

教員の入職期の職務遂行円滑化の課題と 大学の授業改善に関する一考察

— 新人教員の「困り感」と「大学の授業の有用感」に関する意識調査を通して —

渡辺 秀貴[†]

A study on issues related to facilitating job performance during the entrance period of faculty members and classes-improvement in the university
- Through an awareness survey of new faculty members regarding “trouble” at the beginning of employment and “usefulness of classes in the university” -

Hideki Watanabe

1. はじめに

4月1日に着任した新人教員は、1週間後には子供の前に「先生」として立ち、数週間後には「担任」として保護者に向き合う。その間、年度始めの諸会議を重ね、始業式や入学式などの行事の準備に奔走する。組織運営に関わる職務については時間とともに徐々に慣れていくことが許容されるが、子供一人一人への対応と集団への対応については即時性が求められる。大学での学びを通して実践的指導力を身に付ける必要性が叫ばれる理由の一つがここにある。

実践的指導力については、1987年の「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（教育職員養成審議会第一次答申）において教師に必要な資質能力として定義づけられ、それ以降の答申でも継続的に検討されてきた（田邊，2012）。2006年の中央教育審議会答申では、「大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと」、また、「指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分でないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと」を指摘し、大学の指導體制と授業方法の改善が提起されている。教育学をはじめとする大学のアカデミックな学問領域での学修が学校現場では役にたたないと批判が高まっている（日本教師教育学会年報，2020）。

本研究では、特に入職期の職務に対する新人教員の「困り感」と当該職務に関する「大学の授業の有用感」の関係を明らかにすることを目的とする。この関係が明らかになれば、養成段階における今後の大学の授業改善に対する何らかの示唆を得ることができると考えた。

2. 問題の所在

2.1 教員の採用をめぐる状況

「教員不足」が深刻化している。2017年度始業日時点、全国の自治体11団体で、小学校教員の不足数266人という調査結果が示された（文部科学省，2018）。公立学校教員選考試験受験者数は、2014年以降減少傾向が続き、特に小学校では、2018年度の3.2倍から2.8倍と低倍率傾向が著しい（文部科学省，2019）。「学校現場では、受験倍率が3倍を切ると優秀な教員の割合が一気に低くなり、2倍を切ると教員全体の質に問題が出てくると言われている」（田中博之，2019）とも言われ、「なり手不足」が原因で法定教員定数を配置できない事態は、教育制度の根幹に関わる重大な社会問題として認識する必要がある。

加えて、育児や病気のために休暇・休職する教員が増加しており、補充するための「代替教員」の確保も難しく、教育委員会が作成する「臨時的任用講師名簿」に登録している者はほぼ採用されているという現状がある。学校長が家庭や地域に向けて、小学校教員免許保持者を探す通知文書を出し、学校が「教員探し」に苦闘する事態も起きている。

教員不足解消策として、特別選考枠の設定や退職教員の再採用などを実施している自治体もあるが、この問題の根本的な解決には至らない。教職が魅力あるものとして受け止められ、教職を目指す学生を増やし、養成段階でこれからの学校教育で活躍できる力を備えた人材育成が必要である。しかし、2018年度の国立大学教員養成系学部学科の志願倍率は3.9倍で、2011年の4.6倍から減少傾向が続いている（文部科学省，2019）ように、すでに大学の学部選択の段階で今後の質の高い教員確保の問題が始まっている。

[†]2020年度修了（人間発達科学プログラム）、現所属：創価大学教職大学院

2.2 教員養成段階に潜む問題と解決の国の動向

文部科学省の委託調査（2010）によると、大学の教職課程において「内容・カリキュラムが学校現場に即していない」と、現職教員の49.2%、校長51.9%、教育委員会56.3%が回答している。また同調査では、教員に必要とされる資質能力の充足度について、校長が初任者教員に「やや充足していない・充足していない」と回答している主なものに、「集団指導の力」（69.6%）、「学級づくりの力」（64.67%）、「学習指導・授業づくりの力」（59.4%）、それらの基盤となる「子供理解力」（54.7%）が示されている。校長、教育委員会の過半数が、大学の教職課程において「内容・カリキュラムが学校現場に即していない」と回答しているように、教職を目指す学生は、学校現場が求めている実践的な指導力を十分に身に付けることなく職に就いていることになる。

この調査結果は、筆者の学校管理職及び教育行政職時の「若手教員」育成の取り組みの過程で抱えてきた疑問に結び付く。それは、大学で教職課程を履修し、教員免許を取得した者に対して、入職期に学校組織や教育活動の進め方について「1」からと言ってよいほど、あらためて指導しなければならなかったことへの大きな疑問である。

新人教員であっても教壇に立つ時は「先生」であり、目の前の子供一人一人の特性等を理解し、それに基づいて指導の手立てを講じること、学級集団を統率しながらより望ましい集団づくりを行うこと、指導の目標を実現するために教材研究を深め、子供一人一人の学力を向上させる授業を実践することが求められる。学校としては、これらの力を発揮する際に必要な、同僚等とコミュニケーションを図る力や組織の一員として行動する力を現場で発揮できる状態で教職に就くことを強く願っているのである。

