・中堅教諭として学校の課題解決に向けて企画会等で建設的な意見が述べられるなど、研修が役立っている。
- ・中堅教員にキャリア教育等の校内課題への対応についてのテーマを与え、それを解決していく過程の中で、学校力が高まっていった。

今年度から始まった研修であり、研修の意義や目的、課題等の周知等が更に必要である。また、「学校の課題解決に向けた取組提案書」だけでなく、各学校の校内研修の工夫等も情報共有できれば、研修の一層の充実につながると考える。

今後は、今回のアンケート調査の結果の活用を促すとともに、各学校での実践等も発信し、中堅教諭等資質向上研修の改善・充実に取り組む。

2) 総合的ミドルリーダー研修

岡山県では、平成 25 年度から「岡山県の教育をリードし、各学校の中核となる、総合的ミドルリーダーを育成する」という目的で、学校や教育委員会から選ばれた教諭（定員 20 名程度）が全県から集まり、人間関係を醸成しながら 10 日間の研修を実施している。ミドルリーダーに求められる資質能力として、個々の「高度な実践的指導力」はもとより、「学校経営参画力」を高め、関わり合いを大切にしながら諸課題に対応する「課題対応力」が大切である。

このため、総合的ミドルリーダー研修では、教育に対する識見・情熱や使命感等の資質を基盤とし、自己の成長をマネジメントしながら、高度な実践力、学校経営参画力、課題解決力、家庭・地域との連携力の育成を図ることで、ミドルリーダーとしての自覚と確かな自信を育てている。また、全国レベルの講師を招聘し、リーダーシップ論、学校組織マネジメント、危機管理等について総合的に研修している。この研修の中核となる「プロジェクト研究」では、異校種によるチームを組み、主体的・自主的な研究活動を継続的に行い、受講者の課題解決能力や提案力の育成を図っている。

「若手と先輩が、共に育つ校内チームの提案（平成 26 年度）」や「e-learning に関する提案（平成 28 年度）」など、提案が県の施策として実現したものもある。

こうした研修を通じて、総合的な学校経営力を高め、学校全体を意識すること、さらには強いリーダーシップを発揮し、岡山の教育を牽引していく人材の育成を目指している。

【成果と課題】

- ・ 10 日間を通じたプロジェクト研究により、担当講師に加えて、全国レベルの講師の助言を受け、異校種グループで校種を越えた課題解決に向けての取組を行うことができています。
- ・ 学校経営者としてのケーススタディを取り入れたことにより、受講者の視点を今までの一教員から学校全体を見る視点へと変え、学校経営参画力等の資質能力の向上を図ることができています。
- ・ 研修講座講師の体験研修の実施や教科指導における指導・助言についての演習により、校内でリーダーシップを発揮し、人材育成に寄与するための素地を養うことができています。
- ・ 総合的ミドルリーダーを育成するために開発・改善した研修カリキュラムを、教育事務所、市町村教育委員会等に対して、地域の中核となるミドルリーダー育成研修のモデルとして、一層周知していくことが必要である。
- ・ 研修を修了した受講者について校長への聞き取り等を行い、受講者と学校の変容について追跡調査・分析していくことが必要である。

【平成 30 年度総合的ミドルリーダー研修講座計画】

1回 5/11	<ul style="list-style-type: none"> ・岡山県の教育—ミドルリーダーに期待する—（講話） ・岡山の教育を語り合う（発表・協議） ・これからの日本の教育を考える（講演） ・自己成長のマネジメントⅠ—振り返りと現状分析—（演習）
2回 6/5	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の自発的活動を組織する（演習・協議） ・プロジェクト研究①（説明・演習） ・リーダーシップ論（講義・演習）
3回 6/28	<ul style="list-style-type: none"> ・教育法規，人材育成（講義） ・教育法規（演習・協議） ・岡山県の課題と教育行政—岡山県の職員として，岡山県の教員として—（講義） ・プロジェクト研究②（演習・協議）
4回 7/23	<ul style="list-style-type: none"> ・学校組織マネジメント—戦略と戦術—（講義・演習）
5回 8/9	<ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラムマネジメント（講義・演習） ・ICT活用，情報モラル（講義・演習） ・プロジェクト研究③（演習・協議）
6回 8/28	<ul style="list-style-type: none"> ・学校と地域の連携・協働（講義） ・学校経営演習①（ケーススタディ・学校経営計画書の作成）（講義・演習） ・リーダーシップとマネジメント—民間の組織経営に学ぶ—（講義）
7回 10/23	<ul style="list-style-type: none"> ・学校経営演習②（ケーススタディ:危機管理(記者会見演習)）（講義・演習）
8回 11/20	<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクト研究④（中間発表） ・プロジェクト研究⑤（演習・協議） ・学力向上一授業を参観し，指導・助言する—（講義・演習）
9回 12/26	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育（講義・演習） ・法的観点から見た生徒指導（講義・演習） ・プロジェクト研究⑥（演習・協議） ・メンタルヘルス（演習・協議）
10回 1/22	<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクト研究⑦（最終発表） ・自己成長のマネジメントⅡ—振り返り—（演習） ・岡山県の教育とミドルリーダーの役割（修了証書授与） ・自己成長のマネジメントⅢ—今後の具体的な取組—（演習） ・研修講師となるために（講義）

3) 管理職研修

管理職研修は、「学校組織マネジメント、人事管理、リスクマネジメント、教育指導上の課題について研修し、管理職としての資質の向上を図る」ことを目的として実施されている。平成30年度研修講座の概要は次の通りである。

【小・中学校の管理職研修の概要】

区分	日数	主な内容
総合的マネジメント力向上研修Ⅰ	1日	<ul style="list-style-type: none"> ・リーダー論（講義・演習） ・労務管理（説明・演習） ・学力向上・問題行動等への組織的取組について（演習）
総合的マネジメント力向上研修Ⅱ	1日	<ul style="list-style-type: none"> ・副校長・教頭に求められるもの（講話） ・学校組織マネジメントにおける副校長・教頭の役割（講義・演習） ・OJTによる人材育成（説明・演習） ・情報セキュリティ（講義・演習）
新任副校長・教頭研修	2日	<ul style="list-style-type: none"> ・新任副校長・教頭に望む（講話） ・教職員の育成・評価システム（説明・演習） ・労務管理（説明・演習） ・学校事務と教育活動（講義）
副校長・教頭全員研修	2日	<ul style="list-style-type: none"> ・人事管理，学校教育，特別支援教育等（講義） ・危機管理（学校安全）（講義・演習） ・教職員の育成・評価システム（説明・演習） ・OJTによる人材育成（講義・演習） ・中堅教諭等成果発表会
総合的マネジメント力発展研修	半日	<ul style="list-style-type: none"> ・学校組織マネジメントにおける校長の役割（講義・演習） ・学校力の向上に向けて（講話）
新任校長研修	1日	<ul style="list-style-type: none"> ・メンタルヘルスマネジメント（講義） ・校長としてのリーダーシップとマネジメント（講話） ・学校経営上の課題と解決・地域との連携に向けて（協議）
校長全員研修	2.5日	<ul style="list-style-type: none"> ・人事管理，人権教育，特別支援教育等（講義） ・リスクマネジメント（講義・演習） ・リーダーシップとマネジメント（講義） ・学力向上（講義・演習） ・教職員の育成・評価システム（説明・演習） ・地域連携・コミュニティースクールの推進（講義・演習）

【高等学校（中等教育学校を含む）・特別支援学校の校長研修】

区 分	日数	主な内容
総合的マネジメント力 発展研修	12月 半日	<ul style="list-style-type: none"> ・学校組織マネジメントにおける校長の役割（講義・演習） ・学校力の向上に向けて（講話）
新任校長 研修	4月 半日	<ul style="list-style-type: none"> ・メンタルヘルスマネジメント（講義） ・情報セキュリティ（講義・演習） ・校長としてのリーダーシップとマネジメント（講話） ・学校経営上の課題と解決・地域との連携に向けて（協議）
校長 全員研修 第1日	5月 1日	<ul style="list-style-type: none"> ・人事上の課題（講義） ・教職員の育成・評価システム（説明・演習） ・学校における働き方改革の推進（講義） ・労務管理（説明・演習） ・学校教育上の課題（講義）<高等学校> ・学校教育上の課題（講義）<特別支援学校>
校長 全員研修 第2日	7月 1日	<p><高等学校></p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会との連携・協働（地域学）への取組（講義） ・学校教育上の課題（講義） ・学校教育上の課題（講義） <p><特別支援学校></p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会に開かれた教育課程 ・著作権 <p><共通></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人権教育の推進 ・リーダーシップとマネジメント
校長 全員研修 第3日	9月 半日	<ul style="list-style-type: none"> ・人事管理上の課題（講義） ・教職員の育成・評価システム（説明・演習） ・学校教育上の課題（講義）<高等学校> ・学校教育上の課題（講義）<特別支援学校>
校長 全員研修 第4日	11月 半日	<ul style="list-style-type: none"> ・支え合う職場環境づくり（講義） ・リスクマネジメント(いじめ防止)（講義・演習） ・学校教育上の課題（講義）<高等学校> ・学校教育上の課題（講義）<特別支援学校>

【特色】

- ・資質・能力の向上に即した系統的な研修体系を確立し，早期から学校経営者の育成
- ・副校長・教頭のキャリアステージからマネジメントや人材育成等の管理職に必要な理論について学ぶ機会の確保
- ・喫緊の教育課題や学校のニーズに応じた研修内容の実施
- ・本センターの研究を根拠とした研修を実施し，研究と講座の連動の促進

【成果と課題】

校長	<ul style="list-style-type: none">・高等学校・特別支援学校の分散会に分かれてそれぞれ「社会との連携」「社会に開かれた教育課程」の講座を入れニーズに対応し，新しい教育課題への理解が深まった。今後実践例や情報交換の場を設定していく。・「コミュニティスクールの推進」についてCSマイスターを招聘し講義・演習を行ったり，「働き方改革の推進」について教職員課とモデル校校長が説明・演習を行ったりすることを通して新たな視点や情報を共有することができた。
副校長 ・教頭	<ul style="list-style-type: none">・中堅教諭成果発表会との合同研修を実施し，副校長・教頭として人材育成の視点を得ると共に，学校運営者としての指導助言をすることをおして，校内での人材育成の具体例をイメージすることができた。・育成指標に基づき，求められる資質能力を育成するために，「喫緊の教育課題」「人材育成」について大学教授や企業リーダーからの講義の機会を新たに設定していく。

