

新任教員に求められる資質能力に関する研究（Ⅱ）

— 初任者研修指導教員対象インタビューを通して —

Study on competencies of novice elementary school teachers (Ⅱ)

:Through interviews with advisers for novice teachers in elementary schools

酒井 研作・梶田 英之・安田 仁・丹 孝子・山田 恵次・道法亜梨沙

SAKAI Kensaku, KAJITA Hideyuki, YASUDA Jin, TAN Takako,

YAMADA Keiji and DOHO Arisa

キーワード：教員養成・教員の資質能力・教職入門

1 はじめに

教員に求められる資質能力は、いつの時代も社会的関心事の一つである。とりわけ教員の大量採用による教員採用試験の採用倍率の低下やそれに起因する教員不足などが社会問題となっている昨今、教員にはいかなる資質能力が求められるのか、また、そのような資質能力を教員の養成・研修においていかに保障していくのかという点は、研究上あるいは教員政策上の課題となっている。

教員に求められる資質能力に関しては、2015年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」など、これまでも様々な政策文書で言及されてきた¹⁾。また、法制面においても、2016年の教育公務員特例法の改正等により、教員養成大学と教育委員会が連携し教員の資質能力の向上にあたる体制の構築が図られている。

本稿が対象とする新任教員が抱える困難についてはいくつかの研究蓄積がある。例えば、高等学校の新任教員を対象としたインタビューを実施した山口は新任教員が同僚教員との関係構築に困難を抱えている実態を明らかにしている（山口，2019）。同様に、大塚は中学校・高等学校の新任教員を対象としたインタビューを通して、職場風土や職場環境に戸惑う教員の姿を描いている（大塚，2015）。また、高平らは、小学校教員を対象とした質問紙調査を実施し、新任教員が授業、初任者研修、学級経営、軽度の発達障害が疑われる児童への対応に困難を感じることを報告している（高平他，2014）。

本研究グループは、以上の研究関心にもとづき、新任教員が、着任した学校でいかなる点で困難を抱えるのか、また、新任教員にはいかなる資質能力が求められるのか、彼らを指導監督する校長を対象としたインタビュー（以下、校長インタビュー）を通して、その実態の一端を明らかにした²⁾。その結果、新任教員が「児童との関係構築」「教科指導」「保護者対応」の場面で困難を抱える実態が描出された。また、校長が新任教員に求める資質能力として、礼儀やマナー、コミュニケーション能力といった「社会人としての素養」や児童に対する教育的愛情といった「教師としての素養」を重視しているとともに、「教科指導」の基盤となる基礎学力の必要性を指摘していることが明らかとなった。一方で、「学級経営」や「生徒指導」、教員間や地域・保護者との「連携・協働」に関する資質能力については、必ずしも着任段階で十分である必要はなく、学校現場におけるOJTをとおして身に付けていけばよいという認識であることも明らかとなった。

以上を踏まえて、本稿では、調査対象を、初任者研修で日常的に新任教員の指導にあたる「初任者研修指導教員」に替え、同様のインタビューを実施する。校長インタビューとの比較を通じて、新任教員が抱える困難及び新任教員に求められる資質能力について考察を加えることを目的とする。

2 調査の概要

(1) 調査対象・調査時期

調査は、2021年10月～11月にかけて実施した。調査対象者は、広島市立小学校で新任教員の指導業務に従事する拠点校指導教員4名である。これらの調査対象者は、初任者研修の拠点校指導教員として様々な新任教員に対する指導経験を持ち、新任教員の実情や彼らが抱える課題について、より実態に即した認識を有すると考えられる。調査対象者の属性は表1のとおりであり、調査対象者毎に1時間程度インタビューをおこなった。

表1 調査対象者の属性

対象	性別	年代	指導歴
A 指導教員	男性	60代	7年
B 指導教員	女性	50代	2年
C 指導教員	女性	50代	7年
D 指導教員	女性	60代	3年

(2) 調査内容

調査内容は大きく2点である。1点目は調査対象者自身の経験に関する質問である。調査対象者は、初任者研修の拠点校指導教員としてこれまで多くの新任教員を指導した経験を有する。そのような新任教員が学校現場でいかなる困難に直面するのか、これまでの調査対象者自身の経験に基づき聞き取りを行った。

