

# 異なる学級間における同一担任による児童評価の比較 —教師用RCRTを用いて—

渡 邊 信 隆\*・越 良 子\*\*

(令和6年1月22日受付；令和6年4月19日受理)

## 要 旨

本研究は、異なる学級間において同一担任による児童評価の差異を比較することを目的とし、担任の児童評価の多様性の程度を検討するため、2名の小学校の担任を対象に教師用RCRTを実施した。その結果、第1に、児童の性別による評価の偏りが担任する学級が異なってもみられた。第2に、担任A、担任Bともに、「ウマの合う子」や「よくわかる子」は高評価の児童であり、「ウマの合わない子」や「よくわからない子」は低評価の児童である傾向がみられた。第3に、認知枠組みが多様であるほど児童評価も多様になることが示唆された。本研究から、教師の児童評価は、認知的側面と密接に関連しており、異なる学級間においても担任の評価となる視点には、ある程度の一貫性がみられることが示された。

## KEY WORDS

児童評価, 子ども評価, 認知次元, 教師用RCRT

## 1 問題の所在と目的

教育実践家の有田(2006)は子どもにしても授業にしても、その人の実力ほどにはしか見えないという。教師の「みる」範囲は子どもの学習状況、生活状況、特徴、そして家庭状況など広く、多岐に渡る。そして、個々の子どもを「みる」だけではなく、学級担任であれば学級の複数の子どもの関係性、雰囲気、教師の働きかけに対する反応といったものまで「みる」必要がある。しかしながら、教師によって同一の子どもを「みて」いても、その子どもの「みとり」が異なることは当然起こることである。さらに、何を「みる」かは、「みている」人の経験や期待など内的な状況に依存している(佐木, 2005)。子どもを「みて」、その子どもに関わることは、教師の指導・行動を決定する根源的な役割を果たしている。教師が「みる」ことによって生じた関わりによって、子どもの育ちは影響されるのであり、教育において、「みる」ことと「かかわる」ことは相互に関連する。つまり、教師には深い子ども理解が求められる。

児童生徒理解につながる「みとり」は社会心理学の分野では対人認知に当たる。では、集団である学級の子どもに対する教師の認知は、どうすれば把握できるのであろうか。近藤(1987, 1994)は、教師用RCRTを開発している。これは、Kelly(1955)のRCRT(Role Construct Repertory Test)を応用し、教師の認知次元を把握するテストである。近藤(1994)によると、教師の認知枠組みを構成する認知次元は、当該教師の教育観や人間観、学級特性、教師役割等が反映し、一般的に認知次元の枠組みや数が教師の児童生徒を見る視点の多様性を示す。個人が他者を認知し、解釈する際に用いる「明るい」「真面目」といった基本的構成概念をパーソナル・コンストラクト(personal construct)と呼び、コンストラクトの組み合わせさせた個人独自の認知枠組みをコンストラクト・システム(construct system)と呼ぶ(味香, 1990)。つまり、認知枠組みを構成する認知次元の下位概念がコンストラクトと呼ばれる他者を認知する視点となる。教師用RCRTによって、教師のコンストラクトが抽出され、どのような視点から児童生徒を評価する傾向にあるのかを把握することができる。また、近藤(1987)は、教師の「理想の子ども」と各児童生徒の評価位置との距離を評価の差とし、その差の開きを算出する方法として「教師内地位指数」を用いている。この「教師内地位指数」が各児童生徒に対する教師の評価となる。

先行研究の結果から、教師によって認知次元は異なり、認知次元に伴って評価の視点も変わるため、それぞれの児童生徒の「教師内地位指数」も変わることが明らかになっている(近藤, 1987; 近藤, 1994他)。飯田(2002)や飯田(2003)は、個々の教師の認知次元は、「こうあって欲しい(欲しくない)」という児童生徒への教師の要請を意味することを指摘している。つまり、教師の要請に近い行動をしたり、特性をもったりしている児童生徒ほど高評価と

なる傾向にあり、教師の要請はいわば、教師の「評価基準」として働くといえる。したがって、教師の要請に近い児童生徒ほど、その教師が担任する学級への適応感は高くなり、遠い児童生徒ほど低くなる傾向にある（近藤，1987）。このように、教師の認知枠組みと児童生徒評価とは密接な関連をもっている。さらに、教師の認知次元は指導行動や学級の雰囲気を経介し、児童生徒の学級適応感にまで影響していることが明らかにされている（笠松・越，2007）。

これらの知見から、教師の多様な児童生徒評価を実現するためには認知次元は多様なほうがよいことになる。しかしながら、教師の認知次元は、教育観、人間観や自身の置かれた長年の状況や経験によって形成されるため、認知次元を変容させることは容易ではない（近藤，1994）。また、対人認知の一貫性について検討した味香（1990）は、同じ人物に2回のRCRTテストを実施し、その認知構造を分析した結果、認知的枠組みはその人物特有のものであり、類似したものになることを明らかにしている。仮に、教師の認知次元が学級の子どもの実態によって異なるいとすれば、教師の子ども評価も固定的なものになってしまう。換言すれば、異なる学級間においても教師の児童生徒評価が固定的であるとすれば、学級の子どもの替わっても児童生徒評価の差異は小さく、それは評価の幅が狭いことを意味する。

教師用RCRTを使用した先行研究は2つに分類できる。1つは、対象者となる教師は同一教師で、ターゲットとなる学級の児童生徒も同じで、教師用RCRTを2回実施することで認知の変容をみるというようなパターンである。もう1つは、対象者となる教師は2名以上の異なる教師で、ターゲットとなる学級の児童生徒は同じで、教師ごとの異なる認知を比較するというようなパターンである。先行研究においては、この2つのパターン以外、つまり、教師は同一人物で、ターゲットとなる学級が2つ以上の異なる学級の児童生徒に対する認知とそれに伴う児童生徒評価の比較は行われていない。その中でも、渡邊（2023）は、小学校の担任の認知次元の一貫性を検討するために、担任が前年度に担任していた学級と現在、担任する学級に対する担任の認知次元の比較を行っている。その結果、担任の主要な認知次元は、教師の教育観、指導観に影響されるものであり、学級の児童が替わっても一貫していることを明らかにしている。ただし、担任の認知次元の数が多い場合などには主要な認知次元以外に、担任する児童の実態に応じた認知次元が構成されやすいことも示している。しかしながら、この研究は、担任の認知次元の一貫性を検討したものであり、担任の児童評価の差異を詳しく検討したものではない。仮に、担任の認知次元がある程度一貫性をもっているとすれば、担任する学級の児童が異なっても、児童評価は同じような視点からの評価となるのであろうか。そうであるなら、担任は学級の児童が替わっても、その児童の実態を反映した評価ができず、固定化された評価を行うという問題を抱えていることになる。先行研究において、教師の認知枠組みに関する検討はされているが、教師の評価について認知的側面からは、未だ十分には検討されていない。

