

学校改革における外部助言者の関わり
ー学びの共同体のスーパーバイザーに着目してー

影山 奈々美・有井 優太・清重 めい・小沼 聡恵
(東京大学)

The Involvement of External Advisors in School Reform:
Focusing on Supervisors in School as Learning Community

Nanami KAGEYAMA, Yuta ARII, Mei KIYOSHIGE and Satoe KONUMA
The University of Tokyo

Authors' Note

Nanami Kageyama is a PhD Student Graduate School of Education , The University of Tokyo.

Yuta Arii is a PhD Student , Graduate School of Education , The University of Tokyo.

Mei Kiyoshige is a PhD Student , Graduate School of Education , The University of Tokyo.

Satoe Konuma is a Master Student , Graduate School of Education , The University of Tokyo.

This research was supported by a grant , Yong Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER) , Graduate School of Education , The University of Tokyo.

Abstract

In this article, we focus on the supervisors of school as learning community, an approach suggested by Manabu Sato. The purpose of this study is to gain academic and practical insights into the involvement of external advisors in schools by examining the difficulties faced by the supervisors when engaging in school reform within learning communities, as well as their approaches to overcoming these challenges. Semi-structured interviews were conducted with eight supervisors, and conceptual categories were generated based on the interview data. Through the examination of the data for each category, two academic implications emerged: the multi-layered and context-dependent experiences of the supervisors, and presenting supervisors' experiences as one of the external supports in school as learning community. Additionally, three practical implications are found: the importance of working with teachers on school reform, understanding how supervisors position themselves in the context of teacher-driven school reform, and the need for supervisors to continuously learn and grow.

Keywords: supervisor, school as learning community, external advisor, school reform, semi-structured interview

学校改革における外部助言者の関わり

—学びの共同体のスーパーバイザーに着目して—

1 問題と目的

本研究は、学びの共同体の学校改革を支えるスーパーバイザー（以下、SV）に着目し、SVが学びの共同体の学校改革に関わる際に直面している困難と、それへのアプローチを検討することで、外部助言者の学校への関与に関する学術的／実践的な示唆を得ることを目的とする。近年では、大学の研究者など外部助言者⁽¹⁾が学校改革に関与することが増えている（秋田 2019）。特に、学びの共同体の学校改革は、独自の思想に基づいた学校改革であるため、学校改革を支える外部助言者として SV が存在している（佐藤 2014）。毎年開催されている学びの共同体研究大会の際には、SV の会といった研修が開催されており、正式な立場として位置づけられている。学びの共同体の SV は、外部助言者が学校改革に関わる際のわざや難しさについての実践知を豊富に保持していると考えられる。そのため、学びの共同体の SV を対象とした研究知見は、学校改革における外部助言者への関与を考える際に有益な示唆を与えることができると考えられる。

1.1 外部助言者に関する研究

外部助言者に関する研究は、これまで多様な領域において検討されてきた。特に、近年では教師教育者という概念を中心に検討が行われている。教師教育者とは、専門性開発を支援する目的で教師（をを目指す者）を教えたりコーチングしたりするすべての者（Lunenberg et al. 2014）であり、日本においては大学教員や指導主事などが該当する。岩田ら（2018）は、教師教育者の資質・能

力の向上を考える上での課題を 2 点あげる。1 点目は、学校現場を拠点に活躍し、実務的な能力に秀でた教師教育者が、自己の経験を省察し、それを他者に指導する資質・能力を向上させることである。2 点目は、研究機関に所属し、学術・研究活動に専心する教師教育者が、研究の成果と現実の教育を架橋し、それを他者に指導していく資質・能力を向上させることである。

指導主事を対象とした研究は、教育行政学・教育経営学の領域を中心に多数の検討が行われている。それらでは、指導主事の学校訪問指導が上からの系統カリキュラムの伝達者となっていく歴史的変遷（高橋 1995）や、職務実態の多様さ（老山 1996；押田 2008；佐々木 2011）、力量形成の機会としては、任用前の現職経験や研修、業務を通じた経験学習が重要であること（小幡 1997；篠原ら 2020）等が明らかにされてきている。また、指導主事の学校訪問と学校研究との関係に焦点を当てた研究も行われてきている（千々布 2011, 2015；島田ら 2015）。

一方で、大学教員を対象とした研究では、教師教育者の養成プログラムの開発とそこでの成長過程（樋渡・森田 2017；岩田ら 2018）や研究者教員と実務家教員の違い（姫野ら 2019）、実務家教員の大学における指導実態（木原ら 2021）等が明らかにされている。また、大学教員と学校現場との協働に焦点を当てた研究では、デザイン研究（遠藤・益川 2015）授業分析の原理（柴田・毛利 2013）を用いた方法論の提案が行われていたり、メンタリングによる対話的な省察が教師の専門性開発に有効であること（脇本・町支

2015;石崎・岡崎 2018;石川 2019;木塚ら 2020) が示されたりしている。そして、指導・助言文化を再考し、教師の自律的な営みを支援するための倫理的問題が問われている(吉永 2022;宮原 2022;坂本 2022;黒田 2022)。

以上の外部助言者に関する研究では、学校改革への具体的な関与については検討されていない。外部助言者として学校改革に関与する際の経験や、その経験から得られた実践知を対象とした検討が必要である。また、外部助言者だからこその役割に着目した検討も必要である。

