



教育活動の改善に資する教師の育成に関する事例研究

—指導主事の研究員研究に対する関わりの調査から—

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター 公開日: 2017-04-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 片山, 弘喜, 押田, 貴久, 山本, 真司, 片山, 弘喜, Oshida, Takahisa メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10458/5957">http://hdl.handle.net/10458/5957</a>

## 教育活動の改善に資する教師の育成に関する事例研究 －指導主事の研究員研究に対する関わりの調査から－

片山弘喜<sup>1</sup>・押田貴久<sup>2</sup>・山本真司<sup>3</sup>

**A case study of raising teachers to contribute the improvement of educational activity  
－From a survey of supervisor’s involvement with teachers as research worker－**

**Hiroki KATAYAMA, Takahisa OSHIDA, Shinji YAMAMOTO**

### 1 はじめに

2012（平成24）年8月の中教審答申「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」では、「学び続ける教員像」の確立が求められた。また、2015（平成27）年12月の中教審答申「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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、教員の養成・採用・研修に関する課題を整理し、学び続ける教員の養成段階から研修段階までの資質能力の向上施策を、教育委員会、大学等の関係者が一体となって体系的に取り組むための体制の構築が不可欠であるとしている。そして、これからの時代の教員に求められる資質能力として、次の3つをあげている。

- ◆ これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、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のできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である。
- ◆ アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力を高めることが必要である。
- ◆ 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である。

---

<sup>1</sup>宮崎市教育委員会指導主事

<sup>2</sup>兵庫教育大学先導研究推進機構准教授、前宮崎大学大学院教育学研究科准教授

<sup>3</sup>宮崎大学大学院教育学研究科客員教授

これらの教員の資質能力を効果的に高めるためにも、教育委員会の支援が求められる。県や市町では、教育研修センターや教育研究所における研究員による研究の制度がある。研究員による研究（以下、「研究員研究」）は、個々の課題に応じた個人研究や共同研究による自治体における教育課題の解決に向けた実践研究が行われる。研究員研究では、教育研修センターの指導主事が担当となり、指導助言を行うことがある。

指導主事は、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事する教育委員会事務局の職員であり、専門的教育職員である（地教行法第18条3項、教育公務員特例法第2条5項）。指導主事の職務は、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務であるが、都道府県の本庁（教育庁や教育局）、県教育事務所、教育センター、市町村教委など配属先によっても異なり、指導助言をする学校や教職員とのかかわり方にも違いがある。そして、教育委員会の指導機能に関する教育長の職務を補助することが、指導主事の職務とされることから、単に学校の校長、教員に対して指導助言するのみではなく、専門的事項の指導に関する全ての事務に従事することになる。例えば、指導計画の改善、教育課程の研究、教科書の採択、教員の研修計画等について、専門的な見地から教育委員会の施策決定にもかかわっている（押田2008）。1966（昭和41）年の国立教育研究所の調査報告では、指導主事の勤務様態を「事務型」「研修型」「指導型」と3つのタイプに分類している。配属先によって、このタイプは異なり、県教委本庁は「事務型」、出張所・教育事務所や市教委は「指導型」との傾向があった（辻ほか1966）。

教育研修センター等に配置される研修担当の指導主事は、「研修型」となるが、主に教育研修センターで実施される研修の企画運営を担う。また、必要に応じて学校訪問等を通じた指導助言や学校支援を担うこともある。さらには教職員の実践的な教育研究を推奨・支援する役割を担うことがある。

そこで本稿では、教育研修センターの指導主事による研究員研究への関わりに着目し、研究員研究を通じた資質向上、とりわけ教育活動（特に授業）の改善の実際を検討する。

## 2 研究員研究へのA指導主事の関与

本稿では、A指導主事のM市教育研修センターにおける研究員研究への関与を事例として検討する。

### (1) A指導主事の属性

事例におけるA指導主事の属性は次のとおりである。

A指導主事は2016（平成28）年4月にN県の英語科教諭より県教育委員会事務局に採用され、M市教育研修センターに派遣されている。なお、教職経験は13年であり、県内の5校に勤務した。同センターにおける主な担当業務は、国際理解教育、外国語教育、教職経験10年経過研修及び教職経験5年経過研修である。A指導主事の教諭時代には研究員としての経験はないが、教育実践をもとにした教育研究論文における受賞が複数回ある。また、教諭時において、主に研究主任の業務を校務分掌として行っており、3校で計6年の経験がある。

