

教育センター指導主事の専門性開発の試み

ー教師教育者アイデンティティ形成に向けた研修の実践ー

教務部長 泉村 靖治

キーワード 教育センター 教師教育者 アイデンティティ形成 研修デザイン

はじめに

篠原清夫・米沢 崇・脇本健弘（2020）は、「2015（平成27）年の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、現職の研修実施体制整備・充実のための基盤の一つとして、研修リーダー養成、指導教諭・指導主事の配置の充実など、教員の学びと成長を支える『教師教育者』（teacher educator）を育成する重要性が指摘されている」とし、海外でも「働き方・成長の仕方・知識と能力のあり方・学びの支援の方法などの視点から、その専門性の確立と育成に関する議論がなされてきている（Lunenbergら、2014）」（p2）と述べるとともに、「教員研修の担当部局は教育センターに集約される傾向があり、教育センター指導主事は『教師教育者』の役割を担うことが多い。しかしながら、教育センター指導主事の資質・能力形成と関連要因の解明やその育成に関する検討は必ずしも十分であるとは言えない状況にある」（p3）としている¹⁾。

令和4年度より全ての校種で学習指導要領が完全実施され、学習者主体の学びが重視される中で、教師教育者として教員の研修に携わる者も、研修を構想する視点を見直す必要がある。特に教育センターの指導主事は、初任からベテランまで数多くの教員の研修を受け持ち、学校教育全体への影響が大きい。また、知識や経験値に幅のある大人を対象に研修を担当するということは、児童・生徒とは違ったアプローチの方法が必要になる。ただ、指導主事は「優れた教師」であったかもしれないが、必ずしも「優れた教師教育者」として登用されたとは限らない。自らの教員時代の体験のみに基づき、過去に子供を指導した方法で指導することは、古い教育観で指導を行う教員を再生産する可能性がある。教育センターの指導主事は、自らが過去に子供を教育したことで教師の資質向上を図ることの違いを明確に認識し、教師教育者として自らの資質の向上を図る必要がある。

1 先行研究

(1) 教育センター指導主事の資質向上に向けた研修の可能性

猿田祐嗣ほか（2019）『「次世代の学校」実現に向けた教育長・指導主事の資質・能力向上に関する調査研究報告書』（以下、報告書）の「2. 教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究」では、指導主事の資質・能力に関連する実証的研究についてレビューしつつも、「先行研究では、教育委員会や教育事務所に所属する指導主事を射程としたものであり、教育センターに所属する指導主事の資質・能力形成と関連要因の解明やその育成に関する検討は不十分である」（p154）と冒頭で述べ、資質・能力に関する調査の結果として、教育センターの指導主事は、「書籍等による自己研鑽の経験が多く、教師教育や人材育成に関する専門的な知識を学ぶ場があると、指導主事としての資質を高く感じることが示唆された」、「指導主事としての資質・能力の実行度の認識には、各資質・能力と関連した内容を含んだOJT、Off-JT、SD（Self Development）の経験が影響している」（p202）と結論付けている²⁾。

また、老山由美（1996）では、指導主事の職務に関する実態調査の結果、指導主事の職務全体の約7割が指導行政事務で占められていることを示し、教科・領域に関する指導助言活動が本来の職務であるという認識は再考すべきと提言しており³⁾、指導主事の事務関係の業務の多さが指摘されている。しかし、前述のように「教員研修の担当部局は教育センターに集約される傾向」から、教育センターの指導主事は、研修の企

画・運営や研究に携わることを主な仕事にしているため、老山（1996）の指摘があてはまらないところがある。むしろ、他の指導主事に比べて「指導行政事務」より「指導助言活動」の比率が高いところに教育センターの指導主事の職務の特徴がある。実際、前出の報告書の「4. 指導主事の職務・人材育成の現状に関する調査研究」（以下「報告書4」）でも、「事務局では、議会对応・政策立案や学校現場における日常的な課題への対応など様々な業務を同時に遂行しなければならない、いわばオールマイティーな力量が求められるのに対し、教育センターにおいては、主に教科教育、学校経営などの特定分野における研修・研究に従事することから、専門分野に特化した分野におけるスペシャリストとしての高度な力量が求められる」（p. 295）、「教育センター指導主事に関しては事務局指導主事と比べて専門的な業務に特化していることから、資質・能力が構造化しやすくそれ故体系的な研修の可能性が示唆される」（p. 317）⁴⁾と述べられている。これらのことから、「教師教育や人材育成に関する専門的な知識」を体系的に研修する場を設けることは、教育センターに所属する指導主事の資質・能力形成に資することが見込まれる。ただし、教師教育者の専門性については、これまで「優れた教師教育者」とは、「優れた教師」と同じ意味であると考えられてきた⁵⁾ために十分に議論されておらず、その結果、教師教育者としての専門性開発のための体系的な研修の実施にはつながっていない。したがって、本研究では、教育センター指導主事の教師教育者としての専門性開発のために、教師教育や人材育成に関する専門的な知識と出会うことで、これまでの研修観を再構築することにつなげる所内研修を構想・実践することをテーマとした。ただし、教師教育者としての専門性を高めるには、まず自らが教師教育者であるという認識を持つことから始める必要があるにもかかわらず、教師教育者は自らが教師教育者であるという認識を持ちにくいという構造的な課題がある。次節では、教師教育者としてのアイデンティティ形成の困難さについて考察する。

(2) 教師教育者としてのアイデンティティ形成

ア 教師教育者のアイデンティティ形成の困難さ

草原和博（2017）は、欧州委員会（European Commission）「教師の専門職性開発ワーキンググループ」の2013年ワーキングペーパー『教師教育者を支援する：よりよい学習成果のために』を引き、教師教育者は、「入職前のバックグラウンドも多様」で、「前職の影響を大きく引きずるところに特質」があり、「当事者にアイデンティティの拡散という事態をもたらす」ばかりか、「教師を教えている教師の大半は、自分自身を教師教育者としては全く認識していない」と欧州の現状を述べている⁶⁾。しかし、これらのことは、欧州に限った話であるとは、決して言えない。日本でも、養成を担当する高等教育では、多様なバックグラウンドの教員を採用することが求められている。また、研修を担当する教育センターの指導主事も、教員という前職を持ち、研修を行う対象者は前職の教員であるため、前職の影響から離れることが難しい。その上、前出の「報告書4」⁴⁾で述べられているように、教育センターの指導主事が登用される際には、「打診の有無では『人事異動内示の際に知らされた』ケースが多く、本人の意向がなくても指導主事に採用されることが多いことが見てとれる」という現状があり、教師教育者に移行するための準備期間が非常に短い。これらの結果、教育センターの指導主事は、仕事に就いてから教師教育者という専門職のアイデンティティの確立が課題となる。

イ 専門家の職業的アイデンティティの形成

アイデンティティ（Identity：自己同一性、同一性）については、杉村和美（2008）において、エリクソン⁷⁾の理論に即し、「アイデンティティの感覚とは、アイデンティティが達成されたときの主観的経験、すなわち自分自身の内的な斉一性・連続性の自覚と、それが他者からも認められている確信のことである」とまとめられている。同論文では、「エリクソン理論の特徴は、個人の自我を外的世界に結び付ける仕方の洗練、発達としてとらえていることである」とし、「アイデンティティは、個人（の自我）と他者、社会、文化といった文脈の相互作用の中で現れ、発達する」という関係性の観点から見たアイデンティティの概念を整理し、「アイデンティティには、個と関係性に相当する2つの側面がある」としている⁸⁾。

前田智香子（2009）⁹⁾は、1980年代以降から、アイデンティティが青年期のみの発達課題ではなく、ライフサイクル全体の発達課題であると捉えられるようになり、成人期のアイデンティティを捉えるために、「個としてのアイデンティティ」と「関係性にもとづくアイデンティティ」という2つの視点からアイデンティティの発達を捉えようとする発達観が注目されていることに触れたうえで、関係性の観点から職業が重要な領域であるとし、専門家の職業的アイデンティティ形成の研究に必要な視点について論じている。そこでは、「専門家アイデンティティを高めることが、より高い職業発達や成熟に結びつく可能性が示唆されている」とし、次のように結論づけている。