このように学校現場が教員に求める資質能力と大学が養成課程で育成しようとする資質能力に関する問題は、教員の「養成・採用・研修」政策ではどのように扱われてきたか。田邊（2012）は、教員育成に関わる2008年以降の国の政策を分析し、養成段階では、「実践的指導力」、「コミュニケーション能力」、「チームで対応する力」などの「教員としての基礎的な部分」が育成されていないこと、また、これらの資質能力が教員免許状で保証されていないという国の指摘に言及している。

一方、教育委員会の教員育成施策について東京都を例に見ると、「東京都教員人材育成基本方針」（東京都教育委員会、2015改訂版）には自治体が求める教師像に迫るために身に付けるべき「4つの力」が示されている。その上で教員の能力開発を目的に育成基準を設けて業績評価を実施しているが、実践的指導力という言葉そのものやそれを具体化する文脈が現場では強く認識されてはいない。

教員の身に付けるべき資質能力が、大学と教育委員会、学校とで十分に共有されていない体制下で教員は、教育委員会が設定した育成指標に示される姿を期待されながら職務を遂行していることになる。入職期の教員は、「学ぶ立

場から教える立場への移行」（佐藤、1997）期として理想と現実のギャップに直面する上に、学んできたことを実践に生かすににくい状況にあると言える。

「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-」（文部科学省、2015）では、予測が困難な社会における教員育成政策の重要性をあらためて強調している。これに基づく教員育成改革の一環として、文部科学省は、2020年5月に「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」を公募し、「新たな教育課題に対応した教員養成改革の推進」、「入職の在り方や特別免許状等の活用に関する採用改革の推進」などの研究開発を進めている。今後、現場レベルでの実践的な研究が行われて、地域の実情に応じたモデルケースが報告され、実効性のある制度設計へと結び付くことが期待される。

3 研究の目的と方法

3.1 研究の目的

政策としての「学び続ける教員像」（文部科学省、2012）とその実現のための基盤づくり（文部科学省、2015）の下に養成段階を経た、直近の新人教員が入職期の職務に対してどのような意識をもち、また、それらを大学における学びとどのような関係があると考えているのか、当事者の意識実態を明らかにする必要があると考えた。

そこで本研究では、入職期の教員の「職務への困り感」と「大学の授業の有用感」の関係を探り、円滑な教職スタートに求められる大学の授業の内容と方法について提言することを目的とした。

3.2 研究の方法

3.2.1 調査項目の設計

入職期の「職務への困り感」と「大学の授業の有用感」に関する意識を調査する項目設定に当たり、まず、現場の実態を反映させるために、東京都内公立の小学校で実際に用いられている初任教員職務指導表に挙げられている項目と、予備調査として実施した2019年度新規採用教員8人へのインタビューの結果を考慮した。次に、先行研究の知見として、大前（2014）や杉原（2017）が現職教員に対して入職当初に必要なと思われる力等について実施した意識調査、松永・中村ら（2017）が作成した新人教員が学校の組織参入期の段階で直面するリアリティ・ショック要因を測定する尺度、森下、須賀（2016）の初任教員のメンタルヘルスの不調問題の要因の緩衝要因調査を参考にした。さらに、行政と大学の連携事業における教員育成指標（東京教育委員会、2020）を参考にしながら、入職期に向き合う職務について、「学校の組織」、「職員との関係・連携」、「学校経営と法制度」、「子供理解に基づく生活指導・学級経営」、「授業や行事の計画・準備・実施」、「保護者との連携と対応」の6つの領域とし、各領域に具体的な職務

内容を設定し、計30項目を作成した。

3.2.2 調査の概要

2020年度に自治体教育委員会が悉皆研修として実施する2年次・3年次教員を調査対象とし、入職当手を振り返っての回答を得た。東京都内2区教育委員会及び11市教育委員会等の協力を得て、アンケート用紙を668人に配布して2020年6月～7月に実施し、544人から回収した（回収率79%）。欠損事項等があるものを除外して小学校及び中学校教員514人（有効回答率77%）のデータを分析対象とした。なお、回答は無記名とし、フェイスシートには、年齢、性別、最終学歴、出身大学・学部・学科、卒業校種、現場経験歴、勤務校種等の記入を求めた。回答形式は、「職務への困り感」の度合いについて、「4：とても困っていた」、「3：まあまあ困っていた」、「2：それほど困っていなかった」、「1：まったく困っていなかった」の4件法で、これら30項目の各内容に関する「大学での授業の有用感」については、「4：とても役立っていた」、「3：まあまあ役立っていた」、「2：それほど役立っていなかった」、「1：まったく役立っていなかった」の4件法で回答を求めた。また、大学の授業で職務への有用性の高いものについて、授業の科目名や授業形態等と、さらに、正規教員としてスムーズに現場での職務に当たることができるようにするために大学で扱ってほしい内容と授業形態について記述を求めた。

3.2.3 分析方法

学校職務の各領域・内容30項目についての「職務への

困り感」及び「大学の授業の有用感」の分析を以下の通り進めた。

(1) 平均値と標準偏差値を算出し、4段階得点の選択割合から、新人教員の入職期の職務ごとの困り感の度合い、また、その職務への大学の授業の有用感の全体的な傾向を考察する。(2) 因子分析を行い、「職務への困り感」及び「大学の授業の有用感」の各因子を抽出し、下位尺度相関について分かることを考察する。(3) フェイスシートで得た属性と「職務への困り感」及び「大学の授業の有用感」の各下位尺度得点についてt検定を行い、有意差が認められたものについて考察する。なお、記述回答の内容は、上記の考察及びまとめの際に補足する形で活用する。

