

教師に対する児童の態度の研究

# 目 次

はじめに	1
I 目的	2
II 方法	2
1 対象	2
2 調査	2
3 教師認知調査	2
4 C-TrPFT	3
III 結果と考察	4
1 教師認知調査の結果	4
(1) 全体反応	4
(2) 項目別反応	5
2 C-TrPFTの結果	15
(1) 評点因子	15
(2) 評点カテゴリ	15
(3) 超自我因子	17
(4) 場面別反応	17
まとめ	19
参考文献	20

## はじめに

児童生徒と教師との人間関係に関する研究には意義がある。学校教育は、児童生徒の人格形成に重要な役割を果たしており、中核となるものは児童生徒と教師との人間関係である、それはまた、児童生徒や教師が互にそれぞれを選択し、形成するものでなく、いわば強制的なかたちで与えられるものであり、それがよりよく維持されるためには、不断の努力がなされなければならないからであると、岸田氏は指摘する。(1)

児童生徒と教師の関係が有効適切であるための条件は、教師について、児童生徒について、多くの事実が明らかにされてきている。(2) これを児童生徒の面から考えれば、教師に対する好嫌、希望、態度、などである。それらは、教師の職業のもつ社会的意味からも影響されるであろうが、形成の中心となるのは毎日の学校生活で経験されることであり、小学校においては担任教師がその役割をもつと考えられる。指導者によってその集団の特性が異なるように、担任教師によって児童に形成される対教師態度も異なることが、指摘されている。(3) どのような教師にはどのような対教師態度が形成され、そうしてどのようなものが望ましいかということ、を一義的に決定することは困難である。学級によって対教師態度が異なるということは、また学年によって児童の教師に対する接し方、要求などが異なることから影響されるであろう。たとえば、情緒的な接触を求める低学年では、人格的な接触を求める高学年よりは差が少ないであろうと思われる。

また、児童の対教師態度を示すものとしてとらえられる行動や要求、意見などについて考えると、それらは、教師からの刺激に対する反応として考えられる。一般に外に表出された行動は、態度そのものでなく態度の一つの指標であって、態度は行動を決定する媒介変数として考えられている。(4) 教師に対する態度として考えるとき、直接外に示された行動から考えると共に、その行動を決定するそれぞれの児童のもつ反応傾向が探究されなければならない。また、教師の与える刺激を児童は、どのように受けとめるかを考えなければならない。客観的には同じ刺激であっても、児童の行動を決定するのは、児童が個人的に知覚したことがらによるのである。

児童に形成される対教師態度は、毎日の経験によるものであるが、教師の示す一挙手一投足が全て同じ程度に関与しているわけではないし、児童の示す態度も全てが同じ程度に態度を表わすものではないから、態度をとり出そうとするとき、一般的な場面より具体的な行動を決定させるような場面が必要となる。ここで用いた教師認知調査とC-TrPFT<sub>(5)</sub>は児童の行動を欲求の表出と抑止の体系から考えられたものである。教師認知調査は児童が欲求を表出した場面を用いて児童の認知している教師について考察するもので、徳島大学 岸田元美先生の作成になるものである。C-TrPFT はいわば日本版PFスタディ(以下PFTと記す)の翻案と考えられる。これは、教師によって欲求が阻止された場面を用いて児童の対教師態度を考察しようとするもので、岐阜大学 宮脇二郎先生の作成になる。

以上のようなことから、ここでは学校差を除いて同一の学校における2年生5学級について教師に対する態度を教師認知調査は2回、C-TrPFT1回を実施して学級間の差と、前者についてはその変化を考察することにした。担任教師については明確なデータが得られなかったため、それとの対応はできなかった。

# I 目 的

小学校2年生について、教師に対する態度を、児童の教師認知と欲求不満反応によって考察し、学級間の差と変化について検討する。

# II 方 法

## 1 対象

学校差を除くためN市内の1校を選び、2年生全学級(5学級)を対象とした。同一対象について延3回の調査を行なった結果、完全な資料の得られたもの182名(A学級36名, B学級40名, C学級38名, D学級33名, E学級35名)である。

なお、担任教師についてはMTA I 福島大学短縮版 (Minnesota Teacher Attitude Inventory)<sup>(6)</sup>を実施したが全く同じ反応であったので特にとりあげなかった。5名のうち1名が男子, 4名が女子である。

## 2 調査

- (1) 教師認知調査 6月 12月
- (2) C-Tr PFT 6月

## 3 教師認知調査

この調査については紀要第54集<sup>(7)</sup>に記したのでここでは概略にとどめる。児童の教師に対する行動は教師の示す行動を児童の個人的な受けとめ方によって決定される。その受けとめ方は個人的な枠組として毎日の経験から形成されたもので、変容するけれどもある程度は持続する。児童はその枠組で教師の行動を知覚する。たとえば教科書を忘れてくれば叱られるであろうというような教師に対する予想のもとに児童は教師に関係している。この調査は以下の10場面についてそれぞれに略画を呈示し認知のあり

表1 教師認知調査

場 面	欲 求
①教室のガラスを割りました。	自己防衛
②勉強はもう飽きました。	自己主張 救助
③もっと低くしてください。無理です。	自己主張 救助
④この絵上手でしょう。	承認 自己主張
⑤宿題これだけしかできませんでした。	自己防衛
⑥あの子がいじわるします。	親和 救助
⑦いっしょに遊んでください。	親和
⑧ここ難しいです。どうするんですか。	救助
⑨もっと易しい問題に変えてください。	救助
⑩その字違っています。	自己主張 救助

方をさぐるうとするものである。

教示は次のように行なった。「あなたが先生に『(各場面)』といたら先生は何とおっしゃいますか。先生のおっしゃることばをそのまま書いてください」

結果はことばの背後の動機などを考慮せず、そのままに次の5分類によつた。(1) 受容的溺愛的(盲従 謝罪など) (2) 受容的教育的(理解 賞讃 激励など) (3) 客観的教育的(事態の

明瞭化 相談など) (4) 拒否的教育的 (再考を促す 注意など) (5) 拒否的支配的 (処罰 指導放棄など)

