

# 若手教員の自律的成長の為に —多様な学習機会の創出と効果的活用—

石原陽子（プール学院大学）

## 1. 問題意識

いつの時代にも若手教員は存在する。しかし、現在、都市部では団塊の世代の大量退職を機に都市部では校内の教員の大半が若手となっている学校も少なくない。地方においては、これから世代間交代が始まろうとしている。そんな中、若手教員育成の方策にも違いがあることが推察される。

これまで、和井田・石原（2012）は、若手教員が困難を抱えていること、困難の乗り越えにはフォーマルな場のみでなくインフォーマルな場が必要であること、初任者研修も新任の時期だけでなく若手同士が関わりあう場の設定の重要性を論じてきた。また、後藤（2014）は、新任教師へのアクションリサーチを通して、初任教師が自ら成長していく姿を、エンゲストロームの「仲介的概念ツール」の形成として分析している。また、管理職や指導教員の介入の仕方として「形成的介入」の重要性を論じている。初任者の成長を上から引き上げるのではなく、側面から支援者としてかかわることを意義あるものとしてとらえている。しかし、これらの調査は都市部を中心とした調査であり、地方の教員のおかれている状況は視野に入っていない。

若手教員のおかれている条件は、地域・学校・学年・講師経験の有無などによりそれぞれ異なった様相を示している。そこで、本研究では、地域の差異による若手教員のおかれている条件の違いが彼らの成長にどのような相違点をもたらすのか、また共通性はあるのか、を明らかにしする。そして、少しでも若手教員育成の全体像に迫りたいと考えている。

研究内容及び、方法は次のようになっている。まず初めに、都市と地方の自治体に2014年度に採用された新任教員全員へのアンケート調査を行う。同時期に採用された教員の属性や状況、初任者研修での学びに対する意識などを調査に基づいて比較する。次に、これまで実施してこなかった地方の教員へのインタビュー調査を行う。特に、単学級に配置された教員を中心にインタビューを行い、都市部の教員との相違点を明確にしていく。その次に、都市部の若手教員の成長にかかわっている専門指導員とその関りで発足したインフォーマルな学びの会に接近する。校内の「若手研（仮称）」の存在しない若手教員の学びを支える場を明らかにするためである。よって、本研究で明らかにすることを試みているのは、次の3点である。

- ① 都市や地方に採用された新任教員の置かれている状況や意識の共通点と相違点はどのようなものか。
- ② 地方の単学級を中心とした新任教員の状況と成長支援の在り様を探る。
- ③ これまで明らかになっていない都市での多様な成長支援の状況にはどの

ようなものがあるのか。

## 2. A自治体とB自治体における初任者の状況

本研究でアンケート調査を実施した二つの自治体は、独自に教員採用試験と初任者研修を実施している自治体である。一つは都市部にあり、団塊の世代の大量退職に伴う急速な教員の若返りが行われている自治体である（A自治体）。いま一つは、地方部にあり、まだまだ採用条件の厳しい自治体である（B自治体）。初任者支援の多面性・多様性を視野に入れるために、条件の異なる二つの自治体で同一のアンケート調査を実施した。アンケートの実施時期は、共に2014年度初任者研修最終日である。

まず、両自治体の初任者の年齢構成や講師経験の有無など初任者の置かれている属性を概観する。

### 2-1 初任者の属性の概要

表1：年齢構成 ( )内は%

| 年齢          | A自治体      | B自治体      |
|-------------|-----------|-----------|
| 25歳未満       | 99 (48.1) | 19 (20.9) |
| 25歳以上 30歳未満 | 62 (30.1) | 31 (34.1) |
| 30歳以上 35歳未満 | 22 (10.7) | 27 (29.7) |
| 35歳以上 40歳未満 | 8 (3.9)   | 14 (15.4) |

\*網掛けは最も多い割合を示した項目である（表2以下も同様である）

表1は、初任者の年齢構成である。A自治体は25歳未満が半数近くを占めているのに対して、B自治体では25歳未満は20.9%であり、25歳以上から30歳未満が最も高い割合を示している。全体的にB自治体の初任者の方が、年齢構成が高いと言える。これは地方部では教員募集枠がせまく、大学卒業をしても直ぐには教員採用試験に合格できないという厳しい現状の反映であろう。それは、次の表2からも読み取れる。

表2は講師経験・社会経験の有無を問うたものである。B自治体では講師経験を有している初任者が53.8%と半数を超えているのに対して、A自治体では34.5%とほぼ3分の1程度である、また、大学卒業後直ぐに採用された教員がB自治体で17.6%と非常に少ない傾向にある。

表2：講師経験・社会経験の有無 ( )内は%

| 経験    | A自治体      | B自治体      |
|-------|-----------|-----------|
| 講師経験有 | 71 (34.5) | 49 (53.8) |

|            |            |           |
|------------|------------|-----------|
| 社会人経験有     | 13 (6.3)   | 3 (3.3)   |
| 講師経験と社会人経験 | 26 (12.6)  | 23 (25.3) |
| 新卒         | 87 (42.2)  | 16 (17.6) |
| 合計         | 200 (97.1) | 91 (100)  |

表3を見てみると、同じような講師経験でも、その経験年数の長さが異なる様相を見せている。A自治体では、1年以上2年未満の講師経験をした教員が多いのに対して、B自治体では5年以上の講師経験をして採用された教員が44.4%と最も多い。初任者といえどもかなりの教員経験をもっているのである。

表3：講師経験年数

| 年数       | A自治体      | B自治体      |
|----------|-----------|-----------|
| 1年未満     | 19 (18.3) | 5 (6.9)   |
| 1年以上2年未満 | 38 (36.5) | 16 (22.2) |
| 2年以上4年未満 | 18 (17.3) | 9 (12.5)  |
| 4年から5年未満 | 11 (10.6) | 10 (13.9) |
| 5年以上     | 18 (17.3) | 32 (44.4) |
| 合計       | 104 (100) | 72 (100)  |
| 経験なし     | 102       | 19        |

以上から、同じ初任者といえども置かれている条件が異なっており、初任者の資質にも差異があるものと考えられる。A自治体では大学を卒業したばかりの教員の割合が高く、初任者への一層の支援が求められよう。

## 2-2 初任者のおかれている学校の現状

次に、初任者がどのような学校に配置され、どのような職務に就いているのかを学級担任の有無と配属校の学級数から検討する。

次の表4は学級担任の有無を問うたものである。B自治体では59.1%の初任者が学級担任を任されているのに対し、A自治体では、84%の初任者が学級担任を任されている現状がある。

