

生徒や教師環境に対する教師の認識

井上果子*, 宮戸美樹**, 宮武朗子***, 馬場謙一****

How school teachers perceive their pupils, colleagues, and school environment

Kako INOUE, Miki MIYATO, Akiko MIYATAKE, Kenichi BABA

Abstract

Japanese teachers face multiple role in their school environment, that lead to lack of time to attend the pupils needs. The purpose of this study is to dissect the situations which they are in. Questionnaire were conducted to 2070 junior high school teachers working at public schools of Kanagawa prefecture. Principal component analysis dessects 19 aspects in the teaching environment, which are grouped into 6 scale groups; dealing with pupils, dealing with colleague teachers, private situation, detection of bullying, professional satisfaction and school influence.

1. 目的

教師や教師をとりまく人々の間には現在でも、「教師は聖職である」という伝統的な考え方が広く存在している。自分がこのような考え方を抱いていると自覚している教師は少ないが、実際には教師たちはこの考え方に縛られている。彼らは「聖職にはふさわしくない」という意識から、自分のもろさや不適應感、生徒たちとの関係を築く難しさなどに気づかないように心がけている。しかし、「聖職者」という枠組みを外して教師を一人の人間として捉えてみると、これらの感情はごく自然な感情として受け止めることができるものである。教育委員会などの教育行政をはじめとする周囲や教師自身が、現実の教師がもつこれらの「弱い側面」を適切に受け止め、コントロールしていくことが、教師のみならず教育を受ける生徒にとっても重要な課題であると考えられる。

* 横浜国立大学 教育人間科学部

** 横浜国立大学大学院 教育学研究科

*** 国立病院東京医療センター

**** 横浜国立大学 教育人間科学部

日本では1980年代からいじめ問題が着目されはじめ、多くの著書が出版されている。その中では子どものいじめ問題に取り組む際に教師集団内の閉鎖性が障害になることが指摘されている（横浜市教育委員会、1996）。教師集団のあり方について悩んでいる教師も多数実在する（秦、1997）。生徒のいじめ問題の解決において教師は重要な役割を果たすことが必要とされている（Olweus,1993）。しかし現実にはその役割が果たせていない（菅野 1986）という視点から、教師のあり方を分析した研究は見られない。教師のいじめに対する対応は、生徒集団や家庭教育の問題だけではなく、教師と生徒との関係や教師集団

