

自らの児童・生徒理解に対する教師の不安

吉田 力*・仮屋園 昭彦**

(1999年10月15日 受理)

Teacher's anxiety on student understanding

Chikara YOSHIDA・Akihiko KARIYAZONO

問題と目的

深刻化するいじめや不登校、学級崩壊といった現象を前に、「子どもがわからない」、「子どもが変わった」、という教師の声を最近、頻繁に耳にするようになった（たとえば國分，1998；森口，1999；本田，1999）。言うまでもなく、教師の日常の教育実践というものは、教師の十分な児童理解、あるいは児童の実態把握があってはじめて成り立つ。こうした意味で、「子どもがわからない」という教師の声は、自らの児童理解に対する教師の不安感を如実に表していると言える。

本研究では、こうした現状を踏まえ、教師達が日常の教育実践のなかで抱えている、自らの児童理解に対する不安感の実態を浮き彫りにし、同時にその対応策について考察することを目的とする。

児童理解は教育実践の根底をなすものであるが、教師の側には、「自分は子どものことをどれくらい理解しているのだろうか」、「自分は子ども達のことを本当にわかっているのだろうか」、といった自らの児童・生徒理解に対する不安感が常に存在しているように思える。同時にこうした不安感が教師の児童・生徒理解への意欲にもつながっているであろう。

従来、児童理解というテーマは、教育心理学の場でも数多くの議論、研究がなされてきたし、学校現場でも主要課題として扱われてきた。ただ、その多くは、児童に焦点をあてた場合は、児童の心理状態に関するもの、教師に焦点をあてた場合は、教師に教える力をつけるための児童・生徒理解のハウ・ツーものに限られていた。こうした現状に対し、本研究では教師を、成長、発達していく一人の人間として捉え、自らの児童・生徒理解に対する教師のこころのありように焦点をあてる。

* 鹿児島市立武岡小学校・鹿児島大学大学院教育学研究科

Takeoka Elementary School, Kagoshima-shi

Department of Psychology, Faculty of Education, Kagoshima University

** 鹿児島大学教育学部心理学科

Department of Psychology, Faculty of Education, Kagoshima University

したがって、本研究は教師研究であると言えることができる。そこでこうした研究の重要性を認識してもらうために、まず、教師研究の必要性を考え、次に過去の教師研究の中での本研究の位置づけについて考えてみたい。そうすることによって、児童・生徒理解に対する教師の不安感を取り上げるといふ本研究の意義が明確になる。

最初に、教師を研究することの必要性についてふれてみたい。本研究で教師をいわゆる研究対象として取り上げた背景には、近年、大きなうねりとして、教えるという立場にある人そのものへの注目が集まっている、という事実がある。教えるという立場にある人は、師匠、親方、名取、コーチ、といった様々な名称で呼ばれ、学校場面に限らず社会の中で広く存在している。にもかかわらず、教えるという営みの意味、および教える人とはどのような人なのか、といった問いかけに対する学問的な応答がなされてこなかったのである(藤岡, 1998)。教師学という名称で呼ばれるようになったこの領域では、「教師であるとはどういうことか」、「教師が成長するとはどういうことか」ということの積極的探求がなされている(藤岡, 1998)。そしてこの領域では、教師の自己理解が重要な柱の1つとなっている(浅田, 1998)。ただ、現在のところ、あくまでも自己理解の必要性とその全般的な内容の列挙にとどまっているため、今後は教師の自己理解の具体的な実相の把握が必要となる。こうした意味から、本研究で扱う児童・生徒理解に対する教師の不安感、教師の自己理解の1つの具体的側面を明らかにする、という点で意義があろう。同時に、教師という存在がどのような存在なのか、という問いかけに対する答えにもなりうるであろう。

次に、過去の教師研究の中での本研究の位置づけについて考えてみたい。教師研究では、授業中の教師の認知活動に関する研究も最近みられるようになったが(たとえば秋田, 1996, 1995)、従来の主要なテーマは教師のヘルスケアを指向したストレスであったと言ってよい(たとえば、稲田・澤田, 1995, 1996; 荒木・門脇・小原, 1993; 荒木・小原, 1990; 柏瀬・児玉・飯塚, 1988)。この中でも荒木ら(1993, 1990)の研究は、教師ストレス尺度を開発し、教師ストレスを明確に定義し、捉える試みをおこなっている点で意義がある。尺度作成の因子分析作業の中で荒木らは、教師ストレスに関する5つの因子を見いだした。すなわち、教員間の人間関係や組織に関するもの、心身の不安感や疲労感に関するもの、上司に対する不信感や不満感に関するもの、多忙さに関するもの、教育成果に関するもの、である。この尺度の中で教師の児童・生徒理解に対する不安感に関連する項目としては、教育成果に関する悩みの因子の中に「児童・生徒の考えや行動が理解できない」、「自分の担当する子ども(自分のクラス)を掌握するのに骨が折れる」という質問項目がある。他には同じ教育成果因子の中にある「授業中の児童、生徒の私語、反抗的態度に悩まされる」、「児童、生徒の無気力傾向に悩んでいる」といった質問項目も近いと言えるかもしれない。

