

小学校初任者教員の現場適応の困難性と教員養成課程で身に付けるべき教師力の意識に関する研究

大 前 暁 政

1 研究の背景と問題の所在

かつてに比べ教員採用試験の倍率は低下しており、採用数が増加した結果、若い教師の数は増加の一途を辿っている。2014年度の新採用教員は全体で3万1千人であり、公立学校には毎年大量の若い教師が誕生していることになる¹⁾。一方で、初任者教員が現場に大量に誕生する中、現場への適応に困難さを感じている教員も数多くいることが明らかとなっている²⁾。初任者教員が授業や学級経営のやり方に困難さをもっている例は、以前から学校現場にはあったが、最近では、ベテラン教師ですら授業や学級経営のやり方に困難さを感じていることもあり、学校現場への適応がますます難しくなっている実態がうかがわれる。また、教育現場が抱える課題は、時代によって様変わりしており、最近では、保護者への対応や、特別支援教育への対応に困難さを感じている教員が少なくない。このように、時代によって、学校現場の抱える課題が異なり、また、最近では精神疾患などの病気になるケースが増加傾向にあることから、現場の抱える課題が過去に比べ困難さを増しているという指摘がなされている³⁾。

2010年に文部科学省によって行われた初任者教員に対する資質能力の充足度に関する調査では、初任者教員の「児童・生徒指導力」と「集団指導の力」、「学級づくりの力」、「学習指導・

授業づくりの力」などを「不足」、「やや不足」と考えている校長の割合が5割を超えていることが明らかとなった⁴⁾。本調査では、現在の学部段階の教職課程の課題として、「内容・カリキュラムが学校現場に即していない」と回答した教育委員会と学校長は過半数を超えている。

また、大量採用に伴い、ベテラン教員も大量退職をしており、ベテラン教員からの教育方法や教育技術の伝達・伝授が行われることが困難になり、若い教師が一人で授業や学級経営について悩んでいるという現状が指摘されてきている⁵⁾。

文部科学省は、2001年の「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）」において、初任者として現場に出た1年目から、子どもたちを導き、授業や学級経営で力を発揮するための力量ある教員養成を求めてきている⁶⁾。しかしながら、初任者教員の現場への適応の困難さは、以前に比べて増加しているケースがあり、2012年の中央教育審議会答申では、「学校現場における諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が困難を抱えており、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要」とし、教員に求められる資質能力を「(i) 教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」、「(ii) 専門職として高度な知識や技能」、「(iii) 総合的な人間力」としながら、大学の教員養成課程のさらなる充実を

求めている⁷⁾。「専門職として高度な知識や技能」を修得することが大学の教員養成課程の段階で重要視されてきており、初任者が1年目に現場への適応で困難性を感じることを軽減するような養成を考慮しつつ、教員としての資質を高める指導を教員養成課程で保障していくことは喫緊の課題であると考えられる。

2 研究の目的と方法

ベテラン教員の大量退職とともに若手教員が大量に現場に誕生している現状を鑑みれば、1年目に学校現場に出た際に、現場に適応できるだけの実践的指導力を教員養成段階で身に付けることは、これからますます重要になると考えられる。特に、教職1年目にどのような困難性を抱えるのかを研究し、大学カリキュラムを改善していくことは重要な意味をもつと考える。

先行研究として、実践的指導力を大学の教員養成段階でつけられたかどうかの調査を、卒業生に行う例がいくつか報告されている。例えば、奥井ら(2011)は、大学の卒業生で小学校の教員になった者(13名に調査、有効回答6名、男性4名、女性2名)を対象に、文部科学省が示している「教職に対する強い情熱」、「教育の専門家としての確かな力量」、「総合的な人間力」の三つの観点から、その資質が育っていたかどうかの検討を行っている⁸⁾。その中で、「教職に対する強い情熱」においては、使命感をもって教育活動を行うことができているが、「教育の専門家としての確かな力量」においては、「教材研究」、「学びの態勢づくり」、「集団指導場面」における弱さがあること、「総合的な人間力」では、対人関係能力の高さは認められるが、「ハウレンソウ」などの社会人としての基本に課題がある者もいることを報告している。

森田(2014)は、大阪教育大学を卒業ないし

修了し、大阪府内の小学校教員として赴任した男性3名、女性4名の計7名を対象に、初任者教員がどのような課題に直面するかを調査し、「授業展開」の方法や、「個への支援」などを課題としてかかえていることを示しつつ、学期によってかかえる課題が変化したことを報告している⁹⁾。

また、現場の教員として卒業していった者に、1年目に感じた困難性を調査しつつ、大学への改善要望を調査した先行研究もあり、たとえば梅津ら(2011)は、大学を卒業して高校および中学の教員になった者(聞き取り調査6名、アンケート調査14名)を対象に、1年目の困難性を報告するとともに、改善要望として「生徒理解、教育相談、また特別支援に関すること」、「模擬授業など授業実践に関すること」、「学校見学により、今の学校について体験的に学ぶこと」の内容充実を求める回答が出たことを報告している¹⁰⁾。

以上のように、各大学が教師として卒業した者を対象に、1年目にどのようなことに困難性をもったのかを、追跡調査する研究は少ないながらも行われ始めている。しかしながら、大学の教員養成課程における指導内容には、各大学で違いが見られ、自ずとその指導内容の不十分な点によって、卒業生が抱える課題は異なり、現場への1年目の困難性という共通点が絞り切れない可能性があり、また、卒業生というある意味で限定された者を対象とすることで、赴任した地域も限定されることが考えられ、地域の特性によって現場への適応の困難性に特徴が出てしまう可能性も否定できない。改善要望についても同様であり、大学の特性や地域の特性によって、改善要望も異なってくる可能性が考えられる。

また、地域の初任者研修において、1年目に悩んだことや困ったことを尋ねるアンケート調

査やインタビューなども行われているが、やはり赴任した地域が限定されることで、地域の特性によって特徴的な困難性が出てくる可能性も否定できず、またある年代限定の調査のため、その年に限定された困難性が入ってくる可能性も考えられる。

地域や教員の年代を広げ、もっと多くの現場教師を対象にして、1年目にどのような困難性をもつのかの共通性を研究した例や、教師の年代によって1年目の困難性が異なるかどうかを調べた研究例は少なく、研究の余地が残されていると言える。地域や大学を限定せず、また教師の経験年数も限定しないことで、調査の範囲を広げ、「初任者時代にどのようなことに困難を感じたか」の共通点を見いだすことや、初任者教員が感じる困難性が教員の年代によって異なっているのかを調べることは、時代が変わっても普遍的に困難性を感じる内容が明らかになり、また、時代によって困難性がどう変わるのかを調べることもつながることが考えられ、大学の教員養成課程における教授内容を考える上で意義が大きいと考えられる。そのことによって、時代によって普遍的に身に付けるべき教師の力とは何かが明らかにできる上に、最近の現場の課題が明確になり、最近の現場に適応するための教師の力が明らかになると考えられる。

また、現場の教員は大学でどのような知識を学んでおけば、1年目に現場への適応がスムーズにできたと考えているのかを知り、教員養成課程の改善につながると考えられる。さらに、学校規模や男女差によって、現場への困難性が違う可能性もあり、そのような違いを調べることも必要になると考えられる。

