Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-08-04

公立小学校初任教師の入職直後における葛藤と自己変革に関する事例研究 : 責任感の生成・変容の意義に焦点を当てて

山下, 晃一
榎, 景子

(Citation)
神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要,9(1):17-27

(Issue Date)
2015-09

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81009122

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81009122

神戸大学大学院人間発達環境学研究科 研究紀要 第９巻 第１号 2015
Bulletin of Graduate School of Human Development and Environment, Kobe University, Vol.9 No.1 2015

研究論文

公立小学校初任教師の入職直後における葛藤と自己変革に関する事例研究
－責任感の生成・変容の意義に焦点を当てて－

A case study of dilemmas and self-reform of a newly appointed elementary school teacher; focusing on the significance of the formation and transformation of responsibility

山下　晃一 *　　榎　景子 **
Koichi YAMASHITA *　Keiko ENOKI **

要約：本論文の目的は、昨今注目を集める初任教師の成長や発達とその支援について、1) 先行研究群の基本志向性や分析視角設定を、現在の動向に照らしつつ再吟味することを通じて今日的研究課題の所在を解明し、2) インタビュー調査結果から抽出した事例の分析を行い、新たな理論的・実践的示唆を得ることである。先行研究では初任教師への共感・受容に基づき、その苦悩軽減が目指されるが、彼らを過度に非力な存在とみなして成長・発達の実像を見失う可能性があること、問題点と潜在力との識別が困難になること等の課題が残る。今日必要なのは、単なる既存の学校組織への適応等ではなく、主体的・積極的な自己変革の契機を解明し、成長・発達の構図自体を修正・発展することである。調査結果から、初任教師が成長・発達の重要な段階として、いかに責任を引き受けているのかに注目すれば、成長過程での対立・葛藤へ今以上に視野を広げること、現代的アイデンティティ形成の難しさに留意すること、それら青年期の課題を念頭に対応を模索すること等の示唆が浮かぶ。

キーワード：初任教師、公立小学校、支援、力量向上、責任感、自己変革

１．初任教師に対する支援とその研究の難しさ
－問題の所在と本稿の課題－

（１）焦点としての初任教師

本論文の目的は、昨今注目を集める初任教師の成長や発達と、その支援について、先行研究群に対して理論的な再検討を加えることによって、改めて研究課題の所在を確認し直した上で、初任教師を対象とするインタビュー調査結果に基づく事例分析を行って新たな理論的・実践的な示唆を得ることである。

はじめに、関連研究の今日的な展開動向を対象として、研究上の視点や方法が持つ到達点と課題について理論的再検討を行う。

近年、教育行政学や教師教育学等の教育学諸分野において、公立小学校の初任教師に焦点が当てられている。

理由として考えられるのは、一つには、2000年代以降、初任教師が様々な困難に直面し、苦悩している様子が知られたことである。新聞やテレビ等のメディアで、採用１年以内の退職者の増加や、そのうち病気による者の約９割が精神疾患であること等が報じられている。彼らの苦悩は時として最悪の事態を迎えることもあり、深刻な社会問題として受け止められている[(1)]。

二つには、周知のように、ここ数年間で大量退職・大量採用の時代を迎え、大規模な世代交代が生じることである。これは、長年にわたって現場で培われた技や知恵を、いかに初任教師へ伝承できるのかといった課題にもつながり、しばしば危機意識さえ伴う[(2)]。だが、上記の状況を視野に入れると、かつてのような「背中で教える」「厳しく育てる」等の方針を単純に貫き通すには躊躇も残り、新たな方針や工夫が必要になる。

こうして、初任教師への救済的な共感・受容と、時として厳しさも必要な研鑽の要請という、場合によっては矛盾しうる二つの要素を両立させることが、学校や教育委員会における重要な実践課題になってきた。

これに照応して、教育学の諸分野においても、彼らの支援と育ちに関する研究が積極的に進められている。

例えば、初任教師をめぐる不幸な事案をめぐって、久冨善之らは、彼らの抱える諸困難に対する周囲からの支援・共感的理解が不可欠だと言う。一方、学校での現実的問題としては、まさに当の支援・理解が不足しており、一見それらが与えられたように見えたとしても、叱責や非難に終始しがちになる等の不適切な実情を指摘した[(3)]。同事例を扱った小野田正利らは、若い教師の早期

*　神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授
**　神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程・院生

（2015年３月31日　受付
2015年６月30日　受理）

離職等の一般的傾向を問題視して、カウンセリングやメンターシステム等の視点から対策の検討を試みている[4]。

また、初任教師の力量向上を教員養成の課題に引き寄せて捉えた杉原真晃は、彼らが一年目に直面しうる「リアリティ・ショック」を想定した対策が必要であると指摘し、その具体案を示した[5]。教育行政の実践現場の視点に立つ政策提言的な研究例としては、岸田正幸らが、中央教育審議会・特別部会の審議に参加した貴重な経験も交えつつ、大学と教育委員会との連携・協働によって、生涯を通じた職能成長という観点から初任教師を支援する研修のあり方を論じている[6]。この他、時田詠子はアンケート調査を実施して、初任教師が初年度終了時に自己の成長や失敗をどう認識しているか実態把握と検討を行っており、力量向上を図る上での基礎的かつ重要な情報提供ともなりうる[7]。

こうした中でとりわけ注目されるのは、最近、初任教師の成長や発達とその育成についての著作をまとめた後藤郁子の研究である[8]。そこでは、管理職等による「上からの指導」の限界が踏まえられた上で，改めて協働学習の重要性とその範囲内での支援の有効性が説かれている。

（2）初任教師への“まなざし”の課題

以上のような研究は、基本的に初任教師への共感・受容に基づきながら、その苦悩の軽減を目指したものである。深刻で不幸な出来事を招きかねない状況を鑑みれば、大きな現代的意義を持つ研究であり、今後も継続されるべきである。

しかしながら、研究の基本方向に関しては、未だ課題が残されているように思われる。すなわち、初任教師を支援対象とのみ捉えるという基本的視点の限界である。実際に初任が諸困難を抱える以上、支援という視点に焦点化するのは合理的でもある。とはいえ、そこには研究上の偏りが生じることにも自覚的になる必要がある。例えばこの捉え方は次の３つの問題につながると考えられる。

第一に研究の価値基盤的側面において、初任教師をはじめ若手教師全体を過度に非力な存在とみなし、知らないうちに彼らの尊厳・自尊心を傷つけるおそれがある。彼ら自身も「できない自分」の肯定から歩み始めることは重要だが、あまりに抑圧的にこの捉え方を受け入れると、適切な自立が妨げられるかもしれない。また、うがってみれば、この捉え方が先輩教師や研究者ら年長者側の精神的優位性の保持にのみ使われ、その無反省・傲慢さを許容する結果にもなりかねない。

第二に研究の事実認識的側面において、初任教師の成長・発達の実像を見失うおそれがある。彼らは支援がない場合でも、あるいは時に支援という名の非難等の不適切な作用の下でも、たくましく育っているかもしれない。だが、初任教師を支援対象とのみ捉えると、こうした自己形成・自己変革のリアリティを見逃してしまう。確かに支援を重視した協調学習や学びの共同性は、昨今の教育界全般の前提的共通認識とも言えるが、それが行き過ぎるあまり初任教師による独力での学習や発達が否定されるのであれば、適切な事実認識が妨げられることにもなり、望ましくはない。

第三に研究の実践提言的側面において、初任教師が有する可能性や萌芽のうち、どれを重視すべきか識別が難しくなるおそれがある。上記の実像理解ともかかわって、初任者への肯定的な共感・受容を基調とする現在の研究動向が無限定に援用されれば、彼らが成長・発達をめぐって有する問題点の否定・批判が難しくなり、ひいては本来伸ばすべき能力等との区別も難しくなる。初任教師本人も周囲の者も、何を伸ばすべきで何がそうでないのか詳細が分からない限り、充実した支援や育ちが保障・実現できなくなってしまう。

