

教師の生徒認知様式と生徒の適応に関する研究

— 相互の認知のズレを中心として —

草野 香苗

1 問題と目的

学校場面において子どもの行動やパーソナリティの捉え方が、教師によって異なることがある。そのようなとき、その子どもは、ある教師のもとでは光を浴びるが、別の教師のもとでは陰の存在となる、ということも考えられる。近藤(1992)はこれを、子どもがもつ行動様式と、学校のなかで教師が要請する行動、いわば、教師の視点とでミスマッチが生じるという「マッチング」の観点から捉えているが、そのような教師の子どもの「見方」すなわち、教師の子どもを捉える「視点」が、子どもの学校適応に大いに関連すると考えられる。さらに、実際子どもの不適応の問題が生じ、本人に対して、あるいは教員へのコンサルテーション等の援助を行うとき、対象となる子どもの特性や行動様式を把握するだけではなく、何が問題とされているのかを考えるため、その教師の子どもを見る「視点」を把握することが重要だと思われる。本研究では教師の視点を捉え、それを認知する生徒の自己評価とそのズレと、生徒の学校適応感、教師の指導行動の認知との関連を、客観的に、記述的に探索することを目的とする。

2 研究1

【目的】 生徒を捉える各教師の視点(コンストラクト)を把握し、コンストラクト内容と、その教師にとっての「理想の子ども(以下「理子」)」「現実の自分(以下「現自」)」「理想の自分(以下「理自」)」との関連について検討する。

【方法】 <対象> 愛知県内の国立大学付属中学校1校、三重県内の公立中学校2校の担任教師(1年担任6名、2年担任7名 計13名、うち有効回答数11名) <調査内容> Kelly, G.A. (1955) が、個人が他者を見る際に用いる認知的な枠組みを測定するために考案した RCRT (Role Construct Repertory Test) を、教師が生徒を見る際に用いる視点を測定するために応用した近藤(1994)の「教師用 RCRT (新版)」を、一部簡略化し用いた。無記名式の質問紙法。回答方法は、(1) クラスの子どもを想起順位で記名(2) 似ている子どもの組合せ(3) 想起順位の上下の組合せ(4) 教師とウマが合う子と合わない子の組合せ(5) 何を考えている

かよく分かる子と分からない子の組合せ(6) これらの12組の子どもの組合せに共通する特徴、または重要な特徴を挙げ、(7) 12の特徴ですべての子どもを5段階で評定。同時に「理子」「現自」「理自」に関する評定も求める。

【結果と考察】 各教師ごとに異なるコンストラクトが挙げられたが、共通する特徴、すなわち、学校という場の規範、準拠枠をふまえた「掃除をする」「正しい言葉遣い」「積極性」、中学生らしい発達の観点「明るい」「思いやり」などもあった。これらのコンストラクトに関して11人の各教師において因子分析を行ったところ、1因子から3因子抽出されており、生徒を捉える視点が単一の教師から3つの視点をもっている教師がいることが分かる。さらに、「理子」「理自」「現自」の評定点との関連から、挙げられたコンストラクトが、その教師にとってどれだけ望ましいものかが見出された。先述した共通の特徴も「理子」「理自」との関連により、ある教師には重要な特徴でも、他の教師にはそれほど重要とは考えられていない、などの差異が存在することが示唆された。

3 研究2

【目的】 生徒を捉える教師の視点(コンストラクト)と生徒の認知とそのズレ、生徒の学校適応(スクールモラル)、教師の指導行動に対する認知との関連を検討する。

【方法】 <対象> 研究1で対象となった11人の中学校学級担任教師のクラス生徒。1年生230名、2年生187名、計417名(有効回答数398)。<調査内容> (イ) 研究1の教師用 RCRT で得られた各教師のコンストラクトを用いて、教師の認知する自分を生徒自身が推測して評定する項目(以下「教師認知推測評定」)。(ロ) 自分が考える自分自身を評定する項目(以下「自己評定」)。(ハ) スクールモラル24項目。(ニ) 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度24項目(P行動12項目、M行動12項目からなる)。

【結果と考察】 <全体的傾向> (1) スクールモラル項目について因子分析を行ったところ、「クラス・学校への帰属意識」「先生への信頼感」「授業への参加」「生活・態度」の4因子が抽出された。(2) P M 行動全24項目において因子分析を行ったところ、「M 行動」「P

