

教師に生ずる感情と指導の関係についての研究

—— 中学校教師を対象として ——

河村 夏代* 鈴木 啓嗣** 岩井 圭司**

日常的な教育活動の中で、教師には様々な感情が生じている。教師はふつう、湧き起こる感情による影響を、教育活動に生かしたり制御したり経験的に対処している。中学校教員に、具体的な生徒指導27場面を提示して、その場の不快感と介入の強さ、併せて「教師特有のビリーフ（河村・國分, 1996a）」の強迫性を調査した。104名の回答によると、各教師の不快感と介入強度、27場面での相関値の平均は $r=.57$ ($SD=.24$) であった。教師個人内において不快感が強いと介入も強いというかなりの相関が認められた。また、生徒個人の態度による不快感喚起場面は、生徒の態度が教師や学校規則に反抗的な「対決場面」と、軽視するような「軽視場面」の2種類に分けられた。軽視場面に限り、介入の強さは不快感に有意に依存した。教育実践をする上で、教師は特に軽視場面において、自身の感情を意識化することが必要だと示唆された。一方、不快感はビリーフと介入強度両方によって予測されることが示された。ビリーフや対応行動を検討することが、不快感の意識化に役立つであろう。

キーワード：不快感、ビリーフ、生徒指導、教師の感情、中学校教師

問題と目的

いじめ、不登校、学級崩壊など、子どもたちをめぐる様々な問題は、21世紀になって以後も解消の兆しを見せていない(文部科学省, 2002)。教師は日々こうした問題に取り組んでいるが、教師の熱意だけでは対処できない場合も多く、とまどいや困難を感じる原因となっている。なかでも中学校では、第二次反抗期にかかる年齢の子どもたちを相手にする難しさもあるためか、教師たちの多くが、恒常的なストレスを抱えている現状がある(大原, 1999; 秦, 1991)。

教育現場において、生じる問題の解決で、一番とられやすいのが個人的処置である。問題行動はその生徒個人に内在する何かから生じるものとして捉えやすい。その結果、誰にとつての問題なのか曖昧になり、教師や生徒たちの関係や利害のズレなどの日常的な事実が見えなくなる。問題は具体的な現場の中で状況的に構成されているものであり、現場の状況に関係させて個人を捉え、何が問題なのか吟味することが必要である(石黒, 2001)。

教育現場の問題を解決するうえで教師の担う役割は大きい。教師は様々な知識や経験を利用するだけでな

く、生身の人間として子どもたちと接している。従って、子どもたちとのふれあいの中で、専門職としての判断から個人的な好悪まで、様々なレベルの感情が教師に生じている。このような自然に湧き起こる感情に、教師はふつう経験的に対処している。つまり感情による影響をコントロールしたり、ときには感情を教育活動に生かしたりを、無意識のうちにしながら日常的な教育実践は展開されている(佐藤, 1996)。現場の状況を捉えるには、教師や生徒の感情や無意識下の影響に焦点を当てる必要があると考えられる。

教師の無意識下の影響に関して、教育心理学の分野では、教師期待に関する研究が数多くなされている。Rosenthal & Jacobson (1968) が「Pygmalion in the Classroom」の中で、教師が児童に対して学力期待を持つことによって、その児童の学業成績の向上をもたらした、という実験を報告したことに始まる。この研究をめぐって、批判的な展望も出されたが、多くの研究者の結果は、自動的というわけではないが、教師期待が自己成就予言として機能し得ることを明確に示した。「ピグマリオン効果」としても知られているが、どんな種類の教師期待も魔術的で自動的に自己成就的になるというのではない(Brophy & Good, 1974)。わが国でも、古城・天根・相川(1982)が、原因帰属過程の研究で「教師は一般に、教師期待を確証する方向で児童の達成行動を解釈すると考えられる。これは教師期待を安定させる役割を果たす一種の心的機制として考える

* 兵庫教育大学連合大学院 natuyo@sage.ocn.ne.jp

** 兵庫教育大学教育臨床講座

〒673-1494 兵庫県加東郡社町942-1

iwaik@med.kobe-u.ac.jp (岩井)

ことが可能である。…教師期待が教師の認知過程を規定する枠組みになる」としている。また、教師の生徒に対する期待形成に、教職歴や児童の学力や性格が関係している（溝口・天根, 1986）ことも見出されている。これらの研究は、教師の行動と子どもの行動との相互作用に関心をおき、主として教師の側に立ち、教師の期待と行動に焦点を当てている。一方、原岡（1987）は児童が教師の期待をどのように認知するかに注目し、教師の期待が児童の自己期待に影響し、子どもの動機づけや学習意欲に影響することを確認した。そして蘭・内田（1995）は、教師期待は言語的行動よりも非言語的行動に表出されやすいこと、教師期待と教師期待の認知が生徒の学習意欲に影響することを示した。教師は無意識のうちに、期待度によって取り組みが違い、子どもの成績や学習意欲に影響してくると思われる。

心理療法の分野において、治療者に無意識に生じる感情に関して多くの研究がある。例えば、遠藤（1997）は「治療者の内面にはさまざまな感情がわき起こるときには、治療者が自分の感情に振り廻され、その取り扱いに悩まされるという現象が起こる。精神分析では、こうした感情体験を逆転移と呼ぶ。…治療者が自らの陰性感情を適切に捉えている場合には、複数要素を統合した応答となるが、感情の取り扱いに失敗した場合には、バランスを欠いた画一的な応答となる」と報告している。治療者を教師に置き換え、生徒指導場面を省みると、教師が冷静に生徒を説諭し叱る場合だけでなく、教師自身の感情に押され、生徒を叱ってしまうこともあるだろう。生徒の生活指導面でも教師の無意識下の影響が起きていることが考えられる。

