

教師に対する児童の態度に関する研究

目 次

はじめに	1
I 目 的	3
II 方 法	3
1 対 象	3
2 調 査	3
III 調査の結果	6
1 教師認知調査の結果	6
(1) 学年別平均得点	6
(2) 項目別反応	8
2 教師認知調査の構造	15
3 CCPの結果と教師認知調査の結果の比較	17
(1) CCPについて	17
(2) 総点による比較	18
(3) 項目別比較	19
ま と め	19
参考文献	21

はじめに

学校におけるすべての教育活動は教師と児童との関係を基礎として成立する。その関係は、かつては教師の絶対的權威と児童の服従であり、現在では教師はいわゆるサラリーマン化し、テスト主義による人間性不在が問題とされるような変化はあっても、教師は生徒との関係で存在し、児童は教師との関係で存在することに変わりはない。教える者と学ぶ者があれば、そこに教授者—学習者の関係が成立する。これを学校における教師—児童の関係についてみれば、教授者—学習者の関係も一側面としては存在するが、一般的な教授者—学習者の関係とは異なった特質が考えられる。この教師—児童の人間関係を岸田氏は次のようにまとめている。(注1)

- (1) 世代を異にする者の間の人間関係である。教師は成熟者であり、児童は未成熟者である。
- (2) 教師—児童の結合は、自然発生的に結合したものでなく、国家の制度として、公的に結合されたものである。
- (3) 発達的に変異のある関係である。
- (4) 基本的には教師—児童の二者の関係であるが、しかし、教室では、教師1人に対して児童は多数が関係する。
- (5) 結合の心理的契機は、教師における教育愛と理性的權威、児童における信頼と尊敬、服従である。

このように教師—児童の関係は人間関係の発生の契機からみれば、社会的、公的な意味での自然発生的な親子関係や友人関係とは異なり、成熟者、未成熟者の関係で一般的な雇用関係等とは異なる。また児童にとってはこの関係は、はじめての社会的関係の経験であり、人格形成における主要な基盤が親子関係とともに教師との関係において形成されるところに教師—児童関係の特質が考えられる。

教師—児童の関係は、児童の小学校入学と同時に発生する。最近では幼稚園、保育所制度の普及によって小学校入学前に教師—児童の関係を経験する児童も多くなってきているが、児童の心身の発達段階においては幼児期としてその教育目標も学校教育とは異なったものであり、教師—児童関係とは社会的関係としては同じであるが、質的には異なったものと考えられる。

小学校入学は児童にとっても家族のものにとっても大きな期待と不安に満ちたものである。入学当初児童は教師に恐れと絶対視をもって対する。それは学校や教師のもつ社会的意味によるものであろうしまた、家族関係から生みだされるものと考えられるだろう。未成熟者の成熟者に対する態度も含まれるであろう。それは逆に教師についての独占欲となってあらわれることもある。これが学年の進むにつれて教師への批判、要求という、教師の絶対視から人間関係を求めるようになる。このような変化は「偶像崇拜から偶像破壊」「權威ある教師から人間的教師」(注2)への過程としてとらえられ、また児童の教師に対する態度は「情緒的、社会的、人格的」(注3)に変化していくものと考えられる。

教師と児童との関係について一般的には以上のようなことがいわれるが、現実にはどのような関係が望ましいものであるかは個々の具体的な場面について考察されねばならないが、基本的には両者の積極的な努力によって適応状態が保たれることがたいせつであり、学習活動もそれによって、いっそう活発に

なるであろう。

従来、児童の教師に対する態度については、教師に対する好悪、教師への親近感、望ましい教師等について多くの調査研究がなされている。方法としては他の態度調査等と同じように質問紙法によるものが多く、内容的には次の4種に分けることができるであろう。

- (1) 教師が現実児童に対してとっている態度の調査
- (2) 教師が児童に対してとるべきであると考え態度についての調査
- (3) 児童が現実教師に対してとっている態度の調査
- (4) 児童が教師をどのようなものと考えているかについての調査

このうち、(1)、(2)は教師の児童に対する態度であり、(3)、(4)が児童の教師に対する態度についての調査である。(1)、(3)は行動調査で(2)、(4)は意見調査のかたちをとることが多い。これらの調査の多くは評定尺度や意見尺度によるものであるが、最近では態度の一面を構成すると考えられるイメージ分析の手法がとり入れられ、SD法 (Semantic Differential Method) による分析も試みられている。これはことばに対してもつ意味を手掛りとして考察しようとするものである。これらを方法的に考えれば、評定尺度や意見尺度による調査では質問紙法に共通なものとしての反応のゆがみが考えられまた、SD法についても同様に適用範囲が小学校高学年以上という制限が考えられる。

このようなことは親子関係の調査についてもいえることで、子どもの反応を意見や考えなどの主観的なものをなくして客観的な行動をとらしてさぐるようとするテストにCCP (A Test for Measurement Children's Cognition of Parents) がある。これは子どもの行動を欲求解消のための要求として、12の欲求解消場面を略画によって提示し、親の反応を求めるものである。すなわち、子どもが親をどのように認知しているかを子どもの反応する親の行動から考察しようとするものである。いいかえれば環境認知のテストである。このような考え方をそのまま教師—児童の関係におきかえて、児童の欲求解消場面について教師の反応を求めることが考えられる。児童が教師に対してとる態度・行動がどんなものであるかをみることも教師に対する児童の態度を考えるのに欠かせないものであるが、さらに児童が教師に対してどのように認知しているかは児童の行動に深いかわりをもつと考えられる。それは児童の教師に対する適応状況を知る上にも、さらに、学習活動、学校生活への適応状況を知る上にも大きな意味をもつと考える。また、CCPのように略画場面を用いることによって、また、現実の教師の反応を求めることによって小学校低学年の児童にも適用できると考えられる。幸い、徳島大学の岸田氏のご厚意によって教師認知調査を借用することができた。これによって小学校低学年のもつ教師の認知構造と、1、2、3年生におけるその学年別変化を考察した。

I 目 的

小学校低学年（1，2，3年生）児童の教師に対する認知がどのようなものであるかを，教師認知調査によって考察する。また，1年生については父母の認知と教師の認知についての比較を試みる。

II 方 法

1 対 象

小学校 1 年生 1 学級 40 名

2 年生 2 学級 83 名

3 年生 2 学級 84 名

1 年生については面接による調査，2・3 年生については団体調査を行なった。

2 調 査

(1) CCP (1 年生)

(2) 教師認知調査 (1・2・3 年生)