1.2 学びの共同体に関する研究

学びの共同体の学校改革は、一人残らず子どもの学ぶ権利を実現し、その学びの質を高めることを目的として、子ども、教師、保護者や市民がともに学び育ちあう学校を創造することを目指すものである(佐藤 2009)。その実践は、新潟県の小千谷小学校、神奈川県横浜の郷小学校、静岡県の岳陽中学校などをパイロット・スクールとして普及し、現在では世界各国において学びの共同体のネットワークが拡大している。そうした学校改革・授業改革の実践事例はこれまで多くの書籍において紹介されてきた(e.g. 佐藤 2000, 2012a, 2015, 2021;大瀬・佐藤 2000, 2003;佐藤・佐藤 2003, 石井ら 2017)。また、そうした実践の拡大に伴い、各国で学びの共同体を対象とした研究も行われてきている。

小沼ら(2023)は、学びの共同体を対象とした先行研究を整理・概観している。そして、学びの共同体を対象とした研究では、学校内部での出来事に焦点が当てられている傾向があり、そうした学校内部での実践を支えている外部組織との関係の中で検討があまり行われていないという課題を指摘している。佐藤(2012b)も、学校

は内側からしか改革できないが、外からの支援がなければ改革を持続することはできないと指摘している。SVや、地域の教育委員会、保護者などの学校外部との連携に焦点を当てた研究を行うことが必要である。

また、小沼ら(2023)では、日本の学びの共同体を対象とした研究では海外事例を検討した研究に比べ、学校改革で生じる困難に焦点を当てた検討があまりされていないことを指摘している。学びの共同体の学校改革は、明確なビジョンと哲学のもと、授業における学びの変革を中核に、学校全体の構造的な改革である(佐藤 2012c, 2014)。そのため、学校改革の際には多くの困難が生じることが予想される。そうした困難やそれへのアプローチを検討が必要である。

1.3 本研究の目的と分析視点

本研究の目的は、学びの共同体の学校改革を支えるSVに着目し、SVが学びの共同体の学校改革に関わる際に直面している困難と、それへのアプローチを検討することで、外部助言者の学校への関与に関する学術的／実践的な示唆を得ることである。そのため、以下3つの視点から分析を行う。

第1に、学校改革や教師の専門性開発を支える際に生じる困難やそれをいかに乗り越えようとしているのか／したのかを検討する。第2に、外部助言者という立場だからこその役割や困難について検討する。第3に、学校改革を進めるうえで構造的な課題を検討する。

2 研究方法

2.1 研究協力者

本研究では、管理職や教育委員会の立場で、学びの共同体の学校改革に携わった経験を豊富に

有する SV8 名に調査協力を得た (表 1)。なお、インタビューの選定については、浅井幸子氏、佐藤学氏の協力を得て、交渉を行った。

2.2 データの収集方法

調査は、次の 2 段階において行った。第 1 に、協力者の SV が、実際にスーパーバイズする校内研修会に参加した。第 2 に、校内研修会での様子等を踏まえ、協力者に対するインタビュー調査を行った。調査を 2 段階で実施したのは、実際に参加した校内研修会での様子を踏まえてインタビューをすることで、SV の経験や考えをより具体的に即して明らかにできると考えたためである。

インタビューは、2022 年 8 月～12 月に 1 時間半～2 時間程度実施した。インタビューの希望により対面またはオンライン (zoom) で行い、インタビューの同意を得た上で録音した。本研究の趣旨、及びインタビューの内容として、「基本項目：SV の年数や SV になった経緯」「SV の活動」「関与した学校の変化」「今後の展望」を事前にインタビュー伝えることで具体的な経験を想起していただくことを促した。事前に伝えた内容に即してインタビューを行うが、自然な会話の流れを重視するため、問いかけの表現や順序は適宜変更する半構造化インタビューとした。

また、インタビュー調査は、各協力者と個

別に、研究従事者 2 名体制で実施した。

2.3 分析方法

まず、インタビューデータから逐語録を作成し、その上で、本研究の目的に合わせて「外部助言者として学校改革や教師の専門性開発を支える際に生じる困難やそれをいかに乗り越えようとしているのか/したのか」に焦点を当ててエピソードを抽出した。

抽出の手順としては、まず 8 名のインタビューデータから、「困難さ」として経験された語りとそれへのアプローチを抽出した。その際に、その「困難さ」がどのような文脈において生じたかを捨象しないようにひとまとまりの経験として抽出した。次に、8 名から抽出された「困難さ」とそれへのアプローチの差異や類似性を検討し、帰納的にカテゴリーを作成した (表 2)。続いて、カテゴリーごとに、その困難とアプローチがみられる実際の語りを引用し、考察をした。その際注意すべきは個別性と文脈である。学校改革の過程は学校毎に多様であり、また、SV の関与の仕方も一様ではない。したがって、SV の経験を検討する上では、その個別性と文脈が考慮される必要がある。本稿では、この点をできる限り丁寧に示すことに留意し検討した。

表 1 調査協力者の属性及び調査日程

名前	現職時の校種	SV 経験年数 (インタビュー時)	インタビューの日程
山田先生	中学校	5 年	2022 年 8 月 31 日
近藤先生	中学校	16 年	2022 年 9 月 1 日
岸田先生	中学校	4 年	2022 年 11 月 17 日
加藤先生	小・中学校	10 年	2022 年 10 月 17 日
笹本先生	中学校	14 年	2022 年 12 月 14 日
真庭先生	小・中学校	15 年	2022 年 9 月 22 日
金井先生	小・中学校	15 年	2022 年 11 月 7 日
仁宮先生	小・中学校	9 年	2022 年 11 月 7 日

