

## 教職員研修の評価と改善に関する予備的考察

— NITS 岡山大学センターの学校事務職員研修の事例から —

梶井 一暁<sup>\*1</sup> • 金川舞貴子<sup>\*1</sup> • 高瀬 淳<sup>\*1</sup>

教職員研修を研修転移という問題関心から検討し、学習内容の現場実践を促す研修に向けた評価と改善について予備的考察を行う。NITS 岡山大学センターで実施する学校事務職員研修を事例に検討を試みるものである。事例では、受講者は研修に対する反応として、高い満足度や関連度、有用度、自己効力感を示していた。その反応と学習の転移として、現場での行動の変化が重要となる。管理職へのアンケートから、受講者における現場での研修内容の具体的活用は、部分的にとどまるが、実践例が認められた。そして、研修が受講者の行動変化や現場での成果創出を促すものとなるため、教職員と管理職による協働探究的関係の形成が重要となることを展望的に論じる。

キーワード：教職員研修、学校事務職員、研修転移、管理職、対話と奨励

### I. 問題の関心と背景

#### 1. 研修の転移と評価

##### (1) 研修転移

教職員の学びとしての研修は、学校の内外で OJT や Off-JT として展開される。その多様な学びの機会は関連しあい、その総合が教職員の学びの過程をなす。本研究で検討するのは、主に学校現場を離れて行う研修 (Off-JT) であるが、それは学校現場での研修や日常的な指導・助言と切り離され、単純に学校の外にあるものではない。

研修の目的は、たとえば、「組織のかかげる目標のために、仕事現場を離れた場所で、メンバーの学習を組織化し、個人の行動変化・現場の変化を導くこと」である<sup>1</sup>。研修は受講者がそこで学ぶだけでは目的を果たしたとはいえず、研修を通して学んだことを現場で活用したり、行動を変えたりすることを導くものであることが求められる。このことが示すのは、「研修転移 (transfer of training)」の重要性である。研修で学んだ内容を自身の現場で活かし、具体的な行動や成果に結びつけていく。研修転移は、研修での学びが自身の業務に活き、行動や現場を改善するプロセスであるといえる。

研修転移の視点をふまえるならば、研修は受講で終わりではなく、受講後の行動や成果の段階まで終わらないということとなる。「やりっぱなし」の研修ではなく<sup>2</sup>、現場実践を促す研修の改善に向けた関心から、研修評価が行われる必要がある。研修の改善のため、

A Preliminary Consideration on Evaluation and Improvement of Teachers and Staff Training: A Case of School Administrative Staff Training Courses at Okayama University Center for NITS

\*1 岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1, Kazuaki KAJII, Makiko KANAGAWA, and Atsushi TAKASE, Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

研修の転移と評価はセットで考えられるものであると捉えられる。

本研究は、研修転移の視点をふまえ、教職員研修に関する若干の検討を行おうとするものである。限られた取組事例の検討となるが、研修の評価と改善についての予備的考察を試み、教職員研修の課題や展望に触れたい。

## (2) 研修評価

研修評価を4段階モデルで説明したのは、ドナルド・カークパトリック (Donald Kirkpatrick) である<sup>3</sup>。今までアメリカや日本の企業でもっとも普及している基本モデルのひとつである<sup>4</sup>。

カークパトリックの4段階モデルは、研修の段階を「反応」「学習」「行動」「成果」の4つで説明している。

レベル1は「反応 (reaction)」である。研修に対する感想や印象についての評価であり、研修の満足度を評価するものである。研修直後にアンケートを実施することが多い。

レベル2は「学習 (learning)」である。研修内容の理解や習得についての評価であり、学習内容獲得度を評価するものである。知識テストや技能テストが行われることが多く、ロールプレイングなどにより評価する場合もある。

レベル3は「行動 (behavior)」である。受講者における現場での行動変化についての評価であり、学習内容の活用度を評価するものである。研修後、一定期間において、本人へのアンケートや上司などの他者評定などによって行われることが多い。