医療の専門家の教育において、職業的アイデンティティを形成させていくためには、…（中略）…まずは、学習者が「個としてのアイデンティティ」を形成するために、その専門職の実践共同体（中心的世界）に正統性を認め、学びの方向性や意義を自覚した上で、そこにいくという自己決定（危機）を行い、自らその実践共同体にコミットメント（積極的関与）することが重要である。次に、「関係性にもとづくアイデンティティ」を形成するために、自己を取り巻く社会、文化、他者を含めた環境に関わっていくなかで、特定の社会的役割に応え、役割を果たす者としてその社会から認められることで自らを定位させていくことが重要であると考えられる。

上記のことから、アイデンティティの感覚が得られた状態としての、「特定の社会的役割に応え、役割を果たす者としてその社会から認められることで自らを定位させていく」までの過程に関与することがアイデンティティ形成支援にとって重要だと考えられる。「個としてのアイデンティティ」を形成するためには、「学びの方向性や意義を自覚」することなしに、個々人が「自己決定」し、「コミットメント」することができない。よって、「学びの方向性や意義を自覚」するための研修の実施が考えられる。

「特定の社会的役割に応え、役割を果たす」ことができる資質能力の育成については、大谷京子（2021）において、ソーシャルワーカーの専門職アイデンティティ形成に向け、専門職アイデンティティの概念を整理するとともに、指標の役割について「個人に内在化された専門職の特性については、教育訓練目標になる。個人内の専門職アイデンティティは、成長し続けるものであるため、実践能力と共に視覚化されれば、自己省察に活用できる。」と述べている¹⁰⁾。

これらのことを踏まえると、教師教育者としての専門的な知識を学び、教師教育者としての指導主事の指標を主体的に考えることは、学びの方向性や意義を自覚するとともに、教育訓練目標になることが考えられる。また、グループワークによって、自らの考えを語り、他者に受け入れられる感覚を経験することで、実践共同体へのコミットメントを促進することに寄与すると考えられる。

これまで、先行研究をもとに教育センター指導主事の資質向上のための研修において、教師教育者としてのアイデンティティの形成と教師教育者としての専門的な知識の修得の両者が重要なことを述べてきた。理想としては、教師教育者として働くことでアイデンティティが形成され、さらに専門的な知識を修得することに意欲的になるという過程をたどることが望ましいが、後で述べるように実際に教育センターで勤める期間は短く、アイデンティティの感覚を得たときには、異動の時が迫っているという例が多い。そうであれば、教師教育者としての専門的な知識を修得することで教師教育者としてのアイデンティティの形成を促すといった、知識の修得とアイデンティティ形成が相互に影響を与え合うような研修の在り方を検討する必要がある。次章以降では、本県の教育センター指導主事に対して行われている研修の現状を概観し、それらを踏まえて構想した研修について述べる。

2 本県の教育センター指導主事の研修の現状

本県の教育センターである、県立教育研修所の指導主事の研修には、採用年度に新任指導主事に対して、本県教育委員会事務局主催の①新任職員研修や②学校管理職・教育行政職特別研修（ニューリーダーというカテゴリで、教育行政職が学校の新任管理職とともに受講する研修）があり、新任以外にも担当する研修

内容などに応じて、③教職員支援機構による学校経営に関する基盤研修、教育課題に対応する指導者養成研修等や、④文部科学省による指導主事対象の各教科等担当指導主事連絡協議会、各教科等教育課程研究協議会、⑤教育研究所連盟による研究発表会等があり、各指導主事の学びの機会になっている。

表 1 本県の教育センターの指導主事の主な研修機会

タイトル（参加者）	期間	内容	主催
新任職員研修 （新任指導主事等）	1 日	教育行政の仕事の進め方、教育制度改革の取組、文書法制事務、新任職員に期待すること 等	県教育委員会
学校管理職・教育行政職特別研修（新任指導主事等）	5 日	教育行政・学校経営改革と学校組織マネジメント、学校危機管理と労務管理、非違行為の防止及びいじめ対応と働きがいのある職場づくり 等	県教育委員会
学校経営に関する基盤研修、教育課題に対応する指導者養成研修等（該当の研修を担当する指導主事）	各 3 日	学校組織マネジメント研修、カリキュラムマネジメント開発研修、教育相談機関研修、道徳教育推進研修、キャリア教育指導者養成研修 等	教職員支援機構
各教科等担当指導主事連絡協議会、各教科等教育課程研究協議会（教科等を担当する指導主事）	各 1 日	学習指導要領等教育課程に関する情報の伝達、協議 等	文部科学省
研究発表会（発表担当者）	各 1 日	教育センター指導主事による研究の発表	各教育研究所連盟

これらは、行政職員としての心構えや仕事の進め方等について学び（①）、県のリーダーとしてのマネジメント等の知識・技能（②）（③）や、各教科内容や教育課題に関する知識・技能（④）（⑤）を身に付けるためのものであり、指導主事の力量形成に大いに役立っている。しかし、教育センターにおける教師教育者としての専門性を高めること、具体的には、当教育研修所の目的としての研修の実施、研究という独自の職責を果たすための能力開発は、OJT や SD に委ねられている。特に、各課における業務のうち研修実施等の職能開発は、課長・班長等の上司や先輩指導主事の OJT によって常時行われているが、大半の職員は最終的に学校の管理職となるべく、行政職員として幅広い資質能力を高めるために 3 年程度で他の部署へと異動するので、教師教育者としての専門性を高めていく期間が短いのが現状である。また、ここ数年はコロナ禍のために様々な Off-JT の場も失われ、仕事から少し距離をおいた場で新任指導主事同士が話をしたり、自分の仕事を見つめ直したりする機会が減っている。これらの状況から、専門性を高めていくためには主体的な SD が必須であり、引いては SD を推進するための教師教育者としてのアイデンティティ形成も重要になる。

3 研修の構想

(1) 研修構想の枠組

当教育研修所の指導主事は、企画調査課、義務教育研修課、高校教育研修課、情報教育研修課に配属され、各々業務が違う。そのため課内の業務を推進するための力量形成は、先述のとおり基本的に各課の OJT で為されている。したがって研修構想のねらいについては、一点は現在行っている研修の企画・構想を教師教育の視点から見つめ直して OJT や SD に生かすこととし、受講者にも明示した。もう一点は、教師教育の専門的な知識を修得することにより教師教育者としてのアイデンティティの形成を促すことであるが、このことについては最終回までその意図は明かさなかった。その理由は、アイデンティティの感覚は主観的な経験であるため、研修によって強制されて過度に意識してしまうと、主観を歪める可能性が高いと考えたからである。以上の考えに基づき、研修の構成は、その目標に迫るために 3 つの段階を踏んだ。最初（第 1 回）は、教育センター指導主事の役割の整理と教師教育者としての役割に着目することにとどめて導入的な内容とした。次に、研修担当者が具体的・実務的な視点から考えられるよう教員研修デザインの原則についての講義・演習を 2 回行ない、研修構想の際に、自分の研修観を教師教育の観点からリフレイム（再構築）することを促した。最後は、教師教育者としての指標を作成する演習を行うことによって、自らの意識・目標を言語化し、メタ認知することで教師教育者アイデンティティの形成を支援することをねらった。

(2) 各回の研修のねらいと内容の配列

各回の目標と、内容の選択と配列については、以下の通りである。以下は、指導主事が現在の状況から変容することを意図して（ア）「ねらい」を定め、指導主事の学びの到達点を定めて（イ）「目標」を設定し、