第 1 図



教師認知調査について

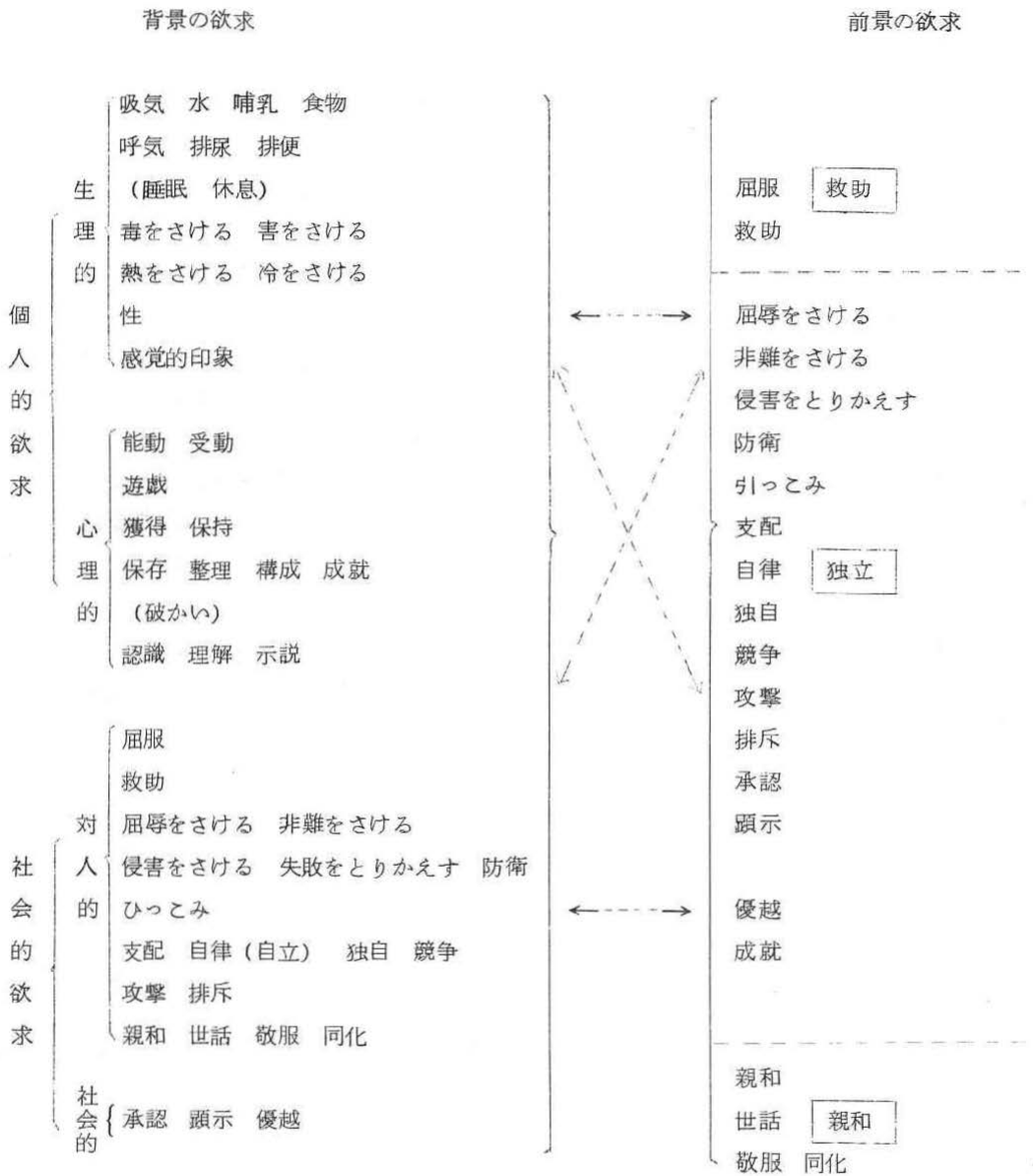
教師がどのように意図的に行動し、あるいは、意図的に行動していると考えていても、児童はその教師の意図のままに受けとめて反応するとは限らない。児童は児童なりに受けとったものによってその行動は規定されると考えられる。すなわち、児童の教師に対する行動を考えると、その行動そのものをとりあげることも一つの方法であるが、児童の示す欲求行動に対してとる教師の行動を、児童がどのようにとらえ認知しているかを考えることも意味があろう。教師認知調査は教師—児童関係を考察する方法として、その理論的背景や構成は親子関係調査の一方法であるCCPとその手法を同じくすると考えられるので、CCPの手引書（注4）が参考になる。概略は次のようなものである。

第 1 表 教師認知調査の構成

項 目	刺 激 語	場 面	欲 求
1 教室のガラス破損の訴え	教室のガラスを割りました。	生活	自己防衛
2 学習の飽きの訴え	勉強はもうあきました。	学習	自己主張 救助
3 学習課題変更の要請 （体育）	もっとひくくしてください むりです。	学習	救助 自己主張
4 絵の批評を求める	この絵じゃうずでしょう。	学習	承認 自己主張 顕示
5 宿題未完了の報告	宿題これだけしかできません でした。	生活 学習	自己防衛
6 友人の悪行の訴え	あの子がいじわるします。	生活	親和 救助
7 共遊びの要請	いっしょに遊んでください。	生活	親和
8 学習援助の要請	ここむずかしいんです。 どうするんですか。	学習	救助
9 学習課題変更の要請 （難問題）	もっとやさしい問題にかえて ください。	学習	救助
10 誤字の指摘	その字がちがっています。	学習	自己主張 救助

児童の教師に対する認知は、児童の示す欲求に対する教師の受容、拒否によって形成される。具体的には「…したい」に対する受容、拒否である。調査は第1図に示される10場面に対する教師の反応を求めるものである。具体的な場面を提示することによって反応のゆがみや主観的意見を避け、略画場面によって具体性を増すとともに人物の表情、服装についてはできるだけあいまいにして、容貌、服装等からの印象による反応を避けている。各項目に含まれる欲求は第1表に示されるが、欲求体系についてはマレーの欲求表（注5）が参考になるが、ここではCCPに示される欲求表（注6）を参考として示した（第2表）

第2表



なお、実施にあたっては次のような教示によった。

「(略画を提示して) これは、あなたが先生に『ちこくしました』(例 略画は略す) といっているところです。先生はなんとおっしゃいましたか。先生のおっしゃったことばをそのまま書いて(答えて)ください。そうです。こういうように、あなたが先生にいったとき、先生がなんとおっしゃったかを書けば(答えれば)よいのです。こういうのが10枚ありますから、同じように書いて(答えて)ください。」教示は各項目ごとにそれぞれ同じことばをくり返した。

