

小学校初任教師の孤立化のメカニズム

－指導教師及び管理職との関係性に焦点をあてて－

後 藤 郁 子*

Isolation Mechanisms of Novice Elementary School Teachers

－Focusing on the Relation with Guidance Teachers and Administrators－

GOTO Ikuko

abstract

This study aims at clarifying the mechanisms by which novice elementary school teachers blame themselves believing they are “irresponsible” or “incapable” in their school system without being helped by anybody and drive themselves to a burnout state. The author digs into the problem focusing on the relationship between novice teachers and their guidance teachers as mentors and administrators, considering the influences of the pervading of privatization and results-based teacher evaluations on school organizations and collegiality. Building on two years of participant observation and an in-depth ethnographic research of actual school scenes, this study contributes to clarify the mechanisms by which novice elementary school teachers become isolated.

Keywords : isolation, novice elementary school teacher, mentor, privatization, collegiality, teacher evaluation

はじめに

「なぜ新人教師が希望を絶たなければいけなかったのか」。2010年2月18日、讀賣新聞の「教育ルネサンス」に掲載された記事の冒頭のことばである。2006年5月、ある小学校女性初任教師が、保護者からのクレームに悩んだ末、わずか2か月教壇に立っただけで自ら命を絶ってしまった。この初任教師は、単学級の2年生担任で、ベテランの教師が指導教師として付いていたが、指導教師自身も1年生の担任をしており慌ただしかったという。初任教師の死は、当時モンスター・ペアレントに問題があるとされたが、初任教師の両親は、原因はむしろ学校のあり方にあると考えていると記事は伝えている。

この記事にはまた、「無責任な私をお許し下さい。全て私の無能さが原因です。」という亡くなった初任教師がノートに書き残した文面も掲載されていたが、教師になってわずか2か月の「教師の責任」とは何であろうか。また、「無能」とは何をもってそう判断したのであるか。初任教師が就任わずか2か月で自殺にまで追い込まれるには余程の理由があったはずである。身近に誰か相談相手がいれば最悪の事態は防げたのではないかと思われるが、個人主義（紅林 2007）が浸透している近年においては、初任教師の誰にも降りかかる可能性のある問題でもあるのではないか。そうした視点から、本稿では、自己に発生した問題について、学校組織の人間関係の

キーワード：孤立化、小学校初任教師、メンター、プライバタイゼーション、同僚性、教員評価

*平成22年度 人間発達科学専攻

中で誰からも助けを得られず解決できない状況を「孤立化」と定義し、初任教師が孤立化する中で自らを「無責任」「無能」と追いつめバーンアウトに至るメカニズムに迫り、問題点を明らかにしていく。

1. 問題の設定と研究の目的

1-1 学校現場の変容がメンターとしての指導教師に及ぼす影響

教師のバーンアウト問題に関して、大阪府教育委員会が2009年11月に府内の公立学校の教員3千人に実施したアンケートでは、回答者の58%が「こころの健康に不安を感じる」と回答した。その原因は「勤務時間が長い、仕事量が多い」が最多で36%に上った（朝日新聞 2010.7.20）。前述した初任教師の一日も忙しかった。学級運営、遠足などの学校行事の準備、初任者研修報告、公開授業指導案、年間授業計画作りなどの仕事も山積した。朝6時半に家を出て、帰宅時も仕事を持ち帰る毎日。ソファの上で迎える朝も少なくなかった（読売新聞 2010.2.18）。就任間もない初任教師にとっては、新しい組織に慣れる、組織の仕事を知る、組織内の人を知るだけでも大きなプレッシャーである。小学校教師は、更に、30人前後の子どもたちとの出会いと生活、教育活動もスタートする。目の前の状況に対し落ち着いて対応するだけの余裕がない日々が続く中では、気力も体力も失われるであろうことは想像に難くない。東京都内の全初任教師に実施した調査（東京都教職員研修センター 2008）によると、75%以上の初任教師が事務処理などの校務が大変であると答えている。保護者への連絡や苦情への対応については概ね65%が大変であると答えている。こうしたデータからも、小学校初任教師が置かれている状況の大変さが読みとれる。紅林は教師の力量形成の課題に関し、「教師は、教師になったその日から、一人前の教師として子どもの前に立つことが期待される」「けれども、現実には教師は多忙を極めており、実践力を向上させるための特別な学習の機会を持つことは困難になっている」（紅林 2007, p.177）と指摘している。

