

教師の自尊感情に影響する要因

—教師の不安対処に関する語りからの分析—

教育心理学コース 林 彰子

Factors That Affect Teachers' Self-esteem

—Analysis of the Interview on the Teachers' Attitudes and Reactions to Anxieties—

Shoko HAYASHI

Self-esteem is an important factor of teachers' mental health. The purpose of this study is to analyze the differences of the teachers' attitudes and reactions to the anxieties arising from "teachers' sacred story", which means teachers know everything and never make mistakes, and also to find out the factors which relate to their self-esteem, through the data from interviews. After dividing the interview data by self-esteem scores and analyzing them, results suggest the teachers with higher self-esteem have a great confidence in their knowledge in some fields of their subjects and in their teaching methods, so they set borderlines to allow themselves to make mistakes or not to be able to answer some questions asked by their students. The environment teachers are put in, characteristics of the subjects they teach, and experiences of teaching senior three students are also the factors related to maintaining their self-esteem, but the years of teaching experience showed not much effect on their self-esteem in this study.

目 次

1. 背景および研究目的
 - A. 教師の不安
 - B. 教師の自尊感情
 - C. 英語教師の不安対処
 - D. 目的
2. 方法
 - A. データ収集の方法
 - B. 使用尺度
 - C. 分析方法
3. 結果と考察
 - A. 尺度得点と概要
 - B. 不安と不安対処についての語り
 1. 自尊感情高群
 2. 自尊感情低群
 - C. 不安対処比較
 1. 自信と自尊感情の関連
 2. 「間違い・分からないこと」への対処
 3. 自尊感情に影響する要因
 4. バーンアウト
4. 課題と展望

引用文献

1. 背景および研究目的

A. 教師の不安

教師の職務は、生徒に対する教科指導、部（クラブ）・委員会などの学校内の活動指導、生活指導だけでなく、校務、学年の仕事、教科内の仕事、行事計画と実施、保護者・学校外対応など多岐にわたる。これらの職務の中でも、教科指導は多くの教師にとって仕事の核となっている（竹本・高橋，2011）。とくに進学校などの学習到達度の高い生徒に対しては教科指導の重要性が高く、教師が抱く「授業実践不安」の中に「生徒関係不安」「受験指導不安」が包含され、さらに「同僚関係不安」にも繋がっていることが示唆された（林，2020a）。教師たちは、「教師は何でも知っていて間違わない」という教師神話（Connelly & Clandinin, 1995；Aoki, 2010）概念を基盤とする専門分野に対する強い自負を持ち、他教師にも「完璧な教師像」を求めることから、教師間の良好ではない関係性を引き起こしていた（Aoki, 2010；林，2020a）。また、これらの4つの不安に加え、昨今のICT活用から生じる「新分野・新技術に対する不安」、英語母語話者の英語教師こそが言語・指導法においての理想像であるという「母語話者至上主義」（Holliday, 2006）に基づく「外

国語不安」(Horwitz, 1996)が英語教師たちに見られ、高校教師の不安は主に6つに分類された(林, 2020a)。

B. 教師の自尊感情

自尊感情には、他者に対する優越感と、自己を「これでよい」と思う自己受容の2つの側面があり、とくに自己受容は個人のwell-beingに影響するメンタルヘルスを保つ重要な要素となる(Rosenberg, 1965)。教師の心の健康を維持していくためにも、自尊感情が保持されていることが絶対条件である(椋田・小野, 2014)。教師の自尊感情の保持・向上のためには、人間関係によるサポートシステムが効果的である(伊藤, 2000他)とともに、教師が業務の核と考えている教科指導(竹本・高橋, 2011)に対する自信の向上も重要となる。授業に自信がないことは生徒との信頼関係を揺るがし、教師の深刻な悩みとなる可能性がある(伊藤, 2000)。

自信とは、特定の能力・行動、あるいは自分そのものに対する確信で、行動する過程において培われ、他者関係を含む文脈・状況によって変化する(石川, 2018)。不安を低減する「自己効力感」は、行動に対する確信で自信に含まれる概念となる。従って、自分自身の能力・行動に対する自信が向上すれば不安が低減し、自尊感情が高く保持されると考えられる。

C. 英語教師の不安対処

林(2020b)は、教科指導の際に生じる「教師神話」に基づく不安に着目し、さらに、「母語話者至上主義」に基づく外国語不安を抱えている可能性がある日本人英語教師を対象に、教師の教科指導能力と英語能力に対する2つの自信と自尊感情の関連を検討した。その結果、協力者の教師全員が「教師神話」と「母語話者至上主義」に基づく不安を感じていることが示唆された。得意な授業スタイル・分野・指導対象学年を持ち、自身の授業スタイルに必要な英語技能・知識に自信がある場合は自尊感情が高く保持されていた。一方、英語能力全般に自信がない、教科指導における自己決定が少ないなどの理由で授業スタイルを確立できない場合は、自尊感情が低い傾向が見られた。自尊感情が高い教師は、自らの基準を設けて納得して授業を行い、低い教師は、生徒と対等・平等な関係を築き、共に成長していくという対処が見られた。また、自尊感情の高低は概ね10年の教員経験で分かれる傾向が見られた。

