

# 学校における教師教育者の育成には何が必要か？ —指導主事・主任層教員への意識調査から—

山崎 茜・米沢 崇・渡邊 巧

(2022年12月5日受理)

What is Needed to Develop Teacher Educators in Schools?  
-A Survey of Attitudes Toward Leadership and Senior-Level Teachers

Akane Yamasaki, Takashi Yonezawa and Takumi Watanabe

Abstract: The purpose of this study was to target teacher educators in schools such as "Shido-syuji" and "Syunin" who play an important role in the professional development of teachers and to investigate their attitudes. The results of this survey indicated that both of "Shido-syuji" and "Syunin" highly recognize the importance of seeking out training programs that are useful for professional development of teachers. It was also suggested that they think it is important to try to develop their expertise while grasping the current situation for the sake of the children's growth. Considering that "Shido-syuji" is recruited from the school teacher, "Shunin" must develop their expertise as teacher educators from the beginning of their careers as middle leaders in schools.(118 words)

Key words : teacher educator, middle leader, professional development, teacher training

## 問題と目的

本研究の目的は、学校や教員に対して校内研修や日頃の職務等を通じて指導・助言を行い、現職教員の資質・能力向上を担っている教育委員会の指導主事及び学校の主任層教員の学校における教師教育者としての資質・能力に対する意識の特徴を報告することである。

学校での教育実践を変え、学校を改善し、子どもの学習成果を向上させるためには、教師の専門性開発が不可欠であることは周知の事実である(Postholm, 2018)。日本でも、2020年(令和2年)の中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)において、教師の専門性開発に関する政策提言がなされている(中央教育審議会, 2020)。

近年、この教師の専門性開発に大きな役割を果たす「教師教育者」(teacher educator)に注目が集まっている。European Commission (2013)

では、「教師教育者は、教職志望学生および教師の(フォーマルな)学習を積極的に促進するすべての人々である。」(p.8)と定義しており、その役割や専門性開発に関する研究(Loughran, 2011; Lunenberg 他, 2014; Marin, 2014; Taylor 他, 2014)が数多く行われている。例えば、Lunenberg 他(2014)は、「教師の教師」、「研究者」、「コーチ」、「カリキュラム開発者」、「ゲートキーパー」、「仲介者」という「教師教育者」の役割の枠組みを提案している。我が国においても、武田(2017)や姫野他(2019)、小柳(2019)、木原他(2021)、Kusahara & Iwata (2021)など、「教師教育者」の役割や専門性開発に関する研究が蓄積されつつある。

しかしながら、我が国の先行研究では、教員養成系大学・学部や教職大学院で教師教育に携わっている大学教員を対象としていることが多い。European Commission (2013)でも、教師教育者という言葉は、高等教育機関で教育学を教えている人を指すと思われがちであると指摘されてい

る。教師を教育するという仕事は複雑であり、教員養成系大学・学部や教職大学院以外で教師教育に携わる教師教育者に着目することは我が国の教師教育者の役割や専門性開発に関する議論を深化させる上で重要であると考えられる。

そこで、本研究では、学校や教員に対して校内研修や日頃の職務等を通じて指導・助言を行い、現職教員の資質・能力向上を担っている教育委員会の指導主事及び学校の主任層教員を「学校における教師教育者」ととらえ、研究対象とする。

指導主事は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第 18 条において「教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事する」と規定されている。押田(2008)によれば、指導主事の配属先は都道府県の教育委員会や、県教育事務所、市町村教育委員会、教育センターなどが多様である。また、所属先により職務に違いがありながらも、専門的教育職員として学校の現職教員に対して助言・指導を与えることが職務の一つとされている(押田(2008; 篠原他, 2019)。指導主事を教師教育者にとらえた先行研究の一つとして篠原他(2019)がある。篠原らは、教育センターが主催する研修の運営に携わる指導主事を対象に調査研究を行い、その資質・能力の特徴や育成過程の特徴について報告している。本研究では、学校や教員に対して校内研修や日頃の職務等を通じて指導・助言を行なっていると想定される市町村教育委員会の指導主事を対象とする。

学校における主任職は、1975 年 12 月の学校教育法施行規則の改正により制度化された。主任職には、学校教育法施行規則第 44 条において原則設置とされている学年主任、教務主任などや、教育委員会が定める学校管理規則で任意設置できるものと定められた教科主任や研究主任などがある(小島, 1996, 2003; 北神他, 2010)。

