

## 小・中・高校教員の教職に対する自己認識

### — 教師に対する有効な学校コンサルテーションのために —

やま うち く み こばやし よし ろう  
山内久美・小林芳郎\*

大学院学校教育専攻修士・\*学校教育講座

(平成11年5月31日 受付)

学校心理学研究の立場から、学校臨床心理士などの専門家が、教師の本来の役割や機能をより有効に引き出す学校コンサルテーションを行うために、小中高校教員を対象として、教師の教職に対する自己認識についての意識調査を行った。その結果、教師の自己認識は校種や性別で差があり、教師の自己有能感はアイデンティティ次元、自己評価、教師ストレスと関係があることなどが明らかとなり、さらに教師や教師集団への学校コンサルテーションは、校種や性別、教師の自己認識に応じて行なう方がよいことが明らかにされた。今後、教師の人間性に関する研究がさらに行われ、学校外の専門家が教師個人への心理的な援助に加えて、教師の教職に対する自己有能感を高めるための具体的な支援や教師ストレスに対応したストレスマネジメント実践など「教員への学校コンサルテーション」を継続的に行うことで、児童生徒の成長発達を促す援助がより有効なものとなると思われる。

キーワード：学校コンサルテーション、教職、教師ストレス、自己有能感、ソーシャルサポート

#### I 問題と目的

教育現場では、子どもたちによる校内暴力・非行・いじめ・自殺・不登校など様々な教育問題が日常的に頻発している。文部省は、学校教育における児童生徒の健全な成長発達への援助を目指し、平成7年度からスクールカウンセラー活用調査研究委託事業（以後SC制度）を開始して、臨床心理士などの専門家をモデル校に派遣している。大塚（1995）によると、学校臨床心理士の優先的職務は、不適応状態の児童生徒の担任（教師）への助言と援助であり、子ども本人や保護者へ直接的なかわりは十分慎重に行うことを勧めている。つまり、スクールカウンセラー（以後SC）は、従来教師が行ってきた教育相談活動を代替するために派遣されているのではなく、教師たちが行う相談活動を支援する役割を担っている。

一方、平成9年度日本全国で精神的疾患を理由に休職した教員は1609名（文部省）に達し、一昨年社会問題化した学級崩壊現象が、教員歴20年を越えるベテラン教員の学級にも起こっていることなど、教師が受ける職業的ストレスは高まり、教師の教職に対する自己有能感は危機的な状況に陥りつつあると思われる。そこで従来の生徒指導方法では対応できない新たな教育上の問題に対応するため、文部省は、SCが配置されていない全国の中学校に、昨年度から心の教室相談員を配置した。現在学校で求められる支援は、児童生徒の成長発達への援助に加え、学校教員へのストレスマネジメントなど教師の精神衛生への援助や教師集団に対する学校コンサルテーションなど、学校教育現場へのソーシャルサポー

ト的な支援である。

学校教育の基本的な機能は、一人ひとりの子どもが自分の発達の状況と特徴に合わせて、学び・人と関わり・自分の好きなことや自分のできることを自ら育てていくのを援助することで、そのためには、「心理教育援助サービスとして、教育心理学（元型）の現象型としての学校心理学の枠組み」が不可欠であり、学校心理学的視点がスクールカウンセリングを支える（石隈，1996）。また坂野（1996）は、学校の問題を学校の中から見ながら、教育活動の一貫として機能する教育相談のために、「心理モデルから教育モデルへの視点の転換」を提唱している。このように教育現場では、臨床心理学的な援助をするSCの支援とともに、教師による教育相談や活動には異なった機能や役割があるはずで、学校外のSCなどの専門家を学校に派遣するだけで学校内の問題が解決するわけではない。

筆者自身、公立高校で国語科教員という立場で青年期の生徒の心理的援助を目指し学校教育に携わった経験から、各教師が「元型となるべき正しい教育心理学的知識をもっていること」「元型を生かした現象型としての学校心理学的な経験を蓄積していること」が非常に重要であると考えられる。具体例としては、①全ての教育活動に「子どもの自己実現を援助する」など、潜在的な教育目標を教師自らが意識的に設定していること ②雑多で日常的な教育活動の中においても、自己の教育活動によって左右される、今後の教育効果を展望した一貫性のある教育方法を継続すること ③教師集団が子どもたちに提示する教育内容の系統性や一貫性が非常に重要で、そのためには教師集団の連携協力体制づくりが不可欠であること、などがある。

学校への支援を試みる場合、教育を子どもを主体とした教育活動ととらえる従来の視点に加え、これからは、「一人の大人（教師）の自己実現の場としての教職」を学校心理学の枠組みから再構築する必要がある。「教職の意義は、生まれながらにして個性的存在であるはずの人間（教師）が、主体的に人間（児童生徒）に関わる対人専門職である（山内，1999）」のに、児童生徒観や教育臨床事例の個性など子どもに対する認知と比較すると、社会における教師・教師像に対する認知には、個人としての教師の個性や人間性はあまり考慮に入れてもらえず、教師という機能や役割に対するステレオタイプの対教師認知がなされていることが案外多い。さらに、教師自身が、社会からのステレオタイプの教師像に応えようとするあまりに、本来あるはずの教師としての機能や役割を発揮し難い状況に陥っているようである。秦（1991）も、教師には、教師である以上、必然的に生じてくる教育という職務を担当する教師に特異で特有なストレスがあるとし、従来の学校社会におけるストレスを教育ストレスと定義している。この教育ストレスの考え方は、教育をする側（教師）が受けるストレスと、教育を受ける側（子ども）が受けるストレスの両方を含む、「子どもを教育するという行為に内在する全てのストレス」を指す。そこで本研究では、教育ストレスのうち、教職に就いている人間が認知してネガティブであると評価したものを教師ストレスとし、その内容や対処についても検討する。

教師たちには、人間としての自己理解を深めながら、教師としての職業的な自己有能感を高め、教育により育つ主体者である子どもの個を最大限に生かしてほしい。そのために学校心理学的な視点をもったSCが「触媒」（山内，1999）となり、各校や教師の実態に合った学校コンサルテーションを行い、教師の本来の役割や機能が活性化されることが望まれる。21世紀への教育は、教師が自らを生きた教材として自己開示しつつ日常的教育実践を行い、人として、教師・子どもの双方が互いに成長し、各自の自己実現を目指すのが望ましい。

SCが学校という場で果たしうる役割には、カウンセラー主体で行うもの、教師の援助的立場で関わるもの、両者が共同で行うべきもの等さまざまである（伊藤，1998）。SC制度導入後、SCに対する学校教員の認識や要望に関する研究がなされてきたが、SCと協働する学校教員の自己認識を検討する試みはあまり多くない。

そこで本研究では、学校コンサルテーションを行う際に、コンサルティイー（学校や教員）の要望に応じた、より有効なコンサルテーションをコンサルタント（SC）が行う前提としての教師の人間性に関する研究を行う。子どもにとって最大の教育環境である教師存在に関する教師自身の自己評価や教師ストレスの内容や程度、それへの対処、さらに教職における自己有能感と人格的自己評価との関係などを、小中高校教員を対象に調査する。

