

初任教師の心理的発達に関する研究（3）

宇 都 慎一朗*・今 林 俊 一**

(2006年10月10日 受理)

A Study of Psychological Development in Novice Teachers (3)

UTO Shinichiro・IMABAYASHI Shunichi

要 約

本研究は、高校生と教師の「初任教師の成長」「初任教師の悩みや困惑」「初任教師のイメージ」に関する初任教師観について明らかにし、宇都・今林（2006）がまとめた高校初任教師の初任教師観や初任教師が予想する生徒の初任教師観（被初任教師観）とどのような意識の共通性と差異性がみられるかについて検討することを目的とした。質問紙は宇都・今林（2006）の作成した「初任教師観」尺度を用い、初任教師37名、高校生300名、教師220名から回答を得ることができた。グループ間の意識の差を分析した結果、グループによって捉え方が異なっている項目がはっきりしている初任教師観がみられるところがあることが分かった。この結果を、初任教師・高校生・教師の初任教師観と、初任教師の被初任教師観の全体的な傾向と特徴についてそれぞれまとめ、初任教師の成長・発達研究を展開することについて考察した。

キーワード：初任教師観 高等学校初任教師 高等学校教師 高校生

* 鹿児島県立甲陵高等学校

** 鹿児島大学教育学部

1. 問題

教師の生涯発達の観点から、省察（リフレクション）の概念は、専門職としての教師の成長の鍵として考えられている。秋田（1997）は、省察において重要なのは、物語る相手としての聞き手仲間の視点であり、語り合える教師の仲間の絆をいかに忙しい学校の中で築けるかが、教師の成長を支えるこれからの学校の問題であると指摘する。しかし、学校現場に勤める教師の多忙化はますます悪化しており、時間的にも、空間的にも、ゆとりがない忙しさから心身の健康をそこなっている教師、とりわけ精神性疾患により休業している教師の増加が社会的な問題となっている（相川，1997）。教師の多忙化の原因は、学級運営や教科指導，学校行事や教科外活動などの校務分掌に加え，近年における児童生徒の問題行動の多様化・深刻化や家庭や地域の教育力の低下による学校教育への期待の増大が原因として考えられる（秋田，1997；都丸・庄司2005；高木・田中，2003）。相川（1997）によると，職場不適応兆候を認める教師は，年代別では20代が最も多いという。また，学校内では責任や負担のあまり無い役割を担当している，年齢20～29歳で教員経験の少ない教師層は，バーンアウトが多発しやすい層のひとつであるという報告もある（宗像，1988）。このようなことから，“教師の多忙化”が原因で若手教師は省察する機会を得にくい環境になっており，若手教師の成長やメンタルヘル스에悪影響を及ぼしていることが考えられる。

これまでの教師の悩み・ストレスに関する研究によると，職場内ストレス因子は職場内の人間関係に起因するものが多く，その人間関係とは，対同僚，保護者，生徒に大きく3分類される（相川，1997）。都丸・庄司（2005）の中学校教師を対象とした研究によると，20代の若い中学校教師にとって，生徒との人間関係の悩みは年齢が近いために適切な距離感がつかみにくいことから，生徒からの被受容感の悩みが高いということである。このことは，初任教師の生徒理解・指導に苦勞している一面として現れている結果であり，生徒の意識を初任教師が把握することはこの悩みを軽減させることになるであろうと思われる。また，ソーシャル・サポートやバーンアウトに関する先行研究によって，対同僚との関係が教師のストレスの一要因になっていることが明らかにされている（石川・中野，2001；岡東，1992；田上・山本・田中，2004）。着任後，自分なりの教師観を抱いて試行錯誤を繰り返しながら教師アイデンティティを確立していく初任教師と経験年数を積み実践的知識を学んでいる教師とでは，教育理念について異なったところがあると思われる。教育理念が異なっていることは，初任教師と経験のある教師とでは指導方針や評価の基準，生徒対応等の相違が考えられ，このことによって教師間の葛藤やストレスの原因にまで発展する可能性が高いであろう。教育理念の異なる教師集団が，学校という1つの体制の下で子どもたちの成長を支えていくためには，それぞれの教師が抱えている生徒観や教師観についての的確に把握し，その違いを認めた上で，相互補完的に協力して連携を図ることが重要であると考えられる（伊藤，1995）。田丸・戸田（1993）は，現在の教師が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」「教師の窮屈さ」であり，「教師の窮屈さ」については，自分のも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ズレに

関連していると述べている。経験の少ない若手教師にとって初任教師にとっては、自分の自己像と期待されていると認知している自己像とのズレは大きいと予想される。このことから、「教師の窮屈さ」の悩みを解決するための手立てを講じることは、初任教師について省察の機会を与えることになり、そしてまた、初任教師の成長を支援することにもつながると考える。以上のことから、初任教師の意識や初任教師を囲む教師や児童生徒の初任教師に対する意識を明らかにすることは、初任教師の成長をサポートする実務経験を積んだ教師、すなわち、メンターにとって重要なリソースとなるとともに、初任教師自身にとっても自己効力感や自己肯定感を高める契機になることが推察される。

宇都・今林（2006）は、高校初任教師を対象に、初任教師自身が捉える「初任教師の成長」「初任教師の悩み」「初任教師のイメージ」といった初任教師観と、初任教師が予想する生徒の初任教師観（以下、被初任教師観）についての調査を行い、初任教師観と被初任教師観の共通性と差異性をまとめた。そこで本研究では、教授される側の高校生が捉える初任教師観と、そして、実務経験を積んだメンターの立場である教師が捉える初任教師観についての調査をそれぞれ実施し、宇都・今林（2006）がまとめた高校初任教師の初任教師観や被初任教師観とどのような意識の相違点がみられるのかを闡明にすることを目的とする。

2. 方法

(1) 被験者

- ① 初任教師：鹿児島県内の平成17年度採用の高等学校教諭64名
- ② 高校生：鹿児島県内の4校の公立高校1・2生320名
- ③ 教師：鹿児島県内の公立高校に1年以上勤務する教師345名

(2) 調査方法

- ① 初任教師：2005年6月下旬から7月下旬に実施。初任教師が赴任している全ての高等学校へ調査用紙を送付し、37名から郵送により回収した（回収率57.8%）。
- ② 高校生：2005年7月中旬に実施。初任教師が赴任している高等学校4校を無作為に抽出し、ロングホームルームの時間等の一部を使って一斉に実施してもらった（1校2クラス）。教示はクラスの担当教師によって行われた。回収した調査用紙の中で欠損値のあるものを除いた有効回答数は300名であった（回収率93.8%）。
- ③ 教師：2005年7月上旬～8月下旬に実施。24校の公立高校に345名分の調査用紙を送付し、郵送により回収した。回収した調査用紙の中で欠損値のあるものを除いた有効回答数は220名であった（回収率63.8%）。

(3) 質問紙

予備調査を踏まえて作成した「初任教師の成長」「初任教師の悩みや困惑」「初任教師のイメージ」に関する初任教師観尺度（宇都・今林，2006）を用い、調査項目は、「初任教師の成長」に関しては、1. 初任教師の成長をどのように捉えているのか（6項目）、2. 初任教師の成長する

ところ(7項目), 3. 望まれる初任教師の成長像(7項目), 4. 初任教師の成長に必要なこと(11項目)の以上4題を, 「初任教師の悩みや困惑」に関しては, 5. 初任教師の悩みや困惑の内容(12項目), 6. 初任教師の悩みや困惑の解決スキル(10項目)の以上2題を, 「初任教師のイメージ」に関しては, 7. 初任教師のイメージをどのように捉えているのか(15項目)の1題, 総計7題(68項目)で構成した。各項目についての回答は{そう思う, ややそう思う, どちらとも言えない, あまりそう思わない, そう思わない}の5件法で実施し, それぞれ5点, 4点, 3点, 2点, 1点と換算した。なお, 高校生は, 「初任教師」という言葉はなじみが無いために回答に困惑するであろうと予想されたために, 調査では「初任教師」を「教職に就いたばかりの先生」という言葉に置き換えて回答を求めた。

