

家庭科担当指導主事の意識と実態 —指導主事の職務および現職教員に期待する資質・能力—

青木香保里^{*1} 木村紀子^{*2} 志村結美^{*3} 日景弥生^{*4} 小倉育代^{*5} 加賀恵子^{*6}
鎌田浩子^{*7} 黒光貴峰^{*8} 小清水貴子^{*9} 鈴木明子^{*10} 妹尾理子^{*11}
手塚貴子^{*12} 村上睦美^{*13} 室 雅子^{*14}

^{*}家政教育講座 ^{*2}青森県教育庁 ^{*3}山梨大学 ^{*4}柴田学園大学 ^{*5}大阪教育大学(非) ^{*6}弘前大学
^{*7}北海道教育大学 ^{*8}鹿児島大学 ^{*9}静岡大学 ^{*10}広島大学 ^{*11}文教大学
^{*12}金沢星稜大学女子短期大学部 ^{*13}奈良教育大学 ^{*14}相山女学園大学

Survey of Home Economics Supervisors: Focusing on their Duties and the Competencies they expect in Home Economics Teachers.

Kahori AOKI^{*} Noriko KIMURA^{*2} Yumi SHIMURA^{*3} Yayoi HIKAGE^{*4} Ikuyo OGURA^{*5} Keiko KAGA^{*6}
Hiroko KAMATA^{*7} Takamine KUROMITSU^{*8} Takako KOSHIMIZU^{*9} Akiko SUZUKI^{*10}
Michiko SENO^{*11} Takako TEZUKA^{*12} Mutsumi MURAKAMI^{*13} Masako MURO^{*14}

^{*}Department of Home Economics Education, Aichi University of Education ^{*2}Aomori Board of Education ^{*3}University of Yamanashi
^{*4}Shibata Gakuen University ^{*5}Osaka Kyoiku University ^{*6}Hirosaki University ^{*7}Hokkaido University of Education
^{*8}Kagoshima University ^{*9}Shizuoka University ^{*10}Hiroshima University ^{*11}Bunkyo University
^{*12}Kanazawa Seiryō University Women's Junior College ^{*13}Nara University of Education ^{*14}Sugiyama Jogakuen University

<要約>

この論文の目的は、家庭科担当指導主事の職務や現職教員に期待する資質・能力を明らかにすることである。指導主事は家庭科関係業務、なかでも教科研修を企画・担当していた。指導主事としての資質・能力の多くは、教員時までに獲得できるが、「教育施策等の知識」は指導主事配属後に身に付ける必要があった。また、指導主事は、教員の授業力を向上させ、生徒に学ぶ楽しさや将来役に立つ力を付けさせられる授業づくりを期待しており、そのために教科の重要性を認識し、他教科や地域社会等との連携を図る必要があると考えていた。

keywords : 指導主事、家庭科、資質・能力

I 研究の目的

教員に求められる資質・能力に関しては、いくつかの答申がある。平成9年教育職員養成審議会（文科省、1997）では、教員に求められる能力等として「いつの時代にも求められる能力」「今後特に求められる資質能力」「得意分野を持つ個性豊かな教員」を提示した。平成17年には中央教育審議会（以下、中教審：文科省、2005）が「新しい時代の義務教育を創造する」優れた教師の条件には、「教職に対する強い情熱」、「教育の専門家としての確かな力量」、「総合的な人間力」の要素が重要であり、そのうち「教育の専門家としての確かな力量」は、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力などからなるものであり、これらは「教育のプロ」のプロたる所以であると答申している。さらに、平成18年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、「教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、『学びの精神』がこれまで以上に強く求められ

る」（文科省、2006）としている。

優れた教師は、自己研鑽はもちろんのこと、先輩教師等からの助言や支援などにより資質等が向上する。なかでも初任者研修をはじめとする様々な研修等を担当する指導主事からの影響は大きいと推察される。指導主事は、法律により、都道府県および市町村の教育委員会に置かれる専門的職員で（地方教育行政組織運営法、1956）、教育公務員特例法上の専門的教職員に位置づけられており、学校教育を主に担当する者である。

