

# 同僚教師に対する教師の認知構造

教育心理学コース 山 崎 美 香 子

教育心理学コース 川 原 誠 司

## The Structure of the School Teachers' Cognition of Their Colleague Teachers

Mikako YAMAZAKI

Seishi KAWAHARA

The aim of this article is to develop the test measuring how a school teacher views his colleague teachers (Role Construct Repertory Test for School Teachers; RCRT-ST), and to investigate, through the interview with him on the result of the test, how he relates himself with other teachers, and how he receives social supports from them.

31 teachers were asked to complete RCRT-ST, and the results were computed using factor analysis. This test was found to be effective not only for unfolding the individual teacher's cognition of his colleagues, but also for unfolding his personal experiences in schools, his personal view of education, and his interpersonal relationships with other teachers.

### 目 次

#### I. 問題と目的

#### II. 方 法

##### A. 同僚教師に対するRCRTの作成

##### B. 調査の手続き

#### III. 全体的な結果と考察

##### A. 因子の特徴について

##### B. エレメントの特徴ならびに認知図内での特徴について

#### IV. 事例による考察

##### A. 教師経験に伴う理想の変化—教師Aの場合—

##### B. 管理職の交代に伴う変化—教師Bの場合—

##### C. 教育姿勢を認め合う教師の転出による居心地の悪さ—教師Cの場合—

##### D. 世代差に押される自分へのはがゆさ—教師Dの場合—

##### E. 養護教諭という立場からの同僚教師の認知—教師Eの場合—

#### V. 同僚教師からのサポートならびに職場の問題点

##### A. 同僚教師からのサポートについて

##### B. 教師関係や職場の雰囲気の改善方法について

#### VI. 今後への展望

##### A. 対同僚教師用RCRTの効用と改良点

##### B. 対同僚教師用RCRTを利用した教師間の関係改善への貢献

#### I. 問題と目的

「しかし、それ（＝教師が暴力をふるうことなど許されないこと）を前提にして申し上げたい。マスコミの批判は、一面的すぎる。結果を問題にし、これでもかと批判するが、教師を取り巻く環境や教師が立たされている現状にはなかなか目を向けようとしない。教師の力量を十分に発揮するにはどうしたらいいかを、多角的に検証してほしい。（中略）教師集団は、自己の力量を伸ばしていくしなやかさを、長い時間をかけてすっかり失ってしまった。そこに是非、目を向けてほしい。」

上記の文は村上（1995）のルポルタージュの中に出てくる、力量があるとされながら荒れた学校への転任によって壁にぶつかり、精神を病み、生徒に対して暴力をふるった教師が、当時のことを回想しながら語った言葉である。現在の学校の抱える問題は深刻であり、いじめや不登校の問題が新聞紙面やテレビ画面を賑わせるたび、教師は

批判の矢面に立たされている。その中には正鵠を射るものもあるが、全ての批判が的を得ているとは言い難い。力量があるといわれる教師でさえも、教師として行き詰まってしまうことは決して特別なことではない(檜村, 1992; 今泉, 1995)。行き詰まりは時として精神疾患として現れることもあり(佐々木, 1989; 中島, 1994), 過度の緊張を強いられ、苦悩する教師の存在が少なくないことを示している。冒頭の教師の言葉を借りて述べるとすると、「教師の力量を十分に発揮するには」教師自身が工夫すべきことや努力すべきことは当然あるだろう。しかし、それだけを一方的に求めるのではなく、周囲の人間も「教師を取り巻く環境や教師が立たされている現状」に目を向け、教師という職業の抱える困難さをより共感的に理解した上で、教師とともに社会全体として解決への道を模索していかなければならない。

さて、「教師を取り巻く環境や教師が立たされている現状」を考えていく上で、学校の中の人間関係に焦点を当てることは重要であろう。教育心理学的研究では、生徒同士の関係や教師-生徒関係についての知見がすでに数多く得られている(例えば、松村, 1994; 近藤, 1994など)。それらの知見は、学校の中での子どもの居場所作りや心理的健康を考える上では重要である。しかし、学校の抱える心理的諸問題を解決する上でもう一つ「仕事仲間としての教師同士の関係」という点を考慮に入れなければならないだろう。学校の雰囲気や方向性を改善するとき、教師の間に一致した見方や協力体制がどの程度あるのか、その方向性を管理職がどの程度認め、支援していくかということは学校内の諸活動に影響する。その意味で、教師同士の良好な関係は生徒へも直接的・間接的に影響するものであろう。

しかし、教師集団の人間関係の実態とその影響に焦点を当てようとする、教育社会学的な方面からの研究知見に頼ることが多い(秦, 1989, 1990など)。心理学的な研究の中で教師に焦点を当てたものとしては、教師個人の抱えるストレスやバーンアウトに関する研究(原田・中塚, 1990; 岡東・鈴木, 1990; 浦, 1993など)があるが、実際の職場の人間関係の中で心理的な危機にどのように追い込まれたり、あるいはそのような心理的危機をどのように回避できるのかを詳細に検討したものは少ない。教師についての研究を幅広い視点からまとめた竹下(1992)の展望論文においても「(学校での同僚の対人関係の)心理についての研究成果はまだ十分とはいえない」と記述されている。

同僚との良好な関係はまさに個々の教師を助け、解決への糸口を見つける契機にもなる。確かに、ストレスや

バーンアウトの問題については教師という仕事の多さや教師個人の適性や性格として論じられる部分もあるかもしれない。しかし、仕事が過重気味であったとしても、教師に脆弱な一面があるとしても、教師同士が話し合い、支え合い、助け合うことによってそのような危機的状況を回避できることは十分にあるだろう。都内の教師を対象にした東京都立教育研究所の調査(教師の問題意識研究プロジェクト, 1991)や稲垣らによるコホート調査(山崎・前田, 1988)においては、教職経験10年以内に強く影響を受ける教師に出会うことが示唆されている。また、教師自身の体験記においても、心理的な危機に陥ったときに支えとなった先輩教師や管理職の存在が報告されている(原田, 1995)。教師が教師としての自らの力量を培うためにも、あるいは人間としての心理的健康を維持していくためにも、同僚教師や管理職との関係の影響は大きい。

それでは、教師同士が良好な関係を結べるか否か、協力して事に当たれるか否かということを決めるものは何か。教師はそれぞれ「教師とはこういうものである」という見方を持っているのではないだろうか。筆者らは教師個々の持つこの「教師観」の異同が重要なのではないかと考えた。近藤(1994)はその著書の中で教師にとって「ウマの合う(合わない)」生徒の重要性を指摘し、教師と生徒との「マッチング」について述べているが、教師同士の関係においても信念や感性の上でのマッチングが重要ではないだろうか。近藤(1984, 1994, 1995)は教師用のRole Construct Repertory Test(以下、RCRTと省略)によって生徒への認知ならびに教師と生徒のマッチングを捉える試みを行っているが、教師が同僚教師をどのように見ているかということも同様の技法を使うことによって捉えられるのではなからうか。教師が同僚の教師に対しどのような視点から認知しているのかを知ることは、個々の教師の持つ同僚への好悪感情やその感情の背景となる教師観を理解する一助になるであろうし、また、サポート関係といったような日常のつながり(ネットワーク)を理解する手がかりにもなろう。

本研究は同僚教師への認知を測定するRCRTを作成すること、そのRCRTを利用して教師の同僚教師認知の実態を把握することを主たる目的とする。また、同僚教師との間にどのような支援関係があるのか、教師関係や職場の雰囲気の改善にとって重要なことは何かを調査することで、教師が学校の中でよりよく生きていく要因として必要なものを探っていく。

## II. 方 法

### A. 同僚教師に対するRCRTの作成

本研究で用いるRCRTは、もともとはKelly (1955) が創案したものである。その後のRCRTを用いた研究では、目的に即して細部を変更して使用されているのだが、大枠となる手続きはほとんど変わらない。Grid Techniqueと呼ばれるこの手続きは山口・久野 (1994) を参考にして次のように述べられる。

- ①人生の中で重要と思われる他者を20人程度挙げてもらう（これをエレメントと呼ぶ）。
- ②その中で3人一組の組合せを作成する。そして、それぞれの組の中の3人を比較して、そのうち2人には共通して見られるが残りのもう1人には見られない重要な特徴と、それとは反対の意味を持つ特徴を挙げてもらう（このようにして引き出された軸をコンストラクトと呼ぶ）。
- ③全てのコンストラクトによって全てのエレメントを評定してもらう。
- ④評定結果を統計的に分析する。

前述した近藤 (1994, 1995) の教師用RCRTはエレメントをクラスの生徒全員としたものである。筆者らも近藤 (1994, 1995) の方法をもとにして必要な部分を改変し、「同僚教師に対する教師の見方を捉えるためのRCRT」(以下、対同僚教師用RCRTならびにRCRTと略記) を作成した。以下に具体的に説明する。

まず、①のエレメントでは、同僚教師に対する見方を捉えるという目的に合わせ、今現在同じ学校で働いている教師と今までに出会ってきた教師の中の印象に残る教師を取り上げることにした。調査用紙には「現在の同僚教師」24名、「他の学校の教師」6名、「予備欄」5名を設定した。さらに「自己」の欄を作り、「現在の自分」と「理想の自分」(以下「現実自己」「理想自己」と表記) という欄を設定した。なお、現在の職場の人間を中心にしたのは、現在の同僚と自分の関係が現れることを期待するためである。

回答方法は、「現在の同僚教師」については自由想起順に22名挙げてもらう(本論文では順にA1～A22と表記する)。残る2名については予め現在の校長と教頭を設けた。教師の職場内の対人関係を考えるときに管理職に対する見方は重要な点であると考えたからである。「他の学校の教師」については、今までに出会った他の教師の中で印象に残っている順に6名挙げてもらう(順にB1～B6と表記する)。また、②の人物の組合せの作成段階中に、今までに挙げられた教師よりも適切な

教師を想起したときには、その教師を「予備欄」(順に想起された人数までをC1, C2…と表記する) に追加してもらう。

ところで、学校によっては同僚教師の人数が22名に満たないところもあるので、その場合は異動していった同僚教師を挙げてもらったり、今までに出会った他の学校の教師を増やすことにより、回答者間でエレメント数が極端に異なることのないようにした。

次に、②のコンストラクトについては、先に説明した従来の3人一組にする方法は三者比較法(triad method)と呼ばれるが、この方法は回答者にとって非常に煩雑であり、時間的な負担が大きいという問題点がある。近藤(1995)は教師用のRCRTによって教師の生徒に対する認知を調査する中で、二者比較を用いるようになっている。回答者の負担削減という点からも本研究においても二者比較を用い、探索的に実施することにした。

どのような2人の組合せを作るかについては、小学校教師2名の意見を参考にしながら検討した。その結果、近藤(1995)でも用いられている「似ているもの同士」という項目は、同僚教師のイメージを活性化させるので一番最初に作成してもらう組合せとして採用した。さらに、人間関係において根本的な相性を反映すると思われる「気が合う－気が合わない」をとり上げた。近藤(1995)の「ウマが合う－ウマが合わない」という言葉に対応するが、気という言葉は「気をつかう」「気苦労が多い」など多様な表現に置き換えることも可能だと思われるので、この表現を用いた。また、仕事の上で先輩教師や上司といった目上の人との関係や同世代の仲間との関係が存在するが、その点に絡む教師観が重要であると思われる。そのような「縦」の関係や「横」の関係を反映すると思われる言葉として「尊敬・影響を受けた人－反感を抱く人」「一緒に仕事しやすい人－しにくい人」「働きやすかった上司・先輩教師－働きにくかった上司・先輩教師」「認めてくれる人－認めてくれない人」を取り上げた。「気が合う－気が合わない」では4つの組合せを、それ以外は組合せを各々2つずつ作成してもらう。その結果、組合せの合計数は14となった。

なお、コンストラクトの形容語については、一般的に他者をどのような視点から見ているかということではなく、「教師として」「同僚教師を」どのような視点から認知するのかを捉えることを目的としているので、「教師としての態度や行動、考えを中心にして」という教示を与えている。

④の統計的分析には評定値間の相関行列に基づく因子

分析(主因子法, バリマックス回転)を行い, エレメントごとの因子得点を算出した。

なお, 回答用紙は回答のしやすさを考え, A3版1枚に納めてある。

## B. 調査の手続き

対象は首都圏の学校に勤務する小学校・中学校・高等学校の教師31名である。内訳は小学校13名(全て女性), 中学校10名(男性7名, 女性3名), 高校8名(男性3名, 女性5名)であった。

この調査は方法が煩雑の上, 回答者の同僚教師に対する個人的な見方を尋ねるため, 調査への抵抗感を抱きやすいのではないかと考えられた。調査の対象としては, 調査の意義に理解を示してくれることと教師自身が自分の教師観を振り返ってみようとする意欲があることが欠かせないと考えた。したがって, その点を理解した上で協力して頂ける教師を探した。その結果, 教育相談に関心のある教師が3分の1を占めた。残りの3分の2の多くは, 数名の教師からこの調査に協力してもらえそうな知り合いの教師を数人ずつ紹介してもらうという形で集められた。

