

# 「教師用RCRT」と生徒の「ストレングス（強み）アプローチ」による学級担任の生徒認知の変容

渡 邊 信 隆\*

(令和2年7月2日受付, 令和2年12月23日受理)

## Changes in Cognition of the Classroom Teacher Using “Roll Construct Repertory Test for Teachers” and “Strength Approach”

WATANABE Nobutaka\*

In this study, we conducted “RCRT for teachers” on one classroom teacher in junior high school and showed the teacher information about the strengths of each student that the students answered by “Strength approach”. The purpose of this study was to examine how the teacher's cognitive dimension toward students and the teacher's cognition toward individual students change. As a result of the intervention for about one month, as for the cognitive dimension of the classroom teacher, two cognitive dimensions were extracted as common to the first and second times. The number of cognitive dimensions did not change from three. However, the first factor of the cognitive dimension became the third factor in the second time, and instead a different factor became the first factor. The property pairs that make up the construct were not found to be the same. Regarding the combination of pairs, the second time, ambiguity combinations were seen. These results indicate that the combined use of “RCRT for teachers” and “Strength Approach” may further promote the teacher's cognitive changes toward students.

Key Words : 児童生徒認知, 教師用RCRT, ストレングス（強み）, ステレオタイプ

### 1. 問題の所在と目的

本研究は、教師用RCRTとストレングス（強み）アプローチの併用により、教師の生徒に対する認知次元及び、個々の生徒に対する認知の変容を促すための実践的活用の可能性を検討することを目的とする。

教師の児童生徒認知に関して、教師一般に共通した認知次元があることが明らかにされている。例えば天根・吉田（1983）<sup>(1)</sup>は、教師17人を対象に児童に対する教師の認知次元を調べ、教師の認知構造を構成する主要次元は、「活発さ」、「温厚さ」、「聡明さ」、「落ち着き」、「根気強さ」の5次元であることを示した。蘭（1991）<sup>(2)</sup>は、主要次元として、「社会性」、「活動性」、「安定性」、「知的意欲」、「創造性」の5つを見出している。

一方、教師の個別的な児童生徒認知を検討した研究もある。近藤（1987, 1994, 1995）<sup>(3)(4)(5)</sup>は、G. A. Kelly（1955）<sup>(6)</sup>のRCRT（Role Construct Repertory Test）を応用し、教師用RCRTを開発している。教師用RCRTは、教師が担任する学級の児童生徒を認知する際に、どのような認知枠組みを用いているかを個々の教師毎に明らかにする検査である。Kellyの理論では、個人が他者を認知し、解釈する際に用いる「明るい」、「真面目」といった基本的構成概念をパーソナル・コンストラク

ト（personal construct）と呼び、コンストラクトの組み合わせさせた個人独自の認知構造をコンストラクト・システム（construct system）と呼ぶ（味香, 1990）<sup>(7)</sup>。このコンストラクトについて、坂元（1988）<sup>(8)</sup>は、認知システムを構成する最も基本的な成分であり、環境を捉える軸であるとし、個人が固有にもっているものと表現している。また、伊藤（1999）<sup>(9)</sup>は、各人がもつ世界を解釈する個人的な視点、いわば、物事の捉え方や視点と表現している。教師用RCRTでは、コンストラクトを「個人的な構成概念、すなわち、子どもを捉える枠組み、あるいはモノサシ」とし、さらにそこから教師の潜在的対人認知次元を抽出して、児童生徒に対する認知枠組みを明らかにするのである（近藤, 1987）<sup>(3)</sup>。

教師用RCRTを用いた研究には、学級担任の認知と児童生徒の学級適応感やスクールモラル等との関係を検討したのが見られる（飯田, 2002；飯田, 2003；近藤, 1994；塚本, 2006）<sup>(10)(11)(4)(12)</sup>。これらの研究によって、教師の認知次元は教師が児童生徒に対して「こうあってほしい」という要請を意味することが示されている。そして、教師の要請特性と児童生徒の行動特性が適合するか否かにより、児童生徒の学級適応が左右される。教師

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生（Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education）

の認知次元は、当該教師の教育観や人間観、学級特性、教師役割等が反映し、一般的に因子の数が教師の児童生徒を見る視点の多様性を示す（近藤，1994）<sup>(4)</sup>。それ故に、教師の認知次元の多様性が児童生徒の適応に影響する。実際に、同一学級における現担任と前担任、専科教師に教師用RCRTを実施した研究からは、教師によって認知次元が異なるために、同じ児童であっても評価が異なることが示された（近藤，1987；松井・神村，2006）<sup>(3)(13)</sup>。教師が常に同一の、あるいは少数の認知次元で認知することは評価の固定化を意味し、高く評価される児童生徒は常に高く評価され、低く評価される児童生徒は常に低く評価され続けることになる。また、教師の児童認知の多様性が高い学級は、低い学級よりも児童の級友認知の多様性も高い（笠松・越，2007）<sup>(14)</sup>。つまり、教師の認知次元の内容や多様性は、教師自身はもとより、児童生徒の認知や適応、学級全体のあり方にまで影響しうる。

このように、教師の児童生徒認知次元やその下位次元であるコンストラクトには多様性が求められる。児童生徒の状況に応じて柔軟に異なる認知次元を用い、認知を組み替えられることが必要であると考えられる。しかしながら、近藤（1994）<sup>(4)</sup>が指摘している通り、教師の認知次元は、教育観、人間観や自身の置かれた状況や経験によって形成されるため、認知次元を変容させることは容易ではない。そのため、まずは、教師が自らの認知枠組みを客観的に自覚することが必要となる。それには、個人の視点を個人の文脈で捉える臨床的かつ実践的方法である教師用RCRTが有効であると考えられる（伊藤，1999）<sup>(9)</sup>。そのうえで、次には、新たな認知枠組みを獲得したり、不適切な認知を意識的に修正したりすることが求められる。

この対人認知に関してGilbert（1989）<sup>(15)</sup>は、三段階モデルを提起している。モデルによると、第1に、他者の行動を観察した際に、その行動から特性を同定するカテゴリ化が行われる。第2に、行動に対応する特性が推論される。第3に、行動の原因を吟味して第2段階で推論された特性の見直しが行われる。この第1、第2段階は意識せずに自動的に行われるが、第3段階は認知資源を必要とする意識的な処理であると考えられている。したがって、対人認知において推論を意識しない場合や、意識しても認知資源が不足している場合には第3の見直しは生じない。また、田中・木原（2011）<sup>(16)</sup>は、印象形成過程について大学生を参加者として8カ月間に渡って調査をした結果、対象人物に対して接触頻度が多くなると、実際に観察された具体的な行動から印象を形成していくことを指摘している。これを学校における教師の児童生徒に対する印象形成として考えると、特徴が捉えやすく目立つ児童生徒は意識的に常に見直しが行われるが、特徴を捉えづらい児童生徒は外見的な特徴や「おとなしい」などの

