

研究ノート：新任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—

杉 原 真 晃
(山形大学基盤教育院)

本稿では、小学校・中学校の新任教員が抱える苦悩に対して教員養成に何ができるかについて検討する。新任教員の抱える苦悩には、多忙、子どもへの対応、保護者への対応、職場の人間関係などがあり、その要因には、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。このような苦悩は、教員養成と学校現場とのギャップから生じるリアリティ・ショックと言える。近年、教員養成において育成する教員の資質能力として、「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。しかしながら、新任教員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がわかる。

したがって、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」を受容すること「学校職場を超えた仲間づくり」を学生が行っていくこと・そのきっかけを作ることを支援することが必要となる。

キーワード： 新任教員の苦悩, リアリティ・ショック, 学校現場における困難な状況の想定, 「できないこと」を受容すること, 職場を超えた仲間づくり

はじめに

2011 年 11 月、「辞める新任教員、10 年間で 8.7 倍、「心の病」急増」というニュース (asahi.com (朝日新聞社) 11 月 8 日付) が飛び込んできた。

文部科学省による調査によると、採用 1 年目の新任教員の退職率が上昇していることが明らかとなっている。近年の状況 (主なもの) は次のようになっている。

平成 15 年 111 人 (全採用者に占める割合 0.61%)
(うち病気による依願退職 10 人),
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 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)¹⁾

このような現状は大学教育に携わる者として決して看過できない。さらには、病気や精神疾患になりながらも退職せずにこらえている教員、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ため、氷山の一角としてとらえる必要がある。

大学における教員養成は、このような現状に対して一体何ができるのであろうか。本稿では、このような問題意識を背景として、採用 1 年目の新任教員が学校現場において抱える「苦悩」に着目し、学校現場でのリアリティ・ショックが新任教員を苦悩に追い込んでいる現状とその要因を確認する。そして、そのような問題に対応する教員養成のあり方について考察を加える。

1. 新任教員の苦悩の背景

(1) 新任教員の苦悩の現状

新任教員の退職、病気・精神疾患の数・率の増加に関して、学校現場で何が起きているのであろうか。

全国の小学校・中学校の校長 (1,133 名) および教員 (5,515 名) を対象に行われた「第 5 回学習指導基本調査」では、教員が抱える悩みとして、「教材準備の時間が十分にとれない」(小学校 91.3%、中学校 81.3%)、「作成しなければならない事務書類が

多い」(小学校 84.2%、中学校 76.9%)、「休日出勤や残業が多い」(小学校 67.0%、中学校 73.2%)、「生活指導(生徒指導)に時間がかかり過ぎる」(小学校 59.3%、中学校 57.3%)など日々の忙しさに関する悩みが上位にあがっていることが示されている²⁾。

その他、「行政が学校現場の状況を把握していない」(小学校 76.9%、中学校 72.0%)、「図書費や教材費が不足している」(小学校 66.2%、中学校 57.0%)など教育制度・財政に関する悩みや、「特別な支援が必要な児童・生徒への対応が難しい」(小学校 75.3%、中学校 76.0%)、「児童・生徒間の学力差が大きくて授業がしにくい」(小学校 65.5%、中学校 71.0%)など子どもへの対応に関する悩み、そして、「保護者や地域住民への対応が負担である」(小学校 48.6%、中学校 45.3%)といった保護者や地域社会との関わりに関する悩みが比較的上位にあがっている。

これらは採用1年目の新任教員に限ったデータではないが、新任教員も同じ状況に置かれていることは確かである。本調査では、日々の忙しさに関しては、教職経験年数が少ない若い年齢層の教員ほど、残業時間が長く、授業準備や成績処理などに時間が割かれていること、そして、土日の出勤日数が多いことが指摘されている。「若い年齢層」ということで採用1年目の新任教員に限ったデータではないが、新任教員が多忙に苦しんでいることが予想される。

村上は、愛知県の初任教員研修を受けている小学校・中学校の新規採用教員1,163名に対し、学校でのストレス・困っていることの調査を行った³⁾。それによれば、新規採用教員は、主に、「多忙」「職場の人間関係」「授業」「保護者との関係」「部活動の指導(中学校)」の5つの困難と直面していることが明らかとされた。

「多忙」とは、諸帳簿の記入、出張・研修の書類提出、教材研究などによる雑多な業務から生じる忙しさである。

「児童生徒の指導」とは、言うことを聞かない児童生徒への対応、暴力的な児童生徒への対応、特別に配慮が必要な児童生徒への対応などである。

「職場の人間関係」とは、職員室の空気が重い、年配の先生が多く肩身が狭い、教職員が協力的でないなどである。

「授業」とは、授業の仕方が分からない、うまく教えられない、自分の授業に自信がない、受け持つ授業の科目数が多いなどである。

「保護者との関係」とは、理不尽なクレームなど

である。「部活動の指導」とは、休日に部活動の指導があるので教材研究ができない、部活動の指導のためにプライベートな時間がもてないなどである。

これらの調査からは、「多忙」「子どもへの対応」「保護者への対応」「職場の人間関係」などの多面的な苦悩、そして、新任教員独力では到底対処できないであろう非常に困難な苦悩の網の目に絡め取られている様子がわかる。それは、大学卒業時までには学んできたことと学校現場の実情との間のギャップに耐えられない「リアリティ・ショック」と言うことができるであろう。