毛利（1997）は「教師と生徒という関係は心理療法における治療者と患者の関係以上に親と子の関係に近い」ことから「極めて曖昧な枠組みのなかで子どもと付き合いねばならない学校の教師は、ある意味では転移／逆転移から生じる危険性にほとんど無防備のままさらされている」として、その場の感情に教師が巻き込まれる危険性が高いことを示唆している。小島（2001）は、心理療法家の研修方法と技法を採用した「臨床的教師研修」の事例報告のなかで、ある教師の具体的な指導困難な場面を再現しながら、その教師自身がその場の感情に巻き込まれていることに気づき、同時に冷静で効果的な対応を見出す過程を報告している。教師が自分の感情を意識化することが、生徒指導を効果的に行う上で大切だと思われる。

また教師の無意識にかかわる知見として、「教師特有

のビリーフ」に関する研究がある。河村・國分（1996a）は、「イラショナル・ビリーフ尺度」（教師が教育実践の中でとる傾向のある態度、および指導行動や児童への対応行動をする際のビリーフの中に、イラショナル性の高さがどの程度見られるかを測定する尺度：「教師特有の指導行動を生むイラショナル・ビリーフ尺度」）を作成し、教師の「ねばならない」型のビリーフの強迫性を調査した。そして、小学校現場で教師が教育実践するときにもつビリーフは、他の社会人や教師以外の教育関係者と比較して「ねばならない」型の強迫性の共通性が高く、かつイラショナル性が高いことを示した。さらに河村・國分（1996b）は、児童管理的なビリーフを強く持っている担任の学級では、児童の学級適応感が相対的に低く、著しく学級適応感の低い児童数の割合が相対的に高いことを示した。河村・田上（1997）は「教師特有のビリーフ」の強迫性が相対的に高い小学校教師の学級では、他の教師の学級と比較して、児童のスクール・モラルが低いことを示した。石隈（1999）は「教師はイラショナル・ビリーフをもちやすい。しかし実際には、子どもは思った通りにはならないので、子どもへの怒りと自分への怒りが生じる。子どもへの怒りは体罰の要因になる可能性がある。自分への怒りは落ち込み（抑うつ）につながる。自分の怒りの状況をチェックすることをすすめる。」として、ビリーフが教師の陰性的な感情を生み、生徒の指導行動に影響を与えている可能性を示唆している。

さらに教師期待に関する先行研究では、教師の肯定的期待が生徒の学習成績の上昇につながる場合だけでなく、教師は能力が低いと認識している生徒を否定的に扱うことが認められる場合（ゴーレム効果）も示されている（Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982）。

以上により、学校現場では日常となっている生徒指導場面での、教師生徒のやりとりに焦点を当て、教師自身のふるまいを見直すことは、学校の問題を研究する上で有効だと考えられる。本研究では、日常的な生徒指導の場面を提示して、そのときの教師の不快感と対応行動を調べた。また併せて教師のビリーフを調査した。調査結果をもとに、生徒の態度に対して、教師が抱く陰性感情と対応行動との関係を明らかにすることを、第1の目的とした。

調査・方法

調査紙①「不快感喚起場面尺度」作成の過程

予備調査 1 2000年12月大学院在学中の現職教員63名を対象に、学校現場で自分や同僚の感情が不安定に

なる場面について、「①頻度、②どのような気持ちか、③対処法、④起こる状況、⑤不安定になる理由、⑥生徒の反応」を選択及び自由記述で回答を求めた。その結果、教師は日常の生徒指導場面で感情が不安定になり、我慢しイライラしていることが明らかになった。すなわち、不安定な感情が指導行動に影響している可能性が確認できた。感情が不安定になるとは、「どのような気持ちか」への回答には、無力感、腹立ち、悔しさ、悲しみ、憂鬱、分からない、など様々な表現があった。この回答から感情が不安定になる気持ちとして、「不快感」がより包括的だと判断した。「対応行動」を調査するための場面についての焦点化が次の課題になった。

予備調査 2 2001年4月、大学院在学中の学生及び現職教員34名（うち13名は予備調査1にも参加）を対象に、日常の学校で、生徒との場面で不快になる状況について、「①具体的な場面、②そのときの生徒への対応」を一人5場面ずつ自由記述で回答を求めた。場面对応についての回答を、KJ法で分類した。分類にあたっては、5人の大学院生により検討を加えた。その結果、場面については22種類の生徒の個人的な行動や態度「項目1～22」と5種類の学級全体の態度や雰囲気「項目23～27」（以下では個人・集団と略称する。）を抽出した。対応行動については、6種類の対応（力づく・受容・罰・諭す・皮肉をいう・無視）を抽出した。

予備調査 3 2001年7月、予備調査2で選定した27場面における「不快感（3段階評定）」と「対応行動（6者択一）」を回答する、試験的予備調査を実施した。対象は16名の中高教員（予備調査1,2に不参加）であった。その結果、対応行動の選択肢が場面によっては適切でないことが判った。そこで「対応行動」は具体的な対応ではなく、「介入の強さ」の3段階評定4.強い介入（教師が主導的・直接的にふるまって生徒にその場での変容を求める）、3.中間的な介入（温和な対応により生徒に変容を促す）、2.弱い介入（注意するが性急な対応をしないで生徒の自主的な変容を待つ）、1.介入しないなど（分析では欠損値にする）に変更した。

以上により作成した質問紙①を、中学校現場における個人・集団27場面について、教師が感じる不快感の程度とそのときの介入強度を測定する「不快感喚起場面尺度」とした（TABLE 1）。

調査紙②「ビリーフ尺度」について

教師特有のビリーフ尺度（河村・國分1996a）64項目から24項目を選定した。河村・田上（1997）の示した22の領域と項目例をもとに項目1～22、授業に関する2項

