

教職経験により小学校教員が感じる不安や課題

— 家庭科教員養成課程を卒業した教員への調査から —

Analysis of Learning and Challenge which an Elementary Schoolteacher recognizes

高 木 幸 子

1. はじめに

現在の学校教育では、家庭生活や社会生活の中で生きて働く力の基礎となる知識や技能の習得が求められている。それを支える学習環境としてもっとも重要な資源は教員である。教員の職務は多様であるが、教師としての経験や学校の事情により様々な分掌や役割を担うことが期待されている。教員に求められる基本的な力量として、例えば、教員として採用された後は、初任者も経験豊富な先輩教員と同様に、教科指導、学級経営、児童生徒指導など大きな支障なく一通りの職務を行うことが求められている(文科省1997)¹⁾。

学校教育において、教科「家庭科」は小学校では5, 6年にしか配置されておらず、教員に採用された後も、高学年の学級担任(あるいは家庭科専科の担当)にならなければ家庭科の授業を担当することはほとんどない。また、中学校家庭科教員を対象とした全国調査結果²⁾によれば、免許外教員の多さや複数校勤務の実態などが課題として指摘されている。家庭科教員養成課程を卒業して小学校教員になった場合、早くから大学で学んだ専門性を生かして家庭科授業を担当できるとは限らない。また、中学校家庭科教員となった場合には学校内に家庭科を担当する教員は一人である場合が多いため、日常的に教材研究などを相談する相手がいないのが一般的な状況である。

そこで本研究では、家庭科教員養成課程を卒業して教員になった学生が、教職経験を重ねる中でどのような勤務実態にあり、教科指導を通してどのよう

な学びや悩みを抱いているのかを把握することを目的とする。

2. 研究方法

(1) 調査対象者

調査は、2004～2012年度に新潟大学教育学部家庭科教育専修または生活科学課程を卒業し教員になった学生(32人)とした。

(2) 調査内容・方法

調査内容は、回答者の属性(学級担任の有無、担当学年、持ち授業時間、帰校時間など)、教科等の指導に関する不安傾向(調査Ⅰ：15項目)、教員としての考えや悩み、励みなどに関する内容(調査Ⅱ：6項目)の3つの内容で構成した。作成した調査票は、2014年1月初旬に郵送し、1月末を期限に回収した。

調査Ⅰに対する回答は、5段階の選択肢(5：問題ない－4：あまり不安ではない－3：どちらともいえない－2：やや不安－1：どうしていいかわからない)からもっとも近い状況の番号をひとつ選択するように依頼した。また、回答者の属性と調査Ⅱは自由記述で回答を依頼した。

3. 結果

(1) 分析対象者の属性

調査の結果、28人の卒業生から回答が寄せられた(回収率87.5%、小学校教員22人、中学校教員4人、特別支援学校教員2人)。

本報告では教職経験年数による比較を目的としていることから、幅広い教職経験年数の教員から回答

が得られた小学校教員（22人）を分析対象教員とした。分析は、まず全体の属性の整理を行った上で、教職経験年数の長短（卒業後の教職年数が7～9年の教員8人：A群、4～6年の教員7人：B群、1～3年の教員7人：C群）による記述内容の違いの有無を確認した。

分析対象の小学校教員は、1名のみ家庭科の専科教員であり、他の21人は学級担任をしていた（低学年担任：13人、中学年担任：6人、高学年担任：1人）。担任している学級の規模は10人未満が1学級、10～20人が3学級、20～30人が11学級、30人以上が6学級であった。各教員の1週間あたりの持ち時間は、家庭科専科の教員が19時間であり、学級担任の教員（21人）は、23～28時間であった。そのうち16人が25～26時間の持ち時間であった。帰宅時間は、18時頃が4人、19時頃が9人、20時頃が8人、不明1人であった。

分析対象とする小学校教員の属性を、教職経験年数により3グループに分けて比較した結果（表1）、特段の違いは認められないと思われたことから、以下の分析では、3グループ間の回答内容を比較して、記述内容の違いの有無に着目して考察を進めることとした。