このような状況を考えると、メンターとしての指導教師の果たすべき役割の重要さと同時に、初任教師がこれだけ多忙であるなら、指導教師は尚更こうした多忙さの中で初任教師にどれだけの指導や支援ができるのだろうかという疑問が湧いてくる。朝日新聞の記事（朝日新聞 2010.7.19）によると、木村百合子さん（採用半年後に自殺した初任教師）は、2学期に入って母親に泣きながら「何回も学年会で助けて欲しいと言っているけど、言ったときに来ただけで後がないんだよ」と訴えたという。同僚教師は事情聴取に「自分の教室に行く前、百合子さんの学級の前を通り、様子を見ることにしていた」と語ったというが、「誰も助けてくれない」と感じていた百合子さんとは大きな落差がある。このような大きな認識のズレの中に、学校現場で起きている初任教師の孤立化のメカニズムが隠れているのではないだろうか。

こうした教師間の問題について、ハーグリーブス（2000）は、日本の教育改革と社会に生じつつある変化が同僚間の支え学び合う日本の同僚性（協働的なティーチング文化）を不安定なものにし始めていると指摘し、グローバル化されてはいるものの本質的には西洋的な自由主義的な改革言説によって、教師と保護者間および同僚間の情緒的なきずなと繋がりが破壊されるようなことがあってはならないと警告している。更に、油布（1999）は、今日の日本の同僚性が抱える問題として、「公よりも私を重視する」プライバタイゼーションの浸透について指摘しており、藤田他（1997）の「教員の意識に関する比較調査」結果からも同様なことが示されている。こうした指摘からも、日本の教師は個人主義的で、プライバタイゼーションが進んでいる（紅林 2007）との認識をもたなければならず、教員意識の変容がメンターとしての指導教師を軸とした同僚教師と初任教師との関わりにも影響を及ぼして、初任教師の孤立化を招きバーンアウトに至るメカニズムを生む要因をつくってしまったのではないだろうか。

しかし、今日こうした初任教師の孤立化やバーンアウトの問題が社会的問題として取りあげられてはいても、学校現場の実際から見た初任教師の孤立化やバーンアウトに至るメカニズムについて明らかにされてはいない。

1-2 成果主義に基づく教員評価が教員関係に及ぼす影響

孤立化のメカニズムを検討する際に、「はじめに」で提示した初任教師の「無能」とは何をもってそう判断したのかにこだわりたい。久富は、辞める教員に関する調査についての朝日新聞の記事（2010.7.20）の中で、中途退職教員の増加の背景には、成果主義による教員評価の導入などがあると示唆しているが、教員評価の問題は

初任教師にも影響が及んでいるのではないだろうか。何故なら、一般的に初任教師が学習や生活指導においてすぐ成果に繋がる結果が出せるとは考えにくいからである。

この成果主義を根幹とする教員評価（業績評価）について現状では、職務内容別に評価項目を①学習指導、②生活指導・進路指導、③学校運営、④特別活動・その他に分け、各評価項目毎に、評価要素としての「能力」につき、評価の着眼点（「児童・生徒理解」、「知識・技能の保有・活用」「課題発見・解決能力」、「先見性」、「状況把握・判断力」、「対応力」、「分析力」、「応対・折衝能力」、「校務処理」、「企画力」、「同僚に対する指導助言」、「指導計画の作成」、「創造力」等）により評価されている。①～④評価項目では、更に評価要素である「情意」や「実績」についても同様に細分化された評価の着眼点により評価されたうえで、総合的に最終評価されている。これが初任教師にも適用されるとすれば、初任教師に求められる「能力」のハードルは相当高い。いや、そもそも、こうした評価規準で「初任教師の能力」を評価できるのかという問題にぶつかってしまうが、現実はこの細分化された項目の達成度合により「成果」の有無が評価されることになる。前述の初任教師木村百合子さんは、9月になったある日、教室でチャンバラごっこをしていた子の差し歯が傷ついてしまった時、先輩教師に「同じ教室にいてなんで止められないんだ、問題ばかり起こしやがって」と言われたことを泣きながら家族に話したという。この場合、初任教師は勿論であるが、指導教師もまた減点評価を受けることになるだろう。まさにハーグリーブス（2000）が日本の教師の将来について警告を発したように、教師と保護者間および同僚間の情緒的なきずなと繋がりが現実には破壊されつつある姿と言えよう。教師は互いに、「評価」に支配されているという点では共通しているが、その評価は相互に影響を受け合うものとなる。こうした状況下で、子どもの生活指導上問題と思われることが起きた初任教師は「迷惑をかけている自分」と「ダメな自分」という二重のマイナス評価を自覚したまま立ち直れず、同僚から孤立し益々自分を追い込んでしまうのだろうか。初任教師が孤立し追いつめられてしまうメカニズムに、教員評価（業績評価）は如何に関わっているのかという視点でも現場の問題を考えていく必要がある。

