

[原著論文]

小学校教師にとって何が困難か？

——職務上の困難についての新任時と現在の分析——

高平小百合*・太田拓紀*・佐久間裕之*・若月芳浩**・野口穂高***

要 約

本研究では、教師が学校現場でどのような職務上の困難に遭遇しているかを検証する。特に、13項目の要因に関して新任時特有の困難と現在（2年目以降）の困難の度合いを明らかにする。まず、新任時には、「授業」「初任者研修」「学級経営」「軽度の発達障害が疑われる児童への対応」の4要因が他の要因よりも困難度が高かった。一方、2年目以降の現在教師が現在抱えている問題としては、「校務分掌」と「軽度の発達障害が疑われる児童の保護者への対応」が挙げられ、次いで「授業」の困難度が高かった。また、新任時の困難度と現在の困難度を比較したT分析の結果、新任時より現在の方が困難度が高かったのは「校務分掌」のみであった。相関分析の結果、「学校内の人間関係」「軽度の発達障害が疑われる児童への対応」などにおいて有意な正の相関関係がみられ、新任時に困難度が高かった教師ほど、現在（2年目以降）もこれらの事柄について強く困難を感じている傾向があることがわかった。また、自由記述の結果から、これらの困難度が高い要因に関して具体的にどのような事柄が困難の原因になっているかを明らかにした。

キーワード：新任教師，教師困難，発達障害児支援負担，小学校教師

問題と目的

近年の学校を取り巻く問題には、教師の心の健康に関わる問題も多く取りざたされており、特に精神疾患による休職や離職を余儀なくされた教師の数は増加傾向にあるという。平成24年度の文部科学省の調査では、公立学校教師の中で精神疾患以外の病気休職者数は、ほとんど変化がないにも拘らず、精神疾患による病気休職者の割合は、過去10年間で約3倍になっている（文部科学省，2012）。事実、公立学校教職員で病気休職者の61%が精神疾患である。また注目すべきは、その約半数が赴任2年未満に休職に追い込まれているということである。なぜ、そのように心を病む教師が、特に赴任当初の教師に多いのであろうか？

教師の心の健康に関しては、教師のストレス要因（相川，1997；関山，2004；岡本，2008；

所属：*教育学部教育学科 **教育学部乳幼児発達学科 ***早稲田大学大学院教職研究科

受理日 2015年2月17日

米川ら, 2013) や教師のバーンアウト (伊藤, 2000; 高田, 2009; 宮下ら, 2011; 三沢, 2011; 小橋, 2013; 川瀬, 2013) の側面から研究されてきた。

相川 (1997) は, 90年代後半において, 教師のストレスの実態や精神疾患につながる要因を探るために, メタ分析的研究を行っている。相川によると, 教員経験年数が少ない20代の教師に燃え尽き症候群がみられやすく, また, 男性より女性教師の方がストレスを受けやすいことを示唆している。教師が抑うつ病を発症する時期として3つの時期があるとして, 経験年数の重要性をあげている。まず, 新任から5年未満, 次に経験年数10年以上の中堅教師に, 最後に50代前後の管理職にみられる傾向があるということを報告している。

米川ら (2013) が昨年発表した教師メンタルヘルスに関する同様の研究によると, 経験年数の浅い教師に精神疾患による休職者が多い (松井, 2007) との報告がある。また, 教師のストレスには, 「生徒指導」や「管理職や同僚との人間関係」「保護者対応」などがあることも示唆している。一方, 米川らは, 中島ら (2009) の研究結果を踏まえ, 教師がさまざまなストレスや問題を抱えていても, 同僚や周囲と人間関係がうまくいっている場合は, ストレスを感じることがないという結果から学校内での人間関係や支援体制の重要性を強調している。

教師が経験するストレスの一つとして, 通常学級での特別支援教育に対する教師への期待に注目している研究も多い (岡本, 2008; 高田, 2009; 高田, 2011)。

高田 (2009) は, 特別支援教育開始後の小学校教師のバーンアウト傾向とそれに関連する5つの心理学的要因 (職場環境ストレス尺度・特別支援教育負担尺度・自己効力感尺度・障害児の有無・基本的属性) を検証している。共分散構造分析によって, 小学校教師がバーンアウト傾向に至るモデルを検討し, 職場環境ストレスから直接及び職場環境ストレスから特別支援教育負担感を經由してバーンアウト傾向に至る有意なパスが認められたと報告している。

通常学級における発達障害のある児童との関係については, 岡本ら (2008) による教師のグループ分けの研究がある。通常学級における担任を4つのグループ (①発達障害のある児童とその他の配慮児 (不登校児など) の両方の担任教師, ②発達障害のある児童のみの担任教師, ③その他の配慮児のみの担任教師, ④どちらも担任していない教師) に分け, ストレス反応を検証した。彼らの結果から, 通常学級において発達障害や不登校などの配慮が必要な児童を担任している教師の方が, 担任していない教師よりも「抑うつ・不安」や「不機嫌・怒り」「無気力」得点が高くなっていたが, 通常学級において発達障害のある児童のみを担任している教師と担任していない教師との比較では, 有意差はなかった (岡本ら, 2008)。

一方, 医学的診断のない発達障害傾向のある児童の有無が, 担任教師のバーンアウト傾向に影響があるという報告もある (高田, 2010)。また, 高田ら (2011) は, 通常学級の担任教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因との関連を検討し, 障害児を担任する不安や負担とバーンアウト傾向の間に関連があること明らかにした。同時に, 障害児を担任する不安や負担は, 職場環境におけるストレスである管理職との葛藤や孤立性などとの関連も示され, 協

力的な職場環境への改善が担任教師の負担や不安を軽減し、障害児の理解や担任のやりがいにつながるのではないかと考察している。

これらの研究は、教師の精神的負担がさまざまな要因によって引き起こされ、新任時から管理職までの幅広い年齢層にわたり、教師たちが常に困難に遭遇することを報告している。しかしながら、新任時とある程度経験を積んだ後では、遭遇する困難とその程度が異なるであろうことを予測させるには十分であるが、具体的にどのような困難の違いがあるかについていまだに明確な研究がなされていない。

本研究では、教師が特に新任時に、そして現在（2年目以降）において、どのような職務上の事柄に困難（大変さ）を感じているかを明らかにすることを目的とする。また、具体的な困難の内容を抽出し、何が教師を精神的に追い込む要因になるかを考察する。

