

教師の成長過程に関する試論的研究

A Pilot Study on the Developmental Process of Teachers

発達心理学教室 田 丸 敏 高
教育心理学教室 戸 田 有 一

Toshitaka TAMARU and Yuichi TODA*: A Pilot Study on the Developmental Process of Teachers. (Journal of Faculty of Education, Tottori University, <Education Science>35-1, 1993)

目 的

教師の成長過程を明らかにすることは、理論的にも実践的にも重要な課題である。

現在、人間の発達研究は、神経生理学的な変化を伴う児童期の成長過程のみならず、生活者としての成人期や老年期の成長過程に接近することも要請している。このことは、人間の心理を種々の関係において考察することを必要とする。とりわけ、成人の発達は、職業生活や家庭生活との関係を除外して考えることはできない。

ところで、教師という職業は、その仕事を通じてさまざまな子どもと出会い、子どもから学ぶといった直接的に人間的な発達の機会に恵まれたものである。そのため、職業生活を通じての成長過程を見出しやすいと考えられる。しかし、教師が生涯にわたってどのようにしてこうした発達の道を歩んでいるかについては、実証的な資料は乏しい。D. レビンソンは、生活構造からライフサイクルを4つの発達期にわけている。0～22歳が児童期と青年期、17～45歳が成人前期、40～65歳が中年期、60歳以降が老年期として、重なっている部分が過渡期である。こうした区分は、さまざまな職業の男性についての面接調査に基づいたものである。(D. レビンソン, 1992) こうした発達期が教師の成長過程においても見い出せるかどうか、また、そうした成長に関わる状況はいったい何なのか、検討の余地がある。

教師の成長過程に関する研究は、教員養成という実践的な問題からも重要である。日本教育学会「教師教育に関する研究委員会」は、研究の到達点として次のような点をあげている。

「教師としての資質とか力量とか呼ばれているものは、彼の、全体としての人間的な資質や力量を基礎とするものであり、したがってそれは、彼自身の生涯にわたる成長や発達の過程と切り放して論ずることはできない。」「大学は決して教師教育を完成する場所ではない。」「大学における教師教育は、小・中・高等学校の教育に接続して、将来教師になろうとしている青年に、生涯にわたる人間形成及び学識形成の基礎を与えるようなものでなくてはならない」等。(長尾, 1992)

* Department of Psychology, Faculty of Education, Tottori University

こうした見地からすると、教員養成に関わる研究は、教師の成長過程全体の中で大学教育の意義を明らかにするものでなくてはならない。また、そのときの教師の成長過程とは、たんに「通俗的な意味での職人的技能」が高まることではなく、学識形成を含む人間としての発達を指すことになる。

本研究は、生活構造の変化が、成人の発達に重要な影響をもたらすことを仮定し、年齢の異なる教師に調査を試みるものである。調査は、幼児期から現在、そして将来の展望にわたって、教職に関わるさまざまな意識の様態と変化について、教師個別に面接し行いが、とりわけ、大学教育に関すること、教師としての成長、いま抱えている問題をとりあげてみたい。また、女性教師特有の問題も取り上げることとし、とりわけ、出産と育児のもつ意味についても検討したい。

方 法

〈予備調査と質問項目の選定〉 1992年12月、1人あたり2時間程度の面接を経験の豊かな教師5人に対して行い、質問項目の選定を行った。

〈本調査の日時と場所〉 1993年1月～2月、調査協力者の自宅ないし勤務校において実施した。

〈手続きおよび質問項目〉 一日の様子等を記入してもらったあと、以下の項目について1人あたり1時間程度の面接調査を行った。

〈質問項目〉

1. 大学入学以前のこと（先生と友だち関係を中心に）

幼稚園、小学校、中学校、高校の頃で印象に残っていること／こどものころの父母兄弟のこと／こどものころの時代背景と環境のこと

2. 教師志望について

教師になろうと思った時期／受験のこと／教師志望に至る人からの影響

3. 大学のこと

理想の教師像とその変化／印象に残る学生生活、授業、大学の教師／教育実習／大学で得たもの／時代

4. 教師になって

教職に就いてからの他の教師との出会い／子どもと接するなかでのおもしろさ、難しさ、学んだこと／自分の変化／教師をしていて良かったこと、嫌なこと／大学時代の勉強は役に立ったか

5. 家庭生活のこと

家事のこと／〔こどもがいる人に対する質問〕こどもが生まれて変わったこと／子育ての中でうれしかったこと、困ったこと／教師をしていて子育てに役立ったこと／子育てをして教師をすることに役立ったこと

6. その他

ストレス、疲労、病気／転職希望／もう一度大学に入学できるとしたら／もし校長になるとしたら／教師としての今後

〈調査協力者〉

面接調査に応じてもらった人の年齢、性別、調査時点での勤務校の一覧を掲げる。なお、出身大学は、鳥取大学教育学部が12人、県外他大学が9人であった。

記号	年 齢	性別	勤務校
A	20才代前半	女	小 学 校
B	20才代後半	女	小 学 校
C	20才代後半	男	小 学 校
D	30才代前半	男	小 学 校
E	40才代前半	女	小 学 校
F	40才代前半	女	養護学校
G	40才代前半	男	小 学 校
H	40才代前半	女	小 学 校
I	40才代前半	女	養護学校
J	40才代前半	女	養護学校
K	40才代後半	女	中 学 校
L	40才代後半	女	小 学 校
M	40才代後半	女	養護学校
N	40才代後半	女	小 学 校
O	50才代前半	女	小 学 校
P	50才代前半	女	中 学 校
Q	50才代前半	男	中 学 校
R	50才代前半	男	高等学校
S	50才代前半	男	養護学校
T	50才代前半	男	中 学 校
U	60才代前半	女	小 学 校

結 果

1. 大学教育について

大学教育について得た回答を示すと、以下ようになる。なお、()内の記号は、該当する教師を示す。

(A)「障害を持つ子に出会って、このような子に教えたい、と思った。サークルを通して、一生懸命やれば何か精神的にも身につくことを得た。」

(B)「障害児教育研究会やこども会の活動を通して、養護学校教員になろうと思った。」「教育実習で、教材研究がしっかりできた。子どものおもしろさ、授業の難しさ、現場の先生のすごさを学んだ。」

