

琉球大学学術リポジトリ

沖縄県の小学校教師の教員生活に関する意識の実態(1)

—沖縄県の小学校学級づくりに関するアンケート2022の結果分析を通して—

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2024-03-25 キーワード (Ja): 教師の意識, 相談の場, 教職経験年数, 教師の悩み, 教師への支援 キーワード (En): 作成者: 村末, 勇介, 宮国, 泰史, 丹野, 清彦, 杉尾, 幸司 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002020207

沖縄県の小学校教師の教員生活に関する意識の実態（1）

—沖縄県の小学校学級づくりに関するアンケート2022の結果分析を通して—

村末 勇介*・宮国 泰史**・丹野 清彦*・杉尾 幸司*

Understanding the Mindset of Elementary Educators in Okinawa on Teacher's Life:
First Analysis of the 2022 Questionnaire about an Elementary Classroom Development

Yusuke MURASUE*, Yasushi MIYAGUNI**, Kiyohiko TANNO*, Koji SUGIO*

要 約

沖縄県の小学校教師を対象とするアンケートによる意識調査を実施し、教員生活に関する意識の実態を探った。調査の結果、学校外における「相談の場」の有無により、職場環境及び意欲、業務負担感・ストレス感、求める支援形態において、また「教職経験年数」の違いにより、児童・生徒指導上の悩み、情緒不安定性において、統計的に有意な差がみられた。また、教職年数4～6年での情緒的支援を求める割合が高く、11～20年では情緒不安定性がピークとなるなど、特定のグループにおいて、特徴的な傾向が把握された。実効性のある教員研修プログラムの具体的策定のためには、こうした諸条件を踏まえる必要性が明らかになった。

キーワード：教師の意識、相談の場、教職経験年数、教師の悩み、教師への支援

I. はじめに

文部科学省の「令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査」によれば、教育職員¹⁾の精神疾患による病気休職者数は、5,897人（全教育職員数の0.64%）となり、令和2年度から694人増加し、過去最多となった（文部科学省、2023）。図1は、その調査データを元に、過去5年間の全国と沖縄県の実数の変化をグラフ化したものであるが、全国、沖縄県ともに右肩上がりの増加傾向および深刻な現状が見て取れる。

また、懲戒処分等を受けた教育職員についても、4,674人（0.50%）で、令和2年度から573人の増加となった。主な内訳は、「体罰」343人（0.04%）、「性犯罪・性暴力等」216人（0.02%）であり、このうち、児童生徒等に対する性犯罪・性暴力により懲戒処分を受けた者は94人（令和2年度96人）に上る。

こうした状況の直接的要因や遠因ともなってい

る教育職員の多忙化の解消については、近年最重要課題となっている。だが、ベネッセ教育総合研究所（2023）の報告によれば、2022年に実施した教員対象の全国調査において、勤務時間の平均は1日11時間以上という実態が明らかになった。学校現場の多忙な状況は続いたままであり、このことは現在の教員不足の深刻な事態にも繋がっている。

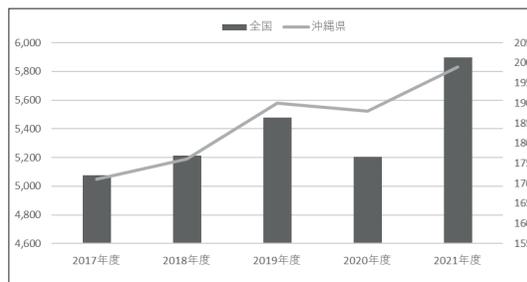


図1. 精神疾患による病気休職者の推移（教育職員）

* 琉球大学教育学部教育学研究科高度教職実践専攻

** 琉球大学地域連携推進機構

では、学校現場の多忙化が進行する中、教師たちの身に具体的にどのようなことが起こり、何に苦悩しているのか、そして、その現実を前にどのような対策がとられているのか等について、先行研究を概観してみよう。

松永他(2017)らは、新任教師が持つ就職前イメージと就職後の現実とが異なることによって引き起こされる「リアリティ・ショック」に関する尺度作成による因子分析を通して、「職場の人間関係」、「経験不足」、「生徒・保護者との関係」、「多忙」という4つの因子を導き出している。これらはそれぞれ、新任教師が就職したばかりの職場で経験する人間関係の難しさ、課せられた業務の遂行と的確な判断の困難さ、就職前の期待に反する生徒や保護者との距離感や出来事の反映、そして予想以上の業務の多さによるものと分析している。

伊藤(2000)は、教師のバーンアウトについて、20代・30代の若年群と40代以上のベテラン群との比較を行い、次のことを導いている。すなわち、ベテラン教師の方が授業指導を重視し自己評価は高く、多忙感や加齢による健康上の悩みはあるものの、教師としての中核的な悩みを持つ者は比較的少ない。一方、若年教師は子どもとの関わりを重視するが、教科指導や生徒との関わりという毎日の教育活動の中で悩みを抱える者が多く、“小・中学校の教師では、若い教師ほどバーンアウトしている”という他の報告とも合致すると。この他、田上他(2004)が行ったレビューにおいても、経験年数の浅い教師が多様な問題に直面し、ストレスが高いとの知見が多くみられることが報告されている。

寺町(2023)は、小学校初任者教師の困難についての分析を通して、初任者が教師として歩み始めた時から背負わされる「責任の個別化」について問題にし、その下で起こる児童と初任者自身への2つの「危害」を指摘している。すなわち、「準備が間に合わない不十分な授業や学級経営が円滑でないことの皺寄せは、全て児童たちへ向かうことになり、初任者自身はできないことが多いため、「休日出勤を含めた長時間労働」に晒され、『できない』ことへ直面し、苦悩も含めてそれを周囲へ共有しても、助言や研修を通して『できるようになる(成長)』責任を初任者は求められ「その

ことが更なる多忙・重労働」という「危害」をもたらすのである。そして、教師としての成長をも、自己責任とされることへの注意を喚起する。

以上のような研究成果から見てくることは、学校現場の状況の厳しさの中で教職員のメンタルヘルスや研修に関する内容や手立てを、教師個人の年齢や教職経験年数、その他の条件によって変えていく必要性である。都丸・庄司(2005)は、「悩むことはメンタルヘルスに悪影響を与えるのみではなく、悩みに対処し、自分自身の内面や周囲に支えられながら悩みへ取り組み、悩んでいく過程が教師に変容をもたらす可能性が高い」とし、教師が抱える「悩み」自体をマイナス方向からだけでなく複眼的に捉えることで、教師としての育ちの契機への転換の可能性を説いている。そして、「30、40代の女性や50代以上の男性は生徒との人間関係に悩みを抱きやすい。また、20代に特徴的な悩みも明らかとなった」と述べ、研修などにおける、性別や年齢を考慮したプログラムを準備する必要性を指摘している。

