

学校居心地感の向上に関する研究

山浦 龍太郎（昭島市立瑞雲中学校）

小林 正幸（東京学芸大学）

1. 研究の目的

文部科学省（2003）によると、不登校は、「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況」であり、「年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いた者」を不登校児童・生徒とすると定義されている。

小林（2009）は、文部科学省の学校基本調査を基に、「理由がなく年間で30日以上欠席した小・中学生は、1970年代半ばから上昇し、1990年以降の10年間は急激な上昇傾向にあり、2001年度以降、上昇傾向には歯止めがかかったが2008年度の速報値では、過去歴代2位の高い出現率を保ち、依然として多い状況に変わりはない」としている。このように不登校は未だに高い出現率にあり、解決が早急に求められる課題のひとつでもある。

さて、河内（2008）は、子どもを学校に惹きつける魅力には、「湧き立つような楽しさ」とは別に、「ゆったりしていられるような居心地のよさ」とあるという知見に立って、子どもの欠席行動と学校適応にどのような関連があるのかを「学校居心地感」から検討している。そして、「学校で楽しさを感じているよりも、学校で居心地がよいと感じている方が、ストレス反応の表出が少なく、欠席行動との関連も高いことが明らかとなり、学校居心地感が重要な学校魅力である」と述べている。

また、昭島市立瑞雲中学校（2011）の研究では、学校は居心地が良い場所ではなくなっていることを指摘した上で、不登校をはじめとする学校不適応の大きな要因として「学校居心地感」との関連を明らかにしている。そして、学校居心地感を高めるような指導の工夫が提唱されている。これらのことから、学校居心地感の向上は、不登校をはじめとする学校不適応問題の解決に有効であることが示唆される。

その一方で、昭島市立瑞雲中学校（2011）は、「研究の課題として、生徒の居心地のよい環境をつくるためには教員の意識を変えていく必要がある」ことを指摘している。このことに関して、小林（2011）は「子どもの居心地感を高めようと思うなら、教員の職場居心地感を高める必要がある」としている。

以上の知見に基づいて、不登校をはじめとする学校不適応の問題の解決には「学校居心地感」の向上が喫緊の課題であり、生徒のさらなる「学校居心地感」向上のためには教師の「職場居心地感」の向上が必要であると言える。

そこで本研究では、研究Ⅰにおいて、子どもの「学校居心地感」を高めるような授業実践を行い、その効果を検討する。また、研究Ⅱにおいて、教師の「職場居心地感」と諸要因の関連を明らかにした上で、教師タイプを分類し、そのタイプと「職場居心地感」の関連を検討する。さらに、研究Ⅲにおいて、教師の「職場居心地感」と教師タイプ、それぞれと子どもの「学校居心地感」との関連を検討する。

2. 研究の方法および経過

(1) 先行研究調査

【研究Ⅰ：授業実践「ナシってどれですか：道徳の時間」の実践と効果の検討】

(2) 連携協力校における「いじめ対応プロジェクト」の提案

本教職大学院開講科目「子どものライフサポート」で3名の大学院生と共同開発した「いじめ対応プロジェクト」の実践を連携協力校に求めた。連携協力校の第2学年の学年会の場で筆者が提案し、承認が得られたプロジェクトの一部を実践した。後述するが、このプロジェクトにおける、道徳の実践の提案は承認されたが、他の提案（保護者会プログラム）は承認されなかった。

(3) 道徳授業実践「ナシってどれですか」の実施

実施対象：連携協力校第2学年5学級（生徒数：161名）

実施時期：2012年5月

実施方法：道徳の時間を使用し、筆者自ら授業実践を行った。また、後日、朝学活の時間を使用し、本実践のフィードバックを学級ごとに行った。

(4) 新教育実践（道徳授業実践「ナシってどれですか」）の効果の検討

今回新たに共同開発した教育実践の効果の検証方法として、質問紙法を用いることにした。本教育実践の事前、事後で質問紙調査を実施し、その変容を明らかにした。質問紙の構成としては昭島市立瑞雲中学校（2011）を参考に、①「自己肯定感」、②「ストレス反応」、③「学校居心地感」の3つの因子を用いることとした。上記①～③の因子からなる40項目を採用し、「あてはまる」から「あてはまらない」の4件法で回答を求めた。

