

教員の自己開示は、仕事を充実させるか —教員経験年数の違いに着目して—

片山 紀子・水野 雄希*

Whether Self-Disclosure Among Teachers Gives Them Job Fulfillment
—Focusing on the difference in years of experience in teaching—

Noriko KATAYAMA and Yuki MIZUNO *

Accepted April 13, 2017

抄録：教員に対するアンケート調査を行い、学校教員が周りの同僚に自分の内面を話しているのか、すなわち教員の自己開示の現状と、それによって周りからのサポートを受けられているのかというソーシャルサポートとの関係を検証した。それに加え、自己開示することが職業の充実感に結びつくのかについても検討した。その結果、教員の自己開示は全般的にはなされていた。ただし、若手教員の方がベテラン教員よりも自己開示できていることがわかった。また、教員が自己開示することによって、ソーシャルサポートが周りから得られ、仕事の充実感に結びついていることも示すことができた。本稿で、教員による自己開示の現状や心理的サポートの重要性を明らかにできた意味は大きい。

索引語：自己開示，ソーシャルサポート，心理的サポート，充実感，協働性

Abstract: We conducted a survey of teachers to ascertain whether school teachers talk about themselves with their co-workers; in other words, to ascertain the situation of self-disclosure among teachers, and examine its relationship with the social support they receive from those around them. We also examined whether self-disclosure is connected to job satisfaction. The results showed that self-disclosure among teachers is generally the norm, but teachers with less experience tend to disclose themselves more than teachers with more experience. The results also showed that when teachers disclose themselves, they receive social support from those around them and this gives them job satisfaction. This research was significant in clarifying the current situation of self-disclosure among teachers and the importance of psychological support.

Key Words: self-disclosure, social support, psychological support, satisfaction, cooperativeness

* 京都市特別支援学校（平成 23 年京都教育大学大学院連合教職実践研究科修了）

はじめに

平成 27 年 12 月 21 日の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」において、近年の教員の大量退職、大量採用の影響により教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承が上手く図れない状況が指摘されている¹⁾。例えば中学校では経験年数 5 年未満である教員の割合が最も高く（約 20%）、経験年数が 11 年～15 年であるいわゆるミドルリーダー層の教員の割合（約 8%）のおよそ 2.5 倍となっている²⁾。このように、経験の浅い教員よりもそれらの教員を指導する立場にあるミドルリーダー層の教員が少ない状況は、これまでの経緯を見ても例がない。

それに加え、特に注目したいのが若手教員とベテラン教員における離職率である。図 I は公立小学校教員の年齢層別の病気離職率のグラフである。平成 22 年度に比べて、平成 25 年度は、病気を理由に離職する教員の離職率が、25 歳未満の層と 55 歳以上の層が他の年代と比べて顕著に高い割合になっていることがわかる。初めての職場環境に慣れずに悩んでいる若手教員だけでなく、これまで教育現場で経験を積み重ねてきたベテラン教員が定年退職を前にして、病気という理由で自ら離職しているのである。

この背景には、わが国の学校における職場環境の厳しさがあることが考えられる。その一つに、「業務の多忙化」が挙げられよう。経済協力開発機構（OECD）の国際教員指導環境調査によると、日本の中学教員の平均勤務時間は週 53.9 時間で、参加 34 カ国・地域中最も長い結果であった³⁾。内訳の一つをみると、「指導（授業）に使った時間」は 17.7 時間で、参加国・地域の平均（19.3 時間）より短い。他方、部活動などの「課外活動の指導」は 7.7 時間で、平均（2.1 時間）の 3 倍以上であり、書類づくりなど「一般的事務作業」も 5.5 時間で平均（2.9 時間）を上回っていた。つまり日本の教員は部活や課外活動、書類づくりに追われながら、少ない時間の中で教科指導の準備をして教壇に立っていることになる。

