

若年層教員を取り巻くつながりとキャリア発達

所属コース リーダーシップ開発コース
氏 名 兵頭俊昭
指導教員 露口健司 遠藤敏朗

【概要】

近年、学校教育の直面する課題が多様化・複雑化してきている。さらに、教員の大量退職、大量採用によって教員の年齢構成が変化し、教員文化の変容やこれまでの教員の知識・技能の伝達が難しくなる状況にもなってきた。これらの課題に組織として対応することが求められることと同時に、若年層教員が早く学校で活躍することができるように育成することも求められている。その中で、若年層教員のキャリア発達のために有効な支援の視点を明らかにするために実態調査とグループフォーカス・インタビューを実施し、ワーク・エンゲイジメントや抑鬱傾向、主観的幸福感と周囲とのつながりの関係を調査した。また、校内OJT(On the job Training)を行い有効な在り方について検討した。その結果、若年層教員のキャリア発達には所属学年部教員とのつながりが重要であること、主体的に学ぶOJTをグループで取り組むことが有効であることが実証された。

キーワード 若年層教員 キャリア発達 つながり OJT

1 はじめに

近年、学校を取り巻く課題は、いじめ・不登校への対応、保護者への対応、「主体的・対話的で深い学び」「GIGAスクール構想」への対応、地域との連携などというように、多様化・複雑化している。その中で、教員の課題として大量退職・大量採用による教員の年齢構成の変化も大きくなっている。文部科学省(2018)「学校教員統計調査(確定値)の公表について」によると、公立小学校の年齢構成は、平成16年度に全体の18.6%であった35歳未満の教員の割合が平成28年度には29.8%に増加している。一方、平成16年度には40.2%だった40歳以上50歳未満のいわゆる中堅層・ベテラン層教員の割合が平成28年度には27.2%に減少している。経験年数から見ても同様で、平成16年度には11.1%だった経験5年未満の教員が平成28年度には21.6%に増加している。一方、20.3%だった経験20年以上25年未満の教員の割合が平成28年度には9.8%に減少している。若年層教員が増加し、中堅層・ベテラン層教員が減少したことによって若年層教員の育成にも変化が起きている。これまでは一人の若年層教員を一人または複数の中堅層・ベテラン層教員が育てることができたが、これからは複数の若年層教員を一人の中堅層・ベテラン層教員が育てる状況になってきている。

このような状況においては、若年層教員の育成はもちろん、現在の複雑化・多様化した教育課題への対応も難しくなってくる。若年層教員は若くパワーがある一方で、教職経験が少

ないために課題に直面した時に困難に陥る場合が多い。これまでは一人の若年層教員に複数の中堅層・ベテラン層教員が手厚く支援することができたが、中堅層・ベテラン層教員が少なくなると十分な支援も難しくなる。そうになると、若年層教員の教職への意欲が低下するだけでなく、学校全体の教育活動に大きな影響を及ぼすことも考えられる。若年層教員が早く学校に適応し、活躍することができるためにはどのような研修体制が必要なのか、中堅層・ベテラン層教員はどのように支援することが必要なのか検討する必要があると考えた。そして、このような研修体制や支援の在り方を明らかにすることによって、若年層教員が早く学校に適応するだけでなく、児童生徒や保護者とはもちろん、管理職・中堅層・ベテラン層教員と良好につながり、学校内で活躍することによって、学校が活性化し、組織的・共同的に諸課題の解決に取り組む力を持つことができると考える。

2 研究の背景

若年層教員の抱える課題として、田村(2019)は、授業づくりの視点から、教育活動への情熱はあるが、教材を分析する力や授業を組み立てる力、指導力といった教授に関する力量の不足を指摘している。また、大脇(2019)は、対人関係力の必要な場面での児童生徒との関係づくり、家庭訪問、授業参観、保護者対応などにおいて困難に直面した時に学年部の教員や管理職の助言や支援が必要であると指摘している。