講師の介入行為としての（ウ）「講義・演習」を、指導主事の思考の過程を想定して（エ）「構成」という形式で記述している。

ア 第1回「教育研修所で働くことの魅力を考える」：コルトハーヘンの教師教育の3原理¹¹⁾の紹介など

(7) ねらい

教育センターの指導主事は、教師教育者としての側面を強く持ち、そこに専門職としての魅力とやりがいがあるにもかかわらず、自らが教師教育者という自覚を持つ機会が少ない。特に新着任の指導主事は、前職では常に個人で判断することが求められる教室の責任者であったのに、新しい職場では組織として意思決定を行う行政職員に移行するとともに数多くの慣れない業務への対応に迫られるまま1年を過ごさねばならず、2年目以降はもっと責任の重い業務を任されるため、専門職としての自覚が芽生えるのは仕事を数年経験した後になることも珍しくない。そこで、第1回目の研修は、教育センターの指導主事としてのアイデンティティ形成支援のための導入を行うことから始めることにした。それとともに教育センターで働くことの魅力について言語化し共有化することにより、新着任者には今後の方向づけをすること、以前から勤めていた者は自らの考えをメタ認知することをねらった。

(1) 目標

教育センターで働くことについての意義・魅力について、教育行政事務と指導助言活動（教師教育）の両面から見つめ直す。

(2) 講義・演習内容

学校現場と教育行政事務職の意思決定の違い、教育行政事務と指導行政の違いを整理する。各々が抱えている指導主事の仕事の魅力を言語化し、共有する。教師教育の3原理を提示する。

(3) 構成

- a 教職の魅力のアンケート結果¹²⁾を参考にしつつ、各々が考えた指導主事の魅力について、他の指導主事とデジタルホワイトボード（Google Jamboard）で共有する。
- b 意思決定を例にとり、学校組織と行政組織の違いを確認する。
- c 行政組織の中でも教育センターの指導主事は、教師の教育に直接関われる職（教師教育者）であり、そこに魅力があることに着目する。
- d 教師教育者として、学び方と教え方に自覚的であることが大切であることと、教師教育の3原理（教師教育者は、受講者がニーズに気づき、有効な経験を見つけ、省察することを支援する）を知る。
- e 教育センターで働くことの魅力について改めて考える。

イ 第2回「研修デザインの基本原則1」：成人教育の概念についての講義・演習

(7) ねらい

指導主事は、教員としての指導観から抜け出すことが難しい。たとえば、初任者研修やICTなどの新しい技術を身に付けるための研修であれば、学校現場のような子供に対する指導方法によって教えることは苦にならないし、学習指導要領の内容等の新しい情報について説明することも苦手とはしない。しかし、学習指導要領の解説等はインターネットで調べれば載っており、教師に比べて指導主事だけが所有する情報は非常に少ない。また、経験の豊富なベテランの教員が、子供のときのように疑いを挟むことなく、研修の講師から情報を吸収するとは限らない。ただ、指導主事はそのことがわかっていても、これまで行ってきた前職の教員時代の指導方法から抜け出すことが苦手である。そこで、教師教育者としての教授の根本理念となるアンドラゴジー（成人教育）の概念¹³⁾を紹介し、自らの研修を振り返る契機とした。また、研修所の指導主事として身に付けたこと、これから身に付けたいことを言語化して共有化する演習を行い、資質向上の実践と目標の意識化を図ることで、学びの方向性や意義を自覚してそこに向かう後押しをし、アイデンティティ形成支援の一助とした。

(イ) 目標

アンドラゴジーの概念を理解し、自らの研修の在り方を振り返るとともに今後の研修計画に生かすことができる。

(ウ) 講義・演習内容

自らの経験を入り口として研修を行うことの重要性を実感してもらうとともに、アンドラゴジーの概念を紹介し、指導主事が自らの研修の在り方の振り返るための手助けとする。

(エ) 構成

- a 研修所の指導主事として身に付けたこと、これから身に付けたいことを考える。
- b 1 回目に講話で話した教師教育者の原則について振り返り、知識だけでは記憶から消えてしまうことを実感したうえで、体験から学ぶことの大切さについて理解する。
- c 成人の学習者としての特徴とアンドラゴジーについての説明を聞く。
- d 自らの研修をアンドラゴジーの視点で振り返る。
- e まとめとして、前回紹介した教師教育の3原理が、アンドラゴジーに基づいていること、また本日の研修もその原則に基づいてデザインされていたことを知り、研修デザインと講義内容の同型性を意識する。

ウ 第3回「研修デザインの基本原則2」：言行一致の指導⁵⁾、モデリングとメタ・コメント¹⁴⁾、固有な教育学における3つの次元¹⁵⁾についての講義と演習

(ア) ねらい

指導主事の多くが、子供への教育と教師教育の違いを明確に意識して研修を構想することに困難があると判断したため、教師教育者として教師を指導する際に必要な要素を更に具体的に示し、自らの研修の在り方を見直す視点を持つことをねらいとした。具体的には、1点は「言行一致の指導 (Congruent teaching)」の重要性について考えること。もう1点は、専門職の教育は、表面的な構造・深い構造・暗黙の構造の3つからなっているというショーマンの分析を踏まえ、その視点から現状の指導を見直し、今後の指導の焦点を明確にすることを意図した。また、教師教育に関する概念を知ることにより、今後研修を構想する際の課員同士の協議で視点を共有できるようになることもねらっている。

(イ) 目標

第二次教授において模範的実践、指導中の選択の説明、自らの選択と理論を結びつけることを意識した言行一致の指導が重要であることを理解し、自らの教育実践を客観的に捉え直すことができる。さらに、固有の教育学の視点をもとに自らの研修実践を見つめ直すことができる。

(ウ) 講義・演習内容

教師教育者としての専門性の基本に関することを紹介し、指導主事が自らの研修デザインの方法を振り返る。

(エ) 構成

- a 前回の研修の内容の確認として、研修デザインとしてのアンドラゴジーの考え方を振り返りつつ、改めて紹介する。
- b 身近な例をもとに、教師と教師教育者の違いについて考える。
- c 教師教育者の専門性としての第二次教授の具体例を紹介し、自らの研修の振り返りをする。
- d 教師教育者の専門性としての固有の教育学について考える。

エ 第4回「教師教育者としてのアイデンティティ構築に向けて」：教師教育者としての指導主事の指標を考える演習と講義

(ア) ねらい

教育センターの指導主事には、資質向上のためのオーソライズされた指標は存在せず、各自が自分の目標を持ち、自律的に資質向上を図ることが前提となっている。そのような指導主事の自律性を保ちつつ、各自が教師教育者としての資質を向上させることを表向きのねらいの一つとして、指標を作成する演習を行う。一方真のねらいは、指標を作成する過程で互いに自分の考えを開示するとともに、他の指導主事から考えを吸収することによって、自己の考えを客観化して深め、教師教育者としての意識を高めることとする。同時に上司部下というOJTのみではなく、同期・同僚という関係において互いに考えを交わす機会をつくり、職場内の関係性構築によるコミュニティづくりもねらいとする。また、今年度の研修の最後として、教師教育者としてのアイデンティティ開発を目指した全体の流れを再確認し、今後、教師教育者として自律的に学びを深めることにつなげることの一助とする。

(イ) 目標

教師教育者としての指標を作成することで、自らが教師教育者であることを自覚し、今後の職能開発に生かすことができる。

(ウ) 講義・演習内容

指導主事の教師教育者としての指標の作成を促し、心がけていることや目標を互いに開示し、共有する。講師の説明によって、4回の学びを振り返り、自らの思考と実際の研修における経験との差異を自覚し、自らのこれまでの経験を教師教育者としての視点を参照点として振り返る。

(エ) 構成

- a 前回の研修の感想をもとに研修内容を振り返り、本日の研修の目標を確認する。
- b 同じ経験年数のグループで、教師教育者としての指導主事の指標を考える。付箋で互いの考えを出し合い、メンバー内で考えを肯定的に共有するとともに、付箋の内容をカテゴリーに分けて構造化する。
- c 職務内容、資質能力調査、役割のカテゴリーを参考に、教師教育者について改めて考える。
- d 他のグループのカテゴリーを参照する。
- e 自分たちで行ったカテゴリー分けを見直し、気づきを共有する。
- f これまでのアイデンティティの構築を目指した4回全体の研修の意図開きをする。

