

児童による教師の統制表出への評価に影響する要因¹⁾

西 口 利 文²⁾

問題と目的

学級における教師行動は、児童に対して大きな影響力を持っている。とりわけ問題場面³⁾における教師行動は、その後の児童の行動、教師との関係に影響することが考えられる。

問題場面での教師行動の中でも、統制的意図を反映した行動の影響力について理解していくことは重要なことである。なぜならば教師による統制的振舞いは、実践上の必然性を持つ一方で、児童・生徒に対して否定的な認知や感情をもたらす、さらに教師-児童関係に影響するといったような二面性が考えられるからである。

まずこの二面性のうち、学級において統制が実践上で必然性を持っていることについては、先行研究により示唆されている。西口(1996a)は、問題場面の違いによって、教師による統制あるいは受容の選択のされやすさが異なることを示している。すなわちこのことは、統制が多数の教師に行われかつ、受容がほとんどの教師に行われないような場面があることを示している。教師にとって統制が実践上で必然性を伴うことがあるという事実を裏づけるものであるといえる。

他方、統制に対する否定的反応についてであるが、本多・高木・小川(1968)は、小学校高学年から中学生を対象として、きれいな教師がいかなる教師かについてたずねている。その結果、「おこりっぽい」「こごとをいう」「乱暴」「厳格」などが上位にあげられている。これら上位に報告されたものは、教師の統制的意図を反映した行

動として位置づけられるだろう。そのため、教師による児童への統制的振舞いが、教師に対する嫌悪感をもたらすことを示しているといえる。さらに、児童・生徒が抱く教師の印象や評価は、たとえそれが限られた側面からのものであっても、教師と児童・生徒の教育的人間関係を現実に左右するということがこれまでも述べられている(柳井・浜名, 1979)。つまり、ある特定の問題場面下での統制的意図を反映した行動は、その場面での教師に対する否定的な評価をもたらす、さらには否定的な教師-児童・生徒関係を引き起こす可能性が考えられる。

ただし、教師の統制があらかじめ児童から予測されている場面下で統制を受ける場合、児童は必ずしも低い評価をしないことが示されている(西口, 1997)。このことから、教師の統制に対する反応は、必ずしもあらゆる場面で否定的になるわけではなく、児童の心理的状态によって左右されるといえる。

もし児童の心理的状态によって、統制に対する評価のあり方が影響するならば、ある特定場面下での統制に対して、児童たちがどの程度否定的な評価を下すかは、評価する各児童の心理的状态によってばらつきが見られると考えられるだろう。つまり、ある場面下での教師の統制に対する各児童の評価には、その場面での各児童の心理的要因が影響していると推測できる。

では、どういった心理的要因を生じさせている児童ほど、統制に対して否定的評価を示しにくくなるのだろうか。この点を明らかにするために、本研究では、教師の統制への評価に影響すると考えられる4つの心理的要因に焦点をあてて検討していくことにする。

まず1つめは、「教師の統制表出についてのスキーマ」である。児童は学校生活において、数年にわたり様々な教師との相互作用を経験している。「叱られる」「注意される」という経験についても、当事者として、あるいは傍観者として幾度も遭遇していると考えられる。そのため、児童はこうした経験を重ねる中で、どういった自らの振舞いが、教師にどのように反応されるかについてある程度の認識を有していくのではないだろうか。もしも

1) 本論文は、1996年度名古屋大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆修正したものである。また、日本教育心理学会第39回総会において、一部発表された。

2) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程(後期課程)

3) 本論文では、「教師あるいは児童が、自らの要求充足を阻まれている場面」を問題場面としておく。

児童による教師の統制表出への評価に影響する要因

教師の統制についてのこうしたスキーマが、過去の学級での経験を通じて児童に内面化されているならば、教師の統制に対する評価は、このスキーマを評価基準にして行っていることが推測できるだろう。例えば Nucci (1984) は、児童が問題の領域に相応しい教師の対処を、相応しくない対処よりも高く評価することを示している。児童がある教師の対処のことを、問題の領域に相応しいか否かと判断するためには、該当する問題領域の教師の対処についてのスキーマがあらかじめ存在していなければならないだろう。そのため Nucci (1984) の報告からは、児童に内面化されているスキーマが、特定場面での教師の統制に対する評価を下すための評価基準として機能していることが考えられよう。そして、教師からの強い統制をスキーマとして内面化している児童ほど、統制に対する評価は低くならないことが予測される。

2つめは、問題場面での「規範についての信念」である。「教師の統制表出についてのスキーマ」と同様に、教師との相互作用や、学級活動内での児童間の相互作用を通じて、児童は自分自身がどのように振舞うべきかについての基準を内面化していくと考えられるだろう。もしもある場面で教師によって統制を受けたとしても、あらかじめ「ここでは～してはいけない」という信念を内面化している児童は、教師の統制に対して理解を示しやすく、結果として統制に対して否定的な評価を示さないことが推測できる。

