

# 小学校学級担任の児童認知の変容

## －「教師用RCRT」と児童の「ストレングス（強み）アプローチ」を介して－

渡 邊 信 隆\*・赤 坂 真 二\*\*・越 良 子\*\*

(令和2年8月31日受付；令和2年11月26日受理)

### 要 旨

教師の子ども認知枠組みは、教師自身の教育観や子ども観を反映する。一方で、子ども認知枠組みは、小中学校教師間で異なる可能性がある。本研究では、小学校の学級担任を対象として、教師用RCRTを実施するとともに、ストレングス（強み）アプローチによって児童が回答した各児童の強みに関する情報を提示することで、担任の児童に対する認知次元、コンストラクト、及び個々の児童に対する認知がどのように変容するかを明らかにすることを目的とした。約1カ月の介入の結果、担任の認知次元について大きな変容は見られなかった。しかし、コンストラクトは、言葉の組み合わせが異なる新しいものが見られた。また、担任の個々の児童評価は、児童の強みという新たな情報を得ることで変容したことが窺えた。この新しい情報が個々の児童に対する担任の固定化された認知を変容または修正するための反証事例となり、担任の指導態度・行動の変容につながったと考えられる。本結果から教師用RCRTとストレングス（強み）アプローチの併用により、教師の児童認知の変容がより促される可能性が示唆された。

### KEY WORDS

児童生徒認知, 教師用RCRT, ストレングス, 強み, 小学校教師

## 1 問題の所在と目的

本研究は、小学校の学級担任の児童に対する認知次元及び、個々の児童に対する認知の変容について、実践的に検討を行うことを目的とする。

教師の児童生徒認知に関して、教師一般に共通した認知次元があることが明らかにされている。例えば天根・吉田（1983）は、教師17人を対象に児童に対する教師の認知次元を調べ、教師の認知構造を構成する主要次元は、「活発さ」、「温厚さ」、「聡明さ」、「落ち着き」、「根気強さ」の5次元であることを示している。一方、教師の個別的な児童生徒認知を検討した研究もある。近藤（1987, 1994）は、G. A. Kelly（1955）のRCRT（Role Construct Repertory Test）を応用し、教師用RCRTを開発している。教師用RCRTは、教師が学級の児童生徒を認知する際に、どのような認知枠組みを用いているかを個々の教師ごとに明らかにする検査である。Kellyの理論では、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た個人独自の認知構造をコンストラクト・システム（construct system）と呼ぶ（味香, 1990）。教師用RCRTでは、調査対象者である教師のコンストラクトを抽出し、さらにそこから潜在的対人認知次元を抽出して、当該教師の児童生徒に対する認知枠組みを明らかにする。

教師用RCRTでは、教師は各コンストラクトによって児童生徒を評定し、「理想の子ども」の位置と各児童生徒の位置や距離等を検討する。教師の「理想の子ども」と各児童の評価位置との距離が両者の評価の差として現れるのであるが、このような、評価の開きの差を算出する方法として近藤（1987）は、「教師内地位指数」を提案し、対照的な2つの型を見出している。1つ目のパターンは、分散が小さい「正規分布型」または「急尖型」であり、2つ目のパターンは、分散が大きい「二峰型」である。注目したいのは、1つ目のパターンの「正規分布型」である。松井（2000）は、この「正規分布型」を示す場合、教師の認知の分化度が低い場合、中間層の極端に高いパターンになる可能性を指摘している。つまり、教師のコンストラクトの評価が中位レベルの児童が多いために「正規分布型」になる可能性があるのである。したがって、この「正規分布型」には、教師の児童生徒の認知が分化していて、「良一悪」両面をバランスよく見取って全体の評価を相殺している場合と教師の認知の分化度が低いために、中間層の児童生徒が多くなっている場合の二通りが考えられる。そして、後者の場合には、教師は児童生徒の特徴を明確に捉えていない状態であるといえる。

それでは、教師が児童生徒の特徴を明確に捉えるにはどうすればよいのであろうか。教師は、児童生徒の全ての言動を細かく観察することは難しい。さらに、児童生徒の印象形成においては連続体モデル (Fiske and Neuberg, 1990) から、既に確証のカテゴリ段階にあると考えられ、特に特徴を見出すことが難しい児童生徒に対して、教師は「目立たない」、「特徴がない」等の固定化された印象をもっていることが予想される。しかしながら、教師の中には、個々の児童生徒の特徴を自然に捉えることができる教師もいるであろう。近藤 (1994) は、教師の認知次元は、教育観、人間観や自らの置かれた状況や経験によって形成されると指摘している。また、味香 (1990) は、認知枠組み自体を壊し、変容をもたらすような出来事や介入がない限り、対人認知の一貫性は保たれるとしている。つまり、教師の認知枠組みは長年の経験によって形成されるといえるが、経験豊富な教師やもともと多様な認知次元をもつ教師以外は、児童生徒の特徴を捉えることは難しいことになる。むしろ、そのような教師のほうが多く、それらの教師に対して具体的な手立てが必要となる。