## II 方 法

### 1 調査対象

現職教員263名（平均年齢は41.0歳）。中学校教員が最も少ない。

表1 高校教員群の調査対象

高等学校名	男性	女性	合計
A高校	16名	15名	31名
B高校	8名	7名	15名
C高校	3名	6名	9名
D高校	8名	7名	15名
E高校	4名	6名	10名
F高校	8名	6名	14名
G高校	5名	8名	13名
H高校	5名	1名	6名
合 計	57名	54名	111名

表2 小中学校教員群の調査対象

高等学校名	男性	女性	合計
A小学校	20名	34名	54名
B小学校	7名	6名	13名
C小学校	14名	28名	42名
D中学校	13名	13名	26名
E中学校	2名	0名	2名
F中学校	7名	8名	15名
小学校全休	41名	68名	109名
中学校全休	22名	21名	43名
合 計	63名	89名	152名

注：調査者数でA高校が他高校の2倍なのは全日制と普通科定時制があるため

### 2 調査方法

高校教員群は、A県公立高校から無作為に8校を選び、調査用封筒を各校15部ずつ留置き、一週間後に回収した。調査用紙配布を担当した調査協力者（各校教員1名）には、被調査者の年齢や性別がなるべく偏らないように依頼した。調査は全て無記名で、調査期間は、1998年6月29日（月）～7月9日（木）である。小中学校教員群は、1998年9月に教育センターが企画した不登校に関する研修に集まった小中教員に調査協力を依頼した。研修開始前に本研究調査目的の簡単な説明を行い、調査協力に同意した教員の調査用紙を研修日程終了後、出口に回収箱を設置し回収した。調査記入時間は25分であった。

なお、質問紙留置法では、調査協力依頼文を同封した大判封筒を配布担当者から調査者に配布してもらった。調査協力依頼文を作成した目的は、本研究の目的を理解した教員に調査協力を依頼することで、教員が被調査者の質問紙の場合に、起こりがちな意識調査に対する防衛反応や虚偽の回答を排除し、「教員である自分の偽らざる自己評価」を記入してもらうためである。従って本研究では、被調査者の調査協力意志を確認し、協力に同意した教員の調査用紙をだけを回収し、統計的処理を行った。

### 3 調査内容

「教員への教職に対する意識調査」は、全て共通内容で、次のとおりである。

- I：井上ら（1997）の「生徒に対する教師の認識」を参考にして、教職における自己有能感、教育活動での援助関係、同僚に対する意識などの項目をさらに加えた70項目の「教職に対する自己評価質問項目」を作成し、6段階（「本当にそのとおりだ」から「全くそうではない」まで）で評定するよう求めた。
- II：勝倉ら（1996）の「教員のストレスに関する研究」を参考に「教師ストレス質問項目」を作成し、23項目について6件法で尋ねた。
- III：自己評価尺度（Rosenberg）は、白井（1994）の10項目を4件法で、アイデンティティ次元尺度（加藤，1986）は、14項目を6件法でそれぞれ評定してもらった。
- IV：「教育活動で困った時の対処法」の選択肢14項目（うち1項目は自由記述項目）を作成し、最もあてはまる項目を1つを選択するよう求めた。

## III 結 果

### 1 教職に対する自己評価

**校種別傾向** 校種別の教職に対する自己評価は、小高教員間で最も差が大きく、高校教員は小学校教員より、生徒に対して防衛的で拒否的な自己評価傾向がみられた。また、中学校教員は、他校種の教員より生徒指導について強い関心をもっていた。小学校教員の自己評価は、他校種の教員に比べ、「16・生徒は言葉にできないメッセージを送っている」と考え、「2・生徒の友達関係にいつも注意し」「8・なるべく生徒の気持ちを察するように心がけ」ているため、「13・生徒は私によくついていると思う」し、「15・教師という仕事は、生きがい」で、「53・教育活動で自分らしさを発揮することができ」、自分でも「5・生徒と一緒にいる時が一番生き生きしてられる」と考える傾向があった。中学校教員は、意識的に「9・休み時間や昼休みはなるべく生徒と過ごすようにして」おり、「36・生徒指導について関心をもっている」という自己評価が顕著ではあるが、他の質問項目では、小高教員間に位置する回答傾向が多かった。高校教員は、「54・最近子どものころが見えない」と感じ、「3・休み時間や昼休みには職員室にすることが多く」、他校種の教員に比べ、「24・生徒の輪に入っていく時何か抵抗を感じ」「6・生徒とはうちとけた関係を持ちにくい」という自己評価をしていた。さらに「22・生徒が家庭でどのように過ごしているか知らない」し、「18・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」が、「23・教師が厳しく接していれば生徒は問題を起こさないうらう」とも考え、「26・対処するのが難しい場合生徒のことをあまり気にしない」ようにして、「45・子どものしつけは、家庭で行うべきである」と考えていることが明らかになった。

**性別傾向** 性による自己評価に差があった結果では、女性教員は、男性教員よりも「14・教師としてとても無力だと感じる」ことが多く、「29・理想とする教師像にはまだまだほど遠く」「40・理想的な教育は現実では実践できない」と考える認知傾向があり、「34・教師はかなり忙しい仕事」で、「51・人間関係がストレスとなっている」という自己評価をしていた。また反面、女性教員では、「55・どんなに失敗しても誰かが協力して助けてくれる」と他者からの援助期待をする傾向が見られた。

一方、女性教員よりも教職における自己評価に高い傾向が見られた男性教員の自己評価

は、「22・生徒が家庭でどのように過ごしているか知らない」が、「38・現在の自分の生徒指導に満足」しており、「23・教師が厳しく接していれば生徒は問題を起こさない」と考え、「26・対処するのが難しい場合生徒のことをあまり気にしない」傾向が見られた。

## 2 教師ストレス

**全体の傾向** 教師ストレス全体でストレス評価が高かった項目は、時間的忙しさ（第1位）や仕事の煩雑感（第3位）の「教職の忙しさや事務的な煩雑感に関する内容」と、子どもの問題行動（第2位）や生徒指導・生活指導（第4位）の「児童生徒の問題行動と指導に関する内容」の二方向に大別できる。逆に教師ストレス認知でストレス評価が低かった項目は、成績評価、教科学習指導など「学習指導に関する内容」と、管理職との関係、教育委員会など「学校組織運営上の管理者との関係に関する内容」である。また人間関係ストレス評価が最も高いのは、対同僚職員で、対保護者、対生徒、対管理職の順に人間関係ストレスの認知的評価は低くなった。

**校種別の教師ストレス認知傾向** 校種によるストレス認知差が最もあったのは、課外活動・部活（高>中>小）で、他に成績評価（小>高>中）、教科学習指導（小>高>中）、保護者の評価（小>中・高）、雑用（小>高>中）、教育委員会（小>中>高）などにおいても、校種による教師ストレス認知差がみられた。

**校種・性別・対人ストレス認知と教師ストレス** 教師ストレス23項目の評定合計得点を、教師ストレス得点とし、校種・性別・対人ストレス認知による3要因分散分析を行った。校種は小中高3群、性別は男女2群で、対人ストレス認知は「人間関係がストレスになっている」の評定から「人間関係ストレス認知群」と「人間関係ストレス非認知群」の2群に分けた。その結果、教師ストレス得点には校種差はなく、性と対人ストレス認知で有意差がみられた。性別の教師ストレスは、女性教員の方が男性教員より有意に高く [F(1,256) = 6.26, p < .05]、教師ストレスは、対人ストレス認知群が非認知群よりも有意に高い傾向が見られた。[F(1,256) = 13.01, p < .01] (図1・図2参照)

