

## 小学校初任者教師の困難は何か？

### What are the "Difficulties" of Beginning Elementary School Teachers?

寺 町 晋 哉

本稿では「できないこと」を共有しやすい小学校初任者教師が責任の分有を果たせるのかを分析することで、小学校初任者の困難を生み出す要因を明らかにした。

本稿では、初任者教師へ行ったインタビュー調査のデータをもとに分析を行った。分析の視点として、「責任の分有」を目指すヴァルネラビリティ・モデルを用い、初任者の業務や児童に対する責任が「誰にどのように担われているのか」を分析した。

初任者は入職直後から学級担任・授業者として質量ともに膨大である業務をこなしており、日々の仕事をこなすことで精一杯であった。また、初めて教師として働くため、「できない」ことも多く、それゆえの困難や悩みを抱えていた。そして、困難や悩みを周囲に共有できても、他の教師と責任の分有が行われることは少なく、担任として責任が紐づけられていた結果（「責任の個別化」）、最終的には初任者が対応せねばならない状況になっていた（個業性）。

初任者であっても担任として「責任の個別化」から抜け出せないことは二つの問題がある。第一に、児童が「危害」に晒され続けるということである。学級担任業務と授業を初任者一人で遂行する、非常に無理のある現在の制度設計の齟齬が全て、児童たちへ向かうことになる。第二に、初任者自身も「危害」へ晒される。長時間労働でなければ業務を遂行できないだけでなく、「できない」ことへ直面し、苦悩も含めてそれを周囲へ共有しても、助言や研修を通して「できるようになる（成長）」責任を初任者は求められており、そのことが更なる多忙・重労働という「危害」へ晒すことになる。

**キーワード：**初任者教師、困難、責任、学級担任

#### 目 次

- I 問題設定
- II 初任者たちの働き方
- III 初任者へ紐づく責任
- IV 初任者の「学び」の先にある責任
- V 「危害」に晒されるのは誰か
- VI 「初任者から学級担任」を再考する

## I 問題設定

### 1 初任者教師と責任

公立学校教員の新規採用者数は近年増加の一途を辿っており、2000年度の11,021人から2019年度では34,952人となっている。人事行政状況調査によると、依願退職の割合は概ね1%強で推移しているが、2015年度から増加傾向にあり、2018年度は1.31%と過去5年の中で最も高い。労働環境の過酷さが注目され、「教員不足」も社会問題化されている中で、初任者教師（以下、初任者）が退職していく現状は看過すべきではないだろう。

これまでも初任者研究は蓄積されている（浅田1998、木原2004、後藤2014、曾山2014など）。簡潔に整理すると、初任者が教師としての仕事やアイデンティティを確立していく職業的社会化、学校へ適応することや先輩同僚教師との関係を構築していく組織的社会化、初任者として成長・発達していくこと（が求められている）、以上3点が挙げられる。

小学校初任者の困難へ着目すると、初任者の抱える問題が多岐にわたり時期によって異なること、授業作りや学級経営、時間の不足が1年間継続することや（木原1998）、【すべてが自分の責任だと感じる】、【担任としての責任に悩む】ことが指摘されている（曾山2014）。後述する本稿の調査協力者たちも、これらの先行研究同様の困難を抱えていた。つまり、初任者の困難は20年以上変化しておらず、解決の糸口が見つかっていない。教師が追い込まれる状況を明らかにするためには、構造をとらえる視点が必要である（油布2010）。

初任者の困難を考える上で、佐古・他（2005）が指摘した「個性性」は重要である。佐古・他が調査した小学校では、学級経営が困難な状態に陥った学年に対して管理職がサポートを試み、当該学年教師が他学年の教師へ悩みを相談するなど、同僚関係は良好であったにもかかわらず、最終的には学級担任が対応せざるを得ない状況に陥っていた。この事例をもとに佐古・他は、教師の中核的な課業である授業や学級経営は基本的に分離並列的に遂行されており、自律性や一定の裁量が確保されている反面、教育活動の改善に教員が相互に関わることを困難にさせやすい「個性性」が存在することを指摘する。そして、個性性が継続すると、教育上の「問題」が発生した際、学級担任単独の対応へ陥りやすい。特に、学級担任が授業者も兼ねる小学校教師の場合、この傾向は強くなるだろう。

徳舩（2007）が指摘するように、初任者の実践の参加構造は徒弟的でありながら、就任直後から既存の参加者と同等の責任や地位を付与され同じ実践を要求されるため、ほぼ全てが初めての業務にもかかわらず、それらへ対応することと最低限の質を担保することが求められている。また、久富（2012）によれば、日本の教師は担任する子どもたちへ献身的に向き合う規範が明治末期からあり、その責任範囲が無限定であるからこそ、「責任追及」場面が生じた際、担任がその矢面に立つ関係が生まれやすいという。つまり、学級の「問題」が起こった際、担任教師へ責任を求める土壌が日本には存在しているのである。個性性によって学級担任単独の対応へ陥ってしま

## 小学校初任者教師の困難は何か？（寺町晋哉）

うのは、担任としての責任が影響しているのではないか。だからこそ、初任者も学級担任となれば、その責任から個性による単独の対応へ陥り、先行研究が指摘してきた多くの困難を抱えることになる。

