

生涯学習の視座から捉えた新たな研修制度下における教師の学び

阿曾 奈生

要旨

教師の学びを取り巻く状況が大きく変化しようとしている。教員免許更新制が廃止され、新たな研修制度が始まっている。

本稿では阿曾(2018)に基づき、教師の学びにかかわる制度改革を踏まえ、教師の学びのあり方を再考した。生涯学習の視座から教師の学びを捉えることで、教師自身がフォーマルな学びだけに傾斜しないように教職キャリアを重ねるための提起が必要であることや、ノンフォーマル、インフォーマルな学びの場を経験することも必要であることの示唆を得た。さらに、複数の自治体の方針や計画を分析することで、新たな研修制度下において「教師が自主的に参加する研修等」が各自治体でどのように認められていくかが重要であることが検証された。今後は教師自身が本制度の趣旨を理解した上で、自らの教職キャリアに必要な学びの場を選択するなど主体性が問われる。教師自身の問題意識から学びの場が創造され、それらが認められていくことこそ、本当の意味での自主的な学びの場づくりといえるだろう。

キーワード：教師の学びの場、教師の自主的な学び、ノンフォーマル学習、研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励

1. 問題の所在

1.1 はじめに

本研究の根底にある問いは「『教師の学び』とはどのようなものか?」ということである。一般的には校内外で行われる研修を想起するだろう。しかし、教師は公的な研修にとどまらずさまざまな場面で学んでいる。「教師の学び」とは語られる文脈でさまざまな意味を持つ曖昧なものであり、故に多様性を帯びている。その多様な学びを通して教師は成長・発達し続ける。このことを共通理解しておかなければ、フォーマルな研修制度を整備すればよいという安易な方向に流れる。さらに、制度のみが先行することで学校現場に多忙感を与える学びの場が増加することを危惧する。

ここ10年間の国の大きな動向として2012年に中央教育審議会(以下、中教審)から「学び続ける教員像の確立」が提唱されたことから始まる。変動社会を乗り越えるために教師自身が学び続けることが明記された。これを受けて教員の養成・採用・研修の一体化等新たな制度が確立されてきた。

一方、もう1つ考えられる教師を取り巻く大きな変化は学校の働き方改革である。2017年8月29日付で中教審学校における働き方改革特別部会から「学校における働き方改革に係る緊急提言」が出された。緊急提言の内容としては下記の3点であった。

- ①校長及び教育委員会は学校において「勤務時間」を意識した働き方を進めること
- ②全ての教育関係者が学校・教職員の業務改善の取組を強く推進していくこと
- ③国として持続可能な勤務環境整備のための支援を充実させること

この提言以降、学校における働き方改革が叫ばれるようになったものの、「ブラック学校」と揶揄される等、大きな改善が見られないままである。さらに、2023年8月28日付で中教審質の高い教師の確保特別部会から緊急提言が出された。教師を取り巻く環境整備について、直ちに取り組むべき事項として「学校・教師が担う業務の適正化の一層の推進」、「学校における働き方改革の実効性の向上等」、「持続可能な勤務環境整備等の支援の充実」の3点が挙

げられた。2022年度実施の教員勤務実態調査速報値により、教師の時間外在校等時間の状況は一定程度改善しているものの、依然として長時間勤務の教師が多いという勤務実態が明らかになったためである。近年これまで黙認されてきた教師の勤務実態が明るみになり、制度面において施策が打たれることになることで、今般問題となっている教師不足を解消することにつながるという見通しである。

教師が学び続けるための制度化を進めつつ、働き方の制度改革にも着手するという大きな潮流の中に学校現場が置かれている。しかし、この2つの改革はどのように進めるかによってその成果が大きく異なる。仮に公的な研修を重視する体制になると、学校現場には多忙感が増すこととなる。一方、教師の長時間労働等の諸問題が解消し、時間的・心理的にゆとりが生まれれば、教師自身は自ら学ぼうとする。教師を取り巻く状況が大きく変化するか否か、この2つの制度改革は両輪の関係にあるといえる。

