平成 29 年度

長野県総合教育センター研究発表会

～多様化する教育現場の課題解決に取り組む教職員を支援する調査研究～

研究資料（分科会２）

D

職場のパートナーシップにつながる
校内研修の充実に向けて

～ベテランには何ができるか，若手が育つ職場をどうつくるか～

１　教職教育部長挨拶

２　研究発表

（１）10 年後の私たちの職場

（２）実践例

教職教育部　専門主事　佐々木　俊秀

３　演習

『学校力を高める校内研修を企画しよう』

教職教育部　専門主事　古村　淳仁

長野県総合教育センター

Education Timely Change E.T.C. 長野県総合教育センター

教育をタイムリーにチェンジする

職場のパートナーシップにつながる校内研修の充実に向けて

～ベテランには何ができるか，若手が育つ職場をどうつくるか～

キーワード：ＯＪＴ　　校内研修　　同僚性

教職教育部

１　はじめに

情報化，グローバル化，少子高齢化の進行にともない，学校教育を取り巻く環境が変化しつつある。教職員の配置に関しては，大量退職・大量採用時代を迎え，学校現場への影響が懸念されている。その一つに，職場における若手教員の支援・育成という点があげられる。一般に，人材育成の手法としては，OJT(On the Job Training)と Off-JT(Off the Job Training)がある。OJT が現場の実践を通して実施される教育・訓練であるのに対し，Off-JT は現場を離れて行われる外部での研修を中心としたものである。学校に置き換えれば，前者は，校内での会議，日々の授業実践，職場でのコミュニケーションなど日常業務の中に育成の場があり，意図的に設定した授業研究会，校内研修会なども含まれる。一方，後者は，指定研修の講座などである。例えば，１年目の初任者研修では，年間 20 日を超える研修プログラムが用意されなど，キャリアの節目に応じた資質の向上が図られている。しかし，「教職員は現場で育つ」という OJT の視点に立って若手支援，人材育成について今後の見通しを立てると，これまでのように，職場内における先輩教員の姿勢や様々なノウハウの継承が容易ではなくなっていくことが予想される。このような事態に直面している学校現場の今後を考えてみたい。

２　テーマ設定の理由

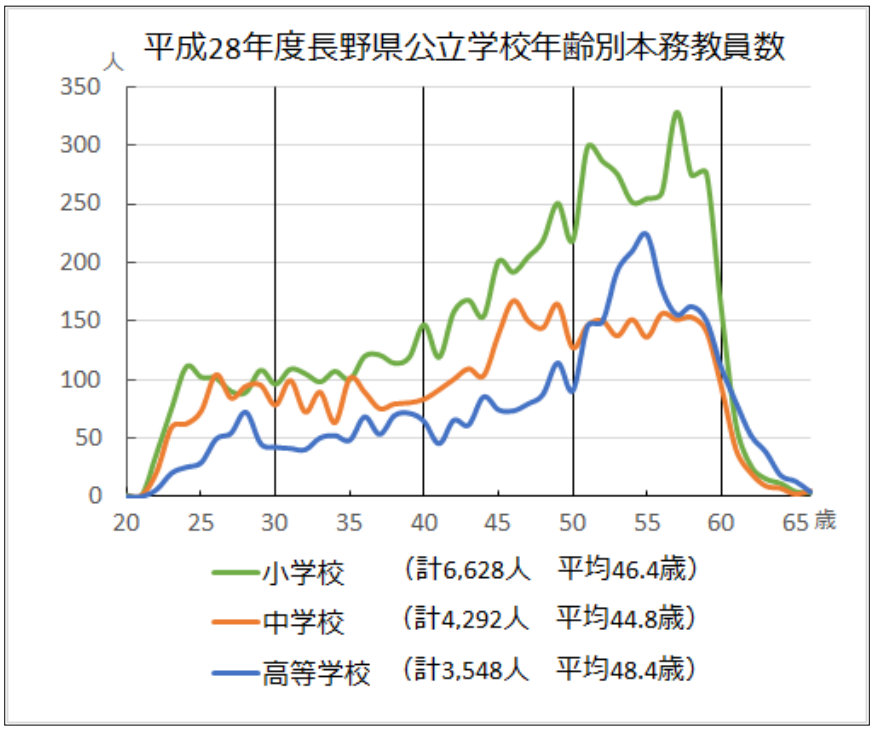
公立学校教員の世代交代と経験年数別（年齢別）人数構成の不均衡を背景に，若手教員を職場でどのように育てていくべきか，喫緊の課題として指摘されている。平成 28 年度の教職教育部では，「職場の同僚性を高め若手の成長を支える職場づくり」をテーマとし（以下，H28 研究），教職に対する若手教員の意識や職場でのコミュニケーションの実態，さらに，成長経験とそれを支える同僚性について考察し，同僚と学び合い，若手の成長を支える職場づくりについて，その方策を発信した。平成 29 年度には，「長野県教員育成指標」に基づく研修体系の見直しが図られ，校内研修を充実させる方向が示された。現在の学校現場における諸課題を解決していくためには，一つには教員個人の資質や力量を向上させること，もう一つには学校という組織の力量を高めていくことが必要であると考える。さらに，その二つをつなぐために，職場のコミュニケーションと同僚性が欠かせない要素となるだろう。そこで今年度は，これからの若手育成の方向について，職場のパートナーシップの観点から考察するとともに，OJT の一つである校内研修のあり方を探っていきたいと考え，本テーマを設定した。

３　予想される世代交代の実態

今年度の高等学校初任者研修「教職基礎研修Ⅰ」において，高校教育課教育幹兼管理係長より平成２年度から 29 年度までの 28 年間にわたる新規採用者数と新規学卒者数（内数）の推移が示された。これによれば，本県高等学校の新規採用者数は平成２年度の 200 名弱をピークとし，平成 19 年度の 23 名が最少であったが，近年は 100 名前後で推移している。この数値により，初任者が経験年数ごとの人数を知る機会となった。

そこで，まず，文部科学省が３年ごとに実施している「学校教員統計調査（平成 28 年度実施）」に基づく本県の年齢別本務教員数をグラフ化した。**図１**によれば，校種による差異はあるものの，45 歳前後を境として 20 代から 40 代前半が概ね横ばいであるのに対し，40 代後半から 60 歳までが増加する傾向にある。どの校種においても，若年層が少なく高齢層が多く，年齢・世代間の人数が不均衡となっており，小学校，高等学校で顕著である。

図１



次に，長野県教育委員会が公表している資料より，今後 10 年間で起こる世代交代について整理したい。長野県教育委員会『高等学校要覧』に基づき，県立高等学校の年齢別職員数とその構成比をまとめたものが**図２**，勤続年数別職員数とその構成比をまとめたものが**図３**である。いずれも平成 19 年度と最新データのある平成 29 年度とを対比した。

図２

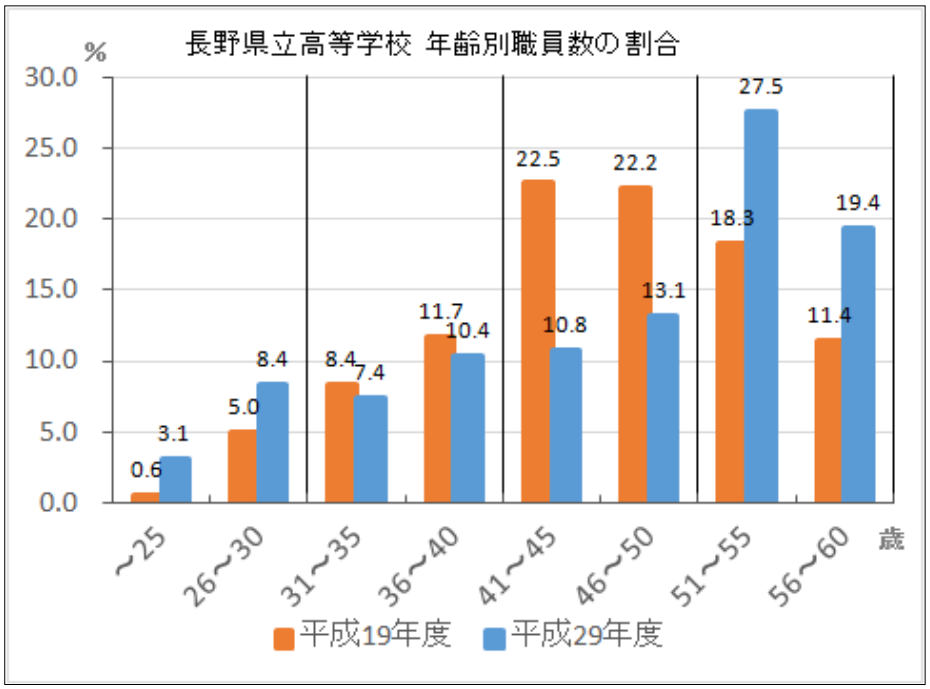
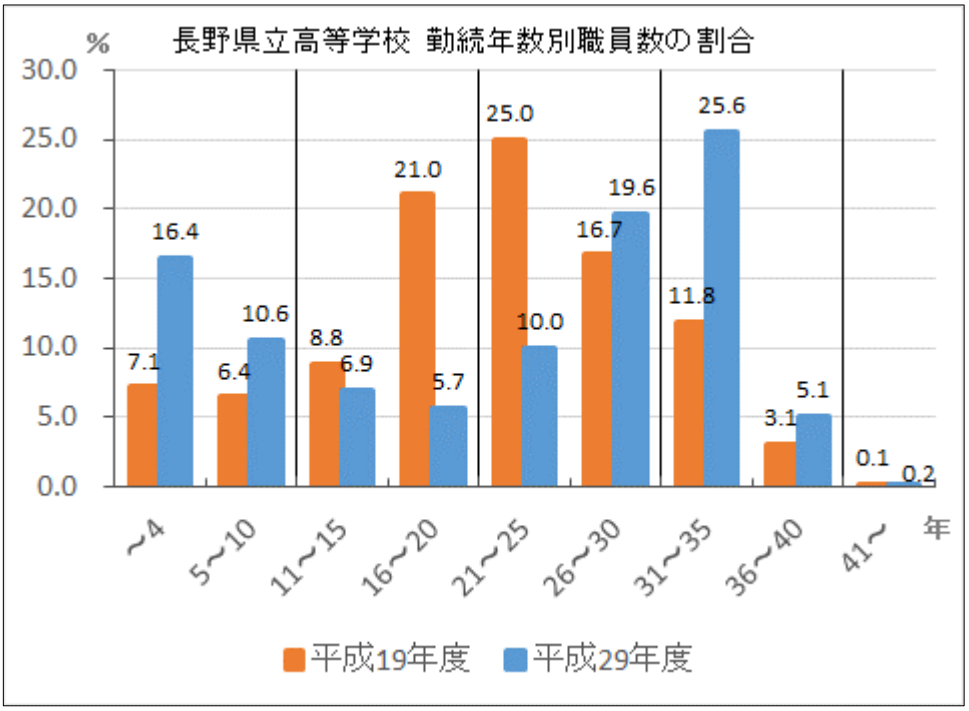


図２によれば，平成 19 年度に 41 歳から 50 歳の割合が 44.7%であった年齢区分は，10 年後の平成 29 年度には 46.9%（51 歳以上）と移行し，今後 10 年以内に半数近くが 60 歳定年退職を迎えることになる（平成 28 年度は 46.5%）。このことは，10 年後には，勤続年数 10 年以下の教員が約半数を占める可能性があることを意味している。ただし，再任用職員については考慮していない。一方，平成 19 年度に 30 歳以下の割合は 5.6%，35 歳以下は 14.0%であったが，29 年度の 30 歳以下の割合は 11.5%と倍増し，35 歳以下も 18.9%と増加している。

年齢バランスの上では，平成 19 年度は 41 歳以上が 74.4%で 40 歳未満の層が薄く，少ない若手を多くのベテランが支える構図であった。これに対し，平成 29 年度は 51 歳以上が極端に多い。また，50 歳未満を５歳区分ごとにみた割合は比較的似かよっている状況にある。

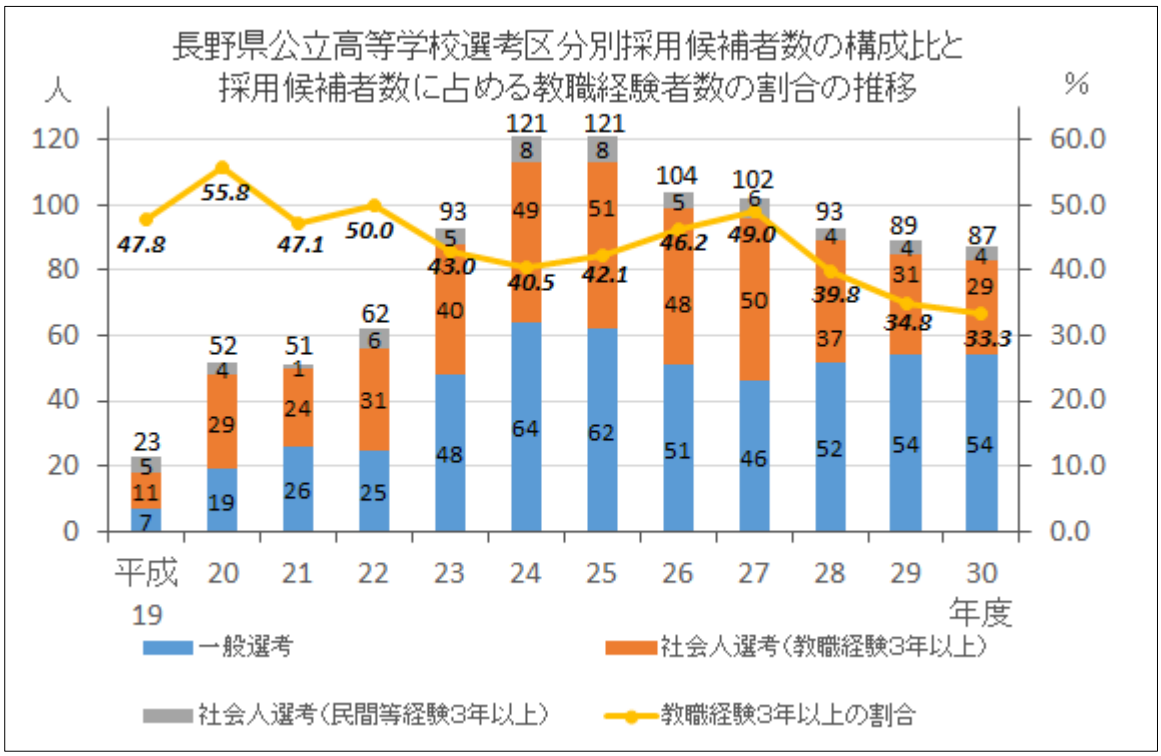
図３



次に，**図３**によれば，平成 19 年度は勤続年数 16～25 年が 46.0%と半数近くを占め，この層を頂点とした山型の分布であった。これに対し，平成 29 年度は頂点の層が 26 年以上のベテラン層へと移行することにより，勤続年数 16～25 年は 15.7%へと約三分の一に減少し，最も薄い層となった。そして，この 10 年間で新規採用者が大幅に増加したことから，勤続年数 10 年以下の教員の割合は 27.0%へと倍増し，４人に１人以上がこの層に属することになった。このことに関連して H28 研究では，「10～20 年前は新規採用者数が極端に少ないことから，この時期に新規採用者を職場に迎え，彼らの成長を支援するという経験が乏しい教員が多くを占めている」ことを指摘している。確かに，平成 29 年度の分布はU字型となり，双方をつなぐ中間層が少ないことから，若手を支援する体制には意図的・組織的な変化が求められるだろう。なお，H28 研究では，「若手」教員の見方を「年齢」でとらえず「勤続年数 10 年以下」の教員としたが，本稿においても同様のとらえ方をする。

ここで，今後も新規採用者数が増加していく傾向にあると考えられることから，近年の採用動向をもとに，新規採用者の前歴を見てみたい。**図４**は，長野県教育委員会定例会資料より，選考区分別に採用者数の推移を追ったもので，総採用候補者数は，先述の高等学校初任者研修で示された実採用者数とほぼ同じ数値である。

図４



これによれば，採用候補者数は平成 19 年度から増加し，平成 23 年度からの８年間は年平均で 101 名ずつである。また，選考区分のうち教職経験３年以上に着目すると，その構成比は平成 20 年度の 55.8%をピークに減少傾向にあり，特に，平成 27 年度からは減少の一途をたどっている。平成 30 年度の構成比は 33.3%である。10 年前は採用候補者の半数以上が３年以上の教職経験をもっていたのに対し，現在は７割近くが３年以上の教職経験をもっていないことになる。さらに，一般選考による採用候補者数は，平成 19 年度の７名（構成比 30.4%）から平成 30 年度は 54 名（同 62.1%）へと約８倍に増えている。このことから，民間・教職経験３年未満の社会人としての経験をほとんど経ずに教壇に立つ採用候補者が増加していることがわかる。この中には，新規学卒者が一定数含まれていると考えられる。

以上から，現在，構成比の約半数を占める 51～60 歳の教員が今後 10 年以内に退職し，その結果，勤続年数 10 年以下の教員が約半数を占めることになる。さらに，新規採用者の７割近くが３年以上の教職経験をもたず，これにともなって新規学卒者が増加していく可能性が高い。しかし，新規採用者をはじめとする若手の成長を支えていくべき学校現場では，若手を支援する経験が少ない教員が多いため，これまで以上に職場におけるパートナーシップを高めていく必要があるのではないかと考える。

そこで，本県高等学校の指定研修者を対象にアンケート調査及び聞き取り調査を実施した。

４　若手教員の職場に対する意識

(1) 高等学校指定研修者へのアンケート調査の実施

・対 象 者：初任者 76 名，２年次 81 名，５年次 102 名，10 年次 47 名，教頭 95 名（計 401 名）
※３年次については，指定研修が２か月早まったため未実施

・実施時期：平成 29 年８月～10 月

・内　　容：１～10 年次…教職に対する意識，職場の支援体制，校内研修について
教頭　　…若手教員を支援する校内体制，校内研修等について

H28 研究では，若手教員の「教職に対する意識」をデータから読み取って考察した。今回は，**【参考資料】**(P21～) としてデータのみ掲載した。調査・集計項目は次の４点である。

① 仕事に対する充実感と居心地について
② 職場におけるコミュニケーション
③ 困難を乗り越え，成長につながった経験を実感した職務
④ 成長経験を支える同僚性

(2) 日常生活のコミュニケーションに関わって

H28 研究では，職場のコミュニケーションに影響する物理的条件として，特に高等学校の「研究室」形態を指摘している。今回のアンケート調査では，次のような結果となった。