これと裏腹の問題として、支援の必要性や意義を強調すればするほど、支援側である先輩・同僚教師への抑圧が高まりかねないという、実践提言の逆機能にも目を向けなければならない。とりわけ初任教師側の苦悩に光が当たる中では、彼らの責任感を問いにくい状況が生じる。たとえ彼ら自身が修正・変革すべき問題点を明らかに有したとしても、周囲の者がそれに言及・批判することは、共感・受容に反するとの批判を受けうるために難しい。初任教師の苦悩を救うはずの研究が、先輩教師らの苦悩を生み出しかねないという逆説を指摘できる。結果として初任教師に過度の気遣いを向けることになれば、双方にとってためにならないであろう。

（3）初任教師の潜在力の探究へ

現在の先行研究の動向では、上記のように、周囲からの働きかけという環境的要因が重視される傾向にある。他方で、初任教師本人の内面的な成長過程という主体的要因については、困難・苦悩等の消極的側面には焦点が当たるものの、自己形成・自己変革等の主体的・積極的な側面には焦点が当たりづらい。

だが前節の諸問題を念頭に置けば、彼らの非力な側面のみならず、潜在的な力を発揮する側面への着目を心がけて、そのたくましさと自己形成・自己変革の過程を適切に対象化しなければならない。そして、どのような要点・契機を通じてそれらが可能になっているのかを、今以上に明らかにするような研究姿勢が求められる。これら初任教師の本人の育ち・自己形成・自己変革過程についての研究の深化と合わさって初めて、彼らへの支援をめぐる研究は真価を発揮しうる。換言すれば、初任教師への共感的・受容的な姿勢を基調とする今日の研究動向は、彼らの実際の主体的な発達・成長に関する理解を深めることによって補完されなければならない。

にもかかわらず、こうした検討は十分に視野に入れられず、主体論よりも環境論が先行する事態となっているため、今後は初任教師自身の育ちの内面を掘り下げる研究の蓄積が求められる。これは現在の共感的・受容的な研究動向を、一過性の流行や研究者側の自己充足に終わせないためには不可欠な作業と言える。もしこうした主体理解が不十分であれば、周囲の共感・受容という要素も初任教師にかみ合うか否かは判定できない。また力量向上の要請という、時に厳しさも必要で、そもそも矛盾しかねないもう一つの要素との両立は余計に難しくなるであろう。ここに、今日取り組まれるべき重要な研究課題の構図が浮かび上がる。

これまでも教師の社会化研究ないし職能成長研究の一環として初任教師が扱われることはあった[9]。特に90年代末頃には初任教師における指導技術の成長に焦点を当てて、その諸段階を解明しようとする研究も著されている[10]。これらの試みは、教師の成

長・発達を客観的に記述する上で重要な知見をもたらしてきた。

しかしながら、意外なことにその具体像、特に初任教師の諸困難が指摘される昨今の状況に応えうるような実態解明については必ずしも十分に進んできたとは言い難い。昨今の彼らが抱える苦悩からすれば、指導技術よりアイデンティティ形成面に重点化すべきとも思われるが、問題の本質はそうした対象設定ではなく、発想の根本にこそある。すなわちここで注目したいのは、研究上の基本志向の観点から見える限界である。

これら諸研究で念頭に置かれる問題関心は成長過程の一般的定式化、特に各段階で到達すべき「状態」の概括的素描であることが多く、その図式が予定する調査変数以外の新たな成長契機が見失われがちになる。

例えば初任教師が「子どもをありのまま受け入れる柔軟な態度と謙虚さで自己理解・成長へ」至るとも描写されるが[11]、では何がその態度や謙虚さを生む要因なのか、いかなる操作でそれが可能になるのかは不明なままである。これでは本人も周囲も操作可能な契機に行き着くことができない。よって「変化させうる要因」の発見を目指す探索型の研究を並行させる必要がある[12]。

また、現在の学校現場への初任教師の「適応」を志向する研究もある[13]。かつての社会化研究にも問題意識の重なりを確認できる。それら自体は善意に基づくものであり、彼らが可能な限り円滑に教職に就けることに価値を置く。だが「適応」の語を無条件に「善」として一人歩きを許せば、個々の育ちの意義・意味の軽視に陥り、既存図式へ当てはめることだけに意識が向きかねない。初任教師は一層窮屈になる。

これは学校文化・学校組織文化の再生産という論点にもつながる。つまり、もし彼らが学校文化・学校組織文化の否定的側面を乗り越える潜在力を持っていたとしても、従来の価値観への適応だけが意識されるなら、その発揮は難しくなり、学校教育の発展を望むべくもない。適応や社会化を掲げる研究は、こうした問題性をその根本に内包せざるを得ないように見受けられるのである[14]。

したがって、今日的な事例研究の積み重ねを通じて、初任を含む教師の成長・発達の現代的な特徴、とりわけ主体的・積極的、かつ潜在的な自己形成・自己変革の契機を解明していき、成長・発達の構図自体を修正・発展させうる要素を探究していくことが、重要な研究上の課題として残されたままであると言えよう。

2．初任小学校教師の成長・発達と支援に関する調査の概要

（1）研究プロジェクトの背景と目的

以上の理論的考察編を踏まえて、次に、実際に初任教師に対して行ったインタビュー調査結果の検討・分析に移る。

本稿は、ある研究プロジェクトの一環であるため、まずその全体像に触れるとともに、それとの関連の下での本稿の位置ならびに課題の限定について述べておく。

本稿が属する研究プロジェクトは当初「初任小学校教師の育ちと支援（仮）」と題する調査研究として2014年６月から開始されたものであった。先行研究の渉猟を行いつつ、実際に初任教師、あるいは教職歴３年以内の比較的若い教師を対象にインタビュー調査を行った（現在13名）。今後も継続を計画しているが、ひとまず調査結果のまとめを兼ねて中間総括的な研究論文をいくつか取りまとめる予定である。本稿もその一つに数えられるものであり、第一報としての性質を有する。

研究の発端は、全国的に初任教師の奮闘・苦悩が話題となる中で、身近な卒業生たちの現状について実態把握することであった。

個別には、卒業生で小学校教師に就いた者から時折連絡を受け、助言等も求められる。だが、全体として捉えた場合にどんな事態が生じているのか、十分に把握できない中での対応にもどかしさを感じると同時に、昨今の教員養成政策等の動向を念頭に置くと、改めて卒業生の状況から日々の大学での取組への還元を本格的に考えることが必要だと思われ始めていた。そんな折、彼らと同世代の博士課程前期課程および後期課程の大学院生も強い関心を示し、意外に卒業生の置かれた状況について知られていないため、早急な現状把握が必要との問題意識が共有された。そこで、大学教員（１名）と院生（前期課程４名、後期課程２名）による共同研究として、調査を通じた実態分析に着手することとなった[15]。

調査研究の前提として、上述のように先行研究を精査したところ、前章に述べたとおり初任教師の状況については十分に理論化されたとは言い難い状況が垣間見えた。本稿前半の理論的考察部は、これら研究協議の成果の一部が反映されたものである。

注目されたのは、初任教師が直面した内的葛藤等、感情の揺れ動きや考え方の変容過程等には未だ解明の余地が残されていることであった。

先行研究には、経験を重ねた年長の教師に質問紙調査を実施して自らの初任時における成功や失敗等の経験を振り返ってもらい、全体傾向を把握するものが見られた[16]。だが、若い世代にとっては、やや後知恵的・結果論的な、あるいは高圧的な叙述にも受け取られ、時間と共に理解できるかもしれないが、現段階では意義を完全に把握するのは難しい。

