

教師の自己教育力に関する調査研究

—— 第3次調査結果の分析を中心にして ——

小山 悦司*・河野 昌晴**・村島 義彦*・曾我雅比兎**
赤木 恒雄*・加藤 研治***・妹尾 純子****

*岡山理科大学教養部

**岡山理科大学理学部

***愛知県立大府東高等学校

****加計学園研修室

(1991年9月30日 受理)

I. はじめに

筆者らはこれまでに、教師の自己教育力に着目し、若干の論稿を通して考察を加えてきた。そのひとつは、自己教育力が発現されるための母体となるところの、自己教育そのものの概念や内実の検討を試みた前稿¹⁾である。前稿によれば、自己教育とは、ある価値や目標に向かって、自己の内部で葛藤を繰り返しながら自分自身を高めようとコントロールしていくといった、教師自身の生き方に直接かかわる概念であるといえる。

この前稿に対して、今後なお繰り返し吟味を要する課題は、自己教育への構え (set) が確立される過程を、より一層明確にしなければならないことである。すなわち、精神内面における自己成長への動因が形成されるメカニズムの一端を明らかにするために、教師個々の自己形成史を綿密に分析するなど将来の研究が待たれるのである。

そこで、本研究では、面接調査や質問紙調査を実施することによって、個々の教師のアクション・リサーチ的な資料を蓄積し分析することを試みてきた。なぜならば、こうした資料の分析こそ、自己教育力を高めるための援助方策を検討する際に不可欠な基礎的作業であると考えからである。

以上のような観点から、筆者らは現職教師を対象にして、①自己教育力の内実を構造的に把握すること、②自己教育力の高低にかかわる要因を分析すること、③成長の契機の一端を明らかにすること、の3点を主要な目的として調査を実施した。調査は、1次調査(予備調査)と2次調査の2回に分けて実施し、その分析結果を本紀要25号Bにて報告している²⁾。

しかしながら、これら一連の調査は、本学出身の現職教師を対象としており、その分析結果は、理工系私立大学という本学のみの特徴的な可能性もあり、教師集団全体としての一般性に乏しいとも考えられる。そこで今回は、この点を多少なりとも補うために、さま

表1 調査の概要

1 次 調 査	
対 象	岡山理科大学理学部基礎理学科卒業生で教職に就いている者213名
方 法	郵送質問紙法（全員）および面接法（12名）
期 間	昭和63年11月から約2ヵ月間
回収率	有効回答者数76名，有効回収率35.7%
2 次 調 査	
対 象	岡山理科大学卒業生で教職に就いている者1,302名
方 法	郵送質問紙法
期 間	昭和63年12月21日から平成元年1月11日まで
回収率	回答者数372名，回収率28.6%，有効回答者数361名，有効回収率27.7%
3 次 調 査	
目 的	自己教育力の構造的把握，自己教育力の高低にかかわる要因，および，成長の契機的一端を明らかにすること
対 象	愛知県内の小学校・中学校・高等学校に勤務する現職教師
方 法	留置質問紙法
期 間	平成3年3月1日から5月10日まで
回収率	回答者数322名，有効回答者数317名
内 容	①フェイス・シート（計7項目） ②自己教育力の自己診断（計56項目） ③自己教育力が上昇，下降した場合の事由（自由記述） ④成長の契機となった出来事とその時期（自由記述）

表2 フェイス・シート

		(人数 %)									
性 別	男	254	80.1	担 当 教 科	数 学	40	12.6	校 種	小	28	8.8
	女	63	19.1		理 科	64	20.2		中	8	2.5
年 齢	22～27歳	31	9.8	出 学 身 部	英 語	52	16.4	職 位	高	281	88.6
	28～32歳	63	19.9		国 語	54	17.0		教 諭	303	95.6
	33～37歳	102	32.2		社 会	38	12.0		教 頭	9	2.8
	38～42歳	46	14.5		その他	69	21.8		校 長	0	0
	43～47歳	44	13.9		教員養成系	86	27.1		その他	5	1.6
	48歳～	31	9.8		その他一般	231	72.9		総 計	317	100.0

ざまな大学出身者から構成される教師集団の全般的な傾向を明らかにすることに重点を置いた。そのために，本来ならば全国規模の調査が必要であるが，種々の制約もあり，まずは愛知県の現職教師を対象を限定して，前回とほぼ同様な調査（以下これを3次調査と呼ぶ）を実施した。

本報告は，3次調査を中心にして，主要には，①因子分析による自己教育力の構造的把握，②自己教育力の経年的推移，③成長の契機についての自己形成史的分析，の3点について考察を加えるものである。なお，3次調査の概要と，有効回答者のフェイス・シートを示すと，それぞれ表1および表2のようになる。

表3 自己教育力の代表的項目と因子負荷量（バリマックス回転後）

番号	代表的項目	I	II	III	IV	V	共通性
311	自分の弱さや欠点を直そうと心がけている	.76					.66
329	他の教師からの忠告や指導を素直に受け入れられるほうである	.75					.65
318	教育に対する自らの信念をもっている	.74					.69
326	自分を高めるために何事も勉強と考え、失敗を恐れずチャレンジしている	.71					.65
316	自信をもって指導にあたっている	.71					.70
218	正しいと思えば少数派であっても、自分の意見を主張するほうである		.83				.71
217	同僚の先生などとディスカッションや情報交換を行っている		.65				.61
216	保護者（父母）との連絡を欠かさぬよう努めている		.57				.44
208	同窓会などには積極的に参加しようとしている			.73			.59
207	教員といえども組織の一員であるという認識をもっている			.61			.41
226	他人の嫌がるような仕事でもいとわず進んで取り組むほうである			.54			.56
303	新しい知識や技術を吸収しようと思えず心がけている				.70		.68
202	研究会や研究グループに自発的に参加している				.62		.53
223	将来にわたっての研究テーマや学習課題をもっている				.60		.48
213	教材・教具を創意工夫し、新しい方法を開拓しようとしている				.59		.57
302	生徒の立場で物事を考え、生徒を観察し、生徒を知ろうと心がけている					.69	.59
214	常に生徒に声をかけるほうである					.66	.59
203	積極的に生徒の間に入り、生徒から何かを学ぼうとしている					.56	.42
211	部活動の指導に対して熱心に取り組んでいるほうである					.54	.36

注1. 自己診断による自己教育力得点は、5段階尺度を用いて算出した。

注2. 項目番号の200番台は行動レベルの質問項目であり、同じく300番台は意識・態度レベルの質問項目である。

II. 因子分析による自己教育力の構造的把握

ここでは、教師の自己教育力がどのような内実によって構成されているのかといった課題意識に基づいて、自己教育力を構成する因子構造の分析を試みた。具体的には、3次調査の「自己教育力の自己診断」によって得られた数値をもとに因子分析を行い、教師の自己教育力を構成する因子を抽出し、各因子別にみられる特徴や、自己教育力の因子構造等について分析検討を行った。

教師の自己教育力測定項目56項目（内10項目はダミー項目）の中から、46項目について46×46項目間の相関行列を算出し、これを主因子法によって分析したところ、固有値 ≥ 1.0 を基準にして5因子が抽出された。なお、第V因子までをバリマックス回転させた後の因子負荷量を整理したものが表3である。

抽出された5因子の命名を試みた結果、それぞれ、「自己変革意欲」、「意思疎通能力」、「集団協調性」、「専門性向上力」、「生徒把握力」と命名した。つぎに、これら5因子を命名した根拠について順次述べておこう。

