

児童・生徒認知に関する教師の自己把握

越 良 子*

(平成14年2月6日)

要 旨

教師の自己形成過程において、正確な自己の把握が重要である。教師の行動特徴に自ら気づくことによって、教師の発達が促されると推測される。本研究では、29名の教師自身によって記述された、児童・生徒に対する認知次元と、教師による評価と教師—児童・生徒関係の関連性、それについての教師自身による考察について報告された。教師の認知特徴として明らかにされたのは以下の通りである。a) 教師の一般的な児童・生徒認知次元が明らかにされた。b) 認知次元上での評価の高低が、対児童・生徒関係と関連した。c) 両者の関連が強い次元は、教師が児童・生徒に理想的であることを強く求める次元であった。これらから、教師は教師中心の児童・生徒認知をしていることが示唆された。

KEY WORDS

児童・生徒認知	perception of students
教師—児童・生徒関係	teacher-student relationships
自己形成	self-formation
教師の力量形成	professional development of teachers

目 的

学級における教師の影響力は大きい。学級は教師と児童・生徒の相互作用によって作られ、その過程において、教師の働きかけが児童・生徒に影響を及ぼすことはよく知られている（例えば Brophy & Good, 1974）。よりよい学級経営を目指すうえで、教師にとって、いかに自己の力量を形成していくかが重要な課題である。

教師の職能発達研究において、岸本・岡東・林・小山（1982）は、経営能力、教授展開能力、生徒指導能力、生徒把握能力、人格性に関する教師の自己評価が、年齢とともに上昇することを示した。また、熟練教師と初任教師では思考様式に違いがあること（佐藤・岩川・秋田, 1990）、授業運営が教職年数によって変容すること（藤沢, 1985）などが示されている。

教師の職能は、経験年数を経ることによって、授業や学級の運営、児童・生徒への働きかけにおいて変容・発達する。しかし、こうした変容・発達は、単に年数を重ねることでもたらされるのではないことがわかっている。山崎・前田（1988）による退職教員対象の調査において、校内での研究活動、校内での先輩や指導者との出会い、教育実践上の経験（生徒指導、特定の

* 心理臨床講座

子どもとの出会いなど)が自らの力量形成の契機としてあることが指摘されている。また、山崎・紅林(1996)によると、現職教員は、自らの教育実践や教育に対する考え方に影響を及ぼし変化を生み出したと思われる事柄として、教育実践上での経験、学校内での優れた人物との出会いをあげている。教師がその力量において変容し成長するのは、何らかの経験を契機として、自らの実践を振り返り現在の自身のあり方を省みることによって自らを変えようと試みた、自己形成の結果であると考えられる。

秋田(1999)は、教師の生涯発達を捉えるモデルとして、大きく分けて成長・熟達モデル、獲得・喪失両義性モデル、人生の危機的移行モデル、共同体への参加モデルの4種類あると指摘している。これらは、教師がどのような過程で発達するかについて、その道筋の方向性を述べようとするものである。いずれのモデルにおいても、教授技術であれ、児童・生徒との関わり方であれ、教師としてのあり方であれ、教師が自分自身の行為を省察し、あるべき姿を自覚しつつ自己評価しながら実践することによって自己形成していくことが示されている。

自己形成の過程において自己の正確な把握が必要であるとする知見は、例えば能力の自己評価過程の研究においてもみられる。越(1994, 1998)は、将来において望ましい自分自身になるという向上的自己高揚(self-enhancement)を実現するために、現在においては、たとえ自身にとって否定的な情報を得ることになっても、正確な自己を把握するための自己査定行動(self-assessment)が選択されることを明らかにしている。それによると、所与の能力について、その獲得が目標であり、かつその獲得可能性が高く認知される場合、自己査定がおこなわれる。これに対して、獲得が目標でない、あるいは獲得可能性が低く認知される場合は、自己査定はおこなわれない。つまり、目標能力の獲得による望ましい自己の実現が将来において期待されるときは自己査定がおこなわれ、期待されないときは自己査定がおこなわれないのであった。このことから、自己査定行動が将来の自己高揚のためになされたといえる。将来の価値ある自己の実現のために、それと照らし合わせた現在の自己の不足を把握するための行動として自己査定は位置づけられる。また、自律的自己形成を、自己参照—自己創出の過程とするモデルも提出されている(蘭, 1999)。それによると、自身であるいは他者から要請される自己のあり方を参照することで、現実の自己をみる視点をずらすことになり、要請と現実との違いに気づくことが可能になる。視点のずらしによって今までとは異なる自己把握がなされ、そこで明らかになった要請と現実との違いを縮めようとすることによって、新たな自己を創出することができる指摘されている。これらから、教師の自律的自己形成の過程において、まず、現実の自己を正確に把握することが必要であることが示唆される。それによって自己の不足や目標とのズレ、教育観などに気づき、それを調整することで自己を作り上げていくのである。

本研究では、教師が自己のあり方をいかに把握し、いかなる気づきがどのように自己を変容させていったのか、という教師の自己形成の過程を明らかにしていく試みの一環として、教師自身によって把握された教師の行動特徴と、それについての教師自身による考察を報告する。ここでは、児童・生徒認知に関する行動特徴、すなわち、教師自身によって把握された、児童・生徒認知の様相について報告する。

教師が自己の児童・生徒認知の様相を把握するひとつの方法として、教師用 RCRT (role construct repertory test : 近藤, 1984) がある。これは、教師に類似・非類似と認知された児童・生徒や、教師が好意・非好意をもつ児童・生徒などの特徴を記述する際に用いられた概念(コンストラクト)から、その教師特有の児童・生徒認知の視点を抽出するという点で優れて

いる。

教師が児童・生徒を認知する側面については、従来から多くの研究が行われ、多くの知見が提出されている。天根・吉田(1984)は、パーソナリティ評定のための24対の両極性尺度を作成し、評定値に基づく因子分析によって、教師が児童・生徒を活発さ、温厚さ、聡明さ、落ち着き、根気強さの5次元で認知していることを見いだした。また、蘭(1988)も同様の手続きで、社会性、活動性、安定性、知的意欲、創造性の5次元を見い出し、内容的に、天根らと類似の認知側面を見いだしている。しかしながら、あらかじめ作成された評定尺度における回答に基づく因子分析によるよりも、RCRTの手法は、認知者個人の特徴を反映しやすく、また、より具体的で学校現場の実感に沿った認知次元を抽出可能である。手塚(2000)は、28名の小学校教師にRCRTを実施し、そこで得られた328のコンストラクトをKJ法によって分類している。その結果として、能力・発言力、学習への取り組みの姿勢・意欲、行動統制のとれやすさ、人間関係への配慮、基本的生活、性格に関する事柄が、教師の児童・生徒認知において用いられた側面であることを報告した。井尻(2001)も、小・中・高校に勤務する教師36名を対象にRCRTを実施し、コンストラクトの因子分析から、協調性、社交性、主体性、誠実さ、従順、落ち着き、学力、腕白、勇気という認知次元のあることを見いだした。また、Wood & Naphali(1975)は、RCRTと類似した方法によって、学習場面での積極性(involvement)、教科の能力、全般的能力、行動面、課題作業でのまじめさ・几帳面さ(the quality and tidiness)、学習場面での意欲の6側面において教師は児童・生徒を認知することを示した。