(2) 調査1：授業中の教科指導に対する不安

1) 教職経験年数による不安の違い

教職経験年数により分けた3グループの調査結果を比較すると（図1）、卒業後1～3年の教員群（以下、C群と記す）は、調査した15項目中、「⑧学習内容を組み込んだテストの作成」を除く14項目で「不安」または「やや不安」と回答していた。この結果から、授業を行う基本的な事項に対する不安をもちながら指導を行っていることが推察された。中でも「②板書の工夫や資料の活用」「⑩子どものレディネスやスキルの差に基づく個に応じた指導」「⑮年間指導計画の作成」の3項目で不安傾向が高かった。「⑮年間指導計画の作成」については、教員になって初めて経験する内容であることから、経験年数の少ないC群の教員にとって困難に感じるであろうことは容易に理解できる。一方、「②板書の工夫や資料の活用」と「⑩子どものレディネスやスキルの差に基づく個に応じた指導」については、日々の授業を行う中で求められる基本的な指導技術である。その他の多くの項目でも、不安傾向を示していることを踏まえると、自信をもてないままに日々の授業を進めざるを得ない初任期（1～3年）の状況が推察できる。

教職4～6年の経験をしている教員群（以下、B群と記す）の結果を概観すると、全体としてはC群の結果よりも不安傾向が小さくなっている項目（8項目：項目②⑥～⑨⑬～⑮）と、逆に大きくなっている項目（5項目：項目①③④⑪⑫）が混在した。調査した15項目のうち、「どちらともいえない：3」よりも不安が小さくなった項目は、「⑧学習内容を組み込んだテストの作成」「⑨コンピュータなど情報機器の利用」の2項目のみであった。どちらともいえないであったのが、「⑥子どもの関心や教材を基にした授業設計」と「⑦教材の収集・選択・分析と教材の活用」であった。不安傾向が小さくなったこれらの項目は、授業設計も教材活用も日常の授業実践を通して基本的な方法を習得することが可能な内容であると考えられる。一方、不安傾向が大きい結果であった項目として、「⑩子どものレディネスやスキルの差に基づく個に応じた指導」「①発問や指名や説明などの話し方」「⑫子どもの学習評価」の3項目が確認された。これらの項目は、日々の授業を進める際の基礎となる指導技術である。この結果を踏まえると、教員になって5年を過ぎる経験を経て

表1 分析対象とした小学校教員の概要

		A群(n=8)			B群(n=7)			C群(n=7)		
		卒業後7～9年			卒業後4～6年			卒業後1～3年		
勤務地	新潟県	4	新潟県	5	新潟県	4	新潟県	4		
	長野県	2	石川県	1	長野県	1	長野県	1		
	神奈川県	2	東京都	1	富山県	1	富山県	1		
					三重県	1	三重県	1		
学級担任		8			6			7		
担任学年	1年	3	1年	3	1年	0	1年	0		
	2年	2	2年	2	2年	3	2年	3		
	3年	1	3年	0	3年	2	3年	2		
	4年	1	4年	1	4年	1	4年	1		
	5年	1	5年	0	5年	0	5年	0		
	6年	0	6年	0	6年	0	6年	0		
学級規模	児童数	男児	女児	児童数	男児	女児	児童数	男児	女児	
	6	2	4	11	5	6	13	8	5	
	22	12	10	18	10	8	23	12	11	
	25	11	14	26	15	11	25	12	13	
	27	14	13	27	13	14	27	12	15	
	27	14	13	28	15	13	28	12	16	
	30	15	15	31	12	19	30	15	15	
	32	15	17				39	21	18	
	33	17	16							
持ち授業時数	24時間	1	19時間	1	25時間	1	25時間	1		
	25時間	5	23時間	1	26時間	4	26時間	4		
	26時間	2	24時間	1	28時間	1	28時間	1		
			25時間	2	不明	1	不明	1		
			26時間	2						
帰校時間	18時	2	18時	1	18時	1	18時	1		
	19時	3	19時	2	19時	4	19時	4		
	20時	2	20時	4	20時	2	20時	2		
	不明	1								

もなお、教員は不安を抱えながら授業を行っている
と推察された。

とりわけ「①発問や指名や説明などの話し方」は、卒業後の教職経験期間が短いC群の結果よりもむしろ0.6ポイント不安傾向が大きくなっていた。指示や発問、説明などの指導技術そのものは、日々の授業経験とともに向上すると考えられる。しかし、この指導技術を授業において教師と児童との関係や学習をつなぐものとして考えると、C群よりもB群の方の不安傾向が大きくなったのは、言葉によるやり取りや教師からの働きかけが子どもの理解状況に影響することを理解し、児童にとって分かりやすい指示、発問を行うことや説明する難しさを感じた結果であると考えられることもできる。

一方、教職経験年数7～9年の教員群（以下、A

群と記す）は、すべての項目で「どちらともいえない：3」よりも不安傾向が小さくなっていた。中でも「④子どもの反応の把握や机間指導」「⑥子どもの関心や教材を基にした授業設計」「⑨コンピュータなど情報機器の利用」「⑩子どもの実態に合わせた授業設計」は、「あまり不安ではない：4」レベルに近くなっていた。