「リアリティ・ショック」という現象は、医療・看護の世界においてよく議論される。福島は、医療・看護の現場で語られるリアリティ・ショックが生じる要因について、「仕事の現場というのはリアルタイムで出来事が進行していて、そこで学習に必要なある種の猶予、つまりちゃんと立ち止まって考え直したり、分からないところを繰り返し試してみたり、あるいは適当なタイミングで先輩や指導者に、適度の指導を受ける、といったチャンスは限られている」⁴⁾「リアルな状況が、お膳立てされた学校教育ではカバーできない様々な問題をいきなり、しかも息つく暇もなく突きつけてくる」⁵⁾と述べている。

では、学校現場において新任教員が経験する苦悩としてのリアリティ・ショックは、一体、どのような要因によるものなのであろうか。

(2) 新任教員の苦悩の要因

山田は、「第5回学習指導基本調査」から、若手教員ほど非常に仕事に対して熱心であり、それゆえに多忙化し勤務時間が長期化していること、そして、仕事の無限定性(家庭や校外での生活もできるだけ指導する)を重視する傾向が高いことを指摘している⁶⁾。若い教員はベテラン教員に比べ、一般的には業務経験が浅いため、業務それぞれにかかる単位時間はベテラン教員のそれらよりも長くなることは容易に推測できる。そして、若手教員が仕事に対して熱心であることが、多忙化とそれによる苦悩の増大に拍車をかけていることは、何とも皮肉で切ない現実である。

そして、某県内小学校教員159名、中学校教員147名を対象に、教師のバーンアウトと自己効力感について調査した貝川らは、職場満足度(「勤務校の児童・生徒に愛着を持っている」「勤務校での学校の仕事は充実感がある」など)の低さと消耗感や達成感

の後退が大いに関係していること、「教師にできることには限界がある」という考えと現場満足度の低さや協働性（「教員間の協力体制がある」「分掌が機能的に活動している」など）の低さが大いに関係していること、そして、消耗感と職場満足度の低さや協働性の低さが大いに関係していることを指摘している⁷⁾。

また、伊藤は、208名の教師を対象とした、バーンアウト傾向を規定する諸要因についての調査を行い、20代・30代の若手教員と40代以上のベテラン教員との苦悩の差異を分析している。それによると、ベテラン教員に比べて若手教員のほうが、バーンアウトに関わる要因として「達成感の後退」をより強く感じていること、子どもとの関わりを重視している一方で、「教科指導の悩み」「児童生徒との関わり」などの教師という仕事の中核、毎日の仕事の中で直面するものに対する悩みを多く抱えていることを指摘している⁸⁾。

そして、久富は、採用1年目の新採教師の苦悩に関して、「子どもとの関係が難しい」「父母との関係づくりの性格変化」「管理職・同僚関係がかえって追いつめる」という特徴を指摘する⁹⁾。

「子どもとの関係が難しい」については、自分がそれまで「当たり前」と思っていた「教師・生徒関係」や「子どもの姿」が通用しない現実の子どもたちへの戸惑いが主な要因と指摘されている。

「父母との関係づくりの性格変化」については、子どもとの関係づくりにおけるつまずきに始まるものとして位置付けられ、保護者による学校満足度の低下・新自由主義的学校観・子育てや生活での不安・ストレスなどによる、保護者からの激しいクレーム・不安の声の親の間での広まりと、それによる教職アイデンティティ（教師としての誇り）および自己肯定感の低下、保護者とのトラブル対応の長時間過重労働化が主な要因と指摘されている。

「管理職・同僚関係がかえって追いつめる」については、職場の管理職・同僚が新任教員の苦しい立場を受け止め、その苦労・努力を認めて支えるどころか、その反対に「あなたが悪いからだ、あなたの責任だ、謝りなさい」と、ここぞとでもいうように責める側に回っていること（学校で働く教師の健康と安全を守る管理責任の無実行）が主な要因と指摘されている。

また、木村は、1990年代以降の教員の資質向上の施策について、新自由主義的な施策がとられはじめ

たこと、学校での目標管理—評価システムの構築が求められるようになってきたことを指摘している¹⁰⁾。新自由主義的学校観は、保護者だけでなく学校そのものの中にも浸透しており、学校の同僚関係のあり方に影響を及ぼしているのである。