表4：学級担任の有無 ( )内は%

|      | A自治体     | B自治体      |
|------|----------|-----------|
| 学級担任 | 167 (84) | 52 (59.1) |
| 副担任  | 17 (9)   | 30 (34.1) |

|     |           |          |
|-----|-----------|----------|
| その他 | 16 (8)    | 6 (6.8)  |
| 合計  | 200 (100) | 88 (100) |

表 5 は、初任者が配属された学校の学級数である。初任者が配属されている学校規模が読み取れる。予想通り都市部にある A 自治体では小・中学校共に 1 学年に複数学級があり、B 自治体では 1 学年単学級もしくはそれに近い学級数の学校規模であることが分かる。すなわち、同学年の同僚の数が異なるのである。1 学年単学級に配置された初任者は同学年に相談する相手がいない状況がある。

表 5：配属学校の学級数（小・中のみ掲載）

| 学級数      | A 自治体 |     | B 自治体 |     |
|----------|-------|-----|-------|-----|
|          | 小学校   | 中学校 | 小学校   | 中学校 |
| 4-6 学級   | 0     | 6   | 1     | 4   |
| 7-9 学級   | 3     | 1   | 7     | 6   |
| 10-12 学級 | 10    | 6   | 5     | 3   |
| 13-15 学級 | 16    | 14  | 6     | 1   |
| 16-18 学級 | 12    | 12  | 2     | 2   |
| 19-21 学級 | 13    | 16  | 4     | 2   |
| 22-25 学級 | 21    | 4   | 0     | 0   |
| 26-28 学級 | 13    | 1   | 4     | 0   |
| 29 学級以上  | 18    | 4   | 0     | 0   |
| 合計       |       |     | 29    | 18  |

以上のように、都市部と地方の異なった二つの自治体は、その指導内容や方法に異なった要求を突きつけられていると言える。すなわち、都市部の A 自治体の初任者へは経験が少ないがために保護者対応を含め丁寧な指導が求められる。それに対して、地方の B 自治体では、単学級が多いが故に、身近に相談する相手がいないという困難な状況にあるがために、初めての学年で教材研究や学習指導、生徒指導など日々の指導を行う上で孤立数危険性が高く丁寧な指導が求められよう。

以上、初任者のおかれている学校の現状が異なる中で、初任者は自らの成長をどのように捉えているのか調査からみていきたい。

### 2-3 初任者の成長

次に、初任者の成長にとって何が有効であったかみってみる（表 6 参照）。選択項目は「とても有効だった」「やや有効だった」「どちらとも言えない」「あまり有効ではなかった」「経験がない」の 5 つの項目から一つ選択するものである。表 6 はその中から「とても有効だった」「やや有効だった」のみを抽出して表示している。

表 6：自分の成長にとっての有効性の認識 ( )内は%

|                                   | A 自治体    |           | B 自治体    |          |
|-----------------------------------|----------|-----------|----------|----------|
|                                   | とても有効だった | やや有効だった   | とても有効だった | やや有効だった  |
| 学生時代に履修した教職課程の授業や教育実習             | 45(21.5) | 90(43.7)  | 21(23.1) | 38(41.8) |
| 学生時代に経験したボランティアやインターンシップ          | 52(25.2) | 67(32.5)  | 21(23.1) | 38(41.8) |
| 教員採用試験のために受験勉強                    | 24(11.7) | 67(32.5)  | 16(17.6) | 45(49.5) |
| <u>勤務校が主催した校内研修で、自ら研究授業を行ったこと</u> | 74(35.9) | 54(26.2)  | 45(49.5) | 23(25.3) |
| 勤務校が主催した校内研修、一教員として参加したこと         | 73(35.4) | 84(40.8)  | 33(36.3) | 48(52.7) |
| 他校が主催した公開授業研究会                    | 65(31.6) | 81(39.3)  | 25(27.5) | 37(40.7) |
| 教育委員会が主催した研修会                     | 53(25.7) | 104(50.5) | 30(33.0) | 44(48.4) |
| <u>初研や中教研が主催した研修</u>              | 69(33.5) | 90(43.7)  | 46(50.5) | 30(33.0) |
| 上記の 15・16 以外の民間教育団体が主催した研修        | 34(16.5) | 57(27.7)  | 14(15.4) | 26(28.6) |
| <u>自校や他校の教師による自主的な勉強会</u>         | 66(32.0) | 83(40.3)  | 26(28.6) | 27(29.7) |
| <u>自宅で教材研究したり、自分で考えたりする時間</u>     | 80(38.8) | 88(42.7)  | 44(48.4) | 41(45.1) |

表 6 をみると、両自治体ともよく似た傾向を示している。全般的にどの項目に対しても肯定的な回答を選択している。中でも、「勤務校が主催した校内研修で、自ら研究授業を行ったこと」の有効性が両自治体ともに高い数値を示している。当然なことであるが、自ら授業研究を行うことが最も大きな学びの機会となっているようである。しかし、若干の違いを見せている項目も存在する。「自校や他校の教師による自主的な勉強会」は A 自治体が高く、「初研や中教研が主催した研修」については B 自治体が高い割合を示している。また、「自宅で教材研究したり、自分で考えたりする時間」についても B 自治体が高い割合を示している。B 自治体では、初研や中教研など公的に保障されているフォーマルな研究会への有用感が高いのに対して、A 自治体では自主的な勉強会などのインフォーマルな会への有用感が高い。これは、若い教師の絶対数にも関係しているのではないかと考えられる。B 自治体では一人で教材研究をしたり考えたりすることが多いのも近くに同年齢の同僚が少ないことも関係しているのではないだろうか。

## 2-4 初任者の日常を支えるもの

これまで記述してきたような現状の中で、初任者は日常の学習指導や生徒指導を何どのようにして乗り越えているのかみていく。まず、学習指導についてである。学習指導では初任者は「指導書」に頼っているという結果であった。ある意味、当然の結果ではあるが、A自治体では78.2%もの高い割合を示している。大半の教員が学習指導をするにあたって、「指導書」を最も参考にしてるのである。それに対して、学習指導要領やその解説に関しては、反比例するように参考としていない現状がある。初めての学級担任や学習指導に当たって「指導書」を参考にするのは致し方ない面があるが、どの程度の依存度なのか気になるところである。