(C)「友だちの幅が広がった。教育実習では、児童心理を学んだことが役に立った。」

(D)「教育実習で、現場の先生の授業はすごいと思った。」

(E)「たくさんバイトをして、色々な職種がみれた。」「ゆっくり考える時間があったこと、たくさんの人に出会ったことがよかった。」「教育実習は、とても楽しかったが、たいへんだな、えらいなと思った。障害児クラスは役に立った。」

(F)「いろんな人に出会って、人間の生き方を学んだ。」

(G)「全国規模の友だち、親の有り難さ、自炊のたいへんさ、自立を学んだ。」「YMCAで子どもたちと接しているうちに子どもたちから離れられなくなった。」

(H)「施設や実習で、障害児を思いあがった気持ちで見ていたが、子どもと接するうちに、上から見ていた子どものとりにいられるようになった。」「老人ホームで、人によって見方が違うことに気付いた。」「大学の教育は、何か書いたり、レポートを書く上で役に立っている。」「卒論の先生と友だちを得た。」「実習で養護学校にいったことが印象深い。」

(I)「テニスクラブの友だちと雑魚寝したり、しゃべったりしたことが印象的。」「心理の勉強が一番おもしろかった。素直に自分を見つめなおしたり、人間ってこんなものか、自分ってこんなものか、という考えの整理ができた。」「実習で特殊学級がすごくたいへんだったが、普通学級より、印象が残っている。」

(J)「バイトなどの大きな体験ができて、行動様式や、自分が大きく変わり、ピアノだけだった自分を崩せた。」「自分で選んだサークル、心理の授業、ボランティアなど自分から動き回って、色々つかんだ。」「教育実習は研究授業にたくさんの方がきてくれて感動した。とても素朴で楽しかった。」

(K)「英語にばかり熱中していた。」「高校とは違う自由な気分を味わった。」「ISA(国際学生会議)が印象に残っている。」

(L)「友だちと出会えた。」「音楽の勉強ができたし、その勉強が役に立った。」

(M)「特殊学級の子と触れ合い、こんな子の教育がしたいと思った。」「一般教養、幅広い知識を身につけたし、視野が広がった。」「異常児関係(注：現在の障害児教育)のことや指導法、指導計画が役に立った。」

(N)「県外からきた人に色々教わった。」「教育実習をして勉強を教えるだけでなく、動いて遊んでやるのが大事だと思った。」「児童心理やピアノ、また小学校の先生をしていたことのある人の授業は聞いたことがすぐに役に立つのでよかった。」

(O)「生涯やりがいのある『職』を得た。」「友人、恩師に恵まれ、考え方に影響を受けた。」「ピアノなどの実技を身につけたことが役に立った。」

(P)「習字を通して色々な人に知り会えた。」「国語では和歌、俳句などその時習ったことをそのまま使えるのでよい。」「根をつめて何日でも取り組んだりできるのは大学時代夜なべをしたりしたことの結果。」

(Q)「人間としての生き方を絵のなかで学んだ。」

(R)「学会で学問の先見性を知った。」「専門や、教職の基礎の積み上げは大切。」

(S)「校友会でサークルの基礎を作ったり、大学の自治のあり方に疑問を持って自分たちで働きかけた。」「サークルや課外授業が役に立った。」

(T)「教育実習をして、ぜひ教師になろうという気持ちが強まった。」「さまざまな意味での知識を得たし、色々な意味で『やった』という気持ちがした。」「大学時代の勉強を土台にして自分から学んでいくという意味で大学教育は役に立った。」

(U)「教師になろうという気持ちが一層強くなった。」「友だちが県下にできた。」

以上のような大学教育についての意見は次のようにまとめられる。

専門の勉強においては、自分の興味ある分野や実技などが教師になってからも役に立っているという意見が多い。しかし、大学はそのような狭義の勉強だけでなくむしろ課外活動などを通して、人間形成をはかる場となっている。

特に、サークルやボランティア、アルバイトなどは、視野を広げたり、人間的にも成長する上でプラスになっているという。また、友人、恩師との人間関係、子どもとのふれあい、教育実習は、自分の考え方に多大な影響を与えている。

大学生活は、それまでの学校生活とは違う自由な雰囲気の中で、自分から進んで働きかけてやりたいことを発見し、のびしていくなど成果の大きなものとなっている。

2. 教師としての成長

次に、教師としての成長に関する回答を示すと以下ようになる。

(A) 初めて教壇に立ったとき、「厳しいものを感じた。」私自身「登校拒否になりそうだった。」「授業中、(子どもが)漫画を読んだり、抜け出したり、ゲームボーイをしたりしていて、授業にでるのがいやだった。他の先生の時はちゃんとしているのに。聞いてなくても、残り半分くらいの子を相手に授業をした。よく、手を出したり足を出したりしていた。」学校は、「中学で、荒れていた。」

しかし、「1年間教科書もほとんど持ってこないし、授業も聞いてなかった子が、『どうせ高校に行けない』とっているのを聞いて、そのことで話し合った。その年度末に、その子が、『1年間迷惑かけたな。また頑張ってくれ』とってくれたのが、うれしかった。」

(C) 理想の教師像は、『『熱中時代』(注：主演 水谷豊)のような先生になりたかった。』「子どもも最初の頃は、『先生、先生』とってくれて『先生っていいな』と思った。」

しかし「途中から、子どもが勝手なことを始めてしまった。それを止められなかった。」そのうち、子どもと接する中で、「勉強中は大人ぶっているが、遊びのときは子どもっぽくてかわいい。」「子どもは人をよくみているのでこちらも正直にならないといけない」と思うようになった。

「子どもたちに子どもたちなりの世界をつくってほしい。」「仕事の内容がわかってきたので予定がたてやすい。」

(E) 実際に教師になったころは、「教育技術にとらわれ、子どもを見れなかった。」今は「『だまって、じっくり耳を傾けてじっくり見てください』と子どもに言われていると思う。」「学級、学習において効率よく動いてしまうが、どの子のいっていることもしっかり聞くこと」を子どもから学んだ。「五年前なら涙がでるほど感動することがあったけど、今は、仕事量が多く、えらいことも多い。

