

生徒指導研修・教育相談研修受講教員の特性に関する研究 ——研修受講教員の劣等感・非外向性等の比較による検証——

柳 生 和 男*

A Study of the Characteristics of the Teachers on Guidance / Counseling Training Sessions: Comparing Two Groups of Teachers on Inferiority Complex, Extroversion and other Personality Traits

Kazuo Yagyū

1. 緒 言

本研究は、学校教育相談活動を企画・立案・実践する主体者、つまり、活動の中心的役割を担うべく期待されている教育相談担当教員に対する学校内における組織内評価¹⁾ (1998.2002 柳生)の低さが教育相談の浸透と効率化を阻害している要因のひとつとして注目し、機能の停滞がどのような構造の中で進行するのかについて考察するとともに、こうした評価や扱いが教育相談担当者のどのような特性に起因するものなのかについて調査し、明らかにしようとするものである。

そこで、教育相談研修受講者及び生徒指導研修受講者の特性（統制群教員の特性を含む）に注目し、特性因子の検討を行い、個別的な性格特性に関する尺度、学校生活に関する安定性尺度の作成を行い調査を実施し、検証しこれを考察する。

2. 目 的

本研究の目的は、小・中学校の教育相談研修受講者および生徒指導研修受講者の諸特性の一部を明らかにし学校教育相談の浸透と効率化を阻害している不適切な評価の要因のひとつとして指摘することにある。従って、学校の社会構造を規定する人的側面としての特性に関して、教育相談研修を受講する教員（以下教育相談群）、生徒指導研修を受講する教員（以下生徒指導群）、いずれの研修も受講していない一般の教員（以下一般群）を対象として、この特性を調査・分析する。また、この目的に即して、性格特性（命名後）、学校生活安定性（命名後）を測定する尺度の作成を併せて行う。

* やぎゅう かずお 文教大学情報学部教授

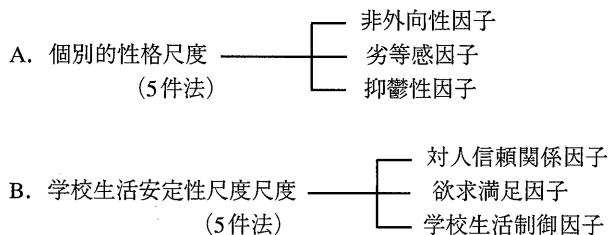
3. 方 法

(1) 教員の性格特性・学校生活安定性の調査

① 調査方法

(独立変数) 講座種別・所属校種・SEX (従属変数) 性格特性尺度・学校生活安定性尺度

② 調査内容 (本調査)



③ 調査の対象

Table1. 調査対象の属性

| 教育相談群 (学校数：小83校／中65校) | | | 一般教員群 (学校数：小4校／中4校) | | |
|-----------------------|------------|------------|---------------------|------------|------------|
| 校種別 | 小学校 | 中学校 | 校種別 | 小学校 | 中学校 |
| 男性 | 25名 (27.8) | 28名 (40.6) | 男性 | 24名 (37.5) | 51名 (60.7) |
| 女性 | 65名 (72.2) | 41名 (59.4) | 女性 | 40名 (62.5) | 33名 (39.3) |
| 合計 | 90名 (56.6) | 69名 (43.4) | 合計 | 64名 (43.2) | 84名 (56.8) |
| 生徒指導群 (学校数：小48校／中83校) | | | | | |
| 校種別 | 小学校 | 中学校 | | | |
| 男性 | 39名 (78.0) | 86名 (97.7) | | | |
| 女性 | 11名 (22.0) | 2名 (2.3) | | | |
| 合計 | 50名 (36.8) | 86名 (63.2) | | | |

* 対象は千葉県全体に分布 N=443. () 内は全体に対する%

④ 調査の手続き

調査期間 1998年9月初旬～10月下旬

講座担当の研究指導主事が説明をして一斉に実施した。他の被験者については郵送回答方式で実施した。なお、一般教師群については無作為に抽出した学校に出向いて実施した。

4. 予備調査

調査対象は、千葉県の小・中学校の教諭（養護教諭を除く）を対象として実施した。

予備調査に協力した教師の属性については以下に示す。(Table 2)

調査期間 1998年7月末～8月末

千葉県総合教育センターの研修講座に参加する教員に対して実施した。

(1) 仮説因子と妥当性

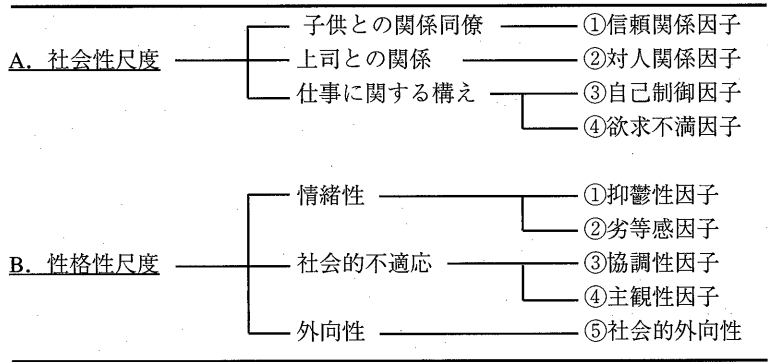
設問の作成にあたり、教育相談活動に従事する臨床心理士3名、指導主事5名と教員4名から、教育相談・生徒指導を行う上で求められる教員の資質や態度について意見を集約した。それに基づいて仮説の尺度群として社会性尺度、性格性尺度の2つの領域に分割（Table3）した。さらに、作成した設問群にを小中学校の教育相談担当者と生徒指導担当者の6名、管理職2名、指導主事2名、養護教諭3名、学級担任4名の計17名により整理統合を実施し、その結果、社会性尺度で4因子25問、性格性尺度で5因子31問、合計56の設問に集約した。

Table 2 予備調査対象の属性

| | | | | |
|-----|-----|------------|-----|------------|
| 性別 | 男性 | 42 (20.3) | 女性 | 165 (79.7) |
| 所属 | 小学校 | 134 (64.7) | 中学校 | 73 (35.3) |
| 学校数 | 小学校 | 129 (65.1) | 中学校 | 69 (34.9) |

N = 207. () 内は全体に対する%

Table 3 仮説因子の構造



(2) 予備調査票の作成

仮説因子の命名と設問の妥当性の検証を経て予備調査票の作成を行った。設問数56問、調査対象となる教員の属性等について17問と教育相談群、生徒指導群に対する印象について5問の合計78問で調査票（5件法）を作成した。（Appendix1）

