

適応指導教室指導員のBelief

——中学校教職員との比較から——

檜坂 利栄子・深田 成子

Research on teacher's belief system in Adaptation Assistance Center
From comparison with Junior High School teachers

Rieko MAKISAKA and Seiko FUKADA

【要旨】近年不登校児童生徒は増加しており、不登校児童生徒への効果的な支援の充実において、学校や保護者をはじめ、不登校生を支援する教育支援センター（適応指導教室）などの機関の連携が重要だとされ、適応指導教室は学校外における支援の中核となることが期待されている。河村・國分（1996）は、教師特有のイラショナル・ビリーフを測定する尺度を作成した。この尺度は、小学校教師向けに作られたものであるが、本研究では、適応指導教室の指導員と中学校教職員に、これらの項目を尋ね、「～せねばならない」、「～べきである」と定義されるイラショナル・ビリーフ（irrational belief）に違いがあるか、その特徴を明らかにすることを目的とした。適応指導教室の指導員と中学校教職員のビリーフに大きな隔たりがあると、不登校生の学校復帰がより困難になるのではないかとという仮説に基づいている。調査の結果、中学校教職員は適応指導教室の指導員より、生徒（他人）に対して、強いイラショナル性を抱いており、生徒管理の思考傾向をもつことがわかった。また、適応指導教室の指導員も特定の項目で強いイラショナル性がある可能性が示唆された。しかし、中学校教職員と適応指導教室の指導員の人数に差があることと、適応指導教室の指導員自身のビリーフの測定尺度・項目がないため、今後指導員自身のビリーフを測定する尺度の開発が望まれる。

【キーワード】不登校支援、教育支援センター（適応指導教室）、イラショナル・ビリーフ（irrational belief）

問題と目的

文部科学省（2017）平成28年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（速報値）によると、全国の小・中学校における、不登校児童生徒数は、小学校31,151人、中学校103,247人で、4年連続増加しており、喫緊の課題の課題となっている。不登校の要因・背景は様々であり、一層多様化・複雑化し、学校以外の場での学習への支援が必要となっている。

文部科学省（2016）不登校児童生徒への支援に関する最終報告によると、不登校児童生徒に対する効果的な支援の充実において、校長を中心としたチームとして不登校児童生徒に対する支援体制を整える必要がある。また、学校や保護者を始め、教育支援センター

等の必要な関係機関において、当該児童生徒の情報を共有し、一体となって組織的・計画的な支援を行うことが重要であり、教育支援センター（適応指導教室）は、学校外における支援の中核となることが期待されている。文部科学省（2003）は、適応指導教室の役割や機能に照らし、より適切な名称を模索し、教育支援センターという名称を適宜併用することとした。しかし、この名称も十分定着しておらず、新しい名称に変更しようとする動きもある。そこで、本研究は、以下、教育支援センター（適応指導教室）を適応指導教室と記する。

文部科学省（2016）平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（速報値）によると、全国の不登校中学生の不登校の要因（分

類)として、①「無気力」の傾向がある30.6%、②「不安」の傾向がある29.7%、③「学校における人間関係」に課題を抱えている18.1%であり、その中の③「学校における人間関係」に課題を抱えている生徒に、学校に係る状況の中で複数回答可により要因を回答させたところ、①いじめ72.1%、②いじめを除く友人関係をめぐる問題46.6%、③教職員との関係をめぐる問題44.2%という結果だった。生徒にとって教職員との関係をめぐる問題は、不登校の要因になる大きな問題であることが示され、教職員のあり方が大きく影響すると考えられる。

教師の生徒へのあり方を研究するものに、教師特有のビリーフについての研究がある。教師特有のビリーフを検討する方法として、河村・國分(1996)は、1955年頃にEllisによって提唱された論理療法(Ellis, 1975 國分・伊藤訳 1981)のフレームを使い、教師特有のビリーフ尺度を開発した。彼らは、論理療法のABC理論で、すべての結果(感情・行動: Consequence)は出来事(Activating event)から直接もたらされるのではなく、ビリーフ(Belief system)を経てもたらされると考え、ビリーフを人が感情を持ったたり行動を起こすときに持つ思考とし、それは論理的な前提のあるラショナル・ビリーフ(rational belief)と非論理的な前提のイラショナル・ビリーフ(irrational belief)に分けられ、イラショナル・ビリーフを、絶対的で教義的な「ねばならない型」の思考であり、強迫的な行動・感情に結びつくと考えているとしている。彼らの開発した教師特有のビリーフ尺度は、自分(教師自身)・他人(児童・生徒)・状況(教育を取り巻く環境)の3つの観点の教師特有のビリーフを測るもので、教師のイラショナル・ビリーフが測定できる。

教師特有のビリーフについての研究は、小学校における教師特有のビリーフについての河村・國分(1996)の調査研究に始まった。彼らは小学校教師のビリーフとイラショナル性を測定する尺度を作成し、教師のビリーフの実態を調査する目的のもと、不登校の一要因は小学校教師のもつ共通したビリーフの強迫性に基づく教育実践にあるのではないかという仮説を立て、東京都の公立小学校2校の教師50名に、自由記述方式で、小学校の学校現場において、教師によくみられる行動・態度・考え方を書くように依頼し、10名以上の教師から共通して回答のあった内容で、久富(1988, 1993)の解釈した5つの概念に含まれ

ると、判断した6領域と久富(1988, 1993)の教師特有の行動・態度・考え方の16領域を加えた22領域について、1領域につき、自分(教師自身)、他人(児童)、状況(教育を取り巻く環境)の3つの観点からビリーフを作成し、64の質問項目を選定した。教師のビリーフのイラショナル性の高さや教師の5つの属性(性別、年齢、教職経験年数、勤務経験学校数、勤務地区)との関係を検証するために、5つの属性についてカテゴリーごとに算出したイラショナル・ビリーフ尺度得点を従属変数にして、分散分析を行った結果、5つの属性の各カテゴリー間には差はみられなかった。さらにイラショナル・ビリーフ尺度の3つの下位項目である①自分(教師自身)、②他人(児童)、③状況(教育を取り巻く環境)ごとにイラショナル・ビリーフ得点を算出し、教師の5つの属性について各カテゴリーごとに3つの下位項目についてそれぞれ1要因分散分析をしたが、全てのカテゴリーで、差はみられなかった。次に、教師と教育関係者、教師と小学生の子どもを持つ社会人のイラショナル・ビリーフ得点を比較したところ、教師のイラショナル・ビリーフ得点が両者に対してそれぞれ有意($p < .01$)に高いことが示唆され、教師は一般的に「ねばならない型」の強いビリーフを持ち、児童管理の思考傾向を持つことがわかった。これは、教師が児童の個性を伸長させるというよりも、教師自身の信念や教育方針に児童を従わせようとする図式が見いだされ、教師のビリーフと教師の個人的属性とに関係がみられないことから、教師のビリーフが教師という職業によって形成されることが考えられ、学校不応問題における学校現場の要因を教師の個人的資質の問題としてだけでなく、教師が児童を管理しようとする強迫的ビリーフを持つようにさせる社会的環境も視点に入れるべきだと示唆された。

また、河村・國分(1996)は小学校教師のイラショナル性の高い領域を探るために、64質問項目の項目ごとのイラショナル・ビリーフ得点を算出し、全尺度得点の平均値(3.03)と比較し、イラショナル性が高かった28項目を抽出したが、それに倣い佐藤・七木田(2007)は、幼稚園教諭特有のビリーフを明らかにするために、全尺度得点の平均値(3.51)と各項目得点を比較し、得点の高かった26項目を抽出した。そして、小学校教諭のみに見られた項目は「厳しさ」、「効率性」、「児童への毅然とした態度」であり、これらはゆったりと子どもを待ったり、安らぎの場であろうとする幼稚園教諭のBeliefにあてはまらなかつ

たとした。

筒井・仙波・大野・小林（1998）は、不登校事例に対する教師の前兆行動の把握と対応に関する研究を行い、小・中学校の教師に、「前兆行動および対応に関する調査項目」と「管理意識に関するイラショナル・ピリーフ」を調査した結果、管理意識ピリーフの高い教師は、他の教師よりも治療者の対応の方向とは正反対の対応を心掛ける傾向があることが示され、管理意識ピリーフの高い場合には、神経症的登校拒否の典型例と考えられる非社会的事例に対して、ストレスを与える対応を選択しやすい傾向が強いことを示唆した。

