

R8(2026). 6.16 教員養成部会 戸田市教育委員会教育長 戸ヶ崎 勤

議題 1 : 教職課程・免許・大学院課程WG及び教育実習並びに附属学校について

全体を通じて求めたいのは、教職課程を経ることによって、学生が確実に、教師としての能力を身に付けるということである。理論と実践の往還、養成採用研修を通じた教師の資質能力の向上においては、養成段階において、現場で教師として最低限働いていける力を確実に身に付けることが必須である。そのためには、その能力を確実に身に付けさせられる教職課程のカリキュラムと、その指導ができる指導者の存在が欠かせない。そういった地に足の着いた能力の確保を文科省も大学も行ってもらいたい。一方、教育委員会や学校は、大学で身に付けた能力に学校現場で磨きをかけ、学び続ける教師の育成に向けて、オーナーシップをもって取り組んでいく必要がある。

1. 教職課程WG 2次まとめ

【「強み専門性」の評価と現場での活用】

教職課程で新たに「強み専門性」が創設され、まとまりとして20単位程度を修得し、免許状への付記が可能になるとされている点については、大学における学修で身に付く専門性というのは、教師として働き出した後、生涯を通じて深めていく専門性の端緒・萌芽に過ぎないという位置づけであるべきである。学生が修得した「強み」が、現場が今まさに求めている「即戦力」と同期するものでなければならない。また、

(1) そもそも大学における教科の専攻や専門分野が、教師としての専門性につながっているのか。

(2) 「強み専門性」として付記される内容が、従来の教科や教職専門性とどのような関係にあるのか。

(3) 採用・人事を行う教育委員会や受け入れる学校現場にとって、採用試験において、学生ごとに異なる多様な強み専門性をどのように評価し、その教師の強み専門性を校務分掌や学級配置等でどのように活かしたらよいか。という観点も併せて考える必要がある。

更に、次のような課題も考えられる。

(1) 大学時代に身につけた強み専門性は、その後の技術革新や現場の平均値向上を踏まえて、常に更新される必要がある。

(2) 大学の限られた単位数(時間)の中で「強み専門性」を上乗せした結果、従来の教科教育法や生徒指導論にかかる時間が削られて、結果としてそれらの力が低下しないか。「ICTの活用には長けているが子供と触れ合うことに消極的」「特別支援の知識は優れているが、集団指導ができない」「心理学の深い理論を有しているが教職員間とのコミュニケーションが苦手」といった現実も危惧される。

(3) 「ICT」を強み専門性とする新採に対して、校長等が「うちの学校のGIGAスクール推進主任を」「全職員向けの研修講師を」と、初任者のキャパシティを超える役割を押し付けてしまうリスクが心配である。

(4) 大学で最新の「不登校支援」や「教育データ利活用」などを学んできた新採が、

現場の古い慣習に対して「大学ではこう習いました」と正論を振りかざした際、現場のベテランとの間で感情的な摩擦が生じる可能性。

現場が求めているのは、まずは泥臭く一緒に汗を流してくれる仲間であり、頭でっかちな評論家ではないというのが本音である。要は、「強み専門性があるのは歓迎だが、それは『教師としての標準的な一通りの仕事（学級経営・教科指導・校務）が、一人でフツウにできること』が大前提」ということである。この課題をクリアするためには、大学側が「強み」を単なる座学の知識として付記するのではなく、「その強みを使って、現場の他の先生方をどうサポートできるか（協調性・コミュニケーション力）」までをセットで育成・担保しているかが、今後の成否を分ける鍵となろう。

【教師の「適応力・回復力・自己管理能力」育成の実効性】

教職課程の共通事項として「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」が新たに追加される点について、現場からは、

- (1) 過酷な学校現場のストレスに対する適応力や回復力を、大学の授業の中で本当に育成できるのか
- (2) 具体的にどのような内容を教え、それが身についたとどうやって評価するのかという実効性への疑問が湧くことも考えられる。特に、理論中心の講義や専攻にとどまるのであれば、現場で求められる適応力・回復力・自己管理能力の育成として十分な意味を持つのか疑問が残る。結論として、「従来の座学だけでは不可能に近いが、シミュレーションとマインドセットの訓練を組み合わせれば、レジリエンスの『種』をまくことはできる」のかもしれない。大学の授業でできることは、現場での「リアリティショック」を最小限に抑えるための予防接種ではないか。免疫（知識と疑似体験）をいかにつけられるかが問われるのではないか。

