

初任者が育つ学校

— 小学校における初任者育成を中核に据えた学校づくり —

第1章 研究の目的と方法

- (1) 目的
- (2) 方法

第2章 初任者育成はどう語られてきたか

- (1) 初任者の職能成長課題
- (2) 初任者育成はどう語られてきたか

第3章 初任者研修

- (1) 初任者研修の目的と制度
- (2) 初任者研修の見直し
- (3) 初任者研修の実際と課題
—京都市・A校では—
- (4) 初任者研修のジレンマ

第4章 初任者を育てる学校づくり

- (1) 初任者を育成する校内研修
- (2) 経営戦略としての初任者研修
- (3) 初任者が育つ学校

第5章 成果と課題

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 学校経営力高度化コース
136060 佐土原 孝江

第1章 研究の目的と方法

(1) 目的

本研究は初めて教職についた小学校教員が受ける初任者研修の有用性と課題をふまえ、これからの初任者育成のあり方を学校経営の観点から考察することを目的とする。

教育公務員特例法第23条第1項に基づき、初任者研修が平成元年（1989）年に実施され四半世紀を迎える。各自治体は、地域に根差した特色ある初任者研修を計画実施しているが、初任者にとって、また、初任者を育てる学校にとっても初任者研修が初任者を育てるために十分な役割を果たしているとは言えない現状がある。教養審第3次答申（1999年12月10日）でも初任者研修の問題点を研修内容と運用上の問題に分けて指摘している。

近年京都市では大量採用時代を迎え、これによって、各学校には新規採用教員が必ずといって良いほど毎年配置され、従来の全教職員に向けた校内研修とともに初任者研修を並行して実施することが避けて通れない状況になっている。

初任者研修制度が整備されていない時代は、校内で若手教員の育成を図っていた。教育改革が進み、専門職としてのより高度な資質能力が求められるようになった今、法的根拠をもった初任者研修制度は教員の資質能力向上の観点から有効な制度である。

しかし、これまで、他の職種と比較にならないほど少なかった1年目の離職率が増えているという報告がある。1997（平成9）年に0.26%であった離職率が2006（平成18）年では、1.36%とほぼ5倍になっている。他の職業ではこのような顕著な傾向がみられない。

「教師の仕事は、自分には向かない」と判断し、早期に離職することがあるかもしれない。しかし、教師を目指すということは、きのうきょうの思いつきではなく、それなりの年月をかけて教員各々の心の中で大切に育まれてきた希望なのではないかと思う。初任教員の早期離職を単に個人の問題として捉え、学校がその責任を忘れて、それで良しとすることでよいのだろうか。

「教師は子どもに育てられる」と言われるように教師は子どもとの関係において成長するものである。「学校は教師も育てる場である」との認識を学校全体、いや、保護者、地域住民にも広め、初任者を支え育む学校づくりが重要ではないかと考える。

学校改革が進むなかで学校に課される課題が山積し、解決に困難を極める学校現場に今のような初任者研修を続けていくことで良いのかという問題意識に立ち、次の研究課題を設定した。

①初任者の職能成長の課題

②初任者研修の現状と課題

③初任者をどのように育てるか

④初任者育成を学校づくりに生かす

(2) 方法

以上の課題を解決するために以下の研究方法をとる。

まず、初任者に期待される職能成長の課題について先行研究や文部科学省資料を考察する。次に、現在行われている初任者研修の問題や課題について、文部科学省の資料や先行研究から読み解く。そして、京都市教育委員会が実施している初任者研修やそれに基づいて行われている校内研修の事例について検証することによって、初任者の受けている研修の実態を把握する。さらに初任者へのインタビューを実施し、初任者の求める初任者研修について明らかにする。

また、初任者研修を受けている初任者の現状について、先行研究や初任者へのインタビューから把握し、これらの結果から、学級担任として初任者研修を受ける困難さについて明らかにし、期待される職能成長を育む研修のありかたについて考察する。

