

指導主事研修プログラムの開発研究 —自生的な気づきの形式知化に焦点をあてて—

Development of Education Program for School Supervisors : Focusing on the Transformation of Awareness into Explicit Knowledge

山内 敏 男* 當 山 清 実** 筒 井 茂 喜*** 米 田 豊****
YAMAUCHI Toshio TOYAMA Kiyosane TSUTSUI Shigeki KOMEDA Yutaka

本研究の目的は、本学教職大学院教員と西宮市・伊丹市との連携・協働により開発した指導主事研修プログラムを提案し、効果を示すことにある。

研修の実施上の課題として、指導主事は行政的な仕事を多くかかえ、限られた時間の中で資質向上を図ることは困難であるという点がある。この課題を解決する手がかりとして、指導主事一人一人が他の指導主事と協働しつつ、学び続けるモチベーションを維持していくことを重視し、気づきを自ら生み出す、すなわち、自生的に気づきを得ていくことが重要であると考え、次の4点を構成要素とする研修を企画することとした。

- (1) 暗黙知の形式知化：指導主事としてのこれまでのノウハウや経験を想起し明確化する。
- (2) 経験知の形式知化：指導主事の力量として足りない部分、未知な部分は何かを認識する。
- (3) 形式知の適用・共有化：学校がかかえる諸問題について、指導・助言がどのような影響を及ぼすか考え、最善策を提示する。
- (4) 形式知の深化：学校支援に関する実践的な知識と技術を向上させていく必要性とその具体を認識する。

この企画に基づいて研修を実施した結果、次の3点が成果として抽出できた。第1にオーダーメイド型の研修プログラムが実施できたことにより、学校教育についての現実的課題を整理する機会となったこと、第2に意図的に共同的な研修を組織することで、直面し得る諸課題とその解決策の共有化を図る研修機会となり、指導主事が自身の指導・助言をメタ認知できる機会となったこと、第3に暗黙知や経験知を引き出す起点として、ワークショップ形式をはじめとする演習を研修の中心として位置付けたことにより、暗黙知や経験知が気づきとして引き出され、形式知化できたことである。一方、課題の洗い出しを改めて行い、ニーズに応じた研修内容の充実を図るため計画的、継続的な研修の実施を行うとともに、チーム指導主事として情報交換を密にする必要があることが明らかとなった。

キーワード：自生的な気づき、指導主事、研修、チーム学校、形式知

Key words : awareness, school supervisors, study and self-improvement, school as a team, explicit knowledge

I 問題の所在

近年の大量退職や大量採用による教員の経験年数の不均衡をはじめとして、学校を取り巻く環境が大きく変化している。かつてのように、先輩教員から後輩教員への知識・技能の伝承が行われにくい状況にある。

一方で、社会環境の変化によって、教科等の指導、生徒指導、特別な支援が必要な子供への対応など、学校教育の課題が複雑化、多様化してきている。これらの課題に教員が単独で取り組むのではなく、学校マネジメントの強化により、組織として取り組む「チームとしての学校」の体制づくりが求められている。教育委員会には、これらの学校教育の課題への対応や「チーム学校」の体制づくりを支援できる専門的な力量を有する指導主事の

育成が喫緊の課題となっている。また、従前からの指導主事の役割である学校の教育課程や学習指導、学校教育に関する専門的な指導・助言の基盤となる力量形成のための研修体制の構築と研修の実施がなされていないことも大きな課題である。

これらの状況を踏まえて、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」（答申第185号）¹⁾において、「教育委員会等による学校への支援の充実」「指導主事の力量の向上、配置等の改善・充実」が提言された。子供の成長と学力向上を支え、「チームとしての学校」を機能させる上で、教育委員会と指導主事の果たす役割は大きい。学校教育への支援の最前線に立つ指導主事の専門性を高める研修を充

*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース 准教授

平成30年10月25日受理

**兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校経営コース 准教授

***兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース 准教授

****兵庫教育大学 理事 副学長

実させる必要がある。そこで2016年度、「子供の成長と学力向上のための市町村教育委員会指導主事の力量形成プログラム」を、明石市教育委員会との連携・協働により開発し、実施した²⁾。市町村教育委員会における指導主事の力量形成と資質の向上を図る汎用性の高いプログラムであることが検証された。その特色の一つは、明石市の指導主事による明石市の教育課題を抽出し、その解決に向けて、本学教職大学院の教員と連携・協働して、研修プログラムを開発したことにある。いわゆるオーダーメイド型の研修プログラムであった。2017年度は、2016年度を取組を継承して、西宮市・伊丹市との連携・協働により研修プログラムを開発し、実施することとした。

本研究では、研修プログラムの具体を示し、その効果を示していくこととする。

II 指導主事研修の必要性和実施上の課題

2013年の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」では、「指導主事等教育職の職員については行政的な仕事をこなすことで精一杯になることなく、専門職として教育現場に対するリーダーシップを発揮できるよう、資質向上に努める」ことが求められている³⁾。指導主事の資質向上を巡る要求の背景として、指導主事が資質向上を図る機会が十分確保できないことが想定できる。この点については、すでに小幡（1997）が「指導助言を培う具体的な機会は任用前の経験や課題意識及び任用後の指導助言の体験（OJT）に大きく依存して」おり、「特に、教師の課題を的確に読み取り解決へのヒントを示す指導助言の力量を培う機会はほとんど存在していない」と指摘している⁴⁾。教員の多忙化や、学校に対する教育上の期待の高まりが見られる現状においては、その改善がなされているとは言いがたい。とりわけ市町村教育委員会の指導主事は、登用試験が実施されない場合が多い。採用されたその日から力量ある専門家として、行政事務、議会対応、団体対応、学校対応に追われるという現実がある。したがって、行政的な仕事を多くかかえ、限られた時間の中で資質向上を図ることは至難であるといえる。