#### 4 C - TrPFT

PFT<sub>(8)</sub>の児童用24場面を対教師の場面に翻案したもので各場面の刺激語は表2のようになっている。

表2 C - TrPFT

- ①用紙はみなさんにくぼってしまって一枚もありません。
- ②授業がはじまったから教室へはいりなさい。
- ③時間中におしゃべりをして先生がぼくたちを残したが君はどう思うか。
- ④こまったわね、そのこしかけわたしにはなおせないわ。
- ⑤それを知っていれば教えてあげられるのだがなあ。
- ⑥きみは小さいからこのとび箱はとべないよ。
- ⑦あなたはいけない子ね、学級園のお花をとったりして。
- ⑧あんたったら先生の一番いい服を汚しちゃったね。
- ⑨先生が勝ったよ。これはみなわたしのものだね。
- ⑩悪いことをしたばつにろうかにたたせて悪かったね。
- ⑪静かにしないか。まだやっている子がいるんだよ。
- ⑫おまえはばかだ。
- ⑬こんどこそそうじをさぼっているところをみつけたぞ。
- ⑭なにをかいているの。
- ⑮けがはしなかったかい。
- ⑯この子は君たちの遊びを邪魔して悪い子だね。
- ⑰会議にいくから自習していらっしやいね。
- ⑱あすの速足いかせないぞ。
- ⑲また忘れたね、一年生でもそんなに忘れないよ。
- ⑳君のテストの点まちがえてごめんね。
- ㉑おひるからもずっとテストですよ。
- ㉒君はちこくだよ。
- ㉓先生のすったプリントよく見えないので悪かったわね。
- ㉔手がきたないね。本を出すときにはあらってください。

それぞれに略画を呈示して教示は次によった。

「この先生がこの子に『(各場面)』といったところです。この子はどうな返事をしますか。そのことばを書いてください」。

結果は表3の分類によりPFTと同じ基準によって分類した。

表3

方向 \ 型	O-D	E-D	N-P
E	E'	E, E'	e
I	I'	I, I'	i
M	M'	M	m

(注) 攻撃の方向

E 他罰 M 無罰

I 自罰

攻撃の型

O-D 障害優位

E-D 自己防禦

N-P 要求固執

行動の動因は欲求不満の解消であり、それは攻撃となってあらわれるが、

その型と方向を考えることによって外的な行動や意見ではとらえられない人格の力動性をつかもうとするものであるが、ここでは対教師の態度をとらえることになる。結果は表現されたことばのままに分類し、それを促した動機などについては考慮しなかった。分析は評点因子 (E', E, e, I', I, i, M', M, m), 評点カテゴリー (E, I, M, O-D, E-D, N-P), 超自我因子 (E, I, E+I, E-E, I-I, M+I) から考察した。(PFTではさらにGCR (集団一致度) と反応転移による分析があるが略した)

### Ⅲ 結果と考察

#### 1 教師認知調査の結果

##### (1) 全体反応

第1回、第2回（以下Ⅰ、Ⅱと記す）の結果を学級別にまとめたのが表4である。集計においては、10項目のうち3項目以上に無応答、場面誤認のあるものは除外した。結果は受容的溺愛的、受容的教育的、客観的教育的、拒否的教育的、拒否の支配的の5類型に分類されたが、以下、それぞれを1、2、3、4、5と記す。

反応を受容的（1、2）、拒否的（4、5）反応についてみるとⅠ、Ⅱともに拒否的の反応が高いが、各学級の反応傾向についてはⅠ、Ⅱとも1%の水準で有意な差がみられた。（Ⅰ、 $\chi^2=62.14$ 、Ⅱ、 $\chi^2=34.28$ ）。さらにⅠとⅡにおける差の差についても1%の水準で有意であった。これは、ⅠにもⅡにも学級間に反応傾向の差はあるが、Ⅱにおいてはその差も有意に減少していることを示すものである。ⅠとⅡでは6か月の間隔があるが、その間にどのような作用があったのか、たとえば児童の成長による態度の画一化や類型化といったようなことがあるのかどうかについては検討できないが結果的には反応の類型化が考えられる。

このように学級間に反応傾向の差がありながらもその差が小さくなったことを受容的、拒否的の反応の度数の変化について検討すれば次のようになる。反応を受容的（1、2）、客観的（3）、拒否的（4

表4 学級別反応（数字は延実数！）内は%

学級 回 類 型	A		B		C		D		E		計	
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ
1	+55 (15)	-30 -(8)	30 (8)	13 -(3)	-17 (5)	14 (4)	21 (6)	13 (4)	23 (7)	14 -(4)	146 (8)	84 -(5)
2	71 (20)	64 (18)	93 (24)	77 (20)	83 (22)	60 -(16)	61 (19)	48 (15)	65 (19)	52 (15)	373 (21)	301 -(17)
3	40 (11)	42 (12)	42 (11)	36 (9)	42 (11)	35 (9)	+56 (17)	+52 (16)	42 (12)	46 (13)	222 (12)	211 (12)
4	121 (35)	-113 (32)	115 (29)	139 +(36)	106 (29)	135 +(37)	102 (32)	+128 +(39)	+132 (39)	118 (35)	576 (33)	633 +(35)
5	-69 (19)	107 +(30)	112 (28)	127 (32)	+122 (33)	126 (34)	84 (26)	-83 (26)	79 (23)	111 +(33)	466 (26)	554 +(31)

(注) 表中の+、-は上段についてはⅠ、Ⅱそれぞれの平均比率と5%の有意水準で差があったもので、+は大きいこと、-は小さいことを示す。下段の+、-は、Ⅰに比較して5%の有意水準で差があったことを示す。

5) にまとめて受容的，拒否的の反応の差を度数の信頼区間(10) によって5%の有意水準でみると表5のようになって，各学級Ⅰ，Ⅱとも拒否的の反応が多い。このように拒否的の反応が多いことについて，さらにⅠとⅡとの変化についてみたのが表5の下段である。変化についてはマクネマーの法(11) によつた。Ⅰ，Ⅱとも拒否的の反応の大きいことが示されるが，さらにその変化においても拒否的の反応の増大が学級

表5 受容的認知・拒否的認知の差と変化

		学級					計
		A	B	C	D	E	
受容・拒否 の差	Ⅰ	※	※	※	※	※	※
	Ⅱ	※	※	※	※	※	※
Ⅰ・Ⅱの変化		※	※	※	※		※

※は $P < 0.05$ で有意の差を示す。

Eを除いて全部にみられることは上述のⅡにおける学級間の差がⅠより少ないことと合わせて考えると，傾向として拒否的の反応の増大がわかる。

学級ごとにはこのような差がみられたが，各類型の比率によって検討したのが表4の+，-の記号である。Ⅰ，Ⅱのそれぞれの平均比率を母比率としてその差を5%の有意水準でCR検定を行なった。学級別にみるとⅠでは

Aで1が多く5が少ない。Cで1が少なく5が多い。Dで3が多く，Eで4が多い。AとCで平均に対して逆の関係にある。ⅡではAで1，4が少ない。Dで3，4が多く5が少ない。平均に対してAとDで差が大きく，Ⅱになると，B，C，Eが平均と差がなくなっている。各学級内の変化を示したのが表4の下段の+，-でAでは1が減少して5が増大，Bでは1が減少して4が増大，Cでは2が減少して4が増大，Dでは4が増大，Eでは1が減少して5が増大となる。共通してみられるのは1か2の減少と4か5の増大で合計欄でもそのことがうかがえるし，次の受容，拒否の変化についても示される。

