

# 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のだろうか」、「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得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
$\alpha$ 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 $\alpha$ 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 $\alpha$ 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 $\alpha$ 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。

下位検定の結果、自らの接し方に対する不安では、3年と10年、20年との間に差がみられ3年の不安が高く、6年と、10年、20年との間に差がみられ6年の不安が高いという結果であった。子どもからのメッセージ理解不足不安では、10年と15年、20年との間に差がみられ、10年が低いという結果であった。

#### 6. 自分なりの児童・生徒理解のスタンスの確立年と児童・生徒理解に対する不安感

1 要因分散分析の結果、自分なりの児童・生徒理解のスタンスが確立した年数間で不安得点に差がみられたのは、自らの接し方に対する不安因子 ( $F(5/95)=3.27, p<.01$ ), 協力関係の必要性の認識因子 ( $F(5/95)=3.91, p<.01$ ), 条件・環境整備の認識因子 ( $F(5/95)=2.67, p<.05$ ) であった。この結果を Table 4 に示す。

下位検定の結果、自らの接し方に対する不安因子では、20年目と未確立との間に不安得点の差がみられ、未確立の方が高かった。また3年目と未確立の間にも差があり、未確立の方が高い不安得点を示した。協力関係の必要性の認識因子では、15年目が最も低い不安得点を示しており、他のすべての群と差がみられ、次に低かったのが10年目、6年目、20年目、未確立と有意差があった。条件・環境整備の認識因子でも15年目が最も低い不安得点を示しており、最も高い不安得点を示した6年目との間に有意差がみられた他、20年目、10年目、未確立群ともそれぞれ差がみられた。

#### 7. 子どもをみる視点の多さと児童・生徒理解に対する不安感

1 要因分散分析の結果、子どもをみる視点が多いと思うかという質問に対し、そう思う、思わない、どちらでもない、と回答した群間では、自らの接し方に対する不安因子の不安得点に差がみられた ( $F(2/98)=22.54, p<.01$ )。この結果を Table 5 に示す。下位検定の結果、そう思うと回答した群の不安得点が最も低く他の2群ともそれぞれ有意な差があった。不安得点が最も高かったのは、そう思わないと回答した群でどちらでもないと回答した群よりも有意に高かった。

#### 8. 年間を通した児童・生徒理解に対する不安変化への認識と不安感

1年を通した月日の経過とともに児童・生徒理解に対する不安は変化するか、という質問に対する各回答群間で不安得点に差がみられたのは、1 要因分散分析の結果、自らの接し方に対する不安因子 ( $F(4/96)=3.62, p<.01$ ), 子どもからのメッセージ理解不足不安因子 ( $F(4/96)=4.06, p<.01$ ), であった。この結果を Table 6 に示す。下位検定の結果、自らの接し方に対する不安の領域では、不安変化が大きくなると回答した群の不安得点が最も高く、他のすべての回答グループと有意な差があった。子どもからのメッセージ理解不足不安の領域でも同様に、不安変化が大きくなると回答した群の不安得点が最も高く、他のすべての回答グループと有意な差があった。

#### 9. 児童・生徒理解に対する自分なりの視点の有無と不安感

児童・生徒理解に対する自分なりの視点の有無によって不安得点に差がみられたのは、自らの接し方に対する不安因子 ( $F(2/98)=10.83, p<.01$ ) であった。この結果を Table 7 に示す。下位検定の結果、自分なりの視点をもっていると思うと回答した群の不安得点が最も低く、思わない、どちらでもない、と回答した群とそれぞれ有意差がみられた。



## 考 察

### 1. 児童・生徒理解に対する教師の不安の実相

本研究で作成した児童・生徒理解に対する不安感質問紙からは、自らの児童・生徒理解に対する教師の不安感は、5つの領域に分けられることが明らかになった。まず、自らの接し方に対する不安は、子どもに対する自らの言動への省察の結果生じる不安であると捉えることができる。次に子どもからのメッセージ理解不足不安は、子どもの言動の背景にある精神力動を十分把握できないことから生じる不安であろう。また、直接情報の不足不安というのは、子どもに関する情報源とのつながりの不足から生じる不安である。

