

投稿論文

# 教師の悩みと成長・発達に関する研究の展望

## —— 生徒との人間関係における悩みに焦点をあてて ——

都 丸 けい子\*  
庄 司 一 子\*\*\*

A review of teachers' troubled feelings concerning the relations with their students  
and their growth/development

Keiko TOMARU  
Ichiko SHOJI

本研究は、わが国における教師の成長・発達に関する先行研究を概観し、日々の教育実践で悩みを抱くことが教師の成長・発達においてどのように捉えられてきたのかを明らかにし、教師の成長・発達の観点から悩むことの位置づけを検討することを目的とした。教育への直接的な影響を鑑み、特に生徒との人間関係における教師の悩みに焦点をあてて検討を行った。はじめに、「悩み」の概念的検討を行った上で、教師の悩みに関する先行研究を概観し、その問題点と課題を二点指摘した。次に、教師の成長・発達研究での生徒との人間関係における悩みの位置づけを明らかにし、その問題点と課題を指摘した。さらに、「教師の成長・発達」概念の再検討を行った。以上の知見を踏まえた上で、今後、教師の成長・発達の研究において、教師が悩みを抱えることを捉える際に欠かせない視点を三点提示した。

### 1. 問題の所在

児童生徒の問題行動によって様々な教育の問題が深刻化する中、教師を取り巻く状況はますます困難なものとなっている。1966年にILO（国際労働機関）によって「教師は戦場並みのストレスにさらされている」と指摘されて以来、教師のメンタルヘルスは注目されてきた。これまで、教師のストレスや疲労、バーンアウトに関し、多くの研究がなされてきている（e.g., 宗像・椎名, 1988; 斉藤,

---

\*筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程

\*\*筑波大学大学院人間総合科学研究科

1999；八並・新井，2001)。日本では，文部省（現文部科学省）が1993年に「教員の心の健康等に関する調査研究協力者会議」を発足している。この調査においても，教師のメンタルヘルスの増進・保持は重要な課題であると指摘された。さらに，教師は日常的に児童・生徒と接する立場にあり，児童・生徒の人格形成に大きな影響を与えるとの認識から，教師のメンタルヘルスの保持・増進の問題は単に教師個人の健康管理上の問題にとどまらないとも指摘されている。

その後，10数年の歳月が流れたが，なお依然として教師という職業は「ストレスの高い職業の代名詞」（中島，2002a）であり，「燃え尽き症候群を生じやすい職業の典型」（中島，2002b）である。この事実は，文部科学省が毎年全国の教職員を対象として行っている統計調査において教師の休職者数の近年の増加，中でも精神疾患を理由とする者の割合が高いことから明らかである。ゆえに，現在においてもなお，教師のメンタルヘルスに大きな注目がなされ，その問題への対応が検討されている。だが，新井（1999）の指摘するように，未だ教師への支援は乏しく，悩みを抱えその対応に苦悩する教師も少なくない。

これまで教師がストレスを感じ悩みを抱くことは，往々にしてメンタルヘルスに悪影響を与えるものとして捉えられてきた（e.g.，後藤・田中，1995；畠山・小野・仲沢，2000；高木・田中，2003）。しかし，日々の教育実践で悩みを抱かない教師は，ほとんどいないのではないだろうか。都丸（2002）は8割以上の教師が教職を経験するうちに自ずと生徒との人間関係における悩みを経験していることを示した。よって，ほとんどの教師が悩みを抱きつつ，教育実践に取り組む時期を有していると考えられる。『月刊生徒指導』（2002）の「特集：教師のストレスと癒し」の冒頭において，「多発する生徒の問題行動や急速に進行する教育改革への対応，高まる家庭や社会からの要求の中で教師のストレスは増大する一方，（略）ある程度ストレスがあるのは当然としても，それといかにうまく付き合うか，そしてストレスをいかに解消していくかが大切」（p. 11）との指摘がなされている。このように，教師の職業においてストレスをすべて回避したり，ストレスを完全に排除することは不可能である。むしろ，そのストレスの存在やストレスを前提とし，ストレスから受けるネガティブな影響をいかに減じるか，さらに今後はそのようなストレスをいかにポジティブなものへと結び付けていくかが求められる。実際，教師のストレス・悩みが教師のメンタルヘルスに悪影響を及ぼすことが指摘される一方で，そうした生徒との人間関係におけ

る悩みは教師の成長・発達を促す要因である可能性も示唆されている（今泉，1995；能重，2000；網谷，2001）。よって，日々の教育実践を通じて教師の抱える悩みが教師の成長・発達にいかなる意義があるのかを改めて検討する必要がある。

そこで本研究では，先行研究の概観を通して，より長期的な観点から，悩みを抱くことが教師の成長・発達においていかに位置づけられてきたのかを明らかにし，悩むことの意義を再検討することを目的とする。教師の悩みに関しては特に教育への直接的な影響を鑑み，生徒との人間関係における悩みに焦点をあてて検討を行うこととする。

