

# 初任者の資質能力形成に関する一考察

— 初任者・2年目教員・6年目教員・指導教員の比較を通して —

米沢 崇・井上 弥・鈴木由美子・児玉真樹子・  
中井悠加・久保研二<sup>1</sup>・宮木秀雄<sup>2</sup>・幸坂健太郎<sup>3</sup>  
(2015年10月5日受理)

A Study on Novice Teachers' Development of Practical Qualities and Competencies  
— Through comparison between novices, 2nd years, 6th years, and mentors —

Takashi Yonezawa, Wataru Inoue, Yumiko Suzuki, Makiko Kodama, Yuka Nakai,  
Kenji Kubo<sup>1</sup>, Hideo Miyaki<sup>2</sup> and Kentarou Kousaka<sup>3</sup>

Abstract: This study compares and examines between consciousness of teachers with different length of teaching about professional development of practical qualities and competencies: 61 novices; 63 teachers with two years teaching experience; 67 teachers with six years teaching experience; 78 mentors. As a result of our examination, we reached following three conclusions: 1) The stably-required practical qualities and competencies have three factors structure and the temporarily-overrated ones have two factors structure. 2) Teachers consider increasingly that the basic competencies of learning instruction, designing children-centered lessons and general educational activities less need to be acquired by novices in a rushed way during their initial stages instead teachers need to acquire them gradually after those stages in association with the length of teaching experience. 3) Teachers tend to give a higher estimate how much novices acquire those competencies with increasing teaching experience and they might consider that they had already learned all basics during their initial stages; including the practical qualities and competencies they actually have acquired in their teaching years.

Key words: novice, practical qualities and competencies, teaching experience

キーワード：初任者，資質能力，教職経験

## 問題と目的

2012年（平成24年）8月の中央教育審議会答申「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」では、教職生活全体を通じて、「学び続ける教員像の確立」を求め、これからの教員に求められる資質能力<sup>1)</sup>として、以下の3つを挙げている。

- ①教職に対する責任感，探究力，教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力
- ②専門職としての高度な知識・技能
  - ・教科や教職に関する高度な専門的知識
  - ・新たな学びを展開できる実践的指導力
  - ・教科指導，生徒指導，学級経営等を的確に実践できる力
- ③総合的な人間力

<sup>1</sup>島根大学

<sup>2</sup>山口学芸大学

<sup>3</sup>北海道教育大学

上記の答申では、これら資質能力の向上を図るため、大学と教育委員会が連携した現職研修の充実を図る仕組みを構築することが提言されている。

また、教員の大量退職・大量採用の時代を迎え、教育センター等での校外研修や初任者所属校での校内研修等の初任者研修によって、実践的指導力をはじめとする初任者の資質能力を形成していくことが従来以上に求められている。このような動向の中、大学と教育委員会が連携・協力して新たな初任者研修プログラムの開発に取り組んでいる。例えば、(独)教員研修センターの委嘱事業「教育委員会との連携・協働による初任者研修プログラム開発事業」等でその成果が報告されている。

このような初任者の資質能力向上に資する初任者研修プログラムを開発する上では、初任者に身につけるべき資質能力の構造や初任者に身についた資質能力の特徴を明らかにすることが重要である。これらの点を明らかにすることができれば、初任者の資質能力を向上させるための初任者研修プログラムに何をどのように組み合わせればよいかということを考えるための有用な情報を提供できると考えられる。

初任者(初任期)の資質能力形成に関する先行研究を概観すると、例えば、安松・松本(2006)は、1年間の初任者研修を通して、初任者自らが職能成長したと感じている点の分析から、「教科等の専門的知識・教養」で11.7%、「授業力、指導技術」で41.6%、「チーム対応の力」で7.8%、「児童理解・児童観」で29.9%、「教師観、教育観、教師としての自覚」で15.6%、「研修への意欲」で33.8%、「学級経営力・指導技術」で39.0%が成長したと感じていることを報告している。

また、安藤(2009)は、資質能力についてアンケートを行い、小学校に限定すると、「授業をする力」で55%、「子どもとの人間関係」で57%、「学級をまとめる力」で32%、「意欲・使命感」で43%が、1年間の初任者研修で身についたと感じていることを明らかにしている。

以上の研究では、授業にかかわる資質能力と学級経営にかかわる資質能力が身についたと評定されている点で一致しているときみせるが、他の資質能力の項目は対応関係がはっきりせず、比較することが困難である。このように、先行研究では、資質能力をいくつかのカテゴリーとして捉えられているが、研究により取り上げられる資質能力に違いが見られ、必ずしも一貫したものになっていない上に、カテゴリーの構造自体については、ほとんど検討されていない。

これに対し、小泉・岡・大坪・笹山(1995)は、初任者を対象に調査を行い、教職能力の認知構造と自己評定について検討している。その結果、「研修・研究」、「授業技能」、「教育愛」、「家庭との連携」という4つの因子を抽出し、現在(教職生活9ヶ月)の段階では

