

## 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2)\*

都丸 けい子<sup>1</sup>・斎藤 俊則<sup>2</sup>・大野 精一<sup>2</sup>

この研究ノートは本紀要前号に掲載された同名論文に続くものである。先ず「教師キャリアに関するアンケート調査」の分析結果をあらたに回収したデータで再確認した(斎藤俊則)。次いで初任期の教師2名に継続的な面接調査を実施し、この分析結果に対応させながら初任期における経験(直面する心配・課題・問題及びその対処の仕方)を質的に検討することで初任期の教師が抱える課題や問題を具体的に明らかにした。ここから「悩んだり大変だと感じたこと」への取り組みによって、またまだ取り組みの過程にあったとしても、教師がそこから何か(今後の当該教師の中心的な課題等)を得る可能性は高く、また、その得られたものは別の悩んだり、大変だと感じた事柄の対処の仕方の案として有効に波及していくこと等が示された(都丸けい子)。最後に本研究の分析の延長線で初任期の教員に関わる採用や研修等のあり方について若干の提言を行うことで当面の小括とした。具体的には、(1)初任時の適切な配置と今後のライフ・コースを見込んだ初任時オリエンテーションの充実、(2)教育指導上のスキルばかりでなく、教職のあり方・意義・意味・価値等を明確にする哲学の鍛錬、(3)各初任教員が、取りあえず何があっても生き残る戦略の取得・確立等である(大野精一)。

**キーワード：** 初任教員 教師キャリア 教師の心配・課題・問題 即戦力

### 1 はじめに

本研究は、初任期の教師(以下多くは初任教員と略記)のキャリア発達に関する要因や特性を探索的な方法で調査研究することを目的とした一連の研究の後半として構成されている。前半の斎藤・都丸・大野(2009)では、本研究の意義について述べ、現職教員を対象としたキャリア発達に関するアンケート調査の分析を行った。その結果、教職経験の過程で直面する心配・課題・問題及びその対処の仕方について一定の傾向がみられることが明らかとなった。具体的には、心配・課題・問題の変化は「(1)漠然とした不安→(2)周囲との信頼関係構築・授業への対応→(3)学校全体の中で

\* 本稿は、日本教育大学院大学の特定研究費助成金による共同研究の成果報告である。

1 平成国際大学(教職課程)

2 日本教育大学院大学 学校教育研究科

の自己の役割の確立・職務責任の捉え直し→(4)変化する状況への対応」の4段階から説明された。初任期では特に、(1)～(3)段階を経験することが示された。一方、対処の仕方は2系統あり、「Ⅰ.(1)先輩・同僚への漠然とした相談→(2)先輩・同僚を巻き込んだ問題解決」及び「Ⅱ.(1)自助努力→(2)研修会等への参加・学校外の人との交流」であった。初任期においては、どちらの系統に関しても(1)段階にとどまり、キャリア経験を積むことで(2)段階へと移行していくことが明らかとなった。

ただしこの結論は26件の回答に見られる自由記述等に対して筆者らの解釈を元になされた整理であるという限界があった。そこでこの研究の後半では今回あらたに回収した162件のデータで追試した(第2節 斎藤俊則)。結果としてこの整理を大きく裏切る回答は見当たらなかったもので、初任期の教師2名に面接調査を実施し、この枠組みを使って初任期における経験を質的に検討することで初任期の教師が抱える課題や問題を具体的に明らかにした(第3節 都丸けい子)。最後に本研究の分析の延長線で初任期の教員に関わる採用や研修等のあり方について当面の小括をした(第4節 大野精一)。

## 2 「教師キャリアに関するアンケート調査」の分析結果に関する補足

この節では前回の研究ノートにおいて報告した「教師キャリアに関するアンケート調査」の調査結果に関する補足を行う。この調査は現役教員を対象に自己の教師キャリアの形成過程に関する自己理解を問うもので、回答者の属性に関する質問(選択肢式)全5項目と教師キャリアの形成過程に関する質問(自由記述式)全8項目からなる。前回の研究ノートで報告した26件の回答に加えて、新たに162件の回答が回収された(いずれも大野精一が調査票を作成し、調査を行った)。

### 1) 研究ノートその1の考察で明らかとなった点

調査結果に対する考察を踏まえて明らかとなったことを再掲すれば、次の通りである。

[考察A] 教師が職務において感じる心配・課題・問題に関しては、教師キャリアの経過に応じて以下のような変化が見られる。

(1)漠然とした不安→(2)周囲との信頼関係構築・授業への対応→(3)学校全体の中での自己の役割の確立・職務職責の捉え直し→(4)変化する状況への対応

[考察B] 心配・課題・問題に対する対処の仕方については、教師キャリアの経過に応じて以下の2系統の変化が見られる。

Ⅰ (1)先輩・同僚への漠然とした相談→(2)先輩・同僚を巻き込んだ問題解決

Ⅱ (1)自助努力→(2)研修会等への参加・学校外の人との交流

[考察A]については、教師キャリア最初期における教職そのものに対する具体的なイメージが描けない段階(1)からはじまり、生徒、同僚、保護者等との関係に不安が集中する就職直後1ヶ月間の段階(2)、職務の自己イメージと現実とのギャップに関心が向く中堅教員の段階(3)、社会変化に伴う子

どもを取り巻く環境や教育への期待への変化に戸惑うベテラン教員の段階(4)があることが分かった。

一方[考察 B]については、他者との協同による対処を目指す I と自己解決に重点を置く II の 2 系統が見いだされた。I については具体的な問題解決よりも「話を聞いてもらうこと」に重きが置かれるキャリア初期（就職後 1 ヶ月以内）の段階(1)を経過し、より具体的な問題解決（そのための議論や説得）に重点が置かれる(2)に移行する。一方 II については学生時代の延長で書物を中心に自己学習を行うキャリア初期の段階(1)があり、その後に自己研鑽のためのリソースへの知識や人脈が拡大し、なおかつ独学の限界への認識が形成されることで、人との交流による研鑽に重きが置かれる(2)の段階があることが分かった。

## 2) 追加回答を踏まえた補足

今回新たに追加された 162 件の回答内容を踏まえて前回の考察に対する補足を行う。

第 1 に、[考察 A]および[考察 B]に関しては、今回の 162 件においてそれらを大きく裏切る回答は見当たらなかった。[考察 A]および[考察 B]の妥当性については、あくまで自由記述による回答に対する筆者らの解釈を元になされた整理であるという限界点を考慮した上で判断しなければならない。しかし今回の追加回答の内容から、このような限界点を踏まえても、これらの考察内容は初等中等教育に携わる教員を理解する上で相応の有効性があるという感触が得られた。

第 2 に、追加回答の内容から[考察 A]および[考察 B]の間の関係についての次の仮説が得られた。すなわち、今回の追加回答によって[考察 A]および[考察 B]が一定の有効性を持つと判断されたことから、これらの間に想定しうる論理的関係として以下 a～d があげられる。