その職務は、上司の命を受け、学校における教育課程、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（地方教育行政組織運営法、1956）としている。その職務実態の調査から、押田（2008）はその内容が多岐にわたることを、老山（1996）は配属部署により加重の違いがあることを指摘している。また、有限責任監査法人トーマツ（2014）は、職務を学習指導、生徒指導、教員研修、学校経営、教育課題、学校事故、教育施策の立案、会議参加、指導行政に直接関係しないこと、研修

受講の10領域に分類している。

指導主事の役割や資質・能力については、職務の多様化のなかで、コンサルテーションの概念を導入し指導主事の役割を検討した島田他（2015）、資質向上の在り方を探った鈴木他（2019）、資質・能力に関する課題の整理から研修の必要性を提案した持田他（2019、2020）の研究がある。しかし、教科の独自性を考慮するならば、各教科の指導主事の役割や求められる資質・能力も異なることが推察されるが、家庭科担当指導主事（以下、指導主事）を対象とした研究は著者らが把握している範囲ではみられない。

そこで本研究では、家庭科教員に影響を与える指導主事の意識を検討するために、都道府県等の指導主事を対象に職務内容等について調査を行い、指導主事としての資質・能力とその特徴、および指導主事が現職教員に期待する資質・能力について明らかにすることを目的とした。

Ⅱ 研究方法

1 調査対象および時期

47都道府県および3政令指定都市の指導主事を対象とし、2018年11月～12月にアンケートを実施した。回答は29府県と1市（以下、県）から得られ回収率は60.0%であり、そのうち3県は回答拒否であったため、回答率は54.0%であった。

2 調査内容および方法

調査内容は、「指導主事の出身大学・勤続年数・指導主事配置前の所属と担当教科」「教員時代の役に立った経験」「苦勞ややりがい」「家庭科教員に期待すること」とした。

「苦勞ややりがい」「家庭科教員に期待すること」は自由記述回答とし、記述内容をカテゴリー分類した。

調査方法は、メールによった。具体的には、各指導主事に調査用紙を添付送信し、任意による回答記入後、添付返送を依頼した。

Ⅲ 結果および考察

1 指導主事の属性等

指導主事の性別、出身大学等を表1に示す。性別は全員女性、出身大学は、家政系17人（63.0%）、教員養成系10人（37.0%）であった。勤続年数は、21年～33年と幅があったが、21年～26年が19人（70.3%）であり、25年前後が多いことがわかった。また、その他3人（11.1%）は、教育委員会勤務からの年数を記載していた。

指導主事配属前の所属は、高校23人（85.2%）、中学校2人（7.4%）、小学校1人（3.7%）、その他1人（3.7%）であり、その他は、教育委員会と記載されていた。その時に担当していた教科は、家庭科が

24人（88.9%）、全教科（小学校）が1人（3.7%）、その他2人（7.4%）であった、その他の2人は、福祉科を担当していた。

2012年～2013年にかけて実施された調査結果（全国家庭科教育協会2014）では、指導主事の性別は女性が95.2%と高率ではあるが男性（2名、3.2%）も存在しており、指導主事配属前の所属は高校が74.2%と他の学校種に比べ高率であった。しかし今回の調査では、性別は女性のみ、配属前の勤務校も高校がより高率になっていた。

表1 回答者の属性

n=27

項目	区分	回答者数(%)	
性別	女性	27(100.0)	
出身大学等 (最終学歴)	教員養成系大学・大学院	10(37.0)	
	家政系大学・大学院	17(63.0)	
勤続年数 (年)	21～23	9(33.3)	
	24～26	10(37.0)	
	27以上	2(7.4)	
	その他	3(11.1)	
指導主事 配属前の 事項	所属	小学校	1(3.7)
		中学校	2(7.4)
		高校	23(85.2)
		その他	1(3.7)
	担当 教科	家庭科	24(88.9)
		全教科(小学校)	1(3.7)
		その他	2(7.4)