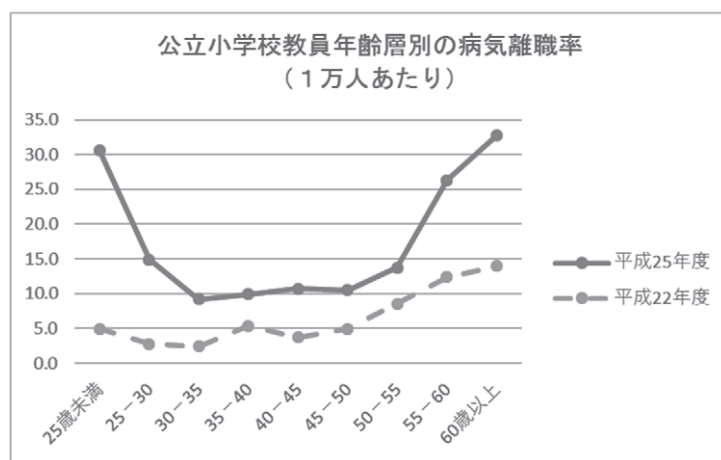


図 I 公立小学校教員年齢層別の病気離職率（1万人あたり）

出典：文部科学省「学校教員統計調査（平成 25 年度版）」および「同（平成 22 年度版）」をもとに作成

職場環境の厳しさには、個人が負担を抱えやすいというわが国独特の「教職の性質」も考えられよう。個人が負担を抱え込みやすいという性質が教職にはある。学級担任は子どもたちの教育や保護者対応を原則一人で行わなければならない、そこで生じた問題や悩みを一人で抱え込みやすい⁴⁾。教員のこうした特有の文化について紅林（2007）は「限定的な同僚性」と述べ、日本の教員が学級王国的な教師文化とプライバタイゼーションの進行によって、お互いのプライベートな領域には踏み込まず、実践を主体的に交流させることには消極的であると指摘している⁵⁾。後藤（2014）も初任者教員の孤立化がバーンアウトに陥る原因であることを主張しており、初任者教員が学校組織のなかで「人間関係」と「指導上の課題」についての問題を抱え、指導教師や同僚、管理職に指導上の悩みを相談できない現状を指摘している⁶⁾。このように今日の教員は個人の悩み等、自分の内面を他の教員に話す「自己開示」の機会が乏しく、周りから必要なサポートを受けることができていると推測される。

つまり、教員は限られた時間の中でそれぞれ与えられた業務をこなすのに精一杯で、他の教員に悩みを相談したり、サポートしたりする余裕がないのではないかと、そして教員が同僚や上司に業務についての話をしたり悩みを相談できていないことが、図 I で見たような病氣離職の遠因になっていることが考えられる。そうすると、自己開示とソーシャルサポートが、仕事のやりやすさや充実感ともつながっているのではないかという仮説が立てられる。

学校現場における自己開示とソーシャルサポートの関係に関する先行研究に着目すると、野口ら（2012）の「先輩教員の失敗経験開示が初任者のストレス変化に及ぼす影響」がある。それによると、先輩教員の失敗経験開示が、被自己開示者である若手教員に対してのソーシャルサポートとなり、若手教員のストレスを低下させることが示されている⁷⁾。しかしながら、教員の自己開示の現状や、自己開示することによって開示者自身が得られるソーシャルサポート、その効果について言及した先行研究は、管見の限り見当たらない。

そこで本論文では、教員に対するアンケート調査を行い、まず学校教員が周りの同僚に自分の内面を話しているのかという自己開示の現状と、それによって周りからのサポートを受けられているのかというソーシャルサポートとの関係を明らかにする。次に、自己開示することが職業の充実感に結びつくのかどうかについても検討することとする。

第一章 自己開示とは

自己開示（self-disclosure）とは、臨床心理学者ジェラード（Jourard, S.M.）が初めて心理学的研究にのせた概念である。ジェラードは自己開示を「個人的な情報を他者に知らせる行為」（act of revealing personal information to others）であると述べているが、自己の情報を他者に知らせる手段としては実に様々なものがある。表情や視線、しぐさといった非言語的な行為や、日記や詩、小説、手紙、メールといった文字を使ったもの、絵、彫刻、音楽、劇、映画、といった創作物も当てはまる。しかし特に今日では、言語を通して他者に伝える行為を自己開示としてとらえることが多い。心理学辞典『自己開示』によれば、「他者に対して、言語を介して伝達される自分自身に関する情報、およびその伝達行為」と記されており⁸⁾、榎本（1997）も「自分がどのような人物であるかを他者に言語的に伝える行為」と定義している⁹⁾。さらに V.J. ダーレガラ（1999）も、言語的行動と非言語的行動が自己開示するうえでどのように関連しているかを考慮することは理論的に重要であることを主張しながら

も、分析を効率よく進めるために自己開示を言語によるメッセージの交換に限定している¹⁰⁾。本研究では、学校現場におけるコミュニケーションに焦点を当てていることから、榎本の示す「自分がどのような人物であるかを他者に言語的に伝える行為」を、自己開示の定義として用いることとする。

では、自己開示するということは開示者にとってどのような効果があるのか。これについては、開示する行為自体によって得られる効果と、開示することによって自分の周りの他者から得られる効果の二つが考えられる。

前者について、ペネベーカー（1989）は、論文‘Confession, inhibition, and disease’のなかで、重大な個人的体験についての情報を隠すことは生理的にも、精神的にも苦痛を伴うと主張している¹¹⁾。考えや行動を積極的に抑制しようとするときSCL（皮膚伝達レベル＝手のひらの発汗）が増加し、時間の経過と共にそれがストレスとなり、疾病やストレスが原因の問題を生じる可能性が高くなるとしている。自己開示することは、この生理的働きを即座に減少させる。さらに、自己開示してトラウマに立ち向かうことで、その出来事に対処していくのにも役立つ。自分の体験について言語化して自己開示することは、その経験を自分で見つめ直し、意義を見つけ、終結させることにつながるのである。

後者については、ソーシャル・サポートが挙げられる。ソーシャル・サポートとは、周りの人からもらう助けであるが、今日ではさまざまな見解がある。例えばハウス（House, 1981）は、ソーシャル・サポートの機能として、①仕事を手伝う、お金を貸すなど、援助を必要としている人に直接手を貸す「道具的サポート」、②問題に対処するために必要な情報を提供する「情動的サポート」、③同情・共感・配慮・信頼など人の情緒を支える「情緒的サポート」、④相手の考えや行動に対して適切な評価を示す「評価的サポート」を挙げている¹²⁾。自己開示することによって、自分の必要なサポートを他者に伝えることができ、自分に必要なソーシャル・サポートを得ることができる。とくに、情緒的サポートや評価的サポートのように、自己の内面に対して行われるサポートほど、援助を受ける側が自己の内面を開示しなければ適切なサポートを得ることができないのである。