教師の認知としてどのような認知が好ましいものであるかを考えることはこの調査の目的ではなく，したがって学級を平均しての比率もそれと合致することが好ましいことであり，合致しないのは不健全であると判断することはできない。平均の比率はあくまでも平均であつて，大部分のものがそのような認知をしていることを示すにすぎない。教師が指導者，教授者であつて自然発生的な親子関係とは異なつたものとして考えれば，拒否的認知の多いことも特に異とするものではないであらう。また，小学校2年生という発達段階がどのように作用しているかも考えられなければならない。一般的には低学年では情緒的な接触であるといわれる。この調査で求める反応は，いままでに教師からいわれたことであるか，あるいは仮想のものであるかは明らかでないが，教師からいわれた言葉で印象づけられるものは受容的なものよりは拒否的なものが強いということも考えられる。さらに，拒否的な反応は教育的と支配的に分けられているが，前者は欲求に対する遅延，注意などであり，後者は叱責，否定抑圧などで區別して考えなければならない。反応の判別は表現されたことばのみを手掛りとしてなされているので，異なつた判定がなされるものでもその動機的にまた情緒的には同じものが含まれることもあることも合わせて考慮しなければならない。

(2) 項目別反応

表7 受容的認知と拒否的認知の差

項目 学級	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
A				※		※		※	※	※	○※	○※	※	※		※	※	※	○※	
B			※	※	※	※	※	※	※	※	○※	○※			※	※	※	※	○※	
C			※	※	※	※	※	※	※	※	○※			※		※	※	※	○※	
D					※	※	※	※	※	※	○※	○※	※	※	※	※	※	※		
E	※		※			※	※	※	※					※	※	※	※	※		
計	※		※	※	※	※	※	※	※	※	○※	○※	※	※	※	※	※	※	○※	

表8 受容的認知と拒否的認知の変化

項目 学級	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A		○※								
B				○※			△※			▲※
C							○※			△※
D										
E		●※	○※			△※	△※		○※	
計		○※	○※			▲※	○※	○※	○※	▲※

(注) 表7は受容的認知と拒否的認知の度数の差を有意水準5%の信頼区間によって検討したものの、○は受容的認知が多いことを示す。

(注) 表8は受容的認知と拒否的認知の変化をCR検定によって5%の有意水準で検討したものの、

- はI, IIともに拒否的認知が多く, IIでさらに多くなったもの
- はI, IIともに拒否的認知が多いが, IIでは少なくなったもの
- △はIで受容的認知が多く, IIでは拒否的認知が多くなったもの
- ▲はI, IIともに受容的認知が多いが, IIでは少なくなったもの

表9 学級間の反応傾向の差

項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
I	x <sup>2</sup>	3448	5462	33.49	9.16	14.14	756.0	81.70	5.25	31.64	11.69
	df	12	4	※※	8	8	12	8	4	8	4
	差	※※	※※				※※	※※		※※	※
II	x <sup>2</sup>	22.26	13.35	8.57	11.25	12.66	47.10	27.52	2.42	10.52	10.94
	df	12	4	8	8	8	12	8	4	4	8
	差	※	※※				※※	※※		※	

(注) ※はP<0.05, ※※はP<0.01で有意の差を示す。

① 「教室のガラスを割りました。」

ガラスを割ったことへの当惑と叱責, 非難に対する自己防衛の欲求と考えられる。学級間の反応傾向



はⅠ、Ⅱともに有意な差がみられる(表9)。Ⅰに対する反応はⅠ、Ⅱともに全くみられない。受容的、拒否的反応については全学級の合計ではⅠで拒否的反応が高く、Ⅱでは差がなくなっているが、その変化は有意でない。学級別にみるとAはⅠで拒否的反応が高く、Ⅱで受容的反応が高くなっているが、いずれも有意差はなく、その変化も有意でない。BではⅠ、Ⅱともに受容的、拒否的反応が同数である。

表10 No1 (上段は実数, 下段は%)

学級 回 類型	A		B		C		D		E		計	
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	11	18	14	15	10	+12	7	8	-4	10	46	63
	32	+53	40	43	30	37	23	27	12	+30	28	+38
3	-3	8	7	4	-3	5	+14	11	7	8	34	36
	9	+23	20	-11	9	15	47	37	21	25	21	22
4	16	3	12	7	9	8	-5	10	+18	5	60	33
	47	-9	34	-20	27	24	17	+33	55	-15	36	-20
5	4	5	2	9	+11	8	4	1	4	10	25	33
	12	15	6	+26	34	24	13	3	12	+30	15	+20

(注) 表10~表19の+, -については表4の注を参照

CではⅠ、Ⅱともに拒否的反応が高いが、いずれも有意差はなく、EもⅠ、Ⅱともに拒否的反応が高いがⅠにだけ有意差がみられた。

各類型反応の変化についてみると2の反応ではA、Eが高く、3ではA、Bが高く、4ではDが高くなって、A、B、Eが低く、5でB、Eが高くなっている。合計では2、5が高く、4が低くなっている。教室のガラスを割ったということは児童の多くのものには未経験のことであり、もし、そのような事態になったときどんなふうに考えるかということは小学校2年生にとっては無理があっかもしれない。

項目の中で誤認、無反応が最も多いことから考えられる。Ⅰ、Ⅱともに学級間に差はみられたが、Ⅱでは差も小さく ( $x^2$ の値、平均比率との差はⅡではDの4のみである) になっており、それだけにⅠとの変化も多く、方向としては受容的、拒否的、客観的反応がそれぞれに平均化している。具体的な反応例としては2では「正直でいい子です」(ほめて許す)、3では「どうして割ったのですか」(事態の明瞭化)「きれいに片付けなさい」(後始末の指示)、4では「だめですね、気をつけなさい」(注意・訓戒)、5では「弁償しなさい」(責任をとらせる)などである。

## ② 「べんきょうはもうあきました」

学習場面で拘束から解放されて遊びたい欲求をみたすため進んで意志を表明する自己主張であり、また教師への救助欲求の表出とも考えられる。各学級の反応傾向はⅠ、Ⅱともに差がみられる。反応はⅠと3にはほとんどみられない。受容的、拒否的反応の比率については、A、DでⅠに受容的反応が多いが有意差はない。Ⅱでは拒否的反応が多くなるが、有意差はAのみである。B、CはⅠ、Ⅱともに拒否

的反応が多く、その差も有意であるが比率の変化はみられない。EはⅠ、Ⅱともに拒否的反応が多いがⅡでは有意な差はなくなり受容的反応が有意に高くなっている。全体としてはⅠ、Ⅱともに拒否的反応が多く、Ⅱではさらに度合いが高い。