例えば、研究主任(2022 年 10 月に学校教育法施行規則が一部改正され、第 45 条の 2 において小学校には、「研修主事」を置くことができるようになった)は、ミドルリーダーとして、校長の任命により、校長の指導・監督の下で、校内研修や授業研究をファシリテートしたり、若手教員や同僚教員に対して教科指導や生徒指導に関するメンタリングを行っており(木原, 2004; 北神他, 2010)、教師の専門性開発を促す教師教育者として期待されていると考えられる。

以上の知見を踏まえつつ、学校や教員に対して

校内研修や日頃の職務等を通じて指導・助言を行い、現職教員の資質・能力向上を担っている教育委員会の指導主事及び主任層教員を学校における教師教育者にとらえ、学校における教師教育者としての資質・能力に対する意識の特徴を報告するとともに、得られた知見をもとに我が国の学校における教師教育者の専門性開発に資する基礎的知見を得たい。

## 方法

**対象者** 本研究では学校における教師教育者に着目した。そのため、指導主事対象調査は、採用権を持たない市町村教育委員会の中から西日本、東日本の偏りの無いように留意し、独自の採用権を持たない 500 の市町村教育委員会及び、8 地方都市内の小・中学校全 234 校の計 734 名の指導主事・主任層教員(主に教務主任、研修・研究主任)を対象とし、2022 年 2 月に無記名の郵送調査を行った。

郵送調査の結果、返送のあった指導主事 153 名(回収率 30.6%)のうち、有効な回答が得られた 142 名分を分析対象とし、主任層教員 127 名(回収率 54.3%)のうち 116 名分を分析対象とした。指導主事では、教員としての勤務経験は平均 23.91 年(SD=7.55 年)、指導主事経験年数は平均 3.42 年(SD=2.33 年)、性別は男性 76.76%・女性 23.24%であった。

主任層教員では、教員としての勤務経験は平均 23.04 年(SD=8.410 年)、現任校勤務年数は平均 5.22 年(SD=2.60 年)、性別は男性 66.38%・女性 33.62%であった。

**調査項目** 指導主事用調査では、はじめにフェイス項目(性別、教員としての通算勤務年数、指導主事としての通算勤務年数、大学付属学校の教員としての通算勤務年数、大学教員としての通算勤務年数)について尋ねた。次に、学校における教師教育者としての指導主事には、どのような資質・能力が重要だと考えるかについて、篠原・米沢・脇本(2020)の調査で用いられた「研修」、「コンサルテーション」、「資質」のそれぞれ 10 項目(計 30 項目)について、「1 全く当てはまらない」～「4 とても当てはまる」の 4 件法で回答を求めた。なお、「コンサルテーション」の項目については、職務内容との関連から指導主事調査でのみ用いた。

学校における教師教育者の育成には何が必要か？

表1 指導主事層における研修に対する意識 (N=142)

	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	やや当てはまる	とても当てはまる
受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる	0	2	32	108
	0.0	1.41	22.54	76.06
教員育成指標とのつながりを意識した研修を企画することができる	0	6	56	80
	0.0	4.23	39.44	56.34
教職員の発達や成長についての理論に基づいて研修を実施することができる	0	15	69	58
	0.0	10.56	48.59	40.85
教育委員会が実施する研修の全体像を見渡した上で、研修を実施することができる	1	5	49	87
	0.70	3.52	34.51	61.27
最先端の理論や情報に基づいた研修を実施することができる	1	7	72	62
	0.70	4.93	50.70	43.66
研修において知識や情報を受講者にわかりやすく伝えることができる	1	2	27	112
	0.70	1.41	19.01	78.87
研修において受講者が充実した学びができるようコーディネートすることができる	0	1	35	106
	0.0	0.70	24.65	74.65
研修の目的に応じて、講義、協議、演習、模擬授業、発表を組み合わせる研修を実施することができる	0	5	45	92
	0.0	3.52	31.69	64.79
研修の成果や課題を検証することができる	1	4	54	83
	0.70	2.82	38.03	58.45
研修の効果検証によって得られた知見を次回の研修に生かすことができる	0	3	49	90
	0.0	2.11	34.51	63.38

(上段：N, 下段：%)

表2 指導主事層における資質に対する意識 (N=142)