調査方法としては, 1回目にはRCRTの質問紙に回答してもらう。回答方法には複雑な面があるので, 筆者らが同席しながら回答者に説明し, 回答者の疑問に逐一答えるという方法をとった。2回目の面接調査では, 1回目の質問紙調査の因子分析の結果を資料として用意した。また, 抽出された因子の因子得点を各エレメントについて算出し, 二次元平面上に表した図も用意した。この図について具体的に説明すると, 例えば第1因子をx軸, 第2因子をy軸として二次元の平面空間を作り, エレメントとして挙げられた教師一人ひとりについてその第1因子の因子得点をx座標, 第2因子の因子得点をy座標として平面上に図示していったものである。この図には, 回答者の「教師に対する見方」の因子を軸とした各エレメントの位置が図示されるので, 回答者が同僚教師をどのように認知しているのかを示すことになる。この図を以下では「認知図」と呼ぶ。

これらの資料を使いながら, 因子としてまとめた項目を検討したり, その因子における得点が高い同僚教師と低い同僚教師の実際場面での具体的な姿を詳しく聞き, その因子が表現するものを検討した。そして, 回答した教師自身にとって抽出された因子はどのような意味を持つのか, また, どのような背景から出てきたと思われるかといった点を尋ねた。なお, 同僚教師との間に実際にどのようなサポート関係があるかについても質問した。

さらに, 時間に余裕のあった場合には, 職場の人間関係や雰囲気改善していくために必要と感ずることなどを尋ねている。

## III. 全体的な結果と考察

### A. 因子の特徴について

各々の教師からどのような因子が挙げられたかについては, 分類した上でTable 1に示した。大まかにみて, (1)生徒との関わり方を記述したものと, (2)教師個人の特徴・教師間でのあり方を記述したものとに二分される。ただし, (2)のaやbについては, 生徒という言葉を使用していないだけであって, 「同僚に対する見方と生徒に対する見方は同じようなもの」と指摘する教師も多かった。そこで, 「生徒や教師との関わりに反映するパーソナリティー」という要素も含まれているだろう。RCRTで挙げる形容語とパーソナリティーとの関連については, 山口・久野(1994)の中で考察されているが, (2)のaやbに見られる「おおらかさ」や「公明正大」のような言葉は, 性格特性を表す語と類似するものではないか。以下, (1)と(2)に分けて若干の説明と考察を行う。

#### 1. 生徒との関わり方について

コンストラクトの記入の際に, 「教師としての考え方や役割などに注目して」という指示を与えたので, 生徒とどのように関わるかという教師役割を記述するのはごく自然のことといえる。(1)のaの「生徒の見方や働きかけ方」については, 総じて生徒の立場に立てるかどうかわる表わした因子といえる。この因子の含意する範囲は回答した教師によって微妙に異なる面もあり, 「子どもへの優しさ」を強調する人もいれば, 時と場合によっては生徒に対して「厳しく接する」ことを含めた配慮と考える人もいる。「生徒主体であるか教師主導であるか」という言葉の対には, 社会と教師との間や立場の異なる教師間に, そしておそらくは教師個人の内にも存在するであろう葛藤が反映されているようにも思える。

aと比較するとbの「授業や学級経営」に分類される因子の数は少なかった。その理由としては, 教師にとって授業の仕方や学級経営の仕方は大事ではあるが, 教師は独立に授業や学級を受け持っているため, 他の教師の具体的な授業方法や学級運営を直接観察したり, 意識する機会に恵まれないこと, あるいはaのような包括的な表現の中にbに示すような具体的な内容が含意されていることなどが考えられる。

#### 2. 教師個人の特徴や教師間でのあり方

aの「柔らかさや暖かさ」については様々な因子の命

Table 1 因子の分類

分類基準	因子名の例	コンストラクトの例
(1) 主に生徒との関わり方	a. 生徒の見方や働きかけ方に関して <ul style="list-style-type: none"> <li>子ども中心－教師主導型（枠に入れる）</li> <li>生徒に近づこうとする               <ul style="list-style-type: none"> <li>－形式的、サラリーマン教師</li> </ul> </li> <li>生徒大好きで放っておけない               <ul style="list-style-type: none"> <li>－放っておける</li> </ul> </li> <li>子ども同士のつながりや一人ひとりの子に思いをよせられるか</li> <li>人が成長するのを喜ぶ気持ちをどのくらい持っているか</li> <li>精神的若さがあるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒大好き－厳しい</li> <li>子どものためにが基本               <ul style="list-style-type: none"> <li>－自分の思想を優先</li> </ul> </li> <li>受容的な生徒指導               <ul style="list-style-type: none"> <li>－一方的な生徒指導</li> </ul> </li> <li>生徒の自主性を引き出す               <ul style="list-style-type: none"> <li>－管理的</li> </ul> </li> <li>感覚が生徒に近い－古すぎる</li> </ul>
	b. 授業や学級経営に関して <ul style="list-style-type: none"> <li>実践の力量がある－伴わない</li> <li>子ども主体の授業方法か</li> <li>部活動への情熱があるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>研究をもとにした授業               <ul style="list-style-type: none"> <li>－ひとりよがりな授業</li> </ul> </li> <li>親の信頼が厚い－厚くない</li> </ul>
(2) 主に教師個人の特徴・同僚との関わり方	a. 柔らかさや暖かさ、広さに関して <ul style="list-style-type: none"> <li>柔軟性－自分の考えを押しつける</li> <li>人間的なおおらかさ               <ul style="list-style-type: none"> <li>－こせこせ、きゅうくつ</li> </ul> </li> <li>人間味豊か－事務的</li> <li>思いやり、包容力があるか</li> <li>信用、信頼できるか</li> <li>人のことを第一に考えることができるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>人情味－機械的</li> <li>人の良いところを認める               <ul style="list-style-type: none"> <li>－悪感情にとらわれる</li> </ul> </li> <li>共感的－批判的</li> <li>話し合える－表面的な暖かさ</li> <li>思いやりがある－冷淡</li> <li>真面目すぎる－くだけてみる</li> </ul>
	b. 客観性や全体性に関して <ul style="list-style-type: none"> <li>全体的視野に立っての指導力があるか</li> <li>客観性、余裕</li> <li>（受け入れる）間口は広いが、本質ははずさない               <ul style="list-style-type: none"> <li>－自分のやり方にこだわり、相手の立場に立てない</li> </ul> </li> <li>公明正大－保身的</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大切なものは何かを探る               <ul style="list-style-type: none"> <li>－幼稚</li> </ul> </li> <li>全体を見ている－自己中心的</li> <li>先を見通して仕事ができる               <ul style="list-style-type: none"> <li>－その場限りの行動が多い</li> </ul> </li> <li>筋道だった思考ができる               <ul style="list-style-type: none"> <li>－自己の感情移入が多い</li> </ul> </li> </ul>
	c. 協力関係に関して <ul style="list-style-type: none"> <li>一緒にやっていく気持ちがある               <ul style="list-style-type: none"> <li>－切り捨て</li> </ul> </li> <li>教員の和を大切にしている－自己中心</li> <li>共に手をたずさえる気持ちがあるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一致団結－不協和音</li> <li>人を立てられる               <ul style="list-style-type: none"> <li>－人を認めない</li> </ul> </li> <li>相互理解－自己弁護</li> </ul>
	d. 事務能力や計画性に関して <ul style="list-style-type: none"> <li>てきぱきと計画を立てて実行できるか</li> <li>自分の役割をこなしているか</li> <li>仕事に対する責任感を持っているか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>能率的－手順が遅い</li> <li>期限を守る－だらしない</li> <li>きちんと仕事をこなす               <ul style="list-style-type: none"> <li>－管理能力が低い</li> </ul> </li> </ul>
	e. 主張やリーダーシップに関して <ul style="list-style-type: none"> <li>全体を見てリーダーシップがとれるか</li> <li>明確な姿勢、考えを持っているか</li> <li>自分の考えが言えるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>リーダーシップ               <ul style="list-style-type: none"> <li>－まかせられない</li> </ul> </li> <li>意見がはっきりしている               <ul style="list-style-type: none"> <li>－考えが読めない</li> </ul> </li> </ul>
	f. 組合活動に関して <ul style="list-style-type: none"> <li>組合活動－出世第一</li> <li>労働者の権利を強く主張               <ul style="list-style-type: none"> <li>－組合意識が薄い</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>組合活動－管理職試験</li> <li>労働者の権利を強く主張               <ul style="list-style-type: none"> <li>－組合意識が薄い</li> </ul> </li> </ul>
	g. その他 <ul style="list-style-type: none"> <li>基本をしっかりやるか否か</li> <li>仕事をする上で相手の考えがわかりやすいか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>くり返しのよさ               <ul style="list-style-type: none"> <li>－新しいものにとびつく</li> </ul> </li> <li>相手の考えが分かりやすい               <ul style="list-style-type: none"> <li>－分かりにくい</li> </ul> </li> </ul>

名があるが、特筆すべきこととして「柔らかさ」とか「柔軟性」という言葉が散見された点である。近藤(1994)は自らの教師体験から教師の「こわばり」という点に注目しているが、教師役割に固執し、その殻をかぶった「かたさ」ならびにその反対概念としての「やわらかさ」については、教師だからこそ特に意識する側面なのかもしれない。また、「包容力」とか「人情味」など、管理や権威といった世間的な教師イメージとは異なる面を教師自身が認知基準にしていることも分かる。本研究は、調査対象者として教育相談等に関心のある教師が比較的多かったとはいえ、学校に求められる人間的な暖かみを当の教師も意識していることがうかがえる。

bの「客観性や全体性」についても多くの因子が該当した。aの「柔らかさや暖かさ」とbの「客観性や全体性」は多くの教師から言及され、教師のあり方として目につきやすく、具備すべき特性であることを示している。aについての意識は教師になりたての頃でも持っていたと感じる教師が多かったのに対して、bのほうは「教師として経験を積むにしたがって」意識されることが多く、また客観性や全体性に富む教師として挙げられていた人はある程度の年齢、つまりそれ相当の教師経験を積んでいる人が多かった。これは経験年数とともに学年主任や教務主任といった全体を配慮した役職を任されることから理解できよう。

cの「協力関係」やeの「主張やリーダーシップ」は職員会議や学年会など会合の場で特に意識される態度であるし、「一緒にやっていく」「引っ張っていく(引っ張られていく)」ということは教師集団の方向性に大きく関わることであろう。また、dの「事務能力や計画性」については、教師が生徒の学習や学校の行事などに際し、様々な事務的处理や役割分担を求められることが多く、仕事を迅速かつ適切にこなさねばその負担が徐々に重くなっていく現実も反映しているのであろう。

## B. エレメントの特徴ならびに認知図内での特徴について

因子数と認知図との関係については、多くの教師が第1因子や第2因子によって大まかな同僚の位置づけができている。第3因子以降は項目数が少なくなるという傾向もあり、その項目に関して突出した評点を持つ教師のみが目立つ傾向にある。以下、記入してもらったエレメントの内容別に認知図での特徴をまとめる。

### 1. 現在の同僚教師

同僚教師の挙げ方は回答者の想起に一任したが、想起の仕方は同じ学年や同じ教科など外的な枠組みによった

ものや好き嫌いなどの内的要因によったものなど様々であったようだ。ただ、想起順の早いもの(1~10番目)の中に認知図上で特徴的な位置に示されるものが多かったように見受けられ、良い面でも悪い面でも印象深い同僚が早く想起されやすいことを示唆している。

学校規模によっては現在の同僚数が20名に満たない場合もあった。このような場合には人数を補う意味もあり、現任校での過去の同僚を挙げるよう求めたが、そのような教師との間にかえて親密な関係が存在することもあった。(IVの事例Cを参照)。

### 2. 他の学校の教師

他の学校の教師については、現任校以前の勤務校の教師や研究会などで交流する教師が挙げられていた。各自の教師経験の中で印象に残った教師が挙げられているのでそれだけで特徴的なのだが、前任校と現任校との間に大きな差がある場合や現在の学校の同僚教師との関係に満足しない場合には、この部分の教師が特徴的な位置にまとまって示されることがある(IVの事例Eを参照)。現任校の同僚の位置づけを、その教師の今までの同僚関係を参照しながら把握できる点でも意味のあるエレメントだと考えられる。

### 3. その他の教師

予備欄については5名分設定していたが、全く記入しなかった教師もいれば欄が足りず6名記入した教師もいて様々であったが、概ね2~3名程度記入している。コンストラクト作成のための教師の組合わせに際して、上司や先輩教師を複数挙げる必要があったため、以前の勤務校での管理職や先輩教師が多く挙げられている。また、この欄は自主的に記入する欄であるので、非常に印象に残る教師たちが多く、特徴的な位置に示されることが多かった。この欄はエレメントの分散を大きくする意味でも非常に効果的であったといえる。

### 4. 組合わせとして挙げられた教師

組合わせの部分で挙げられた教師については、いずれかの因子の得点が高く、特徴的な位置を示すものが多かった。このことは回答者の同僚に対する認知が、組合わせで意識させる「気が合う-気が合わない」「尊敬する-反感を抱く」などの好悪感情と関連することを示すものである。また、各因子において高い評価を受け、面接においても「この先生は私の理想です」と答えるような理想の教師が存在する場合がある反面、評価が極端に低く、面接においても「あんな人がどうして教師をやっているのか」「何が楽しくて教師をやっているのか」と言及される教師も存在した。その意味で、字面のとおりの「反面教師」は存在し、個々の教師の教師観を負の方向から

