

# 新任教師のリアリティ・ショックにおけるサポート体制の検討

秋 田 栞 里\*・宮 下 敏 恵\*\*

(令和6年1月18日受付；令和6年4月5日受理)

## 要 旨

近年、教育現場では採用1年以内の教師の離職者の急増や教師の精神的健康の悪化から、新任教師のメンタルヘルス対策への必要性が高まっている。新任教師は「リアリティ・ショック」と呼ばれる、自分の期待や夢と組織での仕事や組織に所属することが実際にどのようなものかという現実とのギャップを感じる事が指摘されている。そこで本研究では、入職後すぐに学級担任をもつためリアリティ・ショックを感じやすいと考えられる小学校の新任教師を対象として、リアリティ・ショックを生じさせる要因と、新任教師のリアリティ・ショックが緩衝される際に有効なサポートを探索的に明らかにすることを目的とした。

公立小学校に勤務経験のある教職経験3～5年目の教師10名を対象にインタビュー調査を行った。新任教師のリアリティ・ショックが緩衝されるプロセスについて、M-GTAの分析の結果、20個の概念と7つの小カテゴリーと3つの大カテゴリーが生成された。新任教師のリアリティ・ショックが緩衝されるまでには【職場との繋がり】【リアリティ・ショックと現実の擦り合わせ】【リアリティ・ショックの緩衝】の3つの段階があり、【職場との繋がり】が得られないと他の2つの段階に進行することが困難となり、新任教師のメンタルヘルスの悪化や離職に繋がる可能性が示された。そのため、新任教師がこの3つの段階を踏めるような環境調整とサポートを行うことが必要だと考えられる。

## KEY WORDS

新任教師 novice teacher   リアリティ・ショック reality shock   サポート体制 support system  
メンタルヘルス mental health

## 1 目的

近年、公立小学校では団塊世代の大量退職に伴い、新規卒者の採用者数が増加しているが<sup>(1)</sup>、令和3年度において教職員の精神疾患による病気休職者は過去最多を記録し、年代別の精神疾患者は20代で最多となった<sup>(2)</sup>。そのため、採用1年以内の教師の離職者の急増や教師の精神的健康の悪化から、新任教師のメンタルヘルス対策への必要性が高まっている<sup>(3)</sup>。新任教師は困難を抱えておりサポートが必要だと考えられるが、新任教師に対するケアの希薄化が指摘されており<sup>(4)</sup>、このような現状の中で、新任教師の困難に対して学校現場ではどのようなサポートがされているのか、また新任教師はどのようなサポートを求めているのか、サポートのニーズを明らかにする必要があるだろう。

新任教師は、特に新規卒者であると、教育実習を経験しても、実際の業務内容の詳細に触れる機会に乏しく、入職後はすぐに先輩教師とほぼ同等の業務の遂行を求められるという特徴がある。このような特徴から、新任教師は「リアリティ・ショック」と呼ばれる自分の期待や夢と、組織での仕事や組織に所属することが実際にどのようなものかという現実とのギャップ<sup>(5)</sup>を感じる事が指摘されており<sup>(6)</sup>、リアリティ・ショックを経験することでストレス反応が引き起こされ、その当事者個人や組織に損失を与える<sup>(5)</sup>。そのため、職場適応においてこのような新任教師の困難は解決すべき課題であり、学校組織としてサポート体制を充実させることが求められている。

リアリティ・ショックに関する先行研究としては看護師を対象とした研究が多く見られ、ソーシャル・サポートの有効性が指摘されている。ソーシャル・サポートとは、他者との間の社会的支援関係を示し、ある個人が他者からどのようにどの程度の支援を受けているかに関する認知である<sup>(7)</sup>。新卒以下の看護師は職場内のソーシャル・サポートが高いほどリアリティ・ショック反応が低く、ショックからの回復にも有効である<sup>(8)</sup>ことや、上司のサポートが効果的であることが示されている<sup>(9)(10)(11)</sup>。しかし、職種によってリアリティ・ショックを受ける内容には違いがあること

\*長野県飯田児童相談所   \*\*臨床・健康教育学系

が指摘されており<sup>(12)</sup>、新任教師においても、職場内の上司からのソーシャル・サポートがリアリティ・ショックに有効であるか検証する必要がある。新任教師も他職種と同様に、リアリティ・ショックを経験しており、メンタルヘル스에影響を受けている。原田他<sup>(13)</sup>は公立小・中学校の新任教師を対象としたリアリティ・ショックとメンタルヘルスの関連を調査した。その結果、職業ストレスからストレス反応への直接的な影響だけでなく、リアリティ・ショックを媒介した間接的な影響が確認され、職業ストレスに加えてリアリティ・ショックを認知することでストレス反応がより強まるという過程が明らかにされた。松永他<sup>(14)</sup>は新任教師のリアリティ・ショック要因尺度を作成しており、「職場の人間関係」「生徒・保護者との関係」「経験不足」「多忙」の4つの因子が抽出された。さらに、心理的ストレス反応との関連においては、リアリティ・ショックを感じるような出来事を体験している者ほど、不安感や抑うつ感といった心理的ストレス反応を表出しやすいという結果がみられた。下位尺度別にみると、「職場の人間関係」だけが「活気のなさ」以外のすべてのストレス反応に正の影響を与えていた。中村他<sup>(15)</sup>は新任教師のリアリティ・ショックの影響を緩和する要因を検討し、新任教師は職場の人間からのソーシャル・サポートの充実を望んでいること、問題が生じたときの新任教師の援助要請行動を高めるアプローチが必要であること、新任教師の援助要請行動の促進には援助を受けることへの肯定的な見方が養われるようなアプローチが有効であることを示唆している。これらの研究から、リアリティ・ショックによるストレス反応を緩衝もしくは減少させることが、新任教師のメンタルヘルスの維持、向上に有効であることが示されており、その中でも新任教師がリアリティ・ショックを感じる要因としてストレス反応と関連の高い「職場の人間関係」を詳細に検討することで、より効果的な介入としてのサポートが提案できるといえるだろう。