管理職・同僚関係については、「第5回学習指導基本調査」においても、問題があることが伺われる。本調査における小学校・中学校教員の「職場や教員間の関係」において、「よくある」かどうかの割合について、「先輩・同僚に気軽に相談する」ことが小学校で55.9%、中学校で46.4%、「職員室の雰囲気がいいと感じる」ことが小学校で46.7%、中学校で35.6%、「管理職に気軽に相談する」ことが小学校で28.4%、中学校で25.7%、「仕事以外でも同僚と付き合う」ことが小学校で17.6%、中学校で13.9%となっていることが示されている¹¹⁾。年齢別のデータが示されていないので限界はあるが、このデータから、職場の同僚性が、必ずしも新任教員の苦悩を支援するような組織として成立しているとはいえない状況が見て取れる。

先に述べた村上の調査によると、新任教員の精神健康度とストレスとを感じる要因との関係について、「児童生徒に教育活動を行う上で感じるストレス」「保護者に応対する上でのストレス」「職場の同僚、上司とかかわっていく上で感じるストレス」「事務処理などを行う上で感じるストレス」「多忙であることから感じるストレス」「仕事以外の私生活上のストレス」が相関がある中で、「多忙であることから感じるストレス」「職場の同僚、上司とかかわっていく上で感じるストレス」が特に強い相関がある要因であることを明らかにしている¹²⁾。

これらの指摘・調査結果からは、子ども・保護者・管理職や同僚という新任教員を取り巻く環境の多様な現実が、新任教員の持つ「当たり前」ととらえがちな価値観やそれを元にした資質能力と合致しない現実が見て取れる。そして、同僚からの支援が得られない、むしろ追いつめられる・ストレスになる場合があるために、「八方ふさがり」になり、孤立化し、追い込まれていく現実が見て取れる。

もっとも、その責任は、「善」「良いもの」を追求しがちな「教育」とそれを支える「教員の養成」を扱う大学にもあるのかもしれないし、大学を新自由主義的価値観や目標—管理システムに導く我が国の教育施策、さらにはその背景となる世界的な政治・経済や教育の動向にあるのかもしれないが、この議

論に関しては別稿に譲る。

以上のような要因により生じる学校現場でのリアリティ・ショックに対し、大学の教員養成には一体、何ができるのであろうか。

2. 学校現場の課題に対応できる実践力

(1) 教員個人の資質能力

中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006年）では、大学における教員養成の方向性として、「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」が重視され、そのために、教職指導の充実、組織的指導体制の整備、「教職実践演習」の新設・必修化が挙げられている。そして、学生がこれらの資質能力を育成できるよう、「各大学が養成する教員像や教職課程の到達目標等」を示し、それを組織的・体系的に育成することが述べられている。

「実践的指導力」として同答申に挙げられているものは、「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」「社会性や対人関係能力に関する事項」「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」「教科・保育内容等の指導力に関する事項」である。

(2) 新任教員の成長を現場で支える同僚性

学校現場が抱える課題への対応について、教員個人の資質能力に加え、新任教員の成長を現場で支え、協同で課題に対応する同僚性の構築も求められる。中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（2005年）では、次のように述べられている。

教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である。

教師の質の向上のためには、職場の同僚同士のチームワークを重視し、全員のレベルを向上させる視点と、個々の教師の能力を評価し、向上を図っていく視点の両方を適切に組み合わせることが重要である。その際には、校長のリーダーシップ及び学校を支える教育委員会の役割が重要で

ある。

また、中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（2006年）においても、改革に当たっての留意点として次のように述べられている。

教員の多忙感を軽減し、本来の職務に専念できるよう、学校の事務・業務の見直しや、国・都道府県・市町村が行う調査等の精選、事務処理体制の整備を進めるとともに、教員の精神面を支えるための相談体制を整備するなどの環境整備に努める必要があること

子どもの学ぶ意欲や学力・気力・体力の低下、いじめや不登校、校内暴力等の問題の深刻な状況等、学校教育における複雑・多様化する課題及びLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）や高機能自閉症等の子どもへの適切な支援といった新たな課題に、学校全体として組織的に対応するための体制整備を進める必要があること

これらの答申からは、新任教員を苦しめる要因の1つである多忙感を軽減し精神面を支えるため、そして、子どもの学ぶ意欲や学力・気力・体力の低下、いじめや不登校、校内暴力、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）や高機能自閉症等の子どもへの適切な支援など、学校現場が抱える多様な課題に組織的に対応するために、教員同士の同僚性の構築が重要視されていることがわかる。

