

教師についての印象形成

水原泰介 増田末雄* 長田雅喜**

I 対人認知における選択性

新任の教師、新しい担任教師が生徒たちにどのような第一印象を与えるかはその後の教師生徒関係に大きな影響をもつであろう。この第一印象によって、生徒のその教師に対するその後の行動・態度が影響され、更に、この生徒の行動・態度が、教師の生徒に対する行動・態度に影響を及ぼすであろう。

ところで、生徒が新任教師の諸特徴を認知する場合に、すべての特徴が一律同様に（無選択に）認知されるのではなくて、その中に選択がなされ、ある特徴は認知され、他の特徴は認知されないというようなことが起る。あるいは、ある特徴は比較的明確に認知され、他の特徴はあまり明確には認知されないというようなことが起るであろう。

生徒が教師と交渉をもつ場合に、教師の行動やパーソナリティの特徴の直接的あるいは間接的影響により、生徒の欲求満足・目標達成・価値実現が促進されたり、あるいは、妨害されたりするということが起る。生徒のこのような欲求・目標・価値にはいろいろのもの、たとえば、愛情・承認・独立・成就などの欲求・目標・価値がある。また、教師のすべての行動・特徴が生徒の欲求満足を促進あるいは妨害するというわけではない。ある特徴は生徒の欲求満足を促進（あるいは妨害）し、他の特徴は促進も妨害もしないであろう。このような場合には、生徒は、教師のもっている諸特徴の中で、生徒の欲求満足を促進あるいは妨害する可能性のあるものに特に関心をもち、その特徴に対する *Sensitivity* が高くなるであろう。そして、このような関心や感受性の程度は、(1) その特徴によって満足・実現が促進あるいは妨害される欲求・目標・価値の重要度、(2) その特徴がその欲求・目標・価値の満足・実現を促進あるいは妨害する可能性（これを手段値と呼ぶことにする）の両者に依存するであろう。

この研究は、教師に対する印象形成において教師のも

* 現在、大同工業大学助教授

** 現在、名古屋大学大学院教育学研究科教育心理学専攻博士課程学生

つ諸特徴の認知に選択性 (*Selectivity*) がはたらくこと、その選択性を規定する要因として、(1) 認知する生徒の欲求・目標・価値、(2) 教師の諸特徴がこれらの欲求・目標・価値の満足・実現を促進あるいは妨害する可能性——がはたらくことを明らかにしようとするものである。しかし、教師についての印象形成を扱うことがいるような事情で困難であったので、そのかわりに、教育実習生（大学生）についての印象形成を扱うことになった。

この研究の主な目的は上に述べたようなことを明らかにすることであるが、これに附随して次のような問題もとりあげた。その一つは、教師のもつ諸特徴の中、生徒の欲求満足・目標達成を促進する可能性のある特徴と、妨害する可能性のある特徴とでは、どちらの方が生徒の関心を強くひくかということである。これについて一般的な結論を出すことは困難であるが、この研究では、教育実習生に対する印象を扱っているのだから、その特殊な条件から、次のような予想が立てられた。生徒から見て、教生は未だ修学中の学生であるため、多くのことを教生に期待することはできない。実習期間も短いことでもあるから、なおさらそうである。このような場合には、生徒が、「教生のある特徴が生徒の欲求・目標・価値の満足・実現を促進する可能性をもっている」と“理論的”には認めたととしても、実際にはこれらの欲求の満足が促進されることを期待してはいないであろう。したがって、生徒がこのような特徴に特に関心をもちというようなことが起らず、生徒の欲求・目標・価値の満足・実現を促進するということが、教生の特徴についての認知の選択性を規定する要因とはならないであろう。このように、教育実習においては、生徒の欲求の満足が促進されることは期待できないが、しかし、欲求満足が妨害される恐れはありそうである。たとえば、教生の教え方や生徒の扱い方が下手なために、生徒が困惑したり、いやな思いをしなければならないというようなことが起るかも知れない。もしこのような心配があるとすれば、生徒は自分の欲求・目標・価値の満足・実現を妨害する可能性のある特徴（教生の）に対して、そのような可能性のない特徴に対してよりも、より強い関心をもち、これによ

教師についての印象形成

って認知の選択性が生ずるであろう。以上のような点を明らかにするために、この研究においては、教師の各々の特徴について、生徒の欲求・目標・価値の満足・実現を促進あるいは妨害する可能性（生徒に知覚された可能性）を測定し、これと認知の選択性との関係を調べた。

上述のように、(1) 生徒の欲求・目標・価値、(2) 教師の特徴の手段値（生徒に知覚された）が教師の特徴の認知に影響をおよぼすと考えられるのであるが、この影響の仕方として次の2種類を分けることができる。(1) 生徒の欲求・目標・価値の満足・実現を促進あるいは妨害するような特徴（教師の）に関心がもたれ、それらの特徴を判断するための手掛りとなるインフォメーションが追求される。したがって、これらの特徴については、その他の特徴についてよりも、より多くのインフォメーションが獲得されるであろう。このようなより多くのインフォメーションの獲得が、これらの特徴についてのより明確な、より確信度の高い認知をもたらすと考えられる。このようにして、欲求・目標・価値の重要度、手段値にもとづく認知の選択性が生ずると考えられる。ところで、この場合には、認知の明確さや確信度は、ある程度までは、獲得されるインフォメーションの量に依存するであろうから、教師の諸特徴を判断するためのインフォメーションが未だあまり多く得られていない時期には、欲求の重要度・欲求満足の手段値の高い特徴についても、低い特徴についても、同様に判断を保留して、「はっきりしたことはわからない」という答えがなされる場合が多いであろう。したがって、この時期には、欲求の重要度・欲求満足の手段値にもとづく認知の選択性は、あまりはっきりとは認められないであろう、(2) 人は、初対面の相手に対して、「特徴Xをもった人であって欲しい」という強い願望をもっているような場合には、その相手が実際にどういう特徴をもっているのかにかかわらず、「この人は特徴Xをもっている」という認知をもつことがある。（これを願望充足的認知と呼ぶことにする。）願望充足的認知が生ずる場合には、相手の特徴について十分なインフォメーションが未だ得られていなくても、その特徴について判断を保留することなく、場合によっては、かなり確信をもって判断を下すことすらあるであろう。たとえば、自分の音楽の才能を新任の先生に認めて貰うことを熱望している生徒は、この先生の特徴について僅かしかインフォメーションを得られない初対面の時にさえ、「この先生は音楽が好きらしい」と考えるというようなことが起り得るであろう。

生徒の欲求・目標・価値の重要度や、これらの実現を

促進あるいは妨害する可能性が、教師の特徴の認知に影響をおよぼす仕方が上に述べた2種類考えられるが、実際にはこの2種類の中のいずれが起るであろうか。この研究では、これを調べるために、教師の特徴についてのインフォメーションが未だ僅かしか得られない第1日目と、ある程度のインフォメーションが得られたと考えられる1週間後および2週間後に印象調査を行った。もし、(2)の願望充足的認知が生ずるならば、第1日目の調査においても、欲求の重要度・欲求満足の手段値にもとづく認知の選択性が認められるであろう。願望充足的認知よりも、むしろ、(1)のインフォメーション追求がなされるのであるならば、第1日目の印象調査においては、欲求の重要度・欲求満足の手段値にもとづく認知の選択性は認められず、1週間あるいは2週間後の印象調査において、はじめてこのような認知の選択性が認められるであろう。なお、この研究で扱った教師の諸特徴は、教育実習第1日目にちょっと教師を見ただけでは判断が下し難いような特徴である。

1 研究方法

某私立短大の男子学生16名が名古屋市内の公立中学校（3校）において2週間の教育実習を行なった際に、これらの教師についての印象を3回にわたって調査した。第1回の印象調査は、教育実習第1日目に、各教師が、それぞれの担当学級の生徒に紹介された直後に実施された。各学級の生徒は、その学級担当の教師（1学級に1名）の印象を附表1のような調査項目について答えた。第2回および第3回の印象調査は、それぞれ教育実習の第7日目および第12日目に実施した。価値の重要度および手段値の測定は、印象調査の2～3カ月後に実施された。印象調査と価値の重要度・手段値の測定は同じ時期に実施する予定であったが、中学校側の都合で、両者の間に夏休暇をはさんで2～3カ月後に価値の重要度などの測定が実施された。印象調査を3回、価値の重要度などの測定を1回、全部で4回にわたって同一生徒に実施したが、この4回の中、1回でも欠席した者、要求されている質問に答えていない者などを除くと545人（男子273人、女子272人）となった。

印象調査で扱った項目（教師の特徴）は、教師についての印象や理想像に関する従来の研究結果を参考にし、教師の特徴を、できるだけ多くの側面にわたるよう選んだ。そして、各項目は、対応するポジティブとネガティブの特徴を対にして並べた。印象調査では、教師の各特徴の程度を判断させると共に、その判断の確信の程度を答えさせた。

価値の重要度の測定は、児童心理学研究者によって児

童の基本的欲求としてあげられているものなどを参考に
して、多くの中学生の主要な目標・価値となっていると
思われる事項8項目を選び、附表2のように、生徒のそ
の実現を望んでいる程度によって順位をつけさせた。価
値実現の手段値は、価値実現を促進する可能性（これを
促進値と呼ぶことにする）と価値実現を妨害する可能性
（これを妨害値と呼ぶことにする）とに分けて測定し
た。価値実現促進値の測定は、印象調査で調べた諸特徴
の中の、ポジティブなものが各々の価値の実現を促進す
るものと確信されている程度を調べた。（附表3）価値
実現妨害値の測定は、印象調査で調べた諸特徴の中のネ
ガティブなものが、各々の価値実現を妨害するものと確
信されている程度を調べた。（附表4）ポジティブな8
特徴の各々の8項目の価値に対する「実現の促進値を調
べ、ネガティブな8特徴の各々の8項目の価値に対する
妨害値を調べる。

2 結 果

各々の価値の重要度としては、第1表に示した例のよ
うに、順位づけられた価値の上位半数（1位から4位ま
で）に2点、下位の半数（5位から8位まで）に1点を
与えた。教師の各々の特徴の価値実現の手段値とし
ては、手段値測定のための質問（附表3、附表4）にお
いて、「確かにそうだと思う」「多分そうだと思う」と
答えたものにそれぞれ2点・1点を与える。

教師のある特徴が、ある価値に対してもっている手段
値が高くても、その価値の重要度が低いならば、その特
徴は生徒の関心をあまりひかないであろう。また、ある
価値の重要度が高いものであっても、ある特徴がその価
値の実現を促進する可能性がない（手段値が低い）なら
ば、その特徴は中学生の関心をひくことが少ないであろ
う。このような理由から、この研究においては、価値の

第1表 調査結果の1例

価値	価値の項目	A	B	C	D	E	F	G	H	情 動 負 荷 量		認知 の確 信度
	順 位	3	1	2	5	6	8	4	7	得点	群別	
値	重 要 度	2	2	2	1	1	1	2	1			
価値 実現 の 手 段 値	①工 夫	0	1	0	0	0	0	1	1	5	L	1
	②落着き	0	0	0	0	0	1	0	0	1	L	1
	③話し方	1	1	2	1	1	2	0	0	12	H	2
	④みだしなみ	0	2	0	0	0	0	0	1	5	L	0
	⑤知 識	1	1	0	0	1	2	0	0	7	H	1
	⑥親 切	0	0	1	0	1	2	1	1	8	H	0
	⑦公 平	1	1	1	0	1	0	1	0	9	H	2
	⑧活動的	0	0	1	1	0	0	0	0	3	L	0

重要度と価値実現の手段値との両者を複合した1つのイン
デックス——（価値の重要度）×（価値実現の手段
値）——を用いることにした。このインデックスはロー
ゼンバーク（M. J. Rosenberg）らが扱っている情動負
荷量（Affective Loading）と同様のものであるので、
ここでもこれを情動負荷量と呼ぶことにする。そして、
（価値の重要度）×（促進値）をポジティブな情動負
荷量、（価値の重要度）×（妨害値）をネガティブな情動
負荷量と呼ぶことにする。たとえば、第1表に示した例
の⑤「何ごとともよく知っていて、ものわかりがはやい」
という特徴の情動負荷量は、 $2 \times 1 + 2 \times 1 + 1 \times 1 + 1 \times 2 = 7$ である。次に各生徒について、教師の8個の特
徴をポジティブな情動負荷量の高い方のもの4個、低い
方のもの4個の2群に分ける。第1表に示した例では、
特徴③⑤⑥⑦が高い方の群(H)に入り、残りの①②④⑧
が低い方の群(L)に入っている。なお、高い方4個、低
い方4個に分ける分岐点に、情動負荷量の等しい特徴が
2個以上ある場合には、これらをランダムに分けて、
高い方4個、低い方4個の2群を作った。次に、ポジ
ティブな情動負荷量の高い方の4特徴についての認知の確
信度を合計する。認知の確信度は附表1の調査で、「
確かにそうだと思う」「多分そうだと思う」「そうか
どうかわからない」と答えた場合に、それぞれ2点、1