学校現場においても看護分野と同様に、組織内のソーシャル・サポートが新任教師のストレス抑制になっているという研究がみられる<sup>(16)(17)(18)</sup>。しかし新任・若手教員のニーズと同僚などの周囲のサポートニーズのズレを指摘する研究もみられる<sup>(19)(20)(21)</sup>。曾山<sup>(21)</sup>は新任・若手小学校教師とベテラン教師、スクールカウンセラーを対象に、新任教師と周囲の教師との間にある、双方の経験や思いの差を「ズレ」として、ズレやギャップが生じるのはどのようなときかインタビュー調査を行った。その結果、ズレが生じる状況として、(a)新任教師がサポートを求め、周囲（同僚教師、管理職、スクールカウンセラー）もサポートを行うが、そのサポートが上手く機能しないとき、(b)新任期の教師がサポートを求めるが、周囲がサポートを行わないもしくはできないとき、(c)周囲は新任期の教師をサポートする必要があると感じてサポートを行うが、新任期の教師側はサポートを求めているとき、の3種類が挙げられた。太田他<sup>(19)</sup>は新任教師の困難の語りから、新任教師への支援などに対する新任教師の解釈や反応がどのように支援側の期待と異なりズレが生じるのかを検討した。その結果、新任教師はリアリティ・ショックを感じており、リアリティ・ショックに対する同僚教師からの支持や声かけ、受容などの支援について、新任教師と支援側との解釈の違いによってズレが生じていた。そして、このズレが生じることによって新任教師と周囲との相互作用として、新任教師が周囲と関係を築けない、困難を抱えてしまい解決に至らないなどの悪影響を受けていた。さらに、松永他<sup>(22)</sup>では管理職からみたリアリティ・ショックの現状をインタビュー調査により明らかにしている。その結果、初任者がリアリティ・ショックに直面した場面として「児童生徒への対応の難しさ」が多く挙げられた。しかし、例えば「児童生徒への対応の難しさ」について、新任教師の視点からは経験不足に基づくリアリティ・ショックの体験であっても、管理職の視点からは経験不足に加えて初任者の真面目さや柔軟性のなさといった初任者の性格傾向などの内的要因に初任者のリアリティ・ショックの要因や経過を帰属するという可能性が指摘されている。ここからも初任者と管理職の間には、新任教師のリアリティ・ショックの要因や経過に対するサポートニーズのズレが生じていることが考えられる。

これらの研究から、新任教師において、サポートにおけるニーズのズレにより周囲からのサポートがネガティブに影響しているのではないかと考えられる。そこで本研究では、新任教師を対象としたインタビュー調査を通して、リアリティ・ショックを生じさせる要因と、新任教師のリアリティ・ショックが緩衝される際に有効なサポートを探索的に明らかにすることを目的とし、新任教師のサポートにおけるニーズ、リアリティ・ショックに対する学校のサポート体制を検討する。なお本研究においては、入職後に多くが学級担任となり<sup>(23)</sup>、リアリティ・ショックを感じやすい可能性がある小学校を調査対象とする。またリアリティ・ショックについては先行研究<sup>(24)(25)</sup>と同様に就職前後の職業イメージと、松永他<sup>(14)</sup>の新任教師のリアリティ・ショック要因尺度を本研究でも尋ねることとした。

## 2 方法

### 2. 1 調査協力者

調査協力者は、東北地方、中部地方および関東地方の公立小学校に勤務経験のある教職歴3年目から5年目の教師

10名であった。これらの協力者の募集にはすべて機縁法を用いた。

## 2. 2 調査時期

調査期間は2022年8月から9月であった。

## 2. 3 調査方法

ICレコーダーによる録音のもと、対面、あるいはCOVID-19の拡大状況や調査協力者の都合にあわせてオンラインで半構造化面接の手法に沿ってインタビューを行った。なお、所要時間は各回90分程度であった。オンラインでのインタビュー調査の際には、Zoomを使用した。

インタビューの手続きは以下の通りである。まず、回答者の属性（性別、年齢、教師経験年数、講師経験年数、新任期の配属校、担任経験）を尋ねるフェイスシート、質問紙として就職前後の職業イメージの変化（ポジティブ、ネガティブ）と、松永他<sup>(14)</sup>の作成した新任教師のリアリティ・ショック要因尺度（20項目、4件法）への記入を求めた。次に、リアリティ・ショックの印象と関連した出来事、人物、時期を明確に想起してもらうために、山田<sup>(26)</sup>のライフヒストリーグラフを参考に、グラフを作成してもらい、そのグラフにリアリティ・ショックの印象について記入を求めた。その後、フェイスシート、質問紙、ライフヒストリーグラフを参考にインタビューガイドに沿ってインタビューを行った。インタビューガイドについて、教職に対する職業イメージの変化を尋ねた後、リアリティ・ショックについて、(a)強く感じた時期、(b)緩和された時期、(c)乗り越えた時期を尋ね、それぞれの時期の自分の思考や行動の変化を尋ねた。さらに、リアリティ・ショックを乗り越える時のサポートについて、(a)効果的だったサポート、(b)効果的ではなかったサポート、(c)期待されるサポートを尋ねた。インタビューガイド作成にあたっては、曾山<sup>(21)</sup>、松永他<sup>(22)</sup>で示されたインタビューガイドを参考に、臨床心理学を専門とする大学教員1名と臨床心理学を専攻する研究生1名、大学院生6名、大学生2名で検討を行った。

## 2. 4 倫理的配慮

半構造化面接の実施前に、研究に関する説明文書をもとに研究の目的、概要、倫理的配慮について書面と口頭で説明した。調査協力者の同意は同意書への署名をもって得た。得られたデータは、個人が特定できないように配慮し、研究者以外に知られることはないこと、いつでも協力の撤回ができること、協力の撤回について不利益は生じないこと、また、面接中に気分や体調が悪くなった場合には面接を中断することも可能であることを伝えた。なお、本研究は、上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を受けて実施した（承認番号：2022-27）。