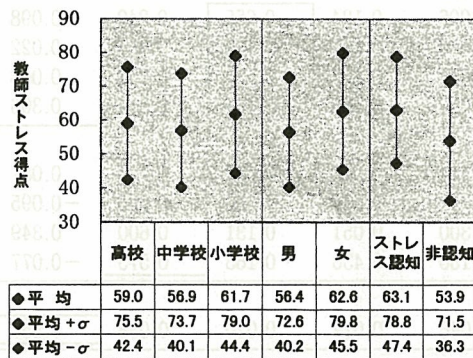


図1 教師ストレスの群別平均値

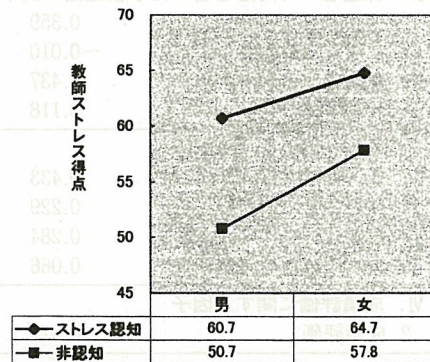


図2 教師ストレス：性別×ストレス認知

教師ストレスの因子分析 バリマックス回転による教師ストレス項目因子分析の結果、小中高校教員全体の教師ストレスは、6因子構造である(表3参照)。教師としての資質(\*印)は学習指導に関する因子に含まれ、対人ストレスは、「子どもとの関係」「職場での人間関係」「保護者への対応」の3方向に分けられた認知がされることが明らかになった。また成績評価ストレスは、独立していた。

さらに校種別の教師ストレスの因子分析を行ったところ、小学校教員では、保護者に対する認知が子どもに対する認知と同じ「学級経営に関する因子」に入り、保護者は独立した認知をされていない。中学校教員では、教師としての資質が、生徒指導と学習指導の両方を含む「生徒への教育活動に関する因子」に入った。高校教員は、学校経営や組織に対する多忙感と自分個人の事務煩雑感とを明瞭に分けた認知をしていた。

表3 小中高校教員の教師ストレス因子分析(バリマックス法)

	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	因子Ⅴ	因子Ⅵ
<b>Ⅰ. 子どもとの関係に関する因子</b>						
4 児童・生徒との関係	0.808	0.066	0.206	0.019	0.185	0.013
1 子どもとの話し合い	0.773	0.093	0.134	-0.105	0.105	-0.105
10 児童・生徒の問題行動	0.715	0.116	0.018	0.368	0.095	0.057
13 学級経営	0.713	-0.030	0.053	0.211	0.318	-0.075
20 生徒指導・生活指導	0.713	0.165	0.170	0.227	0.175	0.129
18 課外活動(部活動など)	0.506	0.332	0.156	-0.017	0.028	0.310
<b>Ⅱ. 教育組織での事務煩雑感に関する因子</b>						
3 時間的な忙しさ	0.129	0.782	-0.034	-0.002	0.153	0.076
7 仕事の煩雑感	0.093	0.775	0.168	0.114	0.029	-0.222
16 雑用	0.063	0.695	0.009	0.388	0.093	0.213
8 校務分掌	0.103	0.688	0.271	-0.104	0.052	-0.076
15 職員会議などの打ち合わせ	-0.008	0.470	0.232	0.446	0.056	0.116
<b>Ⅲ. 職場での人間関係に関する因子</b>						
5 職員との関係	0.191	0.063	0.896	0.005	0.021	0.013
22 同僚との関係	0.065	0.082	0.865	0.142	0.184	0.097
6 管理職との関係	0.233	0.256	0.581	0.309	-0.265	-0.028
<b>Ⅳ. 保護者への対応を含んだ学校経営に関する因子</b>						
9 保護者からの評価	0.359	0.006	0.184	0.655	0.240	-0.098
21 文部省・教育委員会	-0.010	0.415	0.107	0.602	0.061	0.022
19 保護者との関係	0.437	-0.017	0.289	0.556	0.256	0.068
14 教育環境の整備	0.118	0.397	0.068	0.481	0.074	0.306
<b>Ⅴ. 学習指導に関する因子</b>						
11 教科学習指導	0.433	0.114	0.016	-0.004	0.735	0.087
12 教師としての資質 *	0.229	0.012	0.084	0.240	0.692	-0.095
17 授業教材の作成・準備	0.284	0.300	0.051	0.131	0.600	0.349
23 教師の個人的問題	0.066	0.136	0.430	0.163	0.573	-0.077
<b>Ⅵ. 成績評価に関する因子</b>						
2 成績評価	-0.014	-0.046	0.072	0.020	0.038	0.857
固有値	3.83	3.08	2.50	2.16	2.17	1.25
寄与率(%)	16.6	13.4	10.8	9.4	9.4	5.4

(累積寄与率72.1%)

### 3 自己評価尺度とアイデンティティ次元尺度

これらの尺度は、どちらもパーソナリティを測定する尺度で、同尺度を大学生241名に対して行った研究（山内，1998）と比べると、24項目中1項目を除き、教員の方が学生よりも評定平均が高く、学校教員は、成人として的人格は成熟していることが明らかである。なお、教員よりも大学生の方が自己評価が高かった項目は、自己評価尺度「私は、ときどきだめな人間だと思う」の項目だけで、本項目の学校教員の評定平均は2.42で、教員養成系大学生の評定平均は3.00である。

### 4 教師ストレスコーピング（教育活動に困った時の対処法）

教育活動で困った時には、問題中心型（情報収集）対処よりも、情動中心型ストレスコーピングが多く選択され、さらに気分転換よりは、人間関係によるソーシャルサポートが選択されていた。調査に協力した教師のうち、85.3%の教員が、誰かに悩みを相談する方法での教師ストレス対処を行っており、そのソーシャルサポート源は、同じ職場の教員（66.7%）、家族（17.2%）、違う職場の友人教員（13.8%）、教師でない友人（2.3%）の順であった。家族を選択した回答者は、家族内に教員経験者がいる場合が多かった。また、情報収集や関連資料での研究を選択した教員は5%で、1%の教員は「誰にも相談しないし、何もしない」を選択していた。

本研究結果から、教師ストレスコーピングとして、85%の教員が人間関係によるソーシャルサポートを選択したこと、特に同じ職場の教員、先輩教員に悩みを相談することが多いことが明らかになった。また自由記述欄への回答から、学校教員が問題中心型のストレス対処を選択しない理由として、教育関連資料で情報収集を行っても、具体的な教育困難状況では、知識や情報をそのまま用いることができないため、あまり役に立たないと感じたり、実践的でないと思っているという指摘がなされていた。