では、そうした次元においてどのように評価された児童・生徒が、教師と好意的関係をもつことになるのか。近藤(1984)、近藤・沢崎・斉藤・高田(1988)は、教師にとってウマが合う・合わないという好意的関係性が、教師が児童・生徒認知に用いる次元における評価の良し悪しと関連することを示唆した。また手塚(2000)は、RCRTにおいて得られた各コンストラクトにおいて、ウマの合う・合わない・考えていることがよくわかる・わからない児童に対する評価の高さの違いを分析し、ウマの合う児童は理解力、整頓力、おおらかさなどのコンストラクトにおいて他の児童と比べ高く評価され、ウマの合わない児童は理解力、まじめさ、自己の確立、穏やかさなどのコンストラクトで最も低く評価されたことを見いだした。この結果は、教師は先の側面で高く評価できる児童と好意的関係をもつ一方で、“興奮しやすく不真面目で依存的”であるといった、教師がその役割を遂行するうえで指導がしにくく手が掛かる児童とは非好意的関係をもつと解釈された。

このように、一連の研究によって教師の児童・生徒認知次元と、教師の評価が児童・生徒との好意的関係の形成に関連する可能性のあることが示された。しかしながら、RCRTを用いて抽出された教師の一般的傾向としての認知次元や、それと教師-児童・生徒関係との関連については、未だ十分に検討されているとはいえないであろう。RCRTによる認知次元の検討は、先述の近藤らの研究の他にも、研修会等の現職教員自身の研究活動の中でおこなわれているであろうにもかかわらず、公表されたものは多くないように思われる。しかし、教師の個人データを蓄積し、個人差としてだけでなく教師の一般的傾向を明らかにしておくことも、教師の認知行動研究として有意義であろう。

そこで本研究においては、教師が児童・生徒を認知する際の認知次元、および教師の認知と児童・生徒との好意的関係の様相について、RCRTを修正した手続きを用いた現職教員によるレポートに基づいて報告する。具体的には、①児童・生徒認知の際に用いた次元、②それらの

認知次元上での各児童・生徒の評価と各児童・生徒に対して好意・非好意をもつこととの関連についての各教師によるリポート内容を、まとめて報告する。さらに、それらに分析を加え、一般的特徴について考察する。

なお、現職教員によるリポートは、筆者の大学院での授業において、近藤(1984)のRCRTを授業中に多数の人が一斉に取り組めるよう簡略化した手続きに修正して実施し、各人に自らの実施結果について報告を求めたものである。この作業は、教師が自身の児童・生徒認知の特徴に気づき考察を加えることを主目的とするものであり、認知次元の抽出にあたっては因子分析を用いず、あくまでも教師自身の内省によった。また、児童・生徒に対する評定は、作成されたコンストラクトごとにおこなわれず、抽出された次元上においておこなわれた。本研究では、この内省によって抽出された次元について、教師の現実的な児童・生徒認知次元を反映するものとして分析する。この方法によって抽出された次元は、コンストラクトとしてあげられた複数の下次元を、作成した本人によって、自身の付与する意味合いに基づいて分類し命名されたものである。主観的ではあるが、それ故に、教師個人独特の児童・生徒理解が反映されると思われる。

方 法

分析対象者

現職教員の大学院生29名(男性22名,女性7名)であった。彼らは、筆者が担当した大学院の授業の受講生であり、平成12年度分9名,13年度分20名が分析対象とされた。

手続き

1. 本作業の目的は、研修の一環として自分自身の教育実践を振り返ることであると教示した。
2. 各自に、昨年度あるいはそれ以前に担任した学級の、児童・生徒の名前を頭の中に浮かんでくる順番にあげ、想起順に番号をつけることを求めた。
3. “あの子とあの子は似ている”と感じられる2人と、それとは対照的と思われる児童・生徒1人をあげさせた。
4. “自分とウマが合う児童・生徒”“ウマが合わない児童・生徒”をあげさせた。
5. “考えていることや感じていることが手に取るようにわかる児童・生徒”“何を考えているかさっぱりわからない児童・生徒”をあげさせた。
6. 手続き3. の児童・生徒達の類似-非類似の特徴を記述することを求めた。
7. 手続き4. 5. の児童・生徒達の特徴をそれぞれ児童・生徒ごとに記述させた。
8. 手続き6. 7. で記述された児童・生徒達の特徴を複数の認知次元に分類させた。
9. 学級の全員について、手続き8. で抽出した次元上で5段階評定させた。
10. “こうあって欲しいと思う児童・生徒の姿”(理想の児童・生徒)はどのようなものかを上記の次元で5段階評定させた。
11. “現実の自分自身”“理想の自分自身”についても同様に5段階評定を求めた。
12. 各児童・生徒を認知次元上での評定に基づいてプロットした2次元認知図を作成し、それに基づいて自己の児童・生徒認知を考察するよう求めた。

結果と考察

1. 認知次元の内容

教師の児童・生徒認知がどのような側面でなされたかをみるため、レポートに報告された認知次元を手塚(2000)のカテゴリーを参考に、コンストラクトとしてあげられた下位次元や、レポートにおいて考察として述べられた次元の意味内容を考慮して分類し、その主な内容を表1に示した。なお、認知次元は、児童・生徒に対する教師の要請次元である(近藤ら, 1988)ことから、児童・生徒の発達段階によって異なると考えられる。そこで、学校段階すなわち小学校低学年、高学年、中学校ごとに検討をおこなった。

表1に示されたように、認知次元は、能力がどうであるか、物事に対する姿勢や意欲はどうか、行動統制が教師にとってとりやすいかあるいは自律的に行動統制がとれているかどうか、人間関係に配慮した行動がとれるかどうか、基本的な生活習慣が身についているか、性格としての他者への関わり方がどうであるか、明るい性格であるかどうか、自己を表出し表現できるかどうか、といった8つのカテゴリーに分類され、教師はこのような側面で児童・生徒を認知する傾向があることが示唆された。

このうち、人間関係に配慮した行動すなわち協調的な行動や他者に対する思いやり行動ができるかどうかといった側面と、他者に対して優しいか、誠実で穏やかであるかといった性格の側面は、天根ら(1984)の、“思いやりのある—自分勝手な”、“暖かい—冷たい”などを下位次元とする温厚さ次元と対応するものと思われる。しかし、そうした“温厚さ”が、本結果において特に他者との関わり方に関する特性の形で多くあげられている点が、現在の学校の状況を強く反映しているものと思われる。また、天根らにおいて落ち着いた次元として抽出された側面は、本結果では行動統制カテゴリーとして分類された。天根らの示した“感情的—理性的”、“おっちょこちょいの—落ち着いた”といった特性は、教師にとっての児童・生徒の行動統制のしやすさと関連するものであるが、そうした側面が、本結果では素直、穏やか、自律といった言葉で表現されており、教師が学級を指導していくうえで児童・生徒の行動を統制する視点が強く現れていると言えるだろう。天根らと比べて特徴的な点は、自己表出性に関するカテゴリーが見いだされた点である。自分の考えや感情を表現できる、自己主張できる、自己を開放できるといった側面は、いわゆる活発さや明るさではない。自分の考えや感情を必要以上に我慢したり隠したり、あるいは暴発させたりせずに、他者の前できちんと表現できること、適切に表出し伝えられることを教師が児童・生徒に求めていることが示された。

