

教育センター学びの丘が実施する 初任者研修内容についての一考察

基本研修課 指導主事 手嶋 由美子
指導主事 梅村 尚史

【要旨】 本県では、児童・生徒数の減少にともなう学校の統廃合に加え、ベテラン教員層と若手教員層の世代交代の加速により、学校現場でこれまで培ってきた教員文化、つまり教職の中核に位置づけられるであろう実践知や同僚性に縮小化の傾向が見られる。教員個々の営みにおいても、授業づくりや学級経営力に係るノウハウの継承と創造を危惧する学校現場の声も大きくなっている。このような状況を受け、和歌山県教育センター学びの丘では、平成25年度から、初任者研修における校外研修体系の抜本的な組み替えに取り組んでいる。本稿では、授業力向上と学級経営・生徒指導に比重を置いた研修体系を設定した経過を振り返り、初任者教員の実践的指導力の向上を目指した初任者研修プログラムについて考察する。

【キーワード】 初任者研修，実践的指導力，授業づくり，学級経営・生徒指導，教員の資質能力向上

1 はじめに

(1) 校外研修についての全国的な動向及び 本県の状況

本稿は、現在実施している新規採用から3年目までの教員研修における、和歌山県教育センター学びの丘（以下、当センター）が実施する集合型校外研修の研修プログラムについて考察するものである。

初任者研修制度は、昭和63年5月公布の「教育公務員特例法及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」により創設され、平成元年度からの本格実施となり今日に至っている。この間、初任者研修をはじめとした2年目・3年目の教員研修体系について、全国的に改編の動きが見られた。ここでは、次の2点に着目する。

1点目は、初任者研修の研修日数が縮減したことである。創設当初、文部省（当時）は「初任者研修実施要項モデル」の中で、校内研修は「週2日程度、少なくとも年間60日程度」、校外研修は「週1日程度、少なくとも年間30日程度」の日数例を示した。そして、平成14年度から実施された完全学校週5日制に伴い、校内研修は「週10時間以上、年間300時間以上」、校外研修は「年間25日以上」と、日数例が再提示され、現在に至っている。本県においても、これを受けて、それまで校内研修年間60日、校外研修は年間30日としていた日数について、平成15年度には校内研修を年間300時間以上、校外研修を年間27日に、平成16～18年度は校外研修を年間25日（校内研修は変更なし。）に変更した経緯がある。

2点目は、研修を実施する各教育委員会が

独自で2年目研修や3年目研修を実施していることである。文部科学省の「初任者研修実施状況調査結果（平成24年度）」によると、小・中学校教員に対して、2年目研修を実施している教育委員会は55.6%、3年目研修を実施している教育委員会は43.5%である。平成27年12月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～」(以下、平成27年12月中教審答申)では、初任者研修の改革として、若手教員育成の強化を図るために2年目研修や3年目研修を実施するなど若手教員のための研修を継続して実施し、成果をあげていることを指摘し、初任者研修の弾力的な運用を可能にするような運営方針の見直しの必要性に言及している。(図1) また、OJTを中心とした校内研修を充実することに伴って、校外研修については、実施期間を短縮する方向で運用されることが望ましいとしている。

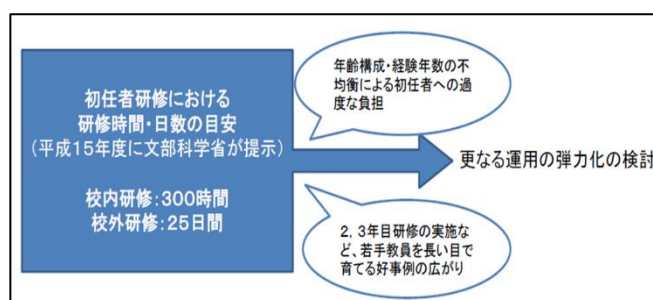


図1 初任者研修運用方針弾力化のイメージ
(平成27年12月中教審答申より)

本県では、平成 19 年度初任者研修対象教員から、校外研修の受講を 2 年間とし、初任者研修 23 日、2 年次研修 2 日、合計 25 日の実施とした。初任者研修の最後に、教職 2 年目に向けての課題や目標を明確にさせ、2 年目の夏季休業期間中を利用して、学級経営や生徒指導等に関する研修を実施し、教職 2 年目の職能成長を促すねらいがあった。さらに、平成 22 年度初任者研修対象教員からは、校外研修の受講を 3 年間とし、初任者研修 16 日、2 年次研修 4 日、3 年次研修 3 日、合計 23 日を実施する現在の若手教員研修体系となっている。

(2) 本県における校外研修についての現状と課題

本県が、校外研修日数の縮減を図りつつ、新規採用から 3 年間をかけて教員育成を行う必要があるのは、本県における現状と課題に関係する。それは、新規採用教員が増加し続けることによる、学校の教育力低下への懸念である。

表 1 は、当センターが開所した平成 17 年度以降の初任者研修対象教員数(中核市である和歌山市立の小学校、中学校及び高等学校全日制課程所属の教員を除く。)を、図 2 は、表 1 を基にして、校種別人数の推移を示したものである。これらを見ると、小学校教員は平成 19~22 年度と平成 26・27 年度に、中学校教員は平成 19 年度と平成 26・27 年度に、高等学校教員は平成 23 年度において、新規採用が顕著に増加していることがわかる。また、校種ごとに平成 17 年度を基準とした平成 27 年度の新規採用者数は、小学校は 3.5 倍、中学校は約 3.3 倍、特別支援学校は約 2.1 倍となっている。高等学校は約 1.4 倍ではあるが、平成 17 年度と平成 25 年度とを比較すると 2 倍となっている。この約 10 年における初任者研修対象教員の増加が数値として表れている。

