

教職生活における困難と成長に関する現職教員の意識

How teachers recognize their growth and difficulties in their career?

坂本美紀*

SAKAMOTO Miki

要約：教職生活における困難に関しては、主として教師ストレスやバーンアウトの観点から研究が行われている。しかしながら、危機を克服したプロセスや、何を支えに教職生活を継続したか、どのような面で自身の成長を感じるか、等の点を含めた、教師の成長過程に関する実証研究は、まだそれほど多くない。本研究では、現職教師を対象に、教職生活における困難として、現在のストレスおよび危機の経験、自己の支えとなったもの、自己形成の契機に加えて、教師自身が成長を意識する側面とを調査し、教師の成長過程について明らかにした。さらに、調査結果および先行研究の知見に基づき、今後の研究課題をまとめた。

キーワード：教師の成長、教職生活の困難、支え、自己形成

Key words : teacher's growth, teacher's difficulties, support, self as a teacher

問題と目的

1. はじめに

教師として生きるということは、様々な困難に出会い、それを乗り越え、自分自身と教育活動の変容を図っていく連続的な過程である(近藤, 2000)。長い教師生活を続けていく間には、教職の継続を困難にする危機とも呼べる出来事や時期に遭遇することもある(柿田・渡辺・根本, 1992)。その中には、出産や子育てなど、いわば人生の発達段階から必然的に突き当たらざるを得ない困難も含まれるだろう。しかしながら、教職特有の要因に誘発される困難も少なくないと思われる。他の職業に比べてストレスが高いとされる対人的な職種の中でも、教師は、対人関係の多様さや複雑さ、影響力の大きさから、きわめてストレスの強い職種であると相川(1997)は述べた。

その上、近年の学校現場では、児童生徒の問題行動により様々な教育困難が深刻化していることに加え、地域社会や家庭の教育力の低下から、学校の役割が肥大化しつつある(高木・田中, 2003)。教師の日常は“累積的なストレス状況”(秦, 1991)にあると言われて久しく、それと呼応するように、近年、教師のメンタルヘルスの悪化が指摘されるようになった。例えば秦(1998)は、教師ストレスに関する再調査の結果、教師の不適応が前回(秦, 1991)より増加したこと、教師を辞めたいと感じている教師が、小学校で4割、中学校で3割いたことを示した。小・中・高校の教師を対象にした調査では(石川・中野, 2001)、日常の仕事の中でストレスを「非常に感じる」あるいは「感じる」と回答した教師が半数

を超えていたことが報告された。文部科学省によると、全国の公立学校(小・中・高)の教職員のうち、病気休職者は2003年度が6,017人であり、そのうち精神性疾患による休職者の数は3,194人で、全体の53.1%を占めていた。そして、在職者に占める病気休職者の割合に加え、在職者に占める精神性疾患による病気休職者の割合が、過去10年間にわたり増えていることが報告されている。このような状況の中、教師の苦悩やバーンアウト(燃え尽き)に目を向けようという動きが高まっている。

バーンアウトとは、それまで普通に働いていた人が、突然動機づけを低下させることである(e.g. 伊藤, 2000)。もともと、対人援助職に範囲を限定した定義が一般的であり、その中で提唱された「教師バーンアウト」は、とくに教師に限定した概念で、「教師が、理想を抱き真面目に仕事に専心する中で、学校でのさまざまなストレスにさらされた結果、自分でも気づかぬうちに消耗し極度の疲弊をきたすに至った状態」と定義されている(田上・山本・田中, 2004)。落合(2003)は、教師バーンアウトに関するレビュー論文において、日本におけるバーンアウト研究は医療関係者を対象とした研究が多く、教師を対象としたものは数えるほどであること、そして、バーンアウトという概念を用いず、教師ストレスや教師のメンタルヘルスという文脈で研究されたり、教師文化という相対的な枠組みの中で取り上げられたりしてきたことを指摘した。落合(2003)はまた、教師バーンアウトの要因に関する先行研究のほとんどが、個人・家庭・職場などのマイクロな要因に限定して検討を行っていることを指摘した上で、長期のプロセスにおける現象であ

*兵庫教育大学第1部(教育臨床講座)

るバーンアウトを分析する際には、制度的・マクロ的要因の他、プロセスとしてのバーンアウトを捉えるための視点である時間軸が重要であると主張し、教師のライフヒストリー研究や質的研究により、教師バーンアウトのプロセスや意味づけが解明される可能性があることを示唆した。