行動」の2因子が抽出された。(3) PM行動に関して全体の平均点を基準に、11人の教師の指導型を、PM型2人、Pm型4人、pM型4人、pm型1人、に分類した。(4)「理自」「理子」得点により、各コンストラクトを得点化し、各子どもにおいて、「教師評定」「教師認知推測評定」「自己評定」の得点を算出した。さらに、認知のズレを表す「認知差」(=教師認知推測評定-教師評定)得点、自己評定と教師評定の差を表す「評定差」(=自己評定-教師評定)得点も算出した。「認知差」「評定差」は絶対値が大きいほど、教師の認知と生徒の認知にはズレがあることを示す。1クラス以外は、すべて負の値であり、子どもは教師が見るよりも自分を低く評価していることが示された。(5)各従属変数間で相関係数を算出した結果、「スクールモラル」と「M行動」に非常に高い相関が見られ、「スクールモラル」は「P行動」とも高い相関が見られた。「P行動」と「生活・態度」との高い相関が見られた。「M行動」と「クラス・学校」「先生」「授業への参加」において非常に高い相関が見られた。(6)各教師と「ウマが合う子」「ウマが合わない子」全員の各従属変数における平均値を算出し差の検定を行ったところ、「授業への参加」「M行動」において、有意な差が見られた。「よくわかる子」「わかりにくい子」における平均値では有意な差は見られなかった。

＜事例的検討＞ クラス7の教師のコンストラクトには「行動的」「積極的」「素直」「論理的」などが挙げられ、3因子が抽出され、どの因子にも必ず「行動する」という内容のコンストラクトが含まれていることが特徴的である。この教師は「行動的」を「理自」「理子」に求めているが、「現自」にはあてはまらず、「ウマが合う子」も行動的ではない。この教師に対しての生徒たちの認知はPm型であり、指導行動に視点が現れていると考えられる。また、このクラスの生徒はこの教師のコンストラクトによる自己評価はおおむね高いという傾向があり、ズレはそれほど大きくはない。相関係数より、教師の認知を高く推測しているほど、学校における全般的な適応がよく、とりわけ生活習慣や態度が教師にとって好ましい形になって現れているといえる。教師の視点は、このクラスの生徒の適応感や、教師の指導行動の認知に現れ

ていることが示唆される。クラス8は教師と生徒の認知のズレが大きい。この教師は自分を無口だと評定しており、PM型で、生徒たちの「教師認知推測評定」「自己評定」が低い、スクールモラル全般は比較的高い。この教師は、自分の言葉で主張する、伝えることを重要に考えているけれども、口数の少ない教師からそのような観点で強く言語化されることが少なく、また、生徒を高く評価している、はっきりと生徒に分かる形で伝えることが少ないとも考えられる。このクラスは、教師の生徒を捉える視点が、その教師のパーソナリティと相まって指導行動に現れている、といえるであろう。

4 研究3

【目的】ここでは、教師の視点と生徒の認知と学級活動との関連を、参加観察による事例で検討する。さらに、研究1で得られた教師のコンストラクトの結果を教師にフィードバックすることにより、さらにその教師の視点への理解を深め、同時に研究2の質問紙調査の結果も併せて考察する。

【方法】＜対象＞ 愛知県内の付属中学校1学年2クラスの教師、及びその2人の教師が担任するクラスの生徒各々40人。＜手続き＞ 期間は、1996年5月～12月。おもに、担任教師が担当する週1回の「生活」の時間、同じく週1回の「LT」の時間、そして、「帰りの会」の時間などを中心に不定期に観察した。

【結果と考察】クラス1の教師のコンストラクトは、「無口な」「優しい」「慎重」などの3因子が抽出された。クラス2の教師は「思いやり」を重要と考えており、帰りの会などでもよく生徒たちに伝えている。各教師のコンストラクトが教室内の指導行動や雰囲気にも現れていることが示唆された。

5 全体的考察

教師の視点は何らかの形で生徒に影響を及ぼし、生徒を水路付けていることが伺われた。また、逆に生徒の側から言えば、生徒はその視点を無意識的、または意識的に取り入れ、教室のなかで、教師との関わりの中で、学校生活のなかで、等の多くの側面での価値基準、行動基準として、用いられていることが示唆された。