「授業中の教科指導に対する不安」について、回答を教職経験年数の長短により3グループに分けて比較し、概観した。その結果、C群、B群は、日常的な授業に対して、不安な気持ちを持ちながら授業をしていること、一方で、7年程度の教職期間を超えると、そう大きな不安を感じずに授業を行えるようになっている状況であることが推察された。

新潟県では教員として採用された最初の6年間で

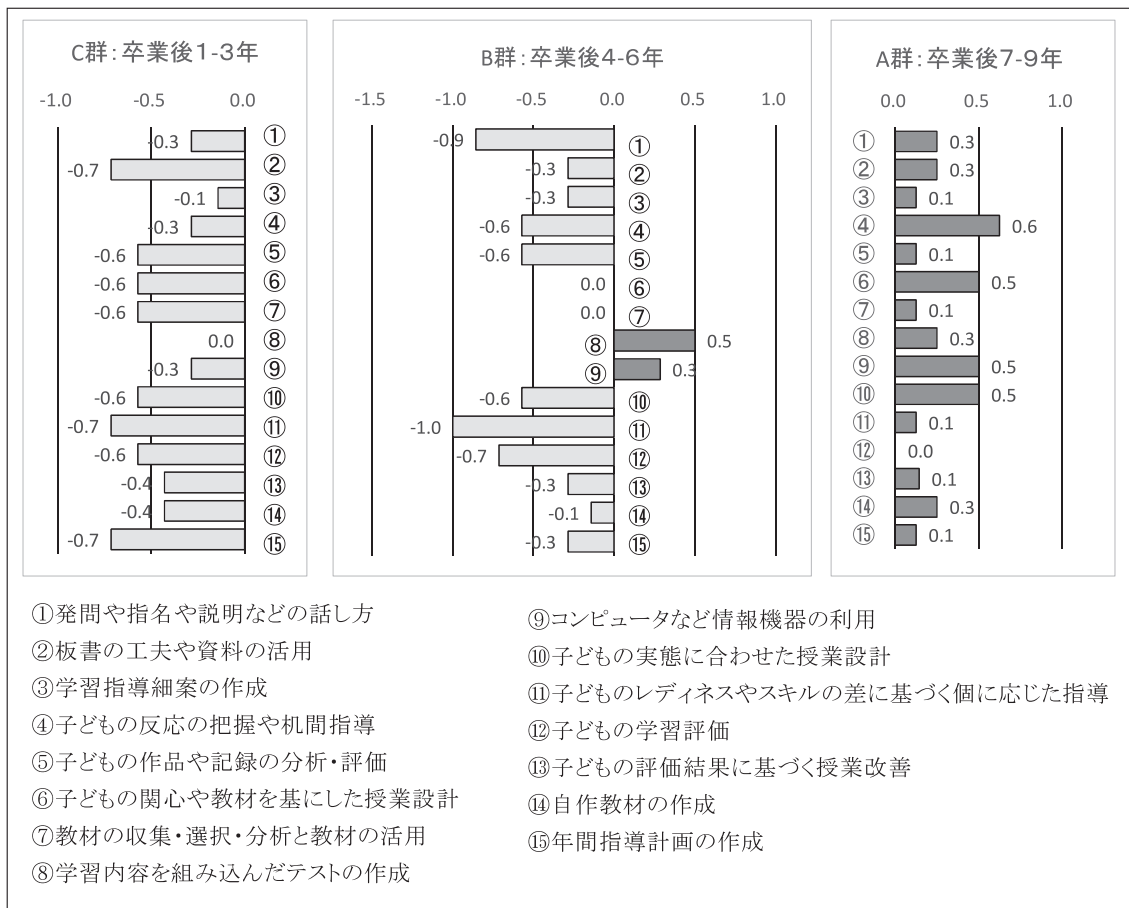


図1 授業中の教科指導に関する不安傾向（A群:8人、B群7人、C群:7人）

5：問題ない－4：ほぼ問題ない－3：どちらともいえない－2：やや不安－1：不安

（図は、選択肢の指標のうち、3を基準とした差で表している。）

新潟市では最初の3年間は初任校での勤務を行うこととなっている。他の自治体でも、同様に初任校勤務の期間が設定されている。少人数を対象とした結果であることから推察にとどまるが、上述した結果が、一般的な教員の不安傾向やその内容と重なるのであれば、初任期における初任者指導や職務の支援体制を充実・整備させることが重要であろう。

