

# 義務教育諸学校における「初任者」の指導力向上に関する研究

義務教育研修課 主任指導主事兼課長 岡本 育夫

主任指導主事 澤田 薫 主任指導主事 浅井 憲一

指導主事 田畑 吉三 指導主事 花畑 一吉

指導主事 渡 信雄 指導主事 市橋真奈美

## はじめに

いわゆる「団塊の世代」の教員の大量退職に伴って、兵庫県内の公立小・中・特別支援学校（神戸市立を除く）の教員として採用されて1年に満たない者（以下、「初任者」という）の大幅な増加が予想される。

「初任者」を含む若い教員の増加によって、学校の職員構成の若返りと新たな活力の導入が期待される一方で、指導経験の浅い若い教員の増加に伴う学校の総体的な指導力の低下が懸念される。そのような状況の中で、「初任者」の指導力の向上は、現在の学校教育における喫緊の課題の一つであると言える。

県教育委員会の「初任者研修実施要項」（以下、「研修要項」という）においては、「初任者研修」の目的を、「児童生徒との触れ合いの中で、豊かな人間性と教育力に富む教師の育成を図ること」と定めているが、同時に 学校における実践を重視し、全教職員の理解と協力のもとに実施すること、「初任者」の自主性、自発性を踏まえることの2つの項目の重要性についても言及している。

当所では、平成18年度の「初任者」のうち、当所の研修講座を受講した 346名を対象に、教科指導においてどのような悩みを抱え、どのような方法によってそれを解決しようとしたかについて調べるためにアンケート調査（以下、「調査 H18」という）を実施し、その結果の考察をもとに「初任者」を含む若い教員の基礎的な教科指導力向上のための教員研修プログラムを提案した。

「調査 H18」の結果からは、教科指導における様々な悩みを抱えながらも、それらの悩みの解決に向けて前向きに取り組もうとする「初任者」の姿と、「研修要項」で「初任者」の指導及び助言を直接的に担当することが定められている指導教員や、その他の同僚教員が果たす役割の重要性が浮き彫りになった。

本稿では、平成19年度の「初任者」を対象に、「調査 H18」で実施した「教科指導力」の向上に関する項目に加えて、教員の指導力におけるもう一つのキーワードである「生徒指導力」の向上に関する項目を追加して調査を実施し、「初任者」の抱える指導上の悩みや「初任者」の自主性、自発性に基づいた指導力向上のための課題について考察するとともに、勤務校における「初任者」研修の実態について聞き取り調査を実施し、指導教員やその他の同僚教員による協同的で系統的、組織的な研修の在り方について提起する。

## 1 アンケート調査について

表1 アンケート調査の概要

名称	対象者	対象者数	主な調査内容
「調査 H19」	平成19年度に兵庫県内の公立小・中・特別支援学校（神戸市立を除く）の教員として採用された者のうち、当所が実施した研修講座を受講した者	618名	(0) 基礎的データ(性別、校種等)について (1) 教科指導上悩んだ項目とその解決法について (2) 生徒指導上悩んだ項目とその解決法について (3) 先輩教員とのコミュニケーションについて (4) 学級担任の経験の有無等について(後期のみ実施)

平成19年度に実施したアンケート調査（以下、「調査 H19」という）の概要は、表1のとおりである。

対象者 618名のうち、6月～8月の間に当所が実施した研修講座を受講した 283名を「前期対象者」、同じく10～11月の間に受講した 335名を「後期対象者」ということとする。

なお、「後期対象者」には、学級担任経験の有無等についての項目を追加して調査した。

# (1) 教科指導上の悩みと生徒指導上の悩みについて

## ア 教科指導上の悩み

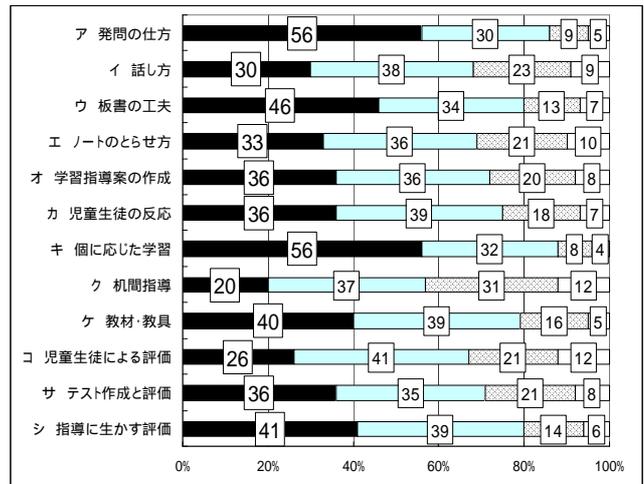
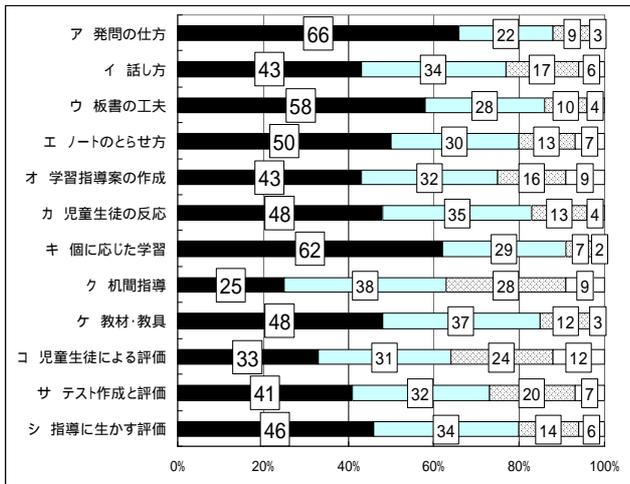