他者から得られる情動的サポートは、自らが抱えている問題についての情報が得られるだけでなく、自分自身に対する認識にも影響を与える。ジョセフ・ルフトとハリー・インガムの「ジョハリの窓」の理論では、自分も他者も知っている自分を「開放領域」、自分は知っているが他者は知らない自分を「隠蔽領域」、自分は知らないが他者は知っている自分を「盲点領域」、自分も他者も知らない自分を「未知領域」と呼ぶ。自己開示し他者が自分のことを理解することは、このうち開放領域を広げることとなり、自分を偽らずに心理的負担の少ない人間関係を築くことができることを意味する。このように、自己開示するほど対人ストレスを減少させ、自分にとって適切なソーシャルサポートを得る機会を増やすことができるのである。

では、教員は自身の実践について自己開示し、ソーシャルサポートを得ることができているのだろうか。そして、そのソーシャルサポートは、教員に安定した心理状態を喚起させているのだろうか。次章では教員を対象に行ったアンケート調査からこれらのことについて明らかにしていく。

第二章 アンケート調査の方法及び結果

第一節 アンケート調査の方法

(1) 調査用紙の配布と対象

関西圏A市教育委員会の協力を得て、アンケート調査を行った。対象は小学校9校、中学校3校の管理職を除く教員の計314名である（2015年12月10日郵送）。回答した内容が管理職や同僚等の目にふれると、回答に影響を及ぼすことが懸念されたため、記入後は記入者自身で封をしたものを、学校ごとに回収してもらい、郵送していただくよう依頼した。その結果、169枚の回答を回収し（2016年1月5日時点）、回収率は53.8%であった。

(2) 質問紙の構成

①自己開示

自己開示の内容を明らかにするために、学校教員である筆者（水野）が勤務時間内行った会話の概要を一週間メモし、内容ごとに分類し作成した。その結果、教員の会話内容は「授業の仕方」「子どもの指導の仕方」「学級経営について」「保護者について」「校務分掌について」「書類の書き方」「自分のプライベート」の7種類に分類することができた。自己開示は開示しやすい外面的な内容のものと開示にくい内面的な内容のものがあることから、7種類の会話の内容について、外面的な「話」と内面的な「悩み」のそれぞれを尋ねる、計14の質問項目とし、「まったく話さない」～「よく話す」の5件法による回答とした。

②ソーシャルサポート

森・三浦（2006）の短縮版ソーシャルサポート尺度を採用した¹³⁾。情動的サポート・道具的サポート・情緒的サポートといった3つの内容のサポートについて、全6項目で構成した。「周りからどれだけ援助を得られていますか」という質問に対して、「全く求めている」「とても求めている」、「全く得られていない」～「とても得られている」のそれぞれ5件法による回答とした。

③仕事の充実感

今の仕事についての充実感について、「楽しい」「充実している」「満足している」「おもしろくない」「辛い」「不満だ」の6項目で構成した。「全く思わない」～「とても思う」の5件法による回答とした。

(3) データ分析

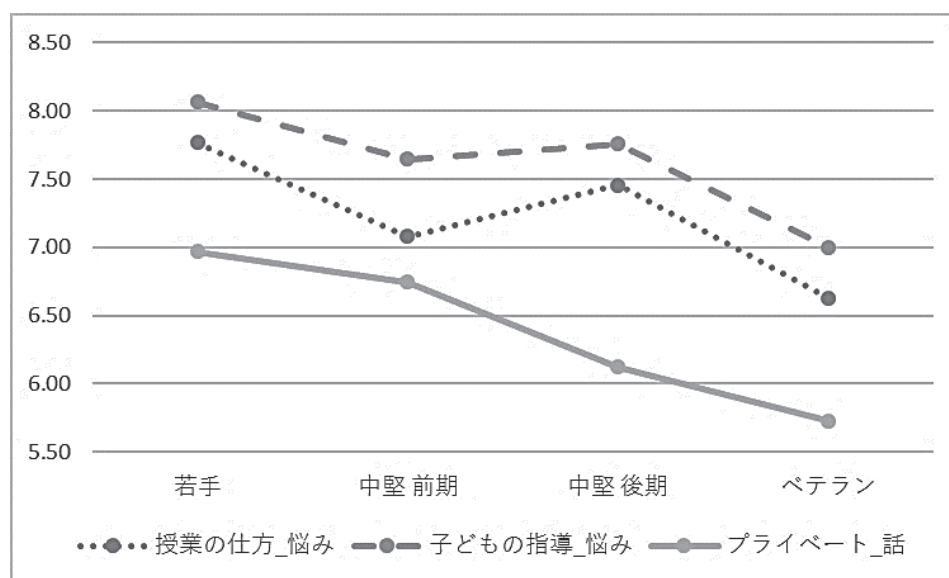
アンケートデータの分析にはIBM SPSS Statistics ver23を用いた。