## (2) 教育研修センターの概要

M市は人口40万人を超えるN県の県庁所在地である。2006（平成18）年以降、いわゆる平成の大合併によりM市に周辺の4町が編入されて現在に至る。

同市は1998（平成10）年に中核市に指定された。このことにより、2000（平成12）年度より、N県から教職員研修が段階的に権限委譲されることとなった。M市は独自の研修施設開設の必要性に迫られたことから、情報化や国際化の急速な進展に伴う新たな教育課題に対応したセンターを建設し、2002（平成14）年4月に事業を開始した。また、2008（平成20）年4月には教育委員会内の一課として独立することとなった。

2002（平成14）年4月1日に施行された条例によると、設置の目的は、M市における「教育の充実と振興を図るとともに、市民の生涯学習に資する」（M市教育研修センター条例第1条）こととされており、事業は次のとおり定められている（同条例第3条）。

- (1) 教育関係職員の研修に関すること。
- (2) 教育に関する専門的又は技術的事項の調査研究に関すること。
- (3) 教育に関する資料及び情報の収集及び提供に関すること。
- (4) 市民の教育文化活動のための施設の提供に関すること。
- (5) 前各号に掲げるもののほか、教育委員会が必要と認める事項に関すること。

このように、同センターは教職員の研修に加えて、M市民の活動も含め、幅広く活用されている施設である。

## (3) 研究員研究の概要

M市教育研修センターにおける研究員は、M市立学校の教育職員及び学識経験者のうちから教育委員会が委嘱した非常勤の職員であり、所長の命を受け、調査研究に従事することと定められている。M市の教育的課題のために意欲的に調査・研究に従事することによって、教育実践の先導的な役割を果たすことが求められている。また研究員制度により、次期を担う教職員を育成し、市教育の充実・発展を図るものとしている。任期は年度ごとであり、勤務時間外に2週に1回程度の研究日が設定される。

研究員研究においては、M市の教育的課題の解決を図る内容での研究がなされる。これまでは、防災教育、国際理解教育、授業改善（協調学習）、キャリア教育などが研究領域として扱われてきた。2016（平成28）年度は、「生きる力を育む教育活動の創造」を研究主題として、アクティブ・ラーニングの視点による授業改善とタブレット端末の活用を中心としたICT活用の2つの内容で進められた。なお、それぞれの研究内容において研究班が構成される。

## (4) 研究員の属性

本稿の対象は、前述のうち「アクティブ・ラーニングの視点による授業改善」を研究内容とする研究員である。対象となる研究員のそれぞれの属性は以下のとおりである。

B教諭（男）小学校低学年担任 教職経験9年目 研究員研究経験あり

C教諭（男）小学校高学年担任 教職経験11年目

D教諭（女）小学校中学年担任 教職経験8年目

E教諭（男）中学校理科 教職経験10年目 研究員経験あり

F教諭（女）中学校英語 教職経験3年目

G教諭（女）中学校数学 教職経験12年目 研究員経験あり

#### (5) 研究員研究のスケジュールと方法

研究員研究のスケジュールは、それぞれの研究班における協議で決定する。例年、概ね1月を目途にまとめがなされ、2月中に研究成果が発表される。

2016（平成28）年度に行われた研究会を総括すると、研究スケジュールは、研究構想期、実践事項検討期、実践検証期、研究総括期の4期に分けられる。以下で、それらのそれぞれについて具体を示す。