図1 教科指導上の悩み(4月当初)

図2 教科指導上の悩み(調査実施時)

注) 本稿の図中で縦軸に示したアンケート項目は、紙面の関係から内容を省略して表記しているものがある。

なお、図1～図7のデータ系列は、以下の内容を表すものとする。

■「4: はい」、■「3: どちらかといえば『はい』」、■「2: どちらかといえば『いいえ』」、■「1: いいえ」・無回答

図1及び図2は、「初任者」が教科指導に関してどのような項目で悩んだかを、ア～シの12項目について回答を求めた結果を示したものである。調査は、4月当初(図1)と「調査H19」の実施時(図2)の2つの時期についてそれぞれ個別に、「4: はい」、「3: どちらかといえば『はい』」、「2: どちらかといえば『いいえ』」、「1: いいえ」の四件法で回答を求めた。

その結果を、「4: はい」と回答した者の割合に注目して整理すると、4月当初(図1)では、「ア、発問の仕方」(66%)が最も多く、次いで「キ、個に応じた学習の進め方」(62%)、「ウ、板書の工夫」(58%)、「エ、ノートのとらせ方」(50%)の順となっている。

また、調査実施時(図2)においては、4月当初に全体の50%を超えていた「ウ、板書の工夫」や「エ、ノートのとらせ方」の割合が、それぞれ12ポイント、17ポイントと大きく減少するなど、全ての項目でその割合は減少傾向を見せているが、「ア、発問の仕方」と「キ、個に応じた学習の進め方」の割合(ともに56%)は依然として高いままであった。

## イ 生徒指導上の悩み

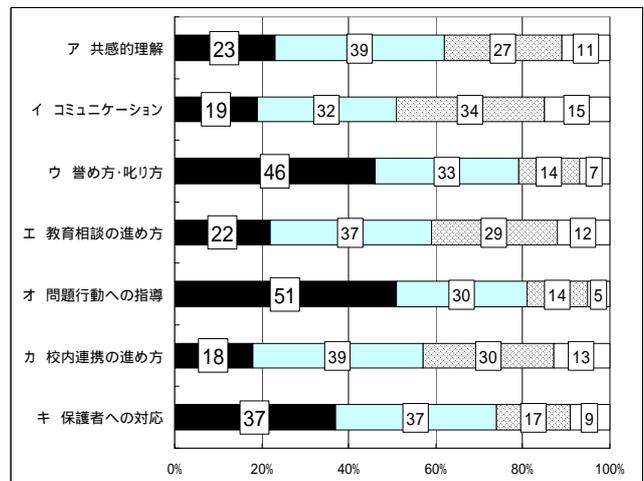
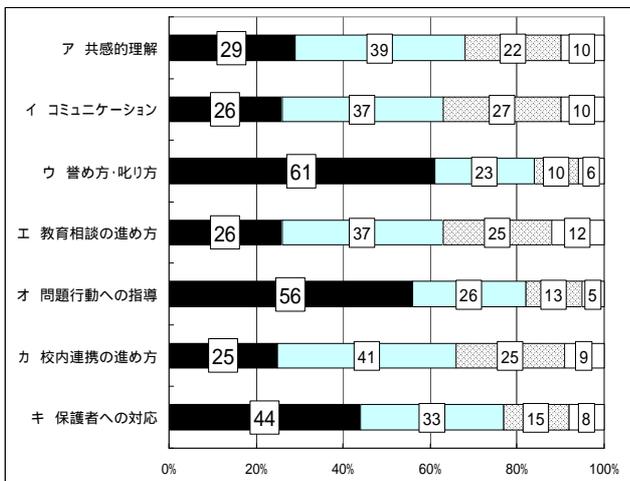


図3 生徒指導上の悩み(4月当初)

図4 生徒指導上の悩み(調査実施時)

図3及び図4は、「初任者」が生徒指導に関してどのような項目で悩んだかを、教科指導に比べて

と同様に、ア～キの7項目について回答を求めた結果を示したものである。

4月当初(図3)は、「ウ、児童生徒の誉め方・叱り方」(61%)や「オ、問題行動への指導」(56%)の割合が高く、他の項目の割合は、「キ、保護者への対応」(44%)を除いて、全て全体の30%以下であった。また、調査実施時(図4)においてもその傾向はほとんど変わりがなかった。