佐藤・河村（2000）は、教師の管理意識と中学生の学校適応との関連を検討するために、担任教師には、「IBT-T教師の管理意識尺度（河村，1998）」で教師が生徒を管理しようとする時のイラショナル性の強さを測定し、その教師のクラスの生徒を対象に、「中学生用スクール・モラールスケール（河村・田上，1998）」を用いて中学生の学校適応の状態を測定した。その結果、管理意識が高い中学校教師群が担任する生徒のスクール・モラールは、管理意識が低または中程度の中学校教師群が担任する生徒のスクール・モラールより有意に低く、教師の管理意識が生徒の学校適応に影響を及ぼすことが認められた。これより、教師のイラショナル性が高い場合、生徒の不適応につながる可能性を示唆しており、イラショナル・ピリーフは生徒の不適応に影響する意識と考えられるため、本研究で適応指導教室の指導員等と中学校教職員等の比較の尺度に用いる意義があると思われる。

河村・鈴木・岩井（2004）は、中学校教員に、教師が不快に感じるであろう具体的な生徒指導場面を提示し、その場の不快感の程度と介入の強さ、河村・國分（1996）の教師特有のイラショナル性の強迫性を調査し、教師の不快感の強さと介入の強さに相関が認められた。また、生徒個人の態度による不快感喚起場面を、生徒の態度が教師や学校規則に反抗的な「対決場面」と、軽視するような「軽視場面」の2種類に分け検討したところ、軽視場面に限り、介入の強さと不快感の強さの相関差がみられた。教師が介入するためには、自身の感情を意識化して不快感を感じる必要があるとあり、不快感はイラショナル性と介入強度によって予測され、イラショナル性や介入行動を検討することが、不快感の意識化に役立つことと示唆された。

小谷（2007）は、不登校と教師特有のイラショナル性の関係を10年経験者研修参加者を対象に2回調査し、1回目の調査の際には、不登校の知識がない者ほどイラショナル性が高く、1回目の1年後に実施した2回目の調査では、所属校で不登校の取組がされている学校に所属する者の方がイラショナル性が高かった。これより、不登校の取組がされているほどイラショナル性が高いため、不登校についての適切かつ具体的な知識・対処法の提供を、より進んだ取組みをしている場合でも、より適切な知識や対処法の提供の必要性が示唆された。

以上の研究より、教師のイラショナル性が高い場合には、生徒を管理する傾向が強く、そのことが生徒の不適応につながる可能性が考えられる。適応指導教室の指導員たちも生徒から先生と呼ばれ、先生の立場で日々生徒に接しているが、実際には退職教員などが指導員となっており、実際の中学校の教師とは関わり方が異なると考えられる。適応指導教室の指導員たちは、中学校に復帰させようと支援を行っているが、適応指導教室の指導員が考える中学校の教師と実際の教師のイラショナル性には違いがある可能性がある。学校の教師が「～すべきである。」と考えることを、適応指導教室の指導員は、中学校教師がそこまで「～すべきである。」と考えていないと考えているとしたら、生徒が学校復帰しても、中学校教師のイラショナル性の高さから、学校生活にとまどい、適応できないかもしれない。つまり、教職員の教師特有のイラショナル性が高い場合には、生徒の学校不適応が考えられるが、適応指導教室の指導員が復帰する中学校の教師のイラショナル性の高さを理解して中学校に対する適切な指導を行えば、生徒がより学校に適応しやすくなると考えられる。

そこで、本研究では、教師のイラショナル・ピリーフ尺度を用いて、中学校勤務の教職員等のもつ教師特有のイラショナル性と、適応指導教室勤務の指導員等が考える中学校教師のもつイラショナル性を調査し、2つのイラショナル性にどのような違いや特徴があるかを検討する。

方法

調査対象施設と調査対象者

中国地方のA県内の12適応指導教室と群別抽出法を用いて対象となる中学校を抽出し、A県内の11中学校に依頼し調査を行った。群別の基準は、学校の立地

条件と学校の規模の2点に定めた。Table 1の通りである。

調査対象者

上記の調査対象施設に依頼し、適応指導教室の指導員等87名と、教職員等208名の回答を得た。

尚、平成27年度教職員名簿（A県教育委員会）によると該当校の教職員数は319名で、文部科学省（2016）平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（速報値）によるとA県の適応指導教室の指導員等数70人であった。回答に著しく不備のあった指導員等2名と教職員等4名を除外した指導員等85名と教職員等204名を分析の対象とした。調査対象者の内訳は、Table 2の通りである。

質問紙構成

(1) 質問紙の概要

質問紙は表紙を含め4枚であり、①表紙、②イラショナル・ビリーフ尺度、③不登校支援についての自由記述、④フェイスシートから構成された。

(2) 用いたイラショナル・ビリーフ尺度

「教師特有のビリーフ尺度」（河村・國分，1996）の64項目は小学校教員用であったので、文中の「児童」を「生徒」、「運動会」を「体育祭」、「学芸会」を「文化祭」に変更し、使用した。中学校勤務の教職員等には、「先生のお考えに一番近いもの」を、適応指導教室の指導員等には、「あなたが考える中学校の先生に一番近いもの」を選ぶように教示した。回答の選択肢は、各質問項目に対して、「とてもそう思う」、または「とてもあてはまる」、「少しそう思う」、または「少しあてはまる」、「あまりそう思わない」、または「あまりあてはまらない」、「全くそう思わない」、または「全くあてはまらない」の4つの選択肢の中から、1つを選択する方式であった。この尺度は教師が生徒を管理しようとする時に見られるビリーフのイラショナル性の強さを測定するものであって3つの下位概念がある。用いたイラショナル・ビリーフ尺度項目は、Table 3の通りである。

(3) フェイスシート

調査対象者の属性を知るために、Table 4に示す項目からなっている。1～4は中学校勤務の教職員等と適応指導教室の指導員等の共通項目であり、5、6は所属施設で異なる項目であった。

Table 1
調査対象施設の内訳

	適応指導教室教室数	中学校学校数
1. 立地場所		
市街地中心部	5	4
市街地郊外	4	1
山間部	1	2
山間部へき地	1	3
離島へき地	1	1
総計	11	11
2. 学校の規模		
大規模校（20学級以上）		2
中規模校（10学級以上20学級未満）		3
小規模校（10学級未満）		6
総計		11

Table 2
調査対象者の内訳

	適応指導教室		中学校		総計	
	N	%	N	%	N	%
1. 性別						
男性	28	32.9	102	49.5	130	44.7
女性	54	63.5	98	47.6	152	52.2
不明	3	3.5	6	2.9	9	3.1
総計	85	100.0	206	100.0	291	100.0
2. 年齢						
10代	1	0.5	1	0.5	2	0.7
20代	4	4.7	19	9.2	23	7.9
30代	8	9.4	44	21.4	52	17.9
40代	12	14.1	54	26.2	66	22.7
50代	16	18.8	76	36.9	92	31.6
60代	33	38.8	7	3.4	40	13.7
70代以上	7	8.2	0	0	7	2.4
（80代）	1	0.5	0	0	1	0.3
不明	4	4.7	5	2.4	9	3.1
総計	85	100.0	206	100.0	291	100.0
3. 職種						
管理職	2	1.0	19	9.2	21	7.2
常勤教員	6	7.1	139	67.5	145	49.8
非常勤教員	14	16.5	8	3.9	22	7.6
常勤職員	17	20.0	24	11.7	41	14.1
非常勤職員	28	32.9	2	1.0	30	10.3
ボランティア	1	0.5	0	0	1	0.3
その他	11	12.9	8	3.9	19	6.5
不明	6	7.1	6	2.9	12	4.1
総計	85	100.0	206	100.0	291	100.0
4. 経験職務						
適応指導教室指導員			1	0.5		
教諭	49	57.6			49	16.8
民間企業	11	12.9	30	14.6	41	14.1
その他	16	18.8	15	7.3	31	10.7
なし			18	8.7	18	6.2
不明	9	10.6	142	68.9	151	51.9
総計	85	100.0	206	100.0	291	100.0
5. 勤務年数						
0～1年	24	28.2	4	1.9	28	9.6
2～10年	38	44.7	49	23.8	87	29.9
11～20年	13	15.3	41	19.9	54	18.6
21～30年	2	1.0	58	28.2	60	20.6
30年以上	1	0.5	47	22.8	48	16.5
不明	7	8.2	7	3.4	14	4.8
総計	85	100.0	206	100.0	291	100.0
6. 立地場所						
市街地中心部	41	48.2	96	46.6	137	47.1
市街地郊外	29	34.1	20	9.7	49	16.8
山間部	6	7.1	37	18.0	43	14.8
山間部僻地	7	8.2	39	18.9	46	15.8
離島僻地	2	1.0	14	6.8	16	5.2
総計	85	100.0	206	100.0	291	100.0
7. 学校の規模						
大規模校（20学級以上）			62	30.1		
中規模校（10以上20未満学級）			55	26.7		
小規模校（10学級未満）			89	43.2		
総計			206	100.0		