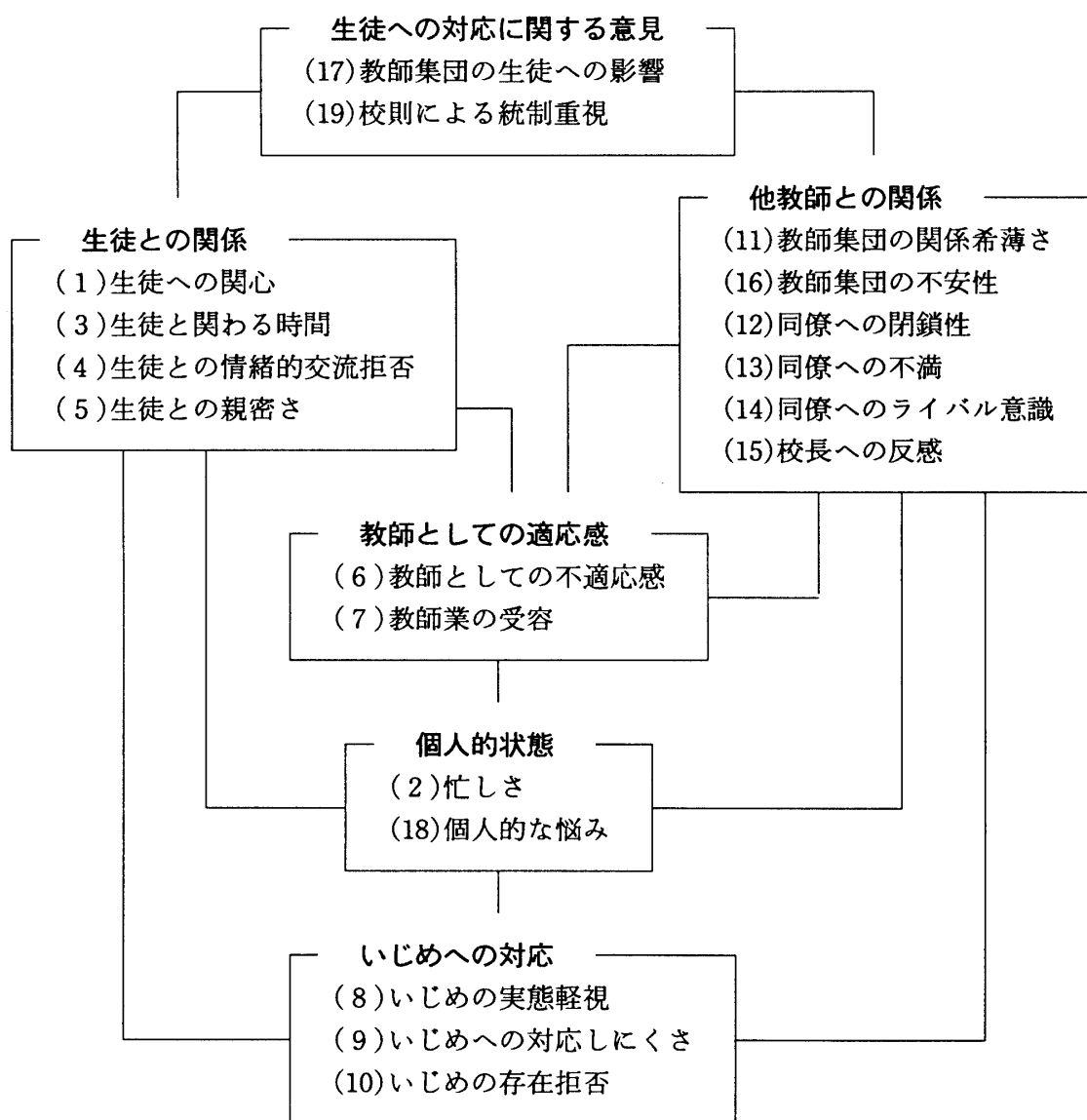


図1 本研究の仮説構造

のあり方、同僚教師との関係、教師自身の個人的事情などの側面と関連しあっていると考えられる。

教師と生徒の関わりを捉える際には、ホールディング(holding)の概念が重要である。Winnicott, D. W. (1972)は「母子関係におけるホールディング(holding)」の概念を提唱した。井上(1993)はこのホールディングの概念が個人と集団との関係にも適用できると考え、「文化的ホールディング」の機能を提唱している。学校の場面においても、教師は生徒の教科教育に携わるだけではなく、生徒と様々な形で交流をもち、情緒的につながっており、相手に感情的影響を与えあっている。従って教師は、生徒のもつ様々な感情、特に一般的には受け入れにくい感情を受け入れて抱えることが必要とされる。こうした他者の感情を受け入れ、抱える現象を、ホールディングと呼ぶ。教師が生徒の感情をホールディングすれば、教師と生徒との関係は安定し、生徒には安定した成長が促される。教師がホールディングを行うためには、教師自身も学校集団の内で抱えられたと実感をもち、安心して教師という職業を遂行できることが必要である。

Klennert, M. D. & Emde, R. N (1986)らは、幼児がよくわからない状態に陥った場合に、頼りになる他者の情緒的情報によって、その状況を理解し、適切な行動をとろうとするプロセスを、社会的参照(social referencing)と呼んでいる。年齢を問わず誰でも不慣れた状況では、信用する対象に社会的参照を求める。中学校教師は中学生にとって、社会的参照の対象になっているという自信を有しているであろうか。

宮戸ら(1996)は公立の小中学校に勤務する教師15名に面接を行い、学校の中の問題は、児童・生徒に関連する問題と、教師に関連する問題とに分けて考えるべきであると指摘している。この面接調査の結果に基づき、本研究は教師が日頃感じている悩みや問題、特に同僚教師や生徒との関わりに関する意識調査を行う。

本研究では図1に示す構造を仮説し、中学校教師の生徒との関係、他教師との関係、生徒への対応に関する意見、教師としての適応感、個人的状態などの側面から、教師のおかれている現状を把握し、これらの側面といじめへの対応との関連を分析する。本報告では、研究の第1段階として教師が生徒や他教師などに向けた態度や意識の構造を分析することを目的とする。

2. 方法

1. 対象者：神奈川県下の公立中学校の教師。1996年度版「神奈川県公立学校教職員録」（横浜市教育館出版部）の「公立中学校」欄に記載されている、横浜市を除く神奈川県内の中学校から無作為抽出した113校と、横浜市内の全中学校（145校）に対して、それぞれの学校長宛に調査を依頼した。依頼校のうち市外66校と市内75校から承諾の返事を受け、計141校を調査対象校とした。最終的に、回答票を回収できた学校は、市外60校、市内64校であった。調査票の配布数は4297票、回収数は2131票であった。回収票のうち、5分の1が無記入回答である非協力票を除いた有効回答者は2070人、配布数に対する有効回答率は48.2%である。

2. 実施方法：調査実施にあたっては、対象校に対して調査票と依頼状を郵送か直接に配達し、各校で教員によって調査票が配布された。回答は無記名、個別配布形式である。回収は、回答者が回答した票を自ら封筒に入れて密封し、職員室などに設けた紙袋に封筒を投入する形式で行った。学校単位でその紙袋を一括した上、郵送などによって回収した。

3. 実施期間：1996年12月から1997年3月。

4. 質問紙の構成：質問紙は、フェイスシート、教師や生徒に対する教師の認識に関する尺度の候補項目、生徒や同僚との関わりを規定する特性尺度群の3部から構成されている。

① フェイスシート

フェイスシートには以下の項目が含まれている。性別、年齢、婚姻状態、子供がいる場合には子どもの年齢、教師歴、担当教科、担任している学年。

② 教師や生徒に対する認識に関する尺度の候補項目

教師の生徒や教師環境との関わりに関する19側面を仮説し、各側面を測定する尺度の候補項目を作成した。項目作成には精神科医1名と心理学者3名が携わった。各尺度の項目内容は表5～表23を参照されたい。

尺度名は以下の通りである。(1)生徒への関心尺度(2)忙しさ尺度(3)生徒と関わる時間尺度(4)生徒との情緒的交流拒否尺度(5)生徒との親密さ尺度(6)教師としての不適応感尺度(7)教師業の受容尺度(8)いじめの実態軽視尺度(9)いじめへの対応のしにくさ尺度(10)いじめの存在拒否尺度(11)教師集団の関係希薄さ尺度(12)同僚への閉鎖性尺度(13)同僚への不満尺度(14)同僚へのライバル意識尺度(15)校長への反感尺度(16)教師集団への不安性尺度(17)教師集団の生徒への影響尺度(18)個人的な悩み尺度(19)校則による統制重視尺度