また、得られた反応は、受容、拒否を基本とした第3表の基準によって分類した。

第3表 認知内容の分析的基準

分 類	定 義	内 容
1 受容的溺愛的	児童の欲求になんら統制を加えず，そのまま容認し，全面的に受容する。	盲従 溺愛 服従 謝罪 直接的援助
2 受容的教育的	欲求に統制を加えず受容するが，教育的立場で指導する。	理解 賞讃 激励 同意 教師の反省
3 客観的教育的	事態を明瞭にするまで欲求に対する反応を一応保留する。	原因探求 説明を求める 事態の確認 明瞭化 相談 対策
4 拒否的教育的	欲求を直ちに受け入れず，また容認もしなく て統制するが教育的に指導する。	考えさせる 反省を求める 注意する 欲求充足の遅延 教師の弁解
5 拒否の支配的	欲求を受け入れず，放置したり，拒否したり 抑圧したり，人格を否定したりする。	指導放棄 処罰 嘲笑 非難 冷淡 無関心 合理化 拒否
6 その他		無反応 解決困難 場面誤認

Ⅲ 調査の結果

1 教師認知調査の結果

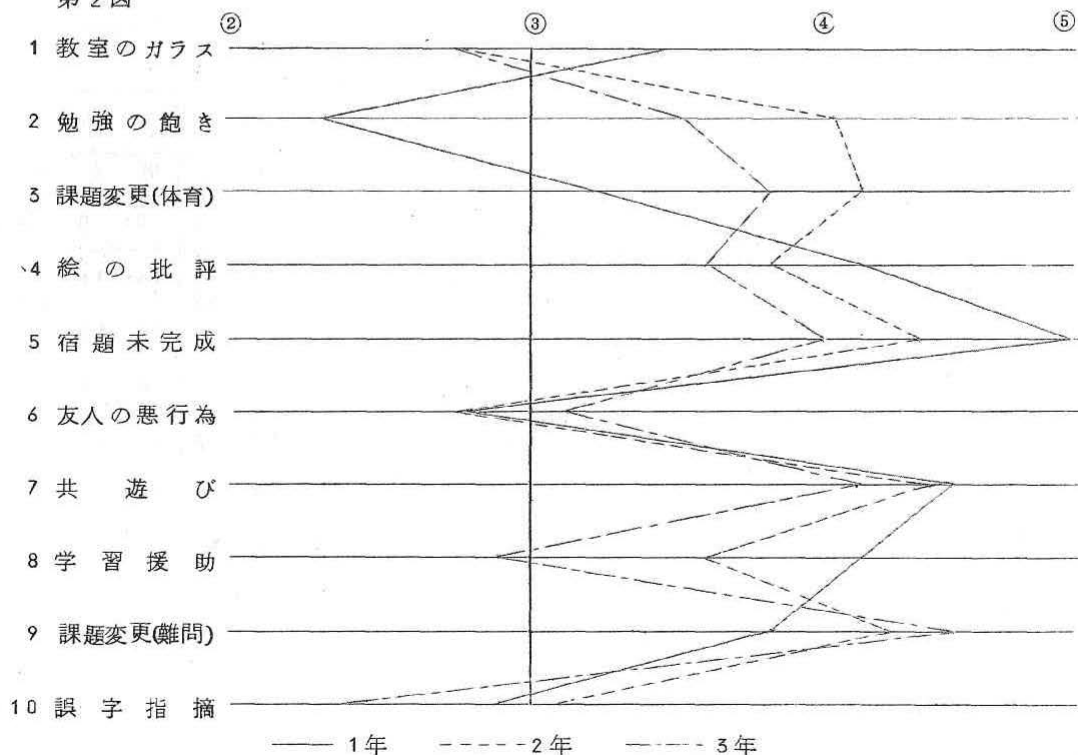
(1) 学年別平均得点

各項目に対する反応は第3表の基準によって分類されたが、受容的溺愛的認知に1点，受容的教育的認知に2点，客観的教育的認知に3点，拒否的教育的認知に4点，拒否の支配的認知に5点を与えて学年別，性別に平均得点と標準偏差を算出した。（第4表）

第4表 学年別、性別平均得点と標準偏差 (()内は標準偏差)

項目	1 年			2 年			3 年			計		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1	3.6 (.90)	3.6 (.78)	3.6 (.86)	2.7 (.83)	2.7 (.81)	2.7 (.82)	2.7 (.90)	2.7 (.61)	2.7 (.77)	2.9 (.97)	2.9 (.82)	2.9 (.90)
2	2.4 (.75)	2.1 (.75)	2.3 (.75)	3.9 (1.37)	4.2 (1.03)	4.0 (1.21)	3.7 (.83)	3.3 (1.10)	3.5 (1.00)	3.5 (1.95)	3.5 (1.23)	3.5 (1.59)
3	3.1 (1.58)	3.3 (.65)	3.2 (.62)	3.9 (1.36)	4.2 (.86)	4.1 (1.14)	3.8 (1.34)	3.8 (1.26)	3.8 (1.30)	3.7 (1.43)	4.3 (1.29)	4.0 (1.36)
4	4.2 (.67)	4.0 (.79)	4.1 (.73)	3.8 (1.16)	3.8 (1.23)	3.8 (1.19)	3.7 (1.18)	3.4 (1.26)	3.6 (1.23)	3.7 (1.11)	3.7 (1.19)	3.7 (1.15)
5	4.7 (.82)	5.0 (.22)	4.8 (.60)	4.3 (.98)	4.2 (1.15)	4.3 (1.08)	4.1 (.95)	3.8 (1.13)	4.0 (1.07)	4.3 (.96)	4.2 (1.12)	4.3 (1.04)
6	3.1 (.78)	2.6 (.74)	2.8 (.76)	2.6 (1.14)	2.9 (1.19)	2.8 (1.17)	2.8 (1.30)	3.3 (1.12)	3.1 (1.24)	2.8 (1.17)	3.0 (1.12)	2.9 (1.15)
7	4.2 (.44)	4.6 (.90)	4.4 (.73)	4.1 (1.18)	4.6 (.83)	4.4 (1.04)	3.9 (1.22)	4.3 (1.10)	4.1 (1.16)	4.1 (1.14)	4.5 (.98)	4.3 (1.06)
8	4.1 (.22)	4.0 (.21)	4.1 (.21)	3.6 (1.25)	3.6 (1.05)	3.6 (1.15)	3.0 (1.41)	2.9 (1.42)	2.9 (1.41)	3.5 (1.28)	3.4 (1.20)	3.5 (1.24)
9	3.8 (1.32)	3.8 (.85)	3.8 (1.12)	4.1 (1.28)	4.3 (.80)	4.2 (1.06)	4.4 (1.27)	4.4 (.88)	4.4 (1.13)	4.2 (1.30)	4.3 (.88)	4.2 (1.09)
10	2.8 (.40)	3.0 (.58)	2.9 (.51)	3.3 (1.03)	3.0 (.82)	3.1 (.95)	2.4 (.73)	2.5 (.50)	2.4 (.63)	2.6 (.81)	2.8 (.70)	2.7 (.76)