若年層教員の研修の在り方について、佐藤(2015)は、教師として成長する契機として、同じ学校の同僚からの助言が有効であることを指摘し、教師同士が学び合うこと、若年層教員を育てることの重要性を指摘している。また、若年層教員を育てることは組織を育てることに繋がること、教師が成長するためには助言や支援を行う教員組織の質の向上が重要であることを指摘している。また、「学びの専門家」として、これからの教師が実践の省察と熟考を続けることが大切であると指摘している。以上のことから、若年層教員のキャリア発達には周囲とのつながりが重要であることが分かる。本研究では、若年層教員の抱える課題を解決するためにどのようにつながることが重要なのかを明らかにしていきたい。

中央教育審議会は、平成27年度に「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～」において、年齢・経験年数を超えた良好な人間関係を形成することと、継続的な研修の充実のための環境整備の必要性を指摘している。本研究では、一人の中堅層・ベテラン層教員が複数の若年層教員を育てる必要性がある中で、どのような研修体制が必要なのかを明らかにしていきたい。

3 研究課題

本研究では、以下の研究課題を設定し、これらの実践を通して研究目的の達成に迫る。

研究課題1：若年層教員のキャリア発達にどのようにつながると良い影響を及ぼすのであろうか。

研究課題2：校内OJTをどのように行えば若年層教員のキャリア発達に良い影響を及ぼすのであろうか

4 研究の方法

(1) 実態把握・調査(2019～2020年度)

2019年度は若年層教員の時間的ゆとりと心理的豊かさの把握し、キャリア発達の有効な

支援の視点を明らかにするために B 市の初任者教員(小学校 46 名, 中学校 22 名)と 3 年目教員(44 名, 12 名)に 2 回(初任者教員 7 月, 11 月, 3 年目教員 6 月, 11 月)調査を行った。初任者教員は教職に就いて直後の実態を把握するため, 3 年目教員については, B 市では 2 年目が終わった段階で一部の教員が異動することから, 異動がどのような影響を及ぼすのか把握するためである。

調査は, ワーク・エンゲイジメント, 抑鬱傾向, 主観的幸福感, 信頼度, 教育活動への取組状況・職務遂行状況, 身に付けたい力, 困り感, 相談相手, 時間外勤務時間の項目で行った。ワーク・エンゲイジメントは, 仕事への活力や熱意, 没頭について 9 項目を 6 件法で問うこととした。(資料 1)抑鬱傾向は, 抑鬱傾向尺度 (K6) を使用することとし, 6 項目を 4 件法で問うこととした(資料 2)。主観的幸福感は, 幸福感に対する現在の思いを 11 件法で問うこととした。信頼度(資料 3)・教育活動への取組状況・職務遂行状況(資料 4)は, 露口(2020)が開発した調査項目を信頼度は 10 件法で, 教育活動への取組状況・職務遂行は 4 件法で問うこととした。身に付けたい力は, A 県の育成指標を基に作成した。

また, 具体的な困り感や求めている支援を把握するために, 3 年目教員を対象にグループフォーカス・インタビューを行った。無作為に抽出した教員のうち, 所属長と本人の了承を得ることができた 3 名(小学校教員 2 名, 中学校教員 1 名)を対象に 8 月に行った。現在の勤務状況, 勤務する上で困っていること, 必要な支援 3 点の調査項目で行った。

2020 年度は, キャリア発達とつながりの関係を明らかにするために, 2 年目教員(小学校教員 51 名, 中学校教員 17 名)を対象に 6 月から 11 月まで毎月調査を行った。調査項目は 2019 年度と同一である。

(2) 実践研究(2020 年度)

2020 年度, 置籍校にて, 採用 5 年以下の 4 名(初任者教員 1 名, 2 年目教員 2 名, 4 年目教員 1 名)を対象に校内 OJT「パワーアップ講座」を行った。奇数回は職務状況についてのリフレクションとそれを基にした協議を行った。協議から出された課題や研修後の振り返りを基に偶数回に行う課題研修のテーマを設定し, 中堅層・ベテラン層教員に講師を依頼し, 講話を聞いたり話合いを行ったりした。