- a [考察 A]の(1)に対する対処として主に[考察 B]の I (1)および II(2)が対応する
- b [考察 A]の(2)に対する対処として主に[考察 B]の I (2)が対応する
- c [考察 A]の(3)に対する対処として主に[考察 B]の II (2)が対応する
- d [考察 A]の(4)に対する対処としては[考察 B]中に該当するものがない

上記仮説において特筆すべきなのは d である。実際に、今回の追加回答からベテラン教員が社会環境の変化とそれに伴う教育現場への要求の変化、あるいは子ども、保護者、若年の同僚の資質および気質の変化に対して戸惑いつつ有効な対処が見いだせない様子が散見された。この点は、相談の場面において一見すると「他者（子ども、保護者、若い同僚等）の問題」に対する危惧としてなされる言明についても、教師自身の「自己の不安」の表出として解釈すべき可能性を示している。

また、a～c は教育現場における教師自身の不安と対処の類型を示すものであり、不安の種類に応じた有効な対処の仕方を示すものではない。たとえば[考察 A]の(2)に対して必ずしも[考察 B]の I (2)が有効であるとは限らない。ここから、これらの仮説は[考察 A]の不安の種類に対して[考察 B]には存在しないより有効な対処を考える際の手がかりとなる可能性もある。

いずれにせよ、これらは一部前節でとりあげられているが、あくまで仮説の域を出ないものであり、今後の調査等においてその妥当性を検証しなければならない。

### 3 初任期教師の面接調査

#### 1) 方法

①調査対象者 2008年4月から関東圏の公立・私立の中学校、中高等学校に教諭として赴任した2名（大野精一が全国から候補者を選定し協力依頼をした）を対象とした。それぞれの教師の個人属性を表1（本稿論末尾に後掲）に示した。なお、以下に参照されている表2～表5は同様に本稿論末尾に後掲した。

②手続き 回想法による半構造化面接を個別に実施した。「被面接者のプライバシーを侵害したり、心理的損傷を残すことの内容倫理的な責任が問われることを忘れてはならない」（続・村上、1975）に基づき、調査を開始するにあたって、データの取り扱いや面接の進め方に関して説明し、改めて調査協力についての承諾を得た。調査場所は、会議室を併設する都内の喫茶店であり、会議室を借りることで、インタビュー内容が周囲に聞こえることのないように配慮した。面接者は本稿執筆者1～2名で行った。なお、面接者は調査対象者である2名の教師と予め面識を有していた。面接時間は1時間半～2時間であり、その内容は被面接者の許可を得てボイスレコーダーに録音した。

③調査期間 初任期の経験を具体的に描き出すため、2008年8月（入職後4ヶ月）、2009年3月（入職後11ヶ月）の2回にわたり調査を行った。

④調査内容 面接中にインタビューガイドとして用いた項目は次の4点である。第一に個人属性（氏名、性別、年齢、担当教科など）、第二に学校環境（規模、地域特性、生徒の雰囲気、同僚など）、第三に入職後、教師を経験する中で悩んだり大変だと感じた事柄、第四にその対処や経過、その際に支えとなった事柄である。なお、斎藤・都丸・大野（2009）においては、「心配・課題・問題」を用いて調査を行ったが、本面接調査においては「悩んだり大変だと感じたこと」について尋ねた。「悩み」という語を用いることで、出来事自体のみではなく、経験している主体が持っている感情及び解決しようとするニーズにもまた焦点を当てることが可能となるためである（都丸、2007）。従来、教師の成長・発達研究においてもその契機として「悩み」という語を用いているものが多い（e.g., 平林・加藤・北浦、1997）。ただし、「悩み」は人によって想起する程度が異なるため、「大変だと感じた」という語を並列して用いスムーズな語りを促した。

⑤分析の視点と方法 分析の方法としては、質的内容分析を用いる。Flick（1995/2002）によれば、質的内容分析の主要な特徴の一つはカテゴリーの使用であり、このカテゴリーは一般に既存の理論的なモデルに由来する。したがって、ここでは斎藤・都丸・大野（2009）の提示した心配・課題・問題の4段階および対処の2系統2段階での概念を用い検討する。なお、質的内容分析においては、「データからカテゴリーを生成するのではなく、既存のカテゴリーにデータを割り振ることが多い」（Flick、1995/2002）のであるが、安藤（2000）は教師研究の課題として「個々の教師の経験と再びつきあわせられ、精査されることを前提として作られるモデル」の作成を心がける必要があることを指摘している。したがって、分析過程においては既存のカテゴリーや概念に含まれないデー

タの有無についても考慮する。なお、2名の教師に対して同様の枠組みを用いて検討することで、次のような利点も存在する。それは、Flick（1995/2002）の指摘するように、事例の比較対象を行うことで個別性を超えた構造の理解を得ることが可能となる点である。比較対処を行う手段は、類似性と相違性の比較による。したがって本稿では2名の教師の事例を比較対照することで、事例比較分析（盛田、2007）を行い、共通点と相違点を明らかにする。得られた結果をもとに、初任期の教師特有のキャリア発達を描き出すことを試みる。

## 2) 結果と考察

### ① 心配・課題・問題（「悩んだり大変だと感じたこと」）について

2名の教師の面接内容を逐語録したトランスクリプトを、斎藤・都丸・大野（2009）の心配・課題・問題の4段階に沿って検討した結果、「(1) 漠然とした不安」、「(2) 周囲との信頼関係構築・授業への対応」、「(3) 学校全体の中での自己の役割の確立・職務職責の捉え直し」に相当するデータがそれぞれ得られた（表2）。なお、「(4) 変化する状況への対応」は、キャリアを積んだベテラン教師が意識するものであるため、本調査において、該当するデータが得られなかったものと考えられる。

初めに、本調査で得られた「(1) 漠然とした不安」に該当するデータに関しては、入職以前のものではなく、すべて2学期以降（8月の第1回面接時）または来年度（3月の第2回面接時）に関するものであった。学校の教育活動は年度を単位としており、大幅な教育課程・制度の変更のない限りにおいて、毎年ほぼ同様のルーティンが繰り返される。しかし、初任期においては年度のルーティンそのものが初めての経験となる。そのため、初任期の1年間は見通しが持てず、「(1) 漠然とした不安」を常に抱き続ける可能性が高いといえる。そこで、入職以前の「心配・課題・問題」と区別するため、表中では「(1) 漠然とした不安（入職後）」とした。本調査対象者が共通して抱いていた不安は、新たな職務の付与（具体的には担任）に関するものであった。この点に関してA教師は、担任は“生徒指導の一番責任の重い部分”を担うと述べており、初任期の教師にとっての担任という職責の重さを伺うことができる。一方、相違点は、A教師においては年度中に生じる可能性が高い、教師－生徒関係に影響を与える状況の変化への心の準備とも言える不安であり、B教師においては日々身近に直面している職務に関して見通しが立たないといった、コントロール感の欠如に起因する不安であった。なお、新たな職務の付与は共通にあげられた不安であったが、その内容を検討すると、相違点において指摘した傾向を有していることがわかる。

