

教師の認知枠が中学生の学校適応に及ぼす影響：教師用 RCRT による検討

立教大学文学部 塚本伸一

Influence of teacher's cognitive framework on adjustment to school of junior high school students: A study using RCRT
Shinichi Tsukamoto (College of Arts, Rikkyo University)

The purpose of this study was to examine the cognitive framework of 2 junior high school teachers (A and B) by use of the Role Construct Repertory Test and investigate its influence on junior high school students' adjustment to school (class A and B). In study 1, factor analysis of teacher A's constructs revealed 3 factors: "vigor", "ability in interpersonal relationships" and "honesty". Factor analysis of teacher B's constructs revealed 3 factors: "cooperation", "sport/activity" and "expression/concentration". Teacher A's 3 factors and teacher B's "cooperation" were common factors that many teachers pay attention to. Teacher B's "sport/activity" and "expression/concentration" were factors unique to her. In study 2, the school adjustment model which hypothesized teacher's cognitive framework → teaching behavior → classroom atmosphere → school adjustment was examined by path analysis. The difference in the school adjustment process between class A and class B is discussed

Key words : cognitive framework, junior high school teachers, Role Construct Repertory Test, junior high school students, school adjustment

教師の日々の指導は、教師の人間観や教育観、これらを学級の中で実現するための教育目標、さらにはこれらに依ってなされる具体的、個別的な児童生徒の理解に基づいていると考えられる。このような教師認知の構造、すなわち、教師がどのような教育上の価値観を持ち、自分の指導する児童生徒をその認知枠内にどのように位置づけ、評価しているのかに注目することは、児童生徒の学校適応やそのための指導のあり方、さらにはその背後に存在する教師力量の問題を考える上で重要な知見を提供してくれるものと思われる。

こうした問題領域のもっとも代表的な研究は、Rosenthal & Jacobson (1968) に始まる一連の教師期待効果研究であろう。これまでの研究では、教師期待効果の生起を一連のプロセスと捉え、分析が行われている。最初の段階は、教師が児童生徒に対してある期待を形成する段階である。この期

待形成には、その子どもの過去の学業成績、家庭の社会経済的地位、兄姉の担任経験、子どもの身体的、行動的特性等の情報や、教師の被影響性、効力感、権威主義などの個人特性が影響を与えることが指摘されている (Babad, Inbar & Rosenthal 1982)。次が教師の期待が伝達される段階である。Rosenthal (1974) は、この期待伝達に関わる具体的な教師行動には4つの次元があるとしている。期待に応じて教材を変えるインプット次元、賞賛や叱責の仕方を変えるフィードバック次元、児童生徒の誤答などに対する反応を変化させるアウトプット次元、非言語的な側面を変化させる雰囲気次元である。こうした各次元の行動を期待内容に応じて教師が変化させることにより、教師の期待は意図的、又は非意図的に当該の児童生徒に伝達されることになる。最後が心理的効果の段階である。何らかの方法で伝達された教師期待は、当該

の児童生徒に特定の心理的効果を及ぼすことになる。これまでの研究では、学業成績、自己期待(原岡 1985)、原因帰属、自己概念、学習意欲、学校・学級適応等の変化が報告されている(浜名・蘭・古城 1988)。このような教師期待研究では、教師認知を児童生徒に対する特定の期待に限定し、認知の内容や構造よりも、その形成要因や児童生徒に影響を及ぼすプロセスに焦点が当てられてきた。

これに対して、教師の価値観の内容や教師の認知枠内での児童生徒の位置づけといった、教師の認知構造自体を捉えようとするのが、近藤らの一連の研究である。近藤ら(1988)は、教師-児童関係と児童の適応の関連を明らかにするために教師用RCRT(Role Construct Repertory Test)を用いて検討を行っている。教師用RCRTは児童を捉える教師の視点(認知構造)を把握するために開発された個性記述的な方法である(近藤 1984)。この方法で抽出される各教師の認知構造には、それぞれの人生観、教育観、教育目標、パーソナリティ、個々の児童との対人関係等が反映しており、さらに教師の現実と理想の自己像、理想とする子ども像、理想像と比較した学級児童生徒の認知空間内の位置づけ(教師内地位指数)も明らかになる。近藤ら(1988)では、2人の小学校教師の認知構造を教師用RCRTにより詳細に分析した後、児童の教師や級友に対する認知、学校・学級への適応との関連が検討されている。児童の認知や適応の測度としては、スクール・モラル・テスト、学級雰囲気尺度、ソシオメトリック・テスト、友人関係質問紙が用いられている。その結果、教師内地位指数とスクール・モラル得点との間に高い相関が見出されている。

先述のように、従来の教師期待研究は、期待が伝達されるプロセスについては詳細な検討が行われているが、そもそも各教師がどのような価値観を持ち、その価値観によって個々の子どもをどのように評価した結果、当該の期待が形成されたのかといった教師の個別的な認知構造の分析はほとんど行われていない。一方、近藤らの一連の研究

