

# 教育行政における教師教育者は移行期にどのような葛藤や困難に直面するのか —入職期の研修担当指導主事の語りに着目して—

How do teacher educators in educational administration face conflicts and tensions from teacher to teacher educator? :

An exploratory study focusing on the narratives of first-term teacher educators

大坂 遊

櫻井 良種

(茨城県立小瀬高等学校)

キーワード：教師教育者, 指導主事, institution-based, アイデンティティ, 入職期サポート, インタビュー

## 概要

教師を育てる立場にある者を教師教育者 (teacher educator) とよび、欧州では教師や研究者とは異なる専門職としてその地位が認められつつある。教師教育者は「流れ」と「はずみ」でなる専門職」と表現されるほど、自らの意思とは無関係に、辞令等で突如として「なる」ケースが多い。そのため、とりわけ入職期における業務の遂行や教師教育者としてのアイデンティティの形成には大きな葛藤や困難を伴うことが指摘されている。日本において、教師教育者としての役割を内容的にも時間的にも大きく担う代表的立場として、教育センター等で教職員研修を担う指導主事（本稿では「研修担当指導主事」と表記）が挙げられる。研修担当指導主事は、多くの葛藤や困難に直面することが推測されるものの、彼らがどのようにそれらを乗り越え、教師教育者としてのアイデンティティを形成していくのかについては明らかにされていない。

そこで本研究では、関東地方に在住の入職2～3年目の研修担当指導主事5名を対象にしたインタビューを中心とした質的調査を実施した。本研究を通して、他国の先行研究事例と同じく、わが国のinstitution-basedの教師教育者においても、教師から教師教育者への移行が困難である状況が浮き彫りとなった。最後に、日本における現職教師の専門性開発プロセスにおいて重要な役割を占める研修担当指導主事が、教師から教師教育者へとスムーズに移行するための支援のあり方として、①指導主事候補者の認定と予備教育の導入、②入職前後の研修プログラムの充実、③入職後の長期的な専門性開発支援、の3点について提案した。

## 1. 問題の所在

1年目？ああ、大変でした。どんな気持ちだったか？混乱していました。いつも混乱していました。

まるで何もかもが繋がっていないような、そう、何もかもが自分の思い通りにならないような、そんな感じでした。パターンを探し続けましたが、はっきりとしたルーチンは何も見つけれませんでした。学校では時間的に厳しいときでさえ、ベルが鳴って授業をいつ始めるか、いつ止めるか、いつ移動するかを教えてくれることが常にわかっていて、安心感がありましたが、ここにはそれがありませんよね。それに加えて、私の学校での生活はいつも忙しく、人に囲まれていましたが、ここでは私はしばしば一人でした。必要なときに同僚を見つけられなかったり、自由な時間の使い方がわからなかったりして、不安やストレスを感じ、やきもきしていました。(中略) (学生に対して) 自分がとてもひどい指導をしていると感じていました。正直なところ、自分がなぜここにいるのか、大学で教えている自分がいるべきなのか、よくわからなくなることがありました。それに、仮面をかぶっているような、恥ずかしい偽者であることがばれそうだという強い思いもありました。長年にわたって培ってきた教師としての経験がすべて失われ、この見知らぬ世界で自分の力不足と無防備さを感じるようになったのです。

(英国の教員養成の高等教育機関に勤務する女性のインタビュー記録の一部, *Murray & Male, 2005, p.130*より引用)

教師を育てる立場にある者を教師教育者 (Teacher Educator) とよび、欧州では教師や研究者とは異なる専門職としてその地位が認められつつある。European Commission (2013)によると、教師教育者とは、あらゆる段階の教師をガイドし、良き実践をモデル化し、教授・学習に関する理解を高める重要な研究を引き受ける存在であると規定されている。一般的には、教師教育者

は大学等の高等教育機関を基盤とするもの (university-based teacher educator), 教職員研修機関を基盤とするもの (institution-based teacher educator), そして小・中・高等学校などの学校を基盤とするもの (school-based teacher educator) に緩やかに区分される。それぞれの立場によって具体的な職務内容は異なるものの、欧米とりわけ欧州においては、これらの立場の教師教育者はいずれも教師教育に携わる専門家であるというとらえ方をされることが多い。

このように、欧州諸国を中心に教師教育者が教師教育における重要な専門家であるという理解が徐々に進みつつある一方で、教師教育者の専門性を開発するための方法論や制度についてはいまだ発展途上にある。教師教育者は「流れ」と「はずみ」でなる専門職と表現されるように、自らの意思とは無関係に、辞令等で突如として教師教育者になるケースが多い(草原, 2017)。そのため、とりわけ入職期における業務の遂行や教師教育者としてのアイデンティティの形成には大きな葛藤や困難を伴うことが指摘されている(たとえばMurray & Male, 2005)。日本においても、広島大学の事例や教員養成開発連携機構(HATOプロジェクト)の事例など、教師教育者の専門性開発を志向するプログラムを実施する先駆的な事例もわずかに見られるようになってきたものの、現実にはほぼ全ての教師教育者は現在も「流れ」と「はずみ」で教師教育の職に就き、その専門性開発も個人に委ねられているのが現状であろう<sup>1)</sup>。

とりわけ、日本において不足していると考えられるのが、各自治体の教育センター等の指導主事を代表とした、教職員研修機関を基盤とする教師教育者 (institution-based teacher educator) の専門性開発である。指導主事が教師の専門性開発の一端を担う存在であることが自明である一方で、指導主事の業務は極めて多岐にわたり、教師教育に直接関わらない業務に従事することも少なくない<sup>2)</sup>。近年、指導主事を対象とした研修プログラムの開発やその基礎となる研究が見られるようになったものの(たとえば、天野2019, 宮下2021, 福永・中西2019, 鈴木ほか2019, 山内ほか2019, 奥山ほか