Table 3
イラショナル・ビリーフ尺度項目

教師自身のイラショナル・ビリーフ (18項目)	1. 教師は担任した学級の生徒の、学習・生活を含めすべてを把握する必要がある
	2. 学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である
	3. 教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である
	4. 教師は生徒のあやまちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある
	5. 教師は学習内容を、生徒間の能力差に配慮して、学級集団全体が向上するように指導する必要がある
	6. 教師は生徒の学習・行事などの活動意欲を刺激するために、生徒間で競争意識をもたせることは、ある程度必要である
	7. 生徒の生活指導は、学校教育全体の中で、適宜、継続的に行う必要がある
	8. 教師はその指示によって、学級の生徒に規律ある行動をさせる必要がある
	9. 教師は授業において、自分の知識が不確かな場合に、それを生徒に知られることは、教育上好ましいことではない
	10. 教師は担任する学級の生徒すべてに、平等に行うことができない対応を、一部の生徒にするべきではない
	11. 学級の問題は、担任する教師の力で、なるべく解決すべきである
	12. 教師は担任するすべての生徒から慕われるのが望ましい
	13. 教師は授業中に勉強に関係のない、自分の個人的な興味・体験などを、生徒に話すべきではない
	14. 教師は生徒に、休み時間でもなげなれしすぎる態度・言葉づかいをさせるべきではない
	15. 教師は、地域、学校で、認められた模範的な授業は、日々の授業に生かすべきである
	16. 教師は、年間の授業の進め方の大枠は、指導書を参考にすべきである
	17. 教師は、通知表などの親に見せる生徒の成績は、テストなどの客観的な評価を取り入れることが必要である
	18. 生徒の学習成績は、努力に左右されることが多いので、教師は生徒に、努力の大切さを教えるべきである
生徒へのイラショナル・ビリーフ (21項目)	19. 生徒は学校行事と授業とを、気持ちの切り替えをしっかりと、テキパキとこなさなければならない
	20. 生徒は学校生活を通して、集団のきまり・社会のきまりを、身につけなければならない
	21. 生徒は、どの教師の言うことも、素直に聞くべきである
	22. 勉強道具の忘れ物の多い生徒は、学習意欲に欠ける生徒が多い
	23. 生徒は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく、学級の友達全体を考えて行動すべきである
	24. 生徒は学校で、自分から進んで授業・活動に、参加する態度が望ましい
	25. 生徒は学級のきまりを守り、他の生徒と協調して行うことが望ましい
	26. 生徒は、担任の教師の指導を、素直に聞く態度が必要である
	27. 生徒は学年単位の活動では、学級活動時以上の、規律ある行動をする必要がある
	28. 生徒は学校からの手紙、返されたテストなどは、しっかり保護者に届けなければならない
	29. 生徒は、学校生活上で大事なことは、まず担任の教師に話すべきである
	30. 生徒は学校では、担任の教師を親代わりの存在として、接することが大事である
	31. 生徒は教師の家庭のことなどを、根掘り葉掘り聞くものではない
	32. 生徒は教師に対して、面と向かって、愛称やニックネームで呼ぶべきではない
	33. 生徒は授業中に、挙手の仕方・発言の仕方など、規律ある態度が必要である
	34. 生徒は授業中のノートの取り方など、教師の指示とおりに行う必要がある
	35. 生徒は、思ったこと・考えたことは、しっかり発言したり、態度や行動で示す必要がある
	36. 教師の指導に素直に従う心がけが、生徒にとって大きな教育効果が生まれる
	37. 問題のある生徒・難しい学年、学級は、ベテランの教師が担当することが必要である
	38. 生徒は明るく元気に、学校生活を送ることが大事である
	39. 学習成績の不振な生徒には、努力不足の生徒が多い
40. 教師の仕事に範囲はなく、勤務時間外でも、必要があればしなければならない	
41. 生徒が学校・学級のきまりを守る努力をすることは、社会性の育成につながる	
42. 生活指導などでは、学校の教師全体が、同じ方針で取り組むことが大事である	
43. 人の心は見えないので、生徒は態度、行動で、自分の心を示すことが大事である	
44. 学級経営は、学級集団全体の向上が、基本である	
45. 教科書の内容は、学年内で残さず教えるべきである	
46. 教師は学校の教育方針・日々の教育活動を、保護者会などを通して、保護者に説明することが大事である	
47. 教師は学校では、一人の人間としての行動よりも、教師としての行動が大事である	
48. 生徒の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である	
49. 学級経営上、他の教師から非難や指摘をされないような学級経営をすべきである	
50. 担任する学級に対する教師の責任は、とても大きい	
51. 教育に対する教師の熱意は、必ず生徒に伝わるものである	
52. 教師と生徒は、親しい中にも、毅然たる一線を保つべきである	
53. 校内研究などで、より良い授業方法を追究し、身につけることは、教育活動を続ける上で、とても大事である	
54. 教師は、教えないなら内容が多いので、効率的な授業方法を身につける必要がある	
55. 体育祭、文化祭などでは、生徒の規律ある行動と日々の教育の成果を見せる必要がある	
56. 教育の理論よりも、実践に基づいた経験が、教育を行う際の一番の力になる	
57. 教師の力量は、実践経験年数に、ほぼ比例する	
58. 生徒と教師の信頼関係の上に、よい教育活動が実現する	
59. 生徒の学習の成果は、その能力よりも、努力の質と量に関係が大きい	
60. 教職は、社会と文化、人間の未来に直接関わる公共的使命のある職業である	
61. 教職は、社会的に価値のある仕事である	
62. 教師は、少なくとも学校では、聖職者の役割を期待されている	
63. 教職は、やりがいのある職業である	
64. 教職は、生徒に接する喜びのある仕事である	

Table 4
フェイスシートの項目

共通項目	1 性別 (1: 男性, 2: 女性)
	2 年代 (1: 10代 2: 20代 3: 30代 4: 40代 5: 50代 6: 60代 7: 70代)
中学校教職員項目	3 職種 (1: 管理職 2: 常勤教員 3: 非常勤教員 4: 常勤職員 5: 非常勤職員 6: ボランティア 7: その他)
	4 担当の仕事 (自由記述)
適応指導教室指導員項目	5 現職以前経験した職務 (1: 適応指導教室指導員 2: 民間企業等勤務 3: その他)
	6 学校での勤務年数 (1: 0~1年 2: 2~10年 3: 11~20年 4: 21~30年 5: 30年以上)
適応指導教室指導員項目	5 現職以前に経験したことのある職務 (1: 教員 2: 民間企業等勤務 3: その他)
	6 教育支援センター (適応指導教室) での勤務年数 (1: 0~1年 2: 2~10年 3: 11~20年 4: 21~30年 5: 30年以上)

手続き

調査は留め置き調査法で実施した。2016年2月2日からA県内の12の市町町教育委員会を訪問し、教育長をはじめとする中学校、適応指導教室に関わる不登校担当者に、調査対象となる中学校・適応指導教室への調査実施の依頼をした。承諾を得た後、各施設に訪問し、管理職等に依頼した。適応指導教室の指導員等と教職員等には質問紙と個人特定防止のための封筒を配付し、回答の協力を得た。その後10日を目安に3月18日までに再度訪問して、回答を回収した。なお、この期間を選定した理由は、中学校の年間計画を参考にすると、大きな学校行事がなく、教職員の事務処理量も比較的少なくなる期間であると考えられたからである。

分析方法

イラショナル・ビリーフ (以下IB) 尺度の64質問項目 (Table 3) を、教師自身のIB (1~18の18項目)、生徒へのIB (19~39の21項目)、教育的環境へのIB (40~64の25項目) の3つの下位尺度に分け、下位尺度ごとにイラショナル性を検討した。回答の「とてもそう思う」または「とてもあてはまる」に4点、「少しそう思う」または「少しあてはまる」に3点、「あまりそう思わない」または「あまりあてはまらない」に2点、「全くそう思わない」または「全くあてはまらない」に1点を与え、合計して下位尺度ごとのIB得点を算出した。IB得点の高いほど、教師特有の指導行動を生むビリーフのイラショナル性が高いことを示す。