表面的な印象に留まり、見直しが行われない可能性がある。さらに、教師は複数の児童生徒に対して同様の頻度で接触することは難しく、特定の決まった児童生徒に接する機会が多くなったり、少なくなったりするなど、印象形成に関わる情報量にばらつきが生じる。そのため、教師は自らの認知的枠組みを客観視することは難しく、個々の児童生徒を無意識のうちに固定化された認知で捉えている可能性がある。

そこで、これらの課題を解決するために、ステレオタイプの変容に関する知見に着目する。ステレオタイプとは、社会集団や社会的カテゴリに対して、その成員がもつ属性について誇張された信念をいう（山本ら，2001）<sup>(17)</sup>。このステレオタイプは、反ステレオタイプ情報の提示によって変容することが多くの研究において示されている（e.g., Dasgupta & Greenwald, 2001；Dasgupta & Rivera, 2008）<sup>(18)(19)</sup>。つまり、それまで個人が抱いていた固定化された対人認知を覆すような反証情報の提示によって、その認知は変容しうる。本研究における教師の児童生徒認知は、社会的集団やカテゴリに基づくステレオタイプ認知ではない。しかしながら、既存の認知と異なる情報が、集団やカテゴリに対する固定化された認知を変容させるのであれば、児童生徒についての新たな情報が、教師の固定化された認知をも揺さぶり、変容させる可能性があるのではないだろうか。Devine（1989）<sup>(20)</sup>は、ステレオタイプが活性化した場合、人はそれを抑制しようとすることを指摘している。これは、自動的な過程で生じたステレオタイプの活性化を統制的な過程によって制御するという二過程理論と呼ばれるものである。教師用RCRTは、教師のステレオタイプの児童生徒認知の偏りを自覚する作業に当たると考えられる。

教師の固定化された認知の変容を促す反証情報の提示には、ストレングス（強み）アプローチが採用できる。ポジティブ心理学において、ストレングス（強み：strength）とは、人が活躍したり最善を尽くしたりすることを可能にさせる特性を表す（Wood, Linley, Maltby, Kashdam, & Hurling, 2011）<sup>(21)</sup>。児童生徒が自らの強みを認識し、生かすための活動に、ストレングス・カード（竹田，2013）<sup>(註1)</sup>を用いたストレングス（強み）アプローチ（以下SA）というワークがある（平尾・山本，2014；椿・山本，2015；山川・山本，2016）<sup>(22)(23)(24)</sup>。本研究では、このSAを行うことによって得た、個々の児童生徒の強みに関する情報を新たな人物を捉える視点、すなわち、ステレオタイプの認知の変容につながる反証事例として教師に提示する。個々の児童生徒に対する教師の認知変容が生じれば、認知次元やコンストラクトそのものの変容にも繋がりがうることが考えられる。

前述の通り、教師用RCRTは、教師自らの認知枠組みを自覚するための手段として有効であるが、その自覚後に

において、教師の固定化された認知の変容を促す方法は、これまでの研究において具体的には明らかにされていない。したがって、教師用RCRT実施後において、教師が新たな児童生徒に関する情報を獲得し、固定化された認知の修正をもたらす手立てまでもも取り入れることが、教育実践において必要であると考えられる。そこで本研究では、中学校の学級担任1名を対象として、教師用RCRTを実施するとともに、SAによって生徒が回答した各生徒の強みに関する情報を提示することによって、担任教師の生徒に対する認知次元、コンストラクト、及び個々の生徒に対する認知がどのように変容するかを明らかにすることを目的とする。それにより、教師用RCRTとSA併用の効果と学校現場での実践的活用の可能性を検討する。

## 2. 方法

### 2.1 介入期間

201X年10月～11月

### 2.2 対象者

教師用RCRTは、T県公立中学校の教員歴30年、50代の女性教師（以下、担任A）に対して実施した。SAは、担任Aが担任する2年生の生徒（男子17名、女子14名の合計31名）を対象に実施した。

### 2.3 手続き

#### 2.3.1 概要

担任Aの認知次元の変容を明らかにするために、担任Aに対して、教師用RCRT（1回目）を実施した。次に、その1週間後、SAを実施した。その4週間後、すなわち教師用RCRT（1回目）実施の5週間後、教師用RCRT（2回目）を実施した。事前に担任Aには、調査目的を「生徒理解に関する調査を行うため」と説明し、以下の3点を伝えた。

①生徒理解に関する調査（教師用RCRT）を実施すること。②各生徒が自分の強みを知るという活動を行い、生徒の強み情報を筆者がまとめて担任Aに提示すること。③1週間に1回の定期的な面接により担任Aの生徒理解に関する状況を訊くこと。

#### 2.3.2 教師用RCRTの実施

教師用RCRTの実施は、近藤（1995）<sup>(5)</sup>の手順にしたが行った。実施は2回とも、放課後に学校の面接室で行った。教師用RCRTのおおよその手順を以下に示す。

- ①学級の生徒全員の名前を想起順に回答する。
- ②学級の中から、担任から見ても似ている生徒、担任にとってウマの合う・合わない生徒、考えていることによくわかる・わからない生徒、想起順の早かった・遅かった生徒を全部で12ペア24名特定する。
- ③これら12ペアについて、2人の類似点や特徴に関する特性を、担任の言葉で表現する。
- ④上記③で回答した12個の特性について、その反対の意味の特性を回答する。この③④で回答した12対の特性

をコンストラクトという。

- ⑤12対のコンストラクトを評定尺度として、学級の全生徒について「当てはまる—当てはまらない」の5件法で評定する。

- ⑥同評定尺度によって、「現実の自分」、「理想の自分」、「理想の子ども」を評定する。

以上の手順を経て回答されたコンストラクトの評定値に基づき、筆者が因子分析の実施と各次元における各生徒の位置を図示した認知図の作成を行った。それらを担任Aに提示し、筆者とともに解釈を行った。

#### 2.3.3 ストレングス（強み）アプローチ

生徒に対しては、平尾・山本（2014）等のSAを参考にし、竹田（2013）<sup>(註1)</sup>が開発したストレングス・カードを用いて、自分の強みに気づくワークを行った。カードは48枚あり、それぞれ1枚のカードにつき1つの強みが示されている。尚、本研究では、SAは担任Aの生徒認知の変容をもたらすための情報として活用することを目的として行った。SAの活動指導は筆者が行った。活動の流れを以下に示す。

