



## 初任教師が抱える困難の軽減及び克服にポジティブな影響を与える要因について

メタデータ	言語: 出版者: 公開日: 2024-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 真田, 武知, 蘭, 千壽 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/0002000109">https://doi.org/10.32150/0002000109</a>

## 初任教師が抱える困難の軽減及び克服にポジティブな影響を与える要因について

真田 武知・蘭 千壽\*

北海道教育大学附属函館小学校

\*千葉大学

### Consideration of Factors Positively Influencing Relief and Overcoming Difficulties for Novice Teachers

SANADA Taketoshi and ARARAGI Chitoshi\*

Hokkaido University of Education Hakodate Elementary School

\*Chiba University

#### 概 要

本研究では、公立小・中学校の現職教師98名（正規採用から5年目まで）に質問紙調査を実施し、初任教師が遭遇する困難を軽減したり、克服したりすることにポジティブな影響を及ぼす要因について明らかにすることを目的とした。その結果、後期困難度（初任年度の終わりごろの困難度）と「被指導援助認知」「職場向上性認知」「理想教師認知」「被援助志向性」のそれぞれの要因の間には負の相関があることが明らかになった。つまり、職場に援助的・協力的な人間関係が形成されていて、相談しやすい雰囲気があれば困難が低下した。また、初任教師が理想の教師像を有していれば困難が低下した。そして初任教師が積極的に援助を求められれば困難が低下したことが明らかとなった。

#### 問題と目的

近年、子どもたちを取り巻く環境の変化により学校が抱える課題も複雑化・困難化しており、教師の抱える精神的負担は深刻化している。最近の文部科学省の調査（2016）によれば、病気休職した公立小学校教師の約60.8%が精神疾患を理由としている。中でも初任教師は、2014年から2018年の5年間で、各年度100名前後が精神疾患を理由に離職している。

また、教育現場では、1980年前後の大量採用層が定年退職時期を迎えており、その穴埋めのため新規採用者が大幅に増えている（斎藤 2014）。柿田・渡辺・根本（1992）が指摘するように、初任教師は困難を抱えやすく、メンタルヘルスが悪化しやすい。今後、新規採用者が増加し、各学校の教職員の年齢構成が崩れると、ますます初任教師の精神的負担は増加し、深刻化するだろう。

以上のことより、新任教師のメンタルヘルスの悪化を防ぐ方策を模索することは喫緊の教育課題である。高平ら（2014）は、初任時は「授業」「初任者研修」「学級経営」「軽度の発達障害が疑われる児童への対応」の4要因において困難度が高いことを明らかにした。また、佐々木・保坂・明石（2010）は、新任教師は大きな夢を抱いて着任するが、学校現場の先の見通しが持てず、満足のいく授業や学級経営ができないことなどによりモチベーションが低下することを明らかにした。これまでの初任教師を対象とした研究は、初任教師がどのようなことに困難を感じているかという困難の領域を明らかにすることに焦点が当てられた研究が多く、初任教師への具体的な支援につながるような視点からの研究は少ないと思われる。そこで、本研究は、初任教師が遭遇する困難を克服する手立て、困難の軽減・克服にポジティブな影響を与える要因について検討する。

日本教育学会教師教育に関する研究委員会（1981）は、初任教師が直面する困難について調査し、困難を「授業の組織に関するもの」「教材研究に関するもの」「子どもの実態把握、心情理解に関するもの」「子どもの対応（a）」「子どもの対応（b）」「学級経営、学級づくりに関するもの」「学校全体の動きや校務分掌への対応」「その他」の8つに分類している。また秦（1991）は、教師のストレスについて調査し、ストレスを感じる内容を「同僚教師との人間関係」「子どもとの関係」「子どもの保護者との関係」「管理職の力量」「給料」「自分自身の力量」「他の教師の力量」「多忙」に分類している。山本ら（1995）は、教師のストレスを「生徒指導・学級経営」「授業・教科指導」「部活動・課外活動」「校務分掌」「研修」「保護者・地域」「同僚との関係」「管理職との関係」「家庭」「文部省・教育委員会」「その他」に分類している。

これらの研究を参考にして、本研究は教師が遭遇する困難を「同僚との人間関係に関するもの」「保護者との人間関係に関するもの」「教授に関するもの」「生徒指導に関するもの」「学級経営に関するもの」「その他のもの（校務分掌、時間的ゆとりなど）」の6つと想定した。まず、これら6つの困難因子それぞれの困難度を明らかにする。それから、初任年度の早期から後期にかけての、困難の感じ方の変化を明らかにする。また、本研究は、困難の軽減・克服にポジティブな影響を与える要因について検討する上で、環境要因（学校風土）と個人要因（教師個人特性）を想定した。

淵上（1999）は、「教師の成長をはぐくむのは、お互いに認め合い、助け合う関係が成立している教師集団であろう」と指摘した。また、木原（1998）は教師の成長へのメンタリングの効果の大きさを指摘した。さらに佐藤（2006）は、同僚性の重要性を指摘した。学校風土が教師の成長に影響を与えることは、教師の困難に対してもポジティブな影響を与えると考えられる。ゆえに学校風土を1つの要因と想定した。

次に、田村・石隈（2001）は、「被援助志向性」を高めることが「バーンアウト」の予防につながる可能性を示唆した。林ら（1993）は、初任教師の力量形成において「意味ある他者」の存在が大きいことを明らかにした。森田（2007）は、教師のビリーフの中でも、教師の責任や役割意識に起因する「教師信念」の不合理性が高い場合、教師は情緒的に消耗したり、脱人格化を引き起こすと示唆した。また、他者に対して援助の欲求が高く、援助関係に抵抗感を持っていないことが、ソーシャル・サポートをより多く受容することに影響し、バーンアウトの軽減につながることを示した。さらに、バーンアウトの軽減には、職場内の円滑な人間関係の構築が大きな役割を果たすことを示唆した。これらの知見から、教師個人特性をもう1つの要因として想定した。