では、教師自身は、どのような時期に、どのようなことで悩み、壁にぶつかり、教師としての危機を体験するのだろうか。悩みや危機を乗り越える際には、何が教師達の支えとなるのか。教師達は、どのような面で、自分自身の変化（成長）を意識するのか、また、どのような経験により、自分が成長したと感じているのだろうか。本研究では、こういった点を中心に、教師の成長過程について検討していく。それに先だち、まずは、教師のライフヒストリーすなわち教師の成長に関する研究を概観する。

2. 教師の成長に関する研究

近藤（2000）は、教師の成長に関する研究を、以下の3つに大別した。①授業の仕方やとらえ方、子どものとらえ方などの一定の観点から、ベテランの教師の行動と新人の教師の行動とを比較し、経験年数に伴う成長や力量形成の一般的方向を明らかにしようとするもの、②一人ひとりの教師の成長の過程（志望動機、危機、その克服、克服を支えたもの、その後の変容等）に関する情報を、多数の被験者に関して包括的に収集し、そこに見いだされる一般的傾向を明らかにしようとするもの、③教師の成長過程を、一般化不可能な、独自で多様で個別的なものと考え、その個性性を重視して、一人ひとりの教師の独自の成長過程をそのままに事例研究として提示するもの、である。

このうち①に属する研究としては、例えば、授業に関する思考における、初任教师と熟練教師との差異を明らかにした秋田らの研究（秋田、2004）や、教師の生涯発達を、初心期・中堅期・熟練期の3段階でとらえ、各時期の教師の発達課題をまとめた研究（吉崎、1998）がある。

秋田らの研究では、熟練教師は①授業後に反省的に振り返って考えるだけでなく、授業過程の中で即興的に豊かな内容を思考していること、②授業中に生徒の学習過程を理解し、授業と学習の問題や意味を発見したり解説したりし、授業の別の可能性を探り解決を図ろうとしていること、③教える側の視点だけにとらわれず、授業の中の出来事を多義的にとらえることができていること、④授業と学習の文脈に即して、生徒の発言を、授業の展開や教材の内容との関係、他の生徒の思考との関連において理解し即応した思考と判断を行っていること、⑤授業の様々な出来事の間複雑な関連を見つけ、その授業

に固有な問題の枠組みを絶えず再構成し続けていること、以上5点が明らかになった。

また、吉崎（1998）は、教師の生涯発達を「初心期」（教職3年目ぐらいまで）、「中堅期」（教職5年目から15年目ぐらいまで）、「熟練期」（20年目以降）といった3段階でとらえた。さらに彼は、先行研究の知見をふまえて、初任教师に代表される初心期の教師の発達課題と、中堅期の教師の発達課題とを、次のようにまとめた。

まず、初心期の教師の場合には、授業を成立させるための「指導書に基づく授業案の作り方」「教科ごとの授業の進め方のパターンづくり」「授業ルーティンの導入」といったことが重要な発達課題である。具体的には、学習指導案から、1時間の授業の流れをイメージできるようになること、学級の子どもの実態に合うように、指導書の学習指導案をアレンジすること、授業設計に対する意識を1時間レベルから単元レベルに広げていくことが課題となる。授業実施に関しては、適切な授業ルーティンを年度のはじめに確立すること、続いて、教科ごとの授業の進め方（パターン化）を確立するとともに、内容に応じてバリエーションをつけることが課題となる。ここでいう授業ルーティンとは、授業がもつ認知的複雑さを軽減するために、教師と子どもとの間に共通に認識され、定型化（スクリプト化）された一連の教授・学習行動のことをいい、たとえば、「授業開始時と終了時のあいさつの仕方」「机の上の整理の仕方」「紙などの配付・収集の仕方」などといった学習の準備、整理・後始末に関するルーティンや、「発言の仕方」「聞くときの姿勢」など話し方・聞き方に関するルーティンなどが、集団学習を進めていくのに必要だとされている（e.g. 吉崎、1997）。

これらの基礎的・基本的な授業力量がある程度まで身についてくる中堅教師では、単なる「授業の成立」の問題から、授業における集団と個の関係や、子どもの興味・関心を喚起する指導・支援のあり方といった「授業の質」の問題へ、焦点が移動してくる。そして、中堅教師にとっての発達課題は、初任教师の課題でもあった、授業計画と授業実態との間にズレが見られる場面での対応に関わる意思決定のあり方に関するものに加え、「学級の子どもの実態を考慮した」「子どもの個人差に対応するための」授業づくり、さらに「子どもの参加意欲を高める」ための指導法の工夫のように、授業力量の幅を広げ、質の向上をはかるものとなる。