2) 教職経験年数と不安を感じる内容の違い

A群、B群、C群という教職経験年数の違いにより不安を感じる時期や不安傾向の変容に違いが認められるか否かを考察した。

各群を構成する教員が異なっているため、教職経験に伴う個別の変容として捉えることはできない。この点を踏まえつつ、各群の結果に注目すると、C群を起点としてB群の結果と比較して変化した項目は、5項目あり、うち、プラスの変化が4項目(項目⑥、⑦、⑧、⑨)、マイナス方向に変化した項目は1つ(項目①)であった。また、B群を起点としてA群の結果との差を概観すると、項目8以外で全て不安が減じていた。

(3) 調査Ⅱ：教師の課題・悩みの内容

1) 教師として大切にしたいと考えている内容

調査時段階で教師として大切にしたいと考えてい

る内容を整理した。その結果、「子ども」「授業」「教師」「学級経営」の4つにまとめられた(表2)。

「子ども」に関する記述は、A～C群の全群に子どものよさを認めること、子どもとの信頼関係を築くこと、一人ひとりを良く見ることなどが記述されており、教職経験年数による違いは認められなかった。一方、「教師」に関する記述も全群に認められたが、記述内容は各群間に違いが見られた。具体的には、C群の記述には、笑顔や言葉遣い、指導の一貫性の大切さが書かれていたのに対し、B群の記述には、見通しや余裕を持つことの大切さ、A群の記述には、学び続ける姿勢や共感・受容することの大切さが記述されていた。

この調査項目は、教師として何を大切にしたいと考えているかという教師観を問うものであった。教師としての経験が少ないうちは、教師となった自分自身をしっかりさせようとする笑顔や言葉遣いを大切にしていることが読み取れた。また教職経験が長くなるとともに見通しを持つことや子どもとの相互関係、自分の成長を含んで考えていることが伺えた。このように、経験をつみながら教師としての視野を広げていることが推察できた。

すなわち、教職について短期の間は自分の目指す教師の姿を描き、教職を経験する中で、子どもと一

表2 教師として大切にしたいと考えている内容

項目	A群(n=8) 2004—2006年度卒業		B群(n=7) 2007—2009年度卒業		C群(n=7) 2010—2012年度卒業	
	具体的記述	数	具体的記述	数	具体的記述	数
子ども	一人ひとりの子どもたちが楽しく学校に通えるようそれぞれの良さを認めてあげること／子どもをしっかり見ること／子どもに対して愛情をもって接すること／子どもたちとの信頼関係／	4	子どもたち一人ひとりの良さを認め伸ばすこと／子どもたち一人ひとりのみどり／児童理解／子どもの話を最後まで聞くこと／一部の目立つ子どもだけでなく全体を見ること／	6	落ち着かない子どもと接する時間を作るべく増やそうと努める／子どものがんばりを認める／一人ひとりを大切にしたい指導・支援／子どもの目線に立つこと／子どもの立場にたち考えること／	5
授業	子どもの思いが実現する授業をすること／分かりやすい授業／授業力／学力の定着／メリハリをつけた指導／	5	記述なし	0	全員が「分かる」「楽しい」授業をつくること／授業(課題に対して教室の全員の児童が理解し取り組める、そのために、作業をしたあとの確認、必要な子への支援を考える)／	2
教師	表情／学び続ける姿勢／共感・受容／	3	どんなに忙しくても、気持ちに余裕を持つこと／すべてに見通しをもって計画的に行うこと／自分自身、明るく元気に過ごすこと／	3	毎日笑顔で子どもの前に立つこと／どのような状況でも、丁寧な言葉使いで話をする／生徒の見本となり一度指導したことは貴くこと／	3
学級経営	子どもたちが充実した学校生活を送れるようにすること／保護者の思いを大事にすること／	2	好ましい人間関係作りに取り組み、自他の良さを認められる温かな学級作り／みんなが笑顔で学校生活を送れるようにすること／授業、学校生活をとおして、子どもが学校を楽しんでいる場にあること／	3	記述なし	0
計	14		12		10	