さらに、メンター制度、OJT による育成、大学との連携など独自の研修方式で初任者を育てている事例を先行研究より調べ、学校として初任者研修をどのように実施運営しているかを確かめる。

最後に、校内での初任者研修の効果や課題を概観し考察することによって、小学校における初任者研修についてのモデルを示し、これからの初任者育成を中核とした学校づくりについて提案する。

第2章 初任者育成はどう語られてきたか

(1) 初任者の職能成長課題

小島は、初任者の発達課題について「若い教師の時期は、養成教育で身につけた能力と教育の実際場面で要求される能力とのあいだに大きなギャップがあり、これを埋めるために、まず当面の即戦力としての実践的指導力を集中的、組織的に身につけなければならない時期だといえる」¹⁾と述べ、「即戦力としての実践的指導力の形成」を第一の発達課題と指摘する。そして第二の発達課題は教師としての基盤の確立であり、「教師であるために必要な力量の基本を身につけ、自分なりの指導スタイルを形づくっていくことに向けての実践的指導力を形成すること」、「指導の技術や方法を教育内容や子どもの発達との関連において理解し、開発することができる力であり、また、教育内容を子どもの発達や指導の技

術・方法との関連において編成する力である」。第三の発達課題は「自分なりの研究スタイルの基礎をつくることである」。教師にとって研究(研修)はそれ自体、教師の職務である。教師の仕事が専門職と言われるのは、研究行為が不可欠だからである。これらの発達課題を追究し教師スタイルをつくるのが、その後の教育実践の礎になるものと指摘する。加えて、若い教師にとって最初に出会う教師集団は「第二の学校」であり、学校が研修の中軸主体に据えられるべきである²⁾と主張する。25年たった今も基本はこれであり、初任者を学校で育てる意味も強調されている。

平成24年8月の中央教育審議会答申では、初任者の課題を「初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員として基礎的な力を十分に身に付けていないことなどが指摘され、教職員全体でチームとして取り組めるよう、こうした力を十分に培う必要がある。」「いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導の諸課題への対応、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICTの活用の要請をはじめ学校現場における課題が高度化・複雑化しており、初任段階の教員がこれらの課題などに十分対応できず、困難を抱えていることが指摘されている。このため、初任段階で教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践でき、チームで課題に対応できる力を育成することが求められている。」³⁾とし、現代の教育課題に対応するために、さらにコミュニケーション力やチームで課題を解決する資質能力の必要性を明らかにしている。

(2) 初任者育成はどう語られてきたか

現行の初任者研修が法的に整備されていない時代、新任教員(初任者)は誰が、どこで育てようとしていたのだろうか。

大学を卒業し、採用試験にパスすれば、すぐ一人前の教師として期待され、ベテラン教師と同じ責任で仕事をするようになっていた。何十年も勤めた人と同じ責任で、同じ仕事をする職場はそう多くないが、教師という職業の場合はそれでいいと考えられていた。大学卒でもすぐに教師の仕事はなんとかやっていけるという暗黙の前提があるのである。指導のノウ・ハウ(実践的指導力)は、仕事をしながら経験的につかんでいけば、それで事足りるというものであり、大筋のところ、それで良いとする考えが国民の間に広くあった。

しかし、ベテラン教師と同じ責任と役割を期待するのは無理があるという見方もあり、1970(昭和45)年、一般研修を主とする16日間の新規採用教員研修が、全国的に制度化された。その後、1977(昭和52)年には、それまでの一般研修を内容とする16日の研修に新たに授業研修を加え、一般研修、授業研修各10日間、計20日間の研修に拡充した。