それでは、研修プログラムを準備するために、具体的にはどのような配慮が必要となるのだろうか。初任者研修や、いわゆる「経年研」など、教職経験年数を考慮した各種教育機関による研修プログラムは、既に稼働中であるが、内容として例えば、末吉(2005)は、教師同士の語り合う場が重要であるとする。そして、「教師が成長するための一番良い方法は、教師同士がお互いの経験を語り合い、悩みを解決していく過程にあるのではないか。」「語る行為が教師の自己理解を深め、それが個々の教師の気づきを促してよりよい実践へと導くからである。それはつまり教師の成長を促す行為である」と述べる。では、どのような経験を語り合ったら良いのか。次に問題となるのは、その中身である。実は、困難な状況を克服した成功体験を語り合うだけでは、教師の成長は導かれない。浅井他(2018)は、ある小学校での、若手教師とベテラン教師の相互の関わり合いによる成長過程の分析を通して、特に若手教師の成長のためには、ベテラン教師の「できない」という語り方が重要であったと指摘している。一般的に、年齢にかかわらず、自己の弱さをさらけ出すことはためられることであるが、教師としての成長に

とっては、ある意味避けることのできない過程であるとも言えよう。分析対象となった学校では、身にまとった「鎧」を脱ぐことのできた「校長を含むベテランの教師が『できない』と語ることによって、若手の教師が『できない』と語り、他の教師と困難を共有することが可能になった」という。つまり、こうした「できなさ」の共有のための語り合いという作業が、容易に成立する職場であることが重要なのである。こうした教員の学びに関する2つの研究を通して見えてくる課題は、異年齢集団としての職場における水平関係における「悩み」の共有であり、年齢や経験年数の差という事実としての垂直関係を前提とした「悩み」の共有ということであろう。

だが、こうした取り組みが、それほど容易なことではないことは明らかである。そもそも職場にそうした余裕がないからこそ教師たちの「悩み」の多くが生まれ、深刻さの度を増しているのだ。

となれば、やはり長時間労働という多忙化そもその原因を探り、それをどう解決していくかが問題にならざるを得ない。佐藤・酒井（2004）は、教員の長時間労働の改善を阻んでいる要因として、「業務過多」、「改善意識薄弱」、「人員配置不十分」、「評価懸念」、「校務情報化の遅れ」、「作業拘束型の労働形態」、「改革の逆効果」等を指摘し、それぞれの要因が改善されない現状をそれぞれに分析している。ここで個別の内容について言及することはしないが、教育現場における「教員の働き方改革」の実情はきわめて厳しく、多くの課題を抱えていると言える。

また、朝倉（2023）は、働き方改革とも連動した現在進行中の、多様性への対応を含む「新たな教師の学びの姿」を標榜する教員研修改革について、その経過を辿りつつ、子どもの学びと教師の学びの「同型化」が進んでいると指摘している。そこでは、教育政策が標榜する「子供の多様性」に対応する教育と教師の在り方が、「技術（Technology）に対する無条件の信頼を基盤にして、多様性が抱える問題を個別の『ニーズへの対応』に矮小化し、子供（保護者）と教師を教育や研修の『消費』に誘ってしまうことが懸念される」とする。さらに、「教員研修改革を特徴づける『コンテンツ』や『履歴』『記録』からは、研

修の成果を個人に帰属させようとする方向性が読み取れ」、「『教師の新たな学び』や『研修の高度化』の陰で、教員育成指標の具体化による『単線的教師人生』や管理主義と画一化が強まりつつあり」、そこには、「教師の自己選択や揺らぎ、葛藤や発達というこれまでの教師教育研究が多様な学習理論を背景にして積み重ねてきた、多様な教師の学びや育ちの姿は見られない」と懸念を表明している。その上で、「多様性に対応する教育を実現するためには、学校全体や学校を取り巻くコミュニティに根差した課題を核にしなが、『教師の学び』を研修として組織化していくことが必要である」とするのである。

山田・長谷川（2010）はかつて、「学校に対する不信をベースに『既得権にしがみついた』教員世界を外側から変えようとする近年の教員政策には、職場集団を分断し、学校外の人々との対話ではなく、個々の教員による心理主義的な対応による教員世界の自閉——求心的関係構造を欠いたままで、分断された個々の教員がそれぞれの適応を試みる事態——を招く危険性がある」と指摘していた。これまで見てきたように、この指摘は、残念ながら冒頭述べたような教育職員の病休者の増加といった学校現場の現在の姿に結果しているのではないだろうか。

以上概観したような教育状況とそれに関連した先行研究の成果と課題を踏まえた上で、本研究では、沖縄県の小学校教師の学級づくりの課題解決に向けた実効性のある具体策、および研修プログラムモデルを策定し、提起することを最終目的としている。そのために、本報告においては、その糸口を探るために実施した、沖縄県の小学校教師を対象とするアンケートによる意識調査の結果の中から、統計的に意味が認められた内容を、第一報としてまとめるものである。この作業を通して、沖縄県の小学校教師の教員生活に関する意識の実態を探り、そこから導かれる具体的実践課題を提起すると共に、主たる課題に迫るための材料を得ることを目的とする。

II. 研究方法

1. 質問紙の内容

本研究で使用した質問紙を付録1および付録2

に示す。設問は、回答者の属性や背景(年齢,性別,育った県,教職経験年数,平日の時間外労働時間,休日の時間外労働時間,職場以外での相談の有無,1ヶ月あたりの図書購入費の記入)をたずねる8項目と,意識調査部分となる50項目の計58項目である。

意識調査の内容については「抱えている悩み」を明らかにする観点から,藤井(2011)の「教師悩み尺度」を参考に,「児童・生徒指導上の悩み」に関する項目(問9-17),「情緒不安定性」に関する項目(問18-22)を設定した。また,「求める支援形態」を明らかにする観点から,藤井(2011)における「教師が求めている支援形態尺度」を参考に,「情緒的支援」に関する項目(問39-47),「専門的支援」に関する項目(問48-52),「支援拒否」に関する項目(問53-58)を設定した。また,本研究独自の項目として,「職場環境および意欲」を明らかにする観点から,項目(問23-38)を設定した。これらの問いは,「まったく当てはまらない」「どちらかと言うと当てはまらない」「どちらかと言うと当てはまる」「とても当てはまる」の4件法によって回答を求めた。