このような場面にみられる発言はだれもがするわけではないだろうが、直接の発言はなくとも何らか

表11 No2 (上段は実数, 下段は%)

学級 回数 類型	A		B		C		D		E		計	
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ
1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1
	0	3	5	0	0	0	0	0	0	0	1	1
2	+25	8	-5	-3	-4	5	+18	+13	-3	+10	55	39
	70	-22	13	8	11	13	55	39	9	+28	30	-22
3	0	1	0	1	3	0	1	0	3	3	7	5
	0	3	0	3	8	0	3	0	9	9	4	3
4	-10	24	+30	26	24	30	-14	19	+29	20	107	119
	27	+66	77	66	63	+79	42	58	82	-57	59	+65
5	1	2	2	+9	+7	3	0	1	0	2	10	17
	3	6	5	+23	18	8	0	3	0	6	6	9

のかたちで経験していることであり、発言したくとも教師の反応を予測して黙っていることもあるし、自ら封じこむことも考えられる。このような場面での教師の認知は学年によって差のあることが考えられる。学級差も大きく、平均比率との差をみるとⅠでは2、4の比率がどの学級にも有意な差がみられ、Ⅱでは低くなったがBでは5に大きな比率の差がみられる。全体として5が低いのは低学年であることからではないかと考えられる。

反応例としては、2では「もう少しがんばりましょう」(激励)、4では「だめです。もっとやりなさい。」(注意)、5では「もう学校をやめなさい」(処罰)などがみられる。

### ③ 「もっと低くしてください。無理です。」

体育学習場面で自分に不可能と思われる課題に対して、事前にとり除きたいという気持ちである。失敗や非難を避けたいということが背景となって救助欲求となって表出されたものと考えられる。

各学級の反応傾向はⅠでは有意差はみられるがⅡではなくなっている。3の反応はⅠでわずかにみられるが、Ⅱでは全くない。全体としては拒否的反応が高いが、Ⅱでさらに高くなったものであり、その比率の変化も有意である。受容的、拒否的反応の割合については各学級ともⅠ、Ⅱで拒否的反応が高いが、A、EはⅠでは有意差はなくⅡで有意差がみられる。B、C、DはⅠ、Ⅱとも有意差があった。Ⅰ、Ⅱの比率の変化についてはEに有意な差があったが他にはみられない。各類型の比率を平均比率からみると、ⅠではA、B、C、Dの4、5に差がみられるがⅡではなくなっており、変化についてはAで5、B、Cで4が高くなり、D、Eで1が低くなっている。

表12 No3 (上段は実数, 下段は%)

学級 回 類型	A		B		C		D		E		計	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1	11	7	5	3	6	4	7	2	11	4	40	20
	30	19	13	8	16	11	21	-6	32	-12	22	-11
2	2	1	2	1	0	2	0	2	1	1	5	7
	6	3	5	3	0	5	0	6	3	3	3	4
3	0	0	3	0	2	0	0	0	1	0	6	0
	0	0	8	0	5	0	0	0	3	0	3	0
4	+18	16	-6	11	6	13	+16	16	8	11	54	67
	50	45	15	+28	16	+35	49	49	23	32	30	+37
5	-5	12	+23	+24	+23	18	10	13	13	18	74	85
	14	+33	59	61	63	49	30	39	39	53	42	48

反応例としては1では「で一段低くしなさい」、4では「練習すればできる」、5では「このくらいできるはずだ」の3種類に大別される。1の反応は、このような場面では他の学習場面と異なって、児童の可能、不可能がある程度はっきりしていることからくるものと考えられる。全体に5が4より高く学級としてはB, C, Eにみられるが叱責、強制と分類されることばも児童にとっては練習努力の要請として認知されていることも多いのではないかと考えられる。

④ 「この絵上手でしょう。」

自己顕示の欲求が背景となって承認の欲求が前面にでてきたものと考えられる。各学級の反応傾向に

表13 No4 (上段は実数, 下段は%)

学級 回 類型	A		B		C		D		E		計	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0
2	11	9	8	1	8	9	8	6	4	6	39	31
	30	25	21	-3	21	24	24	18	11	17	21	17
3	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3	0
	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	2	0
4	18	16	25	29	20	18	22	18	+28	21	113	102
	50	44	64	72	52	47	67	55	80	-60	62	56
5	6	11	6	10	8	11	3	9	3	8	26	49
	17	+31	15	25	21	29	9	+27	9	+23	14	+27

はⅠ、Ⅱともに有意な差はない。反応の大半はⅣに集中しており、受容的、拒否的反応についてはAのⅠで有意な差はないが他はすべて拒否的反応が高い。Ⅱにおける変化については学級Bにみられるだけであるが、Bではそれだけ拒否的反応が高くなったことになる。

各類型における比率については、ⅠでEのⅣだけが高く差を認められるが、Ⅱでは差のあるものはない。反応は1と3にはほとんどなく、変化についてみれば、A、D、Eで5の反応が高くなり、全体としても5については有意な増加が認められたが、学級間の差はない。

反応例としては、2では「上手ですね」（単純な同意）、4では「上手ですから白いところがなくなるまでぬりなさい（同意、指導）、5では「そんなにいばるものではない」などがある。

⑤ 「宿題これだけしかできませんでした」

恥ずかしい気持ち、叱責を受けようとする気持ちが背後にあって、それを避けたい欲求と叱責を受けることへの自己防衛からの表出と考えられる。

各学級の反応傾向には有意な差はみられない。受容的、拒否的反応については、いずれも拒否的反応が高く有意である。各類型についてみると、反応の大半は5に集中しており、BではⅠで80%に近い。平均比率からみれば、A、C、DはⅠ、Ⅱとも平均に近く、BではⅠで5が高いがⅡでは5が低く4が高くなって平均に近づき、EはⅠで平均に近いがⅡでは4が低く、1が高くなっている。

反応例の大半は5の「残って最後までやりなさい」（宿題の完成）である。これは各学級に共通したものであり、このような場合には何らかのかたちで宿題を完成させることについての学級間の共通理解がなされていることもありうることである。欲求充足について考えれば、この場合叱責の回避欲求は阻止されることになり、拒否的な認知が成立する。

表 14 No 5 (上段は実数, 下段は%)

学級 回 類型	A		B		C		D		E		計	
	I	Ⅱ	I	Ⅱ	I	Ⅱ	I	Ⅱ	I	Ⅱ	I	Ⅱ
1	2	3	1	0	0	0	0	0	0	4	3	7
	6	8	3	0	0	0	0	0	0	+12	2	4
2	1	2	0	0	+7	2	1	2	6	2	15	8
	3	6	0	0	18	-6	3	6	17	-6	8	4
3	6	3	4	4	4	4	7	2	1	5	22	18
	17	8	10	13	11	11	22	-6	3	+15	12	10
4	5	5	3	+14	8	10	4	8	11	4	31	41
	14	14	8	+34	21	26	13	+25	33	-12	17	+23
5	22	23	+31	21	19	22	20	20	16	19	108	105
	60	64	79	-53	50	57	62	63	47	55	61	59