※全ての名前は仮称である。

表2 SVが直面した困難に関わる概念リスト

概念(大)	概念(小)	概念の定義	具体例	言及者
1, 学校改革に伴い生じる困難	教師とSVの方向性の違い	SVと教師の授業観が異なることで生じる困難	自分なりの考え方の芯と言うのはなかなかこうずらすことが出来なくて、自分のアイデンティティにも関わるので、なかなかぶれないじゃない。(仁宮先生)	近藤先生 仁宮先生
	哲学やビジョンを具現化する上での困難	教師がその哲学やビジョンを具現化しきれない困難	それ(哲学やビジョンを授業で具現化すること)って、センスもあるんだけど、結局ね、さっきのねA小の若い女の子もね、女性教師も、最後にものになったのはね、そこでずっと4月で退職、3月で退職はしたその学びのおっかけしてた先生が、手取り足取り、自分が授業やって見せ、言って、話をして聞かせしてね。その子が学べたんですよ。だから、そういう近くのモデルっていうのも役に立つなって。だからセンスだけじゃなくて、そういうたたき上げでのいけるんかなっていうのはね、私1つね、そこで学んだなって思う。(山田先生)	山田先生 近藤先生 真庭先生
	学校の慣習からの脱却の難しさ	教師が従来の価値観を持ったまま改革を進めることにより生じる困難	小学校の世界はその研究授業をする、〈中略〉色々研究会が行われるんやけども、研究授業の日のための授業研究者。イベントになる。〈中略〉授業システムの世界やけど、それはどの教科よりも毎日することが大事であって、イベントにされてたら、意味がないわけですよ。それとの闘いがちょっと今起こってる。(近藤先生)	近藤先生 仁宮先生
	人事異動に伴う困難	校長・教師の異動に伴い発生する改革の継続における困難	やっぱり、1人や2人だけがやりたくて、あとの先生方には、モチベーションがないっていう学校もなくなはない。例えば、校長先生がやろうと思って、私を呼んでくださって、学校の中でちょっと広がったかなって思ったら、校長先生異動になっちゃって、次の校長先生はやる気がないっていう場合がありますね。そうすると、次の会とか呼んでもらったとしても、あの、先生の段階でやる気のある人が1人2人残ってるけど、後の人は、やる気が相変わらずないっていうときもありますよね。そういうところはね、やろうとしてることも伝わらないし、先生方が「これでもいいだろう」って思うこともあるし。(加藤先生)	近藤先生 岸田先生 加藤先生 笹本先生
2, SVという仕事における困難	新人SV時代の困難	教師からSVへと役割が変わったことによる困難	まあ、一つはあの、授業研究やった後のその授業についてのコメントするということの難しさはいつも感じるね。(金井先生)	真庭先生 金井先生 仁宮先生 笹本先生
	専門外の教科への対応の困難	SVが自身の専門とする教科以外の授業をスーパーバイズする際に抱える困難	そのときは、そこに視点がいきがちなんだけれども、じゃあ自分みたくに出来ない子はこの教室でどうしてるのかなっていうところで子どもたちをみて、問題ができるできないより、どうやって子どもが学んでいるんだらうってところにスポットを当てて(岸田先生)	岸田先生 金井先生
	ポジショニングの難しさ	SVが学校との距離感を捉える際に関わる困難	うん、外からこう支えることが必要だけど、その中の人間になってしまっただけだと。私なんかズブズブ中の人間になろうとしますよね。(真庭先生)	真庭先生
3, 構造的な困難	SVの存続問題	SVの後継者育成などに関わる困難	将来的には、若い人をSVにどんどん登用して、自分の世代、次の世代を育成するのが自分の仕事だろうなと思ってるし、そういう人(次の世代)に渡していくのが自然だね。(仁宮先生)	真庭先生 仁宮先生 岸田先生 近藤先生 加藤先生
	教育行政との関係における困難	改革のための教師の研修費等の費用や教育委員会の協力に関わる問題	SVとして出かけるときはその学校から来てくださいとかたちで、なんとかうちの学校をこうしたいので是非お話を願いますという形で依頼があるのと、教育委員会がやる方向でいますので是非やってくださいという言い方の厳しさとか。(笹本先生)	真庭先生 笹本先生 山田先生 岸田先生 仁宮先生 近藤先生

なお、次章以降において文中では大カテゴリーを《 》、小カテゴリーは【 】で、語りからの引用は「 」で表記する。また、SV の語り内の（ ）は筆者による補足、〈 〉は略を表す際に用いる。具体的な語りの記述は、読みやすさの観点から感嘆詞等を省略し、文意が明瞭になるように修正した。

2.4 倫理的配慮

本研究の調査実施前に、調査協力者に対し研究目的やデータの取り扱い、プライバシーの保護などの倫理的配慮に関して口頭で説明を行い、書面で承諾を得た。また、調査協力者が特定されないように固有名を仮称とした。さらに、教師の語りを文中に記載する際にもその内容から学校や個人が特定されないように配慮した。なお、本研究は東京大学倫理審査専門委員会の承認を得た上で実施した。

3 結果と考察

学びの共同体の学校改革の SV8 名の語りについて、以下に概念カテゴリーをもとにした考察を記述する。SV が直面した困難として、《学校に関わる上での困難》《SV という仕事における困難》《構造的な困難》の 3 つの大カテゴリーが抽出された。《学校に関わる上での困難》とは、学びの共同体の学校改革を校長や教師と共に進めていくうえで生じる困難である。《SV という仕事における困難》とは、SV 自身の力量形成や学校との関係性に関する困難である。《構造的な困難》とは、SV の後継者育成や教育行政との関係等、SV の仕事全般を取り巻く困難である。本稿では、大カテゴリーごとに節を分け検討する。

3.1 学校改革に伴い生じる困難

《学校改革に伴い生じる困難》は、【教師と SV の方向性の違い】、【哲学やビジョンを具現化する上での困難】、【学校の慣習からの脱却の難しさ】、そして【人事異動に伴う困難】の 4 つに分けられる。