2 指導主事の配置状況や職務

指導主事の配置人数は、1人が10県、2人が12県、3人と4人が各2県、5人が1県となり、2人または1人が多いことがわかった。

職務については、27の全ての県に記載があり、家庭科関係業務、研修・研究、教育行政・学校支援の3つに分類できた。それを表2に示す。

表2 指導主事の職務(複数回答)

n=27

大項目	回答者数(%)	中項目	回答者数
家庭科関係 業務	27 (100.0)	家庭科関連の教科研修	22
		学校訪問等における助言	14
		専門教育に関する業務	8
研修・研究	13 (48.1)	教科に関わらない研修等	7
		研究	7
		職務等	4
		大学との連携	1
教育行政・ 学校支援	12 (44.4)	行政資料作成(教育課程等)	8
		キャリア教育支援	4
		その他	5

大項目の件数は、家庭科関係27件（100.0%）、研修・研究13件（48.1%）、教育行政・学校支援12件（44.4%）の順となった。家庭科関係では、「教科研

修の企画・運営・検証」のような家庭科関連の教科研修は22件で、回答のあったほとんどの県で記載されており、次いで「小中学校研究授業・地区研修会等への助言」のような学校訪問等における助言14件、「高等学校（家庭・看護・福祉）」のような専門教育に関する職務8件であった。研修・研究では、「幼稚園新採研・中堅研の企画運営」「経年経験者研修の企画・実施・検証」のような教科に関わらない研修等7件、「教育センターにおける研究の運営のような研究コーディネーター」のような研究7件、「学科主任研修の企画、運営、実施、検証」のような職務等4件、「県内の教員養成系大学との連携事業」のような大学との連携1件であった。教育行政・学校支援では、「県の家庭科指導の指針作成」のような行政資料作成8件、「インターンシップ」のようなキャリア教育支援4件、「公開研や校内研等の教科経営並びに授業の指導」「人権教育」のようなその他5件であった。

3 教科研修実施とその企画者

教科研修（平成29年度）を実施している県は23（85.2%）、未実施2（7.4%）、無回答2（7.4%）であった。また、その企画者は、指導主事14県（60.9%）、教育委員会・教育センター等8県（34.8%）、その他1県（4.3%）であり、指導主事の考え等が教科研修の内容等に反映することが示唆された。

4 教員時代の役立った経験

教員時代の役立った経験の結果を表3に示す。

表3 教員時代の役立った経験（3つまで回答）n=27

項目	回答者数(%)
授業の運営	20 (74.1)
研修の受講	14 (51.9)
学習指導案の作成	9 (33.3)
学級経営	7 (25.9)
年間指導計画の作成	5 (18.5)
学校訪問でうけた指導助言	2 (7.4)
その他	5 (18.5)

得点の高い順に、「授業の運営」20県（74.1%）、「研修の受講」14県（51.9%）、「学習指導案の作成」9県（33.3%）、「学級経営」7県（25.9%）、「年間指導計画の作成」5県（18.5%）、「学校訪問でうけた指導助言」2県（7.4%）、「その他」5県（18.5%）であり、高率だった回答は「授業の運営」と「研修の受講」であり、教員の経験は指導主事の職務に生かされていることが分かった。

5 苦勞とやりがい

指導主事としての苦勞とやりがいの結果をそれぞれ表4と表5に示す。

苦勞への回答は19県（記載数は26件）、やりがいは22県（記載数は36件）であった。苦勞の記載は、3つに分類され、「人数の少なさ」（4県、21.1%：5件、19.2%）、「指導主事の立場（立場）」（7県、36.8%：12件、46.2%）、「指導主事の仕事内容（仕事内容）」（8県、42.1%：9件、34.6%）であり、「立場」と「仕事内容」に関する記載が多くみられた。

表4 指導主事としての苦勞

項目	苦勞			
	人数の少なさ	立場	仕事内容	
具体的な記載例	<ul style="list-style-type: none"> 指導主事の人数が少ない 一人で考えなければならない 一人しかいないので代わりがない 全て一人で決定しなければならない 人数に対し仕事量が多い 	<ul style="list-style-type: none"> 教師教育、人材育成に関わる責任がある 指導主事としての研修はない 研究協議での指導講評 県立高校の教育を先導する 事業等を企画・推進 議会対応が必要である 未知の経験が多い 	<ul style="list-style-type: none"> 経験したことがない分野でも、指導しなければならない 所持免許以外の校種への指導・助言をしなければならない 様々なことを先を見通して計画しなければならない わかりやすい伝達のための準備をする 現場教員に有用な情報を適切に伝える方法を考え、実行する 	
回答者数1)	数	4 (21.1%)	7 (36.8%)	8 (42.1%)
	計	19 (100.0%)		
回答者数2)	数	5 (19.2%)	12 (46.2%)	9 (34.6%)
	計	26 (100.0%)		

