

中学校教師の生徒認知の多様性を規定する 教師の要因の検討

茅野 理恵*

Teachers' Factors Contributing to Specify Their Various Perceptions of Students in Junior High School

CHINO Rie *

Abstract

The purpose of this study was to find the correlations between teachers' various perceptions toward students and teachers' attributes, such as numbers of years of teaching experience, levels of interest in educational counseling, a turning-point experience in understanding students, and their irrational beliefs. As specifying factors that junior high school teachers have when they define the variety of perceptions of students, this study found results as follows: Teachers who can perceive a student from various angles may a) have longer years of experience in educational counseling or have higher interests in educational counseling, b) value in-service, workshop, or research opportunities as a turning point of understanding students, and c) have higher scores on the "possessing senses of passion and responsibility as a teacher" in the Teacher's Irrational Belief Inventory. In addition, a further structural analysis on teachers' turning-point experiences found that they could be divided into four sub areas.

抄 録

本研究では、中学校教師の生徒認知の多様性を規定する教師の要因を明らかにするため、教師の属性や経験、教育相談への関心度、生徒理解の転機経験、教師特有のピラードの観点から生徒認知の多様性との関連を検討することを目的とした。その結果、生徒認知の多様な教師は、教育相談の担当経験のある教師や教育相談に関心の高い教師に多く、生徒理解の転機において「研修・研究経験」を重視し、教師特有のピラードでは「教師の熱意・使命感に関する因子」の得点が高いことが明らかとなった。また、生徒理解の転機経験の構造についても検討をおこない、4つの下位構造であることが明らかとなった。

キーワード：生徒認知、中学校教師、教師の要因

* 学生相談室、Tsukuba Gakuin University

I. はじめに

近年、不登校や学校不適応、非行、学級崩壊など、児童生徒のさまざまな問題について適切な対処の必要性が高まっている。

教師による生徒理解は、教師の生徒に対する働きかけを左右し、ひいては生徒の人格形成や学業成績などに大きな影響を及ぼすことになる¹⁾。これまで、教師の指導行動や指導態度に関する研究は、教師の期待や特性といった観点から数多くおこなわれてきている^{2,3)}。蘭⁴⁾は、学級における教師の子どもに対する働きかけは、教師が彼らをどう見るかという認知の仕方に大きく規定されていると述べている。吉田⁵⁾は、期待効果の生起過程の研究を概観した上で、ゴレム効果をもたらすと考えられる望ましくない認知傾向を示す教師像の共通点として、単純な認知構造を持ち多面的な視点から生徒を理解することができない点をあげている。茅野⁶⁾や茅野・大澤・庄司⁷⁾は、生徒認知の多様性・多次元性の観点から教師の行動を検討し、生徒認知の多様性・多次元性の高い教師が望ましい行動や指導態度をとりやすいことを明らかにしている。では、教師の生徒認知を多面的・多次元的なものとするものは何なのか、鈴木⁸⁾は、「一般に環境(特に他者)を多次元に知覚できる能力⁹⁾」と定義される認知的複雑性について、発達を促す要因の特定は今後の課題であるとしている。生徒認知の多様性・多次元性を規定する要因としては様々なものが考えられる。その中でもまず、教師についての要因を検討することが必要であると考えられる。根本¹⁰⁾は、教師の性差が生徒に対する働きかけの違いに関連することを明らかにしており、坂西¹¹⁾も教師の性差により社会的に望ましい生徒の認知に落差があることを明らかにしている。また、釣¹²⁾は、教師の暴力に対する基本的態度傾向を規定する最も大きな要因が教職年数であることを指摘している。

このように、教師の性差や経験年数、校務分掌による経験の違いが生徒認知の多様性・多次元性にも関連するのではないかと考える。また、生徒理解については、教師がどのような事象を経験するかによってその在り方も変容するであろう。しかし、どのような経験が生徒理解の転機となっているのかについての研究は乏しい。そこで、生徒理解の転機についてその構造を明らかにした上で、多様な生徒認知が可能な教師はどのような経験を重要であったと認識しているのかを検討することが必要であると考えられる。さらに河村¹³⁾は、教師特有のピリーフの強さが教師役割の遂行に偏った指導行動や態度を生み出していることを示している。本研究で扱う生徒認知の多様性にも教師特有のピリーフは影響を与えているものと推測し、関連の検討が必要であると考えられる。

