

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—

Training Program from the Perspective of Career Development and Agency
for Supervisors of the Board of Education:
A case study of a training session for supervisors in Aomori Prefecture

吉田美穂*・天坂文隆*・吉原 寛*・桐村豪文*
淋代秀樹**・松尾和明***

Miho YOSHIDA, Fumitaka TENSAKA, Hiroshi YOSHIHARA, Takafumi KIRIMURA
Hideki SABISHIRO, Kazuaki MATSUO

*弘前大学大学院教育学研究科

Graduate School of Education, Hirosaki University

**青森県教育庁学校教育課

School and Education Division, Aomori Prefectural Office of Education

***青森県総合学校教育センター

Aomori Prefectural School Education Center

要 旨

指導主事の力量向上が求められているが、指導主事に必要な資質・能力は所属によって異なり、所属を超えたOff-JTとしてどのような研修が適切なのか、その方向性は必ずしも定まっていない。本研究は、指導主事を対象とした研修について、資質・能力アプローチとは異なる在り方を提起しようとするものである。指導主事は、その初期キャリアステージにおいて学校現場の教員から教育行政へというキャリアの転換に直面する。そのことを意識した研修の方向性として、自らの職務を意味づけキャリアに見通しをもてるようなプログラムを実施し、指導主事自身によるキャリア構築とそれを支えるエージェンシーを強化するような研修の在り方が考えられる。本研究は、そうした趣旨で2021年度に青森県で実施された指導主事研修会の効果を、アンケート調査から実証的に検討した。研修において参加者は、指導助言の在り方についての講義や自らの経験やキャリアと重ね合わせることで指導主事経験者のキャリア・ストーリーなどを資源として、所属を超えた指導主事同士で語り合い、共感や安心感を得るとともに、仕事への目的意識を高めていた。また、そうした協議において、参加する指導主事の所属の違いは、研修に豊かさをもたらすものと意識されていた。さらに、事前・事後アンケートの比較から仕事への意識の変化を分析したところ、研修を通して、自らの仕事にどう取り組んでいけばよいかより明確になり、キャリアへの満足感や日々の仕事への充実感が増し、キャリアへの漠然とした不安や仕事に感じる重圧が緩和されていた。指導主事の初期キャリアステージにおいて、エージェンシーを強化し、指導主事自身によるキャリア構築を支えることを主眼に据えた研修は、一定の効果を有するものといえるだろう。

キーワード：指導主事，研修，キャリア構築，エージェンシー

1. 指導主事の研修をめぐる課題

「教育委員会等による学校への支援の充実」、そのための「指導主事の力量の向上、配置等の改善・充実」を提言した中教審答申「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」(2015)を受けて、近年、指導主事を対象とした研修への関心が高まりつつある。新しい学力観に基づく授業改善を推進し、現代的な諸課題に対してこれまで以上に組織的に対応しなければならない学校現場を支えるために、指導主事に高い力量を期待する流れが強まっているといえよう。こうした状況を受けて、指導主事を対象とした研修プログラム開発やその基礎を支える研究がさかんになってきている(鈴木ほか2019, 山内2019, 奥山2019, 持田ほか2020, 三浦2021など)¹⁾。

しかし、指導主事に対して、どのような内容を備えた研修プログラムが望ましいのか、その方向性は必ずしも自明ではない。ひとつには、育成指標に基づく教員研修と同様に、指導主事に求められる資質・能力を明らかにし、その上に立って研修を構築するという方向性がありうる。だが、「指導主事の専門性や身に着けるべき資質・能力」と「指導主事として必要だと思われる研修」を分析した持田ら(2020)は、「求められる資質・能力が多岐にわたること」、求められる研修内容としては「指導助言の根拠となる学習指導要領の理解の深化」へのニーズが多いものの、「経験年数の少ない指導主事は汎用性の高い一般的な知識を求める傾向が見られ」、「経験年数に関わらず担当業務により、必要とされる内容の優先順位が異なる」こと、研修形態としては、「多忙な業務の中で研修の機会を確保するため、現実的な解決策としてOJTの充実が重要視されている」ことを見出している。鈴木ほか(2019)も、意図的・計画的な指導主事の人材育成の必要性を指摘しつつも、指導主事は所属組織(県教育委員会事務局、教育センター、教育事務所、市町村教育委員会等)による職務内容の違いが顕著であり、それぞれに対応した異なる研修ニーズの存在を指摘する。こうした職務内容の違いを意識して、国立教育政策研究所(2019)は、「配属場所や職務によって多様な仕事を担う指導主事に求められるコンピテンシーはさまざま」であるとして、依然としてOJT中心の事務局(本庁・教育事務所)の指導主事を除いて、教育センター指導主事のコンピテンシーモデルのみを検討している。