2点目は、新任教員に求められる資質能力に関する質問である。新任教員に求められる資質能力について、調査対象者がいかなる考えを有しているか聞き取った。また、質問に際して、兵庫教育大学が開発した「教員養成スタンダード」(別惣他, 2012)及びいくつかの自治体で策定された「教員育成指標」³⁾の内容を基に、「社会人としての素養」「教師としての素養」「子ども理解」「学級経営」「生徒指導」「教科指導」「連携・協働」の7つの観点を設定し、それぞれの観点について、調査対象者がいかなる考えを有しているか聞き取りを行った。

3 調査結果の分析

(1) 困難を抱える新任教員の実態

インタビューでは、調査対象者に、自らの経験を振り返りつつ、新任教員が学校現場でいかなる困難に直面しているか聞き取りを行った。その結果、①学級経営や児童との関係構築、②職場内の人間関係、③職務内容の多忙の観点から、新任教員の困難の実態を描出できる。

①学級経営や児童との関係構築に困難を感じる教員

B指導教員は、「児童との心理的距離の取り方」に苦慮する教員の例を挙げた。この教員は児童と友達のような関係になってしまい、児童が見せる教師を試すような行動に振り回されるようになっていた。その結果、学級規律が確立せず学級経営が難しい状況に陥っていた。同様に、A指導教員も、児童との心理的距離が近すぎ、児童の行動の背景が汲み取れない教員の例を挙げていた。また、D指導教員は、学級内にいる配慮が必要な児童の対応に苦労した結果、それ以外の児童の指導が行き届かず学級経営を困難にしてしまった教員の例を挙げた。

教師を目指す者は児童と良好な関係を構築したいと望む。これらのエピソードの新任教員も例外ではない。しかし、その思いの強さ故、児童との適切な心理的距離を取ることができず、結果、学

級経営を困難にしている様子が窺える。新任教員にとって、児童との関係性を適切に構築する能力は、重要であると同時に難しいものであることが分かる。

②職場内の人間関係に苦慮する教員

A 指導教員は、校務を遂行する上で教員間のコミュニケーションが難しい教員の例を挙げている。具体には、仕事をする中で出た疑問点などを先輩教員に質問することできなかつたり、逆に、先輩教員からの助言を最後まで聞かない教員の姿である。また、C 指導教員は、管理職との関係構築に苦慮する新任教員のエピソードを挙げている。この教員の場合、管理職からの指導助言を上手く消化することができず、徐々に精神的な負担となってしまう、最終的に退職するに至っている。C 指導教員は、もう少し自分が両者の間に立ち関係改善ができたのではないかという後悔の念とともにこのエピソードを挙げていた。

これらのエピソードは、とりわけ大学卒業後すぐに着任する新任教員にとって、職場の人間関係を良好に構築することが難しい場合があることを窺わせるものである。

③職務の多忙に疲弊する教員

D 指導教員は、学級事務などの事務作業に疲弊する教員の姿を挙げている。また、B 指導教員は、書類整理やスケジュール管理が苦手な教員の例を挙げている。これらの教員は、職務を整理し、優先度をつけ、計画的に処理することができず、その結果、職務に忙殺される傾向がある。

近年、教育現場の多忙が問題視される中、これらのエピソードは、大量の職務を目の前にし、それらを効率的に処理できない新任教員の姿を指摘するものである。

(2) 新任教員に求められる資質能力

次に、新任教員に求められる資質能力についてである。本調査では、「社会人としての素養」「教師としての素養」「子ども理解」「学級経営」「生徒指導」「教科指導」「連携・協働」の7つの観点に沿って、拠点校指導教員は新任教員にいかなる資質能力が必要と認識しているか探った。以下、それぞれの観点ごとに拠点校指導教員の認識を整理していく。

①社会人としての素養

「社会人としての素養」については、その具体的な姿として「言葉使い、礼儀、マナーが身に付いている」「素直に他の教員に相談する、謙虚に他の教員の意見を聞く」「コミュニケーション能力がある」「ストレスなど心身の健康管理ができる」「公務員（教員）としての倫理観を持っている」を想定した。これらの項目を提示しつつ聞き取りを行った結果、対象者からは以下のような多様な発言が得られた。