そこで、本研究では、異なる学級間において同一担任による児童評価の差異を比較することを目的とし、2名の小学校教師を対象に教師用RCRTを実施する。学級の児童が替われば、担任の児童評価は、どの程度異なるのかを比較検討することは、担任の児童評価の傾向を把握し、固定化を防ぐため、また、児童評価の多様化を促すための一助になると考える。尚、本研究は渡邊（2023）の【研究2】において行った調査のデータを用い、再分析を加えたものである。

## 2 研究の方法

### 2.1 調査期間

20XX年1月

### 2.2 教師用RCRT対象者

教師用RCRTは、公立小学校の担任2名を対象に実施した。対象者は、調査実施年度の数年以内に他の学校から当該校に異動してきた教師の中から選んだ。学校が同じであると、学校文化や風土、習慣などが変わらず、そのような教育環境が教師の教育観・指導観、指導行動にも影響を与える可能性があり、そのような可能性を排除するためである。また、2人の担任を対象とした意図は、1人よりも、より調査結果に妥当性をもたせるためである。

### 2.3 教師用RCRT対象学級

①教師用RCRTを実施した時点で担任していた5年生の学級と②前年度担任した4年生の学級の2つの学級を対象とした。担任Aと担任Bは、5年生担任時に異動しているので2つの比較対象学級は別の学校の学級である。

**【担任Aの教師用RCRT比較対象学級】**

- ① 4年生学級（男子15名，女子15名の合計30名） ② 5年生学級（男子18名，女子13名の合計31名）

**【担任Bの教師用RCRT比較対象学級】**

- ① 4年生学級（男子15名，女子15名の合計30名） ② 5年生学級（男子16名，女子13名の合計29名）

**2. 4 調査対象学級の選定の理由**

越（2002）は，教師用RCRTの結果から得られたコンストラクトは，担任する学年と伴に異なる傾向があることを指摘している。本研究においては，異なる学級間において同一担任による児童評価の差異を比較することを検討することを目的としたため，担任する学級の学年の差異をできるだけ少なくし，発達段階に近い4年生と5年生の学級を比較対象学級とした。

**2. 5 教師用RCRT及び面接実施者**

筆者

**2. 6 調査概要**

担任A及び担任Bには，事前に研究者の意図が分かり，研究結果に影響しないようにするため，調査目的を「児童理解に関する調査を行うため」と説明し，以下の2点を伝えた。①児童理解に関する調査（教師用RCRT）を実施すること。②教師用RCRT実施後，面接を行い，教師用RCRTで明らかとなった児童理解に関する特徴を筆者が各担任に伝え，今後の児童理解の参考にしてもらうこと。教師用RCRTから面接までの一連の調査が終了した後日，担任Aと担任Bに対してデブリーフィングを行い，本来の研究目的を伝えた。また，本研究を論文化するにあたって，担任A，BにはそれぞれのRCRTの解釈に関する記述を読んでもらった。尚，教師用RCRTにおいては，1人の教師の学級における子ども全員に対する各コンストラクトの評定値をデータとして因子分析することによって，当該教師の認知次元を抽出する。

**2. 7 教師用RCRTの実施方法**

本研究でのテスト実施の目的は，同一の教師において，ターゲットとなる対象学級の児童が異なる場合の評価比較である。したがって，教師用RCRTを2回実施する際には，テストの手順を工夫する必要がある。つまり，対象者が1回目のテストで質問の意図や結果を知り，2回目のテストに影響を与えないようにする必要がある。そこで，1回目と2回目の条件を同じにするため，2つを同時に実施し，分析に関する面接は2回目の実施後に行った。

教師用RCRTの実施は，近藤（1995）の手順にしたがって行った。実施は，まず，4年生の学級をターゲットに実施し，その1週間後に5年生の学級をターゲットに実施した。担任Aと担任B，それぞれ個別で放課後に，学校の教室で行った。教師用RCRTのおおよその手順を以下に示す。

①学級の児童全員の名前を想起順に回答する。②学級の中から，担任から見ても似ている児童，担任にとってウマの合う・合わない児童，考えていることがよくわかる・わからない児童，想起順の早かった・遅かった児童を全部で12ペア24名特定する。③これら12ペアについて，2人の類似点や特徴に関する特性を，担任の言葉で表現する。④上記③で回答した12個の特性について，その反対の意味の特性を回答する。この③④で回答した12対の特性をコンストラクトという。⑤12対のコンストラクトを評定尺度として，学級の全児童について「当てはまる—当てはまらない」の5件法で評定する。⑥同評定尺度によって，「現実の自分」，「理想の自分」，「理想の子ども」を評定する。

以上の手順を経て回答されたコンストラクトの評定値に基づき，筆者が因子分析の実施と各次元におけるそれぞれの児童の位置を図示した認知図の作成を行った。それらを担任A，Bそれぞれに提示し，筆者とともに解釈を行った。

**2. 8 倫理的配慮**

担任A及び担任Bに対する教師用RCRT実施時の所属学校長（5年生学級担任時），前任校の学校長（4年生学級担任時），そして，担任A及び担任Bに対し，研究目的の説明に加え，教師用RCRTを実施する許可を取った。また，研究で得た情報は，研究目的以外で使用することはないこと，データ処理後は，適切に破棄することを文書と口頭で説明した。ただし，担任A及び担任Bに対しては研究目的を「児童理解に関する調査を行うため」とのみ事前に説明した。



