

学校教師のビリーフに関する研究

——小学校・中学校・高等学校教師の比較——

鈴木 郁 子*

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、小学校教師のみならず、中学校、高校教師にも、これらの項目を尋ね、教師の信念尺度を再構成した。この新しい尺度は、1)「毅然とした集団指導」、2)「教職への熱意」、3)「敬慕される教師像」の3下位尺度から構成された。高校教師の「教職への熱意」および「敬慕される教師像」に関する信念の平均得点は、小・中学校教師より低かった。教師の信念とその他の3つの変数、1)「教師一生徒関係」、2)「同僚との関係」、3)「教育上の成果」との関連を検討した結果、「教職への熱意」→「教師一生徒関係」・「同僚関係」→「教育上の成果」をつなぐ正のパスが認められた。したがって、「教職への熱意」に関する信念は、イラショナルビリーフとみなすことはできないと考えられた。高校教師は、小・中学校教師に比して、「教職への熱意」の得点が低いため、高校教師には、何らかの問題がある可能性が示唆された。また、「毅然とした集団指導」から「教師一生徒関係」へのパスが負になったため、「毅然とした集団指導」は、生徒との関係に負の影響を及ぼす、小・中・高の教師が共通して持つイラショナルビリーフである可能性が示唆された。

キーワード：教師，イラショナルビリーフ，毅然とした集団指導，教職への熱意

【問題と目的】

人が強迫的に「～しなければならない」、「～でなければならない」と考える信念を、イラショナルビリーフと呼ぶ（エリス，1981）。教師は、このようなイラショナルビリーフを強く持つ傾向があると考えられており、スクールカウンセラー経験を持つ臨床家として、横湯（1992）は、教師の固着した考え方や行動を「ねばならぬ強迫」と形容している。

河村・國分（1996）は、教師のイラショナルビリーフを測定するために、68項目からなる「教師特有の指導行動を生むイラショナルビリーフ尺度」を作成している。そして、河村・田上（1997）は、この尺度の合計得点と教師が担任する学級児童のモラール得点との間に負

*中部大学非常勤講師，愛知県スクールカウンセラー

の相関を見だし、教師の強迫的なビリーフが負の影響をもたらすことを実証している。しかし、河村・國分（1996）では、因子分析によって 5 因子が抽出され、5 つの下位尺度が作成されており、下位尺度の中には、イラショナルビリーフと呼ぶことはできないと思われるもの、他の尺度と明確な区別がつけにくいもの、平均値の低さから教師が強く抱く信念とはいえないと思われるものが含まれている。教師のビリーフの中には、合理的で有益なビリーフと不合理で有害なビリーフの両者が存在すると考えられるため、下位尺度単位の検討が改めて必要と思われる。また、本尺度は、小学校教師向けに作成され、河村（2000）は、小学校教師を対象にした一連の調査を行っている。しかし、教師の中で、類似した生活様式や価値観を持つなど、「教員文化」（久富，1992）と呼ばれる職業文化が存在することが指摘されているため、ビリーフに関しても、小学校、中学校、高校教師に共通するビリーフが存在すると考えられる。

そこで、本研究では、小学校教師のみならず、中学・高校教師にも、河村・國分（1996）が作成した項目を尋ね、中学・高校教師にも適用できる、ビリーフを測定する尺度を再構成し、下位尺度単位で、教師のビリーフの特徴および学校種間の差異を検討する。また、学校における教師の対人関係や職務上の成果といった他の変数と教師のビリーフとの関連を検討することにより、測定されたビリーフがラショナルかイラショナルかの確認を行う。その際、本研究では、教師のビリーフが教師一生徒関係および同僚との関係に影響を与え、その結果、教育上の成果に影響を及ぼすことを仮定し、その仮説モデル（Figure 1）に基づいた検討を行う。教師の抱くビリーフがラショナルであるならば、間接的に教育上の成果に正の影響を及ぼすと考えられる。

