

新任教員の自律的な成長のための考察 —S市に採用された教員への量的質的調査より—

プール学院大学 石原陽子

1. 研究目的

教師をめぐる社会的状況は厳しくなっている。久富（2011）は、現在の教師の状況について、社会的圧迫と捉え、その背景・要因として4点にわたって指摘している。「教師の仕事」を守る文化的防壁の弱まり、「教師存在」を守る制度的防壁の崩れ、学校通学・学習・卒業の意味低下、子ども・親の変化がいつそうの圧力になるとう4点である(p. 39-40)。「こうした一連の社会変貌に伴う親・子どもの変化は、学校と教師の仕事の難しさをいつそう重い課題にしている(p. 41)」としている。久富の指摘する状況は、未熟さを抱えている新任教師にとって今まで以上に困難をもたらすものといえよう。

このような背景の中で、2011年1月には、中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」の中間報告「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（審議経過報告）」が公開された。同報告によると、「近年採用される教員は、実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力などの教員としての基礎的な力が十分に身につけていない」（p. 1）とし、教員養成における教育実習の長期化や養成の高度化を提案している。

その中であって、藤原（2007）は「90年代以降の教師の資質能力向上策において、教師は従来にも増して絶えず評価にさらされ、必要に応じて研修を受けさせられるといった他律的な存在として、位置づけられていると言わざるを得ない(p. 6)」と教師の専門職としての自律的な有り様とは反する動きがあると論じている。

以上のような教師教育を巡る厳しい状況の中で、新任教師はどのような困難を抱えているのであろうか。また困難をどのようにして乗り越え教師としてやっていこうとしているのであろうか。その実態を新任教師の視点で分析する。また、彼らの乗り越えに関わる要因をも明らかにし、新任教師の自律的な成長にとって望ましい在り方について考察する。

本稿では、次節において本テーマの即した研究方法を述べる。続く3節で量的分析に基づいた新任教師の困難とその解決方法を探る。4節では質的調査により新任教師の実態に迫った新任教師の成長について分析し、5節で量的質的調査に基づいた新任教師の自律的な成長の在り方について考察する。

2. 研究方法

研究方法は、大きく二つに分かれる。

一つ目は、2010年（小学校教師163人、中学校教師64人）・2011年（小学校教師145人、中学校教師58人）に採用されたS市の小・中学校新任教師全員へのアンケート調査を実施し、それを基に困難についての分析をするものである。S市は近畿圏内の人口が50万人以上の市である。近年、団塊世代の教師の退職を機に新任教師が200人以上採用されている。若い教師の層が厚くなり、新任教師の育成が喫緊の課題となっている市である。

実施に当たっては、教育センターの初任者研修時に教育センター指導主事の協力により2010年・2011年度採用の新任教師全員を対象とした。アンケートの実施時期は、2010年採用の新任教員には中学校教師は7月下旬、小学校教師は8月上旬の初任者研修時である。2011年採用の新任教員には初任者研修終盤の2012年2月である。体調不良や学校行事で初任者研修に不参加だった新任教師を除く新任教師全員である。新任教師には、今後の初任者研修の在り方を考える上で参考にすること、勤務校へのフィードバックはないことを案内したうえで正直に書くよう伝え実施した。

アンケート内容は、二つに分類される。一つ目は、初任者の基礎データ（講師経験の有無・教員免許取得期間・下宿の有無）と16項目の不安や困難の認識度の選択（「大変困っている」「困っている」「困っていない」「自信を持ってできている」の4選択肢）である。二つ目は、困難の解決に関することである。解決方法の選択（誰に相談をしているのか）、解決の場の選択（勤務時間のどの場か）についてである。

このように本調査は新任教師の主観的な認識をみるもので、新任教師の感性や経験に左右される可能性がある。しかし、新任教師は自分の困難さを漠然と把握しており明確に根拠を把握していない可能性があること、新任教師が日々の教育実践を遂行するにあたって精神的な状態の影響が大であることを考えたとき、この認識レベルの回答は見過ごすことはできないものであると考える。

二つ目の研究方法是、2011年度秋に、2010年度採用の新任教師の中から困難を強く感じていた新任の女性教師のいる学校を訪問し彼らの困難さの自覚の変化をインタビューにより明らかにするものである。新規採用後1年間を経過した教師が自分の変化とその要因をどう捉えているのかを明らかにすることを目的としている。一つ目の量的な調査と併用することで、彼らの実態に迫ることが可能であると判断した。

3. 新任教師の困難とは

3-1 調査対象とした新任教師

彼らの困難とはどのようなものかをみる前に、今回の調査対象となった新任教師のプロフィール

の概略を示す。

表1：新任教員性別人数（2010. 2011）

	男性	女性	合計
2010 年度採用	116 人 (51.6%)	109 人 (48.3%)	225 人
2011 年度採用	101 人 (47.0%)	113 人 (52.6%)	214 人

性別は年度により若干差があるが、ほぼ半数ずつの採用である。出身大学を見ると下記の表のようになっている。なお、分類するにあたって、教員養成を目的とする大学全てを「教育学部」とした。