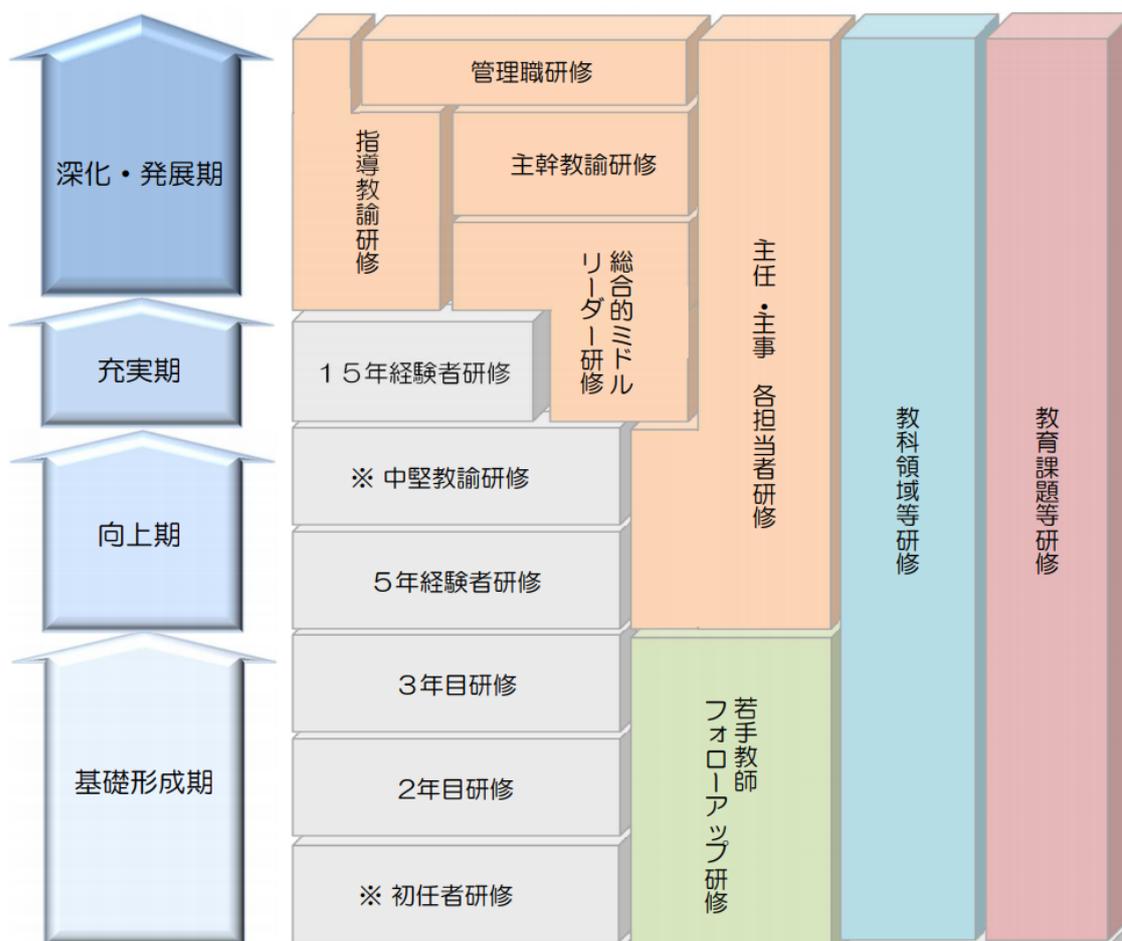
管理職研修については，平成28年度から，副校長・教頭を目指す教員を対象とした「総合的マネジメント力向上研修Ⅰ」，「総合的マネジメント力向上研修Ⅱ」，及び校長を目指す副校長・教頭を対象とした「総合的マネジメント力発展研修」を新たに導入し，管理職に任用される前から，計画的・継続的に「学校リーダー」としての資質能力の育成を図っている。

(2) 岡山市の教員研修

1) 岡山市の教員研修の概要

前述したように岡山市では、教員に求める3つの資質能力として「教育に対する揺るぎない情熱」「教育の専門家としての確かな力量」「総合的な人間力」を掲げており、これら3つの資質能力をバランスよく兼ね備えるとともに、生涯を通して、自らの資質能力を磨き、学び続けることができる教員であることが求められている。その中で、教員研修が大きな役割を果たすことは言うまでもない。

教員研修は、「岡山市教員等育成指標」に基づき、経験年数に応じた資質能力の育成など、系統的計画的な支援を行っている。岡山市では、キャリアステージと合わせ研修ステージを位置づけている。目安として採用1～3年目の若手教員を「Ⅰ基礎形成期」、4～10年目の中堅教員（前半）を「Ⅱ向上期」、11～15年目の中堅教員（後半）及びミドルリーダーを「Ⅲ充実期」、16年目以上のベテラン教員・指導教諭・主幹教諭・副校長・教頭・校長を「Ⅳ深化・発展期」の四つステージに分け、それぞれのステージでの資質能力に応じた研修を実施している（図1）。



【図1】 教員のキャリアステージと研修ステージ（岡山市） ※ は、法定研修

2) ミドルリーダーを見据えた中堅教諭研修

中堅教諭研修は、教育公務員特例法第 24 条の規定に基づいて実施される研修である。教員研修の内、法定研修は初任者研修と中堅教諭研修だけであることから、キャリアステージにおいて重要な鍵を握る研修であるといえる。

『平成 30 年度 岡山市中堅教諭研修 実施要項』によると、目的を「在職 9 年を経過した教諭に対して、(中略) 広い視野に立ったリーダーとしての力量及び指導力の向上を図ること」としている。配慮事項として「研修教員は、キャリアステージにおいて「Ⅱ 向上期」～「Ⅲ 充実期」(岡山市教員等育成指標) を迎える。そのため、自らの実践をもとに、状況に応じて後輩教員の育成にも貢献し、ミドルリーダーとして「チーム学校」の中核となるための研修の場を積極的に取り入れる。」としている。これらのことから、ミドルリーダーを見据えた研修として位置づけられる。

岡山市の校外研修は、7 日以上とし、その内の 2 日間が「共通研修」、5 日以上を「選択研修」と定めている。「共通研修」は中堅教員であれば共通に身に付けることが望ましい内容として、岡山市の施策と日常の教育活動との関わりについての意識付けや、コミュニケーション力・マネジメント力の向上を主に実施されている。「選択研修」は、教科指導等、生徒指導等、各種教育等に関する内容から、個々の適性或勤務校の実態を鑑みながら必要な分野について内容を選んだ言わばオーダーメイドの研修を行うこととしている(表 1)。

教員育成指標の「Ⅲ 充実期」に向けて「自らの実践をもとに、後輩の育成に貢献し、ミドルリーダーとして学校運営に積極的に参画する」ために、人材育成マネジメントに力点があり「ミドルリーダーとしての自覚をもち、若手教員と校内の教職員をつなぐコーディネーター的な役割を担うことができる」「みんなをつなぎ自ら専門性を高める」研修である。ミドルリーダーや学校リーダーに向けて全教職員が組織人として再認識する研修であるといえる。

【表 1】平成 30 年度に実施された中堅教諭研修の日数と内容

共通研修	2 日	・岡山市の教育について ・ミドルリーダーに求められるコミュニケーションについて ・人材育成マネジメントについて
選択研修	5 日 以上	・教科指導等に関する講座 ・生徒指導等に関する講座 (教育相談・いじめ、不登校・特別支援教育等) ・各種教育等に関する講座 (人権教育・E S D・食育等)

3) 総合的ミドルリーダー研修

岡山市では平成 29 年度から「岡山市の教育の現状や方向性について認識を深めるとともに、校内の中核として学校の課題を改善するために必要な資質を身に付ける」という目的で、校長からの推薦があった 10 名程度の教諭を対象とした 7 日間の研修を実施している。

研修内容を表 2 に示す。まず、ミドルリーダーとして必要な知識の習得や活用方法についての講義・演習を行っている。次に、それまで習得した知識等を踏まえて各学校の課題や岡山市共通の課題を明らかにし、課題解決に向けての改善の方策を考える「プロジェクト研究」を少人数のグループで行い、最終日に研究報告会を行っている。

この研修は、教員育成指標で示される「IV深化・発展期」に位置し、1 年間にわたる継続的な研修を通して、ミドルリーダーの自覚を促しながら、学校内の様々な組織や教職員、地域住民等を意識したプロジェクトを考えることで、次のステージである学校リーダーとしての素地の一端を担う研修となっている。

【表 2】平成 30 年度に実施された総合的ミドルリーダー研修

月/日	午前の研修内容	午後の研修内容
5/14	岡山市の施策(1)岡山市の推進する中学校区での協働教育	学校組織マネジメント(1)学校でのリーダーシップ
6/1	岡山市の施策(2)岡山市の目指す授業	プロジェクト研究①
6/29	学校組織マネジメント(2)	学校組織マネジメント(3)
8/1	カリキュラム・マネジメント	プロジェクト研究②
10/18	リスクマネジメント	プロジェクト研究③
12/3	サービス・法令・法規	プロジェクト研究④
2/7	プロジェクト研究⑤	プロジェクト研究⑥=研究報告会

4) 学校リーダーに関する管理職研修

校長・副校長・教頭を対象とした管理職研修は、「新しい教育課題に目を向け、学校経営に必要なマネジメント力を身に付け、組織的な学校経営の推進や人事管理をしていくための資質の向上を図る(校長研修)」「様々な教育課題を把握し、副校長・教頭として職務遂行に必要な力量の向上を図るとともに、学校経営に必要なマネジメント力や危機管理能力等を身に付ける(副校長・教頭研修)」を目的として実施されている。平成 30 年度に実施された岡山市管理職研修の日数と内容は表 3 の通りである。

通常の校長研修に加え、岡山市では人権教育研修を実施している。これは岡山市の教育理念の柱である「人権尊重の理念に基づく教育の推進」を図るためである。また、転採・新任の管理職を対象に「岡山市の教育の特色や目指す方向についての認識を深める」目的の研修を行っている(表 4)。いずれも岡山市の施策を理解した上で、特色ある学校

づくりに向けた教育ビジョン形成の土台となるものである。

【表 3】平成 30 年度に実施された岡山市管理職研修の日数と内容

研修名	日数	研修内容
副校長・教頭研修	2 日	<ul style="list-style-type: none"> ・ 労務管理・安全衛生 ・ 人事評価制度及び目標取組制度 ○クレーム対応と学校危機管理
校長研修	2 日	<ul style="list-style-type: none"> ・ 労務管理・安全衛生 ・ 人事評価制度及び目標取組制度 ・ 岡山市の研究・研修 ○学校長の組織マネジメント
校長人権教育研修	1 日	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人権尊重の理念に基づく学校園づくりの推進 ○多様な性の理解

※「○」は 2 時間以上の講義演習を実施した研修

【表 4】転勤や新任で初めて岡山市で管理職をする副校長・教頭、校長対象の研修

転採副校長・教頭研修	1 日	<ul style="list-style-type: none"> ・ 岡山市の教育の特色 ・ 人事評価制度及び目標取組制度 ・ 学校給食 ・ 財務会計
新任教頭研修 ※1 日は、転採副校長・教頭研修 と合同開催	2 日	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校管理規則 ・ 服務・法規
転採・新任校長研修	1 日	<ul style="list-style-type: none"> ・ 岡山っ子育成条例を踏まえた学校経営 ・ 死亡者叙勲・高齢者叙勲 ・ メンタルヘルス ・ 人事評価制度及び目標取組制度 ・ 学校給食 ・ 財務会計

(3) 学校リーダーの資質能力と教員研修の成果と課題

前述したように教員研修は、岡山県および岡山市の「求める教員像」や「教員等育成指標」に基づき、それぞれのキャリアステージでの資質能力に応じた研修を実施している。学校リーダーに関する資質能力については、管理職に昇任すれば、教員としてのそれまでのキャリアステージとは違った専門家としての資質能力が必要となってくる。岡山県は、全ての教員に「求める教員像」を示し、管理職には別に「求める管理職像」を示している。岡山県・岡山市ともに教員育成指標では「副校長・教頭、校長の資質能力に関する指標」と「教諭の資質能力に関する指標」「主幹教諭・指導教諭の資質能力に関する指標」では別項目になっている（表5は岡山市の例）。管理職に昇任までのキャリアで身に付けてきた学習指導や生徒指導等の「教育の専門家としての確かな力量」から、昇任後には「学校経営・学校管理」「教職員人事管理」といった多くの新たな力量が、急に必要となってくるのである。