表 1 初任者研修対象教員数 (平成 17~27 年度)

校種	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27
小	32	31	48	71	77	87	80	64	53	103	112
中	22	31	55	61	56	56	55	54	51	63	73
高	36	35	35	41	33	40	71	71	72	51	51
特	16	19	28	28	30	26	28	34	32	26	34
合計	106	116	166	201	196	209	234	223	208	243	270

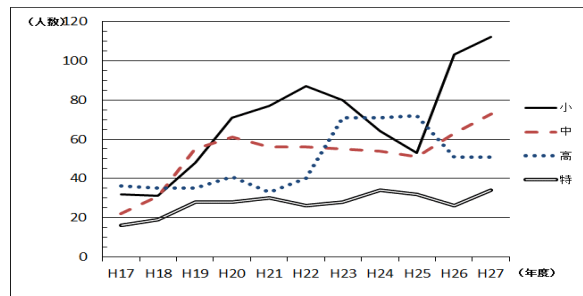


図 2 初任者研修対象教員の校種別推移 (平成 17~27 年度)

文部科学省「平成 27 年度学校基本調査」の結果をもとに算出すると、本県の平成 27 年度の教諭及び講師(児童・生徒に直接指導を行う教員。以下、教諭等)の人数は約 7,600 人である。そのうち、中核市の教諭等である約 1,400 人を除いた約 6,200 人のうち、約 5 人に 1 人が平成 23 年度以降に採用された教員、つまり、採用 5 年目までにあたる。しかも、この 5 年間では初任者研修対象教員の半数が 22~25 歳(その年度の 4 月 1 日現在)であり、(図 3)ベテランが大量に退職し、20 歳代を中心とした若手に入れ替わっているという本県の教員構成の現状(図 4)を表している。この状況により、これまでは中堅やベテランが担っていた校務を新規採用後、数年で担っていかなければならなくなることや、特に、小規模校の中学校においては、自身以外に同教科の教員が居ないことにより、担当教科を一手に担う等、初任者が乗り越えなければならない課題が多く存在することが十分に想定される。つまり、これまでよりも短い期間で、教員としての基礎にあたる部分を育成しなければならない状況が生まれている。

この現状を踏まえ、当センターにおける集合型校外研修の内容を、初任者にとって喫緊の課題である「授業づくり」及び「学級経営・生徒指導」の 2 点を中心に設定した。さらに、この研修を基礎とした「教育課題研究」を軸に 2 年次研修及び 3 年次研修を設定することによって、新規採用から 3 年間にわたって教員を育成、フォローしていく体制を構築している。以下に、本県における集合型校外研修の研修プログラムについて詳細を述べる。

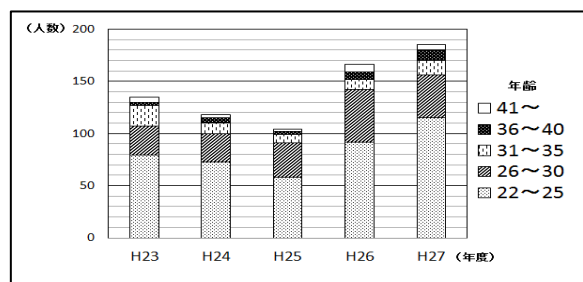


図 3 初任者研修対象教員の年齢構成 (平成 23~27 年度)

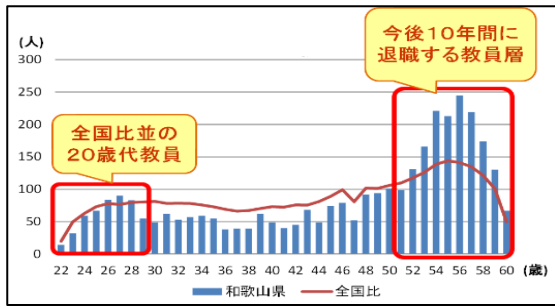


図4 和歌山県教員年齢構成 (平成25年度)

2 集合型の校外研修と3つの柱

(1) 集合型の校外研修について

集合型の校外研修では、従来の網羅的な研修内容を見直し、教職1年目の教員が身につけなければならない力として、「授業づくり」「学級経営・生徒指導」「教育課題研究」の3点に焦点化した研修内容への組み替えを行ってきた。(表2)見直しの観点については、和歌山大学教育学部と連携した平成25・26年度の教員研修モデルカリキュラム開発プログラム(注1)、平成26年度の総合的な教師力向上のための調査研究(注2)などへの取組を反映させたものである。特にカンファレンス機能(注3)を充実させるための演習のあり方について、和歌山大学及び和歌山市教育委員会とともに取り組んだ高度化初任研(注4)、福井大学のラウンドテーブル(注5)を参考に、初任者の成長過程、学校生活の時間軸を踏まえて設定し直した。その際、初任者研修、2年次研修、3年次研修と繋がる3年間を、採用4年目以降に向けて、自己研鑽への比重の高まりや異動等に備えた教員としての基盤づくりができるように重視した。また、研修効果を高める仕掛けとして、拠点校指導教員及び校内指導教員に対し、年に2回実施する指導教員連絡協議会において、コーチング、メンタルヘルスの研修を導入した。これは、初任者にとってのメンター(支援的助言者)的存在としての同僚教員について有機的かつ効率的に機能するように環境を整備したものであり、意図的なメンター養成のねらいをも含めている。このような考えのもと、校外研修の年間計画を表3のように再構成した。全校種に共通する集合型の研修としては、前期4回、後期4回の教職基礎研修に加え、夏季休業中には1泊2日の宿泊研修を実施している。また、採用2年次以降に担任を受け持つことの多い高等学校の初任教員に対しては、先輩教員による実践発表及び研究協議等を行う学級経営研修を組み入れた。