### 3 結果と考察

#### 3. 1 担任Aの因子分析結果

##### 3. 1. 1 4年学級と5年学級の教師用RCRTの認知次元とコンストラクトについて

担任Aの4年学級の教師用RCRTの結果について検討した(表1)。第1因子は「関わり度合い」次元と命名された。第2因子は「愛嬌」次元と命名された。次に、担任Aの5年学級の教師用RCRTの結果について検討した(表1)。第1因子は「集団での社会性」次元と命名された。第2因子は「自己開示」次元と命名された。尚、因子分析結果の詳細は、渡邊(2023)を参照されたい。

表1 担任Aの因子の比較

|                | 4年担任時                     |                               | 5年担任時                         |                               |
|----------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
|                | コンストラクト                   |                               | コンストラクト                       |                               |
| 第1因子<br>関わり度合い | 公平な態度 …… 人によって言いたいことが言えない | その場の空気を読める …… 空気が読めない         | 人に流されない …… 人に流される             | 人に流されない …… 人に流される             |
|                | 穏やか …… 気が強い               | 自分で考えて行動できる …… 助けがないと最後までできない | 人に流されない …… 人に流される             | 人に流されない …… 人に流される             |
|                | 前向き …… 自信がない              | 友達に寄り添うことができる …… 批判的          | 自分で考えて行動できる …… 助けがないと最後までできない | 自分で考えて行動できる …… 助けがないと最後までできない |
|                | 最後までやり遂げる …… 欠席しがち        | ひたむきな努力をする …… 自分のことを自分でできない   | 最後までやり遂げる …… 欠席しがち            | 最後までやり遂げる …… 欠席しがち            |
|                | 伝えたいことが響く …… 反応が薄い        | 受動的 …… 違いを受け入れられない            | 伝えたいことが響く …… 反応が薄い            | 伝えたいことが響く …… 反応が薄い            |
|                | 面倒見がいい …… 友達にすすんで関わらない    | 素直で前向き …… 励まさないし取り組めない        | 面倒見がいい …… 友達にすすんで関わらない        | 面倒見がいい …… 友達にすすんで関わらない        |
| 第2因子<br>愛嬌     | リーダー性がある …… 控えめ           | 人と進んで協力できる …… 助けがなかなか得られない    | リーダー性がある …… 控えめ               | リーダー性がある …… 控えめ               |
|                | 会話好き …… ほとんど会話しない         | 正直 …… 正直に言えないことが多い            | 会話好き …… ほとんど会話しない             | 会話好き …… ほとんど会話しない             |
|                | 人懐っこい …… 人見知り             | 表情豊か …… 感情を表さない               | 人懐っこい …… 人見知り                 | 人懐っこい …… 人見知り                 |
|                | 思いを言葉にできる …… 言葉で表現することが苦手 | 天真爛漫 …… 反応がなかなか得られない          | 思いを言葉にできる …… 言葉で表現することが苦手     | 思いを言葉にできる …… 言葉で表現することが苦手     |
|                | 活気がある …… 冷静               | 悩みを人に話せる …… 多くを語らない           | 活気がある …… 冷静                   | 活気がある …… 冷静                   |
|                | 正直 …… 考えが読めない             |                               | 正直 …… 考えが読めない                 | 正直 …… 考えが読めない                 |

##### 3. 1. 2 4年学級と5年学級の比較

4年学級と5年学級の教師用RCRTの結果を比較すると、因子の数はいずれも2次元であった。それぞれの因子をさらに詳しく見ると、4年学級の第1因子「関わり度合い」次元と5年学級の第1因子「集団での社会性」次元は、どちらも対人関係に関するものであった。また、4年学級の第2因子「愛嬌」次元と5年学級の第2因子「自己開示」次元は、どちらも自分の思いを他者に対して表現する因子だといえる。

#### 3. 2 担任Bの因子分析結果

##### 3. 2. 1 4年学級と5年学級の教師用RCRTの認知次元とコンストラクトについて

担任Bの4年学級の教師用RCRTの結果について検討した(表2)。第1因子は「関わり方」次元と命名された。第2因子は「思考・判断」次元と命名された。第3因子は「思春期」次元と命名された。次に、担任Bの5年学級の教師用RCRTの結果について検討した(表2)。第1因子は「社会性」次元と命名された。第2因子は「自己主張」次元と命名された。第3因子は「活動性」次元と命名された。

表2 担任Bの因子の比較

|               | 4年担任時                |                 | 5年担任時                |                 |
|---------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|
|               | コンストラクト              |                 | コンストラクト              |                 |
| 第1因子<br>関わり方  | 明るい …… 暗い            | 友達思い …… 自己中     | 明るい …… 暗い            | 友達思い …… 自己中     |
|               | 積極的 …… 消極的           | 友好的 …… 利己的      | 積極的 …… 消極的           | 友好的 …… 利己的      |
|               | 協力的 …… 利己的           | 応用が利く …… 変化に弱い  | 協力的 …… 利己的           | 応用が利く …… 変化に弱い  |
|               | 視野が広い …… 視野が狭い       | 社交的 …… 自信なし     | 視野が広い …… 視野が狭い       | 社交的 …… 自信なし     |
|               | 友達思い …… 自己中          | 周囲を気にする …… 強い自我 | 友達思い …… 自己中          | 周囲を気にする …… 強い自我 |
| 第2因子<br>思考・判断 | 見通しをもてる …… 行き当たりばったり | 攻撃的 …… 優しい      | 見通しをもてる …… 行き当たりばったり | 攻撃的 …… 優しい      |
|               | 攻撃的 …… 優しい           | 短絡的 …… 思慮深い     | 攻撃的 …… 優しい           | 短絡的 …… 思慮深い     |
|               | 短絡的 …… 思慮深い          | 真面目 …… 不真面目     | 短絡的 …… 思慮深い          | 真面目 …… 不真面目     |
|               | 真面目 …… 不真面目          | 善悪の判断が付く …… 短絡的 | 真面目 …… 不真面目          | 善悪の判断が付く …… 短絡的 |
| 第3因子<br>思春期   | 善悪の判断が付く …… 短絡的      | 思春期 …… 子供っぽい    | 善悪の判断が付く …… 短絡的      | 思春期 …… 子供っぽい    |
|               | 思春期 …… 子供っぽい         | 溜め込む …… 社交的     | 思春期 …… 子供っぽい         | 溜め込む …… 社交的     |
|               | 溜め込む …… 社交的          | 活動性 …… 運動が苦手    | 溜め込む …… 社交的          | 活動性 …… 運動が苦手    |