表7：日々の授業づくりで参考に行っていること(1位のみ表示) ( )内は%

| 内容      | A自治体       | B自治体      |
|---------|------------|-----------|
| 指導書     | 161 (78.2) | 54 (59.3) |
| 学習指導要領  | 12 (5.8)   | 26 (28.6) |
| 同僚からの示唆 | 17 (8.3)   | 9 (9.9)   |
| 指導事例集   | 1 (0.5)    | 1 (1.1)   |
| 合計      | 192 (93.2) | 90 (98.9) |

表8：困った時の相談(複数回答可) ( )内は%

|   | 同学年先輩       | 同学年同年齢     | 他学年の教員     | 初任者担当教員    | 管理職        | 他学年の先輩     | 他学校の同年齢教師  | 他学校の管理職  | 友だち        | 初任者研修      | 家族         | 相談しない    |
|---|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------|------------|------------|------------|----------|
| A | 147<br>(71) | 84<br>(41) | 70<br>(34) | 73<br>(35) | 75<br>(36) | 30<br>(15) | 58<br>(28) | 9<br>(4) | 35<br>(17) | 30<br>(15) | 64<br>(31) | 9<br>(4) |
| B | 69<br>(76)  | 36<br>(40) | 36<br>(40) | 43<br>(47) | 43<br>(47) | 20<br>(22) | 26<br>(29) | 0        | 74<br>(81) | 43<br>(47) | 26<br>(29) | 2<br>(2) |

\*本表に関しては、スペースの関係で少数以下を四捨五入して表示した。

表8は困ったときに誰に相談をするのかという設問に対する回答である。まず際立って多いのが両自治体とも「同学年の先輩」である。7割強の選択があった。児童生徒の情報や教材に関する指導内容に精通しているであろう同学年の先輩に相談をするという事は頷けることである。ところが大きく異なっていることが2点あった。1点目は、B自治体の教員は初任者研修担当教員に相談する教員が5割近くいるのに対して、A自治体の教員は14%と明らかに少ない。2点目は、友だちを相談相手にしている教員がB自治体では圧倒的に多いとい

う事である。これは非常に興味深い事実である。

表 9：相談の場

|   | 学年会      | 休憩時間      | 放課後           | 休日        | 始業前     | 初任者研修   | その他     |
|---|----------|-----------|---------------|-----------|---------|---------|---------|
| A | 17 (8.3) | 17 (8.3)  | 128<br>(62.1) | 21 (10.2) | 1 (0.5) | 4 (1.9) | 3 (1.5) |
| B | 3 (3.3)  | 30 (33.0) | 47 (51.6)     | 5 (5.6)   | 2 (2.2) | 0       | 3 (3.3) |

困ったことの相談の場は、両自治体とも「放課後」に相談している教員が多い。しかし、A自治体の教員はB自治体の教員に比べると休憩時間に同僚などと話す時間が少ないのではないかと考えられる（表9参照）。本調査ではその原因について言及できないが、休憩時間も忙しくて教室から出られない現状があるのではないかと推察される。

表 10：授業時間以外の時間の使い方

|   | 公務分<br>掌     | 教材研<br>究     | 学年通<br>信（便<br>り） | ノート<br>等の添<br>削 | クラブ<br>活動    | 家庭と<br>の連絡 | その他        | 合計            |
|---|--------------|--------------|------------------|-----------------|--------------|------------|------------|---------------|
| A | 29<br>(14.1) | 76<br>(36.9) | 3<br>(1.5)       | 55<br>(26.7)    | 21<br>(10.2) | 3<br>(1.5) | 7<br>(3.4) | 194<br>(94.2) |
| B | 15<br>(16.5) | 45<br>(49.5) | 0                | 8<br>(8.8)      | 17<br>(18.7) | 0          | 2<br>(2.2) | 87<br>(95.6)  |

両自治体とも授業外時間の使い方は「教材研究」がトップである。特に、B自治体では半数に近い教員が教材研究にいそしんでいると言える（表10参照）。しかし、「保護者との連絡」や「学年通信」に時間を使っていると答えた教員が、A自治体では若干名いるのに対し、B自治体ではいないのが興味深い。

表 11：1週間の残業時間

|   | 1時間<br>以内 | 1時間か<br>ら3時間<br>以内 | 4時間か<br>ら6時間<br>以内 | 7時間か<br>ら9時間<br>以内 | 10時間以上     | 合計         |
|---|-----------|--------------------|--------------------|--------------------|------------|------------|
| A | 2 (1.0)   | 31 (15.0)          | 20 (9.7)           | 23 (11.2)          | 115 (55.8) | 192 (93.2) |
| B | 2 (2.2)   | 12 (13.2)          | 5 (5.5)            | 17 (18.7)          | 54 (59.3)  | 90 (98.9)  |

残業時間は、両自治体とも1週間に10時間以上であり、1日平均2時間以上残業していることになる。職を得てからの機関も短く、未熟さが原因の可能性もあるが、生活に余裕を確保することも大事にしなければ、初任者が追い詰

められていく場合もあるのではないかと懸念する。

## 2-5 初任者研修の意義

最後に、初任者が初任者研修をどのように感じているかについてみる。

表 12：初任者研修の有用性 ( ) 内は%

|   | とても生かしている | まあ生かしている  | あまり生かしていない | 全く生かしていない | 合計         |
|---|-----------|-----------|------------|-----------|------------|
| A | 83 (40.3) | 95 (46.1) | 11 (5.3)   | 2 (1.0)   | 191 (92.7) |
| B | 51 (56.0) | 35 (38.5) | 3 (3.3)    | 0         | 89 (97.8)  |

初任者研修に関しては、両自治体の初任者とも「生かしている」を選択している割合が高い。特に、B自治体の教員の半数以上が「とても生かしている」を選択しており、初任者研修の有用性への認識が高い傾向にある。先の表8の結果と重ねてみても、B自治体の教員は初任者研修を自分に成長にとって意味あるものと強くとらえていることが読み取れる。また、次の表13による初任者研修での資質向上の自覚をみると両自治体とも「使命感の高まり」に関して高い評価をしている。全体的にどの項目も高い評価であったが、「専門とする校種や教科に必要とする知見を得ることができる」に関しては、B自治体の教員の半数以上が高い評価をしている。調査結果を見ると、どちらかと言えば、B自治体の教員の方が初任者研修に親和的である(表13)。

