

# 教師の要請に関する児童の認知様式の考察

学校教育開発学コース 飯田 都

Teachers' Demands and Pupils' Morale in School: Pupils' Individual Cognitive Styles

Miyako IIDA

The main purpose of the present research was to examine the impact of the teachers' cognitive dimension toward pupils on the pupils' cognitive style, and the influence of that on the pupils' morale in school. The nature of the teachers' demands was examined for some of the pupils. The result shows that each pupil's cognitive style in response to teachers' demands is one of the important factors that determines the pupil's morale in school. To understand pupils' morale, it is necessary to take into consideration not only how teachers react to the pupils, but also how the pupils react to environmental cognitive factors, especially the teachers' cognitions.

Key Words: school morale, cognitive style, teachers' demands of pupils, cognitive dimension, elementary school children.

## 目 次

- I. 問題と目的
- II. 方法
  - A. 調査対象
  - B. 手続き
  - C. 実施時期
- III. 結果
  - A. 教師の要請
  - B. 教師の要請に関する児童の認知(児童個別)
- IV. 考察

### 1. 【問題と目的】

本論文は、教師の要請と児童の特性がミスマッチを起こすと、児童の学級不適応を生み出す可能性があるとの近藤(1994)の研究を受け、そのミスマッチに「児童の教師の要請に関する認知」がどのように関連しているのかを考察するものである。

Jackson, J. M.(1960)は、集団がその成員達にどのような特性をもっていることが望まれているのか、すなわち、集団の要請を正確に認識できないと、その成員の知覚した反応と、現実に集団から受ける反応との間の食い違いは相当なものとなり、欲求不満や不安に陥ることになると考えている。言い換えれば、要請の内容を正しく把握できないと、それに適した行動をとる

ことができず、周囲との葛藤が生じ、その個人にとってはわけがわからないままに、集団への否定的な感情・態度につながっていくというのである。特に、その要請にとって重要な行動領域で、要請が集団内に深く浸透し、徹底していて逸脱を許さない場合には、要請を正確にとらえることのできない個人は、否定的な反応をもっとも受けやすいということになる。

本研究において、児童のどのような要請認識が介在して、低い学級適応感(スクール・モラル)につながるかを考察するのに際し、Jacksonの主張する「正確に集団の要請を認知できるかどうか」が、まず一つのポイントとして考えられよう。すなわち、教師が児童に対しどのような要請を抱いているのかを正しく認識できない児童が、それに適切な行動をとることができずに、学級の中で沈み込んでしまう、という可能性である。教師の理想や要求に近い児童ほどその学級でのモラル(適応の程度)が高く、遠い児童ほどモラルが低い傾向が見受けられるというのは(Palermo, M., 1981; Lerner, J. V., 1983; 近藤ら, 1988)、教師が大切に考えている、人としてのあり方(理想)をうまく察知し、それにうまくそうことのできない児童が、学級の中で他の級友たちとは違った経験をしているということであろう。

しかし、児童が学級で居心地の悪い思いをするとき、それは必ずしも「要請を正確に認識できない」ということだけで完全に説明しきることはできない。教師の求

めている要請の内容や構造をきわめて正確に感じ取ったとしても、児童個人の特性として、自身の行動をどうしてもその方向性に適合させることができず、そのもどかしさからくる焦りや自信喪失感が、学級への否定的感情・態度に至ることも考えられよう。

また、教師の要請の内容に関する児童の認識以外にも、その要請がどれくらいの強さで児童を拘束しているのか(要請の強度)ということも、教師の要請と児童の学級適応感の関係を考察する際の一つのポイントとなるであろう。要請の強度は、その効力を規定する要請自体の特質として指摘されている(Schmuck & Schmuck, 1983)<sup>注1)</sup>。教師の要請が形式的に存在していても、その要請の強度が弱いときには、規範性は小さく、存在しないのと同然である。この場合には、教師の要請が、それと適合しない特性をもつ児童を低い学級適応感へと追いやることは考えられない。しかし、学級の多くの成員にとってこれらが低いと認識されたとしても、ある児童が個人としてこれを強いと感ずれば、要請の影響度はこの児童にとっては強いということになる。児童の眼に映っている教師要請のイメージは、全員に一樣に共通しているとは考えにくく、一人一人微妙に異なっていることが予想される。そこで児童一人一人の認知を検討していく。

