

# 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—

大坂 遊\*・泉村 靖治\*\*・櫻井 良種\*\*\*・田中 雅子\*\*\*\*・  
八島 恵美\*\*\*\*\*・河村 真由美\*\*\*\*\*

(2021年12月6日受理)

An Exploratory Study on the Process of Professional Identity Acquisition for Teacher Educators:  
the Transitions and Difficulties in the Process

Yu Osaka, Yasuji Izumimura, Yoshitane Sakurai, Masako Tanaka,  
Emi Yashima and Mayumi Kawamura

**Abstract:** How do school-based and institution-based teacher educators in Japan acquire their identities as teacher educators? What are the turning points and difficulties in this process for them? In order to address these research questions, the authors of this paper conducted peer interviews with four teacher educators who have experience as school teachers. These interview data were then analyzed with a qualitative approach using SCAT proposed by Otani (2007). Findings showed that the process of acquiring professional identities of the four teacher educators could be divided into the "environment dependent" type and the "proactive transition" type. The "environment dependent" type was triggered by being given the job as a teacher educator; the "proactive transition" type was triggered by the voluntary awareness of being a teacher educator. Findings suggested that the "environment dependent" teacher educators who belong to schools and administration agencies need support especially in the introductory period. Furthermore, it was suggested that in order for "environment-dependent" teacher educators to establish their professional identity, it is important to establish a personnel system that allows them to anticipate transfers and an induction program that includes a mentoring program.

**Key words :** teacher educator, professional identity, peer interview, transition, scat

## 1. 問題の所在

20世紀末までは、教師教育者とは大学等の高等教育機関に所属する教師教育者のことを前提として議論されていた(例えば、Cartar 1984による定義)。しかし、近年は学校や研修機関等に所属して教師教育に携わる教師教育者の存在が認知され、その重要性が指摘されるようになってきている。日本においては、教育委員会や教育センターに所属する指導主事、学校の管理職や研究主任、教育実習生や新任教諭の指導担当教諭、特別支援教育

コーディネーター(以下、状況によりコーディネーターとも記述)などが、学校・行政を基盤とした教師教育者に該当するであろう。これらの立場の人々は、教師としての経験を積んだ後、あるいは教師の立場であり続けながら、教師教育の業務に携わる。その点において、これらの人々は教師から教師教育者へと「移行」するプロセスを経験するという共通の性質を持つ存在であると言える。しかしながら、教師であった人間が教師教育者へと「移行」するのは容易ではない。例えば、

\*広島大学教育ビジョン研究センター教育研究推進員, \*\*兵庫県立教育研修所, \*\*\*茨城県教育研修センター, \*\*\*\*帝京平成大学, \*\*\*\*\*前・広島大学附属小学校, \*\*\*\*\*広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

6ヶ国の初任期教師教育者に対して、どのように研修やメンタリングといった組織的な導入実践が行われているかについて探索的な調査研究を行った Van Velzen ら (2010) によると、11名の初任期教師教育者はいずれも所属する機関の導入実践に満足していないことが指摘されている。また、英国の初任者教育 (ITE) コースで働き始めて3年目の28名の教師教育者に生じる緊張と対立を分析した Murray & Male (2005) によると、学校教育の分野で成功を収めた経験があるにもかかわらず、インタビュー対象者の大半は、新しい職業的アイデンティティを確立するのに2年から3年を要したことが明らかになっている。Murray らは、教師から教師教育への移行プロセスはしばしばストレスを伴うものであり、新任の教師教育者は教師の教師としての新たな専門的アイデンティティを確立し、新たな専門分野を開拓する必要があることを指摘している。

教師教育者としてのアイデンティティを確立することの困難さは、Swennen ら (2008) でも言及されている。Swennen らは、教師教育者らが執筆したセルフスタディやインタビュー記録などの複数のナラティブなデータを分析することを通して、新任の教師教育者が導入期に直面する基本的な問題は、孤立、他者との教師教育観の衝突、時間とリソースの不足、仕事の複雑さの4つがあることを示唆した。Swennen らも、「教師が教師の教育者になるには、教師としてのアイデンティティを、成人学習者を扱う教師の教育者としてのアイデンティティに変えたり、広げたりする必要がある (p.93)」と指摘している。

日本の教師教育者においても、同様の「移行」問題が生じることが先行研究から示唆されている (例えば、大坂ら 2020 など)。しかし、「移行」に関する国内の先行研究は、高等教育機関に所属する初任期の教師教育者を対象としたものに限定されている。そのため、教育委員会の指導主事制度など独自の教師教育システムを持つ日本において、学校や行政を基盤とする教師教育者の初任期の「移行」にともなう困難や葛藤を解明し、他国との共通点や相違点を検証する必要があるだろう。

そこで、本稿では「学校や行政を基盤とする教師教育者は、どのように／どのような教師教育者としてのアイデンティティを獲得するのか？そこにはどのような転機や困難があるのか？」をリサーチクエスション (RQ) に設定する。この問いを明らかにすることで、日本の学校や行政を基

盤とする教師教育者が、専門職としてのアイデンティティ獲得を支援するための方策について示唆を得たい。

## 2. 研究の方法

### 2-1. 理論的枠組み

本研究を展開する上で、教師教育者のアイデンティティとは何か、それが教師から教師教育者への移行にともなういつ・どのように獲得されていくのかを規定しておく必要がある。

#### 教師教育者のアイデンティティの定義

杉村 (2008) は、Erikson (1968) にもとづき、アイデンティティ (Identity: 自己同一性, 同一性) を以下のように定義している。①自分が他者とは異なる独自の存在であり (斉一性: sameness), ②過去から現在にかけて一貫しているという感覚のことである (連続性: continuity)。同時に、③自分の考える自分の姿が他者からも認められ、社会の中に位置づけられているという自覚も含まれる。また、先行研究をもとに専門職としてのアイデンティティ概念を整理した大谷 (2021) によると、専門職アイデンティティとは個人の中にある複数のアイデンティティの中の一つであり、専門職として立つときに前面に出るアイデンティティであるとされる。