【表5】岡山市「教諭の資質能力に関する指標」「主幹教諭・指導教諭の資質能力に関する指標」と「副校長・教頭、校長の資質能力に関する指標」の比較

「副校長・教頭、校長の資質能力に関する指標」

「教諭の資質能力に関する指標」

「主幹教諭・指導教諭の資質能力に関する指標」

学校管理	学校経営・	学校経営
		①ビジョン
		②協働
		指導力・先見性
人事管理	教職員	①授業力等
		②自己研鑽・先進性
		家庭・地域等との連携
		①発信
人事管理	教職員	②連携・協働
		危機管理・教育環境の整備
		①危機管理
		②教育環境の管理
人事管理	教職員	教職員理解
		人材育成
		教職員管理

教育の専門家としての確かな力量	授業構想力
	授業展開力
	授業改善力
	児童生徒理解力
	① 基本的な関わり方
	② 特別に配慮を要する児童生徒への関わり方
	生徒指導力
	① 集団づくり
	② 問題行動対応力
	③ 家庭等との連携
マネジメント力	
① 学年学校経営	
② 職場のOJT	

一方、実際に実施されている校長研修、副校長・教頭研修の内容は、危機管理、教育環境の管理、複雑化する諸課題への対応等、教育委員会の方針を周知・徹底する説明が

中心となっている（表 6 は岡山市の例）。これらの内容は、管理職として不可避ではあるが、それだけで限られた時間は費やされ、育成指標に示される資質能力の向上や研鑽に関する内容は少なくなる。また、岡山県では、管理職に関する総合的マネジメント力向上研修、総合的マネジメント力発展研修、新任研修、岡山市では、転採・新任研修や人権研修も含めると総花的に資質能力と対応してはいるが、まとまった時間が取れていない上、毎年の研修とは限らないという課題がある。

【表 6】岡山市「副校長・教頭、校長の資質能力に関する指標」と校長研修・副校長教頭研修・総合的ミドルリーダー研修の研修項目の比較

「副校長・教頭、校長の資質能力に関する指標」		校長研修 (午後 2 日) ※転採・新任研修, 人権研修を除く	副校長・教頭研修 (午後 2 日)	総合的ミドルリーダー研修 (全日 7 日)
学校経営・学校管理	学校経営 ①ビジョン ②協働	・学校組織マネジメント(1)		・学校組織マネジメント(3) ・プロジェクト研究(6)
	指導力・先見性 ①授業力等 ②自己研鑽・先進性			・カリキュラム・マネジメント(1) ・岡山市の施策(2)
	家庭・地域等との連携 ①発信 ②連携・協働			
	危機管理・教育環境の整備 ①危機管理 ②教育環境の管理	・労務管理と安全衛生 (0.5)	・労務管理と安全衛生 (0.5) ・クレーム対応と学校危機管理(1)	・リスクマネジメント(1)
教職員人事管理	教職員理解			
	人材育成	・人事評価制度及び目標取組制度 (0.5)	・人事評価制度及び目標取組制度 (0.5)	
	教職員管理			・法令・法規・サービス (1)

※ 表中の研修項目後方のカッコの中の数字は、午前・午後を(1)とした時間的な量を示している。

つまり(1)ならば午前または午後だけのおよそ 2 時間～3 時間の研修を示している。

特に、学校リーダーとして最も大切な資質能力である「どのような学校づくりを行いたいかといったビジョン形成」や「どのように人・モノ・コトを活用していくかといったマネジメント」等、学校のグランドデザインや経営戦略の構築等については十分な時間をとって研修することはできていない。

研修後の管理職からの声として「学校の現状に合ったマネジメントについて学び、マネジメントに対する自信、確信が持たたいし、事例も失敗談も知りたい。」といった要望もある。他にも「これまでの経験を生かした授業力・指導力の伝え方」「地域・保護者との連携、対応の方法」「職員のメンタルヘルスの必要性」「教職員への動機づけや意識改革。職員の個人差への対応。教職員集団の束ね方」「学校運営の核となる人材育成」等、多種多様な内容を求めている。こういった声は、凶らずも「副校長・教頭、校長の資質能力に関する指標」の項目とほぼ一致する。また、OECDの国際教員指導環境調査において、「日本の教師は、職能開発（研修）を求めている一方、研修の日程が仕事と合わないと回答する教員が多い（ともに参加国中で最も高い）」というデータがある。このことを踏まえ、多忙化のために必要な研修時間を確保できないことを課題としている。」という中教審第184号「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」で指摘された教員研修の課題を言い表している。

これまでのことから、管理職昇進後の時間的制約の多い中で、悉皆研修にすべての資質能力の向上を求めることはできにくいといえる。プレ管理職期またはミドルリーダー期に、学校リーダーの資質能力について腰を据えて習得できる継続的な研修や育成プログラムが必要であるといえる。

全国的な教員研修の拠点として教職員支援機構（旧教員研修センター）がある。教職員中央研修には、全国から推薦された教職員が一同に集まり、1週間から2週間かけて学校経営研修や組織マネジメントやカリキュラム・マネジメント等の指導者養成研修を実施している。しかし、派遣人数が少人数に限られることもあり、現在の管理職が大量に退職し、これからの管理職候補となる人材が不足している中でリーダー養成が追いつかない。

このような背景のもと、総合的ミドルリーダー研修を岡山県では平成25年から岡山市では平成29年から実施している。この研修は、岡山大学の教員が各教育委員会との連携・協力の下、立案—実施—評価—改善に関わっており、岡山大学教職大学院のラーニングポイント制において単位授与の対象となる教員研修等に位置づけられている。表6の副校長・教頭、校長の資質能力に関する指標と総合的ミドルリーダー研修との対応からも、学校組織マネジメント、カリキュラム・マネジメント、岡山市の施策、リスクマネジメント、法令・法規・サービスといった学校経営についての知識を習得し、少人数の協働によるプロジェクト研究で学校改善計画を提案していくことに力点がおかれていることが分かる。また、管理職研修に比べると、ある程度のまとまった時間で研修できていることが分かる。

研修後の受講者の感想でも、「学校を活性化する着眼点，学校ビジョン，学校の使命について考える力」「マネジメントの視点をもって俯瞰して見る力」「発信する際の工夫や学校の弱みをプラスに変えていく力」「勤務校の重点目標を見極める力」等について意識できるようになったと記されている。受講者のリーダーとしての自覚や自信といった点で一定の成果を収めているといえる。しかし，短期間（岡山県 10 日間，岡山市 7 日間）でリーダーとしての資質能力がすべて身に付く訳ではない。学校組織について多面的に考えたり，全体を俯瞰できたりする第一歩としての力をつけていくことがこの研修の主な役割であるといえるだろう。

以上のことから，2 年間（来年度から新たに短期履修制度として 1 年間）腰を据えて，多方面から資質能力を育成することができる岡山大学教職大学院での学修は非常に魅力的である。岡山県人材育成基本方針には「教職大学院への派遣により，新たな教育課題に対応できる中核教員を地域ごとに育成しその研修成果を全校に広げる」と示されているように教職大学院への長期派遣により学校リーダーの育成を推進している。岡山大学教職大学院は，「教育委員会の行う教員研修の中核的パートナーとして役割を果たすことが求められている。このためにも，教職大学院でのこれまでの成果や学びの有効性・メリットなどについての対外的な広報を強化するとともに，更なる教育委員会との連携・協働により，学校現場の実践に即した教育内容の改善・充実を図ることで入学のための動機付けやニーズを高める（中教審第 184 号）」ことについて，更なる工夫を行いながら，教員の資質能力の高度化に寄与していきたい。

4. 岡山大学と岡山県・岡山市と協働による取組

ここまで、学校リーダー養成に関する岡山県・岡山市の教員等育成指標や現職教員研修を分析してきた。年齢構成において層が薄い中堅教員のうち、特に意図的・計画的な養成が必要な学校リーダーとしての成長が期待される現職教員学生は、岡山県・岡山市の推薦により本学への入学を許可された者である。本学が開発する教員養成プログラムは、岡山県・岡山市における協議会の構成員である岡山県・岡山市の教員等育成指標を尊重しながら作成する必要がある。それは、養成を担う大学が採用・研修を担う岡山県・岡山市の要望を聞き可能な範囲で既存プログラムを修正することではない。また、採用・研修を担う岡山県・岡山市が養成を担う大学の提案を聞き希望者がいれば入学させることでもない。三者が、求める学校リーダー・管理職像を共有し、岡山県・岡山市の学校づくりや地域づくりを担う学校リーダーを協働して養成していくことである。大学が学校リーダー養成プログラムを岡山県・岡山市と協働で開発するのと同じように、岡山県・岡山市は複線化している研修プログラムを大学と協働して改善・充実させてほしい。

このたび、岡山大学が岡山県・岡山市と協働して学校リーダー養成プログラムを開発するに当たり、プログラムとそこに関わる多様な人材の創造性・柔軟性を最大化することを意図して、既存の連携協力会議を活用する。

(1) 岡山県・岡山市教育委員会との連携協力会議

岡山大学大学院教育学研究科、教育学部及び教師教育開発センターは、岡山県教育委員会及び岡山市教育委員会と連携協力に関する協定書を締結し、様々な連携協力事業に組織的・継続的に取り組む体制を構築している。こうした連携協力事業を絶えず充実させ、地域の教育課題の解決や教育力の向上に資することができるよう、連携協力会議が、年間3回程度開催されている。この連携協力会議では、連携協力にかかる事業や研究に関する様々な事業が取り上げられるが、教職大学院からも毎年議題を提出している。なお、具体的な事項について検討する必要がある場合には、連携協力会議の意向を踏まえ、専門部会を設置することとされている。

(2) 平成30年度の連携協力会議

1) 県・市別の連携協力会議

平成30年6月に実施された岡山市教育委員会との連携協力会議、及び7月に実施された岡山県教育委員会との連携協力会議において、それぞれ「教職大学院における『学校リーダー』の養成について」協議された。この議題に対しては、専門的に調査・研究をし、基本的な方針について共通理解を図る必要があることから、岡山大学・岡山県・岡山市の三者の担当者からなる専門部会を設置し、具体的な検討が進められることとなった。また、専門部会で検討した方向性について、改めて合同連携協力会議を開催し協

議を行うことが確認された。

2) 教職大学院における「学校リーダー」の養成専門部会

ア 背景及び経緯

岡山大学教職大学院が養成する教員像は「アクション・リサーチャーとしての教師」であり、現職教員学生に対しては「ミドルリーダー」及び「学校リーダー」を養成する教員像とし示している。そのなかで「学校リーダー」については、学校での一定の教職経験を有する現職教員学生が、高い視座からさまざまな教育事象を捉え直し、指導的立場に立ち、新たな学校づくりや地域づくりに資することができる人材を養成することとしている。

近年、学校管理職に求められる資質能力が高度化・複雑化し、また、教職員の年齢構成において中堅教員の層が薄くなってきている中、学校管理職養成は喫緊の課題となっている。