- ①自分が頑張った経験等を振り返り、ワークシートに記入する。
- ②最初に挙げた経験の中で、48枚のストレングス・カードの中から、自分の強みに当てはまるカードの番号を自分自身で選ぶ。カードはいくつ選んでもよい。
- ③4人グループになる。
- ④話し手1人と聞き手3人に分かれる。
- ⑤話し手は自分のエピソードを聞き手に話し、自分の選んだ強みを紹介する。
- ⑥聞き手は、話し手が話し終えたら、カードの中から話し手に当てはまるカードを選び、選んだカードの番号と理由を付箋に書き、話し手に説明する。カードはいくつ選んでもよい。
- ⑦話し手は、聞き手に選んでもらったカードのうち、新たに自分の強みとして該当すると思うカード番号に丸を付ける。
- ⑧以上を話し手と聞き手を交代して、全員が行う。

最終的に、生徒自身が選んだ強みと友達から選んでもらった強みのうち、生徒自身が自分の強みに該当すると思い、選んだ強みを筆者が一覧表にして、担任Aに提示した。

#### 2.3.4 担任Aとの面接

SA実施後から1週間に1回、4週間に渡り合計4回、担任Aと放課後に学校の面接室で面接を行った。時間は、毎回20分程度であった。面接では、生徒に対して実施したSAによって、各生徒が自分で選んだ強みと、友達から選ばれた強みをそれぞれ一覧にまとめたものを担任Aに示した。担任Aはそれを定期的にチェックし、面接の時はそのリストを見ながら話していた。担任Aが感じた各生徒に対する新たな気づきや認知の変容、指導態度・行動の変容等を、日々のエピソードを通して訊くことで、

担任Aの生徒認知と指導態度・行動の変容を捉えることを主な目的とした。

## 2.4 倫理的配慮

研究対象者の学校長及び担任Aに対し、事前に研究目的の説明に加え、教師用RCRTとSAを実施する許可を取った。また、研究で得た情報は、研究目的以外で使用することはないこと、データ処理後は、適切に破棄することを文書と口頭で説明した。

## 3. 結果

本研究では、教師用RCRTとSAによる生徒の強み情報の提示によって、認知次元及びコンストラクトがどのように変容するか検討した。

### 3.1 SAによって提示された生徒の強み

SAの実施当日は、欠席者が3名おり、29人で行った。教師に提示した生徒の強みがどのようなものであったかを述べる。まず、SAにおいて生徒がワークシートに書いた強みの根拠となる経験等を筆者がKJ法によって分類した(表1)。生徒の中には1つ以上の経験等を書いている生徒がおり、最も多い生徒は4つ書いていた。そのため、全生徒の記述数は合計で48となった。結果は、クラブ活動に関する記述が22と最も多く、次いで学習、学校生活、特技・性格、家庭生活に関する記述という順であった。

表1 生徒が書いた強みの根拠となる経験等の分類

項目	記述数
クラブ活動に関すること	22
学習に関すること	12
学校生活に関すること (クラブ活動・学習以外)	7
特技・性格に関すること	4
家庭生活に関すること	3

次に、Peterson & Seligman (2004) が開発した Values In Action Inventory of Strength (VIA-IS) をもとに、大竹ら (2005)<sup>(25)</sup> が作成した日本語版 VIA-IS を参考に、生徒が選んだ強みを分類した。VIA-IS は24の長所から構成され、6領域に分類されるため、生徒が選んだ強みをこの6領域をもとに分類した。その結果をまとめたものが表2である。生徒が選んだカードのうち、最も多かった領域は「勇気」と「超越性」であった。強みの数は最も多い生徒で22個、最も少ない生徒で4個であった。自分では強みを選べない生徒が2名いたが、友達に選んでもらった強みがそれぞれ5個ずつあった。生徒1人当たりが選んだ強みの平均個数は8.0個であり、選んだ領域の平均数は4.2個であった。

表2 生徒が選んだ強みの分類

領域	VIA-ISの各長所	選んだ枚数
知恵と知識	独創性 好奇心・興味	48
	判断 向学心 見通し	
	勇敢 勤勉 誠実性 熱意	
勇気	愛する力・愛される力	55
	親切 社会的知能	
人間性	チームワーク	21
	平等・公正 リーダーシップ	
正義	寛大 謙虚 思慮深さ・慎重 自己コントロール	10
	審美心 感謝 希望・楽観性 ユーモア・遊戯心 精神性	
節度	合計	231
	合計	231

### 3.2 担任Aの生徒認知の変容

#### 3.2.1 1回目RCRTの認知次元とコンストラクト

1回目の教師用RCRTの結果について検討した。教師用RCRTによって抽出された担任Aのコンストラクトについて、因子分析(一般化された最小2乗法、プロマックス回転)を行った。固有値1.0以上を基準として、3つの因子が抽出された。(表3)。分散の説明率は、第1因子が全体の約26.12%、第2因子が38.34%、第3因子が約8.89%であった。第1因子は、「愛嬌—不愛想」、「関係力—自己防衛」、

表3 1回目の教師用RCRTの因子分析の結果

コンストラクト	第1因子	第2因子	第3因子
大らかさ	1.030		
愛嬌	1.041		
関係力	.670		
他とつながる	.600	.353	
バランス	.533		.452
しっかり者	-.319	-.925	
自発的		.847	
自信		.804	
語彙		.723	
視野の広さ		.459	.359
規範意識			1.092
深く考えない	.301		-.425
説明率	26.12%	38.34%	8.89%
累積説明率	26.12%	64.96%	73.85%

\* 因子負荷量が.300以下の場合に記載を省略

「他者とつながる—一歩譲る」といった生徒の対人的な特性に関するコンストラクトから構成されていた。そこで、第1因子は「他者との関係性」と命名された。第2因子は、「しっかり者—見て見ぬふり」、「自発的—消極的」、「自信—不安」といった生徒自らの関心や表現が内向きか外向きかというコンストラクトで構成されていた。そこで、第2因子は、「関心・表現の方向性」と命名された。第3因子は、「規範意識—いいかげん」、「深く考えない—思慮深い」という生徒の規範に関するコンストラクトから構成されていた。そこで、第3因子は、「規範意識」と命名された。このように、1回目の教師用RCRTにおいて、担任Aの認知次元は3次元であったことが示された。