以上をふまえ、本研究における教師教育者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い。

#### 教師教育者のアイデンティティの獲得過程

アイデンティティの獲得の過程について説明した岡本 (1997) によれば、「自分とは何者か」という自己への問いは、自分がそれまでと異質の世界にさらされる時に強烈に意識させられる。それまでのアイデンティティでは安定した自己を維持していけない事態が起こる度に、アイデンティティは変容し発達し続けるとされる。

本研究では、このような考え方をふまえ、教師教育者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つの段階でとらえていく。

## 2-2. 調査方法と分析枠組み

### 研究方法論としての相互インタビュー

RQ に答えるために、本稿の著者であり、学校や行政を基盤とした教師教育者としての経験とアイデンティティを有すると想定される 4 名（泉村、櫻井、田中、八島）が、相互にインタビューを実施し、インタビューを通して形作られたナラティブを分析する方法を採用した。

このアプローチは、日本語教員養成課程の大学院生同士による教師教育実践とその意義を示した嶋津（2018）を参照している。嶋津は、教師志望者同士が事前にインタビュー相手が執筆した自身の教職に関する自伝的エッセイを読み、そこに登場する経験や出来事としてのエピソードを元に相手にインタビューを実施するアプローチをとっている。このアプローチによって、語り手はまずエッセイを執筆する過程で経験の発掘と評価を通して現在の自身を位置づけ（モノロギックなナラティブ）、さらに対話的なインタビューを通して語り手は相手や状況に応じてエッセイに書かれていない内容について話すこととなる（ダイアロギックなナラティブ）。嶋津は、このような 2 種類のナラティブを活用することで、教師志望者の探究と省察と成長が促されると論じている。

本研究も嶋津（2018）に倣い、事前にインタビューの実施者兼対象者である 4 名がそれぞれ作成した「教師教育者としての移行や葛藤を示す絵」を作成した。その絵の簡単な説明と内容を共有した上で、教師教育者同士の相互インタビューを行い、当日の状況や文脈でしか得られない語りを引き出し分析することを試みた。

### 研究の対象と方法

インタビューの実施者兼対象者である 4 名は、広島大学主催の 2021 年度履修証明プログラム「【研究編】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（以下、PD 講座）」の受講者である。4 名はいずれも、教師および教師教育者として合計 30 年以上のキャリアを有するベテランである。

PD 講座は、若手教員や教育実習生の指導・助言及び校内研修の企画・運営に従事している教師教育者を対象に、教員養成・教員研修の実践の改善と研究能力の向上をはかることを目的として開講され、4 名はいずれも自らの意志で講座を受講

した<sup>1)</sup>。先述の「教師教育者としての移行や葛藤を示す絵」の作成と共有は、2021 年 5 月初旬に PD 講座内で課された課題である。当人たちの了承のもと、それらを基礎資料として参照した上で、相互にインタビューを実施することとなった。

インタビューは、2021 年 7 月から 9 月にかけて、予備調査も含め計 5 回にわたって実施された。インタビューはいずれもオンライン会議システムを活用して実施された。1 回のインタビューでは 4 名のうち 1 名が聞き手、1 名が話し手となり、他の著者全員が両者のやり取りを聞いた上で、必要に応じて追加で質問等を行うという方法がとられた。インタビュー項目は当日の状況に応じて柔軟に変更されたものの、「教師教育者としてどのようなアイデンティティを持っているのか」「教師教育者としてどのような職務を担っているのか」「教師教育者としてのアイデンティティを、いつ、どのようにして獲得していったのか」「自身の経験や葛藤は、駆け出し（なりたて）の教師教育者の成長にどのように活かせるのか」の 4 点を引き出すことを意識してやり取りがなされた。

インタビュー時の音声データはトランスクリプトを作成し、大谷（2007）による SCAT を用いてオープンコーディングを行い、表計算シートに整理した。コーディング結果を著者らで議論し、不足していると思われる点については追加で聞き取りを行った。この過程を経て、4 名それぞれのインタビューのコーディング結果をストーリーとして再構成したものを、表 1～4 に示している。

第 3 章では、上記の手続きによって作成された表とインタビューの元データ、そして事前に作成した絵などの資料をもとに、4 名のアイデンティティ獲得のプロセスとその特徴を考察していく。第 3 章の各節では、2-1 で提示した教師教育者のアイデンティティ獲得のプロセス（①～③）に従って分析した上で、4 名それぞれのアイデンティティ獲得プロセスの特徴（④）についても考察していく。第 3 章各節内の文章後の番号はストーリーの整理番号を示し、表 1～4 と対応している。

なお、Web 等での検索による個人の特定を可能な限り避けるため、本稿では 4 名の氏名を仮名としている。また、第 3 章においては、鍵括弧はすべて対象者の語りの引用であり、それ以外の箇所は筆者らの解釈であることを示す。

<sup>1)</sup> 本稿の著者である大坂と河村は、講座の担当教員と運営スタッフであり、講座内では主に 4 名の指導にあたる立場にあった。ただし、4 名には本研究に係る活動は講座の成績評価の対象外であることを事前に伝えており、本研究の遂行に関してはあくまでも対等な立場で意見交換を行う存在であることを確認している。

### 3. 研究の結果と考察

#### 3-1. A 氏の場合：「生徒がいる，初任者がいる，そのために何ができるか」

##### ①移行を促す要因

A 氏の教師教育者への移行を促す契機となったのは、人事異動である。A 氏は、23 年間の高等学校勤務の後、研修所、大学等の教師教育の現場への異動を重ねている (1-1)。これらの異動は、「希望して何かになったことは全くなく」という言葉通り、A 氏の意志が反映されたものではなく、時には期待に反することもあったが、辞令とともにその職責に対して「どうすればいいのか」という A 氏の試行錯誤が始まったという (1-2,1-3)。