3つめは、「教師への受容表出要求」である。問題場面での教師の穏やかな振舞い、やさしい振舞いに代表される受容表出は、統制表出と相反する振舞いとしても位置づけられる (西口, 1996b)。そのため、ある場面で教師に対して、穏やかに接したり、やさしくしてもらったりなどを強く望む児童ほど、相反する行動である統制を受けたときに、低い評価を下しやすいことが予想される。

4つめは、「問題場面との関わりの強さ」である。自分が問題場面にどの程度直接に関与するという認識である。場面への関わりの強さは、各児童の行動の特徴を反映すると考えられる。そのため、児童によって違いが見られることだろう。そして、問題場面との関わりの強さを認識している児童ほど、統制が自らにふりかかる可能性を見出すために、統制に対して否定的評価を示すことが予想される。

ところで、上の心理的要因は、その形成過程において、要因間どうしの影響が見られると考えられる。そこで、上述の要因どうしがどういった影響を及ぼし合っているかについて踏まえたモデルを想定してみることにする。

まず、「教師の統制表出についてのスキーマ」は、「規範についての信念」、「教師への受容表出要求」の両者に影響を与えていると考えられる。「規範についての信念」は、学級活動内で自らがどういった行動をするべきか否かについての信念である。こうした信念は、教師が現実に行う統制表出などを内面化したものを手がかりにして形成されていると考えられる。一方「教師の統制表出についてのスキーマ」は、現実の教師行動を端的に反映したものと位置づけられる。そのため「教師の統制表出についてのスキーマ」は、「規範についての信念」が生じる前提として既に内面化されていることが予想され、「教師の統制表出についてのスキーマ」が「規範についての信念」の形成に影響していることが考えられる。

ところで、ある場面下での教師の受容表出が現実的な振舞いだと判断している児童ほど、教師に対して受容を要求することに正当性を感じるため、その場面での「教師への受容表出要求」の高いことは考えられるだろう。「教師の統制表出についてのスキーマ」は先にも述べたように、現実の教師行動を端的に反映したものと位置づ

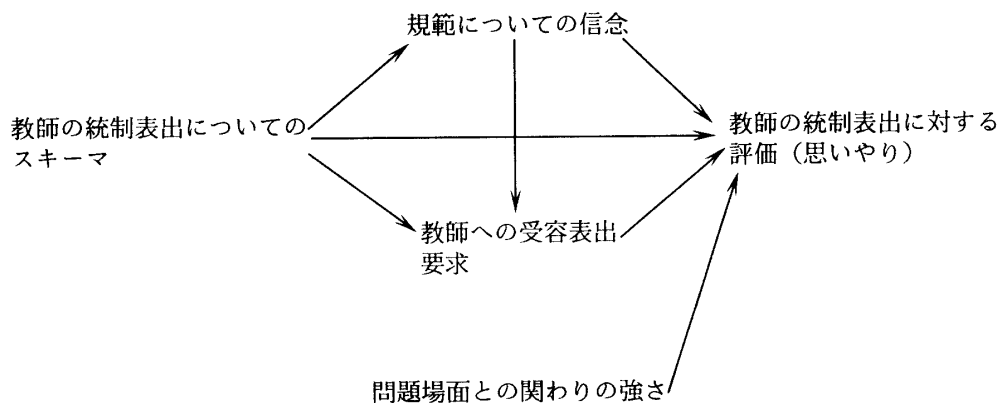


Figure 1 統制表出に対する評価に影響する要因の関連を示すパスモデル

けられる。ここで、西口(1996b)が示すように、教師の統制表出を、受容表出と相反するタイプの行動と見なすことにする。すると、特定場面で「教師の統制表出についてのスキーマ」が強く形成されている児童は、その場面での教師の受容表出を非現実的な振舞いと判断していると読み変えることができる。そして、受容表出を非現実的だと判断する児童は、「教師への受容表出要求」を不当なものと感じ、結果として受容表出要求は抑えられることが考えられる。すなわち、「教師の統制表出についてのスキーマ」は、「教師への受容表出要求」を抑制するように影響すると考えられる。

「規範についての信念」は、「教師への受容表出要求」に影響を与えていることが考えられる。一般的には教師に受容表出を求めることは、児童による自然な要求であると考えられる。ところが、もしある児童がある場面において、規範についての強い信念を持っているならば、その要求は不当なものだと認識され、結果として受容表出の要求は抑制されるということは十分に考えられる。つまり、「規範についての信念」は、児童にあらかじめ存在している受容表出の要求を抑制する要因として作用することが仮定できる。

以上のことを踏まえた上で、Figure1のようなパスモデルを構成した。「教師の統制表出についてのスキーマ」が、「規範についての信念」および「教師への受容表出要求」に影響し、「規範についての信念」が、「教師への受容表出要求」に影響している。そして、4つの心理的要因は、それぞれ直接的に統制表出に対する教師行動