岡山県及び岡山市は、平成 29 年 12 月に教員等育成指標を策定し、副校長・教頭、校長の資質能力に関する指標を明示している。また、平成 29 年度の連携協力会議において、「岡山大学教職大学院ラーニングポイント制」の実施について共通理解が図られ、本制度により一定数の単位を認定・授与された教職大学院の現職教員学生を対象として、1 年以上 2 年未満の修業年限で修了できるようにする方針が示された。さらに、平成 29 年度に、「教職員支援機構岡山大学センター」が教職大学院内に開設され、教職員支援機構（NITS）が行う研修の拠点としての役割を担うことになった。

このような背景の中、連携協力会議の意向を踏まえ、岡山大学教職大学院の専任教員、岡山県教育庁及び岡山市教育委員会事務局学校教育部の担当課職員、併せて 9 名で構成する専門部会を設置し、教職大学院において「学校リーダー」（学校管理職、教育行政のリーダー）を養成するためのカリキュラムの更なる改善に向けて、会議を 3 回開催した。

イ 第 1 回会議

第 1 回会議を平成 30 年 8 月 31 日に開催し、「現職教員学生養成の現状と課題」及び「学校リーダーの養成に向けて～1 年履修の方向性も含めて～」について協議を行った。主な意見は次の通り。

- ・採用・養成・研修の一体化については、大学と連携を深め人材育成方針を作成し、目指す教員像を共有してきている。
- ・課題としては、学校の現状として中堅教員が不足していること、教職大学院派遣を希望する教員が多くないこと、派遣する教育委員会の状況として財政的にも厳しいことなど。
- ・教職大学院での学びが、学力の向上や学校組織運営など、現在直面している課題解決に役に立つということが、学生を送り出す学校の管理職等にも伝わるこ

とが大切。

- ・学校リーダーには、危機管理、学校組織マネジメントに加え、地域連携、県・市の施策への理解ははずせない。
- ・校長には、授業の視点や改善について提案ができることが求められる。
- ・1年制の場合には、大学院修了後にアフターフォローがあるとありがたい。
- ・今回は、学校リーダーとミドルリーダーの両方をどう育てていくのか、その資質能力は何か、また1年履修と2年履修についても考えていくこととする。

ウ 第2回会議

第2回会議を平成30年10月1日に開催し、第1回会議で出された意見を踏まえ、『学校リーダー』の養成に向けたカリキュラム等』について協議を行った。協議に先立ち、まずラーニングポイント制について共通理解を図り、その後、大学から「学校リーダー養成プログラム～ラーニングポイント制を活用した1年履修プログラム～（素案）」を示し、意見交換を行った。主な意見は次の通り。

- ・この素案は、岡山県教員等育成指標、岡山市教員等育成指標、教職員支援機構（NITS）の校長養成に係るプログラムと対照しながら、学校リーダーが付けるべき力量を総合化したもの。
- ・大学での学修に重点を置きつつ、ラーニングポイントを持っている人は、選択科目の単位数が代替されることで、時間を有効活用できる。
- ・ラーニングポイント制としてどの研修を指定するのか、今後も考えていくことが必要。
- ・学校リーダーの養成は1年制を基本とするが、2年制も含め大学での学修と現場での実習の日数のバランスなどを柔軟に考える。
- ・学校経営計画書で内外の環境分析をし、その上で目指す子ども像を設定することが大切。そう考えると、ビジョナリー学校リーダーは最新の情報・知識を位置付けながら学校教育に転換していくことが重要。
- ・岡山の校長に求める資質能力を、「ビジョナリー学校リーダー」「カリキュラム・マネジメント」「学校組織マネジメント」の3つのカテゴリーで育成することとする。

エ 第3回会議

第3回会議を平成30年11月6日に開催し、教職大学院における学修や学校における実習、ラーニングポイント制の内容などについて協議を行い、共通理解を図った。また、派遣についての課題や、1年制導入に係る制度の整備、学校や市町村教育委員会等への周知について意見交換を行った。主な意見は次の通り。

- ・大学院での学修は、現場から離れることと、研修では得られない知の統合など、意義がある。研究内容により、ラーニングポイント制もフレキシブルに対応できるとよい。
- ・ラーニングポイント制はプラスアルファの選択としてある。大切なことは空いた時間を有効に活用すること。余裕を持った学修の布石にしたい。
- ・1年制の場合は、4月に研究課題がある程度決まっていて、入学当初から自分の学びを見通せた方がよい。この点で、ラーニングポイント制がきっかけになるとよい。
- ・研究テーマを入学前に考えていても、大学の教員と話し合う中でどんどん変わっていく。どれだけ明確にして入学できるかが課題。
- ・1年制導入について、校長や所管の市町村教育委員会に周知することが必要。その際、分かりやすい資料でアピールすることが大切。

3回の会議を踏まえ専門部会として次の方向性について、合同連携協力会議に諮ることとする。

- ・現職教員学生に対して短期履修制度（1年制）を2019年度入学生より導入する。
- ・岡山大学教職大学院ラーニングポイント制を効果的に活用する。
- ・岡山県教員等育成指標、岡山市教員等育成指標、教職員支援機構（NITS）の校長研修プログラムと対照しながら、学校リーダーが付けるべき力量を総合化する。

なお、次の表は現行のカリキュラム（選択科目）とラーニングポイント制対象のプログラムの一部について、3つのカテゴリーに分類したものである。

カテゴリー (学修領域)	スクーリング・プログラム (大学院における学修)	ラーニング・ポイントプログラム (県・岡山市・NITSの研修講座等)
ビジョナリー 学校リーダー	<ul style="list-style-type: none"> ・スクールリーダーと組織開発 ・学校経営戦略と評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・総合的ミドルリーダー研修講座（県・市）
カリキュラム・マネジメント	<ul style="list-style-type: none"> ・校内研修のマネジメントとコンサルテーション ・授業アセスメント技術とその評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラム・マネジメント指導者養成研修（NITS）
学校組織マネジメント	<ul style="list-style-type: none"> ・教育法規の理論と実務演習 ・教師の職能成長とコーチング 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校組織マネジメント指導者養成研修（NITS）

3) 合同連携協力会議での協議

平成 30 年 12 月 26 日に開催された合同連携協力会議において、専門部会で共通理解が図られた「学校リーダー養成プログラムの改善の方向性」について提案され、岡山大学・岡山県教育委員会・岡山市教育委員会三者の合意事項として承認された。

今後、岡山大学において短期履修制度導入に向けた諸制度の改正を行うとともに、岡山県、岡山市、教職員支援機構との協働によるプログラムの開発・充実を図りながら、学校リーダーの養成に取り組んでいくことが共通理解された。

5. 「学校リーダー」養成プログラム

(1) スクールリーダー養成のための課題の整理

一般的に、「スクールリーダー」と言えば、校長という地位、職位にある者を指すと認識される。「校長」と言われる立場にある者は、「監督者」として位置付けられ、認識されているのが実際である。また、「スクールリーダー」という言葉自体にネガティブなイメージを持つ者がいることも想定されるし、学校内の権力関係から嫌悪感すら抱く者もいることが想定できる。事実として、「スクールリーダー」の養成ということを掲げ、学校経営にかかわる議論を展開しようとする、「学校経営学という研究分野自体が、学校経営に携わる者に知られていないし、不必要である」と言われることもある。また、「経営」という言葉自体が、利潤の追求や競争というイメージを喚起することになり、「学校文化」と馴染まないと指摘されることもある。「経営」という言葉の持つ一般的なイメージとは異なる視座から、学校における「経営」を捉え直すことが求められている現状を理解することからはじめることが、「スクールリーダー養成のためのカリキュラム開発」には求められているのである。

こうした現状を鑑みたとき、我々は、ラーニングポイント制を活用したスクールリーダー養成カリキュラムの開発に向けて、以下の点を確認しておく必要がある。

- ① 学校における「経営」とは何かということ
- ② 「スクールリーダー」とは何かということ
- ③ 「スクールリーダー」に求められる資質能力は何かということ

こうした議論をもとにして、「ラーニングポイント制を活用したスクールリーダー養成カリキュラムの開発」の実際について議論を展開したい。

(2) 学校における「経営」と、「スクールリーダー」に求められる資質・能力

① 学校における「経営」と、「スクールリーダー」

学校は、児童・生徒が学び合い、育つ場である。ただし、1人の教員が、児童・生徒が学び合う場を組織するためにできることには限界がある。たとえば、児童・生徒は、6年間や3年間という、継続した、長い時間の流れの中で成長する。1人の教員が、6年間、あるいは3年間を通じて指導することは、あり得ないことであるし、できないことである。だからこそ、教職員が組織的に継続した指導を実施し、児童・生徒の学びをより豊かに展開させていくよう求められる。こうした立場からは、学校教育における「経営」とは、「組織体として存在する学校の維持・発展を図り、学校教育本来の目的を効果的、効率的に達成させる機能、作用である」¹⁾と指摘されている。さまざまな教職員が、さまざまに教育活動を行う、その教育活動の一つひとつが学校の教育目的に沿って展開されるよう、組織的な活動として統括されなければならない。こうした機能を保障しつつ、意図的、系統的、体系的な営みとするのが、「学校経営」ということになる。

こうした立場に立つ「学校経営論」においては、学校の組織力を維持・発展させる主体は、教職員一人ひとりであることは言うまでもない。教職員一人ひとりが、教育実践者であり、学校教育本来の目的を効果的、効率的に達成させる行為者でもある。必ずしも学校の「管理者」である「校長」が、「スクールリーダー」というわけではない現状を指摘しておかなければなるまい。

こうした現状を踏まえるならば、我々は、「スクールリーダー」を、「特定の地位や職位にある者を限定的に捉えるのではなく、さまざまな場面において教職員集団の組織力を高め、教育実践の方向性に影響を及ぼす行動をとる人材」として位置付け直すことも必要になってくる。教員の育ちを構想する中で、組織的な教育活動を形成する主体として、「スクールリーダー」を位置付けること、そして、こうした「スクールリーダー」の位置付け直しをもとにして、「スクールリーダー」養成カリキュラムを開発することが、喫緊の課題となっていると言えよう。

②「スクールリーダー」に求められる資質・能力の内実

日本教育経営学会（2012）は、学会活動を通じた研究成果の蓄積をもとにして、「校長の専門職基準」として、「7つの基準」を策定している。²⁾

基準1 「学校の共有ビジョンの形成と具現化」

校長は、学校の教職員、児童生徒、保護者、地域住民によって共有・支持されるような学校のビジョンを形成し、その具現化を図る。

基準2 「教育活動の質を高めるための協力体制と風土づくり」

校長は、学校にとって適切な教科指導及び生徒指導等を実現するためのカリキュラム開発を提唱し、教職員が協力してそれを実施する体制づくりと風土醸成を行う。

基準3 「教職員の職能成長を支える協力体制と風土づくり」

校長は、すべての教職員が協力しながら自らの教育実践を省察し、職能成長を続けることを支援するための体制づくりと風土醸成を行う。

基準4 「諸資源の効果的な活用」

校長は、効果的で安全な学習環境を確保するために、学校組織の特徴を踏まえた上で、学校内外の人的・物的・財政的・情動的な資源を効果的・効率的に活用し、運用する。

基準5 「家庭・地域社会との協働・連携」

校長は、家庭や地域社会の様々な関係者が抱く多様な関心やニーズを理解し、それらに応えながら協働・連携することを推進する。

基準6 「倫理規範とリーダーシップ」

校長は、学校の最高責任者として職業倫理の規範を示すとともに、教育の豊かな経

験に裏付けられた高い見識をもってリーダーシップを発揮する。
基準7 「学校をとりまく社会的・文化的要因の理解」
校長は、学校教育と社会とが相互に影響し合う存在であることを理解し、広い視野のもとで公教育および学校を取り巻く社会的・文化的要因を把握する。