### (2) 教科指導上の悩みと生徒指導上の悩みの解決法について

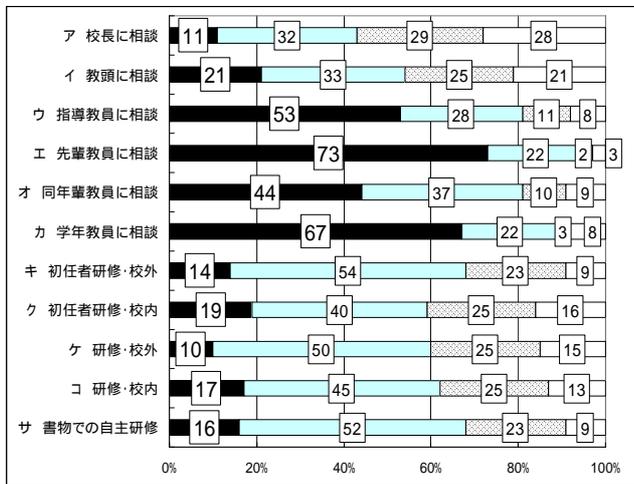


図5 教科指導上の悩みの解決法

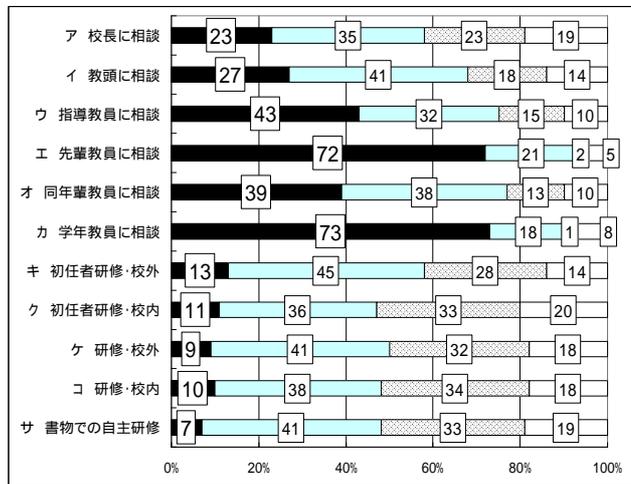


図6 生徒指導上の悩みの解決法

図5及び図6は、「初任者」が調査実施時において教科指導上や生徒指導上の悩みに対して、どのような項目が解決法として効果があったと感じているかを、ア～サの11項目について回答を求めた結果を示したものである。

図5及び図6に示すように、教科指導上、生徒指導上のいずれに関しても「4：はい」と回答した者の割合は、「カ、同じ学年の教員に相談する」(教科指導上：67%、生徒指導上：73%)、「エ、先輩の教員に相談する」(教科指導上：73%、生徒指導上：72%)、「ウ、指導教員に相談する」(教科指導上：53%、生徒指導上：43%)等の項目が「キ、校外で行う初任者研修」(教科指導上：14%、生徒指導上：13%)、「サ、書物などでの自主研修」(教科指導上：16%、生徒指導上：7%)等の項目に比べると顕著に高く、指導教員やその他の同僚教員への相談が効果的であったと感じている者が多いことが明らかになった。

### (3) 先輩教員とのコミュニケーションについて

図7は、「初任者」が、教科指導上や生徒指導上の悩みの解決に向けて、職場の先輩教員とどのようにコミュニケーションをとっているかについて、ア～エの4項目について回答を求めた結果を示している。

図7に示すとおり、「ア、職場の先輩教員に悩みをよく相談しますか」の項目に「4：はい」と回答した者の割合は全体の50%を超えている。また、「イ、あなたの職場では、先輩教員に悩みを相談しやすい雰囲気がありますか」の項目については60%であることから、「初任者」が職場において先輩教員等同僚教員に悩みを相談する環境については、ある程度確保されていると言える。

ところが、「ウ、あなたの職場では、先輩の教員に悩みを相談する時間がありますか」(26%)や「エ、あなたは、自ら職場の先輩に悩みを聞いてもらうための工夫や努力をしていますか」(24%)の項目については、回答率が低かった。

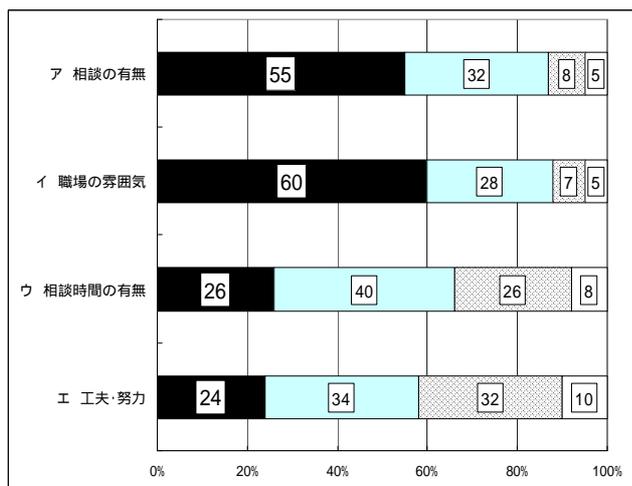


図7 先輩教員とのコミュニケーション

## 2 「初任者」の指導力向上における課題について

### (1) 「初任者」が抱える指導上の悩みから

図1と図2、図3と図4の比較から分かるように、教科指導上の項目においても生徒指導上の項目においても、「悩みを持っているか」との問いに対して「4：はい」と回答した者の割合は、4月当初に比べて、児童生徒に対する指導を実際に経験した後の調査実施時の方が低くなっている。

そこで、「調査 H19」の指導上の悩みに関する項目について、4月当初と調査実施時点における「4：はい」と回答した者の割合の推移に注目して分類・整理したのが表2である。

ア 4月当初と調査実施時点での変化 表2 「初任者」が抱える指導上の悩みの整理

分類 〔「4：はい」と回答した者の割合〕	内容	質問項目	4月当初 (%)	調査実施時 (%)
4月当初から悩みとしてはあまり意識していない項目 〔低位で横ばい〕	教科指導	「机間指導の方法」	25	20
		「児童生徒による授業評価」	33	26
	生徒指導	「校内連携の進め方」	25	18
		「教育相談の進め方」	26	22
ある程度経験を積みれば短期間でも比較的容易に悩みとして意識しなくなる項目 〔減少傾向〕	教科指導	「児童生徒とのコミュニケーションの図り方」	26	19
		「児童生徒の共感的理解」	29	23
		「ノートのとらせ方」	50	33
	生徒指導	「学習指導案の作成」	43	36
		「テストの作成と評価の仕方」	41	36
		「児童生徒の反応の捉え方」	48	36
ある程度経験を積んでも短期間では解決せず悩みとして意識に残る項目〔高位で横ばい〕	教科指導	「話し方」	43	30
		「保護者への対応」	44	37
	生徒指導	「発問の仕方」	66	56
		「個に応じた学習指導の進め方」	62	56
	教科指導	「児童生徒の誉め方・叱り方」	61	46
		「問題行動への指導」	56	51