研修による変容を把握するために, 初任者教員と 4 年目教員を対象に調査を行った。調査項目は 2 年目教員を対象とした調査と同一である。

5 実践の結果

(1) 実態把握・調査(1 年次)

1 年次は, 次のことを明らかにすることを目的に調査を行った。

- ①時間的ゆとりと心理的豊かさに関連があるのだろうか。
- ②どのような困り感をもち, 困ったときに誰に相談しているのか。

	ワーク・エンゲイジメント		抑鬱傾向		主観的幸福感	
	6.7 月	11 月	6.7 月	11 月	6.7 月	11 月
初任者教員	31.2	29.4	7.0	5.9	6.1	5.9
3 年目教員	27.8	30.3	5.6	5.4	6.0	6.4

表 1 2 年目教員の結果

初任者教員は、7月と比較して、11月に抑鬱傾向が低下しているが、ワーク・エンゲイジメントと主観的幸福感も共に低下していた。仕事にも慣れ、学校行事や研究授業などによって多忙化する中で適切な支援が必要であることが明らかになった。

3年目教員は、6月と比べて11月は抑鬱傾向が低下し、ワーク・エンゲイジメントと主観的幸福感が共に上昇していた。3年目になり、異動や新しい学年・校務分掌を担当する中で、学年当初に心理的豊かさが低下することが明らかになり、この時期に支援が必要であることが明らかになった。(表1)

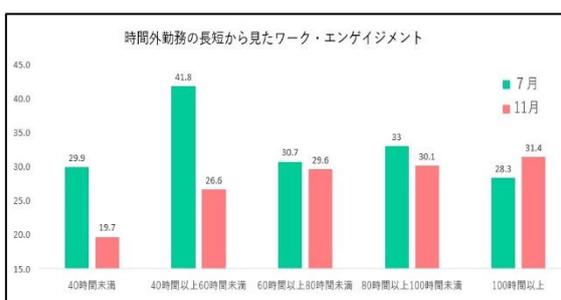


図1 時間外勤務の長短から見たワーク・エンゲイジメント(初任者)

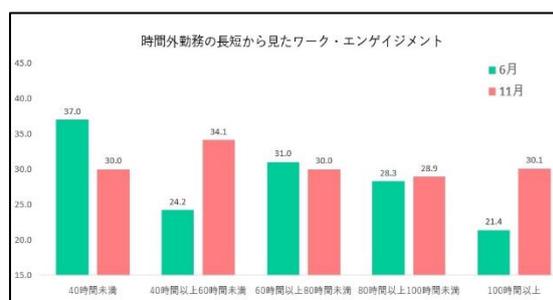


図2 時間外勤務の長短から見たワーク・エンゲイジメント(3年目)

続いて、時間外勤務の長短とワーク・エンゲイジメントとの関連を検討した。初任者教員、3年目教員共に11月に40時間未満の教員のワーク・エンゲイジメントが低下していることが分かる。また、100時間以上の教員のワーク・エンゲイジメントが上昇している。このことから、時間外勤務の短いことが仕事への活力・意欲の上昇、時間外勤務の長いことが仕事への活力・意欲の低下にはつながっていないことが明らかになった。(図1, 図2)

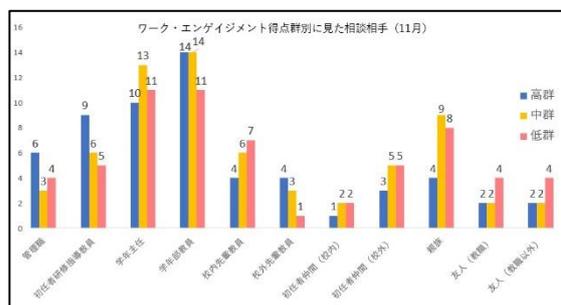


図3 ワーク・エンゲイジメント得点群別に見た相談相手(初任者)