## 2. 教師の悩みについての先行研究の概観および問題と課題

### (1) 「悩み」の概念的検討

「悩み」という語は，他の類似した用語，たとえば「苦悩」（綾谷，2001），「困難」（田村・石隈，2001），「つまづき」（小林，2000），「バーンアウト」等と混用され，その概念の定義があいまいである。また，教師の悩みに限らず，「悩み」という語を用いその検討を行っている先行研究の中には，明確な定義もされず用いられることが多くみられた（e.g., 伊藤，1997，2003）。特に，「ストレス」と「悩み」の関係については，両者の概念的な区別もほとんどなされておらず，「悩み」と「ストレス」が並列に用いられることもある（e.g., 伊藤，1997；網谷，2001）。そもそも，「ストレス」とは，「我々の日常レベルの例で言えば厄介な対人関係，面倒な仕事上の要請，騒音，外傷などさまざまな要因（ストレッサー）によって非特異的に引き起こされるイライラや抑うつ，不安，身体症状などによって示される状態」（嶋，1992）と定義される。一方，「悩み」は「①自分の価値観や理想像と，現実の自分や社会の矛盾に気づき，自分の問題としてこれを解決しようとするが容易に解決できないで苦しんでいる状態。②2つ以上の相反する要求を持ち，これを同時に満足させることが出来ないときに生じる，不快を伴った不安定な心理状態」（新藤，1993）である。つまり，「悩み」とは，ストレッサーとなる出来事そのものを示すのではなく，その出来事を認知した主体の葛藤，抑うつ，焦燥，苦悩（e.g., 齊藤，1994；小田，2000；小澤，2000；阿部・田嶋，2004）などといった心理的に不安定な状態を示す言葉である。同時に，自己が悩んでいることに対して気づきがあることから，自分の問題としてこれを解決しようとし，

悩んでいる状態から脱却したいという援助ニーズも存在するものとみなす。このことは、先行研究において「悩み」が「自己の問題としてこれを解決しようとする努力する」(小田, 2000), 「本人にとって重大でかつ解決を欲する」(小澤, 2000) 状態と指摘されていることによる。よって、本論文で用いる「悩み」という用語は、悩んでいる状態に気づいていること、また、それを解決したいという援助ニーズをもっていることを前提とする。また、対象が明確ではない「不安」とは異なり、悩みの対象は「問題の提唱・内容が具体的で明確」(山本, 1997) である。ここから、悩んでいる、もしくは悩んでいた主体は、その悩みについて考えることや語ることが可能であることが指摘できるであろう。

以上より、「悩み」は何らかのストレスにさらされた結果、引き起こされた状態の1つであるという点で、「ストレス」に包含される部分があると考えられる。「ストレス」と「悩み」との差異は、「悩み」は必ず本人が悩んでいる状態に気づいている点である。しかし、以上のような相違を明確にした上で、教師の「悩み」そのものに焦点を当てた研究はこれまでほとんど見られない。よって、ストレス反応を引き起こすストレスが悩む状態を引き起こす可能性があることを前提とし、悩みを引き起こすストレスに関しての先行研究を次に概観する。

## (2) 教師のストレス・悩みに関する先行研究の検討

これまで、教師のストレスや悩みに関する多くの研究がなされてきた。これらの研究は、それぞれ、悩み(瀧野, 1984; 宮本, 1998; 田村・石隈, 2001), 不満(名越, 1994), 不適応(名越, 1986; 斉藤, 1999)バーンアウト(伊藤, 2000; 落合, 2003), ストレス(兵藤, 1992; 金子・針田, 1993; 相川, 1997)など、用いている用語が異なり、研究の焦点も異なるが、教師がどのような事柄に困難を感じているかを同定し、検討している点では共通している。

教師の悩み・ストレスについての調査研究は、大別して、電話または病院への相談の実態報告、社会学的視点からの研究、心理学的視点からの研究がある。電話での相談もしくは病院への受診件数や相談内容の報告では、教師の悩みのほとんどが教科指導に関するものではなく、児童・生徒、保護者、同僚・管理職などとの人間関係に関するものである(武藤, 1994; 松村・小林, 1998; 宮本, 1998)。社会学的な視点からは、山崎(2002)が教職生活の行きづまりについて調査を行っている。その結果、75.5%の教師が行きづまりを感じたことがあり、問題児等の指導や子ども理解など『「行きづまり」の原因の多くが子どもとの対応からもた

らされている」(p.253) ことが指摘されている。心理学的視点からの先行研究では、たとえば金子・針田(1993)の小学校・中学校教師への質問紙調査があげられる。職場ストレスに関し因子分析を行なった結果、仕事、子どもとの人間関係、仕事の内容や教育の理念、管理職や同僚との人間関係の4因子を抽出している。また、兵藤(1992)は小学校教師に質問紙調査を行い、教師のストレスには人間関係に起因するものと、職場環境の不備に起因するものに大別できることを明らかにしている。一方、斉藤(1999)は中学校教師を対象に質問紙調査を行っている。その結果、教師のストレスには、対生徒・教職不適応、同僚関係、管理職、教育界の問題、心的忙殺、家庭における問題、敵愾心の計7因子を抽出した。このように心理学の視点からの調査においてもまた、教師の抱えるストレスには対人関係の問題が多いことが示唆されている。教師が医者や看護師と同様に人間、つまり児童・生徒を対象にする職業であり、ヒューマン・サービス提供者特有の対人ストレスの高さが教師に対しても適用されうる(田村・石隈, 2001)のである。