この課題を解決するために、ステレオタイプの変容に関する知見に着目する。ステレオタイプとは、社会集団や社会的カテゴリに対して、その成員がもつ属性について誇張された信念をいう (山本ら, 2001)。このステレオタイプは、反ステレオタイプ情報の提示によって変容することが多くの研究において示されている (Dasgupta & Greenwald, 2001; 他)。本研究における教師の児童生徒認知は、社会的集団やカテゴリに基づくステレオタイプ認知ではない。しかしながら、既存の認知と異なる情報が、集団やカテゴリに対する固定化された認知を変容させるのであれば、児童生徒についての新たな情報が、教師の固定化された認知をも揺さぶり、変容させる可能性がある。教師の固定化された認知の変容を促す反証情報には、ポジティブ心理学において注目されているストレンクス (強み) アプローチ (以下SA) を援用する。ポジティブ心理学において、強み (ストレンクス: strength) とは、人が活躍したり最善を尽くしたりすることを可能にさせる特性を表す (Wood, Linley, Maltby, Kashdam, & Hurling, 2011)。児童生徒が自らの強みを認識し、生かすための活動に、ストレンクス・カード (竹田, 2013)<sup>註1)</sup>を用いたSAというワークがある (平尾・山本, 2014; 他)。本研究では、このSAを行うことによって得た個々の児童生徒の強みに関する情報を教師に提示する。この強みの提示が、児童生徒の特徴を教師自ら捉えることが難しい場合、補助的な情報獲得手段としての役割を果たすと考える。

また、本研究では、調査対象者を小学校の教師とする。教師用RCRTは学級の児童生徒を対象とするものである。したがって、ほぼ全ての教科を自ら担任する学級においてのみ指導する小学校教師と教科担任制で主に自らの専門教科を複数学級及び学年において指導する中学校、高等学校の教師とでは児童生徒に対する指導体制に差異があり、教育活動の環境も異なる。木原 (2004) は、学級担任制の長所について、全教科に関する学習指導と生活指導を担当すれば、児童を様々な側面から理解し、評価することを可能にするとしている。一方、教科担任制の長所として、教師の協同性を挙げている。また、越 (2002) は、大学院生の現職教員29名に対して、因子分析を用いずに簡略化した教師用RCRTを実施して、コンストラクトのカテゴリ分析を行い、学年が高くなるにつれて基本的生活習慣に関するカテゴリが消える傾向にあるが、他者への関わりカテゴリでは、学年が高くなるにつれて他者への誠実さや正直さが現れることを見出している。これらの研究から、小学校と中学校、高等学校の教師とでは、その担任システムや児童生徒に対する教師の要請等の差異から児童生徒に関する情報の獲得方法や認知プロセスも異なることが予想される。したがって、本研究では、担任教師が直接、児童と長時間一緒に過ごす中で、主に自らが獲得した児童情報をもとに認知的枠組みが形成されるであろう小学校の教師を調査対象とする。

以上より本研究では、小学校の学級担任1名を対象として、教師用RCRTを実施するとともに、SAによって児童が回答した強みに関する情報を提示することによって、担任教師の児童に対する認知次元、コンストラクト、及び個々の児童に対する認知である「教師内地位指数」がどのように変容するかを明らかにすることを目的とする。それにより、教師用RCRTとSA併用の効果の実践的活用の可能性を検討する。

## 2 研究の方法

### 2.1 介入期間

20XX年10月～11月

### 2.2 対象者

教師用RCRTは、C県公立小学校の教員歴2年目、20代の男性教師 (以下、担任A) に対して実施した。SAは、担任Aが担任する4年生の児童 (男子14名、女子13名の合計27名) を対象に実施した。

## 2. 3 手続き

### 2. 3. 1 概要

担任Aの認知次元の変容を明らかにするために、担任Aに対して、教師用RCRT（1回目）を実施した。次に、その翌日、SAを実施した。教師用RCRT（1回目）の実施から4週後に教師用RCRT（2回目）を実施した。

### 2. 3. 2 教師用RCRTの実施

教師用RCRTの実施は、近藤（1995）の手順に従って行った。実施は2回とも、放課後に教室で行った。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、担任から見えて似ている児童、担任にとってウマの合う・合わない児童、考えていることのよくわかる・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」も評定する。

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、第1著者が因子分析の実施と各次元における各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に提示し、第1著者ととも解釈を行った。

### 2. 3. 3 ストレングス（強み）アプローチ

児童に対しては、平尾・山本（2014）等のSAを参考にし、竹田（2013）が開発したストレングス・カードを用いて、自分の強みに気づくワークを行った。カードは48枚あり、それぞれ1枚のカードにつき1つの強みが示されている。なお、本研究では、SAは担任Aの児童認知の変容をもたらすための情報として活用することを目的として行った。SAの活動指導は第1著者が行った。活動の流れを以下に示す。

