

*Shinshu University Journal of Educational Research and Practice*, No.7, pp.31-46, 2014  
信州大学教育学部研究論集 第7号 pp.31-46 2014年

<学術論文>

## 教育実習生及び初任者・若手教員の指導を担当する教員に関する 現状と課題

中田正弘 帝京大学大学院教職研究科  
伏木久始 信州大学教育学部教育科学講座  
鞍馬裕美 明治学院大学心理学部  
坂田哲人 青山学院大学情報メディアセンター

キーワード：教育実習生，初任者等若手教員，指導教員，教員の資質能力，省察

### 1. 問題の所在と研究の目的

学校現場での諸問題が複雑化する中、教員の質の向上を企図した改革が教育職員養成審議会の答申等で指摘され、教員養成段階においても実践的指導力の育成を旗印に、理論と実践の往還を実質化するカリキュラムや、省察的で研究志向的な実習経験の必要性が認識されてきた。こうした大学内部の改革動向に対して、教育実習生や初任者及び教職経験の浅い教員（以下「若手教員」とするが、本論では教職5年以下の教員とする）の実践的指導力を鍛える場となる学校現場での指導体制に関する議論は乏しく、教育実習指導の内容や方法に関しては、学校側に一任している大学がほとんどである。教育実習を核とした学校現場での体験的な学びが重視されるほど、大学での教員養成カリキュラムと学校現場での実習指導の内実には大きな溝が生じてくるという新たな問題が生まれている。

これに関連して、佐久間（2003）は、実習校や教育実習生を指導する教員（以下「実習指導教員」と表記する）の在り方が、実習生の教職専門性や、その後の教職キャリアに大きな影響を与えることを示唆し、武田（2012）は、実習指導教員や、教職課程にかかわる大学教員を「教師教育者」とした上で、教師教育者の質を問う研究及び質を高める実践の試みを提言してきた。また、時田（2010）、米沢ら（2008、2010）は、学校組織における実習指導体制や担当教員の指導力量の重要性を指摘し、中田ら（2012）も、教員養成の質保証という面から実習指導教員の資質能力について課題を提起し、海外の事例を含めて報告してきた。しかし、実習指導教員が学校現場でどのような基準で選定され、どのような資質能力が期待されているかという観点からの全国規模の調査は行われていない。それは、初任者や若手教員の指導にあたる教員（以下「初任者等指導教員」と表記する）に関しても同様である。近年、教員の大量退職期を迎えている首都圏では、毎年大量の新規採用教員を学校現場に迎え入れているが、彼らの指導力向上が喫緊の課題として取り上げられ、多くの現職教員及び退職教員がその指導にあたっている。米沢（2011）によって、指導教員の指導・支援が、初任者教員に及ぼす影響を量的調査結果によって示されてきたものの、初任者等指導教員の選定基準やその資質能力に関する実証的な研究は見当たらない。

以上のような状況から、本研究では、大学に求められている教員養成改革と連動させた形で学校現場の指導体制を改善していくために、小学校を対象に、現時点での学校現場における実習指導教員や初任者等指導教員にかかわる実態を把握する調査研究を企画した。

すなわち、本研究の目的は、実習指導教員・初任者等指導教員がどのような基準で選ばれ、どのような指導力量が期待されているのかを実態把握することであり、大学での教員養成で重視されている要件と学校現場で実習指導教員・初任者等指導教員に求められている指導力量との連携上の課題を明らかにすることである。本研究は、実習指導教員や初任者等指導教員に関する専門性や資質能力に関する議論を活性化し、実践的指導力の育成という課題に対して、大学と学校現場とが一体となって取り組むための基礎的データを提供するものである。

## 2. 調査のアウトライン

### 2.1 質問紙の設計

本研究の目的に即して実施した質問紙調査は、教職課程を担当する4大学の教育学系教員4名により共同作成した。その作成プロセスにおいて、中田ら(2012)が紹介したオランダ教師教育者協会(Vereniging Lerarenopleiders Nederland: VELON)や全米教師教育者協会(The Association of Teacher Educators: ATE)による教師教育者スタンダードを参照し、小学校長会の代表等の意見聴取を経て、日本の教育実習の実情をふまえながら質問内容をしぼった。その上で、質問紙は以下の①～③の設計方針に従って構成し、フェイスシートと10の質問を選択式と記述式を取り混ぜて設計した(参考資料)。

- ① 実習指導教員・初任者指導教員はどのような条件により選定されているのか、各学校においてこれらの教員に期待されている役割・位置づけを明確にする。
- ② 実習指導教員・初任者指導教員に求められる資質能力を問い合わせ、これらの教員に必要とされる専門性を明確にする。
- ③ 実習指導教員・初任者指導教員に求められる資質能力を向上させるための支援・研修のニーズを問い合わせ、これらの教員に求められる研修内容・方法を推測する。

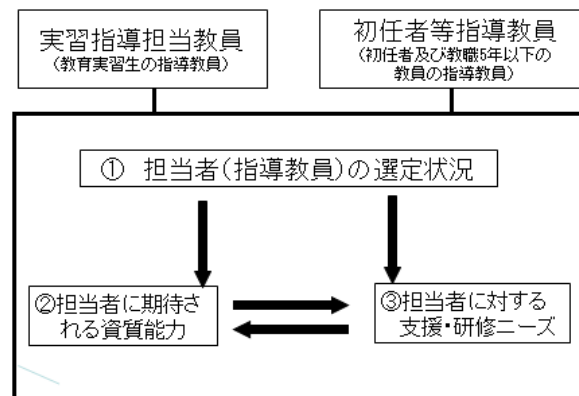


図1 本研究で使用した質問紙の構造

## 2.2 調査方法

### ① 調査時期

平成24年6月初旬に発送し、8月末日までに回収

### ② 調査用紙の配布

全国47都道府県それぞれから全公立小学校の5%を目安に、全国学校総覧（2010全国学校データ研究所）のリストから配付校を無作為に抽出した。実際には1,078校を選定し、郵送により質問紙を配付した。ただし、震災の影響等が懸念される学校については、各県の校長会長に連絡し、調査の受け入れ可否を事前に相談した上で個別に処理した。