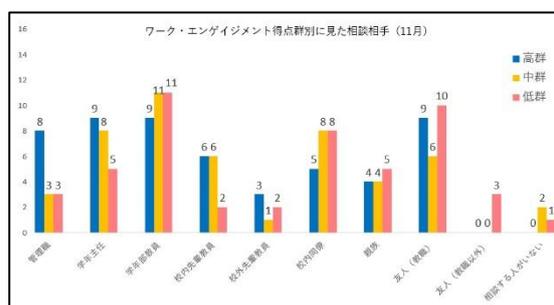


図4 ワーク・エンゲイジメント得点群別に見た相談相手(3年目)

さらに、困った時の相談相手について、ワーク・エンゲイジメントの高群・中群・低群に分類し結果を分析した。高群を34点以上、中群を27点以上33点以下、低群を26点以下とした。

初任者教員、3年目教員共に、高群の教員は校内に相談相手がいる場合が多いが、低群の教員には友人等校外に相談相手がいる場合が多くなっていることが分かった。校内の人間関係が影響していることも考えられるが、校内に相談相手がいることが若年層教員の仕事への活力、意欲に影響していることが明らかになった。(図3, 図4)

(2) グループフォーカス・インタビュー

3年目教員3名に対するグループフォーカス・インタビューから、若年層教員が望んでいること、中堅層・ベテラン層教員との意識の違いを明らかにすることができた。

職務遂行能力の向上と周囲との良好な人間関係を望んでいること、研修を受けて身に付けることを望んでいるか、校務に追われてその時間を確保することが難しいことを話していた。また、学年部内の人間関係が良好だと仕事量が多くても苦にならない、逆に人間関係や良くないとそのことが心理的な負担になるということだった。

中堅層・ベテラン層教員との意識の違いについては、学級経営や学校行事において直面することが明らかになった。学級経営については、「3年目だから分かっているだろう。」と思われることが多いが、特に小学校で初めて担任する学年では分かっていないことが多いこと、学校行事については、「〇〇さんのやりたいことがあるだろうから。」と任されることが多いが、初めて担当することで分からないことが多いので、教えてもらってから自分の取組を考えたいとのことだった。

学びたい意欲を生かしながら研究の機会と時間を確保すること、初めて取り組む職務を安心して遂行するために中堅層・ベテラン層教員と若年層教員の意識の違いを埋めることが若年層教員の心理的豊かさをもたらす要因になることが明らかになった。

(3) 実態把握・調査(2年次)

2年次は若年層教員のキャリア発達にどのようなつながりが良い影響を及ぼすのであろうかということ明らかにするために2年目教員を対象を絞って調査を行った。

B市では、5月中旬に分散登校を始め、5月下旬に全面再開をしたため、調査を6月から開始した。6月はワーク・エンゲイジメント、主観的幸福感がそれぞれ前年度より上昇し、それ以降は大きな変化が見られなかった。また、抑鬱傾向については6月は前年度より低下し、それ以降は少しずつ上昇したが、大きな変化は見られなかった。(表2)

月	R1.7	11	R2.6	7	8	9	10	11
ワーク・エンゲイジメント	31.2	29.3	31.0	30.5	29.5	28.7	29.0	28.6
抑鬱傾向	7.1	5.6	5.1	5.3	5.3	6.0	5.9	6.0
主観的幸福感	6.1	5.9	6.1	6.4	6.4	6.4	6.1	6.0

表2 2年目教員の結果

しかし、小学校中学校別に分析すると、違いが明らかになった。

月	R1.7	11	R2.6	7	8	9	10	11
ワーク・エンゲイジメント	31.7	29.6	32.8	31.0	29.8	29.5	30.3	30.2
抑鬱傾向	6.7	5.1	4.5	5.2	4.8	6.1	5.1	6.0
主観的幸福感	6.2	6.2	6.1	6.4	6.4	6.5	6.3	6.1