## 2. 5 分析過程

本研究では、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAとする）<sup>(27)(28)</sup>を用いて分析した。分析過程としては、1つ目に、インタビューで得られた音声データの逐語録を作成した。なお、学校名や個人名などはすべてアルファベットに置き換えた。2つ目に、分析テーマを「新任教師のリアリティ・ショックが緩衝されるプロセス」に設定した。データの抽出の際には、まずリアリティ・ショックを生じさせる要因を抽出し、その後分析テーマに沿ったデータの抽出を行った。これによって、小学校という校種に即した新任教師のリアリティ・ショックを生じさせる要因の抽出と、新任教師のリアリティ・ショックのどの要因に対してどのようなサポートが有効であるのか、詳細に明確化されたと考えた。3つ目に、分析焦点者を設定した。本研究では分析焦点者を「公立小学校で2年以上勤務した、または、勤務経験のある教師が想起した新任期の教師」と設定した。ここでの新任期は、初任者が就職した4月から翌年の3月までの年度内とした。4つ目に、概念を生成するための分析ワークシートを作成した。はじめに、分析テーマと分析焦点者に照らしてデータの関連箇所に着目し、これをヴァリエーション欄に記入した。次に、検討の結果、採用することにした解釈を定義欄に記入した。その際、それ以外の解釈案で重要だと考えられたものは理論的メモ欄に記入した。そして、定義を凝縮表現した言葉を概念名欄に記入した。以上の流れに沿って、データ分析を進め、新たな概念生成に伴い、その都度分析ワークシートを個々の概念ごとに作成した。また、同時並行で、他の具体例をデータから抽出し、分析ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入していった。その際に、具体例が豊富に出てこなければその概念は有効ではないと判断し、他の概念と統合し新たな概念生成を行った。5つ目に、複数の概念からなる小カテゴリー、および複数の小カテゴリーからなる大カテゴリーを生成した。6つ目に、各カテゴリーおよび概念について分析結果の概要を文章化し、ストーリーラインを作成した。さらに、カテゴリー同士の関係を表す結果図を作成した。

なお、これらの過程では、データの解釈や概念生成などが恣意的に偏る危険を防ぐために、臨床心理学を専門とす



る大学教員1名と臨床心理学を専攻する研究生1名、大学院生6名、大学生2名とともに逐語録を読み、データの着目箇所、類似例の選定および概念とカテゴリーの設定に関して複数回検討を行った。

### 3 結果

#### 3.1 新任教師のリアリティ・ショック要因尺度と就職前後の職業イメージの変化

就職前後の職業イメージに変化がみられたのは5名、就職前後でネガティブなまま変化しなかったのは2名であった。また、松永他<sup>(14)</sup>の作成した、新任教師のリアリティ・ショック要因尺度については松永他<sup>(14)</sup>と同様に合計得点の三分位値によって低・中・高群に群分けを行った。その結果、1名は低群であったが、残りの9名は中群であり、協力者の多くはリアリティ・ショックを受けていた。

#### 3.2 小学校新任教師のリアリティ・ショック要因と緩衝されるプロセス

小学校の新任教師のリアリティ・ショックを生じさせる要因について検討したところ、13の要素が抽出され、大別すると松永他(2017)の新任教師のリアリティ・ショック要因尺度の4つの因子とほぼ同様であるという結果がみられた。要因の各要素には、小学校という校種に即した内容が反映されていたため、本研究では「職場の人間関係」「経験不足」「多忙」「児童・保護者との関係」を新たに定義し直して用いた。M-GTAの分析の結果、20個の概念と7つの小カテゴリーと3つの大カテゴリーが生成された。具体例を「」, 概念を“”, 小カテゴリーを〈〉, 大カテゴリーを【】で表す。3つの大カテゴリーは【職場とのつながり】から【リアリティ・ショックと現実の摺り合わせ】、【リアリティ・ショックの緩衝】というプロセスをあらわしている。カテゴリー同士の関係を示す結果図をFigure 1に示した。

##### 3.2.1 【職場との繋がり】

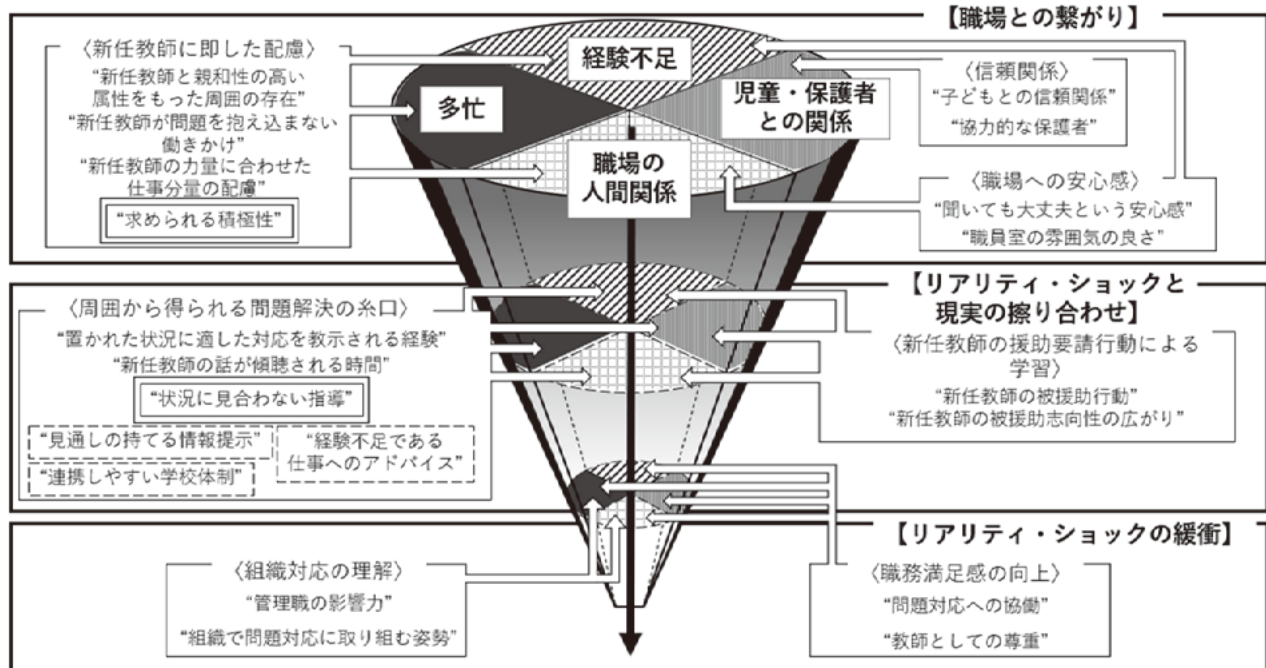
この大カテゴリーは〈新任教師に即した配慮〉、〈職場への安心感〉、〈信頼関係〉の3つの小カテゴリーから構成された。