加えて、個人的に行う研修に依存することは個業を招く危険性を内包している。小島（2001）は現在の学校教育がかかえる諸問題は「あるひとつのことがらが原因となっているものではなく、いくつかの要素が織りなす構造的で全体的なもの」であり、「個業モデルに立つ専門性論は、もはや現代の学校の様々な問題や課題を処理、解決するに当たって有効性を持ち得なく」なっていると指摘している⁵⁾。職務分掌が異なると情報共有がされにくい指導主事間の関係においては、なおのこと意図的に協働的な研修を組織することで、直面し得る諸課題とその解決策の共有化が図れる研修機会を充実していくこと

が必要である。

研修機会の充実に際しては次の点で課題がある。第一に、日常業務が逼迫する中で、自ら学ぶ機会が得られにくいという点である。「先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承が十分になされない⁶⁾」といった点は指導主事においても当てはまるのが想定され、自律的、主体的な研修は十分ではないといえることができる。

第二に、研修実施上の課題として、校内研修における指導主事と教員、あるいは教員相互の円滑なコミュニケーションが成立しにくいという点である。この課題はとりわけ授業研究の場合に顕著である。行政の教育方針や意思を伝え、それについて学び、検討するという伝達性の濃い研修から、教員がかかえ、対応すべき問題や課題を検討し、解決することに向けた研修を支援する行政研修、学校課題の解決に向けた研修を支援する行政研修、学校課題の解決に向けた学校研修を支援する行政研修が求められている⁷⁾。

2015年の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」では「教員は学校で育つ」ことが理念として掲げられ、「自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修」とその支援を求めている⁸⁾。教員一人一人が他の教員と協働しつつ、学び続けるモチベーションを維持できる仕組みを構築することが重要であり、具体的な方向性としてメンター方式の研修や研修環境の整備、組織的・継続的な研修の推進に資する実施計画の整備、大学等と連携した研修や受講した研修の単位化の導入を示している。これは教員を対象とした研修の方向性について示しているものの、指導主事の研修においても該当する指摘である。

研修において良質な省察を行うことが力量形成にとって有効であることは言を俟たない。省察の目的は気付きであり、気付きは与えられるものではなく、暗黙知や経験知を引き出す起点として位置付けられるものである。すなわち、暗黙知や経験知を引き出す気付きは、協働的な作業により得られることになる。

石井（2016）は研究授業の事後検討会の在り方を例に、暗黙知を形式知（文章や図表などによって表せられる知：筆者）化させていくこと、教師集団の協働的な知識（知恵や理論）の構築・共有化がなされることが研修の有意義感を向上させ、教師の力量向上（成長）や学校改善につながると指摘している⁹⁾。すなわち、研修がより効果的であるためには、指導主事それぞれが携えている暗黙知を引き出し、形式知化していくことで小幡が課題として指摘しているところの「指導助言の力量を培う機会」となり得ると考えられる。個人の暗黙知や経験知を引き出す気付きは自ら生み出す、すなわち、自生的な気付きによって形式知化されていくことを目指し、研修の目標

及び構成要素として次の点を挙げた。

1. 指導主事研修の目標

研修の受け手である指導主事自身がどのような力量が必要なのか、自分自身その力量が充足しているか、自生的に気付きを得られる研修を行うことで、ビジョンをもち自律した指導主事を育成する。

2. 指導主事研修の構成要素

- ・ 指導主事としてのこれまでのノウハウや経験を想起し明確化する。(暗黙知の形式知化)
- ・ 指導主事の力量として足りない部分、未知な部分は何かを認識する。(経験知の形式知化)
- ・ 学校がかかえる諸問題について、指導・助言がどのような影響を及ぼすか考え、最善策を提示する。(形式知の適用・共有化)
- ・ 学校支援に関する実践的な知識と技術を向上させていく必要性和その具体を認識する。(形式知の深化)

これらの構成要素に基づいて研修を行うことにより、自生的な気付きが得られ、自律した指導主事の育成が図られることになる。自生的な気付きは自己内対話により得られるものではない。ワークショップ、演習等による他者との意見交流をとおして自覚化し、得られるものであると考えられる。すなわち、自生的な気付きを他者との関わりや共有化により、自己を捉え直す営みの結果として自覚できた有用な知と位置付けた。

III 研修プログラムの提案

1. 研修プログラムの企画

研修プログラムの実施にあたっては、研修プログラム開発委員会を立ち上げ兵庫教育大学担当副学長・関係教職員、西宮市教育委員会事務局関係課長等、伊丹市教育委員会事務局関係部長等と打ち合わせを行い、両市の小中学校がかかえる課題及び指導主事にとって必要と考えられる力量を研修ニーズとして抽出した。その上で、各研修を担当する講師等についてそれぞれの研修テーマに対応できる兵庫教育大学の教員を両市教育委員会と協議の上決定し、各会の担当指導主事と講師とがともに研修テーマの打ち合わせを行うことで、両市の研修ニーズに合致させた研修を企画した。

2. 研修プログラムの枠組み

研修プログラム開発委員会にて検討された研修プログラムは、次のような枠組みにより実施することとした。第1に専門性の異なる複数の指導主事が一つの学校の教育課題に対応できる研修プログラムとしたこと。この体制を「チーム指導主事」と呼称し、チームとしてノウハ

ウや経験(暗黙知)を共有化するための基盤とした。

第2に、研修プログラム開発委員会研修テーマの打ち合わせに基づき、各研修において、一方的な講義形式のみとならないよう、適宜グループワークを取り入れ、参加者である指導主事の暗黙知を想起させ、自生的な気付きを共有化できるプログラムとした。

第3に、研修プログラムの効果を測定・検証するために、参加者を対象に、参加者には各研修の事後、アンケートを記入することを求め、アンケートの記述内容から各研修の効果を検証することとした。

3. 研修プログラムの構成

2017年度の研修プログラムは表1のように構成された。本研究では、上記の研修のうち、演習としてグループワークにより、個々人のノウハウや経験が共有化された研修、学校経営「指導主事の学校危機管理能力形成について」、教科指導「教科の支援で学校と結びつく」、授業研究会等における指導主事の力量形成－学校と結びつく－を取り上げ、考察する。

