

高等学校教師の健康状態および教科指導の自己評価に 影響を与える要因の検討 — 半構造化面接による探索的検討 —

筑波大学大学院人間総合科学研究科 三和 秀平

筑波大学人間系 外山 美樹

The factors which effect on high school teachers' health and self-evaluation of their teaching: An explorative study by semi structured interview

Shuhei Miwa (*Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

Miki Toyama (*Faculty of Human sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The purposes of this study were to investigate factors which effect on high school teachers' health and self-evaluation of their teaching. Both high school teachers and student teachers ($N=17$) were interviewed, and the author and assistant classified the utterances. Then the factors which effect on high school teachers' health were "subject teaching", "student guidance", "other teacher", "miscellaneous tasks", "frictions caused by others", and "negative events", in addition, many teachers said that "subject teaching" and "other teacher" were the principal factors. The factors which effect on self-evaluation of their teaching were "students' reactions", "recognition of their teaching skill", "evaluation from others", and "reflect on oneself", in addition, many teachers said that "students' reactions" and "recognition of their teaching skill" were the principal factors.

Key words: high school teacher, teachers' health, self-evaluation of teaching

問題と目的

文部科学省(2012)によると、2011年度の教師の病気休職者8544名のうち60%以上の5274名が精神疾患によるものとされている。教師は他の職業に比べて動機づけのレベルが低いことや、ストレスのレベルが高いこと(Jesus & Lens, 2005)、うつになる割合が2.5倍にのぼること(諸富, 2009)などが指摘されている。文部科学省(2012)が行った、一般企業の労働者と教師を比較した調査では、“普段の仕事での身体の疲労具合”に関して“とても疲れる”という回答をした割合が、一般企業の労働者が14.1%であったのに対して、教員は44.9%と、非常

に高い割合であった。このように教師の健康状態に関する問題は、学校教育現場における大きな課題である。上記のような現状を改善するために、教師の健康状態に影響を与える要因に関して検討することは、学校教育現場において意義があるだろう。

これまでの教師の健康状態に関連する研究としては、ストレスだけではなく、バーンアウトに焦点を当てたものが盛んに行われ(田上・山本・田中, 2004)、その知見が蓄積されてきた。バーンアウトは、“過度にエネルギーや資源を要求される仕事により心身が疲弊し、消耗した状況”を指し(Freudenberger, 1974)、特に対人援助を行う職業に従事する者に多くみられる。教師もバーンアウトに

なりやすい職業の一つであり、新井(2002)は“教師が理想を抱き、真面目に仕事に専念する中で、学校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”を教師バーンアウトと定義している。教師バーンアウトに影響を与える要因として個人的要因、状況・環境要因、社会・歴史的要因などが挙げられる(落合, 2003)。これらの中でも、性別、経験年数、パーソナリティ特性などに関わる個人的要因や、職務の内容や多忙さなどに関わる状況・環境要因は教師の健康状態に大きな影響を与えていることが考えられる。

上記のうちの個人的要因としては、対人援助を行う職に就いている者は、仕事に打ち込む献身的な者が多く、バーンアウトに陥りやすい個人特性をもっていると言われている(Freudenberger, 1974)。特に教師は、真面目で責任感の強い者が多く、うつになりやすい性格特性を持っている(諸富, 2009)。このように、教師という職に就く者は、健康状態を損ねやすいパーソナリティ特性を備えている者が多いことが考えられる。

状況・環境要因としては、しばしば教師の多忙さや過度の負担が取り上げられている。現在教師が提出しなくてはいけない事務的な書類の量は90年代前半の2倍以上にもものぼる(諸富, 2009)。さらに、文部科学省(2007)の調査では、“これまでの知識・経験だけでは対応できないことが多すぎる”の項目について40%以上の教師が、“仕事が忙しすぎて、ほとんど仕事だけの生活になってしまっている”の項目について60%以上の教師が“あてはまる”と回答している。これらのことから、教師は仕事に対して質・量ともに負担に感じていることがうかがえる。