3. 学校現場の課題に対応できる実践力の問題点

(1) 「うまくできるようになる」ことの限界

しかしながら、ここで一つの問いが浮かび上がる。それは、次のような問いである。

学校現場の課題に対応できる実践的指導力（特に、社会性や対人関係能力）が必要なことは納得できるが、教員養成の数年間でそれらが育成されうるのであろうか？

渡邊は、教員に求められる資質能力としてコミュニケーション能力が重要視される状況について、次のように述べる。

今や、教員が身に付けなければならない資質能力として、コミュニケーション能力が最も重要な資質能力の一つといえる。しかし、現在の青少年にその能力を育成するのは、難しくなっている。その能力は、今や社会性・人格的能力として見做されているように、パーソナリティの一部ともいえるものなので、一朝一夕には身に付かないものである。[中略]しかし、難しいからといって、諦めてはいけないことはいうまでもない。¹³⁾

この指摘からもわかるように、コミュニケーション能力に代表されるような社会性や対人関係能力を育成し、子どもや保護者、そして同僚との関係づくりを「うまくできるようになる」ことは、一朝一夕に可能なことではない。したがって、学校現場の課題に対応できる実践的指導力が必要な教職の仕事、新任教員が「うまくできるようになる」ことには自ずと限界があるのである。

しかしながら、学校現場では、新人であろうがなかろうが、子ども・保護者の前に立ち、同僚とともに職場を切り盛りしていかなければならない。そこでは、「一朝一夕に身に付くわけではない」からといって悠長に構えてはいられない現実が待ち構えている。したがって、そこでは「うまくできない」自分がむき出しにされる。場合によっては、子ども・保護者・同僚からの批判の目に晒される。そのような状況では、「学校現場が抱える課題への対応」や「実践的指導力」が重視され、教職に関する知識・技能、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質が求められれば求められるほど、「できない」自分がますます肥大化し、悩み、自らを責め、思いつめていくことが想像できよう。「うまくできないから、うまくできるようになろう」と思うことは大切であるが、うまくできるようになるための試行錯誤のゆとりもなく、「徐々にうまくできるようになっていく」という回路が遮断されるほどの、「うまくできるようになる」ことへの要求圧力がかかっているのである。

(2) 「同僚性を作り出す」ことの限界

このような「うまくできるようになること」の限界に対し、学校現場での教員同士の連携・協同といった同僚性により対応していくこと、そして新任教員をそれにより成長させていくことが有用な手段と

して考えられる。中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」(2005年)でも「教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である」と述べられていた。

しかしながら、ここで新たに一つの問いが浮かび上がる。それは、次のような問いである。

管理職や同僚が適切に協力してくれる人・組織となっている可能性は決して高くないのではないか?

先述したように、久富は、管理職や同僚が適切に協力してくれない、さらには、新任教員を追いつめるような言動をするといった事実言及していた。

そして、「第5回学習指導基本調査」で明らかとなっていたように、先輩・同僚・管理職に気軽に相談すること、職員室の雰囲気がいいと感じることなどの割合は決して高いとは言えない。

さらに、村上の調査で明らかとなっていたように、新任教員の精神健康度と「職場の同僚、上司とかかわっていく上で感じるストレス」が特に強い相関がある。

このように、職場の同僚性は、必ずしも新任教員の苦悩を支援できるものとして待ってくれているわけではないのである。

また、木村は、教員の資質向上に関する施策にかかる1990年代以降の新自由主義的な動向において、教員の職能成長の場が、「1989年に初任者研修という形での悉皆研修が導入され、これに伴う「条件附採用」が設定された。これを契機に現職教員の成長の場は自発的な同僚性や民間団体から、「官製」的なシステムによるものへ徐々に移行していく」状態となっていることを指摘している¹⁴⁾。近年の教育改革における学校選択制や教員評価制などの取組は、この木村の指摘にあるような変化と見ることができよう。学校現場が新自由主義的な文化、目標管理—評価システムの中に置かれ始めている状況が背景となって、管理職・同僚が新任教員を追い込むような状況が発生するならば、そのような「官製」的な組織集団に新任教員を囲い込むことは避けなければならない。同僚性について、久富は、次のような疑問を投げかけている。

同じ学校現場の中には昔から対立もあり、考え

方の開きもあって、さまざまな教師グループもある。[中略] 元来が美化できない、つまり職場の教師関係がどこでも「いいことづくめ」ということは原理的にあり得ない。新人教師がある職場やその教員文化になじむ過程は、いつの時代も<成長>の面と<墮落>の面とを含んで展開するものである。¹⁵⁾

「同僚性」という言葉がまずいと考えるもう一点は、職場外のサークルでの「悩みや愚痴のこぼし合い」から始まる「今日的に広がる、職場外の教師仲間関係 (collegiality) の姿」を一段低いものと見て、「同僚」という言葉に込められた一つの学校職場での仲間関係のほうを特権化する点である。¹⁶⁾

新人教員が抱える苦悩の問題解決を、このような問題を孕む「同じ学校現場」の「同僚性」に「委ねる」ことに、我々は慎重にならなければならない。

そこで、次に考えられることは、新人教員となっていく学生に、自ら学校現場が抱える課題に対応できる同僚性を構築していくような資質能力を求めるという対策である。

先に紹介した中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」(2005年)では、次のように述べられていた。

