

平成 18 年度 学位論文

教師用 R C R T を用いた自己研修に関する研究
－学級の荒れを未然に防ぐために－

兵庫教育大学大学院

学校教育研究科 学校教育専攻

学校心理コース M04083H

Yoshiko KAWAMOTO 川元佳子

目 次

第1章 問題と目的	1
第1節 学級崩壊の定義とその原因	1
第2節 学級崩壊への対策	3
第3節 教師自身への対策	4
第4節 本研究の目的及び仮説	8
第2章 研究1：近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTについて	10
第1節 目的	1
第2節 方法	1
1. 対象者	1
2. 時期	1
3. 手続き	1
(1) 教師用RCRTの実施	
(2) 分析の方法	
第3節 結果	13
1. 教師Aの因子分析結果	13
2. 教師Bの因子分析結果	14
3. 教師A、教師Bの教師内地位指数	14
第4節 考察	17
第3章 研究2：近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTを用いた 教師内地位指数の比較から抽出された児童について	18
第1節 目的	18
第2節 方法	18
1. 対象者	18
2. 時期	18
3. 手続き	18
第3節 結果と考察	19
1. 教師C、教師D、教師Eの 近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTの因子分析結果	19
2. 教師C、教師D、教師Eの近藤版教師用RCRTと 川元版教師用RCRTによる教師内地位指数のズレについて	21
(1) 誤差範囲外の児童との心理的距離について	
(2) 誤差範囲外の児童に対する教師自身の印象	

第4章	研究3；近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTを用いた 自己研修の開発と実践・・・	28
第1節	目的	28
第2節	方法	28
1.	対象者	28
2.	時期	28
3.	手続き	28
第3節	結果と考察	30
1.	近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTの因子分析結果	30
2.	二つの教師用RCRによる教師内地位指数のズレについて	32
3.	教師F学級および教師G学級のQ-U結果	36
第5章	総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	40
第1節	川元版教師用RCRTについて	40
第2節	教師内地位指数と誤差範囲外の児童について	43
第3節	教師用RCRTを用いた自己研修について	44
引用文献		46
付録		48
謝辞		

第1章 問題と目的

第1節 学級崩壊の定義とその原因

学級崩壊は 1990 年代後半に話題になり、マスコミで取り上げられるようになってきた。朝日新聞社社会部の「学級崩壊」(1999)によると、朝日新聞では 1998 年に「学級崩壊、文部省実態把握の方針」という記事が載ったとされている。当時は学級崩壊の存在自体を疑問視するような見方もあったようであるが、その後もテレビなどでも取り上げられ、存在が認められるようになった。公的な機関による文書の中では、「学級崩壊」という言葉は文部省による「平成 11 年度 教育白書」の索引に入っている。文部省の研究委嘱を受けた学級経営研究会(2000)は、その最終報告で「学級崩壊」という言葉を避けて「学級がうまく機能しない状況」とした上で、『子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状態に至っている場合』と定義づけている。そして、全国で行った聞き取り調査に基づいた要因別の 10 類型の中で、『教師の学級経営が柔軟さを欠いている事例』が最多の 7 割を占めていることを報告している。井深(2000)は、学級崩壊は、不登校・校内暴力・いじめ等々の一連の「教育の病理」の一環として、これらと統一的に把握する視点が重要であると考えたと述べ、この問題の本質は、学校において共に学ぶ意味の崩壊、換言すれば教育における公共性の崩壊であるとしている。

また、学級崩壊は子どもの側からの『関係の組み替え要求である』(折出, 2001)とする研究もある。折出は、『こんにちの新自由主義的な競争原理が拡張される中で、生きることおよび学ぶことの意味が崩れていく子どもたちが、学校空間において、各自の自分探しと関わってその意味を求めて、子ども・教師・親との関係の組み替え要求をする行動が学級崩壊である』と述べている。

学級崩壊とはどのような状態を表すのか、現在でも具体的な定義は確立していない。河村（1997）は、自身が開発した学級診断尺度（Questionnaire-Utilities；Q-U）を用いて、学級に所属する各児童生徒の、級友や教師から承認されていると感じる程度といじめや冷やかしを受けていると感じる程度を測定することを通して学級全体を概観し、崩壊状態の学級かどうかをアセスメントしている。また三上（1999）は、自身の経験から「荒れた学級のチェックリスト」を作成し「荒れの度合い」を測ることを提案している。その中で、①強い教師不信、②無秩序状態の成立、③友達関係の不信、という3つの側面を挙げ、『権威・正義・友情、この3つが壊れてしまった状態が「学級崩壊」だ。』と述べている。さらに、筆者自身の経験から言えば、学級崩壊は突然現れるものではなく、しだいにその勢いが強くなってくるものだと考える。初めは、給食や掃除などのルールを破るものが増え、最終的には学校行事などで教師の指示を無視してその進行を止める行為までに及ぶ。しかし、子どもたちと担任教師はの間ずっと敵対関係にあるのではなく、個人的なつながりの中では話もできる状態であることが多い。ところが、学級の荒れは集団での行為で現れるものであり、個別の子どもとの話し合いではなかなか収束につながらない。そして、学級全体での話し合いはもはや成立しない状態となって、ようやく担任教師は現状の深刻さに気づくことも多い。そのため、担任教師はそれを「学級崩壊」と認識できていないことも多いのである。以上のようなことから、本研究では「集団行動（授業中も含める）で教師の指示が通らなくなった状態」を学級崩壊につながる危険性を持った萌芽の状態とし、この状態に自ら気づき、この状態で何らかの対策を講ずる必要があると考えている。

ところで、学級崩壊の原因についてはいろいろな考えがある。先述の学級経営研究会（2000）のように、教師の力量不足が学級崩壊の原因と指摘される一方で、井深（2000）は学級崩壊の原因を学校、または教師という集団におけるシステムの問題として捉えている。そして、①相互の信頼関係で結ばれた教師集団が形成されにくい教職員管理のあり方、②指導方法の交流・向上が日常化しにくい教職員研修のあり方、③多忙

化によって教職員の修養（自主研修）の意欲と機会を奪う貧困な労働条件、などを学級崩壊につながる原因として挙げている。また中谷（1998）は、ベテランの部類に入る 40 歳代の教師に学級崩壊が多いことから、その原因が児童急増期における教師の大量採用によるものであるという考えを述べている。筆者自身の経験でも 40 歳代や 50 歳代が担任している学級での学級崩壊も少なくないが、それはベテラン教師であるからこそ、学級崩壊が予想される学年でも受け持たなければならないこと、また学級の悩みを相談できない立場（学年主任など）であることが原因ではないかと考える。

第2節 学級崩壊への対策

では、学級崩壊を防ぐための実践的課題は何だろうか。折出（2001）は、日本の学校に長くしみこんでいる一教師による児童生徒の単位集団に対する指導責任体制を弾力化して、教育実践の本来の姿である協力・共同体制をよみがえらせることによって学級崩壊が予防できるとして、異年齢による学校コミュニティを提案している。同時に、教師に対しては諸教科の学習指導における専門職者としての責務をいっそう明確にして、25 名を基準とする学習集団、すなわち本来の意味での「学級」を担当させることが必要であると述べている。三上（1999）は自身の体験から、授業の質を上げる、学級通信を出すなどの具体的な提言を挙げている。また、子どもとの接し方について、約束は必ず守る、子どもとじゃれてスキンシップを増やす、中心人物とは放課後などを利用して個人的につながるなどを提案している。

だが、学級が荒れた状態（学級崩壊）では、授業が成り立たないだけでなく、クラスの中に不登校、いじめ、暴力行為などの問題が次々と起こる。担任は、それらの問題を処理するため多忙になる。上述の折出（2001）や三上（1999）による指摘は現場の教師から見ても、もっともなことと思われる。しかしながら、学級崩壊が表面的に現れてきた時点で、学級担任は既に心身ともに疲れ果てていることが多い。学級を立て

直すための試みを実行するためにも、まず教師自身が立ち直ることが必要となってくると考えられる。

第3節 教師自身への対策

小学校では、担任以外の教師がクラスに介入することは学級崩壊を認めたことになり、抵抗が大きい。また、周囲の安易な介入は、担任に対する子どもの信頼をなくし、ますます学級経営を難しくすることがある。そのため、担任だけが責任を抱え込み、周囲の教師からの協力が得られないままひとりで悩むことになり、根本的な解決ができないまま1年が過ぎてしまうことが多い。つまり、荒れた学級を立て直すだけでなく、学級崩壊を未然に防ぐためにも、教師自身が、自分の力で学級の荒れを修復できる方法の必要性を感じている。また学級の崩壊現象は、担任が指導する教室の中だけではなく、例えば専科の授業時間に現れることもあるが、やはりその多くは学級担任の時間に生じていると考えられる。そのため、担任以外がそのことを知ることが難しい。このような点からも、教師自身が自分の力で、子どもを見る「見方」を広げていけるような方法の開発が必要であると考えられる。

荒れてしまった学級に対して、教師へのコンサルテーションとTTによる支援により、学級の荒れを改善できた実践研究がある(浦野, 2001)。この研究では、教師の子ども認知と子どもの教師認知をアセスメントした後、教師の子どもへの対応のあり方を変容させることを目指した話し合い(コンサルテーション)をした結果、学級状態の改善に成功したことが報告されている。浦野(2001)は、学級が荒れた状態では、子どもの教師認知も、教師の子ども認知も、実際以上に否定的になりがちであること、さらに、学級の荒れは、子どもと教師の関係性の中に潜む食い違いやズレに気づかないことに端を発することが多く、それが両者の関係の悪循環を促進していることを指摘している。

この実践研究の中でコンサルテーションに用いられたのが、教師用RCRT(新版)である。教師用RCRTとは、自分および他者を捉える

個々人の独自のものさし（認知次元）を明らかにするためにイギリスの臨床心理学者のケリー（Kelly, 1955）が開発した Role Construct Repertory Test（RCRT）という独創的な技法を、子どもを捉える教師の視点（認知次元）を把握するために応用したものである（近藤, 1995）。教師用RCRTでは、まず最初にそれぞれの教師にとって「特徴的な」子どもを見つけ出し、次に、どのような点でその子どもが「特徴的」であるかを教師自身の言葉で表現させる。さらに、教師が子どもの特徴を表現するのに用いた言葉を使って学級のすべての子どもを評価させた結果に基づいて因子分析を行い、因子すなわち教師による子どもの認知次元を抽出する。近藤・沢崎・斉藤・高田（1988）は、学校場面における教師の児童に対する働きかけは、ある面から見れば、特定の目標に向かって児童を方向付け、訓練する過程と捉えることができるとし、その過程全体を教師が児童に対して行う「儀式化の過程」と呼んでいる。そして教師用RCRTと教師の面接調査を手がかりにして、教師が学級の児童をどのように方向付けしようとしているのか、つまり、儀式化の存在を捉えることを試みた。その結果、教師による儀式化が児童の適応に大きな影響を与えていることを明らかにした。さらに近藤ら（1988）は、教師からの儀式化の過程は、教師の意図的な方向付けや要請を通して行われるものだけではなく、教師が意識せず示す現実の姿を通して暗々裡に行われる非意図的方向付けもあると述べている。教師が知らず知らずのうちに示している非意図的水準の行動は、「自分の考えをはっきり持とう」「友達に優しくしよう」といった意図的水準の要請を根底から覆し、教師の意図とはまるで異なる儀式化を招来するか、あるいは異なる方向を向く二つの要請の間に引き裂かれた葛藤状態に子どもを陥れることになるという。このことから、教師の儀式化の過程において児童を混乱させ、学級の荒れを作り出す要因があるということを推測することができるであろう。

近藤ら（1988）は、小学校6年生のあるクラスを前年度担任した教師と現在担任している教師に教師用RCRTを実施し、その結果を比較している。それによると、二人の教師の子どもを見る視点はほとんど融合

せず、同じ児童をかなり違う視点で見ていることがわかった。またこの研究では、教師による一人ひとりの子どもの位置づけと子どもの学級適応の程度との関連についても検討しているが、教師によって上位に位置づけられた子どもの適応が必ずしも良いわけではないことも示された。この結果に対しては、そのクラスの児童が、以前とは全く視点の違う新しい担任になり、当惑、混乱したがために、自分たちの心理的な安定の場を得るべく強固な友人関係を形成したためと解釈されている。

ここで用いられた「教師による位置づけ」とは「教師内地位指数」という指標によって示されるものである。「教師内地位指数」とは、教師が想定した「理想の子ども」に対する教師用 R C R T での評定値と、学級の一人ひとりの子どもに与えられた評定値との差から算出され、それぞれの子どもの教師自身の望むあり方にどれぐらい近いと認識されているかを示す指標である。近藤らの研究（1988）では、この「教師内地位指数」に関しても二人の教師の差異を比較したところ、前学年の担任教師には高く（あるいは低く）評価されていたが、新担任の教師には低く（高く）評価されている子どもが複数存在することが明らかになった。その中でも、前学年の担任教師には高く評価されていたが、現在の担任にとっては評価が低い子どもの一群が、現担任の学級づくりにとって特に対応が難しい子どもであると認識されていたことも示されている。このような、子どもに対する教師の視点の違いが子どもの行動にも影響を与えていることは想像に難くない。例えば、たいていの担任教師は学年初めには新学級のルールを決める学級会の時間を持つ。しかし前担任の儀式化の浸透力が大きい場合、子どもたちは新担任によるルールの変更に反発を感じるのではないかと思われる。その結果、新しいルールがなかなか決まらない、決まったルールが守られない等の困難が生じることがあるであろう。

近藤ら（1988）の事例は、担任の交代に伴う前担任と現担任の視点の違いが児童に与えた結果であるが、実際には、学級の荒れは前担任の影響の少ない2学期以降の時期になっても起こることがある。学級が荒れた時、児童はまるで担任の本音を試すかのように振舞う。その時、教師

が建前だけで対処しようとするると児童はそれに苛立ち、反発を強める。このことから、前述の前担任と現担任の例のような視点の違いが、ひとりの教師の中でもあるということが考えられるのではないだろうか。子どもに対する教師の儀式化の過程には「意図的水準」だけではなく、「非意図的な水準」の要請もあると近藤ら（1988）は指摘している。意図的な方向付けとは、教師が日々の教室運営の中で子どもたちに繰り返して奨励するような「自分の考えをはっきり言おう」といった言葉かけに相当すると考えられる。しかしながら、例えば、「自分の考えをはっきり言う」子どもに対して、実は「やりにくさ」を感じるような場合も少なくない。あるいは、本人や保護者の前では褒めながら、教師自身も気づかない心の中で好きになれないと感じる児童がいる場合もあるのではないだろうか。また、職員室での会話の中で現れる教育観と実際の授業での指導の様子に相違がある教師も多い。このような、ひとりの教師の中にある「ズレ」を教師自身は気づいていないかもしれない。しかし子どもたちは直感的・無意識的に感じ取っており、それが子どもたちの「教師を試すような言動」として表れてくるのではないだろうか。つまり、教師自身もほとんど気づかないような子どもに対する見方や評価が「非意図的な方向付け」となっていると考えられる。そして、子どもに対して明言できるか否かという意味において、子どもに対する意図的な方向付けが教師の「建前」であり、非意図的な方向付けは教師の「本音」とも言うことができよう。