③ 教師の認識を規定する特性尺度群

生徒や同僚との態度の認識を規定すると考えられる特性を測定する特性尺度を用いたが、本報告では分析していないので記載を略す。

3. 結果

1. 回答者のプロフィール

本研究の回答者のプロフィールは以下の通りである。

表1に示すように教師の性別は、男性55.2%、女性43.3%であり、やや男性が多い。対象となった教師の年齢(表2)は20代と50代が10%と少なく、30代と40代が共に40%前後

表1 性別

	人数	%
男	1143	56.1
女	893	43.9

表2 年 齢

	人 数	%
20歳代	180	9.1
30歳代	815	41.5
40歳代	761	38.8
50歳代	195	10.0
60歳代	11	0.6

表3 婚姻状態

	人 数	%
未 婚	450	22.3
既 婚	1567	77.7

表4 教師歴

	人 数	%
5年以下	155	7.9
6年～10年	320	16.2
11年～15年	480	24.4
16年～20年	464	23.6
21年～25年	331	16.8
26年～30年	150	7.6
31年～35年	54	2.8

と多い。教師の婚姻関係（表3）は、未婚者21.8%、既婚者75.7%と、結婚している者が多い。教師としての経験年数（表4）は「11年～15年」と「16年～20年」が最も多く、11年から20年間で約50%を占める。

2. 尺度分析の結果

本報告は、教師や生徒に対する教師の意識の構造を探索することを目的としている。この目的に沿って、各側面を表す尺度の候補項目の一次元性を検討した。

一次元性の検討にあたっては、各項目への回答に「あてはまらない」に1点……「あてはまる」に5点の数値を与え、主成分分析を行った。各尺度の候補項目の主成分分析を行い、第1主成分への負荷量が低い（負荷量の絶対値が.4未満）項目を除外して再分析を行う手続きを繰り返した。一次元性が確認された尺度項目については信頼性係数（クロンバックの α 係数）を算出した。

(1) 生徒への関心尺度

表5は「生徒への関心」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果を示している。全ての項目の第1主成分（寄与率39.5%）への負荷が高かった（絶対値.466以上）ため、次元をなしていると判断された。 α 係数は.719であった。この尺度は、生徒の表情や生徒同士の関係などの、生徒の非言語的なメッセージに、教師がどの程度関心をもっているかを測定する項目から構成されている。そこで、表5の10項目を「生徒への関心尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて、合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、生徒の非言語的メッセージに関心を向けていることを意味する。

表5の項目の平均点をみると、多くが4点以上を示しており、回答者は全般に、生徒への関心を抱いていることが明らかになった。

表5 生徒への関心

項 目	負荷量	平均値
生徒の友達関係に、いつも注意している	.743	4.15
なるべく生徒の気持ちを察するように心がけている	.744	4.33
生徒がいつもと違う表情をしていると気になる	.739	4.53
生徒の立場になって、状況を把握するように心がけている	.685	4.18
クラスの雰囲気がいいつもと違うと気になる	.642	4.49
クラスの中の力関係に、いつも注意している	.629	4.04
生徒は、言葉にできないメッセージをたくさん送っていると思う	.589	4.41
普段あまり一緒にいない生徒同士が一緒にいるのを見かけると気になる	.526	4.11
情報通の生徒からクラスのいろいろな情報を得るようにしている	.434	3.48
*生徒がいいつもと違う友達(グループ)と一緒にいても、あまり気にならない	-.466	2.00

寄与率=39.56% α = .719 固有値=3.96 *は逆転項目

(2) 忙しさ尺度

「忙しさ」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果（表6）、全ての項目の第1主成分（寄与率46.2%）への負荷が高く（絶対値.457以上）、 α 係数は.859であった。この尺度は、生徒と関わる時間について、どのようにとらえているかを測定する項目から構成されている。そこで表6の9項目を「忙しさ尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて、合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、生徒と関わる時間が持てていないと感じていることを意味する。

表6の項目の平均点をみると、ほとんど3点以上であるため、回答者は全般的に、時間的に忙しいために、生徒との時間がとれないと認識していることが明らかになった。

表6 忙しさ

項 目	負荷量	平均値
思うように、生徒と一緒に過ごす時間を作ることができない	.794	3.69
生徒と一緒にいる時間が少なすぎる	.786	3.49
生徒と接する時間が少ない	.780	3.37
生徒のために時間をあけることができない日が多い	.760	3.66
忙しすぎて、生徒の話がゆっくり聞けなくて困る	.748	3.95
自分のクラスにいる時間はかなり少ない	.545	2.97
一日の中で一言も声を交わさない生徒が何人もいる	.493	3.85
生徒のことが気になっても、仕事が忙しいと、なかなか手をつけられない	.463	3.12
忙しすぎると、どうしても生徒のことが後回しになる	.457	3.27

寄与率=46.18% α = .859 固有値=4.62

表7 生徒と関わる時間

項 目	負荷量	平均値
休み時間や昼休みには、なるべく生徒と過ごすようにしている	.819	3.48
休み時間や昼休みには、生徒と過ごしていることが多い	.787	3.02
休み時間や昼休みには、教室にいることが多い	.770	2.84
*休み時間や昼休みには、職員室にいることが多い	-.763	3.06
できるだけ生徒と一緒にいるように心がけている	.731	4.00
生徒と関わる時間はできるだけ取ろうとしている	.659	4.22
*生徒が休み時間をどのように過ごしているか知らない	-.531	2.55