	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	やや当てはまる	とても当てはまる
児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる	0	2	13	127
	0.00	1.41	9.15	89.44
メンタルヘルスに留意しながら仕事を進めることができる	1	5	59	77
	0.70	3.52	41.55	54.23
業務を円滑に進めるために説得や傾聴をすることができる	1	1	50	90
	0.70	0.70	35.21	63.38
課題を持って学び続けることができる	1	2	34	105
	0.70	1.41	23.94	73.94
社会の動きに関しての情報を収集することができる	1	0	47	94
	0.70	0.00	33.10	66.20
学校現場の実状を理解し、寄り添うことができる	1	0	24	117
	0.70	0.00	16.90	82.39
これからの教育の在り方に関する自分なりの考えを持って仕事をする事ができる	1	2	46	93
	0.70	1.41	32.39	65.49
研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持って、仕事に取り組むことができる	1	2	39	100
	0.70	1.41	27.46	70.42
学校教育の社会的使命を自覚し、仕事をする事ができる	0	3	48	91
	0.00	2.11	33.80	64.08
学習指導要領など担当業務についての最先端の知識を収集することができる	0	2	30	110
	0.00	1.41	21.13	77.46

(上段：N, 下段：%)

主任層用の調査項目としては、はじめにフェイス項目（性別、教員としての通算勤務年数、現任校勤務年数、現任校学校種、指導主事としての通算勤務年数、大学付属学校の教員としての通算勤務年数、大学教員としての通算勤務年数）を問った。次に、学校における教師教育者としての指導主事には、どのような資質・能力が重要だと考えるかについて、篠原・米沢・脇本（2020）の調査

で用いられた「研修」、「資質」のそれぞれ 10 項目（計 30 項目）について、「1 全く当てはまらない」～「4 とても当てはまる」の 4 件法で回答を求めた。

## 結果

### 1. 指導主事の意識

指導主事の研修に対する意識 篠原・米沢・脇本

表3 指導主事層における学校コンサルテーションに対する意識 (N=142)

	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	やや当てはまる	とても当てはまる	無回答
学校に寄り添って学校を改善するという姿勢を持って学校訪問支援をすることができる	0	2	26	114	0
	0%	1.41	18.31	80.28	0.00
学校に継続的に関与する等、中長期的な視野で学校改善を支援することができる	0	5	53	84	0
	0.0	3.52	37.32	59.15	0.00
教育委員会としての方針を踏まえた学校訪問支援をすることができる	1	3	46	92	0
	0.70	2.11	32.39	64.79	0.00
学校の現状やニーズを踏まえた学校訪問支援をすることができる	1	1	31	109	0
	0.70	0.70	21.83	76.76	0.00
学校を高局的に分析し、学校の現状や課題を把握することができる	0	10	50	81	1
	0.0	7.04	35.21	57.04	0.70
管理職・研究主任等との良好な関係構築を行いつつ、学校訪問支援をすることができる	1	2	45	94	0
	0.70	1.41	31.69	66.20	0.00
学校訪問支援の際には、実践の改善に向けた具体的な情報を提供することができる	1	1	40	100	0
	0.70	0.70	28.17	70.42	0.00
学校訪問支援の際には、学校や個々の教職員が勇気づけられるよう感情面での支援を行うことができる	1	4	54	83	0
	0.70	2.82	38.03	58.45	0.00
学校訪問支援の際には、教職員が納得する形で実践の評価（価値付け）を行うことができる	1	4	55	82	0
	0.70	2.82	38.73	57.75	0.00
学校訪問支援の際には、大学など関係機関とのネットワーク構築や連携を促すことができる	1	38	73	30	0
	0.70	26.76	51.41	21.13	0.00

(上段：N, 下段：%)

表4 主任層における研修に対する意識 (N=116)

	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	やや当てはまる	とても当てはまる
受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる	2	11	44	59
	1.72	9.48	37.93	50.86
教員育成指標とのつながりを意識した研修を企画することができる	1	15	69	31
	0.86	12.93	59.48	26.72
教職員の発達や成長についての理論に基づいて研修を実施することができる	2	25	69	20
	1.72	21.55	59.48	17.24
教育委員会が実施する研修の全体像を見渡した上で、研修を実施することができる	1	26	68	21
	0.86	22.41	58.62	18.10
最先端の理論や情報に基づいた研修を実施することができる	3	18	63	32
	2.59	15.52	54.31	27.59
研修において知識や情報を受講者にわかりやすく伝えることができる	2	12	30	72
	1.72	10.34	25.86	62.07
研修において受講者が充実した学びができるようコーディネートすることができる	1	11	36	68
	0.86	9.48	31.03	58.62
研修の目的に応じて、講義、協議、演習、模擬授業、発表を組み合わせで研修を実施することができる	4	14	43	55
	3.45	12.07	37.07	47.41
研修の成果や課題を検証することができる	2	8	61	45
	1.72	6.90	52.59	38.79
研修の効果検証によって得られた知見を次回の研修に生かすことができる	1	9	56	50
	0.86	7.76	48.28	43.10