また、一人の初任教師を調査対象として、特に授業力量の成長を追跡した貴重なアクションリサーチの研究成果も示されてきた[17]。だが、今日の初任教師の抱えざるを得ない課題や可能性に十分な光が当てられているか、とりわけ第一に、現代的な青年期の特質（というものが存在するとすれば）に即しているか、第二に、過去との共通点も多いものの、冒頭で扱った現代的な苦境に置かれることを視野に入れているか等の点で、研究上の課題も残る[18]。さらに、やや扱いが難しい論点だが、偏差値に完全に表象されないまでも、大学ごとの卒業生の属性・特性の相違点等に言及するには至らず、率直な特徴や傾向の把握は未着手である。

これらの一部には青年期特有の自意識等が影響しているとも思われ、青年期教育論の蓄積や現代青年論等の活用も考えなければならない。とはいえ、その具体的展開は今後の課題であり、まずはその手がかりから模索されるべきである。こう考えると、上記変容過程への着目は、学問上も、また教員養成の実践上も、未開拓の領域につながりうることが予想される。初任教師にいかなる心構えが重要か、何がその鍵・要点になるのか。若い世代に対して，もう少し身近に感じられ、参照可能な研究の必要性が確かに感じられたところである。

そこで研究目的として、第一に、身近な卒業生たちがどのような課題に直面し、いかなる方略によって対応しているのか、その

実態を把握することを挙げた。とりわけプロジェクト１年目の調査では、劇的な変化を遂げることが予想される入職直後の時期、具体的には４～７月の１学期間に焦点を当てて、初任教師の発想の転換／不転換、困惑の実態と受け止め方、そしてその変容等のリアルタイムでの捕捉および理解に努めた。

第二に、その結果から得られた知見を、可能な限り若い世代に伝わるような形で解釈し、その意味・意義を表しうる言説として編成することである。まず上記の通り、初任教師からの直接の情報に加え、主に教職歴３年目以内の若手教師にもインタビューを行い、情報収集の拡張と同時に、解釈・編成の手がかりを得るために、初任教師のインタビュー調査結果を紹介して意見や感想を求めることにした。さらにそれらの内容について、世代・立場の異なるメンバーが共同で分析・解釈していくことによって、標記の目的の達成を目指した[19]。完全な主観の排除は困難ではあるが、むしろそれらが触発し合うような多角的検討を試みるというわけである。

（２）インタビュー調査および研究協議の概要

次いで、現段階までに終了したインタビュー調査の状況と、研究協議の概要について触れる。

表１　インタビュー調査の実施状況

対象者	性別	出身※1	教職歴	実施日	所要時間
A教諭	男	X大学	３年目	'14. 7/27	３時間48分
B教諭	女	X大学	３年目	'14. 7/27	〃※2
C教諭	男	X大学・院	１年目	'14. 7/31	２時間40分
D教諭	女	X大学	３年目	'14. 7/31	〃※2
E教諭	男	X大学	１年目	'14. 8/ 8	３時間37分
F教諭	男	X大学	１年目	'14. 8/11	２時間30分
G教諭	男	X大学	１年目	'14. 8/16	３時間13分
H教諭	女	X大学	３年目	'14. 8/27	２時間54分
I教諭	女	X大学	１年目	４回※3	計約６時間※4
J教諭	女	Y大学	１年目	'14. 8/10	１時間52分
K教諭	女	Y大学	１年目	'14. 8/14	２時間30分
L教諭	女	Y大学	４年目	'14. 8/18	２時間10分
M教諭	男	Y大学・院	１年目	'14. 8/18	〃※2
計	13名			16回	約39時間52分

※１：共に近畿圏の国立大学。Xは総合大学、Yは教員養成系単科大学。
※２：二人同時実施。
※３：複数回実施（6/21, 7/20, 8/30, 11/9）。
※４：一部未計時の回があるため概算で記す。

インタビューでは、基本的に複数のメンバーが聞き取りに臨み、事前に以下の質問項目を記した用紙を手交した上で、必要に応じて深掘りして質問する半構造化の形式を取った。用意した質問項目は、①本人および初任校に関する基本情報、②初任時の困難と対応（解決・未解決にかかわらず）、③周囲（先輩教師ら）の支援等の内容と実感、④職場の雰囲気、⑤教職・学校・子ども観である。

調査にあたり、内容の録音と研究論文への使用について全ての対象者から許諾を得た。その際、論文中においては仮名を用い、個人が特定される情報については可能な限り伏せるという条件を提示している。また、本人から情報は提供されたものの、論文中での使用については控えるよう依頼された事項については、それに従った。

インタビュー調査の遂行には、思わぬ困難にも直面した。①学校現場および初任教師特有の多忙さゆえ、予想以上に時間確保が難しい。②まったく見ず知らずの対象者とはラポール形成がうまく行かず、所期の目的を達成できないため、サンプリングに困惑もあった。③今回の調査では深く掘り下げた話を聞くことがねらいであり、また、時間や労力の制約もあるため対象人数が絞られるが、反面で相対化・妥当性確認等の観点から人数確保も必要という一種のジレンマに陥る、等である。

これらの困難を可能な限り緩和するための工夫も講じた。①単に話を聞くだけでなく、積極的な情報提供（教育学の最新動向、許諾範囲内で他の調査対象者の状況紹介等）を心がけ、調査対象者の負担軽減や何らかの有益性の還元を図った。②直接に旧知の学生のみならず、可能な範囲で対象者の紹介を受け、状況が許せば二人一組でのインタビューを試みて、各々の回答からの相乗効果をねらった。③共同研究メンバーの人脈を活かして、他大学卒業生にも依頼し、調査への協力獲得に成功した等である。

インタビュー調査の対象者および日時・所要時間等は表１の通りである。現在のところ、合計13名、実施回数16回、総計約40時間に及んでいる[20]。

研究協議については、2015年３月現在までに17回実施している。そのうち、インタビュー実施までの先行研究レビューや調査設計に概ね11回を費やし、インタビュー結果の分析には６回を費やした。協議は１回平均4.5時間、延べ76時間程度となっており、毎回ほぼ全てのメンバーが参加している。

（３）本稿における分析事例の限定と視点の設定

以上のように、当初は初任教師が置かれた一般的状況把握を目的に出発した本調査研究であった。インタビュー結果からは、それぞれの調査対象者が個別の困難・課題に直面し、多様な試行錯誤を繰り返す状況が理解できる。その共通点・特質・類型化等、全体理解にはさらなる分析が必要である。だが、それらは単に個別性が高い現象なのではなく、先行研究における事例や検討結果、またインタビュー調査結果を相互に照らし合わせたとき、初任教師の成長や発達とその支援を考える上で、従来の知見を拡張しうるような契機や「変化させうる要因」が多く浮かび上がり、それぞれが研究上の重要主題として意義を有するものと思われた。当然ながら、全ての事例からそれが読み取れるというわけではないが、研究として公刊すべき成果が得られたものと考えている。

本稿自体は上記の全事例を扱うものではない。各事例から導かれる研究主題の全てを検討するには自ずと紙幅等の限界もある。そこで今回、焦点を絞りたいのは表１中のG教諭である。彼は、後に詳しく見るように教職に就いてわずか１週間で著しい困難に陥った。他事例でも同様の状況から初年度を苦悩で終えた例がある。しかしながら、本事例では困難をかえって好機ととらえ直し、劇的な意識・行為選択の変容を迎える。主体的な自己形成・自己変革を図った事例として大いに注目に値するものであり、その詳細な吟味は、本プロジェクトの他事例分析への示唆を得るための先行試行的研究として、きわめて重要になる。

今後、他の事例については個別に、あるいは比較対照的に複数を取り上げ、共同研究の別のメンバーを筆者とした研究論文として取りまとめ、発表していく予定である。そのため、本稿では他の事例への詳しい言及はできるだけ差し控えるが、設定課題に取り組む上で必要な場合、最小限の範囲で触れることとする。