佐古・他は個性へ陥ってしまう組織を変革するために、教員が相互に子どもたちの情報を共有しながら集団で取り組む必要性を訴えるが、明確な展望を提示できないでいる。そこで参考になるのが、浅井・他（2018）である。浅井・他が調査した小学校では、学級担任や学年の教師に責任を帰す語りを「責任を個別化する語り」として批判すべき教師文化として析出され、一人で行えることの限界を知り他者の力を借りることと、子どもに多様な教師との出会いを保障することとして、「できない」の語りへ積極的な意味付与が行われていた<sup>(1)</sup>。ここでは「誰が責任を負うのか」ではなく、「誰にどのように責任を負うのか」ということが問題となっており、岡野（2012）が Goodin を用いて提示する ヴェルネラビリティ・モデル（傷つきやすさを避けるモデル）にのった責任の分有可能性を浅井・他は指摘する。

この「できない」語りを共有しやすい立場にあるのが初任者である。なぜなら、教師として初めて働くために「できないこと」が前提となっており、管理職をはじめとする先輩同僚教師、初任者研修の指導教員など、初任者を支援する体制が整えられているからである。また、初任者は困難を抱え込まないよう積極的に周囲へ頼ることが推奨されている。つまり、「できないこと」や困難の共有を最も行いやすい立場にあるのが初任者なのである。これは浅井・他（2018）の提示する、「できない」語りの共有を通じた責任の分有の余地を生み出しやすい存在だと考えられる。仮に初任者が責任の分有を果たせるならば、個性を克服する一助になり、初任者の困難も緩和されると考えられる。

以上をふまえ、本稿では「できないこと」を共有しやすい初任者が責任の分有を果たすことが可能なかを分析することで、小学校初任者の困難を生み出す要因を明らかにする。

## 2 分析の視点

本稿では責任の分有について、岡野（2012）の整理をもとにヴェルネラビリティ・モデルの点から分析していく。私たちが特定の他者や関係性に「特別な責任」を負うのは、他者との関係性のなかで、ある特定の他者が私たちの行為や選択に左右される「傷つきやすい立場」に置かれるからである。そして、このモデルは傷つきやすい立場に置かれた者が被る「危害」をいかに避けるかを重視し、ある行為が他者に及ぼす結果の重さを勘案する帰結主義をとる。このモデルが重視するのは、傷つきやすい立場に置かれた者が被る危険性のある「危害」をいかにして避けるか、という意味における責任だからである（岡野 2012：176-180）。つまり、「危害」に晒されているのは誰か、誰が最も効果的に「危害」を緩和できるかに着目し、「最終的にその責任がもっともよく果たせる者が果たすのが合理的だと考える」（同上：180）。そのため、「傷つきやすさ」という状況を惹起したのは誰か、「誰が責任をとるべきか」といった過去の行為に帰責理由を求める責任

とは異なる（同上：180-182）。

このヴァルネラビリティ・モデルを本稿へ敷衍しよう。初任者の業務が滞ったり、不十分な教育実践である場合、「傷つきやすい立場」へ置かれるのは児童であろう。ヴァルネラビリティ・モデルに則れば、児童へ「危害」が及ばないように同僚教師などが代わりに授業を行ったり、児童対応にあたることで責任を分有することになる。また、初任者が一人で対応することが困難な事態に陥った場合、初任者を「傷つきやすい立場」へ置き、同僚教師や管理職が初任者に対する「危害」を緩和することも考えられる。本稿では、ヴァルネラビリティ・モデルの視点を用い、初任者の業務や児童に対する責任が「誰にどのように担われているのか」について分析していく。

### 3 調査の概要

本稿では、初任者へ行ったインタビュー調査のデータをもとに分析を行う。筆者は「教職観や生徒指導観が入職前後でどのように変容するのか」という問題関心から、教職を目指す九州圏の大学生を対象に2018年2月からインタビュー調査を行っている。「初めての教職経験」を振り返ってもらうため、教職初年度の夏休み期間に2度目の調査を行った。本稿で対象とするのは、教職初年度を迎えた初めての夏休み期間に調査を行った5名である<sup>(2)</sup>。また、吉川先生、速水先生は初年度末、もしくは2年目に継続して調査を行っている。

	調査時期	学校	担任学級・学級人数
吉川先生	2018 夏	小	4 年生・17
今津先生	2018 夏	小	4 年生・40
浜田先生	2019 夏	小	4 年生・35
林先生	2019 夏	小	2 年生・27
速水先生	2019 夏	小	3 年生・24

インタビュー調査は半構造化面接法を用い、内容は全て IC レコーダーにて録音し、全て文字化している。質問内容は、1 学期をふりかえって「苦労したこと」、「想定よりできたこと」、同僚関係などについて尋ねている。

「初めて」の教職経験のためか、「できたこと」を語ったものはいなかった。反対に、授業や学級経営に関する「できなかったこと」への語りは非常に多かった。また、職場内の関係は良好であり、初任者自ら「できないこと」や悩みなどを積極的に先輩教師や指導教員へ共有している様子が語られ、周囲からもサポートを得ていることがうかがえた。それにもかかわらず、ほぼ全員が業務をこなすことで精一杯であり、非常に多忙であったと語っていた。そこで困難、多忙、「できなかった」ことへ言及している語りに注目したところ、最終的な責任者として担任である初任者が奮闘する姿が明らかになった。つまり、「責任の個別化」が生じていたのである。その帰結に