レベル4は「成果 (results)」である。受講者の行動変化が組織に与える影響についての評価であり、成果創出度を評価するものである。

この4段階の「環」において、レベル3の「行動」の評価がもっとも難しく、重要なことが指摘されている<sup>5</sup>。「学習」と「成果」を結びつけるのが、現場での行動 (on-the-job behavior) であり<sup>6</sup>、成果を生み出す要因となる。研修転移の視点からすると、受講者をいかに現場での行動レベルに促すかが問われることとなる。学んだことと実践することの接続である。

## 2. 管理職と教職員の対話と奨励

これまで研修転移の問題は、研修内容が「明日の実践」に役立つものかどうかが問われたり、受講者個人の意欲のあり方に還元されたりしがちであった。しかし、異なる文脈での実践化は、単なるコピーや再生ではなく、高度に創造的な営みである。研修で得た考えや問いをもとに、自身の実践を省察し、学校や自身は何を、なぜめざすのか、課題は何かと問いを重ね、学校や子供の実態に応じて、自分なりの実践を編み出していく。学びを自身の文脈で生かす (enact)。教職員がその営みをなすには、管理職のファシリテーションが重要となる<sup>7</sup>。

管理職が教職員に気づきを与え、導く。その支援の役割は、権限関係にもとづく一方的な指導・助言にとどまるものではないはずである。教職員の自律的な学びの展開のなかに研修転移のプロセスをみるならば、ファシリテーションとしての管理職による教職員との対話と奨励は、管理職と教職員における相互の協働探究的営みとして意義が見出されるであろう<sup>8</sup>。すなわち、管理職と教職員が互いの気づきや考えを交わらせるなかで、実践を創造していく。その行動はひとり教職員における変化であるだけでなく、豊かな教職経験をもつ管理職にとっても、いわば身体化してしまっている価値観やアプローチに変化を生じ

させる契機となる。管理職による教職員に対するファシリテーションは、同時に管理職自身が自己を更新する学びの意味をもっているといえる。管理職と教職員の対話と奨励は、研修転移におけるレベル3の行動を促し、その行動をレベル4の成果の創出につなげるため、そのプロセスの最適化が求められる。

## II. 学校事務職員への着目

「チームとしての学校（チーム学校）」は、定着した概念である。多様な専門性を有する教職員が学校を構成し、教育を生成する。教員とともに、事務職員は「教職員」として学校の「教育」に関係する存在である。リソースマネジャーとしての事務職員は、「教育的素養」を有する存在であることが求められるように<sup>9</sup>、単に事務に従事するものではない。事務をつかさどるあり方は、「教育」を離れた「事務」のうちに、限定して成立しないはずである。

学校の「教育」を支える者として、事務職員はどのような意識をもっているか。学校事務職員の6割強が勤務校の学校教育目標やめざす子供像を意識した業務を進めている状況を報告する例がある<sup>10</sup>。学校事務職員の多くが自身の業務と「教育」の関係を意識しているものの、そうでない者も一定の層がある。学校事務職員のなかで「教育」に対する意識の差があることがうかがえる。

たとえば、岡山県は2023年に「事務職員人材育成基本方針」を示し、「職場での人材育成」において「育成する資質・能力・意欲の例」として、「学校教育目標を理解し、学校教育目標等を踏まえた事務経営を行う能力」、「校内研修等に参加し、研修で学んだ成果を主体的、積極的に活かそうとする意欲」、「チーム学校の一員として主体的、積極的に学校運営に関わり、教職員や地域と協働して教育活動の充実を図ろうとする意欲」をあげている<sup>11</sup>。

この基本方針で述べられているように、資質・能力の向上は、その要としての意欲を不可欠とする。チーム学校の一員としての事務職員が専門性を発揮し、学校の教育活動を支え、学校運営に役割を果たしていく。そのため、事務職員は学校内外での研修をはじめとする学びを通じ、自身の意欲をどう育み、資質・能力を向上させていくか。そして、その資質・能力の具体化としての学校現場での実践や取組の過程には、管理職の支援としての対話や奨励はどのように位置づくか。以下、断片的な検討となるが、学校事務職員研修を例に少し考えてみたい。