では、教師の認知構造に関する分析は詳細に行われているが、これが子どもに影響を与えるプロセスの分析は十分とは言えない。近藤ら(1988)では、Erikson(1977)の儀式化の概念を援用しながら、教師の認知構造が学習指導と適応指導という経路で、また教師の意図的要請と非意図的行動という2水準で児童に伝えられ、児童の適応に影響するという「モデル」が提唱されているが、具体的な検証は行われておらず、変数間の関連も単純相関による部分的な分析に止まっている。

そこで本研究では、教師用RCRTによって教師の認知構造を明らかにするとともに、教師の認知構造が生徒の学校適応に及ぼす影響について、教師の認知構造→指導行動→学級雰囲気→学校適応というモデルを設定し分析を行う。また、近藤ら(1988)では、小学生とその担任教師を対象としているが、本研究では、いじめ等の問題行動が最も多く見られる中学生とその担任教師を対象とする。

研究 I

目的

教師用RCRTによって、教師が自分の学級の生徒を見る際に用いる認知枠を抽出し、その構造を明らかにする。

方法

調査対象 N県内の公立中学校の教師A、教師Bの2名、および、この2名が担任をする2学級の3年生73名(教師A担任のA組:男子19名、女子18名の計37名、教師B担任のB組:男子19名、女子17名の計36名)である。教師Aは28歳教職歴5年の男性教師で、教師Bは36歳教職歴13年の女性教師である。

調査内容 Kelly(1955)が創案したRCRTに基づき、近藤(1984)が作成した教師用RCRTを用いた。具体的な手続きは以下のようなものである。まず、教師は自分が担任をする学級の生徒名を頭に浮かんだ順にあげる。次に、教師にとって「好意がもてる子ども、ウマが合う子ども」と「好意がもてない子ども、ウマが合わない子ども」をそれぞれ

Table 1 RCRT 因子分析 (教師 A)

	I	II	III	共通性
元気-おとなしい	.90	.19	-.16	.86
目立つ-目立たない	.88	.17	-.07	.81
さわがしい-無口	.85	.13	-.27	.82
さっぱりしている-根にもつ	.33	.85	-.21	.87
友達が多い-交友関係せまい	.41	.79	-.28	.87
リーダー性あり-リーダー性なし	.42	.75	.40	.90
理解が早い-理解に時間がかかる	-.07	.68	.07	.48
調和を求める-我がまま	-.46	.48	.22	.48
繊細-がさつ	-.18	-.07	.87	.79
着実-いきあたりばったり	-.05	.21	.80	.68
きちんとしている-だらしない	-.28	-.15	.74	.65
寄与	3.09	2.74	2.39	8.22

6人あげる。さらに、教師の目から見て「似ている」と思われる子ども2人と、それとは対照的と思われる子ども1人の組合せ(3人)を3組あげる。これら想起順序、好意-非好意、類似-非類似の3つの観点から3人1組の生徒の組合せを15組作る。この3人の組合せの中から似ている2人を選び、その2人には共通して見られるが、ほかの1人には見られない重要な特徴をあげる。ここであげられた対概念をコンストラクトと呼び、これらの15のコンストラクトを用いて学級内の生徒全員、教師がこうあってほしいと思っている理想的な生徒像、教師ができればこうありたいと思っている自己の理想的な姿、さらに教師自身の現実の姿を評定する。評定は相対評価とし5段階で行う。

結果と考察

教師Aの認知構造

①教師用RCRTの因子分析：教師用RCRTによって抽出された教師Aのコンストラクトについて、主因子法による因子分析を行い、固有値1.0以上の3因子についてバリマックス回転を行った。その結果がTable 1である。

第I因子は「元気-おとなしい」「目立つ-目立たない」「さわがしい-無口」といった活動性の程度を内容とするコンストラクトから構成されている。そこで第I因子を「活発さ」と命名した。第II因子は「さっぱりしている-根にもつ」「友

達多い-交友関係せまい」「リーダー性あり-リーダー性なし」といった学級内における対人関係の持ち方を内容とするコンストラクトから構成されている。そこで、第II因子を「対人能力」と命名した。第III因子は「繊細-がさつ」「着実-いきあたりばったり」「きちんとしている-だらしない」のコンストラクトから構成され、日常生活における折目正しさやまじめさの程度を内容としている。そこで、第III因子を「几帳面さ」と命名した。

近藤(1984)は、「行動の統制ができるか否か」(「行動統制」)と「ものごとに積極的に取り組むか否か、学習意欲があるか否か、学習能力があるか否か」(「積極性・学習」)の2つの認知枠が、教師が子どもを見るときに用いる認知枠の原形であるとしている。さらに、教師用RCRTの因子分析で3因子(認知枠)以上が抽出される場合には、これらの認知枠の上に、各教師独自の認知枠が上乘せられることが多く、この認知枠は教師自身が自己の性格・行動上の問題としてこだわっている事柄を反映していることが多いとしている。また、抽出される認知枠が増えてくると、肯定的評価を受ける特性であるか否かが不明瞭な認知枠が増えてくるとも述べている。つまり、善し悪しを評価する認知枠ではなく、単純に特徴記述的な認知枠が増えてくるといふことであろう。