教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である。

しかし、ここでまた一つ問いが浮かび上がる。それは、次のような問いである。

新人教員を追いつめるような同僚関係であった場合、新人教員の「他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していく資質能力」により、同僚性をより良いものに変革していくことを期待するのは、無理難題なのではないか？

繰り返すようだが、「第5回学習指導基本調査」では、先輩・同僚・管理職に気軽に相談すること、職員室の雰囲気がいいと感じることなどの割合は決して高いとは言えない現状が明らかとなった。

村上の調査においては、新任教員の精神健康度とストレスとを感じる要因との関係に「職場の同僚、上司とかかわっていく上で感じるストレス」が挙げられていた。

そして、久富の議論では、新人教員が追いつめられる要因として「管理職・同僚関係がかえって追いつめる」という点が指摘されていた。

さらには、木村が指摘するように、学校現場では新自由主義的な文化や目標管理・評価システムが興隆している。

新人教員にそのような問題状況を変革していく資質能力を求めるなど、到底「教員として最小限必要な資質能力」の範疇には入らない代物であろう。「同僚性を作り出す」ことにも限界があるのである。

現場でのこのような問題状況がある限り、現場に出てからの成長を待たずして、新人教員が苦悩に苛まれ、病んでいくことは目に見えている。どうすればよいのであろうか。大学としては、研究成果をもとに教育政策・制度の改善を進めていくこと、可能な限り多くの学校現場と連携・協力しながら、新人教員にとって(新人に限らないものではあるが)より良い同僚性・職場環境が構築されるよう共同での実践研究を進めていくことなどが、一方で必要となろう。しかし、もう一方で、大学を巣立っていく目の前の学生に対して、手だてを講じる必要もあろう。

4. 問題克服に向けて

(1) 学校現場における困難な状況の想定

これまで述べてきたことから、新人教員が経験する学校現場でのリアリティ・ショックを克服するための教員養成のあり方について、「学校現場における困難な状況の想定」「できないこと」を受容すること」「学校職場を超えた仲間づくり」という3つの側面から考察を加える。

まずは、「学校現場における困難な状況の想定」である。

企業の採用に関する議論においては「RJP (Realistic Job Preview)」という概念があり、組織が個人の採用時に、その組織の悪い面も含めたリアルな情報を提供することが採用後のミスマッチを軽減させることが指摘されている¹⁷⁾。また、キャリア・

カウンセリングの世界では、自らのキャリア開発として、キャリア・パスおよびその阻害要因を想定し、その克服方法について考えるアプローチがある¹⁸⁾。これらを参考にするならば、学校現場における困難な状況を想定し、それへの対応のシミュレーションや実践を教員養成において行っていくことが、採用後の困難な状況への対応につながるのではないかと考えられる。

このような実践を考えるにあたり、奈良教育大学の取組が参考となる。奈良教育大学では、「鍵的場面での「対応力」を備えた教員養成」を開発している¹⁹⁾。「鍵的場面」とは、「教育実践において、教員がよく遭遇する場面であり、コミュニケーションギャップが生じやすい、対子ども、対保護者、対同僚との間で生じる、とりわけ重要な教育実践問題状況を含んだ典型場面」を意味しており、「対応力」とは、「鍵的場面において、“饗応”し（状況を感じ取り、子どもや保護者、同僚との円滑な関係を保ちながら改善策を見通すこと）、問題を“解決”していく（行動に移り、その行動を振り返り、成果に向け取り組む）力」を意味している。

鍵的場面には教科指導の場と教科外指導の場がある。教科指導の場の具体例には、たとえば、「保護者が子どもの成績が納得できず、説明を求めて来校した（対保護者）」「授業中、子どもが急に飛び出した（対子ども）」「ティーム・ティーチングをするのに相手とうまくいかない（対同僚）」などがある。そして、教科外指導の場の具体例には、たとえば、「保護者会でクラスの問題を保護者から指摘された（対保護者）」「行事などにおいて、学年間の意思疎通が図れない（対同僚）」「女子同士がグループ化して相手を攻撃しあう（対子ども）」などがある。

このような鍵的場面での対応力の育成は、「テトラ型チーム」（学部4年生、大学院生、提携校教員、大学教員から構成される）を組織し、インターン形式（事前・事後指導含む）を通して行われる。

鍵的場面は、「課題鍵的場面」と「遭遇鍵的場面」に分類される。「課題鍵的場面」とは学生があらかじめ取り組んでみたい鍵的場面のことであり、「遭遇鍵的場面」とは実習中に起こる様々な鍵的場面のことである。

そして、インターンシップ先である提携校で、①予め課題として設定した鍵的場面（「課題鍵的場面」）への取り組み、②実習中に遭遇した鍵的場面（「遭遇鍵的場面」）への取り組み、③提携校教員の経験談に