2019, 持田ほか2020, 三浦2021, 吉田ほか2022など)、多くは業務多忙化の解消や職務へのスムーズな適応などに注目しており、教師教育者としての専門性の開発に焦点を当てた調査やプログラム開発はみられない。冒頭に引用したように、諸外国においても、学校教師から大学や研修機関の教師教育者へと移行したものは、自身の教師の経験が教師教育の実践にそのまま適用できないことなどの要因により、自身の職務への葛藤や不安、アイデンティティの形成に苦しむことが示されている。日本における指導主事も、教師教育者として多くの葛藤や困難に直面することが推測されるものの、彼らがどのようにそれらを乗り越え、教師教育者としてのアイデンティティを形成していくのかについて解明する必要がある。

そこで本稿では、教育センター等で教職員研修を担う指導主事は、どのような教師教育者としてのアイデンティティをどのように形成するのか、そこにはどのような転機や困難があるのか、の2点を明らかにしたい。また、研究の成果をもとに、この困難を緩和させるにはどのような支援が想定できるかを提案したい。

## 2. 研究の方法

### (1) 理論的枠組み

はじめに、本研究を実施する上で必要となる、「教師教育者のアイデンティティ」と「教師教育者の葛藤・困難」について規定しておきたい。

まず、「教師教育者のアイデンティティ」について。Davey (2013) は、専門的アイデンティティ (professional identity) について、先行研究を整理し、心理・発達のなとらえ方、社会文化的なとらえ方、ポスト構造主義的なとらえ方といった多様なとらえがあることを確認している。その上で、Daveyは自身の研究方法論として、教師教育者の専門的アイデンティティを探るフレームワークに①「教師教育者になる(becoming)」、②「教師教育者として行為する(doing)」、③「教師教育者を知る(knowing)」、④「教師教育者として存在する(being)」、⑤「教師教育者として所属する(belonging)」を構想し、これらをたずねるインタビューを実施している。本研究

1) 広島大学では、教師教育者の研究能力向上と専門性開発を目的とした「教職課程担当教員養成プログラム」および「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」が開講されている。前者は丸山ほか(2019)に詳しい。後者は、広島大学教育ビジョン研究センターHPなどを参照されたい。また、北海道教育大学・愛知教育大学・東京学芸大学・大阪教育大学が共同で組織する教員養成開発連携機構(HATOプロジェクト)も、オンライン(オンデマンド)型研修プログラムである「教員養成ならではの大学教職員PD(プロフェッショナル・ディベロップメント)講座」を運営している。こちらは、東京学芸大学教員養成開発連携センターHPを参照されたい。

2) たとえば、有限責任監査法人トーマツ(2014)によると、指導主事の業務は「1.学習指導」「2.生徒指導」「3.教員研修」「4.学校経営」「5.教育課題」「6.学校事故」「7.教育施策の立案」「8.会議参加」「9.指導行政に直接関係しないこと」「10.研修受講」の10領域に分類されるとしている。教育行政に関する事務的な手続きに関する業務が多く、学校現場の教師に直接関与し、指導する業務は全体の中の一部にすぎないことがうかがえる。

に先立って実施した研究（大坂ほか，2022）では，著者らはDaveyの所論をふまえ，教師教育者としてのアイデンティティとは，教師教育者を取り巻く社会的関係の中に自らを位置づけ，職務を遂行する中で立ち現れる教師教育の専門家としての自覚であると規定した。大坂ほか（2022）では，このような考え方をふまえ，教師教育者としてのアイデンティティ獲得のプロセスを，①教師教育の職務に携わる中でのアイデンティティの自覚や変化を促す要因の発生→②その要因に直面した結果としての葛藤・困難や模索→③教師教育者としてのアイデンティティの獲得，という3つの段階を想定し，インタビューを通して描き出していった。本研究においても，これらの定義と方法論を踏襲したい。

次に，「教師教育者の葛藤・困難」について。真加部ほか（2023）では，心理学等における一般的な葛藤の定義に加えて，教師教育研究の文脈における特有の葛藤について，諸外国の研究成果を整理している。その上で，真加部らは，教師教育者として職務を遂行する際に，職務の遂行を妨げる状況が発生し，個人内で心理的に苦悩したり，集団内での立ちふるまい方について行き詰まりを感じたりする状態を「葛藤（状態）」と定義している。具体的には，①教師教育上の二律背反的な命題に板挟みになり答えが出せない状態，②問題状況を問題だと認識してはいるが解決策が見当たらない状態，の2種類の葛藤を想定している。本研究においても真加部らの定義を踏襲し，両者を総称して「葛藤・困難」などと表記する。

## （2）調査対象者の選定

対象者の選定にあたっては，東條・高木（2018）の示す「合目的的サンプリング（purposeful sampling）」の手法を採用した。サンプリングの基準は，①対象者全員が同じ自治体に勤務する研修担当指導主事であること，②現時点で教師教育者としての職務が与えられていること，③研修担当指導主事になって3年以内であり，前職等で教師教育者としての職務を経験していないこと，④ジェンダーバランス（男女比）を考慮すること，

⑤著者と日常的に交流があり研究に協力して頂ける状況にあること，とした。

上記の手法によって選定された対象者は，東日本にあるX県の教育センターに在籍する，2年目から3年目の研修担当指導主事5名である。5名の具体的な経歴を表1に示す。

3名は，小学校と中学校の2つの学校種での勤務を経験しているが，これはX県の小中学校教員の人事の特徴として教職キャリアの中で2つの校種を経験することが推奨されていることによる影響である。また，5名は全員30代後半から40代であり，管理職経験者はおらず，これもX県の一般的な研修担当指導主事と同様である。そのうえで，ジェンダーバランスを考慮して選定した結果，5名のうち男性が2名，女性が3名となった。なお，5名は全員X県の同じセンターに勤務しており，互いに調査に参加することを事前に共有している。