第二節 アンケート分析結果

(1) 教員経験年数別自己開示得点

教員経験年数によって自己開示の得点に差があるのかを明らかにするために教員経験年数を独立変数、職場の教員に対する自己開示を従属変数とした一要因分散分析を行った。教員歴については1年目から3年目を「若手教員（n=30）」、4年目から10年目未満を「中堅前期教員（n=51）」、11年目から20年目未満を「中堅後期教員（n=33）」、20年目以上を「ベテラン教員（n=55）」とした。分散分

析の結果、「授業の仕方についての悩みや相談」($F(3,164) = 2.77, p < .05$), 「子どもの指導の仕方についての悩みや不安」($F(3,165) = 2.72, p < .05$), 「プライベートについての話」($F(3,165) = 3.30, p < .05$)の3項目において有意な群間差が出た。それぞれの自己開示得点の平均値を図Ⅱに示す。TukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、それぞれの「若手」群が「ベテラン」群に比べて有意に高い得点を示していた。



図Ⅱ 一要因分散分析結果

(2) 自己開示の内容の構造

「職場の教員に対する自己開示」計14項目に対して探索的因子分析を行った。重みなし最小二乗法・プロマックス回転による因子分析を行い、固有値1以上の基準で3因子を抽出した。回転後の因子負荷量を表Ⅱ-1に示す。第1因子は「子どもの指導の仕方」「授業の仕方」「学級経営」といった子どもに直接的に関わる教育活動項目であることから「直接的教育活動」と命名した。第2因子は「書類の書き方についての話」「校務分掌についての話」「校務分掌についての悩みや不安」「書類の書き方についての悩みや不安」といった教育に関係するものの、子どもとの距離が遠い項目であることから「間接的教育活動」と命名した。第3因子は「自分のプライベートについての話」「自分のプライベートについての悩み」といったプライベートに関する項目であることから「私的活動(プライベート)」と命名した。

職場の教員に対する自己開示の因子分析結果において、各因子に高い負荷量を示した項目の合計得点を算出し、項目数で割ったものをそれぞれの下位尺度得点とした。表Ⅱ-2に下位尺度得点の平均点と標準偏差を示す。内的整合性を検討するためにCronbachの α 係数を算出したところ、「直接的教育活動」で $\alpha = .95$ 、「間接的教育活動」で $\alpha = .90$ 、「私的活動(プライベート)」で $\alpha = .91$ と十分な数値が得られた。

表Ⅱ-2には、先輩に対する自己開示の下位尺度間相関も示されている。3つの下位尺度は互いに有意な中程度の正の相関を示した。

表Ⅱ－１ 「職場の教員に対する自己開示」の因子分析結果

質問項目	因子負荷量		
	F1	F2	F3
4 子どもの指導の仕方についての悩みや不安	.966		
3 子どもの指導の仕方についての話	.953		
2 授業の仕方についての悩みや不安	.911		
1 授業の仕方についての話	.791		
5 学級経営についての話	.787		
6 学級経営についての悩みや不安	.757		
8 保護者についての悩みや不安	.642		
7 保護者についての話	.565		
11 書類の書き方についての話		.884	
9 校務分掌についての話		.836	
10 校務分掌についての悩みや不安		.717	
12 書類の書き方についての悩みや不安		.708	
14 自分のプライベートについての悩みや不安			1.050
13 自分のプライベートについての			.741

表Ⅱ－２ 「職場の教員に対する自己開示」の下位尺度間相関、平均値、S D

	直接的教育活動	間接的教育活動	私的活動 (プライベート)	M	S D
直接的教育活動	—	.70**	.51**	7.43	1.51
間接的教育活動		—	.51**	6.62	1.69
私的活動 (プライベート)			—	6.01	2.10

** p < .001

(3) ソーシャルサポートの内容の構造

ソーシャルサポート計 6 項目について主因子法・プロマックス回転による因子分析を行い、先行研究から因子数を 3 に設定して分析した。回転後の因子負荷量にばらつきがみられたため、因子数を 2 に設定し再度分析した。その結果因子負荷量に問題がみられなかったため、これを採用した（表Ⅱ-3）。第 1 因子は「一緒に対処してくれる」「問題解決のためにアドバイスしてくれる」といった先行研究における「道具的サポート」と「情動的サポート」が一つの因子として検出されたため、「対処的サポート」とした。第 2 因子は先行研究と同様に「あなたのことを理解し、認めてくれる」「あなたの行動や考えを指示してくれる」というように気持ちを受け入れる、考えを認めるといった心理的なものであることから「心理的サポート」と命名した。ソーシャルサポートの因子分析結果において、各因子に高い負荷量を示した項目の合計得点を算出し、項目数で割ったものをそれぞれの下位尺度得点とした。表Ⅱ-4 に下位尺度得点の平均点と標準偏差を示す。内的整合性を検討するために Cronbach の α 係数を算出したところ、「対処的サポート」で $\alpha = .90$ 、「心理的サポート」で $\alpha = .90$ と十分な数値が得られた。表Ⅱ-4 には、ソーシャルサポートの下位尺度間相関も示されている。「対処的サポート」と「心理的サポート」は互いに有意な中程度の正の相関を示した。