〈新任教師に即した配慮〉 この小カテゴリーは“新任教師と親和性の高い属性をもった周囲の存在”、“新任教師が問題を抱え込まない働きかけ”、“新任教師の力量に合わせた仕事分量の配慮”と“求められる積極性”という4つの概念から構成された。“新任教師と親和性の高い属性をもった周囲の存在”は、年齢、担当学年、職員室の席が近い、同性であるなど、新任教師にとって親しみやすい属性を持っていることを表し、具体的な語りとしては、「すごいよくしてくれてほんとに、学年主任の先生も話聞いてくれたし、もう一人の先生もなんか年があんまり離れてないっていうこともあったから話しかけやすくて、すごい、学年の先生には一年間恵まれてたなって思う(協力者H)」などがみられた。“新任教師が問題を抱え込まない働きかけ”は、新任教師が問題を抱え込まない気づきや声かけがあることを表し、具体的な語りとしては、「再任用の先生が隣のクラスだったから、もうすごい、これ真似していいよー!とか、お菓子くれたり、めちゃめちゃ面倒見てくれて、だからすごい聞きやすかった(協力者E)」, 「最近クラスどうって聞いてもらえれば、そこは身近な先生じゃなくても他の先生でも言われると嬉しいと思う。こっちとしては若手としてベテランの先生に聞きたいこといっぱいあるわけで、先生によってやり方違うから、どんな先生でもそうやって聞かれるのは嬉しいと思う(協力者H)」などがみられた。“新任教師の力量に合わせた仕事分量の配慮”は、仕事(授業、子どもへの対応、事務作業など)が新任教師のための配慮により分散されることを表し、具体的な語りとしては、「学年の中の8割くらいはその主任の先生ともう一人の先生で、やってくれてたのかな、会計とかも全部やってくれてたから(協力者J)」などがみられた。“求められる積極性”は、負担になったサポートとして、新任教師の負担や置かれた状況が考慮されていない期待から積極性を求められ、仕事の負担が増えることを表し、具体的な語りとしては、「指揮者やれーみたいな感じで、やらされて、もうなんか。なんか、若い人がやれみたいな雰囲気はちょっと感じて、なんかいろんなところで、授業研もそうだし、全体で前に立つ場とか、若い人がやってーって(協力者D)」などがみられた。

〈職場への安心感〉 この小カテゴリーは“聞いても大丈夫という安心感”と“職員室の雰囲気の良さ”という2つの概念から構成された。“聞いても大丈夫という安心感”は、聞きやすい属性を持っている先生が周囲にいて新任教師が聞きやすいこと、また、周囲からサポートが出されやすいことを表し、具体的な語りとしては、「聞いてくれるっていうのが分かっているから俺は話せたんだと思う(協力者F)」, 「いろんなことを教えてもらう研修よりも、それを聞きやすい環境の方が絶対大事だと思う(協力者G)」などがみられた。“職員室の雰囲気の良さ”は、周囲の先生を気遣える先生がいて職員室の雰囲気が良く、援助要請を出しやすいことを表し、具体的な語りとしては、「結構職場全体的に雰囲気は良かった(協力者D)」などがみられた。

Figure 1

新任教師のリアリティ・ショックが緩衝されるプロセスの結果図



注) 【】 大カテゴリー 〈〉 小カテゴリー “ ” 概念

——: 負担になったサポート ----: 欲しかったサポート

〈信頼関係〉 この小カテゴリーは“子どもとの信頼関係”と“協力的な保護者”という2つの概念から構成された。“子どもとの信頼関係”は、子どもとの信頼関係があり、児童への対応に迷ったり悩まないことを表し、具体的な語りとしては、「子どもは本当にいい子たちだったから、もうそれが救いだよね。なんかやっぱそこが乗り越えられた原因っていうか要因だった（協力者B）」などがみられた。“協力的な保護者”は、保護者が新任教師の学級経営に協力的であることを表し、具体的な語りとしては、「保護者の方は俺が1年目っていうのは分かってたから、もうすごく温かく見守ってくださってるってそんな感じがしたかな。すごい、だからそういう面では、保護者の方がすごい、いい関係っていうか、できてた（協力者F）」などがみられた。

### 3. 2. 2 【リアリティ・ショックと現実の擦り合わせ】

この大カテゴリーは〈新任教師の援助要請行動による学習〉〈周囲から得られる問題解決の糸口〉の2つの小カテゴリーに分類された。

〈新任教師の援助要請行動による学習〉 この小カテゴリーは“新任教師の被援助行動”と“新任教師の被援助志向性の広がり”という2つの概念から構成された。なお、この2つの概念名と定義は水野・石隈<sup>(29)</sup>を参考にした。“新任教師の被援助行動”は、新任教師が問題への対応で、周囲の先生に援助を求める行動のことを表し、具体的な語りとしては、「自分から聞きまくってましたね、分かんないことがあると（協力者B）」、「質問とかいくつかメモしというて、で空いた時間とかに聞いてた（協力者I）」などがみられた。“新任教師の被援助志向性の広がり”は、新任教師が問題への対応で、周囲の先生に援助を求めるかどうかについての認知的枠組みが広がることを表し、具体的な語りとしては、「まず養護の先生と話して、管理職に相談した方がいいよねってなって教頭先生とか校長先生（協力者C）」などがみられた。

〈周囲から得られる問題解決の糸口〉 この小カテゴリーは“置かれた状況に適した対応を教示される経験”、“新任教師の話が傾聴される時間”、“状況に見合わない指導”、“見通しの持てる情報提示”、“経験不足である仕事へのアドバイス”と“連携しやすい学校体制”という6つの概念から構成された。“置かれた状況に適した対応を教示される経験”は、業務の順序や対応、対策を状況に応じて教えてもらうことを表し、具体的な語りとしては、「学級通信の、今までのやつもらったり、あと、今週こういうの出すよーってもらったり、あれやった？とかって聞いてくれたり確認くれたりして、そういう学級事務みたいなのをすごい助けてくれた（協力者D）」、「授業見に来てくれたりだとか、あと相談乗ってくれたりだとか、あと、模範授業、代わりに授業やってくれたりとかうちのクラス入って、私はそれを見て勉強するみたいな（協力者H）」などがみられた。“新任教師の話が傾聴される時間”は、新任教師の話