では、G教諭の事例が有する意義を明らかにするためには、いかなる検討の手がかりがありうるだろうか。それは他事例分析の着手・進展に寄与しうるものであることが望ましい。本稿では、その切り口を「責任」概念に求めたいと考えている。

とりわけ最近の研究では、先に挙げたように初任教師への共感的・受容的なまなざしや支援が主流となっており、彼らの責任を鋭く問うような、あるいは責任感の生成を扱うような問題意識は著しく乏しい。現代の教育に重要な概念であるはずにもかかわらず、責任に絞って初任教師の成長や発達とその支援を主題とする研究は、ほとんど見受けられない[21]。

もちろん過度の、あるいはゆがんだ責任の問い方が彼らを追いつめていることからすれば当然とも言えるのだが、他方、初任教師自身が、その職能成長に不可欠な一里塚として責任感を積極的・自覚的に構成・再構成するような事態は一切存在しないのであろうか。もしそうだとすれば、彼らはいかなる意識を土台として、はつらつと児童生徒の前に立ち現れるのか。それはきわめて難しくなるようにも思われる。

繰り返しになるが、今日、初任教師自身の主体的・積極的な潜在的自己形成・自己変革の契機の解明が求められる。上述の問題関心を念頭に置いたとき、まさに責任概念は、これら諸契機の解明に有力な手がかりになると言える。

第一に、教育上の責任が強く求められる現代に、しかも小学校教諭ならではの問題でもあるが、学級担任として児童に対する広範で強い責任を負わざるを得ない。

第二に、しかしながら、これまでの学校生活では比較的円滑に勉強等、人生のタスク＝責任を果たしてきたはずが、職に就き、しかも子どもという統御困難な他者を対象とする中で、責任を容易には果たせない状況を迎える。自己責任が強く求められる現代での人格形成を余儀なくされる彼らにとっては[22]、こうして「責任」をめぐって二重三重に負担や困難が課せられていく。

そのような状況の中で、初任教師が責任をどう引き受けているか否か、そして、そこに起因する諸課題をいかに乗り越えているか否か等に着目すれば、彼らが教師として主体的な自己形成・変革を遂げる様子が如実に浮かび、また、現代の青年期に特徴的な性質が見えてくるのではないか。本稿では以上の仮説的な視点に立ち、その好例と目されるG教諭の事例について検討を加えるものである。

3．G教諭のインタビュー調査結果：時系列的整理

（1）勤務先の様子とG教諭の学校体験

G教諭のインタビューでは、冒頭から、初任教師として勤務開始わずか一週目にして、本人が非常に大きな「事件」を引き起こしたことが紹介された。

はじめに、インタビュー内容を勤務開始後からの時系列に即して整理した上で、彼がいかなる自己形成・自己変革を経たのかを記す。とりわけ本人が、どのような発想の転換を遂げたのか、いかなる意識や行為を自覚的に選択したのか、「変化させうる要因」としての主体的な選択に注目したい。

G教諭の勤務先は、近畿圏内のZ県M市立N小学校である（所在は全て仮名。アルファベットは地名と無関係）。担当学年は小学校3年生で、1学年3クラスとなっている。学校規模としては、人口減少・少子化が課題となるZ県では大きい方とのことである。

地域の様子を述べておくと、M市はZ県下で唯一の人口増加地帯だという。同市では、いわゆるミニ開発による宅地造成が広がる。もともと農村地帯だったところに幹線道路が拡張・整備され、その両脇には「ファスト風土化」とも呼ばれる風景を象徴するような店舗が建ち並ぶようになった[23]。あくまで主観的な捉え方ではあるが、こういう雰囲気の下で、子どもたちも落ち着きがなく、また、地域では新旧混住が進み、社会経済的な多様性にも満ちており、教育実践上の課題も決して容易なものではないという。

担当する3年生の学年団では、50歳代のベテラン女性が学年主任で、もう一つのクラスは経験年数2年目ではあるが20歳代後半の女性が担任している。学年団の教師間のまとまりは比較的良好に感じており、しばしば相談にも乗ってもらえるとのことであった。職員室での机の配置を見ると、その二人がG教諭の両隣に座る配置になっている[24]。

特記すべきはG教諭本人の学校体験である。彼の父親は、同じくZ県の別の市で公立小学校教頭として勤務している。これまで教育・教師・子ども等について深い会話をした経験はほとんどないとのことである。今回のインタビュー調査でも明示的な関係はうかがえなかったが、何らかの影響はあったものと推測される[25]。

彼の「子ども観」を尋ねたときに紹介された経験談として、中学校（公立）での様子が紹介された。当時、中学生だったG教諭が通っていた学校は、いわゆる「荒れた学校」で、例えば給食時間中に教室中に牛乳をまき散らしたり、校舎の3階から机が落ちてくる、等の事件が起こったり、落ち着きがなかったという。それでも彼自身は、そのような事件の当事者である同級生と比較的良好な関係を結んでいたため、「子どもは皆、熱心に勉強をするもの」などとは思っていないという。この点で、いかなる勤務校であったとしても「子ども観」については、さほど大きなリアリティ・ショックを受けることはなかったと思われる[26]。実際、G教諭が勤務一週目に遭遇した困難は、次項に示すように、児童への失望によって引き起こされたものではなかった。

（2）「黄金の3日間」からの第1週

採用初年度の4月になり、初任教師の常としてしばしば指摘される通り、さほど現実感を持てないまま辞令交付、そして学年打ち合わせ等で1週間が過ぎ、1学期の始業式を迎え、いよいよ児童と対面することになる。

それまでに周囲から、いわゆる「黄金の3日間」でやるべきことを聞かされていた彼がまず取り組んだのは、担任教師としての判断基準、インタビューでの言葉を用いれば「このクラスでの正義」、すなわち「何はやっても良いか、何はダメか、どこからはダメか」を伝えることであった。1学期の初日に児童たちを前に、

「約束を守らなければ許さない」「人を傷つけるのは許さない」といった形で伝えたとのことである。後に振り返って、少し厳しい口調だったかもしれないと反省したと述べていた。この段階では、明瞭な実践方針を端的に児童へ伝えており、初任教員としては十二分に妥当な責任感であったと言える。

そこから始まった教師生活において、これもまた予想される範囲内とも言えるが、本人曰く「完璧主義的」な考え方を持っていたため、また、聞き手としても実務処理能力の高さをうかがえたように、例えば児童の提出物等についても確認して「丸つけ」を完遂しようと試みた。ところが実際には、例えばその作業に充てようとした休み時間には、子どもたちから遊びに誘われたり、話しかけられたりする。それこそ自分が教師を志望した理由でもあるため、まさに完璧主義的に応じていった。

こうして一日の終わりを迎え、帰りの時間近くになったとき、まったく確認の終わっていない児童の提出物が山積している状況を見て（国語・算数等だけでなく、連絡帳の確認も加わっていたという）、「一体、いつ『丸つけ』をすれば良いのだろう…」と途方に暮れたという。まさに膨大な職務量に圧倒されていたわけである。ここに至り、完璧を目指す責任感は破綻の危機を迎える。

そんなとき、まさに「ちょうど良い」と思われたタイミングが訪れる。すなわち、週に一度、初任教師に対して初任指導担当の教師から提示される模範授業（道徳）が、その日の５時間目に行われることになった。そして、初任指導担当者が児童相手に授業を始めたその瞬間、ほぼ「本能的」あるいは「条件反射的」に、Ｇ教諭は、教室の後ろに設置した机の上で、山積する提出物の「丸つけ」を始めたのである。

これに気づいた50歳代の女性の初任指導担当者は、授業終了後に彼に対して「ちょっと校長室まで来るように」との指示を出した。ここに至ってＧ教諭も「あっ」と一声漏らして、いくら追い込まれていたからといえども、思考停止に陥った自分が起こした事の大きさに気づいたとのことであった。