学校段階による特徴としては、学年が高くなるにつれて能力カテゴリーが現れたこと、基本的な生活習慣カテゴリーがなくなることが指摘できる。また、物事に対する姿勢・意欲、性格の明るさ、表出性カテゴリーなどに属する次元に関しては、学校段階間でも類似したものがあがっているが、他者への関わりカテゴリーにおいて、学年が高くなるにつれて、友達への優しさ次元に加え、他者への誠実さや正直さ次元があがっていた点も指摘できる。

こうしたカテゴリーの使用頻度と使用人数は表2に示されている。使用頻度は、そのカテゴリーに含まれる認知次元が分析対象者によって使用された頻度である。使用人数は、分析対象者のうち何人がそのカテゴリーを使用したかを示す。

小学校低学年、高学年、中学校ごとに、各カテゴリー間での使用頻度を比較してみると、最

表1 児童・生徒認知次元の分類

カテゴリー	小学校低学年	小学校高学年	中学校
能力		知的能力が高いかどうか 運動が好きかどうか 独創的であるかどうか 身体を動かしてよく運動する	ユニークか否か 芸術性ありなし 独創性
物事に対する 姿勢・意欲	自主性 継続性 努力する・まじめ—いいかげ ん・調子がいい	几帳面—大雑把 学習に対する努力姿勢 熱心でよく働くかどうか 責任をよく果たす—果たさない よく努力するかどうか	活動性（自分の目標に向かって 努力する・人のために積極的 に活動する・何事にも一生懸 命取り組む） 勤勉か否か 積極的—消極的 まじめで—一生懸命—自己中心的 でいい加減
行動統制のと りやすさ・と れやすさ	素直かどうか	状況判断ができるかどうか	素直さ（穏やか・ひねくれてい ない・ひとなつこい・癖のない ・純真） 自立（自律）していない—自立 している 気持ちが安定・穏やかかどうか
人間関係の配 慮	共感能力が高い・優しい—他人 の気持ちを考えない・わがま ま 協調性	協調性 精神的発達 協力的—非協力的 思いやりがない・親切でない —思いやりがある・親切 自己中心的ではない	協力性（誰とでも分け隔てなく 協力し活動できる） 協調的—自己中心的 自分勝手—人を大切にす るやさしさ・思いやりの程度 きちんとしている—だらしない 他人に対して思いやりがある・ 気配りができるかどうか
基本的生活習 慣	身辺自立できている—幼くとし のわかない 基本的な生活習慣	給食をよく食べる	
性格・他者へ の関わり	自分から友達に適切に関われる かどうか 優しいかどうか	優しい—冷たい 友達を誉め認めるかどうか 人の悪口を言わない 正直・誠実かどうか	誠実さ（裏表がない・正直・相 手のことを考えながら言動で きる） 正直—ずるい 友好的かどうか 裏表がないかあるか
性格・明るさ	活動的 明るい・活発・おおらか —暗い・内面的・人目が気に なる 社交性・積極性があるかどうか おもしろいかどうか 人なつこいかどうか	活動性が高い—低い 子どもらしいかどうか 素直で前向きな姿勢かどうか 表情が豊かで明るいかどうか 快活さ 明朗—非明朗 おとなしい・発言が少ない—活 発・発言が多い 明るく積極的かどうか	性格が明るく肯定的—暗くて否 定的 明朗快活（積極的）—おとなし い（消極的） 目立つ—おとなしい 明るさ・活発さの程度
性格・表出性	表現力 自己主張できる・感情を出せる —自己主張が苦手・我慢する 自分の言いたいことや気持ち・ 感情が言葉で表現できるかど うか 素直で言葉や行動が豊かである —おとなしくて自己をあまり 表出しない 感受性や表現力が豊かであるか どうか	感情表現ができる—できない 他人の目を気にするかどうか 活動的・表現力・発想が豊か であるかどうか 自分を表現できるかどうか	自己を表出しているかどうか 自分の考えをしっかりとって いる・プラス思考かどうか

注：学校段階ごとに、各カテゴリーに分類された次元で、表現が異なるものを示した。

表2 各カテゴリーの使用頻度および使用人数

	能力	姿勢 意欲	行動 統制	人間 関係	基本的 生活	性格			計	
						他者へ の関わり	明るさ	表出性		
小学校 低学年 (7人)										
使用頻度(%)	0(0)	5(22)	1(4)	2(9)	2(9)	2(9)	6(26)	5(22)	23(100)	
使用人数(%) ^{a)}	0(0)	4(57)	1(14)	2(29)	2(29)	2(29)	5(71)	5(71)		
小学校 高学年 (11人)										
使用頻度(%)	4(11)	6(17)	1(3)	6(17)	1(3)	6(17)	8(22)	4(11)	36(100)	
使用人数(%)	2(18)	5(45)	1(9)	5(45)	1(9)	6(55)	8(73)	4(36)		
中学校 (11人)										
使用頻度(%)	3(10)	4(13)	4(13)	8(26)	0(0)	5(16)	5(16)	2(6)	31(100)	
使用人数(%)	2(18)	4(36)	3(27)	8(73)	0(0)	5(45)	5(45)	2(38)		

a) 当該学校段階に所属する教師のうち、何人(何%)が各カテゴリーを使用したかを示す。

も使用頻度の高かったのは、小学校低学年で性格の明るさ、小学校高学年でも性格の明るさ、中学校では人間関係への配慮であった。また、使用人数が50%以上であったものは、小学校低学年では性格の明るさ、性格の表出性、物事に対する姿勢・意欲であり、小学校高学年では性格の明るさ、性格としての他者への関わり方、中学校では人間関係への配慮行動であった。この結果から、小学校低学年段階では、教師は児童に対して、教師や友人との関わりにおける性格の明るさや表出性、それとともに積極的で勤勉な態度を求めているといえよう。小学校高学年においては、性格の明るさとともに、他者との関係を配慮でき協調的であることを求めるようになるようである。中学校では、教師は性格的な明るさや優しさというよりも、行動としての他者との協調性・他者への配慮を求め、つまり、他者を意識し配慮する行動が意図的にできるようになることを求めていると考えられる。

