



学校組織における「困難を抱える初任教師」への支援と本人の解釈との'ズレ'に関する事例研究：ある公立小学校教諭の入職一年目における語りを手がかりに

太田, 知実
榎, 景子
元島, ゆき
山下, 晃一

(Citation)

研究論叢, 22:15-28

(Issue Date)

2016-06

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD01)

<https://doi.org/10.24546/81009543>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81009543>



学校組織における「困難を抱える初任教師」への支援と 本人の解釈との“ズレ”に関する事例研究

—ある公立小学校教諭の入職一年目における語りを手がかりに—

太田 知実（神戸大学大学院博士後期課程）

榎 景子（神戸大学大学院博士後期課程）

元島 ゆき（神戸大学大学院博士前期課程修了）

山下 晃一（神戸大学）

1. 初任への支援と“ズレ”の課題

(1) 問題の所在

近年、大量退職・大量採用に伴う世代交代を背景に、初任教師の直面する困難への関心や配慮が高まっている。当該校の先輩教師らが、いかに初任教師の学びや成長へ支援・助言を行いうるか、改めて教育研究上の重要主題になってきた（中原・脇本・町支 2015、島田 2013a・2013b・2014 など）。一連の研究には窮状に陥る初任教師を救う意図がうかがえ、規範的側面で貴重な意義がある。

他方、事実を的確にとらえるという記述的側面は十分であろうか。とくに初任教師が先輩からの支援・助言等をいかに理解して受け止めているのか／いないのかという“解釈”の局面は、未だその全貌が明らかとは言えないのではないか。支援・助言等は意図通りに伝わるものと前提してよいのだろうか。

例えば先行研究はもっぱら先輩教師の態度に焦点化する。そして「自分の学級の問題ぐらい自分で解決しろ」という「個業性の学校教員の意識文化」を踏襲して初任を放置するのか、それとも「職場の仲間」として「悩みをじっくりと」聞き、あたたかい善意で孤立感払拭・安心感醸成・問題共有等を図るのかという二者択一を示し、後者を推奨する（古川 2012 など）。それ自体は学校の抱える消極的文化・慣行に切り込む点で有益であり、否定されるべきではない。「チームとしての学校」の気運に照らせば、『プライド』が邪魔をして、同僚に助けを求めない文化」、いわ

ば過度の強迫的な“自助偏重文化”の再生産は克服されるべきともいえる。

けれども、二者のうち後者を選べば、果たして常に初任は先輩からの支援を素直に受容するのか。またそうすべきと言えるのか。

確かに支援側にすれば、意図通り受容してくれるのなら“楽”でもある。だが当然、初任教師の解釈は多様たりうる。窮地に追い込まれれば追い込まれるほど、素直な受容は難しくなる。児童の前では矜持や一定の威厳を保ちながらも、先輩教師の前では初心者として謙虚に（とはいえ卑屈にならず）教えを請うという、大いに矛盾しうる両価的立場の統合も容易ではない。

にもかかわらず、あくまで素直で素朴な姿、換言すれば「ひたむき」な初任像だけが期待され、平板に理解・記述されてはいないか。これが一人歩きすれば、そこから逸脱する初任の存在は承認されづらくなり、排除につながりかねない。彼らの「主体的」な学びや、学校への「適応」を求めながらも、結局は先輩＝既存文化にとって“都合良い主体性や適応”だけを認めるという、不適切な条件付の議論に陥るおそれがある。

(2) 初任支援とその解釈の研究意義

あるいはむしろ現場では、周囲の支援に対する初任側の反発や彼らの「扱いにくさ」の方が目立ち、先輩側の困惑や焦慮こそが深刻かもしれない。ところが研究上は前述の通り「じっくり」向き合って受忍することが推奨

されがちである。または、先輩側は良かれと思ってもかもしれないのに、彼らの指導が初任を「追い詰める」と、厳しく論難されることもある。ゆえに「言うことをきかない」初任を叱ることさえ、ためられる。この状況下で行き場を失った困惑や焦慮は、初任に対する密やかな諦念や嫌悪へと変化・うっ積していくことも危惧される。前記二択のうち後者を単純かつ一面的に強調することは、こうして別の問題を招きうるのである。

このような窮屈さの解消のためには、次の諸論点について、もっと豊かな情報を先輩教師らに提供できる研究が増えなければならない。すなわち、周囲の支援を受けた初任教師の内面には、どんな解釈や反応が、いかに生みだされるのか、なぜ、どのように、支援側の期待と異なるか（“ズレ”）、それらの是非をどう考えるべきか等の論点である。

これら論点の検討は、次の二つの方向で実践の再考を促しうる。

第一に、支援に対する初任の受けとめ方や解釈が、仮に未熟さゆえの明白な誤りだったとしても、その必然性や妥当性を承認・許容し、なぜそれが生じるのか、いかなる意味を持ちうるか等の理解を深め、さらには誤りやズレを見越した先取りの支援を模索する等、いわば正統的周辺参加論の徹底を意識した対応が、事態の打破には有効であろう。

第二に、上記と逆に先輩らの支援や初任理解にこそ問題があるかもしれない。善意にさえ基づけば支援全てが妥当とは限らず、根強い意識文化や自己欺瞞も含みうる。初任からの予期せぬ反発や扱いにくさは、それを示唆するのかもしれない。そうであれば、先輩の支援・助言等を反省する上で、ひいては学校文化を見直して更新・変革する上で、初任の解釈への理解を深めることは重要となる。

以上、単に初任へのあたたかさや受容を強調するだけではなく、そしてそれらを現実の

ものとするためにも、事態を冷徹に見通し、初任の受け止め方の全貌・客観的構造を解明できるような、そのことによって高次の規範提示を可能にするような記述的研究、学術的検討・考察が求められる。初任への支援を彼ら自身がどう受けとめるかという解釈の局面は、決して自明でも平板でもなく、周囲の期待との間にズレも生じる。その正体・本質を見きわめ、是非や妥当性等の評価を試みることは、現在の研究動向の規範的側面を補完する上で重要な意味を持つといえよう。