4. 調査結果

4.1 各領域・項目の選択割合の結果

新人教員が入職期に当面する職務30項目についての、「職務への困り感」及び「大学の授業の有用感」の得点について平均値と標準偏差値を算出したものを表1に示す。

まず、職務への困り感の高い職務領域は、「学校の組織」と「子供理解に基づく生活指導・学級経営」、「授業や行事の計画・準備・実施」である。この3つの職務領域では、平均値が2.9を超える項目を複数含んでおり、特に、「学校の組織」の各項目の標準偏差は0.76から0.87までの間で、他の領域と比べても分散が小さい。

また、「困り感」の平均値の高いものを個別に見ていく

表1 「職務への困り感」と「大学の授業の有用感」各領域・項目の平均値と標準偏差

領域	職務遂行に必要なこと	困り感		有用感	
		M	SD	M	SD
学校組織	1 学校全体の動きを理解する	2.93	0.76	1.86	0.70
	2 校務を進める組織の仕組みを理解すること	2.96	0.77	1.79	0.69
	3 校務分掌の役割やその意味を理解すること	2.83	0.83	1.77	0.70
	4 文書作成やその起案など学校の事務の進め方を理解すること	2.77	0.85	1.68	0.68
	5 自分が所属している会議の意味や役割を理解すること	2.52	0.87	1.74	0.69
職員との関係	6 学年会の意味を理解し、学年の動きに応じて行動すること	2.26	0.90	1.85	0.76
	7 学校組織の一員として、様々な課題を解決する時の行動の仕方	2.77	0.82	2.10	0.83
	8 他の教員や職員（事務員や支援員等）との関わり方	2.22	0.92	2.02	0.86
	9 校長や副校長等の管理職との関わり方	2.23	0.89	1.97	0.84
学校経営と法制度	10 法律によって定められている学校教育の役割を理解すること	2.30	0.76	2.65	0.86
	11 校長、副校長、主幹教諭、主任教諭、教諭の職層の意味を理解すること	2.01	0.77	2.37	0.89
	12 教員が果たすべき職務上の義務や身分上の義務に基づいて行動すること	1.94	0.74	2.72	0.88
	13 学校教育目標・学校経営計画に基づいて自己の職務目標を設定すること	2.51	0.81	2.08	0.83
	14 学校教育目標・学校経営計画に基づいて学級経営案等を作成すること	2.62	0.83	2.02	0.80
子供理解と生活指導・学級経営	15 学級（学習）集団を統制・統率すること	2.87	0.91	2.25	0.81
	16 当番や係活動など日常生活に関わる指導をすること	2.62	0.91	2.15	0.84
	17 子供一人一人の状態を理解すること	2.80	0.90	2.45	0.85
	18 子供一人一人の状態に応じた指導・支援をすること	3.04	0.85	2.43	0.83
	19 子供を褒めたり叱ったりすること	2.75	0.93	2.33	0.88
	20 特別な支援を必要とする子供を理解すること	2.94	0.89	2.49	0.85
	21 授業以外で子供と関わる時間を確保すること	2.54	0.97	2.08	0.86
授業や行事の計画準備実施	22 教材研究の仕方や授業の準備の仕方	2.91	0.88	2.56	0.90
	23 教材研究や授業準備の時間を確保すること	3.15	0.88	2.04	0.90
	24 週の指導の計画の立て方（週案簿の作成）	2.55	0.91	1.78	0.77
	25 計画したように授業を実施すること	2.92	0.88	2.18	0.81
	26 学校行事の準備やその時間を確保すること	2.85	0.82	1.78	0.76
	保護者との連携・対応	27 保護者会・個人面談の準備やそれらを実施すること	2.69	0.90	1.76
28 電話や連絡帳等による保護者への連絡の仕方		2.56	0.93	1.84	0.78
29 保護者の要望への対応の仕方		2.77	0.86	1.94	0.79
30 特別な支援を必要とする子供の保護者への対応の仕方		2.81	0.88	1.98	0.81

教員の入職期の職務遂行円滑化の課題と大学の授業改善に関する一考察
 — 新人教員の「困り感」と「大学の授業の有用感」に関する意識調査を通して —

と、「教材研究や授業準備の時間を確保すること」($M=3.15, SD=0.88$), 「子供一人一人の状態に応じた指導・支援をすること」($M=3.04, SD=0.85$), 「校務を進める組織の仕組みを理解すること」($M=2.96, SD=0.77$), 「特別な支援を必要とする子供を理解すること」($M=2.94, SD=0.89$), 「学校全体の動きを理解すること」($M=2.93, SD=0.76$)となっている。

次に、「大学の授業の有用感」については、「文書作成やその起案などの学校事務の進め方を理解すること」($M=1.68, SD=0.68$)や「自分が所属している会議の意味や役割を理解すること」($M=1.74, SD=0.69$), 「校務分掌の意味や役割を理解すること」($M=1.77, SD=0.70$)など「学校の組織」に関する項目の平均値が低い。また、「保護者会や個人面談の準備やそれらを実施すること」($M=1.76, SD=0.73$)や「電話や連絡帳等による保護者への連絡の仕方」($M=1.84, SD=0.78$)などの「保護者との連携と対応」の領域の平均値及び標準偏差値が低い。