以上の問題設定により、本研究においては、学校現場での調査を通しメンターとしての指導教師と初任教師の関わりの実際に迫るとともに、管理職による教員評価との関わりにも視点を当てながら、初任教師が学校組織の人間関係の中で如何に孤立し、自らを無責任、無能と追いつめバーンアウトに至るかのメカニズムを明らかにしていくことを目的とする。

従って、本研究では、学校組織の中における初任教師とメンターとしての指導教師との関係性及び、教員評価者である管理職との関係性に焦点を当てて調査する。

2. 研究の方法

2-1 調査方法

本研究では、東京都内の公立小学校2校とそこに勤務する3名の初任教師から、初任教師の指導・支援を条件に本研究への協力を承諾してもらい、平成20年4月から22年3月にかけての2年間に渡りエスノグラフィーによる調査を行った。その中のA小学校と初任教師Xを本研究の対象の中心とし、B小学校の初任教師YとZの事例の一部も対象とした。3名とも2年生の担任である。X教師については平成20年4月10日から翌年3月24日まで、Y教師については同じく6月4日から翌年3月25日まで、Z教師については平成21年4月6日から翌年3月25日まで、それぞれ概ね1年間の調査に拠るものである。

なお、筆者が学校現場に入ることとなったのは、A小学校については筆者が平成20年3月まで副校長をしていた学校で、同校校長から初任教師の指導依頼があったこと、またB小学校については校長・副校長とも筆者と懇意の間柄で、学級崩壊の危機にある学級の立直し支援を要請されたことによる。

2-2 記録の方法

初任教師が担任する学級に週1～2回支援者として入り、授業参与観察の記録及び授業後の対話や放課後の振り返りと次の授業準備を行った際の記録をとった。記録は簡単なメモを基に、帰宅後（その日の内か次の日まで）に整理した。更に、初任教師から希望があった土・日、祝祭日の支援・相談（インタビューという形で実施し

たものも含む)、電話やメールでの相談や対話も記録した。概ね、X教師182時間、Y教師165時間、Z教師432時間の記録となった。

管理職については、初任教師への指導やアプローチなどに関し、学校での筆者との対話及びインタビュー内容を記録した。但し、管理職から秘密保持を伝えられた内容については記録せず、今回記録したものは全て職員室や廊下などオープン（視聴者が他にもいる状況）な状況の中で行われたものについてのみである。その際、管理職や同僚教師と初任教師との人間関係に影響が出ないように、あくまで初任教師の支援者としての立場を厳守した。また、初任教師や管理職からはデータの公開については了解を得ているが、プライバシーの保護の観点から学校や対象者が特定されることのないように配慮した。

2-3 分析方法

インタビュー及び対話については、木下が、グレーザーとスト劳斯が1960年代に考案したグラウンデッド・セオリー・アプローチに独自の修正を加えた「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）」の分析技法を具体的に説明した中に示されている「分析ワークシート」（木下 2006, p.201）をモデルに分析した（木下 2006）。

3. 研究の結果

3-1 学校組織が抱えている問題

一般的に初任教師に対する指導は、管理職（校長・副校長）の他に学年主任、各主幹・主任が中心に行うが、特に、学年主任が初任教師の指導担当としてその多くを行うことになる。端的に言えば、日常業務を共にするメンターとしての指導教師の指導性やパーソナリティーが初任教師に大きく影響するということである。この場合、管理職が指導にどれだけ関わり、研修をどれだけより良いものにしていけるかが大事なところであるが、通常、育成に関する指導はメンターとしての指導教師を中心になされる。