揺さぶるのであろう。

#### 5. 現実自己と理想自己

多くの回答者において現実自己と理想自己との位置関係は離れているか、もしくは差のないものが多かった。つまり、自分に不足していると思われる因子については向上を求め、現状に満足している因子に関しては変化を求めないという結果を示しているのであろう。しかし、比較的両価的な形容語の集まりである因子の変化には中庸に向かうものもある。例えば「自己主張をしない－自己主張する」という対があったときに、主張をひかえすぎては意志を伝えることができないし、自己主張しすぎては軋轢を生む場合もある。したがってどちらかの端に移動するというより、中央よりのまま、あるいは中央に向かう変化がある（IVの事例Eの第2因子を参照）。

自己の位置づけについては、その教師の持つ性格や歩んできた教職歴、現在抱えている問題意識、現任校の人間関係などの影響を受けていると考えられる。現実自己

と理想自己との差異をあるいは他のエレメントと比較した自己の位置を知ることは、教師自身の内的意識を探る上で重要な側面であると考えられる。

#### IV. 事例による考察

前章では抽出された因子の内容や、認知図に表れてくる特徴の全体的傾向を示した。この章では5つの事例を取り上げる。各教師の因子分析の結果と認知図を示しながら、教師に対する見方として抽出された因子はどのようなものか、また、その教師にとってその因子はどのような意味を持つのか、どのような背景から出てきているのかを個別に検討する。

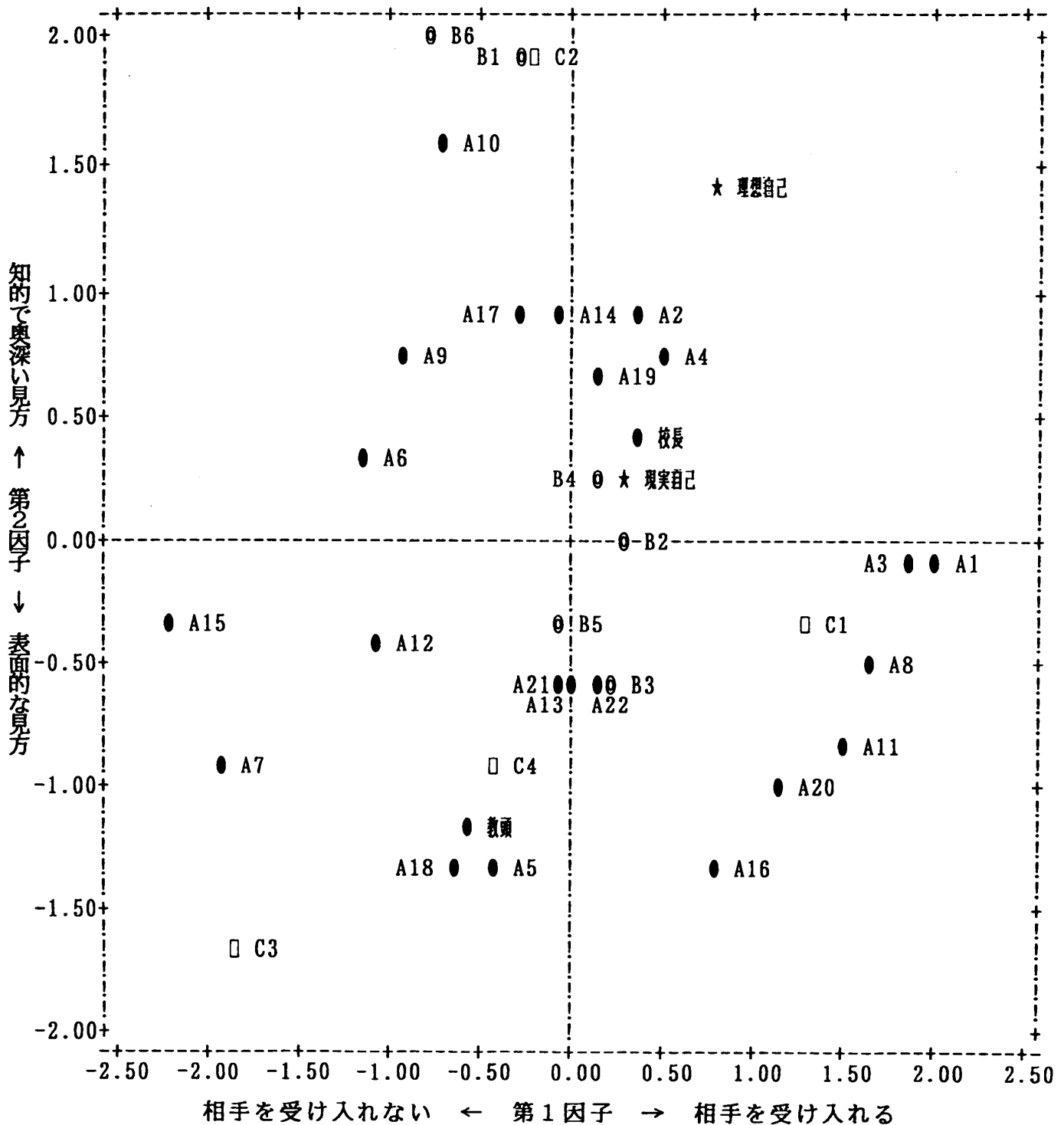
##### A. 教師経験に伴う理想の変化－教師Aの場合－

教師Aは教師歴25年目の小学校の女性教師である。因子分析の結果、2因子が抽出された（Table 2）。第1因

Table 2 教師AのRCRT因子分析結果

項目番号と項目内容	回転後の因子負荷量	
	第1因子	第2因子
〈第1因子〉		
5. ゆったりした感じ－せかせかとあわただしい	.91	.19
6. やさしさ（内実のある）－形式的なやさしさ	.87	.33
12. 包容力がある－危なっかしい	.84	.35
3. 暖かさ・おおらかさ－厳しさだけが先行する	.82	.43
2. 子どもを大事にする見方－子どもに対して冷たい見方	.78	.55
10. 問題の解決を自分の中に－周りのせいにする 見つけようとする	.73	.08
9. 子どもの立場から話をする－自己中心に話をする	.67	.60
※1. 自分がよく見られたい－他者の意見・考えを尊重する	-.76	-.42
〈第2因子〉		
11. 知的で奥深く考える－表面的な見方をする	.34	.87
14. 考える筋道が似ている－考えの方向性が分かれる	.26	.85
4. 話の筋がしっかりある－感情的・感覚的	.08	.84
8. 広い考えから出る言葉がある－あまりにも合理主義的	.39	.77
7. 人間の見方が真実に迫る－利己的な人間の見方	.60	.72
13. 何か大事なことが分かる－価値観に反感を覚える	.64	.67
因子寄与	6.24	5.06

注）※のついた項目は負の因子負荷量を示しているので、意味としては逆転している（以降のTableも同様）。



注) 図中の●は「現在の同僚教師」(A1~A22, 校長, 教頭)を,  
 ◎は「他の学校の教師」(B1~B6)を,  
 □は予備欄に記入された教師(C1~)を,  
 ★は現実自己と理想自己を  
 それぞれ表わしている。以降のFigureもこれと同様である。

Figure 1 教師Aの認知図



子は、生徒であれ同僚教師であれ人の話をよく聞いてくれて、立場をよく分かってくれることと言える。聞いてもらって「自分を受け入れてもらえている」と感じられ、安心できると感じられる。そのような接し方ができることを「内実のあるやさしさ」「暖かさ・おおらかさ」「包容力がある」という言葉で捉えている。その逆は、言葉は暖かいが誠実さを伴わない「形式的なやさしさ」であったり、「厳しさだけが先行する」ような対応である。また、「せかせかと慌ただしい」という対応は、相手を決めつけていく関わりに通じるものとして教師Aには捉えられている。

ところで、第1因子中の項目9「問題解決を自分の中に見つけようとする一周りのせいにする」と項目10「子どもの立場から話をするー自己中心に話をする」は教師Aにとっては第2因子と共通すると感じられると語られた。項目9に関しては、第2因子の因子負荷も同程度に高いので理解できるが、項目10については第2因子の負荷が非常に低く、意外であった。

第2因子は「知的で奥深く考える」「広い考えから出る言葉」「人間の見方が真実に迫る」「何が大事なことが分かる」というように、「人間の見方が知的で奥深いか」という言葉で命名された。「人の感情や感覚を大事にする姿勢」と「深い社会観、歴史観」に裏打ちされた自分の考えをしっかりと持っているということである。例えば子どもの言った一言を受けとめて、その後ろにあるものの、その言葉を発するに至った気持ちをもつかみ、受けとめる。「その子にとって今一番必要なことは何かを見抜くこと」が重要であるという。

認知図 (Figure 1) を見ると、第2因子で得点が高いのはB1、B6、C2というように他の学校の教師や元同僚教師である。「自分が学校の外を向いている感じはある」と教師A自身も述べている。以前は第1因子の「包容力」という方向に理想を抱いていた。しかし数年前に体調を崩してしまう。それは、現実の大変さを前にして、受けとめなければと気持ちがはやり、自分が受けとめられる以上に無理をしてしまい、限界に達してしまった、という感じであったようである。その後、「受け入れる」ことを補うものとして以前から関心のあったB1、B6、C2のあり方に惹かれていった。これらの教師は相手を見る目も「真実に迫る深さ」があるが、自分自身をも深く見つめている人たちである。第1因子の得点が高いが第2因子の得点は平均近くを示すA1、A3、A8といった同僚は実践上の相談などで相手になってもらう人たちであるが、B1、B6、C2は、支え合うというよりも一人でしっかりと立っている、という人たちで

あり、この人達と話そうとするときには自分の深い部分に裏打ちされた考えを問われるので、そこをはっきりさせていないと話すのが「きつい」と感じる人たちであるという。しかし、そのようにして相手にとって今一番大切なこと、自分にとって今一番大切なことをつかみ、それに基づいて判断していくことが、相手を受け入れようとするやさしさだけでは行き詰まった壁を乗り越える重要な視点と教師Aは捉えたようである。自分が厳しい状況におかれたときに「あの人だったらどう考えるか」と考えてそれを支えにしてやっていく、と語られる。辛いときに自分の心の中で立ち戻ることのできる人と言えるであろう。

理想自己は第1因子と第2因子の両方の因子得点が高い。そして理想自己に近いと認知される教師はいないので認知図から分かる。「受け入れる」とことと「知的で奥深く考える」あり方のそれぞれの手本となる人は存在するが、両面を兼ね備える人にはまだ出会っていない。そういうことができるのか分からないが目指していきたいという。教師Aにとっての理想は「自分が子どもを受け入れるだけでなく、子どもも自分を受け入れて、お互いが楽しく、そしてお互いに高め合っていく」関係が作れることだと語ってくれた。

#### B. 管理職の交代に伴う変化ー教師Bの場合ー

教師Bは教職歴19年目の女性の中学校教師である。現任校は9年目であるが、その間の学校の変化としては、最初は、教師達がいくら一生懸命に仕事をしてもらっても空回りし、学校がうまく機能しない時期であった。その次は前校長や赴任してきた同僚を中心に努力していくことで学校内が変わる手ごたえを実感してきた時期であった。しかしその後、前校長が異動した。新たに赴任してきた校長は今までの校長と対照的な考え方と感じられ、動きにくさを感じるようになりつつある。

因子分析の結果、2因子に分けられた (Table 3)。第1因子は同僚として一緒に仕事をしていく姿勢が「誠意のある、信頼できるものか」どうかというものである。誠意や信頼感を裏付ける行動として、「他の人の意見を聞く」ことができるか、「仕事を任せる」ことができるか、上司であれば部下を信頼し「責任をとってくれる」か、というものが挙げられている。また、一緒にやっていこうという姿勢だけでなく、「周りの状況を考慮できるか」「先を見通して仕事ができるか」という、広い視野に立った判断力があることもその中に含まれている。さらに項目8「相談相手となり自分が進む道を示してくれる」というように、頼れる存在であるかという側面も

Table 3 教師BのRCRT因子分析結果

項目番号と項目内容	回転後の因子負荷量	
	第1因子	第2因子
〈第1因子〉		
9. 他の人の意見を聞く－自分の意見を曲げない	.90	-.15
5. まわりの状況を考慮できる－周りの状況を判断できない	.86	.02
7. 先を見通して仕事ができる－その場限りの行動が多い	.81	.42
12. 信頼して仕事をまかせる－自分だけでやろうとするがやりきれない	.80	.08
3. 信頼できる－信頼できない	.80	.40
11. 仕事をまかせ、最終的な責任を－感情的で、とってくれる 責任をとらせる	.75	.39
4. 誠意がある－誠意がない	.74	.41
6. 安心して一緒に仕事－組んで仕事をしていても をしていける いつやらなくなるか不安	.74	.58
8. 相談相手となり自分が進む－相談をする気にも べき道を示してくれる ならない	.73	.54
〈第2因子〉		
2. とことん子どもの－表面的にしか子どもの面倒を 面倒をみる みない	.45	.76
10. 主張がはっきりしている－自分を主張しない	.03	.70
14. 何をしたいかが明確に－何をしたいのか理解でき わかる ない	.03	.67
13. 根本的な考え方に共鳴できる－根本的に考え方が 違う	.58	.63
※1. 仕事に対し合理的－仕事が大変でも子供に必要な だがクール を第一に考える	-.21	-.86
因子寄与		6.26 3.96

この第1因子の「信頼できる」という言葉に含まれていると考えられる。

第2因子では「とことん子どもの面倒を見る－表面的にしか子どもを見ない」「仕事が大変でも子どもに必要なかを第一に考える－仕事に対して合理的だがクール」という項目に代表されるように、子どもへの関わり方が「とことん面倒を見る－関わりが薄い」という見方であると述べられている。項目13の「根本的な考え方に共鳴できる」も、教師Bにとって「子どものため」を第一にした考え方であるという意味である。