次に、「(2) 周囲との信頼関係構築・授業への対応」に関し共通していたのは、生徒や授業に関する事柄であった。ここでは内容に関しても2名の教師は同様の傾向を有しているが、内容をより詳細に検討するとA教師は特に生徒に関し、特定の生徒との関係の悪化した事象を挙げている。一方、B教師は授業に関し、同僚から適切なサポートを受けられない大変さを挙げている。それぞれ生徒に関わることもしくは授業に関わることを共通点に取り挙げているが、A教師は生徒との関係

に関する悩みが「生徒との距離感」と「生徒との関係悪化」に、一方B教師は授業に関する悩みが「授業への対応（生徒）」と「授業への対応（教科）」にそれぞれ分化している。その理由は、それぞれの教師が、生徒に関することもしくは授業に関することといった同一カテゴリーでは包含しきれないほどに豊富なエピソードを語ったためである。したがって、当該教師がそれらのカテゴリーに特に強い悩みや感情、思いを抱いていたと推測できる。

最後に、「(3) 学校全体の中での自己の役割の確立・職務職責の捉え直し」に関しては、A教師は生徒との関わりを前提とした教師像を模索し、B教師は教師として自信を持てるものを身につけようと模索していた。

以上のように、心配・課題・問題（「悩んだり大変だと感じたこと」）について検討し、2名の教師の共通点および相違点に着目したところ、それらの背景には、「心配・課題・問題」の4段階による分類を超えて、A教師、B教師がそれぞれ有している傾向があることが明らかになった。A教師においては、教師-生徒関係、具体的には自分だからこそこできる生徒との関わり方に関する事柄を中心とした軸であり、B教師においては、職務に対するコントロール感や掌握感（勤務校で何か確固としたものを得るまたは遂行すること）を中心とした軸であった。

## ② 心配・課題・問題（「悩んだり大変だと感じたこと」）への対処の仕方について

心配・課題・問題への対処の仕方を斎藤・都丸・大野（2009）の2系統2段階に沿って検討した結果、「I（1）先輩・同僚への漠然とした相談」及び「II（1）自助努力」に該当するデータのみが抽出された（表3）。なお、表3中の対処の仕方の表記は、「I（1）先輩・同僚への漠然とした相談」を「I相談」、「II（1）自助努力」を「II自助努力」と省略して表記している。それぞれの系統で2段階に相当する対処の仕方に関しては、教職経験を積むことにより身につけていくものであるため、本調査では該当するデータが得られなかったものと考えられる。なお、「(1) 漠然とした不安」については一回目の面接時に語られたが、2回目の面接時に「悩んだり大変だと感じたこと」として取り上げられなかったため、実際の対処まで至らなかったものも見られた（表中(1)・A・①状況の変化）。この場合には、I・IIのどちらにも分類不可判断し、「分類不可」と表記した。また、対処の仕方の中には、他の教師をモデルとして真似をする場合もみられた。この場合、「I（1）先輩・同僚への漠然とした相談」、「II（1）自助努力」の定義のいずれにも相当しないケースであったが、間接的に他者との関わりを経ていると考え、「I（1）先輩・同僚への漠然とした相談」に分類することとした。

初めに、悩みの4段階と対処の仕方の2系統に関して検討を行ったが、いずれの段階においても対処の仕方の傾向は見出せなかった。続いて、教師ごとに対処の仕方を検討したところ、一定の傾向を見出すことができた。A教師は「悩んだり大変だと感じたこと」の全てに「I相談」による対処を行い、B教師は「II自助努力」による対処を行っていた。この相違が生じた要因の一つは、表1に示した「職場環境」によるものと推測される。なお、他に考えられる要因としては、他者に悩みを相談することへのジェンダーによる差異や被援助志向性（e.g., 田村・石隈、2001）の程度、

また A 教師の語り（“単なる私の性格なのかなんですけど…自分は、聞いちゃおう聞いちゃおう見たいな”）に見られたような性格との関連も推測できるが、本稿では特に職場環境の相違についてのみに焦点を当て考察する。

A 教師の職場環境においては、相談資源として、同世代の話やすい先生、上の世代の面倒見の良い先生、信頼できる教科担当の先生等、話やすい教師が複数いる点が特徴的である。ところで、A 教師は第 1 回面接時において“（悩みが）深刻なことになったら、なかなかこう、言えないとか出てくるかもしれない”と述べていた。そのため、2月に生じた「生徒との関係悪化」（表 3-(2)-A⑧）について、やはり先輩教師に話すことができなかつたようである。しかし、同年代の女性の先生には“愚痴を言いながらも、もうすぐ終わりだと言って乗り切った”と語っていた。このように、援助資源となる教師が複数周囲にすることで、相談内容によって適切な相談相手を選べる利点が生じる。このことは「I 相談」を促進したものと考えられる。なお、山崎（2003）は、「日常的教育実践の中で生まれてくる悩みなどを気軽に相談し話し合える職場の雰囲気や人間関係は日常的な営みであるがゆえにその発達サポートの機能は大きい」ことを指摘している。

一方、B 教師の職場環境は、“元気のある若手、若手というか同じ年代がいればたぶん聞きやすい”“（教科と部活の）専門の先生が来てほしい”と面接中に何度も語られていたように、援助資源となる同僚がほとんどいない状況である。教科に関しては、“教えるとか興味無い”人ばかりであると B 教師は感じており、そんな教師の中に見本となる教師はおらず、“聞く気も起きない”状態になっている。一方、学年には同じ初任の同僚がいることで“やりやすい”と感じているが、何かわからないことがあった際には、先輩教師に尋ねざるを得ない。しかし、担任を持っている教師には“忙しそう”で聞きにくく、副担の教師には“精神的に問題を抱えている人が多くて聞けない”状況である。さらに、学校全体として休職者が多く、教職員が異動で半分入れ替わった年に B 教師は入職しているため、余裕がない教師が多いことや、学校に慣れている教師がいないのである。このように B 教師に対してのサポートがほとんどない状態なため、わからない事を“聞きたい”と思うが聞けず、「II 自助努力」による対処のみに陥ってしまったのだと考えられる。

なお、A 教師の語りから「I 相談」による効果を抜粋しまとめたところ、次の 3 点が得られた。第 1 に、悩みの程度が深まる前に対処法に繋がるヒントを得ることができ、“（自分でも）対処できる”と思える機会になること、第 2 に、失敗しても、失敗した自分を周囲の教師が受け入れてくれるという思いを持てること、第 3 に、他の教師との話の中から今後生じる可能性の高い困難な出来事発生に向けての心構えと対応策の準備を促されることである。さらに上記の 3 点に加えて A 教師の語りの中に言葉では表現されなかったが、様相が感じ取れたものとしては、次の点が挙げられる。たとえ愚痴であっても、悩んだり困った出来事を言語化することで、その出来事からある一定の距離を保つことができ、そのこと自体が振り返りのきっかけになる可能性がある（都丸、2007）点である。