(3) 本稿の課題

上記の課題意識に基づき本稿では、学級運営・授業づくりが必ずしも円滑に進まなかった公立小学校初任教師の一事例を取り上げ、周囲からの支援等に対する解釈の実像、とりわけ“ズレ”に迫り、その特質と課題を解明することを直接の目的とする。後に詳述するが本事例では、初任の困難に手がさしのべられたにもかかわらず、順調に事が運んだとは言えない。学校組織内での力学や人間関係他、構造的要因の下で、初任本人は自分の心情や意識を言語化し尽くせておらず、周囲からの理解や助けも空回りしがちであった。だからこそ本事例では、初任側の解釈の複雑さや機微、さらに先輩側の支援の限界や省察の糸口が明瞭になることも期待できる。

本稿では、調査研究に協力を得た公立小学校教諭への聞き取り調査を基に、第一に、入職一年目における困難と先輩教師らの支援等の展開状況を概括した後、第二に、困難の深刻化との関連性に着目して初任教師の支援等への解釈、とくに“ズレ”が生じる機制とその特質および問題点を明らかにした上で、第三に、それらに照らしながら、今度は先輩教師らの働きかけが有していた限界や問題点、さらには今後の留意点等の解明を試みる。

2. 対象事例の概要と分析視点

(1) 調査の概要と基本的情報

本稿の研究対象は、善意の支援があったにもかかわらず、教職における困難感を深めた初任のA教諭（女性）である。彼女は、困難を抱え、無力感・無能感と格闘しながら（後藤 2014）、諦めによって自分を守り（都丸他 2010）、1年間しんどい学級の担任を続けた。この意味で、A教諭の事例は先行研究にいう困難を抱える初任の典型例といえる。

A教諭への調査概要は以下の通りである。インタビュー調査は計4回（2014年6月21日、7月20日、8月30日、11月9日）、各回とも約1.0～1.5時間ほどをかけて実施した。本稿の調査は、筆者らが所属する研究室で実施中の研究プロジェクトの一環である（山下・榎 2015）。そこでは初任～3年目までの若手教師13名と初任者研修担当教師4名へのインタビューを行っている（2016年2月現在）。本稿では、必要に応じて同プロジェクトで実施した他の初任教師への調査結果も比較検討に用いることとする。

次に考察の前提として、A教諭の経歴と勤務校の基本的情報を概括しておく。A教諭は23歳女性である。出身中学校・高校はその地域では数少ない比較的進学実績のある私立大学附属校（中高一貫）であり、その後、国立大学に進学、同大卒業と同時に近畿圏内のX県に採用された。

A教諭の勤務先（2014年度）はY市立Z小学校である。Z小学校の児童数は595名、教員数は35名、学級は22学級である。Y市全体は「しんどい」地域とも言われるが、Z小学校は、同市内の他の小学校に比べ、「落ち着きのある」学校という認識が教職員間では共有されているという。

A教諭の担任学級は3年2組、児童数29名であった。1学年3学級で、学年団の同僚は40歳代・女性教諭（学年主任）と30歳・

女性教諭で構成される。学年主任は2年生時から持ち上がりで、30歳の教諭も同学年の子どもたちが1年生時に担任経験を有している。一般的に言えば以上のような担任学年・学級の配置からは初任への配慮が感じられる。しかし実際にはA教諭は著しい困難に陥ったのであり、こうした形を整えるだけでは、なぜ支援が難しいのか、本事例では改めてそのような本質的な問いに向き合うことが必要かつ可能になる。

A教諭の指導・支援に特に積極的だったのは上記学年主任と3・4年生の算数担当教員であった。その他の支援者として初任者研修担当の指導教員も挙げられるが、Z小学校で当該年度の初任はA教諭一人のため、拠点校方式で週1回だけの訪問だったこともあり、本人の談では、関わりは比較的薄かったという。

(2) 学校組織と初任問題との関係

具体的内容の検討に入る前に、本稿での事例分析上の視点について記しておく。

当然のことながら、初任の抱える困難の解決には、学校組織内の先輩を始め同僚との関係が鍵となる（土屋 2008、斎藤他 2009、佐藤 2011、和井田・亀山 2011）。特に学年団の教員集団は、その関係性が子ども同士の関係性の質を左右するとも指摘されており（阿部 2015）、教育活動一般上、大切な意義を持つ。のみならず初任教師の困難解決においても、子どもたちの様子について当該初任との認識共有を期待しやすい点で、例えば事情に疎い他校の教師に比べるならば重要な役割を果たしうると言える。

先行研究ではこうした指摘や着眼が十分には展開されず、“初任と周囲との関係”自体を正面に据えた理解が深められているとは言えない。

例えば「悩みを気軽に相談できる先輩教師

の存在」や「管理職や指導教師が育成の眼差しをもって初任教師に接す」ことが、初任の困難解決策として提案される。これら自体は否定されるべきではないが、「はじめに」で少し触れたように、善なる意図に基づき「相談」を受けたり「育成の眼差し」を心がけたりしても、うまくいくとは限らない。そもそもこうした提言は、どんな意図を持つかも含めて、管理職・先輩らの存在や育成意欲の有無に依拠した、偶然性の高いものととらえる。これら支援への初任の解釈や反応を調べれば、「相談できる（できた）」という成否を分ける識別指標や、「育成の眼差し」の構成要素等の解明にもつながるが、先行研究では望ましい状況を結果として提示することに急ぐあまり、その状況を生成・規定する条件の解明へ踏み出していないばかりか、解明の必要性さえ十分に指摘していない。

また、初任を理解する上でも、例えば彼らが、同僚関係の違いによって、周囲の支援・働きかけへの受け止め・解釈をいかに変えるのか等に関心を向けることは有効となる。

他方、初任の困難の要因として、周囲の先輩教師からの厳しい「非難」等に注目し、校内の擬制的な同僚性を捨て、校外のつながりに活路を見出すことを推奨する先行研究もある（久富他 2015、糸岡 2013）。確かに初任擁護のためには先輩への糾弾が必要なこともある。また、校外での可能性も大いに模索すべきである。とはいえ、それだけでは同僚関係改善の契機は不明なままで、上述の学校組織・学年団本来の意義は発現が難しい。

こう考えれば、初任教師の困難を取り出すだけでなく、同僚関係と関連づけることによって、ようやく深い理解が可能になる。また、初任の困難からこそ、学校組織の問題を照らし返せることも予想される。