方」等の回答率も、調査実施時には30%台に下がっている。

注目すべきは、「初任者」の多くが、「児童生徒とのコミュニケーションの図り方」や「児童生徒の共感的理解」といった項目にはさほど課題意識を感じていないと回答しているが、その一方で、教科指導についての項目では「発問の仕方」や「個に応じた学習指導の進め方」、生徒指導についての項目では「児童生徒の誉め方・叱り方」や「問題行動への対応」等まさに「児童生徒とのコミュニケーションを図る力」や「児童生徒を共感的に理解する力」が必要とされる項目について、4月当初も調査実施時も引き続き苦悩しているという点である。

### イ 講師経験の有無による違い

表3は、4月当初の指導上の悩みに関する各項目について、「4：はい」と回答した者の割合を着任前に講師として児童生徒の指導に実際に当たった経験のある者と、ない者とに分けて整理したものである。表3に示すように、全ての項目において講師経験のない者の方が、ある者よりも「4：はい」と回答した者の割合が高かった。

しかし、両者の差が20ポイント以上ある「板書の工夫」、「ノートのとらせ方」等の項目に比べ、「児童生徒とのコミュニケーションの図り方」や「児童生徒の共感的理解」の項目における両者の差は、それぞれ

表3 講師経験の有無による「初任者」の悩みの傾向

	教科指導	生徒指導	質問項目	講師経験の有無		差 ポイント
				なし 391名 (%)	あり 225名 (%)	
1	教		板書の工夫	72	50	22
2	教		ノートのとらせ方	64	42	22
3	教		教材・教具の活用と工夫	62	41	21
4		生	児童生徒の誉め方・叱り方	74	53	21
5		生	問題行動への対応	69	48	21
6	教		個に応じた学習指導の進め方	75	55	20
7		生	保護者への対応	57	37	20
8	教		発問の仕方	78	59	19
9	教		児童生徒の反応の捉え方	57	42	15
10	教		話し方	51	38	13
11	教		次の指導に生かす評価の仕方	53	41	12
12		生	児童生徒の共感的理解	37	25	12
13	教		机間指導の方法	32	21	11
14		生	児童生徒とのコミュニケーションの図り方	33	22	11
15	教		テストの作成と評価の仕方	47	37	10
16	教		児童生徒による授業評価	39	30	9
17		生	教育相談の進め方	32	23	9
18	教		学習指導案の書き方	45	42	3
19		生	校内連携の進め方	27	24	3

れ12、11ポイントと少なかった。

このことから、「児童生徒とのコミュニケーションの図り方」や「児童生徒の共感的理解」の項目に対する課題意識は、「板書の工夫」、「ノートのとらせ方」等の項目に比べ、「初任者」の指導経験の有無には影響を受けにくいものと考えられる。

つまり、「初任者」の「児童生徒とのコミュニケーションの図り方」や「児童生徒の共感的理解」の項目については、「初任者」の研修にかかわる者が、児童生徒に対する指導場面における「初任者」のその時々能力や行動様式に対して、客観的な評価や必要な事項についての的確な指導及び助言を行いながら、常に課題意識を喚起していくことが重要であると考え。そして、そのためには「研修要項」に示されているように、勤務校における研修が「学校における実践を重視し、全教職員の理解と協力のもとに」効果的に実施される必要があると考える。

ところが、図5及び図6で示したように、多くの「初任者」が、教科指導上においても生徒指導上においても、勤務校での研修をあまり有効なものだとは感じていないと回答している点が注目される。

## (2) 勤務校における「初任者」研修の在り方について

「調査 H19」の結果から、「初任者」は、勤務校には先輩教員等同僚教員に悩みを相談する雰囲気があると感じているにもかかわらず、勤務校での研修はあまり効果がないと感じていることが明らかになった。

そこで、「研修要項」に示されている次の2つの観点(表4)、言い換えれば、「初任者」が、効果がないと感じた校内の研修体制に係る観点と、それを効果がないと感じた「初任者」自身の研修意欲に係る観点到に焦点を絞って、以下考察を進める。

表4 勤務校における「初任者」研修の在り方に関する考察の観点

- ア 協同的で系統的、組織的な研修システムの確立
- イ 「初任者」の自主的、自発的な指導力向上意欲の育成

### ア 協同的で系統的、組織的な研修システムの確立

「初任者」研修に係る校内体制について、「研修要項」に定められている内容を整理したものが表5である。表5に示したように、「研修要項」では、校内体制の中心的役割を、校長及び教頭の指導の下に「初任者」の指導及び助言に当たる指導教員が担うことになっている。

また、「研修要項」には、校長及び教頭による指導助言の必要性や学校全体の協同的な体制の確立、指導教員によるその他の教員の指導及び助言の状況の把握と系統的、組織的な研修の実施などが定められている。