図５

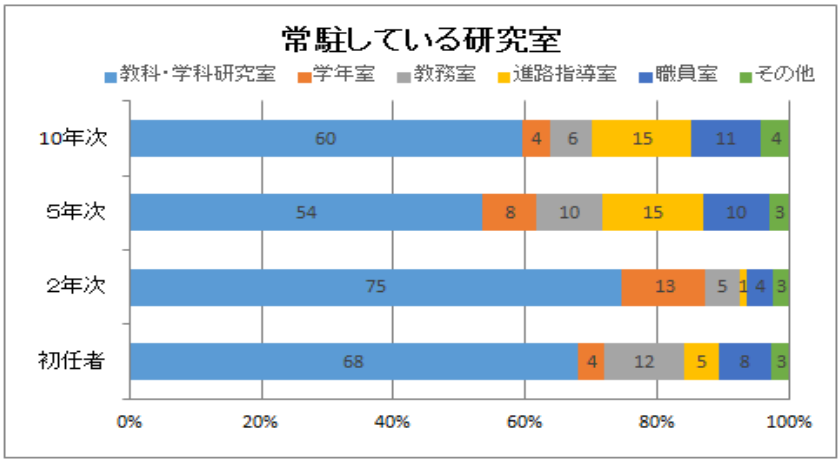


図６

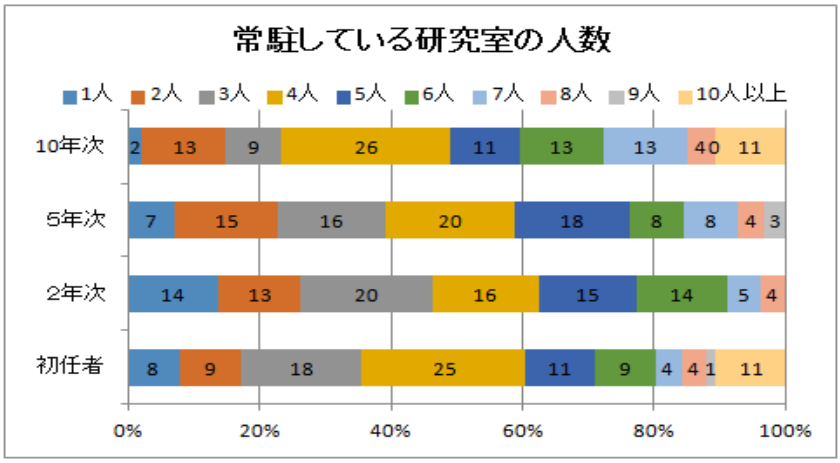


図５によると，一つの部屋に全員が集まる「職員室」という形態をとっている学校は少なく，各教科が「研究室」ごとに分かれ，６割前後の職員が教科・学科研究室に常駐している。５年次・10 年次で他の研究室の割合が高くなるのは，３年の担任として進路指導室に常駐したり，担任を終えて教務室などに常駐するなど，校務分掌上の役割を担うことがあるためと考えられる。**図６**では，どの年次も３～５人の研究室に常駐する割合が約５割となっている。一方で，少数ではあるが１人で研究室に常駐するケースもあり，コミュニケーションを阻害する要因の一つになっていると考えられる。

同僚と過ごす「研究室」は，重要な OJT の場であり，ここでのコミュニケーションのありようが，若手の成長に大きく影響する。職員規模や教科の特性，校務分掌等の様々な事情はあろうが，特に，初任者については，研究室の配置について配慮することは大切であると考える。

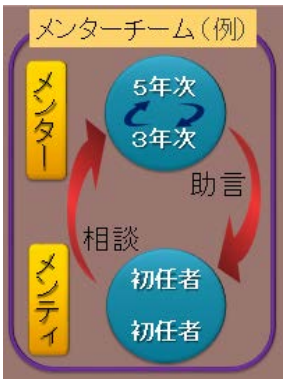
５　若手教員の成長を支援する取組

(1) メンター制・メンターチームについて

若手職員を職場で育成する手立ての一つにメンター制がある。これは，経験年数が比較的近い若手教員同士による相互支援関係のなかで，メンターと呼ばれる経験者が，経験の少ないメンティに対して手本を見せたり，指導や支援などを行う手法である。職場で経験年数の長い職員と短い職員との間で自然発生的にこの関係が生まれることが理想であろうが，意図的に生まれるように考えられたものである。メンター制を機能させるために有効なものがメンターチームである。メンターチームとは,校内において複数の先輩教員が複数の初任者や経験の短い教員と,継続的,定期的に交流し，信頼関係を築きながら日常活動やその成長を支援することで，相互の人材育成を図るものである。チーム内では，同期または同じキャリア期同士のヨコのつながりと，メンター・メンティのタテのつながりが共に強固になることも期待される。職場で人材が成長することは，協働性が高まるとともに，職場そのものの活性化につながる。

初任者が配属された学校では，初任者研修委員会が組織され，指導教員が初任者に対して授業へのアドバイスなど主として教科指導面で指導を行う体制がつくられている。これとは別にメンターチームは，**図７**のように若い世代または経験年数が短い教員が教育活動の全般について相互に学び合うことで，チーム内の教員の早期育成に有効であるとされる。また，メンターチームの活動が，日常から気軽にコミュニケーションを図ることができる雰囲気を醸成し，さらに，チームに多くの教員を巻き込んでいくことで，人的ネットワークが職場全体に広がり，同僚性も高まるとされている。　（平成 28 年度第１回初任者研修実施校指導教員等連絡協議会資料より）

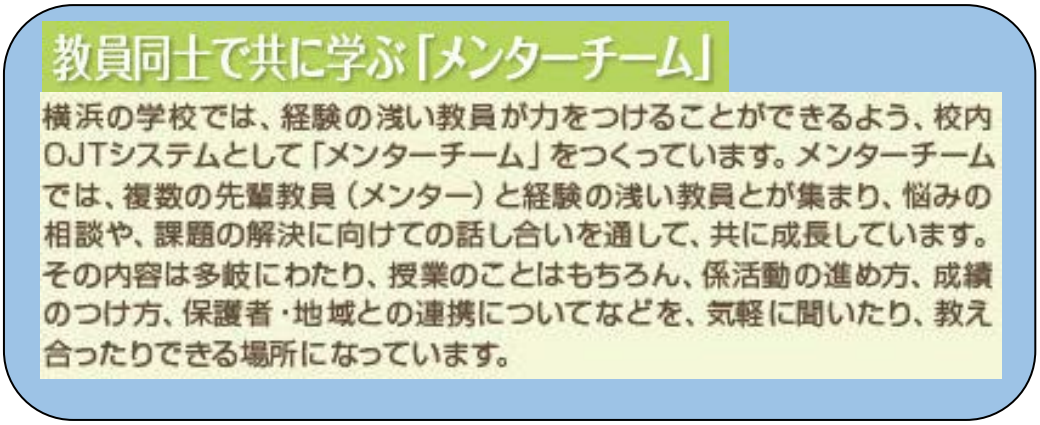
図７



メンターとは
古代ギリシアの詩人ホメロスの「オデュッセイア」に登場する老賢人メントールに由来する。1970 年代のアメリカでリストラの危機を乗り越えた者は，経験の浅い時期に指導・助言をしてくれた先輩に出会っていたことから，人材育成プログラムの名称となった。日本では，一般企業における若手社員のキャリア形成の視点から導入が始まったといわれる。

全国では，横浜市が先駆的な取組を行ってきた。横浜市は，平成 27 年には全教員の約 56%が経験 10 年目までの教員で占められている。市教育委員会では，ベテラン層の比率がさらに減少することを予測し，研修体系の見直しを図るなかで，校内 OJT システムを考案した。具体的には，平成 18 年度から市内の公立学校にメンターチームを導入し，若手教員の育成と校内の活性化という課題の解決に役立てている。この間，平成 23 年には，市教育委員会が『「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）を発行するなど，市内外に向けてメンターチームの推奨を図ってきた。導入 10 年目の平成 27 年度には，市立学校 509 校の 74%が，メンターチームを人材育成の独立した組織として設置している。また，学校によっては，校内人事配置の工夫により異なるキャリアステージの教員を組み合わせることによって，学年や教科などの既存の組織にメンターチームと同様の機能を与えているケースもみられ，これらを含めると 93%の学校が，意図的・計画的にメンターチームの機能をもった組織で人材育成を行っている。この取組は他の自治体教育委員会からも注目されており，市教育委員会は導入後の成果を総括しながら，校内 OJT システムとして定着させてきた。「平成 29 年度横浜市公立学校教員募集」案内には次の**図８**のようなコラムを掲載し，教員希望者に対して採用後の職場におけるサポート体制の一端を紹介している。(横浜国立大学大学院『教育デザイン研究　第８号　2017 年１月』より)

図８



長野県教育委員会では，平成 28 年度，文部科学省の「総合的な教師力向上のための調査研究事業」として，「メンター制による研修実施の調査研究（初任者研修等の充実）事業」を実施した。これは，平成 26・27 年度に実施された初任者研修の抜本的改革事業をうけたもので，この２年間で推奨された「ヤングセミナー」（採用３～５年目程度の教員をリーダーとし，若年講師も含めた若手教員の自主的研究会）などの取組を素地としたものであった。初任者の校内研修の重要性が増すなか，平成 28 年度は調査研究校（コア校）を指定する方式に加え初任者研修対象者の配置校全 51 校でメンター制（メンターチーム）を活用することで，初任者研修全体の質の向上を目指す方向とした。まず，６月の第１回初任者研修実施校指導教員等連絡協議会でメンター制・メンターチームの役割について，その意義が周知され，各校に主体的な取組を促した。８月の第１回初任者研修実施校メンター担当者等連絡協議会では，コア校の報告とともに各校の取組等についてレポート報告がなされ，担当者間の共有が図られた。平成 29 年度は，事業によるメンター制は実施されていない。

(2) アンケート調査より

本稿におけるアンケート調査では，平成 29 年度の状況について以下のような結果となった。ただし，数値は回答者の人数であり，学校数とは異なる。

Q．勤務校における初任者や若手教員を育成するしくみについて，

A　メンターチームなどを含む若手を育成するしくみの有無

図９

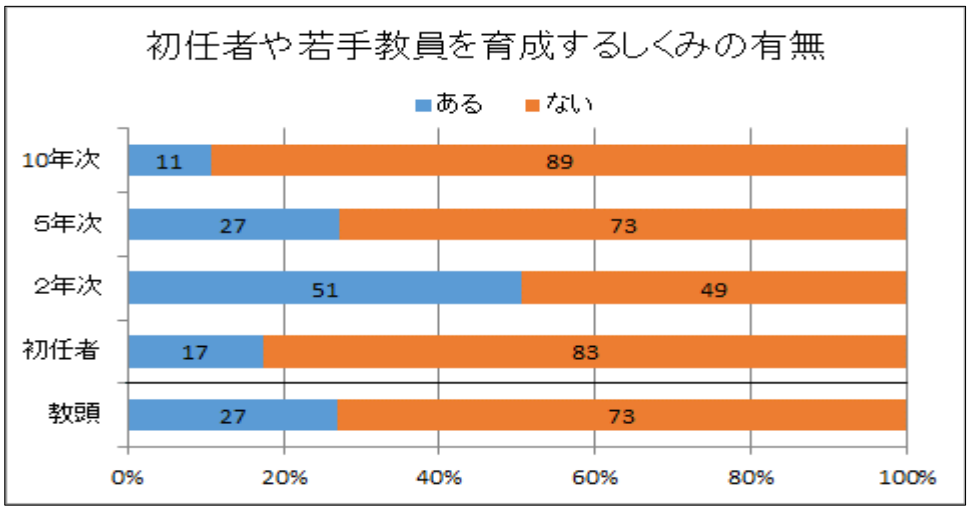


図９によると，平成 28 年度にメンター制・メンターチームの事業が初任者研修対象者の配置校で実施されたことが大きく影響していると考えられる。２年次が約半数で活動・機能が「ある」と回答している。これは，昨年度のしくみが継続しているか，または，昨年度「メンティ」としてチーム内での活動が印象に残っており，自らの成長を支えた要素になっているためであろう。他の年次は，平成 28 年度におけるしくみが学校によってどのように平成 29 年度に反映したかで回答が分かれたと考えられる。また，10 年次の割合が低いのは，平成 28 年の事業でメンターまたはメンターチームのリーダーとして５年次前後の経験者が推奨されたことが影響し，学校によってはメンターの先輩という立場のために組織・活動に関わっていなかったことが考えられる。

一方，教頭アンケートでは，教頭職としての前任校を含めてその経験を質問した。結果は，27.3%が「若手教員を育成するしくみ」が「ある（あった）」と回答している。現任校の状況のみが数値に反映している訳ではないため，学校数の割合とみることはできないが，約四分の一がその組織・活動を職場でマネジメントするなどの経験をもっている。

B　メンターチームなどを含む若手を育成するしくみが「ある」場合の活動・機能

a）若手教員の回答

図 10

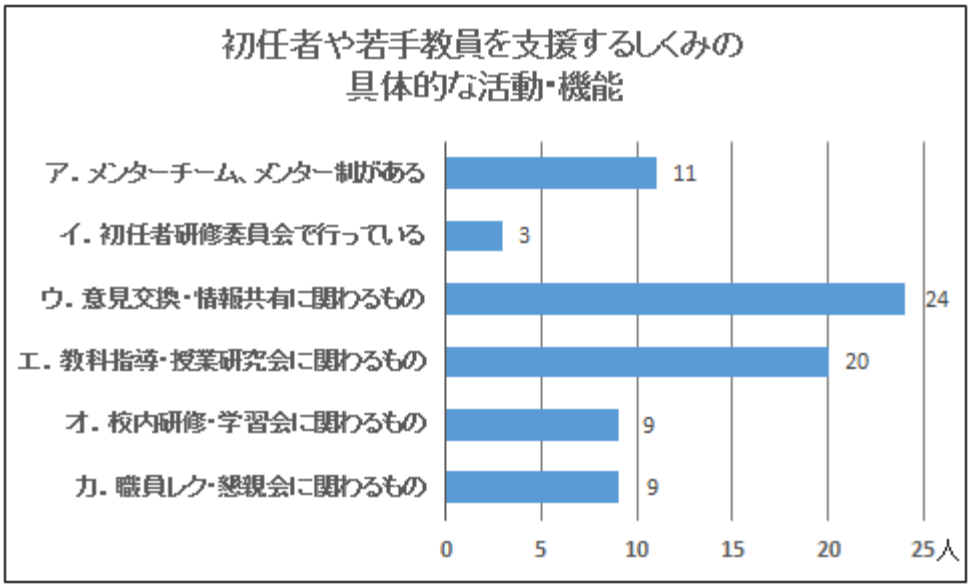


図 10 の回答項目は，自由記述を分類したものである。多くの記述がウ．「意見交換・情報共有に関わるもの」を含んでいると思われるが，書かれたキーワードをもとに整理した。各項目の記述内容の主なものをあげると，次のようなものがある。

ア．「メンターチーム・メンター制がある」は，組織・制度の有無に触れたものであるが，その中には，「形のみ」，「機能していない」というものも複数あった。

イ．「初任者研修委員会で行っている」は，上記アとは異なり，初任者配置校の校務分掌に位置づけられた組織が，若手の支援を行っている組織として捉えられている回答である。

ウ．「意見交換・情報共有に関わるもの」が最も多く，相談ごと，２年目の先生によるレクチャー，定期的な集まり，若手の交流・協力，初任者のメンタルケアなどがあげられた。

エ．「教科指導・授業研究会に関わるもの」には，研究授業の実施，授業参観・互観が多くみられ，中には ICT 関連，アクティブ・ラーニングなどの具体的な手法についてのものもあった。

オ.「校内研修・学習会に関わるもの」には，進路主任の講話，校内の課題探求，校務の説明，初任者が企画する研修などがあった。
カ.「職員レク・懇親会に関わるもの」には，飲み会，焼肉部，地域の駅伝大会参加などのインフォーマルな場があげられた。

回答からは，若手教員が最も日常の教育活動で悩みを抱える授業について，お互いに相談し合ったりアドバイスをもらうなどのケースが多いことがうかがえる。初任者研修の校内研修に組み込まれていることもあり，指導方法や授業進度等の打合せ，生徒に関する情報交換なども考えられ，必要かつ重要な支援体制である。また，研修・学習会の設定については，職場における以前からの慣行もあろうが，平成 28 年度のメンター制・メンターチームの取組が継続されていることも考えられる。一方，職員レクリエーション・懇親会は，気楽にコミュニケーションを図り，同僚性を高めていく場としての役割を果たしていると言える。H28 研究でもインフォーマルな場での関係性について，その重要性を指摘している。

b）教頭の回答（主な記述の要約）
- 若手が携わる業務（分掌）を一緒に行うベテランが育てている。教科内やその他の場面でも同様。30 年前の形に近い OJT が実現していると思う。
- 初任者の教科指導は教科の担当者、その他については教頭が指導助言を行い連携をとっている。若手が多いので職場の全体としてはお互いに支え合う雰囲気。
- 教科については研究室内で相談に対応できるようになっている。学年については担任外の学年主任となっているので時間的にも対応できる。
- メンター導入、初任研担当の指導教員を中心に研修等を企画実施していた。
- 授業研究、生徒面接による生徒指導、若手教員としてできることはないかの話し合い。
- 体育研究室が若手教員の集合場所になり良い雰囲気がある。
- 校内研修会を通じて悩み等を語り合える場になっている。
- 情報交換、若手教員が計画した全職員レクレーション大会，飲み会等年間計画を立てて実施。
- 研究授業などの折に会を持っているのみ。日常的な組織体制になってはいない。
- しくみはないが必要に応じて適宜実施。
- 初任研委員会が組織されているが有効には機能していない。実質的には担当教諭任せになってしまっている。
- 校内での授業、校務分掌等に対する助言を行っている。
- メンターチームはないが同様の働きが各教科内にある。
- 本年度初めて設置したのでまだ機能していない。少しずつ構築していきたい。
- メンターチームを立ち上げメンター、メンティとの交流、研修会への参加などを企画、実施した。
- 昨年初任者が 1 名おり県の指示等でメンターをつくった。2 年目の今も組織として動くわけではないが仲良く何でも相談できる関係にある。
- 県外の高校視察（授業見学等）、地元の中学校の授業見学・交流会を校内で情報共有、研修。
- ５年経験者をメンターとして授業を見合ったり懇談会を開いたりするチームを作っている。
- H28 はあった。相互による相乗効果，意欲，意識はある。
- 昨年までは活動していたが本年度は特にチームを組んでの取組は実施していない。

回答からは，学校によって平成 28 年度の取組が，組織として継続しているケース，組織がなくても同様のしくみをもつケース，組織・しくみともに存在しないケース，組織として存在，機能していなくても，何らかの形のサポート体制があるケースがあることを読み取ることができる。前年度の取組が継続していない理由についての明確な記述はないが，多忙化や昨年度の取組に有効性がなかったことなどが考えられる。