表Ⅱ-3 ソーシャルサポートの因子分析結果

質問項目	因子負荷量	
	F1	F2
4 一緒に対処してくれる	.926	
3 自分をフォローしてくれる	.875	
2 問題解決のためにアドバイスしてくれる	.867	
1 いろいろと相談にのってくれる	.805	
6 あなたのことを理解し、認めてくれる		1.008
5 あなたの行動や考えを支持してくれる		.832

表Ⅱ-4 ソーシャルサポート，平均値，S D

	対処的サポート	心理的サポート	M	S D
対処的サポート	—	.69*	3.86	0.83
心理的サポート		—	3.75	0.81

* $p < .001$

(4) 自己開示とソーシャルサポートとの関連

自己開示によってソーシャルサポートが得られるのかを明らかにするために，ソーシャルサポート項目を従属変数とし，職場の教員における自己開示をそれぞれ独立変数とした重回帰分析を行った。それぞれの結果を表Ⅱ-5に示す。職場の同僚教員に対する自己開示について，直接的教育活動に関する自己開示が対処的サポートに対して正の影響を（ $\beta = .350, p < 0.01$ ），心理的サポートに対して正の影響をそれぞれ与えていた（ $\beta = .292, p < 0.1$ ）。

表Ⅱ-5 職場の教員に対する自己開示×ソーシャルサポート（重回帰分析）

	対処的サポート	心理的サポート
直接的教育活動	.350 ***	.292 **
間接的教育活動	.130	.083
私的活動 (プライベート)	-.030	.049
R2	.189 ***	.147 ***
	($p < .001$ ***)	($p < .01$ ** $p < .05$ *)

(5) 自己開示，ソーシャルサポートと仕事の充実感との相関

まず，自己開示が仕事の充実感と結びついているのかを明らかにするために，仕事の充実感を従属変数とし，職場の教員に対する自己開示を独立変数とした重回帰分析を行った。結果を表Ⅱ-6に示す。

職場の教員に対する自己開示について，間接的教育活動に関する自己開示が「仕事は楽しい」の項目に対して正の影響を与えていた（ $\beta = .236, p < 0.05$ ）。他の項目についても相関の傾向がうかがえるものがあったが，十分な数値が得られなかった。

次に，ソーシャルサポートが仕事の充実感と結びついているのかを明らかにするために，仕事の充実感を従属変数とし，ソーシャルサポートを独立変数とした重回帰分析を行った。その結果を表Ⅱ

-7に示す。

ソーシャルサポートのうち、心理的サポートは「仕事楽しい」「仕事充実している」「仕事に満足している」の3項目に対して正の影響を ($\beta = .243, p < .05$, $\beta = .348, p < .001$ $\beta = .284, p < .01$), 対処的サポートは「仕事がおもしろくない」の項目に対して負の影響を与えていることが分かった。

表Ⅱ-6 職場の教員に対する自己開示×仕事の充実度（重回帰分析）

	楽しい	充実	満足	おもしろくない	辛い	不満
直接的教育活動	.047	.155	.095	-.181	.125	-.014
間接的教育活動	.236 *	.094	.201 +	-.121	-.235 *	-.187 +
私的活動 (プライベート)	-.059	.016	-.059	.095	.041	.117
R2	.060 *	.058 *	.062 *	.057	.027	.028
(p<.001 *** p<.01 ** p<.05 * p<.1 +)						

表Ⅱ-7 ソーシャルサポート×仕事の充実度（重回帰分析）

	楽しい	充実	満足	おもしろくない	辛い	不満
対処的サポート	.140	.077	.061	-.280 **	.034	-.054
心理的サポート	.243 *	.348 ***	.284 **	.001	-.099	-.161
R2	.126 ***	.164 ***	.108 ***	.078 **	.006	.041 *
(p<.001 *** p<.01 ** p<.05 * p<.1 +)						

第三章 アンケート結果考察

第一節 学校現場における自己開示

アンケート調査を通して、教員の自己開示について2つのことを明らかにすることができた。1つ目は、勤務年数の違いによって自己開示のしやすさが異なることである。とくに「授業の仕方についての悩みや相談」「子どもの指導の仕方についての悩みや不安」「プライベートについての話」の3項目において、若手の教員ほど自己開示できていることが分かった。この点、ベテラン教員は自分の悩みを周りに相談できていなかった。若手教員は報告等を含め、必然的に自己開示しなければならない場面もあるが、ベテランになればなるほど自己開示を他から迫られることはない。ベテラン教員の離職率が高い要因の一つとして、この自己開示の低さが影響を及ぼしている可能性もあるといえよう。