①「自己変革意欲(I)」の因子

第I因子で高い因子負荷量を示す項目は、「自分の弱さや欠点を直そうと心がけている」、「他の教師からの忠告や指導を素直に受け入れられるほうである」、「教育に対する自らの信念をもっている」、「自分を高めるために何事も勉強と考え、失敗を恐れずチャレンジしている」などである。これらは、自らの信念や自信に支えられながら、現状に甘んじることなく自己を変革させようとする項目であるから、第I因子を「自己変革意欲」の因子と命名した。

②「意思疎通能力(Ⅱ)」の因子

第Ⅱ因子で高い因子負荷量を示す項目は、「正しいと思えばたとえ少数派であっても、自分の意見を主張するほうである」、「同僚の先生とディスカッションや情報交換を行っている」、「自分の悩みや失敗を気軽に話しあえる相談相手がいる」、「保護者（父母）との連絡を欠かさぬよう努めている」等である。これらは、自分の意見を堂々と主張でき、かつ同僚や保護者との情報交換を行うなど、積極的に意思の疎通をはかる能力を有することから、第Ⅱ因子を「意思疎通能力」の因子と命名した。

③「集団協調性(Ⅲ)」の因子

第Ⅲ因子で高い因子負荷量を示す項目は、「同窓会などには積極的に参加しようとしている」、「教員といえども組織の一員であるという認識をもっている」等である。これらは、人と人とのつながりを重視したり、組織や集団の一員であることを自覚するなど、協調性に富んでいることから、第Ⅲ因子を「集団協調性」の因子と命名した。

④「専門性向上力(Ⅳ)」の因子

第Ⅳ因子で高い因子負荷量を示す項目は、「新しい知識や技術を吸収しようと絶えず心がけている」、「研究会や研究グループに自発的に参加している」、「将来にわたっての研究テーマや学習課題をもっている」、「教材・教具を創意工夫し、新しい方法を開拓していこうとしている」などである。これらは、積極的に専門的な知識・技術を吸収しようとする意識や行動に関する項目であるから、第Ⅳ因子を「専門性向上力」の因子と命名した。

⑤「生徒把握力(Ⅴ)」の因子

第Ⅴ因子で高い因子負荷量を示す項目は、「生徒の立場で物事を考え、生徒を観察し知ろうとする」、「常に生徒に声をかけるほうである」、「積極的に生徒の間に入り、生徒から何かを学ぼうとしている」等である。これらは、生徒の中に入り、生徒の気持ちになって、生徒から何かを学ぼうとする項目であり、生徒の方向に眼が向いていることから、第Ⅴ因子を「生徒把握力」の因子と命名した。

以上の結果に基づいて、自己教育力の高い教師が共通に具備している特徴を要約してみると、つぎのような教師像が浮かんでくる。すなわちそれは、「現状に甘んじる事なく自己を高めようとする姿勢を忘れず、組織の一員として積極的にコミュニケーションを図り、生徒の立場から生徒を理解しようとする」といった教師像である。これは、教師教育の標榜すべき目標といえる教師モデルのひとつとなる。

Ⅲ. 自己教育力の経年的推移

教師の成長過程にみられる特徴を、養成期から現職期に至る連続体上にとらえることによって、マクロな視座から全体を通じて特に注目すべき特徴を整理してみたい。

そのために、個々の教師のたどってきたライフ・コースの各時点における自己教育力の平均得点を算出し、近似曲線を描いたのが、図1である。図の横軸は、学生時代から現在

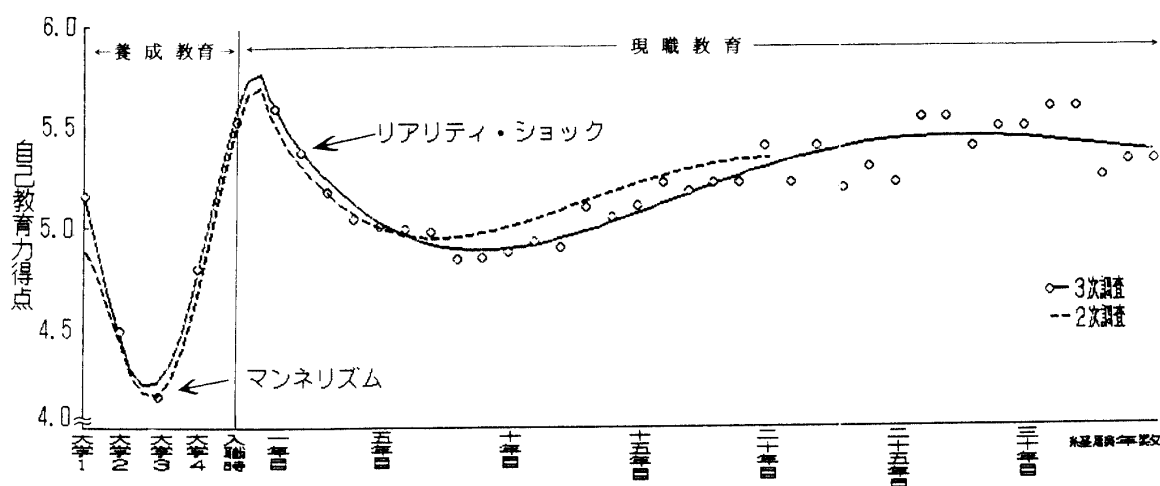


図1 自己教育力の経年的推移（近似曲線）

の教職生活に至るまでの時系列的側面を1年単位に区分している。また、縦軸は、各時点でプロットされた自己教育力得点の平均値を示しており、1（非常に低い）から7（非常に高い）までの7段階に区分している。なお、参考までに2次調査で得られた近似曲線を破線で示しているが、ほぼ同様なカーブを描いている。

この図から、以下の諸点が指摘できよう。まず、大学2～3年次で平均得点が急激に低下し、卒業を待つと同時に次第に上昇へと向かう。その後、入職する機を得ることでピークに達している。これは、新採時の喜びや希望によるもので、教職生活において、期待と意欲に満ちあふれた時期である。しかし、入職後2～3年目で急激に下降し、その後8～12年目にかけて低迷期が続き、やがて15年目前後から緩やかに上昇し、比較的安定した時期に入っている。

以上のことから、次の2点が教師の成長過程全体を通じて最も注目すべき点となろう。すなわち、その1は、大学時代中期に「大学生活への慣れやマンネリ化」によって訪れる自己教育力（勉学意欲）の低下であり、その2は、入職後2、3年目に自己教育力（モラル）が急激に下降するリアリティ・ショックの現象である。そこで、以下においては、これらの2大隘路をめぐって、順次検討を試みてみよう。

①養成教育におけるマンネリズム

大学2、3年次を中心としたマンネリズムの現象は、「大学生活の自由・気ままさに甘え、手をぬくことを覚え、何となくダラダラと日々を過ごしていた（2年次）」、「アルバイト・遊びに明け暮れ、大学には最低限しか行かなかった（3年次）」などの意見に象徴されている。そして、この現象の原因を探ると、「全く志望の大学ではなく、自分の能力に見合わない大学に思えて腐りきっていた（2年次）」、「本当に自分のやりたいことが何なのかわからなくなり、ただ漫然と学生生活を送っていた（2年次）」、「大学2年次に卒業論文の下書きを済ませてしまい目標を失った（2年次）」など、志望外の大学に対する不満や、明確な目的・目標意識の欠如を指摘する意見が多数を占めていた。これに続いて、「教養課程に失望

し2年間をただ何となく過ごしていた(2年次)」のように、大学のカリキュラムに対する失望によって勉学意欲が低下したとする意見もかなりみられる。

以上、養成教育におけるマンネリズムについて、その特徴を列挙してきたが、要するに入学してから卒業までの長きにわたる学生生活において、自己教育力の有無によって、それこそ雲泥の差が大学教育の成果として現れるのである。この差は、まさに住む世界が違うと言っても過言ではないほどに、人間としての成長にとって極めて大きいのである。したがって、大学における養成教育改革の要諦は、マンネリズムをいかに打ち破るか、この点に集約されるものと考えられる。