表 13：初任者研修における資質向上 ( ) 内は%

|   | A自治体      |            | B自治体      |           |
|---|-----------|------------|-----------|-----------|
|   | とても思う     | やや思う       | とても思う     | やや思う      |
| 教師としての使命感(児童生徒に対する愛情や教育者としての誇り・責任感をもつ姿勢)が高まった | 93 (45.1) | 85 (41.3)  | 57 (62.6) | 30 (33.0) |
| 専門とする校種や教科に必要とする知見を得ることができた                   | 66 (32.0) | 100 (48.5) | 54 (59.3) | 33 (36.3) |
| 教職に必要な社会性・倫理観を育むことができた                        | 54 (26.2) | 108 (52.4) | 32 (35.2) | 50 (54.9) |
| 授業(教科・道德等)の指導力が向上した                           | 70 (34.0) | 98 (47.6)  | 34 (37.4) | 45 (49.5) |
| 学級(ホームルーム)経営の力が向上した                           | 39 (18.9) | 94 (45.6)  | 12 (13.2) | 42 (46.2) |
| 児童生徒理解に基づく生徒指導力が向上した                          | 52 (25.2) | 94 (45.6)  | 17 (18.7) | 47 (51.6) |



|                                    |           |               |           |           |
|------------------------------------|-----------|---------------|-----------|-----------|
| 自らの課題が明確になり、必要な対策を講<br>じる手だてが身についた | 53 (25.7) | 107<br>(51.9) | 25 (27.5) | 56 (61.5) |
|------------------------------------|-----------|---------------|-----------|-----------|

## 2-6 二つの自治体の比較から

これまでの調査内容を整理すると初任者の特性と状況は下記のようになる。

表 14：初任者の属性と置かれている状況（再掲）

| 自治体 | 地域  | 最も多い年齢層        | 特性              | 最も多い学級数                    | 学級担任の有無  |
|-----|-----|----------------|-----------------|----------------------------|----------|
| A   | 都市部 | 25歳未満          | 新卒が多い           | (小) 22～25学級<br>(中) 19～21学級 | 84%が学級担任 |
| B   | 地方部 | 25歳以上<br>30歳未満 | 講師経験5年<br>以上が多い | (小・中) 7～9学級                | 59%が学級担任 |

両自治体の初任者の年齢構成には、ほぼ5年の開きが存在する。また、配置された職場環境も異なっている。都市にあるA自治体には新卒で教員になる層が多いにもかかわらず学級担任を任される傾向にある。B自治体では、年齢的に高い層が初任者になっているにも関わらず学級担任を任される割合がA自治体より低い。

以上の特性を持った初任者の日常の乗り越えに係る現状とか課題は次のようになる。まず、両自治体で共通に見られてことについて見ていく。自分の成長に最も有効であったのは「自ら授業研究したこと」、授業をするにあたって最も参考にするのは「指導書」であった。また、相談する場も両自治体とも「放課後」が最も多かった。授業時間外にすることも「教材研究」が多くを占めた。このように多くの共通性をもつ中で、異なっていたのは次の表にある事項である。

表 15：初任者の環境の相違（再掲）

| 自治体 | 成長に有効       | 最も相談する人           |
|-----|-------------|-------------------|
| A   | 自主的な勉強会     | 同僚の先生             |
| B   | 公的な研究会参加や自宅 | 友達(81.3%) + 同僚の先生 |

この相違は、地域の特性によるものではないかと考えられる。A自治体は比較的大きな規模の学校に勤務する初任者が多く、周りに同世代の若手教員が複数存在し、自主的な勉強会をする環境がある。それに対して、小規模校では公的な研究会に参加することでしか、同世代に出会うことが困難であろうことは予想される。そこで、自宅で一人で教材研究をしたり、近くにいる友人に困

ったことなどを相談したりしているのであろう。

初任者研修については両自治体とも有用なものであったと答えている。特に、「教師としての使命感の醸成」に大きな役割を果たしたとの回答が最も多い。学生や講師から正規の教員になったという自覚と責任を確かなものとする上で効果があると言えよう。

以上のように、置かれた地域によって初任者の困難への対応は共通する部分もあったが、異なった様相を示している。A自治体では周辺に同世代の若手教員が複数いることから自主的な勉強会が実施されており、そこに自分の成長にとっての有用性を感じている。横の関係を基本としながら縦の関係と取り入れているという構図であろう。しかし、先の調査にあるように授業をするにあたって最も参考にしているのは「指導書」である。彼らは生徒指導など身近な事柄については近くの若手で相談をし合っているが、単元の学習指導計画や本時の展開のような学習指導に関する内容については「指導書」に頼るという解決策を講じているのではないだろうか。

また、B自治体では、近くに同じような困難を抱えた仲間が少ないことから公的な研修会を重視する傾向にある。公的な研究会に参加することで共に参加する若手教員とコミュニケーションを図ることができる。筆者もB自治体の初任者研修に参加する機会を得たが、指導主事が初任者一人ひとりにメッセージを渡すなど丁寧に初任者の育成を図っていた。きめ細かな縦の関係を基本としながら「友人」という横の関係を補完的に活用し、当面の乗り越えを図っているといえよう。

次に、B自治体の初任者の内、単学級担任となった初任者から具体的な声を聴くことで彼らの現状と課題明らかにしたい。

### 3. B自治体の初任者へのインタビュー

インタビュー調査をした初任者の先生方の属性は表16のようになっている。

表16 初任者の先生方の属性

|          | 児童数 | 学級数 | 年齢 | 担任学年 |
|----------|-----|-----|----|------|
| A先生（小学校） | 360 | 14  | 29 | 4年生  |
| B先生（小学校） | 120 | 6   | 22 | 3年生  |
| C先生（小学校） | 69  | 6   | 25 | 3年生  |
| D先生（小学校） | 151 | 6   | 26 | 3年生  |
| E先生（小学校） | 180 | 6   | 24 | 4年生  |

A先生だけが1学年2学級で、他の先生は1学年単学級である。特にC先生の学級は児童数7名と少人数学級でもある。初任者である彼らがどのような指導や支援を受けていたのかをインタビューデータを元に整理したのが次の表