評価に影響しているといったモデルとなっている。

本研究の目的は、統制への評価に影響する4つの心理的要因を取り上げ、パス解析を通じて、教師の統制に対する各児童の評価にばらつきが見られるのは、場面で生じるいかなる心理的要因がどういった形で影響しているためかについて検討していくことである。さらにこれらの心理的要因と統制への評価との関連の仕方は、中学年と高学年によって異なるかについても概観しておく。

方 法

被験者

愛知県内の公立小学校児童215名(4年生4学級94名、6年生4学級121名)。調査で取り上げられた学級は、1クラス20名~32名で、一斉指導の方式をもとにした学級経営が行われていた。

質問紙

問題場面で生じる心理的要因を取り上げるために、西口(1996b)が教師用として、記述と線画によって描写した問題場面の中から4場面を選び、児童用に再構成して用いた。4場面は、【内気・引っ込み思案】【授業中の落書き】【おしゃべり】【授業を妨げる落ちつきない行為】という見出しで表現可能な場面であった(Table 1, Figure 2)。なお、複数の場面を用いることで、あくまで予備的にはあるが、教師行動への評価と各要因との関連が、場面によって異なるかについても理解できると考えた。

各場面ごとに、統制表出に対する評価のあり方に影響

Table 1 本研究で用いられた問題場面

【内気・引っ込み思案】

ゆきえさんという、ふだんからとてもおとなしい子がいます。その子がじゅぎょう中に先生にあてられました。けれど目を下に向けたまま、何も答えずにだまっています。

【授業中の落書き】

じゅぎょう中のことです。クラスの間みんなは算数のプリントをしているところです。先生はみんなのようすを見るために、教室をまわっています。そのとき、あなたのとりにすわっているたかおくんが、もんだいをせずに、プリントにらくがきをしていました。それをたまたま先生が見ていたようです。

【おしゃべり】

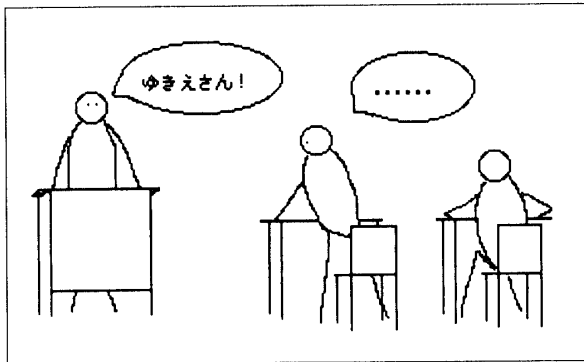
じゅぎょう中のことです。先生がもんだいについてのせつめいをしているときに、きみえさんとまさこさんがおしゃべりをしているようです。

【授業を妨げる落ちつきない行動】

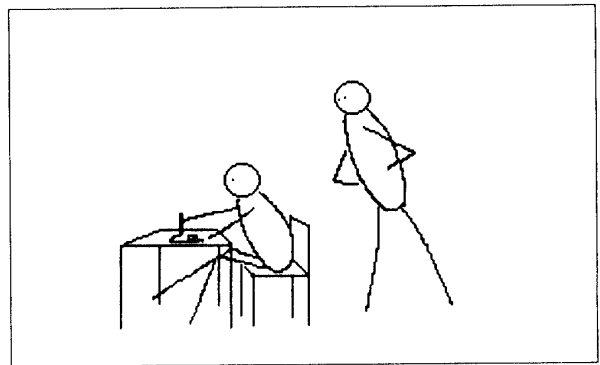
テストを行う前で、教室はずかです。先生が話を始めようとしたときに、しげゆきくんがイスからころげ落ちました。その子はみんなの注目を受け、にがわらいをしていました。あるものがわらい、それにつられてほかのみんなもさわがしくなりました。