2. 児童・生徒認知と教師—児童・生徒関係

2.1 教師によるレポート内容

認知次元の2次元図上に各児童・生徒がプロットされた各分析対象者の認知図を、図1に示した。また、図中に理想的な児童・生徒像(理子と表記)、教師の現実自己(現自と表記)、教師の理想自己(理自と表記)も示した。なお、レポートにおいてウマの合う・合わない児童・生徒が明確でない等の不備がある9名の認知図は省略した。また、認知次元が3つ以上ある人の場合、全児童・生徒に対する評定の分散の最も大きい2次元について図示した。評定値は、一般に望ましいとされる特性をもつことが高得点となるよう変換した。

近藤(1984)、近藤ら(1988)と同様に、2次元ともにおいて、あるいはいずれかの次元において、ウマの合う児童・生徒は肯定的に、ウマの合わない児童・生徒は否定的に評定される傾向がうかがえた。

2.2 特徴分析

上記の点についての一般的特徴を明らかにするため、以下の分析をおこなった。

ウマが合うとされた児童・生徒とウマが合わないとされた児童・生徒に対する評定に違いがあるかどうかを検討した。まず、各児童・生徒ごとに、教師による複数の認知次元における評

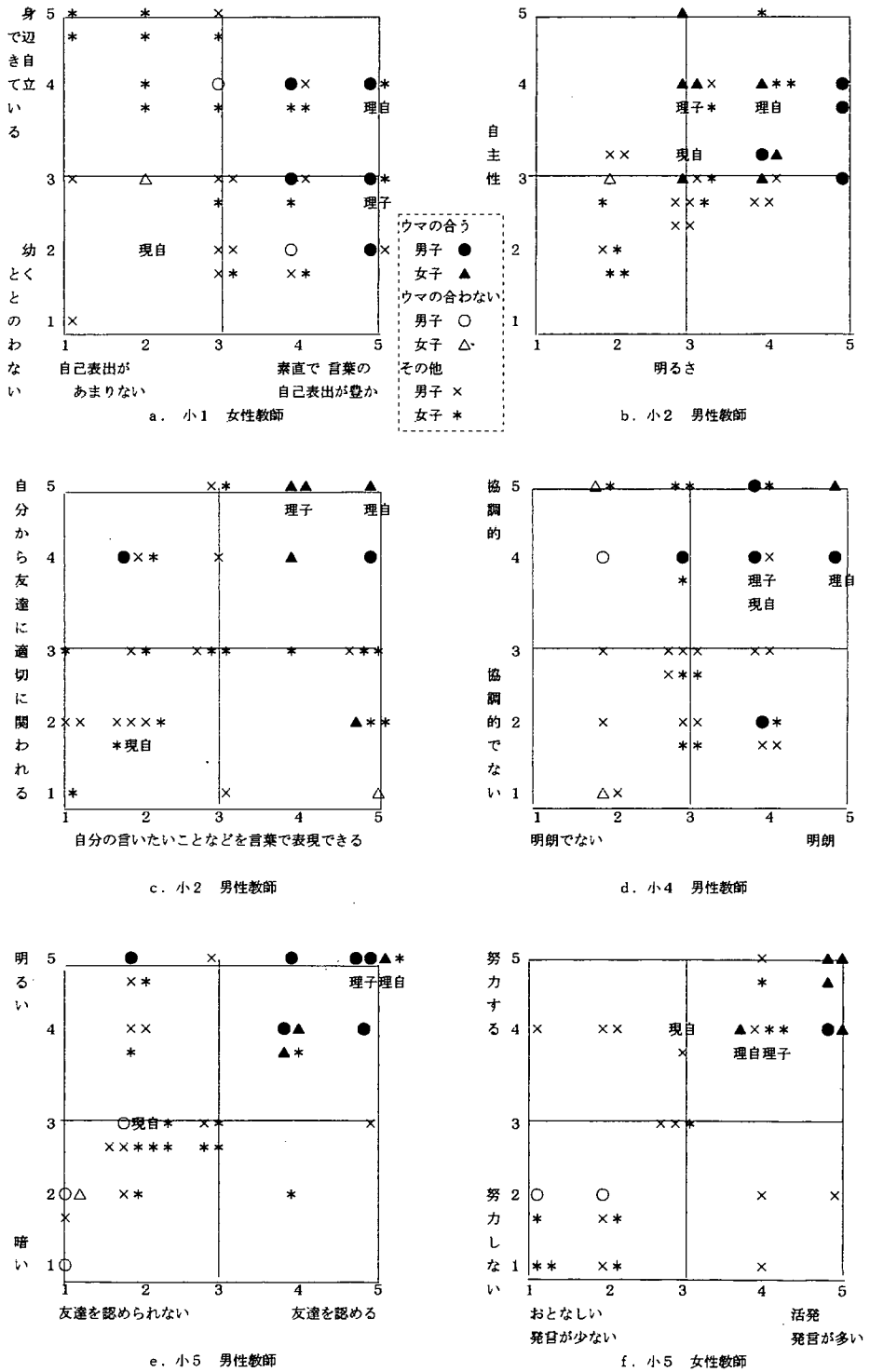
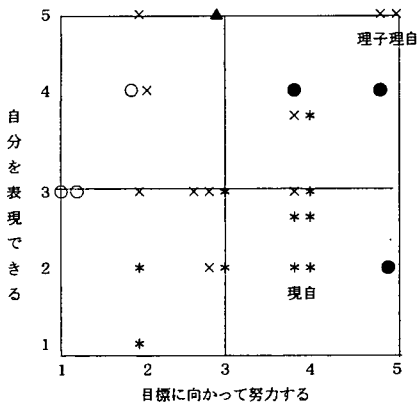
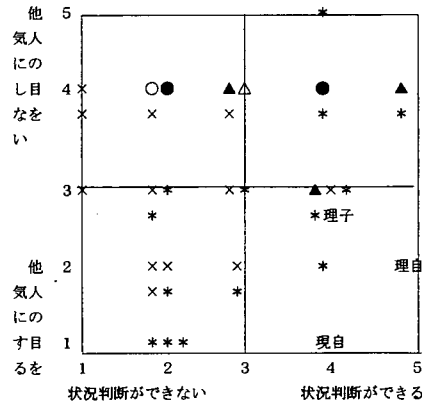


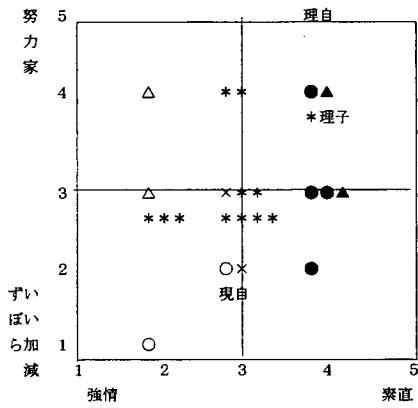
図1 児童・生徒認知図 (その1)



