

高等学校の初任期教員育成に関する基礎的研究

—A県での事例調査を手がかりに—

川口 有美子（公立鳥取環境大学）

1 本研究の目的

本研究の目的は、A県での事例調査を手がかりとして、公立高等学校の初任期教員の育成にかかわる実態と課題を明らかにすることである。なお、初任期教員とは、正規採用されて5年以内の教員を指すこととする（常勤・非常勤講師、実習助手等の経験はその年数に含まない）。本稿では、まず、高校教育をめぐる政策動向や現状を確認する。次に、高等学校の初任期教員がどのような現状に置かれ、直面してきた課題は何かをA県での事例調査から明らかにする。それらをふまえて、最後に、高等学校初任期教員の研修や育成プログラム、及び、校内における支援のあり方に関する試論的考察を行うこととする。

2. 公立高等学校をめぐる現状と課題

（1）高等学校の多様性

高等学校への進学率は、現在、約98%でほとんどの中学校卒業者が高等学校へ進学する¹。現行の高校教育制度は昭和23（1948）年に発足した。以来、戦後復興から高度経済成長、バブル経済の崩壊や平成の大不況等々、高等学校の教育改革は、さまざまな局面や社会構造の変化と向き合いながら試行錯誤を繰り返して、今日に至っている。それは、まさに混迷の歴史であったともいえる。しかしながら、その基本的な方向性・改革のスタイルは、高等学校教育を「多様化」することであった。画一的な教育を施すのではなく、生徒の個性や興味・関心を重視し、生徒のニーズを可能な限り満たせるよう、カリキュラムを多様化し、生徒自身にそれを選択させることも広く行われてきた。例えば、中高一貫校や総合学科高校（普通科、専門学科につづく「第3の学科」）、単位制高校など、いわゆる「新しいタイプの高校」の設置は、「多様化」のシンボルであった。近年は、急激な少子化傾向に伴い、学校再編・統合の動きが全国で活発化し、それを契機とした学校改革が推進されているほか、国や教育委員会によるさまざまな指定校制度もそのバリエーションが拡大し²、個々の高校の特性が強化されつつある。

高等学校が有する特性は、設置学科の違いによるものだけではなく、特に、高等学校の7割を占める普通科高校の学力による序列構造に起因して、極めて多様なものとなっている。すなわち、高等学校は、一くくりに「学校」を語ることを難しくし、それは、初任期教員対象の統一した育成プログラムの構築を難しくしているともいえる。

また、中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会（平成26年6月）は、同部会の「審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」（以下、「審議のまとめ」と表記）を公表した。「中学校を卒業した生徒のほぼ全ての者が高等学校に進学する中で、生徒一人一人の学習意欲を高めることが極めて重要であり、社会で生きていくために必要となる力や社会の発展に貢献し得る力を共通して身に付けられるよう、『共通性の確保』を図りつつ、生徒の卒業後の進路が多様になっていることや、各学科において抱える課題が一様でない実態を踏まえ、『多様化への対応』も併せて進めることにより、高校教育の質の確保・向上を目指す」と指摘している。

学校ごとの多様な特性をふまえつつ、「共通性の確保」と「多様化への対応」を担っていくことは、初任期教員にとっても困難な職務課題であることが確認できる。

（２）生徒の多様性と課題

上述した高等学校の多様性は、生徒の多様化・多様性とも密接に関係している。「審議のまとめ」においても、生徒の「能力、適性、興味・関心、進路希望等は多様化しており、入学段階での実態も卒業後の進路も、抱える課題等も様々」であり、加えて、高校教育をめぐる次のような課題が指摘されている。第一に、基礎学力の不足と学習意欲の低さ、第二に、第一とも関連した大学入試選抜機能の低下である。

第一については、「特に学力中位層の学習時間の減少とともに、基礎学力の不足や学習意欲の面での課題が指摘されている」。学校外における平日の学習時間について、「審議のまとめ」では、平成17年度に実施した高等学校教育課程実施状況調査の結果が例示され、「高校3年生の約4割が、平日、学校の授業時間以外に全く、又はほとんど勉強をしていない状況となっている」とある。また、「一部の高等学校においては、小・中学校での学習内容を十分に身に付けていない者も少なからず見られるなど、学び直しへのニーズが非常に高まっている」とあり、高校生の学習離れの深刻さが指摘されている。