本研究は、荒木ら(1993, 1990)によって行われた教師ストレス研究の中の上述の質問項目の部分を、詳細に検討したものと位置づけることができる。また、この尺度を現職教師に実施した稲田らの研究では、「自分の担当する子ども(自分のクラス)を掌握するのに骨が折れる」という児童・生徒理解に関する項目が県立学校(高等学校および特殊教育諸学校)教師の中で高い数値を得てい

た。こうした結果は児童・生徒理解が教師達の間で切実な課題になっていることを意味する。

さて、本研究では、児童・生徒理解に対する教師の内省こそ、教師が日常的に直面し、また常に立ち返らねばならない原点であると考えている。そしてその内省の必然的帰結として、「自分はどれだけ子どもを理解しているだろうか」、「本当に理解しているのだろうか」といった児童・生徒理解に対する不安感が生じる。したがって、こうした不安感は教師理解の重要な指標となりうる。しかしながら教師の不安感は、これまで教師ストレスの一側面として過小的扱いしか受けてこなかった。そのためその実相は依然明らかにされていない。こうした状況を踏まえ、本研究では、自らの児童・生徒理解に対する教師の不安感の内容を探索的に明らかにする。そのうえで、不安感が、教師のどのような側面によって異なるのかについて検討する。

方 法

1. 不安感質問項目の作成：まず、現職教師10名に対し、「児童・生徒理解についての不安で、実際の自分の経験や同僚の経験がありましたらお書きください」という自由記述形式の予備調査を行った。その後、この回答をベースに初任研指導教員経験教師3名および生徒指導担当教師3名、合計6名の現職教師の話し合いを通して36項目からなる児童・生徒理解に対する不安感質問紙の項目を作成した。また、その際の資料として「初任研指導者必携Ⅲ第4章児童・生徒理解全14節（第一法規）」を用いた。
2. 調査対象：上記36項目から成る児童・生徒理解に対する不安感質問紙を101名の現職教師に実施した。教師の内訳は小学校42名、中学校31名、特殊教育諸学校28名であった。回答は各質問項目に対して「そう思う」から「そう思わない」までの5件法であった。
3. フェイスシートによる調査項目：質問紙にはフェイスシートを設けた。その内容は以下のとおりであった。まず、(1)性別、(2)校種（小学校・中学校・特殊教育諸学校）、(3)教職経験年数、(4)教師自身の育児経験の有無、を尋ねた。次に下記の質問項目を設けた。すなわち、(5)児童・生徒理解について自分なりに研修を深めていると思いますか（3択；思う・思わない・どちらでもない）、(6)自分の児童・生徒理解は、子どもへの具体的指導の視点を獲得するために役立っていると思いますか（3択；思う・思わない・どちらでもない）、(7)自分なりの児童・生徒理解のスタンスが確立されたのは教職何年目ぐらいでしたか（6択；3年目程度・6年目程度・10年目程度・15年目程度・20年目程度・未確立）、(8)自分は子どもをみる視点を多くもっていると思いますか（3択；思う・思わない・どちらでもない）、(9)4月から3月にかけて、月日がたつにつれて児童・生徒理解についての不安はどうなりますか（5択；大きくなる・小さくなる・変わらない・その年の子どもによる・何とも言えない）、(10)児童・生徒理解について自分なりの視点をもっていると思いますか（3択；思う・思わない・どちらでもない）、(11)視点があるとすればそれはどんなことですか、1つ回答してください（自由記述）、という内容であった。
4. 教師ストレス尺度の実施：児童・生徒理解に対する不安感質問紙の妥当性を測定するため、理