X教師にとって就任直後の4月から5月は、年度初めの忙しい時期の中で、管理職始め学年主任（指導教師のT主任）との新しい出会いは、とても緊張するものであった。

記録A 4月のX教師のことばー職場の人間関係や指導教師との関わり（1）

「人間関係」 カテゴリー	概念 i：萎縮＝上位者に対する気後れ	概念 ii：遠慮＝上位者に対する気遣い
	<ul style="list-style-type: none"> ・副校長先生には、相談しにくいんです。① ・T主任はとても余裕がなさそうで聞けません。② ・校長先生は、…落ち着いて話をするタイミングがもてないし、そんな雰囲気でもないんです。③ 	

記録Aの、①「副校長先生には、相談しにくいんです」と③「校長先生は、…落ち着いて話しをする…そんな雰囲気でもないんです」というX教師の言葉より「萎縮」という概念 i が抽出された。このことから、管理職に対する関わり方のハードルを高くもっていることが分かる。年度当初で管理職が忙しすぎる状況と合わせると、X教師のような初任教師は更に管理職に相談しにくいと感じることが多いと考えられる。

また、②「T主任はとても余裕がなさそうで聞けません」ということばから「遠慮」という概念 ii が抽出され、メンター役のT主任に対しても聞ける状況にないと感じていることが分かる。実際、T主任（以下、指導教師という）は教員4年目という若い教師で生活指導主任という役割も兼ねているため、殆ど余裕がないと言える。この場合、メンターとしての機能は停止状態と言ってよい。本来、メンターとしての役割をもつT指導教師が、X教師の不安や学校組織内の分からないことを受けとめ解決・解消に寄与すべきところであるが、X教師は分からないことを誰に聞いたらよいのか困り、不安に思っている様子が推察できる。このことは、初任教師Yの「…指導教師と一緒にやればよかったんだと思うけど、最初の時期は、確認したりしている時間がなかった（8月1日のインタビューより）」という発言からも裏付けられる。

こうした状況は、新人を迎えた組織が常に抱える問題であるが、新人が組織の人間関係の中で孤立化してしまう要因の一つでもある。ましてや学校現場は遠足や運動会、学校公開などの行事が矢継ぎ早に予定されていることが多く、これに学期や年度の区切り（4月、7月、9月、12月、1月、3月）を加えて考えるなら、企業などの一般的組織の新人以上に初任教師は年度当初から、常に孤立化に繋がる分岐点に立たされていると言える。

3-2 組織との仲介役としてのメンターの問題

学校現場におけるメンターとしての指導教師とX教師との関係性について考えたい。次の記録Bは4月のX教師のことばと筆者のアドバイスである。

記録B 4月のX教師のことば－職場の人間関係や指導教師との関わり（2）

カテゴリー 「人間関係」	概念：断絶＝組織の誰とも関係を持ってない状態	4月の筆者のアドバイス
	<ul style="list-style-type: none"> ・ S先生とT主任の関係があまりよくないので、自分がS先生に分からないことを聞くと、「それは、T主任が教えなければいけないこと」と、T主任を批判します。① ・ 副校長に聞くと「T主任は教えてくれないのですか」と言われるので、分からないことが多いのに、思うように聞けなくなって困っています。② ・ 特に、自分のことでT主任とS先生が言い争いになったこともありました。T主任からは、S先生や副校長に対する批判を頻繁に聞きますが、自分にとっては分からない部分なので困っています。③ 	<p>：学年のことは、T主任、日常の予定やその他の校務に関わることは、S教師やR教師、行事や日程に関わることは、また、T主任に聞いても解決しないようなことは、全てN主幹に聞いてみるのがよいとX教師へアドバイス。④</p>

記録Bより、X教師の場合、T指導教師とS教師及び副校長との人間関係の難しさも、同僚教師たちとの関わりを一層困難にしていることが分かる。①の「S先生とT主任の関係があまりよくないので、自分がS先生に分からないことを聞くと、“それはT主任が教えなければいけないこと”と、T主任を批判します」や、②の「副校長に聞くと“T主任は教えてくれないのですか”と言われるので、分からないことが多いのに、思うように聞けなくて困っています」、更に③のトラブルになった状況を加えて考えると、X教師が組織の人間関係の中で孤立化（概念：断絶より）していることが窺える。本来ならT指導教師はメンターとして、筆者がX教師にアドバイス（④）したように、学校組織内の人間関係を広く見渡し別の解決方法を見つけてあげるべきところ、校内の教師や組織とのパイプ作りどころか逆にX教師と回りのパイプを断ってしまっている。

