

小学校新人教師の抱える苦悩への
大学教員養成課程での対応可能性

杉 原 真 晃

The Possibility of the Teacher Training Course Responding to the Suffering Faced by New Primary School Teachers ---

The purpose of this study is to investigate whether a university teacher-training course could respond to the suffering faced by new primary school teachers.

I conducted a questionnaire to collect data about the suffering of new teachers and the shortcomings of the teacher-training course from 50 primary school teachers undergoing teaching license renewal training.

The main results were as follows:

1) Regarding the regular curriculum at the university campus, I identified 8 categories that new teachers expressed a need for further experience in: "practical capacity," "knowledge and skills in teaching," "enriching the children's understanding," "the school's actual situation, problems, and measures," "understanding the diverse work of teachers," "how to motivate students to learn," "understanding how to be a suitable primary school teacher," and "the limits of learning at the university."

2) Regarding the regular curriculum at the school, I found 7 categories that new teachers reported needing further experience in: "working at various schools," "enriching the children's understanding," "practical capacity," "communicating with children," "long-term practical experience," "serious experience," and "understanding the diverse work of teachers."

3) Regarding extracurricular activities, such as volunteering, clubs, part-time jobs, and everyday life, I found 5 categories: "communicating with children in various fields," "hobby activities or emotional enrichment," "volunteering," "developing the teacher's expertise," and "communicating with various people."

4) The non-tenured new teachers suffered and considered quitting because they had to respond to these various problems without having taken the official training courses for tenured teachers.

1. 問題の所在

1-1. 新人教師の苦悩

文部科学省の調査によると、採用1年目の条件附採用期間を経た新人教師の退職者数・率に関する主な年度の数値は、平成16年度191人（全採用者に占める割合0.98%、うち病気による依願退職61人）、平成18年度295人（全採用者に占める割合1.36%、うち病気による依願退職84人）、平成21年度317人（全採用者に占める割合1.28%、うち病気による依願退職86人、86人のうち精神疾患による依願退職83人）、平成22年度296人（全採用者に占める割合1.15%、うち病気による依願退職101人、101人のうち精神疾患による依願退職91人）となっている（文部科学省、2011）。病気や精神疾患の症状が多少見られながらも休職・退職せずにこらえている教師がいること、あるいは、臨時採用の新卒講師がこれらのデータには含まれていないことに鑑みると、上記の数値は新人教師が抱える問題を表す氷山の一角であるといえるであろう。教師のライフコース研究においても、教師に入職直後から10年目までの若年層の教師が「ゆきづまり」を感じたことの「ある」割合が75%程度であり、教職を「やめたい」と感じた割合が40%程度であったことが明らかにされている（山崎、2012）。欧米での研究においても、新人教師としての最初の数年間は大きなストレスや不安、フラストレーション、孤立感を味わう時間となると指摘されている（Grant et al., 1981）。

1-2. 新人教師の苦悩の要因

杉原（2012a, 2012b）は、これまでのさまざまな調査・分析（たとえば、Benesse教育研究開発センター、2011、村上、2007、久富ら、2010、山崎、2002、2012など）をふまえて、新人教師の苦悩には、多忙であること、子どもへの指導が難しいこと、保護者との関係づくりが難しいこと、そして、

同僚・管理職との関わりがストレスになることなどがあることを指摘している。さらに、その要因には新人教師が仕事に対して熱心であること、仕事の無限定性を重視する傾向が高いこと、管理職・同僚関係がかえって追いつめることなどがあるということを指摘している。また、新館ら（2009）は、5名の教師の対象者に対して新任期を想起してもらい、「新任時の学級づくりや生徒との人間関係に関する重要な特徴やイメージ」を刺激語としてPAC分析で個別事例的に調査した結果、①観念的子ども観と現実とのギャップ、②精神的ゆとりのなさ、③自己開示困難、④同僚へのサポート希求という4つの因子が見出されたことを明らかにしている。

1-3. 教員養成における新人教師の苦悩への対応

以上のような現状を前に、教師教育の世界では、さまざまな研究、実践が進められてきた。しかしながら、一方で、大学の教員養成課程において、これら現場での課題に対する対策をいかに行えばよいかについての研究はあまりなされていないのが現状である。したがって、教育施策や一般的な学校教育の抱える課題への対応をふまえた教員養成カリキュラムの再編だけでなく、教師のライフコースや持続的成長を見据えた教員養成カリキュラムの再編が必要となる。特に教員養成の接続部分となる新人教師（臨時採用の講師も含む）が抱える苦悩に対して、教員養成にはどのような貢献が可能であるかについて、詳細な検討が重ねられる必要がある。