それに加えて、先行研究で行われている「ある年代の初任者に対する『1年目の困難性』に関する調査結果」と、本研究で行う「調査範囲

を広げて、様々な教員に尋ねた『1年目の困難性』に関する調査結果」を比較した研究も多くは行われていないため、ここでも共通性があるのかどうかを調べることができると考えられる。

調査の方法として、まずは先行研究を調べることで、現場の教員が初任時代に現場に適応する上でどのようなことに困難を感じるのかを調べることにする。

その上で、現役の小学校教員を対象にアンケートを行うこととし、様々な年齢層の教員に、初任者時代に現場に適応する上でどのようなことに困難さを感じたのかを尋ね、初任者教員の現場への適応に関する困難性の共通点や差異点を明らかにすることとした。特に経験年数の少ない教師へのアンケートは、現代の現場の課題を明らかにすることができる結果が得られると考えた。

アンケートは、できるだけ広い地域の小学校教員からの回答を得るため、複数の都道府県において、教員研修会に参加した教員にアンケート協力を要請することとした。

アンケート項目として、回答者の基礎情報を集めるため、性別や経験年数、勤務先の学校規模、現在の担任状況を設定した。そして、以下の3つ質問項目を用意し、集計することにした。問1は、「新卒1年目に、教師として学校現場に適応する上で、困ったことや苦勞したことはありましたか。あれば、どのようなことに困ったり、苦勞したりしたかをお書きください。複数ある方は、全てお書きください。」であり、問1の「新卒1年目」とは、大学を卒業して学校現場に赴任した1年目を意味している。問2は「新卒教師が、学校現場で即戦力として活躍できるように、どのような内容を教員養成大学で学んでおくとよいと思われますか。複数ある方は、全てお書きください。」、問3は「上記〈問

2) で回答された内容を、ご自身が卒業された教員養成大学で、学ぶことができましたか。学べなかったとしたら、その原因は何ですか。」である。

さらにアンケート結果から、経験年数によって回答に差が生じているのか、性差による回答に差があるのか、新卒時代に赴任した学校規模による回答に差があるのか、を調べることにした。

これらの調査の結果から、現場に出て1年目に現場にスムーズに適応するための力を、教員養成課程において修得させていくための方向性を提起したい。

3 初任者教員が現場への適応でどのような困難性をもつのかに関する先行研究

初任者教員が現場への適応に困難性をもつことは、現在特に大きな問題として指摘されている。過去の研究において初任者教員の現場への適応性についてはどのように把握されていたのだろうか。

松永ら(2011)は、近年教師のメンタルヘルスの悪化が問題となっていることを指摘しつつ、教師が就職後にリアリティ・ショックを強く感じているほど、ストレス反応が強まり、メンタルヘルス不全を感じやすい傾向にあることを報告している¹¹⁾。「リアリティ・ショック」とは、就職前の仕事のイメージと、就職後の仕事の現実にギャップを感じることを意味し、若年就業者の職場適応と定着を阻害する要因となる¹²⁾。

若手教師の声として例えば、嶋田(2009)は、教職1年目を振り返りつつ、悩んだこととして「演習実験のタイミング」、「板書」などの授業の進め方や方法に悩んだことを報告している¹³⁾。

安藤(2009)は、初任者研修修了時に、「今

後身に付けたい力」をアンケートによって調査を行い、初任者研修修了時に、「授業をする力」が小学校では54%を占めて多かったことを示している。また、「これまで悩んだまたは現在悩んでいること」の調査項目では、「授業がうまくいかない」が小学校で59%と多く、「子どもの誉め方・叱り方」が小学校で55%であったことを報告している¹⁴⁾。

佐々木ら(2010)は、千葉県内小学校初任者462名にアンケート調査を、また、2年目教員4名にとインタビューの調査を行い、調査結果から、初任者の年間モチベーションには2つの谷が存在し、第一クライシス期には、授業の技術がなかったり、叱り方が分からなかったりすることから「児童掌握技術不足による学級崩壊の危険性」を感じているのではないかとし、第二クライシス期には、それとは別に「保護者・同僚・管理職等の人間関係問題」を感じていると指摘している¹⁵⁾。

矢野(2011)は、新採用教員を見ていて感じるものの一つとして、「授業づくりに関する基本的な知識や技術を十分に学んでいないのではないか」と述べ、新採用の教員を対象に、毎週月曜日に校長室で早朝ゼミを30分間行い、新採用教員が育つ環境づくりを行った成果を報告している¹⁶⁾。

村上(2007)は、愛知県の初任者(小・中・高・特別支援学校・養護教諭)1103名にアンケート調査を行い、主に「出張・研修の書類提出」が一番ストレスとして感じるとして20.4%の回答があり、他のストレス要因として、やや低くはなるが「児童生徒の問題行動への指導」と「保護者からのクレーム」が12.4%であったことを報告している¹⁷⁾。ただここで注意すべきは「保護者からのクレーム」の原因となっているのが、児童生徒の問題行動への指導や、授業における指導がうまくいっていないことが可能性として

考えられる点である。

杉原（2012）は、新任教員の抱える苦悩には、多忙さや子どもへの対応など様々なものがあるが、このような苦悩は教員養成段階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、と、「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」などを教員養成時期に指導しておく必要があるのではないかと述べている¹⁸⁾。

高橋ら（2014）は、大学を卒業後すぐに教職に就いた卒業生 23 名に、「仕事上で対応に困ることはどのようなことですか」とアンケート調査を行い、「卒後 1 年目の教員が最も対応に苦慮している点は、教科指導そして生徒指導および生徒との関係であることが明らかになり約半数の回答者が『苦労している』と回答している」ことを示している¹⁹⁾。また、本調査では、「現場に出て、もっと学んでおけばよかったと思う点はどのようなことですか」という質問も行っており、「専門的な教科指導方法および専門知識」が 10 名と多く、「様々な生徒に対応できる生徒指導」が 4 名でそれに続いていたことも明らかになっている。

東京都では、東京教師養成塾によって、実践的指導力を身に付ける取組が行われているが、教師塾を修了した第一期生の新卒教員が考える「もっと身に付けておくべきだったと考えられる力」は、第一位が「各教科の指導方法や指導技術に関すること」であり、第二位が「学級経営や子ども理解に関すること」であった²⁰⁾。

原田・中村（2008）は、広島県における小学校・中学校教師 68 名のアンケート調査により、全体の 58% が「就職前後に教師イメージの変化がある」と回答し、その中で 72% が「教師イメージの変化によるストレスがある」と回答したことや、就職前後で「精神的・理想的」な

イメージから、「現実的・実践的」なイメージに変化することを報告している²¹⁾。

山本ら（2004）は、ある県の初任者 139 名（小学校 58 名、中学校 44 名、高等学校 37 名）に対して初任者が望む研修内容として、最も多かったものが「教科指導」であり、「生徒指導」、「学級経営」の順で高かったことを報告している²²⁾。

増田（2011）は、小学校・中学校初任者のストレスの要因として、「①生徒指導」、「②自分の仕事遂行能力」、「保護者との対応」が小・中ともに高かったこと、小学校では特に「授業スキル」や「研究授業」、「初任者研修」が、中学校では「生徒指導（不登校・いじめ等）」が高かったことを報告している²³⁾。