表2：新任教師の免許取得機関の割合（2010. 2011）

免許取得機関	2010 年度採用	2011 年度採用
4 年生国立教育学部	34.7 (78)	23.7 (51)
4 年生国立教育学部以外	5.8 (13)	6.0 (13)
4 年生私立教育学部	17.8 (40)	26.0 (56)
4 年生私立教育学部以外	20.0 (45)	19.1 (41)
通信大学	18.2 (41)	17.7 (38)
短期大学教員養成学部	2.7 (6)	3.7 (8)
欠損値	9 (2)	3.3 (7)

免許取得機関を見ると、教員養成を目的とした大学からの採用が最も多いが、それ以外の大学からの採用も両年とも 25% 程度存在する。通信大学卒業生も 2 割弱存在する。2010 年と 2011 年の採用を比較すると、2011 年度には 4 年生の私立大学教育学部卒業生の採用が増加し、国立大学教育学部卒業の新任教員の割合が 10% 以上減少している。多様な学修経験もった教員が採用されていると言える。

また、2010 年度採用の新任教員のうち、講師経験がある教師は 92 人 (43.8%)、講師経験がない教師は 118 人 (56.2%) である。2011 年度は講師経験の有無と新任教師の困難位は有意な差があることが判明したために、講師経験の年数を詳細に引き出した。ただし、この講師経験の有無と困難性との相関については次回の分析としたい。

表3：講師経験の有無（2011）

	人数の割合 (N)
新卒	41.1 (85)
社会人経験	11.6 (24)
講師 2 年未満	19.3 (40)
講師 2 年以上 5 年未満	20.8 (43)
講師 5 年以上	7.2 (15)

以上のように、出身大学は多様であり、講師経験の有無についても多様である。当然彼らの大学

での学修内容や社会人としての経験は大きく異なっている可能性がある。これらの前提の上で新任教師の困難について分析を行った。

3-2 新任教師の困難とは

アンケートの新任教師の不安や困難についての回答から、彼らが選択したものの割合を小学校教師・中学校教師毎に示したのが次の表2である。

新任教師が感じている不安や困難の度合いを「大変困っている」、「困っている」「困っていない」「自信をもってやれる」の4つの選択肢から1つ選択し回答したものである。

表4-1：小学校新任教師の困難とは(2010)

(%)	大変困っている	困っている	困っていない	自信を持ってできる
児童生徒の発達段階の理解	3.7	58.0	38.3	0.0
多様な子どもたちの理解と関わり方	14.3	47.8	34.8	2.5
教科、道徳、総合的な学習の指導方法	24.8	60.2	14.3	0.6
教科、道徳、総合的な学習の指導上の専門知識	23.6	64.0	11.8	0.6
教科、道徳、総合的な学習の指導計画	26.3	60.6	12.5	0.6
学級の運営や経営について	12.6	46.5	35.8	5.0
学級や学年の生徒指導について	8.9	48.1	36.1	7.0
キャリア教科を視野に入れた進路指導について	16.8	52.9	29.0	1.3
特別活動など教育活動における企画、運営、指導について	13.8	58.5	25.8	1.9
教員としての言動や態度の在り方について	3.7	39.8	50.3	6.2
教員同士の関係について	3.1	18.5	55.6	22.8
管理職との関係について	1.2	11.1	60.5	27.2
保護者との関係について	4.4	36.5	50.9	8.2
地域との関係について	0.6	32.7	57.9	8.8
自分の研修	5.0	44.7	44.7	5.6
自分の日常生活について	0.6	6.8	16.7	58.6

*網掛けは、「大変困っている」「自信を持ってできる」は20%以上の項目、「困っている」「困っていない」は50%以上の項目

表4-2：中学校新任教師の困難とは（2010）

(%)	大変困っている	困っている	困っていない	自信を持ってできる
児童生徒の発達段階の理解	6.3	69.8	22.2	1.6
多様な子どもたちの理解と関わり方	9.5	60.3	28.6	1.6
教科、道徳、総合的な学習の指導方法	12.9	71.0	16.1	0.0
教科、道徳、総合的な学習の指導上の専門知識	19.0	63.5	17.5	0.0
教科、道徳、総合的な学習の指導計画	17.5	66.7	15.9	0.0
学級の運営や経営について	21.0	48.4	30.6	0.0
学級や学年の生徒指導について	31.7	55.6	12.7	0.0
キャリア教科を視野に入れた進路指導について	25.8	56.5	16.1	1.6
特別活動など教育活動における企画、運営、指導について	9.5	69.8	19.0	1.6
教員としての言動や態度の在り方について	12.9	43.5	40.3	3.2
教員同士の関係について	6.3	17.5	60.3	15.9
管理職との関係について	0.0	19.0	71.4	9.5
保護者との関係について	11.1	39.7	46.0	3.2
地域との関係について	6.3	33.3	55.6	4.8
自分の研修	12.7	44.4	38.1	4.8
自分の日常生活について	17.5	23.8	44.4	14.3