ここで示された基準から明らかになることは、「校長」は、単なる「監督者」や「管理者」ではないということである。「教育活動の組織化をリードすることにより、あらゆる児童生徒のための教育活動の質を改善する役割」を持つ者として、「校長」を再定義したという点で非常に示唆的な言及であると言えよう。また、ここで示された基準は、図1にある「校長に求められる力量の構造」として、基準ごとの関係が把握されている。³⁾

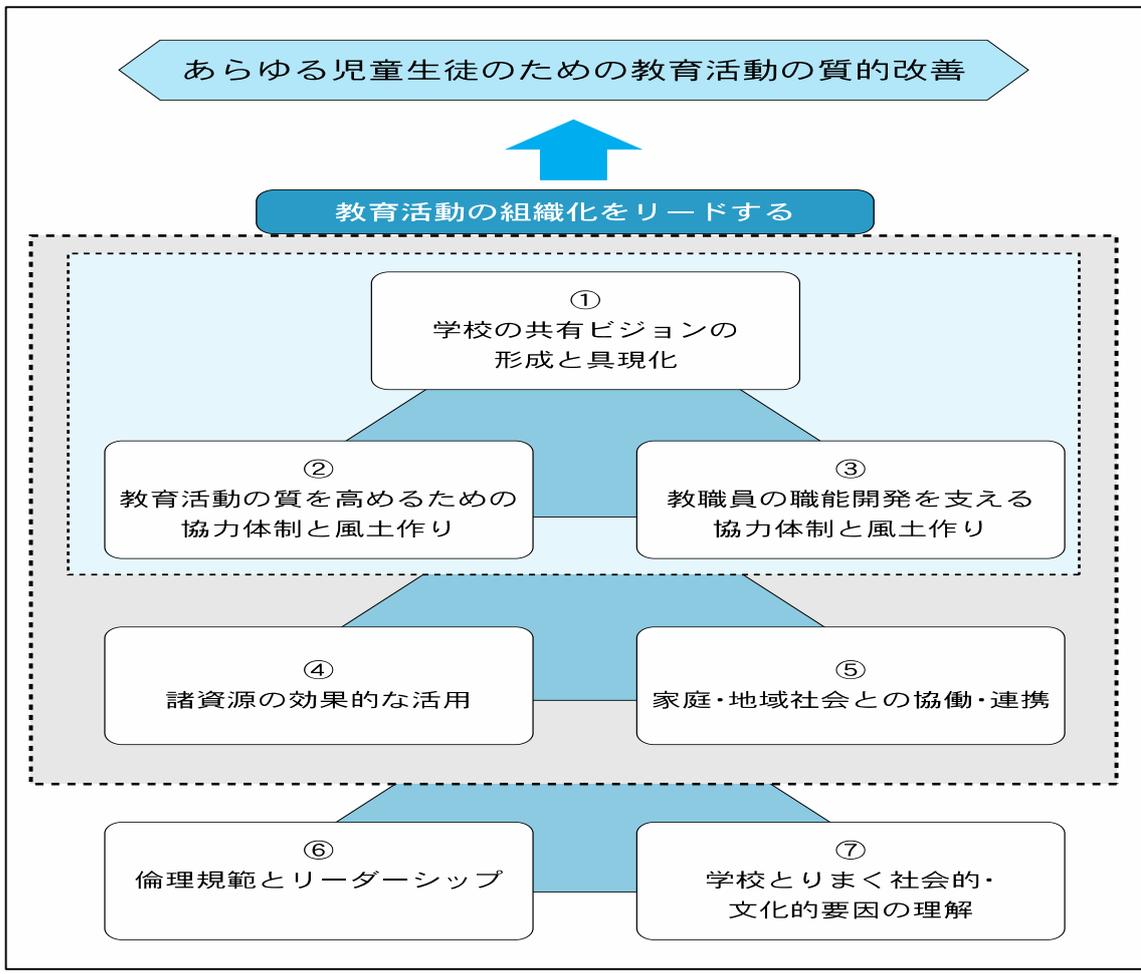


図1 校長に求められる力量の構造

この図1にあるとおり、基準1～7はバラバラに点在するものではなく、「教育活動の組織化をリードする」ための要素として紐付けられる形で関係付けられ、構造化されていると

見ることもできよう。

また、岡山県・岡山市が作成した「人材育成指標」と、学会の作成した基準をもとにして分析を行った結果、図2に示すような「スクールリーダー力量の対照と総合化」にあるとおり、基準1～7は、「教育活動の組織化をリードする」ための資質・能力の要素として位置付けられ、「スクールリーダー」養成のために求められる資質・能力として位置付けることができることが明らかになった。なおかつ、「人材育成指標」をより詳細に分析した結果、地域が期待する「スクールリーダー」の資質・能力としては、「組織文化の形成」と「学校の共有ビジョン形成」に焦点化される傾向にあることが明らかになった。やはり、学校の組織力を高めるという点に、「スクールリーダー」に期待される役割が集約されるのである。

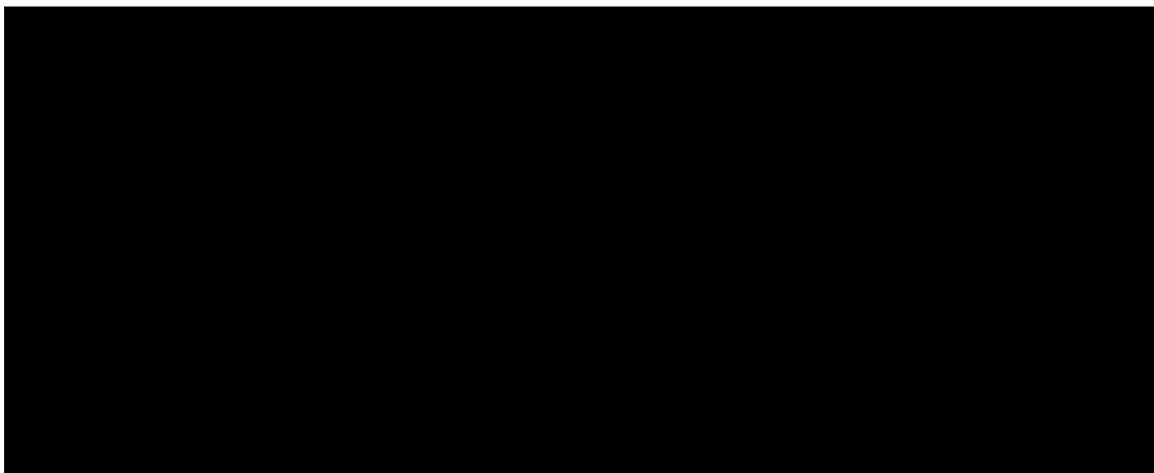
岡山県スクールリーダー資質・機能	岡山市スクールリーダー資質・機能	教職員支援機構・校長養成	学校リーダーの力量構成(総合化)
【組織的・機動的・効率的な学校経営に関する強いリーダーシップ】			
【課題把握とビジョンの設定】 校内外の環境分析等により学校の課題を分析・把握し、先を見据えた提案力を発揮して学校経営ビジョン等を設定することができる	【学校経営 ①ビジョン】 児童生徒や地域の実態を把握し、「岡山っ子育成条例」を踏まえた学校の教育ビジョンを示すことができる 【指導力・先見性 ①授業力等】 常に先見性や探究心ももち、市の施策や国の動向を理解することにも努めるとともに、学校内外の環境分析を適切に行い、特色ある学校づくりに向けたリーダーシップを発揮することができる	教育政策の趣向 学校ビジョンの構築とリーダーシップ	【スクールリーダーシップ:ビジョン形成】 環境分析,課題発見・解決能力,探究心
【学校経営の実践・検証・改善】 ビジョンに基づき方向性を示して学校経営計画を策定するとともに、経営資源を活用したチーム学校としての効率的な経営を行い、検証・改善することができる	【学校経営 ②総論】 学校が機能する組織作りを行うとともに、教職員と取り組みの方向性の共有を語り、校内に協働の文化を醸成することができる	学校組織マネジメント	【スクールリーダーシップ:学校組織マネジメント】 学校組織マネジメント総論
【カリキュラム・マネジメント】 副校長・教頭や主任等への指示・指導・助言を通して、学校のミッションや実態を踏まえた適性かつ特色ある教育課程を編成し、適切に実態・検証・改善することができる		カリキュラム・マネジメント	【スクールリーダーシップ:カリキュラム・マネジメント】
【危機管理】 全体を見ながら適切に情報収集を行い、危機管理に努めるとともに、いじめ等の事態に適切で迅速な対応力を発揮することができる	【危機管理・教育環境の整備 ①危機管理】 危機管理体制の整備や事故等の未然防止に努めるとともに、不測の事態に対しても迅速かつ適切に対処することができる	リスクマネジメント	【スクールリーダーシップ:学校組織マネジメント】 リスクマネジメント
【教育環境の整備】 教育施設や公金の管理、諸帳簿等の整理を適切に行うことができる	【危機管理・教育環境の整備 ②教育環境の管理】 教育環境の整備や公金の管理、諸帳簿等の整理を適切に行うことができる	学校組織マネジメント	【スクールリーダーシップ:学校組織マネジメント】 学校組織マネジメント総論
【自己研鑽】 校長に必要なマネジメント力を一層高めようとしている	【教育に対する揺るぎない情熱 ②向上心】 常に社会の変化や新しい教育課題に目を向け、謙虚な姿勢で研鑽に努め、学び続けることができる		【スクールリーダーシップ:ビジョン形成】 環境分析,課題発見・解決能力,探究心
【適正な能力評価と人材育成に関する指導力】			
【人材育成】 一人一人の能力や適性を把握し人材育成を進めるとともに、適正な人事評価を行うことができる	【人材育成】 教職員一人一人の適性を把握し、能力が最大限に発揮できるよう、意図的・計画的・組織的な人材育成と適正な人事評価を行うことができる	研修プログラムの開発と実践的応用	【スクールリーダーシップ:学校組織マネジメント】 校内研修マネジメント
【新卒指導への指導力】 自ら申請した指導力をもとに、学習指導、学級(HR)経営、生徒指導等に於いて具体的な指導・助言を行うことができる	【指導力・先見性 ①振興力等】 優れた指導力の下に指導助言を行い、教職員の振興力や学級経営力を伸ばすとともに、研修等の実施に努め学校力を高めていくことができる		
【教職員管理】 教職員とのコミュニケーションをとり、適切なメンタルヘルスマネジメントに努めるとともに、一人一人の能力や適性に応じた校務分担の配置等を適切に行うことができる	【教職員理解】 教職員との良好な人間関係を築き、円滑なコミュニケーションにより、意思の疎通を図ることができる	学校組織マネジメント	【スクールリーダーシップ:学校組織マネジメント】 学校組織マネジメント総論
【労務管理】 法令等を熟知した上で労務管理を適切に行うことができる	【教職員管理】 教職員に法令・通知等を周知徹底するなどの労務管理とともに、一人一人の勤務時間管理、健康管理に努めるなどの労務管理を適切に行うことができる	学校組織マネジメント	【スクールリーダーシップ:学校組織マネジメント】 管理・運営能力
【開かれた学校づくりのための連携・発信力】			
【連携・協力】 家庭・地域、関係機関等と連携・協力しながら学校経営を行うことができる	【家庭・地域等との連携 ②連携・協働】 家庭・地域等と連携・協働して、児童生徒が愛されている実感できる家庭、学校、地域社会の実現を推進することができる	学校と家庭、地域との連携	【スクールリーダーシップ:学校組織マネジメント】 社会に開かれた教育課程
【発信】 学校の現状やビジョン等を家庭や地域等に分かりやすく発信し、開かれた学校づくりを積極的に進めることができる	【家庭・地域等との連携 ①発信】 学校の現状やビジョン等を家庭・地域等に発信するとともに相互の意見交換等の機会を充実させることで開かれた学校を構築することができる		
【教育に対する高い意欲・理念や情熱】 ・落ち着いた学習環境の確保に努め、学力向上や問題行動等の解消に徹底して取り組むことができる ・本職の教育課題を把握し、改革への意欲や使命感、強いリーダーシップを有している ・幅広い連携により、開かれた学校づくりや地域貢献を意欲的に推進することができる	【教育に対する揺るぎない情熱 ①使命感】 使命感と高潔な教育理念をもち、組織の責任者としての役割を果たすことができる		【スクールリーダーシップ:ビジョン】 教育理念と使命感
【やる気を引き出す力】 ・学校の課題を明確にし、組織的・機動的・効率的な学校経営を行うことができる ・人材育成のために優れた指導力と適正な評価能力を有している			【スクールリーダーシップ:学校組織マネジメント】 学校組織マネジメント総論
	【総合的な人間力】 ・人間関係力:規範となる礼儀・社会性を備え、組織全員の信頼関係をつくり出すことができる ・人間性:誰からも信頼される高い識見と人間的魅力、洗練された人権感覚をもち、人権尊重の推進を図ることができる ・健康管理:教職員のメンタルヘルスと働き方改革を推進することができる		