この形式的移行と内的移行の一致について、A 氏はインタビューの中で、「やらざるを得ない」、「やる以上はと思って」、「できないことを、けどやらなあかんっていうのが、自分の仕事のなんか感じなんか」と語っている。

つまり、A 氏の教師教育者への移行は、人事異動を契機とし、A 氏の仕事への取り組み方、生き方が要因となり模索が始まったと考えられる。

##### ②移行時の葛藤と模索

A 氏はその来歴の中で、教育行政機関と大学の両方で教師教育に携わっていることに特徴がある。研修所への異動がもたらした葛藤と模索は、「自分は教えるコンテンツっていうものをあまりもってない」、「体験は喋るけど、先生方を導く、あるいは支援するっていうことに関してのノウハウをもってない」という語りが示すように、教えることを教える知識・技術の獲得であった (2-2,2-3)。A 氏は、自ら勉強会や研究会というコミュニティに参加し、学ぶことによって、それらを得ようとする (2-1)。そして、初任者や指導主事の話聞き質問しながら (説明するのではなく)、考えを整理させたり理解させる、という自分のスタイルを築くことになる (4-1,4-2)。このスタイルの構築には、研修所勤務以前の図書館での勤務経験が影響していると解される。このとき、A 氏は「教師としての経験が何も役に立たない」失望感等により、教師としての自信と誇りを喪失する経験をしている (3-1)。この経験が、自分を相対化してみることが可能にしたと考えられる。

大学への異動がもたらした葛藤と模索は、研究力であった。この新たな場で、「自分は何もできない」と気づき、「学問知を積極的に取り入れる」ために研究活動に参加することになる。PD 講座の受講もこれに起因する (2-5,2-6)。

このように、A 氏は、常に「自分の力がないというか物足りないというか、不全感をもち、それを原動力として」模索し続けている。

##### ③最終的に獲得されたアイデンティティ

教師教育者になったという自覚についてのやり取りの中で、A 氏は「なったと言えるかどうかという問題がまずある」と前置きをしてから、「初任の先生方の顔が浮かぶ。…それぞれが今の職場でどうしているのかとすごく思う。何か力になれたらということはずっと思っていて、そう思っていること自体がアイデンティティとしてあるところなんか」、「教員のときは、生徒のことを第一に考えて、そのために何ができるかに全てかけてきた」、「生徒がいる、初任者がいる、そのために自分が何ができて考えている中に自分のバランスがあるのかも知れない」と、自身に確認するのようにゆっくりと語っている。

この語りから窺えるのは、A 氏にとって大切なのは、教師か教師教育者かということではなく、目の前に導く対象としての個人が存在するかどうかということである。A 氏が来歴の中で自信と誇りを失ったのは、対象者を失ったときであった。A 氏は教師教育の現場で、初任者や指導主事といった導く対象者のために、自分は何ができていうことを常に考え、一緒に悩み奔走しながら進む教師教育者としてのアイデンティティを獲得しているということが出来る (5-1,5-2,5-3)。

##### ④アイデンティティ獲得プロセスの特徴

A 氏は、図書館、研修所、大学と、異質の世界への異動のたびに、「自分に足りないもの」を自覚し、対象者のために「何ができるか」を問い続けている。A 氏の基幹には教育者としてのアイデンティティがあったため、導く対象が生徒から初任者や指導主事に移行することについての葛藤はほぼなかったと考えられる。しかし一方で、異なる文化や組織への適合や、教師教育・成人教育に関する知識・技術、研究力の獲得という大きな葛藤に直面することとなった。A 氏はこれらの困難に対して、「まだ足りない」という不全感を原動力として学び続けることで克服してきている。

A 氏のアイデンティティは、教師から教師教育者に更新したのではなく、教育者として対象を広げ教師から教師教育者へと変容したと考えられる。また、A 氏は不全感によって自身を教師教育者として完全には認めていなかったが、この相互インタビューを通して客観的評価を受け入れ、自己認知する様子が見られた。

表1 A氏の語りのストーリー

<p><b>1. 教師から教師教育者への移行</b></p> <p>1-1 高等学校教員として 23 年間勤務の後、図書館（指導主事）、研修所（指導主事）、高等学校（教頭）、大学（准教授）を経て、現在は研修所（教務部長）に勤務。</p> <p>1-2 異動は何れも予想外の配置。</p> <p>1-3 「教師教育者としては、研修所に勤めるところからがスタート」であり、教えることへの試行錯誤が始まる。</p> <p><b>2. 移行に直面した結果としての葛藤や模索</b> （研修所への異動によって）</p> <p>2-1 「ゼロからのスタート」に、「どうしたらいいのか」と悩み、勉強会や教育研究会に参加する。</p> <p>2-2 「先生方に教えたい」という思いのなかで、「どんなアドバイスをしたらいいのか」と悩み続ける。</p> <p>2-3 「体験は喋れるけど、先生方を導く、あるいは支援することに関してのノウハウをもっていない」ことに気づく。</p> <p>2-4 義務教育研修課への配置換えによって、再び「素人的立場」であることを実感するも、自身を対象化することによってレイマンコントロール的な面白さを感じる。 （大学への人事交流によって）</p> <p>2-5 大学という組織、大学院の授業等々、「全てわからない」という戸惑いを感じる。</p> <p>2-6 学問としての教師教育を知り、研究の必要性を実感したことにより、学問知を積極的に取り入れようとする。</p> <p>2-7 教師教育について、ALACT モデルを取り入れて研修を組み立てる。</p> <p><b>3. アイデンティの危機</b> （図書館への異動によって）</p> <p>3-1 教師としての経験が何も役に立たないという経験から、教師としての自信と誇りを喪失する。</p> <p><b>4. 教師教育者としてのやりがい</b></p> <p>4-1 対象者（初任者、指導主事）が自身のかかわりによって「考えを整理したり理解したりしていく」姿を認めたときに面白さを感じる。</p> <p>4-2 対象者（指導主事）に違う視点を与えることによって、構想している研修がよりよくなったときにやりがいを感じる。</p> <p><b>5. 教師教育者として大切にしていること</b></p> <p>5-1 自分自身が学ぶこと。</p> <p>5-2 指導主事の考えを活かすこと。</p> <p>5-3 一緒に悩み、伴走しながら進むこと。</p> <p><b>6. 教師教育者としてやりたいこと</b></p> <p>6-1 初任者が互いに学び合うグループを作って、そこに、中堅の人がメンターとして助言する。自律的に勉強させるような仕組みを作ること。</p>
---