*網掛けは、「大変困っている」「自信を持ってできる」は20%以上の項目、「困っている」「困っていない」は50%以上の項目

表4-3：小学校新任教師の困難とは（2011）

(%)	大変困っている	困っている	困っていない	自信を持ってできる
児童生徒の発達段階の理解	0.7	53.6	43.6	2.1
多様な子どもたちの理解と関わり方	9.2	53.9	33.3	3.5
教科、道徳、総合的な学習の指導方法	8.0	68.8	21.7	1.4
教科、道徳、総合的な学習の指導上の専門知識	14.7	64.7	20.6	0.0
教科、道徳、総合的な学習の指導計画	14.0	69.9	16.2	0.0
学級の運営や経営について	7.4	46.7	43.7	2.2
学級や学年の生徒指導について	8.0	47.4	42.3	2.2
キャリア教科を視野に入れた進路指導について	18.0	48.1	32.3	1.5
特別活動など教育活動における企画、運営、指導について	12.6	54.8	31.9	0.7
教員としての言動や態度の在り方について	4.3	31.2	58.2	6.4
教員同士の関係について	2.8	12.1	63.1	22.0
管理職との関係について	3.5	14.8	64.8	16.9
保護者との関係について	3.5	24.8	66.0	5.7
地域との関係について	2.1	20.4	71.8	5.6
自分の研修	7.7	43.0	46.5	2.8

*網掛けは、「大変困っている」「自信を持ってできる」は20%以上の項目、「困っている」「困っていない」は50%以上の項目

表4-4：中学校新任教師の困難とは（2011）

(%)	大変困っている	困っている	困っていない	自信を持ってできる
児童生徒の発達段階の理解	1.8	44.6	51.8	1.8
多様な子どもたちの理解と関わり方	7.0	56.1	33.3	3.5
教科、道徳、総合的な学習の指導方法	7.4	57.4	31.5	3.7
教科、道徳、総合的な学習の指導上の専門知識	20.4	48.1	29.6	1.9
教科、道徳、総合的な学習の指導計画	18.5	46.3	35.2	0.0
学級の運営や経営について	16.4	43.6	36.4	3.6
学級や学年の生徒指導について	8.0	47.4	42.3	2.2
キャリア教科を視野に入れた進路指導について	12.7	58.2	27.3	1.8
特別活動など教育活動における企画、運営、指導について	5.5	63.6	29.1	1.8
教員としての言動や態度の在り方について	7.1	35.7	55.4	1.8
教員同士の関係について	7.0	19.3	49.1	24.6
管理職との関係について	0.0	15.5	70.7	13.8
保護者との関係について	3.4	39.7	50.0	6.9
地域との関係について	5.2	19.0	70.7	5.2
自分の研修	15.5	34.5	46.6	3.4

*網掛けは、「大変困っている」「自信を持ってできる」は20%以上の項目、「困っている」「困っていない」は50%以上の項目

表4から以下の点が読み取れる。第1に、2010年・2011年共に小学校教師・中学校教師共に、教科・道徳・総合的な学習の時間の指導方法や専門的知識・指導計画などの学習指導面について、及び児童生徒の発達段階の理解や学級や学年の生徒指導・進路指導・特別活動などの生徒指導面についての困難さを感じている。中でも、小学校教師は、教科・道徳・総合的な学習の時間の指導方法や専門的知識・指導計画などの学習指導面について困難さを感じ、中学校教師の多くが学級や学年の生徒指導・進路指導・特別活動などの生徒指導面について困難さを感じていた。

第2に、小・中学校教師共に、教師同士や管理職、保護者、地域などとの人間関係については、「困っていない」を選択した割合が50%を超えていた。特に、教員同士や管理職など校内の人間関係が比較的良好であると言える。

第3に、2010年と2011年と異なっていたことは、「児童生徒の発達段階の理解」に対する認識である。小学校教師・中学校教師共に2010年度より2011年度の新任教師の方が困難さを感じていない割合が高くなっている。特に中学校教員は「困っていない」割合の方が「困っている」割合より高くなっている。このことは安易に結論を出すことは避けるべきであろうが、アンケート調査の時期が関係しているのではないかと考えられる。2010年は1学期が終わった夏季休業中の調査であり、2011年度は3学期半ばの年度終了間近の2月実施である。この半年の違いが児童生徒との関わりの時間の長さを生みだし、目の前の児童生徒の発

達段階の理解を容易にしたのではないかと考えられる。反面、他の項目については、あまり大きな差異は見いだせなかった。児童生徒への専門家としての指導力育成には時間がかかるということであろう。

3-3 困難の解決の場

次に、彼らは職務上の困難さをどのようにして解決をしたり乗り越えたりしているのかについてのアンケートの回答を整理する。2点の設問を行った。1点目は、「誰に相談をしているか」であり、2点目は「どのような場で相談をしているか」である。以下結果を述べる。

表5は誰に困ったことを相談をするかを問い、それぞれに当てはまる場合のみ○を付けたものである。

表5：新任教師の相談対象（2010.2011）

	小学校教員		中学校教員	
	2010年	2011年	2010年	2011年
同学年の先輩	86.4	80.7	90.5	81.0
同年齢の同僚	38.9	45.5	63.5	44.8
他学年の教員	51.2	46.2	58.7	39.7
初任者指導担当教員	54.3	58.6	20.6	29.3
管理職	54.3	51.7	49.2	41.4
他の学校の先輩	17.9	17.2	25.4	12.1
他の学校の同年齢の同僚	33.3	29.0	28.6	12.1
他の学校の管理職	6.2	2.1	3.2	0.0
教員外の友達	12.3	22.1	25.4	15.5
初任者研修内	21.6	22.8	20.6	13.8
家族	30.4	33.8	39.7	32.8
誰にも相談しない		1.4		3.4

