

小中学校教員における「子ども理解規範」の実態と課題

安 藤 知 子*

(平成14年10月31日受付；平成14年12月17日受理)

要 旨

本研究では、質問紙調査に基づいて小・中学校教員の子ども理解意識の現状を描き出し、そこから学校が直面している課題と、その克服の方策について検討した。その結果、子どもの様々な行動については、「子どもの特性」「人間関係形成能力」「学校枠組みからの逸脱」という3つの因子が抽出された。このうち、「子どもの特性」と「人間関係形成能力」についての理解は、教職経験年数と職位によって理解していると思う程度が異なり、「学校枠組みからの逸脱」についての理解は、校種のみが理解意識に影響していることが明らかになった。特に、経験年数21～25年目の教員層は、「子ども理解」の意味内容について悩み、葛藤していることがうかがわれ、教職役割認識の転機にあることが示唆された。また、子ども理解意識の高い教員は、学校での教育活動に積極的であり、全体方針に対して柔軟な判断をする傾向にあるのに対して、非理解意識の高い教員は、あまり積極的に関与せず、しかし全体方針への関心は高い傾向にあることが明らかになった。ここには、「子ども理解」の望ましさを行為の基準として使用しながら相互作用している学校の実態があると考えられる。

KEY WORDS

norm about understanding children 子ども理解規範, teachers role 教職役割,
teachers working at elementary and junior High Schools 小中学校教員,
middle teacher 中堅教員,

1. 問題の所在

本研究の目的は、子ども理解規範の実態を探り、その特質と課題を究明することである。「子どもを理解する能力」は、教員にとって半ば自明の要件ともなっている。しかし他方で、この能力をめぐるのは、「子どもがわからないこと」がストレスやバーンアウトの原因となったり、個々の子どもを受容することが学校組織の一員として行動する際の価値志向と矛盾するなどの困難が存在していると思われる。

安藤(2001)で指摘したのは、子どもを理解することと、教員として児童・生徒を指導することとの間をつなぐ役割認識の重要性と、そうした個々の教員の職能発達を支援する学校の組織体制の重要性であった。そして、こうした問題意識から、学校における子ども理解規範の多様な在り方を認め、概念的に整理していくことを第一の課題とし、そこで試論として提示した

* 生徒指導総合講座

「子どもへの同調性尺度」を手がかりとして、子ども理解規範の多様な実態を明らかにしていくことを次の課題としたわけである。

特に、教育行政の規制緩和とともに特色づくりやアカウンタビリティなどの側面で自律的学校経営が強調される近年の環境下では、学校は、一人ひとりの子どもの心に寄り添って理解することと学校としての全体方針の中に子どもを位置づけることの両面を求められることになる。このような中で、多様な子ども理解規範を持つ組織成員の能力を最大限活用することが課題となる。そこで、個々の教員の子どもの理解規範の内容や、それが直面している困難についての実態を的確に把握することは、組織成員の持つ能力を最大限引き出すために必要不可欠であると考えられる。このような問題意識から2002年2月に質問紙調査を実施した。本稿では、この調査の結果に基づいて小・中学校教員の子どもの理解意識の現状を描き出し、そこから学校が直面している子ども理解をめぐる困難と、その克服を目指すための方策について検討したい。

2. 子ども理解規範とは何か

子ども理解に関する研究は、大きく分けて3つの観点から蓄積されてきた。それは、①子どもの行動や意識を診断や測定・評価によって理解することを目指す心理学的子ども理解、②受容と共感などをキーワードとして「心の理解」を重視するカウンセリング論的アプローチ、③子どもの存在や現実をそのまま受け入れることなどを重視する保育論での子ども理解である¹⁾。その中でも、「学級崩壊」やいじめ・不登校の低年齢化に関連する自己中心的な子どもへの着目や、中学校でのスクール・カウンセラー導入、青少年の犯罪事件報道等を背景として、特に②や③の領域での実践論的言説には枚挙に暇がない。

しかし、本研究が意図しているのは、これまでの研究が蓄積してきた、どのように子どもを理解すべきか、という問いへの回答のレパートリーを増やすことではない。子どもを理解すべきであるという、教員にとっての行為や価値判断上の望ましき（規範）の存在そのものに着目し、そうした規範の存在が教員の価値意識や行為にどのような影響を及ぼしているのかについて検討することである。

従来、価値や規範は社会的行為を説明する概念、あるいは、行為者を特定の行動様式へ向けて規制するものとして理解されてきた。しかし、江原（1991：201）はジェンダー研究の展開をふまえて以下のように述べている。「価値や規範とは、むしろ人々の相互行為の実践において『操作され』『使用』されているのだ。すなわち、社会的行為者は、今ここにおける実践において、どのような価値や規範が適用されるのか評価する能力をもち、その価値や規範を『使用』することで、自己の社会的実践を『成立』させているのであり、このような社会的実践の相互的な承認過程こそ社会学者が『社会秩序』と呼んでいるものなのである。」

つまり、特定の行為を導くルール（制度）とは別に、「子どもを理解すべきである」という価値や望ましさが、教員の行為を説明する手がかりとして意識されているものととらえることができる。そうであるとすれば、子ども理解規範の問題とは、子どものどの行動をどのように理解するかは千差万別であるけれども、「教員は子どもの気持ちを理解して指導をするものである」という暗黙の了解を成立させることについては、その重要性が共有されているという状況についての問題であるといえる。