第4因子として抽出された協力関係の必要性の認識は、妥当性の検討の部分で述べたように、教師自身の内面的悩みを直接反映したものではないかもしれない。しかしながら、この領域は、教師間の連携の必要性、他のクラスへも目を配ることの必要性、子ども自身にも自己理解の必要があることの認識からなりたっており、よりよい学校であるためにはどうしたらよいか、というレベルで教師が自らの教育実践を考えるうえでは欠かせないものである。こうした領域が出てきた背後には、教師の意識の射程が、自分自身の言動や自分のクラスというレベルから、学校全体さらに教育全体のあり方にまで及んでいるという事実があるのではなかろうか。そしてそうした学校のあり方にまで教師の省察が及ぶとき、こうした面に関する認識と現実とのずれに不安感が生じるものであると考えられる。ただ、妥当性の検討の部分でも述べたように、教師は、教育成果は自らの力で変えられるが協力関係の面は自ら一人ではどうにもならない、と考えている可能性がある。この点には教師理解をおこなう際に留意しておく必要がある。なぜなら、筆者の考えでは、こうした協力関係やネットワークの実現性は、まず一人一人の教師の意識のありよう・実践的態度にかかっていると思われるからである。

最後に条件・環境整備の認識についての不安が抽出された。これも教師ストレス尺度との基準関連妥当性が低かった領域である。条件面の整備についても、制度上の制約等もあり、個人的な悩みとの共変関係が現れにくかったと言える。ただ、こうして不安感質問紙の中に因子として現れたということは、条件・環境での充実度が教師の不安感を軽減する要因になりうることを示していると言える。

### 2. 教師の諸側面による不安感の違い

フェイスシートによって取り上げた教師の諸側面による不安感の違いについて考察してみたい。この作業によって教師の不安感の変動要因が明らかになり、同時に不安感への対応策を考えるうえでの基礎資料が提供されることになると思われる。

### (1) 校種と児童・生徒理解に対する不安感

校種による不安感の違いは、子どもからのメッセージ理解不足、直接情報の不足、協力関係の必要性の認識、の3領域で差がみられ、しかもすべての領域ともに中学校教師の不安感が最も高いという結果であった。

子どもからのメッセージ理解不足の領域には、子どもからのメッセージ、情報の真意を理解できないことから生じる不安項目が含まれる。また、直接情報の不足の領域には、子ども理解の手がかりとなる情報が得られないことから生じる不安項目が含まれる。すなわちこれらの項目は、児童・生徒から情報が伝わってこないことについての教師の不安感を表している。そして、この不安感が中学校教師で最も高かったという結果には、思春期にある生徒そのものの不安定さ、ゆらぎが反映されていると考えられる。中学生からのメッセージが伝わってこないと感じている現象は何を意味するのだろうか。思春期の大きな特徴の1つに、大人に対して秘密をもつようになる、ということがある。小学生の頃までは周囲の大人に対して秘密をもたない。すなわち、親や教師と一体的な関係なのである。秘密をもつようになるということは距離を取り始めるようになったことを意味する。大人から距離を取ることによって自分の世界を構築し、自立への道を歩み始めるのである。秘密の意義はこうした自立への道筋というところにある。情報が伝わらないと教師が感じるということは、生徒が秘密をもち始めたということであり、自分達だけの世界をもちはじめたことを意味する。たとえば、いじめの事実が大人に伝わってこない、ということをよく耳にする。生徒達は大人に知らせる前にまず、自分でなんとかしようとするのである。思春期には、こうした自立への志向性が存在する。しかし、一方で中学生はまだ自立しきれない不安定な存在でもある。したがって、こうした不安定さを受けとめ、説明してくれる大人がそばにいることが重要である。中学生も自立へ向かいながら苦悩する。一方でそれを見守る大人達も一緒に苦悩しているのである。見守る方も苦悩しなければならないところに見守ることのむずかしさがある。ただ、見守る側にも苦悩があるからこそ生徒達は成長していくことができると言える。

協力関係の必要性の認識の領域も中学校教師が最も高かった。言うまでもなく、思春期特有の子どもの問題行動や多様な障害は、教師だけが抱えるべきものではなく、一人で抱え込むことも困難である。中学校の教師達は、こうした現実と直面しているからこそ関係機関との連携、教師間のつながりの必要性を痛感しているのであろう。

### (2) 経験年数と児童・生徒理解に対する不安感

経験年数に関しては、自らの接し方に対する不安領域、子どもからのメッセージ理解不足不安領域に、経験年数の違いによる不安感に差がみられた。自らの接し方に対する不安の領域では、3年目、6年目と10年目、20年目との間に差がみられていた。いわゆる経験年数の浅い群と長い群との間で差がみられ、自らの接し方に対する不安感は浅い群の方が高かったのである。経験年数が長いと児童・生徒理解も促進されているがゆえに不安感が少ないと言うこともできるが、一方で自分の枠組みが確立されているがゆえに理解していると思いついでいるだけである、という危険性もはら