なお、アンケートシートをWebページでも準備し、インターネットを通じても回答可能にした。

### ③ 回答者の指定

回答は、原則として校長、副校長、教頭、主幹等の管理職層に依頼した。

### ④ 回収率

郵送での回答361通とWeb上での回答27通を合わせて回収数は合計388通となったため、回収率は36.0%であった。ただし、一部の質問項目においてWeb版の回答選択肢に誤記があったことがアンケート回収後に判明したため、当該質問項目についてのみ、Web版の27通のデータを除外した。

### ⑤ データの分析

アンケートデータの分析にはIBM SPSS Statistics ver.20を用いた。

## 3. 調査結果と考察

### 3.1 実習指導教員の選定と期待される資質能力

回答校においては、そのほとんどで実習指導教員を選定するにあたり、教員としての経験を重視する傾向が強い（表1）。加えて教科指導に優れ、学級の状態が安定しているという条件が重視されている。実習指導教員については、経験や指導力という側面から実習生の授業実践を指導できる基本的要素を持ち合わせている教員、実習の場面において起きう

表1 実習指導教員の選定（複数回答可：最大3つまでの選択）

選定方法	学校数	%
① 一定程度の経験がある教員を選定する	250	86%
② 教科指導において優れている教員を選定する	175	60%
③ 生徒指導において優れている教員を選定する	74	26%
④ 学級の状態が安定している教員を選定する	194	67%
⑤ 学級の状態が補助・支援が必要である教員を選定する	4	1%
⑥ 校務分掌上の主任層である教員を選定する	106	37%
⑦ 校務分掌の担当教員を選定する	28	10%

表2 実習指導教員に求められる資質能力

資質能力 (4件法, 降順)	平均	標準偏差
② 教育活動に意欲的で、児童の成長に関心を持っている	3.72	.456
③ 後進(実習生)の成長を支援しようとする意欲がある	3.59	.518
⑤ 学級経営や子ども理解に関する実践的な知識・技能を有し、それを説明できる	3.57	.517
① 柔軟な思考を持ち、同僚と協同して仕事にあたることができる	3.53	.520
④ 教科指導に関する専門的知識を持ち、それを説明できる	3.48	.531
⑪ 他の教員と協力し、組織的に教育実習生の指導にあたることができる	3.36	.544
⑫ 教育実習生に対する指導方法を理解している	3.36	.553
⑨ 教育実習生に自己の実践を振り返らせることができる	3.23	.556
⑬ 自身の教育実習生に対する指導を振り返り、改善・向上できる	3.20	.527
⑦ 自分と教育実習生、実習生同士で意見交換が活発に行われるように促せる	3.18	.577
⑩ 管理職の方針や大学からの依頼を踏まえて実習指導の内容を具体的に組織できる	3.15	.573
⑭ 教育実習生の指導者としての役割を、自己の専門性向上に反映できる	3.08	.575
⑧ 教育実習生の職業観やアイデンティティの発達をサポートできる	3.03	.600
⑥ ICT活用をはじめ、多様な教育方法を活用することができる	2.96	.538

表3 実習指導教員に対する支援・研修ニーズ

支援・研修 (4件法, 降順)	平均	標準偏差
⑤ 学級経営や子ども理解に関する実践的な知識・技能を有し、それを説明できる	3.06	.809
⑫ 教育実習生に対する指導方法を理解している	3.03	.794
④ 教科指導に関する専門的知識を持ち、それを説明できる	3.02	.823
⑥ ICT活用をはじめ、多様な教育方法を活用することができる	2.95	.737
⑩ 管理職の方針や大学からの依頼を踏まえて実習指導の内容を具体的に組織できる	2.85	.752
② 教育活動に意欲的で、児童の成長に関心を持っている	2.78	.916
⑧ 教育実習生の職業観やアイデンティティの発達をサポートできる	2.77	.771
⑨ 教育実習生に自己の実践を振り返らせることができる	2.77	.775
③ 後進(実習生)の成長を支援しようとする意欲がある	2.77	.889
① 柔軟な思考を持ち、同僚と協同して仕事にあたることができる	2.70	.836
⑦ 自分と教育実習生、実習生同士で意見交換が活発に行われるように促せる	2.70	.785
⑬ 自身の教育実習生に対する指導を振り返り、改善・向上できる	2.70	.782
⑭ 教育実習生の指導者としての役割を、自己の専門性向上に反映できる	2.68	.804
⑪ 他の教員と協力し、組織的に教育実習生の指導にあたることができる	2.67	.815

るさまざまな事象に対応できる教員、あるいはトラブルが起きにくい学級の状態にある学級担任という観点で選定が行われていることが推察される。さらに、実習指導教員としては、教職経験を有しており、ある程度の教科指導力があるということが優先されており、教育活動に意欲的であること、そして学級経営や子ども理解に関する実践的な知識技能を有していること、後進の成長に意欲的であることなどが期待されている(表2)。

これらの資質能力の向上にかかわる支援・研修の必要性の度合いに質問を行ったところ、支援・研修ニーズは、その能力の重要性を示す得点と比較すると、相対的には必ずしも高いとは言えないという結果になった(表3)。