第2表 ポジティブな情動負荷量と認知の確信度
（男 子） （女 子）

	調査時期			調査時期		
	第1回	第2回	第3回	第1回	第2回	第3回
$C_H > C_L$	115	98	106	99	105	105
$C_H = C_L$	57	59	77	78	61	68
$C_H < C_L$	101	116	90	95	106	99

第3表 ネガティブな情動負荷量と認知の確信度
（男 子） （女 子）

	調査時期			調査時期		
	第1回	第2回	第3回	第1回	第2回	第3回
$C_H > C_L$	108	107	118	110	119	105
$C_H = C_L$	65	67	74	70	63	69
$C_H < C_L$	100	99	81	92	90	98

点、0点を与える。同様に、低い方の4特徴についても
認知の確信度を合計する。ポジティブな情動負荷量が高
い方の4特徴の認知の確信度の合計（ C_H ）の方が、低
い方の4特徴のそれ（ C_L ）よりも大である者（ $C_H >$

教師についての印象形成

C_L), 小である者 ($C_H < C_L$), 両者が同じ者 ($C_H = C_L$) の人数を算出すると第2表のようになる。ネガティブな情動負荷量についても同様の処理を行なった結果を第3表に示す。なお, 第1表に示した例では, $C_H = 2 + 1 + 0 + 2 = 5$ $C_L = 1 + 1 + 0 + 0 = 2$ となり, この場合は $C_H > C_L$ である。 $C_H > C_L$ の者は, 重要度の高い価値の実現を促進 (あるいは妨害) する可能性の大きい諸特徴 (情動負荷量の高い特徴) を, 情動負荷量の低い諸特徴よりも, より多くの確信をもって認知している者であり, $C_H < C_L$ の者はその逆の傾向を示している者である。第2表, 第3表の結果を見ると, 第2回調査のポジティブな情動負荷量の場合を除いては, 男女共に, $C_H > C_L$ である者の数は, $C_H < C_L$ である者の数より多くなる傾向が見られる。しかし, 調査時期別に, サイン・テストを行ったところ, 第3回調査のネガティブな情動負荷量の場合だけが, 男女合計で4%以下の危険率, 男子だけで2%以下の危険率で有意な差が認められた。

この結果から次のようなことがいえるであろう。(1) 中学生が教生の特徴を認知する場合に, それらの特徴を判断するためのインフォメーションが僅かしか得られていない時期 (教育実習のはじめの頃) には, (1) 欲求・目標・価値の重要度, (2) 欲求・目標・価値の満足・実現の手段値にもとづく認知の選択性は認められなかった。このことは, ある特徴の情動負荷量が大きいということが, その特徴に対する願望充足的認知を生み出すよりも, むしろ, その特徴についてのインフォメーションの追求に向かわせる傾向があることを示している。

(2) 中学生が教生の特徴を認知する場合に, 重要度の高い欲求・目標・価値の満足・実現を促進する可能性の大きい (ポジティブな情動負荷量の高い) 特徴に対して, ポジティブな情動負荷量の低い特徴に対してよりも, より高い感受性を示すということは, あまりはっきりとは認められなかった。しかし, 重要度の高い欲求・価値の満足・実現を妨害する可能性の大きい (ネガティブな情動負荷量の高い) 特徴に対しては, ネガティブな情動負荷量の低い特徴に対してよりも, より高い感受性を示す者が多くなる傾向が認められた。このように, ネガティブな情動負荷量の高い特徴に対してのみ, 特に強い関心が向けられるということは, 教育実習生についての印象形成においてだけ認められる現象なのか, それとも, 本職の教師についての印象形成においても同様の傾向が認められるのか——ということは今後に残された興味ある研究課題であろう。(水原泰介)

参考文献

- (1) Carlson, E. R., Attitude change through modification of attitude structure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1956, 52, 256—261
- (2) Carlson, E. R., Motivation and set in acquiring information about persons. *Journal of personality*, 1961, 29, 285—293
- (3) Rosenberg, M. J., Cognitive structure and attitudinal affect. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1956, 53, 367—372

附表1

印 象 調 査

この調査はみなさんが「教師」からどのような印象を受けるかを調べようとするものです。みなさんの受持の「先生の先生」からうけたありのままの感じとして、次の各項目ごとにあてはまるところの数字を○印でかこんでください。なお、それぞれの判断について、その確信の程度をも記入してください。

	と	や	ど	や	と		
	も	や	ち	や	も		
			でも	も			
			らない				
① 何ごともよく知っていて、ものわかりがはやい	5	4	3	2	1	知識がとぼしく、ものわかりがおそい	<input type="checkbox"/>
② 新しいことを考えだすことができない	5	4	3	2	1	すぐれた工夫や計画ができる	<input type="checkbox"/>
③ 親切で思いやりがある	5	4	3	2	1	不親切で思いやりがない	<input type="checkbox"/>
④ 人によってあつかい方を変える	5	4	3	2	1	人に対し公平である	<input type="checkbox"/>
⑤ 気むずかしくおこりっぽい	5	4	3	2	1	おだやかで落着いている	<input type="checkbox"/>
⑥ 話し方がじょうずである	5	4	3	2	1	話し方がへたである	<input type="checkbox"/>
⑦ 無気力で元気がない	5	4	3	2	1	活動的で元気がある	<input type="checkbox"/>
⑧ 容姿やみだしなみがよい	5	4	3	2	1	容姿やみだしなみがわるい	<input type="checkbox"/>

左の判断の確信の程度 ↓

1. 確かにそうだと思う
2. 多分そうだと思う
3. そうかどうかわからない

附表2

価 値 の 重 要 度 の 測 定

この調査では、あなたがたがどんなことを望んでいるか答えてほしいのです。

次の8つのうちで、あなたがかもっとも望んでいることを1として、順に8まで、()の中にその順位を記入してください。

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| A () 先生にかわいがられたい。 | E () いろいろな計画をなしとげたい。 |
| B () 多くの人たちと仲間になりたい。 | F () ものごとを人にたよらず自分でやりたい。 |
| C () 皆から認められたい。 | G () びくびくしたくない。 |
| D () わるいことをしたくない。 | H () 世の中のことを知りたい。 |

教師についての印象形成

附表3

価値実現促進値の測定

この調査は、一般に、生徒が先生から、どのような影響をうけるかを調べようとするものです。次の各項目にあてはまるところの数字を○でかこんでください。

	確かに 思う	多分 思う	そう わ か ら な い
1. 先生がすぐれた工夫や計画ができると、生徒はもっと先生にかわいがられるようになる。……	1	2	3
2. 先生がおだやかで落ち着いていると、生徒はいろいろな計画をなしとげることができるようになる。…	1	3	2
3. 先生の話し方がじょうずであると、生徒は多くの人たちと仲間になれる。……	1	2	3
4. 先生の容姿やみだしなみがよいと、生徒はものごとを人にたよらず自分でやれるようになる。…	1	2	3
5. 先生が何ごとにもよく知っていてものわかりがはやいと、生徒はもっと皆から認められるようになる。…	1	2	3
6. 先生が親切で思いやりがあると、生徒はびくびくしないようになる。……	1	2	3
7. 先生が人に対して公平であると、生徒はわるいことをしてはいけないという気持になる。……	1	2	3
8. 先生が活動的で元気があると、生徒はもっと世の中のことを知ることができるようになる。……	1	2	3
9. 先生がおだやかで落ち着いていると、生徒はもっと先生にかわいがられるようになる。……	1	2	3
10. 先生の話し方がじょうずであると、生徒はいろいろな計画をなしとげることができるようになる。……	1	2	3
11. 先生の容姿やみだしなみがよいと、生徒は多くの人たちと仲間になれる。……	1	2	3
12. 先生が何ごとにもよく知っていてものわかりがはやいと、生徒はものごとを人にたよらず自分でやれるようになる。……	1	2	3
13. 先生が親切で思いやりがあると、生徒はもっと皆から認められるようになる。……	1	2	3
14. 先生が人に対して公平であると、生徒はびくびくしないようになる。……	1	2	3
15. 先生が活動的で元気があると、生徒はわるいことをしてはいけないという気持になる。……	1	2	3
16. 先生がすぐれた工夫や計画ができると、生徒はもっと世の中のことを知ることができるようになる。……	1	2	3
17. 先生の話し方がじょうずであると、生徒はもっと先生にかわいがられるようになる。……	1	2	3
18. 先生の容姿やみだしなみがよいと、生徒はいろいろな計画をなしとげることができるようになる。…	1	2	3
19. 先生が何ごとにもよく知っていてものわかりがはやいと、生徒は多くの人たちと仲間になれる。…	1	2	3
20. 先生が親切で思いやりがあると、生徒はものごとを人にたよらず自分でやれるようになる。……	1	2	3
21. 先生が人に対して公平であると、生徒はもっと皆から認められるようになる。……	1	2	3
22. 先生が活動的で元気があると、生徒はびくびくしないようになる。……	1	2	3
23. 先生がすぐれた工夫や計画ができると、生徒はわるいことをしてはいけないという気持になる。…	1	2	3
24. 先生がおだやかで落ち着いていると、生徒はもっと世の中のことを知ることができるようになる。…	1	2	3
25. 先生の容姿やみだしなみがよいと、生徒はもっと先生にかわいがられるようになる。……	1	2	3
26. 先生が何ごとにもよく知っていてものわかりがはやいと、生徒はいろいろな計画をなしとげることができるようになる。…	1	2	3
27. 先生が親切で思いやりがあると、生徒は多くの人たちと仲間になれる。……	1	2	3
28. 先生が人に対して公平であると、生徒はものごとを人にたよらず自分でやれるようになる。……	1	2	3
29. 先生が活動的で元気があると、生徒はもっと皆から認められるようになる。……	1	2	3
30. 先生がすぐれた工夫や計画ができると、生徒はびくびくしないようになる。……	1	2	3
31. 先生がおだやかで落ち着いていると、生徒はわるいことをしてはいけないという気持になる。……	1	2	3
32. 先生の話し方がじょうずであると、生徒はもっと世の中のことを知ることができるようになる。…	1	2	3

附表 3 (続き)