それに対して項目10, 14はやや趣の異なる項目であった。「主張がはっきりしている」「何をしたいのかが明確にわかる」という言葉は、それが子どもにとって必要であるかを第一に考えたものとは限らないからである。こ

れらの項目が第2因子にまとまってきた原因を考えてもらったところ、2点挙げられた。1つは、考え方が共鳴できる人とよく話をしているので、その人達のことはよく分かるようになり、同じような特徴としてまとまったのではないかということであった。もう一つは、「自分を主張しない」人達に対する批判的な思いが、「子どもとの関わりが薄い」ということに関連しているのではないかということであった。つまり、何かを主張すれば、それに伴って仕事が増えるし、責任も出てくる。しかし責任をとらないためには自分の意見を主張しないにかざることになる。しかし、そのようなあり方では、子どもに対する関わり方も中途半端になったり、表面的になったり、クールに割り切る事につながるということである。

これらを考え合わせると、教師Bの中では項目10と14

は子どもと関わる姿勢、仕事に対する姿勢ということを経験として、第2因子を形成していると思われる。面接の中でも「とことん」という言葉が何度か口にされていたが、その言葉に象徴されるように、「子どもにとって何が一番必要かを第一に考え」、それを「はっきりと主張し」、責任を引き受けて、「とことん面倒を見る」スタ

イルが教師Bにとっての親和的なスタイルであると思われることができる。

ところで、Table 3の因子負荷を見て分かるように、両方の因子に負荷の高い項目が散見される。その内容を見ると、項目6「安心して一緒に仕事をしていける」、項目8「相談相手となる」、項目2「とことん子どもの

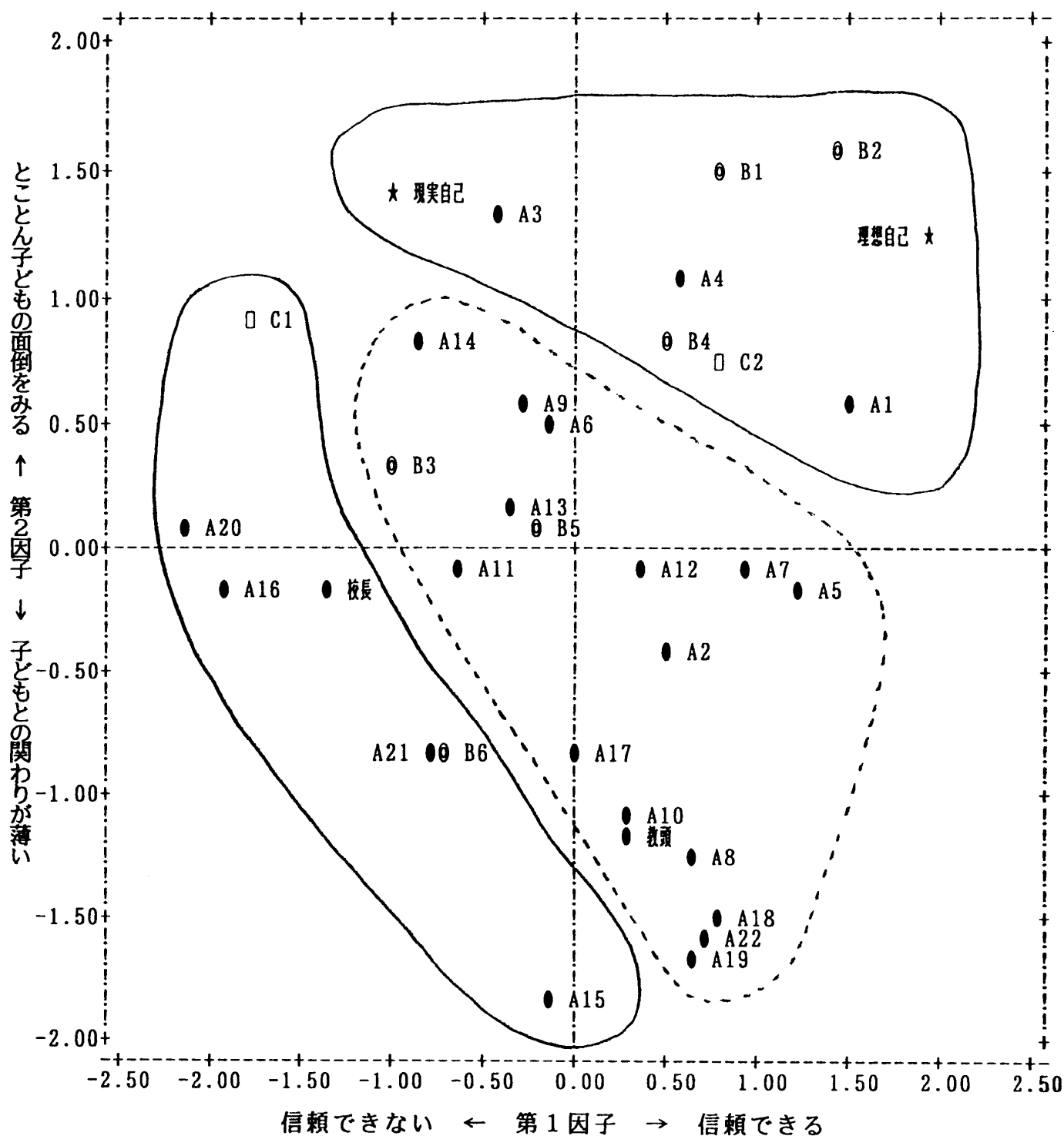


Figure 2 教師Bの認知図

面倒を見る」項目13「根本的な考え方に共鳴できる」というものである。教師Bにとって「子どもを第一に考え」「とことん面倒をみ」ようとし、そのようなやり方を認め、「信頼し」、支えてくれる人であるかということが、仕事をしていく上で同僚教師を認知するときの重要な視点と考えられる。

教師Bにとっての同僚教師の認知図 (Figure 2) を見ると、図上に示したように右上、中央付近、左下と大きく3つのグループに分けて捉えると日頃の実感に合うと語られている。これは第1因子と第2因子の両方に負荷の高い項目が多いことを反映していると思われる。

右上のグループは、教師Bにとって気が合ったり、一緒に仕事がしやすかったり、よい影響を受けていると感じられる人たちがまとまったグループである。この中に入る現在の同僚教師は3人とも教師Bと同じ学年を受け持っている。

その中で特に右上隅に位置するB2の前校長とB1は、理想自己に非常に近い位置である。前校長は「とことん子どものためを考えて、判断する」校長であったと語られている。生徒たちの課題を的確に判断し、それを基に行事を組み立てていった。そして、「担任が子どもを可愛がるように、教師も可愛がる」人でもあった。「例えば問題を抱える子どもを受け持って苦戦している担任がいたら、『何やってるんだ!』と怒るのではなく、校長室へさりげなく誘い、お茶をすすめながら」ねぎらってくれるというような人だそうである。異動してしまった今でも教師Bにとって心の支えとなる人であり、「とことん落ち込んでしまったときに会いに行くと、ポーンと背中を叩いて『子どものためでしょ』と励ましてくれる」といったように重要な存在の人であるという。B1は昨年までの同僚である。この人も子どものために自分の時間を削っても働く人で、昨年までは毎日のように話していた。たとえ職場の中で他の教師から支持されないことでも、子どものためになるならとことんやろうとする仲間であったようである。

それに対して左下に大きくまとめたグループは、第1因子で「信頼できない」方に、または第2因子で「子どもとの関わりが薄い」方に極端に認知されている。このグループは教師Bにとって気の合わない人や反感を抱く人が占めていた。この中に現校長が含まれている。教師Bから見ると世間体や教育委員会の立場だけでもの言う人に見える。教師達の懸命な努力にもかかわらず学校がうまく機能していなかった時期を経て、前校長のもとで生徒の課題に即して目標を立てながら生徒と関わっていく中で、生徒が生き生きとしてくるのを感じてきた教

師Bであるから、この学校の生徒に必要だと判断して実施する行事に対して、「お金がかかりすぎる」という理由だけで反対する校長は「信頼できない」と認知される。認知図上でも前校長とは対角の位置関係にきている。「子どもにとって何が必要かを第一と考え」、その実行を支えるのが管理職としてのあるべき姿と考える教師Bは、「この校長の（在任している）間に（今まで築いてきたものが）皆崩れてしまうのではないかと不安に思う」と語っていた。

### C. 教育姿勢を認め合う教師の転出による居心地の悪さ—教師Cの場合—

教師Cは教職歴15年目の男性の高校教師である。現任校は10年目になる。同僚教師数が少ない職場のため、A17～A22は異動していった同僚を挙げてもらっている。

因子分析の結果、3因子が抽出された (Table 4, Figure 3)。第1因子は「生徒が好き」であり、「仕事に楽しみを見い出して」いて、仕事や生徒に対し「責任感」があり、「気力がある」、その逆は「仕事は業務」であり「働くのはお金のため」であるから生徒と関わるのは「めんどくさい」ことであり、「無気力」な対応をしているということが中心となっている。教師Cは「自分にとって楽しい仕事かどうか」を基準にして教師という職業を選んだと語ってくれた。その時の気持ちのままの「仕事が好きか」という、仕事に対する姿勢を表す因子といえる。それに加えて、「感情を理解する—結果で評価」という生徒理解の仕方も「仕事が好きか」ということと重なるものとして認知されているようである。

第2因子は「全体を見る」「一歩引いて物を見る」「客観的に生徒を見る」ことができるか、逆に「木を見て森を見ず」となり、その結果「場当りの仕事」をしたり「余裕」がなくなってしまうかというように、生徒との関わりにおいて全体を見渡し、過度に巻き込まれないための適切な距離を保つことができるかという意味で、教師Cが「客観性・余裕」と定義した因子である。

この因子は生徒に感情移入をし過ぎると感じられる同僚の存在により非常に意識されている。A4とA1は認知図の中で第1因子では右端の「仕事・生徒が好き」という方に位置するが第2因子では「客観的に見ることが出来ない」方に位置している。この2人は教師Cから見て「非常にお母さんの」と捉えられている人たちである。生徒の気持ちに寄り添う、生徒の味方になるという面ではプラスであるが、感情移入をし過ぎて全体が見えなくなってしまうというマイナス面も併せ持っている。例えば学年のはじめに最低限こは守らせるように指導しよ

Table 4 教師CのRCRT因子分析結果

項目番号と項目内容	回転後の因子負荷量		
	第1因子	第2因子	第3因子
〈第1因子〉			
8. 生徒が好き－生徒がめんどくさい	.92	.13	-.20
4. 仕事に楽しみを見い出している－仕事は義務である	.91	.27	-.02
10. 気力がある－無気力	.79	.52	.12
13. 感情を理解する－結果で評価	.73	.27	-.41
7. 責任感－気を配らない	.71	.25	.36
※2. 学校で働くのはお金のため－教育に目的意識を持つ	-.86	-.23	.04
〈第2因子〉			
9. 全体を見る－木を見て森を見ず	.40	.83	.09
12. 一步引いて物を見る－余裕のなさ	.37	.79	-.21
5. 仕事に計画性がある－場当たりの仕事	.28	.77	.20
11. 自信－世間がせまい	.48	.74	-.17
※6. だらしない－几帳面	-.38	-.71	-.16
※1. 非常にお母さんの－客観的に生徒を見る	.39	-.71	.22
〈第3因子〉			
3. 組織に属そうとする－一匹狼	-.16	-.16	.79
14. 組織を動かそうとする－組織をまとめようとする	.05	.15	.75
因子寄与			
	5.01	4.05	1.74

うと教師間で決めても、いざ学年末になって生徒に泣きつかれたら生徒の味方になってしまうというようなことがあるのだと語られた。一年間の経緯や生徒自身の責任という面を考えずに、その場その場の感情だけで判断してしまうような面があるということだろう。その様な態度への批判を込めて「木を見て森を見ず」「場当たりの仕事」という項目が出てきたようである。

逆に、第2因子の得点が高く「客観性がある」と認知されているA19, A21, C1といった教師達は第1因子の右側の人と比べ、良くも悪くも生徒とある程度距離をおく傾向にあるという。教師Cにとってこの因子は、教師になって5, 6年頃から、つまり仕事に慣れて自分自身に余裕ができた頃からはっきりと意識してきたという。現実自己も理想自己もこの近くに認知されているように教師Cにとって自分の重要な教育姿勢と見ることが出来る。

第3因子は、「組織に属し」、目的を持ってその方向へ「動かそうとする」というように「集団を引っ張る」という因子である。その逆の極には、「一匹狼」のように自分は自分のやり方でやり、他の人と一緒に動こうと

しないタイプと、波風が立つことを避けるために「組織をまとめようとする」タイプという二種類のものが表れていた。

教師Cにとって教育姿勢が合うと感じられたのは、第2因子の得点の高いA19, A21, C1といった教師達である。教師Cと職歴の似た同期の同僚や学校の全体を見渡す役割である教務主任をしていたベテラン教師といった人たちであるという。「客観的に生徒を見る」ことができ、「話を聞く」というよりは適切な距離を保ちながら生徒にアドバイスをする関わり方をするタイプといえる。

一方、第1因子の得点の高いA17, A18といった教師は「聞き上手」な教師達であり、こちらもまた教師Cと気が合い、よく一緒に仕事をしたと語られた。教師C自身が「愚痴を聞いてもらいたい」と思っている人であり、「しゃべりたがるタイプ」なので、聞き上手な人に聞いてもらえること、認めてもらえることは重要なサポートになるのである。この2つのタイプが協力して、補完しあうようにして、仕事ができるといいのではないかと述べられていた。