## III. 学校事務職員研修の実施—NITS 岡山大学センターの取組事例—

### 1. 研修の概要

#### (1) 経緯

岡山大学は教職員支援機構（NITS）の地域センター事業に参加し、教職員研修に関する事業を担っている<sup>12</sup>。地域センターとしての岡山大学（以下、NITS 岡山大学センター）では、その事業の一環として、学校事務職員研修講座「学校運営の一層の充実と活性化を促進するマネジメント」を実施している。この研修講座を事例に、研修の評価と改善に向けての取組の一端として、若干の検討を試みたい。

岡山大学センターでは、学校事務職員研修を2020年度からはじめ、当年度は岡山県教育委員会津山教育事務所との連携により行った。2021年度からは倉敷市教育委員会との連携、

2022 年度からは倉敷市教育委員会と全国公立小中学校事務職員研究会岡山支部との連携により、現在まで進めてきている。

募集定員は 20 人程度とし、小規模の研修講座である。2020 年度は集合とオンラインのハイブリッド形式で行い、2021 年度からはオンライン形式で行っている。

## (2) 研修の目的とねらい

研修の目的は、学校事務職員が教員と連携・協働しながら、学校の教育目標の実現に向けた取組を進めていくため、学校や教育の現状・課題の側面とともに、学校や教育の理論・本質の側面についての理解に関する専門的な知見を身につけ、学校組織における唯一の総務・財務に通じる専門職として、学校運営の活性化に主体的・提案的に関わることのできるマネジメント能力を向上することである。

このように研修の目的を考えるのは、次のようなねらいを思うからである。すなわち、学校を取り巻く内外環境の複雑化により、各学校は、管理職のリーダーシップのもと、教職員による個業の総和を超えるチームとしての取組が求められる<sup>13</sup>。事務職員と教員が「チームとしての学校」の一員として、異なる立場から互いの意見を尊重しあいながら、検討・合意形成していく関係や過程が必要である。しかしながら、事務職員は学校に必置の職であるものの、養成や採用の段階で、必ずしも学校や教育の理論や本質に関する専門的な知見が求められているわけではない。事務職員が少数職種の行政職であることから、学校の教育目標の実現に向けた取組について、教員と対話する機会が必ずしも多くない。教員も教育の専門職として、様々な問題を教員同士で検討することが一般的であり、事務職員の専門的な知見を活用しようとする機会が少ない。

このような状況から、各学校では、学校の教育目標に向けた取組のため、事務職員と教員の関わりあいを促し、学校の協働文化の醸成を図っていく状況をつくりだすことが必要である。そのためには、事務職員と教員が、学校や教育の理念や意義に関する理解という点で共通の志向性をもち、めざす学校、子供、地域の姿を語りあうことのできる同僚として相互に認めあうことが期待される。事務職員が学校や教育に関する自身の見方や考え方をもち、それをふまえて教員とともに学校の教育目標を実現するチームの一員として専門性が発揮されることが望まれる。

## (3) 研修の内容

研修の内容は、職歴 10 年未満を受講対象とする基礎編と、職歴 10 年以上を受講対象とする探求編を設定している。

基礎編は、「学校の意義・役割と教育目標の問い合わせ」を主題とし、①学校の成り立ちとその意義（世界と日本）、②学校の教育目標をふまえた事務職員と教員の協働、③学校の教育目標の実現を図る事務職員の専門性などを内容としている。

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

研修講座では、講義と演習を行い、演習ではグループ・ワークやケース・メソッドを取り入れている。

## (4) 期待される効果と検証

研修を通じて期待される効果は、基礎編では、学校の意義や役割について理解を深め、自らの学校観・教育観の形成や振り返りに向けた契機とすること、勤務校における教育目

標の設定や実現を図る取組について、同僚教員と協議していくことの重要性を理解し、学校の組織的な営みに主体的に関与していくことなどである。探求編では、事務職員として、学校の内外環境に関する事項について理解を深め、それぞれの勤務校で学校の組織的・協働的な運営を推進していくこと、同僚教員とともにその運営の要件となる学校文化の醸成を進めていくことなどである。

検証にあたっては、事務職員の取組において、どのような変化があったか（なかったか）について、受講者による自己評価の変化を追跡して実施したい。また、管理職（校長、副校长、教頭、事務長など）への調査を行い、研修の効果や意義を考えたい。研修の評価として、今後の研修講座の改善に反映させたいと考えるところである。