## （3）研究の手続き

嶋津（2018）は，専門職としての自身のアイデンティティの発見や省察のための方法論として，インタビューにおいて2種類のナラティブ（モノローグ的ナラティブとダイアログ的ナラティブ）を活用する手法を提案している。本研究もそれにならい，2種類のナラティブを生み出す手続きを取った。

調査は2022年7月から8月にかけて実施された。初めに，対象者に対して，教員採用時から現在までの教師および教師教育者としての歩みをA4用紙に図示してもらった。この手法は，オランダで実施されていた学校ベースの教師教育者研修を大坂が視察した際に行われていた，教師教育者としてのキャリアやアイデンティティを省察・言語化するための手法を参考にしている（De Vries et al, 2020）。本研究では，対象者には自由に絵や図で表現することを認めつつも，可能であれば異動に伴う変化に着目して図示してほしい旨を事前に説明した。また，対象者に作業工程や完成作品のイメージを持ってもらうために，著者である大坂と櫻井が事前に作成し

表1 対象者の経歴

氏名	研修担当指導主事（現職）としてのキャリア		学校教師（前職）としてのキャリア	
	経験年数	主な担当領域	経験年数	校種と専門
A氏	3年目	教科教育	18年	小・中学校 社会科
B氏	2年目	教科教育	20年	小・中学校 国語科
C氏	2年目	教科教育	18年	小・中学校 家庭科
D氏	2年目	法定研修，道徳	18年	小学校
E氏	2年目	法定研修，キャリア教育	11年	高等学校 地理歴史科

た同様の図をサンプルとして提示した。

次に、完成した作品を掲示しながら、調査者に対してその意図を説明してもらった。事前に同意を得たうえで、対象者全員と著者の櫻井がオンライン会議システム（Zoom）で一堂に会し、全員の前で説明を依頼した。これは、自己の作品を同様の境遇にいる他者に語ることや、他者の作品やナラティブを知ることで、より自身の教師教育者としてのアイデンティティが具体的に言語化しやすくなることを意図したものである。

その後、教師教育者としての専門職アイデンティティとその葛藤や困難をたずねるインタビューを実施する。インタビュー時は、Davey（2013）と大坂ほか（2022）を参照し、表2の質問項目を作成・使用した。

インタビューはオンライン会議システム（Zoom）で行い、対象者1名に対して著者の櫻井が実施した。1人あたり1時間前後で実施し、半構造化法によって質問項目を聞き取った。インタビューの中では、研修担当指導主事1年目のことを振り返り、表2の7つの質問を基に、教師教育者としての入り口の不安・戸惑いから、アイデンティティ形成のプロセスを話してもらった。

インタビュー記録はトランスクリプトを作成した上で、大谷（2008）のSCATを参照してステップコーディングおよびストーリーラインの作成を行った。次章では、これらを基礎資料としながら、5名の教師教育者の語りを、「ア 教師から教師教育者への移行と移行を促す要因」「イ 研修担当指導主事への異動時の葛藤・困難」「ウ 現時点で形成されたアイデンティティ」「エ アイデンティティ形成の特徴」「オ 移行時に必要な支援」の5つの項目に整理したものを掲載する。なお、語りの引用の際は、可読性の考慮と方言等による対象者の特定を避けるため、間投詞を省略したり、実際の発言内容とは別の言い回しを用いるなど、文意を損なわない形で適宜改変を行っている。

### 3. 結果と考察

#### （1）5名の語りの骨子

##### ①A氏の場合

###### ア 教師から教師教育者への移行と移行を促す要因

A氏は、小学校12年、中学校6年の合計18年の勤務後、教育センターへ異動となった。教諭時代では、教育センターで研修担当指導主事と関わりながら行った長期研修や研修の協力者としての経験と、研究主任や教務主任を担当し若手を育てた経験が教師教育者への移行を促す要因として大きいと語っている。

研修の協力者として受講者に助言した際に、『そんなのがあるんですね』と眼を輝かせながら聞いてくれる方々がいたことが自信につながり、この経験が教師教育者への期待となった」という。また、研究主任、教務主任を担当した際には、若手の先生方と関わり、共に課題を解決する過程で若手が成長した姿を目の当たりにした経験から、「立場があると人が育つ場面に関わる機会を多く得られる」と考えるようになったという。

###### イ 研修担当指導主事への異動時の葛藤・困難

4月に研修担当指導主事としての業務が始まった当時の気持ちを「今も不安や焦りはあるが、なったばかりは見えない分不安や焦りがさらに大きかった。また、やるべき仕事が多い中、出張が多く驚いた」と語る。そのような中、「課室（所属する課の執務室）のモニターに、スプレッドシートに記入した課員のスケジュールが映し出され、仲間の予定や現状が共有できたことは本当に助かった。みんなの状況が分かったし、私の状況もみんなにわかってもらえたと思う。」と語っている。

研修担当指導主事になった当初は、「立場は変わっても、気持ちの面はスムーズに移行したわけではない」と語る。しかし、研修を通して、受講者から、「この研修で学んだことをやってみたら、子供達がめちゃくちゃ褒められた。」などのフィードバックをもらうことでやり