この調査は、一般に、生徒が先生から、どのような影響をうけるかを調べようとするものです。次の各項目ごとに、あてはまるところの数字を○でかこんでください。

	確 かに そう だ と 思 う	多 分 そ う だ と 思 う	そ う か ど う か ら な い
1. 先生が何ごとともよく知っているのわかりがはやく、生徒はもっと先生にかわいがられるようになる。…	1	2	3
2. 先生が親切で思いやりがあると、生徒はいろいろな計画をなしとげることができるようになる。	1	2	3
3. 先生が人に対して公平であると、生徒は多くの人たちと仲間になれる。……………	1	2	3
4. 先生が活動的で元気があると、生徒はものごとを人にたよらず自分でやれるようになる。……………	1	2	3
5. 先生がすぐれた工夫や計画ができると、生徒はもっと皆から認められるようになる。……………	1	2	3
6. 先生がおだやかで落ち着いていると、生徒はびくびくしないようになる。……………	1	2	3
7. 先生の話し方がじょうずであると、生徒はわるいことをしてはいけないという気持になる。……	1	2	3
8. 先生の容姿やみだしなみがよくと、生徒はもっと世の中のことを知ることができるようになる。	1	2	3
9. 先生が親切で思いやりがあると、生徒はもっと先生にかわいがられるようになる。……………	1	2	3
10. 先生が人に対して公平であると、生徒はいろいろな計画をなしとげることができるようになる。	1	2	3
11. 先生が活動的で元気があると、生徒は多くの人たちと仲間になれる。……………	1	2	3
12. 先生がすぐれた工夫や計画ができると、生徒はものごとを人にたよらず自分でやれるようになる。	1	2	3
13. 先生がおだやかで落ち着いていると、生徒はもっと皆から認められるようになる。……………	1	2	3
14. 先生の話し方がじょうずであると、生徒はびくびくしないようになる。……………	1	2	3
15. 先生の容姿やみだしなみがよくと、生徒はわるいことをしてはいけないという気持になる。……	1	2	3
16. 先生が何ごとともよく知っているのわかりがはやく、生徒はもっと世の中のことを知 ることができるようになる。……………	1	2	3
17. 先生が人に対して公平であると、生徒はもっと先生にかわいがられるようになる。……………	1	2	3
18. 先生が活動的で元気があると、生徒はいろいろな計画をなしとげることができるようになる。…	1	2	3
19. 先生がすぐれた工夫や計画ができると、生徒は多くの人たちと仲間になれる。……………	1	2	3
20. 先生がおだやかで落ち着いていると、生徒はものごとを人にたよらず自分でやれるようになる。…	1	2	3
21. 先生の話し方がじょうずであると、生徒はもっと皆から認められるようになる。……………	1	2	3
22. 先生の容姿やみだしなみがよくと、生徒はびくびくしないようになる。……………	1	2	3
23. 先生が何ごとともよく知っているのわかりがはやく、生徒はわるいことをしてはいけ ないという気持になる。……………	1	2	3
24. 先生が親切で思いやりがあると、生徒はもっと世の中のことを知ることができるようになる。…	1	2	3
25. 先生が活動的で元気があると、生徒はもっと先生にかわいがられるようになる。……………	1	2	3
26. 先生がすぐれた工夫や計画ができると、生徒はいろいろな計画をなしとげることができるようになる。…	1	2	3
27. 先生がおだやかで落ち着いていると、生徒は多くの人たちと仲間になれる。……………	1	2	3
28. 先生の話し方がじょうずであると、生徒はものごとを人にたよらず自分でやれるようになる。…	1	2	3
29. 先生の容姿やみだしなみがよくと、生徒はもっと皆から認められるようになる。……………	1	2	3
30. 先生が何ごとともよく知っているのわかりがはやく、生徒はびくびくしないようになる。……	1	2	3
31. 先生が親切で思いやりがあると、生徒はわるいことをしてはいけないという気持になる。……	1	2	3
32. 先生が人に対して公平であると、生徒はもっと世の中のことを知ることができるようになる。…	1	2	3

教師についての印象形成

附表 4

価値実現妨害値の測定

この調査は、一般に、生徒が先生から、どのような影響をうけるかを調べようとするものです。次の各項目ごとに、あてはまる場所の数字を○でかこんでください。

	確かに そう だ と 思 う	多分 そう だ と 思 う	そう か ど う か わ か ら な い
1. 先生が新しいことを考えだすことができないと、生徒は先生にかわいがられないようになる。…	1	2	3
2. 先生が気むづかしくおこりっぽいと、生徒はいろいろな計画をなしとげられないようになる。…	1	2	3
3. 先生の話し方がへたであると、生徒は多くの人たちと仲間になれなくなる。……	1	2	3
4. 先生の容姿やみだしなみがわるいと、生徒はものごとを人にたよらなければならなくなる。……	1	2	3
5. 先生が知識がとぼしくものわかりがおそいと、生徒は皆から認められなくなる。……	1	2	3
6. 先生が不親切で思いやりがないと、生徒はびくびくするようになる。……	1	2	3
7. 先生が人によってあつかい方をかえると、生徒はよいわるいの区別ができなくなる。……	1	2	3
8. 先生が無気力で元気がないと、生徒はあまり世の中のことを知ることができなくなる。……	1	2	3
9. 先生が気むづかしくおこりっぽいと、生徒は先生にかわいがられないようになる。……	1	2	3
10. 先生の話し方がへたであると生徒はいろいろな、計画をなしとげられないようになる。……	1	2	3
11. 先生の容姿やみだしなみがわるいと、生徒は多くの人たちと仲間になれなくなる。……	1	2	3
12. 先生の知識がとぼしくものわかりがおそいと、生徒はものごとを人にたよらなければならなくなる。…	1	2	3
13. 先生が不親切で思いやりがないと、生徒は皆から認められなくなる。……	1	2	3
14. 先生が人によってあつかい方をかえると、生徒はびくびくするようになる。……	1	2	3
15. 先生が無気力で元気がないと、生徒はよいわるいの区別ができなくなる。……	1	2	3
16. 先生が新しいことを考えだすことができないと生徒はあまり世の中のことを知ることができなくなる。……	1	2	3
17. 先生の話し方がへたであると、生徒は先生にかわいがられないようになる。……	1	2	3
18. 先生の容姿やみだしなみがわるいと、生徒はいろいろな計画をなしとげられないようになる。…	1	2	3
19. 先生が知識がとぼしくものわかりがおそいと、生徒は多くの人たちと仲間になれなくなる。……	1	2	3
20. 先生が不親切で思いやりがないと、生徒はものごとを人にたよらなければやれなくなる。……	1	2	3
21. 先生が人によってあつかい方をかえると、生徒は皆から認められなくなる。……	1	2	3
22. 先生が無気力で元気がないと、生徒はびくびくするようになる。……	1	2	3
23. 先生が新しいことを考えだすことができないと、生徒はよいわるいの区別ができなくなる。……	1	2	3
24. 先生が気むづかしくおこりっぽいと、生徒はあまり世の中のことを知ることができなくなる。…	1	2	3
25. 先生の容姿やみだしなみがわるいと、生徒は先生にかわいがられないようになる。……	1	2	3
26. 先生が知識がとぼしくものわかりがおそいと、生徒はいろいろな計画をなしとげられないようになる。…	1	2	3
27. 先生が不親切で思いやりがないと、生徒は多くの人たちと仲間になれなくなる。……	1	2	3
28. 先生が人によってあつかい方をかえると、生徒はものごとを人にたよらなければやれなくなる。1	1	2	3
29. 先生が無気力で元気がないと、生徒は皆から認められなくなる。……	1	2	3
30. 先生が新しいことを考えだすことができないと、生徒はびくびくするようになる。……	1	2	3
31. 先生が気むづかしくおこりっぽいと、生徒はよいわるいの区別ができなくなる。……	1	2	3
32. 先生の話し方がへたであると、生徒はあまり世の中のことを知ることができなくなる。……	1	2	3

附表 4 (続き)

この調査は、一般に、生徒が先生から、どのような影響を受けるかを調べようとするものです。次の各項ごとに
あてはまる場所の数字を○でかこんでください。

	確 か に そ う だ と 思 う	多 分 そ う だ と 思 う	そ う か ど う か い な い
1. 先生が知識がとぼしくものわりがおそいと、生徒は先生にかわいがられないようになる。……	1	2	3
2. 先生が不親切で思いやがないと、生徒はいろいろな計画をなしとげられないようになる。……	1	2	3
3. 先生が人によってあつかい方を変えると、生徒は多くの人たちと仲間になれなくなる。……	1	2	3
4. 先生が無気力で元気がないと、生徒はものごとを人にたよらなければやれなくなる。……	1	2	3
5. 先生が新しいことを考えだすことができないと、生徒は皆から認められなくなる。……	1	2	3
6. 先生が気むずかしくおこりっぽいと、生徒はびくびくするようになる。……	1	2	3
7. 先生の話し方がへたであると、生徒はよいわるいの区別ができなくなる。……	1	2	3
8. 先生の容姿やみだしなみがわるいと、生徒はあまり世の中のことを知ることができなくなる。…	1	2	3
9. 先生が不親切で思いやがないと、生徒は先生にかわいがられないようになる。……	1	2	3
10. 先生が人によってあつかい方を変えると、生徒はいろいろな計画をなしとげられないようになる。…	1	2	3
11. 先生が無気力で元気がないと、生徒は多くの人たちと仲間になれなくなる。……	1	2	3
12. 先生が新しいことを考えだすことができないと、生徒はものごとを人にたよらなければやれなくなる。…	1	2	3
13. 先生が気むずかしくおこりっぽいと、生徒は皆から認められなくなる。……	1	2	3
14. 先生の話し方がへたであると、生徒はびくびくするようになる。……	1	2	3
15. 先生の容姿やみだしなみがわるいと、生徒はよいわるいの区別ができなくなる。……	1	2	3
16. 先生が知識がとぼしくものわりがおそいと、生徒はあまり世の中のことを知ることができなくなる。1	1	2	3
17. 先生が人によってあつかい方を変えると、生徒は先生にかわいがられないようになる。……	1	2	3
18. 先生が無気力で元気がないと、生徒はいろいろな計画をなしとげられないようになる。……	1	2	3
19. 先生が新しいことを考え出すことができないと、生徒は多くの人たちと仲間になれなくなる。…	1	2	3
20. 先生が気むずかしくおこりっぽいと、生徒はものごとを人にたよらなければやれなくなる。……	1	2	3
21. 先生の話し方がへたであると、生徒は皆から認められなくなる。……	1	2	3
22. 先生の容姿やみだしなみがわるいと、生徒はびくびくするようになる。……	1	2	3
23. 先生が知識がとぼしくものわりがおそいと、生徒はよいわるいの区別がつかなくなる。……	1	2	3
24. 先生が不親切で思いやがないと、生徒はあまり世の中のことを知ることができなくなる。……	1	2	3
25. 先生が無気力で元気がないと、生徒は先生にかわいがられないようになる。……	1	2	3
26. 先生が新しいことを考えだすことができないと、生徒はいろいろな計画をなしとげられな いようになる。……	1	2	3
27. 先生が気むずかしくおこりっぽいと、生徒は多くの人たちと仲間になれなくなる。……	1	2	3
28. 先生の話し方がへたであると、生徒はものごとを人にたよらなければやれなくなる。……	1	2	3
29. 先生の容姿やみだしなみがわるいと、生徒は皆から認められなくなる。……	1	2	3
30. 先生が知識がとぼしくものわりがおそいと、生徒はびくびくするようになる。……	1	2	3
31. 先生が不親切で思いやがないと、生徒はよいわるいの区別ができなくなる。……	1	2	3
32. 先生が人によってあつかい方を変えると、生徒はあまり世の中のことを知ることができなくなる。…	1	2	3

II 生徒の対教師印象と性格差

1 問題

この研究では、教師と生徒とのパーソナリティーを中心として、人間関係成立の過程を分析し明かにしようとするのであるが、分析に先だって、以下のような考えのもとに論を進めることとする。

人間関係の成立の契機とその過程及び構造は、その場面を構成する要因によって、種々異なるものであろうが、基本的には、社会生活を営む個人の欲求充足の手段の一つとして、他の人との関係成立を自主的に求めるところに、契機が生じ、その欲求の充足過程を基底にして、個人と個人の間関係過程が進展し、その間に、とりまく環境の他の要因が、構造をなすものと思われる。

然しながら、人間生活における社会的な機構は、人間関係の成立の場面を二つにわけ、それぞれに特殊な領域を設定し、異なる問題を提出する。一つには、形式的な場面内での人間関係の成立で、この場面での人間関係成立の契機は主として、その社会的な枠組の要求する方向から起こり、個人にとって、自主的に求める関係成立でないために、欲求は阻止されたり、或は変形をよぎなくされるかもしれない。これに反して、いま一つの場面は非形式的と呼ばれる側面で、所謂、個人対個人の間関係成立で、その個人にとってはより欲求充足の目的のもとで契機が起こり、欲求充足の方向に絶えず進展するものである。上述の二つの側面は、人間生活が複雑であるために、明白にわけることが困難であるが、必要なことであると思う。

ここで分析の対象とする学校生活は、前述での分類によれば、形式的な場面での人間関係成立である。

教師と生徒は、その社会的機構の枠組の中で生活が要求され、種々の目的に向かって行動が進められる。教育活動は、教材を媒介として、教師と生徒との結合がなされる。この際、教師に対して、生徒の側の種々の要求が提出されるが、これらの要求は、前述した問題解消の方向として考えられ、その中の要求の一つとして、教師自身のパーソナリティーに関するものがある。

一つの集団を組織する学級においては、教師も生徒もお互に関係し合い、種々変化して、相互により望ましい方向に進展するものと思われるが、どのように変化していくかを明らかにすることは重要なことである。