過去に広く行われた調査として、国立教育研究所のものがある。1956 年に行われた新卒教員の教育活動の実態と問題に関する調査では、小学校の教科指導について「実人員の 40% 近いものが、指導法が未熟で、指導技術に要領を得ないため、学習指導の能率があがらぬと語り、また児童の能力差に応ずる指導ができ難いとするものが多い。」としており、また、小学校の生徒指導について「一般的な児童理解の不足、個人差の理解、個性尊重の意味、わけても問題児、特異児についての理解に欠けることは、指導上しばしば途方にくれるという。この種の困難を訴える者は実数の 40% を越えている。」としている²⁴⁾。

4 初任教員が現場への適応でどのような困難性をもつのかに関する現場教員の意識

小学校現場に勤める現役教師を対象に、大学の教職課程に関する意識調査のためのアンケートを行った。

アンケートは2013年7月から2014年8月にかけて行ったものであり、京都府南地域小学校研修会、東大阪市教育委員会主催研修会、京都市内校長会主催小学校教員研修会、愛知県NPO法人主催教育研修会、において参加者にアンケートを依頼した。教育委員会主催や校長会主催の研修会はその地域の教員が全員参加する研修会のため、研修への意欲がある教員だけがアンケートの対象とはなっていないと考えられる。また、NPO法人主催研修会も、基本的に校長が校内の教員に呼びかけて参加を促しているため、研修への意欲がある教員が参加しているとは限らない。アンケート回答者の経験年数の内訳は、5年目まで146名(男性61名、女性85名)、6～10年目まで124名(男性67名、女性57名)、11～20年目95名(男性42名、女性53名)、21～30年目54名(男性17名、女性37名)、31年以上67名(男性32名、女性35名)、合計486名(男性219名、女性267名)である。以下、アンケート結果を示していく。

問1に対する有効回答数は、445人(内訳：女性教員242名、男性教員203名)である。なお、以下のアンケート項目で回答数が異なるのは、無回答を有効回答数から除外したためである。

問1の回答結果は、多いものから順に「授業

(授業技術・技能)40%」、「子どもへの対応(発達障がいへの対応も含む)32%」、「学級経営17%」、「保護者対応16%」、「職場への順応(しきたりや人間関係づくり)13%」、「仕事の進め方(予定の立て方、段取り)12%」である。特徴的な回答として教育的な内容ではなく、「何が分かっていないのか分からない」と回答した教員がおり、その割合は5%であった。

問1において、教員の経験年数、すなわち時代によって違いがあるかどうかを調べるため、経験10年ごとに4群に分け、Fisher's exact testにより解析したところ、教員の経験年数(時代)によって優位な差が見られたのは、「何が分かっていないのか分からない」という回答であり(10年未満教員4.4%、10年以上20年未満教員7.7%、20年以上30年未満教員9.5%、30年以上教員0%； $P=0.041$)、その他の授業や学級経営といった具体的な教育内容に関する項目では、統計的有意差は見られなかった。

また、問1において、教員の性差によって違いがあるかどうかを調べるため、各回答ごとにFisher's exact testにより解析したところ、新卒1年目で困ったことで、女性教員の方が「保護者対応」で困った割合が、男性教員の約2倍であり、性別間で統計的有意差を認めた(男性：10.3%；女性：21.5%； $P=0.002$)。他の「新卒1年目で困ったこと」の項目には、教員の性差による有意な差は見られなかった。

回答では「授業(授業技術・技能)」に関するものが最も多く、その具体的な内容や主な理由として、表1に示すものが挙げられていた。

「子どもへの対応(発達障がいへの対応も含む)」で困ったという教員は、具体的な内容や主な理由として表2のものを挙げていた。

さらに、「学級経営」で困ったという教員は、具体的な内容や主な理由として表3に示すものを挙げていた。

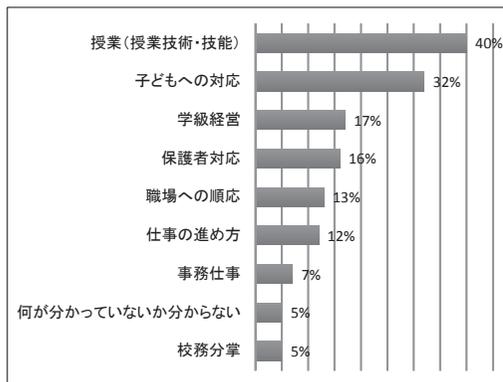


図1 問1に対する主な回答の割合

表1 問1における「授業（授業技術・技能）」に関する回答の具体例

- ・授業の進め方、自分の経験や指導書通りにするしか方法がなかった。(経験6年目)
- ・苦手な教科、音楽・図工など、どう指導していいかわからなかった。(経験31年目)
- ・大学で学んだことや指導書だけでは、授業の進め方がよくわかりませんでした。算・国などの教科よりも・音楽や体育の授業の仕方がわかっていませんでした。(経験8年目)
- ・教員としてキャリアをはじめて6年になり、やっと理念の大切さを感じてきましたが、1年目の時に即時実践できる方法論を持ち合わせておらず非常に苦労した。(経験6年目)
- ・LDやADHD等の子供を含む全体指導の授業の進め方に苦労した。(経験2年目)
- ・現場に入ると毎日ほぼ6時間授業でどのように組み立て、進めればいいのか困った。(経験6年目)
- ・授業をする技術が伴っていなかった。(経験23年目)
- ・教材研究の仕方すらわからなかった。(経験5年目)
- ・評価の付け方などに苦労した。理論ばかりで現場に出たとき、何も学んだことが使えませんでした。(経験2年目)
- ・授業をどう進めていくか、具体的なものを知らなかったので、講義の様な授業になったり、時間がオーバーしてしまった。(経験34年目)
- ・日々の授業は研究授業と同じではないので、話し方や、授業時間の使い方に苦労した。(経験32年目)
- ・授業の組み立て方・流し方・教材開発の仕方等、具体的な方法がわからなかった。(経験9年目)
- ・楽しいと思える授業ができなかった。(経験13年目)

表2 問1における「子どもへの対応（発達障がいへの対応も含む）」に関する回答の具体例

- ・子どもを受け容れすぎたため、子どもの達の行動や言動に振り回された。(経験6年目)
- ・「ここからはダメ」という一線をひけなかった。(経験8年目)
- ・自分の判断で「いい」「だめ」を決めていかないといけないのでとまどいを感じた。(経験18年目)
- ・子供を怒ることができず、困った。(経験5年目)
- ・優しさと厳しさの匙加減がわからず、指導する上で苦労した。(経験35年目)
- ・子どもとの距離の取り方・関わり方に苦労した。(経験2年目)
- ・話し方・聞き方の姿勢のルールの徹底、問題行動やケンカが起こった時の対処の仕方など、上手くいかない事があり、苦労しています。(経験1年目)
- ・子ども達の細かなトラブル対応に追われている。(経験1年目)
- ・児童の見方が全くわかっていなかった。(経験21年目)
- ・子供間同士のトラブル時、どのように声かけをすればいいのか。(経験3年目)
- ・子どもたちが静かにしない。(経験37年目)
- ・毅然とした指導ができていないと言われた。子供の荒れの裏にある、子供の心の傷付きを見ようとする社会の流れに自分自身も流されそうになった。(経験10年目)
- ・子供達をまとめる力が足りなかったため、生徒指導の面で結構苦労している。(経験1年目)
- ・子供のけんか・いじめのおさめ方すら知らず苦労した。(経験12年目)
- ・異性の子どもとの関係づくりがうまくいかなかった。(経験6年目)
- ・一部の元気な子にエネルギーを注ぎ、他の子供達を見ていなかった。集会での振る舞い、見た目ばかりに気が行きすぎ、一人一人の成長を全く考えられなかった。(経験14年目)