4.2 入職期に直面する「職務への困り感」の因子分析

表1で示した算出の結果を受けて、「職務への困り感」の主因子法による因子分析を行った。

スクリープットによる固有値の変化に基づいて5因子構造を想定し、再度因子分析を行い、因子負荷が低い項目や他の因子に高い負荷を与えている8項目を除外し、再度主因子法Promax回転による因子分析を行った。Promax回転後の最終的な因子パターンを表2に示す。

第1因子は6項目で構成されており、子供理解とそれに基づく指導に関わる内容について高い負荷量を示していることから、「子供理解と指導」因子と命名した。第2因子は6項目で構成されており、学校組織の在り方や分掌における職務についての理解、それに基づく行動、関係者との関わりについて高い負荷量を示していた。そこで「学校組織」因子と命名した。第3因子は、3項目で構成されており、職務遂行の法的根拠に関わる内容について高い負荷量を示していることから、「職務の法的根拠」因子と命名した。第4因子は、4項目で構成されており、授業準備の仕方、その時間の確保、計画通り進めることなどについて高い負荷量を示していた。そこで「教材研究と授業」因子と命名した。第5因子は、「保護者の要望へ対応の仕方」や「特別な支援を必要とする子供の保護者への対応の仕方」など、保護者対応に関する高い負荷量を示していたので「保護者」因子と命名した。

また、「職務への困り感」の5つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「子供理解と指導」($M=2.83, SD=0.75$), 「学校組織」($M=3.17, SD=0.75$), 「職の法的根拠」($M=2.09, SD=0.65$), 「教材研究と授業」($M=2.88, SD=0.72$), 「保護者」($M=2.71, SD=0.80$)とした。内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、それぞれに十分な値が得られた。

表2 「職務への困り感」尺度の因子分析結果

項目	1	2	3	4	5
第1因子 子供理解と指導 ($\alpha = .91$)					
18 子供一人一人の状態に応じた指導・支援をすること	.88	-.02	-.11	.02	.04
19 子供を褒めたり叱ったりすること	.86	-.03	.05	-.06	-.01
17 子供一人一人の状態を理解すること	.86	-.02	-.03	-.04	.04
15 学級(学習)集団を統制・統率すること	.72	.00	.05	.10	-.01
20 特別な支援を必要とする子供を理解すること	.63	.04	-.07	.12	.07
16 当番や係活動など日常生活に関わる指導をすること	.59	.07	.21	.06	-.05
第2因子 学校組織 ($\alpha = .89$)					
2 校務を進める組織の仕組みを理解すること	-.01	.95	-.12	-.01	-.02
3 校務分掌の役割やその意味を理解すること	-.02	.87	.00	.00	-.01
1 学校全体の動きを理解すること	.16	.77	-.09	-.02	-.10
4 文書作成やその起案など学校の事務の進め方を理解すること	-.16	.69	.05	.08	.11
5 自分が所属している会議の意味や役割を理解すること	-.02	.61	.21	-.03	.02
7 学校組織の一員として、様々な課題を解決する時の行動の仕方	.13	.53	.09	.02	.07
第3因子 職務の法的根拠 ($\alpha = .82$)					
11 校長、副校長、主幹教諭、主任教諭、教諭の職層の意味を理解すること	-.05	.03	.89	-.05	-.06
12 教員が果たすべき職務上の義務や身分上の義務に基づいて行動すること	.11	-.06	.85	-.05	-.06
10 法律によって定められている学校教育の役割を理解すること	-.07	.00	.63	.09	.09
第4因子 教材研究と授業 ($\alpha = .85$)					
22 教材研究の仕方や授業の準備の仕方	.06	-.03	-.01	.84	-.07
23 教材研究や授業準備の時間を確保すること	.09	.06	-.15	.76	-.09
25 計画したように授業を実施すること	.01	-.04	.08	.65	.14
24 週の指導の計画の立て方(週案簿の作成)	-.05	.04	.15	.59	.07
第5因子 保護者 ($\alpha = .89$)					
29 保護者の要望への対応の仕方	.03	-.02	-.05	-.01	.92
30 特別な支援を必要とする子供の保護者への対応の仕方	.04	.00	-.06	.02	.85
28 電話や連絡帳等による保護者への連絡の仕方	.14	.07	.10	-.09	.67
因子相関	1	—	.56	.47	.68
	2		—	.54	.60
	3			—	.48
	4				—
	5				

4.3 職務に対する「大学の授業の有用感」の因子分析

「大学の授業の有用感」30項目について因子分析(主因子法, Promax回転)を行った。スクリープットによる固有値の変化に基づいて5因子構造を想定し、再度因子分析を行い、因子負荷が低い項目や他の因子に高い負荷を与えている6項目を除外し、再度因子分析を行った最終的な因子パターンを表3に示す。

第1因子は9項目で構成されており、学校組織の在り方や分掌における職務についての理解、それに基づく行動、関係者との関わりについて高い負荷量を示していた。そこで「学校組織」因子と命名した。第2因子は5項目で構成

されており、子供理解とそれに基づく指導に関わる内容について高い負荷量を示していることから、「子供理解と指導」因子と命名した。第3因子は、4項目で構成されており、保護者に関わる対応全般に関することへの負荷量の高さを示していたことから「保護者」因子と命名した。第4因子は、3項目で構成されており、職務遂行の法的根拠に関わる内容について高い負荷量を示していることから、「職の法的根拠」因子と命名した。第5因子は、3項目