こうしたレジリエンススキルを育成するには、現場に出てもがき苦しみながら周囲のサポートを受けて壁を乗り越えた自信こそ大切である。大学の授業はその「折れないための土壌や根っこ」を育てる時間であると言えるのではないか。

【「採用内定者の入職前現場入り」の実現可能性】

早期離職やミスマッチを防ぐため、「採用内定を受けた学生が入職までに現場へ入れる」など、地域で養成と採用が連動した仕組みの構築が挙げられている。現場の実態を早くから知るよい試みであるとは認識しつつ、現場感覚からすると、「内定者が学校に来る際の身分保障や給与、事故発生時の責任の所在はどうなるのか？」「多忙を極める現場の教師に、内定者の受け入れや指導をする余裕（時間的・心理的）が本当にあるのか？」といった受け入れ体制に関する不安が生じる。むしろ、現場感覚からすれば、教育実習も含めて、大学が学生の現場理解や実践的な学びにこれまで以上に責任を持って関わってほしいという思いがある。学校が受け入れの場を提供するだけでなく、大学側が事前・事後指導、実習中の支援、学校との調整により深く関与する仕組みがなければ、結果として学校現場の負担がさらに増える恐れがある。受け入れる学校にとっても何らかのメリットがあるような仕組みづくりが大切である。具体

的な課題として考えられるのは、

(1) 職務上の身分補償と責任の所在

あくまでも学生であり公務員ではない彼らが、その期間中に校内で児童生徒に怪我をさせたり、逆に自身が怪我をしたりした場合の責任の所在や保険の適用

(2) 守秘義務と情報セキュリティ

学校現場は個人情報の塊である。内定者とはいえ任用前である学生に、どこまでの情報（児童生徒の指導録、家庭環境、成績データなど）へのアクセスを許すのか、情報漏洩が発生した際のペナルティなどガバナンス上の課題

(3) 財源（給与・謝金）の確保

「ボランティア」として現場入りさせる場合、実質的な労働（授業補助や丸付け、行事準備）を伴うと、実態として労働基準法上の「労働」とみなされ、不払い労働（ブラックバイト化）の批判を受けかねない。一方で、この財政難の中、教育委員会としては会計年度任用職員などの枠で扱うことはできない。

(4) 時期の問題

時期によっては、学年末評価、卒業式・入試の準備、次年度の教育課程（カリキュラム）編成など、学校は多忙を極める。そこに内定者が来ても、彼らを丁寧に指導・育成するリソース（時間的・精神的余裕）が職員室にはない。結果として「プリントの印刷」や「備品の片付け」といった単純作業ばかりを押し付けることになりかねない。これでは本来の目的である「現場への適応力の育成」には繋がらず、むしろ「学校はつまらない、ただただ忙しそうだ」というネガティブな印象（早期離職の引き金）だけを与えてしまう逆効果のリスクがある。

(5) 「人生最大の自由な時間」の奪取による内定辞退リスク

学生にとって「人生最後の長期休暇」である卒業前の時間を過度に拘束することは、直前の内定辞退や、教職に対する心理的ハードルを上げる要因にならないか。

【現職教師の「専修免許状（修士レベル）」取得促進】

現職教師の専修免許状取得を促すため、教育委員会や学校現場における研修・教育実践に大学が関与し、それを上進に必要な単位として

認定する方針が示されている。しかし、「ただでさえ日々の業務で多忙な現職教師が、修士レベルの学びを行う時間をどうやって捻出するのか？」「現場で行う研修や教育実践を『単位』として認定するための評価基準や事務手続きは、誰がどのように行うのか？事務負担が増大しないか？」という疑問が残るものと思われる。

このことについては、これまでも中教審でも度々議論されてきた内容である。しかし、これを現職教師の間で広く浸透させるには、「時間」「経済」「キャリア・インセンティブ」という3つの高い壁を乗り越えていく必要がある。