寄与率=53.08% α = .848 固有値=3.72 *は逆転項目

(3)生徒と関わる時間尺度

「生徒と関わる時間」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果(表7)、全ての項目の第1主成分(寄与率53.1%)への負荷量が高く(絶対値.531以上)、 α 係数は.848であった。この尺度は、休み時間や昼休みをどのように過ごしているかを測定する項目から構成されている。そこで表7の7項目を「生徒と関わる時間尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて、合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、休みの時間を生徒と一緒に

に過ぎそうと考えていることを意味する。

表7の項目の平均点をみると、多くが3点以上であり、回答者は全般的に生徒と関わる時間を持つようとしていることが明らかになった。

表8 生徒との情緒的交流拒否

項 目	負荷量	平均値
生徒には知識だけを教えていけばよいと思う	.704	1.64
すぐに対処することが難しいので、生徒のことを気にしても仕方がない	.690	1.66
生徒には教科を教えていけばよいと思う	.686	1.70
忙しすぎて、生徒のことまで目が届かなくても仕方がない	.653	1.97
生徒から相談事をされても困ってしまう	.620	1.97
生徒と一緒にいると疲れてしまう	.590	2.25
思い通りにならない生徒は好きになれない	.591	2.42
教師の仕事は生徒への対応だけではないので、生徒のことばかりに時間を取られているわけにはいかない	.580	2.28
生徒と一緒にいるより、職員室などで仕事をしていたいと思う	.539	2.21
生徒への対応よりも、期限のある事務的な仕事を優先させてしまう	.502	2.31
*生徒と一緒にいる時が、一番生き生きしていられると思う	-.455	3.66
問題が起きたときは、生徒を厳しく叱ればよい	.444	1.71
教師が厳しく接していれば、生徒は問題を起こさない	.395	1.85

寄与率=33.75% α = .768 固有値=4.39 *は逆転項目

(4) 生徒との情緒的な交流拒否尺度

「生徒との情緒的交流拒否」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果(表8)、全ての項目の第1主成分(寄与率33.8%)への負荷量が高く(絶対値.395以上)、 α 係数は.768であった。この尺度は、「生徒から相談されても困ってしまう」「生徒には知識だけ教えればよいと思う」「生徒と一緒にいると疲れてしまう」など生徒との情緒的な関わりをもととしない態度を測定する項目から構成されている。そこで表8の13項目を「生徒との情緒的交流拒否尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど生徒との個人的な情緒的関わりよりも、授業や事務的な仕事を優先に考えていることを意味する。

表8の項目の平均点をみると、逆転項目をのぞいた全ての項目が3点以下であり、回答者は全般に生徒への情緒的関与を拒否していないと認識していることが明らかになった。

表9 生徒との親密さ

項 目	負荷量	平均値
生徒から相談されることが多い	.763	3.36
*生徒とはあまり親密な関係を持ちにくい	-.727	2.48
生徒は何かあれば、必ず相談にくる	.701	2.95
生徒は自分になついていると思う	.676	3.31
生徒の輪に入っていくことに抵抗はない	.674	3.91
*生徒に疎んじられていると思う	-.513	2.58

寄与率=46.26% α = .763 固有値=2.78 *は逆転項目

(5) 生徒との親密さ尺度

「生徒との親密さ」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果（表9）、全ての項目の第1主成分（寄与率46.3%）への負荷量が高く（絶対値.513以上）、 α 係数は.763であった。この尺度は、「生徒から相談されることが多い」「生徒は自分になついていると思う」など、生徒との親密な関係を有している度合いを測定する項目から構成されている。そこで表9の6項目を「生徒との親密さ尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、生徒から受け入れられていると感じていたり、信頼されていると感じていることを意味する。

表9の項目の平均点をみると、多くの項目が3点前後であり、生徒と親密な関係を有しているか否かという認識は多様であることが明らかになった。

(6) 教師としての不適応感尺度

「教師としての不適応感」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果（表10）、全ての項目の第1主成分（寄与率39.9%）への負荷量が高く（絶対値.536以上）、 α 係数は.810であった。この尺度は「自分は教師として無力だと思う」「できる限り今以上の仕事を増やしたくない」「仕事をしていると疲れる」など、教師としての不適応感や限界などを測定する項目から構成されている。そこで表10の9項目を「教師としての不適応感尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、教師としての不適応感を感じていることを意味する。

表10の項目の平均点をみると、「生徒と一緒にいるといやになる時がある」の項目以外は3点以上であることから、回答者は自分が理想としている教師像からは遠く、仕事に対してやや不適応感を抱いていることが明らかになった。

表10 教師としての不適応感

項	目	負荷量	平均値
	自分は教師として無力だと感じる時がある	.708	3.68
	教師という職業は、自分に向いていないかもしれないと思うときがある	.695	3.25
	仕事をしていると、しばしば疲れる	.673	4.00
	何か問題が起きると、余計な仕事が増えたと思うことがある	.672	3.25
	できる限り、今以上に仕事を増やしたくない	.644	3.64
	時折、学校を休みたいと思うことがある	.605	3.99
	教師ができることなど限られている	.583	3.78
	生徒と一緒にいると、ふと嫌になるときがある	.546	2.43
	理想とする教師像には、まだまだほど遠いと思う	.536	4.11