2つ目は、学校現場における自己開示の内容が「直接的教育活動」「間接的教育活動」「私的活動（プライベート）」の3つに分類されることがわかった。学校では学年間で足並みを揃える、気になる子どもについて情報を交換するなど、情報を共有して学校全体が一つの組織として協働することを目指している。その点「直接的教育活動」は、子どもたちに直結することであるため自己開示の必要性が高い。それに対して「間接的教育活動」は、書類、校務分掌といった職務が個人に託される意味合いが強く、周りとの情報交換の機会が少ない。とくに校務分掌は担当の分掌内で活動することがほとんどであり、自己開示する相手が限られる。加えて、ベテラン教員だとしても経験したことのない分掌があるのは当然であり、たとえば主任のように提案・実践・評価を中心として行う立場である教員は、個人で悩みを抱えてしまいやすい。「私的活動（プライベート）」については、教育活動上は自己開示

する必要性は低い、教員同士がコミュニケーションをとるためには、一つの重要な要素ともいえる。標準偏差の値から、自己開示している教員とそうでない教員のばらつきが目立ち、自己開示できていない教員の存在が懸念される。

第二節 学校現場におけるソーシャルサポート

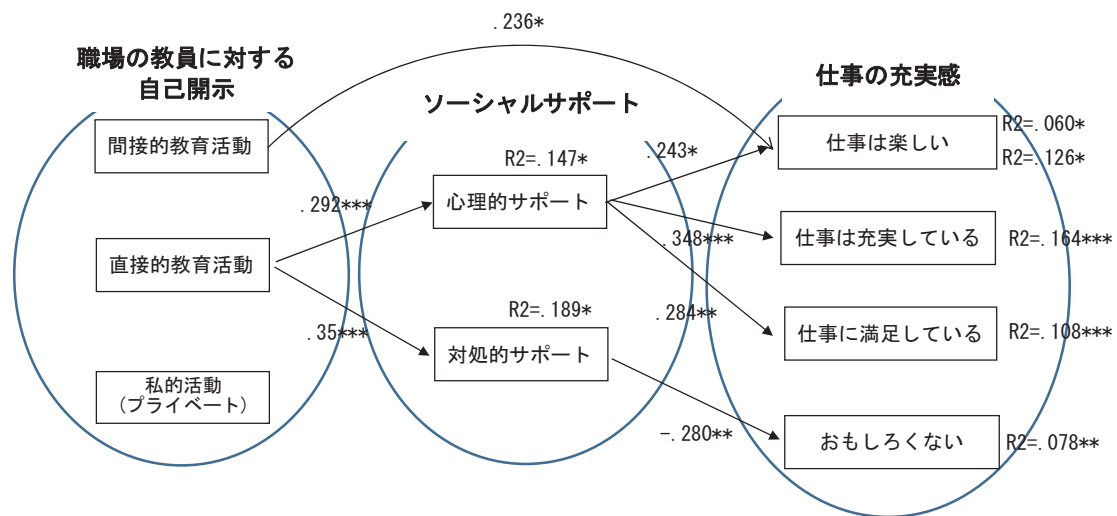
アンケート調査から、学校教員のソーシャルサポートの内容が明らかになった。先行研究では「情報的サポート」「情緒的サポート」「道具的サポート」の3つが下位尺度として抽出されていたが、今回の調査では学校現場におけるソーシャルサポートとして「心理的サポート」と「対処的サポート」の2つが、下位尺度として検出された。これは、教員の仕事が個人に託されており、周りの教員が直接的に支援することがあまりないことが影響しているためと考える。例えば、担任が授業をうまくできずに悩んでいる時、周りの教員は授業の仕方についてアドバイスしたり、教材の提供をしたりするのが一般的であり、他の教員が代わりに授業をすることは考えにくい。子どもたちの指導や保護者対応なども同様で、学校全体で情報を共有し協働していくことが求められる職業ではあるが、実際に対応するのは担任自身であることから、担任をフォローしたり一緒に対処したりしようとしても、実際は相談にのったり、担任の苦労をねぎらったりといったソーシャルサポートが多くなるのである。

第三節 自己開示やソーシャルサポートによる仕事の充実感

第一に、重回帰分析の結果から自己開示とソーシャルサポートの関係について、自己開示をするほどソーシャルサポートが得られることが明らかとなった。図Ⅲは自己開示、ソーシャルサポート、仕事の充実感の関係を図にしたものである。自己開示の中でも子どもに近い「直接的教育活動」に関する自己開示をするほど、「対処的サポート」、「心理的サポート」の両方を得られることが分かった。これは、学校現場では教員が子どもや授業などに関する悩みを相談した際に、様々なアドバイスをだけでなく、その教員自身の心理的な面も理解し認めているということを意味する。一方、「間接的教育活動」の自己開示は「ソーシャルサポート」との相関がみられなかった。「直接的教育活動」が他の教員と連携することが前提にあるのに対し、「間接的教育活動」が個人的な職務内容であることでサポートが得られにくいためであろう。書類は個人に対して課せられるものであり、書き方などについて質問することはあっても他の教員と連携する必要性はあまりない。校務分掌も主任が中心として活動していくことが多い。とくに体育主任、研究主任、各教科主任など専門性が求められるものが多く、特定の教員が継続して一つの校務分掌を担当することが多い。そのため校務分掌についての相談を受けても、自分の経験していない校務分掌についてはサポートすることは難しい。