##### 3. 2. 2 4年学級と5年学級の比較

4年学級と5年学級の教師用RCRTの結果を比較すると、因子の数はいずれも3次元であった。それぞれの因子をさらに詳しく見ると、4年学級の第1因子「関わり方」次元と5年学級の第1因子「社会性」次元は、どちらも対人関係に関するものであった。また、4年学級の第2因子「思考・判断」次元と第1因子「関わり方」次元は人や物事に対する関わり方という点では似ているといえる。4年学級の第3因子「思春期」次元と5年学級の第2因子「自己主張」次元、第3因子「活動性」次元は、その年度の児童達の特性を反映した認知次元となっていた。

#### 3. 3 個々の児童に対する認知の変容

##### 3. 3. 1 担任Aの「子ども認知図」による評価分布

担任Aの4年学級の第1因子と5年学級の第1因子は、どちらも対人関係に関するものであった。4年学級の第2因子と5年学級の第2因子は、どちらも自分の思いを他者に対して表現する因子であった。つまり、認知次元が似ているため、担任Aが4年学級と5年学級の各児童を認知枠内でどのように位置づけているのかを詳しく比較検討した。教師用RCRTによって得られた各児童の因子得点を、因子ごとに、それぞれX軸とY軸としてプロットした「子ども認知図」を作成した。児童には、担任Aの想起順に番号を付けた。図1と図2は、4年学級と5年学級の教師用RCRTにおける第1因子をX軸に、第2因子をY軸としてそれぞれ、プロットしたものである。

##### 3. 3. 1. 1 4年学級の「子ども認知図」の検討

まず、4年学級の結果を検討した。「子ども認知図」においては、第1象限(右上)に位置する児童は担任Aの評

価が第1因子である「関わり度合い」次元と第2因子である「愛嬌」次元のどちらの因子においても因子得点が高く、第3象限（左下）に位置する児童は、どちらの因子においても低い。第1象限に12人が位置しており、その内、男子が4人、女子が8人であった。第3象限に6人位置しており、その内、男子が5人、女子が1人であった。これらの結果から、担任Aは4年学級において、「関わり度合い」次元と「愛嬌」次元という2つの次元から評価し、女子が高評価となっており、男子が低評価となっている傾向が示唆される。

次に、担任にとって「ウマの合う子」と「よくわかる子」を実線の丸で囲み、「ウマの合わない子」と「よくわからない子」を点線の丸で囲んで位置を検討した。「ウマの合う子」4名（⑨女、⑱男、⑲男、⑳女）と「よくわかる子」2名（⑫女、⑯女）の合計6名の内、⑨女、⑫女、⑯女、⑱男、⑲男の5名の児童が第1象限に位置していた。つまり、担任Aにとって高評価となっている児童である。さらに、6名全員が「愛嬌」次元においては、因子得点において0以上となっていた。一方、「ウマの合わない子」4名（⑧男、⑭男、⑮女、㉒女）と「よくわからない子」2名（㉑女、㉓女）の合計6名の内、⑧男、⑭男、⑮女の3名の児童が第3象限に位置していた。つまり、担任Aにとって

低評価となっている児童である。また、6名の内、㉒女以外の5名が「愛嬌」次元においては、因子得点において0以下となっていた。担任Aの第2因子が「愛嬌」次元であり、「ウマの合う子」や「よくわかる子」は担任Aにとって、愛嬌をもてる子であることが推察される。総じて、担任Aにとって、「ウマの合う子」と「よくわかる子」は高評価となっており、「ウマの合わない子」と「よくわからない子」は低評価となっている傾向が示唆される。

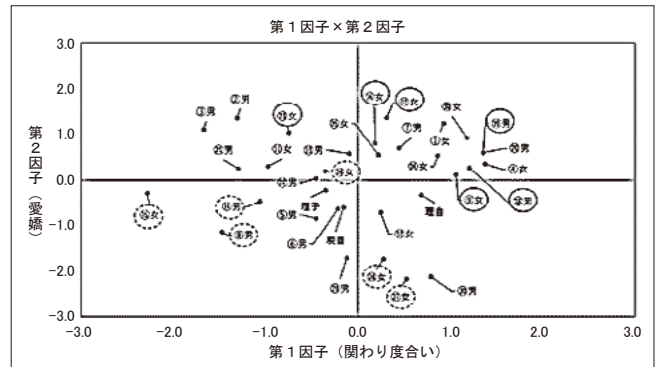


図1 4年学級の「子ども認知図」

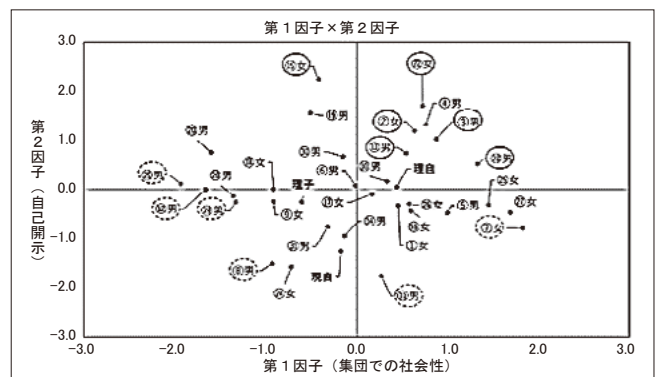


図2 5年学級の「子ども認知図」

### 3. 3. 1. 2 5年学級の「子ども認知図」の検討

次に、5年学級の結果を検討した。児童の人数は、第1象限に7人が位置しており、その内、男子が5人、女子が2人であった。第3象限に8人位置しており、その内、男子が6人、女子が2人であった。これらの結果から、担任Aは5年学級において、第1因子である「集団での社会性」次元と第2因子である「自己開示」次元という2つの次元から評価し、男子が高評価となっており、低評価となっているのも男子である傾向が示唆される。