②新任期におけるリアリティ・ショック

入職直後のリアリティ・ショックの現象については、「教職1年目、教員になった新たな感動で、意欲に満ち新鮮であった(入職1年目)」との意見に代表されるように、新採時の喜びや希望に満ちた教職生活が始まる。ところが、しばらくすると「教員の世界の醜い現実を目の当たりにして、失望感が強かった(入職1年目)」、「教員になって2年目、新任のときの希望と現実との差を感じ悩んだ(入職2年目)」、「暴力的生徒・登校拒否をかかえ生徒指導に苦勞した(入職2年目)」、「新しい職場の雰囲気について行けず、訳の分からないまま自分を失っていた気がする(入職3年目)」などの記述にみられるように、大学教育と教育現場との余りにも大きなギャップのために、生徒指導やクラス運営に腐心しながら自信や意欲を失う傾向が顕著である。

このように自信を失うと同時に、「現実の生徒の学習意欲・生活態度等を見て教師をやめようと思った(入職1年目)」、「他人に期待しても無駄だとわかり、学校の組織運営上の問題はどうにもならないので、せめて自分自身のプラスになることはやろうと思い直した(入職4年目)」のように教職観が180度転換するリアリティ・ショックの状態に陥るのである。

そして、「教員同士の仲が悪く、学年全体が重苦しい雰囲気人間関係に悩むことが多かった(入職3年目)」のように職場の人間関係に苦悩したり、極端な場合には、「問題行動の多発と、他の教員からの中傷に耐えられず、自分の無力さで、精神・肉体ともに限界であった。校長からは『指導力がゼロだ』とまで言われ、転職を勧められた(入職3年目)」など、退職を真剣に考えたとする記述もみられる。

以上のように、新任期に特徴的にみられるのが、教職観や欲求傾向が大きく変容するリアリティ・ショックの現象である。これまでのリアリティ・ショックに関する考察を通じて最も注目すべきは、入職と同時に新任教師の考え方が、理想主義から現実主義へ、リベラルから伝統的なものへと、多大な変容を遂げると報告している点で一致していることである。したがって、仮に養成教育で理想とする教師が養成されたとしても、最初の教職経験数年間で、教師の教育上の見解は、保守的になってしまうというのである。

以上述べたように、養成教育におけるマンネリズムと入職後に訪れるリアリティ・ショックの現象は、教師教育プログラム作成上の大きな隘路となっており、我が国の教師教育

表4 カテゴリー別回答数(上位3位)

				(件数)	
①大学時代等の経験	65	②教育実践上の経験	182	③人物からの影響	40
教育実習	23	日常の生徒との接触	37	先輩教師の助言や励まし	21
大学以前の経験	13	問題生徒への対応	29	同僚の影響	7
部(クラブ)活動	11	学習指導上の経験	23	職場の人間関係	5
④研修活動	32	⑤職務上の役割の変化等	118	⑥個人および家庭生活	8
研修活動(校外中心)	16	主任(主事等)を担当	41	子女の誕生	5
個人学習	6	学級担任となって	28	家庭の安定	2
研修活動(校内中心)	4	転勤によって	25	その他	1

制度におけるさまざまな問題点や矛盾を露呈したものといえよう。

IV. 成長の契機についての自己形成史的分析

(1) 分析の視点

本節では、自己教育力を向上させるための手がかりをさぐることを目的として、教師が教職生涯を通じて成長を遂げる際の契機にみられる特徴の一端を明らかにしたい。すなわち、「教師はいつどのような契機によって成長を遂げるのか」といった課題意識に基づいて、3次調査の「成長の契機となった出来事とその時期」を中心に分析を試みる。ここでは、自由記述によって得られた成長の契機となった出来事を、まず頻度の高い順にカテゴリーに分類し、つぎに大学時代から現在に至るまでのライフ・コース上にみられる特徴について自己形成史的な考察を加えたい。

さて、設問の内容は、「先生の過去を回想していただき、『あの時は、ひと回り成長したな。』と思われるような成長の契機となった出来事は、どのようなものだったでしょうか。」と尋ねており、重要度順に3つまで記入するよう求めた。その代表的な記述例を一括して末尾の付表1に掲載している。

(2) 全体的考察

今回実施した愛知県において、「成長の契機となった出来事とその時期」についての回答総数は445件である。前回(2次調査)と同様にカテゴリーは6つに分類した(表4参照)。その中で最も回答数の多かったカテゴリーは、前回と同様の「②教育実践上の経験」(182件、40.9%)であるが、2番目は前回の「④研修活動」と異なり「⑤職務上の役割の変化や転勤」(114件、26.5%)となっている。第1位を占めた「教育実践上の経験」の多い理由として、教育というものは教師から生徒への一方通行的な知識の伝達に終わることなく、いろいろな学校環境において多様な価値観をもった生徒と教師との人間関係の中でなされることから、これは当然の帰結であると思われる。また、第2位の「職務上の役割の変化や転勤」の多い理由としては、初めて学級担任となり、周囲からも期待され希望に胸を踊らせる時期、または中堅世代となり学校内において主任などにつき指導的役割を果たさ

表5 成長の契機— ライフ・ステージ別分析—

時 期	主な内容 (上位3項目)	回答率(%)	0	5	10	15	20	25	30	35	(%)
大学時代	① 教育実習	35.4	[Bar chart showing 35.4% response rate]								
	② 大学以前の経験	20.0	[Bar chart showing 20.0% response rate]								
	③ 部(クラブ)活動	16.9	[Bar chart showing 16.9% response rate]								
新任1年目	① 学習指導上の経験	17.6	[Bar chart showing 17.6% response rate]								
	② 先輩からの助言や励まし	15.7	[Bar chart showing 15.7% response rate]								
	③ 日常の生徒との接触	11.8	[Bar chart showing 11.8% response rate]								
2～3年目	① 学級担任となって	20.3	[Bar chart showing 20.3% response rate]								
	② 問題生徒への対応	13.9	[Bar chart showing 13.9% response rate]								
	③ 学習指導上の経験	10.1	[Bar chart showing 10.1% response rate]								
4～10年目	① 日常の生徒との接触	10.3	[Bar chart showing 10.3% response rate]								
	② 学級経営上の経験	7.9	[Bar chart showing 7.9% response rate]								
	③ 主任(主事等)を担当して	7.9	[Bar chart showing 7.9% response rate]								
11～20年目	① 主任(主事等)を担当して	31.6	[Bar chart showing 31.6% response rate]								
	② 転勤によって	11.8	[Bar chart showing 11.8% response rate]								
	③ 重要な役割を任されて	7.9	[Bar chart showing 7.9% response rate]								
20年目～	① 主任(主事等)を担当して	41.0	[Bar chart showing 41.0% response rate]								
	② 重要な役割を任されて	11.7	[Bar chart showing 11.7% response rate]								
	③ 転勤によって	5.8	[Bar chart showing 5.8% response rate]								

注：回答率(%)は、各時期ごとに集計した数値を示す。

なければならない時期などにおいては、やはり教師としての力量が問われることから容易に察知されよう。

(3) ライフ・ステージ別考察

学生生活から教職生活に至るまでの過程(ライフ・コース)を、6段階のライフ・ステージに区分した。すなわち、大学時代、新任前期(1年目)、新任後期(2～3年目)、中堅前期(4～10年目)、中堅後期(11～20年目)、熟達期(21年目～)の6段階である。なお、前回の調査では、経験年数が20年目までを対象としていたが、今回は対象者の年齢に制限がないので、ライフ・ステージの最終段階として熟達期を設定した。