### 3.2.2 2回目RCRTの認知次元とコンストラクト

SA実施後における2回目の教師用RCRTの結果について検討した。教師用RCRTによって抽出された担任Aのコンストラクトについて、因子分析（一般化された最小2乗法、プロマックス回転）を行った。固有値1.0以上を基準として、3つの因子が抽出された（表4）。分散の説明率は、第1因子が全体の約26.77%、第2因子が29.23%、第3因子が約12.51%であった。第1因子は、「段取り力—散漫」、「勉強熱心—勉強嫌い」、「根性—中途半端」など、生徒の学習や物事に対して取り組む意欲や態度に関するコンストラクトから構成されていた。そこで、第1因子は、「取り組む姿勢」と命名された。第2因子は、「積極的—消極的」、「自己主張—没個性」、「プライド—受容的」など、生徒自らの関心や表現が内向きか外向きかというコンストラクトで構成されていた。そこで、第2因子は、1回目の第2因子と同様に、「関心・表現の方向性」と命名された。第3因子は、「バランス—不安定」、「協調的—孤独」という生徒の対人的な特性に関するコンストラクトから構成されていた。そこで、第3因子は、1回目の第1因子と同様に、「他者との関係性」と命名された。

表4 2回目の教師用RCRTの因子分析の結果

コンストラクト	第1因子	第2因子	第3因子
段取り力 . . . . . 散漫	.812		
勉強熱心 . . . . . 勉強嫌い	.743		
冷静 . . . . . 感情的	.643		-.495
観察力 . . . . . 無頓着	.630		
自己犠牲 . . . . . 利己的	.599		
根性 . . . . . 中途半端	-.596	.351	
積極性 . . . . . 消極的		.943	
自己主張 . . . . . 没個性		.853	
プライド . . . . . 受容的	.417	.442	-.358
バランス . . . . . 不安定			.992
協調性 . . . . . 孤独	.441		.471
説明率	26.77%	29.23%	12.51%
累積説明率	26.12%	56.00%	68.51%

\* 因子負荷量が.300以下の場合には記載を省略

### 3.2.3 認知次元及びコンストラクトの比較

1回目と2回目の教師用RCRTの結果を比較すると（表5）、認知次元の数はいずれも3次元であった。共通して見られた認知次元は「他者との関係性」と「関心・表現の方向性」であった。異なる因子は、「規範意識」と「取り組む姿勢」であった。

近藤（1994, 1995）<sup>(4)(5)</sup> は、「行動の統制ができるか否か」と「能力・意欲があるか否か（できる・やる気がある）」の認知次元を教師が子どもを見る時に用いる認知次元の原型だとしている。これに従えば、担任Aの場合、「他者との関係性」は「行動の統制ができるか否か」に当たり、「関心・表現の方向性」は「能力・意欲があるか否か（できる・やる気がある）」に当たるといえる。また、1回目のみで抽出された「規範意識」は、「行動の統制ができるか否か」、そして、2回目のみで抽出された「取り組む姿勢」は「能力・意欲があるか否か（できる・やる気がある）」に当たるといえる。したがって、各回の全ての認知次元が、近藤が指摘する原型に当たり、近藤の大きな分類においては、認知次元は、1回目と2回目でほとんど変容は見られなかったといえる。各因子の因子分析によって明らかになった3つの因子の累積説明率は、1回目が68.51%、2回目が73.85%であり、どちらも約70%と大きな違いは見られなかった。

コンストラクトの内容について、1回目と2回目を比較すると、用いられた特性語は同一のものはあっても、全く同じ特性対は見られなかった。また、コンストラクトの組み合わせに関して、近藤（1987）<sup>(3)</sup> は、コンストラクトの内容自体が白黒のはっきりした価値判断を含むものと、ある点から見れば否定的に捉えられるが、別の点から見れば肯定的に捉えられるという重層的な価値判断を含むものがあることを指摘している。この視点から組み合わせを見ると、担任Aと筆者との解釈の結果、1回目では、全てのコンストラクトがポジティブな意味のもの

表5 認知次元とコンストラクトの比較

		1回目		2回目		
第1因子	他者との関係性	大らかさ . . .	こだわり	取り組む姿勢	段取り力 . . .	散漫
		愛嬌 . . .	不愛想		勉強熱心 . . .	勉強嫌い
		関係力 . . .	自己防衛		冷静 . . .	感情的
		他とつながる . . .	一歩譲る		観察力 . . .	無頓着
		バランス . . .	個性		自己犠牲 . . .	利己的
第2因子	関心・表現の方向性	しっかり者 . . .	見て見ぬふり	関心・表現の方向性	積極性 . . .	消極的
		自発的 . . .	消極的		自己主張 . . .	没個性
		自信 . . .	不安		プライド . . .	受容的
		語彙 . . .	表現力			
		視野の広さ . . .	執着		根性 . . .	中途半端
第3因子	規範意識	規範意識 . . .	いいかげん	他者との関係性	バランス . . .	不安定
		深く考えない . . .	思慮深い		協調性 . . .	孤独

ネガティブな意味のものが対になっていた。これに対して、2回目では、「冷静—感情的」、「プライド—受動的」など、担任Aにとってポジティブな意味の特性同士の組み合わせも見られるようになっていた。

なお、因子分析結果において、いくつかのコンストラクトは複数の因子に高い因子負荷量を示した。1回目の第1因子の「バランス—個性」は第3因子にも負荷している。また、2回目の第1因子の「冷静—感情的」は第3因子にも負荷し、第3因子の「協調性—孤独」は第1因子にも負荷している。これらは、全て「他者との関係性」因子と関与していることから、担任Aにとってこの「他者との関係性」因子は他の因子と関係する重要な因子であることが窺える。

### 3.3 個々の生徒に対する認知の変容

#### 3.3.1 個々の生徒に対する評価比較

担任Aが各生徒をどのように認知しているかを検討するために、近藤（1995）<sup>(5)</sup> に従い、教師用RCRTのコンストラクトにおける「理想の子」に与えられた担任Aの評定値と、各生徒の評定値との差（絶対値）の合計を生徒ごとに求め、その合計を「教師内地位指数」とした。つまり、値が小さい生徒ほど担任Aの「理想の子」に近く、担任Aの生徒に対する評価である教師内地位が高いことになる。1回目と2回目を比較するために、変化を表す図を作成した（図1）。これは、1回目によって得られた各生徒の「教師内地位指数」をX軸に、2回目によって得られた各生徒の「教師内地位指数」をY軸にプロットしたものである。生徒を出席番号の代わりに50音順で示し、男子は「男」、女子は「女」と表記した。