表3 子どもを指導している中で気付いたこと

項目	A群(n=8) 2004—2006年度卒業		B群(n=7) 2007—2009年度卒業		C群(n=7) 2010—2012年度卒業	
	具体的記述	数	具体的記述	数	具体的記述	数
子どもの理解	学級内で問題があると、自分たちも解決しようと努力をしようとしている／子どもの集中力はとても短いということ／新しいこと、いろんなことを知りたがっていること／納得して気持ちが入ったときには子どもたちはすごいパワーを発揮する／	4	記述無し	0	子どもたちはわかったふりをしていても分かっていないことが多い／	1
教師と子どもの関係	愛情をもって接すると、その思いは子どもに少しずつ伝わること／子どもにとっては教師の何気ない一言もとてもうれしく感じるということ／	2	子どもたちは、教師の表情や気持ちに影響を受けやすい／教師が意識し、繰り返すことで、子どもも意識して取り組むようになること／こんな子ども、クラスになってほしい。という担任としての思いを正直に伝えていくと、それが子どもたちにちゃんと伝わること／感情的に叱らないこと／おこるより、ほめることの方が何十倍も子どもには効果がある／子どもは教師のかがみであるということ／	6	どの子どもも先生や親から「認められたい、ほめられたい」という気持ちを強くもっている／担任が心を開くことで、子どもも担任に心を開いてくれるということ／教師が頑張った分だけ子どもたちはそれに答えてくれる／叱るよりほめるほうが子どもはできるようになる／	4
教師自身のあり方	一番大事なのは、子どもの心をつかみ信頼関係を築くこと。そのうえで、様々な指導が成り立つということ／担任が笑顔でいることは大切／「授業の面白さ＝学校の面白さ」／	3	できる先生のクラスの子どもはすべてにおいてよくできる／	1	叱ることはなるべく少なく、子どもの話をよく聞く／叱るときは短くポイントを絞って話すこと／	2
計	9		7		7	

表4 教師になって学んだと感じたこと

項目	A群(n=8) 2004—2006年度卒業		B群(n=7) 2007—2009年度卒業		C群(n=7) 2010—2012年度卒業	
	具体的記述	数	具体的記述	数	具体的記述	数
子ども	子どもの発達段階に応じた実態の理解／子どもから学ぶことが多いということ／	2	子どもを育てるのは難しいということ／子どもの引きつけ方／	2	子どもは、自分のしたくないこと、いやなこと、苦なことから逃れようとする／「こうあるべきだ」という担任の気持ちが強すぎると、子どもの心は離れてしまう／こまり感がある子どもにしっかり向き合い、声をかけていくこと／言葉一つで人への伝わり方も全然違うということ／自学級の子どもの良さや頑張りを大切にして認めること／教師が楽しんでいる授業は子どもも楽しむ／教師がよく分かっていない授業は、子どももわからないということ／	7
教師の姿勢	新しいことを学び続けなければならない／向上心を持ち続ける／あきらめない心が本当に大切／	3	常に教師も勉強して教育していかなければならない／曖昧はだめということ／見通しをもつこと／子どもたちの可能性は無限／	4	社会人としての責任／先手を打って仕事をすると自分も周りも安心してできる／自分自身が教材を理解し、楽しく授業しなければならない／	3
関係作り	学力の向上のためには、学級内の人間関係作りが大切であること(2)／子ども、同僚、保護者、地域とコミュニケーションをとる力／同僚と支え合う大切さ／周りの先生方の教育観や教材研究／保護者対応やトラブルへの対応／	6	同僚や保護者との関係を良くすることで、自分の知らない子どもの様子が知れる。情報交換は大切／家族と協力することが子どもを育てるうえで大切／人間関係の大切さ／	3	保護者への連絡は先手を打つことが大切／親や子どもの立場に立って考えることの大切さ／	2
計	11		9		12	