しかし、実際には、子どものどの行動をどのように理解して指導をするのか、という点が全

く異なる認識に基づいていた場合、子ども理解規範をよりどころとして成立している学校の秩序はきわめて脆いものとならざるを得ない。そればかりか、こうした脆さゆえの相互行為の破綻は、教員にとっては自らの能力を発揮するための前提となる役割理解の破綻に結びつく危険のあるものともいえる。そこで、まずは子どものどのような行動が理解されたりされなかったりするのかについての、全体的傾向を明らかにすることが求められよう。そして次には、内容に関わりなく、あらゆる子どもの行動を「よくわかる」と回答する教員の学校組織内での役割理解がどのようなものかを明らかにすることが課題となるのである。

3. 本稿の課題と方法

そこで、本稿の具体的検討課題を以下の3点とした。

- (1) 子どもの様々な行動に対する教員の意識の現状を描出し、そうした意識に影響を与えていると思われる諸条件を究明する。
- (2) (1)の結果も考慮に入れつつ、さらに子ども理解規範の使用実態を明らかにする。ここでは、子どもの行動に対する理解意識をたずねた質問項目について、内容に関わりなく「よくわかる」と回答する傾向が高いほど、「教員は子どもの気持ちを理解したうえで指導をするものである」という暗黙の了解を基本前提にしているものと仮定して、そうしたタイプの教員に特有の回答傾向を明らかにする。
- (3) 上記2点の課題への接近を通して、子ども理解規範という観点から見た場合に、学校が直面している困難がどのようなものなのかを明らかにし、こうした困難を克服していくための方策について模索する。

調査は質問紙調査（郵送法）で行った。対象は、全国から無作為抽出した小・中学校の校長、教頭を除く教員である。小学校235校、中学校186校（合計421校）の校長宛に依頼し、質問紙と返信用封筒を任意で各学校4名の教員へ配布してもらった。配布数は合計1684名分である。それぞれ回答後に回答者自身が封入、返送するよう依頼した。調査実施時期は2002年2月7日から28日まで、回収数は662名分（回収率39.3%）であった。

質問紙は、安藤（2001）での検討を基盤として以下のような構成で作成した。問1：勤務校の特色、問2：学校が独自で判断する事柄に対する評価（自律的学校経営への関心）、問3：子どもの様々な行動に対する日頃の理解の程度（子どもへの同調性志向）、問4：不登校気味の子どもへの対応（子どもへの同調性志向）、問5：学校組織への関与・満足・効力感・従属感（学校組織へのコミットメント）、問6：所属している教員集団の凝集性（学校組織へのコミットメント）、問7：メンタル・ヘルス。

子ども理解規範の多様な内容を捉えるために、子どもへの同調性志向と学校組織へのコミットメントを2つの尺度として設定したが、本稿では、このうち問3への回答傾向の分析を中心として扱うことにする。

4. 子どもの多様な行動に対する意識の実態

(1) 調査結果の概要

① 小・中学校別集計の結果



図1 子どもの様々な行動への理解

まず、問3への回答について、単純集計の結果を見てみたい。問3では子どもの様々な行動に対して、気持ちがわかるか、わからないかを尋ねた。図1は、回答者の内訳を小・中学校別に%で表したものである。

気持ちが理解できるか否かを問うものであり、指導をするか否かをあわせて尋ねていなかったため、若干回答のしにくさがあったようである。回答者の中には欄外に「気持ちはわかるが指導はする」、「気持ちがわかることは、指導せずに容認することではありません。」といったメモを残すものもあった。これらのメモから「気持ちがわかる」には、①子どもの行動を解釈可能である、(その解釈に従って指導をするか否かは別問題である)という意味での回答と、②教員として許容できる範囲の行動であるという意味での回答があるものと考えられることがうかがわれた。同様に、「全く理解できない」「どちらかといえば理解できない」という項目への回答は、①子どもの行動について解釈しかねる(意味を付与できない)という意味での「理解できない」と、②教員として理解してはいけない(許容できない行動である)という意味での「理解できない」の二通りの意味があるものと考えられた。

このことをふまえて、比較的理解されている内容と、理解できないとする教員が多い内容を見ると、小・中学校ともに「気持ちがわかる」「とてもよくわかる」と「どちらかといえばわかる」をあわせた回答が80%前後となっているのは、(1)授業中のいねむり、(12)廊下を走る、(14)練習問題などすぐあきらめる、(18)仲良し同士で同じ物を持ちたがる、(19)教員につきまとい甘える、などである。いずれも、古くから学校にまつわる話の中で話題にのぼる行動である。周囲に迷惑をかけるような問題行動ではなく、該当する子ども個人の問題であると思われるような項目では、「気持ちがわかる」とする教員が多いといえる。

一方、「気持ちがわかる」教員と「理解できない」教員の数が拮抗している項目は、(4)授業中に教室を抜け出す、(5)チャイムが鳴っても立ち歩く、(10)いやな仕事を気の弱い子に押しつける、(16)注意するとヒステリックになって暴言をはく、などである。近年の「学級崩壊」といわれるような状況が想像される行動について、「理解できない」とする教員が多くなっている。このうち、(10)いやな仕事を押しつける、以外の項目は、いずれも小学校で「出会ったことがない」とする教員が多くなっている。この他では(1)いねむり、(2)遅刻、(7)手紙をまわす、(8)漫画やゲームを持ってくる、(11)髪型やおしゃれに熱を入れる、といった項目で小学校の方が若干「出会ったことがない」とする教員が多い。特に、(2)遅刻、(4)教室抜け出し、(5)立ち歩き、(16)注意に暴言、の4項目は、中学校で「理解できない」とする教員が顕著に多くなっている。これらの項目は、どちらかといえば中学校で目にすることが多く、しかもより子どもの理解という点で切実な内容であることがうかがわれよう。