児童による教師の統制表出への評価に影響する要因

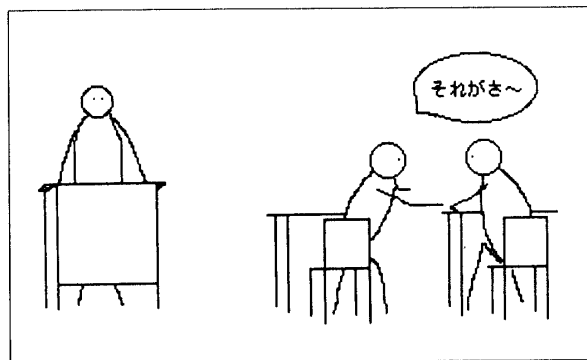
【内気・引っ込み思案】



【授業中の落書き】



【おしゃべり】



【授業を妨げる落ちつきない行為】

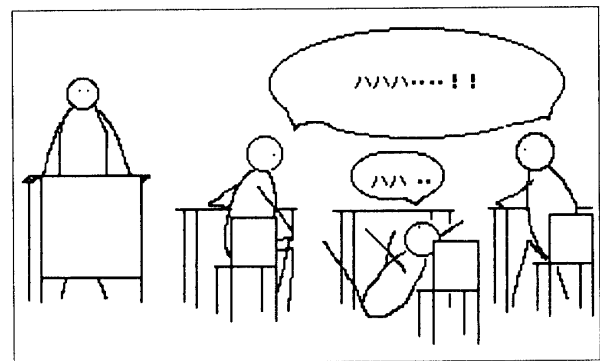


Figure 2 問題場面を表す線画

する4つの心理的要因（「教師の統制表出についてのスキーマ」「規範についての信念」「教師への受容表出要求」「問題場面との関わりの強さ」）についての質問項目を構成した（Table 2）。質問項目の記述に関しては、場面の内容とつじつまをあわせる必要のある部分（例：登場人物の名前）に限り、各場面に合うように若干の調整を行った。全項目とも、5件法（5－そう思う、4－ややそう思う、3－どちらともいえない、2－あまり思わない、1－そう思わない）で回答を求めた。

また、各場面ごとに、教師の統制表出に対する評価についての質問項目を構成した。Table 3に示すように、統制に対する評価についての質問項目は、統制をする教師に対して、どれだけ「思いやりがない」かを問う形式とした。この点について説明を加えておくと、まず「思いやり」を評価として取り上げた理由は、西口（1997）の検討において、教師行動に対してどの程度「思いやり」があるかという評価次元が、教師－児童関係に結びついているということが示されているのを受けたものである。また、「思いやりがない」という記述にしている点だが、そもそも教師による統制というものは、否定的

評価を高めると考えるのが自然であり、そのため、「思いやりがある」という形式で項目を提示するよりも現実的である。また、回答結果の床効果も避けることもできる。そのため、「思いやりがない」という否定的評価の程度をたずねる形式の項目を構成した。なお、回答は5件法（5－そう思う、4－ややそう思う、3－どちらともいえない、2－あまり思わない、1－そう思わない）で求めた。

結 果

4つの心理的要因と、統制に対する評価との関連を見るために、両者の相関を場面および学年別に算出した（Table 4）。「教師への受容表出要求」は、多数の場面を通じて中程度の相関が示された。「教師の統制表出についてのスキーマ」は、4年生において2場面、6年生において1場面で弱い相関が示された。「規範についての信念」では、4年生では2場面における弱い相関しか見られなかったが、6年生では全場面で有意な相関が見られた。「問題場面との関わりの強さ」は、両学年とも有意な相関が見られなかった。この結果からは、「問題

Table 2 統制表出に対する評価のあり方に影響する心理的要因についての質問項目

「教師の統制表出についてのスキーマ」(4項目, 【内気・引っ込み思案】 $\alpha = .65$, 【授業中の落書き】 $\alpha = .77$, 【おしゃべり】 $\alpha = .62$, 【授業を妨げる落ち着きない行為】 $\alpha = .74$)

ふつうの先生なら, ここではちゅういするだろう。
 ふつうの先生なら, ここでは大声でどなるだろう。
 ふつうの先生なら, ここではしかるだろう。
 ふつうの先生なら, ここではおせっきょうするだろう。

「規範についての信念」(3項目)

【内気・引っ込み思案】($\alpha = .69$)

ゆきえのように, じっとだまっていたはいけない。
 ゆきえは, きちんとなにかをこたえるべきだ。
 たとえ何も言えなくても, ゆきえはそれほどわるくない。(R)

【授業中の落書き】($\alpha = .56$)

たかおのように, らくがきをしてはいけない。
 たかおは, きちんと算数のプリントをするべきだ。
 らくがきしてたとしても, たかおはそれほどわるくない。(R)

【おしゃべり】($\alpha = .72$)

きみえたちのように, おしゃべりをしてはいけない。
 きみえたちは, きちんとしづかにするべきだ。
 おしゃべりをしたとしても, きみえはそれほどわるくない。(R)

【授業を妨げる落ち着きない行為】($\alpha = .67$)

しげゆきのように, おちつきのないことをしてはいけない。
 しげゆきは, きちんとすわるようにしているべきだ。
 いすからころげおちたけど, しげゆきはそれほどわるくない。(R)

「教師への受容表出要求」(3項目, 【内気・引っ込み思案】 $\alpha = .62$, 【授業中の落書き】 $\alpha = .70$,

【おしゃべり】 $\alpha = .74$, 【授業を妨げる落ち着きない行為】 $\alpha = .75$)

先生は, やさしくするべきだと思う。
 先生は, おだやかにせつするべきだと思う。
 先生は, にっこりほほえむべきだと思う。

「問題場面との関わりの強さ」(3項目)

【内気・引っ込み思案】($\alpha = .68$)

あなたは, じぶんがゆきえとそっくりだと思う。
 あなたも, じゅぎょうちゅうであてられて何も言えないときがある。
 あなたなら, あてられたら何かこたえるようにしている。(R)

【授業中の落書き】($\alpha = .74$)

あなたは, じぶんがたかおとそっくりだと思う。
 あなたも, じゅぎょう中にらくがきしたいときがある。
 あなたは, じゅぎょう中にらくがきしたいとは思わない。(R)

【おしゃべり】($\alpha = .46$)