TABLE 1 不快感喚起場面尺度

＜個人の場面＞	
(1)	服装や頭髮の違反をして登校する。
(2)	トイレでたばこを吸っている。
(3)	教師をバカにしたような言動をする。
(4)	指導している教師に表面的な受け答えをする。
(5)	教師が根気強く話しても聞き入れない。
(6)	何度注意しても課題を提出しない。
(7)	文化祭などの準備をさぼる。
(8)	嘘をついてごまかそうとする。
(9)	他人の宿題を写して出す。
(10)	勝手に座席を替わっている。
(11)	配布したプリントを雑に扱う。
(12)	授業中、立ち歩いたり妨害する。
(13)	場の流れに関係なく勝手な発言をする。
(14)	ノートに落書きして授業を聞いていない。
(15)	授業始めても教科書等を机に出していない。
(16)	授業中、漫画やメールをみている。
(17)	授業中、たびたび保健室に行きたがる。
(18)	テスト前だけ、やたら質問する。
(19)	学校や教師を冷ややかに眺めている。
(20)	そばを通るとひそひそ話をする。
(21)	他の先生を頼って行った。
(22)	挨拶をしても返さない。
＜集団の場面＞	
(23)	静かだが、授業がほとんど頭に入っていない。
(24)	ゴミが散乱、雑然とした教室に平気である。
(25)	掃除をてきぱきしない。
(26)	私語をいつまでも繰り返し落ち着かないクラス。
(27)	集合がだらだらして遅い。

目(23,24)の計24項目からなる。24項目の質問内容に、4段階評定（4.全くそう思う、3.少しそう思う、2.あまりそう思わない、1.そう思わない）で答えるものを質問紙②「ビリーフ尺度」とした。作成した質問表現について、中学校現場に合うよう、現職教員3名により修正を加えた（TABLE 2）。

本調査

対象と手続き 2001年9月、兵庫県下の市教育委員会に研究の協力を要請した。教育委員会の紹介を得て、公立12中学校の校長に面会し、質問紙調査を依頼した。学校長の承諾があった9中学校の教師を対象にした。管理職を除く教師235名に、校長を通じて質問調査紙を個別の回収袋と共に配布、1週間とめおき回収した。

調査内容 「不快感喚起場面尺度」と「ビリーフ尺度」を用い、属性として性別、経験年数〔5年未満、5～10年、10～15年、15～20年、20年以上〕を質問した。

回収率 中学校教師104名（回収率44.3%）から回答を得た。回答者の属性は、男性55名、女性49名。教職経験年数の構成は、5年未満14名、5～10年20名、10～15年22名、15～20年36名、20年以上12名、であった。

研究の協力要請に対し、多くの学校長は一定の理解

TABLE 2 ビリーフ尺度

項目内容
(1) 教師はその指示によって、生徒に規律ある行動をさせる必要がある。
(2) 知識が不確かなことを生徒に知られることは教育上好ましくない。
(3) 他の教師から非難されないような学級経営をすべきである。
(4) 学級の問題は担任教師の力でなるだけ解決するべきである。
(5) 教師は学校で認められた模範的な授業は日々にかすべきである。
(6) 年間の授業の進め方の大枠は指導書を参考にすべきである。
(7) 親に見せる成績などは客観的評価を取り入れるべきである。 (*)
(8) 教育理論などを引用する教師は実践力の伴わない教師が多い。
(9) 教師の力量は教職経験に比例する。(*)
(10) 教育実践上大事なのは教育技術より教師の人間性である。 (*)
(11) 学習成績の不振な生徒には、努力不足の生徒が多い。
(12) 仕事に範囲はなく勤務時間外でも取り組まなければならない。(*)
(13) 生徒が学校の規則を守ることは社会性の育成につながる。
(14) 学校教育に携わるものとして同僚と同一歩調をとることが必要である。
(15) 生徒は考えていることを発言し行動で示すことが望ましい。
(16) 学級経営は学級集団全体の向上が基本である。
(17) 生徒の活動意欲刺激のため競争意識を持たせることは必要である。
(18) 生徒は学校のきまりを守り他の生徒と協調してゆくべきである。
(19) 教師は担当する全ての生徒から、慕われることが望ましい。
(20) 教師と生徒は親しい中にも毅然とした一線を持つべきである。
(21) 生徒に休み時間でも馴々しい態度・言葉をさせるべきではない。
(22) 教職は、社会に価値ある職業である。
(23) 生徒は学校で進んで授業や活動に参加する態度が望ましい。
(24) 学級崩壊や授業崩壊は、かなり教師の力量に関係する。
(*)：項目分析の結果除外した項目

を示すものの、質問紙調査受諾にはとても慎重だった。その理由として「質問内容が生徒の態度の良くない場面に偏っているので、回答者が不快になる。教員から校長への反発を招く恐れがある」というもので、ほぼ共通していた。その結果、12中学校に依頼したが3校で実施できなかった。依頼時の校長の反応は、回収率が低かったことにも関係があると考えている。すなわち、調査内容に不快感を覚えた教員が、回答を拒みその結果回収率が低くなったと推察している。

質問項目によっては無回答があったが、より多くの回答を活用するために分析から除外しなかった。以下の分析では、項目ごとの有効回答数をNとして示した。

分析 1

目的

分析1では、次の①～④を明らかにすることを目的とする。①「不快感喚起場面尺度」の因子構造を明らかにし、尺度の信頼性を確認する。②属性（性別・経験年数）による不快感や介入強度の群間比較をする。③不快感や介入強度の場面（下位尺度）による条件間の比較をする。④不快感と介入強度の関連を検討する。

不快感喚起場面尺度の分析

因子構造 個人と集団の項目に分けて、不快感の大きさによって主因子法、バリマックス回転により因子分析した。本研究での因子分析は、田中(2001)を参考にした。

個人場面22項目の因子分析結果は、初期の固有値の大きさと解釈のしやすさから2因子解を適当と判断した。このとき2因子による累積説明率は46.0%で、TABLE 3に回転後の因子負荷量を示した。第1因子は12項目からなり学習や教師を軽視する態度から「軽視因子」、第2因子は7項目からなり、教師や規則に従わない対決的な態度から「対決因子」と命名した。2つの因子に負荷量が.40以上みられることから10, 13, 15の3項目は除外した。集団の場面については、TABLE 4に示したように、主成分分析した結果、1因子構造(寄与率51.4%)が確認された。