経験や自己研鑽などを通して教科指導力や知識に対する自信を培い、その自信が失われない不安対処が為されることで、教師の自尊感情は保持されると考えられる。

D. 目的

本研究は、林(2020b)の英語教師を対象とした研究を発展させ、進学校にて5教科(英国数理社)を指導する教師を対象に、「教師は何でも知っていて間違わない」という教師神話に基づく不安に着目し、「間違い・分からないこと」に対する態度や対処について分析し、自尊感情に影響する要因について検討することを目的とする。

英語教師の不安対処と同様の傾向が他教科教師においても見られるかどうかに着目し、以下の3点を仮説とする。

- ① 教科指導に対する自信と自尊感情の関連は高い
- ② 「できなくてもよいこと」の自己基準を設けている教師は自尊感情を保持している
- ③ 教員経験年数は自尊感情に影響する主な要因である

2. 方法

A. データ収集の方法

知人の教師へメールなどを用いた縁故法により、中・高校生を指導中で新任ではない教師を募った。関東にある中・高一貫教育進学校6校から19名(男性10名、女性9名)の協力を得た(表1)。

インタビュー前に、書面と口頭で本研究の趣旨とプライバシー保護等に関する説明を行い、書面による同意を得たのちに、協力者から許可を取りインタビュー内容を録音した。インタビュー後に質問紙調査への回答も依頼した。インタビュー時期は2020年3月から9月中旬、所要時間は1人おおよそ40分、比較的静かなパブリックスペースにて実施した。

インタビューでは、「①職場において一番困っていること」「②その他の悩み」「③教科指導に対する自信」「④間違えてはいけないなどのプレッシャーや不安の有無」「⑤不安の乗り切り方」について質問した。また、「教師としての自分」「教師の仕事」についても自由に語ってもらった。筆者も教員経験者ということから、共感や理解を示し、リラックスした雰囲気の中でインタビューを実施した。

B. 使用尺度

自尊感情尺度 (Rosenberg, 1965) の「自分」を「教師としての自分」に変え、IT相関係数が低い1項目を取り除いて田村・石隈 (2002) が作成した「教師自尊感情尺度」を用いた。参考指標として、伊藤 (2000) が用いた「教師バーンアウト尺度」も使用した。本研究では、「どちらともいえない：3」が多くなることを避けて4件法とし、反転項目処理後、1～4点と換算した。自尊感情は計36点 (9項目) で、高得点であるほど自尊感情が高く、バーンアウトは計68点 (17項目) で、高得点であるほどバーンアウトの危険に晒されていることを意味する。

C. 分析方法

録音したインタビュー内容はすべて文字化してデータ化し、小規模のデータにも適応でき、深い解析を可能にするSCAT (大谷, 2007) を用いて分析した。これは、データ中の潜在的な意味を概念化する有効な方法の一つで、語り (テキスト) からキーワードを拾い、それらを用いて言い換えた内容からテキスト外の概念を見出し、さらに構成概念を作り出すという4つのステップを経て、構成概念からストーリーライン、理論記述を構築する手法である (表2)。本研究では、理論記述を構築する構成概念から「主要5教科教師の不安対処」を分類し、概念図を作成した (図1)。

3. 結果と考察

A. 尺度得点と概要

協力者は関東にある中・高一貫教育進学校6校19名 (男性10名, 女性9名) で、英語科6名, 国語科3名, 社会科3名, 数学科5名, 理科2名, 平均値は、年齢43.6歳, 教員経験年数16.5年 (以上), 自尊感情27.6点, バーンアウト38.5点となった。教師を教科別 (50音順) に自尊感情が高い順に並べ、上からA～Sと符号をつけた (表1)。

「授業に対する自信」については、「あった」が1名, 「まあまあある」が1名で, 「ある」と答えた12名のうち, K, O, P先生の3名は自尊感情得点が平均以下であった。「あまりない」と語ったJ先生は25点, 「ない」と語ったE, F, Q先生の3名と「自信と生徒のニーズが乖離している」と語ったL先生の自尊感情得点はいずれも22点以下であった。

教科指導における主な不安として、英語教師4名が英語技能に対する不安, 国語教師2名が指導教科の1分野について言及した。その他の教師たちからは、受験指導, ICT, 指導法に関する経験の少なさから生じる不安などが挙げられた。

職場における主な不安として、10名の教師が同僚関係における困りごとを挙げ、関係性があまり良くないという語りが多かった。また、学校側の問題も挙げられ、システムの古さによる仕事負担, 明確ではない