表3 「大学の授業の有用感」尺度の因子分析結果

項目	1	2	3	4	5
第1因子 学校組織 ($\alpha = .93$)					
2 校務を進める組織の仕組みを理解すること	1.01	-.02	-.06	-.09	-.08
3 校務分掌の役割やその意味を理解すること	.95	-.02	-.10	-.06	-.02
5 自分が所属している会議の意味や役割を理解すること	.84	-.04	-.01	-.01	.05
1 学校全体の動きを理解すること	.81	.01	-.05	-.01	.02
4 文書作成やその起案など学校の事務の進め方を理解すること	.80	-.04	.07	-.22	.11
6 学年会の意味を理解し、学年の動きに応じて行動すること	.67	-.01	.08	.10	.01
7 学校組織の一員として、様々な課題を解決する時の行動の仕方	.52	.09	.08	.22	.00
9 校長や副校長等の管理職との関わり方	.51	.12	.09	.23	-.09
8 他の教員や職員（事務員や支援員等）との関わり方	.50	.10	.07	.21	-.05
第2因子 子供理解と指導 ($\alpha = .91$)					
17 子供一人一人の状態を理解すること	-.01	1.04	-.06	-.07	-.05
18 子供一人一人の状態に応じた指導・支援をすること	-.03	1.03	-.01	-.09	-.02
20 特別な支援を必要とする子供を理解すること	-.03	.74	.00	.07	.05
19 子供を褒めたり叱ったりすること	.02	.73	.05	.04	.04
15 学級（学習）集団を統制・統率すること	.07	.45	.14	.07	.13
第3因子 保護者 ($\alpha = .91$)					
28 電話や連絡帳等による保護者への連絡の仕方	.03	-.07	.93	-.02	-.06
29 保護者の要望への対応の仕方	-.08	.05	.93	.00	-.07
30 特別な支援を必要とする子供の保護者への対応の仕方	-.01	.10	.76	.02	-.02
27 保護者会・個人面談の準備やそれらを実施すること	.11	-.05	.74	-.06	.09
第4因子 職務の法的根拠 ($\alpha = .84$)					
12 教員が果たすべき職務上の義務や身分上の義務に基づいて行動すること	-.15	-.04	-.03	.96	.05
10 法律によって定められている学校教育の役割を理解すること	-.05	.04	-.05	.82	.04
11 法律によって定められている学校教育の役割を理解すること	.16	-.07	.04	.66	-.05
第5因子 教材研究と授業 ($\alpha = .78$)					
22 教材研究の仕方や授業の準備の仕方	-.05	.03	-.14	.05	.89
25 計画したように授業を実施すること	.08	.09	.04	.01	.59
23 教材研究や授業準備の時間を確保すること	.11	-.08	.24	-.03	.55
因子相関	1	-.48	.70	.51	.59
	2	-	.60	.63	.55
	3		-	.45	.61
	4			-	.47
	5				-

で構成されており、教材研究や授業に関する負荷量の高さを示していることから「教材研究と授業」因子と命名した。

また、「大学の授業の有用感」の5つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「学校組織」($M=1.86$, $SD=0.60$), 「子供理解と指導」($M=2.88$, $SD=0.77$), 「保護者」($M=2.71$, $SD=0.80$), 「職の法的根拠」($M=2.09$, $SD=0.65$), 「教材研究と授業」($M=2.99$, $SD=0.75$)とした。内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、それぞれと十分な値が得られた。

4.4 「職務への困り感」及び「大学の授業の有用感」下位尺度と属性

フェイスシートで得た属性（性別、正規教員以前の学校現場経験の有無、正規教員年数、学校種別等）の検討を行うため、「職務への困り感」及び「大学の授業の有用感」の各下位尺度得点についてt検定を行った。その結果、有意差が認められたものを表4～8に示す。

表4 現場経験の有無と「職務への困り感」

	現場経験あり		現場経験なし		t値
	M	SD	M	SD	
子供理解と指導	2.74	0.77	2.93	0.73	2.754**
学校組織	3.07	0.72	3.27	0.77	2.935**
職の法的根拠	2.07	0.67	2.10	0.63	1.543
教材研究と授業	2.84	0.72	2.92	0.73	1.512
保護者	2.64	0.82	2.80	0.78	2.276*

* $p < .05$, ** $p < .01$

正規教員になる前に臨任教員や講師等の経験がある者（289人）と、新卒で学校に着任した者（225人）とで、職務への困り感についてどのような差があるかを把握した。「子供理解と指導」下位尺度 ($t=2.754$, $df=459$, $p < .01$) と「学校組織」下位尺度 ($t=2.935$, $df=459$, $p < .01$), 「保護者」下位尺度 ($t=2.276$, $df=459$, $p < .05$) について、経験のある教員の方がいない教員よりも有意に高い得点を示していた。

表5 正規教員年次と「職務への困り感」

	2年次		3年次		t値
	M	SD	M	SD	
子供理解と指導	2.91	0.74	2.77	0.76	1.969
学校組織	3.29	0.76	3.07	0.76	3.337***
職の法的根拠	2.10	0.67	2.07	0.63	0.508
教材研究と授業	2.96	0.71	2.81	0.80	2.269**
保護者	2.79	0.81	2.65	0.79	1.997