言葉遣い、礼儀、マナーのところでいえば、おそらく、体育会系のクラブとか、そういう経験が少なくて、縦関係が希薄だからなのかな、まあ、もしくは、お家でもとても大切にされているからなのかなと思うんですけど、やはり、気がつかない、気配り不足はすごく感じます。(B 指導教員)

(新任教員は)分からないなりに、まずは自分から、足をつかってどうやったら貢献できるかって考えんと。全体にそういう気が利くって部分が難しい人が多いなと思います。(B 指導教員)

保護者との会話とか、会議などでの発言の言葉遣いを、まあ丁寧にしなきゃいけないっていうことは分かってるんですけど、多分パブリックなところでの丁寧な言葉で話すっていう経験が恐らく少なくなくて、丁寧な中にも親しみを醸し出す丁寧語ってあるじゃないですか、保護者と話したり、先輩と話したりするときに。そういうのが苦手で、タメ口か超懇懇な言葉か（になってしまう）。（B 指導教員）

色んな新採の若い先生と接してきましたけど、メンタル的な部分は、ほんとに難しいなというのを感じます。（B 指導教員）

ガンガン積極的っていうコミュニケーションじゃなく、上手く人の話も聞けるし自分の主張も言える。それって、子ども達に対してもそうだと思うんですよ。保護者対応にしてもそうだし、教員同士のコミュニケーションでもそうだと思う。（C 指導教員）

やっぱりメンタルの面は気になります。遊びがないというか、まあ、本人も真面目だから。真面目でもいろいろあると思うんだけどね。（指導やアドバイスを）吸収できる人ならいいんだけどね。あと否定されることに耐えられない。（D 指導教員）

以上の発言内容から、調査対象の拠点校指導教員は、「社会人としての素養」としてコミュニケーション能力が必要と捉えていることが窺える。とりわけ、保護者や教員同士といった「対大人」のコミュニケーション能力を重視している様子が見て取れる。また、B 指導教員と D 指導教員は、新任教員のメンタルヘルスについても言及している。特に、真面目で几帳面な新任教員がメンタルヘルスを崩しやすいという D 指導教員の発言からは、様々な指導助言を肯定的に捉え自身の成長に前向きに取り組む姿勢の必要性が窺える。

②教師としての素養

「教師としての素養」については、具体的な姿として「教育に対する情熱がある」「子どもの人権を尊重する」「学校組織の一員としての役割を果たす」「常に自分を振り返り、学び続けることができる」を想定し聞き取り調査を実施した。その結果得られた発言は以下のとおりである。

指導を徹底したいという目的のために、手段を選ばないところがあるというか。例えば給食。今、コロナで黙食をします。でも、自分のクラスにその指導をしてもうまくいかない。つい、喋ってしまう。そうすると、なぜ喋ってはいけなかったのかっていうのを考えさせるとか色々な方法があると思うんですけど、喋らせないという結果にすぐに結び付けるために、例えばですけど、給食当番の子に、喋ってたら箸を配らせず、給食を食べさせないとかする。（B 指導教員）

あとは、叱るときの言葉遣いで、叱るのが苦手だから、あんまり細かいことは言わずに、結構はじめはゆるゆるなんです。やっぱり（児童との）心理的距離を近づけ過ぎているので、で、ゆるゆるになって、もうどうしようもなくなった時に、「うるさい」とか「黙れ」とか言うんですよ。だから、感情で怒ってる。（B 指導教員）

子どもを大切にできるというか、人として、この子が大人になったら、いい大人になって欲しいなと思っていられるかな、というところは、先生でいれる一番の柱になるかもしれません。（C 指導教員）

仕事として先生をしてる人、それから、言葉は悪いですけど、上から目線で指導するみたいなのを先生と思っている人、それから、（児童を）大切にしているな、一人一人を大切にしているんだなという人は、なんとなくいます。まあ、だからその中でも、教師としてあるべき姿としては、やっぱり、子どもを大切に、将来にわたってより良く育てて欲しいなと願いを持って欲しいということでしょうかね。（C 指導教員）

B 指導教員の発言からは、指導の結果のみを求めるあまり、自身が選択した指導方法が児童にいかなる影響を与えるのかに思いが至らない新任教員の様子が窺える。また、C 指導教員は、仕事と