表3 2年目教員の結果(小学校)

月	R1.7	11	R2.6	7	8	9	10	11
ワーク・エンゲイジメント	30.0	28.7	29.6	28.9	28.4	26.6	25.3	23.7
抑鬱傾向	7.3	7.0	7.3	5.6	6.5	5.7	8.5	8.5
主観的幸福感	5.5	5.1	5.9	6.3	6.2	6.3	5.5	5.6

表4 2年目教員の結果(中学校)

小学校教員では大きな変化は見られなかった(表3)が、中学校教員では、ワーク・エンゲイジメントが9月から、主観的幸福感では10月から大きく低下し、抑鬱傾向では10月から大きく上昇していることが分かった(表4)。この原因をつながり視点から検討した。

月	R1.7	11	R2.6	7	8	9	10	11
児童生徒への信頼度	6.8	6.7	5.8	7.1	7.0	7.7	7.3	7.0
学年教員への信頼度	6.5	6.9	6.6	6.9	7.1	7.5	7.1	6.4
学年教員への所属意識合計	15.0	15.5	15.0	16.5	15.7	16.9	14.6	14.6

表5 つながり調査項目の結果(中学校)

表5の学年部への所属意識合計は、資料4の質問項目に対する回答から、以下の得点を合計したものである。

校内の同学年部は、思いやり溢れるチームである。

校内の同学年部は、新たな実践に積極的に取り組むチームである。

校内の同学年部は、互いに敬意をもち、個々の工夫を認め合うチームである。

校内の同学年部は、互いに専門性を高め合うチームである。

校内の同学年部は、厳しい規律をもったチームである。

表5から、児童生徒への信頼度、学年教員への信頼度、学年部への所属意識合計がそれぞれ10月から低下していることが分かった。児童生徒への信頼度については、この頃から自由記述の困り感に不登校生徒への対応や生徒指導対応を挙げる教員が増えたことから、このような対応において信頼度が低下したことが明らかになった。学年教員については、学校行事への対応に困り感をもっている教員が出てきた。教員による意識の違いから信頼度や所属意識が低下し、そのことが仕事への活力・意欲に影響を及ぼしていることが明らかになった。

個別の事例から、学年教員とのつながりについて検討した。学年教員への信頼度がワーク・エンゲイジメントに影響を及ぼした2人を取り上げる。

月	6	7	8	9	10	11
ワーク・エンゲイジメント	21	27	20	16	1	11
学年教員への信頼度	5	6	5	7	3	4
学年教員への所属意識合計	16	15	15	20	13	16

表6 C教諭の結果

月	6	7	8	9	10	11
ワーク・エンゲイジメント	36	36	29	26	35	32
学年教員への信頼度	5	5	7	6	8	8
学年教員への所属意識合計	17	15	19	17	20	20

表7 D教諭の結果

C教諭は、10月にワーク・エンゲイジメント、学年教員への信頼度、学年部への所属意識が大幅に低下した。C教諭は困り感で9月までは学級経営について記述していたが、10月には学年教員に強く言われたことを記述していた。また、11月も他の先生とのかかわりについて記述していた。学年教員の言葉から信頼度や所属意識が低下し、それが仕事への活力・意欲の低下につながっていることが明らかになった。(表6)

D教諭は、8月から9月にかけてワーク・エンゲイジメントが低下しているが、10月に上昇している。10月から11月にかけて学年教員への信頼度と学年部への所属意識も上昇している。D教諭は10月11月の困り感として、研究授業や学校行事で時間外勤務が増えていることを挙げていたが、学年部とのつながりによってワーク・エンゲイジメントを上昇させることができた。学年教員の協力によって仕事への活力・意欲を上昇させることができることが明らかになった。(表7)

(4) 実践研究(校内OJT「パワーアップ講座」)