**3-2. B 氏の場合：「人との出会いが自分を教師教育者に成長させてくれた」**

**①移行を促す要因**

B 氏は突然の予期せぬ異動で指導主事になった。自ら望んだ異動ではなく（1-1）、「かなり事務仕事が多いんですね。指導主事になって教師教育者みたいな感じになったと思いつつも、文書や事務仕事に追われている状況があって」と辞令を受け取ってすぐに教師教育者の自覚が芽生えたわけではないと語っていた。（1-2）。

その後、若手教師対象の研修を担当し、「『前回（の研修で）学んだことをやったらこんな風にもうまくなりました』という報告があった」（2-2）ことで、「この仕事、やってよかったな」と思えた（1-3）。この感情は、まさに教師教育者としての喜びである。「受講された先生たちからの、実際に手応えを得たとき」、若手教師から『うまくなりました』など、言葉の報酬（2-4）を得たことで、教師教育者の自覚が生まれたのだろう。

また、B 氏は若手教師との継続した関係性の中で「教師教育者としての気持ちが強化されて」いき「若い先生たちに、そんなこと（色紙をもらったり、胴上げをされたこと）をしてもらって、本当に涙が出るほどうれしかったというか、あーこの仕事を 1 年間やれてよかったな」と語っている。単発的な関わりではなく、継続した関わりだからこそ、教師教育者としてのやりがいにつながったのだと推測される。

**②移行時の葛藤と模索**

「指導主事は先生たちを育てる仕事と理解しつつも、それを実感するまでには少し時間というかギャップがあった」「教師教育者になったという自覚はあまりもてなかった」という語りから B 氏の葛藤が伺われる。

教師教育者のアイデンティティとは、という問いに対しては「正直、わからないところがあって・・・教師教育者のアイデンティティってどんなものかなって、まだちょっと、じっくり落ちていない」（6-1）と最初、戸惑いを見せていた。相互インタビューを続ける中で「指導主事になってよかった、研修センターの課長になってよかった・・・相手がとても喜んだり、変わったりした姿を見たときに、あーこの仕事をしていてよかったな、って思ったりするのが、アイデンティティかもしれない」と B 氏自身が語り、アイデンティティをやりがいと言い換えることで明文化に至った（6-2）。

### ③最終的に獲得されたアイデンティティ

B氏はPD講座を通して教師教育者を「先生の先生」「先生の先生の先生」と考えるようになり(3-1)、「先生と言っても“教える”というよりは教師や学校を支援すること・・・支えたり支援したり伴走するような形」(3-2)と語っている。

また「学んでいない人に学ぶ気がまったくしない・・・自分も含めて何か新しいものにチャレンジしたり、学ぶべきなのかな、教師の教師となる者は・・・そういう考えがある」(3-3)と自分を成長させること、つまり学び続けることが教師教育者のあるべき姿と語っている。

### ④アイデンティティ獲得プロセスの特徴

「人との出会いが自分を教師教育者に成長させてくれた」という語りにも象徴されるように、B氏は教師教育の対象者の成長だけでなく、自分自身の教師教育者としての成長も語っている。「一緒に働く中で、その人から学べて自分が成長できたって感じることはとても多かった・・・人との出会いが自分を成長させたり、教師教育者にしていくのに成長させてくれたなと思っている」とプライベートやインフォーマルな場での関係性が自分を成長させてくれたという実感があるのだろう。教師教育者育成については、これまでもメンターの存在やコミュニティーの重要性が示唆されてきた(棚橋ら, 2015)。語りにも登場した元同僚や元上司がB氏にとってピアサポーターやメンターとして、教師教育者支援の役割を担ってくれていたのだと考えられる。

そもそも希望していない人事異動から端を発したB氏の教師教育者への移行であった。教師教育者育成という観点においては、初任教師教育者(特に希望外の人事異動で指導主事になったケース)に対して“教師教育は、教師を育成する、やりがいのある仕事であること”, その見通しを示すことが必要であろう。

教師にとっての児童生徒のように、教師教育者にとっての対象者(例えば、若手教師)が存在し、その対象者と直に関わることで、B氏のように教師教育者の自覚をもつことができるのである。対象者が児童生徒と若手教師という違いはあるものの、だれかを育成する、だれかに教える、だれかの成長に喜びを感じるという、教師のやりがいと教師教育者のやりがいは、同一線上に存在するのである。B氏の語りから、教師のような「だれかの成長に喜びを感じる」経験の有無そのものが、教師教育者への移行につながるのだと考えられる。