以上の観点から本稿では、初任教師の困難を学校組織との関連の下で検討する立場に立

つ。特に注目したいのは、初任の困難や解釈のズレが、同僚との関係性の中でいかに動いて深刻化していくか、そしてそれが同僚関係へどう影響するのかという、初任と周囲との相互作用である。加えて、改善の手がかりをあくまで当該校の同僚関係において内在的に探るよう努める。いわば、単に初任個人の内面動態にのみ焦点を当てるのではなく、可能な限り学校組織の問題に位置づけるという視点から、分析と検討を試みたい。

(3) リアリティ・ショックと先輩の指示

—初任教師の困難の端緒—

それではA教諭の具体的な困難の様子と周囲とのやりとりについて、まずその初期段階から検討を始める。

インタビュー初回の6月時点で、A教諭の学級は既にしんどい状況となり、教職に対して困難感を抱いていた。この6月というのは、子どもたちが新しい学級に慣れ、自由な振舞いを見せ始める頃であり、先行研究においても初任が困難を覚える典型的な時期といわれている（和井田・亀山 2011）。

この時期のA教諭の語りには、子ども観をめぐってリアリティ・ショック（原田・中村 2007、杉原 2012）を受けた様子がみられる。彼女はインタビューで「子どもに一回注意したら、その日くらいはちゃんとできるだろうと思っていた」「先生の話は聞いてくれるものと思っていた」と語った。

A教諭は、自身の学校経験が穏やかだったとのことで、その影響か、教師にとって扱いやすい従順な子どもたちというイメージを有していたといえる。しかし現実では、子どもたちが45分の授業を、落ち着いて座って受けていられない状況に直面する。

学生時代には、スクールサポーターや放課後等デイサービスのアルバイトをしており、様々な子どもと関わる経験もあった。けれど

も、担任教師としての立場で教室に入ること
で、自身の子ども観と現実との落差に初めて
気付くことになった。A教諭は、落ち着かな
い学級状況を受けて戸惑った理由を「30人
も子どもを目の前にしたことがなかったから
…」と述べている。実際には教育実習等で一
定数の児童を相手にしたはずだが、附属校実
習であった等の限界も考えられよう。

いずれにせよ、自分の学級が困難に陥った
事実に対して、自らの経験・能力を超えたも
のであり、自分の対応可能な範囲ではないか
もしれないと感知したと思われる。

こうしたリアリティ・ショックから無力感
を抱き始めていたA教諭であったが、せめて
個々の子どもに丁寧に接することで学級の状
況を何とか改善したいと考えた。図式的に段
階を述べれば、リアリティ・ショックから、
自分なりの適応方略の模索・選択へと移行し
たものと捉えられる。

A教諭の学級には、ADHDが疑われるM
君が所属しており、授業の荒れの発端となる
のもこの児童であることが多かった。そこで
A教諭は、まずはM君と丁寧に向き合いた
いと、先輩教師たちに訴えたのである。

しかしそのうちの一人が、「そんなことを
考えている場合ではない。M君は(授業中こ
ちらで)見ているから、A先生はとにかく授
業を終わらせて」と強く指示したのであった。
A教諭の学級は、同学年の他クラスに比べて
授業の進度が遅れていたため、先輩の指導は
当然かつ妥当なものであっただろう。

けれどもA教諭は、この指導を機に「子ど
もを可愛いと思えない」「毎日、子どもが早
く帰ればいいのと思ってしまう」と、失意
の下に子どもへの向き合いを諦め、子ども、
そして自分への嫌悪を募らせながら毎日の職
務をただこなす状況へと陥っていく。上記の
指示こそが、その後10カ月、A教諭が困難
感を強める出発点となったのである。

3. 先輩教師からの支援と初任教师の解釈の ズレによる困難の深まり

(1) 指導観の理想をめぐるズレ

では、なぜ上記の指示・言葉かけは、それ
ほどまでにA教諭の困難感を強めたのか。こ
こに、本事例における支援と解釈のズレの第
一のものを見出せる。すなわち先行研究でも
初任の困難の典型とされる、「個々の子ども
へ寄り添いたい」という理想の実現困難性を
めぐる問題である。

本事例では、この理想を軸に、次のような
先輩と初任との行き違いが生じた。

1) まずA教諭は自分なりの努力を先輩教
師に受容されなかったと感じてしまった。そ
もそもA教諭は積極的に自分の考えや想いを
他者に開示することが苦手で、むしろ自己主
張を控えて「同調しやすい性格」とであると自
ら評している(A教諭2015)。当然、先輩に
相談や提案をすることは簡単ではない。それ
でも、落ち着かない学級状況を克服しようと、
最大限に自らを鼓舞し、「(自分なりに)頑張
って」先輩に自分の意思を伝えた。その努力
が受容されなかったことが、その後、いっそ
う自己開示を難しくすることとなった。

2) また、自分の想いと違うことをしなけ
ればならないという苦痛(糸岡2013)も感
じたと思われる。A教諭は入職前、「個々の
子どもに寄り添う」「共に成長していく」と
いう、権威性を忌避した理想主義的な指導観・
願望を持っていた(cf. 佐藤2009)。A教諭
はそれを否定されたように感じる一方、先輩
の指導には「それでM君のためになるの？」
と反発心を抱いた。だが、第一の要因の作用
もあって言葉に出せず、苦痛なまま授業を進
めざるを得なくなったのである。

3) さらにA教諭には、自分の力で可能な
唯一の方策を遮られたように感じられた。M
君への個別指導という彼女の方策選択は、上
記のように“子どもに寄り添う”という理想

の実現のみならず、無力感を抱き始めていた彼女にとって今の自分の力でできる手立て、最後の砦という意味合いもあった。これを否定されたことで、もはや「教師」としての主体的な挑戦や試行錯誤を断念し、ただ職務をこなす感覚の受容へと陥ってしまったのではないかと考えられるのである。

こうしたA教諭の受け止め・解釈は、そもそも支援を機能させる上で最も重要な、先輩教師の意図の共有が適切になされていなかったことから生じているように思われる。

もとより先輩は、初任の考えを否定するつもりだったのか。無論そうではなかろう。先輩は「授業を進める」ことが学級の全ての子どもにとって最善の方法と判断して、上述の言葉かけを選んだはずである。