調査対象：連携協力校2学年5学級（生徒数：161名）

調査時期：2012年5月、6月

調査方法：事前調査、事後調査ともに、朝学活の時間を使用し、学級ごとに集団で一斉に実施した。

【研究Ⅱ-1：教師の「職場居心地感」と諸要因の関連の検討】

(5) 「職務に関する獲得意欲尺度」（以下：獲得意欲尺度）の作成

連携協力校において、新たに開発した「学校居心地感」を高める指導の工夫の実践を積極的に行う教師とそうでない教師がいることが観察を通して伝わってきた。また、「いじめ対応プロジェクト」の提案をした際に、それを積極的に取り入れようとする教師とそうでない教師がいることも明らかとなった。それらのことから教師の「職場居心地感」には、「学校居心地感」を高める指導の工夫や「いじめ対応プロジェクト」のような職務に関する新しい技術や理論を積極的に取り入れる姿勢や態度が、影響を与える要因になっているのではないかと考えた。先行研究では、このような尺度を確認することができなかったため、今回新たに作成することにした。

(6) 「職務に関するアンケート」の作成

質問紙の構成として、性別や職種、経験年数等を尋ねた①フェイスシートと②被援助志向性尺度（田村・石隈、2001）、本研究で新たに作成した③獲得意欲尺度、そして④職場居心地感尺度を用いることとする。

石隈（1999）は、「学校心理学の視点から、生徒に対する指導・援助を担任教師が一人で抱え込むのではなく、学校にいる様々な立場の人が子供にとっての有効な援助資源であ

ると考える『チーム援助』の観点から、教師自身が適切な人に援助を求めることは、今後の学校教育において、きわめて重要なことである」と述べている。「チーム援助」は、まさに「協働」のひとつの形であり、この知見に基づいて、教師の職場居心地感へ影響を与える構成要因として追加する必要があると考えた。この石隈（1999）の被援助志向性尺度 11 項目を採用した。

「職場居心地感尺度」は昭島市立瑞雲中学校（2011）における学校居心地感尺度 10 項目の「学校」という表現を「職場」に変え、修正したものを採用した。

上記②～④の尺度からなる 44 項目を採用し、それぞれの質問項目に対して「あてはまる」から「あてはまらない」の 4 件法で回答を求めた。

（7）質問紙調査の実施

調査対象：関東圏の教師 111 名

調査時期：2012 年 9～12 月

調査方法：連携協力校の教師に対しては、筆者の創成研修実施日を使用して、集団で一斉に実施した。なお、調査にあたっては、調査への協力が任意であることを伝え、自由意思での協力を求めた。また、他の連携協力校にも、同様に調査協力を求めた。

（8）「獲得意欲」「被援助志向性」「職場居心地感」の関連の検討

研究Ⅱで実施した質問紙調査の構成尺度である獲得意欲尺度、被援助志向性尺度のそれぞれの下位尺度と「職場居心地感」の関連を、統計的手法を用いて検討した。

【研究Ⅱ-2：教師タイプと「職場居心地感」の関連の検討】

（9）教師タイプの分類

教師を獲得意欲尺度、被援助志向性尺度の下位尺度を用いて統計的手法により分類した。

（10）教師タイプ別の「職場居心地感」の比較

それぞれ教師タイプの「職場居心地感」の得点の平均点を、統計的手法を用いて比較した。

【研究Ⅲ：「職場居心地感」と教師タイプ、それぞれの「学校居心地感」との関連の検討】

（11）教師タイプと「職場居心地感」、子どもの「学校居心地感」の比較

関東圏の F 中学校の教師 5 名と、その教師が担任をしている 5 学級を対象事例として、それぞれの教師タイプの「職場居心地感」の順位と学級全体での「学校居心地感」の平均点の順位の比較を行った。

3. 研究の成果

【研究Ⅰ：授業実践「ナシってどれですか：道德の時間」の実践と効果の検討】

生徒を対象とした質問紙調査で用いた「自己肯定感」「ストレス反応」「学校居心地感」の 3 因子の下位尺度得点（平均値）に対して、事前事後で対応のある t 検定を行った（Fig. 1, Table 1）。

