

小中学校教員の採用3年目までの効力感と困難の変化と支援の在り方

～横浜市立小中学校を対象とした縦断調査～

横浜市教育委員会事務局

柳澤 尚利

教職大学院

脇本 健弘

立教大学

木村 充

1. はじめに

近年、大量採用が全国的に進んでいる。その影響で、学校組織における教員の経験年数別人数の構成に大きな変化が見られ、経験の浅い教員の急増とともに、極端に少ないミドル層といった構成になりつつある。このような傾向は、横浜市においては、他の大都市と同様におよそ十数年前から続いている。平成18年度から22年度に約4,400人が採用され、令和2年度では約800名の採用があった。平成29年5月1日現在では、全教員の約50%が経験10年目までの教員で構成されているという状況である(図1)。

このような状況においては、これまで世代間で受け継がれてきた教職に対する「情熱」や子どものために努力する「気概」、専門性としての「技やノウハウ」といったものの伝承が困難である(横浜市教育委員会 2011)。このような中、教員を取り巻く環境も大きく変化しており、育成はさらに困難になっている。その変化とは、具体的には、①教員の多忙化による人材育成に費やす時間の減少、②ミドル層の減少によるキャリアの早回し、③多様化・複雑化する教育課題への対応(日本語指導の必要な児童生徒や、特別な支援を要する児童生徒の増加への

の対応等)などが挙げられる(横浜市教育委員会 2018)。

こうした環境の変化によって、経験の浅い教員に求められる資質能力が高度化し、その現状に対応できる即戦力がこれまで以上に求められ、いかに新採用者の早期育成を行うかが喫緊の課題となっている(横浜市教育委員会 2011 ; 2013 : 2017)。

このような中においては、1対1のインフォーマルな支援は困難であり、例えば横浜市では、メンターチームと呼ばれるチームで経験の浅い教員の育成を行ってきた(横浜市教育委員会 2011)。

そして、現在の横浜市は、大量採用が継続しているため、学校組織の経験年数別人数の構成は、徐々に先ほど挙げた「極端に少ないミドル層」から「極端に少ないベテラン層」に移行し、経験の浅い教員とミドル層が学校組織に占める割合は増えてきている。ミドル層が多くなることで、育児休業・産後休業に伴う、臨時的任用職員、非常勤講師が増加し、経験の浅い教員の育成の環境等に変化が生じている。このような状況は大阪府などの他の大都市についても同様であり(中堂 2021)、今後、全国的な傾向になっていくものと思われる。

2. 問題の所在と本稿の目的

こうした人的変化に鑑み、「今後経験の浅い教員の育成をどのようにしていけばよいか」という課題に対して、育成方法の検討が重要となる。その指針を得るために、まず、経験の浅い教員が何に躓いているのか、どのように成長しているのかについて、実態を把握することが必要となる。

そこで、本稿では、経験の浅い教員の成長と躓きに関する縦断調査を行う。調査によって主に、

- ・経験の浅い教員が何に躓いているのか

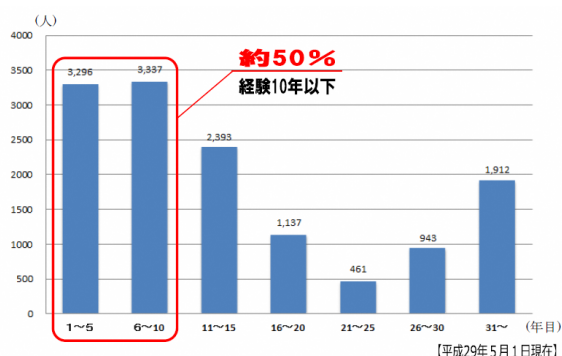


図1 経験年数別教員数(横浜市教育委員会 2018)

小中学校教員の採用3年目までの効力感と困難の変化と支援の在り方

- ・どのような経験、支援、環境が成長につながるのか
 - ・それらは校種によって異なるのか
- という経験の浅い教員の成長プロセスを明らかにすることと、
- ・経験の浅い教員の校内人材育成の環境をどのように整え、どのような支援を行えばよいのか
 - ・どのような研修の設計が必要なのか
- という育成方法の指針を検討するための基礎データを得ることを目的とする。

これまでの経験の浅い教員の成長と躓きに関する先行研究は様々なものがある。例えば、「成長に関する調査」については、脇本ら（2015）がある。この調査は、初任、2年目、3年目を調査しているものの、初任者の成長の追跡はできていない。「躓きに関する調査」では、例えば、教育調査研究所（2008）がある。この調査は、躓きの実態を明らかにしている点で貴重な調査であるものの、躓きとその後の成長の関係までは明らかにできていない。「縦断調査」については、近年調査が行われるようになっており、例えば、川上（2021）、露口（2020）などがある。これらは、成長について縦断調査しているものの、本研究の関心の対象である躓きについては分析を行っていない。

今後育成の指針を得るためには、こうした先行研究を踏まえつつも、経験の浅い教員は、どのような環境の中で、どのような困難を抱え、どのように成長し、どのように乗り越えていくのかを、縦断的に追跡調査することが求められる。そこで、採用1年目から採用3年目までの3年間に渡って、同じ経験の浅い教員の対象者を追跡し、継続して質問紙調査を行った。