これらの先行研究から、指導主事の場合、資質・能力の視点から研修を構築しようとしても、その求められる資質・能力が多岐にわたり、所属組織によるニーズの違いもあるために、多忙の中で意図的な研修が組

みにくい状況にあることが理解される。しかし、資質・能力の観点に立った研修の在り方は、指導主事研修へのアプローチの一つに過ぎない。資質・能力アプローチの研修が困難であることをもって、Off-JTの研修や所属の違いを超えた指導主事研修の意義が否定されているわけではない。

本研究は、指導主事を対象としたOff-JTによる研修の在り方について、資質・能力アプローチとは異なる在り方を提起し、その効果を実証的に検討しようとするものである。学校教員から任用されて指導主事の初期キャリアにある者は、学校現場から教育行政へというキャリアの転換に直面する。当事者は、教育という営みに対して学校現場とは異なる視座を持ち、それに基づいて職務を遂行することを求められる。この転換にあたって、自らの職務をどう意味づけ、また、自らのキャリアにどのような見通しをもつのかは、当事者にとって大きな課題となる。本研究は、キャリア構築とそれを支えるエージェンシー(agency)²⁾の強化を意図した研修を実施しその成果を検証することで、指導主事研修の新たな在り方を提起することを目的とする。

本論文の構成は、次のとおりである。第2節では、社会構成主義に立つサビカスのキャリア構築理論と近年のエージェンシーをめぐる議論を踏まえて、新たな指導主事研修の在り方を理論的に検討する。第3節では、青森県の指導主事研修会の企画の経緯と具体的な研修内容について述べた上で、その効果について事前・事後アンケートの分析を行う。第4節では、キャリア構築とエージェンシーに視点を置いた指導主事研修の在り方について、本研究の結語を述べる。

2. 指導主事エージェンシーとキャリア構築

(1) 指導主事というキャリア

多くの指導主事は、その初期キャリアステージにおいて「学校現場から教育行政へ」というキャリアの転換に直面する³⁾。教員として子どもたちに直接向き合う教育活動から離れ、教員集団への指導助言、教育予算の確保を含む議会対応、教員研修の構築など、それまで経験のなかった職務に取り組まなければならない。子どもの笑顔や成長などに喜びを感じる学校の日常とは大きく異なる環境に身を置き、昨日まで同僚であった学校教員に対して指導する立場で、日々新たな仕事に向かう状況が続く。所属する組織も、鍋蓋型に例えられる学校組織に比べて、より官僚的な組織特性をもつ行政組織の中に組み込まれる。そうした中で、自らの仕事にどう意味を見出し、どのような姿勢で臨

むのかは、キャリア上の大きな課題である。

さらに、指導主事の初期キャリアステージにおいては、今自分が取り組んでいる仕事と、自らの今後のキャリアとの関連が見えにくい。指導主事は、長い教員キャリアで通過するひとつのステージであり、多くはやがて学校現場に戻っていくことが想定される。だが、指導主事経験が学校現場に戻ったときにどう生きるのかについても、指導主事になりたての時点では自明ではなく、自らのキャリアのストーリーを連続した物語として生きることには困難を抱える可能性もある。

(2) サビカスのキャリア構築理論とエージェンシーの強化

社会構成主義に立つM.L.サビカスは、職業的アイデンティティの発達には「一生を通じたプロセス」であり、人は「アイデンティティを繰り返し修正しながら、進行中のライフ・ヒストリーに重要な新しい経験を適応させて統合していかなければならない」(サビカス2015)という。こうした修正に際して、人は不安を感じ、混乱、葛藤を経験するが、それを経てあらたなアイデンティティ構築に向かう。この際に重要なのが、自らのアイデンティティに関して他者に語るナラティブ(語り)である。自らのキャリアについてのストーリーを語ることで、人は「変化を説明し、意味で断絶