(自分の) こどもが去年から不登校になった。それまでは口やかましくあれこれ言っていたが、本人はあっけらかんとしていた。でも彼はすごく傷ついていた。下の子は、耐えて明るくしているが、胸に抑えているのがたくさんあるだろうな。今はこどもの話をゆっくり聞いている。精神的にも時間的にもゆとりがない。」

(H) 教師には「はじめはなるつもりはなかった。医療ケースワーカーをねらって病院でバイトしていたら、友だちのお父さんから『教師になってみないか』とすすめられた。その人はとっても人間的にすばらしい人で、この人に勧められたからやってみようと思った。」しかし、免許をもっている社会、養護の採用はなく、通信で小学校の免許を取ることにする。教師になったとき、「(教育実習を) 中・高しかしてないのに小学校、しかも二年生の担任で絵本みたいなのを何時間もかけて教えるのでどうすればいいかわからず困った。校長先生に困っているという、次の時間授業してください、それを観察した。その日の授業案的なメモを書いておいて、校長先生にチェックしてもらって授業をした(一ヵ月くらい)。とにかく普通に話しても子どもは分からないので困った。離任式の時、工事中でうるさかったが校長先生が子どもにとって大切な式だからといって(工事を) やめさせた。教師とのお別れでお菓子の鯛をもらっていると、子どもがバスを止めて待っていてくれた。

子どもがずっと道や田んぼを走って追いかけてきてくれた。ポロポロ泣いた。それから小学校の免許を取った。」子どもと接する中でおもしろいのは、「毎日一人の子どもでも同じではない。」こと。「こっちの見方が不十分だと思わせることがうれしい。」例えば「体育館の入り口で六年生の子がつたっているのどうしたのかと思うと、入学したての男の子が、花壇に向かっておしっこをしていた。間に合わなかった訳でもないのに。すぐく天気が良かったのできっと気持ち良かったのだろう」と思えるようになった。「(難しいのは)自分の物さしではかろうとしてしまうこと。」「(学んだことは)子どもは素直に物事を受けとめるし感情をストレートに言ってくれる。一日一日が一生懸命。明日でも同じ明日はこない。子を核にして教師と親が成長できたらいい。親からも教えられる。」教師をしていて良かったと思うのは、「親子のふれあいで自分に響いてきたとき。子どもの状態をプリントで表現すると、連絡ノートや子どもの言葉で返ってくるのがうれしい。子どもを核にしたつながりがあるうれしい。」「(嫌だと思うのは)自分たちのやっていることをたてまえとかで制限されてくるのがいや。」教師を始めた頃と比べると、「かたひじをはらなくなった。はじめは教師として軽く見られたくなくて、そつなくしようとしていたが『学級だより』を出しはじめた頃から自分のありのままを出すことができるようになった。力が抜けたように思う。」今では、「国語の教科書に船がでてきたとき、子どもが『船をつくろう』と言い出し、子どもの提案で牛乳パック153個を使って船を造った。プールにその船を浮かべて乗って遊んだ。」また、「『秋を見つけよう』という生活科の授業の時、『道が夏よりぬるいけど暖かい』と子どもが言うので、みんなで歩道に寝転がった」というように、子どもと自然体でふれあっているようにしている。私は、「『教えこむ』より、『鏡』にになりたい。」

(J)教師になろうと思ったのは、「大学で音楽療法研究会に入ってから教育の方に興味をもったのがきっかけ。何のために音楽をするのか、音楽で何ができるのか、と悩み、やっぱり先生かなと思った。」教師になったとき、(最初の二年は講師)「三年生の担任をしていた時、とてもやんちゃな男の子が転校してきてそのクラスにほんろうされた。弱視の女の子とその子がよく喧嘩をしていた。自分はやり方もわからないし、生徒とよく喧嘩。体を張って必死でたいへんさを味わった。つらい必死の思い出。子どもとよくぶつかって泣いたり泣かせたり。」「(おもしろいのは)できないだろうと思っていてもそれができてしまったりした時。あきらめずにできるんだという信念をもって子どもと接すると、できてしまうんだなあということ。常に理想をもってやればできる。やればできるということが教師の味わい。」「(難しいのは)生徒集団が少ないので切磋琢磨できない。教師の影響が強くなってしまふ。指導の効果も発揮しにくい。人間関係のパターンが限られているのでそれが教えるに繋がっている。先生と生徒の間にクッションがないから指導がしにくい。」尊敬できる教師との出会いもあり、それは「女の先生で、打算抜き(子どものために捨身)で子どものためにしなければならぬことに一生懸命の先生」で「まるごと教育者でどうしようと自分の意見をいう先生」だった。

(P)教師になろうと思ったのは、「中学くらいの時。先生の出入りの多い環境だった。」大学入学当時の理想の教師像は、「小学六年の時の担任のように学級にこだわらず学年全体のつながりを大きくしようとする教師。その理想は今も変わらない。」教師になったとき、「養護施設の子が、弁当が持ってこれず、わたしのお母さんに自分の分と二つ弁当をつくってもらい、朝、職員室に取りにきて弁当箱を川で洗って返すという約束をしたうえで、毎日弁当を持っていった。」また、「精薄(注知能の発達に遅れをもつ)の男の子が、うまくやっつけられず施設に行くことになったが2度も脱出した。線路をつたって家まで帰ろうとした。頼んで学校に戻してもらい、ただ学校にくるだけでい

いと思って頑張った。」ほかに「一言も口をきかない女の子がクラスにいた。しかし家では話すらしい。1学期かかって、『うん』『いいえ』が首振りで見せるようになった。2学期になって、何かの拍子に返事をした。もう少しだと思って話しかけた。3学期になって蚊の鳴くような声だけど1文読めるようになった。その時、その子の読む番に少しでも長い文がくるように他の子たちが考えて本読みをしていることに気付いた。」このような経験をする中で学んだことは、「生徒や学級の力はすごいものだ」ということ。また、担任を受け持って1年後の「学級の変わりよう、生徒の変わりようがおもしろい。だからやめられない。保護者とのつながりもできる。」良かったと思うのは「生徒が良い方向にむかって卒業したとき。保護者と教師と生徒が一つになって、たとえ口をきかない時があったとしても、本気になって全力投球すれば生徒は変わる。つっぱっていた男の子が今でも手紙をくれたり家を訪ねてきてくれたりする。当時の交換ノートは今でも捨てることができない。本当に彼とのつながりはこのノートくらいしかなかったが・・・。」