本稿では、調査項目の、特に効力感と困難経験の3年間の変化に関する分析について報告を行うとともに、経験の浅い教員の支援を検討する。

3. 調査方法

3.1. 調査概要

横浜市の公立学校（小学校、中学校、高校、特別支援学校）に所属する若手教員を対象に、採用1年目から採用3年目までの3時点の縦断調査を実施した。1時点目は、採用1年目として、2017年度採用の教員を対象に2017年度末に質問紙による悉皆調査を行った。2時点目、3時点目も同様の方法で調査を実施した。各時点の調査時期は、採用1年目は2018年2月、採用2年目は

2019年4月、採用3年目は2020年1月である。

3.2. 調査内容

調査内容は以下の通りである。

（1）教育実習に関する項目

教育実習の活動の様子や結果に関する項目で、著者らが、大学での教育実習の担当教員および教育委員会の指導主事と協議の上で作成した。

（2）教職キャリアに関する項目

今後の教師としての生き方や進路の見通しに関する項目で、脇本ら（2015）等を参考に、横浜市の事情を踏まえて、教育委員会の指導主事と協議の上で作成した。

「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」までの5段階のリッカート尺度で尋ねた。

（3）教職に関する項目

教員を志望した時期や理由、考え方、教職に関する効力感などに関する項目で、Tschannen-Moran and Woolfolk（2001）や、脇本ら（2015）を参考に、横浜市の事情を踏まえて、教育委員会の指導主事と協議の上で作成した。「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」までの5段階のリッカート尺度で尋ねた。

効力感に関する項目への因子分析の結果、「授業に関する効力感」「学級経営に関する効力感」「学習への動機づけに関する効力感」「保護者対応に関する効力感」の4因子で構成された。

（4）リアリティショックに関する項目

教職に関する着任前のイメージと実際との差などを尋ねる項目で、脇本ら（2015）や山崎（2002）等を参考に、横浜市の事情を踏まえて、教育委員会の指導主事と協議の上で作成した。「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」までの5段階のリッカート尺度で尋ねた。

（5）バーンアウトや孤独に関する項目

現在の消耗感や孤独感に関する項目で、伊藤（2000）や脇本ら（2015）等を参考に、横浜市の事情を踏まえて、教育委員会の指導主事と協議の上で作成した。「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」までの5段階のリッカート尺度で尋ねた。

（6）困難経験に関する項目

教職における困難経験とその度合い、また、その困難の解決や解決に向けて支えになった人物について尋ねる項目で、脇本ら（2015）や山崎（2002）等を参考に、横浜市の事情を踏まえて、教育委員会の指導主事と共同で作成した。「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」

表1 有効回答者数

	小学校	中学校
採用1年目	356名	115名
採用2年目	296名	101名
採用3年目	294名	103名

までの5段階のリッカート尺度で尋ねた。

因子分析の結果、「個への対応に関する課題」「学級経営に関する課題」「授業に関する課題」「同僚との協働に関する課題」「保護者対応に関する課題」の5因子で構成された。

(7) その他

その他、支援に関する項目（誰からどのような支援があったのか）、学校に関する項目（生徒や保護者の状況、また、教員の関係性や雰囲気）、メンターチームに関する項目（活動の頻度や時間、内容について）などについて尋ねた（高木ら 2019）。

4. 分析方法

分析は、経験の浅い教員の効力感、困難経験の検証、そして、困難経験の小中学校間の比較を行った。詳細は以下の通りである。

4.1. 分析対象

本稿では、有効回答を得られた小学校教員および中学校教員のデータを分析対象とした。有効回答者数は表1の通りであった。

4.2. 経験の浅い教員の効力感の検証

小学校・中学校における経験の浅い教員の成長に関する実態と変化を明らかにするため、教職に関する効力感について、校種ごとに3年間の変化を分析した。

4.3. 経験の浅い教員の困難経験の検証

小学校・中学校における経験の浅い教員の躓きに関する実態と変化を明らかにするため、困難経験について、校種ごとに3年間の変化を分析した。

4.4. 小学校教員と中学校教員の困難経験における違いの検証

経験の浅い教員の躓きの3年間の変化が小学校教員と中学校教員で違いがあるかについて、分散分析によって比較した。

5. 結果と考察

5.1. 小学校教員の効力感の分析結果

小学校教員の採用1年目から採用3年目までの3年間の効力感の変化について、因子ごとに結果を確認する。

5.1.1. 授業に関する効力感の分析結果

授業に関する項目（図2）では、4つの質問項目とも3年間で効力感が毎年伸びていた。したがって、経験年数を重ねるたびに順調に成長してきていることが推察される。

特に、「子どもたちが困惑している時、別の説明や例を示すことができる」についての効力感が高かった。1年目から、子どもの困り感に日々寄り添い、支援方法を考えて実行してきた経験の積み重ねが、効力感に結びついているのではないかと考えられる。一方「授業において多様な評価方法を用いることができる」「授業では、複数の教授方法を準備して実行することができる」という「評価」や「教授法」に関しての質問項目は、1年目がとても低く3年目においても、他の項目と比べても低い傾向にある。

5.1.2. 学級経営に関する効力感の分析結果

学級経営に関する項目（図3）では、「子どもたちに授業のルールを守らせることができる」については、3年目で若干効力感が低下するものの、おおむね3年間で効力感が毎年伸びていた。学級経営についても、経験年数を重ねるたびに順調に自信がつき、成長を実感できていることが推察される。