7月から11月までに月1回、合計4回実施した。第1回はリフレクションとして学校再開後約1か月の学級経営や授業を振り返った。昨年度の反省を生かして取り組んでいることを話したり、今困っていることを話しアドバイスを受けていたりしていた。4人に共通する悩みとして個別支援の在り方が挙がったので、第2回は学年主任を講師に個別支援や児童の思いに沿った学級経営について実践を基に話していただいた。第3回はA県の育成指標を基に振り返りを行った。まず、個人で指標を基に振り返りを行った。個人が振り返りを行った後情報交換を行いこれからの課題を明らかにした。第4回は研修主任を講師に、道徳科の授業づくりや対話的な学びの授業づくりについて授業の様子を動画で見せていただいたり、実践を基に話していただいたりした。

毎回講座後に振り返りを行った。第1回と第3回のリフレクションでは、情報交換が有益だったことや互いの実践を知り学ぶことができたことが挙げられた。また、研修を機会に若年層教員同士で話す機会を持ちたいといった、人間関係に関する感想も聞かれた。第2回と第4回の課題研修では、若年層教員が話を聞きたいと思う教員に講師になってもらったために、これからの授業づくりや学習支援、学級づくりに生かしたいといった、実践意欲を高めたといった感想が聞かれた。

6 考察

1年次の実態把握・調査から若年層教員のキャリア発達の視点として次の4点が明らかになった。第1として、時間外勤務の長短が若年層教員と仕事への活力・意欲につながらないことである。心理的豊かさをもたせるためには、時間外勤務の長短だけでなく仕事への活力・意欲を高める支援も必要であることが明らかになった。第2として、初任者教員は2学

期、2年目以降の教員は学年当初に困り感を持っているため、その困り感のある時期に重点的に支援をする必要があるということである。第3として、若年層教員の実態に合った支援である。それまでの経験や職務への理解度を正しく把握して支援をしないと、若年層教員にとって有効な支援にならないことが明らかになった。第4として、相談相手となるような支援を行うことである。困った時に相談相手がいることによって、仕事への活力・意欲を高め、心理的豊かさをもたらすことができることが明らかになった。

1年次の研究を基に、有効なつながりに視点を置いた2年目の実態把握・調査では、学年教員とのつながりが若年層教員のキャリア発達に大きな影響を及ぼすことが明らかになった。学年教員とのつながりが良好であれば、時間外勤務が多少長くなっても仕事への意欲や活力を高めることができることが明らかになった。一方、学年教員の言葉掛けが場合によっては、学年教員への信頼度と学年部の所属意識を低下させ、仕事への意欲や活力、主観的幸福感の低下、抑鬱の上昇につながる場合があることが明らかになった。若年層教員が多忙な時、困り感を持っている時に、学年教員の支援の在り方が重要であると言える。

主体的に学ぶ場、人間関係を形成する場として取り組んだ校内OJT「パワーアップ講座」の実践においては、次の2点のことが明らかになった。

第1としては、リフレクションで実践や悩みを話し合うことが初任者教員にとっても、2年目以降の教員にとっても有効であることである。初任者教員にとっては自分の悩みを話し先輩教員からアドバイスをもらったり、先輩の実践を聞き参考にしたりすることができる。2年目以降の教員にとっては、実践や悩みを出し合うことによって情報を共有したり悩みに共感したりすることができる。また、自分より経験の浅い教員の悩みを聞き、アドバイスをすることによって、先輩としても自覚を持つことができる。リフレクションで話し合うことが、初任者教員にとっても2年目以降の教員にとっても得るものがあることが明らかになった。

第2としては、主体的に学ぶ課題研修が教育実践への意欲化につながることである。若年層教員が課題としていることをリフレクションの話合いから明らかにして研修を行うために、受講する若年層教員は課題意識をもって取り組むことができる。講師には話合いで出された課題を伝えているためにその課題に応じた資料等を準備していただいたために、若年層教員の実態に合った研修となった。そのため、研修から得た知見を実践に生かそうという思いをもつことができた。実態を正確に把握し、それに応じた研修を行うことの重要性が明らかになった。