② 因子分析の結果

問3で設定した子どもの行動20項目について、項目間の共通性や相違をより詳細に検討するために、無回答と「出会ったことがない」と回答しているものを除いて因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。その結果、固有値1.0以上の3因子を抽出した(表1)。

第1因子は、「手紙をまわす」「掃除をさぼる」「漫画やゲーム」「いやな仕事を押しつけ」「おしゃれ」「髪型やおしゃれに熱を入れる」などに共通する因子である。これらは、日常的によく目にする行動である。学校のルールからの逸脱ではあるが、子ども特有の落ち着きのなさや遊びたい気持ちの現れであり、比較的かわいらしい問題であると捉えられているようなので、「子どもの特性」因子と名付けた。第2因子は、「注意すると暴言」「注意に自分だけではない

ことを主張」「仲良し同士で同じ物」「全員発言でもしゃべらない」「練習問題などすぐにあきらめる」「教員の話に横やり」「リーダーの言いなりで他の子をいじめる」「教員につきまとして甘える」といった項目に共通する因子である。これらは、教員－児童・生徒間での相互作用の中で見られる、教員に対する子どもなりの反抗や意思表示、児童・生徒間での仲間関係についての駆け引きといった内容であり、「人間関係形成能力」因子と名付けた。第3因子は、「立ち歩き」「教室を抜け出す」「遅刻」「宿題を忘れる」「いねむり」「おしゃべり」などに共通する因子である。これらは特に中学校に顕著に見られる、学校の枠組みからの逸脱を示す行動であると考えられるので、「学校枠組みからの逸脱」因子と名付けた。

これらの因子について算出した因子得点を3分位でグループ化した高得点群、中得点群、低得点群と、回答者の属性との関連性についてカイ2乗検定を行ったところ、「学校枠組みからの逸脱」因子では学校種別のみが0.01%水準で有意であり、「子どもの特性」因子と「人間関係形成能力」因子では、共に教職経験年数と現在の職位について0.05%水準で有意であった。

表 1 回転後の因子行列

	因子 1	因子 2	因子 3
(7) 授業中に手紙をまわす	0.713	0.156	0.437
(9) 掃除をさぼる	0.696	0.311	0.255
(8) 漫画やゲームを持ってくる	0.690	0.204	0.311
(10) いやな仕事を押しつける	0.660	0.456	0.265
(6) 授業中のおしゃべり	0.636	0.184	0.464
(11) 髪型やおしゃれに熱を入れる	0.551	0.423	0.234
(13) リーダーの言いなりでいじめ	0.459	0.492	0.206
(19) 注意すると暴言をはく	0.283	0.652	0.309
(17) 注意に自分だけではないことを主張	0.429	0.621	0.156
(18) 仲良し同士で同じ物を持ちたがる	0.270	0.600	0.037
(15) 全員発言でもしゃべらない	0.109	0.592	0.213
(14) 練習問題などすぐあきらめる	0.216	0.585	0.188
(20) 教師の話に横やりを入れる	0.144	0.568	0.364
(16) 教師につきまとして甘える	0.093	0.483	0.193
(5) チャイムが鳴っても立ち歩く	0.328	0.226	0.732
(4) 授業中に教室を抜け出す	0.255	0.324	0.704
(2) 度重なる遅刻	0.237	0.227	0.684
(3) 確認しても宿題を忘れる	0.348	0.309	0.570
(1) 授業中のいねむり	0.308	0.177	0.487
(12) 廊下を走る	0.403	0.353	0.256
固有値	9.315	1.607	1.199
寄与率	46.574	8.037	5.996

因子抽出法：主因子法
回転法：Kaiser の正規化を伴わないバリマックス法
8 回の反復で回転が収束しました。

表 2 各因子得点群と属性とのカイ 2 乗検定

第 1 因子 (子どもの特性)	有効な ケースの数	Pearson の カイ 2 乗値	自由度	漸近有意 確率(両側)
校種とのクロス	578	1.6221	2	0.4444
性別とのクロス	576	1.8343	2	0.3997
年齢とのクロス	576	17.0360	10	0.0736
教職経験年数とのクロス	574	18.8011	10	0.0429 *
現在の職位とのクロス	558	21.9198	12	0.0384 *
第 2 因子 (人間関係形成能力)	有効な ケースの数	Pearson の カイ 2 乗値	自由度	漸近有意 確率(両側)
校種とのクロス	564	3.6856	2	0.1584
性別とのクロス	562	1.1738	2	0.5560
年齢とのクロス	562	13.7441	10	0.1850
教職経験年数とのクロス	560	19.5675	10	0.0336 *
現在の職位とのクロス	545	22.1058	12	0.0364 *
第 3 因子 (学校枠組みからの逸脱)	有効な ケースの数	Pearson の カイ 2 乗値	自由度	漸近有意 確率(両側)
校種とのクロス	506	9.6844	2	0.0079 **
性別とのクロス	504	4.4987	2	0.1055
年齢とのクロス	505	11.6657	10	0.3081
教職経験年数とのクロス	503	12.5011	10	0.2529
現在の職位とのクロス	489	10.1152	12	0.6059

* p<0.05 ** p<0.01

(2) 理解意識への属性の影響

子どもの様々な行動に対する理解－不理解の意識に、属性はどのように影響しているのだろうか。この点をもう少し詳細に検討した結果、以下のような特色が読みとれた。

① 今現在直面している問題や、担っている役割が強い影響力を有している

フェイスシートでは、校種、性別、年齢、教職経験年数、現在の職位、教員養成経験（教員養成系大学・一般大学・その他）、身内に教員がいるか否かを尋ねた。これらの属性別に算出した因子得点の平均値を比較したものが図 2 から図 7 である。性別や養成経験による差はほとんど見られないのに対して²⁾、校種別、年齢別、経験年数別、職位別では平均値の開きが認められ