を埋めようとする」。ストーリーを語ることで人は自らが人生のエージェント(agent)であるという感覚を強化することができる。

キャリアの転換点に立つ指導主事の初期キャリアステージは、まさに、職業アイデンティティの修正を迫られている時期に当たる。自らのキャリアを見つめ直し、語るための資源が必要になる。後述するように、青森県の指導主事研修会では、指導主事経験者が自らのキャリアのストーリーを語る。教員から行政へ、行政から再び現場へという転換を含むキャリアのストーリーは、参加者にとって、自らの語りを構築する際の資源を提供するものだといえる。

一方、エージェンシー(agency)は、近年、OECDの教育に関するレポートにおいて注目される概念である。エージェンシーは、自分の人生及び周りの世界に対して、良い方向に影響を与える能力や意志を持った主体のうちにある、「目標を設定し省察しながら変化をもたらし行動する力」を指す。OECD(2019)のLearning Compass 2030(図1)では、CompassをもったStudentが、社会全体のウェルビーイング(Well-being)の実現に向けて変革を起こすために、自ら目標を設定し振り返りながら責任ある行動をとるエージェンシーとして描かれている。それを周囲で支える存在が、教師、親、コミュニティ等の共同エージェンシー(Co-agency)である。その上で、教師が生徒にとって効果的な共同エージェント(Co-agents)となるためには、「専門性の向上を方向付けるために目的をもって建設的に取り組み、また、自分の生徒や同僚の成長に貢献する力」を持つことが必要であり、そのために重要なのが、現職教員の研修であるとされている(OECD, 2019)。

教師とそれを支える指導主事の関係は、こうした生徒エージェンシーと共同エージェンシーの関係と相似形をなすものだ。指導主事は、教師の学びを支える存在であり、教師の学びの共同エージェントであるといつてよい。そうした自らの立ち位置を改めて意識し、指導主事としてのエージェンシーを強化する機会を提供することが、指導主事の初期キャリアステージにおいて重要なのではないだろうか。そして、そのことが結果として、指導主事の

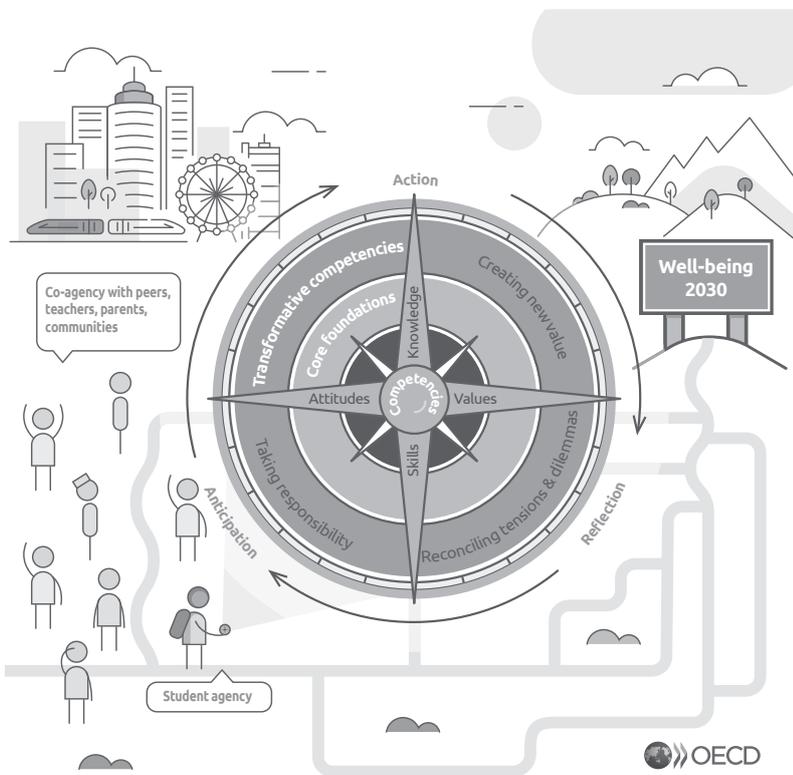


図1 OECD Learning Compass 2030

ウェルビーイングにもつながり、それが資質・能力の向上を支える基盤となる可能性がある。

こうした視点に立つことによって、新たな指導主事研修の在り方が構想される。初期キャリアステージにある指導主事を対象として、自らのキャリアを構築する主体であることを支援し、指導主事としてのエージェンシーの強化に資する研修である。