表2 B氏の語りのストーリー

<p><b>1. 教師から教師教育者への移行</b></p> <p>1-1 突然の予期せぬ異動で指導主事になり、そこから教師教育者への移行が始まった。</p> <p>1-2 指導主事の辞令が下りた時点では、教師教育者としての自覚はなかった。</p> <p>1-3 対象者(若手教師, 等)の成長がわかったときに喜びを感じ、教師教育者としてのやりがいを実感できた。</p> <p><b>2. 教師教育者としての移行を促したもの</b></p> <p>2-1 希望していない人事異動ではあったが、すべて「直接、人と関わる仕事」であった。</p> <p>2-2 対象者(若手教師, 指導主事, 等)の成長を感じたときのエピソードがある。</p> <p>2-3 (単発ではなく)継続した関係性の中で、対象者の成長(卒業式のような区切りでの経験)を感じることができた。</p> <p>2-4 「上手くできました」という対象者からの報告が教師教育者としての自覚をもつための「報酬」になった。</p> <p>2-5 高校教師として学校現場での経験があり、教師と教師教育者としてのやりがいを似ていると考えている。</p> <p>2-6 様々なポジション(指導主事, 教頭, 教職員支援機構, 等)を経験したことで、教師教育者としての広がりを得た。</p> <p><b>3. B氏の考える教師教育者像</b></p> <p>3-1 PD講座を通して自分の役割を「先生の先生」「先生の先生の先生」と再確認できた。</p> <p>3-2 対象者(教師, 指導主事, 等)を支援する、伴走者と明言している。</p> <p>3-3 学び続ける教師でありたい、と思っている。</p> <p><b>4. 教師教育者として大切にしていること</b></p> <p>4-1 本来、やるべき役割を見失わないこと。</p> <p>4-2 教師の学びや研修を通して、教師を支援するのが仕事。教え込むのではなく、支援すること。</p> <p>4-3 教師教育者自身がしっかり学んでいること。「この人の話っていいな」と思ってもらえる存在であること。PD講座への参加も、その一環である。</p> <p><b>5. 教師教育者へのサポート</b></p> <p>5-1 プライベートやインフォーマルな場での人間関係やピアサポート、メンターの存在(元同僚等や元上司)が自分を支えてくれていると自覚している。</p> <p>5-2 コミュニティーへの参加の必要性を感じ、NPO法人立ち上げに関わっている。</p> <p><b>6. 教師教育者のアイデンティティ</b></p> <p>6-1 明文化することに困難さを感じていた。</p> <p>6-2 相互インタビューで教師教育者のアイデンティティを教師教師のやりがいと言い換えることでより実感のこもった内容として語られた。</p>
---

**3-3. C 氏の場合：「後輩のコーディネーターの先生に、『先生みたいなことはできません!』と泣かれてしまって・・・」**

#### ①移行を促す要因

C 氏の語りにおいて、最も鮮明なエピソードは、次世代のコーディネーターになることを期待していた先生に、C 氏の様子を見習いとして見てもらった出張の帰りの車で、「C 先生みたいなことは、できません!」と半泣きの表情で言われたことであった(1-1)。それまでは、意欲のある方なので一緒に見習いとして学ぶことで引き継ぎが可能だと考えていた C 氏は強いショックを受け、そこから真剣に次世代コーディネーター育成の方法を考え始めたと言っている(1-2)。

#### ②移行時の葛藤と模索

C 氏が管理職と話をしていた次世代育成の方法は、C 氏が行うコーディネーターとしての仕事を見せて学ばせるということだった。しかし、その方法では限界があることに気づかされた(1-3)。

第 1 期のコーディネーターとして「手探り」でコーディネーター職を担ってきた C 氏には、自分自身が育成目的で指導を受けた経験がなかった。よって、C 氏の葛藤は、自分が当たり前のように行ってきた、見て学ぶという方法が他者には通じないことを理解しなければならなかったことにある。したがって、教師を育成するための方法を、自ら模索しはじめることになった。

#### ③最終的に獲得されたアイデンティティ

C 氏は、長期派遣制度により大学院で学ぶ機会を得て(2-1)、次世代コーディネーターの育成は特別支援教育全体の課題であると認識し、自らがコーディネーターの育成を担う必要性があるという自覚を持ち始めた(2-2)。また、教師対象ではない、民間のセミナーで「大人の学び」を経験したことにより(2-3)、行動変容のためには、本人が「納得解」を見つけることが大切だと学んでいる。そのことについては、現在も教師教育において大切にしていると語っている(4-1,4-2)。

C 氏は、現在、大学教員として、大学の教職センターで小学校と特別支援学校の教員を目指す学生に対して指導を行っている(3-1)。また、大学の勤務がない日には、教員研修の講師として、小学校、中学校、幼稚園での校内研修会や巡回相談をし、子供の様子を見て先生たちに助言をする仕事を行っている(3-2)。

大学では、学生から真剣に教師になろうとするやる気を感じる時にやりがいを感じ(3-1)、研

修講師としては、現場の先生達に「すごく分かりました、とか、やってみます、と言ってもらえるとき、嬉しいとか、やって良かったと思う」と語っている(3-2)。アイデンティティの獲得を仕事のやりがいを得ることと捉えると、C 氏は現在、次世代の育成のための教育を行うことで、アイデンティティを獲得しつつあると考えられる。

#### ④アイデンティティ獲得プロセスの特徴

C 氏は、特別支援教育の現場においてコーディネーター育成のニーズがあると考え、未だ整備されていない職を開発する過程で大学の教員という職を得て、アイデンティティを確立した。

教師教育者としての職や立場が確立されている分野でも、教師教育者になるための技術やメンタリティを身に付けていくことは難しい。しかも、職が確立されていない場合は、その職業や制度を作っていく難しさが、更に加わることになる。C 氏は、教師を教えるための技術を模索しつつ、同時に実践できるように取り組んできた。