表1 インタビュー調査結果の概要

教師	性別	教科	年齢	教員経験	自尊感情	バーンアウト	授業の自信	教科指導の主な不安	主な職場不安	担任	部活顧問
A	女	英語	50代後半	30年以上	35	35	ある	スピーキング	同僚関係	なし	あり
B	男	英語	40代前半	14	31	30	ある	高校生指導	同僚関係	なし	あり
C	女	英語	50代後半	30年以上	28	22	あった	スピーキングとICT	同僚関係	なし	あり
D	女	英語	40代後半	9	28	50	まあある	受験指導とICT	無気力な生徒	なし	なし
E	男	英語	20代後半	6	20	48	ない	自己決定の少なさ	生徒生活指導	あり	あり
F	女	英語	30代前半	9	18	46	ない	英語力全般	同僚関係	なし	あり
G	男	国語	30代前半	7	36	41	ある	専門外の質問	なし	あり	あり
H	女	国語	40代後半	25	36	51	ある	苦手分野(古文)	同僚と保護者	あり	あり
I	女	国語	30代前半	8	30	39	ある	苦手分野(文法)	同僚関係	あり	あり
J	女	社会	50代後半	30	25	40	あまりない	シラバスと時間の縛り	帰国生の不遵応	あり	あり
K	男	社会	40代後半	20年以上	22	34	ある	効果的な指導法の模索	同僚と保護者	あり	あり
L	男	社会	40代前半	17	17	49	生徒と乖離	ICTとニーズの変化	待遇の不公平さ	あり	あり
M	男	数学	40代前半	20	32	25	ある	受験指導	なし	なし	なし
N	男	数学	30代後半	13	30	54	ある	計算ミス	同僚と学校方針	あり	あり
O	男	数学	30代後半	14	27	34	ある	生徒の解答の正誤判断	学校からの評価	あり	あり
P	女	数学	50代前半	16	26	38	ある	受験指導	同僚と学校方針	あり	あり
Q	女	数学	50代後半	18	22	38	ない	教科指導法	同僚の連携不足	あり	あり
R	男	理科	40代前半	17	32	21	ある	なし(以前はあった)	(過去に同僚関係)	あり	あり
S	男	理科	30代前半	7	29	36	ある	教育効果の有無	校務継承の不徹底	あり	あり
全体平均			43.6	16.5(以上)	27.6/36	38.5/68					

*太字：平均値以上のもの

表 2 SCAT分析例（一部抜粋）
H 先生（国語）「教科指導の際に抱く不安への対処」

発話者	教科指導における不安対処	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言いかえ	③左を説明するようなテキスト外の概念	④テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）
Interviewer	授業中にプレッシャーを感じたことはありますか				
H	きっと若い時はそれなりにあったと思うんですけども、今は、さすがに自分のやり方も確立しているので、そんなに困ることはありませんが、今得意な現代文だけにしてもらっているという面もあります。	若い時/今/自分のやり方/確立/得意な現代文だけ	プレッシャーは今感じない・得意科目の担当	経験の重要性。指導法の確立。得意分野の担当。	自分の授業スタイルの確立。不得意分野は担当しないことで不安解消。
H	ただ、やっぱり、古文漢文は自分の中では苦手なので、単語などが全部入っているかといえば、そんなに入っていないものもあり、それをやる時は、まあしっかり準備して行って、さも知っていたかのように、何でも知っていたかのように話し、派生語もちゃんと覚えとかなきゃね、みたいな、余裕を持った指導ができるように準備をします	準備/何でも知っていたかのように/余裕を持った指導	入念な準備により、余裕があることを演出できる	苦手分野も準備をすることで克服。	入念な準備による苦手分野対応
ストーリーライン	過去には感じていた授業中のプレッシャーや不安は、経験と自分の授業スタイルの確立により払拭されていた。インタビュー調査当時は担当学年（高3生）の都合上、得意分野のみを指導していたが、苦手分野も入念な準備で対応できるとし、教科指導に自信を持っていた。				
論理記述	・ 教員経験25年、高3生中心の指導を通して、得意分野・自分の授業スタイルを確立している ・ 得意ではない分野は入念な準備で対応は可能であるが、担当を避けられる環境にいる				

学校方針、学校の上司から正当に評価されない等の語りもあった。

B. 不安と不安対処についての語り

SCAT分析で構築したストーリーライン、論理記述を用い、「自尊感情高群」と「自尊感情低群」に分けて、各教師の語った主な不安と対処についてまとめた。教師の言葉をそのまま引用した箇所には「」を付し、不安対処に関わる実際の語りを一部抜粋した。なお、説明や補足が必要と思われる箇所には筆者が（ ）で補足、プライバシーに関わる等の理由で省略した部分は（中略）とした。

1. 自尊感情高群

・ A 先生（英語）

自尊感情得点は35点、バーンアウト得点は平均より低かった。

授業では優秀な生徒から「すかさず質問来る」というプレッシャーを感じているが、文法知識に自信があり、得意な指導法がある。生徒の反応に対する感性を持ち、テスト結果を基準に判断していた（語り参照）。これまでの板書や教科書を使う指導法とICTを「必要に応じて」取り入れるという新旧併せた自分の授業スタイルを確立し、万全な教材研究をし、指導法とニーズが合致する生徒の存在に支えられていると語った。