3.1.1 教師と SV の方向性の違い

学びの共同体の学校改革は、授業改革を起点としている。全ての子ども⁽²⁾が学びに取り組めるように、4 人グループを作り、協同的に探究する授業スタイルを推奨するが、必ずしも全ての教師が学びの共同体の授業観に理解を示すわけではない。この困難について、仁宮先生は中学校での改革を振り返りながら、次のように語る。

やっぱり先生方っていうのは、みんなそれぞれ大人ですからね。例えば、教科の専門の研究をしてやってきてるわけだよね。〈中略〉自分なりの考え方の芯というのは、なかなかずらすことが出来なくて、自分のアイデンティティにも関わるので、なかなかぶれないじゃない。

仁宮先生は、個々の教師が独自の授業観を形成していると考えている。教師が現在の授業観に至るまでには個人的な経験や歴史が背景にあるため、授業観を変えることには首肯しがたい状況があるという。このような授業観に対する【教師と SV の方向性の違い】対して、仁宮先生は、2 つのアプローチをしている。1 つ目は、学びの共同体の授業観に賛同しない教師に、賛同して実践を行っている教師の授業や子どもたちが「一生懸命関わって頭を突き合わせて学び合っている姿」を見て、学びの共同体を導入する「必要感」を持ってもらう方法である。2 つ目は、自身の校長時代の経験に基づいて、賛同しない教師との関わり方についてのアドバイスを校長に伝え、校長が教師

と対話するように促す方法である。こうした仁宮先生のアプローチで重要なのは、SV が一方的に教師に学びの共同体の哲学・ビジョンの必要性を押しつけるのではなく、教師が自ら学びの共同体の哲学やビジョンを理解し、必要性を感じるように働きかけている点である。また、実際に学びの共同体の授業における子どもの具体的な姿を見てもらうという方法で、教師の授業観を揺さぶることにつなげている点も、教師が自ら学びの共同体の哲学やビジョンを理解し、必要性を感じる点において重要である。そして、校長と教師が対話をするように促すことで、校長と教師が学校改革の主体になるように配慮していることも分かる。

3.1.2 哲学やビジョンを具現化する上での困難

学びの共同体の授業において、教師がその哲学やビジョンを理解し、必要性を感じても、具現化しきれない状況が生じる。この問題に関して、真庭先生は次のように語る。

デザインができない、授業分析ができない、本当に授業力が厳しいところがあってね。見せてくださいって見て、何事かを言ってみたら途中で受け止めきれないし、消化しきれないで全然変わらないわけですよ。

学びの共同体の哲学やビジョンを理解し、実践することの必要性を感じても、簡単に授業デザインやリフレクションを行うことができるわけではない。このような教師に対し、真庭先生は、授業のデザイン、リフレクションのやり方について、一対一で徹底的に個別対応していると語る。真庭先生は、校長と相談しながら試行錯誤した結果、個別対応のスタイルに「落ち着いた」という。「落ち着いた」という語りから、個別対応スタイルが、

【哲学やビジョンを具現化する上での困難】へのアプローチとしてある程度功を奏したことが考えられる。したがって、真庭先生の徹底した個別対応は、教師一人ひとりと対話を重ねながら授業改革を進めていくことで、教師が学びの共同体の哲学やビジョンを具現化することの可能性を示唆していると言える。

この他に、【哲学やビジョンを具現化する上での困難】に関して、山田先生も個別に「面談」を行っているという。面談の際は、子どもたちが学んでいる様子を撮った写真を見せながら、教師とともに授業のリフレクションを行っているという。また、「管理職でも指導主事でもないSV という立場だからこそ、教師の悩みに耳を傾けながら対話しているという。

個別面談に加え、山田先生は、【哲学やビジョンを具現化する上での困難】へのアプローチとして、次のように語る。

それ（哲学やビジョンを授業で具現化すること）って、センスもあるんだけど、結局ね、さっきのね A 小の若い女の子もね、女性教師も、最後にもなくなったのはね、そこでずっと 4 月で退職、3 月で退職しはったそこの学びのおっかけしてた先生が、手取り足取り、自分が授業やって見せ、言って、話をして聞かせてね。その子が学べたんですよ。だから、そういう近くモデルっていうのも役に立つなって。だからセンスだけじゃなくて、そういうたたき上げでもいけるんかなっていうのはね、私 1 つね、そこで学んだなって思う。

学びの共同体の哲学やビジョンを理解しつつも具現化できない若手教師に対して、学びの共同体の授業を追い求め、実現してきたベテラン教師が見本として自身の授業を見せ、個別対応をしていた。その結果、若手教師は最終的に授業スタイルの変容を遂げられたという。また、山田先生の

語りから、授業を実践するにあたって、「センス」、つまり、授業デザインの発想の良さだけではなく、学びの共同体の授業実践を実際に行っている教師をモデルにして教師同士が学び合うことも、哲学・ビジョンの具現化を可能にしていることが示されている。

3.1.3 学校の慣習からの脱却の難しさ

【学校の慣習からの脱却の難しさ】に関して、近藤先生は、次のように語る。

小学校の世界はその研究授業をする、(中略)色々研究会が行われるんやけども、研究授業の日のための授業研究者。イベントになる。(中略)授業システムの世界やけど、それはどの教科も毎日することが大事であって、イベントにされてたら、意味がないわけですよ。それとの闘いがちょっと今起こってる。

近藤先生が関わった小学校では、公開授業の時だけ学びの共同体の授業の準備をし、日頃の授業では学びの共同体のビジョンに基づかない授業をする姿が見られるという。教師の普段の授業実践を学校全体で見ることが学びの共同体の授業検討会の在り方である。しかし、その検討会が普段とは異なる、お披露目の場とされることによって、SVは普段の授業での教師や子どもの様子が見えなくなってしまう。このことが、改革の失敗につながると近藤先生は述べている。