よって本研究では、生徒認知の多様性を規定する教師の要因について、教師の性や経験年数などの教師についての属性、教育相談への関心度、生徒理解の転機経験尺度、教師特有のピリーフ尺度¹⁴⁾の観点から検討することを目的とする。

II. 研究方法

1. 質問紙作成のための予備調査

1) 調査対象者

公立の小学校・中学校・高等学校の教師27名(男26名 女1名)を調査対象者とした。

2) 調査時期と手続き

2002年6月上旬。調査対象者に直接手渡し、直接調査者が回収を行った。

3) 調査内容

①これまでの教職経験を振り返り、児童・生徒に対する見方が変化したと感じたことについてなぜ見方が変化したと考えるか。②一般に、児童・生徒に対する見方が転換したり変化したりするのはどのような時だと考える

か。自由記述で回答を求めた。

4) 結果

児童・生徒に対する見方の転換・変化についての自由記述の回答をKJ法により分類した。教師の児童・生徒理解の転機経験について「児童・生徒の再発見」「出会いによる自己変化」「教師の力量が問われた時」「経験」「社会的役割変化」の5つが見出された。分類され得られた項目について、教育臨床学担当の大学教官1名、教育学を専攻する大学院生4名(内、現職の高等学校教師3名)の計5名で内容的妥当性、およびワーディングの検討をおこなった。最終的に20項目からなる「生徒理解の転機経験」尺度を作成した。

2. 本調査

1) 調査対象者

公立中学校85校の教師345名(男219名、女125名、無回答1名)を調査対象者とした。

2) 調査時期と手続き

2002年8月中旬～下旬。郵送により配布し、2～3週間後、郵送で回収をおこなった。

3) 調査内容

(1) 教師の属性と教育相談への関心度

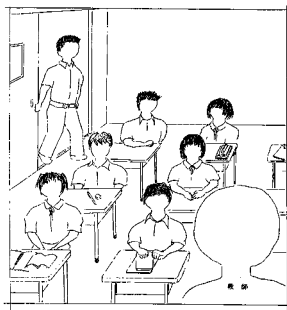
教師の属性に関する質問と教育相談への関心度はフェイスシートで回答を求めた。属性に関する項目は、性別、教職経験年数、経験学校種、担任経験の有無、生徒指導担当経験の有無、教育相談担当経験の有無である。教育相談への関心度は「1. 全くない、2. あまりない、3. すこしある、4. とてもある」の4件法で回答を求めた。

(2) 生徒認知の多様性

教師の解釈によって多様な状況仮説が可能となる場面という条件で、授業への遅刻場面というネガティブな印象が強い場面(以下、N場面)と昼休みに作品を貼っている場面というポジティブな印象が強い場面(以下、P

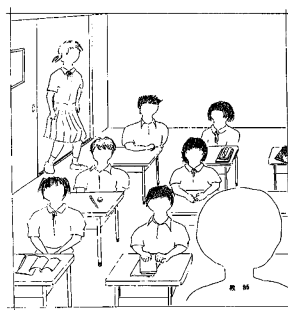
先生が授業を始めようとしたとき、後ろのドアから生徒が入ってきました。

< イメージ図 >



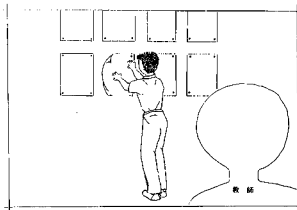
先生が授業を始めようとしたとき、後ろのドアから生徒が入ってきました。

< イメージ図 >



昼休みに先生が観客をのぞいたとき、生徒が作品を貼っていました。

< イメージ図 >



昼休みに先生が観客をのぞいたとき、生徒が作品を貼っていました。

< イメージ図 >

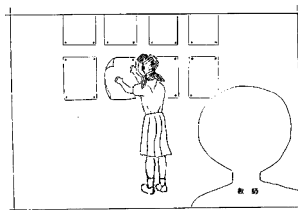


図1 ネガティブ場面とポジティブ場面の図版(茅野、2007)