(3) 予備調査結果の因子分析・信頼性分析

① 性格性尺度（命名後：個別的性格尺度）

ここでは、平均値、標準偏差に偏りのある項目30,40,48を削除し、因子分析（主因子法）を実施した。その後に初期の共通性において.3以下の項目28,33,34,38,39,43,44,54,55を削除した後に因子負荷量の低かった項目27を削除して、バリマックス回転後3つの因子18設問を抽出した。（Table.4） α 係数は以下のとおりである。

Table 4 性格性尺度 α 係数

| | | | | | | | |
|-------|-------------------|-------|------------------|-------|------------------|-----|------------------|
| ・第1因子 | $\alpha = 0.7793$ | ・第2因子 | $\alpha = .7279$ | ・第3因子 | $\alpha = .7125$ | ・全体 | $\alpha = .8461$ |
|-------|-------------------|-------|------------------|-------|------------------|-----|------------------|

② 社会性尺度（命名後：学校生活安定性尺度）

ここでは、平均値、標準偏差に偏りのある項目2,9,10,21を削除し、因子分析（主因子法）を実

施した。その後に初期の共通性において .3以下の項目 3,4,5,12,14,16,19,24,25 を削除、バリマックス回転後3つの因子、11設問を抽出した。(Table 5) α 係数は以下のとおりである。

Table 5 社会性尺度 α 係数

| | | | | | | | |
|-------|-------------------|-------|------------------|-------|------------------|-----|------------------|
| ・第1因子 | $\alpha = 0.7719$ | ・第2因子 | $\alpha = .5253$ | ・第3因子 | $\alpha = .5556$ | ・全体 | $\alpha = .6950$ |
|-------|-------------------|-------|------------------|-------|------------------|-----|------------------|

5. 尺度の構成

(1) 劣等感【性格特性】

教育相談群は、明るく開放的な言動が少ないのではないかと、あるいは生徒指導群はこれを補償するために虚勢をはったり、自己防衛的な態度がみられたりする背景には自己を低く評価する感情が存在するのではないだろうか。また、こうした劣等感情がもとになって表出される行動に対して、教員相談群においては暗い、リーダーシップに欠ける、あるいは生徒指導群においては表面的にしか物事を捉えない、内省心がないなどのネガティブな評価になるのではないかという仮説のもとに、劣等感情についての因子を構成した。YG 性格検査項目²⁾における劣等感因子項目や妥当性検討グループの検討によって、教員の自信喪失や不適応感を軸に作成した。

Table 6 劣等感設問群

| | | |
|-----------------------------|---------------------|------------------|
| ①授業研究で授業をする時、落ち着かない | ③周囲と違うことを恥ずかしくてできない | ⑤めんどろなことはなるべくしない |
| ②校長や教頭の言うことをよくよ気にする | ④些細なことでも気をもむ | ⑥困難に出会うと自信をなくす |
| ◎失敗したことをいつまでも悔やむ(仮説因子:抑鬱から) | | |
| ◎心配で寝られないことが多い(仮説因子:主観性から) | | |

の6項目を作成した。しかし、予備調査の結果、①は破棄、②は該当、③は非外向性因子群へ、④は該当、⑤は抑鬱性因子群へ、⑥は該当、◎の項目を加えて合計5問とした。(Table 6)

(2) 非外向性【性格特性】

講座の企画担当者は参加者の特徴について各教員との二者関係では気づかないことも、全体の集団を通してその行動特性や性格傾向を実感と持っている。もちろん、これには観察者側に偏見や好き嫌いが存在するで必ずしも客観的ではない。しかし、こうした印象が現実には現場業務に関わることに注目したい。例えば、教育相談群と生徒指導群に対して(自分の所属講座に対しても含める)の評価・印象を整理してみると以下ようになる。

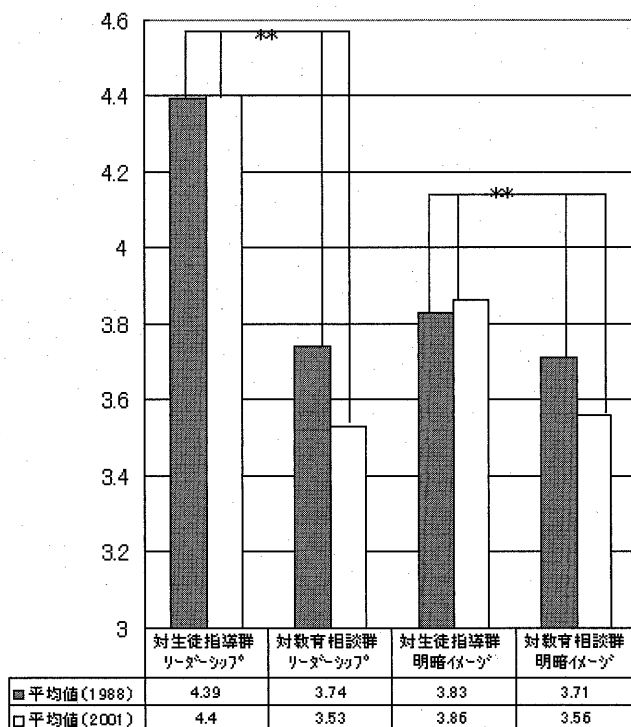
生徒指導群への印象 ()内は理由をインタビュー

- ・生徒指導群はどこでもだれでも、きちんと挨拶ができる
(教育相談群は挨拶ができない、人見知りが多い)
- ・生徒指導群は宿泊研修の時、に盛り上がり朝方まで騒ぐ
(教育相談群は研修で目を輝かせている)
(教育相談群は人間関係の学習が好きだが、実際のつき合いができない)
(教育相談群は宴会終了後すぐ寝てしまう)
- ・生徒指導群は講義中よく眠る
(生徒指導群は普段忙しいから気の毒だ)

- ・生徒指導群の教師は底明るい、考えてない、体育系、下品
(教育相談群は静か、上品だが雰囲気が暗い)
- ・生徒指導群は欠席が多い。学校現場での重要な責務を負っている
研修より現場が優先
(教育相談群は講座出席率が良いが現場より研修が優先)
- ・生徒指導群は研修中に頻繁に学校から呼び出される
(教育相談群は学校にいらなくても現場は困らないのか)

教育相談群への印象 () 内は理由をインタビュー

- ・教育相談群は学校にいる時より研修の方が生き生きしてる。
(教育相談群は学校に居場所がないのだ)
- ・教育相談群の研修雰囲気は新興宗教のようだ。
(教育相談群は学校には馴染まない研修をしている)
(教育相談群は自分自身の問題解決のために研修にくる)
(教育相談群にはカリスマ的存在がある)
(教育相談群は講師を教祖と崇める)