## 小学校初任者教師の困難は何か？（寺町晋哉）

ついでにヴァルネラビリティ・モデルの視点をを用い、次節以降で詳しく記していく。

### II 初任者たちの働き方

#### 1 多忙な日々

学級担任として初めての1学期を終えた感想を聞いたところ、ほぼ全員が口を揃えて「大変だった」と語っている。その中でも最も多かった語りが毎日の授業作りの「困難」であり、これは1年間を通して解消されることはなかった。専科担当以外の教科や学級活動を担任教師が全て引き受けなければならないため、毎日・毎時間新しい授業を作りづけることが求められる。

初めての授業作りに苦慮しながら、他の業務もこなす必要がある。個々の児童との関係作りや学級経営だけでなく、学級通信の作成や家庭訪問、校外学習、児童間トラブルや保護者対応も同時並行する。例えば、今津先生は学期が始まって3日目に、児童が「いじめ」によって1週間休むことへ対応している。

こうして整理すると、ほぼ全てが初めての業務にもかかわらず、初任者は非常に膨大な業務量へ対応せねばならないことがわかる。また、ほとんどの作業が初めてだからこそ、常に「これでいいのか？」という不安を抱えながら対処せねばならず、心理的負担も大きいと考えられる。

#### 2 長時間労働による乗り越え

彼/彼女らが1学期を乗り越えることができたのは、日々の長時間労働が大きい。1学期平日の平均的な出退勤時間と在校時間が以下の表である。在校時間が長いだけでなく、ほとんど休む間もなく働いているため労働密度も高い。

平日の平均的な出退勤時間及び在校時間

	出勤時間	退勤時間	在校時間
吉川先生	7:00	20:00	13h
今津先生	7:00	19:00	12h
浜田先生	7:00	19:30	12.5h
林先生	7:30	21:00	13.5h
速水先生	7:00	20:00	13h

これに加え、「持ち帰り」の仕事も多数こなしている。また、成績評価や研究授業を行う繁忙期は労働時間が一層長くなる。さらに、平日だけでは準備が間に合わないため、土日も仕事をこなすことが日常的である。

### 3 授業改善の困難さ

初任者は非常に多忙な中で授業準備の時間を捻出し、授業も常に手探りの状態であった。それでも、限られた時間の中で授業改善へ向けた努力の必要性を、初任者たちは認識していた。特に多かった授業改善策は、先輩教師の授業見学である。

吉川先生：見るのはすごい勉強になりますね。だから去年は週1回ってわけではないけど、絶対月1は絶対見てましたもんね。普通に休み時間、空き時間に行ったりとか。「こうやって算数の授業って進めるんやな」、「国語ってこういうふうにするのやな」とか、大体の流れというか。

ところが、彼/彼女らの語りから、授業実践の経験を蓄積できない状況であることがうかがえた。例えば、日々の働き方から分かるように、ほとんど空き時間がないため、先輩教師の授業を見学する時間も限られている。また、他の教師たちも自分の業務があるため、日常的な助言を受ける機会も少ない。

今津先生：授業はそうですね、なんか「これでいいのかなー」という感じですけど、見てもらうときもないし。何回か見てもらったんですけど（継続的には）ないですね。自分もずっと教えないといけないから見に行くこともできない。

岡邑（2013）は若手教師が先輩教師の傍らで「わざ」を見て、そのことについて先輩教師と対話することを通して「わざ」を習得するプロセスを明らかにしたが、先輩教師の「わざ」を見学し、「わざ」について交流する機会が重要だと言える。ベテラン教員の大量退職に伴って教員全体の年齢構造が変化し、経験のある教員の技術が伝承されにくいことは度々指摘されているが、そもそも先輩教師と初任者との授業改善へ向けた日常的な交流の機会が非常に限定的なことも、「わざ」の伝承を阻害する要因だと考えられる。

先輩教師の授業を見学、あるいは助言を受けるだけでなく、授業改善には授業者の反省的な振り返りが必要不可欠であるものの、授業終了後に最優先で行われる業務は、次の授業準備と担任業務である。

速水先生：「(授業の) ここうまくいかなかったなあ」とか思うけど、でもそればかりも考えてられないじゃないですか。こっちも(仕事)あるし、こっちも(別の仕事)あるし」っていうので、同時にいろんなこと考えるのが大変で。

小笠原・石上・村山（2014）は同じ授業を何度も相互参観し、事後検討会を行うことで授業の質が向上すると指摘する。本稿の調査協力者たちも、授業参観や授業後の助言の重要性を認識し

ている。しかし、授業改善の努力や授業経験を蓄積することが非常に困難になるほど、時間も業務量も余裕のない状態に置かれており、非常に限られた時間を捻出しながら授業改善に努めている。また、次年度に同じ学年を担当する確率は低く、授業経験を蓄積する困難さが増すと考えられる。

### Ⅲ 初任者へ紐づく責任

#### 1 共有・助言の先にある責任

多忙な1学期の乗り越えは長時間労働だけではなく、同僚や先輩、指導教員のサポート、保護者の理解など、職場環境の良さに支えられ1学期を乗り越えたことが共通に語られており、インタビューに限って言えば職場で孤立した様子はなかった<sup>(3)</sup>。全ての業務が初めてのため、日常的に相談できる先輩教師や管理職、指導教員の存在や助言は重要だろう。こうしたサポート体制は従来の先行研究でも指摘されており、初任者が円滑に業務を遂行する上で不可欠だろう<sup>(4)</sup>。