1-4. 本研究の目的

高木ら（1982）は、教員養成における教育を基礎とした教師の職能成長の在り方と問題点について、若年教師に対する調査を通じた実態分析を行っている。この研究では、教職課程の科目に対する出席実態と教職活動への有用性、教育実習や大学生活（クラブ・サークル、アルバイト、ボランティア等）の教職活動への有用性等についての調査が行われている。そして、これらの実態調査のほかに、教育実習の時期、期間、実習校形態等

についてのニーズを調査している。高木らの調査は、大学教員養成課程の在り方を検討する際に示唆を得ることができるものではあるが、新人教師の苦悩にいかに対応できるかを検討するうえでのデータではないこと、1982年時点という古いデータであることから、新たなデータをもとにした検討を進める必要があると考えられる。

山崎（2002, 2012）は、大学までの学校生活において教職志望や教育実践に影響を与えたものとして、自らの被教育体験とそこで出会った教師の影響、学校や教師を題材とした映画・テレビドラマ・小説等の影響が大ききことを指摘している。そして、新任期の実践を経て、入職前の被教育体験等生育史の中で自己形成してきた〈理想〉とする教職イメージの瓦解を多くの場合伴うと述べている。

山崎の調査では、「教職活動を進めていく上で基盤を培うこととなった大学生活上の事柄」についても触れられている。そこでは、若手教師層の回答は、教育実習を除いて、大学の授業や大学教師との交流、卒業論文作成等で得た学問研究することの経験といったフォーマルな大学教育機能に対しての支持が少ないこと、一方で、クラス・クラブ・サークル等での友人との交流や先輩との交流、家庭教師や塾講師などで子どもと接した経験といったインフォーマルな学び体験を指摘する者の割合が増加していることが指摘されている。そして、リアリティ・ショックに対する支えと手探りの実践のモデルとなったものに、職場の先輩教師の他、自分の学校時代の恩師、職場外の同期の教師仲間、学生時代の友人などがあることが明らかにされている（山崎, 2002）。また、初任期における教職活動を支える要因が、「先輩教師たちのアドバイス」や「児童・生徒との交流経験」などといった日常のインフォーマルなものが圧倒的に大きいこと、相談相手もまた身近なインフォーマルな関係性の下にある「先輩教師」や「同世代教師」が中心であること、さらには制度化され時代が求める様々な教育課題が指導される初任者研修においても「若手」教師たちがそこから得るのは、研修で与えられた内容よりも、研修で知り合った同世代教師たちと

の交流と研修後も続く人的ネットワークであることが指摘されている（山崎，2012）。

山崎の研究からは、教員養成課程におけるいわゆる「フォーマルな」学習活動は教育実習を除いて新人教師の苦悩の克服と成長を支える要因とはなっていないことが明らかとなっており、教員養成課程の改善に向けて大きな示唆を得ることができよう。しかしながら、この調査では、教員養成課程の教育プログラムが、このような新人教師の苦悩の克服と成長にいかんに貢献できるかについて言及されているわけではない。

Steffy（2000）らは、教師というキャリアを第一（novice）局面、第二（apprentice）局面、第三（professional）局面、第四（expert）局面、第五（distinguished）局面、第六（emeritus）局面という六つの局面からなるライフサイクルモデルとしてとらえている。この中で、第一局面が、教師を目指し教員養成プログラムを受ける学生が迎える局面である。この第一局面では、学生は、教育実習にかかり、不安、フラストレーション、幻滅、意気込み、恐れ、不確実性が伴う理想主義を持つ傾向があることが指摘されている。また、この局面の教師（学生）は、教えることへの期待と学校や教室の現実との狭間で混乱し、押しつぶされそうになることさえあること、「日々の教室の過酷で荒々しい現実による、教師教育で形成されたミッシェン的な理想の崩壊」（Veenman, 1984, p143）という現実直視（reality check）を経験し、その意味づけがなされないと、結果として早期の「ひきこもり」をもたらす可能性があることが指摘されている。さらには、大学での教師教育が教師（学生）に奨励するものと、学校現場で教師（学生）が経験することとが異なることも指摘されている。大学での教師教育が教師（学生）に奨励するものには、たとえば、学習環境のなかで変化すること、あらゆる教科教育の領域でカリキュラムを再編成しそれをあらゆる児童生徒のニーズに合わせる教育方法を採用する等がある。一方、学校現場で教師（学生）が経験することには、たとえば融通が利かず十分な訓練を受けていない多くの同僚教師、面倒な組織、不十分なコミュニケーション、