1.2 問題の所在と課題

ここ2、3年、教師の学びを取り巻く状況が大きく変化しようとしている。

まず、教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律による教員免許更新制の発展的解消及び新たな研修制度が挙げられる。2009年より文部科学省(以下、文科省)は教員免許更新講習の受講及び修了時の申請を課してきた。だが、加速化する社会の変化や教師を取り巻く情勢の変化によって、幾度となく見直しがはかられてきた。さらに、2017年度の文科省の調査により、「教師不足」に関する回答で採用候補者が免許状の未更新等により採用できなかったと答えた教育委員会が一定数存在したことが明るみとなった。昨今全国的に慢性化する「教師不足」の要因の1つがこの制度にあることも示された。こうした経緯を経て、2021年11月15日、中教審が示した『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて「審議まとめ」において、「『新たな教師の学びの姿』を実現する上で、教師の学びと免許状の効力を紐付けた教員免許更新制はその阻害要因となると考えざるを得ない。」とし、教員免許更新制の発展的解消が示され、2022年7月1日に

施行された。その後、2023年4月より「新たな教師の学びの姿」をより高度なものとするために、研修受講履歴管理システムの導入等、教師の学びを支える新たな仕組みが始まっている。

もう1つの変化は教員養成にかかわり、教員採用試験の早期化・複線化である。現在全国的に深刻な教職離れが進んでおり、受験者数が採用予定者数を下回る「定員割れ」を起こす自治体も出ている。こうした現状において、文科省は大学3年生から受験を可能とする方針を打ち出した。すでに今夏に実施された教員採用試験から3年生受験を認めた自治体が複数出ている。今後3年生受験を視野に入れて1、2年生から自らの教職キャリアを描かなければいけない。また、文科省は来年度の試験日程について6月16日を標準日とすることも打ち出している。すでにその標準日やそれ以前に実施することを公表している自治体も存在する。標準日前後に試験日程が重複した際にはこれまでのように複数自治体の受験をおこなうことも難しくなる。教職をめざす学生にとっても、学校現場で働く臨時的任用教員にとっても、従前の日程から大幅に前倒しになることにより、採用試験にむけた準備や対策を早期化せざるを得なくなる。

このように制度改革がなされることによって、教師の学びにもたらす影響は大きい。ただでさえ教職員の長時間労働、学生の教職離れが社会的な問題となっている今、教師が自主的、主体的に学ぼうという状況が難しくなっている。制度改革だけでは解決できない実態がある中で、こうした状況を打破するためには、教師の声に耳を傾けながらボトムアップの学びの場を創造していかなければならない。

1.3 研究の目的と方法

本稿は阿曾(2018)をもとに、教師の学びを生涯学習の視座から捉えたものである。教師の学びを取り巻く制度が変わった今、教師の学びのあり方を再考する必要がある。特に今回の制度改革により研修履歴への記録が認められた「自主的な学び」は阿曾(2018)が取り上げた教師のノンフォーマルな学びとの関連が強い。これまでに教師の学びを生涯学習の視座から捉えた研究は希少であり、教師の「自主的な学び」についても十分な議論がなされていない。そのため、生涯学習の視座から「自主的な学び」を捉えるためにも、阿曾(2018)が提唱した教師の成長・発達を支える3つの学習形態の意義を補強する必要がある。

さらに、制度改革によって研修履歴への記録が認められた「自主的な学び」に注目し、今後どのように取り扱われていくかを検討する必要がある。具体的には下記の2点について研究をすすめる。

- ①教師の学びを再考するにあたって、生涯学習の観点から捉えることの意義を補強するために、阿曾(2018)以降に生涯学習の観点から教師の学びを捉えた文献を検討する。
- ②新たな研修制度において取り上げられている「自主的な学び」に関して自治体間による捉え方の違いを整理するために研修制度にかかわる文書をもとに検討する。

2. 生涯学習の視座から捉えた教師の自主的な学び

2.1 生涯学習の視座から捉えた教師の成長・発達

教師の学びに関連する内容として教師の成長・発達をどのように捉えるかということが挙げられる。表1に示したように、秋田(1999)は近年の生涯発達心理学の観点を参考に4つのモデルを提起している。これらのモデルを概観すると、教師としての専門性をどのような側面から見るかによって教師の成長・発達の捉え方が変わってくる。もちろん秋田自身もこの4つのモデルに集約すべきではないとしている。教師の成長・発達は、学校文化に埋め込まれているものであり、それらは周りの他者との関係性の中から生みだされるものである。