(3) 「学校リーダー」養成プログラムの開発

これまでの分析を通じて、「スクールリーダー」に求められる資質・能力としては、「組織力を高める」ことと、「学校の共有ビジョンを形成する」ことにあると結論付けることができよう。ただし、この2つの資質・能力は、個別のものではなく、むしろつながりのあるものであると捉えることができる。⁴⁾

岡山大学教職大学院としては、ディプロマ・ポリシーとして掲げた「スクールリーダー」像をさらに精緻に焦点化し、「学校の構成員、教職員が一人ひとり構築した理念や基本的前提、教育観自体を捉え直し、言語化した上で、共有されるビジョンを構築し、学校におけるさまざまな活動を共有されたビジョンのもとに、調整・統合し、組織的な教育活動を形成することのできる人材」として、「スクールリーダー」を捉え直し、カリキュラム開発に取り組んだ。具体的には、図3を参照されたい。学校の共有ビジョンの形成と組織力を高めることに重点化した資質・能力の形成を目指したカリキュラム開発である。

図3 岡山大学教職大学院におけるスクールリーダー養成カリキュラム



教職大学院のカリキュラムとして、しかもラーニングポイント制を適用させた「スクールリーダー」養成カリキュラムとしていかなる開発をしていくのかは、いまだに課題であり続けている。この点に関しては、本年度、学校組織の特徴を意識し、「学校のビジョンを共有していく過程の中で、組織文化が醸成するとともに、向上していく」という仮説に基づき、「学校ビジョンの共有が、学校の組織力の向上といかに関係、関連しているのか」という課題認識のもと、検証を行っているところであるが、現職教員学生の多くが、組織文化の醸成を研究課題としていること、また学校のビジョンの共有が組織文化の形成に寄与するという課題意識のもとに研究を遂行してきたことをもとにすると、こうした仮説は妥当性の高いものであると言えよう。

こうした仮説のもとに、ラーニングポイント制で取得すべき単位を設定すると、やはりビジョン形成に資するものと、組織文化の形成に資するものに焦点化せざるを得ない。岡

山大学教職大学院では、こうした認識のもとに、ラーニングポイント導入にかかわる単位授与の対象となる教員研修を設定していくことになる。具体的には、県や市の研修をはじめとして、教員免許状更新講習、教職員支援機構・岡山大学連携協力講座などが対象となるが、実際に単位認定する研修については、より詳細な検討が必要となる。

また一方で、教職大学院で学ぶ価値を追求することは忘れてはならない。研修を受講したことで、修了が認められるような制度であれば、教職大学院で学ぶことの意義はなくならざるを得ない。我々としては、教職大学院で学ぶことの意味として、岡山大学教職大学院が開設する共通必修講座の受講、及び教育実践研究の受講を最低限の基準として定めている。教職生活である学校を捉え直すために、学校と距離を置くこと、そして距離を置くことにより、教職大学院のカリキュラムと連動して、アクションリサーチを効果的に進めていく仕組みを堅持するためである。

教職経験をいくら積んでも、教師の実践的力が高まることは期待できない。経験や教育観を問い直していくような学びの質的な深まりによるしか、実践的指導力の高度化は望めないということである。岡山大学教職大学院のカリキュラムポリシーを支える省察力の高度化、「省察の仕方自体を省察する」というプロセスにより、「アクション・リサーチャーとしての教員」を育成することになるという前提を忘れてはならない。ラーニングポイント制の導入は、こうしたカリキュラムポリシー、ディプロマ・ポリシーとの連関の中で、取り扱いに細心の注意が求められるシステムでもある。当然、新制度の導入に際しては、1年履修を可能にすることもあり、アドミッションポリシーの見直しを要請することにもなることを注記したい。

注

- 1) 岡東壽隆他編著（2000）『学校経営重要用語 300 の基礎知識』，明治図書
- 2) 日本教育経営学会（2012）『校長の専門職基準—求められる校長像とその力量』
- 3) 2) に同じ。
- 4) 浜田博文（2011）では、「組織力形成」のために、「学校共有ビジョンの構築」を教職員がコミュニケーションを通じて行うことが重要であることを指摘しており、ほぼ同様の見解を提示している。（「学校の組織力を高めるスクールリーダーとは」、『FORWARD』8号，pp.20-23）

（今井 康好，宮本 浩治，村松 敦，森安 史彦）

現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発

第5章

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の展望

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の展望

1. 岡山大学教職大学院のカリキュラムの基本的性格

本教職大学院は、養成する「アクションリサーチャーとしての教員」の姿として、学校改善に資する初任期リーダー、地域や学校改善に資するミドルリーダー、新たな学校づくりや地域づくりに資する学校リーダーといった3つの教員像を示している¹⁾。これらは、教職生活全体を通じて継続的に高められていく職能発達の方向性を踏まえたものであるが、それぞれに求められる資質能力が、単に教科等に関する専門的知識や教育現場での経験の積み増しによって育成されるわけではないとの考えに基づいている。

「アクションリサーチャーとしての教員」とは、学校や地域が抱える教育課題を、発見（分析）－解決（提案）－探究（検証）する活動に教員自らが研究的な視座から取り組むことにより、適切な根拠をもって自他の教育実践を一般化・理論化し、学校・地域の継続的な改善・変革を進めることができる教員である。そうした教員は、職能発達の段階にかかわらず、①問題や事象に関して理論との架橋・往還によって問題解決の方向を見通すことのできる高度な「分析力・解釈力」、②それに支えられた具体的な問題解決策の「企画力・提案力」、③それを実地に試みるための高度な「実践的展開力」、④これらに関して客観的に評価したり反省的に思考したりするなどの「評価力」、⑤これらの取組を学校内外で組織的に展開できる「マネジメント力」などの資質能力を共通に身につけ、その継続的な向上に自ら努めていくことが求められる。

本教職大学院のカリキュラムは、教員を大人の学習者にとらえ、自らの教職歴や学習歴の中で身につけた前提や価値観をいったんリセットし（unlearn）、学び直す（relearn）ことを意図して編成されている。その特色は、学校や地域で生じている様々な事実（fact）に基づいて課題を生成し、そこから検討すべき本質的な課題（issue）を設定－分析－改善していく営みを学んでいくカリキュラムを志向している点にある。

具体的には、本教職大学院のカリキュラムのコアに、学生が自らの取組を省察する授業科目「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」並びに「教育実践特別研究」を置いている。そこでは、学生自身や学校・教育委員会が設定する自己課題・政策課題について、講義・演習の形態による他の授業科目や「学校における実習科目」などに関連づけながら、学生、大学教員及び現任校・教育委員会の管理職等が合同で省察・検討する機会を設け、その分析・提案・検証を促進し、そこで明らかにされた成果を言語化していく学びのプロセスが提供される。これにより、いかに児童生徒に教育目標を踏まえた資質能力を身につけさせるかといった観点から、教科や学年等の枠を越えて、自他が行う活動を協働的に構想・分析・評価する力が育成される。また、先輩教員から若手教員への授業のやり方・技術の伝達などの教え込みではなく、同僚の教職員との適切な「関わり合い」を通じて、学校としての業績・成

果（パフォーマンス）を高めていくチーム解決力・企画力を育成する上での条件となる組織文化の醸成につながる²⁾。

さらに、本教職大学院は、岡山県教育委員会、岡山市教育委員会及び連携協力校・現任校等との連携・協力を反映した教育研究活動を通じて、自らの目的の達成を図ることを基本方針としている。つまり、岡山県・岡山市の学校や地域が抱える教育課題が、教職大学院による教育研究活動を展開する上での所与の条件として位置づけられることにより、本教職大学院のカリキュラムの改善・開発が、必然的に岡山県・岡山市及び学校等の教育力の向上を図る教師教育の実現といった諸課題と結び付けられることとなる。そのため、本教職大学院のカリキュラムは、岡山県・岡山市の学校や地域が抱える教育課題が教職大学院の教育研究活動に取り上げられることで生じる動的な特色を伴って、「アクションリサーチャーとしての教員」の養成を目指した内容と方法の計画に留まらず、その実施による成果と改善までを含むものととらえられる。

2. ラーニングポイント制の特色と留意点

本教職大学院のラーニングポイント制は、教職生活の全体を通じた総合的な資質能力の向上に教員自らが行っていく学びの機会を提供する観点から、岡山県・岡山市の現職教員が学びやすい仕組みとして設けられた。その大枠は、岡山県・岡山市教育委員会、(独)教職員支援機構、教職大学院等が開講する現職教員対象の研修講座等の修了証明をもって、本教職大学院において単位を認定・授与するものである。

ただし、ラーニングポイント制の利用による単位の認定・授与にあたっては、大学院相当の教育水準を現職教員に保障し、その資質能力の高度化を確実に支援・促進することが重要であり、教職大学院の単位や学位・専修免許状の安易な提供に陥ってはならない。各教職大学院は、自らが掲げる目的・教育目標の達成・実現を目指したカリキュラムの中心となる範囲や系統を堅持することが必要であり、ラーニングポイント制が、自らのカリキュラムの基本的な方向性を阻害しないように注意する必要がある。それと同様に、研修講座等が、それぞれの主催者が設定する個別の目的・研修目標の下に立案・実施されることを十分に尊重する必要がある。明確な方針がないままに教職大学院で行われる授業科目の代用や簡易版として位置づけられることがあってはならない。