結 果

1. 施設の種別（中学校・適応指導教室）と下位尺度からみたイラショナル性

教師自身のIB、生徒へのIB、教育的環境へのIBの3つの下位尺度ごとにIB得点の平均値と標準偏差を算出し、Table 5に示した。調査協力者の所属施設（2）×性別（2）×IBの種類（3）の3要因混合計画の分散分析を行った結果は、Table 5に示すとおりである。施設要因の主効果（ $F(1, 278) = 5.30, p < .05$ ）、IBの種類要因の主効果（ $F(2, 556) = 127.2, p < .001$ ）、施設要因とIBの種類要因の交互作用（ $F(2, 556) = 7.48, p < .001$ ）は有意であり、性別の主効果（ $F(1, 278) = 1.03, n.s.$ ）、施設と性別の交互作用（ $F(1, 278) = 0.61, n.s.$ ）、性別とIBの種類要因の交互作用（ $F(2, 556) = 0.07, n.s.$ ）、施設と性別とIBの種類要因の交互作用（ $F(2, 556) = 1.01, n.s.$ ）は有意ではなかった。これより、IBの得点については、性別の差はなく、中学校の教職員等（以下、中学教員群）の方が適応指導教室の指導員等（以下、指導員群）よりIB得点が高いことが示唆された。

IBの種類要因の主効果が有意であった（ $F(2, 556) = 127.22, p < .001$ ）ので、多重比較を行ったところ、IB得点は、教育的環境と教師自身（ $t(556) = 15.03, p < .05$ ）、教育的環境と生徒（ $t(556) = 16.48, p < .05$ ）との間はそれぞれ有意であったが、教師自身と生徒（ $t(556) = 1.45, n.s.$ ）の間は有意でなかった。これより、教育的環境へのIB得点が高いことが示唆された。

施設要因とIBの種類要因の交互作用に有意差がみられたので、単純主効果の検定を行ったところ、IBごとの単純主効果は、生徒へのIBでは有意（ $F(1, 834) = 14.57, p < .001$ ）であったが、教師自身のIB（ $F(1, 834) = 1.8, n.s.$ ）や教育的環境へのIB（ $F(1, 834) = 0.92, n.s.$ ）では有意でなかった。すなわち、生徒へのIBは、施設すなわち中学教員群と指導員群で差があったが、教師自身のIBや教育的環境へのIBでは、施設による差はみられなかった。また、施設ごとの単純主効果は、中学教員群（ $F(2, 556) = 46.83, p < .001$ ）、指導員群（ $F(2, 556) = 87.87, p < .001$ ）共に有意であった。多重比較の結果、中学教員群のIB得点は、教師自身のIBと生徒へのIB（ $t(556) = 1.75, n.s.$ ）の間は有意でなかったが、教育的環境へのIBと教師自身のIB（ $t(556) = 12.19, p < .05$ ）、教育的環境へのIBと生徒へのIB（ $t(556) = 10.44, p < .05$ ）との間はそれぞれ有意であった。指導員群のIB得点は、教育的環境へのIBと生徒へのIB（ $t(556) = 11.08, p < .05$ ）、教育

的環境へのIBと教師自身のIB（ $t(556) = 8.40, p < .05$ ）、教師自身のIBと生徒へのIB（ $t(556) = 2.68, p < .05$ ）の間で有意差がみられた。これより中学教員群の教育的環境へのIBは、教師自身のIBと生徒へのIBより、高かったが、教師自身のIBと生徒へのIBでは差はみられなかった。また、指導員群の考える教師自身のIBは、生徒へのIBより高く、教育的環境へのIBは、生徒へのIBと教師自身のIBより高かった。すなわち、中学教員群のイラショナル性のパターンと指導員群のイラショナル性のパターンが異なっていることが明らかとなった（Figure 1）。

Table 5
中学教員群と指導員群のIB得点

		教師自身	生徒	教育的環境	全平均
中学教員群	男性(N=102)	2.88 (0.30)	2.93 (0.33)	3.11 (0.28)	2.99 (0.26)
	女性(N=98)	2.88 (0.31)	2.90 (0.36)	3.11 (0.33)	2.98 (0.31)
	全体(N=204)	2.88 (0.30)	2.91 (0.35)	3.11 (0.31)	2.98 (0.29)
指導員群	男性(N=28)	2.87 (0.36)	2.76 (0.45)	3.11 (0.29)	2.92 (0.34)
	女性(N=54)	2.77 (0.28)	2.72 (0.41)	3.03 (0.31)	2.84 (0.29)
	全体(N=83)	2.80 (0.31)	2.73 (0.42)	3.05 (0.32)	2.87 (0.31)
全体	(N=207)	2.85 (0.31)	2.86 (0.38)	3.09 (0.32)	2.95 (0.31)

(注) 表内の数値は平均と（標準偏差）

Table 6
3要因混合計画分散分析表

要因	平方和	自由度	平均平方	F
施設	1.37	1	1.37	5.30*
性別	0.27	1	0.27	1.03
施設×性別	0.16	1	0.16	0.61
誤差	72.04	278	0.26	
IB	9.01	2	4.50	127.22****
施設×IB	0.53	2	0.26	7.48****
性別×IB	0.01	2	0.00	0.07
施設×性別×IB	0.07	2	0.04	1.01
誤差	19.69	556	0.04	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .005$, **** $p < .001$

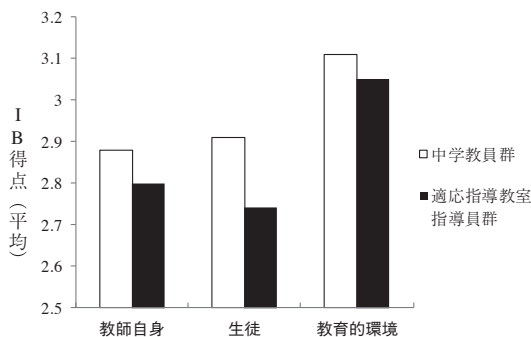


Figure 1. 施設とIBの種類別のIB得点の平均。

以上より、中学教員群の示すイラショナル性と指導員群が考える中学校の教師のイラショナル性に違いがあることがわかった。そこで、項目ごとに両者の間のイラショナル性に違いがみられるかを検定するため、*t*検定を行った（Table 7）。*t*検定の結果、教師自身のIBの項目で、中学教員群と指導員群に差があったのは、「学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である」（ $t(288)=2.49, p<.05$ ）、「教師は学習内容を、生徒間の能力差に配慮して、学級集団全体が向上するように指導する必要がある」（ $t(286)=2.27, p<.05$ ）、「教師は生徒の学習・行事などの活動意欲を刺激するために、生徒間で競争意識をもたせることは、ある程度必要である」（ $t(287)=3.62, p<.001$ ）、「生徒の生活指導は、学校教育全体の中で、適宜、継続的に行う必要がある」（ $t(286)=1.93, p<.10$ ）、「教師は生徒に、休み時間でもなれなれしすぎる態度・言葉づかいはさせるべきではない」（ $t(285)=2.02, p<.05$ ）の5項目であった。生徒へのIBの項目で、中学教員群と指導員群に差があったのは、「生徒は学校行事と授業とを、気持ちの切り替えをしっかりと、テキパキとこなさなければならない」（ $t(284)=3.19, p<.01$ ）、「生徒は学校生活を通して、集団のきまり・社会のきまりを、身につけなければならない」（ $t(286)=3.02, p<.005$ ）、「生徒は、どの教師の言うことも、素直に聞くべきである」

（ $t(285)=2.65, p<.01$ ）、「勉強道具の忘れ物の多い生徒は、学習意欲に欠ける生徒が多い」（ $t(285)=2.85, p<.01$ ）、「生徒は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく、学級の友達全体を考えて行動すべきである」（ $t(279)=4.01, p<.001$ ）、「生徒は学校で、自分から進んで授業・活動に、参加する態度が望ましい」（ $t(280)=3.61, p<.001$ ）、「生徒は学級のきまりを守り、他の生徒と協調していこうとする態度が望ましい」（ $t(281)=3.45, p<.01$ ）、「生徒は、担任の教師の指導を、素直に聞く態度が必要である」（ $t(278)=2.27, p<.05$ ）、「生徒は学校からの手紙、返されたテストなどは、しっかり保護者に届けなければならない」（ $t(281)=3.60, p<.001$ ）、「生徒は学校では、担任の教師を親代りの存在として、接することが大事である」（ $t(280)=-1.68, p<.10$ ）、「生徒は授業中に、挙手の仕方・発言の仕方など、規律ある態度が必要である」（ $t(280)=2.98, p<.005$ ）、「生徒は授業中のノートの取り方など、教師の指示どおりに行うことが必要である」（ $t(280)=2.65, p<.01$ ）、「生徒は、思ったこと・考えたことは、しっかり発言したり、態度や行動で示すことが必要である」（ $t(280)=3.70, p<.001$ ）、「教師の指導に素直に従う心がけが、生徒にとって大きな教育効果が生まれる」（ $t(280)=2.43, p<.05$ ）、「生徒は明るく元気に、学校生活を送ることが大事である」（ $t(282)=2.35,$