さらに、このような研修においては、指導主事の所属先の違いが、研修に豊かさをもたらす多様性として機能する可能性がある。官僚制の課題とされるセクショナリズムを超えて、日常の職務の先にある教育組織全体としての目標（例えば、子どもの豊かな学びやウェルビーイング）への意識を高める効果が期待される。

3. 指導主事研修の内容と事前・事後アンケートの分析 (1) 青森県の指導主事研修会の実施経緯と内容

青森県では、4月上旬の半日を使って新任指導主事を対象とするフォーマルな研修が、県教育庁により行われる。また、義務教育の指導主事は年2回行われる「青森県義務教育教科等担当指導主事研究協議会」⁴⁾に参加する機会があるが、高等学校等に関わる指導主事にはそうした情報交換の場は存在しない。全体として、指導主事を対象とした研修は基本的にOJTで行われてきたといえるだろう。

こうした状況の中で、令和2年度から、弘前大学教職大学院主催・青森県教育委員会共催による指導主事研修会が企画・実施されるようになった。プログラム開発と実施の中心となったのは、青森県教育委員会指導主事と弘前大学教職大学院教員を構成員とするミドルリーダー養成プログラム開発専門委員会⁵⁾（以下、ミドルリーダー養成委員会と表記）である。

発端は、2019年度の「育成目標に対応したミドルリーダー世代の研修を考える協議会」⁶⁾において講演してくださった木原俊行教授（大阪教育大学）が、教職大学院による指導主事研修への関わりを語られたことであった。それを聞いたミドルリーダー養成委員会構成員の指導主事から、青森県においても指導主事を対象とした研修会を考えてはどうかという声が上がった。それを契機として、2020年度に、弘前大学教職大学院主催・青森県教育委員会共催で、初めての指導主事研修会が企画されることとなった。

指導主事研修会の開催時期は、初期キャリアステージにある指導主事のニーズを考え、現場への指導助言が本格化する前の7月初旬、多忙な中でも自主的に参加できるよう土曜日開催とした。主要都市が3市ある青森県の全域から参加しやすく、かつ対面での協議も

可能となるよう、2020年度は3会場、2021年度は2会場をオンラインでつないで実施した。新型コロナウイルス感染症の影響のため11月に延期した令和2年度には31名、予定どおり7月に開催した令和3年度には40名が参加し、確かな研修ニーズがあることが確認された。

本研究では、このうち、当初の想定のとおり7月に開催することができた2021年度の研修会を取り上げて、その成果を検証する。なお、2021年度の指導主事研修会は、教職大学院主催・県教育委員会共催に加え、独立行政法人教職員支援機構とのコラボ研修としても位置付け、同機構の支援を受けて実施した。

2021年度の研修会は、次の内容で構成された。

- A) 学校現場への助言に当たって、どのような視点に立てばよいのかという疑問や不安に応える、教職大学院教員による「授業の見取り方と助言」に関する講義・演習
- B) 若手指導主事の立っている場所とそこから生じる問いを明らかにする、指導主事1～3年目の教職大学院修了生による座談会
- C) 「教員から教育行政へ」「再び教育現場へ」という指導主事前後のキャリアを俯瞰して捉えるとともに自らの業務の意味を見つめ直すための、県内指導主事経験者による講義
- D) A～Cを踏まえ、指導主事としての自らの取組を省察するための協議

学習指導要領を踏まえた指導助言の在り方をテーマとするA)の内容は、指導助言される立場から指導助言する立場に転換したばかりの初期キャリアステージの指導主事にとって喫緊の課題となる⁷⁾。青森県の指導主事研修会の企画段階においても、ミドルリーダー養成委員会委員を務める指導主事からまず取り上げてほしい内容として挙がり、また、どの所属先の指導主事にとっても役立つ内容であると考えられたことから、研修会を構成する大きな要素として組み入れられた。時間は1時間30分である。

B)は、キャリアの転換期についての率直な語りが可能になる環境をつくるため、教職大学院の修了生で指導主事1～3年目の者の座談会という形式をとり、指導主事1年目の悩みや、そこにどう向き合いどのように職務に取り組んでいるかといった身近な事例を語ってもらった。時間は30分である。

昼休憩をはさんだ後のC)では、青森県内で長く指導主事を経験した現職校長1名と、指導主事経験の後、県内で管理職を務めて退職した他大学の教授1名に、それぞれ1時間、自らの指導主事時代の経験、その後

