

## 教師の児童認知枠が形成・変容する過程の検討

### —教師のセルフモニタリングへの介入を通して—

鈴木 洋 介\*  
庄 司 一 子\*\*

#### 問 題

教師は、児童に対して「こうあってほしい」「こうあるべきだ」といういくつかの児童認知枠（児童を認知・評価する枠組み）をもっている。本研究では、教師が自身のもつ児童認知枠を見直すことで、児童認知及び指導行動の変容を促すことができるか検証することを目的とする。

人は、これまでの生活上の経験から、重要視するいくつかの視点をもっており、その一定の価値基準に照らし合わせて他者を評価・判断する（林・大橋・広岡,1983）。物事、人を捉える視点が人によって異なるがゆえに、教師が生徒に要請する教師が生徒に要請する特性もおのずと異なってくる（近藤,1984）ことが指摘されている。教師の思い入れが児童の行動に影響する過程を説明する研究として、ピグマリオン効果（Rosenthal & Jacobson,1968）やゴーレム効果（Babad & Inbar,1982）など、教師期待効果の研究があげられる。これらの教師認知に関する研究が進むと、教師の認知には歪みや偏りがあることが指摘されるようになった。Ellis(1973)によれば、絶対的で狭義的な「～ねばならない」とするイラショナルビリーフ(irrational belief)は強迫的な行動・感情に結びつきやすいと考えられる。教師がもつイラショナルビリーフは、教師自身に影響を及ぼすだけでなく、児童生徒の学級適応にも影響するこ

とがわかっている。たとえば、河村・田上(1997)は教師の教育実践に関するイラショナルビリーフと児童のスクール・モラルの関連を検討し、イラショナルビリーフの強迫性が相対的に高い教師の学級は、児童のスクール・モラルが他の学級に比べ有意に低いことを報告している。

Apter(1982)は、児童・生徒の様々な問題行動は児童・生徒個々の中で発生するのではなく、児童・生徒個々が有する行動特性と、学校体系や教師が彼らに要求する行動特性との間の「不適合」の結果として生じると捉える。この研究は、物事を捉える視点が人によって異なるがゆえに教師が生徒に要請する特性もおのずと異なってくるという視点から構成されており、児童・生徒の学級適応を「子ども自身」「児童生徒にとって環境としての教師」「両者の相互作用」という3つの視点から捉えることが重要となる（近藤,1984）。しかしながら、「往々にして教師は自分の評価軸で生徒を捉えがちである」と指摘される（近藤, 1994）。これを防ぐために、近藤(1995)は英国の臨床心理学者 Kelly(1955)が創案した Role Construct Repertory Test(以下, RCRT)という方法を応用して、「教師用 Role Construct Repertory Test(以下, 教師用 RCRT)」を開発し、一人ひとりの教師が、どのような視点から子どもを捉えているのかを明らかにする方法を示した。教師が、「無意識にもっていた子ども達を捉えるモノサシとしてのコンストラクト」(近藤, 1988)を意識化することは、このマッチングを変容させる可能性を秘めているといえる。

\* 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程

\*\* 筑波大学人間系

これらの近藤による一連の研究において、多くの教師の児童認知枠を抽出し、それぞれの教師の特性を描き出している。一方で、教師の児童認知枠がどのような過程を経て形成されて変容していくのか、縦断的な視点からの分析や言及が十分行われているとはいえない。そこで本研究は、教師用 RCRT を用いて教師が自身の児童認知枠及び指導行動がどのように変容するのか、そのプロセスを明らかにすることを目的とする。

## 方法

### 1 教師用 RCRT を用いた児童認知枠の抽出

#### (1) 調査対象者

首都圏の公立小学校教師 1 名  
教師 C:女性 24 歳 教職歴 2 年  
4 学年担任

#### (2) 調査時期

2019 年 11 月～2020 年 3 月

#### (3) 手続き

近藤 (1994) の教師用 RCRT を用いて、調査対象教師の児童認知枠の抽出を行った。教師には「学級の子ども一人ひとりについて、どんなイメージをもっているかを調べるもの」と説明し、面接形式で聞き取った内容を調査者が記録した。1 回の面接にかかった時間はおよそ 50 分であった。