初任者研修構成の特徴としては、教職基礎研

修①を4月の始業式前に設定し、「学級開き・授業開き」の内容を実施している。これは、大量採用期において、新卒採用や講師経験の少ない初任者の増加に対応したものである。また、「授業づくり」「学級経営・生徒指導」に係る研修を带状に設定することにより、学校での教育活動の進捗と併せた時期ごとの課題への対応を意図し、関連性及び継続性をふまえた積み上げ式の研修としている。また、教職基礎研修⑦で取り組む特別支援教育については、発達段階ごとの課題にきめ細かく対応できるよう、当センターの特別支援教育課及び教育相談課と協働して、校種別の部会に分けて実施している。さらに、初任者研修校外研修の最終回となる教職基礎研修⑧では、1年間の研修について省察し、次年度以降の教育実践への見通しを持ち、学び続ける教員として指導力向上のために各自が身につけたい力を再確認することのできる内容としている。

このような年間を通した研修の積み上げにあたっては、午前・午後の半日単位で講座内容を関連させて設定し、講義・演習等と初任者の実践とをつないで往還させることで、各受講者の省察を促すようにしている。そのため、講義は要点の提示に努め、その内容に合わせて個人ワークやグループ協議等の演習時間を確保し、講義者や指導主事は、カンファレンス機能が働くように留意しながら指導助言を行っている。また、学び続ける教員を支えるものとして集合型校外研修だけでなく動画視聴等による通信型の研修の開発・充実も大きな可能性を持っていると考える。以下は、当センターが実施する初任者研修の3つの柱について、それぞれ考察したものである。

表2 初任者研修内容の変遷(小学校の部)

平成24年度			平成25年度			平成26年度		
名称	内容	日数	名称	内容	日数	名称	内容	日数
1 教職基礎①	教育長講話・心構え等	1	教職基礎①	教育長講話・心構え等	1	教職基礎①	所長講話・オリエンテーション・学級開き・授業開き	1
2 教職基礎②	サービス・福利厚生・コミュニケーションマナー	1	教職基礎②	児童生徒理解・コミュニケーションスキル	1	教職基礎②	授業づくり・児童生徒理解	1
3 教職基礎③	児童生徒理解・コミュニケーションスキル	1	教職基礎③	人権教育・学級経営・生徒指導	1	教職基礎③	評価を生かした指導改善・学習指導案について	1
4 教職基礎④	人権教育・学級経営・生徒指導	1	教職基礎④	道徳教育・今後の教育実践(模擬授業演習)	1	教職基礎④	学級経営①・授業づくり演習①	1
5 教職基礎⑤	特別支援教育・発達障害について	1	教職基礎⑤	特別支援教育・発達障害について	1	教職基礎⑤	学習指導案の検討・学級経営②	1
6 教職基礎⑥	まとめ・2年目に向けて	1	教職基礎⑥	まとめ・2年目に向けて	1	教職基礎⑥	人権教育の推進について・授業づくり演習②	1
7 授業力アップ①	学習指導案の作成・検討等	1	授業力アップ①	授業づくり・授業計画・学習指導案の作成	1	教職基礎⑦	特別支援教育の概要・発達障害の理解と支援	1
8 授業力アップ②	評価を生かした指導改善・学習指導案の検討	1	授業力アップ②	評価を生かした授業改善・学習指導案の検討	1	教職基礎⑧	1年間を振り返って・教職2・3年目に向けて	1
9 授業研修①	同校種の授業研修	1	授業研修①	同校種の授業研修	1	授業研修①	同校種の授業研修	1
10 授業研修②		1	授業研修②		1	授業研修②		1
11 授業研修③		1	授業研修③		1	授業研修③		1
12 宿泊研修	特別活動・体験研修・防災・ふるさと教育等	2	宿泊研修	指導案づくり・模擬授業演習・レクリエーション活動の実施・研究協議を深めるために等	2	宿泊研修	指導案づくり・模擬授業演習・レクリエーション活動の実施・研究協議を深めるために	2
14 小学校体育実技研修	体育指導に係る実習等	1	小学校体育実技研修	体育指導に係る実習等	1	小学校体育実技研修	体育指導に係る実習等	1
15 選択研修	専門研修講座等の受講	1	選択研修	専門研修講座等の受講	1	選択研修	専門研修講座等の受講	1
16 市町村教委企画研修	市町村教委ごとに実施	1	市町村教委企画研修	市町村教委ごとに実施	1	市町村教委企画研修	市町村教委ごとに実施	1
17 2年次研修①	地域社会体験研修①	1	2年次研修①	地域社会体験研修①	1	2年次研修①	地域社会体験研修①	1
18 2年次研修②	地域社会体験研修②	1	2年次研修②	地域社会体験研修②	1	2年次研修②	地域社会体験研修②	1
19 2年次研修③	小学校理科教育研修	1	2年次研修③	小学校理科教育研修	1	2年次研修③	小学校理科教育研修	1
20 2年次研修④	学校安全・課題研究オリエンテーション等	1	2年次研修④	学校安全・課題研究オリエンテーション等	1	2年次研修④	学校安全・課題研究オリエンテーション等	1
21 3年次研修①	スクールコンプライアンス・課題研究発表等	1	3年次研修①	スクールコンプライアンス・課題研究発表等	1	3年次研修①	スクールコンプライアンス・課題研究発表等	1
22 3年次研修②	市民性を育てる教育・課題研究発表等	1	3年次研修②	市民性を育てる教育・課題研究発表等	1	3年次研修②	市民性を育てる教育・課題研究発表等	1
23 3年次研修③	専門研修講座等の受講	1	3年次研修③	専門研修講座等の受講	1	3年次研修③	専門研修講座等の受講	1