より良い教育を実践するためには、教師の心の健康は必須である。本研究を通して、教師の遭遇する困難を明らかにすることは、教師の負担やストレスの軽減に繋がり、ひいては、子どもの利益となることと考える。

研究方法

データ収集

調査協力者：調査協力者は、合計145名の小・中・高等学校の教師である。しかしながら、中学校教師18名と高等学校教師2名については、統計分析が困難であるため、今回の分析は小学校教師のみについて分析することとした。小学校教師124名（男性47名・女性77名、平均年齢31.5歳）のうち、経験年数が26年以上の21名の教師についても、新任時の職場環境の変化や感じ方の記憶の正確さにおいて、問題が生じる可能性を排除できないために、今回の分析から除外することとした。従って経験年数25年未満の教師103名を対象に分析を行った。教師の経験年数分布は、以下の表1のとおりである。

表1 小学校教師の経験年数の分布

経験年数	男性度数 (%)	女性度数 (%)	合計
5年以内	22(57.9%)	41(63.1%)	63(61.2%)
6～15年	6(15.8%)	13(20.0%)	19(18.4%)
16～25年	10(26.3%)	11(16.9%)	21(20.4%)
合計	38(100%)	65(100%)	103(100%)

経験年数は、5年以内の教師が約61%を占め、6年～15年、16年～25年の教師はほぼ同じ割合でそれぞれ18%と20%前後であった。平均経験年数は7.85年（標準偏差0.75）であった。

これらの調査協力者は、コンビニエントサンプルであり、調査アンケート用紙の配布と収集方法については、下記の手続きにおいて詳細に述べる。

手続き・調査時期：2010年から2013年にかけて、以下の3つの方法でアンケート用紙の配布と回収を行った。

- ① 現職教師を対象とした研究会・教育フォーラムなどにおいて、アンケート用紙と切手を貼った返信用封筒をセットにした封筒を会場出入りに設置し、主催者に依頼して調査の趣旨を簡単に説明してもらい調査協力をお願いした。調査に賛同した教師のみ、後日各自の自由意思で返信してもらった。
- ② 小学校長に直接依頼し、各小学校において、アンケート用紙及び切手を貼った返信用封筒を配布してもらい、各教師の自由意思で返信してもらった。
- ③ 教育関係機関（教育センターなど）に協力を依頼し、研修会において、アンケート用紙と切手を貼った返信用封筒をセットにしたものを会場出入りに設置し、主催者に依頼して調査の趣旨を簡単に説明してもらい調査協力をお願いした。各教師の自由意思で返信してもらった。

本研究の場合、②によって収集されたデータは、10%ほどで、ほとんどのデータは①及び③の方法で収集された。これらは配布したのではないため、回収率の計算は省略する。

質問紙アンケートの作成

予備調査：2010年から予備調査を実施して、どのようなことに困難を感じるかを、教育学部卒業生の現職教師に記述してもらい、その結果を基に、アンケートの質問項目を作成した。この予備調査では、「何に困難や大変さを感じるか」という問いに対して自由記述式で回答してもらった。

パイロットテスト：7名の現職小学校教師（教職大学院生を含む）によって、パイロットテストを行った。その結果、発達障害児に関わる質問項目においては、必ずしも発達障害であることが診断されていない児童も多いことから、「発達障害児」から「軽度の発達障害が疑われる児童」という書き方に変更した。

質問紙は、3つの領域からなっている。第1部は新任時に困難（大変だ）と感じた事柄の項目であり、「新任時に経験したことを思い出してお答えください」という質問文を提示した上で、以下の13項目のそれぞれについて「1：全く大変ではなかった」～「6：とても大変だった」の6段階評定で回答をお願いし、その具体的内容を自由記述形式で記述してもらった（①子どもとの関係、②保護者との関係、③学級経営、④生活指導、⑤授業について、⑥管理職との連携や協力、⑦学校内での連携や協力、⑧管理職との人間関係、⑨学校内での人間関係、⑩校務分掌、⑪軽度の発達障害が疑われる子供への対応、⑫軽度の発達障害が疑われる子供の保護者

への対応，⑬初任者研修)。

第2部の現在（2年目以降）大変だと感じている事柄は，第一部の13項目のうち⑬初任者研修を除いた12項目で，「現在，経験されていることについてお尋ねします」という質問文から始まり，第1部と同様に6段階評定で回答をお願いした。具体的な内容については，項目ごとではなく，第2部の最後に自由記述欄を設け記載する形式とした。

フェイスシートは，上部にアンケートのタイトル「新任先生をサポートするために必要な情報を集めるためのアンケート」，中部にアンケート調査の趣旨と，個人情報保護に関する説明文を記載した。フェイスシート下部に，①性別，②経験年数，③所属（保育園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校），④年齢を記入してもらった。

結果

1. 新任時の困難

13項目のそれぞれについて，教師が新任時に感じた困難（大変さ）の平均値と標準偏差を表2に示す。

表2 新任時に感じた困難（大変さ）の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差	度数
子どもとの関係	3.28	1.338	102
保護者との関係	3.12	1.374	102
学級経営	3.76	1.224	100
生活指導	3.69	1.187	100
授業について	4.12	1.219	101
管理職との連携や協力	2.84	1.175	102
学校内連携や協力	2.91	1.211	102
管理職との人間関係	2.58	1.254	102
学校内人間関係	2.60	1.299	102
校務分掌	2.57	1.186	101
軽度の発達障害が疑われる児童への対応	3.83	1.252	98
軽度の発達障害が疑われる児童の保護者への対応	3.45	1.289	96
初任者研修	3.74	1.475	99

上記13項目の中で，新任時の困難度の感じ方が異なるかどうかを検証するため，分散分析（反復測定）を行った。その結果， $F=24.47$ ($df=12, 1080$; $p<0.01$) となり，13項目の困難

度の感じ方が有意に異なることが判明した。多重比較の結果、新任時に最も困難度が高い項目は「授業」で、12項目中10項目との比較において1%水準で有意に困難度が高かった。次いで新任教師にとって困難と感じられるのが、8項目と有意差（1%水準）がみられた「初任者研修」と「学級経営」と「軽度の発達障害が疑われる児童への対応」であった。それぞれの13項目の平均値とその標準誤差とともに、図1に示す。