17である。

表 17 初任者が受けている指導の分類

|         | 初任者担当教員<br>(校内)                                       | 初任者担当教員<br>(校外) 週 1     | 学内の教員たち                              | その他                                 |
|---------|---|-------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| A<br>先生 | 2人の先生もそれが(指導法)が完全に出来上がっている先生で種類が違う。<br>考え方の違いによる葛藤・困惑 |                         |                                      | 学内の先生と指導の先生の考え方の相違による葛藤             |
| B<br>先生 |   | リアルタイムに適切な指導            | 多忙な先生への遠慮                            | 公開授業の時は管理職の先生に相談<br>教育センターの本による教材研究 |
| C<br>先生 |   | リアルタイム適切な指導             | 遠慮して聴けない部分がある                        |                                     |
| D<br>先生 |   | 凄く話しやすいので嫌なことも何でも話しやすい。 | 隣接学年の先生とコミュニケーションを取りにくい。             | 初任者研修に行く時、同期とよく話すのがよかった。            |
| E<br>先生 |   | 教材に関する適切な指導             | 他の学年の先生も聞いたら教えてくれる、逆に困ったことがないか聞いてくれる |                                     |

彼らの日々の乗り越えや学習指導にとって、1週間に1回訪問している初任者指導教員が大きな意味を持っていることがわかった(表17参照)。1日学級に入って、リアルタイムに適切な指導を受けたり、指導教員の専門性によっては教材についての細かな指導を得る事ができたりしている(下記)。

その場でいろいろ言ってくれて、とても助かって、その場で修正できるの  
があり難い。(B先生)

「この反応良かったよ」って、自分でも聞きおとしていることをすごい言  
ってくださる。教科指導でも気付いたことをすぐ言ってくださるので、授業  
を見直す事ができる(C先生)

理科の先生なので、教材について教えてもらいます。ちょっとしたことを

聞けて頼りにしています。客観的に授業を観て行ってもらえるのがすごくいいです。 (E先生)

このように、初任者指導教員の巡回指導は、単学級の初任者にとって、欠かせないものとして機能しているようである。それだけでなく、下記のD先生の話にあるように、校内の支援として学級に入って指導を共にする特別支援の先生や管理職の先生も指導に積極的にかかわっている場合もあった。

ちゃんとやらせようとし過ぎですと、校長先生に言われます。 (D先生)

多くの先生が入って常に複数で指導している。支援の先生が何時も入ってくださって相談したり、子どもの事もよく知っていて、大丈夫です。 (D先生)

しかし、反面、校内の指導の先生と巡回指導の先生の考え方が食い違い初任者是对応に苦しんでいる場合もあった。また、校内の先輩教員が多忙で初任者は遠慮して聞きづらい状況もある様である。

先生の考え方があるので、そこはちょっとしんどい時も確かにあります。(中略) 目の前の子どもの事よりも指導者の考え方の相違の中で自分自身が困っていることの方が多いですね。いろんな職種の友達と関わることをしなければと思っています。 (A先生)

(他の先生が) 自分の仕事を自分でやっている。手止めちゃあ悪いなっとか、忙しそうやなとか、すごい感じます。 (B先生)

次の表3にあるような初任者の悩みを考えると、単学級でそれぞれの先生が学級担任として多忙な中で、訪問指導を行い、初任者指導を専門に担う先生の必要性が大きくクローズアップされよう。

それらの中であって、B先生が教育センターにある指導に関する書籍を読んだり、教材研究をし、そこで拡大コピーを作成したりするなど自律的に学んでいる姿は印象的であった。目の前に子どもがいて、差し迫った毎日の授業がある中で、どうしても誰かに頼りがちになる初任者にとって自律的な学びの場の保証は重要であろう。

表 18

|     | 困っている事  |
|-----|---|
| A先生 | 集団作りに困っている。指導者間の考え方の相違で悩んでいる。                               |
| B先生 | 前学年でできている学級を崩さないように気を遣う。                                    |
| C先生 | 全体でみるというのが、なかなかできない。自分の中で苦勞している。ICTの活用を相談する先生がいな。 (ICTの研究校) |

|      |   |
|------|---|
| D 先生 | 単学級で当初頭が真っ白になった。子どもとの信頼関係がうまく行っていない。一人の子を巡っての葛藤。結局人任せになってしまふ反面、多くの先生が入ることのストレスを感じる。 |
| E 先生 | 授業のやり方で日々悩んでいる。   |

以上の調査結果から、次の 3 点を指摘したい。1 点目は、1 学年単学級、もしくは 1 学年 2 学級に配置された初任者は、学校の教員同士の関係は別としてそれぞれの学年の先生の多忙さに配慮して、他学年の先生に十分な相談できにくいという状況である（B 先生・C 先生・D 先生）。2 点目として、校内初任者指導担当教員ではなく、巡回訪問をしてくる初任者指導担当教員への信頼が高い（B 先生・C 先生・D 先生・E 先生）。初任者指導担当教員は、困ったことを聞いてくれる、授業を観て初任者には気付かなかった子どもの状況を指摘してくれる、教材について指導してくれる等、授業中の子どもの思考過程や理解状況を含んだ指導力向上に大きく関与していることが判明した。と同時に、初任者の悩みのはけ口としても機能している。3 点目として、初任者を含む友人の存在の意味である。A 先生のように、校内の先生や初任者指導の先生との関係に葛藤を感じている場合は、友人を自分の成長の糧と捉えている。E 先生は、初任者研修に行く時に同僚と車の中で悩みを話し、それが自分にとって大きかったと語っている。

初任者は、表 18 にあるような困難を抱えながら、乗り越えに当たっては、状況に応じた対応をしている。特に、地方の初任者は身近に同様の悩みを抱えた若手教員が存在しないがために、1 週 1 回訪問してくる初任者指導教員が悩みの解決や指導力向上に意味あるものとなっている。また、初任者研修の往復などを活用し同じ世代の者と話すことを通し、場の乗り越えを図っている。

以上、地方の単学級を中心に初任者の現状と課題を初任者の視点からみてきた。次に、初任期の成長に直接かかわっている指導者の声を聴くことで重層的に初任期支援を考えたい。

#### 4. A 自治体の専門指導員制度

##### 4-1 A 自治体の初任者を巡る現状

A 自治体では、初任者(小学校教員・中学校教員・特別支援教員・養護教諭)の採用は、平成 19 年から平成 24 年にかけて 100 人以上増加しているが、それ以後、あまり変化はなく平成 24 年を境に減少傾向にある(図 1 参照)。

全教員数に占める初任期教員(採用から 5 年目までの教員:以下初任期教員)の割合は、増加傾向である。A 自治体の全教員の中に 5 年目までの教員の占める割合は、平成 26 年度には 32.5%まで上昇している。校内の教員の 3 人に一人が採用 1 校目の若手教員である(図 2 参照)。