(高等学校部会)学級経営研修を新設
(特別支援学校部会)個別の指導計画を新設
特別支援教育センター機能についてを新設

表3 当センターが実施する初任者研修校外研修の構成表(内容 一部抜粋)

前期	4月	5月	6月	7~8月
	教職基礎研修①	教職基礎研修②	教職基礎研修③	教職基礎研修④
午前	所長講話	授業づくりについて	評価を生かした授業改善	学級経営・生徒指導①
午後	学級開き・授業開き	児童生徒理解	学習指導案について	授業づくり演習①
	指導教員等連絡協議会			研究協議の進め方 レクリエーション指導
後期	8月	11月	12月	1月
	教職基礎研修⑤	教職基礎研修⑥	学級経営研修	教職基礎研修⑦
午前	学習指導案の検討	人権教育の推進について	(高等学校のみ)学級経営について 学級集団づくり 学年・分掌との連携	特別支援教育の概要について
午後	学級経営・生徒指導②	授業づくり演習②		特別な支援を必要とする子供の支援
	指導教員等連絡協議会			教職2・3年次に向けて 初任者研修実施協議会

9月~1月 授業研修(同校種2日・異校種1日 計3日)

■ 授業づくり ■ 学級経営・生徒指導 ■ 教育課題研究

(2) 3つの柱について

ア 授業づくり

(ア) 「授業」とは何か

校外研修の柱の1つを授業づくりとするに当たり、授業とは何かについて議論したことを今一度考えてみたい。教育の実践家たちはどのようにとらえてきたのだろうか。また、その著書から見えてくる先人たちの思いはどのようなものであったのだろうか。

林(1983)は「授業とは、子どもたちが、自分たちだけでは、決して到達できない高み

にまで、自分の手や足をつかってよじのぼってゆくのを助ける仕事である。」(※1)と述べ、授業における教師の仕事について「教師は何もせずに、手ぶらでみていて、あとで一応のまとめをつける、これが子どもの自主性を尊重することだと考えている人が少なくないようですが、これは授業ではありません。教師の仕事は、授業を組織することです。」(※2)と述べている。

吉本(1983)は、「授業とは教師が一定の教科内容を子ども・集団に伝える=媒介する

作用だといえる。いかにすぐれた内容が実在しても、それが自動的に子ども・集団に伝わるわけではない。教科内容は教師の教材解釈＝分析にはじまる一連の教授行為によってはじめて子ども・集団に『媒介』(Vermittlung)されるのである。」(※3)と述べている。

有田(1994)は「子どもの能力の実態をふまえた『これだけは教えたい』というのではなくてはならない。この願いをもって授業に臨み『子どもが追究したい』『何としても調べてみたい』というように、願いを転化させることである。子ども自ら『追究してみたい』と主体的にすることが『授業』なのである。」(※4)と述べている。

彼らの主張から共通して見えてくるのは、児童・生徒の主体的な学習活動を教師が仕掛けて支えるという考え方ではなかろうか。しかし、実際の授業では、教師主導型の講義形式により、教師から一方的に知識や技能が伝達されることもある。この場合、説明に終始し、知識や技能の伝達が確認できないばかりか、児童・生徒の能力差への配慮への課題も大きくなる。

授業のもつ力という視点で、授業とその展開を考えると、1つの示唆を与えてくれたのは、斎藤喜博である。彼は「授業はコミュニケーションの組織である」として授業の中でのコミュニケーションの拡大を説き、「すぐれた授業は、原理原則を先に立て、それを公式的形式的に押しつけていく、もしくは学びとっていくのではなく、子どもたちや教師の、さまざまな解釈を積み重ねていき、一つの論理なり、証明なり、考え方なりを、学級の中に、また教師や一人ひとりの子どものなかにつくり出していくものである。」(※5)と述べ、双方向的なコミュニケーションの重要性を指摘し、能動的な学習、思考を活性化させる学習形態、つまりアクティブ・ラーニング(注6)を重視していることが分かる。

(イ)「授業づくり」とは何か

学習指導案を作成する際、多くの場合において、児童・生徒の実態をふまえ、単元設定をし、指導の仕方を考えるように、教員は教材観、児童・生徒観、指導観を明確にしたうえで、児童・生徒と向き合う。授業づくりとは、教員と児童・生徒、児童・生徒同士の双方向的なコミュニケーションを行うためのプログラムを考えることとするならば、そこには試行錯誤や発見・発明とともに、ある種のドラマ性が準備されていることが必要

な要素として存在することとなる。よって、初任者たちは、授業づくりという切り口により、校種の壁を越えて取り組み、議論することが可能である。以下、授業づくりに係る研修の積み上げについて、当センターが実施する初任者研修校外研修の構成表(表3)に沿って見ていく。

教職基礎研修②では、午前「授業力向上」「授業づくりの基礎・基本」など基礎的能力の向上を目指し、すべての児童・生徒を伸ばす授業を行うために必要な指導技能や視点について、全校種合同で講義・演習を行う。