あなたは, じぶんがきみえとそっくりだと思う。
 あなたも, じゅぎょう中におしゃべりしたいときがある。
 あなたは, じゅぎょう中におしゃべりしたいとは思わない。(R)

【授業を妨げる落ち着きない行為】($\alpha = .59$)

あなたは, じぶんがしげゆきとそっくりだと思う。
 あなたも, しげゆきのようにじゅぎょう中に目立つことがある。
 あなたは, しげゆきのようになることはない。(R)

(R) は反転項目を示す

児童による教師の統制表出への評価に影響する要因

Table 3 統制表出に対する評価についての質問項目

4項目【内気・引っ込み思案】 $\alpha = .66$, 【授業中の落書き】 $\alpha = .78$, 【おしゃべり】 $\alpha = .77$,
【授業を妨げる落ち着きない行為】 $\alpha = .84$)

ここで先生がしかるのは、おもいやりがない。
ここで先生がおせきょうするのは、おもいやりがない。
ここで先生がちゅういするのは、おもいやりがない。
ここで先生が大声でどなるのは、おもいやりがない。

Table 4 統制表出に対する評価と4つの心理的要因との相関

	【内気・引っ 込み思案】	【授業中の 落書き】	【おしゃべり】	【授業を妨げる 落ち着き ない行為】
4年				
教師の統制表出についてのスキーマ	.34**	.38**	.19	.18
規範についての信念	.19	.19	.28**	.24*
教師への受容表出要求	-.48***	-.47**	-.27*	-.59**
問題場面との関わりの強さ	-.05	-.20	.03	-.09
6年				
教師の統制表出についてのスキーマ	.18	.21*	.08	.14
規範についての信念	.23*	.47**	.37**	.49**
教師への受容表出要求	-.48***	-.44**	-.05	-.51**
問題場面との関わりの強さ	.04	-.10	.26	-.17

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

場面との関わりの強さ」を除く3要因が、評価の個人差を説明する要因である可能性が示された。

次に、「問題場面との関わりの強さ」が直接的に影響していないということから、Figure 1のモデルからこの要因だけを除いたパスモデルに基づいて、3つの心理的要因がどのように「統制表出に対する評価」に影響しているかについて、各学年、場面別に検討した (Figure 3, 4)。

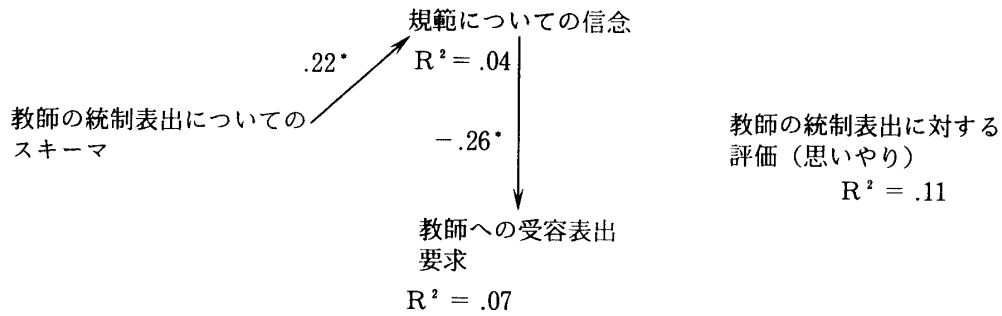
各パスの成立状況について見たところ、まず「教師の統制表出についてのスキーマ」→「規範についての信念」は、4年生では4場面すべて、6年生では【授業中の落書き】【おしゃべり】【授業を妨げる落ち着きない行為】の3場面で有意なパスが見られた。「教師の統制表出についてのスキーマ」→「教師への受容表出要求」は、4年生では【内気・引っ込み思案】【授業中の落書き】の2場面、6年生では【内気・引っ込み思案】の1場面で有意なパスが見られた。「教師の統制表出についてのスキーマ」→「統制表出に対する評価」は、4年生における【授業中の落書き】のみで有意なパスが見られ

た。「規範についての信念」→「教師への受容表出要求」は、4年生では【おしゃべり】【授業を妨げる落ち着きない行為】の2場面、6年生では【授業中の落書き】【おしゃべり】【授業を妨げる落ち着きない行為】の3場面で有意なパスが見られた。「規範についての信念」→「統制表出に対する評価」は、4年生では有意なパスは見られず、6年生では【授業中の落書き】【おしゃべり】【授業を妨げる落ち着きない行為】の3場面で有意なパスが見られた。「教師への受容表出要求」→「統制表出に対する評価」は、4年生では【内気・引っ込み思案】【授業中の落書き】【授業を妨げる落ち着きない行為】の3場面、6年生ではすべての場面で有意なパスが見られた。