(1) 深刻な「時間的リソース」の不足

夜間・土日の開講やオンライン授業の拡充が進んでいるものの、「体力的・精神的な限界」が最大のブレーキとなっているのではないか。

(2) 「教師不足」による代替要員の確保難

現在、全国的に深刻な「教師不足」が常態化しており、「制度はあっても、代わ

りに自校に来てくれる先生が見つからないため、現職を送り出す余裕がない」という本末転倒な事態が各校で起きている。

(3) 学費の自己負担と標準的な給与体系の壁

公費派遣ではない公募制の大学院進学や、通信制・夜間大学院を利用する場合、数十万円から百万単位の学費が自己負担になるケースが少なくない。多くの自治体において、一種免許状から専修免許状に切り替えたとしても、毎月の給与（本給）の上がり幅はわずか数千円程度に留まる。生涯年収ベースで見ても、大学院に投資した学費や労力のコストを回収することは極めて難しく、「経済的なインセンティブ」が働かない構造になっている。

(4) キャリアパスおよび組織マネジメント上の課題

専修免許状（修士レベル）の取得が、必ずしも本人のキャリアアップや学校組織の活性化に直結していないという構造的な問題もある。

(5) 「研究の高度化」と「現場の実践」の乖離

大学院で学ぶ高度な理論や研究手法が、日々の「学級崩壊の立て直し」や「不登校支援」「保護者対応」といった現場の泥臭い実践的課題にどう活かせるのか、そのリンクが曖昧な場合がある。周囲から「大学院で頭でっかちになって帰ってきた」と冷ややかな目で見られてしまう、などという不幸で特異な文化が一部に残っていることも否定できない。

(6) 人事が「専門性」を活かしきれない

せっかく大学院で特定の分野の高度な専門性を身につけ専修免許を取得しても、定期異動の人事配置においてその専門性が考慮されず、前任校と全く同じ一般的な校務や部活動を割り振られるケースが多々ある。これでは本人のモチベーションが低下し、最悪の場合、大学等の研究職や民間企業への転職（人材流出）を招くリスクすらある。

以上をまとめると、今後は、課題解決へのブレイクスルーへの視点として、専修免許状の取得を「形だけの学歴（upward）」に終わらせず、本当に学校現場の力にするためには、「専門職手当」や「級（職層）」との連動、サバティカル（充電期間）制度の導入、校内マネジメントの評価なども考慮していく必要があるのではないか。

【特別支援学校と小・中・高等学校の大規模な人事交流】

公立特別支援学校の全教師が採用後10年以内に小中高を経験し、小中高の特別支援学級・通級担当者が特別支援学校を経験するよう、積極的な人事交流の実施を要請するとしている。これに対し教育委員会や現場からは、「教師不足が深刻な中で、このような大規模な人事交流を円滑に回すことができるのか?」「専門性の異なる校種へ異動させることで、教師自身の負担増や、現場の指導体制への影響（混乱）は生じないか?」といった現実的な疑問が想定される。

【養護教諭・栄養教諭の「教科指導」参画】

養護教諭に教科指導を任せる体制をとりやすくすることや、栄養教諭の単独での教

科等の指導を促進し、学校教育により深く参画できる仕組みを検討することが挙げられている。現場からは、「本来の保健室対応や給食管理等の専門業務で手一杯な状況下で、新たに教科指導まで担う時間的・人的な余裕があるのか？」という実態とのギャップに対する疑問が生じる可能性がある。

【CBTを活用した採用試験との連動】

教職課程でのデジタル・CBT等による基礎能力の測定結果を採用試験と連動させる方針が示されている。これもとてもよい取組であると評価しつつ、採用する側からは、「CBTで測定できるスキルと、現場で実際に求められる実践的指導力や対人関係能力との間に乖離はないか？」「大学側が行うCBT等の結果を、自治体の採用選考でどのように扱うべきなのか？」といった新たな試みへの不安が持たれると考えられる。

2. 附属学校と教育実習

【附属学校園について】

前回の部会でも、教員養成大学・学部の強みとして、学生が附属学校園を積極的に活用できることについて簡単に触れた。多くの附属学校園は毎年研究発表会を開催したり、研究成果を研究紀要等の形でまとめて教育委員会等に提供したりして、教科教育の研究等に大きな役割を果たしてきた。例年域内外から多くの参加者があり長年の伝統として定着している。一方で、教科教育法等に固執しすぎるがゆえに、社会変化に対応した教育課程の研究や教科等横断的な新たな学び、最新テクノロジーの活用などが十分でないこと、各地域の研究の中核としてハブ的機能を十分果たしていない、などの課題が指摘されている。今後は、附属学校園自体が社会実装された教育の場になっていく必要があると思われる。さらに、かつてのような「教科教育のモデル校」や「地域のエリート校・進学校」としての側面だけでは、現代の公立学校のロールモデル（模範）としての機能を果たせなくなり、その存在意義も問われるのではないかと考えられる。今後見直していくべきと思われることは、次の4点に集約されると考える。