および既存の実践や前提を再強化し合法化する学校文化に耐えること等がある。

また、第一局面から第二局面への移行がうまくいくかどうかを決定づける最も大きな要因の一つが、第一局面の教師（学生）が抱える信念であり、この信念は根が深く、暗黙のうちに維持され、簡単には変えられないと述べられている。

そして、このような状況が発生する第一局面における重要な発達課題は、探索することと見通しを広げることであり、勇気、活力、あいまいさへの耐性、冒険への意欲性を大量に蓄えておくことであることが指摘されている。また、教師（学生）が自らの信念を明確にし、こうした信念が自らの経験、家庭、地域、学校に根ざしたものであることを理解することが必要であることも指摘されている。さらには、実習を経験する実習生がポートフォリオを効果的に使用することにより教師としての専門性が向上すること、「将来教師になる学生に対し、学校の全体像を知らせる準備」(Goodlad, 1990, p281)を行ったり、教育実習という「日々の生活の雑事から逃れ、専門的な事柄に集中できる保護された経験」(Bolin, 1990, p17)により自己省察や自己理解を深めたりすることが、大切であることが指摘されている。

この知見は、我が国における教員養成の在り方を考える上で多くの示唆を与えてくれよう。しかしながら、この研究はアメリカにおける事例をもとに検討されたものであること、教育実習におけるつまずきをもとに検討されたものであるため、先述した問題にそのまま適用するわけにはいかない。

このような中、杉原（2012a, 2012b）は、近年、教員養成において育成する教師の資質能力として、「学校現場が抱える課題への対応」「実践的指導力」「教員として最小限必要な資質能力」を重視することが求められている一方で、新人教師が抱える苦悩を考慮すれば、これらの資質能力は「うまくできるようになる」ことの限界や「同僚性を作り出す」ことの限界を

持つことを指摘している。さらに、教員養成においてはこれらの限界に対し、「学校現場における困難な状況の想定」「できないこと」の受容」「多様な仲間づくり」「積極的な学びの喚起」等を進めていくことを提案している。しかしながら、これらの提案は、問題状況から導き出される解決策であり、全国のいくつかの大学での実際の取組を問題状況に引き付けて参照した提案である一方で、「現職教師経験後の有効性の検証」という課題が残されている。

そこで、本研究では、「現職教師経験後の有効性の検証」の入口として、小学校に勤務し、教員免許状更新期を迎える教師が、大学の教員養成課程の時期にどのような学習経験があれば良かったかを振り返ってもらうことにより、新人教師の苦悩に対して教員養成には何ができるかについて、現職教師側からのニーズを組み入れた検討を行う。

2. 研究の方法

2-1. データ収集の方法

本研究では、東北地区のA県にて教員免許状更新講習を受講した現職教師を対象に、質問紙調査を実施した。実施時期は、平成25年8月である。教員免許状更新講習の1コマを担当する筆者の授業を受講した受講者の方々に、質問紙調査を依頼した。依頼数110、うち、回答者数110であった。本研究では、このうち、小学校に勤務する教師（回答者数50）を対象に分析を進める。

2-2. 質問紙の内容

質問紙調査の内容は、「教師になる・教師であり続ける」ことについて、自らの新人教師の時代の苦悩と成長を振り返り、大学時代にどのような学習経験があれば良かったと考えるかというものである。質問項目は次のとおりである。

Q1. 新人教師の時代(採用1年目～10年目)において、「つらい」「やめたい」と思ったことはありますか？(4. とても思った, 3. 少し思った, 2. あまり思わなかった, 1. まったく思わなかった)

Q2. 「Q1」にて「とても思った」「少し思った」「あまり思わなかった」と回答された方にお尋ねします。それは何が要因でしたか？該当するものに○印を付けてください(複数回答可)。(a. 教育実践上における深刻なゆきづまりから, b. 仕事量があまりにも過重だから, c. 仕事内容に生きがいを見いだせなくなったから, d. 仕事の量・内容に比べてあまりにも賃金が低いから, e. 職場での人間関係がうまくゆかなくて, f. 職場での管理が耐え難くて, g. 自分の性格が教職に適していないと思うようになったから, h. 自分の健康に自信がなくなったから, i. 家庭の諸条件から, j. その他)

Q3. 「Q1」にて「とても思った」「少し思った」「あまり思わなかった」と回答された方にお尋ねします。新人教師時代の苦悩と成長に対して、大学時代、どのような学習経験があれば良かったと思いますか？