IV 研修の実際

1. 学校経営「指導主事の学校危機管理能力形成について」

学校経営領域として、「学校危機管理の考え方と進め方」及び「マスコミ対応の考え方と進め方」の二つに大別し、講義と演習を実施した。研修内容の検討に際して、学校経営に関する知識・経験の不足とそれに伴う指導・助言の不十分さを自覚しがちな指導主事の一般的なニーズに基づいて選定した。

その結果、自生的な気付きを得られる研修の構成要素の中で、主として学校支援に関する実践的な知識と技術を向上させていく必要性和その具体への気付き、すなわち形式知の深化が確認できた。

(1) プログラムの内容

① 講義(学校危機管理)

五つの柱を設定して講義を展開した。第一に、「危機管理の基本的な考え方」として、危機意識不足の背景、リスクとクライシス、危機管理の構造、ハインリッヒの法則・ドミノ理論、危機管理に対する誤った考え方と失敗の特徴、危機管理の手順・分析等に関する解説を行った。

第二に、「学校における危機管理の重要性」として、学校危機管理の対象の拡大・質的变化、学校における危機の種類・レベル・分類、学校危機管理の点検・改善、年齢別の死因順位、学校管理下の災害、負傷・疾病における場合別発生割合、学校事故と法的責任、代理監督義務に関する留意点、教職員の懲戒処分等の状況、不祥事の責任、懲戒処分の種類と給与上の影響、危機管理の先

表1 西宮市・伊丹市との合同研修プログラム

日程	テーマ	内容
6/2	市町教委指導主事の力量アップのために	講義Ⅰ「本事業内容と学び続ける指導主事」 講義Ⅱ「学び続ける指導主事を目指してー専門的教育職員と将来の学校管理職双方の立場からー」
8/30	生徒指導のいまとこれから	講義「気になる子を確実に伸ばすために必要とする教師の力量についてー教師の子どもの方で指導が大きく変わるー」
9/1	教科の支援で学校と結びつく（伊丹市）	演習「授業研究等における指導方法について」 講義「授業研究会等における指導主事の力量形成～学校と結びつく～」
9/8	教科の支援で学校と結びつく（西宮市）	講義「指導主事の力量形成～教科指導の支援で学校と結びつく～」 演習「授業研究会における指導・助言の方法の共有化」
11/27	指導主事の学校危機管理能力形成について	講義Ⅰ「学校危機管理について」 講義Ⅱ「マスコミ対応について」 演習「校種別学校危機管理について」
12/25	指導主事に求められる力量の内実と現状の課題について	講義・演習Ⅰ「指導主事に求められる力量の内実」 講義・演習Ⅱ「指導主事の力量形成の現状」 講義・演習Ⅲ「指導主事の力量形成における課題とその解決に向けて」
2/10	シンポジウム 「これからの指導主事の力量形成の在り方ー子供の成長と教員の資質・能力向上を支えるためにー」	基調講演「指導主事の力量形成について」 パネルディスカッション 「学校を支える指導主事のこれからーチーム指導主事への期待ー」 質疑応答 総括

進事例紹介等に関する解説を行った。

第三に、「学校安全計画の点検」として、学校安全計画の法的根拠、必要的記載事項、作成・活用のポイント、学校安全計画の点検、新たな安全計画のガイドライン、学校安全に関する組織的取組、学校教育の充実方策、学校施設・設備の整備充実、PDCA サイクルの確立を通じた事故防止、家庭・学校・関係機関との連携協働等に関する解説を行った。

第四に、「学校危機管理マニュアルの点検」として、危機管理マニュアルの法的根拠、マニュアル整備の重要性、マニュアルの記載事項、マニュアルの点検内容、マニュアルの見直し・改善等に関する解説を行った。

第五に、「学校危機管理能力の向上を目指して」として、管理職のリーダーシップ、管理職に求められる危機管理能力、教職員に求められる対応、学校に求められる情報戦略、学校と教育委員会との連携、管理職不在時の危機管理、学校危機管理の重要ポイント等を取り上げて解説を行った。

以上について、危機管理に関する基本理論の確認に加えて、広範多岐にわたる学校危機管理の対象や危機の実例を踏まえながら、将来の管理職とそれを支援する教育行政職の双方の立場・役割を意識させることに重点を置いた。

② 講義（マスコミ対応）

二つの柱を設定して講義を展開した。第一に、マスコ

ミに関する基本情報を確認した上で、マスコミ対応のレベル分類、マスコミ対応の基本原則や重要ポイントについて共通する内容に関する解説を行った。また、電話対応とインタビューについて、それぞれの留意点に関する解説を加えた。さらに、記者会見が求められる状況を確認し、実際の記者会見における役割分担、会場設営、配布資料の留意点に関する解説を行った。

第二に、ポジションペーパーという配布資料について、その構成や記載内容に関する詳細な説明を行った。また、記者会見の全体的な流れやマスコミの関心に基づく質疑応答について、想定される質問とそれに的確に対応するテクニックについても解説を加えた。さらに、記者会見における各担当者が理解しておくべき基本姿勢や服装・言葉遣いを含む留意事項について、失敗事例も交えながら確認を行った。

③ 演習（ポジションペーパーの作成）

危機の事例に基づく記者会見資料（ポジションペーパー）の作成について、校種別の演習を行った。まず、個人での資料作成、その後はグループ内での意見交換を行い、最後に各グループの代表が発表する手順で実施した。限定された時間の中で、迅速かつ的確な情報提供を行うことに加え、児童・生徒をはじめとする関係当事者の人権や個人情報を守るのかといった留意点を示した。

小学校の事例として、担任の叱責によって教室を飛び出し、校舎の屋上から飛び降りた児童の死亡事案を設定

した。記載内容に関する主な留意点として、「死亡事故」「転落事故」「自殺」等の中からどれを選択するか判断が求められることや、会見時点では担任教諭の叱責との因果関係が不明なため、慎重な対応が求められることなどの解説を加えた。