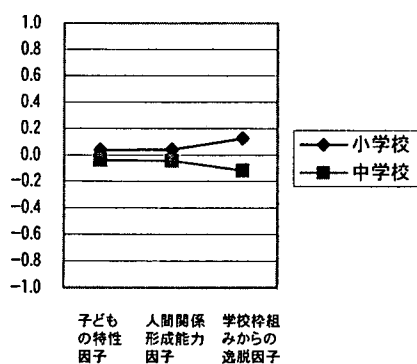


図2 因子得点平均値(校種別)

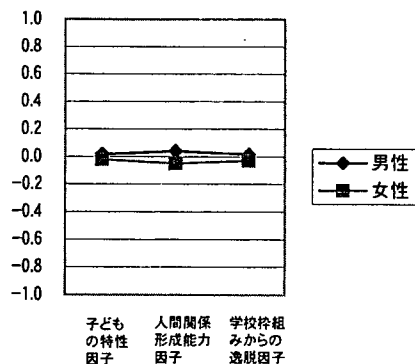


図3 因子得点平均値(男女別)

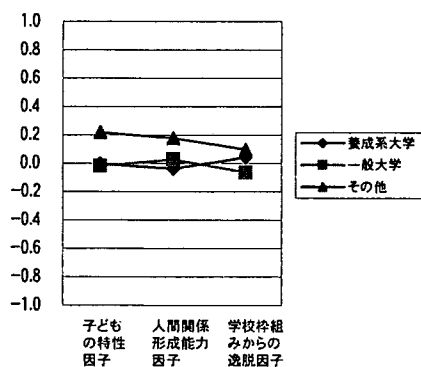


図4 因子得点平均値(養成経験別)

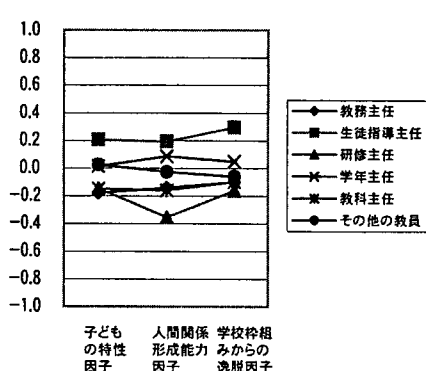


図5 因子得点平均値(職位別)

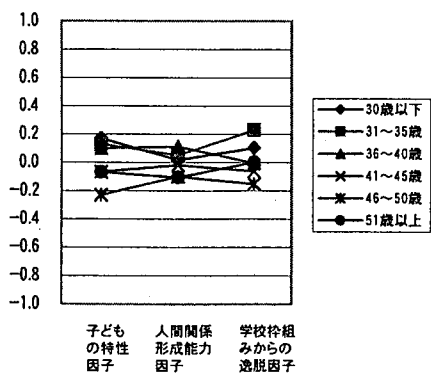


図6 因子得点平均値(年齢別)

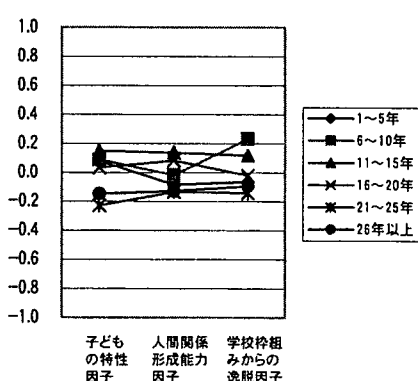


図7 因子得点平均値(経験年齢別)

る。校種別では、小学校の方が理解できる方に、中学校の方が理解できない方に偏る結果となった。特に、「学校枠組みからの逸脱」因子はその差が大きかった。

教員養成経験や身内の有無といった属性は、教員になる前に形成された教員イメージの影響等を反映するのではないかと考えたが、調査の結果からはこのような予想は覆された。つまり、予期的社会化よりも、現在直面している子どもの様子や自らの職能発達課題、学校の中で担っている役割などが強く影響していることが明らかになった。

② 中堅層の後期に子ども理解をめぐる「危機」「転機」が訪れる

図6や図7を見てすぐに気づくことは、第一に若い教員・経験の浅い教員の方が平均値が高い傾向である。ただし、年齢別と経験年数別の傾向は必ずしも一致していない。年齢別(図6)の「子どもの特性」因子と「学校枠組みからの逸脱」因子では、50歳までの教員は年齢が上がるにつれて平均値が下がっていく傾向が見て取れる。他方経験年数別(図7)では、基本的に若い方が高得点(理解できる)に偏る傾向はあるが、最も平均値が高いのは「子どもの特性」因子と「人間関係形成能力」因子では11～15年目の教員、「学校枠組みからの逸脱」因子では6～10年目の教員である。また、21～25年目の教員が、すべての因子得点で最も低くなっている点も特徴的である。

そこで、この経験年数による差違をさらに違う角度から眺めてみたものが図8と図9である。カイ2乗検定でそれぞれ有意差が0.5%水準で見出された「子どもの特性」因子、「人間関係形成能力」因子の教職経験年数別得点分布を示した。