*網掛けは50%以上の新任教員が選択したものである。

表5をみると、2010年・2011年度共によく似た傾向を示している。まず、80%以上の小学校教師・中学校教師が同学年の先輩教師を頼りにしている。同年齢の同僚や他学年の教員も50%以上を示しており、校内の人的な資源が彼らの困難さの解決に大いに役立っているようである。表4に「教員同士の関係」が良好であるという回答が多かったことが重要な意味を持つと言える。次に、小学校教師・中学校教師が異なった解答をしたのは、「初任者指導担当教員」の存在である。小学校教師の半数上は初任者指導担当教員を相談の対象としているのに対して、中学校教師は初任者指導担当教員にあまり相談をしていない。中学校では初任者指導担当教員の制度があまり機能していないのではないかと考えられる。

次に、相談の場についてみてみよう。これは、下記の表6の場の中で1位、2位、3位と該当する場を順に選択したものである。相談の場で最も多かったのは「放課後」である。

これは兩年度、小学校教師・中学校教師共に共通していた。2番目に相談の場についてみると、小学校教師の場合、分散はしているが「学年会」の選択が多かった。中学校教師で選択の多いのは「休憩時間」である。中学校教師は「学年会」のようなフォーマルな場ではなく、放課後や休憩時間等少しの隙間をみて相談をしているようである。

表 6-1：小学校新任教師の相談の場（2010、1.2.3 位）

	学年会	休憩時間	放課後	休日	始業前	初任者研修	その他
相談の場（1位）	7.0	5.1	82.2	3.8	1.9	0.0	0.0
相談の場（2位）	31.6	27.6	15.1	4.6	15.1	3.3	2.6
相談の場（3位）	29.0	19.6	2.9	13.0	19.6	15.2	0.7

表 6-2：小学校新任教師の相談の場（2011、1.2.3 位）

	学年会	休憩時間	放課後	休日	始業前	初任者研修	その他
相談の場（1位）	14.2	7.8	68.1	3.5	2.8	1.4	2.1
相談の場（2位）	28.6	21.4	22.1	10.0	10.0	2.1	5.7
相談の場（3位）	23.9	19.4	5.2	12.7	21.6	8.2	9.0

表 6-3：中学校新任教師の相談の場（2010、1.2.3 位）

	学年会	休憩時間	放課後	休日	始業前	初任者研修	その他
相談の場（1位）	1.6	19.0	60.3	6.3	1.6	1.6	1.6
相談の場（2位）	12.7	47.6	22.2	3.2	1.6	0.0	1.6
相談の場（3位）	27.0	3.2	3.2	17.5	17.5	4.8	1.6

表 6-4：中学校新任教師の相談の場（2011、1.2.3 位）

	学年会	休憩時間	放課後	休日	始業前	初任者研修	その他
相談の場（1位）	3.7	24.1	61.1	1.9	0.0	3.7	5.6
相談の場（2位）	7.4	51.9	20.4	1.9	7.4	1.9	9.3
相談の場（3位）	42.9	8.2	12.2	10.2	14.3	2.0	10.2

以上から、新任教師は校内の教員同士の人間関係の良好さに支えられて、少しの隙間をみつけ同僚に相談をかけ、自分の困難さを乗り越えて行っていると言える。これはまた、職場の在り様が新任教師の成長に大きく影響することを示している。

4. 2年目の自覚 —インタビュー調査より—

4-1 調査対象

インタビュー実施にあたっては、2010年度の調査で、「大変困っている」という項目を多く選択した講師経験のない新任の女性の教師が配置されている小学校を選び、調査対象とした。その上で、対象学校に配置されている新任教師全員へのインタビューを行った。放課後の学校業務が一段落ついた時間に訪問をした。学校によっては新任の先生が全員一緒

だったり、個別に行ったりしたが、一人の先生当たり 30 分から 45 分位を目安として実施した。

インタビューの場所は全員校長室であったが、校長先生が席を外されることが多く、ほとんど新任教師とインタビューアラーでの対面であった。表 7 はインタビュー対象教師の概要と調査日時を示したものである。

表 7：調査対象の先生方のプロフィールと調査日時

校名	先生	性別	出身大学種	新採・講師	調査日時
A 小学校	a 先生	女	4 年生国立	新採	2011 年 11 月 14 日
	b 先生	男	4 年生国立	新採	
B 小学校	c 先生	男	4 年生私立	新採	2011 年 11 月 15 日
	d 先生	女	4 年生私立	新採	
C 小学校	e 先生	男	4 年生私立	新採	2011 年 11 月 18 日
	f 先生	女	4 年生国立	新採	
	g 先生	女	4 年生私立	講師 1 年	
D 小学校	h 先生	女	4 年生私立	新採	2011 年 11 月 22 日
E 小学校	i 先生	男	4 年生国立	講師 1 年	2011 年 12 月 06 日
	j 先生	女	4 年生国立	新採	
	k 先生	女	4 年生国立	新採	
F 小学校	l 先生	女	4 年生国立	新採	2011 年 12 月 09 日
	m 先生	女	4 年生私立	新採	
G 小学校	n 先生	男	4 年生私立	講師 1 年	2011 年 12 月 12 日
	o 先生	女	4 年生私立	新採	
	p 先生	女	4 年生国立	新採	
	q 先生	女	4 年生国立	新採	