因子による下位尺度の設定と信頼性の検討 不快感喚起場面尺度の α 係数は、不快感.94, 介入.93であった。項目分析の結果、27項目すべてにおいてIT相関係数は.40以上で、尺度の十分な信頼性が確認された。下位尺度の α 係数は個人場面[不快.93, 介入.92], 集団場面[不快.84, 介入.68]で、不快感・介入強度とも下位尺度の信頼性が確認された。IT相関係数は、個人場面では22項目すべて.40以上であり、集団場面では5項目すべて.70以上であった。27項目すべてを分析の対象とした。本研究での信頼性の検討は、堀・山本・松井(2001)を参考にした。

次に、個人場面の各因子の項目群ごとに、不快感・介入強度それぞれ α 係数を求めた。軽視因子では $\alpha = .90$ (不快, 介入), 対決因子では不快 $\alpha = .83$, 介入 $\alpha = .74$ であった。不快感・介入強度共に十分な信頼性があると判断し、軽視因子・対決因子それぞれの項目群によって、不快感と介入強度の下位尺度を設けた。集団場面は1因子構造なので、因子による下位尺度は設けず、5項目全部を集団尺度とした。以上により、不快感喚起場面尺度は、個人(軽視・対決)・集団の下位

TABLE 3 個人場面の因子負荷量

個人場面全体 不快 $\alpha=.93$ (介入 $\alpha=.92$)			
項目 (α 係数)	軽視因子 .91(.68)	対決因子 .83(.74)	共通性
19	0.727	0.116	0.542
18	0.708	-0.050	0.504
9	0.689	0.324	0.580
17	0.679	0.310	0.557
6	0.642	0.348	0.534
14	0.618	0.371	0.519
7	0.588	0.355	0.472
5	0.556	0.333	0.420
11	0.555	0.358	0.437
20	0.474	0.202	0.265
22	0.472	0.352	0.347
21	0.453	0.022	0.206
3	0.010	0.817	0.667
16	0.186	0.733	0.573
2	0.147	0.675	0.477
12	0.248	0.665	0.504
1	0.388	0.523	0.424
8	0.388	0.409	0.318
4	0.340	0.399	0.275
(除外項目)			
10	0.569	0.415	0.496
13	0.490	0.432	0.427
15	0.584	0.483	0.575
寄与	5.82	4.30	10.12
寄与率%	26.5	19.6	0.50

TABLE 4 集団場面の因子負荷量

α 係数 不快感.84 (介入.68)		
項目	集団因子	共通性
25	0.761	0.579
27	0.737	0.543
24	0.736	0.542
26	0.727	0.528
23	0.615	0.378
寄与	2.57	2.57
寄与率%	51.4	51.4

TABLE 5 不快・介入・ビリーフの強さ (性別)

平均値 (標準偏差)

(N)	集団場面		軽視場面		対決場面		ビリーフ
	不快	介入	不快	介入	不快	介入	
F(1,99)	.17,ns	1.39,ns	1.12,ns	.64,ns	.31,ns	8.27**	5.20*
男性(54)	2.27(.53)	3.42(.38)	1.80(.48)	2.94(.46)	2.49(.47)	3.58(.32)	2.69(.38)
女性(47)	2.31(.41)	3.31(.46)	1.90(.42)	2.87(.36)	2.44(.38)	3.38(.36)	2.54(.26)
全体(101)	2.29(.48)	3.37(.42)	1.85(.45)	2.91(.41)	2.47(.43)	3.48(.35)	2.62(.34)

** $p<.01$, * $p<.05$

尺度が設けられた。

不快感・介入強度の比較

属性による差の検討 性別、経験年数によって不快感や介入強度に差があるのかどうかを、集団・軽視・対決の場面ごとに分散分析した。その結果、性別や経験年数による群の効果が認められたのは、対決場面において男性が女性よりも、介入が強い ($F(1,99)=8.27$, $p<.01$) ことだけであった (TABLE 5)。

場面による差の検討 教師の不快感や介入の強さについて、集団と個人、軽視と対決の2通りの場面間で、対応あるt検定をした。結果は、集団は個人より不快感、介入ともに強く (両側検定: 不快 $t(94)=-6.15$, 介入 $t(95)=-4.51$, $p<.001$), 対決は軽視より不快感、介入ともに強い (両側検定: 不快 $t(100)=-16.08$, 介入 $t(98)=-14.46$, $p<.001$) ことが示され、場面の差は有意であった。次に、不快感や介入が、場面間で相関するののかどうかを検討した。個人-集団 (不快感 $r=.69$, 介入 $r=.49$, $p<.001$), 軽視-対決 (不快感 $r=.61$, 介入 $r=.46$, $p<.001$) の間について、それぞれ有意な正の相関が認められた。

(TABLE 6)

不快感と介入の関連

個人内の相関 教師個人ごとに、27項目それぞれの不快感と介入強度の相関係数 (本研究ではすべてピアソンの積率相関係数) を求めた。教師全体の平均値 ($N=101$) が $r=.57$ ($SD=.24$) で、構成は「 $r \geq .80$ (11.9%), $.60 \leq r < .80$ (35.6%), $.40 \leq r < .60$ (23.8%), $r < .30$ (1%)」であった。教師個人内において、不快感と介入強度にかなり相関があることが示された。

不快感3群間の介入強度 不快感の各下位尺度得点の平均値 (\bar{x}) 標準偏差 (s) をもとに、 $(\bar{x}+s/2)$ 以上をNH群, $(\bar{x}-s/2)$ 未満をNL群, それ以外をNM群とし、3群間で介入強度について分散分析した。その結果、いずれの場面においても、不快感による群の効果は有意 ($F(2,98)$: 集団=5.59, $p<.01$, ($M<H$), 軽視=5.25, $p<.01$ ($L, M<H$), 対決=8.00, $p<.01$ ($L, M<H$)) であった。その後多重比較で、集団場面では等分散性が仮定できな

TABLE 6 不快・介入2場面間の比較

	不快感	介入強度
個人場面	2.06(.41)	3.19(.33)
集団場面	2.29(.48)	3.37(.42)
(t検定)	t(94)=-6.15***	t(95)=-4.51***
軽視場面	1.85(.46)	2.91(.41)
対決場面	2.47(.43)	3.49(.35)
(t検定)	t(100)=-16.08***	t(98)=-14.46***