しかし、このサポートや助言は初任者の困難を共有できても、責任を分有するに至らない。例えば、林先生は「全く給食食べない」児童の対応に苦慮しており、別学年の担任や特別支援担当の先輩教師へ困難を共有しているが、二人の先輩教師から異なる対応を助言される。

林先生：もう厳しく。「この時間までに絶対食べ終わる」って言うとか。（もう一人の先生は）「（優しく）この部分は食べる、ね？」とか。

いずれの対応にも「正解」はないため、最終的な対応の決断は担任である林先生が下さねばならない。仮に「厳しく」指導した結果、当該児童が一層給食を拒絶したとしても、その結果を引き受けるのは助言した教師ではなく、助言を取捨選択し、実践した林先生になる。

この林先生の語りから、情報を共有するだけでは担任単独の対応から抜け出ないことが考えられる<sup>(5)</sup>。周囲のサポートが前提になりやすい初任者であっても、困難の共有（あるいは助言のみ）に留まり、責任は担任へ紐づいている。

とはいえ、「給食を食べない」児童が「危害」に晒されているとみなすことや、「給食を食べない」帰責理由を初任者へ求めることはやや無理がある。しかし、「学級崩壊」や「切り替えができない」学級のように、児童たちが落ち着いて学習へ取り組めることを妨げ得る状況への助言でも、林先生と同様、担任へ責任が紐づいている様子がうかがえた。

速水先生：「（初任の）どの先生もよく頑張ってる。でもあなたのクラスが一番、学級崩壊になる危険のある子供がいるクラスだ」って言われてます。悪いってわけじゃなくて、「そういう子がたくさんいるから2学期も気をつけてね」みたいな。（筆者：どういところを？）

わかりやすい授業をするとか、「基本はそこ」みたいな。

下線部のように、「学級崩壊に気をつける」のは速水先生であり、指導教員自身が「学級崩壊」の可能性に対してどのような役割を担うかは提示されていない。「わかりやすい授業をする」（波線部）ことで「学級崩壊」を防ぐか否かが速水先生へ求められている。

同様のことは浜田先生の語りにもみられた。1学期を終えた浜田先生の「学級の課題」は「児童たちが切り替えできないこと」であるが、それに対する指導教員の助言はやや「結果論」のような助言であった。

浜田先生：初任者担当の先生からは、「小さな手遊びとか姿勢とかでも4月はびしばし指導していくべきだったね」って言われて。（筆者：「そんなん言われても」みたいな笑）「そんなん知らないし」と思って、4月。「それ、4月の最初に言ってほしかったな」って思いながら。

指導教員は「学級の課題」の原因を浜田先生が4月に「びしばし指導」していなかったことへ求め、現在の学級状態に対して指導教員は関係外部に存在するような指摘を行なっている。

「学級崩壊」や「切り替えできない」ことで「危害」に晒されるのは、落ち着いた環境で学習できない（あるいは安心して学級で過ごせない）児童たちである。その「危害」を緩和するために指導教員も責任を分有し、「そういう子」へ対応することや、「切り替えできる」ようサポートすることも可能である。ところが、助言はしても最終的には初任者へ責任を紐づけている。仮に速水先生の学級が「崩壊」したとしても、「わかりやすい授業」ができなかった速水先生へ帰責理由が求められるかもしれず、極論すれば指導教員が直接責任を負うことはない。

ここで指導教員たちが「無責任である」と糾弾したいわけではない。恒常的に指導可能な初任者指導体制でもない限り、指導教員の観察・指導頻度は限定的にならざるを得ず、責任を分有することは難しい<sup>(6)</sup>。仮に限定的な観察・指導にもかかわらず、突如初任者に代わって授業や児童生徒対応を行なった場合、初任者の立場が危うくなる可能性もあるだろう。

以上、先輩教師や指導教員は初任者の困難を共有することや、彼/彼女らへ助言することは可能であるものの、共有・助言をした先にある結果の責任を分有することは難しく、学級担任である初任者自身へ結果の責任が紐づけされている。このことは、浅井・他（2018）が指摘する「責任の個別化」であろう。

## 2 初任者自らが引き受ける責任

前項では責任が紐付けられる関係を扱ったが、初任者自らが責任を引き受ける語りもみられた。「責任の個別化」は問題ばかりではなく、担任だからこそ得られる心的報酬がある。

浜田先生：（1学期評価できる点として）おうちの人から「子どもが先生のことを大好きって言っ



てるんです」って言うてくださるその言葉。

担任業務の根幹である学級経営に試行錯誤し、学級の責任を引き受けるからこそ、「先生（のクラス）でよかった」という評価が生まれる。そのことが彼/彼女らに「教師をやった良かった」と思わせ、非常に多忙で「困難」の多い教職生活を乗り越える原動力となる。他の誰でもない自身の教育実践が児童や保護者から承認されることは、大きな心的報酬が得られるだろう。これは「責任の個別化」によって得られやすい。

一方で、自ら引き受ける「責任の個別化」は、児童の「課題」と向き合う困難も呼び込んでしまう。下記の語りは、担任する児童が2学期頃から休みがちになり、その対応に苦慮しているものである。