2. 調査時期および調査対象

2022年7月12日～9月2日にかけて,沖縄県内の小学校教員を対象に,校内研究会や研修会の参加者への直接依頼および,メールによる間接的な依頼により,Googleフォームを活用したアンケー

ト調査を行った。その結果,478名の回答が得られた。平均年齢は,40.8歳,SD=10.86であった。回答者の内訳は,男性167名,女性305名,不明6名。年齢構成は,20歳代102名(21.3%),30歳代106名(22.2%),40歳代133名(27.8%),50歳代117名(24.5%),60歳代5名(1.0%),不明15名(3.1%)であった。

教職経験年数については,「未回答」を除き,表1に示すように8つの区分に分けて解析した。年齢と教職経験年数の間には明瞭な相関関係(尤度比検定, χ^2 値=730.5, $p<0.0001$)が見られたことから,本研究では教職経験年数を分析の属性として使用した。

3. データ分析の方法

(1) 回答の得点化

本研究では,4件法でたずねた各質問項目について,否定的回答から肯定的回答に対して,1点から4点までの点数化を行い,以降で示す解析に用いた。

(2) 設問項目の分類

本研究において,藤井(2011)の「教師悩み尺度」を参考設定した「児童・生徒指導上の悩み」に関する項目(問9-17),「情緒不安定性」に関する項目(問18-22),「情緒的支援」に関する項目(問39-47),「専門的支援」に関する項目(問48-52),「支援拒否」に関する項目(問53-58)

表1. 年齢と教職経験年数の度数分布表(未回答者を除く)

教職経験年数区分\年齢	20代	30代	40代	50代	60代	合計
0年	10	0	0	0	0	10
1-3年	55	9	0	0	0	64
4-6年	30	16	3	1	0	50
7-10年	7	39	10	3	0	59
11-15年	0	40	32	0	0	72
16-20年	0	2	52	8	0	62
21-30年	0	0	34	58	0	92
31-40年	0	0	1	46	5	52
未回答	0	0	1	1	0	2
合計	102	106	133	117	5	463

について予備解析したところ、「専門的支援」を構成する問52を除き、本研究でも藤井（2011）と同様に、分類群としての独立性を担保できる結果になることが明らかになった（表2）。また、問52についても他の群に属するものではなかった。そ

のため、本研究では問52を「専門的支援」に含めても問題がないと判断し、設問全体として、本研究は藤井（2011）と同様の分類群で分析可能であると判断した。

表2. 藤井（2011）を参考に設定した設問における本研究での因子分析結果（Promax回転）

項目番号	因子負荷量				
	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
児童・生徒指導上の悩み					
09. 授業中、自分勝手に行動する子どもがいて困っている	0.062	0.792	0.016	-0.073	-0.115
10. 自分の指示に従わない子どもがいて困っている	0.047	0.799	0.006	-0.032	-0.109
11. 自分のクラスの子どもの心を理解するのは難しい	-0.096	0.498	-0.030	0.109	0.188
12. クラスで、授業中、私語が絶えない	0.021	0.674	0.019	-0.065	-0.055
13. クラスがなかなかまとまらないと感ずることがある	0.032	0.730	-0.042	-0.017	0.084
14. 子どもとなかなか信頼関係が築けなくて悩んでいる	-0.121	0.523	0.027	0.159	0.177
15. クラスが学級崩壊に近い状況になったことがある	-0.002	0.361	-0.100	0.052	0.106
16. 自分は、子どもになめられていると感じる	0.020	0.648	0.001	-0.016	0.011
17. 自分のクラスで友達間のトラブルが絶えない	0.019	0.502	0.080	0.074	-0.006
情緒不安定性					
18. 子どもに対してつい厳しい態度で当たってしまう	0.009	0.107	-0.013	0.068	0.630
19. 子どもの言動に対してついカッとなることがある	-0.003	0.159	-0.109	-0.091	0.733
20. 言うことをきかない子どもを見ると無性に腹が立つ	0.000	0.052	0.058	-0.050	0.713
21. 保護者に批判されるとカッとなる方である	0.003	-0.050	0.155	-0.012	0.563
22. 同僚に比べてキレイな方だと思う	0.085	-0.114	0.025	0.034	0.616
情緒的支援					
39. 近くに誰かがいてほしい	0.704	0.091	0.011	-0.079	-0.050
40. なぐさめてほしい	0.766	0.050	0.112	-0.075	0.025
41. 同僚に話を聞いてもらいたい	0.832	-0.080	-0.086	-0.060	0.027
42. 同僚に自分の苦しい気持ちを伝えたい	0.790	-0.028	0.017	0.034	0.060
43. 「大丈夫だよ」と声をかけてほしい	0.830	0.008	0.004	-0.056	0.019
44. 誰か私の力になってほしい	0.743	0.088	0.018	0.076	0.006
45. 苦しんでいる気持ちを上司に理解してほしい	0.569	0.066	0.100	0.166	0.030
46. 同僚に相談に乗ってもらいたい	0.782	-0.077	-0.051	0.112	0.002
47. 問題解決のために同僚に協力してもらいたい	0.614	-0.047	-0.085	0.240	-0.049
専門的支援					
48. 専門家に相談したい	0.117	0.031	0.047	0.804	-0.010
49. 専門家のアドバイスをもらいたい	0.102	0.022	-0.022	0.833	-0.026
50. スクールカウンセラーに協力を求めたい	0.096	0.089	-0.027	0.716	-0.013
51. 専門機関と連携して解決していきたい	0.089	-0.023	0.005	0.719	0.028
52. 研修会に参加して教育実践能力を高めたい	-0.016	-0.043	-0.226	0.295	-0.031
支援拒否					
53. できることなら私にかまわないでほしい	-0.004	0.018	0.719	-0.015	-0.108
54. 誰にも相談したくない	-0.073	0.014	0.780	-0.025	0.018
55. 1人にしてほしい	-0.016	-0.006	0.795	0.045	-0.077
56. できるだけ我慢したい	0.063	-0.029	0.537	-0.031	0.074
57. 知らないふりをしていたい	0.047	0.005	0.583	0.044	0.088
58. 自分1人で問題を解決したい	0.000	-0.035	0.646	-0.086	0.127