さらに姫野(2013)も教師の成長・発達を一般化することは非常に難しく、また、教職課程において同一のカリキュラムで養成することが、同一の成長・発達を保障するものでもないとしている。この背景には、教師としての成長・発達の端緒が教員養成期よりも以前、学齢期における教師との出会いなど被教育体験に遡るからである。教師の成長・発達と学びは状況・環境・関係性に起因していると言える。そのため、個別性が高く、画一的なものではない上、右肩上がりでない。さらに、教師は学齢期から退職後という長いスパン、つまり生涯に渡って成長・発達すると捉えられる。

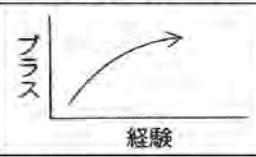
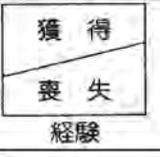
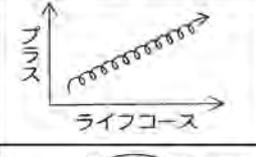
今津(2017)も教師発達を「個人が教師を志望してから職業準備教育を受け、資格を取得し、採用試験に合格して教職に就き、教職生活を積み重ねて退職するまでの間に、個人としての教師に生じた変容の過程」としている。その変容を促す過程として、教員養成と現職教育を軸とする「フォーマル formal」(公的・定型的)で制度化された教師教育、短期的で非制度的な援助・介入や、さまざまな教師集団の「ノンフォーマル non-formal」(非定形的)あるいは「インフォーマル informal」(非公的・私的)な研修・研究活動を取り上げている。ノンフォーマル学習の具体例としては身近な教師集団による自主的で自由な研究会等が挙げられる。教師の成長・発達を生涯発達ととらえることで、ライフサイクル論、発達課題論、成人発達論、成人学習論など「生涯発達」についての研究成果を積極的に取り入れやすくなると示している。

その点において、阿曾(2018)は今津(2017)が教師研究を生涯発達の観点から分類した「フォーマル」(公的・定型的)、「インフォーマル」(非公的・私的)「ノンフォーマル」(非定型的)に基づき、源(2007)を参考に複数の観点から詳細に分類し、それぞれのメリット、デメリットを明確にすることで3つの学習形態がお互いのデメリットを補い合う相補関係にあることを示した。(表2)本稿で着目すべき点は、フォーマルな学びに位置付けられていた教員免許更新講習が廃止となった点と、これまでノンフォーマル学習として公に認証されていなかった「自主的な学び」が公的な研修履歴として記録される点である。詳細は3.1において述べる。

2.2 養成・採用・研修の一体化による教職キャリアの形成

阿曾(2018)以降、教師の学びを生涯学習の視座から捉える意義について補強するものとして広田(2019)を挙げる。中教審(2015)において教員の養成・採用・研修を一体化した改革を進めることが示された。この答申を受けて、各都道府県等の教育委員会では教員の育成指標を作成し、それに対応した研修を進めてきた。

表1 教師の生涯発達研究の主なモデル（秋田1999を参考に筆者が再構成）

名称	変化方向イメージ	主に研究されてきた面
成長・熟達 モデル		特定の授業技能や学級経営技能・実践的な知識 や思考過程
獲得・喪失両義性 モデル		知識・思考、生徒との対人関係、仕事や学びへの意欲
人生の危機的移行 モデル		環境による認知的・対人的葛藤と対処様式、自我同一性、発達課題、社会文化の影響
共同体への参加 モデル		集団における地位・役割、技能、語り口、思考・信念様式、共同体成員間の相互作用

この背景には、中教審（2012）にあった「学び続ける教員像の確立」がある。変動社会を乗り越えるために教師自身が学び続ける必要があることは自明である。

広田（2019）は現在進められている教員養成・採用・研修を一体化した改革について一定の評価はするものの、全体的な問題点として「教員の一元的な成長モデル」, 「養成と採用と研修にはズレが必要」の2点を挙げている。特に「教員の一元的な成長モデル」については、各都道府県等教育委員会が作成している育成指標をより細分化した指標や目標にすることになれば、教員の仕事は何重にも目標だらけになると危惧している。

また、育成指標に関わる制度関連の議論に、教員が個人やインフォーマルなグループなどで行う自主的な研修・研究が全く欠落していると、フォーマルな研修が教師として成長の場であるという制度設計となっていると指摘している。「養成・採用・研修の一体化」という視点を重視しながらも、教師自身がフォーマルな学びだけに傾斜しないように教職キャリアを重ねるための提起が必要である。