第2図



これをプロフィールに描いたのが第2図である。これによれば、③より右にかたよりがみられるが、拒否的認知の傾向が多いことを示す。1年生で受容的傾向のみられるのは、2 勉強の飽き、6 友人の悪行為、10 誤字指摘であり、2年では、1 教室のガラス破損、6 友人の悪行為、3年では、1 教室のガラス破損、8 学習の援助、10 誤字指摘でざるが、いずれもその度合いは少ない。

学年間では2年、3年が類似の傾向を示し、また、2年で、6 友人の悪行為、9 課題変更（難問題）を除いては拒否的傾向が強くみられる。1年では2年、3年とはかなり異なった傾向を示している。

(2) 項目別反応

① 「教室のガラスを割りました。」

ガラスを割ってしまった当惑と非難、叱責への恐れを教師に自ら報告することによって免れたいという自我防衛、救助欲求の表出と考えられる。これに対する類型別反応を第5表に示す。

1年では客観的教育的認知に反応が多く、それは後始末の指示に集中している。反応例としては「はきなさい」「あぶないからひろっておきなさい」等で、叱責、責任をとらせるものとしては「こんどすると家でべんしょうしてもら」「校長先生にあやまってきなさい」、その他には「なんでわったんですか」（事態の明瞭化）「こんどから注意しなさい」（注意）等がある。

2年、3年では受容的教育的認知が多くあらわれている。「しょうじきでいい子だね」「しょうじきにいつてきたから許してあげます」等で、反応語の表現は2年、3年生の間には大きな違いはみられない。また、後始末の指示や叱責より事態の明瞭化が多くなっている。

第5表

反 応 類 型		1 年			2 年			3 年			計		
		男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 受容的溺愛的	全面的受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 受容的教育的	誉めて諭す	0	0	0	7	10	34	9	6	36	16	16	70
	許し諭す	0	0		9	8		11	10		20	18	
3 客観的教育的	相談	0	0		0	0		0	0		0	0	
	事態の明瞭化	1	1	23	9	10	25	9	17	37	19	28	85
	後始末	10	11		2	4		4	7		16	22	
4 拒否的教育的	注意訓戒	1	3	4	5	6	11	3	0	3	9	9	18
5 拒否的支配的	叱責 責任	5	4	9	1	1	2	3	1	4	9	6	15

② 「べんきょうはもうあきました。」

第 6 表

反 応 類 型		1 年	2 年	3 年	計
		男 女 計	男 女 計	男 女 計	男 女 計
1 受容的溺愛的	学習の中止	0 0 0	3 1 4	0 1 1	3 2 5
2 受容的教育的	気分の転換	0 0	0 0	0 0	0 0
	事情の探索	0 0 3 3	0 0 8	0 0 18	0 0 5 9
	激励	14 19	5 3	5 1 3	24 3 5
3 客観的教育的	相談	0 0 2	0 0 5	0 0 6	0 0 13
	事態の明瞭化	2 0	2 3	4 2	8 5
4 拒否的教育的	注意 訓戒	3 1 4	8 13 21	24 20 44	35 34 69
5 拒否的支配的	指導放棄	0 1 1	3 6 3 6	1 3 8	4 10 4 5
	処罰 非難	0 0	13 14	3 1	16 15

学習場面で勉強に対する飽きと拘束から解放されて自由になることによって遊びたい欲求をみたそうとする。そのため、拘束を排除するよう自ら進んでその意志を表明する自己主張となって表現されると同時に、それは拘束する対象として教師への救助欲求の表出と考えられる。

1 年では「だめです。もう少しがまんしなさい」「もう少しでお遊びですから、がんばってかきなさい」という激励に集中している。その他では「どうしてですか」（事態の明瞭化）「さいごまできちんとかきなさい」（注意）がある。

2 年、3 年では大きな違いはないが 1 年と異なり「じゃ、遊びにしましょう」「あとは宿題にしよう」（学習の中止）がみられ、注意・訓戒と共に「それなら家へ帰ってテレビでもみていなさい」「もう学校へきなさんな」「教室からでてください」「給食を食べにきているのですか」等の非難、処罰が多くみられる、その他「頭がよくなりませんよ」「あの人をみなさい」「じぶんのためにならないからやめるならやめなさい」「まじめにやる気がないからです」等がみられる。

③ 「もっとひくくしてください。むりです。」

体育学習場面で自分に不可能な課題に対して、大勢の前で失敗することは恥ずかしいことであり、それをなんとかして事前にとり除きたいという気持である。その結果、教師に対してひくくしてほしいと

第 7 表

反 応 類 型		1 年	2 年	3 年	4 年
		男 女 計	男 女 計	男 女 計	男 女 計
1 受容的溺愛的	全面的受容	5 5 10	4 1 5	5 5 10	14 11 25
2 受容的教育的	受容し努力	3 3 6	4 2 6	4 3 7	11 8 19
3 客観的教育的	事態の明瞭化	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0
4 拒否的教育的	練習努力	6 4 11	11 22 35	12 18 40	29 44 86
	事態の理解	0 1 1	1 1 2	6 4 10	7 6 13
5 拒否的支配的	叱責 強制	4 7 11	16 14 31	13 11 24	33 32 66
	指導中止	0 0 0	0 1 1	0 0 0	0 1 1

いう救助を求める行動となってあらわれたものと考えられる。

この場面では各学年共通して客観的教育的認知の反応はみられず、1年では受容的、拒否的認知が同様にみえるが、2年、3年では拒否的認知に集中している。

1年では受容的認知の反応として「一段おろしなさい」「とべなかつたらおろそう」拒否的認知の反応では「だめです」「がまんしなさい」「やればできる」等である。

2年、3年では「ゆうきを出してとんでみなさい」「けいこをすればとべます」「もっとはずめばとべます」等の練習努力の要請と「ではとびなさんな」「しっかりしろ」「あのくらいとべなきやだめだぞ」等の叱責が多くなっている。