次に、対処の内容について検討を行った。A 教師は他の教師のやり方を参考に取り入れ、その都

度いろいろ工夫しながら、“少なくともこれは”という点に関してはぶれないよう心がけつつ、自分なりのやり方を試行錯誤しながら見つけている様子がうかがえた。一方B教師は、自助努力しながら日々の職務を何とかやりこなそうと努力する様子がうかがえた。ただし同時に、生徒や授業に関しては、ある一定のラインを設け、“しょうがない”とあきらめの様子を呈し、一定の距離を置いていた。

最後に、対処方法の傾向を踏まえ2名の教師を比較検討した。A教師は問題解決的なコーピングによって「悩んだり大変だと感じたこと」へ向き合い、試行錯誤を繰り返す対処方略を取ることが多いようである。このような対処法は悩みとの距離が近い状態、つまり悩みに直接向き合い続けている状態である。ただしA教師は一方で、同僚に情緒的サポートや情動的サポートを得ながら、他者に相談するもしくは愚痴を言うことで言語化し外部に悩みを表現している。このことによって再び問題との距離を取ることができていると考えられる。一方、B教師は自助努力によって、「悩んだり大変だと感じたこと」を一人で抱え、向き合わざるを得ない状況に置かれている。悩みとの距離が常に変わることのない近い状態が継続される場合には、精神的健康をも悪化させる事態に繋がる可能性がある。しかし、“こんなところで辞められない”、“1年で辞めるっていうのは責任感がない”という思いを強く持っているB教師は「生き残り」(Huberman, 1989)を試みる。「生き残り」とは、Huberman (1989) の提唱した「教師としてのキャリアサイクルに関する連続的なテーマ」の中で、教職歴1-3年の新任期における教師のテーマとなっているものである。それは、「理想と現実の大きな隔たりに直面し、動揺しながらも何とかそれを切り抜け、教職生活を続けていくこと」を意味している。結果として、B教師は教職生活を乗り越えるための手段として、“あきらめの心境”になることを選択する。B教師自身、この時点であきらめを選択できたことは、初任期を乗り切る上で大きかったと語っている。あきらめは回避的なコーピングであるが、「悩みにまきこまれない」ように悩みとの距離を調整することが必要な場合においては、悩みを抱えていく上での一つの方策となるのである(都丸, 2007)。A教師が問題解決的コーピングと同僚への相談を併せることで悩みとの距離を調節したように、B教師は自助努力とあきらめることを組み合わせることによって悩みとの距離を調整したものと考えられる。

### ③ 「悩んだり大変だと感じたこと」の発生に関連した要因

ここでは、「悩んだり大変だと感じたこと」の前後のコンテキストについて検討を行う。その理由として、「①心配・課題・問題(悩んだり大変だと感じたこと)について」でA教師B教師共に共通した項目を挙げているにもかかわらず、より詳細に語られた点がそれぞれ異なっていた背景を検討するためである。

その結果、教師の置かれている悩みの発生に関連した状況として「(1) 学校・教師・生徒への戸惑い」及び「(2) 多忙さ」が存在することが明らかとなった(表4)。「学校・教師・生徒への戸惑い」は入職以前もしくは入職直後から発生しているものである。一方、「(2) 多忙感」は、職務遂行の中で生じるものである。多くの先行研究で指摘されているとおり、教師は多忙な職業である。

多忙感、教師に精神的余裕のなさを生じさせ、日々の教育活動に影響を及ぼし、困難な出来事の生じやすい状況を作ると考えられる。また、悩みの発生によって、より「多忙感」が増すことも推測される。しかし、「(2) 多忙感」によって悩む余裕さえなくなり、結果的に悩みに向き合わない状態を生じさせることもある（都丸、2007）。それは、表4のA教師の例に“落ち込んだりとか、きつかったなということがあったにしても、過ぎてきちゃった”に示されている通りである。ところが、B教師にとっての多忙感は10月以降、定期的に身体の不調として表わされている。ここで、臨床的な視点を用いて検討すると、次のように説明が可能である。カウンセリングの場面で活用されているように、言語もしくはその他の方法によって何らかの表現をすることは、表現者にカタルシス作用をもたらす。A教師においては、相談・愚痴を言える同僚として、言語による表現を行える機会が身近に用意されていた。一方、表現をできる機会の乏しい状況におかれていたB教師はあきらめることで葛藤を抱きすぎないように調整を試みていた。しかし、実際はあきらめの方策を用いると同時に“たぶん、しょうがないと思った時点で許してないんですよ。許せないけどしょうがないと思って。引っかかってるんだけどもししょうがないと思っていると思うんです”という心境もまた抱くこととなった。B教師の身体の不調は、このような葛藤が意識化されず、身体表現として表出されたと考えることもできる。ここで、病気で休職している教師のうち多くの者が精神疾患を理由としている（2007年の文部科学省の調査によると、全病気休職者中の61.9%が精神疾患を理由としている）が、その精神疾患の中でも特に多いのが無気力・不眠・食欲低下といったうつ病である。うつ病の中には、精神症状が目立たない代わりに身体症状が多く出るものもある。したがって、B教師の訴えたような“身体のきつさ”や“体調不良”といったうつ病の可能性が予測されるサインに対して、周囲の同僚教師や管理職は敏感になる必要がある。なお、このような状態のB教師にとって支えになったのは、表4の多忙感の具体例中に示されているように、時間による区切りであった。土曜日は部活動があり、試合のある日や行事（特に行事の多い2学期）で日曜日がなくなることもある。この時期、B教師に身体症状が顕著に示されていたことを鑑みると、「悩んだり大変だと感じたこと」から物理的な距離をおける機会を確保することは、疲弊した新任教師にとって重要なことだと示唆された。同様に、A教師の直面した「⑧生徒との関係悪化」（表2-(2)-A⑧）においても、“もうすぐこの年度が終わる”という時間の見通しのもと、“自分の指導がぶれてしまうことへの気持ち悪さ”のために意地で乗り切ることができたのである。

次に、「(1) 学校・教師・生徒への戸惑い」について検討する。A教師は勤務校の他の教師と生徒の関わり方に戸惑いを抱き、B教師は学校種・勤務校・生徒に対して戸惑いを抱いている。表2と照らし合わせた際、特に「(2) 周囲との信頼関係構築・授業への対応」及び「(3) 学校全体の中での自己の役割の確立・職務職責の捉え直し」において、A教師が「悩んだり大変だと感じたこと」は自分だからこそできる生徒との関わり方であり、一方B教師はコントロール感や掌握感（勤務校で何か確固としたものを得るまたは遂行すること）であった。このように、いずれの教師においても、入職初期に抱いた戸惑いや違和感が、その後の経験で直面する「悩んだり大変だったこと」と