授業に苦労していないと回答した教員の主な理由として、「新卒1年目は低学年を持たせてもらい、授業等の準備を学年で協力して進めてもらったのでとても助かった。(経験3年目)」、「全て先輩方に見・聞き・教えて頂きながら1年をやりきった。(経験6年目)」、「学年3クラ

スの内、2クラスがベテランの先生でした。様々なことを教えていただき、同じ内容の学習をする事に必死だった。(経験11年目)」などが見られた。つまり、周りからの支援によって1年目に適応できた例が少ないながらもあることが分かる。

表3 問1における「学級経営」に関する回答の具体例

- ・学級開き。(ルールや係活動等具体的なこと)の指導に苦労した。(経験2年目)
- ・最初の2週間くらい、どうやって学級作りをしていけばいいのか迷った。(経験9年目)
- ・クラスで何が必要か、何を準備しておけばいいのかが分からなかった。(経験1年目)
- ・〇〇な学級にしたいとの思いはあったが、手立てがわからなかった。そこで、教育実習でしておられた事を色々試した。(経験21年目)
- ・大学時代に本や研修で学んだことを実践してみても、子供の思いや実体に即していなかったため、余計にクラスが混乱してしまった。(経験5年目)
- ・朝の会や帰りの会の進め方すらわからない状態で、戸惑った。(経験31年目)
- ・学年目標やクラス目標など、理想とするものを全部他人任せ、討論できず。(経験22年目)
- ・学級にいる支援を要する児童の割合が多く、また学力の低い児童も多いので安定した学級経営を行うのに大変苦労した。(経験9年目)
- ・教師になった時、学級経営において、4月のはじめに何をすればいいのか、1年間でどんなことがあるのかわからなかった。(経験8年目)
- ・集団づくりのための具体的な方法(経験37年目)
- ・目標はあるが、手立てがなかなか分からなかった。(経験2年目)
- ・学級づくりをする上で、やる事が多くある中で何から始めたらいいのか分からなかった。(経験8年目)

苦労したと回答した理由として、「新採指導ベテランの先生がついてくれていましたが、苦労だらけでした。(経験7年目)」、「教職員間の協調が少なく、周囲のフォローもないし、自分も上手に聞くことができなかった。(経験9年目)」、「教職員集団にまとまりがなく、とても困った。(経験36年目)」、「全ての教科の教え方が分からない。先輩教員に教え方を尋ねても、的確に答えられる人がいない。(経験12年目)」、「任せられているところが多かったが、(多忙のあまり)相談にのってもらえる状況があまりなく、「教えて欲しい」と思っていた。(経験5年目)」、「管理職・新採指導担当が何もしてくれなかった。(経験18年目)」といった意見がある。このことから、必ずしも1年目に周りの教職員集団からのフォローが受けられるわけではなく、受けられたとしても、うまくいかない例も見られる。質問に行くのをためらう状況も見られ、例えば、「学級経営の細かいところ(席の決め方・掃除の仕方・教え方等)が分からなかった。細かすぎて、全部先輩の先生に聞くのをためらってしまった。(経験1年目)」、「主任が『聞いてこない限り、私は教えない』と言っていた

ので気をつかった。(経験5年目)」、「あらかじめ予想できない事も現場では起こるので、聞いておくこともできないし困ってしまう。(1年目)」といった状況が回答されていた。特に、「先輩に話を聞こうにも、何が分からないのかが分からなくて聞けなかった。(経験6年目)」のように、「何が分からないのかが分からない。」と回答していた教員も見受けられた。

さらに、問1には、学級崩壊をしたと回答した教員や、学級や授業が荒れてしまった、保護者からのクレームに追われていたといった回答をした教員も少なからずいた。また、「分からない事が多過ぎて、精神的にしんどかった。(経験13年目)」、「子供の「荒れ」(飛び出す・離席・私語)に上手に対応できず、身体的・精神的に疲れた。(経験23年目)」といった、「精神面での疲労」を回答した教員も少なからずいた。

次に、問2についての回答結果を示す。

問2に対する有効回答数は、433人(内訳:女性教員234名、男性教員199名)であった。

問2の回答結果は多いものから順に「授業(授業技術・技能)38%」、「子どもへの対応(発達

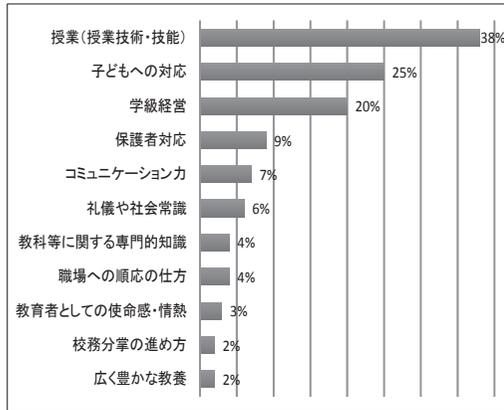


図2 問2に対する主な回答の割合

障がいへの対応も含む) 25%]、「学級経営 20%」、「保護者対応 9%」となっている。回答が少なかったものとして、「コミュニケーション力 7%」、「礼儀や社会常識 6%」、「教科等に関する専門的知識 4%」、「職場への順応の仕方 4%」、「教育者としての使命感・情熱 3%」となっている。また、特徴的な回答として、上記の内容を「学校現場体験を通して学ぶべきだ」という回答が多くあり、全体の 27% を占めた。

また、上記の回答のうち、特に回答が多かった内容について具体例を挙げると、「授業」については、例えば、「具体的な授業の進め方、特に発問の仕方など(経験 8 年目)」、「良い授業ができるような教科・教材研究(経験 34 年目)」、「模擬授業を繰り返すことで具体的な授業力を高めていくこと(経験 10 年目)」などが主に挙げられていた。

「子どもへの対応」については、「特別支援の必要な子供に対する対応の仕方(経験 8 年目)」、「問題行動があった時、具体的にどう対応するか(経験 11 年目)」、「児童心理や児童発達の内容(経験 20 年目)」が主として挙げられていた。

「学級経営」については、「問題に対応するためのアイテムとなるような児童理解の方法や手立て、学級崩壊つながるサインの見つけ方など

(経験 31 年目)」、「4, 5 月の学級びらき時期のクラスづくりにおいて、どんな指導をしているか(経験 5 年目)」、「学級づくりの方法(経験 12 年目)」が主な内容として挙げられていた。

問2において、教員の経験年数によって違いがあるかどうかを調べるため、経験年数 20 年未満と、経験年数 20 年以上の 2 群に分け、各回答ごとに Fisher's exact test を用いて解析したところ、「教育者としての使命感・情熱」(経験年数 20 年未満: 1.6%; 経験年数 20 年以上: 6.3%; $P=0.017$)、「人間の成長・発達についての深い理解」(経験年数 20 年未満: 1.0%; 経験年数 20 年以上: 4.5%; $P=0.032$)、「広く豊かな教養」(経験年数 20 年未満: 0.6%; 経験年数 20 年以上: 3.6%; $P=0.043$)、「礼儀・規範意識・常識などの社会人としての資質」(経験年数 20 年未満: 3.8%; 経験年数 20 年以上: 10.7%; $P=0.014$) の項目で、経験年数 20 年以上の教員が回答する割合が有意に高いことを認めた。

