

Ⅳ 教師がふり返る、自らのキャリア形成における壁とは何であったか

古屋喜美代

問題と目的

少子化、情報化、労働形態の多様化に伴う家族関係の複雑化など社会の変容に伴い、教師の資質向上は喫緊の課題とされている。特に新任教師の場合、教師になるとすぐに独立して単独で責任を担うことになり、実践への参加過程が急激である。一般の熟練技術者はまずは見習いとして周辺参加を行い徐々に中核的役割へと移行するのに比べて、心理的にも物理的にも負荷は大きいであろう。現状では資質向上に向けての外部研修等試行錯誤がなされているが、確たる方向性は見出せていない。教師養成プロセスやその後の研修プロセスなどのシステムを検討するためには、実践家たる教師自身が実感するエンパワメントの有様を明らかにする必要がある。

本研究においては、教師自身が自らの成長過程をふり返ることの分析を通して、教師自身の側からの資質向上の捉え直しを図りたい。「語り」のもつ力については心理学的社会的に多様な意味が指摘されている。語りという行為は事実を伝達するだけではなく、語り手と聞き手の間で意味の響き合いが生成されるものである。自己経験の明確化、社会化機能をもつ、あるいは精神内で循環していた感情が聞き手を得て精神間活動に転化するものといえる（遠藤他、2005）。自己経験を語ることを通して、属する文化の成員にふさわしい意味づけを見出していくことにつながる。したがって、教師という人

生を歩むなかで構成してきた自らのエンパワメントを紡ぎ出す作業、それを見出す手がかりを得ることができると考えられる。

教師の資質に関わる視点として、メンタルヘルスの研究と自律性・効力感の研究がある。

第一に、教師のバーンアウト要因について、田上ら（2004）は次の4点を挙げている。①やりがいのない多忙感。中核的な職務を充分遂行できないことから役割不充足感が増大し、周辺的な職務遂行にも困難をきたすために役割過剰感に捕らわれる。②成果のフィードバックの有無。日々の実践を適切に評価され、教師としての実践力を高め自尊感情を高めるシステムが教育の現場にあること。こうしたフィードバックなしに力量向上の努力を続けることは困難である。③同僚との人間関係。同僚関係はストレス原であると同時にストレス対処の環境資源でもある。良い関係性によってサポート（情報を得る、励ましを得る、自己開示できる、身近なモデルを得る）を得て、個人的達成感が高まる。④子ども・保護者との関係性。肯定的評価は達成感に、否定的評価は教師としての役割葛藤につながる。

①から④の問題点の根底には、「個人的力量の形成」をどう認知するかが関わっている。特に④は「子ども・保護者との関係性」が自身の力量の実感と直接つながることを意味する。同時に同僚との関係性によって、緩和、乗り越えが可能となる部分を含んでいる。②と③は教育現場における同僚との関係性を通してのキャリ

ア形成の核の問題である。したがって、教師が「同僚との関係性」をどのように語るかという点を、キャリア形成を捉える一つの視点としたい。

第二に、教師の自律性・効力感について、淵上ら(2009)は教師個人の個業型自発性から学校組織としての集団レベルの自発性・集団効力感を捉え、構築することを提起している。教師集団そのものが相互的サポートを有することが、教師の自立的動機付けを高める要因となる。これは「同僚との関係性」の質をいかに高め、集団効力感を高めていけるかという問題につながる。

徳舛(2007)は若手小学校教師への半構造化面接を通して、教師が熟達化を実感するプロセスを「問題点への気づきが、新たな非熟達感をもたらし、これを改善するなかで実践に新たな意味づけを見出し、この循環を通して熟達感を得ていくこと」と捉えている。その過程で様々なリソースにアクセスできるようになり、これがそうした循環を支えたと考える。若手教師は「子どもからのフィードバック(関係性)」によって教師としての自らの評価をしていることを見出している。そして教師としての学習として「個人的力量形成(個人内に蓄積されるスキル)」と「同僚・保護者との関係性の円滑さ(実践を行いやすいようにデザインできること)」を取り出している。すなわち若手教師であっても、教師としての成長は「個人的力量形成」という個業型のみならず集団レベルでの効力感に支えられることを意識していることが分かった。