アイデンティティの確立ということ、杉村(2008)のいう「自分の考える自分の姿が他者からも認められ、社会の中に位置づけられているという自覚」だと捉えると、C 氏にとってのアイデンティティの確立とは、教えるべき内容を教師教育の技術をもとに適切に教えることができたことを実感した状態だと言えるであろう。その意味で、C 氏は、身に付けてきたコーディネーターとしての能力を後進の育成に生かすことができる教師教育者になりたいという自覚を出発点として、民間のセミナーで、受講者に納得解を身に付けさせるという指導方法のヒントを得て、後進の育成に取り組み続けており、そのことがアイデンティティの確立の過程と合致している。つまり、C 氏は、「自分の考える自分の姿」に合わせて「他者からも認められ、社会の中に位置づけられている」職や立場を形作り続けることでアイデンティティを確立していく点に特徴がある。

C 氏は今後取り組みたいこととして、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター育成のためのプログラム開発を挙げた(5-1)。特別支援学校のコーディネーターは、幼・小・中学校・高等学校のコーディネーターの仕事に加え、地域のまとめ役も行う重要な仕事であるため、現在の育成のシステムを内容面で更に充実させる必要があると考えているからである。C 氏は、常にフロンティアとして職を確立していく過程でアイデンティティの感覚を確実にしていると考えられる。

表3 C氏の語りのストーリー

<p><b>1. 教師から教師教育者への移行</b></p> <p>1-1 次世代の特別支援教育コーディネーターを育成するために、代替わりを試みようとしたとき、相手に拒絶されるという出来事を経験。</p> <p>1-2 他者からの拒絶によって教師教育の難しさに直面し、そこから「真剣に」「切羽詰まって」教師教育を考え始めた。</p> <p>1-3 それまでに管理職と話をしていた次世代の育成の方法は、自分がやっているのを見せるということだったが、徒弟制度のような方法では、駄目だと気付いた。</p> <p><b>2. 教師教育者として移行を促したものの</b></p> <p>2-1 10年間特別支援教育コーディネーターを務めたあと、大学院での長期派遣研修を経験。</p> <p>2-2 大学院で特別支援教育コーディネーターの研究を行うことで、特別支援教育コーディネーターが増えているのに研修が根付かないという現状や、研修の担当者が不足しているという課題が明確になり、自らが特別支援教育コーディネーターを育成するための研修を行わねばならないと自覚。</p> <p>2-3 外部のセミナー（WSD）における「武者修行」による教員の相対化。</p> <p>2-4 現在は、大学教員への転職によって特別支援教育を捉え直している。</p> <p><b>3. C氏の教師教育者としての仕事（教員養成と教員研修）とやりがい</b></p> <p>3-1 教員養成として、大学の教職センターにおいて小学校と特別支援学校の教員を目指している学生に対して指導。 → 学生から真剣に教師になろうとするやる気を感じる時に、やりがいを感じる。</p> <p>3-2 教員研修として、小学校、中学校、幼稚園での校内研修会や、巡回相談をして、子供の様子を見て先生たちに助言。 → 現場の先生達に、「すごく分かりました」とか「やってみます」と言ってもらえるとき、嬉しいとか、やって良かったと思う。</p> <p><b>4. 教師教育の難しさと大切にしていること</b></p> <p>4-1 学生も、学校現場の先生達も、答えは、自分で見つけないと、行動変容は起きない。</p> <p>4-2 納得解を見つけないのは、参加してる人たちがやることとして非常に大事にしている。</p> <p>4-3 予想外だった校内人事よりも、子育ての方が大変で、自分の思う通りにならない。</p> <p>4-4 「人間ってそんな変わらない。特に大人は変わらない、それより子供を変えよう」</p> <p>4-5 「自分自身もそういう風に育ててもらったから、その御恩返しを」という思いが、どこかにあるのかもしれない。</p> <p><b>5. 教師教育者としての今後の計画</b></p> <p>5-1 特別支援学校の特別支援教育コーディネーター育成のためのプログラムを作りたい。</p>	<p><b>3-4. D氏の場合：「3年目の若い授業者を校内授業研究で泣かせてしまう」</b></p> <p><b>①移行を促す要因</b></p> <p>D氏の場合、教師教育者への移行は国立大学法人附属小学校への異動により起こる（1-2）。D氏の異動も、本人の意思ではなく、異動直後は、文化の違いに戸惑い、「私にできるのか」という強いプレッシャーを感じる事となった。例えば、学級に10人の教育実習生を5週間預かったこと、前年まで一般参加者であった研究大会に指導助言者として参加したことなどが挙げられる。</p> <p>しかし、教育実習において、「10人のお客様」から、「授業を作る同志」に、「負担」から「楽しさ」に変わったと語っている（1-3）。この時に感じた「一緒に授業を作り上げる喜び」は、D氏にとって、教師教育者のアイデンティティの原点と考えられる。今も算数指導の学習会などで一緒に授業を作り上げる喜びをもち続けている（1-1）。</p> <p><b>②移行時の葛藤と模索</b></p> <p>D氏の語りには、その時々教師教育者としての指導観に関わる印象的な言葉がある。</p> <p>教師教育者としてのスタート時期は、「こうするといよいよ」という自分の実践の伝達が主であったと語っている（4-1）。その後、実習生に対しては、「何がやりたいのか」を、先生方に対しては、「意図は何か」を問うことを行っている（4-2）。この頃は、語る際に根拠を示すことで、提供する実践に対し、期待や信頼をもってもらうことを大切にしている（4-3）。しかし、公立小学校で指導教諭になると、「どうしたらいいか」と問われることが多くなる。その頃、再び「こうしたらいいよ」的な指導をしていたと振り返る（4-4）。</p> <p>この後、教師教育者への移行の契機と思われる大きな出来事が起こる。それは、D氏が授業づくりの指導をした3年目の授業者が実際の授業でうまくいかず、授業後の研究協議で泣いてしまうという事件であった（2-1）。その際、D氏は、授業者が十分消化しないまま授業を行ったと感じ、自分自身の指導を振り返り、授業者らしさを生かす視点が欠けていたことを反省した。そして、「授業者がやりたい授業ができるよう支援するのが自分の役目だ」と考えた（2-2,4-5）。この時、教師教育者として、“支援者として一緒に考える存在”の自覚ができたと振り返っており、教師教育者としての転機であったと考えられる（4-6）。</p> <p><b>③最終的に獲得されたアイデンティティ</b></p> <p>D氏は、附属小学校への異動前の公立小学校</p>
---	---