その結果、まず、「自己肯定感」において有意差が見られた。このことから、本研究での授業実践は有意に「自己肯定感」を高める効果があることが

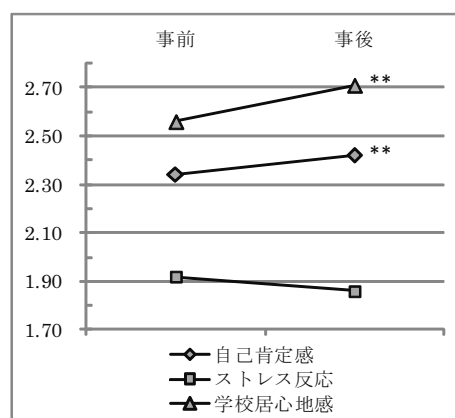


Fig. 1 各因子の平均値の変化

示された。次に、「ストレス反応」において有意差は見られなかったが平均点は下降していた。このことから、本研究での授業実践は有意とは言えないが「ストレス反応」を低減させる傾向があることが示された。最後に、「学校居心地感」において有意に上昇が見られた。このことから、本研究での授業実践は有意に「学校居心地感」を高める効果を得られることが示された。

Table 1 各因子の平均値の変化

	事前			事後			t 値	自由度	有意確率
	Mean	SD	n	Mean	SD	n			
自己肯定感	2.34	0.57	138	2.42	0.57	138	2.78	76	.006 **
ストレス反応	1.92	0.70	132	1.86	0.68	132	-1.45	76	.149
学校居心地感	2.56	0.68	133	2.71	0.70	133	3.38	76	.001 **

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

【研究Ⅱ-1：教師の「職場居心地感」と諸要因の関連の検討】

(1)「獲得意欲尺度」の作成について

(i) 項目の選定について

以下の質問
に対して、自由
記述で回答を
求め、質問項目
を抽出した。①
「職務に関する
新しい理論や技術
を取り入れるに
あたって熱心
な人（積極的な

Table 2 獲得意欲尺度

項 目
1. 獲得への抵抗感の低さ(7項目)
① 新しいことを取り入れることは正直言って面倒だ(*)
② 自分の立場や環境が変わることに抵抗を感じる(*)
③ 新しいことを取り入れる時メリットよりリスクの方が大きいと感じることが多い(*)
④ 前例がないとリスクを大きく感じてしまう(*)
⑤ 新しい提案をしようとする
⑥ 自分の慣れたやり方を変えたくない(*)
⑦ 課題に直面すると解決法として新しいことを探す
2. 獲得への積極性(4項目)
⑧ 職場では目立つ行動を取ることができる
⑨ 職場では積極的に話をする方である
⑩ 職場では極力目立たないようにしている(*)
⑪ 職場では積極的に話を聞く方である

(*)は逆転項目

人)とそうでない人の違いは、【姿勢】や【行動】のどのようなところに現れると思いますか」②「職務に関する新しい理論や技術を取り入れることに消極的な人(例：研修会等に参加しない)はどのように思っていると思いますか」③「職務に関する新しい理論や技術を取り入れることを妨げるもの、阻むものは何だと思いますか」これらの質問から得られた回答から、臨床心理を専門とする大学教員と教育学を専攻する大学院生とで検討し、最終的に11項目を採用した(Table 2)。

(ii) 因子分析と信頼性分析について

獲得意欲尺度に含まれる新しいものを取り入れる際の教師の意識や態度の下位尺度をみいだすため、獲得意欲11項目を対象に、主因子法による因子分析を行った。その結果、2因子構造が確認された。第1因子は7項目で構成されており、「新しいことを取り入れることは正直言って面倒だ」「自分の立場や環境が変わることに抵抗を感じる」など、新しいものを取り入れる際の抵抗感を示す項目が多かった。そこで、これらを「獲得への抵抗感の低さ」因子と命名した。第2因子は4項目で構成されており、「職場では目立つ行動を取ることができる」「職場では積極的に話しをする方である」など、新しいものを積極的に取り入れようとする態度の内容の項目が多かった。このことから「獲得への積極性」因子と

命名した。

信頼性を検討するため、Cronbach の α 係数を算出したところ、獲得への抵抗感の低さ因子で.80、獲得への積極性因子で.71 であり、妥当な結果となった。また、各下位尺度の項目の合計点を項目数で割ったものを下位尺度の得点とした。