第二については、「入学をめぐる激しい競争が行われる選抜性の強い大学が一部に存在する一方、私立大学の40%（平成25年度）は入学定員を充足できず、また、合格率90%以上という大学も100校以上存在する。入試方法の多様

化の推進の中で導入が進んできた推薦入試や AO 入試については、大学進学者は一定の学力を有しているとの前提の下、必ずしも学力調査を課さない形態で普及しており、学力検査を伴う大学の一般入試による入学者の割合は 56%（平成 25 年度）まで低下した」という実態が指摘されている。「大学入試については、知識偏重の受験競争により、知識の詰め込みを助長し、自ら学び、自ら考える力などの『生きる力』の育成を妨げるおそれがある一方、大学進学をめぐる競争が進学希望者に学習への動機を与え、進学者全体の学力を維持・向上させてきた面があることも否定できない。しかしながら、いわゆる大学全入時代においては、多くの大学において大学入試の選抜機能が低下しており、高等学校在学中の学習意欲を喚起する機能を求めることが、従来に比べ困難となり、高等学校の指導にもその影響が及んでいるものと考えられる」と指摘されている。

生徒の学習意欲を喚起し、学ぶことの意義を生徒に意識させることが従来以上に要請されているといえる。以前では、生徒が主体的に学ぶ意義を見出すことができていたのかもしれない。しかし、複雑化する社会や先行き不透明な時代に生徒が生きていくことを前提に、キャリア教育をはじめとする教員による積極的な関与が求められているともいえる。

（３）今後の高校教育・教員に求められるもの

「審議のまとめ」では、高校教育の質の確保・向上に関し、基本的な考え方として「共通性の確保」と「多様化への対応」が示された。それらは、「高等学校や生徒の多様化が進む一方で、高校教育に共通に求められるものは何かといった視点が弱くなっており、社会・産業界から社会の一員として最低限必要な資質・能力を身に付けるべきといった指摘や大学から高等学校段階での学力を確実に身に付けるべきといった声」を受けての指摘であった。

まず、「共通性の確保」にかかわっては、「全ての生徒が共通に身に付けるべき資質・能力『コア』』として、『確かな学力』を構成する『学力の三要素』（「基礎的な知識及び技能を習得させる」こと、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむ」こと、「主体的に学習に取り組む態度を養う」こと）とともに、『社会・職業への円滑な移行に必要な力』、『市民性（市民社会に関する知識理解、社会の一員として参画し貢献する意識など）』を養っていくことが提言された。

つづいて、「多様化への対応」にかかわっては、「学び直しや特別な支援が必要な生徒への対応や優れた才能や個性を有する生徒への支援など様々な幅広い学習ニーズがあることを踏まえ、学校・教職員・生徒に対して、多角的な観点から、きめ細やかな支援を行っていくことが重要である」と提言された。特に、

普通科においては、普通科卒業者の8割が高等教育機関へ進学している実態から、「高等学校が高等教育機関への単なる通過点として、進路意識や目的意識が希薄なままとりあえず進学している者が少なからず存在している」として、就職希望者も含め、「一人一人の生徒が主体的に目標や意欲を持って学ぶとともに、働くことの重要性や意義を理解し、それぞれの職業観・勤労観を確立して、将来的に社会に貢献する基盤を培うためには、キャリア教育を一層推進するとともに、地域や学校の実態、生徒の特性や進路等を考慮しつつ、必要に応じて職業教育についても進めるなど、学校から社会への円滑な移行推進を図ることが必要である」と指摘された。

高等学校は、「自立に向けた準備期間を提供できる最後の教育機関」³であることから、教員には、生徒が「確かな学力」を身に付け、そして、生徒の自己実現を支援できる教科指導やキャリア教育の充実化が要請される。無論、個々の学校によってそれらの指導や方法、諸環境や実態は一様ではないため、特に初任期教員にとっては、「この学校に適した、自分のやり方」を確立していく過程では、多くの課題と困難に直面することは避けられないといえる。