表1 指導主事研修会受講者の所属及び経験年数

n=40

	1年目	2年目	3年目	4年目～	計
県教育庁	2	4	4		8
県総合学校教育センター	6	2			8
県教育事務所	4	4	2	3	13
市町村教育委員会	3	2	1	1	7
市教育センター 等	1		1		2
計	16	12	8	4	40

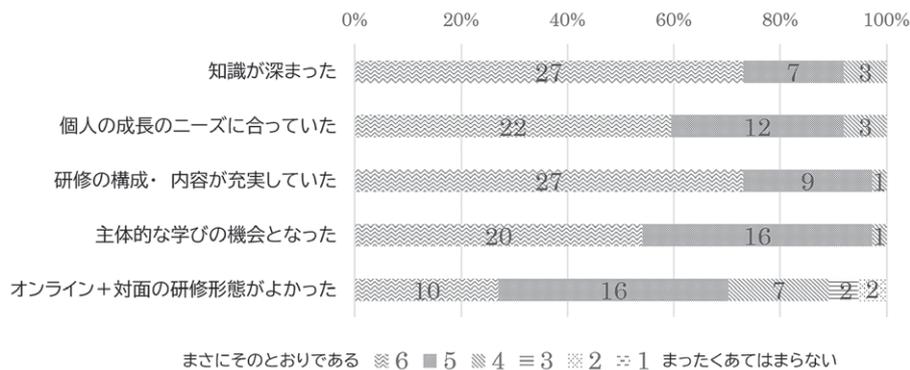


図2 指導主事研修会の評価

その経験がどう活かしているか、それぞれのキャリアのストーリーを語ってもらった。講師自身が、指導主事としての困難をどう乗り越え、指導主事経験が現場に戻った後にどう活かしたのかを知ることで、受講者が自らのキャリアに見通しを持てるようになること、さらに自らの経験を振り返り語ろうとするときの資源となることを期待した内容である。

最後のD)においては、所属先を混合した4人程度のグループで、指導主事としての業務で直面する課題とそれにどう対応したらいいかについて、40分ほど協議してもらい、最後の10分で一部のグループでその内容を発表してもらった。

参加した指導主事40名の所属先及び経験年数は、表1のとおりである。

(2) アンケート結果の分析

2021年度の研修会では、事前と事後にアンケートを行った。まず、研修会開催前の15分程度の間で「指導主事としての仕事への意識」を問う項目のアンケートを実施、事後には終了後4日以内に回答してもらう形で、研修会の評価を尋ねる項目と「指導主事としての仕事への意識」を問う項目（事前アンケートと共通）でアンケートを実施した。いずれもWeb上で無記名で回答してもらったが、事前と事後の対応関係を明ら

かにするため、あらかじめ受付時に受講者だけがわかるようにランダムに振った番号を渡し、アンケートには、事前・事後とも回答にあたってその番号を記載してもらう形をとった。

① 事後アンケートの分析

事後アンケートでの研修会の評価は、いずれも「まさにそのとおりである」を6、「まったくあてはまらない」を1とする6件法で尋ね、37名の回答を得た(図2)。

研修会の内容については、「知識が深まった」平均5.65、「個人の成長のニーズに合っていた」平均5.51、「研修の内容・構成が充実していた」平均5.70、「主体的な学びの機会になった」平均5.51といずれも高い評価で、満足度が高かったことがうかがえる。

一方、オンライン+対面で行った形態については平均4.81とやや低く、課題が残ったといえる。特に、技術的には音響の面で課題があったこと、他会場に講師がいる場合もあり、距離感を感じる事等が要因となったものと考えられる。