教師Aで抽出された認知枠は、「活発さ」が近

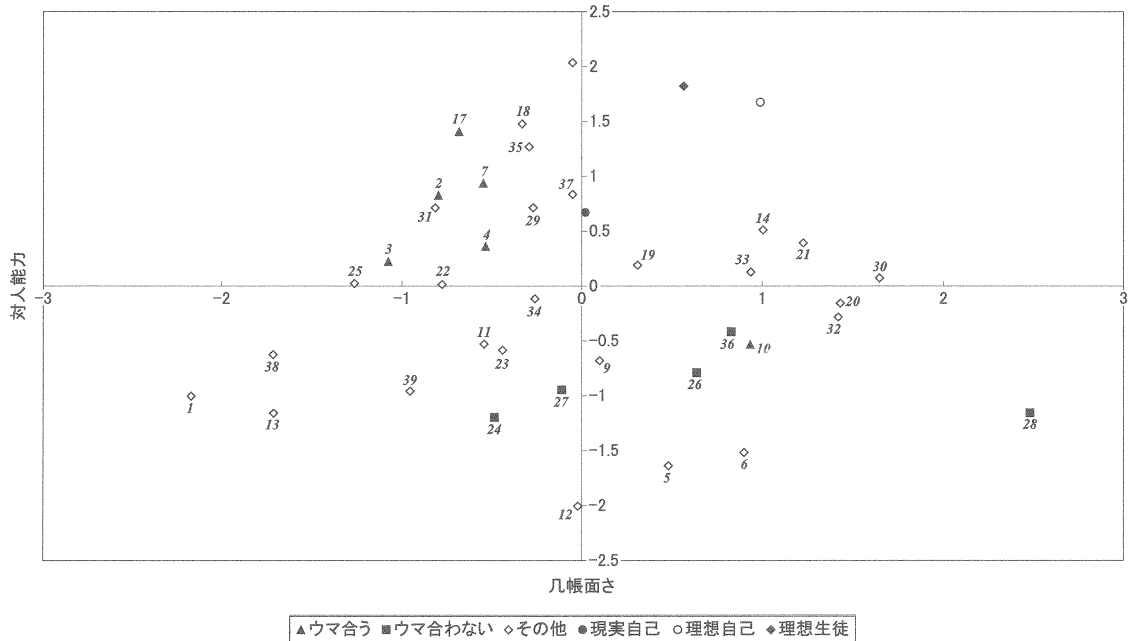


Figure 1 A組生徒認知図

藤の「積極性・学習」に、「几帳面さ」が「行動統制」に対応していると考えられる。教師Aの「対人能力」は、近藤（1984）に例えば教師A独自の認知枠ということになるだろうが、「理解が早い—理解に時間がかかる」など学習能力に関するコンストラクトや「調和を求め—我がまま」など「行動統制」に関するコンストラクトを含むなど、内容的には「積極性・学習」と「行動統制」の複合的なものであり、善し悪しが比較的明快な評価的認知枠である。教師Aの認知枠は典型的な教師的枠組だけで構成された、やや狭いものと言えるかもしれない。

②認知枠内の生徒の布置：生徒が教師の認知枠の中でどのように位置づけられているのかを検討するために、第Ⅱ因子をX軸、第Ⅲ因子をY軸として各生徒を因子得点によりプロットした図（生徒認知図）を作成した（Figure 1）。数字は想起順序を表す。

「ウマの合う子」（2, 3, 4, 7, 10, 17）と「ウマの合わない子」（24, 26, 27, 28, 36）を生徒認知図上でみると、前者は第2象限に、後者は

第4象限と第3象限のY軸近辺に集中している。従って、教師Aにとって「ウマの合う子」とは、さっぱりしていて、友達が多く、リーダー性があるが、ややがさつで、あまり几帳面ではない子どもたちということになる。逆に「ウマの合わない子」とは、物事を根にもち、交友関係は狭くリーダー性に欠けるが、繊細できちんとした、いわば線の細いタイプの子どものたちということになる。教師Aで興味深いのは、上記の「ウマの合う子」のすべてが男子生徒であり、「ウマの合わない子」は6人中4人までが女子生徒だということである。第2象限に入る生徒11人のうち男子は8名、女子は3名であり、第4象限に入る生徒は、男子が4名、女子が5名である。従って、教師Aにおいて、「ウマの合わない子」と性別との関連は明確ではないが、「ウマの合う子」は男子に多いと言えそうである。

想起順位と生徒認知図との関係を検討すると、あまり顕著な傾向は見られないが、「ウマの合う子」は5名までが10位以内に入っているが、「ウマの合わない子」は20位台に集中している。どち

Table 2 RCRT 因子分析 (教師 B)