表4 教職における自己有能感に関する因子14項目

	I	II	III	IV	V
69 授業の指導計画・実践に、自信がある *	-0.758	-0.028	-0.026	-0.018	0.085
70 私は教師として有能である *	-0.721	0.034	0.062	-0.005	-0.082
67 教師ではない仕事の方が、自分に合っていたような気がする *	0.714	-0.185	0.205	-0.005	0.171
39 現在の自分の教科学習指導に、満足している *	-0.698	-0.084	0.004	-0.004	0.018
7 教師という職業は、自分に向いていないかも知れない *	0.680	-0.152	0.155	0.008	0.156
68 教師になって、本当に良かったと思う *	-0.665	0.270	-0.214	0.077	-0.047
14 教師としてとても無力だと感じることもある *	0.609	0.026	0.030	0.129	0.261
20 教師をすることは天職だと思う	-0.600	0.301	-0.084	0.123	0.051
43 教師という仕事がとても好きである	-0.600	0.302	-0.300	0.048	0.071
52 私は生徒から信頼されている *	-0.587	0.344	-0.005	0.090	-0.138
38 現在の自分の生徒指導に満足している *	-0.569	0.013	0.065	-0.103	0.031
1 授業をすることは何よりも楽しい *	-0.507	0.135	-0.080	-0.059	0.319
28 自分の理想とする教師像をもっている	-0.387	0.263	-0.251	0.094	0.212
29 理想とする教師像にはまだまだほど遠いと思う	0.361	0.118	-0.048	0.154	0.200

注：\* 自己有能感尺度10項目



5 教職における自己有能感尺度の作成

全教員の教職に対する自己評価評定を因子分析し、第I因子「教職での自己有能感に関する因子」14項目を抽出した。さらに「70・私は、教師として有能である」との項目相関が.35以上の項目を「自己有能感尺度項目」にしたところ、10項目が抽出された。なお10項目の $\alpha$ 係数は、.65であった。さらに、10項目の評定から、各教員の教職における自己有能感得点を算出した。算出方法は、尺度評定（6段階）により、自己有能感が高い順に6点～1点を与え、10項目の項目得点を合計した。自己有能感得点の範囲は、10項目合わせて10点以上～60点以下である。表4は、教職における自己有能感に関する因子14項目で、そのうち\*をつけた項目が、自己有能感尺度10項目である。

教職における自己有能感の性差 自己有能感得点を、校種と性による2要因分散分析を行った。校種は小中高3群に、性は男女2群に分けた。その結果、性について主効果が見られ、教職における自己有能感得点は、男性教員が女性教員より有意に高いことが明らかになった [F (1,216) = 5.08,  $p < .05$ ]。ただし小学校教員では、このような性差は全くみられなかった。(図3参照)

教職における自己有能感とアイデンティティ次元、自己評価群、教師ストレス 自己有能感得点を、アイデンティティ次元、自己評価、教師ストレスによる3要因分散分析を行った。アイデンティティ次元は、アイデンティティ次元高群(14点以上)とアイデンティティ次元低群(13点以下)の2群に、自己評価は自己評価高群(4～6点)と自己評価低群(0～3点)の2群に、教師ストレスは教師ストレス得点合計を教師ストレス高群(60点以上)と教師ストレス低群(59点以下)の2群に分けた。その結果、全要因に対して主効果が見られ、アイデンティティ次元と教師ストレスには、交互作用が見られた。教職における自己有能感得点は、アイデンティティ高群がアイデンティティ低群よりも有意に高く [F (1,216) = 4.59,  $p < .05$ ]、教師ストレス低群が教師ストレス高群よりも有意に高かった [F (1,216) = 4.73,  $p < .05$ ]。最も主効果が有意だったのは、自己評価群で、自己有能感得点は、教職における自己評価高群が自己評価低群より有意に高かった。 [F (1,216) = 15.45,  $p < .01$ ] (図4参照)

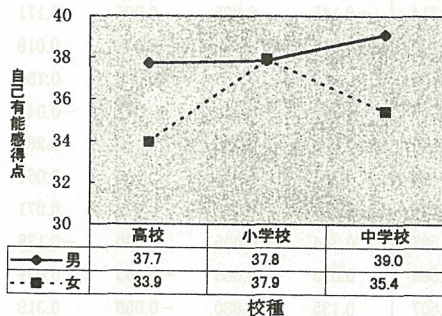


図3 教職における自己有能感 (校種×性別)

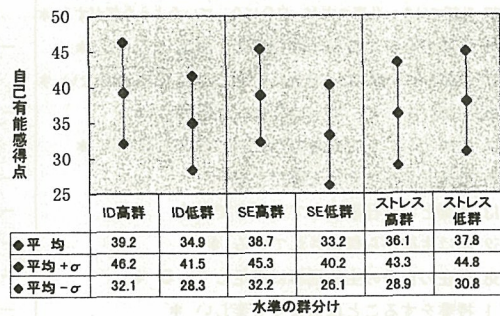


図4 教職における自己有能感 (3要因の水準)



## IV 考 察

### 1 教職に対する自己評価

**校種別傾向** 自己認識は、小学教員が最も受容的で協調的な傾向があり、従来の教職イメージに近く、高校教員は自己認識がやや不安定で防衛的な傾向があった。小高の教職に対する自己認識の差は、教師の教職イメージが関係していると思われ、大学における教員養成課程の教育内容や教師になる以前の教職イメージが少なからず関係していると思われる。また小学校では、教育実践場面での相互連携や協力がより自然な形で行われる必要が多く、子どもに対し協調性を要求する頻度が多いことなど、対人認知が肯定的となる傾向が生じやすい。中学校では、校務分掌（特に生徒指導部）や学年での共通理解は意識的に統括されているが、学校規模が大きくなり、教師数や生徒数が小学校よりも数倍多くなるため、教員間の連携は、連携が必要とされる連帯責任範囲内や強い連帯感をもった教師間にとどまりがちである。高校では、学校規模が最も大きく、小中の教員に比べると、各教員は互いの教育方針や方法にほとんど干渉せず、そのかわりに自分も誰からも干渉されたくない教職観があること、さらに子どもに自主自立を求める教育段階であることなどが反映して、教員間の連携や協力は必要最低限でよいという学校風土が生じやすい。

**性別傾向** 女性が男性より否定的な自己評価をするのは、一般的に女性が男性よりストレスが高いことと関係があり、情報判断や問題対処傾向に何らかの性差があると思われる。本研究では、男性教員は、対処不能な問題状況や把握困難な事態に対しては、消極的な態度をとり、自己関与を必要と思わない無意識的逃避傾向があり、問題対処への積極的な自己関与や自己影響力を期待してしまう女性教員の方が、教育結果に対する期待や要望が高く、教職に対する自己認知は低い自己評価になる傾向がみられたようである。

### 2 教師ストレス

**全体の傾向** 教師ストレスは、教職が存在意義として内包している職務に関するストレス（教科学習指導や学校組織運営に関するストレス）よりも、職場での多忙感や児童生徒の問題行動や生徒指導での困難さによるストレスが強く意識され、対処も困難であると考えられているという結果がみられた。教科学習指導や学校組織運営など教職能力自体は、教育経験を重ねることによって獲得できるが、教職にかかわる雑用や事務的な処理は、教育経験を重ねるほど責任が増える傾向があり、教師ストレスは緩和されにくい。

学校での教員間の共通理解は、教育指導方針の基本的な枠組みであり、教師は現実の教育場面では一人ひとりの子どもの必要に応じて個別に対応を求められているが、共通理解内容については、各個人では判断しないで「教師集団が一致・一貫して決めたことに従った指導をしましょう」という暗黙の約束を交わしている。共通理解の適用条件が明確でない、何らかの理由で例外的な対応をしたいなどの場合は、当該会議などで問題提起するか、主任などに事前報告する必要がある。つまり教師にとって共通理解は、明文化されない不文律的、現場常識的、状況依存的な要素が強いため、共通理解と呼びながら全教員が共通の概念や指導方法を認識しているとは言い難く、職員集団での自己適応感と教師ストレスは密接に関係する。