「教育愛」はかなり高い水準に達しているが、その他は高い水準に達しているとは言えず、彼らが今後の教職経験とともに伸長すると考えていることを明らかにしている。さらに、初任者の認知構造と小泉・内藤・浅川・古川(1989)で得られた教員養成系大学の学部学生および複数年の教職経験をもつ教員の認知構造を比較し、初任者の教職能力の認知構造が学部学生よりも分化しているが、複数年の教職経験をもつ教員に比べると未分化な捉え方をしていると指摘している。しかしながら、小泉ら(1995)自身が指摘しているように、小泉ら(1995)で用いた教職能力に関する調査項目は、小泉ら(1989)の質問紙の項目数や一部の項目内容が異なることなどから、単純な比較はできないと考えられる。

このように、初任者の資質能力の構造については、実証的研究が十分なされていない。また、多くの研究では、教職経験によって初任者に身についた資質能力の特徴が異なる点について考慮できていない。そこで、本研究においては、初任者だけでなく、1年間の条件付き採用期間を終えて教職生活に適応したであろう2年目教員、中堅教員の初期段階に位置付くであろう6年目教員、初任者の資質能力形成に大きな影響を与える指導教員も対象とした。これにより、初任者に身につけるべき資質能力の構造と初任者に身についた資質能力の特徴を多面的にとらえられると考えられる。

これらのことを踏まえ、本研究では、初任者の資質能力形成に関する初任者・2年目教員・6年目教員・指導教員の意識の比較を通して、初任者に身につけるべき資質能力の構造や、初任者に身につけるべき資質能力の特徴、初任者に身についた資質能力の特徴を明らかにすることを目的とする。

## 方法

### 1. 調査協力者と手続き

調査協力者は、A県(一部の市を除く)内の公立小学校の平成24年度初任者研修受講者(以下、初任者)92名、平成24年度2年目研修受講者(以下、2年目教員)104名、平成24年度6年目研修受講者(以下、6年目教員)105名、平成24年度初任者研修拠点校・校内指導教員108名の計409名であった。

調査は、事前にA県教育委員会より各調査協力者に調査協力を依頼してもらい、平成24年10月に各調査協力者の所属校の校長宛に依頼文、調査用紙、返信用封筒の一式を郵送し、回答後は返信用封筒を用いて調査用紙を調査実施者へ返信するよう求めた。

倫理的配慮として、調査協力の依頼文において、調

査協力の諾否については回答者自身の任意に委ねる旨を明記した。また、回答及び返送における匿名性と任意性を担保するため無記名回答した。

その結果、回収率は74.3%で計304名（初任者69名、2年目教員75名、6年目教員74名、指導教員85名、不明1名）のデータが得られた。このうち、本研究で実施する分析に必要なデータについて欠損値のない269名（初任者61名、2年目教員63名、6年目教員67名、指導教員78名）を分析対象とした<sup>2)</sup>（表1）。

## 2. 調査内容

### (1) フェースシート

フェースシートとして、年齢、性別を全員に尋ねた。初任者、2年目教員、6年目教員には、臨時採用等の経験の有無とその期間について尋ねた。また、指導教員には、正規採用後の年数、研修拠点校の指導教員か否か、校内の指導教員か否かについても回答を求めた。

### (2) 資質能力に関する項目

資質能力に関する質問項目は、2012年（平成24年）8月の中央教育審議会答申「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」の中で、「これからの教員に求められる資質能力」として挙げられている5つの資質能力（①教職に対する責任感、②探究力、③教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、④専門職としての高度な知識・技能、⑤総合的な人間力）の視点を参考に、教員および社会人一般に必要な資質能力に関する先行研究（別惣ら、2007；藤井、2011；藤田・麻生、2010；板良敷ら、2010；紺野・丹藤、2006；神山ら、2005；西道、2011；上野、2010；米沢、2011）をもとに調査実施者らで協議し、全63項目を作成した。

作成した資質能力に関する項目を用いて、初任期終了時点までに身に付けるべきという認識（以下、身に付けるべきという認知）と②初任期終了時点（初任者の場合は現時点）までに身についた程度（以下、身に

付いたという評価）について測定した。なお、①については全員を対象に、「絶対に身に付けた方が良い」（4点）から「特に身に付けなくてもよい」（1点）の4段階評定で回答を求めた。②については初任者、2年目教員、6年目教員のみを対象にして、「完全に身に付いている」場合を10点満点として初任期終了時点（初任者の場合は現時点）に身に付いていた程度が何点になるか回答を求めた。

## 結果と考察

### 1. 初任者に身につけるべき資質能力

#### (1) 教員経験による差

初任者、2年目教員、6年目教員、指導教員（平均正採年数 = 27.4）別に、教員の資質能力63項目それぞれの初任者に身につけるべき程度の評定平均値および経験による違いを要因とする分散分析を行った<sup>3)</sup>。その結果、項目番号9、24、25、26、31、32、33、35、55、62の10項目を除く53項目で、経験による有意な違いがみられ、概して初任者あるいは初任者と2年目教員が6年目教員ないし指導教員と比べ、身につけておくべき程度を高く評価していることがわかった。

このことは、教員経験が浅いと各資質能力項目を身につけるべき程度を過大評価していることを反映すると考えられる。教員の資質能力の構造を検討するためには、一時的に過大評価されがちな資質能力ではなく、安定して求められる資質能力に絞る方がより適切といえよう。そこで、多重比較（Ryan法、 $\alpha < .05$ ）した結果、少なくとも2年目教員と6年目教員、指導教員の3者の評定に有意な差のみられない項目を比較的安定した資質能力と考え、こうした差のない34項目の安定資質能力項目と、差のある残り29項目の不安定資質能力項目に分けて、以下の分析を行った。なお、以下の因子分析では、過大評価しがちな初任者を除き、2年目