一方、A教諭は、M君を授業中落ち着かせることが学級の全ての子どものためになると思い、M君と丁寧に向き合うことを最優先と考えた。授業秩序の回復という両者の目的は共通していたかもしれないが、理由が説明不足のまま異方策を提示したゆえに、不用意に困難感を深めたとも言える。

先輩教師は単に授業を“こなす”ことを求めたというより、集団として子どもを捉えることが一人ひとりの新たな面の発見につながり、さらには学級全体にも良い影響を与えることを経験的に知っていたからこそ、A教諭が近視眼的にM君一人へ注力しようとするのを否定したのかもしれない（阿部 2015）。本プロジェクトの他初任教師へのインタビューでも、そのような言及があった。

ならばそれはA教諭の理想を本当の意味で実現する可能性を含む。にもかかわらず、先輩教師はその意味・意図をA教諭に明確に伝えていない。ここにこそ問題があったように思われる。結果的に、A教諭は先輩の意図とは異なる解釈をして無力感・無能感を深めてしまい、教師観・指導観の反省・刷新につな

がることはなかった。

(2) 自己開示に対する苦手意識の増幅

本事例の展開からは、さらに支援と解釈の第二のズレが浮かび上がってくる。すなわち、初任教師の自己開示に対する苦手意識を増幅させるようなズレであった。

そもそも初任は「いつ何を誰に尋ねたらいいのかわからない」という悩みを抱えやすい（和井田・亀山 2011）。通常は時間と経験で解消されうるが、現実には一年間、自己開示に苦勞し続ける初任も少なくはなく、それが様々な問題を生み出すことも報告されている（都丸他 2010）。

A教諭はまさにこうした状況に陥った初任の典型である。11月のインタビューでは「先輩に私の状況をわかってもらうことが課題やって、わかってはいるんやけどな…。でも私にはできない」と、自己開示の苦手意識を、自己卑下・自己否定として語るほどの状況に陥っていた。しかも注目すべきは、A教諭の場合、当初の自己開示への努力意識が、先輩とのかかわりの中で次第にすり減り、代わって苦手意識を増幅させたことである。

<6月>

先輩教師：「もっと先輩に質問してね。」

A 教 諭：「…（聞いているつもりやのに）」

<8月>

先輩教師：「わからないことがあったら、B先生にも聞いてみなさいね。B先生はうまくやっていたから。」

A 教 諭：「…（私はできていないんやな…）」

ここからは、支援と解釈とのズレの①～③の様相ないし段階が浮かび上がる。

①6月の語りでのズレは、先輩が予期する質問と実際のA教諭の質問との落差によって生じていた。A教諭は、初任の常とはいえ職務の優先順位がわからず、かなり初歩的なことで困難を感じていたので、事務処理等にか

かわる質問は多く先輩にたずねていた。だが先輩にしてみれば、教育活動に関する質問を期待したのに、そういう質問が少ないため、上記の催促に至ったものと思われる。

②しかしこうしたズレが解消されず、互いに距離感を測りかねているうちに、先輩教師と初任教师の間に「互いに牽制したり遠慮したり」(後藤 2014)という典型的とも言える状態が続き、相手へのもどかしさや誤解が広がっていく。6月の語りでは、先輩がA教諭に対して、質問しない＝「独りよがり」という印象を抱いている可能性がうかがえる。対してA教諭は、努力が伝わっていないと感じつつも、言葉にできずにいた。あるいは、教育活動に関する質問が乏しいために、他の先輩らにはA教諭が窮地にあることなど想像も及ばず、むしろ「難くこなしている」とみなされていた可能性さえある。

③これらの苦手意識は、他の教師が引き合いに出されることで、いっそう深刻化させられている。8月に先輩が言及したB教諭は、A教諭と同じ大学出身の女性教諭であり、彼女にしてみれば、自分の仕事ぶりが暗黙裏に比較されていることを感じ取らざるを得ない。先輩にとっては何気ない、むしろ厚意の助言だったかもしれないが、A教諭は自分が「できていない」と評価されたと感じ、ますます自己開示をためらうことになった。

改めて以上の過程を振り返ると、確かにA教諭にも元来の気質ゆえの自己開示不足はあっただろうが、先輩からの言葉には自分への否定的な評価・眼差しを感知する余地が十二分にあったために、A教諭の自負や矜持を傷つけ、余計に両者の関係構築を阻んでいたと考えられる。

(3) 善意への曲解と承認欲求の不充足

以上の過程を通じて生じた無能感・無力感、A教諭をさらに深刻な状況へ陥らせる。

すなわち、先輩教師の“善意”の支援すら素直に受け取れなくなってしまう、不信感や孤立感を募らせていったのである。それを如実に示すのが、A教諭が語ってくれた次の二件の先輩とのやりとりである。

【事例①】

先輩教師：「失敗してもいいから、もっと冒険して！」

A 教 諭：「… (これ以上期待しないで…)」

先輩の言葉かけは、「失敗してもいいよ」という、ある意味初任を安心させる意図を含んだメッセージといえる。だが現状でも精一杯なA教諭は、「もっと冒険して」の部分に過剰に反応してしまい、現状以上を要求されることに嫌悪感を抱いている。さらにA教諭は、「(先輩教師は) ほんまに失敗してもいいとは思ってないから」とも語っており、ここには先輩教師への不信感も読み取れる。

こうしたA教諭の受け取りは、確かに先輩への過剰な反発・警戒のようにも思える。しかし、先輩の言葉かけも工夫や配慮の余地があったのではないか。それは、本プロジェクトで実施した他の初任教师へのインタビュー調査の結果と比較したときに浮かんてくる。他事例の先輩教師：

「新人はうまくできるわけない。うまくできるなら(指導者である)俺はいなくていいことになる。フォローしたるからな。」

他事例の初任教师：

「… (そうやな。失敗してもいいからやってみよう!)」

A教諭の場合と比べると、二つの大きな違いを指摘できる。

第一に、「できない」ことが初任教师の個人的能力にのみ起因するものではないと伝えている点である。「初任教师はできなくて当たり前」という前提に立って先輩教師が支援を表明し(勝野 2008)、それを通じて初任教师も「できない」自分を受容している(竹内