3.1.4 人事異動に伴う困難

学びの共同体の学校改革においては、校長の意欲が要であり、前提となる。しかし、公立学校には異動があり、学びの共同体の学校改革に積極的な校長が同じ学校に居続けることはできない。校長の異動が学びの共同体の学校改革に及ぼす影響に関して、加藤先生は次のように語る。

校長先生がやろうと思って、私を呼んでくださって、学校の中でちょっと広がったかなって思ったら、校長先生異動になっちゃって、次の校長先生はやる気がないって場合がありますね。(中略)そういうところは、(加藤先生が)やろうとしてることも伝わらないし、先生方が「これ(改革を進めない状態)でもいいだろう」って思うこともあるし。

校長が学びの共同体の学校改革を行おうとしてSVを招聘し、改革を進めていく途中で異動が起きるといふ。その結果、別の経営方針を持った校長が異動してくることにより、その学校での改革が頓挫するという問題があると述べている。

また、学びの共同体の学校改革を推進した校長が異動で別の学校に行っても、共に改革を行った教師が引き続き改革を継続することもある。しかし、その一方で、教師にも異動はあり、新しい教師が参入することもある。このような【人事異動に伴う困難】に対し、金井先生は次のように語る。

組織というのは、人が変わるたびにコロコロ変わるんじゃないでしょう。やっぱりその枠組みはきちっと決めて、人が変わってもそれは維持していくというのが学びの共同体の活動のなかでも、そういう意味のシステムというか、教室のシステムと職員室のシステムとかっていうことをきちりやってもらわうことがまず大事なと思うね。

金井先生によると、教室のシステムとは、「子どもたちの関係性を作るため」と、「学びを探究するため」のシステムであり、具体的には、「机の配置」や「男女混合にして組む」ことを、「どの学級でもちゃんとやれる」ようにする体制を指す。一方、職員室のシステムとは、「同僚性を育むため」に、「(教室で行われる授業を)私物化しないで必ず授業の公開」をすることを教師全員が「平等にや」る体制を指す。つまり、教師のシス

テム作りとは、授業を同僚に公開することで、学校全体で一つひとつのクラスの学びを学ぶ体制を作るという意味である。金井先生のアプローチで重要だと思われる点は、学校全体で教室の子どもたちの学び合いを学ぶシステムを確立することが、異動で教師が入れ替わっても、学びの共同体の学校改革が継続できる組織作りにつながる可能性を示唆している点である。

3.2 SV という仕事における困難

《SV という仕事における困難》は、【新人 SV 時代の困難】、【専門外の教科への対応の困難】、そして【ポジショニングの難しさ】の 3 つに分けられる。

3.2.1 新人 SV 時代の困難

【新人 SV 時代の困難】とは、教師から SV へと役割が変化し、SV として求められる役割を果たすうえで力量不足に直面する困難のことである。これに関して真庭先生は、SV を始めた時にすぐに「ソロ活動」ができなかった、すなわち一人で SV の役割を全うすることができなかったと語る。この困難に対し、真庭先生は、浜之郷小学校の佐藤雅彰氏に「でっち奉公・見習い奉公」して学んだこと、指導主事に学んだこと、佐藤学氏の大学院の講義に参加したこと、様々な研究会に参加したことの 4 点で対応したという。

また、金井先生も、研究授業の後すぐに行われる検討会のために、SV として適当なコメントをすぐに準備することが困難であったと語る。この困難に対して金井先生は、指導案を事前にもらって授業を分析しておくこと、授業を録画したビデオを検討会前に見直しておくこと、そして、他の SV と勉強会を実施することの 3 点で対応したと語る。さらに、学校訪問が終わってから授業のビ

デオを見直して、何をどのように教師たちへ伝えることができたかを振り返ることもあるという。それにより、新しい気づきを得ると金井先生は述べる。

この 2 人の他にも、仁宮先生は、事前準備はしていくが参観した授業に合わせてその場で臨機応変に話す内容を変えていくのが難しかったと語り、笹本先生も、前回の訪問を踏まえたコメントの事前準備をしつつ、その日に撮った映像と関連付けた授業へのコメントを組み立てていくことが難しかったと語る。SV たちは、教師としてあるいは校長などの管理職としてのスキルと、SV としてすぐに授業に対して臨機応変なコメントをするスキルを別物として捉え、SV としてのスキルを磨いていくために他の SV からの学びや研究会での学びを大切にしていたといえる。

3.2.2 専門外の教科への対応の困難

【専門外の教科への対応の困難】とは、現役の教師時代に担当していた教科とは異なる教科をスーパーバイズする際に直面する困難のことである。これに関して岸田先生は、次のように語る。

やっぱりジャンプの課題とか、数学ですね中 3 の、中 2 もたまにあったんですけども、あれこれどうやってやるんだろうとか。理科もですね。これやったんだけどわすれちゃったな、とか。そういうのがあって、スーパーバイズする時はあらかじめ少し勉強しておくんですけども、普段回っていくときで、とっさにコメントする時が、すごく難しい時がありますね。そのときは、そこに視点がいきがちなんですけれども、じゃあ自分みたいに出来ない子はこの教室でどうしてるのかなっていうところで子どもたちをみて、問題ができるできないより、どうやって子どもが学んでいるんだろうってところにスポットを当てて、発信ができるので、そういう形で今自分は対応しているというか、他教科については。

岸田先生は、自身の専門外の教科である数学や理科に関しては事前の予習をする他、自分みたいにできない子がどのように授業に参加しているのかという視点を持つようにしていると語る。また岸田先生は、地域にある「学びの会」^④といった研究会に参加することで、他教科に関する知見を蓄えるようにしているという。金井先生も同様の困難を言及しており、中学校の授業検討の際には予習を行っているという。SVとして学校に関わる際、SV自身の専門教科以外の授業を見ることが必要となる。その際SVたちは、上述のような新人時代の学びと同様、予習や研究会での学びを大切にしているのである。