（３）自己変革の鍵：良い意味での「責任転嫁」と「開き直り」

校長室では案の定、厳しく叱責されることになる。「指導の先生が君に見せるために模範授業しているのに、それを見ずに内職とは何事か！言語道断だ！」と。

Ｇ教諭は思わず、「では、一体いつ『丸つけ』をすれば良いのですか！？」と校長に尋ねたそうである。それに対して明瞭な回答はなく、「そういうことは時間内にするものだ」とのみ伝えられたとのことであった。ここには、初任教師が陥りうる「失調感」が色濃く浮かび上がっているように思われる。

ところが、Ｇ教諭はこの出来事によって意気消沈するのではなく、むしろ力強さを得ていった。

「そうだ、自分は初任なのだから、失敗して当然だ。だから、とりあえずすべてのことに全力投球で、『反省をしたとしても、後悔はしない』ように一生懸命やろう」。

「そして、それでもうまく行かないことがあるとすれば、それは指導の先生や管理職にも責任があるはずだ。何も自分で全部背負う必要はない」。

「分からないことがあれば、どんどん先輩たちに尋ねていこう。そして、自分が一生懸命やっていることを、自分だけで秘密にしておくのではなく、周りの人にも分かってもらって、いざというときに理解・支援が得られるよう、自分のやっていることや思ったことをどんどん開示していこう」。

さらには「初任教師には、『周囲に尋ねる権利』を法律で保障すべきだ」と強く感じたとも述べている。しばしば初任教師に“一人で抱え込まないで”というメッセージを投げかけることの大切さが説かれる。そのことの価値自体を否定するものではないが、Ｇ教諭の意見は、単なるメッセージだけでは到底事足りるものではなく、それが本人たちにも明確に自覚できるよう、そして、当然のこととして、何ら後ろめたさや恥ずかしさを感じることのないよう保障すべきであるという要求として受け止めることができる。現代的青年期を迎える初任教師たちに、周囲が丁寧に向き合う上で重要な示唆がここには隠されているようにも思われる。

こうしてＧ教諭は着任１週目にして、いわば極限状態まで追い込まれたとさえ言える状況に陥ったが、それゆえにこそ自己変革につながる責任感の変容という新たな段階に至った。すなわち、そこから、良い意味での“責任転嫁”と“開き直り”を自覚的・意識的に選び取っていったものと捉えられるのである。

これらこそが、本稿が解明を目指した自己変革の鍵になり得る契機として、大いに注目に値するものである。

この一件以降、実際に彼はとにかく「質問魔」になったそうである。自分が今取り組んでいることや、困りごと等についても、周囲に積極的に語るようにしたという。例えば、放課後は担任教室に留まって作業をするのではなく、できるだけ職員室に仕事（件のノートの丸つけ等）を持ち帰り、周りの教師たちに、例えば児童の感性豊かな表現や、時に面白い「書き間違え」、あるいは成長の跡などを積極的に紹介するよう心がけている。このことからすれば、彼は単なる「質問魔」とは言えない。単に尋ねて回るだけでなく、自己開示や興味深い教育事実の提示・提供等、すなわち“話題提供者”としての役割も果たすことによってこそ、周囲との会話が好循環をなしているものと予想される。

（４）周囲との関係・周囲からの支援

先輩・同僚教師らとの関係性についても、インタビュー調査からは非常に良好な様子がうかがえた。それが上記のＧ教諭の行動選択・意識選択に基づくものか、良い学校組織文化が根づいているのか現段階で即断はできないものの、その両方とも考えられる。

一例を挙げると、教師間の関係でうれしく感じる瞬間を尋ねると、「そうですね。『Ｇさん、○○先生が最近あなたのことを、すごく伸びているなぁって誉めていたよ』と印刷室で声かけしてもらったとき、とてもうれしかったです」という答えが返ってきた。

こうした伝聞の形を取った声かけは、１）直接に言われるよりも信憑性が高くなりうる、２）褒める人と褒められる人の二者だけでなく複数の教師による承認・賞賛のコミュニケーションを生む、等の様々な利点が考えられる。これらの配慮・知恵もまた、一種の学校文化・学校組織文化と呼びうるものであろう。この学校・地域に特有なのか、教育界全体に根づいているのかは不明であるが、いずれにせよ「自分もそういう風に対応してもらったから」と、世代間で伝承されているのかもしれない。

われわれの調査研究では、例えば他の初任教師からの訴えの一つとして、「周りの先生たちからは『この学校は最高の学校』『最高の学年』『サポートばっちり』と言われるけど、それを聞けば聞くほど、そんな良好な環境なのに、きちんとできていない自分が責められているようで、どんどん気が滅入る」という意見も示されていた。ここにもまた、現代的な、あるいは普遍的な青年期特有の心性が現れているのかもしれないが、この意見をG教諭に紹介してみたところ、「確かに、なんか『とってつけた』みたいで、自分もそう言われたら、ちょっと嫌な気がすると思います」と述べていた。その直後に紹介してくれたのが上記の自らの体験談である。いずれにせよ、学校間・地域間での学校文化の差異にも視野を開いてくれる貴重なインタビュー結果であったと言えよう。

また、G教諭の場合、同じ職場内にインフォーマルなメンター的な役割を果たしてくれる先輩教師が在籍していることも重要である。ただ、これも上記同様、彼の自覚的な選択から生じた好循環とも考えられる。すなわち、別の学年団に20歳代後半の男性常勤講師が勤務しており、G教諭に様々に有益な助言を与えてくれるという。最も印象に残っている言葉を聞くと、上記のように「開き直り」に基づいて、他者への帰責意識を強めていた頃、当該講師は、「そう思う気持ちは分かるけど、担任は最後の最後で、自分の学級の子どもたちには、きっちりと責任を持つ気持ちがないとダメだよ」と諭してくれたとのことである。それを聞いたG教諭も「そうか、教師はクラスを選べることがあったとしても、子どもたちは教師を選べていない。もっと子どもたちにちゃんと愛情を持たないといけない」と反省したと述べてくれた。

4．初任教師の入職直後における葛藤とその昇華

前章で整理したインタビュー内容を踏まえ、本章では、G教諭の教師としての成長につながる意識や行為の転換が、いかなる構造の中で生じたのか、その環境要因と主体的選択の連関・往還に着目して分析する。その際に、必要に応じて、先に描写した個々の場面の詳細を補足しながら論を進めていく。

（1）自己変革の鍵としての「開き直り」の要因

インタビュー調査からは、G教諭が「開き直り」を通じて、教職への取り組み方を大きく変容させていく様相を見て取ることができる。ではG教諭は、なぜ、良い意味での「責任転嫁」と「開き直り」を選び取ることができたのだろうか。多くの初任教師が似たような状況下で、“できない自分”を責め、追いつめられていくこともあるなかでは、その要因や契機を探ることは極めて重要だと考えられる。

改めてG教諭の「丸つけ事件」をめぐる語りを詳しくみてみたい。彼は「開き直った」瞬間を次のように語っている。

「一年目の自分が大変な状況になって…もしこれで何か失敗したら（先輩や管理職に）責任を取ってもらうぞ！と思った」。

「もちろん、（丸つけ事件をめぐって、指導教員には）失礼なことをしたな、申し訳なかったな、とは思ったが、総合的には“開き直ろう”と思った。“このクラスをちゃんとしよう”と思ったら、（今のままでは）無理やん、と思って…自分がミスしたら指導教員のせいやん…という思考になった」。

この語りからは、彼自身を「開き直り」という選択に至らせ、可能にした三つの要因・メカニズムを読み取りうる。

第一に、極限状態までの「追い込まれ経験」と、それに対する先輩教師・管理職の対応が、彼にとって「不条理さ」として認識され、「怒り」にも似た感情が表出しているということである。