(Fig.1) 各群に対する印象の平均値の比較 (再掲1)

(注) (Fig 2～7) において**は $P < .005$

感情的な表現が並ぶが、必ずしも一部教員の偏見に基づいた印象にすぎないと断定はできない。

実際に各群に対するリーダーシップと明暗の印象をについて1998年と2001年に調査した結果、リーダーシップでは講座による主効果 ($F(1,443) = 3.558, p < 0.029$)、明暗ではSEX ($F(2,443) = 4.954, p < 0.027$)、所属 ($F(1,443) = 17.987, p < 0.00$) がみられ、同様な傾向³⁾ (1998.2002 柳生) を示している。(Fig1) 【Appendix 1】リーダーシップ評価/明暗評価

そこで、周囲からの閉鎖性や非外向的な印象に着目して、これを個別的特性の尺度の因子として用いることとした。本論の5- (1) 同様に、YG性格検査項目における社会的外向因子項目や向性検査⁴⁾ (1939 淡路・岡部)、MMPI⁵⁾ (肥田野) 等の検査項目を参考に妥当性検討グループによる検討によって、学校場面における教師の閉鎖的な態度や非外向的な態度について以下にまとめた。

Table 7 非外向性設問群

| | | |
|-------------------------------|-------------------|---------------|
| ①あんまり自分の意見を言わない | ④先生の集まりで人が多いとまごつく | ⑦自分から進んで友達を作る |
| ②私は先生以外の友達が多い | ⑤同僚の先生とよく話す | |
| ③いろんな人と知り合うのが楽しい | ⑥保護者と話をする時固くなる | |
| ◎周囲と違うことを恥ずかしくてできない (劣等感因子から) | | |
| ◎職場では本音を出さない (非協調性因子から) | | |

の7項目を作成した。しかし、予備調査の結果、①は該当、②は破棄、③は該当、④は該当、⑤は破棄、⑥は該当、⑦は該当、◎の項目を加えて合計7問とした。(Table 7)

(3) 抑鬱性【性格特性】

抑鬱性が高まると悲哀的な感情に支配され、すべてを悲観的に思い悩むことが顕著になる。

職場で意欲が出なかったり、ミスが増加し、自我感情が低下するために劣等感が高まる。

このような傾向が特定集団の教師に特性として現われないだろうか、言葉を換えれば、不適切な評価を受けている教育相談群の背景のひとつに抑鬱性が見てとれているのではないかと考えた。そこで、抑鬱的な傾向の有無を下地にした言動は周囲からの拒否や不適切な評価を生じやすいことを鑑みて仮説因子に加えた。本因子についても本論5- (1) と同様にYG性格検査項目における抑鬱性因子項目等を例にとって妥当性検討グループによる検討によって以下の項目群にまとめた。

Table 8 抑鬱性問群

| | | |
|--------------------------------|---------------------|----------------|
| ①ぼんやり考え込むことが多い | ③同僚と楽しく過ごしてもふと寂しくなる | ⑤いつも疲れている |
| ②失敗したことをいつまでも悔やむ | ④私は教壇に立てる立派な人間ではない | ⑥時々なにもかも投げ出したい |
| ◎めんどろなことはなるべくしない (劣等感因子から) | | |
| ◎職員会議中、楽しい思いに耽ることがある (主観性因子から) | | |

の6項目を作成した。しかし、予備調査の結果①は該当、②は劣等感因子へ③は該当、④は破棄、⑤は該当、⑥は該当、◎の2項目を加えて合計7問とした。(Table 8)

(4) 対人信頼関係【学校生活安定性】

学校生活安定性は学校における職業人としての下記の視点から自己実現している状態と環境状

況を想定して構成した。(1991内藤)⁶⁾ (1996 柳生)⁷⁾

教師が自分の学校組織の中で

- ・適切な役割が配分・周囲の役割期待
- ・役割取得・役割の意義・役割遂行

学校生活の中で

- ・全力投入できる要素を含む教育プログラムの存在・完全
- ・燃焼・厳しさ

学校での人間関係で

- ・信頼と愛情・受容的雰囲気・支持性の確保された人間関係・支援と指導性の調和・成員の課題認識

これらの内容をもとに、組織の中で生き甲斐感を持った教員の姿について考え、これを満たしていることをもって学校生活は安定していると考えた。また、抽出した因子は第1因子を対人信頼関係因子として、第2因子を欲求満足因子とし、第3因子を学校生活制御因子とした。

教育相談群、生徒指導群には対人信頼関係において差がでると予想されたが、最近の教育相談担当者の地域における研究グループの組織拡大や交流関係を見ていると必ずしもそうでないとの意見もある。

確かに生徒指導群の教師は外的な統制で組織され、人間関係も醸成されている。一方、教育相談群は内的な系統性に欠くと言われながらも、自生の組織が芽生えるなども鑑みて対人信頼関係に差はないとの仮説も立った。後者は社会構造上の専門指向基準に接近しているとも考えられる。(1981 柳生)⁸⁾

なお、仮説因子の段階では、本因子は信頼関係因子と対人関係因子に2分割していたが、予備調査で対人信頼関係因子の1因子とした。

Table 9 対人信頼関係設問群

| | | |
|-------------------|---------------------|--------------------|
| ①時々、子供に対して怒りっぽくなる | ⑤いつも子供に話しかける | ⑨子供の顔を見るとホッとする |
| ②職場では、だれにでも挨拶する | ⑥職場の旅行などにはできるだけ参加する | ⑩職場での飲み会にはあまり参加しない |
| ③自分の気持ちが子供に伝わる | ⑦毎日、子供と会うのが楽しみだ | ⑪子供はいつも自分に話しかける |
| ④休み時間に職員室へ行きたくない | ⑧学級の問題は一人で解決する | ⑫毎朝、学校へ出勤するのが楽しみだ |

◎私は教師に向いている (仮説因子：欲求満足)

の12項目を作成した。予備調査の結果、①は破棄、②は破棄、③は該当、④は破棄、⑤は破棄、⑥は破棄、⑦は該当、⑧は破棄、⑨は該当、⑩は欲求満足因子へ、⑪は破棄、⑫は該当、◎の項目を加えて5項目となった。(Table 9)

(5) 欲求満足【学校生活安定性】

欲求の満足度は組織内における適切な役割配分や期待、取得、理解、遂行に深く関わってくる。従って、学校の分掌組織が明確化している生徒指導については、欲求満足度が高いことが予想される。さらに、学校の教職員からの期待や、当該教師による役割に対する理解や遂行についても他の分掌と比較して高い評価を受けていることから生徒指導群の欲求満足度は高く、教育相談群