*網かけは、先の基準により今回の調査対象として選んだ新任教師であり、他は同校の新任教師である。

インタビューにあたっては、内容や時間などの条件を全員、同様とした。

4-2 子どもと教師のずれ

2010 年度のアンケート調査で選んだ教師たちと同一の対象校にいた同期の教師たちのインタビューに対する回答に大きな差異は感じなかった。そこで、今回のインタビューの対象者全員を同等な分析対象とすることとした。インタビューで一番初めに聞いたことは、彼らは自分の一年間の経験をどのように認識しているかである。

そもそも単元の学習計画を立てるといっても、自分ではなくて学年主任の先生を立てたものを流すという形だったし、1 時間ごとの授業にしてもそこまで形というかやり方が確立していなかったの、そういう意味で手探りでしていたので。去年も指導書を見てはいた

んですが、鵜呑みにしてそのままやってみては、やっぱりちょっと違うなと思ってはどうしていいかわからなかったんです (B 小学校、c 先生)

1 年目が一番不安というか。不安が一番大きいですね。どうしたらいいのか分からないし、本当に主任の先生にただただついて行くってなってしまう。ほんとに自分のやりたいこととか、自分でこうしていこう、ああしていこうって いうことは全くできなかったんで。やっぱりあつという間に終わった。どうやって授業を作ったらいいか分からない、大学では一つの単元でやってたんですけど、いざ現場に出たら 4 教科あって単元もどんどん進んで行ったので、単元しながら次の単元考えてたので、すごい目まぐるしく動いていたので、ほんとにあつという間に終わったというか。ほとんど主任の先生に「どうするんですか、どうするんですか」って聞きながらやってたので、しんどかったですね。

(G 小学校、n 先生)

以上にあるのは、新任 1 年目の先生の不安と困惑である。彼らの語りにあるように、主体的に実践できないために、状況の判断もできにくい状態であったと言えよう。このような状態で、日々授業を行っていたので、自分の授業についても次のように語っている。

去年は子どもが突拍子もないことを言ったら、もううろたえてしまって、なんか折角自分が作ったのに、それてしまったから無理に戻そうとして、そしたら子どもたちはなかなかついてこれないということが。もっと子どもたちの予想とかを考えていけばよかった、それがなかなかできなくて、自分がこうしたいという気持ちだけでやってたので、そこが子どもたちとずれが生じちゃうかなって。(A 小学校、b 先生)

何をしたらいいかわからないし、事務仕事でいっぱいだったんで、教科のことがおろそかになるというか、ほんとにもう、どうしたらいいんやろ、先輩の先生に言われたことをそのままやる、先輩の先生の指導を見て、こんなことやってるからこんなことやってみようやから、もういろんな先生の授業を見せていただいて、もう、いいなって思ったことを突然するから子どもたちもそれについていけない。(D 小学校、h 先生)

以上のように、授業中の子どもと教師とのずれを感じている姿が浮き彫りになっている。b 先生は自分の立てた計画通りの授業をしようと躍起になっている。h 先生も同様に、他の先生のやり方を参考にして授業を何とかしようとしても子どもの実態を十分に考えることが出来ないままに「いいなって思ったことを突然する」ために、子どもとの間に不協和音を起こしている。このように、新任の教師たちは自分の授業実践を主体性のないままに行い、子どもの実態とのずれを生じ、そのずれへの対応方策を十分に持っていないがために困惑の度を増したと語っているのである。

次に、彼らが 2 年目になって自分の変化をどのように捉えているのか彼らの語りからみていくことにしよう。

4-3 「見通し」をもてるようになった

彼らは 2 年目になって、一様に自分の変化を語っていた。どのように変化したと認識しているのだろうか。

4 月になって変わったんですよね。今はこれをやってないといけないなって分かったんです。4 月 1 日にはこれをしてこなし、2 日にはこれをして入学式して、子どもたちが来るまでにはこういう準備をしておこうとか、ほんとに見通しですよ。それが分かったんで、それは大きかったですよね。(A 小学校、b 先生)

去年は何も分からない状態だったんで、その 2 年目になって何月にこんな行事があって、1 学期はこれくらいから通知表の所見を考えたら、こう自分を切羽詰まらずに出来るとかいう面が、半分見通しがついたんで、今はこれから忙しくなるやろなと思ったら、授業を考えるのもちょっと前にやっておいたりという見通しがついたんが、一番去年と違うことかなって思います。(E 小学校、j 先生)

1 年間を終えて 2 年目になって、去年あったこととか見通しを持って今年は何かいろいろと出来ている、次、もうすぐ成績をつける時期やとか、行事はこんなんがあるとか、こういう行事があるから準備こういうのをしとかなないといけないとか、そういうのを何か分かってるといふか、全部じゃないですけど、それに向けて準備しとかなないといけないとか、心づもりが少しはできているのかな、それで、何かやっぱり心の余裕というのがあるって。

(F 小学校、m 先生) *太字は筆者

紙面の関係で割愛したが、a 先生や k 先生、n 先生も同様の言葉を使って自分の変化を語った。1 年目と比較して 2 年目の特徴として先生の口からよく出たのは「見通し」という言葉である。1 年間のスパンで物事を見通せるようになったことである。そのことによって、行事などの準備を早めにしたり、行事で忙しくなるのを見越して授業準備をしておいたり、成績をつけたりすることによって、心の余裕を生み出している。それだけでなく、次の 1 先生の語りにあるように、行事が立て込むことによる子どもの状態への配慮も可能になり、自分や子どもを追い詰めなくて済むようになっていく。「見通し」を持つことにより心の余裕ができ、子どもへの適切な指導を導くことにつながっているようである。