本研究の目的は、次の3つである。(1) 初任教師が、どのような困難<sup>\*</sup>をどの程度感じているかを明らかにする。(2) 初任教師の「採用から早い段階での困難（早期困難度）」と、「1年の終わりごろの困難（後期困難度）」を比較し、6つの困難<sup>\*</sup>の克服されやすさを明らかにする。(3) 環境要因（学校風土）、個人要因（教師個人特性）のどの要因が初任教師の困難度に影響するのかを明らかにする。

## 方 法

- 1) 調査対象 公立小・中学校の現職教師98名（正規採用から5年目まで）。初任時について質問するので記憶の風化の影響を抑えるために、正規採用から5年目までとした。
- 2) 調査時期 20XX年1月～20XX年4月
- 3) 実施の手続き 対象者137名に質問紙を郵送し、調査を依頼した。回収率は、72.3%（99名）であった。このうち、未回答箇所があった1名を除き、98の有効回答を分析した。
- 4) 回答者の属性 男性38名、女性60名。教職歴は、1年目43名、2年目13名、3年目16名、4年目14名、5年目12名であった。

### 5) 測定尺度

#### ①早期困難度

初任教師が採用から早期（1学期）に、6つの困難因子のうち、どの困難因子で、どの程度、困難を感じたかを5段階（項目毎に「とても困った：5」～「全く困らなかった：1」まで）で測定した。

質問項目は、藤澤（2004）の質問項目を参考に作成した。1～5項目は「職場の人間関係に関する困難」で、具体的な質問は「1 職場での人間関係がうまくいかない」「2 校内に学校での問題を相談できる人がいない」など。6～10項目は「教授に関する困難」で、具体的な質問は、「6 学級の児童全員を意識した授業ができない」「7 教科の知識が貧困で、内容の深い授業ができない」など。11～15項目は「保護者との人間関係に関する困難」で、具体的な質問は「11保護者との人間関係がうまくいかない」「12保護者からの要求に適切に対応できない」など。16～20項目は「学級経営に関する困難」で、具体的な質問は「16クラス全体を上手く統率できない」「17児童との良好な人間関係が築けない」など。21～25項目は「生徒指導に関する困難」で、具体的な質問は「21児童の立場や気持ちを理解した叱り方ができない」「22問題行動をとる児童に適切に指導できない」など。26～30項目は「その他の困難」で、具体的な質問は「26委員会・クラブの指導が適切にできない」「27事務的作業を円滑に処理できない」など、計30項目であった。

#### ②後期困難度

初任教師が、1年目の終わりごろに、6つの困難因子のうち、どの困難因子で、どの程度、困難を感じたかを測定した。質問項目は①と同じ。

#### ③学校風土

初任教師が、1学期に職場の同僚が自分に対し、どの程度、指導・援助してくれていると感じていたか（被指導援助認知と命名）を測定した。また、職場が持つ向上性の程度をどのように感じていたか（職場向上性認知と命名）を測定した。質問項目は、原田・中塚（1990）の教師のストレス尺度、佐古（1990）の学校全体の共通性・統合性に関わる要因、金井（1991）の管理者行動の因子分析・職場活性化の因子分析を参考に作成した。1～12項目は「被指導援助認知」で、具体的な質問は「1 職場の人たちは、困っているときにどうすればいいか相談にのってくれた」「2 職場の人たちは、おりあるごとに声をかけてくれた」など、12項目であった。13～21項目は「職場向上性認知」で、具体的な質問は「13職場では、教育目標を共通理解し、教育活動を行っていた」「14職場には、互いに高めあおうという意識があった」など、9項目あった。なお、5、15、20の項目は逆転項目。回答は、項目ごとに「そう思う：5」～「そう思わない：1」までの5件法で求めた。

#### ④教師個人特性

初任教師が1学期に理想の教師像をどの程度、明確に持っていたか（理想教師認知と命名）を測定した。また、職場で初任教師が同僚に対し、自分からどの程度、指導・援助を要請していたのか（被援助志向性）

を測定した。さらに、信念の柔軟性を測定した。

質問項目は、金井（1991）の管理者行動の因子分析、田村・石隈（2001）の被援助志向性尺度、河村・國分（1996）の教師特有のビリーフ尺度を参考に作成した。1～8項目は「理想教師認知」で、具体的な質問は「1 職場には、理想とする教員がいた」「2 職場外に、理想とする教員がいた」など、8項目であった。9～17項目は「被援助志向性」で、具体的な質問は「9 職場の人たちと良好な人間関係を築くために、自分から進んで関わるようにしていた」「10 仕事で困ったことや悩みがある場合、自分から進んで管理職や同僚教員に相談していなかった」など、9項目であった。18～30項目は「柔軟性」で、具体的な質問は「18 学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、毅然とした指導が必要である」「19 教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である」など、13項目であった。なお、5, 10, 15, 20, 25, 30の項目は逆転項目であった。回答は、項目ごとに「そう思う：5」～「そう思わない：1」までの5件法で求めた。

## 分析方法

①・②の分析方法 「職場の人間関係に関する困難」「教授に関する困難」「保護者との人間関係に関する困難」「学級経営に関する困難」「生徒指導に関する困難」「その他の困難」の6因子それぞれの早期困難度、後期困難度を比較した。それにより、6因子の困難度の高さを検討した。次に、6つの困難因子それぞれに、早期困難度と後期困難度を比較する（対応のあるt検定）ことで、その困難の克服しやすさを検討した。

③・④の分析方法 後期困難度と学校風土・教師個人特性・早期困難度の相関関係を分析した。

## 結果

### 1) ①の結果：早期困難度と後期困難度

「職場の人間関係に関する困難」「教授に関する困難」「保護者との人間関係に関する困難」「学級経営に関する困難」「生徒指導に関する困難」「その他の困難」、それぞれの早期困難度（平均値）と後期困難度（平均値）を求めた（Table 1）。