は低いとの仮説をたてた。なお、仮説因子の段階では、本因子は欲求不満との命名であったが、予備調査後の検討において本因子がすべて逆転項目になることから欲求満足と因子名を改めた。

Table 10 欲求満足設問群

| | |
|-------------------------------|--------------------|
| ①自分の校務分掌に満足している | ⑤上司は私の能力を適性に評価している |
| ②私は教師に向いている | ⑥能力のない人でも校長や教頭になれる |
| ③教師以外の仕事に就いてみたい | ⑦同僚に頼りにされていない |
| ④自分の学校に誇りを持っている | |
| ◎職場での飲み会にはあまり参加しない（仮説因子：対人関係） | |

以上の7項目を作成した。予備調査の結果、①は破棄、②は対人信頼関係因子へ、③は破棄、④は該当、⑤は該当、⑥は破棄、⑦は破棄、◎項目を加えて3項目に落ち着いた。(Table 10)

(6) 学校生活制御【学校生活安定性】

本因子は職場における自己制御力を想定している。学校は他の職場と比較すると業務の担当者別が明確でなく、業務が人的関係のもとに遂行される特徴を持っている。

同僚教師が忙しければ、学年全員で手伝うなどは当たり前であり人間関係がよほど壊れていない限り同一歩調で業務が進められる。しかし、こうした協働意識がマイナスに働くこともある。

例えば一つの業務から業務への移行に時間がかかったり教育的話題と称しての私語や取りかかりの遅さはが目立つ。結果、皆が帰るまで帰らない、遅く残ることが熱心といった現実的な文化構造と社会構造を生むことになる。

本因子は、仕事と自己の自由時間をどの程度制御する意識を持っているかを調べる。

時間や自己の自由時間について教育相談群は、他より得点が高いとの予測に立っている。なぜならば、教育相談群の方が生徒指導群よりも組織内における分掌期待度や役割取得が進んでいないだけ業務に対して割り切り、自己の時間確保が進んでいると考えたからである。

Table 11 学校生活制御設問群

| | |
|-----------------|--------------------|
| ①退勤後の時間は有効に使う | ④仕事は予定時間内に終わらせる |
| ②毎日、家でくつろぐ時間をもつ | ⑤仕事に振り回されることがある |
| ③気分転換が上手にできる | ⑥家庭と仕事を比べれば、家庭が大切だ |

の6項目を作成した。しかし、予備調査の結果、①は該当、②は破棄、③は該当、④は該当、⑤は破棄、⑥は破棄となった。(Table 11)

6. 本調査における各因子のα係数と各因子構造

本調査は、サンプル数443名の協力で実施した。α係数は以下のとおりである。(Table 12)

Table 12 各因子のα係数

| | | | | | |
|-----------|---------|-----------|--------------|---------|-----------|
| A. 性格特性尺度 | 全体 | α = .8720 | B. 学校生活安定性尺度 | 全体 | α = .7687 |
| | ①劣等感因子 | α = .8064 | | ①劣等感因子 | α = .7687 |
| | ②非外向性因子 | α = .7681 | | ②非外向性因子 | α = .4701 |
| | ③抑鬱性因子 | α = .6626 | | ③抑鬱性因子 | α = .5054 |
| N=443. | | | | | |

Table 13 性格特性尺度の因子構造

| | 設 問 項 目 | 因子負荷量 | | |
|------|----------------------------|-------|-------|------|
| | | 第1因子 | 第2因子 | 第3因子 |
| 劣等感 | (31) 失敗したことをいつまでも悔やむ | .858 | .109 | .116 |
| | (42) 些柵なことでも気をもむ | .785 | .125 | .218 |
| | (32) 校長や教頭の言うことをくよくよ気にする | .619 | .131 | .166 |
| | (52) 困難に出会うと自信をなくす | .352 | .320 | .245 |
| | (29) 心配で寝られないことが多い | .349 | .169 | .243 |
| 非外向性 | (45) あまり自分の意見を言わない | .107 | .607 | .123 |
| | (56) いろんな人と知り合うのが楽しみだ (逆転) | .091 | .600 | .048 |
| | (40) 自分から進んで友達を作る (逆転) | .005 | .594 | .000 |
| | (37) 周囲と違うことを恥ずかしくてできない | .367 | .472 | .179 |
| | (53) 職場では本音を出さない | .118 | .443 | .139 |
| | (35) 保護者と話をする時に固くなる | .222 | .345 | .205 |
| | (50) 先生の集まりで人が多いとまごつく | .287 | .322 | .282 |
| 抑鬱性 | (51) 時々なにもかも投げ出したくなる | .197 | .093 | .626 |
| | (26) ぼんやりと考え込むことが多い | .247 | .234 | .517 |
| | (47) めんどくさいことはなるべくしない | -.023 | .212 | .509 |
| | (49) 職員会議中楽しい思いに耽ることがある | .088 | -.086 | .493 |
| | (36) 同僚と楽しく過ごしてもふと寂しくなる | .347 | .143 | .425 |
| | (46) いつも疲れている | .184 | .141 | .423 |

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

Table 14 学校生活安定性尺度の因子構造

| | 設 問 項 目 | 因子負荷量 | | |
|--------|--------------------------|-------|-------|-------|
| | | 第1因子 | 第2因子 | 第3因子 |
| 対人信頼関係 | (13) 毎日、子供と会うのが楽しみだ | .826 | .044 | .069 |
| | (22) 毎朝、学校へ出勤するのが楽しみだ | .667 | .247 | .035 |
| | (17) 子供の顔を見るとホッとする | .615 | .129 | -.042 |
| | (8) 教師に向いている | .532 | .373 | .266 |
| | (5) 自分の気持ちが子供に伝わる | .356 | .240 | .168 |
| 欲求満足 | (16) 自分のむ学校に誇りを持っている | .309 | .570 | .009 |
| | (20) 上司は、私の能力を適正に評価している | .119 | .562 | .148 |
| | (18) 職場での飲み会には参加しない (逆転) | .087 | .437 | -.325 |
| 学校生活制御 | (7) 退勤後の時間は有効に使う | .063 | -.072 | .609 |
| | (15) 仕事は、予定時間内に終らせる | -.018 | .048 | .523 |
| | (11) 気分転換が上手にできる | .263 | .211 | .481 |