7 結語

2年間のアンケートやグループフォーカス・インタビューを通して、若年層教員の実態を知り、多くの声を聴くことができた。学年教員とのつながりが重要だということが明らかになったが、良好なつながりをつくるためには、年度当初の学年配置が重要だと考えた。学年教員は若年層教員にとって指導者であり、支援者でもある。学年部内でそのことを役割分担することができればいいのではないだろうか。例えば学年主任や初任者研修指導教員は指導者の立場、若年層教員と年齢が近い教員が身近な相談相手など支援者の立場で関わると、若年層教員も相談したい内容によって相手を選ぶことができる。しかし、B市でも中規模・小規模校があり、学年内だけで役割分担をすることが難しい場合もある。その場合には複数

学年での組み合わせや全校体制での組み合わせを検討していくことが必要である。

また、校内 OJT には職務遂行能力の向上だけでなく、若年層教員同士や若年層教員と中堅層・ベテラン層教員との人間関係の形成や話合いや情報交換による仕事への活力・意欲の向上など、多様な目的があることが明らかになった。その OJT を効果的に機能させるためには OJT 担当教員のコーディネート力が重要であると考えた。リフレクションやその話合いにおける気軽に話すことができる雰囲気作り、課題研修における正しい実態の把握、ふさわしい講師選択・依頼が大切になる。若年層教員だけでなく、教員の個性など学校の様子をよく知り、若年層教員の実態や求めていることを正しく把握し、OJT を進める必要がある。

次年度以降もしばらくは A 県では多くの教員が採用されることが予定されている。教員という仕事にあこがれ、子どもたちと活動することを夢見て教員になる。その一方で、学校が抱える多様な複雑な課題は若年層教員も直面することになる。その中で学年教員との良好なつながりを作り、そこから児童生徒や保護者、地域と良好につながり、子どもたちと共に活動し学校で活躍することができるのではないかと考える。そのために中堅層・ベテラン層教員の役割は大きいと考える。

引用・参考文献

- 今津孝次郎(2012). 教師が育つ条件. 岩波書店.
- 大脇康弘・末松裕基・中山大嘉俊・岸田蘭子・太田洋子・田村知子・大野裕己(2019). 若手教師を育てるマネジメントー新たなライフコースを創る指導と支援ー. ぎょうせい.
- 後藤郁子(2014). 小学校初任教師の成長・発達を支える新しい育成論. 学術出版会.
- 佐藤学(2015). 専門家として教師を育てる : 教師教育改革のグランドデザイン. 岩波書店.
- 島津明人・佐藤美奈子(2012). ワーク・エンゲイジメント入門. 星和書店.
- 田中博之(2018). 若手教員の学級マネジメント力が伸びる 学級力向上プロジェクト教員研修編. 金子書房.
- 千々布敏弥(2015). 結果が出る小・中 OJT 実践プラン 20+9. 教育開発研究所.
- 中央教育審議会(2016)「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、高め合う教員コミュニティの構築に向けて~(答申)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf(最終アクセス日 2021 年 1 月 5 日)
- 露口健司(2018)「初任者教員のソーシャル・キャピタルが教職適応に及ぼす効果ー傾向スコアを用いた共変量調整による因果効果の推定ー」日本教育経営学会第 58 回大会.
- 独立行政法人教職員支援機構(2019). 育成指標の機能と活用 平成 30 年度育成協議会の設置と育成指標研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト 報告書.
- 中原淳編(2017). 人材開発研究大全. 東京大学出版会.
- 名須川知子・渡邊隆信編(2013). 教員養成と研修の高度化. ジアース教育新社.
- 文部科学省(2018)「学校教員統計調査(確定値)の公表について」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/icsFiles/afield/2018/03/28/1

39503 01.pdf(最終アクセス日 2021 年 1 月 5 日)
横浜市教育委員会(2011).「教師力」向上の鍵—「メンターチーム」が教師を育てる。
学校を変える. 時事通信社.