「子どもたちに授業のルールを守らせることができる」については、全体の他の項目と比較しても効力感が高かった。授業をより効果的に行うには、「他者の話を聞く」「発言するときは挙手をする」といった授業のルールは、とても重要であり、日々意識して実践したり、先輩から支援を受けたりしながら、学びを積み重ねてきたからだと考えられる。効力感に関する全15項目のうち、「どのような学級においても学級経営が行える」という項目に関する効力感が最も低かった。3年間で伸びてきているとはいえ、「どの学級でも」といった視点になると、効力感が低くなる傾向にある。

5.1.3. 学習の動機づけに関する効力感の分析結果

学習の動機づけに関する項目（図4）では、「家庭学習について適切に支援することができる」については、3年目で若干効力感が低下するものの、おおむね3年間で効力感が毎年伸びていた。学習の動機づけに関する効

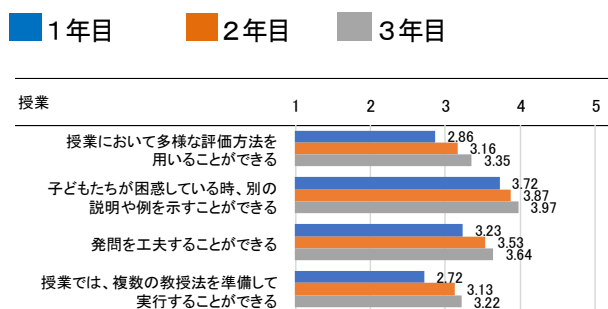


図2 授業に関する効力感の経年変化（小学校）

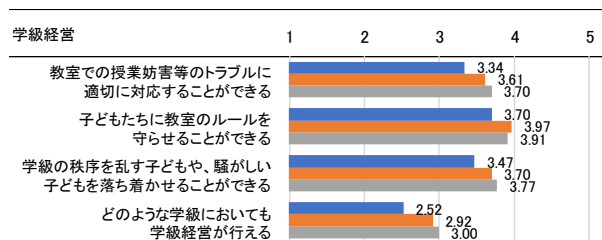


図3 学級経営に関する効力感の経年変化（小学校）

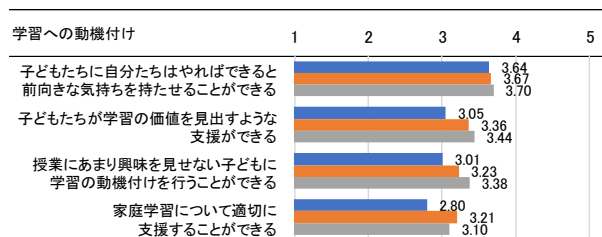


図4 学習の動機づけに関する効力感の経年変化（小学校）

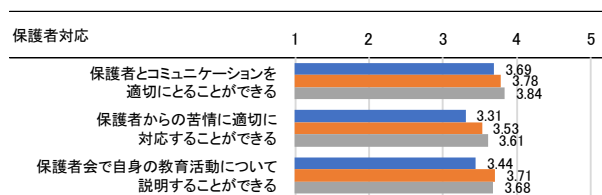


図5 保護者対応に関する効力感の経年変化（小学校）

力感についても、経験年数を重ねるたびに成長を実感できていることが推察される。

特に「子どもたちに自分たちはやればできると前向きな気持ちを持たせることができる」については、1年目から効力感が高かった。子どもたちの自己肯定感の低さが課題となっている中で、学校全体で取り組む必然性が高く、それが経験の浅い教員の効力感につながっていると考えられる。一方「家庭学習について適切に支援することができる」については、効力感が1年目で最も低い傾向にある。

5.1.4. 保護者対応に関する効力感の分析結果

保護者対応に関する項目（図5）では、「保護者会で自身の教育活動について説明することができる」については、3年目で若干効力感が低下するものの、おおむね3年間で効力感が毎年伸びていた。1年目から「保護者とコミュニケーションを適切にとることができる」の効力感が、他と比較しても高かった。一方「保護者からの苦情に適切に対応することができる」については、効力感が低かったものの2年目、3年目と経験を積み重ねることで、数値が上がっていることがわかった。

5.2. 小学校教員の困難経験の分析結果

小学校教員の採用1年目から採用3年目までの3年間の困難経験の変化について、因子ごとに結果を確認する。

5.2.1 個への対応に関する困難経験の分析結果

個への対応に関する項目（図6）では、他の項目と比べて困難さを感じている経験の浅い教員が多いことがわかった。さらに、「子ども一人一人の気持ちを理解すること」「子どもの能力差に対応すること」「子どもに基礎学力を定着させること」のいずれも、1年目から2年目では、困難さを感じるものが減少するが、2年目から3年目で増加することがわかった。個への対応に関する困難経験の変化はU字カーブを描く傾向があり、順調に減少していかない傾向にある。

5.2.2. 学級経営に関する困難経験の分析結果

学級経営に対する項目（図7）では、この項目の傾向として「子どもにルールや規律を徹底させること」「子どもを叱ること」「子どもを褒めること」「子どものけんかやいじめ等のトラブルに対応すること」について、1年目に困難を感じるが、2年目に急激に減少していた。これらの要因については、日常的な子どもへの対応での経験の積み重ねや、2年目に持ち上がりの学年で、子どもの対応への見通しを持っている等が推察される。