初任者研修が制度化される以前は、学校が新任教師の育成について組織的に行っていなかったという状況がある。新任教師の育成を組織的に行っていた学校もあったかもしれないが、それは稀であり、多くはそうではなかった。育てたいと思っても、そのための条件（教師の加配措置など）が無かったこともあった。20日の研修が制度化されたが、新任の教師を迎える学校が、彼らを育てるための助長体制が不十分であった。そればかりか、研修期間20日のうち、何日かは、勤務校で行うことになっているが、“自主”研修にまかせ、組織的な働きかけ、指導を一回も受けなかったと述べる新任教師もいる。学校は、彼らの育成に対して無関心な姿である。したがって、新任教員は先輩の様々な技を「盗んで」一人前の教師になるということが言われてきたのであろう。

第3章 初任者研修

（1）初任者研修の目的と制度

①目的

初任者研修は、「新任教員に対して実践的指導力と使命感を深めるとともに幅広い知見を得させることを目的」とし、1986（昭和61）年4月、臨時教育審議会第2次答申、教養審答申（1987年12月18日）を受け、1988（昭和63）年5月の教特法等の一部改正により、翌89年4月から校種ごとに段階的に実施され、今日に至っている。

②内容・方法

教育公務員特別法第23条によれば、初任者研修について「その採用の日から1年間の教諭の職務の遂行に必要な事項に関する実践的な研修（以下、「初任者研修」という）。また、初任者研修を受ける者（「初任者」という）。」と規定している。

具体的には、校内における研修では、週10時間以上、年間300時間以上、拠点校指導教員を中心に、主として教員に必要な素養等に関する指導や授業方法等に関する研修が実施される。さらに校外の研修では、年間25日以上、教育センター等での講義・演習や企業等での体験研修を行うことになっている。

創設当初は、指導教員と初任者の1対1の指導であったが、2005（平成17）年度から「拠点校方式」に移行。これは、教養審の答申を受けての変更である。

（2）初任者研修の見直し

教育職員養成審議会第3次答申（1999年12月10日）において、初任者研修の見直しが提言された。その見直しについて次のように述べている。

「初任者が職務を通じて行う研修及び職務を離れて行う研修においてより一層充実した研

修を受けられるよう、初任者の学級担任については副担任を担当させたり、学級担任を受けもつ場合には、授業時間数を少なくするなどにより、その負担の軽減を図ること、授業等に関する指導教員による指導の一層の充実を図ること、ティームティーチングなどによる指導場面に積極的にしかかわることを通して実践的指導の基礎を身につけることができるようにすること、初任者が円滑に職場を離れて研修を受けることが可能となるようにすることなどに努めることが必要である。このため、学校においては、初任者研修実施のために措置されている指導教員が指導事務に専念できるよう制度本来の趣旨を十分認識し、その適切な運用に務めること、任命権者の権限と責任において適正かつ計画的に新任教員を配置すること、初任者に対する指導について、再任用教員や非常勤講師の活用を図るなど、よりきめ細かく指導を行えるような工夫を講じることが必要である。」⁴⁾

このような具体的な見直しが教養審第3次答申で提言されたわけであるが、実際どのように初任者研修がなされているのか次に見ていく。

(3) 初任者研修の実際と課題

京都市は、文部科学省の示す「初任者研修目標・内容例」を参考に『初任者研修ガイドライン[小学校]』を作成し、初任者研修を行っている。

文部科学省は校外研修25日

以上と示しているが、京都市では、

20日である。したがって、図が示すように、初任者に対して管理職、校内コーディネーター、拠点校指導教員の密接な連携と全教職員による校内研修を強調している。また、法定研修外に採用2年目研修(年間3回)、採用3年目研修(年間3回)を実施しているので、初任者研修の校外研修を減らし、校内研修の充実を期待してのことだろうと考えられる。

平成25年度初任者研修(小学校教員)における教科・領域を分析すると、人権教育、道徳教育、ICT活用・体育に関する実技研修は採用者全員一斉に行われる。しかし、示範授業を伴う2回の学習指導の研修および初任者の代表者が授業を行う授業研修はグループで行なわれる。初任者の一番の関心は学習指導の力量の向上であるが、校外研修では全教科の授業を見る(または行う)研修は計画されていないのである。教育委員会主催の校外研修だけでは不十分であることが、初任者のインタビュー結果からもわかる。