3. 結果

各項目を小題(計7題)に区分して, ①初任教師観の初任教師, 高校生, 教師のグループ間比較については, 平均値, 標準偏差値をそれぞれ算出し, グループ間の平均値を一元配置分散分析並びに多重比較(Tukey法)で統計処理をした。そして, ②被初任教師観については, 初任教師の被初任教師観の平均値, 標準偏差値と高校生の初任教師観の平均値, 標準偏差値を算出し, 平均値の差についてt検定を行った。

(1) 初任教師の成長をどのように捉えているか

① 初任教師, 高校生, 教師の「初任教師観」の比較

分析の結果, 初任教師と高校生のグループ間においては, 6項目中全ての項目で有意差が見出され, 全ての項目において初任教師が高い平均値であった(Table1-1)。初任教師と教師のグループ間においては, 項目(1)のみ有意差がみられ, 初任教師が高い平均値であった。高校生と教師のグループ間においては, 初任教師と高校生のグループ間の結果と同様, 6項目中全ての項目で有意差が見出され, 全ての項目において教師が高い平均値であった。このことから, 初任教師自身が捉える初任教師観の意識は, 教師の捉えている意識とほとんど差はなく, 高校生の意識よりは同意的に捉えていることがわかった。また, 高校生と教師の間には, 教師の方が高校生より肯定的な意識で回答していることが読み取れた。

Table 1-1 初任教師(初任教師観)・高校生・教師の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	初任教師 平均値	n=37 S. D.	高校生 平均値	n=300 S. D.	教師 平均値	n=219 S. D.	F	群
「初任教師の成長」をどのように捉えているか。								
(1) 人間は誰でも日々成長していくものであるから初任教師も成長する。	4.92	0.28	4.27	0.89	4.59	0.74	16.69*	初>教>高
(2) 教師という仕事に慣れることによりいろいろと学ぶことも見えてくるので成長する。	4.62	0.49	4.23	0.83	4.51	0.77	9.90*	初・教>高
(3) 周りの教師からいろんなことを聞いたり教えてもらうことによって成長する。	4.65	0.54	4.17	0.93	4.67	0.64	26.44*	初・教>高
(4) 教育現場で授業やクラスのまとめ方, 生徒の指導などを経験することによって成長する。	4.84	0.37	4.23	0.89	4.76	0.53	37.27*	初・教>高
(5) 生徒とともに触れ合った学校生活をするによって成長する。	4.81	0.46	4.31	0.86	4.63	0.62	15.61*	初・教>高
(6) 生徒や他の教師から情報を吸収し学ぶことにより成長する。	4.76	0.50	4.13	0.86	4.67	0.59	38.13*	初・教>高

註1 検定欄には, †p<.1 *p<.05 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している, 「初」は初任教師, 「高」は高校生, 「教」は教師を示している。

② 初任教師の「被初任教師観」と高校生の「初任教師観」の比較

t 検定の結果、(2)の項目のみ有意差がみられ、高校生が高い平均値であった (Table 1 - 2)。このことから、初任教師が予想している高校生の意識と、高校生の意識にはほとんど差がないことがわかった。また、(2)の結果から、「教師という仕事に慣れてくることによりいろいろと学ぶことも見えてくるので成長する」ことについては、初任教師が予想している以上に高校生は肯定的に回答していることがわかった。

Table 1 - 2 初任教師（被初任教師観）・高校生の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	被初任教師観 平均値	n=37 S. D.	高校生 平均値	n=300 S. D.	t 値	群
「初任教師の成長」をどのように捉えているか。						
(1) 人間は誰でも日々成長していくものであるから初任教師も成長する。	4.08	1.02	4.27	0.89	n. s	初<高
(2) 教師という仕事に慣れることによりいろいろと学ぶことも見えてくるので成長する。	3.81	0.75	4.23	0.85	-2.86*	
(3) 周りの教師からいろんなことを聞いたり教えてもらうことによって成長する。	4.00	0.95	4.17	0.86	n. s	
(4) 教育現場で授業やクラスのまとめ方、生徒の指導などを経験することによって成長する。	4.19	1.05	4.23	0.83	n. s	
(5) 生徒とともに触れ合った学校生活をするによって成長する。	4.14	1.17	4.31	0.93	n. s	
(6) 生徒や他の教師から情報を吸収し学ぶことにより成長する。	4.16	0.94	4.13	0.88	n. s	

註1 検定欄には、†p<.1 *p<.05 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生を示している。

(2) 初任教師の成長するところ

① 初任教師、高校生、教師の「初任教師観」の比較

初任教師と高校生のグループ間においては、7項目中(2)の項目を除く6項目で有意差が見出され、全ての項目において初任教師が高い平均値であった (Table 2 - 1)。初任教師と教師のグループ間においては、(4)・(5)の2項目で有意差がみられ、いずれも初任教師が高い平均値であった。高校生と教師のグループ間においては、7項目中5項目で有意差が見出され、全ての項目において教師が高い平均値であった。このことから、初任教師が捉える「初任教師の成長するところ」に関する初任教師観については、高校生・教師の平均値と比べると全ての項目において高い平均値となっていることから、初任教師の意識は教師・高校生に比べて同意的な意識が強いことがわかった。高校生と教師の初任教師観については、(2)・(5)の2項目では有意差がみられないことから、「生徒とのコミュニケーション」や「精神面」については意識差がみられないものの、ほとんどの内容については、教師のほうが高校生よりも肯定的な意識で捉えており、初任教師の意識に近いことがわかった。

Table 2 - 1 初任教師（初任教師観）・高校生・教師の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	初任教師 平均値	n=37 S. D.	高校生 平均値	n=300 S. D.	教師 平均値	n=219 S. D.	F	群
「初任教師が成長するところ」をどのように捉えているか。								
(1) 生徒各個人の状態を観察できるようになり、「まとめる」ことができるようになる。	4.22	0.75	3.76	1.02	4.11	0.82	10.79*	初・教>高
(2) 生徒とのコミュニケーションのとり方や接し方。	4.49	0.73	4.18	0.89	4.30	0.79	2.82	n. s
(3) 授業の教え方や進め方。	4.65	0.59	4.05	0.98	4.45	0.70	18.27*	初・教>高
(4) 生徒に対する説諭の仕方や指導力。	4.65	0.63	3.71	1.05	4.11	0.92	21.06*	初>教>高
(5) 内心面や精神面。	4.27	0.65	3.71	1.13	3.80	0.98	4.80*	初>教・高
(6) 教育のあり方や考え方。	4.30	0.78	3.53	1.05	3.90	0.96	14.87*	初・教>高
(7) 教師としての態度の形成。	4.41	0.83	3.56	1.16	3.98	0.85	18.13*	初・教>高

註1 検定欄には、†p<.1 *p<.05 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生、「教」は教師を示している。

② 初任教師の「被初任教師観」と高校生の「初任教師観」の比較

有意差がみられた項目は(2)・(3)の2項目で、項目(3)については初任教師の被初任教師観の平均値が高く、(2)の項目は高校生の初任教師観が高い平均値であった (Table 2-2)。また、(1)・(4)・(5)・(6)・(7)の5項目が、初任教師の「被初任教師観」と高校生の「初任教師観」では有意差が見られない結果となっていることから、“初任教師の成長するところ”については、初任教師は高校生の意識とほぼ同様、やや同意的に捉えている部分があると読み取れる。また、有意差が見られる2項目の結果から、「授業」については初任教師の方が高校生より肯定的な意識が強く、「生徒とのコミュニケーション」については高校生の方が初任教師よりも肯定的な意識をもっていることがわかった。