2003)。こうして、この初任教師はむしろ積極的・主体的な挑戦意欲を増していった。

第二に、先輩が責任分有を強調した点である。これに納得した初任が、安心感を得ていることがわかる。対してA教諭は、先輩教師から責任分有を明示されなかったことで、全てを自己責任と捉えたのではないか。上記の「(先輩は)失敗していいと思ってない」という語りは、そうした先輩教師の理不尽さへの反発を表すものとも言える。当然、担任学級への第一義的責任は本人にあるが、学年団や管理職の精神的支えは、初任ひいては子どもたちのためにも重要なはずである。

【事例②】

学級運営に困難を抱えていたA教諭は、せめて校務分掌等の業務を頑張ることで、先輩教師に少しでも認めてもらおうと決意した。その矢先に先輩から「〇〇の仕事終わった？」と確認されてしまう。A教諭は結局、今回も「できていません…」と答えざるをえず、決意は早々と打ち砕かれた。

先輩教師にとって、仕事の確認は初任支援の一環でもあり、当然悪意はなかったであろう。しかしながら、このときのA教諭にとっては、改めて「できない自分」を突きつけられ、教師として、職場の一員として、自負・矜持が傷つけられ、存在意義を揺るがされるような感覚に陥ったのである。

特に上記の承認獲得に向けた決意は、裏を返せば、A教諭が職場で誰にも必要とされていないと感じ始めていたことを示している。その不運なタイミングでの先輩からの言葉かけは、いっそう彼女の孤立感・無能感を強めることになってしまった。

以上の二つの事例を通して言えることは、善意であったとしても、先輩教師側がA教諭の現状よりも一段階進んだ／進むことを要求するような言葉かけのみに終始することで、A教諭が自分の「できていないこと」だけを

過剰に認識し、追いこまれている点である。この時、同様に「できていること」も承認されたならば、A教諭はここまで無能感を強めることはなかったかもしれない。

とはいえ、今、初任に何ができていて、何ができていないのか、それが個人の能力のせいなのか、外在的・構造的要因も含むのかを、不確実性に満ちた教育現場において客観的に判断・確定することは容易ではない。先輩教師が初任を支援する際、まずその難しさを自覚する必要がある。次章では、これらも念頭に置いて支援のあり方の再検討を試みる。

4. 学校組織における初任者支援の再考・再構築へ

前章で検討したように支援の言葉かけが必ずしも意図通り伝わらない中で、果たして先輩側は初任への向き合い方を、いかに変容させるべきか。また、変容させうるのか。

もとより、多忙を極める教育現場では丁寧な対応に限界もある。また、初任側にも求められる課題として自己開示の努力や曲解の抑制等が明らかになった。

だが、先輩教師の側に少しでも改善が可能な、すなわち必ずしも適切・妥当とは言えない支援や働きかけが、無意識・無自覚のうちに行われている局面も浮かんてくる。そしてそれらは、先輩ら個人の責に帰せられる問題というよりも、教職の特性から生み出される面が強いのではないか。だとすれば、既存の学校文化を問い直す上でも重要になる。こうした仮説的視点から、以下、事例に即して学校組織の問題点・限界を検討し、支援と同僚関係を好転させるための示唆を得たい。

(1) 支援の基本姿勢の再検討

第一に取り上げるのは、支援の基本姿勢である。A教諭の場合、検討の糸口としては、先輩教師から投げかけられた次の二つの言葉

の例が示唆的である。

一つ目は、A教諭の授業支援を担当する3・4年生算数担当教員が、授業終わりのA教諭に「A教諭の声は子どもに届かないんだよね」と言葉かけをしたことである。

この言葉自体は、先輩にしてみれば何気ない、あるいは初任への苛立ちから発した一言かもしれない。また、発声に魂を込めよとの助言かもしれない。だがA教諭にすれば、声質といういわば変えようのない、改善努力の方向が見えない要素への指摘であり、精神的に弱っていた時期でもあったため、「自分は教師に向いていない」と思うようになってしまう。この言葉は、「内在的、再創造的」にA教諭の「自己評価、判断と選択の行為を助成」するような「教育評論」(中内 2005)の条件を満たしていなかったと言える。

本研究プロジェクトの他の事例では、上記同様、先輩が初任の身体的性質・要素に言及しながらも、適切な励ましになったG教諭の例もある(山下・榎 2015)。

他事例の先輩教師：

「G先生が怒ったら子どもたちも緊張しているけど、笑顔になったら安心して」

この例では単に表情や声色の問題性を非難するのではなく、子どもの変化につながる可変的な実践要素への言及や、肯定的実践への賞賛・承認を含んでいる。一見、ごく当然の配慮にも見えるが、拍車のかかる教育現場の多忙化から、また、日常的に子どもへのわかりやすさを優先した単純な言葉かけとなりがちな小学校教師の特性から、初任への言葉かけも、つい繊細な配慮を失うおそれがある。先輩側には、初任支援の基本姿勢について経験を蓄積し、考察・配慮を深め、十分な意識づけと整理・共有が不可欠となる。

二つ目は、学年主任が、学級運営に困難をきわめるA教諭に「子どもは良い子たちだから大丈夫よ」と述べたことである。学年主任

はA教諭の担当学級を前年度に担任しており、それを背景とする言葉かけであった。

この言葉もまた、単に楽観的になるよう促す励ましに見える。しかしその時、A教諭は「…(ならば誰が悪い? どうせ悪いのは私なんやろ…)」と思ったという。「子どもたちは良い子たちなのに、落ち着くことができないのは、自分の能力のなさだ」と自責感を強めたのである。ここには一概にA教諭の過剰反応と片づけられない三つの要素がある。

1) 学年主任の言葉は子どもの変化可能性や教職の機微といった学校教育の道理とも呼ぶべき事柄を押さえていない。すなわち子どもはいつまでも以前と同様に落ち着いているわけではない。また、前年度に抑圧された欲求が次年度に発露することも多い。いわば当該年度の教師の責任は、前年度の担当者にも根を持つ。これら学校の常識とも言える事柄が一切、視野外に置かれたようである。

2) 上記を裏返せば、前年度は良い子ばかりだった、すなわち問題がなかったとするこの言葉には、担当した自分の実践に対する自負・自己正当化が無自覚に含まれている。やや無神経で無反省な言葉とまで評するのは酷かもしれないが、学級運営の困難が校内で周知の事実になった段階で、毎日悲嘆に明け暮れるA教諭に向ける言葉としては、あまりにも軽く、他人事的である。さらには“良かった子たちをダメにした”との言外の意味・非難までA教諭に読み取らせかねない。