この時期くらいに集中力、切れてくるとか、行事が込んできた時はなかなか落ちつかへんよなあって言うのが、ほんとに去年は全く分からず、わあ大変なことになってるとい

状況が、今年（2年目）は行事込んでたし1日の流れもこんなやし、仕方ないといったらおかしいんですけど、（子どもは落ち着かなく）なるんやなって。

（F 小学校、I 先生）（ ）内は筆者

学校には、入学式・卒業式を始めとして学期ごとに行われる校外学習や運動会など多くの行事がある。その都度、先生も子どもも行事のために優先的に行動することが求められる。準備のための役割分担もあり、日常の指導に加味した忙しさがある。その中で先生も子どもも日常にない行動が求められ、行事の意義とは別に時間的な余裕もなくなり疲労感が生じるであろうことは予想がつく。しかし、行事の見通しを持つことができることによって、予め準備をしたり、心構えをしたり、子どもに見られる変化をゆったりと受け止められるようになったのである。

次に、行事だけでなく、学習指導に見られる変化を彼らの語りから見ておきたい。

4-4 学習指導における変容

余裕をもってすることが出来ることかなあとと思います。授業でも流し方、時間、どんなくらい、あの、子どもたちと発問や流れとかを押さえてたら1時間が出来るかが何となく分かってきたというのがあって、しかも1年目は予定してたところまで授業できなくて、予習した分、自分が教材研究した1時間の内容が出来なくて途中で終わってしまったりするというのがあったんですけど、でも2年目くらいからはやっぱり1時間ってこれくらいかなっていう目途が立って予定通りというか、そんな形で終わってるなってそう感じたんで、その分、ちょっと余裕があるのかなって。（E 小学校、i 先生）

今は自分のやり方によって子どもたちの反応が良かったり悪かったりというのをみれるようになったので、良い授業ができるようになったという訳ではないんですけど、ダメなときにここがあかんかったんやとか、ここをもうちょっと簡単にしたら反応がいいかなと、そういう振り返りができるようになったかな。（B 小学校、c 先生）

i先生の「これくらいかなっていう目途が立って予定通り」にあるように、行事の見通しと同様に、学習計画も子どもの実態に即して立てることができるようになったために、ほぼ予定通りにできるようになり精神的に安定してきているのがわかる。そのためにc先生にあるように、授業中の子どもの状況を見ることが出来るようになり、自分の指導の振り返りができるようになっている。

4-5. 変化の要因とは

3節で述べたように、2年目の教師は1年間の経験により、先の「見通し」をもてるようになった、余裕ができた、子どもを見るようにしている、と自分の変化を語った。本節においては、新任教師の語りをもとに変化の原因について考えてみたい。

新任教師の変容の原因として、大きく二つに分けられた。一つ目は直接新任教師に関わる人々から個別に指導や助言を受けることである。二つ目は学校の組織的な実践が新任教師に影響を与え、彼らの変化を促したものである。

まず、一つ目からみてみよう。彼らが一応に語っていたのは、新任教師を巡る周辺の人々からの支援である。同期の先生方であったり、専門指導員の先生であったり、学年主任を中心としたベテランの先生方の支援であったりした。

専門指導員とは、S市教育委員会が雇用している元管理職を中心とした教師のOBたちである。月に1回程度、新任教師のいる学校を訪問し、授業参観の後に指導を行う。現在S市には22名の専門指導員がいて、初任者育成に関わっている。

同学年の先生もいるんですけど、同期がそばにいてちょっとしたことでも気軽に聞けるというのがやっぱり、(学年の先生には)すぐには聞けないですよ。時間取っていいのか、こんなこと聞いていいのかなって。(同じ新任同士)おんなじこと悩んでいたら聞いていいんや、聞きに行こみたいな。思ってることが同じというだけでも、ああ、自分だけやないんや、そういう思いを持てたのは大きかったです。(B小学校、d先生) ()内は筆者

去年すごく思ったのが、1カ月に1回専門指導員の先生が来て、1週間に1日、指導の先生が来て下さるだけで助かるってなって、もう「ありがとうございます」って思ってたので。僕やったら、その1年間は誰かが陰で僕を操ってくれる期間が、去年あったのでそっちの方が僕は助かるかなって僕は思います。「よかったよ」「こうしたら」って言って下さったので。(C小学校、e先生)

去年、初任者研修でずっと言われてきたことは話し方というか、授業を見ていただいたら、自分がしゃべりすぎということをすごく言われてたんです。専門指導員の先生もそうですし、校長先生であるとか学年主任の先生や(授業を)見ていた学年の先生にも、話し方が「子ども、よく聞き取れてるなあ」って言われるくらい早口になっていたり、こう、同じことを繰り返して言ったり、なんというか、子どもたちの考える時間を与えないで、説明、教えよう教えようとしていたんですよ。(D小学校、h先生) ()内は筆者

d先生はよく似た困難を抱えた同僚と、安心して語り合えたことが精神的な支えになったと語っている。同様な語りは多くの新任教師に見られた。e先生は、専門指導員の先生が新任教師の実践を肯定的に捉え、小さな進歩を見逃さないで新任教師に伝えることで、新任教師の自己肯定感を高める役割を果たしていると語っている。また、h先生の語りにあるよ