場面)を設定し図版を作成した(図1)。図版の作成過程については茅野¹⁵⁾にて詳述。図版のそれぞれの場面において、「後ろのドアから入ってきた生徒は、なぜ着席が遅くなったのでしょうか。」(N場面)「この生徒は、なぜ作品を貼っているのでしょうか。」(P場面)「この場面の中の教師になったおつもりで、思ったことをできるだけ具体的にご記入下さい。思いついた順に思いついた数だけ、いくつでもかまいませんのでお答え下さい。」(場面共通)と自由記述で回答を求めた。

(3) 生徒理解の転機経験

予備調査から選択された20項目の生徒理解の転機となる経験について、経験の有無と経験有りの場合どの程度重要であると考えているかについて「1. あまり重要ではなかった、2. やや重要であった、3. 重要であった、4. かなり重要であった」の4件法で回答を求めた。

(4) 教師特有のビリーフ

「教師特有のビリーフ尺度」の教師特有のビリーフを構成する因子として河村¹⁶⁾によって抽出された5因子39項目を調査項目とした。各項目内容については「児童」を「生徒」、「運動会」を「体育祭」など、中学校段階に適した言葉に変更して用いた。

Ⅲ. 結果

1. 生徒認知レベルの設定

生徒認知について自由記述で回答されたものを、1回答につき1点として数量化した。N場面の総回答数は1529、最小値1、最大値10、平均4.4、SD1.98。P場面の総回答数は884、最小値1、最大値9、平均2.6、SD1.27であった。平均値から、N場面でH群・L群、P場面でH群・L群にそれぞれ分類し、さらに場面ごとに、両場面L群の教師をレベルI、N場面でH群P場面でL群の教師をレベルII-1、N場面でL群P場面でH群

の教師をレベルII-2、両場面H群の教師をレベルIIIとして分類・レベル付けをした(図2)。

2. 生徒認知レベルを規定する要因の検討

1) 生徒理解の転機経験の構造と内容

ここでは、調査対象者345名のうち、生徒理解の転機経験についてすべての項目に経験有りとは回答した教師134名を分析の対象とした。

因子分析に先立ち、調査項目20項目について、平均点が3.5以上または1.5以下、標準偏差の小さい項目、頻度に偏りのある項目を検討し、さらに総項目間相関が、.70以上の相関のある項目を検討した。その結果、2項目が削除され、18項目が因子分析にかけられた。削除された項目は「1. 生徒の今までと違う良さを感じた。」「6. 学級担任を経験した。」であった。因子分析の結果は表1に示す通りである。因子の抽出には主因子法を用いた。固有値が1.0以上の4因子を抽出し、さらにプロマックス回転を行った。ここで因

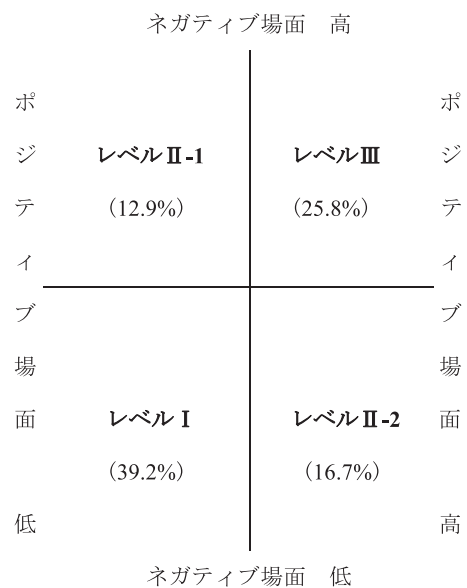


図2 生徒認知レベル

子負荷量が.35以下の項目、2因子以上にわたって高い負荷を示す項目を検討したが該当する項目は無かった。第1因子は6項目あり、新たな一面を知るという経験や指導が困難な生徒との出会いなどに関する項目から成り立っている。そこでこの因子を「生徒の発見経験」と命名した。第2因子は5項目あり、教師自身をとりまく環境の変化や優れた同僚や人との出会いを示す項目から成り立っている。そこでこの因子を「出会い・環境変