表5 授業を実施する中で難しいと感じる内容

項目	A群(n=8) 2004—2006年度卒業		B群(n=7) 2007—2009年度卒業		C群(n=7) 2010—2012年度卒業	
	具体的記述	数	具体的記述	数	具体的記述	数
授業設計・運営・評価	課題設定をすること、45分をスムーズに流すこと／子どもの実態(反応や作業量、速度)を予想し、授業に反映させること／教える授業だけでなく、「子どもたちが主体的に考える授業」／教え込みにならないための考える時間確保／評価の仕方／	5	「これどうやるの」と疑問をもたせて授業をして、解決していきながら、問題意識を子どもから生まれさせられないこと／子どもが解決したい課題を導き出すこと／	2	子どもの意欲をなくさないよう、楽しい授業を続けること／社会で教科書を読むだけにならないようにするにはどんな展開が考えられるのか、いつも悩む。作業を何かさせたい／	2
子どもの差への対応	理解力のある子どもと、そうでない子どもとの差が大きい場合の授業の作り方／児童の学力差から生じる課題への取り組みにかかる時間差をどう埋めていくと良いか難しい／一人ひとりの差、理解度の差→どの子でもわかる授業(ユニバーサルデザイン化)と言われているが、難しい／個人差への対応／	4	理解力の差により、できる子、できない子が出てくる。苦手意識をもっている子も「楽しい」「できた」と思える授業にしたいと思うが難しい／技能に大きな差があること、特に裁縫の学習では、進度が大きく異なるため／	2	自力解決の場面で、進度に差があるとき、どのタイミングで終わりにするか／個に応じた指導／	2
学習支援	子どもの言葉をつなげること／発問方法によって子どもの反応が全く異なるので、子どもたちに一番考えてほしいことは何かを考え話すこと／言葉のとらえ方(大人と子供では違うと実感しています)伝わるだろう・・・ではだめでした。／	3	授業の中で子どもたちの理解や反応を見とり、その後の授業の展開に生かすこと／子どもの意見が複数出た際、教師の方で分類・発問して、意見をまとめたり課題を解決したりすること／理解が不十分な児童への指導・支援／自分の気持ちや意見を発表させること／挙手する児童が一部になること／	5	子どもが一番言いたいことは何なのかを理解すること／子どもの反応を活かして授業が進められない／子どもへの問い返しがうまくできないこと／授業の中の一つ一つの活動や押さえるべきポイントを、今日のめあてに向かってつなぎ合わせることで／間違った児童へのフォローの仕方／理解していない子にとりこぼしがある／	6
計	12		9		10	

緒に学級や学習を創り出していく授業イメージが創られていくと思われた。

なお、学級経営に関してはA、B群の記述には確認できたがC群には認められなかった。小学校教員は、通常教員1年目から学級担任を行うことが多いが、卒業後1年～3年の短期間には、学級経営に関して「大切にしたい」と回答できるほどの重点を自分自身の授業観として確立するにはいたっていないことが伺えた。

2) 子どもを指導している中で気づいた内容

子どもを指導している中で気付いた内容を整理した結果、「子どもの理解」「教師と子どもの関係」「教師自身のあり方」に関する記述内容にまとめられた(表3)。

「教師と子どもの関係」に関する記述は、どの群にも叱るよりほめることのほうが重要であることや教師の気持ちや働きかけが子どもに伝わることなどが記述されており、教職経験年数による内容の違いは認められなかった。

「子どもの理解」に関する記述に注目すると、C群では、教師の子どもに対する「みえ」と子どもの実態のずれに気付いたことが記述されていた。一方、A群では、子どもは新しいことを知りたがっていることや気持ちが入ると大きなパワーを発揮することなど、子どもの可能性に期待する気持ちが表われている記述が確認された。記述数は少ないが教職経験を通して、子どもへの理解の深まりが記述内容から伺える。

3) 教師になって学んだと感じた内容

教師になって学んだと感じた内容について整理した結果、「子ども」「教師の姿勢」「関係作り」にまとめられた(表4)。

「子ども」の欄には子どもそのものの理解を学んだ内容と教師と子どもとの関係の中で学んだ内容をあわせ整理した。「子ども」に関する記述に注目すると、C群の記述には、子どもはしたくないことから逃れようとすることや教師が理解していないと子どもを理解させることが難しいことの学びをはじ

表6 教員をしていてよかった（楽しい）と感じる時

項目	A群(n=8) 2004—2006年度卒業		B群(n=7) 2007—2009年度卒業		C群(n=7) 2010—2012年度卒業	
	具体的記述	数	具体的記述	数	具体的記述	数
満足感の共有	音楽教育や運動会などの大きな行事、授業で子どもが「楽しい」「分かった」と笑顔の時／子どもが自己解決できた時／子どもたちと一緒に喜んだり笑ったりした時／子どもたちと楽しく会話をしているとき、子どもの笑顔にこころがなごむから／	3	準備した教材で、子どもたちが真剣に考えたり意見を出し合ったりして、生き生きしている時／運動会や文化祭的な行事に向けて、学校全体で協力して取り組み、満足感が子どもたちの表情からうかがえる時／	2	たわいないことで子どもたちと笑いあっている時／子どもたちが満足している様子が見られた時／授業の中で、楽しそうに課題に取り組む子どもの姿を見れたとき／集中して学習に取り組んでいる姿を見られる時／	4
子どもの成長	子どもが頑張って何かができるようになった瞬間の満足そうな笑顔を見る時／学級のみんなで目標を達成できた時／授業で「分かる！」「できる」と、子どもたちが感じてくれた時／子どもが授業内容を分かった時／クラスが一致団結して何かに取り組み、成果がでた時／ふとした瞬間に、「子どもが成長した」と感じる時／子どもの行動が良い方に変った時／生活面での子どもの成長が見れた時／	8	学級の全員で何かを達成した時／子どもが「できた」と嬉しそうにしている時／練習して子どもたちができるようになった時／子どもができなかったことができるようになった時／子どもたちの成長した姿を見た時／子どもが学習したことを生活に活用している時／	6	音楽会等で練習以上の力を発揮してくれた時／子どもの変化が直接感じられた時や、大きなイベントなどが成功した時／	2
子どもの笑顔	学校外であっても声をかけてくれる時／子どもたちがありがとうと言ってくれた時／子どもが嬉しそうな時／	3	「面白いべんきようだった」と子どもが言ってくれた時／	1	自分が少し落ち込んだ気分の時も、子どもたちは無条件の笑顔で接してくれる時／子どもの笑顔を見た時／	2
計	14		9		8	