自由記述には、次のような特徴を読み取ることができた。

第一に、指導主事の初期の悩みが研修会を通じて解消され、講師の話からさまざまな励ましを受け取って

いるという点である。「指導主事になって3ヶ月経ったが、日々の業務に追われ、仕事上の悩みなどを話す機会もあまりなかった」「教諭から指導主事になり、不安と少しのやりがいとが入り交じった3ヶ月であった」等といった研修会前の自分を見つめる記述に続いて、「講師の先生のお話を伺ったり皆さんと意見や悩みを共有する中で、今自分が何をすべきか明確になった」「具体的な指導助言の視点や観点、知識、情報をいただいたことで、頭の整理と気持ちの整理につながる研修会となった」といった記述がみられた。また、指導主事経験のある講師の講話については、「経験談を聞き、目の前にあることに集中して、一つずつ一つずつ解決していくことで、何かが見えてくるような気がしました」、「(講師の)先生ほどの方でも、恥を沢山かいたり、悩んだりしながら、一步一步進んで来たことを知りました。自分も沢山もがいて、青森県の子どもと先生方の力になれる指導主事を目指そうと思いました」、「経験に基づきながら具体的にお話していただいて、イメージを抱きながら聴くことができました。自分の教育への思い、またそれを支える理論を持つことが大事だというお話を受けて、今の自分は自信を持って言えないと感じ、自分に足りないものに気付きました」、「同じ目線でお話を聞くことができ、安心感がありました」といった記述があり、講師のキャリア・ストーリーを自分の日常やキャリアと重ね合わせながら聞くことで、より広い視野から仕事をとらえ、また、今後のキャリアの見通しに結び付けている様子が見えられた。

第二に、所属や経験年数の違いを超えた指導主事同士の交流が、共感や安心感と、視野の広がりや深まりをもたらしている点である。「皆さんが同じような悩みを抱えながら業務に邁進していることに少し安心した」、「他所属の相手だからこそ話せることなど協議の時間が救いになった」、「それぞれ所属や業務が異なる指導主事の方々と、課題やこれから大切にしたいことというテーマで協議したとことで、悩みを共有するだけでなく、新たな視点や情報を得ることができました」、「異種の先生方との協議は知見の幅を広げる上でも効果を感じた。お互いの悩みや課題相談所の要素もあるので、話し終わったらさっぱりしました」「様々な所属の指導主事と一緒に協議でした。それぞれに抱えている課題が違ったり、また共通していることがあったり、自分の視野が広がる協議となりました。このような機会は本当になく、貴重でした」「皆同じような課題意識を抱えていることから、指導主事同士のネットワークが深まるような場がもっとあればと思いまし

た」、「指導主事同士で語り合う機会を作ってくださいましたことにとっても感謝しています」。これらの記述からは、指導主事という職務に向き合う自分自身を表出できるピア・カウンセリング的な側面があったこと、所属の違いが、視野を広げ、自らの職務をより深く考える資源となっていることがうかがえる。「仕事で会えば仕事の話がメインになるので、こういう機会は必要だなあ、と思いました」との記述もあり、この研修会が、日常の職務の後ろにあって普段は語られることのない指導主事の職業的アイデンティティに触れるものであったと考えられる。

若手指導主事の座談会についても、「それぞれの若手指導主事の方たちの悩みが現在自分が抱えている悩みと同じであることが少し重荷がとれたような気がします」、「どの指導主事も同じ事を感じ、悩んでいることに共感が持てました。これまで、対生徒であったのが、対教員や大人なので、違う部分での気遣いや気配りが大切だと感じました。また、先輩や仲間のありがたみを再確認できて良かったです」、「先輩の指導主事の方々の話を聞き、同感する場面がたくさんありました。また話の中で、俯瞰的なものを持ちつつ現場目線を大事にすること、そして自分自身が学び続けることが大事であるという言葉が印象に残りました」、等と、共感を示す感想が多く見られた。

そして、第三に、研修会を契機として、所属先の違いを超えて指導主事としての姿勢や目指すべきものが意識されたという点である。「全ての講義で共通していたキーワード『子供を主語として考える』をしっかり意識し、現場の先生方に寄り添い、明日からの業務に活かしていきたい」、「忘れてはならない謙虚さや指導助言の際の姿勢も示していただき、大変貴重な時間となった」、「行政独特の教育現場との違いが共有でき、また今後連携するきっかけとなったので、大変有意義な時間でした」、「自分の資質を高める良い機会となった。指導主事としての心構えや見方、考え方を学ぶことができた」、「非常に学びの多い研修会となりました。指導主事という立場での振る舞い方、学校現場や各関係機関との連携の持ち方、また指導主事経験のある校長先生や教授から伺った指導主事としての心持ち等、知らなかったことばかりでした。貴重な一日となりました」「受講者は経験年数も様々で、先輩指導主事の参加している姿を見て、学び続ける姿勢が大事であることを実感することができた」、等の記述がみられた。学校現場と異なる行政機関において学校現場とどう向き合うのか、常に目の前にいるわけではない子どもたちの学びを支える指導主事としての仕事をどう意義づ