また、教師が教育により育つ主体者である生徒との人間関係より、職員や保護者との人間関係でより強いストレスを意識したことは、教師が職務に対する他者評価や社会的評価

を強く意識していることを裏付けた。保護者の中には、日常家庭生活にも教員が当然かわる（干渉する）べきだという要望を持ちつつ、あまり細かいことまで学校に指図されたくないし、PTA活動にも積極的に参加したくないというダブルバインドな意識が根強くある。また学校側も保護者から批判されることを恐れるあまり、情報公開に消極的で、両者間で対等な連携協力関係を結ぶことは、昨今かなり困難である。

**校種別傾向** 校種別で教師ストレス内容に差があった項目は、校種間の教育内容の違いによる教師ストレス内容（部活動、教科学習指導、雑用）と小学校教員が強く認知している教師ストレス傾向に分けられる。小学校教員は、成績評価、保護者評価、教育委員会に対し、他校種の教員よりも高いストレス認知をしており、子どもの教育効果は学級担任の力量に左右されるという小学校教員特有の教師ストレスを認知していると思われる。学級王国といわれがちな小学校では、社会的評価としての自己の教育活動に関する他者評価が教師に最も強く意識されているようである。中高教員になると、子どもが成長するにつれ学校以外の要因の影響力が大きくなること、教師の指導内容よりも、子ども本人の自己責任が社会的に認知されていくことなどにより、教師ストレス認知傾向は、中高教員になるほど減少する。なお、教科学習指導と成績評価に関しては、中学校教員で最も教師ストレス認知が少なく、因子分析でも教師としての資質に生徒指導が加わる結果が中学校教員にのみみられたことを合わせると、中学校での教師ストレスは、生徒指導による要因が強いと示唆された。

**校種・性別・対人ストレス認知と教師ストレス** 教師ストレスは、女性の方が男性より有意に高く、勝倉（1996）の研究結果と一致した。また教師ストレスは、対人ストレス認知群の方が非認知群よりも有意に高いことから、学校コンサルテーションは、簡単な質問紙「調査」尺度で対人ストレス認知を査定してから、その結果に従い教師ストレスマネジメントを行うとよい。教師は対人関係の中で各状況に適切に個別的な対応をしながらも、指導上の継続した一貫性が求められるため、職業的にはストレス状況に陥りやすい。

**教師ストレスの因子分析** 教師ストレスは、次の4つの因子傾向が見られた。①子どもへの教育活動に関わる学級経営・生徒指導の因子には、子どもとの対人関係ストレスが含まれる。②保護者との関係は、小・高校では子どもとの対人関係ストレスと同因子であるが、中学校では子どもとの対人ストレスと保護者との対人ストレスは分けて認知されている。③教師としての資質は、どの校種でも学習活動にかかわる因子に含まれる。④小高では、生徒指導は学習指導とは異なった認知がなされているが、中学校では学習指導は生徒指導と同因子で、教師としての資質は学習指導・生徒指導の両方にかかわっている。

教師ストレスのうち、人間関係による対人ストレスは、対生徒、対保護者、対同僚職員の3方向に分けられた。管理職認知は校種により異なり、同僚と同じ因子に見なされる場合（小学校）と学習指導にかかわる学校経営上の因子に見なされる場合（高校）がある。また、中学教員では、対生徒、対同僚職員、対管理職が同じ「教育上の人間関係ストレス」として第Ⅰ因子に挙げられ、第Ⅴ因子に対保護者ストレスがこれらの対人ストレスから独立して認識されている。つまり、管理職は小中では同僚の一部として認識されており、対管理職ストレス評価も高くないようである。一方高校での管理職は、学校経営や学校組織上の学校管理者として、文部省・教育委員会とよく似た評価がされてはいるが、文部省・教

育委員会に対するストレス評価自体が低い。高校での管理職は、各教員の生徒指導よりも教科学習指導により多く注目していると高校教員が認知していることも明らかになったが、対管理職へのストレス評価は小中教員同様それほど高くはない。

次に対保護者の人間関係ストレスが他校種の教員に比べ小学校教員で最も高く認知された理由は、小学校では保護者（家庭）を生徒指導や学習指導で協力関係にあるべき人間（立場）としてとらえており、保護者との連携が必要な教育場面が多いため、教師に対する保護者評価を意識するあまり、教師ストレスが高くなっているためであると考えられる。中学校教員は、保護者との人間関係を他の教師ストレスから独立したストレスラーとして認識しており、日常の学校教育場面では小学校のように保護者が意識される頻度が少ない。中学校教員が保護者とかかわる場面は、学校行事（三者懇談・参観日）や生徒指導での問題による家庭訪問等に限られるが、中学校教員が保護者とかかわりを特別なものであると弁別していることは興味深い。高校では中学校教員のように保護者との関係を生徒対人ストレスと異なったものと認知するのではなく、生徒の背景である家庭環境構成員としてとらえており、高校教員が保護者評価や保護者との関係をストレス認知することは他校種に比べ最も少ない。

### 3 教師の自己評価とアイデンティティ次元

本研究では、学校教育現場に、アイデンティティ次元がマイナスである教師が各校種に1割以上存在していること、否定的な自己評価をする教師が教員全体で3割近くいることなどが明らかとなり、教師の自己評価が危機的な状況にあることが、統計的にも裏付けられた。教師の自己評価が否定傾向にあるのは、子どもを教育する上での困難さなど外的環境要因によるのか、教師個人の内的葛藤にあるのか、さらに何か他の要因があるのかは、まだ明らかではない。おそらく教師の内的葛藤と教育状況の変化が、複合的に相互に絡み合っていて関係していると思われる。従って、対教師学校コンサルテーションでは、教師の人格的要因を個別にソーシャルサポートしながら、職場としての学校にいる教師集団へのストレスマネジメントを並行して行う必要がある。

学校教員が、「自分はだめな人間と思うことがときどき少しある」の質問項目で、大学生よりも低い自己評価をした背景には、自分の日常生活における自己評価は肯定的評価できても、自己の教育活動に関し、明確な自己評価ができる根拠や基準を自己内に持ちえないことにある。つまり、教師の教育成果や教職に対する自己評価や満足感は、教育を受けた生徒の行動変化や生徒側の教師評価に依存しがちで、他者からの教師評価の影響を受けやすい。

### 4 教師ストレスコーピング（教育活動に困った時の対処法）

教師は、人間関係によるソーシャルサポートによる対処を多く選択したが、教師の場合で、特に相談相手が同僚教員である時は、人間関係によるソーシャルサポートが情動中心型対処だけを意味するのではなく、問題解決をめざした対処となる場合が非常に多い。学校内でSCが、高いストレス状況にある教員の同僚の一人として相談相手になり、教師間連携を支援することは、教師のストレスの対処ニーズを満たすことになり、対教師コンサルテーションによって、子どもへの援助的介入も可能となる。

並行して行った現職教員面接調査でも、教師が困難状況に陥った場合、文献や資料での情報収集による問題解決には限界があり、特に自己有能感が低い教師からは、文献研究の

有効性は疑問視されていた。教師は、自分が陥っている学校ストレス状況や教師ストレスに、現実適応できるような具体的、個別的対処方法を提示してもらうことや身近な誰かに話を聞いてもらうことによるセラピー効果を求めていると思われる。ただし本研究は、項目選択による調査であり、人間関係によるサポート項目数が割合多く、項目順序に偏りがあったかもしれないことなど、問題点が残されているため、この結果だけでは教師ストレス対処を解釈するのは性急である。