(S) 初めて赴任した中学校は「受験体制の厳しい学校で、朝から補習があったり、試験の成績をばりだしたりしていた。管理体制が厳しく、教師が威張っていた。」ある時「女の子が(試験の成績をばりだすのを) やめてほしい、と泣いて訪ねてきた」ことから、「学力とか成績をばりだすことが子どもたちにどんなに大きな重石をかけているかということを知った。」また、「H中学にいたとき、あるつっぱっている子どもの父親が酔っぱらって凍死した。この子の面倒を見ていたのにその子が他の子とけんかしたときに止めに入ったら『おまえには関係ないだろう』と行って向かってきた。このことが心に『グサッ』と突き刺さった。」だから、「子どもたちの背負っている背景の中には、教師の力では解決できないものもある。子どもと心を通い合えないことがあるのが困難。」そして、「子どもはそのときみせている顔以外に、裏にひそむものをみんな抱えている。その子がみせている表情や姿だけを見て対処してはいけない。」その頃と比べると、「傲慢なエリート意識みたいなものがなくなって、謙虚になった。人間にはいろんな立場や背景があるので表面だけを見てはいけない。」と思うようになった。「弱い立場にいる子どもたちに目が向き始めた。数年前しぶしぶ持った障害児学級の子どもたちに教えられ、今までの自分を反省してきて、今養護学校に立っている自分がある。」

(U) 教師になって、「最初の頃は無我夢中で他の先生に負けられないようについていくのに必死だった。楽しい山間部の子どもたちで、純真で地域の人も良かったし、言えば素直についてきてくれた。」尊敬できる先生にも出会い、「一緒に勤めている上の人を見て理想像にさらに付け加えていった。三十代後半から四十代前半では、研究のすすめ方や学校全体の目のつけ方をならい、四十代半ばからは自分でも考えたことを付け加えて提案していった。」子どもと接していく中で、「おもしろいことばかり。1, 2年の子は本当にお姉さん、お母さんのいうことのように素直に聞いてくれるし、5, 6年になるとみんなに言わなくても自分の気持ちを分かってくれる。クラスの子どもが誉められたり親から『先生、こどもが変わりました』と聞くとうれしい。」「子どもから学ぶから教師は育つ。子どもはするどい。目に見えないけどたくさん学んだと思う。」教師をしていて、「(良かったと思うのは) 小1の子が『妹ができたよ。何て名前だと思う? 先生と同じ名前にしたんだよ。』』といったことや、教え子が『先生のような小学校の先生になりたいから鳥大に行く』という話を聞いてとてもうれしかった。また、体の不自由な子をおんぶして遠足に行ったことなど他にもたくさんある。嫌だと思ったことはなかった。」

3. 子育てについて

子育てに関わることで、教師としての自分がどのように変わってきたかについて、回答は以下のように整理できる。

A. 親の気持ちがかかる

(D) こどもができたことで自分が「変わった。親になったということで親の心がわかるようになった。参観日にいっても、親は自分の子のことしか見ていない。そういう目で学校や先生や授業を見る。このことがわかるようになったことは、大きい。」だが、「教師をすることと子育てとは無関係であると思う。」

(F) こどもが生まれて、「同じ親としてわかり合える部分があった。親としての想いがあるようになった。同じ親として、こどもの成長と共に私自身も変化。」「母親の気持ちになって接することができる。」

(J) 子育てをすることにより、「保護者の身になって考えることができる。自分のこどもを持っていることが授業に役立ったり。」

(K) こどもが生まれて「母らしく、優しさがでてきた。母親的要素を持った先生になった。生徒をみるときにわが子のことを、こどもをみるときに親のことを考えるようになった。子どもの後ろに家族の広がりが見える。」

(L) こどもができて一度は転職も考え、「オルガン教室の先生をしようかと思ひ、知り合いの楽器屋さんにご相談したが『やめといたほうがいい』と言われ、もう一度考え直した。自分の母親が近くに住んでいて子守りをしてもらえるので続けてみようと思った。」また、自分のこどもを育てることにより、「親の気持ちが理解できるようになった。こんなときこの親はこう考えるだろうな」と考えることができる。」

B. 子どもの気持ちもわかる

(B) 自分にこどもができて「前よりもっと気が長くなった。」

(M) 「子どもの心理面、発達面を見ることができる。」

(N) こどもが生まれて、「親の気持ちが分かるようになった。言葉かけが、こどものある先生とない先生では違う。」「ストレートでなく子どもの気持ちを考えてできるようになった。」

(O) 「親と生徒の気持ちが良くわかるようになった。」

(P) 「(教師を始めた頃の自分と比べて)余裕がもてるようになった。(こどもを持つようになって)親の気持ちが前よりは分かるようになったと思う。」「生徒の気持ちに、(自分の)こどもを通して戻れる」「子の気持ちになれる。」

(Q) 「自分のこどもを見るときも、客観的にみてやらなければならない。」

C. 子どもがかわいく、大切に思える

(C) こどもができて、「子どもはいろいろな人から愛情を受けている、そういう子がきているので、いい加減なことはいえない。」

(E) 自分にこどもができて、「クラスの子がこんなに母の思いを受けて育った子だと、思った。」教師をしていることが子育てには「マイナスだった」が、子育てが教師をすることに役立つことは

「あった。」「こどもができるまではいつでもやめるつもりだった。こどもができてから、この仕事をしなくちゃいけないと、腰をすえた。」

(I) 自分にこどもができて、「子どもってかわいいなって、心から思えるようになった。学校で思ったのとはちょっと違う。」

(M) こどもが生まれて、「子どもは親にとって無条件、無償の愛であるもの、がわかる。」

(U) こどもが生まれて、「自分のこどもはかわいい。受け持ちの子もかわいい。大事という感覚が強くなった。お母さんはこんな時こうするだろうと母親の感覚が分かるようになった。」