1):「苦勞」に回答(記載)があった回答者数とその割合

2): 記載された回答数(複数回答あり)とその回答数の合計を100%とした時の割合

表5 指導主事としてのやりがい

項目	やりがい			
	最新の情報	教師教育・人材育成	立場	仕事内容
具体的な 記載例	<ul style="list-style-type: none"> 家庭科の最先端の情報に触れる 常に最新の情報が得られる環境にある 新しい情報を先に知る 	<ul style="list-style-type: none"> 教員、特に若手教員の成長がみられた時 教員の力量向上に役立ち、授業改善につながったとき 教員の資質・指導力の向上を図ることが多くの生徒の学びの充実につながったとき 教師教育、人材育成に関わっている責任感 	<ul style="list-style-type: none"> 初任研など若手教員の育成に関われる 全県の家庭科教育に関する流れが分かる 教育現場を俯瞰的に見ることが出来る 全国の指導主事と連携が図れ、情報交換等により視野が広がる 教科調査官から直接指導が受けられる 県全体・他県の状況・取組等を知ることにより視野が広がる 新規事業を企画できる 	<ul style="list-style-type: none"> 教科の教諭とともに授業づくりや教材開発ができる 部会等の工夫改善について先生方と意見交換しながら進められる 他教科の指導主事と協議でき、新たな視点やアイデアが生まれたり知識が得られる 関係機関等と連携しながら教科の目標達成にむけた取り組みを推進する 経験をもとに助言できる 自分の経験が生かされる
回答者数1)	数 4 (18.2%)	9 (40.9%)	8 (36.4%)	11 (50.0%)
	計	22 (100.0%)		
回答者数2)	数 3 (8.3%)	6 (16.7%)	15 (41.7%)	12 (33.3%)
	計	36 (100.0%)		

1):「やりがい」に回答(記載)があった回答者数とその割合

2):記載された回答数(複数回答あり)とその回答数の合計を100%とした時の割合

「人数の少なさ」では、「一人で考えなければならない」「全て一人で決定しなければならない」「人数に対し仕事量が多い」のような人数の少なさに由来する困難さが記載されていた。「立場」では、「教師教育、人材育成に関わっている責任感」「指導主事としての研修はない」「研究協議での指導講評」「議会対応」「未知の経験が多い」のような、教員として経験しない事柄が記載されていた。「仕事内容」では、「経験したことがない分野でも、指導しなければならない」「様々なことを先を見通して計画」「わかりやすい伝達の準備」のような「立場」と関連する記載がみられた。これより、「立場」「仕事内容」とも、教員時代には経験しなかった俯瞰的な職務の拡がりに由来することがうかがえた。

一方、やりがいの記載は、4つに分類され、「最新の情報」(4県、18.2%:3件、8.3%)、「教師教育・人材育成」(9県、40.9%:6件、16.7%)、「指導主事の立場(立場)」(8県、36.4%:15件、41.7%)、「指導主事の仕事内容(仕事内容)」(11県、50.0%:12件、33.3%)であり、「教師教育・人材育成」「立場」と「仕事内容」が多くみられた。

「最新の情報」では、「最先端の情報に触れる」「常に最新の情報が得られる環境にある」のように、指導主事は最新の情報を得るには優位な立場にあることが記載されていた。「教師教育・人材育成」では、「教員、特に若手教員の成長がみられたとき」「教員の力量向上に役立ち、授業改善につながったとき」「教師教育、人材育成に関わっている責任感」のように、責任は伴うが教員の能力向上がみられたときの充実感が記載されていた。「立場」