6つの困難因子のうち、最も困難度が高かったのは、「教授に関する困難」（早期困難度3.44－後期困難度2.95）であった。一方、最も低かったのは「職場の人間関係に関する困難」（早期困難度2.02－後期困難度1.94）であった。

「学級経営に関する困難」の低さは、「初任教師は若いがゆえに児童生徒と心的距離が近く、親近感を持たれやすいこと」、また「同僚が積極的に協力・援助してくれること」が要因だろうと考えられる。

困難について、より詳しく分析するために、質問項目ごとに早期困難度と後期困難度を検討した（資料2参照）。質問項目のなかで、最も早期困難度が高かったのは、「29 仕事量が多く、ゆとりがない。（早期3.74－後期3.42）」であった。その次は、「10 子どもの個人差を考慮した授業ができない。（早期3.66－後期3.08）」だった。それとは逆に、早期困難度が最も低かったのは、「2 校内に学校での問題を相談できる人がいない。（早期1.84－後期1.78）」で、次に「3 職場の雰囲気になじめない。（早期1.91－後期1.71）」だった。

各質問項目のうち、後期困難度が最も高かったのは、早期と同じく「29 仕事量が多く、ゆとりがない。（後期3.42－早期3.66）」であった。その次は「30 事務的作業が多く、教材研究ができない。（後期3.20－早期3.40）」だった。ともに、多忙に関する項目であった。

一方、後期困難度が最も低かったのは、「3 職場の雰囲気になじめない。（後期1.71－早期1.91）」で、その

Table 1 早期困難度と後期困難度の比較

項目	時期	平均値(SD)	t 値差	有意確率
職場の人間関係に関する困難度	早期	2.02(.75)	1.13	.26
	後期	1.94(.68)	.08	(n.s.)
教授に関する困難度	早期	3.44(.83)	8.08	.00
	後期	2.95(.79)	.49	(***)
保護者との人間関係に関する困難度	早期	2.55(.81)	7.00	.00
	後期	2.18(.74)	.37	(***)
学級経営に関する困難度	早期	2.71(.92)	5.35	.00
	後期	2.39(.86)	.32	(***)
生徒指導に関する困難度	早期	3.00(.91)	6.11	.00
	後期	2.63(.90)	.37	(***)
その他の困難度	早期	3.20(.79)	4.90	.00
	後期	2.91(.76)	.29	(***)

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01 \*\*\*p&lt;.001

N=98

次は「2校内に学校での問題を相談できる人がいない。(後期1.78-早期1.84)」であった。ここから、本調査の研究対象者の多くが、職場で良好な人間関係を築いていたことが示される。

## 2) ②の結果：克服されやすい困難，克服されづらい困難

6つの困難因子について、早期困難度と後期困難度を比較(対応のあるt検定)すると、「職場の人間関係に関する困難」以外、すべての因子で早期困難度より後期困難度が有意( $p<.001$ )に低かった(Table 1)。山崎(2006)が、「教職経験の浅い若い教師にとって、意欲とエネルギーは持ち合わせながらも、戸惑い、悩むことになる実践上の困難さは多いのが通例である」と述べているように、若い教師は困難を抱えやすい。とりわけ初任教師は採用当初、リアリティショックを受け、しかも見通しが持てず、知識・技術も不足しており困難を高めやすい。しかし、日々、実践と自己研鑽を積み重ね、同僚からの指導・援助を受けながら学校という場に適応することで困難が低下していくと思われる。

6つの困難因子のなかで、最も困難度が低下したのは、「教授に関する困難」( $t=8.08$ ,  $p<.001$ )であった。ただ、後期困難度は6因子の中で最も高く、初任時の1年間では克服しきれないことが示された。

一方、困難度が最も下がらなかったのは「職場の人間関係に関する困難」( $t=1.13$ , n.s.)であった。「職場の人間関係に関する困難」は、早期困難度がもともと低いので、下がりづらいのは当然である。「職場の人間関係に関する困難」の次に、困難度の下がり幅が小さかったのは、「その他の困難」( $t=4.90$ ,  $p<.001$ )であった。「多忙による、ゆとりのなさ」も、「教授に関する困難」と同様に、克服しづらいということが示された。この「多忙感」は、初任教師だけが抱える困難ではなく、どの年齢層の教師たちも抱える困難であることが、これまでの研究でも明らかにされている(山崎, 2002など)。

次に、質問項目ごとに困難度の下がりやすさ、下がりづらさを検討した(資料2参照)。1~5の質問項目はどれも早期困難度と後期困難度に有意な差はなかった。残りの質問項目には有意差がみられた。

早期から後期にかけて困難度の下がり幅が最も大きい項目は、「10子どもの個人差を考慮した授業ができない」( $t=5.67$ ,  $p<.001$ )であった。その次は、「8児童にとってわかりやすい授業を実施できない」( $t=7.57$ ,  $p<.001$ )であった。このような結果が得られたのは、後期には授業時にゆとりができたこと、また

授業に関する知識・技術が高まったことによると考えられる。

一方、早期から後期にかけて、下がり幅が最も低かったのは（1～5は除く）、「30事務的作業が多く、教材研究ができない。（ $t=2.41$ ,  $p<.05$ ）」だった。その次が、「24児童とけじめをもって接することができない。（ $t=2.71$ ,  $p<.01$ ）」であった。前述の通り、多忙感ほどの年代の教師も抱える困難であり、克服しづらい困難である。「30事務的作業が多く、教材研究ができない」の項目の困難度が低下しづらいのは、教材研究にじっくり取り組みたいのに、事務的作業が多く、取り組めないからだろう。教材研究に時間をかけられないということが、「教授に関する困難」を高める1つの要因になっていると考えられる。「24児童とけじめをもって接することができない」が下がりづらいというのには、初任教師の特性が現れている。根本ら（1991）は「大部分の新任教師は、子どもと同じ立場に立ち指導はアドバイスに留めたい、という抱負を持って子どもたちに接し始める。この抱負は、教師の権威に依存せず、統制をしないで、子どもの自主性に期待するというものである」と述べている。このように、児童生徒と接しているうちに、けじめをつけられなくなってくる。もし、けじめをつければ、子どもたちとの関係が崩れてしまうという恐怖感を抱いているのだろう。この心理は、「叱れない」と共通するものであると思われる。根本ら（1991）は、「叱れる」ようになるには、少なくとも次のような3つの成長を前提とするとし、「第1に教師が子どもに求めるものが子ども自身にとり価値あるものであるという確信の獲得。第2に、子どもに対して自分が影響力を及ぼしうるという自信の獲得。第3に、子どもからの反発を受け、嫌われるかもしれないという恐れを乗り越えること」と述べている。