速水先生：「ああ、私の責任もあるのかなあ」とか思ったりして。（筆者：その入れなくなっちゃった子？なんか思い当たることが？）ないんですけど、でも2年生までそんなことなかったけど、「3年生でそうなったから、なんかもうちょっとフォローが必要だったかなあ」とか思って。他の先生に相談したら、「いや、悪くないよ」とは言われるんですけど。「あのとき、どうしてたらよかったかなあ」とかは考えますね。

当該児童へ一緒に対応していたスクールカウンセラーも苦慮しており、同僚教師も「いや、悪くないよ」と助言し、速水先生もそれは理解している。「思いあたること」はないにもかかわらず、「私の責任もあるのかな」「あの時、どうしてたらよかったか」と遡及的に自らの実践へ「理由」を探そうとしている。

児童の実態は年度ごとにリセットされるわけではなく、それまでの児童間関係や教師との関係が蓄積していく（太田・他2016）。また、家庭環境や地域社会の変化も児童の実態へ影響を及ぼすだろう。だからこそ、学級や児童の「課題」の原因を担任のみへ求められないし、求めるべきでない。しかし、速水先生の語りから、初任者自ら「課題」の責任を引き受ける姿がうかがえる。

### 3 「責任の個別化」が生み出す八方塞がり

「責任の個別化」は初任者自ら引き受ける側面を見てきたが、そうした一種の「使命感」から丁寧に児童の対応にあたった際、他の多くの業務が滞る。速水先生は、2学期は休みがちであった児童が3学期から登校するようになったものの、保健室で過ごすことも多く、教室にいる他の児童たちの対応と両立させる難しさを語っていた。筆者が保健室の先生に協力を依頼しなかったのかを尋ねた際、次のように語っていた。

速水先生：保健室の先生はいろいろしてもらってたので、助けてもらってたんですけど。やっぱり担任も行かなきゃいけないじゃないですか。（筆者：それは使命感みたいなものですか？）  
あー、使命感もあるし、保健室から電話がかかってくるんですよ、「今、来ましたよ」とか。で、

来たら「やっぱ行かなきゃな」ってなるので。でもその休み時間の間にやりたいこともあるわけですよ。丸付けもだし、さっきの授業の分からなかったところをちょっと呼びたかったりもしたいけど、「来た」って言われたら行かなきゃいけない。

日常的にサポートされている様子から、「日常的に教室へ入ることが難しい」という「危害」を緩和する責任を養護教諭と分有していることがうかがえる。しかし、下線部のように、養護教諭は担任である速水先生へ電話をかけ、速水先生自身も「担任も行かなきゃ」と考え迎えに行った結果、同時並行している多くの業務が滞ることになり、教室に残された児童たちが「危害」に晒される可能性が生まれている。新たに生まれた「危害」を緩和するにも、学級の責任は担任の速水先生へ紐づいているため、突如別の教師が授業や担任業務を代替するわけにもいかないだろう<sup>(7)</sup>。

## IV 初任者の「学び」の先にある責任

### 1 「できるようになる」までの責任

調査協力者が担任する学級では、小学校低中学年から勉強についていけず、相当な支援を要する児童が在籍している場合もあり、その対応に苦慮している。

速水先生：私1人じゃ無理です。あと1人いれば。TT(ティームティーチング)とかでもいいから、1時間でもいいから、「あと1人(教師が)いれば回るのにな」って。できない子にもうちょっと(支援)できる。でも「それができるようにならなきゃダメ」っていうことを散々研修で言われるんですけど。だって朝来て、すぐ授業始まるし。その時点で(勉強が)分かってないから。こっち(学級全体へ)は授業しなきゃいけないじゃないですか。でも、こっち(つまづいている子)は戻って教えなきゃいけないじゃないですか。そういう子が2人ぐらいいたら、(授業冒頭に復習してから)始まるんですけど。いつもぎりぎりなので、そう毎回は。

速水先生は、授業準備や宿題チェック等の担任業務をこなしながら、休み時間に学習支援を要する児童を呼び出したり、机間指導を丁寧に行うといった工夫をしていた。それでも「一人では無理」(下線部)と学習指導に限界(「できないこと」)を感じている。先述したように、初任者たちは通常業務をこなすだけでも精一杯であり、授業改善を行おうにも時間や手立てがそもそも非常に限られている。ところが、研修では「できるようにならなきゃダメ」(波線部)と、一人でも授業を成立させることが求められている。

ここで速水先生が直面する学習支援の困難を克服できる教師がどれほどいるのかは置いておくにしても、「できるようになる」まで学習支援が必要な児童は不十分な指導しか受けられない「危

害」に晒され続けることになる。速水先生もそのことを自覚しているからこそ、「1時間でもいいからあと一人」と語っているのだろう。こうした状態が続けば、授業が理解できない児童が一層取り残される、支援が必要な児童が増加するなど、新たな「危害」を生み出す恐れもあるだろう。そのことが「できないこと」を速水先生へさらに突きつけるかもしれない。

## 2 「学び」の機会が生み出す「危害」

初任者であっても最低限の質が保証された授業をできるよう、研修の機会が設定されている。そのことが、宿題のチェックもままならないほどの多忙へ林先生を追いやっている。

林先生：「これが忙しい理由だ」っていうのがあって。（研修の一環で）毎週1回、ちゃんと板書計画とか発問計画とかそういうのを作って、見てもらうっていうのがあって。それで毎週忙しかったなって。それが、かなり自分にとって結構週末の負担でした。