また、問2において、教員の性差によって違いがあるかどうかを調べるため、各回答ごとに Fisher's exact test を用いて解析したところ、新卒教師が学校現場で即戦力として活躍するために大学で学んでおくとい内容の中で、男性教員の方が『教科等に関する専門的知識』と回答した割合が高く、性別間で統計的有意差を認めた(男性: 7.0%; 女性: 1.3%; $P=0.002$)。他の項目には、教員の性差による有意な差は見られなかった。

問3に対する有効回答数は、345 人(内訳: 女性教員 178 名、男性教員 167 名)であった。

問3において、「学べた」と回答したのは、16%であり、「学べなかった」と回答したのは、74%であった。「どちらとも言えない」もしくは、「一部学べた」と回答したのは、10%であった。

「学べた」の回答のうち、具体的な原因として「インターンシップ研修が単位になったため

全員が研修に行ける（経験5年目）」、「学生のうちに学校現場に入る制度があり、子供と接する機会が多くあったため（経験23年目）」、「ボランティアの募集があったり、ゼミや授業の一端として学校現場に入ったりすることができたから（経験8年目）」といった回答が主に挙げられていた。

「どちらとも言えない」、「一部学べた」の回答のうち具体的な原因として、「現場と大学では多少のズレがあり、ニーズが多方面にわたるから（経験17年目）」、「講義が多く、講義の参加人数も多く、活動（実践）が少ないため（経験2年目）」、「理論的なものはしっかり学習したが、実践的なものが少なかったため（経験6年目）」といった回答が主に挙げられていた。

学べなかった原因として挙げられていた内容のうち、多いものから順に、「大学のカリキュラムが学校現場に適応するのに不十分な点が見られる27%」、「大学で教えられる講義内容が、学校現場に即していないことがある21%」、「大学で学ぶ姿勢が十分ではなかった13%」となっている。

「大学のカリキュラムが学校現場に適応するのに不十分な点が見られる」と回答した教員の中でより詳しい説明として、「即戦力というイメージを大学の先生たちは考えてはおられなかったのではないか。（経験24年目）」、「現場を知るための講義が教育実習に任されている。（経験6年目）」、「『養成』という意識、教授の知識注入授業のあり方を見直し、養成のあり方を変えなくてはならない。（経験10年目）」、「現場の空気を直に感じ取れるようなプログラムが絶対に必要。（経験12年目）」、「現在の教育現場が抱える課題を学生に伝え、シミュレーションできるカリキュラムがあるとよいと思う。（経験19年目）」、「4年間のほとんどが理論のみに偏っていました。実践・・・と言われても附属

でしかできないようなことも多かったです。（経験2年目）」という回答が見られた。

また、「大学で教えられる講義内容が、学校現場に即していないことがある」と回答した教員のうち、より詳しい説明として、「実践的な事を教えてもらえなかった。（経験18年目）」、「実践に役立つ内容の指導がなかった。（経験6年目）」、「学級経営などの現場に役立つ内容を教える教員の不足。（経験6年目）」などが挙げられていた。

特に注目したいのが、「大学で学ぶ姿勢が十分ではなかった」と回答した教員である。学ぶ姿勢が十分ではなかった詳細の理由として、「自分自身何をどう学べばいいのかわかっていなかった。（経験16年目）」、「何を学べばよいかの視点が学生の自分になかったことが原因。大学側からもその視点を与える必要もあるかとも思う（経験5年目）」、「教員になったときにどのような力が必要なのか見通しを持っていなかったのも、何が大切なかわからなかった。（経験6年目）」、「児童や保護者等、生身の人間を相手にするということへの覚悟が足りなかったと思う。学ぶための準備ができていなかった。（経験19年目）」、「何のために学んでいるか意図が伝わってこない。現場での経験がないのに知識だけでは理解しにくく、イメージできない。早い段階で現場を経験し、現場で経験したことをもとに理論を学習できるカリキュラムにする必要がある。（経験5年目）」、という回答が見られた。

問3において、経験年数5年以内の教員集団のうち、学校規模による回答の違いがあるかどうかを調べることにした。経験年数5年以内の教員集団の中で、学校全体のクラス数が20未満の場合と、学校全体のクラス数が20以上ある場合とで2群に分け、各回答ごとに Fisher's exact test を用いて解析したところ、20クラス

未満の学校に配属された教員の方が、有意に「大学において学べた」と回答している割合が多く見られ、クラス数で統計的有意差を認めた（20クラス未満：29.0%；20クラス以上：8.6%； $P=0.037$ ）。

5 考察Ⅰ「初任者教員が現場への適応でどのような困難性をもつのか」

先行研究の調査によれば、「授業」に関する悩みを、現場1年目で抱えることが多いことが分かる。また、子どもへの誉め方や叱り方、子どもを理解すること、生徒指導、特別支援教育などといった「子どもへの対応」に関する悩みを抱えている1年目教員の割合も多い。さらに、学級経営に関する指導で悩んでいる教員も多く見られる。

特に重要なのが、大学で学生が想定している現場の状況と、実際に現場に出たときの実際の状況が大きく異なる「リアリティ・ショック」を受けている1年目教員が多くいることである。精神疾患なども問題になってきている今、リアリティ・ショックを軽減する方策が大学でとられることは急務であると考えられる。

また、過去の大規模調査と最近の調査を比べてみても、授業に関する指導法に悩んでいる教員の数と、子どもへの対応に悩んでいる教員の数が多くは変わっていないように考えられる。

地域を広げ、また経験年数を広げて行った著者のアンケートの結果でも、「授業」、「子どもへの対応」、「学級経営」に関して、現場1年目に苦勞したと回答した教員の割合が多いことが分かる。また、「保護者対応」、「職場への順応」、「仕事の進め方」を悩みに挙げた教員も少なからずおり、「保護者対応」は先行研究でも少なからず見られたが、「職場への順応」や「仕事

の進め方」にも悩みがあるということは、現代の一つの特徴ではないかと考えられる。アンケートの回答として、「他の教員が多忙でなかなか助言をもらいにいけない」といったものが少なからず見られたことから、以前の現場に比べて、教員の多忙化が進み、現場に出て1年目において、様々な助言を受けることができる環境が少しずつ変化しているのではないかと考えられる。また、「分からないことが分からないので、質問に行けない」、「細かなことが全て分からないので、いちいち質問に行くのも憚られる」といった、「何から何まで学校現場のことが分からない」といった回答も見られたことから、学校現場特有の仕事の進め方や、習慣、一年間の学校活動の展開などについて、あまりにも知識が少なく、質問だらけになっている様子がうかがわれる。当然ながら学生自身は、小学校を児童側として経験してきているが、学校現場の活動の様子は自身では理解しているつもりであっても、教師側として学校現場の活動を経験したことはほとんどないため、仕事の進め方や教職員間における習慣、学校活動の展開などが、学生自身のイメージとかけ離れているのではないかと推察される。