### 3) ③・④の結果：後期困難度と環境要因（学校風土）・個人要因（教師個人特性）・早期困難度の関係

後期困難度と環境要因（学校風土）・個人要因（教師個人特性）・早期困難度の関係を分析するために、Pearsonの相関係数を算出した（Table 2）。

その結果、後期困難度と被指導援助認知（ $r = -.21$ ,  $p < .05$ ）・職場向上性認知（ $r = -.40$ ,  $p < .001$ ）・理想教師認知（ $r = -.19$ ,  $p < .05$ ）・被援助志向性（ $r = -.37$ ,  $p < .001$ ）の間には負の相関があった。また早期困難度（ $r = .80$ ,  $p < .001$ ）との間には正の相関があった。

Table 2 後期困難度と学校風土・教師個人特性・早期困難度の関係（相関係数）

	後期困難度
被指導援助認知	-.21*
職場向上性認知	-.40***
理想教師認知	-.19*
被援助志向性	-.37***
柔軟性	-.13(n.s.)
早期困難度	.80***

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

N = 98

## 考 察

本研究では、初任教師が抱える困難の軽減・克服に影響を及ぼす要因について検討した。その結果、次のことが明らかになった。

- 1) 初任教師は「職場の人間関係に関する困難」「教授に関する困難」「保護者との人間関係に関する困難」「学級経営に関する困難」「生徒指導に関する困難」「その他の困難」のなかで、「教授」に関して最も困

難を感じていた。「教授に関する困難」の中でも特に、「10子どもの個人差を考慮した授業ができない」が高かった。

2) 初任教師は「その他の困難（仕事量が多く、ゆとりがない）」でも困難を感じていた。

3) 「教授に関する困難」も「その他の困難（多忙）」も、克服されづらい困難であった。

4) 後期困難度と「被指導援助認知」「職場向上性認知」「理想教師認知」「被援助志向性」のそれぞれの間には、負の相関関係があった。

以上の4つについて考察する。

#### 1) について

「教授に関する困難」は6因子の中で最も困難度が高かった。山崎（2002）の調査でも、若手教師（20歳代～30歳代）は授業づくり（適切な発問、授業展開、教材研究）に困難を感じていることが示されている。初任教師は教育実習などでの授業経験により自分なりの授業イメージを形成している。しかし、採用後、実際に授業を行うと授業に関する知識・技術不足などが要因で思い通りにいかず、困難を高めてしまう。また、実習時は担任によって学級経営されている状態で授業を行うので、授業を行う基盤も異なっていることも要因の1つである。

「教授に関する困難」は1年間では克服されづらい困難であることが明らかになった。しかし、採用早期から後期にかけて最も低下しやすい困難でもあった。これは、初任教師が、日々の授業実践、研修、指導により、授業に関する知識・技術そして自信を高め、自分の授業イメージに近い授業、つまり自分の思い通りの授業が少しずつできるようになるからである。

#### 2) について

「教授に関する困難」に次いで、困難度が高かったのは「その他の困難」で、初任教師は「仕事量が多く、ゆとりがない」「事務的作業が多く、教材研究ができない」という点で困難を感じていることが示された。教師の多忙によるストレスについては様々な研究者によって指摘されている。山崎（2002）のライフコース研究では、『最近、「教師をやめたい」と思った主な理由』として、20歳代～50歳代の大部分の教師が「仕事量の過重」を挙げている。この多忙を引き起こす要因として、教師の仕事の「無境界性」が挙げられている。

#### 3) について

「教授に関する困難」も「その他の困難」も、困難度が高く、さらに1年間では克服されづらい困難であることが明らかになった。

「教授に関する困難」は、上述したように、採用早期より後期の方が、困難度が下がっている。ゆえに、初任教師は1年間で授業力を高め、当初の自分の授業イメージに近い授業ができるようになっていいると考えられる。しかし、経験・学習を積み重ねることにより、授業イメージも再構築され、1年の後期には早期より高いレベルの授業イメージが形成されていると思われる。それにより、成長は感じつつも、新たな高次の授業イメージを目指すことになるために、継続的に困難を抱えることになるのだろう。

「その他の困難」に関しては、採用早期でも困難度が高く、後期でも困難度があまり下がらなかった。採用早期より後期の方が、初任教師は学校という場に適応し、事務・校務分掌の作業効率が高まり、スムーズに業務を遂行できるようになっていると予想できる。しかし、教師としての力量の高まりにより視野が広がり、これまでは見えなかった仕事が見えるようになり仕事量が増加することが考えられる。また、仕事の無境界性により、やるべき業務の絶対量が多いため、困難度があまり下がらないのであろう。

#### 4) について

後期困難度と「被指導援助認知」「職場向上性認知」「理想教師認知」「被援助志向性」の間には負の相関

があることが明らかになった。また、有意ではなかったが後期困難度と「柔軟性」の間にも負の相関傾向が見られた。

このことから、職場が協力を得られやすい雰囲気、自分から指導援助を求める態度が、困難の軽減・克服にポジティブな影響を与えるだろうと考えられる。

これら上記の結果が得られた理由について考察する。まず職場に協力を得られやすい雰囲気があれば（被指導援助認知が高い）、困難を感じたときに容易に指導援助が得られるため、困難が下がりやすくなるのだろう。同様に、困難を感じたときに自分から積極的に指導援助を求められれば（被援助志向性が高い）、それだけ多くの指導援助が得られることになるので困難を軽減・克服しやすくなる。また、職場に向上的な雰囲気（職場向上性認知）があれば、教師としての力量を高め合う、学び合うという意識が高いので、援助・協力意識も高いであろう。ゆえに、困難時に指導援助が得られやすいと思われる。以上は、管理職・同僚・自身を含めた教師集団の協働性が、初任教師のメンタルヘルスを保つ鍵となっていることを示した上村・牧（2020）の研究結果を支持するといえる。