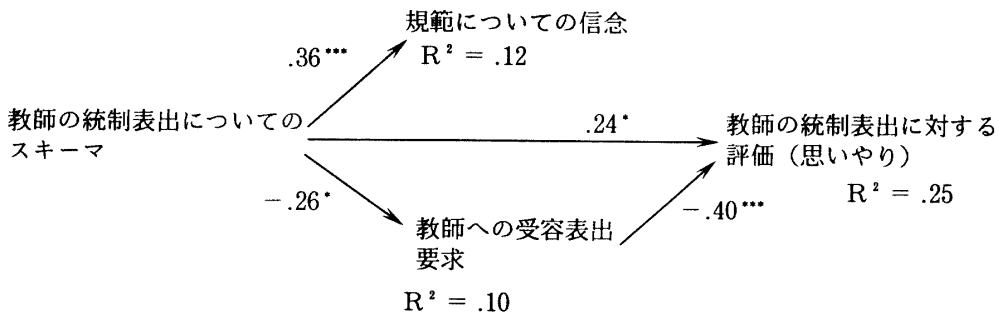
考察

本研究では、問題場面で生じる児童のいかなる心理的要因が、どのような形で教師の統制に対する評価に影響しているかについて検討を行った。その結果、「教師の統制表出についてのスキーマ」、「規範についての信念」、

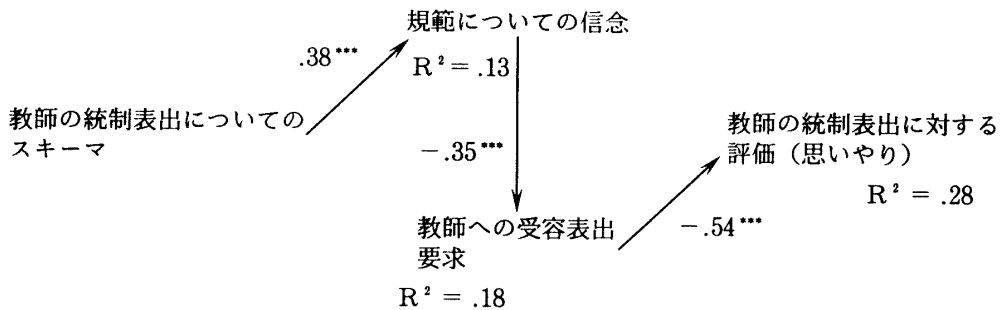
【おしゃべり】



【授業中の落書き】



【授業を妨げる落ちつきない行為】



【内気・引っ込み思案】

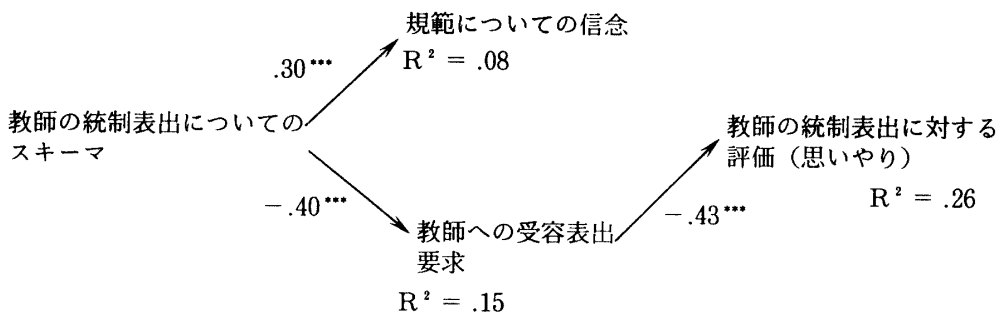
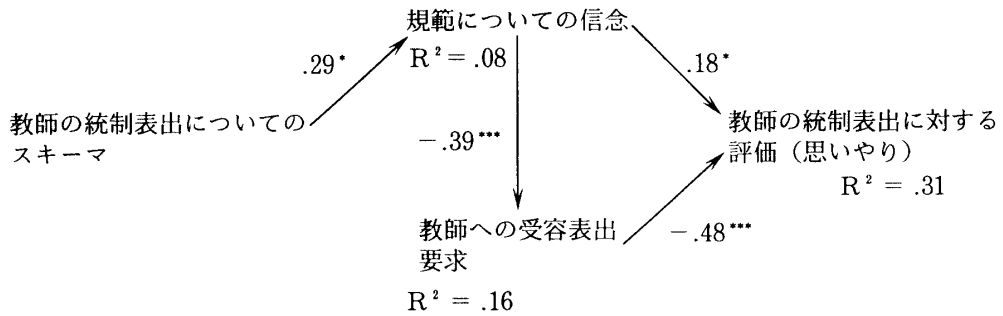