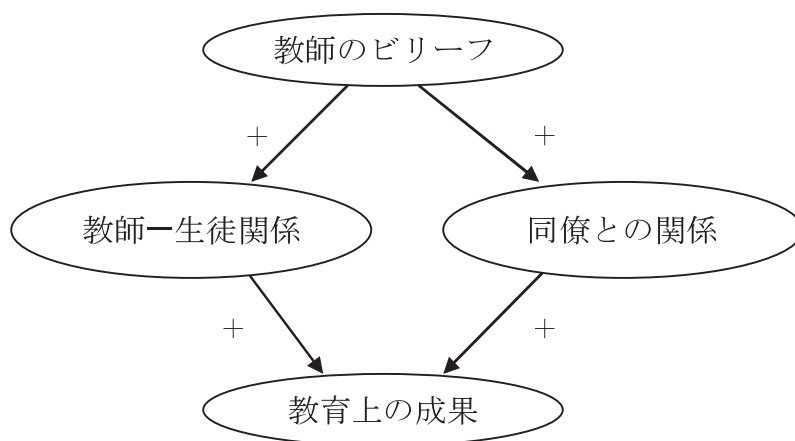


Figure 1 教師のビリーフ（ラショナルビリーフ）と学校での対人関係，教育上の成果に関する仮説モデル

【方 法】

1. 研究参加者および手続き

公立小学校 12 校，中学校 10 校，高校 9 校の職場に依頼して，910 名分の質問紙を郵送し，623 名の学校教師の回答を得た。回収率は，68.5%であった。回答に著しく不備のあった 3 名を除外した 620 名（男性 312 名，女性 308 名，平均年齢 43.3 歳，標準偏差 9.84 歳）を分析の対象とした。学校種による参加者の内訳は，小学校教師 223 名（男性 76 名，女性 147 名），中学校教師 180 名（男性 106 名，女性 74 名），高校教師 217 名（男性 132 名，女性 85 名）であった。

2. 質問紙構成

①教師のビリーフ尺度 32 項目：「教師特有の指導行動を生むイラショナルビリーフ尺度」（河村・國分，1996）の 68 項目より，各因子への負荷量，内容，下位尺度の項目数のバランスを考慮して，32 項目を選択し，文中の「児童」を「生徒（児童）」に変更した。「4 よくあてはまる」～「1 全くあてはまらない」の 4 段階評定であった。

②教師一生徒関係，同僚との関係，教育上の成果を問う項目群 20 項目：「教師のやりがい尺度」（河村，2001）および「学校場面ストレス尺度」（河村，2001）より，学校での教師一生徒関係，同僚との関係，教育上の成果を問う項目と考えられるものを抜粋した。また，抜粋できた項目数が少なかった同僚との関係に関する項目群に，Teacher Job Satisfaction Questionnaire（Lester, 1987）から 1 項目（「職場の同僚と仲良くやってきた」），Minnesota Satisfaction Questionnaire（Weils *et al*, 1967）から 1 項目（「職場の同僚と親密な関係を育む機会があった」）を日本語訳して加えることにした。なお，教師一生徒関係を問う項目群では，ビリーフを測定する尺度における表現と合わせるために，文中の「子ども」を「生徒（児童）」に変更した。質問紙の指示は，「今年度中に，以下の体験をどの程度しましたか？ よく体験した方だと思う場合は，『よくあてはまる』を選ぶなど，『4 よくあてはまる』から『1 全くあてはまらない』までのどれか 1 つに○をつけてください。」であり，4 段階評定であった。

【結 果】

1. 教師のビリーフを測定する尺度の再構成

教師 620 名の 32 項目それぞれの項目得点を用いて、因子分析（主成分分解，プロマックス回転）を行い、因子の解釈可能性および固有値の推移（第 1 固有値から第 5 固有値まで：8.62, 2.51, 1.98, 1.37, 1.22）から、3 因子を抽出した。どの因子にも高い負荷を示さなかった 6 項目を除外して、再度、因子数を 3 に指定し、因子分析（主成分分解，プロマックス回転）を行った（Table 1）。