(2) 「職務に関するアンケート」の作成について

(i) 「被援助志向性尺度」について

水野・石隈 (1999)

によると、「被援助志向性」とは「何らかの危機に直面した者が、他者に対して積極的に援助を求めるかどうかの認知的枠組み」と定義されている。また、田村・石隈 (2001) は、被援助志向性尺度を作成し、中学校教師を対象に調査研究を行っている。この尺度は、①「援助の欲求と態度」②「援助関係に対する抵抗感の低さ」の2つの因子から構成されている。本研究においても、田村・石隈 (2001) の研究に則り、被援助志向性尺度の下位尺度をこの2因子とした (Table 3)。この各下位尺度の項目の合計点を項目数で割ったものを下位尺度の得点とした。

Table 3 被援助志向性尺度 (田村・石隈, 2001)

項	目
1.	援助の欲求と態度 (7項目)
①	困っていることを解決するために、他者からの助言や援助が欲しい
②	自分が困っているときには、話を聞いてくれる人が欲しい
③	困っていることを解決するために、自分を一緒に対処してくれる人が欲しい
④	自分は、よほどのことがに限り、人に相談することがない(*)
⑤	何事も他人に頼らず、自分で解決したい(*)
⑥	他人の援助や助言は、あまり役立たないと思っている(*)
⑦	今後も、自分の周りの人に助けられながら、上手くやっていきたい
2.	援助関係に対する抵抗感の低さ (4項目)
⑧	自分は、人に相談したり援助を求めるとき、いつも心苦しさをを感じる(*)
⑨	他人からの助言や援助を受けることに、抵抗がある(*)
⑩	人は誰でも、相談や援助を求められたら、わずらわしく感じると思う(*)
⑪	自分が困っているとき、周りの人には、そっとしておいて欲しい(*)

(*)は逆転項目

(ii) 職場居心地感尺度について

河内 (2008) の研究では、子どもを学校に惹きつける要因を「居心地のよさ」の視点から捉え、学校における「居心地のよさ」を測定する「学校居心地感尺度」を作成し、その信頼性と妥当性を検証している。また、小林 (2011) は「生徒の学校居心地感を測る10項目の主語を教員に置き換えることで、居心地のよい職場環境が自分の実感としてわかる」と述べている。この知見に基づいて、学校居心地感尺度における「学校」という表現を「職場」に修正し、新たに職場居心地感尺度 (Table 4) を作成した。

Table 4 職場居心地感尺度

項	目
①	職場になじんでいる
②	職場には自由に話せる雰囲気がある
③	職場でゆったりしていただける
④	職場で私は幸せである
⑤	職場で同僚と助け合っている
⑥	職場で「居心地」がいい
⑦	職場で私は認められている
⑧	職場で楽にいられる
⑨	職場で私は受け入れられている
⑩	職場で安心していられる

10 項目について主因子法による因子分析を行ったところ、1 因子構造が確認され、因子負荷量は全ての項目で高い値を示した。さらに、信頼性を検討するために Cronbach の α 係数を算出したところ.94 という妥当な結果となった。

(3) 「職場居心地感」と各因子の関連

(i) 相関関係

「職場居心地感」と各因子の相関関係を Table 5 に示す。「学校居心地感」と全ての下位尺度において有意な正の相関が見られた。

Table 5 「職場居心地感」と各下位尺度の相関

	獲得への抵抗感の低さ	獲得への積極性	援助の欲求と態度	援助関係に対する抵抗感の低さ
職場居心地感	.280**	.474**	.412**	.529**

**... $p < .01$

(ii) 因果関係の確認

本研究では「獲得意欲」の下位尺度の中の「獲得への積極性」,「被援助志向性」の中の「援助の欲求と態度」に着目した。この2つの下位尺度は,「獲得への抵抗感の低さ」「援助関係に対する抵抗感の低さ」に比べ,教師の能動的・主体的な姿勢を測るものである。逆に,「獲得への抵抗感の低さ」「援助関係に対する抵抗感の低さ」は「抵抗感」を測るものであり,外的な要因や消極的な姿勢が関係してくると考えられる。そのため,前者の2つの下位尺度に着目することで,後述の教師のタイプ分けをする際に,教師個人の積極的・主体的な姿勢に特化した分類が可能であると考えられた。そして,この2つの下位尺度得点が「職場居心地感」に確実に影響を与えているかを確認するために,重回帰分析を行った (Table 6)。「獲得の積極性」「援助の欲求と態度」ともに,「職場居心地感」に対する標準偏回帰係数が有意であった。その結果,第一に「獲得への積極性」を向上させることが「職場居心地感」を高めること,第二に「援助の欲求と態度」を向上させることが同様に「職場居心地感」を高めることが明らかとなった。