#### ア 研究構想期

研究員に与えられた研究課題は「アクティブ・ラーニングの視点による授業改善」であり、その内容は研究会で検討される。

2016（平成28）年度は、新たな研究課題による数年計画による研究の初年度であった。研究は表1のとおりに移した。

第1表 研究構想期における研究の推移

月 日	主な内容	備 考
5月13日	研究員辞令交付式、第1回研究会	関連図書閲覧が宿題
5月26日	図書閲覧での意見交換、研究内容の検討	
6月2日	研究内容とその見通しの共有化	アンケート項目検討が宿題
6月16日	主題・副題、仮説の検討、アンケート作成	
6月30日	研究の方向性検討	単元計画作成が宿題
7月4日 ～8日	アンケートの実施	研究員の勤務する各学校で実施
7月11日	アンケート集計と分析	アンケート集計・構想メモ作成が宿題
7月28日	アンケート結果分析、単元構想メモの内容検討	

#### イ 実践事項検討期

研究構想が概ね決まると、研究授業の視点を検討することとなる。研究員の検討により、「単元構想メモ」を作成した授業に取り組むこととなった<sup>(1)</sup>。この期間の研究員による検討内容は表2である。実践事項の検討を行うと同時に、研究のまとめを見据えて、役割分担が行われている。

表2 実践事項検定期における研究の推移

月 日	主な内容	備 考
8月25日	単元構想メモ検討	
9月12日	単元（授業構想メモ）について、授業日検討、 紀要内容役割分担と内容（項目の設定）	
9月30日	研究のまとめにおける役割分担	
10月14日	県教連協議会説明、研究班合同研究会	

ウ 実践検証期

研究の検証は、授業実践により行うこととなったため、研究員が各自で研究授業を実施した（表3）。A指導主事はすべての授業を参観する一方で、研究員は業務の都合上、参観する授業は同校種1本、異校種1本の計2本とした。また、授業後の検証に用いるため、A指導主事がビデオ撮影を行った。さらに、センター職員が同行する授業もあった。

表3 実践検証期における研究の推移

月 日	主な内容	備 考
10月19日	研究授業（小・社）	
10月20日	授業のビデオ視聴、見学役割分担確認	
10月26日	研究授業（小・算）	
10月28日	研究授業（中・数）	研修コーディネーター同行
10月31日	研究授業（小・算）	ビデオを次長が視聴
11月9日	研究授業（中・理）	
11月17日	研究授業（中・英）	次長同行

エ 研究総括期

研究授業実践後は、研究の総括がなされ、表4のとおりに進められた。研究構想期に検証で用いる質問紙を確定させていたことから、その調査と分析を行うと同時に、研究授業のビデオを用いた授業分析もなされた。また、それらのデータを用いて、研究の考察及び成果と課題の整理が行われた。

表4 研究総括期の研究の推移

月 日	主な内容	備 考
11月21日	今後の計画、紀要内容検討	
12月1日	授業分析、プレゼンテーション内容検討	
12月6日	授業分析、プレゼンテーション検討、アンケート実施に関する確認	
12月8日	アンケート分析、考察の検討	ワークショップ形式で実施
12月13日	研究構想の整理	

12月15日	論文の大枠を検討	成果と課題の検討が宿題
12月20日	考察・成果と課題の検討、発表プレゼンテーション作成	
12月26日	研究のまとめ、発表プレゼンテーション作成	

#### (6) 研究員研究の実際

前述のとおり、研究員に課された題は、「アクティブ・ラーニングの視点による授業改善」であった。当初は、次期学習指導要領改訂において、アクティブ・ラーニングがキーワードとなっていることは、多少の差はあれ、研究員のそれぞれが認識していた。しかし、その具体的な内容や方法における理解は不十分であり、情報収集が必要であった。そのことから、アクティブ・ラーニングに関する様々な文献を用いて、概要を理解することから研究が始まることとなる。併せて、「教育課程企画特別部会論点整理」や「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」など、中央教育審議会の議論を確認しながら、これから教師に求められる内容を確認することとした。

このように情報収集を行う中で、研究員の協議において重視されたことは以下の2点である。

1. 児童生徒の学び方（型）ではなく、教師の授業改善の視点でアクティブ・ラーニングをとらえること
2. 尺度や調査を用いて、数値による検証から成果と課題を明らかにすること