やっぱり、生徒がどれだけ、生徒が分かる、うん。そこは生徒の顔、反応とか表情とか見ながら、です。ね。（中略）実際それ（教えたこと）が例えばテストの問題やっても結果に現れれば、これでいいんだ、って思えるかなあ、って思いますね。

・ B 先生（英語）

自尊感情得点は31点、バーンアウト得点は低かった。

以前は「間違えてはいけない」「質問に即答できない」という不安やネイティブ依存があったが、積極的な研修への参加や経験を経て自己のスタイルを確立し、不安は軽減していた。アウトプット能力に自信があり、中学生指導はオーラルメソッドを用いる指導法を確立している。現在ではネイティブと同等でなくても良いと納得していた（語り参照）。

ライティングとかは、（中略）あ、こうやればいいのかってのは勉強してきたつもりなので、すべてをネイティブのように直せなくてもいいし、こういうところはこだわってもしようがないし、とか。まあ、事細かに全部赤入れなくてもいいんだとか、そういう風に納得ができるようになってきたからは、そんなに、こう、恐れなくなってきました。

・ C 先生（英語）

自尊感情得点は28点、バーンアウト得点は低かった。

前任校とレベル・ニーズが異なることによる自信の喪失と、指導法の異なる同僚からの批判、挨拶をしない同僚の存在などにストレスを感じていた。ICTを苦手だと語ったが、中学生に対しては、ICTを使用しない自分の指導法を確立していた（語り参照）。授業では「初めから最後まで、全て1回たりとも自信を失うことはなく」、今後はICTも取り入れていきたいと語った。

まあ、あの、デバイス。まあ、あまり上手では

ない。ま、少しは使えるかもしれないけど。あと、こう性格上、焦る性格なので、途中でデバイスが故障したりとか、うまくいかないとかすると、イライラするので、とにかくまあ昔っからのフラッシュカード、黒板。そういうので1年間やった。

・D先生（英語）

自尊感情得点は28点、バーンアウト得点はかなり高かった。

英語技能・知識に対する自信は高いが、英語母語話者ではない自らの英語力の限界を認識していた。担当生徒に一部無気力な生徒がいることに悩み、高3生向けの英文解釈指導とICTに対して拒否反応や不安を抱いていた。インタビュー時には前年度と同じ学年を担当していたので、苦手学年・分野を回避できていた。文法指導については「ネイティブよりもわかりやすく説明」でき、授業中に困ったという経験はなかった（語り参照）。

高3の教材を理解できないような英語力っていうのではないけれども、指導の仕方がわからない。英語表現に関しては、教えられる。質問されてほぼ答えられる。英語表現だったらあんまり準備もいらぬ。英語表現だから、読む作業じゃないから、作文の質問が多いから、そしたら文法の説明になるから。その辺の説明だったらあんまり困ったことはない。

・G先生（国語）

自尊感情得点は36点（満点）だが、バーンアウト得点は平均より高かった。

日本の現代文教育全般について憂慮していたが、勤務校では現代文に関する専門知識が認められ、当該分野のカリキュラム作成を担当し、不安や悩みはなかった。高校生指導では電子黒板と自作プリントを使用する指導法を確立していた。質問で困るものは専門外の質問のみで、「分からない」と答え、他教科教師に質問するなど対処していた（語り参照）。専門ではない古文については、担当しないか、または低学年を担当していた。

経済的な分野の話とか結構するんですけども、経済はやっぱり専門ではないので、自分も勉強しながらになるんで、（中略）「〇〇って教材に書いてあるんですけども、何ですか」って質問で聞かれた時は、分からないので、「それは分からない」って答えるしかなくて困るってことはあります。（中略）社会の先生に聞いたりとか、物理の先生に質問したりとかってことはしょっちゅう

あります。

・H先生（国語）

自尊感情得点は36点（満点）だが、バーンアウト得点はかなり高かった。

高3生の担任を受け持ち、受験産業に加担しているだけではないかという疑いを持ちながら仕事をする中で、仕事量が少ない同僚や、プレッシャーをかけてくる上司・保護者にストレスを感じていた。教科指導においては、得意分野・指導法を確立している高3生の現代文指導を主に担当し、得意ではない分野（古文・漢文）は入念な準備で対応可能であるが、担当はしていなかった（表2）。

・I先生（国語）

自尊感情得点は30点、バーンアウト得点は平均より若干高かった。

受験指導ができる教師が優位に立つ職場環境で、自身も不安定な時期を経験し、高3生に認めてもらえるよう「毎日遅くまで準備して」「全力以上の授業」をしたと語った。高3生に受験指導をしながら生徒と共に学び、大学合格の実績を出してから自信が持てるようになり、生徒との対話を重視した自分の授業スタイルを確立した（語り参照）が、安住してはいけぬと語った。

高2まではまだ緊張してたと思うけど、やっぱり高3出したのは、でかかった、ですかね。生徒がすごい頼ってくれて、「過去問見てください」とか言ってきてくれて、自分もそうやって生徒に寄り添える、悩みを聞いてあげたりとか、そうやって教科を教えるだけじゃなくていろんなこと総合的にカウンセリングじゃないけど、話をしながら教科を教えて、っていうスタイルだな、って思ってた。