## 教育実習生及び初任者・若手教員の指導者の現状と課題

表 4 実習指導教員に求める資質・能力に対する支援・研修のニーズに関するクロス表

教育実習を指導する教員に求められる資質・能力の必要性について	この資質・能力が「4.とても必要である」と回答した数	このうち、支援・研修のニーズ必要性について回答した学校数			
		1.必要ではない	2.あまり必要ではない	3.必要である	4.とても必要である
① 柔軟な思考を持ち、同僚と協同して仕事に当たることができる	192	12 6%	46 24%	81 42%	53 28%
② 教育活動に意欲的で、児童の成長に関心を持っている	259	18 7%	72 28%	83 32%	86 33%
③ 後進(実習生)の成長を支援しようとする意欲がある	217	11 5%	54 25%	75 35%	77 35%
④ 教科指導に関する専門的知識・技能を持ち、それを説明できる	178	5 3%	25 14%	64 36%	84 47%
⑤ 学級経営や子供理解に関する専門的知識・技能を持ち、それを説明できる	208	7 3%	26 13%	76 37%	99 48%
⑥ ICT 活用をはじめ、多様な教育方法を活用することができる	43	1 2%	6 14%	11 26%	25 58%
⑦ 自分と教育実習生、実習生同士で意見交換が活発に行われるように促せる	96	5 5%	17 18%	42 44%	32 33%
⑧ 教育実習生の職業観やアイデンティティの発達をサポートできる	69	2 3%	13 19%	24 35%	30 43%
⑨ 教育実習生に自己の実践を振り返らせることができる	104	5 5%	16 15%	42 40%	41 39%
⑩ 管理職の方針や大学からの依頼を踏まえて実習指導の内容を具体的に組織できる	89	1 1%	9 10%	35 39%	44 49%
⑪ 他の教員と協力し、組織的に教育実習生の指導に当たることができる	139	9 6%	39 28%	44 32%	47 34%
⑫ 教育実習生に対する指導方法を理解している	149	7 5%	21 14%	41 28%	80 54%
⑬ 自己の教育実習生に対する指導を振り返り、改善・向上できる	93	9 10%	16 17%	36 39%	32 34%
⑭ 教育実習生の指導者としての役割を、自己の専門性向上に反映できる	72	4 6%	13 18%	24 33%	31 43%

表 4 には、実習指導教員に求める資質能力について、それぞれ「とても必要である」と回答した学校が、同じ資質能力について支援・研修のニーズをどれほど感じているかについてクロス集計でまとめたものである。項目ごとに傾向の差がある程度みられるものの、支援・研修についても「とても必要である」という回答は 30～40%台にとどまり、「必要である」とした学校が 30～40%台になる。加えて「あまり必要でない」と回答する学校も 10～20%台にのぼり、資質能力に対する重視の度合いに対して、それを育成する必要性をそれほど感じていないという考えがうかがえる。

このような、実習指導教員に対しての支援・研修のニーズが低いという結果については 2 通りの解釈が可能である。1 つは、各学校で選定した教員には実習指導者としての資質能力がそれなりにあると評価されていること。もう 1 つは、教育実習生の指導にあたる教員の資質能力の向上という必要性を多くの学校が優先課題にしていけないという解釈である。項目ごとの支援・研修ニーズの得点の比較から抽出できることは、学校側が必要としている内容は、各学校が実習指導教員に求める資質能力と重なっており、昨今の教師教育に関する議論で強調されている省察能力への着目は低い。教育実習生及びその実習指導教員に必要な資質能力として、実践を省察する能力を高めるという要素は、多忙化が問題になっている学校側だけの発想からは生まれにくい状況にあると推測できる。

### 3.2 初任者等指導教員の選定と期待される資質能力

初任者等指導教員の選定は、教育実習生の場合と同様、教員としての経験を重視している傾向が強く、かつ主幹教諭や指導教諭などの職層の教員が担当することが全般的な傾向にある（表5）。教科指導や生徒指導に優れ、教育活動に意欲的という点は、教育実習生の指導者と同様の選定要因となっている。初任者教員の指導者と教職5年以下の若手教員の指導者の違いに着目すると、校務分掌上で担当が割り当たった教員や教育委員会から配置された退職校長・教員等は前者に多く、後者は教科指導や生徒指導で力を発揮できる教員ないし学年主任など経験豊かな教員、あるいは管理職が指導にあたる率が相対的に高い。

初任者等指導教員に期待されている資質能力について、4件法で問い合わせた14項目に対して平均値を算出した（表6）。また、これらすべての項目に対する支援・研修ニーズを同様に数値化した（表7）。表6・7を相互比較してみると、初任者等指導教員に必要な資質能力は多面的かつ高い割合でとらえられているものの、必要な支援・研修となると、そ

表5 初任者等指導教員の選定

指導にあたる教員	初任者の指導			若手教員の指導		
	回答数	する割合	全回答に対する割合	回答数	する割合	全回答に対する割合
① 主幹教諭や指導教諭などの層の教員が主にあたる	159	17%	57%	154	16%	52%
② 学年主任など経験の豊かな教員が主にあたる	168	18%	60%	213	22%	72%
③ 教科指導で安定的に力を発揮できる教員が主にあたる	115	12%	41%	153	16%	52%
④ 生徒指導で安定的に力を発揮できる教員が主にあたる	103	11%	37%	134	14%	45%
⑤ 校務分掌上の担当教員が主にあたる	136	14%	49%	97	10%	33%
⑥ 校長・副校長・教頭など管理職が主にあたる	121	13%	43%	176	19%	59%
⑦ 校内に配置された再任教員が主にあたる	33	4%	12%	9	1%	3%
⑧ 教育委員会から初任者指導教員として配置された退職校長・教員が主にあたる	107	11%	38%	14	2%	5%