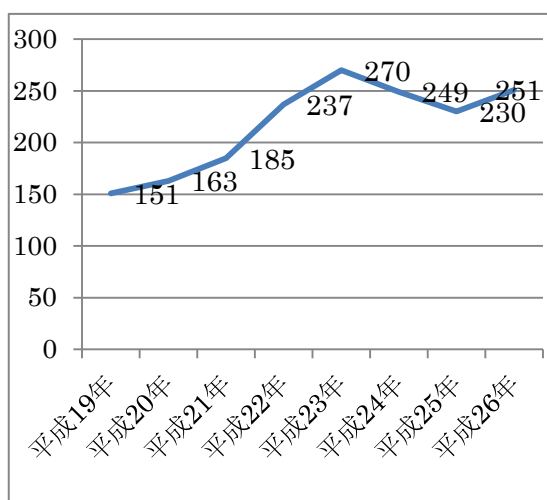


図 1 初任者の人数の推移(人)

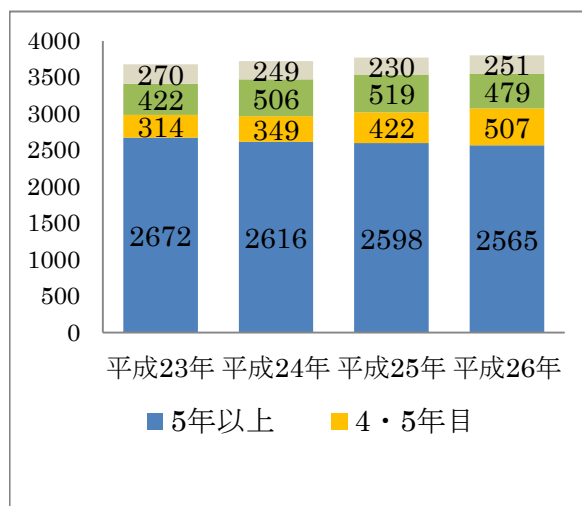


図 2 全教員の年代別推移(人)

#### 4-2 初任期教員指導専門指導員の役割と現状

A 自治体の専門指導員制度は、平成 19 年より開始された。専門指導員の職務は、初任期教員育成だけでなく、採用前研修である「ゆめ塾（教育センター主催）」生の育成、指導改善教員への指導なども含まれている。本調査では、その中で初任期教員育成の目途で配置されている専門指導員（以下：専門指導員をその意味で使用）を対象とする。

専門指導員は、初任期教員の配置された学校を訪問し、初任期教員の授業を参観し指導を行ったり、初任期教員の相談にのったりして、初任期教員の育成を行っている。平成 26 年度に限ってみると小学校 86 校、中学校 42 校、支援学校 2 校、高等学校 1 校、計 131 校の初任期教員に対して訪問指導を行っている。専門指導員数は、本事業開始の平成 19 年から年々増加している。平成 25 年には 23 名にもなっている。平成 26 年も同数である。初任期教員への訪問回数も専門指導員一人当たり 170 前後となっており、初任期教員への影響力が大きい制度となっている(表 19 参照)。

表 19 初任期教員指導担当専門指導員数と訪問回数の推移

|            | H.19 | H.20 | H.21 | H.22 | H.23 | H.24 | H.25 |
|------------|------|------|------|------|------|------|------|
| 専門指導員数(人)  | 9    | 15   | 14   | 16   | 22   | 22   | 23   |
| 全訪問回数      | 1575 | 2028 | 2286 | 2775 | 3749 | 3916 | 3831 |
| 一人当たりの訪問回数 | 175  | 145  | 163  | 133  | 170  | 178  | 167  |

専門指導員 T さんへのインタビュー実施日は 2015 年 1 月 26 日である。T さ

んと筆者の対面でのインタビューである。今回のインタビューに応じてくれたTさんは、初年度から専門指導員として勤務している。元小学校の校長で家庭の事情で早期退職した女性である。5年目（平成24年）から専門指導員のリーダーを務めている。Tさんの語りから、専門指導員の現状をみる。（下線は筆者）。

校長さんたち、（初任期教員）一人ひとり見てるから4月に比べたら随分成長してきたよねって言うてくれる。で、この前、校長さんが言うてたけど、初任者指導教員「音楽」やねん。音楽しながら指導してるからずっと見てるわけ行かないでしょ。それで、なかなかきめ細かい指導できない。だから専門指導員制度があって月1回、先生、大変やからマメに行って専門指導員が授業みて細かく指導していく、学級づくりも見えるやん、授業の中で。その辺も指導できるから初任者が育つて話してくれはった。

1学期のスタートの頃は専門的な話ではなく学級の掲示がどうやとか。発問がどうやとかかね、学習規律の事についてやるべきことをきちっとできるように指導してくださいって。私（専門指導員歴）8年。4月・5月の火曜日の日に、4月は学校訪問しないでしょ。その間に大分いろんなことをやって、スタートして、兎に角、1学期は基本的な部分をやりましようって。

9名から23名まで増えてるやん。それだけのことをしてると思うねん、普通事業って予算減ってくるじゃないですか、この事業減ってない、増えてるからね。校長先生来てくれてよかったって声聞くねん。学力テスト、この前ちらって聞いたんやけどベテランの人と2人で組んでて若手の方がいい場合が多い。だからベテランは旧態然とした今までの、昔のやりかたでそんなに研究もしてなくて、ずっとやってるじゃない、この人たちは学びの子ども主体の授業をやってるじゃない、考える力をつけようとやってるじゃない、それは課題もあるけど。でも子どもたちには書いたり考えさせたりっていう学習を今ずっと全部やってるじゃない、だから2年目・3年目になったら力ついてきてる。

上記の語りにあるように、専門指導員は初任者の配置校の校長から高い評価を得ている。それが、専門指導員の量的な増加をもたらしている。その為に、専門指導員は訪問の少ない4月に研修会を行い計画的な初任者への指導を行うように取り組んでいる。また、下記にあるように定期的な研修だけでなく自主的な研修も実施している。本制度は他の自治体に視察を受けるまでになっている。

福岡（県教育委員会の視察）から来た人が、私は1日目、Fさん（別の専門指導員）は2日目（初任者の授業参観した）、でも（専門指導員同士）話を合わせてないし、授業を観て授業のやり方が子どもが主体でほんとうに書いたり