第二に、ソーシャルサポートと仕事の充実感との関係について、「心理的サポート」を得られているほど仕事楽しい、仕事充実している、仕事に満足していると感じることが明らかになった。また、「対処的サポート」は仕事楽しい、充実しているといった充実感を得ることはできないが、仕事をおもしろくないと感じることを回避させていることが明らかとなった。つまり、教員の仕事の充実感を高めるためには、仕事内容についての助言よりも、その人の自身の気持ちや考えを認めることが重要なのである。

第三に、自己開示と仕事の充実感の関係については、「間接的教育活動」に関する自己開示をするほど、仕事楽しいという充実感に結びつくことが分かった。「間接的教育活動」に関する自己開示は先述したように、「ソーシャルサポート」との相関はみられない。しかしながら、仕事の充実感に



図Ⅲ 自己開示・ソーシャルサポート・仕事の充実感の関係

はつながっているのである。これは、書類や校務分掌のように開示する必要の無い内容をあえて開示すること自体が開示者に対して心理的安定を与えていると考えられる。第一章「自己開示とは」でも述べたように、自己に関する様々な情報を開示できることは、ストレスフルな状態を回避する。日本の教員が校務分掌や書類といった一般事務作業に追われている現状を考えると、これらの「間接的教育活動」について同僚に相談することで得られる心理的安定は大きいのではないだろうか。一方、「直接的教育活動」に関する自己開示については、仕事の充実感との相関はみられなかった。教育活動に関する自己開示のように仕事をする上で開示する必要のあることを開示するのは当然のことであり、仕事の充実感には結びつかないようである。

以上見てきたように、自己開示と仕事の充実感、ソーシャルサポートという職場の人間関係と強く関係しながら結び付いているのである。

第四章 全体考察

本研究では教員経験年数における自己開示の課題と、自己開示とそれによって得られるソーシャルサポートによって教員の仕事を充実させる可能性を見出すことができた。とくに経験年数における自己開示の課題については、ベテラン教員が自己開示できず、若手教員はむしろ自己開示できていることがわかった。若手教員は、近年の採用状況からして、同年代の同僚が多くいるため自己の相談や悩みを相談しやすい環境にある。立場上、先輩の教員に対して何らかの失敗をした際は報告・連絡・相談がほぼ義務付けされており、自己開示の機会にも恵まれている。それに対してベテラン教員は同年代の教員が少なく、学校の中でも年長の教員であることから相談を受ける立場であり、自分の悩みを相談する機会は少ない。学校での年齢構成としても同年代が少なく、数的にマイノリティであることから、若い教員に指摘したり、意見を述べたりすることがしにくくなっているかもしれない。ベテラン教員を含めたすべての教員が、気兼ねなく自己開示できる環境を整えることで、教員同士のソーシャルサポートが充実し、教員の仕事の充実感を高めることができると考えられる。

では、学校教員が仕事の充実感を得るためにはどのような方策があるだろうか。一つ目は、教員が同僚の考えや想いを認めるといった「心理的サポート」を重視することである。教員は「教える」という職業柄からか、仕事に悩んでいる教員が同僚や上司に対して相談してきたとしても、同僚や上司は相談者本人の悩みを受け入れるよりも、仕事の仕方等についてのアドバイスが中心になってしまう¹⁴⁾。それは、相手の実践に対する否定的な評価は相手を成長させる力をもつ一方で、相手に対して「自分は好かれていない、認められていない」「やりたいようにできない」という思いを生じさせ、不満を与える危険性も秘めている¹⁵⁾。問題解決の方法を伝えたり、実際に援助するといった対処的サポートも大切であるが、まずは悩みを相談してきた教員の想いを聞いたり認めたりする「心理的サポート」を重視すべきだと考える。

二つ目に、教員同士が話す機会を増やすことである。ソーシャルサポートが得られるかどうかは教員を取巻く環境に大きく依存している。いくら経験豊富なベテラン教員が多い職場でも、教員同士が交流する機会がなければソーシャルサポートは得られない。特に中堅層教員が少ない今日、若手とベテラン教員といった年齢層の離れた教員の交流を増やすためには、個々の意識も重要であるが、それ以上に教員が交流する機会を組織としてシステム的に設定することが重要である。

教員同士の話合いの一つには研究授業の協議が一般にある。ほぼすべての学校において組織全体で取り組まれている実践だといえるが、佐藤（2015）が今日の研究授業の協議が提案者の実践に対しての「評価と助言」に偏っていることを指摘していることから窺えるように¹⁶⁾、授業者には当然批判が伴う。また、若手に経験を積ませるという意図もあってか、授業者は若手教員に任せられることが多く、ベテラン教員が授業公開をしない学校も多い。これでは、ベテラン教員の実践を見る機会が乏しく、ベテラン教員だけでなく若手教員の成長も損なわれる。「授業者の実践についての協議から、子どもたちの姿から自身が学んだことを交流する協議にすべきだ」（佐藤 2015）との指摘があるように、授業公開後に交流の場を設定するだけでなく、話合いの内容や進め方にも、今後は工夫が必要であろう。

学年における交流の機会を組織で設定している実践もある。福井県の中学校では、教科会・学年会が時間割の中に設定されており、非常に興味深い¹⁷⁾。時間割に会議の時間を組み込むことで、教員が交流する時間を確保することができる。この教員同士の交流によって他の教員の実践を知る機会が生まれ、自分の実践を振り返ったり、自分の悩みを同僚に相談したりすることができる。