このような意図的な方向付け（建前）と非意図的な方向付け（本音）の間の食い違いは、教師によってその程度に差異があるであろう。近藤ら（1998）の研究からは、ひとりの教師が行っている儀式化の過程の中に存在する意図的な方向付け（建前）と非意図的な方向付け（本音）の食い違いが大きいほど、子どもは二つの儀式化の間で引き裂かれた葛藤状態となり、その状態が学級の荒れとして現れてくることが推測される。したがって、教師自身が意図的な方向付けと非意図的な方向付けの存在に気づき、これら二つの方向付けの差を少なくすることで、教師と児童の関係が改善できるのではないだろうか。

第4節 本研究の目的及び仮説

本研究では、ひとりの教師が行う儀式化の過程に注目する。そして、儀式化の中に存在する教師の意図的方向付けと、非意図的方向付けの違いが児童の適応や学級の状態に影響を及ぼしているのではないかと考え、教師用RCRTを用いてその関連を検討するものとする。先述したように、近藤が開発した教師用RCRT（以下では近藤版教師用RCRTとする）では、教師自身にとって特徴的な児童を表現する言葉を元にして、子どもを捉える視点を抽出するが、このプロセスでは、教師用RCRTを実施されている者（教師自身）は、児童に対する「何を」評価しているのかを把握することは困難である。そして、教師用RCRTの実施者と共に行なう結果の解釈を通して、初めてそれが児童を捉える自分の視点であることに気付くという特徴がある。このような特徴から考えて、近藤版教師用RCRTでは、教師の儀式化の中でも主に非意図的な方向付けを測定しているのではないかと考えられる。そこで本研究では、近藤版教師用RCRTに加えて、もっと直接的な児童への働きかけを測定し、教師の意図的方向付けを把握する方法として川元版教師用RCRTの開発を試みることを第1の目的とする。近藤版教師用RCRTと同時に、その方法を応用した川元版教師用RCRTを実施することによって、ひとりの教師の中にある非意図的な方向付けと意図的な方向付けを容易に比較できるようにしたいと考えている。なお、本研究では教師の意図的方向付けを測るために、川元版教師用RCRTを以下のような方法で実施する。川元版教師用RCRTでも近藤版教師用RCRTと同様に、教師自身によって子どもの特徴を表現する言葉を産出してもらうが、近藤版では何を意味する言葉を産出しているのかが教師自身には直接的には分からないような方法をとるのに対して、川元版では教師に直接「学級担任としての理想の子どもを表現する言葉」と教示して産出してもらうものとする。これは、教師による意図的方向付けを教師自身が明確に意識できる子どもたちへの働きかけであると仮定し、そのような働きかけは、個々の教師が理想とする子ども像に基づいて行われていると考える

からである。研究1では、これら二つの方法がひとりの教師の中にある子どもを捉える異なる視点を測定しているかどうか、また、それぞれの方法が意図的方向づけと非意図的方向付けを測定しているかどうかを検証したい。

また従来の教師用RCRTでは、視点を抽出するために因子分析を行うための専門的な知識と統計ソフトが必要であり、因子分析に基づく結果を理解するためには被検査者（教師）と実施者との間でのコンサルテーションも必要になる。このような方法は、学校現場において教師自身が実施するのはかなり困難である。また既に述べたように、学校現場では教師が自分で使用できるような方法を開発することが必要である。そこで本研究の第2の目的として、因子分析を中心とする従来の教師用RCRTが必要とする専門的知識やコンサルテーションの場がなくても容易に分析できるような方法を考えたい。そのためには、従来の教師用RCRTでも使われる「教師内地位指数」を中心とした分析方法を取り上げることとした。教師内地位指数の算出には因子分析のような専門的な方法を必要としないからである。二つの教師用RCRTがそれぞれ意図的な方向付けと非意図的な方向付けを測定しているとすれば、それぞれの教師用RCRTから算出された教師内地位指数は、子どもに対する建前としての位置づけと本音での位置づけを示すことになる。これら二つの教師内地位指数の食い違いを比較検討することで、ひとりの教師の中にある建前と本音のズレをより明確にすることもできるであろう。荒れが進行している学級では、二つの教師内地位指数の差異が大きいのではないかと仮定できる。

そして、その結果を使い教師の学級作りを見直し、学級崩壊を未然に防ぐことのできるための自己研修の実施を試みたい。その自己研修を行うことで学級の荒れを予防することができるかを、最後に検証したいと考えている。

第2章 研究1：近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTについて

第1節 目的

教師用RCRTにおける実施上の問題点を明らかにし、川元版教師用RCRTと近藤版教師用RCRTという二つの方法で、ひとりの教師による異なる儀式化が測定できるかを検討する。また、二つの教師用RCRTで観察された差異がどのような意味を持つのかについて考察する。

第2節 方法

1. 対象者 小学校現職教員2名

教師A：40歳代女性。全学年を担当した経験を持つ。調査当時は4年生の担任。

教師B：30歳代女性。担任の経験はないが、新任者研修に係る非常勤講師として担当する学級を週二回程度参観している。また、担当学級の担任が出張時に代理として授業をする。調査当時は3年生の学級を担当。

2. 時期 2004年10月および2005年5月

3. 手続き

(1) 教師用RCRTの実施

①教師の意図的方向付けを測るテスト（川元版教師用RCRT）

i. 学級担任としての理想の児童像を12項目の言葉（コンストラクト）で表現する。

ii. iで産出した12のコンストラクトが学級の児童のそれぞれにどの程度当てはまるかを5段階で評定する。

iii. 同様の12のコンストラクトが、自分にとっての「理想の児童」にどの程度当てはまるかを、同じく5段階で評定する。

②教師用RCRT（近藤版教師用RCRT）

- i. 学級の児童全員の名前を思い出す順に列挙する。
- ii. 教師から見て「互いに似ている」と感じる児童の組み合わせを2組つくる。
- iii. 最初に思い出した4人と最後に思い出した4人を組み合わせる。
- iv. 「なんとなく好感の持てる児童」と「なんとなく好感の持てない児童」をそれぞれ4人を選び、組み合わせる。
- v. 「考えていることや感じていることがよくわかる児童」と「何を考えているのかよくわからない児童」をそれぞれ2人を選び、組み合わせる。
- vi. iiで作られた2つの組み合わせについて、それぞれのペアの類似点を言葉で表現し、その言葉と反対の意味を持つ言葉を挙げる。
- vii. iiiからvの10組の組み合わせについて、それぞれで組み合わせられた2人の児童の違いに注目して、一方の子どもには見られるが、他方には見られない重要な特徴を挙げ言葉にする。その後、その言葉とは反対の意味を持つ言葉を挙げる。
- viii. viとviiで産出された12の言葉（コンストラクト）を用いて、学級の児童全員を5段階で評定する。
- ix. 自分にとっての「理想の児童」について、同じく5段階で評定する。

③実施の手順

二つの教師用RCRTの実施と結果のフィードバックは以下のような手順で、二人の対象者に対して個別に行った。まず最初に、学級の児童全員を思い出す順に列挙する作業を実施した(②-i)。但し、この作業にはある程度の時間を要することが予想できたため、対象者には事前に用紙を渡して、あらかじめ記入しておくことを依頼した。

教師用RCRTの中心的作業となるコンストラクトの産出は実施者と対象者が対面して行い、対象者は実施者の指示と用紙に記入された指示に沿って作業を行った。当日は二つの教師用RCRTのうち川元版から開始し、理想の児童を表現する12のコンストラクトを産出して所定の用紙に記入するよう依頼した(①-i)。次に近藤版に移り、あらかじめ記入してきた学級の児童を列挙したリストを見ながらコンストラクト

を産出するための組み合わせの作業を行った(②-iiから②-v)。さらにその組み合わせを見ながら12のコンストラクトを産出して用紙に記入させた(②-vi、②-vii)。

次の作業は、産出した二種類のコンストラクトを用いて学級のすべての児童を評定することであるが(①-ii、②-viii)、この作業にも時間を要するため、状況に応じて持ち帰って完成させるよう依頼した。なお、学級の児童への評定に続いて、自分にとっての「理想の児童」についても評定するよう依頼した(①-iii、②-ix)。

これらの作業がすべて終了した後に実施者が対象者から記入用紙を預かり、結果を整理して対象者へのフィードバックを実施した。フィードバックにおいては二つの教師用RCRTの評定値に基づく因子分析結果を示して因子名をつける作業と、教師内地位指数の結果を提示して読み取り方の説明をしながら、対象者の感想等をインタビューした。

なおプライバシーの保護のために、対象者には教師用RCRTの実施に先立って、学級児童のリストやコンストラクト産出のための組み合わせを作る用紙には児童の氏名を記入する必要はなく、イニシャル等によりよいことを教示した。また結果の分析においても、すべての児童は番号で示された。

(2) 分析の方法

二つの教師用RCRTに対しては、因子分析と教師内地位指数の算出によって分析を行うものとした。因子分析では、対象者自身が産出した12のコンストラクトに対してそれぞれの児童に与えた評定値を用いて主因子法・バリマックス回転を行い、初期の固有値1.0以上の基準で因子を抽出した。最終的な因子数は、対象者自身がその因子を解釈することによって決定した。

教師内地位指数の算出では近藤(1995)にならって、まず、それぞれの教師用RCRTで用いられた12のコンストラクトにおいて「理想の児童」に対して与えられた評定値と、各児童の評定値との差(絶対値)の総和を、児童ごとに求めた。そして差(絶対値)の総和の最も小さい児童から順に、教師内地位指数「1」「2」「3」・・・と値を与えた。理想

の児童との差が小さいほど対象者の中での理想像に近いことを意味するため、教師内地位指数は値が小さいほど「地位が高い」ということになる。

第3節 結果

1. 教師 A の因子分析結果

本研究では、近藤版教師用RCRTは主に教師の非意図的方向付けを、また川元版教師用RCRTは意図的方向付けを測定していると仮定したが、実際、二つの教師用RCRTでは産出されたコンストラクトは1項目を除いては全く違ったものとなった(Table 1、Table 2)。また、川元版教師用RCRTと近藤版教師用RCRTのそれぞれについて因子分析を行った結果、どちらも3つの因子が抽出されたが、川元版で抽出された因子には『明るさ』『努力』『天真爛漫』と命名され、近藤版で抽出された因子には、『自立』『出来すぎ』『こじんまり』と命名された。このことから、この対象者は、のびのびとした明るい児童を理想と考えている一方で、児童のしっかり度や自立の側面を暗黙のうちに重視していることが伺える。このように、因子分析の結果からも、二つの教師用RCRTは教師の児童に対する異なる視点を把握している可能性が示唆された。

Table1 川元版教師用 RCRT の因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子
はきはき	0.925	0.319	0.067
明るい	0.734	0.068	0.332
ユーモア	0.655	0.099	0.572
友人良好	0.648	0.369	0.262
失敗開示	0.489	0.335	0.436
集中力	0.03	0.917	0.052
勉強良い	0.228	0.898	-0.05
自信あり	0.358	0.785	0.296
無邪気	0.287	-0.108	0.794
表裏ない	0.056	0.284	0.665
好奇心有	0.456	-0.084	0.586
夢中	0.274	0.461	0.548
固有値	3.032	2.939	2.51
寄与率	25.268	24.496	20.915

Table2 近藤版教師用 RCRT の因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子
しっかり	0.888	0.136	0.098
堂々	0.87	-0.163	0.178
表現力有	0.829	-0.094	-0.078
要領良い	0.743	-0.249	0.516
素直	0.697	0.249	-0.233
はきはき	0.661	0.322	0.187
優しい	0.091	0.957	0.06
思いやり	-0.02	0.893	0.128
公正	0.048	0.814	0.442
大人しい	-0.02	0.359	0.8
落ち着き	0.307	0.239	0.792
忘れ物少	-0.039	0.032	0.753
固有値	3.815	2.844	2.451
寄与率	31.793	23.701	20.426

2. 教師 B の因子分析結果

教師 B の場合も川元版と近藤版教師用 RCRT では、抽出されたコンストラクトは 2 項目以外は異なるものとなった (Table3、Table 4)。また因子分析ではそれぞれ 3 因子が抽出され、川元版では、『子どもらしい』『しっかりしている』『自分を開示できる』、近藤版では『心穏やか』『明朗』『しっかり者』と命名された。このことから、この対象者は、「しっかりしていること」を重視している点ではズレがないものの、その他では子どもらしく、自己開示をするのびのびとした児童を理想としながら、明朗さや穏やかさというやや異なるイメージで評価していることが伺えた。

Table3 川元版教師用 RCRT の因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子
伸び伸び	.882	-.123	.209
楽しい	.870	-.055	.151
明るい	.847	-.118	.142
元気	.826	.022	-.007
けじめ	.010	.927	.198
責任感	-.016	.885	.274
勉強意欲	-.271	.780	-.078
違反厳格	.070	.705	.425
やさしい	.134	.027	.894
人助け	.354	.281	.622
正直	-.008	.301	.615
自己開示	.477	.135	.506
固有値	3.384	2.970	2.208
寄与率	28.203	24.748	18.397

Table4 近藤版教師用 RCRT の因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子
穏やか	.961	.077	.029
静か	.841	-.163	.358
かわいい	.144	.871	-.111
明るい	-.346	.773	.171
話合う	.405	.577	.466
常時元気	-.404	.532	.273
やさしい	.428	.516	.255
考え行動	.222	.008	.897
頑張る	.512	.027	.692
はきはき	-.117	.287	.633
固有値	4.594	2.668	2.476
寄与率	38.280	22.236	20.632

3. 教師 A、教師 B の教師内地位指数

「理想の児童」に対する評定値と各児童への評定値との差を元にして、担任の中でそれぞれの児童が占める地位を表す教師内地位指数を算出し、二つの教師用 RCRT における教師内地位指数の関連を Figure 1 と Figure 2 に表した。教師内地位指数は値が小さいほど、教師の中の理想像に近いという意味で「地位が高い」ことになる。近藤(1995)にならって、±10 以内の変動を誤差変動とし、その範囲以外の児童に注目した。

教師 A (Figure1) では、8 人の児童が二つの教師用 RCRT の間で

地位が激しく変動していることがわかった。そのうち右下の3人は川元版では地位が低く、近藤版では地位が高い、左上の5人は川元版では地位が高く、近藤版では低い児童である。もし川元版が意図的方向付けを、近藤版が非意図的方向付けを測っているとするれば、右下の3人の児童は意図的な方向付けの上ではあまり承認されていないものの、非意図的なレベルでは高く評価されていると考えられる。逆に左上の5人の児童は意図的なレベルでは高く評価されながら、教師の暗黙のレベルでは低い地位にいると考えられる。教師Aによると、左上の5人の児童は理解力や指導力が優れ、学級のリーダーであった。しかし、時には担任の意に反して行動することもあり、担任にとって、学級運営の上で手を焼いていた児童でもあった。教師Aは数年前、学級崩壊を自分のクラスで体験しており、学級の荒れには敏感になっていると語っていた。そして、以前の学級崩壊の時に最も指導に困難を感じたのは児童会長でもあったクラスのリーダーであったという。そのため、クラスのリーダー的存在については必要以上に気を使っていたと思われる。そのような「気を遣う存在」の児童が左上、すなわち意図的水準と仮定した川元版では地位が高く、非意図的水準と仮定した近藤版では地位が低いという領域に布置されたことは非常に興味深い。