#### (4) 調査内容

教師用 RCRT の手法を用いた聞き取り面接は以下の (i) ～ (vii) の順に行った。

- (i) 頭の中に思い浮かんだ順に担任する学級の児童の全員の名前をあげ、想起順位上位 4 名と下位 4 名でペアを作る。
- (ii) 教師の目から見て「似ている」と思われる児童の組み合わせを 2 組あげる。
- (iii) 教師にとって「ウマが合う子ども (好感がもてる子ども)」と「ウマが合わない子ども (好感がもてない子ども)」をそれぞれ 4 名ずつあげる。
- (iv) 「何を考えているのかよくわからない子ども」、逆に「何を考えているのか、どんな

気持ちでいるのかよくわかる子ども」をそれぞれ 2 人あげる。

- (v) (i) から (iv) で得られた 12 の組み合わせの中で、一方の児童には見られるが、他方の児童には見られない重要な特徴を述べる。次に、担任教師にとってその特徴とは反対の意味をもつ言葉をあげる。この対概念をコンストラクト (Construct) と呼ぶ。

- (vi) 得られた 12 のコンストラクトを用いて学級内の児童全員について、5 段階で相対評価を行う。

- (vii) 教師がこうあってほしいと思っている「理想的な子ども像」、教師ができればこうありたいと思っている「理想の自己」の姿、さらに教師自身の現実の姿である「現実の自己」を (vi) と同様に 5 段階で評定をつける。

#### (5) 分析方法

結果の処理は近藤 (1995) に倣った。「手続き (vi)」で得られたデータをもとに、教師ごとに因子分析を行い、12 の枠組みの中から教師の各コンストラクトの背景因子を抽出し、これを教師の児童認知枠として解釈した。因子分析の結果から以下の 3 点について考察が可能である。

- ① 因子数は、その教師の児童に対する認知の分化度 (複雑度) を表す。
- ② 因子の内容は、教師が児童を捉える視点を示す。
- ③ 各因子の共通性は、その教師の中での児童を認知する各々の視点の重みを示す。

#### (6) 統計処理

本論文の統計処理は、IBM SPSS Statistics Ver.26 を用いた。大幅なデータの欠損はなかったため、欠損の処理を行わずに分析を行った。

### 2 セルフモニタリング面接による児童認知枠と指導行動の分析及び解釈

#### (1) 介入対象者

首都圏の公立小学校教師 1 名  
教師 C:女性 24 歳 教職歴 2 年

4 学年担任

## (2) 介入期間

2019 年 12 月下旬～2020 年 3 月上旬

## (3) 介入方法

教師用 RCRT によって抽出された教師 C の児童認知枠を提示し、自身の児童認知枠と指導行動を関連付けながら分析・解釈することを求めた。この介入面接は、セルフモニタリング面接(以下、SM 面接)と位置づけ、調査者が介入対象者の内省を促した。面接記録はテキスト化し、それをデータとした。

**時間・頻度** SM 面接は 1 回につきおよそ 40 分間、2 週間に 1 回実施。合計 8 回実施。

## (4) 介入内容

**セルフモニタリング面接 (SM 面接) の内容**

### 【SM 面接①教師が認知する学級像の調査】

教師 C が認知する学級の特徴を尋ねる。学級の特徴を尋ねることで、指導行動の背景にある教師の教育観や導きたい方向性などを明らかにする。

### 【SM 面接②児童認知枠についての分析】

教師用 RCRT (1 回目) によって児童認知枠を抽出し、その結果を教師 C にフィードバックする。近藤(1994)に倣い、抽出した児童認知枠(因子)名の命名、児童認知枠の解釈について尋ねる。

### 【SM 面接③～⑥子ども認知図を用いた児童認知の分析】

子ども認知図(教師用 RCRT の手続きで教師によって評定された各児童の尺度得点によってプロットした図)から学級を捉え直す。子ども認知図は教師の児童認知枠を通してそれぞれの子どもがどのような子どもとして捉えられているか視覚的に把握し、具体的に検討する(近藤, 1995)。具体的な検討方法と意図は以下の通りである。

**第 1 の検討法：想起順位** 想起順位が上位または下位の児童は子ども認知図上でどのように表れているかを検討する。想起順位の流れを確認すると、その流れの中に、クラスの子どもたちに対する教師の思いが表れる場合がある(近藤, 1995)とされる。