・M先生（数学）

自尊感情得点は32点、バーンアウト得点は低かった。

学生の理解力低下について憂慮していたが、職場の教科内の人間関係は良好で、長年の経験が尊重され、高3生も担当していた。生徒の期待に応えるために、十分な授業準備をするのは当然だと考えていた。自分に自信と余裕があるので、生徒からの（別解などの）提案を抵抗なく認められるようになったと語った（語り参照）。

年をとればとるほど拒否るかと思ったら、受け入れられるようになってきた。逆に他の面で自分に余裕があるから、お、ありがとうって。若い頃は

すべてがいっぱいいっぱいだったから受け入れられないことがあったけど、年をとればとるほどこちらに余裕があるから、「それもいいんじゃない」って。

・N先生（数学）

自尊感情得点は30点、バーンアウト得点は協力者の中で最高点だった。

学校のシステムが古いことと、同僚の勤務態度などにストレスを感じていた。同僚に対しては、生徒・保護者に対する態度と異なる厳しい基準を持っていた。受験指導より、「生徒が発見するのを見ることが出来る」授業を「楽しい」と語った。説明に詰まった場合は「ごまかす」ことがあるが、間違いの多くは計算ミスで、本人も生徒も許容している様子であった（語り参照）。

間違えちゃいけないと思ったりする。でも、なんだろう、間違ってたら、そっと生徒が教えてくれる。授業中とか、授業終わった後に。（間違いは）主に計算が多いかな。私も計算に関してはあんまり、自分の計算力を信じてないところもあるから、違ってたら教えてね、っていう形でやっていることも多い、ですね。

・R先生（理科）

自尊感情得点は32点、バーンアウト得点は協力者の中で最も低かった。

同僚関係の問題は経験していたが、解決済みだった。高3生担当を経て、自信が持てるようになった。中学生指導ではICTやディスカッションを積極的に取り入れ、ファシリテーター的な役割に「ちょっと自信はあります」と語った。考えさせる授業をしているので、間違いを恐れていなかった（語り参照）。

間違えたら間違えたでいいやっていう気持ちもありますし、なんか、授業自体と一緒に考えて行こうっていう、こう、授業にシフトしたので、その、間違えることがダメじゃないんだよっていうことを子供たちに教えているので、教えつつも自分自身も、もう全然間違えてもいいと思って授業やってるんで。

・S先生（理科）

自尊感情得点は29点、バーンアウト得点は平均より低かった。

担任業務で起こる問題が予測不可能なこと、教科指導の教育効果が不確かであることに不安を感じていた。最先端のことに関わる質問に対しては自分の知っている範囲で「生徒と雑談」し、学習指導要領の範囲

の質問に対しては、答えが必ず導き出せるので困ったことはないと言った（語り参照）。

この教科の良いところは、その、何でしょう、これだけは絶対揺るがないっていうことが結構分かりやすいって、僕は思っているんですよ。で、それにとにかく従って行けば、必ずちゃんと何かしら答えがちゃんと出るといふか、そういう風になっているはずなので、「そこはこの条件とこの条件がちゃんと揃ってれば何かしら答えが出るはずだな、じゃあ、きっとこれ計算すれば出るね」とかそういうことが言いやすいので、やっぱり本当に答えられなくて困っちゃったってことは、あんまりないですね。

2. 自尊感情低群

・E先生（英語）

自尊感情得点は20点、バーンアウト得点は高かった。同僚と共に、担任を受け持っている中1生の生活指導に追われ、授業は後回しになっていた。生徒の反応に対する高い感性から教材のレベルが生徒に合わないことを認識していたが、学校の方針で進度が決まっているので、教科指導でオリジナリティが出せない環境にいた（語り参照）。

教科書が生徒たちのレベルに合っていないこともあります。（中略）「指導の横並び感」がすごく強いのは嫌かもしれません。1日の授業の進め方などに結構厳しい縛りがあります。なので、工夫しづらいです。

・F先生（英語）

自尊感情得点は18点、バーンアウト得点は高かった。

仕事量の不公平さにストレスを感じていた。教科指導、英語力全般に自信がないと言った。生徒の質問に対して答えられないときは「ごめんわからない」と率直に言い、不足や間違いは次の授業で補足・訂正していた。生徒反応に対する感性を持ち、生徒と対等な立場で良い人間関係を築くことを重視していた（語り参照）。

私は生徒と同じ目線に立ちたいと思っているし、別に私が言っていることが100%正しいわけがないし、先生だから上っていうわけでもなくて、やっぱり平等・対等な存在って思っているから。うーん、なので大人も間違えることあるしっていうことは割と折に触れて言ってるので、あまりそのプレッシャーを感じたことはないです。

・J先生（社会）

自尊感情得点は25点、バーンアウト得点は平均より

高かった。

同僚の人間関係などはあまり気にせず、担当している帰国生の成績不振などを憂慮していた。授業では、ICTを導入した新たな指導法に取り組み、より良い教材作成のために「四苦八苦している最中」であった。シラバスで進度が決められ、時間が限られて自己決定が少ないと語った。生徒からの質問に答えられないというプレッシャーはあまり感じておらず、ICTなどを上手く活用して補足していた（語り参照）。