2.3 対人関係専門職としての成人学習者の学び

さらに、三輪（2023）が掲げる「対人関係専門職としての成人学習者の学び」についても教師の学びを生涯学習の視座から捉えることを支持している。三輪（2023）は看護職・教育職・福祉職をはじめとする人びととかかわり合う仕事をする専門職を「対人関係専門職（対人支援専門職・対人支援職者）」と表現する。さらに、対人関係専門職における学びを「省察的实践者」、「成人学習者」、「学習支援者」という3つの側面から捉えている。このうち「成人学習者」の側面として挙げられているのは、自己決定性と経験の尊重である。成人学習者の自己決定性を尊重する学びは、学ぶ内容や学び方を自己決定することができるという考え方を示している。また、経験の尊重については、自分自身のアイデンティティを支えている人生経験や職業経験を尊重し、学びに生かしていくことの重要

性が示されることになる。

この2点をもとに先述の3つの学びの場を再考する。まず、自己決定性の尊重という観点からは3つの学びを捉えると、フォーマルな学びの場は制度化された学びであるため、学習者である教師の自己決定性が乏しい。仮に自己決定性が担保されるとしても、研修内容の選択が委ねられるという程度で、教師自身が学びたいと思ひ、受講しているとは言い難い。一方で、ノンフォーマルな学びの場については、学習内容の選択だけでなく、参加・不参加も本人の意思によるものであるため、自己決定性が尊重されている。阿曾（2018）においても、自らの意思で参加できることをメリットとして挙げている。インフォーマルな学びについては学習者自身が無意識的に学んでいる事象を含んでいることから、自己決定をおこなう場面に遭遇しないと考えられる。

次に、経験の尊重についても検討する。フォーマルな研修において経験年数による研修も存在するため、一定の教職キャリアに応じた学びが保障されている。ただ、学校規模や地域性等、教師を取り巻く環境・状況はさまざまで、姫野（2013）が指摘したようにそれぞれの教職キャリアを重ねる。そのため、教師は一律に同じ経験を経ているわけではないため、教師自身が学びたいと考えている内容とフォーマルな研修が一致するとは言えない。では、ノンフォーマルな学びの場では経験がどのように生かされているだろうか。先に挙げた自己決定性と同様に、教師はノンフォーマルな学びの場への参加を自らの意思で決定する。その決定に際し、自ずと経験と学習内容が結びつき、学習への動機づけとなる。つまりノンフォーマルな学びの場においてそれぞれの経験が尊重されているといえる。また、インフォーマルな学びに目を向けると、目の前で起こっているさまざまな出来事をもとに無意識に学び取っていることから、常に経験とは密接な関係にある。

このように教師を成人学習者と捉えることによって、教師にとってフォーマルな研修だけでなく、ノンフォーマル、インフォーマル

表2 教師の成長・発達を支える3つの学びの場 (阿曾2018)