**第 2 の検討法：性差による散らばり具合・特徴についての検討** 学級の児童の散らばり具合を性別ごとに検討する。教師は一般的に男女別に学級の特徴を捉える傾向があり、その分析が教師の認知様式の一側面を表すことがあるため。

**第 3 の検討法「理想の自分」「現実の自分」「理想の子ども像」の位置関係の分析** 「現実の自分」が「理想の自分」とどのモノサシ(児童認知枠)において、どの程度の乖離があるか検討する。理想像と現実像の認知的距離を測定するため。

**第 4 の検討法：「ウマが合う子・合わない子の検討」** 調査対象者の教師が「どのような子ども達と、どうして『ウマが合う』と感じ、逆にどのような子ども達とは、どうして『ウマが合わない』と感じるのか」教師が自身の認児童認知枠の傾向をメタ認知することを促す。無意識であった自身の認知傾向を必要に応じて修正するため。

**第 5 の検討法：「教師の関心が向きにくい子」の検討** これまでの面接の中で、教師が一度も言及していない児童について「どんな子どもか」尋ねる。教師の関心が向きにくい子どもへのコメントを求めることで、関心の低さを自覚し、関わり方を見直す契機とするため。

**【SM 面接⑦・⑧ 児童認知と指導行動の変容の検討】** SM 面接①～⑥で得た気づきを踏まえて、学級の様子を捉え直し、自由に語ることを求める。自身の認知様式をメタ認知することで、介入期間中に児童認知の仕方や指導行動の変容があったか検討する。また、教師の変容に伴って、教師と児童の関係性においても変容があったか探ることをねらいとしている。

## 3 研究上の倫理的配慮

教師 C に対して介入実施前に、中断の自由が保証されていること、IC レコーダーによる面接の録音について、事前に承諾を得たが録音は途中でいつでも止められることを説明した。また、教師の抵抗感(伊藤, 2009)などを考慮し、パーソナリティに関わる質問などは行わず、学級

での様子や日々の実践に関することを話題とした。また、ベテランの臨床心理士に相談し、必要に応じてフォロー体制が取れるようにした。

## 結 果

結果は、実施時系列に沿って(1)介入前の児童認知枠の抽出結果、(2)SM 面接による教師Cへの介入 教師Cの児童認知の気づきと指導行動の変容、(3)介入前後の児童認知枠の比較、の順に報告する。

### (1) 介入前の児童認知枠の抽出結果

教師用 RCRT における教師Cの児童評定結果について、因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行ったところ、因子負荷量は12項目の中で11項目が.40以上となった。そこで11項目で再度、因子分析を行い、解釈可能性から2因子が最も適切だと判断した。最終的な因子パターンと因子負荷量、クロンバックの $\alpha$ 係数、共通性、因子間相関をまとめ、Table 1に示す。

介入前の教師Aの児童認知枠の第1因子は、「積極的」「人前にどンドン出ていく」「コミュニケーション力が高い」等からなり、教師C本人により「積極性の高さ」と命名された。第2因子は「怒りっぽい」「物事をはっきり言う」「気持ちが表情に出る」からなり、「考えていることがわかりやすい」と命名された。教師Cの児童認知枠のクロンバックの $\alpha$ 係数はそれぞれ.88、.84であり、高い信頼性が示された。児童認知枠を構成する因子間相関は.366であり中程度の相関が示された。

### (2) SM 面接による教師Aへの介入 教師Aの児童認知の気づきと指導行動の変容

教師用 RCRT によって抽出された児童認知枠を教師Cに提示し、自身の児童認知枠と指導行動を関連付けながら分析・解釈することを求める介入(セルフモニタリング面接、SM 面接)を行った。以下、筆者の質問は〈 〉、教師Aの発言は「斜体」、で表記する。また、教師Aの自身の認知や指導行動についての主な気づき