以上のように、先行研究や各種の相談機関からの報告を踏まえると、教師の悩みの上位にあげられるのは、対生徒、対教職員、対保護者関係の3者の関係を中心とする対人関係ストレスである。中でも特に、教師の抱えるストレスや悩みが生徒との人間関係に起因するものである場合、教師にとってストレスサーとなっている生徒に対してもまた直接的な影響が懸念され、その関わりがさらに二次的な影響を引き起こすといった可能性もある。このことに関して秦(1991)は、子どもとの関係から生じるストレスが子どものストレスと教師のストレスの接点であるとし、「教育ストレス」の最たる問題であると問題提起している。

### (3) 教師の悩みに関する先行研究の問題と課題

教師のストレス・悩みに関する先行研究を概観した結果、以下の問題点があげられる。

第一に、ストレスサーや悩みの対象・要因の同定に終始しがちであった点である。要因の上位に人間関係があげられ、特に教育実践への影響の大きさから対生徒関係が看過できないものとして指摘されている。しかし、橋本(1997)が「個人は対人関係のどのような側面にストレスを感じるのかという問題すら、ストレス研究ではほとんど議論されていない」(p.64)と指摘しているように、生徒とのいかなる関係が教師にとって悩みとなっているのかまでは明らかにされてこなかった。この点に関し、安藤(2005)は、教育行為の中で教師に生起する葛藤と、

それへの対処様式について、社会システムの観点から検討している。このように、教師の悩み・ストレスの発生と経過を、教師の置かれた社会的背景から検討する視点も欠かすことはできない。だが、より臨床的に、日々の教育実践において教師個々の有するコンテクストに焦点をあて、生徒との人間関係における悩みを検討する必要がある。これは教師一人ひとりの悩みへの具体的な対処方略や支援策を検討する上で、欠かせない視点であると考ええる。

第二に、教師の悩みやストレスとなる要因が教師のメンタルヘルスにネガティブな影響を与えるという観点からのみ論じられている点である。そもそも、メンタルヘルスは、単に心身の病気や苦痛などがいないだけの状態ではない。Jahoda (1958) の提唱した「積極的精神健康 (positive mental health)」という考え方によれば、メンタルヘルスには、「自己実現や成長、環境への適切かつ主体的な働きかけ」といった意味も含まれる。ここから、「困難や悩みなどがいないことが必ずしも健康の必須条件ではなく、たとえそれらがあっても、よく理解し受容しさらに解決しようとする力が働いている状態は健康的である」(児玉, 1988) といえる。ストレスを感じ悩んでいる状態であっても、教職に喜びや生きがいを感じて積極的に教育活動に取り組む教師も存在する(名越, 1986)。教師の職業において、ストレスをすべて回避したり、ストレスを完全に排除することは不可能である。むしろそのストレスの存在やストレスを前提とし、メンタルヘルスに対して悩みがもたらす悪影響にのみ焦点をあてるのではなく、より健康的な側面(生きがいや充実感、成長、自己や環境への積極的な働きかけといったポジティブな側面)にも焦点をあて、それを増進させる要因を検討していく必要がある。特に、「悩み」は悩んでいる自己への気づきを伴うことから、ストレスとなる事柄に対して理解や受容が進み、解決しようという力がより働きやすいと考えられる。このことは、教師のストレス・悩みに関する研究以外でも指摘されている。たとえば宅(2004)は、高校生にとって悩みを抱くことが自己の成長の契機として振り返られていることを明らかにした。東山(1992)もまた、「悩むことが悪いのではなく、悩みを成長につなげるシステムの有無が大切である」(p. 170)と述べている。しかし、現状は「こうした観点から教師のメンタルヘルスにアプローチした研究はほとんど見あたらず、今後の研究が待たれる」(網谷, 2000)状況である。もちろん、ストレスのネガティブな側面に対する研究も積み重ねていく必要がある。だが一方で、教師の成長・発達といったより長期的な観点から、

ストレスや悩みを経験することによるポジティブな影響を明らかにし、その要因を探っていく必要がある。それは、教師が生徒との人間関係における悩みを抱えた際に、自らの力によって問題に取り組み成長・発達へと結びつけることができる援助を提言する一助となるであろう。

このように、教師のストレス・悩みに関する先行研究では、生徒との対人関係の悩みが詳細に検討されておらず、また、そのポジティブな影響にアプローチしたものは少ない。

### 3. 生徒との人間関係における教師の悩みと教師の成長・発達についての先行研究

#### (1) 教師の成長・発達における「悩み」についての先行研究の検討

教師の成長・発達といった観点から直接的に悩みに焦点をあてた先行研究はほとんどみられない。しかし、成長・発達の契機を検討した先行研究においては、その一要因として悩むことが取り上げられている。それらは主に、調査によるものと教師自身の手記によるものに大別できる。