C　メンターチームなどを含む若手を育成するしくみの意義

（B で「ある」と回答した場合のみの回答）

図 11

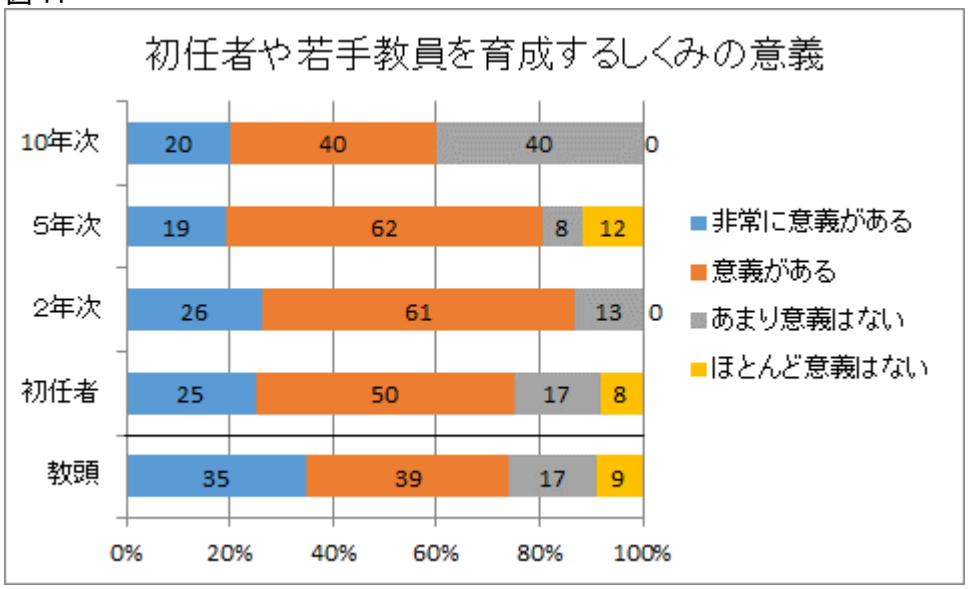


図 11 によると，「非常に意義がある」「意義がある」と回答した割合は，初任者 75%，２年次 87%，５年次 81%，10 年次 70%，教頭 74%である。２年次の割合の高さは，前述のように，初任時の影響が大きいためと考えられる。また，平成 28 年度・29 年度において，若手教員のニーズに合った実質的な活動がなされ，成長経験の実感がもてるしくみがあれば，意義を感じているものとみられる。このことは，若手教員を支えるしくみを整えることが，若手教員の成長を支援することにつながる可能性をもっており，職場における人材育成のしくみとして有効に機能していくということであろう。図９との関係で言えば，意義を感じていながらも，しくみを構築できていない学校が多く，その原因を解消する手立てを考えることが必要である。

６　校内研修の取組

(1) 近年における長野県の動向

平成 28 年 11 月，教育公務員特例法の一部改正により，平成 29 年３月に「教員の資質の向上に関する指標を定めるための必要な指針」が定められた。長野県教育委員会では，長野県教員育成協議会での協議を経て，「長野県教員育成指標」を策定した。これに基づく研修体系の見直しが行われるなかで，校内研修の充実または質の向上を図ることが示された。

この動きに先立つ平成 25 年 11 月には「長野県教員研修体系」が作成され，長野県の教員に求められる資質能力とこれからの研修の在り方が具体的に方向づけられるとともに，校内研修を一層重

視することが示されている。また，平成 26 年１月には『校内研修アシストブック～新たな視点で、元気の出る研修を～』が発行された。ここでは，「いつでも，どこでも，誰とでも」行うことができる「効率的・効果的研修，日常的な学び合い」をキーワードに多くの実践例が紹介され，学校現場での活用を促している。

また，平成 29 年３月には，「高校フロントランナー改革　学びの改革　基本構想」が示され，「教員研修の重要性」の項に「校内研修関連の組織を活性化し、授業互見など校内での授業改善の取組を推進する」ことが位置づけられている。

(2) アンケート調査より

長野県の高校には，校内研修を専門に企画・運営する校務分掌上の研修係をもつ学校はほとんどないとみられる。多くの学校では，各学校がそれぞれ抱える課題に対して，その課題に直接関わる係などが中心となって校内研修を設定することが一般的である。

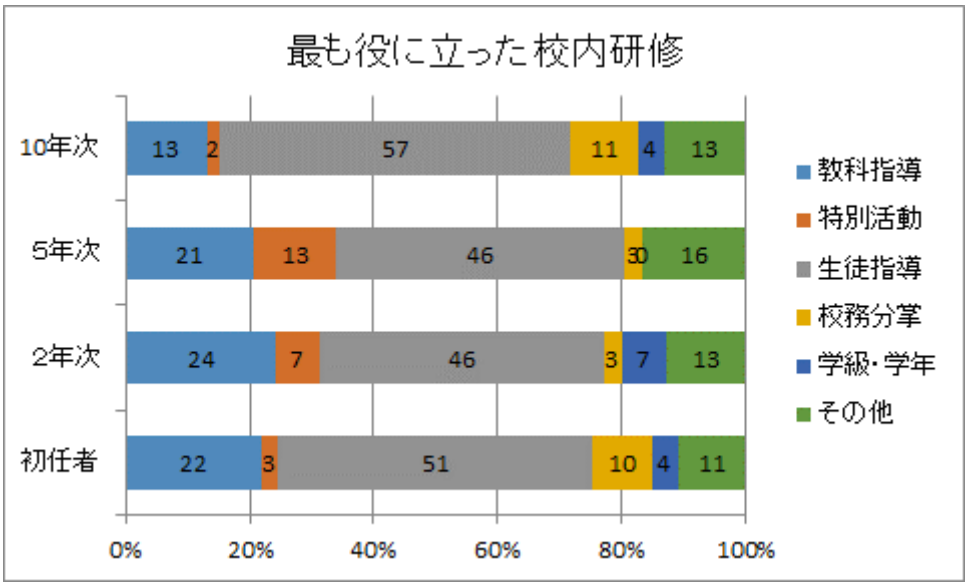
① 若手教員の回答

Q．勤務校における「校内研修」について該当するもの

1　教科指導に関わるもの	2　特別活動に関わるもの	3　生徒指導に関わるもの
4　校務分掌に関わるもの	5　学級・学年経営に関わるもの	
6　その他(具体的に：　　)		

A　これまでに参加した校内での研修会で最も役に立ったテーマ・内容

図 12



「その他」の内容　※(　)人数

10 年次：特別支援教育(2)，クラブ活動，ICT 関連，人権平和教育，模試結果の解説，インターネットセキュリティ

５年次：特別支援教育(5)，進路指導(3)，クラブ活動(2)，小論文指導，人権平和教育，アクティブ・ラーニング，県外視察報告，エピペンの打ち方，横のつながりをもてるような研修

２年次：特別支援教育(2)，進路指導，総合学科に関するもの，各主任の話，メンタルヘルス，日常業務について，大学教員の話

初任者：進路指導・入試改革関連(3)，特別支援教育，ICT 関連，小論文指導，人権平和教育，校内ネットワークについて，AED 講習

図 12 より，「生徒指導」に関わるものが 50%前後と高い割合を示し，２人に１人がこのテーマ・内容が役に立ったと回答している。「その他」の具体的記述にどの年次も「特別支援教育」に関するものがあげられており，「生徒指導」と回答した中には「特別支援教育」が含まれていると判断して回答したケースが一定数あったと思われる。これは，この内容で設定した学校が多かったものとみることもできる。

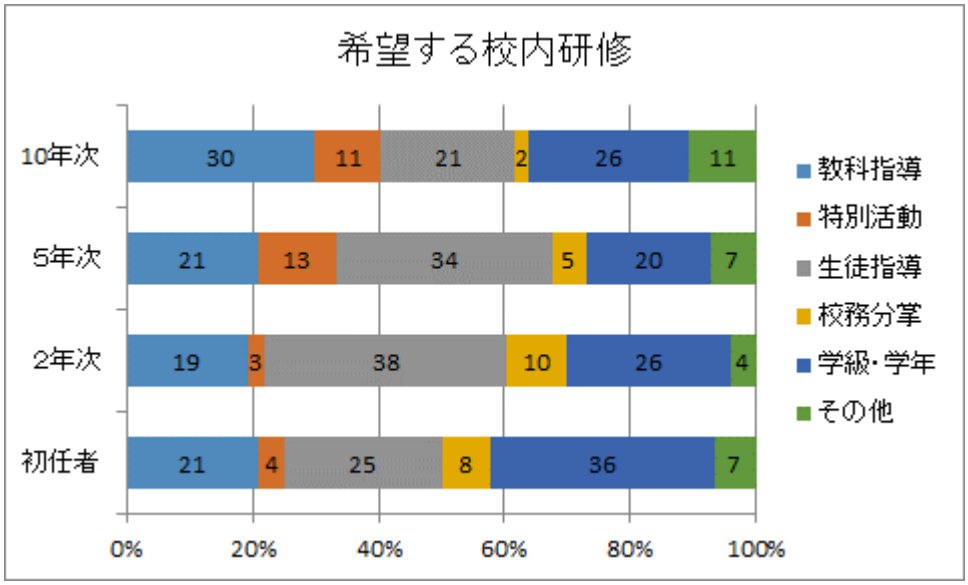
年次別にみると，10 年次は６割近い回答があった。これは，新規採用から２校目の後半となり，２回目のクラス担任を経験する過程でその有効性を実感したためであると思われる。

一方，初任者にとっては，他校での教員経験が少ない場合は特に，「生徒指導」・「特別支援教育」について学校による実態が異なることで困惑したり，初めての経験によって生徒への対応が手探りであったことなどがあったためではないかと推測できる。経験年数が少ない程，「教科指導」に関するものが高い割合であると予想したが，初任者は初任者研修によって校外・校内での研修が計画的に行われているために，２割程度の割合であったと思われる。また，赴任した学校の１年目であることから，「校務分掌」に関わるものが比較的多いと考えられる。

「その他」には，各校がそれぞれ抱える課題に関するものがあげられているとみられる。

B　校内での研修会で特に実施を希望するテーマ・内容

図 13



「その他」の内容　※(　)人数

10 年次：教職員の連携・コミュニケーション(2)，進路指導，書類の作り方

５年次：特別支援教育，進路指導，非違行為について

２年次：チームの連携について，教育法規

初任者：進路指導(2)，ICT 関連，入試改革，学校の方向性にかかわるもの

図 13 より，**図 12** とは傾向が異なり，校内研修に対する若手教員のニーズの傾向を示したものである。これを項目別にみてみると，「学年・学級」に関わるものの割合が各年次とも高くなっている。特に，これから担任をもつ予定の初任者では三分の一を超え，関心の高さをうかがわせる。

「生徒指導」に関わるものは５年次と２年次で最も高い割合となっており，初めての担任を経験していく上で直面している課題を表しているととらえることができる。

「特別活動」に関わるものは，クラブ活動（部活動）指導がその主たる内容と考えられ，５年次・10 年次では教育活動の中で，クラブの主顧問としてその比重の高まりを示しているといえる。

「教科指導」に関わるものは，10 年次で３割と高い。10 年次が対象となる「中堅教諭等資質向上研修」では，教科指導力の向上が柱の１つとなっており，指定研修の講座や校内での研究授業を通じて，授業改善を課題としていることの表れであろう。

「その他」にあげられた「職員間の連携」や「学校の方向性」など，個人のみにとどまらない課題について問題意識をもつ若手教員もいる。

② 教頭の回答

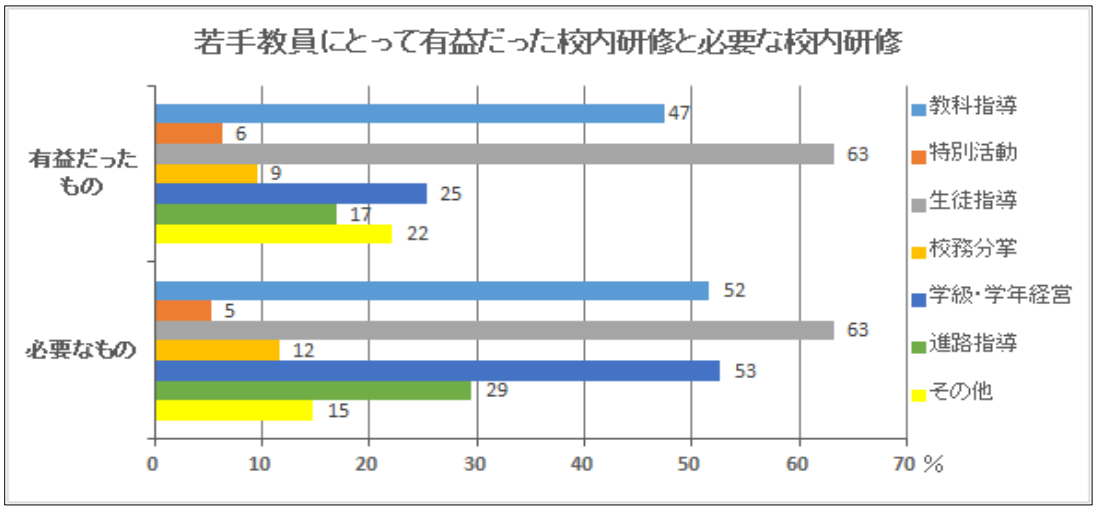
Q．勤務校における「校内研修」について該当するもの

1	教科指導に関わるもの	2	特別活動に関わるもの	3	生徒指導に関わるもの
4	校務分掌に関わるもの	5	学級・学年経営に関わるもの		
6	進路指導に関わるもの	7	その他（具体的に：		）

A　若手教員を対象とした，または，若手教員にとって有益であったと考えるテーマ・内容（複数回答）

B　若手教員にとって特に必要であると考えるテーマ・内容（複数回答）

図 14　　※各項目とも記入者数に対する回答数の割合



「その他」の内容　※（　）人数

有益だった：特別支援教育(15)，コンプライアンス・非違行為に関わるもの(2)，
もの　　いのちの学習，文書作成や服務について，メンタルヘルス，教育課程関連

必要なもの：特別支援教育(3)，社会人・教員としての姿勢・マナー(3)，保護者対応(3)
対人関係，食育，メンタルヘルス

図 14 より，「有益だったもの」・「必要なもの」ともに，「生徒指導」に関するものと「教科指導」に関するものの割合が特に高い。特に，「生徒指導」に関するものについては６割を超え，先述同様，「特別支援教育」や「生徒理解」などを広く含むものとして，最も有益かつ必要であるという結果であった。この傾向は，若手教員の傾向と一致し，高校における通級による指導の制度化が影響していると考えられる。「教科指導」に関するものについては，日常における授業力の向上が求められなか，指定研修対象者の研究授業の実施や生徒の学力向上などが必要であるためと考えられる。

「必要なもの」の中で半数を超えたものに「学級・学年経営」に関するものがある。ここに「進路指導」に関するもの,「その他」の「保護者対応」を含めるとさらに高い割合となる。１～２回目のクラス担任経験者に対し，大きな比重を占める要素であることがうかがえる。

※「進路指導」に関するものは，先に調査した若手教員アンケートに項目立てをしていなかったが,「その他」に一定数の記述があったため教頭アンケートでは追加した。

C 若手教員の研修・育成について,「OJT」,「校内研修の充実」という観点から感じていること（自由記述）

記述内容をキーワードによって概ね次のように類型化し,主なコメントを要約･抜粋した。

a．メンター制・メンターチームについて

- ・メンターとしての役割を研修する場が必要である。
- ・特に５年次くらいまでの若手教員同士の研修が有効である。
- ・２年次が小メンター，３年次が中メンター，４年次が大メンターになるシステムがよいのではないか。
- ・メンター役の職員が遠慮して助言できない場面を目にしている。

b．職場の意識について

- ・若手教員から先輩に対しての関わりをもっと増やしてほしい。
- ・本人が自力で成長するように促す必要がある。
- ・ベテランや中堅教員が若手に積極的に関わり，育てる意識をつくることができればよい。
- ・メンターや管理職がいかに仕掛けていくかも大切だと思う。
- ・ミドルリーダーの活躍，活性化。
- ・世代別ミーティングの実施など。
- ・先輩教員から学ぶ場面が少なくなった故に研修が必要である。

c．日常業務，OJT について

- ・日々の実践が生徒指導や学級経営等の貴重な学びの機会となっている。
- ・普通の授業，業務を教えるには学校の諸活動を日常的に観察，体験するしかない。
- ・初任者が継続的に配属されるので「若手同士での学び」も作りやすい環境にある。
- ・企画した研修も大切だが日々の空き時間でのお互いの意見交換の場が育成につながっている。
- ・仕事をする中で学んでいってもらっており，その中でサポートしている。
- ・指定研修での校内研修が形式的になってしまっている。ここでの OJT のあり方を考えることが課題である。
- ・メンターチームが果たす OJT の効果は大きい。
- ・研修時間の確保が難しいなか，研究室等における相談，助言などは効果がある。

d．校内研修のあり方について

- ・若手に限った研修に限らず今後の教職員に求められる初歩的で具体的な研修が必要である。
- ・個々の若手教員の特性に合わせた支援を各学校で考え，その中で校内研修を企画できればよい。
- ・学校間交流，校内での授業互観，AL の具体を味わう意味で中学校の授業参観の呼びかけ。
- ・ICT，AL など若手教員の力を研修に活かしていきたい。

・校外研修で学んだこと，考えたことを学校の 0JT で活用していくことにより，学びが「早く・広く」共有され得る。
・職員会議の後半部分や放課後を利用した短時間研修，職員会議での研修報告。
・部活動指導，生徒指導，校務分掌など日常業務に追われ，必要性を感じながらも多忙化のなかで企画，実施が困難である。（多数）
・パターンマニュアル通りいかないもの，総合的なもの，連携して行うものなど時間をかけないと身についていかない力をいかに伸長させていくかがポイントである。
・校内研修を通じてチーム学校としての情報交換，相談体制があり，今後も期待できる研修となっている。
・校内の課題への取組に若手を積極的に参画させ，取組の過程を通じ「0JT」の充実を図るとともに，結果の発表を位置づけることで「校内研修の充実」につながるのではないか。
・校内研修を行う風土文化がなかなか出来上がらない。

ｅ．若手教員の人数
・若手教員が複数いるという環境がまず大切である。
・年齢構成は若手が半数を占め中堅教諭が極めて少ない。
・教科によっては若手のみで構成される教科があり教科指導に関する研修が困難。
・初任者研修対象者は複数配置がよい。