3) 普段から当該学年主任の学級運営を見聞きするA教諭は、その抑圧的に思える管理手法に反発・疑問を感じており、それがこの言葉を後ろ向きに受け止める土台となっていた。A教諭に強い印象を残したのは、次のような学年主任の学級運営の姿である。

①音楽の授業時、係の児童がオルガンの準備を忘れていた。学年主任がイライラした様子を見せ授業を始めなかったところ、子ど

もたちは慌ててオルガンを準備した。この一連の流れをA教諭に話し、「私はクラスの中では“アイドル”みたいな立場だから（子どもは従うのよ）」と発言した。

- ②HR中に一人の児童が、自分の話と関係のない発言をした。それを受けて「いい？みんな。こういうのを“空気が読めない”っていうのよ」と（あたかも吊し上げるかのように）学級全体に言い聞かせた。

A教諭にはこうした学年主任の態度が、子どもに対して極めて権威的で支配欲が強いものに映ったという。確かに、教室内に一定の秩序を保つには、教師に権威も必要であろう。だがこれが、子どもに対する過度の操作主義に陥っている可能性があるにもかかわらず、学年主任は従順な子どもの姿を無反省に自負へと転換しているのではないか。

以上からすれば、未熟で失敗続きの初任教師に対して先輩教師は、自己正当化に走ったり、過度に優位に立ったりしようとせず、まさに豊富な経験を活かして学校教育の道理を踏まえつつ、むしろ初任指導を通じて自己の実践を省察するという原点に立ち戻ることが基本姿勢として重要だと言える。

(2) 介入と自主性尊重（＝放任）の難しさ

第二に取り上げるのは、困難に陥った初任教師の自主性・自律性をどの程度尊重するか、あるいはどの程度介入するか、という二つの兼ねあいに関する問題である。

A教諭の学級がしんどい状況に陥って以降、彼女への支援は実質的に同校の教員総動員体制で行われていた。その過程で、教室内に先輩教師がいると子どもは静かになり、A教諭だけになった途端、再び騒がしくなるといった状況が起こり始める。

A教諭は、子どもへの対応に困難感を深めていたため、この支援に助けられているとも感じていた。しかし、この支援について他の

初任教師（本プロジェクトインタビュー対象者）は、「そういう体制だと、子どもは、自分の担任教師が他の教師よりも“格下”なんだと思ってしまう」と指摘する。

つまり、先輩の善意の支援が子どもたちの序列関係視を誘発し、初任は一層劣位に置かれてしまう。学級においては、初任であっても担任教師として一人前に振舞わなければならない。他の教師が過介入することになれば、初任の権威を失墜させかねない。A教諭の学級状況からすれば他に手立てがなかったとも考えられるが、彼女が唯一の担任教師であることを、当該学級の子ども、そしてA教諭自身にも自覚・意識させるような支援のあり方が模索される必要はあった。

他方、A教諭には同時に全く逆の問題も生じていた。先輩教師が善意で“遠慮”＝放任することで、A教諭の抱える困難の解決が遠ざかるという状況である。

例えばA教諭はしばしば「具体的なアドバイスが欲しい」と語っていた。が、先輩から返ってくるのは、「A先生のいい所を生かして！」といった漠然とした、彼女にとっては何ら具体的な改善の筋道を示してもらえないような言葉かけであった。

こうした類いの言葉かけを、主体性の尊重として積極的に位置づけ、初任の負担を軽くした事例もある（内藤2013）。その事例はA教諭の場合とは異なり、具体的な解決方法も複数提示された上での言葉かけであったことから、支援が実現されたと考えられる。

小学校教師の特殊性からすれば、そもそも具体的な介入・提案自体が難しい面もある。それぞれの学級の事情に深く立ち入ることは、はばかられがちで、初任の学級といえども同様である。ゆえに積極的に助けを求めない限り、同僚が初任の状況を把握すること自体が難しく、ある程度「難くこなしていそうだ」と楽観視されやすい。こうした状況下

で、先輩も気づかぬ間に初任が孤立し困難感を増している可能性がある。

だが、放任の背景には、古川（2012）が指摘するように、相手の尊重という名の下で先輩側のプライドを優先させている場合もある。同様に、先述の過介入の問題も、支援という名の下で、先輩教師が自分の実践の確からしさを、初任支援の場を借りて証明しているという可能性もある。以上のように考えれば、初任への介入と放任の問題は、技術的にそのバランスのあり方を課題とするだけではなく、初任と先輩双方の尊厳と承認をめぐる課題として引き取ることが重要といえよう。

（3）「万全の支援体制」の強調という問題

第三に取り上げるのは、学校組織として初任教師への支援体制をいかに構築し、それをどう捉えるかという問題である。本事例では、これが困難感に深く関係していた。

A教諭は入職直後から、校長が「万全の支援体制」と自負する同校の支援体制「観」を常に意識せざるを得ず、それがかえって圧迫感を生んだ。同校の女性校長は4月初、A教諭に次のようにアピールした。

「学年団は、この学校の両巨頭がいるから！」
「学校で一番素晴らしい児童を集めたから！」
「こんなにしっかり支援する学校ないよ！」

緊張する入職直後の初任を安心させようとする心遣いだったのかもしれないが、A教諭はこれらの言葉でむしろ追い込まれていく。彼女は失敗する度に「万全にしてもらいながらうまくいかないのは私のせいだ」という想いを抱いたという。「万全」と言われる環境で逃げ場がなくなり、全ての失敗を自己責任と捉えざるを得なくなったのである。

同様の想いを抱える初任は一定数、存在するのではないかと。本プロジェクトの調査対象者にも、「周りはよくしてくれたのに、うまくできなかった私は教師に向いていない」と

判断し、初年度半ばに退職した例が見受けられた。事例数も限られ推測の域を出ないが、初任が周りを悪者にできず、気づかぬうちに自分だけ責める傾向もうかがえる。

上記「万全性」の強調には、学校組織を担う先輩教師らが慣行として抱えがちな、以下の二つの問題が見出せる。

第一に、教師の仕事の「不確実性」に対してあまりに無自覚だということである。教育実践は文脈依存性が高く、予測困難であるため（佐藤 1997）、先輩といえども初任がぶつかる困難を予想できる範囲は限られている。また、冒頭でも指摘したが、先輩の支援を選び、実際に子どもに向き合うのは初任自身である。先輩が万全に支援しているつもりでも、初任が無益と感じる支援は選び取られず、やり過ごされる（cf. 高橋 2001）。これらに無自覚であるがゆえに、安易に「万全」と言ってしまうのではないかと。いわばここには自らの支援に対する無謬性神話がある。