4 研修の実施と結果

当教育研修所では、教務部長講話という研修が例年行われているため、その機会を利用した。具体的には、第1回（令和3年4月6日）、第2回（同年7月1日）、第3回（同年10月18日）、第4回（令和4年1月26日：新型コロナウイルス感染症患者拡大時期のため、この回のみオンラインで実施）と、およそ3か月に1回のペースで合計4回の研修を実施した。研修時間、参加者数は回ごとに違っているが、およそ60分（第4回のみ150分）で、他の用務と重ならない者が、20～30名程度参加した¹⁶⁾。

(1) 研修実施後のアンケート結果

第3回と第4回の研修実施後に、それぞれアンケート作成アプリケーション（Google フォーム）を使ってアンケートを実施した。第3回は自分の心に残ったことを言葉にするように問い、第4回はこれまでの全4回の研修について、研修内容の理解度と実践への反映等の認識に関する質問をした¹⁷⁾。調査対象者は、当研修所で研修を受講した指導主事30名で、回答を得たのは第3回のは28名、第4回のは18名であった。第3回実施後のアンケートは、テキストデータの計量的内容分析ソフト KH Coder によりテキストマイニングし、共起ネットワーク図で示した。第4回実施後のアンケート結果は表2～7で示した。

表2 アンケート回答者

着任後 年数	1～2年	3～4年	5年以上	在籍	義務籍	高校籍
	8	3	7		9	9

ア 第1回「教育研修所で働くことの魅力を考える」

表3 第1回の研修についての回答

4月6日の研修について	参加した	受講していないが資料を確認した	受講していないし資料も確認していない	その他
	18	0	0	0
4月6日の研修で覚えていること、実践に繋がっていること				
・指導主事としての責務、指導主事という仕事。 ・指導主事としての存在意義や役割。 ・行政の意志決定、教師教育の3原理 ・上司への情報の上げ方、提案の仕方 ・組織の倫理と民意のバランスを大切にしながら、重要な情報を取捨選択することが必要であることです。 ・研修所で働くことの魅力について、改めて整理することができ、他の指導主事の考えにも触れることができた。 ・この研修所で働く魅力について見つめ、思いがけない赴任先であったが、先生方と教育について深められることを嬉しく思った。そして、今現在、研修がとても楽しいです。演習等の内容をゼロから作れるようになりたいです。 ・次の問いに仕向けるような問いをたてること。 ・問いを立てること ・教えるのではなく教え方を教えるという役割 ・コルトハーヘンのALACTモデルの話 8つの問いによるレフレクションの視点を意識して研修を振り返るようにしています。 ・ALACTモデル 特に行為の本質への気付きを重要視しながら研修を進めていくことが実践につながっています。 ・内的な必要性、経験に根ざす、詳細に省察 ・傾聴とは、相手を敬いながら聴くことである。そして、聴いたことを生かしていく必要がある。 ・「学びは、学習者の内的な必要性を伴うとより効果的になる」ということを意識し、受講者自身が知りたい、学びたい、考えたいと思えるように研修を進めました。 ・正直、実践できているか分かりません。申し訳ありません。				

記述された内容は、教育行政事務と指導助言の両者が見られる。「覚えていること」に加えて、「実践に繋がっていること」を尋ねたが、「コルトハーヘンのALACTモデルの話 8つの問いによるレフレクションの視点を意識して研修を振り返るようにしています。」や、『学びは、学習者の内的な必要性を伴うとより効果的になる』ということ意識し、受講者自身が知りたい、学びたい、考えたいと思えるように研修を進めました」というように、少しだけ紹介したコルトハーヘンの8つの問いやALACTモデルを意識しているという記述も見られ、少しの示唆で実践に取り入れることができる者がいることが見て取れる。一方で、「正直、実践できているか分かりません」と書かれ、実践のためのフォローアップの必要性が示唆される記述もあった。

イ 第2回「研修デザインの基本原則1」

表4 第2回の研修についての回答

7月1日の研修について	受講した	受講していないが資料を確認した	受講していないし資料も確認していない	その他
	13	3	2	0
現在、教師教育における研修デザインの原則（成人教育の原則）の理解について	理解している	まあ理解している	あまり理解していない	理解していない
	2	10	6	0
現在、教師教育における研修デザインの原則（成人教育の原則）の研修への反映について	生かしている	まあ生かしている	あまり生かしていない	生かしていない
	2	7	9	0
成人教育の原則について【理解している／まあ理解している】かつ【生かしている／まあ生かしている】の理由				
・研修資料を作成する際、初任者向けや中堅者向け、というように、ターゲットを想起して作ることができました。 ・研修の入り口において、その日の研修につながる自分の経験について語らせたり、振り返りにおいて、学んだことを自分の経験に落とし込んで記述させたりしている。 ・若手教員研修において、受講者自らの課題を毎回の研修前に記述させることで意識化させ、受講者の気付きに対し、受容・共感的な肯定的評価をすることで価値づけることを意識している。また、今日の研修で学んだことを省察させる手立てと機会を設けることで学びを記述によって可視化し振り返らせている。これらのサイクルをポートフォリオとして蓄積し、1年を通した学びの振り返りをする際の資料として活用を考えている。理論と実践の往還を意識した研修を心がけているから。 ・研修運営の際に意識しているため ・人材育成に関心があったから ・特に、メタ・コメントを意識している。それが、受講者の生きる力(自己教育力)につながり、自身もそのように受講者を指導する意図を明確にできると思うから。 ・たぶん、書籍で読んだほかの理論とごっちゃになっているところがあるから、胸を張って「生かしている」と答え得ないのだと思います。 ・研修を受講できなかったため資料の確認にとどまっています。				
成人教育の原則について【理解している／まあ理解している】かつ【あまり生かしていない／生かしていない】の理由				
・日常の事務処理が主となり、意識しないまま職務を遂行していたため ・理解はできていると思いますが、実際に研修に自分自身が生かせていないと感じるからです。				
成人教育の原則について 【あまり理解していない】かつ【あまり生かしていない】の理由				
・現段階では研修内容を把握し研修を行うことで精一杯な部分が多いので ・知識としての部分がなく、専門性を高める必要性を感じました。 ・理科教育講座や授業実践講座において、5年目や中堅研の先生方の実践や取組を生かして、協議を進めることを意識して行いました。しかし、こちらが思っていたような協議が実施できたかについては、正直分かりません。そのような意味では、部長のお話を理解し、実践できているか、と考えると、まだまだできていないのではないかと考えています。 ・短時間で理解ができなかった ・話の内容が難しく感じました。教師教育者として、研修の方法の質を高め、受講者に意味のある研修しなければならぬと感じましたが、まだまだ十分ではないと思っているからです。 ・研修を企画することがほぼないから。				
7月1日の研修で覚えていること、実践に繋がっていること				

・大人の学習の特徴 ・大人と子どもでは教育法が異なる ・生徒に行う授業と教師教育の違いを言語化することができた。 ・「学習者が自身の経験を詳細に省察する。」ことです。一方的な研修ではなく、受講者がリフレクションできるような問いをもたせるよう心掛けています。 ・ALACT モデルという経験による学習の振り返りのサイクルを研修したことを覚えています。 ・知識の修得と、開発との違いを理解する ・学習への動機づけ ・教師教育者という言葉 ・学習者の経験の役割、経験の解凍 ・覚えていることは、「経験を生かして、学びを深めていく」ことです。実践に繋がっていることは、正直分かりません。意識はしていますが・・・。 ・参加していない ・受講できなかったため記憶として残っていない状況です。