Table 7
中学教師群と指導員群で差があった項目

IB項目	t検定の結果
教師自身	
2. 学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である	< *
5. 教師は学習内容を、生徒間の能力差に配慮して、学級集団全体が向上するように指導する必要がある	< *
6. 教師は生徒の学習・行事などの活動意欲を刺激するために、生徒間で競争意識をもたせることは、ある程度必要である	< ****
7. 生徒の生活指導は、学校教育全体の中で、適宜、継続的に行う必要がある	< †
14. 教師は生徒に、休み時間でもなれなれしすぎる態度・言葉づかいはさせるべきではない	< *
生徒	
19. 生徒は学校行事と授業とを、気持ちの切り替えをしっかりと、テキパキとこなさなければならない	< **
20. 生徒は学校生活を通して、集団のきまり・社会のきまりを、身につけなければならない	< ***
21. 生徒は、どの教師の言うことも、素直に聞くべきである	< **
22. 勉強道具の忘れ物の多い生徒は、学習意欲に欠ける生徒が多い	< **
23. 生徒は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく、学級の友達全体を考えて行動すべきである	< ****
24. 生徒は学校で、自分から進んで授業・活動に、参加する態度が望ましい	< ****
25. 生徒は学級のきまりを守り、他の生徒と協調していこうとする態度が望ましい	< **
26. 生徒は、担任の教師の指導を、素直に聞く態度が必要である	< *
28. 生徒は学校からの手紙、返されたテストなどは、しっかり保護者に届けなければならない	< ****
30. 生徒は学校では、担任の教師を親代りの存在として、接することが大事である	> †
33. 生徒は授業中に、挙手の仕方・発言の仕方など、規律ある態度が必要である	< ****
34. 生徒は授業中のノートの取り方など、教師の指示どおりに行うことが必要である	< **
35. 生徒は、思ったこと・考えたことは、しっかり発言したり、態度や行動で示すことが必要である	< ****
36. 教師の指導に素直に従う心がけが、生徒にとって大きな教育効果が生まれる	< *
38. 生徒は明るく元気に、学校生活を送ることが大事である	< *
39. 学習成績の不振な生徒には、努力不足の生徒が多い	< *
教育的環境	
45. 教科書の内容は、学年内で残さず教えるべきである	< *
46. 教師は学校の教育方針・日々の教育活動を、保護者会などを通して、保護者に説明することが大事である	> *
48. 生徒の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要がある	< ***
51. 教育に対する教師の熱意は、必ず生徒に伝わるものである	< †
52. 教師と生徒は、親しい中にも、毅然たる一線を保つべきである	< *
55. 体育祭、文化祭などでは、生徒の規律ある行動と日々の教育の成果を見せる必要がある	< †

注1) † $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.005$, **** $p<.001$

注2) 不等号は、指導員群>中学教師群、指導員群<中学教師群

$p<.05$), 「学習成績の不振な生徒には, 努力不足の生徒が多い」($t(279)=2.25, p<.05$) の16項目であった。教育的環境へのIBの項目で, 中学教員群と指導員群に差があったのは, 「教科書の内容は, 学年内で残さず教えるべきである」($t(285)=2.53, p<.05$), 「教師は学校の教育方針・日々の教育活動を, 保護者会などを通して, 保護者に説明することが大切である」($t(286)=-2.06, p<.05$), 「生徒の教育・生活指導などには, ある程度の厳しさが必要である」($t(285)=3.13, p<.005$), 「教育に対する教師の熱意は, 必ず生徒に伝わるものである」($t(284)=1.87, p<.10$), 「教師と生徒は, 親しい中にも, 毅然たる一線を保つべきである」($t(283)=2.37, p<.05$), 「体育祭, 文化祭などでは, 生徒の規律ある行動と日々の教育の成果を見せる必要がある」($t(279)=1.86, p<.10$) の6項目であった。

Table 7は, 両者に差のあった項目の一覧であり, 不等号でどちらがイラショナル性が高いかを示している。Table 7より, 教師自身のIBの項目で差のあった上述の5項目すべてが中学教員群の方が指導員群よりイラショナル性が高かった。生徒へのIBの項目では, 「生徒は学校では, 担任の教師を親代りの存在として, 接することが大事である」のみ指導員群の方が中学教員群よりイラショナル性が高く, 他は全て中学教員群の方が指導員群よりイラショナル性が高かった。教育的環境へのIBの項目では, 「教師は学校の教育方針・日々の教育活動を, 保護者会などを通して, 保護者に説明することが大切である」のみ指導員群の方が中学教員群よりイラショナル性が高く, 他は全て中学教員群の方が指導員群よりイラショナル性が高かった。

これより, 指導員群は, 中学校の教師は「生徒は担任の教師を親代りの存在として接すること」及び「教師は学校の教育方針や教育活動を保護者に説明すること」が大事であるというイラショナル性が高いと考えているが, それ以外の項目では中学教員群の方が指導員群の考える中学校教師よりイラショナル性が高いということが示唆された。

2. 施設の規模・種別(中学校・適応指導教室)からみたイラショナル性

はじめに, 施設の種別と下位尺度からイラショナル性を検討したが, 人数に差があり, 中学校の規模の違いもあることから, 中学校を大規模学校・中規模学校・小規模学校に分け, 適応指導教室と共に独立変数にし, IB得点を従属変数とする一元配置分散分析を行った (Table 8)。その