寄与率=39.94% α = .810 固有値=3.59

表11 教師業の受容

項	目	負荷量	平均値
	教師という仕事は生きがいである	.894	3.81
	教師という仕事は好きである	.843	4.12
	勉強を教えることは、天職だと思う	.722	2.84
	何より、授業をすることは楽しい	.496	3.31

寄与率=56.97% α = .735 固有値=2.28

(7) 教師業の受容尺度

「教師業の受容」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果(表11)、全ての項目の第1主成分(寄与率57.0%)への負荷量が高く(絶対値.496以上)、 α 係数は.735であった。この尺度は「教師という職業は生きがいである」「教えることは天職だと思う」など、教師という職業を肯定的に受け入れていることを測定する項目から構成されている。そこで表11の4項目を「教師業の受容尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、教師という職業を肯定的に捉えていることを意味する。

表11の項目の平均点をみると、「勉強を教えることは天職である」項目の得点は低い、「教師という仕事は好きである」は4.2点と極めて高く意識されていた。

表12 いじめの事態軽視

項	目	負荷量	平均値
	無視や仲間外れまで教師がいちいち口を挟む必要はない	.749	1.78
	いじめはマスコミが増幅しているだけで大したことはない	.736	1.72
	ちょっとした無視や仲間外れなどは、しばらくすれば収まる	.721	2.20
	マスコミで騒がれているほど、いじめは深刻な問題ではない	.718	1.67
	ほとんどのいじめが生徒同士の対人関係のもつれであってすぐに解決できるものばかりである	.679	1.95
	生徒のいじめはいじめというよりもちょっとした対人関係のもつれであると思う	.666	2.33
	ちょっとしたいじめはあるが、生徒同士でうまく解決できるものばかりである	.624	2.23
	いじめの中で生徒は鍛えられ、成長していくものだ	.592	2.11
	生徒同士で解決できる問題は、いじめとは言わない	.534	2.20
	無視や仲間外れなどは、誰でも体験することである	.434	3.01

寄与率=42.56% $\alpha = .835$ 固有値=4.26

表13 いじめへの対応しにくさ

項	目	負荷量	平均値
	生徒たちがいじめの存在を知らせてこないうちは教師は気づけないし対応のしようがない	.763	1.87
	生徒から直接いじめについて言われるまでは教師からは何もすることができない	.745	1.77
	いじめは生徒同士の問題なので教師は口を挟みにくい	.727	1.72
	生徒たちがいじめをうまく隠しているうちは、教師が気づかなくても仕方ない	.705	1.97
	いじめはどこの社会にもあることなので特に教師は干渉せず見守っていた方がよい	.666	1.54
	所詮、いじめは教師の手で解決できる問題ではない	.547	2.47
	はっきりしたいじめの事実をつかむまでは対応しにくい	.448	3.13

寄与率=44.36% $\alpha = .767$ 固有値=3.11

(8)いじめの実態軽視尺度

「いじめの事態軽視」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果（表12）、全ての項目の第1主成分（寄与率42.6%）への負荷量が高く（絶対値.434以上）、 α 係数は.835であった。この尺度は、「生徒同士の無視や仲間外れなど誰でも体験することがある」「マスコ

ミで騒がれているほど、いじめは深刻な問題ではない」など、生徒のいじめの実態の軽視を測定する項目から構成されている。そこで表12の10項目を「いじめの実態軽視尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、生徒のいじめを深刻な問題と考えていないことを意味する。

表12の項目の平均点をみると、「無視や仲間外れなど、誰でも体験することである」の項目以外は2点前後といずれも低く、回答者は全般にいじめの実態を軽視していないことが明らかになった。

(9)いじめへの対応しにくさ尺度

「いじめの対応のしにくさ」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果(表13)、全ての項目の第1主成分(寄与率44.4%)への負荷量が高く(絶対値.448以上)、 α 係数は.767であった。この尺度は、「生徒たちがいじめの存在を知らせてこないうちは、教師は気づくこともできないし、対応のしようがない」「生徒から直接いじめについて言われるまでは教師が何もすることができない」など、生徒のいじめに対する教師自身の対応のしにくさを測定する項目から構成されている。そこで表13の7項目を「いじめの対応しにくさ尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、生徒のいじめへの対応のしにくさや、教師が直接的に対応することへの抵抗を感じていることを意味する。

表13の項目の平均点をみると、「いじめの実態をつかむまでは対応しにくい」という認識は高いが、その他の項目は2点前後であり、回答者は全般に、いじめには対応しにくいとは認識していないことが明らかになった。

(10)いじめの存在拒否尺度

「いじめの存在拒否」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果(表14)、全ての項目の第1主成分(寄与率43.9%)への負荷量が高く(絶対値.532以上)、 α 係数は.738であった。この尺度は「生徒同士のもめ事をみると疲れる、聞きたくない」「自分のクラスにいじめがあるとは思いたくない」など、生徒同士のもめ事やクラス内の問題について拒否したい気持ちを測定する項目から構成されている。そこで表14の6項目を「いじめの存在拒否尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、生徒同士のもめ事やクラス内の問題に困惑しており、それらを聞いたり気づくことに抵抗を感じていることを意味する。

表14の項目の平均点をみると、自分のクラスにいじめがあったら困るという認識は3点以上と高いが、その他の項目は2点前後であり、回答者は全般的にいじめの存在を拒否していないことが明らかになった。