表6 初任者等指導教員に求められる資質能力

資質能力（4件法、降順）	平均	標準偏差
② 教育活動に意欲的で、児童の成長に関心を持っている	3.72	.469
③ 若手教員の成長を支援しようとする意欲がある	3.70	.479
① 柔軟な思考を持ち、同僚と協同して仕事にあたることができる	3.65	.484
⑤ 学級経営や子ども理解に関する実践的な知識・技能を有し、それを説明できる	3.65	.494
④ 教科指導に関する専門的知識を持ち、それを説明できる	3.60	.507
⑪ 他の教員と協力し、組織的に若手教員の指導にあたることができる	3.47	.528
⑫ 若手教員に対する指導方法を理解している	3.43	.557
⑩ 管理職の方針や大学からの依頼を踏まえて若手教員の指導内容を具体的に組織できる	3.35	.540
⑨ 若手教員に自己の実践を振り返らせることができる	3.30	.513
⑬ 自己の教育実習生に対する指導を振り返り、改善・向上できる	3.30	.507
⑦ 自分と若手教員、若手教員同士で意見交換が活発に行われるように促せる	3.29	.556
⑭ 若手教員の指導者としての役割を、自己の専門性向上に反映できる	3.21	.555
⑧ 若手教員の職業観やアイデンティティの発達をサポートできる	3.19	.569
⑥ ICT活用をはじめ、多様な教育方法を活用することができる	3.11	.568

## 教育実習生及び初任者・若手教員の指導者の現状と課題

表7 初任者等指導教員に対する支援・研修ニーズ

支援・研修(4件法, 降順)	平均	標準偏差
⑤ 学級経営や子ども理解に関する実践的な知識・技能を有し, それを説明できる	3.21	.759
④ 教科指導に関する専門的知識を持ち, それを説明できる	3.19	.756
⑥ ICT活用をはじめ, 多様な教育方法を活用することができる	3.10	.703
⑫ 若手教員に対する指導方法を理解している	3.05	.779
⑩ 管理職の方針や大学からの依頼を踏まえて若手教員の指導内容を具体的に組織できる	2.87	.736
③ 若手教員の成長を支援しようとする意欲がある	2.83	.872
⑪ 他の教員と協力し, 組織的に教育実習生の指導にあたることができる	2.83	.761
⑧ 若手教員の職業観やアイデンティティの発達をサポートできる	2.81	.727
⑨ 若手教員に自己の実践を振り返らせることができる	2.81	.751
① 柔軟な思考を持ち, 同僚と協同して仕事にあたることができる	2.79	.843
② 教育活動に意欲的で, 児童の成長に関心を持っている	2.79	.886
⑬ 自己の若手教員に対する指導を振り返り, 改善・向上できる	2.79	.751
⑦ 自分と若手教員, 若手教員同士で意見交換が活発に行われるように促せる	2.76	.751
⑭ 若手教員の指導者としての役割を, 自己の専門性向上に反映できる	2.76	.756

の割合は相対的にかなり低い水準にある。表4では実習指導教員に対する研修・支援のニーズのクロス表を提示したが、この傾向は初任者等指導教員にも同じ傾向が当てはまる。この結果は、現状の指導体制を改善する機運が学校側にはあまりないことを物語っている。

ところで、東京都教育委員会のOJTガイドライン(2010)では、初任者等指導教員としての役割を担う主任層の教員には、「学校運営力・組織貢献力」のひとつとして「校務について、他の教員に指導・助言できる」とされ、その力は経験や職層に応じた段階を踏まえることによって培われるものとして示されている。ここでは、教員としての能力は経験に応じて適切に身に付くものという前提があり、それゆえ先輩教員には後進の初任者等の若手教員の指導ができるという考え方が反映していると考えられる。

### 3.3 実習指導教員・初任者等指導教員に求める資質能力の全体的構造

表8 実習指導教員に求める資質能力の因子分析表

項目	第1因子 負荷量	第2因子 負荷量	第3因子 負荷量
⑬ 自己の教育実習生に対する指導を振り返り, 改善・向上できる	<b>.667</b>	.213	.202
⑦ 自分と教育実習生, 実習生同士で意見交換が活発に行われるように促せる	<b>.620</b>	.059	.250
⑧ 教育実習生の職業観やアイデンティティの発達をサポートできる	<b>.606</b>	.080	.203
⑩ 管理職の方針や大学からの依頼を踏まえて実習指導の内容を具体的に組織できる	<b>.591</b>	.258	.103
⑨ 教育実習生に自己の実践を振り返らせることができる	<b>.587</b>	.105	.280
⑭ 教育実習生の指導者としての役割を, 自己の専門性向上に反映できる	<b>.584</b>	.309	.068
⑪ 他の教員と協力し, 組織的に教育実習生の指導に当たることができる	<b>.487</b>	.197	.259
⑨ 教育実習生に対する指導方法を理解している	<b>.483</b>	.299	.219
⑥ ICT活用をはじめ, 多様な教育方法を活用することができる	<b>.401</b>	.338	.128
④ 教科指導に関する専門的知識・技能を持ち, それを説明できる	.178	<b>.773</b>	.185
⑤ 学級経営や子供理解に関する専門的知識・技能を持ち, それを説明できる	.198	<b>.622</b>	.268
② 教育活動に意欲的で, 児童の成長に関心を持っている	.147	.187	<b>.641</b>
① 柔軟な思考を持ち, 同僚と協同して仕事に当たることができる	.265	.189	<b>.527</b>
③ 後進(実習生)の成長を支援しようとする意欲がある	.376	.189	<b>.388</b>
因子の固有値	3.17	1.56	1.31
因子の信頼性係数(クロンバックの $\alpha$ )	.850	.738	.616