めとして、全記述の半数以上が子どもに関する内容であった。それに対してB群、A群には、子どもを育てることの難しさや子どもの発達段階に応じた実態理解などの学びが少数記述されているのみであった。一方「関係作り」に関して記述された内容は、C群では保護者との連絡が教師にとって重要であることが、B群では家族との協力や子ども理解につながる、同僚、保護者との関係を良くすることが子ども理解の幅を広げることが、さらにA群の記述には地域の方との関係作りについても学びとして記述されていた。

本調査は、自由記述による回答を基に考察していることから、回答者である教員の考えが内容や件数に反映されと考えられる。すなわち、教職という経験を通して人と関係性を持つこと、それも子どもから同僚、地域の人々と、ネットワークを広げていくことの重要性を学んでいることが推察された。

4) 授業を実施する中で難しいと感じる内容

日常の授業を実施する中で感じている困難について記述内容を整理した結果、「授業設計・運営・評価」「子どもの差への対応」「学習支援」にまとめられた(表5)。

「授業設計・運営・評価」に分類した記述を概観

すると、C群では、楽しい授業を行うことや主体的な学習するための展開の工夫に難しさを感じていた。B群では、子どもの課題意識を持たせることや課題解決的な授業にすることの難しさが書かれていた。そして、A群では、教え込みにならない授業、子どもたちが主体的に学べる授業を目指す中での難しさが記述されていた。

「子どもの差への対応」には、理解が不十分な児童や進度に差が出た場合の対応を合わせ含めた。C群の記述には、進度差への対応に困難を感じていた。一方、B群、A群の記述にも理解力の差や技能の差に対応することの難しさが記述されていたが、さらに、どの子どもにとっても分かりやすい授業を志向する上での難しさが記述されていた。

「学習支援」に関しては、すべての群の記述に子どもの反応の生かし方や言葉のつなぎ方など、それぞれの子どもの生かした支援をすることの難しさが記述されていた。

以上、授業を実施する中で感じる困難について、教員となってすぐの期間には、教師である自分自身の指導に関する課題が記述の中心になっているが、教職経験を通して課題として捉える中心が子どもの学習に移行していることが伺えた。

表7 子どもとの対応の中で一番難しいと感じる内容

項目	A群(n=8) 2004—2006年度卒業		B群(n=7) 2007—2009年度卒業		C群(n=7) 2010—2012年度卒業	
	具体的記述	数	具体的記述	数	具体的記述	数
トラブルへの対処	学級の子以外の高学年男子などの反抗的な態度への対応／一年生なので、何か問題が起こった時の事実確認／子ども同士のけんかなど、何かトラブルが起きた時(子どもたちの話をしっかり聞くこと)／	3	発達障害のある子どもに対しての対応、指導／すぐに嫌になってしまいう子どもや暴力的な子どもへの対応／	2	静かに聞かない時の対応／子どもたち同士のけんか(状況が分かりにくい時)／子どもが周囲に迷惑をかける行動やエスカレートして手に負えなくなったときの対応／	3
子どもの気持ちへの寄り添い方	やる気のない子ども、自信のない子どもへのやる気、自信のもたせかた／子どもの理論、理由を聞いて、その上で指導が適切になるかどうかというわからないこと／	2	自分から話したり、自分の気持ちや考えを行ったりすることが苦手な子の気持ちを受け止めること／	1	自己肯定感が低い子をやる気にさせること／登校しぶりの子への対応／気分で起こったり八つ当たりしたりする子どもへの対応／子どもそれぞれの性格やその時の気分によって、対応やかかわり方を変えること／	4
教師の指導や判断	約束を守るようにさせること／生徒指導(思春期の子どもたちの友人関係など)／約束の内容が習慣として身につくまで、繰り返し指導をし、根気強く向き合う必要があること／のめり込みすぎないこと(その子が自立できるように保護者と連携することが大切)／	4	特別支援を要する子への対応で、様々な方法でその子に合った指導の仕方やかかわり方／時間がない中で、一対一で対応できていないこと／叱る時／	3	どこまでをほめて指導し、どこから叱って指導するか／	1
計	9		6		8	