⑥ 「あの子がいじわるします」

友人からの侵害を避ける排斥の欲求から教師に対する救助欲求、親和欲求となってあらわれたものと考えられる。

全体的に受容的の反応が高いが、各学級の反応傾向にはⅠ、Ⅱともに学級間に有意な差がみられる。受

表 15 No6 (上段は実数, 下段は%)

学級 回 類型	A		B		C		D		E		計	
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ
1	+25	+16	8	-3	7	7	10	9	-3	4	53	39
	70	-45	20	8	18	18	30	27	9	11	29	-21
2	-1	-7	20	+25	18	15	14	9	+20	-7	73	63
	3	+17	49	61	47	40	43	27	56	-20	40	35
3	+10	10	1	3	4	3	6	+13	2	6	23	35
	27	27	3	8	11	8	18	+49	6	+17	13	+19
4	0	-1	8	8	9	13	3	-2	7	+17	27	41
	0	3	20	20	24	34	9	7	20	+49	15	+23
5	0	2	3	1	0	0	0	0	3	1	6	4
	0	6	8	*3	0	0	0	0	9	3	3	2

容的、拒否的の割合はA, B, D, 合計がⅠ、Ⅱともに受容的の反応が多く、有意の差があり、CはⅠ、Ⅱともに受容的の反応が高いが、Ⅱでは有意な差はない。EではⅠで受容的の反応が高くⅡで拒否的の反応が高くなるがそれぞれ有意な差はなく、その変化は有意である。合計ではⅠ、Ⅱともに受容的の反応が高いが、その比率はⅡで有意に低くなっている。

各類型についてみると5の反応はほとんどみられず、全体としてはⅠ、Ⅱともに2, 1, 4, 3の順になるが、Ⅱでは1が低くなって3, 4が高くなっている。AではⅠで1と3に二分され、Ⅱでは1が低くなって3が高くなっているが傾向としては大きな差はない。EはⅠで2が高いがⅡでは低くなって4が高くなっている。

10項目中で受容的の反応の高いのはこの項目と⑩の2項目のみである。ここでの訴えは、ある者にとっては甘えであり、ある者にとっては中傷である場合もあろうが、児童の要求充足を満足させるという教師の認知は対象が低学年であるということと学習場面をはなれた教師のもつ保護者としての役割の認知と考えられる。

反応例としては1では「叱ってあげます。どの子ですか」、2では「ほかの子と遊びなさい」、4では、「仲よくなければいけませんよ」などである。

⑦ 「いっしょに遊んでください。」

教師への接触によって、教師への親和欲求と遊びたい欲求をみたそうとするものと考えられる。反応は1と3にはほとんどみられない。学級間の反応傾向にはⅠ、Ⅱともに有意な差がみられる。受容的、

拒否的反応の割合はA, DでI, IIともに有意に拒否的の反応が高く、その変化はみられないがB, EではIで受容的の反応が高く(有意差なし)IIでは拒否的の反応が高い(有意差あり)。その変化もまた有意であった。CではI, IIともに拒否的の反応が高いが、Iでは有意差なく、IIで有意差がみられる。また変化も有意である。合計ではI, IIともに有意に拒否的の反応が高く、その割合はIIで有意に高い。

各類型についてはIではAが4に、Bが2に、Dが5に、Eが2に平均比率よりはそれぞれ高く、IIでは全体的に5が高くなって2が低くなっている。これはB, C, Eに特に大きく、Aでは4が低くな

表16 No7(上段は実数, 下段は%)

学級 同 類型	A		B		C		D		E		計	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	3	0
	0	0	5	0	0	0	0	0	3	0	2	0
2	-3	3	+22	+14	14	3	-2	0	+18	4	59	24
	8	8	55	-35	37	-8	6	0	55	-12	33	-13
3	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	2
	0	0	0	0	0	6	3	0	0	0	1	1
4	+22	10	6	5	6	7	-2	+13	-2	11	38	46
	61	-27	15	13	16	18	6	+48	6	+33	21	26
5	11	23	-10	21	18	26	+28	20	12	18	79	108
	31	+65	25	+52	47	+68	85	-62	36	+55	43	+60

って5が高くなり、Dでは5が低くなって4が高くなったが結果的にはIIで各学級の反応傾向には差はあるけれども小さくなってきている。学級として平均比率より異なっているのはB, Dで他の3学級は2, 4, 5の比率が同じようになってきているが、Bでは2と5に二分され、それがIとIIで逆の割合となり、DではIで85%が5に集中しているがIIでは4と5に二分されて1, 2, 3の反応は0である。教師への親和欲求が阻止されることは児童にとって強い拒否的認知が形成されることが考えられる。

⑧ 「ここむずかしいです。どうするんですか」

表17 No8(上段は実数, 下段は%)

学級 同 類型	A		B		C		D		E		計	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1	6	0	5	3	3	3	2	0	2	1	18	7
	17	0	13	8	8	8	5	0	5	3	10	-4
2	6	5	6	5	10	5	3	3	3	5	28	23
	17	14	15	13	27	14	10	10	9	15	16	12
3	2	0	2	2	1	0	2	0	1	0	8	2
	6	0	5	5	3	0	6	0	3	0	5	2
4	19	29	21	29	22	28	24	27	+27	24	113	137
	54	+83	52	+71	59	+75	78	87	82	73	64	+78
5	2	1	+6	1	1	1	0	1	0	3	9	7
	6	3	15	3	3	3	0	3	0	9	5	4

学習場面で難問題が解決できないための非難を避けたいという気持ちが背景にあって、教師への援助、理解への欲求として表出されたものと考えられる。反応は3, 5にはほとんどみられない。

各学級間の反応傾向にはI, IIともに有意な差はみられない。受容的, 拒否的の反応の割合は, I, IIとも各学級に拒否的の反応が高く, A, CのIを除いて他は全て有意な差があり, 割合の変化は有意でない。各類型についてみると全体に2が低くなって4が高くなっているが, 特に著しいのはAである。B, C, Dは各類型とも同じような傾向でIIでは4が高くなり, Eは4が低くなったが比率としては他と同じようになっている。どの学級もIIにおいては70~90%が4に集中している。

反応例としては再考を促す「よく読めばわかります」「もう一度自分で考えてごらん」が大半である。直接的な援助を求めることは拒否されるという経験が特に学習場面では多いと思われる。