Table 1 教師C(介入教師)の介入前の児童認知枠の抽出結果

コンストラクト N=34	因子Ⅰ	因子Ⅱ	共通性
<b>第Ⅰ因子：積極性の高さ(8項目, <math>\alpha = .88</math>)</b>			
C 8: 積極的 — 消極的	0.939	0.218	0.900
C 3: 人前にどンドン出ていく — 引っ込み思案	0.799	0.379	0.647
C 7: コミュニケーション力が高い — 低い	0.744	0.242	0.555
C 5: 明朗快活 — 根暗	0.739	0.503	0.609
C 4: 素直 — 偏屈	0.725	-0.001	0.607
C10: 明るく元気 — 暗くおとなしい	0.691	0.607	0.622
C 2: 異性とよく話す — 同性とばかり話す	0.531	0.412	0.337
C11: 外遊び大好き — 中遊び中心	0.409	0.273	0.185
<b>第Ⅱ因子：考えていることがわかりやすい(3項目, <math>\alpha = .84</math>)</b>			
C 1: 怒りっぽい — 穏やか	0.356	0.837	0.716
C 9: 物事をはっきり言う — 思ったことを表現しない	0.019	0.795	0.704
C12: 気持ちが表情に出る — 考えていることがわからない	0.497	0.759	0.632
<b>因子間相関</b>	因子Ⅰ	0.366	
	因子Ⅱ	—	

を\_\_\_\_\_，指導行動を\_\_\_\_\_で示す。

【SM 面接①教師が認知する学級像の調査】

教師Aが認知する学級像について尋ねた。指導行動の背景にある教師の教育観や導きたい方向性などを明らかにする。

<担任しているクラスはどんなクラスですか？>  
 >「個々の力は伸びてきていると思うが、集団としてはまだまだ。」<どんなクラスを目指していますか？>  
 「規律づくりはだいぶできるようになり、まとまってきている。」  
 「でも、担任の指示を待っているところがあるので、もっと自分たちで判断し、積極的に動けるようになってほしい。」

クラスに規律を作ることができ、目指している学級づくりにある程度手応えを感じていることが明らかになった。一方、第1因子「積極性の高さ」については、クラスとしての課題を感じていることが語られた。

【SM 面接②児童認知枠についての分析】

教師Cに教師用 RCRT の結果をフィードバックし、近藤(1995)に倣い、抽出された児童認

知枠(因子)名の命名を求めた。因子名は結果(1)及びTable 1を参照。

【SM 面接③～⑥子ども認知図 (Figure 1) を用いた児童認知の分析】

教師用 RCRT の手続きによって作成された子ども認知図 (Figure 1) から、自身の児童認知を捉え直すことを目指した。

**第1の検討：想起順位** 想起順位が上位の児童は、子ども認知図上でどのように表れているか検討した。Figure 1の子ども認知図の想起順位の番号順にプロットを追い、気付いたことをコメントするよう求めた。教師Cは『考えていることがわかりやすい』子から思い出している傾向がある』と分析した。確かに早期順位6番目の児童までは、第2児童認知枠の評定が3.5点以上と高めの児童である。一方で、『積極性が低い子は、思い出す順番が遅い傾向にある』という気づきも得られた。男子と女子で比べると、早期順位の4位までは男子が占め、女子よりも男子への関心が高い傾向にあることが示唆された。