また、教師という職業の特殊性も教師の健康状態に影響を与える要因として考えられる。佐藤(1994)は教師という職業の特徴を“再帰性”、“不確実性”、“無境界性”という観点から述べている。“再帰性”は、評価が子どもや保護者によってなされるという特徴を表している。“不確実性”は、教える対象が変われば、同じ方法で対応しても同じ成果が得られないという特徴を表している。“無境界性”は仕事の範囲や領域が無限に拡張される特徴を表している(落合, 2003)。このことに加えて、伊藤(2002)は、教育活動の変化を量的な成果として知覚しにくい“成果の不透明性”を指摘している。これらの特徴により、教師がどれだけ仕事をしてもらなければいけないことに終わりがなく、その成果がわかりにくい。その上、子どもや親から評価がなされるため、

的確な評価やフィードバックを得ることができず、仕事ができているといった有能感を得ることが難しい。それでも教師として教壇に立ち続けなければいけないため、良い健康状態を保つことのできない教師が多いことが考えられる。

以上、教師の健康状態に影響を与える要因として、教師の性格特性や職業の特徴を挙げた。では、具体的にどのような職務が教師の負担となっているのだろうか。例えば、山内・小林(2000)は、小学校、中学校、高等学校教師を対象に教師ストレスについて検討した。因子分析の結果、小中高の教員全体のストレスは6因子構造であり、“子どもとの関係”、“教育組織での事務煩雑感”、“職場での人間関係”、“保護者への対応を含んだ学校経営”、“学習指導”、“成績評価”があることが示された。また、高木・田中(2003)は、小学校と中学校の教師を対象に教師の職業ストレスについて検討した。その結果、職務自体のストレスとして“役割が曖昧な職務”や“実施困難な職務”からのストレスがあること、職務環境のストレスとして、“役割葛藤”、“同僚との関係”、“組織風土”、“評価懸念”があることが示された。さらに、草海(2014)は、小学校と中学校教師を対象に休職・退職意識に影響を与える要因を検討した。その結果、“対教師”“保護者”“同僚”“校務”からくるストレスが、教師の休職・退職意識を促進していることを示した。

この他にも、教師のストレスとなる要因や、その影響は多くの研究が蓄積されている(e.g., 森脇・松田, 2011; 齊藤, 1999; 田中・杉江・勝倉, 2003)。しかし、これらの研究は主に小学校や中学校の教師を対象として行われており、高等学校の教師のみを対象とした研究は少ない。また、高等学校教師を対象とした研究でも中学校教師のストレス尺度が用いられるなど(e.g., 馬野・山口, 2007)、高等学校教師の健康状態に影響を与える要因は十分に検討されていない。そこで、高等学校教師を対象に、職務の中で健康状態に影響を与える要因を探ることを本研究の第1の目的とする。

さらに、高等学校は高度な内容の授業を行い、大学受験も関連するため、教科指導が重視されるようになってくる。姫野・黒木・齋藤・關(2014)は、高等学校教師に求められることの一つとして、“専門教科の指導に対する自負”を挙げている。このような能力が求められる中で、高等学校で教師として適応し、充実した教師生活を送るためには、教科指導に関する力を備えていることが重要となることが考えられる。しかし、教師は“再帰性(佐藤, 1994)”や“成果の不透明性(伊藤, 2002)”といっ

た特徴のため、自分の教科指導を適切に評価することが困難である。そのような状況の中で、教師はどのように自分の教科指導を評価しているのかを探ることを本研究の第2の目的とする。

方 法

調査時期および調査対象者 2014年8月から2014年11月にかけて実施した。調査対象は、東海地方の高等学校で働く20代から50代の教師13名と、派遣制度などにより関東地方の国立大学の大学院に在籍している教師2名、関東地方の国立大学に通う教育実習を経験した学生2名であった。調査対象のプロフィールをTable 1に示した。サンプリングに関しては、年齢や専門教科に偏りが出ないように配慮した。

調査内容 半構造化面接により調査を実施した。複数の項目について尋ねた中で、本研究では①教師の仕事の中で健康状態に影響を与えている要因、②教科指導に関する自己評価に影響を与えている要因、についての発話を記載した。