Table 2-2 初任教師（被初任教師観）・高校生の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	被初任教師観 平均値	n=37 S. D.	高校生 平均値	n=300 S. D.	t 値	群
「初任教師が成長するところ」をどのように捉えているか。						
(1) 生徒各個人の状態を観察できるようになり、「まとめる」ことができるようになる。	3.59	1.13	3.76	1.01	n. s	
(2) 生徒とのコミュニケーションのとり方や接し方。	3.92	1.14	4.18	0.89	-1.67†	初<高
(3) 授業の教え方や進め方。	4.35	0.98	4.05	0.97	1.74*	初>高
(4) 生徒に対する説諭の仕方や指導力。	3.95	1.06	3.71	1.04	n. s	
(5) 内面や精神面。	3.73	0.95	3.71	1.13	n. s	
(6) 教育のあり方や考え方。	3.35	0.87	3.53	1.05	n. s	
(7) 教師としての態度の形成。	3.68	1.13	3.56	1.16	n. s	

註1 検定欄には、† $p<.1$ * $p<.05$ を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生を示している。

(3) 望まれる初任教師の成長像

① 初任教師、高校生、教師の「初任教師観」の比較

初任教師と高校生のグループ間においては、7項目中(3)・(6)の2項目で有意差が見出され、両項目において初任教師が高い平均値であった (Table 3-1)。初任教師と教師のグループ間においては、有意差がみられる項目はなかった。高校生と教師のグループ間においては、(4)・(6)の2項目で有意差がみられ、項目(4)については高校生の平均値が高く、項目(6)については教師が高い平均値であった。このことから、初任教師と教師のグループ間では、「望まれる初任教師の成長像」について意識の差はほとんどないことがわかった。初任教師と高校生とでは、

Table 3-1 初任教師（初任教師観）・高校生・教師の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	初任教師 平均値	n=37 S. D.	高校生 平均値	n=300 S. D.	教師 平均値	n=219 S. D.	F	群
「望まれる初任教師の成長像」をどのように捉えているか。								
(1) 生徒一人ひとりの個性を大事にし、生徒理解ができる先生。	4.46	0.87	4.62	0.72	4.48	0.72	2.88	n. s
(2) しっかりと知識を持って、生徒の視線で楽しく分かりやすい"幅広い授業"ができる先生。	4.59	0.93	4.59	0.74	4.49	0.74	1.24	n. s
(3) 生徒のことを真剣に考え、悩みや不安の相談に親身に対応してくれる先生。	4.70	0.57	4.37	0.90	4.49	0.67	3.51*	初>高
(4) 生徒たちから好かれる元気で明るく楽しい先生。	4.11	0.88	4.42	0.90	3.81	0.94	27.75*	高>教
(5) 生徒に対して思いやりや愛惜の気持ちをもって接してくれる先生。	4.41	0.96	4.36	0.90	4.53	0.66	2.53	n. s
(6) 厳しく指導もでき、しっかりと褒めることができる先生。	4.68	0.78	4.18	1.05	4.76	0.53	30.17*	初・教>高
(7) 生徒に対して平等に接することができる先生。	4.57	0.65	4.60	0.79	4.53	0.77	0.55	n. s

註1 検定欄には、† $p<.1$ * $p<.05$ を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生、「教」は教師を示している。

だいたい意識が一致しているものの、「相談に親身に対応する教師」や「厳しいが褒めることができる教師」への初任教師の成長像についてはやや意識の差があり、初任教師の方が高校生より肯定的な意識をもっていることがわかった。教師と高校生の意識はほぼ一致してはいるが、「厳しいが褒める先生」については教師の方が、「元気で明るい先生」については高校生の方が同意的な意識をもっていることが読み取れた。

② 初任教師の「被初任教師観」と高校生の「初任教師観」の比較

有意差のみられた項目は、(3)・(5)の2項目でいずれも被初任教師観が高い平均値であった。このことから、初任教師が予想する高校生の初任教師観は、全体的傾向としてはほとんど高校生の初任教師観と一致しているが、「生徒の悩みや不安の相談に親身になって対応してくれる先生」や「思いやりや愛情をもって接してくれる先生」については、被初任教師観の方が高校生の初任教師観より肯定的な意識をもっていることがわかった。

Table 3-2 初任教師（被初任教師観）・高校生の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	被初任教師観 平均値	n=37 S.D.	高校生 平均値	n=300 S.D.	t 値	群
「望まれる初任教師の成長像」をどのように捉えているか。						
(1) 生徒一人ひとりの個性を大事にし、生徒理解ができる先生。	4.59	0.37	4.62	0.72	n.s	
(2) しっかりとした知識を持って、生徒の視線で楽しく分かりやすい"幅広い授業"ができる先生。	4.51	0.60	4.59	0.74	n.s	
(3) 生徒のことを真剣に考え、悩みや不安の相談に親身に対応してくれる先生。	4.70	0.86	4.37	0.90	2.13*	初>高
(4) 生徒たちから好かれる元気で明るく楽しい先生。	4.59	0.52	4.42	0.90	n.s	
(5) 生徒に対して思いやりや愛情の気持ちをもって接してくれる先生。	4.73	1.08	4.36	0.90	2.42*	初>高
(6) 厳しく指導もでき、しっかりと褒めることができる先生。	4.16	0.87	4.18	1.05	n.s	
(7) 生徒に対して平等に接することができる先生。	4.62	0.64	4.60	0.79	n.s	

註1 検定欄には、†p<.1 *p<.05 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生を示している。

(4) 初任教師の成長に必要なこと

① 初任教師,高校生,教師の「初任教師観」の比較

初任教師と高校生のグループ間においては、11項目中9項目で有意差が見出され、うち8項目において初任教師の平均値が高く、項目(ii)の1項目において高校生が高い平均値であった(Table 4 - 1)。初任教師と教師のグループ間においては、項目(7)のみ有意差が見出され、初任教師が高い平均値であった。高校生と教師のグループ間においては、6項目で有意差が見出され、うち5項目において教師の平均値が高く、項目(ii)の1項目において高校生が高い平均値であった。このことから、(1)～(10)の項目については、初任教師は教師・高校生に比べて同意的な意識をもっていることがわかった。また、教師と高校生の間では有意差のみられる項目が多く、教師の方が高校生より肯定的な意識で回答している傾向があることから、教師の意識の方が初任教師寄りの意識であることがわかった。(ii)の項目については、初任教師・教師の平均値が高校生より低くなっていることから、「生徒の先生への協力」に関しては、初任教師・教師と高校生の間に大きな意識のくいちがいのあることがわかった。

Table 4-1 初任教師(初任教師観)・高校生・教師の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	初任教師 平均値	n=37 S.D.	高校生 平均値	n=300 S.D.	教師 平均値	n=219 S.D.	F	群
「初任教師の成長にはどのようなことが必要(大切)である」と捉えますか。								
(1) いろんな人々と触れ合い、多様な価値観を理解することが大切である。	4.73	0.56	4.18	0.88	4.55	0.70	18.29*	初・教>高
(2) 少数ではなく多数の生徒と積極的にコミュニケーションをとる。	4.54	0.80	4.34	0.84	4.31	0.80	1.26	n.s
(3) 他の先生方に授業や生徒指導の仕方をアドバイスしてもらう。	4.46	0.77	3.98	0.95	4.42	0.75	18.65*	初・教>高
(4) 生徒に対して思いやり(愛情)の気持ちを持って接する。	4.54	0.69	4.15	0.91	4.38	0.72	7.11*	初・教>高
(5) 多くの生徒を観察する目を養い生徒の考えや気持ちを理解する。	4.70	0.52	4.27	0.94	4.44	0.72	5.76*	初・教>高
(6) 生徒や他の先生方の意見を素直に聞く耳を持つ。	4.70	0.52	4.35	0.85	4.46	0.77	3.84*	初・教>高
(7) 自分のなりたい理想の教師像を持ち、近づくために日々努力する。	4.73	0.51	3.97	1.05	4.31	0.84	15.49*	初・教>高
(8) 自分はまだまだ未熟だという向上心を持つ。	4.68	0.58	4.08	1.01	4.43	0.81	13.49*	初・教>高
(9) いろんなことに挑戦し経験や失敗を積み重ねていく。	4.76	0.50	4.31	0.85	4.51	0.69	8.08*	初・教>高
(10) 生徒への言動が不適切であったら反省し直すことができる心。	4.68	0.63	4.51	0.75	4.62	0.58	2.24	n.s
(11) 生徒が先生に協力することが大切である。	3.30	1.10	3.81	1.12	3.34	1.03	13.39*	高>初・教