(11)教師集団の関係希薄さ尺度

「教師集団の関係希薄さ」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果(表15)、全ての項目の第1主成分(寄与率46.3%)への負荷量が高く(絶対値.406以上)、 α 係数は.826で

表14 いじめの存在拒否

項 目	負荷量	平均値
生徒同士のもめ事は、なるべく聞きたくないと思う	.752	2.41
クラスにいじめがあったら困ってしまう	.706	3.25
生徒同士のもめ事を見ると疲れる	.701	3.00
自分のクラスにいじめなどの問題があったら困る	.658	3.57
できればいじめなどの生徒の問題には気づかずにいたい	.600	1.81
自分のクラスにいじめがあるとは思いたくない	.532	2.54

寄与率=43.85% $\alpha = .738$ 固有値=2.63

表15 教師集団の関係希薄さ

項 目	負荷量	平均値
表面的な協力体制しかできていない	.840	2.92
教師同士のまとまりが悪い	.839	2.77
思ったことを自由に言いにくい	.778	2.71
閉鎖的である	.753	2.86
教師同士のコミュニケーションが十分でないと感じる時がある	.597	3.68
同僚とは表面的なつきあいが多	.585	3.06
*問題が起これば、学校全体で対応していく	-.507	3.75
仲間意識が強すぎる	.406	2.66

寄与率=46.30% $\alpha = .826$ 固有値=3.70 *は逆転項目

あった。この尺度は「教師集団のまとまりが悪い」「同僚とは表面的なつきあいしかできない」など、教師集団の協力体制を築くことの難しさや関係の希薄さを測定する項目から構成されている。そこで表15の8項目を「教師集団の関係希薄さ尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、教師同士の関係が希薄であると感じていることを意味する。

表15の項目の平均点をみると、いずれも3点前後になっており、この側面に関しては様々な現状にあることが明らかになった。

(12)同僚への閉鎖性尺度

「同僚への閉鎖性」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果(表16は)、全ての項目の第1主成分(寄与率48.6%)への負荷量が高く(絶対値.488以上)、 α 係数は.657であった。この尺度は「問題が起こっても、同僚にはなかなか相談することができない」「自分のクラスの生徒さえ問題を起こさなければいい」など、教師個人がクラスの問題を一人で抱え、他には相談しない、他のクラスで問題が生じても気にしないという閉鎖性を測定する項目から構成されている。そこで表16の7項目を「同僚への閉鎖性尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて合計得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、問題が起こっても自分だけで解決しようとするなど、閉鎖性が高いことを意味する。

表16の項目の平均点をみると、逆転項目以外は全て2点以下であり、回答者は全般的に自身は同僚に対して閉鎖的でないことを認識していることが明らかになった。

表16 同僚への閉鎖性

項 目	負荷量	平均値
自分の力ではどうしようもないと感じても、なかなか他の教師に相談することができない	.850	1.69
問題が起こっても、同僚にはなかなか相談することができない	.853	1.79
同僚に自分のクラスの問題の話はしづらい	.830	1.86
自分のクラスの生徒さえ問題を起こさなければいい	.659	1.53
自分が担当しているクラス・学年以外の生徒のことは気にならない	.577	1.90
学年全体で話し合うことはほとんどない	.510	1.73
*自分のクラスのでいじめなどの問題が起こると、同僚や上司に相談する	-.488	4.07

寄与率=48.63% α = .657 固有値=3.40 *は逆転項目

表17 同僚への不満

項 目	負荷量	平均値
柔軟性のない教師が多い	.837	3.12
教師仲間に一人ぐらい「変な人」がいる	.751	3.36
同僚に変わった人がいて、いつも不愉快な思いをさせられる	.735	2.70
どんなに良い助言をされても、自分の考えを変えようとしない	.666	2.60
真面目すぎる教師が多い	.656	2.99
生徒のことをきちんと見ているようで、見ていないことがある	.542	3.54

寄与率=49.52% α = .792 固有値=2.97

(13)同僚への不満尺度

「同僚への不満」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果（表17）、全ての項目の第1主成分（寄与率49.5%）への負荷量が高く（絶対値.542以上）、 α 係数は.792であった。この尺度は「柔軟性のない教師が多い」「同僚に変わった人がいて、いつも不愉快な思いをさせられる」など、他の教師の堅さや受け入れにくい同僚教師の存在を測定する項目から構成されている。そこで表17の6項目を「同僚への不満尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて尺度得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、受け入れ難い同僚がいると感じていることを意味する。

表17の項目の平均点をみると、多くの項目が3点前後であり、同僚教師が受け入れにくいという認識は多様であることが明らかになった。

(14)同僚へのライバル意識尺度

「同僚へのライバル意識」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果（表18）、全ての項目の第1主成分（寄与率42.2%）への負荷量が高く（絶対値.455以上）、 α 係数は.788であった。この尺度は「クラスの運営については、他の教師に口出しされたくない」「同僚からの評価が一番気にかかる」など、教師としての同僚に対して、ライバル意識を感じ、他教師からの干渉を嫌う態度を測定する項目から構成されている。そこで表18の8項目を「同僚へのライバル意識尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて尺度得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、同僚にライバル意識を感じ、干渉を嫌っていることを意味する。