更に、教師自身の性格、生徒各自の性格には夫々特徴があり、差異がある。これらの間の差異がどのような影響をしようか、明らかにされなければならない領域である。

2 目的

担任教師に対して生徒がもつ是認度の変化を、教師の性格と生徒の性格の差の観点から分析し、明かにしようとする。

この場合の是認度とは、生徒が担任教師をいろいろな側面から評価する際の評価段階をあて、各項目は夫々、価値体系にそっている。本研究では、5段階にわけられているために、得点化し、是認度の変化は、期間を異にしての、同一調査票における評価段階の変動とする。

性格の差は、同一原理に基づいて作製された性格についての検査を両グループに実施し、その間の差を求める。

是認度、即ち、生徒が教師に対してもつ態度は、毎日の生活の中での種々の要因によって変動することが予想されるが、ここではとりあげないで、性格の差を中心に、期間を考慮に入れて進める。

なお、教師と生徒という特殊な関係であるために、単純化して進めることには多少の困難さを伴うものと思われるが、一つの試みである。

本研究での場面構成は、初対面の教師に対して生徒のもつ、是認度がどのような変化の過程をとるか、3回の調査によって明らかにしようとするわけである。

そして、これらの是認度の変化の基底には、夫々の性格特徴が要因として作用することを仮定している。

3 方法

(1) 資料は前掲論文と同様である。性格に関しては、第2回目の調査時に「矢田部ギルフォード性格検査」を生徒には「中学校用」を、教師には「一般用」を実施した。ここでいう教師とは、教生であって、教生実習期間中の調査である。性格についての、教師と生徒との差は教生が、各ホームルームに配置されたために、その教生の性格段階と生徒の性格段階その差を、教生とそのホームルームの生徒別に求めた。

(2) 是認度については、本研究で使用した調査票(附票A)、即ち、印象調査であるが「みなさんの受持の『教生の先生』からうけたありのままの感じとして、次の各項目ごとにあてはまるどころの数字を○印でかこんで下さい。」となっており、項目も、例えば、「何ごともしよく知っていて、ものわかりがはやい、一知識がとぼしく、ものわかりがおそい」について、5段階評定をすることとなっている。このために、この段階を得点化し、更に、教生と生徒の間にコミュニケーションが増加し、情報も漸次増加の傾向を辿ることによって、お互いの間の知識に基づき、評価がより妥当的になっていくことが予想され、態度も明白になるであろう。項目の性格としては、価値的段階が明らかであるものを選び、その位

試 験 研 究

置づけがより価値的である場合は是認度が高いとした。このような考えの基礎には、項目において高い価値段階を教師について与える場合に、生徒は教師に対してよりは認的な態度をもつものとしている。この故に、是認度は、上述を満足する項目として20項目が選ばれ、その20項目の合計点とした。

(3) 対象は中学生、男156名、女151名、実際の調査では、これより多数であるが、是認度の観点から、資料の不備、例えば、「無反応」項目があったり、又調査を3回にわたって実施したので、1回欠けていたり又、性格検査が不備であったりしたものは除外した。これらの生徒に対しての、教師(教生)は、13名であった。

4 結果の整理考察

結果の整理考察を、(1) 教師と生徒との性格の差、(2) 教師に対する生徒の是認度、(3) 性格の差と是認度との関係の3つの側面から進める。なお、男、女の差についての比較検討は何れにおいても、分析することとした。

1. 教師と生徒との性格の差

表1は、Y-G性格検査の性格特徴の段階を示している。各段階を得点化して、平均したので端数が示されている。教師の性格は、男女の間の差の傾向と異なり、教師と生徒のグループにわかれるようである。生徒はCo(協調的)の項目、G(非活動的)、R(のんきでない)の項目以外は高い値を教師より示している。即ち、12の項目について、生徒は、教師よりも、協調的でなく、攻撃的であり、客観的でなく、神経質であり、劣等感が大で、服従的で、活動的で、のんきであり、気分の

表1 Y-Gにおける段階

性 格 特 徴	T	m	f
1 Co 協調的	2.85	2.65	2.37
2 Ag 攻撃的でない	2.77	3.09	3.13
3 O 客観的	2.69	3.20	3.09
4 N 神経質でない	2.85	3.26	3.01
5 I 劣等感小	3.00	3.14	3.90
6 A 服従的	2.62	3.14	3.09
7 G 非活動的	3.15	2.92	3.00
8 R のんきでない	3.15	2.95	2.85
9 C 気分の変化小	2.90	3.22	2.77
10 D 抑うつ性小	3.75	3.42	3.26
11 T 思考的内向	2.54	3.38	3.44
12 S 社会的内向	2.62	3.35	3.31

註 T—教師
m—男子
f—女子

変化が大きく、抑うつ性が大であり、思考的には外向で、社会的に外向の傾向を示している。平均的には各項目ごとに1段階以上の差異はない。

表2は、Y-G性格検査の項目(性格特徴)別に、教師の段階との差の絶対値を段階別(0—差なし、1—1段階)に、男女別に整理したものである。表は、項目毎の男女の全体に対する百分率である。差がない項目では、30%以上が、男子では、「協調的」「非活動的」「のんきでない」女子では「協調的」「服従的」「のんきでない」「気分の変化小」「抑うつ性小」の各項目である。

表2 Y-Gにおける段階差(1)(%)

項目	段階差		0		1		2		3		4	
	性別		m	f	m	f	m	f	m	f	m	f
1			30.77	34.44	42.31	50.33	22.44	10.60	4.49	3.97		.66
2			23.08	28.48	49.36	45.03	22.44	22.52	5.13	3.97		
3			19.87	16.56	42.95	52.32	31.41	27.82	5.13	2.65	.64	.66
4			23.08	24.50	41.03	45.03	25.64	25.83	10.26	4.64		
5			28.85	31.79	44.87	44.37	22.44	17.88	3.85	5.96		
6			28.20	32.45	39.74	43.05	26.92	18.54	5.13	5.30		.66
7			33.33	23.84	45.51	52.32	16.03	20.53	4.49	3.31	.64	
8			32.05	34.44	48.08	41.06	16.67	20.53	3.21	3.97		
9			21.15	37.09	52.56	43.05	14.74	13.25	10.26	6.62	1.28	
10			23.72	32.45	44.87	43.05	25.00	17.22	6.41	7.28		
11			23.08	19.87	44.87	46.36	25.64	23.84	5.77	8.61	.64	1.33
12			26.92	28.48	43.59	47.68	24.36	20.53	5.13	3.31		
平均			26.18	28.70	44.98	46.14	22.81	19.92	5.77	4.97	.27	.28

教師についての印象形成

男、女を比較すると女子の方が、男子の項目よりも一
致度が高いようである。項目“客観的”は男・女共に一
致度が低い。1段階差は男子は、39.74%～52.56%、
で、“服従的”が低く、“気分の変化小”が高い値を示
す。女子では、41.06%～52.32%で、最も高い値は“非
活動的”で低い値は“のんきでない”項目である。2の
段階差では、男子は、16.03%～31.41%で高い値は“客
観的”で、低い値は、“気分の変化小”の項目で、女子
は、10.60%～27.82%で、高い値は“客観的”で、低い
項目は“協調的”である。3段階差は10%以下の値を男女
共に示している。全体的にみると、0段階では $m < f$ 、
1段階では $m < f$ 、2段階 $m > f$ 、3段階では $m > f$ 、
の傾向を示す。1段階以上の差異が男女共に70%あり、

項目毎に差があることを示している。

表3 Y—Gにおける差の平均

	m	f
M	12.91	12.18
S. D.	3.64	3.74

表3は、Y—G性格検査の各項目毎の差の合計点の平
均値を示したものである。得点は4点から27点の間に分
布している。男子の方が女子より高い平均値を示してい
る。このことは、男子の方が女子よりも差の大なること
を示す。

表4 Y — G における 段階 差 (2) (%)

項目	0		+1		+2		-1		-2	
	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f
1	30.77	34.44	22.44	22.51	11.54	7.28	19.87	27.82	15.38	7.05
2	23.08	28.48	30.77	28.48	22.44	20.53	18.59	16.56	5.13	5.96
3	19.87	16.56	25.00	33.11	30.13	22.52	17.95	19.21	7.05	8.61
4	23.08	24.50	26.92	23.18	26.92	20.53	14.10	21.85	8.97	9.93
5	28.85	31.79	32.05	29.14	19.23	20.53	12.82	15.23	7.05	3.31
6	28.20	32.45	30.13	29.80	26.28	15.23	9.62	13.25	5.77	9.27
7	33.33	23.84	18.59	25.17	5.77	7.95	26.92	27.15	15.38	15.89
8	32.05	34.44	20.51	19.87	5.77	7.95	27.56	21.19	14.10	16.56
9	21.15	37.09	32.05	26.49	23.72	14.57	20.51	16.56	2.56	5.30
10	23.72	32.45	33.33	23.84	28.21	22.52	11.54	19.21	3.21	1.99
11	23.08	19.87	35.26	35.76	30.13	31.79	9.62	10.60	1.92	1.99
12	26.92	28.48	33.33	35.76	26.92	19.87	10.26	11.92	2.56	3.97
平均	26.18	28.70	28.37	27.76	21.42	17.60	16.61	18.38	7.43	7.56

表4は、表2の分析の方法を、差の絶対値でなく、基
準（教師の段階）以上を+1、+2、とし、以下を、
-1、-2で示したもので、0段階は変わらないが、他
の段階差が異っている。この表によれば3、4段階の差
異が、示されていないが、人数の比較の関係上、+2、
-2の中を含めている。項目を考慮しながら、男女別に
比較検討を進める。+1の段階差では、男子は18.59%
～35.26%で高い値の項目は“攻撃的でない”“劣等感
小”“気分の変化小”“抑うつ性小”“思考的内向”“社
会的内向”の各項目で、低い項目は“非活動的”“のん
きでない”であり、女子では、19.87%～35.76%で、高
い値は“客観的”“思考的内向”“社会的外向”の項目
で、低い値は“のんきでない”項目である。男女共に高
い値は“思考的内向”と“社会的内向”である。-1段

階は+1段階に比較して、男子で各項目共に低い値を示
しているが、女子では、“協調的”“非活動的”“のん
きでない”項目が高い値を示している。即ち、これらの
項目に関して、女子は一致度が低いことを示してい
る。全体的には、+1は男子、28.37%、女子27.76%、
-1は男子が16.61%、女子は81.38%で、+1 > -1の
傾向を示す。+2の段階では $m > f$ であり、特に“客観
的”の項目は30.13%を男子は示し、“非活動的”“のん
きでない”は著しく低い値である（男女共に）。又、男
女共“思考的内向”が+1の段階と同じような値であ
る。このことは、生徒の側の特徴を示しているようであ
る。-2の段階は、男女共に、7.43%と7.56%を示して
いるが、男子では、“協調的”“非活動的”“のんきでな
い”の項目、女子では、“非活動的”“のんきでない”の

表5 生徒の教師に対する是認度

平均	回数 性別	1		2		3	
		m	f	m	f	m	f
M		71.52	70.44	70.92	70.78	73.57	70.11
S.D.		11.76	10.81	10.47	11.08	12.82	13.80

項目が夫々、+2の段階より高い値を示している。

教師と生徒は、70%の差異を示し、項目によっては、男女差が示されている。+1の段階が最も大きい値、即ち差を示し、+2の段階、-1の段階、-2の段階とな

っており、0段階は、+1の段階と同じ値である。

2 教師に対する生徒の是認度

20項目について、5段階で評価するのであるが、価値的に傾斜のある場合に、より価値が高いと思われる方向から、5点、4点、3点、1点と得点化した。回数は調査回数である。回数による平均値の値の変動はないが、各回共に、男子は女子よりも高い値を示し、男子の3回目が最も高い値を示す。女子では、2回目が高い傾向を示し、1回目より3回目は低い傾向である。何れの回においても、普通よりもより是認的な方向である。是認度は、40点から100点の間に分布している。(表5より)

表6 是認度別・段階差別・回数別・による分析 (%)