(a)大学での授業において

(b)正課授業としての教育実習や現場経験において

(c)正課外(ボランティア, クラブ・サークル, アルバイト, 日常生活等)において

なお、「Q2」の選択肢は、山崎(2002, 2012)の研究において使用されているものであり、それに加え、「a.教育実践上における深刻なゆきづまりから」については、具体的にどのような実践上のゆきづまりがあったかについて記述してもらった。

3. 結果

3-1. 新人教師時代の苦悩の実態

「Q1 /新人教師の時代（採用1年目～10年目）において、「つらい」「やめたい」と思ったことはありますか？」という質問に対する回答結果は表1のようになった。

表1 新人教師時代に「つらい」「やめたい」と思ったことがあるか (N=50)

	回答数	割合
とても思った	11	22.0 %
少し思った	20	40.0 %
あまり思わなかった	9	18.0 %
まったく思わなかった	10	20.0 %

表1に見られるように、「とても思った」「少し思った」を合わせると62.0%の教師が過去につらい・やめたいと思っていたことがわかる。

3-2. 新人教師時代の苦悩の要因の実態

「Q2. 「Q1」にて「とても思った」「少し思った」「あまり思わなかった」と回答された方にお尋ねします。それは何が要因でしたか？」という質問に対する回答結果は表2のようになった。

表2 「つらい」「やめたい」と思った要因 (N=50, 複数回答可)

	回答数	割合
教育実践上における深刻なゆきづまりから	21	42.0 %
仕事量が多すぎたりも過重だから	23	46.0 %
仕事内容に生きがいを見いだせなくなったから	4	8.0 %
仕事の量・内容に比べてあまりにも賃金が低いから	3	6.0 %
職場での人間関係がうまくゆかなくて	7	14.0 %
職場での管理が耐え難くて	4	8.0 %
自分の性格が教職に適していないと思うようになったから	16	32.0 %

自分の健康に自信がなくなったから	3	6.0 %
家庭の諸条件から	7	14.0 %
その他	2	4.0 %

表2に見られるように、「仕事量があまりに過重だから」(46.0%)、「教育実践上における深刻なゆきづまりから」(42.0%)、「自分の性格が教職に適していないと思うようになったから」(32.0%)、「職場での人間関係がうまくゆかなくて」(14.0%)、「家庭の諸条件から」(14.0%)等が要因として多く見られた。これらは、杉原(2012b)が整理した、多忙であること、子どもへの指導が難しいこと、保護者との関係づくりが難しいこと、同僚・管理職との関わりがストレスになることを実証していると言える。

そして、「教育実践上の深刻なゆきづまりから」の具体的な要因には、「育てた子どもたちが、担任が変わったとき、雰囲気急に悪くなり、問題行動を起こすようになり、責任を感じた」(教諭)、「自分の思いと子ども達の実態のギャップの大きさ」(教諭)、「5年目、普通学級でしたが、自閉症の子、知的な遅れが著しい子がおり、毎日の授業でどうしてよいか分からないことの連続だった」(教諭)、「どのように指導してよいかわからない。一年目にうけもった学級は、普通学級に支援が必要なお子さんがたくさんいて、どのように関わっていけばよいかわからなかった」(臨時講師)、「自分の指導が保護者に理解してもらえなかった」(教諭)、「救急処置、相談活動において、専門性を期待されても、自分の力量に自信がなかったから」(養護教諭)、「ベテランの先生方が、子どもや保護者との信頼関係を築き、生き生きと仕事をしているのに対して、なかなかこの仕事にやりがい、充実感を見出せなかった(その時期は)」(教諭)、「職種への理解不足(管理職、同僚)。校務分掌の担当で不当だと思われることがある。授業を持たないということでの雑務処理」(養護教諭)等の記述が見られた。

また、「その他」には、「講師なので初任研もなく、指導してくださる人がいなかった」(臨時講師)、「子どもと関わりたい」(臨時講師)等の記述が見られた。

3-3. 大学時代の学習経験の振り返り

「Q3. 「Q1」にて「とても思った」「少し思った」「あまり思わなかった」と回答された方にお尋ねします。新人教師時代の苦悩と成長に対して、大学時代、どのような学習経験があれば良かったと思いますか？（a. 大学での授業において、b. 正課授業としての教育実習や現場経験において、c. 正課外（ボランティア、クラブ・サークル、アルバイト、日常生活等）において）」という質問への回答には、様々な記述が見られた。本研究では、記述内容をKJ法により分類し、カテゴリー名を付けた（表3）。たとえば、「a-1. 実践的能力が身に付く経験」がカテゴリー名であり、それに関する具体的記述が「・」で整理されている。