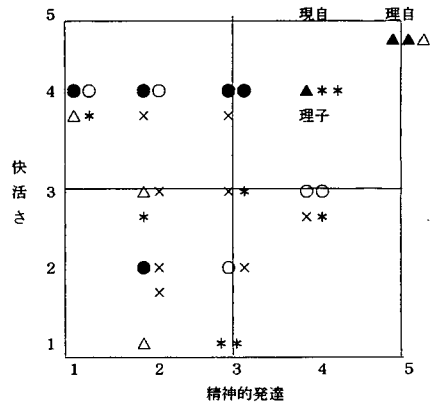
g. 小5 男性教師



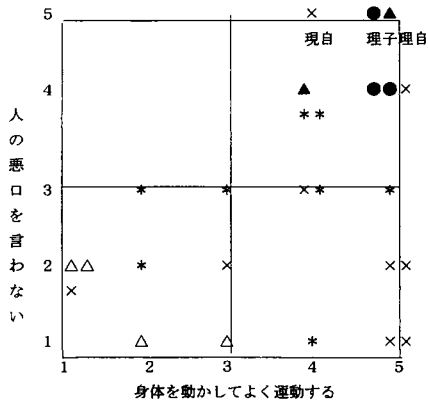
h. 小6 男性教師



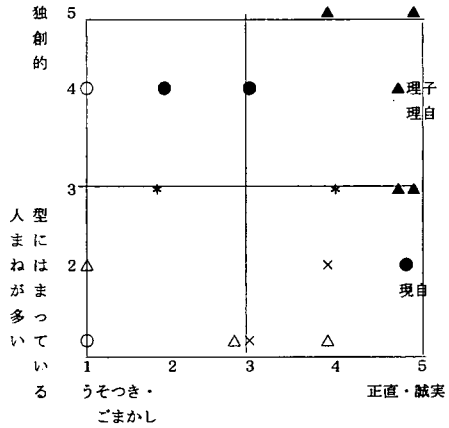
i. 小6 男性教師



j. 小6 男性教師

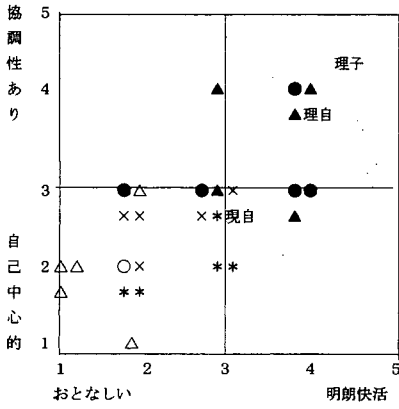


k. 小6 男性教師

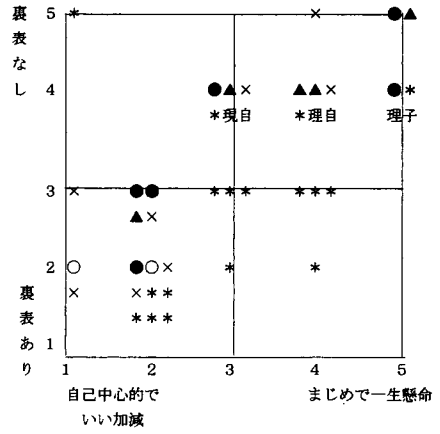


l. 小6 女性教師

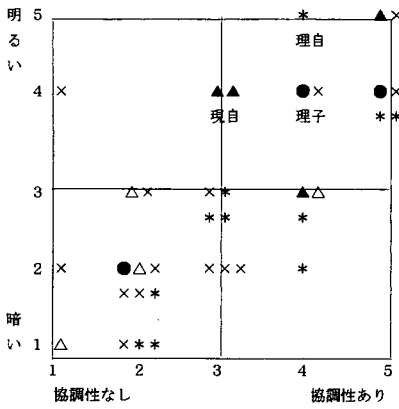
図1 児童・生徒認知図(その2)



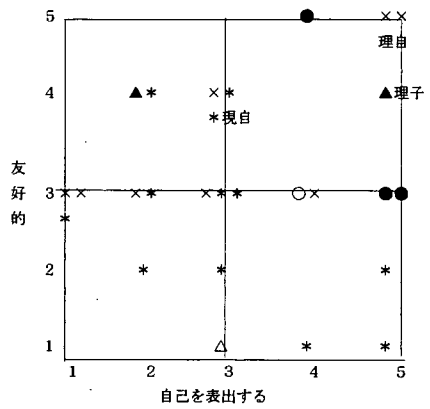
m. 中1 男性教師



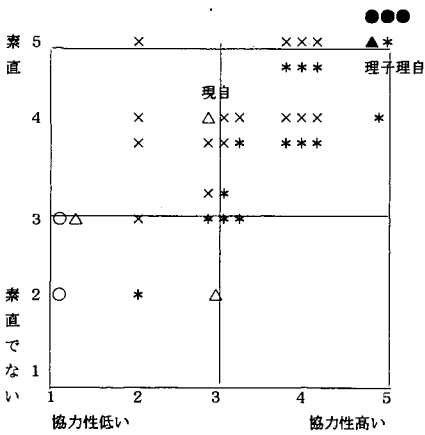
n. 中1 女性教師



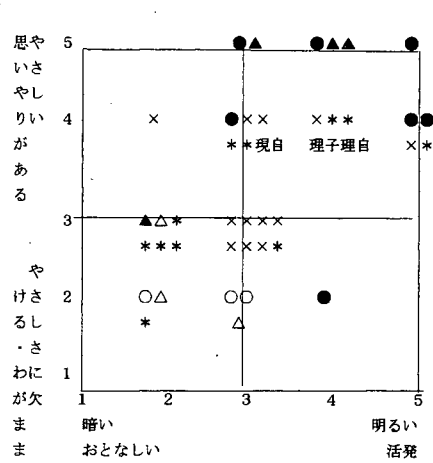
o. 中2 男性教師



p. 中2 男性教師



q. 中3 女性教師



r. 中3 男性教師

図1 児童・生徒認知図 (その3)

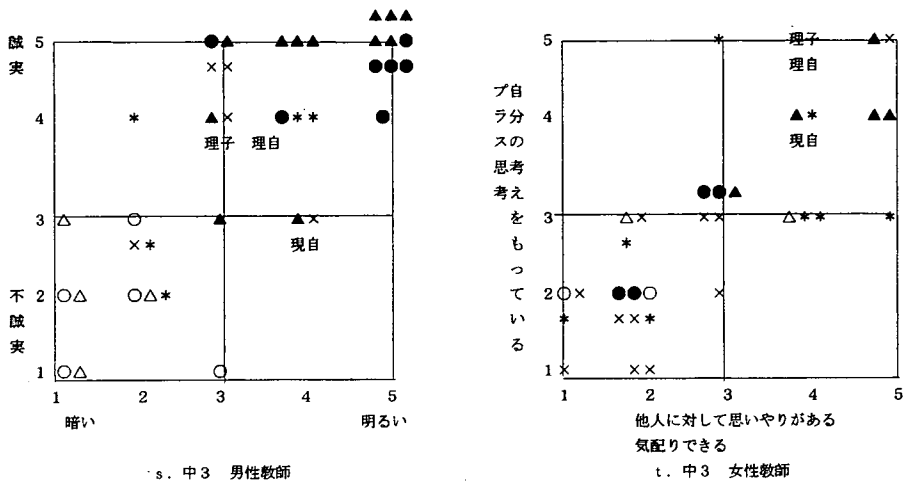


図1 児童・生徒認知図 (その4)