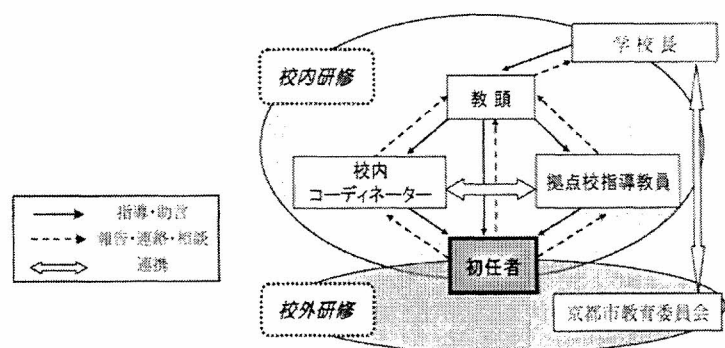


図1 校内研修のあり方

出典：『初任者研修ガイドライン[小学校]』京都市教育委員会

そこで、年間300時間以上行くとされている初任者研修制度における校内研修がどのように実施されているのかA校の事例から考察する。

A校は、児童数約300人で各学年2クラスの中規模校である。初任者は、市内女子大学を卒業後、1年間市内小学校で1年生の授業補助員を経験し、平成24年度に新規採用となった。着任後は、1年生の担任を任され、朝早く出勤し、夜遅くまで授業準備等を行う日々を過ごしていた。管理職は「大らかに育てよう」という基本方針で、学年主任には、40代後半の経験豊かな教員を配置し、日常の相談や指導を行えるようにした。教務主任が校内コーディネーターを委嘱されるとともに、拠点校指導教員が週2日担当した。

コーディネーターの役割は、人権主任や安全主任、研究主任等、また、教科指導では、各教科の主任に連絡して、講義や示範授業の実施を依頼し、初任者研修の基礎的素養の項目を自校の児童の実情に合わせた研修となるようにすることだった。

A校では、常勤講師の希望もあり、初任者研修と連動させて「若者道場」と銘打った若年教員育成を目的とする研究授業を通した研修会を年3回実施した。この場に拠点校指導教員も加わった。

筆者の経験から、A校の事例は、京都市の一般的な初任者育成の姿であると思われる。年度当初に、学校長のリーダーシップの下、教職員全員の初任者研修に対する理解と協力を求めることによって教職員は職制から、また職制を超えてフォーマル、インフォーマルな関係で初任者を支援することになる。学校長の一言は大切だ。どのように初任者を育てたいのか、何に重点を置くのか明らかにすることで教職員の関わりが違ってくる。A校では、「初任者育成の最大の目標は授業力の向上」と定めて全教職員の協力を得ていた。「現場で育てる」という趣旨で行うOJT研修は、研修をする側、受ける側双方に、立場の自覚を促す。初任者を育成するということから初任者と教職員の双方が研修を通して高まりあうことができていた。また、初任者が、先輩教員に学び、初任者研修を受けることによって、将来の自分の姿を描き、生涯に渡って教育者としての修養に励む姿勢が大切であることを意識しながら、研修が実施されていた。

拠点校指導教員は、管理職のみならず教務主任（コーディネーター）との信頼関係構築に努め教職員から信頼を受け、指導の任務を果たしていた。連絡・相談を密にすることで培われる互いの信頼感が初任者の成長に関わると思われる。

また、職場の雰囲気も初任者の育成に大きく関わる。スクールミドルとしての教務主任は、「温かい職員室」にするとともに、初任者が孤立感を高めないように常に初任者にとっ

て意味のある声掛けを行っていくことが大切である。

A校で初任者研修を受けた初任者に初任者研修について尋ねた。

「一番よかったことは、『学習指導力の向上』がみられたことだ。拠点校指導教員から授業を通して、細かな指導技術や単元全体を通した単元構成に基づく授業づくりのための教材研究の仕方を丁寧に指導してもらったことに感謝している。また、学習規律や集団規律の確立をめざした学級経営に苦労したが、初任者だけでなく児童にも適切な言葉掛けをすることがあり、児童や保護者との関わりに困りを抱くことなく実践的に学ぶことができた。初任者研修を受けて教師としてやっていく自信がついた。校外で行われる研修で役に立ったと思われる研修は、ICTなどの実技研修である。ただ、児童を残して他の学校で行われる授業研究に行くのは、クラスの児童の様子が気になり、研修に身が入らないこともあった。」と語っている。