Table 8
IB得点と施設規模と種類の分散分析結果

IB項目	施設規模・種別	N	平均	標準偏差	F	多重比較
2 学級のきまりがゆるむと, 学級全体の規律がなくなるので, 教師は毅然とした指導が必要である	大規模学校	62	3.53	0.62	$4.04 (F(3,282)=4.04, p<.01)$	適<大****
	中規模学校	55	3.38	0.65		
	小規模学校	87	3.32	0.54		
	適応指導教室	82	3.20	0.55		
	合計	286	3.34	0.59		
6 教師は生徒の学習行事などの活動意欲を刺激するために, 生徒間で競争意識をもたせることは, ある程度必要である	大規模学校	62	3.13	0.61	$5.20 (F(3,282)=5.20, p<.01)$	適<大中小****
	中規模学校	55	3.02	0.56		
	小規模学校	86	3.06	0.60		
	適応指導教室	83	2.77	0.61		
	合計	286	2.98	0.61		
8 教師はその指示によって, 学級の生徒に規律ある行動をさせる必要がある	大規模学校	61	3.38	0.61	$4.44 (F(3,279)=4.44, p<.01)$	適<大****
	中規模学校	55	3.02	0.62		
	小規模学校	85	3.21	0.60		
	適応指導教室	82	3.05	0.66		
	合計	283	3.16	0.64		
19 生徒は学校行事と授業とを, 気持ちの切り替えをしっかりと, テキパキとこなさなければならない	大規模学校	61	3.13	0.62	$4.76 (F(3,279)=4.76, p<.01)$	適<大小****
	中規模学校	54	2.91	0.68		
	小規模学校	86	3.01	0.71		
	適応指導教室	82	2.71	0.78		
	合計	283	2.93	0.72		
22 勉強道具の忘れ物の多い生徒は, 学習意欲に欠ける生徒が多い	大規模学校	62	2.98	0.80	$4.75 (F(3,280)=4.75, p<.01)$	適<大****
	中規模学校	55	2.67	0.77		
	小規模学校	85	2.75	0.77		
	適応指導教室	82	2.49	0.82		
	合計	284	2.71	0.81		
23 生徒は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく, 学級の友達全体を考えて行動すべきである	大規模学校	62	3.16	0.71	$7.68 (F(3,275)=7.68, p<.01)$	適<中中大****
	中規模学校	53	2.94	0.53		
	小規模学校	86	2.94	0.60		
	適応指導教室	78	2.64	0.72		
	合計	279	2.91	0.67		
24 生徒は学校で, 自分から進んで授業・活動に参加する態度が望ましい	大規模学校	62	3.55	0.56	$4.80 (F(3,276)=4.80, p<.01)$	適<中中大****
	中規模学校	53	3.45	0.50		
	小規模学校	86	3.48	0.50		
	適応指導教室	79	3.23	0.60		
	合計	280	3.42	0.56		
25 生徒は学級のまわりを守り, 他の生徒と協調して, いこうとする態度が望ましい	大規模学校	61	3.48	0.50	$5.04 (F(3,277)=5.04, p<.01)$	適<小大****
	中規模学校	53	3.34	0.55		
	小規模学校	86	3.48	0.50		
	適応指導教室	81	3.20	0.53		
	合計	281	3.37	0.53		
28 生徒は学校から手紙, 返されたテストなどは, しっかり保護者に届けなければならない	大規模学校	62	3.71	0.58	$7.25 (F(3,277)=7.25, p<.01)$	適<大****
	中規模学校	53	3.40	0.66		
	小規模学校	86	3.63	0.53		
	適応指導教室	80	3.30	0.64		
	合計	281	3.51	0.62		
33 生徒は授業中に, 挙手の仕方, 発言の仕方など, 規律ある態度が必要である	大規模学校	61	3.25	0.57	$5.32 (F(3,276)=5.32, p<.01)$	適<大****
	中規模学校	53	2.96	0.52		
	小規模学校	86	3.10	0.55		
	適応指導教室	80	2.88	0.66		
	合計	280	3.04	0.60		
35 生徒は, 思ったこと考えたことは, しっかり発言したり, 態度や行動で示すことが必要である	大規模学校	61	3.18	0.59	$5.36 (F(3,276)=5.36, p<.01)$	適<小大****
	中規模学校	53	3.09	0.63		
	小規模学校	86	3.21	0.62		
	適応指導教室	80	2.85	0.66		
	合計	280	3.08	0.64		
36 教師の指導に素直に従う心が, けが, 生徒にとって大きな教育効果が生まれる	大規模学校	62	3.03	0.72	$4.26 (F(3,276)=4.26, p<.01)$	適<小大****
	中規模学校	53	2.77	0.67		
	小規模学校	86	2.71	0.72		
	適応指導教室	79	2.61	0.76		
	合計	280	2.76	0.73		
41 生徒が学校・学級のきまりを守る努力をすることは, 社会性の育成につながる	大規模学校	62	3.52	0.50	$4.08 (F(3,277)=4.08, p<.01)$	適<大****
	中規模学校	53	3.34	0.52		
	小規模学校	86	3.45	0.55		
	適応指導教室	80	3.24	0.51		
	合計	281	3.38	0.53		
48 生徒の教育・生活指導などには, ある程度の厳しが必要である	大規模学校	62	3.39	0.52	$3.89 (F(3,281)=3.89, p<.01)$	適<中中大****
	中規模学校	55	3.25	0.48		
	小規模学校	86	3.28	0.55		
	適応指導教室	82	3.09	0.59		
	合計	285	3.24	0.55		
下位尺度教師自身(1~18)	大規模学校	62	2.97	0.31	$4.03 (F(3,283)=4.03, p<.01)$	適<小中大****
	中規模学校	55	2.83	0.30		
	小規模学校	87	2.84	0.29		
	適応指導教室	83	2.80	0.31		
	合計	287	2.85	0.31		
下位尺度生徒(19~39)	大規模学校	62	2.98	0.37	$5.80 (F(3,283)=5.80, p<.01)$	適<小中大****
	中規模学校	55	2.85	0.35		
	小規模学校	87	2.90	0.34		
	適応指導教室	83	2.73	0.42		
	合計	287	2.86	0.38		
全平均	大規模学校	62	3.04	0.29	$4.46 (F(3,283)=4.46, p<.01)$	適<大****
	中規模学校	55	2.92	0.28		
	小規模学校	87	2.97	0.28		
	適応指導教室	83	2.87	0.31		
	合計	287	2.95	0.30		

注) **** $p<.001$

結果、「教師自身」と「生徒」へのIBという二つの下位尺度と全平均、14項目で有意差が見られた。多重比較(Tukey B)を行なった結果、全平均では、大規模学校が適応指導教室に比べて得点が高かった($F(3, 283) = 4.46, p < .01$)。「教師自身」では、大規模学校が小規模・中規模学校と適応指導教室に比べて得点が高かった($F(3, 283) = 4.03, p < .01$)。「生徒」では、小規模・大規模学校が適応指導教室に比べて得点が高かった($F(3, 283) = 5.80, p < .01$)。項目においては、6「教師は生徒の学習・行事などの活動意欲を刺激するために、生徒間で競争意識をもたせることは、ある程度必要である」($F(3, 282) = 5.20, p < .01$)、23「生徒は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく、学級の友達全体を考えて行動すべきである」($F(3, 275) = 7.68, p < .01$)、24「生徒は学校で、自分から進んで授業・活動に、参加する態度が望ましい」($F(3, 276) = 4.80, p < .01$)、48「生徒の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である」($F(3, 281) = 3.89, p < .01$)の4項目では全ての規模の学校が適応指導教室に比べて得点が高かった。大規模学校は適応指導教室に比べて得点が高かったが、中規模・小規模学校では、項目によっては適応指導教室と同程度の得点を示しているものもあった。そのため、さらにくわしく調べる必要があると思われたため、次に中学校と適応指導教室それぞれで調べた結果を示す。

3. 中学校教職員特有のイラショナル性

1) 中学教員群のIBの性差

中学教員群のIB得点に性別の違いがあるか検証するために、教師自身のIB、生徒へのIB、教育的環境へのIBの3つの下位尺度に、対応のないt検定を行なったが、いずれも有意な差はみられなかった。さらに全項目で対応のないt検定を行なった結果、10「教師は担任する学級の生徒すべてに、平等に行うことができない対応を、一部の生徒にするべきではない」($t(195) = 2.69, p < .01$)、27「生徒は学年単位の活動では、学級活動時以上の、規律ある行動をする必要がある」($t(190) = 3.12, p < .01$)、47「教師は学校では、一人の人間としての行動よりも、教師としての行動が大事である」($t(194) = 2.68, p < .01$)の3項目のみ女性が男性より有意に得点が高かった。また、23「生徒は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく、学級の友達全体を考えて行動すべきである」($t(195) = 2.07, p < .05$)、31「生徒は教師の家庭のことなどを、根掘り葉掘り聞くものではない」($t(189)$

$= 2.79, p < .01$)、61「教職は、社会的に価値のある仕事である」($t(196) = 2.55, p < .05$)の3項目のみ男性が女性より有意に得点が高かった。

2) 中学教員群のIBの年代差

中学教員群の年代を独立変数、各項目のIB得点を従属変数とする一元配置分散分析を行ったところ、5つの項目に関して有意な差がみられた。項目2($F(5, 198) = 3.53, p < .001$)、項目7($F(5, 196) = 3.30, p < .001$)、項目18($F(5, 196) = 3.44, p < .001$)、項目22($F(5, 196) = 3.21, p < .001$)、項目38($F(5, 195) = 3.24, p < .001$)。各年代の平均値をTable 9に示す。

Table 9
中学教員群の年代で差がみられた項目

IB項目	年代	N	平均	標準偏差
2学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である	不明	3	3.00	0.00
	20代	19	3.47	0.61
	30代	44	3.23	0.68
	40代	54	3.65	0.48
	50代	76	3.36	0.58
	60代	8	3.13	0.64
合計	204	3.40	0.60	
7生徒の生活指導は、学校教育全体の場で、適宜、継続的に行う必要がある	不明	3	4.00	0.00
	20代	18	3.67	0.49
	30代	44	3.61	0.54
	40代	54	3.87	0.34
	50代	76	3.71	0.46
	60代	7	3.29	0.49
合計	202	3.72	0.46	
18生徒の学習成績は、努力に左右されることが多いので、教師は生徒に、努力の大切さを教えるべきである	不明	3	2.67	0.58
	20代	18	3.39	0.61
	30代	44	3.20	0.55
	40代	54	3.56	0.54
	50代	75	3.39	0.52
	60代	8	3.63	0.52
合計	202	3.39	0.56	
22勉強道具の忘れ物の多い生徒は、学習意欲に欠ける生徒が多い	不明	3	1.67	0.58
	20代	18	3.11	0.68
	30代	43	2.58	0.91
	40代	54	2.93	0.77
	50代	76	2.78	0.69
	60代	8	3.13	0.83
合計	202	2.80	0.79	
38生徒は明るく元気に、学校生活を送ることが大事である	不明	3	2.33	0.58
	20代	19	3.63	0.50
	30代	44	3.16	0.71
	40代	53	3.43	0.67
	50代	74	3.24	0.66
	60代	8	3.13	0.83
合計	201	3.29	0.68	