そうですね、まあ、今はそうでもないですけど、前はやっぱり（間違えてはいけないというプレッシャーが）ありましたね。今は、何か、こう、年の功でごまかせるようになりましたけど。「あー確かにね、そういう考えもあるね」とか言いながらやってはいますけどね。（待ってねって言うのは）今もありますね。「調べてみますね」って。で、次回教える、みたいな。（中略）ちょっと授業で言い忘れたとか、それから「何か質問があったけど君だったんだっけ」とかいうところをインターネットの方で載せちゃう時もあります。

・K先生（社会）

自尊感情得点は22点、バーンアウト得点は平均より低かった。

同僚、保護者との人間関係に悩まされていた。優位性を強烈に誇示する同僚がいるが、専門が違うという認識で衝突を避けていた。専門への自負が強く、「教師として自信がないのは恥」だとし、教職が自分に「合っていない」からこそ、納得いくような効果的な指導を常に模索していた。質問に対しては、きちんと調べてから答えていた（語り参照）。

分からない時は「ごめん、調べるから待って」って言って、あの、やっぱりきちんとしたものを用意するようにはしてますし、「確かこうだったと思うけどちょっと待って」とかっていうのは多いですね。

・L先生（社会）

自尊感情得点は17点で、今回の協力者の中では一番低く、バーンアウト得点は高かった。

他教科教師に比べ待遇が悪いことにストレスを感じ、ICT操作ができる教師による「見せ方の上手い内容の薄い教育」が今後主流になる可能性を憂慮していた。昨今のコロナ禍でICT化が進み、予備校と学校の差異化がさらに困難になったと語った。質問に答えられないときは持ち帰って調べるが、自信の喪失についても語った（語り参照）。

全部質問をバッサバッサと切れるもんじゃないですから、まあ、「持ち帰ります」っていう時もあります。（中略）無理して、取り繕って、詭弁を弄するよりは、まあ、素直に「自分も今は即答できん」って言うしかないけれども、なんですけど、まあ、それが重なると、自信の喪失、「大丈夫かな、この先」って不安に思う時もありますよね。

・O先生（数学）

自尊感情得点は27点、バーンアウト得点は平均より少し低かった。

教科・部活指導、入試結果などが評価されないことに不満を感じ、個別対応などの時間が十分に取れず、ワークライフバランスの難しさについても語った。生徒の活動を重視する指導に意欲的に取り組み、生徒が出す解の正誤判断が難しいときには、即答せずに持ち帰るという気持ちの切り替えをしていた（語り参照）。生徒に答えさせる。もう自由に。「じゃあこれどうやってやるの」ってなって「とにかくいくつも解法出してみて」って言った時に、その瞬間に出された解答が自信持って答えられない、正しいかどうかを答えられない時がある、あった、っていうのはある。（中略）自分が教師という立場で回答できないっていうのは、すごい、あの一、プレッシャー、というか、生徒に不信感を与えるかなと思ったんだけど、でも、わかんないものは「わかんない」って言って、まあ、できるものはその場で回答するけど。あの、自分の中で逆にこう切り替えて、わかんない時は1回持ち帰るっていうことにしたら、まあ少しは楽になったよね。

・P先生（数学）

自尊感情得点は26点、バーンアウト得点は平均より若干低かった。

学校の同族経営的な傾向が強まり、「家族的な者」が優遇されるという不公平さを感じており、教職に対するモチベーションが低下していた。ターゲット層に対応した指導法は確立しているが、下の層への対応が不十分だと感じていた。近年の生徒の要求・レベルの低下から、授業中の不安は感じていなかった。入試問題には時間をとって個別対応をしていた（語り参照）。

プレッシャーは、ここ何年かはないけれど、以前、まだ教員になりたての頃とかはあったように思います。ただ単に、それは自分の勉強不足なのか、経験値の少なさからくるものなのか分からないんですけれども、子供も変わってきているなってい

うのも、若干あると思います。(中略) さすがに入試問題だと、その場ですぐに、っていうわけにはいかないの、少し時間をもらって、「悪いけど明日にさせて」とか「この日に聞きたかったら事前に持ってきて」ということは言っておりません。

・Q先生(数学)

自尊感情得点は22点、バーンアウト得点は平均より若干低かった。

学年担当教師たちが別の教員室にいることから、教科内のコミュニケーションが不足していることに不便さを感じていた。教科指導については、「あまり自信がない」「失敗している」などの発言があったが、「人が好き」と語り、柔軟性を活かして、同僚に質問・相談し、積極的に学んでいた(語り参照)。

中堅ぐらいの先生の方が、わりと他の先生に相談したりとか、聞いたりしにくいんじゃないかな。なんか、逆にもう開き直ってるっていうか、と思うんだけど、「どうしたらいいかなー」って、若い先生とかにも聞きやすいついていうところがあるかなー、っていうのはありますけどね。なんか、みんなのこだわりとか、得意な部分とか、そこを、なんか、盗むというか、いただくというか、そういうところは、わりとしやすいかもしれない。