「ウマの合う子」4名（②女、③男、⑬男、㉑男）と「よくわかる子」2名（⑮女、㉒女）の合計6名の内、⑮女以外の5名の児童が第1象限に位置していた。さらに、6名全員が「自己開示」次元においては、因子得点において0以上となっていた。一方、「ウマの合わない子」4名（⑧男、⑫男、⑳男、㉑男）と「よくわからない子」2名（⑦女、⑪男）の合計6名の内、⑧男、⑫男、㉑男の3名の児童が第3象限に位置していた。また、6名の内、㉑男以外の5名が「自己開示」次元においては、因子得点において0以下となっていた。担任Aの第2因子が「自己開示」次元であり、4年学級の「愛嬌」次元と同様に、「ウマの合う子」や「よくわかる子」は担任Aにとって、「自己開示」ができる子になっている可能性が推察される。総じて、4年学級と同様に、担任Aにとって、「ウマの合う子」と「よくわかる子」は高評価となっており、「ウマの合わない子」と「よくわからない子」は低評価となっている傾向が示唆される。

### 3. 3. 1. 3 4年学級と5年学級の「子ども認知図」の比較・検討

第1に、「ウマの合う子」と「よくわかる子」というポジティブな評価の児童と、「ウマの合わない子」と「よくわからない子」といネガティブな評価の児童の位置が「愛嬌」次元と「自己開示」次元というそれぞれの第2因子の次元において両極に位置する傾向となっていた。第2に、担任Aの高評価と低評価の児童をまとめたものが表3であるが、4年学級も5年学級も担任Aの評価が低い児童は男子児童が多い傾向がみられる。高評価の児童は4年学級では女子が多く、5年学級では男子が多かったことから、学級の実態によって変わる可能性がある。4年学級の「愛嬌」

次元と5年学級の「自己開示」次元という、いわば、「他者に対して自分をどれだけ表現できるのか」という意味で似ている視点から児童評価を行っており、その評価は「ウマの合う子」「よくわかる子」というポジティブな評価児童と「ウマの合わない子」「よくわからない子」というネガティブな評価児童とを分ける評価基準になっているといえる。

表3 担任Aの高評価・低評価児童比較

| 対象学級            | 象限        | 児童数 | 学級内の割合 | 男女別児童数                   | 象限内の割合 | ポジティブ・ネガティブ評価児童数      | 象限内の割合  |
|-----------------|-----------|-----|--------|--------------------------|--------|-----------------------|---------|
| 4年学級<br>(1×2因子) | 第1象限(高評価) | 12  | 40%    | 男子 4 : 33%<br>女子 8 : 67% |        | ウマの合う子<br>・よくわかる子     | 5 : 42% |
|                 | 第3象限(低評価) | 6   | 20%    | 男子 5 : 83%<br>女子 1 : 17% |        | ウマの合わない子<br>・よくわからない子 | 3 : 50% |
| 5年学級<br>(1×2因子) | 第1象限(高評価) | 7   | 23%    | 男子 5 : 71%<br>女子 2 : 29% |        | ウマの合う子<br>・よくわかる子     | 5 : 71% |
|                 | 第3象限(低評価) | 8   | 26%    | 男子 6 : 75%<br>女子 2 : 25% |        | ウマの合わない子<br>・よくわからない子 | 3 : 38% |

3. 3. 2 担任Bの「子ども認知図」による評価分布

担任Aと同様に、担任Bが4年学級と5年学級の学級成員である各児童を認知枠内でどのように位置づけているのかを比較検討した。担任Bは、4年学級、5年学級、それぞれにおいて3因子であったため、異なる因子の組み合わせ、すなわち、4年学級の教師用RCRTにおける第1因子をX軸に、第2因子をY軸としてプロットした「子ども認知図」と第2因子をX軸に、第3因子をY軸としてプロットした「子ども認知図」の2つを作成して比較検討した。

3. 3. 2. 1 4年学級の「子ども認知図」の検討(第1因子×第2因子)

4年学級の第1因子×第2因子の結果を検討した(図3)。第1象限に6人が位置しており、その内、男子が2人、女子が4人であった。第3象限に8人位置しており、その内、男子が6人、女子が2人であった。これらの結果から、担任Bは第1因子の「関わり方」次元と第2因子の「思考・判断」次元という2つの次元からは、女子が高評価となっており、逆に、男子が低評価となっている傾向が示唆される。

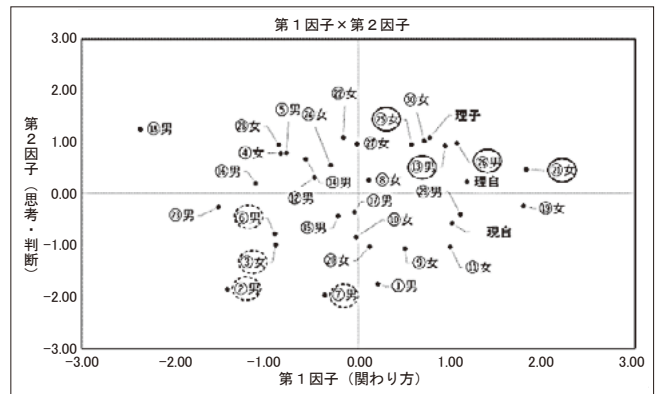


図3 担任Bの4年学級の「子ども認知図」(第1因子×第2因子)

「ウマの合う子」4名(⑬男, ⑳女, ㉕女, ㉖男)と「よくわかる子」2名(⑬男, ㉖男)の合計6名の内、全員の児童が第1象限に位置していた。ただし、⑬男, ㉖男は「ウマの合う子」と「よくわかる子」を兼ねており同じ児童であるため、それぞれプラス1名としてカウントした。一方、「ウマの合わない子」4名(②男, ③女, ⑥男, ⑦男)と「よくわからない子」2名(②男, ③女)の合計6名の内、全員の児童が第3象限に位置していた。ただし、②男と③女は「ウマの合わない子」と「よくわからない子」を兼ねており同じ児童であるため、それぞれプラス1名としてカウントした。これらの結果から、担任Bにとって、「ウマの合う子」と「よくわかる子」は高評価となっており、「ウマの合わない子」と「よくわからない子」は低評価となっている傾向が示唆される。

3. 3. 2. 2 4年学級の「子ども認知図」の検討(第2因子×第3因子)

次に、4年学級の第2因子×第3因子の結果を検討した(図4)。第1象限に10人が位置しており、その内、男子が3人、女子が7人であった。第3象限に7人位置しており、その内、男子が6人、女子が1人であった。これらの結果から、担任Bは第2因子の「思考・判断」次元と第3因子の「思春期」次元という2つの次元からも、女子が高評価となっており、男子が低評価となっている傾向が示唆される。