3.2.3 ポジショニングの難しさ

【ポジショニングの難しさ】とは、SVが学校との距離感を考える際に直面する困難のことである。これに関して真庭先生は、次のように語る。

だったらやっぱり伴走者だと思います。学先生にはね、中に入りすぎてはいけないうかな。外からこう支えることが必要だけど、その中の人間になってしまっただめだと。私なんかズブズブ中の人間になろうとしますのでね。職員の一人ぐらいになろうという時もありました。その学校の職員録に載ってるのね。やっぱりその学校の一員にしてもらったほうがこちらも居心地がいいし、その人達とよく話もね、こう通じやすいし、なんか外部者っていうスタンスだけにいるのも、なかなかむずかしい、中に入りきれないところあるんだけど。やっぱ中に入らないで中でやるのは先生たちなんだっていうところをね。どうしても自分で分からなくなってしまうところもあるんですよ。

SVのポジショニングについて、真庭先生は「伴走者」という表現で捉える。教師と共に学校改革

を進めていく者として外部者ではないが、中の人になりきらないバランスをとった立ち位置を保持することの必要性が語られている。しかし、SVとしてのスタンスを理解しつつも、どこまで踏み込むべきなのか否かを実際に見極めるということが「どうしても自分で分からなくなってしまう」という。真庭先生は、「中の人間」としての自分をもたないと、中にいる教師たちに言葉が届かないこともあるとして、10年かけてようやくその中と外のバランスをとった「ライン」がつかめてきたと言う。つまり、SVとしての適切なポジションを感覚として掴むのは難しいことであるが、これに関しては年月をかけて少しずつ実感として掴んでいくしかないのである。

3.3 構造的な困難

《構造的な困難》は、【SVの存続問題】と【教育行政との関係における困難】の2つに分けられる。

3.3.1 SVの存続問題

【SVの存続問題】については、2つの観点が表示された。第1に、【SVの後継者】に関しては、SVになることの難しさや、後継者育成に関する問題意識が語られた。現職教師からSVへ転身したSVは、校長と兼務するか、または退職後にSVになっている。そのような中において、真庭先生は退職後の年金支給開始時期が延びていく中、SVだけでは生計を立てることは難しいため、大方の者は新たな職をもつ必要に迫られるのではないかと語る。また、仁宮先生は「自分の次の世代（のSV）を育成するのが仕事だろうなと思っている」と世代交代に関わる課題を述べ、次世代の育成を自らの仕事として見据えている。次世代SVの育成を通して、SVの存続を維持すること

が模索されている。

第 2 に、[SV をスーパーバイズする人に関わる課題]とは、長期的に学びの共同体の継続を考えた際に、SV をスーパーバイズする存在を懸念する語りである。加藤先生は次のように語る。

佐藤学さんのような SV をスーパーバイズする人が継続的にいることができるかどうかは、1 番大きな課題だろうなとは思いますがね。

加藤先生のいう「SV をスーパーバイズする人」は、SV の仕事を客観的に捉える視点を与えることができる存在であると考えられる。そのような存在が、SV の文脈依存的で複雑な仕事を支え、また、学びやリフレクションの場を共有することは重要である。加藤先生は、この点を SV に関する話の中で「1 番大きな課題」と語っている。

3.3.2 教育行政との関係における困難

【教育行政との関係における困難】に関しては、2 つの観点が示された。第 1 に、[予算問題]について学校改革の継続、教師の研修、SV の訪問等に係る予算の不足が語られた。また、山田先生は教師の仕事が学びを必要としており、それが教師の余裕にも繋がる。ゆえに、教師を支援するための研修費は必要であると語る。特に、学びの共同体の実践が公立学校で多く実践されていることを考慮すると、行政を中心とした財政的支援が求められる。

第 2 に、[行政の方針]に関して笹本先生は、次のように語る。

そうですね、でも難しい。非常に難しい面もあって、なかなか(学びの共同体の哲学やビジョンを)ご理解をいただけない学校の場合は、難しいですよ。SV として出かけるときは、その学校から来てくださいという形で、なんとかうちの学校を

こうしたいので是非お話をお願いしますという形で依頼があるのと、教育委員会がやる方向でいきますので是非(学びの共同体の哲学やビジョンに基づいた実践を)やってくださいという言い方の厳しさというか。

笹本先生の語りは、学びの共同体の学校改革の実践に対する学校内部の機運の高まりの違いによる SV の関与の仕方の困難さである。教育委員会の支援は必要であるが、そこには学校内部で学びの共同体を実践しようとする動きが不可欠であるといえる。一方で、継続して学校改革を行ってきた地域で学びの共同体の学校改革に当初から関わってきた金井先生は次のように語る。

(該当地域のパイロット校である) C 中学校が、ある程度成果があるということが見えたので。徐々に広げようということで始めたから。(中略)中学校区で小学校からやってみると、9 年間のつながりができるので。中学校だけじゃなくて、小学校からやったほうがいいということで、まず手始めにやったのは、C 中学校区は 2 つの小学校からくるんだけど、D 小、E 小も取り組むようにした。

金井先生が尽力された地域で最初に学びの共同体を実践した C 中学校は、生徒指導困難校といわれた学校であった。その学校の変容がきっかけとなり、「徐々に」学びの共同体を市として広げていくことになった。この流れにおいて、教育委員会が学校と一体となって動き、予算的なサポートをするというバックアップが「すごく大きかった」と金井先生はいう。この地域は、変わりゆく学校や生徒、教師の姿から、学びの共同体を実践していない教師たちの理解を得ながら、哲学やビジョンを共有し実践を進めたといえる。この困難さとアプローチが示すのは、行政と学校、そして SV それぞれがネットワークの中に存在する