1回目の「教師内地位指数」の平均値は10.06であり、2回目の平均値は9.87であった。また、1回目と2回目の各生徒に対する値の変動差の平均は5.29であった。比較の

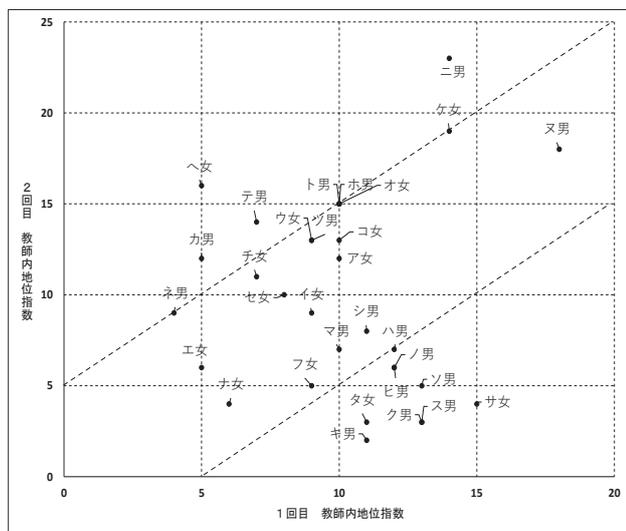


図1 教師用RCRTにおける「教師内地位指数」の変化

ために、±5以内の変動を変動誤差とし、その範囲外の生徒に着目した。なお、近藤（1995）<sup>(5)</sup> においては±10以内を変動誤差としているが、本研究では誤差範囲が狭いため、±5以内とした。図の右下エリアに位置する生徒は、1回目の担任Aの評価が低く、2回目の評価が高い生徒を表し、左上エリアに位置する生徒は、1回目の担任Aの評価が高く、2回目の評価が低い生徒を表す。SA実施前の1回目と比較してSA実施後の2回目に評価が5以上、上昇した（教師内地位指数の値が小さくなった）生徒は8名おり、男子が6名、女子が2名であった。最も大きく上昇した生徒はサ女で15から4と差は11であった。一方、1回目と比較して2回目に評価が5以上、下降した（教師内地位指数の値が大きくなった）生徒は4名おり、3名が男子、1名が女子であった。最も大きく下降した生徒はヘ女で5から16と差は11であった。一方、変動の差の最小値が0、すなわち「教師内地位指数」が各回同じ生徒は2名であった。

#### 3.3.2 個々の生徒に対する評価の分布比較

「教師内地位指数」の人数分布を1回目と2回目を比較するために、生徒の「教師内地位指数」の標準偏差の+0.5SDと-0.5SDを境界とし、それぞれ、低・中・高の3

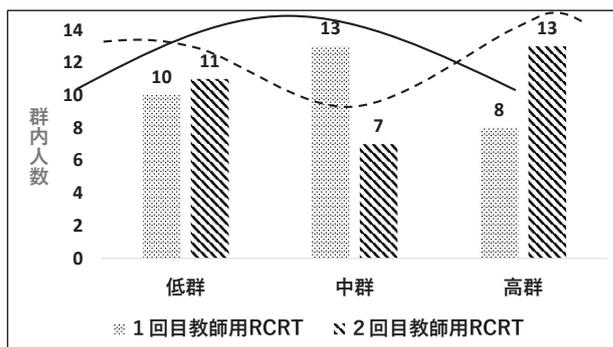


図2 教師用RCRTの「教師内地位指数」の低・中・高群の人数比較

表6 2回目に他群へ移動した人数

2回目に他群へ移動した人数	2回目に他群へ移動しなかった人数
23	8
N=31	

表7 2回目に他群へ移動した人数の群の割合

2回目に他群へ移動した人数	割合
低群	7 30%
中群	10 44%
高群	6 26%
合計	23 100%

N=23

つの群に分けることとした。1回目と2回目の各群の人数を比較したものが図2である。各群の人数変化が分かりやすいように、図中に1回目を実線、2回目を点線で示した。1回目は、低群が10人、中群が13人、高群が8人であった。2回目は、低群が11人、中群が7人、高群が13人であり、低群が1人、高群が5人増え、中群は逆に5人減った。

さらに、1回目と2回目において、どの程度、群間に移動があったのかを調べた。生徒31人において、2回目に他群へ移動した人数は23人、他群へ移動しなかった人数は8人であった(表6)。直接確率計算によると、その偶然確率は $p=0.0107$ (両側検定)であり、有意水準5%で有意であった。そこで、他群へ移動した23人の生徒は高・中・低群のいずれであったかを調べた(表7)。 $\chi^2$ 検定の結果、割合について群間で有意に異なる傾向が得られ( $\chi^2(2)=5.361, p<.10$ )、2回目に他群へ移動したのは、中群の生徒が44%と最も多かった(表6)。

### 3.4 担任Aとの面接について

SAの実施後、1週間に1回、4週間に渡って担任Aと面接を行った。担任Aが話した内容を教師用RCRTに関することとSAに関することに分けて以下に示す。なお、括弧内の言葉は筆者が補ったものである。

#### 3.4.1 教師用RCRTに関すること

##### 【1回目面接】

筆者と担任Aで、教師用RCRTの分析を行った。

##### 【2回目面接】

筆者：教師用RCRTとSAを実施して気づいたことなどがあれば何でもご自由にお話してください。

担①：まずは、自分のもっている物差しを広げたいなと思いました。私は学習についてもう少し詳しく見るようになった気がします。学校全体で学習月間のような取組がちょうど始まって、生徒が一生懸命取り組んでいることに気付いて、いいタイミングで(教師用RCRTとSAを)やっていただいたと思いました。

筆者：教師内地位指数の低群の生徒についてはどうですか？

担②：この子たちは、私あまり見れていない子ですね。すごく、今はこの子たちの表情を見るようになったと思います。ウ女なんかは私が喋る量が増えたと思います。コ女も。

担③：低群の人たちは自分から私に声をかけてくるのが少ないと思いました。

##### 【3回目面接】

筆者：今週も、先生の気づかれたことなどをお聞かせください。

担④：ウ女ですけど、話し合い活動の時に付箋1枚しか書けなかったんですけどってわざわざ、言いに来てくれてびっくりしました。

筆者：今まではそんな感じではなかったのですか？

担⑤：去年は意見をもつとかはなくて別について感じでした。会話が難しい子でした。これからも見ていきたいと思います。その場で声をかけられないことが多いので、こちらがチャンスを増やさないとダメだと思いました。