つぎに、表5に基づいて、前回の調査(2次調査)と比較しながら、各段階ごとにみられる特徴的な契機について考察を試みる。

[1] 大学時代

今回の調査では、前回と異なり圧倒的に多数を占めるのは、教育実習を契機に成長したとするものである。例えば「教育実習で、理解させることの難しさや、教師としての立場の重大さを感じ苦労したが、子供との触れ合いの中で、教師という職業に魅力を感じた」

(大学4年次)や「教育実習での子供との触れ合いを経て、家まで遊びに来てくれたり、最後の別れのとき、泣きながら別れたことにより、ますます強く教師を目指すようになった」(大学4年次)などの記述がみられ、教育実習を体験することにより、教師という職に就きたいという意志が確固たるものになっていく様子が見えてくる。同時にまた、今までの学生気分から抜け出さなければならないと感じることが、一つの成長の契機になってい

るのであろう。つぎに、「大学以前の経験」が多数を占め、前回の調査で最も多かった「部（クラブ）活動」はそれほど多くを占めていない。例えば「大学以前の経験」では、「大学受験に一度失敗して浪人し、その中でいろいろな本を読み、じっくりと勉強し直した」（浪人1年目）のように、浪人時代も大きな成長の機会となり得ることを示している。

[2] 新任1年目（新任前期）

この時期は、採用試験に合格したものの、どうしても学習指導に不安があり、大部分のエネルギーを教科に費やすことになる時期であり、学習指導上の経験が多くを占めることは容易に察知できる。また、それと同時に、自分ではどうすることもできない教材指導の方法・技術について、先輩教師からの指導、助言を仰ぎ、いわゆる”critical period”を乗り越えて行くのである。例えば、「定時制での授業を生徒の学力に合わせ、1年間分のプリントを作成し、授業内容を毎日検討した」（新任時）、「多くのことを生徒に教え、従わせることのみで必死になっていた中で、先輩の先生からいただいたアドバイスで方法はいくらかでもあるのだということを知らされたとき」（新任時）などの記述があげられる。

若さは、ある意味で強引であり、謙虚さを忘れがちである。また、無神経にもなりがちである。「授業中正解をつぶやいた生徒にあてたところ『わかりません』という返答に、『わかっているのに答えないのはひきょうだ』と言った私の一言で、彼は2年間私に対して無言の抵抗を続けた。教師の一言の重さを痛感させられた」（新任時）の記述にみられるように、教師は生徒から、教師としての姿勢を学びとって行くのである。

[3] 2～3年目（新任後期）

この時期は、一般的に教科指導にある程度のもどがつき、生徒の生活や内面に目が向かう時期であり、またそろそろ担任という仕事を任される時期でもある。「担任になって、授業だけでなく一人ひとりの生徒の人間像(?)のようなものが見えてくるようになった」（入職後2年）や「生徒指導において『許せる範囲』が見えてきた。それまでは何が何でも規則を守らせようとしすぎていた」（入職後3年）などの記述がみられる。また、「初めて担任をもち、教師集団の団結の大切さを知った」（入職後2年）というように、組織としての学年団という意識に目覚める時期でもある。「3年目になって、前年度のクラス経営の成功から低迷クラスを持たされたものの、逆に最悪のクラスとなってしまう生徒指導の難しさ、人間存在の大きさを痛切に感じた」（入職後3年）といった、クラス経営の難しさを訴える記述も目立ち、教師が試行錯誤を繰り返しながら、安定したクラス経営を目指す姿がうかがえる。また、個人にも目が行きわたるようになると同時に、家族の対応に苦慮する姿も目立ってくる。「初めて担任したクラスで、5月に集団万引きが発覚し、何軒も家庭訪問した。自分とは価値観の異なる保護者が多く、『たいしたことではない。』という方が多かった。この親と対峙したとき」（入職後2年）というように、子供達の前に立ちほだかる保護者との対立も見逃せない。一方、学習指導においても、多少の余裕はできるがまだまだであり、「同僚と毎日遅くまで、教材研究に打ち込み、授業について意見交換して日々

を通して教えることの楽しさを感じた」(入職後2年)など、教材研究に打ち込む姿もみられる。

[4] 4～10年目(中堅前期)

この時期は、学習指導、生活指導、クラス経営等にも多少余裕がみられ、自分なりの教師としてのスタイルが確立されてくる。「生徒に迎合することなく、本当に教えなければならぬことは何か、今の自分の姿勢について一番重要なのは何か、生徒に求められる担任像とは何か日夜考え続けた」(入職後5年)、「学校はしつけや知識を子供に与える所という考えから、互いに協力し、楽しい生活をする中に体や心の成長があり、これらがしつけや知識以上に重要であるという考えに変わってきた」(入職後10、11年)のように、自分の今までの教師としての姿勢を振り返る時期でもある。また、部活指導において、「個人戦ではあったが、インターハイ出場の夢がかなえられたとき、うれしかったと同時に熱意と努力を続ければ、手助けをして協力してくれる者もあらわれ、また協力者がいなければ自分一人では何事もできないと実感した」(入職後5年)というような記述もみられ、成長の重要な契機となり得ることが理解できる。また、クラス経営は経験を経ればあるいは前年度うまくいったからといって順調に行くというものではない。「自信を持って臨んだ7年目のクラスの中から、次々に問題生徒を出した。その中の一人が3月に中退したのだが、教師としてだらしのない1年であったと反省しながらも、人間としては諦めることなく最後まで生徒の立場を理解しながら対処できたと思ったとき」(入職後7年)の記述にみられるように、やはりクラス担任として、きめ細かな配慮のある経営を心がける必要があると言える。

[5] 11～20年目(中堅後期)

この時期は、生徒を指導するというクラス担任の立場から教師集団をまとめ、学校組織という中で学校目標の具体化にいかに関与するかという指導者としての力量が問われる時期である。このことは次のような記述からも容易に察知できる。すなわち、「新設校の困難な状況の3年目に、1回生の学年主任となったときの学年経営の中からチームワークの大切さを学んだ」(入職後11年)あるいは、「落ちこぼれ学年と言われながらも、行事等に積極的に取り組ませ、大学入試の結果も例を見ない実績をあげ、涙(生徒、教師)の卒業式を行ったとき(目標具体化へ担任団が一つにまとまったとき)」(入職後19年)などである。

つぎに、この時期は転勤の時期でもあると言えよう。長年勤務した学校を変わるということは、その勤務校でのあらゆるスタイルを変えなければならないことを意味する。このことは、当たり前的事かもしれないが、新しい学校に定着するには前任校の勤務年数が長いほど時間がかかるものである。しかし、新しい空気を吸うことは、教師としての新たな発見をすることでもある。例えば、「転勤したとき、それまで教師主導で行っていた学習が児童にとってつまらないものだを知り、現在では自主的に取り組めるような工夫をしている」(入職後11年)、「新設校に着任し、生徒の自信に満ちた行動に接したとき(行事、学業面に)『指導によって生徒は変わる』を実感した」(入職後14年)のような場合である。さ

らに、この時期は研修等の機会が多く与えられる時期でもある。「グループ研究のリーダーとして、県などから重要な仕事を任せられ、その責任を果たしたとき」(入職後15年)のように、校外の研修活動に積極的に参加している様子がうかがえる。

[6] 21年目～(熟達期)

この時期に特徴的な記述としては、例えば、「生徒指導主事として生徒指導の難しさ、自主性を育てる大切さをあらためて知った」(入職後20年)、「教務主任になり、組織全体をまとめることの難しさを学んだ」(入職後22年)、「進学中心の普通高校の実質的中心である進路主任になって、その責任の重大さを自覚した」(入職後20年)などがみられる。したがって、この時期は、職務上で責任ある立場に立ち、職員全体を指導する役割を期待され、リーダーとして苦悩しながら成長を遂げる時期であるといえよう。