④ 「このえ じょうずでしょう。」

第 8 表

反 応 類 型		1 年	2 年	3 年	計
		男 女 計	男 女 計	男 女 計	男 女 計
1 受容的溺愛的	過剰な賞讃	0 0 0	0 0 0	0 2 2	0 2 2
2 受容的教育的	同意 賞讃	1 2 3	9 12 21	12 14 26	22 28 50
3 客観的教育的	理由を求める	0 0 0	2 1 3	0 0 0	2 1 3
4 拒否的教育的	同意 指導	13 14 27	14 13 27	16 18 34	43 45 88
5 拒否的支配的	指導	5 5 10	10 14 24	7 5 12	22 24 46
	否定	0 0 0	2 1 3	6 4 10	8 5 13

自分のかいた絵についてほめてもらいたいという自己顕示の欲求が背景となって、教師に自分の存在を認めてもらいたい承認の欲求が前面にでてきて「じょうずでしょう」という行動があらわれてくる。

1年では消極的同意、指導が多く、2年、3年になると同意賞讃、同意せず指導する反応がふえてくる。反応語として同意、賞讃では「ほんとにじょうずね」「ていねいでとてもじょうずです」、消極的

同意，指導では「じょうずですから最後までかきなさい」「ここを直せばもっといいよ」「わるいところをさがして直しなさい」「しろいところなくなるまでぬりなさい」，叱責では「自分でいばったりしてはいけません」「ふざけるんじゃないの」「自分で考えなさい」等がみられる。

⑤ 「宿題 これだけしかできません。」

宿題が未完成であるために恥ずかしい気持と，教師にそれを報告して叱責をうけようとする気持からその恥ずかしさを避けたい（屈辱回避）と叱責をうけることへの自己防衛から「これだけしかできませんでした」という表現になったと考えられる。

第 9 表

反 応 類 型		1 年			2 年			3 年			計		
		男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 受容的溺愛的	容認	0	0		0	0		0	1		0	1	
	事情の容認	0	0	0	1	3	4	1	2	4	2	5	8
2 受容的教育的	指導	1	0		0	0		0	0		1	0	
	課題反省	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3 客観的教育的	理由の確め	1	0	1	7	6	13	10	15	25	18	21	39
4 拒否的教育的	注意	1	1	2	5	8	13	11	9	20	17	18	35
5 拒否的支配的	叱責	0	0		2	7		7	4		9	11	
	宿題完成	15	19	34	20	18	47	11	12	34	46	49	115

1年では罰としての宿題完成に集中し，2年，3年で理由の確かめや注意，訓戒，叱責がふえてきている。反応は1年では「のこってやりなさい」であり，2年，3年では「しょうじきだからいいです」の容認や「どうしてやらなかったのですか」の理由の確かめ，「遊んでいたな」「算数1です」「ろうかに立っていなさい」「学校やめなさい」「たったこれだけの宿題，どうしてやらないのか」等の叱責がみられる。

⑥ 「あの子がいじわるします。」

第 10 表

反 応 類 型		1 年			2 年			3 年			計		
		男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 受容的溺愛的	訓戒の約束	1	2	3	6	6	12	9	3	12	16	11	27
2 受容的教育的	相手の非難	1	2		4	2		3	2		8	6	
	同意と対策	1	2	8	0	1	25	2	2	15	3	5	48
	消極的対策	0	2		11	7		4	2		15	11	
3 客観的教育的	事態の説明	10	11	21	2	7	9	4	13	17	16	31	47
4 拒否的教育的	注意	5	1	6	14	15	29	16	12	28	35	28	63
5 拒否的支配的	責任を問う	0	0	0	0	2	2	2	6	8	2	8	10

生活場面で友だちからいじわるをされて困っている。それを排除して遊びたいという、侵害をさける排斥の欲求が教師に依頼する救助欲求となり、教師からよく理解してもらいたい親和欲求となると考えられる。

1年では事態の説明を求める反応が最も多く、その他はわずかずつ分散している。2年、3年では告げた子に軽く注意を与える反応が多くなり、消極的な対策、同意と訓戒の約束もふえている。

反応は1年では「どの子ですか」が最も多く「別な子と遊びなさい」（消極的対策）「いっしょに遊びなさい」（軽く注意）「いたいいめにあわせてやる」（訓戒の約束）等がみられる。2年、3年でも反応内容は特に変化はないが「みんなお友だちになりなさい」「自分で考えなさい」等の反省を求めるものがふえている。

⑦ 「いっしょに遊んでください」

第 11 表

反 応 類 型		1 年			2 年			3 年			計		
		男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 受容的 溺愛的	謝罪し同意	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 受容的 教育的	実行	0	2	2	7	3	10	10	7	17	17	12	29
3 客観的 教育的	事態の説明	0	0	0	2	0	2	2	0	2	4	0	4
4 拒否的 教育的	実行遅延	5	3		6	8		10	9		21	20	
	謝罪し拒否	0	0	8	0	0	14	0	0	19	0	0	41
5 拒否的 支配的	拒否	14	16	30	20	29	49	17	25	42	51	70	121

教師への親和的接触を求める行動をとることによって親和を求め、同時に自分の遊びたい欲求をみたそうとするものと考えられる。

各学年共通して拒否的認知が強い。反応も共通しており「忙しいからだめ」「友だちと遊びなさい」の拒否が最も多い。その他の反応としては「あそびますよ」「いまいきます」（実行・同意）「ちょっと待ってね」「仕事があるからあとでね」（実行遅延）「もう一人で遊びなさい」（拒否）等がみられる。

⑧ 「ここむずかしいです、どうするんですか。」

第 12 表

反 応 類 型		1 年			2 年			3 年			計		
		男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 受容的 溺愛的	直接的援助	0	0	0	5	4	9	11	12	23	16	16	32
2 受容的 教育的	指導的援助	0	0		3	2		5	4		8	6	
	激励	0	0	0	0	1	6	0	0	9	0	1	15
3 客観的 教育的	事態の説明	0	0	0	1	0	1	2	1	3	3	1	4
4 拒否的 教育的	再考を促す	18	20		22	30		17	20		57	70	
	参考書調べ	0	0	38	0	1	53	2	1	40	2	2	131
5 拒否的 支配的	拒否 叱責	1	1	2	8	3	11	4	1	5	13	5	18

学習場面で難問題に直面して解決したい、しなければならないという気持ちから自分では解決できないため教師に援助を求める行動となったと考えられる。表面にあらわれたのは援助欲求であるが背景には解決できないため人から非難されたり、叱られたくないという屈辱回避、非難回避や、理解への欲求が考えられる。