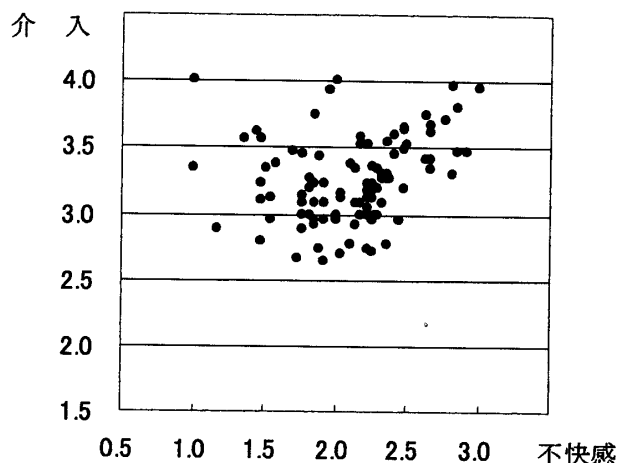
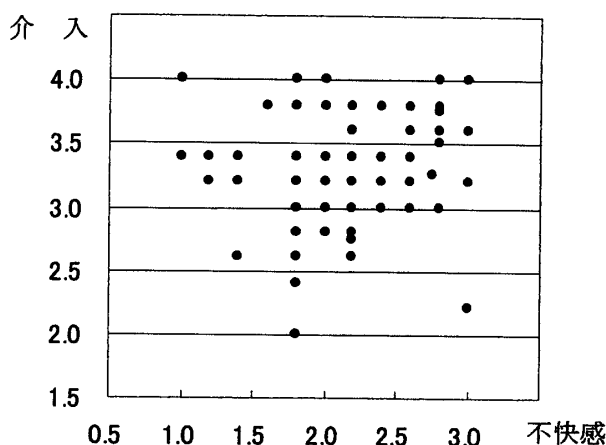
***p<.001

かったため Tamhane 法を用いたところ、NH 群が NM 群より有意に強く、軽視場面と対決場面では LSD 法により、NH 群は NL、NM 群よりも有意に強く、介入することが示された。場面ごとの不快感の群による介入強度の平均値と標準偏差を TABLE 7 に示した。

群の効果が確認されたので、軽視・対決場面について、介入強度を目的変数とし、不快感を予測変数とする回帰分析を実行し、場面における介入強度が不快感の大きさに依存しているかどうかを検討した。結果は、軽視場面において回帰式は有意であり ($F(1, 98)=15.87$, $p<.001$, $r=.375$)、対決場面では有意ではなかった ($F(1, 98)=3.87$, ns, $r=.195$)。場面による不快感の大きさと介入強度の尺度得点による散布図を FIGURE 1~4 に示した。

考 察

不快感喚起場面の構造と生徒の問題行動 教師が生徒個人の態度によって不快感を抱く場面は、因子分析によって2種類に分けられた。生徒が学習や教育活動を軽視し、あるいは消極的な拒絶の態度をとる「軽視場面」と、生徒が教師や学校の意向に対して反発や積極的な不服従の態度をとる「対決場面」である。この2種類の場面は、生徒の問題行動という観点から、「軽視」は非社会的問題行動、「対決」は反社会的問題行動に関係づけることができるだろう。従来から、生徒の反社会的行為は教師の目に留まりやすいが、非社会的問題行為は教師に見過ごされがちであるといわれる。

FIGURE 1 全場面 ($r=.26$)FIGURE 2 集団場面 ($r=.24$)

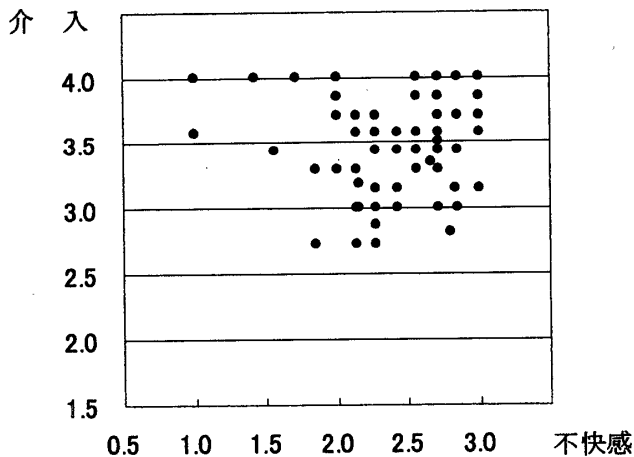
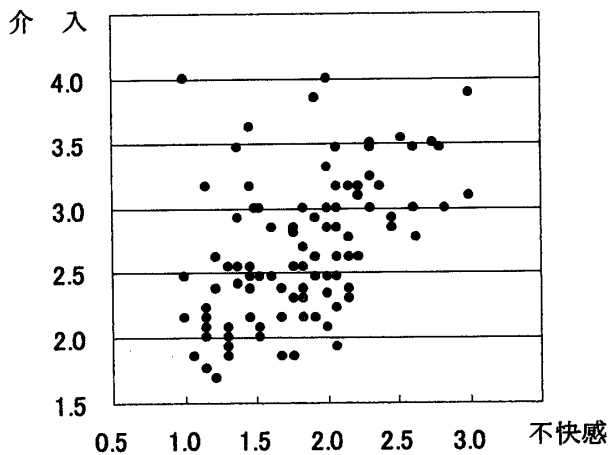
非社会的問題行動については、教師評価と生徒自身の評価にはズレがあり、教師による生徒理解が十分でない(江川・上田・原野, 1974)ともいわれている。

対決場面では軽視場面より不快感も介入も強いという結果は、先行研究の主張を支持するものである。生徒の行動に対する教師の不快感は、その多くは「問題

TABLE 7 不快感3群間の介入強度比較

	平均値 (標準偏差)					
	集団	(N=95)	軽視	(N=99)	対決	(N=100)
NL 群	3.28(.51)	31	2.82(.39)	34	3.44(.41)	24
NM 群	3.25(.29)	28	2.81(.40)	31	3.33(.30)	33
NH 群	3.55(.37)	36	3.09(.40)	34	3.63(.31)	43
群間差	F(2,92)=5.59** M<H** (Tamhane)		F(2,96)=5.25** H>L, M(LSD)**		F(2,97)=8.00** H>L, M(LSD)**	