また、「子どもにルールや規律を徹底させること」「子どもを褒めること」そして、若干ではあるが「子どものけんかやいじめ等のトラブルに対応すること」については、1年目から2年目では、困難さを感じるものが減少するが、2年目から3年目で増加するというU字カーブを描く傾向があった。

5.2.3. 授業に関する困難経験の分析結果

授業に関する項目（図8）では、他の項目と比べて最も困難さを感じている経験の浅い教員が多いことがわか

小中学校教員の採用3年目までの効力感と困難の変化と支援の在り方

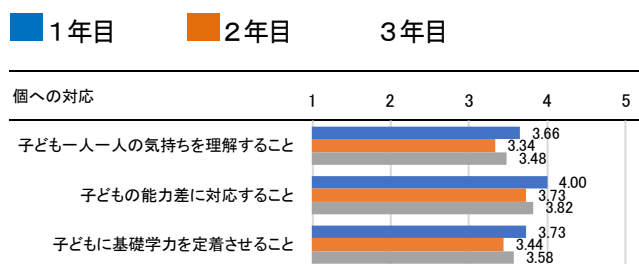


図6 個への対応に関する困難経験の経年変化（小学校）

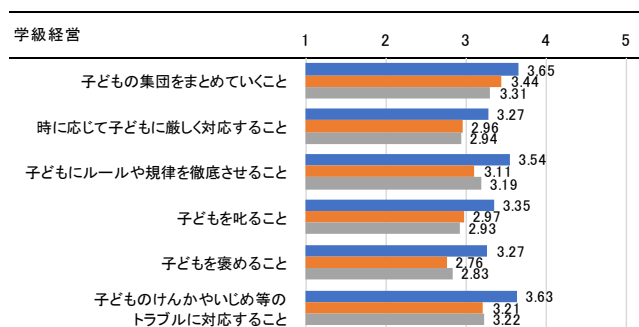


図7 学級経営に関する困難経験（小学校）

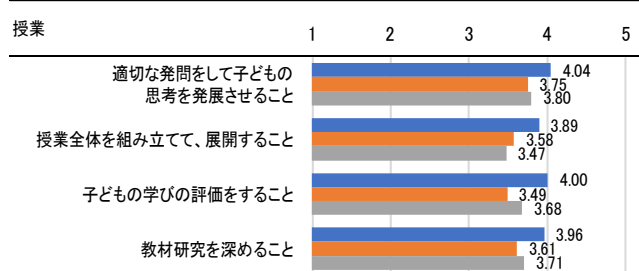


図8 授業に関する困難経験の経年変化（小学校）

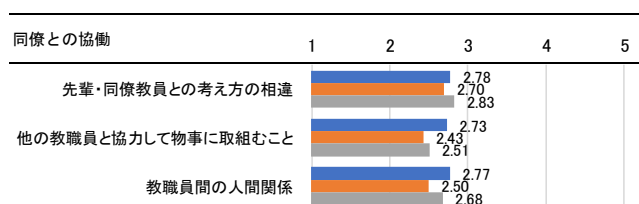


図9 同僚との協働に関する困難経験の経年変化（小学校）

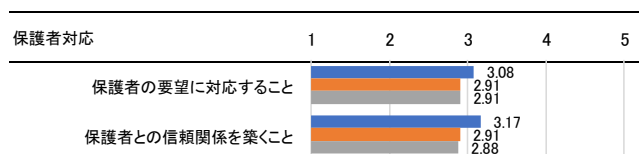


図10 保護者対応に関する困難経験の経年変化（小学校）

った。それは、3年目になっても、最も困難になっていることに変わらなかった。「適切な発問をして子どもの

思考を発展させること」「子どもの学びを評価すること」「教材研究を深めること」については、1年目から2年目では、困難だと感じるものが減少するが、2年目から3年目で増加するという、U字カーブを描く傾向があった。

5.2.4. 同僚との協働に関する困難経験の分析結果

同僚と協働に関する困難経験の項目（図9）は、他の項目群と比較して、困難だと感じている割合が低いことがわかった。ここから、同僚との関係は良好であることがうかがえる。一方で、U字カーブを描く傾向があることにも着目していく必要があると考えられる。つまり、3年目になると困難だと感じている割合が高くなり、「先輩・同僚との考え方の相違」では、1年目よりも高くなる傾向にある。

5.2.5. 保護者対応に関する困難経験の分析結果

保護者対応に関する困難経験の項目（図10）については、同僚との協働と同様に、他の項目と比較して困難だと感じている割合が低かった。保護者の要望に対応したり、信頼関係を築いたりすることについては、2年目、3年目と徐々に減少傾向になるか変化がないと考えられる。

5.2.6. 小学校教員の効力感と困難経験に関する考察

まず、効力感から確認すると、ほとんどの項目で、1年目から2年目、2年目から3年目にかけて効力感が増しており、経験の浅い教員の成長の様子が見えてくる。効力感の変化の詳細を見ると、年ごとに増していくもの、1年目から2年目に大きく増し、2年目から3年目にかけてはあまり変化しないもの、1年目から2年目にかけて増すものの、2年目から3年目にかけて減じるものなど、変化の様子にいくつかの傾向が見られた。