現場1年目に苦勞した内容としては、教員の経験年数、つまり時代によっての有意な差はなく、どの経験年数であっても、似たような悩みを1年目に抱えていることが分かる。

性差で見ると、「保護者対応」で苦勞したと回答した女性教員の割合が、男性教員に比べて高いことが分かった。授業や子どもへの対応、学級経営で苦勞した割合は性差による違いは見られなかったため、男性教員も女性教員も授業や子どもへの対応、学級経営でそれぞれ1年目には苦勞しているにも関わらず、保護者からの要望やクレームに悩んでいる教員の割合は女性教員の方が多い。これは男性教員の方が保護者

対応をより適切にできていると考えることもできるが、しかしながら1年目の苦労についてはほとんど性差はないため、その他の要因として、保護者がより厳しい目で新卒1年目の女性教員を見ている可能性が示唆される。

問1において授業に苦勞をしなかったと回答した教員の主な理由として、周りの教員の支援態勢が整っていたことが挙げられる。反対に、周りの教員の支援態勢が整っていなければ、授業だけでなく学級経営や子どもへの対応などの様々な対応に苦慮していることがうかがわれる。現場1年目の困難性の軽重が、職場環境や先輩等の協力支援体制の有無に影響を受ける可能性が示唆される。

6 考察Ⅱ「初任者教員の困難性を軽減するための教員養成大学での課題」

問1については、現場1年目に苦勞した内容は教員の経験年数によって有意な差はなかった。しかし、細かく見ていくとやや異なる点もあり、例えば経験年数が30年近くある教員は、学級経営や学級づくりといった内容の講義をまったく大学では教授されていないといった状況が少なからず見られている。中には「学級づくりという言葉聞いたこともなく現場に出た」と答えた教員も少なくなかった。この点は、10年目以内の教員には見られなかった悩みである。ただし、学級経営の仕方については、どの経験年数の教員であっても、苦勞している状況がうかがわれる。

学級経営に関する講義は少しずつ増えてきているにも関わらず、経験年数の少ない教員は学級経営で苦勞しているのは、二つの原因が考えられる。一つは、大学で教わっている学級経営の講義の内容が、現場に即通するような実践的な内容とはやや異なっており、理論に偏って

いることである。もう一つは、実践的な内容を教授されていたとしても、現場でその実践的な知識を使いこなすだけの技能にまで高まっていなかった点である。例えば、現場実習などを多く取り入れることで、学級経営の様々な活動を体験的に学ぶことができる上に、実践の場にもすることができる。このように、理論と実践的な内容をバランスよく教授した上で、現場実践型の講義を取り入れることで、大学で学んだ理論や実践的な知識を、現場の子どもたちに活用できるの技能を養うことが可能になると考えられる。

問2における回答は、「授業」、「子どもへの対応」、「学級経営」が問1と同様に高い結果となった。

文部科学省は、実践的指導力を身に付けることが必要だとしており、実践的指導力の例示として、三つの力を示した。それが、教育の専門家としての確かな力量、教職に対する強い情熱、総合的な人間力の三つである²⁵⁾。さらにそれぞれの力の具体例を答申において示しており、「教職に対する強い情熱」は、「使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感、常に学び続ける向上心」、「総合的な人間力」は、「豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法、対人関係能力、コミュニケーション能力、同僚として協力していく姿勢」としている。

特に、「教職に対する強い情熱」の中で、使命感や情熱といったものが重視されている一方で、1年目で即戦力として活躍するために大学で学ぶべきものとしては、回答として「教育者としての使命感・情熱」は3%に留まり、「児童に対する教育的愛情」も0.2%の回答率であり、現場教員の感覚としては低いということが言える。

また、「総合的な人間力」に関する内容だと考えられる、「コミュニケーション力」の回答

率は7%、「礼儀や社会常識」は、6%「広く豊かな教養」は1.6%、「地域との連携の力」は、0.2%、と、アンケートの回答からは低いことがうかがわれる。

以上のように、全体として、「教職に対する強い情熱」と「総合的な人間力」に関する項目を挙げた教員は少なかったが、特徴的に、経験20年以上の教員で、大学で学ぶべき内容として、「教育者としての使命感・情熱」、「人間の成長・発達についての深い理解」、「広く豊かな教養」、「礼儀・規範意識・常識などの社会人としての資質」など、「教職に対する強い情熱」と「総合的な人間力」に関わる項目を挙げる教員が多く見られた。経験年数によって、1年目で困ったことの内容の違いがないにも関わらず、問2の大学で学ぶべき内容で、20年以上の現場教員の感覚として、「教職に対する強い情熱」、「総合的な人間力」に関する項目が多く見られたのは、一つの要因として、立場の違いによる意識の差が生まれているのではないかと推察される。実際に若い教員は今でも学級担任などをしており、子どもに直接関わる立場にあるが、20年以上の経験をもつ教員は、教務主任や管理職となり、現場で子どもと直接関わる機会が減り、むしろ若い教員を育てるという仕事は別途生まれることになる。つまり、20年未満の現場教員の感覚としては、「教職に対する強い情熱」、「総合的な人間力」の項目を大学で学んでおくべきだと考えている教員は相対的に少なくなり、実際に授業や学級経営、子どもへの対応をしている学校現場教員の感覚として、1年目の現場に対応できるような知識や技能を教えてほしいと願っていることがうかがわれる。反対に、20年以上の経験をもつ教員は、若い教師に、「教職に対する強い情熱」と「総合的な人間力」に関する項目を身につけてほしいと願っており、自身が苦労したはずの「授業」、

「子どもへの対応」、「学級経営」に関する知識や技能を身につけてほしいと願うよりも、若手教員を指導をしなくてはならない現在の立場から、「教職に対する強い情熱」と「総合的な人間力」の方に関心がより高く移っているのだと考えられる。これは小さくない問題であり、経験年数が高くなるにつて、教師が身につけるべきだと考える資質や能力が、教師として大切な力とされる「態度面」に偏り、現場で必要とされる技術や方法に関心がいかないことを示唆している。さらに言えば、相対的に若い教員ほど、現場で即通用する技術や方法を求めているのに対し、年配の教員ほど、「教職に対する強い情熱」と「総合的な人間力」に関する内容を若い教員に身につけさせようと力を入れることになる。研修では、ベテラン教師が若手教員を指導することが普通であり、教師の研修で講師が力を注ぐ内容と、若い教員が求めている学習内容とに、齟齬が生まれている可能性が示唆される。

問3に関しては小規模校の教員の方が学べたと回答する割合が有意に高く見られた。大規模校は学年規模が大きくなり、100人を超える子ども達を動かす機会も増えてくる。また、小規模校に比べ急な変更が難しいなど、小回りができず、予定をしっかりと見据えて教育活動を行う必要性も生じる。一クラスの人数も大規模校では多くなり、相対的に特別支援を要する子どもが多くなるのが考えられる。様々な困難性がある大規模校の方で、学べていないとの回答が多かったのは一つの特徴と考えられる。

また、少なくない教員が「大学で学ぶ姿勢が十分ではなかった」と回答しており、その原因として「学ぶ視点がなかった」、「学ぶ必要性や危機感がなかった」といった回答が見られた。これは、できるだけ早い内に、教師として身に付けるべき知識や技能、態度を学生に伝え、大学で学ぶ内容への意欲づけを図らなくてはなら