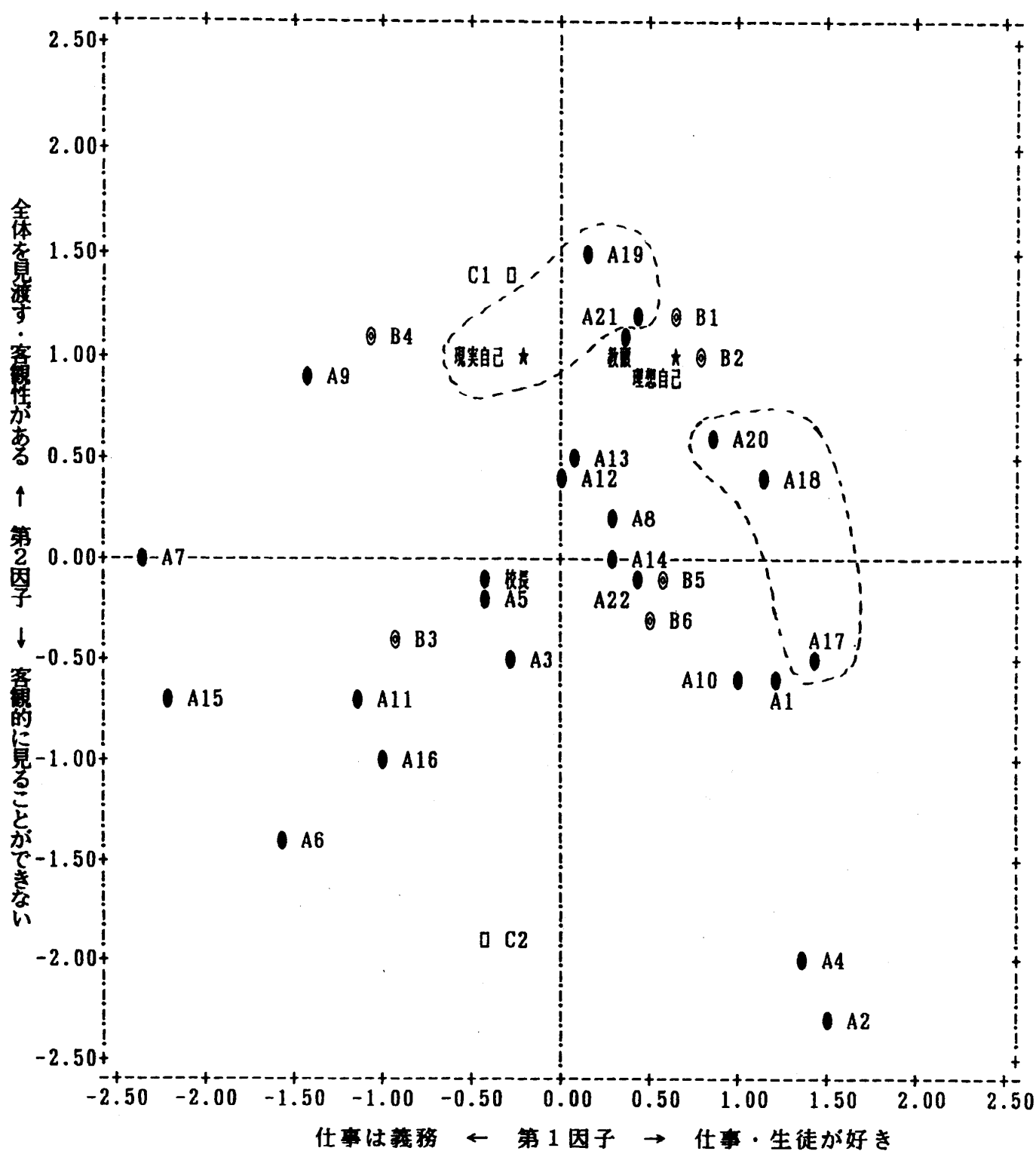


Figure 3 教師Cの認知図

ところが、この学校で10年間勤める間に、自分と同じタイプの同僚も補完するタイプの同僚も次々と異動していったのである。認知図を見ると明らかなように、第1因子の右側に位置する「仕事が好き」で「聞き上手」なA17, A18, A20, 第2因子の上方に位置する

「全体を見渡し」「生徒を客観的に見る」タイプのA19, A21が転出することによってその付近に位置する同僚教師はほとんどいなくなってしまった。それと共に職場内で自分の提案が受け入れられなくなるということが増えていった。そして職場が非常に居心地悪い感じになって

いったということである。

**D. 世代差に押される自分へのはがゆさ**  
**－教師Dの場合－**

教師Dは教職歴7年目の女性の小学校教師である。若

い教師はたいい学年を先輩の教師と一緒に担当することになるのであるが、教師Dと一緒に組んだ40代の女性教師達に合わない感じを何度も抱いてきた。

因子分析の結果、4因子が抽出された (Table 5)。第1因子はその教師の普段からの姿勢が「肯定的」な物言

Table 5 教師DのRCRT因子分析結果

項目番号と項目内容	回転後の因子負荷量			
	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
〈第1因子〉				
14. 有言実行－有言不実行	.84	.23	-.32	.05
10. まず行動に移して－先に心配ごとを並べて結局仕事てきばき 仕事はしない	.77	.30	-.04	.02
6. 黙々と仕事をして－やる前にめんどくさそうなぐちをこぼさない ぐちをまず言う	.72	.30	-.29	.15
7. 学習案作りの中で使う－これまでの実践から得た言葉を一言ずつ配慮・「カン」にたよる実践しようとする	.59	.37	-.42	-.11
※2. みんな輪の中へひき－誰でも輪に入れるこむ力を出さず	-.57	-.06	.11	.45
※1. めんどく嫌い, 批判的－労を惜しまず, 肯定的	-.79	-.39	-.04	.17
〈第2因子〉				
3. 子どもの気持ちを読み－教員の考えの通りに引っ取って子どもの達成感 張るを大切にする	.27	.88	-.07	-.06
8. 子どもが自主的に活動－教員の言葉に従わせるできるような学級経営 学級経営	.30	.77	-.44	.01
5. 肯定的な言葉で子どもの－否定的な言葉で子どもの話をする 話をする	.58	.72	-.13	-.18
〈第3因子〉				
11. 話し合いで決まった後でも－足並みをそろえる一歩前へ出ようとする ことも考える	-.06	-.13	.93	.07
13. 自分のすることに－他から学ぼうとする姿勢大変自信あり (自分自身を変えようとする) (自分自身を変えようとしな)	-.26	-.21	.65	.55
※9. 相手の話をまず聞こう－相手の考えに絶対影響さとする姿勢 れない	.37	.54	-.56	-.27
〈第4因子〉				
12. 具体的な自分の考えを言う－同調するのみの言葉	.17	-.05	.07	.90
※4. 自分の考えも表現するが－自分の考えを強く持つ話し合って決めたことを てそのまま実行尊重する	.44	.08	-.42	-.48
因子寄与	4.04	2.79	2.37	1.73

いをしていて、「まず行動に移して、仕事をてきぱき」とやっていくという意味での「有言実行」であるか、その逆として「やる前にめんどくさそうなくち」「心配ごと」をまず述べ、「批判的」であり、「結局仕事はしない」という意味での「有言不実行」であるかというものである。第2因子は学級経営が「児童主体」か「教師主導」であるかとまとめることができる。第3因子は「足並みを揃えて皆でやっていこうという意識があるか」というもので、教師間での協調性が問題となっている。また第4因子は「具体的な自分の考えを言える—同調するのみの言葉」というように自己主張できるかということを表している。

第2因子以外は同僚として一緒に仕事をする上での姿勢や行動であり、「自分の意見を言う」、「相手の意見を聞く」、「行動に移す」という基本的な3点にまとめられるものであった。また、第1因子に「有言実行可否か」がまともってきたのも特徴的である。それは、今回の調査を通しての印象からは第1因子には「生徒との関わり方」や生徒に限らず人間性としての人との関わり方（例えば、思いやり、柔軟性、包容力等があるか）に関するものが挙げられることが多いと思えたからである。筆者が調査依頼の電話をしたときの教師Dのてきぱきとした対応、はきはきした声を思い返してみれば、「自分の意見を言う」、「相手の意見を聞く」、「行動に移す」というのは教師Dのパーソナリティーとして重要な部分であると考えられるのではないだろうか。

さて、第1因子と第2因子の得点による認知図（Figure 4）を見ると、第1因子の得点が低く認知図の左端に位置しているA9、A10は「自分の専門外は面倒がってやらない」「文句ばかり」言っていると教師Dが認知している40代の女性教師であった。また、第2因子の得点が低く認知図の下方に位置するC1、C2は「子どもに威圧的に接し、教師の思い通りに動かす」と認知されている40代以上の女性教師であった。

認知図の中央よりやや左上のB4はやはり40代の女性で、初任校で組んでいた先輩教師だが、学年で話し合っただけでも自分のクラスが目だつように「一歩前へ出ようとする」人であり、協調性に欠ける教師であったと語っている。「動揺しちゃだめよ」という他の教師のアドバイスに支えられ、自分は自分のやり方を大切にしながらやろうと強く思ってやってきた。この学校に移って最初に組んだC1、C2は、「子どもに失敗させてはいけない」「最初に教えないと何もできない」という意見を持っていた。しかし教師Dは、子どもはもっと自分の頭で考えることのできる存在ではないかと考えていた。

教師D自身、小学生の時に行動を統制する教師に受け持たれ、自分の関心に沿って動いては叱られた経験をしてきており、「自分の好きにやってはいけないのだ」という辛さを抱えてきたと言う。それもあって、C1、C2の考え方には反発を感じるのだが、教師経験の差を思うと自分の考えを言えなくなってしまう。それでも教師Dのクラスは自分が信じる学級経営をしてきたと語られた。

このような経過の中で、教師Dにとって第3因子の「足並みを揃えて一緒にやっていこうとする意識」が重要な意味を持つに到ったと言う。また、第4因子は、職場の中で力を持つ40代以上の教師達の言動に自分の仕事以外はぐちばかり言って行動しない面を見たり、自分の作り上げてきたやり方に自信を持ちすぎて若い教師の話に耳を貸そうとしない感じを受けるのだが、そのような時に「具体的な自分の考え」を「ちゃんと出来ない自分」が見えてきた。そういう自分の課題が現われたものであろうと語る。経験があればものが言いやすいだろうから「（仕事をしているときは）早く年をとりたいたいと思ってしまおう」とも語られていた。

認知図上で理想自己の近くに位置するのは同世代の教師A1、B1である。この位置関係は第3因子、第4因子においても同様であった。これらの教師はお互いに良き話し相手であるという。同世代で考え方の合う教師が見つけれられたことが教師Dにとって大きな支えとなっていることが推測される。

教師Dにとって「押されるパワー」を感じる40代の教師といえば、教師としての自分なりのやり方がすでに出来上がっている時期であり、職場の中堅として、職場をリードしていく世代と言える。しかし、その一方で、現状に満足してしまい、さらに発展しようとするのを止めてしまう危険性も同時にある時期といえるかもしれない。そのような時、若い教師が力量的には未熟ながらも生き生きと体当たりで子どもと関わっていく姿は刺激となるのではないだろうか。若い教師が生き生きとしていられるためには、同じように試行錯誤を重ねている同僚の存在は非常に重要なことである。そして、それを支えつつ指導してくれる先輩教師が必要である。

現在、教師数が過剰となり、若い教師が現場になかなか入れない状況にある。採用されたとしても赴任校に同年代の同僚はほとんどいないこともしばしばある。同世代の集団で居場所を作ることが難しい以上、先輩教師の関わり方の一つ一つにいい意味でも悪い意味でも影響されやすい。