第 1 因子に高い負荷を示した項目は、主として、河村・國分（1996）で第 1 因子（「児童管理・生徒指導に関する因子」）に高い負荷を示した項目であり、その他、河村・國分（1996）の第 3 因子（「期待する児童の行動及び態度に関する因子」）に高い負荷を示した 3 項目と、第 5 因子（「権威・役割志向の教師の対応に関する因子」）に高い負荷を示した 2 項目も、今回の分析において、第 1 因子に比較的高い負荷を示した。これらの項目が、「生徒（児童）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」、「学級のルールがゆるむと、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」など、規律ある毅然とした集団指導に関する信念を表すものであったため、第 1 因子を「毅然とした集団指導」と命名した。

第 2 因子に高い負荷を示した項目は、全て、河村・國分（1996）で第 2 因子（「教師の熱意・使命感に関する因子」）に高い負荷を示した項目であったため、第 2 因子を「教職への熱意」と命名した。

第 3 因子に高い負荷を示した項目は、河村・國分（1996）で第 4 因子（「児童に期待する教師への信頼感に関する因子」）に高い負荷を示した 4 項目と、第 5 因子（「権威・役割志向の教師の対応に関する因子」）に高い負荷を示した 2 項目であった。これらの項目が、「生徒（児童）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必要である」、「生徒（児童）は学校生活で大事なことは、まず担任の教師に話すべきである」など、児童・生徒から尊敬され、尊重される担任教師像に関する信念であったため、第 3 因子を「敬慕される教師像」と命名した。

それぞれの因子に高い負荷を示した 13 項目（第 1 尺度）、7 項目（第 2 尺度）、6 項目（第 3 尺度）で、尺度構成を行い、再構成した尺度を、河村・國分（1996）の尺度と区別するため、「教師の信念尺度」と命名した。各下位尺度の α 係数を算出したところ、 $\alpha = .84$ （第 1 尺度）、 $\alpha = .81$ （第 2 尺度）、 $\alpha = .70$ （第 3 尺度）となり、ある程度の尺度の信頼性の高さを示した。

Table 1 教師の信念尺度の因子分析結果（プロマックス回転後, $N = 620$ ）

	1	2	3	共通性	M	SD
〈毅然とした集団指導〉						
11 生徒（児童）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	.78	.04	-.17	.56	3.53	.55
12 学級のルールがゆるむと、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	.77	-.02	-.04	.56	3.35	.64
28 教師と生徒（児童）は、親しい中にも、毅然たる一線を保つべきである	.74	-.05	-.03	.51	3.43	.61
1 教師はその指示によって、学級の生徒（児童）に規律ある行動をさせる必要がある	.68	.05	-.08	.46	3.50	.58
29 生徒（児童）は学校生活を通して、集団のルール・社会のルールを身に付けなければならない	.62	.14	-.08	.44	3.62	.52
10 生徒（児童）は学校のルールを守り、他の生徒（児童）と協調していこうとする態度が望ましい	.59	.09	.10	.45	3.45	.56
4 生徒（児童）の学習成績は、努力に左右されることが多いので教師は努力の大切さを教えるべきである	.58	.18	-.02	.45	3.38	.62
24 教師は生徒（児童）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	.58	-.02	.03	.34	3.25	.74
2 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	.53	.10	.07	.37	3.21	.64
7 生徒（児童）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	.48	-.27	.26	.33	2.91	.85
3 生徒（児童）は思ったこと・考えたことを、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	.46	.18	-.09	.28	3.22	.64
32 教師は生徒（児童）に、休み時間でも馴れ馴れしすぎる態度・言葉遣いはさせるべきではない	.45	-.38	.33	.37	2.55	.81
20 生徒（児童）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	.40	.32	.07	.40	3.51	.55
〈教職への熱意〉						
5 教職は、生徒（児童）に接する喜びのある職業である	-.02	.81	-.12	.61	3.49	.63
13 教職は、やりがいのある職業である	.01	.79	-.12	.61	3.54	.63
19 教職は社会的に価値のある仕事である	-.02	.72	.12	.55	3.43	.64
6 生徒（児童）と教師の信頼関係の上に、よりよい教育活動が実現する	.23	.62	-.24	.49	3.71	.50
26 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	.06	.58	.12	.43	3.35	.64
18 担任する学級に対する教師の責任はとても大きい	.13	.51	.12	.39	3.55	.59
27 教育に対する教師の熱意は、必ず生徒（児童）に伝わるものである	.03	.41	.35	.37	2.94	.82
〈敬慕される教師像〉						
30 生徒（児童）は学校生活で大事なことは、まず担任の教師に話すべきである	.06	-.01	.70	.52	2.36	.79
23 生徒（児童）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必要である	-.24	.23	.69	.48	2.28	.76
17 教師は授業中に、勉強に関係のない自分の個人的な興味・体験などを話すべきではない	-.15	-.14	.63	.34	1.81	.68
22 教師は、担任するすべての生徒（児童）から慕われるのが望ましい	-.17	.38	.58	.49	2.71	.79
31 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（児童）に知られることは、教育上好ましいことではない	.12	-.15	.55	.33	2.32	.83
15 生徒（児童）は授業中のノートの取り方など、教師の指示通りに行うことが必要である	.27	-.02	.47	.39	2.63	.75
第2因子との相関						
第3因子との相関						
	.43					
	.41	.24				

