

博士論文（要約）

小学校教師の初期発達過程

——対話と発達を支えるシステムの構築を目指して——

東京大学大学院教育学研究科 臨床心理学コース
曾山いづみ

第 I 部 研究の展望

第 1 章では、教師の初期発達をめぐる議論について先行研究を概観した。教師の初期発達を考える上では、教師自身の経験が重要であり、教師個人の経験・理想と勤務校とのギャップから生じるアイデンティティ葛藤や感情体験をきちんと扱い、それらを丁寧に振り返ることができる場が求められていることが明らかになった。また、教師の発達を、個人内部で完結するものではなく、勤務校やメンター、学校内外のコミュニティといった多様な関係性の中で社会的相互的に達成しうるものとしてとらえていくことが重要であること、新任期に離職に至る場合とそうでない場合の違いや適切なサポート体制について検討していく必要があること、が指摘された。

第 2 章では、本研究の目的を(1)新任期の教師の経験やアイデンティティ葛藤のあり様を丁寧に描き出すこと(第 II 部)、(2)新任期に離職等に至る場合とそうでない場合の違いについて検討すること(第 III 部)、(3)新任期の教師を取り巻く学校内の関係性を明らかにすること(第 IV 部)、として本研究の枠組みや理論的基盤を論じた。

第 II 部 新任小学校教師の経験と変容過程

新任小学校教師 9 名を対象とし、1 年間にわたる計 4 回の継時的インタビューを行った。

第 3 章(研究 1)では、新任期の経験過程を 1: 子どもへの理解とかかわり方, 2: 先生としての自分のあり方, 3: 1, 2 を促進する/阻害する要因, に大別して描き出した。新任教師は 1: 子どもへの理解とかかわり方において、【わからなさ/難しさに直面する】【子どもの色々な姿を見る】ことを通して徐々に【自分なりの感覚をつかむ】ことができるようになっていた。2: 先生としての自分のあり方においては、【先生としてのあり方に悩む】と【自分らしいあり方が明確になる】ことの間を揺れ動きながら、教師としてのアイデンティティを模索、形成していた。担任クラスでの困難が大きく、かつ周囲のサポートが得られにくいときには【担任としての責任の範囲】に深く悩むことが示唆された。3: 促進/阻害要因としては、1 学期時はリアリティ・ショックや環境への適応が阻害要因として働きやすいが徐々にその影響が小さくなっていること、同僚教師や保護者との関係は促進/阻害どちらの要因にもなり得、状況文脈によってその影響は大きく異なることが示唆された。1: 子どもへの理解とかかわり方という実践的経験においては【自分なりの感覚をつかむ】ことが、2: 先生としての自分のあり方というアイデンティティ構築の面では【自分らしいあり方が明確になる】ことがそれぞれ重要な役割を果たしていることから、新任教師にとっては「主体性の発揮」が大きなテーマであり、周囲との相互作用の中で無理なく主体性が発揮できるようになるに従い、自らの実践に自信を持ち、経験を肯定的に意味づけられるようになっていくと考えられた。

第 4 章(研究 2)では、継時的インタビューの中で「繰り返し語られるテーマ」に焦点を当て、Schön(1983 柳沢・三輪訳, 2007)の省察的実践家概念、Hermans & Kempen(1993, 森岡・溝上・水間訳, 2006)の対話的自己概念を用いて分析した。その結果、繰り返し語られるテーマには「教師としての自分がやってきたこと、やろうとしていること」「子どもへ

の思い」「同僚教師間のかかわり」という3種類があること、それぞれのテーマに関する語りは、自らの信念を支え確認する「信念・思いを支える語り」、違和感や葛藤を言葉にする「葛藤の語り」、違和感や葛藤を止揚し解決する「再構成・統合の語り」のいずれかに分類されることが明らかになった。これらの語りはインタビュー時期を経て変遷する場合もあれば、同様の機能の語りを繰り返す場合もあったが、これらの語りを用いてあるテーマについて繰り返し語ることは、自らの首尾一貫性を維持する働きと、自らの実践を振り返るためのフレームを形成する働きを担っていると考えられた。

第Ⅲ部 休む・辞めるに至った若手小学校教師の経験過程

第5章(研究3)では、経験年数3年以内に病気休暇や離職によって「職場を離れる」経験をした3名を対象にインタビュー調査を行い、職場を離れるに至る経験過程とその後の経験過程(3名中2名は復職していた)、職場を離れるという経験が本人にとってもつ意味について検討した。その結果、小学校教師になる前に近隣領域で積んでいた経験がかえってマイナスに働いて周囲からの否定的な評価やコミュニケーション不足につながりうる可能性があること、新学期早々のトラブルによって保護者との関係が悪化し信頼回復・関係性回復が非常に難しくなったこと、管理職や同僚教師からの否定的評価を受けて相談ができなくなっていったこと、クラス担任でないことや子どもとの関係ができていないことにより居場所のなさを感じていたこと、等が引き金となり、心身の不調を引き起こすという過程が明らかになった。3名中2名は上述の人間関係や心身の不調が直接的なきっかけとなって職場を離れており、1名は前向きな理由で離職していた。この違いの背景には、一番苦しいときに同僚教師からのサポートが受けられたかどうかと、苦しい経験をした後に「主体的に動く」経験ができたか否かが関係していると考えられた。復職にあたっては、仕事量の軽減と周囲からのサポート体制ができたこと、が大きなサポート要因となっていた。また、「職場を離れる」という経験の意味づけにおいても、「主体的に動く」経験をできたかどうか大きな意味をもつ可能性が示唆された。