- ①自分が頑張った経験等を振り返り、ワークシートに記入する。
- ②最初に挙げた経験の中で、48枚のストレングス・カードの中から、自分の強みに当てはまるカードの番号を自分自身で選ぶ。カードはいくつ選んでもよい。
- ③4人グループになる。
- ④話し手1人と聞き手3人に分かれる。
- ⑤話し手は自分のエピソードを聞き手に話し、自分の選んだ強みを紹介する。
- ⑥聞き手は、話し手が話し終えたらカードの中から、話し手に当てはまるカードを選び、選んだカードの番号と理由を付箋に書き、話し手に説明する。カードはいくつ選んでもよい。
- ⑦話し手は、聞き手に選んでもらったカードのうち、新たに自分の強みとして該当すると思うカード番号に丸を付ける。
- ⑧以上を話し手と聞き手を交代して、全員が行う。

最終的に、児童自らが選んだ強みと友達から選んでもらった強みのうち、自分の強みに該当すると思い、選んだ強みを第1著者が一覧表にして、担任Aに提示した。

### 2. 3. 4 担任Aとの面接

SA実施後から1週間に1回、4週間に渡り合計4回、担任Aと第1著者が放課後に教室で面接を行った。時間は、毎回20分程度であった。面接では、児童に対して実施したSAによって、各児童が自分で選んだ強みと、友達から選ばれた強みをそれぞれ一覧にまとめたものを担任Aに示した。担任Aはそれを定期的にチェックし、面接の時はそのリストを見ながら話していた。担任Aが感じた各児童に対する新たな気づきや認知の変容、指導態度・行動の変容等を、日々のエピソードを通して訊くことで、担任Aの児童認知と指導態度・行動の変容を捉えることを主な目的とした。

## 2. 4 倫理的配慮

研究対象者の学校長及び担任Aに対し、事前に研究目的の説明に加え、教師用RCRTとSA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。

### 3 結果と考察

本研究では、教師用RCRTとSAによる児童の強み情報の提示によって、認知次元、コンストラクト、及び個々の児童に対する認知である「教師内地位指数」がどのように変容するか検討した。

#### 3. 1 SAによって提示された児童の強み

SAの実施当日は、欠席者が1名おり、26人で行った。担任Aに提示した児童の強みがどのようなものであったかを述べる。まず、SAにおいて児童がワークシートに書いた強みの根拠となる経験等を第1著者がKJ法によって分類した(表1)。児童の中には1つ以上の経験等を書いている児童がおり、最も多い児童は5つ書いていた。そのため、全児童の記述数は合計で48となった。分類の結果は、学習に関する記述が26と最も多かった。“漢字テストを頑張った”、“鉄棒で頑張って逆上がりができた”等学習における課題について達成できたことを記述する内容が多く見られた。続いて特技・性格に関する記述が多かった。“ドッジボールが得意”、“将棋が得意”等の記述が見られた。続いて、習いごとに関すること、家庭生活に関すること、学校生活に関すること(学習以外)という順であった。それぞれ、“ピアノの発表会のための練習を頑張った”、“自転車に乗れるようになった”、“転入生と仲良くできた”等の記述が見られた。

表1 児童が書いた強みの根拠となる経験等の分類

項目	記述数
学習に関すること	26
特技・性格に関すること	10
習いごとに関すること	6
家庭生活に関すること	5
学校生活に関すること(学習以外)	1

表2 担任Aに提示した児童の強みリストの例

	Bさん	
強みを生かした経験	・1人で東京に行ったこと ・将棋が得意 ・ドッジボールが得意	
今後、どんなところで強みを生かしていきたいか	・どんどん新しいことに挑戦する ・1日1個強みを生かす ・みんなの前でどんどんムードを作りたい	
自分が選んだ強み	体力がある	楽観的である
	前向きに考える	チャレンジする
	好奇心がある	決断力がある
	人生を楽しむ	親しみやすい
友達が選んだ強み	自分のペースがある	
	行動力がある	ムードメーカーである
	ユーモアがある	友達・仲間・家族がいる
	粘り強い	自信をつける

SAによって、児童が選んだカードと友達が選んだカードの強みを表2のように児童ごとに第1著者がまとめ、担任Aに提示した。自分で選んだ強みの数は最も多い児童で12個、最も少ない児童で1個であった。自分では強みを選べない児童はいなかった。児童1人当たりが選んだ強みの平均個数は5.3個であり、友達から選んでもらった児童1人当たりの平均個数は4.2個であった。

#### 3. 2 担任Aの児童認知の変容

##### 3. 2. 1 1回目RCRTの認知次元とコンストラクト

1回目の教師用RCRTの結果について検討した。教師用RCRTによって抽出された担任Aのコンストラクトについて、因子分析(一般化された最小2乗法、プロマックス回転)を行った。固有値1.0以上を基準として抽出された因子数は4つであった(表3)。分散の説明率は、第1因子が全体の約13.19%、第2因子が13.55%、第3因子が約28.78%、第4因子が約10.08%であった。第1因子は、「相手の気持ちを考える—考えるより先に動く」