や相談（気持ちや考え）を聞いてもらえる、または、新任教師の行動が受容されることを表し、具体的な語りとしては、「学年主任が、結構見てるんだよね。見てないようで見てる。こういうの1つ1つは、結構合同でやることも多いし、体育とか全部俺やってたし、あの時のあれはよかったよねとか、そういう褒めが結構してくれる。その声かけはだいぶ、あるのかな（協力者A）」、「何言ってるか分かんないよねーとか、大丈夫一個ずつやろうねーみたいな感じで、すごい自分の気持ちを、に寄り添いながら教えてくれた先生がいて、それでまあ最初の4月から、子どもたちが始業するまでの7日間くらいすごく楽しく仕事出来て（協力者D）」などがみられた。

“状況に見合わない指導”は、負担になったサポートとして、新任教師の負担や置かれた状況が考慮されていない期待から、指導を受けることを表し、具体的な語りとしては、「参観日前にそんな授業じゃだめだって言われて、夜11時くらいまでいきなり指導案書き直せみたいなこと言われたりして（協力者B）」などがみられた。“見通しの持てる情報提示”は、欲しかったサポートとして、見通しをもって仕事に取り組める情報提示があることを表し、具体的な語りとしては、「週に一回初任研の担当の先生が来るんだけど、なんかその最初って結構いろいろあって、そういうのを聞けないまま1回目スタートしたから、たぶん通常なんだけど、もっと1回早く指導してほしかったなって。春休みに（協力者C）」などがみられた。“経験不足である仕事へのアドバイス”は、欲しかったサポートとして、子どもや保護者とかかわりなど、大学の授業や実習では経験不足である問題の対応についてのアドバイスがあることを表し、具体的な語りとしては、「誰かが作ったワークシートもそうだし、どっかに市に提出するやつとかそういうのが、データがこう分かりやすく入ってたら助かるし、紙ベースでもなんか残ってたらそのまま使えたりとかするから、そういう面がもうちょっとあったらありがたかった（協力者C）」、「子どもとかかわりと保護者の対応、それについてアドバイスはいっぱいほしいなって思った。特に保護者と子どもの対応（協力者I）」などがみられた。“連携しやすい学校体制”は、欲しかったサポートとして、職員の問題に連携して取り組める学校体制があることを表し、具体的な語りとしては、「気軽に聞ける場がもっとあったらいいなって思って、いろんなことでも、授業だけじゃなくて、なんか気軽にご飯行けたり、飲み行ったりできたらなんかいろいろ話をできたかもしれないんだけど、ほんとにもう職場の中のつながりしなくなってる、なかなか他の先生と打ち解けられなかった、1年目（協力者E）」などがみられた。

### 3. 2. 3 【リアリティ・ショックの緩衝】

この大カテゴリーは〈組織対応の理解〉、〈職務満足感の向上〉の2つの小カテゴリーに分類された。

〈組織対応の理解〉 この小カテゴリーは“管理職の影響”と“組織で問題対応に取り組む姿勢”という2つの概念から構成された。“管理職の影響”は、管理職の人柄や仕事の仕方が、職員の関係性と、仕事や問題への対応の姿勢に影響することを表し、具体的な語りとしては、「どんなに明るい担任の先生がいてもさ、それを許してくれる校長先生じゃないとその先生も明るくなれないし、やっぱ校長先生とか教頭先生が、ちょっとしたジョークを言うか言わないかみたいなのってすごいおっきくて、あ、ふざけていいんだとか、職員室って力抜いていいんだって今の先生たちは思える（協力者B）」などがみられた。“組織で問題対応に取り組む姿勢”は、組織の全体で問題の共有や解決に取り組む姿勢があることを表し、具体的な語りとしては、「先生方全員がチーム対応っていうのが常に頭の片隅にあって、それでみんな動いてるっていう感じ（協力者F）」などがみられた。

〈職務満足感の向上〉 この小カテゴリーは“問題対応への協働”と“教師としての尊重”という2つの概念から構成された。“問題対応への協働”は、新任教師の問題や課題について、助言を受けたり一緒に判断や対応してもらったりすることを表し、具体的な語りとしては、「とりあえず学校に持ち帰ってその話を、最初5年生の担任の先生に相談して、それは教頭先生と一緒に言いに行こうって一緒に行ってきて（協力者D）」などがみられた。“教師としての尊重”は、新任教師が教師として尊重されることを表し、具体的な語りとしては、「いろんな問題が起きた時の会議の中で、もちろん俺も意見を言うわけなのよ、あの若輩者ながらも。で、なんだけど、そういう俺の意見もちゃんとこう聞いてくれてね、いろいろこう、ちゃんとそれをその初任者だからってのはねのけるとか、初任者だから逆に持ち上げるために俺の意見を採用する、とかじゃなくて、ちゃんとなんかね、俺のやっтерことの妥当性とかを加味して、ちゃんと考えてくれてるっていうのがちゃんと俺には伝わってたから（協力者F）」などがみられた。

## 4 考察

### 4. 1 新任教師のリアリティ・ショックの緩衝における3つの段階

本研究では、小学校の新任教師を対象としたインタビュー調査を通して、リアリティ・ショックを生じさせる要因と、新任教師のリアリティ・ショックを緩衝する学校のサポートについて明らかにすることを目的にインタビューデータを分析した結果、新任教師のリアリティ・ショックが緩衝されるプロセスは、20個の概念、7つの小カテゴリー



リー及び3つの大カテゴリーに分類された。

新任教師のリアリティ・ショックが緩衝されて職場適応に至るまでには、まずは【職場との繋がり】で〈新任教師に即した配慮〉〈職場への安心感〉〈信頼関係〉が必要で、【職場との繋がり】が得られないと他の2つの【リアリティ・ショックと現実の擦り合わせ】、【リアリティ・ショックの緩衝】の段階に進行することが困難となり、職場不適応を起こしメンタルヘルスの悪化や離職に繋がる可能性が考えられる。そのため、新任教師がこの3つの段階を踏めるような環境調整とサポートを学校組織として行うことが必要である。

また、「経験不足」「多忙」「職場の人間関係」の3つのリアリティ・ショックを生じさせる要因に緩衝効果をもつ〈新任教師に即した配慮〉の“新任教師と親和性の高い属性をもった周囲の存在”“新任教師が問題を抱え込まない働きかけ”“新任教師の力量に合わせた仕事分量の配慮”は多くの協力者の語りにみられた。これに加えて、〈職場への安心感〉の“聞いても大丈夫という安心感”や“職員室の雰囲気良さ”によって、新任教師が職場と繋がりやすくなる環境調整がなされていた。そして、これらの環境調整があることで新任教師は〈信頼関係〉の“子どもとの信頼関係”や“協力的な保護者”といった「児童・保護者との関係」形成に集中でき、〈信頼関係〉が日々の業務の支えとなってリアリティ・ショックの緩衝に影響していると推測される。