3. A県における高校教員採用の現状

本稿が考察対象とするA県の公立高校教員採用試験は、従来から狭き門である。採用試験の倍率は7～15倍程度である。教科・科目によっては、採用が全く無い。従って、自分の希望する教科・科目の“空き”が出るまで、他県の採用試験を受け、当該自治体でしばらく教鞭を取る。数年～十数年後に“Uターン”してくる教員も多く存在する。採用間口の狭い自治体はA県のみならず、募集科目単位で見れば、採用予定者がわずか1名という自治体は多く存在する。例えば、平成25年度のデータであるが、A県の近隣5県の公立高校新規採用合格者数は、表1のような状況である。政令市（大都市）を含む県も含まれているが、それでも、一桁程度の採用合格者がほとんどである。

“Uターン”のほか、正採用前に数年間、常勤・非常勤講師等をA県にて経験し、正採用された時には20歳代後半～30歳代前半で、すでに長い教職キャリアを保持しているといったことも珍しくない。学卒後まもなく教職につくことの多い都市部、あるいは、新規採用が増え、採用倍率が低下しつつある小・中学校の教員と比較すると、高等学校の初任期教員は採用前から正採用以降も、特有の環境に置かれているといえる。初任期教員に対するA県での行政研修は、初任者研修のほか、2年目研修、5年目研修が実施されている。

表 1 A 県近隣 5 県の公立高校新規採用合格者数（平成 25 年度）

	A 県	B 県	C 県	D 県	E 県
国語	1	2	12	12	3
日本史	-	4	4	5	1
世界史	-		4	3	1
地理	-		1	5	-
倫理	-	1	-	2	-
政経	-		-	3	-
数学	1	4	13	17	5
物理	1	1	3	5	1
化学	-	1	2	4	3
生物	-	1	5	7	2
地学	-	-	-	2	-
音楽	-	1	1	2	1
美術	-	1	2	4	1
書道	-	-	-	2	-
保健体育	-	4	14	11	2
家庭	-	1	5	3	-
英語	2	5	10	15	5

A 県では、人口減少に伴い、学校統廃合はすでに一段落し、今では、学級減での対応を迫られる局面に来ている。創立 100 年が経過しているような「伝統校」であっても、1 学年 3 学級規模の対応が迫られているようなケースもある。今後、小規模校が増えていくことは必至である（また再びの学校統合で、一時的には、大規模になるのかもしれないが、人口減少社会において、生徒数が増加する見込みは薄い）。学校規模の縮小は、教員の新規採用の抑制につながる。学校の小規模化が初任期教員にもたらす影響は、後述する。また、県全体としての生徒数と学校数の減少に伴い、校内の学力格差が拡大しつつあり、学校によっては、大学進学実績の低迷に腐心している。

4. 調査の方法

主として、平成 25 年 8 月～平成 26 年 9 月にかけて、初任期教員に個別インタビュー調査を実施した。一人あたり 40～50 分程度である。インタビュー어의プロフィールは、表 2 の通りである。地元の教育関係者より新規採用 5 年以内の教員を紹介してもらったうえで、さらに、紹介された教員の同期採用教員等の紹介を受けるなどした。結果的に調査には、依頼者全員から協力を得ることができた。

インタビューで聴き取り、語りを求めた内容は、主として、次の 5 点である。第一に、大学卒業後以降の今日に至るまでのプロフィール（ライフストーリー）、第二に、初任校での勤務経験について（初任者研修における指導教員との関係

性（どのようなことについて教えを請うたり、支援を受けたか）、職務においてどのようなことに困難感を感じていたか）第三に、どのようにして教育力や職務遂行能力を高めようと努めたか（実際に取り組んでみた実践）第四に、現任校での勤務の様子（未だに感じている困難感や新たな課題意識など）第五に、“モデル”となるような先輩教員に出会ったか。