図5及び図6に示したように、「初任者」は、指導上の悩みの解決策として効果的だった項目として「同じ学年の教員に相談する」(教科指導上：67%、生徒指導上：73%)、「先輩の教員に相談する」(教科指導上：73%、生徒指導上：72%)、「指導教員に相談する」(教科指導上：53%、生徒指導上：43%)を上位に挙げている。

さらに、図7に示したように「あなたは、職場の先輩教員に悩みをよく相談しますか」、「あなたの職場では、先輩教員に悩みを相談しやすい雰囲気がありますか」という項目に対して、「はい」と回答した者の割合はそれぞれ55%、60%であった。これらのことから、勤務校における「初任者」研修に教職員全体がかかわろうとする環境は、ある程度整っていると考えられる。

ところが、図5及び図6に示したように、校内研修に係る項目(「ク、校内で行う初任者研修」、「コ、

表5 「研修要項」に定められた校内研修体制

担当者	役割
校長	指導教員を援助する学校全体としての協同的な体制を確立するとともに、これを校務分掌組織に位置づける。 初任者が校外における研修を受ける間、その授業が指導員等によって適切に行われるように配慮する。
校長及び教頭	年間計画に従い、研修項目に応じて、「初任者」の指導及び助言に当たる。
指導教員	校長及び教頭の指導の下に、年間指導計画に従い、「初任者」に対して指導及び助言を行う。 その他の教員による「初任者」に対する指導及び助言の状況を把握し、年間を通して系統的、組織的な研修が行われるようにする。
その他の教員	校長及び教頭の指導の下に、年間指導計画に従い、指導員と連携しつつ、指導教員の職務を補充して、「初任者」の指導及び助言に当たる。

校内での研修」)については、効果的だったと回答した者の割合が、教科指導上、生徒指導上いずれにおいても20%以下と低かったことから、勤務校における「初任者」研修に係る校内の体制はシステムとして十分機能していないおそれがあると考えられる。

#### イ 「初任者」の自主的、自発的な指導力向上意欲の育成

勤務校における「初任者」研修にかかわる全教職員の協同的で系統的、組織的な体制を、システムとして機能させるためには、まず、そのシステムの中心にいる「初任者」自身が自主的、自発的に自己の指導力向上に向けて意欲的に取り組む姿勢が必要であると考えられる。

ところが、図7に示したように、「あなたの職場では、先輩の教員に悩みを相談しやすい雰囲気がありますか」の項目に、「はい」と回答した者の割合は60%であったのに対して、「あなたは、自らの職場の先輩教員に悩みを聞いてもらうための工夫や努力をしていますか」という項目についての回答率は24%と低い。

また、図5及び図6に示したように、悩みの解決法として効果があった項目として「書物などでの自主研修」と回答した者の割合も、教科指導上においては16%、生徒指導上においては7%と少ない。

図8は、「後期対象者」335名に「現在(本調査記入日)、あなたは今の立場(担任、副担任、専科等)にやりがいを感じていますか」の項目に回答を求めた結果であるが、「いいえ」と「どちらかといえば『いいえ』」と回答した者の割合は合わせて3%で、「はい」と回答した者の割合は66%であった。言い換えれば「やりがいがあるか」という問いに「はい」と明確に回答できなかった「初任者」が、「どちらかといえば『はい』」と回答した者を合わせて30%以上存在していることになる。

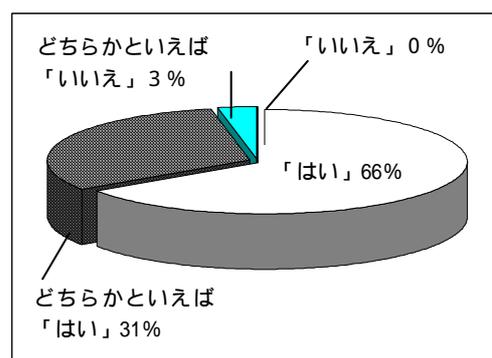


図8 「初任者」の「やりがい」

「初任者」が、教員という仕事に「やりがいがあるか」と問われて、「はい」と明確に答えられなかった理由については今後さらに詳細に調査・考察する必要があるが、「初任者」が教員という仕事にやりがいを感じ、自己の指導力向上のために、自主的、自発的に取り組もうとする意欲を育成するための具体的方策を講じることが、校内研修体制のシステム化を図ること同時に取り組むべき課題であると考えられる。

### 3 「初任者」の指導力向上に向けた取組について - 聞き取り調査から -

#### (1) 聞き取り調査の概要

「初任者」に対する研修の実態と、勤務校の校長、教頭及び指導教員等が、「初任者」の研修に実際にかかわって重要だと感じた項目を調べるために、表6に示す県内の公立校9校を対象に聞き取り調査を実施した。対象校の選定に当たっては、校種・学級数(特別支援学級等を除く)・地域性等を勘案した。

#### (2) 「初任者」の指導力向上において重要な項目

聞き取り調査対象校の校長、教頭及び指導教員等が「初任者」の研修に実際にかかわって重要だと感じた項目を、表4に示した2つの観点から整理したものが、表7である。

#### ア 協同的で系統的、組織的な研修システムの確立に関して

表7に示すとおり、聞き取り調査対象校の9校中7校が、「初任者」が悩みの解決に効果があった項目として「学年(教科)団の同僚教員による支援」を挙げている。

これは、図5及び図6で示した、「初任者」の多くが、「同じ学年の教員に相談する」を悩みの解決法と

表6 聞き取り調査対象校の概要

校種	対象校	学級数 (「初任者」数)	地区
小学校	A校	19学級(3人)	阪神南
	B校	12学級(1人)	東播磨
	C校	26学級(1人)	東播磨
	D校	27学級(3人)	中播磨
	E校	12学級(1人)	中播磨
	F校	23学級(2人)	但馬
中学校	G校	11学級(3人)	阪神南
	H校	15学級(2人)	中播磨
	I校	17学級(2人)	但馬