⑨ 「もっとやさしい問題にかえてください。」

解決不能場面に直面して場面を転換することによって非難や叱責を避けたいという気持ちが教師に依存するというかたちで表出されたものと考えられる。反応は2, 3にはほとんどみられず, IIではIの反応も低くなっている。

各学級の反応傾向にはI, IIともに有意な差はあるがIIではその差も小さくなっている。(表9でIとIIで自由度が異なるのは $\chi^2$ 検定のときfeを5以上にしたためである)。受容的, 拒否的の反応の割合は各学級, I, IIとも有意に拒否的の反応が多いが, その割合がIIでさらに強まったのはEである。

各類型についてみれば, 全体ではIIで1が低くなって4, 5が高くなっている。反応の大半が5に集中しているがDでは4と5に二分されており, BではIで92%が5に反応し, IIでは4に分散したが78%である。IIではDを除いて60~80%近い反応が5にあらわれている。この場面がどのようなものかは具体的な説明はしなかったのでほとんどの児童がテスト場面を想定して反応したのものと考えられる。反応例として「だめです」「問題は変えられません」などからもそのことがうかがえるのである。4に反応したものは「あとでやさしいのにしますからよく考えなさい」などがある。

表18 No9 (上段は実数, 下段は%)

学級 回 類型	A		B		C		D		E		計	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1	6	2	7	4	0	0	2	2	6	1	21	9
	17	6	18	10	0	0	6	6	17	-3	12	-5
2	1	2	0	3	0	0	1	0	2	1	4	6
	3	6	0	8	0	0	3	0	6	3	2	3
3	0	1	3	0	1	0	1	0	2	0	7	1
	0	3	8	0	3	0	3	0	6	0	4	1
4	+13	7	4	9	2	8	+12	+15	2	5	33	44
	36	-19	10	+22	5	+22	36	45	6	+15	18	+24
5	-16	24	26	24	+34	29	17	-16	22	27	115	120
	44	+67	64	60	92	-78	52	49	65	+79	64	67

⑩ 「その字違っています。」

教師の書いた誤字を指摘することによって認められたいという自己顕示，承認の欲求と考えられる。

反応は1と4にはI，IIともほとんどみられない。各学級の反応傾向についてはIで差があり，IIでは差がなくなっている（表9でIとIIで自由度が異なるのは⑨と同じ理由による）。受容的，拒否的反

表 19 No 10(上段は実数，下段は%)

学級 回 ↙ ↘ 類型	A		B		C		D		E		計	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1	+ 5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1
	14	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1
2	10	9	+16	10	12	7	7	5	- 4	6	49	37
	28	26	40	-25	33	19	21	15	11	17	27	21
3	18	19	21	22	23	21	24	+26	25	24	111	112
	52	54	5	54	64	59	73	79	72	69	62	61
4	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
	0	6	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2
5	2	4	3	7	1	8	2	2	6	5	14	26
	6	11	8	+18	3	+22	6	6	17	14	8	+15

応の割合については，CのIIを除いて各学級ともI，IIで受容的の反応が高いが，IでA，B，Cに有意差がみられるだけでその他にはない。全体ではやはりIには有意な差があるがIIではみられない。変化についてはBと全体ではI，IIともに受容的の反応は高いがその比率は有意に差が小さくなり，CはIで受容的の反応が高く（有意差あり）IIではその逆（有意差なし）になって変化が認められた。

各類型についてみれば，2ではBが低くなって平均と差がなくなり，3ではDが79%と平均より高く，5ではBとCで有意に高くなっている。各学級とも反応の大半は3に集中し，反応例としては3の「そうですね」が大半を占めている。2では「ごめんなさい，ありがとう」，5では「これでいいです」などがみられる。

これまでのことから項目別に学級間の反応に差のあるものとないもの，反応がある類型に集中しているもの，分散しているものなどをまとめると次のようになる。

(1)学級間の反応傾向に差のあるもの。これは表9によって示される。

(2)学級によって各類型の比率が平均と差のあるものが多いもの（各学級5類型で25類型のうち差のあるもの，Noは項目，前の数がI，後の数がIIを示す）

No1-7-1, No2-10-3, No3-6-1, No4-1-0, No5-3-1, No6-5-9, No7-9-2, No8-2-0, No9-4-2, No10-3-1

(3)IIで+，-いずれかに比率の変化があった類型の数（平均を含めて30類型のうち差のあるもの）

No1-13, No2-8, No3-8, No4-6, No5-10, No6-9, No7-13, No8-7, No9-10,



No 10-3

(4)ある類型に平均60%以上の反応があったもの( )は類型番号)

I No4 (4) No5 (5) No8 (4) No9 (5) No10 (3)

II No2 (4) No7 (5) No8 (4) No9 (5) No10 (3)

学級についてまとめると次のようになる。

(1)平均比率より隔りのある類型(各学級延50類型のうち、前の数はI,後の数はIIを示す)

A-13-3, B-9-6, C-7-0, D-9-8, E-12-2

(2)IIで比率に変化のあった類型の数

A-15, B-15, C-9, D-5, E-21

各学級の認知傾向については統計的には有意な差はあったがそれぞれの学級の特質を見出すまでの差はつかめなかった。それはむしろ各項目の反応の中にみられるようであるが具体的なかたちで描くことはできない。Iは6月,IIは12月であるが,IIではほとんど平均反応となっている。同一の学校のためか,担任教師の接し方に差がないのか検討できない。また児童の表現能力からいわずに類型的反応しか得られなかったものかもしれない。反応の変化の大きいのはE,A,B,C,Dの順であった。客観的に判断させるものでないため変化することは当然考えられることであるが,具体的な児童の教師に対する行動の変化などとあわせて考えなければならない問題である。

## 2 C-TrPFTの結果

### (1) 評点因子

各学級の平均評点因子得点は表20に示すように全学級の平均ではE'反応が最も高く,ついでI反応となっているが,学級ではB,C,Dがそうであり,A,EではI反応が最も高くついでE'反応となっている。小学校6年生ではM反応が最も高く,ついでI反応となった報告があり(2),日本版PFTでは小学校1,2年でE反応が最も高く,ついでe反応,I反応の順となっている。E'反応が高いのは教師に対して不平をいうことができるということで,ある意味では親近感を示すこととも考えられ,パーソナリティをとりあげるPFTとは異なった解釈が必要と思われる。また,低学年では教師に対する情緒的な接触がなされることから学年の進むにつれて減少していくことも考えられる。I反応の高いのは教師のもつ権威から攻撃を自己に向けるものと思われる。

学級間の差はE',E,I反応に大きく,E'反応ではC,Dが高くA,Eが低く,E反応ではB,Cが高くA,D,Eが低く,I反応ではA,Eが高く,C,Dが低い。学級としてはA,EとC,Dが逆の傾向を示している。