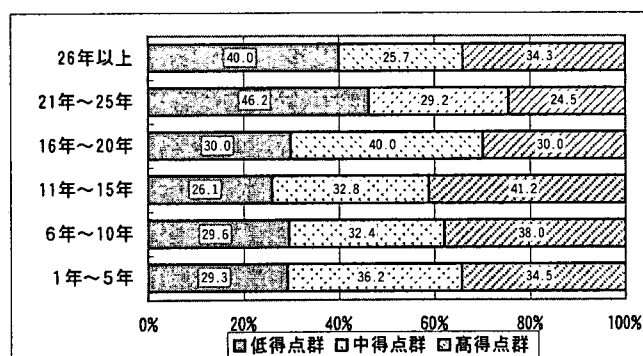


図8 「子どもの特性」因子の得点分布 (経験年数別)

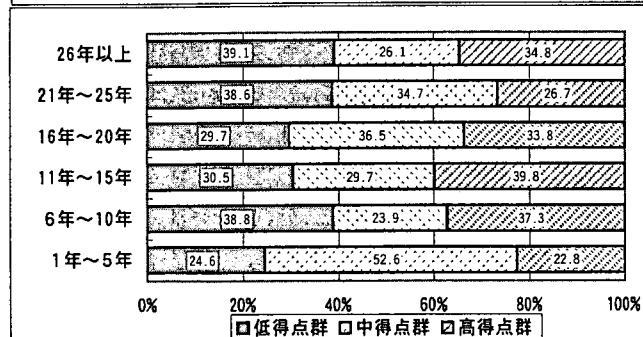


図9 「人間関係形成能力」因子の得点分布 (経験年数別)

成能力」因子の教職経験年数別得点分布を示した。

「子どもの特性」因子の得点分布(図8)を見ると、1年目から15年目までの教員は、僅かずつではあるが経験を重ねるほど高得点群が増えている。経験を重ねるにつれて子ども独特の行動として「気持ちがわかる」教員が増えるわけである。ところが、16年～25年目の教員の中では、高得点群の教員が相対的に少なくなる。「理解できない」と感じている教員が多いのか、「教員として理解してはいけない」と感じている教員が多いのか、明確に判断できないところではあるが、いずれにしても「子どもの気持ちを理解する」ということについて、この層の教員の

中に揺らぐ意識があると見ることができよう。

また、「人間関係形成能力」因子の得点分布(図9)では、1～5年目までの教員の過半数が中得点群、すなわち「とてもよくわかる」わけでもなく「全く理解できない」わけでもないという回答している群に分布しているのに対して、6年目から15年目までの教員になると、理解できるかできないかの意識が明瞭になっていることがうかがわれる。つまり、教職経験を積む中で指導に自信をつけていくことに伴って、「気持ちがわかる」「わからない」という意識がはっきりと分化していく様子が見られるのである。しかし、その中でも21～25年目の教員は、他の年齢層の教員と比較しても高得点群が少なくなる傾向が見出される。1～5年目の教員が、「わかる」―「わからない」の判断を保留する者が多いために、高得点群が少なくなるのだと考えられるのに対して、21～25年目の教員層は、僅かに理解できないと思う教員が多くなるという点で、やはりここにも「子どもの気持ちを理解する」ということについての悩みや迷いが生じている可能性を認めることができるのではなかろうか。

③ 生徒指導主任は理解的であり、研修主任と教務主任は非理解的である

また、職位別(図5)では、生徒指導主任が他の主任に比べて明確に「理解できる」と回答している傾向にある。その逆に、研修主任は他の主任と比較して顕著に理解できないと思う意識に偏っている。得点分布に有意差が認められた「子どもの特性」因子と「人間関係形成能力」因子では、生徒指導主任、その他の教員³⁾、学年主任の平均値が高い傾向にあり、教科主任、教務主任、研修主任の平均値が低い傾向にある。その他の教員は、教科指導と学級指導を主たる役割として意識しているものと考えられるので、子どもの学級内外での生活面全般にわたる関与が多くなる立場の教員ほど、子ども理解を意識していると見るができる。教務主任、研修主任の場合には、一人ひとりの子どもに対して生活面で細やかに関与するよりも、学校外部との関係を意識しながら全体の教育活動に関与することを役割として意識していると考えられることもできる。

5. 子ども理解規範のありよう

ここまでに見てきたのは、子どもの行動の内容に着目した場合の理解意識のありようであった。次に、問題の所在で言及したもう1つの関心、すなわち「子どもを理解すべきである」という意識(行為や価値判断上の望ましさ)の存在に着目したばあい、そうした規範の実践が教員の学校組織についての認識にどのような影響を及ぼしているのかについて検討したい。このために、以下の手続きで個々の回答者の子どもへの同調性志向を得点化した。

①「無回答」と「出会ったことがない」と回答されたものは得点に含めないために欠損値に置き換える。②20項目中、「気持ちがわかる」の回答が全体で85%を超えた3項目((1)授業中のいねむり、(12)廊下を走る、(19)いつも教員につきまとい甘える)を除く17項目について、各回答者ごとの回答平均値を集計する。この値が大きいということは、ほとんどの項目について「気持ちがわかる」と回答していることを意味するので、「教員は子どもの気持ちを理解したうえで指導をするものである」という暗黙の了解を基本前提として質問紙への回答を「実践」しているものと考えられる。結果は、図10のような得点分布となった。有効回答数658、平均値2.62、標準偏差0.593である。