<主因子法・バリマックス回転>

表9 初任者等指導教員に求める資質能力の因子分析表

項目	第1因子 負荷量	第2因子 負荷量	第3因子 負荷量
⑬ 自己の若手教員に対する指導を振り返り、改善・向上できる	<b>.677</b>	.237	.199
⑩ 管理職の方針を踏まえて若手教員の指導内容を具体的に組織できる	<b>.668</b>	.184	.197
⑭ 若手教員の指導者としての役割を、自己の専門性向上に反映できる	<b>.658</b>	.236	.117
⑪ 他の教員と協力し、組織的に若手教員の指導に当たることができる	<b>.600</b>	.222	.274
⑫ 若手教員に対する指導方法を理解している	<b>.588</b>	.114	.323
⑨ 若手教員に自己の実践を振り返らせることができる	<b>.529</b>	.434	.097
⑧ 若手教員の職業観やアイデンティティの発達をサポートできる	<b>.486</b>	.453	.080
⑥ ICT活用をはじめ、多様な教育方法を活用することができる	<b>.462</b>	.227	.259
② 教育活動に意欲的で、児童の成長に関心を持っている	.106	<b>.613</b>	.259
⑦ 自分と若手教員、若手教員同士で意見交換が活発に行われるように促せる	.431	<b>.509</b>	.072
① 柔軟な思考を持ち、同僚と協同して仕事に当たることができる	.189	<b>.466</b>	.217
③ 若手教員の成長を支援しようとする意欲がある	.264	<b>.406</b>	.277
⑤ 学級経営や子供理解に関する専門的知識・技能を持ち、それを説明できる	.241	.282	<b>.823</b>
④ 教科指導に関する専門的知識・技能を持ち、それを説明できる	.277	.249	<b>.740</b>
因子の固有値	3.21	1.81	1.78
因子の信頼性係数(クロンバックの $\alpha$ )	.832	.658	.738

<主因子法・バリマックス回転>

本質問紙調査においては、実習指導教員・初任者等指導教員に求める資質能力として、オランダ教師教育者協会（VELON）や、全米教師教育者協会（ATE）が提示する教師教育者スタンダードのリストを参考に、近年日本において重要とされている省察を促す力などを加え、14項目（①～⑭からなる14種類のリスト）を設定した。

これらの項目に対して、学校では全般的にどのような資質能力を求め、また今回の項目についてはどのように捉えられているのかということを追究するため、この14項目にて因子分析を実施し、表8と表9のような結果を得た。

実習指導教員及び初任者等指導教員に対して求める資質能力の項目からは、いずれも3つの因子を導くことができた。実習指導教員に求められる資質能力（表8）、初任者等指導教員に求められる資質能力（表9）の第1因子は、実習生あるいは、若手教員の指導方法の理解、指導に対する振りかえり、役割認識等の項目が多く含まれることから、「指導者として求められる考え方・知識・技術」の因子と命名した。

同様に表8の第2因子ならびに表9の第3因子には、「教職経験により深められる知識・技術」の因子と命名した。先述の各指導教員が選ばれる際の選定基準に関する質問では、一定程度の経験がある教員を選ぶ、という項目に対する回答が多数を占めたが、この傾向が因子の構成についても密接に関連があることも想定される。

そして、表8の第3因子ならびに表9の第2因子は、「教育・育成に対する意欲・熱意」とした。子どもに対する教育の熱意・意欲のみならず、実習生、初任者に対するものも含まれており、教育・育成という言葉を用いた。

ここに抽出された3つの因子について考察を加えると、これら3つの因子のうち、「教職経験により深められる知識・技術」、ならびに「教育・育成に対する意欲・熱意」の2つの因子は、その表現が異なるものの、中央教育審議会答申（2012）で提言された「これ



## 教育実習生及び初任者・若手教員の指導者の現状と課題

からの教員に求められる資質能力」の内容にも近く、学校現場においては、指導者の立場にあるものも、まずは一人の教員として十分な資質能力を保有していることを期待していると言い換えることができる。

一方、「指導者として求められる考え方・知識・技術」については、必ずしもすべての教員に求めるわけではないが、指導者の立場にある以上は、これらの資質能力も備えているべきである、という考え方に基づく内容が含まれているように見受けられる。

しかし、本質問紙作成にあたって参照した各国の教師教育者スタンダードでは、教授力やカリキュラム構成力と並び立つ形で省察を促す力が定義されており、省察を促す力を重視している様子がうかがえる。しかし、今回の因子分析の結果を見る限りにおいては指導者に求められる考え方・知識・技術を構成する、あくまでも部分的な構成要素になっており上述のスタンダード項目として教師教育者に求める省察を促す力の重要性の取り扱いと比較すると、相対的に低いものとなっていると指摘せざるを得ない。

加えて、表 10 と表 11 に示されるように、この「指導者として求められる考え方・知識・技術」については、重視される度合いも必ずしも高くない。実習指導教員については「教職経験により深められる知識・技術」、「教育・育成に対する意欲・熱意」の平均が 3.52 ポイント、3.61 ポイントに対して 3.17 ポイントにとどまり、0.4 ポイント程度の開きがある。初任者等指導教員についても、3.59 ポイント、3.63 ポイントに対して、3.30 ポイントと 0.3 ポイントと他因子との差は縮まるものの、指導者として求められる考え方、知識、技術は相対的に重視度が下がっている。

因子構成ならびに、因子ごとの平均点から浮かび上がってくる、学校現場が想定する実習指導教員、初任者等指導教員のモデルは、優秀な一人の教員としての資質能力を求め、その上で指導者として必要なさまざまな能力をある程度身につけておいてほしい、という考え方というものとなった。

表 10 実習指導教員に求める資質能力に関する因子ごとの平均点比較

実習指導教員に求める資質能力	重視する度合い	支援・研修の必要性
指導者として求められる考え方、知識、技術	3.17 (3)	2.79 (2)
教職経験により深められる知識・技能	3.52 (2)	3.04 (1)
教育、育成に対する意欲、熱意	3.61 (1)	2.75 (3)

(表中の括弧内の数値は、平均を比較した際の順位(降順)を表す)

表 11 初任者等指導教員に求める資質能力に関する因子ごとの平均点比較

初任者等指導教員に求める資質能力	重視する度合い	支援・研修の必要性
指導者として求められる考え方、知識、技術	3.30 (3)	2.88 (2)
教育、育成に対する意欲、熱意	3.59 (2)	2.80 (3)
教職経験により深められる知識・技能	3.63 (1)	3.20 (1)

(表中の括弧内の数値は、平均を比較した際の順位(降順)を表す)