ｆ．その他
・本人，指導両面でのメンタル対応。
・どのようにスキルでなくマインドに語りかけるかが肝要と感じる。

これらから，次のようにまとめた。
・メンター制・メンターチームについては，その効果を肯定する記述があるなかで，組織や役割の課題について具体的な改善の方向を提起するものもあった。
・職場内の意識については，異世代間の交流が以前に比べて活発でない実態が指摘された。若手教員を支援するしくみの構築について，各職場での意識付けが必要であり，特に，世代間をつなぐミドル層の活性化が求められている。
・メンターや日々の教育活動を通じて研修，育成が行われており，0JT の場として役立っている。
・校内研修については，若手教員を研修の企画，運営に関わらせたり，その特性を活用するなど，若手教員が主体となって実施する方法がある。しかし，学校の多忙感が増すなか，時間の確保が難しい学校が多い。そこで，職員会議や放課後の短時間を有効に利用した方法も考えられる。
・勤務年数や年齢のバランス上，若手教員の複数配置の良さと偏りによる問題点がある。
この点について，初任者の配置校数及び指定研修対象者の配置状況は次のようである。

［参考］

平成 28 年度の初任者研修対象者の配置校は 51 校，平成 29 年度は 51 校と学校数は同じであるが，２年連続の配置となった学校は 35 校（68.6%）である。平成 29 年度の配置は下表の通りである。対象者の複数配置校の割合は 42.6%である。

初任者研修対象者配置校数

３人配置	2
２人配置	21
１人配置	28
計	51 校

初任研対象外初任者配置校数

対象外のみ２人配置	1 校
対象外のみ１人配置	1 校
対象者・対象外混在	7 校

7　実践例からみる若手教員の成長を支えるしくみと校内研修のあり方

(1) 聞き取り調査の実施

平成 28 年度・29 年度ともに初任者研修対象の初任者が配属された学校の中で，平成 28 年度第１回高等学校初任者研修実施校メンター担当者等連絡協議会のレポートに特徴的な記述のあった学校を中心に，対象校を選定した。調査は，総合教育センターから専門主事が出向き，12 月に４校 15 名（管理職を含む）にインタビューを実施した。その概要は次のようである。

Ａ高校：２年次１名　　学科主任１名　　校長　　教頭

ア）昨年度来メンターチームは組織されていない。10 年次以下の若手職員が多いが，それぞれの教科（科）に分散し，各研究室で日常の相談や職務上のアドバイスを先輩教員から受けている。２年次の教諭は，昨年度，初任者研修委員会の指導教諭が常駐する部屋へ行く機会は多かったが，相談というより色々な話を機会が多い場であった。授業の悩みは同じ教科の職員に相談に乗ってもらうことが多く，同じ学年を受け持つ職員からも教えてもらうことが多かった。

イ）今年度は３回校内研修が実施され，後の２回が学科に関する内容を研修のテーマとしていた。学科に関する研修の１回目は，学校目標につながる各教科（科）の授業目的をどのように設定するのか，会議室で教科ごとに話し合った。普段行われる定例の各教科会と雰囲気は異なり，積極的な提案や激論を交わす教科もみられた。学校の方向性に関わる共通テーマのもとに，授業に対する本音が多くの職員から出された。

ウ）２回目の学科研修では，学科独自で考えられる各教科の指導をテーマとした。この研修を開催するにあたり，学科主任は総合教育センターでカリキュラム・マネジメント講座等を受講し，学科の全国研究大会での報告などを参考にした。その際，以前に教科の外部研究会で授業の実践発表を行っていた２年次の教諭が校内研修でも発表を行うことになった。きっかけは校長の勧めであったが，最終的には学科主任の指名であった。同じ教科で学科主任でもある教諭との普段からのコミュニケーションによって築かれた信頼関係が大きかった。授業の内容についてお互いに本気で語る場面が多い。発表に向けて，レポートとプレゼン資料を教科の職員３名で数日の検討を重ね，研修資料に収録された。研修当日の後半は，１回目に続いて教科ごとに討論したが，活発に意見の出し合いがみられ，各所で笑い声があがるなど和やかで明るい雰囲気であった。職員の反応はよかった。

エ）２年次の教諭は，教科の外部研究会でも校内研修でも，発表の前後で新学習指導要領や入試改革などの最新情報に注意を払うようになり，職場でも，教育改革を気にする雰囲気が濃くなったと感じている。個人としては，全ての学科で必要な基礎・基本という共通性に加え，学科独自の目的を明確にした教科指導を追求したいと考えており，さらに，中学校との連携と連続性について今後の課題としている。

オ）10 年次を過ぎると総合教育センターの研修を受講する機会が激減するなか，学校が抱える課題についての校内研修は有意義である。「仕組むのは苦労だがどうせやるなら楽しく・面白く」という発想のもと，騒いでいたら自然と仲間が増え，巻き込まれる（巻き込む）同僚の輪が広がった。

カ）以前の当校は，職員間で学年（横）と学科（縦）がかみ合わない面が見られたが，現在は生徒を通じて緩く混じり合うようになってきた。現に教科横断型の授業が複数あり，教科の枠を超えた職員間の連携は一定程度ある。

B高校：５年次１名　　初任者２名

ア）昨年度はメンターチームを意図的に組織していた。２校目となる 30 代の職員がメンター，初任者がメンティとなり，LHR の時間に集まって意見交換を行ったり，職員レクリエーションを企画・運営するなど年間計画をもとに活動していた。２年次の職員には，昨年度のチームの取組は生かされており，たまたまメンターとメンティの関係が同じ学年の担任をもつことになったが，若手と先輩との上下関係がなく話ができる雰囲気がある。今年度は，負担がかからない範囲の活動を行うことで組織を継続した。５年次がメンター(初任者研修委員会の委員)，初任者２人がメンティ，必要に応じて今年度転入した若い２名が加わっている。

イ）主な活動としては，メンターチーム内の意見交流と職員レクリエーションの企画・運営がある。意見交流は６月に１度実施した。そこでは生徒との関わり方やクラブ指導などが話題となり，形式ばらずに自由に思いを語った。職員レクリエーションは，初任者２人が３回レクリエーションと茶話会・懇親会を企画・運営した。企画にあたり，昨年度のメンターと相談した。各回とも職員の約三分の一程度の参加があった。初任者は，企画を任せてくれたことにまずやりがいを感じ，自分たちの企画に職員が参加してくれたことにうれしさを実感した。また，先輩教員や管理職と普段話せない内容を話すことができたり，他の職員の意外な一面が見られるなど，貴重な機会ととらえている。さらに，研修として職員間の親睦の深まりや和やかな雰囲気にも意義を見出している。活動の中には，計画したが一部実行できないものもあったが，チームのあり方については，今年度のように無理のない自然な形に対して満足している。来年度は，初めて講師になった人にも参加してもらいたいと考えている。

ウ）初任者は，普段は常駐する研究室の先輩教員から教科指導やそれ以外の職務上のアドバイス等を受けているが，この組織を核にして相談がしやすくなっている。また，管理職をはじめ先輩職員から様々な場面で声をかけられるなど，職員間の風通しが良くなってきた。これらを通じて，安心して仕事ができる職場環境であると感じている。

エ）今年度の校内研修は，非違行為防止，進路関係，人権教育，非違行為防止，ヒヤリハットの異年齢によるグループワーク，ICT 研修（電子黒板の使用法）について実施した。実施の主体は総務委員会（管理職＋教務主任・生徒指導主任・進路主任）である。初任者の１人は ICT 委員会の委員長を務め，研修を主宰している。

オ）校内研修で希望するテーマとしては，４月当初の事務的な諸手続きに関わるもの，部活動に関するもの，生徒の体調・健康面などで予期せぬ事態に直面した時に備えた危機管理についてなどがある。総合教育センターなど遠方に研修に出向くのは大変である。

カ）近年の人事異動で多くの職員が入れ替わり若手職員が増えるなか，職員が求める生徒像が変化し，どういう生徒に育ってほしいか，そのために授業をどうするかという意識が共有され，生徒の進路実現に向けて職員が方向性をそろえて取組むようになってきた。学校のあり方に対する危機意識に若手職員の意欲が加わり，先輩教員が力を貸してくれるなど若手が失敗しても励まし，支援してくれる体制ができている。

C高校：２年次　初任者　校長

ア）学校として「信州学」の学びを大切にしており，カリキュラム・マネジメントを通じて開かれた教育課程を意識している。その中で，地域との関わり・連携が強まっている。地域の人材を活用し，専門職人に指導を受ける授業もある。また，伝統行事などなるべく地域に出ることを職員は促されている。

イ）昨年度はメンターチームがあり，困ったことがあればメンターの職員に聞くように窓口が一本化されていた。分掌上の分からないことを聞いたり，不安なことを相談するなどコミュニケーションをとっていた。メンターから他の職員に話が伝わることもあり，初任者の悩みを共有することで他の職員からアドバイスをもらうこともあった。今年度はチームは組織されていないが，職員室の先生に分からないことを聞くなどして対応しているため，初任者としては特に困ることはない。もう１人の初任者は研究室に１人で常駐しているため，教頭に相談している場面を見かける。

ウ）職員室方式がとても良いと感じている。少数教科以外の職員 20 名弱が職員室に常駐していることから，そこで解決することがほとんどである。他の研究室常駐の職員であっても，毎日職員室には顔を出すため，日常のコミュニケーションは図りやすく，風通しの良さを感じている。同僚への不満を感じることはない。職員数は少ないが若手が多いことから，20 歳代で主任を務めるケースがある。

エ）初任者が企画・運営する校内研修について，以前は校舎内（敷地内）での研修を実施していた。昨年度は，校長の指示もあり，「地元を知ろう」というテーマで夏休みに１日校外へ出ることにした。初任者２人で町内の寺院，文化財，発電所，橋，企業などを巡るコースを設定し，現地で説明者が手配できない場所は自ら事前に調べてガイドした。準備にあたり，アポをとって事前に見学を行い，いずれ修学旅行の引率で必要になるからという勧めもあってしおりを作成した。当日は職員の７割が参加し，マイクロバスで予定通り回ることができた。初めて経験することが多く苦労も多かった，地域外出身の職員が地元を知ることができ，また，学科の研究に生かすことができる点からも有意義であり，達成感を感じた。職員レクリエーションとしての要素も大きい。苦労も多かったが達成感を感じた。

オ）今年度は，年度当初に昨年度の引継ぎを受けて企画した。当初は地元の唐傘づくりを予定したが，１日では終了しないことが分かったため，夏休みに調理室で郷土料理を作って食べる企画とした。五平餅，芋の甘辛煮，けんちん汁，鮎の塩焼きについてレシピを作成・配付し，買い出しを行って準備した。当日は，20 人程の職員が参加し好評を得たが，仕切る立場としては様々な準備の必要性や説明方法などの難しさを感じた。来年度も初任者が配属されれば引継ぎをしたい。

カ）他の校内研修で特徴的なものとして，ACE プロジェクトの一環として保健係が担当した「食」をテーマとしたもの，体育科が担当した職員レクリエーションとしてのバレーボールがあげられる。初任者に限らず授業の互観は自由であるが，実際は１人あたり持ち時間数が多く，同じ教科の授業が同時展開であることも多いため，頻繁に見に行くことはできない。初任者としては授業についての校内研修があるとありがたいと感じている。

D高校：６年次　　３年次　　２年次　　初任者　　教頭

ア）昨年度メンターチームが組織され，初任者が困ったときに相談したり，懇親会を設定して思ったことを話すことができるチームであった。他校の研究発表会にマイクロバスを仕立ててチームで参加するなどの研修を行った。チーム内の中心的な立場の教諭は，初任者が退勤管理，福利厚生，休日などの勤務条件を知る場がなく，また，世代間のコミュニケーションの必要性もあって，チームを発足させたというとらえをしている。今年度は，きっかけとしてその土壌ができていたので，自発的に組織し，チーム名をもっている。事業としての形は長続きしないので，自然な形の実質的なコミュニケーションの場で，お互いが胸襟を開くことが大切であると感じている。定期的に懇親会を開くことで普段から本

音で語り合えるようになった。ただし，メンター側から困ったことはないかと形式張って聞いたり，若手を教育しようという目的や意図はなく，あくまでも日頃の人間関係作りの一助としている。一方で，こうしたメンターチームに対する制度的な担保は必要と考えている。また，勤務条件等については，0JT でなく集合研修の場で伝えるべきと考えている。

イ）今年度のチームの組織や活動は，昨年度に比べると小さい枠となり，プライベートも含めた緩い形となった。月１回の懇親会を通じてチーム内のコミュニケーションを図ることが中心となっている。日頃の鬱憤やクラブ指導のストレス（休日がない，生徒の人間関係，結果など）は懇親会で話ができる。また，互いに愚痴を言い合うなどして，それが学校の雰囲気をよくすることにもつながり、気軽に相談しやすい環境となっている。実際は，メンターチームのメンバーのうち，同じ研究室内に複数常駐しているため，日常会話の中でも思いを語ることはでき，そこで解決できてしまうことも多い。また，２年次の教諭は，昨年度はメンターチームに日常から助けてもらったとの思いから，今年度は，自分から初任者にコミュニケーションをとるようにしている。３年次の教諭も，校務分掌上の仕組みなどで初任者にアドバイスをしたことがあった。チームの研修に関しては，昨年度のように他校の研究発表会などへの参加を希望している。

ウ）研究室について，他教科の研究室とのつながりは少ないと感じている。３年次の教諭は，２年前の初任時は研究室に１人で常駐し，昨年度は進路指導室に常駐した。今年度と比較すると，常駐する研究室で人間関係ができ，それによって変わる部分が大きい。今年度は，２年次の教諭の身近でメリハリのある退勤の様子をその姿から学び，クラブ指導終了後の帰宅など自身も実践を心がけている。また，同じクラブの顧問と話をする機会が多い。同じ研究室や同じクラブ顧問の間で関係ができる。初任者は，研究室に２名しか職員が常駐しておらず、もっと多くの職員とのコミュニケーションを望んでいる。２年次と初任者は，チーム内に来年度担任をもつ可能性がある教諭が２人おり，チーム内の担任の様子を参考にし，特に，同じ研究室に常駐する担任を日常的に目にしながら学んでいる。

エ）職場の同僚間にはほとんどストレスはなく，人間関係はとても良好であると感じている。

オ）校内研修は，人権教育や非違行為防止などについて実施しているが，メンターチームとしては特に行っていない。若手職員が研修した ICT や AL などが職場に浸透するとよいが，実際は還元する場がない。授業公開期間中には，職員間の授業互観が勧められている。

(2) 校内研修の充実に向けて

調査から見えた特徴をまとめると，次のようになる。

A　ベテランの熱意と若手の意欲が校内研修の質を高め，学校の課題に全職員で向き合った。その過程で職場のコミュニケーションが活発なものとなっていった。

B　学校の課題に対して積極的に行動する若手の取組を，ベテランが助言・サポートしている。若手が企画・運営する校内研修（職員厚生）に他の教員が協力・参加することで，企画の過程も通じて同僚性が高まった。若手にとってメンターチームは，支えの一つになっている。

C　若手が活躍するポジションが与えられ，同僚が自然に初任者を支える体制となっている。初任者は，校内研修を企画することで一定の自信をもち，自らの役割や職場の一員としての自覚を深めていった。この研修は，地域に根差した学校の職員として，積極的に地域と関わるために必要な地域理解が進むものであった。

D　メンターチームが若手教員間のコミュニケーションを図る場として機能している。また，職場における人間関係の形成について，高い意識をもった職員がメンバーの核であったことや，若手の活動に管理職の自然な形での関わりがあった。

アンケート調査との共通点として，メンターチームは，OJT の機能に加え若手のメンタル面のサポートや居場所としての機能もあり，若手教員の育成にとって有効であることがあげられる。このことは，職場全体にとってもプラスとなる。ただし，自然発生的に組織されることは難しく，組織化するきっかけが必要であると考えられる。

校内研修は，学校の実情に応じ，若手の特性や取組を活用し，学校の課題解決に参画させながら企画･運営することで,職場の同僚性を高めることにつながる。「校内研修アシストブック」では，校内研修の意義として,「若手教員を支え，教員同士が関わり合い，仲間として学び合うことで学校の雰囲気が変わることにつながり，学校を変えていく」と述べている。

８　おわりに

学校は，様々な年齢と経験年数の教員が，それぞれの役割を果たしながら日々の教育活動を営む組織である。これからの学校の力を高めるために，ベテランはロールモデルの立場から若手にチャンスを与え，若手が育つ職場の環境づくりが期待される。そして，若手の教育実践をサポートしていくことで学校の取組をより協働的なものにしていくであろう。一方，若手は，自己課題の解決のために自らベテランから学ぶとともに，職場での役割を自覚し，主体的に学校の課題に取組んでいくことが求められる。また，両者をつなぐ中間層には，グループリーダーまたは学校の中核としての自覚が必要となろう。

長野県では,**【参考資料】**(P29～）にある「長野県教員育成指標」において，教員のキャリアステージを第Ⅰ期～第Ⅳ期に区分し,「チームとしての学校」への貢献の度合に応じて各期の役割を述べている。そして，教員の資質能力を支える 14 のスキルが位置付けられ，ステージごとのスキルを「指標」として明示した。先に紹介した**Ａ高校**をこれと照らし合わせてみると，結果的に次のように当てはまる。「次世代育成期相当」の教員が，学科主任として「セルフマネジメント」の視点から校内研修を企画・運営した。その際，日常の教育活動を意図的・計画的に実践していた「基礎形成期相当」の２年次の教員に校内研修の実践発表を託し，サポートした。このように，現在の各学校の諸活動・業務を「指標」の観点から点検したとき，どのような結果になるだろうか。「指標」に対して不足する部分も出てこようが,そのまま当てはまる例も少なくないだろう。「指標」は,教員個人としての点検に加え,「チームとしての学校」の力を高めるために，学校としての活用もできる。このことは，若手教員が「同じような経験年数の教員や先輩の教員に相談することによって、多くのことを学んだり、勇気付けられたり」し，経験のある教員にとっても、「豊富な経験を伝える機会であるだけでなく、自分のキャリアを振り返り、次のステップを考える機会」にもなるだろう。

［参考文献］

・横浜市教育委員会『「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　2011 年 3 月）
・神奈川県立総合教育センター「教職員のパートナーシップ～働きがいのある職場の創造～」（2014 年 3 月）
・横浜国立大学大学院『教育デザイン研究　第８号　2017 年 1 月』
・長野県教育委員会『校内研修アシストブック～新たな視点で、元気の出る研修を～』(2013 年 1 月)
・長野県教育委員会「高校フロントランナー改革　学びの改革　基本構想」(2017 年 3 月)