Table 6 重回帰分析結果

	職場居心地感
	β
獲得への積極性	.378**
援助の欲求と態度	.259**
R^2	.283**

**... $p < .01$

β : 標準偏回帰係数

R^2 : 重決定係数

【研究Ⅱ-2：教師タイプと「職場居心地感」の関連の検討】

(1) 教師タイプの分類について

獲得意欲尺度の「獲得への積極性」得点と被援助志向性尺度の「援助の欲求と態度」得点を用いて,グループ内平均連結法によるクラスタ分析を行い,4つのクラスタを得た。第1クラスタには19名,第2クラスタには52名,第3クラスタには15名,第4クラスタには21名の調査対象者が含まれていた。

次に,得られた4つのクラスタを独立変数,「獲得への積極性」「援助の欲求と態度」に従属変数とした分散分析を行った。その

結果,「獲得への積極性」「援助の欲求と態度」ともに有意な群間差が見られた (獲得への積極性: $F(3,103) = 48.23$, 援助の欲求と態度: $F(3,103) = 35.24$, ともに $p < .001$) (Fig. 2)。Tukey の HDS 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ,「獲得への積極性」については第3クラスタ=第2クラスタ>第1クラスタ=第2クラスタ,「援助の欲求と態度」については第4クラスタ=第1クラスタ>第3クラスタ=第2クラスタという結果が得られた。

第1クラスタは「獲得への積極性」が低く「援助の欲求と態度」が高いことから,「援助希求型」群とした。第2クラスタは「獲得への積極性」「援助の欲求と態度」がともに低いことから「現状維持型」群とした。第3クラスタは「獲得への積極性」が高く「援助の欲求と態度」が低いことから「自己解決型」群とした。第4クラスタは「獲得への積極性」「援助の欲求と態度」がともに高いことから「協働的解決型」群とした。

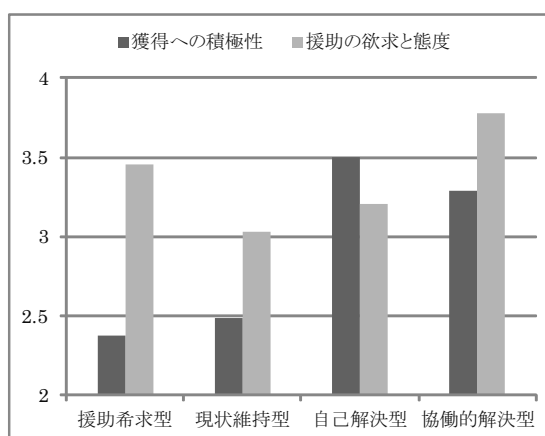


Fig. 2 4群の教師タイプ得点

（２）教師タイプと「職場居心地感」の関係

4つの教師タイプによって「職場居心地感」の得点が異なるかどうかを検討するために、1要因の分散分析を行った。4群の平均値の得点を Fig. 3 に示す。分散分析の結果、群間の得点差は 1%水準で有意であった ($F(3,100)=4.38, p<.001$)。Tukey の HDS 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、「現状維持型」群と「自己解決型」群、「現状維持型」群と「協働的解決型」群との間に有意な得点差が見られた。