では、「全県の家庭科教育に関する流れがわかる」「教育現場を俯瞰的に見ることが出来る」「全国の指導主事と連携が図れ、情報交換等により視野が広がる」「新規事業を企画できる」のように、教員では経験できないことが記載されていた。「仕事内容」では、「教科の教諭とともに授業づくりや教材開発ができる」「他教科の指導主事と協議でき、新たな視点やアイデアが生まれ、知識が得られる」「関係機関等と連携しながら教科の目標達成にむけた取り組みを推進する」「自分の経験が生かされる」「経験をもとに助言できる」のような記載があった。やりがいの4つの項目とも、教員としては経験できないことが記載され、指導主事として関わったことが、やりがいにも苦労にもなっていることが明らかになった。

苦労の背景には、その「立場」と「仕事内容」があると思われる。教員時代の「家庭科関係業務」(表4)中心の仕事内容が、指導主事就任と同時に、未経験で、かつ多大な責任を伴う仕事に一変することは、相当の重圧と推察される。これに、家庭科指導主事の「人数の少なさ」が加わり、1人で判断しなければならないことは、より大きな圧力となっていると思われる。

一方、やりがいでは、人材育成の過程において若手教員などに研修内容等が受け入れられたことが、自身のキャリアの再確認と肯定感につながり、それがやりがいを一層高めていると考えられる。それに「最新の情報」のいち早い取得と、全国の指導主事との情報交換による意欲や使命感への刺激が、人材育成のみならず県全体の家庭科教育の推進のような広い視野をもつことに結びつくことと推察された。

6 家庭科教員に期待すること

家庭科教員に期待すること（「期待すること」）の分類結果を表6に示す。

この項目には全ての県（27県）から回答があった。記載の内容は3つの項目に分類され、「学習内容」（10県、37.0%：11件、23.4%）、「授業」（16県、59.3%：18件、38.3%）、「教員として」（11県、40.7%：18件、38.3%）となった。そのうち「学習内容」では、学習指導要領を理解し、小・中・高校の学習内容も視野にいたれた授業計画を望む内容などが記載されていた。「授業」では、学習の核心部分を意識することや年間指導計画作成にあたっての留意などが記載されていた。「教員として」では、「自ら学び続ける強い意志をもって、新たな挑戦をする姿勢」「他教科、地域社会や地域産業界等と連携ができる教員」「家庭科がハブ（コネクタ）となり各教科の授業や学びをつなぐ、学校の特色づくりの要となる存在」などのメッセージ性の強い記載が多くみられた。

「期待すること」は、指導主事を経験した者であるからこそ記載できる内容であり、これには、自身の教育観、子ども観、生活観と関わりながら教科観（家庭科観）が培われ、そこに家庭科の教科としての独自性に関わる要素が加わると考えられる。「期待すること」の「学習内容」「授業」「教員として」の関係性は、教員の専門性や専門職性を中核にし、それを取り巻く家庭科の授業や学習内容が相互に関連し合い「期待すること」に強い影響を与えて

いると推察された。

なお、自由記述には、教師の専門性や専門職性に関する記述があったことを強調しておきたい。例えば、教師の専門性については、「実践的な実習、技能を身に付けさせる授業改善」「家庭科の授業を受けたら、生活が豊かになったと生徒が実感できる授業づくり」といった「授業」への着眼があげられる。また、教師の専門職性については、「自ら学び続ける強い意志をもって、新たな挑戦をする姿勢」「家庭科を学ぶ意義をとらえ、『なぜ家庭科を学ぶのか』という自分なりの家庭科観の育成」といった「教師」や「教科」への言及を指摘できる。

さらには、「地域との連携、カリマネの中心として、校内で存在感を発揮できる家庭科教員」「他教科、地域社会や地域産業界等と連携ができる教員」「家庭科がハブ（コネクタ）となり各教科の授業や学びをつなぐ、学校の特色づくりの要となる存在」といった教師の専門性と専門職性が融合・結合した「家庭科教員としての在り方」にふれ、「家庭科の可能性」を関連づけている。

得られた結果をもとに、家庭科担当指導主事としての資質・能力とその特徴について、先行研究を踏まえ、考察を試みる。

まず、指導主事に求められる資質・能力に関する研究は最近になって着手された研究が大半を占め、先行研究は少ない実情にある。ここでは、予備調査を経た一連の研究結果を公表している持田等