化経験」と命名した。第3因子は3項目あり、実践の中での行き詰まりや失敗などの苦しい体験に関する項目から成り立っている。そこでこの因子を「苦渋経験」と命名した。第4因子は4項目あり、研修や研究に関する項目から成り立っている。そこでこの因子を「研修・研究経験」と命名した。各下位尺度について、Cron-bachの α 係数により信頼性の検定を行った。その結果、「生徒の発見経験」は.82、「出会い・環境変化経験」は.76、「苦

表1 生徒理解の転機経験の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

質問事項		F I	F II	F III	F IV	共通性
因子 I	生徒の発見経験					
	5. 生徒に変化を感じた	.670	-.238	-.034	-.034	.486
	11. 生徒のひたむきな姿に接した	.667	-.183	.085	.085	.605
	15. 他の教師や保護者の話から生徒の意外な一面を知った	.609	.188	.073	.073	.528
	18. 生徒の生育歴や生活環境を知った	.558	.342	-.147	-.147	.538
	16. 生徒の不応答や問題行動への指導・支援を行った	.481	.200	.217	.217	.502
	7. ある特定の生徒と出会った	.387	.019	.239	.239	.405
因子 II	出会い・環境変化経験					
	20. 自分自身や家庭生活に変化が起きた	-.052	.734	-.127	-.127	.499
	17. 学校がかわった	-.094	.601	.012	.012	.361
	19. 自分が多くの人に支えられていることを実感した	.294	.530	-.007	-.007	.585
	2. 学校内での優れた同僚と出会った	-.010	.446	.188	.188	.292
	13. ある特定の保護者と出会った	.168	.381	-.018	-.018	.422
因子 III	苦渋経験					
	14. 生徒指導において判断ミスなどの失敗をした	.215	.001	.762	-.160	.716
	3. 自分の指導力に行き詰まりを感じた	-.089	-.047	.674	.242	.540
	8. 自分の言動が生徒に受け入れられなかった	.049	-.019	.643	.171	.579
因子 IV	研修・研究経験					
	4. 教育相談やカウンセリングの研修に参加した	.298	-.040	-.123	.500	.363
	12. 本を読んだ	.061	.144	.120	.466	.428
	9. 生徒指導の実践事例の情報交換をした	-.061	.217	.096	.455	.363
	10. 職務上の立場や役割が変化した	-.116	.240	.155	.448	.386
α 係数		.817	.755	.796	.681	
因子間相関		F I	F II	F III	F IV	
	F I	-	.590	.630	.458	
	F II		-	.543	.413	
	F III			-	.466	
	F IV				-	
削除項目						
	1. 生徒の今までと違う良さを感じた					
	6. 学級担任を経験した					

渋経験」は.80、「研修・研究経験」は.68であり、内的整合性が確認された。下位尺度間の相関係数は、.56～.75と高かった（表2）。

2) 生徒認知レベルと生徒理解の転機経験の関連

教師の生徒認知レベルと生徒理解の転機経験の重要度との関連を検討するために、下位尺度ごとの得点の合計を項目数で割った得点を尺度得点とし、生徒認知レベルを要因とした1要因の分散分析を行った。分散分析の結果は表3に示す通りである。下位尺度「研修・研究経験」において生徒認知レベルによる効果は有意であった（因子Ⅰ $F(3, 130) = 1.079, p = .360$ ；因子Ⅱ $F(3, 130) = 1.832, p = .145$ ；因子Ⅲ $F(3, 130) = .426, p = .735$ ；因子Ⅳ $F(3, 130) = 2.619, p < .05$ ）。Tukey法を用いた多重比較によれば、レベルⅢの教師の得点がレベルⅠの教師の得点に比べ有意に高かった。

3) 生徒認知レベルと教師特有のビリーフとの関連

ここでは、調査対象者345名のうち、「教師

特有のビリーフ尺度」についてすべての項目に回答した教師311名を分析の対象とした。

河村¹⁷⁾における教師特有のビリーフを構成する因子は以下の通りである。第1因子は「児童管理・生活指導に関する因子」。第2因子は「教師の熱意・使命感に関する因子」。第3因子は「期待する児童の行動及び態度に関する因子」。第4因子は「児童に期待する教師への信頼感に関する因子」。第5因子は「権威・役割志向の教師の対応に関する因子」である。生徒認知レベルと教師特有のビリーフとの関連の検討では、既存の因子を用いて分析を進める。