以上の研究は、新人の教師と経験を積んだ教師との比較を通し、授業という観点から、経験年数に伴う成長や力量形成の一般的方向を示したものである。

では、本研究のテーマである、個々の教師の成長過程については、どのような研究がなされているのだろうか。近藤（2000）は、このタイプの研究の代表として、多く

の教師を対象とし包括的な情報を収集した、東京都立教育研究所の研究をとりあげ、教師の成長とは何かを考える手がかりになる結果を抜粋してまとめた。具体的には、教職経験20年前後の公立学校の教員615名を対象にした質問紙調査と、25名の教員に対する面接調査の結果から、教職生活における危機的体験、教師としての自己形成の契機、自分を支えてきた教育実践、などの結果がまとめられている。まず、「教職生活における危機的体験」は、その多くが、①授業、②生活指導、③学級経営、④子どもの心の把握の4つの領域で生じていた。次に、「教師としての自己形成の契機」となったことについては、優れた指導者との出会いや指導助言、自分の子どもを持つこと、研究活動や研修、ある生徒と出会ったこと、そして責任ある立場につくこと等が、成長の重要な契機であった。契機を教職経験年齢別に整理し直した結果からは、経験年数が増えるにつれて、“指導者・指導助言”が減少し、“研究・研修”や“責任ある立場”が次第に増大すること、“自分の子”は経験年数4～10年の間に増大し、“ある生徒に出会うこと”が経験年数に関わりなく一定の契機としての意味を持ち続けることが示された。また、このような成長経験をした時期に関する結果からは、80%近くの教員が、勤務年数10年の間に経験していることが示された。さらに、教師としての「自分を支えてきた教育実践」については、問題行動のある児童・生徒への対応や登校拒否児童・生徒に対する指導を含めた、“生活指導に関する実践”が最も多く、次に多いのが、各教科の学習指導、具体的な授業の工夫、教材開発等の、“教科指導に関する実践”であり、それに“学級経営に関する実践”が続いたと報告されている。

これをもとに、本研究では、教師が経験した困難や危機、支えとなるもの、自己形成の契機などの観点から、教師の成長過程を明らかにすることを目的とする。このうち、教師の悩みや危機については、前述のように、教師のストレスやメンタルヘルス、バーンアウトの観点からも、研究が行われている。

3. 教師ストレスや教職継続の危機に関する研究

落合（2003）によれば、バーンアウトに関わる教師ストレスやメンタルヘルスの研究は、日本では90年代以降盛んになった。そして、教師ストレスの研究は、大きく実証的研究と現職教師や精神科医師等による現場からの提案に2分され、実証的研究では、大別すると、ストレスの原因や実態、およびストレスに関連する要因についての検討がなされている。

教師のストレスと精神障害に関する日本の研究動向を概観した相川（1997）は、教師ストレスの要因として、「多忙さ」、「施設・設備の不備」、「生徒指導上の問題」、「職場の人間関係」の要因が、秦（1991）をはじめとす

る複数の調査に共通して挙げられたことを指摘した。これらの要因は、その後の調査においても、ほぼ共通して出現している（e.g. 石川・中野, 2001; 西坂, 2002）。また、養護教諭の悩みを調査した研究（伊藤, 2003）でも、「多忙感」「（親や他教師との）連携の悩み」「対応上の不安」という、対応する因子が抽出された。さらに、ストレス反応としてバーンアウト尺度を取り上げた研究（高木・田中, 2003）では、役割の曖昧な職務および実施が困難だと感じる職務という「職務自体のストレス」がバーンアウトを直接規定していることと、同僚との関係や組織風土といった「職場環境のストレス」は、職務自体のストレスを通じて間接的にバーンアウトを規定していることが明らかになった。

ストレスやバーンアウトに関連する要因については、落合（2003）が、教師バーンアウトの要因に関する先行研究のメタ分析に基づき、次のようにまとめている。個人の要因は、性、年齢、教職経験、パーソナリティ、教職観、役割意識など、家庭の要因は、配偶者や子どもの有無およびそれらとの関係性など、職場要因は、環境、職務の状況、管理職や同僚とのサポートを含めた関係や生徒との関係であった。例えば、金子・針田（1993）は、子育て経験、および問題生徒との接触等との関係が、教師のストレスにどう影響しているのかを検討した。岡東（1998）は、ストレスとしての時間と職務の質に着目して論じた。田中・杉江・勝倉（2003）では、経験年数とストレスの関連について、部活動の指導では若年教師ほどストレスが高く、保護者からの評価では、中堅および熟年教師の方がストレスが高いという結果を示した。伊藤（2000）は、バーンアウトのうち＜達成感の後退＞に対しては指導能力やサポートの有無が、＜消耗感＞に対してはパーソナリティや悩みの有無が、直接的な規定因になっていること、また、教育観のタイプによって生起メカニズムに違いがあることを明らかにした。