註1 検定値には、†p<.1 *p<.05 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生、「教」は教師を示している。

② 初任教師の「被初任教師観」と高校生の「初任教師観」の比較

有意差のみられる項目は、5項目で、項目(4)の1項目において被初任教師観の平均値が高く、残りの4項目は高校生の初任教師観が高い平均値であった(Table 4-2)。このことから、初任教師の「思いやり・愛情」の意識については、高校生より同意的に捉えてはいるが、「挑戦する姿勢」「価値観の理解」「生徒の教師協力」「生徒とのコミュニケーション」といったことについては、初任教師が予想している以上に高校生は同意的な意識を強くもっているということがわかった。

Table 4-2 初任教師(被初任教師観)・高校生の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	被初任教師観 平均値	n=37 S.D.	高校生 平均値	n=300 S.D.	t 値	群
「初任教師の成長にはどのようなことが必要(大切)である」と捉えますか。						
(1) いろんな人々と触れ合い、多様な価値観を理解することが大切である。	3.68	1.13	4.18	0.87	-3.08*	初<高
(2) 少数ではなく多数の生徒と積極的にコミュニケーションをとる。	4.00	0.64	4.34	0.84	-2.16*	初<高
(3) 他の先生方に授業や生徒指導の仕方をアドバイスしてもらう。	3.92	1.09	3.98	0.95	n.s	
(4) 生徒に対して思いやり(愛情)の気持ちを持って接する。	4.54	1.25	4.15	0.91	2.76*	初>高
(5) 多くの生徒を観察する目を養い生徒の考えや気持ちを理解する。	4.24	1.08	4.27	0.94	n.s	
(6) 生徒や他の先生方の意見を素直に聞く耳を持つ。	4.22	0.95	4.35	0.85	n.s	
(7) 自分のなりたい理想の教師像を持ち、近づくために日々努力する。	3.97	0.64	3.97	1.05	n.s	
(8) 自分はまだまだ未熟だという向上心を持つ。	3.84	0.97	4.08	1.01	n.s	
(9) いろんなことに挑戦し経験や失敗を積み重ねていく。	3.84	0.89	4.31	0.85	-3.09*	初<高
(10) 生徒への言動が不適切であったら反省し直すことができる心。	4.57	0.83	4.51	0.75	n.s	
(11) 生徒が先生に協力することが大切である。	2.73	1.20	3.81	1.12	-5.87*	初<高

註1 検定値には、†p<.1 *p<.05 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生を示している。

(5) 初任教師の悩みや困惑の内容

① 初任教師、高校生、教師の「初任教師観」の比較

初任教師と高校生のグループ間においては、12項目中6項目で有意差が見出され、全ての項目において高校生が高い平均値であった(Table 5-1)。初任教師と教師のグループ間においては、5項目で有意差がみられ、いずれも教師が高い平均値であった。高校生と教師のグループ間においては、2項目で有意差が見出され、1項目において高校生の平均値が高く、1項目において教師が高い平均値であった。このことから、初任教師が捉える初任教師観については、平均値が最も高い項目(10)を除いた他の項目では高校生・教師より平均値が低い結果になっていることから、授業に関すること以外については高校生・教師が捉えているほど悩みとして強く

Table 5-1 初任教師（初任教師観）・高校生・教師の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	初任教師 平均値	n=37 S.D.	高校生 平均値	n=300 S.D.	教師 平均値	n=219 S.D.	F	群
「初任教師の悩みや困惑」をどのように捉えますか。								
(1) 生徒との付き合い方が分からない。	3.11	1.33	3.75	1.14	3.58	1.08	5.89*	高>初
(2) 保護者との付き合い方が分からない。	3.41	1.30	3.79	1.09	4.14	0.87	11.72*	教>初・高
(3) 他の先生（校長や教頭含む）との付き合い方が分からない。	2.95	1.29	3.44	1.14	3.43	1.04	3.41*	高・教>初
(4) 先生という職に慣れにくいので何をするにしても分からないことが多い。	3.49	1.17	3.68	1.15	3.75	1.05	0.99	n.s
(5) 生徒の接し方（支援）が分からない。	2.97	1.26	3.64	1.14	3.67	0.92	7.09*	高・教>初
(6) 生徒の授業中の私語や問題行動等の対処方法が分からない。	2.89	1.31	3.76	1.14	3.68	1.01	10.14*	高・教>初
(7) 生徒の行動や思考を理解できない。	2.81	1.15	3.53	1.18	3.35	1.01	7.45*	高・教>初
(8) 生徒とのコミュニケーションのとり方が分からない。	2.84	1.21	3.45	1.09	3.20	1.05	7.38*	高>初
(9) 他の先生とのコミュニケーションのとり方が分からない。	2.86	1.29	3.33	1.12	3.21	1.07	2.83	n.s
(10) 授業が理想のように上手くいかない。	4.11	1.02	4.05	1.06	3.94	1.01	0.91	n.s
(11) 学校の方針と自分の教育理念が適応していない。	3.00	1.13	3.39	1.11	2.97	1.04	10.04*	高>教
(12) 生徒の成績が不振でどのように対応すればよいかわからない。	3.30	1.24	3.51	1.12	3.31	0.97	2.34	n.s

註1 検定欄には、† $p<.1$ * $p<.05$ を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生、「教」は教師を示している。

意識していない傾向があることが読み取れた。高校生と教師の初任教師観については、有意差がみられる項目が2項目と少ないことから、これらの項目に関する「保護者との付き合い」「教育理念」といった一部の内容には意識の差があるが、これら以外の内容に関してはほとんど同じ意識で初任教師の悩みを捉えていることがわかった。

② 初任教師の「被初任教師観」と高校生の「初任教師観」の比較

有意差のみられる項目は、(4)・(7)の2項目を除く10項目で、いずれも高校生が高い平均値であった（Table 5-2）。有意差が見られない2項目においても高校生が高い平均値となっていることから、全体的に高校生が捉えている初任教師の悩みに対する意識は、初任教師が予想する高校生の意識よりも強く肯定する傾向のあることが読み取れた。