第二に、この発想の背後には、先輩らの自己正当化も垣間見える。A教諭は同校や学年団について次のような手記を書いている。「わたしの赴任校では子どもと一緒に遊んでいる教師はほとんどいないし、学級通信を出さないことは学年での決めごとであった。どちらかというと同調しようとする性格の自分がこの二つをやらないのは今振り返ると自然なことだったのではと思う。わたし自身は何も考えずに真似をしてきたので、反省した。」（A教諭 2015）

この手記に基づけば、同校では学年団の合意事項からは逸脱しにくい雰囲気醸成されており、それがA教諭の主体的努力・挑戦を阻んでいたことがわかる。とはいえ、先輩側も決して、子どもと遊ぶ時間の大切さや学級通信の有効性を認識していないわけではないだろう。だとすれば、合意事項だったとはいえ、先輩教師自身も子どもたちに後ろめたさ

を感じる部分があったかもしれない。

この推測が妥当であるならば、「万全」という発想や、それをことさら主張することは、初任の前で自らの正しさを示さなければならないという強迫観念が背後にあったのではないか。言い換えれば、後ろめたさや不完全さを覆い隠すべく「万全である」と強調していたということが考えられるのである。

(4) 職員室の座席配置

第四に取り上げるのは、教師にとって学校組織の要となる職員室に関する問題である。

上記3つの支援上の課題は、先輩教師の意識や行為などの個人内的な次元で完結するものではなく、学校文化や教職特性など文化的な次元からの影響も受けていた。

さらに本事例から明らかになるのは、初任教師への支援の課題が物理構造的な次元にも深く関係していることである。すなわち職員室での座席配置には、当該校・当該学年団の初任への姿勢が反映されると同時に、その配置自体が先輩らの意識・行為を見えにくい形

で規定して初任の困難の要因にもなる等、予想以上に重要な鍵を握る様相が浮かび上がった。言い換えれば〈個人的次元—文化的次元—構造的次元〉が、見えにくい相互作用を及ぼし合う中で、初任の困難や支援上の問題が生じているのである。

下の図はA教諭の初任時の座席配置である。3・4年担当教員が一つの「島」とみなされており、この単位で行動を共にすることが多いという。A教諭の座席は、島の中でも職員室全体の中でも端の方である。また右隣は、初任者研修担当教員用のため週4日は空席である。この座席配置ゆえ、A教諭は孤立感・疎外感を感じやすかったといえる。周囲との気軽な対話は妨げられがちとなり、自己開示をいっそう難しくしたと思われる。

ところが新学年開始当初（4月）は、こうした配置ではなかったという。学年主任の隣がA教諭の席だったのである。しかし数日が経過して、「先に（先輩二人で授業のことなどを）決めてから、A先生に伝えた方がいい」と学年団の二人が判断して、急遽、下図の座

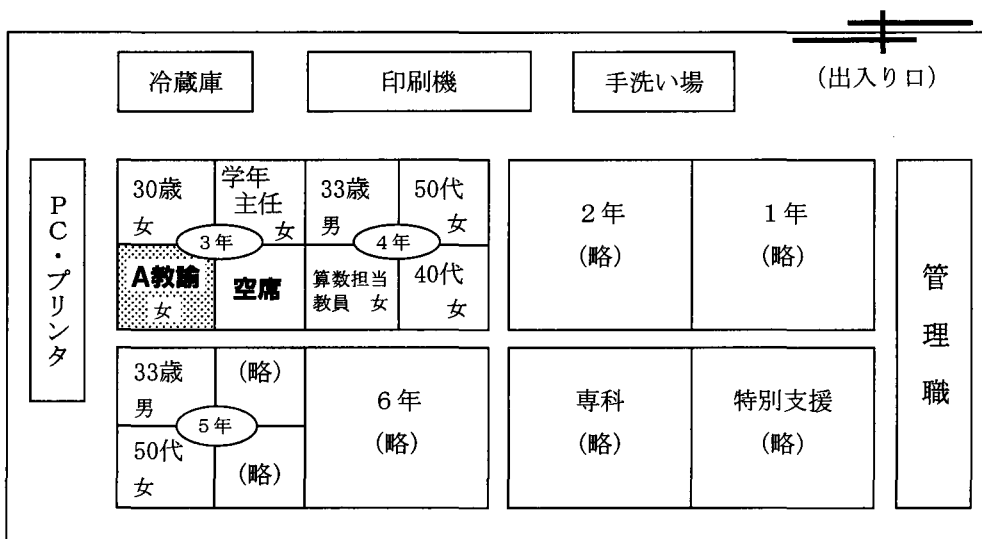


図 A教諭の勤務先小学校における職員室の座席配置（概略）

※聞き取りを基に太田が作成。年齢について推定の場合には〇〇代と表記した。

座席配置や位置関係の把握が主眼であり、家具等の大小関係は必ずしも厳密でない。

席配置に変更されたという。

他の初任教師への聞き取りでは、先輩教師が隣に誰もいないということはなかった。むしろ組織的に配慮して、学年主任などベテランの隣に初任を座らせることが多いという。A教諭の座席配置は異例とすら言えるもので、そこには先輩側の心地よさや自己利益の保持の姿勢、保守性が垣間見える。

例えば、インタビューした他の初任たちは、授業の進め方等について先輩と一緒に考える機会が多くあった。しかしA教諭の場合、席が隣同士の学年団の先輩二人で行われる日常生活的な会話が、知らぬ間に単元進行や指導方法等の職務上の会話に移行したという。A教諭はそれに絶えず聞き耳を立て、必要に応じて即座に二人の後ろに駆け寄り、メモを取ったり話に参加したりする等の対応を余儀なくされた。彼女はかなりの惨めさ・疎外感や卑屈さを持たざるを得なかったであろう。これでは、主体的な努力・挑戦や、さらなる自己開示を求められたとしても、大きな困難を覚えるのは想像に難くない。