【職場との繋がり】の段階で重要な〈新任教師に即した配慮〉による職場の環境調整は、新任教師や周囲の教師が行うことは難しい。そのため、学校運営に関わる管理職の存在が重要であると言えるだろう。そして、管理職が職場の環境や雰囲気づくり、新任教師と周囲の教師の仕事量の調整を行うことで、周囲の教師から新任教師に向けてリアリティ・ショックを緩衝するサポートが提供されやすくなる。このことから、管理職が〈新任教師に即した配慮〉を率先して行うことが重要である。看護師を対象とした先行研究では、入職前後の定期的な技術研修、プリセプター制度などの、環境的要因がリアリティ・ショックの緩衝要因として重要視されており<sup>(10)</sup>、本研究の結果も一致する結果であった。

【リアリティ・ショックと現実の擦り合わせ】の段階では新任教師からの〈新任教師の被援助要請行動による学習〉の“新任教師の被援助行動”と“新任教師の被援助志向性の広がり”と、周囲の教師からの〈周囲から得られる問題解決の糸口〉の“置かれた状況に適した対応を教示される経験”“新任教師の話が傾聴される時間”が必要である。これらはどれも【リアリティ・ショックと現実の擦り合わせ】に必要なが、〈新任教師の被援助要請行動による学習〉は【職場との繋がり】を経て、新任教師が主に周囲の教師に対して道具的サポートを求めるための行動である。一方で、〈周囲から得られる問題解決の糸口〉は【職場との繋がり】を経て、周囲の教師が情緒的サポートと道具的サポートを新任教師に供与する。これらから、道具的サポートについては、新任教師から要請しやすく周囲からもサポートを得やすい。しかし、情緒的サポートについては、新任教師が周囲の教師や管理職に遠慮してしまい、要請することは難しいと考えられる。新任教師の職場適応における情緒的サポートの重要性は先行研究でも言及されており<sup>(15)(21)</sup>、情緒的サポートは新任教師側からは要請しづらいため、“新任教師の話が傾聴される時間”を取るなど、積極的に行っていく必要があると考えられる。また、曾山<sup>(21)</sup>は新任・若手教師と周囲の間にズレが生じた場合、双方で問題意識が共有できるか否かによってその後の関係性が大きく異なることを示唆している。本研究の結果でも同様に、【リアリティ・ショックと現実の擦り合わせ】の段階で新任教師が何に困難を感じているのかという問題意識が新任教師と周囲の教師の双方で共有される。問題意識の共有によって新任教師が問題解決の糸口を得られることがリアリティ・ショックの緩衝に重要であると考えられる。

【リアリティ・ショックの緩衝】の段階では新任教師の〈組織対応の理解〉と〈職務満足感の向上〉が必要である。【リアリティ・ショックと現実の擦り合わせ】によって新任教師のリアリティ・ショックによる問題意識が共有される。そこから、〈職務満足感の向上〉で周囲の教師からの“問題対応への協働”や、“教師としての尊重”が供与され、新任教師の問題が解消されることにより新任教師は周囲との連帯感や職務満足感を得ながら職場に定着していくという結果がみられた。原田他<sup>(13)</sup>の公立小・中学校に採用されて1年以内の教師を対象とした調査でも、職務満足感の低下がリアリティ・ショックを高め、メンタルヘルスを悪化させる可能性が示唆されている。よって、新任教師が“問題対応への協働”と“教師としての尊重”を受け、〈職務満足感の向上〉がなされることが重要であると考えられる。さらに、新任教師は〈職務満足感の向上〉と同時に〈組織対応の理解〉を得る。〈組織対応の理解〉では新任教師が“管理職の影響力”と“組織で問題対応に取り組む姿勢”を、【職場との繋がり】【リアリティ・ショックと現実の擦り合わせ】の段階を通して周囲の教師とのかかわりから体験的に学習して理解する。中学校教師を対象とした先行研究によれば、管理職による環境調整によってサポートが供与され、周囲の教師と関係を築きながら仕事を達成することで職務満足感が向上することが明らかにされている<sup>(16)(18)</sup>。これは、小学校の新任教師を対象とした本研究の結果とも一致し、リアリティ・ショックの緩衝プロセスの最初の段階である【職場との繋がり】と最後の段階である【リアリティ・ショックの緩衝】のどちらにも管理職の働きかけが必要だと考えられる。そして、【リアリティ・ショッ

クの緩衝】をもって、新任教師のリアリティ・ショックは緩衝もしくは乗り越えられたと言えるであろう。

#### 4. 2 新任教師のリアリティ・ショックにおけるサポート体制の提案

職場の人間関係において、新任教師の欲しかったサポートとして「連携しやすい学校体制」が挙げられた。このニーズに対して、管理職による新任教師への「新任教師が問題を抱え込まない働きかけ」などの直接的支援が有効であると考えられる。これに加えて、管理職による組織対応の呼びかけや、新任教師が職場に慣れやすいように「新任教師と親和性の高い属性をもった周囲の存在」を配置する、「職員室の雰囲気良さ」を誘発する振る舞いをするなど、間接的支援も有効である。管理職の直接的支援、間接的支援のいずれも重要であるという結果は、管理職からみた新任教師のリアリティ・ショックについて調査した松永他<sup>(22)</sup>で得られた結果と一致する。しかし、本研究の協力者の語りの多さからは、間接的な支援の方が有効性は高いと考えられる。

経験不足において、新任教師の欲しかったサポートとして「見通しの持てる情報提示」、「経験不足である仕事へのアドバイス」、負担になったサポートとして「求められる積極性」が挙げられた。新任教師の入職直後の経験不足である状態は本研究の協力者の多くにみられ、新任教師を対象とした先行研究からも同様の知見が得られている<sup>(19)(20)(21)</sup>。そのため、経験不足に対応したサポートを逐次提供することで、時間の経過とともに徐々にリアリティ・ショックは緩衝されると考えられる。このように新任教師が経験不足から生じるリアリティ・ショックを感じている中、周囲の教師や管理職からの「求められる積極性」により未経験の業務が増えることはさらなるリアリティ・ショックが生じる要因となるため、特に入職直後の1学期と学校行事が多く重なり多忙になりやすい2学期は、新任教師に学校組織特有の建前的な積極思考<sup>(19)</sup>を求めることは控えることが必要だろう。