これらの量的研究に対し、柿田・渡辺・根本（1992）は、教師が出会う困難を教職継続の危機ととらえ、32名の教師に対して面接調査を行い、危機の内容と時期およびその乗り越え方に関してカテゴリーを抽出した。危機の内容は、①自己に起因する危機（新卒時の困難、マンネリ、自信喪失、健康上の悩み、その他のサブカテゴリーからなる）、②児童の特性に起因する危機（いじめと、高学年の子どもたちの変質についての悩みのような、特に指導の困難な児童への対処法についてのもの）、③父母との関係に起因する危機（父母とのトラブル、地域の特性等での困難）、④職場の人間関係に起因する危機（職場の同僚との対立や上司との意見の食い違い、教職員組合を巡る悩み）、⑤制度に起因する危機（教育行政・学校管理の方針などに由来する困難）、⑥家庭生活に起因する危機（家事・育児と教職との板挟みでの悩み）に

分類された。教職歴と危機との関係については、全体として、初任時の危機を最大として次第に減少していき、15年目ごろから20年頃にかけて再度増えていく傾向があったと報告されている。危機の乗り越え方は、①教育力量の向上による乗り越え、②精神状態の変化による乗り越え、③子どもとの関わりによる乗り越え、④教師との関わりによる乗り越えに分類された。20年ほど前の調査になるが、中学校教師の不適応について調べた松本・河上(1986)でも、「退職をも考えるような危機」に直面した経験に関する質問項目が含まれており、回答者の37%が危機を一度は経験し、危機経験者の約半数が就職後5年までに、これを含めて75%が就職後10年までに危機を経験していたほか、就職後15年以上経ってから危機に直面している者も少なからずいたことが明らかにされた。危機に直面した事情は、病気、結婚・出産などの「一身上の事情」、生徒の荒れや学級経営上の困難などの「教育指導上の事情」、および上司・同僚との葛藤や勤務時間などの「職場の勤務条件」の3つに大別でき、そのうち「教育指導上の事情」が最も多かったことが報告された。

教職継続上の危機についての研究は、どちらも、資料の収集にあたって回想法を用いた。そのため、柿田ら自身も言及したように、歪みや美化、忘却などの影響を受けている可能性があることは否定できない。しかしながら、教師の成長過程に関する質的研究の可能性を示唆している点で、貴重な研究であるといえる。従って、本研究でも、教師が経験した危機とその時期、支えとなるものに関しては、回想法で調査することとする。

以上より、本研究は、現職教師を対象に、教職生活における困難として、現在のストレスおよび危機の経験、困難の克服にかかわるものとして自己の支えとなったもの、自己形成の契機に加えて、教師自身が成長を意識する側面とを調査し、教師の成長過程について明らかにする。

方法

対象者：愛知県下の公立学校に勤務する教員42名（女性33名、男性9名）を対象とした。勤務校の内訳は、幼稚園3名、小学校30名（うち男性7名）、中学校4名、高等学校4名（うち男性2名）、養護学校1名であった。勤務年数内訳は、15年未満7名、15～19年8名、20～24年14名、25年以上13名で、平均年数は20.4年（SD=6.1）となった。

調査項目：①現在の教職生活におけるストレスの有無と内容。ストレスとなっていることの有無を選択式で問い、内容を自由記述させた。②これまでの教職生活における危機の経験および内容と時期。「これまでの教職生活において、教師を辞めたいと思うほどの危機を経験しましたか？」と教示し、経験の有無を選択させ

た。有りを選択した対象者には、その内容と時期について自由記述で回答を求めた。③教師としての自己の支え。近藤(2000)で示された内容から選択肢を作成し、あてはまるものを全て選択させた。④教師としての自己を形成した契機。近藤(2000)で示された内容から選択肢を作成し、あてはまるものを全て選択させた。あわせて、それを教職生活何年目に経験したかを自由記述させた。⑤成長を意識する側面。「教職生活の初期の頃と比べ、自分が成長したと思う点はどういうところですか？」と教示し、自由に記述させた。