Table 1 児童・生徒理解についての教師の不安感尺度の因子分析の結果

項目	F1	F2	F3	F4	F5
子どもとの接し方や理解の仕方がまだ十分に確立されていないと思うことがある	.841	.062	-.005	.196	-.042
子どもとの接し方がまちはっていないか不安になることがある	.819	.190	.053	.056	-.009
適切な手だて、声のかけ方などがわからず不安になることがある	.778	.139	.067	-.101	.128
自分の不安や不安定な言動を子どもに見抜かれているような気がする	.744	.164	.109	-.183	.184
自分は児童・生徒理解について経験が不十分だと思うことがある	.674	.004	.213	.146	.067
子どもの気持ちや理解する感受性が欠けていると思うことがある	.618	.310	.143	-.186	-.266
子どものいろいろな情報やうわさに振り回されることがある	.140	.761	.115	-.134	.036
子どもの態度(対友達と対大人)の差が大きく不安にあることがある	.061	.749	.262	-.011	.052
子ども達のつくるグループや集団の意図がつかめないことがある	.005	.734	.318	.060	.096
子どもと接する時間が少なく、不安になることがある	.203	.586	-.014	.119	-.031
子どもと楽しく接したり、いろいろな活動を通してふれあったりしていない気がする	.352	.556	.034	.155	.097
子どもに対して世代間のギャップを感じ、不安になることがある	.078	.534	.376	-.172	-.131
子どもについての客観的なデータが不足していると思うことがある	.192	.496	-.380	.361	-.184
思っている以上に子どもが無反応で不安になることがある	.198	.117	.776	.024	-.144
子ども達からいろいろな情報が得られず不安になることがある	.064	.241	.768	.023	.077
保護者の理解や協力が十分でなく、家庭での子どもの様子がつかめないことがある	.273	.343	.602	.089	-.208
児童・生徒理解について同僚との連携が必要だと思う	.097	-.112	.069	.748	.002
自分のクラスだけでなく他のクラスにも目をむけるべきだと感じることがある	-.146	.088	-.072	.704	.165
子どもに自分自身をみつめてほしい(子どもの自己理解)と思うことがある	.239	.261	.132	.469	.378
スクールカウンセラーの設置や活動に関心が	.074	.034	-.232	.144	.735
子どもの日頃の様子をとらえるために、生活ノートに毎日目を通さないといけない	.030	.007	.045	.047	.701
固有値	6.28	2.48	2.03	1.40	1.34
α 係数	.864	.791	.752	.509	.441

論的に類似した側面を測定していると考えられる荒木ら（1993, 1990）作成の教師ストレス尺度を同じ教師に実施した。

5. 手 続 き：以上の質問紙を教師に配布し、職場に持ち帰ってもらうかたちで実施し、後日回収した。

結 果

1. 因子分析による尺度項目の分析

因子分析は主因子法によって因子を抽出した後、Varimax回転を行った。因子数は、因子の安定性と解釈のしやすさを踏まえ、5因子解を採用した。因子負荷量の絶対値が.40に満たなかった項目、および2つ以上の因子に高く負荷している項目の合計15項目を除き、Table1に示す21項目を抽出した。

第1因子は、「接し方や理解の仕方がまだ十分確立されていないと思うことがある」「子どもとの接し方がまちがっていないか不安になることがある」「適切な手だて、声のかけ方などがわからず不安になることがある」など、自らの子どもへの接し方への内省、そこから生じる不安感を意味する6項目からなり、＜自らの接し方に対する不安＞因子と命名した。第2因子は、「子どもの情報やうわさに振り回されて不安になることがある」「子どもの態度（対子どもと対大人）の変化が大きく不安になることがある」「子どもがつくるグループの意図がつかめないことがある」など、子どもからのメッセージ、情報の意味を十分理解できないことから生じる不安を意味する7項目からなり、＜子どもからのメッセージ理解不足不安＞因子と命名した。第3因子は、「子どもが思っている以上に無反応で不安になることがある」「子どもたちからいろいろな情報が得られず不安になることがある」など理解の手がかりとなる情報が得られないことからくる不安を意味する3項目からなり、＜直接情報の不足不安＞因子と命名した。第4因子は「自分のクラスだけでなく他のクラスにも目を向けるべきだと感じることもある」「同僚から子どもについての情報が得られず不安になることがある」など自分の直接経験や自分のクラス以外から情報を得ることの必要性についての認識の3項目からなり、＜協力関係の必要性の認識＞因子と命名した。第5因子は、「スクールカウンセラーの設置や活動に関心がある」「子どもの日頃の様子を捉えるために、生活ノートに毎日目を通さないと気になる」という子ども理解のための条件面に関する認識を示す2項目からなり、＜条件・環境整備の認識＞因子と命名した。

2. 信頼性の検討

各因子の α 係数は第3因子までは、70以上になっている。ただ、条件・環境整備の認識に関する第5因子の α 係数が低い。このことは、子ども理解のための環境面として、何をどこまで充実させる必要があるかについて教師間で意見が分かれていることを意味する。つまりスクールカウンセラーや生活ノート、あるいは各種心理検査が子ども理解のためにどの程度有用であるかという認識については教師間で認識の違いが大きいということである。こうした点について教師間で意見が分かれ

Table 2 校種別の各因子の不安感の平均因子得点

	特殊諸学校	小学校	中学校
子どもからのメッセージ理解不足不安	2.58	2.88	3.20
直接情報不足不安	2.74	2.76	3.29
協力関係の必要性の認識不安	4.00	4.35	4.38