ないことを示唆していると考えられる。

7 考察Ⅲ「大学の教員養成カリキュラムをどう改革すればよいのか」

各大学で、どのような指導や取り組みをすれば、新卒1年目に現場に適応できるだけの実践的指導力を身に付けさせることができるのだろうか。

例えば、大学によっては講義だけでなく、特別な講座を設けて、現場に出る前に、教師としての力を身につけるための補講を行うシステムをつくっているケースもある。例えば、武藤ら(2014)は、現場に出る前から不安を抱える学生がいることを指摘し、「採用試験に合格した学生は、昨今の教育現場で課題となっている学級崩壊、いじめ、不登校などの情報を耳にしたリ、自分自身の指導力や経験の不足を自覚したりして、教壇に立つことへの不安感を強めている。一方、時代の流れの中で、教育現場や社会からは、即戦力としての新採用教員が求められている。」と述べ、現場に出る前に「教師力養成講座」を行い、現場の教師を講座の講師として招き、いじめや不登校、学級づくりなどのテーマを設定して講座を行う取り組みを行っていることを報告している²⁶⁾。

岐阜県では、初任者研修の試みとして、初任者の約1割強に対してスタートアッププランを実施し、15名の初任者に限定して、初任者1年目は副担任として、研修に専念するという新しい取り組みが行われている²⁷⁾。

これらの取り組みは、大学の講義だけでなく、他の場で研修を行い、実践的指導力を身に付けようという取り組みであり、一定の評価はなされるべきだろうが、2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では学部段階で

の実践的指導力の育成が重視されていることから、ここでは、大学の講義において1年目に現場へ適応できるだけの能力や資質を身に付けるための方策を検討していきたい。

まずは、リアリティ・ショックにならないよう、現場往還型の講義が行われるべきであると考えられる。

リアリティ・ショックを抱えている新卒教員は、少なからずおり、大学において想定していた現場の実態と、実際の学校現場の実態が大きく異なることに戸惑いを覚えている状況が見られる。

最近では教育実習だけでなく、インターンシップや、学校ボランティア、児童相談所へのボランティア、地域のスポーツ団体などへのボランティアなど、様々に学校現場で子どもたちと触れる機会がある。学校現場の子どもたちと触れる機会は今後も、多く用意していくべきだと考えられる。大学において学校現場に関わる機会が多くなってきているが、現場に関わるといふ経験だけでなく、実際に自分で「指導を試してみる」経験も用意すべきだと考えられる。現場に出る機会があったとしても、見学しているだけでは、現場の本当に実態はなかなか見えてこないと考えられる。自分なりの工夫を考えて、実際に子ども相手に指導を経験してみること、学生自身が「これならうまくいくであろう」という指導法が通用しない場面も出てくるはずである。「自分がうまくいくという想定をしている」指導法が、通用しないという経験を通して、「現場はそこまで甘くはない」、「現場への見通しがまだもてていなかった」ということに気付くきっかけにもなり、そこからまた、「学ばなくてはならない」という意欲も生まれることが考えられる。つまり、現場に出て1年目に「うまくいくと思っていた指導がうまくいかなかった」ことで、リアリティ・ショックを感じ

るのではなく、大学の4年間で様々な場で試行錯誤できる環境を用意し、うまくいかなかったときに、大学教員が助言をするという現場往還型の講義を用意すればよいのだと考えられる。ただし、問3において、現場教師からの指摘にあったように、「大学における教授内容が現場に即していない場合がある」、「現場の困難な場面における指導を実地で学べていない場合がある」といったことも、大学カリキュラムの課題として考えられるため、この課題点も意識した上で、現場での指導を考えていくのがよいであろう。

また、先に述べたように、現場の教師からの指摘の一つに、大学で学んだ内容で、現場で生かせる実学的な内容が不十分ではなかったのかの指摘がなされていることに注目したい。教育はよくPDCAサイクルで進められるべきだとされ、授業でも学級経営でも、子どもの個々のニーズに対応した指導にしても、どれもPDCAサイクルの考え方で指導が進められているはずである。このPDCAサイクルのうち、目標は設定できるが、Do（実施）の段階で、「その目標を達成するために実行する方策」が新卒教師に思いつかない、もしくは思いついても実行できるだけの技能がない場合が推察される。目標を考えたものの、実行するための方策が分からず、よい方法を思いついたとしてもその方策を実行するだけの技能がなくて、指導をしてもよい結果が得られない。そこで反省や省察、フィードバックを行うことになるのだが、多くの1年目の教師は自分の方策が悪かった、もしくは自分に教師としての力が足りなかったという反省にしかならず、自信を失うケースや、時には精神疾患になるケースもあることが考えられる。

そこで、1年目に現場にスムーズに適應できるだけの力を大学の教員養成課程の中で養うことを前提としつつ、その上で、1年目では、周

りからの的確な助言や支援を受けられる環境をつくり、うまく指導できた事例を肯定的に評価するなど、1年目の教員が自信をもって教育活動に専念できるようなシステムを構築することが有益だと考えられる。

また、問3において、本人の学ぶ意識が不十分だったと回答した教員の中には、大切なカリキュラムがあったとしても、その内容を重要だと感じられなかったために学習意欲が出てこなかったという理由を挙げた教員がいた。つまり、教師として身に付けておくべき知識や技能、態度にどのようなものがあり、それを身に付けることの必要性に気付かせるような働きかけを行うことが、学び初めの段階で必要なのではないかと考えられる。さらに言えば、4年間でどのような学びをしておけばよいのかの「見通し」や「視点」をもたせることも必要になってくるであろう。学校現場の課題を紹介しつつ、子どもを預かるという教員としての責務や責任を教えながら、教員として身に付けるべき資質に関する視点を1回生の始めに教える必要があることを示唆しているのではないかと考えられる。

8 結語と今後の課題

経験年数によって、教員が現場に出て1年目で悩む内容に違いはほとんど出なかった。1年目で現場に出て大きく困らないだけの知識や技能を修得させる必要があることが本研究でも示唆される結果となった。

「授業」、「子どもへの対応」、「学級経営」に関するものが、1年目に苦勞したことで上位を占め、その結果、大学の教員養成課程において学ぶべき内容も、この三つに関する回答が多く見られた。ただ、細かく項目を見ていくと、大学で学ぶ内容として、例えば学級経営では、かつては学級経営論自体の講義が少なかったが、

最近は少しずつ増えてきているということもあり、学級経営の理論は学ぶことができた若くは若い教員で回答した数は少なくなかった。男女の性差でも、教員が現場に出て1年目で悩むことはほとんど変わりなく、唯一「保護者対応だけ」が違っていることが分かったのは、一つの特徴だと考えられる。

授業が、一番多いのは今も昔も変わらない傾向にあったが、多くの回答で、理論だけで無く、実践的な知識を学びたいといったものがあつた。大学で教授する内容として理論と実践的な知識をバランスよく系統化して、順序立てて教えていくことが求められていると言えるだろう。

今後の課題として、今回の研究ではできるだけ多くの都道府県に広げて調査をしたものの、まだ限定された地域の傾向性があることも考えられるため、さらに調査範囲を広げて一般的な傾向を出す必要があると考えられる。また、役職者経験や、主任経験など、記入者の立場によっても記載の違いが出るのかについても、今後調べていく必要があるだろう。