Table 5-2 初任教師（被初任教師観）・高校生の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	被初任教師観 平均値	n=37 S.D.	高校生 平均値	n=300 S.D.	t 値	群
「初任教師の悩みや困惑」をどのように捉えますか。						
(1) 生徒との付き合い方が分からない。	2.86	1.25	3.75	1.14	-4.38*	初<高
(2) 保護者との付き合い方が分からない。	3.27	1.21	3.79	1.08	-2.68*	初<高
(3) 他の先生（校長や教頭含む）との付き合い方が分からない。	2.81	1.33	3.44	1.13	-3.17*	初<高
(4) 先生という職に慣れにくいので何をするにしても分からないことが多い。	3.35	1.31	3.68	1.15	n.s	
(5) 生徒の接し方（支援）が分からない。	3.16	1.50	3.64	1.13	-2.46*	初<高
(6) 生徒の授業中の私語や問題行動等の対処方法が分からない。	3.22	1.02	3.76	1.14	-2.73*	初<高
(7) 生徒の行動や思考を理解できない。	3.32	1.32	3.53	1.17	n.s	
(8) 生徒とのコミュニケーションのとり方が分からない。	3.05	0.75	3.45	1.08	-1.97†	初<高
(9) 他の先生とのコミュニケーションのとり方が分からない。	2.62	1.28	3.33	1.11	-3.64*	初<高
(10) 授業が理想のように上手くいかない。	3.68	1.56	4.05	1.04	-2.08*	初<高
(11) 学校の方針と自分の教育理念が適応していない。	2.57	1.06	3.39	1.11	-4.32*	初<高
(12) 生徒の成績が不振でどのように対応すればよいかわからない。	3.11	1.46	3.51	1.11	-2.02*	初<高

註1 検定欄には、† $p<.1$ * $p<.05$ を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生を示している。

(6) 初任教師の悩みや困惑の解決スキル

① 初任教師、高校生、教師の「初任教師観」の比較

分析の結果、初任教師と高校生のグループ間においては、10項目中4項目で有意差が見出され、項目(2)の1項目のみ初任教師の平均値が高く、(4)・(6)・(8)の3項目においては高校生が高い平均値であった（Table 6-1）。初任教師と教師のグループ間においては、(2)・(8)・(10)の3項目で有意差がみられ、項目(2)・(10)は初任教師の平均値が、項目(8)は教師の平均値が高かった。高校生と教師のグループ間においては、6項目において有意差が見出され、(2)・(3)・(5)・(6)の

4項目において高校生の平均値が高く、(1)・(8)の2項目においては教師が高い平均値であった。また、初任教师・高校生・教師のグループ間の初任教师観については、(7)・(9)の2項目のみ有意差が見出されていないことから、「自分で解決しようとする姿勢」に関してはやや同意的に捉える意識に各グループ間の差はみられないが、他の内容に関しては意識の差があることがわかった。全体的傾向としては、初任教师が否認的に捉えている解決スキルに関する項目については、高校生や教師との意識の差が大きい傾向になっていることが読み取れる。

Table 6-1 初任教师(初任教师観)・高校生・教師の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	初任教师 平均値	n=37 S.D.	高校生 平均値	n=300 S.D.	教師 平均値	n=219 S.D.	F	群
「教職歴の長い教師の悩みや困惑の解決方法」をどのように捉えますか。								
(1) 初任教师や年齢の近い先生方に相談している。	4.11	0.97	3.77	1.17	4.07	0.97	5.86*	教>高
(2) ベテランの先生方にアドバイスをしてもらう。	4.57	0.60	3.90	1.12	3.39	1.09	25.74*	初>高>教
(3) 外部の相談機関(カウンセラー含む)に相談している。	2.08	0.98	2.31	1.12	1.83	0.92	13.54*	高>教
(4) 親しい友人に相談している。	3.30	1.24	3.78	1.18	3.59	1.15	3.74*	高>初
(5) 生徒に相談している。	1.76	1.04	2.06	1.27	1.74	0.92	5.53*	高>教
(6) 家族に相談している。	2.65	1.38	3.16	1.27	2.70	1.16	9.88*	高>初・教
(7) 自分で問題点を探り解決策を考えている。	3.76	0.90	3.58	1.11	3.64	0.91	0.61	n.s
(8) 時間が過ぎれば解決すると思ひ込み、誰にも相談できず悩んだままである。	1.86	1.10	2.46	1.36	2.79	1.19	9.52*	教>高>初
(9) "頑張ろう"という気持ちでいろんなことに挑戦して試行錯誤を繰り返す。	3.92	0.63	3.85	1.05	3.78	0.85	0.55	n.s
(10) 問題や不安に直面せず、趣味や娯楽で気分を紛らわしている。	2.32	1.20	2.64	1.25	2.87	1.08	4.64*	教>初

註1 検定値には、† $p<.1$ * $p<.05$ を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教师、「高」は高校生、「教」は教師を示している。

② 初任教师の「被初任教师観」と高校生の「初任教师観」の比較

有意差のみられる項目は、(4)・(6)の2項目のみで、いずれも高校生が高い平均値であった(Table 6-2)。このことから、「初任教师は親しい友人や家族に相談して問題解決をする」内容に関しては、高校生は同意的な回答をしているのに対し、初任教师はあまり同意的ではない回答をしていることがわかる。また、これ以外の解決方法に関しては、初任教师の被初任教师観と高校生の初任教师観の平均値に有意差がみられないことから、初任教师が予想する高校生の初任教师観はほぼ一致していることがわかる。

Table 6-2 初任教师(被初任教师観)・高校生の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	被初任教师観 平均値	n=37 S.D.	高校生 平均値	n=300 S.D.	t 値	群
「教職歴の長い教師の悩みや困惑の解決方法」をどのように捉えますか。						
(1) 初任教师や年齢の近い先生方に相談している。	3.73	0.97	3.77	1.11	n.s	
(2) ベテランの先生方にアドバイスをしてもらう。	4.00	1.02	3.90	1.17	n.s	
(3) 外部の相談機関(カウンセラー含む)に相談している。	2.38	1.16	2.31	1.35	n.s	
(4) 親しい友人に相談している。	3.08	1.04	3.78	1.27	-3.18*	初<高
(5) 生徒に相談している。	1.76	1.24	2.06	1.24	n.s	
(6) 家族に相談している。	2.38	1.34	3.16	1.26	-3.51*	初<高
(7) 自分で問題点を探り解決策を考えている。	3.27	1.28	3.58	1.18	n.s	
(8) 時間が過ぎれば解決すると思ひ込み、誰にも相談できず悩んだままである。	2.38	0.92	2.46	1.05	n.s	
(9) "頑張ろう"という気持ちでいろんなことに挑戦して試行錯誤を繰り返す。	3.62	1.04	3.85	1.12	n.s	
(10) 問題や不安に直面せず、趣味や娯楽で気分を紛らわしている。	2.84	0.99	2.64	1.11	n.s	

註1 検定値には、† $p<.1$ * $p<.05$ を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教师、「高」は高校生を示している。

(7) 初任教師のイメージ

① 初任教師,高校生,教師の「初任教師観」の比較

分析の結果、初任教師と高校生のグループ間においては、15項目中8項目で有意差が見出され、初任教師の平均値が高かったのは5項目で、高校生の平均値が高かったのは3項目であった（Table 7-1）。初任教師と教師のグループ間においては、5項目で有意差がみられ、いずれも初任教師が高い平均値であった。高校生と教師のグループ間においては、7項目において有意差が見出され、高校生の平均値が高かったのは5項目で、教師が高い平均値は2項目であった。また、初任教師・高校生・教師のグループ間の初任教師観については、有意差が見られない項目は3項目と少ない。以上の結果から、それぞれのグループが捉える初任教師のイメージは異なっていることがわかる。初任教師の平均値が全項目において3点台を超えていることから、初任教師は全項目を許容的な意識で捉えて回答していることが読み取れる。また、(7)・(13)の結果から、初任教師は「教職に不慣れであるので生徒に頼りにされない」「授業の教え方が慣れていないので、生徒にとってはわかりにくい授業をしている」イメージをもっているのに対して、教師・高校生はそのようなイメージをあまりもっておらず、意識の差が明確に異なっていることがわかった。また、(14)・(15)の平均値から、「個人の質問に対し親切・丁寧に説明する」「教職として働ける喜びを心から感謝し生きがいを持っている」イメージについては、初任教師はそのようなイメージをもっているが、教師・高校生は初任教師ほどはっきりとしたイメージをもっておらず、イメージの捉え方にブレのみられることがわかった。高校生の結果からは、高校生は「初々しくて新鮮」「生徒指導ができない」「まじめであるがおどおどしている」といったイメージをもっている傾向のあることがわかった。教師の結果からは、教師の初任教師のイメージは「生徒に親しみをもって話しかけられやすい」イメージをもっていることがわかった。