以下、5名のインタビュー者各々のケースについて記述してみよう。

表2 インタビュー者のプロフィール（インタビュー実施当時）

教員名／正採用以降の経験年数	現任校名／正採用以降の勤務校数	担当教科	A県での正採用に至るまでの経験（大学卒業以降）
A教諭 5年目	A県立X高校（普通科）／初任校	理科	A県内で9年間、8校での講師経験後に正採用。
B教諭 5年目	A県立Y高校（普通科）／2校目	数学	東京での大学院生時代に私立高校で非常勤講師を3年。院修了後すぐに正採用。初任校は普通科進学校。
C教諭 5年目	同上	保健体育	A県内で講師を1年（普通科）。初任校は工業高校。
D教諭 2年目	A県立Z高校（普通科）／初任校	理科	A県内で臨時任用実習助手3年（普通科）、非常勤講師1年（普通科）。他県の中学校での非常勤講師を2年勤務後、同県で中学校教員として正採用となり、1年勤務。
E教諭 5年目	同上	数学	A県内で非常勤講師1年（普通科高校と工業高校兼務）、常勤講師2年（工業高校）。

5. 調査の結果

（1）A教諭のケース—講師時代の積極的“独学”と疎外感の克服

A教諭は、9年間8校（普通科高校のほか、総合学科高校、農業高校、商業高校）での豊富な講師経験があるものの、専ら“独学”で授業スキルを向上させることに励んだ。「半人前扱いされるのか嫌い」というA教諭の性格もあつてか、「ほっとらかしにされていたのが良かった」とも述べていた。「ほっとらかし」の中でA教諭は独学に励んだが、その具体的方法として次の2つの方法があった。第一に、講師として勤務していたほとんどの学校で「尊敬する教師」に出会え、助言を受けたり、モデル教員としてその教員の信念や授業のスタイルを吸収することができたことである。第二に、担当教科が理科（生物）であることから、関連する学会に入会し（日本理科教育学会、日本生物教育学会等）、実践と理論の融合を図るべく研鑽を積み、同時に、複数の雑誌購読（『理科教室』

『理科の探検』等)を通じて、授業づくりの参考資料を多方面から得ようとしていたことである。

正採用以降も、「正採になったからがんばろう」、「(教員に)なった以上はやめまい」と強い覚悟をもって、講師時代と同様、“独学”を継続している(入会する学会も増やした)。

しかし、これまでに、困難な場面に直面しなかったわけではなかった。結論を急げば、彼は、それを独りで乗り切ってしまった。授業がうまくいかなかった講師時代のエピソードではあるが、「教師って、(同僚教員に)相談したら、負けじゃないですか」と語った。困難感を覚えても、同僚から指導助言を受けるということは、一人前として見られている(講師であっても)教員としては半人前だと自覚し、そう他者からも認識されてしまうと捉えていたのである。

また、専門学科高校に講師として勤務していた時期には、普通教科の「疎外感」なるものを感じていた。それは農業科の高校であったが、さまざまな実技・技能に長けた実習助手やさらには生徒がおり、校内の雰囲気も専門科目重視のものがあつた。A 教諭は、その後も専門学科高校(商業高校)に講師として赴任した。商業高校勤務時代には、「商業高校の中での、理科の立ち位置を考え、ここでしっかりやろうと思った。この子たちが理科を学ぶのは、これが(高校段階が)最後だから」と、前出の専門学科高校で感じていた「疎外感」は、感じなくなっていた。

(2) B 教諭のケース—教科指導以外の職務における困難感—

インタビュー全員が正採用前に何らかの講師等の経験を積んでいた。従って、教科に関する指導実績があるため、初任校、あるいは、2校目以降の現任校で直面していた課題は、教科指導に関するそれよりも校務分掌や進路指導に関するものであつた。例えば、B 教諭は、初任校勤務当時を振り返り、次のように述べていた(以下、()は筆者註)。

何かいろいろと困ったときには(周囲の同僚先輩教員に)相談はしていません。どちらかといいますと、教科のことよりも、それ以外のものです。そのときは、進路の担当でしたので。