定値の平均を算出し、総合評定値とした。これは、その児童・生徒が教師から総合的にどのように評定されたかを意味する。次に教師ごとに、ウマの合う児童・生徒に対する総合評定値の平均、ウマの合わない児童・生徒に対する総合評定値の平均を算出し、これを各教師の、ウマの合う・合わない児童・生徒一般に対する一般評価点とした。この一般評価点について、全分析対象者における平均を求めた結果、ウマの合う児童・生徒の一般評価点は3.9(SD=0.5, N=25)であり、ウマの合わない児童・生徒の一般評価点は2.4(SD=0.5, N=25)であった。両者の間に違いがあるか否かを検討するためにt検定をおこなった。なお、以下の各検定において、回答に不備のある人はその都度分析対象から除外した。その結果、ウマの合う児童・生徒の方がウマの合わない児童・生徒よりも一般評価点が有意に高く、すなわち肯定的に評定されたことが見いだされた ($t(24)=9.99, p<.01$)。

また、理想の児童・生徒像、理想自己、現実自己についての総合評定値の平均は、それぞれ4.3(SD=0.5, N=21), 4.5(SD=0.4, N=23), 3.3(SD=0.7, N=23)であった。先の分析から、ウマの合う児童・生徒ほど高く評定されていることが示されており、これらを考え合わせると、ウマの合う児童・生徒は、理想の児童・生徒や理想自己との距離が小さく、ウマの合わない児童・生徒は距離が大きいことが推測される。

そこで、ウマの合う・合わない児童・生徒の、理想の児童・生徒像、理想自己、現実自己からの距離を算出した。各児童・生徒の総合評定値の、理想の児童・生徒像、理想自己、現実自己に対する総合評定値とのズレの絶対値に基づいて、ウマの合う・合わない児童・生徒の一般評価点を求めた。その結果、理想の児童・生徒像からのズレの大きさの平均は、ウマの合う児童・生徒において0.7(SD=0.4, N=21)、ウマの合わない児童・生徒において2.0(SD=0.7, N=21)、理想自己からのズレはそれぞれ0.8(SD=0.3, N=23), 2.1(SD=0.6, N=23)、現実自己からのズレは1.0(SD=0.5, N=23), 1.2(SD=0.6, N=23)であった。それぞれにおいてt検定を実施した結果、理想の児童・生徒像からのズレおよび理想自己からのズレに関して有意差がみられ ($t(20)=8.49; t(22)=10.80, ps<.01$)、現実自己からのズレにおいては有

意差はみられなかった ($t(22)=1.18$, n.s.)。これらより、ウマの合う児童・生徒の方がウマの合わない児童・生徒よりも、理想の児童・生徒像や理想自己との類似度が高いことが確認された。

近藤 (1991) によれば、ウマの合う・合わない児童・生徒と、教師の理想自己・現実自己との類似あるいは非類似がみられる場合があるとされる。つまり、教師が児童・生徒や自分自身にとって望ましいと思う状態を児童・生徒が具現していたり、または、現実の誇らしいあるいはダメな自己と類似していたり、といったことが児童・生徒への親近感や非好意感情と関連する場合がある。本結果の分析対象者は、概して、望ましい状態を具現している児童・生徒に対して好意をもっていたと言える。また、児童・生徒と教師の現実自己との類似度はウマの合う児童・生徒、合わない児童・生徒とも同程度であり、つまり本結果では現実自己との類似度は好意・非好意と関連はなかった。

3. カテゴリーごとの児童・生徒評価に関する特徴分析

好意・非好意をもつ児童・生徒に対する評価の違いが、どのような認知側面で見られるかを明らかにするため、全分析対象者から抽出された全ての各次元において、ウマの合う・合わない児童・生徒の一般評価点を算出し、各カテゴリーごとに、含まれる全ての次元での平均を求めた。

その結果、能力カテゴリー(6次元)におけるウマの合う児童・生徒の平均値は4.0(SD=0.5)、ウマの合わない児童・生徒の平均値は2.3(SD=0.5)であった。姿勢・意欲カテゴリー(10次元)ではそれぞれ4.0(SD=0.7)、2.5(SD=0.7)、行動統制カテゴリー(4次元)では4.0(SD=0.6)、2.7(SD=0.1)、人間関係への配慮カテゴリー(14次元)では3.8(SD=0.5)、2.4(SD=0.5)、基本的な生活習慣カテゴリー(2次元)では4.0(SD=0.8)、2.5(SD=0.5)、他者への関わりカテゴリー(12次元)では4.2(SD=0.4)、2.1(SD=0.7)、明るさカテゴリー(16次元)では3.7(SD=0.6)、2.2(SD=0.5)、表出性カテゴリー(8次元)では3.7(SD=0.6)、3.2(SD=0.9)であった。含まれる次元の少ないカテゴリーもあり、本来は統計的検定を実施すべきでないが、参考として、カテゴリーごとにウマの合う・合わない児童・生徒間で一般評価点についてt検定をおこなった。その結果、能力、姿勢・意欲、行動統制、人間関係への配慮、他者への関わり、明るさの各カテゴリーにおいて有意差が得られたが(能力 $t(5)=3.94$, $p<.05$; 姿勢・意欲 $t(9)=4.78$, $p<.01$; 行動統制 $t(3)=4.60$, $p<.05$; 人間関係への配慮 $t(13)=5.90$, $p<.01$; 他者 $t(11)=8.69$, $p<.01$; 明るさ $t(15)=6.47$, $p<.01$)、基本的な生活習慣、表出性のカテゴリーにおいては有意な差は見いだされなかった(基本的な生活習慣 $t(1)=1.15$, n.s.; 表出性 $t(7)=1.58$, n.s.)。

これらの結果から、能力、物事への姿勢や意欲、行動統制のとりやすさ・とれやすさ、人間関係や他者への配慮や適切な関わり方、明るさの側面での評価が、教師との間に好意的関係がつけられるどうかに関連する可能性が示された。これは、手塚(2000)と概ね一致するものである。こうした結果が、認知次元上での評価が好意的関係性に影響したために得られたのか、あるいは好意的関係性が評価にバイアスをかけたためなのかは、本結果からは不明である。しかしいずれにしても、教師は特にこうした行動や性格特徴を有することを児童・生徒に強く要請しており、だからこそ評価と好意的関係性が関連したといえるだろう。

一方、基本的な生活習慣が確立できているかどうかや、自己の考えや感情を表出・表現できる

かどうかは、児童・生徒を観察する視点ではあるが、これらの評価のよし悪しが、必ずしも好意的関係性に関連しない可能性が示唆された。分析対象者数がごく少数であったことの影響もありうるが、これらの行動はできた方が望ましいが、できないことが教師との関係を否定的なものにするものではない行動であるという可能性も考えられる。つまりこうした点に関しては、教師に“待ち”の姿勢があり、求めることを児童・生徒が現在十分にできなくても、それを許容する態度があるとも考えられる。これらの特性には個人差があるという認識、あるいは、今はこれでもよい、といった見方があるのかもしれない。あるいはまた、好意が評価に影響しない次元であるとも考えられる。いずれにしても、これらの次元は、“～でなければならない”という要請が強くないということであろう。そのため、これらの側面での評価の高低とウマの合う・合わないは無関連なのではないかと思われる。