G教諭は「丸つけ事件」を起こした日、「彼なりに」重要と考えた職務を一生懸命遂行しようとしており、その結果として追い込まれていくことになった。だからこそ、指導教員や校長からの叱責・助言は、彼にとって、その状況を理解してもらえていないように思われたのである。

もちろん客観的にみれば、G教諭の状況も先輩教師らの対応も、必ずしも不条理とはいえないかもしれない。だが、それらを冷静に消化できないのも青年期の特性ともいえ、その結果、「怒り」を基点として発想の転換が促されたと考えられるのである。いわば、「不条理さ」と「怒り」の感情が、この状況を突破する糸口となったといえる。

逆に言えば、初任教師が過度に守られ、失敗したときの無力感や怒りの矛先が自分にしか向けられない状況となれば、このような発想の転換は難しくなるかもしれない。ここには、責任を転嫁できる「余地」が残されていることの意義が示されているといえる。

とはいえ、「怒り」はあくまで突破口に過ぎず、それのみでは、責任転嫁が「無責任」にも陥りかねない。G教諭にはそうならない重要な姿勢があった。これは三点目に述べる。

第二に、改めて、初任教師は劣位・弱者・未熟であると自己発見するに至り、それを肯定的に受容できたということである。

G教諭は、上記の「追い込まれ経験」を経て、初任教師が教職員集団の中で「劣位」にあることを自覚していく。その上で、先述の「初任なのだから、失敗して当然だ」という発言からもわかるように、自らを「弱者」「未熟者」として肯定的に受容しようとする様相が見て取れるのである。

しかし、自らを「弱者」「未熟者」と自覚すること、失敗を受け入れること、他者に助けを求めること等は、とても勇気のいることであり、簡単ではない。実際に、われわれの調査では、他の初任教師から、「何かミスをしたとき、自分の能力不足を露呈するようで、管理職や先輩教師に積極的に報告したり、アドバイスを求めたりできない」という悩みも聞かれた。G教諭は、このような初任教師の心性を理解しうるからこそ、「初任教師には、『周囲に尋ねる権利』を法律で保障すべきだ、とさえ思います」とインタビュー時に述べていたのだと考えられる。

他方、G教諭の場合、入職直後の早い段階で大きな失敗をし、一旦理想が突き崩されたことで、「“このクラスをちゃんとしよう”と思ったら、（今のままでは）無理」という発見に至っている。この発言にも如実に現れているように、彼は、「子どものために」こそ、自らの「未熟さ」を認め、他者に適切に依存すべきと発想・覚悟したことがわかる。

そして第三に、G教諭の「責任転嫁」は、あくまで彼自身が「全力投球」することと一体的に考えられているということが重要である。先にも触れた通り、彼は、「…すべてのことに全力投球で、

『反省はしても後悔しない』ように一生懸命やろう」と思っている。これは「責任転嫁」が「無責任」に陥らないセーフガードとして機能しうる姿勢といえる。

つまり、彼の場合は「責任転嫁」といっても、あくまで精神面のことを指しているのであり、実際に責任感を持っていないのではないことがわかる。彼にとっては、「自分がミスしたら指導教員のせいだ」と、言語化されたことにこそ意味があったのであり、だからこそ「全力投球」という攻めの姿勢になれたとも考えられる。ここには、ある種の「覚悟」を見て取ることができる。

以上からすれば、G教諭の「開き直り」は、①「不条理さ」と「怒り」の感情による“発想の転換”、②「子どものために」をくぐった、未熟さの肯定的受容、③初任教師として全力投球するという「覚悟」、の三つによって生み出され、可能になったことがわかる。

そして次に示すように、この「開き直り」こそが、G教諭の教育実践や他の教師とのかかわり方を変えていくことにつながっている。

（2）「子どものために」の鍛え直し

G教諭へのインタビュー調査からは、彼が困難に直面する中で、子どもとの向き合い方にも良い変化が生じていることがわかった。これは、下記に示すように、多くの初任教師が共通にぶつかる壁でもあるため、G教諭がそれをいかに乗り越えようとしているかの一例を示すことは、彼らに大きな示唆を与えうる。

インタビュー調査において、「教職に就いて『こんなはずじゃなかった』と思うことは何か」と尋ねたとき、G教諭が真っ先に答えたのが、「子どもと向き合う時間が十分ない」ということだった。彼は、入職時、「子どもといっぱい遊んであげたい」という理想を持っていたという。だが、先に触れた「丸つけ事件」を通じて、その理想を十全に果たすことが実質的に不可能であることに気づくことになった。

G教諭と同様、多くの初任教師が「一人ひとりの子どもに寄り添いたい」という願望を共通に持っているといえる。先行研究においても、その理想が断念されたときの彼らの失意について、度々言及されてきた。それらは、職務量の多さや、学級全体をまとめることの難しさと関連し、先輩教師から「まずは形を整えること」を求められることによる「苦悩」として描かれる。そして、それらの研究は、しばしば初任教師への共感的理解を求めるものとなっている。

確かに、「子どもに寄り添う」という理想への共感と受容を入り口とすることで、初任教師と支援者との信頼関係が築かれ、適切な支援に発展しうるとも考えられる。だが第一章でも述べたように、初任教師自身の成長・発達を考えれば、それのみでは限界もある。初任教師の理想が、果たして、自身と子どもの成長・発達につながっているか否かを適切に問う必要がある。

G教諭の場合、ここで、「では、どうすれば、少ない時間ながらも、子どもたちに向き合えるだろうか？」と考え直したと語っている。この問いを通じて、彼は意識および行動を転換させている。

まず、意識面では、子どもを個々にみるのではなく、常に子ども集団全体を捉え、その中で個を捉えようとしたという。G教諭は、この転換に本質的な効果を実感している。第一に、常に1対1で子どもに接することによる、職務遂行の困難を回避できるということ。だがそれ以上に、第二に、全体の中の個をみることによって、それぞれの子どもが持つ多様な側面を発見できるようになった、ということであった。

次に、行動面では、毎日「丸つけ」をするときには、同時に、子どもを1人ずつ順番に教卓の傍に呼んで話をする、という工夫を始めている。これは、子どもにとって、たとえ教師が「丸つけ」をしていたとしても、1対1で話をすることができる嬉しい時間・特別な時間となっているようである。

以上からすれば、G教諭の場合、理想の断念というより、教職観自体の転換という重要な画期となる選択をしたとみるべきである。つまり、「子どもに寄り添う」ことを理想化しすぎず、また単純に捉えていない。その実現の仕方を、自分の能力との兼ね合いで考えたり、子ども集団の中で捉え直したり、子どもとの距離感を取り直したり，を通じて現実的に模索しているのである。

一方で、彼は上記のような自らの実践に満足するのではなく、同時に「子どもへの申し訳なさ」を語っていることも重要である。

「こなせないこともあるけれど、そのままでは先に進めないので、1年目の自分には無理だからと割り切って、“その代わりこっちは頑張ろう！”と。今の自分で、どちらが良いかを考えて、全力で取り組む。…自己満足にはならないように、子どものためになるように…。だから、子どもたちには申し訳ないけれど、許してください、という気持ち…」。

ここには、子どもへの謝罪の気持ちと同時に、今どうしてもできないことは「今後の課題とさせてください」という、謙虚さのある“課題の先送り”を見て取れる。いわば、質の違う開き直りがみられるのであり、初任教師の自己満足や思い込みに基づく「子どものために」とは大きな違いがある。