各学年共通して再考を促し解決の可能性をしらせる認知の反応が多くみられ、2年、3年では直接的な援助の認知の反応がふえている。反応は、1年では「よくよむとわかります」「自分で考えてごらん」の再考を促すものに集中しているが、2年、3年では「こうするんです」の直接的援助や「ヒントを教えます」「そこをあとにしないで」等の指導的援助、「もう2年生だから一人でやりなさい」「きのう本をよく調べなかったからです」等の拒否がみられる。

⑨ 「もっとやさしい問題にかえてください。」

第13表

反 応 類 型		1 年			2 年			3 年			計		
		男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 受容的溺愛的	直ちに承諾	3	1	4	3	0	3	4	1	5	10	2	12
2 受容的教育的	指導的援助	0	1	1	2	0	2	1	1	2	3	2	5
3 客観的教育的	事態の説明	1	0	1	3	8	11	1	2	3	5	10	15
4 拒否的教育的	再考を促す	9	15		6	8		3	8		18	31	
	解決の可能性	0	0	24	1	2	17	0	4	15	1	6	56
5 拒否の支配的	拒否 叱責	6	1	7	20	21	41	32	25	57	58	47	105

学習活動で解決不能な問題に直面し、そのため非難されたり、叱られたりすることを、場面の転換によって避けたいという気持ちから教師に依存する行動としてあらわれたものと考えることができる。

反応は1年では再考を促す「よく考えなさい」に集中し、2年、3年では拒否、叱責「だめです」、「もう2年生でしょう」「むずかしくてもしなさい」「その問題がちょうどいいのです」「遊んでばかりいるからそういうことになるんです」等の増加がめだっている。その他の反応としては「じゃ、この問題をやりなさい」（承諾）「むずかしいのが勉強となります」「これもかんたんです」「あたまがよくなります」「わかるはずです」（拒否）等がある。

⑩ 「その字 ちがっています。」

第 14 表

反 応 類 型		1 年			2 年			3 年			計		
		男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 受容的溺愛的	過度の謝罪	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 受容的教育的	肯定 謝罪	3	2		7	9		14	18		24	29	
	肯定 賞讃	0	0	5	0	1	17	4	3	39	4	4	61
3 客観的教育的	肯定 訂正	12	15	27	17	25	42	20	20	40	49	60	109
4 拒否的教育的	弁解	0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	1	2
5 拒否の支配的	合理化	0	1		0	0		0	0		0	1	
	強弁	0	0	1	7	4	11	2	0	20	9	4	14

自分の能力などを顕示し、人からうけ入れられ、人から認められたいという欲求が背後にあって、教師のかいた誤字を指摘することによってその欲求をみたそうとするものである。自己顕示、承認の欲求が対人的には独立の欲求となって示されるものと考えられる。

反応は各学年に共通して肯定し訂正するものがみられるが、2年、3年では謝罪の反応が多くなってきている。反応語としては「そうでしたね。まちがいました」「ありがとうございます。いま直します」が最も多く、「ごめんなさいね」「早く教えてくれてありがとうございます」（謝罪 賞讃）が2年、3年にみられ、拒否的なものとして「ちがってもいいです」「あなたたちはだまっていなさい」「これでいいんです」「ちがっていませんよ」等がみられる。

各項目について、学年間の関係をみるために学年と反応種別との関係 1・2年生間、2・3年生間の関係および各学年における反応の傾向について χ^2 検定を行なった。結果は第15表に示される。

第 15 表

項目	検定種別									
	1 1・2・3年	2 1・2年	3 2・3年	4 1年	5 1年の差	6 2年	7 2年の差	8 3年	9 3年の差	
1 教室のガラス	※※	※※	※※	※※	※	※※	※	※※	※	
2 勉強の飽き	※※	※※		※※	※	※※	※	※※	※	
3 課題変更				※		※※	※	※※	※	
4 絵の批評	※※	※※		※※	※	※※	※	※※	※	
5 宿題未完成	※※			※※	※	※※	※	※※	※	
6 友人の悪行為	※※			※※		※※	※	※※		
7 共遊び				※※	※	※※	※	※※	※	
8 学習援助	※※	※※	※※	※※	※※	※※	※	※※		
9 課題変更	※※	※※	※	※※	※	※※	※	※※	※	
10 誤字指摘	※※	※	※※	※※		※※		※※	※	

注 ※は5%の有意水準で差がみられるもの、※※は1%の有意水準で差がみられるものである。

検定の種別は次のようである。1, 1年・2年・3年における反応の類型(5分類による)と学年差との関係 2, 1年と2年における反応類型と学年差との関係 3, 2年と3年における反応類型と学年差との関係 4, 1年における反応類型間の傾向 5, 1年における反応を拒否的(拒否的教育的拒否的支配的)と受容的(受容的教育的, 受容的溺愛的)との二類型についての反応数の差を頻数の信頼区間よりみたもの 6, 2年における反応類型間の傾向 7, 2年における反応を5と同じようにみたもの 8, 3年における反応類型の傾向 9, 3年における反応を5と同じようにみたもの。

1年, 2年, 3年をとおして反応類型に差のある項目は1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10の8項目であったが, 1年と2年との反応類型の差についてみると1, 2, 4, 8, 9, 10の6項目である。さらに, 2年と3年との反応類型の差がみられるものは1, 8, 9, 10の4項目であり, これが各学年間に差がみられたものである。

また, 各学年における反応傾向についてはどの学年もすべての項目に一定の傾向があると判断されたが, 受容的反応, 拒否的反応の頻数の差については1年で7項目, 2年で9項目, 3年で8項目である。

2 教師認知調査の構造

調査結果を1, 2, 3年生計180名について各反応を受容的溺愛的から拒否的支配的類型に分類して1点から5点を与え, ピアソンの相関係数を求めたのが第16表である。

第16表

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2	-.17									
3	-.11	.66								
4	.11	.12	.04							
5	.22	-.05	.05	.21						
6	.08	.07	.09	.04	-.16					
7	-.11	.12	.12	.09	-.03	.08				
8	.22	.04	.01	.02	.15	.08	.15			
9	.29	.10	.19	.02	.10	.01	.05	-.14		
10	.08	.0	.13	.13	.06	-.11	.14	.15	.10	