関わっているのである。この戸惑いの背景には、リアリティ・ショック（思い描いていた子ども観や学校観などが、現実の厳しさ故に打ち砕かれること）の存在が挙げられるとともに、希望に沿った勤務校であったか、つまり勤務校選択への満足の程度も関連している可能性がある。この点に関し、A教師は私立校に勤務しており、勤務校選択にあたっての満足の程度は面接において語られることはなかった。一方B教師は、公立校に勤務しており、高等学校への勤務希望を抱きつつ、中学校に配属された経緯がある。先行研究において、教師が初任期に直面する「悩んだり大変だと感じたこと」の項目は従来から検討されている(cf. 浅田, 2000;伊藤, 2000; 宇都・今林, 2006)。しかし、「悩んだり大変だと感じたこと」の事柄に初任期の教師の共通点を見いだせることはあっても、「特にどのような部分で悩んだり大変だと感じるのか」「どのような点に悩みを抱えやすい傾向を有しているか」に関しては、それぞれの教師により異なると言える。近年、初任期の教員の離職率の高さに注目がなされていることから、入職直前から入職後まもなくの間に当該教師がどのような点についてどのような心情を背景に戸惑いを抱いたのか検討することは、その後に抱く悩みの傾向を検討する上でも有益となる可能性が示唆された。

#### ④ 「悩んだり大変だと感じたこと」への対処後の結果と得られた課題

ここまで、「悩んだり大変だと感じたこと」の内容、対処、発生過程について検討してきた。ここでは、それらの事柄が結果的にどのように収束し、またその経験から教師が得たものは何かについて取り上げる。なお、「(1) 漠然とした不安 (入職後)」に関しては、事象自体の生起が不確定なもの(表5-(1)-A「①状況の変化」)及び未生起のもの(A②及びB「⑤担任という新たな経験」)も含まれるため、それらに関しては、検討を行わないこととする。

初めに、対処後の結果で、結果が得られているものに関しては、その結果が教師にとって肯定的に収束しているものもあれば、必ずしも肯定的ではない場合も見られる。しかし、肯定的でない場合においても、失敗した点とその改善案の提起がなされているものも多い。ただし、B「⑨生徒との距離感」、B「⑩授業への対応(教科)」、B「⑬柱となるもの」に関しては、B教師のあきらめる対処法のためか、振り返るためには距離を置きすぎている状態となっている。

次に、得られた課題の有無および得られた課題がどのように活用されていくのかについて検討する。事柄が収束しないものに関しては、今後も継続課題となっている(A「⑥生徒との距離感」、A「⑦授業への対応」、A「⑫教師像の模索」)。しかし、そこから得られたことを、別の事象に波及させているものもある(A「⑥生徒との距離感」→A「②担任という新たな経験」、A「⑫教師像の模索」)。また、収束したものに関しては、そこから新たに「悩んだり大変だと感じたこと」への懸念へとつながっているものもある(B「③事務的な仕事」→B「⑤担任という新たな経験」)。

さらに、得られたことを別の事象に波及させているものもある(A「⑧生徒との関係悪化」→A「⑤担任という新たな経験」)、(B「⑩授業への対応(生徒)」→B「④部活運営への不安」、⑤担任という新たな経験)。最後に、収束はしていないけれども現段階で見通しをもてず、現状の維持かまたは取り組みの方向性が示されていないものはB「⑨生徒との距離感」、B「⑩授業への対応(教

科) B「⑬柱となるもの」である。これらは他の事柄に波及されることはなかったが、来年度以降に B 教師から消失してしまう事柄ではないため、今後 B 教師がこれらの事柄にどのように関わっていくのか、また、他の「悩んだり大変だと感じたこと」から得られた事柄がどのように波及していくのかが B 教師のキャリア発達において重要な点となるだろう。特に、「⑬柱となるもの」の背景には、高校への異動を希望する気持ちがある。現時点では「⑬柱となるもの」への取り組みは保留状態となっているが、これは悩みであると同時に、B 教師にとっての今後の課題としても位置づけられている。一方、A 教師に関しても今後どのような教師像をどのような過程で模索していくのかが重要な点となると考える。

以上より、「悩んだり大変だと感じたこと」への取り組みによってまた取り組みの過程にあったとしても、教師がそこから何か（課題等）を得る可能性は高く、また、得られたものは別の悩んだり大変だと感じた事柄の対処の仕方の案として波及していくことが示された。

#### 4 小括

この研究ノートは、時間軸でも空間軸でも大きく教師キャリアをとらえるマクロ的なアプローチと、初任 1 年間の 2 名の教諭を細かく追跡するマイクロ的なアプローチを絡めながら初任教員のキャリア発達等を探索的に追究・概括したものである。これらの結論については各節で記載されているとおりであり、この結論は例えば著者の教職経験とも大きく重なっている（大野、2005、2006）。残された課題が多いが、最後に初任教員の採用や研修等のあり方について本研究の延長線で小括しておきたい。なお、本稿で提起された多くの課題については著者 3 名による合宿研究（2010 年 2 月）等で再度検討し、その成果は本学の研究大会等で発表する予定である。

まず全体的に言えることは初任者に即戦力を求め過ぎる過酷さを十分意識すべきだと言うことである。養成教育も教員採用も初任者研修も（そして多くの教員研修も、当然に一般の社員採用・研修も）、「明日から直ぐに使える」即戦力（あるいはこれに資するもの）を求め過ぎているように思われる。そもそも教師が重要な社会的なミッションを担うプロフェッショナル・エキスパート・スペシャリストであるべきだというのであれば、教師のキャリア発達に基づいて緩やかな成長・発展を各教師に期待すべきであるし、またこのことに社会はもっと寛容でなければならないはずである。直ぐに使えるものしか持たない教師は直ぐに使いなくなる使い捨て教師になりうるのである。

具体的に初任教員の採用や研修等のあり方について考えれば、(1)初任時の適切な配置と今後のライフ・コースを見込んだ初任時オリエンテーションの充実、(2)教育指導上のスキルばかりでなく、教職のあり方・意義・意味・価値等を明確にする哲学の鍛錬、(3)各初任教員が取りあえず何があっても生き残る戦略の取得・確立等が重要になる。若干の敷衍を行って本稿を閉じたい。

(1) については今まで盛んに言われてきたことだが、採用（異動）人事で必ずしも適正配置（おそらく「受験校」でもなく、「課題解決校」でもない「中堅校」配置が望ましい）が行われていると

は言い難い。教員養成に続く現職教育は初任校での実践に即して行われるべきであって（ここでの経験が初任者の今後を大きく左右する）、初任者の実力をはるかに超える学校（ベテラン教員ですら難しい）での現職教育は不可能に近い。教育が人を育てる営為であるならば、初任教員を育てることを忘れてはいけないはずである。それでも初任時の適切配置が様々な理由から不可能であるとするならば、せめて当該学校での教職経験が各初任者のライフ・コースにどのような意義があり、それがこの学校でどのように修得することが出来るか等の初任時オリエンテーションの充実をはかるべきである。