職場は人間関係で決まるとも言われるように、往々にしてこうした指導教師との間の人間関係の歪みの影響を受けることは考えられることである。このような状況下では、X教師とT指導教師の間には信頼関係が生まれ難く、良好な指導体制として機能しない状況となっていると考える。X教師にとって孤立することは、問題が解決されず不安定な状態が続くことであり、組織人として更には教師としての自信を失うことにも繋がっていく。

3-3 「無責任」という認識

組織の人間関係の中で孤立しがちなX教師は、5月4日に筆者に対し「T指導教師から、『分からないことは全て教育計画に書いてあるのでよく見ると分かる』と言われたので、連休中に目を通します」と話しがあった。これは、3－2で表記した記録Bの「分からないことはN主幹に聞いてみるのがよい」という筆者のアドバイスからも分かるように、X教師が指導教師や同僚教師、管理職から孤立し、常に「分からなさ」を膨らませて行っていることを示している。この繰り返しは、X教師にとって組織の仕事を担えず迷惑をかけてしまう「無責任」な自分を認識することに繋がっていった。

こうした状況は何故生じたのか、指導教師の立場で考えてみたい。同じく3－2の記録Bの①、②より、T指導教師は、副校長やS教師に「指導教師（学年主任）の責任を果たしていない」と責められていた。つまり、こうした状況では、T指導教師は指導教師としての自らの立場を弁護することに必死であったと考えられる。

これと似た状況は、初任教師Zにも見られた。運動会の練習中のことで、決められた時間内で種目を効率よく仕上げていこうとする指導教師（学年主任）を前に、「分からなさ」をたくさん抱えているZ教師は、ただ子どもたちの間を行き来し、訳が分からないまま指導教師の後を追って動くのが精一杯であった（5月11日の記録から）。てきぱきと子どもたちを指導する指導教師から完全に置いてきぼりにされ、学年の指導者として孤立状態であった。Z教師にとってこの時間は、ある意味で一人前に責任を果たせず指導教師に「迷惑をかけている」自分を認識することになった。この場合メンターとしての指導教師には、Z教師の育成という視点から事前に打ち合わせをしてZ教師に実習の機会を創るなどの配慮ができなかったのかという指摘もできる。しかし、X教師の場合と同じように指導教師の立場で考えてみれば、Z教師の指導教師は、「運動会」という学習成果の発表の場の意味を強く認識し、初任教師の指導どころではなかったという見方ができる。つまり、この場合の指導教師は「初任教師がいても一定のレベルの発表」をしなければならないという、組織の中で自らにかかっている立場上の責任や評価に対する構えが優先されたということである。こうした現状から分かることは、メンターとしての指導教師とクライアントとしての初任教師の間には、互いに牽制したり遠慮したりという個々バラバラな関係が生じやすいということである。

また、Bovard等は、メンターの機能として「支援する」「体験させる」「保護する」「モデルとなる」等をあげ、また、渡辺は「対象者が所属する組織、あるいは仕事上で成功し向上することが第一義的な目標」（渡辺 2008）であるとしているが、こうしたメンターの機能と目標をクリアするにはメンターに一定レベルの能力と時間が必要と言える。従って、教師としての経験はある程度積んでいるということでメンターの役割を果たせるものではない。「はじめに」の讀賣新聞の記事の中で記述したベテランの指導教師は、初任教師を支援、指導、心配はしても、自らも1年の担任という立場であるため慌ただしかった。自らも30～40人の子どもたちの教育を担っている立場では、初任教師に対しきめ細かで肝心なことにも応えられる「支援」や「保護」は難しく、まして教職5年にも満たないT指導教師のような教師には到底務まらない仕事であると言える。また、1-1の記述に戻って考えてみれば、学校現場の現状では、ベテラン教師は元より若手であってもT指導教師のように校内の重要な仕事を担っており、初任教師の指導に時間を割けるほど余裕が無いという可能性の方が高い。1-2で記述した「問題ばかり起こしやがって」という初任教師に浴びせた先輩教師のことばも、学校現場の教師の間がバラバラになっているプライバタイゼーションの浸透（油布 1999）の一つの現れであろう。こうした状況の中でメンターの存在は、本来のメンター機能は殆ど期待し得ず、むしろ初任教師を組織の中で孤立化に追い込み、組織人として教師としての責任を果たすことができない「無責任」な自分を認識させる存在であるとも言える。