「理想教師認知」に関して、これが高ければ困難を軽減・克服しやすくなる理由は2つある。1つは、困難に出会ったときに、理想とする教師が近くにいれば直接、指導・援助を受けられることが考えられる。もう1つは、理想の教師からの直接的な指導・援助を受けられなくても、理想の教師像を参照枠として困難の軽減・克服の手立てを考えたり、自分を困難に適応できるように変化させたりできる点で困難の軽減・克服に有用であろう。

最後に「柔軟性」が高ければ、困難時に、同僚などから指導・援助を受けやすい（指導・援助への抵抗が低い）。そして、他者からの指導・援助を受け入れ、自分のこれまでの価値観や指導法を柔軟に変化させることができ、困難に上手く適応しやすいと考えられる。

## まとめ

本研究のまとめとして、初任教師の「困難を軽減・克服するために」という視点で考察する。

本研究を通して、後期困難度と「被指導援助認知」「職場向上性認知」「理想教師認知」「被援助志向性」の間には負の相関があることが明らかになった。言い換えると、「職場に援助的・協力的な人間関係が形成されていて、相談しやすい雰囲気があれば困難が低下する」、また「理想の教師像を有していれば困難が低下する」さらに「積極的に援助を求められれば困難が低下する」が明らかにされた。

それから、管理職・同僚・児童生徒との人間関係が良好ならば困難度が低いことが明らかになった。また、困難を軽減・克服するためには管理職・同僚・初任者指導教師に相談することが有効であることが示された。高野ら（2022）は、初任教師が困難を抱えた際に、同僚教師に相談したいという思いがある一方で、同僚教師に対する援助要請行動のとりづらさを感じる点について指摘している。初任教師の困難を軽減し、克服を促進するためには、職場に初任教師が援助要請行動をとりやすいような援助的で協力的な人間関係を形成し、誰もが相談しやすい雰囲気を醸成することが求められる。職場に援助・協力してくれる人が多ければ多いほど、それだけ困難の軽減・克服につながる。困難を1人で抱え込まないことが重要である。困難に遭遇したときに、解決の見通しがもてない場合、困難度は高まる。解決の見通しがもてないまま1人で考え込むと、思考が負のスパイラルに陥ってしまう。同僚や先輩、管理職の教師等に相談することで、心理的な援助を受けられ、物理的な援助（チーム指導など）も受けられるかもしれない。また、自分とは異なる視点の考えに出会うことで困難解決の糸口が見つかる可能性がある。解決の糸口が見つければ、困難さは低くなる。援助要請に抵抗のある場合は、フォーマルな場ではなく、インフォーマルな場で相談することが有効で

ある場合もあるだろう。

## 謝 辞

多忙の中、本調査に協力して下さった小中学校の先生方や教育機関の方々に心より感謝いたします。

## 引用文献（アルファベット順）

- 淵上克義 1999 教師の成長を支える学校組織 藤岡完治・澤本和子編 1999 『授業で成長する教師』 ぎょうせい Pp.151-164
- 藤澤伸介 2004 『“反省的实践家”としての教師の学習指導力の形成過程』 風間書房
- 原田和幸・中塚善次郎 1991 教育現場における教師のストレス（Ⅰ）（Ⅱ） 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 482-483
- 秦政春 1991 教師のストレス—教師のストレスに関する調査研究— 福岡教育大学紀要, 40, 4, 79-146
- 林孝・曾余田浩史・矢藤誠慈郎・福本昌之 1993 教師の力量形成に及ぼす学校の組織風土・組織文化の影響に関する実証的研究（Ⅱ） 中国四国教育学会 教育学研究紀要, 39, 1
- 柿田恵子・渡辺実由紀・根本橋夫 1992 教師の危機とその克服 千葉大学教育学部研究紀要, 40, 1
- 金井壽宏 1991 『変革型ミドルの探求—戦略・革新指向の管理者行動—』 白桃書房
- 木原俊行 1998 自分の授業を伝える—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 Pp.185-196
- 森田慎一 2007 PF048 教師のバーンアウトに関する研究：イラショナル・ビリーフとソーシャル・サポートに注目して 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 570
- 根本橋夫・宮崎浩幸・四倉知子 1991 新任教師の成長過程—8ヶ月間の面接を通して— 千葉大学教育学部紀要, 30, 1, 19-37
- 日本教育学会教師教育に関する研究委員会 1981 教師教育の改善に関する実践的諸方策についての研究—第3次報告— 斎藤剛史 2014 先生の若返りは進むけれど……学校が抱える「年齢構成」問題 ベネッセ教育総合研究所 <https://benesse.jp/kyouiku/201409/20140908-1.html> (2023年9月9日アクセス)
- 佐古秀一 1990 学校組織の構成次元抽出とその複合性に関する実証的研究 鳴門教育大学研究紀要, 5, 321-336
- 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Ⅰ—1年間の変容の軌跡— 千葉大学教育学部研究紀要, 58, 29-36
- 佐藤学 2006 『学校の挑戦—学びの共同体を創る』 小学館
- 高平小百合・太田拓紀・佐久間裕之・若月芳浩・野口穂高 2014 小学校教師にとって何が困難か?—職務上の困難についての新任時と現在の分析— 論叢：玉川大学教育学部紀要, 2014, 103-125
- 高野七良見・川俣理恵・河村茂雄 2022 小学校教師が感じる新任時の困難の質的特徴—経験2年目までの教師を対象とした面接調査から— 学校メンタルヘルス, 25, No. 1, 76-88
- 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
- 上村悠太・牧郁子 2020 新任教師のストレスに関わる環境要因の探索的検討—メンタルヘルスを良好に保つための環境の考察— 大阪教育大学紀要総合教育科学, 68, 231-248
- 山本奨・杉江征・山際勇一郎・勝倉孝治 1995 P4019 小, 中学校教員のストレスに関する研究(1) 日本教育心理学会総会発表論文集, 37, 550
- 山崎準二 2002 『教師のライフコース研究』 創風社
- 山崎順二 2006 教員研修をめぐる現状と課題—教師のライフコース研究の視点から— 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター（編 『教師教育改革のゆくえ—現状・課題・提言—』 創風社 Pp.163-181