(2) に関して医療や福祉の現場からも問題提起されている(広井、1997)。広井は、「ケア」を論じる場合に、①臨床的／技術的レベルと②制度的／政策的レベル、③哲学的／思想的レベルの三つに区別し、次のように説明している。「①、②、③の三つのレベルは、互いに深いところで結びついており、その一つだけを他と切り離して考えるということは、およそ不可能」(17頁)である。「例えば、いくら①に焦点をあて、精緻なケアの「技術」の体系を築いたとしても、それが③に裏打ちされたものとならなければ、一歩間違えると自己満足的で、機械的・事務的なケアの技法に陥ってしまう危険性が大である」(17頁)し、「一方、逆に、ケアについての深い洞察(③)や技術(①)があったとしても、どうしても現場レベルでは解決のつかない問題、というのがあつた。例えば、いくら一人一人の患者さんにじっくりと時間をかけたケアをしようと思つても、病院のスタッフや勤務体制がそうしたものになっていなければ、個々人の努力は大きな壁につき当たる。」(18頁)のである。広井の議論は教育に、そして制度的／政策的レベルに拡張・拡大しても正当である。

(3) については、生き残る戦略の重要性は教師としての適格性を判断する場合にパーソナリティなどの個人特性よりも、その時その場での具体的な行動・能力で見ていこうとするところから来ている。「私は教師には向いていない」という判断は前者に偏りがちである。自分にとって嫌でもそれが必要であれば、生徒や保護者のために行うことが出来る。この積み重ねの中で教師としての適格性を初任者本人が判断するためには、何があつても取りあえずは3年くらいは生き残つて欲しいのである。そのためにはどうしたらいいのか。各自に適した戦略を立て、それを自覚的に取る必要があるのだ。初任者のいる職場にあつては、ベテラン教師が自分の解決方略を「自慢げに宣う」(初任者が最も嫌うパターンである)のではなく、初任者の心配・課題・問題(「悩んだり大変だと感じたこと」)をじっくりと聴き通し、一つの良きサンプルとして自己の経験を(願わくはその当時のご自身の生き残り戦略と絡ませながら)対峙するのも一つの方法であると思われる。

### <引用文献>

安藤知子 2000 「教師の成長」概念の再検討 学校経営研究、25、99-121.

浅田匡 2002 教えることの体験 浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編) 成長する教師 金子書房.

Flick, U. 1995 Qualitative forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

- GmbH. Sage. (フリック、U. (著) 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) 2002 質的研究入門—人間の科学>のための方法論 春秋社)
- 平林克友・加藤達夫・北浦茂 1997 教師が変わる時 池田豊慶(編) 不登校その多様な支援 Pp. 94-122.
- 広井良典 1997 ケアを問いなおす—(深層の時間)と高齢化社会 筑摩書房.
- Huberman, M. 1989 The Professional Life cycle of Teachers. Teacher College Record, 91, 31-57.
- 伊東美奈子 2000 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.
- 盛田祐司 2007 中途身体障害者の心理的回復過程におけるライフストーリー研究—個人的・社会的側面による仮説的モデル作成の試み— 質的心理学研究、6、98-120.
- 大野精一 2005 学校教育相談実践を読み解く—33年間の教育実践を振り返る— 千葉県高等学校教育研究会教育相談部会 高校教育相談 第21号、4-53.
- 大野精一 2006 学校教育相談の実践的なモデルを探求する—35年間の高校での教育実践から— 2006年度日本学校心理学会第20回研修会(2006年11月3日)講演録.
- 斎藤俊則・都丸けい子・大野精一 2009 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、2、135-144.
- 田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて— 教育心理学研究、49、438-448.
- 都丸けい子 2007 中学校教師の生徒との関係における悩みと成長・発達に関する研究 博士論文(筑波大学) 未公開.
- 都丸けい子・庄司一子 2007 過去の悩み経験を他者に語る意義の検討—ある中学校教師の生徒との関係における悩みの事例を通して— 共生教育学研究、2、1-12.
- 続有恒・村上英治 1975 心理学研究法第11巻 面接 東京大学出版会.
- 宇都慎一郎・今林俊一 2006 初任教員の心理的発達に関する研究 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編, 57, 97-122.
- 山崎準二 2003 ライフコース研究から考える発達サポート 教育、692、12-19.

資料（表1～表5）

表1 調査対象者の個人属性

A 教師

対象者の属性：20代半ばの女性・国語科・教科担当及び副担（高校1学年担当）

勤務校の特徴：私立の中高等学校・生徒数1700人（中学校5クラス、高等学校8クラス）

現在は共学校だが、元々男子校。そのなごりで“体育会系の先生が多い”。また、“学業指導や問題行動の生徒についての生徒指導的な指導はあるが、教育相談的な雰囲気のない学校”である。

職場環境：話しやすい環境（“周りの先生に恵まれている”、“上の先生方が結構多いので、その分若い先生方で結束をとつか。面倒見のいいちょっと上の先生がいたりとかで。その先生が声掛けて下さったり”、教科主任、担任教師、同じ年代の先生が存在がサポート源として機能している。）

B 教師

対象者の属性：30代前半の男性・社会科

教科担当（中学2、3学年担当）及び副担（中学2学年担当）

勤務校の特徴：公立の中学校・生徒数240人（6クラス）

家庭環境が困難な生徒が多く、学校全体で部活動に力を入れている。

“部活中心子が多い”。また、“格差が大きいんですよね。勉強できる子とできない子と。真ん中がないんですよ。”

職場環境：話しにくい環境（年齢構成のアンバランスさから、教科で相談できる先生がいないため。唯一、同じ学年所属の初任の教師及び教務の先生とは話ができるが、他の教師は忙しそうに話しかけにくい。職員が半分入れ替わった年度に入職したので（教職員は）全体的に余裕がない”。さらに、退職者および精神的に問題を抱えている教師が多い。B教師にとって“見本になる教師がいない”状況である。）