教師の生徒認知レベルと教師特有のビリーフとの関連を検討するために、下位尺度ごとの得点の合計を項目数で除したものを尺度得点とし、生徒認知レベルを要因とした1要因の分散分析を行った。分散分析の結果は表4に示す通りである。下位尺度「教師の熱意・使命感に関する因子」において生徒認知レベルによる効果は有意であった（因子Ⅰ $F(3, 307) = 1.252, p = .291$ ；因子Ⅱ $F(3, 307)$

表2 生徒理解の転機経験の下位尺度間相関

	生徒の発見経験	出会い・環境変化経験	苦渋経験	研修・研究経験
生徒の発見経験		.703**	.749**	.600**
出会い・環境変化経験			.641**	.558**
苦渋経験				.593**
研修・研究経験				

** $p < .01$

表3 生徒認知の転機経験の生徒認知レベル別下位尺度得点と分散分析結果

	I	Ⅱ -1	Ⅱ -2	Ⅲ	F 値
	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	
生徒の発見経験	16.25(3.24)	15.48(3.88)	16.08(3.35)	17.05(3.13)	
出会い・環境変化経験	11.62(3.27)	11.89(2.75)	12.85(3.11)	12.92(2.58)	
苦渋経験	6.95(1.91)	6.56(2.26)	6.54(1.73)	6.95(1.82)	
研修・研究経験	6.91(2.25)	7.25(1.71)	7.83(1.85)	8.18(2.68)	2.619*
N	53	19	23	39	

* $p < .05$

= 2.652, $p < .05$; 因子Ⅲ $F(3, 307) = .775$, $p = .509$; 因子Ⅳ $F(3, 307) = .401$, $p = .752$; 因子Ⅴ $F(3, 307) = .112$, $p = .953$)。Tukey法を用いた多重比較によれば、レベルⅢの教師の得点がレベルⅠの教師の得点に比べ有意に高かった。

4) 生徒認知レベルと教師の属性との関連

教師の属性として、性別、教職経験年数、経験学校種、担任経験の有無、生徒指導担当経験の有無、教育相談担当経験の有無についてそれぞれ χ^2 検定により検討をおこなった。その結果、教育相談担当経験の有無が生徒認知の多様性と関連することが明らかとなった。表5は生徒認知レベルごとの教育相談経験の有無による教師の人数を示したものである。 χ^2 検定の結果、人数の偏りは有意であった($\chi^2(3) = 16.35$, $p < .001$)。残差分析の結果は表6に示す通りである。教育相談担当経験の有無による教師の人数の偏りは有意であり、教育相談担当経験有りの教師がレベルⅠに少なくレベルⅢに多かった。

5) 生徒認知レベルと教育相談への関心度との関連

教育相談への関心度については「1. 全くない、2. あまりない、3. 少しある、4. とてもある」の4件法で回答を求めた。1. 全くないを選択した場合に1点、2. あまりないを選択した場合を2点、3. 少しあるを選択した場合を3点、4. とてもあるを選択した場合を4点として数量化し、教育相談に関する関心度について教師の生徒認知レベルを要因とする1要因分散分析をおこなった。分散分析の結果は表7に示す通りである。生徒認知レベルによる効果は有意であった($F(3, 340) = 6.938$, $p < .001$)。Tukey法を用いた多重比較によれば、レベルⅠの教師に比べレベルⅡ-1とレベルⅢの教師の得点が有意に高く、レベルⅡ-2に比べレベルⅡ-1の教師の得点が有意に高かった。

表4 教師特有のピリーフの生徒認知レベル別下位尺度得点と分散分析結果

	I	II -1	II -2	III	F 値
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	
児童管理・生活指導	3.22(.40)	3.34(.33)	3.20(.37)	3.26(.38)	2.652*
熱意・使命感	3.26(.49)	3.39(.35)	3.33(.42)	3.43(.36)	
期待する行動・態度	3.27(.42)	3.27(.40)	3.22(.44)	3.32(.40)	
期待する信頼感	2.30(.47)	2.33(.55)	2.30(.46)	2.37(.49)	
権威・役割志向	2.34(.40)	2.32(.45)	2.31(.46)	2.32(.39)	
<i>N</i>	124	42	59	86	