基づく事例研究、④大学教員が提供する話題についてのワークショップ、などの取組を行う。鍵的場面に対しては、次の5つのステップが段階的に取り組まれる。

- Step1 事例研究形式で、シミュレーションをしながら実践を深める（対応の基礎）
- Step2 実際に、学校で遭遇した出来事を鍵的場面と照合し実践を深める（実践場面への響応）
- Step3 課題解決に向けて取り組む戦略の立て方を検討する（解決力の基礎）
- Step4 提携校の教員とともに、学部学生が、実際に解決行動に踏み込む（実践的解決の経験）
- Step5 取った行動への反省的思考と次への創造的思考の方法を学ぶ（反省的方法の取得）

以上のような取組は、学校現場の多様で困難な課題とそれに対するリアリティ・ショックに対応できる資質能力を育成するものと位置付けることができよう。しかしながら、これにより先述した問題点がすべて解決されるわけではない。

（2）「できないこと」を受容すること

「鍵的場面における対応力」育成の取組は、運営の仕方次第では、本稿「4-（1）」で述べた「うまくできるようになること」の限界から免れない。つまり、「対応できない」という選択肢は許されないのである。

「できない」ことが「できるようになる」ことは大切なことであるが、できないことがあった時に「できない」ことを受容することも重要である。つまり、できないこと、そして、それにより発生する苦悩を認め、それにより自らを追いつめることなく、むしろ、その状況と距離をとり、相対化することが大切なのだと考える。

山田の指摘にあったように、若手教員ほど非常に仕事に対して熱心であり、それゆえに多忙化し勤務時間が長期化していること、そして、仕事の無限定性を重視する傾向が高く、このことが、かえって新人教員を苦しめている。

さらには、近年の教員養成の改革は、そのような新人教員の苦悩に拍車をかけるようなものとなっているとも言える。たとえば、教育職員養成審議会に

よる「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）」（1997年）において、「教職の意義等に関する科目」が「教職への志向と一体感の形成」を目指しているものとして位置付けられていること、そして、中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（2006年）で挙げられた教員として求められる4つの事項の1つに「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」があることなどである。これら目指されていることを達成すればするほど、逆に大学を卒業し学校現場に入っていく若者を苦悩のスパイラルに陥らせることにつながる恐れがあるのである。「うまくできないこと」を受容することができれば、新任教員はこのようなスパイラルから脱出することができるのではないだろうか。

諸富は、メンタルヘルスの観点から、教員の悩み・ストレスに対し、「弱音のはける職員室」があることが必要だと述べる²⁰⁾。「弱音」のはける職員室があるとは限らないが、少なくとも、自分の中で（そして以下「(3)」で述べるが学校外の仲間同士で）「できない」ことを受容し、弱音をはけることが大切なのである。

そして、先述した伊藤による調査では、若手教員のバーンアウトの要因として「達成感の後退」をより強く感じていることが指摘されていた。求められる水準での仕事が「うまくできない」ことを受容し、自分なりの「できること」「もう少し低い水準の仕事」を見出し実践することで達成感が得られることは、バーンアウトを軽減することにつながるのではないだろうか。

また、望月は、教師のストレスと教師の生涯学習という観点から、教師のストレス解消に向けた採用後の教師教育のあり方について、次の3点の提言を行っている。

- ①「文化との多面的な交流の機会をもつこと」
- ②「得意なもの・好きなもの」の形成とその援助
→「生涯学習」についての基本的な学習とその理解→「教育をしながら自らが楽しめるもの」の育成援助
- ③「自己認識と相互理解ができるようになる教育機会→子どもや親との「対話」の時間→「ホスピタリティ」の理解と実践」²¹⁾

望月は新任教員に限定して述べているわけではな

いが、新任教員の苦悩に対しても有効なのではないだろうか。特に「②「得意なもの・好きなもの」の形成」に関しては、「できないこと」を責めるより得意な・好きな「できること」を探し・発揮することが、学校でのストレスの緩和・改善につながり、翻って、精神健康を保ちながら「できないこと」に挑戦し「できるようになる」回路を開いていくのではないだろうか。

さらには、宮田は、高校教諭としての経験から、学校現場での同僚関係について次のように述べる。

新採用の教師は研修や飲み会などで比較的容易に打ち解ける。ところが、数年たちそれぞれ自分の教師スタイルをもち始めると、その関係は急速に崩壊し、それぞれ感じ方や考え方の合う教師とのみつながるようになる。この頃に2校目、3校目への転勤を経験する。それぞれ別の学校経験を積んだ中堅の教師が、その流儀を変えることは容易ではない。[中略]ゆえに、ベテラン教師の割合が高く困難の少ない学校では、教師集団が形成されづらい²²⁾

「うまくできない」自分を受容することにより、同僚による多様な教師スタイル・流儀と触れる機会が得られ、自らの教師スタイル・流儀の保守化を防ぐことができる。それは、翻って、より良い同僚性の構築に寄与するのである。新任教員のうちにこれを行っておくことは、新人時の自分を守るだけでなく、自らが中堅となった時の新任教員を救うことにもつながるのではないだろうか。