(上段：N, 下段：%)

(2020)の「研修」に関する10項目に対する回答傾向を表1に示す。指導主事層では「研修において知識や情報を受講者にわかりやすく伝えることができる」、「受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる」、「研修において受講者が充実した学びができるようコーディネートすることができる」といった項目について、指導主事層が高く意識していることが示された。

**指導主事の資質に対する意識** 篠原・米沢・脇本(2020)の「資質」に関する10項目に対する回答傾向を表3に示す。学校における教師教育者の資質として、「児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる」、「学校現場の実状を理解し、

寄り添うことができる」、「課題を持って学び続けることができる」という項目が指導主事層に高く意識されていることが示された。

**指導主事の学校コンサルテーションに対する意識** 指導主事層にのみ職務の一つとして求められるコンサルテーションについて、篠原・米沢・脇本(2020)の「コンサルテーション」に関する10項目に対する回答傾向を表2に示す。コンサルテーションについては、「学校に寄り添って学校を改善するという姿勢を持って学校訪問支援をすることができる」、「学校の現状やニーズを踏まえた学校訪問支援をすることができる」、「学校訪問支援の際には、実践の改善に向けた具体的な情報を提

学校における教師教育者の育成には何が必要か？

表5 主任層における資質に対する意識 (N=116)

	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	やや当てはまる	とても当てはまる
児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる	1 0.86	2 1.72	14 12.07	99 85.34
メンタルヘルスに留意しながら仕事を進めることができる	1 0.86	5 4.31	55 47.41	55 47.41
業務を円滑に進めるために説得や傾聴をすることができる	2 1.72	1 0.86	41 35.34	72 62.07
課題を持って学び続けることができる	2 1.72	3 2.59	39 33.62	72 62.07
社会の動きに関しての情報を収集することができる	1 0.86	6 5.17	56 48.28	53 45.69
学校現場の実状を理解し、寄り添うことができる	2 1.72	1 0.86	32 27.59	81 69.83
これからの教育の在り方に関する自分なりの考え方を持って仕事をするができる	2 1.72	3 2.59	51 43.97	60 51.72
研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持って、仕事に取り組むことができる	1 0.86	12 10.34	50 43.10	53 45.69
学校教育の社会的使命を自覚し、仕事をするができる	1 0.86	9 7.76	49 42.24	57 49.14
学習指導要領など担当業務についての最先端の知識を収集することができる	1 0.86	10 8.62	51 43.97	54 46.55

(上段：N, 下段：%)

表6 指導主事教員と主任層教員の意識比較 (指導主事N=142, 主任層N=116)

	指導主事		主任層		r値	効果量d
	Mean	SD	Mean	SD		
<b>研修に対する意識</b>						
受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる	3.75	.47	3.38	.73	4.69***	.61
教員育成指標とのつながりを意識した研修を企画することができる	3.52	.58	3.12	.65	5.17***	.65
教職員の発達や成長についての理論に基づいて研修を実施することができる	3.30	.65	2.92	.67	4.57***	.65
教育委員会が実施する研修の全体像を見渡した上で、研修を実施することができる	3.56	.60	2.94	.66	7.98***	.99
最先端の理論や情報に基づいた研修を実施することができる	3.37	.61	3.07	.73	3.57***	.45
研修において知識や情報を受講者にわかりやすく伝えることができる	3.76	.50	3.48	.75	3.40***	.44
研修において受講者が充実した学びができるようコーディネートすることができる	3.74	.46	3.47	.70	3.50***	.47
研修の目的に応じて、講義、協議、演習、模擬授業、発表を組み合わせる研修を実施することができる	3.61	.56	3.28	.81	3.70***	.48
研修の成果や課題を検証することができる	3.54	.59	3.28	.67	3.24***	.41
研修の効果検証によって得られた知見を次回の研修に生かすことができる	3.61	.53	3.34	.66	3.66***	.47
<b>資質に対する意識</b>						
児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる	3.88	.37	3.82	.49	—	—
メンタルヘルスに留意しながら仕事を進めることができる	3.49	.60	3.41	.62	—	—
業務を円滑に進めるために説得や傾聴をすることができる	3.61	.54	3.58	.61	—	—
課題を持って学び続けることができる	3.71	.53	3.56	.64	2.05*	.26
社会の動きに関しての情報を収集することができる	3.65	.52	3.39	.63	3.56***	.45
学校現場の実状を理解し、寄り添うことができる	3.81	.44	3.66	.59	2.33*	.30
これからの教育の在り方に関する自分なりの考え方を持って仕事をするができる	3.63	.55	3.46	.64	2.26*	.29
研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持って、仕事に取り組むことができる	3.68	.54	3.34	.70	4.30***	.55
学校教育の社会的使命を自覚し、仕事をすることができる	3.62	.53	3.40	.67	2.92**	.37
学習指導要領など担当業務についての最先端の知識を収集することができる	3.76	.46	3.36	.68	5.54***	.70