ことである。金井先生の事例からわかるように、ネットワークの中で教師が尊重されつつ改革を展開することが肝要である。

4 総合考察

本研究は、学びの共同体の学校改革を支える SV に着目し、SV が学びの共同体の学校改革に関わる際に直面している困難と、それへのアプローチを検討することで、学術的／実践的な示唆を得ることを目的とした。

まず、本研究の学術的な示唆は以下の 2 点である。1 つ目に外部助言者に関する研究についての示唆についてである。先行研究において、多様な外部助言者の役割が検討されていた（老山 1996；押田 2008；島田ら 2015）。それらは、定点的にデータを検討した研究という意味で一面的である。一方、本研究では SV になった当初からの経験をインタビューした。それにより、SV の経験を多層的に捉えることや、文脈依存的な経験を流れの中で捉えることが可能になった。そのようにして得られたデータを考察することで、SV が直面した困難は、SV になりたて当初の困難、自らが学校改革に関与する過程での困難、そして、SV を存続させるうえでの課題の 3 の領域に整理できる。一方でその困難に対するアプローチの仕方は文脈固有であった。まず、今回インタビューした SV は自らが現役の学校管理職時代に学びの共同体を実践した方々であるが、SV になった当初には SV として学校改革に関することへの困難が表出した。それに対して、大学院へ通ったり、先輩 SV から学んだり、地域の「学びの会」に参加するなど SV 各々のアプローチによりそれを克服していた。また、SV として学校改革に関与する過程においても各々の文脈で困難が生じていた。例えば、行政主導か、学校主導か

という問題や、専門外の授業のスーパーバイズ、また、校長の異動や異なる志向の教師との出会いで生じる難しさなどであった。さらに、SV の存続問題にも直面しており、自らがその役割を担うことに自覚的である SV もいた。SV が固有にもつ経験の文脈を捨棄せずにインタビューすることで SV の経験の多層性と固有性を語りから捉えることができた。

本研究の学術的な示唆の 2 つ目は、学びの共同体に関する研究において、外部支援の 1 つとしての SV についてその経験を提示できたという点である。小沼ら（2023）は、これまで学びの共同体を対象とした研究では、学校内部の事象が中心的であることを指摘している。しかしながら、学びの共同体を提唱する佐藤（2012b）は、学校改革を支える外部組織の重要性について言及する。本研究は、外部支援の 1 つである SV の経験の一端を提示することができた。このことは、学びの共同体をより包括的に捉え、学校改革継続に対し示唆を得るものであると考える。

次に本研究の実践的な示唆は、以下の 3 点である。第 1 に、学校改革を行うことは、教師と関わりながらしかなしえないということである。SV は、常に自らが大切にする信念をもちつつも、一方で教師を尊重し、対話を重ねながら学校改革を展開に尽力し、教師一人ひとりの学びを支えていることが語られた学びの共同体では、全ての生徒の学びを権利として保障することを理念としているが、教師に関しても同様に、一人ひとりの学びが大切にされているといえる。

第 2 に、教師が主体となる学校改革の中で SV が自らを位置付けるポジションの取り方についてである。SV は自ら、教師主体の学校改革を支えるポジションであるということに自覚的であった。その上で、教師主体の学校改革が起きるよ

うに支えること、そして、教師たちが学び合うことで起きる改革が維持されることの両面に配慮していた。つまり、教師たちが抱える日常的な悩みに向き合う短期的視点と、一方で学校内の同僚性の構築によりいずれは教師たちが関係性の中で学校改革を展開していくことを目指す長期的視点で学校改革を検討しているといえる。

第3に、SVが学び続ける姿勢を一貫してもっているという点である。自ら、学校教育への豊富な経験を有しながらも、自らの経験だけを頼りに考えたり、伝えたり、スーパーバイズするだけではなかった。それらを活かしながら一方で、学びの機会をもち、加えて実際に学校改革に関わる中で経験から反省的に学ぶ姿勢をもち続けている姿が語られた点は重要である。

なお、今後の課題は以下の2点である。まず、より広範に外部助言者やSVについて捉えることである。本研究は出自を現職教師とするSVを対象に検討を行った。一方でSVには、研究職を背景とするSVがいたり、年齢も多様であったりする。異なる経験や背景を有するSVが学校改革に関与する際には異なる視点や経験を有していると考えられるためである。次に、SVの経験や視点から教師主導の学校改革により、子ども・教師・学校がどのように変容していったのかを描くことである。本研究において明らかになったように、学校内部者でないが、内部に最も接近したポジションから学校変容の様子を捉えることは、教師や管理職などの当事者からは見えない視点を与えることが考えられるためである。

謝辞

本研究に協力して下さった8名のSVの先生方に深謝致します。また、本研究の遂行にあたりご協力及びご指導くださいました東京大学の浅

井幸子先生、及び東京大学名誉教授の佐藤学先生に深く御礼申し上げます。

注

- (1) 学校改革や学校改善に関与する学校外部のアクターを指し、外部助言者、外部協力者、教師教育者など様々な呼び方が存在する。本稿においては、外部助言者に統一し表記する。
- (2) 本稿では、「子ども」は「児童、生徒」を包摂する概念として使用する。「児童」は小学生、「生徒」は中学生、高校生を指す。
- (3) 「学びの会」とは、学びの共同体の実現を志す有志によって各地で行われている授業検討などを主とした学習会のことを指す。それぞれの会に固有の名称が存在するが、本稿では総称としての「学びの会」と記すにとどまることとする。