この相関表に基づいてセントロイド法による因子分析を行ない，直交回転を行なったところ次のような因子行列が得られた。

第 17 表

	I	Ⅱ	Ⅲ	h ²	各項に共通した一般的因子はなく，負荷量によって三分類すれば次のようになる。
1	.43	-.29	.28	.35	第Ⅰ因子 1 教室のガラスをわりました。 4 この絵じょうずでしょう。 5 宿題これだけしかできませんでした。 9 もっとやさしい問題にかえてください。 10 その字がちがっています。
2	.11	.75	.10	.58	
3	.27	.80	.04	.71	
4	.29	-.04	.27	.16	
5	.34	-.07	.24	.18	
6	.02	.08	.32	.11	
7	.02	.22	.21	.09	
8	-.02	.09	.52	.28	
9	.50	.11	-.12	.28	
10	.31	.05	.05	.10	

第Ⅱ因子 2 勉強はもうあきました。
3 もっとひくくしてください。むりです。
7 いっしょに遊んでください。

第Ⅲ因子 6 あの子がいじわるします。
8 ここむずかしいです。どうするんですか。

各項目間の相関は全般に低く，因子負荷量も明確にあらわれないものもあるが，第Ⅲ因子までの抽出によって上のような分類を 一応考えることができるであろう。ここに抽出された因子をどのように考えるべきか，各因子の負荷をもつ項目について考えてみると次のようなことが考えられる。

第Ⅰ因子 1 自己防衛 4 自己顕示，承認 5 自己防衛 9 救助 10 自己顕示，承認となり，自己防衛，自己顕示独立の意味を含むように考えられる。

第Ⅱ因子 2 自己主張，救助 3 自己主張，救助 7 親和であり，自己主張の意味と考えられる。

第Ⅲ因子 6 親和，救助 8 救助であり，救助・依存の意味が多いと考えられる。

これらの各因子による分類によって項目別得点を算出したのが第 18 表である。

第 18 表

	1 年			2 年			3 年			計		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
第Ⅰ因子	3.9	3.9	3.9	3.7	3.6	3.7	3.5	3.4	3.5	3.6	3.6	3.6
第Ⅱ因子	3.4	3.4	3.4	4.0	4.3	4.2	3.8	3.8	3.8	3.8	3.9	3.8
第Ⅲ因子	3.6	3.3	3.5	3.2	3.3	3.3	2.9	3.1	3.0	3.1	3.2	3.2

学年別の因子間の差については、各学年に共通な傾向はみられない。1年生では第Ⅰ，第Ⅱ，第Ⅲ因子の順に拒否的教育的傾向が強く，2年生，3年生では第Ⅱ，第Ⅰ，第Ⅲ因子の順に拒否的教育的傾向が強くみられる。因子別に学年間の差についても共通な傾向はみられず，第Ⅰ，第Ⅲ因子で1年，2年，3年の順に拒否的教育的傾向が強く，第Ⅱ因子については2年，3年，1年の順に拒否的教育的傾向が強くみられる。

3 CCPの結果と教師認知調査の結果の比較

親子関係が子どもの成育上大きな影響をもつことは多くの研究によって明らかにされている。子どもが教師との関係をもつようになるとき，人格形成に影響を与える多くの諸経験はすでになされてきていることが考えられる。その中で学校に入学した児童が教師に対してとる態度，行動に影響を与えるものの一つとして親子関係を考えることもできる。親子関係と教師－児童の関係は質的に異なったものであるが，子どもの社会性に親子関係のあり方が影響するというのと同じように考えられる。また，同様な意味において親の教師に対する態度も教師－児童の関係に影響を与えるものと考えられる。ここでは児童の保護者に教師に対する態度を調査することができないため，その一段階として，子どもの親に対する認知と教師に対する認知との比較を試みた。親に対する認知についてはCCPを実施し，教師認知については既述してきたものを用いる。

(1) CCPについて

前にも述べてきたので略述すれば子どもがどのように親を認知しているかをみようとするものである。

第19表

番号	場面	背景の欲求	前景の欲求
1 13	きぶんがわるいのです。	有害回避	救助
2 14	いっしょにあそんで，	遊戯	親和
3 15	ひとりでするよ。	自律	不可侵
4 16	べんきょう，おしえてちょうだい。	屈辱回避 非難回避 理解	救助
5 17	ちょっときてごらん。	説明	親和
6 18	みないでよ。	把持	不可侵
7 19	ほんかってちょうだい。	理解 遊戯	救助
8 20	こんな え かいてきた。	自己顕示	承認
9 21	おつかいにいくのめんどくさいなあ。	自律	自律
10 22	きょうのテストあまりできなかった。	屈辱回避	救助
11 23	手つだわして。	自己顕示 親和	親和
12 24	あそんでくるよ。	遊戯	自律

テストの構成は第 19 表のようになっており、前景欲求の救助、親和、独立に対して各 4 場面ずつから構成されている。結果は受容、拒否によって分類される。各場面についての反応結果は第 20 表のようになる。

第 20 表

母	受 容			拒 否					その他	父	受 容			拒 否					その他
	C	C'	S	D	D'	R	I	I'			C	C'	S	D	D'	R	I	I'	
1			6	27					7	13			3	29		1	1		6
2			2	16	3	4		9	6	14	1		6	11	8	4		1	9
3	2		4	1		3	3		27	15		1	10	5			3		21
4	4		9	15	3	2			7	16	6		11	6	6	3		4	4
5		3	14	4	8	1	2		8	17		4	8	1	8	4	1		14
6		1	8	12		2	2		15	18	1		5	13		1	7		13
7			10	6	9	9		3	3	19			8	7	12	5		1	7
8			20	14		2			4	20	1		16	14		6			3
9	1		11	22		2	1		3	21				21					10
10	2	1		22		4	1		10	22	1	2		26		2	2		7
11		3	13	10	2	3			9	23		2	7	9	3	2	5		12
12	18	4	7	1	3	1			6	24	22	2	5	3	3			1	4

(2) 総点による比較

CCPと教師認知調査では各場面が異なり、また、結果の分類のしかたも異なるのでCCPの結果を教師認知調査の基準によって分類したが、結果的にはS—受容的溺愛的、C—受容的教育的、C'—客観的教育的、D、D'—拒否的教育的、R、I、I'—拒否的支配的の分類となった。項目別の比較ができないため受容的—拒否的に1～5点を与えて総点によって教師認知、父の認知、母の認知の三者についての関係をフリードマンの検定によってみたところ、5%の有意水準で差がみられた。さらに教師—父、教師—母、父—母についてサインテストを試みたところ、教師—父、教師—母のそれぞれに5%の有意水準による差がみられたが、父—母については差はなかった。

なお、個人の平均得点によってピアソンの相関係数を算出したのが第 21 表である。

第 21 表

	教師	父	母
教師			
父	—0.4		
母	—0.8	0.35	

教師と父、母に対する認知のこのような差は、テスト内容が異なるため厳密に断定できないが、教師はあくまで指導者であり教育者であって父、母とは異なった対象としてうけとられていると考えられる。