第2回の研修は、基本的な内容であることから着任後1～2年の者を対象として実施したことと、別の用務が重なっていた日程であったことにより参加者が最も少なかった。内容の理解について、肯定的な回答は6割程度で、「生かしている」の回答は5割程度に下がっている。肯定的な記述は、「研修の入り口において、その日の研修につながる自分の経験について語らせたり、振り返りにおいて、学んだことを自分の経験に落とし込んで記述させたりしている。」というものがあつた。「生かしていない」理由の記述は、「短時間で理解ができなかった」「現段階では研修内容を把握し研修を行うことで精一杯な部分が多い」という理解の不足や、仕事を覚えることに追われているというもののや、「・・・意識して行いました。しかし、こちらが思っていたような協議が実施できたかについては、正直分かりません」といった評価軸がないために判断できないというものがあつた。

ウ 第3回「研修デザインの基本原則2」

表5 第3回の研修についての回答

10月18日の研修について	受講した	受講していないが資料を確認した	受講していないし資料も確認していない	その他	
	14	2	2	0	
10月18日の研修で、教師と教師教育者の違いについて	理解している	まあ理解している	あまり理解していない	理解していない	
	4	8	6	0	
現在、言行一致の原則の理解について	理解している	まあ理解している	あまり理解していない	理解していない	
	2	9	7	0	
現在、言行一致の原則の研修への反映について	実践している	まあ実践している	あまり実践していない	実践していない	
	2	7	8	1	
言行一致の原則について【理解している／まあ理解している】かつ【実践している／まあ実践している】の理由					
・自分自身の経験や考えと結び付けた研修を心がけているから。 ・今の自分自身に一番足りないものであると感じ、いつも意識をしていたからです。 ・研修所の指導主事になって、自分が言っていることが何に基づいているものなのかという根拠をすぐ意識するようになった。 ・モデルを示すことと言葉で発することが一致するというようなお話であったと思います。研修では受講者にさせるだけではなく、事例を示し、さらに深められるようにしたいとは思っています。 ・講座の中で『課題』として示すことは、自分でも同じように成果物を作成して受講者に示しています。 ・結局、人を導こうするなら、自分自身が高い（人として嘘偽りない）人間性でないと、できないから。そうでないのに、指導しようということ自体が嘘になってしまうから。 ・実行しているが自分自身の能力が十分ではないため、他の方に迷惑をかけているため ・教師教育者として、伝えたいことを全て言語化できない時があるため。					
言行一致の原則について【あまり理解していない】かつ【あまり実践していない】の理由					
・意味を調べれば大切なことは理解できるが、その場では意識できていない ・研修において、できるだけ根拠を示すように心がけています。しかし、その根拠となる理論を私がきちんと理解できずまま、伝えざるを得ない状況もあります。まだまだ、伝えるだけの研修となっているように感じています。 ・どういうことか理解できていない ・理論と実践の融合は実践しようと試みているが、現場で実際に実践できない立場であるために教師教育者としての言行一致ができているとは思わないため。 ・研修の受講が飛び飛びになっているため、資料での確認では、実践していきたい気持ちがあるものの、理解や解釈が深まっていないことから実践への繋がりにくさがあるため。					
現在、固有の教育学の3つの次元の理解について	理解している	まあ理解している	あまり理解してい	理解していない	無回答
	2	9	6	0	1
現在、固有の教育学の3つの次元の研修への反映について	意識している	まあ意識している	あまり意識してい	意識していない	
	2	7	9	0	
固有の教育学の3つの次元について【理解している／まあ理解している】かつ【意識している／まあ意識している】の理由					
・今まで無意識に、混交して行っていた3つの次元の内容を、意識して研修をできるようになってきている。 ・暗黙の構造と表される次元について考えながら、研修を行うことができているため。 ・研修を行う上で、表面的な構造を注視してしまうため、深い構造や暗黙の構造を意識することが大切だと思うからです。 ・研修には反映していないが、コミュニケーションがあまりうまくいかない人に対応するときに意識している。 ・これも、他の書籍で学んだこととごっちゃになっているせいです。 ・受講者と、人として繋がり、互いに心を磨きたいと常に思っているから。ありのままで向き合っている。ありのままで向き合って恥ずかしくない自分を常に心掛けて生きている。 ・教科の学習指導に関する研修では、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」という、今回の学習指導要領改訂の方向性を意識しているので、3つの次元とも共通すると考えているから。					
固有の教育学の3つの次元について【まあ理解している】かつ【あまり意識していない】の理由					
・まだ、研修の中でどのように活用していくか自分の中で整理できていないため ・熟達指導者かどうかはメタ認知では確認することが難しいと思うため					
固有の教育学の3つの次元について【あまり理解していない】かつ【まあ意識している】の理由					
・3つの次元については、研修において意識はしているが、実践に移そうとしたときに、きちんと理解ができおらず、実践に繋がっていないというのが現状です。 具体的な例を私自身が考えることができれば、理解が深まるのではと感じています。					

固有の教育学の3つの次元について【あまり理解していない】かつ【あまり意識していない】の理由
・聞きなれない言葉が多く理解できていない ・研修直後は今まで考えたことがない視点に触れたり、合点のいくことも多かったように思いますが、自分が悪いのですが、自分の実践にもう一つ反映されていないことを改めて反省いたしました。 ・資料の確認ができていないため
10月18日の研修で覚えていること、実践に繋がっていること
・なぜこの判断をしたかを伝える ・自分が今やっていることの意味を追求し、言語化すること。 ・モデリングとメタ・コメント ・講話の中で部長が仰られていた「教師教育者の実践は、教え方についての価値判断力を刺激すること」ということが印象に残りました。「こういう時には、どういう指導を考えていくのか」を日々自分に問いかけています。 ・「固有の教育学」の「3つの次元」。いつもと違う視点で実践を見直すのに参照しています。 ・暗黙の構造まで、意識して研修に臨むこと。 ・ことばでは伝えることが難しいことに着目して、それをどう扱うかが大切であること。 ・教師教育者の役割。 ・教師と指導者は異なる。 ・教師教育者として、受講者目線の意識をもって研修に取り組んでいます ・自分自身の学びをまだまだ積み上げていくスタイルで、恥ずかしく思っています。自分の中に深く取り込んでいきたいと思っています。 ・7月の研修と同様に内容は面白く、意識はしているが、実践に繋がっているとは感じられていません。もっと、私自身がいろいろと学び続けけるとともに、経験を重ねていきたいです。 ・なし

第3回は、最も多くの者が参加し、「言行一致の原則」と「固有の教育学の3つの次元」の2つのテーマを扱った。前者のテーマは、理解も実践での意識も概ね6割程度の者が肯定的な回答をしている。肯定的な回答の中には、普段から心がけて実践しているというものや、自分の発言の根拠を意識するようになったと述べているものもあった。一方で、「あまり実践していない」という回答には、理解が不十分なものや実践の場では意識できていなかったというものがあつた。後者のテーマについての肯定的な回答は、理解が6割程度で、実践での意識が5割となった。「意識している／まあ意識している」については、「今まで無意識に、混交して行っていた3つの次元の内容を、意識して研修をできるようになってきている」というものがあり、「あまり意識していない／意識していない」理由は、十分な理解ができていないことがあつた。「覚えていること、実践に繋がっていること」の回答からは、自らの実践にそれぞれの仕方で吸収し、実践しようとしている記述が見られる。

また、第3回の終了後に「自分の心に残ったことを言葉にする」ことを求めたアンケートをテキストマイニングしたのが、図である。頻度の高い「研修」という語は、「思う」「受講者」「自分」「考える」「意識」「教える」というつながりと、「構造」「暗黙」「表面」「深い」というつながりがみられ、他は「教師」「教育」から「感じる」や「言語」へのつながりと、そこから「自身」「経験」や、「伝わる」「監督」へのつながりがあつた。図を表5の「覚えていること、実践に繋がっていること」の記述と重ねて考えると、この研修が自らの研修実践を見つめ直す契機となり、そこに固有の教育学の3つの構造などの教師教育に関する知識が影響していることが窺える。