5) 教員をしていてよかった(楽しい)と感じる時

教員をしていてよかった(楽しい)と感じる時とその理由に関する記述を整理した結果、「満足感の共有」「子どもの成長」「子どもの笑顔」に整理できた(表6)。

この質問に対しては、卒業後の年数に関係なく、子どもが成長する姿や分かりできるようになった姿に喜びを感じていた。また、教職経験年数の多少によらず、目標をもってできるようになった子どもの達成感や満足感を感じたときに、教師自身もよかったと感じている点、子どもの満足感を教師自身がともに共有できることに喜びを感じている点も共通であった。

しかし、その理由を合わせて確認すると、C群では、一緒に喜べることや子どもと同じ気持ちで取り組めることが嬉しいというように、教師自身が子どもと喜びを分かち合う喜びを書いていた。しかし、教職経験が長くなるB群、C群には、リーダーを中心に活動に取り組んで成長している姿が嬉しいことや人との関わりの良さを感じていることなど、子どもが相互の関わりの中で育つことを外側からとらえる教師の視点があると考えられた。これまでも述べてきているように、考える軸足が教師自身から子どもに移行している点は教師としての成長であろう。

6) 子どもとの対応で一番難しいと感じる内容

子どもとの対応で一番難しいと感じる内容について記述を分類した結果、「トラブルへの対処」「子どもの気持ちへの寄り添い方」「教師の指導や判断」にまとめられた(表7)。

「トラブルへの対処」と「子どもの気持ちへの寄り添い方」に関する記述は、教職経験年数によらず、発達障害や特別に支援を要する子どもへの対応、喧嘩など子ども同士のトラブルへの対応の難しさなどが記述され、大きな違いはないと思われた。しかし、「教師の指導や判断」にまとめた記述を概観すると、教職経験年数による内容の違いを確認できた。具体的には、C群の記述では、教師は、ほめる場合と叱る場合の判断の難しさを記述し、B群の記述には、多忙な中での個別指導の難しさや一人ひとりの子どもに対応する難しさが書かれていた。一方、教職経験年数が7年を超えるA群では、習慣として身につくまで繰り返すことや子どもの自立を意図して保護者と連携をすることなど、課題だけでなくその対処や対応について自分の考えも合わせて記述されていることを確認した。

4. 要約

家庭科教員養成課程を卒業して教員になった学生

が、教職経験を重ねる中でどのような勤務実態にあり、教科指導を通してどのような学びや悩みを抱いているのかを把握することを目的として、2004～2012年度に卒業した小学校教員22人の調査結果を分析した。結果は以下のとおりである。

教職経験が短い期間の教師は、授業中の教科指導に関する不安傾向が大きいことが明らかとなった。また、教職6年程度までの期間は、基本的な指導技術に不安を抱きつつ授業を行っている状況が推察された。

教職経験により、教師として大切に感じる内容や不安・困難を感じる内容は異なっていた。教職経験年数が短いうちは、教師が自分自身のありように対峙した記述をしており、教職経験を通して、視野を広げ、子どもを中心に位置つけた視点へ移行していることが伺えた。また、課題だけでなく改善につながる働きかけなどの記述も確認できる方向への変化が伺えた。

本研究で調査対象とした教員のうちの何名かはこれまでも勤務実態や、勤務校における授業実践のデータを継続的に収集している卒業生である。教職生活をよりよいものにするために、今後は、授業実践データと勤務実態などを組み合わせて、記述された言葉の意味や意図をより深く解釈していきたい。

参考文献

- 1) 文部科学省(1997) 中央教育審議会等申「養成と採用・研修との連携の円滑化」
- 2) 高木直 他(2013) 中学校家庭科教員全国実態調査研究報告, 日本家庭科教育学会誌代56巻3号, 160-165

謝辞 調査に協力をいただいた2004～2012年度卒業生の皆様に深く感謝致します。

付記 本研究は、研究費助成事業(基盤研究(C)課題番号24531107, 代表: 高木幸子)を受けて行ったものである。