	I	II	III	共通性
あたたかいー冷たい	.88	.22	.02	.83
わがままを通さないーわがままを通す	.88	.28	.15	.87
グループをつくらないーグループをつくる	.82	.19	-.14	.73
のんびりーせかせか	.76	-.12	.05	.59
全体を考えるー自己中心	.73	.47	.32	.86
スポーツマンースポーツマンじゃない	.08	.88	.27	.86
バレー好きーバレー嫌い	.17	.88	.10	.82
広いところ好きー狭いところ好き・角がすき	.21	.85	.00	.76
好き嫌いしない・公平ー好き嫌いする	.40	.43	.28	.43
思いこんだらとことんやるー飽きっぽい	-.02	.22	.86	.79
美術得意ー美術苦手	.01	-.13	.86	.75
集中力ありー集中力なし	.04	.22	.78	.66
言語表現豊かー言語表現少ない	.44	.31	.63	.68
寄与	3.76	3.07	2.78	9.61

らも順位が比較的近く連続していることから、これらの生徒は教師Aにとってそれぞれ一つのまとまりとして認識されている可能性がある。特に「ウマの合う子」は、教師Aが強く意識している生徒たちであると推測される。

教師の自己像を見ると、理想自己（以下、理自）は第1象限の上方にあり、各生徒とはかなり離れた場所に位置している。教師Aの理想とする自己像は「対人能力」、「几帳面さ」ともにかなり高い得点を示すもので、さっぱりしていて友達が多く、リーダー性もあるうえ、繊細で着実なタイプということである。これに対して現実自己（以下、現自）は、第1象限と第2象限の間に位置して、理自とはかなりの距離があることから、「対人能力」も「几帳面さ」もほどほどと感じているようである。興味深いのは、この現自が「ウマの合う子」たちと極めて近い場所に位置していることである。教師Aは現実の自分に似た、生徒を好んでいると言えるかもしれない。

理自は生徒の位置からかなり離れた場所にあると述べたが、理想の生徒像（以下、理生）とは近い場所にある。従って、教師Aの理想的な自己像は、理想とする生徒像でもあるということであり、A組の多くの生徒がこの理想像から大きく隔たっていると教師Aは感じているようである。

教師Bの認知構造

①教師用RCRTの因子分析：教師A同様、教師Bのコンストラクトについても主因子法、バリマックス回転の因子分析を行った（Table 2）。抽出された因子は3因子である。第I因子は「あたたかいー冷たい」「わがままを通さないーわがままを通す」「全体を考えるー自己中心」「グループをつくらないーグループをつくる」等から構成され、他者とのかかわり方や配慮の仕方を内容とするものである。そこで第I因子を「協調性」と命名した。第II因子は、「スポーツマンースポーツマンじゃない」「バレー好きーバレー嫌い」といったスポーツに関する側面と「広いところが好きー狭いところ好き・角がすき」という活動する場の好みを内容としたものである。そこで第II因子を「スポーツ・活動性」と呼ぶこととする。第III因子は「思いこんだらとことんやるー飽きっぽい」「集中力ありー集中力なし」といった物事や課題への取り組み方に関する項目と「美術得意ー美術苦手」「言語表現豊かー言語表現少ない」といった芸術や言語における表現力にかかわる内容から構成されている。そこで、第III因子を「集中力・表現力」と命名した。

教師Bの3つの認知枠の内、「協調性」は教師に典型的な認知枠である「行動統制」に対応すると考えられる。一方、「スポーツ・活動性」は、善し悪しの不明瞭な記述的な認知枠であり、教師