また、本研究において、独自に設定した「職場環境および意欲」に関する項目（問23-38）について予備的に分析を行ったところ、問23-28について、独立した項目として設定可能であると判断できた。これらの項目は、「休み時間、子どもがよく話しかけてくる」、「同僚からよく相談される」等、教師にとって周囲からの信頼を得られている実感などを得られる周囲の反応に関する項目で構成されていることから、「自己肯定感につながる周囲の反応」として分類した。問29-38について、因子間の関係が交差する場合があるものの、問30-38について、1つの群としてまとめることが可能であった。これらの項目は「授業の準備をするが足りない」、「校務分掌の仕事が負担である」、「同僚との関係に疲れる」等、業務上の負担感やストレス環境の度合いについての項目で構成されていることから、「業務負担感・ストレス感」として分類した。問29「子どもに寄り添いたいと思う」については、「自己肯定感につながる周囲の反応」を構成する設問との強い関係を示さず、また、「業務負担感・ストレス感」を構成する設問とは逆相関をしめすなど、他の群とは独立した反応を示す

ことから、1つの独立した群として取り扱うことが適当であると判断し、「子どもへ寄り添いたい気持ち」として分類した。

(3) 分類群ごとの個人の指標値の生成

本研究では、上記までに分類した教師の意識に関する8つの分類群（児童・生徒指導上の悩み、情緒不安定性、自己肯定感につながる周囲の反応、子どもへ寄り添いたい気持ち、業務負担感・ストレス感、情緒的支援、専門的支援、支援拒否）ごとの個人の性質や状況を解析するため、各個人において、個別の問ごとではなく、各分類群を構成する問の平均値を、当該分類群における個人の指標値として用いた。具体的には、点数化した各質問項目について、各分類群を構成する問の合計点を算出し、その後、分類群を構成する問の数で割り、その分類群の個人の平均値を算出した。この手法によって、指標を構成する個々の質問にバラツキがあったとしても、当該人物における各指数の平均強度を測定することが可能になる。

表3. 本研究独自に設定した設問における因子分析結果 (Promax回転)

項目番号	因子負荷量		
	因子1	因子2	因子3
自己肯定感につながる周囲の反応			
23. 休み時間、子どもがよく話しかけてくる	0.351	0.127	-0.161
24. おうちの方から相談されることが多い	0.567	0.083	0.096
25. 同僚からよく相談される	0.556	-0.076	0.114
26. 授業をすると、子どもたちは活発に発表する	0.580	0.032	-0.020
27. 授業中、子どもがよく指示に従ってくれる	0.465	-0.057	-0.129
28. 授業が終わると子どもが楽しかったと言ってくれる	0.659	-0.107	0.064
子どもへ寄り添いたい気持ち			
29. 子どもに寄り添いたいと思う	0.276	0.259	-0.320
業務負担感・ストレス感			
30. 授業の準備をするが足りない	-0.022	0.681	-0.122
31. 生活指導の必要な子どもが増えた	0.067	0.455	0.090
32. 仕事に追われ生活にゆとりがない	-0.082	0.716	-0.009
33. 校務分掌の仕事が負担である	0.116	0.470	0.286
34. 保護者や地域住民への対応が負担である	0.050	0.381	0.417
35. 仕事に自信が持てない部活動・クラブ活動の指導が負担である	-0.049	0.142	0.449
36. 子どもが何を考えているのかわからない	-0.337	0.122	0.380
37. 管理職から指示や干渉が多い	0.008	0.003	0.508
38. 同僚との関係に疲れる	0.044	-0.018	0.452

(4) 本研究の分析で使用する属性データと解析手法
本研究では、教師の意識調査に関する8つの指標値（分類群）と、教員の属性に関する8項目のうち、「職場以外での相談の場の有無」と「教職経験年数」との関係を分析した。「職場以外での相談の場の有無」については、「ある・ない」の2名義尺度として取り扱った。「教職経験年数」については、表1に示した8つの順序尺度（0年、1-3年、4-6年、7-10年、11-15年、16-20年、21-30年、31-40年）として取り扱った。

8つの指標値ごとの「職場以外での相談の場の有無」における2つのグループ間の指標値の差は、ノンパラメトリックな手法であるWilcoxonの順位和検定によって解析された。また、8つの指標値ごとの「教職経験年数」における8つの経験年数区分間の指標値の差については、ノンパラメトリックな手法であるKruskal-Wallis検定によって解析された。

Ⅲ. 結果

1. 各指標値と属性間の関係

(1) 「相談の場の有無」と各指標値の関係

「相談の場の有無」と各指標値の関係を分析した結果を表4に示す。

「抱えている悩み」に関連する2つの指標については、両方とも「相談の場の有無」によって顕著な差は見つからなかった。「職場環境および意欲」に関連する3つの指標の内、「子どもへ寄り

添いたい気持ち」について、「相談の場がない」と回答したグループの得点よりも、「相談の場がある」と回答したグループの得点が統計上有意に高かった。また、「業務負担感・ストレス感」については、「相談の場がない」と回答したグループの得点よりも、「相談の場がある」と回答したグループの得点が統計上有意に低くなった。「求める支援形態」に関連する3つの指標の内、「支援拒否」については、「相談の場がある」と回答したグループの得点よりも「相談の場がない」と回答したグループの得点が統計上有意に高かった。また、統計上の有意な差はないものの、「情緒的支援」についても「相談の場がある」と回答したグループの得点よりも「相談の場がない」と回答したグループの得点が高くなる傾向があった。

(2) 「教職経験年数」と各指標値の関係

「相談の場の有無」と各指標値の関係を分析したグラフを図2および図3に示す。

「抱えている悩み」に関連する2つの指標、「児童・生徒指導上の悩み」および「情緒不安定性」について、教職経験年数グループ間で回答得点は統計上有意に異なった（図2）。このうち、「児童・生徒指導上の悩み」については、教職経験年数が長くなるに従い、回答得点が低くなる傾向が見られた。また、「情緒不安定性」については、教職経験年数0年から経験年数が長くなるにつれて回答得点が上昇し、経験年数11～15年でピークを迎

表4. 「相談の場の有無」と各指標値の関係

指標項目	回答						Wilcoxon の順位和検定	
	相談の場がない			相談の場がある			χ^2 値	P 値
	N	平均±SD	中央値	N	平均±SD	中央値		
抱えている悩み								
児童・生徒指導上の悩み	245	2.08 ± 0.60	2.0	218	2.03 ± 0.56	2.0	0.47	0.494
情緒不安定性	245	2.11 ± 0.61	2.0	219	2.05 ± 0.59	2.0	0.91	0.339
職場環境および意欲								
自己肯定感につながる周囲の反応	245	2.85 ± 0.45	2.8	218	2.91 ± 0.41	3.0	2.08	0.149
子どもへ寄り添いたい気持ち	244	3.69 ± 0.52	4.0	218	3.79 ± 0.44	4.0	5.1	<0.05
業務負担感・ストレス感	245	2.53 ± 0.52	2.6	219	2.41 ± 0.49	2.4	7.38	<0.01
求める支援形態								
情緒的支援	244	2.22 ± 0.71	2.2	218	2.11 ± 0.75	2.0	3.37	0.066
専門的支援	243	2.28 ± 0.75	2.2	218	2.38 ± 0.8	2.4	1.34	0.248
支援拒否	242	1.69 ± 0.58	1.7	218	1.46 ± 0.49	1.3	18.33	<0.001