D. 教師として役立つ

(G) 子育てをして、「わが子の欠点とかを、事例として子どもの前に出せる」ことが役にたつ。

(J) 「子どもの発達に関して、いままで習ってきたことが復習になった。我慢強くなった。」

(N) 「このくらいの学年の子はこんなことを思っているとか、こんな行動をするなどがわかる。女の子はグループをつくりやすいとか、お金の使い方など。」

E. 自分のこどもに理想を要求したり、寂しい想いをさせる

(K) 「こどもとふれあう時間がなかったので、こどもは情緒不安定、愛情不足になった。」

(L) 「家でも教師面してしまうことがある。理想の子に近づかせたいと思ってしまう。忙しすぎて、ゆっくり見てやれなかった。」

(M) 「忙しいので、ゆっくりしつけをしてやらなければならなかった頃に、口でしつけをしてしまった。また、こどもはかぎっこだったので、寂しい想いをさせてしまった。ゆっくり相手をしてやれなかった。」

(P) 「こどもが『教員にはならん』といったくらいだから、結構寂しい想いをしたのでは、と思う。」

(U) 子育てをしていて、「担任をしている子どものいいところばかりをこどもに当てはめようとするから、こどもにとっては迷惑。」

子育ての経験を含めて、教師としての成長についての回答から、次のようにまとめられる。

教師は、大学で必要な単位を取り資格を得れば『完成した教師』となれるわけではない。教師になるまでの生活、教師になってからの経験が大きく影響する。

①大学に入るまで

P先生が、理想の教師像は「小学六年の時の担任のように学級にこだわらず学年全体のつながりを大きくしようとする教師。その理想は今でも変わらない」というように自分が子どもの時出会った教師が、そのまま理想の教師となることがある。その反対に教師に傷つけられたり、尊敬できなかった経験が教師としてのあり方に大きく影響していることもある。

②教師になって

何よりも子どもとの出会いは教師として成長するきっかけとなる。A先生のように1年間、苦勞させられた生徒からの「1年間迷惑かけたな、また頑張ってくれ」という言葉やP先生のように子どもの変化、成長を励みにすることで、教師を続けている。

③こどもができて

自分自身が親になり子育てをすることで教師としての成長のきっかけがここでも見られる。F先生のように「同じ親としてわかりあえる部分ができた。・・・こどもの成長とともに私自身も変化し

た」と親の気持ちがわかるようになったという教師は多い。またP先生が、「子どもの気持ちに（自分の）こどもを通して戻れる」というように、子どもの気持ちもわかるようになってくる。C先生は「子どもはいろいろな人から愛情を受けている。そういう子が来ているので、いい加減なことをすることはできない」と、子どもの見方が変わり、さらに大切に対処しなければと考えるようになっていく。反対に、L先生の「家でも教師面してしまうことがある。理想の子に近付かせたいと思ってしまう」、K先生の「こどもとふれあう時間がなかったので、こどもは情緒不安定、愛情不足になった」という指摘もある。

④学校の中堅として

H先生が「はじめは教師として軽く見られたくなくて、そつなくしようとしていたが『学級だより』をだしはじめた頃から自分のありのままを出すことができるようになった」というように、40代くらいになって親と子どもと学校が見えてきて、また子どもと自然体で接していくことができるようになった。そこに教師としての成長を感じさせる。しかしこの頃になると教師のなかでは中堅的な立場となり、体力的にも精神的にも疲れやすいという傾向があることも確かである。

教師を続けていくなかにはさまざまな困難があり、それを子どもとともに乗り越えていく過程がある。子どもとともに自分自身も成長し、また、それが喜びとなっていくのではないだろうか。

4. 現在抱えている問題

現在、教師はさまざまな困難を抱えながら、仕事をしている。そうした問題についての回答をあげてみる。

A. 健康面についての問題

- (B) 「ストレスはたまっているだろうが、忘れることで解消している。」「丈夫だ。」
- (D) 「ストレスはたまりにくい方。歌うことで解消している。」「しかし「疲れやすい方。」
- (E) 「ストレスはたまりやすい。(仕事を) やるときはやる、やらないときはやらないことでストレスを発散。」
- (G) 「元気が角膜ヘルペスの為ずっと通院している。目薬が必要。」
- (I) 「ストレスはたまりにくい方だが、元々はたまりやすい方かも。プールで泳ぐことや大声を出してしゃべることで発散。」
- (J) 「(ストレスは) たまりやすいけど発散もしやすい。家に帰ってから夫と一緒に過ごしたり子どもを見たりしていると解消してくる。とくに夫は他の仕事をしているので考え方なども違うので家に帰ると新鮮な気持ちになれる。」「疲れやすいかもしれないが体は感じない。『気』で勝っている。元気が土・日はゆっくりしたいと思う。」
- (K) 「睡眠不足で疲れやすい。」
- (L) 「45歳をすぎて、疲れやすくなった。膀胱炎になりやすく、通院している。職業病だといわれた。」
- (N) 「年を取ると疲れやすくなってきた。」
- (O) 「糖尿病で疲れやすく、毎日注射。2週間に1度通院、月に1度は起きれない。」
- (P) 「(ストレスは) たまる。どんなときでも。夫が同じく中学校の教師で、話があうので、聞いてもらうことで解消している。」「家に帰ると、どっと疲れがでる。」

(S)「ストレスがたまりやすい。」「解消法はお酒かも？」

(T)「初対面の人には緊張しがちだし、すわってものを考えたり、じっとして書いたり読んだりするので、運動不足になる」ので、「ストレスがたまりやすい。」ストレスは「アルコール類やビタミン剤で解消」している。

B. 仕事の忙しさについて

(E)「仕事量の多さ、家事の多さ」で「精神的、時間的ゆとりがない。」

(J)「学校の業務が忙しくなっている。教師は余暇のライフワークができにくい。」

(I)「雑務に追われる。」

(N)「病気でも病院にいけない。歯医者に行きたくても行く暇がない。」

C. 子どもと接する際の問題点

(B)教師として子どもと接する難しさは「たくさんある」。「子どもの一人一人の気持ちをくむこと」や「勉強を教えること」など。

(D)「子どもの考えを捉えること、どの子からも信頼を得ることは難しい。」

(E)「思春期にさしかかっている子を見て、なかなか手伝うことができない。」

(I)「あまり表現してくれない子どもの気持ちを受け止められない。」

(M)「自閉症や、言葉のない子への指導法が難しい。」

(R)「不登校について、どう支援、指導していくか、早く対策をつくらねば。少しでも解決していく方向にいくようなマニュアルみたいなものをつくりたい。」

(S)「子どもたちはたくさんの問題を抱えている」が、「子どもたちの背負っている背景の中には教師の力では解決できないものもある。」「子どもが出している反応がしっかり見とれないときに考え込んでしまう。」「子どもと心が通じ合えないことがあることが困難。かつてはこんなことがなかったのに…。」「子どもが本当の姿を見せていなくて、その場ではどうにも理解できないことがある。特に中学生の子どもは心が揺れ動く時期なので、それを的確に捕まえることができないときは子どもが見えていないので、(教師をしていることが)嫌だと思う(時がある)。」