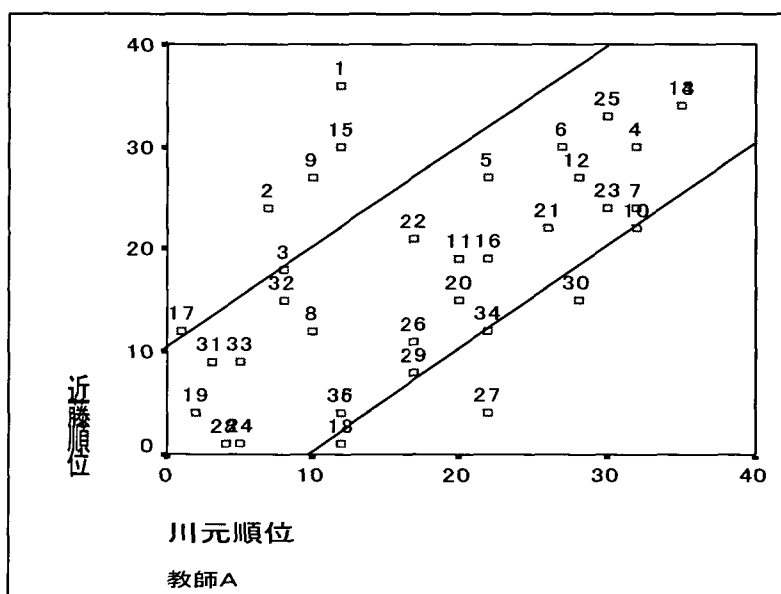


Figure1 教師Aの近藤版と川元版の教師内地位指数の変動

教師 B (Figure2) では7人の児童が範囲以外となった。フィードバックの中で教師 B は、特に左上の3人に注目した。これらの児童は、教師 B 自身と「合わない」と自覚されていた。特に指導に対して素直でないと感じていたという。勉強はよくできるが、リーダーシップをとりたがり、仲間を連れて教師の意図とは違うことをしようとすることが多いという印象を持っていた。教師 B は、このクラスの担任が新任研修で出張の時、主に指導をしていた。この学年は、1年生の時に学級崩壊を起こして担任が退職していたという経緯もあって、教師 B は、担任が出張の時にクラスが荒れないようにと責任感を持ってきめ細かな指導を心掛けていたという。しかし、時には元気な男の子が反発して指導に従わない時もあり、管理職が補助に入ることもあったようである。そのため、指導に従わない児童について苦手意識があったのではないかと考えられる。教師 B において左上に布置された「苦手意識のある児童」と、教師 A の左上に布置された「気を遣う存在」には何らかの共通点がありそうである。

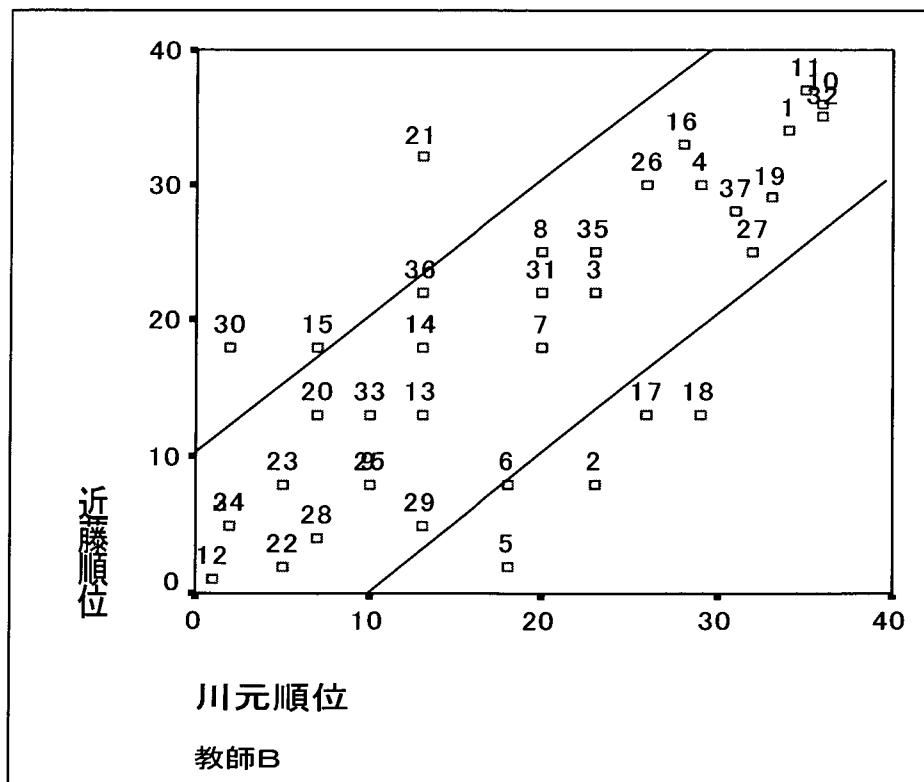


Figure2 教師 B の近藤版と川元版の教師内地位指数の変動

第4節 考察

教師用RCRTは実施に比較的時間を要するものであり、近藤版に加えて川元版も実施することによる被検査者の負担の重さが心配されたため、本研究では持ち帰りも含めて、全体をいくつかの段階に分けて実施した。その結果、それぞれの段階での実施は予想より短時間で終わり、対象者の心理的抵抗も少なかった。全体を分割して実施することや持ち帰りには問題が全くないとは言えないであろう。しかし学校現場での自己研修としての有用性を考えた場合、実施に長時間を要するものはほとんど意味がないとも思われる。したがって、時間的節約につながり、対象者の負担感を低減させるような分割実施に関しては、特に問題点がないと考えた。

近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTを因子分析と教師内地位指数という二つの側面から比較した結果、二つの教師用RCRTでは産出されたコンストラクトは全く違ったものとなり、またそれぞれから抽出された因子の内容も違っていた。さらに、二つの教師用RCRTにおける教師内地位指数において、大きなズレを示す児童が存在することも確認された。これらことは、二つの教師用RCRTが教師の児童に対する異なる視点を把握している可能性を示唆していよう。特に教師内地位指数の比較において、川元版では地位が高く、近藤版では地位が低いという左上の位置に、教師Aでは「気を遣う児童」が、また教師Bでは「苦手な児童」が布置されたことは注目に値するであろう。仮定したように、二つの教師用RCRTのうち、川元版が教師の意図的方向付けを、近藤版は非意図的方向付けを測定できているのであれば、この左上の位置はまさに、建前では承認しているものの本音では疎ましく感じている領域となる。もしこの左上の領域に布置された児童が教師の本音と建前のズレを如実に表している存在であるとすれば、この領域の児童が教師からの心理的距離が遠いと仮定できる。そこで、研究2では、児童と教師の関係をPDMと面接調査から考えていきたい。

第3章 研究2：近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTを用いた教師内指数の比較から抽出された児童について

第1節 目的

近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTで、教師内地位指数のズレが大きい2つのグループ（川元版で地位が高く近藤版で低い左上グループおよび川元版で地位が低く近藤版で高い右下グループ）に属した児童が、担任教師にとってどのような存在であるのかを検討する。特に、川元版で地位が高く近藤版で低い左上グループが、担任にとって学級運営の上で難しいと感じる児童であるのかについて、心理的距離地図(Psychological Distance Map(PDM); Wapner,1978)と面接調査を通して検証する。

第2節 方法

1. 対象者 現職小学校教員3名

教師C：30歳代女性。高学年の担任経験は少なく、調査実施時は2年生を担当。

教師D：30歳代の女性。低学年と高学年の担任経験があり、中学年の経験が少ない。調査実施時は6年生を担当。

教師E：20歳代男性。教職経験は3年目であり、2年生1回と4年生2回の担任経験がある。調査実施時は4年生を担当。

2. 時期 2006年7月～2006年10月

3. 手続き

(1) 川元版教師用RCRTおよび近藤版教師用RCRTの実施

川元版教師用RCRTと近藤版教師用RCRTを、研究1と同様の手順によって実施した。分析の方法も研究1と同様である。

(2) PDMの実施

二つの教師用RCRTにおける教師内地位指数のズレが誤差変動範囲外であった児童に対して、担任がどの程度の心理的距離を感じているかを測定するために、誤差範囲外の児童全員と誤差範囲内の児童5名を対象としてPDMを実施した。PDMは、記入者（ここでは対象者である担任教師）と被記入者（ここでは誤差範囲外に布置された児童）との心理的距離を紙面上に表現していくものであり、物理的環境のイメージを捕らえるためのスケッチマップと類似した性質を持つ測定法である（古川・藤原・井上・石井・福田，1983）。本研究では古川ら（1983）の方法に従って、中央に自己を表す×印が記されたA4サイズの用紙を用いて、それぞれの児童と対象者自身との心理的な距離を反映するような位置に○印を記入するよう教示した。結果の分析には、対象者自身を示す×印から、各児童に対する心理的距離を示す位置として記入された○印までの距離をミリ単位で計測した値を使用した。

(3) 実施の手順と結果のフィードバック

研究2では、まず最初に研究1と同様の手順で二つの教師用RCRTを実施した。その結果を実施者が整理した後にそれぞれの対象者と個別に面談を行い、PDMを実施した。この面談ではPDMの実施に続いて教師用RCRTの結果のフィードバックを行い、その児童が対象者にとってどのように感じる児童なのかをインタビューした。

第3節 結果と考察

1. 近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTの因子分析結果

研究1と同様に、いずれの教師においても川元版と近藤版では抽出される因子の数も内容も違うことが示された（教師C：Table5、Table6、教師D：Table7、Table8、教師E：Table9、Table10）。

(教師C)

Table5 川元版教師用 RCRT の因子分析 Table6 近藤版教師用 RCRT の因子分析

	第1因子	第2因子
礼儀あり	.87	.32
危険回避	.73	-.08
努力する	.71	.03
謝れる	.69	.22
あいさつ	.15	.67
明るい	.03	.65
係の仕事	.49	.62
自分意見	.07	.61
やさしい	.34	.58
夢ある	.03	.54
仲良く	.42	.50
給食	.01	.33
固有値	2.82	2.77
寄与率	23.52	23.04

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
落ち着き	.83	.22	-.31	.09
善悪判断	.82	.29	.15	.05
回り読む	.76	.20	.02	-.11
思慮深い	.73	.50	-.23	-.08
余計な事	.67	-.25	-.02	-.11
リーダー	.33	.89	.27	-.01
運動得意	.04	.55	.03	-.04
人懐っこ	-.27	.02	.81	-.01
お手伝い	.17	.23	.74	.02
ユニーク	.05	-.05	.17	.65
立ち直り	-.40	-.37	.48	.50
反省	.04	-.02	.08	-.29
固有値	3.30	1.76	1.73	.78
寄与率	27.50	14.68	14.43	6.58

(教師D)

Table7 川元版教師用 RCRT の因子分析 Table8 近藤版教師用 RCRT の因子分析

	第1因子	第2因子
思いやり	.85	.01
悪い事は	.76	.44
挨拶がし	.73	.38
面倒見が	.72	.33
活発	.60	.54
自分の意	.59	.49
素直	.59	-.37
プラス思考	.58	.07
身の回り	-.11	.86
状況判断	.17	.83
話が聞け	.34	.79
進んで行	.59	.67
固有値	4.25	3.62
寄与率	35.43	30.19

	第1因子	第2因子	第3因子
理屈	.87	.17	-.10
屁理屈	.80	-.16	-.14
穏やか	-.73	.35	.28
せっかち	.62	.47	-.24
自己中心	.60	-.45	-.39
几帳面	.57	.48	.09
我慢強い	.11	.84	.02
まじめ	-.09	.76	.42
根気なし	.05	-.72	.00
気がつく	-.01	.70	-.18
わかる	-.15	.02	.88
純粋	-.52	-.12	.58
固有値	3.32	3.14	1.64
寄与率	27.63	26.17	13.66

(教師E)

Table9 川元版教師用 RCRT の因子分析 Table10 近藤版教師用 RCRT の因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
持物管理	.90	-.01	.00	.01
皆合わせ	.85	.35	.22	-.12
最後まで	.84	-.09	.07	.37
落ち着き	.80	.24	.23	-.10
皆と協力	.80	.42	.36	-.05
人に気を	.72	.34	.28	.19
宿題忘れがない	.65	-.07	.15	.13
友達優し	.52	.76	.26	.04
元気遊ぶ	.03	-.73	.09	-.02
あいさつ	.12	.04	.78	.06
しっかり	.21	-.01	.74	.08
学校好き	.07	.05	.11	.83
固有値	4.80	1.60	1.59	.91
寄与率	40.01	13.37	13.25	7.61

	第1因子	第2因子	第3因子
自立	.94	.08	-.10
理解力	.83	.09	.04
意欲的	.82	.23	.49
挑戦的	.76	.49	.09
学校好き	.32	-.18	.12
やさしい	-.05	.92	-.04
素直	.17	.67	-.12
積極性	.34	-.03	.76
穏やか	.36	.50	-.74
固有値	3.20	1.89	1.42
寄与率	35.56	21.02	15.73

2. 二つの教師用RCRTによる教師内地位指数のズレについて

研究1と同様の手順で2つの教師用RCRTにおける教師内地位指数を算出し、双方の数値の誤差変動範囲外となる児童を抽出したところ、教師Cは16人、教師Dは9人、教師Eは3人が抽出された(Figure 3～Figure 5)。