表2 調査対象者に対するインタビュー調査の質問項目

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師教育者としてどのような職務を担っているか。その職務上のやりがいや課題は何か。</li> <li>2. 教師教育者として持つべき（必要と感じた）知識・技能はどのようなものか。<br/>また、教師教育者としての理想の姿（あるべき姿）はどのようなものか。</li> <li>3. 教師教育者としての入り口で経験した期待や不安・戸惑いなどは、どのようなものか。</li> <li>4. 教師教育者として歩む中で、その時々ではどのような気持ちで働いていたか。</li> <li>5. 教師教育者としてどのようなアイデンティティをもっているのか。</li> <li>6. 教師教育者としてのアイデンティティをいつ、どのように獲得していったのか。</li> <li>7. もう一度教師教育者の1年目になったとしたら、あなたはどんな支援をしてほしいか。</li> </ol> |
|---|

がいを実感するようになる。さらに、「日々変わる世の中の情勢や子供たちの様子を先生方から聞き取りながら一緒に教育を見つめ直していくこと」がやりがいと語っている。

#### ウ 現時点で形成されたアイデンティティ

アイデンティティについては、「先生方に問いを投げかけ、問いをもたす存在、そして、先生方と一緒に考える存在」だと語っている。そして、研修において参加する先生方と関わる中で、先生方に対して”教える存在”から”一緒に考える存在”へと変容していったことを語った。

#### エ アイデンティティ形成の機会や要因

自分自身の成長やアイデンティティの形成のために大きな影響を与えた機会について、「課会（A氏が所属する課の会議）や打ち合せで新しい研修を作ったり、研修の目的を語り合ったりした中や、先輩方の仕事ぶりを見たり、熱く語り合ったりしたこと」と、A氏が担当し継続的に続けている元校長とのオンライン対話から、「モヤモヤと気づきの連続の中で、教育を大きくとらえられるようになったこと」を語っている。

#### オ 移行時に必要な支援

1年目を振り返り、出張が多く仕事が抜けやすい中、課室のモニターで仲間の予定や現状が共有できた経験から、「同僚の予定や現状の共有」が大切で、そのうえでお互いが声をかけ合えるとよいと語っている。また、年度途中に増え続ける業務の中で、概ね均等であった分担がゆがんでくるため、「年度途中の柔軟な業務分担の変更」が必要だと語った。

### ② B氏の場合

#### ア 教師から教師教育者への移行と移行を促す要因

B氏は、小学校6年、中学校12年、義務教育学校2年の合計20年の勤務後、教育センターへ異動となった。教諭時代には、教育センターで研修担当指導主事と関わりながら行った長期研修や協力者の経験があり、「自分が受けてきたものをしっかりと返していきたい。」と語る一方で、「研究や研修自体をイメージできたことはありがたいが、運営をすると細々とした手続きや業務がたくさんあることに驚いた。」とも語っている。

#### イ 研修担当指導主事への異動時の葛藤・困難

B氏は4月の業務が始まった当初、「業務が大きく変わり転職したようで、先が見えないこと、全体像が見えないことへの不安が大きかった。」、「県全体に関わる仕事で、センターの義務籍（小中学校の義務教育）の国語は私だけという状態の重さをひしひしと感じた。」と語

る一方で、「何気ない会話や会議の中で、学び続ける上司や先輩を目の当たりにし、学び続けることの大切は今までと変わらない、自分も成長したいという気持ちが大きくなった。」と語った。さらに、教育センターで行われる新年度の研修講座が始まり、受講される教職員との関わりの中で、「さっそく授業で使ってみたいと思う。」、「すごく役に立った。」などのフィードバックをもらい、「国語の面白さや楽しさを伝えることに関しては、教師教育者も教師も変わらないことも多いと自覚でき、不安とか戸惑いが前向きなものに少しずつ変化していった。」と語っている。

#### ウ 現時点で形成されたアイデンティティ

アイデンティティについて、「先生方やその先にいる子供の幸せのために、学びの面白さ・楽しさを精一杯伝える存在」、「教師教育者としても教師としても根本の大きなところはあまり変わらない。」と語っている。B氏の教師教育者としてのアイデンティティは、教師としてのアイデンティティでもある“子供が幸せに生きるための存在”である。

#### エ アイデンティティ形成の機会や要因

自身のアイデンティティ形成の仕方について、「周りの同僚や仲間と『子供たちのため』にという目的の部分を共有できたと実感できたとき」、「先生方の役に立てたと肌で感じられたとき」、「自分自身がミスしたとき」と語っている。自分自身がミスしたときに、先輩が声をかけてくれたこと、メールをくれたこと、そしてその中で、「先輩自身の1年目の時の話や具体的なアドバイスや励ましから、改めて自分自身は、教職員のために、そしてその先にいる生徒のための存在として頑張ろうと思えた」と語った。

#### オ 移行時に必要な支援

教諭時代に機会を得て、教育センターで長期研修や研修の協力者を行い、研修担当指導主事と関わり、教師教育者の姿と出会っていた。しかし、バックヤードを見る機会がなく、表面しか見えてなかったことを残念に思っており、「教諭が指導主事の仕事をを知る機会」を欲していた。また、3月中に1日でよいので、引き継ぎではなく、「新任研修担当指導主事対象の研修会」があるとよいと語っていた。

### ③ C氏の場合

#### ア 教師から教師教育者への移行と移行を促す要因

C氏は、小学校5年、中学校13年の合計18年の勤務後、教育センターへ異動となった。教諭時代に校内にお

いて、「悩んだり、うまくいかなかったりして相談に来る同僚に対しては、自分の経験を話すよりも一緒にやりましょうと言って一緒に行動することが多かった。それが楽しみでもあった。」と語っている。また、研修担当指導主事になることへの期待は、「学校の先生は楽しいと思ってもらえる一役を担えること。」「自分が受けてきたものをしっかりと返す機会としたい。」と語っている。