V. おわりに

今回の愛知県を対象にした3次調査について、これまでの考察を通じて得られた知見を、因子分析結果(第2節)、自己教育力の経年的推移(第3節)、成長の契機(第4節)の順に整理すれば、以下の諸点が指摘できる。

まず、因子分析の結果、教師の自己教育力を構成する要素として5因子が抽出され、それぞれ「自己変革意欲(I)」、「意思疎通能力(II)」、「集団協調性(III)」、「専門性向上力(IV)」、「生徒把握力(V)」と命名された。このことから、自己教育力の高い教師が共通に具備している条件は、(1)自分の弱さや欠点を直そうと心がけるなどの「自己変革意欲」、(2)正しいと思えばたとえ少数派であっても、自分の意見を主張するなどの「意思疎通能力」、(3)教員といえども組織の一員であるという認識をもつなどの「集団協調性」、(4)新しい知識や技術を吸収しようと絶えず心がけているなどの「専門性向上力」、(5)生徒の立場で物事を考え、生徒を観察し、生徒を知ろうと心がけるなどの「生徒把握力」、の8項目にまとめられよう。以上の8項目が、自己教育力の高い教師にみられる特徴であって、教師教育のめざすべき理想的教師像を模索する際の指針となるものである。

つぎに、自己教育力の経年的推移を示したカーブ(図1)から明白なように、2次調査と3次調査では、奇しくもほぼ同様なカーブが描かれた。このことは、教師の教職生涯にわたる成長過程を捉える上で、大学時代のマンネリズムと入職直後のリアリティ・ショックの現象がほぼ共通した特徴であることを示している。これらの現象は、教師教育プログラムを作成する際の大きな隘路となっており、①養成教育カリキュラムの再検討、②教師教育制度全体における教育実習の位置づけ、③養成教育から現職教育へのなめらかな移行、④教師教育関連機関の連携、⑤自己教育への気づきや契機を与える研修方法の開発、などの方向性でもって克服すべき緊要な課題である。

一方、教師が教職生涯を通じて成長を遂げる際の契機にみられる特徴については、以下の諸点が指摘できる。

まず第1に、「成長の契機となった出来事とその時期」について得られた445件の記述を分類すると、「大学時代等の経験」、「教育実践上の経験」、「人物（先輩等）からの影響」、「研修活動」、「職務上の役割の変化や転勤」、「個人および家庭生活」の6カテゴリーに分類できた。この結果を、稲垣らの先行研究³⁾と比較すれば、ほぼ両者のカテゴリーは重複しているものの、つぎの点に差異がみられた。すなわち、今回の3次調査では、「個人および家庭生活」に関する回答（記述）が予想外に少なく、質問紙によってどこまで教師個々人のプライベートな側面に踏み込むことができるのか、この点に絶えず疑問が残る。このような調査の技法上の問題点については、繰り返して検討を加え再吟味する必要がある。

第2に、以上の6カテゴリーの中で最も回答数が多かったのは、「日常の生徒との接触」、「問題生徒への対応」、「学級経営上の経験」などに代表される「教育実践上の経験」であり、つぎに「職務上の役割の変化や転勤」、「大学時代等の経験」の順になっており、第2位以降については2次調査とは異なった傾向を示している。両調査結果を比較すれば、3次調査において教師自身の経験が強調されているのに対し、2次調査では研修活動や人物の影響など、どちらかといえば外在的な要因の占める比重が高い。これらの差異がなぜ生じるかについては明確な根拠に乏しく、今後さらに掘り下げて検討したい。

第3に、教職生活におけるライフ・ステージを新任前期（1年目）、新任後期（2～3年目）、中堅前期（4～10年目）、中堅後期（11～20年目）、熟達期（21年目～）に区分するならば、それぞれのステージで成長の契機として比率の高い項目は、新任前期では「学習指導上の経験」、新任後期では「学級担任となって」、中堅初期では「日常の生徒との接触」、中堅後期や熟達期では「主任（主事等）を担当」することであった。これらの項目は、教師の成長を促進させるための大きな契機となるだけに、教職生涯にわたって力量形成を図る上で、特に重視すべき指標となるものである。

引用文献

- 1) 小山悦司、「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究—教師の自己教育力をめぐる—考察—」、『岡山理科大学紀要』、第23号 B、1988、pp. 115—132.
- 2) 小山悦司、河野昌晴、村島義彦、曾我雅比兒、妹尾純子、「教師の自己教育力に関する調査研究—成長の契機をめぐる自己形成史的分析—」、『岡山理科大学紀要』、第25号 B、1990、pp. 117—138.
- 3) 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編、『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、1988.

謝 辞

調査の実施等については、愛知県教育センターの金丸和義学校経営部長および愛知県立大府東高等学校の松原宏校長に多大な協力をいただいたことを深く感謝いたします。

Survey on the Self-Educability of Teachers

— A Report of the Third Survey in 1991 —

Etsuji KOYAMA* · Masaharu KOHNO**
 Yoshihiko MURASHIMA* · Masahiko SOGA**
 Tsuneo AKAGI* · Kenji KATO*** and Junko SENO****

*Faculty of liberal Arts and Science

**College of Science

Okayama University of Science

***Oubu-Higashi Senior High School

****Department of Staff-training Kake Educational Institution

Ridai-cho 1-1, Okayama 700, JAPAN

(Received September 30, 1991)

The purpose of this survey is to clarify the mechanism of teacher's self-educability, especially we focused on the life-long growing process. Because we think these process could be one of the key concepts to establish support plans for teacher's self-educability.

In this survey, we tried to collect the data by using the methods of questionnaire and interview survey. The questionnaire survey was designed to get many descriptions about the growing process on their life-history. In May 1991, 317 teachers working at Aichi prefecture responded to this survey.

The responses to the questionnaire were analysed, and several findings were obtained as follows:

- (1) As the results of factor analysis, *i. e.* (I) desires of self-reforming, (II) sense of communication, (III) partnership with group, (IV) efforts of professional improvement, (V) students-oriented attitudes, we obtained.
- (2) Many descriptions (445 items) were categorized to six groups. They were "experiences during university life", "experiences of instructional practice", "influences from significant others", "activities of in-service teacher education", "taking new position or changing school", "private and family life".
- (3) In these six groups, "experiences of instructional practice" is the top of ratio (182 items) , and next is "changing the role of school" (114 items) .