表3 大学時代にあれば良かったと思う学習経験

a. 大学での授業において
a-1. 実践的能力が身に付く経験
<ul style="list-style-type: none"> ・カウンセリングの理論と技法（実技）。 ・実技や実習をもっと多く取ればよかった。話術を向上させる機会。 ・自分が授業を行ってみる体験（他の大学生3名ぐらいが子ども役として）。 ・実践的な指導法について。パソコンでのデータ処理の方法。最新のIT機材の使い方。 ・討論形式の授業。思考をくすぐられる授業。 ・理論だけでなく、実習が充実していると良いと思った。 ・実践的な学習がほしかった。 ・大勢の子どもを統率するための技術。 ・より実践的で臨床的であれば良かった。 ・実践的なこと。授業の進め方。計画の作成など。問題点についての情報、対策など。 ・「たし算の筆算の教え方」のような小さいけれども現場では大切なこと。 ・実践的な内容。 ・指導法。 ・教科書の指導法など、教育現場ですぐに生かせるもの。 模擬授業や現場での事例をもとにしたロールプレイングなど、実践に即したのもの。
a-2. 教材にかかる知識・技能が身に付く経験
<ul style="list-style-type: none"> ・教材についての考え方を学ぶ学習もあればよいと思った。 ・教材化、教材研究。 ・実際の教材の演習など（実際につくってみる、授業を行うなど）。
a-3. 子ども理解を充実させる経験
<ul style="list-style-type: none"> ・児童理解。
a-4. 現場の実態・課題・対策を知る経験
<ul style="list-style-type: none"> ・現場教育の実情と対策 ・現在の学校教育の問題点と対処のしかた（校内暴力が大変な時でしたので）。

<ul style="list-style-type: none"> ・現場の実態:子どもがどのような学習を行っているか。教員がどのような生活を送っているかなど。 ・理論中心だったので、現場の様子をもっと知らせるとよかったかも。
<p>a-5. 教師の多様な仕事を知る経験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員という仕事の具体的な内容が、まったくわからなかった。授業をすればよいくらいにしか思っていなかったので、保護者とのやりとり、管理職とのかかわり等、少し知っていればよかった。 ・現場経験では保護者対応、生徒指導等、はじめての経験が多かった。どう対応したらいいか。
<p>a-6. 意欲を持って学ぶ経験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっと真剣に学ぶと良かったかも。 ・小学校の教師になるつもりがなかったため、小学校に関する講義を聞いていなかったので自己責任。
<p>a-7. 適性を理解する経験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が本当に教員に向いているのか、見極める材料がほしかったです。現場の先生のお話を伺いたかった。
<p>a-8. 大学内での学習の限界</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どんなに大学で学習経験があっても、目の前の子どもにぴったり合う方法は、その時にしか分からないので、不登校については教職経験を積んで自分でつかんでいくしかないと思う。 ・現場で子ども達と接し、子ども達から学んでいくことが一番の勉強。
<p>b. 正課授業としての教育実習や現場経験において</p>
<p>b-1. 多様な現場での経験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育実習で、低学年・中学年・高学年をそれぞれ経験。 ・職員の研修は、普通学校同士の交流しか実際には行われていないので、養護学校に行き、授業を見せていただくなどの見聞を広めたい。 ・いろいろな公立学校での実習経験を増やす。 ・いろんな校種に行きたい。 ・授業の一環としてボランティア活動、特に特別支援学校に関するものがあると良かった。
<p>b-2. 子ども理解を充実させる経験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子ども理解の仕方
<p>b-3. 実践的能力が身に付く経験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実践的な指導法。児童の個別相談。特別支援について。 ・発問と子どもの反応。子どもの反応に対処する方法や仕方。 ・子どもの興味を失わせえないような授業の進め方。
<p>b-4. 子どもとふれあう経験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現場で子ども達と接し、子ども達から学んでいくことが一番の勉強です。 ・計画を作り、きちんとふり返る授業研は1、2回として、それよりも子どもと多くふれあわせる。
<p>b-5. 長い期間、数多い実習経験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育実習の期間をもっと長くしてほしい。 ・教育実習だけでなく、一年ぐらい現場で学習支援員という形で経験を積めるとよいと思う。 ・実習期間とは別に、子ども達と接する機会がもっとあればよかったと思います(1～4年生)。