供することができる」といった項目を指導主事層が高く意識していることが示された。

## 2. 主任層の意識

**主任層の研修に対する意識** 篠原・米沢・脇本(2020)の「研修」に関する10項目に対する回答傾向を表4に示す。主任層では「研修において知識や情報を受講者にわかりやすく伝えることができる」、「研修において受講者が充実した学びができるようコーディネートすることができる」、

「受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる」といった項目について高く意識される傾向にあった。

**主任層の資質に対する意識** 篠原・米沢・脇本(2020)の「資質」に関する10項目に対する回答傾向を表5に示す。学校における教師教育者の資質として、「児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる」「学校現場の実状を理解し、寄り添うことができる」、「業務を円滑に進めるために説得や傾聴をすることができる」、「課題を持っ

て学び続けることができる」といった項目が高く意識されていることが示された。

### 3. 指導主事層と主任層教員の意識比較

学校における教師教育者に重要な資質・能力に関する調査の各項目について、指導主事層と主任層教員の比較を行った。表はそれぞれの項目の平均値および標準偏差、 $t$  検定の結果を示している(表 6)。

比較の結果、研修に対する意識では全ての項目において指導主事層が主任層よりも高く意識していることが示された。資質においては、「児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる」、「メンタルヘルスに留意しながら仕事を進めることができる」、「業務を円滑に進めるために説得や傾聴をすることができる」といった項目には差が見られなかった。

一方で、その他の項目においては「学習指導要領など担当業務についての最先端の知識を収集することができる」、「研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持って、仕事に取り組むことができる」、「社会の動きに関しての情報を収集することができる」といった項目を中心に、指導主事層の方が主任層よりも意識を高く持っていることが示された。

### 考察

本研究の目的は学校における教師教育者としての資質・能力に対する意識の特徴を明らかにすることを通して、これからの教師教育に対する視座を得ることであった。

まず、指導主事層の研修に対する意識調査からは、受講者のニーズに基づき、研修における知識等をわかりやすく提示するように工夫しながら、教員が充実した学びができるよう、指導主事層が学校における教師教育者として、教員の力量形成に役立つ研修のあり方を模索する事の重要性を高く認識していることがうかがえる。また、指導主事層は基本的には直接子どもを指導することはないが、子どもの成長を願い、現状を把握しながら自身も力量形成に努めようとするのが重要と捉えていることが明らかになった。以上より、指導主事層は本研究で捉えようとした学校における教師教育者の役割の重要性を認識していると考えられる。

指導主事層のコンサルテーションに対する意識調査では、コンサルテーションの重要性を高く認識していることが示された。一方で木原・島田

(2020)では、指導主事層が校内研修のコンサルテーションについて、十分に果たせていないと感じていることが示されている。これらから、指導主事層がコンサルテーションの重要性は認識しているが十分にはコンサルテーションを実行できていない可能性があり、コンサルテーションに関する力量形成の必要性があるといえる。

主任層教員の意識調査においては、研修、資質ともに、指導主事層と同じ項目に高い意識が示される結果となっており、主任層も学校における教師教育者の役割について指導主事層と同様の意識を持っていると考えられる。研究主任などの主任層は教師の専門性開発を促す教師教育者として期待されている(木原, 2004; 北神他, 2010)が、今回の調査でも主任層を中心に回答を求めており、同僚教員の成長に直接的な役割を果たす主任層教員も学校における教師教育者として役割の重要性を認識していると思われる。