表18の項目の平均点をみると、全ての項目が3点以下であり、回答者は同僚教師に対するライバル意識が乏しいことが明らかになった。

表18 同調へのライバル意識

項 目	負荷量	平均値
クラスの運営については、他の教師に口出しされたくない	.813	2.14
他の教師から、自分のやり方について意見されたくない	.812	2.14
クラスの運営については、他の教師には知られたくない	.744	1.79
同僚からの評価が一番気にかかる	.622	2.17
教師間に対抗意識がある	.567	2.60
各学年間に対抗意識がある	.545	2.66
他の学年には負けたくない	.540	2.34
クラスの中で問題が起こっても、自分のやり方でどうにかしていく	.455	2.74

寄与率=42.20% α = .788 固有値=3.38

表19 校長への反感

項	目	負荷量	平均値
	校長が一方的で高圧的である	.893	2.09
	校長の方針に従い難い	.883	2.34
	校長が教師や生徒よりも、教育委員会の意向ばかり気にしている	.870	2.48

寄与率=77.76% α = .854 固有値=2.33

(15)校長への反感尺度

「校長への反感」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果(表19)、全ての項目の第1主成分(寄与率77.8%)への負荷量が高く(絶対値.870以上)、 α 係数は.854であった。この尺度は「校長の方針に従いにくい」など、校長に抱く批判的反應を測定する項目から構成されている。そこで表19の3項目を「校長への反感尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて尺度得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、校長からの圧力を感じ、反感を感じていることを意味する。

表19の項目の平均点をみると、全ての項目が2点以上3点以下であることから、回答者は全般に校長に批判的な感情を抱いていないことが明らかになった。

表20 教師集団への不安性

項	目	負荷量	平均値
	職員室の人間関係が一番疲れる	.841	2.29
	職員室はなじみにくい	.798	2.15
	偏った信条を持った人たちがいて、職場の雰囲気のとげとげしい	.766	2.27
	職員室の中がギスギスした感じだなと感じることがある	.758	2.66
	職員室は大勢の教師のいるので気詰まりである	.758	2.11
	職員同士の関係は複雑で面倒である	.754	2.58
	*職員室の居心地は良い	-.709	3.63
	職員の輪に入っていくことに抵抗がある	.670	2.01
	*同僚と仕事以外の話をよくする	-.424	3.79

寄与率=53.12% α = .672 固有値=4.78 *は逆転項目

(16)教師集団の不安性尺度

「教師集団の不安性」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果（表20）、全ての項目の第1主成分（寄与率53.1%）への負荷量が高く（絶対値.424以上）、 α 係数は.672であった。この尺度は「教員室の人間関係が一番疲れる」「職員の輪に入っていくことに抵抗がある」「職員同士の関係は複雑で面倒である」など、教師集団の雰囲気へのなじみにくさを測定する項目から構成されている。そこで表20の9項目を「教師集団の不安性尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて尺度得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、教師集団の中で安心できず、なじみ難いと感じていることを意味する。

表20の項目の平均点をみると、逆転項目以外全ての項目が2点以上3点以下であることから、回答者は全般に、教師同士の関係は安心できないとは認識していないことが明らかになった。

(17)教師集団の生徒への影響尺度

「教師集団の生徒への影響」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果（表21）、全ての項目の第1主成分（寄与率52.2%）への負荷量が高く（絶対値.634以上）、 α 係数は.753であった。この尺度は「教師集団の仲の善し悪しは生徒に影響を及ぼす」「生徒が荒れているときは、教師集団はなにかしら問題を抱えている」など、教師集団の雰囲気や教師同士の関係が生徒へ影響するという考えを測定する項目から構成されている。そこで表21の5項目を「教師集団の生徒への影響尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて尺度得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、教師集団の生徒への影響力が強いと感じていることを意味する。

表21の項目の平均点をみると、4点前後と高く、回答者は全般に教師集団の関係のあり方は生徒に影響を及ぼすと認識していることが明らかになった。

表21 教師集団の生徒への影響

項 目	負荷量	平均値
教師集団の仲の善し悪しは、生徒に影響を及ぼす	.780	4.45
生徒は教師同士の関係をよく見ていると思う	.760	4.37
生徒が荒れている時は、教師集団の何かしら問題抱えている	.727	3.72
教師同士の指導の不一致が、生徒に悪影響を与えていると思う	.703	4.16
教師同士の関係が悪いと、その教師のクラスの生徒たちの関係も良くない	.634	3.44

寄与率=52.22% α = .753 固有値=2.61

表22 個人的な悩み

項	目	負荷量	平均値
	教職と家事の板ばさみになっている	.755	2.98
	育児と仕事を両立させるのは、かなり難しい	.745	3.17
	夫(妻)の親との間で、心労が多い	.666	2.15
	自分の子どものことで、悩みが多い	.665	2.49
	夫(妻)との不和で悩んでいる	.632	1.83
	教師の仕事は負担が多すぎる	.583	3.67
	教師の仕事は自分に合わず、できれば転職したい	.476	2.12

寄与率=42.52% $\alpha = .772$ 固有値=2.98

(18)個人的な悩み尺度

「個人的な悩み」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果(表22)、全ての項目の第1主成分(寄与率42.5%)への負荷量が高く(絶対値.476以上)、 α 係数は.772であった。この尺度は「教職と家事の板ばさみになっている」「夫(妻)との不和で悩んでいる」など、教師の私的な悩みや仕事への負担が大きすぎることの悩みをどの程度感じているかを測定する項目から構成されている。そこで表22の7項目を「個人的な悩み尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて尺度得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、個人的な悩みを感じていることを意味する。