して割り切って児童と関わったり、児童に高圧的な態度で臨む新任教員も見られる中で、児童一人一人を大切に作る姿勢の重要性を指摘している。

これらの発言からは、教師としての素養として、児童に対する教育的愛情を基盤に児童の人権を尊重する態度の重要性が見て取れる。

③子ども理解

「子ども理解」については、具体的な姿として「発達に関する基礎知識がある」「子どもの特性や心身の状況を多面的に捉えることができる」「子ども同士の関係性や仲間集団を把握し指導に活用できる」「公平かつ受容的・共感的な態度で子どもと関わることができる」「特別支援教育に関する基礎知識があり、指導や支援に活かすことができる」を想定し聞き取り調査を実施した。その結果得られた発言は以下のとおりである。

やっぱり、発達障害に対する理解とか、子どもが示している行動の裏にある背景というか、そういうのを見るのは難しいだろうなと思います。視覚支援をしないと一回に一個しか聞けない子もいるよっていうことがなかなか理解できない。発達障害のある子が、クールダウンが必要な時に追い詰めて、パニックを何倍にもしてしまったりということもあります。(B 指導教員)

大学でしっかり（発達や障害に関する）勉強をしておられる先生だったら、「あ、それぞれ、そのことなんよ、それを考えてじゃあもうちょっとこういう風に考えてみる？」とか「他のこういう視点から見たらいいんじゃない」とか言えるので、知識は、もちろん、すごく助けになると思います。(C 指導教員)

現象面だけでなく、(子どもを)多面的に捉えているのは、すごく必要なことかな。多面的に見ないと分からないよっていう意識を持ってほしい。(C 指導教員)

発達課題がある子かもしれん、家庭背景がある子かもしれん、勉強が難しい子かもしれん。まあ色々な事が複合してその子の困り感があるだろうけど、それが理解できないのかな。(D 指導教員)

学級には、発達障害や家庭環境を含む様々な背景を抱えた児童がいる。特に発達障害等による特別支援を要する児童には、その障害特性に合った指導を必要とする。B 指導教員の発言からは、そのような児童に対して、新任教員が適切な指導を行っていくことが困難であることが分かる。しかし一方で、C 指導教員の発言から、発達障害等や子ども理解の基礎的知識があれば、その知識が体験を通して実践力として確かなものとなっていくことが窺える。

また、C 指導教員や D 指導教員は、児童を多面的に理解することの重要性を指摘しており、そのような意識及び実践力を養成段階で育成していくことの重要性が示唆された。

④学級経営

「学級経営」については、具体的な姿として「学級担任の役割・職務内容に関する基礎知識を持っている」「子どもとの信頼関係を重視し、その構築に努めることができる」を想定し聞き取り調査を実施した。その結果得られた発言は以下のとおりである。

やっぱり学級経営は難しいですね。学級経営が上手くいかなかったら学級が崩壊してくるので。したら授業もできなくなる。だから、授業がどんなにまずくても、極論だけど、学級経営が上手くいってれば子どもは何とかついてくる。(D 指導教員)

(児童に好かれようとするあまり毅然とした対応が取れない教員について) 好かれる先生よりも、信頼される先生になったら、自然と子どもは付いてくる。(B 指導教員)

(学級経営に必要な資質能力に関する問いに対して) まあ、それは、子どもとの信頼関係かな。(学級担任の) 役割とか職務に関する基本的な知識はいくらでもつくる。(C 指導教員)

(児童との信頼関係の構築について) やっぱり、「できる・できない」「する・しない」っていう二択に分けちゃうってところがある。そういう見方で子どもたちを見るし、そういう風に見てしまうと、端々にその雰囲気があるので、子どももわかりますよね。なので、子どもも、自分がきちんと全部見てもらっていない、何かができるかできないかで見られているという、大切にされてないっていうのは感じますよね。(C 指導教員)

(教師に児童をよく見る余裕がないのかという問いに対して) 余裕がなくても、一生懸命見てくれてるって思いが(児童に)あれば、子どもって、すごく(先生を)助けてくれるじゃないですか。(C 指導教員)

(学級には) 30 人くらい子どもがいるじゃないですか。そうすると一人二人どうしても手を焼く子がいる。まず、そこに困ってますね。そして、その子に目が向きすぎて、学級全体を育てられなくなってしまふ。そうしたら、大抵、(5月の) 連休明けは崩壊、のような気がしますね。(大事なものは) バランス感覚ですよ。その子に寄り添いつつ、でも、クラス全体も育てつつ、ということかな。(D 指導教員)