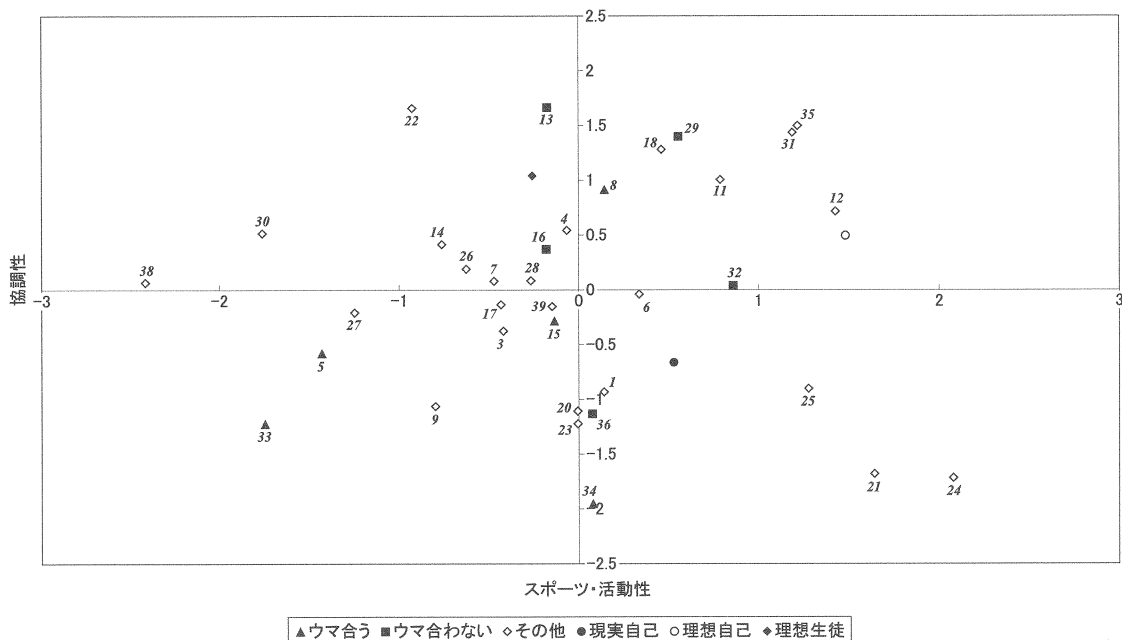


Figure 2 B組生徒認知図

Bの独自の認知枠と考えられる。これら2つの認知枠に対して、「集中力・表現力」は、やや特殊な構造をしている。「思いこんだらとことんやる一飽きっぽい」、「集中力ありー集中力なし」は、「行動統制」に対応するが、「美術得意ー美術苦手」「言語表現豊かー言語表現少ない」は「行動統制」とは内容が異なり、記述的なものである。「集中力・表現力」は、「教師的」「評価的」なコンストラクトと「独自」「記述的」なコンストラクトの複合的な認知枠とすることができる。従って、教師Bで抽出された認知枠のうち、純粋に「教師的」「評価的」なものは「協調性」だけだということである。認知枠に独自のものや「記述的」なものの比率が高いことが教師Bの特徴ということになる。

②認知枠内の生徒の布置：教師Bでは、第Ⅱ因子をX軸、第Ⅰ因子をY軸として生徒認知図を作成した (Figure 2)。

「ウマの合う子」(5, 8, 15, 33, 34) は第3象限と第4象限のY軸近辺、「ウマの合わない子」(13, 16, 29, 32, 36) は第1象限と第2象限の

Y軸近辺に分布している。「ウマの合う子」「ウマの合わない子」計10名のうち6名がY軸近くに集中することから、両群を分けているのは主に第Ⅰ因子であると考えられる。すなわち「協調性」の程度が「ウマの合う／合わない」を規定しており、冷たくせかせかして置いて、わがままを通す自己中心的な子どもが「合う」生徒であり、あたたかくのんびりして、わがままを通さずに全体のことを考える子どもを「合わない」生徒と考えているようである。一見逆のようにも思えるが、自己像の布置を見ると納得がゆく。教師Bの現自はY軸のマイナス側、「ウマの合う子」群の近くに位置し、理自はプラス側に位置している。教師Bは現実の自己を冷たくわがままと認識し、これに近い生徒たちを「ウマが合う」と認識しているようである。理想の生徒像は、理自と同様プラス側で「ウマの合わない子」たちの近くに位置している。あたたかくのんびりし、全体のことを考える人物は理想の生徒像でも自己像でもあるが、こうした人物は現実の自己とはかなり距離があり、近寄り難く、自分とはあまり「ウマの合わない」

存在と考えているようである。

想起順位に関しては、教師Bはまず1人を除いて男子を全員想起し、次に女子を全員、最後に残りの男子1人を想起している。これはB組生徒全員の氏名を誤りなく想起するために意図的に行った方略なのか、それとも、そもそも教師Bの認知構造がそのようなものなのかは、本研究では明らかにならない。

研究II

目的

教師の認知構造が生徒の学校適応に影響する過程について、教師の認知構造→指導行動→学級雰囲気→学校適応というモデルを設定し、分析を行う。

方法

調査対象 研究Iと同一

調査内容

①教師用RCRT：研究Iと同一

②学校適応尺度：塚本（1998）のモラル尺度を用いた。これは「学校への帰属意識」（「私はこの学校が好きです」など15項目）、「学習意欲」（「私のもっともっと勉強して良い成績をとろうと努力しています」など11項目）、「教師への態度」（「私の学校の先生は、生徒の言うことをよく聞いてくれます」など10項目）「無気力感」（「勉強は何をやってもやる気がしません」など8項目）「級友関係」（「私はこの組の大勢の友達から好かれていると思います」など7項目）の5つの下位尺度から成り、各項目を「非常に当てはまる」から「全くあてはまらない」までの5件法で評定するものである。

③指導行動測定項目：塚本（2005）は、教師の指導行動の構造を検討し、「共感的援助」、「厳格・指示的指導」、「差別的指導」の3つの因子を抽出している。そこで、本研究では「共感的援助」として「あなたの先生は、あなたの気持ちをわかってくださいますか」、「厳格・指示的指導」として「あなたの先生は、決まりをまもることについて厳しく言われますか」、「差別的指導」として「あ

なたの先生は、みんなを同じように扱わず「えこひいき」することがありますか」の3項目を塚本（2005）より選択し、指導行動の測定項目とした。いずれも、「よくある」から「全くない」の5件法で評定する。

④学級雰囲気測定尺度：吉崎・水越（1979）をもとに塚本（1998）が作成した学級雰囲気尺度を用いた。この尺度は24の形容詞対から成るSD法形式で、「楽しさ」（「楽しい—楽しくない」など8項目）「規律正しさ」（「きちんとした—だらしない」など7項目）「まとまり」（「協力的—非協力的」など6項目）「やさしさ」（「やさしい—こわい」など3項目）の4つの下位尺度から成る。各項目はいずれも5件法で評定する。