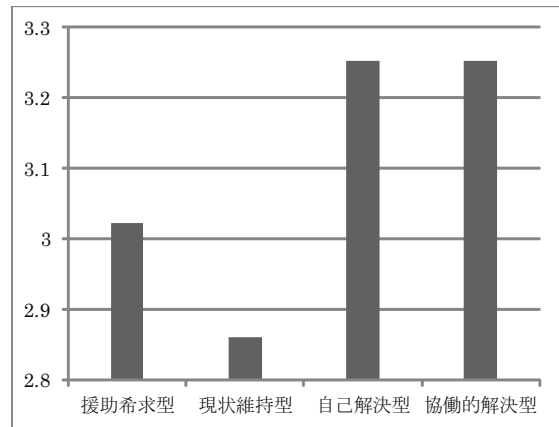


Fig. 3 4群の「職場居心地感」の得点

また、得点の順位は「自己解決型」 $\geq$ 「協働的解決型」 $>$ 「援助希求型」 $>$ 「現状維持型」となった。これらのことから、「職場居心地感」は「自己解決型」と「協働的解決型」が高く、「現状維持型」が最も低いことが明らかとなった。

【研究Ⅲ：「職場居心地感」と教師タイプ、それぞれの「学校居心地感」の関連の検討】

研究Ⅱでは、「職場居心地感」と「獲得意欲」「被援助志向性」の各下位尺度との関連を検討した。研究Ⅲにおいては、生徒の「学校居心地感」の測定ができた特定の学校の1学年を取り上げ、教師のタイプと「職場居心地感」との関連、および子どもの「学校居心地感」の関連を検討することにした。

（１）F中学校の教師5名の教師タイプと「職場居心地感」の順位について

教師A (a組担任) は「援助希求型」、教師B (b組担任) と教師C (c組担任) は「現状維持型」、教師D (d組担任) は「協働的解決型」、教師E (e組担任) は「自己解決型」に分類された。

Table 7 「職場居心地感」と「学校居心地感」の一致

順位(高低)	教師の「職場居心地感」		子どもの「学校居心地感」		
	教師タイプ	一致	クラス	平均点	
1(高)	自己解決型	教師E	△	d組	2.61
2(高)	協働的解決型	教師D	△	e組	2.56
3(中)	援助希求型	教師A	○	a組	2.52
4(低)	現状維持型	教師B	○	b組	2.43
4(低)	現状維持型	教師C	○	c組	2.41

また、教師タイプの「職場居心地感」の順位を適用すると各教師の「職場居心地感」の順位は、教師E $\geq$ 教師D $>$ 教師A $>$ 教師B=教師Cとなった (Table 7)。

（２）F中学校5学級の子どもの「学校居心地感」の順位と教師タイプについて

F中学校の5学級のそれぞれの「学校居心地感」の合計得点を学級人数で割った平均点を算出したところ、その順位は、d組 $>$ e組 $>$ a組 $>$ b組 $>$ c組となった (Table 7)。

また、その順位に合わせて担任の教師タイプを見ると、担任をしている学級の「学校居心地感」が最も高いのは「協働的解決型」であり、次いで「自己解決型」「援助希求型」、最後に「現状維持型」であるということが示された。

（３）教師の「職場居心地感」と子どもの「学校居心地感」の順位的一致について

教師タイプでの「職場居心地感」の順位に適用した5名の教師の順位とその教師が担任をしている学級の「学校居心地感」の平均点の順位にある程度的一致が見られた (Table 7)。

まず、「自己解決型」の教師Eと「協働的解決型」の教師Dは比較的「職場居心地感」

が高く、それぞれが担任をしているd組、e組の「学校居心地感」は、教師の「職場居心地感」に対して順位は入れ替わっているが、どちらも上位であり、その点では一致していた。

次に、「援助希求型」の教師Aは「職場居心地感」が中程度であり、担任しているa組の「学校居心地感」の順位も中位で一致していた。これに対して、「獲得意欲」「被援助志向性」の双方が低い「現状維持型」の教師B、教師Cは「職場居心地感」が低く、それぞれが担任をしているb組、c組の「学校居心地感」が下位で一致していた。

4. まとめと課題

研究Ⅰにおいて、授業実践「ナシってどれですか」（道徳）は「学校居心地感」を高める授業実践としての効果が検証された。この「ナシってどれですか」という道徳教材は「自分や友達が嫌だと感じる行動について知る活動を通して、友達との付き合い方を考える」ということを主眼としている。この授業の結果、友達との付き合い方を考え直し、それが改善され、結果として「学校居心地感」が高まったものだと考えられる。