表3 1回目の教師用RCRTの因子分析の結果

コンストラクト	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	
相手の気持ちを考える	.....考えるより先に動く	.972			
共感	.....無関心	.821			
高身長	.....低身長	.618		-.485	
ルールを守る	.....好き勝手	.534			
安全	.....暴力をする	.459			
任せられる	.....目を離せない		.838		
休まずに登校する	.....元気がない	-.336	.687		
知的に高い	.....知的に高くない		.655		
自分で行動	.....要支援	.360	.597		
自分から人と関わろうとする	.....内向的			.842	
誰からも好かれる	.....嫌			.635	
よくしゃべる	.....人と話さない			1.012	
説明率		13.19%	13.55%	28.78%	10.08%
累積説明率		13.19%	26.74%	55.52%	65.60%

因子負荷量が.300以下の場合には記載を省略

といった規範や行動に関するコンストラクトから構成されていた。そこで、第1因子は「規範行動」と命名された。第2因子は、「任せられる一目を離せない」、「休まずに登校する一元気がない」といった教師の支援の必要性に関わるコンストラクトで構成されていた。そこで、第2因子は「教師の支援」と命名された。第3因子は、「自分から人と関わろうとする一内向的」、「誰からも好かれる一嫌」という人との関わりに関するコンストラクトから構成されていた。そこで、第3因子は「社交性」と命名された。第4因子は、「よくしゃべる一人と話さない」という児童の他者との会話に関する1つのコンストラクトのみであった。そこで、第4因子は「会話量」と命名された。

### 3. 2. 2 2回目RCRTの認知次元とコンストラクト

SA実施後における2回目の教師用RCRTの結果について検討した。教師用RCRTによって抽出された担任Aのコンストラクトについて、因子分析を行った。固有値1.0以上を基準として抽出された因子数は4つであった(表4)。分散の説明率は、第1因子が全体の約32.04%、第2因子が4.99%、第3因子が約21.88%、第4因子が約8.21%であった。第1因子は、「要支援—自分で行動」、「知的に高い—知的に高くはない」<sup>注(2)</sup>といった教師の支援の必要性に関するコンストラクトから構成されていた。そ

表4 2回目の教師用RCRTの因子分析の結果

コンストラクト	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
要支援	.959			
知的に高い	.862			
自主的に努力する	.645	-.421	.317	
支援できる	.631	.337		
何かされても気にしない	-.553			.464
外交的		.883		
よく喋る		.602	-.307	
すぐに反応できる		.503		
ルールを守る				.985
話をよく聞いている				.886
指示に従う				.409
人の気持ちがわかる	.380			.390
説明率	32.04%	4.99%	21.88%	8.21%
累積説明率	32.04%	37.03%	58.91%	67.12%

因子負荷量が.300以下の場合には記載を省略

ここで、第1因子は「教師の支援」と命名された。第2因子は、「外交的—内向的」、「よく喋る—喋らない」といった人との関わりや他者との会話量に関するコンストラクトで構成されていた。そこで、第2因子は「社交性」と命名された。第3因子は、「ルールを守る—勝手」という規範に関する1つのコンストラクトのみであった。そこで、第3因子は「規範行動」と命名された。第4因子は、「話をよく聞いている—聞かずに喋る」、「指示に従う—友達に流されやすい」といった行動に伴う思考に関するコンストラクトから構成されていた。そこで、第4因子は「思慮深さ」と命名された。

### 3. 2. 3 認知次元及びコンストラクトの比較

1回目と2回目の教師用RCRTの結果を比較すると、認知次元の数はいずれも4つであった。共通して見られた認知次元は「規範行動」、「教師の支援」、「社交性」であった。異なる因子は、「会話量」と「思慮深さ」であった。近藤(1994, 1995)は、「行動の統制ができるか否か」と「能力・意欲があるか否か(できる・やる気がある)」の認知次元を教師が子どもを見る時に用いる認知次元の原型だとしている。これに従えば、担任Aの場合、「規範行動」と「教師の支援」が「行動の統制ができるか否か」に当たり、「社交性」が「ものごとに積極的に取り組むか否か」に当たると捉えることができる。また、1回目のみで抽出された「会話量」は、「ものごとに積極的に取り組むか否か」に当たり、2回目のみで抽出された「思慮深さ」は、「行動の統制ができるか否か」に当たるといえる。したがって、近藤の大きな分類においては、各回の全ての認知次元が、近藤が指摘する原型に当たり、1回目と2回目における教師用RCRTの比較から、認知次元において変容は見られなかった。ただし、認知次元の1回目の第1因子は、「規範行動」であったが、2回目で、それは第3因子となり、「ルールを守る—勝手」という1つのコンストラクトのみで構成されていた。代わりに、2回目では「教師の支援」が第1因子となった。