* $p < .05$

表5 生徒認知レベルの教育相談担当経験の有無による人数

	I	II -1	II -2	III	計
経験あり	3(11.6)	6(3.7)	4(5.1)	15(7.7)	28
経験なし	140(131.4)	40(42.3)	57(56.0)	79(86.3)	316
計	143	46	61	94	344

注：カッコ内は期待度数

Ⅳ. 考察

1. 生徒理解の転機経験の構造と内容

中学校教師を対象に、生徒理解の転機経験を因子分析した結果、4つの下位構造があることが示された。この結果は、佐藤¹⁸⁾が教師としての成長の諸契機として指摘している5領域のうち4領域に適合した。また、原岡¹⁹⁾の教師の自己成長に関する5つの領域と比較しても、本研究では4つの下位構造であったが、内容的には重複するものであった。これらは、渡辺²⁰⁾の生徒指導観の転機経験の構造についての研究と一致する。すなわち、生徒理解の転機となった経験が、中学校教師にとって生徒理解の力量の発達を可能とするものであると考えることができる。

第1因子「生徒の発見経験」は、生徒の新たな一面を知るという経験や指導が困難な生徒との出会いなどに関する項目群からなる。佐藤²¹⁾は、子どもの発見を契機とする成長について、指導困難な子どもや登校拒否の子どもとの出会いが教師にさまざまな葛藤と模索を要求し、これが成長や挫折の大きな契機として機能していると指摘している。第2因子「出会い・環境変化経験」は、教師自身をとりまく環境の変化や優れた同僚や人との出

会いに関する項目群からなる。山崎²²⁾は、教師はどのような学校に赴任し、どのような人物と出会ったかということが、その後どのような内容と質の力量を獲得していったかということを強く規定していることを指摘している。第3因子「苦渋経験」は、実践中での行き詰まりや失敗などの苦しい体験に関する項目群からなる。これらの経験は教師にとって、教師としてのアイデンティティーが問われる最も苦しい体験であり、教師が変容していく際の重要な側面となっていると考える。佐藤²³⁾はこれらのことを、実践の挫折や模索による契機としており、ここから経験される成長は部分的改良的なものではなく、意識の深層の信念や方略における根本的な変化が求められるものであると指摘している。第4因子「研修・研究経験」は、研修や研究に関する項目群からなる。新たな知識や技能を得ることは、生徒の見方の幅をひろげ、多様な観点からの理解を可能とすることから、生徒を理解していく上で重要な意味を持つものである。佐藤²⁴⁾は学校や地域における研修は教師の成長の重要な契機であると指摘している。下位尺度間相関では、全体的に有意な正の相関が見られたことから、これら4つの転機経験が相互に作用しあいながら生徒を理解する力量を変容させていくものといえる。

表6 表5の調整された残差

	I	II -1	II -2	III
経験あり	-3.5**	1.3	- .5	3.3
経験なし	3.5**	-1.3	.5	-3.3**

** $p < .01$

2. 生徒認知レベルを規定する教師の要因

生徒認知の多様性を規定する教師の要因を検討した結果、生徒理解の転機経験について、レベルⅢの教師がレベルⅠの教師に比べ

表7 生徒認知レベルごとの教育相談への関心度の平均と分散分析結果

	I	II -1	II -2	III	F 値
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	
教育相談への関心度	3.17(.66)	3.59(.62)	3.25(.60)	3.43(.56)	6.938***
<i>N</i>	143	46	61	94	

*** $p < .001$

「研究・研修経験」を重要な転機経験であると認識していることが示された。この結果は、教育相談に関する研修に参加することや書籍等を通して新たな知識や技能を身につけること、教師同士の中で実践について検討し情報交換することなどが多面的な生徒認知を行っていくうえで重要な経験であることを示している。また、レベルⅢの教師に教育相談担当の経験をもつ教師が多いこと、レベルⅡ-1、レベルⅢの教師が教育相談への関心度が高いことが明らかになっていることから推察される。教育相談への関心度の高さについて、レベルⅢだけでなくレベルⅡ-1の教師でも有意な差が見られたことは、研修や書籍において、「わがままといわれる子どもたち」²⁵⁾や「教室の中の気がかりな子」²⁶⁾といったような問題行動とされているネガティブな状況を多様な視点から捉え直していくことの必要性が重視されてきたことの効果であると捉えるがこの仮説についての検討は今後の課題とする。