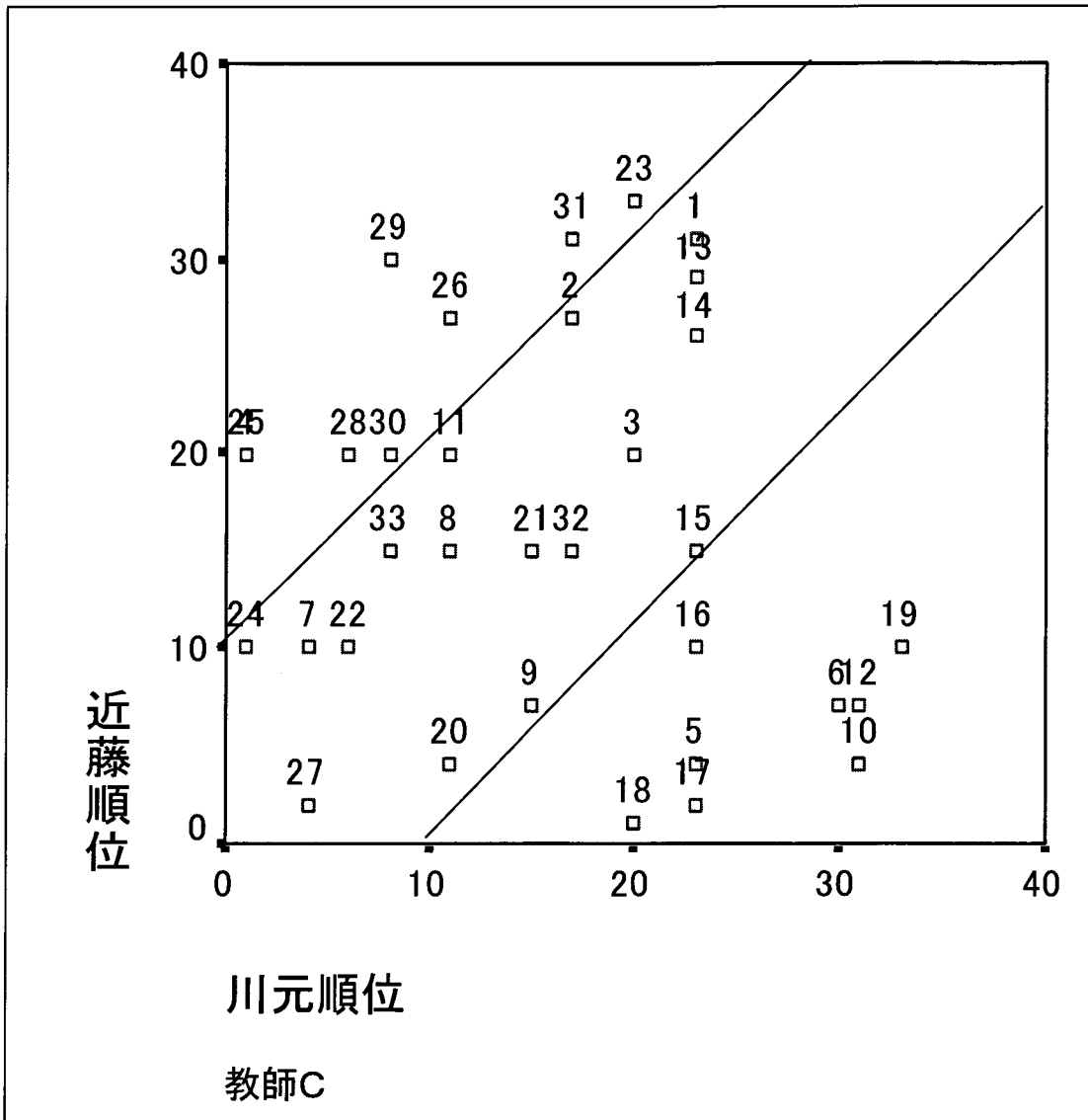


Figure3 教師Cの近藤版と川元版の教師内地位指数の変動

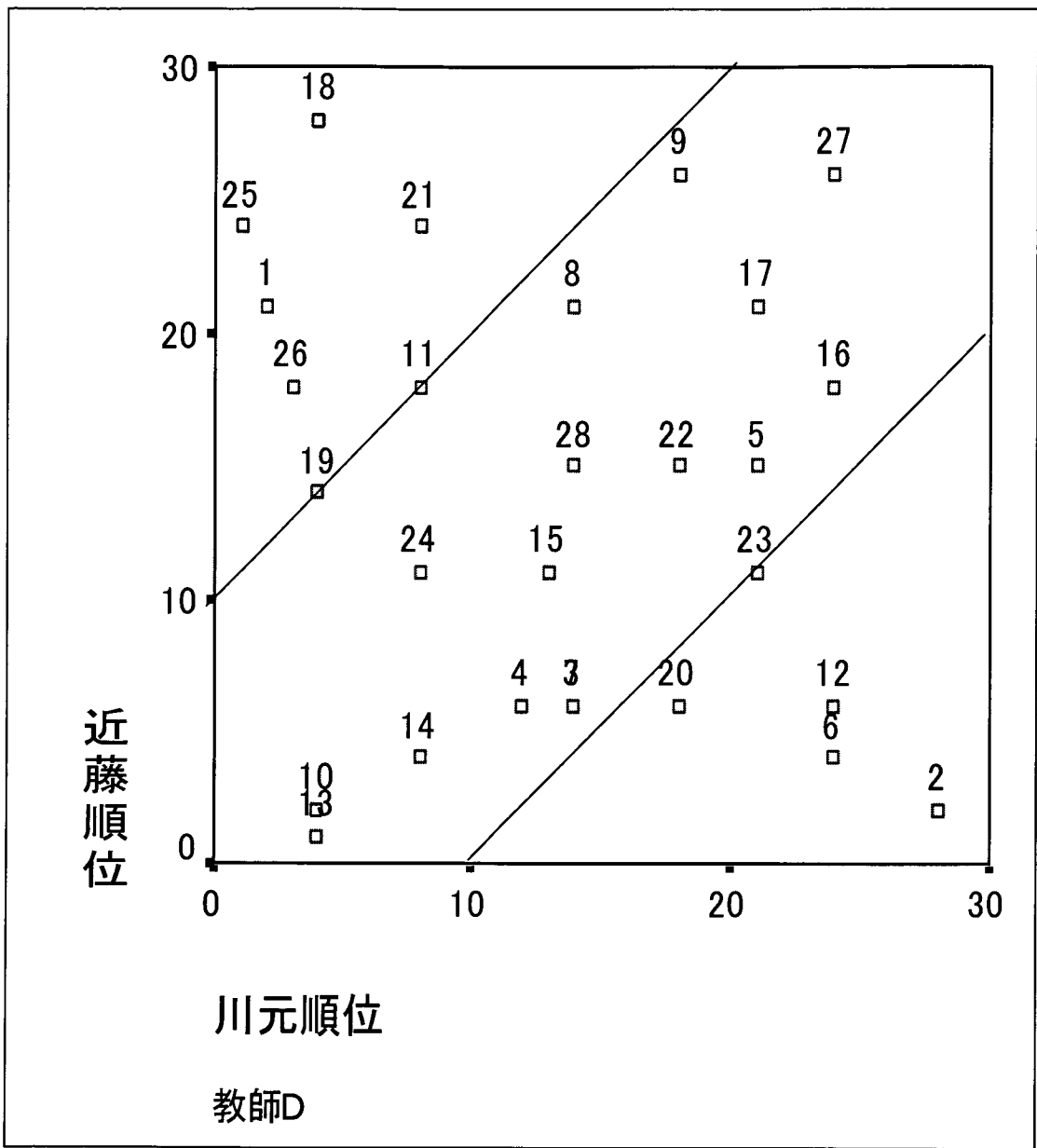


Figure4 教師Dの近藤版と川元版の教師内地位指数の変動

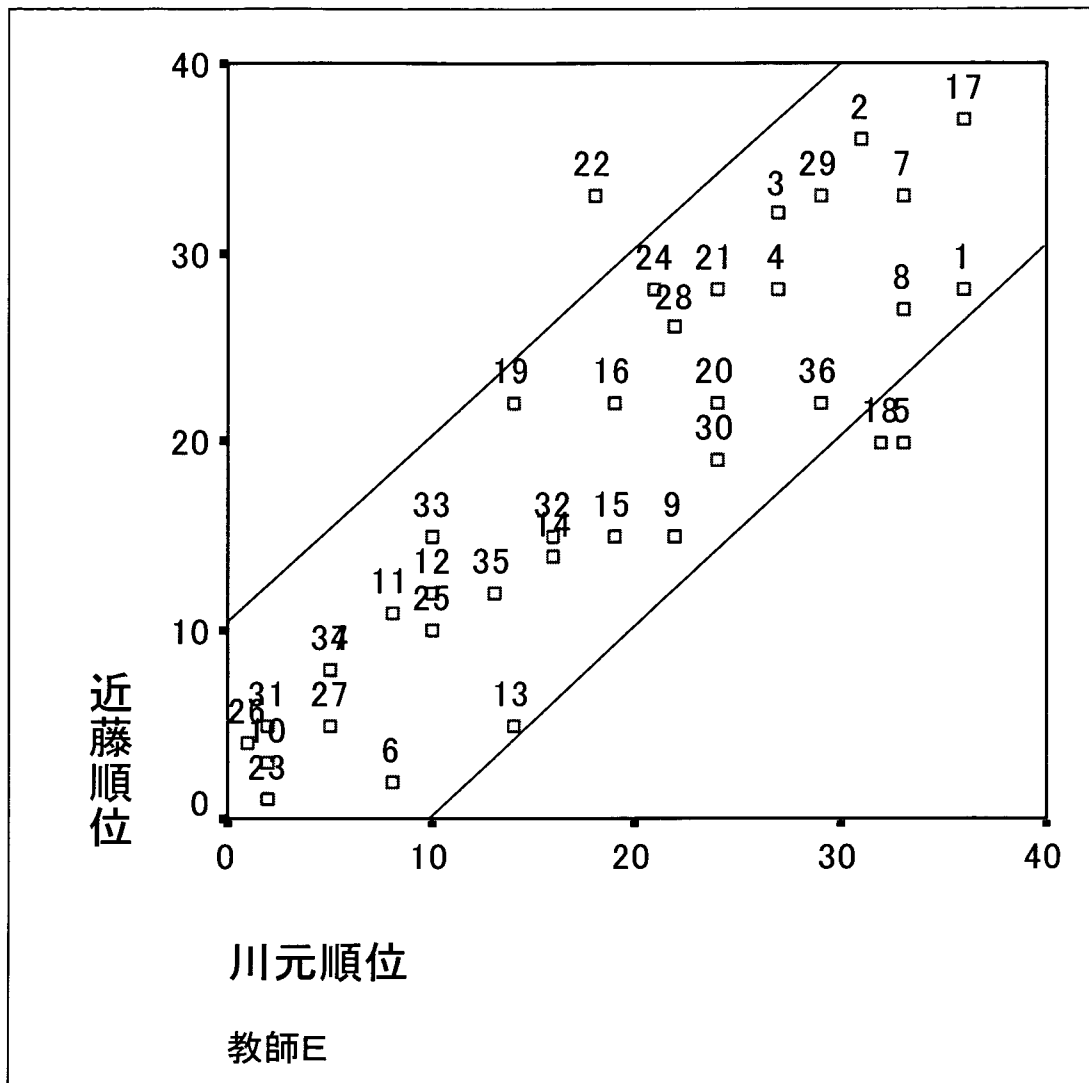


Figure5 教師Eの近藤版と川元版の教師内地位指数の変動

(1) 誤差範囲外の児童との心理的距離について

二つの教師内地位指数のズレが大きい誤差変動範囲外の領域に位置する児童の中で、左上に属する児童と右下に属する児童では、PDMにおいて対象者が表現した心理的距離に差異があるかどうかを検討した。あらかじめPDM用紙の中央に記入された対象者を表す×印から、それぞれの児童に対する心理的距離として対象者自身が記入した○印までの距離をミリ単位で計測し、ノンパラメトリック検定を行なった。その結果、教師Cでは左上グループの方が右下グループよりも心理的距離が遠いことが示された($U=12.5, n_1=n_2=8, p<.05$ 、Table11)。一方、教師Dでは左

上グループと右下グループで心理的距離に有意な差異は認められなかった(U=12.5,n1=n2=5,ns、Table12)。なお、教師Eに対しては範囲外の児童が少なかったため、PDMを実施しなかった。

Table11 教師CにおけるPDMの測定値

Table12 教師DにおけるPDMの測定値

	平均値(mm)
左上グループ	41.1
中間グループ	35.6
右下グループ	26.6

	平均値(mm)
左上グループ	36.8
中間グループ	32.0
右下グループ	44.0

(2) 誤差変動範囲外の児童に対する教師自身の印象

対象者に対するインタビューにおいて誤差範囲外の領域に位置する児童についての印象を尋ねたところ、Table13からTable15にまとめたような結果となった。

Table13 教師Cの範囲外の児童への印象

児童	左上グループ児童	児童	右下グループの児童
29	よく泣く。お手伝いがすき。	16	人なつっこい。男女問わず仲良し。
26	言いたいことを言うが、本当に言いたい事は伝えるのが苦手。	5	優しい、面倒見がよい。
31	よく叩いてきます。男の子の方が気が合う。	17	明るく誰とでもうまく付き合えるが、一方で気にすることも。
23	変わっているがアイデアマン	18	サッカー好き。友達から信頼されている。
25	頑張っているが、焦点がずれる。	10	言い方がきつい事もあるが、面倒見がよい。
4	頑張り屋なのにうまくいかない。	6	何でも任せられる。任せすぎてしんどくならないかが気になる。
28	一生懸命がうまく成功に結びつかない。	19	学習では大変だけど気のいい子。
30	体育が得意。おとなしいのに余計な事を言ってしまう。	12	未記入

教師Cでは16人の児童が抽出され(Figure3)、他の対象者に比べると多い人数であった。その中で左上グループの児童が8人であった。教師Cによる振り返りによれば、その中の29番の児童は元気で行動的であるが指導が困難で分かりにくい児童だということであった。また

Table13 を概観すると、右下グループに対する印象は左上グループよりも肯定的な印象が強いように感じられる。

教師Dでは9人の児童が抽出され、その中で左上グループの児童は5人であった (Figure4)。左上グループの中の18番の児童について教師Dは、優秀で何事も自分でできるが、1学期末の個人懇談会での資料作りで最後まで内容が書けない児童であったと語った。だが、次の記述 (Table14) では左上グループの印象の肯定的な面が現れてきている。これは教師Cでも言えることであるが、指導要録などの記述でよい面だけを書くようにという現場での指導があり、否定的なことを書くことへの抵抗が強いためと考えられる。

左上グループと右下グループに対する印象を比較すると、右下グループの児童については「神経質」というような短所と感じられる面も理解の上でその児童を肯定的にとらえているように感じられる。

Table14 教師Dの範囲外の児童への印象

児童	左上グループ児童	児童	右下グループの児童
18	あまり自己表現せず、手もかからない児童なので見過ごしてしまう事が多い。	2	おっちょこちよいで会話をしているけど食い違う時があるが素直でかわいい。
25	理解力があり、周りの状況を判断して行動できる。よくお手伝いをしてきて気の利く子。	6	超マイペース。神経質なところがあって気になる事は何でも聞きに来るがひょうきんで可愛らしい。
1	やさしくて頼んだ事は快く引き受けてくれる。何でも一生懸命。	12	少し気難しい。プライドが高く、内弁慶なところがある。
21	子どもらしく素直。素朴なので一緒にいて楽しい。	20	心を開くのに時間がかかり、マイナス発言も多いが、慣れてくると授業中にもいい発言をする。
26	のんびりしていて優しい。学習は少々しんどいが、諦めずに発言する。		

教師Eでは範囲外の児童が3人であった (Figure5)。これは他の対象者に比べると非常に少ない人数である。教師E自身によれば、自分は好き嫌いがはっきりしている性格であるということであった。川元版では地位が高く近藤版では低い左上領域の児童は1人のみ (22番) で、この

児童に対して教師Eは、学習面で特に問題がないが運動面での頑張りが少なく、寡黙で反応が薄いと感じていると語っていた。また、右下グループの18番の児童については、態度や行動面で注意することが多いが努力しようとする姿や注意された時の反省している姿を素直に見せてくれる児童であると語った (Table15)。右下グループの18番の児童は、印象の記述にもあるように児童管理の面では、いわゆる手のかかる児童である。保護者からの要望も多く、筆者自身も教師Eが何度も学校を出た後に自宅に戻っていないと連絡のあった児童を探している様子を見ている。そのようにトラブルの原因ともなりがちな児童に対して、教師Eが肯定的に捉えていることに意外な感じを受けた。誤差範囲外の右下領域は、川元版では低地位であるが近藤版では高地位であることを意味している。教師Eにとっての18番の児童は、手がかかりトラブルも多いという特徴をもっていることから、おそらく「叱る」対象となることも多いことが推測される。叱ることは教師の儀式化の中でも「意図的な方向付け」の代表的な行動であり、川元版教師用RCRTが意図的方向付けを測定しているとするれば、18番の児童の川元版における地位の低さは妥当な結果ということになる。しかし教師が児童を叱ったり注意したりすることは、その児童に対する否定的な感情の表れではない。