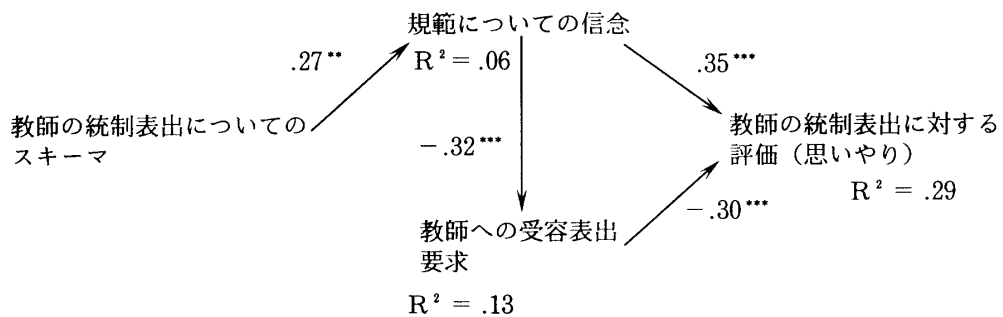
Figure 3 統制表出に対する評価に影響する要因についてのパス解析結果 (4年生)
(R² = 自由度調整済み決定係数)

児童による教師の統制表出への評価に影響する要因

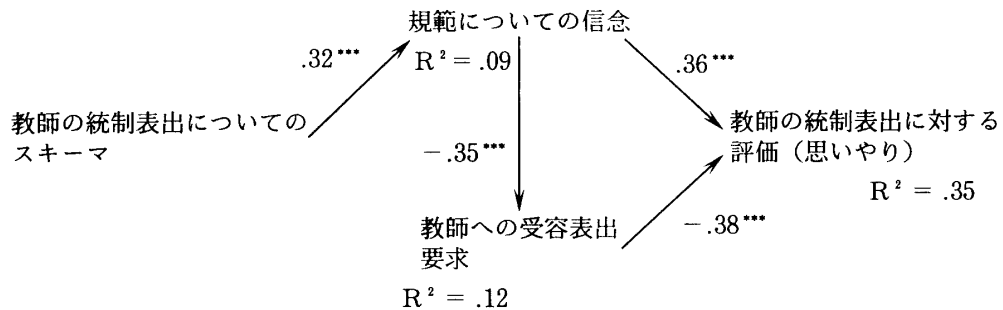
【おしゃべり】



【授業中の落書き】



【授業を妨げる落ちつきない行為】



【内気・引っ込み思案】

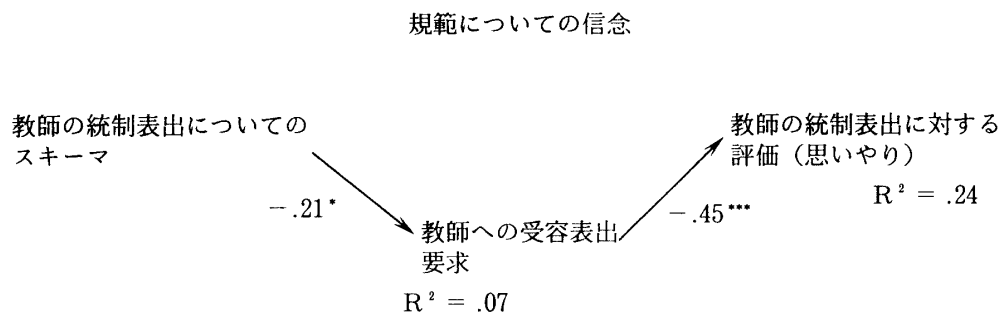


Figure 4 統制表出に対する評価に影響する要因についてのパス解析結果 (6年生)
 (R^2 = 自由度調整済み決定係数)

「教師への受容表出要求」という要因が、統制への評価に対してなんらかの形で影響しているということが認められた。

「教師への受容表出要求」が及ぼす「教師の統制表出に対する評価」への直接的影響については、パス解析の結果、4年生の【おしゃべり】を除く、4、6学年の全場面で示された。つまり中、高学年を問わず、特定の場面での教師に対して、受容的に振舞うべきだと思っている児童は、教師の統制に対して「思いやりがない」と評価するといえる。ところで、教師による受容表出とは、統制表出と相反する行動タイプであるとも位置づけられるだろう（西口，1996a）。こうした見方をもとに、結果を広義に解釈するならば、統制表出や受容表出という側面に限らず、児童自身が要求している教師行動と、実際に行われる教師行動との間の不一致の大きさというのが、教師行動に対する児童の評価に影響していることが予想される。この点については、今後検討していく必要があるだろう。

「規範についての信念」が「教師の統制表出に対する評価」へ及ぼす影響において、6年生では4場面中【内気・引っ込み思案】以外の3場面で直接的影響が示された。つまり、統制の対象となっている児童側の行為を、「～するべきでない」行為としてあらかじめ強く内面化している6年生児童は、そうでない同学年児に比べ、教師の統制に対して、正当性を見出し、納得しやすいのだろう。ここで興味深いのは、学年による結果の違いである。4年生においては、「規範についての信念」が、「教師の統制表出に対する評価」に対して直接的影響を示す有意なパスが示されなかった。もしかしたら「規範についての信念」は、高学年になるにつれて、統制を評価する際の重要な評価基準になることを意味しているのかもしれない。学年によって異なるというこうした結果については、発達的な問題としてさらに検討していく意義はあるだろう。