(真田 武知 附属函館小学校主幹教諭)

(蘭 千壽 千葉大学名誉教授)

## 資料 1

## アンケート調査への協力をお願い

本研究は、初任教師が学校で困難をどのように乗り越え、どのように成長していくのかということを中心にすることを目的としております。また職場環境と初任教師の特性が困難の乗り越えにどのような影響を及ぼすのかを明らかにしたいと考えております。

今回、お答えいただいた情報につきましては、研究以外の目的には一切使用いたしません。また、情報がもれることのないように細心の注意を払い管理させていただきますので、ご協力のほど宜しくお願い致します。

以下の項目にお答えください。□のある項目につきましては、いずれかの□にチェック（レ）をしてください。

性別 男 女

臨時採用の経験 有（ 年） 無

現在の教職年数 1年目 2年目 3年目 4年目 5年目

学校種 幼稚園 小学校 中学校 高等学校 特別支援学校

初任時の担当学年 1年 2年 3年 4年 5年 6年 専科 特別支援 その他

初任時の担任学級児童数（ ）名 専科の場合は持ち授業数（1週 時間）

※およその数でかまいません。

初任時の学年の学級数（ ）クラス

初任時の校務分掌（ ）

初任時の担当クラブ（ ）

初任時の職員数（ ）名

※およその数でかまいません。

☆アンケートは両面印刷になっておりますので、両面にお答えください。

①初任時（1年目）の早い時期（1学期）に、どのような点で困難を感じたかについてお尋ねします。

以下の項目について、あてはまる数字を○で囲んでください。

項 目	5：とても困った 4：少し困った 3：どちらでもない 2：あまり困らなかった 1：全く困らなかった				
1 職場での人間関係がうまくいかない。	5	4	3	2	1
2 校内に学校での問題を相談できる人がいない。	5	4	3	2	1
3 職場の雰囲気がなじめない。	5	4	3	2	1
4 同僚教員と意見が一致しない。	5	4	3	2	1
5 管理職・同僚から能力以上の仕事を課される。	5	4	3	2	1
6 学級の児童全員を意識した授業ができない。	5	4	3	2	1
7 教科の知識が貧困で、内容の深い授業ができない。	5	4	3	2	1

初任教師が抱える困難の軽減及び克服

8	児童にとってわかりやすい授業を実施できない。	5	4	3	2	1
9	児童が学ぶ喜び、楽しさを体験できる授業ができない。	5	4	3	2	1
10	子どもの個人差を考慮した授業ができない。	5	4	3	2	1
11	保護者との人間関係がうまくいかない。	5	4	3	2	1
12	保護者からの要求に適切に対応できない。	5	4	3	2	1
13	保護者からの苦情に適切に対応できない。	5	4	3	2	1
14	保護者に信頼してもらえない。	5	4	3	2	1
15	保護者からの協力が得られない。	5	4	3	2	1
16	クラス全体を上手く統率できない。	5	4	3	2	1
17	児童との良好な人間関係が築けない。	5	4	3	2	1
18	学級経営をするうえで、リーダーシップを発揮できない。	5	4	3	2	1
19	学級集団の成長の見通しが付かない。	5	4	3	2	1
20	学級のルールを徹底できない。	5	4	3	2	1
21	児童の立場や気持ちを理解した叱り方ができない。	5	4	3	2	1
22	問題行動をとる児童に適切に指導できない。	5	4	3	2	1
23	児童の個性に応じた指導が適切にできない。	5	4	3	2	1
24	児童とけじめをもって接することができない。	5	4	3	2	1
25	児童が納得するような叱り方ができない。	5	4	3	2	1
26	委員会・クラブの指導が適切にできない。	5	4	3	2	1
27	事務的作業を円滑に処理できない。	5	4	3	2	1
28	校務分掌を円滑に遂行できない。	5	4	3	2	1
29	仕事量が多く、ゆとりがない。	5	4	3	2	1
30	事務的作業が多く、教材研究ができない。	5	4	3	2	1

②初任時（1年目）の早い時期（1学期）に、あなたが職場の雰囲気をどう感じていたかについてお尋ねします。

以下の項目について、あてはまる数字を○で囲んでください。

項 目	5：そう思う 4：どちらかといえばそう思う 3：どちらでもない 2：どちらかといえばそう思わない 1：そう思わない					
1	職場の人たちは、困っているときにどうすればいいか相談にのってくれた。	5	4	3	2	1
2	職場の人たちは、おりあるごとに声をかけてくれた。	5	4	3	2	1
3	職場の人たちは、仕事のことで落ち込んでいるときに励ましてくれた。	5	4	3	2	1
4	職場の人たちは、自分を成長させようと指導してくれた。	5	4	3	2	1
5	職場の人たちは、自分の成功談や失敗談を気軽に話してくれなかった。	5	4	3	2	1
6	職場の人たちは、仕事の負担が大きいときには手伝ってくれた。	5	4	3	2	1
7	職場の人たちは、日ごろから信頼できるアドバイスをしてくれた。	5	4	3	2	1
8	職場の人たちは、問題点は指摘し、良いところは褒めてくれた。	5	4	3	2	1