一番大変だったことは進路のことでした。特に大学の情報という面です。ほとんどキャリア(教育)に関する知識は、あまりなかったのです。例えば大学進学に関しても、「この大学は何がいい」、「どのような力が必要だ」などのような情報が、とにかくたくさんあつて、それをまず吸収することが、とても大変でした。何とか少しずつ…。

B 教諭の初任校はいわゆる地域の進学校、すなわち、“トップ校”で、「(生徒の進路は) 大学がほとんどだったので、大学の中で考えればいい」条件にあった。しかし、それでも、全国の国公立大学を中心に、大学の特徴や入試で問われる能力を把握することは容易ではなかったようである。そして、B 教諭は初めての異動で初任校と同地域内にある、いわゆる“二番手校”(現任校)に勤務することになるのであるが、進路指導をめぐってはさらに難しい条件と向き合うことになった。生徒の進路先が多様なのである。「(生徒の進路が) 大学だけではない、専門学校もあるし、短大もあるし、就職もあるし、と幅が広いので、それぞれの生徒に合わせて進学と進路を考えていくということが大変でしょうか」と述べている。

養成段階や生徒の進路指導に直接かかわる機会の少ない講師時代に、キャリア教育や進路指導の力量形成を図ることは限界がある。教員に求められることは、単なる大学受験対応の学習指導のみでは当然のことながら不十分で、生徒が志願する大学等で行われている教育や研究のこと、また、地元を中心とした企業のことまで把握した上で生徒の進路実現を支援することである。学校赴任後に職務を遂行しつつ並行して、その支援スキルを身につけていかなければならない。

(3) C 教諭のケース—講師時代に勤務した学校の教員文化の影響—

大学を卒業後、講師であっても、最初に勤務した学校の教員文化の影響は、その後の初任期教員たちの職能開発・力量形成にとって極めて大きいものである。C 教諭は、講師時代を以下のように振り返っていた。

(講師時代は) 指導教員もつかないですが、出会いに恵まれていたといえますか、その当時、(C 教諭と同教科の) 体育の先生が非常に面倒を見てくださって、よくしてもらいまして、いろいろ教えてもらいました。座学の保健の方は、先輩の教員の授業をこっそりのぞきに行かせてもらったり、などということです。指導教員という形ではついていなかったのですが、指導教員のような方がいらっしゃって、その方にいろいろと教わってということが、今のベースにはなっています。

これまで私が出会ってきた体育の先生方は、授業となると、「ほら、ゲームやっつけ」など、何か中学・高校と、そのようなイメージだったのですが、そのこの体育科は、その当時は、そのような雰囲気は一切なくて、しっかり生徒の力を伸ばすために、どう授業を組み立てるかというようなことを、先生同士でも話しをされているような雰囲気がありましたので、1年目であそこの学校を経験できたことは大きいでしょうか。

口述からもわかるように、C 教諭が講師として勤務していた高校には、講師を指導する教員が同一教科内にいたこと、さらには、生徒時代に受けてきた授業に基づく授業スタイルや授業観を転換させられるような機会が用意されていたのである。正採用となって指導教員は正式に置かれるが、それ以前の指導教員的な先輩教員による指導や教科としての組織的な授業づくり・授業運営のありようは、その後の初任期教員にとっての基盤形成につながった。なお、C 教諭が講師として勤務していた高校の保健体育科には、当時、C 教諭を含め講師が2名と教諭が5名の計7名が所属していた。年齢も20～50代とバランスよく、「教員同士で競っているような」雰囲気があったという。「『自分が教えた生徒同士で競技会をして、どちらが生徒の力を伸ばせたかどうか、勝負しよう』というような雰囲気があった」とC 教諭は振り返っている。また、保健体育科の教員は職員室ではなく、体育教官室に居ることがほとんどだったという。学年ごとの“島”になっている職員室では難しい教科指導に関するコミュニケーションの展開が体育教官室という閉鎖的な物理的空間がそれを可能にしたといえる。

（４）D 教諭のケース—想定外の生徒の学力実態への対応—

D 教諭は初任校が“トップ校”で、次のようなギャップに直面した。当該初任校は、D 教諭が生徒の時代から実際に赴任する前までに想定していた“トップ校”のイメージ通りではなかったのである。