手続き：講習に参加した教員45名に質問紙を配布し、自己ペースで回答してもらった。回収率は93%であった。

結果・考察

教職生活における困難と危機

現在の教職生活におけるストレスと、教職を辞めたいほどの危機の経験とに関する結果を、まとめてFigure 1に示す。

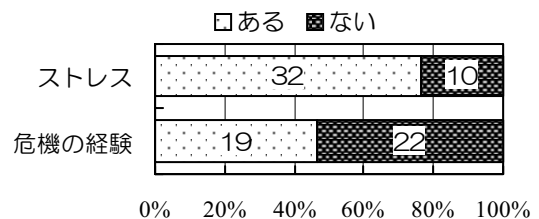


Figure 1 現職教員におけるストレスや危機の経験

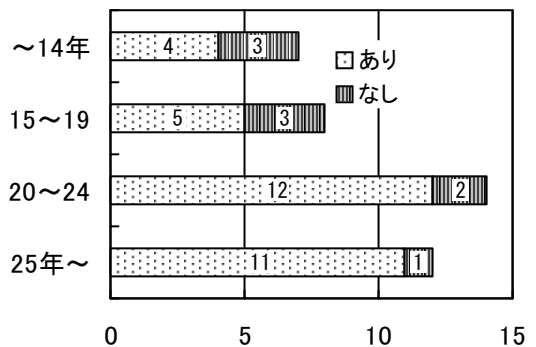


Figure 2 勤務年数ごとに見た現在のストレス (名)

まず、ストレスは、8割近くが現在体験していると回答した (Figure 1上段)。ストレスの有無に性差はなかったが、勤務年数 (Figure 2参照) の平均値に有意差が認められ、ストレスなしと回答した群 (15.7年, SD=6.0) は、ありと回答した群 (21.8年, SD=5.5) よりも勤務年数が短いことが明らかになった ($F(1,39)=8.441, p<.01$)。ストレスの内容については、回答者の自由記述に基づいてカテゴリーを作成し、分類を行った。分類結果を

Table 1に示す。ストレスの内容では、「教師の仕事に限りがなくなってきた、やるが増えた」「直接子どもに関わらない雑務が多い」など、多忙さや仕事の多さに関するものが最も多かった。続いて、「研究発表会の準備」「担任でなくなり、全体を把握する力を求められるようになった」などの仕事上の責任や重圧と並んで、「上司の問題」あるいは「教職員同士の関係」といった職場の人間関係が挙げられた。残りのカテゴリーは、生徒への対応・指導と保護者に関するもので、先行研究の区分（相川，1997）では、「生徒指導上の問題」に分類されていた内容である。従って、本研究の対象者が報告したストレスの内容は、先行研究で共通してあげられていた要因のうち、「施設・設備の不備」を除く3つと重なるものであることが明らかになった。また本研究では、単なる多忙とは質的に異なると考えられる「仕事上の責任や重圧」と呼ぶべきストレス内容の存在が示された。

ストレスの内容と勤務年数との関係については、次の2点が示された。仕事上の責任や重圧を挙げた6名のうち、5名は勤務年数20～24年の教員であった。生徒への対応と保護者に関するものをまとめた「生徒指導上の問題」を挙げた7名は、1名を除く全員が、勤務年数20年以上の教員であった。調査者数が少ないために統計的に実証することは出来なかったものの、この結果より、勤務年数の長短にかかわらずストレスとなる要因と、勤務年数の伸長に伴い生じてくる要因とがあることが示唆された。

Table 1 現在のストレスの内容

多忙，仕事(雑用)の多さ	9
仕事上の責任，重圧	6
職場の人間関係	6
生徒への対応，指導	4
保護者	3
その他	2

Note: N=42, 無回答 15, 一部複数回答。

では、教師は、いつごろ、どのようなことで、教師としての危機を経験するのだろうか。教職継続の危機を経験した者は、半数以下の19名（Figure 1下段）であった。そのうち18名が、危機の内容について記述した。内容の分類にあたっては、近藤（2000）が示した前出の4つのカテゴリーよりも柿田ら（1992）の6つのカテゴリーが適していたため、後者に従って分類を行った。なお、愛知県の特徴である隣接校種への異動に由来する危機（報告数2）は、制度に起因するものとして分類した。分類結果をTable 2に示す。報告数が多かったのは、子どもとの関係づくりや子どもの心の理解における困難に由来