こうした研修を通じて入念に準備した授業の手応えを林先生自身も認識しており、「学び」や「成長」につながる側面もあるだろう。また、不十分な授業という「危害」を緩和する側面もある。しかし、研修は宿題チェックなどの通常業務に支障をきたすほどの負担でもあり、研修対象以外の授業や担任業務を不十分にしか果たせないという、新たな「危害」に子どもたちを晒すことになる。この「危害」を緩和する責任を果たせていないと林先生も自覚しており、試行錯誤を繰り返しているが、円滑に業務を遂行できないことに苦悩している。ここでも子どもたちへ「危害」を及ばないようにする責任を初任者へ紐づけ、研修等を通じた初任者の「成長」（あるいは努力）によって責任を果たすことを求める構図が見出される。そして、責任を果たせず「できない」ことへ苦悩するという「危害」に初任者を晒し続けることになる。

もう一つ、「学び」の機会として代表的なものが、初任者研修や勤務学校で設定される研究授業だろう。調査協力者たちが経験した研究授業の大まかな流れは共通しており、特定の授業単発で行う、詳細な指導案を準備する、指導教員・同僚教師や他学校の教師たちが授業見学し、授業後に助言する等が行われている。通常業務に加え、指導教員や先輩教師からの助言のもと、入念な準備が行われる一種の「イベント」であり、それゆえに負担も大きい。

林先生：研究授業を、普通の授業プラス、密案を何度か再提出とか繰り返すとか…中略…初任者指導教諭の先生が厳しめじゃないけど、結構、丁寧に見てくださる先生で。研究授業の指導案も提出日をすくい早めて、提出を3回に分けてとか。

前項で見たように、初任者たちは授業準備や授業をこなすだけでも手一杯であるが、そうした状況を考慮・調整されることはなく、通常業務へ追加する形で研修が課されるため、初任者にとっ

て大きな負担となる。つまり、不十分な授業という「危害」に児童が晒されないために、授業の質保証の責任を初任者へ求めることが、初任者を多忙・重労働という「危害」に晒すこととなる。

研究授業は負担が増加し、多忙へ拍車がかかるだけではない。研究授業後の参加者からの助言は、初任者の授業改善へ結びつきにくい。下記の吉川先生の語りは、研究授業後の助言内容に納得はできるが、具体的にどういった対応を行えばよいのか困惑したものである。

吉川先生：例えば「(先輩から) ここがちょっとまずかったな」とか、「ここ駄目やったな」って言われて、駄目なのは分かるんですよ。でも、「どうしたらいいか」みたいな教えてほしいですね。「じゃあ、自分やったらどうしてたんですか？」みたいな。結構抽象的に「こうしたらいいんじゃない」みたいな。「もう今は(具体的な案) サッと出てこうへんけど」(って言われて)、(それを) 出してくださいって感じ。

研究授業を見学する教師たちの多くは、初任者と定期的に授業や学級の様子を意見交換したり、ましてや直接授業や指導を行うことも少ないため、子どもたちの学びに対する責任を分有することは難しい。そのため、どうしても当該授業限定の「ダメ出し」や下線部のような抽象度の高いコメントにならざるを得ない。結果、助言の取捨選択やその是非の検討、それに応じた結果も含めて授業者の吉川先生自身が引き受けることになる。

## V 「危害」に晒されるのは誰か

これまで見てきたように、本稿で登場した初任者は入職直後から学級担任・授業者として質量ともに膨大である業務をこなしており、日々の仕事をこなすことで精一杯であった。また、初めて教師として働くため「できない」ことも多く、それゆえの困難や悩みを抱えていた。そして、困難や悩みを周囲に共有できても、他の教師と責任の分有が行われることは少なく、担任として責任が紐づけられていた結果（「責任の個別化」）、最終的には初任者が対応せねばならない状況になっていた（個業性）。

初任者であっても担任として「責任の個別化」から抜け出せないことは、二つの点で看過できない。第一にして最大の問題は、児童が「危害」に晒され続けるということである。そもそも、学級担任業務と授業を初任者一人で遂行する現在の制度設計は、非常に無理がある。そのため本稿の初任者たちも常に業務をこなすことで精一杯であり、授業改善はおろか通常業務がままならないこともあった<sup>(8)</sup>。こうした業務の大変さや多忙は、初任者に対する「通過儀礼」の一種として位置づけられていたのかもしれない。

しかし、準備が間に合わない不十分な授業や学級経営が円滑でないことの齟齬せは、全て児童たちへ向かうことになる（2・3節）<sup>(9)</sup>。初任者も「できない」ことを自覚しており、試行錯誤し

## 小学校初任者教師の困難は何か？（寺町晋哉）

ていたが（「4-1」）、そこで提供される助言は「ゆくゆくはできるようになること」という初任者の未来へ向けた要請であった。つまり、「今ここ」での不十分な教育実践に対する手立てではなく、児童は「危害」に晒される。

第二に、初任者自身も「危害」へ晒されることが挙げられる。まず、休日出勤を含めた長時間労働という「危害」に晒されている（「2-2」）。初めての教職であり、「できない」ことも多いからといって、長時間労働が見過ごされてはならない<sup>(10)</sup>。次に、「できない」ことへ直面し、苦悩も含めてそれを周囲へ共有しても、助言や研修を通して「できるようになる（成長）」責任を初任者は求められており（4節）、そのことが更なる多忙・重労働という「危害」へ晒すことになる。