うに、管理職を始め学校全体の教師や初任者研修など新任教師の周辺の人々が、積極的に新任教師に関わり必要な助言を行なっていることも、彼らの変化に大きな役割を果たしているといえよう。このように、多様な人々が個々の新任教師に関わることで、彼らの成長を支えられているといえる。

しかし、新任教師の成長には、実態に即した個別で直接的な指導や関与のみでなく、新任教師の所属する学校における組織的な取り組みも彼らの変容に大きな役割を果たしている学校があった。

いろいろな先生の授業を、「若手研」というのがあって、この学校で。あの1校目の先生方や若手の先生が集まって、グループで研究授業をしたりとか、研究授業は若手の先生は年に1回はされるので、その授業を見せていただく機会が多くて、校内研究授業とかもあって、そのたくさん授業を見せていただいたことがすごい大きいのかなって思います。(F小学校、m先生)

「自主研」も月に1回くらい、若手の先生だけで集まってやるんで、校長先生も入って。そういうところで、ああ次からこうしてみようかなってアイデアをもらえるんで。悩みが似たような感じで、落ち着きのない子がいてどういう風に声かけをしたらいいって悩んでいて、後は校長先生ともう一人ベテランの先生がアドバイスをくれたり。(G小学校、o先生)

上記の語りはF小学校とG小学校の教師によるものである。F小学校とG小学校は、「若手研」または「自主研」といった若い教師たちの研修会を月に1回開催している。そこには、校長先生や初任者指導担当教員も参加し、若い先生の悩みを出し合って話し合ったり、自分たちで授業研究を行ったりして自律的に学んでいる。それだけでなく、下記の語りにあるように校内研修も彼らに影響を与えていた。

授業の流し方とか見たいと思うので授業をいっぱい見たいです。今ちょうどG小学校は「対話」をやっていて、それで、それぞれ学年でモデル授業をやっていて、他の先生のを見させてもらおうと、特に5年生の先生の授業を見たときにすごく子どもたちの話が重なって、また先生もうまいこと聞き返して、すごい上手な授業だったので、ああなるにはどうしたらいいんだろうって今思ってる。子どもたちの反応も大事にせなあかんし、こっちも持っていきたいことあるし、食いついてきてほしい、教材研究って大事なんやあって。
(G小学校、o先生)

G小学校は毎年のように自主的な公開授業を行う研究校である。そこに配置された新任教師は、子どもの発言のつなぎ方やノートや板書の工夫などによって授業の質を高めようと

研修を重ねていっていた。今回調査した他校の先生方から、校内研修に対する言及がなかったことを考えると、G 小学校の取り組みは、研修テーマが明確で新任教師にも分かりやすいこと、日常的に研修が行われており「5 年生の先生の授業を見たとき」とあるように、研修目標を具現化した授業を見る機会があり、授業イメージが新任教師にも形成されやすい状況が作られていたのではないかと考えられる。

以上のように、大半の新任教師は彼らの周辺の様々な資源を個別に取得し、それをもとに自己の変容を導いていた。しかし、新任教師が自律的な専門職として成長し続けるためには、F 小学校や G 小学校のように学校全体で教師の資質向上に取り組んだり、校内で組織的に若い先生の成長を支援したりする取り組みが求められるといえよう。

4-6 インタビューのまとめ

今回の調査で明らかになったことから、新任教師の成長のための方策について次の 3 点をあげたい。

まず第 1 に、回答した多くの新任教師たちが、1 年目との違いとして一番に挙げたのが「見通し」を持つことが出来るようになったということであった。学校の行事や事務的な仕事の 1 年間の流れを理解することによって、精神的な余裕が生まれるだけでなく、教材研究をしたり、単元の学習計画を立てたり、余裕をもって子どもを観察することができたりするということであった。子どもや保護者に責任をもって教育実践を行うためには、この「見通し」とそこから生じる余裕は重要であろう。また、この余裕が〈体験〉・〈省察〉というプロセスを可能にすると考える。

佐藤 (2011) は、イギリスの「ジェームス・リポート」から教師教育のプロセスとして、「人間教育」「準備教育」、そして「導入教育」「現職教育」を紹介している(p52)。現在の厳しい状況の中で、教育という営みが 1 年間のスパンで行われるものであることを考えたとき、新任教師が「見通し」をもって実践をするためには、1 年間の「導入教育」が必要であろう。この「導入教育」期間には一人で責任をもって教育実践を行うのではなくて、副担任のような形で教師の仕事の全容を把握し、不十分ではあっても指導計画を自己決定に基づいて実践することができることようになることを目的とするべきであろう。

第 2 に、「教えてもらう」からの脱却の必要性である。

h 先生は「1 年目やからって思ったらあかんのよ、保護者や子どもからしたら先生なんやから」と、学年主任に言われたと語っていた。1 年目から教師として子どもや保護者に責任を持ち職務をこなさなければならない状況の中で、失敗は許されないのである。そのことが、周りの先生方にとっても危機感として認識されているのではないかと考えられる。新任教師を引き受けた学校の校長としては、新任だからといって子どもを預かっている以上は大きな失敗は許されないと考え、新任教師の指導に熱心に取り組まざるをえないと認識していた。また、教育委員会が予算を取ってまで専門指導員を雇用し、各学校に月に 1 回訪問指導をさせ個別に指導をしているのも上記の事情によるものであろう。