この集団効力感に関し、淵上は集団をまとめていくミドルリーダーの重要性を指摘している。現在の教師年齢構成では、いわゆる中堅ミドルリーダーは人数的に層が薄い。したがってミドルリーダー層自身が役割過剰感に捕らわれることなく、エンパワメントされながら集団をつなぎ育てる役割を果たせるような支援体制を意識する必要があるだろう。また、小集団での協働と濃密なコミュニケーションが必要となればな

るほど、相互の違いを感じる機会は多くなるものであり、教師にとって、異質な他者とのコミュニケーション能力の涵養が必要となる(田上ら, 2004)。

対人援助職の一つである教師にとって、自分と他者との関係性における困難とその克服とが、大きくその成長に関わることが予想される。同時に、それが教師としての危機をもたらすこともありうる。教師のキャリア形成とは教師としての力量形成であるが、そこに他者との関係性は深く関わっている。本研究では、徳舛(2007)が指摘する「問題点への気づきから新たな非熟達感、改善を通しての新たな意味づけ」というプロセスを「壁」と捉え、教師が自らの「壁」(危機)をどのように乗り越えたかと捉えているかを明らかにしていくものである。これにより、教師のキャリア形成の道筋とその支援・エンパワメントを考える鍵を見出していきたい。

方法

1 対象者：神奈川大学を卒業した現役の教師を対象に、2007年に学習・研修に対するニーズに関する質問紙調査を実施し、インタビュー調査への協力を依頼した。協力の承諾を得た60名のうち、日程調整の結果、28名がインタビュー対象者となった。対象者のインタビュー時の勤務学校種と年齢は表1-1、1-2のとおりである。

表1-1 対象者の勤務学校種

学校種	小学校	中学校	高等学校	中・高等学校	特別支援学校	計
人数	5	16	2	3	2	28

表1-2 対象者の年齢と性別

	20代~30歳	30代	40代	50代	計
男	4	3	9	4	20
女	4	1	3	0	8
計	8	4	12	4	28

2 インタビュー手続き：2008年8月、神奈川大学教職課程担当教員8名が分担してインタビューとなり、1時間半程度の個別インタビューを大学において実施した。キャリア形成に関する質問項目（3項目）と研修についての質問項目（3項目）をもとにした半構造化面接である。キャリア形成に関しては①これまでに「教師として壁にぶつかった」と感じたことがあるかどうか、その概要と乗り越え、②教育実践について話し合う職場の人間関係、③自らの力量向上についての3項目をもとに質問を行い、自然な会話の流れにそって回答を得た。ICレコーダーに録音した。

3 分析の手続きと分析の概念：本研究ではインタビューの半分に当たるキャリア形成に関する回答部分を分析の対象として取り上げる。自分自身の「壁」をふり返る作業においては教師としての経験年数の相違は大きいであろう。そこで本研究では10年目以上の30代半ば以上の中堅・ベテラン教師20名（経験年数10～30年以上）と30歳以下の若手教師8名（経験年数2～7年目）に分けて検討していく。

面接データのトランスクリプションから、分析ワークシートをインタビューアが作成する。これをもとに改めてトランスクリプションを筆者が照らし合わせ、情報の修正、補充を行う。

分析の概念は目的に合わせて以下の2点を抽出した。分析概念の細目は分析ワークシートをもとにカテゴリーを探索的に取り出した（表2）。第一に、教師は自らのキャリア形成における「壁」としてどのような内容を取り出すかである。徳舛（2007）の研究では、若手教師は個人内に「蓄積」されるものが教師としての学習（個人的力量形成）だと捉える一方で、周囲との関わりを実践を行いやすいようにデザインできること（他者との関係性）によっても自らの熟達化を実感していくことを指摘している。したがって、本研究では教師が言及する関係性の他者を「子ども」「教師」「保護者」に分けて、「関係性の壁」の内容を検討する。個人内に蓄

表2 分析の概念

壁	
関係性	子ども関係の壁
	教師関係の壁
	保護者の壁
個人	個人的力量の壁
乗り越え	
関係性	教師間の支え
	専門職の支え*
個人	個人としての気づき・努力

*専門職とは、スクールカウンセラー、初任者研修メンター教員など

積されるスキルといった「個人的力量形成」は、実は関係性の問題と連続的なものであると考えられる。しかし教師がよりどちらに重きを置いて語るかという点には、教師としての成長の捉え方、熟達化のプロセスの実感のありようの違いが影響しているのではなかろうか。そこで「個人的力量の壁」についての言及のなかで、より個人内のスキルの問題として焦点を当てた語りを分離して捉えることとした。