詳細な質問内容は以下の通りである。①教師の仕事の中で健康状態に影響を与えている要因に関しては、“教職生活を通して、ご自身の健康の状態はいかがですか”という質問をした後に、“何が健康状態に影響を与えていると思いますか”と尋ねた。②教科指導に関する自己評価に影響を与えている要因に関しては、“ご自身の教科指導を評価するとしたらどのように評価しますか”という質問をした後に、“どのような点からそのように評価しましたか”と尋ねた。質問は、上記の質問をもとに、流れに応じて順番や内容を柔軟に変化させて行った。また、調査対象者の発話をうけて、適宜質問内容を膨らませた。調査時間は全体で1人あたり25分から40分程度であった。そのうち、①教師の仕事の中で健康状態に影響を与えている要因、②教科指導に関する自己評価に影響を与えている要因に関する質問の時間は15分から25分程度であった。会話内容はICレコーダーに記録し、逐語記録の作成は第一著者が行った。

手続き 面接の場所は調査対象者と相談の上、調査対象者が所属する学校または第一著者が所属する大学の一室で行った。面接を始める前に、研究への参加は自由意思による同意に基づくこと、同意後であっても不利益を被ることなく同意を撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないことなどを説明したうえで実施した。研究にあたって、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得た。

Table 1
教師のプロフィール

	年齢	性別	専門	備考
A 先生	20代	男性	社会	
B 先生	20代	女性	情報	
C 先生	20代	男性	数学	
D 先生	30代	男性	数学	
E 先生	40代	男性	国語	
F 先生	40代	女性	国語	
G 先生	40代	女性	生物	
H 先生	40代	女性	国語	
I 先生	40代	男性	国語	
J 先生	50代	男性	数学	
K 先生	50代	男性	国語	
L 先生	50代	男性	国語	
M 先生	50代	男性	物理	
N 先生	40代	女性	社会	大学院在籍
O 先生	40代	男性	理科	大学院在籍
P 先生	20代	女性	英語	教育実習経験学生
Q 先生	20代	男性	国語	教育実習経験学生

注1) 大学院在籍は、派遣制度などにより大学院で学んでいる教師を示す。

結 果

データの分析 半構造化面接で得られた内容の逐語録から、第一著者が意味のまとまりを考え文章を抜き出した。そこで得られた文章について、第一著者と教育心理学を専攻する大学生1名が、KJ法を援用した方法により、グルーピングした上でカテゴリー化した。異なるカテゴリーに分類された発話は、発話された文脈を参考に第一著者が再度検討したうえで分類した。

教師の健康状態に影響を与える要因 教師の精神的健康に影響を与える要因に関しては、67の文章が抽出された。これらの文章について、グルーピングした上でカテゴリー化した結果、教師の精神的健康に影響を与える要因として、“教科指導”、“生徒指導”、“教師間”、“雑務”、“外部との軋轢”、“ネガティブな出来事”があることが示された。分類した結果をTable 2に示した。

“教科指導”の下位カテゴリーとしては、授業が上手くいかないこと（授業の失敗）、授業を受けている子どもの反応や態度の悪さ（子どもの態度）、授業の準備の負担（授業の準備）、が影響を与えていることが示された。“生徒指導”では、扱いにくい子どもの対応や、子ども同士のトラブルが影響を与えていることが示された。“教師間”の下位カテ