#### イ 研修担当指導主事への異動時の葛藤・困難

教師教育者としての入口での経験に対し、「先が見えないことが常に不安」、「自分が教育行政という組織の中に身を置いていいのか。」「前任者が立てたプランを読み解くのが難しい」、「事務手続きが想像以上に重い」など、不安や戸惑いが大きかったと語っている。一方、研修講座について、「初めは受講者の反応や手応えの薄さへの不安が大きかったが、研修を重ねるうちに、課題がありつつも研修後の反応や手応えがあり、やりがいを感じられるようになった。」と語る。また、2年目になると「自分でやりたいことを取り入れ自分がたてたプランで研修を実施することができ、やりがいが大きくなった。」と語った。

#### ウ 現時点で形成されたアイデンティティ

研修担当指導主事になった当初は、「満足度の高い学びを提供する存在」が、自身の教師教育者としてのアイデンティティであったが、「先生方が成長するために、踏み台となる学びを提供し、一緒に学ぶ存在」、「先生という仕事の楽しさや魅力を語る存在」が現在の教師教育者としてのアイデンティティだと語っている。

#### エ アイデンティティ形成の機会や要因

C氏は、アイデンティティ形成の機会について、「いつもですかね。毎日。研修資料を作っているときもその先にいる先生方の姿とかを常にイメージしながら作りますし、その先にいる子どもたちのことを考えながら、自分という存在を考えています。」と語っている。ターニングポイントの存在についての質問をすると、「アイデンティティについては、教員時代からずっと考えていたし、プライベートな部分も含め、常に考えていて、毎日、常に考えている感じですね。」と語る。

#### オ 移行時に必要な支援

先輩たちは1年目が困っていると感じると、その時々に必要な言葉をかけてくれ、とても助けになった経験を振り返り、「先輩からの適切な声かけ」が必要だと語っている。また、私が担当する家庭科は職場に一人しかおらず、相談できる相手がいなかったことがあり、教科特有の悩みを解決するためにも、県内でも、他の自治体で

も、同じ立場の研修担当指導主事との繋がりがほしかった。早期に「同じ立場の者同士のつながり」があるとよいと語っている。

#### ④D氏の場合

##### ア 教師から教師教育者への移行と移行を促す要因

D氏の場合は、教育センターへの異動前に、手本となる教師教育者としての研修担当指導主事と関わりが移行を促す要因であった。D氏は、小学校を3校経験し合計18年の勤務後、教育センターへ異動となった。D氏は、教諭時代に6か月の長期研修や研究協力校として研修担当指導主事と関わる機会あったことを基に、「教師教育者としての役割をある程度知ることができたので、研修担当指導主事になることについて、不安よりは期待が大きかった。」と語った。また、関わった研修担当指導主事については、「教育に携わる熱意が子供に対してでも先生に対してでも同じだし、先生の先には子供がいて、その教育をよくするとの思いをすごくもっていると感じられた。」と語っている。

##### イ 研修担当指導主事への異動時の葛藤・困難

研修担当指導主事になった当初、「いろんな人から学ぶことができ、自分も成長でき、新しいこともできそうだというワクワク感みたいなのがあった。」と語っている。しかし、「異動後に、戸惑いや不安が起こっていった。戸惑いは、作業的な業務が多く、いつの間にかそちらに力を注いでいて、手段の目的化が起こっていた。不安は、自分自身のスキルが上がらないことや、アンケートの結果が気になってしまったことから起こった。実際に働く中で、本当に研修に参加する先生たちの学びになっているのかという不安が起こった」と語っている。これらも、受講者との関わりの中で、「すっきりできたよ」、「これやってみたいと思いました」などのフィードバックがあったことや、上司がいいタイミングで認める言葉をかけてくれたことで気持ちが上がっていったと語っている。また、独立行政法人教職員支援機構(NITS)の研修に関するセミナーに参加する機会を得て、研修をデザインするということを学び、「自分が持つておかなければいけないスキルが見えてきた。」と語っている。

##### ウ 現時点で形成されたアイデンティティ

研修担当指導主事になった当初のことを振り返り、「研修全体を繋ぐために、研修に関わる教育センター内の関係各課や外部講師などの作り手側を意識しすぎ、もっと受講者のことを意識すべきであった。」と語った。そして、「先生一人一人が育ったり、変わったり、研修後も、

学び続けたりしたら、教育界は変わる。」と語っている。D氏は教師教育者としてのアイデンティティとして、「学び続ける教師に向けてつながりをつくる存在」であると自らを説明した。

#### エ アイデンティティ形成の機会や要因

「長期研修の時に研修担当指導主事の方々と出会ったりした中で、先生の仕事とともに、先生を育てる仕事がかんなにやってる人がいるんだっていうことに気がついたり、その大切さを知ったりしました。」と語っている。また、研修担当指導主事になった後に、「研修での課題や成果を繰り返し、試行錯誤し、研修の作り手側から研修を受講する側に視点移っていく中でアイデンティティが改めて作られた感じがする」と語っている。

#### オ 移行時に必要な支援

「先輩から学ぶというのは、『見て学ぶ』ではなくて、『対話して学ぶ』だと思う」と語っている。「不安や戸惑いを『先輩と対話しながら学んだり課題を出し合ったりする場』はとても意味深い。また、上司からかけてもらった温かい言葉によるフィードバックが、モチベーションとなる。業務をこなしていくのではなく、自分自身で振り返ると共に、仲間からの『温かい言葉によるフィードバック』の場が研修担当指導主事にも必要である」と語っている。

### ⑤E氏の場合

#### ア 教師から教師教育者への移行と移行を促す要因

E氏は、高等学校を2校経験し合計11年の勤務後、教育センターへの異動となった。教諭時代は、JICA（独立行政法人国際協力機構）の教師海外研修でタンザニアに行き、その後JICAや教育センターで実践発表をしたり、歴史部の研究会で発表をしたり、書籍を共同執筆したりしたことで、実践に触れた方々からフィードバックをもらい、生徒のために行ってきたものが他校の教職員のために役立つことを感じていた。