注）「 ”」は、教師の語りの抜粋である。

表2 心配・課題・問題の4段階と「悩んだり大変だと感じたこと」

心配・課題・問題の4段階	具体例 注) …は省略、( ) は筆者による加筆、( ) は面接者の言葉		
(1) 漠然とした不安 (入職後)	A 教師	①状況の変化	1 (1回目の面接)：夏開けて、秋が結構イベントシーズンになってくるので、生徒も落ち着かなくなってきたり、だんだんと関係がなあなあになってくる。こっちも授業作りがバタバタな中で、十分じゃなかったりとかいうのが出てくるのかな (ということが今後不安な点です)
		②担任という新たな経験	1: 担任持っていたら大変…生徒の関係性も全然違うっていう(のを聞く)し。楽しみであり怖くもあり 2: (生徒に) 教えていかなきゃいけないことが…私自身が知らないことが怖い…その場(4月に担任)になってみないとわからない
	B 教師	③事務的な仕事	1: よくわからないんですよね。本当に。何やってるのか…見通しが立たないので、仕事が溜まっていくんですよね…それが困りますね。何やるのが来るのかわからないと
		④部活運営への不安	1: 顧問が自分だけ(で教えてくれる人が誰もいない) …クラブの見通しが全く立ってない。いつ試合があるのかもわからなかったし、何をやるのかもわからなかった 2: 部活ちゃんとできないと、担任もちゃんとできない(と聞いた)
		⑤担任という新たな経験	1: 担任持つとどうなるのかなっていう。もっとわからない 2: 担任の見通しが利かないんですよ。全く…(来年はまだ大変?) 大変だと思いますね
(2) 周囲との 信頼関係構築・ 授業への対応	A 教師	⑥生徒との距離感	1: その中で新任で女でっていきと、向こう(生徒)もはかってくる…距離を探りながら。こういう反応したらどうなるんだろうっていうのが感じられる…なめられまいと(私は)肩意地張ってやっているので、その辺での難しさとか(を感じます) 2: (私が生徒に何か言った時に)「教師に言われるのだったらしょうがない」、「この教師には頭が上がらない」(と思ってくれるのが理想)
		⑦授業への対応	1: 自分の力不足で上手くいかないと思うことがたくさんある…毎回注意しているんだけど(また生徒が授業中うるさくなる)
		⑧生徒との関係悪化	2: (ある生徒を繰り返し注意をしたことで) 注意をしても、注意以外の声掛けをしても、(その生徒から) 反発として返ってくる。苦しかった…(その生徒が) 授業に取り組まない原因作ってしまった
	B 教師	⑨生徒との距離感	1: 受容したら(生徒は) なめてくる…馴れ馴れしい…友達感覚(で接してくる)
		⑩授業への対応(生徒)	1: 授業の態度があまり良くない…私語が多い…どなって上手くいったのはない…(どなったことがあったが) クラスの雰囲気が悪くなった 2: (3学期になって) また生徒があまり落ち着かなくなってきた
⑪授業への対応(教科)	1: どこまで教えたらいいいのか(わからない) …(教科について聞ける人がいないので) 教科が一番問題…(他の教師は教えることに対して) 興味無い(ので自分に教えようという雰囲気がない) … 2: 授業がなかなか上手くいかなかった…教科が一番大変だった…(成績をつける際の暗黙のルールを) 教えてもらわなかった…(指導担当の教員に成績をチェックしてもらったのに) 生徒から苦情が出た		
(3) 学校全体の中での 自己の役割の 確立・職務職責の 捉え直し	師 A 教	⑫教師像の模索	2: (女性で新任の教師として、自分だからこそできる生徒との関係作り、関わり方とは?に関して、) 自分だからこそできるというか、そういう方向性を模索していきたい
	B 教師	⑬柱となるもの	1: 人より自信を持てるものを早く作んなきゃと思いますよね。柱になるもの

表3 心配・課題・問題への2系統2段階と「悩んだり大変だと感じたこと」への対処

4段階	教師	悩んだり大変だと感じたこと	対処の仕方	具体例 注) …は省略、()は筆者による加筆、〈〉は面接者の言葉
(1)	A教師	①状況の変化	分類不可	1: ちょっとその辺はまた、夏開けの課題としてね。〈今考えているところなんです〉そうですね
		②担任という新たな経験	I 相談	2: 休み時間の雰囲気から切り替わるとかが上手くできるクラスにしたいな…具体的な方策は見えていない…教科主任の先生がそういうところをしっかりとされる先生で、すごくいいなと思った
	B教師	③事務的な仕事	II 自助努力	1: 〈誰かが教えてくれるものではないんですか?〉誰も教えてくれない…(他の初任者に関しても)誰も(教えてもらえないのは)縮みたいなんで(ひたすらこなすしかない)
		④部活運営への不安	II 自助努力	1: 自分でどうにかするしかないのかな…本読んで 2: 部活を少しはまともにしようかなと(思って色々工夫した)…(自分が)楽なように作り変えた
		⑤担任という新たな経験	I 相談(仮) II 自助努力	2: 一学期とりあえずやれば何となくわかるかなって。 2: 私と年が近い人が後二人いるんですね。そっからどうにかなるのかな…色々聞けるかなってというのはありますよね。年が近い分…(気持ち的に)楽ですね
(2)	A教師	⑥生徒との距離感	II 自助努力	1: なめられまいと肩意地張ってやっている…結構きばってやっているところはある…「(講師の若い女の)先生だと授業が成り立たない、うるさくなっちゃって」って話も(他の先生が話しているのを)小耳に挟んだりもするので、それを食い止めるために、ある程度の秩序作り(をしている) 2: 少なくともこれは許さないよというのに関してはぶれない
		⑦授業への対応	I 相談	1: 色々なお話ししながら、「こんな事があって」って(自分の経験を他の先生に話す)…別に解決策を教えてもらおうとかじゃなく(ヒントをもらった) 1: 自分だけがその子に接してるわけじゃないので。他の先生の時にはどんなだろう、どんな方法なんだろうって(聞いて情報を集め、声掛けに活用している)
		⑧生徒との関係悪化	I 相談	2: こういうルールでやるからってことは途中で曲げるなど(他の先生から聞き)…(一方で)切り直しの4月に(再度ルールを)表明する方がいいって話(も他の先生から聞いた)…(とりあえず最初の方を)実験的に(やってみた) 2: 同年代の女性の先生と愚痴(を言い合う)
	B教師	⑨生徒との距離感	II 自助努力	1: ため口は、中学生はしょうがないかなって。それはしょうがない。そう思えるようになりました。高校生もたぶんしょうがないと思えるんです。大人になってからじゃないですかね
		⑩授業への対応(生徒)	II 自助努力	2: 3学期はもう怒らない。もう(怒らなくて)いいかって。(年度が)終わるから…2年生が一番落ち着かない…しょうがない
		⑪授業への対応(教科)	II 自助努力	1: 自分でどうにかするしかない…放任されている(と同時に)…干渉されないので自由にやっている 2: (授業は)これ以上はいいか(とあきらめた)
(3)	A教師	⑫教師像の模索	I 相談	2: 自分なりののを探すために、色々な先生のやり方を見て(試した)
	B教師	⑬柱となるもの	II 自助努力	1: 落ち着いたら早く勉強して(と思う) 2: (別の中学校に行ったら)その間に勉強して(と思う) (まだ見つかっていないけれど)これからつくれば(と思う)