鈎²⁷⁾は、教師が常に評価するという行為が求められ、規則遵守の傾向が強いことを指摘しており、蘭・中元²⁸⁾も教師が規範的で評価的な生徒認知を行いやすいことを指摘している。本研究の調査でも「なぜ着席が遅くなったのでしょうか」(N場面)と質問しているにもかかわらず、「きちんと報告にくるか」「反省しているか」「服装はきちんとしているので大きな問題ではない」などの回答が見られた。このように、規範的で評価的な観点は教師にとって比較的身に付きやすい視点であると考えられる。本研究で設定された、教師による多様な推論が可能な場面についての生徒認知では、教師は生徒の抱える悩みや問題など、生徒の内面について認知することが比較的困難であることがすでに明らかにされている²⁹⁾。その困難さの中でも評価的な観点からのみの見方ではなく生徒の抱える悩みや問題を認知できる認知的複雑性の高い教師

は、まず評価的な観点を身につけ、その後には体験するさまざまな転機経験により、視点の転換・変化が生じ、中でも研修や研究の経験が生徒の内面に配慮する共感的な観点の獲得を可能としていることを示唆している。しかし、研究や研修については、研修に参加するということが直接的に多面的な生徒認知を可能としているとは結論づけられない。研修や研究を重視する教師は、知識や技能などの修得以前に、生徒を中心に据えたよりよい教育を探究する気持ちを持っていることが推察される。レベルⅢの教師がレベルⅠの教師に比べ、教師特有のピリーフにおいて、「教師の熱意・使命感に関する因子」の得点が高かったことに示されたように、教育への情熱や教師としての使命感といった部分が多面的理解を可能とする最も根幹的な部分であり、このような資質を備えた教師が研修や研究に取り組むことではじめて研修や研究が意味のあるものとなり、多面的な生徒認知を可能していると考えることが妥当である。教職経験年数の違いと生徒認知の多様性との間に有意な連関が見られなかったことと、「研究・研修経験」の重要性が示されたことをあわせ見ると、現職での研修だけでなく、教師としての知識・技能を身に付ける場である教員養成の段階において、獲得する知識や経験する内容の違いによって生徒理解の力量に大きな差が生じてくると推察する。

V. まとめ

本研究では、教師の子どもを理解したい分かりたいという思い、自己の指導を日々振り返りより良いものとしていこうという思いを基盤とした教育相談などの研修・研究経験が教師の生徒認知をより多面的なものへと変容させていく可能性が示された。教師の多忙さがクローズアップされる中、研修や研究をおこなっていくことの重要性が強調されること

は教師にとってさらなる負担感を生じさせることなのかもしれない。しかし、多面的・多次元な生徒認知が可能な教師は、生徒への対応が相互作用的³⁰⁾で、受容的にも要求的にも積極的な指導態度³¹⁾である。さらに多様な児童認知をする教師のクラスでは児童が多様な級友認知をしていることも明らかとなっている³²⁾。また、受容的にも要求的にも積極的な指導態度である教師に対し生徒は自己開示しやすいことが実証されている³³⁾。このように、教師が多面的・多次元的に生徒を捉えることができるようになることは、生徒にとっても教師にとっても有益であることはいうまでもない。生徒認知の多様性・多次元性を可能とするためのより効果的な研修プログラム等については今後の大きな課題であるが、教師の多面的な生徒認知を促進することに教育相談に関連する研究・研修が有効に機能していることが示唆されたことで、本研究の結果がすでに教育相談の実践に熱心に取り組んでいる先生方の励みとなり、また、学校教育現場や教員養成機関において学校教育相談の普及に向けた取り組みがより活性化していくことを願うものである。