2. 教師の 3 種類の信念の平均得点

構成された「教師の信念尺度」の下位尺度の教師 620 名の得点を用いて、下位尺度ごとに、1 項目当たりでの平均得点を求めたところ、「毅然とした集団指導」3.30 点、「教職への熱意」3.44 点、「敬慕される教師像」2.35 点であった。尺度は、1（全くあてはまらない）～4（よくあてはまる）までの 4 件法で、中点は 2.5 点であるため、「毅然とした集団指導」および「教職への熱意」の得点は高く、「敬慕される教師像」の得点は低いといえる。

教師の下位尺度ごとの得点を用いて、学校種（小・中・高）×性別（男・女）の多変量分散分析を行った結果、学校種×性別の交互作用、性別の主効果は認められず、学校種の主効果（ $F(6,1170)=8.17, p<.0001$ ）のみが認められた。各下位尺度において、個別に分散分析を行った結果、「毅然とした集団指導」では、学校種による平均値の差異は認められなかったが、「教職への熱意」（ $F(2,592)=6.18, p=.0022$ ）および「敬慕される教師像」（ $F(2,592)=18.64, p<.0001$ ）では、学校種による差異が認められた。等分散性の検定に有意差がなかったため、Tukey 法による多重比較を行った結果、「教職への熱意」、「敬慕される教師像」共に、小学校教師と中学校教師との間に差異はなく、高校教師は、小学校・中学校教師よりも平均得点が低いことが示された（Table 2）。

Table 2 教師の信念尺度の下位尺度の平均値の差異

信念 3 下位尺度	小学校	中学校	高校	多重比較
「毅然とした集団指導」	3.29 (.37)	3.37 (.38)	3.26 (.42)	
「教職への熱意」	3.49 (.41)	3.48 (.44)	3.35 (.43)	小・中>高 ***
「敬慕される教師像」	2.44 (.46)	2.42 (.48)	2.20 (.47)	小・中>高 ***

注) 上記は項目単位での平均得点で、中点は 2.5 点、() 内は SD, *** $p < .001$

3. 教師の職場での人間関係、教育上の成果を測定する項目群の確認

教師 620 名の教師一生徒関係、同僚との関係、教育上の成果を問う項目群 20 項目の得点を用いて、因子数を 3 に指定した因子分析(主成分解・プロマックス回転)を行った結果 (Table 3)、仮説通りの項目が、それぞれの因子に高い負荷を示したため、それぞれ、仮説通りに尺度構成を行った。「教師一生徒関係」(8 項目)、「同僚との関係」(6 項目)、「教育上の成果」(4 項目)の α 係数を算出したところ、それぞれ、 $\alpha = .85$, $\alpha = .70$, $\alpha = .68$ となった。