### (2) 評点カテゴリー

評点カテゴリーの平均%は表21に示した。方向では各学級ともE%が最も高くI%とM%は学級によって異なる。型ではE-D%が最も高く,O-D%とN-P%は学級によって異なっている。小学校6年生の例では方向は平均した%を示し,型ではE-D%が半数,O-D%とN-P%が同程度となっており,日本版PFTでは方向でE%が半数,I%,M%が同程度,型ではE-D%が半数,ついでN-

表 20 評点因子別平均 (M は平均得点)

学級	因子	E'	E	e	I'	I	i	M'	M	m
		A	M	45	23	2.8	0.2	5.6	2.4	2.0
	%	186	95	115	115	231	100	86	91	86
B	M	49	3.7	1.9	1.9	4.6	2.1	1.7	2.4	2.5
	%	204	154	79	79	191	8.8	7.1	10.0	10.4
C	M	65	3.8	2.2	2.2	3.9	0.9	2.1	2.5	1.6
	%	271	158	91	91	162	3.8	8.8	10.4	6.7
D	M	55	2.2	2.7	2.7	4.1	2.2	2.0	2.1	2.9
	%	228	91	112	112	171	9.1	8.6	8.8	12.0
E	M	45	2.1	2.6	2.6	5.0	1.9	2.5	2.3	2.9
	%	186	8.8	10.9	10.9	20.9	7.9	10.4	9.6	12.0
計	M	53	2.8	2.5	2.5	4.6	1.8	2.0	2.4	2.4
	%	221	11.6	10.4	10.4	19.0	7.4	8.6	10.0	10.0

o E', I' はそれぞれ E, I に含めてある。

表 21 評点カテゴリー平均 (%)

	方 向			型		
	E	I	M	O-D	E-D	N-P
A	※400	※34.5	255	※27.2	423	305
B	438	28.1	281	284	446	27.0
C	※52.6	※21.9	255	※37.7	431	※19.2
D	436	27.2	292	32.7	※35.0	※32.3
E	※385	29.6	31.9	30.3	38.8	※30.9
計	438	28.2	280	31.3	41.1	27.6

※ 平均比率と  $P < 0.05$  で差のあることを示す。

P%, O-D% の順となっている。

ここでは方向で PFT に、型では両者と同じような傾向を示している。E% が高いのは自己が非難されたり攻撃されたりすることの恐怖の投影機制がはたらくもので低学年ではこのような欲求不満場面では教師に対しても家族に対しても同じような情緒的反応を示すことも考えられる。

また、PFT では評点因子で E 反応

が高く E% が高くなるのに対し、ここでは E' 反応が高いため E% が高くなることから同じ E% が高いといっても内容では異なっているとみななければならない。6 年生で平均化するの学年の進むにつれて E' 反応が M 反応に移るためではないかと思われる。E-D% が高いのは自己防禦反応が高いことで、自己の強調の程度を示すものである。その方向は I 反応が大きいことから、比率では PFT と同じような傾向であるが、PFT では E 反応が高くでており、内容的にはむしろ 6 年生の方に近いものと考えられる。次に O-D% がくるのは E' 反応が高いためであり、要求を固執するより障害物に不平をいうことが多いことを示す。

学級別に比率をみると、E% では C が最も高く平均比率と有意の差があり、B, D は平均、A, E

が平均比率より有意に低い。I%ではAが最も高く平均比率と有意の差があり、B、D、Eは平均、Cは平均比率より有意に低い。M%については各学級とも平均比率との差はない。

O-D%では、Cが最も高く37%で平均比率と有意の差があり、B、D、Eは平均、Aは27%で最も低く平均比率と有意の差がある。E-D%ではBが最も高く44%であるが平均比率との差はなく、Dが34%で最も低く平均比率と有意の差がある。N-P%ではDが最も高く32%、Eが31%で共に平均比率より有意に高く、Cが19%で平均比率より有意に低い。攻撃の方向ではAでは自罰傾向が外罰傾向より多く、Cではその逆、Eは無罰傾向が高い。型では、Cが障害優位に高く、要求固執が低く、Dは自己防禦が低く、要求固執が高く、Eでは要求固執が高く割合が平均化している。

### (3) 超自我因子

超自我因子の平均%は表22に示す。E%は非難や攻撃に対して必要以上に攻撃的に出る傾向で平均では6年生、PFTより低いが、学級によって差がみられ、Bで特に大きく、Eでは少ない。I%は自己

表 22 超自我因子平均 (%)

	E	I	E+I	E-E	I-I	M+I
A	38	53	91	1.9	12.5	38.0
B	75	58	133	0.4	7.5	35.6
C	5.0	42	92	5.8	7.8	33.3
D	3.8	2.9	6.7	1.5	11.3	40.5
E	1.1	50	6.1	0.6	10.9	42.8
計	4.5	4.5	9.0	2.6	10.0	38.0

弁解で自己の非を認めようとしないう傾向である。これは6年生、PFTより高いが年齢の増加とともに強くなるといわれている。学校別によるとBで高くDで低い。E+I%は6年生、PFTと同じ程度を示している。Eが年齢の増加とともに低くなるのに対し、I%がそれ以上に高い比率で高くなるのでE+I%も高

まっていくといわれている。学級ではBで高く、D、Eに低い。E-E%は幼稚な攻撃傾向で精神発達の度合を示すといわれる。6年生、PFTよりも非常に低くなっている。学級別ではB、Eが低く、Cが高い。これはE%の内容で大半がE'反応であることから、阻害場面について不平や不満をいうが直接相手を攻撃することがないということで教師の権威者、指導者の態度からくるものと思われる。I-I%は高い者は自責が強く、低い者は反省心が乏しい。6年生、PFTより低くあらわれている。学級ではAが高く、B、Cに低い。M+I%は社会性の発達をみる指標である。6年生より低く、PFTより高くあらわれている。6年生とではI%は高いがM%が低いためであり、PFTとではI%、M%とも高いためである。

### (4) 場面別反応

24場面それぞれについての全学級平均の%を表23に示した。各場面の出現因子については検討しなかったが、ある因子について50%以上出現しているものをあげれば、E'で1、16、21、Eで12、Iで7、8、22、M'で14、15、Mで20、23、mで2、17、24である。

場面別に評点カテゴリーの反応で学級間に差のあるものとしては、2、3、4、6、11、14、19で6のみ型に、他はそれぞれ方向と型に学級間の反応傾向に有意の差がみられた。

表 23 C-TrPFTの場面別反応(%)