9	職場の人たちは、気軽に授業を見せてくれた。	5	4	3	2	1
10	職場の人たちは、自分の気持ちや立場を理解してくれた。	5	4	3	2	1
11	職場の人たちは、問題を解決する方法やコツを教えてくれた。	5	4	3	2	1
12	職場の人たちは、日ごろから支援してくれた。	5	4	3	2	1
13	職場では、教育目標を共通理解し、教育活動を行っていた。	5	4	3	2	1
14	職場には、互いに高めあおうという意識があった。	5	4	3	2	1
15	職場には、互いに支えあおうという意識がなかった。	5	4	3	2	1
16	職場には、日ごろから気軽に教育について語り合う雰囲気があった。	5	4	3	2	1
17	職場では、誰かが失敗やミスをした時に、みんなでカバーし合っていた。	5	4	3	2	1
18	職場では、より良い教育を行うための新しい提案が積極的に出されていた。	5	4	3	2	1
19	職場では、それぞれの教師の指導方針や学級の児童の様子について共通理解されていた。	5	4	3	2	1
20	職場には、教育目標を達成しようとする意欲がなかった。	5	4	3	2	1
21	職場では、各自が自分の教育スキルを高めようと積極的に研修に取り組んでいた。	5	4	3	2	1

③初任時（1年目）の早い時期（1学期）に、あなたが管理職や同僚とどのようにかかわっていたか、またあなたの教師としての考え方についてお尋ねします。以下の項目について、あてはまる数字を○で囲んでください。

項 目	5：そう思う 4：どちらかといえばそう思う 3：どちらでもない 2：どちらかといえばそう思わない 1：そう思わない					
1	職場には、理想とする教員がいた。	5	4	3	2	1
2	職場外に、理想とする教員がいた。	5	4	3	2	1
3	これまでに自分が教育を受けた教員の中に、理想とする教員がいた。	5	4	3	2	1
4	日ごろから、理想とする教員を目指した教育活動を行っていた。	5	4	3	2	1
5	理想とする教員は、仕事をする上で心の支えになっていなかった。	5	4	3	2	1
6	理想とする教員に追いつこうと、日ごろから努力していた。	5	4	3	2	1
7	理想とする教員は、適切なアドバイスをしてくれた。	5	4	3	2	1
8	理想とする教員は、困ったときに助けてくれた。	5	4	3	2	1
9	職場の人たちと良好な人間関係を築くために、自分から進んで関わるようにしていた。	5	4	3	2	1
10	仕事で困ったことや悩みがある場合、自分から進んで管理職や同僚教員に相談していなかった。	5	4	3	2	1
11	自分から進んで職場の人たちに個人的な話をしていた。	5	4	3	2	1
12	問題を解決するために自分から進んで管理職や同僚教員にアドバイスをしてもらっていた。	5	4	3	2	1
13	自分から進んで職場の人たちと教育について話し合っていた。	5	4	3	2	1
14	自分から進んで職場の人たちの授業を見せてもらっていた。	5	4	3	2	1
15	自分から進んで職場の人たちに自分の授業を見てもらっていなかった。	5	4	3	2	1

初任教師が抱える困難の軽減及び克服

16	成長するために、自分から進んで職場の人たちに指導を受けていた。	5	4	3	2	1
17	困ったときに自分から進んで職場の人たちに助けを求めていた。	5	4	3	2	1
18	学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、毅然とした指導が必要である。	5	4	3	2	1
19	教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である。	5	4	3	2	1
20	教育に対する教師の熱意は、必ずしも児童に伝わるとは限らない。	5	4	3	2	1
21	学級の問題は、担任する教師の力で、なるだけ解決すべきである。	5	4	3	2	1
22	教師は、担任するすべての児童から、慕われるのが望ましい。	5	4	3	2	1
23	児童は学校で、自分から進んで授業・活動に、参加する態度が望ましい。	5	4	3	2	1
24	児童は学級のきまりを守り、他の児童と協調していこうとする態度が望ましい。	5	4	3	2	1
25	担任する学級に対する教師の責任は、それほど大きくない。	5	4	3	2	1
26	学級経営上、他の教師から非難や指摘をされないような学級経営をすべきである。	5	4	3	2	1
27	教師の仕事に範囲はなく、勤務時間外でも、必要があればしなければならない。	5	4	3	2	1
28	教師は授業において、自分の知識が不確かな場合に、それを児童に知られることは、教育上好ましいことではない。	5	4	3	2	1
29	校内研究などで、より良い授業方法を追求し、身につけることは、教育活動を続ける上で、とても大事である。	5	4	3	2	1
30	教職は、社会と文化、人間の未来に直接関わる公共的使命のある職業ではない。	5	4	3	2	1

④初任時（1年目）の終わりごろに、どのような点で困難を感じたかについてお尋ねします。

以下の項目について、あてはまる数字を○で囲んでください。

項 目		5：とても困った 4：少し困った 3：どちらでもない 2：あまり困らなかった 1：全く困らなかった				
1	職場での人間関係がうまくいかない。	5	4	3	2	1
2	校内に学校での問題を相談できる人がいない。	5	4	3	2	1
3	職場の雰囲気になじめない。	5	4	3	2	1
4	同僚教員と意見が一致しない。	5	4	3	2	1
5	管理職・同僚から能力以上の仕事を課される。	5	4	3	2	1
6	学級の児童全員を意識した授業ができない。	5	4	3	2	1
7	教科の知識が貧困で、内容の深い授業ができない。	5	4	3	2	1
8	児童にとってわかりやすい授業を実施できない。	5	4	3	2	1
9	児童が学ぶ喜び、楽しさを体験できる授業ができない。	5	4	3	2	1
10	子どもの個人差を考慮した授業ができない。	5	4	3	2	1
11	保護者との人間関係がうまくいかない。	5	4	3	2	1
12	保護者からの要求に適切に対応できない。	5	4	3	2	1
13	保護者からの苦情に適切に対応できない。	5	4	3	2	1
14	保護者に信頼してもらえない。	5	4	3	2	1
15	保護者からの協力が得られない。	5	4	3	2	1
16	クラス全体を上手く統率できない。	5	4	3	2	1