3-4 「無能」という認識

X教師は、授業に影響を与える数名の子どもたちの「私語」や「ふざけ」への指導に苦勞をしていた。そのため毎日の授業についても「子どもに考えさせる授業」ができないという課題を抱えていた。次の授業記録は、5月2日の算数の授業「時計のよみかた」の学習の一場面である。

授業記録

記録メモ T：X教師 C：子ども

T：じゃあ、今度はこれは？（短針を付け加える）何時何分ですか？

C：27分。

T：27分、これは？（短針を指す）

C：7時・・・。

T：何時何分って言えばいいの？

C：7時27分。

T：そう、7時27分です！（間髪入れず正解であることを告げる。）

参与観察における筆者のメモ

正解が出てすぐ正解と認めてしまったため、一対一のやりとりになってしまい、他の児童はおいて行かれてしまった。回答した児童へのフォロー（問いにしっかり答えることを意識させるような）と他の児童への同様の確認をした方がよい。後でX教師に伝えることとする。

<評価システムが及ぼす初任教師と管理職の認識のズレ>

記録C 4・5月のX教師の授業内容に関するX教師と管理職のことばの比較から見えるズレ

カテゴリー 「指導上の課題」	X教師のことば	管理職のことば
	概念：子どもの指導＝問題行動への対応	概念：能力評価＝評価制度に基づく評価
	<ul style="list-style-type: none"> ・S男は、授業中でも友だちにちょっかいを出したり、立ち歩いて困るんです。教科書や筆記用具もあっちこっちに散らかすし、机の中も回りもごちゃごちゃで、どう指導したらいいのか…。 ・I男は、自分が指されないとふざけるし ・M男は、手いたずらばかりで… ・A子は、I男やM男と授業中でも、ちょっとしたことでけんかしたり… ・怒ってばかりいるので、誉めることもしないと…（そのまま涙が出る） 	<ul style="list-style-type: none"> ・考えさせる授業ができない。 ・何回指導しても変わらない。 ・<u>能力的に低いと思う</u>。① ・子どもに考えさせていない。 ・言っても通じない。理解できないんじゃないかな。 ・X先生はどうですか？難しいと思うけど。<u>相変わらず考えさせていないし。指導すると「はい」と言うんだけど、分かっていないんだと思う</u>。②

記録Cから、管理職の意識は、②の「相変わらず（子どもに）考えさせていないし、指導すると『はい』と言うんだけど、分かっていないんだと思う」ということばに象徴されるように、初任教師の授業のレベルアップに集中している。抽出された概念は「能力評価」である。それに対し、授業記録から分かるようにX教師は子どもと一問一答の授業を進めているにも拘わらず、記録Cに示すようにX教師のことばからは「考えさせる」授業への課題は何も出てきていない。X教師は、数名の子どもの問題行動への対応で精一杯であった（概念：子どもの指導）。明らかに管理職とX教師の「考えさせる」授業づくりについての意識は完全にズレており、かみ合っていない。管理職は、「考えさせる場面づくり」についてしっかり指導して改善しようとしているが、この時点でのX教師のニーズにはなっておらず、指導する側と指導される側の意識が全くズレてしまっている結果と言える。

ここで、管理職から抽出された初任教師の「能力」とは何かということを考えてみたい。

管理職は、初任教師に対し「能力がない」と言い切っている。その理由は、「子どもに考えさせていない」という授業のレベルの低さから初任教師の「能力」を評価しているからである。就任間もない初任教師の授業力を考えれば、或る意味当然の評価とも言える。しかし、教師の能力が教職経験を考慮せず一律に評価されるならば、教師のスタート時点では評価できるものは何も存在しないことになる。当然のことながら、管理職も教師としてのスタートがあり、その時期を経て今日に至っている。勿論どの管理職の初任教師時代も、X教師と同じように完成された授業は無理であったはずである。その当然のことが現在の評価システムでは考慮されず、初任者育成という視点が欠落しているところに、「ズレ」が生じると考えられる。