第二に、どのように「壁」を乗り越えてきたかの言及については、「他者との関係性」への言及と「個人としての気づき・努力」に分け、キャリア形成のふり返りの中で、自らの乗り越え（成長）を教師がどのように捉え直しているかを検討した。

結果と考察

1 教師にとっての壁の意味

(1) 中堅・ベテラン教師にとっての壁

学校現場においてある程度の経験年数を積んだ多くの教師は、現在の教師としての自分に至るキャリア形成の中に「壁」を位置づけ、焦点化したエピソードを取り出している。現在から過去をふり返り、過去の経験が現在にもつ意味を捉え直すという時間的展望をもった語りとなっている。「個人的力量の壁」に言及した者は少なくはない（8名）が、多くは関係性につい

ても言及している。無論どのエピソードも〔個人的力量〕と無関係ではありえないが、個人内要因に留まらぬ、周囲との関係性という視点からエピソードを捉えようとしている。〔個人的力量の壁〕という個人内要因により重きを置いている語りは、20名中3名であった。

① 子ども関係の壁

他者との関係性における「壁」として語られる中で最も多いのが、〔子ども関係の壁〕である(12名)。校内暴力や学級崩壊といった時代背景のある時期に経験した子どもの荒れ(i)について5名(4名は中学校)、最近の子どもの変容ぶり(ii)については4名(中学校)が言及している。初任頃(2年目ごろ)の子どもの反発(iii)についての言及は3名(中学校)であった。その他、特別支援学校の子どもの多様性からくる対応の難しさに、1名の特別支援学校教師が言及している。

i) 子どもの荒れ

中学校でのことを4名と小学校高学年でのことを1名が語っている。子どもたちの荒れる姿に、信頼関係が築けず「子どもの気持ちが分からない」といった戸惑いに陥ることが多い。しかしながらそうした戸惑いの中から、以下のように見られるように子どもの真の姿に触れることによって、教師として自らの成長につながったことが認識されるようである。

(例1) 中学が非常に荒れた10年少し前、学年主任をやっていた学年の10人くらいが「授業に入らない」「ものを壊す」「対教師暴力」等を起こし、自分もかなり追いつめられた。横に座って話を聞くと、少しずつ本音を話し出した。「授業が分からないんだ」と。そこで1時間くらい、別室で足し算引き算から教えたら、少しずつ「わかる」ようになり、授業には出ないけれど落ち着いてきて、「先生、迷惑かけたな」と言って卒業していった。教師とは「期待して、我慢して、成長を見守ってあげる」という意味の

忍耐」だと思った。

ii) 最近の子どもの変容ぶり

昔であれば上記i)の子どもの荒れとして捉えられていたであろう出来事が、特別支援教育の開始により発達障害の観点が広まったこともあり、子ども側の抱える要因として意識されやすくなった。教師は子どものもつ特徴に戸惑いながらも、それを捉えて特徴にあった対応をする必要性を感じている。同時に、個別の対応のしわ寄せが全体の学級経営(他の子どもたちの不満)に及びがちな問題性を感じている。

(例2) ちょっとしたことでスイッチが入ってキレてしまう子どもが出てきた。10年前は過去をふり返って、「前もこんなことをしちゃったけど、今度は気をつけな」というような指導が入った。しかし今は「なんで昔のことを言うんだよ、関係ないだろう、今はこれだろう」と子どもの方が怒ってしまい、継続的指導が成り立ちにくい。何かすごく和やかに話をしていたかと思うと、急にカッと人格が変わったようになってしまったり、一瞬を過ぎたらまた繰り返す。…そんななかでも、担任教師は信頼関係を築いてはいるが、その子どもに手を取られすぎることによって、全体の学級経営はすごく大変なんじゃないか。

(例3) 特別な支援を必要とする子をどう一緒に普通学級で指導するかという問題です。周りの子どもが対等意識から許容できず、ぶつかってしまう。多動性の子どもと他の子どもとのトラブルなど。本来、小さい頃からいろいろな関係性を経験しながら子どもたちが学んでくる中で中学校の時期があるべきなのだが、そうはなっていない現状の難しさがある。

iii) 初任頃の子どもの反発

3名が2年目の子どもとの信頼関係作りの難しさとそこからの学びを語っている。初任頃というのは、教師は経験のない中で模索しながら、子どもとの信頼関係形成に必死になる時期であ