Table 2
健康状態に影響を与える要因のカテゴリー

カテゴリー	分類された発話の例	発話者
授業の失敗	<ul style="list-style-type: none"> ・ 時間内にやりたいことが終わらなかつたりとか、無駄な時間が授業内ででてしまつたりとか。やっぱり、実技は出てしまうので、そんなときにスムーズにいけばよかったなって思います。 ・ 困らないようにするためって言うって、実際に困ってる場面が、やってもやってもあるんですよ。余裕があるときはいろんな新しいことできるけど、授業やっても面白くないだらうなって、自分で理解してしまつてるときがあるので、苦しいです。 	A B C D E F G H I J K L M P Q
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自信がない授業の前は自分でもっとできるかなって思つたりすると、やっぱりお腹痛いですし。 	
教科指導	<ul style="list-style-type: none"> ・ しーんとなりすぎて、こっちからどう? って聞くとときはつらい時もあるけど ・ こちらが意図してとかある程度狙いをもって発信したのに対して、何らかの答えがあるときはそれほどストレスを感じないんです。はあって思うことはあるけど、それほど疲れない。なんのリアクションもない時とか、なんの発信もない時ってのは、疲れます。 	A B C D E F G H I J K L M P Q
	<ul style="list-style-type: none"> ・ できるやつはいいけど、できないやつは本当にできない、これは何とかしてやりたいけど、ほんとにいい加減にしろよって思う。で、寝るとやるん、ぐーすかと。 	
授業の準備	<ul style="list-style-type: none"> ・ 寝れなくてやっぱり、余計寝れなかつたり、寝る時間がない。物理的にないです。目が覚めても明日の授業のことを考えると朝になつちやつたりとか。やらないといけないうつのがどっかにあつて、その、やらなきゃいけない。やる、やらされてる感じもあります。 ・ 新カリになって自分が習ってない分野のことを勉強してから教えないといけないうのに、資料集を読んでも理解できないときはどうしようって焦るよね。 ・ (授業の準備を) 生徒の為を思って頑張ることによって疲れるってかんじですかね。 ・ でもやつて楽しいんですよ。疲れるんですけど、そこをさぼつたりですけど、これでいいかって思つたりすると絶対悪い形でかえてくるので。 	A B C D E F G H I J K L M P Q
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒もやつかないやつおつたんやて。腹立って。振り回されて。 ・ クラスの生徒がトラブルあつたときとか、雰囲気良くないなって時はきつい。 ・ 子どもね。問題行動を起こした時だね。あとは、内面的に何か陰っていうか、傷っていうか、そういうのを持ってる子っているんだよね。そういう子って案外、バリアを張つてるとか、そういうのがあつたりして、そういう子に接するときは疲れるよね。 	
生徒指導	<ul style="list-style-type: none"> ・ なかなか他の先生と考えが共有できないもかしさ。 ・ 上の人にも言いたいことはあつたりしますけど、言つてもね。自分が地位を上げていかないと云えないこともあつたりするので。 ・ なかなか校内の情報が共有できないことかな。職員室が離れているので、会う人が限られていて情報が入ってこない。だいぶ経ってからこんなことがあつたのかつて。いろんなことに結局、必要ないからつてことかもしれないけど、そんなことが起つてたんだつて。 	D K L O Q
	<ul style="list-style-type: none"> ・ いろいろな人のいろいろな考え方が先生たちにはあるので、それを学校の中の集団の中で一つにしようとするこ自体が難しいので。 ・ いろんな行事にしても話し合いによって決まることあるんですけど、思った通り進むときもあれば、若干融通きかないなって思つたりすることもあるかなって思うので。 ・ 学校の中にいろんな組織があつて、その組織の中に身を置いていたりするわけなんだけど、その組織の方向つてのが自分の望んでいることと、思わしくないやうな。そういうことも当然あつて、その中でやつていかなければいけない。そうなつた時に、ジレンマを感じながらやつていたり。 	
教師間	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員を動かすつてこともあつて、年を取つてくると、企業でいう中間管理職だね。周りの仲間、教員を動かすつていうのがすこく気を遣う。 ・ 私と情報助手の先生とやつてるので、助手の先生が免許をもつていない普通の人なので、その人に怒らせてしまつたりとか、気を遣わせてしまつたときとかは、自分がしつかりしてないからそうなつちゃうので、他の方に迷惑をかけた時にへこんでます。 	A B C D E H J K M O Q
	<ul style="list-style-type: none"> ・ きついんですけど、確かにまあ朝6時7時に来て帰るのが23時とか。 ・ 最初は課題をつくるだの、採点するだの、コメントするだの20時、21時までなることもありますので、何時間学校にいるんだらうつて。 ・ 肉体的も、休みがないので。結局、部活が私はあるので、部活で土日がつぶれてまた月曜からつてのがけつこうあるので。愚痴っぽくなるし、愚痴るつてことは精神状態よくないから。余裕がないですね。 	
雑務	<ul style="list-style-type: none"> ・ 行事があるので、その行事の担当とか、校務分掌。生徒指導とか、進路指導とかそういうのを担当するときは、そつちのストレスつていうか。 ・ 授業以外のことでやること、時期によつてどかつてくると、授業準備が十分に勤務時間内にできないことつてのがあるんだよね。そういう時の授業つてのはストレスだよね。 	B C D H I K O P Q
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 要求が多くなつてきていて、役所からとか親からもそうだし、そういう意味では事務的にも多いし。 ・ 自分が考えるのは保護者の方で悩まれる方が多いですね。まわりにもいますし。なんでも言いたい放題言つてくる方もいるので、ある程度は受け流さないと。まともなうけちゃうとつらいですね。 ・ 親とか、世の中つてことに関していうと、親の質が変わつたつてよく言われたりするんですよ。たしかに、それはあるなつてのは感じています。 ・ 生徒よりも保護者との対応の方がなんとなく疲れる気はしますね。結局呼び出したりするときに悪い事なんで、頻度とかはその時によりますよね。 	
外部との軋轢	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初任のときに、交通事故が行事のときにあつて、それで、その事故の時に現場にいて。 ・ むかし、虫ビンつて知つてる? あれが教壇の下にあつただけで、毎日机の上にあるわけよ。危ないから毎日職員室のゴミ箱に持つてつたわけよ。毎日続くもんでなんやろつて思つたんで、机の下にいっぱいあるわけや。 	E N O
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初任のときに、交通事故が行事のときにあつて、それで、その事故の時に現場にいて。 ・ むかし、虫ビンつて知つてる? あれが教壇の下にあつただけで、毎日机の上にあるわけよ。危ないから毎日職員室のゴミ箱に持つてつたわけよ。毎日続くもんでなんやろつて思つたんで、机の下にいっぱいあるわけや。 	
ネガティブな出来事	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初任のときに、交通事故が行事のときにあつて、それで、その事故の時に現場にいて。 ・ むかし、虫ビンつて知つてる? あれが教壇の下にあつただけで、毎日机の上にあるわけよ。危ないから毎日職員室のゴミ箱に持つてつたわけよ。毎日続くもんでなんやろつて思つたんで、机の下にいっぱいあるわけや。 	N L