表4 「悩んだり大変だと感じたこと」の発生に関連した要因

悩みの発生に関連した状況	具体例 注) …は省略、( )は筆者による加筆、〈 〉は面接者の言葉		
(1) 学校・教師・生徒への戸惑い	A教師	他の教師の生徒との関わり方	1: 勤務先が元男子校で、結構こう、いかつい先生、体育会系の先生がわあっと叱ったりとか結構多いんですね…男子校のノリのままなのか、こんなに体罰とかにうるさいご時世でも、スパーンと生徒を叩いたりとか余裕の学校だったんですよ…大きなクレームとしては聞こえてこない…そういうものとして受け止められている…生徒と教師との関係作りの一面…プラスとは到底いえないけれども、マイナスの側面だけじゃなく…私と彼らの関係だったら問題になりそうな気がする。そこまで責任は持てないし、大ごとになった時にそこまで引き受けられない…そこまで自分ができないと思うからこそ。できないし、やらないし、否定的に思う部分もあるから、引っかかるのかなと思う
	B教師	学校種への違和感	1: 高校希望だったんですよ…第二希望が中学校だったんですよ…地区自体も第三希望なんですよ…(高校への希望は)あきらめなって初めにそう言われたんですよ 2: やっぱ自分は高校の方が合うなど
		勤務校への戸惑い	1: (A地区は)あまりいいところじゃない…精神的に参ってる人が多い…(半分異動して職員が変わっている)で慣れている人、いない…全体的に余裕がない…早く転動したいって人が多い
		生徒への戸惑い	1: 部活中心の子が多いんですよ。勉強じゃなくて部活みたいな…格差が大きいんですよ。勉強できる子とできない子と。真ん中がないんですよ。完全に抜けている
(2) 多忙感	A教師	1: 先のことがあまり考えられない…一週間を何とか乗り切ることを(考えてやってきた)。2: 早かったなというのが第一で、過ごしている間はなんだかもう本当に、目の前で起こっていることに一杯いっぱい。その中で落ち込んだりとか、きつかったなということがあったにしても、過ぎてきちゃった	
	B教師	1: (書類作り等で)なかなか帰れない…仕事抱えすぎるともうアップアップになるという感じですよ…忙しかった…日々乗りきるのが大変。その日いっぱい過ぎれば(という状況)。何とか今日まで来ましたね。 2: 4、5、6月が大変だった→夏休みになると一息(しかし部活動がある)→10、11月が再び大変だった。身体のきつさを感じる、多忙(テスト、行事、進路、授業、研修のレポート)で、余裕がない→冬休みに入るとまた楽になる→2、3月に体調不良(たばこによるストレス発散のための時間を確保するために、トイレに行きたくならないよう、水分を取るのを控え脱水症状を呈してしまった)	

表5 「悩んだり大変だと感じたこと」への対処後の結果と得られた課題

4段階	教師	悩んだり大変だと感じたこと	対処の仕方	具体例 注) …は省略、()は筆者による加筆、◇は面接者の言葉
(1)	A教師	①状況の変化	分類不可	【2回目の面接時に「悩んだり大変だと感じたこと」として取り上げられなかった事象】
		②担任という新たな経験	I 相談	【面接時点で生じていない事象のため結果は未定】 課題：⑧の経験を生かそう。⇒表3(1)A②へ
	B教師	③事務的な仕事	II 自助努力	1：(見通しが持てないのは)初任の特徴みたいですね…2年3年やっていると、授業とかの準備もそんなにかからなくなる(から大変なのは今。しかしそう考えると担任に持つとどうなるのかな 2：慣れればどうにかなるのかな…ちょっとは慣れました。また同じことをもう一年やれと言われたらもうだいぶ違うと思うんですけど、(来年は今年と)また違うので。環境が。⇒表2(1)B⑤へ
		④部活運営への不安	II 自助努力	2：だいぶ一年で変わった…(小学校で自分の担当している部活は)きれいでいじめのない部活(であるという噂が流れている) (同表⑩の結果を受け、部活においても「縮める」計画を立案)
		⑤担任という新たな経験	I 相談(仮) II 自助努力	【面接時点で生じていない事象のため結果は未定】
(2)	A教師	⑥生徒との距離感	I 相談	1：クラスの子が、「いや、でもあの先生意外と怖いよ」って話しているのを耳にした時が、一番うれしかった(上手くいっていない部分に対しては、さらなる対処を模索中。一方で、経験不足だから)しょうがない…威厳と実力ある教師にはすぐにはなれない 【どんな教師像を目指すか、自分なりの教師像を模索⇒表3(2)A⑩へ 来年度に向けて：ケジメ・メリハリあるクラスを⇒表3(1)A②へ
		⑦授業への対応	I 相談	1：今はけっこうあの手この手を考えるのが、まだやりつくしてない状態だからだと思うんですけど、楽しめて、 1：子どもとのつながりができてくると授業やりやすい
		⑧生徒との関係悪化	I 相談	2：接点遠くなる分気が楽、いい教材に(来年度以降に活用)していかなくちゃ、このやり方は自分ではできないしやりたくない(違和感)、緩みを(年度の)途中で仕切り直すのは困難⇒表3(1)A②へ
	B教師	⑨生徒との距離感	II 自助努力	1：生徒を受容してあげられるような(先生になりたいと思っていたが)…場面場面でたぶん変えていかなくちゃいけない…普段からはちょっとあんまり受容しない方がいいのかな
		⑩授業への対応(生徒)	II 自助努力	2：初めが良くなかった。4月からやり直さないと。それは教訓にしましたね。4月の一ヶ月間はがちがちに縮めないと…(年度の途中で直すのは)縮められないですね。もう無理⇒表3(1)B④⑤へ
		⑪授業への対応(教科)	II 自助努力	1：関わってきてうるさいというのに比べれば良い…(別の)仕事やった時はもっと大変だった。もっと追い詰められていた(それに比べれば)まあ、こんなもんだろう…1年やってみてわかる 2：しょうがないのかな…自分の中で処理するのが一番手っとり早い
(3)	A教師	⑫教師像の模索	I 相談	2：自分がこういうスタンスで生徒に接するんだっていうのが、固まってくるまででもうちょっと時間がかかるかな…(他の先生方と)同じようには結局できないし、できないけれども、こういうところはいいなって思ったエッセンスを取り込む余地として、(スタンスを)固めない
	B教師	⑬柱となるもの	II 自助努力	2；まあいいのかなって。今はなくても…何ですかね。あきらめ

Research Note

## Heuristic Research on Career Development of Newly-Appointed Teachers (No.2)

Tomaru, Keiko; Saito, Toshinori; and Ono, Seiichi

---

This article is a continuation of the one published in the previous issue of this journal. First, it reconfirmed the results of the analysis of the questionnaire on the career paths of teachers, partially presented in the previous issue and fully presented here. Then, it presented the challenges and concerns that two newly-appointed teachers had by qualitatively examining their initial experiences (their concerns, challenges, problems, and coping strategies) at school through a series of interviews with them over time. Through this analysis, it was found that they are likely to gain something from taking action related to their concerns and worries, and that what they took out of their past experience can be applied to solving other concerns and problems that they face. Finally, it ends with a few recommendations on the employment and training of new teachers in line with the findings of this study. Concretely speaking, the recommendations are on: (1) appropriate placement of newly-employed teachers and improvement of orientation programs for new teachers in view of their career development; (2) emphases to be placed not only on teaching skills, but also on the significance, meaning, and values of the teaching profession; and (3) acquisition and development of survival skills necessary for new teachers to stay in the job.

**Key words:** newly-appointed teachers, teachers' careers, teachers' concerns, challenges, and problems, adaptable potential

---