多忙において、新任教師の欲しかったサポートとして「見通しの持てる情報提示」、「経験不足である仕事へのアドバイス」、負担になったサポートとして「状況に見合わない指導」が挙げられた。サポートのニーズは「経験不足」と同様だが、負担になったサポートは異なる結果となった。これは、新任教師が「多忙」を感じやすい時期は学期の節目や学校行事などが関係しているが、新任教師を含めた職場全体が新任教師と同様に多忙さを抱えている。そのため、新任教師と周囲の教師とともに余裕がなくなり「状況に見合わない指導」を受けたと感じやすくなると推察される。これに加えて、小学校では担任を一人で受け持つことがほとんどであり、自分の担当する学級以外の児童のことは直接的または間接的に情報を得ることとなる。そのため、多忙であることも相まって新任教師と周囲の教師の間で認識のズレが起きやすいと考えられる。

児童・保護者との関係において、新任教師の欲しかったサポートとして「経験不足である仕事へのアドバイス」、負担になったサポートとして「状況に見合わない指導」が挙げられた。これは多忙と同様に、学期の節目や学校行事など、児童・保護者と接する機会が多く、児童・保護者の学校への期待が大きいときに生じやすい。そのため、特に教育実習等では経験不足である保護者対応に対して「問題対応への協働」により「経験不足である仕事へのアドバイス」を行って新任教師の問題が解消されることが重要であると考えられる。

#### 4. 3 学校の制度への提案

本研究ではリアリティ・ショックの緩衝において重要な【職場との繋がり】では管理職の間接的支援のもと周囲の教師による新任教師に対する直接的支援が効果的であった。これらは管理職や主任層のリーダーシップと教師の主体性の高さによって支えられた支援体制であると推察される。新任教師の支援体制について、平賀・布施<sup>(10)</sup>で挙げられた環境要因としてのプリセプター制度と類似した取り組みとして、教育現場では平成28年度よりメンター制などによる初任者研修の実施が先導的に取り組まれており、メンター方式の研修の推進<sup>(14)</sup>が求められている。メンター方式による研修制度を全国的に積極的に活用し、制度面の拡充を図る必要があると考えられる。

さらに、本研究では【職場との繋がり】の〈新任教師に即した配慮〉と、【リアリティ・ショックと現実の擦り合わせ】の〈周囲から得られる問題解決の糸口〉に関する語りの中で、拠点校指導教員に関する語りが多くみられた。そして、拠点校指導教員から得られたサポートについては、新任教師にとって支えになったものと負担になったもののどちらの語りもみられ、拠点校指導教員から得られるサポートの質と量には個人差が大きいと考えられる。そのため、拠点校指導教員の指導方針についてマニュアルの作成や、新任教師の指導に関する研修の実施など、初任者研修制度についての改善は、今後検討していく必要があると考えられる。

#### 4. 4 本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と今後の課題を指摘する。1つ目に、今回の調査では、調査協力者が10名と少なく、その内の1名がリアリティ・ショック低群、9名がリアリティ・ショック中群であり、リアリティ・ショックの程度に偏り



が生じた。今後は、調査協力者を増やし、今回の結果が一般化できるものであるかどうかを、学校規模も取り入れて検討する必要がある。2つ目に、今回の調査では新任教師のリアリティ・ショックが緩衝されるプロセスにおいて就職後のサポート体制の提案を行った。しかし、リアリティ・ショックは自分の期待や夢と、組織での仕事や組織に所属することが実際にどのようなものかという現実とのギャップのことであり、職業に対する自分の期待や夢を抱くのは就職前であることが多いと考えられる。そのため、今後は本研究の知見を踏まえた上で、教師の就職前に職業イメージの多くを形成する大学の教員養成課程において、職業適性の把握と技能などの習得について、どのような働きかけがリアリティ・ショックの緩衝に効果的であるか、検討を進めていく必要があると考えられる。

## 附記

本研究は、第1著者が2022年度に上越教育大学大学院学校教育研究科へ提出した修士論文の一部を加筆修正したものである。また、本研究は科学研究費補助金（基盤研究C）、課題番号（20K903388）の助成を受けた。