とか自分なりに課題についても見通しを持って書いたり考えたり課題解決を  
すると言う授業の流し方おんなじような流し方やって、子どもらが生き生き  
と授業してるのを見て、すごいなって思いましたって。

A 自治体が求める形からずれた指導はしてない、皆。だから、表現、書く  
っていうことを大事にするっていう事とかね、その辺についてとか、問題解  
決的な学習をするとかね、導入の部分でどうしようとか教科書を教えるんじ  
ゃないとかいうところとかね。

意識の違いはあるけど皆同じ方向、向いてる。量的にも質的にも上がって  
来てる。意識もしっかり持って。みんなが同じ場にいるから刺激を受けるね  
んね。1年目と2年目担当変わるから、それもよかったかなって。

以上のように、初任期教員の成長に大きな役割を果たしていると言える。そ  
の評価が専門指導員の定員増につながっていると言えよう。

#### 4-3 インフォーマルな関与の重要性

Tさんは初任者・若手教員へのフォーマルな関与だけでなく、インフォーマ  
ルな関与も実施している。Tさんは、毎年12名程度の初任者を受け持ち、訪問  
指導や初任者研修でのグループ指導を実施している。このようなフォーマルな  
指導以外に初任期教員の希望でインフォーマルな指導を行っている。

T:「アブゼミ」、初任者研修の閉講式の時にご苦労さん会をして、その店が  
「アブ太郎」と言う店だったの。その店で、1年間研修して頑張ってきた  
ご苦労さん会をして、ここで終わりになるの。2年次以降は学期に1回と  
かになるでしょ、なかなか集まる機会がないのでせっかく勉強してきた  
からこれからの勉強をしようってなったわけ。

I: それ向うから言い出したわけ？

T: 向うから。「じゃあ、T先生、来てくれる」っていうから、「いいよ」っ  
て。そしたらその時の気持ちをずっと忘れんところって思って、「アブゼミ」  
にしたの。だから、今でも、年に1回は最後ね、3月にはここで必ずその  
お店に行くんですよ。

I: それ何年前から始まったんですか？

T: あの子ら3年前(2012年採用)の子やから丸2年ね。

I: それって月に何回位？

T: 隔月くらいかな。それで長期休業。夏、冬、春のこの3回は、自主研修、  
昼間したらあかんのやけど、3間があるから教育センターに認めてもらっ  
てて、先輩教員とか、指導主事とか、来てもらって話を聞いたりとか、  
普段は自分たちの授業をビデオに撮ってきて、それでビデオカンファレ  
ンスするねん。すごくシビア。今度3月にするんやけど、5年目か6年目  
の先輩に来てもらって、丁度、学級開きの頃でしょ。4月いっぱいにか



てどういう風に学級開きをしたらいいのかいうのを話してもらって

(TはTさん、Iは筆者の会話を表している)

その後も次のように語った。

私はただコーディネイトするだけ、(中略) すごくいいのはやらされてる研修じゃないじゃない。自分たちが求めてやるから。1年目はしんどい人もいますよ。でもその人も巻き込んでやるので、一つのいい点は、一人配置の人がいるでしょ。なかなか先輩の人たちの中で意見を言えなかった人たちが、2年目、ほんとにその彼女、心配したんですよ。だめになるかなって思って。今は生き生きしてて、(中略) で、今だいぶ落ち込んでる人で1年目の人で、2年目、去年特別支援してて、今年度初めて5年担任して学級経営で悩んでたら、先輩が自分たちも悩んできた、こういう風にしたらとか手だてを何回か言ってもらったり、話を聞いてもらえるでしょ。ならすっきりして「すっきりしました」とかね言って帰っていくから、それも一つのね。その場で喋りきれへんかったら、その日の夜には飲みに行って、しっかりと喋ってるわ。様子見てたら。それも自由やから、みんなで固い会じゃないのでね、みんなですっつとしゃべってるわ。

上記の勉強会は企画運営を自律的に行っている。専門指導員はコーディネーターとしての役割を担い、勉強会の講師の選択や招聘を行っている。そこには、何かを学ぶと言う側面と自分を語るという側面がある。職場で最も未熟な層である初任者は様々な困難を抱えている。困難を乗り越えるためには、それを遠慮なく語る場と人が必要であろう。それをTさんは「心地よさ」と語っている。

聞いてほしいねん、で管理職にしたらやっぱり違うでしょ、喋りにくいでしょ。同僚でもない、管理職でもない、ちょっと違う立場でしょ。その中で先輩として、先輩に話しが聞いてもらえる、だからその所の距離感が心地いいのかな、って思います。

以上のように、Tさんはフォーマルな側面とインフォーマルな側面、両面で初任者・若手教員を指導したり支えたりしている。しかし、Tさんの語りには両面で課題がみえた。

#### 4-4 専門指導員の資質の維持と向上に関する課題

1点目は、専門指導員と教育委員会事務局指導主事(以下:指導主事)との関わりについてである。毎月第1火曜日に専門指導員と指導主事との情報交換と意見交換会を行っている。その運営に関するものである。専門指導員全体の人数は増加していることに加え、専門指導員の交代により制度開始当初からいた人がいなくなったり、資質に疑問のあると考えられる人が配置されたりと、理

念の継承と維持が困難になりつつある。

20 何人もの大所帯になってるからいろんな人がいてね。だからこのままだったら、結局だんだん……。で、指導主事に言ったんよ。ある程度組織ができてきてるから、確立してきたから、そしたら共にって意識が少し弱くなってきているから向うから（指導主事）こうしていただきって言ったら動くって。でも、それやったら、組織ってだんだん弱体化していくよね。

年金貰いまでのつなぎやって公然と言い張る人がいるねん。

単に年金貰うまでのそんな部分ではないと初任者を育てるのは A 自治体の教育をより高めると言う思いの中でそんな思いを持って専門指導員はやっていくって言うことはきちっと踏まえておいてくださいって言う話をしてる。

以上にあるのは、専門指導員の人選と資質維持向上の困難さである。一定の指導力があり、若い教員を育てると言う強い熱意と学び続ける意欲なしには継続や発展が望めないであろう。インフォーマルな勉強会も後 1 人 F さんが実施しているのみであると聞く。退職した元管理職に依存した制度が持つ厳しさでもあろう。今回インタビューに応じてくれた T さんは強いリーダーシップと教育に対する情熱を抱いた人物であった。このような個人の資質に依存するのではなく継続的なものにしていく努力が行政側に求められるのであろう。