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

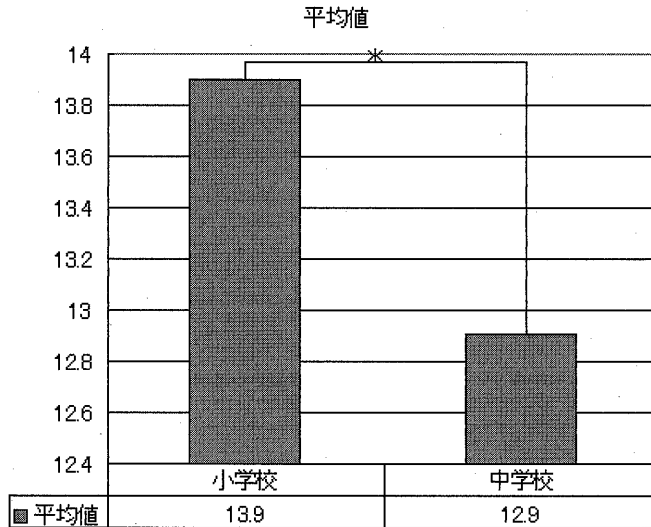
7. 結 果

(1) 劣等感における特徴

Table.15は、劣等感因子の各条件の平均値と標準偏差を示したものである。劣等感については、小学校教員の方が中学校教員よりも得点が高い。すなわち小学校教員の方が劣等感が高い。分散分析の結果、校種要因における主効果 ($F(1,443) = 3.291, p < .10$) に有意傾向が見られた。

Table 15 劣等感得点

| 校種 | | 小学校 | | | 中学校 | | |
|----|----|------|------|------|------|------|------|
| 群 | | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 |
| 男 | N | 39 | 25 | 24 | 84 | 28 | 51 |
| | X | 13.1 | 12.5 | 13.4 | 12.7 | 11.8 | 13.4 |
| | SD | 4.9 | 3.4 | 4.8 | 3.5 | 3.2 | 3.3 |
| 女 | N | 11 | 65 | 40 | 2 | 41 | 33 |
| | X | 14.5 | 15.0 | 14.0 | 11.5 | 13.1 | 13.4 |
| | SD | 4.7 | 3.6 | 2.9 | 1.1 | 4.2 | 3.3 |



(Fig 2) 校種別による劣等感得点の比較

(2) 非外向性における特徴

Table 16は、非外向性因子の各条件の平均値と標準偏差を示したものである。

非外向性においては、教育相談研修受講者の女子、一般教員の男子と女子の得点が高い。すなわち、外向性に乏しいと言える。

教育相談研修群の男子と生徒指導研修群の男女の得点はいずれも低く、比較的外向的な傾向が見られる。特に、中学校男子教員においては得点が低く、相対的に外向性が高い。

分散分析の結果、SEX要因と講座要因において交互作用 ($F(2,443) = 2.484, p < .10$) に有意傾向が見られた。また、SEXと校種要因において交互作用 ($F(1,443) = 3.238, p < .10$) に有意傾向が見られた。

(3) 抑鬱性における特徴

Table 17は、抑鬱性因子の各条件の平均値と標準偏差を示したものである。

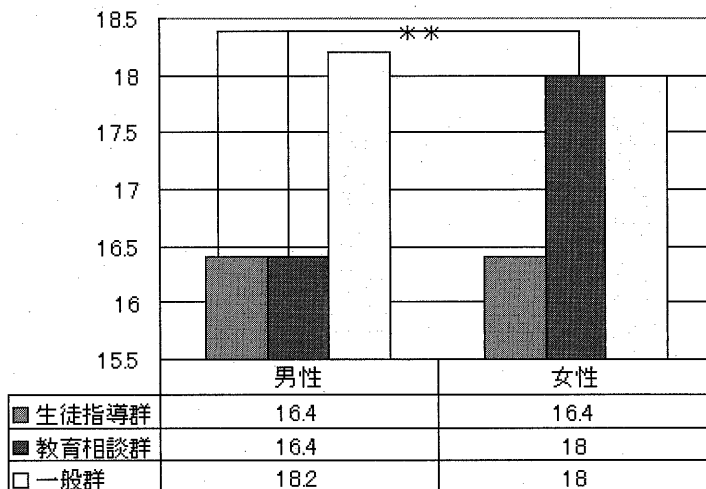
抑鬱性因子では、各群間に有意差、すなわち特徴を見いだすことができなかった。

Table 16 非外向性得

| 校種 | | 小学校 | | | 中学校 | | |
|----|----|------|------|------|------|------|------|
| 群 | | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 |
| N | | 39 | 25 | 24 | 84 | 28 | 51 |
| 男 | X | 16.9 | 17.0 | 20.0 | 15.8 | 16.1 | 17.6 |
| | SD | 4.8 | 3.3 | 5.0 | 3.6 | 3.1 | 3.8 |
| N | | 11 | 65 | 40 | 2 | 41 | 33 |
| 女 | X | 17.0 | 19.0 | 18.0 | 15.8 | 17.0 | 20.0 |
| | SD | 4.8 | 3.5 | 3.1 | 2.4 | 4.1 | 3.5 |

Table 17 抑鬱性得点

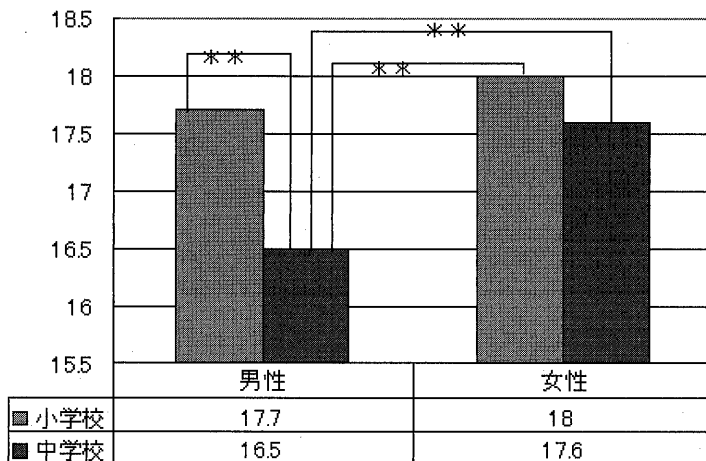
| 校種 | | 小学校 | | | 中学校 | | |
|----|----|------|------|------|------|------|------|
| 群 | | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 |
| N | | 39 | 25 | 24 | 84 | 28 | 51 |
| 男 | X | 16.2 | 14.8 | 16.3 | 15.6 | 15.3 | 16.2 |
| | SD | 4.9 | 4.2 | 4.4 | 3.6 | 4.8 | 3.6 |
| N | | 11 | 65 | 40 | 2 | 41 | 33 |
| 女 | X | 15.4 | 16.7 | 15.8 | 18.0 | 15.5 | 16.2 |
| | SD | 3.3 | 3.5 | 2.8 | 1.4 | 3.7 | 3.4 |