えた後、経験年数31~40年に向かうにつれ、回答得点が低下する傾向が見られた。

「職場環境および意欲」に関連する3つの指標のうち、「周囲からの評価の自己認識」については、教職経験年数グループ間で回答得点は統計上有意に異なっており、教職経験年数が長くなるに従い、回答得点が高くなる傾向が見られた。「子どもへ寄り添いたい気持ち」については、グループ間の回答得点に統計上の有意差はないものの、他のグループと比較して、教職経験年数11~15年および16~20年のグループの得点が低かった。「業務負担感・ストレス感」の得点については、グループ間の回答得点に統計上の有意差はないものの、教職経験年数0年から経験年数が長くなるにつれて回答得点が上昇し、経験年数11~15年でピークを迎えた後、経験年数31~40年に向かうにつれ、回答得点が低下する緩やかな丘型の得点推移を示した。

「求める支援形態」に関連する3つの指標については、全て、グループ間の回答得点に統計上の

有意差は見つからなかった。ただし、「情緒的支援」については、他のグループと比較して、教職経験年数4~6年および11~15年の得点が高い傾向があった。また、「支援拒否」については、教職経験年数0年から経験年数が長くなるにつれて回答得点が増え、経験年数11~15年・16~20年でピークを迎えた後、経験年数31~40年に向かうにつれ、回答得点が低下する緩やかな丘型の得点推移を示した。

IV. 考察

1. 教師にとっての職場以外での「相談の場」の意味

久富（2017）は、新任教師の1年目の困難に関する研究において、教師にとっての「専門職仲間」の存在が、民間サークルや研究会仲間など同一職場に限られない点に着目し、若い教師を支えるつながりの場が、職場もしくは職場外にあるかないかが教師として生きていく上での大きな分かれ道となると指摘している。こうした指摘に学び、本調査では、教師にとっての職場以外での「相談の場」の有無を視点として分析を試みた。

まず、「抱えている悩み」に関連する児童・生徒指導上の悩みと情緒不安定性については、有意差はみられなかった（表4）。これは、相談の場の有無にかかわらず、ほとんどの教師が悩みを抱えて生きているということを示している。今回のアンケート調査では、個々の悩みの内容や程度については調査を行っていないが、教師たちはそうした悩みを抱えながら、どのように教師生活を送っているのかについて、その他の結果から見ていくことにしよう。

「職場環境および意欲」に関連する3つの指標のうち、「子どもへ寄り添いたい気持ち」については、全体として「寄り添いたい」と回答した人の割合が高かったことに、まずは安心感を得た。この割合がもし極端に低くなるようなことがあれば、教育という営みそのものが、既に成立していないことになる。さて、「相談の場がある」と回答したグループの得点が統計上有意に高かった（表4）ことについては、そう回答した人たちが、困り感や悩みを抱え、それを他者に相談することで、解決させたり、軽減させたりした経験を持つ

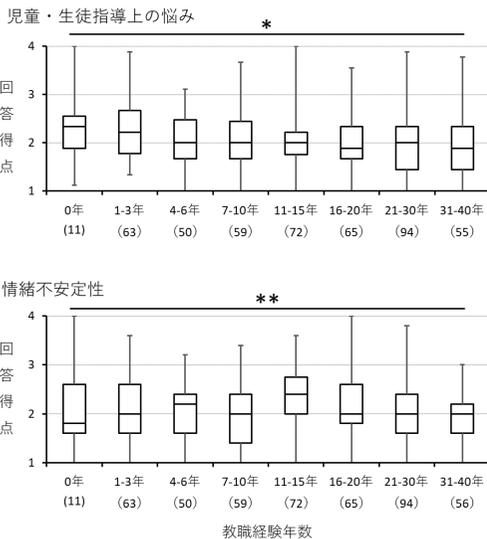


図2. 「抱えている悩み」に関連する2つの指標と教職経験年数の関係。箱ひげの中心線は中央値を示し、ひげの両端は最大値および最小値を示す。()内はn数を示す。頭上の「アスタリスク(*)」はKruskal-Wallis検定によるグループ間の差に対する統計上有意性を示す (*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$)。