教育センターへの異動後は、全体像や目指す方向が全く分からない中でのスタートであったが、「忘れもしない4月15日の初任者研修初日に、自分が担当する受講者の皆さんを前にして、この方々と一年間やっていくのだからという、まさに担任の学級開きみたいな感覚をもち、自分の業務に顔が見えるようになった瞬間で、自分の仕事はこの人たちのためだと思えた。この時が、教師教育者を自覚した瞬間であった。」と語っていた。

#### イ 研修担当指導主事への異動時の葛藤・困難

役割としては教師教育者になったものの、「全体像や

目指す方向が全く分からなかった」と語るスタート時については、「職務を全うする前に、業務をこなすのに精一杯」、「前職と業務内容があまりにも異なる不安。先の見通しが立たない不安」、「素人同然の自分が、受講者からの高い要求に答えられるかという不安」と戸惑いや不安を語っていた。いざ研修講座が始まると、「受講者が、先輩たちで臆するところもありつつ、実際に研修を担当したら、面白い時間を共有したメンバーということで、話ができることが凄く楽しくて、知的にワクワクする興奮する感覚を覚えまして、アドレナリンだしっぱなしみたいな、それで正直病み付きになった部分があります。」と語る。やりがいを感じる機会は、「プラスの面もマイナスの面も受講者から直接のリアクションをもらったとき。」と語っている。

#### ウ 現時点で形成されたアイデンティティ

E氏は今現在も、「自分の中でアイデンティティみたいなものは、まだ確立できていない。さまざまな業務を通じて、使命感を探している。そして、自分ってなんだろう。自分にできることは何だろう。どんな存在なのか悩んでいる。」と語っている。一方で、これまでの経験を振り返り、教師教育者としてのアイデンティティとまではいかず、現段階で芽生えている職責や使命感としつつも、「人として自分しかできないことは何かを問い続ける存在」、「正しいことを正しいと言い、正しいことをしっかり伝えられる存在」、「自分の言葉は先生たちを動かすことがある。先生たちを動かす言葉を言える存在」と自らについて語っている。

#### エ アイデンティティ形成の機会や要因

E氏は、アイデンティティの形成について、「これまで顔の見えない存在に対して準備してきたものが、6月に主担当として講座を運営した際に、自分の仕事の意味が明確になり、受講された教職員からの研修に対するリアクションを“自分ごと”として受け止められるようになった。次に、9月から始まった半年間の県外研修担当指導主事との研修に参加し、他県の研修担当指導主事と意見交換をする中で、立場や場所は異なっても“思いは同じ”いう事を感じ取ることができ、今のままの自分でもいい、“自分にしかできないことを問い続ける存在”でよいと思うことができた。」と語っている。

#### オ 移行時に必要な支援

「集団として何を目指していくのか、何を最も大切にするのかという最上位目標を共有する作業をしたい。集団として最上位目標を共有する作業ができれば、自分の自己肯定感や自分の価値を自分自身で位置づけられ、自

分はこういう存在だ、自分はこうしたいという思いをもつことができると、日々の業務に目的意識を持てると考えられる。また、先輩方から、教師教育者としてのマインドを聞く機会を持ち、そのうえで業務に注意を払っているかを聞く機会があると、自分のロールモデルとしやすい」と語っている。

## (2) 登場した葛藤・困難と克服の過程

5名の語る葛藤や困難は多様であるものの、語りの中には多くの人に共通して登場する葛藤や困難が存在することが示唆された。分析結果をもとに著者らで協議した結果、それらは以下の4つに集約された。

### ①「転職してしまったようだ（B氏）」—書類作成に追われる日々

研修担当指導主事の役割は、研修のプログラム作成、名簿管理、資料の作成、メールでのやり取りなど、今までやり慣れていないことに多くの時間を費やすことになる。特に年度当初は書類の作成が多く、新任者は一様に戸惑いを見せる。子供ではなく書類に向き合うばかりで何のために仕事をしているか見えなくなる、書類を作ることは研修をするための手続きの一つなのに、書類を正確に作ることを目的ようになってしまう…といったやりきれなさが語られた。

この葛藤・困難については、研修を重ねるうちに同じ作業を繰り返すことで慣れていった（D氏）、研修の内容の改善や受講者との関わりを重視するようになった結果意識しなくなった（A氏・E氏）、先輩のフォローやアドバイスを受けてうまくこなせるようになっていった（B氏・C氏）のように、それぞれの方法で克服していた。

### ②「計画的にやりたくても計画が立てられない（C氏）」—業務の見通しが立たない日々

インタビューを受けた5名は、10年から20年の教員経験がある。みな教員として実績を重ね、学校の中核として計画的に先を見通し仕事をしてきたはずであろう。しかし、研修担当指導主事となってからは、業務が大きく変わったために、翌週の仕事さえ見通せないと感じていた。これまで見通しよく仕事をしてきたので、一層先が見えないことが戸惑いに感じたのだと推察される。

この葛藤・困難については、1年間をかけてようやく見通しが持てるようになったもの（A氏）もいるものの、先輩たちからの助言によりその時々での困りごとは解決していったものの、見通しを持つまでには至っていない

もの（C氏・D氏・E氏）が多く、自然に見通しを持つことの難しさが浮き彫りとなった。「1日でいいので、異動前の3月中に研修を受けて見通しを持てると違ったと思う」というB氏の語りが印象的である。