以上のような議論から、教員養成期間において、多様な学校現場のリアリティや問題構造を知る・発見すること、多様なリアリティに対する解決策を模索することに加え、その解決策がうまくいかなかった時、うまくいきそうにない組織的問題がある時に「うまくできない」自分を受容するような選択肢を持たせておくことが大切となるであろう。たとえば、次のような選択肢である。

- ・「できない」のは新人だから仕方ない
- ・「やらないこと」と「(やろうとして) できないこと」とは違う
- ・「できない」時は同僚に助けてもらえばいい
- ・組織や制度が改善されなければ問題は解決されないで、「できない」ことで自分を責める必要はない

- ・今の自分にできることをする、もう少し低い目標設定を行い実行し、成功を収める
- ・目標を期待されている水準よりも低く設定することは問題ではない

このような選択肢を受容・選択していけるなら、リアリティ・ショックを受けた際に、自分を責め、子ども・保護者から責められ、同僚からも責められることで追いつめられるような八方ふさがり状況から脱却できるかもしれない。さらには、病気・精神疾患になる前の元気な状態において、「自分が悪い」のではなく「ミスマッチ」であると解釈し、転勤・転職するといったキャリア形成を行うことも可能であろう。「うまくいく」ことを望むにあたっては、「うまくいかない」時のセーフティ・ネットを、個人的・組織的に配慮しておくことが必要なのである。

(3) 職場を超えた仲間づくり

同僚性を作り出すことの限界に対しても、教員養成において何かしらの手を打つ必要がある。同僚性構築の限界に対し、久富は自ら、次のように「学校外の仲間」の重要性について述べる。

若い教師にとっての「専門職仲間 (colleague)」ないし「仲間関係 (collegiality)」は、今日ではほとんど一つの学校を越えてその職場外につくられた「若手教師だけの会」や、「組合とか民間サークル・実践団体の中の若手教師を中心とする集まり」になっている。²³⁾

つまりいた状況を率直に出し合い、「苦しいのは自分だけじゃない」と救われたり、自分の苦闘と悩みとを受け止めてもらったり、職場で受けた「管理職や先輩同僚からの叱責」が「じつは不合理なもの」と気づいて自責感から解放されたり、他の人の経験に学んだり、対処への適切なアドバイスをもらったりする。そういう過程で、意識／無意識に、「子どもに対する見方や対処」についても新たに広がった視野を持てたりもしている。あるいは「クレームを寄せる親」についての新しい理解も開けたりしている。²⁴⁾

このように、気の許せる仲間同士で弱音を含めて苦悩を吐露し合うことは、メンタルヘルスの観点だけでなく、困難な状況の解決方法や教員としての成長につながる新たな視野の獲得に寄与するのである。

木村の指摘にあったように、現職教員の成長の場は、自発的な同僚性や民間団体から「官製」的なシステムによるものへ移行している。そして、学校現場の状況は多様で複雑である。したがって、支えとなる集団も学校内に単一化し抱え込ませるのではなく、学校外の仲間を開いていくことは非常に大切なことなのである。

とはいえ、これまで述べてきたように、教員は多忙であり、新たな学校外仲間を築いていくことは容易ではない。そのような状況に対し、学校内の仕事量や勤務時間、学校現場の多様な課題、地域社会の人口や通信・交通環境、新任教員の趣味や個性や生活スタイルなど、多様な状況において多様な学校外仲間の選択肢があることが、新任教員の学校外の仲間の「作りやすさ」を生み出すであろう。

そのために、教員養成において、授業以外の場面で自主的に集まる学習仲間、教員とのつながり、先輩・後輩による学習グループなどが形成されるようなしかけを作ることが有用だと考えられる。それはたとえば、授業での学習グループ形成や上回生によるサポート、授業内容・教育問題・教員採用試験に関する自主勉強会の開催、などを大学教員が意図的に作っていくことである。さらには、大学間連携による、複数の大学の教員志望学生による交流会やボランティア活動の提供なども、多様な学校外仲間づくりの選択肢の1つとして、教員養成時期に意図的に作り上げておくことも必要なのではないだろうか。

さいごに

以上、新任教員が学校現場において抱える「苦悩」の現状と要因、それへの対策としての教員養成のあり方について考察を加えた。多様で非常に困難な課題を持つ学校現場に裸一貫で参入してくる新任教員が抱える苦悩は、やはり多様で非常に困難なものである。そのような状況に対し、「学校現場における困難な状況の想定」「できないこと」を受容すること」「学校職場を超えた仲間づくり」などを大学の教員養成時期に身に付ける（あるいは、その萌芽づくりだけでも行っておく）ような取組が必要となろう。