(1) 研究開発と公立学校への普及のギャップ

附属学校園の最大の使命は、国の教育政策を先導する先進的な研究開発である。一般的に、附属学校園は、家庭の教育力や関心、児童生徒の学力、教職員の職務意欲、などが比較的高い、という恵まれた環境になっている。最近是一般の公立学校と同様の課題を抱える附属学校園も少なくないが、そこで成功した様々な研究成果を、多様な課題を抱える地域の公立学校にそのままコピー（適用）することが難しいという現状がある。また、優れたカリキュラムを開発しても、それを地域の教育委員会や公立学校へ具体的にどう還元し、普及させていくかという仕組み（アウトリーチ）がまだ十分に機能していないところもあるのではないかと考えられる。今後は、附属学校園の成果を単に紹介するだけでなく、学校規模、児童生徒の実態、教職員体制、地域性などに応じて再設計する「翻訳」と「実装」の仕組みが必要ではないかと考えられる。

(2) 教員養成（教育実習）における負担と質の維持

大学の附属として、次世代の教師を育てる「教育実習の場」としての役割であるが、これもジレンマを抱えているのではないかと考えられる。まず、毎年多くの実習生を受け入

れる必要がある。年間を通じて断続的に実習生が教壇に立つため、「通常の授業進度や質の担保」と「実習生への指導」の双方を維持する教師（教官）の負担は重い。そんな中、授業や研究だけでなく、実習生の指導、大学との共同研究、指導案の添削などに追われている。かつては「優秀な教師がキャリアアップのために赴任する憧れの場所」であった。それを維持するためにも、今後は学校の働き方改革のフロントランナーとしての附属学校園の姿を示すことも期待されるのではないか。

（３）大学（学部）との共同研究の在り方

本来、大学の教授陣（理論）と附属学校園の現場（実践）が一体となった「理論と実践の往還」が積極的に推進されるべきである。しかし、大学教員側の研究への関心と、附属学校園が日々向き合っている学校現場の課題が十分に接続されず、両者の目線が噛み合わないケースも見られるようである。また、共同研究が形式的なものにとどまり、学校現場の本当のニーズと大学の理論が十分に結び付いていない、あるいは、現場の実践から生まれた課題が大学側の研究に十分反映されていないという課題もあるのではないか。

（４）設置形態のねじれと地域連携の難しさ

附属学校園は「国立大学法人（国）」が設置者だが、所在するのは当然「特定の自治体（市区町村・都道府県）」の中である。設置者が異なるため、地元の市町村教育委員会との連携が緊密でない場合、附属学校園が地域から「孤立した島」のようになってしまうリスクがある。また、小規模自治体の統廃合問題など「リアルな地方行政の課題」に対して、国立大学の附属学校園が、どのように研究や実践に取り込み、地域とともに考えていけるかという点も重要である。

<今後の附属学校園に期待すること>

以上の課題等を踏まえ、今後の附属学校園には主に次のような取組等を期待したい。

（１）地域の教育課題と接続した共同研究・共同実装の拠点となる

公立学校のいわゆる困難校と附属学校園が人事・研究でクロス任用（兼務）する仕組みや、市町村教育委員会と大学が包括協定を結び、学校を地域の「教育ラボ」として開き、日常的に共同で研究開発を行う、といったオープンで双方向の改革を進めていってはどうか。

（２）研究成果を域内の学校に届ける「翻訳」と「実装」の仕組みをつくる

最先端機器の活用や新たな学びへの挑戦などに加えて、学力や体力、生徒指導などについてエビデンスに基づいた因果関係等の検証を積極的に行ったり、優れた教師の匠の技や、実践知・暗黙知等を可視化、言語化して効率的・効果的に伝承したりする取組を推進するなど、「教育を科学する」などいわゆるEBPMのフラッグシップ校としての役割を期待したい。

（３）教育実習を、志望者の自己理解と成長支援の機会として再設計する

多くの教育実習生を抱えていることから、教育実習前や事後に教師志望者の熱意や適性等を測定する「教職適性測定システム」のようなものの試行導入は考えられないか。仮に、適性が弱いと判断されても、教育実習以外の学びの実績を蓄積し、将来、当該学生が社会人経験等を経て教師を再び志した場合には、教育実習を受け