こうした「成長」の責任を個人へ紐づけることには注意が必要である。白松（2019）は「教師の成長」に関する語りは、成長の正当性を語ることの難しさによって個別的関係的なコンテキストにならざるを得ず、後退や悩みをも成長と解釈できる両義性を有していることを指摘する。この指摘をふまえると、「成長」の枠組みを他者が設定し、教師たちの何らかの変容を「成長」として同定するならば、初任者が「成長」のために行う実践が際限なく増えていくことになりかねない<sup>(11)</sup>。また、近い将来「できるようになる」かもしれないが、先述したように「今ここ」の「できない」ことへの苦悩は解消されない。そうした苦悩と折り合いをつけていくことも「経験」の一つかもしれないが、真摯な初任者ほど簡単には折り合いをつけられず、苦悩を深めるかもしれない。

## VI 「初任者から学級担任」を再考する

「できないこと」を共有しやすい初任者であっても責任の分有が難しいということは、学級担任という制度が「責任の個別化」を生じさせやすく、個業性に陥りやすいのだと考えられる。また、経験を積んだ教師であっても個業性によって困難に陥ることがあるにもかかわらず、全てが初めての初任者に、4月から学級担任を任せることは無謀と言えよう。当然、円滑に業務をこなせないで、多くの困難を抱えてしまうのは本稿で示した通りである。

小学校初任者の困難は何か。一言で述べるならば、初任から学級担任を担わせる慣習が生みだす「責任の個別化」だと言える。その慣習によって初任者が多くの困難を抱え、時に窮地に立たされ、最悪の場合、初任者を死に追いやることもある（久富・佐藤 2010）。そして、初任者の困難によって被害を受けるのは児童たちである。児童も初任者も「危害」に晒され続けることを避けるためにも、「初任者から学級担任」という慣習を問い直す必要があるだろう。ただし、毎年大量に初任者が入職する現況では、この慣習を即座に廃止することは難しいだろう。

そこで学年担任制やチーム担任制のように、複数の教師が複数の学級を集団で担当する制度が有効だと考えられる。兵庫県丹波市の中央小学校では、4、5、6年生の4学級を教師5人で担任し、教科担任制を取り入れた制度運用を行なっている（丹波新聞「担任の先生がいらない？小学校で教

科担任制を導入「自分で考える子育てる」2020.8.3)。こうした制度であれば、学級の「課題」に対する責任を分有せざるを得ない。例えば、「3-1」で登場した「学級崩壊」や「切替できない学級」の「予兆」に初任者が対応できなかったとしても、経験のある教師が担当するタイミングで対応することが可能になる。また、「予兆」に気づけず「問題」となった場合も、担当する複数の教師が「予兆」へ対応できなかったということであるから、特定の個人に帰責理由を求めることが難しく、共同で「問題」に対応することが生まれやすいだろう。

授業も同様である。学級担任制であれば、初任者の不十分な授業を受け続ける学級が固定され、その改善には初任者の「成長」を待たなければならない。しかし、複数の教師が担任していれば、初任者の不十分な授業を共同で補うことが可能になる。また、学級の様子を共有しているため、「ダメ出し」に終始する助言を防ぐこともできる。

長年、学級担任制度を運用してきた学校現場にとって、その制度の変革を試みることは大きな戸惑いを生む可能性は高い。しかし、「できないこと」を共有しやすい立場である初任者であっても「責任の個別化」から逃れられないのであれば、2年目以上の教師は尚更だろう。「責任の個別化」は個業性へつながる可能性が高く、個性性が再生産され続ける恐れがある。その被害を一番に受けるのは児童たちである。それを避けるためにも、責任の分有が可能である制度設計が必要である。

中学校のように教科担任制であれば一つの学級に対して複数の教師が授業を行うため、小学校ほど「責任の個別化」が生じないかもしれない<sup>(12)</sup>。中学校において「責任の個別化」や責任の分有のあり方について検討することは今後の課題としたい。

本稿は、JP 科研費 JP1714020 の助成を受けたものである。

#### 〈注〉

- (1) 「できない」語りを共有するために、学校長やベテラン教師集団が中心となってコミュニティを形成し、他の教師との困難の共有を実現する A 小学校独自の学校文化が形成されていた。しかし、浅井・他（2018）で言及されていたように、A 小のように「できない」語りに積極的な意味を見出し、責任を分有する学校は一般的ではないため、A 小の事例を敷衍することは容易ではない。
- (2) 継続調査を行いやすいよう機縁法を用いている。調査協力者の名前は仮名である。全員が新卒の正規採用教員である。
- (3) 調査協力者たちの働きぶりから同僚や保護者と良好な関係を築けていることも大きい。
- (4) 同僚教師たちも多忙であるために、必要最低限のサポートであることも多い。
- (5) Little（1990）も同僚関係における「共有 sharing」は「任意/義務」、「多人数/少人数」、「十分に互恵的/ごくわずか」かどうかといった形式やそれがもたらす結果も多様であり、共有す