表6 家庭科教員に期待すること

項目	学習内容	授業	教員として
具体的な記載例	<ul style="list-style-type: none"> 小・中・高校の相互の学習内容への関心 新学習指導要領への理解の深化 家庭科で身に付けさせる資質・能力の理解 新しい知識・技能の習得 新しい情報の注視・収集 生活科学の“面白さ”の授業実践 生活に必要な技術の習得と向上 生活に密着した教科になるような学習内容の検討 被服製作、食物調理等に関する技術力の向上 	<ul style="list-style-type: none"> 学習の大事な部分を意識しながらの授業構築 積極的な授業改善への取組 授業を見直し 生徒の実態や学校の目指す生徒像を意識した年間指導計画の作成と授業実践 実践的な実習、技能を身に付けさせる授業改善 家庭科を学ぶ楽しさや喜びを先生自身が感じる授業づくり 指導力や授業力の向上 授業デザイン力の向上 家庭科の授業を受けたら、生活が豊かになったと生徒が実感できる授業づくり 	<ul style="list-style-type: none"> 教材研究や自己研鑽の時間の確保と資質向上 先を見通せる家庭科教員 自ら学び続ける強い意志をもって、新たな挑戦をする姿勢 生徒の主体的な生きる力を育てる重要な教科の担当であるという自信の持続 家庭科を学ぶ意義をとらえ、「なぜ家庭科を学ぶのか」という自分なりの家庭科観の育成 地域との連携、カリマネの中心として、校内で存在感を発揮できる家庭科教員 他教科、地域社会や地域産業界等と連携ができる教員 家庭科がハブ（コネクタ）となり各教科の授業や学びをつなぐ、学校の特色づくりの要となる存在
回答者数1)	数 10 (37.0%)	16 (59.3%)	11 (40.7%)
	計 27 (100.0%)		
回答数2)	数 11 (23.4%)	18 (38.3%)	18 (38.3%)
	計 47 (100.0%)		

1):「期待すること」に回答(記載)があった回答者数とその割合

2):記載された回答数(複数回答あり)とその回答数の合計を100%とした時の割合

(2020)の研究に着目する。

持田等は、指導主事として身につけるべき資質・能力に関する調査において、「知識・理解」を「教育施策・業務内容に関する知識・理解」と「教科等専門的な分野の知識・理解」の2つに分けている。持田等の調査結果では、学習指導に係る指導助言及び教育課程に係る指導助言のいずれかを主な業務としている指導主事の場合、指導主事として身につけるべき資質・能力として「教科等専門的な分野の知識・理解」が有意に高く、指導主事の力量形成のために必要な研修（講義）内容として「教育行政、指導主事の職務・業務」が筆頭にあげられた（持田等、2020）。

ここで、本研究で得た結果と持田等の研究を併せて検討すると、以下のような重なりがあることを指摘できる。本研究では、教員としての経験が指導主事の職務に生かされ、教科研修の内容等に反映していることが明らかになった。このことは、持田等の指導主事として身につけるべき資質・能力として、「教科等専門的な分野の知識・理解」が有意に高いことと一致をみる。また、本研究では、指導主事としての苦労は「人数の少なさ」「指導主事の立場」「指導主事の仕事内容」の3つに分類され、「人数の少なさ」ゆえにそれまで経験したことのない「立場」「仕事内容」の困難さが相乗し、責任や重圧を伴う苦労に結びつくという結果を得た。このことは、「立場」「仕事内容」に関する知識・理解、および経験の不足に由来すると推察され、持田等の指導主事の力量形成のために必要な研修（講義）内容として「教育行政、指導主事の職務・業務」が筆頭にあげられていることと一致をみるといえる。

一方、家庭科という教科を担当する家庭科担当指導主事が備えるべき資質・能力の一端も示唆された。「人数の少なさ」ゆえに、「全国の指導主事と連携が図れ、情報交換等により視野が広がる」ことが実感され、「他教科の指導主事と協議でき、新たな視点やアイデアが生まれ、知識が得られる」仕事のやりがいを実感していることは、学校教育における家庭科のみならず教育行政における家庭科担当指導主事に共通する課題といえる。このような課題の認識は、資質・能力の土台の一端をなすといえる。また、「最新の情報」をいち早く取得しようとする資質・能力は、人材育成のみならず県全体の家庭科教育の推進をはかり、生活の改善・向上を目指す家庭科教育の目的と重なりをみるといえる。