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

本研究対象とした「2年次・3年次行政研修」受講教員の年次によるt検定結果としては、「学校組織」下位尺度 ($t=3.337$, $df=511$, $p < .001$) と「教材研究と授業」下

教員の入職期の職務遂行円滑化の課題と大学の授業改善に関する一考察
 — 新人教員の「困り感」と「大学の授業の有用感」に関する意識調査を通して —

位尺度 ($t=2.269$, $df=511$, $p<.05$) について、3年次教員 (227人) より2年次教員 (287人) の方が有意に高い得点を示した。

表6 学校種別と「職務への困り感」

	小学校		中学校		t値
	M	SD	M	SD	
子供理解と指導	2.56	0.76	2.53	0.62	1.275
学校組織	2.82	0.72	2.66	0.78	1.257
職の法的根拠	2.11	0.64	1.99	0.66	1.831
教材研究と授業	2.94	0.70	2.66	0.75	3.761***
保護者	2.75	0.79	2.58	0.82	2.076*

* $p<.05$, *** $p<.001$

小学校 (400人) と中学校 (114人) 別のt検定では、「教材研究と授業」下位尺度 ($t=3.761$, $df=511$, $p<.001$) と「保護者」下位尺度 ($t=2.076$, $df=511$, $p<.05$) について、中学校教員よりも小学校教員の方が有意に高い得点を示した。

表7 現場経験の有無と「大学の授業の有用感」

	現場経験あり		現場経験なし		t値
	M	SD	M	SD	
学校組織	1.85	0.60	1.87	0.60	0.401
子供理解と指導	2.79	0.74	2.97	0.77	2.710**
保護者	2.64	0.85	2.79	0.75	1.963*
職の法的根拠	2.07	0.67	2.11	0.63	0.682
教材研究と授業	2.94	0.73	3.04	0.75	1.509

* $p<.05$, ** $p<.01$

また、「大学の授業の有用感」について、現場経験がある者と、新卒で学校に着任する者との差については、「子供理解と指導」下位尺度 ($t=2.710$, $df=512$, $p<.01$) と「保護者」下位尺度 ($t=1.963$, $df=512$, $p<.05$) について、経験のない教員の方が経験のある教員よりも有意に高い得点を示していた。

表8 学校種別と「大学の授業の有用感」

	小学校		中学校		t値
	M	SD	M	SD	
学校組織	1.91	0.60	1.71	0.60	3.027**
子供理解と指導	2.90	0.76	2.80	0.79	1.11
保護者	2.76	0.81	2.57	0.78	2.199*
職の法的根拠	2.11	0.64	1.98	0.66	1.831
教材研究と授業	3.06	0.72	2.75	0.79	3.939***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

小学校と中学校別のt検定結果としては、「学校組織」下位尺度 ($t=3.027$, $df=512$, $p<.01$) と「保護者」下位尺度 ($t=2.199$, $df=512$, $p<.05$)、「教材研究と授業」下位尺度 ($t=3.939$, $df=512$, $p<.001$) について、中学校教員よりも小学校教員の方が有意に高い得点を示していた。

5. 考察

まず、因子分析の結果による入職期の「職務への困り感」因子及び「大学の授業の有用感」因子は、共に「子供理解と指導」、「学校組織」、「職務の法的根拠」、「教材研究と授業」、「保護者」の5つで構成されていた。いずれも5つの因子の下位尺度は、互いに有意な正の相関関係にあった。従って、入職期に直面する「職務への困り感」の傾向を把握したり、その軽減を図る方法を検討したり、大学の授業改善の視点を明確にしたりするときには、5つの因子をその視点とすることが有効だということになる。

次に、因子分析結果から読み取った特徴的な傾向についての考察を3点示す。

第1に、因子下位尺度平均全体で最も高い数値を示したのが「学校組織」($M=3.17$, $SD=0.75$)であり、新人教員が入職期に最も「困り感」を抱く職務の領域を表していると言える。しかし、この因子についての「大学の授業の有用感」は、「学校組織」($M=1.86$, $SD=0.60$)と5因子の中でも平均値が最も低く、大学において、学校組織の構造や教育活動を円滑に進めるための様々な仕組みについて現場で役立つ学びが少ないことを意味している。授業以外の教員としての仕事の全体像について学習しておく必要があり、このことは、授業や行事等の教育活動を円滑に進める上でも重要だと考えられる。「学校組織」について、現場経験と正規教員としての1年間の経験による異なりをt検定結果で見ると、経験のない者の困り感が高いこと、3年次教員より2年次教員の困り感が高いことが明らかになった。学校での実務経験は当然、組織の一員としての職務を実践し、また、自ずと校務分掌の意義や仕組みを実践的に身に付ける。このことは大学の授業の有用感について、現場経験の有無によるt検定結果で、経験のない者がある者より有用感が高いという有意差にも表れている。大学の授業で学校組織の現実的な状況を知識として学ぶとともに、養成段階での現場実習の改善の必要性と方向性を示唆していると言える。