コンストラクトは、1回目と2回目に共通して「要支援」と「自分で行動」という組み合わせが見られた。日常において担任Aが、支援が必要な児童を意識していることが直接的に現れたものとなっていた。本調査を開始した当初から、担任Aは、支援が必要な児童が多く、特に男子に多いことを何度か第1著者に話していた。また、「よく喋る」と「人と話さない(喋らない)」という組み合わせも共通して見られた。担任Aとの面接から、この「喋るかどうか」は担任Aが自覚的に児童期から一貫してもっている認知的な視点であることが窺えた。言葉の組み合わせに関して、1回目の「相手の気持ちを考える—考えるよりも先に動く」と2回目の「人の気持ちが分かる—気持ちを考えて行動」は、言葉は似ている。前者は「考えるよりも先に動く」が「軽率である」というネガティブな特性を表し、ポジティブとネガティブな特性の組み合わせになっていた。一方、後者は「気持ちを考えて行動」が「行動にまで移

す」というポジティブな特性を表し、ポジティブな特性同士の組み合わせになっていた。2回の教師用RCRTを通して、ポジティブな特性同士の組み合わせになっていたものはこの他には見られず、全てポジティブとネガティブな特性の組み合わせであった。

3. 3 個々の児童に対する認知の変容

3. 3. 1 個々の児童に対する評価比較

担任Aが各児童をどのように認知しているかを検討するために、近藤（1995）に従い、教師用RCRTのコンストラクトにおける「理想の子」に与えられた担任Aの評定値と、各児童の評定値との差（絶対値）の合計を児童ごとに求め、その合計を「教師内地位指数」とした。つまり、値が小さい児童ほど担任Aの「理想の子」に近く、担任Aの児童に対する評価である教師内地位が高いことになる。1回目と2回目を比較するために、変化を表す図を作成した（図1）。これは、1回目によって得られた各児童の「教師内地位指数」をX軸に、2回目によって得られた各児童の「教師内地位指数」をY軸にプロットしたものである。児童を出席番号の代わりに50音順で示し、男子は「男」、女子は「女」と表記した。

1回目の「教師内地位指数」の平均値は18.00であり、2回目の平均値は18.22であった。また、1回目と2回目の各児童に対する値の変動差の平均は4.59であった。比較のために、±5以内の変動を変動誤差とし、その範囲外の児童に着目した。なお、近藤（1995）においては±10以内を変動誤差としているが、本研究では誤差範囲が狭いため、±5以内とした。図の右下エリアに位置する児童は、1回目の担任Aの評価が低く、2回目の評価が高い児童を表し、左上エリアに位置する児童は、1回目の担任Aの評価が高く、2回目の評価が低い児童を表す。SA実施前の1回目と比較してSA実施後の2回目に評価が5以上、上昇した（教師内地位指数の値が小さくなった）児童は7名おり、男子が4名、女子が3名であった。最も大きく上昇した児童は、オ男の20から12とセ女の25から17であり、差は、いずれも8であった。一方、1回目と比較して2回目に評価が5以上、下降した（教師内地位指数の値が大きくなった）児童は7名おり、4名が男子、3名が女子であった。最も大きく下降した児童はエ男で18から27と差は9であった。一方、変動の差の最小値が0、すなわち「教師内地位指数」が各回同じ児童は1名であった。

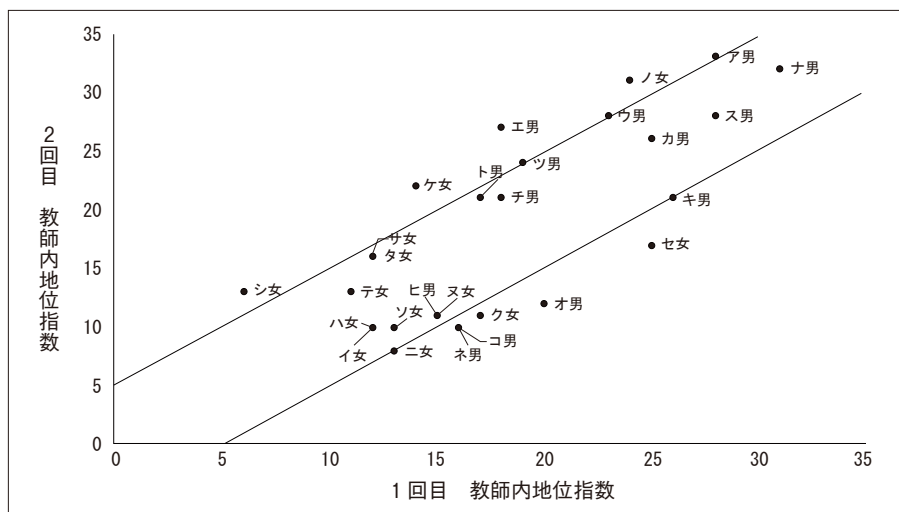


図1 教師用RCRTにおける「教師内地位指数」の変化

3. 3. 2 個々の児童に対する評価の分布比較

「教師内地位指数」の人数分布を1回目と2回目を比較するために、児童の「教師内地位指数」の標準偏差の+0.5SDと-0.5SDを境界とし、それぞれ、低・中・高の3つの群に分けることとした。1回目と2回目の各群の人数を比較したものが図2である。各群の人数変化が分かりやすいように、図中に1回目を実線、2回目を点線で示した。1回目は、低群が8人、中群が10人、高群が9人であった。2回目は、低群が8人、中群が7人、高群が12人であり、低群は変わらず、高群が3人増え、中群は逆