教師となれる道を開く仕組みを大学とともにつくるトライアルを期待したい。

(4) 附属学校園自身が、働き方改革のトップランナーとなる

附属学校園が、研究開発や教育実習を担う特別な学校であるからこそ、業務の精選、実習指導の組織化、大学との役割分担、研究発表や紀要作成の在り方の見直しなどを進め、持続可能な学校運営のモデルを示していくことが期待される。附属学校園が魅力ある職場であることは、優れた実践者を確保し、研究開発や教育実習の質を維持する上でも重要である。だからこそ、附属学校園が、これからの学校の働き方改革を先導する存在であるべきではないか。

議事3：新課程及び他の社会人等の入職について

繰り返しになるが、大事なことは、現場で働ける最低限の能力が身に付いて現場に入ることであり、教師に必要な能力の全てを学校現場で働き始める前に身に付けることは当然困難である。その多くは、学校現場で実践を通しながら身に付け磨いていくことになる。逆に言えば、教師となるために必要な教員免許は、その最低限を担保していればよいのであるし、その最低限は確実に担保しておく必要がある。

この点、大学における養成においても、現行はその教職課程の履修をもって能力があるということで普通免許状を出しているが、条件付き採用期間の実践を見ていると、それぞれの教師の課題には相当にばらつきがあると感じている。どの大学の教職課程を経たとしても、最低限の能力が確実に身に付くよう、その質保証についてはしっかりと行ってもらいたいと思っている。また、その能力が最低限担保される枠組みがあるのであれば、大学での学修以外の方法を経由する形も広く認められていくべきではないか。特別免許状の授与においても、この点、能力推定がしやすい方策を一つでも多く導入することで、より特別免許状が出しやすくなる環境を整えていただきたい。

課題4：研修について

1. 教員研修

【教員研修の在り方について】

近年、漢字の書き順や四則計算を何度も間違える、子供との日常的な会話が苦手な信頼関係の構築に苦慮する、子供とのふれあいや校内まわりに消極的である、子供が相談に来てもパソコンの画面から目を離さずに対応してしまう、など、教師としての基礎的資質能力や実践的技術に課題が見られる場面がある。

もちろん、こうした事例をもって、教師の資質能力が全体的に低下していると直ちに断じることはできず、明確なエビデンスがあるわけではない。しかし、学校現場においてそのような課題感が語られている以上、教員研修の在り方として、知識や制度理解の伝達にとどまらず、教師としての日常的な振る舞いや子供との関わり方、授業や学級経営の基礎的な実践力をどのように支えていくかという視点は重要である。

前回の部会の議題3において、「都道府県の教育センターの活性化」について簡単に意見を述べた。繰り返しになるが、教職員の研修に関する一義的な責任主体は任命権者である都道府県教育委員会にある。都道府県教育委員会は、市区町村教育委員会（主に義務教育）を包括的に支える広域自治体として、また、高校教育や特別支援学校の設置者として、今後の教員研修において大きな構造転換の舵取りを担っている。都道府県教育委員会における教員研修のあり方は、従来の「集合・伝達・管理」から、以下の4つの役割へとパラダイムシフトと収斂をしていく必要があると考えている。

（1）市町村（特に小規模自治体）への研修プラットフォームの提供と共同化

最重要任務の一つは、域内の自治体間格差の是正である。自前で研修を企画・実施する余力のない小規模自治体に対し、インフラを広く開放・提供する役割へとシフトする。加えて、NITSが作成した動画などの周知啓発に留まらず、その活用方法を指導支援するとともに、教育センターが作成する、研修講義や優れた実践授業の動画をデジタル化し、域内の全教職員がいつでもアクセスできる基盤を構築する。また、単一の市町村では成立しにくい専門的な研修については、都道府県が広域的なオンライン・集合ハイブリッド型の研修を主催し、複数の市町村の教職員が、知恵と悩みをシェアし合う協働の場をデザインする。