して効果があったと回答したことと一致している。

また、「管理職の適時の声かけ」をあげた対象校は、9校中半数以下の4校と比較的少なかったが、これも、「初任者」が管理職等への相談をあまり効果的なものと感じていないという結果と同じ傾向を示している。

表7 校長等が「初任者」の指導力向上について重要だと感じた項目

観点	項目	A校	B校	C校	D校	E校	F校	G校	H校	I校
ア	全職員の組織的なかわり、全校的体制作り									
	全職員のコミュニケーション、雰囲気作り									
	研究授業、模擬授業、示範授業等の研修実施									
	学年(教科)団の同僚教員による支援									
	管理職の適時の声かけ									
イ	「初任者」の個性に応じた指導									
	「初任者」に自信を持たせる工夫									
	「初任者」が実際に指導を経験する場の設定									

さらに、9校中7校が、「全職員のコミュニケーション、雰囲気作り」に取り組んだと回答しているが、これも図7で示したように、「あなたは、職場の先輩に悩みをよく相談しますか」、「あなたの職場では、先輩教員に悩みを相談しやすい雰囲気がありますか」の項目の回答率が比較的高い数値を示したと一致している。

ところが、図5及び図6で示したように、「校内で行う初任者研修」(教科指導上：19%、生徒指導上：11%)、「校内での研修会」(教科指導上：17%、生徒指導上：10%)を指導上の悩みの効果的な解決法として回答した者の割合が、他の項目に比して顕著に低かったのに対して、聞き取り調査の結果では、全ての対象校が、「研究授業、模擬授業、示範授業等の研修実施」をその成果として挙げており、「初任者」と聞き取り調査対象校の校長等の意識の間には大きな開きがあった。

#### イ 「初任者」の自主的、自発的な指導力向上意欲の育成に関して

聞き取り調査対象校の取組の中で、「初任者」の自主的、自発的な指導力向上意欲の育成に密接な関係があると考えられるものは表7の～の項目であった。対象校では、「保護者からの前向きな意見を伝えたり、長所を誉めたりして自信を持たせた」、「できるだけ研修できる機会や、体験できる機会を多く作り、達成感が持てるよう気をつけた」など、「初任者」に自信を持たせる工夫をしたり、「初任者」が実際に指導を経験する場の設定をしたりするなど、細かな配慮をしながら指導を行っている様子うかがえた。

ただ、図7の「あなたは、自ら職場の先輩に悩みを聞いてもらうための工夫や努力をしていますか」や、図5及び図6の「書物などでの自主研修」の項目の回答率が低かったことから考えると、「初任者」の自主的、自発的な指導力向上意欲の育成のためには、校長、教頭及び指導教員やそれ以外の教員からの一方的な働きかけだけでは、十分でないと考えられる。

## 4 「初任者」の指導力向上を目指して

### (1) 協同的で系統的、組織的な研修システムの確立のために

表8は、表4で述べた2つの観点のうち、「ア 協同的で系統的、組織的な研修システムの確立」の課題克服のためのポイントと考えられる項目を、表5で示した「研修要項」の内容をもとにチェックリストとして整理したものである。

#### ア 指導教員とその他の教員の連携

表8のチェックリストの中でも「鍵」になると考えるのは、指導教員とその他の教員等との連携の在り方に関する項目である。

表8のチェック項目及びに示したように、その他の教員は、「初任者」研修の実施計画や指導教員の指導内容を十分に把握した上で、「指導教員の職務を補充する意識」を持って指導及び助言に当たっている

表8 協同的で系統的、組織的な研修システムの確立のためのチェックリスト

担当者	チェック項目
その他の教員	年間指導計画を十分把握しているか。 指導教員と連携し、指導教員の職務を補充して指導及び助言を行っているか。
指導教員	その他の教員による「初任者」に対する指導及び助言の状況を把握しているか。 年間を通じた系統的、組織的な研修を実施しているか。
校長及び教頭	指導教員を援助する学校全体としての協同的なシステム作りのために、具体的な工夫をしているか。 「初任者」が校外で研修を受ける間、その授業が指導教員等によって適切に行われるように配慮しているか。

かどうか点検する必要がある。例えば、その他の教員が、年間指導計画や指導教員の指導及び助言の内容や意図等を十分に把握しないまま個別に指導及び助言を行った場合、その一つ一つは「初任者」の指導上の悩みの解決にとって効果的なものであったとしても、そこには、系統性や組織としての統一性がないので、それらが効率的に機能しなかったり、「初任者」に混乱を起こさせたりすることが考えられるからである。

#### イ 校長及び教頭による協同的な研修システム作り

校長及び教頭は、指導教員がその他の教員と連携を密にしながらか学校全体として協同的に「初任者」研修に取り組む体制が、システムとして機能するように工夫しているかどうか自己点検する必要がある。

例えば、聞き取り調査対象校であるI校の指導教員は、「初任者」に指導及び助言した内容を時間ごとに具体的に記録した「指導等記録簿」を作成し、「初任者」にもその写しを渡している。「指導等記録簿」の写しは、「初任者」が受けた指導及び助言の内容が蓄積されたファイルとなって、どのような場面でどのような指導及び助言を受けたかを随時振り返ることが可能になっている。しかも、この「指導等記録簿」は、定期的に校長及び教頭に提出されるので、管理職も「初任者」の現在抱えている課題や具体的研修内容を適宜把握できているという。