担⑥：今週はイ女をチェックしていきたいと思います。すごく真面目な子で勉強もコツコツやっているんで、そういう面で声をかけていきたいです。

##### 【4回目面接(2回目教師用RCRT実施後)】

筆者：2回目の教師用RCRTをやってみて気づいたことなどはありますか？

担⑦：今回は新しく学習が入ったので、それによって得点が高くなる子と低くなる子が出てきました。

筆者：この約1カ月を振り返ってみて、いかがでしたでしょうか？

担⑧：樹の幹になるようなもの認知としては完全に变化したとは言えないですが、教師用RCRTの結果やSAを実施したことで、枝葉となるような細かな認知は変化したという自覚があります。

筆者：指導について何か変わったというような自覚はありますか？

担⑨：それまでは、生徒が話しかけて来るのを待っていた感じでした。でも今は、自分から話しかけようと思うようになりました。生徒の強みや特徴を見逃さずにチャンスを捉えようとするようにはなったかなあ。

以上の発言内容をまとめると、第1に、担①の発言のように担任Aは、教師用RCRTの結果をもとに、自らの生徒認知について省察していた。つまり、自らの認知が生徒の対人的な面に偏っていることに気付き、視点を広げて新たに学習面においても見ようと意識していた。実際に2回目の教師用RCRTにおいて、新しく学習に関するコンストラクトが出現し、担⑦の発言のようにそれが個々の生徒に対する評価に影響していた。また、担②の発言のように、「教師内地位指数」、すなわち、教師の評定値の低い生徒は担任Aが詳細に見ることができていない生徒であることを自覚するに至った。第2に、担④の発言のように担任Aは、生徒をよく観察することで生徒の小さな変容を捉えていた。さらに、そのような気づきが、担⑥、⑨の発言のように指導態度・行動も変容させようとしていた。第3に、担⑧のように自らの認知構造について、担任Aが自覚的に捉えていた。

#### 3.4.2 SAに関すること

##### 【1回目面接】

筆者と担任Aで、1回目の教師用RCRTの分析を行ったため、特にSAについては言及がなかった。

##### 【2回目面接】

筆者：SAについてはどうですか？

担①：こんな感じで(強みを)リストアップしていただいて、数があればいいなと思いました。でも、あまりにも多いのも・・駅伝部で忙しい中で頑張って学習していたんだなあとか。(※筆者が各生徒の強みをまとめた表の中に記載した、強みを生かした経験に関して)

担②：タ女はいいところ、いっぱいあるのになあと。(※タ女はワークシートに強みを自分では1つも書いていなかった)この子(イ女)が書かないのは分かるんです。でもこの子(タ女)はいっぱいもってる。案外、謙虚なのかなあ。それとも当たり前と思っているのか。

筆者：教師内地位指数の低群の生徒とSAで強みをあまり書けなかった生徒をリストにマークしました。

担③：生徒が被っていますね。関連がありますね。私に話しかけて来ない子は自信がないのか。

### 【3回目面接】

筆者：SAについてはどうですか？

担④：リストを何度も見ることは意味があると思います。そして、繰り返して(生徒のよいことを)言うといいですね。

### 【4回目面接】

筆者と担任Aで、2回目の教師用RCRTの分析を行ったため、特にSAについては言及がなかった。

以上の発言内容をまとめると、第1に、担①のように担任Aは、生徒の強みがリストによって可視化され、ある程度の数の生徒の強みを把握することのよさを感じていた。また、SAのワークにおいて、各生徒の強みが日常のどのような場面で生かされたのかを知ることも生徒理解のヒントになっていた(ここでは駅伝部の生徒を示して)。第2に、担②のように各生徒が自らの強みとして選んだ情報をもとに、生徒理解を行おうとしていた。ここでは、SAにおいて自分の強みを自ら見出せなかった生徒であるタ女とイ女について言及し、分析する様子が見られた。第3に、「教師内地位指数」の低群の生徒、すなわち担任Aの評価が低い生徒とSAにおいて、自らが強みを見出しにくい生徒の関連を検討する様子が見られた。さらに担③のように、3回目以降、担任Aは生徒の強みリストを定期的に見て、生徒のよいところを見つけた際には、言葉による表現で繰り返しほめようと意識していた。

## 4. 考察

本研究は、中学校の学級担任を対象として、教師用RCRTとストレンクス(強み)アプローチの併用により、教師の生徒に対する認知次元及び、個々の生徒に対する認知の変容を促すための実践的活用の可能性を検討する

ことを目的とした。

### 4.1 担任教師の生徒に対する認知次元の変容

#### 4.1.1 コンストラクト

1回目と2回目を比較すると、コンストラクトとして用いられた特性対に同じものは見られなかった。2回目のコンストラクトの内容では、学習面に関するコンストラクトが出現した。これは、SAにおいて、生徒が自らの強みの根拠となる経験等としてクラブ活動に次いで学習を挙げる生徒が多く見られ、担任Aが生徒を学習面から捉えようとしたことが理由として考えられる。さらに、コンストラクトの組み合わせに関しても、2回目では、両義的な組み合わせも見られるようになっていた。これらの変容から、教師用RCRTとSAの併用により、担任Aの生徒に対する見方が白黒のはっきりした価値判断から重層的な価値判断へと変容しつつあることが窺えた。

ただし、コンストラクトを認知次元という上位概念で分類すると、1回目と2回目は、ほぼ同じ概念の認知次元から構成されているといえる。

#### 4.1.2 認知次元

認知次元は、1, 2回目共通のものとして「他者との関係性」、「関心・表現の方向性」の2つが抽出され、「規範意識」は1回目のみ、「取り組む姿勢」は2回目だけに抽出された。次元数は3次元から変容しなかった。しかしながら、認知次元の1回目の第1因子は、「他者との関係性」であったが、2回目では第3因子となり、代わりに「取り組む姿勢」が第1因子となっていた。この結果は、上述のようにSAで得た生徒の強みに関する情報、特に、クラブ活動や学習に関する情報がコンストラクトを変容させ、さらに認知次元に影響を及ぼしたと考えられる。しかしながら、SAの情報は認知次元を1回目とは全く異なったものに変容させるまでの新奇性をもっていなかったことが推測される。そのため、教師用RCRTとSAの併用によっても、認知次元は大きくは変容しなかったことが考えられる。また、前述の通り、認知次元は、教育観、人間観や自身の置かれた状況や経験によって形成されるため、本研究において、認知次元を変容させることは容易ではないことが改めて示唆される結果となった。