また、記者会見の実施に際して、校長と教育委員会との間で情報開示の範囲について、事前に協議することの重要性も確認した。

さらに、5W1Hの形式で簡潔に記載すること、必要に応じて資料・図などの配布資料を使って説明すること、発生時から現在に至るまでの経過を時間単位で箇条書きにすること、現在の状況説明も追加すること、憶測で記載してはいけないこと、取材に対する配慮や要望を明示すること、窓口の一本化のために対応責任者を明記することなど、基本事項も含めて再確認を行った。

中学校の事例として、理科の授業の実験中に発生した重軽傷事故の発生が取り上げられた。具体的な場面として、担当教員による安全上の注意の後、準備室に資料を取りに戻ったわずかな隙に、指示を守らなかった生徒の悪戯によって爆発が起り、複数の生徒が重傷を負って救急搬送される状況を設定した。

留意点として、犯罪性の有無による事件と事故の使い分けの配慮、被害者の特定による二次被害の発生を防止するための情報開示に関する教育委員会との協議の重要性などの解説を行った。授業担当教員の特定や即時の責任追及を避けるためなど、状況証拠や複数の証言を基にある程度原因を推定できている場合に限り、情報開示が必要になる場合もあり得ることを付け加えた。

以上の演習について、個人作業による気づきを引き出す過程を経て、グループ討議、全体討論へと共有させていくことで、マスコミ対応に関する基本的事項の理解が深まるとともに、参加者間の活発な議論の展開に結び付けることができた。暗黙的な危機管理意識が形式化されることにより、指導主事として学校を支援する必要性について認識を深める機会になったと考えられる。

(2) 成果

本研修の成果について、参加者に対する事後のアンケート調査から、次のような回答が寄せられた。

① 再確認したこと

- ・学校危機管理の対象が多様化・複雑化している状況に対応するために、正しい知識と的確な判断が教育行政に求められているということ。
- ・学校危機管理の重要性について、全教職員が高いレベルで共通認識を持つ必要がある。
- ・平素からの危機管理の重要性と事故等が起こった時の教職員間や関係機関との連携の重要性を再認識した。

- ・組織的に連携した対応に向けて、定期的にシミュレーションしながら全教職員で研修を行い、より良いものに改善していくことが重要である。
- ・未然防止と初期対応が非常に重要であること、そのためには、普段からの危機管理意識を高く持つことが不可欠であると再認識できた。

以上のとおり、危機管理の先頭に立つ管理職とそれを支援する教育行政職員として、双方の立場で果たすべき役割の重要性を改めて認識したという回答が多かった。

② 新たな発見（気づき）

- ・ポジションペーパー作成のワークが取り入れられていたので、実際の状況を想定しながら対応を考えられたことは大きな学びとなった。
- ・学校の情報戦略は重要であり、普段から意識して情報を正しく収集・発信することが信頼を高めるために大切である。
- ・マスコミ対応として、情報提供については伝達内容の取舍選択をすることの大切さに気付くことができた。
- ・マスコミ対応は、時間がない中で整理し、的確に行わなければならない。また、管理職がリーダーシップを発揮しなければならない局面でもある。その時にうろたえず、いかに対処するのか、その方法を学ぶことができて大変参考になった。
- ・実際に記者会見を行う設定でグループ討議をしていく中で、公開すべき情報とそうでない情報を精査し、マスコミに追及されないような対応を考えることが大事だと感じた。

以上のとおり、マスコミ対応は未経験者が多いということもあり、臨場感のある演習によって、記者会見に際しての情報の収集・整理・提供等の重要性に気付く高い効果が得られたと考えられる。

③ 指導・助言に生かしていきたいこと

- ・学校危機管理は管理職だけの仕事であるという一般教員の危険な認識を改めたい。
- ・重大事案の発生時には、学校が適切な対応ができるよう、市教委が教育法規に基づいた的確な指示を行うことが重要である。
- ・最も大切なことは非常事態の未然防止であり、過去の事例から必要な備えができることを再認識し、今後の指導・助言に活かしていきたい。
- ・管理職として危機管理意識を高め、情報共有システムづくりに努めていくことの大切さを学んだ。
- ・学校に存在する危機について改めて考える機会となり、様々な状況を危機として捉える視点を与えていただいた。
- ・今後、指導主事として学校を訪問する際に第三者的な視点を持って学校の危機を見つめ、最悪のケースも想定した予防的対応を心がける機会となった。
- ・学校現場において不測の事態が生じた際にこそ迅速

かつ的確な指示・サポートが必要となる。今回の研修では、具体的な事例を基に、対応のポイントを学ぶことができた。

- ・初期対応を誤ると、小さな出来事が重大な事案につながるため、管理職とよく連携を取りたい。万が一、マスコミ対応レベルの事態となった場合には、この研修で学んだ対応をしっかりと実践していきたい。

以上のとおり、現任の指導主事としての立場に加え、将来の管理職としての視点からも、学校危機管理に対する認識を深めたことが記述内容からも確認された。

(3) 課題と展望

今後、学校経営領域に関する継続的な研修の実施が重要な課題になると考えられる。今般の研修は単発の実施であり、時間的な制約もあったため、広範多岐にわたる学校経営領域の中でも危機管理の限定的な部分にとどまる結果となった。したがって、学校経営領域を網羅した研修、とりわけ頻発する学校危機管理の事例を中心として、今後の継続的な実施が肝要となる。実際に、参加者のアンケートからも次のような記述回答が寄せられた。

- ・指導主事として危機意識を高く持ち、的確な判断ができるよう、自己研鑽に努めることが自身の課題であると考えている。
- ・今後もこのような研修は重要であると強く感じた。
- ・マスコミ対応について、多様な視点からご指導いただき、参考になった。引き続き、研修が必要だと感じた。
- ・学校現場では対応が後手に回り、状況が悪化することも少なくないことから、指導主事や管理職に限らず、全教職員による継続的な研修が必要であると感じた。