4. 適応指導教室指導員特有のイラショナル性

1) 指導員群のIBの性差

適応指導教室のIB得点に性別の違いがあるか検証するために、教師自身のIB、生徒へのIB、教育的環境へのIBの3つの下位尺度に対応のない*t*検定を行なったが、いずれも有意な差はみられなかった。さらに全項目で対応のない*t*検定を行なった結果、3「教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である」($t(76) = 2.04, p < .05$)、12「教師は担任するすべての生徒から慕われるのが望ましい」($t(78) = 2.63, p < .05$)、46「教師は学校の教育方針・日々の教育活動を、保護者会などを通して、保護者に説明することが大事である」($t(78) = 2.51, p < .05$)の3項目のみ男性が女性より有意に得点が高かった。

2) 指導員群のIBの年代差

年代を独立変数、各項目のピリーフ得点を従属変数とする一元配置分散分析を行ったところ、項目40に関して有意な差が見られた($F(6, 73) = 3.45, p < .001$)。多重比較(Tukey HSD)を行なった結果、40代・60代・70代が有意に20代より得点が高かった。各年代の平均値をTable 10に示す。

3) 指導員群のIBの前職差

前職を独立変数、各項目のピリーフ得点を従属変数とする一元配置分散分析を行ったところ、項目40に関して有意な差が見られた($F(2, 77) = 8.06, p < .001$)。多重比較(Tukey HSD)を行なった結果、前職が教員が有意に教員以外より得点が高かった。各平均値をTable 11に示す。

5. 各施設特有のイラショナル性

河村・國分(1996)、佐藤・七木田(2007)の方法に倣い、中学教師群と指導員群のそれぞれ64項目ごとの平均値を算出し、全尺度得点の平均値とそれぞれに*t*検定を行なった結果、有意($p < .01$)に得点の高かった項目を、中学教師群は30項目、指導員群は26項目抽出した。河村・國分(1996)の小学校教師群と佐藤・七木田(2007)の幼稚園教師群も合わせて示す(Table 11)。

幼稚園、小学校と比較すると、中学校と適応指導教室のIBは類似していると考えられるが、中学校単独で高いIBを示した8「教師はその指示によって、学級の生徒に規律ある行動をさせる必要がある」、33「生徒は授業中に、挙手の仕方・発言の仕方など、規律ある態度が必要である」、35「生徒は、思ったこと・考

Table 10
指導員群の年代で差が見られたIB項目

IB項目	年代	N	平均	標準偏差
40教師の仕事に範囲はなく、勤務時間外でも、必要があればしなければならない	不明	4	2.50	0.58
	20代	4	1.75	0.50
	30代	8	2.50	0.76
	40代	11	3.00	0.63
	50代	16	2.50	0.82
	60代	31	3.06	0.73
	70代	6	3.17	0.41
合計	80	2.80	0.77	

Table 11
指導員群の前職で差がみられた項目

IB項目	前職	N	平均	標準偏差
40教師の仕事に範囲はなく、勤務時間外でも、必要があればなければならない	不明	7	2.29	0.76
	教師以外	26	2.46	0.81
	教師	47	3.06	0.64
	合計	80	2.80	0.77

えたことは、しっかり発言したり、態度や行動で示すことが必要である」の3つの項目があった。

考 察

本研究の結果から、3つの下位尺度に関しては適応指導教室の指導員等が考える中学校の教師のイラショナル性よりも実際の中学教師群のIBは高く、適応指導教室で想像するよりも実際の中学校教師は「～すべきである」と考えることがわかった。性別の差は見られなかったため、男女平等が広く浸透している現在、施設の独自性の方が影響が大きく、男女でピリーフ(信念)または意識に大差がないと考えられる。これは河村・國分(1996)の結果とも一致している。

IBの種類要因の主効果が有意であり、教師自身と生徒へのイラショナル性よりも教育的環境へのイラショナル性の方が高く、施設要因とIBの種類要因の交互作用に有意差がみられ、中学教師群と指導員群とのパターンが異なっており、中学教員群の教育的環境は教師自身と生徒へのIBより高く、指導員群の考える中学校教師のIBは教育的環境が一番高く、教師自身が二番目に高く、生徒が一番低かった。また、二つの施設を比べると、生徒へのIBだけに差がみられ、中学教員群の方がIBが高く、教師自身と教育的環境では差はなかった。すなわち、指導員群が考える中学校教師の生徒への「～すべきである」というイラショナル性よりも実際の中学教員群の生徒管理の思考傾向が高いということがわかった。また、Figure 1より、指導員群は、中学校の教師は生徒はこうあるべきという

適応指導教室指導員のBelief

Table 12
各施設でイラショナル性が高い項目

IB項目	幼稚園 N=101		小学校 N=165		中学校 N=202		適応指導教室 N=83	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1. 教師は担任した学級の生徒の、学習・生活を含めたすべてを把握する必要がある	4.33	0.66	3.26	0.76			3.12	0.78
2. 学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である					3.40	0.60	3.20	0.55
3. 教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である	3.78	0.81			3.25	0.62	3.07	0.69
4. 教師は生徒のあやまちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある	3.14	0.72	3.10	0.68				
5. 教師は学習内容を、生徒間の能力差に配慮して、学級集団全体が向上するように指導する必要がある	4.25	0.83	3.75	0.51	3.59	0.55	3.42	0.63
7. 生徒の生活指導は、学校教育全体の場で、適宜、継続的に行う必要がある	4.53	0.57	3.63	0.57	3.72	0.46	3.60	0.52
8. 教師はその指示によって、学級の生徒に規律ある行動をさせる必要がある					3.21	0.62		
12. 教師は担任するすべての生徒から慕われるのが望ましい	3.92	0.93						
17. 教師は、通知表などの親に見せる生徒の成績は、テストなどの客観的な評価を、取り入れることが必要である					3.41	0.58	3.31	0.61
18. 生徒の学習成績は、努力に左右されることが多いので、教師は生徒に、努力の大切さを教えるべきである					3.39	0.56	3.34	0.61
20. 生徒は学校生活を通して、集団のきまり・社会のきまりを、身につけなければならない	3.82	0.85			3.55	0.54	3.33	0.61
21. 生徒は、どの教師の言うことも、素直に聞くべきである			3.36	0.63				
23. 生徒は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく、学級の友達全体を考えて行動すべきである	4.30	1.21	3.44	0.56				
24. 生徒は学校で、自分から進んで授業・活動に、参加する態度が望ましい					3.49	0.52	3.23	0.60
25. 生徒は学級のきまりを守り、他の生徒と協調していこうとする態度が望ましい					3.44	0.52	3.20	0.53
27. 生徒は学年単位の活動では、学級活動時以上の、規律ある行動をする必要がある	3.89	0.86	3.62	0.50				
28. 生徒は学校からの手紙、返されたテストなどは、しっかり保護者に届けなければならない	3.89	0.75	3.52	0.53	3.59	0.59	3.30	0.64
29. 生徒は、学校生活上で大事なことは、まず担任の教師に話すべきである			3.15	0.66				
31. 生徒は教師の家庭のことなどを、根掘り葉掘り聞くものではない	3.81	1.03	3.47	0.62				
33. 生徒は授業中に、挙手の仕方・発言の仕方など、規律ある態度が必要である					3.11	0.56		
35. 生徒は、思ったこと・考えたことは、しっかり発言したり、態度や行動で示すことが必要である					3.17	0.61		
38. 生徒は明るく元気に、学校生活を送ることが大事である	3.81	0.98	3.45	0.63	3.29	0.68		
41. 生徒が学校・学級のきまりを守る努力をすることは、社会性の育成につながる	4.51	0.88	3.66	0.54	3.44	0.53	3.24	0.51
42. 生活指導などでは、学校の教師全体が、同じ方針で取り組むことが大事である					3.58	0.52	3.59	0.57
43. 人の心は見えないので、生徒は態度、行動で、自分の心を示すことが大事である	3.98	0.94	3.19	0.74				
44. 学級経営は、学級集団全体の向上が、基本である	4.09	0.84	3.29	0.63	3.23	0.60	3.11	0.61
45. 教科書の内容は、学年内で残さず教えるべきである	4.45	0.86	3.58	0.60	3.39	0.73		
46. 教師は学校の教育方針・日々の教育活動を、保護者会などを通して、保護者に説明することが大事である					3.39	0.57	3.55	0.57
47. 教師は学校では、一人の人間としての行動よりも、教師としての行動が大事である			3.43	0.62				
48. 生徒の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である					3.31	0.52	3.10	0.60
49. 学級経営上、他の教師から非難や指摘をされないような学級経営をすべきである	4.32	0.75	3.64	0.49				
50. 担任する学級に対する教師の責任は、とても大きい					3.35	0.57	3.34	0.67
51. 教育に対する教師の熱意は、必ず生徒に伝わるものである			3.24	0.62				
52. 教師と生徒は、親しい中にも、毅然たる一線を保つべきである			3.47	0.57	3.47	0.57	3.30	0.60
53. 校内研究などで、より良い授業方法を追及し、身につけることは、教育活動を続ける上で、とても大事である	4.60	0.69	3.64	0.53	3.45	0.59	3.41	0.65
54. 教師は、教えなければならない内容が多いので、効率的な授業方法を身につける必要がある	4.29	0.78	3.36	0.70	3.17	0.63	3.10	0.66
55. 体育祭、文化祭などでは、生徒の規律ある行動と日々の教育の成果を見せる必要がある			3.28	0.81				
56. 教育の理論よりも、実践に基づいた経験が、教育を行う際の一番の力になる	4.36	0.81						
57. 教師の力量は、教職経験年数に、ほぼ比例する	4.63	0.73	3.57	0.60				
58. 生徒と教師の信頼関係の上に、よい教育活動が実現する			3.24	0.73	3.65	0.49	3.59	0.54
60. 教職は、社会と文化、人間の未来に直接関わる公共的使命のある職業である	3.78	0.82	3.14	0.70	3.35	0.61	3.40	0.62
61. 教職は、社会的に価値のある仕事である					3.38	0.61	3.49	0.63
62. 教師は、少なくとも学校では、聖職者の役割を期待されている	4.58	0.75	3.84	0.37				
63. 教職は、やりがいのある職業である					3.50	0.55	3.46	0.63
64. 教職は、生徒に接する喜びのある仕事である	4.24	0.75	3.38	0.70	3.50	0.56	3.45	0.57