ゴリーとしては、教師間で情報が共有できないこと（考えの共有不足）、考え方や意見が一致しないこと（意見の相違）、他の教師への関わり方が難しく、気を遣わなくてはいけないこと（関わり方の難しさ）、他の教師に迷惑をかけてしまった時の申し訳なさ（他の教師への負担）、が影響を与えていることが示された。“雑務”の下位カテゴリーとしては、雑務により帰りの時間が遅くなる、すべき仕事ができないなど時間的に圧迫されること（時間的な圧迫）、子どもとは関係なく、やりたくもない仕事をさせられること（望まない仕事）、が影響していることが示された。“外部との軋轢”の下位カテゴリーとしては、役所や国から事務的な仕事を押し付けられること（役所からの要求）、保護者との関わりによる悩み（保護者との関わり）、が影響を与えていることが示された。“ネガティブな出来事”の下位カテゴリーとしては、事故の経験や（事故）、子どもからの反抗的な仕打ち（子どもから）、が影響を与えていることが示された。

教科指導の自己評価に影響を与えている要因 教科指導の自己評価に影響を与えている要因に関しては、66の文章が抽出された。これらの文章について、グルーピングした上でカテゴリー化した結果、教師の自己評価に影響を与える要因として、“子どもの反応”、“授業力の認知”、“他者からの評価”、“内省”があることが示された。分類した結果を Table 3に示した。

“子どもの反応”の下位カテゴリーとしては、子どもが自分の授業をちゃんと聞いてくれているか、参加してくれているか（授業中の態度）、成績やテストの結果（子どもの理解度）、授業の時間以外にも質問に来てくれる、教えている内容に興味を持ってきていること（授業外の態度）、があることが示された。“授業力の認知”に関しては、時間通りかつ計画通りに授業を行えているのか（授業進行）、教材研究がしっかりとできているのか（教材研究）、子どもの質問に適切に答えることができるのか（質問に対する対応）、があることが示された。“他者からの評価”の下位カテゴリーとしては、子どもが“楽しかった”などといってくれること（子どもからのフィードバック）、研究授業などでの他の教師から評価してもらうこと（他の先生からのフィードバック）、があることが示された。“内省”の下位カテゴリーとしては、自分を振り返ってできていない点を確かめること（自己の未熟さ）、性格や教科指導のセンスなど教師としての資質が備わっているのか考えること（教師としてのセンス）、があることが示された。

考 察

本研究の目的は、高等学校教師を対象に、①職務の中で健康状態に影響を与える要因を探ること、②教師はどのように自分の教科指導を評価しているのかを探ること、であった。

健康状態に影響を与える要因について 高等学校教師の健康状態に影響を与える要因として、“教科指導”、“生徒指導”、“教師間”、“雑務”、“外部との軋轢”、“ネガティブな出来事”があることが示された。これは、山内・小林（2000）と極めて類似した内容となった。