(Fig3) 講座とSEXによる非外向性得点の比較

(4) 対人信頼関係における特徴

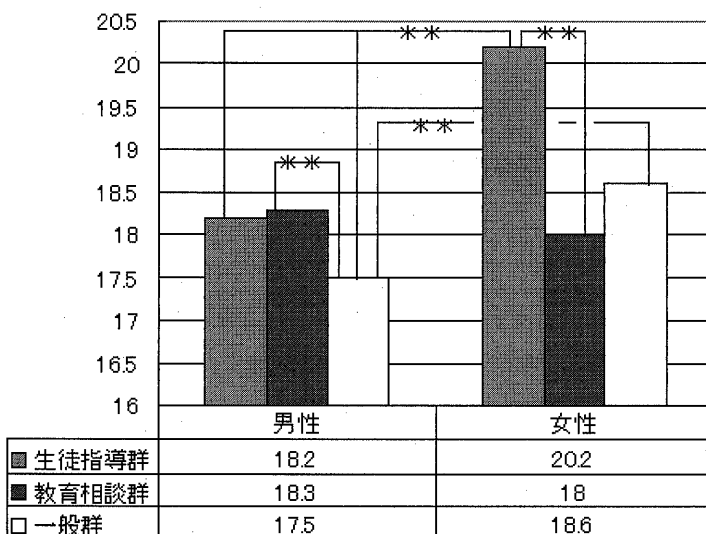
Table18は、対人信頼関係因子の各条件の平均値と標準偏差を示したものである。対人信頼関係においては、生徒指導群の女子教員の得点が最も高い。分散分析の結果、講座要因とSEX要因に交互作用 ($F(2,443) = 4.212, p < .05$) が見られた。そこで、SEX要因の講座要因の交互



(Fig4) 校種とSEXによる非外向性得点の比較

Table 18 対人信頼関係得点

| 校種 | | 小学校 | | | 中学校 | | |
|----|----|------|------|------|------|------|------|
| 群 | | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 |
| 男 | N | 39 | 25 | 24 | 84 | 28 | 51 |
| | X | 18.6 | 19.5 | 17.9 | 18.0 | 18.3 | 17.4 |
| | SD | 3.4 | 2.8 | 3.6 | 3.0 | 2.8 | 2.9 |
| 女 | N | 11 | 65 | 40 | 2 | 41 | 33 |
| | X | 20.5 | 18.4 | 18.2 | 19.9 | 17.4 | 19.0 |
| | SD | 2.6 | 3.0 | 3.2 | 1.4 | 3.4 | 3.4 |



(Fig5) 講座とSEXによる対人信頼関係得点の比較

作用を分析したところ、男性では教育相談群が一般教師群よりも対人信頼関係が良好であることが分かった。また、女性では生徒指導群が教育相談群より有意に高かった。

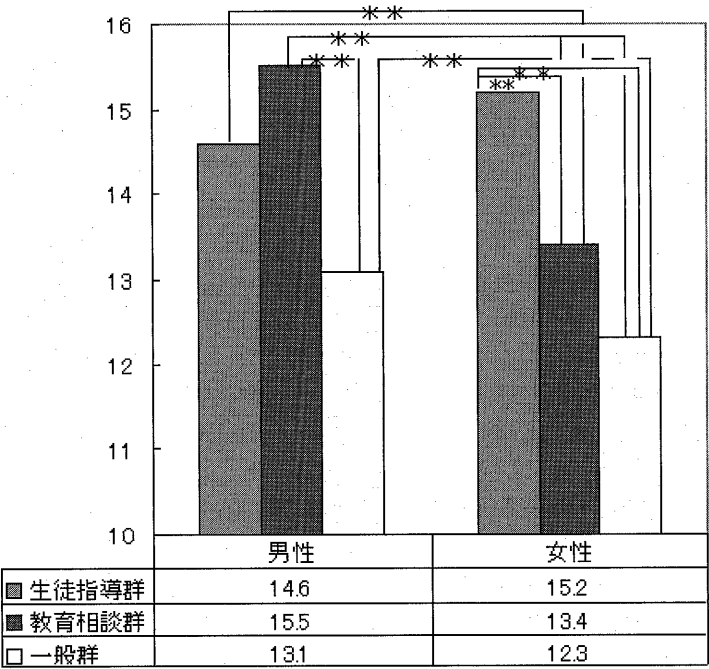
(5) 欲求満足における特徴

Table. 19は、欲求満足因子の各条件の平均値と標準偏差を示したものである。欲求満足因子については、一般教員の男女の得点が低く、他の群と比較して相対的に欲求の満たされない状態を示した。これに次いで、教育相談群の女子教員が他より低く、同様の傾向が見られた。一方、教育相談群の男子、生徒指導群の女子の得点は高く、欲求満足の状態が示された。分散分析の結果、SEX要因と講座要因に交互作用 ($F(2,443) = 3.053, p < .050$) が見られた。

そこで、SEX要因と講座要因の交互作用を分析した結果、男子では一般教師群よりも教育相談群、生徒指導群が高く、女子では生徒指導群が教育相談群より有意に高かった。

Table 19 欲求満足得点

| 校種 | 小学校 | | | 中学校 | | |
|-----|------|------|------|------|------|------|
| 群 | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 |
| N | 39 | 25 | 24 | 84 | 28 | 51 |
| 男 X | 11.2 | 11.6 | 10.3 | 11.5 | 11.6 | 10.8 |
| SD | 2.3 | 1.4 | 2.3 | 1.9 | 2.1 | 1.9 |
| N | 11 | 65 | 40 | 2 | 41 | 33 |
| 女 X | 11.6 | 10.4 | 9.9 | 11.5 | 10.0 | 10.2 |
| SD | 1.7 | 1.9 | 2.1 | 3.1 | 1.7 | 1.4 |



(Fig6) 講座とSEXによる欲求満足得点の比較

(6) 学校生活制御おける特徴

Table 20は、欲求満足因子の各条件の平均値と標準偏差を示したものである。

学校生活制御因子では、特徴を見いだすことが出来なかった。

Table 20 学校生活制御得点

| 校種 群 | 小学校 | | | 中学校 | | |
|---------|------|------|------|------|------|------|
| | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 | 生徒指導 | 教育相談 | 一般 |
| N | 39 | 25 | 24 | 84 | 28 | 51 |
| 男 X | 10.1 | 10.0 | 10.2 | 9.7 | 10.2 | 10.3 |
| SD | 2.5 | 2.7 | 2.2 | 2.2 | 2.1 | 2.1 |
| N | 11 | 65 | 40 | 2 | 41 | 33 |
| 女 X | 9.8 | 9.8 | 9.4 | 11.5 | 9.6 | 9.4 |
| SD | 2.4 | 2.7 | 2.6 | 3.5 | 3.2 | 2.7 |