##### ①教師の成長・発達の契機としての悩みに関する調査研究

稲垣・寺島・松平（1988）は、13名の教師に面接を行い、14項目からなる力量形成上の契機を抽出した。そのうち生徒との人間関係と関連する項目は「教育実践上の経験」である。さらに山崎（2002）は、稲垣他（1988）の枠組みを用いて、面接調査を行っている。その結果、「教育実践上の経験」に該当する内容を検討すると、それまでの教職経験では出会うことがなかった特徴を持つ子どもたちとの出会いが、転機を生み出す契機となっていることが明らかになった。これらの事例から、教師がそれまでの経験の中で蓄積してきた指導方法や考え方では、もはや対応できない状況に直面させられ、「それまで自らが蓄積してきた指導方法や技術、子ども観や教育観などを改めて問い直すことによって、本当の意味で子ども一人ひとりに応じる、個性に対応する教育とはどのようなものなのかが見え始め、それを実現させる教師の力量とは何かをつかみ始めて行った」（山崎、2002、p.158）ことが示された。ここでは、それらの出来事に「悩み」が伴ったのかという点には触れられていないが、一人ひとりのトランスクリプトに目を通すと、「辛くて苦しい」など悩みの定義に該当する記述がなされていた。田丸・戸田（1993）は、21名の教師を対象に、彼らの教師としての成長過程に関する研究を行い、「子どもとの出会い」がその契機となることを明らかにした。そこでは、多くの教師た

ちによって学校適応に困難を抱える子どもたちとの出会いが語られていた。小山・河野・村島・曾我・妹尾（1989）は、教師の成長の契機となる出来事について検討し、最も多いのは日常の生徒との接触や問題生徒への対応などの「教育実践上の経験」であることを明らかにした。教師のストレスに関する先行研究で、メンタルヘルスを悪化させる原因の一つであった「問題生徒への対応」が、ここでは成長を促す要因としてあげられている。このように教師の成長・発達に関する先行研究では、その契機の一部に生徒との人間関係における悩みが組み込まれているのである。

ライフコースの観点以外からの教師の成長・発達研究では、網谷（2001）が、不登校児を担任するという特定の事例を取り上げ、その出来事が多くの教師を悩ませる一方、その経験を経ることによって、成長・発達する教師もいることを示唆している。

これらの研究は、必ずしも生徒との人間関係の悩みが成長・発達につながることを示そうとするものではない。しかし、これらの報告の中からは、生徒との人間関係における悩みを契機として、成長・発達につながった教師もいることが確認できる。だが実際、生徒との人間関係における悩みが、一部の教師のみならず、多くの教師にとって成長・発達につながっているのだろうか。もしつながっているとしたら、そこにどのような要因が関わっているのだろうか。これらの問いに関して、実証的な研究はほとんど見られない。しかし、教師自身による手記において、悩みを抱え変容していく様相が多く著されている。

## ②教師の成長・発達の契機としての悩みに関する教師の手記による報告

教師の成長・発達に関しては、実証的な研究よりも教師自身による経験的な記述が多く著されてきた（佐藤，1993）。すなわち、教師の成長・発達を教師自らを確認するためには教師たちが自己の経験を振り返る必要があると考えられる。

教師自身による手記には、たとえば、平林・加藤・北浦（1997）のように、不登校の生徒たちとの関わりを通して自己を変容させた報告や、櫻村（1992）のように、無気力な子どもとの関わりを通して挫折と立ち直りを経験した報告がある。平林他（1997）においては、不登校の生徒との悩みながらの関わりを契機として、不登校児のみならず、他の生徒に対する生徒観や接し方の変容、また、教師観の変容も生じたことが報告されている。さらに櫻村（1992）においては、今までの自分のやり方が通用しない生徒たちとの関わりを契機に、それまでの子どもへの



関わりかたや見方が変容し、それを肯定的な経験として振り返る様子が報告されている。

生徒との関係で困難を経験したこれらの教師の手記から、教師たちがそれぞれ自らの挫折経験をどのように捉え、教師としての自己のあり方をどのように探求してきたかを知ることが出来る。しかし、このような手記はそれぞれ、ある一人の教師の経験に過ぎず、自らの振り返りによる報告であるために、生徒との人間関係における悩みが、多くの教師の成長・発達にどのようにつながるのか、つながるとしたら、そこにどのような要因が関わっているのかについては明らかにできない。

### ③教師の成長・発達における教師の悩みについて

先行研究の概観により、生徒との人間関係における悩みはメンタルヘル스에ネガティブに影響する面を持ちながら、同時に教師の変容や成長につながっている面もあることが示唆された。まず、調査研究により教師の成長・発達の契機となる出来事に悩む経験が組み込まれていることが明らかにされた。また、事例研究や教師自身の手記により、ある一人の教師がその契機を受けてどのように変容していったのかが明らかにされた。しかし調査研究では、なぜ悩みが成長・発達の契機となったのか、そのプロセスが検討されておらず、どのように教師が変容し成長感・発達感を得るに至ったのか明らかにされていない。事例研究や手記では、その点に比重がおかれて検討されており、個性は明らかになるものの、個々の教師の経験の域を出ず、悩みを抱える多くの教師への支援の方向性までは見出されていない。このように、ストレス・悩みが教師の成長・発達との関連性を有している可能性が高いことは示唆されたが、これらの先行研究において教師の成長・発達がどのような状態を指すのかは一貫していない。教師の成長・発達について検討し、明確な定義を行う必要があるであろう。