表2 指導主事研修会を通じた「仕事への意識」の変化に関するt検定の結果

	事前		事後		t値
	平均	SD	平均	SD	
私は自分の仕事にどのように取り組んでいけばいいかイメージを持っている	4.16	0.86	4.85	0.77	4.200***
私の日常の仕事の大半は、それほど重要なものではない	2.03	1.01	2.15	1.19	0.676
仕事の見通しや計画を立てるのが楽しい	3.85	1.11	4.03	1.01	1.088
今後の自分のキャリアに漠然とした不安を感じる	3.76	1.44	3.29	1.32	2.269*
指導主事というキャリアに満足している	3.71	1.20	4.32	1.23	3.914**
仕事に押しつぶされそうな気持ちになる	3.97	1.44	3.59	1.33	2.059*
日々の仕事に充実感を覚えている	4.00	1.26	4.41	1.00	2.122*
早く学校現場に戻りたいと思っている	4.21	1.28	4.18	1.22	0.176
現在の仕事に対する意欲 (10段階)	7.65	1.81	7.79	1.66	0.542

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

け行動していくのか、といったレベルで気づきがあったことがうかがわれる。

② 事前・事後アンケートにみる「指導主事としての仕事への意識」の変化

次に、事前と事後のアンケートで共通する項目で尋ねた「指導主事としての仕事への意識」について、その変化を分析する。

「仕事への意識」のアンケート項目は、PISA2021の教師の職業上のウェルビーイングに関する質問票 (Viac and Fraser, 2020) の「教師の職業上の幸福の主観的側面」にかかわる質問の中から、仕事の満足度や目的意識に関わる項目を参考にしながら、指導主事のキャリアプロセスと職業上の困難を想定して独自に作成した (表2の項目を参照)。回答方式は、最後の設問である「現在の仕事に対する意欲」を10段階とした以外はすべて、「まさにそのとおりである」を6、「まったくあてはまらない」を1とする6件法とした。事前アンケートの回答数は40、事後アンケートの回答者数は37であったが、一部は記載された回答者番号が整合しなかったため、事前と事後の対応関係が明確な34人を対象に、事前・事後の2群の平均値の差について対応のあるt検定を実施した (表2)。

結果に有意な差が見られたのは、5項目であった。「私は自分の仕事にどのように取り組んでいけばいいかイメージを持っている」 ($t(33) = 4.200, p < .001$)、「指導主事というキャリアに満足している」 ($t(33) = 3.914, p < .01$)、「日々の仕事に充実感を覚えている」 ($t(33) = 2.122, p < .05$) の3項目で統計的に有意な上昇、「今の自分のキャリアに漠然とした不安を感じる」 ($t(33) = 2.269, p < .05$)、「仕事に押しつぶされそうな気持ちになる」 ($t(33) = 2.059, p < .05$) の2項目で統計的に有

意な下降が見られた。特に、「私は自分の仕事にどのように取り組んでいけばいいかイメージを持っている」の項目は、4.16から4.85へと大幅に上昇しており (0.1%水準で有意)、研修会を通して自らの仕事への目的意識や見通しが持てるようになったと考えられる。また、「指導主事の仕事に満足している」の項目も3.71から4.32へと大きく上昇し (1%水準で有意)、仕事への満足度が増している。

以上の結果から、指導主事研修会への参加によって、自分の仕事にどう取り組んでいけばいいかという明確なイメージを得ることができ、以前に比べて指導主事としてのキャリアへの満足感や日々の仕事への充実感を覚えると同時に、キャリアへの漠然とした不安や仕事に感じる重圧は緩和されたといえる。

事後の自由記述も含めた研修会への評価と、事前・事後のアンケートでの「仕事への意識」の比較から、2021年の青森県の指導主事研修会は、喫緊の課題である指導助言についての学びのニーズに応えるものであり、また、自らの経験やキャリアと重ね合わせることでできる指導主事経験者のキャリア・ストーリーを資源として所属を超えた指導主事同士で語り合うことによって、共感や安心感と仕事への目的意識を高めるものであったといえるだろう。

4. 結語

指導主事は、教員から指導主事に移行した初期のキャリアステージにおいて、それまでの職業的アイデンティティを修正し、再構築することを求められる。そのような時期において、自らの置かれたキャリアの意味を経験者の語りによってとらえ直し、指導主事同士で語り合うことで再構築していく研修の機会、指