## 謝辞

大変お忙しい中、インタビューにご協力いただきました10名の先生方に、心より感謝申し上げます。

## 引用文献

- (1) 文部科学省 (2021a). 令和元年度学校教員統計調査（確定値）の公表について Retrieved January 9, 2023 from [https://www.mext.go.jp/content/20210324-mxt\\_chousa01-000011646\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210324-mxt_chousa01-000011646_1.pdf)
- (2) 文部科学省 (2022). 令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について Retrieved January 9, 2023 from [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1411820\\_00006.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm)
- (3) 中村 菜々子・松永 美希・古谷 嘉一郎・三浦 正江 (2019). 新任教師の援助要請行動に影響を与える要因の検討 日本健康心理学会第32回大会発表論文集, 173. [https://doi.org/10.11560/jahpp.32.0\\_173](https://doi.org/10.11560/jahpp.32.0_173)
- (4) 文部科学省 (2021b). 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について関係資料(1) Retrieved January 9, 2023 from [https://www.mext.go.jp/content/20210312-mxt\\_kyoikujinzai01-000013426-3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210312-mxt_kyoikujinzai01-000013426-3.pdf)
- (5) Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics : Matching individual and organizational needs*, Reading, MA : Addison-Wesley. (シャイン, E. H. 二村 敏子・三善 勝代 (訳) (1991). キャリア・ダイナミクス 白桃書房)
- (6) 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.
- (7) 廣岡 秀一・森田 千恵子 (2002). 中学生のストレスとソーシャルサポートに関する研究—ソーシャルサポートの緩衝効果を中心に— 三重大学教育学部研究紀要（教育科学）, 52, 1–14.
- (8) 水田 真由美 (2004). 新卒看護師の職場適応に関する研究—リアリティショックと回復に影響する要因— 日本看護研究学会雑誌, 27, 91–99. <https://doi.org/10.15065/jjsnr.20040106006>
- (9) 本田 育美・藤原 千恵子・星 和美・石田 宜子・石井 京子 (2006). 新人看護婦の職務ストレス緩和要因としてのソーシャルサポートの検討—サポート状況からみたストレス認知・ストレス反応の違い— 滋賀看護学術研究会誌, 5, 17–25.
- (10) 平賀 愛美・布施 惇子 (2007). 就職後3ヶ月時の新卒看護師のリアリティショックの構成因子とその関連要因の検討 日本看護研究学会雑誌, 30(1), 97–107. <https://doi.org/10.15065/jjsnr.20061102006>
- (11) 加藤 崇洋・香月 富士日 (2019). 新人看護師の SOC（首尾一貫感覚）と職場内支援とリアリティショックの関連について 日本精神保健看護学会誌, 28(2), 39–47. <https://doi.org/10.20719/japmhn.19-019>
- (12) 尾形 真実哉 (2012). リアリティ・ショック（reality shock）の概念整理 甲南経営研究, 53, 85–123. <https://doi.org/10.14990/00002075>
- (13) 原田 ゆきの・中村 菜々子・松永 美希 (2010). 新任教師のリアリティ・ショックとメンタルヘルスの関連—リアリティ・ショック尺度の妥当性と職務満足感の検討— 日本行動療法学会第36回大会発表論文集 (36), 290–291.
- (14) 松永 美希・中村 菜々子・三浦 正江・原田 ゆきの (2017). 新任教師のリアリティ・ショック要因尺度の作成 心理学研究, 88 (4), 337–347. <https://doi.org/10.4992/jpsy.88.15223>
- (15) 中村 菜々子・松永 美希・原田 ゆきの・三浦 正江・石井 眞治 (2014). 新任教師のリアリティ・ショックの影響を緩和する社会的要因の探索的検討—ソーシャル・サポートと援助要請に関する質的・量的検討— 発達心理臨床研究, 20, 1–10.
- (16) 森 慶輔 (2006). 期待するサポートと実行されたサポートのずれが公立中学校教員の精神的健康と職務満足感に及ぼす効果 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 15, 57–72.
- (17) 諏訪 英広 (2004). 教員社会におけるソーシャルサポートに関する研究—ポジティブ及びネガティブな側面の分析— 日

- 本教育経営学会紀要, 46, 78-92. [https://doi.org/10.24493/jasea.46.0\\_78](https://doi.org/10.24493/jasea.46.0_78)
- (18) 高田 理佳・江村 理奈・安永 悟 (2019). 中学校教員の個人のチームワーク能力と知覚されたソーシャルサポートが職務満足感に及ぼす影響 久留米大学心理学研究, 18, 11-20.
- (19) 太田 知実・榎 景子・元島 ゆき・山下 晃一 (2016). 学校組織における「困難を抱える新任教師」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— 神戸大学研究論議, 22, 15-28. <https://doi.org/10.24546/81009543>
- (20) 曾山 いづみ (2014). 新任小学校教師の経験過程—1年間の経時的インタビューを通して— 教育心理学研究, 62, 305-321. <https://doi.org/10.5926/jjep.62.305>
- (21) 曾山 いづみ (2018). 新任・若手小学校教師と周囲の間にはなぜズレが生じるのか 奈良女子大学心理臨床研究, 5, 21-33.
- (22) 松永 美希・中村 菜々子・三浦 正江・古谷 嘉一郎 (2021). 管理職からみた新任教師のリアリティ・ショックの現状 立教大学臨床心理学研究, 14, 37-49. <https://doi.org/10.14992/00020467>
- (23) 文部科学省 (2017). 初任者研修実施状況 (平成28年度) 調査結果<確定値> Retrieved January 9, 2023 from [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/12/1396420\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/12/12/1396420_1_3.pdf)
- (24) 原田 ゆきの・松永 美希・中村 菜々子 (2009). 中学校教師のリアリティ・ショックとメンタルヘルスの関連 日本行動療法学会第35回大会発表論文集, 376-377.
- (25) 松永 美希・原田 ゆきの・中村 菜々子・石井 眞治 (2010). 新任教師の職務イメージの変化とメンタルヘルスとの関連 日本心理学会第74回大会発表論文集, 348. [https://doi.org/10.4992/pacjpa.74.0\\_2AM082](https://doi.org/10.4992/pacjpa.74.0_2AM082)
- (26) 山田 剛史 (2004). 過去—現在—未来にみられる青年の自己形成と可視化によるリフレクション効果: ライフヒストリーグラフによる青年理解の試み 青年心理学研究, 16 (0), 15-35. [https://doi.org/10.20688/jsyap.16.0\\_15](https://doi.org/10.20688/jsyap.16.0_15)
- (27) 木下 康仁 (2007). ライブ講義M-GTA—実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて— 弘文堂
- (28) 木下 康仁 (2020). 定本M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論— 医学書院
- (29) 水野 治久・石隈 利紀 (1999). 被援助志向性, 被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究, 47(4), 530-539. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.47.4\\_530](https://doi.org/10.5926/jjep1953.47.4_530)

# Consideration of support system for novice teachers' reality shock

Shiori AKITA\* · Toshie MIYASHITA\*\*

## ABSTRACT

In recent years, the number of teachers leaving within their first year of employment in the educational field has been rapidly increasing, and the deterioration of teachers' mental health has increased the need to take measures to protect the mental health of new teachers. It has been noted that new teachers experience what is known as a "reality shock," which is a disconnect between their expectations and dreams and the reality of working in or belonging to an organization. Therefore, in this study, we look into the factors that cause reality shock and how to buffer it for new teachers, focusing on new elementary school teachers who are thought to be vulnerable to reality shock because they become classroom teachers immediately after starting. This study aimed to determine in an exploratory manner which support would be most effective. An interview survey was conducted with ten teachers who had worked in public elementary schools for three to five years. As a result of the M-GTA analysis, 20 concepts, 7 minor categories, and 3 major categories were identified regarding buffering new teachers' reality shock. There are three stages to buffer a new teacher's reality shock: connection with the workplace, reconciliation of reality shock and reality, and buffering of reality shock. If they are unable to do so, it will be difficult to advance to the next two stages, which may result in deterioration of new teachers' mental health and resignation. Therefore, providing environment adjustment and support is considered necessary to help new teachers complete these three steps.

---

\* Iida Children's Consultation Center    \*\* Clinical Psychology, Health Care and Special Needs Education