Table15 教師Eの範囲外の児童への印象

児童	左上グループ児童	児童	右下グループの児童
22	学習面では、特に問題が無いが、運動面での頑張りが少ない。最近では接する機会が増えてきたが、基本的には寡黙で会話しても反応が薄い。	18	障害児学級に在籍しており、気分によって波があるが、明るくいろいろなことに意欲的である。何よりも私のことを好きだといってくれるのがうれしい。
		5	態度や行動面で注意する事が多いが、努力しようとする姿を素直に見せてくれる。意欲的にもなってきた。

叱ることは多くても、同時にその児童の良い側面を認めるような視点を教師が持っているとするれば、そのこともまた別の儀式化として児童を方

向付けているであろう。それが近藤版教師用 R C R T で測定される「非意図的な方向付け」であるならば、教師 E の場合は 18 番の児童が右下の範囲外に位置することをうまく理解することができるであろう。

研究 2 では、教師内地位指数図で誤差変動範囲外の領域に位置する児童の中で、特に左上グループがその担任にとって学級の荒れを誘発する存在ではないかと考えた。そのため PDM で測定される心理的距離は右下グループよりも遠いと仮定したところ、教師 C では仮定を支持する結果が得られたが、教師 D では二つのグループに有意な差異は見られなかった。また教師 E については誤差範囲外に布置する児童は非常に少なかった。しかし、面接調査においては、研究 1 における 2 名の対象者を含め、全員の教師が左上のグループの児童について「よく分からない」「指導が困難である」などの傾向を印象として述べていた。教師 E の結果からもわかるように左上グループが客観的に見て手のかかる子を意味するのではなく、その教師にとって理解が難しい、あるいは無意識のうちに距離を置こうとしている児童ではないかと考えられる。このことから、左上のグループ、すなわち川元版教師用 R C R T では高地位にある一方で、近藤版では低地位にある児童が担任にとってある意味苦手な存在であるということはかなり妥当性があると考えられる。したがって、このグループに焦点を当てアプローチすることが学級の荒れを防ぐ有効な手段になると思われる。そこで研究 3 では、左上グループに焦点を当てたコンサルテーションをすることで、教師の子どもを見る目が変わり、そしてそのことが左上グループの児童だけでなくクラス全体の児童に及ぼす影響を検討するものとする。

第4章 研究3：近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTを用いた自己研修の開発と実践

第1節 目的

川元版教師用RCRTと近藤版教師用RCRTから得られた教師内地位指数の比較によって抽出された児童に焦点を当てて、その対象児童に対する自分の思いを意識化・明確化することができる日記式のワークシートによる研修を実施し、その児童と担任との関係および学級全体の変化を検証する。

第2節 方法

1. 対象者 現職教員2名

教師F：中学校勤務 30歳代女性。教職経験は通算して14年であるが育休・産休期間を除くと10年の経験がある。調査当時は1年生の担任。

教師G：小学校勤務 20歳代男性。新任として現任校に赴任して1年目である。他校では非常勤で障害児学級と3年生の学級担任の経験を持つ。調査当時は3年生の担任。

2. 時期 2006年11月～2006年12月

3. 手続き

(1) 学級状態の事前および事後調査（11月下旬および12月下旬）

教師用RCRTを用いた自己研修の効果を測定するために、本研究では自己研修の実施前と実施後に、対象者（教師Fおよび教師G）が担任する学級の児童生徒に学級診断尺度(Questionnaire-Utilities、以下ではQ-Uとする)を実施した。Q-Uは、「学校満足度尺度」と「スクールモラル・テスト」の2つの下位尺度から構成されているが(河村, 1999)、本研究では、学級崩壊の可能性を測定できるとされる学級満足度尺度の

みを実施した。学級満足度尺度は、児童生徒が自分の存在や行動が級友や教師から承認されているとどの程度感じているかを示す「承認」と、不適応感やいじめ・冷やかしなどを受けているどの程度感じているかを示す「被侵害・不適応」の2つの次元にまとめられるような12項目（小学生用、中学生用は20項目）から構成されている。そして、これら2次元の得点を標準化された全国平均得点と比較することで、それぞれの児童生徒の学級生活における満足度を「学校生活満足群（承認得点が高く被侵害・不適応得点は低い）」「非承認群（承認得点も被侵害・不適応得点も低い）」「侵害行為認知群（承認得点も被侵害・不適応得点も高い）」「学校生活不満足群（承認得点が低く被侵害・不適応得点は高い）」という4つの群に分類するものである（河村，1997）。Q-Uでは、上記のような4群に分類することで児童生徒一人ひとりの適応状態を明らかにすることができると同時に、学級全体の適応状態、逆に言えば荒れの状態も知ることができることから、本研究での研修効果の検証に適していると考えた。

Q-Uは、自己研修の事前調査として11月下旬、また事後調査として12月下旬に、教師F学級においては対象者(教師F)自身が、教師G学級においては筆者が実施した。

（2）教師用RCRTの実施（11月下旬）

川元版および近藤版教師用RCRTを、研究1および研究2と同様の方法で実施した。但し教師Fに対しては、近藤版教師用RCRTのみ夏期休暇中に実施した。

（3）自己研修の実施（11月下旬から12月下旬）

教師用RCRT実施後、対象者に対してフィードバックを行った。フィードバックにおいては二つの教師用RCRTから算出された教師内地位指数の図を提示し、誤差変動範囲外の児童の意味について説明した後、特に左上グループ（川元版では高地位であり近藤版では低地位）の児童に対して教師の意図的方向付けと非意図的方向付けの違いを少なくする

ように意識しながら指導をすることを提案した。また、そのような指導の実行を意識しやすくするため、自己研修ワークシートを準備して、対象者に活用を促した。自己研修ワークシートは、左上グループの児童名を記入した後に、その児童が自分にとってどのように感じる児童かを「本音で」書くような形式になっていた。これによって対象児童に対する自分の思いを意識化・明確化することが、ワークシートのねらいである。

(4) 対象者の教師行動の観察（11月上旬から12月下旬）

教師Gは新任教員であったため、新任研修に係る拠点校指導教員（以下ではH先生とする）が配属されていた。H先生は週に1日、教師Gの教室を訪問して授業観察と指導を行っていた。そのため、教師Gの教師用RCRTとそれを活用した研修の前後にかけて、教師Gの指導行動や児童らとの関係に何らかの変化があったかを確認するために、12月下旬にH先生にインタビューを行った。なお、このインタビューは教師Gの同意を得て実施した。

第3節 結果と考察

1. 近藤版教師用RCRTと川元版教師用RCRTの因子分析結果

(1) 教師Fの因子分析結果

教師Fの教師用RCRTの因子分析では、近藤版で3因子、川元版で4因子が抽出された(Table16、Table17)。因子の内容を見ると、近藤版でも川元版でも第1因子に「寛容」というコンストラクトが含まれているが、川元版では「明るい」「ユーモアがある」「友達思い」というコンストラクトと共に因子が構成されていることから、『友人関係の良さ』の視点が抽出されたと考えられるのに対して、近藤版では「学級を思って行動する」「頼もしい」などのコンストラクトによって因子が構成されており、暗に『学級運営に役立つか否か』を重視するような視点が抽出されると解釈できる。教師Fは、自分は生徒の指導に関して自信がないと語っており、そのために自分のことだけでなく学級全体を考えて行動でき

るかどうかによって生徒を評価する視点が生まれていたのではないかと考える。

(教師 F)

Table16 川元版教師用 RCRT の因子分析 Table17 近藤版教師用 RCRT の因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子		第1因子	第2因子	第3因子
寛容な	.93	-.07	.18	.05	クラスを思う	.79	.15	-.10
明るい	.81	.06	-.02	.08	頼もしい	.70	.54	-.23
ユーモア	.78	.05	-.01	.01	お人よし	.63	-.28	.14
友達思い	.58	.06	.50	.54	寛容	.63	.10	.14
よく勉強	-.02	.93	.12	.09	明朗	.60	.59	.34
よく努力	-.07	.86	.26	.06	実益主義	-.50	.08	-.46
意欲的	.31	.67	.15	.39	エネルギー	.17	.80	.17
約束を守る	-.01	.12	.92	-.05	自己否定	-.19	-.62	-.20
まじめな性格	.01	.51	.76	.11	丁寧でない	.06	-.52	.04
協力的	.30	.22	.57	.36	堅実	-.05	.46	.05
主体性	-.01	.17	-.09	.89	子どもらしい	.44	.24	.71
責任感	.09	.12	.47	.63	甘え上手	-.08	.09	.46
固有値	2.67	2.43	2.37	1.81	固有値	2.79	2.33	1.21
寄与率	22.25	20.24	19.73	15.08	寄与率	23.25	19.43	10.07

(2) 教師 G の因子分析結果

教師 G の因子分析では、川元版でも近藤版でも 4 因子が抽出された (Table18、Table19)。教師 G の特徴的な点として、川元版と近藤版でのコンストラクトに共通のものが多く (12 項目中 4 項目)、抽出された因子も、特に第 1 因子と第 2 因子で内容が似ているということが挙げられる。一方、川元版での第 3 因子のコンストラクトである「掃除をする」「宿題をする」「給食を全部食べる」は、教師 G が常日頃から児童によく指導している事柄であるが、近藤版のコンストラクトとしては出現していない。このことは、教師 G は掃除・宿題・給食など学校生活上のルールを大切にするような指導を意識している反面、無意識のうちに、気持ちの分りやすく、外で元気よく遊んでいる児童を高く評価していると考えられる。

(教師G)

Table18 川元版教師用 RCRT の因子分析 Table19 近藤版教師用 RCRT の因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
話を聞く	.86	-.13	.20	.03
姿勢が良い	.80	-.08	.37	.12
集中力がある	.71	-.25	.22	.20
よく発表	.67	.35	.04	.06
行動的	.67	.54	-.19	-.15
やさしい	.59	-.03	.48	.00
明るい	-.04	.88	.04	.08
元気がある	-.08	.74	-.35	.04
掃除する	.61	-.03	.68	.20
宿題する	.53	.07	.60	-.53
給食を完食する	.04	-.12	.34	.06
前向きである	.15	.07	.10	.59
固有値	3.78	1.85	1.57	.76
寄与率	31.47	15.43	13.07	6.30

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
集中力	.86	-.22	-.12	-.08
やる気	.82	-.04	.15	-.17
字きれい	.67	-.14	-.14	-.21
よく発表	.61	.14	.27	.17
明るい	-.04	.78	.17	.10
よく話す	.42	.72	-.20	.19
落ち着き	.48	-.66	.00	.08
元気	-.20	.61	.26	-.05
外で遊ぶ	.07	.15	.87	.04
気持ちが顔に出る	-.14	.05	.04	.79
固有値	2.70	2.05	1.02	.79
寄与率	26.99	20.45	10.21	7.89

2. 二つの教師用 RCRT による教師内地位指数のズレについて

(1) 教師Fの教師内地位指数

教師Fにおいては、二つの教師用 RCRT による教師内地位指数の誤差変動範囲外の生徒は、左上グループが4人、右下グループが6人であった (Figure6)。教師Fによると、左上グループの16番の生徒は『まじめでコツコツやる子で学級運営を助けてくれている。私の力のなさをそのうち感じて嫌になるかもという不安を持っている。自分とは少し違うタイプの子』ということであった。担任が自分を超える能力をその生徒に感じ、その結果として自分の担任としての地位を脅かすのではという不安が生じたということであろう。このような語りも、16番の生徒が属する左上の範囲外が、意図的水準(建前)では高い評価となるが、非意図的水準(本音)では低い評価となる領域であることを傍証するものと言えよう。

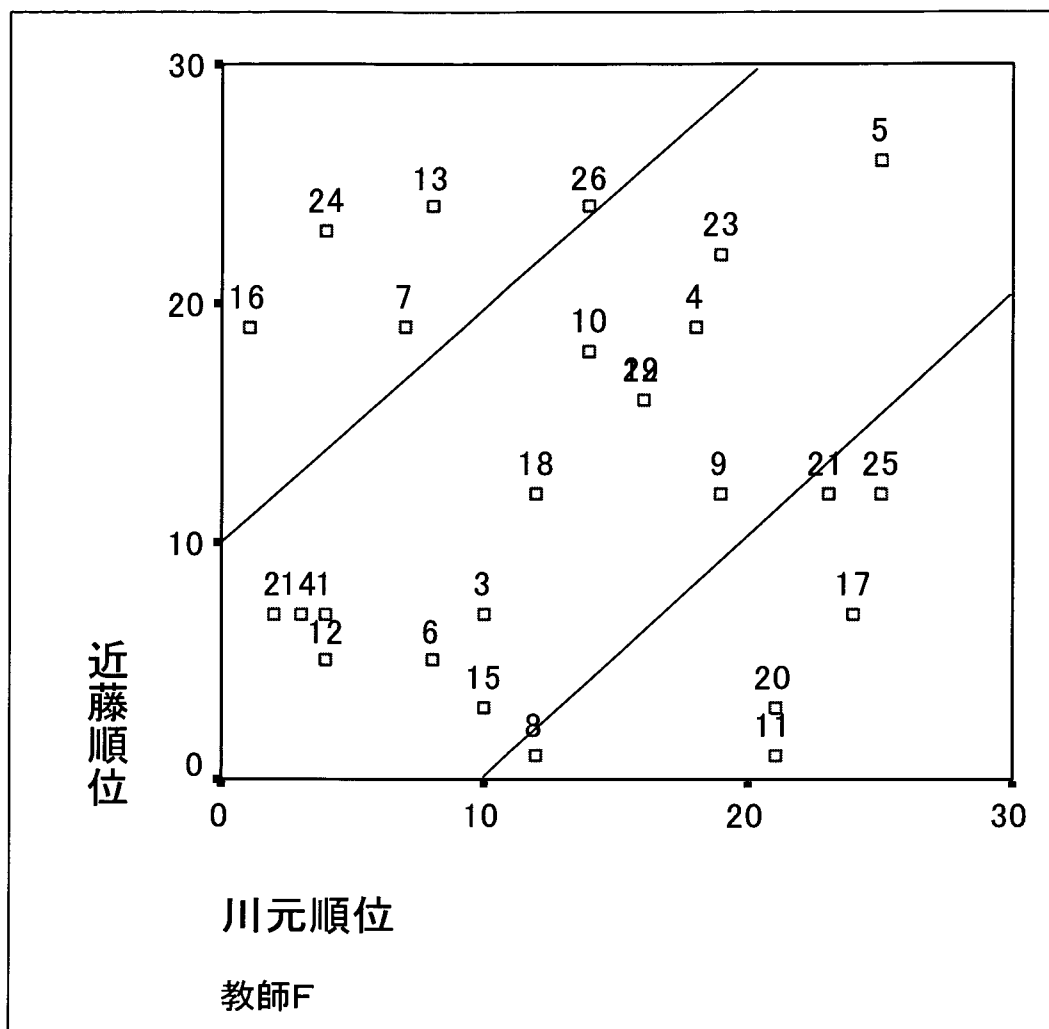


Figure6 教師Fの近藤版と川元版の教師内地位指数の変動

(2) 教師Gの教師内地位指数結果

教師Gの教師内地位指数の誤差変動範囲外の児童は8人であり、その中で左上グループが3人、右下グループが5人であった(Figure7)。H先生によると、左上グループの26番の児童は授業中の勝手な発言が多く、集団行動がとりにくい児童であり、1番と30番は手のかからないおとなしい児童であるということであった。教師Gは非常勤講師の期間を含めて3年目の新任教員であり、これまでの対象者の中では研究2の対象者であった教師Eとともに最も教職経験が短い教員であったが、他の対象者に比べると比較的川元版と近藤版で誤差変動範囲外の左上グループの児童が少ないという結果であった。これは研究2の教師Eにも共通していることである。このことから、教職経験の長い教師に比べて短い教師では、「子どもはこのように育てていくべき」「教師とはこうであるべき」という建前の部分が自分自身の中にできていないということも考えられよう。しかし、教師Eでは川元版と近藤版のそれぞれで産出されたコンストラクトには重なりがなかったが、教師Gは先述のように、産出されたコンストラクトそのものが重複していた。したがって、教師Eと教師Gでは多様な言葉で子どもを表現することができているかどうかという点において差異があると言える。このような差異が学級に対して及ぼす影響についても後で考察したい。