油布（2009）は、到達度や評価の際の指標を明確にするために、教員に必要な資質・技術を活動レベルに細分化した近年の教員評価制度の浸透は、「優れた教員」の定義を大きく変えるだろうと危惧されると述べている。現行の教員評価システムの現場への浸透が、良くも悪くも「目指す教師像」や「望ましい授業」の在り方を一律にし、教師の個性や創造性、意欲・活力をその中に押し込んでしまったことは否めない。従って、このズレは、初任教師にとって「教師」として一人前の責任を果たせないという点で学校組織から孤立する要因となる。

<無能という認識>

また、このズレは、X教師の無能という認識に深く関わる。管理職の①「能力的に低いと思う」ということばからは、管理職にとっては無能という評価にならざるを得ない。しかし、X教師の立場では、「考えさせる授業」ができる能力うんぬん以前の問題で汲々としており、授業を予定どおり進めることに一杯一杯であった。それは一面においては、X教師が果たさなければならない「責任」だったとも言える。そうしなければ、「どうして学習が遅れるのか」や「落ち着かないから学習が充実しない」という保護者からの連絡帳が増えることになるだろう。

う。更に、違った視点で見れば、大学で学んだことと、実際に子どもを相手にしたこととのギャップを埋めるための試行錯誤を必死でしている（秋田 2006）とも受けとめられるのではないか。秋田は、「教える技能発達の5段階」（秋田 2006, p.219）の中で、初心者や実習生は、「文脈から離れた一般的なルール（例：ほめるのがよい、質問したら少し待つのがよい等）は習得しており、それに基づいて授業を行おうとする。柔軟性に欠ける。ことばによって教えられるよりも実体験がより意味をもつ時期」としている。「はじめに」で記述した新聞記事の中の「無責任な私」ということばも、他の教師のように「やるべきことをやれない自分」は無責任というように自分を追いつめてしまう要因であると考えられる。また、X教師は記録A・Bに見るように、初任教師ならではの管理職や他の教師へのハードルの高さを感じていたが、そうした中で、管理職や同僚教師に分からないことを聞いたところ、T指導教師を追いつめるような結果を招き「迷惑をかけた」という意識をもってしまったことが想像できる。一番肝心の授業がうまくいかず、「そのため管理職の指導が入る」、「やるべき責任も果たせない」、「回りの先生方に迷惑をかけている」という状況に陥り、自分一人では解決の見通しがもてなくなった（孤立化した）この時に、X教師は自分自身を「無能」と認識した状態であったと考えられる。もし、管理職がX教師のニーズに完全に寄り添うことができたなら、「考えさせる授業ができない…」という批判ではなく、子どもの問題行動に対応する「指導」や「支援」になったはずである。

こうした状況の中での初任教師の孤立化は、筆者が同じように参与観察を行ったY初任教師にも同じように生じていた。Y教師は、問題行動を繰り返すK男の指導・対応に苦勞していたが、6月初めには学級崩壊状況に陥り、指導教師（学年主任）からはY学級は“特別な事態”であり自分の指導の埒外と見放され、Y教師は孤立していた。校長は、筆者にY教師の教室に入りY教師を指導・支援してほしいと要請した際に、Y教師の指導教師は低学年の指導経験豊かなベテラン教師で仕事を効率よくそつなく片付けるが、いわゆる個人主義（紅林 2007）的な教師だと語った。この時のY教師は、学校組織において、まさに「担任としての責任を果たせない」、「無力な（無能な）」自分を認識した状態であった（6月4日の記録より）。

これらの事例からも明らかのように、現在の学校現場においては、初任教師の誰もが孤立化の危険にさらされており、「無責任」「無能」という認識を初任教師の誰もが抱く可能性があるということなのである。しかし、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れば、初任教師は学校組織の中で孤立せず、支援者の励ましに次の一歩を踏み出せるに違いないのである。