**p<.01

FIGURE 3 対決場面 ($r=.19$)FIGURE 4 軽視場面 ($r=.49$)

行為への気づき」の感情反応だと考えられる。であれば、軽視場面では対決場面よりも、教師の認知する不快感が小さく、江川他(1974)の指摘のように、「生徒の問題」に目が留まっていなかったことが考えられる。

不快感と介入強度の関連 集団場面は個人場面よりも、個人場面にかぎると対決場面は軽視場面よりも、不快感が大きく介入が強かった。そして不快感や介入強度は、教師個人内及び場面(条件)間で比較的高い相関が見られた。これは、教師集団の傾向であると共に、教師個人の傾向を表している。集団場面が個人場面より不快感が大きく、介入が強くなりがちなことについては、日本の学校は集団指導を基本としているためと思われる。

教師の問題 個人(軽視・対決)場面の不快感と介入強度の結果から、教師の生徒指導における問題が2点考えられる。両場面とも不快感が大きい教師群は、不快

感が小さい教師群よりも介入が強い。教師個人内でも、不快感と介入強度は正の相関を示した。この結果から、不快感の強い教師群は、生徒の問題に気づき介入するのだが、場合によっては感情に巻き込まれて強い介入をしてしまう、という第1の問題が考えられる。生徒は教師のいわば感情的な指導をどう受け止めているであろうか。もう1点は、軽視場面で不快感が小さい場合には、教師は「生徒の問題」を見過している可能性があること。以上の2点である。

対決場面において介入強度は不快感の大きさに必ずしも依存しなかった。反抗的な態度をとる中学生に対して、教師が生徒に挑戦するような強い介入をしないからだと思われる。一方、軽視場面では不快感と介入の強さにはかなり相関があり、介入強度が不快感の大きさに依存した。言い換えるなら、教師の軽視場面での介入は、自身の不快感に依存していることになる。この点については、分析2をふまえて総合考察でさらに検討したい。

分析 2

目的

分析2では、ビリーフと不快感や介入強度の関係について、次の①～③を検討することが目的である。①ビリーフ尺度の信頼性の確認をする。②軽視・対決場面において、不快感・介入強度それぞれに、ビリーフの強さがどのように関連しているのかを検討する。③不快感と介入強度とビリーフ、3者の関連をまとめる。

ビリーフ尺度の信頼性

「教師特有のビリーフ尺度(河村他1996a)」と項目数が異なるため、選定して用いた24項目で尺度の信頼性を検討した。24項目でIT相関係数を求め項目分析を行った。 r の値により、項目7($r=.14$)、9(.13)、10(.23)、12(.22)を除外した。それ以外の20項目で $\alpha=.82$ となり、尺度の十分な信頼性が確認された。7、9、10、12を除いた20項目をビリーフ尺度項目とし、その平均値をビリーフ得点とした。

ビリーフの強さと不快感・介入強度の比較

ビリーフ得点の平均値(\bar{x})と標準偏差(s)をもとに、 $(\bar{x}+s/2)$ 以上をBH群、 $(\bar{x}-s/2)$ 未満をBL群、それ以外をBM群とし、3群間で不快感や介入強度に差があるのかどうかを分散分析した。その結果、不快感については、集団・軽視・対決の全場面でビリーフによる群の効果は有意($F(2, 98)$: 集団=7.32, $p<.01$, 軽視=6.75, $p<.01$, 対決=17.2, $p<.01$)であった。その後の多重比較で、集団ではLSD法によりBH>BL, BH・BM>

TABLE 8 ビリーフ 3 群間の不快感・介入強度比較

(N=101)	〈不快感〉		〈介入強度〉	
	軽視不快	対決不快	軽視介入	対決介入
BL 群(29)	1.68(.42)	2.16(.51)	2.98(.46)	3.49(.33)
BM 群(46)	1.81(.36)	2.51(.31)	2.83(.34)	3.44(.35)
BH 群(26)	2.10(.55)	2.74(.28)	2.97(.46)	3.55(.38)
F(2,98)	6.75**	17.16**	1.53, ns.	.762, ns.
H> L, M(LSD) L < M < H**(Tamhane)				

**p<.01

BL (p<.01) で、軽視では LSD 法により BH>BL, BM (p<.01) で、対決では Tamhane 法により BH>BM>BL (p<.01) であることが示された。介入については、全場面とも群の効果は有意ではなかった (F (2, 98): 集団=.238, 軽視=1.53, 対決=.762, ns)。

次に、不快感を目的変数にして、ビリーフ得点を予測変数にして回帰分析した。結果は、集団・軽視・対決の全場面とも回帰式が有意 (F (1, 99): 集団=15.40, p<.001, R=.377, 軽視=15.19, p<.001, R=.365, 対決=44.7, p<.001, R=.558) で、不快感の大きさはビリーフの強さに依存することが示された。ビリーフによる 3 群の不快感と介入強度の平均値及び標準偏差を、場面ごとに TABLE 8 に示した。

不快感・介入強度・ビリーフの関連

軽視場面では介入が強いときは不快感が大きいという正の相関が認められた。一方、不快感の大きさはビリーフの強さに依存することが示された。そこで、不快感が介入強度やビリーフから予測できるのかどうかを検討することにした。

不快感の大きさを目的変数にして、介入強度とビリーフを予測変数として重回帰分析した。結果は不快感に及ぼすビリーフの効果と介入強度の効果の両方が有意で、回帰式の説明率は 26.0% であった。(F(2, 96)=16.76, p<.001, R=.509, ビリーフ t=.464, p<.001, 介入 t=.396, p<.001)