表1 調査協力者の基礎情報

		初任者 (61名)	2年目 (63名)	6年目 (67名)	指導教員 (78名)
性別 (%)	女性	62.3	65.1	59.7	83.3
	男性	37.7	34.9	40.3	16.7
年齢	平均 (SD)	24.5 (3.2)	26.3 (3.6)	32.0 (4.4)	50.3 (6.2)
臨採経験の有無 (%)	有	45.9	47.6	61.2	-
	無	526	50.8	37.3	-
臨採経験期間 (月数)	平均 (SD)	14.1 (29.0)	15.9 (24.6)	30.6 (34.7)	-
正規採用後の年数	平均 (SD)	-	-	-	27.4 (7.0)
研修拠点校の指導教員 (%)		-	-	-	17.9
校内指導教員 (%)		-	-	-	83.3

注) %については欠損値を含めて算出している。

教員、6年目教員および指導教員の評定を分析対象とした。

(2) 安定資質能力34項目の因子分析

教員の資質能力の構造を検討するために、安定した資質能力34項目について、因子分析を行った。最

表2 安定資質能力34項目の因子分析結果

項目	因子1	因子2	因子3
学級経営の基礎となる力 ( $\alpha=.89$ )			
QB08 学級内の友だち関係を把握できる	<b>.747</b>	.060	-.074
QB24 保護者と連携を取り、子どもに対応できる	<b>.698</b>	.047	.101
QB53 子どもの話をよく聞き、子どもの発するサインを読み取ることができる	<b>.671</b>	.221	-.106
QB61 子どもとの相互理解を通して信頼関係を築くことができる	<b>.608</b>	-.094	.273
QB09 嘘やいじめに対して毅然とした態度をとることができる	<b>.520</b>	-.067	.117
QB48 子どもと接する中で、個々の子どもの特性や違いを理解できる	<b>.480</b>	.324	.017
QB41 1時間の授業のねらいを明確にして授業をすることができる	<b>.476</b>	.322	.009
QB37 保護者との信頼関係を築くように心掛けている	<b>.459</b>	.116	.172
学習指導の基礎となる力 ( $\alpha=.88$ )			
QB17 各教科や道徳、特別活動、総合的な学習の時間、外国語活動についての知識を持っている	.138	<b>.743</b>	-.144
QB39 地域の実情について理解している	.005	<b>.729</b>	-.131
QB56 評価の観点を持って客観的に学習評価ができる	.213	<b>.683</b>	-.078
QB47 ICT機器が活用できる	-.202	<b>.642</b>	.071
QB49 教室の環境を自分なりに作ることができる	.114	<b>.476</b>	.211
QB59 社会に貢献しようという意識を持っている	-.319	<b>.474</b>	<b>.416</b>
QB35 教材研究ができる	.120	<b>.467</b>	.098
QB15 得意分野を持っている	.037	<b>.433</b>	.067
QB04 学習指導案の例を見たときに、1時間の授業の流れをイメージできる	.190	<b>.432</b>	.049
QB23 教具やワークシートを準備することができる	.287	<b>.419</b>	.053
QB63 自分の考えを分かりやすく整理して、相手に理解してもらえるように伝えることができる	.117	<b>.406</b>	.309
QB54 同僚と協同して授業研究・授業開発ができる	.066	<b>.370</b>	.286
省察の基礎となる力 ( $\alpha=.88$ )			
QB28 常に人の気持ちを考えながら話している	-.037	-.030	<b>.752</b>
QB55 自己研鑽への意欲や向上心を持っている	-.048	.020	<b>.646</b>
QB62 頼まれた仕事は最後までやり抜くことができる	.153	-.052	<b>.642</b>
QB30 多様な考え方・見方を受け入れることができる	-.183	.188	<b>.586</b>
QB43 教師としての振る舞いを改善するために省察する習慣を持っている	.017	.183	<b>.574</b>
QB26 教師としての使命感、情熱、意欲を持っている	.127	-.206	<b>.555</b>
QB25 教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている	.320	-.193	<b>.551</b>
QB31 教員という仕事には魅力を感じている	-.091	-.038	<b>.545</b>
QB20 自分の行動・感情を適切に制御できる	<b>.366</b>	-.149	<b>.530</b>
QB58 教師として、自分を改善する手段を持っている	-.050	.234	<b>.520</b>
QB60 同僚とコミュニケーションを取ることができる	.119	.023	<b>.504</b>
QB45 子どもの規範となるような言動ができる	.070	.183	<b>.474</b>
QB32 学級内での生活や学習のルールが設定できる	.341	.300	.109
QB33 悩みや困ったことを相談できる同僚がいる	.149	.131	.341
因子間相関	因子1	.61	.66
	因子2		.69

尤法で因子抽出し、適合度は有意であった ( $\chi^2(462) = 698.50, p < .001$ ) が、SCREE プロットおよび平行分析から、3 因子 (累積説明率49.6%) 解について promax 回転を行った。表2に示したようなパターン行列を基に、.35以上の負荷を示した項目を選び、因子の解釈、 $\alpha$  係数の算出を行った。