教職基礎研修③は、校種別に展開する。まず、午前において学習評価の基本的な考え方、授業における評価、評価と授業改善等についての講義を実施している。午後には学習指導案を作成するに当たって、教材観、児童・生徒観、指導観における記述のポイントや **目標 → 展開 → 評価** の一連の流れが重要であることなど、学習指導案が授業構想の設計図であるということの講義とともに、指導主事が模擬授業を行い、発問・指示や授業構想についての具体例を示している。目標達成には有効な手立てが必要であり、授業の設計図としての学習指導案を作成する能力を高める必要性を認識させる。この研修において初任者には、学習指導案は書かなければならないものという認識から、書けなくてはならないものという認識への転換を図る。

教職基礎研修④の午後には、各校種別部会に分かれ、個々の初任者による模擬授業演習を実施している。教科等の専門性に関わらず授業づくり及び協議を行うために、すべての校種で小学校の教材を用いた。5名程度の小グループを構成し、その中で各初任者が模擬授業を行う。なお、特別支援学校部会では教具の作成も行い、最後に、指導主事が模擬授業の代案を提示している。

ここまでの校内研修や校外研修で身につけた知識や技能を確認し、各自の実践と結び付けて研修効果をさらに高める機会として、宿泊研修も授業づくりに特化して実施している。平成24年度までの宿泊研修は、「ふるさと教育」「防災教育」「道徳教育」「特別活動」等を中心に実施したが、平成25年度からは、校種混合の小グループを構成して模擬授業演習を行っている。1日目は、小学校の算数と国語の教材を用いて学習指導案を作成し、まず初任者全員が各グループ内で模擬授業を行う。次に、グループごとに算数または国語のいずれか1つの教材に絞り、意見を

出し合いながら協働して授業づくりを行う。2日目には、各グループの代表者が、初任者全員を対象に模擬授業を行った後、指導主事から教材解釈についての講義と代案の提示を受ける。この宿泊研修で、各個人及びグループによる授業づくりと模擬授業の実践を行わせることによって、個々の省察が深まることを期待している。このように、時間をかけて授業づくりに取り組みさせることで、その意義について理解を深め、今後の教育活動への意欲を高めることができる。また、異校種でグループ活動をすることによって交流を深め、初任者相互に協力し合うことで、視野を広げることができる。これらにより2学期からの授業づくりに向けた実践的指導力の向上に繋げる。初任者の振り返りシートからは、グループ内での異校種の初任者同士による意見交流がよい刺激になったことや授業力向上の必要性を自覚したという意見が多く見られた。なお、各研修のねらいに応じて校種を越えたり校種に分かれたりしながら、授業づくりという共通項で結びつけた研修を実施することにより、地域あるいは校種ごとの自主的な学習会や研修会の開催への意欲の醸成にもつながり、徐々にではあるが若手教員の有志による学習会等の動きも見えてきた。

後期の最初に位置づけた教職基礎研修⑤では、午前中に初任者がそれぞれ作成した学習指導案を持ち寄り、グループごとに検討する。このグループは小学校・特別支援学校部会では学年部ごと、中学校・高等学校部会では教科ごとに編成する。これまでの授業や学級の立て直しに向けて、初任者が互いの気づきを促し、刺激し合うカンファレンスの要素を取入れて展開している。

教職基礎研修⑥の午後には、各校種別部会において初任者の代表3～4名による模擬授業演習を行っている。授業づくりの観点とともに評価や授業参観のポイント、発問・指示、児童・生徒の反応についても、初任者が積み上げてきたこれまでの研修の成果を見ることが出来る機会である。ステップアップ、ステージアップした厳しい環境で模擬授業を実施するため、模擬授業者にとっては重圧と感ずることもある。教員としての成長に向けた適切な負荷となるよう、細やかな配慮が必要であることから、各校種別部会の担当指導主事が初任者の代表者と模擬授業実施まで連絡をとり、助言等を行っている。

イ 学級経営・生徒指導

(ア) 教職基礎研修における位置づけ

学級経営について、県検証改善委員会(注7)が、平成20年に文部科学省へ提出した報告書に次のように記されている。「学力向上の基盤は、当然ではあるが『授業』において形成される。そして、授業の基盤になるものは、学習集団のもつモラルの高い意識性であり、それは、学級経営の充実によってはぐくまれる。望ましい集団活動や学習活動を、学級経営の充実を基に形成させる必要がある。」(※6)改めて言うまでもなく、学級経営とは、学校教育目標の実現に向けて学級を効果的に組織し、運営することであり、学級内の人間関係の発展を促すなどのほか、学級の物的環境を整備するなどの教育活動のことである。しかし、学級経営は、うまくいかない場合には初任者にとっての大きな危機となって本人に襲いかかるばかりでなく、大量採用期にあっては学校の危機に直結すると考えられる。このことについては、平成19・20年に新任教員の1年間をモチベーションという観点から千葉県小学校初任者教員約900人を対象にした調査がある。(明石・保坂2011)(※7)それによると、新任教員が壁にぶつかる時期として5月の連休明けから6月にかけて、また10月から11月にかけての2回があるとされ、これらへの対応を考える必要がある。また、学校の規模が縮小し、若手教員が急増する今日においては中堅・ベテラン教員からのアドバイスを受けにくく、この傾向が強まっていくと予測できる。そのため、初任者の適応を支えるシステムとしての初任者研修という側面からも、学級経営や学習集団づくりを支援するものとして学級経営・生徒指導を2つ目の柱に据えている。