Table 3 教師—生徒関係、同僚との関係、教育上の成果を問う項目群の因子分析結果（プロマックス回転後、 $N = 620$ ）

	1	2	3	共通性	M	SD
〈教師—生徒関係〉						
15 自分の考えが生徒（児童）に支持された	.75	.01	.04	.57	2.84	.56
11 生徒（児童）から頼りにされた	.74	.04	.03	.57	2.90	.56
17 生徒（児童）から慕われた	.71	.11	.07	.57	2.84	.58
1 生徒（児童）と気持ちが通じ合った	.70	.00	.11	.52	2.93	.60
3 クラスがまとまり、生徒（児童）と打ち解けた会話ができた	.67	.00	.08	.47	2.86	.70
6 問題等を抱えている生徒（児童）への援助が成功した	.67	-.02	-.02	.44	2.62	.69
9 自分の仕事が生徒（児童）の成長に役立った	.64	.11	.04	.47	2.84	.55
20 生徒（児童）の明るい笑顔や喜ぶ顔が見られた	.51	.17	.12	.36	3.33	.59
〈同僚との関係〉						
16 職場の雰囲気が和やかであった	.00	.76	-.03	.57	3.07	.74
13 職場の同僚と仲良くやってきた	.13	.74	-.06	.58	3.13	.61
4 職場に心を許せる同僚がいた	.24	.65	-.20	.51	3.06	.76
10 職場の同僚と親密な関係を育む機会があった	.22	.64	-.23	.48	2.68	.80
18 職場の同僚の他の教員に対する態度に疑問を持った *	-.31	.49	.39	.51	2.42	.81
12 職場の同僚の生徒（児童）に対する態度に疑問を持った *	-.36	.47	.33	.46	2.33	.75
〈教育上の成果〉						
14 学習指導の成果があがらなかった *	.10	-.13	.71	.48	2.68	.70
19 生活指導の成果があがらなかった *	.21	-.05	.70	.54	2.53	.69
7 自分の指導力に不信を抱いた *	.24	-.12	.69	.50	2.25	.75
8 保護者の理解が得られなかった *	-.03	-.06	.65	.40	2.71	.72
第2因子との相関						
第3因子との相関						

注）*は逆転項目

4. 教師の信念と年度の教師—生徒関係、同僚との関係、教育上の成果との関連

教師 620 名の各尺度の得点を用いて、相関係数を算出した (Table 4)。「教職への熱意」に関する信念と、「教師—生徒関係」($r=.35$, $p<.01$), 「同僚との関係」($r=.18$, $p<.01$), 「教

Table 4 教師の信念と教師—生徒関係、同僚との関係、教育上の成果との関連 ($N = 620$)

	教職への熱意	敬慕される 教師像	教師—生徒 関係	同僚との 関係	教育上の成果
「毅然とした集団指導」	.51**	.44**	.08	.10*	.02
「教職への熱意」		.32**	.35**	.18**	.16**
「敬慕される教師像」			.07	-.01	.07
教師—生徒関係				.26**	.27**
同僚との関係					.27**

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

育上の成果」($r=.16, p<.01$)との間に、それぞれ、正の相関が認められた。その他の信念尺度得点とは、「毅然とした集団指導」に関する信念と「同僚との関係」の間に、 $r=.10$ ($p<.05$)の弱い相関が認められたのみであった。

5. 「教職への熱意」と年度の教師—生徒関係, 同僚との関係, 教育上の成果との関連

本研究では、教師の信念が、「教師—生徒関係」および「同僚との関係」に影響を与え、それら学校での対人関係が、「教育上の成果」に影響を与えるという仮説モデルを作成した (Figure 1)。仮説モデルに基づき、各下位尺度の得点を用いた重回帰分析 (強制投入法) によるパス解析¹を行った (Figure 2)。教師の3つの信念のうち、「教職への熱意」から、「教師—生徒関係」($\beta=.42, p<.001$)、「同僚との関係」($\beta=.19, p<.001$)への正のパスが認められた。「毅然とした集団指導」から「教師—生徒関係」($\beta=-.12, p<.05$)へは、負のパスが認められた。「敬慕される教師像」からは、いずれのパスも有意ではなかった。教師の3つの信念から「教育上の成果」への直接のパスは認められず、「教師—生徒関係」および「同僚との関係」から「教育上の成果」(「教師—生徒関係」: $\beta=.19, p<.001$;「同僚との関係」: $\beta=.18, p<.001$)への正のパスが認められた。