この得点分布をもとにして、やや極端に得点の高い群と低い群の特徴を比較するために、3.5

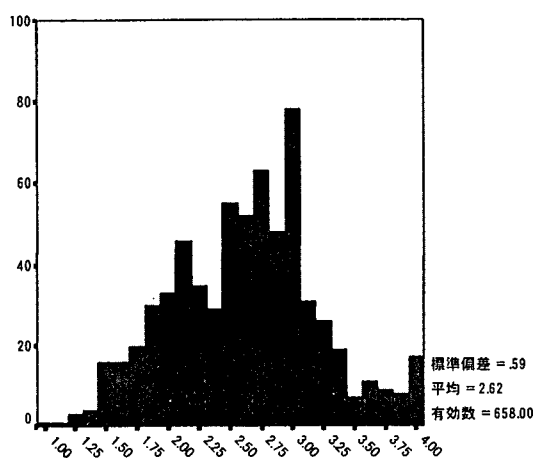


図10 子どもへの同調性志向の得点分布

は見られない。とはいえ、低得点群の教員よりも高得点群の教員の方が若干多く「する」傾向にある項目は、(3)学校への送り迎え、(6)家庭へ出向いて保護者の悩みや苦労話の相手になる、(9)全員が持参しなければならない教材・教具などの準備を手伝う、(10)保護者の代わりに食事をとらせるなどであり、いずれも子どもに対して保護者と近い意識で関与するような側面であるという意味で興味深い。一方、(1)学校に来なかった日には必ず電話をかける、については高得点群よりも低得点群が多かった。

第三に、学校での教育活動へのコミットメントや教員集団に対する評価では、問5と問6で合計35項目尋ねた中から、図13に示した8項目に若干意識傾向の差が見出された。高得点群の

点以上の回答者を高得点群として抽出した。この条件に該当したのが50ケースだったので、下位得点から50ケース程度となる1.8点以下を低得点群とし、それ以外の中得点群を除いて高得点群と低得点群の意識傾向を比較検討した。得点群別に回答結果をまとめたものが、図11から図13である。これらの図から見いだせる傾向として、以下の点を指摘できよう。