4. おわりに

これまでの考察により、初任教師が孤立化し自らを「無責任」「無能」と追い込んでバーンアウトに至るメカニズムを次のように説明することができる。

初任教師は、学校組織の中で「人間関係」と「指導上の課題」というカテゴリーに含まれる問題を抱えていることが分かった。しかし、それに対する「支え」が指導教師や同僚、管理職から得られず孤立化することによって問題が継続・肥大化し、そうした中で初任教師は、「同僚の先生のように学習が進められない」「学級が落ち着かない」そして、「保護者からクレームがくる」「同僚教師に迷惑をかけてばかりいる」などの連鎖で、「やるべきことがやれない自分」を自覚し、「無責任だ」と自分を追いつめる。更に、その過程で初任教師が「自分では解決の見通しがもてない」と自覚した時、自らを「無能」と認識するに至る。即ち、これが学校現場の視点から考察した初任教師の孤立化と、バーンアウトに至るまでのメカニズムである。

そして、初任教師の孤立化とバーンアウトに至るメカニズムを生む学校現場の問題として次の3点があげられる。

第一は学校現場の変容の問題である。大量退職者時代を迎えて初任教師を指導できる教師が不足する一方、教師間の協働学習の場も消失するなど初任教師の育成環境が大きく変わっていることである。この変容に危機意識をもち、本来の目的である教育の充実や教師の資質向上を目指す学校現場を再生することが喫緊の課題である。

第二はメンターの問題である。メンターは、制度として学校組織内に導入されているが、人材不足のうえ育成システムが用意されていないため真に機能しているどうかは問題が残る。却って、初任者が指導教師や他の教師から疎外される原因にもなることもある。

第三は成果主義に基づく教員評価制度における初任教師の評価の問題である。新聞記事の中に、「今の学校は、失敗しながら伸びていくゆとりがない。教師を育てられない学校が、子どもを育てられるだろうか」とあった。正にそのとおりである。初任教師のための評価の在り方を、成果よりも成長の過程に重点をおいたものに改正し、教師としてのアイデンティティを大事にする必要があるのではないか。

以上、本研究では特に小学校初任教師の孤立化の問題に焦点を当て、バーンアウトに至るメカニズムを明らかにしてきたが、この孤立化の問題は、教師の自立的な学びを支援するという初任教師育成の本質に係わる問題とも言えるのではないか。

<参考文献>

- 秋田喜代美（編著者）（2006）「授業研究と学校文化」『授業研究と談話分析』（財放送大学教育振興会、pp.202-216.
- 秋田喜代美（編著者）（2006）「教師の生涯発達と授業づくり」『授業研究と談話分析』（財放送大学教育振興会、pp.217-229.
- 浅井和行他（2007）「教師の力量形成のための試み」『京都教育大学教育実践研究紀要第7号』131-140.
- Hargreaves,A. (2009) Presentism, Individualism, and Conservatism: The Legacy of Dan Lortie's Schoolteacher: A Sociological Study, Curriculum Inquiry 40:1 (pp.144-154). Wiley.
- A・ハーグリーブス（2000）「二十一世紀に向けてのティーチングの社会学」藤田英典・志水宏吉（編）『変動社会のなかの教育・知識・権力問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社.
- 兵庫県教育委員会（2007）「義務教育諸学校における「初任者」の指導力向上に関する研究」
- 藤田英典編（1997）『教職の専門性と教師文化に関する研究』（「教職の専門性と教師文化に関する国際比較共同研究」研究成果報告書）東京大学大学院教育学研究科.
- 木下康仁（2006）『グランデッド・セオリー・アプローチの実践一貫的研究への誘い』弘文堂.
- 紅林伸幸（2007）「協働の同僚性としての「チーム」ー学校臨床社会学からー」『教育学研究第74巻第2号』174-188.
- 佐藤真（2007）「若手教師の育成の在り方」『教育展望6月号』20-27.
- 東京都教職員研修センター研修部授業力向上課編集（2008）『平成20年度初任者研修・新規採用者研修・期限付任用教員任用時研修実施の手引き』
- 渡辺三枝子・平田史昭（2005）『メンタリング入門』日本経済新聞出版社.
- 渡辺三枝子/E.L.ハー（2008）『キャリアカウンセリング入門』ナカニシヤ出版.
- 油布佐和子（1999）『教師の現在・教職の未来 あすの教師像を模索する』教育出版.
- 油布佐和子（2009）日本教育学会第68回大会資料「現職教師教育カリキュラムの問題と課題」

<報道記事>

- 朝日新聞（2010.7.19-25）「いま先生は1-5・反響編」、（2010.7.20）「辞める教員に関する調査」
- 讀賣新聞（2010.2.18）教育ルネサンスNo.1215「新人教師自殺 心のケアは…」