“教科指導”は、17名中15名の発話からみられた。高等学校は、大学受験を控え、教科指導が重要となるため、教師にとっても負担が大きいことが考えられる。土井・橋口（2000）は“教師は人前で失敗するところをみられるべきではない”と言った失敗恐怖が不安・不眠と関連があることを示している。“自信のない授業の前では自分でもっとできるかなって思ったりすると、やっぱりお腹痛いですし、（中略）授業の準備とかが重なると寝れないです（B先生）。”といった発話にみられるように、授業の失敗を気にすることは教師の健康状態を損ねる要因となるだろう。一方で、“ここを教えようとか、これ使えとか考えるのが楽しくて。そういうのを考える時は逆にストレス解消みたいな（N先生）。”という回答もみられ、教科指導を楽しんでいる教師にとっては、逆に健康状態を改善する要因となる可能性も示された。

“教師間”に関しては17名中11名の発話からみられた。八並・新井（2001）は、高等学校教師を対象とした調査で、教師バーンアウトには、多忙感を含む教師の孤立性や協働性、管理職との葛藤などの組織特性が強く関連していることを示している。高等学校は、1校あたりに在籍する教員数が小学校や中学校よりも多く、十分な意思疎通が図れていないことや、他の教師への関心の低さが健康状態の悪化につながっていることが考えられる。教師の中で、仕事や職業生活におけるストレスを相談できる相手がいる人の割合は、一般企業で働く人に比べて半分以下である（諸富、2013）とも言われており、職員室内での関係の希薄さは大きな問題だろう。

“雑務”に関しては、17名中9名の発話からみられた。石川・中野（2001）は、教育活動以外のことに時間をとられてしまい、多忙だと感じている教師がおおよそ70%いると報告している。“授業以外のことでやるのが、時期によってどかってくる、授業準備が十分に勤務時間内にできない。（中略）生

Table 3
教科指導の自己評価に影響を与える要因のカテゴリ

カテゴリー	分類された発話の例	発話者	
子どもの反応	× (自己評価に関連するのは) やっぱ子どもかな。子どもがちゃんと授業をうけてくれているかってことだね。受ける生徒がこっち見てるから、それで分かるんだよね。 授業中に沈黙が生じてしまうとか。あとは、どうかな。発言の多い授業ってやっぱり、いい場合が多いのね。絶対じゃないけど。発言が多いといいんだけど、発言する子が固定されちゃうと違ってあって、そこを打破するのが難しいね。 やっぱ生徒の反応は大きいよね。授業終わった後の、授業最中もかな、そういうときの生徒の表情とか、反応とか。 ○ ちゃんと質問もできたりとか寝てる子がいなかったりとか。	A B C D E F G H I	
	子どもの理解度	・ 短絡的、短期的には模擬試験で結果が出て、大学入試で結果が出る。 × あとはテストかな。テストの点のみみてあーって思うこともあるし。 過去問持ってきてくれる時に、授業でこうやってるやろっていうと、分かったっていうふうに持ってきたいわけ。普段から難しいこと言っていないけど、それにのっかってやればできるやんって持っていきたくて。	J K L M O P Q
授業力の認知	授業外の態度	○ 言葉や作品に興味を持ったって言葉があがること。興味を持って授業外で話をすることがあること。 ○ あとは授業の後に質問に来てくれたりとか。そういう時に分かってくれてるね。	
	授業進行	× 時間がオーバーしてしまって、特に、時間がオーバーしてしまう時は、計画の進みよりも余分なことを話したり、つついそれぞれでいくから、ダメなんだろうって思うな。 ○ 計画通り。ここでこういう話をして、こうゆうって計画通りばちっと。このギャグも受けるなって。授業は、楽しく分かりやすくしようとは思ってるので、難しい言葉はなるべく噛み砕いて教えようとは思ってるから。 ○ あとは、板書か。とにかく、最終的に聞き逃しても、見たらなんとなくこんなことしゃべったかなって分かるような工夫はしてるので。	A B C D E F G H I J K L M O P
授業者からの評価	教材研究	50分の授業やるのにふつうは3時間くらいの教材研究で終わるんでるけど、それが2日3日かかってしまったりとか。 × 一つの単語について調べて、またその意味が分からないだろうって調べてループするとどこで止めたらいいか分からないし。 ○ 刺激受ける本とかテレビとかそういうものを授業のなかに取り組んでいくようなそういう姿勢ってのは持っているんで、そういう柔軟性ってのがあるところが自分としてはいい部分じゃないかな。	B C D E F G H I J K L M O P
	質問に対する対応	○ 生徒とのやり取りを大事にしないといけないので、想定外の答えが出てくることもあるので、そこをいかに処理するかってのは準備だけじゃいかないとあるところがあるので。 ○ 質問者がいた時に、それにはちゃんと分かるまで説明できるってとこ。 ○ どんな質問されてもその子のレベルに合わせて説明できる。	
内容	子どもからのフィードバック	あど、こういう言葉よかったとか。聞いたりもするんですけどね。紙に書かせたり、直接聞いたりして。毎回じゃないですけど、どうだった？ わかったよ、わからなかったとか、そういうことはやってるかな。 ○ 楽しかったよっていうことを言ってもらえることは嬉しい。日誌とかみると今日はなんとかの実験したって書いてあってそういうのをみると嬉しいかなって。 ○ 他の先生に比べてしゃべりやすかったりとか、質問がしやすいとか (言ってくれる)。	B C D I J M P Q
	教師としてのセンス	研究授業のフィードバックかな。研究授業で他の先生にもみてもらって、そこでフィードバックをもらう時とかですかね。 授業を他の先生に見に来てもらうこともあるので、そういうときには意見をもらってこうゆうとこが良かったって言ってもらうこともある。 × 1時間の授業行って、今日は生徒の反応はよかったなって思える授業は1年のうちに数回しかないって思うと、自分の授業はダメだなって。 × 生徒に対して強く言えないっていうか、指導っていうかわかんないですけど、それがなかなかできなくて。 × 僕に決定的に足りないのは、数学的なセンスっていうか、才能っていうか、そういうのが足りないと思ってる。やっぱり、数学できる天才、そういう人ってひらめきとかそういうのがすごいと思うんやて。	B D I K Q