評 場 面	E'	E	e	I'	I	i	M'	M	m
1	519	17	237	0	0	107	0.6	7.8	36
2	228	19	189	0	47	0	0	0	51.7
3	488	67	14	0.6	39.1	17	0.3	0.8	0.6
4	464	0	218	0	15.4	9.2	2.5	3.3	14
5	373	4.2	20.1	0	0	26.4	1.7	7.0	3.3
6	119	26.3	41.3	0.6	4.7	4.7	0	8.3	2.2
7	81	7.5	4.7	0	65.8	13.9	0	0	0
8	0.6	2.5	1.7	0.6	80.2	1.44	0	0	0
9	2.91	27.6	18.9	0.8	15.5	0	0.6	6.4	1.1
10	6.7	3.3	1.1	8.1	44.6	5.0	0	31.2	0
11	17.8	21.1	8.3	0	20.3	5.6	0	0.3	27.6
12	3.9	52.9	8.9	8.9	14.0	3.3	8.1	0	0
13	10.0	14.7	3.3	0.3	36.8	34.9	0	0	0
14	0	37.1	0.6	0	0	0	60.9	1.1	0.3
15	2.8	0	0	0.3	0	0	96.9	0	0
16	5.05	0.3	2.7	0	7.1	0	16.7	22.6	0.3
17	26.9	3.9	1.4	0	0	0	3.3	2.8	61.7
18	38.5	17.0	28.9	0.3	5.6	5.0	1.1	3.3	0.3
19	0	26.5	0.8	1.1	39.0	3.26	0	0	0
20	5.0	3.3	15.3	0	2.8	0	0	64.2	9.4
21	71.6	2.8	8.9	0	0.3	0.3	0	8.3	7.8
22	17.2	7.2	1.1	1.7	58.1	1.47	0	0	0
23	8.6	5.6	8.6	0	1.1	3.9	11.3	59.8	1.1
24	4.4	15.0	2.5	0.3	7.2	4.4	0	0	66.2

(注) ○ E, I はそれぞれ E, I に含めた。

○ 24場面のうち略画で示された教師のうち女子9場面, 男子14場面, 不在1場面

○ 実施の際は略画を掛図式にして集団的に実施した。

## ま と め

児童は教師をどのように認知しているか、また、児童は教師に対してどのような態度をとるかについてそれぞれ教師認知調査、C-TrPFTを用いて調査を行なった。教師認知調査は昨年実施したのであるが、今回は学級差と6か月の間隔による変化の検討を中心とした。

教師認知調査については認知に拒否の傾向が強いことが共通しておりながらも認知傾向に有意差がみられた。6か月の間隔をおいて実施した2回の調査それぞれに有意な差があった。しかし、1回目と2回目とでは認知傾向に有意な変化があり、その結果、学級間の差も有意ではあるが少なくなってきたことがいえる。具体的には、2回目では認知傾向は各学級とも接近し、その方向としては拒否の傾向が強くなったことである。このようなことは各場面についても共通していえることであるが、場面によっては学級間の差のないものもあり、また変化のないもの、認知傾向が大きく異なるものがある。

教師の認知に拒否の傾向が強いことは教師が児童にとっては指導者であり権威者であることから考えられることであるが学級間に差があるということ変化することについてはまず何を考えるべきか。ここではそれぞれの担任教師との関係についてはとりあげなかったが、教師のもつ要因、学級の持つ要因、児童個人のもつ要因との関係が何らかのかたちでとらえられなければならない。ここでの調査対象は同一の学校に限定したが学級差、地域差なども考えられるのである。

また、この調査で示されたものは児童のもつ認知の状態であって、どのような認知が好ましく、また、どれほどの隔りがあれば好ましくないとかについての吟味はできない。それらは表出された背後にあるものをとりあげねばならないだろう。児童の認知によって示される教師像は学習場面では常に厳しく、怠惰を戒しめ、いっしょに遊ぶことのできない忙しい毎日である。

C-TrPFTについて学級間の差だけを取りあげたが、全般的な傾向としては欲求不満場面に出合って不平、不満を示すものが多く、ついて自責の念が強い。これも教師によるものか児童のパーソナリティによるものかは明確でないが学級によってかなり異なっていることがわかった。それぞれの得点や%をPFTの基準と比較すれば不平不満は多いが他の面ではかなり標準に近い結果であったと考えられる。しかし、教師との関係を親子関係など教師以外の人との関係と同じ次元で考えてよいものかどうかは今後考えていかねばならない。得点の平均から考察すれば、そのような欲求不満場面において不平はいうけれども相手を攻撃することもなく、(E反応が多く、E反応が少ない)社会性が発達して自己を抑えようとするが卑屈になったり自己弁解したりしないというようなことになる。考えてみれば、現代っ子とよばれる子どもたちが、いわゆる“要領”がよく、反発しては追求することもなく、幼なくて、よくわきまえているといったような面がうかがえるのである。

教師認知調査の結果とC-TrPFTの結果についての関係を、拒否的反応の数や変化した項目の数と評点カテゴリーの得点とで連関をみたがいずれの評点カテゴリーとも有意な連関はなく、さらに各学級ごとに評点カテゴリーとの連関をみたが、どの学級においても連関はみられなかったことを付記する。

担任教師と児童の関係については調査研究とあわせてケーススタディの累積がなされなければならないと考える。目的とした教師認知の学級差を明確にすることはできなかった。方法、内容などについて多くのご批判をいただければ幸甚である。

この研究にあたっては徳島大学 岸田元美先生，岐阜大学 宮脇二郎先生，福島大学 菊地章夫先生からは貴重な資料と懇切なご指導をいただいた。深く感謝すると共に今後のご批評をお願いしたい。また，この調査にあたっては校長先生はじめ職員の方々，児童のみなさんから絶大なご協力をいただいた。ここに記して深甚の謝意を表するしだいである。なお，この稿を執筆したのは 刈部良吉である。

#### 参 考 文 献

- (1) 岸田元美「児童・生徒と教師の人間関係」 昭40 P9～P12
- (2) 日本児童研究所「児童心理学の進歩」に年間の研究が紹介されている。
- (3) 岸田元美「児童と教師の人間関係の研究V」教育心理学研究 vol 10 No1 P1～P10
- (4) 島田一男「社会心理学の基底」態度の心理学 昭38 P69～P73
- (5) 宮脇二郎「C-Tr P F Tの研究」(1) 岐阜大学学芸学部研究報告 人文科学13 P111～P117
- (6) 菊地章夫「S・D法による教師の児童・生徒に対する態度の分析」福島大学教育研究所第26号 P34～41
- (7) 新潟県立教育センター紀要第54集「児童の教師に対する態度に関する研究」
- (8) 住田勝美他「P F スタディ使用手引」 昭39，本書 池田 白井の論文参照
- (9) 肥田野直他「心理教育 統計学」 昭36 P75
- (10) 岩原信九郎「教育と心理のための推計学」 昭34 P229
- (11) (9)と同じ P108
- (12) (5)と同じ