初任者や初任者研修に理解のある管理職の下、温かな職場の雰囲気に入れられ、丁寧に熱心に指導してくれる拠点校指導教員の存在が初任者を教師として大きく育てたと思われる。

児童を他の教師に任せて校外研修に出かけることに関して、担任として自分のクラスの児童が気になるのは、当然のことだ。学級経営を考えると、子どもとの時間が教師にとっては、何よりも重要なのである。担任でなければ後ろ髪を引かれることなく研修に出かけることができる。研修に集中することもできる。児童も担任の先生が出かけるとなんとなく不安な気持ちになるものである。担任をもちながらの初任者研修は、担任にとっても児童にとっても問題性を孕んでいると言える。

（４）初任者研修のジレンマ

京都市及び市内校の研修の実際を見てきた。初任者研修制度は制度上、初任者を丁寧に育ていくシステムであり、初任者にとっても教員としての資質能力の向上に大変寄与していると考えられる。また、初任者にとって学校が、研修の場として重要であることがわかり、初任者を育て校内体制の重要性も明らかになった。初任者は初任者研修制度の存在によって、「第二の学校」で育てられているのである。

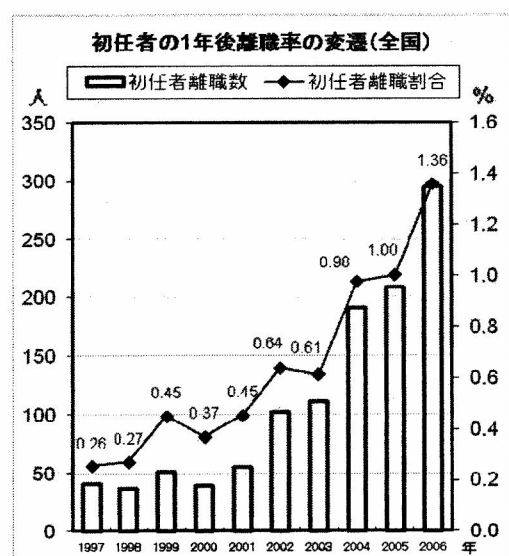


図2 初任者の1年後離職率の変遷
出典：『教育委員会月報』各年末号に掲載の「条件附採用について」のデータをもとに作成

しかし、近年、採用されて1年間に離職する初任者の数が大きく増えている。1997（平成9）年全国の初任者離職割合が、0.26%であったのに対して2006（平成18）年は、1.36%である。その増加率は10年間で5.2倍となっている。依願退職者は1997（平成9）年36人であったのが2006（平成18）年は281人となり、10年間で7.8倍になっている。⁵⁾

久富によると、2000年代に入ってから、新採1年後、結果的に2年目に進めなかった人が急増している。新採教員の「1年間仮採用」は、初任者研修とともに1988（昭和63）年法制化に始まるわけだが、当初の10年間は当人の意志に反して排除されるケースはあまりなかった。それが2000年代に「教師に対する評価の眼」が制度上も急速に厳しくなる時期に、「仮採用」の「仮」が威力を発揮するようになっていく。⁶⁾

また、半年も経たない間に、うつ症状から自殺に至った女性小学校の教師の手記から「新採教師が直面する困難・苦悩」の姿を次のように述べている。

- ① まず、「子どもとの関係づくり」でつまづく。
- ② ①の点で親から苦情や不安の声に囲まれる
- ③ 管理職・同僚がサポートせず、むしろ①・②の点を攻撃する。
- ④ 上の3点が重なり「月100時間を超える超過労働」と「睡眠不足・高ストレス」に
- ⑤ 孤立・閉塞感と深い自責に