そのような環境の中で、e 先生が、「その 1 年間は誰かが陰で僕を操ってくれる期間が去年あったので、そっちの方が僕は助かるかなって」と語っていたのは、新任教師の置かれている現実を表していると言える。しかし、教師としての主体性のなさが問題であると言えるのではないだろうか。教育委員会をはじめ、各学校の管理職や学年主任の先生は、新任教師の指導力の不足に対する危機感から一気に多くのことを与えようとしている。新任教師は常に受身的な存在となっているのである。この主体性のなさは、余りに早く立ち立ちを求めすぎるための弊害だと考える。彼らは分からないから聞かざるを得ないのである。新任教師の他者への依存性は、他律的な教師であることへの順応性を高めるのではないかと考えられる。自律性が専門職に求められる重要な要件であることを考えたとき、この他律的な出発は問題である。自分の力で学習計画を考えたり、子どもの状況を把握し判断したり、自らの専門性向上のための課題を見出し研鑽に励んだりする自律的な教師として、子どもの前に立つべきではないだろうか。社会のまなざしが厳しくなった今こそ、彼らが「見通し」と余裕をもち、〈体験〉・〈省察〉によって成長していくことができるようなシステムの構築が望まれよう。

第 3 に、若手研や自主研のような若手の学びの組織や目的の明確な校内研修の必要性に言及したい。若手の学びのための組織は彼らの精神的安定のために、また身近な課題を気軽に相談し課題を共有するために必要である。彼らはそこで随分と救われたと語った。教えられたのではなく自ら解決しているのである。石原(2011)にあるように、初任者研修を自治体で一律に実施されるのではなくて、近隣の中学校区程度で実施されることが重要だと考える(p. 15)。「遠くの親戚より近くの他人」というように、悩みや困難は直ぐそこで解決されることが求められよう。

また、G 小学校のように、「子どもをつなぐ対話のさせ方」が、初任者にとっても課題となっている学校があった。これは校内研修の目的や方法が明確であり、校内の教師たちが自己目的化し、モデルとなる教師がいることによるものと考えられる。新任教師は様々雑多な悩みや課題を抱えている。学校の研修で何を明らかにしようとしているのか、新任教師に説得的に伝えることが、彼らに主体的な参加を促し、校内研修課題を内面化されることにつながるであろう。

5. 考察

新任教師は多くの困難さを自覚している。これは新しく入職した誰もが感じることであろう。しかし、教師を巡る環境はベテラン教師でさえ困難だと感じられるほど厳しいものがある。最近では大津市の中学校生徒の自殺事件を巡って学校教育や教師に対する不信感はいまますます多くなり、世間の教師を見る目も厳しさを増している。教育行政の教師成長戦略も「学び続ける教師」と言いながらも、評価システムや免許更新制等の導入にもられるように、主体性を意識したものよりも教師の外側からの指導により成長を促すという他律的な様相を示している。

今回の調査によっても、新任教師は新卒の未熟さを同僚教師だけでなく管理職や専門指導員などの指導を受けることで乗り越えようとする傾向があった。これは、主体性とは縁遠いもので、自己の成長戦略において他律性を高めるハビトゥスの形成につながるのでは中という懸念を抱いた。

特に、アンケート調査にあるように新任教師は校内の同僚からの指導助言を最も有効な問題解決策だと捉えていることを考えるとき、インタビュー調査にあった若手研や自主研のような若手の学びの組織や目的の明確な校内研修は大きな意義があると考えられる。若い教師が自らの問題を共に語る仲間がいること、こんな指導をしたいと考えられるような授業実践を観たりや研究会に参加したりできること、これらが、若い教員の主体的な学びの意欲を触発し、具体的な取り組みへとつながるのではないだろうか。自律的に学ぶということは自らの問題意識とそのことを同じ水平で語ることを通して可能になるのではないかと考える。

〈主な参考文献〉

- 藤原 顕「現代教師論の論点」グループ・ディダクティカ『学びのための教師論』序論 勁草書房 2007年
- 木原誠一郎「初任教師の抱える心配と力量形成の契機」グループ・ディダクティカ『学びのための教師論』第1章 勁草書房 2007年
- 久富善之『「教師教育ペタゴジー」の社会学を考える』日本教師教育学会年報 第20号 2011年 pp. 37-46.
- 水本徳明「日本の教師教育改革の課題」日本教師教育学会年報 第19号 2010年 pp. 18-26
- 佐藤学「教師教育の国際動向＝専門職化と高度化をめぐって」日本教師教育学会年報 第20号 2011年 pp. 47-54.
- Schon, D.A. “The Reflective Practitioner” *New York*, 1983 (=訳佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版、2001年)
- 石原陽子「教員初任者研修のカリキュラム改革へ向けた考察」関西教育学会紀要 第11号 2011年 pp. 1-16.
- 高橋英児「養成段階における実践的指導力の育成についての一考察」日本教師教育学会年報 第19号 2010年 pp. 57-66.
- 牛渡 淳・岩田康之「日本の教師教育改革の課題」日本教師教育学会年報 第19号 2010年 pp. 46-56.
- 吉岡真佐樹・八木英二「教員免許・資格の原理的検討」日本教師教育学会『日本の教師教育改革』第10章 学事出版株式会社 2008年