なお、持田等による先行研究は、研究目的に「指導主事に求められる資質・能力の多様化・高度化に向けて、本学の教職大学院がどのような役割を果たすべきかについて、その展望を考えていくための取り組みの一つと位置付けて」調査を実施し、「指導

主事に求められる資質・能力を整理し、力量向上のための研修の在り方等を考察」している。研究成果として、「所属や担当業務等による一定程度の傾向が示唆された」とあるように、指導主事の資質・能力について全般および資質・能力に関する一般性に言及したことは、先行研究として評価されるべきといえる。これに対し本研究では、持田等の先行研究を一つの指標としながらも、ひとつ目に、「家庭科」という教科に焦点をあて、持田等の研究成果に一致する点を見出したことは、指導主事の資質・能力に共通することを実証したといえる。また、ふたつ目に、そのような共通性や一般性とは別に、「家庭科」という教科が有する背景に由来する特殊性があることの一端的示唆を得たことは、本研究の研究成果といえる。

IV まとめ

本研究では、家庭科教員に影響を与える指導主事の実態調査を行い、指導主事が現職教員に期待する資質・能力、および指導主事としての資質・能力などについて明らかにすることを目的とした。その結果を以下に示す。

- ①指導主事の性別は全員女性であり、出身大学は家政系が、勤続年数は25年前後が、指導主事配属前は高校家庭科教員が多かった。
- ②指導主事の配置人数は2人または1人で、家庭科関係業務、なかでも教科研修を企画・担当していた。
- ③指導主事としての苦労とやりがいの両方「指導主事の立場」と「仕事内容」に由来するものが多くみられた。
- ④家庭科教員に期待することは、「授業」と「教員として」が多く、特に指導や評価への期待が多くみられた。
- ⑤指導主事としての資質・能力は、十分な教科専門の知識や調整力などを備えていることに加え、教育施策等の知識を有する必要がある。

以上のように、指導主事の職務および現職教員に期待することなどが明らかになった。また、先述したように指導主事は教科研修の企画に関わっていることから、何よりも教科の重要性を認識し、家庭科を取り巻く諸環境との「調整力」を発揮しながら、授業づくりに向けた現職教員の力量形成を期待し、教科研修を計画していたことがうかがえた。これについては、稿を改めて報告したい。

<引用・参考文献>

- 地方教育行政の組織及び運営に関する法律。(1956).
第18条第1項・第2項.
- 地方教育行政の組織及び運営に関する法律。(1956).
第18条第3項.
- 持田訓子・石塚等・小野寺泰子・椎名美由紀・柳澤尚利・脇本健弘・野中陽一。(2019). 指導主事に求められる資質・能力に関する課題の整理—中間報告—. 横浜国立大学教育学研究科教育デザイン, 10, 187-194.
- 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・柳澤尚利・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—. 横浜国立大学教育学研究科教育デザイン, 11, 198-207.
- 文部科学省。(1997). 平成9年教育職員養成審議会答申.
- 文部科学省。(2005). 平成17年中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」.
- 文部科学省。(2006). 平成18年中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」.
- 老山由美。(1996). 指導行政機能と指導主事の職務に関する一考察. 日本教育行政学年報, 22, 59-70.
- 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, 53-67.
- 島田希・木原俊行・寺嶋浩介。(2015). 学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討—コンサルテーションの概念を用いて—. 日本教師教育学会, 24, 106-116.
- 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.
- 有限責任監査法人トーマツ。(2014). 指導主事や教育委員会事務職員に求められる資質・能力とその向上を目指したプログラム開発に関する研究平成25年度文部科学省 学校の総合マネジメント力の強化に関する調査研究B. 学校の総合マネジメント力の強化を支える, 教育行政職員(学校事務職員・教育委員会事務局職員)に求められる資質・能力の在り方や育成のためのプログラム開発についての調査研究報告書.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/11/21/1342944_2.pdf (最終アクセス日 2021/5/20)
- 全国家庭科教育協会。(2014). 家庭科教育に関する研修の実態調査.