例えば Daly et al.(1984)は、児童の好む強化子への教師の認知の正確さを研究する中で、データを教師集団と児童集団にまとめて処理した場合には、両者の一致は高くなるが、教師と児童をそれぞれ個別に対応させてみていくと、必ずしも一致度は高くないことを見出している。また、Lerner, J. V.(1983)は、8年生99名の児童を対象とし、彼らの気質と学校での要請との関係を取り上げ、要請と合致する気質の児童のほうが、適応についての教師評定、友達評定、自己評定のいずれも高いことを見出している。また、実際の要請と児童の合致よりも、児童の認知した要請との合致のほうが、適応をよりよく予測している、という興味深い結果を得ている。このことから、児童個別単位での認知をも考慮する必要性が示唆されよう。

以上の諸点を考察することにより、本稿では、児童の認知した教師の要請像を事例を通して浮き彫りにしていきたい。

先行研究(飯田, 2002)では、学級適応感の高さにかかわらず、学級で居心地の悪い思いをしている児童の目に映った教師の要請像、そして、学級適応感の低さにもかかわらず、心地良く学級生活を送っている児童にとっての教師の要請像のあり様を示し、教師の要請

についての児童の受け止め方という観点から考察を行なったが、本研究では、その他、特に学級適応感の高低が特徴的ではない児童から、数名を無作為に抽出し、事例を通して、児童の学級適応の問題について考えていきたい。特定の児童だけを対象とするのではなく、児童一般の教師の要請認知を調べることは、これまでなされてきていない。そこで、調査対象を広げることは有意義であると考えた。なお、分析の観点は、各児童の「教師の要請認知の強度」と「学級適応感の関係」に焦点を当てた。

## II. 【方法】

A. 《調査対象》：関東地区 F 県 K 市内の公立小学校、男児16名、女児17名、計33名の児童から成る、6年生の一年級と、同クラスの担任教師1名。

B. 《手続き》：野中先生(仮名)を対象に、教師の児童認知次元を抽出するための質問紙である教師用 RCRT(近藤, 1984)を実施した。これにより、教師が日常どのような児童認知次元(要請特性)を軸として児童を見ているのかを調べることができる。その際、得られたコンストラクト(児童認知の枠組み)の意味づけを明確にするために、コンストラクトのいずれの側面を好ましいものと考えているのか、またそのコンストラクトに集約された内容について、そして、児童一人一人の日常行動及び印象についてのインタビューを併せて行った。尚、この際には児童用の調査結果は教師に提示していない。

児童を対象とした質問紙は、大きく3部分より構成されている。まず、第1部・第2部は、教師用 RCRT への回答から得られた12のコンストラクトに関する認知の調査を目的とする。その肯定的側面に対する考えを問う質問が第1部(12項目)、否定的側面に対する質問が第2部(12項目)となっている。各コンストラクトの肯定的側面・否定的側面の各々について、野中先生がどのような反応をすると予測されるかを、3段階で評定するよう求め(TABLE 1)、得点化した。得点範囲は、各コンストラクトにつき、承認および否認を0～2点とした。なお、回答の順序効果を回避するために、第1部と第2部の質問は、ランダムに配置した。第3部は、学校適応感テスト(SMT; 松山・倉智・数藤・宮崎, 1984)より、①学校への関心に関する4項目、②学級の雰囲気に関する4項目、③学習への意欲に関する4項目、④教師との関係に関する4項目、