(T)「今の子どもの考えがわからない。子どもの表現が理解しにくい。」「ものの価値観が自分と違う。朝食の習慣など、教えなければならないこともあるのだが…。」

D. 教師どうしの問題

(I)「大人どうしの意見の対立をまとめたりするのが大変。」

(P)「同僚に相談しても本気で考えてくれる人はそういない。どちらかといえば、今は頼られる立場。・・・難しいのは人間関係。どちらかといえば同僚との。学年に二人、同じ考えを持つ人がいればなんとかかなるが、自分一人では難しい。」

(Q)「中間管理職だから、教員の和をきちんとしていく事が大切。子どもにもそのまま現れる。」
「教員の和を大切にしたい。」

E. 教師としての自分の未熟さ

(C)「子どもの要求に応じて適当なアドバイスをするような教師にならないといけない。」

(D)自分自身「ちゃらちゃらしすぎているし、ちょっと冗談が過ぎる。」「失敗を挙げたらきりが

無い。」

(F)「幅広く勉強して、後輩に聞かれたらこたえられるようにしたい。」

(K)「教科の方はいつまでたっても未熟。子どもが興味を持ってくれる授業、自分の英語力のアップ、もっとよく話せるようになりたい。」「今の学校は人権教育が盛んなので、その面における自己研修・研究を積みたい。」

(M)「人間を磨きたい。いろいろ勉強をして。」

F. 教師のきゅうくつき

(B)「自分自身を見られるのではなく『先生』という目で見られるとき」教師をしていて嫌だと思う。

(G)「『教師だから～は駄目』というような正論的な枠にはめられること。束縛されず自分の人生を一人の人間としてやりたいことをやりたい。」

(T)「自分勝手な行動ができない。教師としての枠組みがあるために、はめがはずせない」のが嫌だ。

G. 学校システムの問題点

(A)「子どもも管理されているが、教師も管理されている気がする。」

(J)「学校の雰囲気が管理的になってきている。」

(G)「教育現場が難しい。教員免許法の改訂が必要。ランクによって、いい先生、悪い先生と決めつけられるのでやりにくい。」

5. もし校長になったら

校長にはあまりなりたくないとして、回答に逡巡する場合が多かったが、あえてなるとしたらとして求めた回答の結果を以下に示すことにする。

(A)「話の短い、楽しい話をする、休憩時間に子どもと遊ぶ。」

(B)「おおらかな」

(C)「『まかしとけ、おまえらの好きにしろ』という、ある程度先生の個性に任せる。」

(D)「先生方にしっかり勉強してもらい、自分が授業してみせる。」

(E)「何かに絞って学校を運営する。」

(F)「自分自身が勉強し、独断だけでなく、みんなの思いを把握する。」

(G)「楽しい職場づくりをして、みんなに慕われる。」

(H)「徹底的に指導できるか、または、部下を信頼してすべてを任せて外部に向かって盾になる。」

(I)「子どもも先生もみんなが過ごしやすい。」

(N)「いろいろ気配りをしてくれて、みんなが意見を言いやすい、やさしい、信念をもっている、または、ワンマンな校長にもあこがれる。」

(O)「責任を教員に押しつけないで、とれる、他の先生たちが何でも話せる。」

(P)「学力はつけてやりたい、楽しくつけてやれたらいい、点とれ点とれではなく。」

(Q)「教員の和」

(R)「一人ひとりの子どもを大事にして、一人ひとりにあったプログラムをつくる、生徒中心の指導をする。」

(S)「学校は楽しく不登校などもない学校にしたいので、上から押さえつけるような管理的なことのない学校にしたい、一人ひとりの子どもが尊重されるような学校運営をしたい。」

(T)「和して同せず、皆といっしょにやりながら流されない、リーダーシップを強くとって行動できる。」

(U)「環境を整える、研修、話を聞ける、判断し指導する。」

校長になったらどうしたいかという質問は、現在抱えている問題の裏返しでもあるので、ここでいっしょにまとめて整理しておきたい。

教師という職業を続けていく中で抱えている問題は、多岐に渡った内容となった。

まず、健康面の問題を多くの教師があげていた。「ストレスがたまりやすい」、「疲れやすい」という回答が多く、持病のある教師もいた。仕事量の多さ、学校の業務の忙しさといった、仕事の忙しさについて回答している教師もいた。また、子どもの気持ちを正確に捉えることの困難さ、より具体的には自閉症、不登校への対処の困難さを指摘する教師もあった。これらは、子どもと接する際の困難である。さらに教師どうしの人間関係の難しさ、自分の教師としての未熟さ、教師という枠にはめられることのきゅうくつき、もあげられていた。

さらに、学校の雰囲気や学校システム自体の問題点の指摘もあったが、これは、「校長になったら」という質問に対して、教師を信頼し任せることをいう回答につながっている。学校の自由な雰囲気を求めていると考えられる。

考 察

1. 教師の成長過程に関して

「大学の講義の内容はあまり覚えていない」「あの出会いがあって今の私がある」「とにかく教師という仕事は忙しい」等々の言及は、教師という仕事をしている人との会話においては決して珍しいものではない。それらの言及が自分にあてはまるかどうかを尋ねる質問紙調査を実施したならば、かなりの人が「あてはまる」と回答するであろう。しかし、今回の面接調査においては、あえて量的なまとめは行っていない。常套句的な表現が自分の現実認識と一致するかどうかの認識を問うのではなく、個々人の現実に即して表現される微妙なニュアンスを聞き取ることが、まずは目指されたのであった。以下に、結果に即してそれらのニュアンスを読み取りながら今後の課題を整理していきたい。