（3）承認・省察機会の能動的創出－入力の回路を開く－

以上のようなG教諭の「責任転嫁」や「子どもへの責任の果たし方」に特徴的なことは、それが彼の独力で可能になったものではないということである。

まず、彼自身が、開き直って覚悟を決めたとはいえ、その決意を象徴するために自分の殻に閉じこもるという選択肢は選ばなかった。むしろ、そうした強さや毅然とした姿勢を持ちながらも直截的には表明せず、それらを核とするかのように、積極的に職員室で自らの実践や状況を知ってもらうべく、先輩・同僚教師との対話を創出するに至った。そして、それに呼応するかのように、周囲の教師もG教諭に対する声かけや、働きかけを増やしている。もちろん、職場の雰囲気・学校組織文化が大きく影響しているであろうが、このように捉える限り、いわば彼自身が他の先生から“自分の頑張り”に対する承認や、省察の機会を能動的に創出していることになっていると言える。

実際に、前章でも少し触れたように、先輩・同僚教師から、「最近頑張ってるな、って他の先生も言ってたよ」「G先生、ほんま頑張ってるよな」と声かけをしてもらっている。そしてそれが本人にも確実に伝わっていたということである。これが、承認や省察の絶好の機会となっていると考えられるのである。

ここでの先の分析に立ち戻ると、今日の初任教師の置かれた状況からは重要な問題が透けて見える。すなわち、G教諭の「開き直り」は、初任教師として全力投球するという「覚悟」によって裏打ちされるものであった。だが、教職の仕事の特性からすれば、実践に正解はなく、どこまでやれば「全力を出し切った」と思え、どこからが「努力不足（≠能力不足）」なのか、その判断は難しい。特に、“真面目な初任教師”ほど、なかなか割り切ることができず、「全力投球」を強く意識しすぎれば、努力の際限のなさにつながりかねないという問題をはらむ。ここに、初任教師のみならず今日の教職全体にもつながる困難がある。

しかしながらG教諭の場合、上述のように先輩教師からの入力回路が開かれており、そこから承認や省察の好機を得ることが可能になっていたのである。それゆえに、課題の先送りを自他に許してもらうことや、一定の仕事に満足することが可能になり、際限ない努力に陥ることに歯止めがかかっていると解釈可能である。

インタビューの最中、彼は「全力でやりきった」と1学期を振り返っており、聞き手であるわれわれには、なぜそう言い切れるのかとの思いも残ったが、上記のような状況の下で仕事ができていることを考慮すれば、そうした満足感も納得できると言えよう。

さらに注目すべき現象が、こうした先輩との相互作用の確立・増幅によって生じている。すなわち、当初は毅然とした自分とその尊厳を保持するための、あえて述べれば、自己保身のためであった「責任転嫁」が、次第に「子どものために」不可欠な責任転嫁＝教職責任の本質へと、G教諭の中でその意味の比重を大きく移していった様子が浮かび上がるのである。

前章にて触れたように、先輩教師から「最終的には自分のクラスに責任を持つべきだよ」と諭され、彼もそのことの重要さに気づかされた。また、他にも別の先輩教師から「今の自分の担当学年だけ考えるのではなく、来年、再来年、子どもたちにどう成長していてほしいのかを考えるのが大事だ」と指摘された後には、学級での取組をすべて自分で処理せず、子どもたちに委ねる部分を大きくする等の工夫につなげてもいる。

このようにいったんは責任を管理職や先輩に転嫁しながらも、彼らからの助言に素直に耳を傾けることを通じて、自らが引き受けるべき責任について拡張的に再定義し始めているのである。

5．むすびにかえて

以上、本稿では先行研究の渉猟と理論的考察を踏まえた上で、インタビュー調査の結果から初任教師の主体的・積極的な自己形成・変革契機の解明を試みた。特に今回、焦点を当てたのは一人の初任教師における責任感であった。そこからは次のような初任教師の成長・発達をめぐる理論的実践的な示唆が浮かび上がる。

第一に、教師の職能成長過程への示唆という観点から見れば、現代の教育現場に対する不条理の感知から出発し、怒りにも似た感情を伴った決断と覚悟、開き直りの過程が浮かび上がった。

そこには、学校組織への「適応」といった静的過程から逸脱して、外界への憤りや内的な葛藤・摩擦を糧とする荒々しい過程が成長の常とさえ思われる様子がうかがえる[27]。また、リアリティ・ショックに打ちひしがれるだけの存在ではなく、その反動から責任感を芽生えさせ、毅然と自己変革の主体性を発揮する力強い存在でもあった。一面では、従来も言われてきた「周囲との対決から同僚性へ」という過程とも言えよう[28]。だが、他面では、結果的に平和主義的・宥和主義的な把握には回収し得ない、時として永遠に対立が続きかねない過程でもある。しかしそれゆえにこそ、「子どものために」を鍛え直して覚悟を決め、たとえ手段的合理性に満ちた入り口であったとしても、つまり人とのつながりの本質ではなく仕事上に過ぎないとしても、同僚と職業人としての関係を持てる。こうした葛藤主義的な把握も並行すべきである。この意味において、先行研究では十分に配慮されてこなかったが、しかし現在の理論状況からすれば重要な局面に光を当てることができたと思われる。

第二に、現代的青年期にある初任教師という観点では、周囲の関係性の中で相対的に教師として、そして若者としてのアイデンティティ形成を行う様相が浮かび上がった。

上記の過程には初任教師本人の強い決断・覚悟が示されるが、それは決して閉ざされたものではない。強さを秘めながらも断絶ではなく、他者とのつながり直しこそが生じていた。それは単なる宥和・融和ではなく、毅然とした確固たる自己を保つこととのバランスの中で生じている。それが責任感の変容という自主的な意識選択や、自己保身のためではなく担当児童に対して誠実に向き合うための責任転嫁への動きにつながっていた。こうしてアイデンティティといえども独力ではなく、様々な人・モノ・コトとの出会いの中で青年期の初任教師はその形成・再構築を果たしている可能性があり、それが、たとえ学級王国と揶揄されるものであろうとも、胸を張って、はつらつと児童に向き合う教師としての基盤にもなっていることがうかがえた。

今日、「流動化」する現代社会に生きる初任教師は、教育改革の時代ということもあって、ともすれば変幻自在に周囲環境への適応を余儀なくされる[29]。いわば、自己変容を、不本意な形で求められているように、少なくとも自意識としては感じざるを得ない。そうした状況下において、本事例に示される状況は、若い初任教師が選びうるオルターナティブの一つを示しているのである。

第三に、改めて以上2つの示唆を、周囲からのかかわり方という観点から捉え直せば、初任教師の非力さのみに着目した慰撫だけではなく、彼らの力強さに向き合うようなかかわりの重要性が示唆される。それが励ましなのか抑制なのか、あるいは別の形かは不明であるが、いずれにせよ円滑や調和等を旨とする「暖かく優しい」性質の支援だけではなく、激情や憤怒等といった、一見、否定的な感情を扱うに相応しい支援の枠組みが必要となる。

さらには、初任教師は初任なりに毅然たる態度を取りたいと奮闘している様子もうかがえた。それはまた児童に向き合う教師としても不可欠な面があり、教育に本質的に随伴するものともいえる。時としてそれは排他的ともなり、また、先行世代として初任教師からの反発を承知する必要もある。それらを踏まえた上で彼らの尊厳に敬意を払うかかわり方とは、いかにあるべきか。非常に難しい課題である。

もとより例えば上記のように、実はそうとは言い難い状況が、初任教師には不条理と感じられるという未熟さも残る。だが、そこには現代的あるいは普遍的な青年期の課題の難しい作用も考慮

すべきであろう。総じて述べれば、周囲の同僚教師は、とりわけ小学校の場合には主な実践対象が学齢児童であることから困難かもしれないが、繊細さを併せ持つ青年期の特性にも可能な限り理解を深め、単なる従来型の共感・受容に留まらない対応姿勢を模索する必要がある。これらの意味において、これまでの初任教師支援とは異なる新たな局面を切り拓くことの必要性が示唆されるのである。