TABLE1:教師用RCRTより得られたコンストラクトに関する児童への質問項目例

「明るい-暗い」というコンストラクトの場合	
肯定的側面：「みんなを笑わせたり、いつも笑顔でいられる、明るい生徒だったら」	
①先生は、とてもうれしいと思うだろう。(＋2点)	
②先生は、まあまあうれしいと思うだろう。(＋1点)	
③わからない。先生は、そういうことはあまり気にしないと思う。(0点)	
否定的側面：「あまり笑わない、暗い生徒だったら」	
①先生は、とてもいやだと思うだろう。(＋2点)	
②先生は、少しいやだと思うかもしれない。(＋1点)	
③わからない。先生は、そういうことはあまり気にしないと思う。(0点)	

の計16項目により構成されている。各項目について、「はい(2点)」「いいえ(1点)」「どちらでもない(0点)」の回答を得て、得点化した。得点範囲は、0～32点である。

C.《実施時期》：教師用RCRTは、1997年8月中旬に行った。児童への質問紙調査は、同年10月初旬に約40分の回答時間を設け、担任教師により一斉に実施した。野中学級は、学級成立時より1年半が経過しており、前年度より担任教師および児童の構成は変化していない。学級集団としての雰囲気や要請認知は調査時には十分確立しているものと考えられる。なお、教師の認知空間における各児童の位置と児童の認知した教師の要請像を照らし合わせるために、回答用紙には、児童全員に記名を求めた。児童には、記入もれや分からない表現があった時に質問をしたいので、記名してくれるようにと説明した。回収の際には、配布した封筒と糊を用いて児童に回答用紙を封印してもらい、担任教師がそれをさらに大きな封筒に密封するという手続きを踏んだ。担任教師が見ることはなく、筆者の研究のためだけに使用し、その際には匿名性を守ることを約束した。

### III.【結果】

#### A. 教師の要請

教師用RCRTより得られた12のコンストラクトに関する各児童の評定値をもとに、因子分析を行った(主因子解、プロマックス回転)。従来、児童認知次元(教師の要請)を抽出する因子分析に際し直交解が用いられることが多かったが、複雑に交錯する認知次元をより正確にとらえるためには斜交解が有益であることが指摘されており(吉田, 1984; 天根・吉田, 1984)、本研究でも吉田らに倣った。固有値の減少勾配を確認

し、解釈可能性をふまえた上で、最終的に固有値1.0以上の基準で、3つの児童認知次元を抽出した(TABLE 2, TABLE 3)。この3つの次元により、全体の分散の92.1%が説明されている。各因子の構成として、.65以上の負荷量をもつコンストラクトを採用した。この結果、3因子を抽出し、第一因子「明確な自己表現」、第二因子「節度ある生活態度」および「他者への配慮」、第三因子「寛容さ・度量の深さ」と命名した。(以下、児童認知次元を各々「第一の要請」「第二の要請」「第三の要請」と表記)

#### B. 教師の要請に関する児童の認知(児童個別)

##### a. 杉本奈美子さん<仮名>の事例

杉本奈美子さんをはじめ、本論文で事例を挙げる児童の教師の要請認知についての結果は、TABLE 4, TABLE 5 に示した。本児は、野中先生のもつ3つの要請のすべてにおいてマイナスの評価を受けている。第2の要請「節度ある生活態度」「他者への配慮」と第3の要請「寛容・度量の深さ」について、それぞれの因子得点が-1.45, -1.54であり、これらの特性が大きく不足していると考えられている。学級集団維持上必要な、けじめをつけることや、他の友達のことも考えての行動が苦手な子どもであると思われる。また、第1の要請「明確な自己表現」の力も、-0.38とやや劣っていると評価されている。本児のSMT得点は、どの下位尺度においても概ね低く、学校・学級・教師に対して、あまりよい感情は抱いていない。何か一つの要因が原因になっているということではなく、学校のもつ要素全般について、とけ込めずにいる児童であると考えられる。各問に、露骨に否定的反応を示す回数は少ないが、中間的反応である「どちらともいえない」という回答が多かった。