後者については、教育論文でたびたび見られる成果と課題の箇条書きによる研究のまとめを避けることが強調された。また、アクティブ・ラーニングによる教師の授業改善を主な目的とすることも確認された。検討を進める中で、授業改善の視点として「単元を貫く問い」を重視した単元の指導を行うことと、単元や単位時間の「導入」に焦点化することが策定された。さらに、単元指導をわかりやすく整理するために、「単元構想メモ」を作成することとなった。「単元構想メモ」を用いた授業は、ビデオ分析により、教師の発問・教師の指示や導入・児童生徒の活動の時間を整理することで検証を行うことが確認された。

研究の目標として、アクティブ・ラーニングの視点による授業改善で学力を向上させることが設定され、研究初年度となる本年度は、授業改善による学習意欲の向上が仮説とされた。その検証にむけ、教師と児童生徒に対するアンケート調査を行うこととなった。

#### (7) 指導主事の関わり

A指導主事は、研究員に関する業務について、研究時間や会場の設定、センター職員への情報提供及び共有といった、いわゆる「お世話」としての引継ぎを受けていた。指導主事の経験が乏しく、研究員そのものの理解も不十分であったため、研究員への助言の参考にするために、過去の研究紀要を入手し、論文を閲覧した。そのことから、検証の不十分さと研究成果の汎用性に課題を感じるようになる。そのため、指導主事が研究員に積極的に関与することにより、研究員研究の充実を図ることとした。

研究員に対しては、次のことを強調して伝えていた。

- ・ 市内の教員を説得できるものになりたい

- できれば、市外にも通用するものにしたい
- 他自治体の研究よりもよいものにしたい
- 無理せずよいものを効率的に作り上げたい
- 研究員として取り組んだことの個々の成果となるようにしたい

指導主事の関わりとして具体的に挙げられることは以下のとおりである。

- 文献紹介、資料提供
- 調査研究（アンケート集計、データ編集）への協力
- 授業研究での助言
- 協議や紀要作成時の助言

### 3 研究員への聞き取り調査

指導主事の研究員に対する関わりについて、インタビュー調査を実施した<sup>(2)</sup>。聞き取りの内容を、前述の指導主事の関わりをもとに整理する。

#### (1) 文献紹介、資料提供

##### ア 指導主事の関わり

研究員研究を進める上で、先行研究や文献による調査は必須である。一方で、研究員は勤務校での業務を終えて研究会に参加するため、文献検索の時間は十分に確保できるわけではない。また、学習指導要領改訂に向けての審議も行われている中で、例えば、中央教育審議会で用いられた資料を手に入れることは可能であるものの、そのことに対して、研究員に時間的な余裕があるとは言えない。そのようなことから、研究内容に関する文献や資料を積極的に提示した。研究員の負担にも一定の配慮はしていたが、できるだけ多くの情報提供を行っていた。

##### イ 研究員の回答

文献や資料の提示について、研究員は次のような回答をしている。

「まあ、わりとね、同じ年代の人間が集まっているとは言え、いままで研究をしていた人と、していない方と。先生が本を提示して、レディネスをそろえようとしているのかなと思いましたね。」(C教諭)

「ほんと、よかったです。質は高いと思います。まず、先生が見せてくださった論文も、本当に素晴らしいものでしたし、先生の知識が多いなっていうのは、いろんなその本もですし、やっぱり、知識なんだろうなって、いろんな本を読まれたり、書かれたりってというのが。」(D教諭)

「なかなか紹介していただけないとわからない部分もありますよね、本は。こういう本があったとか。だから、本の紹介をしていただいて、アクティブ・ラーニングのこれがいいよとか、よかったです。」(G教諭)

以上のように、文献や資料の提供については、概ね肯定的な評価である。一般的に、研究員となる教員は教育実践や研究に対して意欲的である。研究員は研究を充実させるために文献等による調査は必要であるとは考えているものの、収集することに困難を感じている。回答から、研究員研究において、指導主事が文献や資料を積極的に提示することは、研究員の研究意欲を高めるきっかけになるものであると考えられる。また、研究員全員が同じ資料を読むことは、予備知識を共有した上で研究の方向性を定めることに効果があると考えられる。