名称	フォーマル学習		ノンフォーマル学習		インフォーマル学習	
英語	formal learning		non-formal learning		informal learning	
和訳例	公的・定型的		非定型・正規外		非公式・私的	
場所	学校(会議室・職員室など職場内)	教育センター・大学・他校など(職場外)	学校(教室・職員室など職場内)	公共施設・飲食店など(職場外)	学校(教室・廊下など職場内)	自宅・飲食店など(職場外)
時間	基本的には勤務時間内		勤務時間内	勤務時間外	勤務時間内	勤務時間外
アプローチ	トップダウン・教師(指導者)主導 講義スタイルが主流		ボトムアップ・学習者のニーズ 対話型, 参加型が主流		日常の中で無意識に発生・個人的な関係性 「ながら」型, 飲食並行型が主流	
学習目標	あり 指導者の意図が反映される		あり 学習者1人1人のニーズに基づく		なし 結果的に学びとして自覚することもある	
学習へのスタート	学校経営方針・学校教育目標 研究テーマ・カリキュラム 講師(指導者)	教育関係法令・中教審答申 学習指導要領・生徒指導提要 自治体の教育方針	目の前の子ども 学級・学校の実態	地域コミュニティ 社会的なニーズ	日常的な悩み 生徒指導の対応 具体的な事案	日常的な状況 コミュニケーション 偶発的な場
具体例	校内研修 経年経験者研修 教員免許更新講習		職員室での教育談義 職場グループ	サークル・セミナー 自主研究会	日常会話 作文, 便り	日常会話・家庭訪問 懇親会
学習者の 集団構成	同僚	同世代, 同地域 同経験年数	同僚 職場内グループ	世代, 地域, 性別, 経験年数など多様	同僚(先輩一後輩, メンター, 同世代), 子ども, 保護者, 地域	
	ある程度統制下された集団 教え-教えられる関係		同じ問題意識・ニーズを持った集団 相互学習関係		個人的なつながりにおける集団 1対1の関係	
内容	学級経営や授業づくり 生徒指導など教職における基礎・基本 教育法規や教職公務員としての職務		授業づくりや学級づくりに関する実践交流や事例研究 具体的な子ども理解や授業研究 目の前の子どもを意識したもの		私的な話題・職務全般の悩み 精神的安定性・具体的で早期解決をめざすもの	
メリット	教師・教職 公務員としての基礎・基本を身に付ける 場, 段階に応じた職務内容や役割の自覚する場, 一般的 な力量の形成		「学びたい」ことから学びがスタート, ネットワーク の拡がり。人間関係の強化と同僚性の構築, 問題意 識・目的意識の共有		「今, ここ」の解決からスタート, 自らの意思による かわり方の決定, 報連相等スムーズな共通理解	
デメリット	個人のニーズや地域性・学校組織文化とのギャップ, 学校現場の都合との相違, 報告書など事務手続きの負担 (時間的な負担, 心理的な負担)		正当性を認められていない, 認証の問題, オリジナル 性が高いために普遍性に欠ける, 交流の場から意味生 成の場に昇華していない		関係性に対する両面的な影響力大, 「馴れ合い」になる 可能性大, よき他者との出会いの有無, 世代のアン バランスさ, 職場の多忙化, 個人に対する評価	

な学びの場を経験することも必要であるといえる。

3. 新たな研修制度における「教師が自主的に参加する研修等」

3.1 「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン」について

文科省(2022)は「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン」(以下, ガイドラインとする)において, 研修履歴の記録の範囲として「必須記録研修等」と「その他任命権者が必要と認めるものに含まれ得る研修等が挙げられている。「ガイドライン」には研修履歴の記録の範囲を一覧にして示されている。

①必須記録研修等

- i) 研修実施者が実施する研修
 - ii) 大学院修学休業により履修した大学院の課程等
 - iii) 任命権者が開設した免許法認定講習及び認定通信教育による単位の修得
- ②その他任命権者が必要と認めるものに含まれ得る研修等
- ・職務研修として行われる市町村教育委員会等が実施する研修等
 - ・学校現場で日常的な学びとして行われる一定の校内研修・研究等
 - ・教師が自主的に参加する研修等

「その他任命権者が必要と認めるものに含まれ得る研修等」には「教師が自主的に参加する研修等」が含まれている。この「教師が自主的に参加する研修等」については, 各都道府県等の教育委員会が発出した通知によって捉え方が異なる。

貞広(2022)は「研修受講履歴の活用は, 教師の自主的な学びを阻害しかねないという意見もあり, 今度, 自主的な学びと, 必要とされる学びをどの様に止揚していくかは重要な課題」と指摘している。この指摘のとおり, 制度化されていた教員免許更新制が廃止となり, 新たな研修制度において「自主的な学び」が認められるようになったものの, 今後「教師が自主的に参加する研修等」がどのように認められるかによって, 教師自身が求める自主的な学びの場となり得るかが決定する。

実はこの議論についてはすでに10年前にもおこなわれている。2012年に中教審が校内研修や自主研修の衰退に対し「近年では学校の小規模化や年齢構成の変化などによってこうした機能が弱まりつつあるとの指摘もある」と主張した。それに対し, 久保(2013)は校内研修や自主研修が活性化しない要因について「学校の小規模化や年齢構成の変化」のみと読み取りかねないとして疑念を抱いている。さらに日本教師教育学会が学会長名で提出した意見書にも「自己研鑽の機会も教育行政によって公認されたものだけに限定することなく多様に認められ保障されなくてはならない」と示された。つまり, これまでも教師自身が3つの学びの場を自己選択しにくかった要因として, フォーマルな研修は承認されるが, ノン

フォーマルな学びやインフォーマルな学びは承認されていなかったことが挙げられる。その点において、「自主的な学び」が研修履歴に記録できるということは、教師自身が自らの意思で学びの場を選択することが認められることへとつながっていく。