結果と考察

学校適応の学級比較 A組とB組の学校適応度の比較を行った（Table 3）。B組はA組より「無気力感」得点は有意に低く（ $t=2.43$ $df=71$ $p<.05$ ）、「級友関係」得点（ $t=-2.45$ $df=71$ $p<.05$ ）

Table 3 学校適応の学級別平均値と標準偏差

	A組		B組	
学校への帰属意識	30.84	(6.30)	33.64	(6.66)
学習意欲	19.14	(4.40)	20.53	(4.39)
教師への態度	19.83	(4.00)	20.08	(4.83)
無気力感	14.76	(3.18)	12.75	(3.84)
級友関係	13.59	(2.51)	15.11	(2.76)
学校適応全体	99.14	(13.44)	106.22	(16.40)

Table 4 指導行動の学級別平均値と標準偏差

	A組		B組	
共感的援助	2.65	(1.01)	3.36	(1.13)
厳格・指示的指導	2.81	(1.15)	3.11	(0.98)
差別的指導	2.84	(1.24)	2.86	(1.33)

Table 5 学級雰囲気の学級別平均値と標準偏差

	A組		B組	
楽しさ	15.14	(6.02)	18.26	(4.77)
規律正しさ	22.89	(4.71)	20.64	(3.59)
まとまり	16.00	(4.31)	14.97	(4.24)
やさしさ	8.65	(2.36)	7.86	(2.17)
学級雰囲気全体	61.86	(11.91)	61.94	(12.47)

全体得点 ($t = -2.00$ $df = 70$ $p < .05$) は有意に高くなっている。B組はA組に比べて生徒の無気力感
は低く、級友関係は良好であり、全体的な学校適
応度は高いものと考えられる。

指導行動の学級比較 指導行動を学級間で比較
したところ (Table 4), 「共感的援助」のみに有
意差が見られ、B組はA組より有意に強く ($t =$
 2.85 $df = 71$ $p < .01$) 「先生は気持ちをわかってく
れる」と感じている。

学級雰囲気の学級比較 学級雰囲気を下位尺度
ごとに2学級間で比較した (Table 5)。その結果、
「楽しさ」はB組がA組より有意に高く ($t = 2.43$
 $df = 70$ $p < .05$)、「規律正しさ」は逆にA組がB
組より有意に高く ($t = 2.26$ $df = 69$ $p < .05$) なっ
ていた。さらに、項目ごとに分析すると、「明るい
- 暗い」($t = -3.46$ $df = 71$ $p < .01$) 「のびのびし
た - こせこせした」($t = -2.34$ $df = 71$ $p < .05$) 「お
もしろい - つまらない」($t = -2.78$ $df = 71$ $p < .01$)
の各項目はB組がA組より有意に高く、「落ち着
いた - 落ち着きのない」($t = 3.06$ $df = 71$ $p < .01$)
「きちんとした - だらしない」($t = 2.40$ $df = 71$ p
 $< .05$) 「ひきしまった - ゆるんだ」($t = 3.39$ $df = 70$
 $p < .01$) では、逆にA組がB組より有意に高くなっ
ている。

A組の生徒は自分のクラスを落ち着いて、きち
んとし、ひきしまっていると感じているのに対し
て、B組の生徒は明るく、のびのびして、おもしろ
いと感じている。A組の雰囲気は教師Aの認知
枠、特に第Ⅲ因子の「几帳面さ」に対応するもの
であり、それだけ教師Aの価値観が学級内に浸透
し、実現していることを示していると考えられる。

教師内地位と学校適応の関連 教師用RCRTで
得られたコンストラクトに対する各生徒の評定値
と教師の理想とする生徒像との差の二乗値を教師
内地位指数とし、これを認知枠別に算出した。教

師内地位指数は、各生徒が教師の理想とする生徒
像にどの程度合致しているかの指標と考えられ
る¹。

この認知枠別の教師内地位指数と学校適応との
関連を検討するために、ピアソンの積率相関係数
を求めた。その結果、A組では「活発さ」の地位
指数と「教師への態度」($r = -.36$ $p < .05$) の間に
有意な負の相関が認められた。すなわち、「活発
さ」で教師の理想とする姿に近い生徒ほど教師と
の関係性が良好だということである。一方B組で
は、地位指数と学校適応の間に有意な相関は見ら
れなかった。

教師内地位と指導行動の関連 教師内地位指数
と指導行動との関係を検討するためにピアソンの
積率相関係数を求めたところ、A組では、「対人
能力」の地位指数と「厳格・指示的指導」($r = .43$
 $p < .01$)、及び「差別的指導」($r = .35$ $p < .05$) の
間に有意な正の相関が認められた。教師Aは、生
徒の「対人能力」と理想的な生徒像のそれとの差
が大きいほど、その生徒に対して厳格で指示的な
指導や差別的な指導をしていることを示唆する結
果である。他方、B組においては、「協調性」の
地位指数と「共感的援助」との間に有意な正の相
関 ($r = .38$ $p < .05$) が見られた。「協調性」が理
想像から遠い生徒、おそらく教師Bがこの側面に
問題があると感じている生徒に対して、教師Bは、
より共感的な指導行動をとっていることを示唆す
る結果である。