性別	回数 性格 是認度 別 差	1			2			3		
		大	小	T	大	小	T	大	小	T
m	上	25.00	22.44	47.44	26.28	25.64	51.92	32.05	25.64	57.69
	下	29.49	23.08	52.56	26.92	21.15	48.08	21.79	20.51	42.31
	T	54.49	45.51		53.20	46.79		53.85	46.15	
f	上	17.22	29.80	47.02	17.88	27.81	45.70	17.88	28.48	46.36
	下	27.15	25.83	52.98	25.17	29.14	54.30	28.48	25.17	53.64
	T	44.37	55.63		43.05	56.95		46.36	53.64	

表6は、是認度の得点を、平均値により、上、下に分け、性格の差の得点を平均値により大小に分け、回数別、男女別に分析したものである。

即ちこの表において、是認度が高い場合は、性格の差はどのようになっているかについて知識が得られる。男子においては、是認度の上・下にかかわらず、性格段階の差が大である方が大きな値を示す傾向があり、一定の関係がみられないが、女子では、是認度が上である場合の方が、性格の段階差が小である傾向が、是認度上の段階でみられ、下の段階においては、2回目を除き、1回、2回共に、逆の関係がみられる。即ち、表6によって、男子に是認度と性格段階差との関係は認められないが、女子においては、是認度が高い場合には、性格の段階差が小である傾向があると考えられる。

表7は、三回共に是認度が平均値より上である場合と下の場合と、性格の段階差の関係を整理したものである。男子の場合は、女子の場合のような傾向はみられないが、表6と同様の傾向である。男子は是認度の上下に関係なく、性格の差異が大である方が、上・下共に、性格の差の小より高い値を示し、女子は、是認度が上の場合は、性格差の小の場合で、是認度が下の場合は逆の関

係である。表7は男子94名、女子99名の整理結果である。

表7 是認度と性格差 (%)

性別	性格差 変動型	大	小	T
		上上上	25.53	24.47
m	下下下	26.60	23.40	50.00
	T	52.13	47.87	—
	上上上	18.18	26.26	44.44
f	下下下	31.31	24.24	55.56
	T	49.49	50.50	—

3 性格の差と是認度との関係

教師と生徒の性格の差と是認度の変動との関係を明らかにしようとする。調査の第1回、2回、3回において、是認度が、前回より高い場合を+で、低い場合を-、変化のない場合を0で表現し、+++は第1回、第2回と上昇し、第3回で更に上昇している型である。最初の記号は、第1回と第2回、第2の記号は第2回と第3回、第3の記号は第1回と第3回との関係を示す。全体的には、+++が男子では最も高く、---、次に、-+

教師についての印象形成

表8 是認度の変動型と性格差との関係(1) (%)

性別	段階差 変動型	0		+1		-1		+2		-2		T		
		m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	
+	+	+	5.08	5.63	6.04	6.07	4.17	3.20	4.91	3.37	1.82	1.60	23.08	14.35
-	-	-	4.38	5.74	4.43	4.69	2.24	3.09	3.47	3.37	.91	.99	15.44	17.88
-	+	+	3.69	3.48	4.17	2.98	2.03	2.26	2.83	1.82	1.44	.72	14.16	11.26
+	-	+	2.99	4.03	3.58	4.91	1.66	2.70	2.14	3.48	.53	.77	10.90	15.89
-	+	-	2.72	1.93	3.15	1.49	1.55	1.66	1.87	.83	.91	.72	10.26	6.62
+	-	-	2.56	2.82	1.60	3.26	1.41	2.04	1.60	2.04	.53	.99	7.75	11.15
-	0	-	.91	1.19	.64	1.10	.96	.94	.91	.88	.37	.22	3.79	4.64
-	+	0	.86	.33	.91	.28	.64	.44	.96	.11	.48	.22	3.85	1.38
+	0	+	.80	1.05	.75	.66	.37	.83	.53	.77	.11	.66	2.56	3.97
+	-	0	.69	.33	.53	.50	.43	.28	.75	.22	.11	.06	2.51	1.38
0	-	-	.59	.94	.53	.72	.32	.55	.43	.28	.05	.17	1.92	2.65
0	+	+	.59	.66	.80	.94	.43	.28	.64	.33	.05	.39	2.51	2.59
0	0	0	.16		.05		.11		.32	.06			.64	0.06
-	0	+	.16	.28	.11	.17	.27	.11	.05	.06	.11	.06	.69	.66
T			26.17	8.70	28.36	27.76	16.61	18.38	21.42	17.65	7.42	7.56	100.00	100.00

表9 是認度の変動型と性格差との関係(2) (%)

変動型	性別	性格差	0		+1		-1		+2		-2	
			m	f	m	f	m	f	m	f	m	f
+	+	+	21.99	39.23	30.79	42.31	18.06	22.31	21.30	23.46	7.87	11.15
-	-	-	28.37	32.10	28.72	26.23	14.53	17.28	22.49	18.83	5.88	5.56
-	+	+	26.04	30.88	29.43	26.47	14.34	17.10	20.00	16.18	10.19	6.37
+	-	+	27.45	25.35	32.84	30.90	15.20	25.00	19.61	21.87	4.90	4.86
-	+	-	26.56	29.17	30.73	22.50	15.10	18.32	18.23	12.50	8.85	10.83
+	-	-	33.10	25.25	20.69	29.21	18.62	20.24	20.69	18.32	6.90	8.91
-	0	-	23.94	32.14	16.90	23.81	25.35	32.00	23.94	19.05	9.86	4.76
-	+	0	22.22	24.00	23.61	20.00	16.67	20.83	25.00	8.00	12.50	24.00
+	0	+	31.25	26.39	29.17	16.67	14.58	20.83	20.83	19.44	4.17	16.67
+	-	0	27.66	24.00	21.28	36.00	17.02	20.00	29.79	16.00	4.26	4.00
0	-	-	30.55	35.42	27.78	27.08	16.67	20.83	22.22	10.42	2.78	6.25
0	+	+	23.40	25.53	31.91	36.17	17.02	10.64	25.53	12.77	2.13	14.89
0	0	0	25.00		8.33		16.67		50.00	100.00		
-	0	+	23.08	41.67	15.38	25.00	38.46	16.67	7.69	8.33	15.38	8.33

+, ++, +-が続き、女子では、---が最も高く、+++が次で、+++, -++, +-+が続いている。男女共に大体同様な傾向を示している。即ち、男子は、期間(この場合は2週間)が経過するに従って、是認度が増加して行くグループ、期間が経過する場合に、段々と是認度が減少して行くグループ、初対面では是認度が低い段々増して行くグループ、更に、最初は是認

度が高いが低くなるがその低くさは、最初(第一回)の是認度よりは低くはならないグループ、最初の1回2回は低い2回3回の間上昇するグループ、このグループでは第1回の是認度に比較して、第3回目は低くなっている。主として5つの型にわけることが出来、他の型は低い値を示している。女子も同様な傾向を示しているが、+++の型は男子よりも低い値を示し、---型が

逆の傾向を示している。

表9は、段階差を中心にして表8を変形した表である。前述の5つのグループについて考察を進める。++の型では、+1の段階差の値が男子は30.79%、女子は42.31%を示し、次に、0段階、+2の段階となっている。即ち、+2の段階、+1の段階の方がより、是認的であるということは、使用した性格検査の特徴から(表1)考察出来る。---型では、0段階の値が女子でも最も高く、男子では、0段階と+1段階と同様な値を示している。他の、-++型、+-+型、-+-型も同様に、0段階、+1段階、+2段階の差が大部分の値を占めている。他の型は出現頻度が小のために問題にすることはできない。

是認度の変動型は一般的に、漸次是認的になる型、漸次非是認的になる型と、最初低く是認的となる型、第四型は変動型の4種にわけることが出来るようである。そしてその際に、性格差は+1、或は+2の段階が他の段階よりも影響しているようである。男女の差が各型の出現度において見られる傾向がある。

5 結 論

教師に対して生徒がどのような人間関係を成立させて行くかについて、教師に対する生徒の態度としての是認度を、教師と生徒との性格の差という観点から考察を進めた。教師に対する是認度が、時間の経過に伴ってどのように変化し、どのような型が主要な変動の型として抽出出来るかが問題となった。又、このような研究を進めるにあたっては、教師と生徒が特殊な事態から出発しなくてはならない、一即ち、通常の学校を使用した場合には、生徒と教師との間には、何等かの人間関係が成立しているために、より目的を達成することが不可能であるために、教師を教生、その教生の配置されたホームルームの生徒を対象とし、2週間の教育の実習期間に多く調査を実施して、集めた資料の整理結果である。これらの資料から次のような事項を結論としてまとめることが可能のようである。なお、分析の中心は、(1) 教師と生徒との性格差、(2) 教師に対する生徒の是認度、(3) 性格の差と是認度との関係。の三つの側面であった。

1 教師と生徒の性格の差は、教師と男女の生徒の二つのグループにわかれ、全体的には、1段階の差がみられ、性格特徴の項目毎に、教師と生徒との間に差異がみられる。なお、段階差は0段階から4段階にわたっている。男子の方が女子より差の大きい傾向がみられた。

2 教師に対する生徒の是認度は、調査回数(一週毎)に従って増加する傾向はみられなかった。然しながら、男子の方が女子よりより是認的な傾向がみられ、全

体としては、普通よりも、より是認的である。

3 性格の差と是認度との関係は、男子においては、是認度の上・下を問わずに、性格差の大的の方がより含む%が高く、是認度と性格差の間に一定の関係がみられないが、女子では、是認度が高いものは性格差が小で、是認度が下の場合には、格差が大である傾向がみられる。これは男女差の傾向であるように思われる。なお、段階差の面では、+1、+2の段階差が他の段階差に比較して影響しているようである。

4 時間の経過に基づく、是認度の変動型は主として、男女共に、+++型、---型、-++型、+-+型、の4種類を抽出することが可能のようである。男子型の代表は、+++型で、女子型の代表は、---型と言えるのではないだろうか。

6 今後の問題

短い期間において、調査を進め、変化の要因を抽出しようとし、主として、性格差に求めた。他の要因に関して論及もなく、資料収集もなされていないので、考察も一方向的にならざるを得なかった。本報告は一つの試みとして分析したに過ぎない。教師自身の問題点、或はその間の行動についての客観的な資料の収集もなされなくてはならないだろうし、問題は山積の状態であるが、複雑な場面をこのような方向から開始して行くのも一つの方法ではないかと考える。本報告の資料の中心は、生徒から集めたものであった。更に、計画的に、要因を仮定しつつ研究が進められなければならない。(増田末雄)

III 生徒の対教師感情と教師の人格的特性

——教師生徒関係の初期におけるその関係の変容——

1 問 題

教師による指導が円滑に展開されるためには、少なくとも生徒が教師に対して抱く感情が好意的な方向にあることが必要であると考えられる。では、この生徒の対教師感情の形成に効果をもつ教師の人格的特性とはどんな側面であろうか。この問題については、すでに従来から、どのような教師が生徒たちから好かれ、また嫌われるかという観点から多くの研究がなされてきている(e.g., 文献2, 3)。そこでとられている方法は、生徒に、一般的な意味における「好きな教師」・「嫌いな教師」について記述を求めることを原則としたものであって、それをさらに生徒の側の発達段階などからみ合わせて考察するというものが主であったといえる。

教師についての印象形成

ところで、生徒の対教師感情の形成にあずかる教師の特性といっても、もちろん生徒の認知をとおして効果をもつわけであるから、生徒の認知構造の固まっていな教師対生徒関係の全くの初期と、ある程度相互作用が累積されて認知構造が固まり始めてからとでは、生徒の教師に対する視点も変わってきて、状況も異なってくるであろう。つまり、一般的に生徒にとって教師のある特性が教師に対する感情形成と密接な関係があるといっても、すべてが初めから感情形成に関係するというのではなく、インフォメーションの得にくい特性の場合には、相互作用の累積に伴って関係をもつに至るであろう。一方、そうした場合、それに伴って初めに関係していた特性も、その寄与する度合に変化をこうむってくるであろうと考えられる。感情形成にとって対人相互作用の比較的初期の占める位置の大きいことを考えると、この仮説は重要な問題であるということができよう。