実際には本制度は文科省が示した「ガイドライン」に基づき、任命権者による研修推進体制の整備、服務監督権者や学校における研修推進体制の整備がおこなわれる。本制度は各都道府県等の教育委員会が中心となり、推進されることとなる。すでに、それぞれの教育委員会が示す研修推進計画に基づき運用が開始されている。つまり、各都道府県等の教育委員会によって「自主的な学び」をどのように扱うかが規定されている。本研究においては、現時点でインターネット上に公開されている研修推進計画を集約し、分析をおこなっている。今年度より実施されていることから実際には実態がつかめない上に、公開されていない教育委員会もある。そのため、現時点で把握できているものをもとに、「自主的な学び」の捉え方に特徴があるものを提示する。

3.2 「教師が自主的に参加する研修等」の具体的な例示が示されている研修計画

各都道府県等教育委員会が発出している研修計画において、本制度改革に関する内容を文科省の「ガイドライン」に明記しているものが多数見られた。それぞれを検討していくと、「研修履歴への記録の範囲」に関連する内容には違いが見られる。教師の「自主的な学び」に対して積極的な姿勢が見られる自治体では、「教師が自主的に参加する研修等」について具体的な事例を示されていることが多い。例示としては次のような内容である。

校内研修、各地域の教育研修センター等主催の研修、
教育研究団体主催の研究大会・研修会、
教員が自主的に受講する国や大学等の研修、
教職員支援機構・教職大学院、教科研究会等が主催する
研修・講習
大学・学会が実施する研修
任意団体（会員は教職員が基本）が主催（県内教職員有志による教科研修会、教科・領域ごとの研究協議会）
組合等の研修会（教職員組合等が主催する研修会）

ここに取り上げたものはいくつかの教育委員会のものであり、他の教育委員会にも異なる表記での例示も存在する。ただ、この内容に目を向けると、これまでおこなわれてきた教員免許更新講習に比べて、教師自身が選択できる幅が広がっていることが理解できる。特に「教職員組合等が主催する研修会」については、73年間という歴史を経て、脈々と続けられている教育研究活動である。それを公に認めるということは歴史的に大きな意味をもたらす。さまざまな団体がおこなう学びの場が認証されることは教師の学びがより豊かになることを示唆している。

また、北海道教育委員会（2023）はQ&A形式で本制度について方針を示しており、「Q23：教員が日常的に行う研修や自主的に行う研修について、必須記録ではなく、受講者本人が必要と認める場合としたのはなぜですか。」に対し「A23：実施頻度や研修のスタイルも様々なものがあることや、必要な学びは教員個々の状況によ

り異なることなどから、本人が必要とするものを記録することとしたものです。」、「Q24：管内規模の教科等の学習会やサークルの研修会などの研修も記録することができますか。」に対し、「A24：当該研修が、教員等の資質向上のための取組として実施される研修であり、受講者本人が必要と認めるものは記録できます。」と答えている。この回答から教師自身が自らのニーズに応じて学びの場を決定することに対し、承認する姿勢が見られる。

なお、上記の例示が暗に認められるわけではないことを示している自治体もある。山形県教育委員会（2023）は「記録すること自体が目的とならないように、自らの学びを振り返ったり、校長等と対話を行ったりする上で有益な研修を選択して研修履歴に記録」とし、自己省察の機会とする旨を明記している。また、函館市南北海道教育センター（2023）は「記録対象とする研修は、資質能力の向上を目的に実施されるものとし、事実上の情報提供や説明会にとどまるものは対象としません。」と明記しており、教科別協議会における運営事務を協議する会議や上部組織からの情報伝達を主とする研修会等は本制度の趣旨に反することを明確に示している。さらに、秋田県教育委員会（2022）は「有志等が私的に組織した研究団体による研修会等」は対象外となる旨も示しており、組織化された団体であることが条件であることを記載している。これらの自治体は本研修制度の趣旨を踏まえ、学校現場にその旨を十分に周知するために説明している。教育行政からこうした姿勢が示されていることを踏まえると、学び手である教師自身も本研修制度を十分理解し、自らの教職キャリアの形成においてどのような学びの場を経験すべきか考える必要がある。つまり、教師自身の学びへの主体性が問われている。