イラショナル性よりも教師自身がこうあるべきというイラショナル性の方が高いと考えているが、実際の中学教員群は、教師自身と生徒へのイラショナル性に差はなかった。これより、佐藤・河村（2000）で、生徒を管理しようとする教師の管理意識、つまりイラショナル性が高いと学校不適應につながる可能性が示唆されていたが、今回の結果はその可能性を示唆するものであり、指導員群はそこまで生徒にイラショナル

性を求めないだろうと考えているが、中学教員群はかなりイラショナル性を示しており、この違いが不登校の生徒が学校復帰した時の不適應につながるか危惧される。

生徒に対して一定の学力と生活態度の育成を期待されている中学教員は、その結果を求めようとして、生徒の統制をしようとするイラショナル性のあるピリーフをもつことが考えられ、生徒に対して管理主義的な

ビリーフを持ちやすいと言える。また、他方、適応指導教室の指導員は退職教員が多く、学校勤務の経験もあり、教師の考え方を知ってはいる。しかし、時代も変わり教師の考え方も変わっている。指導員は、日々不登校児童生徒に対応し、一律に物事に取り組ませようとしても、それぞれの状況によって、対応も変える必要があることを熟知し、自分自身の生徒に対するIBを低くしているため、実際の中学校教師のイラショナル性も低いと考えていると推察する。

しかし、逆に、適応指導教室の指導員が考える中学校教師のイラショナル性の方が有意に高い「生徒は学校では、担任を親代りの存在として接することが大事である。」と「教師は学校の教育方針・日々の教育活動を、保護者会などを通して、保護者に説明することが大事である」の2項目があった。さらに、有意差はなかったが、「生徒は、学校生活上で大事なことは、まず担任の教師に話すべきである」と「問題のある生徒・難しい学年、学級は、ベテランの教師が担当することが必要である」の2項目があった。年配の退職教員の考える教師とは、親のような存在で、生徒が頼るべき存在だと言えるが、実際の教師はそこまでは考えていないようである。

学校の規模でIBに違いがあるか調べたが、大規模学校が多く項目で有意にIBが高く、適応指導教室が低い結果となった。やはり多くの生徒を教育するためには、毅然とした態度で指導すべきとする傾向があるのだと考えられる。

その後、それぞれ施設特有のイラショナル性をくわしく探るために、性差を調べたが、2、3の項目に違いが見られた。全体で見ると、中学校も適応指導教室も目立った性差はなかったが、どちらも年代での違いがあった。中学校の20代、40代は他の年代よりもIBが高い項目があった。20代は経験も浅く、生徒の指導に頭を悩ませ、規律正しい指導の重要性を感じ、40代のIBの高さは中堅として、主任や管理職などとして、他の職員の先頭に立って生徒の指導に努めようとする姿勢の表れかもしれない。また、20代は、教師に対する理想も高く、「明るく元気な生徒」というIBが高かったことも特徴的であった。適応指導教室の年代で大きな差が見られたのは「教師の仕事に範囲はなく、勤務時間外でも、必要があればしなければならない」に70代、60代、40代のIBが高く、20代は低かった。適応指導教室は非常勤教職員が多く、若い年代は勤務時間を割り切って考え、60代、40代は

使命感を持って必要があればやらねば、または、やるべきだと考える者も多いのだと考えられた。なぜ、そのように考えるのかを理解するために、元教師が多い指導員の前職で調べたところ、元教師が同じ項目のIBが高く、教師経験者として「自分も全身全霊で教育に携わってきた。現職の教師も、同じよう、それ以上に、努めるべき」と高いIBを表しているのではないかと考えられる。

最後に幼稚園も含めた各施設特有のイラショナル性を比較したが、幼稚園、小学校と比べると、中学校と適応指導教室のIBは類似していると考えられる。それは、今回指導員群に中学校教師を念頭に回答するように依頼したためだと思われるが、中でも、中学校だけのIBが高かった3つの項目は、まさに教師の管理意識が表出しているものであり、思春期のむずかしい時期を担当する中学教師群が重要とする生徒指導の厳しさが想像できるものであった。

河村・國分(1996)は小学校教師と教育関係者および小学生の子どもをもつ社会人、本研究は中学教師群と適応指導教室指導員群を、教師特有のビリーフ尺度を用いて調査したが、エリスの本来のビリーフは、物事を、『自分自身』、『他人(自分以外)』、『環境』の3つに分けている。そのため、教師以外の『教師自身』のIBは『自分自身』のIBではなく、『他人』のIBということになる。中学校教員群も指導員群もお互いにお互いの職務への期待も大きいと考えられるため、適応指導教室の指導員特有のビリーフ尺度・項目があれば、お互い対等に物事を判断でき、不登校の生徒のためのよりよい支援を考えることができると思われる。まずは同じ時期に子どもに携わる者のヨコの連携、また、子どもの成長の流れに添った幼稚園からのタテの連携ができることが望ましいと考えられる。

施設により、持っているビリーフに違いはあるが、みんな子どものために努力していると思われる。適応指導教室の指導員は学校の教師ビリーフについて知った上で、生徒を支援しないと、せっかく学校復帰させても、復帰した生徒がまた不適応になる可能性がある。一人ひとりの生徒の状況をしっかり把握した上で、学校の教師も適応指導教室の指導員も、お互いの立場を尊重しながら、密接に連携して不登校生の適切な支援について情報共有しながら支援することが重要であると思われる。

謝 辞

研究にご協力いただいた教育委員会の方々、適応指導教室の指導員等の皆様、中学校の教職員等の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

Ellis, A. & Harper, R. (1975). *A New Guid to Rational Living*. New Jersey: Prentice-Hall.

(エリス, A. 國分 康孝・伊藤 順康(監訳)(1981). 論理療法 川島書店)

久富 義之(1988). 教員文化の社会学的研究 多賀出版

久富 善之(1993). 日本の教師文化 東京大学出版会

河村 夏代・鈴木 啓嗣・岩井 圭司(2004). 教師に生ずる感情と指導の関係についての研究——中学校教師を対象として—— 教育心理学研究, 52, 1-11.

河村 茂雄・國分 康孝(1996). 小学校における教師特有のピリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.

小谷 正登(2007). 不登校と教師特有のピリーフの関係 教職教育研究センター紀要, 12, 41-58

文部科学省(2003). 不登校への対応の在り方について 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/021.htm (2015年4月17日)

文部科学省(2016). 不登校児童生徒への支援に関する

最終報告 平成28年7月不登校に関する調査研究協力者会議 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/108/houkoku/1374848.htm (2016年8月1日)

文部省(2016). 平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(速報値)について 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hondou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf (2016年10月27日)

文部科学省(2017). 平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果(速報値)について 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/1397646.htm (2017年11月20日)

佐藤 智恵・七木田 敦(2007). 幼稚園教諭のBeliefに関する研究——小学校教員との比較から—— 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 56, 333-339

佐藤 謙二・河村 茂雄(2000). 教師の管理意識と生徒の学校適応との関連分析 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 10, 75-8

筒井 千恵・仙波 圭子・大野 由美子・小林 正幸(1998). 不登校事例に対する教師の前兆行動の把握と対応に関する研究 カウンセリング研究, 31, 117-125.