本研究は、生徒が実際に「ある教師」と初めて対面した時点から、生徒の抱く対教師感情の成立とその変容とを生徒による教師の諸特性の認知と関係させながら追究しようとする。すなわち、生徒が初めてある教師に対面した全くの初めにすでにその教師に対する感情が芽生えていると考えられるが、かかる感情の成立と生徒によるその教師の諸特性の認知とはどのような関係をもっているであろうか、そしてそれらは時間的にはどのような変容をたどるであろうかについて追跡を試みようとする。その場合、一般には、特性の認知が感情を規定するものと考えられるが、逆に後者が前者を規定するという面も生起しうるものと考えなくてはならないし、また感情がある側面だけの特性によって支えられているのではなく、統合された諸特性の認知全体によっていると考えなくてはならないであろう（文献 1, 4）。しかしながら、ある場合の感情の変化にはとくにある特性の認知の変化が伴いやすいという傾向があることは考えられることである。感情と特性の認知とが相互に因果的な関係を含みながらも、そのような側面が存在する場合には、その特性が感情形成に対して主導的な役割を果していると考えてよいものと思われる。そのような特性があったら、それはどんな側面の特性であるのか、そしてそれは相互作用の累積に伴ってどのように変わってくるであろうか。本研究は予備的な段階のものであり、われわれは、次に述べるように教育実習という実践を借用することによってこの問題にアプローチしようとする。

2 方法

研究は、教育実習という教師（教育実習生）-生徒関係の全く自然の流れに沿ってなされるよう計画された。

被験者は名古屋市内の3つの中学校の16学級の男女生徒であり、「教師」としての役割を演じてもらったのは、教育実習でその学校へやってきたところの某私立短大の男子学生16名である。教育実習は昭和38年7月初めから約2週間にわたって行なわれたのであるが、この間に各学級の生徒に対し、彼らの学級を受けもつ教育実習生に対する感情とその教育実習生の特性を評定させる調査が同一質問紙によって3回繰返し施行された。第1回の調査（ t_1 ）は教育実習生が初めて生徒たちと対面した第1日目という時点で施行され、以後約1週間間隔で第2回（ t_2 ）、第3回（ t_3 ）となされたのである。

質問紙は、22項目にわたる教育実習生の特性を、ポジティブとネガティブを両極としてそれぞれ5段階評定させるものが先行し、その後教育実習生に対する感情を同じく5段階評定させるものがつくよう構成されている*。22の特性のうち、本研究で考察の対象とするのは18の特性であり、それらは、教養、創造力、楽天、明朗、温厚、慎重、責任感、正直、親切、礼儀、公平、忍耐、寛大、社交性、指導力、話し方、気力、そして容姿、と知的な面から、性格的、社会的、身体的のほとんどすべての特性を網羅するものである。

このようにして得た結果から、 t_1 、 t_2 、 t_3 の感情の出現型を基準として整理を進めるという基本的方針をたてた。感情出現型としては、 t_1 から t_2 にかけての前期における変動と t_2 から t_3 にかけての後期における変動とに、それもさらにプラス方向への上昇変動とマイナス方向への下降変動とにわけ、それらに基づいて、より統制のとれた典型的な感情出現型の生徒を抽出し検討を試みることにしたのである。

3 結果および考察

上述の方針に基づき、まず、対教師（対教育実習生）感情に関する3回の結果から、整理の対象とする一連の典型的な対教師感情出現型の選定を行なった。その際、3回の感情評定が5段階の3つの段階にまたがる場合や、1（とても嫌い）と2（やや嫌い）の段階に1回でも評定している場合は出現頻度が少ないので除くことにした。感情の変動期が t_1 から t_2 にかけての前期であるか、 t_2 から t_3 にかけての後期であるか、また変動方向がプラス方向への上昇であるかマイナス方向への下降であるか、さらに段階が全体としてより高いかより低いか

* ここにあげた順は整理にあたって並べかえたものである。調査票においては、教養、創造力、慎重、指導力、（協調）、親切、（優越感）、責任感、楽天、明朗、（現実性）、礼儀、忍耐、公平、正直、（厳格）、温厚、話し方、寛大、気力、容姿という順で配列されている（附表Aを参照）。

試 験 研 究

Table 1 整理の対象とした被験者 (人数)

感情出現型			男子	女子	全体
変動期	変動方向	t ₁ ・t ₂ ・t ₃			
前期	上昇	3・4・4	6	14	20
		4・5・5	15	9	24
	下降	4・3・3	4	11	15
		5・4・4	9	5	14
後期	上昇	3・3・4	7	9	16
		4・4・5	5	4	9
	下降	4・4・3	4	6	10
		5・5・4	4	7	11
前後期不変		3・3・3	11	27	38
		4・4・4	19	22	41
		5・5・5	47	16	63

の組み合わせから8つの感情出現型を整理の対象として選定した。なお、前後期にわたり不変の型も考察の対象にくみ入れることにした。各感情出現型に入る被験者数(無回答が1回でもあった者は除外したため、人数がわりと少なくなっている)はTable 1に示すとおりであるが、以下での考察には「感情が5段階評定の3(どちらともいえない), 4(やや好き), 5(とても好き)の範囲内で、前期または後期において1段階の変化を規則的にした場合における」ということわりがつけ加えられなければならないであろう。なお、ある学級にある型の者が集中するという傾向は見られなく、多くの学級に分散して出現している。これは1つには教育実習生の実際の行動特性が相互によく似ていたということが考えられるが、また相互作用の初期的段階では、生徒の判断にいわゆる憶測的な要素が介入する率が大きいからであるとも考えられよう。

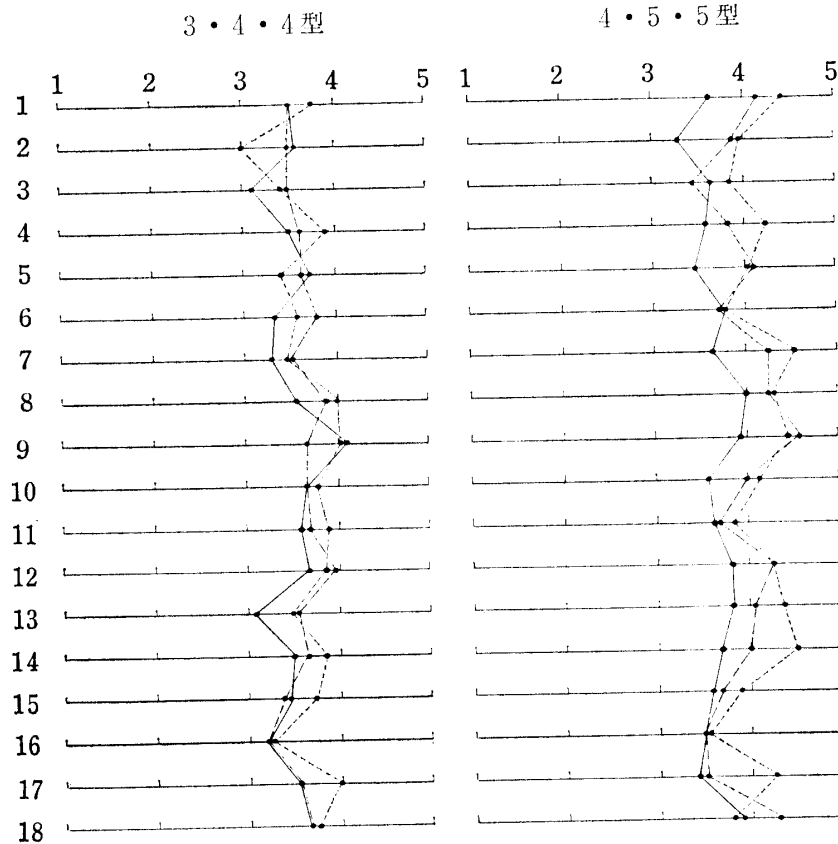
Table 2 前期上昇の感情出現型における特性認知の変動

感情差		3・4・4型 (N=20)		4・5・5型 (N=24)	
		t ₂ -t ₁	t ₃ -t ₂	t ₂ -t ₁	t ₃ -t ₂
1	教 養	.00 (.89)	.25 (.70)	.54 * (.71)	.21 (.76)
2	創 造 力	-.05 (1.07)	-.50 (1.12)	.58 * (1.12)	.08 (1.12)
3	楽 天 性	.35 (.85)	-.05 (1.02)	-.21 (1.22)	.42 (1.47)
4	明 朗 性	.15 (.85)	.25 (.77)	.25 (.78)	.38 (.90)
5	温 厚 性	-.10 (.77)	-.20 (.81)	.67 * (1.28)	-.04 (.68)
6	慎 重 感	.45 (1.47)	-.20 (1.17)	-.04 (1.06)	.04 (1.10)
7	責 任 心	.20 (1.36)	-.05 (.74)	.58 (1.35)	.25 (1.16)
8	正 直 性	.35 (1.35)	.10 (.99)	.21 (1.35)	.08 (1.29)
9	親 切 性	-.45 (1.36)	.40 (.92)	.67 ** (1.07)	-.17 (1.11)
10	礼 儀 性	.00 (.77)	.10 (1.14)	.42 (1.25)	.13 (.93)
11	公 平 性	.10 (1.18)	.15 (.85)	.04 (1.17)	.17 (1.03)
12	忍 耐 性	.25 (.99)	-.10 (1.41)	.46 (1.26)	.00 (1.22)
13	寛 大 性	.45 (1.20)	-.05 (.97)	.38 (1.28)	.33 (1.07)
14	社 交 性	.15 (1.11)	.20 (1.08)	.33 (1.25)	.54 * (1.12)
15	指 導 力	-.05 (.80)	.30 * (.46)	.08 (1.35)	.25 (1.09)
16	話 方	.00 (1.18)	.05 (1.28)	.00 (1.41)	.04 (1.14)
17	気 力	.00 (.89)	.45 ** (.67)	.08 (1.22)	.75 ** (1.20)
18	容 姿	.00 (1.10)	.10 (.97)	.38 (1.32)	-.46 (1.35)
差の全平均		.10	.07	.30	.17

数値は差の平均であり、()内は標準偏差である。**1%, *5%水準で有意であることを示す。(以下のTableについても同様)

教師についての印象形成

Fig. 1. 前期上昇型における3回の結果



—は t_1 , ---は t_2 ,は t_3 を示す。また横の1~5は評定段階、縦の1~18は特性項目を表わす。(以下のFig.についても同様)

Table 1で興味あることは、後期変動より前期変動の感情出現型の者が多いことであり、また前後期不変の型の者が意外に多いことである。このことは、教師—生徒関係において、初期ほどより重要な位置を占めるものであることを示唆していると考えることができよう。また、男女差も注目されるが、これは被験者が中学生で、教育実習生がすべて男性であることによっているものと考えられる。

では次に、各感情出現型別に、 t_1 と t_2 、および t_2 と t_3 との特性評定の差についてその平均を表示し、さらに3回の特性評定の平均を図示しながら感情と特性の認知とがいかなる対応関係をなしているかについてみることにする。数値は、5段階評定の両極に1点、および5点を附与したものに基いたものであり、大きい方が価値的に高い方向にあることを示している。

まず、前期上昇の感情出現型の結果を示したのがTable 2およびFig.1である。4・5・5型では、感情の変化と対応する t_1 と t_2 との間に有意な差の認められる特性が4つもあるのに対して、3・4・4型では1つもないという、かなり異なった傾向がみられる。これ

は感情の段階が関係をもっていると考えられるわけであり、感情が特性の認知を規定する面も大きいものと推察される。3・4・4型においては、かえって感情の変化と対応していない t_2 と t_3 の間において有意な差を示す特性がみられるという結果となっている。しかしながら、全体的にみれば3・4・4型においても、差の全平均の値にみられるように、わずかではあるが t_1 と t_2 の間の方が t_2 と t_3 の間より特性認知の変動が大きいことがわかる。