## 2. 2024年度の研修講座の例から

### （1）研修講座の様子

2024年度の学校事務職員研修は、倉敷市教育委員会と全国公立小中学校事務職員研究会岡山支部との連携により、職歴10年以上を受講対象とする探求編を行った。

研修は2025年2月、オンラインで実施し、17人の受講者を得た。受講者の勤務校は小学校11人、中学校4人、義務教育学校1人、特別支援学校1人であった。勤務地は岡山県内12人、県外5人であった。1日（6時間）の研修であった。

内容は、主題は「社会のなかの学校の意義・役割」であり、まず①学校と社会の関係について、講義形式で歴史的展開に関する考察と今日的課題に関する考察を行った。次に②学校の教育目標を実現する事務職員と地域学校協働について、講義と演習の形式で検討し、グループでのディスカッションや報告を行った。そして、まとめと振り返りとして、③学校の教育目標を実現する事務職員の専門性について、講義と演習の形式で考察し、グループでの考察や全体での共有を行った。

研修の評価として、①研修直後の受講者へのアンケート、②研修から一定期間（約1か月）において、勤務校の管理職へのアンケートを行った。

③受講者に対し、研修後、一定期間（約6か月）をおいてからの追跡アンケートも実施中であり、現在回収・集計の途中である。なお、①はこれまで行っており、②と③は今回はじめて実施するものである。以下では、主に①と②のアンケートを検討したい。

### （2）研修直後の受講者へのアンケート

研修直後にgoogleフォームでアンケートを行い、受講者17人から、以下のような回答を得た<sup>14</sup>。ごく限られた人数であるが、受講者による評価をみておきたい。

①全体を通して、この研修は有意義だったと思うか。

たいへん有意義であった：10人（58.8%）、有意義であった：7人（41.2%）

あまり有意義でなかった：0人（0%）、有意義でなかった：0人（0%）

②本研修を通じて、個人的成長に資する新たな知識を得ることができたか。

よくあてはまる：8人（47.1%）、あてはまる：9人（52.9%）

あまりあてはまらない：0人（0%）、あてはまらない：0人（0%）

③これまでの自身の取組や実践を見つめ直すきっかけとなったか。

よくあてはまる：10人（58.8%）、あてはまる：7人（41.2%）

あまりあてはまらない：0人（0%）、あてはまらない：0人（0%）

④学校や教育に対する見方や考え方（教育観、学校観、関係性など）を問い合わせ直す機会

となったか。

よくあてはまる：12人（70.6%），あてはまる：5人（29.4%）

あまりあてはまらない：0人（0%），あてはまらない：0人（0%）

⑤本研修で得た新たな見方や考え方は，これからの自分自身の取組や実践に役立つものであったか。

よくあてはまる：11人（64.7%），あてはまる：6人（35.3%）

あまりあてはまらない：0人（0%），あてはまらない：0人（0%）

⑥これからの自身の取組や実践へ向きあう意欲を高めることができたか。

よくあてはまる：12人（70.6%），あてはまる：5人（29.4%）

あまりあてはまらない：0人（0%），あてはまらない：0人（0%）

①の回答に代表されるように，受講者の反応は，総じて研修に意義を感じているものである。これをいわゆる「満足度」とすると，研修直後，受講者の多くは，研修に参加してよかったです，という反応を示しているといえる。しかし，満足度は，研修転移の視点からすると，受講者の学習，行動，成果に必ずしも結びつくものではないとも指摘される<sup>15</sup>。受講者が研修参加に満足することにとどまらず，現場で行動をとるために必要な知識や態度を学んだり，現場で行動をとる気になったりするためには，何が必要か。研修が受講者の仕事に関連し，受講者にとって有用であり，自己効力感を高めることが必要となる。中原らが示す関連度，有用度，自己効力感である<sup>16</sup>。

### （3）研修直後の受講者における関連度・有用度・自己効力感

関連度が高く，研修で学んだ内容が現場の状況と近く感じられると，現場で実践しやすくなる。有用度を高く感じると，現場での実践度が高まる。そして，自己効力感として，受講者が研修で学んだことを仕事に活用できると感じると，研修内容は転移しやすくなる。受講者における関連度，有用度，自己効力感は，現場実践度につながると考えられる。