村末ほか：沖縄県の小学校教師の教員生活に関する意識の実態（1）

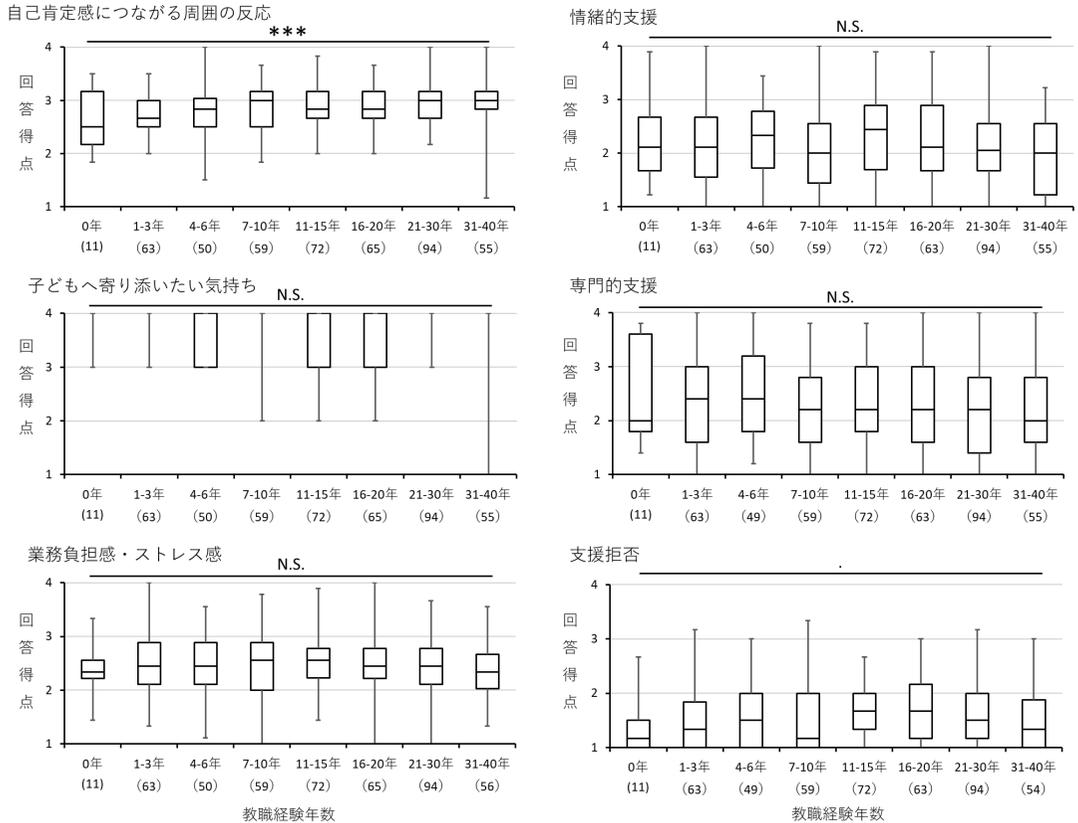


図3。「職場環境および意欲」に関連する3つの指標(左列)および「求める支援形態」に関する3つの指標(右列)と教職経験年数の関係。箱ひげの中心線は中央値を示し、ひげの両端は最大値および最小値を示す。()内はn数を示す。また、頭上のアスタリスク(*)および記号・文字はKruskal-Wallis検定によるグループ間の差に対する統計上の有意性を示す(「***」: $p < 0.001$, 「,」: $0.05 < p < 0.10$, 「N.S.」: Not Significant)。

ているものと考えられる。その意味では帰るべきホーム、抛り所を持っているということでもあり、その場が教師の「ケア」的空間として機能していると考えられる。また、逆に、「子どもへ寄り添いたい」という気持ちがあるということは、まだバーンアウト状態にはなく、子どもたちに関する悩みを他者との交流を通して解決策を探る、または、相談の場を求めて行動する力が保持されているということでもあろう。しかし、「子どもに寄り添いたい」、「寄り添わなければならない」という思いが脅迫的に先行し、相談の場を求めさせ、自分を追い込んでしまう危険性もあることには注意が必要であろう。また、「子どもに寄り添いたい」と願いながらも、必ずしも子どもに寄り添ってい

るとは言えない実践となってしまう場合もあり、「子どもに寄り添う」実践をどのようにイメージするのか、それをどう共有するかということについても課題化しておく必要がある。

「業務負担感・ストレス感」については、「相談の場がない」と回答したグループよりも、「相談の場がある」と回答したグループの方が負担感やストレス感を感じていないことが示された(表4)。この結果は、負担感やストレスは、誰かに語るにより感情が共有され、その解消・軽減につながるということを裏付けるものと言えよう。しかし、相談する側は、相手に悩みを聞いてくれることのみを求めているのではなく、具体的に協力してくれる応答関係を求め、その関係性に

安心感を得ているという側面はないだろうか。いずれにしても、課題はそうした「相談の場」を確保することである。制度化された研修プログラムの中にもそうした時間を位置づけること、そして、教師個人としては、仲良しグループ・サークル的な、緩やかにつながる場を、職場と家庭以外の「第3の場（サードプレイス）」（片岡・石山2017, 石山2019）として持つことの重要性が指摘できよう。

ここまでは、「相談の場」があることによって、それが教師の生き方にプラスに機能している側面について見てきた。ここからは、「相談の場」を持たないことから生起するマイナス面に関する内容についてである。まず、「求める支援形態」に関連する3つの指標のうち、「支援拒否」（「できることなら私にかまわないでほしい」「誰にも相談したくない」等）については、想定したとおり、「相談の場がある」と回答したグループの得点よりも「相談の場がない」と回答したグループの得点が高くなっており（表4）、周囲からの支援を拒否したい、あるいは一人にしてほしいという意識を持っていることが示された。「支援拒否」の理由としては、①そもそも支援自体を求める意欲がない、②支援自体への信頼がない、③支援を求めること自体を「弱みを見せる」、「失敗をあらわにする」と否定的に受け取っているといったことが考えられよう。①の場合は、教師としての意欲を育む働きかけが必要であり、②の場合は、教師自身の悩みの実態に即した支援内容・方法を具体的に準備する必要がある。③については、「支援拒否」によって自分を守っているとすれば、その背景の解きほぐしから始める必要がある。もちろん、そもそも相談の場がない（あるいは持たない）ことによって有意義な「支援」に辿り着いていない教師は、支援自体を拒否することすらできない。

「近くに誰かがいて欲しい」や「なぐさめてほしい」といった情緒的支援は、具体的な指導方法に直接結びつく支援要求ではなく、教師自身が置かれた状況への共感的理解に基づく心理的支えに向けての要求である。本調査では、統計上の有意な差はなかったものの、こうした「情緒的支援」についても「相談の場がある」と回答したグループの得点よりも「相談の場がない」と回答したグ

ループの得点が高くなる傾向がみられた（表4）。「相談の場」とは、具体的な指導に関する情報のやり取りだけでなく、こうした情緒的支援につながる内容のやり取りも多い。そうした場に参加する機会の少ない教員層にとって、支援要求が高くなる傾向があることは必然であろう。また、この質問の「相談の場」とは、学校外を前提としているが、職場内においてそうした場が必要であることを示していると言える。

2. 教職経験年数の違いによる意識の差

続いて、教職年数の違いによる意識の差について見てみよう。「抱えている悩み」に関連する2つの指標、「児童・生徒指導上の悩み」および「情緒不安定性」については、教職経験年数グループ間で回答得点は統計上有意に異なる結果となった。このうち、「児童・生徒指導上の悩み」については、教職経験年数が長くなるに従い、回答得点が低くなる傾向が見られた（図2）。その具体的内容は、授業中や学級づくりにおける指導上の悩みであり、この結果は、教職経験を経るに従い、獲得される指導技術や子ども理解の方法が蓄積されていくことを表わしている。したがって、教職経験の浅い教師にとって、ベテラン教師からの経験に根ざした指導技術の学びの場が必要であると共に、教職経験を積み重ねていくことで解決できる問題が増えていくということそのものを「プラスの情報」として引き取れる「安心感」とその下での実際のフォロー体制が、職場内に求められると言えよう。しかしながら、「教職経験を積み重ねれば解決する」という情報が強調されるだけでは、逆に今現在の悩みの解決には結びつかず、苦悩を深めることにしかならかねないという点については、十分な配慮が求められる（寺町, 2023）。

また、「職場環境および意欲」に関連する3つの指標のうち、「周囲からの評価の自己認識」についても、教職経験年数が長くなるに従い、回答得点が有意に高くなる傾向が見られた（図3）。「周囲からの評価の自己認識」とは、いわゆる「ベテラン」教師としての職業的技能習熟の自己認識の結果である。逆に言えば、こうした認識が「自信」として獲得されていなければ、一教師として教職を続けることは難しいのであり、こうした肯定的