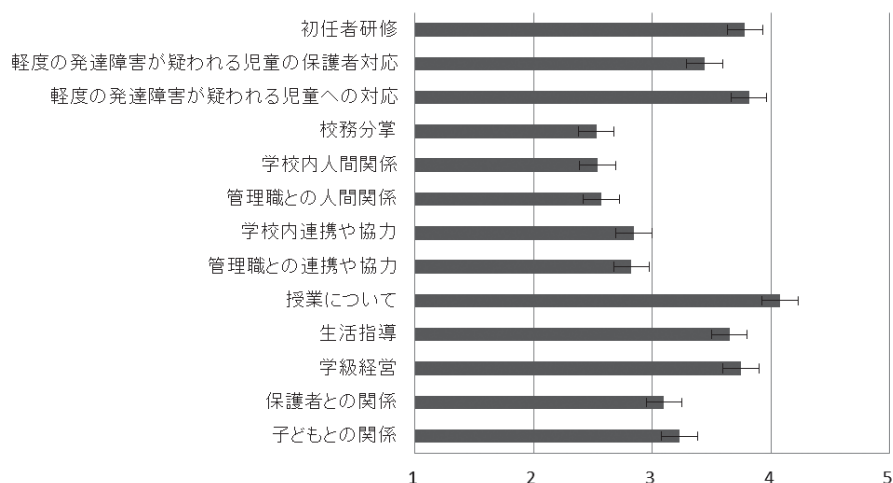


図1 新任時の困難・平均値と標準誤差

次に、これら4項目がなぜ新任教員にとって特に困難であるのか、その具体的な理由を自由記述から検証する。

(1) 新任時の「授業」の困難さに関する具体例

新任教師にとって「授業」は、なぜ困難なのであろうか。授業における困難の記述内容は、(1) 授業の準備や教材研究の時間確保の困難、(2) 指導計画の見通しの困難、(3) 実際の授業の経験不足による困難、の3つに分類することができた。以下の表3にその具体的な内容を示す。

表3 授業に関する困難の具体的な内容

(1) 授業の準備・教材研究の時間確保の困難
・教材づくりが一からなので、ひとつひとつの単元の準備に時間がかかる。
・初任者研修や、学校行事等で教材研究の時間の確保が課題だった。
・わかる授業を考えると、いくら時間があっても足りない。
・準備、丸つけ等に追われ、十分な研究ができなかった。
・教材研究の時間確保。

小学校教師にとって何が困難か？

・授業研究の時間がとれなかった。
・授業研究をゆっくり・きっちりする時間がない。
(2) 指導計画の見通しの困難
・見通しをもてていないので。
・見通し，目標の達成がとても難しかったです。
・きちんとカリキュラムの内容をこなすことができなかった。
・何をやったらいいかわからないことが多かった。先がみえないこと。
(3) 実際の授業の経験不足による困難
・具体的な実践的な経験が全く不足していました。
・初めてやる授業は，緊張の連続で，準備の時間もかかるし，評価もどうしたらいいか悩みました。
・どんな風に授業を進めるか分からなかった。
・子どもを落ち着かせるのが大変だった。
・何もわからないまま，毎日授業をおこなっていたような感じであった。
・授業研究がたらず，何がいけないのかもわからなかった。
・日々考えては，失敗の連続だった。
・一人ひとりに合った教具を作ることが大変だった。
・すべてはじめてだったので，大変だった。
・とにかく，教材を授業にするのがむずかしい。
・何もわからないままのスタートだったので，何をどうすればよいかわからなかった。
・4月は何をやっているのか毎日模索でした。

また、「授業」項目において、あまり困難を感じなかった教師らの記述は、2つ (1) 自分の心がけや努力によるものと、(2) 学校側の支援によるもの、とに分けられ、その結果を以下の表4に記述を示す。

表4 授業に関するポジティブな記述例

(1) 自分の努力と心がけによるもの
・1日1日を乗り切るのがやっとでした。できるだけ授業研究や指導案をやっていくことも大変だけど必要だと思う。
・失敗の連続。自分で工夫したつもりでも全く役に立たない授業になることも多かった。しかし，その大変さを味わうことが「経験」につながると思う。
・授業することが楽しいと思えるので，教材研究もつらいが頑張ることができた。
・本来の授業ラインにプラスちょっとできない子，できない子，できる子の4本線で授業をやっていた。
(2) 学校側の支援によるもの
・教材研究も苦勞したが，総合の取り組み方がわからなかった。学年に協力していただいた。

上記の記述から、ポジティブ思考・工夫・喜びを感じるなどが共通してみられる。また、学校側の支援や先輩教師の協力によって新任教師の大変さが軽減されることが考えられる。

(2) 「初任者研修」の困難さに関する具体例

新任教師が初任者研修をめぐりどのような困難を抱えているかを記述した内容から、本来新任教師のために行われる初任者研修が、多くの新任教師にとって負担となっている実態が明らかになった。初任者研修に困難を感じる具体的な内容を大まかに分けると、以下の3つ：(1) 初任者研修準備の困難、(2) 授業や児童との時間確保の困難、(3) 研修後困難、に分けられた(表5参照)。

表5 初任者研修に関する困難

(1) 初任者研修準備の困難
・毎週行われる指導案を作成しての授業は大変でした。
・毎週の校内研に日々追われている感じで大変でした。
・研修があることすら知らず、学級経営もあるのにさらに研修も！！と大変でした。まじめにとりくもうとしていたからですね。
・毎週授業を見せて、研修を受けに行かなければならず、時間がとりにくくない。
(2) 授業や児童との時間確保の困難
・初任研に時間がとられ、授業準備が間に合わなかった。
・校外研修時に自習体制を組まなければならないことが負担だった。
・出張が多く、クラスを空けることが増え、児童と触れ合える時間もその分減り、苦勞した。
・自分のクラスをほっぽって研修に行かなきゃならないので大変。経験者枠で採用でも新任教育をもう1度受けさせられる現状。
・出張が多いこと。
・出張や研究授業で割かなければいけない時間が多く大変だった。
・初任者研修を乗り越えた分、力がついたと思う。しかし、出張が多く、クラスを空けることが増え、児童とふれ合える時間もその分減り苦勞した。
・前半に研修がかたまるため、クラスを空けることが多かった。
・日数や回数が多かったから。
・研修が多すぎる。
・毎週の校内研に日々おわれている感じで大変でした。
(3) 研修後の困難
・報告書やレポートなど大変だった。
・報告書が多かった。クラスをあけるのも苦痛だった。
・用意されている研修への参加やそれについてのレポートなど、日々の授業とともになんとかこなしていくのに精一杯だった。