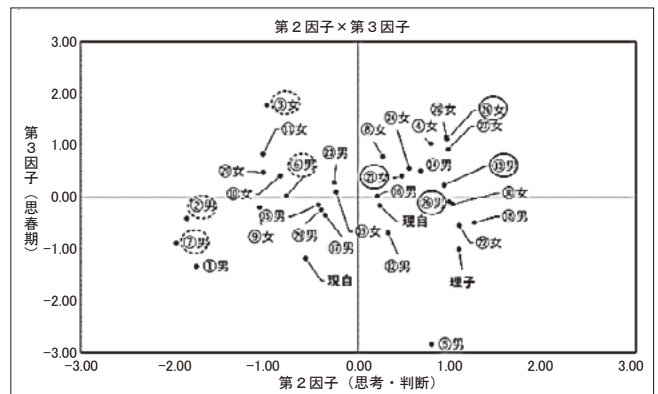


図4 担任Bの4年学級の「子ども認知図」(第2因子×第3因子)

「ウマの合う子」4名(⑬男, ⑳女, ㉕女, ㉖男)と「よくわかる子」2名(⑬男, ㉖男)の合計6名の内、4名の児童が高評価である第1象限に位置していた。ただし、⑬男は「ウマの合う子」と「よくわかる子」を兼ねており同じ児童であるため、プラス1名としてカウントした。一方、「ウマの合わない子」4名(②男, ③女, ⑥男, ⑦男)と「よくわからない子」2名(②男, ③女)の合計6名の内、全員の児童が第3象限に位置していた。ただし、②男と③女は「ウマの合わない子」と「よくわからない子」を兼ねており同じ児童であるため、それぞれプラス1名としてカウントした。これらの結果から、担任Bにとって、「ウマの合う子」と「よくわかる子」は高評価となっており、「ウマの合わない子」と「よくわからない子」は低評価となっている傾向が示唆される。



男, ③女) の合計6名の内, ②男, ⑦男の2名の児童が第3象限に位置していた。ただし, ②男は「ウマの合わない子」と「よくわからない子」を兼ねており同じ児童であるため, プラス1名としてカウントした。これらの結果から, 第1因子×第2因子と同様に, 担任Bにとって, 「ウマの合う子」と「よくわかる子」は高評価となっており, 「ウマの合わない子」と「よくわからない子」は低評価となっている傾向が示唆される。

### 3. 3. 2. 3 5年学級の「子ども認知図」の検討 (第1因子×第2因子)

まず, 5年学級の第1因子×第2因子の結果を検討した(図5)。第1象限に8人が位置しており, その内, 男子が3人, 女子が5人であった。第3象限に6人位置しており, その内, 男子が4人, 女子が2人であった。これらの結果から, 担任Bは第1因子である「社会性」次元と第2因子である「自己主張」次元という2つの次元から評価し, 女子が高評価となっており, 男子が低評価となっている傾向が示唆される。

「ウマの合う子」4名(①男, ⑤女, ⑬男, ⑱女)と「よくわかる子」2名(⑤女, ⑳男)の合計6名の内, ①男以外の5名の児童が高評価である第1象限に位置していた。ただし, ⑤女は「ウマの合う子」と「よくわかる子」を兼ねており同じ児童であるため, プラス1名としてカウントした。一方, 「ウマの合わない子」4名(⑦女, ⑰女, ⑳女, ㉓女), 「よくわからない子」2名(⑦女, ⑳女)の合計6名の内, ⑦女, ⑰女の2名の児童が低評価である第3象限に位置していた。ただし, ⑦女は「ウマの合わない子」と「よくわからない子」を兼ねており同じ児童であるためプラス1名としてカウントした。

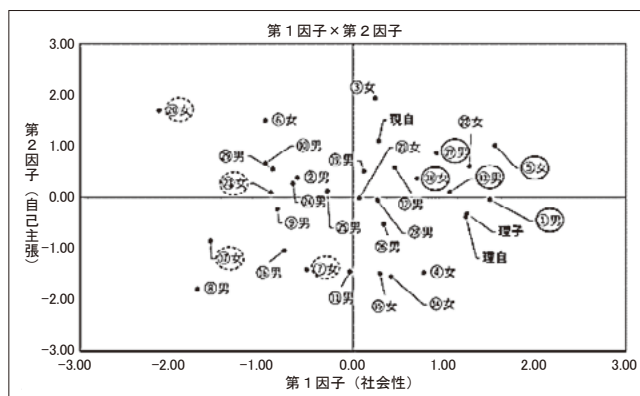


図5 担任Bの5年学級の「子ども認知図」  
(第1因子×第2因子)

### 3. 3. 2. 4 5年学級の「子ども認知図」の検討 (第2因子×第3因子)

次に, 5年学級の第2因子×第3因子の結果を検討した(図6)。第1象限に9人が位置しており, その内, 男子が6人, 女子が3人であった。第3象限に10人位置しており, その内, 男子5人, 女子が5人であった。これらの結果から, 担任Bは第2因子の「自己主張」次元と第3因子の「活動性」次元という2つの次元からは, 男子の方が高評価ではあったものの, 低評価の児童は男女別による違いはみられなかった。

「ウマの合う子」4名(①男, ⑤女, ⑬男, ⑱女)と「よくわかる子」2名(⑤女, ⑳男)の合計6名の内, ⑬男, ⑱女の2名の児童が高評価である第1象限に位置していた。一方, 「ウマの合わない子」4名(⑦女, ⑰女, ⑳女, ㉓女), 「よくわからない子」2名

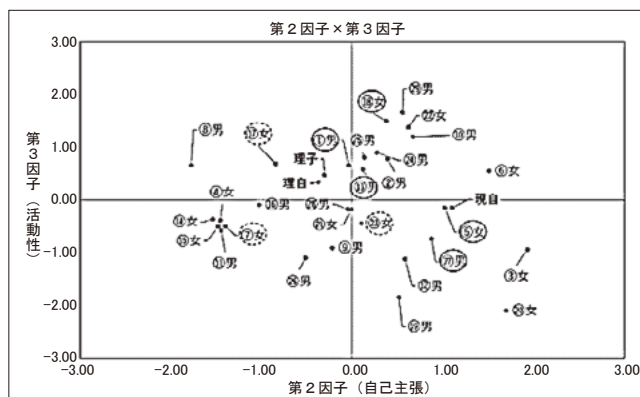


図6 担任Bの5年学級の「子ども認知図」  
(第2因子×第3因子)