表2からわかるように、第1因子は、高い負荷量を示した項目の内容から、「SF1：学級経営の基礎となる力」( $\alpha = .89$ )と命名した。

第2因子には、高い負荷量を示した項目の内容から、

「SF2:学習指導の基礎となる力」( $\alpha = .88$ )と命名した。

第3因子は、高い負荷量を示した項目の内容から、「SF3：省察の基礎となる力」( $\alpha = .88$ )と命名した。

(3) 不安定資質能力29項目の因子分析

次に、不安定な資質能力29項目について、因子分析を行った。最尤法で因子抽出し、適合度は有意であった ( $\chi^2(349)=545.87, p < .001$ ) が、SCREE プロットから判断して、2 因子 (累積説明率53.6%) について promax 回転を行った。表3に示したようなパターン行列を基に、.35以上の負荷を示した項目を選び、因

表3 不安定資質能力29項目の因子分析結果

項目	因子1	因子2
子どもを中心とした授業づくりの基礎となる力 ( $\alpha = .95$ )		
QB36 授業のねらいに沿って子どもの学習成果を評価できる	.932	-.200
QB42 目標を達成するために解決すべき問題を見つけることができる	.833	-.039
QB18 授業の反省・分析から次の改善策や課題を見つけることができる	.807	-.067
QB19 子どもの評価を公正・的確に行うことができる	.789	-.148
QB52 子どもの関心を引き出しながら授業をすることができる	.777	-.070
QB50 子どもの反応に応じて複数の手立てを取ろうとする	.757	.032
QB44 子どもに学習課題を持たせるように指導ができる	.742	.032
QB57 話しやすい雰囲気を作って、人の意見をきちんと理解して聞くことができる	.677	-.199
QB46 子どもが問題行動を引き起こさないよう、予防的な取り組みができる	.652	.096
QB40 子ども一人一人のニーズに応じた指導ができる	.640	.131
QB21 授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる	.633	.143
QB22 単元計画を見たときに、単元全体をイメージできる	.626	.186
QB05 学校で目指す子ども像を踏まえて、学級経営・学級づくりを実践できる	.604	.166
QB29 子どもの目線に立ってコミュニケーションを取ることができる	.587	-.063
QB02 子ども一人一人が今必要としている支援は何かを把握できる	.543	.164
QB16 目的に応じて、一斉学習、グループ活動、T・T、習熟度別、課題別といったふうに、形態を変えられることができる	.513	.212
QB12 授業中に、子どもの状況や自分の指導について観察し、調整を行っている	.457	.315
QB10 学習指導要領の内容を理解している	.414	.258
教育活動全般の基礎となる力 ( $\alpha = .90$ )		
QB13 教育の在り方を現在の教育制度の視点から捉えることができる	-.202	.989
QB14 地球的規模の問題への関心を持っている	-.273	.937
QB38 教育の在り方を現代社会の問題と照らし合わせて考えることができる	-.024	.753
QB07 授業実践を改善するために、最新の理論や研究を活用できる	.026	.728
QB51 地域に学校のことを知らせ、理解を求めようとしている	.241	.489
QB34 幅広い教養を持っている	.299	.481
QB06 知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる	.332	.437
QB27 地域との連携を図っている	.285	.408
QB11 学校の一員として自分がどのような役割をすればよいのかを理解できる	.351	.380
QB03 目標を達成するために、周りの人に呼び掛けて一緒に行動できる	.324	.170
QB01 自分なりの教育理念や教育観がある	.277	.311
因子間相関	因子1	.77

子の解釈、信頼性係数 ( $\alpha$ ) の算出を行った。  
表3からわかるように、第1因子は、高い負荷量を示した項目の内容から、安定資質能力の第1因子と類似した「UF1：子どもを中心とした授業づくりの基礎となる力」( $\alpha=.95$ )と命名した。つまり、同じ学習指導に関係する資質能力であっても2年目以降あまり変化しない項目群と、経験により変化の著しい項目群に分かれることが示されたといえる。

第2因子は、高い負荷量を示した項目内容から、「UF2：教育活動全般の基礎となる力」( $\alpha=.90$ )と命名した。

#### (4) 経験別による初任期中に身につけるべき資質能力の差異

初任者を含めたデータを基に、初任者、2年目教員、6年目教員および指導教員ごとに、安定資質能力3因子、不安定資質能力2因子の初任期中に身につけるべき程度の評定平均値を示したものが表4である。

この表4を基に、経験群(初任者/2年目教員/6年目教員/指導教員)×資質能力因子(安定3因子、不安定2因子)の分散分析を行ったところ、経験 ( $F(3, 265) = 14.18, p < .001, \eta^2 = .078$ ) と資質能力 ( $F(4, 1060) = 507.36, p < .001, \eta^2 = .276$ ) の主効果、および経験×資質能力の交互作用 ( $F(12, 1060) = 11.75, p < .001, \eta^2 = .019$ ) が有意であった。