小学校教師にとって何が困難か？

一方、初任者研修を好意的に受け取っている新任教師らの記述を分類すると、以下の2つ
(1) 同僚からの支援 (2) 意義の実感, に分けられた (表6参照)。

表6 初任者研修に対するポジティブな記述例

(1) 同僚からの支援
・校内に指導してくださる先生がいらっしゃったので、研修の時間も学級経営に支障がない様に組んでいただけた。毎週行われる指導案を作成しての授業は大変でしたが……。
・校内研修は、忙しい時間の中、諸先生方に時間をとっていただいたり、指導案をかいてもらうことが、申し訳なかった…… (とてもありがたいのですが……)。
(2) 意義の実感
・たいへんでしたが、勉強になったことも多かったです。
・唯一の楽しい時間だった。

上記の教師たちにとって初任者研修は大変ではあったが、学校や同僚の支援によってストレスが軽減されていることがわかった。また、研修自体は意義を感じ自分にとって役立つ内容であったことを実感しているようである。

(3) 「学級経営」の困難さに関する具体例

3番目に新任時の困難度が高かった「学級経営」における具体的内容は (1) 子どもの理解や関係を築くこと, (2) 教師自身の経験不足, (3) 学校の指導体制, (4) 特別な支援を必要とする子どもの指導, (5) 家庭教育の不足, の5要因に分類された (表7参照)。

表7 学級経営に関する困難の具体例

(1) 子どもの理解や関係を築くこと
・40人学級で、いろいろな子がいて、まとめていくのが大変だった。
・40人ほどの子どもたちのひとりひとりに目がとどいていなかったため、子どもの気持ちにこたえることができていなかった。
・子どもとの関係もしっかり築けずいたので、うまくまわらなかった。
(2) 自身の経験不足
・自分の中にしっかりした考えが(柱になるようなもの)まだないので、1つ1つのでき事の判断や対応が難しく感じた。
・大学で学級経営についてはあまりとりくんでいなかったところで理論はわかっていたのですが、実践として大変でした。
・何をすればいいかわからず大変でした。
・先輩のやり方をまねてみても、自分に合う、合わないがあるので、難しかった。

(3) 学校の指導体制
・前の担任からの引き継ぎが不十分。また、自身の経験不足。
・心障学級で複数担任であったため、担任同士の連携も難しかった。
・時間外労働でしかクラスのことができないから。
(4) 特別な支援を必要とする子どもの指導
・ADHDの疑いあり、学力が低い子多数、という実態もあり、かなり苦労しました。
・教室内にいけない児童がいることにおどろいた。
(5) 家庭教育の不足
・基本的な生活習慣を身につけさせることに、かなりのエネルギーを要した。

初任時には、教師自身の経験不足を困難の要因としてあげる教師も多いが、学校側の新任教師に対する指導体制の不備も新任教師のストレスや困難の感じ方に影響していることがわかる。一方、「学級経営」に関してポジティブな記述例もあり、それらは大まかに2つ：(1) 自分の努力と心がけによるものと(2) 学校側の支援によるものに分けられた(表8参照)。

表8 学級経営に関するポジティブな記述例

(1) 自分の努力と心がけによるもの
・持ち上がりのクラスだったので、前の先生の経営をうまくアレンジできた。
・女子の対応に気をつける、家庭との連携を大切にす。
・教員になれた喜びが大きく、大変だったのかもしれないでも楽しかった。
・大変ではあったが、学級の色々な活動が楽しかった。
・臨任経験有のため。
(2) 学校側の支援によるもの
・主任の先生が率先して働いて下さり、その都度見たり聞いたりしながら自分の学級経営を行うことができた。
・先輩がサポートしてくれた。
・2年目からこれまで保護者の方にはめぐまれており協力的な方が多かったが、いわゆるモンスターペアレントの対応が大変だった。学年で協力していただいた。
・初任時は、担任ではなかった。

学級経営に関してあまり困難を感じなかった教師は、意義や喜びの方が大きいと感じていたり、工夫をすることでストレスを軽減していることがわかる。また、学校側の支援によって新任教師の困難がかなり軽減されることがわかる。

(4) 「軽度の発達障害が疑われる児童への対応」の困難さに関する具体例

2番目に新任教師の困難度が高かったのは「軽度発達障害が疑われる児童への対応」であった。新任時から担任するクラスの中に軽度発達障害が疑われる児童がいる場合が多く、新任教師にとってはかなり困難を感じる要因となっている。具体的な要因は5つに分類することができた：(1) 知識や理解の不足、(2) 問題行動、(3) 公平性の困難、(4) 保護者の不理解、(5) 支援連携の問題（表9参照）。

表9 「軽度発達障害が疑われる児童への対応」の困難さに関する具体例

(1) 教師の知識や理解不足
・子ども理解が不十分で、自分の価値基準が先に出てしまい、難しさを感じた。
・知識がないため、適切な指導ができなかった。
・発達障害についての知識もなく、少しかわっている子というような見方しかしていないため、他の子と同じような指導しかしていなかった。
・対応が分からず苦慮した。
・通級児童であったが、どう対応してよいか迷った。
・どのように対応していけばいいのかわからない。
・最初はどのように対応していいかわからない。LDの子は通常級でなかなか手をかけてあげられない。
・クラスに何人かいたので、それぞれにどう対応していくか、が難しかった。
・自閉症じゃないかとか、LDじゃないかとか、ADHDじゃないかとか、何人もいたので、対応の仕方を変えなければならず、大変だった。
(2) 問題行動
・友だちとのかかわりがうまくいかず、友達の言葉に過敏に反応し、教室をとび出したり、窓からとび降りるまねをした。
・気分がムラがある為、話をするのが難しいときもある。
・突然キレたりする子を静かに落ち着かせることに苦労した。
・2年生を（初任で）担当したが、年度初めに数名立ち歩く子がいて対応に追われてしまった。その後直ったが、その間全体の児童の対応がおろそかになってしまった。
・診断はされていないが、落ち着いて座っていられず、気付くと席から立ち上がり教室をうろうろし、一度学校を飛び出したこともあった。
・とてもあばれたため、手がつけられなかった。
(3) 公平性の困難
・クラスの中で、他の子もいる中で対応すること。特別あつかいたくないがせざるを得ないこと。
・チック症の生徒に対して、意識して、公平に対応することを心がけた。
・対応していると授業がストップしてしまうこと。