○はポジティブな影響を与える文脈での発話、×はネガティブな影響を与える文脈での発話、・はどちらでもないものを示す。

徒のためにいろいろなものを作成したりしたいけど、授業より優先しなくちゃいけない事が重なった時の授業ってのは、すごいストレスだよ。全部自習にして早く終わらせたい (O先生)。”という発話もあるように、雑務の内容そのものがストレスに感じるというよりは、雑務により本来の職務が進まないことにストレスを感じている先生が多いことがうかがえる。

一方で、“生徒指導”は17名中5名の発話からみられた。全て調査対象者が所属する高等学校が、指

導困難校ではなく、多くの子どもが進学を目指す学校であったため、比較的少ない人数であったことが考えられる。“面と向かって生徒と接しているのが、一番精神的にいいところなので、生徒に関係ない時間をとられるっていうのはつらい部分はあるかなって (I先生)”という発言もあるように、子どもと良好な関係を築き、子どもとの関わりにやりがいを感じている先生も多数いることが示された。一方で、指導困難な子どもと関わりのある先生は、とても大きなストレスを感じていることもうかがえる。

“外部との軋轢”は17名中3名の発話からみられた。高等学校は、小学校や中学校ほど保護者と関わる機会も少なく、比較的負担に感じる程度が低いことが考えられる。また、“ネガティブな出来事”は17名中2名の発話からみられた。教師の健康状態に大きな影響を与えるような重大な出来事の実験率は、あまり高くないことがうかがえる。

教科指導の自己評価に影響を与える要因について高等学校教師は、“子どもの反応”、“授業力の認知”、“他者からの評価”、“内省”によって、教科指導について自己評価していることが示された。

“子どもの反応”は、17名中16名の発話からみられ、ほぼ全ての教師が子どもの反応から自分の教科指導を評価していた。教師は成果が不透明な仕事であり(伊藤, 2002)、教育活動の責任や評価が子どもや保護者からなされる(佐藤, 1994)。そのため、自己評価をするためには、子どもの反応や態度が一番身近な判断基準となるのだろう。また、このカテゴリーの中でも、授業中の子どもの態度やテストの点数に関する発話が多くみられた。