C. 不安対処比較

1. 自信と自尊感情の関連

「教科指導に自信がありますか」という問いに対して「ある」と答えた教師は、自尊感情が高く、「ない」「あまりない」と答えた教師の自尊感情は低い傾向にあり、自信があるが自尊感情が平均より下回った教師は3名(K, O, P先生)のみであった(表1)。自信と自尊感情は強い関連を示し、仮説①は支持された。

自信があるが自尊感情が平均より下回った教師は、指導法に揺らぎがある傾向が見られた。K先生は、教職が自分に「合っていない」とし、指導法を模索している過程にあり、O先生は生徒主導型の指導という新たな挑戦をしている過程にあり、P先生は全ての層に対応できている状態ではないという認識があり、指導法に揺らぎがあることが示唆された。

2. 「間違い・分からないこと」への対処

「間違い・分からないこと・即答できない質問」に対しては、全体としては「ごまかす」「答えられることを答える」「即答しない理由を伝える」「分からないから持ち帰る」などの対応が見られた。

自尊感情高群においては、専門外の質問・最先端のことに関わる質問や(G, S先生)、必ず答えが出るが時間がかかる質問などには、即答できなくてもよいとしている(S先生)ことが示唆された。計算ミスや生徒から別解を提案されることを「構わない」と判断している(N, M先生)語りもあった。自分の得意な分野を活かして基準を作り、英語母語話者と同じことをしなくても良いと納得している英語教師(A先生, B先生)と同様の対処が国語, 数学, 理科の教師にも見られ、教科知識・指導に自信がある教師は、「全て分からなくていい」「間違えてもいい」ことの自己基準を作り、不安を回避・低減し、自尊感情を保持していることが示唆され、仮説②は支持された。

一方、自尊感情低群は、「分からないこと・即答できない質問」に対して、率直に「分からない」と答える教師が多く(F, J, K, L, O先生)、間違った答えを即答するより納得の行く正しい答えをした方が良いと考えていることが示唆された。他教師に質問・相談し(Q先生)、納得いくまで調べる・考える(K, L, O先生)などで、正しい答えを生徒に提供することを重要視していた。自信がないことを認めて生徒と共に学ぶ姿勢を大切にしている英語教師(F先生)と同様に、生徒の視点に立つことを重視した対処が、数学, 社会の教師にも見られた。(図1)

3. 自尊感情に影響する要因

自尊感情を高く保っている教師は、指導教科に関係なく、学校や生徒のニーズと自分の得意分野・指導法が合っている傾向があり、自己決定が多く、やりたいことが実現できている環境にいることが示唆された。

不得意な科目(古文・漢文)については、低学年の担当や当該科目のある学年の担当を回避することが可能な国語教師(G, H先生)は不安が少なく、自尊感情を高く保持していた。これは、不得意な学年(高3)の担当を避けることができている英語教師(D先生)のケースと類似しているが、別々の専門と捉えられる「現代文」「古典・漢文」担当を明白に分けることが可能な国語では状況が異なると考えられる。また、考えさせること自体を目標にできるという教科特性がある理科の教師は自尊感情を高く保持していることが示され、教科特性が教師の環境に影響していることも示唆された。

一方、極端なICT化や受験指導偏重などの学校方針が自分の得意なこと・教えたいことと異なる、あるいは、シラバスや時間の制限、学年の方針などの縛りで教科指導が思うようにできないなどの自己決定が少な

い環境に置かれている教師は、自尊感情が低い傾向が見られた (E, J, L, P 先生)。

また、受験指導は難度が高く、学校の実績に関わり、責任も重いことから、高3生指導を任されることが教師の自信と自尊感情の保持に影響することも示唆された (G, H, I, M, R 先生)。

長期に渡る教員経験年数は授業スタイルの確立の一要因ではあったが、10年未満であるD, G, I, S先生の自尊感情が平均より高かったのは、指導教科に対する知識・技能に自信があるからだと考えられる。自己決定がある環境、教科受け持ちの融通性や教科特性、高3生担当などの外的要因が、専門に対する自信と相互に作用し、自尊感情に大きな影響を与えることが示唆され、仮説③は限定的かつ部分的に支持された。(図1)

4. パーンアウト

自尊感情得点が平均より低くパーンアウト得点が平均より高い教師は4名(英語科E, F先生, 社会科J, L先生), 自尊感情得点が平均より高くてもパーンアウト得点が平均より高い教師が5名(英語科D, 国語科G, H, I先生, 数学科N先生)であった。一方、自尊感情得点が低くてもパーンアウトが高くない教師は4名(社会科K先生, 数学科O, P, Q先生)だった(表1)。パーンアウトは、職場だけでなく、私生活における様々な要因も関連していると考えられるが、本研究では文系教科を担当する教師の方が、理系教科の教師よりパーンアウトしている傾向にあることが示唆された。