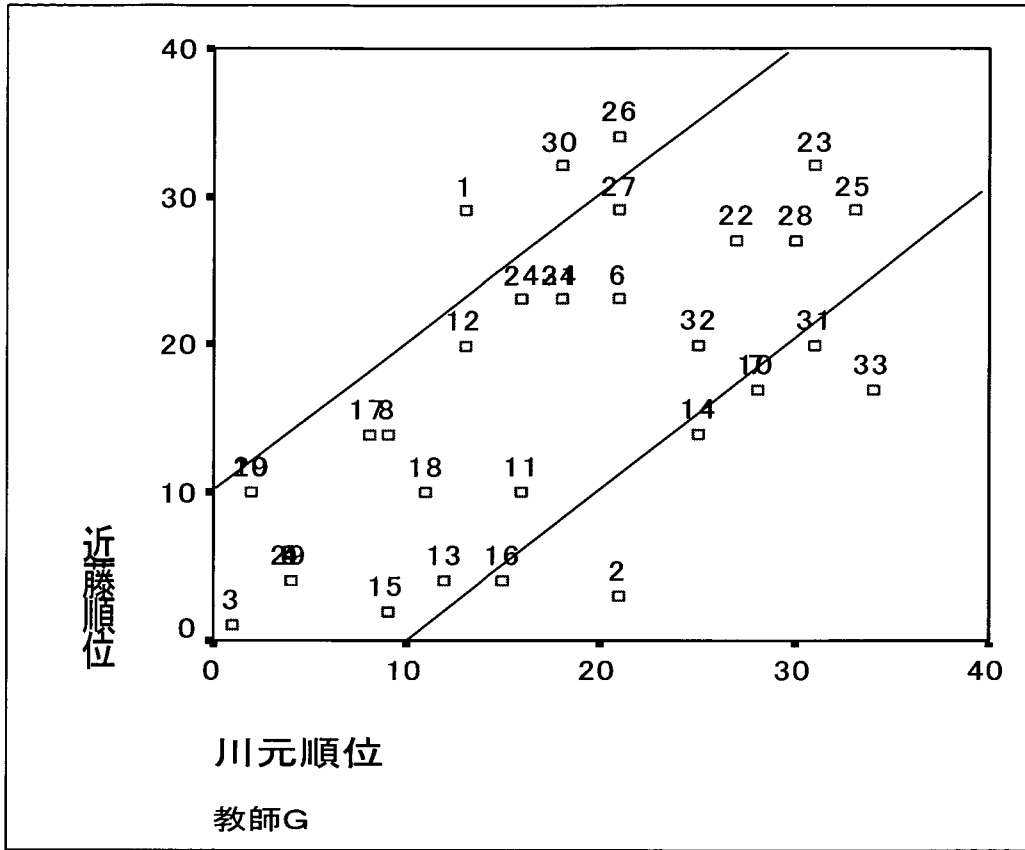


Figure7 教師Gの近藤版と川元版の教師内地位指数の変動

3. 教師F学級および教師G学級のQ-U結果

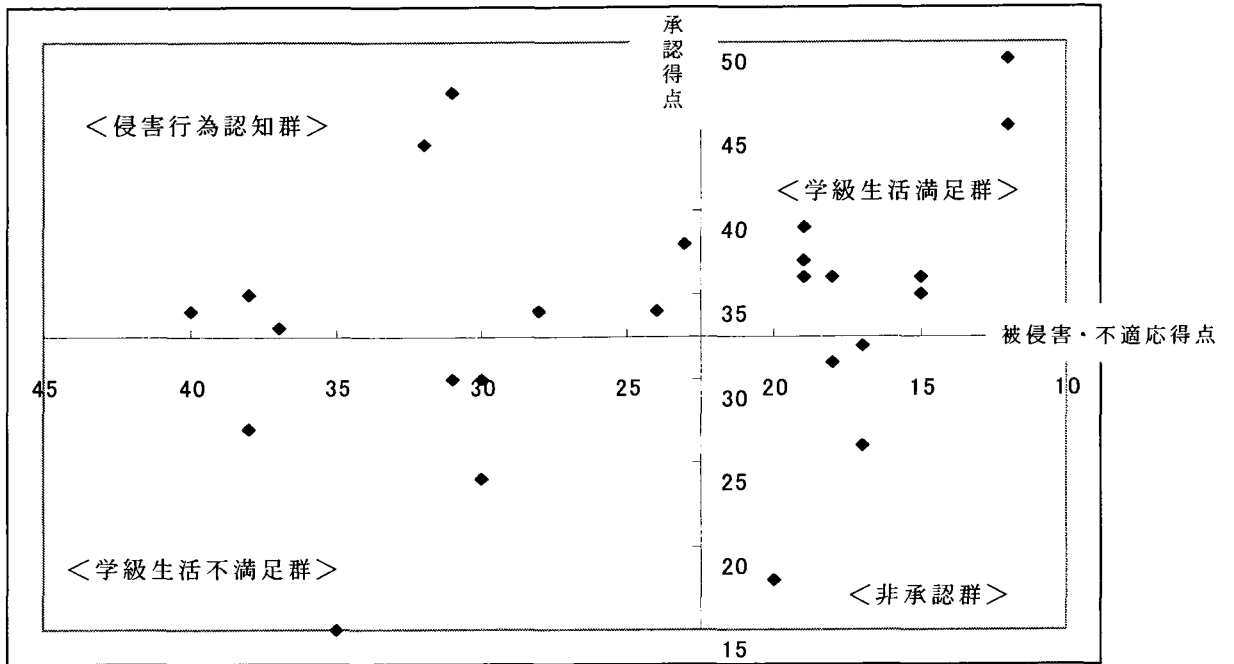


Figure8 教師F学級の研修前のプロット

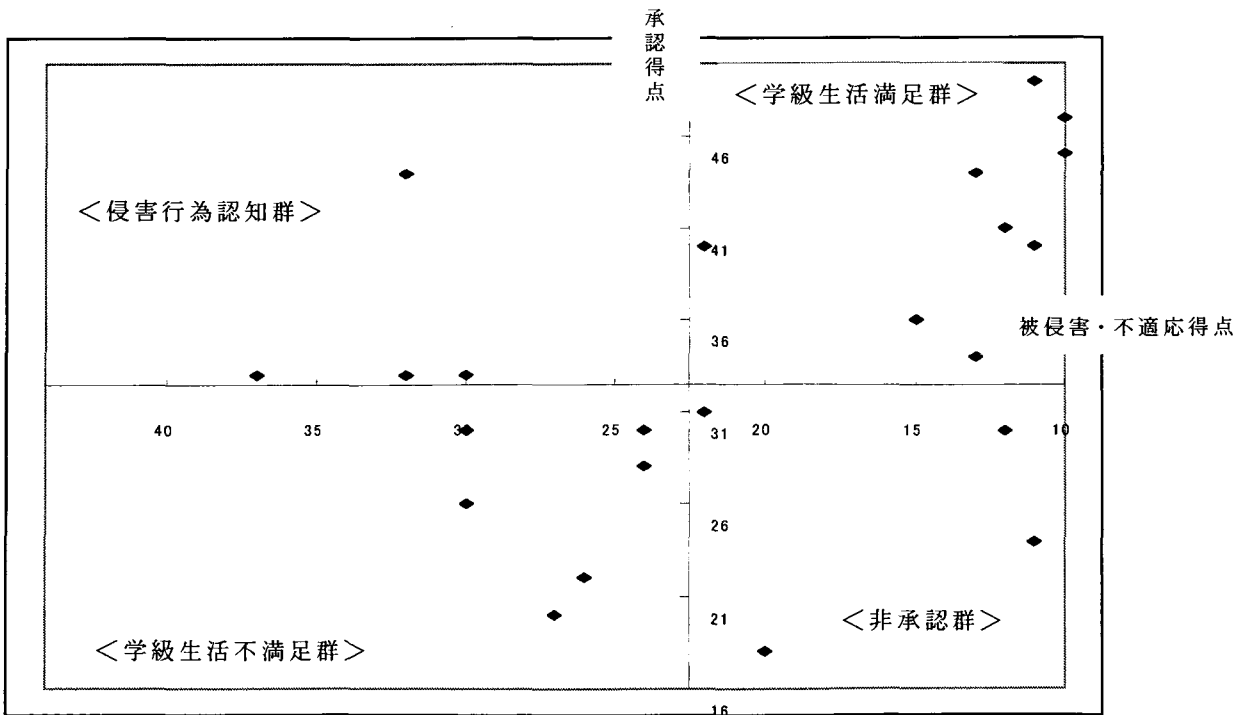


Figure9 教師F学級の研修後のプロット

教師 F および教師 G の自己研修実施前後で、学級の状態にどのような変化があったかを Q-U で確認した。その結果が Figure8 から Figure11 である。方法で述べたように、Q-U では「承認」と「被侵害・不適応感」の各得点から、「学校生活満足群」「非承認群」「侵害行為認知群」「学校生活不満足群」という 4 つの群に分類することができる。また河村（2006）は、「学校生活不満足群」の中でも極めて承認得点が低く被侵害・不適応得点が高い領域を「要支援群」とし、学級経営上特に注意を要する子どもたちが属しやすい領域と指摘している。

そこでここでは、自己研修の前後での学級状態の変化を確認するために、Q-U の 2 つの次元「承認」「被侵害・不適応感」の得点変化と学級全体の子どもが属する「要支援群」を加えた 5 つの領域の人数分布の変化について検討するものとした (Table20)。

その結果、教師 F 学級では「非侵害・不適応得点」に低下傾向が確認され ($t=1.913, df=21, p=.07$)、「承認得点」には有意な変化は見られなかった ($t=0.993, df=21, ns$)。教師 G 学級では「承認得点」が有意に上昇し ($t=2.333, df=32, p<.05$)、「被侵害・不適応得点」では有意な変化は見られなかった ($t=0.481, df=32, ns$)。次に Q-U の 5 つの領域における人数分布の変化であるが、人数上は学校生活満足群が増加し、要支援群が減少しているものの、教師 F 学級 ($\chi^2=2.389, df=4, ns$)、教師 G 学級 ($\chi^2=2.332, df=4, ns$) とともに人数分布の変化は有意ではなかった。

Table20 自己研修の前後における学級状態の変化

	教師 F 学級		教師 G 学級	
	研修前	研修後	研修前	研修後
Q-U による 2 つの得点 (各学級の平均値)				
承認得点	32.86	31.31	16.69	17.69
被侵害・不適応得点	26.04	22.31	13.63	13.33
Q-U の 5 領域の人数分布 (人)				
学校生活満足群	8	9	10	11
非承認群	4	4	5	4
侵害行為認知群	8	4	4	6
学校生活不満足群	3	6	9	6
要支援群	3	2	3	3

以上のことから、研究3で実施された自己研修では、学級全体の状態をよりいっそう改善する効果が認められたとは言えなかった。しかしながら、教師F学級では「被侵害・不適応得点」の低下傾向、教師G学級では「承認得点」の有意な上昇という部分的な効果が認められた。部分的な効果に留まったことについては、教師用RCRTを実施した後の自己研修を教師行動に反映させる期間が約3週間と短かったために、学級全体の変化にまではその効果が及ばなかったためとも考えられよう。

そこで次に、自己研修期間における教師行動の変化について、教師Gの指導担当教員であるH先生の観察に基づいて考察してみる。H先生の観察によれば、教師Gの左上グループに属する26番の児童は、どんな時でも自分と担任との1対1の関係をもちたいがため大きな声を出したり、ふざけたりすることが多く見られている児童であったという。教師Gとの関係で言えば、研修前の教師Gは26番の児童に対していつも気にかけて、個別に指導することが多い様子だった。また、体育の苦手なこの児童は、それに参加しないことも許していた。しかし、研修後には、勝手な発言には反応せずに授業を進めているということであった。その結果今までは、26番の児童が特別扱いをされていると感じていた学級の他の児童たちの担任への信頼感が高まるのではないかと思っていたと語った。また、26番の児童の承認得点が11→18に、被侵害得点が17→18と変化を示したことから、担任の変化が児童本人の承認得点の上ではよい効果を生み出している。この自己研修によって、教師の無意識的な児童に対する思いを意識化・明確化することで教師の児童に対する行動が変化することが認められた。

第5章 総合考察

第1節 川元版教師用RCRTについて

筆者が教師の本音と建前の把握についての必要性を感じたのは、荒れの現れている学級を参観したときであった。児童全体に落ち着きがなく、教師自身もイライラしているように感じた。その学級の担任は、一人ひとりを大切に考え、特に学習の遅れている児童については個別学習を取り入れるなど熱心な教師であった。常日頃からどの児童にも優しく接したいと語っており、その思いがとても強いように感じられた。しかし現実には、その学級は児童に優しくすることが許されるような状態ではなかった。個別学習では児童の一部が勝手な行動を始め、学級全体が学習に取り組めなかった。だが、担任はあくまでも児童に優しくていねいに接しようと頑張っていた。その思いに答えてくれない児童に担任は苛立っていたのではないだろうか。近藤(1995)は『教師の顔を脱ぎ捨てて、自由になり、自分の顔をして生きよう。そうしなければ自分がもたない!』と述べている。先述の教師も教師としての理想である自分(建前)に囚われすぎて、自分の中にあるありのままの感情に気がつかず苦しんでいたように思われる。荒れている学級では、建前だけでいることが教師も児童生徒も難しい。自分の本音と建前を知ることが教師としての自分自身を救うことになるのではないだろうか。

このようなことから、本研究では近藤版教師用RCRTとの比較が容易な川元版教師用RCRTの作成を目指した。結果において示したように、二つの教師用RCRTで産出されるコンストラクトはほとんどの対象者(教師)において大きく違ったものとなり、またそれぞれの因子の内容も違っていた。また、二つの教師用RCRTから算出した教師内地位指数からは、児童生徒の位置づけがひとりの教師の中でも異なることが示された。これらのことから、二つの教師用RCRTによって教師の児童に対する異なる視点を抽出することが可能であると考えられる。