付表1 成長の契機についての記述例

	計(回答数)	記述例
①大学時代等の経験		
(a)部(クラブ)活動	11	<ul style="list-style-type: none"> ・大学の体育系運動部のキャプテンをした時、部内の複雑な人間関係をまとめながら、リーグ戦で優勝したとき(大学3年次) ・山岳部の一員として、真剣に山登りをしていた頃、命をかけて何かを行うことの大切さを学んだ。優しさとは厳しさであることを学んだ(大学1~4年次)
(b)教育実習	23	<ul style="list-style-type: none"> ・教生のとき、生徒たちの写真を全員撮ってやり、お金をもらわないつもりで頼んで配ってもらったところ、先生に負担をかけてはいけないということで、生徒たちが礼状と一緒に代金をくれたことで感激した(大学3年次) ・教育実習で自分の授業のとき、生徒の目の輝きの素晴らしさを感じ、同時に恩師の先生方の昔ながらの授業に、不満を覚え、一層教職に就こうという意欲をかきたてられたこと(大学4年次) ・教育実習で見学・生徒(小1週間、中・高2週間)との人間的触れ合いを体験し、この道を選んで良かったと思った(大学4年次) ・教育実習での子供との触れ合いを経て、家にまで遊びに来てくれたり、最後の別れのときに、泣きながら別れたことにより、より一層教師を目指すようになった(大学4年次) ・教育実習期間中、ほとんど自分から積極的に生徒に接することをしなかった。反応がなかったり、悪かったりすることを恐れていたからである。「たぶんこんな話はずまらないだろう」と勝手に考え、言葉をのみこんでしまうことが多かった。しかし、実習最後の日、「先生は僕達のことをあまり好きではなかったかもしれないけれど、僕達は、楽しかったです。ありがとうございました。」という手紙を受け取った。失敗を恐れて何もしないことは、この仕事だけでなく人間として情けないことだ、と反省し相手は違うが新しい生徒達にがむしゃらにぶつかっていかうと決心したこと(大学4年次)
(c)ゼミでの卒業研究	3	<ul style="list-style-type: none"> ・ゼミのリサーチペーパーを毎週英語で数枚教授に提出することにより、英語力が飛躍的に伸びた(大学4年次)
(d)友人との出会い	2	<ul style="list-style-type: none"> ・ニュージーランドに一人旅に2ヵ月間でかけ、たくさんの友人をつくれ友情のありがたさを痛感した(大学2年次) ・生真面目だけで過ごしてきた高校時代を経て、友人関係が広がったことで思考が柔軟になり良い意味で遊ぶことを覚えた(大学2~3年次)
(e)大学以前の経験	13	<ul style="list-style-type: none"> ・野球部の寮できびしくしごかれたが最後まで頑張り抜いた。補欠で終わったが忍耐力と体力がかなりついた(高校時代) ・全く勉強はせず、2年になったらやりますと言ったとき、担任より、今度やるのは結局出来ない。やろうと思ったら今すぐやれといわれたこと(中学1年次) ・自己主張が強く、おしゃべりで扱いにくい子供だった自分に、担任だった先生は、厳しかったが、どんな話でも最後まで聞いてくれた。この時から、「こんな先生になりたい」という気持ちを持ち続けるようになった。それからというもの性格的にも自分をおさえられるようになった(小学1~2年次) ・受験に行き詰まり、自殺寸前まで追い込まれたが、何とか違う世界の世界の道へ方向転換したとき(高校2~3年次)
(f)恩師との出会い	2	<ul style="list-style-type: none"> ・言うだけでなく、常に行動し、いろいろなものに挑戦していく先生と出会い、教師という職業に魅力を感じ、考え方にも幅ができた(大学4年次)
(g)親からの自立	4	<ul style="list-style-type: none"> ・初めて家を離れ、下宿した。家の良さ、自分で生活する大変さ、楽しさを感じた。それまで、甘えの多かったことを痛感した(大学1年次)
(h)その他	7	<ul style="list-style-type: none"> ・普通科希望が、特殊教育に奉職が決まり、「出来るかどうか」心配していたとき、先輩から意外にも「自信がなければやめろ」と突き放された時、自分を強く反省した(大学4年次) ・何となく教師になりたいと思い、採用試験を受け失敗したとき、面接官の校長に対して今に見ておれという反発めいた気持ちがおこり、必ず教師になってやるんだと思い込んだ(大学4年次)

	計(回答数)	記 述 例
②教育実践上の経験		
(a)日常の生徒との接触	37	<p>・汚れていたのかたわらの女子に掃除を頼んだら、「他に用事があるから」と断られ、それならと自分で掃除をしていたらその生徒が少しして戻って来て、「あれは嘘で、手伝いたくなかったからです。ごめん下さい。」と謝って掃除してくれたことに感激した(新任時)</p> <p>・「退学したい」と申し出た生徒をそのまま退学させたが、1ヶ月後に彼が遊びに来て、「やはり後悔した」と言うのを聞き、生徒の一時的な感情をうのみにすることのないようにと反省した(入職後2年目)</p> <p>・生徒から、「先生は生徒に気を使い過ぎて、弱気になっているのではないか」と最後の作文に書かれたこと。とにかく教員は1つ1つの言葉に責任と自信を持つべきであると悟る(入職後4年)</p> <p>・クラスマッチでドッジボールをすることになり、放課後も子供達と一緒に練習した。そのかいあって見事に優勝することができ、学級のまとまりを痛感した(入職後4年)</p> <p>・教室で、生徒と暴力事件を起こしてから深く反省し、生徒の立場を理解し生徒をあまり追い込まず、逃げ道をつくってやることを学んだ(入職後5年)</p> <p>・生徒に迎合することなく、本当に教えなければならぬことは何か、今の自分の姿勢について、一番重要なのは何か、生徒に求められる担任像とは何かを日夜考え続けているとき(入職後5年)</p> <p>・進路指導を杓子定規に行っていた自分に、女子生徒が泣いて訴えて来たとき、生徒の気持ちを考えなかった自分を反省した(入職後9年)</p> <p>・学校はしつけや知識を子供に与える所という考えから、互いに協力し、楽しい生活をするなか、体や心の成長があり、これらがしつけや知識以上に重要であるという考え方に変わってきた(入職後10、11年)</p> <p>・英語教師として、教える生徒のレベルにゆきづまりを感じ、教科書を使えないと考えた時に、シュタイナー教育を知った。教科書以外の教材でやっと道が開けた(入職後12年)</p> <p>・生徒指導を通じて学んだ中に、率先垂範することにより生徒自身が動くことを学んだ(入職後15年)</p> <p>・担任をした生徒の臨終に立ち合い、死の瞬間まで希望を語っていた生徒の姿を見て、教育の大切さを改めて知った(入職後18年)</p> <p>・クラスの中に、障害児(ブラダーウィリー症候群)の子がいて、教育の根本、基本にもどり指導した(入職後24年)</p>
(b)問題生徒への対応	29	<p>・授業で全く反応を示さない生徒を厳しく叱ったところ、実は「失語症」だったということが後にわかり、生徒掌摑の大切さを痛感した(新任時)</p> <p>・初めての担任をしたときの5月、不良行為のため特別指導を受けている生徒宅へ学年主任と共に何度も足を運んだとき、生徒の気持ちの引き出し方、意識を前向きにするコツ等を学んだと思う(入職後2年)</p> <p>・留年生をクラスに受け入れ、2度目の学年を最後まで終わらせた。その時初めてこの生徒が何を必要として、そういう状態になるのかを知った(入職後4年)</p> <p>・不登校生の指導で親身に対応して立ち直らせたとき、教師という職業の重要性と魅力を感じた(入職後5年)</p> <p>・指導に従わず、頑固に主張を曲げない生徒に接する中で、個々の指導ではなく、体制としての指導の大きさ、指導のタイミングの難しさを痛感したとき(入職後6年)</p> <p>・両親と意見が合わなくて家出した生徒を1ヵ月預かり卒業させた。卒業後は親元を離れたが、子供ができて、立派に母親として生活しているのを見たとき(入職後7年)</p> <p>・20代の後半、教育相談を勉強し、多くの事例を担当し、人間理解を深めたこと。特に、自殺未遂や自傷行為を繰り返す生徒と3ヵ月に及んでカウンセリングをしたとき、人間というものの奥深さともろさを知り教員として成長した(入職後8年)</p> <p>・最初の中3担任で、問題行動のある生徒がおり日夜走り回る。それにもかかわらず反抗的な女子生徒。進路も含め、自分にとって試練の1年だった(入職後9年)</p>