学校危機管理に関する研修は優先度が高く、継続的な実施が求められる。将来の学校管理職や教育行政の幹部職員として、学校の組織・機能の在り方を見直し、不測の事態が生じた場合にも的確に対応することによって、学校や教育行政の信頼確保にも寄与することになる。

以上を総括すると、今回の研修は学校管理職としての対応に重点を置いた内容であったため、指導主事としての立場・役割としては不十分であったと考えられる。それでも、学校危機管理に対する管理職の責任の重大さを確認するとともに、指導主事として学校を支援する必要性について認識を深める機会になったといえよう。

2. 教科指導「教科の支援で学校と結びつく」(伊丹市における事例)

授業研究会で求められる指導主事の力量形成のための研修内容を、前述した「自生的に気付きを得られる研修の構成要素(暗黙知の形式知化、経験知の形式知化、形式知の適用・共有化、形式知の深化)を観点に仮説的に

作成し、指導主事研修会に適用、その効果を検討した。

(1) 仮説的に作成した研修内容

① ワークショップによる研修

図1は、ワークショップ型の研修における参加者の関係性を示したものである(村川, 2005)¹⁰⁾。中央の大きな円は共同体としての合意できる部分を表しており、そこに参加する教師を示す円の大きさの違いは教師の力量の差を表している。キャリア、専門性が異なる参加者が互いの持ち味を出し合い、情報交換により共通理解していくワークショップ型の研修は、参加者の自主的参加意識を高めることが期待される。すなわち、「自生的に気付きを得る」という本研修の目的に適していると考えられる。そこで、本研修は「授業研究における指導の在り方とは」という課題の解決を目指した個人及びグループでのワークショップ型研修とした。具体的内容は次の通りである。

i 個人ワーク(暗黙知の形式知化、経験知の形式知化)

個人ワークは、指導主事として授業研究の指導を行う際、各自が意識している観点・視点・方法等を付箋に記入することをとおして意識化レベルにとどまっている事項に加え、無意識化レベルの内容を意識化レベルまで戻すことをねらった活動。

ii グループワーク(暗黙知の形式知化、経験知の形式知化)

校種別グループに分かれ、グループごとに個人ワークで作成した付箋を類似したものごとに分類・類型化し、ラベリングすることで、授業研究において求められる指導の観点と内容を導出する活動。

iii 各グループの発表(形式知の適用・共有化)

グループ毎に分類した内容を発表することで、授業研究の指導を行う際、各自が意識している指導の観点及び内容の共有化を図る活動。

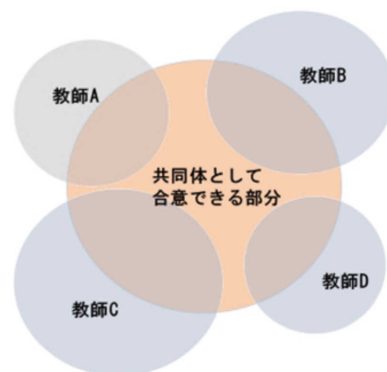


図1 ワークショップの関係性(村川, 2005)

iv 大学教員の指導・助言(形式知の深化)

- i 及び ii の活動で導出した「授業研究において求めら

れる指導の観点及び内容」での学びをより深化させるための大学教員による指導・助言。

② 校内研究会での研修

ワークショップ型研修での学びを実際の指導・助言に生かし、さらに力量を高めること（形式知の適用・深化）をねらいとした実際の授業研究での指導主事の指導・助言を対象とした研修。具体的内容は以下の通りである。

- ① 授業（小学校4年生：算数科，面積と中学校2年生：数学科，三角形と四角形）参観
- ② 事後検討会での指導主事による教員への指導・助言
- ③ 大学教員からの指導主事への指導・助言

（2）成果と課題

① ワークショップ型研修について

写真1は、グループワークの様子である。キャリア、専門性の異なる指導主事それぞれの立脚点からの活発な意見交流がみられた。また、グループワークによって、授業研究会での指導・助言を行う際に各自が取り組んでいる内容は「事後検討会で話題になることの予想と事前準備」「指導案の熟読」「県・市の方針に基づく指導」にまとめられた。さらに、グループワークでの気付きは、写真2に示すグループ発表をとおして参加者に共有化された。



写真1 グループワークの様子



写真2 各グループの発表

研修後のアンケートには、「自分が意識していることや考えをグループワークの中で人に伝えるために言葉にしたことで、漠然としていたものがはっきりとなった。また、他の指導主事の考えを聞くことで上げることがで

きた。」「どういった視点で学校園に指導・助言するかというグループワークが自分の視点を広げることができた。」という記述がみられ、グループワークによる活動が自己の持つ授業を見る視点の曖昧さへの気付きを促すとともに、明確化への意識づけになったと考えられる。また、「グループには学校長経験者がいたので、学校が指導主事にどのような助言を求めているのかというご意見をいただき大変参考になった。」「何より、学校と結びつくためには足を運び、管理職や先生方のニーズに応える取組をしなければならないと感じた。校内研究会等にも積極的に参加し、担当校の力になれるように取り組んでいきたい。」という記述からは、グループワークをとおして、自分の視点からみた授業評価だけではなく、学校の求めているものは何かと考え、それに応じた視点での授業評価が学校の教育活動の充実につながることに気づいた姿が読み取れ、授業を見る視点の広がりや深まりが促されたと考えられる。