久富は、学校現場の管理職に対し、「学校で働く教師の健康と安全を守る管理責任はどうなっているのか?」「教師の生命や健康、そして伸びやかな成長と力量発揮は、学校として極めて大切なことがらではないのか」と述べる²⁵⁾。これを教員養成に当てはめると、次のように言い換えることができよう。「将来、

学校で新人教員として学生の、採用後の苦悩を予防し健康と安全を守る管理責任が大学の教員養成にはあるのではないか」「学生の採用後の苦悩への予防と、それによる生命や健康、そして伸びやかな成長と力量発揮は、教員養成として極めて大切なことがらではないのか」。

教員養成ができること、やらなければならないことに関する議論は、今後も続けていく必要がある。

注 引用・参考文献

- 1) 文部科学省「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」2008 年, 2011 年, および文部科学省「平成 21 年度 教育職員に係る懲戒処分等の状況について (表 13 病気休職者数等の推移 (平成 12 年度～平成 21 年度))」.
- 2) Benesse 教育研究開発センター「第 5 回学習指導基本調査 (小学校・中学校版)」2011 年.
- 3) 村上慎一「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 第 97 集, 2007 年, pp.1-42.
- 4) 福島真人『学習の生態学』東京大学出版会, 2010 年, 146-147 頁.
- 5) 同上, 148 頁.
- 6) 山田哲也「序章 3 : 調査結果の背景要因に関する検討」ベネッセコーポレーション『研究所報 62 : 第 5 回学習指導基本調査 (小学校・中学校版)』2011 年, 28-33 頁.
- 7) 貝川直子、鈴木眞雄「教師バーンアウトと関連する学校組織特性、教師自己効力感」『愛知教育大学研究報告 (教育科学編)』55, 2006 年, pp.61-69.
- 8) 伊藤美奈子「教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して—」教育心理学研究 48, 12-20, 2000 年.
- 9) 久富善之「あらためて「新採教師はなぜ追いつめられたのか」を考える」久富善之、佐藤博編著『新採教師はなぜ追いつめられたのか』高文研, 2010 年, 144-171 頁.
- 10) 木村元「日本の教職アイデンティティの歴史的形—日本の教員改革と教育文化の展開に着目して—」久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティ—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから—』2008 年, 139-163 頁.
- 11) Benesse 教育研究開発センター, 2011 年 (前述).
- 12) 村上慎一, 2007 (前述).
- 13) 渡邊誠一「教員に求められる資質能力に関する一考察」山形大学教職・教育実践研究 1, 2006 年, pp.23-28 (引用箇所 28 頁).
- 14) 木村元, 2008 (前述).
- 15) 久富善之, 2010 (前述), 160 頁.
- 16) 同上, 161 頁.
- 17) 堀田聡子「採用時点におけるミスマッチを軽減する採用のあり方—RJP (Realistic Job Preview) を手がかりにして—」日本労働研究雑誌 49(10), pp.60-75, 2007 年.
- 18) 横山哲夫『キャリア開発／キャリア・カウンセリング—実践・個人と組織の共生を目指して』生産性出版, 2004 年.
- 19) 奈良教育大学「鍵的場面での「対応力」を備えた教員の養成—提携校を拠点としたテトラ型チームで取り組むプログラムの開発と実践— (実施要綱)」2005 年.
- 20) 諸富祥彦「教員の悩みとメンタルヘルス」日本教育 393, 2010 年, pp.18-21.
- 21) 望月厚志「学校社会におけるストレス構造と生涯学習—教師の歴史的・社会的視野からの分析と提案—」常葉学園大学研究紀要 (教育学部) 24, 2003 年, pp.189-204.
- 22) 宮田雅己「職場の同僚とどうつきあうか—「おもしろかったね」と試合後に言えるチームづくりを学校に」田中孝彦、藤田和也、教育科学研究会編『現実と向きあう教育学—教師という仕事を考える 25 章—』大月書店, 2010 年, 144-161 頁.
- 23) 久富善之, 2010 (前述) 同上, 157 頁.
- 24) 同上, 158 頁.
- 25) 同上, 156 頁.

Research Notes: What can We do on Teacher Education in University against the Distress of a New Teacher ?

Masaaki SUGIHARA

(Institute of Arts and Sciences, Yamagata University)

In this paper, I examine what the teacher education in a university can do for the students against the distress of a new teacher of elementary and junior high school.

A new teacher has the distresses of busyness, correspondence to pupils or their parents, and relationship with coworker. And the causes of these distresses are that a new teacher is eager to work, that a new teacher tend to think no limiting nature of the work, and that the management and relationship with coworker corner a new teacher on the contrary. It can be thought that the distress of a new teacher is caused by “reality shock”, the gap of teacher education and the school’s reality.

Therefore, the teacher education need to support for the students to do or make a chance of assumption of difficult situation in the school, acceptance of being unable, production of colleagues beyond a place of work.