3.3 「教師が自主的に参加する研修等」の具体的な例示が示されていない研修計画

3.2のように研修計画を示している教育委員会がある反面、現時点でも十分な方針や計画が示されていない教育委員会も存在する。また、例年どおりの研修計画に文科省の「ガイドライン」を転載している自治体も見受けられる。さらに、示されている方針や計画の内容に課題が見られる教育委員会もある。

本制度改革以前から研修履歴への記録を実施してきた東京都教育委員会（2023）は、研修支援システム上に提示される教育委員会等が実施する研修を研修履歴の記録の範囲及び内容とし示している。この方針では、本制度改革がもたらす「教師が自主的に参加する研修等」の範囲が限定的になり、真に教師の「自主的な学び」を推進することにはつながらない。

岡山県教育委員会（2023）は文科省が示した「ガイドライン」に示された「その他任命権者が必要と認めるものに含まれ得る研修等」（市町村教育委員会等が実施する研修等、校内研修等、自主的な研修等）については記録対象研修としないとしている。「必須記録研修等」のみを講座受付システムに記録することとし、「その他任命権者が必要と認めるものに含まれ得る研修等」は各市町村教育委員会、各学校長で独自の電子ファイル等を用いて記録することは妨げないとしている。これにより、「教師が自主的に参加する研修等」は岡山県教育委員会が管理するシステム上には記録できないこととなる。こうした背景には研修履歴の記録をいかに現行のシステ

ムで管理するかという教育行政上の問題を孕んでいる。

この他にも、学校現場における教師や管理職の事務手続き上の負担を軽減するという意図により、記録内容を簡素化するような自治体も見受けられる。本制度が形骸化するようなことになれば、公的に認められた教師の「自主的な学び」を推進することにつながらないのではないかと疑念を抱かざるを得ない。

今後国のシステムが構築される来年度以降に具体的な方向性を示すとしている自治体もあるため、ここに挙げたような憂慮すべき事例を参考とし、方針・計画を作成することとなれば、フォーマルな研修優位の現状からの脱却することは難しいだろう。

4. まとめ

4.1 成果

本稿では阿曾(2018)に基づき、教師の学びにかかわる制度改革を踏まえ、教師の学びのあり方を再考した。生涯学習の視座から教師の学びを捉えるために先行研究を検討したことにより、次の2点の示唆を得た。

- ①「養成・採用・研修の一体化」という視点を重視しながらも、教師自身がいかにフォーマルな学びだけに傾斜しないように教職キャリアを重ねるための提起が必要であること
- ②教師の学びを成人学習者と捉えることによって、教師がフォーマルな研修だけでなく、ノンフォーマル、インフォーマルな学びの場を経験することも必要であること

この2点を視野に入れて、今回の制度改革に伴う各都道府県等教育委員会が作成した研修計画を検証した。すると、教師の「自主的な学び」を推進することを視野に入れて方針・計画を示している自治体が存在することが明らかになった。また、そのような自治体が示す計画からは教師自身が制度の趣旨を理解し、自らの学びをどのようにコーディネートするのかということが読み取れた。今後本制度下において「自主的な学び」をすすめていくためにも、教師自身の学びへの主体性が重要であることも検証された。制度設計の途中である自治体も存在することから、今後各自治体においてどのように方針や計画が作成されるかを注視していく必要がある。さらに、研修履歴への記録が認められた「自主的な学び」は阿曾(2018)で取り上げたノンフォーマルな学びとの関連が強いことも視野に入れると、実際に教師がどのような学びの場を選択し、それらがどの程度記録可能な「自主的な学び」と認められたのかを検証していく必要がある。

4.2 今後の課題

すでにここまで述べてきたとおり、本制度改革に伴う研修計画や方針は各都道府県等教育委員会によってばらつきは見られる。現在教師の「自主的な学び」、ノンフォーマルな学びを認めていく方針を出している自治体がある反面、形骸化してしまう可能性がある自治体も存在する。本格的な制度設計は今年度から来年度にかけておこなわれると想定されるため、今後も各都道府県等教育委員会の研修方針や計画にかかわる情報を収集するとともに、実際にどの

ように運用されているかを学校現場で勤務している教師自身から情報を得る必要がある。それらをもとに、今後どのような学びの場が教師のニーズに応じた学びの場となるのかを検討していく。教師自身の問題意識から学びの場が創造され、それらが認められていくことこそ、本当の意味での自主的な学びの場づくりといえるだろう。今後も教師の声に耳を傾けながら学びの場を創造する。