第2に、「職務の困り感」で高い因子下位尺度平均であったのが「教材研究と授業」($M=2.88$, $SD=0.72$)である。「大学の授業の有用感」における因子下位尺度平均は、「教材研究と授業」($M=2.99$, $SD=0.75$)となっており、有用感の中で最も高い数値を示していた。授業実践に関わることへの困り感が高いが、大学での授業が役立っているという実感をもっていることが分かる。属性とのt検定結果からも、現場経験の有無と正規教員年次による有意差が認められ、現場経験のない、あるいは浅い教員の困り感が強い。また、小中学校別のt検定結果からは、小学校の教員の困り感が強いことも明らかになっている。30項目の質問回答の「困り感」選択割合でも、「授業の準備時間の確保」($M=3.15$)や「計画通りの実施」($M=2.92$)への困り感平均値が高い。勤務中の6割以上の時間を費やす授業運営に関わる「困り感」が高いこと

は、新人教員にとっては切実な問題と言える。有用な大学の授業についての記述からも、教材研究の仕方や指導案作成、模擬授業などの学修が現場で役に立っているという実感をもっていることが分かる。これらに加え、実際に授業を実施する上で必要な段取りや計画通り遂行する力を身に付けるといった、実務上の運用に関する学びが必要であると言える。

第3に、属性とのt検定結果から「保護者」についての有意差が認められたことについて触れる。現場経験の有無では、経験のない教員の困り感が強く、学校種別では小学校教員の困り感が強い。大学の授業については、小学校教員の方が役に立ったと意識していることが分かった。「保護者」について小学校教員の困り感が高いことは、発達段階の幅の大きさと保護者の子供への関与具合の実態が影響していることがその要因として考えられる。

6. まとめと今後の課題

まず、「現場では大学の授業は役に立っていない」ということが学校現場においても度々話題となる。しかし、本研究では、新人教員自身は必ずしもそう捉えていないことを確認できた。入職期の新人教員の困り感とその内容への大学の授業の有用感について、一つ一つの実務で見えていくと、役に立っていると捉えているものもあれば不十分だと捉えているものもある。また、不十分だと捉えているものについては、こうあるとよいという大学の授業改善への意見も新人教員はもっている。さらに、有用な授業をよりよいものにするために必要な視点を提示することもできている。これらはアンケートの記述から読み取ることができた。

次に、本研究の目的の一つであった、新人教員が円滑に教職をスタートさせる緩衝方策について述べる。

第1として、入職前のより実践的な現場経験の機会を増やすことを挙げる。正規教員以前の現場経験の有無による困り感の差、また、教育実習やインターン・シップが有用だという意識、今後の大学の授業に求める現場感・リアル感などから、現場実習の有効性とあり方を検討する際の課題が明らかになった。記述にあった、「実際の現場の空気や、リアルな子供たちの様子が伝わってくる授業を受けたい」といった切実な思いに応える実現可能な制度設計を「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」(2020)において検討されることを期待する。

第2は、教科指導の専門化である。6教科に及ぶ授業のための教材研究と授業準備の方法と、現場での時間の確保が大変困難な時代となっていることを踏まえると、小学校における指導教科の専門化と担当教科数の削減をセットで考えて制度改善することは、新人教員の困り感の緩衝とともに、指導成果の向上にも結び付くと考えられる。小学校高学年教科担任制の導入はこの問題を解決する一策である。教員の人材不足の問題解消と同時に実効性のある制度設計をすべきである。

第3として、入職直後の新人教員に勤務校の実態と大学での学びを結び付けるための入職ガイダンスを研修として位置付ける。教育課程を具体化する教育計画の意味や内容の生かし方、教育活動の運営の基本的な組織構造を表した校務分掌の意味や誰がどの職層にありどのような役割を担っているか、授業や行事の準備・実施とその周辺にある諸事務とのバランスの取り方、職員の関係性と新人教員としての心構え・行動規範など、まさに大学で学修したことを実践化するために必要な現場の知識・技能、考え方や表現方法などについて、必要感に基づく内容を取り上げる。入職直後の実施に意味があり、大学と教育委員会の協働事業とすることが望ましい。職場の状況も分からないままに多忙を重ね、同僚の支援も受けにくい状況では、特に入職したばかりの新人教員は混乱の中で解決の道筋も見えず、危機に立たされている(脇本・町支, 2015)状況の回避にもつながる。

次に大学の授業改善への方向性を2点示す。

第1に大学は、学校現場に立った教員が出身大学の授業を振り返ってどう評価しているか、よりよくするための意見にはどのようなものがあるかを把握し、授業改善に生かす仕組みを整える必要がある。教職課程コアカリキュラム(文部科学, 2017)は、今後の大学の教職課程には一層実践性を求め、新人教員の実践的指導力や学校現場が抱える諸課題への対応力の育成を重視して作成された。この「コア」に基づきながらも各大学の実情に応じて内容・方法とともにカリキュラム改善と授業改善を進めていくことになる。その際、本調査で収集したような新人教員の大学の授業に対する評価を参照して検討することで、学校現場実態に即した実効性のあるものとなる。

第2に、大学の授業内容と授業改善の具体的視点を2つに絞ると、「現場感覚に基づく学びへの必要感の喚起」と「学びを生かす学校組織構造の理解」だと言える。入職期に大学の授業で役に立ったと思うその授業の方法や形態についての、「大学で学んでいることが学校現場でどういう意味をもつか理解できるようにしている授業」、「仲間と協働作業を通して問題を解決する授業」といった記述意見に象徴されるように、新人教員は、学習者主体の授業で学んだことが、学校現場で役に立つという意識を示している。学校現場における諸課題に協働して問題解決していく力、つまり教員として備えておくべき資質能力の素地となる経験があらゆる科目の授業でできる環境を整えていきたい。