【参考資料】

※平成 29 年度（今年度）の調査結果に平成 28 年度（昨年度）の調査結果を反映させることができるものは，下段に「H28 初任者」を追加した。

1　仕事に対する充実感と居心地について

Ｑ１　あなたは，教員の仕事に充実感を感じていますか。

4　強く感じている　　3 感じている

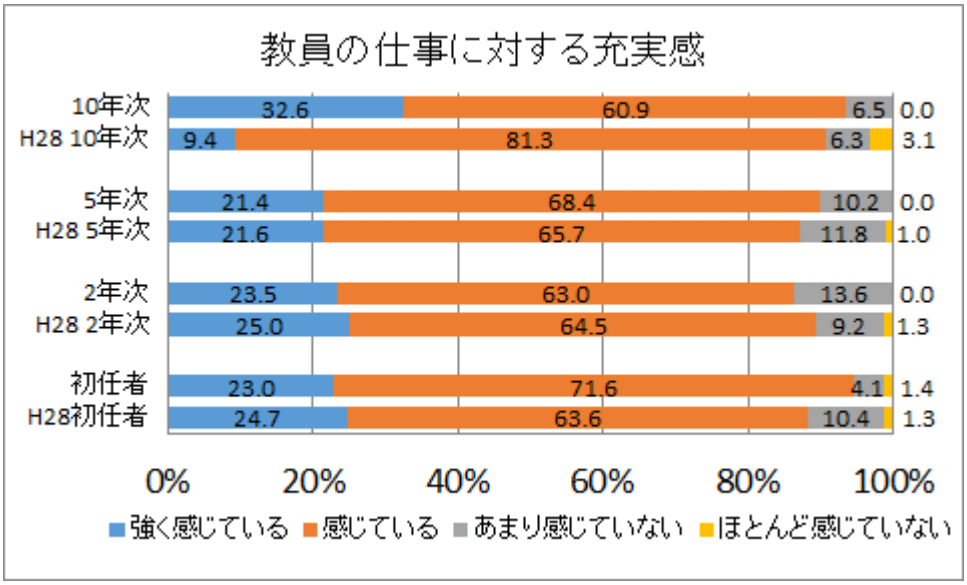
2　あまり感じていない　　1　ほとんど感じていない

Ｑ２　あなたは，今の職場に居心地のよさを感じていますか。

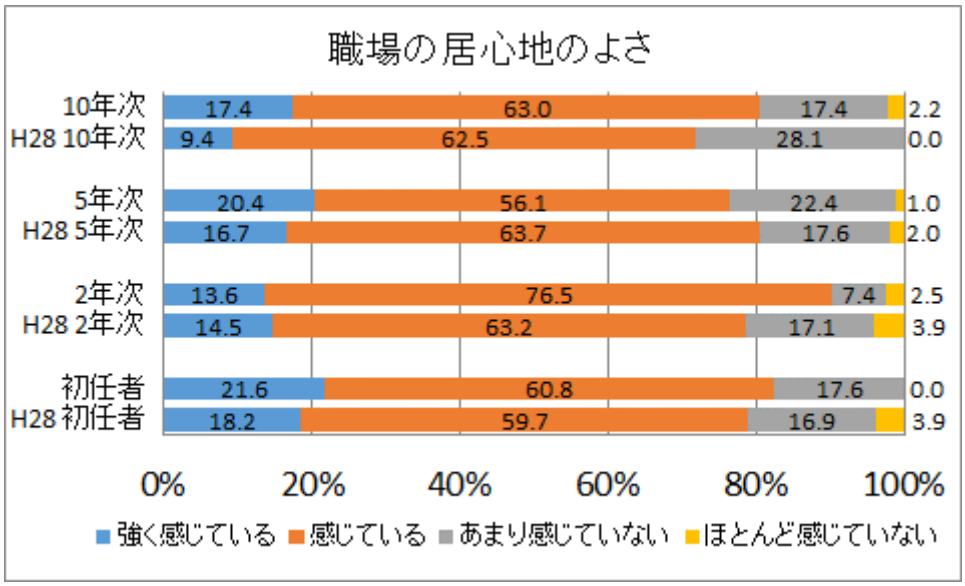
4　強く感じている　　3 感じている

2　あまり感じていない　　1　ほとんど感じていない

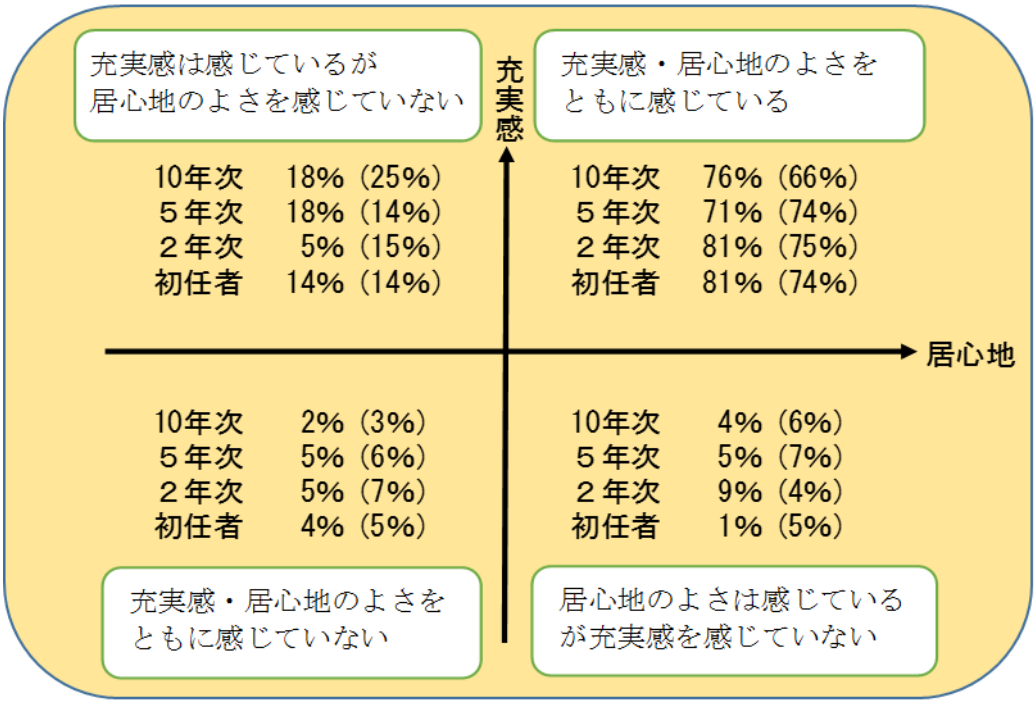
Ｑ１



Ｑ２



Ｑ１・Ｑ２のクロス集計



（ ）内は H28 の調査結果

２　職場におけるコミュニケーション

Ｑ．次の①～④の事柄に，どの程度の「意義」を感じていますか。また、教職についてからこれまでに、それぞれの事柄についての「機会」は多くありましたか。「意義」および「機会」について、あなたの考えに近いものを選んでください。

［事柄］

①　授業について　　②　生徒について　　③　校務分掌・グループの業務について

④　教員としてのあり方や意欲について

［相手］

・自分より教職経験の長い同僚と話したり，助言を受けたりすること
・自分と同程度の教職経験の同僚と話したり，助言を受けたりすること
・自分より教職経験の短い同僚と話したり，助言を受けたりすること
・管理職と話したり，助言を受けたりすること
・他校の教員と話したり，助言を受けたりすること

※H28 研究では，「研修で」・「研修以外で」の２項目

［意義］

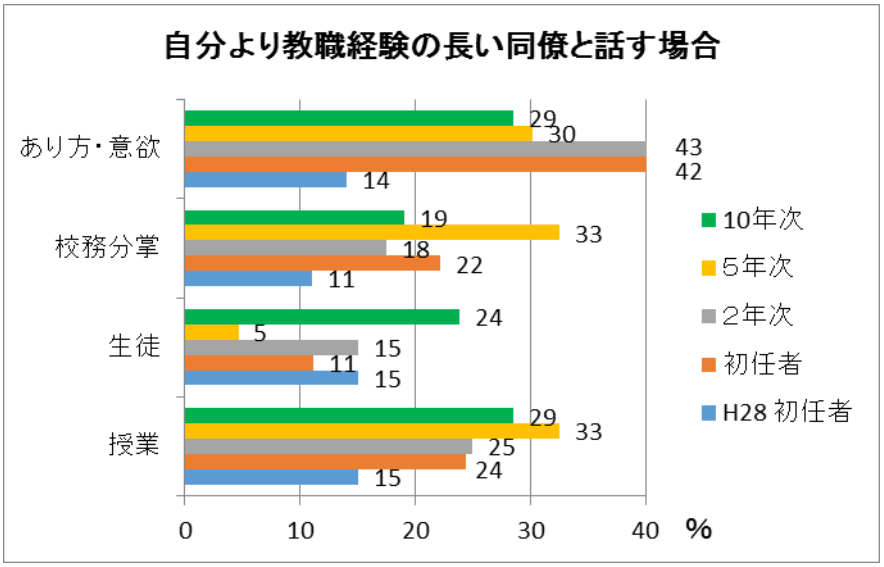
４　非常に意義がある　　３　意義がある　　２　あまり意義はない

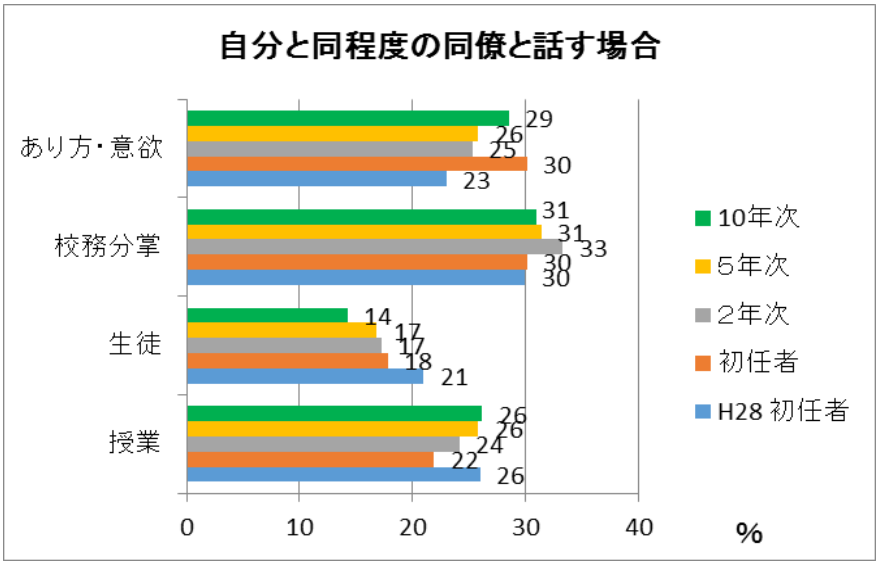
１　ほとんど意義はない

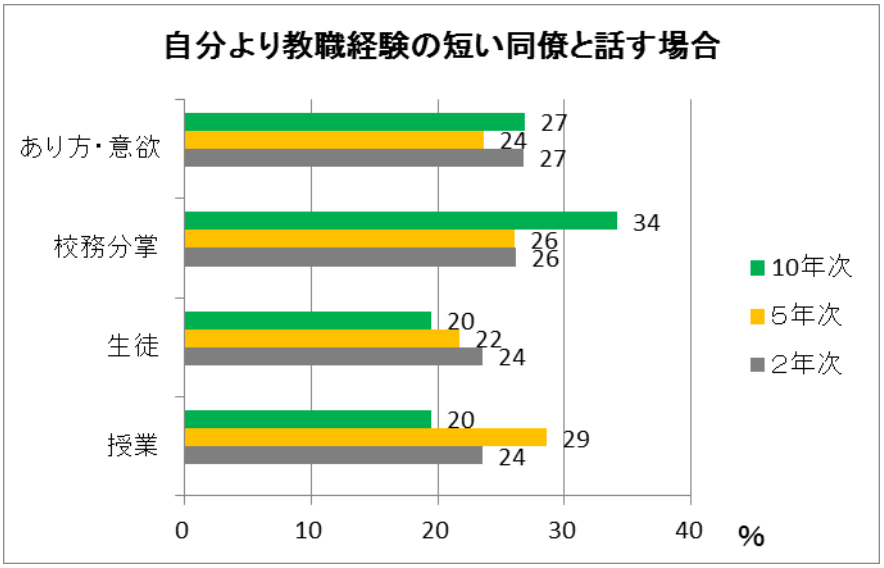
［機会］

４　かなり多くあった　　３あった　　２あまりなかった　　１　ほとんどなかった

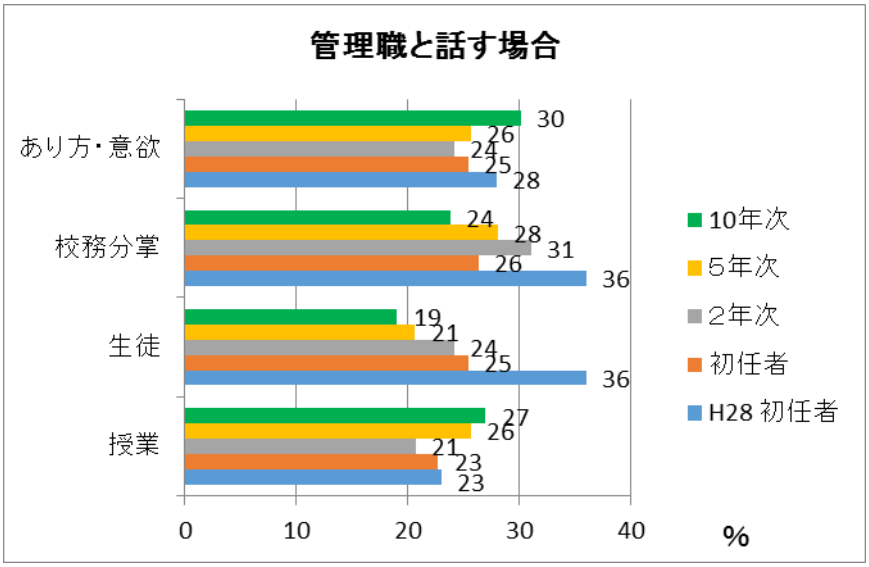
A　同僚と話す「意義」はあるが「機会」は少ない



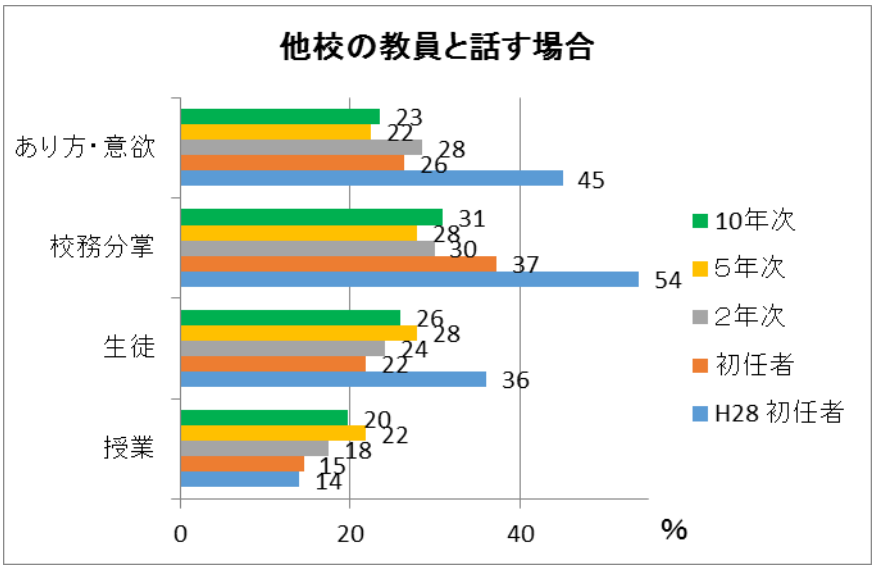




B　管理職と話す「意義」はあるが「機会」は少ない



C　他校の教員と話す「意義」はあるが「機会」は少ない



※H28 初任者は「研修で他校の教員と話す場合」の回答

3　困難を乗り越え，成長につながった経験を実感した職務

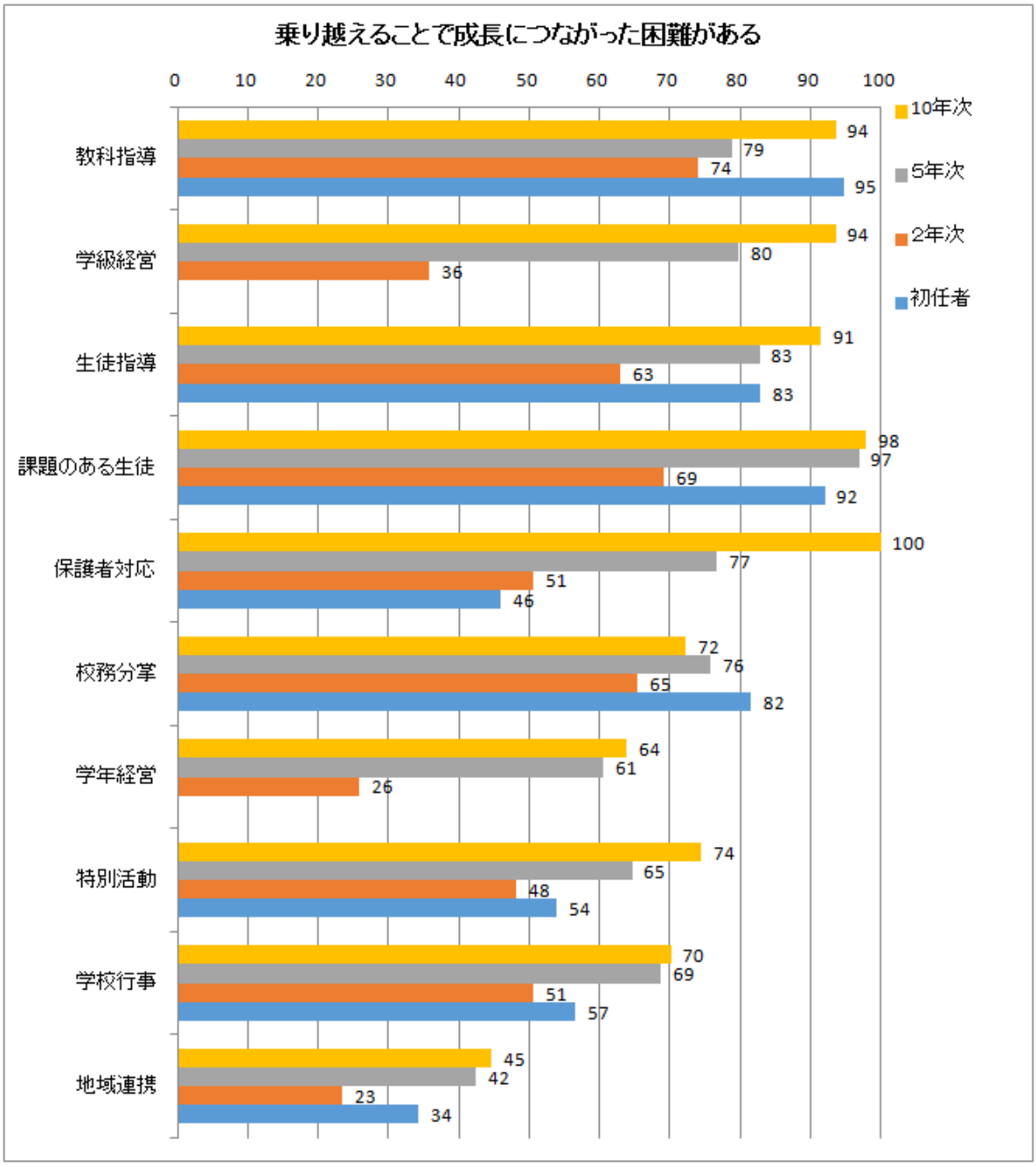
Q．①から⑩の事柄や業務で「**困難を乗り越え，成長につながった経験**」はありますか。
「ある」に該当する方は，その時「**最も支えになった人**」は誰ですか。