表9 I校の「指導記録簿」の改良モデル案

佐藤真は、「初任者」研修の在り方について、「自分の教育活動の全様相が分かるもの」として蓄積保管される、「教師用ポートフォリオ」の活用によって「自らの教育実践を常に自ら省察し熟考する真に研修という名に値する、『初任者が研修していく』自主的な初任者研修」にしていく必要があると述べている<sup>1)</sup>。

I校の「指導等記録簿」は、佐藤の言う「初任者」自身のための「教師用ポートフォリオ」としての活用が期待できると同時に、指導教員とその他の教員等とが連携を密にしながらか学校全体として協同的に「初任者」の指導及び助言に当たるシステム構築のための「ツール」としても活用できると考える。

例えば、I校の「指導等記録簿」では、指導及び助言の内容は「初任者」と校長及び教頭にも共有されていたが、表9のモデル案に示したように、「初任者」の所属する学年の教員等その他の教員が回覧し、関連する指導及び助言の内容を記入する欄を設けることで、「初任者」、指導教員、校長及び教頭、その他の教員等全教職員が「初任者」研修に係る情報を共有していくことが可能になると考える。

重要なのは、それらの一連の作業が負担超過にならないように、記入形式を箇条書きにする、提出日を週1回にする、回覧順は決めておくが時間の余裕のある者から回覧する等、勤務校の実情に合わせてシステム化することである。そのことによって、校内の全教職員が、「初任者」のその時点の課題や研修内容を踏まえた上で、指導及び助言に当たることが可能になる。

#### ウ 「初任者」が能動的に参加する校内研修会の実施

「校内で行う初任者研修」や「校内での研修会」を指導上の悩みの効果的な解決法として回答した「初任者」の割合が他の項目に比して顕著に低かったのも、「初任者」が、その時点に抱えている指導上の課題や研修の内容を踏まえたものになっていなかったことにその一因があると考えられる。校内の全教職員が、「初任者」の研修状況についての情報を共有化することで、「校内で行う初任者研修」や「校内での研修会」をよ

先生の指導記録簿		確認欄 (確認日)
期日	平成 年 月 日 ( )	・校長A
行事	野外活動の事前指導	・教頭B 6/ 3
校時	指導項目	指導事項 / 指導コメント
2校時	キャリア教育とトライやる・ウィークについて	・キャリア教育とは
		・I中学校の勤労教育について
4校時	教科指導 1年3組 国語	・効率的な漢字確認テストの方法
		・隣同士で採点させ、教師が確認 ・目的を確認させる 学習内容の確認 ×評価 不正の防止
5校時	学活指導 1年7組 学活	野外交渉の事前指導 ・注意事項の説明(要領よく) ・活動班の活用
		生徒の表情を見ながら、丁寧な説明 班分けの時の仲間はずれに配慮 ×班分けに時間がかかりすぎ
その他の指導事項等	廊下で隣のクラスの	さんに声かけ さんの表情よし

確認者からのコメント  
いつも さんに声かけしてくれている、ありがたい(G)  
班分けの方法については、以前も相談を受けた(C)

り効果的なものに近づけることができる。

なお、研究授業等を中心とした校内研修会の場合、「初任者」が先輩教員等同僚教員に個人的な悩みの相談をする場合とは異なり、「初任者」が一方向的に先輩教員等から講義や指導及び助言を受けてしまいがちであるので、当所『研究紀要第117集』で提案したように<sup>2)</sup>、授業検討会に「ワークショップ型」の研修形態を取り入れたり、研修会の「促進役」としての「授業改善リーダー」の育成や活用を図って、「初任者」が自由に発言したり協議に積極的に参加したりできる工夫をすることも大切である。

また、聞き取り調査対象校の一つであるC校では、「フレッシュ研修」と銘打って、校内の「若手」教員が集まって研修会を実施している。ある程度経験を積んだ「中堅」教員が参加することもあるが、基本的には経験の浅い「若手」教員同士が、学習指導案や生徒指導の事例について検討をしたり、研究授業を行ったりして効果をあげているという。

経験豊富な校長や教頭が、直接的に「初任者」の指導及び助言に当たることは大切であるが、校長及び教頭等管理職は、自校の組織や教員の実態、「初任者」の個性や適性に応じて、校内の「初任者」研修がシステムとして機能していくための「小さな工夫」を積み重ねていくことが大切であると考ええる。

## (2) 「初任者」の自主的、自発的な指導力向上意欲の育成のために

「初任者」の指導力の向上を図るためには、校内の全教職員が「初任者」研修にかかわろうとする環境を整えると同時に、「初任者」自身の自主的、自発的な向上意欲をいかにして育成していくかについて工夫することが重要であると考ええる。

### ア 「初任者」の「やりがい」と職場のコミュニケーション

表10は、図7で示した職場のコミュニケーションに係る項目についての回答結果を、図8で示した「初任者」が現在の立場に「やりがいを感じているかどうか」の視点から整理したものである。

表10から分かるように「やりがいを感じている」と明確に回答した者の方が、そうでない者より、「職場の先輩教員によく相談しますか」、「自ら先輩に悩みを聞いてもらうための工夫や努力をしていますか」の項目について「はい」と回答した割合が高くなっている。また、「やりがいを感じていますか」の問いについて、「はい」と回答した者と、「どちらかといえば『いいえ』」と回答した