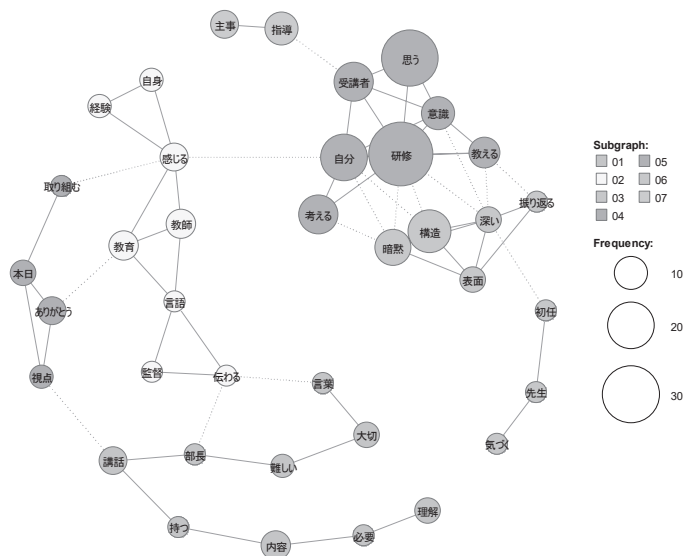


図 第3回研修の振り返りより

エ 第4回「教師教育者としてのアイデンティティ構築に向けて」

表6 第4回の研修についての回答

1月26日の研修の参加について	参加した	受講していないが資料を確認した	受講していないし資料も確認していない	その他	
	13	4	1	0	
教師教育者としての指導主事の指標の他の人との作成について	気づきがあった	少し気づきがあった	あまり気づきなかった	気づきなかった	無回答
	10	5	2	0	1
自らの考えた教師教育者としての指導主事の指標の実践について	実践してみたい	まあ実践してみたいと思う	あまり実践してみたいと思わない	実践したいと思わない	無回答
	9	8	0	0	1

指標の他の人との作成について【気づきがあった／少し気づきがあった】かつ【実践してみたい／まあ実践してみたい】と思う理由
・自分たちの経験や暗黙知を言語化し共有化することで、現在行っていることが整理され体系化されたと思うから。 ・なかなか研修を行っていないので新たな視点を獲得することができた。 ・自分自身が考えたことが、他の指導主事が考えたことが同じ内容が多かったことです ・同じ班では研修所での経験が1～2年の指導主事と協議をしたが、大切と感じていることが同じでした。逆に視点として足りていない部分も同じでした。しかし、感じている度合いが異なったりもしたので、その気づきは面白かったです。 ・指導主事同士の認識に結構違いがみられた ・グループワークの中で、指導主事それぞれ重視していることの違いを感じました。課によっても違いがあり、広い視野を持つことができました。 ・先見力や学校とのつながりは改めて意識したい。 ・自分で考えて答える、普段から意識しなければならないことという認識があるため、自分の中で大切な指標の1つになっていると考える ・今心がけていることを書いたの。 ・教員でありながら、授業をせずに稼ぐを得ているのだから、勉強するのは当たり前。そうでないと受講者の前に立つことはできない。 ・立場上、非常に関心あることだから ・指導主事の力量の低下を感じるため
指標の他の人との作成について あまり気づきがなかったという理由
・申し訳ありません。受講していないため、資料だけでは気づきませんでした。

第4回の研修は、オンラインによる研修であったが、休憩を含めて2時間30分と最も長い時間が確保できたため、じっくりと演習をすることができた。指標の作成に参加した者で気づきがなかったと回答した者はおらず、指標の内容を全員が実践してみたいと答えている。「気づきがあった」とした理由として、「自分たちの経験や暗黙知を言語化し共有化することで、現在行っていることが整理され体系化された」といったものや、「新たな視点を獲得することができた」、「大切と感じていることが同じでした。逆に視点として足りていない部分も同じでした。しかし、感じている度合いが異なったりもしたので、その気づきは面白かった」と、グループワークをした同じ立場の者との異同からの気づきを語っており、自らの見方や感じ方をメタ認知する機会になっていたことが窺われた。また「実践してみたい」に関する内容は、「自分で考えて答えるは普段から意識しなければならないこと」という認識があるため、自分の中で大切な指標の1つになっている」といったものや、「先見力や学校とのつながりは改めて意識したい。」といった協議の中で話題に上がった項目を改めて記述したものもあった。

オ 研修全体を通して

表7 研修全体を通しての回答

※下線の記述は、着任後1～2年の回答者のもの

教師教育者としての自覚について	自分は教師教育者であると思う	自分は教師教育者であるとややそう思う	自分は教師教育者であるとあまり思わない	自分は教師教育者であると全く思わない
	3	10	5	0
自分は教師教育者である／自分は教師教育者であるとややそう思う理由				
・研修所で若手教員の育成に携わりたいと考えたころから、教師教育者という意識を持ち始め、今もその自覚を持って業務を遂行しているから。 ・受講者が教員として自己効力感や実践意欲を向上させるために研修の指導主事はどのような役割や責任を果たすべきかについて考え、実践しようと試みているため ・教師を育てたい、教師と共に育ちたいという思いが強い ・変わっていく様子、喜びあふれる笑顔、成長した姿を見ることが好きだから。 ・研修を通して、研修所指導主事としての専門性とは何か、考えることができ、このような回答に至った。 ・教える人を育てる意識が研修を通して高まったから。言行一致に、だいが自信がある。 ・卓越した力量は持ち合わせていないかも知れないが、分かりやすく相手に伝えるための工夫を凝らして資料やセリフ回しを考えている。また、作成した資料を提示するだけでなく、目の前の受講者の振る舞いから、受講者が何を求めているかを判断し、受講者が求めるものに対しての最適解を提案することに努めている。 ・指導主事としての経験が浅いため ・「かくありたい」とは思うものの、すごい人の存在を知っているので、胸を張って一番上を選ぶというのは気が引ける。 ・まだまだ至らないところがありますが、教師教育者でありたいと思っています。研修を組み立てても、不十分なところもありますが、改めてこのアンケートを答えるにあたり、自分自身を見つめなおすことができました。気を緩めることなく、研鑽していきたいと思っています。				
自分は教師教育者であるとあまり思わない理由				
・まだまだ、知識が足りずに不十分であり受講者が求めることに対応できていないため ・教師教育者であるか、ないかとなると現在は「ない」という気持ち強い。研修を考える際には色々と考えて、受講者のためにと思いながら、実践できていないのが現状です。気持ちはあっても、実践が伴っていないといった感じでしょうか。 ・2年間 指導主事として、受講者目線で研修を組み立てていたつもりですが、受講者に響かない問いをしていることが多々ありました。子どもの前で指導することと教師の前で指導することでは、大きな違いがあり、その違いがわからないまま2年間が過ぎました。 ・改めて部長の講話を拝聴し、自分自身に足りないものが気付きました。 ・いろいろ足りない資質があるから。 ・直接的に研修を実施していないが、間接的には教師教育を行っている部分はありと考えています。				
全体の研修を通して気づいたこと、考えたこと等				
・日常の業務に追われ、指導主事としての指標や何をめざして取り組んでいるのかについて深く考えることはなかったので、これを機会に取組の意味を考えていきたい ・今年度、所内研修を受けるまで、研修を行う指導主事としてメタ認知することをしてこなかったことに気づいた。今後は、自分を客観的に観察し、教師教育者としての在り方を整理し、実践に生かしていきたい。 ・研修を3回、受けさせていただき、その時期に応じた部長の講話は大変勉強になりました。その都度、意識することがあり、実践していると考えていますが、実際にはうまくいかないことが多かった。そのため、これからも学び続ける教員でいたいと思いました。ありがとうございました。 ・この研修がなければ、学校現場で生徒に向けて行っていた授業と同じスタンスで、講座に臨んでしまうところでした。人前で話すことに対して抵抗がないという理由で、学校現場と同じ心持ちで講座を行うと、受講者が求めるニーズに適した講座を行えなかったと思います。私は並の教師だと思いますが、教師教育についての理論と本質を理解し、優れた教師教育者になります。研修を通じて多様な示唆を与えていただき、ありがとうございました。 ・いつも、興味深いお話で楽しく受講させ				