(⑦女, ⑳女)の合計6名の内, ⑦女の1名の児童が第3象限に位置していた。ただし, ⑦女は「ウマの合わない子」と「よくわからない子」を兼ねており同じ児童であるためプラス1名としてカウントした。

### 3. 3. 2. 5 4年学級と5年学級の「子ども認知図」の比較・検討

担任Bの高評価と低評価の児童をまとめたものが表4である。第1に, 4年学級の高評価の児童は女子, 低評価の児童は男子である傾向がみられる。一方, 5年学級の高評価の児童は, 第1因子×第2因子において女子が多く, 第2因子×第3因子においては男子が多かった。低評価の児童は第1因子×第2因子において男子が多く, 第2因子×第3因子においては, 男女同数であった。

第2に, 4年学級では「ウマの合う子」や「よくわかる子」は全員が高評価の児童であり, 「ウマの合わない子」や「よくわからない子」は第1因子×第2因子においては全員が低評価の児童, 第2因子×第3因子においては6名の内3名が低評価の児童であった。5年学級では「ウマの合う子」や「よくわかる子」は第1因子×第2因子におい

ては6名の内5名が、第2因子×第3因子においては6名の内2名が高評価の児童であった。「ウマの合わない子」や「よくわからない子」は第1因子×第2因子においては6名の内3名が、第2因子×第3因子においては6名の内2名が低評価の児童であった。つまり、5年学級では「ウマの合う子」や「よくわかる子」は、第1因子×第2因子において、6名中5名が高評価に当たる第1象限に位置していたが、第2因子×第3因子においては、第1象限には6名中2名と減少していた。「ウマの合わない子」や「よくわからない子」は、第1因子×第2因子において、6名中3名が低評価に当たる第3象限に位置していたが、第2因子×第3因子においては6名中2名であり、この2名は同一人物であるため実際には1名に減少していた。

「子ども認知図」の上では、「ウマの合う子」や「よくわかる子」というポジティブな評価の児童の位置と「ウマの合わない子」や「よくわからない子」といネガティブな評価の児童の位置は、4年学級では第1因子×第2因子において、両因子の対極の位置（第1象限と第3象限）にあったが、第2因子×第3因子においては、「思考・判断」次元という第2因子の次元軸のみにおいて両極（第1・第2象限と第3・第4象限）に位置していた。

### 3. 4 総合考察

本研究の目的は、異なる学級間において同一担任による児童評価の差異を比較することであった。第1に、担任Aは4年学級、5年学級ともに低評価の児童は男子が多い傾向がみられた。また、担任Bも4年学級、5年学級ともに低評価の児童は男子が多い傾向がみられた。これらの結果から、担任する学級が異なっても児童の性別による評価の偏りが担任によってみられることが示唆される。小学生という発達段階において、担任は男子児童に対して低く評価する傾向にあることが窺える。ただし、高評価の児童に関しては、担任Aは学級によって男女異なり、担任Bは認知次元の組み合わせによって異なっていたため、偏りが必ず存在するとはいえず、学級の実態によって異なることも推察される。

第2に、担任A、担任Bともに、「ウマの合う子」や「よくわかる子」は高評価の児童であり、「ウマの合わない子」や「よくわからない子」は低評価の児童である傾向がみられた。担任Aは前述の通り、4年学級と5年学級を通し、一貫して「他者に対して自分をどれだけ表現できるのか」という視点から児童評価を行っており、その評価は「ウマの合う子」「よくわかる子」というポジティブな評価児童と「ウマの合わない子」「よくわからない子」というネガティブな評価児童とを分ける評価基準となっている傾向にあることが示唆される。さらに、担任Aの「理想の子」「理想の自分」「現実の自分」の3つの位置は4年学級と5年学級において、ほぼ類似しており「教師内地位指数」は、「理想の子」に与えられた教師の評定値と各児童の評定値との差（絶対値）の合計とするため、この「理想の子」の位置が各学級において類似したことが、児童評価も似たような評価となった要因の1つであるといえよう。

これらの傾向を生起させる要因としては、担任A、担任Bともに、4年学級と5年学級の児童評価の視点となる主要な認知次元が類似するため、その児童評価も類似することが考えられる。担任Aは筆者との面接において、4年学級と5年学級の教師用RCRTの因子について似ているという印象をもっていた。それは自らが大切だと思っている教育観、指導観が現れていることによるものだと捉えていた。また、担任Bも筆者との面接において、4年学級の第1因子「関わり方」と5年学級の第2因子「社会性」は似ていると語り、それは、担任Bが長年、もち続けている教育観、指導観の軸となるものであると語っていたことから窺える。

第3に、担任A及び担任Bの児童評価に関する相違点について述べる。その相違点とは認知次元の枠組みである。つまり、担任Bの認知次元は、4年学級と5年学級の両学級ともに3次元（因子）であるため、認知次元が2次元の場合と異なり、「子ども認知図」における評価軸となるX軸とY軸の組み合わせが3通り存在することになる。したがって、その組み合わせによって、高評価と低評価の児童の位置は分散されることになり、「ウマの合う子」や「よくわかる子」というポジティブな評価の児童と「ウマの合わない子」や「よくわからない子」といネガティブな評価の児童の位置は固定化されず流動的になることが示唆される。