指導主事としての経験年数の異なる者同士が同じテーマで自分の考えを出し合うことで、経験年数の少ない指導主事は、授業を見る視点を広げ、深める機会となり、経験年数の多い指導主事は、そうでない指導主事の不安や悩みに気づく場となり、先輩指導主事としての役割の重要性を再認識する機会になったと考えられる。さらに、「学習指導要領をはじめ、根本的な部分を深く理解すること。」「現場にいたときの経験があるので、つい教員感覚で授業を見がちになるが、方法論の議論に加わるのではなく、方法論を整理する根拠に基づいて“指導主事として”助言するというのを改めて確認することができた。」という記述からは授業を俯瞰して見る視点、そのようにしてみた授業評価こそが現場の教員にはできないことであり、指導主事に求められるものであるという気付きが読み取られ、方法論を支える内容論に目を向けた研修の積み上げの重要性を再認識した姿が窺われる。これらに加え、「中学校籍の指導主事は、専門の教科以外の指導・助言に苦手意識をもっているが、学習指導要領と教科書をよく読み、指導案をチェックすることで事前に指導・助言の準備ができることを理解できた。」「機会としては少ない回数であったが、これを意識して初任者の訪問指導の際に自分なりの準備をして指導・助言することができた。」という記述からは、本研修が契機となり、自己の力量を高め、学校及び教員の教育活動に貢献するよろこびを感じ取っているように思われる。このよろこびが今以上に指導主事としての力量を高めようとするモチベーションになると考えられる。

② 校内研究会での研修

それぞれの校内研究会における指導主事の指導・助言及び大学教員の指導・助言は次の通りであった。

- i 小学校4年生，算数科「面積」
- ア. 指導主事の指導・助言の内容
- ・ 提案性のある授業を実施した授業者について
 - ・ 児童の姿からみた学習課題の適切性について
 - ・ 単元構成及び個への支援について
- イ. 大学教員の助言内容
- ・ 授業者，参観者の研究授業，事後検討会に臨む姿勢，意欲を高く評価したのは，日々の実践を振り返りながら自己の力量形成を図る教員への指針となる指導・助言であったといえる。
 - ・ 算数科における面積の学習から4年生の「面積」の学習の位置付けを明確にし，この位置付けに基づいて今日の学習の意義，内容の観点から指導・助言をすることが重要である。
- ii 中学校2年生，数学科「三角形と四角形」
- ア. 指導主事の指導・助言の内容
- ・ 授業研究を深める教員集団について
 - ・ 単元目標の適切性及び生徒の姿を見取る視点について
 - ・ 研究推進の方向性について
- イ. 大学教員の助言内容
- ・ 指導主事が高等学校の教員であったことから，時には小中の学習内容を俯瞰する立場を取ることが大切である。新学習指導要領では教科固有の見方・考え方が重視されている。小中の先生方も今の学習が将来どのように発展するのかを知りたいであろう。指導主事にはこのような要望に応えられる知識を有していることを是非とも指導・助言に活かしてほしい。
 - ・ 配布資料を用意したことはとても良かったが，前掲の当該校の研究テーマや指導・助言のポイントを見ると，双方とも盛り沢山な内容になっていることが窺える。そのため，指導主事が配布資料の説明に費やす時間が長く，一方的に話していたという印象が残ってしまった。指導主事としては，研究授業の重点や研究協議の軸を焦点化し，指導・助言の時間であっても先生方の意見交流の場を盛り込むことも必要である。
- 以上，それぞれにおける大学教員の指導・助言には指導主事の共通した課題がみとれる。それは，本時目標，学習内容を単元レベル，教科レベル，小・中・高を見通したレベルから俯瞰してみとり，その適切性について論じる力量に課題がある点である。このことは，指導主事が身につけるべき専門的知識を習得する研修内容及び方法の在り方について示唆しており，今後の課題の一つであろう。
3. 「授業研究会等における指導主事の力量形成一学校と結びつくー」（西宮市における事例）
- (1) プログラムの内容

① 研修の位置付け

授業研究会や研究発表会の際，その成果と課題の抽出は指導・助言者の力量によるところが大きい。指導・助言一つをとっても，授業者，参加者それぞれが省察した内容を持ち帰り，実践をブラッシュアップさせていくには，「既存の知識や理解を崩して組み直すことで新しい知が生み出されるように注意が払われるべき」である¹¹⁾。特に，西宮，伊丹両市においては，指導主事が単独ないしは複数で，各校を担当し，教員の教科指導や生徒指導力を向上させることを目指していることから，個人的な力量形成に加えて，指導主事間の指導・助言内容は高いレベルで均衡を保っていくことが求められる。そのためにも，指導・助言内容の共通理解は必要であり，教科等指導の促進者として各校の教育活動における支援が望まれることになる。しかし，事前の打ち合わせによると指導主事間での指導・助言内容の打ち合わせは時間的にかんりの制約があることが推察される¹²⁾。言い換えれば共通の指導・助言の視点形成を目指す必要であることが示唆されるのである。そこで，西宮市における研修「授業研究会における指導・助言の方法の共有化を手がかりに」では，指導主事の指導・助言内容及び方法の力量向上とともに，共通理解を模索した取組を目指した。

② 目標の設定

研修にあたっては，指導・助言の内容及び方法については例示する一方で，共通理解すべきこととして何が重要であるかについては具体を明示せず，参加者自らが気付きを得ていく場面を意図的に設定した。本研修で援用した理論背景は，F・コルトハーヘン（Fred Korthagen）が提唱した「ALACT」モデルにおける「省察を促進し，深い気付きを得ていくための具体的な問いかけである」¹³⁾。すなわち，Doing（何をしていたのか），Thinking（何を考えていたのか），Feeling（どんな感情をもっていたのか），Wanting（何をしたいのか）を自ら問いかけ，考えられる行為を選び抜いていく一連の活動を協働して行うことで，参加者それぞれが蓄積している経験知を引き出し，深い気付きとして共有化していくことを目論み，研修の目標，主要項目を次のように設定した。

表2 研修の主要項目

- | |
|---|
| <p>1. こんなお困りはありませんか？</p> <p>2. プレない指導・助言
（解決策の検討，根拠資料：綿貫亮『ポイントアドバイス52指導主事として』文芸社，2007年）¹³⁾</p> <p>(1) 事前</p> <p>(2) 当日の授業の様子</p> <p>(3) 研究発表会</p> <p>(4) 校舎内外の環境</p> <p>3. 指導・助言のポイント</p> <p>(1) 視点の形成</p> |
|---|