勤務時代にモデルとなる授業と出会っている。ある算数の研究会に参加した折、子供達のつぶやきを紡ぎながら作っていく授業に出会う(3-1)。ものすごく感動して、自分もそういう授業をしたいと考えた。そして、「ここで見た授業を目指し、子供のつぶやきに耳を傾けるようになった」と語っている。その後、実践を重ねたD氏は、公開授業における授業後に、参観者から「子供のつぶやきが全て聞こえますよね」と言われる。この時、モデルとなる授業がきっかけで自分が変わったことを実感している。この経験を通して、大きな感動があれば、教師は変わることができると実感している(3-2)。目指すべきモデルを明確にもてることは、教師や教師教育者としてのアイデンティティ獲得にとって意義があると考えられる。

教師教育者の経験を振り返り、5週間継続して関わる教育実習や10年近く継続して指導する学校との関わりの中で、変容の手ごたえを感じる一方で、単発の関わりで変容することの難しさも感じている。しかし、D氏は、「1回2回の関わりだけで変えるのは大変難しいが、変えられないとは思わない。自分自身がそうだったように、何か大きな感動みたいなものをもつことができれば変わることができる」と語っている(3-3)。ここから、D氏は「変容のきっかけを与える存在」としてのアイデンティティを獲得したと解される。

現在、D氏は退職をしてフリーランスとして活躍している。フリーランスをしようとして退職したわけではなく、退職後も要請があり、フリーランスとして続けている。その中で、「指導助言を続けるのであれば何か学び続けて自分の中にインプットしていかなければ続けていけない」と強く語っている。そして、現在も、小学校算数、中学校数学の事例を作り続けている。

#### ④アイデンティティ獲得プロセスの特徴

以上のことから、D氏の教師教育者としてのアイデンティティは、“変容のきっかけを与える存在”、“支援者として一緒に考える存在”、“指導をする以上は学び続ける存在”であると言える。

また、D氏の教師教育者のアイデンティティ獲得は、①で述べたように附属学校の教諭時代であると考えられる。しかし、その後、公立校の教諭、エキスパート教員、指導教諭、指導主事、再び附属学校教諭と異動とともに職の移行があり、教師のアイデンティティが強い時期と教師教育者のアイデンティティが強い時期があったと考えられる。以上のことから、D氏は教師としてのア

イデンティティと教師教育者としてのアイデンティティの両方を併せ持つ特徴があると考えられる。

表4 D氏の語りのストーリー

<p><b>1. 教師から教師教育者への移行</b></p> <p>1-1 ①公立小学校教諭→②国立大学法人の附属小学校教諭→③公立小学校(③-1教諭→③-2自治体のエキスパート教員に認証→③-3指導教諭)→④県教育委員会の指導主事(市派遣指導主事)→⑤県職員を辞職し、国立大学法人職員として附属小学校教諭→⑥依願退職し、フリーランスで教育学修士、という職歴の中で、②において「教育実習という教師教育を担っていた」と最初の移行のポイントとして話された。</p> <p>1-2 ②③④の異動は本人の意思ではない。②の異動直後は、私にできるのかという思い。</p> <p>1-3 ②でやりがいと強く感じたことは、10人の教育実習生が、お客様ではなく一緒に授業を作る同志。実習終了時、みんなで涙が止まらない。</p> <p><b>2. 教師教育者としての移行に伴う転機</b></p> <p>2-1 一緒に授業づくりをした3年目の先生が、実際の授業でうまくいかず、泣いてしまう。</p> <p>2-2 「こうしたらよい」と指導しても、それは私の授業。一緒に考えながら支えていく。</p> <p><b>3. 教師として教師教育者としての変容</b></p> <p>3-1 ①のときに別の国立大学法人附属小学校の研究会に行き、「子供達のつぶやきを紡ぎながら作っていく授業」に出会い感動。その授業を目指す。</p> <p>3-2 公開授業をした際に参観者から「子供のつぶやきが全て聞こえますよね」と声を掛けられ、自分の授業が変わったこと、3-1の研究会に参加した附属小の授業がきっかけだったことを実感。</p> <p>3-3 1回2回の関わりだけで変えるのは大変難しい。でも、変えられない訳ではない。自分の経験を基に、大きな感動があれば変わる。</p> <p><b>4. 教師教育者としての指導観の変遷</b></p> <p>4-1 「こうするとよい」という自分の実践の伝達(②の初期)。</p> <p>4-2 実習生に対しては「何がやりたいのか」、先生方に対しては「意図は何ですか」を問う。</p> <p>4-3 根拠を示すということで、期待や信頼をもらえることの大切さ。</p> <p>4-4 再び「こうしたらいいですよ」的な指導(立場の変化③-2により)。</p> <p>4-5 先生がやりたい授業のため、支援することが私の役目。</p> <p>4-6 支援者として一緒に考えるというスタンスで、相手に気付かせること。「いかに相手がやりたい授業をできるようにするか」</p> <p><b>5. PD講座参加の動機</b></p> <p>5-1 指導助言を続けるなら、自分自身が学び続けること(インプット)が必要。</p>
---

#### 4. 総合考察と示唆

本稿は、4名の教師教育者を事例とした探索的な研究であり、過度な一般化は慎まなければならないものの、学校・行政を基盤とする教師教育者の専門性開発に関する多くの示唆が得られた。