## 小学校初任者教師の困難は何か？（寺町晋哉）

る情報の質量も教師によって異なる可能性があるため、共有では教師の自律性を打破できないという。佐古らの個業性と Little の自律性は同義ではないが、どちらも複雑な教育課題へ対応する際に教師個人が孤立してしまう危険性を指摘している。

- (6) 林先生へ助言した先輩教師は、自分の担当学級もあり、なおのこと分有は難しいだろう。
- (7) 反対に、保健室へ別の教師が代わりに行くことも難しいだろう。もし別の教師が迎えに行った後から、これまで以上に学校へ通えなくなった場合、「担任として迎えに行かなかったからではないか」と速水先生が自らに帰責理由を生じさせる余地を生み出す可能性もある。
- (8) 本稿で登場した初任者たちは同僚教師や保護者からも信頼されており、教師としての力が特段劣っている様子はなく、先行研究のデータと比較しても「一般的な」初任者であった。また、児童との関係も良好である様子がうかがえたことは強調したい。
- (9) そもそも「3-3」で扱った「八方塞がり」は経験のある教師でも起こり得るだろう。責任が分有できないことで、教室に残された児童たち、あるいは保健室に残された児童、という二択が迫られ、どちらかを「危害」へ晒すことになる。
- (10) 先述したように、長時間労働でなければ業務をこなせないことは制度設計に不備がある。とはいえ、初任者だけでなく教職全体の問題として長時間労働が叫ばれており、教職そのものの制度設計に不備があると考えられる。また、4月の業務をこなすために土日両日を費やした初任者たちの多くが体力の限界を感じ、「せめて土日のどっちは休む」と語っていた。休日にもかかわらず「せめて」と表現するほど業務量が多かったと考えられるが、これは長時間労働への職業的社会化でもあり、こうした働き方が前提となっていく可能性は高い。さらに、周囲や部活動顧問のある中学校との比較で自身の働き方を過小評価する語りもみられた。
- (11) 初任者はほとんど全ての教育実践を初めて行うため、教職経験を蓄積したり何らかの支援を行えば変容は生じ得るし、それを初任者の「成長」として回収できるため、白松（2019）が指摘するトートロジーも生まれる。また、初任者の困難が解決できないことに対して「初任者の努力不足」という結論へ結びつきかねず、一步間違えれば初任者がバーンアウトする恐れがある。
- (12) そうであっても初任者に学級担任を担わせることは負担が大きいため避けた方がよい。

### 〈引用参考文献〉

- 浅田匡 1998「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—教師学への誘い』金子書房：174-184.
- 浅井幸子・黒田友紀・金田裕子・北田佳子・柴田万里子・申智媛・玉城久美子・望月一枝 2018「小学校の改革における教師のコミュニティの形成—『できない』という教師の語りに着目して—」『日本教師教育学会年報』27：110-121.
- 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』

- 木原俊行 1998 「自分の授業を伝える一対話と成長」 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師—教師学への誘い』金子書房 :185-196.
- 木原俊行 2004 『授業研究と教師の成長』日本文教出版。
- 久富善之 2012 「学校・教師と親の〈教育と責任〉をめぐる関係構成」『教育社会学研究』90 : 43-64.
- 久富善之・佐藤博 2010 『新採教師はなぜ追いつめられたのか』高文研。
- Little, J. 1990 「The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations」 Teachers College Record 91 (4) : 509-536.
- 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功 2014 「同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力量向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—」『教師学研究』14 : 13-22.
- 岡邑衛 2013 「若手教師の専門性向上—教師—生徒間のコミュニケーションに着目して—」『日本教師教育学会年報』22 : 68-77.
- 岡野八代 2012 『フェミニズムの政治学—ケアの倫理をグローバル社会へ』みすず書房。
- 太田知実・榎景子・元島ゆき・山下晃一 2016 「学校組織における『困難を抱える初任教师』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」『研究論叢』22 : 15-28.
- 佐古秀一・葛上秀文・芝山明義 2005 「『学級崩壊』に対する小学校の組織的対応に関する事例研究—学校組織における個業性維持の実態とその要因に関する考察—」『鳴門教育大学研究紀要』20 : 37-49.
- 白松賢 2019 「解釈学的アプローチによる教師研究の可能性：教職ナラティブを通じたりアリティ構成に着目して」『教育社会学研究』104 : 279-299.
- 曾山いづみ 2014 「新任小学校教師の経験過程—一年間の継続的インタビューを通して—」『教育心理学研究』62 : 305-321.
- 丹波新聞 2020 「担任の先生がいらない？小学校で教科担任制を導入『自分で考える子育てる』」担任の先生がいらない？ 小学校で教科担任制を導入 「自分で考える子育てる」 <https://tanba.jp/2020/08/%e6%8b%85%e4%bb%bb%e3%81%ae%e5%85%88%e7%94%9f%e3%81%8c%e3%81%84%e3%81%aa%e3%81%84%ef%bc%9f%e3%80%80%e5%b0%8f%e5%ad%a6%e6%a0%a1%e3%81%a7%e6%95%99%e7%a7%91%e6%8b%85%e4%bb%bb%e5%88%b6%e3%82%92%e5%b0%8e/> (最終閲覧日 2022/11/3)
- 徳舛克幸 2007 「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」『教育心理学研究』55 (1) : 34-47.
- 油布佐和子 2010 「教職の病理現象にどう向き合うか—教育労働論の構築に向けて—」『教育社会学研究』86 : 23-38.