教師Dの場合にも、一緒に組んだ40代の教師達の特徴が抽出された因子の極に認知され、影響を受けた様子が



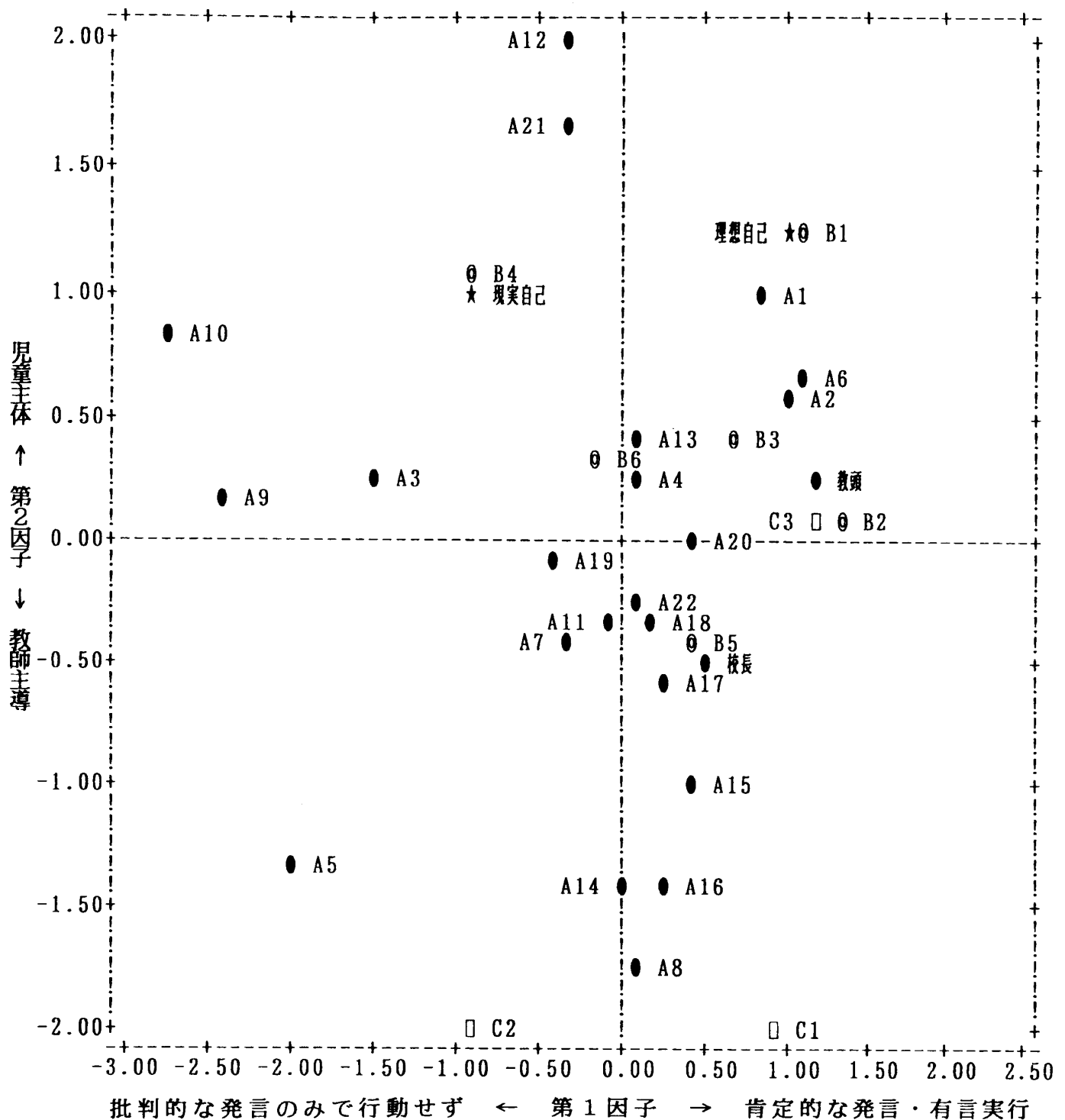


Figure 4 教師Dの認知図

認知図に表れている事例といえる。

#### E. 養護教諭という立場からの同僚教師の認知 —教師Eの場合—

教師Eは教職歴19年目の女性教師であり、高校の養護教諭である。現任校へ異動して2年目になる。現任校の

印象としては、生徒たちは学力は高いとはいえず、幼い感じもあり、問題を起こさないと語られた。しかし、それは一部の教師が力で押さえつけているからであると教師Eは見ている。今の学校の現状を「暴力的な一部の教師」と「物言わぬ普通の教師」という視点で捉えている。

因子分析の結果、2因子が抽出された (Table 6)。第

Table 6 教師EのRCRT因子分析結果

項目番号と項目内容	回転後の因子負荷量	
	第1因子	第2因子
〈第1因子〉		
6. 生徒と打ち解けて一緒に一生徒から距離を置く いることが好き	.94	.02
7. 育てたり援助することが好き－服従させる	.94	.21
12. 自分の教育理念を持っている－保身, 上意下達	.90	-.03
10. 生徒にまかせてみる－教師が何でも決める	.86	.13
5. 柔軟に対応する－画一的	.86	.39
9. 教師として生徒に伝えたい－決められたことを ものをいつも持っている 処理する	.85	-.04
13. 個別的な配慮を大事にする－全体主義	.82	.45
8. 生徒を守ったり保護する－生徒を切り捨てる	.80	.45
3. 生徒理解のために職員に－ひとりよがり, 働きかけたり相談する 自分だけ解っている	.78	.39
14. 基本的に人を尊重する態度－自己中心的	.74	.50
※1. 力で抑える, 体罰重視－生徒の意見や気持ちを 聞く	-.76	-.51
※11. 権威的な態度－民主的, 対話的	-.81	-.40
※4. 形式を重視する－内容重視	-.86	-.22
〈第2因子〉		
2. 他者への配慮を大事にし－自己主張をする, 闘う 自己主張はひかえる	-.05	.94
因子寄与	9.22	2.36

1因子はまとめるならば「生徒と共にある」ことと、「一人ひとりが理解しようとする」ことの因子であると教師Eは語っている。前者は「生徒と打ち解けて一緒にいることが好き－生徒から距離を置く」「育てたり援助することが好き－服従させる」といった項目に表され、後者は「個別的な配慮を大事にする－全体主義」「柔軟に対応する－画一的」といった項目に表されている。養護という職種上、生徒との関わりは学級という枠や集団性を越え、身体的、心理的に苦しんでいる一人ひとりを相手にするものである。学校の中の養護教諭の役割がよく表されている因子と言える。

言葉にはされなかったものの生徒に対するこのような関わり方は、教師Eにとって「教師として生徒に伝えたいものをいつも持っている」「自分の教育理念を持っている」ことに裏打ちされるものであると推測できるのではないだろうか。

一方、第2因子は「他者への配慮を大事にし、自己主張はひかえる－自己主張をする、闘う」という1項目か

らなる。しかし、因子負荷を見ると第1因子の「生徒の意見や気持ちを聞く－力で押さえる、体罰重視」「基本的に人を尊重する態度－自己中心的」といった項目とも関連があることが分かる。これらを併せて考えると、ここでいう「自己主張」とは教師Eにとって自己中心的な、力で押さえつける意味あいがあると考えられる。しかし、「闘う」という言葉も同時に挙げられていて、自己主張とは悪い意味だけでなく、相手と意見を闘わせ合いながら物事を決めることにも意義を見い出していることを反映しているようである。

第1因子と第2因子による認知図 (Figure 5) を見ると第1因子、第2因子の得点が共に低いグループが見られるが、そこには生徒を力で押さえつけたり、体罰による指導を重視している教師がまとまっているという。体育の教師を中心に、この教師たちが学校の中で強い発言権を持っていると語られた。このことが第2因子の自己中心的という意味での「自己主張をする」という認知軸に反映しているようであった。逆に認知図の中央やや

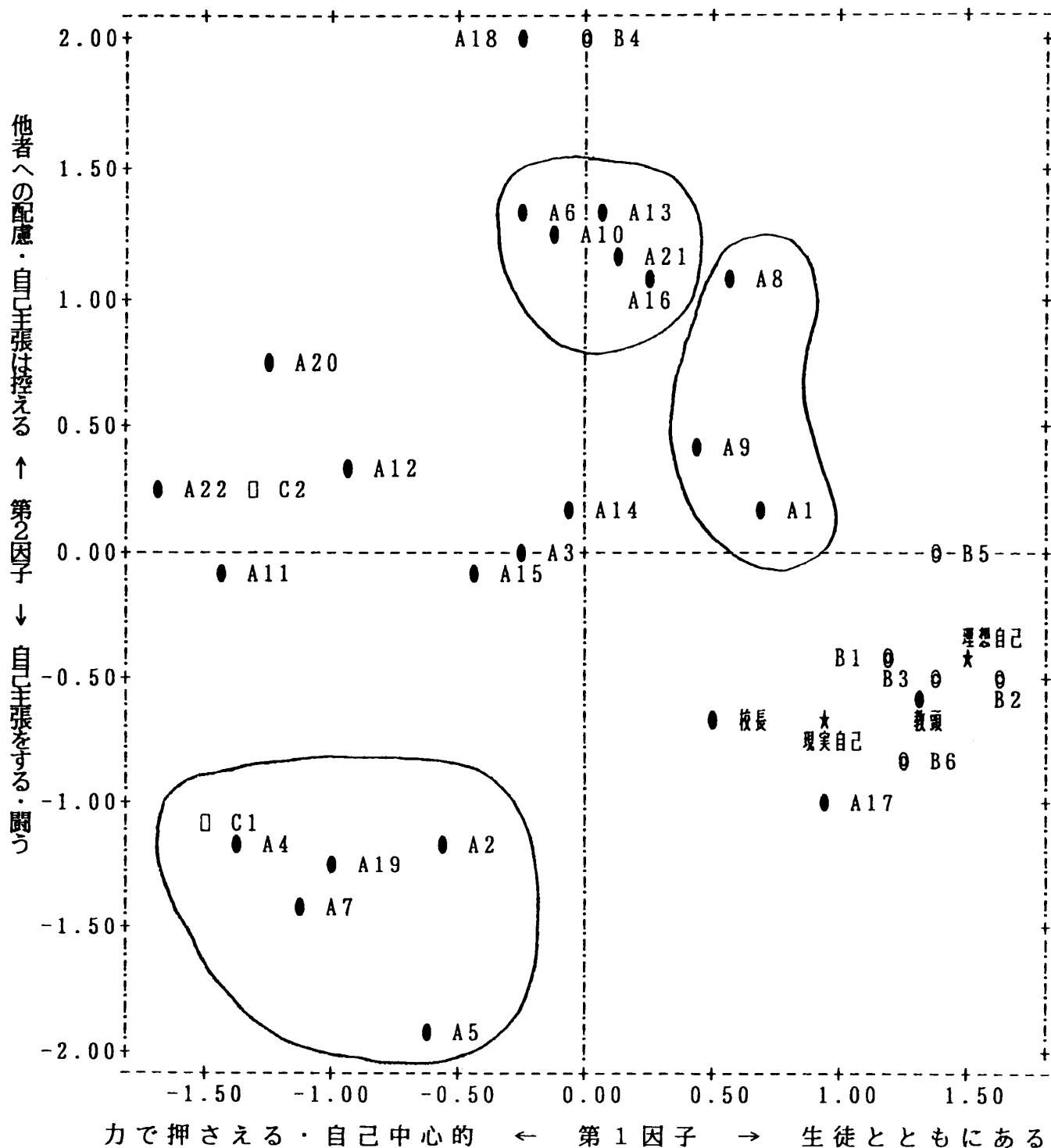


Figure 5 教師Eの認知図

上の、第1因子の得点は平均程度で第2因子が平均よりやや高い得点である位置にまとまっている群は教師Eから見て「主張しない」教師たちである。教師Eが現任校へ異動してきて2年目であるため、付き合いが浅く、まだよく分からない教師達であるという。この群の右側に位置するA8, A9, A1は、問題のある個々の生徒の

ことを通して付き合いができた教師たちであり、生徒のことを話せる教師達であるという。その分それぞれの教師の特徴が分化されて認知されているために、認知図上で散らばってきていると思われる。

一方、教師E自身や理想自己の周りには以前の学校での同僚が多く位置している。以前の学校では、若い教師

が多くエネルギーな雰囲気の中で「教師を育てる」「水先案内人」のような存在だった教師や、「自由にもの言える雰囲気を醸し出す」教師がいて、言いたいことが言いあえる中で、お互いを支え合いながら今まで仕事をしていた。このような体験を経ていることを考えると「自己主張する」ことは教師Eにとってはそもそもは肯定的な意味を持つものであったのだろう。

ところが現任校の同僚教師ではその位置にはほとんどいないという状況になっている。現状では仮に教師Eが声を上げていこうとするにしても、それを支持してくれる人がいない状況である。この状況で「力で押さえつける」考え方の教師達に対抗していくのは非常に厳しい状態である。教師Eとしては認知図の中央やや上方にかたまって位置している教師達が、A1, A8, A9のように「生徒一人ひとりを理解し、生徒と共にあろうとする」立場に立ち、自己主張をするようになり、前の同僚に代わるとまではいかななくても、「物言わぬ教師」から「必要なことは主張する」教師となることを期待しているのだと語られた。

## V. 同僚教師からのサポートならびに職場の問題点

### A. 同僚教師からのサポートについて

面接においては、エレメントとして挙げられた教師からどのようなサポートがあるかという点も質問した。語られたサポートを分類してみるとCohen & Wills (1985)や川原 (1994) の分類にほぼ合致するので、以下に分類して呈示し、サポートに影響する学校や教師の要因と併せながら考察する。

#### 1. 気持ちに寄り添ってくれる(情動的・自尊感情的サポート)

「自分のことをよく見てくれ、気にかけてくれる」といった言い方が多く、その上で「励ましたり、勇気づけてくれる」といった働きかけをしてくれる場合もある。「サインを見落とさず」という言葉に表われているように、自分の辛さや大変さを「汲み取って」くれ、情動に寄り添った物言いをしてくれることは、授業方法や学級経営で悩み苦しむ教師にとっては救いになるものである。このような情動的サポートといわれるものには、日常の交流の中で相手にどの程度配慮できるか、相手のおかれている立場や情動の変化を感じ取れるかが関わってくる。

なお、一人ではあったが「自分のした仕事をほめてほしい」といった自尊感情を高揚させるサポートの発言もあった。「ほめる」ということは相手の価値を認めるといったことが反映されている。相手が苦しい状況におかれ