中原らは，簡潔な問い合わせとして，関連度は「この研修は，自分の仕事に関連していると思う」，有用度は「この研修は，自分の仕事に役立つと思う」，自己効力感は「この研修で学んだことを，自分の仕事で活用できると思う」という質問の例をあげている<sup>17</sup>。

今回のアンケートでは，質問②は関連度に関する。「個人的成長」という表現を入れているが，研修が受講者の成長に関連する知識の獲得や更新となるものであったことがうかがえる。

質問⑤は有用度に関する。本研修は単なる知識やスキルの伝達ではなく，学校事務職員が教育的素養を養うことをねらいとする。そのため，学校や教育に関する見方や考え方を重視する。その見方や考え方方が自分自身の取組や実践に役立つものであると感じている受講者が多い。受講者にとって有用度を感じる研修となっているといえる。

質問⑥は自己効力感に関する。これからの自身の取組や実践へ向きあう意欲は，「私にも実践できる」「私はこれに取り組む」という態度につながる。受講者における自己効力感は高いといえ，その意欲は現場での取組や実践に接続することが期待される<sup>18</sup>。

中原らが指摘するように，受講者が「役立つ」という関連度と「使える」という有用度の意識とともに，自己効力感，換言すれば，「実践できる（Can）」，「実践する（Will）」という気持ちになることが，現場での実践や取組を促すこととなる<sup>19</sup>。とすると，ひとまず本研修は，受講者が関連度・有用度・自己効力感をもつものとなっていると，その直後アンケートからは把握できる。

それでは、受講者は研修で学んだ内容を現場にどう持ち帰り、どう活用につなげていこうとするか。学習から行動に移す。研修と現場のつながりの実際を追跡的に明らかにするのは容易でないが、その現れのひとつは、受講者と勤務校の管理職の関係にみることができるのではないだろうか。管理職は研修に参加する教職員をどのようにみて、研修後の教職員の実践や取組に何を感じているか。管理職は教職員とどのような対話や奨励を行っているか。

研修が受講者にとってその場で単に満足を感じるものに終わらず、現場での行動という研修転移や自己の刷新につながる展開性をもつ営為となるためには、受講者自身の意識や努力だけでなく、受講者に対する管理職のあり方も重要となる<sup>20</sup>。管理職は今回の学校事務職員研修をどのようにみて、受講した学校事務職員とどのような関係を形成しているか。以下にみてみたい。

#### IV. 管理職へのアンケートから

研修後、受講者の勤務校の管理職（校長）に対してアンケートを行った。研修から約1か月をおいた2025年3月に実施した。書面でアンケートの協力を依頼し、回答はgoogleフォームで行った。回答は10人から得た。回答は受講者全員の管理職から得られておらず、限られた数である。研修の効果や課題、受講者と管理職の関係などを考えるにあたり、制約は大きいが、現状を検討するため、俎上に載せたい。