教職基礎研修①では、午後に各校種別部会を設定し、「学級開き・授業開き」の講義、演習、協議を行い、自己紹介などのアイスブレイキング、初任者自身が児童・生徒のときに受けて印象に残っている学級開きや授業開きを書き出して交流・共有している。また、4月当初、児童・生徒に向き合う前に心配なことをグループに分かれて協議・発表し合うことで、課題を共有する。その後、指導主事の指導助言を踏まえながらポイントを確認し、不安の解消を図る。

教職基礎研修②の「児童・生徒理解」では、児童・生徒、同僚、保護者との関係を円滑にするためのコミュニケーションスキルにつ

いて講義、演習を行う。児童・生徒との関係づくりや学級づくりを深めるために、新年度の体制が落ち着く5月に設定して実施する。

教職基礎研修④は、6月に設定している。校種別部会に分かれ、中堅教員による学級経営や生徒指導の実践発表を受ける。これにより、初任者自身の実践と重ね合わせながら、取組の立て直しについての手立てを探る機会としている。

2学期を迎える前に設定している教職基礎研修⑤の「学級経営・生徒指導②」で、校種別部会に分かれ、初任者同士でグループ協議を行う。各自が抱える悩みや疑問等を初任者同士で協議し、解決への糸口を探り、担当の指導主事が助言を行うことで2学期へのモチベーションを高めて学校へと戻っていきけるようにしている。また、第2回の指導教員等連絡協議会も教職基礎研修⑤と同時期に設定することにより、初任者と指導教員が前期までの研修を省察したうえで後期の研修計画を立てられるようにもしている。

(イ) 高等学校学級経営研修

高等学校では、初任者を副担任や学年付として教科指導やクラブ指導、校務分掌等に比重をかけた校内配置が多くみられる。研修の振り返りやアンケートでは、担任業務への強い期待感の一方で、2年目に担任をもつにあたっての研修をしてほしい旨の要望も寄せられてきた。また、高等学校の初任者急増とベテラン層の急減、年齢層や経験年数の不均衡による学校力の揺らぎへの懸念もあり、その対処の1つとして、若手教員の学級経営や学習集団形成への理解や力量向上に着眼することとした。高等学校の授業は、学級よりも、各教科や選択科目ごとの学習集団で多く展開される。そのため、1つの学級を数人の担当で学習集団として形作るのではなく、担当教科や科目ごとの教員個々による学習集団の形成が求められることになる。つまり、教員として一人一人の力量の差を生じることが許されず、各授業の中で、教科科目の専門性の責務に加え、学力向上、生徒指導、進路指導、教務処理等を行いながら、学習集団として主体性の確立に当たらなければならない。そして、この複数の学習集団成立の基盤は、安定した教員と生徒との関係を有する学級の構築があってこそ成り立つものと考えられる。また、生徒も多種多様な学習集団に属し、自己の目的や目標と向き合い、集団の一員として客体から主体として立ち上が

っていく過程を担当教員とともに歩むわけである。よって、初任者は、これらの実践に必要なノウハウや理論を先輩教員等から積極的に継承するとともに追求し続け、後輩教員へと受け渡して行かなければならない。しかし、今日、所属校のみでは、学校力として作用するには困難な状況が生まれてきていることから、初任者研修の中に組み入れる形で、平成25年度から本研修を実施している。

研修内容は、「学級経営について」「学級集団づくり」「実践発表」「学年・分掌との連携」の4つである。午前は、学級経営についてのイメージをもたせ、演習・協議を通して、学級目標や学級開きの意義や5月までの集団づくりについて理解させる。河村(2014)は「近年は、教師は児童生徒の個の発達を促すために、学級の人間関係をどう育成し、どのように学級集団づくりをしていけばいいのかを考え、実行する力量が問われています。」

(※8)と述べ、集団づくりへの教員の主体的な働きかけとその能力を重視している。午後は、中堅教員による実践発表をもとに校内における連携について考えさせる。実践発表者については、進学校と進路多様校、男性教員と女性教員のバランスに配慮している。中堅教員を実践発表者や指導教員として起用することは、中堅教員にとって自らの実践を省察したり、メンターとしての自己の役割に気付いたりする機会にもなる。中堅教員が若手教員の育成に関わることは、学校力向上のためにも重要であろう。

さらに、河村(2011)は「日本の教師は、ガイダンス機能を発揮するために、多岐にわたる知識と技能と、それらを統合して展開するアセスメントを含めた技量を求められることになる。」(※9)と述べている。高等学校では、校務分掌として行う各教員の仕事を統合して展開することが求められている。学年、教科担任、各分掌との連携は必要不可欠である。初任者は、担任でなくても、授業や副担任、分掌の仕事を通して学級と関わっている。日々の業務を、担任としての目線で捉え直すことで新しい気づきがあるだろう。副担任として、校務分掌の部員として、どのような関わりが望まれているか、初任者が自身の可能性を見つめ直すこともできる。なお、この研修を12月に設定しているのは、新年度までの3ヶ月の過ごし方をこれまでの省察にもとづいて具体化へと導く仕掛けとしての意味を持たせているからである。

ウ 教育課題研究

当センターが実施する初任者研修では、初任者個々の研究課題の設定や研究成果の発表は義務づけていないが、2年次及び3年次研修の中で授業にかかわるテーマを設定し、中間発表と最終発表を行っている。しかし、和歌山大学との連携により実施した高度化初任研では、初年度と2年次の2年間にわたり初任者個々の研究課題を設定し、指導教員や大学教授等からの指導助言を得ながら研究を進めてきた。その1つとして、初任者が設定した研究課題に基づく授業の様子をビデオに収め、20分程度に編集して持ち寄り、全員で視聴して研究協議を行うプログラムがある。高度化初任研実施校からは、所属校の指定研究と融合させたり、個人研究が学校課題解決の手立てを探る役割を担ったりするなど、初任者や初任者研修のシステムを活用した学校の活性化が図られた例も報告されている。