### (2) 教師の成長・発達に関する先行研究の問題と課題

秋田(1999)は教師職の特徴を、教職に就いたその日から教師である点、およびどのような職業であるのかについてのイメージを形成している唯一の職業である点であると述べている。このような理由から、一人の教師が教職についた後も様々な経験や研究や自己学習によって専門的な能力や教師としての素養を獲得し、よりすぐれた教師になっていくことが教師の「成長・発達」の一般的なイメージとなっている。教師の成長・発達におけるこのような「熟練」イメージは、獲得

や増大を示す「成長」の意に比重がおかれている。

そもそも教師の成長・発達に関心がもたれ、研究の対象とされたのは、1970年代からであり、1980年代に入ってから養成分段階のみならず生涯発達の視点に立って成長・発達を考える方向へと向かっていく。ここでの「成長・発達」は、「成長＝獲得していくもの」という視点から描き出され、これにより「熟練」教師像が形作られた。そのイメージ形成に貢献したのは、職能成長研究、職能発達研究、職業的社会化研究である。教師の内面の成長・発達感に着目した研究は、主に年齢によって段階的に検討され、それぞれ外的な基準がどれだけ達成されたかに基づくものであった (e.g., 岸本・岡東・林・小山, 1981; 小島, 1981)。教師の成長・発達に関するこれらの研究の蓄積は、「順調な成長」と「問題のある成長」の外的な目標とすべき基準を公示し、行政研修の体系化に貢献した。しかし一方で、「個々の教師の個別性や行動決定の際の他律性、教師自身の悩みや迷いといった、現実の成長過程を一人一人異なったものとする諸要素への着目が希薄」(安藤, 2000, p.99)であり、標準化・理想化した成長モデルのみが描かれた。そのため、教育現場を念頭に置いた教師の成長・発達への支援には必ずしも結びつかなかったのである。山崎(1988)や浅田(1998)もまた、同様の指摘をしている。これらの研究では、理念や制度レベルの主張が先行し、「個人レベルからの教師の教職生涯にわたるライフコース全体を射程にとらえた実証的な研究は領域の広範さや研究手法などを巡る問題も多く」(小山・河野, 1990, p.229)、その成果の報告はわずかである。

これらの反省を受け、1980年代後半になると、これまでの教師の成長・発達研究とは大きく目的の異なるライフコース研究がなされるようになった。それらの目的は、個々人の生涯に密着し、その航路を緻密に描き出そうとすることである。たとえば、木岡・榊原(1988)は事例研究を行い、量的に集約された「職能成長モデル」ではなく、自らの職能成長過程を自己評価して描いた各教師の個人的な「職能成長像」を明らかにしている。また、田中(1994)は高年齢の教員に焦点を当て、ライフコースの観点から彼らのアイデンティティに関して検討を行っている。このように、ライフコース研究は、個々の教師の人生を描き出すことを重視し、個別的な成長に丁寧に寄り添った分析をするという点で、それまでの教師の成長・発達研究で批判されていた点に答えるものであった。しかし一方で、ライフコース研究は個別性に過度に傾斜する傾向も有していた。さらに、個人より得

られた結果をライフコース研究特有のコーホートで捉えてしまうことで、逆に安易に一般化を導いてしまう危険性も孕んでいた。

このように、教師の成長・発達研究はそれぞれに成果を残しつつも、種々の問題点を提起してきた。教師の成長・発達に関する先行研究においては安藤（2000）の指摘するように、行政的視点と実践的視点が分離し、それぞれが異なる内容を明らかにすることで補い合うものとして位置づけられてきた。つまり、これまでの教師の成長・発達に関する研究は、一般性と個別性のどちらかに極端に比重が置かれていたのである。

教師の成長・発達についての先行研究を概観した結果、一般性と個別性のどちらかに偏ることなく、一人ひとりの教師が日々の教育実践において有効に活用しうる成長・発達研究の知見を提起する必要があることが示唆された。よって、これら先行研究の知見を踏まえた上で、教師の「成長・発達」概念を再検討する必要があるだろう。

### (3) 教師の成長・発達概念の再検討

#### ①心理学における「成長・発達」概念の転換

教師の「成長・発達」は、発達心理学における生涯発達概念に近い。それは生涯に渡る過程としての発達であり、「連続と非連続、向上と低下、獲得と喪失という2つの相反するものが織り成しあって存在し、それは個人の生活条件や歴史的文化的な条件、発達の要因などに規定されながら、一人ひとり極めて多様な展開を示していく」（Baltes, 1987）ものである。ここからやまだ（2003）は、人生という長い時間軸の中で人が経験をどのように組織し意味づけ、人生を変容させていくかという従来の心理学において扱われてこなかった問題を扱う必要性を指摘し、新たな観点としてライフストーリー研究の意義を主張した。