A. 大学教育について

大学教育について語られた中で、大学における授業科目名と関連していそうなものは、「教育実習」「卒論」「(児童)心理」「英語」「音楽」「障害児教育」「ピアノ」「小学校の先生をしていたことのある人の授業」「習字」「国語(和歌、俳句)」「絵」である。これらは、主に、「印象に残っている(大学の)授業はありますか」「教師をする上で大学時代の勉強は役に立ちましたか」という問いに対する回答の中に見られた。

しかしながら、そもそも「役に立つ」とはどういう意味なのだろうか。「(障害児クラスでの)教育実習」「児童心理」「音楽」「障害児教育」「ピアノ」が「役に立った」とされていたが、この「役

に立つ」という表現そのものは、質問の言葉の反復であり、分析はできない。被面接者固有の表現は、「国語（和歌，俳句）」は「その時習ったことをそのまま使えるのでよい」，「児童心理やピアノ，また小学校の先生をしていたことのある人の授業」は「聞いたことがすぐに役に立つ」，「大学の教育」は「何か書いたり，レポートを書く上で役に立っている」という叙述にあらわれている。この場合の「役に立つ」という意味の解釈には複数の可能性がある。

一つめの可能性として、「そのまま」「すぐに」という言葉が，自分の力で考えたりするという労力を省く「ハウトゥ」的な利便性を意味するのであれば，「役に立つ」講義とは「ハウトゥ」的スキルの伝授である。やや譲って，「そのまま」「すぐに」という言葉が，独創的な授業の展開が困難な環境条件においてある程度の自己流のアレンジをしたうえで，という意味である可能性もある。二つめの可能性として，日々の教育活動における労力を軽減した時に「役に立った」というのではなく，子どもたちとわかりあえた，より多様なかかわりあいがあったという実感を持つのに貢献したと思えたときに「役に立った」という場合がある。

今後，子どもたちや教師自身に「どのように」役に立ったのかを更に問う必要性がある。

B. 教師としての成長

教師としての成長の節目は「出会い」にあるようだ。その節目で何かが変わったのかどうかは確認できていないが，その出会いによって，その人が教師を続けていく理由が積み重なっていくように思える。離任式の後見送る子どもの姿に「ボロボロ泣いた」り，「子どもとよくぶつかって泣いたり泣かせたり」，子どもの言葉や態度が「心にグサッと突き刺さった」り，「目にみえないけどたくさん学んだ」りしている。強い情動を伴い，時期を特定できる「出会い」もあれば，比較的長い期間の積み重ねとしての「出会い」もあるように思える。

出会った子どもたちのプロフィールを面接者に伝えるのに，「1年間教科書もほとんど持ってこないし，授業も聞いてなかった子」「養護施設の子」「精神薄弱の男の子」「一言も口をきかない女の子」「つぶっていた男の子」等の表現がされている。どちらかといえば，学校文化へ適応しにくいと思われていることが多い属性であろう。そこで語られているかかわりあいは，授業場面以外でのやりとりが多い。授業という場面に限定されないかかわりの中で，教師が子どもたちの別の顔，「そのとき見せている顔以外に，裏にひそむもの」を知っていく。そして，「自然体でふれあっていこう」，「傲慢なエリート意識みたいなものがなくなって，謙虚に」，「子どもから学ぶから教師は育つ」という心境になっている。

子どもたち以外の人からも，教師は多くの影響を受けている。教師になろうと思ったり，よりよい教師を目指そうと思ったりするきっかけとなった「小学6年の時の担任」「友だちのお父さんで，人間的にすばらしい人」「校長先生」「一緒に勤めている上の人。」その人たちとの「出会い」から，理想の教師像を形成している場合があるようだ。また，親との出会い，自分のこどもとの出会い，親としての自分との出会いも語られている。これら多くの「出会い」は，人間の多様性，一人の人が持つ顔の多様性に，なにかのきっかけでそれまでのかかわり方と異なるかかわり方をして，あらためて「出会った」経験であるようだ。

C. 現在抱えている問題

教師の抱えている問題の中から，他の多くの職種と共通すると思われるものを除外すると，「子どもと接する際の問題点」「教師としての自分の未熟さ」「教師のきゅうくつき」が現在抱えている問

題として浮かびあがってくる。前二者に関しては、教師という職業ゆえに「悩んでいる」のが通常の状態と言えるかもしれない。三つめについては、自分の持つ自己像と、他者から期待されていると認知している自己像のずれにまつわる悩みである。これらの悩みは、よりよいあり方、あるいはより自分らしいあり方を模索しての悩みであると言えよう。しかし、面接記録全体に「健康面での問題」「疲れ」「忙しさ」に関する記述も多く、「聖職」のイメージとは程遠い「あわただしさ」が感じられる。

もちろん、教師よりも忙しい職業はある。しかし、それらの職業よりも教師の忙しさの方が問題だと思われるのは、子どもたちと特別な意図もなくおしゃべりするというような、一見仕事には見えないがしかし大切なかわりあいを阻害してしまうからである。「自分たちのやっていることをたてまえとかで制限され」たり、「雑務」に追われたり、「ランクによっていい先生、悪い先生と決めつけられ」たり、「学校が管理的になって」きていたりすることが、「時間的な」ゆとりだけではなく「精神的な」ゆとりがなくなっている感じの原因なのではないだろうか。意味があると実感できることで「忙しい」のならば、そこには充実感もあり、「ストレス」はもっと軽微だと思われる。重い「ストレス」になってしまうのは、そこに徒労感や不完全燃焼感があるからではないだろうか。「こんなことが子どもたちのために役立つのだろうか」「この仕事には何の意味があるのだろうか」「もっと準備ができれば、よいものができたはずなのに」と感じる繰り返しであれば、そこには「雑務」をこなすストレスが溜まるのみではなからうか。

以上の考察から、次の3点に関するより詳しい記述が実り多い結果をもたらすであろう。

- ①教員養成課程で学んだことが「役に立つ」とは、具体的にはどういうことなのか。
- ②教師にとって重要な「出会い」とは何がどのように変わる出会いなのか。
- ③教師の忙しさが充実感ではなく徒労感や不完全燃焼感になっている場合の原因について詳しく探ること。

2. 教師の成長過程研究のライフコース研究における位置づけ

本研究では、教師の成長過程と教員養成課程の役割についての知見を得、今後の研究の方向性を探ることを主たる目的とし、考察を行ってきた。それに加えて、ここで、この研究をライフコース研究へ位置づけた場合の可能性を探っておきたい。