そこで、単純主効果の検定を行ったところ、資質能力の単純主効果は、初任者 ( $F(4, 1060) = 78.11, p < .001$ )、2年目教員 ( $F(4, 1060) = 92.69, p < .001$ )、6年目教員 ( $F(4, 1060) = 122.82, p < .001$ )、指導教員 ( $F(4, 1060) = 249.09, p < .001$ ) のいずれでも有意であった。さらに、多重比較(Ryan法,  $\alpha < .05$ )を行ったところ、図1からもわかるように、2年目教員では、「SF1」、「SF3」、「UF1」、「SF2」、「UF2」の順に低くなっていた。他の経験群でも同様であるが、初任者では「SF3」と「UF1」に差がなく、6年目教員は「SF1」と「SF3」に差がなく、そして指導教員では「UF1」と「SF2」に差がみられなかった。

また、経験の単純主効果は、「SF3」を除く、「SF1」( $F(3, 1325) = 4.90, p < .01$ )、「SF2」( $F(3, 1325) = 11.50, p < .001$ )、「UF1」( $F(3, 1325) = 17.00, p < .001$ )、「UF2」( $F(3, 1325) = 32.19, p < .001$ )で有意であった。さらに、多重比較(Ryan法,  $\alpha < .05$ )を行ったところ、図1からもわかるように、「SF1」は、初任者が6年目教員および指導教員より高く評定していたが、2年目教員と6年目教員、指導教員の間には差がみられないことを確認した。「SF2」は、初任者が、2年目教員や6年目教員、指導教員よりも高く評定しているばかりでなく、2年目教員が指導教員よりも高く評定していた。個々の項目では、2年目教員、6年目教員、指導教員に差がないものであったが、それぞれの微細な差が累積して、因子としては差が出てきたと考えられる。これと比べ、2年目以降に差が見られる不安定な資質能力の因子である「UF1」は、6年目教員と指導教員に差がない以外、経験の少ない教員ほど高く評定することが確認された。同様に「UF2」では、6年目教員でも指導教員より高く評定することが確認された。

これらのことは、経験が長くなるに伴い、学習指導の基礎となる力や子どもを中心とした授業づくりの基礎となる力、教育活動全般の基盤となる力を、初任期中

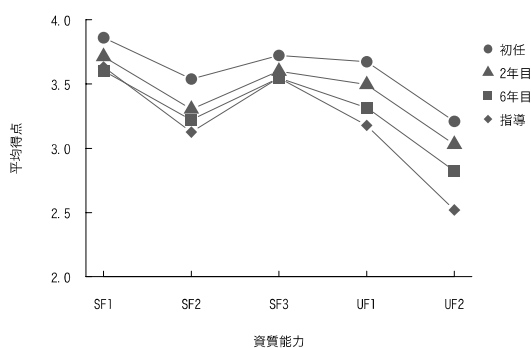


図1 経験別にみた資質能力を身につけるべき程度プロフィール

表4 経験別による初任期中に身につけるべき資質能力の評定平均値

因子	初任者 (N=61)		2年目教員 (N=63)		6年目教員 (N=67)		指導教員 (N=78)	
	平均	S D	平均	S D	平均	S D	平均	S D
SF1：学級経営の基礎となる力	3.9	0.24	3.7	0.40	3.6	0.42	3.6	0.39
SF2：学習指導の基礎となる力	3.5	0.38	3.3	0.50	3.2	0.46	3.1	0.40
SF3：省察の基礎となる力	3.7	0.29	3.6	0.39	3.5	0.40	3.5	0.36
UF1：子どもを中心とした授業づくりの基礎となる力	3.7	0.33	3.5	0.47	3.3	0.49	3.2	0.38
UF2：教育活動全般の基礎となる力	3.2	0.52	3.0	0.54	2.8	0.55	2.5	0.46

に身につけておく必要性はそれほど高くないと捉えていることを示している。言い換えれば、これらの資質能力は、学級経営の基礎となる力や省察の基礎となる力と比べ、それほど性急に身につける必要性は高くなく、初任期以降徐々に身につけていく必要があると捉えていることになるだろう。

## 2. 初任期に身につけた資質能力

身につけるべき程度の評定と同じ項目に対して、初任者と2年目教員、6年目教員には、初任期（初任者の場合は10月時点）に身につけた程度の評定値を求めた。この評定を、経験別に、安定資質能力3因子、不安定資質能力2因子ごとに平均値を算出したものが表5である。

この表5を基に、経験群（初任者 / 2年目教員 / 6年目教員）×資質能力因子（安定3因子、不安定2因子）の分散分析を行ったところ、経験 ( $F(2,188) = 3.22, p < .05, \eta^2 = .024$ ) および資質能力 ( $F(4,752) = 355.20, p < .001, \eta^2 = .182$ ) の主効果、経験×資質能力の交互作用 ( $F(8,752) = 2.47, p < .05, \eta^2 = .003$ ) が有意であった。

そこで、単純主効果の検定を行ったところ、資質能力の単純主効果は、初任者 ( $F(4, 752) = 141.63, p < .001$ )、2年目教員 ( $F(4, 752) = 125.45, p < .001$ )、6年目教員 ( $F(4, 752) = 93.08, p < .001$ ) のいずれでも有意であった。さらに多重比較（Ryan法,  $\alpha < .05$ ）を行ったところ、図2からもわかるように、初任者と6年目教員では、「SF1」と「SF3」が最も高く、「SF2」、「UF1」と続き、「UF2」が最も低くなっていた。2年目教員もほぼ同様であるが、「SF2」と「UF1」に差がみられなかった。