「教師の統制表出についてのスキーマ」については、4年生の【授業中の落書き】を除き、概して直接的な影響力があることは示されなかった。つまり、「教師の統制表出についてのスキーマ」は、「教師の統制表出に対する評価」を説明する直接的な要因であると言いきれない。ただし4年生では、【内気・引っ込み思案】、【授業中の落書き】において、「教師の統制表出についてのスキーマ」→「教師への受容表出要求」→「教師の統制表出に対する評価」というパスが示された。6年生では、【内気・引っ込み思案】において、「教師の統制表出についてのスキーマ」→「教師への受容表出要求」→「教師の統制表出に対する評価」というパスが示され、また【授業中の

落書き】【おしゃべり】【授業を妨げる落ちつきない行為】において、「教師の統制表出についてのスキーマ」→「規範についての信念」→「教師の統制表出に対する評価」というパスが示された。これらのあらかじめ仮定されたパスが、多数の場面で描かれたということから、少なくとも「教師の統制表出についてのスキーマ」は、統制への評価に対して間接的な影響を及ぼしているといえるだろう。

仮定されたパスモデルが適切であったかということと、パスモデルの解釈に関して述べておく。仮定されたパスモデルの適切さについてであるが、決して仮定どおりの結果が、両学年、全場面にわたって示されたとはいえない。また、学年および場面ごとにいくぶん異なったパス図が得られたため、検討された8つのパス図すべてに妥当な解釈を与えることは非常に困難である。ただし、6年生の【授業中の落書き】【おしゃべり】【授業を妨げる落ちつきない行為】において、共通したパス図が示されている。4年生とは異なる発達的な特徴が示されたものかもしれない。

最後に、本研究のような視点に基づく結果が、どういった際に生かされるべきかということと、生かされるべき知見と生かすための今後の方向性について考察しておく。本研究では、統制というものが、学級である程度の必然性を有するという一方、児童に対して否定的影響をもつというように、二面性をもつということに着目して研究がすすめられた。もちろん、統制を与えることの必然性が、児童の否定的な認知・感情をもたらすということ以上重要性をもつことはあるだろう。けれど、例えば非常に悪い教師－児童間の関係をもつ学級の場合、関係を改善するための教師による対応こそが重要となると考えられる。こうした学級の教師においては、自らの行動が、児童にどう評価されやすいかについて理解しておくことは大切となってくることであろう。

本研究で示された結果に基づいて概していうならば、(1)教師行動についての児童からの要求に可能な限り敏感であること、(2)教師が統制をすることの正当な理由がわかるように児童の規範意識を促進することの二点が、教師行動に対する否定的評価を抑えるために重要になるといえる。しかし、両者の知見は、すぐに教師が実践の場で活用できるような方略を示すものではない。上記の二点を果たすために、現実場面で教師が具体的にどういった対処が可能かについて、さらに理解を深めていく必要がある。

引用文献

- 本多克己・高木嘉一・小川義幸 1968 子どもの望む教師 教育心理, 16 (4), 16-21
- 西口利文 1996a 教師は問題場面でいかなる効果的な対処行動が可能か — 教師行動に関連する教師の効力期待, 問題所有, および児童の対教師認知の検討 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 512
- 西口利文 1996b 問題場面で生じる教師の心理的要因が対処行動に及ぼす影響についての予備的検討 教育心理学論集 25, 47-63.
- 西口利文 1997 問題場面の教師行動を児童はどのように評価するか 日本カウンセリング学会第30回大会発表論文集, 246-247
- Nucci, L. P. 1984 Evaluating teacher as social

agents: students' ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgressions. *American Educational Research Journal*, 21, 367-378.

- 柳井修・浜名外喜男 1979 学級の出会い 小川一夫 (編) 学級経営の心理学 北大路書房 1-24.
(1997年9月16日 受稿)

【謝辞】

本研究を進めるにあたり, 名古屋大学教育学部 梶田正巳先生には貴重な御指導を賜りました。また, 調査に際しましては, 多数の小学校の先生方, 児童の皆様方に快くご協力を賜りました。ここに記して感謝を申し上げます。

ABSTRACT

The Examination of Factors Affecting Elementary School Children's Evaluation of Their Teacher's Control

Toshifumi NISHIGUCHI

This study examined the factors that affect elementary school children's evaluation of their teacher's representation of control under problem situations. Fourth (n=94) and sixth (n=121) graders were presented four hypothetical problem situations. For all situations, they were asked to rate items concerning the schema regarding their teacher's representation of control, belief about the norm, demand for teacher's representation of acceptance, cognition of similarity to the hypothetical child and evaluation of teacher's representation of control. The results were as follows: (1) Demand for teacher's representation of acceptance was negatively correlated with evaluation of teacher's representation of control in both graders. (2) Belief about the norm was positively correlated with evaluation of teacher's representation of control in sixth graders. (3) The schema regarding teacher's representation of control affected evaluation of teacher's representation of control mediated by belief about the norm in sixth graders.

Key words: evaluation of teacher's control, problem situations, elementary school children