Table 7-1 初任教師（初任教師観）・高校生・教師の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	初任教師 平均値	n=37 S.D.	高校生 平均値	n=300 S.D.	教師 平均値	n=219 S.D.	F	群
「初任教師」のイメージをどのように捉えているか。								
(1) 自己向上の意欲が高く、人陰で教育者として必要な勉学を熱心に励んでいる。	4.00	0.88	3.61	1.09	3.42	0.92	5.93*	初>教
(2) 歳が生徒に近いので、生徒の心の中では「先生」と認められない。	3.14	1.03	3.02	1.21	2.83	0.99	2.31	n.s
(3) まじめであるが右往左往しておどおどしている。	3.03	1.19	3.71	1.11	2.87	0.94	42.22*	高>初・教
(4) 緊張感を持っている。	4.05	0.88	4.07	0.96	3.66	0.92	12.27*	初・高>教
(5) 初々しくて新鮮で素人っぽい。	3.43	1.19	3.93	1.05	3.43	0.97	16.33*	高>初・教
(6) 若くて元気があり何事にも積極的挑戦している。	4.05	0.88	3.65	1.15	3.63	0.97	2.60	n.s
(7) 教職に不慣れであるので“先生”としては先生に頼りにされていない。	3.08	1.28	2.78	1.23	2.72	0.92	1.70	n.s
(8) 生徒に兄や姉みたいに見られており親しみをもって話しかけられやすい。	4.03	0.83	3.82	1.25	4.18	0.80	7.15*	教>高
(9) 歳が近いので生徒の気持ちを理解しやすい。	3.86	0.92	3.38	1.26	3.51	0.88	3.51*	初>高
(10) 生徒の指導力に自信が無く、適切な注意ができない。	3.05	1.13	3.59	1.08	3.05	0.92	19.24*	高>初・教
(11) 一人ひとりの生徒に応じた、適切な進路指導が分からない。	3.43	1.19	3.69	1.05	3.47	0.88	3.44*	高>教
(12) 若いために先輩の先生や保護者、生徒らから学校行事や部活動等で期待される。	3.76	1.04	3.11	1.18	3.56	0.93	13.85*	初・教>高
(13) 授業の教え方が慣れていないので、生徒にとっては分かりにくい授業をしている。	3.32	1.11	2.54	1.16	2.62	0.81	9.55*	初>高・教
(14) 教師として働ける喜びを心から感謝し生きがいを持っている。	3.97	1.01	3.18	1.18	3.05	0.87	12.03*	初>教・高
(15) 学習で分からないところを個人で質問したとき、親切・丁寧に分かるまで説明してくれる。	4.32	0.75	3.47	1.24	3.70	0.87	11.31*	初>教・高

註1 検定値には、†p<.1 *p<.05 を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生、「教」は教師を示している。

② 初任教師の「被初任教師観」と高校生の「初任教師観」の比較

有意差のみられる項目は、8項目で、(2)・(9)・(12)・(13)の4項目において被初任教師観が高く、(3)・(4)・(10)・(11)の4項目において高校生が高い平均値であった (Table 7-2)。この結果から、初任教師は「高校生の初任教師のイメージは、“生徒の気持ちを理解しやすい” “若いために学校行事や部活動で期待される” “わかりにくい授業をする” “生徒の心の中では先生と認められていない” といったイメージをもっているであろう」と予想しているが、高校生は初任教師の予想に反して、そのような初任教師のイメージをあまりもっていないといった意識に差のみられることがわかった。また、「緊張感をもっている」「進路指導ができない」「生徒に適切な注意ができない」「おどおどしている」といったイメージに関しては、初任教師が予想している以上に、高校生は「初任教師のイメージ」として捉えていることが明らかとなった。

Table 7-2 初任教師（被初任教師観）・高校生の各項目の平均値及び標準偏差と多重比較結果

	被初任教師観 平均値	n=37 S. D.	高校生 平均値	n=300 S. D.	t 値	群
「初任教師」のイメージをどのように捉えているか。						
(1) 自己向上の意欲が高く、人陰で教育者として必要な勉学を熱心に励んでいる。	3.47	1.11	3.61	1.09	n. s	
(2) 歳が生徒に近いので、生徒の心の中では「先生」と認められない。	3.39	0.99	3.02	1.21	2.03*	初>高
(3) まじめであるが右往左往しておどおどしている。	3.39	0.96	3.71	1.11	-1.69†	初<高
(4) 緊張感を持っている。	3.50	1.00	4.07	0.96	-3.23*	初<高
(5) 初々しくて新鮮で素人っぽい。	3.67	0.99	3.93	1.05	n. s	
(6) 若くて元気があり何事にも積極的に挑戦している。	3.64	0.96	3.65	1.15	n. s	
(7) 教職に不慣れであるので“先生”としては先生に頼りにされていない。	3.11	1.09	2.78	1.23	n. s	
(8) 生徒に兄や姉みたいに見られており親しみをもって話しかけられやすい。	4.08	0.81	3.82	1.25	n. s	
(9) 歳が近いので生徒の気持ちを理解しやすい。	3.94	0.92	3.38	1.26	2.60*	初>高
(10) 生徒の指導力に自信が無く、適切な注意ができない。	3.19	0.98	3.59	1.08	-2.25*	初<高
(11) 一人ひとりの生徒に応じた、適切な進路指導が分からない。	3.19	1.04	3.69	1.05	-2.69*	初<高
(12) 若いために年輩の先生や保護者、生徒から学校行事や部活動等で期待される。	3.56	1.05	3.11	1.18	2.34*	初>高
(13) 授業の教え方が慣れていないので、生徒にとっては分かりにくい授業をしている。	3.31	0.98	2.54	1.16	3.81*	初>高
(14) 教師として働ける喜びを心から感謝し生きがいを持っている。	3.03	0.84	3.18	1.18	n. s	
(15) 学習で分からないところを個人で質問したとき、親切・丁寧に分かるまで説明してくれる。	3.72	0.61	3.47	1.24	n. s	

註1 検定欄には、† $p<.1$ * $p<.05$ を示している。

註2 表中の群の欄で表示している、「初」は初任教師、「高」は高校生を示している。

4. 考察と課題

(1) 結果の考察

① 初任教師の成長をどのように捉えているか。

初任教師・高校生・教師の各グループの平均値が4点台を超えていることから、「初任教師は成長する」に同意的な意識で捉えていることがわかった。多重比較により、全体的傾向としては、初任教師の意識は教師の意識と差はほとんどなく、高校生より肯定的に捉えていることが読み取れる。初任教師が予想している高校生の意識である被初任教師観は、高校生の初任教師観とほぼ近い平均値の結果になっていることから、初任教師の予想はある程度、高校生の意識と一致していることがわかった。このことから、初任教師に限らず、教師も高校生も「初任教師の成長」を同意的な意識を抱いていることから、「教師は自らの経験を素地としながらそれを実践に活かし、教育実践者としての成長を続けるという性格をもつ」(西口, 2002) という視点を共通に抱いていると考えられる。