本調査は、実習指導教員や初任者等指導教員が、学校現場でどのように考えられ、どのような資質能力を求めているかという実態を把握するために始めた調査であるが、これまで実施されてこなかったこうした調査を今後広く継続的に実施し、指導する教員に必要な資質能力に関して、関係者の間でコンセンサスを得ていくことが求められよう。また、本調査では全般的に支援・研修のニーズは高くなかったが、経験によって深められる知識・技能だけでなく、「指導者として求められる考え方、知識、技術」に対する研修ニーズが、相対的には若干高い結果となった。このことから、今後、指導者の資質能力に対する議論や検討を喚起していくためには、実際に指導者として必要な資質能力を定義していくことに加えて、その資質能力をどのように育成していくかという視点をあわせて検討することが期待されよう。すなわち、指導者に求められる資質能力を定義し、そういう人材を選抜するという発想ではなく、求められる資質能力を高めていく方策を考えて指導者をも育てていくという観点からの議論によって、学校現場にも受け入れられる課題となるのではないだろうか。

### 3.4 学校側の支援・研修ニーズへの対応

#### (1) 実習指導教員に対する支援・研修ニーズへの対応

実習指導教員に対する大学・大学院、教育委員会、民間からの支援・研修の提供について問い合わせたところ、それぞれ 43%、38%、27%という数値を示し、教育実習に対してはある程度の研修や支援が提供されていると言える。さらに、このことを補足するため「提供された支援・研修のうち、効果的だったもの」に関する自由記述から検討を行った。

大学・大学院から提供され効果的だった支援・研修として 40 件の回答があったが、「実習の内容や方針等についての説明」が 15 件、「大学教員による学生への指導」が 12 件、さらに「実習終了後の学生ボランティアとしての支援」が 4 件という結果となり、実習指導教員の資質能力を高めるような研修機会に関する回答は見いだせなかった。むしろ、担当教員の負担軽減につながるような支援が「効果的」と受け止める回答傾向が読み取れた。

また、教育委員会から提供されて効果的だったものについては、実習担当教員に特化したものではないが 16 件の回答があった。具体的には、「教育実習の担当者を対象とした研修」が 10 件、「保護者対応や教科指導の研修」など 4 件の回答があった。学校側のニーズや「効果的」と捉えたものなどを総合すると、実習指導教員に対しては、教育実習生自身に関することや実習の方針、進め方といった情報の提供及び説明が主で、実習指導教員の資質能力の向上を目的とした支援・研修は提供されるに至っていない状況が看取できた。

#### (2) 初任者等指導教員に対する支援・研修ニーズへの対応

初任者等指導教員に対する支援・研修の提供については、大学・大学院、教育委員会、民間から、それぞれ 44%、70%、37%という数値を示した。大学・大学院からは、実習指導教員への支援・研修とほぼ同程度の提供率であったが、教育委員会から初任者等指導教員への支援・研修は、とても手厚くなっていると言える。

次に、教育実習生に関する調査と同様に「提供された支援・研修のうち、効果的だった

もの」に関する自由記述からの検討を行った。教育委員会から提供され効果的だった支援・研修として 61 件の回答があり、そのうち、「初任者研修や若手教員のための研修会」が 34 件、「初任者や若手教員を育成するための研修会、メンターとしての研修会、OJT の進め方等」が 17 件であった。また、大学・大学院から提供され効果的だった支援・研修について 9 件の回答があり、そのうち、「コミュニケーション能力の育成やいじめへの対応、ICT などの専門的な研修」が 4 件、「研修リーダーの育成」が 3 件という結果であった。

表 5 では、初任者等指導教員への支援・研修の必要性について、学校側のニーズは必ずしも高くないことが明らかになったが、その内実を見ると、指導者としての資質能力を育成する支援・研修よりも、初任者・若手教員への直接的な研修の方が効果的と捉えられている傾向が読み取れた。

### 3.5 分析結果のまとめと考察

#### (1) 実習指導教員・初任者等指導教員の選定

本調査では、実習指導教員に対する質問項目と、初任者等指導教員を対象とする質問を分けて調査しているが、その回答結果は共通部分が多く、いずれも一定の教職経験をもち、教科指導に優れ、担任している学級の状態が安定しているという条件が重視されている。こうした指導者に期待される資質能力は、教育活動に意欲的であり、学級経営や子ども理解に関する実践的な知識技能を有していること、さらに後進の成長に意欲的であるといった人物像として抽出される。ただし、指導者の選定基準には違いがみられ、教育実習生の場合は校務分掌上の担当教員や教育委員会から配置された退職校長・教員等が選定されることが多いのに対し、初任者等指導教員に関しては、教科指導や生徒指導等で力量が認められている学年主任などの経験層や管理職を指導者にあてることが多くなっている。

問題点として明らかになったことは、いずれも一定の教職経験を持つ先輩教員であれば、教育実習生や若手教員の指導が可能であるという捉えが前提にあり、教員としての成長・発達を促すために指導者が備えているべき専門性や資質能力という観点からの回答は少ないことである。このことは、各学校の支援・研修ニーズの分析からも読み取れる。すなわち、教科指導や学級経営を中核とした具体的な指導に関するものが優先され、指導する側と指導を受ける側の望ましい関係性の構築や、実践に関する省察的な指導力量などは重視されていないことも、今回のアンケート結果の分析で明らかとなった。

#### (2) 省察に対する現状

教員の専門性、実践的指導力を高めていくために求められる資質能力として、「省察」が重要なキーワードとして議論されて久しい。日本のみならず、海外においてもこの傾向は強く、これまで触れてきた教師教育者スタンダードには、省察を促す能力が含まれていることも多い。

これを受け、質問紙には、「教育実習生に自己の実践を振り返らせることができる」「自身の教育実習生に対する指導を振り返り、改善・向上できる」「教育実習生の指導者としての役割を、自己の専門性向上に反映できる」など、いわゆる「省察重視」の選択肢を設定