第一に、学校が独自の判断をすることに対して明確な賛成を表明する教員は、全ての質問項目で低得点群よりも高得点群に多い。

第二に、不登校気味の子どもへの関与については、得点群による目立った差違

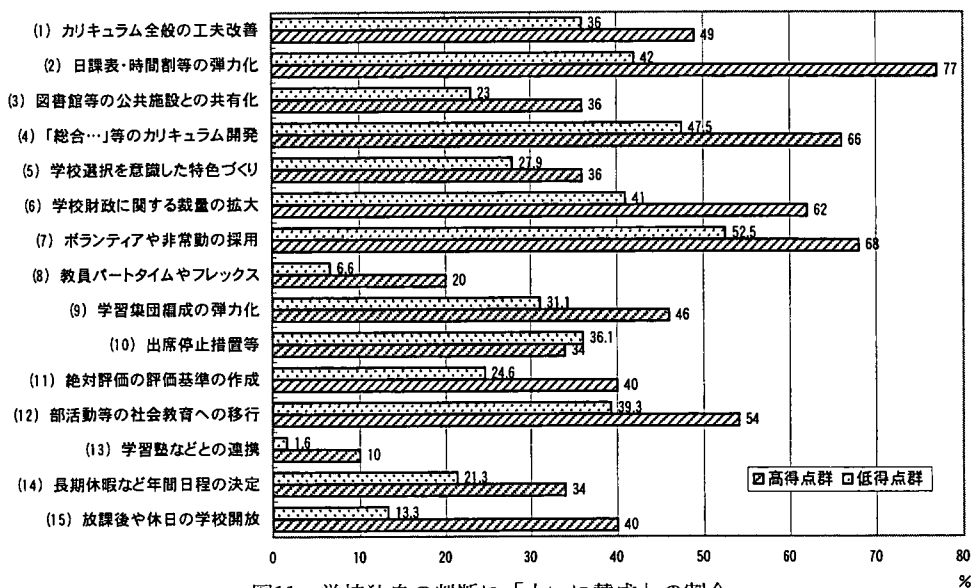


図11 学校独自の判断に「大いに賛成」の割合

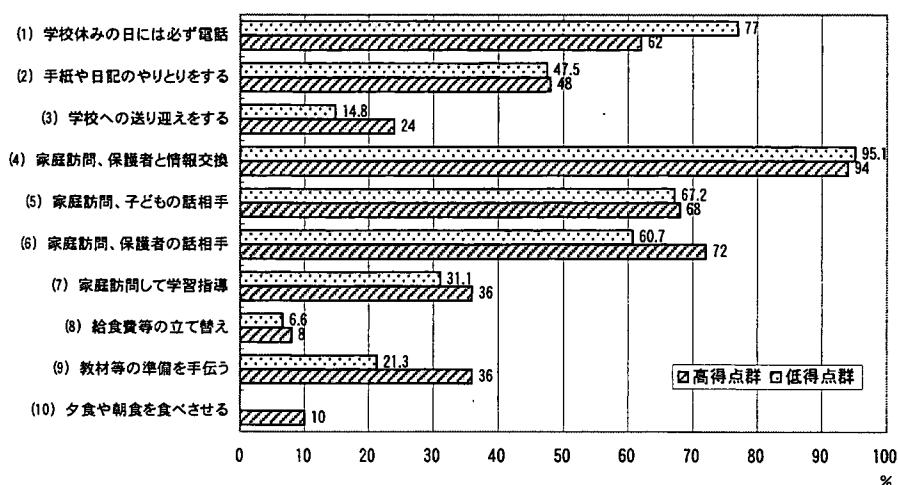


図12 不登校気味の子どもの対応

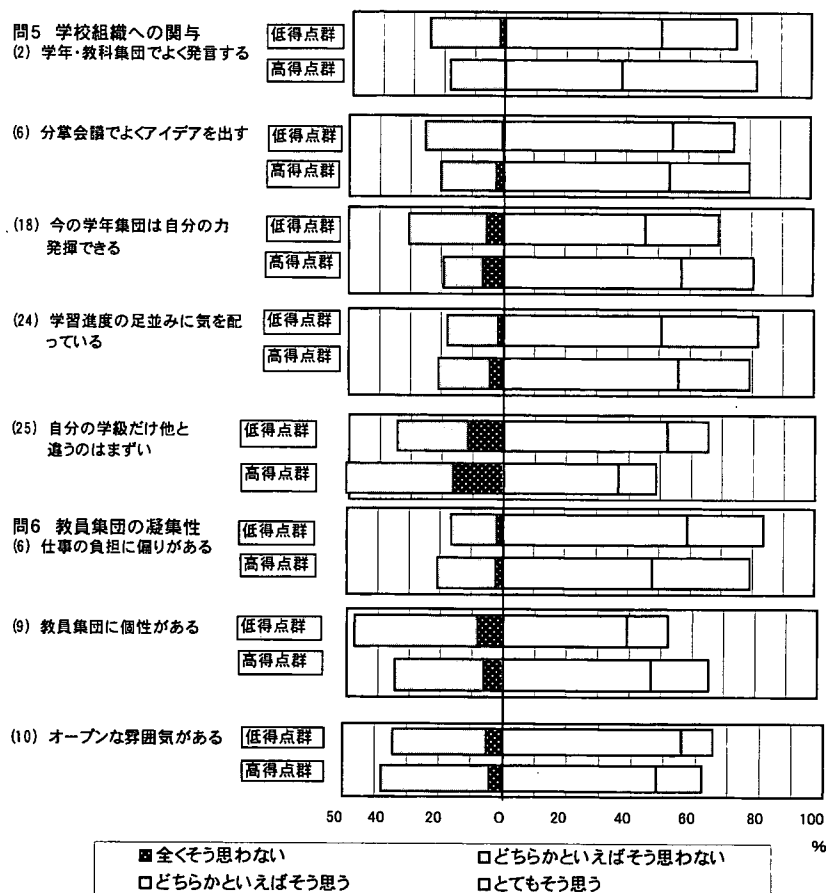


図13 学校での教育活動への参加意識と教員集団認識

方が積極的に発言をしたり、アイデアを出したりするけれども、足並みをそろえることや全体のルールにとらわれない柔軟さも有しているようである。教員集団に対しては、わずかではあるが、(9)個性がある、(10)オープンな雰囲気がある、と感じている教員が多かった。

このような回答傾向からは、高得点群が「子どもを理解しなければならない」という規範に過剰に反応しているのではなく、むしろ子どもに関心を向けているゆえに、学校の中でも自由に活動できている様子がうかがわれた。逆に低得点群では、教育活動への発言や参加についてやや積極的ではなく、全体と足並みをそろえることに気を配る教員が多くなっている。「理解できない」という意識が学校での教育活動全体に対する認識を萎縮させている傾向にあることがうかがわれよう。こうした結果の背景には、「子どもを理解すべきである」という規範が意識されている状況や、「子ども理解」を教員コードとして使用しながら相互作用している学校の実態があると考えられる。

6. 調査結果の要約

本稿で明らかになった点は、以下の通りである。

- ① 子ども理解という観点からは、子どもの様々な行動を「子どもの特性」「人間関係形成能力」「学校枠組みからの逸脱」という3つの因子で捉えることができた。
- ② このうち「子どもの特性」と「人間関係形成能力」の因子は、教職経験年数や職位によって意識傾向に相違があり、「学校枠組みからの逸脱」因子では校種間の相違が顕著であった。
- ③ 「子どもの特性」因子と「人間関係形成能力」因子の経験年数による相違は、子どもを理解すべきであるという意識や子ども理解能力が、一度形成されれば揺るがないという性格のものではないことを示唆している。特に、21～25年目の教員が多く子どもの行動を「わからない」と意識していることは、「子どもを理解すべきである」のか否か、理解すべきであるのはどのような行動か、といった内容が常に問い直される可能性を孕むものであることを意味していよう。また、「学校枠組みからの逸脱」因子のように教員の側の属性が理解意識に影響しない側面もあるという結果からは、「子ども理解能力」が若い教員の獲得課題として語られるばかりでは十分ではないことが明らかになった。
- ④ 生徒指導主任は、あらゆる子どもの行動について理解意識が高く、研修主任や教務主任は「子どもの特性」や「人間関係形成能力」の側面で非理解意識が高かった。こうした結果からは、それぞれの職位に、子ども理解をめぐるメタ・メッセージが存在していることがうかがわれた。特に、生徒指導主任が最も理解意識が高いという結果は、一昔前には「最も恰幅が良く常に竹刀を持って学校内を巡回している体育会系の教員」として語られていた生徒指導主任イメージの転換をも物語っているといえよう。
- ⑤ 子ども理解規範の存在という観点から回答平均値でカテゴライズした得点群の、学校での様々な活動への取り組みの様子を見ると、高得点群の教員は意欲的に発言をしつつ、全体の足並みについては比較的柔軟であることが明らかになった。一方、低得点群の教員は、概してネガティブな意識傾向にあることが明らかになった。

7. 子ども理解をめぐる直面している困難とその克服課題

以上のような調査結果からは、第一に中学校で、「学校枠組みからの逸脱」のような行動が教員にとって問題となっていることがわかる。「理解できない」教員が4割近いということは、現実の学校では同じ子どもの行動について「気持ちはわかる」という教員と「理解できない」という教員とがほぼ半数ずつ存在するということである。しかも、こうした子どもの行動について理解できるかできないかという意識は属性による影響が強いわけではない。つまり、どの教員が子どもに対して理解的で、どの教員が非理解的なのか、この学校ではどちらの判断が多数を占めているのか、などについての予測はきわめて困難なのである。