効力感の中で、特に低いものについては、意図的・計画的に支援していくことを検討する必要があると考える。効力感が平均3以下の値を示した項目として表2のものがあげられる。3年目では平均3以下の値を示した項目はなかった。

この中でも、家庭学習の支援については、3年目になって効力感が下がることもあり、着目したい点である。すなわち、家庭学習をどのように支援したらいいかわからなかったり、支援の時間を確保するのも困難な状況にあったり、そもそもこれまで学ぶ機会がなかったりすることが推察される。こうした状況から、一人で課題を抱

表2 小学校教員の効力感の低い項目

< 1年目 >

授業	授業において多様な評価方法を用いることができる
	授業では、複数の教授方法を準備して実行することができる
学級経営	どのような学級においても学級経営が行える
学習への動機づけ	家庭学習について適切に支援することができる

< 2年目 >

学級経営	どのような学級においても学級経営が行える
------	----------------------

表3 小学校教員1年目に困難経験の高い項目

個への対応	子どもの能力差に対応すること
授業	適切な発問をして子どもの思考を発展させること
	子どもの学びを評価すること

え込んでいることも考えられる。先輩教員が積極的に課題に対してアプローチしたり、校内研修等で学ぶ機会をつくったりしていく支援が必要だと考える。

また、学級経営の「どのような学級においても学級経営が行える」については、学級経営の他の項目は効力感が高いにもかかわらず、この項目だけが低い。現任校における学級経営に対して、成長を実感しているものの「どの学級でも」といった汎用性については、疑問や不安を感じていることが推察される。日々の学級経営上の課題解決への支援にとどまらず、「今学んだことは、今後どの学級経営においても大切になってくる」といった汎用的な価値づけの支援が考えられる。

次に困難経験について確認すると、全体的に授業に関する項目が高く、同僚や保護者との関係に関する項目については、低い傾向にある。高いものとしては、1年目に平均4以上の値を示した項目として、表3の3つがあげられる。

特に、授業における「評価」については、効力感からも課題として挙げられており、1年目の教員の授業への支援で最も意識したい事項であると考えられる。2年目以降で平均4以上を示した項目はなかった。

■ 1年目 ■ 2年目 ■ 3年目

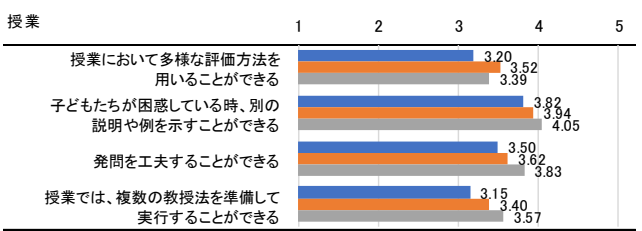


図11 授業に関する効力感の経年変化（中学校）

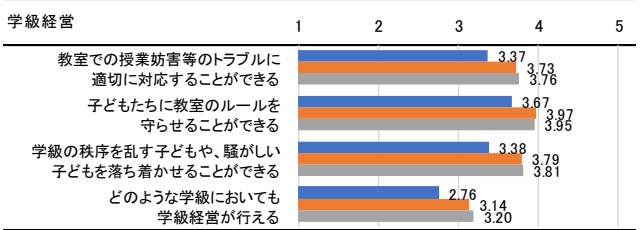


図12 学級経営に関する効力感の経年変化（中学校）

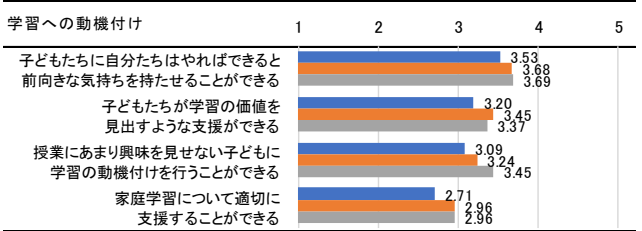


図13 学習への動機付けに関する効力感の経年変化（中学校）

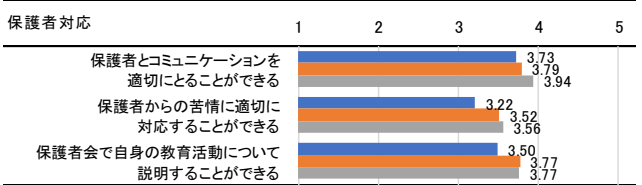


図14 保護者対応に関する効力感の経年変化（中学校）

さらに、困難経験では、いくつかの項目で1年目から2年目に困難に感じるものが減少し、2年目から3年目で増加するというU字カーブを描く傾向がある。これまで、初任者指導教員等の、常に支援してもらえる人的配置がなくなり、リアリティショックを感じやすい2年目は、課題を感じるが高くなることを予想していたが、2年目よりも3年目の方が、困難だと感じる項目が多いことが分かった。3年目の支援も育成において重要となると考える。