### (2) 調査研究（アンケート集計、データ編集）への協力

#### ア 指導主事の関わり

教育論文では、研究の目標や仮説を立てて研究を進めるものの、その検証が不十分であったり考察がなされなかつたりするなど、検討が十分に行われないままにまとめられることがある。研究員研究では、根拠をもって検討した成果を示し、広く活動できる教育実践の提案が求められる。そのため、研究員に対して、検証の方法や場面を事前に議論しながら研究を進めることを強調した。また、アンケートなどの質問紙による調査については、できるだけ先行研究を参考にした調査を行ったり、信頼性や妥当性の検証がなされている尺度等を用いた実態把握を行ったりするように促した。その際、自らの研究の成果を生かし、可能な限り具体的に説明すると同時に、基本的なデータ分析を行った上で研究員にその結果を示した。

#### イ 研究員の回答

指導主事の調査研究への関わりについて、研究員は次のように答えている。

「アンケートの調査とかですね。自分たちができないこととか、ぱっと、Excelとかも使われてたので、自分たちが苦手なことを補ってもらったと感じる。」(B教諭)

「最初した時と比較して悪いですけど、アンケート結果とか、たぶんアンケートとかもした記憶があって、今回の研究員の会では、指導主事の先生も研究員の一人としてしてくださるのでありがたいというか、ちょっと思いました。」(G教諭)

アンケート実施やその分析に関する研究員の回答は少なかったものの、調査への協力は研究員研究の推進に対して、大きな関わりの一つであったと捉えられる。特に、「自分たちが苦手な」ものであるアンケート調査を「補う」という関わりは、指導主事が「研究員の一人」として見られていたと把握できる。

### (3) 授業研究での助言

#### ア 指導主事の関わり

研究が進められる中で、研究員のそれぞれが研究授業を行い、検証をすることが決められた。研究授業の実施は指導主事が促したわけではなく、研究の検証に必要であることを研究員全員が認識し、そのことから協議の中で決定されたものである。

授業研究は、①「単元構想メモ」の作成と配付、②研究授業の実施、③研究会でのビデオ分析の流れで行われた。また、研究員は、同校種1名、異校種1名の2名が実施する授業を参観することとし、その参観計画は研究班長であるE教諭が作成した。指導主事は、授業構想段階

での助言、「単元構想メモ」のメールによる送付、全員の授業参観とビデオ撮影を行い、参観後には授業者に若干の助言を与えた。ビデオ分析では、撮影した動画をDVDとして作成し、研究員に配付した。また、分析における視点を与えた。

#### イ 研究員の回答

研究員のインタビューからは、授業研究に対する指導主事の関わりよりも、自分たち自身で実践を進めたということの回答が多くあった。

授業研究の実施については、研究班長であるE教諭が次のように答えている。

「それぞれが経験をしないと、自分のいいところとか足りないところとか気づけないと思うし、みんなでやっているという意識も芽生えないのかなと思って、だれか一人が代表でやるといったやり方もあると思いますけど、同じ視点で全員やるというところが、今年自分としては大事にしたいなと思って発言した部分もありました。」(E教諭)

この回答から、全員が研究授業を行ったことは、E教諭の意向が大きく影響していることが分かる。このことに対して、他の研究員は肯定的な意見を述べている。

「どうせやるなら、どうせ一週間に1回集まってやるんだったら、その、M市の子どもたちのっていうのはありますけど、ただ、自分たちの力量を向上させるためにも、一本やるほうが私はおもしろいかなと。」(C教諭)

「自分のためにはなりました。指導案やっぱ書いて、いろいろ、1単元を考えて、授業を考えてって。この研究の内容でも、1時間やったっていうのも、やっぱり、全部を考えて、1時間、ここではこうするっていうことが勉強にはなりました。」(D教諭)

「してよかったと思いますけどね。あまりうまく行かなかったんですけど、自分でやらないと、校内の研究も同じですけど、見るのは簡単ですけど、実際にやるのは難しくて。うまくいけばもちろん成果として、うまくいかなかったときはまたがんばろうと思えたので。」(B教諭)

「まず一番目が、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の構想というか、授業づくりが大変難しかったです。授業をしてみて、日ごろの自分が振り返られたので、そういうところを普通の授業で生かしていきたいと思います。」(G教諭)