譲歩すれば、先輩側の席配置変更の判断も理解できなくはない。初任は事情がわからず、仕事に時間もかかるし、先輩側で素早く決定してあげるといふ善意もあり得る。また隣席で不用意に心理的圧迫を与えぬ気遣いかもしれない。あるいは判断の根底には、多忙化や、生活と仕事の両立で業務を極限まで「合理化」せざるを得ない状況も想定できる。

しかしながら、たとえいかなる理由があっても、可能な限り日常的接触・会話を円滑にし、初任への見守りを可視化・具現化する工夫が重要なことは明らかである。まして惨めな心境に陥らせるなど論外であろう。

従来の先行研究では、精神面への配慮に比して、職員室の座席配置等の物理的構造的な次元への配慮は十分ではない。だがそれは、初任支援に向けた学校組織・学年団の姿勢や

意欲の象徴であると同時に、支援のあり方に見えない規定力を及ぼすものであった。近年増加しつつある職員室研究（cf. 藤原 2012）等も参照しつつ、今後は、理論的にも実践的にも重要な論点として位置づけていくことが不可欠と言える。

5. むすびにかえて

本稿では初任教師へのインタビュー調査に基づく事例研究の一つとして、先輩からの支援や言葉かけと初任の解釈とのズレに着目して、その生成過程の分析と支援体制の再構築の検討を進めてきた。

本事例に基づけば、初任教師は先輩教師からの支援に対して予期せぬ解釈・反応を見せるが、それは単なる経験の浅さだけに還元できず、むしろ様々に深く捉え過ぎた結果であるようにも思えた。周囲の教師たちに、これらを踏まえた繊細な対応を求めるのは酷でもあるが、座席配置を含めて最善を尽くす学校組織も多いはずである。そうした知恵が十分に蓄積・共有されていない点に、今日の教育の理論と実践が抱える課題を見出せる。

また、本事例からは学校組織特有の建前的な積極思考（と、その過度の強調・訴求）が初任への抑圧を生み、同時に先輩側の自己都合の隠蔽につながるおそれも浮かんでいた。だからといって先輩教師を告発・非難するだけではなく、そうならざるを得ない必然性、事情や窮状を斟酌しつつ、学校現場と人間の現実をくぐって鍛え直し、新たな積極思考・建前へ練り上げる余地が残っている。

以上のように考えれば、改めて初任支援のあり方の探究では、初任の力量形成・自己省察・自己変革を促すことと同時に、学校組織の改善、ひいては学校文化や教員文化の刷新をも視野に入れることが可能であり、また肝要と言える。こうした問題意識から、今後も引き続き、初任教師とその支援に関する事例

研究を継続していく予定である。

【引用文献】

- ・阿部俊樹 (2015)「子どもたちから学んで、子どもたちと歩む」『教育』2015年1月号
- ・糸岡清一 (2013)「多忙化、関係の喪失…そしてつなぎとめるもの 5人の教師の手記を手がかりに」『教育実践と教師 その困難と希望 (講座教育実践と教育学の再生2)』かもがわ出版
- ・勝野正章 (2008)「職場づくり 青年教師の苦悩と希望」『クレスコ』2008年11月号
- ・久富善之他 (2015)「特集 人間としての教師へ」『教育』2015年1月号
- ・後藤郁子 (2014)『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
- ・斎藤俊則・都丸けい子・大野精一 (2009)「初任教師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
- ・佐藤紗織 (2011)「小学校初任教師への校内支援に関する調査研究」『教育経営研究 (上越教育経営研究会)』第17号
- ・佐藤学 (1997)『教師というアポリア』世織書房
- ・佐藤学 (2009)『教師花伝書—専門家として成長するために』小学館
- ・島田希 (2013a)「初任教師へのメンタリングにおいて複数のメンターが果たす機能と役割意識」『日本教育工学会論文誌』第37巻増刊号
- ・島田希 (2013b)「若手教師の成長を促すメンタリング機能の類型化」『高知大学教育実践研究』第27号
- ・島田希 (2014)「初任教師へのメンタリングにおいてメンターが果たす機能と手法」『高知大学教育実践研究』第28号
- ・杉原真晃 (2012)「新人教員の苦悩に対して教員養成には何ができるか」『山形大学大学院教育実践研究科年報』第3号
- ・高橋伸夫 (2001)「ゴミ箱モデルと『やり過ごし』」桑嶋健一・高橋伸夫『組織と意思決定』朝倉書店
- ・竹内常一・全国生活指導研究協議会編 (2003)『教師を拒否する子、友達と遊べない子』高文研
- ・土屋基規 (2008)「新採教員の専門的力量向上のために」『クレスコ』2008年11月号
- ・都丸けい子・斎藤俊則・大野精一 (2010)「初任教師の教師キャリア発達等に関する探索的な調査研究 (その2)」『教育総合研究 (日本教育大学院大学紀要)』第3号
- ・内藤久美子 (2013)「中堅教員の私ができること: 若手とベテランの橋渡し役になる」『月刊学校教育相談』2013年7月号
- ・中内敏夫 (2005)『教育評論の奨め』国土社
- ・中原淳監修、脇本健弘・町支大祐 (2015)『教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達のモデル』北大路書房
- ・原田ゆきの・中村葉々子 (2007)「新任教師のリアリティ・ショックに関する予備的検討」『心理相談センター年報 (比治山大学大学院現代文化研究科附属心理相談センター)』第3号
- ・藤原直子 (2012)『中学校職員室の建築計画』九州大学出版会
- ・古川治 (2012)「若い教師の退職と職場の仲間の支援」『季刊教育法』第175号
- ・山下晃一・榎景子 (2015)「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—」『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
- ・和井田節子・亀山有希 (2011)「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5号
- ・A教諭 (2015)「〇〇教育研究会と出会って」(匿名性保持のため題名は改変、掲載誌名等の詳細情報は伏せている)

【執筆分担】

2、3、4 (1) (4)…太田が原稿素案を示し、榎が全体を通じて文章化を支援して共同執筆を行った。
4 (2) (3)…元島が原稿素案を示し、榎の支援の下で、太田が文章化を行った。

1、5…山下