5. 3. 中学校教員の効力感の分析

中学校教員の採用1年目から採用3年目までの3年間の効力感の変化について、因子ごとに結果を確認する。

5. 3. 1. 授業に関する効力感の分析結果

授業に関する項目(図11)では、3年間で効力感が毎年伸びている一方で、「授業において多様な評価方法を用いることができる」については、1年目から2年目に効力感が上がるが、3年目になると下がっていた。また、「評価」や「教授法」に関しての質問項目が他と比べると効力感が低い傾向にあった。

5. 3. 2. 学級経営に関する効力感の分析結果

学級経営に関する項目(図12)では、どの質問項目も、1年目から2年目に効力感が高まり、2年目から3年目にかけては、ほとんど変化が見られない傾向にある。中学校では、学年を持ちあがることが多く見受けられ、1年間関わった生徒と学級をつくっていくので、見通しがもて、効力感が高くなることが推察される。

5. 3. 3. 学習への動機づけに関する効力感の分析結果

学習への動機づけに関する項目(図13)では、「授業にあまり興味を見せない子どもに学習の動機づけを行うことができる」については、1年目から3年目にかけて段階的に効力感が高まっていた。一方、他の3つは、1年目から2年目に効力感が高まり、2年目から3年目にかけては、ほとんど変化が見られない傾向があった。「家庭学習については、適切な支援をすることができる」については、効力感が低かった。

5. 3. 4. 保護者対応に関する効力感の分析結果

保護者対応に関する項目(図14)では、「保護者会で自身の教育活動について説明することができる」については、1年目から2年目では、効力感が高くなり、2年目から3年目にかけては、ほとんど変化がなかった。

5. 4. 中学校教員の困難体験の分析

中学校教員の採用1年目から採用3年目までの3年間の困難経験の変化について、因子ごとに結果を確認する。

5. 4. 1. 個への対応に関する困難経験の分析結果

個への対応に関する項目(図15)では、「子どもの能力差に対応すること」「子どもの基礎学力を定着させること」については、1年目から2年目では、困難だと感じるものが大幅に減少していた。また、全ての項目で1年目から2年目に困難に感じるものが減少し、2年目から3年目で増加するというU字カーブを描く傾向があった。

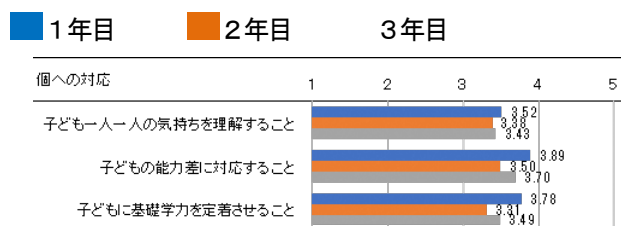


図15 個への対応に関する困難経験の経年変化(中学校)

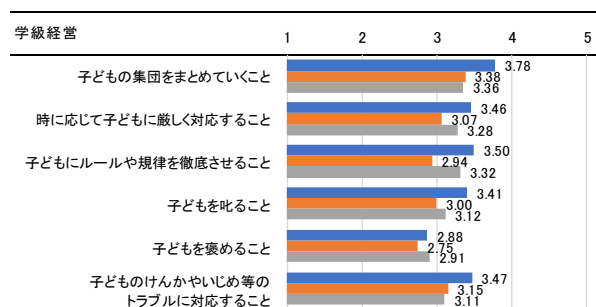


図16 学級経営に関する困難経験の経年変化(中学校)

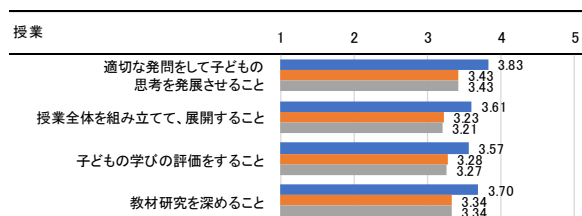


図17 授業に関する困難経験の経年変化(中学校)

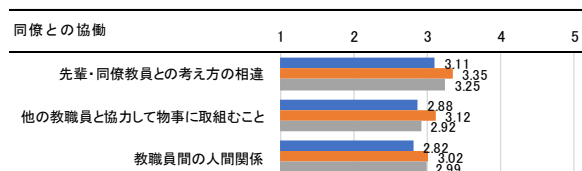


図18 同僚との協働に関する困難経験の経年変化(中学校)

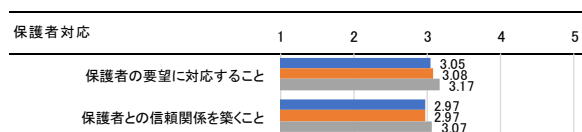


図19 保護者対応に関する困難経験の経年変化(中学校)

5. 4. 2. 学級経営に関する困難経験の分析結果

学級経営に関する項目(図16)では、最も高いのが「子どもの集団をまとめていくこと」であった。最も低いのが「子どもを褒めること」であり、困難経験の全項目の中でも最も低いものであった。1年目から3年目まで、段階的に困難経験が減少しているものもあれば、U字カーブを描くものもあった。その中でも「子どもにルールや規律を徹底させること」は、2年目から3年目にかけて

表4 中学校教員の効力感の低い項目

<1年目>

授業	授業において多様な評価方法を用いることができる
	授業では、複数の教授方法を準備して実行することができる
学級経営	どのような学級においても学級経営が行える
学習への動機づけ	家庭学習について適切に支援することができる