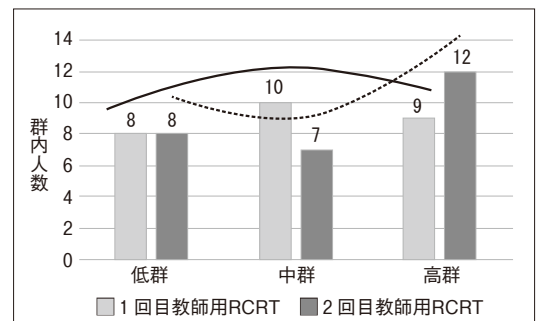


図2 教師用RCRTの「教師内地位指数」の低・中・高群の人数比較

に3人減った。

さらに、1回目と2回目において、どの程度、群間に移動があったのかを調べた。児童27人において、2回目に他群へ移動した人数は13人、他群へ移動しなかった人数は14人であった(表5)。そして、他群へ移動した13人における児童の低・中・高群の割合を調べた(表6)。 $\chi^2$ 検定の結果、群間で有意差が得られた( $\chi^2(2) = 37.944$ ,  $p < .01$ )。ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果、低群より中群が有意に高く( $p < .0002$ )、高群より中群が有意に高かった( $p = .0002$ )。しかし、低群と高群の割合の差は有意ではなかった。つまり、2回目に他群へ移動した児童は、62%の中群が最も多かった。

表5 2回目に他群へ移動した人数

2回目に他群へ 変化した人数	2回目に他群へ 変化しなかった人数
13	14

n = 27

表6 2回目に他群へ移動した人数の群の割合

	2回目に他群へ 移動した人数	割合
低群	2	15%
中群	8	62%
高群	3	23%
合計	13	100%

n = 13

### 3. 4 担任Aとの面接について

1回目の教師用RCRTとSAの実施後、2回目の教師用RCRTの実施の前までの間に、1週間に1回、4週間に渡って担任Aと面接を行った。1回目の面接は、担任Aと第1著者とで教師用RCRTの分析を行った。したがって、1回目を除く、2回目以降の面接において担任Aが話した個々の児童認知に関する内容を示す。

#### 【1回目面接】

第1著者と担任Aで、1回目の教師用RCRTの分析を行った。

#### 【2回目面接】

著者：教師用RCRTとSAを実施して気づいたこと等があれば何でもご自由にお話してください。

担①：評価得点の低い子は人に流されやすい子のような気がします。「理想の子」に近い子は評価が高いということですね。真ん中の中間層は私が気にしていないってことですかね？

著者：その場合も可能性はあります。認知の視点によって点数が相殺されて中間に位置している場合もあります。

担②：なるほど。特にナ男は、特徴が捉えにくいです。ノ女、工男、カ男、サ女も。

著者：この子たちにこれから、注目したいですね。

#### 【3回目面接】

著者：特徴のない子は、どんなところを見ようとしたのですか？

担③：先日、校外学習に行った時に、楽器のドラムを演奏する機会があったのですが、ノ女のドラムが上手くて。足のバスもしっかり叩けていたのですよ。初めて演奏したそうですが、とても上手でリズム感があって驚きました。

著者：ノ女さんは、才能があるんですね。

担④：カ男が、学級会の話し合い活動で司会をしようと言った時には驚きました。工男は、彼が日直の日に、注目して、彼は、みんなに合わせて流されることがあるのですが、日直でみんなをリードしていたところで、そういう自分が正しいと思うことを主張できるいいところがあるんだねと声をかけました。

#### 【4回目面接】

著者：SAを実施して、リストを渡しましたがいかがでしたか？

担⑤：意識して強みを伝えようとしています。リストの強みは、1つのエピソードの中の強みなので、他の場面では当てはまらない時もあります。なので、自分もその子の様子を見て、そうだなあと当てはまるものを積極的に伝えようとしています。

著者：なるほど。たしかにその通りですね。参考になります。

担⑥：ウ男の強みはユーモアです。この子は、発表の時にすぐに反応してしまいます。それを肯定的に捉えて、すぐに反応できるということは、ユーモアのセンスがあるからで、発言できるのはあなたのよいところだよって伝えました。