また、経験の単純主効果は、「SF2」( $F(2, 940) = 4.18, p < .05$ )、「UF1」( $F(2, 940) = 4.39, p < .05$ ) および「UF2」( $F(2, 940) = 3.62, p < .05$ ) で、有意であった。さらに多重比較（Ryan法,  $\alpha < .05$ ）を行ったところ、図2からもわかるように、これら3つの資質能力はいずれ

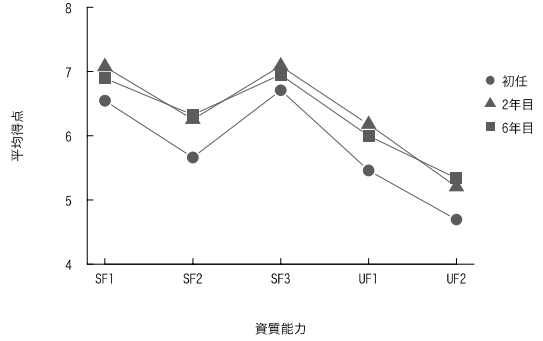


図2 経験別にみた各資質能力の身につけた程度プロフィール

も、初任者が2年目教員および6年目教員と比べて身につけた程度が低くなっていた。

2年目・6年目教員が身につけた程度は12ヶ月後の時点での評定であるのに対し、初任者が身につけた程度は、7ヶ月時点での評定であることを考えれば、これら3つの資質能力は、この後身につけていくものと推察される。これに対して、差の見られなかった学級経営の基礎となる力と省察の基礎となる力は、この後も大きな変化がみられないことを意味している。この2つの資質能力が身につけた程度には差がなく、他の資質能力と比べ高かったことから、初任期の比較的早い時期に身につく資質能力とも考えられる。また、身につけるべき程度の評定も高かったことから、身につけるべき学級経営の基礎となる力や省察の基礎となる力が速やかに身につけていたことになり、初任期の各種研修が効果的であると推察される。しかし、本研究では、初任者の臨採経験率が45.9%であることの影響も考えられる。

そこで、各資質能力因子について、経験群（初任者 / 2年目教員 / 6年目教員）×臨採経験（有 / 無）の分散分析を行ったところ、「SF2」( $F(1, 182) = 6.89, p$

表5 経験別による初任期に身につけた資質能力の評定平均値

因子	初任者 (N=61)		2年目教員 (N=63)		6年目教員 (N=67)	
	平均	S D	平均	S D	平均	S D
SF1：学級経営の基礎となる力	6.5	1.43	7.1	1.40	6.9	1.55
SF2：学習指導の基礎となる力	5.7	1.38	6.3	1.40	6.3	1.35
SF3：省察の基礎となる力	6.7	1.47	7.1	1.44	7.0	1.36
UF1：子どもを中心とした授業づくりの基礎となる力	5.5	1.31	6.2	1.38	6.0	1.52
UF2：教育活動全般の基礎となる力	4.7	1.24	5.2	1.51	5.3	1.52

$< .01, \eta^2 = .035$ ), 「UF1」 ( $F(1, 182) = 5.85, p < .05, \eta^2 = .029$ ), 「UF2」 ( $F(1, 182) = 10.24, p < .01, \eta^2 = .051$ ) で、臨採経験の主効果がみられ、臨採経験がある場合の方が、これらの資質能力がより身についたと評定していた。

別惣・岩田・米沢・諏訪・梅澤 (2010) によれば、大学卒業後すぐに正規採用された新任教員は、「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」の到達度が高く、「評価力」「学習指導力」「企画・計画力」「学級経営力」「連携・協働」「生徒指導力」の到達度が低くなっていた。本研究でも、学習指導や子どもを中心とした授業づくりにかかわる資質能力が低くなっている点で、これを支持する結果といえよう。しかし、初任者研修開始時点で身についていた程度は確認していないため、これらの資質能力が既に身につけていたものか、それとも臨採経験があることによって急速に身につくのかは不明である。この点については、採用以前の経験の違いと研修内容の対応関係という観点も含めて、今後さらなる検討が求められよう。

### 3. 初任者・2年目・6年目教員の資質能力の特徴

安定資質能力3因子、不安定資質能力2因子の初任者に身についた程度を基に、クラスター分析(ユークリッド平方距離, Ward法, cophnetic  $r = .425$ ) による初任者および2年目、6年目教員の分類を行った。デンドログラムに基づき、比較的まとまりのよい3クラスター解を採用した。クラスター1には37人、クラスター2には70人、クラスター3には84人が分類された。各クラスターの安定資質能力3因子、不安定資質能力2因子の平均点を図示したものが図3である。各資質能力因子について、クラスターによる差を分散分析した。Bartlettの等分散性検定で、いずれも等分散とはならなかったため、Welchの近似を用いた。その結果、「SF1」 ( $F$