なお、管理職の勤務校は小学校7人、中学校2人、義務教育学校1人であった。勤務地は岡山県内8人、県外2人であった。

アンケートの回答内容は以下のとおりである。

〈研修受講前の当該職員との関わり〉

①当該職員が本研修を受講するにあたり、当該職員が学習課題を明確化できるよう、事前にアドバイスをしたり、期待することを話したりしたか。

はい：6人、いいえ：4人

〈本研修について〉

②当該職員が受講した研修の内容を知っている。

とてもよく当てはまる：2人、やや当てはまる：6人、どちらでもない：2人

あまり当てはまらない：0人、全く当てはまらない：0人

③本研修は、当該職員の力量形成にとって重要だと思う。

とてもよく当てはまる：3人、やや当てはまる：7人、どちらでもない：0人

あまり当てはまらない：0人、全く当てはまらない：0人

④本研修によって、当該事務職員の学校に対する見方や関わり方、職務行動に変化を感じている。

とてもよく当てはまる：2人、やや当てはまる：3人、どちらでもない：5人

あまり当てはまらない：0人、全く当てはまらない：0人

⑤本研修を通じて当該事務職員が得た見方や考え方は、学校の改善にとって有益だと思う。

とてもよく当てはまる：4人、やや当てはまる：5人、どちらでもない：1人

あまり当てはまらない：0人、全く当てはまらない：0人

〈研修受講後の当該事務職員との関わり〉

⑥当該事務職員から、本研修の内容について報告を受けたか。

はい：10人、いいえ：0人

⑦当該職員が本研修から得た気づきや学びについて、当該職員と話をしたか（フォーマルな面談の場や日常のインフォーマルな機会など、特に場面は問わない）。

はい：8人、いいえ：2人

⑧本研修内容を受けて、当該職員から、学校課題や改善に向けた提案があったか。

はい：7人、いいえ：3人

質問①は、研修前の管理職と事務職員の関わりを尋ねるものである。研修前から管理職と事務職員の対話があることが確認されるが、対話がないまま研修に参加している者もいる。

質問②から⑤は、本研修についてである。質問③や⑤の回答から、管理職においておよそ本研修の関連度や有用度を積極的に認めるものであることがうかがえる。

質問④は研修後の受講者に関するものであるが、管理職の半数から変化を感じられることが回答されており、留意される。変化が感じられる場合は、具体的な記述も求めており、下記のようである。

- ・学校経営に関する意識が高まった。
- ・仕事に向かう姿勢に自信が感じられるようになった。
- ・教員や保護者の立場についての理解を深め、学校事務職員としてできることを考え、必要に応じて提案し、実践につなげた。
- ・他県や他校での実践を自校化して提案をしている（以前からであるが）。
- ・もとより意欲がある職員だが、さらに周囲の職員を巻き込み、実践を広げようとしている。今後の活躍が期待できる。

受講者における意識や行動の変化は、研修転移の一側面であると捉えられる。この変化を管理職が感じていることも重要である。事務職員と管理職が双方で状態に応じた認識をもつことは、研修で学んだことの活用をめぐり、それを活用した／活用しなかったということの確認だけではなく、活用して、よい結果が出た／まだ結果は出ていないという、実践や取組の過程に寄り添うものであるといえる。よい結果が出た成功例はもちろん、活用して、まだ結果が出ていない場合も、研修内容を活用し、行動に移しているわけであるから、どのような結果が期待できるかを対話し、管理職は「今後の活躍が期待できる」と支援する態度を示すことができるのだと捉えられる<sup>21</sup>。

質問⑥から⑧は、研修後の事務職員との関わりについてである。管理職は事務職員から研修受講報告を受けている。また、管理職と事務職員の多くが研修で学んだことについての対話をを行っている。その対話は、フォーマルな面談の場でも、日常のインフォーマルな機会でも、場面は問わない。研修後の対話は、研修をめぐる管理職と事務職員の関係の継続の行為である。対話は問い合わせを生み、提案を形成する。質問⑧の回答にみられるように、事務職員から学校の課題や改善に向けた提案があったのは、研修転移としての行動であり、現場実践の一断面といえる。具体的な記述について3つの回答があり、下記のようである。

- ・業務の効率化
- ・学校予算（公会計）や私費会計などの取り扱いについて提案があった。特に、予算検討委員会を立ち上げた。

- ・職員の働き方改革について、実践していることをまずは継続し、多くの学校と協働することについて話をした。

委員会の立ち上げなどの具体的実行の例も認められるのは、管理職が事務職員の提案を支え、双方がともに並んで実践や取組のなかにいる状況を示しているのではないだろうか。このことの成果として、学校改善にいたるかの段階は、まだ待つことになるが、研修転移における行動の一側面を確認しておくことができる。

## V. 研修の改善と展望—「学習者」としての教職員と管理職の協働—

教職員の学びは、専門職としての学びである。その学びは、研修内容の獲得としての学習にとどまらず、実践現場で活用し、自身の行動につなげ、現場の状況や課題に向けた成果を導いてく、一連の営為を視野に入れて指すものであろう。学びは自己を更新し続ける基盤となる。