ろう。その中で子どもの気持ちとずれが生じ、教師の思いだけが空回りするようなことも生じやすくなる。教師としての最初の大きな壁を経験しやすい時期であると思われる。そこで自分がどう切り抜け、何を得たかを自覚化できることは、教師のキャリア形成にとって大きな意味をもつと考えられる。

(例4) 自分の思いばかり伝えても伝わるとは限らない。「それは先生の経験でしょ」と子どもに言われてしまった。きつかったが「それほど悩むのは教師として子どもを本気で思っているから」と先輩に言ってもらえたことで支えられた。卒業する時に子どもから「あの時の先生の言葉が、今分かる」と言ってもらえた。

② 教師関係の壁

子どもの次に多く語られるのが、「教師関係の壁」である。中学校7名、小学校1名が述べており、「出る杭は打たれる」といった協働困難(5名)と関係の希薄化(3名)に言及したものであった。教師として成長していくために教師間連携が重要であるにもかかわらず、十分な連携が困難である現実を強く意識している。(例5) 職業体験を提案したところ、「どうして仕事を増やすのか」と否定された。

(例6) 指導書どおりの授業をしないことで「足並みを乱す」と同僚から指南された。

(例7) かつては校務分掌よりやる気のある教師が中心となり、プロジェクトを作って実行し、後継者育てもそこで行われた。今は校務分掌に沿って動かしていく中で、やる気のない人は嫌々やるので職場の雰囲気が悪くなっている。

③ 保護者関係の壁

3名の言及があったが、このうち2名は特別支援学校教師であった。保護者対応の難しさがマスコミでも取りざたされることが多いが、教師としてのキャリア形成の中でふり返ったときに壁として意識されることはそれほど多くはない。特別支援学校の場合は、障害の多様化、重

度化のなかで、保護者の意識の高まり・要求水準の高まりに対応していくことが、教師により大きな課題として意識されているのであろう。(例8) 若い頃、保護者に余計な一言を言って学校を退学されたり、反感をもたれることも多々あった。5、6年経ったころから、保護者の話をとにかく聞くようにするなかで、関係性が変わっていった。

④ 個人的力量の壁

8名が様々な場面で感じた自身の力量不足やそれを補う時間のなさなどを述べていた。しかし5名は上記の関係性についても述べており、個人的力量を壁の中心に置いた語り方をした者は3名である。3名中2名は、30代半ばという比較的若い教師である。キャリアをある程度積んだ教師にとっては、「個人的力量の壁」は周囲との関係性の中で意識されることが多く、関係性の変容、構築をより課題として意識する傾向にあるようである。

(例9) 研究熱心な学校に移動して強く力不足を感じる。先生同士競争の緊張感の中で勉強するチャンスがあった人は危機意識があるが、研究に縁がないままではスキルとして何も身につけていないということがある。

(2) 若手教師にとっての壁

キャリアの短い若手教師はそもそも「壁」という言葉自体に違和感を持つようであった。半数の者が、「いつも壁」「壁というより、一生懸命がむしゃらにやっているという状況」といった表現で一旦「壁」という言葉を保留にしながら、自身がぶつかってきた事柄を語っている。全8名中、「他者との関係性の壁」については5名、「個人的力量の壁」については6名が言及している。関係性の中の「子ども関係の壁」をみると、ベテラン教師の場合は相対的に時代の特徴と絡めて子どもの問題を捉え、時代背景と連動した荒れや変容ぶりといった視点に言及しているが、若手教師では時代的背景を絡める

ような視点は薄い。[個人的力量の壁]に重きが置かれるようであり、子どもとの信頼関係の問題も個人的力量に絡めて語られる傾向にある。

① 子ども関係の壁

3名が述べているが、いずれも子どもとの信頼関係形成に関わるものである。中堅・ベテラン教師たちの「③初任頃の子どもたちの反発」と同一である。若手教師にとっては目の前の子どもたちとの信頼関係形成は最重要課題であり、子どもとどう向き合うかという個人的力量に関わる問題でもある。

(例10) 家庭でのルール・約束事が弱まり、地域で叱る大人がいなくなり、学校教育現場で叱るべき時には叱るという部分が昔以上に重要になってきた。感情的になってけなすのではなく、やった行為を1つ1つ整理して次につなげていくということがまさしく教育なのかなと感じる。