	計(回答数)	記 述 例
(c)部(クラブ)活動の指導	23	<p>・いわゆる教育困難校であった。問題行動を繰り返す生徒の家庭訪問や保護者との面談を通して、生徒がいかにかそれぞれの意味の“家庭”を背負っているかを学んだとき(入職後16年)</p> <p>・新任時、全く未経験の野球部の監督を引き受け、試行錯誤の末、好成績を残せたとき、何事にもチャレンジしていくことが大切だと思った(新任時)</p> <p>・部活指導で個人戦ではあったが、インターハイ出場の夢がかなえられたとき、うれしかったと同時に熱意と努力を続ければ手助けをしてくれる者もあらわれ、また協力者がいなければ自分1人では何事も出来ないことを実感したとき(入職後5年)</p> <p>・JRC部(青少年赤十字)の顧問となり、さまざまな人と接する機会を得て、校内だけでは学べないものを学んだ(入職後8年)</p> <p>・人事異動で勤務校が変わることになり、それまで育ててきた吹奏楽部との別れにあたり、大切なものを手放すことも、人の成長に資するものとなることを痛感した(入職後8年)</p>
(d)学習指導上の経験	22	<p>・授業中正解をつぶやいた生徒にあてたところ「わかりません」という返答に「わかっていて答えないのはひきょうだ」と言った私の一言で、彼は2年間、私に対して無言の抵抗を続けた。教師の一言の重さを痛感させられた(新任時)</p> <p>・定時制での授業を生徒の学力に合わせ、1年間分のプリントを作成し、授業内容を毎日検討したとき(新任時)</p> <p>・同僚と毎日遅くまで教材研究に打ち込み、授業について意見交換した日々を通して、教えることの楽しさを感じた(入職後2年)</p> <p>・初めての男子クラスで英語の解釈問題を教えることになったとき、一生懸命やれば生徒にも気持ちに通じるということを痛切に感じた(入職後3年)</p>
(e)非常勤講師時代	3	<p>・自分の教えている教科の成績で、校外模試において生徒の平均点が全国平均を上回ることを目標に努力し、それを達成したとき(入職後5年)</p> <p>・研究授業に備えて毎日のように遅くまで予備実験を繰り返した。そのかいあって、子供達の実験は成功し、満足感を味わっていた(入職後10年)</p> <p>・大学卒業後、正式採用される事なく講師としての生活が続いた。“教諭”の先生方に負けるものかという気持で努力していた(講師時代)</p>
(f)卒業生を送り出して	17	<p>・卒業生を初めて出して、巣立つ彼らの後ろ姿を見たとき、自分が教師としてできること、できないことを再確認した(入職後3年)</p> <p>・初めて3年の担任になり、精一杯生徒の進路目標の実現に向けて取り組んだ。卒業式の日に、生徒からのお礼の花束や、記念品に囲まれて、教員としての喜びをかみしめた(入職後5年)</p> <p>・非行化傾向の生徒を担当し、1年間が戦争のようだったとき、卒業の日、彼らがまじめに取り組み、花をもって私のところへ来てくれた。自分の心が彼らに通じたことで自信が持てた(入職後8年)</p> <p>・教え子が教師となり、同じ道を歩む者として共に悩みかつ努力していく姿に接し、真の同僚として仲間として身近な存在として、生徒ではなく同僚として感ずることができた。又、こうした後輩に対して、一層の精進を必要と思う(入職後14年)</p>
(g)特殊教育での経験	2	<p>・校内のボスで問題行動ばかり起こし、ギリギリで卒業した生徒が、二十歳で結婚したとき仲人を頼まれ、人が成長するとは何かを改めて感じた(入職後15年)</p> <p>新任5年間、特殊学校で障害児教育に取り組み、教育の原点に接した気がする。口だけでなく、行動力、精神力の大切さが身にしみた(入職後5年)</p>
(h)進路指導上の経験	10	<p>・初めての中3の担任として生徒一人ひとりの進路決定に向け、生徒や保護者と共に話をし、人の将来にかかわる重要性を痛感した(入職後8年)</p> <p>・クラスの中に東大希望者が4、5人いて全員を現役で合格させたとき(入職後17年)</p> <p>・第3学年を担当して、生徒一人ひとりの進路実現を考える度に、大切なことをしていると思う。また、卒業時の生徒の顔を見るとやって良かったと感じることができる(毎年)</p>

	計(回答数)	記述例
(i)学級経営上の経験	27	<ul style="list-style-type: none"> ・新任時、すぐに担任を持ち、部活動を2つ持ち、進学補習や修学旅行の企画、教育実習生も担当したときに、チャレンジ精神を養った(新任時) ・3年目になって、前年度のクラス経営の成功から、低迷クラスを持たされたものの、逆に最悪のクラスとなってしまう生徒指導の難しさ、人間存在の大きさを痛切に感じた(入職後3年) ・学級の子供達と何でも話し合い、子供と一緒に学級作りをしていった時、「子供と共に歩む」ことの大切さを痛感した(入職後4年) ・自信をもって臨んだ7年目のクラスの中から、次々に問題生徒を出した。その中の一人が3月に中退したのだが、教員としてはだらしのない1年であったと反省しながらも、人間として諦めることなく最後まで生徒の立場を理解しながら対処できたと思ったとき(入職後7年)
(j)その他	12	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒指導の問題で退学処分となり、退学届けを家庭に受け取りに行き父兄との問題に苦慮した(入職後3年) ・クラスの生徒が授業中のランニング中、心不全のため死亡したとき、救急車の中で人の命のはかなさと親のやり場のない悲しさに耐えられなかった(入職後8年) ・業者テストが分裂したときから、T市は業者テストを全廃した。業者テストに変わる市内共通テストの実施や進路指導用資料をパソコンで作成するなど、それまでどちらかといえば、偏差値による輪切り指導になりがちだった面を、本来の本人の適性に合った指導に改めることができた。業者テスト全廃を実施した校長のもとで働き、体制を変え、新体制を作ることができた(入職後7年)
③人物との出会い		
(a)先輩教師からの助言や励まし	21	<ul style="list-style-type: none"> ・野外活動において、生徒全員が帰って来ない状況にあるのに、午後4時を過ぎていた。ほとんどの生徒が集まっているので集合解散にしようとしたが、先輩教師より全員が揃うまでいかんと叱られた(新任時) ・新任時、多くのことを生徒に教え、従わせることのみ必死になっていたなかで、先輩の先生から戴いたアドバイスで方法はいくらかもあるのだということを知らされたとき(新任時) ・自分の育った教育圏外での教育に携わり、何もかもが新しい経験であった。先輩の先生方からの手厚い指導もあって、教職に対する考え方が大きく変化した(新任時) ・学年主任が「教師という立場にあるものは、教えてもらうのを待ってはいけない」と言うのを聞き、それまでの自分を反省し、以来折にふれかみしめている(新任時) ・家庭の事情で副担任になり、生徒指導部長について仕事をしていた時、法律の知識を色々教えていただき、その必要性を痛感した。これは、保護者との問題事例解決に役立った(入職後4年)
(b)職場の人間関係	5	<ul style="list-style-type: none"> ・新任で組合に入るよう強要され拒否したとき、いろいろなイジメを受け、耐えることを覚えた(新任時) ・学年団が互いに批判しあう状況になってしまい、生徒の指導がおろそかになる教員が多く、生徒が将来不幸な結果になると不安になったとき(入職後3年)
(c)学校の教師集団全体	3	<ul style="list-style-type: none"> ・入職1年終了の日、夜間定時制主事と全職員より生徒を叱ることのできる自信を身につけた(新任時)
(d)同僚の影響	7	<ul style="list-style-type: none"> ・同僚の先生に指導を受け、泣けてくるほど有り難いと思ったとき(新任時) ・クラス経営よりも部活動の指導に熱が入り、うまくクラスがまわらなく悩んでいた時に「手をかければかわゆるし、生徒はついてくる」と同僚からアドバイスを受けた(入職後3年) ・同じ学年を担当した先生の、運動会や、学芸会などに発揮される行動力を見、まず「やってみたい」、「やらせてみたい」と思うことの大切さを感じた(入職後6年)