### 4.2 個々の生徒に対する認知の変容

#### 4.2.1 個々の生徒に対する評価比較

1回目の「教師内地位指数」の平均値は10.06、2回目の平均値は9.87であった。1回目と2回目の各生徒に対する値の変動差の平均は5.29であり、これら平均値の差は、いずれも小さかった。しかしながら、個々の生徒について詳しく見ると、評価が5以上上昇した生徒が8名(男子6名、女子2名)おり、担任Aの評価が教師用RCRTの1回目よりも上昇していたことになる。一方、評価が5以上下降した生徒は4名(男子3名、女子1名)おり、担任の評価が1回目よりも下降していた。変動差の最大値は上昇、

下降ともに11であり、生徒によっては大きく評価が変化していたことが分かる。評価が上昇した生徒が下降した生徒の2倍であったことから、担任Aが生徒の強みや長所を捉えた結果が反映したと考えられる。さらに、これらの生徒のうち男子のほうが女子よりも多かったことから、担任Aにとっては、男子生徒の特徴を捉えやすい傾向にあることも窺える。約1カ月という限られた期間ではあったが、教師用RCRTとSAを実施することによって、このように担任Aの生徒に対する認知が変容したことが示された。

#### 4.2.2 「教師内地位指数」の比較

「教師内地位指数」について、松井(2000)<sup>(26)</sup>は、分布の型について指摘している。それによると、子どもたち1人1人の捉え方が分化していて、「良一悪」両面を見取って全体の評価を相殺している場合は尖型(正規分布)になる。また、分化度が低くて評価の開きの大きい捉え方をし、1人1人の評価が「良一悪」に強く彩られている場合には双峰型になることが示されている。松井(2000)<sup>(26)</sup>に従えば、担任Aの1回目の「教師内地位指数」の型は、実線で示したように中群が最も多い尖型(正規分布)だといえる(図2)。したがって、担任Aはもともと生徒の「良一悪」両面を比較的バランスよく見取っていたと考えられる。一方、2回目の型は、点線で示したように低・高群の両群が高い、双峰型に近い型に変化した(図2)。この場合、担任Aの認知の分化度が低下したと解釈する必要はないだろう。その理由として、第1に、SAの情報によって、教師はどの生徒に対してもそれぞれの特徴を明確に認知するようになったことが考えられる。特に他群への移動が多かった中群の生徒については、それまで曖昧だった生徒の特徴を捉える視点が明確になり、高群や低群に分散したと考えられる。第2に、SAを通して、生徒の強みというポジティブな情報が反証事例となり、固定化されていた認知の修正が行われたことが考えられる。「教師内地位指数」における高群が1回目は8人であったのに対し、2回目は13人になっていたことから(図2)、SAの強み情報が担任Aに固定化された認知の見直しを促し、生徒に対する肯定的認知を増やしたといえる。

#### 4.3 SA後の面接での語り

担任Aが面接の中で話した内容を検討することで、担任Aの生徒に対する認知の変容プロセスが時系列で分かる。まず、1回目の教師用RCRTによって、担任Aの既存の児童生徒認知における偏りが明らかとなった。そして、結果を分析、解釈していくうちに、担任Aは自らの生徒認知が生徒の対人的な視点に向けられ過ぎていたことに気付くに至った。さらに、SAの実施により、生徒の強みが可視化され、生徒の強みを把握することで新たな生徒情報を獲得した。この新しい強みに関する情報が反証事例となり、担任Aの指導態度・行動の変容を促した。こ

こで注目したいことは、担任AがSAによって生徒の強みを知り、個々の生徒に注目するようになったことで、SAによって知った強み以外の生徒のよさを自ら捉えていたことである。つまり、担任Aが自主的に意外だと思ふような生徒の行動や様子を捉え、それが既存の認知を変容させる反証事例となった可能性があることが示唆される。

#### 4.4 教師用RCRTとSAの併用の効果

味香(1990)<sup>(7)</sup>は、RCRTの一貫性を検討し、重要な個人(教師用RCRTではウマの合う子・ウマの合わない子等)に当てはまる人物は変わっていくことがあるが、重要な個人に対する認知距離は大きく変動するものではないことを指摘している。認知距離とは、「現在の自分」または「理想の自分」の評定値と他の重要な個人の評定値との距離である。したがって、認知枠組み自体を壊し、変容をもたらすような出来事や介入がない限り、対人認知の一貫性は保たれるとしている。本研究においても、2回の教師用RCRT及び1回のSAの実施を通して、因子分析によって抽出された認知次元そのものの変容は見出すことはできなかった。しかしながら、強みに関連するコンストラクトの変容が見られ、また、個々の生徒に対する評価、さらには教師自身の生徒認知に対する自覚の変容が見られた。

教師用RCRT実施後、SAによって教師自らが新たに認知を獲得しようとしたり、認知の偏りを修正しようとしたり試みることは、Devine(1989)<sup>(20)</sup>が指摘しているステレオタイプを意識的に抑制しようとするプロセスに当たるといえる。Gilbert(1989)<sup>(15)</sup>が三段階モデルで示しているように、他者の特性に関する推論は自動的になされるのに対し、その推論の見直しには認知資源を使った意識的な情報処理が必要である。本研究において、SAによって生徒の新たな情報を提示したことは、教師に意識的な推論の見直しを促す機会になったと考えられる。したがって、教師用RCRT実施後にSAを行うことは、生徒認知におけるコンストラクトを変容させ、個々の生徒の新たな認知を獲得したり、既存の認知を修正したりするためには有効であるといえる。

従来、教師用RCRTは教師の固定化された児童生徒認知における偏りを捉えることで、教師の認知や指導態度・行動の変容を促すことを目的に用いられてきた(近藤, 1987<sup>(5)</sup>; 松井, 2000<sup>(26)</sup> 他)。新たな認知の獲得や固定化された認知の修正には、児童生徒に関する認知的情報が必要になる。しかしながら、それらを獲得するための具体的な手立ては、これまで示されてこなかった。従来のように、初めに教師用RCRTを実施し、分析を行った上で2回目を実施するという介入だけでは、教師の既存認知の確認に終わる場合がある。また、近藤(1994・1995)<sup>(4)(5)</sup>などのように、教師用RCRT実施後、繰り返し第三者との研修やワークショップを行うことは、教師にとっては

難しい。本結果から教師用RCRTとSAの併用により、教師の生徒認知の変容がより促される可能性が示唆された。ただし、本研究では、SAの活動指導は筆者が行い、各生徒の強みも筆者がリストにまとめて担任Aに提示した。SAの活動指導は、前述した通り、それほど複雑なものではなく手順を示せば、担任教師1人でも十分指導できるものである。さらに、各児童生徒の強みを分類し、まとめる作業を担任教師が行うことを通して、より児童生徒理解が深まることが予想される。したがって、今後は教師用RCRTとSAの併用を学級担任が実践的に活用できるように、プログラムとして手順化したものを提案していきたい。