する行き詰まりに代表される自己に起因する危機と、不登校や反抗、暴力などといった指導の困難な児童生徒への対処法についてのものである児童の特性に起因する危機、そして職場の人間関係に起因する危機であった。先行研究で制度に起因する危機として分類されたのは、指導要領の問題や受験戦争の不満、行政の教育方針や教員採用の方式といった内容であったが、本研究の対象者では、こういった内容に起因する危機の例は記述されなかった。また、近藤（2000）は、危機的体験の多くが生じた領域として、授業、生活指導、学級経営、子どもの心の把握の4つを挙げたが、本研究の対象者では、授業の領域に限定した危機を報告した者はいなかった。

危機を経験した時期は、6年目と8年目が各3名いた他は、1～16年目と多岐にわたっていた。該当者が少ないためもあり、本研究では、松本・河上（1986）や柿田ら（1992）が報告したパターンは見いだせなかった。

Table 2 教職生活の中で経験した危機の内容

カテゴリー	報告の例	報告数
自己	自分の力のなさを痛感した	5
児童の特性	不登校児への対応，校内での対教師暴力	5
父母との関係	親と子どもへの信頼関係	1
職場の人間関係	管理職との人間関係，職員との人間関係	4
制度	中学校から小学校への転勤	2
家庭生活	子どもの長期入院	1

教師としての自己の支え

自己の支えに関する回答とその割合をTable 3に示す。回答者の6割強が学級経営を、4割が教科指導を選択した。また、支えの内容に、勤務年数等による差は見られなかった。勤務年数の長短にかかわらず、児童生徒と直接関わることが、教員の支えになるといえるだろう。その他を選択した回答の中にも、その内容として「子どもたちとの出会い」と記述したものがあつた。前出の、危機の克服のカテゴリー（柿田ら，1992）と対応させると、「いっそう子どもに打ち込む」「子どもと接することで気が晴れる」「子どもと接して理解に努める」などの“子どもとの関わりによる乗り越え”と、「教材研究や指導法を積極的に研究する」「関心を広げ、ネタを探す」などの“教育力量の向上による乗り越え”とが対応すると考えられる。子どもと関わること、授業者としての成長を目指すことが、教職を継続する際の支えとなるとともに、危機に直面した際に、それを克服する助けにもなっていることが示されたといえよう。

なお、本研究では、東京都立教育研究所の調査結果（近藤，2000）で最も多かった“生活指導に関する実践”がほとんど選択されなかった。これは、面接を併用した

先行研究と異なり、本研究では質問紙で調査を行ったこと、その際、この質問を多肢選択形式で行ったことが原因だと考えられる。先行研究では、例えば問題行動のある児童・生徒への対応や、登校拒否の児童・生徒に対する指導といった回答が、当該のカテゴリーに分類されている。本研究で設定した「生活指導」という選択肢からは、こういった内容が連想しにくかったため、この選択肢が選ばれにくかった可能性がある。

また、その他を選択した回答の具体的な内容では、「人間関係」や「職場のあたたかさ」「家族」などといった、いわゆる教育実践以外の内容が、自己の支えとして挙げられていた。本調査では、先行研究を踏襲し、教育実践についての選択肢を用意して回答を求めたが、そういう枠を定めずに質問した場合は、少し違う結果が得られた可能性もある。

Table 3 教師としての自己の支え

学級経営	27 (64.3)
教科指導	17 (40.5)
クラブ・部活の指導	7 (16.7)
研究活動や研修	5 (11.9)
学校行事	4 (9.5)
校務分掌	2 (4.8)
生活指導	1 (2.4)
その他	8 (19.0)
なし	1 (2.4)

Note: N=42, 複数回答。()内は%。

教師としての自己形成

教師は、いつごろ、教師としての自己を形成するのだろうか。自己形成の時期としては、1～5年目が17件、6～10年目が8件、11～20年目が7件報告された。回答の半数強(32中17)が5年目までの時期を答えた。また、東京都立教育研究所の調査結果(近藤, 2000)と同様に、10年目までの時期を答えた回答は全体の78%を占めた。教職に就いた初期の経験、あるいは初任校での経験が、教師の成長に大きな影響を与えるということは、さまざまな教師研究が一貫して示す結果であり、本調査でも、それに一致する知見が得られたといえよう。

では、どういった経験が、自己形成の契機となるのだろうか。契機についての回答の分布をTable 4に示す。全体の7割強が、優れた指導者との出会いや指導助言を選択した。経験年数が増えるにつれて、「指導者・指導助言」が減少したとする東京都立教育研究所の調査結果(近藤, 2000)とは異なり、本調査では、この選択肢は、現在までの勤務年数の長短、および自己形成の時期にかかわらず、ほぼ一貫して選ばれている傾向があった。