（2）悉皆研修のドラスティックなスクラップ&ビルド

初任者研修や中堅教諭等資質向上研修といった法律で定められた研修のあり方を、都道府県主導で抜本的に見直す動きを加速する必要がある。ただし、これは悉皆研修そのものを否定するものではない。サービス、児童生徒理解、生徒指導、特別支援教育、危機管理など、全ての教職員に共通して必要な内容は、引き続き確実に保障する必要がある。一方で、丸一日かけて教育センターに教職員を集めるスタイルを最小限に抑え、オンデマンド受講や、自校の課題に直結した校内研修を都道府県として正式なコマ数に認定する柔軟な運用などは急務である。また、教育センターの指導主事だけで全てのカリキュラムをカバーするのではなく、教育分野に限らない大学や民間企業と連携した最先端の知見を、カフェテリア方式（選択制）で教職員が自発的に選べるメニューとして県全体で契約・提供していくことも考えられる。加えて、単なる講義形式を改め、まさに子供の学びと相似形となるよう「主体的・対話的で深い学び」の研修形態を整えるなど、アダプティブな教員研修の在り方についても加速化していく必要がある。

（3）附属学校園や先進校を核とした実践の還流

前述したように、都道府県教育委員会は、国立大学の附属学校園や域内の先進的な指定校と他公立学校を強力につなぐ結節点としての機能が求められる。そこで実践されている最先端の試行錯誤（あえて完璧ではない、プロセス段階の授業）をオンライン等で県内全域にライブ配信するなどして、自校において最先端の実践に触れ、率直な意見交換に参加できる仕組み（オープン・ラボ）を作る。また、そうした一部の先進校で成功したカリキュラムや効率化のノウハウを、指導主事等がパッケージ化して域内の公立学校や市町村教育委員会へ普及・伴走支援するシステムを実動させる。加えて、効果検証等を含め研修そのものを「科学する」ことの実行も急務である。

(4) 管理から伴走への教育センターの組織変革

従来の都道府県教育センターは、研修を受けさせ、履歴を管理する場所になりがちであった。今後は、教職員の自律的なリフレクション（省察）を支えるものへと生まれ変わる必要がある。特に、令和5年度からの受講履歴記録の義務化に伴い、それを管理・監視のために用いるだけでなく、教職員自身が自身のキャリアを省察し、校長との育成指針に基づく対話（面談）に真に活かせるよう、都道府県側がシステム設計や運用のガイドラインを優しく提示する。また、また、指導主事の役割についても、学校現場に赴いて教職員の悩み等に寄り添い、共に授業や校務の改善策を考える「スクールコーチ」としての機能を強めていくことが期待される。もちろん、限られた人員の中で全ての学校に日常的に伴走することは容易ではないが、だからこそ、オンライン相談、テーマ別の実践コミュニティ、市町村教育委員会との連携などを組み合わせ、支援の仕組みを広げていく必要がある。

都道府県教育委員会が今後の研修で果たすべき最大の役割は、コンテンツの増発ではなく、教師が学ぶ余白（時間と心理的安全性）をどう生み出すかに尽きるのではないかと考える。都道府県主導での大胆な校務削減（指導案の簡素化、生成AIの全県導入、報告書類の撤廃など）を研修改革とセットで行うこと。この「引き算の行政」こそが、これからの都道府県教育委員会に期待される実効力であると考えている。

以上をまとめると、教師の意欲や心に火を点けるのはサービス監督権者である市町村教育委員会の重要な役目である。国（文部科学省やNITS）や任命権者である都道府県教育委員会は、灯台のように目指す地点を明確に示すことが重要で、目的地に向かう手段やルート等については、サービス監督権者の自走に任せる仕組みづくりが急務である。とはいってもそれができない市町村教育委員会には、その自走に対する手厚い支援を個別に行うのが都道府県教育委員会であり、その追い風を吹かせていくのが国の役割であると思う。

また、教職員が学び合うコミュニティである校内研修の充実とともに、校内の同僚教師だけでなく、同一校種の他の学校の教師、別の学校種の教師など日常的に接する機会が少ない教師との協働的な学びも大切である。一人職といわれる養護教諭、栄養教諭、事務職員等は、日常的に同職同士で相談したり、実践を共有したりする機会が限られている。また、中学校の実技教科なども、他教科と比べ人数が少なく、その教科を担当する教師が校内に一人しかいないという学校も多い。地域によっては、研修をするとはいっても、同じ職や同じ教科の教職員同士で学び合う機会に限界がある。だからこそ、研修コンテンツの充実に加えて、自治体間ネットワークによる共同研修や、同じ職・同じ教科の教職員が自治体を越えて学び合う仕組みが必要である。あわせて、都道府県教育委員会や教育センターには、養護教諭、栄養教諭、事務職員等の一人職や希少教科の専門性を理解し、指導助言や相談、研修支援を行うことができる指導主事等の配置・育成も期待される。