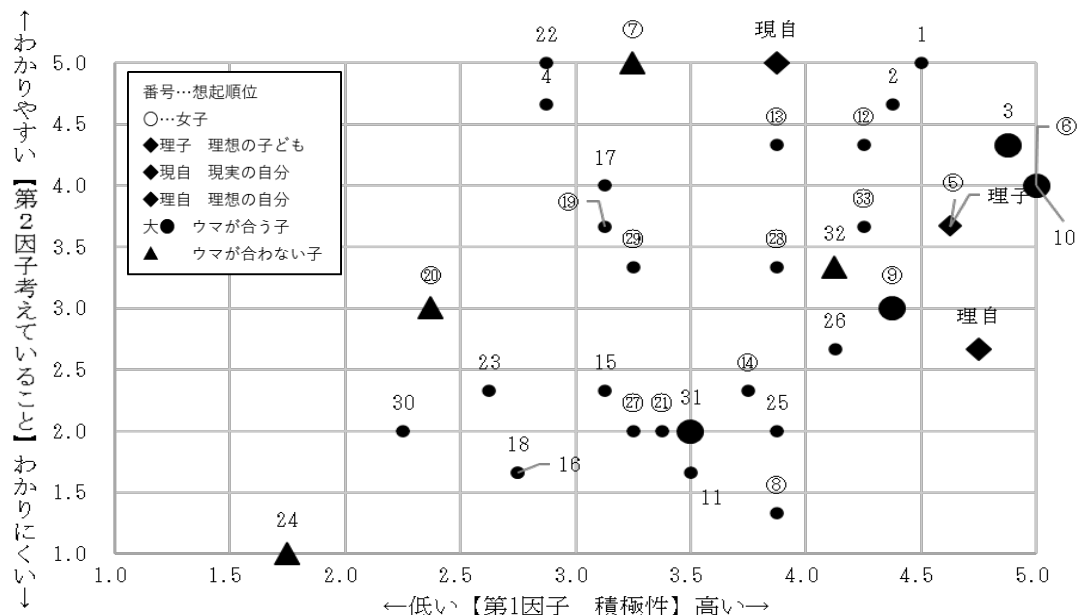


Figure 1 教師C 子ども認知図

**第2の検討：児童の散らばり** 児童の散らばり具合について検討するよう求めた。すると、「男子と女子で大きな傾向の差はない気がする」という言葉があった。実際に、性差で大きな特徴の違いは見られなかった。

**第3の検討：「理想の子ども」「理想の自分」「現実の自分」の位置関係の分析** 教師C自身の「理想の子ども」「理想の自分」「現実の自分」の位置の検討をするよう求めたこの点について尋ねると、第1因子「積極性」については「私自身、主体性のある人になりたいが、なかなかそうなれていない。だから、「理想の自分」についても、「理想の子ども」についても、現実の自分より積極性を求めているのかもしれない。」という語りがあった。第2因子「考えていること」について「現実の自分」は、「昔から変わらない。思ったことが顔や態度に出てしまう。後から反省するのだが、なかなか変えることができない。」と自分自身に対する課題意識が語られた。また、それぞれの位置関係について分析を求めると、「理想の子ども」の位置が「現実の自分」と「理想の自分」の中間にプロットされていることが指摘された。その理由について「子どもの『考えていること』がわかりにくいのは担任として困ってしまうけれど、私のように『考えていること』が顔や態度に出すぎてしまうと相手に誤解を与えたり、嫌な印象を与えてしまったりするので損をしてしまう。感情表現はそこそこでよいと思っている。」と語られた。

**第4の検討：「ウマが合う子・合わない子」の検討** 「ウマが合う子」と「ウマが合わない子」の位置を図上で調べることを求めた。すると「『ウマが合う子』は積極性が高い子 (3, ⑨, ⑩) を選出する傾向がある。」という気付きがあった。一方で、ウマが合わない子どもは、第2因子「考えていること」について、評定が極端に高い児童⑦ (5点) と極端に低い児童24 (1点) が選出された。このことについて尋ねると、評定が低い24の児童については「つかめない。特定の人としか話さないのでもんよりとしたイメージがある。もっといろいろな人と関わってほしいと思っている。」と当該児童に向けた教師

Cの要請が語られた。一方、「考えていること」の評定が高い⑦をなぜ「ウマが合わない子」に選出したのか、理由を尋ねると「やりたくないこと、嫌なことがあるとすぐに顔に出てしまう。特に、女子に対してきつい態度が気になる。」と語られた。「ウマが合わない子」に選出された4人のうち、評点得点が平均点に近い2人(32, ⑩)については、「嘘をつく」「嫌なことから逃げ出す」という行動特性があることが報告された。本研究で抽出された児童認知枠と関連はないが、教師Cが大切にしたい価値観(教育観)と児童の行動特性がミスマッチを起していることが根拠となって「ウマが合わない子」に選出されたことが明らかになった。