Table 3 経験年数別の各因子の不安感の平均因子得点

	3年	6年	10年	15年	20年
子どもへの自らの接し方に対する不安	3.61	3.69	3.04	3.41	3.07
子どもからのメッセージ理解不足不安	2.78	2.97	2.63	3.18	3.11

Table 4 自分なりの児童・生徒理解のスタンスを確立した年別の不安感の平均因子得点

	3年目	6年目	10年目	15年目	20年目	未確立
子どもへの自らの接し方に対する不安	2.73	3.28	3.24	3.44	2.28	3.57
協力関係の必要性の認識不安	4.12	4.44	4.02	3.33	4.89	4.34
条件・環境整備への認識不安	3.12	3.90	3.39	2.00	3.66	3.46

Table 5 子どもをみる視点が多いと思うか否か別の不安感の平均因子得点

	思う	思わない	どちらでもない
子どもへの自らの接し方に対する不安	2.80	3.92	3.52

Table 6 年間を通じた児童・生徒理解に対する不安変化への認識別の不安感の平均因子得点

	大きくなる	小さくなる	変わらない	何とも言えない	年ごとの子次第
子どもへの自らの接し方に対する不安	4.14	3.21	3.14	3.44	3.27
子どもからのメッセージ理解不足不安	3.60	2.75	2.94	2.82	2.78

Table 7 児童・生徒理解に対する自分なりの視点の有無別の不安感の平均因子得点

	ある	ない	どちらでもない
子どもへの自らの接し方に対する不安	3.07	4.08	3.56

ることはいわば当然のことであると言える。なぜなら、これらの側面は、教師の考え方や力量に左右されやすいからである。したがって本尺度の活用、解釈にあたっては第5因子の特徴に十分留意することで α 係数という統計的数字自体の低さはカバーできると判断した。

3. 妥当性の検討

不安感質問紙の妥当性の検討は、荒木ら(1993, 1990)が作成した教師ストレス尺度の第IV因子である教育成果に関する悩みと不安感質問紙の各因子得点との相関係数を産出し、いわゆる基準関連妥当性を測定した。両者の相関は、自らの接し方に対する不安因子が.46, 子どもからのメッセージ理解不足不安因子が.68, 直接情報の不足不安因子が.39であり、それぞれ1%で有意であった。協力関係の必要性の認識因子は.08, 条件・環境整備の認識因子は-.02であった。

第1因子から第3因子までは教師の悩みを直接反映した項目であり、その意味で荒木らの教育成果に関する悩み因子と有意な相関がみられたことは妥当であると判断できる。一方、教育成果に関する悩みと協力関係の必要性の認識因子、条件・環境整備の認識因子との相関がそれぞれ低かったのは、教師自身の中に、教育成果は自分自身の力量にのみ帰属されるもので周囲との協力関係や条件面のあり方は反映されない、といった考え方があることを示唆していると判断できる。

以下にフェイスシートで測定した各側面と教師の不安傾向との関連をみていく。分析の結果、有意な差がみられたもののみを結果として述べる。

4. 校種と児童・生徒理解に対する不安感

本研究で調査対象とした3種類の校種(小・中・特殊諸学校)間で、各因子の平均不安得点間に差があるか否かを分析した。この結果をTable 2に示す。1要因分散分析を行った結果、子どもからのメッセージ理解不足不安因子($F(2/98)=7.15, p<.01$), 直接情報の不足不安因子($F(2/98)=3.84, p<.05$), 協力関係の必要性の認識因子($F(2/98)=4.27, p<.05$)で、3校種間に平均不安得点の違いが見られた。

下位検定を行った結果、子どもからのメッセージ理解不足不安、直接情報の不足不安では、いずれも小学校と中学校間に平均不安得点の差がみられ、中学校が高いという結果であり、特殊諸学校と中学校間でも差がみられ、中学校が高いという結果であった。協力関係の必要性の認識不安では、特殊諸学校と小学校・中学校との間で差がみられ、小学校・中学校の方が高いという結果であった。

校種間での不安得点の結果をまとめると、子どもからのメッセージ理解不足不安、直接情報の不足不安、協力関係の必要性の認識不安の3つの領域で中学校教師の不安が最も高いという結果になった。

5. 経験年数と児童・生徒理解に対する不安感

経験年数は自由記述であったが、経験年数3, 6, 10, 15, 20年の5グループに分類できた。そこでこの5グループ間で各因子間の平均不安得点に差がみられるかを検討した。この結果をTable 3に示す。1要因分散分析の結果、自らの接し方に対する不安因子($F(4/96)=3.21, p<.05$), 子どもからのメッセージ理解不足不安因子($F(4/96)=2.54, p<.05$)で経験年数別に差がみられた。