たときに情動的に支えることはよく見られるが、このように相手のよい面を認める、ほめるといった自尊感情的サポートも教師関係において必要ではないだろうか。

#### 2. 愚痴をこぼせる、話を聞いてくれる(自己開示サポート)

かなり多くの教師が、「アドバイスをもらうというより話を聞いてもらえる人」とか「とにかく話を聞いてもらえればいい」、「愚痴がこぼせる」、「お互いにしゃべってすっきりする」といったことに触れ、とにかく「話せる」ということを指摘していた。自分の苦痛の状態を話せることは自己開示の側面が強いが、有益なアドバイスをもらえるか否かの前に、まず、情動を率直に吐露できるということが重要なのであろう。自己開示の形態も「親身になって話を深く聞いてくれる」から「廊下でちょっとすれちがったときに自分の話をできる」まで話す時間や内容は様々であると感じられた。「まず話せる」といったこの自己開示サポートは、情動的サポートと併せ情緒的な色彩が強く、自分の不安や混乱を理解し、話を聞いてくれる同僚を教師が切に求めていることを示すものであろう。

#### 3. アドバイスしてくれる、教わる(情報的サポート)

「子どもの接し方のアドバイス」とか「気軽に教われる」といった教師としての道標を呈示してくれるサポートにも発言が及んだ。「具体例を示してくれるし、白黒はっきり示してくれる」という直接的なものから「自分とは異なる視点を呈示してくれる」という間接的なものまで幅広い発言が得られたが、教師にとって判断の基準や材料が必要なことが示唆される。決して口うるさく言うわけではなく、困っている当の教師が質問したときに当意即妙に答えを返せるような先輩教師の存在というのは、特に経験年数の少ない教師や転任して間のない教師にとっては貴重なものである。しかし、「以前は暖かく見守ったり声をかけてくれる先輩教師が多かったが…」という発言があったことを踏まえると、現在は昔のような「教え-教わる」関係が存在しないのかもしれない。「初任者-指導教官」といった形式的関係に留まらず、各自が相手にアドバイスできることを考え、相談されたら教えるといったように学校全体で個々の教師を支えるという意識を持つ必要があるのだろう。

#### 4. 仕事時間外に一緒に行動する(共行動的サポート)

学校外での同僚とのつき合いとして共通の趣味や旅行などに言及した教師もいたが、とにかく多くの教師が「学校帰りに一杯飲む」ということを挙げていた。複数の同僚と飲みながら話をするとは、時間に追われる教師にとって、手近に利用できる楽しみであろう。しかし、

この一杯飲んで話すという状況の選択については個人差が見られ、また学校差があることが指摘されている。

まず、個人差については、飲みながら学校や生徒の話をするについて「学校内で話していてもあまり本音が出ると思わない」と肯定的に捉える教師がいる反面、「飲みながら生徒の話をするのは嫌い」と否定的に捉える教師もいる。この二者の相違点は話の内容だけなのかもしれないが、「飲み会などに参加せず、つき合いを極力避けている同僚もいる」と報告した教師もあり、意図的に同僚との学校外でのつき合いを避けている教師も存在する。

次に、学校差とは、まず第1に小学校と中学校では構造的に横のつながりを求める度合いが違うので、飲み会などの時間の共有を必要とする度合いが違うという点がある。中学校は教科担任制であり、1人の子どもについて多くの教師が接しているので、教科間や学年内のつながりによって同じ話題で盛り上がることもできる。そのため、中学校の方が飲み会などを通して情報交換をし、新たな視点を得ようとする気持ちが強いというものである。少数の面接の結果を過度に普遍化するわけではないが、しかし、小学校は学級担任の色合いが濃いこと、低学年と高学年では1日の授業時限数が大きく異なることを考えると、横のつながりを求める動機や制度的要因が中学校よりも弱い可能性は十分にある。

第2に、学校の地理的要因、教師の年齢的要因も影響する。郊外の学校であったりすると自動車通勤の教師も多く、飲んで帰れないという場合も多い。逆に電車で通勤できる学校であったりすると「学校を一緒に出て駅前まで来たときに、『今日はまだちょっと時間があるね』ということで飲んで帰ることもある」と語られたりする。また、年齢的な要因として、子育てのある教師は早く帰宅せねばならず、飲み会などに出席しにくいという現実もある。

誤解のないように申し添えておくが、重要なのは「飲むこと」ではなく「学校や生徒のことについて話をする」ことであり、お酒を飲むことによって学校の話が円滑に進むとすれば、この方法が採られてもよいという意味である。学校を出てまで学校の話をするに抵抗を感じる教師もいるかもしれないが、学校内で学校や生徒の話をする時間的なゆとりがあまりないことや学校の外であるからこそ率直に話せる面があることもまた事実であろう。

#### 5. 一緒に仕事をする、協力する（道具的・直接的サポート）

「教材研究を一緒にする」と明確に言及した教師が一

人いたが、後はほとんど見られなかった。教師の仕事は授業や学級経営など比較的独立した部分が多く、アドバイスするといった判断基準を呈示するサポートはあっても、協力して事に当たるといった直接的なサポートは少ないようである。しかし、複数担任制やチーム・ティーチングなど学級経営や教科指導の面でも教師間の協力関係が必要な動きも出てきているし、校務分掌などの学校経営においても教師間の協力は欠かせない。教師個人の負担感や孤立感を回避する意味でも、教師間でのこのような道具的なサポート関係を作ることが必要ではないかと思う。

#### 6. 影響を受ける、理想となる

「自然に感化される」「日頃交流があるわけではないが、見ていてこういう先生になりたい」といったように、心の支えとして「話を聞いてくれるわけでもアドバイスしてくれるわけでもないが、その先生のあり方が理想であり、参考になる」ということを数名の教師が挙げていた。自然と影響を受ける存在とは社会化における同一視の対象に似ており、個人的に何も語らずともその教師の優秀さを肌で感じとり、その教師をお手本にすることで、教師としての自己を支えたり、見直したりすることができる。これは具体的なやり取りに焦点を当てた従来の分類ではみられないものだが、教師という職業においては、このような「モデルとなる存在」というサポートの効果は重要であるように思われる。

#### B. 教師関係や職場の雰囲気の改善方法について

時間に余裕のある教師に対しては、「現在の教師関係、職員室の雰囲気改善・向上させるために何が必要なのか」といった点も質問した。教師の感想は主として、構造・制度といった外的な（外的というのは当該学校の中だけでは解決できないことを意味する）問題に注目したものと、教師個人や管理職の意識あるいは学校内での改善といった内的な問題に注目したものとに二分された。以下、指摘された改善点を概述する。

##### 1. 構造的・制度的な問題

###### a. 適正な学校規模

まず、学校規模が大きすぎるという問題点が挙げられた。学校規模が大きいということは教師数が多いということにもつながり、職員室が2つに分けられたり、学年や教科の同僚以外には一堂に会することがないといったように、全員でコミュニケーションできる機会にほとんど恵まれないという声があった。校長や教師が子どもの名前を全員把握できない学校規模には問題があるといわれるが、規模が大きすぎるという問題は教師と生徒の間

だけでなく、教師同士のコミュニケーション不足も引き起こしているのかもしれない。

#### b. 教師の時間的余裕、教師数の増加

公立学校の週休2日の方向も進みつつある。この制度が子どもに対してどのように影響するかの議論はさておき、教師にとっては日数は減ったにもかかわらず教科カリキュラムにはほとんど変更がなく、平日の時間割に土曜日の分のしわ寄せが来ているという現状も語られた。また、放課後や休日などに部活動の顧問の関係で指導や引率をしなければならないこともあり、教師は授業時間数や教材研究、課外活動などによって、自分の時間や教師間の交流時間が不足しているという現実もあるようだ。「教師に心の余裕がない。心の余裕のなさは時間の余裕のなさにかかなり起因している」という教師の発言はこの側面を如実に表現しているであろう。このような時間的ゆとりの無さについては教師と生徒の人数比といった構造的な問題が大きく関わってくる。「個々の教師の持つ能力(capacity)の90%くらいになるような仕事量、言い換えれば人員数が適正であろう。あまり余裕がありすぎても仕事が片手間になっていけない。しかし、現在の状況では、忙しい中学校だったりすると120%くらいになっている」と具体的な数値を挙げて説明してくれる教師もいた。

「個性に応じた教育を」と叫ばれることは多いが、1学級40人近くもいるような現在の学校の状況で、子どもたち一人ひとりをどの程度細やかに見ることができるのだろうか。個性に応じるという言葉を実行するのは非常に難しい。教師の意識の向上もさることながら、教師数を増やすといった構造面からの措置が教師の心の余裕を生み出す根本的な改善策になるのかもしれない。

#### c. 先を見た人事や人員配置

教師の人事の問題にも話が及んだ。「突然の転勤制導入でベテランの先生が一度に転出してしまい、学校が混乱した」とか「校長が2~3年周期で異動する現状は問題。もっと先を見た人事を」といった意見など、人事異動というものが学校の雰囲気に影響することを体験のもとに語ってくれた教師もいた。また、「年齢のバランスや男女のバランスをとってほしい」といったように年代ごとの特徴、男女ごとの特徴を踏まえ、多様な教師がいることが望ましいと提言する教師もいた。若い教師の採用が少ないという近年の状況への不満の声や、学校によっては女性の教師が少ないという不満の声なども聞かれるところであった。年齢や性別など、各教師の属性を考慮に入れた上で教師を配置することは、学校の改善にもつながる基本的かつ重要なことであろう。

教師人事の出発点は教員採用試験であるが、「教師の採用時に、ものの見方の柔軟な人を選ぶ」といった意見もあった。採用試験合格が何らかの教師適性があることを意味するのなら、批判の集まる教師や仕事を続けられなくなった教師がいるとき、その人の能力のみに帰属させるだけでは済まされないのかもしれない。「教師としての適性がある」とか「ものの見方が柔軟である」ということを測るのは非常に難しいことであるが、採用する側がより適切な採用方法を検討していくことも重要な改善策になろう。

#### 2. 教師の意識や学校内の組織作りの問題

##### a. 「話せる」ということ

教師同士がより「話せる」という点が多く多くの教師から指摘された。「話せる」内容についても、「教育観を率直に話せるような場がほしい」「『どういう学校にしたいか』」ということを教師各自が自由に自分の思いを言える場を設定してほしい」といった具体的なものから、「自分を出せて周りに受け入れてもらいたい」といった漠然としたものまで多様であった。教師にとって話せるということは、とりわけ重要な対人的要素と推測できるが、教師にとって「話せる」ことの意味は自己主張(self-assertion)と自己開示(self-disclosure)との2側面があるように思われる。

学校をよりよくするには、職員会議や学年会など教師同士の会合において、教師が主体的に自らの教育観や問題意識を口にすることが必要な場合もある。そのような場合には、異なる意見を持つ相手の感情を害さないように、しかし自分の伝えたいことを理解させるように「話せる」ことが望ましいだろう。このことは、教師集団の凝集性を高め、学校内の諸問題に協力して取り組むことにもつながる。このような意味での「話せる」とは「自己主張」の側面が強い。主張(assertion)とは攻撃(aggression)とは異なり、相手を配慮しつつ自分の考えを上手に伝えるという方略である(平木, 1993)。教師を対象に行われたカウンセリング研修において、自己主張のトレーニングが非常に関心を持たれたということが報告されているが(近藤, 1994, p.218)、このことは教師が様々な価値観を持つ教師集団の中で自分の意見を通すことに苦勞していることを示唆するものだろう。

その一方で、自分の抱える困難さや苦しみを感情を込めて「話せる」という「自己開示」の側面も同じように重要である。感情のこもった言葉を受け取るのは難しいが、人間的なつき合いの中では欠かせない部分でもある。「自分を出せて周りに受け入れてもらいたい」という発言があったが、「自分を出せる」とはまさにこういった

情動を伴った自己の言葉や有りようを表出するということであり、「受け入れる（容れる）」とは単に受け取るだけでなく、承認し、是認することを意味している（近藤、1994, p.180）のである。

自己主張や自己開示といった教師間のコミュニケーションを阻む教師個人の心的要因として、多くの教師がはからずも述べていたことに「学級王国」とか「自分の城」という言葉で表現される、教師の担当学級への固執というものがあった。特に小学校では、担任がほとんど全ての教科を担当するため他の教師が関わるのが少ない。それゆえ、学級内の子どもに対する他の教師のアドバイスを担任によっては「攻撃」と受け取ってしまうことも少なくないという。学級王国については清水（1994）によっても指摘されているが、担任が学級経営に責任を持つことと、学級の子どもを囲いこむこととを区別し、子どもに対する様々な視点を導入する機会、つまり様々な教師の意見を参考にできる機会も必要かもしれない。

#### b. 余暇活動の充実

教職員のレクリエーション活動や休憩室などの設定を望む声もいくつか聞かれた。共行動的サポートとの関連もあるが、一緒に行動して話のできる時間、しかも教師役割に縛られない余暇の確保は気分転換の意味からも重要であるし、また、学習指導や生徒指導のみに縛られない談話では、それぞれの教師の持つ趣味や嗜好などが話題になり、教師という立場を離れた意外な一面を知ることができるかもしれない。

しかし、学校内の仕事や雑務が過重になるとき、まず削られるのがこのような余暇活動であろう。その意味では前述した時間的余裕という構造的側面も大きく影響しているのである。また、適切な旗振り役がいるか否かという点も大きい。余暇活動の意義を理解し、活動したい欲求があっても、計画や立案をすることに戸惑いを感じる教師も少なくないだろう。校務分掌などで公に割り当てられている学校も多いだろうが、義務としてではなく活動したい人が私的に、個人的に提唱することで、仲間の輪を広げていくことも大切なことであろう。