教師内地位と学級雰囲気との関連 教師内地位
指数と学級雰囲気の各因子得点との関連を検討す
るために、ピアソンの積率相関係数を求めたところ、
A組、B組ともに有意な相関は見られなかった。

モデルの検討 教師の認知構造 (教師内地位)
がどのように生徒の学級適応に影響するかを検討
するために、先述のモデルに基づき、学級別にパ
ス解析を行った。パス係数の推定には重回帰分析
を用いた。パス解析の結果をFigure 3, 4に示す。
①A組: 「対人能力」の教師内地位は「差別的指
導」($\beta = .39$ $p < .05$) と「厳格・指示的指導」

¹ 本研究における教師内地位指数は、値が小さいほど
当該の生徒が教師の理想とする生徒像に近いことを表
す。近藤 (1987) では、教師の認知空間上の両者の距離
を教師内地位指数としているが、本研究では認知枠
(因子) 別に算出した。

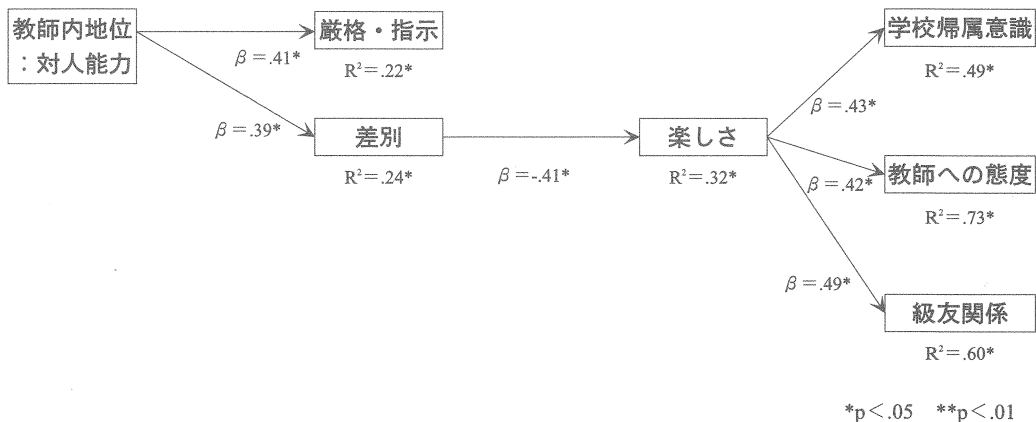


Figure 3 A組パスダイアグラム

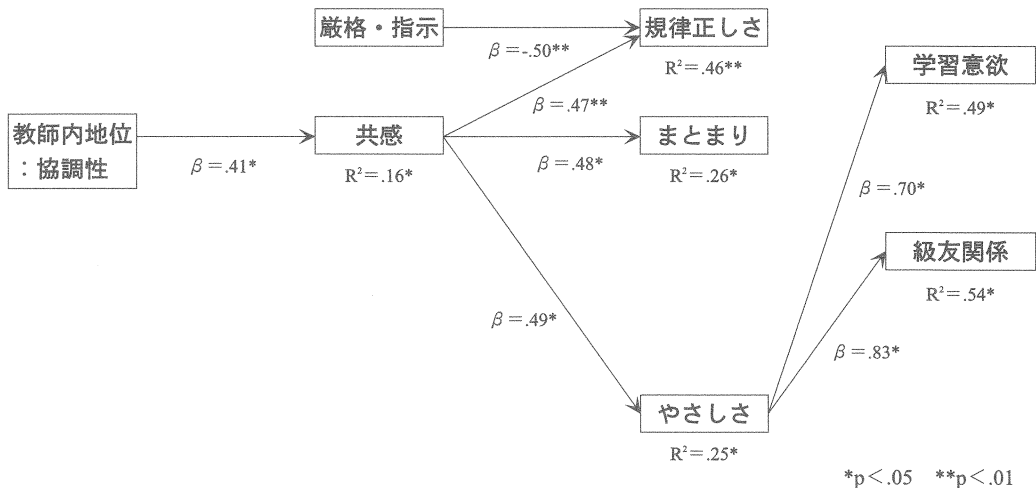


Figure 4 B組パスダイアグラム

($\beta = .41$ $p < .05$) に有意な正の影響を与えている。さらに、「差別的指導」は学級雰囲気の「楽しさ」に有意な負の影響 ($\beta = -.41$ $p < .05$) を与えている。そして、学級雰囲気の「楽しさ」は「学校への帰属意識」 ($\beta = .43$ $p < .05$) 「教師への態度」 ($\beta = .42$ $p < .05$) と「級友関係」 ($\beta = .49$ $p < .05$) にそれぞれ有意な正の影響を与えている。

②B組：「協調性」の教師内地位は「共感的援助」に有意な正の影響 ($\beta = .41$ $p < .05$) を与えている。さらに、「共感的援助」は、「規律正しさ」 ($\beta = .47$ $p < .01$) 「まとまり」 ($\beta = .48$ $p < .05$)