表10 「初任者」の「やりがい」と職場のコミュニケーション

質 問 項 目	やりがいを感じていますか		
	はい (%)	どちらか といえば 「はい」 (%)	どちらか といえば 「いいえ」 (%)
ア、あなたは、職場の先輩教員によく相談しますか。	55	49	33
イ、あなたの職場では、先輩の教員に悩みを相談しやすい雰囲気がありますか。	64	52	33
ウ、あなたの職場では、先輩の教員に悩みを相談する時間がありますか。	26	20	8
エ、あなたは、自ら先輩に悩みを聞いてもらうための工夫や努力をしていますか。	28	18	17

者とは、職場の雰囲気の捉え方（「あなたの職場では、先輩の教員に悩みを相談しやすい雰囲気がありますか」）に対する回答率に、大きな開き（はい：64%、どちらかといえば「いいえ」：33%）があった。

このことから、「初任者」が、現在の立場にやりがいを感じていない場合、勤務校の職場の雰囲気を肯定的に捉えたり、積極的に指導教員やその他の教員から指導及び助言を受けようとする意欲が失われるおそれ大きいことが分かる。

### イ 「初任者」の「やりがい」と学級担任

表11は、「初任者」のやりがいと学級担任の関係について回答を求めた結果を整理したものである。回答方法についてはアの項目が「はい」、「いいえ」の二件法、イの項目が「はい」、「いいえ」、「どちらでもよい」の三件法、ウ、エの項目に関しては、これまでの項目と同様に四件法とした。

表11 「初任者」の「やりがい」と学級担任の関係 その1

質 問 項 目	担任 あり (%)	担任 なし (%)
ア、本年度、あなたは学級担任をしていますか。	82	18
イ、赴任前、あなたは学級担任をしたいと思いますか。	77	52
ウ、現在、あなたは今の立場（担任、副担任、専科等）にやりがいを感じていますか。	72	37
エ、来年度、あなたは学級担任をしたいと思いますか。	72	70

表11から分かるように、「現在、あなたは今の立場（担任、副担任、専科等）にやりがいを感じていますか」の項目について、「はい」と回答した者の割合は、現在担任をしている者が72%であったのに対して、現在担任をしていない者は37%であった。また、現在担任をしていない者の「赴任前、あなたは学級担任をしたいと思っていましたか」の項目について「はい」と回答した者の割合は52%で、現在担任をしている者の回答率77%と比べて25ポイント低かった。それに対して「来年度、あなたは学級担任をしたいですか」の項目については、現在担任をしていない者も現在担任をしている者とほぼ同率の70%を示している。

表12は、赴任前の学級担任希望とやりがいの関係について整理したものである。

赴任前に担任を希望していた者で、赴任後に担任をしなかった者は「やりがいを感じていますか」との項目に対する回答率が、赴任後に担任をした者より40ポイント以上低い。

それに対して、赴任前に学級担任を希望していなかった者は、赴任後に学級担任をしてもしなくても「やりがい」の回答率については45%と変わりがなかった。

以上のことから、「初任者」のやりがいの有無が、指導教員やその他の教員から積極的に指導及び助言を受けようとする意欲や職場の雰囲気や肯定的に捉えるかどうかということとつながっており、また、そのやりがいは、学級担任をするかしないかということと密接な関係があると言える。

学級担任制を中心とした小学校と、教科担任制を中心とした中学校における学級担任をすることの意味の違いを考慮する必要はあるが、校務分掌を決定するまでに、「初任者」の学級担任希望の有無について十分な聞き取り調査をしておくことが、その時点における「初任者」の意欲を判断し、その個性や適性に応じた育成策を講じるために有効であると考えられる。特に、学級担任を希望しないと回答した者については、学級担任を希望すると回答した者以上に配慮が必要で、そう回答した理由がどこにあるのかを的確に把握し、その後の研修計画に反映させていくことが重要になる。

## おわりに

今後の初任者研修について佐藤は、「『初任者を研修する』煩わしい、厄介な、面倒なものということではなく、『初任者によって研修する』機会を得る、待ち望むものということに転換を図るべき」で、「同僚教師との関係性を活かした対話を重ねる」ことにより、「『初任者を研修する』という営みから『指導教員や同僚教師も学び合う』という営みへと変質し、初任者教師の個人的な研修が学校という組織体の研修へと発展することこそ、その理想とすべきである」と述べている<sup>3)</sup>。

本稿で述べた「協同的で系統的、組織的な研修システム」が最終的に目指すところは、まさしく佐藤の言う「初任者教師の個人的な研修が学校という組織体の研修へと発展する」、そのようなシステムである。

本稿で提起した、勤務校における「初任者」研修の在り方に関する考察の観点から、「『初任者』の個人的な研修」を「学校という組織体の研修へと発展」させるための一助になれば幸いである。

最後に、アンケート調査に協力いただいた618名の「初任者」と、聞き取り調査に協力いただいた対象校の皆様へ心より感謝したい。

## 注)

- 1) 及び3) 佐藤真「若手教師の育成のあり方」『教育展望6月号』, 教育調査研究所, 2007, pp.20-27
- 2) 藤井雅英、岡田学、岡本育夫、門脇千里、白石守、芦谷直登、渡信雄、高橋信之、上田浩嗣「授業改善リーダー育成のための研修の在り方に関する研究 - 授業研究の組織化と充実をめざして - 」『研究紀要第117集』, 兵庫県立教育研修所, 2007, pp.1-14