最後に今後の課題として2点記す。

1点目は、正規教員1年次で調査を実施するという点である。本研究は当初、1年次教員を対象として調査計画を立てていたが、新型コロナウイルス感染による2020年度の4月と5月の学校は休校状態にあり、新人教員は通常の職務遂行をしていなかった。そのため2年次・3年次を対象に、入職当時に振り返って調査項目に回答してもらうこととした。結果として1年間の職務経験が及ばず「職務への困り感」の差異が明らかになり、今後の大学の授業改

教員の入職期の職務遂行円滑化の課題と大学の授業改善に関する一考察
 — 新人教員の「困り感」と「大学の授業の有用感」に関する意識調査を通して —

善に対する示唆を得ることにもなった。今後はコロナ禍を経た新たな学校体制の下での新人教員1年目の意識調査を実施し、今回のものとの比較・検討を通して入職期の実態をさらに明確にしていきたい。

2点目は、本研究で得た514人のデータの分析を深めることである。フェイスシートに設定した項目からの、出身が教員養成系大学(278人)か一般大学(219人)かによる異なり、学生時代のアルバイトやボランティア活動への取り組みの度合い、正規教員になる前の現場経験の内容の異なりなどによる「職務への困り感」や「大学の授業の有用感」の差異の検討は十分に行うことができていない。また、「大学で有用だったと思う授業がある」と回答した者(329人)の「職務への困り感」因子との関係も仔細に検討できていない。分析方法の検討も含め、収集したデータに内在する研究として価値あるものを顕在化したい。

7. おわりに

今後一層厳しい職場環境となる学校現場を魅力的なものとするのが、教職に夢を抱き、教育への使命感をもつ人材の確保と養成・育成には欠かせない。「ポスト・コロナの新しい学校づくり」は、これまでなかなか変えることのできなかつた諸制度や教育のあり方を更新する絶好のチャンスである。教員の資質能力向上問題について、その重要性を認識し、解決の方策と実効力をもつ、国や自治体、大学、そして学校現場の志ある人々の協働を創り出す動きも散見される。本研究をさらに深め、その流れに貢献していきたい。

謝 辞

まず、本調査に真摯に協力して下さった皆様に感謝いたします。また、2019年度小川ゼミの皆様には、他府県の教育動向や異なる業種に携わる立場からのご助言等をいただきました。現下の状況では直接お会いする機会が少なく残念なこともありました。仕事をしながら共に学び合う同志として得た繋がり、今後も互いの研究進展に生かしていくことができると確信しています。そして何より、未曾有のコロナ禍で最後まで深くご丁寧なご指導を賜りました小川正人教授に心よりお礼を申し上げます。

文 献

文部科学省教育職員養成審議会第一次答申(1987)「新たな時代に向けた教育養成の改善方策について」
 田邊良祐(2012)「教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策：1970年代以降の政策文書における『実践的指導力』の分析から」(筑波大学教育制度研究室『教育制度研究紀要』, pp65-73.)
 文部科学省中央教育審議会答申(2006)「今後の教員養成・

免許制度の在り方について」
 日本教師教育学会(2020)「日本教師教育学会年報・第29号『教員養成とアカデミズム』」, p.7, 学時出版。
 文部科学省中央教育審議会・初等中等教育審議会教員養成部会資料(2018)「いわゆる教師不足について」
 文部科学省(2019)「令和元年度公立学校教員採用試験の実施状況について」
 田中博之(2019)「小学校教員の不人気深刻 負担増で学生敬遠、倍率最低に」(日本経済新聞, 8月26日朝刊)
 文部科学省(2019)「大学の教員養成に関する基礎資料」
 文部科学省委託調査(2010)「教員の資質能力向上の施策見直し及び教員免許更新制度の効果検証に係る調査集計結果」三菱総合研究所。
 東京都教育委員会(2015)「東京都教員人材育成基本方針(改訂版)」
 佐藤学(1997)『教師というアポリアー反省的实践へー』, pp301-311, 世織書房。
 文部科学省中央教育審議会答申(2015)「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一学び合い、高め合う教員育成コミュニティーの構築に向けて一」
 文部科学省(2020)「令和2年度教員の養成・採用・育成の一体的改革推進事業の公募について」
 文部科学省中央教育審議会答申(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」
 大前暁政(2014)「現場に必要とされる実践的指導力を身に付けるための小学校教員養成課程に関する課題と展望」(『京都文教大学臨床心理学部研究報告』, 第7集, pp3-16.)
 杉原真晃(2017)「小学校新人教師の抱える苦悩への大学教員養成課程での対応可能性」(『聖心女子大学論叢』, 第128集, pp132-151.)
 松永美希, 中村奈々子他(2017)「新任教員のリアリティ・ショック要因尺度の作成」(『心理学研究』, 88巻4号, pp337-347.)
 森下高治・須賀絵美(2020)「初任者におけるリアリティ・ショック緩衝要因の検討—キャリアとライフ・スタイルの観点から—」(『帝塚大学心理学部紀要』, 第5号, pp19-27.)
 東京都教職員研修センター(2020)「東京都教員養成塾生事業案内」
 中原淳監修・脇本健弘, 町支大祐(2015)「教師をめぐる今日の状況」(『教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル—』, pp1-14.) 北王路書房。
 文部科学省(2017)「教職課程コアカリキュラム」