しかしながら、教師たちが人間関係サポートの対象として、6割以上の教員が同僚教員にサポート期待していること、教師ストレスは個人的なストレスコーピング（飲酒、喫煙、趣味）では解決しないと教師に判断されていることは明らかで、SCによる教師ストレスマネジメントへの実践的介入や教師間連携を促進する教師集団づくりが、心理教育援助サービスとして教師を対象に行われることが、教師ストレスコーピングに必ず役立つものと考えられる。

## 5 教職における自己有能感

本研究では、教師の自己有能感を高めるための学校コンサルテーションを目的とするため、教職に対する自己有能感が教師ストレスや自己認識と関係していることを明らかにする必要がある。調査結果から、教師の教職に関する自己有能感は、教師ストレスや自己認識と関係していることが明らかとなり、学校コンサルテーションでは、SCなどの専門家による、教師ストレスマネジメントやソーシャルサポートが有効であると思われる。

## 6 教師に対する有効な学校コンサルテーションのために

**教職に対する考え方** 学校教師といわれる仕事そのものが、周囲の期待や評価にさらされる職業で、特に道徳倫理性、教え方の技術、抱擁力といった全人的なものへの無言の期待と評価があり、教師とよく似た評価をされるのは、警察官や医師がいる。このような職業に対する他者からの認識は、他者自身が理想対象を自分の外（教師や医師など）におくことによって、自らは楽に生活していくための無意識的操作をしており、教師がこのような無意識的の圧力を受け入れてしまうと、情緒的に不自由にならざるをえず、いつもストレスにさらされることになる（塩山、1996）。

ストレス研究における教師集団の特徴は、一部の管理職を除くと同質性が高い職業集団であることである。学校は、社会から同質性が求められている職場、もしくは、学校は同質であるふりをさせられている職場であると言った方が的確であろう。そこには、「職業的な立場として全員が同じ地位（教諭）であること」や「人権教育を行う場であること」が強く関与している。ところが、実際の教師集団は、男女間や長幼の上下、キャリアの差、各個人の能力や性格特性など、各教師間にはっきりとした差や違いがあり、その差や違いは、教師自身もはっきり認識している（山内、1999）。

しかしながら教職は、「人間として、仕事として」は、同じ権利や義務であることを大前提としており、一般社会からも教育活動上からも、何らかの形で同質や平等が強要されている。従って、いわゆる仕事ができる教員は、時にはあまり仕事ができないふりをしたり、仕事のできない教員は、かなり仕事ができるふりを演じ続ける。なぜならば、子どもに提供するサービスとしての教育は、絶対に同質・同等であるべきであるし、支払われる給料も同じなのだから、労働量も同じであるべきであると、社会も教師も考えがちだからである。力量のない教師は、同僚から批判されるのではと対人不安に陥り、力量のある教

師は、気がつけば自分が負うべき仕事が増え、不平等感を拭えないまま、働き続ける。どちらの教師も、職業的な前提として、「職員集団は同質である、教師役割は皆同じである」と自己認識していることで、より大きな職業的ストレスにさらされていることは言うまでもない。

さらに困ったことに、教師間には、仕事上での連携を必要とした協力場面が多く設定されており、誰もが与えられた仕事に一定以上のコミットメントを示す必要がある。一見同質な教師集団内で、実はリーダーシップを発揮しなければならない教員も必要である。そこで教師は、「子どもに対して行うべき教育」「労働者としての職場環境での機能や役割」「人間としての価値観や世界観」の3つの接点から、自己を見直した自分作りを行う必要がある。これを裏付ける研究に、近藤（1995）の対教師教育相談があり、そこでは、教師自身が無数の規範意識に縛られていて、必死に焦って性急な働きかけを子どもにしまうことで、子どもの中に反発をさらに生み出し、それが教師の無能感を益々増幅させるといふ悪循環が生まれていることが指摘されている。社会には良い教師に関する「生身の人間にはとうてい達成できない様々な神話」があり、このような理想を達成しようとすれば、教師は自分を隠し、あたかも完璧な人間であるような偽りの役割演技に追い込まれ、このような神話を達成できないときには、「私は教師として失格だ」という無能感や良心の呵責に苛まされるという。

従ってSCなどの学校コンサルタントには、教師特有の自己認識の傾向を理解し、カウンセリングによる認知修正による援助を行うことが期待される。SCは、このような教師特有の教職イメージを理解し、教師が教師役割や機能に不合理な信念をもっているかも知れないことを前提とした、心理的援助を行うことを心がける必要がある。教師たちは、各人間は同質ではないのだから、全教員が同じ役割や機能を果たせるはずがないことを自己理解し、その上で教師である自分の教職観や生きがいを再構築し、職業的役割に押しつぶされない自己形成を目指して、教職において社会的自己実現をすることが望ましい。

**校種別コンサルテーション方法** 小学校では、教師集団規模が20名程度までの場合、子どもの問題事例を取り上げたコンサルテーションに並行しながら、学校の教育目標や教育内容を再構築し、学校と保護者の双方が、子どもに対する援助的な教育観へと認知修正ができるような集団的なアプローチが、可能かつ有効である。一方、大規模校では、学校単位の職員研修後、2学年毎（低・中・高学年）の研修で、教師間の意志の疎通を図りつつ、子どもに提示される教育内容の一貫性や教育系統性を再確認していくのが望ましい。

中学校では、学年教師集団や生徒指導部など校務分掌を1グループ単位にした、小グループ研修を端緒として、当該集団の要求に応じた子どもへの事例的援助へのコンサルテーションから、総合学習の授業案としての構成的エンカウンターによる人権教育、ストレスマネジメント教育例などを提案しながら、間接的な教師へのストレスマネジメントを行うのが、受け入れられやすく、実践的である。

高校では、まず学校のリーダーである管理職や援助要望のある教師に対し、個別なコンサルテーションを行いながら、教師集団の連携体制づくりの中次ぎ的役割（下田、1996）を、SCが担当していくのが、教師集団に最も受け入れられ易く、有効である。また相談室を利用した生徒へのカウンセリングや読書会・茶話会などを企画実施し、教師集団に伝えておくとよいと判断した内容を、少しずつ啓蒙提示していくことで、校内でのSC役割が機能する。高校生の学校不適応行動は、不登校に加え、拒食症、自傷行為、思春期性精



精神分裂症など、複雑で深刻化している事例が多いため、高校教員には専門機関による介入や援助期待が強い。けれども専門機関へ行くかどうかは、最終的には、生徒本人や保護者の判断によるため、学校側が生徒の問題傾向に気づいていても、専門機関への受診を促すことは、意外と困難である。特に精神的な疾患や専門機関にマイナスイメージをもった保護者の場合、子どもが学校に見捨てられていると受け取ったり、家庭での問題を学校に隠したりするため、学校家庭間連携がとりにくい。SC制度により、学校内に心の専門家がいて、学校外の専門機関と学校の連携がよりスムーズになり、保護者の心理的抵抗も和らぎ、生徒指導を行う教師ストレスも緩和されるであろう。