本児は、3つの要請すべてについて、強い要請強度

TABLE2 : 野中先生の R C R T 因子分析結果 (主因子解→プロマックス回転; 因子構造)

コンストラクト	第一因子	第二因子	第三因子	共通性
明るい-暗い	.969			.923
はっきりしている-はっきりしない	.964			.920
積極的-消極的	.924			.880
外に出す-内にこもる	.818			.763
負けず嫌い-あきらめやすい	.769			.673
けじめがある-けじめがない		.860		.673
努力する-楽をする		.774		.793
責任感-いい加減	.324	.804		.901
気をつかう-わがまま		.707	.436	.773
人に優しい-冷たい		.673	.562	
人のせいにしない-人のせいにする		.607	.653	.910
おおらか-いつまでも細かいことにこだわる			.783	.665
寄与率	41.1%	35.8%	15.2%	
累積寄与率	41.1%	76.9%	92.1%	

※因子負荷量が.300以下の場合に記載を省略。

TABLE3 : 因子間相関係数

	第一因子	第二因子	第三因子
第一因子		.348	.083
第二因子			.208

を感じている。本児は、教師が児童にどのようなことを求めているのかをきちんと理解しており、特に自らがその特性に欠けている、第2と第3の要請について、とりわけ承認による強い要請があると感知している。また、本児の要請認知の特徴は、要請の承認による方向づけと否認による方向づけの割合が、比較的同等に近いということである。望ましいイメージを提示されて方向づけられているだけではなく、「こうあってはいけない」という否定的行動特性があり、ネガティブな反応による方向づけも、どちらかという強いものと本児は受け止めている。

SMTの結果によると、本児は、クラスは明るく、級友は楽しく学校生活を過ごしていると認識しており、友達も自身に対して親切にしてくれていると回答している。けれども、心を許すことのできる特定の友人がいないと感じており、学校に行くことがつまらなくて、クラスからはのけ者にされているような気がしている。野中先生に対しては、はっきりとした否定的反応は少ないものの、ほとんどが中間的反応であり、教師のことを今ひとつとらえきれずにいるようである。しかし、課されている要請については、明確な認識をもってお

り、その要請に自らが応えることができていないことも、わかっているのかもしれない。

本児の教師の要請認知の特徴は、①自身のマイナス面に関する要請を特に強く感知している、②3次元全体的に、否認による方向づけを強く感じている、③本児にとって比較的優れている要請については、教師からの要請の程度をやや低く見積もっている、④承認による方向づけと否認によるその強度差が小さい、という4点である。

b. 中西幸一君<仮名>の事例

本児は、野中先生のもつ3つの要請のうち、第1の要請「明確な自己表現」(-1.10)と第3の要請「寛容・度量の深さ」(-2.36)において非常に否定的な評価を受けている。また、第2の要請「節度ある生活態度」「他者への配慮」(-0.18)でも、他の2つほどではないが、評定はマイナスである。本児のSMT得点は、「教師との関係」において得点が高い他は、学校・学級・学習については、やや得点が低くなっている。特に学級について居心地の悪さを感じており、教師との関係よりも、学級との関係に問題が生じている児童であると考えられる。野中先生に対しては、「気持ちを理解してくれている、あたたかみがある、話をよく聞いてくれる、自分の考えを押しつけない」と好ましい感情を抱いている。しかし、教師のほうからは「ウマの合わない子」として指名されており、関わり合い

TABLE4 : 児童の認識した教師の要請像(承認)

	第1の要請	第2の要請	第3の要請	総合
杉本奈美子	1.6	2	2	5.6
中西幸一	1.4	1.8	1.5	4.7
本房正信	1.4	1.8	1.5	4.7
多根昭	1.6	1.4	1	4.0
横溝秀明	1.6	2	2	4.1
今鷹和香子	1.6	2	0.5	5.6
学級平均	1.8	1.8	1.6	5.2

TABLE5 : 児童の認識した教師の要請像(否認)