## 5. 残された課題

本研究の課題として4点、挙げられる。第1に、情報の新奇性についてである。本研究ではSAを通して得た生徒の強みが、担任Aに対して新奇情報として提示された。しかしながら、担任Aにとってそれらが、それまで知り得なかった新しい情報であったかどうかは不明である。そのため、厳密に新奇性を持った情報を用いて、その効果を検討する必要がある。

第2に、情報提示の内容と提示方法についてである。教師の固定化された児童生徒認知の変容を促す手段としてステレオタイプ研究の知見を参考にした。しかし、情報の提示内容や提示方法、提示時期などによって、ステレオタイプ変容への効果が異なることも明らかにされている(Rothbart, 1981; Weber & Crocker, 1983)<sup>(27)(28)</sup>。したがって、教師の児童生徒認知の変容においても、児童生徒の強みに関する情報の提示内容や提示方法について検討する必要があるだろう。

第3に、事例数についてである。本研究はRCRTとSAの併用の効果の検討を目的として、1事例における介入の効果を検討した。したがって、本研究の結果を過度に一般化することはできない。今後は、教師用RCRTとSAの併用の効果を検討するために、複数の学級と担任教師を対象とし、SAを行わない対照群との比較検討が求められる。

第4に、教師用RCRTに要する時間等の負担と分析方法が挙げられる。児童生徒数が多くなるほど回答に時間がかかる。また、対象者の回答を因子分析するため、専門的な知識が必要になる。実践的活用を考えると、より簡易な調査方法の検討が求められる。

## — 謝 辞 —

本研究にご協力いただきましたB中学校の校長先生、担任のA先生、生徒の皆様にご心より感謝申し上げます。

## — 注 —

- 1 竹田知子, ストレングス・カードキャリア開発研究所, 2013

## — 文 献 —

- (1) 天根哲治・吉田寿夫「児童のパーソナリティに対する教師の認知次元と次元ウエイト」『兵庫教育大学研究紀要 第1分冊 学校教育・幼児教育・障害児教育』4 pp.141-150, 1983
- (2) 蘭千壽「大人による子どものパーソナリティ認知(1)」『日本教育心理学会総会発表論文集第33回総会発表論文集』, pp.391-392, 1991
- (3) 近藤邦夫「児童生徒に対する教師の認知—教師内地位指数とその分布の型について—」『大正大学カウンセリング研究所紀要』10, pp.20-37, 1987
- (4) 近藤邦夫『教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学』東京大学出版, 1994
- (5) 近藤邦夫『子どもと教育—子どもと教師のもつれ—教育相談の現場から』岩波書店, 1995
- (6) Kelly, G.A *The psychology of personal constructions*, New York, Norton, 1955
- (7) 味香信子「Role Construct Repertory Testの一貫性に関する研究—合成グリットを用いての検討—」『東京大学教育学部紀要』30, pp.165-175, 1990
- (8) 坂元章「認知的複雑性と社会的適応—分化性と統合性による認知システム類型化の試み—」『心理学評論』31(4), pp.480-507, 1988
- (9) 伊藤亜矢子「Role Construct Repertory Testの教育への利用」『教育心理学研究』47, pp.107-116, 1999
- (10) 飯田都「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, pp.367-376, 2002
- (11) 飯田都「教師の要請に関する児童の認知様式の考察」『東京大学大学院教育学研究科紀要』42, pp.275-282, 2003
- (12) 塚本伸一「教師の認知枠が中学生の学校適応に及ぼす影響—教師用RCRTによる検討—」『立教大学心理学研究』48, pp.57-67, 2006
- (13) 松井仁・神村聡美「学級の中の子どもたち—教師内地位指数に着目した学年進行の変化—」『京都教育大学紀要』108, pp.1-8, 2006
- (14) 笠松幹生・越良子「教師の児童認知の多様性が児童の級友認知と級友関係に及ぼす影響」『学校心理学研究』7(1), pp.21-33, 2007
- (15) Gilbert, D.T. Thinking lightly about others: Automatic components of the social inference process. In J.S. Uleman & J.A. Bargh (Eds.), *Unintended thought*. New York: Guilford, pp.189-211, 1989

- (16) 田中晶子・木原香代子「人物の印象形成過程についての長期的検討(2) —実在人物を対象として—」『日本心理学会第75回大会』, 2011
- (17) 山本真理子・外山みどり・池上知子・遠藤由美・北村英哉・宮本聡介『社会的認知ハンドブック』北大路書房, 2001
- (18) Dasgupta, N., & Greenwald, A. G. On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.81, No.5, pp.800-814, 2001
- (19) Dasgupta, N., & Rivera, L. M. When social context matters: The influence of long-term contact and short-term exposure to admired outgroup members on implicit attitudes and behavioral intentions. *Social Cognition*, Vol.26, No.1 pp.112-123, 2008
- (20) Devine, P. G. Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.56, No.1, pp.5-18, 1989
- (21) Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, Vol.50, pp.15-19, 2011
- (22) 平尾渉・山本真理子「リワークプログラムにおけるストレンクス・カードとストレンクスTEBBカードを用いた認知行動療法的アプローチの実践的試み」『久留米大学心理学研究』13, pp.75-85, 2014
- (23) 椿晃一・山本真理子「コンプリメントスタイルと役割の違いが自尊感情・問題解決ストレンクス・レジリエンスに及ぼす影響—ストレンクス・カードを用いたコンプリメント—」『久留米大学心理学研究』14, pp.37-45, 2015
- (24) 山川由紀・山本真理子「ストレンクス・カードとSFAシートを用いた大学生の就職活動不安低減の試み」『久留米大学心理学研究』15, pp.35-45, 2016
- (25) 大竹恵子・島井哲志・池見陽・宇津木成介・ピーターソンクリストファー・セリグマン マーティン E. P. 「日本版生き方の原則調査票 (VIA-IS : Values in Action Inventory of Strengths) 作成の試み」『心理学研究』76(5), pp.461-167, 2005
- (26) 松井仁「教育実習生に対する児童認知調査の実施(その3) —教師内地位指数の分布と事例研究—」『新潟大学教育人間科学部紀要, 人文・社会科学編』2(2), pp.290-279, 2000
- (27) Rothbart, M. Memory Processes and Social Beliefs. In Hamilton, D. (Ed) , *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp.145-181, 1981
- (28) Weber, R. & Crocker, J, Cognitive Processes in Revision of Stereotypic Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.45, pp.961-977, 1983