<2年目>

学級経営	どのような学級においても学級経営が行える
------	----------------------

て急激に困難が増加している傾向にある。

5.4.3. 授業に関する困難経験の分析結果

授業に関する困難経験の項目（図17）では、どの質問項目も1年目で困難だと感じる割合が高く、2年目に減少し、3年目はほとんど変化がないという傾向が見られた。特に1年目の「適切な発問をして子どもの思考を発展させること」については、高い数値となっており、支援が重要だと考えられる。

5.4.4. 同僚との協働に関する困難経験の分析結果

同僚との協働に関する項目（図18）については、どの質問項目も、1年目より2年目の方が困難だと感じており、3年目においては2年目とあまり変化がないという傾向が見られた。同僚との関係性については、1年目はもちろんのこと、2年目の教員への配慮も重要になってくると考えられる。

5.4.5. 保護者対応に関する困難経験の分析結果

保護者対応に関する困難経験の項目（図19）では、要望に対応することも、信頼関係を築くことも、困難に感じることは、3年目に微増するものの、3年間でほとんど大きな変化は見られなかった。

5.4.6. 中学校教員の効力感と困難経験に関する考察

効力感では、ほとんどの項目について、1年目から2年目、2年目から3年目にかけ効力感が増しており、経験の浅い教員の成長の様子がうかがえた。効力感の変化の詳細を見ると、年ごとに徐々に増していくものの、1年目から2年目にかけ大きく増し、2年目から3年目にはあまり変化しないもの、1年目から2年目にかけ

表5 中学校教員1年目に困難経験の高い項目

個への対応	子どもの能力差に対応すること
授業	適切な発問をして子どもの思考を発展させること
	子どもの学びを評価すること

増すものの2年目から3年目には減じるものなど、変化の様子にはいくつかのパターンが見られた。

効力感の平均値が3以下の項目は表4の通りである。1年目教員は、授業、家庭学習支援、学級経営に対しての効力感の平均が3以下と低いことが明らかとなった。2年目でも学級経営に効力感の低い項目が残った。3年目では該当する項目はなかった。

この結果は、小学校教員の効力感の低い項目とすべて一致している。

次に、困難経験については、多くの項目について、1年目から2年目にかけ困難さは減じており、経験の浅い教員が困難を乗り越えて成長する様子がうかがえた。変化の詳細を見ると、1年目から2年目にかけ大きく減じるもの、1年目から2年目にかけ減じるが3年目には増すもの、1年目から2年目にかけ増すものという変化のパターンが見られた。

困難経験について、平均が4以上の値を示した項目は表5の通りである。1年目教員は、困難経験の4以上については「生徒の能力差への対応」「適切な教員による生徒の思考の発展」「学習評価」の3つの項目で困難さを強く感じていた。これらは、小学校の困難経験とすべて一致している。

効力感が低い項目や困難を感じている項目について、経験の浅い教員を適切に支援することが必要となる。また、経験の浅い教員がどのように成長し、何に躓き、どうやってそれを乗り越えていくのか、変化のパターンに応じて適切な支援方法を探っていくことが今後求められると考えられる。

5.5. 小学校教員と中学校教員の困難経験における違いの結果と考察

これまでの結果や考察から、経験の浅い教員の躓きの3年間の変化について、小学校教員と中学校教員の困難経験の実態および3年間の変化は、一致しているところが多く見られることがわかった。一方で、小学校教員と中学校教員には当然ながら違いがあり、躓くところにも

小中学校教員の採用3年目までの効力感と困難の変化と支援の在り方

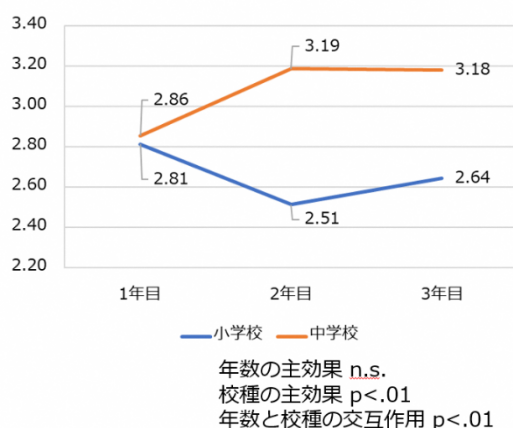


図20 同僚との協働に関する課題の校種の差

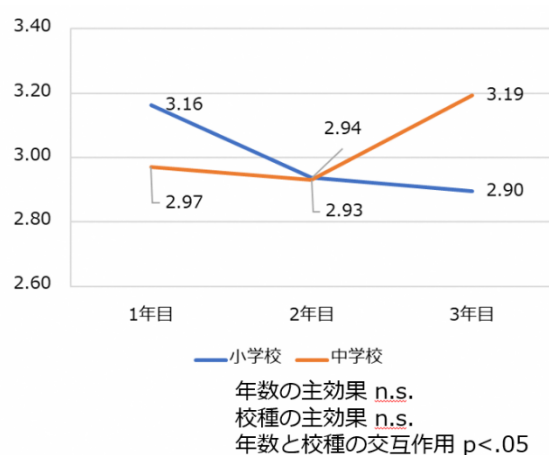


図21 保護者対応に関する課題の校種の差

違いがあるものと考えられる。そこで、小学校教員と中学校教員の困難経験の違いについて、困難経験の各下位尺度を従属変数とし、校種の違いと年数の違いを独立変数とした2要因分散分析によって比較した。その結果、「同僚との協働に関する項目」と「保護者対応に関する項目」の2つの課題について、有意な交互作用が見られた。