D 指導教員の「授業がどんなにまずくても、学級経営が上手くいってれば、子どもはついてくる」という発言に代表されるように、これらのインタビュー結果は、「学級経営」に対する困難度と重要度を指摘している。そして、学級経営を円滑に進めるためには、学級担任の役割や職務内容に関する知識的理解以上に、児童との信頼関係の構築が重要であることも述べている。さらに、その信頼関係構築の土台として、C 指導教員は、「できる・できない」「する・しない」といった児童の行動の結果ではなく、児童の良いところを一生懸命見つけようとする教員の姿勢が重要であると指摘している。

また、D 指導教員は、学級内の一部の指導に追われ学級集団全体を指導できない教員について発言している。学級経営において個々の児童との信頼関係の構築を基盤におきつつ、バランスよく集団を育成することの重要性と困難さが窺える。

⑤生徒指導

「生徒指導」については、具体的な姿として「子どもの問題行動の背景を多面的に捉え、対応方法を考えることができる」を想定し聞き取り調査を実施した。その結果得られた発言は以下のとおりである。

子どものトラブルとか喧嘩とか、そういうことの仲裁が、なかなかどうやっていいのかわからない先生が多いですね。(B 指導教員)

(新任教員に) 繰り返し言っているのは、行動は指導する。で、その心情は受けとめようね。決して人格を否定しない。「この前もやったからあなた駄目なのよ」みたいなのは駄目よ。結果だけを評価しないで、必ず努力や成長の過程を評価する視線がないと、やっぱり子どもはそこを見ているので、同じように友達を見るようになる。(そうすると) できる子や力が強い子ばかりが活躍するようになるから、(教師も) そういう目をつけようねって話をしています。(B 指導教員)

しっかり、その子どもの色々な面を見て。よく言われるのが、褒めどころが分からない。特に最初の頃は、悪いところはポンっと目に入るんだけど、なかなか褒めるところが見つからない。(C 指導教員)

これらの発言からは、児童の問題行動や児童同士のトラブル解決に困惑する新任教員が一定存在する中で、児童の行動など表面的な部分のみで指導や評価を行うのではなく、児童の内面の心情や努力の過程など、児童の問題行動の背景を多面的に捉えることの重要性が窺える。

⑥教科指導

「教科指導」については、具体的な姿として「学習内容の系統性・学年間のつながりなど学習指導要領の内容を理解している」「教科等の内容に関する専門的知識（基礎学力）がある」「板書・発問・指示の仕方など授業の基本的な指導技術を身に付けている」「ICTを授業に活用することができる」「子どもの実態を踏まえ学習指導案を作成できる」「子どもの学習に対する評価方法を理解し、学習指導に活かすことができる」を想定し聞き取り調査を実施した。その結果得られた発言は以下のとおりである。

まずは、指導書を読みなさい（と伝えています）。（学習内容の）繋がりとかが分からなくて当然だと思うんですけど、今日のこの勉強は来年のここに繋がるから、ここを大事に指導していかないと繋がっていかないというのが、色々な場面でありますよね。そういうのを新採の先生が知らないのは仕方ないと思うんですけど、指導書にも結構丁寧に書いてるんですよ。でもそこまで気が回らないというか、もう、45分をどう流すかっていう方に気持ちが行ってしまうので。(B 指導教員)

一番子どもたちにばれてしまうというのが、板書なので。その、文字が正しくない人が多いです。(B 指導教員)

やっぱりどうしても一問一答の講義形式の授業。もうずっと先生が喋ってる授業。で、子どもが退屈する、ということが多いですね。だから、なるべく先生が喋らずに、子どもが立って読むとか、声を揃えて何かを言うとか、前に出て説明するとか、とにかく子どもが活動する時間を増やさないと。(B 指導教員)

その形成的評価とか、テストだけが評価じゃないから、色々な見取りをしたり、ノートチェックをしたり、作品を写真に撮っておくとか、お互いの相互評価の感想を鑑賞と兼ねて書かせるとか、色々な方法があると思うんですけど、（そういったことを）知らなかったり。注意しなかったら、図工とか体育とかの評価を、途中全然してなかったりする。(B 指導教員)