これらの回答より、研究員は研究授業で自らの教育実践を振り返りながら、教育技術の向上のために行っていることが確認できる。また、他の授業を参観したことについては、以下のよう

「あと、見れたのは面白かったですね。そんなに機会がないじゃないですか。特に私は中学校なんて。公開とかものすごく準備がされたものしか見る機会がないけれども、ある程度、ちょっと準備はされているけれども、研究に沿った授業じゃないですか。だから、そう、見れたというのは面白いですし、他の小学校の先生の授業を見れたのは面白い。特に、私は、同学年がないんですけども、同年代の先生たち、キャリアが同じくらいの先生たちが、どういう授業をして、どういうところ悩んで、こういうことをやっているんだというのが刺激には

なりましたね。面白かったし。」(C教諭)

「よかったです。中学校をみるができて。小中一貫ではあったのですが、全然小学校と教え方が違ったりしていたので、人それぞれなので、ほんとためになりました。」(D教諭)

校種が異なれば学校文化も異なるため、その違いを確認しながら自分自身の教育実践に活かそうとする姿がこれらの回答からうかがえる。

授業研究を進める中での指導主事の関与が研究員に対して何らかの影響を与えたことは確認できないが、授業研究を行う中で、研究員同士が切磋琢磨するように自らの教育実践を改善しようとしていることは回答から理解できる。研究員の業務を増やし、負担をかける研究授業の実施に対して、仮に指導主事が制限をかけてしまえば、研究員の様々な学びは生まれなかったことが推測できる。

#### (4) 協議や紀要作成時の助言

##### ア 指導主事の関わり

協議や紀要作成の際には、研究班長を中心とする研究員の一人のように発言をすることが多くあった。指導主事が議論をリードすることは避け、多様な意見を述べるようにしていた。また、紀要論文作成時には、論文構成や論の展開について提案をして、研究員の研究成果が他にわかりやすく示されるように助言をした。

##### イ 研究員の回答

協議等の指導主事の関わりに対して、以下の回答が得られた。

「勉強するというか、具体的にになにかひとつ専門性を高めるといっておもしろみというか、価値を感じさせてもらえるなど思いました。それは、本を読んでも量だったり、情報の多さだったり先生が作られた論文を読ませてもらったりだとか、そういうときに自分になにかちょっと足りない部分だったり、そういうのを感じた時にしました。」(E教諭)

「私が思ってたのは、研究員であっても指導主事の先生はちょっと離れたところから見ていて、最後に指導助言をするような形で行くんだろうという感じだったんですけど、先生がこう、一緒にやる、ただ、目の前に子どもがいない分、データ分析なりなんなりという方を先生がしていたので、それは先生が独自のような気がしています。僕のイメージでは、そうやって一緒にやるのが研究員なのかはわからないので、ここが特別なんじゃないかなと、指導主事の先生と一緒に研究を進めたような話はないですね。」(C教諭)

「やっぱり、あの、他の指導主事の先生に比べて、私たちに寄り添って同じレベルでやってくださるので、それってすごくその、上からだけいわれたりだとか、ただただ見守られてる、変な言葉でいうと、やれていうような形だと、やっぱり、こっちもやる気もあれだし、聞きたいことも聞けないという空気感も生まれるので、そういうところの人間性的なところが一番、学びましたね。」(D教諭)

「アクティブ・ラーニング自体も、どちらかと言うと型なのかな、型があれば楽なんだろうなという思いがあったのですが、ずっと話を聞いていると型じゃないんだっていうことで、落ちたところはあったので。そこは自分は大きいですね。」(B教諭)

回答から、指導主事の関わりによる研究員の学びはいくつかに限定されるわけではなく、それぞれがそれぞれの捉えで学んでいることがわかる。研究員の一人のような関わりをすることで、指導主事と研究員の距離が縮まり、指導主事の助言を自分の実践と比較したり新たな学びとして認識したりしやすくなると考えられる。一般的に、授業等への指導助言で関わりが多い指導主事であるが、共に研究を進めることで、指導主事の言動から様々なことを受け止めたのであろう。