ライフストーリーとは、日常生活で人々がその経験プロセスを物語る行為と、語られた物語についての研究である。そこでは、経験する要素が同じでも個々の人々がそれをどのように関連づけ、組織立て、筋立てるかによって人生全体の意味は大きく変化する。やまだ（2000）は、従来の研究ではこのような質的資料の活用がカテゴリー化や尺度化による数量化か個別事例の例示のどちらかに偏っていると批判し、「モデル構成によって一般化を目指す方法論」（やまだ、1986）を成長・発達研究の新たな課題として打ち立てた。

#### ②教師の成長・発達研究における「成長・発達」概念の転換

1970年代から80年代にかけての教師の成長・発達研究では、発達段階モデル、または一定の役割時系列モデルが提示されてきた。しかし、山崎（1988）はこのような志向性を持った成長・発達概念を垂直的な成長モデルとして批判し、先の心理学における発達観の転換に則って、水平的ないしはオルターナティブな発達概念への転換を主張した。このような経緯から、教師の成長・発達研究においては近年、ライフコース研究に注目がなされてきた。山住・氏原（1999）も同様に、教師の成長・発達を検討する際に、特に「否定的で破壊的で爆発的な諸要素」（Engeström, 1996）を重視し、そのプロセスに注目する必要性を指摘している。しかし、ライフコース研究は往々にして個性かコーホート内の一般性のどちらかに過度に比重が偏ることが指摘されてきた。このような現状に対し、安藤（2000）は、今後の教師の発達・成長研究において重要な二つの視点を指摘している。第一に長期的な視野で変容をとらえる視点、第二に個別場面での行為の選択決定の積み重ねが成長の道筋となっていくことを視野に入れる視点である。ここから、今後の教師の成長・発達研究に対して、個性への視点を内包する成長モデルの一般化と個々の教師の行為に立脚する成長感の検討という二つの課題を提示した。

### ③「教師の成長・発達」概念の再検討

以上に概観したように、「成長・発達」概念そのものがパラダイム転換し、そこから生じた生涯発達の視点および、個々人の経験の意味づけを重視する視点が教師の成長・発達研究へも影響を及ぼしていることが明らかとなった。先行研究の知見を踏まえると、教師の「成長・発達」をとらえる方向性は以下の三点に集約できる。第一に、より望ましい一つの方向とといった、あらかじめ設定された外的基準の達成ではなく、教師の内面での経験の意味づけの積み重ねを重視し、長期的な視野から成長・発達を捉える視点である。第二に、教師個々の成長・発達の価値は多様で、方向性や時間的な側面も一人ひとり異なってよいという視点である。第三に、個別的な日々の教育実践の積み重ねから生じる成長・発達の共通性に焦点をあて、教師の成長・発達モデルを構築する視点である。

## 4. 総合的考察

昨今の教育現場において教師の抱えるストレス・悩みは増大し、特に対生徒関係を要因としたストレス・悩みは、教師が日々相互作用を行っている生徒に与え

る影響からも看過できない。よって現在、支援策の構築が求められている。こうした中、教師のストレス・悩みがメンタルヘルスに悪影響を及ぼすことが指摘される一方で、そうした生徒との人間関係における悩みは教師の成長・発達を促す要因である可能性が示唆されている。近年の生涯発達の観念や個々の経験の意味づけの重視による成長・発達概念の転換や積極的な精神的健康の提唱を踏まえて教師の成長・発達を捉えた場合、日々の教育実践の中で抱える悩みが教師の成長・発達にいかなる意義を有するのかを改めて検討する必要がある。

先行研究における問題点および今後の課題は以下の三点にまとめられる。

#### ①研究方法および研究結果を実践へ還元する上での問題

教師のストレス・悩みを検討した多くの研究は、ストレス・悩みおよびその軽減・予防の要因の同定に終始している。これは、教師を取り巻いている複雑に絡み合う現象の一側面の理解を促し、支援策を模索する際の一助となる。しかし、日々の教育実践の中で各々の教師の有するコンテクストについては考慮されておらず、具体的な支援策が未だ提示されていない。対生徒関係における悩みに関しては、それがストレス・悩みの要因の一つとしてこれまで指摘されてきたが、教師と生徒のいかなる関係がストレス・悩みに寄与しているのかは具体的に示されてこなかった。また、先行研究ではストレス・悩みの要因の分類に関して詳細に検討しているが、現実にそれらを完全に予防することは不可能である。よって、多くの教師が必然的に何らかのストレス・悩みを抱える可能性が高いことを前提とし、支援策を構築することが賢明である。よって、特定のストレスや悩みに焦点をあて、その具体的なプロセスについて検討する必要がある。ここから、教師を支援する方策を検討する中で、具体的な教師支援を念頭に置き、それらが悩む教師にいかなる影響を与え、また、悩みを抱えるプロセスのどの時点で関連を有しているのかを明らかにすべきである。