研修は学びの一環である。研修転移は専門職としての教職員の学びの視点からすると、その転移が意味するところ、単に学習内容をそのまま移植することにとどまらず、現場としての学校の状況や問題をふまえ、「解決する価値ある課題」に向けた行動の創出を導くものとなることが期待される<sup>22</sup>。すると、研修転移で重要とされる「行動」は、教職員においては、価値ある課題の生成とその解決に向けた適切な対策を見出そうとするあり方に求められるであろう。その行動は、組織としての学校の付加価値、すなわち教育の質の向上という成果を導くものとなることが考えられる必要がある。

研修転移としてこのような教職員の現場における行動と成果を促していく。学校改善に向けて価値ある課題を適切に生成するためには、すでにある考え方や行為の枠組みに沿った問題の解決だけでなく、自らの前提、信念、価値観そのものを問い合わせ直し、振り返り、新しい考え方や行為の枠組みを取り込もうとすることが不可欠となる<sup>23</sup>。

それは受講者である教職員ひとりによって容易になされるものではないであろう。そのために重要なのは、研修をめぐる教職員と管理職の関係であると考えられる。受講者である教職員が管理職と、研修をめぐる対話と奨励の関係を切り結ぶ。本研究では、学校事務職員研修を例に若干の検討を行った。

研修転移の考え方は、単純な知識積み増し型の研修観にもとづくものではない。教職員の自己主導的な学びとその支援の重要性を示すものであると捉えられる<sup>24</sup>。学びを自己の文脈で生かしていくのは、まず教職員それぞれにおいてであるが、それを支援し、その行動を価値づける管理職による働きかけと相互浸透的であるはずである。その場合、管理職と教職員の関係は、権限関係にもとづく一方的な指導・助言を与える／与えられる関係で説明されるべきではないであろう。また、正解をもつ者が管理職、その解を与えられる者が教職員という二項分立的関係でもないであろう。

学校改善という成果を創出していくのは、教職員と管理職の双方であるとすれば、その成果への階段を歩む教職員と管理職は、ともに「学習者」であるという協働探究的関係の視角が重要となってくる<sup>25</sup>。ここでいう「学習者」は、研修受講者を指す狭義のものではない。研修受講者がその学習を行動につなげ、成果を創出していく現場である学校は、常に状況や文脈が刷新されていく教育の実践の場である。管理職といえども、その現場で必ずしも自明の正解をもつ側の者であり続けることは叶わないであろう。そうであれば、自身

も絶えず自らの学びを拓く存在であるといえる。この意味で管理職も「学習者」である。管理職は教職員と何を対話し、どう研修を奨励するか。管理職におけるその行動も、教職員に対する学びの支援であると同時に、自身の学びの一部を形成しているという、極論すぎるだろうか。ともあれ、展望的にいうならば、教職員と管理職が、ともに学校改善に向かう「学習者」であるという協働探究的関係の視角から、専門職としての教職員の学びである研修を評価し、改善していく必要を論じることは、引き続き求められる課題であろう。研修が教育の質を向上させるための学びへと展開する営為となることを期し、今後も取組を進めたい。