若い新任の先生に言うのは、少なくとも、よく最近テレビ番組でクイズがあるじゃないですか。クイズ番組。あれの8割は答えられるようになりなさい（と言っている）。ああいうことが、やっぱり、さっと答えられるぐらいの一般教養的なものをね。やっぱり持っていて欲しい。(A 指導教員)

授業、なかなか苦しいですよ。まあ感じておられると思うんですけど、学力が気になります。まず、文章がなかなか書けない。後は、まあ算数の授業をよくするんですけど、要は答えが出せばそれでいい。本質的なものを分かろうとしない。(D 指導教員)

教科指導に関して、まず、授業の計画段階では、一回の授業を成立させることに手一杯になっている様子から、学習内容の系統性の理解の重要性が指摘された。授業形態については、それぞれの新任教員が経験してきた授業形態によるものの、講義形式の授業になる傾向を指摘しつつ、児童の主體的・対話的な学びや協同的な学びを促す授業方法の工夫の重要性が指摘された。また、学習評価について、特に形成的評価に関する理解が不十分である様子を指摘しており、養成段階における

この領域の理論的学習及び実践経験の充実が求められる。

また、漢字など文字が正しく表記できない、文章力がないなど、校長インタビューと同様、新任教員の基礎学力に関する発言も得られた。

⑦連携・協働

「連携・協働」については、具体的な姿として「他の教員と情報共有など連携ができる」「保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応しようとする」を想定し聞き取り調査を実施した。その結果得られた発言は以下のとおりである。

(連携・協働について) その気持ちはすごく持っている先生が多くて。言葉遣いとかそういうところでは、確かにまだまだ経験を積まなければいけないけれども、すごい一生懸命やっています。(B 指導教員)
他の教員と情報共有など連携ができるというのは、そうしないといけないと刷り込まれている方が多いので。(C 指導教員)
保護者や地域の声に耳を傾けるといのは難しいですよ。特に保護者対応は。若いし、大学出ただったら、親御さんから見たら、全然分かってないのにみたいな方向で見られるし。(C 指導教員)
組織的対応ってのというのは、自分を蚊帳の外に出すことではないので。組織的対応の当事者は自分なんですよ。そこを忘れてしまうと、任せることが組織的対応だと思いがちなところがあるけど、そうではない。(A 指導教員)

学校現場における教員間の連携の重要性が指摘されだして久しい。インタビュー結果からは、新任教員が、不十分ながらも、同僚教員と連携を取る意識を有している様子が分かる。しかし、A 指導教員の「組織的対応とは自分を蚊帳の外に出すことではない」という発言は、連携・協働する中で薄れてしまう当事者意識を持ち続けることの重要性を示唆している。また、地域や保護者といった学校外との連携・協働については、若い新任教員の経験不足もあり仕方のないことと認識している様子も見て取れた。

4 おわりに

本稿の目的は、新任教員が着任後に直面する困難の実態及び新任教員に求められる資質能力について、初任者研修の拠点校指導教員を対象としたインタビューを通して検討することである。以下、調査を通じて明らかになった点を整理して本稿の結びとする。

まず、新任教員が直面する困難についてである。インタビューを通して、新任教員が様々な面で困難を抱える状況が浮かび上がってきた中、本稿では、「学級経営や児童との関係構築」「職場内の人間関係」「職務の多忙」の3点に整理した。新任教員が「学級経営や児童との関係構築」に苦慮する点は、校長インタビューでも得られたエピソードである。また、高平らの調査でも、この点が新任教員が困難を感じる領域の上位に位置している(高平他, 2014)。新任教員は、教育実習などわずかな現場経験で入職する。また、小学校教員の多くが1年目から学級担任として一つの学級を任されることになる。そのような状況下では、新任教員が学級経営や児童との関係構築の面で困難を抱える事は止むを得ない側面もある。また、「職場の人間関係」「職務の多忙」に困難を抱える点については、教員のみならず、多くの社会人が就職する際に感じる困難でもある。昨今、養成大学と教育委員会が連携して教員の育成にあたる体制の構築が求められる中、これらの点については、