この点を確認するため、ウマの合う・合わない児童・生徒の評価が明確に異なる次元とそうでない次元において、要請の強さを比較した。なお、ここでは要請の強さの指標として、理想の児童・生徒像の評定値の高さを用いた。そもそも、教師の認知次元は自身の教育観が反映されるものであるから、児童・生徒に対して何らかの要請をしている次元である。したがって、その次元において理想の児童・生徒像の評定が高いほど、その次元上での肯定的な特性をもつことに価値をおき強く求めていることを示すと考えられる。

まず、抽出された全ての次元において、ウマの合う・合わない児童・生徒の一般評価点の平均の差が5段階評定上の2点よりも大きいか小さいかにより、前者をウマの合う・合わないが明確に分かれる次元群、後者を不明確な次元群として分類した。なお、明確に分かれる次元群は21次元であり、不明確次元群は38次元であった。これらの次元群における理想の児童・生徒像の評定値は、ウマの合う・合わないが明確に分かれる次元群においては、平均値が4.5 (SD=0.6)、不明確な次元群においては4.2 (SD=0.6)であった。これらの間に違いがあるかをt検定を用いて検討した結果、有意差が得られ($t(57)=2.25, p<.05$)、明確に分かれる次元群の方が理想の児童・生徒像の評定値が高いことが示された。すなわち、ウマの合う・合わない児童・生徒が明確に別れる次元はそうでない次元より、児童・生徒に対する要請が強いといえるだろう。したがって、要請が強い場合、その次元上での評価によって、児童・生徒に対する好意・非好意が明確に分かれ、すなわち教師と児童・生徒との好意的関係性が異なることが示唆された。但し、本研究では認知次元の要請の強さを直接測定しているわけではないので、要請の強さと好意的関係性の関連については、今後、より精緻な検討が必要である。

4. 児童・生徒認知に関する教師自身による考察内容

教師の自己形成過程において、教師は、まず自己の児童・生徒認知の特徴について把握することで、自己の行動の偏りや目標とのズレを認識し、そのことが変容・発達への試みを引き起こさせると推測される。本分析対象者が各自のリポートにおいてどのような考察をしたか、以下にいくつかを挙げる。なお、引用中の()内は、原文の省略部分を筆者が要約・補足したものである。

まず、抽出された認知次元から自己の教育観を再認識できたというものがあつた。例として、次のようなものがあげられる。

「自分の子ども認知の因子として、・・・の3つが抽出された。これは、まさに日頃から私が学級の子どもに投げかけてきたことであり、私の大切にしていることがそのまま因子として

出たといえる」(小学校低学年, 男性教師)

「(抽出された認知次元について) 教師主導の学級集団づくりには限界があることを感じ、日頃、学級の中の間人関係を子どもの立場から育てていかななくてはならないと意識していたせいかもしれない。ふりかえてみても、学級の目標も、子ども達の方から出たものではあっても、ほとんどが“男女仲良く”, “協力しあって”, “友達立場になって考えて”, というような文章になっていたから、恐らく子ども達にとって影響力の強い形での私の意志表示があったのではないかと思われる」(小学校高学年, 男性教師)

児童・生徒認知の様相を自己概念との関わりで考察したものがあった。

「認知図上で、優しいと評価されている子ども達が多い反面、状況判断ができるという評価では、ばらばらなのである。これはまさに自分の実践課題としてきたところである。おもしろいことに、この実践課題は、現実の自分と理想の自分とのギャップでもあることがわかった」(小学校高学年, 男性教師)

また、「ウマの合わない子、わかりにくい子としてあげた子ども達の中には、非常に真面目でしっかりした生徒も含まれている。なぜ自分はそういった子どもたちのことをウマが合わないと感じるのであろうか。その子どもたちは非常に冷静でしっかりしていた。(そのため、かえて) 関わりをもつことが少なかったこと、そして喜怒哀楽の感情を表出するタイプではなかったためではないだろうかと推察される」(中学校, 男性教師) といった、自身の児童・生徒への感情の原因について考えることで、彼らとの関係のあり方に考察が及ぶこともあった。

自身の認知傾向や行動傾向に気づいた、という考察もあった。

「(生徒の特徴記述が曖昧で単純なものであったことについて) 明文化してははっきりとさせるより、曖昧なままの状態によしとする、私の人間認知の癖によるものも大きいと思った」(中学校, 女性教師)

「(次元上での生徒の評定点がばらついていることから、) 自分の教育目標の子どもへの浸透は成功していないようである。私はPM理論でいうところのP機能は高いが、M機能は低いように思う。M機能の不足が教育目標の子どもたちへの浸透を阻んでいるのではないかと考える」(中学校, 女性教師)

「ウマの合わない子は、比較的わかりにくい子どもが多い。その中には集団から大きくはずれている子どもがいる。特に、(私は)Aには強調性や運動面において大きな差を認知しているようである。BやCも同じように(認知次元によっては) 集団から離れて位置する場合が認められる。これは、“行動ベースの認知様式”ではないだろうか。こうあるべきだという規範的な教師役割を強固にもっているため、この種の期待からはずれる生徒の思いや気持ちに気づかず、ましてやこれらの子どもたちを受容することができないのだと思われる。行動ばかりに目が向き、表面的に子どもを捉えていることに気づかされる」(小学校高学年, 女性教師)

「私が子ども達をみるものの見方は、私が彼らをとらえやすいかどうか=自己表出が豊かか、私が彼らと関わりやすいかどうか=身辺自立ができてきているかどうか、私が面倒を感じずに済むかどうか=思いやり・努力などの社会性、というように、極端に「私」中心のもの見方に偏っていることが明らかになった。そこには、私の教育観や人間観の存在の余地すらなく、あるのは低い自己評価に悶々とし、こんな自分であつたらいいなという姿に子ども達を重ね、彼らの成長に自分の成長を重ねようとする「私」である。正直なところ、子ども達と対応しながら、自分自身のあり方に漠然と「何か違う」と感じるようになっていたが、漠然と感じていたもの

がひとつ、はっきりした気分である」(小学校低学年, 女性教師),

自己の認知特徴に自身の教育観や理想が反映されていることに気づいた, というものもあった。

「(認知図の)第4象限に位置している生徒とは, あまり会話しなかったような気がする。私の生徒認知が固定化されてしまったがために, その生徒がもっているいろいろな面をわずかな断面だけで決めつけていたと反省した。・・自分の理想に近いか遠くないかという価値判断基準のみで生徒を見取っているようである。・・そのときの生徒の状況によって多少は変化することもあると思われるが, 基本的にはもっと一人一人を冷静に見取れる, 柔らかな頭と確かな目を養っていきたい」(中学校, 男性教師)