## 5. 考察

問題意識の述べたように、以下 3 点について、調査分析を試みた。

- ① 都市部と地方部に採用された新任教員の置かれている状況や意識の共通点と相違点はどのようなものか。
- ② 地方の単学級を中心とした新任教員の状況と成長支援の在り様を探る。
- ③ これまで明らかになっていない都市での多様な成長支援の状況にはどのようなものがあるのか。

一つ目について述べる。共通するのは、両自治体の初任者は初任者研修を有意義なものと感じていること、自らの成長には自分で授業研究をし、直接指導を受けることだと考えていることである。相違点は、次のとおりである。A 自治体では周辺に同世代の若手教員が複数いることから自主的な勉強会が実施されており、そこに自分の成長にとっての有用性を感じている。横の関係を基本としながら縦の関係と取り入れているという構図であった。B 自治体では、近くに同じような困難を抱えた仲間が少ないことから公的な研修会を重視する傾向にあった。公的な研究会に参加することで共に参加する若手教員とコミュニケーションを図ることができていた。初任者研修の指導主事の丁寧な指導特徴的であった。初任者は、公的な縦の関係を基本としながら「友人」という横

の関係性を補完的に活用し、当面の乗り越えを図っていた。

二つ目の地方の単学級の初任者の現状と課題についてである。地方の初任者は身近に同様の悩みを抱えた若手教員が存在しないがために、1週1回訪問してくる初任者指導教員が悩みの解決や指導力向上に意味あるものとなっている。また、初任者研修の時間や研修の往復などを活用し同じ世代の者と話すことを通し、場の乗り越えを図っていた。

三つ目の大量採用される都市での多様な成長支援の状況については、初任者研修制度だけではなく、その補完的役割としての専門指導員制度について調査した。その結果、初任期教員を抱えた管理職から高く評価されるだけでなく、初任期の教員からも信頼され、初任期教員の成長支援に大きな役割を果たしていることが明らかになった。また、インフォーマルな場の創出など初任期教員の自律的成長に専門指導員の果たしている役割の大きさも明らかになった。

以上の調査結果から、初任期教員の自律的な成長にとって必要なこととして次の2点を指摘したい。1点目は、初任期教員の日常生じる個別具体的な悩みや困難さを解決する場の必要性である。2点目は専門職として成長するためにサポートする指導者の存在の必要性である。

### 5-1 困難さを語る場

これまでの調査で、初任期の教員は初任期の乗り越えに大きな困難を抱えていることが判明した（和井田・石原、2012）。今回の調査でも、困ったときには同学年先輩や相談する（表8）、放課後に相談する（表9）と困難な状況の乗り越えに身近にいる先輩に声をかけていることが分かった。それだけでなく、単学級担任のD先生は週1回訪問指導する初任者担当教員のことを「凄く話しやすいので嫌なことでも何でも話しやすい」と評している。また、A自治体の専門指導員のTさんも「その場で喋りきれへんかったら、その日の夜には飲みに行って、しっかりと喋ってるわ。様子見てたら。それも自由やから、みんなまで固い会じゃないのね、みんなですつとしゃべってるわ。」とインフォーマルな会での初任期教員の悩みのはけ口としても「アブゼミ」が機能していることを認めている。また、その存在は同じく専門指導員のTさんの語りにある「聞いてほしいねん、で管理職にしたらやっぱり違うでしょ、喋りにくいでしょ。同僚でもない、管理職でもない、ちょっと違う立場でしょ。その中で先輩として、先輩に話しが聞いてもらえる、だからその所の距離感が心地いいんかな」の象徴されるように、自分の評価者ではないが、教育実践に一定の見識を持っている先輩の存在が意味あるのであろう。B自治体で週1回訪問指導する初任者担当教員も同様の存在といえよう。自分の悩みを深いところで理解し、適切なアドバイスをもらえることによって語ることの意義を感じさせるのであろう。また、当面の乗り越えの方策も得ることができる意義も大きいであろう。

### 5-2 専門職としての成長

これには二つの異なる場がある。一つは計画的に実施される研修である。初任者研修についても「そう思う」と「ややそう思う」の教員を合わせると80%以上の教員が自分の成長にとって有用であったと評価している（表13参照）。また、初任者の配置された学校の校内研修、自治体の中教研や初研などの公的な研修の場もある。「勤務校が主催した校内研修、一教員として参加したこと（表6）」「初研や中教研が主催した研修（表6）」においても、6割以上の新任教員が自分の成長に有意義であったと評価している。

二つ目が授業などを観て適宜実施される指導である。A自治体・B自治体の初任期教員共に重要なものと認識している。これは「羅生門的アプローチ」ともいえる指導である。A自治体では専門指導員の学校廻り、B自治体では巡回する初任者指導担当教員がそれにあたる。実際に初任期の教員が実施する授業を見て、「その場でいろいろ言ってくれて、とても助かって、その場で修正できるのがあり難い。（B先生）」『この反応良かったよ』って、自分でも聞きおとしていたことをすごい言ってくれる。教科指導でも気付いたことをすぐ言うので、授業を見直す事ができる（C先生）」とあるように、リアルタイムに適切な指導を行っている。これはベテラン教員にしかできない技であり、直接見ることによってしかできない指導である。事前に計画してできる指導ではない。

専門職として自律的に成長していくにあたって、これまで記述してきた困難さを語る場、専門職としての成長のために二つの場は共に重要である。人の育ちはプログラミングして可能となるのではなく、初任者の状況に即して適切に指導することができる場や人の存在や自らの困難を自分の言葉で語り「すっきりする場」の設定が欠かせない。ヴィゴツキー発達の最近接領域の理論によって説明がつくと考える。初任者は自らの実態に応じた適切な指導や支援を得ることによってこそ自律的に成長していくものと考えられる。初任期教員が自分の特性や置かれている状況の適した人や場を選択的に取り入れ、自ら成長していくことが望まれよう。初任期教員にとって、そのような「つながり」をいかに創出していくかが問われるのであろう。

#### 【参考文献】

- 和井田節子・石原陽子「新任教員の適応および成長支援に関する総合的研究科  
研費報告書」（研究代表：共栄大学:和井田節子）pp.21-38. 2012年  
後藤郁子『小学校初任者教諭の成長・発達を支えるあたらしい育成論』学術出版会、2014年  
レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー『思考と言語』（柴田義松訳）新読書社  
2001年