謝辞

本論文は、筑波大学教育研究科に提出した2002年度修士論文のデータを再分析したものである。調査にご協力頂いた先生方に心より御礼申し上げます。また、筑波大学人間総合科学研究科庄司一子教授には、丁寧なご指導を賜りました。ここに感謝の意を表します。

引用文献

- 1) 吉田寿夫：児童・生徒の理解、学校教育の社会心理学、小川一夫編、62-72、北大路書房、1985
- 2) 天根哲治：教師期待効果の研究（1）－教師期待の nonverbal mediators に関する研究、日本心理学会第39回大会発表論文集、545、日本心理学会、1975
- 3) 古城和敬・原野明子：教師期待の伝達過程に関する研究（2）－授業における教師行動の分析、日本心理学会第52回大会発表論文集、390、日本心理学会、1988
- 4) 蘭 千壽：教師の目と児童・生徒の目、教師が変われば子どもも変わる、浜名外喜男編著、119-150、北大路書房、1988
- 5) 前掲書1)
- 6) 茅野理恵：中学校教師の生徒認知レベルと対応行動・情報収集の関連についての探索的検討、学校教育相談研究、17、4-12、日本学校教育相談学会、2007
- 7) 茅野理恵・大澤靖彦・庄司一子：中学校教師の認知的複雑性と指導態度の関連（1）－制限記述法による認知的複雑性と自己評価によるAD指導類型の関連－、日本カウンセリング学会第40回大会発表論文集、114、日本カウンセリング学会、2007
- 8) 鈴木佳苗：認知的複雑性の発達社会心理学、風間書房、2004
- 9) 坂元 章：「認知的複雑性」と「社会的知覚システムの進展」、風間書房、1993
- 10) 根本橋夫：男性教師と女性教師の男児・女児に対する働きかけの比率の違い、教育心理学研究、38、64-70、日本教育心理学会、1990
- 11) 坂西友秀：教師の利己的生徒、利他的生徒についての認知と生徒の自己認知、教育心理学研究、42、403-414、日本教育心理学会、1994
- 12) 鈎 治雄：教育環境としての教師 教師の認知・子どもの認知、北大路書房、1997
- 13) 河村茂雄：教師特有のピリーフが児童に与える影響、風間書房、2000
- 14) 前掲書13)
- 15) 前掲書6)
- 16) 前掲書13)
- 17) 前掲書13)
- 18) 佐藤 学：教師としての成長とその契機、日

- 本の教師15教師としての私を変えたもの、佐藤学・小熊伸一編集、1-9、ぎょうせい、1993
- 19) 原岡一馬：教育実践を通しての教師の成長、これからの教育1 教師の成長を考える、原岡一馬編、11-26、ナカニシヤ出版、1990
- 20) 渡辺兼綱：高校教師の生徒指導観の構造とその発達に関する研究、筑波大学大学院修士課程教育研究科修士論文、未公刊、2002
- 21) 前掲書18)
- 22) 山崎準二：成長を支える契機、教師のライフコース 昭和史を教師として生きて、稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編、74-82、東京大学出版会、1988
- 23) 前掲書18)
- 24) 前掲書18)
- 25) 湯汲英史：「わがまま」といわれる子どもたち、すずき出版、2000
- 26) 中村圭佐・氏家靖浩：教室の中の気がかりな子、朱鷺書房、2003
- 27) 鈎 治雄：教育環境としての教師 教師の認知・子どもの認知、北大路書房、1997
- 28) 蘭 千壽・中元昭広：教師の成長を考える－教師による生徒認知様式の変容に注目して、対人行動学研究シリーズ2 教師と教育集団の心理蘭、蘭 千壽・古城和敬編、211-251、誠信書房、1996
- 29) 茅野理恵：中学校教師による生徒認知についての探索的検討－KJ法による自由記述の分析を通して－、学校健康相談研究、5(1)、36-45、日本学校健康相談学会、2008
- 30) 前掲書6)
- 31) 前掲書7)
- 32) 笠松幹生：教師の児童認知の多様性が児童の級友認知に及ぼす影響、上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文、未公刊、2004
- 33) 寶田幸嗣：生徒の認知する教師の指導態度の教師へのフィードバックが生徒の自己開示に及ぼす影響、上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文、未公刊、1995