第6章(研究4)では、研究1の協力者9名と研究3の協力者3名の比較から、新任期に職場を離れるに至る場合と至らない場合の違いについて検討した。その結果、(1)今までの自分の経験・理想と勤務校におけるギャップ、(2)新学期早々のトラブルと保護者との関係悪化、(3)同僚教師との関係の難しさ、(4)子どもとの関係の良し悪し、(5)時間的展望を持てるか否か、が分岐点となっていることが明らかになった。(1)~(5)の要因で躓きを経験することで新任期の教師にとって大きな危機に陥るが、(3)同僚教師との関係と(4)子どもとの関係は他の躓きをカバーする要因となると考えられた。逆に、(3)同僚教師との関係と(4)子どもとの関係の両方がうまくいかない場合、他の要因での躓きにもつながりやすい可能性が示唆された。

第Ⅳ部 新任・若手小学校教師を支える人間関係のあり方とは

第7章(研究5)では、新任教師とベテラン教師が2人1組で担任を持つ学級経営研修制度(東京都, 2011)を切り口として、新任教師1名とその指導教員1名へのインタビュー調査を

行い、新任教師と指導教員の関係性と相互作用を事例的に描き出した。その結果、両者が様々な工夫を凝らしながら「いい関係」を維持しようとしているダイナミクスがあること、新任教師は指導教員が思うよりもずっと細かなところから自分への評価を読み取り自信を失ったり葛藤を感じているが「自分だからできること」が増えてくるに従い葛藤を肯定的にとらえられるようになってくること、が明らかになった。

第8章(研究6)では、スクールカウンセラー(以下SC)の視点から新任期の教師を取り巻く学校内の人間関係と望ましいサポートについて検討するために、小学校SC11名にインタビュー調査を行った。小学校SCは【情報収集】と【アセスメント】【関係づくり】を通してサポートの必要性を窺いつつ、サポートの要請があると【具体的に対応を試み】ていた。誰からもサポートの要請がない場合や新任期の教師と問題意識が共有できない場合に【対応に難しさを感じ】ていた。新任期教師へのサポートの中核には【関係性を意識して動く】ことがあり、【関係性への意識】は学級担任制である小学校現場で特に重要であること、関係性支援をサポートの中核と位置付けることでSCの能動性も大きく広がる可能性があることが明らかになった。関係性支援という考え方は、学校システムの中で新任期の教師への支援を考える上でも大切な視点になることが示唆された。

第9章(研究7)では、研究1~6の計26名のインタビューデータを用いて、新任期の教師と周囲との相互作用、特に両者の間にズレやギャップが生じ得るときについて検討した。その結果、ズレが生じる状況として(1)新任期教師がサポートを求め周囲もサポートを行うがそれがうまく機能しないとき、(2)新任期教師がサポートを求めるが周囲がサポートを行わない・できないとき、(3)周囲は新任期教師をサポートする必要があると感じるが新任期教師側はサポートを求めているとき、が見出された。この場合、両者の間で「問題意識の共有」ができるか否かによって、事態が好転するか悪化するかは大きく変わると考えられた。上記のズレは些細なことから生じ、互いの否定的感情を喚起させることで解決が難しくなっていくと考えられた。こういったズレを予防・解消するためには、学年を超えた相談関係や若い世代同士のサポート体制が重要であると示唆された。

第V部 総合考察——対話と発達を支えるシステムとは

研究1~7から、新任期の教師が生き生きと働き続けるにあたっては、主体性をどのように発揮しうるか、それが周囲にどのように受け止められうるかが大きな意味を持つことが示唆された。一方で、新任期教師は周囲からの評価や視線にとっても敏感であり、周囲の意図にかかわらず、新任期教師側と周囲の思いにはしばしばズレが生じうる。教師の初期発達を支える上では、自らの経験を振り返り語れる対話の場を複数確保すること、その中で感情体験を自覚し表現できるようになることが求められる。周囲にとっては、そのような過程を阻害せずに支えること、新任期教師と子どもたち、担任クラス、学年集団、勤務校といったマッチングも発達過程に大きな影響を与えうることを意識しておくことが重要である。特にマッチングの視点は、学校現場においては見えにくくなる視点であり、臨床心理学の立場から学校現場にこれらの必要性を伝えていくことも重要だと考えられた。

要約内の引用文献

Hermans, HJM. & Kempen, HJG(1993). *The dialogical self: Meaning as movement.*

(ハーマンス&ケンペン(2006). 対話的自己——デカルト/ジェームズ/ミードを超えて. 森岡正芳・溝上慎一・水間玲子訳. 新曜社.)

Schön. Donald. A. (1983). *The Reflective Practitioner.* (ショーン. D. (2007). 省

察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考. (柳沢昌一・三輪建二監訳). 鳳書房.)