しかし、研究Ⅰでの「学校居心地感」の向上の背景には、事後アンケート実施の時期が影響していたことも考えられる。事後アンケートの実施は、本授業実践後、約2週間経過した時期に行なった。この時期は、体育大会という年間を通して、大きな学校行事と重なっていた。そのため、体育大会へのモチベーションが今回の「学校居心地感」の向上に影響を与えていた可能性や他の要因が関連していることも考えられる。

研究Ⅱ、Ⅲにおいては、昭島市立瑞雲中学校（2011）の「生徒の居心地のよい環境をつくるためには教員の意識を変えていく必要がある」という指摘を受けて、教員の意識に着目した。また、小林（2011）の「子どもの居心地を高めようと思うなら、教員の職場居心地感を高める必要がある」という知見に基づいて、「職場居心地感」を軸に研究を進めてきた。その結果、「職場居心地感」が高い教師が担任する学級は、子どもの「学校居心地感」も高いことが示された。これは、前述の小林（2011）の知見と合致しており、子どもの「学校居心地感」と教師の「職場居心地感」の関連が明確となった。さらに、教師の「職場居心地感」は「獲得への抵抗感の低さ」「獲得への積極性」「援助の欲求と態度」「援助関係に対する抵抗感の低さ」との関連があることも示された。これらのことから、居心地のいい職場づくりのためには、誰もが「学校居心地感を高める指導の工夫」や「いじめ対応プロジェクト」のような新しい指導方法を獲得しやすい環境を整えること、また、そのような意識を、研修等を通して養うこと、そして、困ったことがあれば、すぐに同僚に相談し、お互いに援助し合う関係を構築することが重要であることが示された。そのようにすることが、結果として子どもの「学校居心地感」の向上に影響を及ぼすことも期待できると考えられる。

さらに、本研究で着目した「獲得への積極性」と「援助の欲求と態度」は「職場居心地感」と関連性があり、これらの喚起が「職場居心地感」向上と結びついていることが説明された。また、この2つの因子の高低を2軸とする分類では、「援助希求型」「現状維持型」「自己解決型」「協働的解決型」が見出された。それらに分類される教師とその教師が担任をしている学級の「学校居心地感」の平均点の順位を比較すると、子どもの「学校居心地感」が最も高い学級の担任は「協働的解決型」であることが示された。このタイプは「獲

得への積極性」「援助の欲求と態度」がともに高いタイプであり、他のタイプの教師をこのタイプに近づけていくような、教師の意識変容に関する取り組みが、子どもの「学校居心地感」向上につながると考えられる。

研究Ⅱ、Ⅲについての課題として、今回開発した「獲得意欲志向性」「被援助志向性」尺度については、質問紙調査としてのサンプルが十分とは言えないことが挙げられる。これについては、新たに因子分析妥当性に耐えうるサンプルを加えて、再検討を行う必要がある。また、「職場居心地感」と「学校居心地感」の関連の検討が、順位の比較のみに留まってしまい、統計的な分析ができるほどのデータが満たされなかったことも挙げられる。方法論上、これを果たすには、教師と当該学級の児童生徒の両者の関連性を確認せねばならず、方法論的にきわめて難しいものがあるが、今後の研究に期待したい。さらに、今後の課題として、教員の意識変容に関する具体的な方法を考えていくことが必要であり、そのことは、教育実践の中で教育現場で筆者自身が模索し続ける必要があると考えている。

5. 主要参考文献

- 昭島市立瑞雲中学校「学校居心地感を高める指導の工夫—アンケート調査の結果分析から—」,
『昭島市立瑞雲中学校研究紀要』, 2011
- 河内絵莉子「中学校への環境移行実態における欠席行動と学校適応の関連に関する研究—
学校居心地感の視点を中心に—」, 2008
- 小林正幸,「学校でしかできない不登校支援と未然防止—個別支援シートを用いたサポート
システムの構築—」東洋館出版社 2009
- 小林正幸,「講評」,『昭島市立瑞雲中学校研究紀要』, 2011
- 水野治久・石隈利紀「被援助志向性,被援助行動に関する研究の動向」教育心理学研究,
47 (4), 530-539, 1999
- 田村修一・石隈利紀「指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に
関する研究 : バーンアウトとの関連に焦点をあてて」,教育心理学研究 49 (4), 438-448
2001