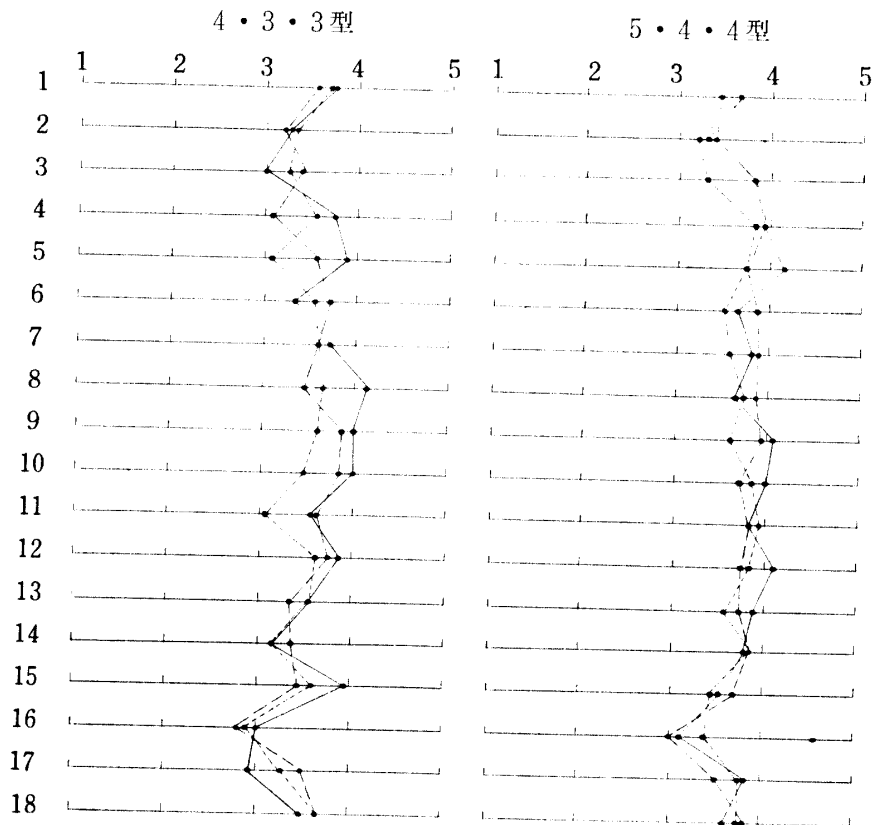
前期下降の感情出現型の結果はTable 3およびFig.2に示すとおりである。4・3・3型では、感情の変化と対応する t_1 と t_2 との間に、明朗において有意な差が認められるが、気力にいたっては感情の変化とは逆の方向に有意な差を示してしまっている。5・4・4型では、感情の変化と対応すると否とにかかわらず、どの特性にも有意な差は全く認められなく、また差の全平均をみれば t_1 と t_2 の間より、 t_2 と t_3 の間の方が特性認知の変動が大きく、全体的にも感情と対応した変動が生起しているとはいえないであろう。

試 験 研 究

Table 3 前期下降の感情出現型における特性認知の変動

特性項目	感 情 差	4・3・3型 (N=15)		5・4・4型 (N=14)	
		t ₂ -t ₁	t ₃ -t ₂	t ₂ -t ₁	t ₃ -t ₂
1 教 養		-.20 (.54)	.13 (.88)	.21 (.77)	.00 (.53)
2 創 造 力		-.07 (.44)	.13 (1.15)	-.07 (.59)	-.07 (.70)
3 楽 天		.40 (.95)	-.13 (.88)	.00 (.65)	-.57 (1.55)
4 明 朗		-.67* (1.01)	.47* (.80)	.00 (1.25)	-.07 (.70)
5 温 厚		-.33 (1.25)	-.47* (.80)	-.43 (.90)	.00 (1.25)
6 慎 重		.40 (.88)	-.20 (.75)	.21 (1.32)	-.36 (.81)
7 責 任 感		-.13 (.96)	.00 (.73)	.07 (1.28)	-.29 (1.03)
8 正 直		-.67 (1.35)	.20 (1.11)	.21 (1.37)	-.14 (.64)
9 親 切		-.07 (1.24)	-.33 (.87)	-.14 (.83)	-.36 (.97)
10 礼 儀		-.13 (.81)	-.40** (.49)	-.29 (.96)	.14 (.64)
11 公 平		.07 (.85)	-.53 (1.15)	.00 (.85)	.14 (.92)
12 忍 耐		-.13 (1.09)	-.13 (1.02)	-.36 (.61)	.07 (1.03)
13 寛 大		-.20 (.75)	.20 (.75)	-.14 (.99)	-.14 (1.13)
14 社 交 性		.20 (1.56)	-.20 (.83)	.07 (1.39)	-.07 (1.03)
15 指 導 力		-.47 (.88)	.13 (1.15)	.14 (1.41)	-.21 (1.26)
16 話 方		-.20 (1.60)	.07 (1.00)	-.07 (1.53)	.36 (1.04)
17 気 力		.53* (.89)	-.20 (.75)	-.29 (.96)	.21 (.56)
18 容 姿		.20 (.98)	.00 (1.15)	.21 (1.21)	-.07 (.88)
差 の 全 平 均		-.08	-.07	-.04	-.08

Fig. 2. 前期下降型における3回の結果



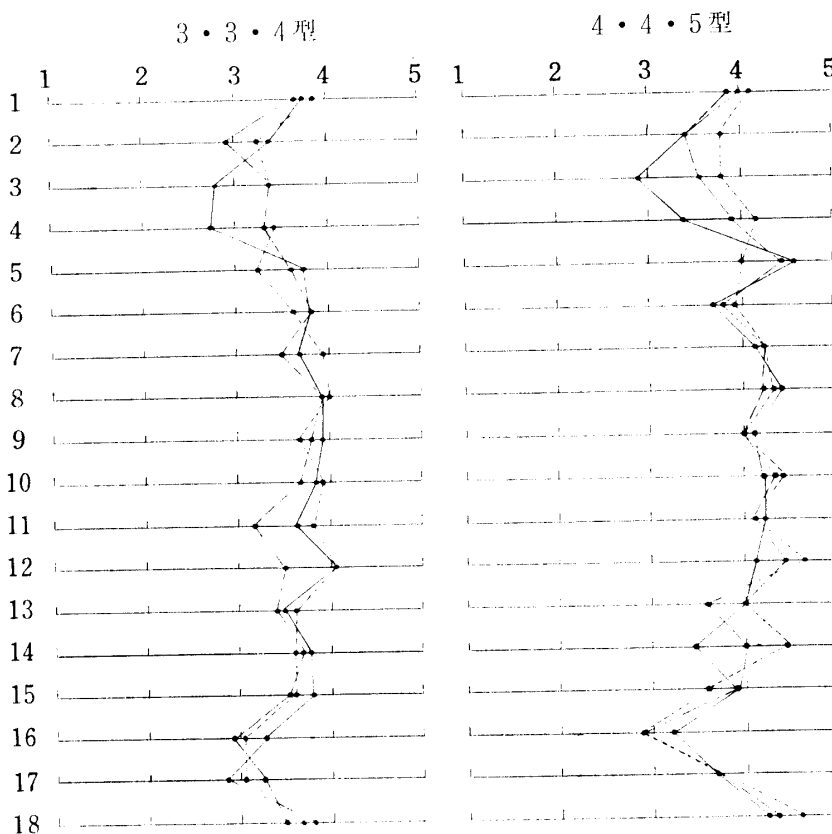
教師についての印象形成

Table 4

後期上昇の感情出現型における特性認知の変動

特性項目	感情差	3・3・4型 (N=16)		4・4・5型 (N=9)	
		t ₂ -t ₁	t ₃ -t ₂	t ₂ -t ₁	t ₃ -t ₂
1 教 養	造 力 天 朗 厚 重 感 直 切 儀 平 耐 大 性 力 方 力 姿	-.06 (.66)	.19 (.73)	-.11 (1.10)	.22 (1.32)
2 創 造		-.44 (1.00)	.31 (.98)	.00 (1.05)	.33 (1.63)
3 楽 天		.56 ** (.71)	.00 (.79)	.67 (1.15)	.22 (.63)
4 明 朗		.56 * (.93)	.13 (1.49)	.44 (.83)	.22 (.42)
5 温 厚		-.13 (.93)	-.38 (.85)	-.11 (.31)	-.44 (.83)
6 慎 重		.00 (.71)	-.19 (.95)	.11 (.99)	.11 (.74)
7 責 任		-.19 (.73)	.44 * (.73)	.11 (.73)	.00 (1.15)
8 正 直		.00 (.94)	.06 (1.25)	-.22 (.92)	.11 (.73)
9 親 切		-.13 (.86)	-.13 (1.05)	-.11 (.88)	.00 (1.33)
10 礼 儀		-.25 (1.15)	.31 (.58)	.11 (.57)	.11 (.57)
11 公 平		-.44 (.86)	.63 * (1.12)	-.11 (.57)	.00 (.82)
12 忍 耐		-.56 * (.87)	.56 * (1.00)	.56 (.83)	-.22 (1.03)
13 寛 大		-.06 (.97)	.19 (.88)	-.44 (.83)	.44 (.83)
14 社 交		-.06 (.97)	-.06 (1.09)	.56 (1.50)	.44 (1.57)
15 指 導		-.25 (1.20)	.06 (.90)	.00 (.82)	-.33 (1.16)
16 話 方		-.31 (1.04)	.13 (1.22)	-.33 (1.33)	.00 (.82)
17 気 力		.38 (.92)	-.19 (.95)	.00 (1.15)	.00 (.94)
18 容 姿		-.25 (1.20)	.13 (.60)	.11 (1.10)	.22 (.42)
差 の 全 平 均		-.09	.12	.07	.08

Fig. 3. 後期上昇型における3回の結果

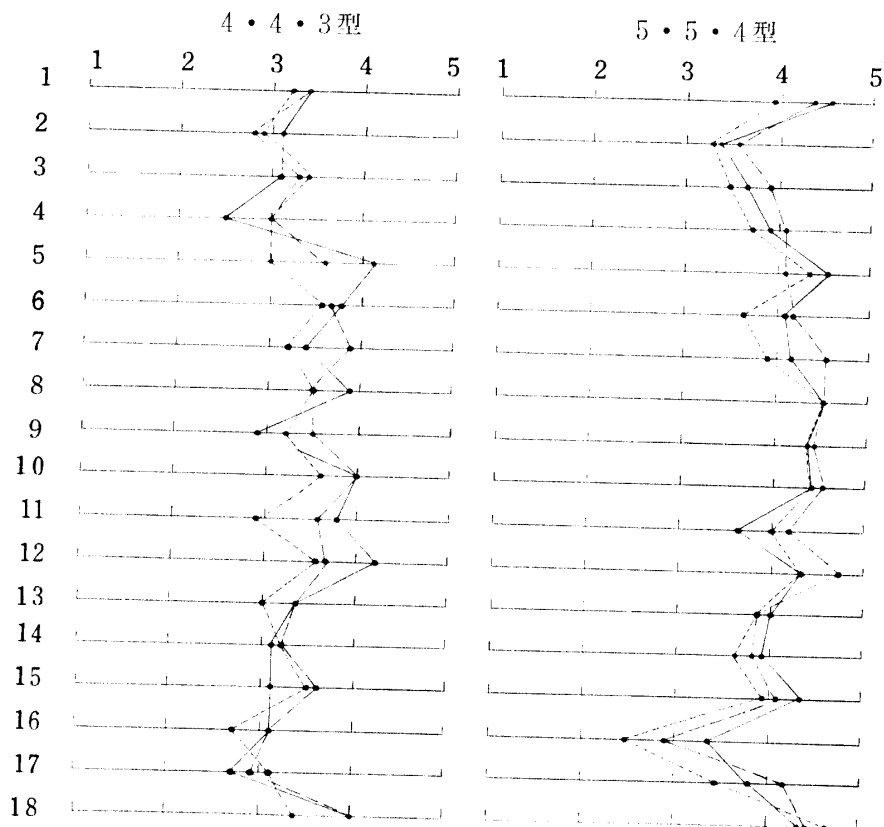


試 験 研 究

Table 5 後期下降の感情出現型における特性認知の変動

特性項目	感情差	4・4・3型 (N=10)		5・5・4型 (N=11)	
		t ₂ -t ₁	t ₃ -t ₂	t ₂ -t ₁	t ₃ -t ₂
1 教 養	造	.00 (1.00)	-.20 (.87)	-.18 (.39)	-.45 (.78)
2 創 力		-.30 (.46)	.10 (.70)	.18 (1.19)	-.27 (.75)
3 楽 天		.20 (.40)	.10 (.54)	.27 (1.05)	-.45 (1.08)
4 明 朗		.50 (.67)	.00 (.77)	.18 (1.03)	-.36 (.64)
5 温 厚		-.50 (.67)	-.60 (1.02)	-.45 (.78)	.27 (1.14)
6 慎 重	任	-.10 (1.04)	-.10 (.70)	.09 (.67)	-.55 * (.65)
7 責 感		.50 (.92)	-.70 * (.78)	.36 (.98)	-.64 * (.77)
8 正 直		-.40 (.66)	.00 (.89)	.00 (.95)	.00 (.60)
9 親 切		.60 (1.02)	-.30 (.64)	.09 (1.38)	-.09 (.67)
10 礼 儀		.00 (.63)	-.40 (.49)	.09 (1.00)	-.09 (.90)
11 公 平	交 導 し	-.20 (.98)	-.70 * (.78)	.55 (1.23)	-.18 (.94)
12 忍 耐		-.50 (.81)	-.10 (.94)	.36 (1.30)	-.36 (.88)
13 寛 大		.00 (.63)	-.40 (.66)	-.09 (1.16)	.00 (1.21)
14 社 性		.10 (1.45)	.00 (1.10)	-.09 (1.78)	-.18 (1.99)
15 指 力		.50 (1.12)	-.10 (.70)	-.27 (1.60)	-.18 (1.70)
16 話 方		.00 (.77)	-.40 (.92)	-.45 (1.44)	-.45 (1.62)
17 気 力		.20 (.98)	.20 (.60)	.36 (1.37)	-.73 (1.28)
18 容 姿		.00 (.45)	-.60 (1.02)	.09 (1.31)	.18 (1.11)
差 の 全 平 均		.03	-.23	.06	-.25