な認識や意識を、大切に扱い、実践を支えるエネルギーに転化していく取り組みが必要であろう。

一方で、「抱えている悩み」に関連する「情緒不安定性」については、教職経験年数0年から経験年数が長くなるにつれて回答得点が上昇し、経験年数11～15年でピークを迎えた後、経験年数31～40年に向かうにつれ、回答得点が低下するという傾向が見られた（図2）。また、統計上の有意差はないものの、「職場環境および意欲」に関連する「業務負担感・ストレス感」についても同様の傾向が示された（図3）。経験年数が増えるにつれて、情緒は安定していくと考えるのが一般的であろう。だが、経験とともに課される職務上の課題や役割、管理職や保護者・地域、さまざまな研究組織等からの期待とそれに応じた委託業務等が、徐々に増えていくものである。11～15年という経験年数の教師にとっては、そうした時代を生きることとなり、情緒の不安定さがピークを迎えているものと考えられる。また、教職経験を重ねるに従い、新たな教育方法の導入に伴う学びの必要性、深刻な子ども間のトラブルや保護者対応事案なども増え、経験一辺倒では通じなくなる場面に出合う機会も増えてくる。その中で葛藤が、不安定さにつながっているとも考えられよう。更に、この時代は、管理職への道に進むかどうかといった、教師としてどのような生き方を選択するのかについて悩みを抱える時期でもある。

また、別の角度から見ると、教職経験11～15年でピークを迎え、そこから低下するターニングポイントにおいては、情緒不安定から安定への転機のきっかけとなる何らかの要因が存在するものと考えられる。その要因が何かについては、さらに本調査を詳しく分析する必要があるが、この教職経験11～15年の危機を乗り越えることが、教師のバーンアウトを避ける上での重要課題の1つであることは予測可能であろう。現在の病気休職者数の多さも念頭に置いて、仕事の集中度とライフステージでのストレスとの兼ね合いからも具体的な手立てを検討し、講じていく必要がある。

ライフステージに応じた支援という点に関わっては、更に、有意差は見つからなかったものの「情緒的支援」について、教職経験年数4～6年および11～15年の得点が高い傾向があった（図3）。

教職経験年数4～6年という教員は、人事異動により初めての転勤を経験する時期である。職場が変わることにより初任校での経験が一端リセットされてしまうという体験は、想像以上にストレスを感じてしまうものであり、こうした状況がこの結果に繋がっている可能性はある。教職経験11～15年と合わせて、4～6年の層の教員に対しての配慮についても検討する必要がある。

また、「支援拒否」については、経験年数が長くなるにつれて回答得点が上昇し、経験年数11～15年・16～20年でピークを迎えた後、経験年数31～40年に向かうにつれ、回答得点が低下する緩やかな丘型の得点推移を示した（図3）。教職経験を積むことにより、「教師としての自己」が徐々に確立されていくと考えられるが、その自己が、他者からの学びに支えられた「自己」に向かうのか、他者からの学びを拒絶する孤立した「自己」に向かうのか。実態としては、孤立に向かう教師が増えていく傾向にあるということであろう。さらに、山田・長谷川（2010）が指摘していたように、制度的背景としての初任者研修制度を初めとする各種経年研修、あるいは近年導入された人事考課制度のもたらすマイナス影響があるのかもしれないが、支援を拒否する回答得点が上昇するのは、周囲からのアドバイスにより、否が応でも相談させられ、その支援により傷つけられた経験を持っている可能性もある。そうだとすれば、強制的な支援は逆効果を生むということについても認識しておく必要がある。その一方で、20年以上も教職経験を積んで働くと、「これは無理だな」と諦めが生まれ、その諦めが他者の声を聞いてみようとなる瞬間が来るのではないかと。特に近年のICT活用や英語教育など、新たな教育課題の解決に向けた「経験だけでは乗り切れない」現実課題は、ベテラン教師たちを直撃し、支援拒否できないという実態を示しているのではないかと。もちろん、人生の経験が、若い頃の敏感な拒否反応を和らげ、鈍くした結果であるかもしれない。

最後に、「子どもへ寄り添いたい気持ち」については、統計上の有意差はないものの、他のグループと比較して、教職経験年数11～15年および16～20年のグループの得点が低いという結果となった（図3）。これを、情緒不安定性との関連で見れば、

ば、教職中堅層と捉えられる教員グループにおいて、疲労度はより深く広く浸透していると捉えられる。しかし、子どもに寄り添う気持ちの揺らぎの原因を、自分の教え方や接し方を身につけ脱皮した教員が、ある程度の自信と主体性を持って、子どもに寄り添うという感覚ではなく「自分のやり方に合わせさせる」方法で実践していることに求めることも可能なのではないか。だからこそ、20年前後のあたりから自分のやり方では通じない「壁」を自覚し、再び回答に変化が起きるのかもしれない。このあたりの分析は、更に慎重に行う必要があるが、本来、「子どもに寄り添う」ことが教師の願いの中心であると考えられ、それが揺らぐような学校の現実を教員は生きているということであり、その結果としての被害者は子どもたちに他ならない。現代の学校の「ブラック化」は、この教職経験11～20年という層に大きなダメージを与えていることは、しっかりと認識しておくべき現実である。

V. おわりに

以上、本報告においては、沖縄県の小学校教師を対象とするアンケートによる意識調査の結果から、「相談の場の有無」と「教職経験年数」を視点として、沖縄県の小学校教師の教員生活に関する実態を探った。今後の研究課題としては、更にこのデータについての詳細な分析を進め、小学校における学級づくりに関する具体的実践課題を明らかにし、その解決のための教員研修プログラムを開発することが挙げられる。教育現場における緊急課題として、引き続き取り組んでいきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたってのアンケート調査へは、校内研修会、自主研修会等に参加された多くのみなさんに協力を頂きました。ここに、感謝の意をお伝えいたします。また、本研究の一部は、JSPS 科研費JP21K02529の助成を受けて実施しました。

註

- 1) 文部科学省の規定では、「公立の小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学

校、特別支援学校における校長、副校長、教頭、主幹教諭、指導教諭、教諭、養護教諭、栄養教諭、助教諭、講師、養護助教諭、実習助手及び寄宿舎指導員（総計919,922人（令和3年5月1日現在））」（2023/10/20確認、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm）