導主事としてのエージェンシーの強化に大きく貢献すると考えられる。それは、OJTも含めた指導主事の資質・能力の伸長を、根底から支える可能性を有するものだといえるだろう。

指導主事は、学び続ける教員に寄り添い、その学びを支える共同エージェントである。青森県の指導主事研修会は、資質・能力アプローチとは異なる、指導主事としてのエージェンシー（自らの目標を設定し振り返りながら責任ある行動をとる主体）を強化し指導主事自身によるキャリア構築を支えることを主眼に据えた研修であり、Off-JTによる指導主事研修のひとつの効果的な在り方を示すものである。

注

- 1) これらの研究の多くは、教職大学院所属教員によるものであり、教育委員会と連携して現職教員研修を担う教職大学院は、協働のパートナーとして指導主事の力量向上を視野に入れているといえるだろう。
- 2) エージェンシーに近い概念として、日本ではしばしば「主体性」や「主体的」といった言葉が使われる。しかし、「主体性」などの言葉だけでは、エージェンシーの意味するところを十二分に表しているとは言い難い（白井 2020:p.91）。そのため、本稿では「エージェンシー」と表記する。
- 3) この点は、特に指導主事登用試験がなく、異動によって指導主事に任用される都道府県で深刻であろうと考えられる。本研究で扱う青森県はそのひとつである。
- 4) 同協議会は、「幼稚園、小・中学校における教育課程の編成及び実施に関わる諸問題並びに指導上の諸問題等について研究協議を行い、本県の学校教育指導の現状と課題の把握と重点事項等の共通理解を深め、今後の指導行政に資する」ことを目的として、県内義務教育に関係する指導主事が参集する会議である。
- 5) ミドルリーダー養成プログラム開発専門委員会は、教職大学院が、育成指標に基づく現職教員の研修プログラムを県教育委員会や中核市と連携して開発するための組織であり、弘前大学教職大学院教育研究協議会の専門委員会として位置づけられている。2021年度の構成員は、青森県教育庁学校教育課及び教職員課、青森県総合学校教育センターの指導主事等7名、弘前大学教職大学院専任教員7名である。青森県教育委員会中堅教諭等資質向上研修代替講座及び充実期研修講座のプログラム開発、中核市の研修へのプログラム提供、指導主事研修会等を企画・実施し、その成果の分析を行っている。委員会は年8回程度開催され、新型コロナウイルス感染症拡大以前は、委員会メンバーによる他県合同視察も実施してきた。本論文の執筆者は、このミドルリーダー養成委員会の構成員である。
- 6) ミドルリーダー養成委員会が企画し、青森県内の中核市教育委員会や各校種校長会も招いて、2019年から年1回開催している協議会である。
- 7) 都道府県教育委員会を対象に質問紙調査した三浦（2021）は、学校への支援の在り方について理解を深める意味で重要だと考えられる指導助言に関わる研修について、実施している教育委員会が少ないことを指摘している。

参考文献

- 国立教育政策研究所, 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』
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h30/rep310329-303-gaiyou.pdf 2022年1月6日最終閲覧
- 白井俊, 2020, 『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来:エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム』, ミネルヴァ書房
- 持田訓子ほか, 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—」, 横浜国立大学大学院教育学研究科『教育デザイン研究』第11号, pp.198-207
- 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』, 第12号, pp.46-55
- 奥山茂樹ほか, 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』第70号, pp.231-238
- サビカス, 2015, 『サビカス キャリア・カウンセリング理論—自己構成—によるライフデザインアプローチ』, 福村出版
- 鈴木久米男ほか, 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第3号, pp.37-50
- Viac C. and Fraser P., 2020, "Teachers' Well-Being: A Framework for Data Collection and Analysis" *OECD Education Working Paper No.213*
[https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)1&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)1&docLanguage=En) 2022年1月9日最終閲覧
- 山内敏男, 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化に焦点をあてて—」, 『兵庫教育大学研究紀要: 人間発達教育専攻 特別支援教育専攻 教育内容・方法開発専攻 教育実践高度化専攻 附属学校園』第54号, pp.135-145
- OECD, 2019, *OECD Learning Compass Concept Notes*
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf 2022年1月9日最終閲覧