(4) 保護者不理解の問題
・保護者が受け入れないケースが多いので、教員がイヤな役まわりになり、関係が悪くなるし対応もできない状況になる。
・保護者の理解がない分、特別支援をお願いできないので休み時間や放課後に補習的なことをしていた。
(5) 支援連携の問題
・特別支援担当の先生との連携ができていない。

困難の理由として一番多かったのが、「知識や理解の不足」であった。また、知識や理解が不足しているために、児童の問題行動についての対処にも影響があるのではないと思われる。一方、比較的ポジティブなコメントもあり、それらは以下の4つ（(1) 同僚支援と教師の努力、(2) 学校側の配慮、(3) 児童の協力、(4) 他機関との連携）に分けられる（表10参照）。

表10 「軽度発達障害が疑われる児童への対応」へのポジティブな記述例

(1) 同僚支援と教師の努力
・色々アドバイスや相談をしながら進めた。
・どう向き合ったらよいか、いろいろ勉強したり助言をいただいたりした。
・知識がない分、本を読んだり上司に聞いたりしながら対応していたが、悩むことは多かった。
・心障学級担任だった為、苦勞した。専門書を読んだり講演会へ行ったりして勉強した。
(2) 学校側の配慮
・新任の頃はいなかった。のち出会って自分自身知識、理解のない時は大変。自分が理解できたことで大変ではなくなった。
・該当者なし
・対象生徒は無かった。
・いなかったように思います。
(3) 児童の協力
・本人にがんばろうという意識があり、共にがんばれた。
(4) 他機関との連携
・他の施設との連携があり相談させてもらうことができよかった。

先輩教師との人間関係が良く、協力を得たり相談することができる場合は、ストレスが軽減されるようである。また、自分で特別支援に関する勉強に取り組み知識や理解に努める教師もいる。学校側からの支援としては、新任教師には特別支援が必要と思われる児童がいるクラスを担任させない、などの配慮を行っていることが見受けられる。

2. 現在（2年目以降）の教師の困難

現在（2年目以降）、教師がどのようなことを一番困難に感じているか、またその具体的内容を明らかにする。12項目の職務上の事柄について、現在は何のくらい困難（大変さ）を感じているかについて分析した結果を以下の表11に示す。

表11 現在（2年目以降）の困難さの平均と標準偏差

	平均値	標準偏差	度数
子どもとの関係	2.808	1.085	99
保護者との関係	2.960	1.237	99
学級経営	3.063	1.131	96
生活指導	3.260	1.145	96
授業について	3.646	1.304	99
管理職との連携や協力	2.653	1.026	98
学校内連携や協力	2.697	1.102	99
管理職との人間関係	2.475	1.043	99
学校内人間関係	2.556	1.163	99
校務分掌	3.837	1.306	98
軽度の発達障害が疑われる児童への対応	3.837	1.164	98
軽度の発達障害が疑われる児童の保護者対応	3.459	1.150	98

上記12項目の中で、2年目以降の教師が、現在どのような要因をより困難であると感じているかを検証するため、分散分析（反復測定）を行った。その結果、 $F=27.735$ ($df=11, 1023$; $p<0.001$)となり、12項目の困難度の感じ方が有意に異なることが判明した。多重比較の結果、現在（平均経験年数7.85年）教師にとって最も困難度が高い項目は「校務分掌」と「軽度の発達障害が疑われる児童への対応」で12項目のうち他の10項目よりも有意（1%水準）に困難度が高かった。次に「授業」で他の8項目（「軽度の発達障害が疑われる児童の保護者対応」以外の8項目）よりも1%水準で有意に困難度が高かった（図2参照）。

次に、2年目以降の教師にとって、これら3項目がどのように困難であるのか、その具体的な困難の理由を自由記述から抽出する。

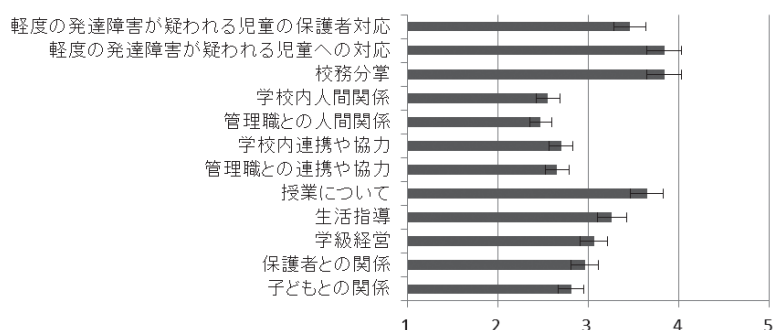


図2 現在の困難度・平均値と標準誤差

(1) 「校務分掌」の困難さに関する具体例

質問紙の中では、現在教師がどのくらい困難であるかを各12項目について6段階で回答してもらったが、記述に関しては、12項目ごとに記述するのではなく、12項目の最後に具体的な困難として記述してもらった。現在、教師が特に困難を感じている3つの事柄の中で、その度合いが一番高かった「校務分掌」についての具体的記述を表12に示す。

表12 「校務分掌」の困難さに関する具体例

(1) 校務分掌が多すぎる負担
・分掌の仕事量が多い。
・校務の負担増及び、それによる授業準備時間の減少。
・分掌も複雑になり、自己申告もありで、きつい。
・3年目で、重要な校務分掌が重なってきた。引きつぎ等もできない状況だったのでわからないことも多く大変。大きな校務が来るなら、事前に少しでも準備できたらと思う。
・校務分掌が増え、学校全体に関わるが増えたから。
・校務分掌が多くなった上、重要なものが多くなったので（運動会運営、地域連携など）、授業準備とのバランスが難しいです。
・学年や分掌の担当の軽重が、どうもバランスが悪い。また、重い担当を受けたときの、対価（給料）が割にあわない感じを受ける。
・校務及び行事を精査し、精選することが必要。
(2) 時間不足
・年数を重ねる程校務分掌が増え授業研究日々の子どもの対応、行事で時間がいくらあっても足りない。
・仕事を多く任されており、勤務時間内に処理しきれない。
・いつも持ち帰って家で仕事をしている。全く時間がない。