ていただいています。生徒に教えることと、先生方に伝えることは、こちらが準備することや研修のデザインについては、これまでの授業準備や授業のデザインと重なる部分もあるかと思っています。しかし、やればやるほど、私自身のふがいなさを感じながら、「もっと勉強しておけば」「色々意識していれば」と思っているところです。幸い、環境としては一番学べる環境においていただいておりますので、来年度は少しは貢献できるよう、しっかりとお話ししていただいたことを意識しながら、取り組んでいきたいと思っています。

・ありがとうございました

・指導主事としての指標作りは、この一年の振り返りにもなりました。またこれからの教師教育者としての目標や自分の課題が整理できたと思います。

・研修所の指導主事とグループで交流、協議でき、新鮮だった。すべての仕事は根本、人間性だと思う。

・自分たちの班の指標は具体的なものが多く、指標的ではなかったが、実践しようと思うには、具体的なほうが良いと思った。

・（「固有の教育学」の「3つの次元」について、）正直、あの程度のことを「難しい」と言う（言明する）というのは信じられない。自分で調べて勉強した上で言っているのだろうか。自分の勉強不足を棚に上げて、相手が悪いように言うのは感心しない。

・このたびの研修を通じ、研修ごとのつながりを感じました。自分自身も意識してみたいと思います。ありがとうございました

・指導主事によって指導主事とは何かの捉え方が大きく異なっていることに気づいた

・学術的な視点からの研修は、私自身を含め、研修所にいる指導主事にとって必要だと改めて実感できる研修でした。まだまだ学び続ける必要があると思われました。ありがとうございます。

・研修を準備するために専門的知識を得ようとはしてきたが、教師教育そのものについて学問的にアプローチするという視点はあまり持っていなかった。興味深い分野なので、個人的にも色々学んでみたいと思った。

・時代とともに求められている知識も変わっていくので、学び続けることが大切だと思ったのと同時に、知識の伝達だけではなく、学びに主体性を持たせるにはどのような方法があるのか学んでいきたい

・研修を行う環境が整っていない部分があり、集中して参加できない時間があった。

・研修を全て受講したうえで、自分自身を振り返ることができれば幸いです。

自分が教師教育者であるかという問いには、肯定的な回答が、7割程度あった。その理由は、「研修所で若手教員の育成に携わりたいと考えたころから、教師教育者という意識を持ち始め、今もその自覚を持って業務を遂行している」と以前から教師教育者という意識があったというものから、「教える人を育てる意識が研修を通して高まったから。言行一致に、だいぶ自信がある」と研修を契機としたもの、他には、「教師を育てたい、教師と共に育みたい」という動機の強さを理由にしているものがあった。一方「教師教育者であるとあまり思わない」という理由には、気持ちはあっても実践が伴っていないといった力量の不足についての記述が大半であった。教師教育者の定義については、第4回の研修中に広義の意味の「教師の養成・指導に関わる全ての人」と示していたので、この広義の意味で回答すると、「教師教育者であるとあまり思わない」という回答はないということになる。しかし、そのように回答した者は、「教師教育者」という存在を自分ごととして捉えようとしたときに「教師の養成・指導を実践できる能力のある人」という読み換えを（意識的または無意識的に）行っただと考えられ、「特定の社会的役割に応え、役割を果たす」ことができていないと感じていることがこの回答に表れている可能性がある。回答全体を見渡しても、着任年数の違い、義務籍と高校籍の違いによる理解や実践についての傾向の違いは見られなかったが、この問いに関しては、着任1～2年目の者の回答に、「役割を果たす」という面での力不足を感じている傾向が見られた（表7の下線部）。ただ、肯定・否定の双方の回答に、「研修を通して、研修所指導主事としての専門性とは何か、考えることができ、このような回答に至った」「教える人を育てる意識が研修を通して高まった」「講話を拝聴し、自分自身に足りないものが気付きました」などの記述が見られ、専門的な知識について学び、メタ認知の機会を持つことが「学びの方向性や意義を自覚する」という段階に進むことに寄与したことが窺えた。

次の「全体の研修を通して気づいたこと、考えたこと」をみると、どの指導主事も向上心を持ち自分を高めようとしていることが窺える。一方で、「日常の業務に追われ、指導主事としての指標や何をめざして取り組んでいるのかについて深く考えることはなかったの、これを機会に取組の意味を考えていきたい」という記述に代表されるように、現在の仕事を覚えてこなすことで精一杯になり、指導主事としての在り方について考えを及ぼすことができなくなっているという回答があったことは見逃せない。できる限り日常業務に支障がない時間配分や回数で研修を実施してきたが、1～2年目の指導主事にとって仕事を覚え、こなすことができるようになることは、第一の課題であるからである。また、研修やアンケートをきっかけとして「今年度、所内研修を受けるまで、研修を行う指導主事としてメタ認知することをしてこなかったことに気づいた。今後は、自分を客観的に観察し、教師教育者としての在り方を整理し、実践に生かしていきたい」といったこの全体の研修を通じた気づきを書いている者が多く見られた。よって、日常の業務から離れた時間と場所を確実に設定することが課題であることが明確になった。

5 考察

本研究では、教育センターの指導主事を対象に、教師教育者としての専門的な知識の修得と教師教育者としてのアイデンティティ形成が相互に影響を与え合う研修を開発・実践し、その成果と課題を探ってきた。研修を実施した結果をまとめると、全4回の研修の目標は、理解については6～7割程度、実践については5割程度が達成できた。専門的な知識について学ぶことですぐに実践に取り入れることができる者がいる一方、理解が難しかったという者もいた。また、教師教育者としての指標を自ら作成することは気づきがあったと多くの者が回答し、主体的に実践することへの意欲も高く有効であった。教師教育者としての自覚については、7割程度が持っていると答えたが、一方で着任1～2年目の者を中心に学びの方向性や意義を自覚することはできたものの、役割を果たせていないと感じている者が散見された。これらのことを踏まえ、以下のような課題が明らかになった。一つは、フォローアップの必要性である。研修を受講した者が研修内容を実践に反映できたか、またそれをどう見とるかということは、重要な課題であるが、職場では継続的なフォローアップが可能である。研修を受講した指導主事の主体性を大切にしつつ、理解と実践を補う仕組みが必要である。特に、着任後1～2年目の者が役割を果たすことができたという実感を持つことができるような適切な支援が重要であり、その際に、実践への反映を振り返る機会や評価の方法についても検討する必要がある。もう一つは、指導主事は多くの業務を抱え目の前の仕事に注力せざるを得ない状況があるため、研修に専念できる時間や場所を適切に確保しなければ、メタ認知を促進することが難しいということである。今年度は、通常業務に支障がないような日程とし、資料で確認することで理解ができるような工夫を行ってきたが、その方法では研修の効果は十分ではないということが明確になった。今後は、これらのことを踏まえ、講義形式よりも実践をもとにした演習形式での研修やフォローアップをすることが考えられる。たとえば小グループを単位とし、個々の省察によって相互に学びを深めていくような形態である。各課で業務を学ぶために行っているOJTとの連動も視野に入れつつ、効果的な研修の在り方についての検討が必要である。

おわりに

指導主事の職務内容は、勤め先によって様々であり、異動も頻繁にあるため、専門性を開発する機会が多くあるわけではない。教育センター指導主事として研修所に勤めたときに、目の前の仕事に追われるだけでなく、先を見据えて専門性を高めるため、指導主事の専門性開発に必要な要素を検討し、研修を実施した。ただ、教育界の様々な変化とともに、新型コロナウイルス感染症による変更への対応が業務を増大させて多忙さに拍車をかけている中で、アイデンティティ形成といった個人の内面の問題は、優先順位を下げてしまいがちになっている。しかし、この部分を後回しのままでいると目の前の仕事をこなすことに追われる悪循環に陥り、自身のウェルビーイングの低下ばかりではなく、研修の対象者である教員、そしてその教員が教える児童生徒への影響は甚だしい。教師という素晴らしい仕事を支える教師教育者としての自負と喜びを感じつつ専門性を高めていってほしいという願いがこの実践の原点である。