“授業力の認知”は、17名中15名の発話からみられ、こちらも多くの教師が評価の基準としていた。計画通りに授業が進行できているか、わかりやすく授業ができているかが自己評価に関連していることが示された。また、高等学校は高等な教科内容を教えるため、子どもからどのような質問がきても適切に、わかりやすく答えることができる力が、自己評価につながっているようである。しかし、これらの基準は教師の主観であり、実際に子どもにわかりやすく授業ができているのかは定かではない。

客観的な評価の基準として、“他者からの評価”から自己評価をしているという発話は、17名中8名からみられた。子どもからフィードバックをもらったり、子どもに聞いてみたりといった、客観的な基準で自分をみることができている教師が多い可能性が示された。さらに、他の先生からのフィードバックに関する発話は、17名中2名からしか得ることができなかった。このフィードバックを得られる研究授業も年に1～2回(N先生)であり、その機会の少なさがうかがえる。今後は、教育環境をより良いものとするために、適切な教師の評価システムを取り入れるなど、教師評価の改善が望まれるだろう。

また、“内省”は、17名中5名の発話からみられた。これらの教師は、自分の指導を振り返り、自分の力や資質の不足を感じ、自己評価を下げていた。しかし一方で、“数学大好きな人間になれなかったんで、そういう面では数学の楽しさを教えられな

かったんだろうな。だから、そこは無理だから努力して、逆に努力すればこまでは来れるよってするか(D先生)”というように、資質の不足を内省することで更なる努力につなげる発話もみられた。

最後に本研究の限界について述べる。本研究は、半構造化面接により検討した。しかし、“どうしてもこういう感じではかしまっちゃってるんで。今の話なんかでも悪くみられないようにしたいってのはあるんだよね(O先生)”という発話がみられたように、教師の本心を聞き出すことができていない可能性も考えられる。的確に現状をとらえるために、量的な研究など、様々な方法を用いて更なる検討が必要であろう。また、本研究で面接を行った教師が所属する高等学校は、大学進学者が多数を占める学校であった。学校形態や、環境によってストレスの強さが異なることが示されているように(馬野・山口, 2007)、健康状態に影響を与える要因も異なることが考えられる。この点においても検討が必要であろう。

引用文献

- 新井 肇(2002). 教師バーンアウトの「なぜ」と「どうする」労働の科学, 57, 14-17.
- 土井一博・橋口英俊(2000). 中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康の関係健康心理学研究, 13, 23-30.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- 姫野寛治・黒木 健・齋藤沙夜花・關 友明(2014). 高校教師の力量形成と研修のあり方に関する基礎研究 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 36, 205-215.
- 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(2002). 教師バーンアウトとそれを取り巻く学校状況 教育と医学, 50, 39-45.
- Jesus, A. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54, 119-134.
- 草海由香里(2014). 公立小・中学校教師の休職・退職意識に影響を及ぼす諸要因の検討 パーンナリティ研究, 23, 67-79.
- 馬野博行・山口正二(2007). 高校教師のストレスに関する実証的研究 学校カウンセリング研究, 9, 1-10.
- 諸富祥彦(2009). 教師の悩みとメンタルヘルス

図書文化

- 諸富祥彦 (2013). 教師の資質 朝日新書
- 文部科学省 (2007). 教員・保護者意識調査
- 文部科学省 (2012). 教師のメンタルヘルスの現状
- 森脇由梨子・松田 修 (2011). 中学校教師用ストレス尺度の開発と検討 東京学芸大学紀要, **62**, 189-196.
- 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**, 351-36.
- 斉藤治一 (1999). 中学校教師の心理社会的ストレス尺度の開発 カウンセリング研究, **32**, 254-263.
- 佐藤 学 (1994). 教師文化の構造 稲垣忠彦・久富善之 (編) 日本の教師文化 東京大学出版会 pp.21-41.
- 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.
- 高木 亮・田中宏二 (2003). 教師の職業ストレスに関する研究——教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に—— 教育心理学研究, **51**, 165-174.
- 田中輝美・杉江 征・勝倉孝治 (2003). 教師用ストレス尺度の開発 筑波大学心理学研究, **25**, 141-148.
- 山内久美・小林芳郎 (2000). 小・中・高校教員の教職に対する自己認識——教師に対する有効な学校コンサルテーションのために—— 大阪教育大学紀要, **48**, 215-232.
- 八並光俊・新井 肇 (2001). 教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究 カウンセリング研究, **34**, 249-260.

(受稿3月31日：受理5月11日)