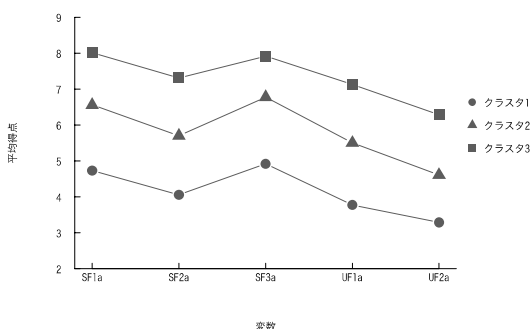


図3 クラスター別にみた資質能力の身についた程度プロフィール

(2.85.3)=156.30,  $p < .001$ ), 「SF2」 ( $F(2.90.1)=261.74, p < .001$ ), 「SF3」 ( $F(2.87.9)=107.14, p < .001$ ), 「UF1」 ( $F(2.89.0)=269.81, p < .001$ ), 「UF2」 ( $F(2.87.9)=133.77, p < .001$ ) のすべての資質能力因子で、クラスターの主効果が有意であった。そこで多重比較 (Ryan法,  $\alpha < .05$ ) をした結果、いずれの因子でも、クラスター3が最も評定が高く、クラスター2、クラスター1と低くなっていた。すなわち、全ての資質能力について、身についた程度はクラスター1が最も低く、逆にクラスター3が最も高く、クラスター2が中程度になっていた。

次に、これらのクラスターに分類された教員を経験別 (初任者 / 2年目教員 / 6年目教員) に集計し、クラスター (3) × 経験 (3) のクロス集計表について、 $\chi^2$  検定を行ったところ、経験とクラスター間に有意な関係が見られた ( $\chi^2(3)=11.75, p < .05, \text{Cramer } V = .18$ )。標準残差を求めたところ、図4に示したCohen-Friendlyプロットからもわかるように、初任者では、クラスター1が多く、クラスター3が少なくなっているのに対し、2年目教員ではクラスター1が少なく、クラスター2と3がやや多くなっており、さらに6年目教員ではクラスター1と2が少なく、クラスター3が多くなっていった。つまり、経験年数が長くなるに従い、初任者に身についた程度を高く評価する傾向があると考えられる。これは、経験年数を重ねる中で身に付けた資質能力や技術も、すべての基礎は初任者に身に付けていたと気付くようになるためではないかと推察される。したがって、初任者には身に付けた実感がなくとも経験年数が長くなると身に付いていたと評定するようになると考えられる。

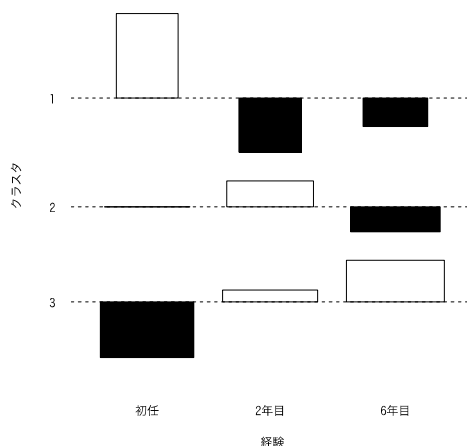


図4 経験・クラスターのアソシエーションプロット



## まとめ

本研究では、次のようなことが明らかとなった。

まず、安定して求められる資質能力（安定した初任者に身につけるべき資質能力）の構造が「SF1学級経営の基礎となる力」、「SF2学習指導の基礎となる力」、「SF3省察の基礎となる力」の3因子構造であること、一時的に過大評価されがちな資質能力（不安定な初任者に身につけるべき資質能力）の構造が「UF1子どもを中心とした授業づくりの基礎となる力」、「UF2教育活動全般の基礎となる力」の2因子構造であることを明らかにした。

つづいて、上記の因子構造をもとに、初任者・2年目教員・6年目教員・指導教員の意識の比較を通して、初任者に身につけるべき資質能力の特徴を検討した。その結果、教職経験が長くなるに伴い、学習指導の基礎となる力や子どもを中心とした授業づくりの基礎となる力、教育活動全般の基礎となる力は、学級経営の基礎となる力や省察の基礎となる力と比べ、初任者にそれほど性急に身につける必要性は高くなく、初任期以降徐々に身につけていく必要があると捉えていることが明らかとなった。

また、初任者・2年目教員・6年目教員の意識の比較を通して、初任者に身につけた資質能力の特徴を検討した。その結果、学習指導の基礎となる力や子どもを中心とした授業づくりの基礎となる力、教育活動全般の基礎となる力といった資質能力はいずれも、初任者が2年目教員および6年目教員と比べて身につけた程度が低くなっていた。2年目・6年目教員が身につけた程度は12ヶ月後の時点での評定であるのに対し、初任者が身につけた程度は7ヶ月時点での評定であることを考慮すると、これらの資質能力は、初任期終盤に身につけていくものと捉えられている可能性がある。一方、差の見られなかった学級経営の基礎となる力と省察の基礎となる力は、この2つの資質能力が身についた程度には差がなく、他の資質能力と比べ高かったことから、初任期の比較的早い時期に身につく資質能力であると捉えられていることが明らかになった。

最後に、クラスタ分析による初任者・2年目・6年目教員の資質能力の特徴をした結果、経験年数が長くなるに従い、初任者に身に付いた程度を高く評価する傾向がある。これは、経験年数を重ねる中で身につけた資質能力や技術も、すべての基礎は初任者に身に付けていたと捉えている可能性がある。