最後に、この論文執筆にあたっては、広島大学教育ヴィジョン研究センター主催の「教師教育者のためのプロフェッショナルディベロップメント講座（研究編）」における論文購読や演習等により、草原和博先生、大坂遊先生をはじめとする先生方からご指導やご助言をいただいたことから多くの示唆を得ている。この場をお借りして感謝の意を述べたい。

注)

- 1) 篠原清夫，米沢崇，脇本健弘，「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 第149集』，2020

なお、上記の論文で引用されているのは以下の文献であり、この中で「教師教育者」は、「専門性開発を支援する目的で、教師（を指す者）を教えたりコーチングしたりするすべての者」と定義されている。

Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. A. J., The Professional Teacher Educator : Roles, Behavior, and Professional Development of Teacher Educators, Sense Publishers, 2014（ルーネンベルク，

- M.・デンヘリンク, J.・コルトハーヘン, F.A.J. [武田信子・山辺恵理子監訳]『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割, 行動と成長』玉川大学出版, 2017)
- 2) 猿田祐嗣ほか「2. 教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究」, 『「次世代の学校」実現に向けた教育長・指導主事の資質・能力向上に関する調査研究報告書 (平成30年度プロジェクト研究報告書)』, 文部科学省国立教育政策研究所, 2019, pp.153-226
- 後述するが、同調査の、(2) 教育センター指導主事の任用と配置状況調査 ア 教育センター指導主事の任用の特徴では、登用までの経緯として「人事異動内示の際に知らされた」ケースが62.8%であったと示されている(p.160)。
- 3) 老山由美「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』, 1996, pp.59-70
- 4) 猿田祐嗣ほか「4. 指導主事の職務・人材育成の現状に関する調査研究」, 『「次世代の学校」実現に向けた教育長・指導主事の資質・能力向上に関する調査研究報告書 (平成30年度プロジェクト研究報告書)』, 文部科学省国立教育政策研究所, 2019, pp.289-318
- 5) 濱本想子・大坂遊・草原和博・岩田昌太郎, 「A. Swennen と K. Smith の教師教育者の専門性開発論」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部 第68号』, 2019, pp.45-54 では、2018年12月に武蔵大学で実施された教師教育者に関する国際シンポジウムにおいて、オランダのアムステルダム自由大学における教師教育者兼研究者 Anja Swennen が、学校現場の教師を「first order」, 教師教育者を「second order」と称し、教師教育者は「second order」としてのアイデンティティを構築していることが重要であると述べていたことを紹介している。また、教師教育者の指導のうちで大切なことを「Congruent teaching」(模範的実践と言葉による根拠付けの一致した言行一致の指導)としている。
- 6) 草原和博, 「社会科教師を育てる教師教育者の専門性開発—欧州委員会の報告書を手がかりにして—」, 『教科教育学研究の可能性を求めて』, 風間書房, 2017, pp.281-290
- 7) 杉村和美, 「アイデンティティ」, 『児童心理学の進歩』, 日本児童研究所(編), 金子書房, 2008, pp.111-137
- 8) エリクソン, E.H. (1973). 岩瀬庸理(訳)『アイデンティティ 青年と危機』, 金沢文庫
- 9) 前田智香子, 「専門家の職業的アイデンティティ形成の研究に必要な視点」, 『文学部心理学論集3』, 2009, pp.5-14
- 10) 大谷京子, 「専門職アイデンティティ概念の整理: ソーシャルワーカーの専門職アイデンティティ形成に向けて」, 『日本福祉大学社会福祉論集143・144』, 2021, pp.81-98
- 11) コルトハーヘン編著, 武田信子監訳, 『教師教育学』, 学文社, 2010において、教師教育の3原理は次のように記されている。1. 教師教育者は、実習生が自身の学習のニーズに気づくように手助けしなければならない。2. 教師教育者は、実習生が有効な経験を見つけられるように手助けしなければならない。3. 教師教育者は、実習生が自身の経験を詳細にわたって省察することを手助けしなければならない。
- 12) Benesse 教育研究開発センター, 「第5回学習指導基本調査 (小学校・中学校版)」, 2010
https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon5/sc_dai/dai_30.html (2022.1.17 閲覧)
- 13) マルカム・ノールズ著, 堀薫夫・三輪建二監訳, 『成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ—』, 鳳書房, 2002を参照。成人の学習者としての特徴には、「内発的な動機付け、自己決定的、経験を語る・聞く、実際に直面する問題、得た知識を応用したい」ということがあり、アンドラゴジーは、「自己決定を大切に、経験を資源にして、現実の課題をもとに、課題達成を中心に行う」ことを大切にしている。
- 14) Anja Swennen, Mieke Lunenberg, and Fred A.J. Korthagen, Preach What You Teach! Teacher Educators and Congruent Teaching, Teachers and Teaching : theory and practice, 2008, 14(5-6), pp.531-542において、言行一致の指導 (Congruent teaching) の3側面として、① モデリング (教師教育者自身がよい指導の模範的実践を行うこと) と、② メタ・コメント (指導中の選択を説明すること) ③ みずからの選択と理論を結びつけることが大切と述べられている。
- 15) Shulman, L.S., Signature pedagogies in the professions, Daedalus, 2005, 134(3), pp.52-59において、ショーマンは、固有の教育学には、次の3つの構造があると述べている。Surface structure (表面的な構造) とは具体的な行動を見せたり問うたりして教え導く指導のことであり、Deep structure (深い構造) とは、知識や判断すべき行動に導く際に、前提となっている慣習等に目を向ける指導のこと、Implicit structure (暗黙の構造) とは、ある専門自体に内在する態度、価値、道徳等に目を向けて導く指導のことをいう。たとえば、法律家は、絶えず法規・判例を基にディスカッションをする (根拠をもとに答える訓練をする)。それは、表面的な指導としては法律の理論を学んでいるとともに、深い構造では、弁護士のように考える訓練をしている。そして、その議論の中で暗黙の構造としては、当事者にとって公正かという道徳的判断も、身に付けているといったことである。
- 16) 本論文では触れていないが、2回目と3回目の教務部長講話の前には、所長より主に指導主事の兵庫県職員としての心構えや知識等、重要な視点についての講話を各1時間程度行っており、全体としては、教師教育者を話題にした教務部長講話と対になる研修となっている。
- 17) アンケートは、口頭と文面で以下のことを確認したうえで協力に同意した者に実施した。
「この調査への参加は、調査参加者の自由に任されます。調査協力者は、調査に協力しない自由も持っています。協力しなくても、個人が不利益を被ることはありません。この調査は、無記名で行い、個人を特定しません。データは第三者によっては各個人を特定できない形で扱います。個人を特定できるような形でデータを公表することはありません。調査で得られた結果によって、参加者が不利益を被ることはありません。回答内容は、研究の推進すなわち指導主事の専門性開発と研修開発に利用し、他には利用しません。この調査に協力することとともに、途中でやめることも任意です。また、一部のみに協力することも可能です。その際に、調査協力者が特に不利益を被ることはありません。」

- ・押田貴久,「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』,2008, pp.53-67
- ・小柳和喜雄,「教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究」,『次世代教員養成センター研究紀要』,2016
- ・小柳和喜雄,「養成と研修の内容・方法の連続性と非連続性に関する関係考察－Andragogy と Signature Pedagogies の考え方からの教員育成指標の検討－」,『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 9』,2017
- ・小柳和喜雄,「教師教育者のアイデンティティと専門意識の関係考察－ Self-study, Professional Capital, Resilient Teacher の視点から－」,『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 10』,2018
- ・武田信子,「教師教育実践への問い:教師教育者の専門性開発促進のために(特集教師教育実践の検証と創造)」『日本教師教育学会年報 21』,2012, pp.8-18.
- ・「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)」,中央教育審議会,2015