今後、残された他の事例についても深い分析を加え、さらに初任教師の潜在的な可能性のみならず、今日直面する課題の特性についても詳しく吟味していく予定である。これらを踏まえて、初任教師のみならず教師の発達・成長、そしてそれへの支援・対応について現在の議論に一石を投じていくことを目指したい。

註

（1）「辞める新人教員増加　重い負担・人間関係…10年で8.7倍」『朝日新聞（夕刊）』2011年11月9日付、「理想と現実の狭間に立つ新人教師の苦悩」『報道ステーション（テレビ朝日）』2011年1月19日放映、および下記註3等。

（2）教育雑誌でも特集が組まれている。例として「特集　スキルの継承、若手の育成、退職世代の活用…『教員大量退職時代』をどう乗り越えるか？」『総合教育技術』2015年2月号、等。

（3）久冨善之・佐藤博編著『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、2010年。同編著『新採教師の死が遺したもの　―法廷で問われた教育現場の過酷―』高文研、2012年。

（4）小野田正利他「特集　新人・若手教師への支援のあり方」『季刊教育法』第175号、2012年。

（5）杉原真晃「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』第3号、2012年。

（6）花本明・岸田正幸「教員の資質能力向上を図るための初任者研修の高度化」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』第23号、2013年。

（7）時田詠子「初任者が捉える自己の成長　―自由記述法による成長や失敗の省察より―」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第18巻第2号、2011年。

（8）後藤郁子『小学校初任教師の成長・発達を支える新しい育成論』学術出版会、2014年。

（9）社会化研究の著名例として田中一生「新任教員の職業的社会化過程　―学校組織論的考察―」『九州大学教育学部紀要教育学部門』第20巻、1975年。町支大祐は、かつての教員の社会化研究を丁寧に吟味しており参考になる。同「教員の組織社会化に関わる研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第33号、2013年。

（10）浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師　―教師学への誘い―』金子書房、1998年、藤岡完治・澤本和子編著『授業で成長する教師（シリーズ新しい授業を創る第5巻）』ぎょうせい、1999年、等。

（11）原岡一馬編『教師の成長を考える（これからの教育1）』ナカニシヤ出版、1990年、13頁。なお、近年、心理学分野でも初任教師への着眼が見られる。他分野の研究ではあるが、本稿の注目する問題がどのように対応されているのか興味深い。中村菜々子・松永美希・原田ゆきの「新任教師のリアリティ・ショックの影響を緩和する社会的要因の探索的検討　―ソーシャル・サポートと援助要請に関する質的・量的検討―」『発達心理臨床研究（兵庫教育大学学校教育学部附属発達心理臨床研究センター）』第20号、2014年、等。

（12）かつて勝田守一は、理論の任務を「現実を構造化してとらえる」こととして、その構造化は「変化させうる要因への分析」を含むべきと指摘した。勝田守一『教育と教育学』岩波書店、1970年、11頁。

（13）和井田節子・亀山有希「新任教員の適応および初任者研修に関する研究」『総合科学研究（名古屋女子大学総合科学研究所）』第4巻、2011年、等。なお本文中で述べた問題点は、この論文に該当するものではない。繰り返しになるが、これらの研究そのものは貴重な成果であり、概念の無吟味な一人歩き、すなわち「適応」の抑圧的な自明視が問題であることを強調しておきたい。

（14）研究協議でのメンバー・可児みづき氏からの提起。

（15）研究会構成メンバーは、山下晃一、榎景子（以上本稿筆者）、可児みづき、小島倫世、太田知実、元島ゆき、諸冨純の7名。

（16）斎藤俊則・都丸けい子・大野精一「初任教員の教師キャリア発達等に関する探索的な調査研究（その1）」『教育総合研究（日本教育大学院大学紀要）』第2号、2009年、等。

（17）木原俊行『授業研究と教師の成長』日本文教出版、2004年、73頁以降（前掲註10浅田他編著に一部所収）。および深見俊崇「ある初任教師の実践イメージの変容　―1年間の事例研究を基に―」『日本教育工学会論文誌』第30巻第4号、2007年、等。

（18）青年期課題と教員養成等を結ぶ論攷は、管見では多くない。数少ない例として渡部昭男「教員養成カリキュラムの改善に関する調査研究　―青年期の自己形成・自己変革を促す観点から―」『鳥取大学教育学部研究報告　教育科学』第27巻第2号、1989年。

（19）ここでは若い教師への即時的な有効性の発揮を目指してはいるが、本稿筆頭筆者の中年期世代の目も通すことで、「すぐに役立つものは、すぐに役立たなくなる」という陥穽・逆説を避ける意図もある。船寄俊雄「戦前・戦後の連続と断絶の視点から見た『大学における教員養成』原則」『教育学研究（日本教育学会）』第80巻第4号、2013年、9頁。

（20）なお、表1のⅠ教諭についてはご自身の置かれた状況や課題が研究上非常に有益な示唆をもたらす可能性があり、またご本人のたっての希望もあり、複数回に渡りお話をうかがっている。ただ、そこでの中心的論題は今回の本稿の課題とは大きく異なるため、別稿にて詳細に検討する予定である。

（21）教育の不可避かつ固有の自律的な役割を、「教育的責任」の本質のうちに見出す研究がある。今日の初任教師の成長・発達と積極的に関連づけて考えたい議論である。渡邊隆信「H・ダンナーの『教育的責任』論　―その特質と今日的意義―」

『教育哲学研究』第70号、1994年。近年展開される教員評価政策との関連で教師の責任を論じた例としては、山下晃一「教員制度改革の争点と展望　―教員評価の問題を中心に―」日本教育制度学会編『現代教育制度改革への提言（下)』東信堂、2013年。

(22) 例えば、アンディ・ファーロング＆フレッド・カートメル（乾彰夫他訳)『若者と社会変容　―リスク社会を生きる―』大月書店 、2009年。

(23) 三浦展『ファスト風土化する日本　―郊外化とその病理―（新書ｙ)』洋泉社、2004年を嚆矢とする一連の著作を参照。なお、こうした風景の普及を、とりわけ若い世代の子育て環境という観点から、必ずしも否定的に捉えない発想もある。東浩紀・宮台真司『父として考える（生活人新書)』日本放送出版協会、2010年、48頁以降。

(24) ここで座席配置を特に取り上げたのは、初任教師にとって非常に大きな意味を持つことが、インタビュー調査全体で判明したためである。本稿では詳細な検討の対象ではないため、これ以上は言及しないが、他の論攷において深く分析・検討する予定である。なお中学校を対象としたものであるが、教師の執務や生活と関連づけて職員室の空間配置・設計を分析した研究もある。藤原直子『中学校職員室の建築計画』九州大学出版会、2012年。

(25) この点に関しては、太田拓紀「教職における予期的社会化要因としての『親＝教師』の分析　―親が教師であることの教職選択に及ぼす影響とその家族関係の特質―」『日本教師教育学会年報』第19号、2010年において分析されている。

(26) 吉崎静夫「一人立ちへの道筋」浅田他編著、前掲、162-3頁。

(27) 一般に発達把握が陥る課題については、木下孝司『子どもの発達に共感するとき　―保育・障害児教育に学ぶ―』全障研出版部、2010年、138頁以降、および市川純夫『親と教師をはげます教育学』たかの書房、2005年、61頁以降、等が示唆深い。

(28) 木原、前掲書、89頁以降。

(29) 先駆的な議論としてジークムント・バウマン『リキッド・モダニティ　―液状化する社会―』大月書店、2001年がある。なおこれとかかわって、現代青年期にある初任教師の責任感については、社会構造に起因する客観的リスクでさえ自己責任と受け取る「認識論的誤謬」の深刻さを前提に、ここでの視点を発展させる必要がある。ファーロング＆カートメル前掲書、参照。

※執筆箇所　山下…１、２、３、５　　榎…１、４