	第1の要請	第2の要請	第3の要請	総合
杉本奈美子	1.2	1.8	1.5	4.5
中西幸一	1.2	1.8	1	4.0
本房正信	1.4	1.4	2	4.8
多根昭	0.6	1	1	2.6
横溝秀明	1	1	1	3.0
今鷹和香子	0.6	0.6	1	3.2
学級平均	1.8	1.8	1.6	3.9

の難しさを感じられている。

TABLE 4, TABLE 5 を見ると, 第2の要請>第1の要請・第3の要請の順で強い要請と考えられており, 3つの要請の中では自身の比較的長所である第2の要請がもっとも強く感知されているが, 否認により強く方向づけられていることが特徴的である。また, いずれの次元でも, 他の児童に比べると承認を低く受け止めており, 否認が承認とほぼ同じ強さを示している。本児が大きく欠けている第1の要請と第3の要請は, 承認と否認の総合では, どちらも強度が低く, 中でも承認の強度が低いことが特徴的である。全体的に認識された要請強度が低く, どうすれば教師が喜んでくれるのか, あまり推測ができていないのかもしれない。

本児の教師の要請認知の特徴は, ①認識された承認・否認の方向づけの強度が低く, 教師が児童にどのような行動特性を望んでいるのか, またどのようなことを否定的に考えているのかをよく理解していない, ②中でも, 承認による方向づけをあまり受け止めておらず, 否認と承認の割合がほぼ同等となっている, ③自身にとって比較的苦手な要請については他の次元に比して低い程度の要請しか受け止めていない, ④自身にとって比較的長所である次元に特に強い強度を感じ, 長所を強調するような認識の仕方をしている, ⑤方向づけを承認≒否認と受け止めている, ということである。

#### c. 本房正信君<仮名>の事例

野中先生のもつ3つの要請のうち, 第2の要請「節度ある生活態度」「他者への配慮」(0.46)ではプラスの評価をされているが, 第1の要請「明確な自己表現」

(-0.56)と第3の要請「寛容・度量の深さ」(-0.75)において, マイナスの評価を受けている。本児のSMT得点は, 中間的な反応が多く, 学校・学級・学習・教師のすべての要因に渡ってやや得点が低くなっている。野中先生に対しては, 「あたたかみがあるか, 生徒の話をよく聞いてくれるかはどちらともいえないが, 気持ちを理解してくれていて, 自分の考えを押しつけてきたりはしない」と考えている。

TABLE 4, TABLE 5 を見ると, 学級の平均にくらべ, 承認が低く, 否認が強くなっている。承認と否認を総合すると, 第3の要請>第2の要請>第1の要請の順で強く認識されていることがわかる。中でも, 自分の特性がマイナスである第3の要請については否認による方向づけが強く感知されており, 同じくマイナス面である第1の要請についても, 受け止めている否認の程度は強い。

以上のように, 本児の教師の要請認知には, ①すべての次元に否認による方向づけを強く感じている, ②学級平均に比べると, すべての次元において認識された承認の程度が低い, ③特に自らの苦手とする特性に関する要請について強い強度を感じている, ④承認による方向づけの割合と否認によるそれがほぼ同等である, という特色が認められた。

#### d. 多根昭君<仮名>の事例

野中先生のもつ3つの要請のうち, 第2の要請「節度ある生活態度」「他者への配慮」(-0.41)と第3の要請「寛容・度量の深さ」(-0.70)において, ややマイナスの評価を受けているが, 第1の要請「明確な自己表

現]については、0.71と優れている方であると評定されており、3つの規範のうち一つも良さを認められていないというわけではない。本児のSMT得点は、「教師との関係」において得点が低い他は、ほぼ平均的な適応度を示している。学校や学級についてはどちらかという満足している方で、教師との関係にのみ問題が生じている子どもであると考えられる。野中先生に対しては、「気持ちを理解してくれていない」「自分の考えを押しつけてくる」「生徒の話に耳を傾けてくれない」という思いを抱いている。