引用文献

- 秋田喜代美(2019)「授業研究システムにおける教師の専門的学びの変革」東京大学教育学部教育ガバナンス研究会(編)『グローバル化時代の教育改革』東京大学出版会、219-230.
- 千々布敏弥(2011)「校内研究等の実施状況に関する調査」国立教育政策研究所『教員の質の向上に関する調査研究報告書』、40-81.
https://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kyouin-003_report.pdf(2022年12月19日閲覧)
- 千々布敏弥(2015)『指導主事による校内研究活性化のための指導モデルの開発』研究成果報告書、
<https://kaken.nii.ac.jp/report/KAKENHI-PROJECT-24531049/24531049seika/>(2022年12月19日閲覧)
- 遠藤育男・益川弘如(2015)「デザイン研究を用いたエビデンスに基づく授業研究の実践と提案」

- 『日本教育学会論文誌』39(3), 221-233.
- 姫野完治・長谷川哲也・益子典史(2019)「研究者
教員と実務家教員の大学における役割と教師
発達観」『教師学研究』22(1), 25-35.
- 樋渡美千代・森田智幸(2017)「教職大学院におけ
る実務家教員の役割」『山形大学大学院教育実
践研究科年報』, 26-35.
- 石井順治(編)(2017)『授業づくりで子どもが伸び
る, 教師が育つ, 学校が変わる』明石書店.
- 石川照子(2019)「メンタリングを通じた若手日本
史教師の変容」『広島大学大学院教育学研究科
紀要 第二部 文化教育開発関連領域』68, 35-
44.
- 石崎素・岡崎浩幸(2018)「若手教員の授業力向上
を目指す対 話リフレクションに関する事例
的研究」『富山大学人間発達科学部紀要』13(1),
75-93.
- 岩田昌太郎・草原和博・川口広美(2018)「教師教
育者の成長過程に関する質的研究」『日本教科
教育学会誌』41(1), 35-46.
- 木原俊行・小柳和喜雄・野中陽一(2021)「教職大
学院実務家教員による教育実践研究の実態」
『日本教育工学会論文誌』45(2), 235-245.
- 木塚誉貴・星瑞希・有井優太・松村一太郎(2020)
「教師の深い省察を促す授業研究方法の提案」
『東京大学大学院教育学研究科附属学校教育
高度化・効果検証センター 研究紀要』, 21-35.
- 小幡啓靖(1997)「指導主事の力量形成機会に関す
る研究」『日本教育行政学会年報』23, 93-106.
- 小沼聡恵・有井優太・影山奈々美・清重めい(2023)
「学びの共同体をめぐる研究動向」『東京大学
大学院教育学研究科紀要』
- 黒田友紀(2022)「校内授業研究を通じた教師の自
律性を保障する学校文化の醸成」日本教育方法
学会(編)『教育方法 51 教師の自律性と教育方
法』図書文化, 137-149.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F.
(2014) The professional teacher educator.
Sense Publishers. 武田信子・山辺恵理子(監
訳)(2017)『専門職としての教師教育者』玉川大
学出版部
- 宮原順寛(2022)「授業研究者をとりまく教育臨床
研究の倫理に関わる問題群」日本教育方法学会
(編)『教育方法 51 教師の自律性と教育方法』
図書文化, 108-122.
- 老山由美(1996)「指導行政機能と指導主事の職務
に関する一考察」『日本教育行政学会年報』22,
59-70.
- 大瀬敏昭・佐藤学(2000)『学校を創る』小学館
大瀬敏昭・佐藤学(2003)『学校を変える』小学館
押田貴久(2008)「市区町村における教育改革と指
導主事の役割」『東京大学大学院教育学研究科
紀要』48, 415-424.
- 坂本将暢(2022)「学校を基盤とした協働型授業研
究」日本教育方法学会(編)『教育方法 51 教師
の自律性と教育方法』図書文化, 123-136.
- 佐々木幸寿(2011)「地方教育行政組織における組
織運営」『日本教育政策学会年報』18, 122-135.
- 佐藤学(2000)『授業を変える 学校が変わる』小
学館
佐藤学(2003)『教師たちの挑戦』小学館.
佐藤学(2006)『学校の挑戦』小学館
佐藤学(2009)『教師花伝書』小学館
佐藤学(2012a)『学校見聞録』小学館
佐藤学(2012b)『学校を改革する』岩波ブックレ
ット
佐藤学(2012c)『学校改革の哲学』東京大学出版
会
佐藤学(2014)「学びの共同体の学校改革 ビジョ
ンと哲学と活動システム」日本教育方法学会

- (編)『授業研究と校内研修』図書文化, 50-61.
- 佐藤学(2018b)『学びの共同体の挑戦』小学館.
- 佐藤雅彰・佐藤学(2003)『公立中学校の挑戦』ぎょうせい
- 佐藤雅彰・佐藤学(2011)『中学校における対話と協同』ぎょうせい.
- 柴田好章・毛利隆宏(2013)「授業分析の原理に基づく参加型授業研究会」『授業研究と授業の創造』溪水社, 97-122.
- 島田希・木原俊行・寺嶋浩介(2015)「学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討」『日本教師教育学会年報』24, 106-116.
- 篠原清夫・米沢崇・脇本健弘(2020)「教育センター指導主事の資質・能力と育成の特徴に関する一考察」『国立教育政策研究所紀要』149, 65-83.
- 高橋寛人(1995)『戦後教育改革と指導主事制度』風間書房
- 脇本健弘・町支大祐(2015)『教師の学びを科学する』北大路書房
- 吉永紀子(2022)「子どもの教師の自己変革の場としての授業づくり」日本教育方法学会(編)『教育方法 51 教師の自律性と教育方法』図書文化, 94-107.