［職務］

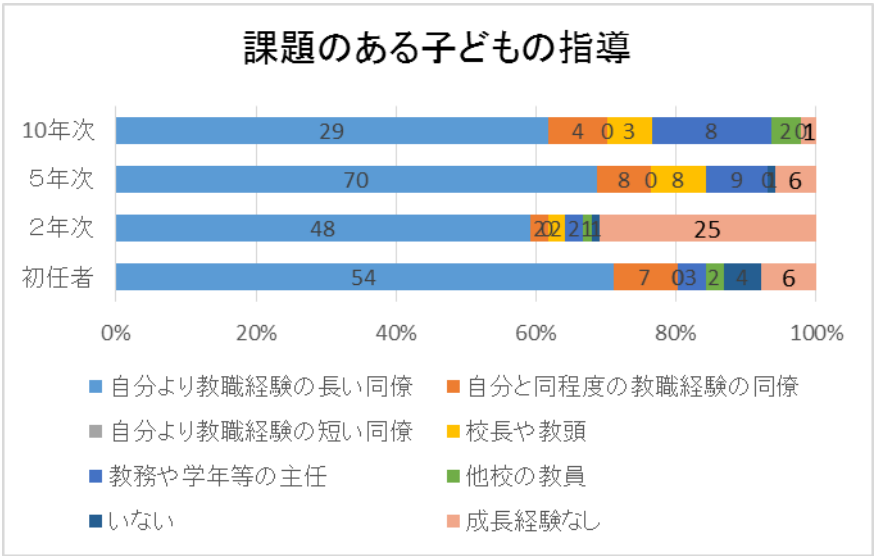
①　課題のある子どもの指導	②　学級経営	③　教科指導	④　学年経営
⑤　校務分掌に関わる業務	⑥　地域連携	⑦　生徒指導	
⑧　学校行事等の立案や運営	⑨　特別活動	⑩　保護者対応	

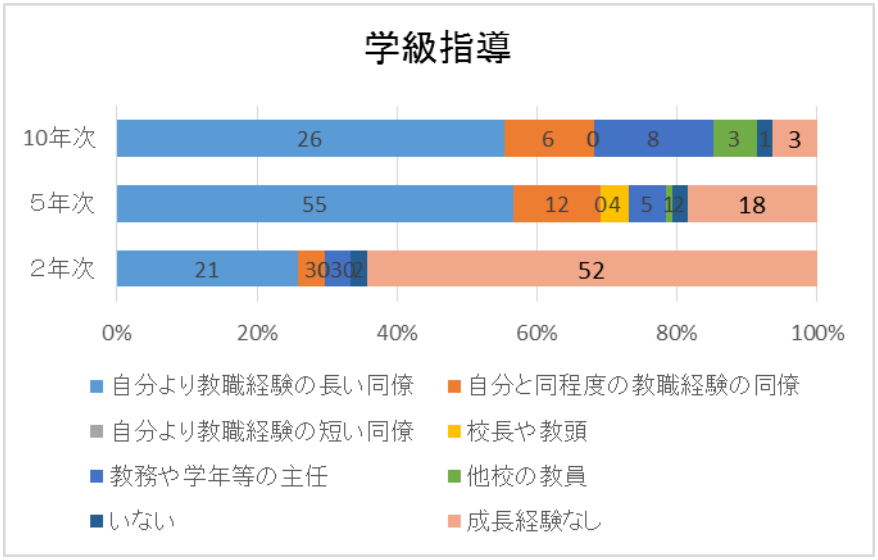
［最も支えになった人］

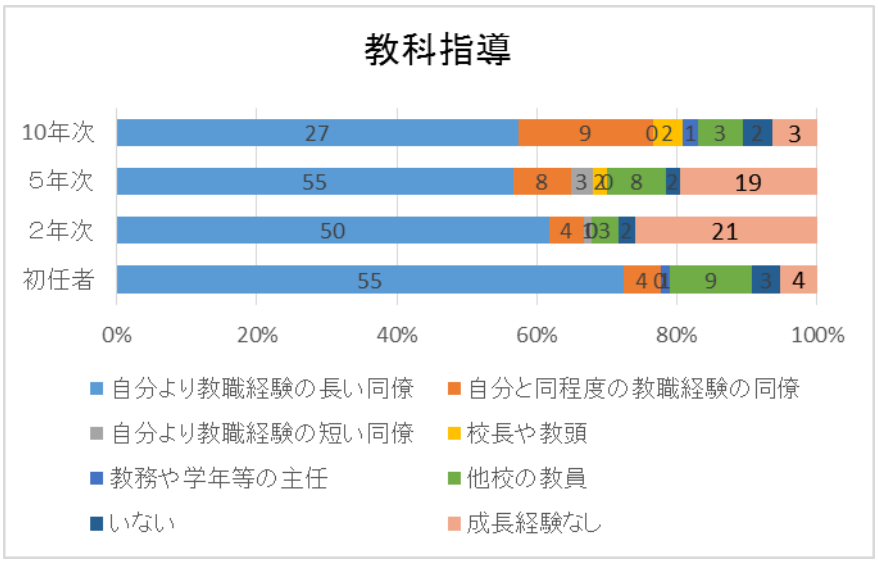
- 自分より教職経験の長い同僚
- 自分と同程度の教職経験の同僚
- 自分より教職経験の短い同僚
- 校長や教頭
- 教務や学年等の主任
- 他校の教員
- いない

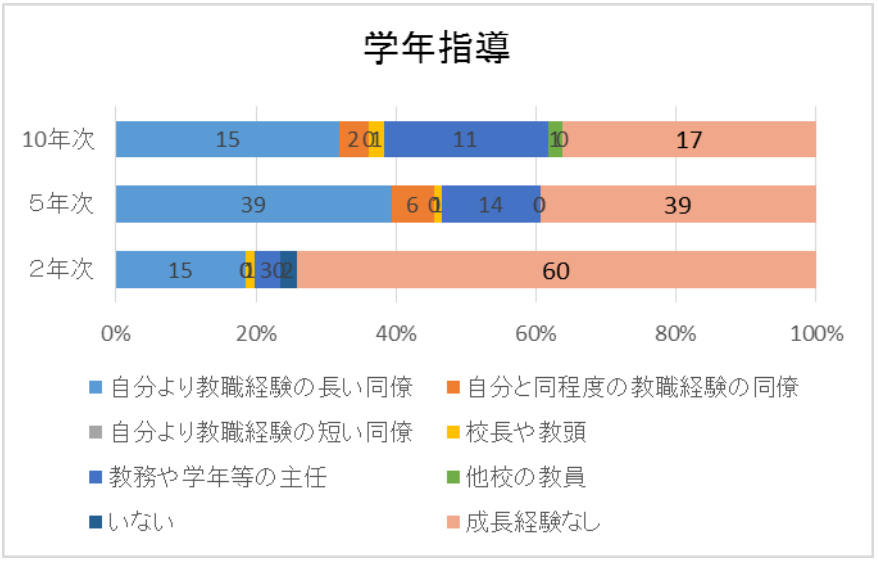


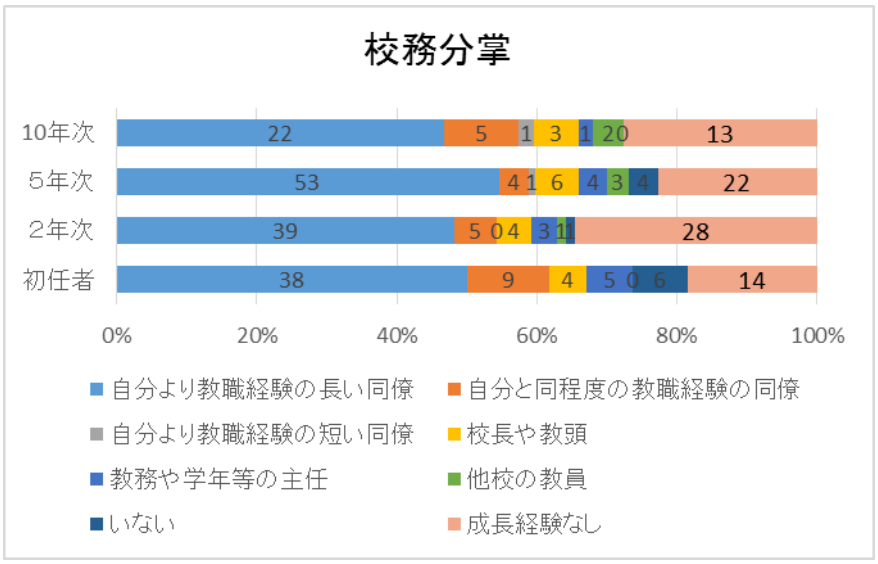
4　**成長経験を支える同僚性**：３で最も支えになった人の集計

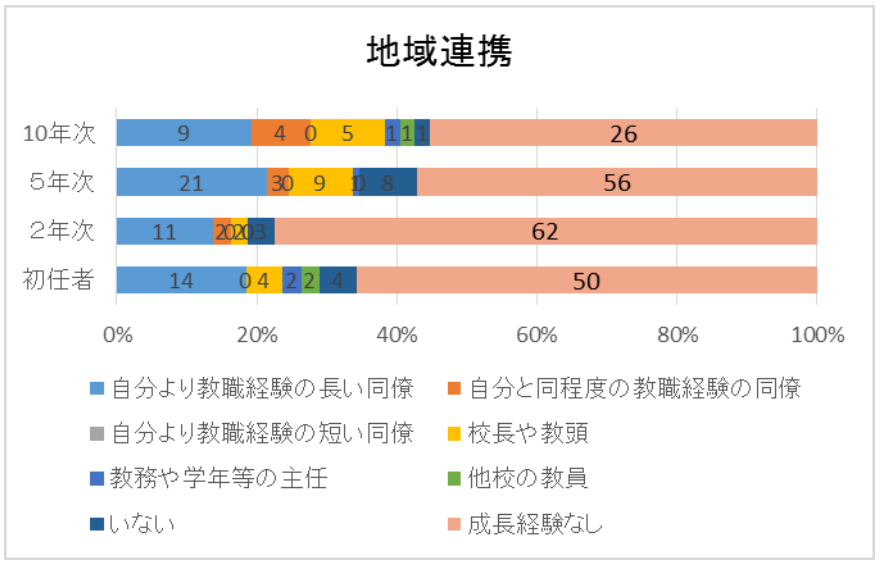


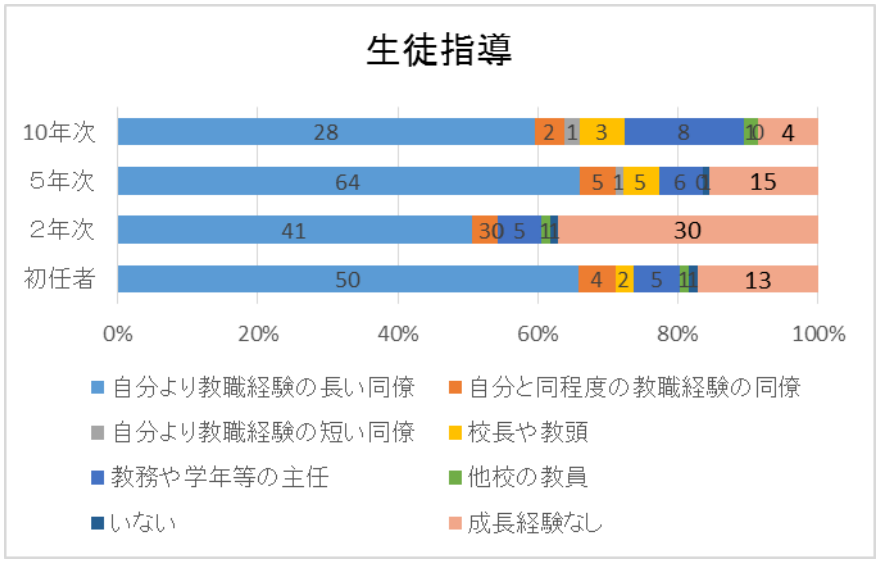

学級指導
10年次
5年次
2年次
26
6
0
8
3
1
3
55
12
0
4
5
1
2
18
21
3
0
3
0
2
52
0%
20%
40%
60%
80%
100%
自分より教職経験の長い同僚
自分と同程度の教職経験の同僚
自分より教職経験の短い同僚
校長や教頭
教務や学年等の主任
他校の教員
いない
成長経験なし

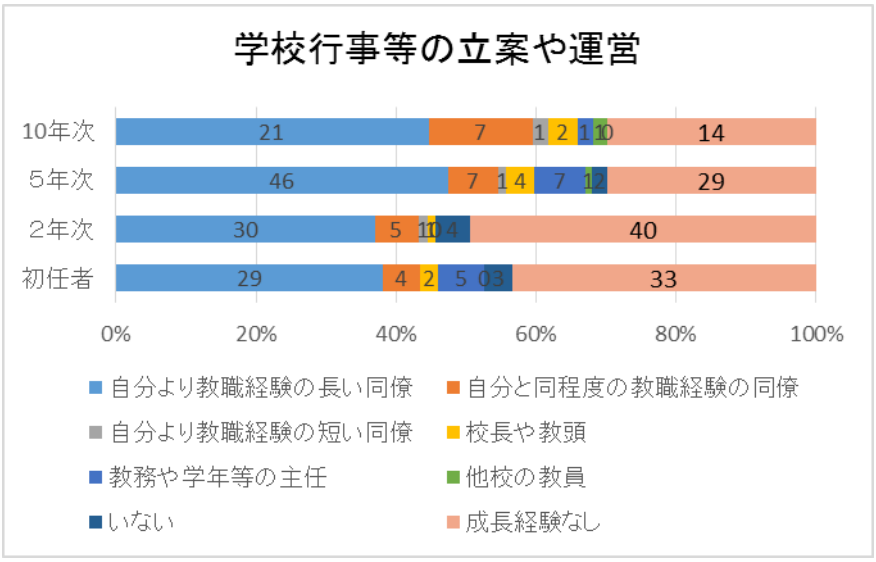

教科指導
10年次
5年次
2年次
初任者
27
9
0
2
1
3
2
3
55
8
3
2
0
8
2
19
50
4
1
0
3
2
21
55
4
0
1
9
3
4
0%
20%
40%
60%
80%
100%
自分より教職経験の長い同僚
自分と同程度の教職経験の同僚
自分より教職経験の短い同僚
校長や教頭
教務や学年等の主任
他校の教員
いない
成長経験なし

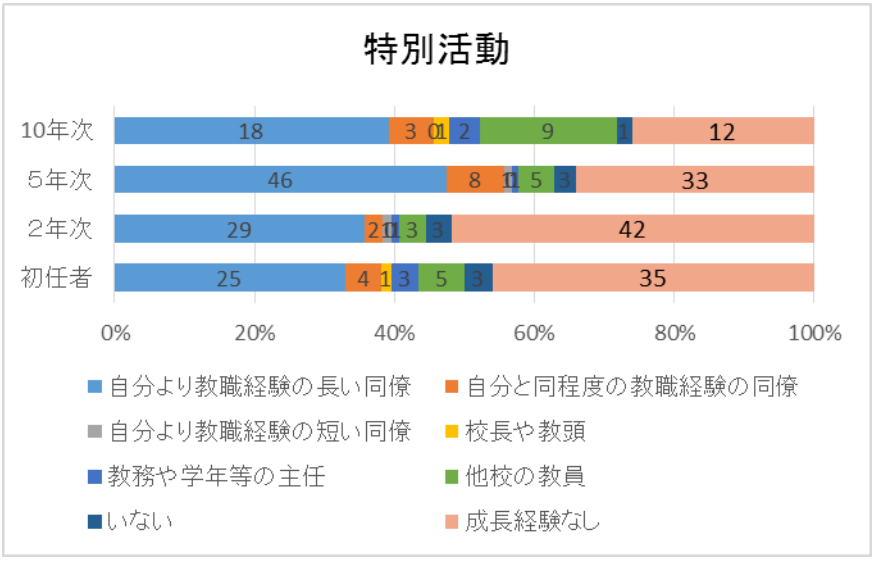

学年指導
10年次
5年次
2年次
15
2
0
1
11
1
0
17
39
6
0
1
14
0
39
15
0
1
3
0
2
60
0%
20%
40%
60%
80%
100%
自分より教職経験の長い同僚
自分と同程度の教職経験の同僚
自分より教職経験の短い同僚
校長や教頭
教務や学年等の主任
他校の教員
いない
成長経験なし

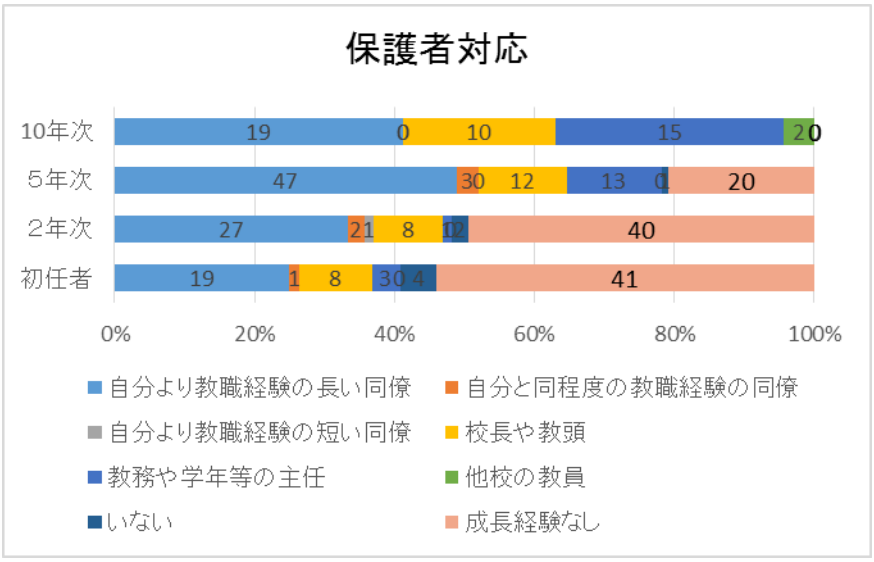

校務分掌
10年次
5年次
2年次
初任者
22
5
1
3
1
20
13
53
4
1
6
4
3
4
22
39
5
0
4
3
1
1
28
38
9
4
5
0
6
14
0%
20%
40%
60%
80%
100%
自分より教職経験の長い同僚
自分と同程度の教職経験の同僚
自分より教職経験の短い同僚
校長や教頭
教務や学年等の主任
他校の教員
いない
成長経験なし