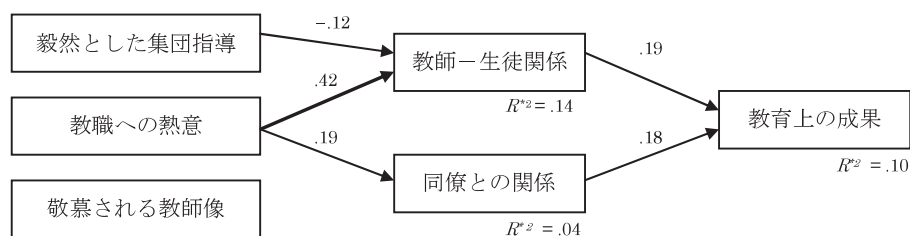


Figure 2 重回帰分析による教師の信念, 学校での対人関係, 教育上の成果をつなぐパスダイアグラム

注) パスの数値は標準偏回帰係数, R^2 は自由度調整済み重決定係数

¹ 本研究では、潜在変数を用いた構造方程式モデリングによるパス解析も行った。しかし、(1) モデルの適合度を高めるために、「教師—生徒関係」と「同僚との関係」との間に、説明不能な誤差共分散を設けざるを得なかったこと、(2) 「同僚との関係」から「教育上の成果」へのパスの標準化係数の推定値 (最尤法) が有意とならなかったため、そのパスを消去せざるを得なかったことにより、潜在変数を用いた構造方程式モデリングによる分析は不適であると判断した。なお、(2) については、観測変数の選定による影響が考えられた。

【考 察】

河村・國分（1996）の「教師特有の指導行動を生むイラショナルビリーフ尺度」の項目をもとにして、「毅然とした集団指導」、「教職への熱意」、「敬慕される教師像」の3下位尺度26項目からなる教師のビリーフを測定する尺度が再構成された。これら3種類の下位尺度は、小学校教師のみならず、中学・高校教師にも適用できると考えられる。

しかし、3下位尺度の平均値を見ると、「敬慕される教師像」の平均得点は低く、教師が強く持つビリーフとはいえないと考えられる。「敬慕される教師像」を構成する項目には、「担任の教師を親代わりの存在として接することが必要」、「学校生活で大事なことは、まず担任の教師に話すべき」といった表現があり、教師は学級担任をそこまで極端に尊敬、尊重されるべき存在とはみなしていないと思われる。他方、「毅然とした集団指導」、「教職への熱意」に関する信念の平均得点は、全体的に高く、教師が強く持つ傾向のあるビリーフといえるであろう。なお、これら3つの下位尺度に、男女による平均値の差異が認められなかったことは、小学校教師の他の属性による差異を検討した河村・國分（1996）の結果と一致する。学校種による平均値の差異を検討すると、「毅然とした集団指導」には、学校種による差異は認められなかった。生徒には毅然とした態度できちんとした集団教育をすべきであるという考えは、どの学校段階でも、教師が強く持っている信念であるといえる。他方、「教職への熱意」と「敬慕される教師像」には、学校種による差異が認められ、高校教師の平均得点は、小・中学校の教師よりも低いことが示された。

「教職への熱意」から「教師—生徒関係」および「同僚との関係」、「教師—生徒関係」および「同僚との関係」から「教育上の成果」へ正のパスが認められ、教職への熱意のある人は、その年度に良好な教師—生徒関係および同僚との関係を築き、結果として、職務上得られた成果も大きいと評価していることが実証された。したがって、「教職への熱意」に関する信念は、強迫的なイラショナルビリーフではなく、むしろ、職務に良い影響を及ぼすラショナルビリーフとみなすことが妥当であり、教職への熱意は、職務を遂行する上で必要と思われる。高校教師が、小・中学校教師に比して、この「教職への熱意」に関する信念の得点が低いということは、望ましい結果とはいえないであろう。