ラーニングポイント制を有効かつ持続的に進めていくためには、教職大学院は、自らの目的・教育目標に照らしつつ、教職大学院による主体的・自律的な教育研究活動の展開と、教育委員会・学校との補完的な協働関係の構築を前提としていくことが望ましい。つまり、ラーニングポイント制においては、教職大学院、教育委員会及び学校等が、それぞれの機関・組織の立場や人的・物的資源等の諸条件から、単体では実現が難しい取組－教職生活を通じた計画的な人材育成を協働的・互恵的に補完していくことが原則とされる。

本教職大学院のラーニングポイント制では、指定した研修講座等のそれぞれに修了ポイ

ントを設定し、それらと本教職大学院のカリキュラムのコアに位置づけられる「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」を開放した講座（教職大学院開放講座）を組み合わせることで一定のまとまりのある学修プログラムを編成している。その上で、教職大学院の学生が、入学時又は在学中に研修講座等の修了証明を提示し、単位授与申請を行うことで、研究科長から委託を受けた教務委員会の審査を経て、「教育実践演習 A・B・C・D」の単位として認定されることを可能としている。

これは、研修講座等それ自体ではなく、教員が、研修講座等の履修やその後の実践を通して、学校や地域の状況・実態に対する見方や対応を変容させながら、教職大学院開放講座において、事実に基づいて課題を生成し、そこから検討すべき本質的な課題を設定・分析・改善していく学びのプロセス全体を単位化する点で特徴的といえる。このプロセスは、「アクションリサーチとしての教員」の養成を目指した本教職大学院のカリキュラムの基本的な方向性に合致しており、ラーニングポイント制による単位を認定・授与することの適切性・妥当性を担保する基礎的な条件となっている。

3. ラーニングポイント制の今後の課題

近年、教育の分野においても、1990年代初めに医療分野で提唱された「エビデンスに基づく（evidence-based）」という考え方を取り入れる必要性が指摘されている。たとえば、2016年5月に開催されたG7教育大臣会合で採択された「倉敷宣言（Kurashiki Declaration）」においても、「教えや学びの改善・向上策」の一つに「客観的根拠に基づく教育政策の推進（Evidence-Based Education Policy）」が取り上げられている³⁾。

しかし、「エビデンス」という言葉の意味が、必ずしも厳密に定められているわけではない。実際、「エビデンスに基づく」という考え方が先行して取り入れられた医療の分野では、ランダム化比較試験（RCT）などの量的効果研究に基づくEBM（evidence-based medicine）と、個別経験の検討などを含めた質的改善研究に基づくNBM（narrative-based medicine）の統合が課題となっていることが知られる⁴⁾。また、イギリスでは、教育政策に取り入れられるエビデンスが「幅広く考えられ、非実験デザインを含む量的研究はもとより、質的研究も重視されている」といった状況が認められる⁵⁾。

「エビデンスに基づく教育（evidence-based education: EBE）」については、ハーグリーブス（Hargreaves, D.H.）が、イギリスの教員養成局での講演（1996年）において、教育研究が「実践から離れた『理論』によって成り立っている」ため、教員が「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た⁶⁾。これは、教員が、自らの実践を「先達が積み上げてきた知恵や実践者が参加する研究の成果ではなく、個人的な価値観に基づいて選択・実施しなければならない」という状況にあることを問題視し、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ものである⁷⁾。

この講演の内容は、イギリスやアメリカを中心に EBE の意義や是非に関する論争を巻き起こしたが、不確実性の高い営みである教育に携わる専門職としての教員が、より適切な教育実践を行っていくために、何らかの見通しをもって専門的な判断をし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はない。

森俊郎らは、「エビデンスに基づく実践を行う上で大切なのは、収集したエビデンス自体ではない」として、「エビデンスからスタートするのではなく、『何が問題か?』、『何を向上させるのか?』という目の前の問題からスタートしなければならない」ことを指摘している⁸⁾。そこには、学びの主体である児童生徒の教育的な要求・要望を発見し、それを満たす学習の結果の保障に努める教員の応答責任 (responsibility) が認められる。つまり、もともとの EBE は、医療の分野と同じく、「経験という不可視なものに対してオルタナティブを用意する」⁹⁾ ものであったととらえられ、森らがポラード (Pollard, A.) の文言を引いて、「エビデンスは万能薬でない」が、「教育は、今よりももっとエビデンスに基づく必要がある」とした説明に本質的な意味があるといえる¹⁰⁾。

さらに、森は、ハインズ (Hynes, R.B.) らが示した「エビデンスに基づく臨床方針決定に関する更新モデル (An updated model for evidence-based clinical decisions)」¹¹⁾ を踏まえ、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 4 つのフレームワークを提示している¹²⁾。

これらは、相互に関連づけられるものであり、「実践力量」の形成に向けた教員の学びのプロセスに沿って動的にとらえることができる。

本教職大学院のラーニングポイント制の場合、研修講座等で「エビデンス」を学んだ教員は、それを踏まえたダブルループの学習により、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・転換していくことになる。また、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、そのことが教員自らの「価値」の更新・転換を促すことになる。いずれにしても、学校や地域の「状況」に対する科学的根拠に基づいた見方やとらえ方は、事実に基づいて課題を生成し、そこから検討すべき本質的な課題を設定—分析—改善していく学びのプロセスを主体的・自律的に展開していくために不可欠な条件と考えられる。こうしたプロセス全体の動きの中で、すべての教員が教職生活を通じて向上させていく「実践力量」としての専門職性を高めていくことになる。

本調査研究は、養護教諭を対象とした「学校保健の視点で捉える危機管理」、附属小学校における「学校リーダー育成プログラム」及びラーニングポイント制を活用した「教職大学院 1 年履修プログラム」の開発に向けたものであった。

養護教諭を対象とした「学校保健の視点で捉える危機管理」は、ワークショップ形式により、受講者の主体的な思考と対話を促進するとともに、研修後の学校安全にかかる教育実践に役立てるインターバル型のプログラムとした。このプログラムは、本教職大学院と

修士課程の教員が立案・実施したものであり、大学院相当の水準を内容と方法の側面から確保することに配慮している。そこで提供された科学的根拠に基づいた「学校保健の視点から捉える危機管理」の見方やとらえ方は、研修転移を通じて、学校の「状況」に作用することで、教員の「価値」の変容を期待している。ただし、研修内容・方法の専門性が高いだけに、研修が転移できた時点での成果に満足してしまい、教員自らの「価値」への働きかけが必ずしも強いものとならないことがありうる。その対応には、養護教諭とは異なる専門性（価値観）をもった管理職や教諭等との分析的かつ協働的な省察を行うことが有効であり、そうした機会の一つとして、教職大学院開放講座が有用と考えられる。

附属小学校における「学校リーダー育成プログラム」は、当該校の校長・副校長が、自らの経営方針・経営目標に基づいた学校の「状況」の改善を、期待する成果として設定し、その達成に向けた「エビデンス」に基づく支援を教職大学院等の教員が行うというコンサルテーション的な性格を伴っている。校長・副校長は、人材育成の観点を明確にしつつ、学校の「状況」の改善・変革を進める主体として、ラーニングポイント制の対象となる教員（1名とは限らない）を中心とした OJT チームを組織する¹³⁾。これにより、「状況」の改善に向けた取組を OJT チームの教員が関わり合いながら進めることで、教員一人一人の「価値」を更新・転換し、さらなる業務を遂行するために、経験や勘だけではない、科学的根拠に基づいた教育を求めるようになることを期待している。その際、学校が直面する問題への対処と人材育成を含めた学校経営の戦略とのズレを解消していく研修課題の設定が重要となり、そうした検討を現任校から離れて実施する機会として、教職大学院開放講座を位置づける必要がある。

ラーニングポイント制を活用した教職大学院 1 年履修プログラムは、学内規程・規則等の整備により、2019 年度から導入・実施するものである。岡山県・岡山市それぞれの「教員等育成指標」（2017 年 12 月）を検証しつつ、近い将来に管理職となる現職教員を対象とした研修講座とそれを受けた教職大学院のカリキュラムについて、岡山県・市教育委員会等との共同で調査・研究を行った。この管理職「前」研修講座では、対象者のキャリアステージを踏まえ、学校の強み・弱みを踏まえたビジョンの形成・共有に向けた取組の中で、学校の組織力を高めていこうとする方向に自らの「価値」を更新・転換していくことが必要となる。研修講座で提供される科学的根拠に基づいた知見は、そうした管理職としての「価値」の形成に働きかけるものでなければならないが、その際、いかに現任校の「状況」をとらえていくかに留意しなければならない。これについては、教職大学院の「学校における実習」のあり方に関わることであり、対象となる教員の「価値」に則して、管理職のシャドウイングや教育委員会との協働・対話を意図的・計画的に組み込んでいくことが不可欠である。

岡山大学教職大学院並びにラーニングポイント制においては、EBE のフレームワークで示された「実践力量」が、「アクションリサーチャーとしての教員」が備える力量となる。そこでは、教員自らの「価値」に則して、学校や地域の「状況」をとらえることで課題を

生成し、その解決に「つかう」ことのできる「エビデンス」を主体的・自律的に得ようとする（なければ「つくる」こと）が重要であり、「実践力量」の基礎に位置づけられる。つまり、教員が、研修講座等の履修を契機として、学校や地域の継続的な改善・変革を進めるために、科学的根拠を参照しながら、学校や地域が抱える本質的な課題を設定－分析－改善していく取組を主体的・自律的につくり出せているかを問い続けなければならない。

注

- 1) 岡山大学教職大学院の基本的な方針・性格については、岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻「教職大学院認証評価 自己評価書」2017年6月を参照のこと。本教職大学院は、2018年度の教育学研究科改組に伴って、学生定員並びに専任教員を拡大しているが、その基本的な方針・性格に大きな変更が加えられなかった。
- 2) 岡山県総合教育センター「学び続ける教員のためのOJTガイドブック『関わり合い』で創るすてきな学校」2016年2月。
- 3) Kurashiki Declaration, G7 Kurashiki Education Ministers' Meeting in Okayama, 14-15 May 2016, pp.5-6.
- 4) 石井英真「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, 2015年6月, 34ページ。
- 5) 惣脇宏「英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」『国立教育政策研究所紀要』第139集, 2014年, 154ページ。「エビデンスに基づく」という考え方が、臨床方針や政策等の決定に客観的な根拠をもって対応するためのものであることから、今後も、ランダム化比較試験 (randomized controlled trial: RCT) による研究の統計的手法を用いた系統的レビュー (systematic review) を最も信頼できるエビデンスととらえるような量的研究が重視される傾向に変わりがないと予想される。RCTによる研究は、特定の介入と確実な効果の間の因果関係を検証するものであり、両者の間にある他の要因を「ランダム化」によって排除するため、学びのプロセスに内在する様々な経験に向けた教員の専門的な判断が無意味なものとしてしまいかねないことが懸念されている。そこには、量的研究と質的研究それぞれの成果と限界について、「エビデンス」を「つかう」側と「つたえる」側が理解しておくべきリテラシーの問題が存在し、教職大学院のカリキュラムや研修講座等を立案・実施する際に留意が必要となる。
- 6) Hargreaves, D.H., 'Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996)' In Martyn Hammersley (ed.), *Educational Research and Evidence-Based Practice*, 2007 (1996), p.4.
- 7) *ibid*, p.7. これに対する批判の一つとして、ビースタ (Biesta, G.) は、EBEが「専門職としての実践を介入ととらえ、その効果にかかるエビデンスを追求する研究」を志向するとしている。この「効果的な介入 (effective intervention)」は、特定の介入に対