・とにかく仕事（事務処理，教材研究，打ち合わせ）をする時間がない。子どもが下校すると4時。勤務時間は4：45だが，仕事は山のようにあり涙の毎日。

校務分掌は，なぜ困難と感じられるのか，その理由は2つに分けられた。第一に校務分掌の量の多さが挙げられるが，同時に重要性の高い校務を割り当てられたための質的困難も含まれる。第二に，量の多さに関わることではあるが，それに伴う「時間不足」が，さまざまな教材研究や子どもと過ごす時間の確保に影響し，現在教師が抱える切実な問題となっている。

(2) 「軽度発達障害が疑われる児童への対応」の困難さに関する具体例

困難度の平均値においては，「校務分掌」と同様に高かった「軽度発達障害が疑われる児童への対応」については，非常に多くの具体例が記述されていた。これらの記述は大まかに5つ(1) 教師の知識や理解不足，(2) 問題行動，(3) 授業進行の問題，(4) 保護者不理解，(5) 支援連携の問題に分けられた（表13参照）。

表13 「軽度発達障害が疑われる児童への対応」の困難さに関する具体例

(1) 教師の知識や理解不足
・有効な対応の手だてがなかなか見つからない。
・昨年，クラスの中にアスペルガーの子どもが在籍。病院に行っておらず，対応のしかたが不明僚，試行錯誤の毎日だった。
・公立なので，その年，一年ずつ子どもや保護者が代わるので，大変さは年によって違います。発達障害（軽度）を持つ子が通常級に入り，やっていくことは多くの支援を必要とするため，大変です。
・「軽度の発達障害の児童への対応をしっかり学ぶ必要がある」これは，学校全体で行うことであるが，研修の時間等を十分にとることはできない。個人で学んでいる先生と学んでいない先生の子どもの対応がまったく違う。
・発達障害の児童への対応が難しい。
・発達障害などがある児童へ，個別に対応をしたいと思っはいるが，時間が足りない。
・障がいはいは全く同じ子がいないので，その対応を考え，見つけていかねばならないところは大変です。
(2) 問題行動
・突然キレて，友だちに暴力をふるうことがあります。授業についてはみられない，その時によってやる気に波がある。
・複数名，授業中に席につけない子どもがいる。
・落ち着いて授業を受けられない児童への指導，乱暴な言動への指導。

(3) 授業進行の問題
・3年生の担任だが、5歳児の知能と判定されている子どもが一人いる。国、算は通級しているが、その他の教科にもついていけず「お客さん」状態。ひらがなは何とか書ける。たし算(一位数同士)なら何とか。
・1人、発達障害の疑いがある子どもがいるだけで、学級経営、授業の内容、大変さが変わると思っています。
・集団の中で発達障害の子の人数が多くなると、あるマニュアルでは対応しきれない。又、教科にかかる時間を割くことになり、本来の授業の質がおちるのでは?と心配。
・軽度発達障害と思われる児童の割合が高い。32人中、6人ほどいる(その中には、障害と思われる中には、“育ち”の問題のみの児童もいるかもしれない)。その中で、授業を進めていくには、以前のやり方では通用しなくなってきた。
(4) 保護者不理解
・保護者へ子どもの実態を伝えること、協力を得ることも大変な場合が多いです。
・自分の子をそのまま受け入れられない、障害があるとは、思えない、認められない保護者が多いです。保護者が自分から積極的に関係機関に相談できるように、上手にアプローチ、現状を伝えることが難しいです(認めたくない気持ちが強いので)。
・保護者が認めようとしないう限り、何を言っても受け入れてもらえない。
・保護者も通級学級へ通わせているが、自分の子が、本当に特別支援の必要な子だと認められているか、心配。
・軽度の発達障害の疑いのある子の保護者は、普通学級に在籍することにこだわっている。本人のために本当に、いいのかな?と思う時がある。
・問題あるだろうと思われる子がたくさんいる。学校の中でもNo1と思われる子がいる。今まで家庭に事実を伝えてきていない。分かってもらえてない。外部機関との連携をとっていかねばならない。
・発達障害の理解が得られてなかった。
(5) 支援連携の問題
・発達障害の子に関係する関係機関の先生にアドバイスをしてもらったり、面談を行っている。

平均経験年数7.8年の中堅の教師であっても、発達障害に関する知識や理解の不足の問題を痛感しており、その必要性を訴えている。また、発達障害ゆえの授業中の問題行動やほかの児童への学習の影響なども深刻である。保護者の不理解により適切な指導(特別支援など)体制がとれないことも教師にとって大きな問題となっているようである。

(3) 「授業」の困難さに関する具体例

現在、教師が困難を感じている要因として3番目に高かったのが、「授業」であった。大きく2つ(1) 授業のやり方と(2) 授業態度の問題、に分けることができた(表14参照)。

表14 「授業」に関する具体的な記述例

(1) 授業のやり方について
・授業でどのように子どもをひきつけるか。
・あれたクラスでのチームティーチング。
・子ども達によいものを与えるには、自分でためしたり、教材を準備したり時間も必要。
・授業準備は、プリントや手作り教材のたくわえがあるので、年々、楽になってきている。
・授業の準備。教材研究のやり方や授業力を上げたいが、初任研のときと比べると、学ぶ機会が少ない。
・クラスの中で目に見えないいじめが出てきていることがわかってきた。授業の準備として学年会で話し合うが、力量の差が表れ、指摘されることがある。
・教材研究の時間の不足とやり方、ポイントが分からなかった。
・低学年担当になり、今まで経験したことのない発達段階の児童にどう対応して良いかわからない。
・現行の学習指導要領にあわせ、指導内容がかわってきたこと、パソコン等での業務が多く、すべてにおいて時間がたりません。
(2) 授業態度の問題
・教科担当として少人数で算数を教えているが、落ち着いて座ってられない子どもへの対応策がなかなか大変である。他の子どもも、遊びにまき込んでしまう所が困っている。
・授業を進めていくには、以前のやり方では通用しなくなってきている。以前同学年でできていたことの、6~7割程度までの到達のような気がする（たまたまこの年にめぐりあった児童が、特に大変なのかもしれないが）。
・落ち着いて授業を受けられない児童への指導、乱暴な言動への指導。
・担任に対して自分だけ見てほしいという思いが強く、声かけ気くばりが大変であった。全体も大切なのでバランスがむずかかった。時には1時間クラスを自習にさせ、その児童についてやすことも多々あった。