さらに、新採1年を何とか乗り切った新人教師・3人の手記からは、①の「つまづき」と④の「高ストレス」は、ほとんど共通であったが、②や③の周りからの圧力がやや弱かったこと、校外の研究団体やサークル、初任者の集まりなどで支え合える仲間ができたことが、⑤にまで追いつめられなかった状況との違いを明らかにしている。⁷⁾

初任者研修制度の変化でいえば平成15(2003)年度より3年計画で拠点校方式に移行している。創設当初は、指導教員と初任者の1対1の指導であったが、「拠点校方式」は、初任者4人に対して1人の拠点校指導教員が置かれる。これは、初任者指導教員が、初任者の資質能力の向上のみならず、さまざまな悩みを受け止めながら指導するというメンターの側面をもっていたが、その機能が失われた、もしくは弱体化したということがあるかもしれない。

小学校の初任者にとって「子どもとの関係づくり」は最重要事項であり、最難関事項である。指導力が十分でない初任者に担任してもらう保護者は、不安をつのらせ、うまくいってあたり前、うまくいかなければ責め立ててくる。「初任の先生だから大目に見る」という心の余裕は期待できない時代になっている。初任者が、担任をしながら初任者研修を受

けることが難しい時代であるとも言える。教養審の中でも「より一層充実した研修を受けられるよう、初任者の学級担任については、副担任をさせたり、…（略）」の文言がみられ、副担任として研修に専念できる体制への見直しを示唆している。こうした状況をふまえると学校として初任者をどう育てるかということが重要になってくる。

第4章 初任者を育てる学校づくり

（1）初任者を育成する校内研修

どのような研修をすれば、初任者が育つ学校となるのだろうか。

まず、内容面だが、初任者は一番に授業力をつけたいと考えている。したがって授業力をつける研修が必要だ。学校での研修の意義は本の中にあるハウツーを教えることではないと考える。確かに初任者に授業をさせてそれについて指導助言するという方法は、常套手段だ。しかし、児童との関わりのなかで、つまり文脈のなかでそれらの指導技術が使える力量を育てたい。そのためには、先輩教諭の授業をどんどん見ることはないかと思う。落語は師匠から口うつしで教えられる。それは、文字では伝わらない間や表情、お客とのかけひきを学ぶためである。授業もそれに似たところがあるのではないかと考える。教師と児童の「あ・うんの呼吸」を見て体で感じて体に染みこませていくぐらいの数の授業を見ることができれば、初任者は自分の授業スタイルを作っていくときに大きな財産となるだろう。

直接の指導者である拠点校指導教員は、もっと積極的に示範授業をすべきだ。良い授業を見せることで、初任者からの信頼を得ることにもつながる。良い授業を見るに越したことはないが、現場の学校でそれらをいつも見ることはできない。したがって、視点を決めて図工や音楽、書道、体育の実技の教え方など徹底して子どもとのかかわり（学習に集中しない子ども、理解に困難がある子どもなど）においてそれらの指導技術を学び、指導した教員に対して初任者からも疑問点や改善点を伝えるような場をもつことが効果的である。

ショーンの研究によると、現代に生きる専門家たちは、いつでもどこでも確実にうまくいく「技術」の応用によって職務を遂行しているのではなく、「実践における省察」、すなわち、行動することによって状況と対話しながら専門性を発揮している⁸⁾としている。

つまり、授業を通した初任者と授業者の「省察」によるコミュニケーションの場を設定することで、お互いの自他の実践を振り返ることができ、これにより画一的な指導法の伝達にとどまらず、考えることを促し、あらゆる状況に対応できる実践的指導力を身につけることができるのである。