本研究では、初任者の資質能力形成に関する初任者・2年目教員・6年目教員・指導教員の意識の比較を通

して、初任者に身につけるべき資質能力の構造や、初任者に身につけるべき資質能力の特徴、初任者に身につけた資質能力の特徴を検討してきた。しかしながら、初任者研修開始時点で身につけていた程度は確認していないため、これらの資質能力が既に身につけていたものか、それとも臨採経験があることによって急速に身につくのかは不明である。この点については、採用以前の経験の違いと研修内容の対応関係という観点も含めて、今後検討していきたい。

## 【注】

- 1) 本研究では、答申で用いられている資質能力という用語を用いる。ただし、先行研究において「力量」や「教職能力」等の類似する用語が用いられている場合は特に断りのない限り、そのまま用いている。
- 2) 本研究では、広島大学大学院教育学研究科が行った平成24年度文部科学省委託事業「教員の資質能力向上に係わる調査検討事業」より承諾を得て、データを提供してもらった。この事業の成果は、広島大学(2013)とSuzukiら(2013)で報告されている。
- 3) 分散分析の結果については、紙面の都合上、掲載していない。

## 【引用・参考文献】

- 安藤輝次(2009). 初任者と優秀教員の資質・能力に関する研究 奈良教育大学紀要, 58 (1), 147-156.
- 別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保・加藤久恵・渡邊隆信・上西一郎(2007). 卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化—小学校教員養成スタンダードの開発— 日本教育大学協会研究年報, 25, 95-108.
- 別惣淳二・岩田康之・米沢崇・諏訪英広・梅澤実(2010). 小学校教員の資質力量形成に関する調査研究 兵庫大学研究紀要, 36, 31-38.
- 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.
- 海老原修・石田淳一 編著, 福田幸男 監修(2008). 小学校教員を目指す人のための横浜スタンダード準拠 教育実習ノート, 東洋館出版社.
- 藤井義久(2011). 教員資質能力自己評価尺度の開発 リベラル・アーツ, 5, 1-12.
- 藤田敦・麻生良太(2010). 教員になるために必要な資質能力の認識に関わる教育体験とは(1) 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 598.
- 広島大学(2013). 平成24年度文部科学省委託事業「教

- 員の資質能力向上に係わる調査検討事業」大学と教育委員会による新たな連携・協働型初任者研修プログラムのモデル開発に関する研究 成果報告書.
- 板良敷敏・小笠原侃・富田福代・中尾繁樹・森田健・柳本哲 (2010). 小学校教師に求められる資質能力 - 小学校本調査の結果分析 - 教育総合研究叢書, 3, 41-74.
- 岸本幸次郎・久高喜行 編著 (1986). 教師の力量形成しようせい.
- 古川雅文・長澤憲保・横川和章・福本謹一・畑野裕子・河相善雄・中列正堯 (1999). 教師に必要な資質能力に関する研究 (1) 兵庫教育大学研究紀要 第1分冊 学校教育・幼児教育・障害児教育, 19, 173-181.
- 小泉令三・内藤勇次・浅川潔司・古川雅文 (1989). 教員養成系学部生と教師の教職能力の認知構造の比較 - 自己の教職能力評定を通して - 福岡教育大学紀要, 38 (4), 159-170.
- 小泉令三・岡直樹・大坪靖直・笹山・郁生 (1995). 教職初任者における教職能力の自己評定 進路指導研究 (日本進路指導学会研究紀要), 16, 23-29.
- 紺野裕・丹藤進 (2006). 教師の資質能力に関する調査研究 - 「教師レジリエンス」の視点から - 秋田県立大学総合科学研究彙報, 7, 73-83.
- 神山貴弥・栗原慎二・高橋超・井上弥・林孝・鈴木由美子・山内規嗣・朝倉淳・伊藤圭子・植田敦三・木原成一郎・木村博一・松本仁志・山崎敬人・中村和世・小林秀之・谷本忠明・若松昭彦 (2005). 臨床的な指導力育成のための初等教員養成カリキュラムの開発に関する基礎的研究 学校教育実践研究, 11, 25-35.
- 西道実 (2011). 社会人基礎力の測定に関する尺度構成の試み プール学院大学研究紀要, 51, 217-228.
- 沖塩有希子 (2011). 教員としての資質能力に関する考察に向けて (研究ノート) 青山学院大学教育学会紀要「教育研究」, 55, 107-128.
- Suzuki Yumiko, Yonezawa Takashi, Kodama Makiko, Inoue Wataru, Kubo Kenji, Asakura Atsushi, Itou Keiko, Nakamura Kazuyo, Matsumoto Hitoshi (2013). Cualidades y Habilidades Profesionales Requeridas para los Maestros con el Enfoque del Mejoramiento de la Capacidad Docente 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 学習開発関連領域, 62, 19-28.
- 上野澄子 (2010). 若手教員の資質能力の形成について 教師教育研究, 3, 51-62.
- 安松洋佳・松本徹 (2006). 初任者研修プログラムの改善に関する研究 広島県立教育センター研究紀要, 3, 21-40.
- 横川和章・古川雅文・浅川潔司・長瀬久明・成田滋・鈴木正敏・塩見邦雄 (1999). 教師に必要な資質能力に関する研究 (2) 兵庫教育大学研究紀要 第1分冊 学校教育・幼児教育・障害児教育, 19, 183-188.
- 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 - 日本教師教育学会年報, 20, 88-98.