いわゆる公的な研修については、別に選択肢を設定したため、この回答は、研修や研究会の場に限定されない、教師同士の関わりから得たものを指していると考えられる。前出の柿田ら(1992)のインタビューでも、「先輩教師からアドバイスを受ける」「優れた教師の姿勢に学ぶ」「研究会仲間の励まし」といった内容が、「教師との関わりによる」危機の乗り越えとして述べられていた。教師ストレスとそのサポートについての研究(e.g. 石川・中野, 2001)では、教師同士がお互いに支え合うことのできるサポート体制の必要性が提案されている。教師同士の支え合いや学び合いは、ストレスの軽減や危機の克服に加え、教師アイデンティティの形成にも寄与しているといえるだろう。

自分の子どもを持つことは、全体の2割が選択し、その時期については、ほぼ全員が4～10年目の時期を回答した。教師同士の関わりには及ばないものの、自分自身が親となり子どもを育てる経験を積むことも、教師アイデンティティの形成に一定の役割を果たしていることが示唆された。

Table 4 自己形成の契機

優れた指導者との出会いや指導助言	31 (73.8)
自分の子どもを持つこと	9 (21.4)
研究活動や研修	6 (14.3)
ある生徒と出会ったこと	4 (9.5)
責任ある立場につくこと	2 (4.8)
その他	1 (2.4)
なし	4 (9.5)

Note: N=42, 複数回答。()内は%。

成長を感じる面

教師は、自分の教職生活の中のどのような変化を、自分の成長として捉えているのだろうか。成長を感じる面については、回答者の自由記述に基づいてカテゴリーを作成し、分類を行った。分類結果をTable 5に示す。最も多かった回答は、「子どもが考えていることが分かってきた」など、「生徒理解における成長」であった。続いて、「児童とのコミュニケーションの取り方がうまくなった」など「指導や対応の上達」、「授業計画の立て方、指導の仕方」など「授業面の上達」の他、「子どもの意見・考えをじっくり聞けるようになった」などの「待ちの姿勢」が挙げられた。勤務年数による差は見られなかったが、校種による差が一部でみられた。具体的には幼稚園教諭と高校教諭において回答内容に特徴があり、幼稚園教諭では、3名全員が生徒理解における成長を、高校教諭では4名中2名が、全体の中での役割を挙げた。今後は、冒頭で述べたような、経験年数に伴う成長や力量形成の一般的方向を明らかにした先行研究での知見との

比較検討をしていくが必要になるだろう。

Table 5 自身が成長したと感ずる点

カテゴリー	回答例	N
児童生徒の理解	多少なりとも児童の気持ちが理解できるようになった	15
指導, 対応の上達	相手に応じていろいろな対応がとれるようになってきた。	7
授業の上達	授業に対する取り組み方(実践内容)	6
待ちの姿勢	子ども達の行動をゆったりと待てるようになった	6
全体の中での役割	行事など全体の動きの中で, 教員, 生徒の全体の動きを予測できる。	3
その他		1

Note: N=42, 無回答 5, 一部複数回答。

結 論

本研究は、現職教師を対象に、教職生活における困難、自己の支えと自己形成、成長したと感ずる側面を調査し、教師の成長過程に関するデータを提供した。本研究の調査協力者は、決して多くはないけれども、多数の教師を対象とした大規模な調査と一致する結果を得ることができた。

本研究では、対象者の約8割が、現在何らかのストレスを感じていると報告した。ストレスの内容については、先行研究と共通するもの、すなわち、多忙さや仕事の多さ、職場の人間関係、生徒指導上の問題に加えて、「仕事上の責任や重圧」と呼ぶべきストレス内容の存在が示された。対象者の約半数が経験した教職継続の危機については、先行研究で示されたカテゴリーに即して分類を行った結果、主として、自己に起因する危機、児童の特性に起因する危機、職場の人間関係に起因する危機が報告された。危機を経験した時期はさまざまであった。

このようなストレスおよび危機の克服について、本研究では、教師としての自己の支え、自己形成の契機、成長を意識する側面を調査した。最も多かった回答は、自己の支えでは学級経営や教科指導の形で子どもと関わることで、自己形成では指導助言やモデルなど教師同士の関わりから得たものであった。それらを経た上での成長としては、生徒理解、指導や対応、授業面での上達の他、待ちの姿勢が挙げられた。ただし、東京都立教育研究所の調査同様、本研究でも、経験した危機と対応させて、これらの内容を質問したわけではない。成長のプロセスについての一般的傾向を明らかにしていくためには、危機とその乗り切り方を面接法により調査した柿田ら(1992)のような、質的研究による知見がさらに積み重ねられる必要があるだろう。さらに、現在危機の渦中にある教師に対して、観察や面接で継続的に追跡していく