「ウマが合わない子というわけではないが指導で悩んでいることがある」と前置きし、教師Cは児童4について語り始めた。「私は感情のコントロールができて教室を飛び出してしまう児童4にどう指導したらよいか悩んでいる。」という語りがあった。「児童4は、指導したことに納得できなかったり、受け入れられなかったりする時に感情的になり、教室を飛び出してしまう。」とし、「私(教師C)は正しいことを指導しているつもりなのに、それを拒否されるとつい感情的になって指導してしまう。」と指導に困難を感じていることが報告された。この時期、児童4が教室を飛び出してしまうと、他の教師(少人数指導担当の教師、管理職など)によって別室でクールダウンの時間を取ったり、話を聞く時間を取ったりするなどの対応が取られていることが報告された。このことについて教師Cは「申し訳ないと思っている。一人前の働きができていない。」としていた。しかし、教師Cはこの児童4を「ウマが合わない子」に選出していなかったため、その理由を尋ねると「わがままだけど、考えていること、感じていることはよくわかる。だから、別に『ウマが合わない』とも思わないし、嫌いではない。」と報告した。この語りからも、教師Cにとって第2児童認知枠「考えていること」がわかることが、「ウマが合う」か「合わないか」を判別する重要な基準であることが示唆された。

## 第5の検討：「教師の関心が向きにくい子」の検討

教師Cにとって「関心が向きにくい子」はどんな子が尋ねた。すると、児童30、児童24、児童11、児童④、児童16（番号は早期順位、○番号は女子）の具体的な児童名があげられた。教師用RCRTでクラス全員の名前を挙げるよう求めた際、中盤から終盤にかけて想起されていたこれらの児童は、第1児童認知枠「積極性」は平均的な評定であったが、第2児童認知枠「考えていること」は1～2.5点以下と低めの評定をされている児童群であった。教師Cにとって「考えていること」がわかりにくいと認知されている児童は、教師Cの関心が向きにくい傾向があることが明らかになった。教師Cはこれらの児童について「もう少し、目を向けたいと思っている。でも、授業中発表するわけでもないしあまり関わっていないです。」と語った。

**【SM面接⑦SM面接の気づきとクラスの状態の検討①】** SM面接①～⑥で得た気づきを踏まえて学級の様子を捉え直し、自由に語ることを求めた。教師Cに自身の認知様式をフィードバックしてきたことで、介入期間中に児童認知の仕方に変容があったか検討する。

以前、多くの時間を使って語られた児童4についての話題から始められた。「児童4を自分でなんとかしなきゃと思っていたが、管理職の先生から『迷惑をかけてるなんて思っちゃだめだよ』『児童4にとっても、クラスの他の子にとっても、今できる一番の方法をとっているんだからそれでいいんだよ』と言われた。」と報告があった。これに対して、「やっぱり悪いなとは思うけど、前よりも気持ちが楽になった。」という報告があった。

次に「関心が向きにくい子」に対する具体的な指導行動の変容が図られていることが報告された。かつて「関心が向きにくい子」と「なかなか関わっていない」と反省する気持ちを語っていた。教師Cは休み時間になると校庭に出て遊ぶようにしていたが、「関心が向きにくい子」達は室内遊びが好きで休み時間も関わりをもつことができていると報告していた。そこで、週に2～3回は校庭に遊びに出ずに、「関心が向

きに行く子」達とピアノを弾いて過ごすようにし、意図的に関わりをもとうと努めていることが報告された。また、2月の掲示物を作成した際に「関心が向きにくい子」の一人が「自分の中の『発表できない鬼』をやっつけたい」と書いたことが報告された。この言葉に対して「発表しないのではなく、この子も自分の課題に向き合って何とかしたいと思っているんだ。」という気づきがあったという。そこで、教師Cは「積極性」が低い子や、「関心が向きにくい子」を称賛する機会を設定しようと考えた。具体的には「授業中のノート指導を通して称賛する機会を設けて関わりを増やそうとしている」と報告された。「関心が向きにくい子」達は、丁寧に工夫したノート作りをしていると気が付いた教師Cは、「授業のまとめや、その子の書いた振り返りに対してコメントを入れる」ことで教師と児童間の関わり合いの契機を作ったり、「工夫して書かれたノートをクラス全体に紹介する」ことで児童同士の認め合いを促したりしていることが語られた。

## 【SM面接⑧SM面接の気づきとクラス状態の検討②】

「ウマが合わない子」として、選出された児童⑦についての語りがあった。以前、児童⑦は、「やりたくないこと、嫌なことがあるとすぐに顔に出てしまう。」としていた。SM面接を重ねるうちに「『なんとなく嫌だな』と思っていたが、原因が自分（教師C）に似ているからだという気づきがあって、避けてももっと丁寧に関わらなければならないと思うようになった。」と報告された。