それでは、近藤版教師用RCRTが教師の非意図的方向付けを測定し

ているのに対して、川元版は意図的方向付けを測定できていたと言えるであろうか。本研究での対象者であった7名の教師がインタビューの中で語った感想をもう1度整理してみると、

教師A：左上＝気を遣う児童

教師B：左上＝苦手な児童

教師C：左上＝元気だが指導困難で分かりにくい、心理的距離が遠い

教師D：左上＝何事も優秀だが、資料に書くことがない

教師E：左上＝寡黙で反応が薄い、右下＝手がかかるが頑張ってる子

教師F：左上＝怖い存在

教師G：左上＝指導が困難な児童

となる。ここでの「左上」とは、川元版では高地位でありながら近藤版では低地位の領域を指している。対象者の語りからは、この領域に属した児童生徒に対してその優秀な面は認めながらも、その児童生徒のすべてを受け入れられない教師の気持ちが見えてくる。このようなことから、川元版は意図的水準、近藤版は非意図的水準の子どもに対する「見方」を測定していると考えられる。これからも検証が必要だが、二つの教師用RCRTは、教師の本音と建前の違いを知る手がかりになると考えている。

また、川元版と近藤版の教師内地位指数をプロットした図（Figure 1からFigure 7）からは両者に正の相関がありそうなケースと、そうでないケースとが見受けられる。正の相関がありそうなケースは教師B

（Figure 2）、教師E（Figure 5）、教師G（Figure 7）であるが、この3名の教師における共通点は教職経験、特に担任経験の長さである。教師は経験が長くなるほど「良い教師」になることに対するプレッシャーが周りや自分自身からも強くなっていき、本来の自分の気持ちから離れていくことが多い。その結果、自分の本音とは異なる建前が生まれ、その差は経験が長くなるほど大きくなると考えられる。川元版と近藤版がそれぞれ教師としての建前と本音を測定できているとすれば、経験の短い3名の教師において両方で正の相関があることも理解できよう。これについては、さらに今後の研究課題としたい。

川元版と近藤版の教師内地位指数の誤差変動範囲外の児童数に関しては、教師Eと教師Gは共に左上の領域に属する児童数が少ないが、教師E学級と教師G学級のQ-Uの結果（教師E学級には教師用RCRTのフィードバック後に実施した）には違いがあった。つまり教師G学級では学級生活満足群が37.9%、学級生活不満足群が27.6%であったのに対して、教師E学級では学級生活満足群が41.4%、学級生活不満足群が17.2%であった（Figure12）。特に教師G学級の学級生活不満足群27.6%は、全国平均の23%を上回る割合であり、筆者の観察でも、授業中の教師Gの指示に対して多くの児童が「嫌だ。」と発言することもあった。しかし、面接において教師G自身の学級の荒れに対する自覚はほとんどなかった。このことから考えると、二つの教師用RCRTでの誤差変動範囲外の児童数が学級の荒れを直接的に表すとは言えず、範囲外の児童が少ない場合でも、学級が荒れていることがある場合もありそうである。教師Gと教師Eの結果を比較してみると二つの教師用RCRTで産出されたコンストラクトの重なり程に違いがあった。つまり二つの教師用RCRTにおいては、多様な言葉で子どもを表現することができるかどうかという点にも留意する必要があると言える。

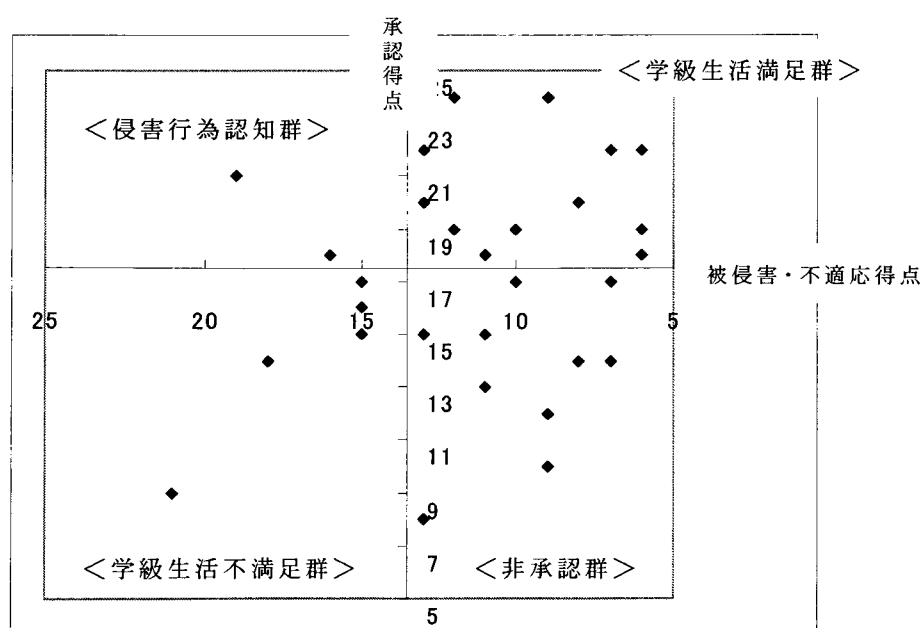
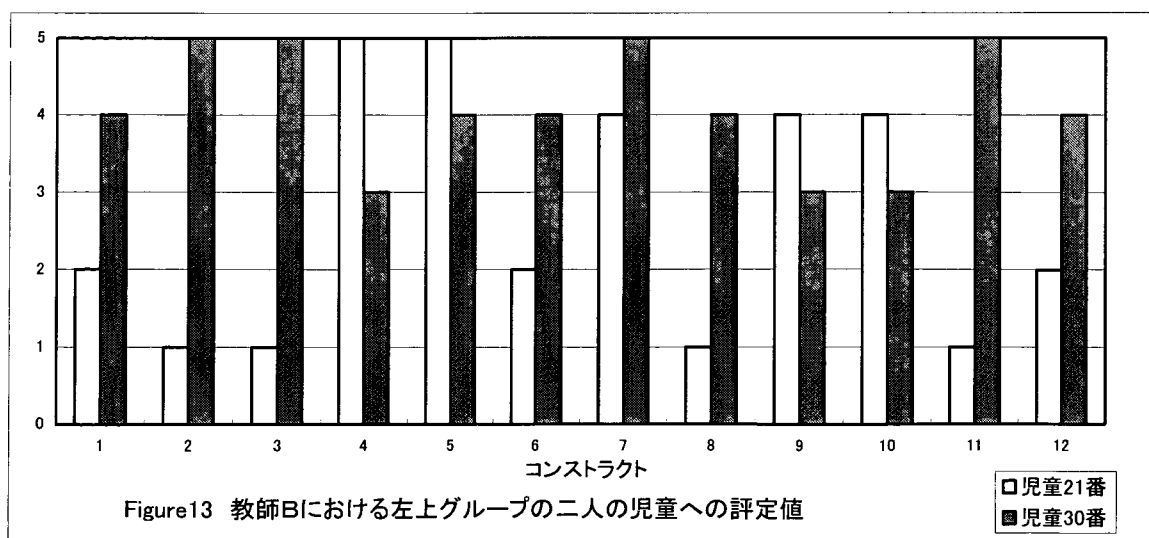


Figure12 教師E学級のプロット

第2節 教師内地位指数の誤差範囲外の児童について

本研究では、学校現場において誰でも自己研修に利用できる方法の開発も目的としていた。川元版教師用RCRTと近藤版教師用RCRTの教師内地位指数を比較しようと考えたのは、従来の教師用RCRTに必要とされる専門的知識や分析が必要とされないという点で、この目的とも一致すると考えたからである。また、教師内地位指数のグラフから教師の意図的方向付けと非意図的方向付けを具体的に認識できることも大きな特徴である。フィードバックの際に誤差範囲外の児童を提示すると、どの対象者も初めは驚き、少ししてから「分かるような気がする。」と答えた。それは、まるで自分の心の底にあった児童への思いを見たことが、対象者の何かを変化させているかのようであった。

ところで、左上グループの児童に対する対象者（教師）の印象は常に一貫しているわけではない。例えば、Figure13は教師Bにおける左上の範囲外にいる二人の児童（Figure2における21番と30番の児童）について、近藤版教師用RCRTで産出されたコンストラクトの評定値を比較した図であるが、21番と30番は教師Bにとって同じ左上グループの児童であるにもかかわらず、コンストラクトの評定値に類似点は見られないことがわかる。これは、対象者へのフィードバックを重ねる中で気がついたことであるが、左上グループの児童に対する教師自身の印象は



「よく分からない」児童と「指導が困難である」児童の二つのタイプに分かれるようであった。前者の「よく分からない」児童のタイプは、おとなしく、無口で手がかからないという印象が多かった。例えば、教師Fの「私の力の無さをそのうちに感じて嫌になるかもという不安を持っている。自分とは少し違うタイプの子。」という言葉が代表的な例である。このような、教師から見て理解できないものや自分を超える力を持っている児童への恐れの気持ちが、無意識のうちに教師内地位指数の差を生み出しているのではないかと考える。

また後者の「指導が困難な児童」は、例えば教師Bが挙げた「勉強はよくできるが、リーダーシップをとりたがり、仲間を連れて教師の意図とは違うことをしようとすることが多い児童」(21番)である。その児童に対しては実際の指導が既に困難であったが、心ならずも特別扱いをすることで何とかその関係を維持しているという状況であり、そのため近藤版では地位が低くなっていたのではないかと考えられる。

どちらのタイプにしる、左上グループに属するのは、その教師にとってある意味で「苦手」な特性を持っている児童のようである。しかし、フィードバックされるまでは、教師自身はそれを意識していない。それは、左上グループに属する児童が、近藤版教師用RCRTの実施の際に対象者自身が選び出した「好感が持てない児童」とは一致していないことから理解できる。このような、教師自身が意識できていない「苦手感」を顕在化・視覚化できるということが、近藤版教師用RCRTと共に川元版教師用RCRTを実施することの大きな利点であると言えよう。そして、この左上グループに位置する児童に焦点化して研修をすることが、荒れを防ぐことになると考える。

第3節 教師用RCRTを用いた自己研修について

今回の自己研修の効果は一部にしか現れず、学級全体には予想したような結果は示されなかった。これは期間が3週間と短かったこと、また学期末のため教師が多忙で児童との関係の改善が十分にできなかったこ

などを考慮することが必要だろうと思われる。しかし、教師Gに対する観察からもわかるように、自己研修を通して焦点化した児童と教師の関係が変化し、その児童のQ-Uにおける得点も特に承認得点において変化を示した。

今回の研究では、左上グループの児童名が入ったワークシートを渡し、それに自分にとってどのように感じる児童かを本音で書いてもらうことで対象児童に対する思いを意識化することを自己研修の中心的なプログラムとした。これは研究2で対象者に児童への印象をインタビューした時の困った表情から、教師という仕事が児童への本音を語る事が非常に難しい職業だということを感じたからである。だからこそワークシートの記入においてその壁を越えることが自己研修になると考えた。

さらに今後は、対象児童に対する思いを意識化することができる、より効果的なプログラムの開発が必要であると考え。それが学級の荒れを未然に防ぐことにつながると思われる。

引用文献

朝日新聞社会部 1999 学級崩壊 朝日新聞社

文部省 1999 教育白書

学級経営研究会 1999,2000 文部省所委嘱（平成10・11） 学級経営の充実に関する調査研究

井深雄二 2000 【学級崩壊】をめぐる諸問題 名古屋工業大学紀要, 52,71-78.

折出健二 2001 「学級崩壊」問題の教育学的検討 愛知教育大学研究報告, 50,67-75.

三上周治 1999 学級崩壊！【荒れた学級】をどう建て直すか 明治図書

河村茂雄・田上不二夫 1997 いじめ・学級不適應児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30,112-120.

浦野裕司 2001 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究－TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子供のこじれた関係の改善－ 教育心理学研究, 29, 112-122.

中谷彪、肥後規子 1998 学級崩壊の考察：要因の分析と解決の視点 大阪教育大学教育研究所報

近藤邦夫 1995 子供と教師のもつれ 岩波書店

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.

Wapner,S. 1978 Some critical person-environment transitions. *Hiroshima Forum for Psychology*, 5,3-20.

古川雅文・藤原武弘・井上弥・石井眞治・福田廣 1983 環境移行に伴う対人関係の認知についての微視発達的研究 心理学研究, 53,330-336.

河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(1)－学校生活学校生活満足度尺度(中学生用)の作成 カウンセリング研究, 32,274-282.

河村茂雄 1997 いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30,112-120.

付録

【資料1 近藤版 RCRT の教示】

I この調査は、先生方がクラスの子どもひとりひとりにについて、どんなイメージを持っているかも調べるものです。まず、目を閉じて気持ちを落ち着けてから、クラスの子どもの顔を自由に思い浮かべてください。そして、頭の中に浮かんできた順に、その子の名前を別紙の児童・生徒名欄（以降 A 欄と略す）に書き込んでいってください。

（なお、全員の記入を終えたら、女子の児童（生徒）の番号に○をつけてください。）

II これから、クラスの子どもについて、いろいろな視点から名前をあげていていただきますが、その際に、同じ子どもの名前を2回以上用いる事はできるだけ避けてください。

（1） あなたのクラスの中で、あなたの目から見て「あの子とあの子は似ているな」と思われる2人の子どもの組み合わせを2組見つけてください。そして、その子どもの番号（A 欄上の）と名前を各々、B 1 と（B 1）、B 2 と（B 2）の、□の中に記入してください。（例えば、A 君とB 君が似ていると思われれば、B 1 の□の中にA 君の番号と名前、（B 1）の□の中にB 君の番号と名前を記入します。）

（2） A 欄に記入した子どもの名前を見て、最初に思い出した4人の子どもの名前を、別紙のC 1 - C 4 の□の中に、最後に思い出した4人の子どもの名前を、その右（C 1） - （C 4）の□の中に、各々記入してください。

（3） あなたのクラスの中で、あなたにとって、なかなか好感を持ってない子ども、ウマが合わない子ども、あるいは、関係がどうもシツクリいかなかったり、イライラさせられることの多い子どもはいませんか？4人の子どもの番号と名前をD 1 - D 4 の□のなかに記入してください。また逆に、あなたが自然に好感を覚える子ども、あなたがウマが合うと思われる子どもは誰ですか？4人の子

どもの番号と名前を（D 1）－（D 4）の中に記入してください

（4）あなたのクラスの中で、あなたにとって「よくわからない」「何を考えているのかよくつかめない」と感じられる子どもはいませんか？2人の子どもの番号と名前をE 1とE 2に記入してください。また逆にそのこが何を考えているか、どんな気持ちでいるのかがよく分かる子どもは誰ですか？2人の子どもの番号と名前を（E 1）と（E 2）に記入してください。

Ⅲ B 1－（B 1）の欄から、E 2－（E 2）の欄まで、2人の子どもの組み合わせが12組できました。まず12の組み合わせの中に同じ組み合わせがないかどうかを確かめてください。もし、同じ子どもの組み合わせがある場合には、Ⅱ－（2）、Ⅲ－（3）、Ⅱ－（4）の枠の中で子どもの入れ換えを行ってください。