- (2) 視点の共有化
 4. 課題提示 (ワークショップ形式)
 (1) 提案
 (2) グループ討議
 (3) グループ発表
 5. まとめ

③ 研修の実際

導入では「1. こんなお困りはありませんか?」と問いかけ、指導・助言の際、遭遇することが想定される事例(表3)を提示した。

表3 授業研究会で遭遇することが想定される事例

- ・感想や思いつきの意見ばかりで、研究主題に向け協議が深まらない。
- ・教師の成長にとっては意義のある協議であっても、指導内容についての言及がなく、授業の視点以外に広がる。
- ・研修を行っている先生方のニーズがつかめない。
- ・そもそも、何を指導助言の内容にするのか困惑する。

表3の事例を「お悩み」として現実にあったか、その有無を問うた上で、「2. ブレない指導・助言」として、授業研究会で「何を見取ればよいのか」を例示し(「教材観は適切か」など、全部で29項目)、確認した。

次に、「3. 指導・助言のポイント」として、次の二点の提案がまとめられた。

- ・ 視点の形成、例えば「深い学びを保証する」のであれば、(発表時)理由や根拠を示して発表することや資料を示して説明することについて手立てまで含めて、有効性・妥当性を述べる必要がある。
- ・ 視点の共有化として、指導・助言の内容は「人それぞれ」であることを認めた上で、持ち味・オリジナリティを生かすことが重要であること、その一方で指導・助言の視点や方針は共有し「(市教委の)誰が指導・助言しても同じ内容であること」を求めたいこと、「チーム教育委員会」として取り組む必要があるのではないか。

最後に「4. 課題提示」として、次の3つの段階からなる演習、まとめを行った。

第1段階「提案」

はじめに、指導・助言に際し「どのような準備を行っているか(事前準備)」、「研究授業をどのような視点で見ているのか(指導・助言)」、「教科指導の支援のため、どのような自己研修を行っているか(力量形成)」についてグループで意見交流を行い、交流で得られた事項をホワイトボードに書き出した。次に、他のグループの記述内容から共感できる内容に「いいね」+理由を書いた付箋を貼っていく活動を行った。

第2段階「グループ討議」

次に、他のグループの意見、添付された付箋をふまえ、

共有化しておきたい点としてのようなものが抽出できるかについて議論した。

第3段階「グループ発表」

最後に共有化したい内容の統一見解(見通し)をもたせること意図し、第二段階までで得た気づきをまとめ、共有化したい内容の統一見解(見通し)をもつ活動を行った。

(2) 成果

① 再確認したこと、新たな気づき

第3段階のグループ発表の段階において、次のような形式知が抽出、共有化されていた。

i どのような準備を行っているか(事前準備)

- ・ 指導案に表されている授業ねらいを把握し、子供の実態把握(アセスメント)ができていないかを見取る。
- ・ 学習指導要領と各学校の指導の重点とを見比べ、子供の実態をふまえたねらいや目標が書いているかを見て、指導・助言を行う。
- ・ 指導案と学習指導要領をつなげて、ねらいや授業者の思いを引き出す。
- ・ 客観的データを入手する。
- ・ 指導案が事前に届くはずなので、最初はメールでやりとりをする。
- ・ 評価規準を確認し、教科の専門の指導主事に質問する。

ii 研究授業をどのような視点で見ているのか(指導・助言)

- ・ ねらいに対して、学校が大切にしている手立て、支援を要する子への配慮(ユニバーサルデザイン)、学習形態、板書を切り口に指導・助言を行う。
- ・ 授業者ができていなかった点については、自分の対案が示せるようにする。
- ・ 誰にでもわかる工夫や手立てになっているか、教室環境や板書が適切かどうかの視点をもつ。
- ・ 教室環境や子供同士の関係を距離感、座席の配置、グルーピングから見る。
- ・ 指導案から観た授業者の思いを読み取る。
- ・ ねらいや仕掛けのよいところを見取る。
- ・ 研究テーマ、ねらいに沿った授業であるかを見取る。
- ・ 本時の目標に迫るものであるか、配付資料やパワーポイントの内容(の善し悪し)について当日の授業から判断する。

iii 教科指導の支援のため、どのような自己研修を行っているか(力量形成)

- ・ 学習指導要領に立ち返る。
- ・ 最新の情報収集に努める(回覧する)。
- ・ 業務にプラスアルファして、関連付けて考える。
- ・ 学校訪問時、自分なりにテーマをもって授業を見て、意識的に見る目をきたえる。
- ・ 研究発表会や先進的な取り組みを行っているところにてできるだけ参加する。

- ・専門的な分野の勉強（例えば、スポーツ観戦でもよい）。
- ・新聞のすべての記事を読むようにしている。
- ・先輩の先生の話に学ぶ。

それぞれの段階において、意見交流で得られた事項をホワイトボードに書き出し、書き出された内容に付箋を使ってコメントを加えていくことで、どのような意見に賛同するか、意思表示がなされていた。また、付箋にコメントを貼る活動により、他者の暗黙知を自己の形式知へと変換でき、実践的な知識と技術を向上させていく必要性に気付き、その具体について認識を深化させていたと推察される。

② 指導・助言に生かしていきたいこと

参加者に対する事後のアンケート調査より、「指導・助言の内容及び方法の具体」「共通理解すべきことの内容」の見点から整理し、次のような成果が抽出できた。

i 指導・助言の内容及び方法の具体

指導・助言の内容及び方法の具体に関して、振り返りには次のような記述が見られた。「授業を見る視点、自己研修の三つのポイント（関連付けて考える、自分なりにテーマをもつ、情報収集）で考える機会をいただいたことで、今後もその三つの関連を意識しながら情報収集に努め、周りと情報共有していきたいです。」この例に顕著なように、本研修により自己研修の重要性に気付かされ、他の指導主事と共有化を図り、教科指導に寄与していきたいと願いをもつに至っていることがわかる。同時に、あげられた3つのポイントは、異なるグループから出された形式知であったことに着目したい。各グループから出された形式知を自分にも当てはまることとして適用していたと考えられ、参加者が他者との意見交流をとおして要点の自覚化が促され、自生的な気付きを得ていたことが示唆される。ここに本研修の意義を求めたい。また、「指導主事が自分の経験だけで助言を行ってはいけない。その根拠になるものはしっかりと学ばなければならない。ただし受け売りではなく解釈することが必要。」の記述が典型的に示しているように、指導・助言に際しては経験知を語るのではなく、自己研修によって得た指導・助言の内容、方法の質を高める必要性について気付いていた。本研修におけるグループ討議により、自己研修とその内容の共有化が必要であることに気付いていたと考えられる。

ii 共通理解すべきことの内容

振り返りに記述されていたのは、「学校が目指す研究目標をつかみ指針を示す」「指導案を読み込み、授業者や学校の思いをつかむ」「教材のもつ価値を明らかにして指導・助言する」に代表される目標や学校、教員の実情、教材といった内実を踏まえることの重要性への気付