② 教師関係および保護者関係の壁

[教師関係の壁]は2名が言及し、そのうち1名は社会人経験者で民間との比較から語っている。

(例11) ベテランの先生が新しいことを行うのに慎重で、若い先生が新しいことをやりづらい。

[保護者関係の壁]は3名の言及があった。

(例12) 授業離脱をする子どもをめぐり、保護者は学校状況や教師の対応を攻めるが、根本的な子ども観の相違があり分かりあうことが困難(手をあげ、きちんと叱らないからだ、と言われる)。管理職もサポートしてくれたが、結局保護者との対立図式になってしまった。

③ 個人的力量の壁

若手教師にとっては、経験を積んで実績を作り、力量の向上を確認することが最大の課題として意識されている。8名中6名に言及が見られる。いずれも目の前のことに必死で取り組む若手教師の姿が浮かび上がる。壁としてふり返るというよりも、力量形成の真っ只中で奮闘し

ているという状況であろう。

(例13) 「とにかく一巡し実体験すること」「新しい経験に直面するということが壁として捉えられる」「1日1日必死に働いているので、常に壁」「壁というより初任で頑張っているという感じ。書類、指導準備に追われる」「先輩教師との違いを研究する中で(徐々に)わかってきた。見て学ぶ、盗むということをやっている。まだまだ自分の中に語れるものが不十分」「この先生のよさはこういうところで、じゃあ自分のよさは何だろう、私はどうしようをよく考える」

2 壁の乗り越え

教師として感じた壁をどのように乗り越えたかについては、大きく分けて[他者との関係性の支え]と[個人としての気づき・努力]の二つがみられた。このうち前者においては、多くが教師間の支えによるものであった。

(1) 中堅・ベテラン教師はどのように壁を乗り越えたか

① 他者との関係性による支え

半数の10名が言及し、そのうち8名は「教師間の支え」、2名は「専門職(スクールカウンセラー)の支え」について述べた。教師間関係は、その困難性が壁として認識されることが多い。同時に壁を乗り越える支えとなるのも、この教師間関係であることが多いことが分かる。具体的でリアルタイムな先輩や同僚による支えを指摘する者が8名中5名おり、後3名は初期数年間の教師仲間関係の学びあいや校内の話し合いを挙げていた。

(例14) 初め3年間の仲間関係が重要。最初の10年間の校内自主研究グループの中で、教師としての方向付けが決まったと思う。自分の実践を出し合い、立ち話もしながら、他の人からの視点、多様な考え方に触れ、子どもから出発することの大切さを繰り返し学んできた。

(例15) 初任校8年間でのよい出会いが大きか

った。初めは2種小学校免許であったため、どこかに劣等感があった。3年目に畑違いの「体育主任」を任せられ、学校運営に深く関わり、自分の有用感を感じることができた。体育研究会の中で自分を認めてくれる人と出会い、一生懸命勉強する中で育てられた。

2名が「専門職（スクールカウンセラー）の支え」を述べているが、一人は教師としての悩みを聞いてもらうことで自分を取り戻したというものであり（教師はクライアント）、もう一人は発達障害の生徒への支援にあたって相談する（教師はクライアントではない。コンサルテーション）というものであった。

他の教師であれスクールカウンセラーであれ、教師が「他者との関係性」に求めるものは、一つは教師としての自分自身が支えられる、成長できるということ、二つには学校現場（主として対子ども）を実際に支える手立てを吸収したり気づかされたりすることだと思われる。

② 個人としての気づき・努力

壁をふり返ったときに、とにかく自分なりの気づきと努力を重ね、後からふり返るとそれが乗り越えにつながったと了解できるといった言及である。5名の言及があり、「子どもと向き合い、待つ、忍耐」（そのために毎日とにかく読み聞かせを重ねる、など）「保護者の話をとにかく聞く」といった受容視点への気づきが多い。他に力量形成のための個人的努力を述べた者がいた。

(2) 若手教師はどのように壁を乗り越えたか

① 他者との関係性による支え

「教師間の支え」を6名が述べている。具体的でリアルタイムな支えで乗り越えていこうとしている、まさに現在進行形の語りがなされていた。先輩教師のよい面を見て考え、学ぶこと、助言を求め、話す時間を作るといった努力の語りもあった。このうち3名は明確に良い人間関係・集団風土のなかで話し合いや励ましが得ら