新任時のように経験不足による困難はあまりみられないが、それでも授業力向上のために模索していることがうかがえる。しかしながら、先に述べたように校務分掌などに時間を取られ、思うように教材研究などができないなどの悩みを持つ教師が多いようである。また、新任教師でなく経験を積んだ教師であっても、児童の授業態度の悪さは教師にとっては大きな問題となっているようである。

3. 新任時と現在の困難要因の違い

各項目について、新任時と現在の困難度について違いがあるかどうかを検証するために、対応のあるサンプルのt検定（両側）を行った。その結果を表15に示す。

表15 対応のあるt検定による新任時と現在の大変さの差の分析

	新任時平均—現在平均 (標準偏差)	自由度	Pair T
子どもとの関係	0.510(1.620)	97	3.118**
保護者との関係	0.163(1.859)	97	0.869
学級経営	0.681(1.511)	93	4.368**
生活指導	0.479(1.389)	93	3.341**
授業について	0.443(1.465)	96	2.981**
管理職との連携や協力	0.113(1.478)	96	0.756
学校内連携や協力	0.153(1.295)	97	1.170
管理職との人間関係	0.082(1.517)	97	0.533
学校内人間関係	0.020(1.339)	97	0.151
校務分掌	-1.289(1.594)	96	-7.962**
発達障害児対応	0.032(1.561)	94	0.197
発達障害児保護者対応	0.043(1.481)	92	0.280

**P<0.01 : *p<0.05

図3に、新任時の困難度の平均値とその標準誤差及び現在の困難度の平均値とその標準誤差をグラフで表した。

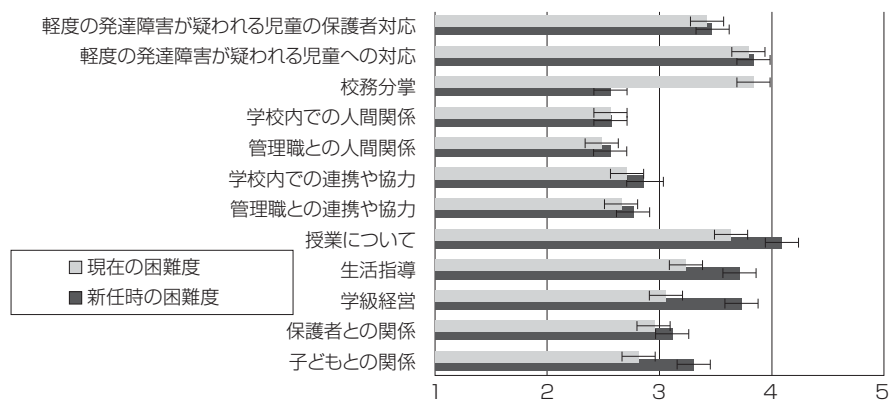


図3 新任時と現在の困難—平均値と標準誤差

現在より新任時の方が有意に高い（より大変であったと感じている）項目は：①学級経営（ $p < 0.001$ ）；②授業について（ $p < 0.001$ ）；③子どもとの関係（ $p < 0.001$ ）；④生活指導（ $p < 0.001$ ），であった。一方、新任時より現在（2年目以降）の方が有意に高い（より大変だと感じている）項目は、①校務分掌（ $p < 0.001$ ）のみであった。

次に、新任時と現在の困難度の相関係数を以下の表16に示す。

表16 新任時と現在の困難度（大変さ）の相関係数

新任時と現在の大変さ	r	n
新任時と現在の子どもの関係	0.107	98
新任時と現在の保護者との関係	-0.003	98
新任時と現在の学級経営	0.188	94
新任時と現在の生活指導	.300**	94
新任時と現在の授業について	.329**	97
新任時と現在の管理職との連携や協力	0.055	97
新任時と現在の学校内連携や協力	.348**	98
新任時と現在の管理職との人間関係	0.152	98
新任時と現在の学校内人間関係	.397**	98
新任時と現在の校務分掌	0.162	97
新任時と現在の発達障害児対応	0.163	95
新任時と現在の発達障害児保護者対応	.281**	93

**p<0.001

「生活指導」「授業」「学校内での同僚との連携や協力」「学校内での人間関係」の4項目において、1%水準で正の有意な相関関係がみられた。特に、「学校内での人間関係」については、 $r=0.4$ であり、比較的強い相関関係がみられた。従って、新任時に「授業」「学校内での人間関係及び連携や協力」「軽度発達障害が疑われる児童の保護者対応」が困難だと感じた教師ほど、現在もそれらの事柄を困難だと感じている傾向がある。

現在教師が感じている困難として、特に他の要因よりも高くはなかったが、自由記述の中で多く抽出された要因が「学校内の人間関係」に関する困難であった。具体的な記述を以下の表17に示す。

表17 その他の要因で多かった記述例

(1) 学校内の人間関係
・管理職（校長）のしめつけがきつい。年休等も理由が必要。何でも報告しなければならない。
・職員の中に非協力的な人がいた時に、「主任」などの肩がきがないときは、特にあたりさわりなくとも、中心になって進めていく時に職員室内でぶつかりがある。仕事に対する価値観が違うと辛い。
・管理職はとても理解があります。

・当初は、管理職も職員もひどい状態だったが、時がたち旧世代が外に出て、外からの風が吹くことによって職務は変化していった。
・声の大きい方々の要求にこたえるがため、多くの方々、現状をよしとするの方々、時間的配慮が行き届かず残念な形である。
・多忙のあまり、かんけいが（職員間の）あまりよくないように思う。
・職員間の人間関係がうまくいかない。
・話しても通じないことが多い。
・職員どうしの悪口が多い。酒の場で、お酌をしなければ怒鳴られる。「何人にお酌をしたか?」「新任として最低だ」など。授業の準備をする時間がほとんどない。
・管理職の教養の質、人への接し方に問題がある。他人への敬いの気持ちが低い。言葉遣いが威圧的。

「学校内での人間関係」の困難度は、平均値がそれほど高くないことから、多くの教員が困難を感じているとは考えにくい。しかしながら、正の比較的強い相関関係があることから、新任時に人間関係に困難を感じた教師ほど現在も人間関係に困難を感じている傾向があると考えられる。