引用参考文献

- 秋田喜代美(1999)「教師が発達する筋道－文化に埋め込まれた発達の物語－」, 藤岡完治・澤本和子編著, pp99-121, ぎょうせい
- 秋田県教育委員会(2022)「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン」
<https://www.pref.akita.lg.jp/pages/archive/69864>
 最終閲覧日 2023年9月22日
- 阿曾奈生(2018)『教師の成長・発達を支えるノンフォーマル学習の意義－過疎部における教師コミュニティでの学びの場づくりを中心に』兵庫教育大学大学院修士論文
- 阿曾奈生, 宮元博章(2019)「職場外におけるノンフォーマル学習による教師の学びに関する考察－初任期から中堅前期への移行に着目して」, 『学校教育コミュニティ第9号』pp27-33, 国立大学法人兵庫教育大学都道府県連携推進本部
- 阿曾奈生, 須田康之(2020)「職場外におけるノンフォーマル学習による教師の学びに関する考察－学生期から初任期への移行に着目して」, 『学校教育コミュニティ第10号』pp42-45, 国立大学法人兵庫教育大学都道府県連携推進本部
- 阿曾奈生, 須田康之(2021)「職場外におけるノンフォーマル学習による教師の学びに関する考察－中堅前期における育児休業期間への移行に着目して－」, 『学校教育コミュニティ第11号』pp33-37, 国立大学法人兵庫教育大学都道府県連携推進本部
- 阿曾奈生, 須田康之(2022)「職場外におけるノンフォーマル学習による教師の学びに関する考察－コロナ禍における教師の学びの場に着目して－」, 『学校教育コミュニティ第12号』pp74-79, 国立大学法人兵庫教育大学都道府県連携推進本部
- 中央教育審議会(2012)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」
- 中央教育審議会(2015)「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/1365665.htm 最終閲覧日 2023年9月22日
- 中央教育審議会(2021)「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/013/1420173_00001.htm 最終閲覧日 2023年9月22日
- 中央教育審議会(2023)「教師を取り巻く環境整備について緊急的に取り組むべき施策(提言)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/099/mext_01551.html 最終閲覧日 2023年9月22日
- 函館市南北海道教育センター(2023)「令和5年度函館市教職員研修計画」

<https://www.city.hakodate.hokkaido.jp/docs/2015020600091/>

最終閲覧日 2023年9月22日

姫野完治（2013）『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフ
ヒストリー』、大阪大学出版会

広田照幸（2019）『教育改革のやめ方 考える教師、頼れる行政の
ための視点』、岩波書店

北海道教育委員会（2023）「校長による教員等との対話に基づく受
講奨励の手引」

[https://www.dokyoι.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kks/kennsyu/page.
html](https://www.dokyoι.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kks/kennsyu/page.html)

最終閲覧日 9月22日

今津孝次郎（2012）『教師が育つ条件』、岩波新書

今津孝次郎（2017）『新版変動社会の教師教育』、名古屋大学出版
会

久保富三夫（2013）「「学び続ける教員像」への期待と危惧－自主的・
主体的研修活性化のための必須課題－」『日本教師教育学会年報』
第22号 日本教師教育学会

源由理子（2007）「ノンフォーマル教育援助における参加型評価手
法の活用」『日本評価研究』7巻1号 日本評価学会

三輪健仁（2023）『わかりやすい省察的实践 実践・学び・研究を
つなぐために』、医学書院

文部科学省（2022）「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に
関するガイドライン」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/mext_01933.html

最終閲覧日 2023年9月22日

貞広斎子（2022）「教員免許更新制の発展的解消」、『最新教育動向
2022』教育の未来を研究する会編, pp86-89, 明治図書出版

東京都教育委員会（2023）「学び続けよう、次代を担う子供のため
に - 令和5年度東京都教員研修計画 -」 [https://www.kyoiku-
kensyu.metro.tokyo.lg.jp/11center_info/kyoshokuin/index.html](https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/11center_info/kyoshokuin/index.html)

最終閲覧日 2023年9月22日

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～」

<https://www.pref.okayama.jp/page/842466.html>

最終閲覧日 2023年9月22日

山形県教育委員会（2023）「令和5年度山形県教育研修計画」

[https://www.yamagata-c.ed.jp/?action=common_download_
main&upload_id=5962](https://www.yamagata-c.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=5962) 最終閲覧日 2023年9月23日