んでいる。「子どもとはこういうものだ」といった枠組み、一般的知識はひとまずわきにおいて、「目の前にいる子どもはどうか」ということを子どもと直接接することによって理解していこう、という姿勢は経験年数の長短にかかわらず要求されるものであろう。目の前にいる子どもはあくまで独自性をもった存在であり、一般的な子どもというカテゴリーではくれないものをもっている。そうした意味で、人を理解する際に、一般的な知識、既成の枠組みだけを手段として用いることには危険性がともなう。

また、子どもからのメッセージ理解不足の領域では、10年目と15年目、20年目との間に差があり、こちらの方は、10年目の方が低く、15年目、20年目の方が高いという結果であった。15年目、20年目という世代としては30代後半から40代に相当する。そろそろ子どもとの会話に世代間ギャップを感じたり、子どもの言動に違和感を覚え始める年代であるということであろうか。そしてそのことが子どもからのサインやシグナルをとらえきれないあせりや不安感につながってきているのであろう。

自らの接し方に対する不安領域では経験不足からくる不安が存在し、子どもからのメッセージ理解不足不安領域では年が離れている分だけの理解の困難さが存在する、ということはこの結果は表している。

### (3) 自分なりの理解スタンス確立年と児童・生徒理解に対する不安感

自分なりの児童・生徒理解のスタンス確立年の間で不安得点に差がみられたのは、自らの接し方に対する不安、協力関係の必要性の認識、条件・環境整備の認識の領域であった。

自らの接し方に対する不安領域では、未確立群の不安得点が最も高く、20年目と3年目の得点が最も低かった。そのため未確立群と20年目・3年目との間で差が生じた。この結果は、教師が自分なりの理解スタンスを確立しておく必要性を示している。自分なりのスタンスの確立に要する年月には個人差が生じるであろうが、3年目ではやくも確立している群の不安感が低かったことを考えると、どのようなスタンスか、というよりもスタンスをもっていること自体が不安感を低減すると考えられる。スタンスをもつということは、自分の立場が明確になっているということである。自分の立場が明確になっていないと、子どもとの間に一定の間合い、距離をとることができなくなり、子どもに巻き込まれてしまうのである。すなわち、相手に近づきすぎてしまうのである。相手に近づきすぎると、相手の全体像が把握できなくなり、相手の一部にしか目がいかなくなってしまう。過度の同情や子どもに振り回される、といった現象は、適切な距離が取れていないがゆえの巻き込まれ状態の典型である。こうした意味で教師には、自分なりの児童・生徒理解のスタンス確立の作業が求められる。本結果から、スタンスが確立されているか否かが不安感にも影響を及ぼすことが明らかにされた。

また、協力関係の必要性の認識領域では、スタンス確立に20年程度を要した群の不安感が最も高かった。不安感が強いということは、協力関係にまで省察の射程が及んでいることを意味する。したがって、組織全体、学校全体のことを考慮しているということである。スタンス確立までに20年

という時間を費やした教師達の視野の中にはこうした組織全体を見渡す視点も含まれている、ということであろう。また、条件・環境整備の認識領域ではスタンス確立に6年程度を要した群が最も高い不安得点を示していた。6年目あたりというのは、ある程度教職にも慣れ、子ども理解のために様々な物的資源（知能検査や性格検査をはじめとする各種心理検査）、人的資源（スクールカウンセラーをはじめとする関係機関に属する人々）の活用能力・判断力も身につく時期なのであろう。したがって、6年目の段階でスタンスを確立したこの群の教師達は、こうした条件・環境面に含まれる資源への意識が高かったものと思われる。

#### (4) 子どもをみる視点の多さと児童・生徒理解に対する不安感

子どもをみる視点が多いかという質問に対し、そう思う、思わない、どちらでもない、と回答した群間では、自らの接し方に対する不安領域で不安得点に差がみられた。不安得点が最も高かったのは、そう思わないと回答した群であった。自分は子どもを捉える視点を多くもっていると考えている教師は不安感が少なく、多くないと思っている教師は不安感が高い。一見当然そうな結果であるが、ここでは、子どもを捉える自分の視点の多少を教師が自覚している、という点が興味深い。なぜなら、こうした自覚がなによりもまず子どもを柔軟に理解するための出発点になるからである。したがって、教師の不安感には子ども理解の視点を多く有するか否かの自覚が関連していることが明らかにされれば、自らの不安感を低減させるための方策が教師にみえてくるのではなかろうか。

#### (5) 年間を通した児童・生徒理解に対する不安変化への認識と不安感

1年を通した月日の経過とともに児童・生徒理解に対する不安は変化するか、という質問に対する各回答群間での不安得点に差がみられたのは、自らの接し方に対する不安領域、および子どもからのメッセージ理解不足不安領域、であった。