手法(柿田ら, 1992)や、バーンアウトの焦点を当てた個々の教師のライフヒストリーを重ねあわせることで、バーンアウトのプロセスや意味づけを解明していく研究(落合, 2003)などが、今後の発展に寄与するものとして示唆されている。

バーンアウトに関する量的研究では、教師の教育観によりバーンアウトの生起メカニズムに違いが見られたことから、教師のタイプにあった援助方法があることが示唆されている(伊藤, 2000)。具体的には、子どもとの関係性を大切にす関わり志向タイプの教師のバーンアウトを防止するには、職場内外の人間関係によるサポートシステムを活用することがより有効であり、一方、クラス運営を重視する授業指導志向タイプの教師がバーンアウトした場合は、周りの教師との関係調整や悩みを解決するだけでなく、研修や実習を通じて教科指導に自信をつけるような積極的なアプローチが有効だという示唆である。ただしこの研究は、こういった援助方法の効果測定を行ったものではない。教師ストレスに対するサポート体制についての提言を行った石川・中野(2001)では、今後の課題として、個々の教師からの聞き取り調査によって、ストレスやサポート体制の効果についてより深く検討していくことを挙げた。今後の研究では、先行研究によりストレスとの関連が見いだされた教師の個人的な要因や職場環境要因の影響も考慮しながら、援助方法やサポートシステムの効果を丁寧に見ていく必要があるだろう。

教師のストレスやバーンアウトに関する研究を別にすれば、教師の成長プロセスに焦点を当てた実証研究はまだ少ない。教師のライフヒストリーすなわち成長を把握する枠組みを作るための質的研究の発展も含め、今後の研究が必要な領域であろう。

文 献

- 相川勝代 1997 教師のストレス 長崎大学教育学部教育科学研究報告, 52, 1-13.
- 秋田喜代美 2004 熟練教師の知. 梶田正巳(編) 授業の知—学校と大学の教育革新. 有斐閣.
- 秦 政春 1991 教師のストレス—『教育ストレス』に関する研究調査(I) 福岡教育大学紀要, 40, 79-146.
- 秦 政春 1998 疲れきった教師たち—教師のストレス(働きざかりの心の健康<特集>) 教育と医学, 46, 729-737.
- 石川正典・中野明德 2001 教師のストレスとサポート体制に関する研究 福島大学教育実践研究紀要, 40, 17-24.
- 伊藤美奈子 2000 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して— 教育心理学研究, 48, 12-20.

- 伊藤美奈子 2003 保健室登校の実態把握ならびに養護教諭の悩みと意識—スクールカウンセラーとの協働に注目して— 教育心理学研究, 51, 251-260.
- 柿田恵子・渡辺実由紀・根本橋夫 1992 教師の危機とその克服 千葉大学教育学部紀要, 40, 25-44.
- 金子勲榮・針田愛子 1993 小・中学校教師の職場ストレスに関する分析 金沢大学教育学部紀要人文・社会・教育科学編, 40, 1-10.
- 近藤邦夫 2000 教師の成長. 西林克彦・近藤邦夫・三浦香苗・村瀬嘉代子(編) 教師を目指す. 新曜社.
- 松本良夫・河上婦志子 1986 中学校教員の役割パターンと不適応 東京学芸大学紀要第1部門, 37, 135-148.
- 文部科学省 2004 平成15年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について
- 西坂小百合 2002 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス, ハーディネス, 保育者効力感の影響 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 落合美貴子 2003 教師バーンアウト研究の展望 教育心理学研究, 51, 351-363.
- 岡東壽隆 1998 教師の多忙・ストレスに関する考察(学校経営を見直す<特集>) 学校経営, 43, 15-23.
- 田上不二夫・山本淳子・田中輝美 2004 教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題 教育心理学年報, 43, 135-144.
- 田中輝美・杉江 征・勝倉孝治 2003 教師用ストレスサー尺度の開発 筑波大学心理学研究, 25, 141-148.
- 高木 亮・田中宏二 2003 教師の職業ストレスサーに関する研究—教師の職業ストレスサーとバーンアウトの関係を中心に— 教育心理学研究, 51, 165-174.
- 吉崎静夫 1997 デザイナーとしての教師・アクターとしての教師. 金子書房.
- 吉崎静夫 1998 一人立ちへの道筋. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編) 成長する教師. 金子書房.