学力に関してなのですけれども、指導していく中で、思った以上に二極化が進んでいるということがありました。どこに焦点を当てて授業をしていくべきなのか、入ったとき（着任した時）もですし、私が高校生の時代からですし、進学校というイメージがずっとついていたのですけれども、いざ入ってみると、あまりにも学力の広がり大きいのです。全国偏差値で言えば、60を取っている子から40台の子まで、ずっと1クラスの中にいます。「え、これが実態か」ということです。私も予想と違いますか、見通しが甘かったのかもしれないです。

D 教諭の同僚教員もZ 高校着任1年目に同様の印象を持ち、「ここが、A 県トップといわれる高校なのか、という疑問を持ったと言われていました」とD 教諭は述べていた。D 教諭は、着任して1ヶ月ほど経過した後、授業の進め方を変えることになった。以下のように述べていた。

最初は、とにかく進学実績をとっても強調する学校でしたので、これくらいならやってくれるかというような、割合難しい内容で、表現も一般的な内容でやっていたのですけれども、どうも、なかなか浸透もせず、学力が定着せず、途中で、とてとかみ砕いた授業に転換したということがありました。

生徒に授業中に感想を聞いても微妙な返事をしますし、そのような中で、例えをいろいろ出していく中で、このレベルが、この子たちが飲み込んでくれるレベルなのだということがだんだん分かり始めました。4月当初は、少し先入観がありました。

Z 高校の学力の二極化は、学校課題として意識化されていた。すでに、D 教諭が着任する以前から、校内研究で「学びと協同」という研究テーマの下、学力二極化への対応策を探り始めていた。したがって、D 教諭は、Z 高校の校内研究テーマを親和的に取り込むことができた。校内研究におけるそれまでの経緯を D 教諭は次のように捉え、述べている。

(生徒の) 個の力がとても強くて、上の層は一人ひとりの学力がとても高いのですが、例えば学年全体として見たときに、それこそ二極化が進んでいて、なぜ上の層の勉強ができる子たちがいるのに、クラスとして、勉強ができない子たちと議論をして、混ざり合って、上を押し上げていく力にならないのか。学校全体で、学級全体で、学年全体で下の層を持ち上げて、上へ上へと向上心を持って、上の層は下を引っ張り上げる、下の層は上に聞き、頼るような形で混ざり合わないのか。どうもそのようなことを見たときに、集団の力があまりにも弱いので、集団で議論をしたり、コミュニケーションをしあって、全体として伸びていかないだろうかということがあったり、それが「学びと協同」というテーマで、学びの場にこのようなコミュニティを作ろうではないかという流れになったそうです。

(5) E 教諭のケース—指導教員との協働的關係—

E 教諭の指導教員は、E 教諭とほぼ同世代の教員（当時 29 歳）で、同時に Z 高校に着任した。いわゆるベテラン教員が指導教員になることが多い中で、指導教員も初任期に近い年齢・教職キャリアであったことは、珍しいケースともいえる。しかし、E 教諭は指導教員との相性は良かった。

一緒に来た（着任した）人で、Z 高校のことを全く知らない人が指導教員だったのです。それまでは、ずっと（Z 高校とは）別の地域におられた先生でしたので、Z 高校の卒業生でもないですし、Z 高校のことも分からないし、指導教員の先生自身も、「いろいろ Z 高校のことを学ぼう」というような前向きな姿勢が見られる、意欲のある方だなどと思いました。本当に、2人で学ばしてもらったなという感じです。ですので、上から、「おまえな…」のようなことはなかったですし、「一緒に頑張ろう」というようなところもあって、やりやすかったです。

E 教諭にとって、このような協働的な関係性の中での初任者研修は、初任期において確立された教員観にも影響を及ぼしているといえる。別の言い方をすれば、協働的な関係性の中に置かれたことによって、教員という職業を相対視できるゆとりがもたらされた結果とも考えられる。次の口述を参照されたい。