#### c. 研修会の必要性

教師としての資質を向上させるため、自己研鑽を積む場も確保する必要があるという声も多かった。しかし他方で、研修のみを推進する人に対し「子どもと接する時間を削ってまで研修、研修といわれることには疑問である」という批判的な教師の声もあった。確かに教師本来の子どもとの関わり合いの時間を奪ってまで、何が何でも研究・研修ということには本末転倒の感を否めない。しかし、自分の見方や接し方のみに拘泥しないためにも、

自分自身が生徒によりよく接することができるためにも、主体的に研修会に身をおき、その中からよりよい教育方針や教育姿勢を見い出していくことは重要であろう。

教科教育や生徒指導、教育相談など研修会の内容は様々であろうが、「若いうちに授業研究をやった方がいい。研究を通して話ができる」という発言に表われているように、研修会で得るものは教師としての成長に役立つものも多く、研修会が自分の支えになっている教師の体験も報告されている（登喜、1995）。ただ、研修を行うときに最も問題となるのは研修会に参加する教師と参加しない教師とが偏っているということであろう。自主的研修には参加・不参加の不均衡があるので、例えば、蓮見（1995）はいじめ問題において熱意の少ない教職員間の意識改革をねらうには、強制的研修しかないとしている。研鑽はしなければならないが、しかし、義務的に設定できるかは、教師の現状を考えると安易に肯定できない面もある。義務にするかどうかの前に、学校全体で研修する必要性を感じさせること、参加してよかったと感じられる研修内容にすることなど、多くの教師が自主的に参加する研修会を創造していくことも重要であろう。「教育相談の研修会といっても、現在は高名な先生の講演だけで終わってしまう」といった報告もあったが、今まさに教師自身の眼前にあって、教師が悩み苦しんでいる問題と関連づけた研修でなければ意味が薄れるであろう。

#### d. 管理職の学校運営や教師への支援

学校内で教師同士が話し合う機会を持ったり、円滑に交流できる場を持てるかどうかには、校長や教頭といった管理職の学校運営の仕方が大きく関わっている。RCRTのエLEMENTでも複数の管理職が挙がっていたが、管理職のものの見方や考え方は大きく異なり、教師の教育実践や生徒指導などに影響する場合も多数見受けられた（IVの事例Bを参照）。「校長のバックアップが必要」「校長の学校運営の仕方が大事」といったような発言があるのは上記のような点を反映しているからであろう。管理職の話を聞いて筆者らが強く感じるのは、管理職に必要な能力とは俗に言われる「管理」もさることながら、教師同士の関係を促進したり、調整したりすることではないかということである。

力量のない管理職が非難される部分がある反面、管理職は教育委員会や現場の教師、あるいは社会といったものの狭間で苦しんでいる面もある（大石、1989）。教育委員会からの批判を覚悟で現場の教師の為に裁量をはかる管理職がいると話した教師もいたが、多くの管理職に同様に求めるには無理がある。「学校の自由度を高め、学校内での決定権を強めてほしい」という教師の意見も

あったが、これは教育について上からの命令で画一的に決められるのではなく、校長をはじめとした学校の教師と保護者とが、自分たちの接する子どものために一丸となって自ら考え、決定する機会を増やすことを意味する。その点では制度的な変化もより望まれるわけである。

## VI. 今後への展望

### A. 対同僚教師用RCRTの効用と改良点

本研究で開発した対同僚教師用RCRTによって、筆者らは教師の同僚関係を知る上で有益な視点を得ることができた。教師特有のものの見方が現れ、それらの見方は教師個々のこれまでの生き方を反映し、これからの生き方に影響するものであることがうかがえる。例えば、経験に伴う理想の変化(事例A)や、学年主任や教務主任を任されるといった職場での立場の変化などの「教師個人の経歴」が浮かび上がってきた。また、以前の学校と比べての現任校の問題(事例E)や世代差の問題(事例D)、あるいは管理職の教育に対する考え方の問題(事例B)といった「勤務校に対する問題意識」が反映された。また、認知図を作成することによって、同僚教師個々に対する気持ちや考えが明確にされた。スタイルの合う教師の存在が重要であり、そのような教師が転出してしまうと職場に居づらくなること(事例C)はその好例であろう。

しかし、対同僚教師用RCRTは回答時間がかかりすぎるという大きな問題点もあった。RCRT自体がもともと時間のかかる質問紙であるが、今後さらに活用させていくにあたっては改良すべき点もあると思われる。本研究では30人以上のエレメントと14のコンストラクトを用いたため、二者比較であっても1人あたり1時間半～2時間程度の回答時間を要した。エレメントについては人数を少なくすることはできるが、他の学校の教師や予備欄で挙げられた教師は認知図において特徴ある位置に示されたこと、現在の同僚教師でも20番目以降に特徴的な位置づけをされる教師がいたことなどを加味すると、時間節約のために単純に人数を減じればよいというわけにもいかない。今回は現任校での人間関係を重んじ、現在の同僚教師を20名以上挙げさせたが、その教師の「歴史」といったことを考えるなら現在の同僚の人数を減らすこともできよう。いずれにせよ、勤務校の教師数や想起順の意味、あるいはエレメントの人数が減ることによって被る統計的不利益などを併せて考える必要がある。

また、コンストラクトについては14の教師の組み合わせを用いて作成したが、作成条件によっては教師の組合わ

せが重複した場合もあった。教示で同一教師を4回以上挙げさせないようにしたこともあって、ほとんどの教師は組合わせの重複が無かったが、「気が合う人—合わない人」と「一緒に仕事がしやすい人—しにくい人」の間に、あるいは「働きやすかった上司・先輩—働きにくかった上司・先輩」と「認めてくれる人—認めてくれない人」の間には、最初の記入で組合わせを重複させた人が2人以上いた。各条件において2つ以上の組合わせを作らせたこともあり、表現の似ている条件については組合わせの数を減らすことも考えられる。しかし、一方で「自然に影響を受ける」といったサポートが挙げられたことを考えると、「この先生のようにになりたい—なりたくない」といった組合わせでコンストラクトを作成させることも有効かもしれない。コンストラクトの数の増減は因子分析に影響する面もある。したがって、エレメントと同様、回答者の負担の軽減を考えるのと同時に、コンストラクトを導くための組合わせをどう作るかという面と、統計的な信頼性や妥当性の高さを維持するという面から項目数をさらに検討していかなければならないだろう。

### B. 対同僚教師用RCRTを利用した教師間の関係改善への貢献

RCRTによる認知図をもとにして同僚との実際の関係を尋ねると、肯定的な評価の高い同僚とは何らかのサポート関係が見られることが多いが、評価の低い教師とは疎遠であり、対立していることもある。学校内の全ての教師が良好な人間関係を築けるに越したことはないが、「全員が仲良くというのは無理。小グループができて、そのグループ間が有機的につながっていくことが大事」という現実的な教師の意見もあった。全員が仲良くとはならないまでも、同僚教師が互いに理解し合い、協力関係が結べるようになるためには、今回用いたRCRTをどのように役立てることができるだろうか。

まず、RCRTの因子分析の結果によって自分自身の同僚教師に対する見方を「おおまかなまとまりとして知る」ことができ、認知図によって同僚教師を「相対的な位置づけとして知る」ことができる。自分自身の見方を客観的にみつめることや、その見方で多くの教師を一度に評価することは日常生活ではめったに体験し得ないことである。日頃は断片的な同僚一人ひとりに対する印象が1つの図の中にまとめて位置づけられ、自分と同僚がどの程度似ているのか(あるいは異なるのか)を可視的に捉えられる利点がある。対同僚教師用RCRTを回答した教師がその結果を見たとき、納得したり、驚きの声をあげたり、考え込んだりしていたが、それは、各々の教師に



として自分自身の認知の枠組みや同僚の捉え方を今回呈示した結果のように認識することが稀であったからだと考えられる。

次に、自分が良い印象を抱く同僚や悪い印象を抱く同僚に注目し、その印象を形成する日頃の相手の行動や態度をふり返ることができる。それは、特に嫌悪感情といったような感情的な部分が先行しやすいような人に対して、なぜ認知的な評価が低くなったのかという理由を比較的冷静に顧みる利点もあるように思える。個々の同僚についてじっくり考えながら様々なエピソードを思い出すことにより、当時の自分の状態や相手の立場、学校の雰囲気などについて「出来事を一步離れた位置から客観視できる」ということである。

もし、学校内に他に回答してくれそうな人がいれば、2人の結果を比較することも意義深いことである。同僚に対する見方が2人の間で食い違う面は当然出てくる。2人のコンストラクトは同一ではないから直接的な比較は難しいが、しかし、その同僚に対する各自の見方を率直に話し合うことによって、今まで気づかなかった新たな見方や自分のものの見方の偏り具合を知ることができる。

そして、認知図の中に位置づけされた個々の教師との実際のつながりを考え、疎遠・対立関係にある同僚と関係づくりをするには、学校の枠組みとして何が必要で、個人的にどのような働きかけができるのかを考える契機にもなろう。自分にとっては付き合いにくい相手かもしれないが、逆にその同僚は自分のことをどのように見ているだろうかと思ってみるとまた異なるものが見えてくる。実施するのは難しいが、例えば自分が否定的に評価している同僚が逆に自分をどのように見ているのかをRCRTによって知ることができれば相手に対する理解を大いに助けるだろう。他にも、もし管理職に対してRCRTを行うことができれば、教師たちをどのように見ており、どのような学校経営を考えているのかといったことの理解につながる。

留意しなければならないのは、RCRTの結果はあくまでも個人の主観的な対人認知であるということである。RCRTを実施しただけで即、職場環境が変化するわけではない。RCRTの結果を通して自分を知り、相手を知った上で、より適切な働きかけや改善策を模索することができるであろう。そして、そのことが教師集団全体を変えることにもつながっていくだろう。

(指導教官 越智浩二郎教授)

## 引用文献

- Cohen, S.&Wills, T.A. 1985 Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- 原田あけみ 1995 退職を強く引きとめた校長 横尾浩一(編) 教師が飛躍するとき 学陽書房
- 原田和幸・中塚善次郎 1990 教育現場における教師のストレス (I) 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 482.
- 蓮見将敏 1995 いじめ問題への教職員間の意識改革をどう図るか 児童心理 6月号臨時増刊(特集 いじめ対応と予防読本) 金子書房
- 秦政春 1989 学校社会の規範状況に関する調査研究(Ⅲ) -教師集団の人間関係を中心に- 福岡教育大学紀要, 38, 第4分冊, 69-108.
- 秦政春 1990 学校社会の規範状況に関する調査研究(Ⅳ) -教師集団の人間関係によるインパクトを中心に- 福岡教育大学紀要, 39, 第4分冊, 87-134.
- 平木典子 1993 アサーション・トレーニング-さわやかな自己表現のために- 日本・精神技術研究所(発売元 金子書房)
- 今泉博 1995 困難は新しい視点と発想を生みだす 横尾浩一(編) 教師が飛躍するとき 学陽書房
- 櫻村悌 1992 無気力な子どもに疲れて-「ねばならぬ」自分からの解放- 関根正明(編) 「教師をやめたい」ときに 学陽書房
- 川原誠司 1994 子どもを対象としたソーシャル・サポート研究の動向 東京大学教育学部紀要, 34, 245-253.
- Kelly, G.A. 1955 *The Psychology of Personal Constructs*. New York; Norton.
- 近藤邦夫 1984 児童・生徒に対する教師の見方を捉える試み -その1 方法について- 千葉大学教育学研究, 5, 1-27.
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会
- 近藤邦夫 1995 子どもと教師のもつれ 岩波書店
- 教師の問題意識研究プロジェクト 1991 教育活動における教師の問題意識に関する研究 東京都立教育研究所紀要, 35, 1-116.
- 松村茂治 1994 教室でいかに学級臨床心理学 福村出版
- 村上義雄 1995 ルポいじめ社会-あえぐ子どもたち-朝日文庫
- 中島一憲 1994 教師の精神障害 武藤清栄(編) 現代のエスプリ323(教師のメンタルヘルス) 至文堂
- 大石勝男 1989 苦悩する管理職 小泉英二・稲村博(編) 現代のエスプリ259(学校のメンタルヘルス) 至文堂
- 岡東壽隆・鈴木邦治 1990 教師のバーンアウトに関する研究(I) -研究動向のレビューとPines尺度の適用- 中国四国教育学会教育研究紀要, 36, 第1部, 349-359.
- 佐々木保行 1989 教職員相談室の窓口からみた教師の精神衛生 現代のエスプリ259(学校のメンタルヘルス) 至文堂
- 清水義弘 1993 現代教師のカルテ 木原孝博他(編) 学校文化の社会学 福村出版
- 竹下由紀子 1992 教師の心理-最近の研究の動向- 教育心理学年報, 31(1991年度), 132-145.
- 登喜龍一郎 1995 自分の生い立ちをプラス思考して研鑽に励む 横尾浩一(編) 教師が飛躍するとき 学陽書房
- 浦光博 1993 現代社会とソーシャル・サポート 心理学評論, 36, 340-372.
- 山口陽弘・久野雅樹 1994 認知的複雑性の測定に関する多面的検討 東京大学教育学部紀要, 34, 279-299.
- 山崎準二・前田一男 1988 教師としての成長を支えるもの 稲垣忠彦他(編) 教師のライフコース 東京大学出版会

## 付 記

本研究を実施するにあたって、東京大学教育学部近藤邦夫先生のご助言・ご協力を賜りました。厚くお礼申し上げます。また、夏休み中にもかかわらず、長時間にわたる質問紙調査と面接調査の両方にご協力いただき、貴重な示唆を与えてくださった学校の先生方にも深く感謝いたします。