Fig. 4. 後期下降型における3回の結果



教師についての印象形成

後期上昇の感情出現型の結果は Table 4 および Fig. 3 に示されている。3・3・4型では、 t_2 と t_3 の間において、責任感、公平、忍耐とに感情の変化と対応した有意な差が認められる。4・4・5型ではそういう傾向は全くみられないが、差の全平均の値をみれば、全体的には、感情と対応した特性認知の変動が生起していると考えられるであろう。

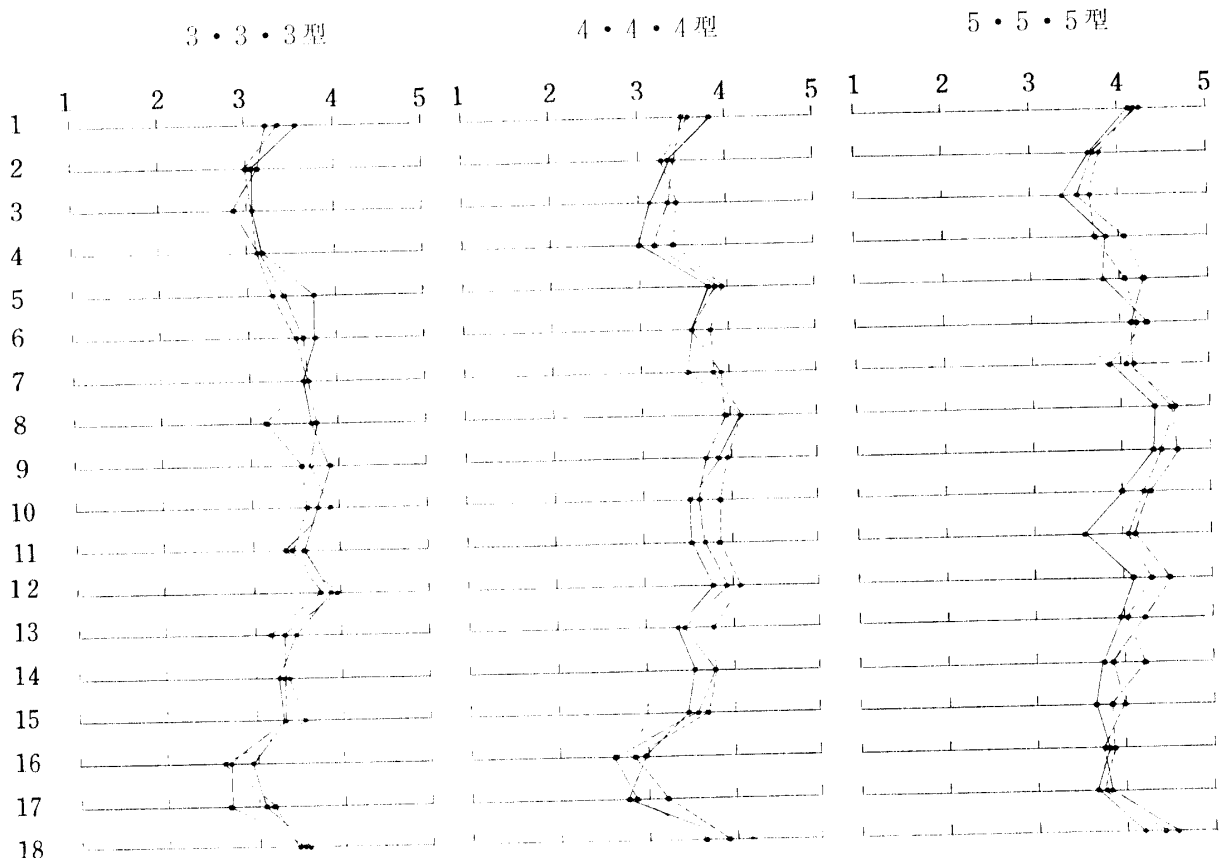
後期下降の感情出現型の結果は Table 5 および Fig. 4 に示されている。4・4・3型と5・5・4型に共通した傾向が責任感においてみられる。すなわち、感情の変化に対応する t_2 と t_3 との間で有意な差を示しており、後期下降を特色づけている特性として責任感をあげることができる。また、4・4・3型では公平において、5・5・4型では慎重において、 t_2 と t_3 との間に有意な差が認められる。

最後に、前後期にわたって不変平行をたどった感情出現型における結果を示せば、Fig. 5の如くである。図示するだけにとどめたが、 t_1 と t_2 、または t_2 と t_3 の間において有意な差が認められるのは、3・3・3型の正直と5・5・5型の公平だけである（いずれも5%水準）。後者の場合、5・5・5という極限の型におけ

る t_1 から t_2 への増大であるため、感情の変化と関係がないということとはできないであろう。全体的にみて興味ある傾向は、3・3・3型では多くの特性の値が t_1 から t_3 に向うにしたがって、わずかではあるが減少しているのに、4・4・4型では増大しており、また5・5・5型では t_2 で高くなっている特性が多くみられることである。

以上を総括してみると、感情の変化と対応した有意な差がどの感情出現型にも認められなかった特性は、楽天、正直、礼儀、寛大、社交性、指導力、話し方、気力、容姿といった特性であり、これらのうち楽天、寛大、社交性、気力については、 t_1 から t_3 への前後期にわたる間となれば、有意な差が認められるようになる場合がある。顕著な傾向となつてはみられないが、比較的、感情の変化と対応を示している特性といえば、責任感、公平であり、教養、創造力、明朗、温厚、慎重、親切、忍耐は対応をなすといっても、ある感情出現型だけに限られてしまっている。感情の変動期と関係させてみると、前期において感情形成にとくに関係をもつ特性としては、一貫してはっきりしたものはみられなく、後期に至れば責任感や公平といった特性が関係をもつてく

Fig. 5. 前後期不変型における3回の結果



るような傾向を示している。その他では、あまりはっきりとした傾向が出ていないのは、本研究が感情変動のわずか1段階（5段階評定の）の者を考察の対象としたためと考えられる。また、本研究が2週間という短期間を前後期に2分していることによっていとも考えられる。なお、期間がさらにのびると、作用してくる特性群も異なってくることも考えられることである。

4 結 論

従来、静的な観点から扱われてきたと考えられる「生徒の対教師感情の決定因」に動的なスポットをあてようと試みた本研究は、生徒の教師に対する感情と生徒による教師の特性の認知との関係を2週間という時間的経過にしたがって把握したのであるが、このわずかの期間では、相互作用の累積の程度と関係させてみる場合には、もちろん短かすぎると考えられる。しかしながら、われわれの問題とした「一般的に生徒にとって教師のある特性が教師に対する感情形成と密接な関係があるといっても、すべてが初めから感情形成に関係するというのではなく、インフォメーションの得にくい特性の場合には、相互作用の累積に伴って関係をもつに至るであろう。一方、そうした場合、それに伴って初めに関係していた特性も、その寄与する度合に変化をこうむってくる

であろう」という仮説は、本研究に出現頻度の関係で5段階評定のわずか1段階の感情変動の場合しか考察できなかったという制約があったことを考えれば、部分的ではあるが、傾向としては確かめられたといえるであろう。とはいえ、本研究は教育実習という実践をそのままの形で借用して行なったわけであり、「教師」の実際の行動特性まで統制するという実験的段階までにはたつち至っていないわけであり、今後に残された問題は多いといえる。（長田雅喜）

文 献

- (1) Bruner, T.S., & Tagiuri, R. The perception of people. In Lindzey, G.(ed.) Handbook of social psychology. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.
- (2) 上武正二 児童・生徒の教師観の変動, 児童心理, 1950, 4, 56—63.
- (3) 葛谷隆正 児童・生徒はいかなる資質を教師に望むか, 田中寛一博士古稀記念論文集編集委員会編 教育心理の諸問題, 東京 日本文化科学社 1952.
- (4) Petersen, R.J., Komorita, S.S., & Herbert, C.Q. Determinants of sociometric choices, J. soc. psychol., 1964, 62. 65—75.

教師についての印象形成

附表A

調査票

この調査はみなさんが「教師」からどのような印象をうけるかを調べようとするものです。みなさんの受持の「先生の先生」からうけたありのままの感じとして、次の各項目ごとにあてはまるところを○印でかこんでください。

	と	や	ど	ち	や	と	
	て		ち	でも		て	
	も	や	ら	も	や	も	
			ない				
			い				
1. 何ごともよく知っていて、ものわかりがはやい	_____	_____	_____	_____	_____	_____	知識がとほしく、ものわかりがおそい
2. 人づきあいがわるい	_____	_____	_____	_____	_____	_____	人づきあいがよい
3. 新しいことを考えだすことができない	_____	_____	_____	_____	_____	_____	すぐれた工夫や計画ができる
4. 反省しながらものごとを進める	_____	_____	_____	_____	_____	_____	反省しないでものごとをどんどん進める
5. 人からの信頼もなく、人が導いてくれないとうごこうとしない	_____	_____	_____	_____	_____	_____	人から信頼されており、すすんで人を導く
6. 人と協力しあう	_____	_____	_____	_____	_____	_____	人と協力しようとする
7. 親切で思いやりがある	_____	_____	_____	_____	_____	_____	不親切で思いやりのない
8. 人よりおとっているといつも思っている	_____	_____	_____	_____	_____	_____	人よりすぐれているといつも思っている
9. 無責任である	_____	_____	_____	_____	_____	_____	責任感がつよい
10. 心配ばかりしてくよくよする	_____	_____	_____	_____	_____	_____	ものごとにこだわらない
11. 陰気 ^{いんき} でしずんでいる	_____	_____	_____	_____	_____	_____	明るく快活である
12. 現実的である	_____	_____	_____	_____	_____	_____	空想的である
13. 無作法 ^{ぶさほう} である	_____	_____	_____	_____	_____	_____	礼儀 ^{れいぎ} 正しい
14. けんか ^{けんか} ずきである	_____	_____	_____	_____	_____	_____	あらそいを好まない
15. 人によってあつかい方 ^{あつかい} をかえる	_____	_____	_____	_____	_____	_____	人に対し公平である
16. 正直である	_____	_____	_____	_____	_____	_____	不正直である
17. 人のあつかい ^{あつかい} があまい	_____	_____	_____	_____	_____	_____	人のあつかいがきびしい
18. 気むずかしくおこり ^{おこり} っぽい	_____	_____	_____	_____	_____	_____	おだやかで落着いている
19. 話し方がじょうず ^{じょうず} である	_____	_____	_____	_____	_____	_____	話し方がへたである
20. 人の気持 ^{きもち} をうけいれない	_____	_____	_____	_____	_____	_____	人の気持をうけいれる
21. 無気力 ^{むきりき} で元気がない	_____	_____	_____	_____	_____	_____	活動的で元気がある
22. 容姿 ^{ようし} やみだし ^{みだし} なみがよい	_____	_____	_____	_____	_____	_____	容姿やみだしなみがわるい

あなたの「先生の先生」に対する感じの程度は

	と	や	ど	ち	や	と	
	て		ち	でも		て	
	も	や	ら	も	や	も	
			ない				
			い				
す き	_____	_____	_____	_____	_____	_____	きらい