8. 考 察

本研究では上述の結果に示したとおりの特徴を見いだすことができるとともに、教育相談が抱えるいくつかの課題を確認することができたと考えている。

以下、劣等感、非外向性、欲求満足に焦点をあてて考察する。まず、劣等感における中学校教員の優位については次のように考える。中学校では生徒指導担当者会議などをおして生徒の問題行動に対して複数の教師が生徒指導主任や教育相談主任を中心にして協力体制が敷かれることが多い。こうした指導体制は教員が問題を一人で抱えたり、解決できずに挫折したりすることの軽減の保証となる。従って、中学校教員は生徒の問題解決に精力を割かれる反面、職務の遂行の中で達成感や成就感が得られることが多いと考えられる。また、スクールカウンセラー配置の推進等、生徒指導や教育相談における担当者の活動の場が充実できる環境の整備が小・中学校間の劣等感における所属による相違として顕著に示されたのではないかと考えている。

非外向性では、教育相談群の女性教員が高く、一般群と変わらないことが分かる。また、講座別では生徒指導群が、校種では中学校が外向的であることが明らかになった。このことは、明暗評価による一般教師や生徒指導群が教育相談群に抱く印象と一致する。すなわち、職員室の中では常におとなしく、人見知りする教員、特定の場面（例えば研修会等）では活発だが、現実の学級、職員室、保護者との人間関係の中で自分自身を活かしきれないといった教育相談群に抱いている暗いイメージとして捉えられていることに符合する。全体的みると小学校の女性教員の非外向性が際だっている。これが教育相談群全体に対するマイナス印象の一要因となっていると考えられる。

一方、性別に注目してみると女性教員全体、生徒指導群の女性教員ともに対人信頼関係においては他と顕著な差を示している。サンプル全体に占める女性教員の割合が少ないのが残念であり今後の課題となるが、生徒指導群に限らずの女性教員の教育活動の積極性を示すものと考えている。対人信頼関係においては当初質問内容を職員室内における対人関係を想定したが、因子負荷量が少ないなどの不適当な項目削除の結果、対教師を想定した項目が棄却され、項目が児童・生徒と教師の信頼感を表現する内容に偏っている。従って少なくとも児童生徒との信頼関係の構築

といった教育活動の根幹の場面での女性教員活躍を示すことになっていると考えている。

欲求満足では、生徒指導群が相対的に高く、教育相談群の女性教員が低い。このことは自分の仕事に対する誇り有無、能力を適正に評価されるような場面が少ないことが考えられる。

また、対人信頼関係で際だっていた生徒指導群の女性教員については満足度が高い。これは、重要分掌として現実的に承認されている仕事に就いている女性教員の積極的姿勢と満足度として読みとることができる。

教育相談群サンプルは選択自由の研修受講者であり必ずしも教育相談の校務分掌にある者ではない。一方、生徒指導群は悉皆研修として位置づけられておりほぼ全員が生徒指導主任・主事としての活動が期待されているかあるいは実績の持ち主である。従って当然の差であるといえる。

欲求満足の結果と同様に教育相談群の外向性低さ気になるところである。さらに、担当者に対する期待感や重要度の点で教育相談分掌の方が比較的軽く扱われている学校体制が窺える。現実的には未承認であり、重要視されていない分掌を担当することは、教員として欲求満足に繋がらないことは言うまでもないことである。

研修受講者は受講終了後に各学校に戻って何らかのかたちで研修内容を指導法の改善等を通して教員全体、児童生徒へと還元しなければならない。従って、せっかく教育相談研修を受けてもあくまでも限定的で個人的範囲の力量の向上に役だっても、学校全体の教育力の向上に繋がらない研修では意味がない。

問題の一つは学校が研修参加者をして学校内における教育相談におけるリーダーシップの発揮に期待を寄せていない、リーダーシップが発揮できない、周囲からの期待が得られないなどの環境である。問題の二つ目は企画者側にあっては研修体制や内容にあるということになる。教育相談研修の内容についてはどの県も理論、技術、内容、査定等が主体となっており校務分掌や指導体制に及んでいる研修は希である。希であるが故に各学校に浸透せず、機能しないのである。

最近では教育相談の社会的有用性が取り沙汰される風潮にも関わらず教育相談の位置づけに関する学校の認知度の低さに危機感を抱くとともに、一方では研修が相変わらず同好者研修に近いことの繰り返しに危機感を抱くに至っている。

なお、学校生活制御に関しては、それぞれに特徴を見いだすことに失敗した。従って、本調査の限りでは、仕事の手際良さや場面転換の良さについては各群間葛藤とは関係がないと考える。抑鬱性については、教育相談群に対する一般的な評価や印象が不適切であることの検証となったと考えている。

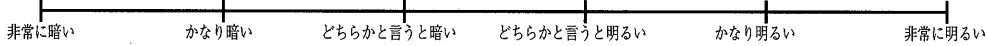
【参考・引用文献】

- 1) 柳生和男 2001「教師の免疫性と活動促進性の相互関係に関する一考察」生徒指導学研究創刊号 学事出版 p.97
- 2) 辻岡美延・矢田部達郎・園原太郎「YG性格検査(矢田部ギルフォード性格検査)中学校用 日本心理テスト研究所
- 3) 柳生和男 1998「カウンセリング研修に参加する教師の特性に関する研究」筑波大学 修士論文 p.78-82
- 4) 淡路円次郎・岡部弥太郎 1939「向性検査と向性指数」心理学研究7号
- 5) 肥田野直 1967「ミネソタ多面人格目録(MMPI)」;臨床心理検査法 医学書院
- 6) 内藤勇次 1990「集団体験学習の4つの視点」教育のあゆみ号 兵庫教育大学付属小学校
- 7) 柳生和男 1996「生きる力を育てる支援・指導に関する研究」千葉県総合教育センター p.15
- 8) 柳生和男 1981「学校社会における疎外と連帯の研究」兵庫教育大学修士論文

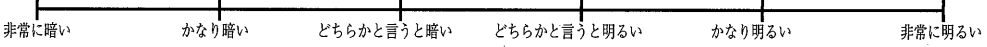
【Appendix 1】リーダーシップ評価／明暗評価

あなたが抱く研修参加者のイメージをお聞きます。周りの受講生や普段の印象からご判断ください。――に最も近いと思う場所に○をしてください。

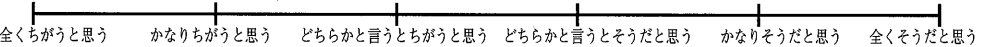
例題・サーカスのピエロを演じる人は私生活でも――人が多い



- (1) カウンセリング関係の研修に集まる先生は――人が多い
- (2) 生徒指導関係の研修に集まる先生は――人が多い

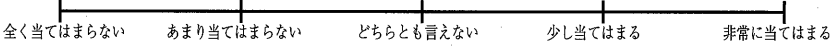


- (3) カウンセリング関係の研修に集まる先生は校内でリーダーシップがとれる人が多い
- (5) 生徒指導関係の研修に集まる先生は校内でリーダーシップがとれる人が多い