	計(回答数)	記 述 例
(e)学校外での出会い	4	・日本人学校の勤務を通じて、全国の先生方の考え方や外国の人々の生活様式や考え方を学べた(入職後6年)
④研修活動		
(a)研修活動(校内)	4	市内の全小中学校にコンピュータが導入され、自己を投影できるストーリー性のあるロールプレイング形式の学習ソフトを開発し実践。ロールプレイング形式でストーリー性のあることから、生徒が主体となって取り組んだ。一斉学習ではできない、コンピュータ支援教育の可能性が見え、自分の研究の方向性が見えてきた(入職後12年)
(b)研修活動(校外)	16	・カウンセリング講座に参加し、体罰について考えさせられ、より良い方法を見つけ出すことを学び、それ以後児童に対する態度が大きく変わった(入職後8年) ・長期研修で、特別教育相談講座を受講し、指導教官から、自分の気持ちや利用者のことを言語化する訓練を受けた。以来、このことが客観的に見る術の一つと知る(入職後8年) ・自由の学園高校を学校訪問し、その生徒たちと2時間ほどディスカッションし、愛知の高校とは全く違う環境の学校を知ったとき(入職後14年) ・文部省教員海外研修派遣団の一員として、東南アジア、オセアニアの諸外国の教育事情を視察し、新たに日本の教育の素晴らしさを実感した(入職後18年)
(c)個人学習	6	・教育技術を春休みのうちに研修し、授業を行ったところ、子供が放課になっても続きをやりたと言ったとき、技術の大切さを感じた(入職後2年) ・英会話研修で3泊4日の日程を過ごしてきたとき(入職後3年) ・マイクロコンピュータを買い、なにもソフトウェアがない時期に工夫して成績処理をはじめた。チャレンジして自分のものとする楽しさを実感した(入職後5年) ・小学校の免許状を取得するために、通信制大学で勉強した。それまで中学生の指導ばかり考えていたが、小学生の発達段階やものの見方やそれにかかわる教師の考え方を学び、新鮮な気持ちになった(入職後6年)
(d)研究論文・研究発表	3	・新任以来と取り組んできた研究テーマにも一応の成果がみられ、全県の先生方を前に、発表する機会が与えられたとき(入職後8年)
(e)研究グループ	3	・ニュージーランドで開かれた数学の国際学会に参加するため、9人の仲間と2年近く様々な研究を行い教師として人間の幅を広げた(入職後12年)
⑤職務上の役割の変化		
(a)重要な役割を任されて	21	・学校祭の顧問の中心となり、学校全体を動かす組織作りをし、幾つかの難題をうまく乗り越え大成功をおさめた(入職後3年) ・児童会を担当。子供達がやりたいと言ってきたことはとにかくやらせて全力でぶつかった。「先生、苦しかったけどやってよかったよ」と役員の子が言ってくれた。教師の思いは、子供に伝わってやがて子供は自分の力で成長することがわかった(入職後7年) ・初めて運営委員会に入った年、管理職の苦悩とか人間味がよくわかった。視野を広げることができた(人間味が13年) ・県の柔道部副部長、保健会理事の役職を受け、役割をまっとうし、自分の力を知ることができ、自信をつけた(入職後25年)
(b)転勤によって	25	・いわゆる教育困難校と呼ばれる高校へ転勤。今までの2年間を打ちのめされる思い。しかし、ここでの苦労や努力は本当に私を大きくしてくれたと思う(入職後3年) ・小規模校の小学校から大規模の中学校へ異動。子供ももちろんだが、職員のスラスラさに圧倒される。他の職員から、中学校教員として必要な事柄を学んだ(入職後7年) ・新設校から伝統校へ転勤、サラリーマン的教師の多いことに落胆した。仕事は他律的でなく、自律的にやるものであると思った(入職後8年) ・全く予期しなかった転勤により、一人ふてくされていた一年目、担任の生徒から「やる気のない先生」と呼ばれ、生徒の持つ目の鋭さを痛いほど感じた(入職後11年)

	計(回答数)	記 述 例
(c)学級担任となつて	28	<ul style="list-style-type: none"> ・転勤した時、それまで教師主導で行っていた学習が児童にとってつまらないものだと知り、現在では自主的に取り組めるような工夫をしている(入職後11年) ・新設校に着任し、生徒の自信に満ちた行動に接したとき(行事、学業両面に)「指導によって生徒は変わる」を実感した(入職後14年) ・普通科高校から実業科校への転任で、学習指導の在り方と、人間教育の在り方を考えさせられた時(入職後15年) ・初めて担任したクラスで、5月に集団力引が発覚し、何軒も家庭訪問した。自分とは価値観の異なる保護者が多く、「たいしたことではない」という方が多かった。この親たちと対峙したとき(入職後2年) ・担任になって、授業だけでなく一人ひとりの生徒の人間像(?)のようなものがみえるようになった時(入職後2年) ・初めて担任を持ち、教師集団の団結の大切さを知った(入職後3年) ・初めての1年生担任、子供達のストレートな反応に、本来の子供のはじけるような姿を感じる。子供から学ぶ毎日。子供の気持ちをくもようと努力するようになる(入職後10年) ・留年した男子生徒の2年間の担任経験を通して、こちらの熱意と根気と優しさが続くかぎり、生徒を退学させなくて済むのだということを知った。その場合、父母との連携の大切さも学んだ。人間間の信頼こそ教育の場において、一番欠かせはならないものだと思うようになった(入職後17年)
(d)主任(主事等)を担当して	41	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒指導主事になってから、体罰問題が起り保護者との交渉で苦勞し、日ごろからの教育態勢が大切であることを痛感する(入職後18年) ・初めての学年主任、体育主任のとき体育関係の行事や学年にかかわる行事の企画、立案、運営等の職員間の意見調整を行った。学校全体としての取り組みの大切さを知った(入職後6年) ・初めての学年主任として、3年生を卒業させたとき、学年の先生方の協力、努力を見て「教師を信じることの大切さ、任せることの大切さ」を感じた(入職後14年) ・落ちこぼれ学年と言われながらも、行事等に積極的に取り組みせ、大学入試の結果も例を見ない実績をあげ、涙(生徒、教師)の卒業式を行ったとき(目標具現化へ担任用が一つにまとまったとき)(入職後19年) ・教務主任になり、組織全体をまとめることの難しさを学んだ(入職後22年) ・初めての体育主任となり、学校全体を動かす機会を得、運動会の行事をやり遂げた(入職後2年) ・生徒会主任の行事の中から、生徒の一から出発する創造力を我慢して見守ることの大切さを体得して、気の長い性格を助長した(入職後16年) ・生徒会主任となって、学校の立場と生徒からの要求との間に板狭みになって、苦勞したとき(入職後17年) ・図書主任として、館内整備、資料整備に取り組んだ。全職員の研究内容や作業を分担しまとめた。先輩の先生方も多かったが、大変協力して下さった。人を動かすことの配慮は、子供へのそれと同じような配慮が必要だと感じた(入職後15年)
⑥個人及び家庭生活		
(a)子女の出生・誕生	5	<ul style="list-style-type: none"> ・子供を持ち親の気持ちがほんの少し理解でき、親への感謝の気持ちが大きくなる。また、妊娠中はとくに物事をゆったり、また改めて見直すことができ、忘れていた何かを思い出したように感じた(入職後3年) ・3度の出生、育児の体験。産休、育休を計3年間経験し、学校外の社会勉強ができたこと。また、人間を生み育てる経験によって、対生徒、対人間を見るゆとりと幅を得た(入職後6年)
(b)家庭の安定	2	<ul style="list-style-type: none"> ・やっとの思いで家庭も安定し、部活とクラス経営や、授業にも自信がつき、特に教科の面で一段と深い力を身につけた(入職後9年)
(c)その他	1	