・実践経験（教育実習とは別に）。
b-6. 大変な経験
・何も分からないまま1年生に授業してみたかった。その大変さに気付けたかもしれない。
b-7. 教師の多様な仕事を知る経験
・保護者への対応の仕方など。 ・教育実習では授業作りが主だったが、担当の先生の仕事や放課後も一緒に活動すべきだ。 ・対子どもへの授業だけでなく、保護者の意識を知ったり、保護者への対応の仕方も知識があればよかった。（私自身、親になったことで、目の前にいる子どもたちのがんばりを支えている保護者の存在を意識するようになった。）
c. 正課外（ボランティア、クラブ・サークル、アルバイト、日常生活等）において
c-1. 多様な現場での子どもとのかかわりの経験
・少年自然の家でボランティアとして、子どもたちとともに野外体験（3泊4日位） ・子どもへのかかわりのボランティアに参加する。 ・学校訪問ボランティア等を（あるいは院内学級、施設でも）通じて肌で感じる体験を数多く。 ・幼稚園や養護施設なども数回訪問できればと思った。 ・作業所で雪遊びやバザーなど。
c-2. 趣味、情操豊かになる経験
・合唱や器楽など音楽にふれたり、ボランティアサークルで社会に参加するのもよい。
c-3. ボランティア活動経験
・ボランティアももう少し経験しておけばよかった。
c-4. 専門性を磨く経験
・ボランティアでの保健室実習。救急処置他。 ・リーダーの経験。現場に入れば、教室の統率者となるから。
c-5. 多様な人と関わる経験
・様々な人との関わり、経験。 ・社会体験は大切だと思う。

4. 考察

4-1. 大学授業にできること

新人教師時代の苦悩と成長に対して、「大学での授業」においてどのような経験があればよかったかについての回答からは、「a-1. 実践的能力が身に付く経験」「a-2. 教材にかかる知識・技能が身に付く経験」「a-3. 子ども理解を充実させる経験」「a-4. 現場の実態・課題・対策を知る経験」「a-5. 教師の多様な仕事を知る経験」「a-6. 意欲を持って学ぶ経験」「a-7. 適性を理解する経験」「a-8. 大学内での学習の限界」等の

カテゴリーが形成された。

「a-1. 実践的能力が身に付く経験」については、教員養成において育成する教師の資質能力として、「学校現場が抱える課題への対応」「実践的指導力」「教員として最小限必要な資質能力」を重視することが求められており（たとえば、中央教育審議会「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」（答申））、現職側からもその必要性が求められていることがわかった。

「a-2. 教材にかかる知識・技能が身に付く経験」については、実践的能力の一つであり、「a-1」と同様、今後ますます重視されることが考えられるものである。一方で、個々人の教材にかかる知識・技能を磨く経験だけでなく、学習者間で共有し、活用し、更新していくことができれば、より多様で有効な教材・教材への視点を得ることができよう。現在、教師が教材や授業実践をウェブサイトに掲載し他の教師がそれを閲覧・活用できるような取組が進められている（たとえば、「MOST」（<https://most-keep.jp/portal/>））が、大学時代から共有化のネットワークを作っておくことは、教師になった後も続く、教材共有・更新ネットワークへの契機ともなる。それは、杉原（2012b）が指摘していた「多様な仲間づくり」にも通ずるものである。

「a-3. 子ども理解を充実させる経験」「a-4. 現場の実態・課題・対策を知る経験」「a-5. 教師の多様な仕事を知る経験」については、これも「a-1」と同様、現在、政策的にも実践的にも進められているところである。Steffy（2000）らが指摘していたような「探索することと見通しを広げること」や、杉原（2012b）が紹介していた「学校現場における困難な状況の想定」が、大学時代に必要な経験であることが現職からも指摘されたと言えよう。

「a-6. 意欲を持って学ぶ経験」については、山崎（2002, 2012）で指摘されていたように、教育実習を除いて、大学の授業や大学教師との交流、卒業論文作成等で得た学問研究することの経験といったフォーマルな大学

教育機能に対しての支持が少ないことの背景と言えよう。意欲を持って学ぶために、杉原（2012b）が指摘していたような「積極的な学びの喚起」が求められていることが、現職教師からも支持されていると言えよう。

「a-7. 適性を理解する経験」については、昨今のキャリア教育における「自己理解」に通ずるものである（たとえば、児美川，2013）。しかし、一方で、多様な学校現場の文化や状況のミスマッチから「適性が低い」と判断してしまうことも考えられる。適性を理解する経験と同時に、現場の多様性の理解や「できないこと」の受容」（杉原，2012b）も並行して支援していくことが望まれよう。