文献

- 浅井幸子・黒田友紀・金田裕子・北田佳子・柴田万里子・申智媛・玉城久美子・望月一枝, 2018, 「小学校の改革における教師のコミュニティの形成—「できない」という教師の語りに着目して—」『日本教師教育学会年報』27: 110-121.
- 朝倉雅史, 2023, 「子供の多様性に対応する教育と教師の在り方」『学校経営研究』48: 14-24.
- ベネッセ教育総合研究所, 2023, 「小中高校の学習指導に関する調査 2022 ダイジェスト版」(2023/10/19確認, https://berd.benesse.jp/up_images/research/shido2022_all_.pdf).
- 藤井義久, 2011, 「悩んでいる教師の発見とその支援の在り方に関する研究—「教師悩み尺度」の開発を通して—」『学校メンタルヘルス』14(1): 61-72.
- 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.
- 石山恒貴, 2019, 「第1章 はじめに」, 石山恒貴編, 『地域とゆるくつながろう! サードプレイスと関係人口の時代』静岡新聞社, 5-41.
- 片岡亜紀子・石山恒貴, 2017, 「地域コミュニティにおけるサードプレイスの役割と効果」『地域イノベーション』9: 73-86.
- 文部科学省, 2023, 「令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」(2023/10/19確認, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm).
- 松永美希・中村菜々子・三浦正江・原田ゆきの, 2017, 「新任教師のリアリティ・ショック要因尺度の作成」『心理学研究』88(4): 337-347.
- 末吉朋美, 2005, 「教師による『語りの場』の意義: ある日本語教師とのナラティブ探求を通し

て」『阪大日本語研究』23: 79-109.

佐藤裕紀子・酒井優奈, 2021, 「教員の働き方の改善を阻む要因 ～教員対象の聞き取り調査を手がかりに～」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』70: 247-260.

寺町晋哉, 2023, 「小学校初任者教師の困難は何か？」『宮崎公立大学人文学部紀要』30(1): 49-64.

田上不二夫・山本淳子・田中輝美, 2004, 「展望教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題」
The Annual Report of Educational Psychology in Japan, Vol.43: 135-144.

都丸けい子・庄司一子, 2005, 「生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究」『教育心理学研究』, 53: 467-478.

山田哲也・長谷川裕, 2010, 「教員文化とその変容」『教育社会学研究第』86: 39-58.

付録1. 質問紙（おもて面）

小学校の学級づくりに関するアンケート2022

琉球大学教育学部 丹野清彦・杉尾幸司・村末勇介

このアンケート調査は、沖縄県の小学校教師の学級づくりに関する意識の実態について明らかにし、課題解決に向けての改善策を探るために実施するものです。現在のあなたの現状について、率直にお答えください。データについては、匿名にて処理されますので安心して回答してください。答えにくい質問については、空欄にしてお進みください。

尚、右のリンク先から回答していただいても構いません。ご協力、よろしくお願います。



1	現在の年齢をお書きください。	歳
2	性別をお書きください。	女・男・他・無回答
3	小・中学生時代を、最も長く過ごした都道府県を教えてください。	
4	教職経験年数をお書きください(常勤・非常勤を問わず全ての教職経験の通算年数)。	年
5	平日における勤務時間以外の仕事時間は1日あたりどのくらいですか?(持ち帰りの仕事を含む)	約 時間
6	休日における仕事時間は1日あたりどのくらいですか?(持ち帰りの仕事を含む)	約 時間
7	学校以外の場に、仕事に関しての相談ができる場(研究会・サークルを含む)がありますか?	ある・ない
8	図書の購入に、1ヶ月あたりいくらくらい支出していますか?(教育書以外も含む)	約 円

番号	下記の項目について、最も当てはまるところに○を付けてください。	ら ま な っ た く 当 て は ま	当 ど て ち は ら ま か と 言 う と	当 ど て ち は ら ま か と 言 う と	と て も 当 て は ま る
9	授業中、自分勝手に行動する子どもがいて困っている				
10	自分の指示に従わない子どもがいて困っている				
11	自分のクラスの子どもの心を理解するのは難しい				
12	クラスで、授業中、私語が絶えない				
13	クラスがなかなかまとまらないと感じることがある				
14	子どもとなかなか信頼関係が築けなくて悩んでいる				
15	クラスが学級崩壊に近い状況になったことがある				
16	自分は、子どもになめられていると感じる				
17	自分のクラスで友達間のトラブルが絶えない				
18	子どもに対してつい厳しい態度で当たってしまう				
19	子どもの言動に対してついカッとなることがある				
20	言うことをきかない子どもを見ると無性に腹が立つ				
21	保護者に批判されるとカッとなる方である				
22	同僚に比べてキレやすい方だと思う				
23	休み時間、子どもがよく話しかけてくる				
24	おうちの方から相談されることが多い				
25	同僚からよく相談される				
26	授業をすると、子どもたちは活発に発表する				
27	授業中、子どもがよく指示に従ってくれる				
28	授業が終わると子どもが楽しかったと言ってくれる				
29	子どもに寄り添いたいと思う				
30	授業の準備をする時間が足りない				

裏面に続きます。

付録2. 質問紙（うら面）

番号	下記の項目について、最も当てはまるところに○を付けてください。	ら ま っ た く 当 て は ま ま ら ない	ど ち ら か と 言 う と は ま ら ない	ど ち ら か と 言 う と は ま る	と て も 当 て は ま る
31	生活指導の必要な子どもが増えた				
32	仕事に追われ生活にゆとりがない				
33	校務分掌の仕事が負担である				
34	保護者や地域住民への対応が負担である				
35	仕事に自信が持てない部活動・クラブ活動の指導が負担である				
36	子どもが何を考えているのかわからない				
37	管理職から指示や干渉が多い				
38	同僚との関係に疲れる				
39	近くに誰かがいてほしい				
40	なぐさめてほしい				
41	同僚に話を聞いてもらいたい				
42	同僚に自分の苦しい気持ちを伝えたい				
43	「大丈夫だよ」と声をかけてほしい				
44	誰か私の力になってほしい				
45	苦しんでいる気持ちを上司に理解してほしい				
46	同僚に相談に乗ってもらいたい				
47	問題解決のために同僚に協力してもらいたい				
48	専門家に相談したい				
49	専門家のアドバイスをもらいたい				
50	スクールカウンセラーに協力を求めたい				
51	専門機関と連携して解決していきたい				
52	研修会に参加して教育実践能力を高めたい				
53	できることなら私にかまわないでほしい				
54	誰にも相談したくない				
55	1人にしてほしい				
56	できるだけ我慢したい				
57	知らないふりをしていたい				
58	自分1人で問題を解決したい				

これで終わりです。ご協力、ありがとうございました。