まず、同僚との協働に関する項目(図20)については、校種の主効果($F(1,338)=11.188, p<.01$)、年数と校種の交互作用($F(1,338)=7.718, p<.05$)が有意であった。同僚との協働に関する課題の得点を確認すると、中学校教員が1年目から2年目にかけて増加し、2年目から3年目にかけては変化がないのに対して、小学校教員は1年目から2年目にかけて減少し、2年目から3年目にかけてやや上昇することがわかった。中学校教員の同僚との協働に関する課題が2年目から増加することの要因については、この調査からは明らかではなく、今後調査を進めることが重要であるものの、同僚との関係をしっ

かりと観察し、支援をしていくことが必要となると考えられる。

次に、保護者対応に関する項目(図21)については、年数と校種の交互作用($F(1,338)=7.465, p<.01$)が有意であった。課題の得点を確認すると、小学校教員は、1年目から2年目にかけて困難が減少し、2年目から3年目にかけてはあまり変化がないのに対し、中学校教員では1年目から2年目にかけてあまり変化がなく、2年目から3年目にかけて増加することがわかった。小学校教員の1年目の保護者対応の困難度が高くなるのは、小学校では1年目から学級担任として学級経営を一人で任されるという業務の特性から推察できるだろう。一方、中学校教員が3年目に高くなることについては、さらなる調査が必要である。

6. 経験の浅い教員の支援の在り方と今後の課題

本研究の結果、経験の浅い教員の効力感と困難経験の状況、およびその3年間の経年変化が明らかになった。各学校のOJTやメンターチーム等の組織で学ぶ機会があるが、「学習評価」「家庭学習」「学級経営」「個への対応」については、1年目から3年目まで共通して困難を感じており、より詳細な項目が明らかになった。この結果を基に経験の浅い教員のが、より意図的・計画的に学ぶことができるようにしていく必要があると考える。

また1年目の課題と2年目、3年目の課題の特徴や、校種の違いによる課題も明らかになった。校内OJTだけでなく、教育委員会の研修でも、より受講者のニーズにこたえるために、こうした視点をもとに検討し、研修を設計する必要があると考える。

横浜市教育委員会では、初任者研修を小学校と中学校が同じ内容で受講するものと、異なる内容で受講するものがある。こうした結果を踏まえて、例えば、保護者対応の講座を1年目には小学校教員に、3年目には中学校教員にというように、受講する時期等と合わせて検討していく必要があると考える。

今後は、さらに分析を進め、経験の浅い教員のどのような経験が成長につながり、あるいは、どこで躓き、それはどのように乗り越えていくのか、また、乗り越えるのが難しい困難とはどのようなものなのか、その際の職場環境や支援の状況とそれらとの関係などを明らかにしていく。それにより、経験の浅い教員の環境をどのように整え、どのような支援を行えばよいのか、また、どの

小中学校教員の採用3年目までの効力感と困難の変化と支援の在り方

ような研修を設計していけばよいのかということについての指針を得ていきたい。

参考文献

- 伊藤美奈子 (2000) 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究, 教育心理学研究, 48 (1) : 12-20
- 川上泰彦 (編) (2021) 教員の職場適応と職能形成 教員縦断調査の分析とフィードバック. ジアース教育新社.
- 教育調査研究所 (2008) 若手教師の悩みの実像. 研究紀要, 88: 17-46
- 中堂寿美代 (2021) ミドルリーダーと初任期教員がともに学ぶ研修システムー大阪府の取り組みー脇本健弘, 町支大祐 (編) 教師が学びあう学校づくりー「若手教師の育て方」実践事例集一.
- 高木まさき, 脇本健弘, 野中陽一, 泉真由子, 柳澤尚利 (2019) 小中学校の若手教師の成長に関する縦断調査: 初任期における困難. 日本教育工学会研究報告集, JSET19-5 : 67-74
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17: 783-805.
- 露口健司 (2020) 若年層教員のキャリア発達における信頼効果. 愛媛大学教育学部紀要, 67: 133-154
- 山崎準二 (2002) 教師のライフコース研究. 創風社.
- 横浜市教育委員会 (2011) 「教師力」向上の鍵ー「メンターチーム」が教師を育てる, 学校を変える!. 時事通信出版局.
- 横浜市教育委員会 (2013) みんなで育てる! みんなが育つ! 「人材育成の鍵」ヒント編.
<https://www.edu.city.yokohama.lg.jp/tr/ky/k-center/ikuseihintbook13.pdf> (参照日 2021.08.30)
- 横浜市教育委員会 (2017) 横浜型育ち続ける学校 校内人材育成の鍵ガイド編.
https://www.nits.go.jp/materials/text/files/001_shiryou20170508_002.pdf (参照日 2021.08.30)
- 横浜市教育委員会 (2018) 横浜市働き方改革プラン.
<http://www.m-kajimura.com/pdf/2018031902topics.pdf> (参照日 2021.08.30)
- 脇本健弘, 町支大祐, 中原淳 (2015) 教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデルー. 北大路書房.