考察

上記t分析の結果より、「授業」に困難を感じるのは現在よりも新任時の方が強いことがわかっていて。しかしながら、新任時に困難の度合いの強い教師は、2年目以降でも授業に対する困難の度合いが強い傾向があることを示している。「生活指導」についても同様である。

一方、t分析では新任時と現在の「大変さ」に有意差がみられなかったが、相関関係が有意であった項目として、学校内での「連携や協力」や「人間関係」及び「軽度発達障害が疑われる子どもの保護者対応」があげられる。これらの3項目に関しては、必ずしも新任時に困難を感じている教師が多いわけではないが、新任時にそれらに強いストレスを感じる教師ほど、2年目以降（経験を積んだ現在でも）になってもそれらに対して強いストレスを感じる傾向があることを示している。これら3項目に共通するのは、「コミュニケーション力」ではないかと考えられる。この結果は、「同僚などとの人間関係がうまくいっている場合はストレスを感じにくい」と結論した中島ら（2009）の結果を支持しているといえる。学内外での良好な人間関係の形成能力が、職務上での負担やストレスの感じ方に影響しているのではないかと考えられる。従って、教師としての資質・適性の重要な要因として「コミュニケーション力」が挙げられるかもしれない。

新任時の困難と現在の困難の両方において、困難度が高い要因の一つが、「軽度の発達障害が疑われる児童への対応」である。具体的記述のなかでも分類されていたように、発達障害に関する専門的知識の不足を新任教師および中堅教師も実感している。ある教師が、自由記述の

中で「軽度の発達障害の児童への対応をしっかり学ぶ必要がある。これは、学校全体で行うことであるが、研修の時間等を十分にとることはできない。個人で学んでいる先生と学んでいない先生の子どもへの対応がまったく違う。」と書いている。個人で学んで専門知識を持って発達障害が疑われる児童に対処している場合と知識なく対処している場合では、対処の仕方が全く違うことは、容易に想像できる。発達障害に関する専門知識の充実を図ることは、教師の困難やストレスを軽減し、なによりも教師から指導を受ける児童のメリットとなるであろう。近い将来教師となる学生のためには、発達障害に関する専門知識の充実を図ることが、教員養成機関において求められている重要な課題ではないかと考える。

謝辞

この調査に協力して下さった多くの小学校教師や教育機関の方々に心より感謝いたします。

また、アンケート作成時に貴重なご意見をくださいました元教職大学院教授阿久澤先生やアンケート作成に協力してくれた玉川大学教育学部卒業生の皆さんに感謝いたします。

参考文献

- 相川勝代「教師のストレス」『長崎大学教育学部教育科学研究報告』52, 1997, 1-13.
- 伊藤美奈子「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, 2000, 12-20.
- 川瀬隆千「教師のバーンアウトの要因と予防」『宮崎公立大学人文学部紀要』第20巻第1号, 2013, 223-232.
- 小橋繁男「小中学校教師のストレスとバーンアウト, 離職意思との関係」『日本保健科学学会誌』Vol. 15 No. 4, 2013, 240-259.
- 関山徹・園屋高志「小学校教師におけるサポート資源の利用と心理的ストレスとの関係」『鹿児島大学教育学部教育学部研究紀要 教育学科編』第56巻, 2005, 207-218.
- 高田純. 障害のある児童の養育教師のバーンアウト傾向, 職場環境ストレス, 特別支援教育負担感, 自己効力感『学校メンタルヘルス』Vol. 12, No. 2, 2009, 53-60.
- 高田純・中岡千幸・黄正国「小学校教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因」『広島大学心理学研究』第11号, 2011, 241-248.
- 高田純・谷ぶち真也・蒲池和明・中岡千幸「小学校教師の発達障害傾向時認知とバーンアウト傾向」『日本心理臨床学会論文集』29, 2010, 458.
- 宮下敏恵・森慶輔・西村昭徳・北島正人「小・中学校教師におけるバーンアウトの現状」『上越教育大学紀要』第30巻, 2011, 143-152.
- 三沢元彦「小・中学校教師のメンタルヘルスの規定因—小中男女の比較を通して—」『法政大学大学院紀要』66, 2011, 215-228.
- 岡本尚子・網谷綾香「発達障害のある児童に関わる通常学級の担任教師のストレス」『日本教育心理学会第50回発表論文集』2008, 642.
- 岡本尚子・網谷綾香「発達障害のある児童に関わる教師のメンタルヘルス—関連研究の動向と課題」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』13(1), 2008, 549-557.

- 米川和夫・中田榛名・峰岸美月・田中真央・池田恵美「教師メンタルヘルス支援の展望—スクールソーシャルワーク実践を目指して—」『帝京平成大学紀要』第23巻第1号, 2013, 17-23.
- 松井知子・岡本博照・市川佳居・上村隆元・角田透「教職員のメンタルヘルス—学校訪問相談事業の紹介と現場状況の把握について—」『産業ストレス研究』15(1), 2007, 105.
- 中島義実・堤さゆり・水谷久康・森慶輔「教師のメンタルヘルス：ストレス緩和要因を阻害するもの：内部からの支えが機能しないとき」『日本教育心理学会総会発表論文集』51, 2009, 114-115.
- 文部科学省「教職員のメンタルヘルス」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/02/24/1316629_001.pdf (最終閲覧日：2014年8月10日)

What are the Difficulties for Elementary School Teachers: Analysis of Difficulties for First Year and Current Year Teachers at the Work

Sayuri TAKAHIRA, Hiroki OTA, Hiroyuki SAKUMA, Yoshihiro WAKATSUKI,
Hodaka NOGUCHI

Abstract

The objective of this study is to reveal the difficulties of elementary school teachers face in their schools. We had asked to teachers “what were the difficulties when you are the first year teacher” and “what are the difficulties in their current year.” Results show that “teaching” “teaching students who might have special needs” “classroom management” “1st year teacher training” were the items that teachers when they were the 1st year had felt quite difficult at the work. On the other hand, the challenges that currently teachers face are: 1) dealing with children with developmental disabilities in class; 2) school duties; and 3) teaching. Moreover, results of correlation coefficients indicates that teacher who feel more difficult in making good relationships among the teachers in the school when they were the 1st year teacher, tend to feel more difficulties in having good relationships among the teachers in current year. This results might suggest important qualification for teaches in order to become less stressful teachers.

Keywords: elementary school teacher, special education, teacher difficulties