どの校種においても、教師が個人的な家庭内問題や悩みを相談する場面があるが、SCは学校内の問題にとどまらないうで、積極的に教師への援助を行うことが意外な効果をもたらす。本研究では、子どもの成長や発達、自己有能感を支援するためには、教育に携わる教師の自己有能感が高められることが重要であるという視点から、教師の人間性に関する研究を行ったが、その結果、教師の教職に関する自己有能感と教師ストレスは密接に関係していることが明らかになり、SCによる教師ストレスへの支援は、かなり有効であると考えられる。また、SC介入の効果を教師自身が体験することで、SCやSC制度に対する教師の抵抗感がなくなり、教師SC間の信頼関係が結ばれることで、教師が、SCと保護者の相互信頼関係をより積極的に結んでいくように変化するならば、心理教育的援助が地域にも、広がっていくであろう。

**SCの留意点** 学校コンサルタントは、教師自身が本来あるべき教師としての機能や役割を理解し、教師が教職を通じての社会的自己実現を果たそうとする時、教師による教育改革が始まることを常に意識する必要がある。既に教員として教育活動をしている教師に対しては、その人が行っている教育が否定されたと思われぬような特別な配慮が不可欠で、受容的なコンサルテーション態度で、SCが行う学校コンサルテーションによる学校改善が、子どもだけでなく、教師自身にとって望ましいものであることを明確に伝達する必要がある。

従って、学校コンサルテーションは、何よりもまず教師とのリレーションづくりを行い、SCが中継的役割として、教師をとりまく教育環境を、それぞれの学校や教師の必要に応えながらつないでいく役割を果たすとよい。本研究結果から、教育活動で困った時の教員のソーシャルサポート源は、「個別問題事例を情動として受けとめてくれたり、自分に協力してかかわってくれる同僚もしくは同業者」が求められていることが示唆され、教育困難に陥っている教師にとっては、書籍や講演などによる情報収集だけでは問題解決が難しいことから、道具的サポートだけでなく、教師の自己変革可能性をも含んだ情緒的サポートが、これからの教師には重要であると思われる。教職における自己有能感が低い教師は、情報判断や認知が否定的になりがちなので、教師集団に対する集団的なアプローチを行う場合には、その前後に、個別なフォローや対教師コンサルテーションをするとよい。

## V 今後の課題

教育心理学的研究として、教師の自己評価や自己認識にはまだまだ解明されていない内容が非常に多く、より実践的な教育心理学的研究として、学校心理学の枠組みからの子ども、教師、保護者、学校組織に対する心理教育援助サービスの理論的・実践的研究が早急

に求められている。このことは、本研究協力教員の8割が、「学校現場に早くSCを派遣してほしい」を選択していることでも明らかである。SCが臨床心理学的な教師カウンセリングにとどまらないで、学校コンサルテーションを目指した心理教育的な援助を行えば、教師自己有能感が支援され、学校にかかわる人間関係の回復や教育実践の改善や新たな試みがより円滑にできるものと思っている。

#### 引用文献

- 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（I）—— 福岡教育大学紀要 第40号第4分冊 79～146
- 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 日本教育心理学会第39回総会発表 論文集244～246
- 伊藤美奈子・中村健 1998 学校現場へのスクールカウンセラー導入についての意識調査——中学校教師とカウンセラーを対象に—— 教育心理学研究 第46巻第2号 121～130
- 石隈利紀 1996 学校心理学とスクールカウンセリング——一人ひとりの児童生徒を生かす学校教育をめざして—— 日本教育心理学会第38回総会発表論文集 S10
- 加藤厚 1986a 同一性測定における2アプローチの比較検討 心理学研究第56巻357～360
- 勝倉孝治・田中輝美・杉江征・山本奨・山際勇一郎 1996 小、中学校教師の学校ストレスに関する研究(2) 教師用ストレス尺度作成の試み 日本教育心理学会第38回総会発表論文集 258
- 勝倉孝治・田中輝美・杉江征・山際勇一郎・山本奨 1997 小、中学校教員のストレスに関する研究(3) 性、教職経験年数、校種別の検討 日本教育心理学会第39回総会発表 論文集331
- 近藤邦夫 1995 子どもと教師のもつれ 岩波新書 180～191
- 大塚義孝 1995 平成6年度事業報告と今後の課題 学校臨床心理士のためのガイドライン 臨床心理士会会報11号6～11
- 坂野雄二 1996 教育相談をめぐる諸問題 今もう一度教育相談の機能を考える 日本教育心理学会第38回総会発表論文集 S11
- 下田僚 1996 子どもと学校は今 心理臨床第9巻第2号 84～88
- 白井利明 1994 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究第65巻54～60
- 塩山二郎 1996 教師のストレスと精神衛生 西山啓監修 教育のための教育実践心理学 ナカニシヤ出版 192～198
- 山内久美 1999 学校コンサルテーションに関する研究 平成10年度大阪教育大学大学院教育学研究科心理学専修修士論文 未公開

#### 〈付記〉

本研究は、大阪教育大学教育学研究科での修士論文の一部を再構成したものです。本研究の調査に御協力くださいました263名の現職教員の先生方に、この場をお借りして御礼申し上げます。

SELF-RECOGNITION ON THE PART OF PRIMARY, LOWER,  
AND UPPER SECONDARY SCHOOL TEACHERS  
IN RELATION TO THEIR PERCEPTION OF TEACHING.

— For Effective School Consultation To Teachers —

Kumi YAMAUCHI and Yoshiro KOBAYASHI

*Graduate School of Psychology, Osaka Kyoiku University*

This study is concerned with teachers' self-recognition towards their perception of teaching. A survey was conducted, from the standpoint of school psychology, on primary, lower, and upper secondary school teachers' self-recognition in order to improve consultation by the experts such as school psychologists which can better extract teachers' roles and functions. Two main findings were drawn from the questionnaire: first, teacher's self-recognition varies according to the types of school and genders of teachers; second, teachers' perception of self-competence is related to the levels of identity, self-evaluation, and teachers' stress. The result suggests that school consultation should be designed based on the types of school, genders of teachers, and their levels of self-recognition. Further investigation on teachers' personality is expected to construct better consultation which enables them to enhance pupils' and students' sound development: school consultation should include the experts' efforts to raise teachers' self-competence and improve their stress-management skills as well as the usual psychological support and instruction to teachers.