(3) 項目別比較

また，CCPと教師認知調査とに共通な項目して勉強の援助要請，共遊の要請，絵の批評を求めるの3項目がある。それぞれについて教師－父 教師－母の認知の関係は次のようになる。

第22表 ① 勉強の援助

		父		母	
		受容	拒否	受容	拒否
教師	拒否	1	30	2	26
	受容	0	0	0	0

教師認知調査の項目では「ここむずかしいです。どうするんですか」であり，CCPでは「べんきょうおしえてちょうだい」となっており厳密には同じものではないが，教師，父，母ともに拒否的傾向が強い。反応としては「自分で考えなさい」「よく本を読みなさい」等の再考を促すものに集中している。

第23表 ② 共遊の要請

		父		母	
		受容	拒否	受容	拒否
教師	拒否	15	13	12	18
	受容	2	0	1	1

「いっしょにあそんで」という要請に対して，教師は「忙がしい」「仕事がある」等の拒否的認知が大部分をしめているが，父，母にあつては受容と拒否が同じようにあらわれて差がみられない。教師は教室以外のところでは忙がしい社会人として児童の生活とは離れているように考えられる。

第24表 ③ 絵の批評

		父		母	
		受容	拒否	受容	拒否
教師	拒否	7	19	18	14
	受容	0	1	1	1

教師認知調査では「このえじょうずでしょう」であり，CCPでは「こんなえかいてきた」という表現に違いはあるが，教師については拒否的傾向が多いのに対し，母については受容，拒否が同じようにみられ，父については拒否的傾向が5%の有意水準でみいだされた。

ま と め

小学校低学年児童の教師に対する態度研究の一つとして，教師をどのように認知しているかについて教師認知調査によって行なった。結果は受容的認知－拒否的認知の5段階に分類された。

全体としては拒否的認知傾向が強く，とくに1年に強い。学年間には明確な差はみられない。認知傾向として，どのようなものが望ましいかを一般的に規定することはできない。しいていえば，教師に適応したかたちで認知しているかどうかであろう。児童に不適応行動なり異常行動がみられるときに，そ

の児童の教師への認知がとりあげられるであろう。また一方、性格が個人ごとに異なっているが、やはり類型が考えられるように、教師の認知についても、その学年の進展や、児童の発達において共通なもの、また、他の学年や年齢のものなどにみられないものが考えられないであろうか。また、担任教師によってその認知は変化するであろうが、たとえば小学校低学年に共通した認知のしかたなどについて考えることはできるであろう。しかし、そのためには、被験者の数も相当数を考えねばならず、また、他の学年や年齢のものとの比較がなされなければならない。方法についても、結果の処理についても吟味されなければならない。このようなことを考えながらも、種々の制約から、ここでは小学校低学年に教師認知調査を実施したのであるが、他学年との比較、同学年における学級差等については資料が収集できなかった。

ここで児童の反応として求めたのは現実の教師の行動であり、その意味では学級成員は同一の教師の指示に従うわけで、反応のかたよりも当然ではあるが、1年ではそれがとくに目立っていた。1年では1学級のみ実施ということもあるが、2年、3年に比してかたよりが大きいと考えられた。反応の分類はことばで表現されたもののみを手がかりとして、その背後にある意図や思惑などは考えなかった。現実には分類上の拒否的支配的という意味から、また、受容的溺愛的という意味からは遠いであろうと思われるものでも、表現上からそれらに分類されたものもある。

また、反応は投影的なものでなく現実のものを求めたのであるが、たとえば、ガラスの破損などは未経験のままに反応したものが多く考えられる。また、勉強の飽きの訴えにおいては、現実に飽きがかかることは経験していても、それを教師に訴えるということできないという児童の側における一定の枠のままに反応するものがみられた。

反応においては、上述のように1年では同一の反応にかたよりがみられ、2年、3年では各類型に広まる傾向がみられたが、たとえば、宿題未完成の場合に放課後残って完成させることなどは学年共通の申し合わせによる場合もあるだろうし、また、学校としての方針となっているところもあるだろう。児童の示した反応が、その教師の個人的な側面をとらえるときもあればその学校の側面をとらえていることもあると考えられる。反応語の内容は1年ではきまった表現しか使用されないが、2・3年になると同じ内容に属するものでもさまざまな表現が用いられ、厳密な意味ではそれらの使用語の分析も必要ではないかと考えられる。同一の教師から示されることばについても、それが児童に受けとられ、あらためて児童によって表現されるとき、内容は同じものでも表現やニュアンスといったものは、学年が進むにつれてかなり異なったものと考えられる。

親に対する認知をCCPによって調査を行なった。1年の1学級のみであるが、父・母ともに受容的拒否的のいずれかに属し、客観的と考えられる認知はあまりみられない。そして、受容的、拒否的認知の割合はほぼ同率である。教師認知調査とは方法的には同じであるが、項目内容が異なっているため各項目についての1対1の対応による比較はできないが、教師認知調査の分類によって全項目をまとめた比較では教師の拒否的傾向の強いこととはっきりした差が、父・母ともにみられた。内容の共通した3項目についてみると勉強の援助要請については教師、父・母ともに拒否的傾向がみられ、共遊びの要請にあっては教師の拒否的傾向に対して、父、母ともに受容、拒否の傾向が同率であり、絵の批評を求めることについては教師、父に拒否的傾向、母には受容、拒否が同率であった。

ここにまとめたのは教師に対する児童の認知についての調査結果である。内容、方法ともにこれから改善していくべき点も多いが、同一学年における学級差、年間の変動などをこれから考えていきたいと思っている。方法、理論等について多くのご批判を賜われれば幸甚である。この研究にあたっては徳島大学 岸田元美先生、岐阜大学 宮脇二郎先生からは貴重な資料と懇切な指導をいただいた。ここに深く感謝するととも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沼垂小学校の校長先生はじめ職員の方々、児童のみなさんに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

- 注 1 岸田元美 「児童・生徒と教師の人間関係」 P 2 7 ~ 2 8 明治図書
- 注 2 同上 P 3 1 ~ 3 3
- 注 3 講座「家庭と学校」 第 1 巻 家庭と学校 P 2 2 金子書房
- 注 4 C C P 解説 大成出版社牧野書房
- 注 5 H.A.マアレー「パーソナリティ」I 外林大作訳編 P 2 9 2 ~ 2 9 5 誠信書房
- 注 6 前掲書(注 4) P 1 4