また、京都市では「十八番授業 DVD」が教育センターに蓄積されている。これは、優れた授業を毎年表彰している制度により、提出された授業実践の映像である。これをどんどん見て指導技術を学ぶのもよい方法である。

次に、生徒指導や保護者対応に関する研修についてである。教育実習や教職専門実習では、学校の実際現場で生徒指導の課題や保護者対応について立場上、実習することはできない。採用されて初めてこれらの課題を解決しなければならなくなる。全く経験のないところから、これらの困難を乗り越えていかなければならないのである。この状況は、泳ぎを知らない子を大海に放り込むがごときである。保護者との関係についての研修も丁寧に取り組み、実践的指導力をつける必要がある。

そこで、一年目は小学校であっても担任をもたず、副担任をしながら、つまり、学級経営は2人ですするという体制で、学級担任が行う保護者対応や学級経営を見習う形をとる。こうして、初任者が、担任と共に、あるいは生徒指導主任や管理職を含んだチームで課題を解決していくような話し合いの場に積極的に参画することによって、初任者の実践的指導力が形成されていく。担任の立場では、まさに課題や問題の矢面に立って、児童や保護者にその実践の影響が直接及ぶが、副担任の立場でのOJTは、初任者の力量形成のためになされるので、児童・保護者と初任者双方にとって有益であると考ええる。

最後に、「生涯学び続ける教師」であるために自分の研究スタイルをつくっていくことも初任期における重要な職能成長発達課題である。学級担任でなければ、時間の余裕ができる。その時間を利用して自分の得意、あるいは逆に不得意とする教科や教育に関する様々な研究会に参加したり、教職大学院との連携を利用したりして、そこでの実践を自校に持ち帰り、先輩教員達に学んだことを伝える役割を果たす研修も企画されて良いのではないかと思う。既存のものを伝えるだけではなく、新しいものを考え、創造していく力がこれからの教師に求められている。教師としての実践を省察できる力を養う研修を学校全体で考えたい。

運用面では、OJTのなかで初任者研修を考えていくことがその一つだ。校内に人材育成部をつくり、システム志向のOJTを取り入れ、システムの中で初任者を育てる。⁹⁾ また、OJTのシステムづくりに、複数の先輩教職員が複数の初任者や経験の浅い教職員をメンタリングする「メンターチーム」を設置し、教職員集団の関係性を強めたり組織の持続成長につながる効果を生み出したりできるようにする。¹⁰⁾

(2) 経営戦略としての初任者研修

学校づくりは、学校力（学校の総合力）の構築に向け、ビジョンを創造し、学校教育目標の達成、子どもの成長を期して戦略を策定し、リーダーシップと経営力をもって学校を変革していくことである。

初任者研修をどう生かせば学校づくりにつながっていくのであろうか。

- ①初任者研修を初任者と拠点校指導教員の1対1の関係で行っていくものではなく、教職員全員で行っていく意識づけや体制をつくる。
- ②初任者研修を教職員全員に対する校内研修の一環として研修内容や研修体制を組み立てていく。
- ③初任者研修について保護者、地域住民に広報活動を行うことによって学校への関心、信頼を高める。
- ④初任者研修をすることによって、教職員のみならず、保護者、地域住民の理解と支援を得て、みんなで共に初任者を育てるという気運が学校力を高めていく。
- ⑤初任者研修を学校評価や教員評価に活用する、などが考えられる。