考 察

介入強度とビリーフ 不快感の大きさはビリーフの強さに依存していることから、ある教師のビリーフの強迫性が低くなれば、生徒指導場面でその教師の不快感が小さくなることが考えられる。ところがビリーフの強弱によって介入に差が認められなかった。したがって、ある教師のビリーフの強迫性が低くなったからといって介入が弱くなるかどうかは不明である。これに関連して、河村・田上 (1998) が「教師特有のビリーフ介入プログラム」を開発し、小学校で実践した報告がある。この報告によると、ビリーフの絶対的思い込

みの強さ・妥協性を検討することを通して、教師の教育観・指導観をその前提から再検討させる効果があった。そして、それが教師の指導行動・態度の変容をもたらしたとしている。すなわちこの報告は、ビリーフが介入強度に依存しないという本研究結果と差異を生じている。ここで、次の 2 つを考え今後の課題にした。1 つは中学校現場では、河村他 (1998) の報告があたりまえの可能性。もう 1 つは、教師集団の変動から個人内の変動を予測することの限界である。

不快感は介入強度とビリーフに依存する 軽視場面に限ると、教師の不快感の大きさは、介入の強さとビリーフの強さによって予測できることが示された。これは教師全体における傾向としてみた場合、教師の抱える不快感を予測する上で重要である。また、これを教師個人内における不快感の捉え方という点から、自身の自覚できていない不快感を内省するきっかけとして、ビリーフや介入強度が参考になる。例えば、生徒を指導するとき、あるいは事後に、介入の強さやビリーフを検討すれば、自身の不快感の大きさを客観的に把握できることになる。その結果、自身の不快感(感情)を内省できたなら、感情をコントロールすることが可能になるだろう。

総 合 考 察

まとめ

生徒と接するなかで教師には様々な感情が生じる。104名の中学校教員について、生徒から教師の感じる不快感が大きいほど生徒への介入が強いという結果を得た。生徒個人の態度によって教師が不快感を生じる場面は、生徒の態度が反抗的なときの対決場面と教師を軽視するような態度の軽視場面に分けられた。生徒の問題行動という観点から前者は反社会的問題行動、後者が非社会的問題行動に含めることができる。生徒の非社会的問題行動は教師に見過ごされやすく、生徒理解が十分でないといわれている。本研究でもそれを支持する内容であった。

対決場面では多くの教師が共通して不快感が大きくなる。軽視的な生徒の態度には、不快感が強い人とそれほどでない人がおり、教師によって受け止め方が多様であった。例えば、質問 20「そばを通るとひそひそ話をする」に対する不快感の回答は、大 (23 人) 中 (50 人) 小 (26 人) であった。こういった現象は、「人の態度をどのように受け止めるかは、自分のこれまでの経験(感情体験)に深くかかわっている。相手の言動によって生じた自分の感情から、自分の枠組みで考えること

が多い(木下, 2002)。』と説明されている。

軽視場面は教師によって不快かどうか左右され、個人の価値観や体験などが表れやすい場面である。しかも軽視場面では不快感は介入と相関している。したがって分かりやすくいえば、軽視場面では、教師の「決め付け」で対応していることになる。当然、生徒理解が不十分になるであろうし、むしろ見誤ることが多いことを指摘したい。

感情を「指導の道具」に

教師の行動は無意識のうちに様々な統制を受けている(佐藤, 2000)。本研究で、介入の強さが不快感の大きさに依存している。すなわち行動が感情に依存していることが示された。これは各教師個人内において生じており、教師が不快感という感情を道具に用いることができる根拠がここにあると考えている。

教師が自分の感情をいわばセンサーとして働かせることで、感情を「指導の道具」にするのである。教師が自身の感情を冷静に把握できれば、無意識のうちに受けている統制を自覚でき、緩和できるものと思われる。具体的には、不快感は介入とビリーフに依存していることが示された。感情を把握するために、例えば自身の指導態度やビリーフを検討することが有効だろう。

生徒と対しているとき、教師が自身に生じる感情を認知し、意識化することで、生徒の態度を多面的に捉えるきっかけを生じ、より適切な指導(介入)が可能になると考えている。

教師や大人が教育観を見直し、教師自身が自己変革の可能性を探索する(皇・和田, 2001)ことが必要だといわれる。生徒とのかかわりの場面で自身に生じる感情を、自己変革の手がかりにすることを提案するものでもある。本研究は、教師が生徒との関係で生じた感情を、教育活動に有効利用するための第一歩であると考えている。

本研究の限界と今後の課題

本研究では個人内の共変関係の同質性を前提にし、集団における相関関係によって個人内の共変関係を近似しよう(南風原・小松, 1999)とした。研究で用いた不快感や介入強度はあくまでも教師自身の認知による回答であって、実際の強さを表しているとは限らない。また陽性感情と比べ、陰性感情である不快感を想起させる調査は、教師に負担を強いるものである。その結果、回収率の低さ、サンプリングの偏りを生じている可能性がある。このような方法上の限界(吉田, 2003)はあるものの、約100人の教師集団のあり方から、個人を多面的に捉える視点を提供した意義は大きいと考えている。

そして、例えば「指導困難に直面している教師が、どのようにして感情を指導の道具にできるのか」といった、具体的な事例を通じた実践研究をすることが、今後取り組むべき重要な課題であると見出した。

引用文献

- 蘭 千壽・内田 淳 1995 学習意欲に及ぼす教師期待の効果 防衛大学紀要人文科学分冊, **71**, 1-13.
- Babad, E.Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. 1982 Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, **74**, 459-474.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. 1974 Teacher-student relationships: Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart and Winston. (浜名外喜男・蘭 千壽・天根哲治(訳) 1985 教師と生徒の人間関係—新しい教育指導の視点—北大路書房)
- 江川玖成・上田真生・原野広太郎 1974 問題行動における教師評価と生徒評価のズレに関する研究 教育相談研究, **14**, 75-80. (Egawa, B., Ueda, M., & Harano, K. 1974 A study of discrepancy between students' self-reports and their teachers' estimations of behavior characteristics. *Bulletin of counseling and school Psychology*, **14**, 75-80.)
- 遠藤裕乃 1997 心理療法における治療者の陰性感情の克服と活用に関する研究, 心理臨床学研究, **15**, 428-436. (Endo, H. 1997 A student on the overcoming and utilization of therapist's negative feelings in psychotherapy. *Journal of Japanese Clinical Psychology*, **15**, 428-436.)
- 南風原朝和・小松孝至 1999 発達研究の観点から見た統計—この発達と集団統計量との関係を中心に児童心理学の進歩, **38**, 213-233.
- 原岡一馬 1987 教師期待の認知と成績の帰属および動機づけ 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, **34**, 1-13. (Haraoka, K., 1987 Perceived teacher's expectations, causal Attribution of the test results and pupils' motivation. *Bulletin of the faculty of education, Nagoya University*, **34**, 1-13.)
- 秦 政春 1991 教師のストレス—「教育ストレス」に関する調査研究(1)—福岡教育大学紀要, **40**, 4, 79