初任者にとって実践が先か、理論が先かということではなく、実践と理論をともに大切にしながら授業づくりや学級経営・生徒指導と向き合い、形ある経験の蓄積と共有化、教育財産の継承、自らのキャリア発達の振り返りポイントとして研究の足跡を刻む意味は大きい。この時期の過ごし方がその後の教員生活に大きな影響を与えるため、2校目以降での勤務や10年経験者研修までの学び続ける支柱として、自己研鑽できる力の育成が急務であると考え。その有効な手段の1つとして教育課題研究への取組と共有化が考えられる。

3 校外研修に対する学校長の評価をもとにした研修効果の検討

これまで述べてきたように、当センターでは、平成25年度から3つの柱（授業づくり、学級経営・生徒指導、教育課題研究）に焦点化して校外研修を組み替えた。特に、教職1年目においては、初任者にとって切実な課題である「授業づくり」と「学級経営・生徒指導」について、積み上げ型の研修をプログラムして実施している。

次の図5（2項目に対する3年間の変化を示す。）は、教職1年目に実施する校外研修について、学校長を対象として実施したアンケートの結果の一部である。校外研修が初任者の成長に効果をもたらした項目として、「学習指導」及び「学級経営・生徒指導」が当てはまるかどうかに対する肯定的な回答の割合を示している。なお、研修プログラムの効果を検討するために、校外研修を3つの柱に焦点化する前の年

度（平成24年度）からの結果を示している。

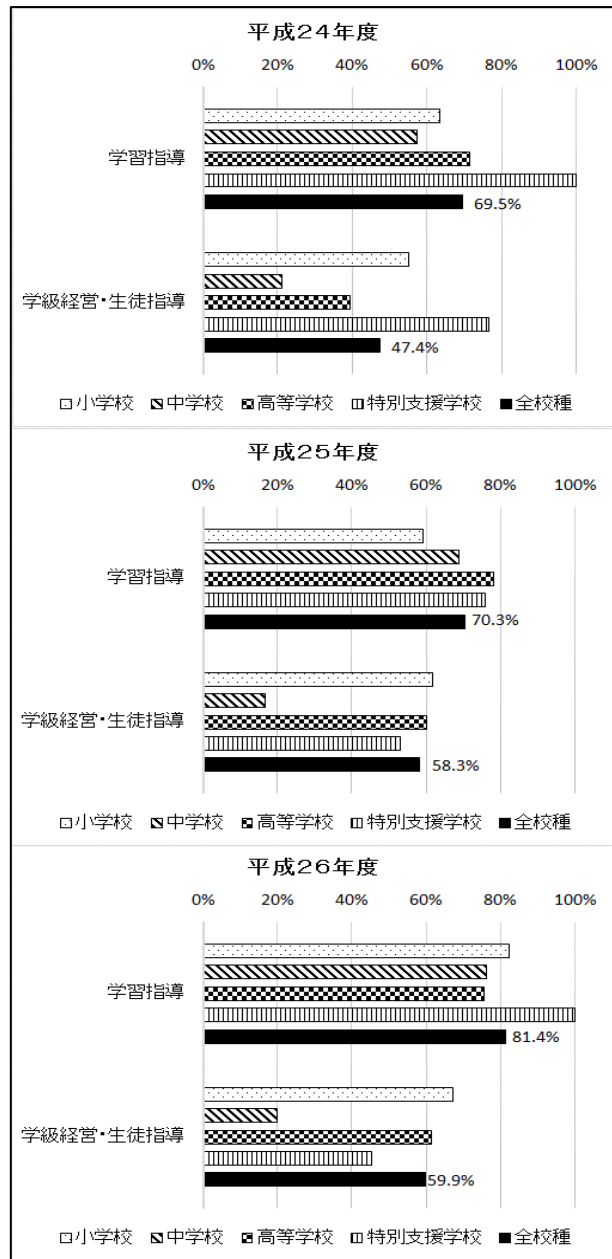


図5 校外研修が初任者の成長に効果をもたらした項目

「学習指導」の項目に関しては、平成26年度には、80%を超える学校長が肯定的に回答している。これは、学習指導案の作成、模擬授業・研究授業の実施、初任者同士で研究協議を深め省察する経験の繰り返しを組み込んだ研修プログラムの効果であると考え。

「学級経営・生徒指導」の項目に関しては、研修プログラムの変更前に比較して肯定的な回答が10ポイント強増加している。これは、学校が取り組む4月から翌年3月までの教育活動について、時期ごとに不可欠な「学級経営・生徒指導」の内容を取り上げて実施する研修プ

プログラムの効果であると考え。特に、平成 25 年度に効果があったと回答している学校長が 10%以上増加している背景として、平成 25 年度から実施した「高等学校学級経営研修」が影響していると考えられる。記述部分にも、平成 24 年度では「学習指導」「学級経営・生徒指導」について、校外研修の効果に関するものは少なかったが、平成 25、26 年度とその記述が増えてきている。また、指導教員や校内での研修による効果について述べられている内容から、初任者研修の校外研修による効果によるものという意見が多く加えられるようになってきている。