「学校枠組みからの逸脱」のような性格を持つ行動に対しては、限定された場面での子どもの具体的な行動そのものについて、その都度子ども理解の方針を見直せるような、教職員集団の開放性や柔軟性、機動力の良さが重要になるだろう。そしてまた、もう1つ重要なことは、これらの子どもの行動に対しては、「わかる」と思う教員も「わからない」と思う教員も半数ずついるのだという実態を、当たり前のこととして情報提供していくことであろう。こうした努力から、「わからない」と思う気持ちを教職員集団の中で表明できるような条件づくりをしていくことが課題になると考える。

また、もう1つの困難としては、田中・蓮尾が1985年にすでに指摘していた「中堅期の迷い」への着目の重要性を改めて指摘できるように思う。教職経験20年目くらいまでは、目指すべき能力の獲得へ向けて取り組む教員が多く、経験を積むことと、子どもの気持ちがより多面的にわかるようになることが直結しているように見える。しかし、21～25年目になると「気持ちがわからない」と思う教員が多くなるという調査の結果からは、この時期に教員としての転機が訪れやすいことが考えられる。この「転機」は、まさに冒頭に指摘したような、一人ひとりの子どもによりそった「子ども理解」と、学校全体の教育活動の中に子どもを位置づけたうえでの「子ども理解」との関心の変化や葛藤の存在を示しているものと考えられよう。

したがって、教員になってから退職するまでを、ひたすら成長・発達するというベクトルで理解する職能発達観を問い直し、この時期の教員へのサポートを充実していくことが必要である。もちろん、これまでの職能発達研究でも、子ども理解に重点を置く若い時期から、経験とともに学校全体の教育活動や学校経営へと関心を移していく研修計画が描かれてきた。しかし、こうした研修内容や学校組織内での役割の変容は、「子ども理解」についての規範意識の変容を柔軟に視野に入れるものとして理解される必要がある。また同時に、すべての教員が同じような職能課題を獲得するルートをたどったり、同じように「子ども理解規範」の内容を変容させていくものにとらえるのではなく、多様な在り方を許容する、という考え方が重要になるだろう。個々の教員の能力を最大限発揮する学校組織づくりは、まずこうした多様な教員の多様な在り方を許容するところからはじめられるべきである。

今後は、学校組織へのコミットメントの観点からみた教員の意識傾向と、このような子ども理解意識や子どもへの同調性の実態との関係について、引き続き調査結果の分析をしていくつもりである。

注

- 1) 例えば、①では梶田叙一や奈須正裕、②では河合隼雄や國分康孝、尾木直樹、関根正明、③では津守真などが数多くの著作をまとめている。
- 2) 図4のうち、「その他」のグループはいずれの因子でもやや高めの平均値となっている。しかし、このグループは該当するケース数が24(3.6%)と少数であり、またその内容も様々なので、ひとつのまとまった属性の集団とはみなさなかった。
- 3) 「その他の教員」の内訳は、「その他の主任」と「何も担当していない」に該当する人々である。年齢とのクロス集計を行ったところ、若い教員が多い傾向にあった。
- 4) 「学校枠組みからの逸脱」因子に相関のあった校種の違いは、教師の属性の違いというよりも子どもの側の行動の違いを反映したものであると考えられる。

引用・参考文献

- 安藤知子(2001)「子ども理解規範の概念枠組設定の試み—学校組織における教職役割との関係から—」『上越教育大学研究紀要』第21巻第1号, 95-106頁。
- 安藤知子(2002)「(研究ノート) ライフ・ドキュメント分析による子ども理解規範の形成過程に関する考察(その1) —鳥山敏子氏の事例—」『教育経営研究』(上越教育経営研究会) 第8号, 77-90頁。
- 江原由美子(1991)「フェミニズムとジェンダー」『社会学の基礎』有斐閣, 179-206頁。
- 梶田叙一(1985)『子どもの自己概念と教育』東京大学出版会
- 梶田叙一(1987)『真の個性教育とは』国土社
- 関根正明(2001)『事例にみる教師の子ども受容』学陽書房
- 田中一生・蓮尾直美(1985)「中年齢教員の職業的社会化に関する調査研究—アイデンティティの形成を中心に—」『九州大学教育学部紀要 教育学部門』第31巻, 115-141頁。
- 津守真(1979)『子ども学のはじまり』フレーベル館
- 津守真(1987)『子どもの世界をどうみるか』日本放送出版協会
- 奈須正裕(1996)『学ぶ意欲を育てる—子どもが生きる学校づくり—』金子書房

The Actual Conditions and Problems of Norms About Understanding Children at Elementary Schools and Junior High Schools

Tomoko ANDO*

ABSTRACT

In this study, I investigated the actual conditions of norms about understanding children. The results were as follows;

- 1) In behavior of children, three factors were found through “factor analysis” I named three of them “children’s characteristics”, “communication abilities”, and “breaking away from students roles”.
- 2) The sense of understanding “children’s characteristics” and “communication abilities” relates with teachers’ careers and positions. And the sense of understanding “breaking away from students roles” relates with only whether to be teachers at junior high schools or not.
- 3) Especially, it seems that the teachers who have careers for 21-25 years hesitated about assertion that they could understand children.
- 4) The teachers who got high understanding points in this study tend to be positive and flexible. The other hand, teachers who got low points tend to be negative and conventional.

These results suggest that teachers consider norms about understanding children to be good and valuable for them. And they use the norms to perform interactions.

* Division of School Guidance and School Administration