地域連携
10年次
5年次
2年次
初任者
9
4
0
5
1
1
1
26
21
3
0
9
1
0
8
56
11
2
0
2
0
3
62
14
0
4
2
2
4
50
0%
20%
40%
60%
80%
100%
自分より教職経験の長い同僚
自分と同程度の教職経験の同僚
自分より教職経験の短い同僚
校長や教頭
教務や学年等の主任
他校の教員
いない
成長経験なし


生徒指導
10年次
5年次
2年次
初任者
28
2
1
3
8
1
0
4
64
5
1
5
6
0
1
15
41
30
5
1
1
30
50
4
2
5
1
1
13
0%
20%
40%
60%
80%
100%
自分より教職経験の長い同僚
自分と同程度の教職経験の同僚
自分より教職経験の短い同僚
校長や教頭
教務や学年等の主任
他校の教員
いない
成長経験なし


学校行事等の立案や運営
10年次
5年次
2年次
初任者
0%
20%
40%
60%
80%
100%
自分より教職経験の長い同僚
自分と同程度の教職経験の同僚
自分より教職経験の短い同僚
校長や教頭
教務や学年等の主任
他校の教員
いない
成長経験なし


特別活動
10年次
5年次
2年次
初任者
0%
20%
40%
60%
80%
100%
自分より教職経験の長い同僚
自分と同程度の教職経験の同僚
自分より教職経験の短い同僚
校長や教頭
教務や学年等の主任
他校の教員
いない
成長経験なし


保護者対応
10年次
5年次
2年次
初任者
0%
20%
40%
60%
80%
100%
自分より教職経験の長い同僚
自分と同程度の教職経験の同僚
自分より教職経験の短い同僚
校長や教頭
教務や学年等の主任
他校の教員
いない
成長経験なし

長野県教員育成指標の策定について

教員にとっての喜びは、児童生徒の成長にかかわることです。そのためには、自らが児童生徒の道しるべとなれるように、その時代の背景や要請を踏まえ、児童生徒の生きる未来をイメージして、教員自身が**学び続ける**ことが必要です。

学校には、様々な年代や経験の教員が集まっています。若手の教員は、同じような経験年数の教員や先輩の教員に相談することによって、多くのことを学んだり、勇気付けられたりします。このことは、先輩の教員にとっても、豊富な経験を伝える機会であるだけでなく、自分のキャリアを振り返り、次のステップを考える機会にもなります。このような関係をつくっていくためには、**教職全体を俯瞰し**、成長段階に応じて**力量向上を図る**ことが大切です。

現在、学校を取り巻く課題は多種多様です。すべての課題を一人で抱え込むのではなく、学校の教職員がそれぞれの専門的な知識や技能を活用し、チームとして連携、協働し、組織的に対応していくことによって、それらの課題を解決していくことができます。そのためには、今の自分の現状を自覚し、校内外において自分にとって必要な研修を積み重ねていくことが大切です。教職生活を通じた継続的な資質の向上の視点をもち、**長所や個性の伸長**を図っていくことで、それぞれの教員がもつ力が発揮されていきます。

こうしたことを踏まえ、国において平成28年11月教育公務員特例法の一部が改正され、教員としての資質の向上に関する指標の策定が義務付けられました。それに基づき、長野県教育委員会では、教員が各キャリアステージにおいて担う役割を明らかにするとともに、自らの職責や経験、適性に応じて効果的、継続的に学び続けることができるよう、長野県教員育成指標を策定しました。

指標策定の目的

- ◆ 学び続ける教員を支援
- ◆ 教職キャリア全体を俯瞰し、力量向上を図る目安
- ◆ 教員の長所や個性の伸長

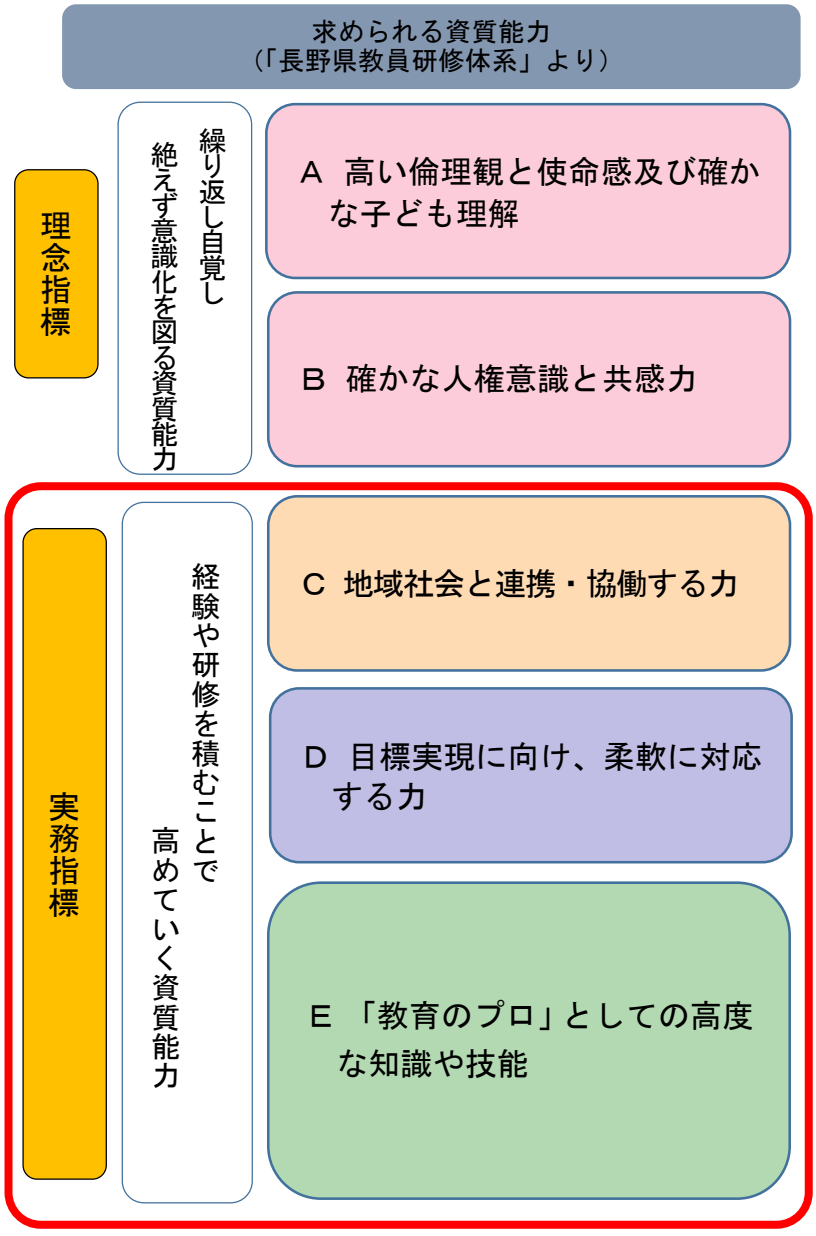
1　教員育成指標作成の経緯

「長野県教員研修体系」（平成 25 年 11 月策定）には、長野県の教員に求められる資質能力として、次のＡ～Ｅの資質能力が示されています。

Ａ 高い倫理観と使命感及び確かな子ども理解
Ｂ 確かな人権意識と共感力
Ｃ 地域社会と連携・協働する力
Ｄ 目標実現に向け、柔軟に対応する力
Ｅ 「教育のプロ」としての高度な知識や技能

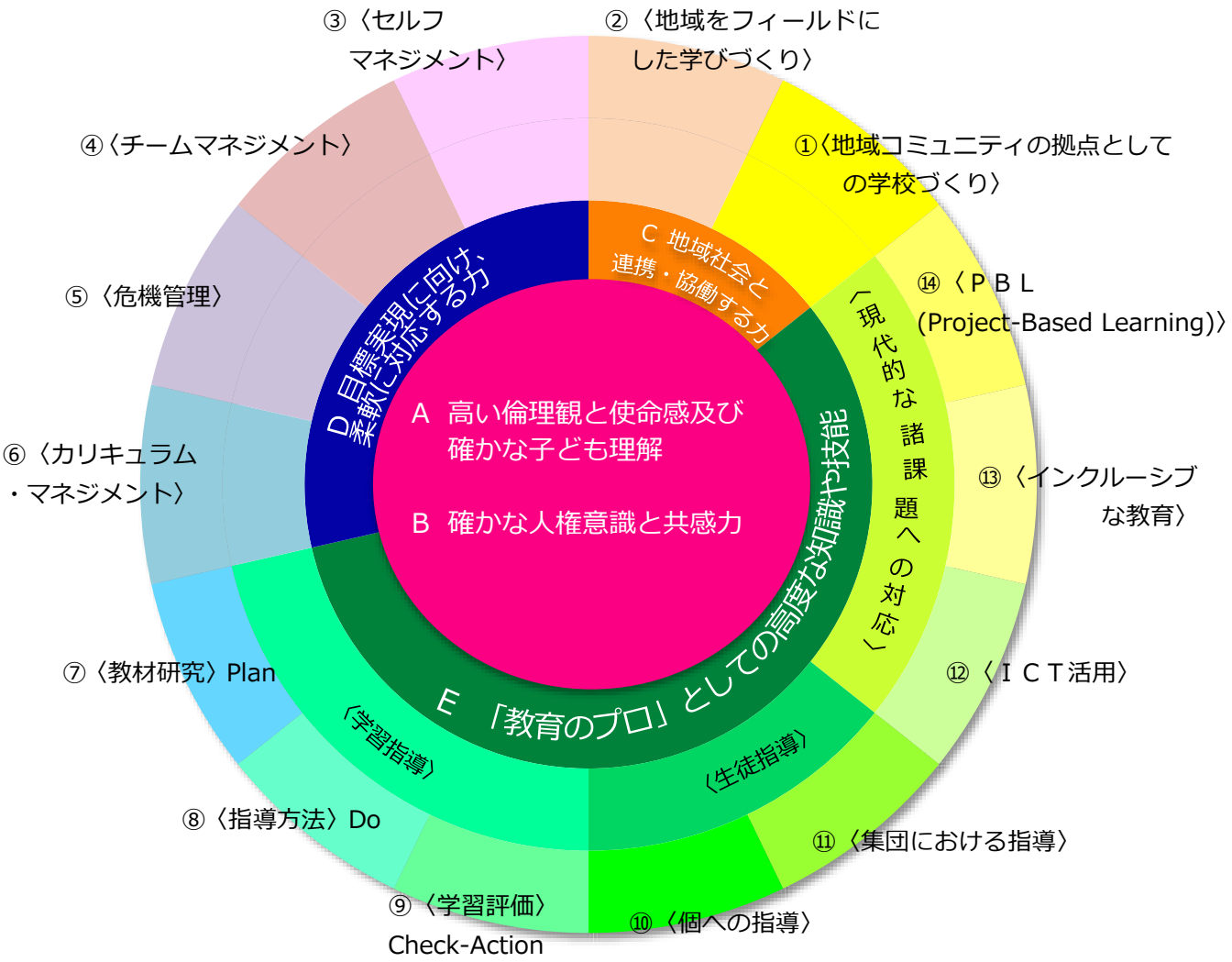
この「求められる資質能力」を「理念指標」と「実務指標」に分けました。「理念指標」とは、繰り返し自覚し絶えず意識化を図る資質能力であり、「実務指標」とは、経験や研修を積むことで高めていく資質能力です。

このうち、「実務指標」について、キャリアステージに応じて高まるものとし、指標化することにしました。



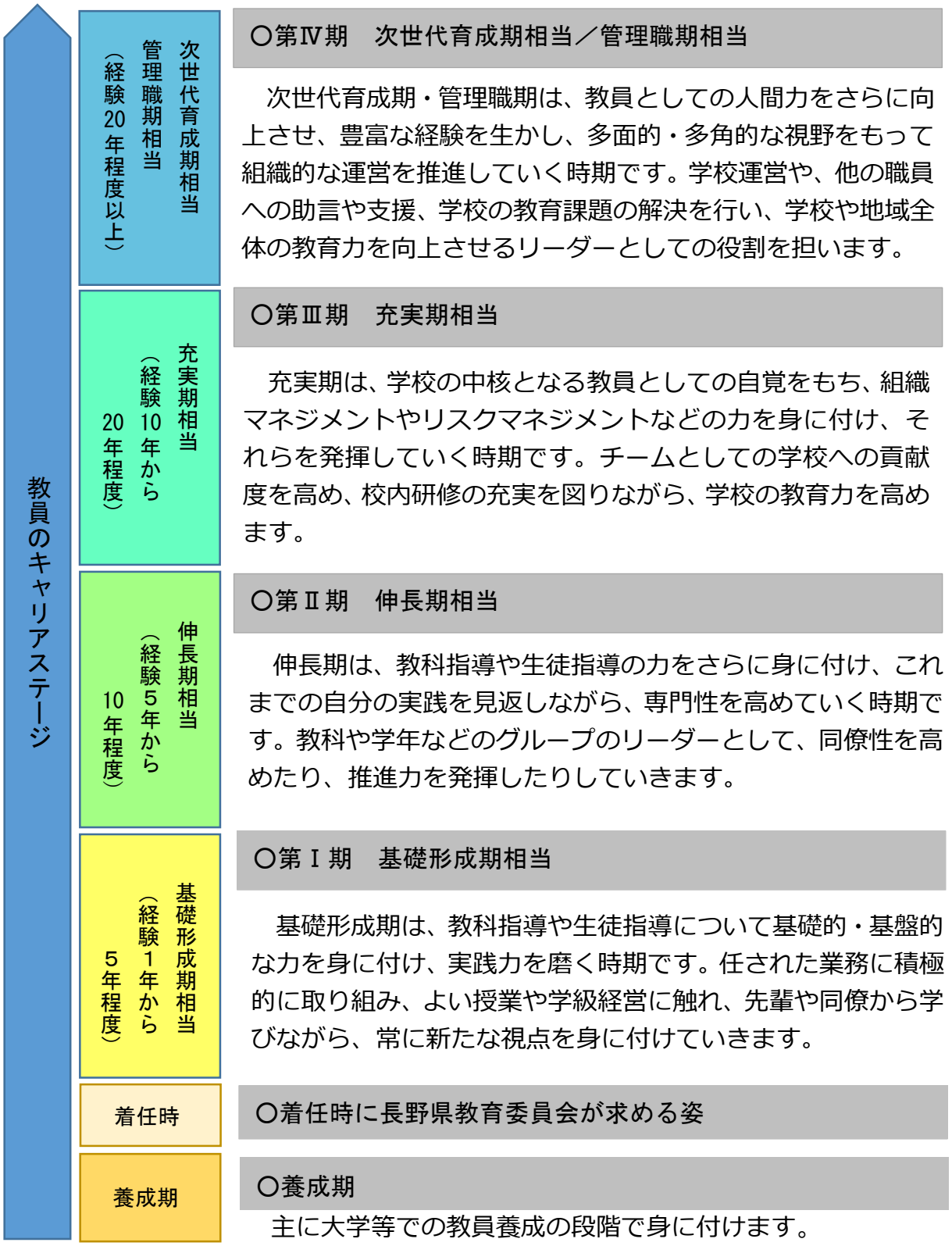
２　実務指標を支える１４のスキル

５つの求められる資質能力について、下図のように整理しました。まず、繰り返し自覚し絶えず意識化を図る、「Ａ　高い倫理観と使命感及び確かな子ども理解」「Ｂ　確かな人権意識と共感力」の２つの資質能力を中核にし、教職キャリアの基盤としました。また、その周囲に、経験や研修を積むことで高めていく、「Ｃ　地域社会と連携・協働する力」「Ｄ　目標実現に向け、柔軟に対応する力」「Ｅ　「教育のプロ」としての高度な知識や技能」の３つの資質能力としました。さらに、これらを支えるスキルとして、１４のスキルを位置付けました。



３　教員のキャリアステージ

長野県では、教員のキャリアステージを「養成期」、「基礎形成期」、「伸長期」、「充実期」、「次世代育成期・管理職期」に区分し、それぞれのキャリアステージの高まりを示しています。スキルの向上は、必ずしも年代や経験年数によるものではないので、「相当」という言葉を用いて幅をもたせています。



〇第Ⅳ期　次世代育成期相当／管理職期相当

次世代育成期・管理職期は、教員としての人間力をさらに向上させ、豊富な経験を生かし、多面的・多角的な視野をもって組織的な運営を推進していく時期です。学校運営や、他の職員への助言や支援、学校の教育課題の解決を行い、学校や地域全体の教育力を向上させるリーダーとしての役割を担います。

〇第Ⅲ期　充実期相当

充実期は、学校の中核となる教員としての自覚をもち、組織マネジメントやリスクマネジメントなどの力を身に付け、それらを発揮していく時期です。チームとしての学校への貢献度を高め、校内研修の充実を図りながら、学校の教育力を高めます。

〇第Ⅱ期　伸長期相当

伸長期は、教科指導や生徒指導の力をさらに身に付け、これまでの自分の実践を見返しながら、専門性を高めていく時期です。教科や学年などのグループのリーダーとして、同僚性を高めたり、推進力を発揮したりしていきます。

〇第Ⅰ期　基礎形成期相当

基礎形成期は、教科指導や生徒指導について基礎的・基盤的な力を身に付け、実践力を磨く時期です。任された業務に積極的に取り組み、よい授業や学級経営に触れ、先輩や同僚から学びながら、常に新たな視点を身に付けていきます。

〇着任時に長野県教育委員会が求める姿

〇養成期

主に大学等での教員養成の段階で身に付けます。

教員育成指標では、それぞれの資質能力を支えるスキルごとに、「チームとしての学校」の一員として、教員が各ステージで果たす役割に着目してスキルの高まりを表しています。第Ⅰ期、第Ⅱ期は、主に知識・技能の熟達が高まり、第Ⅲ期、第Ⅳ期は、主にチームへの貢献が高まっていきます。（図１）