一方、神戸市の小学校では、メンター制度を採用し、学年内、専科内において若手のメンティーとベテランのメンターのペアを設定する実践を行っている¹⁸⁾。このペアで公開授業、教科別研修、家庭訪問を行うことにより、若手教員はベテラン教員から、きめ細やかな指導を受けることができる。またベテラン教員も若手教員に対して ICT についての相談をするようになったことが報告されている。このような制度が設定されていることで、交流を重ねるごとに教員同士の関係が強まり、お互いにサポートし合う関係ができるようになる。

おわりに

本論文では、アンケート調査から教員の自己開示によってソーシャルサポートが得られ、仕事の充実感に結びつくことを明らかにすることができた。教員の年齢構成の均衡が崩れてきた今日、教員に

よる自己開示の現状及び、心理的サポートの重要性を明らかにできた意味は大きい。ただし、本アンケート調査については、以下の二点に留意しておかなければならない。

一つ目は、調査が関西A市の教員を対象としたものであることである。A市を対象にアンケート調査を行ったため、アンケート調査結果にA市の特色が反映されている可能性が強い。他の都道府県においても同様の結果が出るかは再度調査を行う必要がある。

二つ目は、アンケート調査を行った時期である。佐々木（2010）は、新任教員の一年間のモチベーションについて、5月中旬から6月を第一のクライシス期、10月から11月を第二のクライシス期とし、いかに二つのクライシス期を乗り越えるかが重要であると述べている¹⁹⁾。本調査は2015年12月に行ったが、この時期は二つのクライシス期を乗り越え学期末に向けてモチベーションを回復させていく時期である。つまり、二つのクライシス期を乗り越えることができず離職した教員は対象に含まれていない。

今日、「チーム学校」というキーワードのもと、「教職員の協働性」の重要性が強調されている。「学校がチームとなる」とは、教員同士が自分の考えや気持ちを気兼ねなく同僚に話すことができ、お互いがサポートし合う、そのような組織になることではないだろうか。教員年齢構成が歪になっている今日、若手教員やベテラン教員含め、いかに周りにつながれるかというのが大事であり、そこに自己開示や心理的サポート、ソーシャルサポートの視点から対策を立てることへの期待は大きい。冒頭で示したように、若手教員とベテラン教員の病気による離職が高い状況は、もはやベテラン教員が若手教員を支えるという一方的な関係が成り立たないことを物語っている。本研究から、互いに自己開示でき、双方でサポートし合える環境を組織として整えることが教員のやりがいが高めることがわかった。本研究で得られた知見が離職防止にもつながることを期待したい。

謝辞

A市教育委員会および先生方におかれましては、本調査に快くご協力いただきましたこと、深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について』2015年、p.3.
- 2) 同上
- 3) 国立教育政策所『教員環境の国際比較－OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果報告書』明石書店、2014年、pp.173-175.
- 4) 同上 p.8.
- 5) 紅林伸幸「協働の同僚性としてのチームー学校臨床社会学からー」『教育学研究』第74第2号、2007年、pp.174-188.
- 6) 後藤郁子『小学校初任教員の成長・発達を支える新しい育成論』学術出版会、2014年、p.128.
- 7) 野口恭平、橘川真彦「先輩教員の失敗経験開示が初任者のストレス変化に及ぼす影響」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第35号、2012年、p.33.

- 8) 中島義明ほか編『心理学辞典』有斐閣, 1999 年, p.327.
- 9) 榎本博明『自己開示の心理学的研究』北大路書房, 1997 年, p. iv.
- 10) ダーレガ, V・J & ペトリニオ, S 『人が心を開くとき・閉ざすとき』金子書房, 1999 年, p.15.
- 11) Pennebaker, J.W., Confession, inhibition, and disease. In L. Berkowitz (Ed.), *Advance in experimental social psychology*, New York: Academic Press, Vol.22, 1989, pp.211-244.
- 12) House, JS, *Work stress and social support*, Adison-Wesley, 1981, pp.13-39.
- 13) 森・三浦「職場における短縮版ソーシャルサポート尺度の開発と信頼性・妥当性の検討ー公立中学校教員への調査を基にー」『昭和女子大学生活心理研究所紀要』第9巻, 2006年, pp.74-88.
- 14) 文部科学省教職員のメンタルヘルス対策検討会議『教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）』2013年, p.9.
- 15) 繁柊江里『ダメ出しコミュニケーションの社会心理 対人関係におけるネガティブフィードバックの効果』誠信書房, 2010年, p.130.
- 16) 佐藤学『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店, 2015年, p.123.
- 17) 千々布敏弥『県外から来た教師だからわかった 福井県の教育力の秘密』学研教育みらい, 2015, p.39.
- 18) 大阪市教育委員会, 神戸市教育委員会, 堺市教育委員会, 京都市教育委員会, 『OJT フォーラム 2016 配布資料』2016年
- 19) 佐々木「初任者教員のモチベーション研究Ⅰー1年間の変容の軌跡ー」『千葉大学教育学部研究紀要』第58巻, pp.29-36.