- 146.
- 堀 洋道・山本真理子・松井 豊 2001 心理尺度ファイル 垣内出版 Pp.643-644.
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 石黒広昭 2001 心理学と教育実践の間で 佐伯 胖・佐藤 学・宮崎清孝共著 東京大学出版会 Pp.103-156.
- 木下芳子 2002 感情の理解—赤ちゃんからの発達現代のエスプリ, **421**, 105-118.
- 小島 勇 2000 「臨床的教師研修」の事例研究 学校教育学研究論集, **3**, 11-23.
- 古城和敬・天根哲治・相川 充 1982 教師期待が学業成績の原因帰属に及ぼす影響 教育心理学研究, **30**, 2, 1-9. (Kojo, K., Amane, T., & Aikawa, A. 1982 Teacher expectation, authoritarianism, and attribution of causality for pupils' performances. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **30**, 2, 1-9.)
- 溝口 敬・天根哲治 1986 教師期待の形成に関する研究(2) 教職経験年数と期待形成の影響 日本教育心理学会第28回総会発表論文集, 496-497.
- 河村茂雄・國分康孝 1996a 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, **29**, 44-54. (Kawamura, S., & Kokubu, Y. 1996a A study of teachers' peculiar beliefs in the elementary schools. *Japanese Journal of Counseling Science*, **29**, 44-54.)
- 河村茂雄・國分康孝 1996b 教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究 カウンセリング研究, **29**, 55-59. (Kawamura, S., & Kokubu, Y. 1996b The relationship between teachers' child-control beliefs and pupils' adjustment. *Japanese Journal of Counseling Science*, **29**, 55-59.)
- 河村茂雄・田上不二夫 1997 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係 教育心理学研究, **45**, 213-219. (Kawamura, S., & Tagami, F. 1997 Relationship between teachers' compulsive beliefs on teaching activities and their pupils' school morale. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **45**, 213-219.)
- 河村茂雄・田上不二夫 1998 教師指導行動・態度の変容への試み(2)—教師のビリーフ介入プログラムの効果の検討— カウンセリング研究, **31**, 270-285. (Kawamura, S., & Tagami, F. 1998 The in-service training of teachers(2): the effect of intervention program to amend teachers' peculiar beliefs. *Japanese Journal of Counseling Science*, **31**, 270-285.)
- 文部科学省 2002 21世紀の教育改革 平成14年度文部科学省編 Pp.38-57.
- 毛利 猛 1997 教育における転移と逆転移—献身的な教師の挫折 教育哲学研究, **76**, 99-109.
- 大原健士郎 1999 「職員室」の心の病 講談社
- 皇 紀夫・和田修二(編著) 2001 臨床教育学 アカデミア出版会 Pp.33-80.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. 1968 Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 佐藤 学 1996 実践的探求としての教育学—技術合理性に対する批判の系譜— 教育学研究, **63**, 3, 278-285.
- 佐藤 学 2001 教師の実践的思考の中の心理学 心理学と教育実践の間で 佐伯 胖・佐藤 学・宮崎清孝・石黒広昭共著 東京大学出版会 Pp. 9-55.
- 田中 敏 2001 実践心理データ解析 新曜社 Pp. 234-247.
- 吉田寿夫 2003 研究法に関する基本姿勢を問う 心理学の新しいかたち 下山晴彦・子安増生編著 誠信書房 Pp.73-131.

謝 辞

本研究をするにあたり多くの方々にご協力いただき感謝しております。質問紙調査に回答くださいました104名の中学校の先生方に心より御礼申し上げます。各校の管理職や教育委員会の関係の方々には、調査が実施できるように多大なお力添えをいただきました。また予備調査においては兵庫教育大学大学院生にご協力いただきました。調査結果の統計処理については、兵庫教育大学 浅川潔先生・古川雅文先生に、英文解釈には、永松敏子さんにご指導いただきました。厚くお礼を申し上げます。

(2002.10.14 受稿, '03.11.15 受理)

Influence of Negative Feelings of Junior Highschool Teachers in Disciplinary Situations

NATSUYO KAWAMURA (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, HYOGO UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION),

HIROSHI SUZUKI (HYOGO UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION) AND KEIJI IWAI (HYOGO UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION)

JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2004, 52, 1-11

In the present study, 104 junior high school teachers were presented with a questionnaire describing 27 situations involving student guidance, in order to investigate their negative feelings and their reactions, including how the teachers discipline their students as a consequence of their fixed ideas about educational practices (Kawamura & Kokubu, 1996a). The results showed that the average correlation between the extent of the teachers' negative feelings and the severity of the interventions was $r=0.57$ ($SD=0.24$), with a strong positive correlation found for each respondent. The students' attitudes described in the questionnaire were classified into confrontational situations, in which the students opposed their teachers and the school's rules, and situations in which students were disrespectful of their teachers and ignored the teachers and the rules. Only in the latter situations did the degree of the teachers' responses on the questionnaire significantly depend on the degree of their negative feelings. Conclusions were as follows: Teachers should understand their own feelings, particularly when their students are being disrespectful. The degree of teachers' interventions depends on the degree of negative feeling of their own. If teachers were to examine their own beliefs and the way they discipline their students, they would be more conscious of the acts of themselves caused by some negative emotions.

Key Words: negative feelings, teachers' beliefs, student guidance, teachers' emotions, junior high school teachers