謝辞

本研究にご協力いただいた B 市教育研修センター及び関係諸機関の皆様, アンケート調査やグループフォーカス・インタビューに快く取り組んでいただいた B 市の初任者及び 3 年目教員の皆様に厚く御礼申し上げます。また, 校内 OJT 実践を許可していただいた置籍校の校長先生, 実践にご協力いただいた置籍校の若年層教員皆様に厚く御礼申し上げます。

さらに, 本研究の実施を御承諾いただいた B 市内の校長先生をはじめ, 調査等にご協力いただいた先生方に感謝申し上げます。

最後に, 様々な角度からご教示いただき, 知見を広げてくださった教授の皆様に感謝申し上げます。

資料 1 ワーク・エンゲイジメントに関する質問

仕事をしていると, 活力がみなぎるように感じる。
職場では, 元気が出て精力的になるように感じる。
仕事に熱心である。
仕事は, 私に活力を与えてくれる。
朝, 目が覚めると, さあ学校へ行こう, という気持ちになる。
仕事に没頭しているとき, 幸せだと感じる。
自分の仕事に誇りを感じる。
私は仕事にのめり込んでいる。
仕事をしていると, つい夢中になってしまう。

資料 2 抑鬱傾向に関する質問

絶望的だと感じた。
そわそわして落ち着きがないと感じた。
神経過敏であると感じた。
気分が沈み込んで, 何が起ころうとも気が晴れないように感じた。
何をすることも骨折りだと感じた。
自分は価値のない人間だと感じた。

資料 3 信頼度に関する質問項目

児童生徒への信頼度
保護者への信頼度
学年教員への信頼度
管理職への信頼度

資料 4 教育活動への取組状況・職務遂行状況に関する質問項目

時と場に応じた言葉遣いができている。
他の教師の授業や指導の参観・観察に努め, 自己の指導に生かしている。
教職への情熱をもち, 公平かつ愛情をもって児童生徒に接している。
よいものや必要なものを学ぼうとする意欲と謙虚さを持っている。
先輩教員の意見を聞く等して, 自己省察し, 指導力の向上を図っている。
悩みや困ったことが生じた場合には, 先輩教員や管理職に相談している。
分からないことは進んで質問し, 確かめている。
問題は一人で抱え込まず, 先輩教員や管理職の協力を得て解決を図っている。
よい情報だけでなく悪い情報についても, 報告・連絡・相談をしている。

校務分掌について理解し、自己の役割を遂行するとともに同僚と協力して取り組んでいる。

授業では、子どもに分かりやすい教え方ができている。

わかりやすく正確に板書している。

授業方法・教具についての知識や技術を持っている。

どのようにすれば、子どもたちの活動が能率よく進められるか知っている。

正しく発問をする力がある。

授業で教えた内容に対する子どもの理解度を推測することができる。

まとまりのあるクラスをつくる自信がある。

学級内のコミュニケーションを活発にし、よりよい決定をつくり出すことができている。

子どもたちと一緒に学級のルールをつくり上げることができている。

問題のある子どもに授業を妨害させないようにすることができる。

初任者研修をはじめとする研修を、目的意識をもって受講している。

校外の初任者研修では、初任者の仲間と積極的に対話している。

他の初任者教員は、自分が困った時に支援してくれる。

校外の初任者研修で得た知見を、教育活動で活用している。

教育研修センターの指導主事は、適切な助言やヒントを与えてくれる。

校内の同学年部は、思いやり溢れる学年チームである。

校内の同学年部は、新たな実践に積極的に取り組むチームである。

校内の同学年部は、互いに敬意をもち、個々の工夫を認め合うチームである。

校内の同学年部は、互いに専門性を高め合うチームである。

校内の同学年部は、厳しい規律をもったチームである。