しかし、教師の信念の「毅然とした集団指導」に関する信念は、弱いながらも、「教師—生徒関係」に負の影響を及ぼしていた。児童・生徒に対して規律ある毅然とした集団指導を行わなければならないと考えている教師ほど、その年度の生徒との関係を低く評価しているという点では、「毅然とした集団指導」に関する信念は、ラショナルとはみなしにくいであろう。この信念は、小・中・高のどの教師も比較的強く抱いている信念であるため、教師に共通するイラショナルビリーフと捉えることが可能と思われる。

【今後の課題】

教師の抱くビリーフがラショナルかイラショナルか検討することは、本研究の目的の一つであった。「教職への熱意」に関する信念は、教師の対人関係や教育上の成果という他の変数との関連から、イラショナルとはみなしにくいことが示唆され、「毅然とした集団指導」は、イラショナルである可能性が示唆された。しかし、これらのビリーフから他の変数を説明する率は低かった。また、「敬慕される教師像」に関しては、他の変数との関連が見いだせず、イラショナルかどうかを判断することはできなかった。野口・坂中（2007）は、ビリーフ尺度（河村・國分，1996）の多くの下位尺度と、教師が子どもへの共感としてカウンセリングマインドを捉えているか否かを測る尺度との間に正の相関を得ている。しかし、野口・坂中（2007）は、河村・國分（1996）のイラショナルビリーフという考え自体には、疑義を呈していない。教師がその文化の中で抱きやすいビリーフに関して、その内容の抜本的な再検討が必要であるかもしれない。

また、本研究では、3種類のビリーフについて、その特徴を考察した。ビリーフを一括して扱わず、下位尺度ごとに検討したことにより、より詳細に教師のビリーフの特徴を検討することが可能となった。しかし、教師の抱くビリーフは、この3種類の他にも存在するであろう。尺度の構成は、使用した項目に左右されるため、ビリーフを改めて広く捉えていく視点も必要と思われる。

さらに、本研究で扱った変数は、教師の内省報告から得られたものであり、学校での対人関係や職務上の成果に対する評価も含めて、全てが教師個人の持つビリーフであるともいえる。今後は、生徒や管理職等の他者評価や実際の職務遂行度等の客観的な指標との関連を探る必要があると思われる。

最後に、本研究では、小・中学校教師と、高校教師では、考え方の傾向が異なることが一部示されたが、高校教師の相対的な熱意の低さが何に起因するのかをつきとめることはできなかった。高校は、学校間に様々な差異があり、多くの高校に共通する特徴を捉えることは難しいかもしれない。しかしながら、高校と高校教師を取り巻く環境を、小・中学校との比較のもとに客観的に捉え直すことは、今後、高校における教育のあり方を考える上での貴重な基礎資料になると思われる。

付記）本研究の一部は、日本学校心理学会第9回大会において発表された。

文 献

- エリス A (北見芳雄 監訳)『論理療法』(川島書店, 1981 年)
- 久富善之「日本の教員文化—その実証的研究 (1) —」『一橋大学研究年報 社会学研究』第 29 卷 (1992 年), 3-67 頁。
- 河村茂雄『教師特有のビリーフが児童に与える影響』風間書房 (2000 年)
- 河村茂雄「教師の職業生活自己分析尺度の作成」『学校メンタルヘルス』第 4 卷 (2001 年), 55-63 頁。
- 河村茂雄・國分康孝「小学校における教師特有のビリーフについての調査研究」『カウンセリング研究』第 29 卷 (1996 年), 44-54 頁。
- 河村茂雄・田上不二夫「教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクールモラルとの関係」『教育心理学研究』第 45 卷 (1997 年), 213-219 頁。
- Lester, P. E., 'Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ),' *Educational and Psychological Measurement*, 47 (1987), pp. 223-233.
- 野口 真・坂中正義「教師のカウンセリングマインド認知に関する研究—教師のイラショナルビリーフとの関連, および学級雰囲気評価への影響から—」『カウンセリング研究』第 40 卷 (2007 年), 105-115 頁。
- Weils, D. J., Davis, R. V. & England, G. W. 'Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire,' *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22 (1967), p. 120.

(2007 年 10 月 9 日 受理)