本稿における最大の成果は、日本の学校・行政を基盤とする教師教育者のアイデンティティ獲得のプロセスでは、役割や職種といった環境の変化によって教師教育者としての役割や責任への対応を迫られるケース（A氏・B氏）と、教師教育を実践する中で自ら教師教育者としてのアイデンティティやミッションを自覚するようになるケース（C氏・D氏）が存在することが明らかとなった点である。前者を「環境従属型」のアイデンティティ獲得プロセス、後者を「主体的移行型」のアイデンティティ獲得プロセスとあえて名付け、両者の特徴や相違を検討してみたい。

まず、「環境従属型」の2名は、指導主事などの行政職への意図せざる異動を契機としてアイデンティティの葛藤や模索が誘発されていた。与えられた職責に戸惑いながらも徐々に自分なりの教師教育観を確立していくケース（B氏）もあれば、短いスパンでの異動を繰り返す中で期待される役割を模索し続けるケース（A氏）もあった。異動にともなって子供と直接接する教師としてのアイデンティティを失わざるを得なかったことも、2名の葛藤を深刻化させたことが推測される。

一方、「主体的移行型」の2名は、特別支援教育コーディネーター（C氏）や附属学校での教育実習指導担当者（D氏）として、教師としての職務を続けながら教師教育者としての業務に携わる中で、主体的に教師教育者としてのアイデンティティを獲得することができていた。2名は自身の中にある教師と教師教育者の両方のアイデンティティを比較検討しながら、自身の適性や関心を見定めることができる状況にあったと言える<sup>2)</sup>。

以上をふまえると、移行期の学校・行政を基盤とする教師教育者の中でも、より積極的な支援や介入が必要なのは「環境従属型」だと言える。このタイプは、①教師教育者としての役割や職種、アイデンティティ獲得を支援してくれる制度的メンターが用意されていないことが多く、教師教育者としての移行や自立を手探りで進めざるを得な

い。さらに、②業務に忙殺され自身の実践や信念を省察する余裕がなく、教師教育者としてのよこびややりがいを感じる機会に乏しい。そして、そもそもこのタイプの人々は、③予期せぬ行政職への異動によって教師としてのアイデンティティを喪失しており、（ほぼ）経験したことのない教師教育者という職責に戸惑った状態からキャリアを始めざるをえない。これら①～③の要因が、教師教育者としてのアイデンティティ獲得を阻害していることが推測される。

そこで、各自治体の教育センターや教育委員会など、移行期の学校・行政を基盤とする教師教育者を受け入れる機関には、上述の阻害要因を緩和する3つの施策を期待したい。

①異動初年次の導入プログラムの構築。例えば、初年次の教師教育者同士で交流・支援しあうピアサポート的な研修を取り入れたり、先輩の同僚がメンターとして初任者をサポートする体制を導入できれば、不安感を軽減しスムーズな移行が期待できるだろう。

②教師教育者としての自覚とやりがいを促す機会の提供。例えば、同期や先輩の教師教育者とともに学校への訪問指導などを実施したり、同僚と研修プログラムを協働的に構想・実践したりする機会を多く設定することができれば、教師教育者としてのアイデンティティの獲得を模索しやすくなるだろう。あるいは、本稿で研究方法として採用したような相互インタビューを用いて、同僚の教師教育者と自身の経験を振り返り他者と交流することも、相互作用による気づきや省察を促し、アイデンティティ獲得に有効に機能するだろう。

③異動を予測できる人事制度の構築。例えば、教育実習生や初任者の指導経験があったり、校内で研究主任のような立場を経験した者を優先的に指導主事に採用するなどの基準を明文化できれば、教師教育者としての適性を見極めにもなり、当人が教師教育者として自覚する契機にもなるだろう。

「人を育てる」という点において、教師も教師教育者も変わりはない。学校・行政を基盤とする教師教育者が、「子供を育てる」教師としてのアイデンティティを、「大人を育てる」教師教育者のアイデンティティに接続・移行させられるよう、行政や所属機関のさらなる支援が求められる。

<sup>2)</sup> とはいえ、初期の獲得プロセスが「主体的移行型」だったとしても、キャリアを通して環境に一切影響されずに教師教育者としてのアイデンティティを形成することは困難だろうと推測される。例えばD氏は、学校から自治体教育委員会の指導主事への異動時に、教育行政などの慣れない業務に戸惑うとともに、「子供を奪われた」という感覚を抱いてしまったことを、本稿執筆時に吐露している。

引用文献

- Carter, H. (1984). Teacher of teachers. In L. G. Katz & J. D. Raths (Eds.), *Advances in teacher education*. Vol. 1, 125-144. Norwood, NJ: Ablex.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton. 岩瀬庸理 (訳). (1973). アイデンティティ—青年と危機. 金沢文庫.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and teacher education*, 21(2), 125-142.
- 岡本祐子 (1997). 中年からのアイデンティティ発達の心理学：成人期・老年期の心の発達と共に生きることの意味. ミネルヴァ書房.
- 大坂遊・川口広美・草原和博 (2020). どのように現職教師から教師教育者へ移行するのか：連続的・漸次的に移行した教師教育者に注目して. 学校教育実践学研究, 26, 87-94.
- 大谷京子 (2021). 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, 81-98.
- 大谷尚 (2007). 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：着手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.
- 杉村和美 (2008). アイデンティティ. 日本児童研究所 (編), 児童心理学の進歩, 111-137. 金子書房.
- Swennen, A., Shagrir, L., & Cooper, M. (2008). Becoming a teacher educator: voices of beginning teacher educators. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator*, 91-102. Dordrecht: Springer Forthcoming.
- 棚橋健治・渡邊巧・大坂遊・岩田昌太郎・草原和博 (2015). 教師のリーダーシップと教科指導力の育成プログラム：シンガポールにおける国立教育学院の GPL に注目して. 学校教育実践学研究, 21, 133-141.
- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional development in education*, 36 (1-2), 61-75.