今後の課題となろう。

次に、新任教員に求められる資質能力についてである。校長インタビューでは、人として当然の礼節、先輩教員からの指導助言を受入れる謙虚さ、コミュニケーション能力、児童に対する教育的愛情など「社会人としての素養」や「教師としての素養」に関する言及が多く見られた一方、本調査では、「子ども理解」「学級経営」「生徒指導」「教科指導」に関する言及が多く見られた。この違いは、調査対象者が日常的に新任教員を指導する立場にあり、新任教員の職務遂行上の困難をよりつぶさに把握していることから生じたものと考えられる。例えば、学校内での教員同士の連携・協働が重視される中、その意識が高まる半面、当事者意識が低下するといった発言は、その最たるものであろう。

調査対象者の発言からは、「子ども理解」「学級経営」「生徒指導」の基盤として、児童と信頼関係を構築する力の重要性及び必要性が確認できる。また、そのためには、養成段階において、児童を多面的に理解しようとする意識の醸成や発達障害など特別支援教育に関する知識の習得が求められることも示唆された。「教科指導」については、学習内容の系統性を踏まえて授業を構築する力、主体的・対話的で深い学びや授業における ICT 活用など今後求められる学びのスタイルに応じて指導方法を工夫する力の必要性が指摘された。また、学習評価の重要性、特に、形成的評価の重要性についても指摘された。

以上、本稿では、初任者研修の拠点校指導教員へのインタビュー及び校長インタビューとの比較を通して新任教員の抱える困難の実態の一端を明らかにするとともに、新任教員に求められる資質能力に関する認識を明らかにしてきた。しかしながら、これらの調査は、調査対象者が限られており、新任教員を巡る状況を精緻に描出するものではない。今後は、新任教員自身へのインタビュー、そして、それらで得られた知見をもとにした質問紙調査が必要と考えられる。これらは今後の研究課題としたい。

5 註

- 1) 例えば、教員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（1997年）、教員養成審議会審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（1999年）、中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（2005年）、中央教育審議会「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（答申）」（2012年）などがあげられる。
- 2) 酒井研作・梶田英之・斉藤正信・丹孝子・山田恵次・道法亜梨沙「新任教員に求められる資質能力に関する研究—校長対象インタビューを通して—」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第7巻，2021年，89-98頁。
- 3) 教育公務員特例法第22条の3にもとづき、各任命権者が策定した「教員としての資質に関する指標」を指す。今回の調査では、北海道、秋田県、山形県、福島県、千葉県、長野県、滋賀県、大阪府、岡山県、徳島県、大分県の「教員育成指標」を参考にした。

6 参考文献

- ① 教員養成審議会『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）』1997年。
- ② 教員養成審議会『養成と採用・研修との連携の円滑化について（第三次答申）』1999年。
- ③ 中央教育審議会『新しい時代の義務教育を創造する（答申）』2005年。
- ④ 別惣淳二・岩田康之・米沢崇・諏訪英彦・梅澤実「小学校教員の資質能力形成に関する調査研

究一学部生と新任教員の到達度評価を中心に」『兵庫教育大学研究紀要』第36巻，2010年，31-38頁。

- ⑤ 中央教育審議会『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(答申)』2012年。
- ⑥ 別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証 学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジヤース教育新社，2012年。
- ⑦ 名取川知子・渡邊隆信編『教員養成と研修の高度化 教師教育モデルカリキュラムの開発に向けて』ジヤース教育新社，2014年。
- ⑧ 高平小百合・太田拓紀・佐久間裕之・若月芳浩・野口穂高「小学校教師にとって何が困難か？—職務上の困難についての新任時と現在の分析—」『論叢：玉川大学教育学部紀要』2014年，103-125頁。
- ⑨ 中央教育審議会『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い，高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて(答申)』2015年。
- ⑩ 大塚弥生「新任教員が会う困難と職場適応のプロセス—ナラティブから見るレジリエンス—」『アカデミア(人文・自然)』第10号，2015年，151-168頁。
- ⑪ 山口晴敬「高等学校の新任教員は何に悩んでいるのか—ナラティブに着目し探索する—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第134号，2019年，63-79頁。
- ⑫ 酒井研作・梶田英之・齊藤正信・丹孝子・山田恵次・道法亜梨沙「新任教員に求められる資質能力に関する研究—校長対象インタビューを通して—」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第7巻，2021年，89-98頁。