教員によくありがちなのが、「自分の力で生徒を成長させた」というような、例えば、3年生の担任を、僕も1回したのですけれども、3担（3年生の担任団）の先生などがよく言われることが、「○×大に入れた」「□△大に入れた」「難関大に入れた」などと言う先生がおられますけれども、多分、それは、担任が入れたのではないと思うのです。何か、まるで、「自分の力で」というようなことを思っておられるのか分からないのですが、僕はそのように思いたくないのです。生徒が優秀だったから入っただけで、落ちたときは自分の責任にすればいいと思うのですけれども、入ったことを自分の手柄にすることが、何か違うなと思っています。何か、上から生徒を引っ張るというよりも、自分が生徒の下に立って持ち上げたいなというイメージでやるので、だから、そのような、「ザ・教員」のようなことはしたくないです。もっと多分、いい方法があるのだろうと思うのですけれども、今がベストではないし、でも、このように試行錯誤をしながら、前は、偉そうにしていたのですけれども、今でも結構偉そうにしていますけれども、考え方は、やはり、この5年間で、間違いなく変わりました。

6. 試論的考察

（1）学校現場における初任期教員の力量形成促進の要因

①協働の重要性

A 教諭の積極的“独学”と C 教諭の現在の授業づくりの基盤を大学卒業後すぐに講師として勤務した学校で獲得できたことは、相反する事例ともいえるが、どちらも協働性の重要性を示唆している。というのは、A 教諭の場合、A 教諭自身の熱意や努力、そして力量に依存された状態で、長い講師時代の間、一人前として勤めることができたのである。しかし、誰しもが A 教諭のようにはいかない。講師経験の長短に限らず、初任期教員を巻き込んだ協働はやはり重要である。

また、D 教諭が Z 高校着任後まもなく直面した「学力の二極化」という想定をしていなかった学校の実態に対し、幸運にもすでに同校が学校としての課題として認識をし、校内研究も進められていた。初任期教員が認識した教育課題の解決にもつながる学校課題の設定も重要で、学校として協働的に取り組むことが不可避であろう。

②多様な個性・価値観の交流

A 県では、学校規模の縮小化の局面にあると前述した。C 教諭が現在勤務している Y 高校は、現在、各学年 4 学級規模であるが、次年度から 3 学級規模になる。教員も減っていくことになる。学校の規模が縮小することは、すなわち、初任期教員をサポートする先輩教員の絶対数が減り、教科を構成する教員数も減ることを意味する。「多様な個性をもつ教師集団のなかでの初任者個人の成長が保障されにくい状況がうまれてい」⁴くのである。小・中学校と比較し、学校規模が大規模といわれてきた高等学校だが、学校の再編・統合がある一定程度の限界を迎え、学校規模の縮小で対応する局面にきた場合、初任期教員をいかにサポートしていくか、支援の制度設計が求められるといえる。C 教諭が講師時代に同一教科内に 7 名の教員（講師含む）が所属していたような環境、すなわち、「同一教科（科目）の先輩教員がいることは、困難を解決する上で大きな支えとなっており安心感を得」⁵られるような環境を整備すべきである。

③OJT の活用

後期中等教育機関である高等学校は、生徒を社会や高等教育機関へ送り出す前の最後の教育機関である。生徒の生き方や進路実現を支援するためにも、キャリア教育や進路指導の専門性が問われる。無論、関連する専門的知識の獲得は必要であるが、実際に生徒を大学や企業等に送り出してみないと分からないことも多い。そのため、指導実績や実務経験の蓄積が豊富な先輩教員から学ぶことは多く、初任期教員は OJT などの機会を通じて進路指導の専門性を身につけていく側面が強いといえる。改めて、OJT の有効性を再認識することができる。

（２）行政に求められる措置

①指導教員・指導教諭の配置

講師に対する指導教員的な教員や指導教員の存在も大きいことが C 教諭や E 教諭の事例からも読み取れた（A 県では正採用前にほとんどの教員が講師を経験する）。制度上、正規採用されて 1 年目の教員には指導教員がつくことになっているが、制度化されていない講師に対しても指導教員的な教員の配置が要請される。あるいは、すでに制度化されている指導教諭がその役割を担ってもよいであろう。しかし、指導教諭は主幹教諭とは異なり、全国的にみても配置が進んでいない。平成 26 年度は、13 の都府県で 396 名に留まっている（主幹教諭は 25 の都府県で 3,401 名）。指導教諭の役割を再考するのも有効ではないだろうか。