TABLE 4, TABLE 5 を見ると、承認による方向づけが否認を上回っているが、3つの次元全体的に、認識された要請の強度は低いものとなっている。否定的側面については、「もしかしたらこういう特性を先生は嫌がるかもしれない」という程度の認識であるが、第1の要請に比べると、自らの乏しい第2・第3の要請について否認をより強く感じている。自身の長所よりも短所のほうが教師からの否定的反応を招くであろうと予想しているが、どんな児童であったら先生は嫌がるかを今ひとつはっきりと認識できていないと思われる。また、本児にとっては比較的長所である第1の要請については、承認が大きく主導となっており、自身の良さに対して野中先生が認めてくれるであろうことは予測している。

本児の教師の要請認知の特徴は、①全体的に強度認識が低く、教師がどんな行動特性を否定的・肯定的に考えているのかをよく理解していない、②他の次元に比べると、自身のマイナス面に関する次元について、否認による方向づけをより強く感じている、③自身のプラス面に関する次元には、承認主導で方向づけられた要請を強く感知している、④全体としては、承認主導の要請認識である、という諸点である。

#### e. 横溝秀明君<仮名>の事例

本児は、第2の要請(-0.18)と第3の要請(-0.17)においてはやや否定的な評価を受けているが、野中先生の子どもの見る視点においてもっとも占める割合の大きい第1の要請(0.49)においては、やや好ましい特性をもっていると考えられている子どもである。想起順位は早いほうであり、教師の頭に思い浮かびやすい子どもの一人である。学級適応感は、学校・学級・学習・教師のどの要因についてもきわめて高い。

本児は、承認についてはどの次元も高い強度を感じ取っているが、否認については、すべての次元について、「もしかしたら先生はいやだと思うかもしれない」

という、確信には至らない認識をしており、強度認識はやや弱くなっている。また、本児の眼には、野中先生の要請は、否認よりも承認のほうが強く主導となって映っている。すでに述べたように、本児は、3つの要請次元のうち2つの次元においてややマイナスの特性をもっているわけであるが、承認に比べ否認についての強度をそれほどには感じていない。自らにその特性が乏しくても、否認に方向づけられた拘束力をそれほど強く感じていないことが、学級適応感にネガティブな影響を受けていないことにつながっているのかもしれない。

本児は、決して教師の規範を十分に満たしているわけではないが、かといって要請に大きく反した行動特性をもっているわけでもない。そのことに加えて、否認を承認が大きく上回っており、否認ではなく承認によって理想的な方向に導かれているという認識の仕方をしている。否認による方向づけとは違って、承認が主導となった要請は、児童に与える拘束感が異なるであろう。積極的な承認による方向づけは減点法ではなく加点法である。要請にそえないことが、否定的なこととして扱われるわけではない。その意味で、承認のほうが強く認識されている本児の教師の要請認知の仕方は、学級適応感の高さと関連しているのかもしれない。

#### f. 今鷹和香子さん<仮名>の事例

SMTによると、本児は学校・学級・教師のいずれの要因に対しても満足しており、学校生活によくなじんでいる児童である。特に「教師との関係」においては、全幅の信頼を野中先生に寄せている様子が見ええる。また、想起順位も早く、野中先生の3つの要請のすべてにおいて肯定的な評価を受けており(1.34, 0.79, 0.49)、教師の求める児童像を満たしている。野中先生からは「ウマが合う」子どもであると考えられている。

本児は、教師の要請について、承認・否認を含めた全体としては、第2の要請がもっとも強い規範であると考えている。本児にとっては、第2の要請>第3の要請>第1の要請、の順で強い要請となっており、特徴は、第2の要請がもっとも強い要請として感知されていることで、第1の要請・第3の要請がほぼ同じくらいの強度で続いている。3つの要請の中では、自身が比較的得意としていない第3の要請「寛容・度量の深さ」に関して、それほど強くとらわれておらず、また、第1の要請「明確な自己表現」においては、要請の肯定的側面は強く認識しているが、否定的側面に対し