「教師は現場で育つ」と言われ、それが基本原理であることに変わりないであろう。しかし、学校現場だけでは経験できないこともある。例えば、学校現場では先輩教員や同僚教員から直接的あるいはタイミングよく繰り返し学ぶことができる。一方、集合型の校外研修では同期の初任者が集まり、協議や演習を行い、講師や指導主事による指導助言が用意され、互いに意見を言い合い、承認したりまとめたりという活動（発散と収束）により、初任者の自己研鑽への意識が覚醒され、意欲が高められる学びの場を提供できると考える。研修とは研究と修養である。1 年目から教員には研究が必要であるとの意識と責任感を育て、具体的な行動をとめないながら 2 年次研修、3 年次研修へと自らの意思でつなげていくこと、競い合いながら、支え合いながら、育ち合うことが初任者としてのあるべき姿であると考え。

4 おわりに

平成 27 年 12 月中教審答申で「学び続ける教員像」について「教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる。このため、これからの教員には、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力も必要とされる。」と示されている。（※10）同答申では、初任者研修や 10 年経験者研修において、アクティブ・ラーニング型研修を取り入れた研修の転換を求めており、研修手法の改善等について指摘している。また、教員の養成・採用・研修を通じた一体的制度改革として、「教員育成協議会」（仮称）、教員育成指標、教員研修計画等といった連携・協働の基盤的整備について提言している。

研修担当者として、これまでの当センターでの取組は、国の施策や他の自治体の動向も探り

ながら、精力的に、あるいは大胆に、そして誠実に初任者の育成に携わってきたものと考えている。よって、これまで関わってきた若手教員の層を、緩やかなつながりにとどめず、厚く逞しい集団として転化させ、学校現場を支える人材として、それぞれの適性、能力、志向に応じたプログラムによる研修の機会と自己研鑽への手助けとなる環境を保障できる施策を実施していきたいと考える。

今日、教育を取り巻く社会情勢は予測困難な様相を呈し、このような時代であるからこそ、たゆまない情報収集、分析、研究に裏付けられた新たな時代に対応した研修体系の構築が求められている。さらに、関係機関と連携を図りながら初任者研修のプログラムを改善するとともに、教師力や学校力の向上を目指した当センターによる学校支援プログラムとの連携の充実も図っていく必要がある。

<注 釈>

注 1 和歌山大学教育学部、和歌山県教育委員会教育センター学びの丘、和歌山市教育研究所の三者連携による、下記のような推進・連携協議会を定例的に開催し、プログラム内容の開発及び充実を図った。

注 2 文部科学省の初等中等教育等振興事業委託費による委託事業として、和歌山県が実施した。

注 3 自己の授業実践を振り返り、省察し、初任者が自身の授業行為の具体的事例を通して対話しながら、自己を冷静に認識・理解するための「自己洞察」や「自己省察」の営みを促進する。

（授業の臨床研究（カンファレンス）として提案 稲垣忠彦 1984）

注 4 平成 25～26 年度の 2 年間に実施した「教員免許状修士レベル化に向けた和歌山大学教育学部と和歌山県教育委員会との連携・協働による初任段階の研修の高度化システム構築のための和歌山モデル事業」（略称「高度化モデル事業」）における初任者研修。初任者教員の一部を県教育センター学びの丘が実施する初任者研修と切り離して、新たなコンセプトのもとに、学び続ける教員を養成するためのカリキュラム開発を目的とした取組である。

注 5 福井大学教職大学院による実践研究大会の名称

注 6 平成 24 年 8 月 28 日 中央教育審議会 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）用語集」教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニング

の方法である。

注7 当センターと国立大学法人和歌山大学教育学部を中心に、学識経験者や研究機関等の16名の委員で構成される。

<引用文献>

- ※1 林竹二『授業の成立』筑摩書房 p150 (1983)
- ※2 同上書 p35, 36
- ※3 吉本均『授業の構想力』明治図書出版 p40 (1983)
- ※4 有田和正『「考える子ども」を育てる社会科の学習技能』明治図書出版 p85 (1994)
- ※5 斎藤喜博『授業』国土社新装版 p55, p149 (2006)
- ※6 『学力の中身を明確にした授業改善と学校経営の充実』和歌山県検証改善委員会 (2008)
- ※7 明石要一・保坂亨編著『初任者教員の悩みに答える』教育評論社 p124-130 (2011)
- ※8 河村茂雄『学級リーダー育成のゼロ段階』図書文化 p93 (2014)
- ※9 河村茂雄 編著『生徒指導・進路指導の理論と実際』図書文化 p19 (2011)
- ※10 「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～(答申)」文部科学省 (2015)

<参考文献>

- ・小島 弘道「若い教師の力量形成と研修組織化の方法に関する研究 : 試補制度に対する若い教師の意識分析から(III 研究報告)」(1980)
- ・ドナルド・A・ショーン 柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的実践とは何かープロフェッショナルの行為と思考ー』鳳書房 (2007)
- ・河村茂雄『授業づくりのゼロ段階』図書文化 (2010)
- ・石原陽子「教員初任者研修のカリキュラム改革へ向けた考察ーP市での参加者へのアンケート調査を基にー」(2011)
- ・石原陽子「教師の『実践的指導力』育成に関する考察ー新任教師の属性に着目してー」(2011)
- ・河村茂雄『学級集団づくりのゼロ段階』図書文化 (2012)
- ・千々布敏弥「都道府県指定都市における教職経験者研修の改編動向に関する考察」(2012)
- ・福井県教育委員会「教員研修の在り方検討会報告書」(2012)
- ・埼玉県立総合教育センター「今後の『教職員の資質向上を図る年次研修の在り方』に係る調査研究」(2013)