② 初任教師の成長するところをどのように捉えているか。

平均値の結果から、初任教師は他のグループより平均値が高いことから「初任教師とはあらゆる面において成長していくであろう」と同意的に捉えていることがわかる。教師の初任教師観は、初任教師に比べると平均値は下がるが4点台の値であり、やや同意的に捉えた意識で初任教師寄りであることがわかる。高校生の初任教師観は、初任教師より全体的に有意に低い結果となっていることから、意識の差は大きいことが読み取れる。しかし、高校生の意識を予想した被初任教師観と高校生の初任教師観の比較では、有意差がみられる項目があるもののその平均値の差は小さくなっていることから類似していることがわかった。このことから、初任教師は「初任教師の成長するところ」を総体的に捉えていることが予想され、教師としての職能を成長させたい意欲が教師・高校生より高いことが考えられる。それに対して、初任教師の被初任教師観では相対的に低い値となっていることから、初任教師は「高校生は初任教師の成長するところについてあまり関心はないだろう」という意識を抱いていることが読み取られる。

③ 望まれる初任教師の成長像

項目(4)の教師の平均値を除いた結果は全て4点台であることから、初任教師・高校生・教師の「望まれる初任教師の成長像」の全体的な意識には、グループ間にほとんど差がなく同意的な意識で捉えていることがわかる。初任教師の初任教師観と高校生の初任教師観では有意差がみられた項目(6)の「厳しく指導もでき、しっかりと褒めることができる先生」の平均値が、被初任教師観と高校生の初任教師観の比較ではほぼ等しい平均値となっていることから、初任教師が予想する高校生の初任教師観は高校生の意識を的確に捉えていることがわかった。なお、項目(3)のように被初任教師観の比較においても有意差が見られる結果となっている項目や、項目(5)のように、初任教師・高校生の初任教師観では差がみられなかったが、被初任教師観と初任教師観の比較で有意差がみられるようになった項目があることから、生徒との対応の面に関しては、初任教師が捉える高校生の初任教師観と高校生の初任教師観とで一致しないところもあることがわかった。以上のことから、初任教師と同様に高校生・教師も希望する初任教師の成長像を同意的に捉えていることから、どのグループも初任教師の成長に対する期待感を高く抱いていると思われる。

④ 初任教師の成長に必要なこと

初任教師・高校生・教師の初任教師観の平均値の結果から、全体的には同意的な意識をもっていることがわかる。多重比較の結果から、初任教師と教師のグループ間よりも、初任教師と高校生との間に有意な差が多くみられることから、全体的に初任教師は高校生よりも初任教師の成長に必要なことについての意識を強くもっていると読み取ることができる。被初任教師観と高校生の初任教師観の比較により、高校生の平均値が有意に高い項目がみられたことから、高校生の初任教師観の方が初任教師の予想以上に初任教師の成長に必要なことを多面的に捉えていることがわかった。項目(11)の結果から、高校生は初任教師の成長にとって「生徒が協力す

ることが大切である」とやや容認してはいるが、初任教師の予想する高校生の意識は否認的に捉えられており、この意識間のズレはとて大きいことが明らかとなった。このことから、初任教師は、高校生の初任教師に協力する姿勢・態度に気付いていくことが求められるのではないかと考えられる。また、初任教師は初任者指導教師や同じ教科の教師から授業評価をされるであろうが、生徒側からの授業評価を活用することにより、教師成長・発達を促す方法として利用できると思われる。

⑤ 初任教師の悩みや困惑について

初任教師・教師・高校生の初任教師観の比較から、初任教師は教師・高校生の平均値より低い傾向が全体的にみられることから、教師・高校生が捉えているほど悩みとしての意識は強くないことがわかった。教師・高校生の意識の差は、初任教師と比較すれば大きくないことから、ほぼ同じ初任教師観であることが読み取れる。被初任教師観と高校生の初任教師観の比較の結果からは、初任教師が予想している高校生の意識よりも、高校生は「初任教師の悩み」を同意的に捉える意識をもっていることが明らかとなった。各項目の結果から、高校生及び教師は「初任教師は人とかかわりや信頼関係づくりに不安を抱いているであろう」と予想しているのに対して、初任教師は「授業展開のスキル」について不安を抱いているといった意識に差のあることが明らかとなった。このことは、吉崎（2002）が「初任教師にとって最初の発達課題は子どもの学習状態を読むことである」と指摘していることから、初任教師自身は授業面での課題意識から不安を抱きやすいことが考察される。一方の高校生や教師は、教わっていた立場から教える立場への転換という、全く新しい社会的役割への適応といった視点から、初任教師は対人関係での悩みや困惑を抱きやすいのではないかという意識をもっているといえる。

⑥ 初任教師の悩みや困惑の解決法

初任教師の初任教師観の平均値から、初任教師は悩みの解決方法としてベテランの先生に相談することを最も強く求めていることがわかった。初任教師・教師・高校生の初任教師観の比較から、全体的傾向としては、初任教師が同意的に捉えている「先生方への相談」に関する項目については、教師・高校生も同意的に捉える傾向があり、グループ間の意識の差はそれほど大きくはない。また、初任教師が否認的に捉えている「学校外の他者への相談」項目については、教師・高校生も否認的に捉える傾向のあることがわかった。被初任教師観の結果、平均値に有意差がみられない項目が多いことから、初任教師が予想している高校生の初任教師観はだいたいの確に捉えていることがわかった。このことから、初任教師は学校内の先生方、とくにベテランの先生方に悩みや困惑の解決を頼ろうとする意識が強く、学校外のスクールカウンセラーや家族に対してはあまり頼ろうとしていない意識を抱いており、高校生や教師もほぼそのように見えていることが読み取れる。このことは、山内・小林（2000）が報告しているように、「教師は、自分が陥っている学校ストレス状況や教師ストレスに、現実適応できるような具体的、個別的対処方法を提示してもらうことや身近な誰かに話を聞いてもらうことによるセラピー

効果を求めている」と読み取ることができる。一方、木原（2002）は「初任教師の成長は周りの人間との対話や協同の有無に大きく依存しており、学校外の他者との交流は発想転換のきっかけを与える場合がある」と指摘していることから、初任教師が相談しやすい環境作りを重要視する必要性は初任教師の成長・発達の視点から大きいと考えられる。

⑦ 初任教師のイメージについて

初任教師・高校生・教師の平均値の結果から、各グループの初任教師のイメージはほとんど異なっており、全体的傾向としては、初任教師は高校生・教師のグループより平均値が高いことから、初任教師は“初任教師のイメージ観”を「自己向上の意欲が高く勉学熱心」であり「何事にも積極的に挑戦する姿勢」を持っている。そして、「教師として働ける喜びの満足感を持ち」つつ、「個人の学習指導を親切・丁寧に説明する」としてはっきりと捉えていることが明らかとなった。一方、教師の“初任教師のイメージ観”は、全体的に平均値が低い結果となっていることから、初任教師ほどはっきりとしたイメージを抱いていない。特に「教師として働ける喜びを心から感謝し生きがいをもっている」「自己向上の意欲が高く、人陰で教育者として必要な勉学を熱心に励んでいる」といったポジティブなイメージ観や、「緊張感をもっている」「まじめであるが右往左往しておどおどしている」といったネガティブなイメージ観に関しては、“初任教師のイメージ”として捉えていないことが明らかとなった。また、高校生の「初任教師のイメージ」は“・・・できない”“・・・わからない”といった項目の平均値が高いことから、ネガティブなイメージで捉えている傾向をもっていることがわかった。被初任教師観の結果、高校生の初任教師観と有意差がみられる項目が多いことから、初任教師が予想する高校生の“初任教師のイメージ”は、高校生の捉える“初任教師のイメージ”と大きく異なっており、傾向としては、高校生の“初任教師のイメージ”は初任教師が予想する以上に「おどおどしている」「注意・指導ができない」といったネガティブな内容を同意的に捉えている傾向が強いことが明らかとなった。このことから、高校生が初任教師よりも「初任教師は悩みや困惑」を抱きやすいという結果が見られた小題5の内容との関連性を改めて分析する必要があると思われる。