自らの接し方に対する不安の領域では、1年を通して児童・生徒理解に対する不安が大きくなると回答した群の不安得点が最も高く、他のすべての回答群と有意な差があった。最も低かったのは、「変わらない」と回答した群であった。教師は、4月に子ども達と新たな出会いをし、3月の年度末まで子ども達と接する。1学期の前半あたりまでは、子ども達とその家庭環境の実態把握の時期であろう。そして子ども達の様子が把握できるにつれて子ども達への接し方も確立していくものと思われる。最も不安感が高かったのは、こうした過程で自らの接し方についての不安が大きくなると回答した群である。子どもの実態がわかるにつれて、あるいは子どもの新しい面を知るにつれて、今までの接し方の修正、新たな接し方の模索が生じてくるのであろう。こうした過程のなかで、年間を通して不安が大きくなると回答した群の教師は、常に「これでいいのか」、という自問自答をおこなっていると思われる。言うまでもなく、教育には絶対的な正解や正しいマニュアルというものはありません。自らの接し方への問いかけや格闘は教師であり続ける限りなくならないのかも知れない。そして同時に、こうした問いかけや格闘こそが教師として成長する糧ともなる。

子どもからのメッセージ理解不足不安の領域でも同様に、1年を通して不安の変化が大きくなる

と回答した群の不安得点が最も高く、他のすべての回答群と有意な差があった。子どもからのメッセージに敏感であろうとし、子どもの言動の背景にある精神力動をくみ取ろうとしている教師ほど常に不安感を抱いているものであろう。

#### (6) 児童・生徒理解に対する自分なりの視点の有無と不安感

児童・生徒理解に対する自分なりの視点の有無によって不安得点に差がみられたのは、自らの接し方に対する不安領域であった。自分なりの視点をもっていると思うと回答した群の不安得点が最も低く、思わない、どちらでもない、と回答した群とそれぞれ有意差がみられた。不安得点が最も高かったのは、「思わない」、と回答した群であった。この結果は、子どもをみる視点を多くもっているかという質問に対し、そう思わないと回答した群で不安得点が最も高かったという先述の結果とも一致する。

自分なりの視点というのは、子ども理解のためのいわば出発点である。そこを基点として子ども達にアプローチしていくのである。したがって、自らのなかにこうした視点をもっているということが、教師の心の支えにもなりうる。そしてこうした視点は、当然、経験によって変化していく。自らの視点づくりは、不安感軽減のためにも、教師にとって必須の作業であると言える。

#### ま と め

本研究では、自らの児童・生徒理解についての教師の不安感の実相を把握することを目的に、教師の不安感のありようを様々な角度からみてきた。筆者は、教師が適度な不安感をもつことは必ずしもわるいことではないと考えている。なぜなら、それが教師の児童・生徒理解意欲への源になり、同時に教師としての成長の原動力になると考えるからである。そして、こうした不安感は、教師が自己理解、自己省察をおこなっていることの証でもある。本研究によって、教師が子どもについての様々な不安感を抱えながらも、なお子どもを理解していこうという姿勢をもっていることが浮き彫りになったのではなかろうか。

#### 引用文献

- 秋田喜代美 1995 教えるといういとなみ—授業を創る思考過程 佐藤 学(編)教室という場所 国土社 Pp.46-85.
- 秋田喜代美 1996 教える経験に伴う授業イメージの変容 教育心理学研究, 44(2), 176-186.
- 浅田 匡 1998 教師の自己理解 浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編著)成長する教師 金子書房 Pp.244-255.
- 荒木紀幸・小原政秀 1990 教師ストレスに関する基礎的研究—教師ストレス検査の開発 兵庫教育大学 学校教育センター学校教育研究, 2, 1-18.
- 荒木紀幸・門脇岳彦・小原政秀 1993 教師ストレスに関する基礎的研究(2)—改訂教師ストレス検査 兵庫教育大学学校教育センター学校教育研究, 5, 163-173.

- 藤岡完治 1998 成長する教師 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編著) 成長する教師 金子書房 Pp.1-6.
- 本田和子 1999 変貌する子ども世界 中公新書 中央公論新社
- 稲田 彰・澤田 出 1995 教師の悩みやストレスに関する調査研究 平成6年度島根県立浜田教育センター  
研究報告書, 1-27.
- 稲田 彰・澤田 出 1996 教師の悩みやストレスに関する調査研究 平成7年度島根県立浜田教育センター  
研究報告書, 1-31.
- 柏瀬宏隆・児玉隆治・飯塚清博 1988 教職員のメンタルヘルス 日本図書センター
- 國分康孝 1998 児童生徒理解と教師の自己理解 図書文化
- 森口秀志 1999 教師 晶文社