しているが、全般的にこれらの観点を重視する回答は少なかった。また、指導者として求める資質能力という観点においても、回答結果からは、この項目が指導者として求める資質能力として含まれていることまでは明らかになったものの、「省察」の必要性が認識されているという状況までは見いだせなかった。ただし、学校現場では「省察」に時間をとるゆとりを失っていると理解することもできる。

#### 4. まとめにかえて

学校側の、教育実習の指導にあたる教員への支援・研修ニーズは決して高いとは言えず、そこで求めている内容は「教育実習に関する情報提供」であって、指導にあたる教員の力量形成を意味する内容とは異なっている。つまり、各大学からはどのような実習生が来て、教育実習でどのような体験を予定し、大学はどのような連携をとるのかという運営上の事務的な情報を多く望んでおり、「教育実習マニュアル」の作成・提供を要望する声が強い。

近年は、体験（実践）とその省察を重視している大学（養成校）も増えてきており、これらの大学では養成課程の編成や実習の指導場面において学校現場と密接な関係を築く必要性がでてくるが、現状のままでは「教育実習マニュアルの作成と提供」という形で現れる学校現場の実習指導体制への要望と合致しない可能性が高い。これは、大学と学校現場の間に、教育実習指導に関して大きな意識の違いがあることを意味する。こうした事態は、大学側が教育実習に関して内容・方法等の連携を欠いてきた結果に他ならない。

一方で、省察を重視している学校も一定割合で存在していることも本調査を通じて確認することができた。そうした学校では、支援・研修ニーズは比較的高い傾向を示していることも確認できている。これらの学校に具体的にどのような特徴がみられるかという点については、質問間のクロス集計や、一部の学校への聞き取り調査なども試みたが、今回は十分な共通点や傾向を把握することができなかつた。この点については、支援・研修のニーズが学校間で大きくばらついていることの追究の必要性も鑑みて、質問紙の改良や、より詳細なヒアリング調査を実施するなど今後の研究課題としてあげられる。

本調査研究は、学校現場での実習指導教員及び初任者等指導教員の実情の一端を量的に示した。教育実習生を指導する教員や、初任者を含めて教職経験の浅い若手教員を指導する教員にはどのような資質能力が求められるのかといった議論を、今後深めていくための基礎データを提供できたと考える。

## 教育実習生及び初任者・若手教員の指導者の現状と課題

### <参考資料> 本調査における質問項目

<b>I 教育実習生の指導にあたる教員に関する質問</b>		
<b>I-1. 貴校では、平成21年度以降に、教育実習生の受け入れがありましたか。どちらかに○を付けてください。</b>		
① 教育実習生を受け入れた		( )
② 教育実習生を受け入れていない		( )
↳ ②と回答した学校はI-2の質問をとばし、I-3に進んでください。		
<b>I-2. 平成21年度以降に、教育実習生の受け入れのあった学校にお尋ねします。貴校では、教育実習生の指導に当たる教員をどのように選定しますか。重視する項目3つに○を付けてください。</b>		
① 一定程度の教職経験がある教員を選定する		( )
② 教科指導において優れている教員を選定する		( )
③ 生徒指導において優れている教員を選定する		( )
④ 学級の状態が安定している教員を選定する		( )
⑤ 補助・支援が必要な児童のいる学級の教員を選定する		( )
⑥ 校務分掌上の主任層である教員を選定する		( )
⑦ 校務分掌の担当教員を選定する		( )
⑧ その他 [ ]		( )
<b>I-3. 教育実習生の指導に当たる教員にはどのような資質能力が必要と考えますか。 また、大学や教育委員会が、実習生の指導を担当する教員への支援や研修を提供するとしたら、どのような内容が必要と考えますか。 それぞれの項目について該当する数字に○を付けてください。</b>		
4. とても必要である      3. 必要である      2. あまり必要ではない      1. 必要ではない		
	必要な資質能力	支援・研修の必要度
① 柔軟な思考を持ち、同僚と協同して仕事に当たることができる	4-3-2-1	4-3-2-1
② 教育活動に意欲的で、児童の成長に関心を持っている	4-3-2-1	4-3-2-1
③ 後進(実習生)の成長を支援しようとする意欲がある	4-3-2-1	4-3-2-1
④ 教科指導に関する専門的知識・技能を持ち、それを説明できる	4-3-2-1	4-3-2-1
⑤ 学級経営や子供理解に関する専門的知識・技能を持ち、それを説明できる	4-3-2-1	4-3-2-1
⑥ ICT活用をはじめ、多様な教育方法を活用することができる	4-3-2-1	4-3-2-1
⑦ 自分と教育実習生、実習生同士で意見交換が活発に行われるように促せる	4-3-2-1	4-3-2-1
⑧ 教育実習生の職業観やアイデンティティの発達をサポートできる	4-3-2-1	4-3-2-1
⑨ 教育実習生に自己の実践を振り返らせることができる	4-3-2-1	4-3-2-1
⑩ 管理職の方針や大学からの依頼を踏まえて実習指導の内容を具体的に組織できる	4-3-2-1	4-3-2-1
⑪ 他の教員と協力し、組織的に教育実習生の指導に当たることができる	4-3-2-1	4-3-2-1
⑫ 教育実習生に対する指導方法を理解している	4-3-2-1	4-3-2-1
⑬ 自己の教育実習生に対する指導を振り返り、改善・向上できる	4-3-2-1	4-3-2-1
⑭ 教育実習生の指導者としての役割を、自己の専門性向上に反映できる	4-3-2-1	4-3-2-1
⑮ その他 [ ]	4-3-2-1	4-3-2-1

**Ⅱ 初任者教員・若手教員※の指導にあたる教員に関する質問**

※本調査では「若手教員」とは、教職経験2～5年の教員を指しています。

Ⅱ-1. 貴校では、初任者教員の指導担当教員にはどのような方があっていますか。  
また、2～5年の教員の若手教員を対象とした研修を校内で実施している場合、誰が指導役・リーダー役となっていますか。それぞれ、該当する項目すべてに○を付けてください。