17	児童との良好な人間関係が築けない。	5	4	3	2	1
18	学級経営をするうえで、リーダーシップを発揮できない。	5	4	3	2	1
19	学級集団の成長の見通しが付かない。	5	4	3	2	1
20	学級のルールを徹底できない。	5	4	3	2	1
21	児童の立場や気持ちを理解した叱り方ができない。	5	4	3	2	1
22	問題行動をとる児童に適切に指導できない。	5	4	3	2	1
23	児童の個性に応じた指導が適切にできない。	5	4	3	2	1
24	児童とけじめをもって接することができない。	5	4	3	2	1
25	児童が納得するような叱り方ができない。	5	4	3	2	1
26	委員会・クラブの指導が適切にできない。	5	4	3	2	1
27	事務的作業を円滑に処理できない。	5	4	3	2	1
28	校務分掌を円滑に遂行できない。	5	4	3	2	1
29	仕事量が多く、ゆとりがない。	5	4	3	2	1
30	事務的作業が多く、教材研究ができない。	5	4	3	2	1

以上で、終了です。お疲れ様でした。

最後に、回答漏れがないかどうか、ご確認いただけると幸いです。

ご多忙のところ、ご協力いただき、誠にありがとうございました。

心より感謝申し上げます。

上記の情報は研究以外の目的で使用することはありません。

また、厳重に扱うことを約束いたします。

資料2 質問項目別早期困難度と後期困難度の比較

項 目	時期	平均値(SD)	t 値差	有意確率
1 職場での人間関係がうまくいかない。	早期	2.10(1.06)	1.07	.283
	後期	1.98(.96)	.12	(n.s.)
2 校内に学校での問題を相談できる人がいない。	早期	1.84(1.04)	.60	.547
	後期	1.78(.91)	.06	(n.s.)
3 職場の雰囲気になじめない。	早期	1.91(1.09)	2.20	.300
	後期	1.71(.93)	.20	(n.s.)
4 同僚教員と意見が一致しない。	早期	2.03(.76)	.25	.801
	後期	2.01(.84)	.02	(n.s.)
5 管理職・同僚から能力以上の仕事を課される。	早期	2.22(1.09)	-.24	.807
	後期	2.24(1.02)	-.02	(n.s.)
6 学級の児童全員を意識した授業ができない。	早期	3.15(1.14)	3.74	.000
	後期	2.76(.94)	.39	(***)
7 教科の知識が貧困で、内容の深い授業ができない。	早期	3.41(1.14)	5.29	.000
	後期	2.96(.94)	.45	(***)
8 児童にとってわかりやすい授業を実施できない。	早期	3.59(.97)	7.57	.000
	後期	3.03(.91)	.56	(***)
9 児童が学ぶ喜び、楽しさを体験できる授業ができない。	早期	3.41(.97)	5.68	.000
	後期	2.92(1.01)	.49	(***)
10 子どもの個人差を考慮した授業ができない。	早期	3.66(.88)	5.67	.000
	後期	3.08(1.05)	.58	(***)
11 保護者との人間関係がうまくいかない。	早期	2.52(1.07)	3.87	.000
	後期	2.17(.90)	.35	(***)
12 保護者からの要求に適切に対応できない。	早期	2.63(.93)	4.47	.000
	後期	2.28(.84)	.35	(***)
13 保護者からの苦情に適切に対応できない。	早期	2.69(1.00)	5.98	.000
	後期	2.22(.86)	.47	(***)
14 保護者に信頼してもらえない。	早期	2.61(.82)	6.90	.000
	後期	2.16(.75)	.45	(***)
15 保護者からの協力が得られない。	早期	2.31(.97)	3.19	.002
	後期	2.08(.84)	.23	(**)
16 クラス全体を上手く統率できない。	早期	2.84(1.16)	3.87	.000
	後期	2.51(.98)	.33	(***)
17 児童との良好な人間関係が築けない。	早期	2.31(1.03)	2.93	.004
	後期	2.06(.92)	.25	(**)
18 学級経営をするうえで、リーダーシップを発揮できない。	早期	2.54(1.02)	3.00	.003
	後期	2.32(.94)	.22	(**)
19 学級集団の成長の見通しが付かない。	早期	2.98(1.08)	4.76	.000
	後期	2.52(.97)	.46	(***)

20 学級のルールを徹底できない。	早期	2.88(1.16)	4.51	.000
	後期	2.53(1.02)		.35
21 児童の立場や気持ちを理解した叱り方ができない。	早期	2.98(1.12)	3.83	.000
	後期	2.62(.97)		.36
22 問題行動をとる児童に適切に指導できない。	早期	3.21(1.23)	3.58	.001
	後期	2.83(1.12)		.38
23 児童の個性に応じた指導が適切にできない。	早期	3.16(1.02)	4.81	.000
	後期	2.70(1.04)		.46
24 児童とけじめをもって接することができない。	早期	2.57(.99)	2.71	.008
	後期	2.37(.93)		.20
25 児童が納得するような叱り方ができない。	早期	3.08(1.00)	6.44	.000
	後期	2.61(.99)		.47
26 委員会・クラブの指導が適切にできない。	早期	2.93(1.11)	3.59	.001
	後期	2.64(1.04)		.29
27 事務的作業を円滑に処理できない。	早期	3.08(1.10)	4.14	.000
	後期	2.68(1.00)		.40
28 校務分掌を円滑に遂行できない。	早期	2.85(1.00)	2.70	.008
	後期	2.60(.99)		.25
29 仕事が多く、ゆとりがない。	早期	3.74(1.11)	3.52	.001
	後期	3.42(1.03)		.32
30 事務的作業が多く、教材研究ができない。	早期	3.40(1.06)	2.41	.018
	後期	3.20(.97)		.20

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01 \*\*\*p&lt;.001