(2) 総合的考察

本研究の調査によって明らかとなった、(1)初任教師・高校生・教師の初任教師観と、(2)初任教師の被初任教師観の全体的な傾向と特徴、そして(3)初任教師の成長・発達研究を展開することへの示唆について以下にそれぞれまとめる。

① 初任教師・高校生・教師の各初任教師観の共通性と差異性

「初任教師の成長」に関しては、初任教師・高校生・教師とも初任教師の成長を同意的に捉えているが、初任教師は高校生・教師より強く同意的な意識で捉えている。教師は初任教師ほど初任教師の成長を同意的に捉えてはいないが、教師の意識は初任教師と有意な差はほとんどない。高校生は、初任教師は成長すると同意的に捉えてはいるものの、「教師の成長するところ」については明確に捉えていない一面がある。「悩みや困惑」に関しては、初任教師は授業

展開のスキルに関して不安を抱いてはいるが、全体的に高校生・教師が捉えているほど悩みの意識は強くはない。悩みや困惑の解決法については、初任教師はベテランの先生に相談することを最も強く肯定している。全体的な傾向としては、初任教師が同意的に捉えている意識に対しては高校生・教師も同意的に捉えており、グループ間の意識の差はそれほど大きくはない。「初任教師のイメージ」に関しては、初任教師はポジティブ・ネガティブな両イメージ観を同意的に捉えており、初任教師は“初任教師の両面価値的なイメージ”を明確にもっている。一方、教師は初任教師のネガティブなイメージ観をはっきりと抱いておらず、同僚の教師として成長発達の可能性を期待する視点をもっていることが読み取れる。また、高校生はネガティブなイメージ観で捉えているといった傾向があることから、初任教師・高校生・教師の各グループ間の初任教師のイメージは異なっている。

② 初任教師の被初任教師観と高校生の初任教師観の共通性と差異性

初任教師が予想する高校生の意識である被初任教師観については、「初任教師の成長」に関しては全体的に高校生の意識と一致している。「初任教師の成長に必要なところ」に関しては、高校生の方が被初任教師観より「生徒の協力が初任教師の成長に必要である」と同意的に捉えているところがある。「悩み」については、高校生は初任教師が予想している以上に「初任教師は悩みを抱えている」と捉える意識をもっており、「解決法」に関しては、被初任教師観と高校生の初任教師観はほぼ一致している傾向がみられる。「初任教師のイメージ」に関しては、ネガティブに捉えるイメージ観において高校生の方が被初任教師観より同意的に捉える意識が有意に強い傾向がみられることから、初任教師は高校生が捉える「初任教師のイメージ」を柔軟に見直す必要性のあることを示唆していると思われる。

③ 初任教師の成長・発達研究を展開することへの示唆

- 1) 高校生は、初任教師を「…できない」「…わからない」といったネガティブなイメージをもっているために、初任教師は悩みを抱えやすいと捉えてはいるが、初任教師の成長を好感的に意識しており、初任教師の成長のためには生徒の協力が大事であるという視点をもっている。
- 2) 最も理想とする初任教師の成長像は、初任教師・高校生・教師で異なっており、初任教師は「生徒のことを真剣に考え、悩みや不安の相談に親身になって対応してくれる先生」、高校生は「生徒たちから好かれる元気で明るく楽しい先生」、教師は「厳しく指導もでき、しっかりと褒めることができる先生」で、それぞれグループ間に相違がみられる。
- 3) 初任教師は、問題解決の方法としてベテラン教師のアドバイスを最も期待してはいるが、メンターの立場である教師はそうに初任教師をみておらず、初任教師と比較的年齢の近い教師が相談相手になっていると捉えている。
- 4) 教師は、初任教師や高校生に比べると、初任教師を一人前の教師としてみている一面を持っていると考えられる。

- 5) 初任教師は「授業展開のスキル」に関する内容に不安を抱いているが、高校生や教師は「人との関わり合いや信頼関係づくり」に関する内容に不安を抱いているであろう」と捉えている。

初任教師にとって、初任教師・高校生・教師の全体的な初任教師観の傾向や特徴を捉えることは、これまで主観的に捉えていた初任教師観を自らと関係の深い人々の捉えている初任教師観と比較することが可能となる。つまり、初任教師自身に高校生・教師の初任教師観をフィードバックすることは、自分の教育観や生徒観に対する見方や評価を改めて見直して省察する機会となり、初任教師にとって自らを成長・発達させる重要な情報になると思われる。また、メンターの立場である教師にとっても、初任教師観の情報を把握することは、初任教師の行動の理解や初任教師への指導や支援のあり方を捉え直し、初任教師の価値観をより深く理解する際のリソースになるであろうと思われる。初任教師の成長は周りの人間のサポート、ことに他者との対話や協働の有無に大きく依存している（木原，2002）。教師が初任教師の教師観とのズレを理解して協力するようになれば教師間の相互作用は高まるであろうと考察する。

(3) 課題

宇都・今林（2006）の初任教師の初任教師観の研究では、性差について調べており、男性初任教師と女性初任教師の初任教師観と被初任教師観の共通性と差異性についてまとめている。今回の研究では、性差に関して調べていないことから、今後の研究課題としては、高校生・教師の性差に関連する初任教師観の研究が望まれる。また、教師については教職歴や校種、高校生については学科や校種に関して、初任教師観の傾向と特徴を明らかにする研究も必要であると思われる。さらに、高校生については、高校生の初任教師観をより明確に捉えるためにも、高校生がベテラン教師に対して捉えている教師観（熟達教師観）について研究することも今後の研究課題として求められる。

謝辞

本論文の作成にあたり、調査実施にご理解ご配慮して下さった、鹿児島県立甲陵高等学校校長の竹内景一先生をはじめ、調査にご回答下さいました21校220名の高等学校の先生方、並びに、お忙しい中を高校生のアンケート調査にご協力下さった4校の高等学校の校長並びに諸先生方、そして320名の高校生に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 相川 勝代 1997 教師のストレス 長崎大学教育学部教育科学研究報告 52 1-13
秋田喜代美 1997 教師の生涯発達—つまずきと成長Ⅱ 児童心理 677 693-701
秋田喜代美 1997 教師の生涯発達—つまずきと成長Ⅲ 児童心理 678 837-845
石川正典・中野明德 2001 教師のストレスとサポート体制に関する研究 福島大学教育実践研究紀要 第40号 17-24

- 伊藤美奈子 1995 教師の生徒観・教師観に関する一考察－理想の教師像による6タイプ間比較－ 神戸国際大学紀要 第49号 26－34
- 宇都慎一郎・今林俊一 2006 初任教師の心理的発達に関する研究 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 第57巻 97－122
- 岡東壽隆・鈴木邦治 1992 教師のストレスとモラール 広島大学教育学部紀要 第1部（教育学） 第41号 158－166
- 木原俊行 2002 自分の授業を伝える 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編） 成長する教師 金子書房
- 高木 亮・田中宏二 2003 教師の職業ストレスに関する研究－教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に－ 教育心理学研究 51 165－174
- 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 教育心理学年報 43 135－144
- 田丸敏高・戸田有一 1993 教師の成長過程に関する試論的研究 鳥取大学教育学部研究報告 教育科学 第35巻 291－307
- 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
- 西口利文 2002 自分の授業を知る 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編） 成長する教師 金子書房
- 山内久美・小林 芳郎 2000 小・中・高校教員の教職に対する自己認識－教師に対する有効な学校コンサルテーションのために－ 大阪教育大学紀要 第IV部門 第48巻 第2号 215－232
- 吉崎静夫 2002 授業の流れを予測する 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編） 成長する教師 金子書房
- 宗像恒次 1988 中学教師の燃え尽き状態の心理社会的背景 土居健郎監修 宗像恒次ら 燃え尽き症候群－医師・看護婦・教師のメンタルヘルス－ 金剛出版