	初任者の指導	若手教員の指導
① 主幹教諭や指導教諭などの層の教員が主にあたる	( )	( )
② 経験の豊かな教員が主にあたる	( )	( )
③ 教科指導で安定的に力を発揮できる教員が主にあたる	( )	( )
④ 生徒指導で安定的に力を発揮できる教員が主にあたる	( )	( )
⑤ 校務分掌上の担当教員が主にあたる	( )	( )
⑥ 校長・副校長・教頭など管理職が主にあたる	( )	( )
⑦ 校内に配置された再任用教員が主にあたる	( )	( )
⑧ 教育委員会から初任者指導教員として配置された退職校長・教員が主にあたる	( )	( )
⑨ その他 ( )	( )	( )

Ⅱ-2. 団塊の世代にあたる教員の大量退職等の理由で、初任者教員をはじめ若手教員が増加してきています。  
貴校では、若手教員の育成は課題になっていますか。どれか一つを選び( )に○を付けてください。

① 若手教員の割合が増え、育成が課題になっている	( )
② 若手教員はそれほど増えてはいないが、育成は課題になっている	( )
③ 若手教員の育成はとくに課題にはなっていない	( )
④ その他 ( )	( )

Ⅱ-3. 若手教員の指導に当たる教員にはどのような資質能力が必要と考えますか。  
また、大学や教育委員会が、若手教員の指導を担当する教員への支援や研修を提供するとしたら、どのような内容が必要と考えますか。  
それぞれの項目について該当する数字に○を付けてください。

	4. とても必要である	3. 必要である	2. あまり必要ではない	1. 必要ではない
			必要な資質能力	支援・研修の必要度
① 柔軟な思考を持ち、同僚と協同して仕事に当たることができる	4	3	2	1
② 教育活動に意欲的で、児童の成長に関心を持っている	4	3	2	1
③ 若手教員の成長を支援しようとする意欲がある	4	3	2	1
④ 教科指導に関する専門的知識・技能を持ち、それを説明できる	4	3	2	1
⑤ 学級経営や子供理解に関する専門的知識・技能を持ち、それを説明できる	4	3	2	1
⑥ ICT活用をはじめ、多様な教育方法を活用することができる	4	3	2	1
⑦ 自分と若手教員、若手教員同士で意見交換が活発に行われるように促せる	4	3	2	1
⑧ 若手教員の職業観やアイデンティティの発達をサポートできる	4	3	2	1
⑨ 若手教員に自己の実践を振り返らせることができる	4	3	2	1
⑩ 管理職の方針を踏まえて若手教員の指導内容を具体的に組織できる	4	3	2	1
⑪ 他の教員と協力し、組織的に若手教員の指導に当たることができる	4	3	2	1
⑫ 若手教員に対する指導方法を理解している	4	3	2	1
⑬ 自己の若手教員に対する指導を振り返り、改善・向上できる	4	3	2	1
⑭ 若手教員の指導者としての役割を、自己の専門性向上に反映できる	4	3	2	1
⑮ その他 ( )	4	3	2	1

## 教育実習生及び初任者・若手教員の指導者の現状と課題

II-4. 若手教員の指導に当たる教員への支援や研修の有効性についてお尋ねします。 それぞれの項目について該当する数字に○を付けてください。			
3. とても有効	2. 有効	1. 有効ではない	N 提供されていない
① 大学・大学院による支援・研修			3 - 2 - 1 N
② 教育委員会による支援・研修			3 - 2 - 1 N
③ 民間企業を含め、外部団体による支援・研修			3 - 2 - 1 N
II-5. II-4でお答えいただいた内容のうち、「有効なもの」がありましたら、一つご紹介ください。			
支援・研修の提供元	有効な支援・研修の概要		
( )大学・大学院			
( )教育委員会			
( )外部団体・その他			
* 該当する ( ) に○を付けてください			

### 文 献

- 1) 国立教育政策研究所 (2011) 『教員養成の充実・向上に関する調査結果 (教員養成等の在り方に関する調査研究 (調査分析班)) 報告書』 (研究代表: 工藤文三)
- 2) 佐久間亜紀 (2003) 「教育実習の多様化—動向と課題」『東京学芸大学紀要 第1部門』第54集, 349—359頁
- 3) 武田信子 (2012) 「教師教育実践への問い—教師教育者の専門性開発促進のために—」『日本教師教育学会年報』第21号, 8—18頁
- 4) 中央教育審議会 (2012) 『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)』
- 5) 東京都教育委員会 (2010) 『OJT ガイドライン—学校における OJT の実践—改訂版』
- 6) 時田詠子 (2010) 「校内指導教員による初任者の力量形成についての一考察—初任者の力量の受け止め, 指導の基本方針に視点をあてて—」『日本教師教育学会年報』第19号, 90—100頁
- 7) 中田正弘・鞍馬裕美・坂田哲人・伏木久始 (2012) 「教育実習の質保証をめぐる今日的課題—『教師教育者』という視点から—」『帝京大学教職大学院年報』第3号, 1—22頁
- 8) 米沢崇 (2008) 「実習生の力量形成に関する一考察—実習校指導教員の指導的かかわりとの関連を中心に—」『日本教師教育学会年報』第17号, 94—104頁
- 9) 米沢崇 (2010) 「教育実習における実習校の組織風土と指導教員の指導・支援の検討」『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』59(1), 245—251頁
- 10) 米沢崇 (2011) 「校内指導教員の指導・支援が初任者の力量形成に及ぼす影響—教職

中田・伏木・鞍馬・坂田

経験年数 2～3 年目の若手教員を対象とした調査の結果から一』『日本教師教育学会年報』  
第 21 号, 88－98 頁

付 記

本研究は, 科学研究費補助金・基盤研究(C)課題番号: 23531137 の助成を受けて実施した。

(2013年10月10日 受付)

(2013年12月12日 受理)