れていることを述べていた。また「専門職（初任者研修メンター）の支え」や若手を対象とする研修会が、若手教師支援システムとして重要な一翼を担いつつあることが窺える。

② 個人としての気づき・努力

社会人経験のある教師が、その経験が壁の乗り越えに意味があると捉えている。生徒指導ノートを作成するなど力量形成のための個人的努力を述べた者はいるが、それによって壁を乗り越えたという明瞭な位置づけの語りは見られなかった。

総合的考察

1 教師としての「壁」の捉え方の経験による違い

(1) 壁としての子どもの存在

ベテラン教師にとっては「子ども関係の壁」が最も多く思い起こされていた。保護者関係については壁として捉えられることは少ない。徳舛（2007）は、若手教師が児童からのフィードバックで実践がうまくいっているかどうかを判断し、自らの有能さ、実践評価を主観的に行っていることを示した。本研究よりベテラン教師もまた「子どもとの関係」を通して教師としての自己評価を行い、それがキャリア上の大きな壁であること、そこを乗り越えることで、自らの実践に新たな意味づけが可能となることがわかった。

教師としての成長において子どもとの関係が重要であるとはいえ、子どもからのフィードバックはすぐに目に見える形で現れるとは限らない。むしろ一定の時間が経ってから「これでよかったのだ」という成果のフィードバック（信頼回復、感謝など）を得ることがある。これは、時間が経って卒業の際「先生、迷惑かけたな」「あの時の先生の言葉が、今わかる」といった子どもの言葉によって、教師が自分の実践が間違っていなかったと自信を得たという語りから示唆される。田上ら（2004）は成果のフィード

バックなしに力量向上の努力は困難だとしている。教師としての成長に必須の成果のフィードバックは、子ども関係からはすぐには得にくい時がある。そうしたことがしばしば起こるのが教師という職業であり、その時に教師の日々の実践が適切に周囲から評価されることが必要になってくる。支えの核は「同僚教師との関係」である。これは悩みの渦中にあるなかで「それほど悩むのは教師として子どもを本気で思っているから」との先輩の言葉で支えられたという語りなどから見えてくる。そうした支えがないと教師は成長への意欲を失ってゆく恐れがある。

(2) 同僚教師との関係の二面性～ストレス原と支援リソース

教師の成長に不可欠な同僚教師との関係であるが、逆にストレス原として協働の困難や関係の希薄化が語られることはかなり多い。ネガティブな同僚関係は集団の効力感を低下させ、教師自身の成長への意欲をそぐことになる。経験年数をふんだ中堅・ベテラン教師はキャリア形成において同僚教師との関係が重要であると捉えているからこそ、それが壁として語られるのかもしれない。

(3) 若手教師にとっての最大の壁～個人的力量

多くの教師にとって実践における力量不足への気づきとその克服が成長過程に深く関わっている。特に若手教師の場合、個人的力量は最も主要な壁として認識されている。あるいは壁としてふり返り意味づけ直す、客観化する以前の段階にある。若手教師は〔経験〕を重視し個人的力量形成に焦点を当てて語る傾向にある。これに対し中堅・ベテラン教師の場合、個人的力量形成そのものに焦点をあてた語りより、基底にその問題を指摘しつつより関係性について多く語る傾向にある。

若手教師は、「一巡し実体験すること」「新しい経験に直面すること」といった経験そのものを個人的力量の中核に位置づけ、「先輩教師か

ら見て、学び、相談する」といった学びのリソースへの気づきを語っている。徳舛(2007)が「リソースへのアクセスが制限された状態から、アクセスできるようになっていく過程」を抽出したように、若手教師が能動的に周囲(環境)に関わりながら力量形成していることがわかった。

中堅・ベテラン教師は同僚教師との関係性により着目し、個人的力量と関係性(集団としての効力感の問題)を全体に位置づけて捉える傾向にあった。これに比べて若手教師の語りは個としての問題を全体に位置づけて捉える傾向は弱い。教師としてのキャリアの蓄積を通して、同僚教師との関係性の質、実践現場における集団の効力感への問題意識が明瞭に構築されていくものと考えられる。