ただし、指導主事層と主任層の比較からは、ほぼ全ての項目について指導主事層が主任層よりも意識を高く持っていることが示された。一方で、資質のうちの3項目については、指導主事層と主任層の間に差異は見られなかった。この3項目は、子どもの成長を願って仕事に取り組むことができる、など指導主事層にも主任層にも必要な資質と言え、基本的な資質として育成しておくべき要素であるとも考えられる。その他の項目については、研修に関する意識では教員の育成の方向性の把握や研修の組み方、資質では社会の動きや学校現場の実状、教育の今後のあり方など、現場を俯瞰する視点のものについて指導主事層の得点が高くなっている。これらの項目は指導主事に職務上求められる役割の影響とも考えられるが、指導主事層の多くは、主任層から登用されることを考えると主任層に対し、例えば受講者のニーズに応じた研修の組み方や評価の仕方など、現場での活用も重要となるスキルに焦点化して育成する必要があるとも考えられる。

### 本研究の課題と展望

最後に本研究の課題と展望を述べる。先述したように2022年10月に一部改正された学校教育法施行規則第45条の2において、小学校には「研修主事」を置くことができるようになった。研修主事は指導教諭又は教諭をもってこれにあたりとされており、校長の監督を受け、研修計画の立案その他の研修計画の立案その他の研修に関する事

項について連絡調整及び指導，助言に当たることが職務として求められている。このような動向も踏まえつつ，学校における教師教育者の育成に資する研究を進めていく必要がある。

本研究では指導主事層と主任層に焦点を当て，学校における教師教育者として必要な資質を検討したが，本研究で調査項目として参照した研究は教育センターの指導主事に焦点を当てたものであり，本研究の結果でも，指導主事層と主任層の職務の違いが反映された結果が示されていた部分が少なくない。今後の研究では，主任層についてより詳細に学校における教師教育者として求められるものを検討する必要もあると考えられる。また，主任層教員には学校における教師教育者として，教育現場を俯瞰し，自ら教員を牽引していく役割の自覚とその力量形成が求められているといえる。

#### 謝辞

本調査にご協力いただきました市町村教育委員会の指導主事，および各学校の主任層教員の皆様に御礼申し上げます。

#### 付記

本研究はJSPS 科研費 20H01724 の助成を受けたものです。

#### 引用文献

- European Commission. (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes. Brussels: European Commission – Education and Training.*
- 姫野完治・長谷川哲也・益学典文 (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), pp. 25-35.
- 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- 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), pp. 235-245.
- 木原俊行・島田希 (2020) 「教育委員会指導主事による校内研修のコンサルテーションの現状と課題」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』68, pp.123-132.
- 北神正行・木原俊行・佐野享子 著 (2010) 『学校改善と校内研修の設計』学文社.
- Kusahara, K., and Iwata, S. (2021). “Interlude: teacher educators’ professional development

- in Japan: context and challenges,” In Vanderlinde, R., Smith, K., Murray, J. and Lunenberg, M. (Eds). *Teacher Educators and their Professional Development*(pp82-91). Routledge
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator, *Journal of Education for Teaching*. 37(3), 279—291.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., and Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators.* Sense Publishers.
- Marin, K. A. (2014). Becoming a teacher educator: A self-study of the use of inquiry in a mathematics methods course, *Studying Teacher Education*. 10(1), 20-35.
- 中央教育審議会 (2020) 『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～ (答申)』.
- 小島 弘道 (1996) 『研究主任の職務とリーダーシップ—学校主任職の専門性』 東洋館出版社.
- 小島 弘道 (2003) 『教務主任の職務とリーダーシップ—学校主任職の専門性』 東洋館出版社.
- 押田貴久 (2008) 「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, pp.53-67.
- 小柳和喜雄 (2019) 「教職大学院の目的と役割を遂行していく際の悩みに関する研究」『次世代教員養成センター研究紀要』5, pp.9-18.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers’ professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1522781), 1-22.
- 篠原清夫・米沢崇・脇本健弘 (2019) 「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, pp.65-83.
- 武田信子・山辺恵理子 監訳 (2017) 『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.
- Taylor, M., Klein, E. J. and Abrams, L. (2014). Tensions of reimagining our roles as teacher educators in a third space: Revisiting a co/autoethnography through a faculty lens, *Studying Teacher Education*. 10(1), 3-19.