### ③「子供たちを取り上げられた（A氏）」—教育の対象が子供ではないことの違和感

D氏以外の4名は、口々に「目の前に子供がいない」という表現を用いて、その違和感を語っている。子供たちのために何かできないかと教師になり、子供たちと接していた日常が一変し、子供が目の前にいない毎日となる。彼らは、「子供たちを取り上げられた気持ちになり」とか「今は直接関われない子供たちの様子を先生方から聞き取りながら」といった表現を用いながら、子供がいない戸惑いを語っていた。

この葛藤・困難に対しては、対象が子供から大人（教員）に変わっただけで、やっていることや必要なものは大きくは変わらないと割り切るという適応の仕方をするもの（C氏）もいれば、関わる教員を通して間接的に子供たちのためになっていると感じることで自らを納得させるもの（B氏）、関わる教員が研修を通して何かを学び取った喜びを感じる姿を、かつて子供が同じように喜んだ姿と重ねることでやりがいを得るもの（A氏・E氏）など、様々な向き合い方が見られた。

### ④「自分って何ができるのだろう（E氏）」—教師教育者、指導主事としての責任の重さ

関わる相手が子供から大人に変わり、なおかつ対象者と毎日関わるができるわけでもないのに、自分は教師教育者として教職員により影響を与えることができるのだろうか。教師としての体験を語ることはできても、それが教師教育者として受講者を導くことになるのだろうか。指導主事として自分が語ったことは、教師教育者や先輩教師としての言葉としてではなく、県や文科省の公式見解のように受け止められ、伝わっていくのではないか…。5名は、このような不安を語っていた。

この葛藤・困難については、同じ経験をしてきた先輩や上司の声かけに救われたもの（D氏）、研修に参加した受講方からの良好なフィードバックをもらい手ごたえを感じたことで自信を得たもの（A氏・E氏）、人を育てるという点では教師も教師教育者も同じだからやるべきことは変わらないととらえることで気持ちが整理できたもの（B氏・C氏）など、克服のあり方は多様であった。とりわけE氏は、教師教育者や指導主事としての責

任の重さに向き合う中で、学びや対話を通して教師教育者としての使命を見出したり、教師教育者として教師に語るができるだけの内容を持つことができたことと確信を得たと感じたりと、複数の方法で葛藤・困難を乗り越えることができていると推測された。

#### 4. 示唆と提言

Murray & Male (2005) が提起したのと同様に、わが国の教育行政における教師教育者においても教師から教師教育者への移行が困難である状況が浮き彫りとなった。本研究で調査した5名の研究担当指導主事は、全員が大なり小なり移行に伴う葛藤や困難を抱えていた。5名は、それまでの自身が教師として形成してきた信念、職務のイメージが通用しない職場に配属されたギャップに苦しむとともに、新たな職務の内容を見通すことができず困惑していた。また、子供を育てるのではなく教師や学校を育てる（支援する）という教師教育者としての責務に戸惑い、新たなアイデンティティの形成を模索し続けていた。本研究を通して、教師から教育行政における教師教育者へとスムーズに移行するためには、①それまでの職と大きく異なる新たな職務に対する理解を深め、教師教育者としての見通し（ビジョン）を持つことができるようにすること、②教師とは異なる教師教育者としての使命ややりがいを見つけ、新たな専門的アイデンティティを形成する支援を行う必要があること、③移行に際しては、彼らの自助努力に委ねるのではなく、機関としての組織的・制度的な支援が不可欠であること、の3点が示唆された。

最後に、5名の研究担当指導主事の葛藤・困難の分析をふまえて、入職前、入職直前・直後、入職後という3つの時期に応じた支援策を提案したい。

第一に、教師教育者としての役割やアイデンティティへの気づき、自覚を促す支援である。具体的には、入職前の指導主事候補者に対する予備教育の導入が挙げられる。指導主事の登用制度は自治体によって異なるものの、現時点でも管理職や教育行政職の登用試験に合格した後に、複数年登用候補者研修を受講し、その後に登用される制度を採用する自治体が存在する。登用試験合格後すぐに職務につくよりも、このような複数年にわたり候補者として研修を重ねたうえで登用されたほうが、管理職や教育行政職への理解がより深まり、教師教育者への移行もスムーズに進むと考えられる。候補期間中は、指導主事候補者が現職の指導主事の業務を観察したり、指導主事と共に業務を遂行する機会も設定したい。指導主事

は候補者に教師教育者としての役割ややりがいや伝わることを意識して関わることで、指導主事が単なる教育行政職ではなく教師教育者であるということ意識する機会を提供することができるだろう。登用候補者は現職派遣の教職大学院生や長期研修生が多い実態をふまえると、彼らに教師教育者としての専門性開発につながる研究を奨励したり、教職員研修の企画や運営に主体的に参加する機会を提供することが有益ではないか。

第二に、自身の立場、振る舞い方、研修プログラム等の開発や研修の省察などについて腰を据えて考えられるようにするための支援である。具体的には、入職の直前や直後に実施する研修プログラムの充実が挙げられる。本研究を通して行った5名の語りの分析からも、入職前後は特に教師教育者としての葛藤・困難が生じやすい時期であることが示唆された。入職直前に前任者から業務の説明を受けたり、同僚となる職員との顔合わせを行う半日程度の引継ぎだけでは、葛藤・困難の解消は難しい。このような引継ぎとは別に、入職の前後に指導主事の役割や心構え、教師教育者としての自覚を促す研修を導入する必要がある。また、入職直後の研修では、現在所属先で行われている教職員研修の概要や指導主事の関わり方を理解し、教職員研修の意図や自身が指導主事としてどのように参画する必要があるのかを検討する機会を提供したい。