きであった。具体に欠けているものの、「指導主事により視点が違うこと、つまり西宮としての学びのあり方が確立していなかったことがわかりました」、「方針を共有化していくことの重要性も学ぶことができました」、「指導・助言者として共有しておくことをもちながら、視点をもって助言できるようにしていきたい」といった、指導主事全体で共有化することの重要性に気付いていた。

(3) 課題と展望

第3段階において、共有したい内容を統一見解として明示できたのはグループごとの見解にとどまっていた。何をどう共有するのか、例えば授業について指導・助言する際、授業者が設定した目標やねらいの何についてコメントすべきかなど具体的に即して、全体で共有し、まとめていくことができなかった。本研修における時間配分を見直し、「市教委の方針」としてブラッシュアップしていくことの重要性について触れていく必要があった。

V 本研修プログラムのまとめ

本研修プログラムの実施により、次の点が総括できる。

1. オーダーメイド型の研修プログラムの実施

昨年度の明石市と同様にオーダーメイド型の研修プログラムを実施した。このことは、西宮市・伊丹市の学校教育についての現実的な課題を整理する機会となった。そして、対応すべき課題の優先順位についても考えることができた。ただし、本研修プログラムで課題のすべてに対応できたわけではない。今後は、研修内容として取りあげる課題の洗い出しを改めて行い、ニーズに応じた研修内容の充実を図ることが課題である。

2. 協働的な研修の組織化

指導主事が教科等の支援で学校と結びつけるように、各学校の授業研究会における指導主事の指導・助言の在り方についての研修プログラムを実施した。指導主事の指導・助言について、上司や先輩指導主事から教えられることは少なく、日常業務において円滑なコミュニケーションが成立し難い現状にある。開発した研修プログラムは、意図的に協働的な研修を組織することで、直面し得る諸課題とその解決策の共有化が図れる研修機会となり、指導主事が自身の指導・助言をメタ認知できる機会となった。

3. 形式知化を促す研修の位置付け

暗黙知や経験知を引き出す手がかりとして、ワークショップ型をはじめとする演習を研修の中心として位置付けたことにより、暗黙知や経験知が気付きとして促されていた。例えば、危機への対応の一つとして、日々出会う

具体的な事象を想定してポジションペーパーを作成したことで、暗黙的な危機管理意識が形式知化され、指導主事として学校を支援する必要性について認識を深める機会となっていた。気付きの内実はポジティブなものばかりではない。指導・助言の方針や授業を指導・助言する際の視点形成が明確でなかった等、これまで共有できていなかったことについての気付きを得たことは、暗黙知や経験値を形式知化し、適用できるかどうか吟味がなされていたという点で意義が大きい。ただし、形式知の深化を図っていくためには、第一の課題である「課題の洗い出し」とも関連して計画的・継続的な研修の実施を行うとともに、チーム指導主事として情報交換を密にしていくことが必要である。

【註】

- 1) 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）」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm)（2019年1月20日最終確認）
- 2) 兵庫教育大学教員の資質向上のための研修プログラム開発支援事業チーム（2017）『子供の成長と学力向上のための市町村教育委員会指導主事の力量形成プログラム実施報告書』
- 3) 中央教育審議会（2013）「今後の地方教育行政の在り方について（答申）」
(www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1342455.htm) p.20（2019年1月20日最終確認）。
なお、同様な指摘は、前掲1)の答申においてなされている。
- 4) 小幡啓靖（1997）「指導主事の力量形成機会に関する研究—道徳教育の面から—」日本教育行政学会『日本教育行政学会年報』第23巻， pp.93-106
- 5) 小島弘道（2001）「教育実践の協働性と教師の専門性」『日本教師教育学会年報』第10号， pp.13-21
- 6) 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）」， p.3
- 7) 小島弘道（2017）「行政による研修」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社， pp.290-293
- 8) 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）」 p.20
- 9) 石井英真（2016）「授業の構想力を高める教師の実践研究の方法論」『教育方法の探究』第19号， p.20
- 10) 村川雅弘（2005）「協同的・創造的・問題解決のワークショップ研修のすすめ」村川雅弘編「ワークショップ研修のすすめ」ぎょうせい， pp.4-5
- 11) 榊原禎宏，大和真希子，小林新吾（2005）「自己省察を促す楽しい教員研修の方法—『与えられる』から『ともに作り出す』研修に関する追試—」教育実践学研究10， p.73
- 12) 前年度に行った「教員の資質向上のための研修プログラム開発事業」において行ったアンケート結果からも明らかとなっており，多忙化による指導・助言に関わる時間が少ない（十分に確保できない）現象は普遍的であると考えられる。兵庫教育大学，明石市教育委員会編（2017）『(独立行政法人教員研修センター委託事業) 教員の資質向上のための研修プログラム開発事業 子どもの成長と学力向上のための市町村教育委員会指導主事の力量形成プログラム実施報告書』， p.28
- 13) F・コルトハーヘン著，武田信子監訳，今泉友里，鈴木悠太，山辺絵里子訳（2010）『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティックアプローチ』学文社， p.244
- 14) 綿貫亮（2007）『ポイントアドバイス52 指導主事として』文芸社， pp.42-58