「逆にいえば, 私の教育観とずれている子どもは, ウマが合わないということだ。仮にウマが合わない子であっても, いいところは必ずある。自分の教育観のみで子どもをみることは危険である。より幅広い視点で子供をみていきたいものだとつくづく思った」(小学校低学年, 男性教師)

「私は, これまで教師としての学びから, 自分の子どもの見方が形成されたと思っていた。しかし, それはかなり自分の思い入れや性格的なあこがれや個人的な経験が深く関わっている主観的なものだとわかった。・・・教師は常に自分の認知傾向に対する批判的な目を忘れてはならないだろう」(小学校低学年, 男性教師)

このように, 本作業によって, 各教師は自己の児童・生徒認知の主観性や固定性, 一面性に気づくことが可能になったと思われる。これは一種のフレーム分析といえる。Schön(1983 佐藤・秋田訳, 2001)によると, フレーム分析は, 実践者が暗黙のフレームに気づくのを助け, 利用可能なフレームの多様性に気づくことで, それ以前の自分達の暗黙のフレームを省察する必要性を理解することができる。したがって, 本分析対象者も, 今後, 以前とは異なる視点をもって児童・生徒認知をするようになることが推測される。さらに, 上にあげた分析対象者たちは, 自己の児童・生徒認知や教育観などに気づいたのみならず, それが教師としての自分自身の望ましいあり方かどうかという観点から, 自己を振り返っている。教育観や児童・生徒との関わり方, 児童・生徒認知などについての望ましいあり方自体を吟味することと, それに照らした自己の省察が, 教師の変容・発達を促すと考えられる。

5. まとめと今後の検討課題

以上から, 教師が児童・生徒認知に用いる一般的な次元が明らかになった。また, それらの次元において高く評価される児童・生徒に対して, 教師は好意的関係をもっていることが示唆された。特に, 友人関係や学級内での活動, 学習場面などにおける積極性や配慮の有無などの側面での評価が, 好意的関係がつくられるかどうかに関連する可能性が示された。これらの結果は, 近藤ら(1988), 手塚(2000)と概ね一致するものであった。また, 評価と好意的関係性が関連するのは, 要請の強い次元においてであることも示唆された。

児童・生徒の評価が, 認知次元上で分散するのは当然のことである。また, 教師が, 望ましい特性をもつ児童・生徒を高く評価し好意をもつのも自然なことであろう。しかし学級において, こうした次元で教師が児童・生徒を認知し要請していることは, 必ずしも明示されるわけではない。教師が児童・生徒に求めるものは, 各教師の教育観に基づくものであるが, それが明確な達成目標として示されない要請, あるいは学力向上のように一般的に暗黙の目標とされ

るわけではない要請は、児童・生徒に明示されない場合、各教師に特有の価値観であると言える。そうした次元において教師による評価と教師からの好意・非好意が関連することを、教師は自覚していることが必要であろう。

最後に、児童・生徒認知についての各教師自身による自己の把握が、その後の教師の変容・発達を促すことを推測させる記述が、分析対象者の書いたりレポートでの考察にみることができた。すなわち、本作業によって、自己の児童・生徒の捉え方の特徴や偏り、児童・生徒一人一人を尊重した認知ではなく教師中心の認知であったことに気づき、児童・生徒との対応の中で自らが気づき得なかった問題点や違和感の理由についての回答を得、自らの教育観を問い直す機会を得たといえる。こうした自己把握と自己変容の方向性についての示唆を得た教師が、その後どのように自らを作っていくのかを明らかにすることが、今後の検討課題である。

引 用 文 献

- 秋田喜代美 1999 教師が発達する筋道—文化に埋め込まれた発達の物語— 藤岡完治・澤本和子(編著) シリーズ・新しい授業を創る 第5巻 授業で成長する教師 ぎょうせい Pp.27-39.
- 天根哲治・吉田寿夫 1984 児童のパーソナリティに対する教師の認知次元と次元ウェイト 兵庫教育大学研究紀要, 4, 141-150.
- 蘭千壽 1988 教師と生徒 安藤延男(編)人間関係入門 ナカニシヤ出版 Pp.151-159.
- 蘭千壽 1999 変わる自己変わらない自己 金子書房
- Brophy, J.E., & Good, T.L. 1974 *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 藤沢伸介 1985 経験の蓄積による教師の指導態度・技術の変化—授業運営のクラスタ分析— 跡見学園女子大学紀要, 18, 13-26.
- 井尻正一 2001 教師用 RCRT による教師研修 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 179.
- 岸本幸次郎・岡東壽隆・林孝・小山悦司 1982 教師の職能モデル構築に関する研究(II) 広島大学教育学部紀要, 30, 119-129.
- 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, 3-27.
- 近藤邦夫 1991 児童の適応障害と教師—児童関係—教師と児童の「相性」を中心として— 東京大学教育学部平成2年度文部省特定研究成果報告書〈障害児教育に関する総合的研究〉, 55-70.
- 近藤邦夫・沢崎俊之・斉藤憲司・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— 東京大学教育学部紀要, 28, 103-142.
- 越良子 1994 目標と達成可能性認知が自己査定行動の生起に及ぼす影響 心理学研究, 65, 364-370.
- 越良子 1998 能力全体に関する自己高揚期待が自己査定行動に及ぼす影響 山陽論叢, 5, 49-58.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 1990 教師の実践的思考様式に関する研究(1) 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較検討を中心に 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.

- ショーン D. 佐藤学・秋田喜代美（訳） 2001 専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える ゆみる出版
(Schön, D. 1983 *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.)
- 手塚美枝子 2000 教師の認知が児童の学級適応に及ぼす影響 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文（未公刊）
- 山崎準二・紅林伸幸 1996 教師の力量形成に関する調査研究（II）—第3回（1994）継続調査報告：前2回の調査結果との比較分析を中心に— 静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇），46, 159-187.
- 山崎準二・前田一男 1988 教師としての成長を支えるもの 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久（編） 教師のライフコース —昭和史を教師として生きて— 東京大学出版会 Pp. 72-96.
- Wood, R., & Naphali, W.W. 1975 Assessment in the classroom: What do teachers look for? *Educational Studies*, 1, 151-161.

Teachers' self-reports on their perception of students

Ryoko KOSHI*

Abstract

In teacher's self-formation process, accurate knowledge about self is important. Teachers would improve themselves by becoming conscious of their own behavioral characteristics. This paper analyzed 29 teachers' self-reports on their perception of students, in order to investigate the teachers' perceptual dimensions, how the teachers' evaluations are related to their affective relationships with students, and their discussions about them. The findings were as follows: a) There were general perceptual dimensions among the teachers. b) The teachers' evaluations of students in those perceptual dimensions were related to their affective relationships with students. c) On the dimension where a strong relation was found, the teachers demanded students to be ideal. The results suggested that the teachers perceived their students in teacher-centered ways.

KEY WORDS: perception of students, teacher-student relationships, self-formation, professional development of teachers

* Division of School Psychology and Counseling