てはほとんど拘束力を感じていない。そして、第3の要請についてだけ、否認主導の要請であると受け止めている。学級の平均に比べると、承認も否認も低くなっているものの、3つの要請全体としては、承認が否認を上回る形で方向づけられている、どの次元の要請も、独特の強度の違いがあり、本児に特有の認識がなされている。教師の求める児童像について、独自の事細かな推測をしている様子がかがえる。いずれにしても、本児は3つの要請すべてにおいてプラスの特性を有しており、認識された要請の強度の大小に関わらず、学級適応感に否定的影響を受けることはないのではないかと考えられる。

#### IV. 【考察】

以上、無作為に抽出した6名の児童には、以下のような特徴が見受けられた。

- ①承認・否認とも3次元全体的に低く、教師の要請をよく理解していない、
- ②自身が苦手としている行動特性に関わる要請について、否認による方向づけを強く認識している、
- ③すべての要請について、否認による方向づけを強く感知している、
- ④自身の長所となっている行動特性を教師が要請していることにはあまり注意が向いていない、
- ⑤自身の長所である行動特性に関する要請については、承認による方向づけを強く感じている、
- ⑥すべての要請について、承認による方向づけを弱く感じている、
- ⑦否認による要請の方向づけを非常に弱く受け止めている、
- ⑧本人にとって比較的苦手な要請について、他の次元に比して低い程度の要請しか受け止めていない、
- ⑨3つの要請のうち、自身にとっての比較的長所となっている特性に関わる要請の強度を低く見積もっている、
- ⑩要請の方向づけが承認≒否認であるか、あるいは否認>承認となっている、
- ⑪承認による方向づけと否認による方向づけの間の強度差が承認>否認となっている、
- ⑫要請認知の如何に関わらず、児童本人が教師の要請を満たすだけの特性を十分に備えているために学級適応感が高い、
- ⑬教師の要請をすべて満たしているわけではないが、要請をほぼ完璧に予想するだけの認知力をもって

いる、

- ⑭教師の要請を十分に満たしているわけではないが、要請の構造面で、否認よりも承認が大きく上回る認識をしている、
- ⑮他の児童とは類似性をもたない、特異な認識パターンをしている、
- ⑯教師の要請を満たしてはいないが、短所である次元については教師からの要請が小さいという認識の仕方をしている、
- ⑰否認による要請の方向づけを非常に弱く受け止めている、
- ⑱3次元全体的に、否認による方向づけを非常に強く感じている、
- ⑲3次元全体的に、承認・否認とも強い(弱い)強度認識である、
- ⑳3次元全体的に、承認による方向づけを非常に強く認識している、

という20のパターンである。

まず、学級適応感の高い児童の場合、学級にうまくなじむことができている児童であっても、必ずしも教師の児童認知次元(教師の要請)に照らしてよい子どもたちばかりではない。すべての次元をよく満たしている子どもも確認された一方で、野中先生の要請に必ずしも応えているとはいえない児童も散見されている。このような子どもは、自らの比較的短所に関する次元への教師の要請は感知していても、承認主導の要請で、否認の程度は小さいという自己防衛的なとらえ方をしていたり、また弱い要請強度しか感じとっていないこともあった。しかし、自身にとっての長所である次元については、教師からの要請が強いと判断し、物理的にそうとはいえなくとも、児童本人にとっては、教師の要請特性と自らの特性は適合をみていたのである。つまり彼らは、否定的な自己イメージに至るような教師の要請認識を回避することにより、現在の学級での居心地を保っている。自らの受け止め方によって自尊心を維持し、学級における自己の存在をポジティブに位置づけているのである。また別のケースでは、要請特性と教師の要請の程度をきわめて正確に受け止め、教師の要請に順応するためのレディネスが整っている児童も確認された。

一方、学級適応感の低い児童の場合、学級適応感が低いのは、教師の児童認知次元に照らして低く評価されている子どもたちばかりではなかった。3つすべての要請で否定的な目で見られている子ども以外にも、