「a-8. 大学内での学習の限界」については、現場で学ぶことが多く、大きいことを示していると言える。一方で、そのような学びを継続していくためには、「学校現場における困難な状況の想定」「できないこと」の受容」「多様な仲間づくり」「積極的な学びの喚起」（杉原，2012b）を大学時代に涵養し、リアリティ・ショックに対応できる態勢・体制を作っておくことが有効であることが示されていると判断できよう。

4-2. 教育実習等の現場経験にできること

新人教師時代の苦悩と成長に対して、「正課授業としての教育実習や現場経験」においてどのような経験があればよかったかについての回答からは、「b-1. 多様な現場での経験」「b-2. 子ども理解を充実させる経験」「b-3. 実践的能力が身に付く経験」「b-4. 子どもとふれあう経験」「b-5. 長い期間、数多い実習経験」「b-6. 大変な経験」「b-7. 教師の多様な仕事を知る経験」等のカテゴリーが形成された。

山崎（2002）の研究からも、教育実習は高く評価されており、新人教師の苦悩を克服するに有用であると言える。一方で、本調査から、現場の多様性、仕事の多様性、子ども理解の重視、実習経験の積み重ね等の必要性が挙げられた。ここからは、教育実習の質が問われることがわかる。授業づくりはもちろんのこと大切ではあるが、そこに閉じずに、現場での多様

な仕事を間近で見て、実践してみるという経験が求められているといえよう。また、現在、教育実習は同じ学校に1ヶ月程度、実習に行くことや、お金の扱いや個人情報上の関係上、多様な仕事に携わることには限界があり、授業づくりや授業実践が主な活動となること等から、多様な学校経験や多様な仕事の経験が困難であることが予想される。これらの経験について、どのように対応していくかが今後の教員養成課程の課題となるといえよう。

4-3. 正課外活動にできること

また、新人教師時代の苦悩と成長に対して、「正課外(ボランティア、クラブ・サークル、アルバイト、日常生活等)」においてどのような経験があればよかったかについての回答からは、「c-1. 多様な現場での子どもとのかかわりの経験」「c-2. 趣味、情操豊かになる経験」「c-3. ボランティア活動経験」「c-4. 専門性を磨く経験」「c-5. 多様な人と関わる経験」等のカテゴリーが形成された。

表3に具体的な内容が記載されているが、教育実習だけでなくスクール・ボランティアや学校インターンシップ等、複数の学校現場経験をもつことはもちろんのこと、福祉施設や文化サークル等での多様な体験が求められていることがわかる。特に、学校現場以外の多様な現場経験は、子どもの多様な場における多様な姿、その背景にある地域社会や家庭環境の実情と多様性等を知る絶好の機会である。また、多様な人と関わる経験は、自らの知識や価値観の幅を広げる契機となるだけでなく、山崎(2002)が指摘する「自分の学校時代の恩師」「学生時代の友人」など、教師になった後に支えとなる存在を多様に作り出すことにつながる。それは、杉原(2012b)が指摘する「多様な仲間づくり」に通ずるものと言えよう。

教員養成課程は、幼小連携や小中一貫カリキュラム等の動向から、複数の免許取得希望者が多く見られるのが現状である。それに伴い、学生の取得単位数は増加する。さらには大学教育の質保証の流れから実施授業回数

の徹底や授業時間外学習の充実という動向が重なり、学生が正規のカリキュラムに費やす必要のある時間数が増加した。そのような状況の中で、教育機関に限らないボランティアやクラブ・サークル、趣味や情操豊かになる経験、多様な人と関わる経験等をいかに保証していくのかが問われるであろう。

4-4. 臨時講師への対策

教育公務員特例法施行令第2条では、「初任者研修の対象から除く者」として、「臨時的に任用された者」と記載されている。しかしながら、教員採用試験に合格することの難しい昨今の社会的事情の中で、大学卒業後にすぐ臨時講師として教職に就く者は決して少なくない。今後は臨時講師のキャリア形成に対する支援がますます求められるであろう（たとえば、金子，2014）。

本研究では、表2の「つらい」「やめたい」と思った要因において、「講師なので初任研もなく、指導して下さる人がいなかった」という意見が見られた。このような状況に鑑みれば、臨時講師が抱える苦悩への対策が必要であると考えられる。昨今、たとえば横須賀市、豊田市、藤沢市、堺市、宮崎県、川崎市、栃木県、茨城県、さいたま市、北九州市等において、臨時講師を対象とした（大学生や社会人も対象としている）研修が進められるようになってきている（朝日，2015）。教職の社会的構造上、必ず発生する「臨時講師」を考慮に入れるならば、さらに積極的に臨時講師となる可能性のある大学生に、大学時代に手立てを打っておくことが必要となろう。