#### ②教師の成長・発達研究における契機としての悩み研究の乏しさ

悩みと成長・発達との関連については、調査研究、事例報告や実践報告といった個別的な経験から得られた知見によって、両者が関連を有する可能性が高いことは示唆されてきた。しかし、悩みを契機として成長・発達したと認識している教師が存在するとしても、実際に多くの教師にとって悩むことは自己の成長・発達の契機となっているのだろうか。この点に関しては研究報告が少なく、実証的な検討もなされていない。よって、教師の悩みと成長・発達との関連を実証的に

検討するとともに、悩むことが成長・発達の契機となる場合、どのようなプロセスで両者が結ばれているのかを質的に検討する必要がある。

### ③教師の成長・発達研究において提唱される「教師の成長・発達」モデルの問題

これまでの研究では、往々にして一般化し抽象化した理想の教師像イメージへと向かう成長・発達モデルが提示されてきた。だが、生涯発達研究の近年の動向やライフコースの影響を受けて「教師の成長・発達」概念も転換し、個性や価値の多様性を包含した研究が求められてきている。しかし、そのような「個性と一般性を取り込んだ柔軟な成長概念」(安藤, 2000)を踏まえた教師の成長・発達のモデルは未だ提示されていない。特定の事物や能力の達成・獲得という外的基準を設け、それに寄与する教師の成長・発達要因について検討するのではなく、一人一人の教師が日々出会う教育実践上の出来事を通じ、変化を重ねて成長・発達したと感ずるプロセスを明らかにすることが今後必要である。

以上の三点を踏まえた上で、悩みを有する教師に対して、悩みから成長・発達へと至るプロセスを包含した教育実践に活用しうるような成長・発達モデルの提示が求められる。

## 5. 引用文献

- 阿部悦子・田嶋誠一 2004 青年期における「悩み方」の過程に関する研究—体験的距離と心的構えの視点から— 九州大学心理学研究, 5, 229-237.
- 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 1999 教師が発達する筋道 藤岡完治・澤本和子 シリーズ新しい授業を創る 第5巻 授業で成長する教師 ぎょうせい Pp.27-39.
- 網谷綾香 2001 不登校児童と関わる教師の苦悩と成長の様相 カウンセリング研究, 34, 160-166.
- 網谷綾香 2000 日本における教師のメンタルヘルスに関する研究の概観 広島大学教育学部紀, 49, 221-225.
- 安藤知子 2005 教師の葛藤対処様式に関する研究 多賀出版
- 安藤知子 2000 「教師の成長」概念の再検討 学校経営研究, 25, 99-121.
- 新井肇 1999 「教師」崩壊 パーンアウト症候群克服のために すずさわ書店
- 新井真人 1997 学校のスリム化と教師のゆとり 教育展望, 43(11), 38-45.
- 浅田匡 1998 教師学を目指して 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編 成長する教師 金子書房 Pp.301-307.
- Baltes, P. B. 1987 Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23 (5), 611-626. (生涯

- 心理学を構成する理論的諸観点—成長と衰退のダイナミックスについて 東洋・柏木恵子・高橋恵子(監訳) 1993 生涯発達心理学1巻 新曜社 Pp.173-204.
- Engeström, Y. 1996 Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, **55** (2), 126-132.
- 後藤靖宏・田中妙 1995 教師の職務の現状とストレスの問題 大分大学教育学部研究紀要, **19**(1), 215-230.
- 橋本剛 1997 大学生における対人ストレスイベント分類の試み 社会心理学研究, **13**, 64-75.
- 畠山義子・小野興子・仲沢富枝 2000 職業上のストレスとメンタルヘルス—義務教育に携わる教師と児童・生徒の問題行動との関連から— 山梨県立看護大学短期大学部紀要, **6**(1), 85-97.
- 秦政春 1991 教師のストレス—「教育ストレス」に関する調査研究 (I)—福岡教育大学紀要, **40**, 79-146.
- 東山紘久 1992 心理療法の意味・目的・課題 氏原寛・小川捷之・東山紘久・村瀬孝雄・山中康裕(編) 心理臨床大事典 培風館 Pp.170-174.
- 平林克友・加藤達夫・北浦茂 1997 教師が変わる時 池田豊慶(編) 不登校その多様な支援 Pp.94-122.
- 兵藤啓子 1992 小学校教師のストレスとカウンセリング カウンセリング研究, **25**, 72-84.
- 今泉博 1995 困難は新しい視点と発想を生みだす 横尾浩一(編) 教師が飛躍するとき Pp.26-53.
- 稲垣忠彦・寺島昌男・松平信久(編) 1988 教師のライフコース：昭和史を教師として生きて 東京大学出版会
- 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.
- 伊藤美奈子 2000 パーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究 教育心理学研究, **48**, 12-20.
- 伊藤美奈子 1997 相談活動を期待される養護教諭の役割認知とその悩みに関する一研究 カウンセリング心理学研究, **30**, 266-273.
- Jahoda, M. 1958 Current concepts of mental health. New York: Basic Books.
- 金子勅榮・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, **42**, 1-10.
- 檜村悌 1992 無気力な子どもに疲れて 関根正明(編) 教師を辞めたいとき Pp.42-68.
- 木岡一明・榊原禎宏 1988 教師の自己認識から見た職能成長過程と成長促進要因 日本教育経営学会紀要, **26**, 214-22.
- 岸本幸次郎・岡東嘉隆・林孝・小山悦司 1981 教師の職能成長モデル構築に関する研究 (2)—教職能力をめぐる因子分析的考察— 広島大学教育学部紀要第一部, **30**, 119-129.