2 「壁の乗り越え」についての経験の違い

教師が最も多く言及するのは具体的でリアルタイムな先輩や同僚による支えである。「子ども関係」が最も多く言及される壁であることから、日々目の前の子どもたちとの関わりから生じる出来事、トラブルへの対応について「情報・助言・モデル提供」を必要としているということがわかる。こうした支えを得られることが教師の自信の回復など「心理的安定」につながると考えられる。スクールカウンセラーや初任者研修メンターが果たしているのは、同僚教師と同様に情報提供と心理的安定の役割である。自己開示といった心理的安定自体を必要としたという語りは少なく、様々な情報提供による支援を通して結果として心理的安定が得られていったと考えられる。同僚教師に実践についての話をするプロセスのなかで、丁寧に聴いてもらえるということは自己開示につながり、身近なモデルや情報、励ましといったフィードバックを得ることになる。実践の成果は子どもを通してすぐにはフィードバックされない時があり、教育現場に相互をサポートし教師の自尊感情を高め、実践力を高める意欲が維持できる風土、

集団としての効力感があることが重要である。

若手教師の場合、見て学ぶ、考えるという個人的作業が強く意識され、そして話すという集団作業が語られる。教師としての自分にとって〔経験〕そのものが不十分なことが現在の壁(課題)になっていると捉えており、まず〔経験〕を積むことで教師として成長していくと考えている。そのなかに〔同僚教師との関係性〕が含まれ、人間関係の良しさ、良い集団風土にあって初めて先輩・同僚教師に話をする(成長のためのリソースにアクセスできる)が可能となると考えている。これは徳舛(2007)の指摘と同様である。

一方、中堅・ベテラン教師の場合、すでに教師として成長してきた過去をふり返っている。教師になった初期数年間の教師同士の学び合いや話し合い、集団風土に言及した語りに見られるように、個人の成長を集団全体のなかに明確に位置づけて捉える視点が出現してくる。中堅・ベテラン教師が「壁」としてネガティブな教師関係・風土を挙げることが多いのは、その背後に個人の成長を集団全体のなかに明確に位置づけているためと考えられる。

以上より、若手教師は〔経験〕を重視し、〔教師間の支え〕によって成長を実感している。〔教師間の支え〕は集団効力感のある場において実現するものであることにも気づいている。ただ、中堅・ベテラン教師のように、個人の成長に果たす集団効力感の位置づけを明瞭に意識しているわけではないと思われる。したがって良い集団風土にめぐり合えなかった場合、個人の問題として問題を抱え込み、成長のためのリソースへのアクセスができなまま葛藤してしまう恐れは高い。若手教師の成長を支える集団風土やシステムの充実が、現在の教育現場の重要課題である。

このように考えたとき、現在の教育現場の年齢構成、いわゆるミドルリーダー(30代後半から40代初めの中堅層)の重要性が再確認される。ミドルリーダーは、ベテランと若手、あ

るいは個々の異質性、多様性をうまく相互刺激と協働に転化する力を発揮していかねばならない。ところが実際には中堅年齢層は人数が少なく、相互の異質性のきしみに飲み込まれると逆にバーンアウトしかねない状況にある。こうした協働実現の難しさについては、本研究の対象である中堅層の語りにも現れていた。

昨今は多くの若手教師が数年でバーンアウトし教育現場を退職している。今後は、ミドルリーダーを軸にした教育現場の集団効力感をどのような形で実現していくか、その経過と成果を明らかにしていくことが求められている。

引用文献

- 遠藤由美ほか 2005 研究委員会企画シンポジウム1「語りのちから」教育心理学年報第44集 pp17-21
 淵上克義ほか 2009 研究委員会企画シンポジウム3「学校組織における教職員による自発性の構築に向けて」教育心理学年報第48集 pp55-59
 田上不二夫ほか 2004 展望「教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題」教育心理学年報第43集 pp135-144
 徳舛克幸 2007 「小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」教育心理学研究, 55, pp34-47

参考文献

- 家近早苗・石隈利紀 2007 「中学校のコーディネーション委員会のコンサルテーション機能の研究」教育心理学研究, 55, pp82-92
 西山久子・淵上克義・迫田裕子 2009 「学校における教育相談活動の定着に影響を及ぼす諸要因の相互関連性に関する実証的研究」教育心理学研究, 57, pp99-110
 迫田裕子・田中宏二・淵上克義 2004 「教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究」教育心理学研究, 52, pp.448-457
 田村修一・石隈利紀 2006 「中学校教師の被援助志向性に関する研究」教育心理学研究, 54, pp.75-89
 山口恒夫 2008 「問題ははじめから与えられているわけではない—省察的实践(家)をめぐる—」教員養成学研究, 4, pp.1-10