以上の発言内容をまとめると、初めに、担①のように、担任Aは、教師用RCRTを実施することによって、まず中間層の児童に注目できていないことに気付いた。そして、担②のように、その児童は誰なのか、それらの児童はどのような児童なのかを把握しようと努めていた。その後、担③や④のように担任Aは、実際に、評価の低い児童や特徴を見つけづらい児童に着目し、それらの児童のよさを見つけていたことが分かる。また、よさを見付けるだけでなく、そのよさを当該児童に声をかけて伝えるという行動にも移っていたことは注目すべきところである。

さらに、担⑤のように担任Aは、SAによって得た児童の強みをそのまま活用するのではなく、自らがその場面に相応しい状況の強みを適切に選んで活用していた。児童に対する、担任Aのそのような強みの伝え方は、児童にとって文脈に合った教師のポジティブなフィードバックとして機能したと考えられる。また、担任Aは、担⑥のように児童のネガティブな特性をSAで得た強みというポジティブな特性に変換していた。「発表の時にすぐに反応してしまう」というのは、従来は児童のネガティブな特性として認知されやすいが、担任Aは逆に、当該児童が強みと認知している「ユーモア」というポジティブな特性に変換することで、ポジティブな特性として認知するように努めていた。

### 3. 5 総合考察

本研究では、小学校の学級担任を対象として、教師用RCRTを実施するとともに、SAによって児童が回答した各児童の強みに関する情報を提示することにより、担任教師の児童に対する認知次元、コンストラクト、及び個々の児童に対する認知である教師内地位指数がどのように変容するかを明らかにすることを目的とした。それにより、教師用RCRTとSA併用の実践的活用の可能性を検討した。

1回目と2回目の教師用RCRTの結果を比較すると、認知次元の数に変化はなく、また、各回の全ての認知次元が、近藤(1994, 1995)が指摘する原型に当たり、全体として認知次元に大きな変容は見られなかった。この結果は、味香(1990)が、認知枠組み自体を壊し、変容をもたらすような出来事や介入がない限り、対人認知の一貫性は保たれると指摘している主張の妥当性を窺わせるものであった。ただし、各回の認知次元の第1因子に着目すると1回目の第1因子「規範行動」は、2回目では第3因子となり、「ルールを守る一勝手」という1つのコンストラクトのみから構成されていた。それは、担任AがSAを通して児童のよさを見出そうと意識していた結果であると考えられる。つまり、SA実施以前においては、担任Aは児童を「規範を守るか、守れないか」という視点で捉えがちであったが、SA実施後は、そのような規範的な認知枠組みから児童を捉えるのではなく、児童の強みに着目して捉えようとしたことが、この第1因子の変容につながったと推測される。また、コンストラクトは、各回において用いられた特性対に同じものは見られなかった。2回目では、両義的な特性の組み合わせも見られるようになっていた。しかし、このようにコンストラクト自体には変容は見られたものの、その上位次元である認知次元を変容させるまでの新奇性をもっていなかったと考えられる。

個々の児童に対する認知には変容が見られた。「教師内地位指数」の人数分布を1回目と2回目を比較するために、低・中・高の3つの群に分けて検討したところ、中群から高群へ移動があり、中群の児童の移動割合が最も高かった。松井(2000)に従えば、担任Aの1回目の「教師内地位指数」の型は「正規分布型」だったといえる。一方、2回目の型は「二峰型」に近い型に変化した(図2)。この場合、担任Aの認知の分化度が低下したと解釈する必要はないだろう。その理由として、第1に、SAによって児童に関する強み情報を担任Aが獲得することで、児童を多面的に捉えることができ、特に、それまで情報が不足していた中群の児童において低群や特に高群への移動が生じたことが考えられる。ただし、新しい情報の獲得によって2回目の教師用RCRTのコンストラクトは変容しており、それと伴に担任Aの児童評価の視点が1回目と変わったことによって、中群の児童の中には低群へ移動した児童も見られた。したがって、本研究によって、「正規分布型」は、「良一悪」両面をバランスよく見取っているという場合以外、つまり、教師の個々の児童生徒評価が曖昧な場合にも「正規分布型」になる可能性が改めて示唆される。第2に、SAを通して、児童の強みというポジティブな情報が反証事例となり、固定化されていた児童認知の修正が行われたことが考えられる。それは、前述の通り、担任Aが児童の強みを知ることで、逆に当該児童のネガティブな特性をポジティブに捉えようとしていたことから窺える。ただし、個々の児童評価の変化は同じ認知次元において起こっていたのであり、担任Aは全く異なる認知次元に至る新奇性をもつコンストラクトから評価していたわけではなかった。

担任Aとの面接では、SAで獲得した児童情報を担任Aが評価の低い児童や特徴を見つけづらい児童の補助的情報として活用し、児童のよさの発見や文脈に合ったポジティブな声かけにつながっていたことが窺えた。さらに、児童の強みに着目することで担任A自らが、さらに個々の児童を深く観察し、他のよさをも見出すという好循環を生み出していた。