「やさしさ」 ($\beta = .49$ $p < .05$) の学級雰囲気に正の影響を与えている。「厳格・指示的指導」は「規律正しさ」 ($\beta = -.50$ $p < .01$) の学級雰囲気に負の影響を与えている。そして、「やさしさ」は「学習意欲」 ($\beta = .70$ $p < .05$) と「級友関係」 ($\beta = .83$ $p < .05$) に有意な正の影響を与えていた。

全体的考察

研究 I では、教師が子どもを見る際に用いる認知枠を 2 人の中学校教師を対象に、教師用 RCRT を使って測定した。その結果、教師 A では「活発

さ」「対人能力」「几帳面さ」の3つの認知枠が抽出されたが、どれもが教師役割をとるものが示す典型的認知枠であり、教師Aの視野の狭さが指摘された。教師Aは、教師歴が5年とまだ短いことから、ステレオタイプな「教師らしい」態度やものの見方を意図的、意識的にしている、または、それ以外の独自の態度や視点を取るゆとりがない、と解釈することもできるかもしれない。より柔軟な見方や広い視野、単純に評価的でない態度を今後どのように身につけて行くかが、Aが教師として成長していく上での課題となろう。

一方、教師Bでは「協調性」「スポーツ・活動性」「集中力・表現力」の3つの認知枠が抽出された。これらのうち、純粋に「教師的」「評価的」な認知枠は「協調性」だけであり、残りは「独自」で「記述的」な色彩の強いものである。記述的な認知枠やコンストラクトが多く存在することは、教師Bが子どもを見る際、単純に「良いか悪いか」と評価的に判断するのではなく、子どもの特徴を、評価を留保してそのまま受け止めていく傾向があることを示すものと考えられる。

研究Ⅱでは、教師の認知構造が生徒の学校適応にどのように影響するのかを明らかにするために、教師の認知構造→指導行動→学級雰囲気→学校適応というモデルを設定し、検討を行った。その結果、教師Aは、「対人能力」が自己の理想から遠い生徒には厳しい指導や生徒が「えこひいき」と認知する指導行動をとる傾向があり、このことが「つまらない」「たのしくない」といった学級雰囲気を強め、さらにそのことがA組生徒の「学校への帰属意識」を低下させ、「教師への態度」や「級友関係」を悪化させている可能性が示唆された。これに対して、教師Bは「協調性」が自己の理想から遠い生徒に対して、より共感的に接しており、このような指導行動が「きちんとし、落ち着いた」学級雰囲気や「協力的でまとまった」、「やさしい」学級雰囲気を引き出し、さらにそのことがB組生徒の「学習意欲」を高め、「級友関係」を良くしている可能性が示された。

教師の認知構造は、このような指導行動の違い、

学級雰囲気の違いを媒介して、両学級の全体的な学校適応度の違いを生み出しているものと考えられる。

本研究は、文部科学省オープン・リサーチ・センター整備事業（平成17年度～平成21年度）による私学助成を得て行われた。

文献

- Babad, E.Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 459-474.
- Erikson, E.H. (1977). *Toys and Reasons: Stages in the Ritualization of Experience*. New York: Norton.
- 浜名外喜男・蘭千寿・古城和敬 (1988). 教師が変われば子どもも変わる 望ましいピグマリオン教育のポイント 北大路書房 (Hamana, T., Araragi, C., & Kojou, K.)
- 原岡一馬 (1985). 教師期待の認知と成績の帰属および動機づけ 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 502-503. (Haraoka, K.)
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- 近藤邦夫 (1984). 児童・生徒に対する教師の見方を捉える試み—その① 方法について 千葉大学教育工学研究, 5, 3-21. (Kondo, K.)
- 近藤邦夫 (1987). 児童・生徒に対する教師の認知—教師内地位指数とその分布について 大正大学カウンセリング研究所紀要, 10, 20-37. (Kondo, K.)
- 近藤邦夫・沢崎俊之・齋藤憲司・高田治 (1988). 教師—児童関係と児童の適応—教師の儀式化の観点から 東京大学教育学部研究紀要, 28, 103-142. (Kondo, K., Sawazaki, T., Saito, K., & Takada, O.)

- (1988). Teacher-pupil relationships and pupil's adjustment -From the viewpoint of teacher's ritualization. *Bulletin of the Faculty of Education, University of Tokyo*, **28**, 103-142.)
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会
(Kondo, K.)
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. (1974). On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms. New York: MSS Modular.
- 塚本伸一 (1998). 教師の勢力資源が中学生のモラールと学級雰囲気にはばす影響 上越教育大学研究紀要, **17**(2), 551-562.
- (Tsukamoto, S. (1998). The effect of power resources of teachers on morale of junior high school students and classroom atmosphere. *Bulletin of Joetsu University of Education*, **17**(2), 551-562.)
- 塚本伸一 (2005). 教師の指導行動の構造 立教大学文学部講義資料 (未公刊)
(Tsukamoto, S.)
- 吉崎静夫・水越俊行 (1979). 児童による授業評価 教授行動・学習行動・学習集団雰囲気の視点より 日本教育工学雑誌, **4**, 15-25.
(Yoshizaki, S., & Mizukoshi, T.)