**Key Words** : school consultation, teaching, teacher stress, self-competence, social support.

付表 教職に対する自己認識各項目平均値と校種差・性差

回答は、「1：本当にその通りだ」～「6：全くそうではない」の6件法

教員意識調査質問項目（全70項目）	全体	校種別平均値			分散分析結果：被調査者の水準別			
		小学校	中学校	高校	校種別	検定差	性別	検定差
1 授業をすることは、何よりも楽しい	2.84	2.70	2.88	2.97	小>高	*	男>女	**
2 生徒の友達関係に、いつも注意している	2.58	2.22	2.63	2.93	小>中・高	**		
3 休み時間や昼休みには、職員室にいることが多い	3.30	3.76	3.51	2.78	高>中・小	**	男>女	**
4 毎日、時間に追われ、生徒の話を聞く時間が持たない	3.21	3.34	3.24	3.06				
5 生徒と一緒にいる時が、一番生き生きしてられる	2.80	2.56	2.81	3.03	小>高	**		
6 生徒とは、うちとけた関係を持ちにくい	4.45	4.69	4.58	4.16	高>小	**		
7 教師という職業は、自分に向いていないかも知れない	4.19	4.39	4.02	4.06	高>小	*		
8 なるべく生徒の気持ちを察するように、心がけている	2.26	2.20	2.16	2.43	小>高	**		
9 休み時間や昼休みは、なるべく生徒と過ごすようにしている	3.70	3.24	3.19	4.34	中・小>高	**		
10 生徒への対応より期限のある事務的な仕事を優先してしまう	4.03	4.18	4.09	3.86	高>小	*		
11 私は、生徒から相談されることが多いと思う	3.28	3.15	3.37	3.37				
12 生徒には、知識だけを教えていればよいと思う	5.35	5.50	5.40	5.18	高>小	*		
13 生徒は、私によくなついていると思う	2.89	2.65	3.05	3.07	小>中・高	**		
14 教師として、とても無力だと感じることがある	3.14	3.25	3.07	3.05			女>男	*
15 教師という仕事は、生きがいである	2.65	2.39	2.63	2.92	小>高	**		
16 生徒は、言葉にできないメッセージを送っている	2.13	1.93	2.10	2.34	小>高	**		
17 生徒と一緒にいる時間が、少なすぎる	3.08	2.92	3.33	3.15				
18 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	4.58	4.84	4.67	4.29	高>中・小	**		
19 できる限り、今以上に仕事を増やしたくない	2.70	2.81	2.81	2.56				
20 教師をすることは、天職だと思う	3.31	3.13	3.33	3.47				
21 生徒がいつもと違う友達と一緒にいても、気にならない	4.30	4.30	4.67	4.16	高・小>中	**	男>女	**
22 生徒が家庭でどのように過ごしているか、知らない	3.51	3.91	3.63	3.07	高>中・小	**	男>女	*
23 教師が厳しく接していれば、生徒は問題を起ささないだろう	5.14	5.28	5.30	4.94	高>小・中	**	男>女	*
24 生徒の輪に入っていく時、何か抵抗を感じることもある	4.19	4.40	4.52	3.87	高>小・中	**		
25 教師にできることは、限られている	2.70	2.87	2.91	2.46	高>小・中	*		
26 対処するのが難しい場合、生徒のことをあまり気にしない	4.68	4.91	4.81	4.41	高>中・小	**	男>女	*
27 職員集団で決めたことは、進んで協力したい	2.57	2.48	2.42	2.72	小>高	*		
28 自分の理想とする教師像を、もっている	2.65	2.54	2.55	2.79	小>高	*	男>女	**
29 理想とする教師像には、まだまだほど遠いと思う	2.54	2.45	2.91	2.47	小・高>中		女>男	*
30 自分の意見が、生かされていないと思うことがある	3.34	3.36	3.50	3.24				
31 私は、規則はよく守るほうである	2.70	2.71	2.91	2.30	高>中	*	女>男	**
32 自分に反対する人とは、話をしないようにしている	4.34	4.43	4.51	4.17	高>小	*		
33 やりたくないことでも、決まったことはやるべきである	2.48	2.60	2.37	2.41				
34 教師は、かなり忙しい仕事である	1.84	1.75	1.86	1.93			女>男	*
35 教師には、忙しい人と忙しいくない人がいる	2.44	2.70	2.28	2.24	高・中>小		男>女	**

教員意識調査質問項目（全70項目）	全体	校種別平均値			分散分析結果：被調査者の水準別			
		小学校	中学校	高校	校種別	検定差	性別	検定差
36 生徒指導について、関心をもっている	2.49	2.47	2.05	2.69	中・小>高	**		
37 教科学習指導について、関心をもっている	2.22	2.28	2.14	2.19				
38 現在の自分の生徒指導に、満足している	3.95	3.82	4.07	4.02				*
39 現在の自分の教科学習指導に、満足している	3.92	3.92	3.76	3.97			女>男	**
40 理想的な教育は、現実では実践できない	3.44	3.52	3.76	3.23	高>中	*	女>男	*
41 教職は、気持ちを不安定にさせる職業である	3.49	3.50	3.86	3.34				
42 教師社会の価値観と一般社会の価値観は同じだ	4.41	4.45	4.16	4.45				
43 教師という仕事が、とても好きである	2.58	2.39	2.67	2.72	小>高	*		
44 教師は、陰から生徒を見守るだけでよいと思う	4.45	4.57	4.58	4.28	小>高	*		
45 子どものしつけは、家庭で行うべきである	2.54	2.77	2.44	2.36	高>小	**		
46 教師との出会いで、生徒の人生は変わると思う	2.54	2.39	2.37	2.75	高>小	*		
47 生徒との出会いで、教師の人生は変わると思う	2.75	2.59	2.72	2.91				
48 自分の家庭生活より、教師としての仕事を優先させてしまう	3.10	2.96	2.88	3.32	小>高	*		
49 現在の教育問題は、教師の力だけでは解決しない	1.83	1.87	1.81	1.79				
50 早く学校現場に、スクールカウンセラーを派遣してほしい	2.45	2.24	2.74	2.55	小>高・中		女>男	**
51 人間関係がストレスとなっている	3.16	3.17	3.23	3.13			女>男	*
52 私は、生徒から信頼されている	3.07	2.98	3.00	3.19				
53 教育活動で、自分らしさを発揮することができる	2.98	2.82	2.88	3.17	小・中>高	**	男>女	**
54 最近、子どものこころが見えない	3.48	3.62	3.79	3.23	高>小・中	**		
55 どんなに失敗しても、誰かが協力して助けてくれる	3.13	3.06	3.02	3.23			女>男	*
56 気になる生徒の様子を、他の教師に尋ねることがある	2.35	2.37	2.23	2.37			女>男	**
57 一人一人の教師の考えは違うので、干渉したくない	3.54	3.57	3.74	3.44				
58 一人一人の教師の考えは違うので、干渉されたくない	3.68	3.68	3.86	3.62				
59 同僚の誰かが困っていたら、できるだけ援助をしたい	2.33	2.25	2.35	2.41			女>男	**
60 いくら自分が正しくても、生徒に嫌われるのは避けたい	4.18	4.15	4.42	4.13				
61 私は、疎外感を感じる事がたびたびある	3.95	4.04	3.96	3.87				
62 わかってもらえない時は、誰かに考えを伝えようと努力をする	2.92	2.90	2.88	2.96				
63 わからないことや困ったことがあれば、同僚に教えてもらう	2.40	2.43	2.56	2.30			女>男	**
64 生徒の利益よりも、時々仕事の進めやすさを優先してしまう	3.78	3.91	3.86	3.63				
65 生徒の前で、自分の間違いを率直に認めることができる	2.23	2.29	2.02	2.24				
66 人にものを教える立場だから、あまり間違わない方がいい	3.07	3.29	3.03	2.78	高>小	**		
67 教師ではない仕事の方が、自分に合っていたような気がする	4.17	4.32	4.19	4.01	高>小	*		
68 教師になって、本当に良かったと思う	2.49	2.42	2.40	2.60				
69 授業の指導計画・実践に、自信がある	3.52	3.18	3.21	3.67	中>高	*	男>女	**
70 私は、教師として有能である	3.69	3.64	3.71	3.74			男>女	**

\* p&lt;.05 \*\* p&lt;.01