表23 校則による統制重視

項	目	負荷量	平均値
	生徒は校則などでしめつけておかないと、何か問題を起こす	.704	1.91
	生徒に校則の意味をいちいち説明しても仕方がないと思う	.695	1.84
	校則は、その意味を考えるよりも、まず守ることが大切である	.694	2.17
	生徒の個性を尊重していると、校則が維持できなくなる	.689	2.43
	生徒を統制するために、校則はある	.645	2.15
	校則の維持と生徒の個性の尊重は相反するものだと思う	.446	2.56
	*校則など、学校の決まりについて、生徒からの疑問には丁寧に答えていく	-.410	3.92

寄与率=38.82% $\alpha = .696$ 固有値=2.72 *は逆転項目

表22の項目の平均点をみると、時間のなさによる負担感や、家事や育児と教職の両立の難しさは認識されているが、夫婦関係や子どもの悩みなどは少ないことが明らかになった。

(19)校則による統制重視尺度

「校則による統制重視」尺度の候補項目に関する主成分分析の結果（表23）、全ての項目の第1主成分（寄与率38.8%）への負荷量が高く（絶対値.410以上）、 α 係数は.696であった。この尺度は「生徒は校則などでしめつけておかないと、何か問題を起こす」「生徒を統制するために校則はある」など、校則による統制を重視し、生徒に校則を押しつける考えを測定する項目から構成されている。そこで表23の7項目を「校則による統制重視尺度」と命名し、尺度の意味にあわせて尺度得点を算出した。算出された尺度得点が高いほど、校則は大切で守らなければならないと考えていることを意味している。

表23の項目の平均点をみると、逆転項目以外は3点以下であり、回答者は全般に校則による統制は重視していないことが明らかになった。

4. 考 察

中学校教師が職務を遂行する上でいただく態度や意見は、生徒との関係、他教師との関係、生徒への対応に関する意見、教師としての適応感、個人的状態、いじめの対応の6群に分けて捉えられることが確認された。各尺度項目の平均点をみると、以下のような教師の現状が浮かび上がっている。

教師は全般に、生徒に対して関心が高く、情緒的な関与は拒否しておらず、生徒と関わろうと心がけているが、実際には忙しく、生徒から親しまれているという認識はやや曖昧である。教師としてある程度不適応感を抱いているものの、教師という職業が好きで、肯定的に捉えている。

教師は同僚に対して、閉鎖的でないと思っており、ライバル意識も乏しく、校長に対する反感もなく、教師集団に対して不安も抱いていない。全般に良好な関係を持っている様子がうかがえる。しかし、同僚教師との関係の希薄さや不満に関しては、明らかな否定もしていないのが現状である。

教師は生徒のいじめの問題に関して、いじめの実態をつかむまでは対応しにくいと考えていながらも、その実態を軽視したり、存在を拒否したりはせず、対応がしにくいとも考えていなかった。

以上の結果から教師を全体的にみると、同僚に対する協調性も、いじめ問題に取り組む姿勢もみられ、生徒に対しても関心がみられる。同僚に対しては表面的なつきあいをすることで否定的な感情を抱くことを避けている可能性や、物理的に忙しいことを理由に、生徒との情緒的交流を避けていることさえも認識しないでいられる可能性も推定されよう。また、以上の態度や認識には個人差がみられ、こうした個人差が、教師の抱える諸問題と密接に結びついていると推定される。そこで今後は、上記の側面間の相互関係を明らかにするために、尺度間の相関や属性との関連の分析を行っていく予定である。

注：本研究は平成6年度、7年度、8年度に「横浜市地域研究補助金」の助成を受けている。

謝辞：本研究において貴重なご助言をくださった筑波大学心理学系助教授松井豊氏に心より感謝申し上げます。

参考文献

井上果子 1993 複数文化を体験した青年の多重アイデンティティ -質問紙調査及び精神分析的な精神療法から見た少数民族の「共有された否認 (shared denial) について- 精神分析研究 第37巻、第1号、85-95頁

井上果子・宮武朗子・宮戸美樹・馬場謙一 1997 生徒に対する教師の認識(1) -教師を対象とした質問紙調査の実施- 日本教育心理学会第39回総会発表論文集、244頁

Klennert, M.D., Emde, R.N., Butterfield, P. & Campos, J.J. 1986 Social Referencing: The infant's use of emotional signals from a friendly adult with mother present. *Developmental Psychology*, Vol. 22(4), 427-432.

宮武朗子・宮戸美樹・井上果子・馬場謙一 1997 生徒に対する教師の認識(3) -被験者の属性との関連- 日本教育心理学会第39回総会発表論文集、246頁

宮戸美樹・宮武朗子・岡元綾子・馬場謙一・井上果子 1996 子どもの問題行動に対する教師の認識 日本教育心理学会第38回総会発表論文集、295頁

宮戸美樹・宮武朗子・井上果子・馬場謙一 1997 生徒に対する教師の認識(2) -尺度の作成- 日本教育心理学会第39回総会発表論文集、245頁

Olweus, D. 1993 *Bullying at school: What we know and what we can do.* Blackwell Publishers.

菅野盾樹 1986 シリーズ・子どものこころとからだ いじめ=学校の人間学 新曜社

Winnicott, D.W. 1972 *Holding and interpretation: Fragments of an analysis*

横浜市教育委員会 1996