する確実な効果の実現という「因果モデル (causal model)」に基づき、専門職が目指す「所与の目的」をいかに効果的に達成していくかといった技術的な側面のみに着目した研究が行われるようになるとしている。そもそも、教員は、特定の介入が効果的かどうかだけでなく、教育的に適切か (desirable) という観点から、「道徳的な実践 (moral practice)」を行う専門職であることを強調している (Biesta,G., Why ‘What Works’ Won’t Work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research, *Educational Theory*, 57(1), 2007, pp.7・9-10.)。

- 8) 森俊郎, 中井俊之, 大村正樹「エビデンスに基づく教育とは何か」『初等教育カリキュラム研究』第2号, 2014年, 84ページ。
- 9) 同上。
- 10) 同上, 86ページ。
- 11) Hynes R.B., Devereaux P.J. & Guyatt G.H., ‘Clinical expertise in the era of evidence based medicine and patient choice’ in EBM 2002, vol.7., pp.37.
- 12) 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。
- 13) これは, 岡山県教育委員会が進める校内チーム制の取組と同様の方向性を備えている。校内チーム制による学校の課題解決と人材育成の仕組みや事例については, 岡山県総合教育センター「OJT ガイドブック実践事例集～学校の課題解決に向けた校内チーム制の効果的な進め方～」2019年2月を参照のこと。

(高瀬 淳)

現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発

資 料

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制に関する申合せ

平成 30 年 12 月 19 日 教育学部・教育学研究科運営委員会承認

(趣旨)

- 1 この申合せは、岡山大学大学院教育学研究科規程（平成 16 年岡大院教規程第 1 号）第 14 条の 2 第 1 項及び第 15 条第 4 項の規定に基づき、本研究科教職実践専攻（以下「本専攻」という。）が編成する学修プログラム（以下「プログラム」という。）の教員研修等における学修を本専攻の授業科目の履修とみなし、単位を授与するにあたっての取扱いについて、必要な事項を定めるものである。

(単位授与の対象とする教員研修等)

- 2 単位授与の対象とする教員研修等は、独立行政法人教職員研修機構、岡山県教育委員会、岡山市教育委員会との連携協定に基づき、原則として本専攻又は教師教育開発センターの教員が計画・実施に深く関与し、本専攻が当該専攻の教育水準を有すると認める教員研修等とする。
- 3 上記 2 に示す教員研修等は、別表に示すプログラムの A 群から C 群に掲げられたものとする。

(単位を授与する授業科目等)

- 4 本専攻において履修したものとみなし、単位を授与する授業科目及び単位授与に必要な教員研修等のポイント数は以下のとおりとする。

授業科目名	単位数	必要ポイント数
教育実践演習 A	6 単位	6
教育実践演習 B	4 単位	4
教育実践演習 C	4 単位	4
教育実践演習 D	2 単位	2

(単位を授与するための要件)

- 5 単位を授与するにあたっては、以下に示す要件をすべて満たさなければならない。
 - (1) 単位を授与する時点において、本専攻の正規学生又は本研究科の科目等履修生であること。
 - (2) 別表に示すプログラムの修了要件をすべて満たしていること。
 - (3) プログラムに係るポイント取得証明書（以下「ポイント取得証明書」という。）を本専攻の専攻長（以下「専攻長」という。）より交付されていること。

(ポイント取得証明書の交付)

- 6 単位授与に必要なポイント取得証明書の交付手順は以下のとおりとする。
 - (1) 単位の授与を希望する者（以下「希望者」という。）は、ポイント取得証明書申請願（別紙様式 1）に教員研修の実施機関が発行する当該研修等の修了証の写し、研修期間、研修時間数、研修内容が分かる資料を添え、専攻長に提出する。
 - (2) 専攻長はプログラムの研修内容を確認の上、ポイント取得証明書を発行し、希望者に交付する。

(単位授与の申請)

7 単位授与の申請手順は以下のとおりとする。なお、希望者が本専攻の正規学生でない場合は、本研究科の科目等履修生の身分を有した後に、専攻長は下記(3)に示す単位授与の申請を研究科長に行うことができる。

- (1) 希望者は、専攻長にポイント取得証明書を提出し、単位授与の希望を願い出る。
- (2) 専攻長は、その願い出に基づき、教員研修の時間数、研修内容、自己学修の程度等を勘案し、単位授与の申請を行う授業科目を決定する。
- (3) 専攻長は、希望者のポイント取得証明書を添え、単位授与申請書(別紙様式2)を研究科長に提出する。

(単位授与の可否)

8 単位授与の可否は、研究科長より委託を受けた教務委員会において審査し、その結果の通知は単位修得状況確認表又は成績通知書への記載をもって代える。

(成績評価)

9 成績評価は「認定」とする。

(単位授与の制限)

10 上記4に示す授業科目の単位授与にあたり、同一名称ではない授業科目の単位を複数授与できるが、同一名称の授業科目の単位を重複して授与することはできない。

11 単位授与の上限は16単位とする。

(プログラムのB群・C群に掲げる教員研修の取扱い)

12 本専攻の正規学生に対する別表に示すプログラムのB群・C群に掲げる教員研修の取り扱いについては、以下のとおりとする。

- (1) 正規学生は、本専攻の同一名称の授業科目として履修し、当該科目の単位を修得することができる。ただし、当該科目の修了をもって上記5(2)の要件を判定するものの、当該科目の学修は、上記4に示す教員研修等のポイントには含めないものとする。

- (2) 正規学生は、本専攻の在学期間中に別表に示すプログラムのA群に掲げる教員研修を受講する場合、本専攻が指定するC群の教員研修の一つ又は複数の修了をもって上記5(2)の要件とすることができる。

13 本研究科の科目等履修生に対する別表に示すプログラムのB群・C群に掲げる教員研修の取り扱いについては、以下のとおりとする。

- (1) 科目等履修生は、本専攻の同一名称の授業科目として履修し、当該科目の単位を修得することはできない。
- (2) 科目等履修生は、上記7の単位授与の申請を行った以降に別表に示すプログラムのA群に掲げる教員研修を受講する場合、あらためてB群に掲げる教員研修のすべてを履修しなければならない。
- (3) 本専攻が必要と認める場合、別表に示すプログラムのB群に掲げる教員研修を修了した科目等履修生に対し、本専攻が指定するC群の教員研修の一つ又は複数の修了をもって上記5(2)の要件とすることができる。

附 則

この取扱いは、平成31年4月1日から施行し、平成30年度入学者より適用する。

別表（本専攻学修プログラム）

区分	選 必	教員研修等	実施機関	ポイント	修了要件
A 群	選 択 必 修	総合的ミドルリーダー研修講座	岡山県教育委員会	6	A群の教員研修等を一以上修了していること。
		教科指導ミドルリーダー研修講座	岡山県教育委員会	4	
		総合的ミドルリーダー研修講座	岡山市教育委員会	4	
		授業力パワーアップセミナー	岡山県教育委員会・岡山大学	2 繰り返し可	
		現職CST養成プログラム	岡山県教育委員会・岡山大学	2－6	
		研修のマネジメントを推進する指導者の養成等を目的とする研修（19講座）	教職員支援機構	各2	
		（独）教職員支援機構・岡山大学連携・協力講座	教職員支援機構・岡山大学	2－4	
		学校リーダー研修プログラム	岡山大学	2 繰り返し可	
B 群	必 修	教育実践研究Ⅰ（課題分析）	教職大学院	－	A群の教員研修等を一以上修了した後、B群の教員研修をすべて修了していること。
		教育実践研究Ⅱ（課題提案）		－	
C 群	選 択	教育実践特別研究（課題検証）	教職大学院	教職大学院が指定	
		スクールリーダーと組織開発A			
		スクールリーダーと組織開発B			

岡山大学教職大学院学修プログラムに係るポイント取得証明申請書(案)

年 月 日

岡山大学大学院教育学研究科
教職実践専攻 専攻長 殿

ふりがな
氏 名 (自署)
生年月日 年 月 日生

下記のとおり、岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻(岡山大学教職大学院)が編成する学修プログラムを履修しましたので、ポイント取得証明書を発行してくださるようお願い致します。

記

研修名称	
実施機関	
研修期間	年 月 日 ~ 年 月 日

研修名称	
実施機関	
研修期間	年 月 日 ~ 年 月 日

研修名称	
実施機関	
研修期間	年 月 日 ~ 年 月 日

【添付書類】

- ・実施機関が発行した教員研修等の修了証(受講証)の写し
- ・教員研修等の内容、研修期間、研修時間数、履修対象者等が分かる資料

岡山大学教職大学院学修プログラムに係るポイント取得証明書

上記の記載内容、添付書類について確認した結果、以下のとおりポイントを取得したことを証明する。

取得ポイント数	
---------	--

岡山大学大学院教育学研究科 教職実践専攻 専攻長
氏名 _____ 印

(別紙様式2)

岡山大学教職大学院学修プログラムに係る単位授与申請書(案)

平成 年 月 日

教育学研究科長 殿

教職実践専攻 専攻長

氏 名

印

本専攻(本学教職大学院)学修プログラムに係るポイント取得証明書に基づき、下記のとおり、本専攻の授業科目の単位を授与して下さるようお願い致します。

記

学生番号		氏 名		
生年月日		年 月 日生	ポイント数	
希望授業科目				
				単位

【添付書類】

- ・岡山大学教職大学院学修プログラムに係るポイント取得証明書(原本)

研究組織（プログラム開発・報告書執筆委員）

氏 名	所 属 ・ 職 名
三村 由香里	教育学研究科・研究科長 教師教育開発センター・センター長
高瀬 淳	教育学研究科・副研究科長
高旗 浩志	教師教育開発センター・副センター長
伊藤 武彦	教育学研究科・教授
今井 康好	教育学研究科・教授
岡崎 正和	教育学研究科・教授
川田 力	教育学研究科・教授 教育学部附属中学校・校長
熊谷 慎之輔	教育学研究科・教授
田中 智生	教育学研究科・教授 教育学部附属小学校・校長
平井 安久	教育学研究科・教授
藤井 浩樹	教育学研究科・教授
松枝 睦美	教育学研究科・教授
宮本 香代子	教育学研究科・教授
金川 舞貴子	教育学研究科・准教授
上村 弘子	教育学研究科・准教授
小林 万里子	教育学研究科・准教授
宮本 浩治	教育学研究科・准教授
棟方 百熊	教育学研究科・准教授
村松 敦	教育学研究科・准教授
森安 史彦	教育学研究科・准教授
津島 愛子	教育学研究科・講師
三沢 良	教育学研究科・講師
山内 愛	教育学研究科・講師
安東 信哉	教育学部附属小学校・副校長

平成 30 年度 文部科学省 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 報告書

現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発

2019 年 3 月 編集 国立大学法人 岡山大学
発行 大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）
〒700-8530 岡山県岡山市北区津島中 3-1-1

印刷 (株) プリント・ケイ
〒700-0971 岡山県岡山市北区野田 4-11-1

本報告書は、文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の委託契約にかかる委託事業として岡山大学が実施した調査研究の成果をまとめたものです。したがって、本報告書の複製、転載、引用等にあたっては、文部科学省の承認手続が必要です。



岡山大学