#### (5) 研究員研究が影響する個々の研究員の授業実践の変容

聞き取りから、研究員が研究員研究での学びを日々の授業実践に生かしている様子が見えてくる。

「研究の最初の思考ツールとか、情報を入れて、やってみようということを取り入れたのはありますし、ずーっとアクティブ・ラーニングってなんだろう、子どもたちの動きはどうなんだろうということ、なんかこう、見方と組み立て方とかもいままでと違う視点でできましたね。ちょいちょい考えますね。」(B教諭)

「今回の研究の柱である導入とかについては、やっぱり考えるようにはなりましたね。今回の研究内容の導入に関することについては、いろいろと考えるようになった。ビデオ分析をして、授業分析をして普段の授業で結構言った後に、あ、これは発問として言ったな、これは指示として言ったなとか、何をしているかということを考えるようになったというこの二つは研究員としてのあれかもしれないね。」(C教諭)

「(研究授業の)あとの単元でのがやっぱり、単元を一回全部見てみて、こう、授業をするような形で、特に、やっぱり、導入ですね。研究員だからとかではなく、それが効果的だったというのもあるので。・・・子供の食いつきですよ。導入、いままでも工夫はしてんですけど、特に、単元の一時間目にしっかりと子どもにこんな興味をもたせて、こういう流れで、何時間くらいでこんなことしていくってことを一緒に確認とか。それこそ、課題の意識をもたせたりするだけでも、子どもたちも全然違って、昨日はこれだったから今日はこれっていうような形で。うちの子たちは結構意識して、次課題を決めて、それまではやっぱり、教師主導でバンバンやっちゃってたんですけど、ほんとに全部とは言えないんですけど、特に算数については、子どもたちが昨日はこれで、次はこれでしょ？、今日はこんなことするんじゃない、これが知りたいと言ったりもするので。これは、授業の中でも研究員の成果かなと。」(D教諭)

研究員が研究会で検討していることを目の前の児童生徒と照らし合わせ、日々の授業改善に生かしていることが回答から確認できる。さらに、そのことが児童生徒の変容を促していると認識されることで、研究意欲も維持されたと考えられる。

## 4 事例の考察

前章の研究員への聞き取りを総括すると、個々の研究員は他の研究員やA指導主事と研究活動を進める中で、研究員研究そのものだけではなく、これまでの自らの教育実践との比較により授業を改善しようとする様子が確認できた。その中での指導主事の関わりは、研究員が日々

の業務の中で取り組むことが難しいこと、例えば、研究に関する文献検索とその提示や、アンケート調査におけるデータ分析などに対する支援であった。そのような関わりの姿が、研究を一緒に進めたということを研究員に意識させ、指導主事が研究員の一人として研究に関わったと捉えられている。その際、指導主事の教諭時代の実践や多くの学び、研究活動等の様々な教育に対する知識が研究員に大きな影響を与えていたことは言うまでもない。

次に研究員研究により、教育活動の改善に資する教師が育成されるのかということについて検討する。研究員に委嘱された当時の意識を、以下のように振り返る研究員がいる。

「しんどいだろうなと思っていました。前されていた先生方から聞くと。」(C教諭)

「内容がわからなかったので、ついていけるのかという心配がありました。」(D教諭)

これらの回答から、研究員研究は、「難しい内容のものを扱いつらいこと」であるということが現場の教員に認識されていることが推測される。一方で、研究員経験者は以下のように振り返る。

「去年の経験はあったので、1年間の進め方は頭にあったので、リーダーシップをとって経験をみんなに伝えながら、ペース配分は自分の役目かなと思いながらスタートしたと思います。」(E教諭)

「自分は授業が得意ではないので、たくさん学べたらなと。(研究員経験は) こっち (M市) に来て5年間と向こう (前任校の自治体) で2年なので7年間です。」(B教諭)

事例における研究班は、研究員経験や校種、男女などバランス良く構成されていた。また、教職経験が10年程度の研究員がほとんどであった。このことより、研究員研究の不安は経験者がリードすることにより低減されたと考えられる。また、聞き取りの回答から、研究活動を進める中で、様々な資料の確認や実践内容の検討、授業研究を行いながら、自らの教育実践を振り返り、改善する姿が確認できる。つまり、研究員の同僚性が生まれたことにより、教育活動の改善に資する教師が育成されたものと捉えられる。