第三に、自身の教師教育者としての成長（専門性の開発）の道筋を見通すようにするための支援である。具体的には、入職後の長期的な専門性開発支援が挙げられる。先に挙げた入職前後のプログラムは、入職時のギャップを解消するという側面が強く、教師教育者としての自身のキャリアや見通し、長期的なアイデンティティ形成の支援策としては不十分である。このような見通しやアイデンティティの形成には、短期・単発型の研修ではなく、メンター制度を活用した長期的・継続的な支援が求められる。例えば、同じ部署内や別の部署、再任用の指導主事経験者など、指導主事の業務を内外から見通し、教師教育者の先達としてサポートしてくれるメンターを複数名配置することが考えられる。彼らには、業務の内容の支援だけでなく、教師教育者としての悩みや不安への向き合い方について相談し、教師時代とは異なる教師教育者としての新たなやりがいや意義について助言したり省察を促したりする支援を期待したい。また、ヨコのつながりとして、新任者同士が交流できる場を用意し、同じ入職期の教師教育者として抱える悩みや気づきについて語り合う機会を提供することも検討すべきだろう。

## 引用文献

- 天野智裕. (2019). 指導主事に関する事例的研究：学校改善における指導主事の役割. 三重大学教育学部研究紀要 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践, 70, 491-496.
- Davey, R. (2013). The professional identity of teacher educators: Career on the cusp?. Routledge.
- De Vries, B., Swennen, A., & Dengerink, J. (2020). Design principles for the professional development of teacher educators: Illustrations of narration, dialogue and self-study. In Parezja. Czasopismo Forum M odych Pedagog w przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (No. 1 (13), pp. 47-54). Wydawnictwo Uniwersytetu w Bia ymstoku.
- European Commission (2013). Supporting Teacher Educators for better learning outcomes. <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Text-on-Teacher-Educators.pdf> (2022年12月28日最終閲覧)。
- 福永光伸, 中西修一. (2019). 教職大学院における指導主事の資質向上のための学びの構築：「指導主事錬成プログラム」学習会の試み. 教育実践研究, 13, 59-72.
- 広島大学教育ビジョン研究センター. (2022). 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2022. <https://evri.hiroshima-u.ac.jp/professional-development-for-teacher-educators-2022> (2022年12月28日最終閲覧)。
- 草原和博. (2017). 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. 原田智仁, 關浩和, 二井正浩編著. 教科教育学研究の可能性を求めて, 風間書房, 281-290.
- 真加部湧大, 篠原嶺, 村上聡恵, 大坂遊. (2023). 学校基盤の教師教育者が直面する葛藤とは何か：校内研究・研修主任を経験した2名のセルフスタディを通して. 学校教育実践学研究, 29, 印刷中.
- 丸山恭司, 尾川満宏, 森下真実. (2019). 教員養成を担う「先生の先生になる」ための学びとキャリア, 溪水社.
- 三浦智子. (2021). 教員制度改革下における指導主事の職務に関する予備的考察. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 12, 46-55.
- 宮下治. (2019). 教育委員会指導主事の研修プログラム開発のための基礎研究：指導主事の職務に必要な資質・能力を探る. 帝京平成大学紀要, 第32巻, 197-202.
- 持田訓子, 野中陽一, 泉真由子, 小野寺泰子, 名執宗彦, 石塚等, 椎名美由紀, 柳沢尚利, 大内美智子, 北村公一, 脇本健弘. (2020). 指導主事に求められる資質・能力に関する課題の整理：指導主事の力量向上のための研修の在り方. 教育デザイン研究, 11, 198-207.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. Teaching and teacher education, 21(2), 125-142.
- 奥山茂樹, 廣瀬真琴, 山元卓也. (2019). 指導主事の力量向上に関する基礎的研究. 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編, 70, 231-238.
- 大坂遊, 泉村靖治, 櫻井良種, 田中雅子, 八島恵美, 河村真由美. (2022). 教師教育者のアイデンティティの獲得プロセス：指導主事や特別支援教育コーディネーターへの移行にともなう転機や困難に注目して. 学校教育実践学研究, 28, 81-91.
- 大谷尚. (2008). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案：着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学, 54(2), 27-44.
- 嶋津百代. (2018). 日本語教育・教師教育において「語ること」の意味と意義. 言語文化教育研究, 16, 55-62.
- 鈴木久米男, 菊池一章, 遠藤孝夫, 小野寺正彦, 多田英史, 小岩和彦, 高橋和夫, 森本晋也, 佐野理. (2019). 指導主事の職務及び研修意識の実態把握による資質向上の手がかり：A県指導主事への調査の結果を踏まえて. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 3, 37-50.
- 東條弘子, 高木亜希子. (2018). 外国語教育質的研究における調査対象の抽出方法. 中部地区英語教育学会紀要, 47, 87-94.
- 東京学芸大学教員養成開発連携センター. 教員養成ならではの大学教職員PD (プロフェッショナル・ディベロップメント) 講座. <https://www2.u-gakugei.ac.jp/~tcenter/project/PD/index.html> (2022年12月28日最終閲覧)。
- 山内敏男, 當山清実, 筒井茂喜, 米田豊. (2019). 指導主事研修プログラムの開発研究：自生的な気付きの形式知化に焦点をあてて. 兵庫教育大学 研究紀要, 54, 135-145.
- 吉田美穂, 天坂文隆, 吉原寛, 桐村豪文, 淋代秀樹, 松尾和明. (2022). キャリア構築とエージェンシーに着目した指導主事研修の在り方：青森県における指導主事研修会の事例をもとに. 弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報, 4, 29-36.
- 有限責任監査法人トーマツ. (2014). 学校の総合マネジメント力の強化に関する調査研究概要版. [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2014/11/21/1342944\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/11/21/1342944_2.pdf) (2023年1月27日最終閲覧)