また、第Ⅰステージが土台となり、それに第Ⅱ、第Ⅲ、第Ⅳステージが積み重なってスキルが高まっていくことをイメージして表しています。（図２）

図１

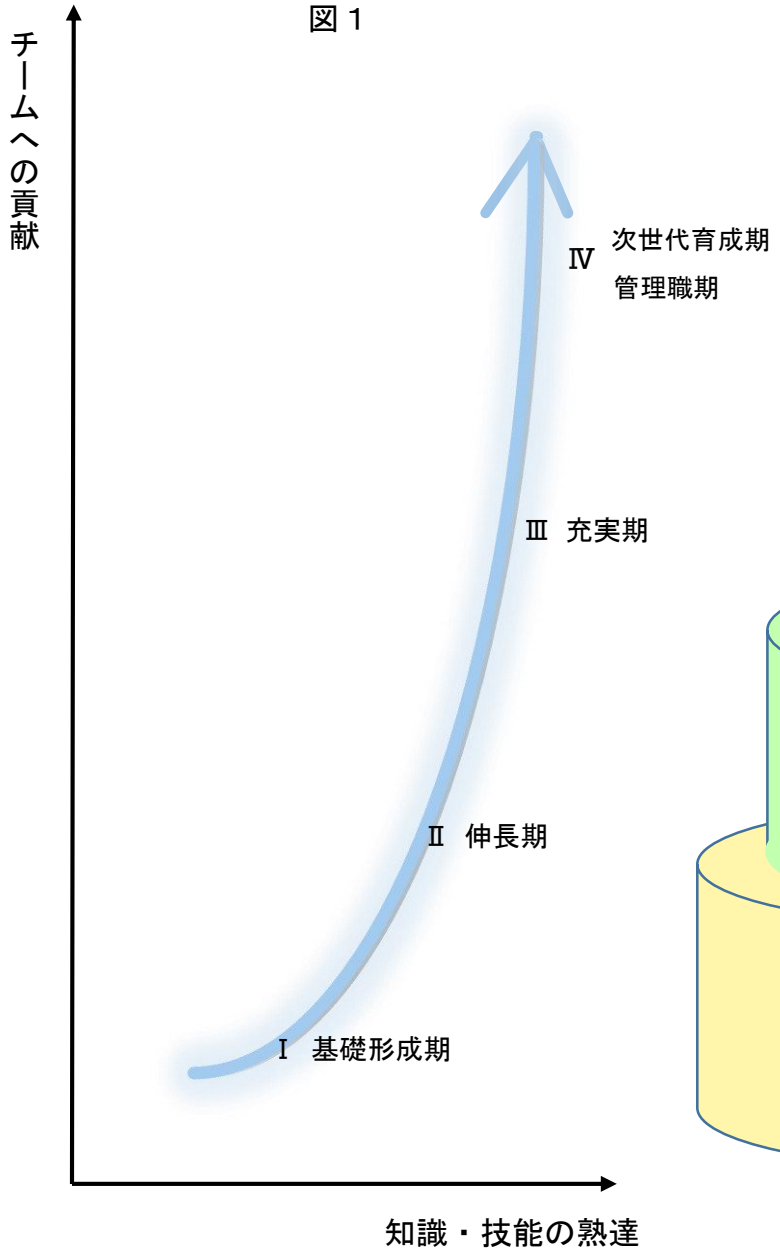
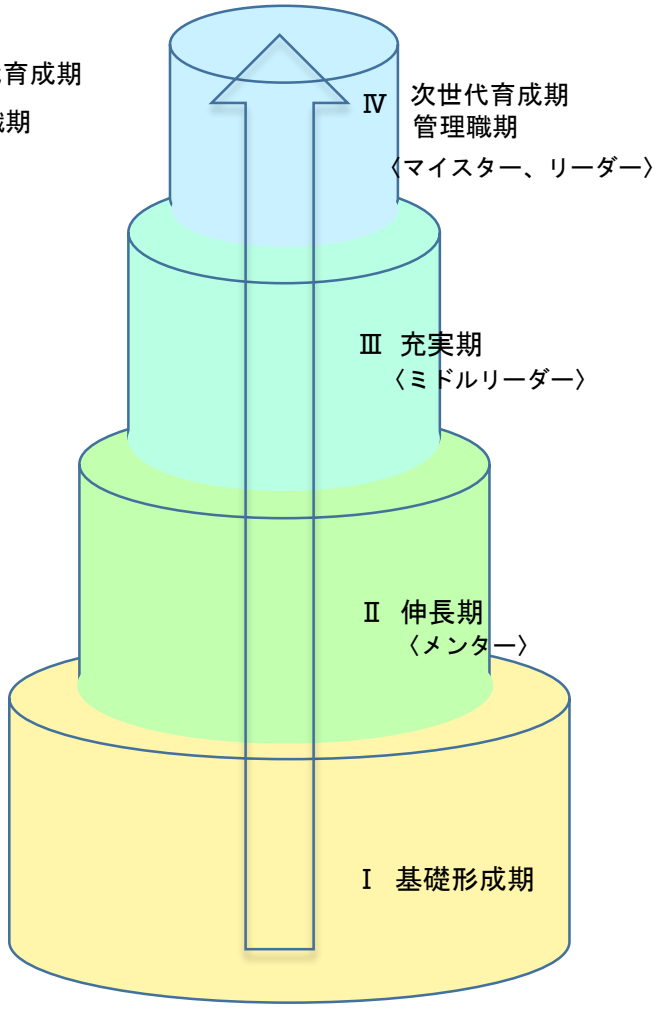


図２



４　教員育成指標

Ｃ　地域社会と連携・協働する力
① 地域社会の発展に主体的に寄与する力
② 郷土を愛し、地域の自然、歴史、文化及びそこに住む人々を尊重する態度

資質を支えるスキル	〈地域コミュニティの拠点としての学校づくり〉	〈地域をフィールドにした学びづくり〉
Ⅳ 次世代育成期相当 管理職期相当 （経験 20 年程度以上）	・地域と協働して児童生徒を育てる中で、地域コミュニティの拠点として、地域の活力・教育力の向上に貢献する。（管・次）	・学校と地域、学校間をつなぐネットワークを構築し、地域貢献につながる教育活動を展開する環境を整える。（管・次）
Ⅲ 充実期相当 （経験 10 年から 20 年程度）	・運営委員会と連携して活動を推進する中で、学校と地域が願いを共有して学校づくりに取り組めるようにする。	・地域をフィールドにした学習を推進するリーダーとして、自校・近隣校での実践の充実に寄与する。
Ⅱ 伸長期相当 （経験５年から 10 年程度）	・学習支援ボランティアの活用など、地域の人的・物的資源を効果的に組み合わせて教育課程を編成する。	・地域の課題を発見したり解決策を提案したりする学習を通して、児童生徒が郷土への誇りや郷土の一員としての自覚を深められるようにする。
Ⅰ 基礎形成期相当 （経験１年から５年程度）	・地域の活動や行事に積極的に参加したり、地域の方と交流したりして、地域理解に努める。	・地域素材を教材化したり、地域での体験学習を取り入れたりして、児童生徒が地域を理解し、そのよさを実感できるようにする。
着任時に長野県教育委員会が求める姿	同僚や保護者、地域の方々と協力し、共に汗を流し行動する人	
０　養成期	・グローバルな視野をもつとともに、郷土への関心意欲を深める。 ・地域社会への一員として自分の役割に責任をもち、地域の活動に主体的に参画し、地域貢献に寄与する。	

D　目標実現に向け、柔軟に対応する力
① 知識や技能を常に刷新しようとする意欲や態度
② 同じ目的に向かってチームで対応する力

資質を支えるスキル	〈セルフ マネジメント〉	〈チーム マネジメント〉	〈危機管理〉	〈カリキュラム・マネジメント〉
Ⅳ 次世代育成期相当 管理職期相当 （経験 20 年程度以上）	・教員のロールモデルとしての役割を自覚し、自らの専門性や経験に基づいて、後進の指導にあたる。（管・次）	・教職員一人一人が持っている力を引き出し、学校教育目標の達成を目指す組織文化を醸成する。（管） ・「チーム学校」の実現を通じて、複雑化・多様化した課題を解決に導いたり、教員が児童生徒と向き合う時間的・精神的な余裕を確保したりする。（管・次）	・危機管理マニュアルを策定し学校の危機管理体制を整え、リスクの低減や危機発生時の的確な対応について、組織的に取り組む。（管・次）	・児童生徒や地域の特性等に基づき学校教育目標を設定し、その達成を実現する教育課程編成の方針を策定する。（管） ・学校教育目標の達成に向けて、学校や地域が持っている人的・物的資源等を効果的に組み合わせる。（管・次）
Ⅲ 充実期相当 （経験 10 年から 20 年程度）	・職務に関する最新の動向を把握したり、自分が得意とするスキルを磨いたりして、力量向上を図る。	・学校経営に積極的に参画し、自校の教育活動の状況を的確に把握しながら、校内の様々なチームや外部の専門職との連携・調整を図る。	・発生事例やヒヤリハット事例を収集・分析するなどの研修を企画したり、危機を想定した訓練を行ったりして、学校の危機管理能力を高める。	・児童生徒や地域の状況に関するデータ等に基づき、教育課程の編成・実施・評価・改善を行う一連のＰＤＣＡサイクルを確立する。
Ⅱ 伸長期相当 （経験５年から 10 年程度）	・自らの教職キャリアを俯瞰し、強みと課題を明らかにして今後の目標を設定し、日々の教育実践に具体化する。	・学年経営や教科経営に積極的に参画し、メンバーと意思疎通を図りながら、既成概念にとらわれないアイデアを提案する。	・職場内での同僚性を高め、情報を共有したり、危機管理やコンプライアンスについて話題にしたりする風土を醸成する。	・各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標の達成に向けて、教科等横断的な視点で、教育内容を組織的に配列する。
Ⅰ 基礎形成期 相当 （経験１年から ５年程度）	・ワークライフバランスを重視し、健康や時間を自ら管理しながら、職務に向かうコンディションを維持する。 ・自己課題に沿った研修を実施し、周囲の助言や自己の振り返りをもとに、成長し続けようと努力する。	・チームの一員としての自己の役割を自覚し、任せられた職務に対して誠実に取り組む。 ・チームの目標を理解し、同僚と協力して目標実現に向けて努力する。	・信頼される学校を実現する上で、危機管理やコンプライアンスが欠かせないことを理解し、危機の未然防止や発生時の対応に確実に取り組む。	・日々の教育活動を「目標−内容−方法−評価」のセットで捉え、意図的・計画的に実践する。
着任時に長野県教育委員会が求める姿	創造性と積極性があり、常に向上し続けようとする、心身のたくましさを持っている人			
O　養成期	・自分の学びにおいて振り返り、成長する姿を確認する。	・他者と協働して教育活動に取り組む社会的スキルを身に付ける。	・危機管理の基本的な原則を理解し、リスク・マネジメント、クライシス・マネジメントを学ぶ。	・カリキュラム・マネジメントにおける教師の役割を理解し、実習校の教育課程の概要を学ぶ。

Ｅ　「教育のプロ」としての高度な知識や技能
① 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践する力
② グローバル化、情報化、特別支援教育等の課題に対応する力

資質を支えるスキル	〈学習指導〉		
	教材研究（Plan）	指導方法（Do）	学習評価（Check-Action）
Ⅳ 次世代育成期相当 管理職期相当 （経験 20 年程度 以上）	・自らの専門性や経験を生かして、学校全体の教材研究の質を高める。（次・管）	・自らの専門性や経験を生かして、学校全体の指導方法の質を高める。（次・管）	・自らの専門性や経験を生かして、学校全体の学習評価の質を高める。（次・管）
Ⅲ 充実期相当 （経験 10 年から 20 年程度）	・教科会や学年会で教材研究を行う時間を確保するとともに、教材研究の仕方を学校全体でそろえる。	・校内で互いに授業を見合う機会を設定し、創意工夫に基づく指導方法の不断の見直しに学校全体で取り組む。	・様々な教育活動で行われている学習評価を関連付け、学校全体の学習の成果を的確に捉え、教育課程の改善に生かす。
Ⅱ 伸長期相当 （経験５年から 10 年程度）	・個々の児童生徒の学びの特性や状況に応じ、既得の知識や技能を活用して課題を解決する学習過程を構想する。	・学習指導と生徒指導の両面から児童生徒の学びを捉え、対話的な関わりを通して、児童生徒がメタ認知能力を発揮しながら「学びに向かう力」を高めていくようにする。	・「パフォーマンス評価」や「ポートフォリオ評価」など、多様な評価方法を用いて児童生徒の学びの深まりを把握し、学習・指導の改善に生かす。
Ⅰ 基礎形成期相当 （経験１年から ５年程度）	・教科等の特質に応じた「見方・考え方」を活用して、「知識・技能」を確実に身に付ける授業を構想する。 ・「習得−活用−探究」の学びの過程を通して、児童生徒が「思考力・表現力・判断力等」を高めていく単元を構想する。	・「授業がもっとよくなる３観点」や「信州 Basic」を踏まえた授業を確実に行う。 ・「アクティブラーニング」の視点から、授業改善に取り組み、児童生徒の個性に応じた質の高い深い学びを引き出す。	・「目標に準拠した評価」により一人一人の学習状況を把握し、適切なフィードバックを行って内容の確実な定着を図る。 ・児童生徒が自己評価を行うことを学習活動に位置付け、学習内容の価値や自己の高まりに気づかせる。
着任時に長野県教育委員会が求める姿	幅広い教養と教科等の専門的な知識・技能を持ち、柔軟に対応することができる人		
０　養成期	・教科に関連した学問的知識や専門的技術を磨き、学習指導要領に記載された内容を理解するとともにねらいに応じた授業案を構想する。 ・一人一人の学びを適切に評価し、その情報を授業に生かすスキルを学ぶ。		

Ｅ 「教育のプロ」としての高度な知識や技能
① 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践する力
② グローバル化、情報化、特別支援教育等の課題に対応する力

資質を支えるスキル	〈生徒指導〉	
	個への指導	集団における指導
Ⅳ 次世代育成期相当 管理職期相当 （経験 20 年程度 以上）	・関係機関との連携を強化するとともに、教職員一人一人の役割を明確にした校内指導体制を構築し、その推進にあたる。（次・管）	・児童生徒が所属する校内の様々な集団の状況を把握し、学校全体で改善・向上に取り組む。（次・管）
Ⅲ 充実期相当 （経験 10 年から 20 年程度）	・児童生徒の状況を日常的に把握し、適時性のある指導方針を示したり、ケース会議の充実を図ったりして、学校全体の生徒指導をリードする。	・自らの実践を通して、校内における望ましい集団づくりをリードする。
Ⅱ 伸長期相当 （経験５年から 10 年程度）	・コーチングスキルを身に付け、児童生徒自身の主体的な判断や自己決定を促すなど、一人一人のキャリア形成につながる指導に努める。	・様々な教育活動との関連付けを図り、児童生徒の生活や学習の基盤としての集団の機能を高める。
Ⅰ 基礎形成期相当 （経験１年から ５年程度）	・児童生徒の内面を共感的に理解し、信頼関係を構築する。 ・保護者や同僚と連携し、児童生徒を取り巻く環境や抱えている問題を的確に把握し、指導に生かす。	・集団生活を送る上でのルールづくり、人間関係づくりを通して、児童生徒の社会的スキルを高める。 ・自発的・自治的な活動を重視し、児童生徒の集団への所属感や連帯感、問題解決力を高める。
着任時に長野県教育委員会が求める姿	幅広い教養と教科等の専門的な知識・技能を持ち、柔軟に対応することができる人	
Ｏ 養成期	・子ども理解に努め、一人一人のよさを認める姿勢を培うとともに、子どもの置かれている背景について理解を深め、適切な指導法を学ぶ。	

Ｅ　「教育のプロ」としての高度な知識や技能
① 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践する力
② グローバル化、情報化、特別支援教育等の課題に対応する力

資質を支えるスキル	〈現代的な諸課題への対応〉		
	ＩＣＴ活用	インクルーシブな教育	ＰＢＬ
Ⅳ 次世代育成期相当 管理職期相当 （経験 20 年程度以上）	・学校の情報化を進めるためのロードマップを策定し、実現を目指す。（管） ・保護者や地域、関係機関と連携し、情報モラルの指導を体系的に推進する。（次・管）	・地域の支援者との連携等を強化し、課題解決に向けた体制を構築するとともに、インクルーシブな教育の取組等の情報を地域へ発信する。（次・管）	・ＰＢＬを中核に位置付けた教育課程を編成したり、人的・物的資源を組み合わせて支援体制を構築したりする。（次・管）
Ⅲ 充実期相当 （経験 10 年から 20 年程度）	・教職員のＩＣＴ活用指導力を把握し、校内研修を計画的に行ったり、一人一人の実態にあった研修の内容や方法をアドバイスしたりして、教職員の指導力を高める。	・自発的・自治的に活動できる集団づくりをする。 ・同僚への指導助言や実践の発信等を通して校内の特別支援教育をリードする。	・ＰＢＬを推進するリーダーとして、自校・近隣校での実践の充実や教員の専門性の向上に寄与する。
Ⅱ 伸長期相当 （経験５年から 10 年程度）	・ＩＣＴを活用した実践事例を蓄積し、校内で共有する仕組みをつくったり、同僚の相談にのったりして、ＩＣＴ活用を校内に広げる取組を行う。	・児童生徒への理解力を深めるとともに、多様性を認め共に成長する集団づくりに同僚と協働して取り組む。	・学習プランを開発したり、ポートフォリオ評価に用いるルーブリックを作成したりして、校内でのＰＢＬの推進を支援する。
Ⅰ 基礎形成期相当 （経験１年から５年程度）	・学習目標の達成や校務の効率化に向け、学校にあるＩＣＴを効果的に活用する。 ・児童生徒の発達段階や実態に応じ、具体例に基づいた情報モラルの指導を行う。	・発達障がいや合理的配慮等に関する基本的な知識や考え方を身に付け、障がいの状態や教育的ニーズを踏まえ一人一人に応じた支援を行う。 ・授業のユニバーサルデザイン化に取り組む。	・ＰＢＬの手法を身に付け、ファシリテーターとして、深い学びの実現に取り組む。 ・児童生徒や地域の実態に基づき、総合的な学習の時間のねらいを実現する学習プランを作成する。
着任時に長野県教育委員会が求める姿	幅広い教養と教科等の専門的な知識・技能を持ち、柔軟に対応することができる人		
０　養成期	・様々な教育事象に関心をもち続け、その背景を理解するとともに、実践と理論を往還した最新の指導方法を学ぶ。		