（３）初任者が育つ学校

「学校は子どもも教師も育てる場である」、このようなことが実現されるような学校をつくっていく必要がある。先に考えた戦略を使って学校づくりについて考えたい。

初任者研修を教職員全体で推し進める意識づけを行い、体制をつくることで、初任者が早く学校に馴染み組織の一員として活躍することができる。人材育成部やメンターチームなどの設置を考えていくのも一つの方法である。初任者の職能成長課題の第一は実践的指導力をつけることであった。初任者研修を校内研修の一環に取り込むことで、初任者を育てることを意識した研修を企画することができ、校内に初任者を中心とした研究的な雰囲気がある学校になっていく。子どもも教師もまず、授業を通してそれぞれの達成すべき課題を克服し、成長していくことに重点を置きたい。初任者を育てる学校として、保護者や地域住民に初任者研修についての情報の発信は重要だ。学校HPや学校だよりなどを活用して、初任者、拠点校指導教員のプロフィールだけではなく、初任者研修の内容や実施状況、それを受けている子どもたちの成長の様子などを伝えていく。開かれた学校としてのイメージづくりから始め、保護者や地域住民の学校への関心と信頼を高めるものにしていく。学校教育に参画している一人だという意識を保護者や地域住民にもってもらうためオープンスクールを実施し、授業参観を企画する。この戦略には、学校評価も積極的に活用したい。目標管理としての教員評価では、初任者を含む若手教員をどう育成したか、それによ

って自己がどう高まったかという内容を盛り込み校内の協働の意識を強める。つまり、初任者をみんなで育てていくという気運を高めることで、学校を活性化していく。

初任者研修制度は校内の人事配置にも活用できる。たとえば、初任者を4人受け入れ、担任と副担任のペアでクラスを担当する。もしくは、初任者2人に1人の担任をつけ3人でクラスを担当し、拠点校指導教員が常時学校に勤務している状況をつくることで、初任者研修と校内研究の新たな活用法も可能になる。そこでは、研修を通じて、拠点校指導教員のマネジメント力を学校全体に発揮できる。人材は、教育の要である。個々に得意分野をもつ人材を生かし児童との関わりを広げて、多様な教育活動を展開し学校力を高めていきたい。

初任者が育つ学校、それは、初任者を孤立化させない学校を一番に目指すことである。人と人とのつながり心と心のつながりが、人を育てるもしくは、育つ道筋には欠かせない。初任者が育つ学校は、初任者が切望している実践的指導力を高めることを中心に教職員全員が協働し、研究的な雰囲気にも包まれた同僚性の高い職場であり、そこに保護者や地域住民の学校への厚い信頼と協力、さらに参画が加わって存在しうると結論できる。

第5章 成果と課題

学校経営のなかで初任者を育てることは、初任者を育てる「第二の学校」として極めて重要な経営の課題であるといえる。初任者を中心に若手教員育成を初任者研修に包含するようなシステムを構築し保護者や地域住民にもその実践を伝える。そこにスクールミドルがミドルとしての役割を果たすことで学校組織全体を活性化できると確信した。この研究を通して、現在の初任者の置かれている状況は厳しく、保護者、地域住民をも含む学校全体で育てなければならないことの重要性を再認識した。初任者には学級担任を任せず、みんなで協働し「初任者が育つ学校」で、子どもたちと持続成長可能な組織のために「学び続ける教師としての」ファーストステージをゆっくりと歩ませたい。

引用文献

- ¹⁾小島弘道「若い教師問題とは何か」小島弘道編著『日本の若い教師第1巻現代の若い教師の教育実践』エイデル研究所、1987年、11-12頁
- ²⁾同上書、14-15頁
- ³⁾中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」2013(平成24)年8月
- ⁴⁾教育職員養成審議会第3次答申、1999(平成11)年12月
- ⁵⁾文部科学省「指導が不適切な教員の人事に関する取組等について」『教育委員会月報』、各年末号
- ⁶⁾久富善之「『教師教育ベタゴジ』社会学を考える」『日本教師教育学会年報』、2011年43-44頁
- ⁷⁾久富善之「新採教師たちが直面する『困難』と管理職・同僚との関係」『季刊教育法』167号、エイデル研究所2010年、16頁
- ⁸⁾ドナルド・ショーン/佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる書房、1983年、119-120頁
- ⁹⁾浅野良一「学校に求められるOJTとは」浅野良一編『OJTの効果的な進め方』2009年34頁
- ¹⁰⁾『教師力』向上鍵―『メンターチーム』が教師を育てる、学校を変える! 横浜市教育委員会編著、2011年