## 註

- <sup>1</sup> 中原他 (2018), p. 11。「研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続されること」とも説明している (p. 17)。
- <sup>2</sup> 中原他 (2018), pp. 16-17。
- <sup>3</sup> たとえば, Kirkpatrick (1979), pp. 78-92。
- <sup>4</sup> 研修評価研究の発展を導いた研究であり、1959年に発表された。その後、カーパト・リックが提唱したモデルに対する批判、継承、洗練なども含め、その4段階モデルは現在までもっとも包括的に参照されているモデルであるといえる。中原他 (2018), pp. 21-26。
- <sup>5</sup> 中原他 (2018), pp. 23-26, p. 35。
- <sup>6</sup> Kirkpatrick (1979), p. 92。
- <sup>7</sup> 岡山大学 (2024b), pp. 6-7。
- <sup>8</sup> 岡山大学 (2024b), pp. 151。
- <sup>9</sup> 藤原 (2020), p. 3。
- <sup>10</sup> 岡山大学 (2024a), pp. 25-26, p. 145。
- <sup>11</sup> 岡山県教育庁 (2023), p. 7。
- <sup>12</sup> 2025年現在、11の地域センターが設置されている。
- <sup>13</sup> 中央教育審議会答申 (2015), p. 1。
- <sup>14</sup> 受講者と管理職に対するアンケートについて、研修の評価や改善のために用い、集計結果を発表することがあることを案内し、回答の協力を依頼した。
- <sup>15</sup> 中原他 (2022), pp. 99-100。
- <sup>16</sup> 中原他 (2022), pp. 97-98。
- <sup>17</sup> 中原他 (2022), pp. 121-122。
- <sup>18</sup> なお、質問③④は、研修のねらいの一環として、受講者の省察や価値観の更新につながることを企図・期待し、尋ねるものである。
- <sup>19</sup> 中原他 (2022), p. 101。研修で得た関連度・有用度・自己効力感と自身の取組や実践での活用との関連について、別の研修（校内研修）の事例により、下記においても検討している。岡山大学 (2024a), pp. 35-37。
- <sup>20</sup> 岡山大学 (2024b), p. 9。
- <sup>21</sup> 中原他 (2022), pp. 120-130。
- <sup>22</sup> 高瀬 (2025), p. 35。
- <sup>23</sup> 高瀬 (2025), p. 36。
- <sup>24</sup> 岡山大学 (2024b), pp. 149-157。
- <sup>25</sup> 岡山大学 (2024b) は、管理職と教職員は「学習者」として対等であり、管理職自身が「学習者モデル」であるあり方について、「『学習コミュニティ』を創造していく協働探究モデル」として提示している (p. 150)。

## 参考・引用文献

- 中原淳 (2014)『研修開発入門—会社で「教える」、競争優位を「つくる」—』ダイヤモンド社
- 鈴木克明 (2015)『研修設計マニュアル—人材育成のためのインストラクショナルデザイン—』北大路書房
- 中央教育審議会 (2015)「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」
- 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰 (2018)『研修開発入門「研修転移」の理論と実践』ダイヤモンド社
- 藤原文雄 (2020)『教育的素養を有した「リソースマネジャー」としての学校事務職員』学事出版
- 梶井一暁・熊谷慎之輔・小林万里子・高瀬淳・仲矢明孝・松枝睦美・三村由香里 (2022)「教職員の学びの在り方から見た教職員研修の高度化・体系化・組織化—(独)教職員支援機構岡山大学センターにおける取組を通して—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』12
- 中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之 (2022)『研修開発入門「研修評価」の教科書』ダイヤモンド社
- 岡山県教育庁 (2023)「市町村(組合)立小学校、中学校、義務教育学校、特別支援学校 事務職員人材育成基本方針」
- 岡山県教育委員会 (2023)「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励の手引—『新たな教師の学び』を支えるために—」(2024, 改訂)
- 岡山大学 (2024a)『ダブル・ループ学習で「問題の根っこ」を問う力をもつ学校組織の生み—チーム学校力向上モデルの開発—』(文部科学省委託事業「令和4年度教員研修の高度化に資するモデル開発事業」, テーマ2:教員研修や授業研究等の高度化に関すること)
- 岡山大学 (2024b)『学校改善に資する教職員の省察的アクションリサーチを支援する学校管理職のファシリテーションモデルの開発』(文部科学省委託事業「令和4年度教員研修の高度化に資するモデル開発事業」, テーマ3:教師と管理職の対話と奨励におけるプロセスの最適化に関すること)
- 高瀬淳 (2025)「持続可能な倉敷市の創り手をはぐくむ学校における事務職員の役割」(令和7年度倉敷市学校事務職員研修資料)
- Kirkpatrick, Donald L. (1979), “Techniques for Evaluating Training Programs,” *Training and Development Journal*, 33 (6), pp. 78-92.
- Kirkpatrick, Donald L. and Kirkpatrick, James D. (2006), *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, 3rd ed., San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler Publishers.

## 付記

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

調査にご協力いただいた学校事務職員と校長のみなさまに、記して謝意を表したい。

本研究は、著者3人による共同研究である。3人で研究を構想・実施した。主に高瀬が研究全体を総括し、梶井が研修転移に関する考察、金川が管理職に関する考察を行った。