（1）B 1と（B 1）、B 2と（B 2）の子どもは、各々、「似ている子ども」として選ばれた子どもです。あなたの目から見て、どんなところが似ているのか、その類似点をできるだけ単純な形容詞（またはそれに類する言葉）を用いて、各々BB 1とBB 2に記入してください。（そして、あなたにとってその言葉とは反対の意味を持つ言葉、各々、（BB 1）、（BB 2）に記入してください。

（2）次のC 1－（C 1）からE 2－（E 2）まで2人の子どもの組み合わせが10組ならんでいます。各々の2人の子どもを比較して、あなたの目から見て2人の間にどんな“違い”があるかを考えてください。そして、各々の組み合わせの中で、一方の子には見られるが、他方の子には見られない重要な特徴をCC 1からEE 2に記入してください。（同時に（1）と同じ要領で、あなたにとってその特徴とは反対の意味を持つ言葉を（CC 1）から（EE 2）に記入してください。）なお、（1）と（2）の作業全体を通し同じ言葉を何回用いてもかまいませんが、なるべく違う言葉を使うように努めてください。

Ⅳさて、BB 1－（BB 1）からEE 2－（EE 2）まで、12組の尺度ができました。最後の作業は、この評定尺度によってクラスの子ども

全員を評定していただくことです。

各尺度の左側の□（BB1－EE2）に記入された特徴に、

「あてはまる」子どもには	5	
「ややあてはまる」子どもには	4	
「どちらともいえない」子どもには	3	
「あまりあてはまらない」子どもには	2	
「あてはまらない」子どもには	1	を各々つけ

てください。

なお、最初に子どもの名前を記入していただいたA欄の右端に、「現実の自分」、「理想の自分」、「理想の子ども」と記載された欄があります。

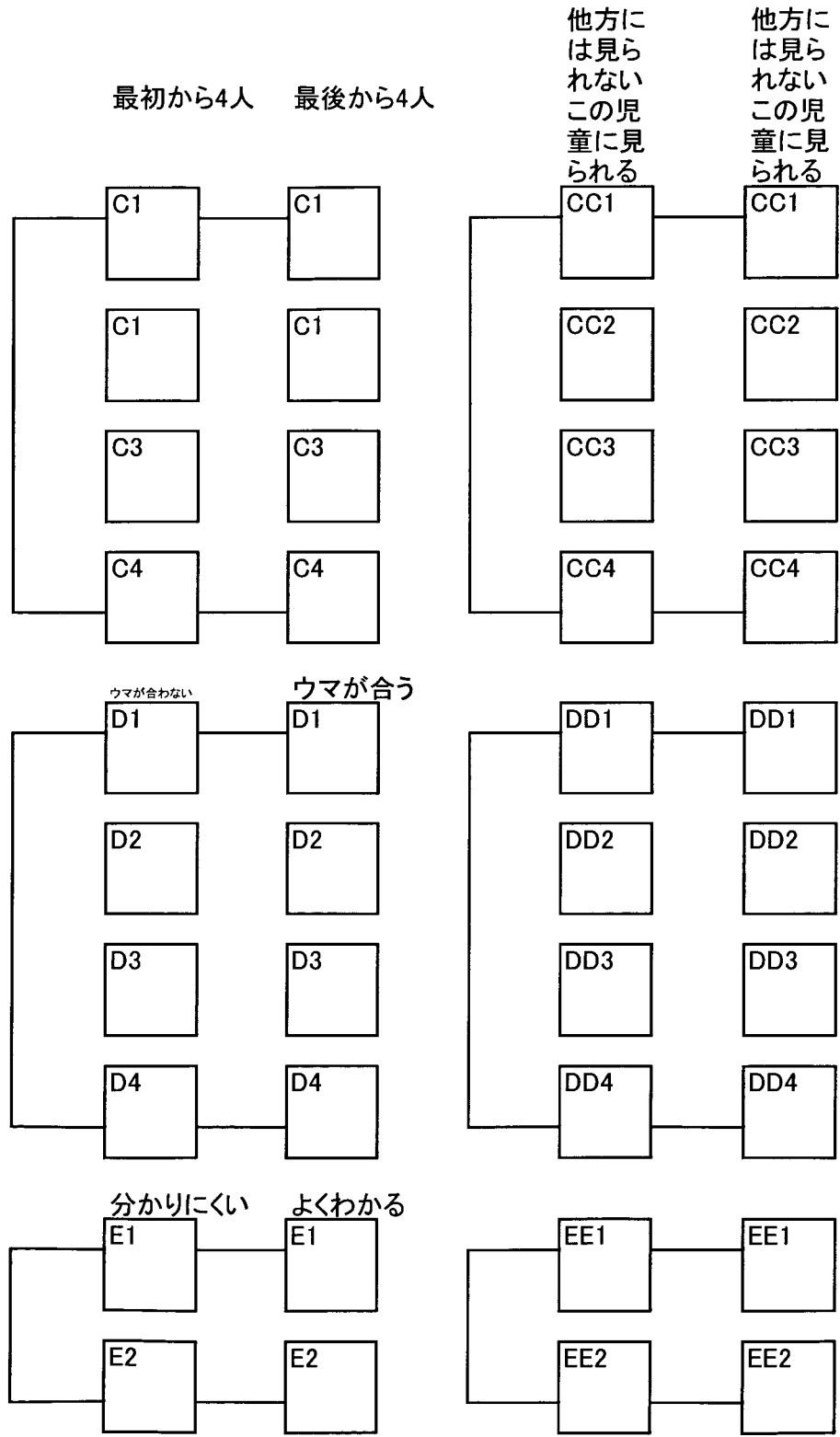
「現実の自分」の欄には、上記の12の評定尺度にしたがってあなた自身の現実の姿を評定してください。

「理想の自分」の欄には、あなたが「こうありたいと思っている理想の姿を評定してください。

「理想の子ども」の欄には、あなたが「こうあってほしいと思う子どもの姿」を評定してください。

これで終わりです。大変な作業を本当にありがとうございました。

【資料2 近藤版 RCRT の記入シート】



【資料3 川元版 RCRT の教示】

担任として、学級の児童を見るとき、どんな児童が理想の児童でしょうか。12の言葉で表してください。例えば、やさしい、礼儀正しい、努力をするなどの言葉です。言葉の順番は関係ありませんので、浮かんだ順に言ってください。

次に、担任しているクラスの児童の名前を思い出す順に書いていってください。これは、思い出す順に書くことが大切なので、なるべく何も見ないで、時間がかかってもいいですので、全員の名前を書いてください。

(名前を思い出す作業は事前にしておく場合もある。)

【資料4 川元版 RCRT の記入シート】

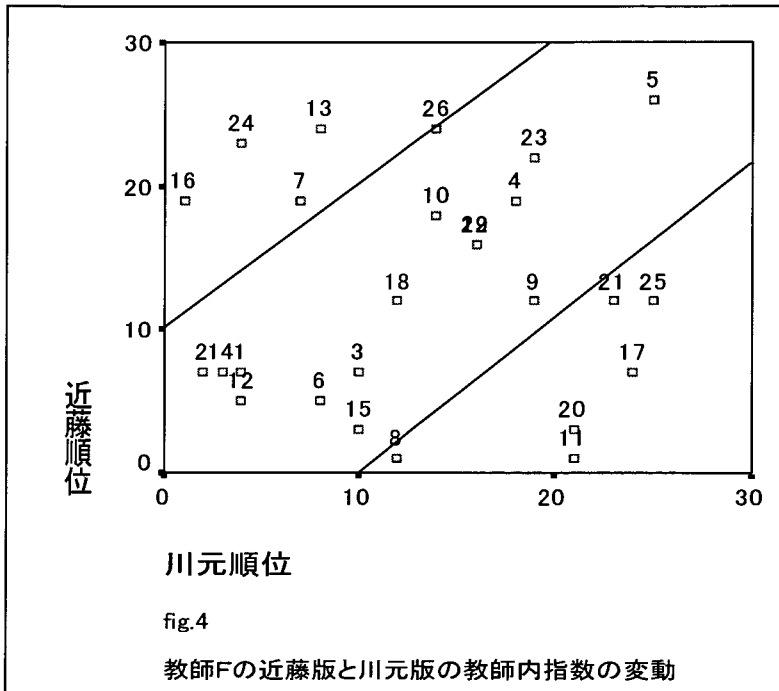
順番	名前	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													
31													
32													
33													
34													
35													
36													
37													
38													
39													
40													

5…あてはまる 4…ややあてはまる 3…どちらともいえない 2…あまりあてはまらない 1…あてはまらない

【資料5 自己研修の自己研修シート】

1 ページ目

夏の研修で実施したのが、近藤版RCRTです。そしてこの度してもらったのが、川元版RCRTです。2つの教師用RCRTのうち、川元版は教師の意図的方向付けを、近藤版は非意図的方向付けを測定できていることを示唆しているのではないかと考えられます。それぞれの理想の児動からの差の絶対値を合計して順位を出したものが教師内指数(番号が児童をあらわしています。)です。



2 ページ目

このグループの児童は、前のページでも説明しましたが、先生の意図的な方向付けと非意図的な方向付けにおいて大きき評価が違う子どもたちです。そこで、少しずつこの違いを少なくすることを意識するために先生の本音を書いていただきたいと思います。これから学期末までの短い期間ですが、なるべくかかわりを持っていただき先生とこの子どもたちとの関係が変化するかをもう1度QUテストでみてみたいと思います。(特に、左上グループとの関わりが先生にとっての大切な部分になっていくと考えています。)

左上グループ	名前	先生が、この生徒をどのように感じているか。なるべく本音で
24		
13		
16		
7		

右下グループ	名前	先生が、この生徒をどのように感じているか。なるべく本音で
25		
21		
17		
20		
11		

【資料6 研究依頼文書】

研究への参加者募集へのお願い

「児童に対する教師の認知に関する研究」

本研究では、教師が理想の児童についてどのようなイメージを持っているか、また指導をしている児童一人一人についてどんなイメージを持っているかを調べ、二つの関連を検討します。そのために、現職の先生方を対象として、質問紙でお尋ねをしたいと思います。その内容については厳重に管理し、匿名性が保たれます。また、修士論文以外の目的で利用することはありません。

現在、研究に、ご協力していただける方を募集しております。本研究にご協力していただける方は、切り取り線以下に記入の上、川元まで提出していただくか、下記の連絡先まで連絡ください。参加いただける方には、後日改めて詳しい説明をさせていただきます。E-mailの場合には、件名に「研究参加について」とお書きください。よろしくお願い致します。

また、本研究に関して、不明な点やご質問があれば、以下までお問い合わせください。

秋光恵子研究室

学校心理コース M1

川元佳子

(携帯) 090-1958-4231

(E-mail) yosiko.kakogawa4231@ezweb.ne.jp

インタビューにご協力くださる方はこの紙をご提出ください。後日、川元よりご連絡させていただきます。

「児童に対する教師の認知に関する研究」

研究参加に同意します。

お名前 ()

P D M

1994年版

あなたのところに浮かんだ人の名前のイニシャルを、次のページの枠の中に○で囲んで記入して下さい。そのとき、自分に親しいと思う人（気持ちの上で近いと思う人）は、中心にある自分に近く、どちらかといえば遠いと思う人は遠くなるように記入して下さい。つまり、自分のところの中でのその人との距離を表すように記入して下さい。記入する人数は、何人でもけっこうです。

次に、その人との関係をイニシャルの下に記号で記して下さい。

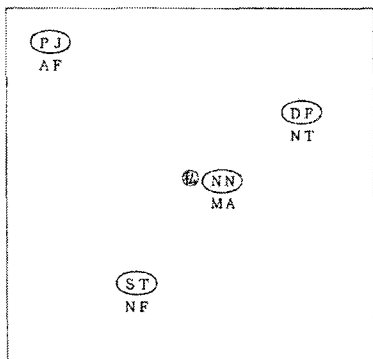
今の学校の友達＝NF，以前の学校の友達＝OF，それ以外の友達＝AF，

今の学校の先生＝NT，以前の学校の先生＝OT，それ以外の先生＝AT，

好きな異性（恋人）＝LV，父親＝FA，母親＝MA，兄弟姉妹＝BR，

その他の家族＝AK，その他＝AN

記入のしかたは、下の例を参考にしてください。（これはあくまで記入のための例ですので、記入する人物や位置などは、この例にとらわれず自由に記入してください。）

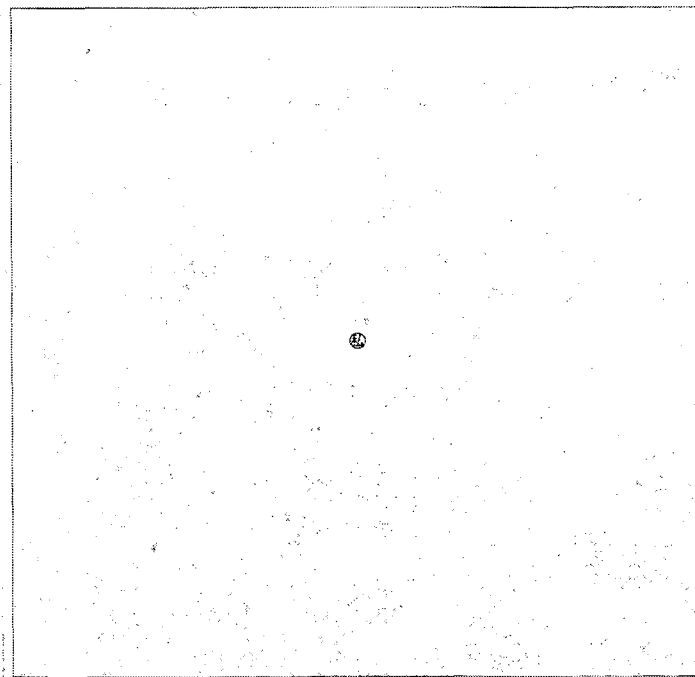


学校	年	組	番	氏名	男女
----	---	---	---	----	----

〈注意〉

○えんぴつまたはボールペンを使って、強く書いてください。

○間違ったら、線で消してください。消しゴムは使わないでください。



謝 辞

勤務が終わった後、電車に乗ってサテライト校に通った3年間は、とても楽しい期間でした。小学校で子どもたちに勉強を教えながら、忙しさを理由に勉強ができなかった自分自身を反省し、3年間の経験の中から子どもたちに勉強する事は楽しいことだと胸を張って言えるようになったと思います。

大学院で初めて心理学を学んだ私に、根気強く教えてくださった大学院の先生方に感謝の気持ちでいっぱいです。特に指導教官の秋光恵子先生には、何も分からない私に研究の方法から論文の書き方までご指導いただきました。また勤務上の悩みまで聞いていただき、そのおかげで仕事をしながら学業を続けられたと思います。ありがとうございました。

学校心理コースの第一期生として入学して励ましあいながら学んだ同期の皆さんとの出会いも大きな支えになりました。これからも一緒に研究を続けていきたいと思っています。

最後になりましたが、研究の協力や通学のための配慮をしてくださった勤務校の陵北小学校の職員の方々に心より感謝と申し上げます。

これからも大学院での研究と学校での仕事で生かすことができるように努力していきたいと思っています。今後ともどうぞよろしくご指導賜りますようお願い申し上げます。本当にありがとうございました。

平成19年1月10日

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科

学校教育専攻 学校心理コース

兵庫県加古川市陵北小学校教諭 川元佳子