また別の問題として、1年目の現場適応に加えて、2年目以降に初任者指導教員がつかなくなることで問題が発生する場合があります、他にも、次の赴任校へ異動した際に、新しい学校現場への適応も難しいこともあり、今後はそれらの課題についても研究していく必要があると考えられる。

よりよい教職課程をつくるための課題としては、理論と実践的な知識をどう系統立てて教えるかに加え、その理論と実践的な知識を、技能として現場で使いこなすことができるまで高めていくレベルにまで大学で到達させることができるのかどうかを検討していくことが必要になる。精神疾患に関わるような内容も回答に見られたことや、実際に現場で精神疾患の数が増え

てきていることが考えると、1年目でスムーズに現場に適応できるような技能にまで高めることが必要になると考えられる。

引用参考文献一覧

- 1) 日本教育協会 (2014) 「平成 25 年度の公立学校教員採用試験の状況」, 国内動向 1296 号, pp.24-30
- 2) 文部科学省中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会 (2011) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (審議経過報告)」
- 3) 文部科学省 教職員のメンタルヘルス対策検討会議 (2013) 「教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ)」
- 4) 文部科学省委託三菱総合研究所 (2010) 「教員の資質能力向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果」
- 5) 文部科学省中央教育審議会 (2012) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」
- 6) 文部科学省高等教育局専門教育課 (2001) 「今後の国立の教員養成系大学学部在り方について (報告)」
- 7) 文部科学省中央教育審議会 (2012) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申) 概要」
- 8) 奥井智一郎, 大貫麻美, 横田雅史, 松村俊紹, 中村勉, 渡部蒔, 菅井勝雄, 田甫桂 (2011) 「帝京平成大学児童学科を卒業した小学校新任教員の追跡調査 (1) - 養成段階における教員の資質能力育成の検討に向けて」, 帝京平成大学紀要 22 (1), pp.29-34
- 9) 森田英嗣 (2014) 「授業実践にかかわる課題からみた「サバイバル期」の諸相と養成教育・初任期教育への示唆: 小学校初任者教員はどのような課題に直面するか」, 教育実践研究 (8), pp.39-54
- 10) 梅津徹郎, 近藤健一郎, 大野栄三, 浅川和幸, 駒川智子, 佐藤公治 (2011) 「北海道大学出身初任期教員の直面している困難から模索する教職課程改善の方途 (1)」, 北海道大学教職課程年報 1,

- pp.3-22
- 11) 松永美希, 原田ゆきの, 中村菜々子, 石井眞治 (2011) 「新任教師のリアリティ・ショックとメンタルヘルスの関連 (4): 入職 1 年目の縦断的検討」, 日本行動療法学会大会発表論文集 (37), pp.194-195
 - 12) 尾形真実哉 (2012) 「リアリティ・ショック (reality shock) の概念整理」, 甲南経営研究 53 (1), pp.85-126
 - 13) 嶋田隆之 (2009) 「教職 1 年目を振り返って」, 物理教育, 57 (3), pp.249-250
 - 14) 安藤輝次 (2009) 「初任者教員と優秀教員の資質・能力に関する研究」, 奈良教育大学紀要 58 (1), pp.147-156
 - 15) 佐々木邦道, 保坂亨, 明石要一 (2010) 「初任者教員のモチベーション研究 (1) 1 年間の変容の軌跡」, 千葉大学教育学部研究紀要 58, pp.29-36
 - 16) 矢野英明 (2011) 「新採用教員の増加と教員養成の課題: 校内での研修と教育実習の在り方を中心に」, 帝京大学教職大学院年報 (2), pp.7-14
 - 17) 村上鎮一 (2008) 「初任教員のストレス及びその対処法, メンタルヘルスとの関わりに関する研究」, 愛知県総合教育センター研究紀要 97, pp.1-42
 - 18) 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: リアリティ・ショックを想定した教員養成のあり方」, 山形大学大学院教育実践研究科年報 (3), pp.40-50
 - 19) 高橋佳代, 日高和美, 白石忍 (2014) 「新卒教員の適応感と支援ニーズに関する一考察-卒後 1 年目の追跡調査をもとに-」, 九州共立大学研究紀要 4(2), pp.87-92
 - 20) 青木幸子 (2009) 「教員養成課程で育成すべき能力と実践的指導力」, 東京家政大学博物館紀要 14, pp.1-18
 - 21) 原田ゆきの, 中村菜々子 (2008) 「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 3, pp.9-13
 - 22) 山本利一, 祐安裕美, 牧野亮哉 (2004) 「新採用教員が抱える教科指導の課題点と効果的な支援の在り方」, 埼玉大学紀要教育科学 53 (1), pp.21-27
 - 23) 増田健太郎 (2011) 「初任者教員のストレスを考える (特集 教師のメンタルヘルス)」, 教育と医学 59 (5), pp.484-495
 - 24) 辻信吉 (1959) 「新卒教員からみた「教員養成」の反省と批判」, 文部時報 977, pp.18-27
 - 25) 文部科学省中央教育審議会 (2005) 「新しい時代の義務教育を創造する (答申)」
 - 26) 武藤幹夫, 小川潔, 小林清太郎 (2014) 「高度な専門性と実践的な指導を有する教師の育成プログラム「教師力養成講座」の開発 (5) —実践的指導力を有する教師の育成—」, 岡山大学教師教育開発センター紀要 4 別冊, pp.96-106.
 - 27) 和田成 (2015) 「特集 初任者育成 大学を出たての新人先生をじっくり育てる: 岐阜県から提案された初任者研修新規システム」, 教育ジャーナル 53 (11), pp.36-40

Abstract

Difficulties among Elementary School Teachers: Adaptation to School and Professional Development

Akimasa OMAE

When initially adapting to working at a school, beginner teachers often experience difficulties. Such beginner teachers struggle to adapt to work at school. This problem appears to have worsened recently, with some teachers suffering psychological problems. Thus, it is possible that adapting to working at a school is more difficult now than in the past. This increase in adaptation problems in schools has made it important for elementary school teacher training courses to foster practical teaching skills.

The purpose of the research reported here was to determine what types of work cause beginner elementary school teachers difficulties. A second purpose was to determine what improvements teachers hope for in their university classes. The final purpose was to help teachers to gain the necessary knowledge and skills to be able to adapt to work without trouble.

A questionnaire survey was completed by elementary school teachers. The results showed that the primary difficulties experienced by teachers were related to (i) teaching methods and skills (40%) , (ii) student guidance (32%) , (iii) class management (17%) , (iv) dealing with parents (16%) , (v) adaptation to the workplace (13%) , and (vi) how to advance at work (12%) .

The questionnaire was completed by a university lecturer as well as an elementary school teacher. Three issues were mentioned, namely (i) teaching methods and skills (38%) , (ii) student guidance (25%) , and (iii) class management (20%) . The teacher also pointed out that the training at university was insufficient, saying that understanding the content of a lecture is not sufficient for the understanding of content required on site in a school.

The present findings suggest that university courses for teachers should focus on teaching methods and skills, as well as issues in student guidance and class management, in order to ensure that teachers can adapt to their teaching site more easily in the future.

Key words: practical teaching skills, teacher training programs, beginner teachers, adaptation to school