4. 課題と展望

本研究では、林(2020a, 2020b)の研究を発展させ、進学校で指導する主要5教科教師の不安対処と自尊感情の関連を検討した。英語教師と他教科教師における共通点も見られたが、考えること自体を学習目標とする、間違えても良いとされるミスが存在、苦手分野の回避が容易など、他教科の教科特性から生じる対処の差異が示唆された。また、英語教師においては、スピーキングなどの苦手分野の存在は教師の不安を高める要因になっていた(林, 2020b)が、他教科では苦手分野に引け目を感じるという語りはほとんどなく、高3生指導の可否が引け目を引き起こす要因の一つになっていた。しかし、本研究では、各教科教師の人数が同一でない上に少ないことから、指導教科で差異のある可能性が見られたパーンアウトを含め、教科差異を詳細に検討することができなかった。今後、各教科教師の人数を増加し、同人数で比較・検討する必要がある。また、今回の研究において、教員経験年数は自尊感情に影響する明確な要因にはならなかったが、Hayashi(2021)の英語教師を対象とした自尊感情の量的研究において、教員経験年数に比例して40代・50代の教師の自尊感情が20代の教師より統計的に有意に高かったことが報告されている。今後は、年齢・経験年数と自尊感情の関連についても協力者数を増加して検討する必要がある。

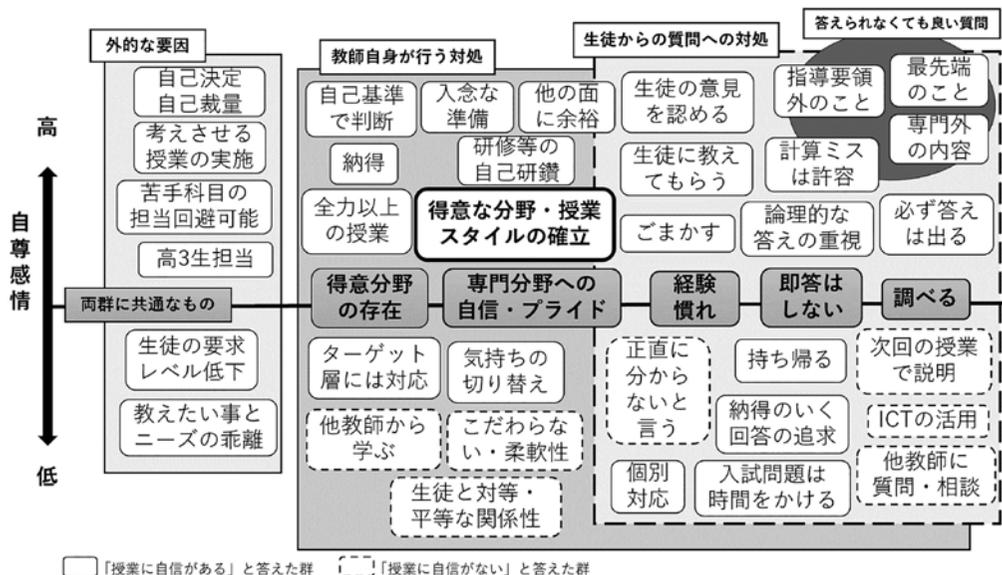


図1 主要5教科教師の不安対処

引用文献

- Aoki, N. (2010). Teacher anxiety revisited: A permeating sacred story. 阪大日本語研究, 22, 1-10.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, sacred, and cover stories. *Advances in Contemporary Educational Thought Series*, 15, 3-15.
- 林彰子. (2020a). 高校教師が感じる不安について——進学校にて高校生を指導する教師の語りからの分析と考察. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 60, 129-139.
- 林彰子. (2020b). 日本人英語教師の自信と自尊感情の関連についての考察——教科指導についての語りからの分析. 言語文化教育研究, 18, 123-141. doi:10.14960/gbkk.18.123
- Hayashi, S. (2021). Factors that affect Japanese English teachers' self-esteem. *Journal of Public Value*, 1(1), 165-176. Retrieved from <http://scholar.dkyobobook.co.kr/searchDetail.laf?barcode=4010028387131>
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387. doi:10.1093/elt/cc030
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- 石川智恵. (2018). 「自信」の概念分析——中堅助産師の自信への適用可能性. 日本助産学会誌, JJAM-0006.
- 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. 教育心理学研究, 48(1), 12-20. doi:10.5926/jjep1953.48.1_12
- 棕田容世・小野圭司. (2014). 若手教師のメンタルヘルスのための実践的取り組みの検討——教員メンタルサポートプログラム. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 13, 77-83.
- 大谷尚. (2007). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 scat の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学, 54(2), 27-44.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- 竹本弥生・高橋智. (2011). 「教師の専門性」意識の検討——小学校・中学校・高校教師への質問紙調査から. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 62(2), 143-151.
- 田村修一・石隈利紀. (2002). 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連. 教育心理学研究, 50(3), 291-300. doi:10.5926/jjep1953.50.3_291

(指導教員 遠藤利彦教授)