②研修内容の見直し

正採用前に数年の講師経験を有するようなケースでは、初任者研修のあり方を見直す必要がある。新卒者対象とは異なる、より高度な知識・技術、高等学校の多様性を前提としたさまざまな教育方法を学ぶ機会が彼らに提供できれば有益である。本稿 2. で前述した「共通性の確保」と「多様化への対応」の具体的方策を習得したり、あるいは、自治体独自の教育課題に対峙する方略を学べるプログラムが構築されるべきである。後者は、例えば、A 県では学校の小規模化が進んでいることをたびたび指摘してきたが、具体的には、「ティームティーチングや習熟度別授業など、学級定員減と同等の効果が得られる授業形態について」⁶、「生徒や保護者等のニーズに応えるとともに、県外からも生徒が集まってくるような魅力や特色のある学校づくりの検討」⁷等を初任期教員にも学ぶ機会が用意されれば、自県の喫緊の課題を認識でき、日々の実践にも活かせるであろう。

（3）今後の研究の課題

第一に、本事例調査では、先輩教員や指導教員（的な教員）への調査は実施できなかった。彼らがどのような意識を持ちながら、初任期教員をサポートしているのかを明らかにする必要があるといえる。

第二に、初任期教員のライフストーリー分析を試みる必要もある。初任期中に生じた問題や直面した課題をどのように意味づけたり、解釈してきたのかを明らかにすることで、学校内外の初任期教員育成のプログラムや支援体制の構築に寄与できる根拠を獲得することが可能になるとと思われる。

（註）本稿の初出は、筑波大学学校経営学研究室『学校経営学論集』第 3 号、pp.41-52、2015 年 3 月、である。

¹ 文部科学省平成 26 年度「学校基本調査」(速報値)

² 文部科学省によるものとしては、「将来の国際的な科学技術関係人材を育成するため、先進的な理数教育を実施する高等学校等」を「スーパーサイエンスハイスクール(SSH)」として、平成 14 年度から指定を行っている。また、「高等学校等において、グローバル・リーダー育成に資する教育を通して、生徒の社会課題に対する関心と深い教養、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、もって、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーの育成を図る」ことを目的とした「スーパーグローバルハイスクール(SGH)」事業を平成 26 年度から開始している。平成 14~21 年度にかけては、「英語教育の先進事例となるような学校づくりを推進するため、英語教育を重点的に行う高等学校等を指定し、英語教育を重視したカリキュラムの開発、大学や中学校等との効果的な連携方策等についての実践研究を実施」してきた「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(SELHi)」制度もあった。一方、教育委員会によるものとしては、例えば、東京都教育委員会が平成 13 年より「進学指導重点校」として「将来の日本のリーダーとなり得る高い資質をもった生徒に対し、国家や社会に対する責任と使命を自覚させるとともに、思考力、判断力、表現力を鍛え、難関国立大学等への進学希望も実現させるため、組織的・計画的に進学対策を推進し、都立高校全体をけん引する役割を担う高校として」指定を行っているほか、「エンカレッジスクール」として「これまで力を発揮できなかった生徒のやる気を育て、社会生活を送る上で必要な基礎的・基本的学力を身に付けることを目的として、既設校の中から指定している」制度等がある。

³ 中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会「審議のまとめ」(平成 26 年 6 月) p.15。

⁴ 梅津徹郎・近藤健一郎「北海道大学出身初任期教員の直面している困難から模索する教職課程改善の方途(2)」北海道大学教職課程年報 2、p.11、2012 年。

⁵ 同上書、p. 6。

⁶ A 県教育審議会「次代を担う生徒を育成するための魅力と活力にあふれる本県高等学校教育の在り方について〔平成 31 年度~平成 37 年度〕(答申)」平成 26 年 9 月、pp.15-16。

⁷ 同上答申。