- 小林正幸 2000 関係の問題に悩む教師たち 教育と情報, 503, 2-19.
- 児玉隆治 1988 教師のメンタルヘルスと方法 柏瀬宏隆・児玉隆浩・飯塚清博(編) 教職員のメンタルヘルス 大日本図書センター Pp.22-37.
- 小澤一仁 2000 悩み 青年心理学事典 久世敏雄・斉藤耕二(監) 福村出版 Pp.211.
- 小山悦司・河野昌晴 1990 教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究—教師の成長過程に基づくカリキュラム開発を志向して— 岡山理科大学紀要, 24, 229-247.
- 小山悦司・河野昌晴・村島義彦・曾我雅比我・妹尾純子 1989 教師の自己教育力に関する研究—成長の契機についての自己形成史的的分析 岡山理科大学紀要, 25(B), 117-138.
- 松村茂治・小林正幸(編) 1998 教師のための電話相談 教育出版
- 宮本幸雄 1998 教師たちの悩み 同朋社
- 宗像恒次・椎名淳二 1988 中学校教師の燃え尽き状態の心理社会風景 土井健郎(監修) 燃え尽き症候群—医師・看護婦・教師のメンタルヘルス— 金剛出版 Pp.96-131.
- 武藤清栄 1994 教師のメンタルヘルス(現代のエスプリ No323) 至文堂
- 名越清家 1994 くじける意欲—教師の葛藤・不満・意欲など— 松本良夫・河上婦志子(編) 逆風の中の教師たち 東洋館出版社 Pp.91-120.
- 名越清家 1986 中学校教員の役割不適応兆候とその関連要因の検討 日本教育経営学会紀要, 28, 48-62.
- 中島一憲 2002a 特集:教師のストレスと癒し 教師のストレス, その原因と予防 生徒指導, 32(8), 12-15.
- 中島一憲 2002b 今, バーンアウトする教師が増えている 教師の燃え尽き症候群① 児童心理, 766, 106-111.
- 能重真作 2000 私が子ども観を修正したとき—教師の子ども観を問う— 生活指導, 553, 8-15.
- 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, 351-364.
- 小田友子 2000 青年期における悩みの主観的体験化に関する研究—「悩み体験スケール」の作成を通じて 人間性心理学研究, 18(2), 117-127.
- 小島弘道 1981 若い教師の力量傾向と特性—力量の「自己診断」の分析をとおして 日本教育経営学会紀要, 22, 1-13.
- 斉藤浩一 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(3), 254-263.
- 斉藤誠一 1994 悩み 高野清純・國分康孝・西君子(編) 学校教育相談カウンセリング事典 教育出版 Pp.487.
- 佐藤学 1993 教師として私を変えたもの 日本の教師15 ぎょうせい
- 嶋信宏 1992 大学生のソーシャルサポートネットワークの日常生活ストレスに対する効果 社会心理学研究, 7, 45-53.
- 新藤緑 1993 悩み 小林司(編) カウンセリング事典 新曜社 Pp.178-179.
- 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



- ーとバーンアウトの関係を中心にー 教育心理学研究, 51, 165-174.
- 瀧野揚三 1984 「教師の悩み」に関連する要因 教育心理, 32, 308-313.
- 宅香菜子 2004 高校生における「ストレス体験と自己成長感をつなぐ循環モデル」の構築 心理臨床学研究, 22(2), 181-186.
- 田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究ーバーンアウトとの関連に焦点を当ててー 教育心理学研究, 49, 438-448.
- 田丸敏高・戸田有一 1993 教師の成長過程に関する試論的研究 鳥取大学教育学部研究報告教育科学, 35(1), 291-305.
- 田中一生 1994 小中学校高年齢教員のアイデンティティに関する調査研究ーライフコースの観点から 福岡工業大学研究論集, 26(2), 173-190.
- 都丸けい子 2002 中学校教師の悩みと成長・発達に関する研究ー生徒との人間関係を中心にー 平成14年度筑波大学修士論文 未公刊
- やまだようこ 2003 記憶と narrative 教育心理学年報, 42, 12-14.
- やまだようこ 2000 人生を物語るー生成のライフストーリーー ミネルヴァ書房
- やまだようこ 1986 モデル構成を目指す現場心理学の方法論 愛知淑徳短期大学研究紀要, 25, 31-25.
- 山本誠一 1997 不安・悩み・孤独感 加藤隆勝・高木秀明(編) 青年心理学概論 誠信書房 Pp. 81-97.
- 山崎準二 2002 教師のライフコース研究 創風社
- 山崎準二 1988 教師としての成長を支えるもの 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編 東京大学出版 Pp. 74-82.
- 山住勝広・氏原良子 1999 新任教師の語りと成長ーライフヒストリー・インタビューによる教師の専門性発達の研究 (1)ー 大阪教育大学研究所報, 34, 23-38.
- 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(3), 249-260.