【Appendix 2】教員用特性調査設問項目

◎印は当該の因子として採用した設問項目
●印は命名に失敗した因子



| | 仮説因子名 | 採用 | 確定因子名 |
|----------------------------|--------|----|----------|
| (1) 時々、子供二対して怒りっぽくなる（逆転項目） | 【信頼関係】 | × | |
| (2) 職場では、だれにでも挨拶をする | 【対人関係】 | × | |
| (3) 毎日、家でくつろぐ時間をとる | 【制 御】 | × | |
| (4) 自分の校務分掌に満足している | 【欲求満足】 | × | |
| (5) 自分の気持ちが子供に伝わる | 【信頼関係】 | ◎ | 【対人信頼関係】 |
| (6) 休み時間に職員室には行きたくない（逆転項目） | 【対人関係】 | × | |
| (7) 退勤後の時間は有意義に使う | 【制 御】 | ◎ | 【学校生活制御】 |
| (8) 教師に向いている | 【欲求満足】 | ◎ | 【対人信頼関係】 |
| (9) いつも子供に話しかける | 【信頼関係】 | × | |
| (10) 職場の旅行などにはできるだけ参加する | 【対人関係】 | × | |
| (11) 気分転換が上手にできる | 【制 御】 | ◎ | 【学校生活制御】 |
| (12) 教師以外の仕事に就いてみたい（逆転項目） | 【対人関係】 | × | |
| (13) 毎日、子供と会うのが楽しみだ | 【信頼関係】 | ◎ | 【対人信頼関係】 |
| (14) 学級の問題は一人で解決する | 【対人関係】 | × | |
| (15) 仕事は予定時間内に終わらせる | 【制 御】 | ◎ | 【学校生活制御】 |
| (16) 自分の学校に誇りを持っている | 【欲求満足】 | ◎ | 【欲求満足】 |
| (17) 子供の顔を見るとほっとする | 【信頼関係】 | ◎ | 【対人信頼関係】 |

| | | | |
|-------------------------------|----------|---|----------|
| (18) 職場での飲み会にはあまり参加しない (逆転項目) | 【対人関係】 | ◎ | 【欲求満足】 |
| (19) 仕事に振り回されることがある (逆転項目) | 【制 御】 | × | |
| (20) 上司は、私の能力を適正に評価している | 【欲求満足】 | ◎ | 【欲求満足】 |
| (21) 子供はいつも自分に話しかける | 【信頼関係】 | × | |
| (22) 毎朝、学校へ出勤するのが楽しみだ | 【対人関係】 | ◎ | 【対人信頼関係】 |
| (23) 家庭と仕事を比べれば、家庭が大切だ | 【制 御】 | × | |
| (24) 能力のない人でも校長や教頭になれる (逆転項目) | 【欲求満足】 | × | |
| (25) 同僚に頼りにされていない (逆転項目) | 【欲求満足】 | × | |
| (26) ぼんやり考え込むことが多い | 【抑 鬱】 | ◎ | 【抑 鬱】 |
| (27) 授業研究で授業する時、落ち着かない | 【劣 等 感】 | × | |
| (28) 同じ職場で信用できる先生は少ない | 【非協調性】 | × | |
| (29) 心配で寝られないことが多い | 【主 観 性】 | ◎ | 【劣 等 感】 |
| (30) 同僚の先生とよく話す | 【社会的外向性】 | × | |
| (31) 失敗したことをいつまでも悔やむ | 【抑 鬱】 | ◎ | 【劣 等 感】 |
| (32) 校長や教頭の言うことをくよくよ気にする | 【劣 等 感】 | ◎ | 【劣 等 感】 |
| (33) 昇進を目の前にすれば人は変わる | 【非協調性】 | × | |
| (34) いやな同僚となるべくん話をしない | 【主 観 性】 | × | |
| (35) 保護者と話をする時に固くなる | 【社会的外向性】 | ◎ | 【非外向性】 |
| (36) 同僚と楽しく過ごしていてもふと寂しくなる | 【抑 鬱】 | ◎ | 【抑 鬱】 |
| (37) 周囲と違うことを恥ずかしくてできない | 【劣 等 感】 | ◎ | 【非外向性】 |
| (38) 周囲の人は私の本当の力を知らない | 【非協調性】 | × | |
| (39) 時々、だれかに打ち明け話をしたい | 【主 観 性】 | × | |
| (40) 自分から進んで友達を作る (逆転項目) | 【社会的外向性】 | ◎ | 【非外向性】 |
| (41) 教壇に立てる立派な人間ではない | 【抑 鬱】 | × | |
| (42) 些細なことでも気をもむ | 【劣 等 感】 | ◎ | 【劣 等 感】 |
| (43) 校長がいないと大抵の人は怠ける | 【非協調性】 | × | |
| (44) なにもしないと気分が落ち着かない | 【主 観 性】 | × | |
| (45) あまり自分の意見を言わない | 【社会的外向性】 | ◎ | 【非外向性】 |
| (46) いつも疲れている | 【抑 鬱】 | ◎ | 【抑 鬱】 |
| (47) 面倒なことはなるべくしない | 【劣 等 感】 | ◎ | 【抑 鬱】 |
| (48) 同僚の親切は下心がある | 【非協調性】 | × | |
| (49) 職員会議中、楽しい思いに耽ることがある | 【主 観 性】 | ◎ | 【抑 鬱】 |
| (50) 先生の集まりで人が多いとまごつく | 【社会的外向性】 | ◎ | 【非外向性】 |
| (51) 時々なにもかも投げ出したくなる | 【抑 鬱】 | ◎ | 【抑 鬱】 |
| (52) 困難に出会うと自信をなくす | 【劣 等 感】 | ◎ | 【劣 等 感】 |
| (53) 職場では本音を出さない | 【非協調性】 | ◎ | 【非外向性】 |
| (54) 行動する前に考え直すことが多い | 【主 観 性】 | × | |
| (55) 先生以外の友達が多い | 【社会的外向性】 | × | |
| (56) いろんな人と知り合うのが楽しみだ (逆転項目) | 【社会的外向性】 | ◎ | 【非外向性】 |