本研究では、教師用RCRT及びSAの併用を通して、因子分析によって抽出された認知次元そのものの変容は見出すことはできなかった。しかしながら、教師に自らの児童理解に対する自覚が芽生え、個々の児童評価は変化した。このことから、教師用RCRTとSAを併用することが、教師が個々の児童の特徴を捉え、児童のポジティブな側面に注目するためには有効である可能性が示された。従来、教師用RCRTは教師が自らの偏った児童生徒に対する要請や固定化された児童生徒認知を自覚することで、教師の認知や指導態度・行動の変容を促すことを目的に用いられてきた。しかし、その次の段階において、教師の多面的な認知の獲得や不適切な認知の修正が求められ、児童生徒に関する認知的情報が必要になる。それらを獲得するための具体的な手立ては、これまで示されてこなかった。本結果から教師用RCRTとSAの併用により、教師の児童認知の変容がより促される可能性が示唆された。また、SAにおける強みの提示は、児童の特徴を教師自ら捉えることが難しい場合、補助的な情報獲得手段としての役割を果たすことも示唆された。すなわち、教師の児童生徒に対する認知変容を教育実践において促すためには、SAのように、より具体的な情報提示が必要であるといえる。

本研究の課題として3点、挙げられる。第1に、本研究では、小学校の教師を調査対象者としたが、教科担任制である中学校、高等学校の教師を対象にした認知枠組みの変容を検討する必要がある。第2に、児童の強み情報の新奇性について検討する必要がある。本研究ではSAを通して得た児童の強みを、担任Aに対して新奇な情報として提示した。しかしながら、担任Aにとってそれらが、それまで知り得なかった新しい情報であったかどうかは不明である。教師にとって既知の児童の強みかどうかを区別する必要がある。第3に、教師の認知次元を変容させる要因を検討する必要がある。本研究では、教職歴2年目の若手教師を調査対象者としたが、前述の通り、教師の認知次元は、教育観、人間観や自身の置かれた状況や経験によって形成される。したがって、児童生徒情報を獲得することによる教師の認知変容以外にも、教師の人生や教職歴という長期的な視点から、認知変容を促す要因を検討することが求められる。

## 注

- (1) 竹田知子 (2013). ストレングス・カードキャリア開発研究所
- (2) 著者が、対象教師の述べた意味を適切に表す表現に変えた。

## 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
- 天根哲治・吉田寿夫 (1983). 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エイト 兵庫教育大学研究紀要 第1分冊 学校教育・幼児教育・障害児教育, 4, 141-150
- Dasgupta, N., & Greenwald, A. G. (2001). On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 800-814.
- Fiske, S. T., and Neuberg, S. L. (1990). A continuum model of impression formation from category-based to individuating processes: Influence of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna(Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol.23, New York, Academic Press, 1-74.
- 平尾渉・山本眞利子 (2014). リワークプログラムにおけるストレングス・カードとストレングスTEBBカードを用いた認知行動療法的アプローチの実践的試み 久留米大学心理学研究, 13, 75-85
- Kelly, G. A (1955). *The psychology of personal constructions*, New York, Norton
- 木原俊行 (2004). 小学校における教科担任制の新展開 児島邦宏 (編) 確かな学力をはぐくむ教育組織の多様化・弾力化 (88-960) ぎょうせい
- 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
- 松井仁 (2000). 教育実習生に対する児童認知調査の実施 (その3)－教師内地位指数の分布と事例研究－ 新潟大学教育人間科学部紀要, 人文・社会科学編, 2(2), 279-290
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50, 15-19
- 山本眞理子・外山みどり・池上知子・遠藤由美・北村英哉・宮本聡介 (2001). 社会的認知ハンドブック 北大路書房

# Changes in Teachers' Cognitive Framework of Children : Using "Roll Construct Repertory Test for Teachers" and "Strength Approach"

Nobutaka WATANABE\* · Shinji AKASAKA\*\* · Ryoko KOSHI\*\*

## ABSTRACT

Teachers' cognitive framework of children reflects their view of education and the child, which may differ between elementary school and junior high school teachers. One elementary school teacher underwent an "Roll Construct Repertory Test for teachers" in which the teacher was shown information on each child's strengths, which emerged from the "strength approach". This study aimed to examine changes in this teacher's cognitive dimension of children and cognition of individual children. After a one-month intervention, no major change was observed in the teacher's cognitive dimension, but new constructs emerged with different word combinations. This study found that each child's evaluation of the classroom teacher changed according to the new information on the child's strengths that the teacher obtained. This new information was considered to refute the classroom teacher's changes or corrections in their fixed cognition for each child, leading to changes in teaching attitude and classroom behavior. These results suggest that the combined use of "RCRT for teachers" and the "strength approach" may further promote the teacher's cognitive changes involving children.

## KEY WORDS

cognition concerning students, RCRT for teachers, strengths, elementary school teacher

---

\* The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (Ph. D. Program)

\*\* School Education