さらに、担任Bの4年学級の第3因子「思春期」次元と5年学級の第2因子「自己主張」次元、第3因子「活動

表4 担任Bの高評価・低評価児童比較

| 対象学級      | 象限                 | 児童数 | 学級内の割合 | 男女別児童数 | 象限内の割合 | ポジティブ・ネガティブ評価児童数      | 象限内の割合                |     |      |
|-----------|--------------------|-----|--------|--------|--------|-----------------------|-----------------------|-----|------|
| 4年学級      | 1×2因子<br>第1象限(高評価) | 6   | 20%    | 男子     | 2      | 33%                   | ウマの合う子<br>・よくわかる子     | 6   | 100% |
|           |                    |     |        | 女子     | 4      | 67%                   |                       |     |      |
|           | 第3象限(低評価)          | 8   | 27%    | 男子     | 6      | 75%                   | ウマの合わない子<br>・よくわからない子 | 6   | 75%  |
|           |                    |     |        | 女子     | 2      | 25%                   |                       |     |      |
|           | 2×3因子<br>第1象限(高評価) | 10  | 33%    | 男子     | 3      | 30%                   | ウマの合う子<br>・よくわかる子     | 4   | 40%  |
|           |                    |     |        | 女子     | 7      | 70%                   |                       |     |      |
| 第3象限(低評価) | 7                  | 23% | 男子     | 6      | 86%    | ウマの合わない子<br>・よくわからない子 | 3                     | 43% |      |
|           |                    |     | 女子     | 1      | 14%    |                       |                       |     |      |
| 5年学級      | 1×2因子<br>第1象限(高評価) | 8   | 28%    | 男子     | 3      | 38%                   | ウマの合う子<br>・よくわかる子     | 5   | 63%  |
|           |                    |     |        | 女子     | 5      | 63%                   |                       |     |      |
|           | 第3象限(低評価)          | 6   | 21%    | 男子     | 4      | 67%                   | ウマの合わない子<br>・よくわからない子 | 3   | 50%  |
|           |                    |     |        | 女子     | 2      | 33%                   |                       |     |      |
|           | 2×3因子<br>第1象限(高評価) | 9   | 31%    | 男子     | 6      | 67%                   | ウマの合う子<br>・よくわかる子     | 2   | 22%  |
|           |                    |     |        | 女子     | 3      | 33%                   |                       |     |      |
| 第3象限(低評価) | 10                 | 34% | 男子     | 5      | 50%    | ウマの合わない子<br>・よくわからない子 | 2                     | 20% |      |
|           |                    |     | 女子     | 5      | 50%    |                       |                       |     |      |

\*太字は男女のうち、多い数と割合を示す。



性」次元は、その年度の子どもの特性を反映した認知次元となっていた。つまり、類似する認知次元以外にも、その学級の児童の実態を反映した認知次元を構成させていたのである。つまり、4年学級と5年学級に一貫する主要な認知次元と学級の児童の実態を反映した認知次元という2つの組み合わせによって、高評価の児童と低評価の児童が固定的ではなく流動的になっていた。言い方を変えれば、そのことは児童評価の視点を複数もつことになり、その組み合わせ次第で、「光が当たる児童」が替わり、幅のある児童評価ができることにつながるといえる。この相違点こそが、担任の児童評価の固定化を防ぐことにつながる可能性がある。これら教師の児童評価の固定化を防ぐための方策には、評価の視点となる認知次元を多様化することが挙げられよう。普段は意識できない自らの認知を客観的に捉えることができる教師用RCRTのような可視化できるデータを活用することは有効である。

#### 4 課題

本研究における課題としては、第1に、4年学級と5年学級の教師用RCRTを担任が5年生を担当している時に実施したことである。本研究の目的は、異なる学級間において同一担任による児童評価の差異を比較することであり、1回目の教師用RCRTが2回目のテストに影響を与えないようにする必要があった。教師用RCRTを2回別々に行う場合、1回目実施後における分析、フィードバックによって、教師用RCRTにおける質問の意図が調査対象者に分かり、正確な調査結果が得られない可能性があった。したがって、本研究では、担任が5年生を担当している時に実施した。しかしながら、4年生の担任時から時間が経過しており、4年生の学級成員に対する教師用RCRTは、当時を振り返って実施することになったため、その結果には時間的経過における変化と調査対象者の回顧的な見方が含まれている可能性は否定できない。第2に、本研究は研究対象が2事例のみであり、これらの結果を過度に一般化することはできないことである。今後は、さらに多くの事例を基にした比較が必要である。

#### 5 引用文献

- 味香信子 (1990). Role Construct Repertory Testの一貫性に関する研究—合成グリットを用いての検討— 東京大学教育学部紀要, 30, 165-175.
- 有田和正 (2006). 子どもを見る目の鍛え方入門—子どもの見方がうまくなる十二章— 明治図書出版
- 飯田都 (2002). 教師の要請が児童の学級適応感に与える影響—児童個々の認知様式に着目して— 教育心理学研究, 50, 367-376.
- 飯田都 (2003). 教師の要請に関する児童の認知様式の考察 東京大学大学院教育学研究科紀要, 42, 275-282.
- 笠松幹生・越良子 (2007). 教師の児童認知の多様性が児童の級友認知と級友関係に及ぼす影響 学校心理学研究, 7, 21-33.
- Kelly, G. A (1955). *The psychology of personal constructions*. New York, Norton
- 近藤邦夫 (1987). 子どもに対する教師の認知—教師内地位指数とその分布の型について— 大正大学カウンセリング研究所紀要, 10, 20-37.
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学— 東京大学出版
- 近藤邦夫 (1995). 子どもと教育子どもと教師のもつれ 教育相談の現場から 岩波書店
- 越良子 (2002). 児童・生徒認知に関する教師の自己把握 上越教育大学研究紀要, 21 (2), 617-634.
- 佐木みどり (2005). 保育における「子どもを見る」ことの考察 相川書房
- 渡邊信隆 (2023). 教師の子ども認知の変容に関する研究 兵庫教育大学 博士論文

# Comparison of Assessments of Children by the Same Teacher in Different Classrooms Using the RCRT for Teachers

Nobutaka WATANABE\* · Ryoko KOSHI\*\*

## ABSTRACT

This study aimed to compare differences in child ratings by the same homeroom teacher across classrooms. Teacher RCRTs was given to homeroom teachers in two elementary schools to examine the degree of diversity in their evaluations of children. The results showed that each homeroom teacher was first biased in evaluating children based on gender, even if the homeroom teachers were responsible for different classes. Second, for both homeroom teachers A and B, children who “got along” or “understood well” tended to be highly rated, whereas those who “did not get along” or “did not understand well” tended to be rated poorly. Third, the more diverse the cognitive framework, the more varied the child’s evaluation. This study indicates that homeroom teachers’ evaluations of children are closely related to cognitive aspects, and that there is a certain degree of consistency in the viewpoints used to evaluate children across classrooms.

---

\* Itabashi District, Shimura Dairoku Elementary school   \*\* School Education