5. まとめ

以上、現職の小学校教師が新人の頃のつまずきを振り返り、教員養成課程で学んでおくべきことについて考察していただいた結果から、新人教師

の苦悩の克服と成長への教員養成課程での対応可能性について検討した。新人教師が抱える苦悩については、決して教員養成課程のみで対応すべき・対応できる問題ではない。むしろ、中央教育審議会「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」(答申)に鑑みれば、現場に出た後の経験を整備していくことにより、新人教師の成長を支援することについて力を入れていくべきなのかもしれない(たとえば、授業経験等による自己成長(新館ら, 2010), メンターとしての同僚による成長(松崎, 2010), 指導教員による成長(北神, 1990)等)。しかしながら、一方で、現場学習には限界があること(福島, 2010)、さらには現場である学校の同僚が必ずしも新人教員の成長にとって良い影響を与えるとは限らない(曾山, 2014)ことをふまえれば、大学の教員養成課程において対応しておくことが望ましいことは十分に検討されなければならない。本研究に続き、今後も現職あるいは教員養成課程の学生の学びや抱える苦悩を丁寧に分析し、教員養成課程における正課内外の経験を組織化していく努力が積み重ねられる必要があろう。

引用・参考文献

- 朝日素明 (2015). 「教育委員会が主宰する教員養成事業の全国的動向」『摂南大学教育学研究』11, 1-18.
- Benesse教育研究開発センター (2011). 「第五回学習指導基本調査(小学校・中学校版)」
- Bolin, F. S. (1990). Helping student teachers think about teaching: Another look at Lou. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 10-19.
- 福島真人 (2010). 『学習の生態学—リスク・実験・高信頼性—』東京大学出版会, 東京.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Grant, C. A., Zeichner, K. M. (1981). "Inservice support for first year teachers: The state of the scene", *Journal of Research and Development in Education*, 14(2), 99-111.
- 金子真理子 (2014). 「非正規教員の増加とその問題点—教育労働の特殊性と教員キャリアの 視角から」『日本労働研究雑誌』 56(4), 42-45.
- 北神正行 (1990). 「新任教師教育における指導教員の位置と役割に関する一考察--Teacher Induction Programにおけるmentor teacherの分析」『岡山大学教育学部研究集録』 83, 123-133.
- 久富善之・佐藤博 (編著) (2010). 『新採教師はなぜ追いつめられたのか—苦悩と挫折から希望と再生を求めて—』 高文研, 東京.
- 松崎正治 (2010). 「同僚に学びながら教師になっていく—初任期から中堅期への成長—」グループ・ディダクティカ編 『教師になること, 教師であり続けること—困難の中の希望—』 勁草書房, 東京, 115-136.
- 村上慎一 (2007). 「初任教員のストレス及びその対処法, メンタルヘルスとの関わりに関する研究」愛知県総合教育センター研究紀要97, 1-42.
- 文部科学省 (2011). 「平成22年度 指導が不適切な教員の人事管理に関する取組等について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/11/attach/1312850.htm
- 新館啓一・松崎学 (2009). 「教師のPAC分析による新任期の振り返りの研究」『山形大学教職・教育実践研究』 4, 17-30.
- 新館啓一・松崎学 (2010). 「教師のPAC分析による自己成長の振り返りの研究」『山形大学教職・教育実践研究』 5, 35-46.
- 杉原真晃 (2012a). 「新人教員の苦悩に対して教員養成には何ができるか—リアリティ・ショックを想定した教員養成のあり方—」『山形大学大学院教育実践研究科年報』 3, 40-50.
- 杉原真晃 (2012b). 「新人教員の苦悩に対して教員養成には何ができるか」グループ・ディダクティカ編 『教師になること, 教師であり続けること—困難の中の希望—』 勁草書房, 東京, 71-92.

- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., Enz, B. J. (2000) (三村隆男訳) (2013). 『教師というキャリアー成長続ける教師の六局面から考えるー』 一般社団法人雇用問題研究会, 東京.
- 高木正太郎・堀内孜・水谷宗行 (1982). 「教員養成教育を基礎とした教師の職能成長の在り方と問題点ー本学出身若年教員に対する調査を通じた実態分析ー」『京都教育大學紀要』 A (人文・社会) 60, 1-30.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of educational Research, 54(2), 143-178.
- 山崎準二 (2002). 『教師のライフコース研究』 創風社, 東京.
- 山崎準二 (2012). 『教師の発達と力量形成ー続・教師のライフコース研究ー』 創風社, 東京.