では、研究員の同僚性を生み出す指導主事の関わりにはどのようなものがあるのか。次に、このことについて考察する。

聞き取りから、研究員に対する指導主事の関わりで効果的であったものは、以下のことであると考えられる。

- 研究員が勤務校での業務との重なりから、研究を進めるにあたり困難であると思われることへの支援（資料提供、データ分析など）
- 研究員研究を俯瞰した、研究内容に対する具体的な助言

両者は、研究推進の円滑化に寄与している。これらの関わりは、結果として、「指導主事の先生と一緒に研究を進めた」(C教諭)という意識をもたせた。一方で、研究自体は指導主事にリードされるものではなく、研究員の主体性をもとに進められた。特に、後者については、「私たちに寄り添って同じレベルで」(D教諭)の助言がなされている。以上を踏まえると、A指導主事

は研究員に対するメンターとして関わっていたと考えられる。研究員の同僚性を高める指導主事のメンターシップについては本事例や聞き取りのみで検討することは難しいが、その一つとして、指導主事の人間性等が影響するであろうことは聞き取りより確認できることである。

事例から、研究員研究においては、指導主事が研究員のメンターとして関わることで研究員の同僚性を高め、そのことにより教育活動の改善に資する教師が育成されるものと考えられる。

## 5 おわりに

本稿では、教育研修センターの指導主事による研究員研究への関わりに着目し、研究員研究を通じた資質向上、とりわけ教育活動（特に授業）の改善の実際を検討してきた。

今回のA指導主事の関わりとして具体的には、「文献紹介、資料提供」、「調査研究（アンケート集計、データ編集）への協力」、「授業研究での助言」、「協議や紀要作成時の助言」であった。研究員への聞き取り調査から、「研究員が勤務校での業務との重なりから、研究を進めるにあたり困難であると思われることへの支援（資料提供、データ分析など）」と「研究員研究を俯瞰した、研究内容に対する具体的な助言」が特に効果的であり、研究推進の円滑に寄与していることが確認された。

個々の研究員は他の研究員やA指導主事と研究活動を進める中で、研究員研究そのものだけでなく、これまでの自らの教育実践との比較により教育活動（授業）を改善しようとする様子も確認できた。また、A指導主事がメンターとして研究員に関わることで、研究員の同僚性を高め、教育活動の改善につながったとも考えられる。A指導主事は、本学教職大学院の修了生であり、日頃の授業や教育実習等を通じ、メンターとしての役割を担ってきた。そこでのトレーニングの一端が今回の研究員研究への関わりにも活かされたと考えられる。ただし、この点については、他の修了生指導主事や異なるキャリアの指導主事等との比較検討がさらに求められることはいうまでもない。

なお、今回は教育研修センターにおける研究員研究という特殊な事例である。指導主事のこれらの関わりが、例えば他の研究員でも効果があるのか、また、研究指定校における校内研修においても有効であるのか、さらには、学力や生徒指導上の課題を抱える学校等への支援においても効果的であるのかについては、今後さらなる研究が必要であり、今後の課題としたい。

## 注

- (1) 「単元構想メモ」とは、研究員が授業改善のツールとして開発したものである。学習指導における単元で「単元を貫く問い」を検討し、それから各単位時間の学習課題を設定して授業実践をしようとする際に、学習指導案の代わりとして用いた。
- (2) 研究員への聞き取りは、調査への協力が可能であった5名を対象として、12月1日から15日の研究会実施前に1人30分程度で行った。

### 参考・引用文献

- 押田貴久(2008)「指導主事の職務に関する研究－指導主事の職務観と小規模教育委員会における職務実態の分析をもとに－」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』27号、pp. 53-67
- 辻信吉(1966)「指導行政に関する研究－指導主事の職能活動を中心に」『教育委員会月報』第17巻第12号、pp.30-41
- 中央教育審議会答申「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」
- 中央教育審議会答申「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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」