1つあるいは2つの次元で良さを認められていたり、あるいは肯定的とまではいかなくとも、ほぼ平均的という評価を教師から受けている子どもも含まれていた。学級適応感の低さ(高さ)に至る道程にはいくつかのタイプがあった。教師の要請特性をよくわかっていなかったり、またたとえ理解していたとしても、自身の中での比較的長所を過小評価して短所を過大評価したり、あるいは承認よりも否認による方向づけを強く感じていたり、児童自身の要請の受け止め方が学級適応感の低さにつながっていると思われるケースもいくつか確認された。彼らの認知の仕方は、自尊心を低下させ、自らに寄せる自信を失わしめるものである。長所より短所、承認よりも否認に意識を傾けることは、自身をより否定的な存在として位置づけ、やがて学級に息苦しさを覚えるに至るのであろう。

これまでは、適合性研究(マッチング研究)においては、教師の認知ばかりが取り上げられ、児童が教師や教師の要請をどう見ているのかということに関して、十分な注意が払われてこなかった。今後は、教師の要請が児童の学級適応感にどのように影響していくのかを考察する際に、飯田(2002)の結果からも示唆されているように、「児童の認知」を取り入れる必要があることが、本研究で再度確認されたといえる。さらに、本研究で示唆されるのは、学級適応感の高い・低いを問わず、あらゆる児童を対象として、学級適応感と教師の要請認知の関係を調べる必要があるということである。今後は、どのような学級環境の中でそのような教師の要請認知が生じているのか、またそれが児童の学級適応感とどのように関連しているのかを明らかにすることが求められよう。実際に学級でどのような教師-児童の相互作用がなされているのかを、記録し、デイスコースを分析していくことも有意義であると思われる。(指導教官 秋田喜代美助教授)

### 【注】

Schmuck&Schmuck(1983)は、集団規範の影響度を規定する要因として、①その集団の凝集性が高いとき、②規範自体が適切で強度(同調に向かわせる力の程度)をもつとき、③集団が結晶化され(成員間の合意の程度が高い)、成員が集団の意見を共有していると認知してしているとき、④その集団が成員の満足の源泉であるとき、⑤集団が直面する事態が成員にとって曖昧なとき、の5点を指摘している。

### 【引用文献】

- Daly, M. D., Kacob, D., King, W. & Cheramie, G. 1984 The accuracy of teacher predictions of student reward preferences, *Psychology in the Schools*, 21, 520-524.
- 飯田 都 (2002) 教師の要請が児童の学級適応感に与える影響——児童個々の認知様式に着目して—— *教育心理学研究*, 50, 367-376.
- Jackson, J. M. 1960 Structural characteristics of norms. In. B. Henry (Ed.), *Dynamics of instructional groups*, National Society for the Study of Education. (末吉梯次・片岡徳雄・森しげる訳 1967 規範の構造的特性『学習集団の力学』黎明書房)
- 近藤邦夫・沢崎俊之・斉藤憲司・高田治 1988 教師-児童関係と児童の適応——教師の儀式化の観点から—— *東京大学教育学部紀要*, 28, 103-142.
- 近藤邦夫 1994 『教師と子どもの関係づくり』東京大学出版会
- Lerner, J. V. 1983 The role of temperament in psychological adaptation in early adolescents: A test of a "goodness of fit" model, *The Journal of Genetic Psychology*, 143, 149-157.
- 松山安雄・倉智佐一・数藤茂・宮崎日出邦 1984 小学校用 SMT 日本文化科学社
- Palermo, M. 1981 Child temperament and contextual demands: a test of the goodness of fitness model. Unpublished Ph. D dissertation, The Pennsylvania State University.
- Schmuck, R. A. & schmuck, P. A. 1983 *Group processes in the classroom*. Brown & Benchmark Publishers.

※付記 本論文は、1997年に東京大学に提出した修士論文に加筆修正を行なったものである。