A. ライフコース研究とコーホート分析

ライフコースという術語は社会学に起源を持つ用語であり、その概念は、「生涯発達には加齢を考慮して、個体の内的要因をやや固定的に重要視しているのにたいして、「個々人が生活している外的影響とタイミングを重視している」(本田・斉藤, 1993) というスタンスに立脚している。

また、本田・斉藤(同上)は、森岡(1985)の、「ライフコースの視角はコーホート分析と深く結びつく。もしコーホート分析と結合しなければ、個別のライフコースに関心を持つ生活史法と異なるものに終わってしまう。しかしコーホート分析と結合することによって異なるコーホート間の比較を通して、個人の生活の変化を社会変動と関係づけることが可能になる」という指摘をもとに、データ収集法として、二次的分析のための既存データ収集、接続するいくつかのコーホートについての短い縦断的研究の結合、回想法などを挙げている。

グレン(1984)によれば、人口統計学でのコーホートとは、地理的にもしくは他のなんらかの

方法で画された全住民のうち、一定の時期に人生における同一の重大な出来事を体験した人びとであり、「一定の時期」とは1日（あるいは、それ以下）とか20年（あるいは、それ以上）という任意のものである。つまりコーホートの境界は研究ごとに任意であるのだが、社会科学的研究では一般に1年から10年の期間に人生における重大な出来事を共通に体験した人びとによって構成されている。「人生における重大な出来事」として出生を考慮したコーホートは出生コーホートと呼ばれ、同じ年あるいは同じ時期に一定水準の教育を修了した人びとは学歴コーホートと呼ばれる。また、大部分の研究者は、一つ以上のコーホートのなごしかの特性について二時点以上の測定が行われている研究に対してコーホート分析という用語を用いている。一つのコーホートの諸特性を二時点で比較する比較するというものは特にコーホート内趨勢研究と呼ばれるが、コーホート研究の有用性は、二つ以上のコーホートについて三時点以上のデータがある場合にいっそう大きくなると指摘されている。（グレン、同上）

コーホート分析におけるデータの変動は、標本誤差及び各コーホートの加齢に伴う構成員の変化による効果のほかに、次の3種類の効果に分類される。

年齢効果：加齢の影響によって生じた効果

コーホート効果：コーホート成員であることが原因となって生じた効果

時代効果：各調査時期に固有の影響によって生じた効果

しかし、標本誤差や各コーホートの加齢に伴う構成員の変化による効果の分離は容易ではなく、年齢、コーホート、時代の各効果の混交の識別問題の厳密な統計的解決は不可能である（グレン、同上）。だからといって、コーホート分析が有用でないというわけではなく、原因の推論に関して複数の可能性の提示に留まることが許されるか、コーホート表以外の情報や理論的根拠の援用が可能な場合は、充分実り多い手法であると思われる。

B. 教師のライフコース研究

職業を教師に限定したライフコース研究も、接続するいくつかのコーホートについての短い縦断的研究の結合、回想法などの手法によって可能であろう。今回の調査研究は、このうちの回想法に基づいたものであったが、そこから得られた知見を先行情報としてのコーホート法による調査と分析が今後望まれる。

職業を教師に限定するということは、「人生における重大な出来事」として、「同じ年あるいは同じ時期に教員養成課程を修了したこと」あるいは「同じ年あるいは同じ時期に教職に就いたこと」を採用するということである。だが、養成課程の修了と就職が必ずしも同一時期ではないこと、課程修了者のすべてが就職するわけではないことから、より厳密なコーホート属性の限定が必要であろう。そのうえで、転勤・昇進・結婚などのライフ・イベントが転機となるのかどうか、本研究において論じた「出会い」がどのような形で転機となるのか、かつての教師像と現代の教師像の時代比較等のテーマが設定可能である。

更に、教師のライフコース研究が、日本において特殊な位置づけを与えられる可能性があることを指摘しておきたい。それは、現代日本の教師は、親子同職・夫婦同職である場合が決して希ではないという事情に依拠している。

親子同職という事態には、高取（1990）の紹介しているプラデル・ドゥ・ラトゥールや高取（1992）の、家族のアイデンティティーの継承への問題関心と類似の関心を抱かざるをえない。高取らは、女系を通じてのアイデンティティーの継承を扱っているが、職業選択の幅の比較的広い現代にあっ

て親と同じ職種を選んだ教師が親から何を継承しているのか、そのアイデンティティー形成過程はどのようなものであったのか、等様々な問が設定可能である。

また、夫婦同職という事態も比較的多いのではないかと思われる。結婚や子の出生という生活構造上の変化が、両性の職業上のあり様にどのような影響を与えるのかを検討するには好適な事例ではないだろうか。もちろん、子育てということが職業上のあり様に影響を与える度合いが他の職業に比べて高いということは念頭に置かなければならない。

以上、ライフコース研究としての教師の成長過程の記述からの研究の発展方向の可能性を考察した。多様な要因が分離しがたく絡んだプロセスの記述という困難な課題ではあるが、後年の時代比較に耐え得る調査資料の蓄積は重要な意味があろう。

文献

- N. D. グレン 藤田英典(訳) コーホート分析法 朝倉書店 1984
本田時雄・斉藤耕二 ライフコース・ライフイベント・転機 日本発達心理学会第4回大会発表論文集 81ページ 1993
長尾十三二 教師教育に関する研究委員会 教育学研究第59巻第3号 331~335ページ 1992
D. レビンソン 南博(訳) ライフサイクルの心理学 講談社 1992
高取憲一郎 ヨーロッパ心理学との対話 法政出版 1990
高取憲一郎 女系三代におけるアイデンティティーの形成 1992年度文部省特定研究報告書「教育と子どもの権利保障に関する総合的研究」所収 1992

謝辞

本研究にあたっては、予備調査から本調査にいたるまで数多くの先生に貴重な時間をさいて、ご協力をしていただきました。名前をあげることはできませんが、心より感謝いたします。

また、調査においては、学生諸君の献身的な協力を得ることができました。この報告は、河本由美子、西村陸志、米原久代、米原由起、宮口温子のみなさんとの共同研究といってもよいでしょう。どうもありがとうございました。

(1993年4月20日受理)