具体的な指導のエピソードとして「合唱の練習の時、歌が嫌いな児童⑦は露骨に嫌そうな顔をした」ことが語られた。これに対して教師Cは「私も歌が苦手だから気持ちはわかるよ。」と共感的理解を示した上で、「結局はやらなければいけないし、やるならば頑張ってほしい。」と働きかけたそう。この時、ただ「一生懸命やりなさい。」という一方的な指導にならないように、児童⑦の「気持ちを理解できること」、「指導したいことを強要するのではなく、素直な気持ちを伝えること」を意識したと報告された。また、

児童⑦の言葉がきっかけとなり、女子同士のトラブルへと発展してしまった際の指導についても報告があった。児童⑦の個別指導をしようとして情報を集めていると、教師Cは「児童⑦が本当に伝えなかったことと友達に伝わっていることに大きなギャップがある」ことに気づいたそうだ。そこで、教師Cは児童⑦の言い方について「こう言ったら、児童⑦さんの思いが正確に伝わるよ。」と助言したという。教師Cは一方的な指導になりがちだった児童⑦について、「ネガティブな言動は、児童⑦の気持ちがあるまま表れているわけではなく、周囲に誤解を与えていることがたくさんあるということが徐々にわかってきた。」と報告した。教師Cのこの気付きは、児童⑦への関わり方だけではなく、クラス全体への意識の変容へと繋がっていることが推測された。例えば、児童⑦の言動について「通訳者になったつもりで「児童⑦の素直な気持ちや行動を相手や必要に応じてクラス全体に橋渡しをするよう心掛けた」ことが報告された。

介入の後期には、話題にあがる課題を抱える

児童とクラスをどのようにつないでいくかという視点での関わりが多く見られるようになってきたところで、介入期間の終了を迎えた。

### (3) 教師Cの介入前後の認知枠の比較

教師Cへの介入期間終了後、教師用 RCRT によって再び児童認知枠を抽出した。抽出法は、介入前と同様の手続きを経て、児童評定結果について因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行い、因子負荷量.40 以上を基準として採択し、解釈可能性から因子数を決定した。教師Cの介入後の児童認知枠として、解釈可能性から3因子が抽出された(Table 2)。

第1因子は、「意欲を表に出す」「正直」「明るい・朗らか」等からなり、教師C本人が「集団を引っ張る力」と命名した。第2因子は「細かいことによく気付く（逆転項目）」「おおらか」からなり、「おおらかさ」と命名された。第3因子は「人の世話をよくする」「周りをよくみることが出来る」からなり「人助けをする力」と命名された。クロンバックの $\alpha$ 係数はそれぞれ.92, .80, .83であり、高い信頼性が示された。

Table 2 教師C（介入教師）の介入後の児童認知枠の抽出結果

コンストラクト N=34	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	共通性
<b>第Ⅰ因子：集団を引っ張る力（8項目, <math>\alpha = .92</math>）</b>				
C10：意欲を表に出す — 出さない	0.880	-0.287	0.016	0.726
C4：正直 — 嘘をつく	0.832	-0.197	-0.153	0.862
C1：明るい・朗らか — 暗い・根暗	0.753	0.139	0.062	0.730
C12：ムードメーカー — 目立たない	0.735	0.227	-0.138	0.496
C3：コミュニケーション力ある — ない	0.719	0.160	0.117	0.736
C5：人との関わりが上手い—関わりがもちにくい	0.713	0.213	0.059	0.416
C6：ひたむきさがある — ない	0.675	-0.126	0.048	0.851
C8：みんなを盛り上げる — 暗くおとなしい	0.652	0.154	0.018	0.556
<b>第Ⅱ因子：おおらかさ（2項目, <math>\alpha = .80</math>）</b>				
C2：細かいことによく気が付く—鈍感（*逆転項目）	0.173	-0.997	0.029	0.472
C9：大らか — 細かい	0.053	0.660	0.005	0.619
<b>第Ⅲ因子：人助けできる力（2項目, <math>\alpha = .83</math>）</b>				
C7：人の世話をよくする — しない	0.008	-0.060	0.914	0.589
C11：周りをよく見ることが出来る — できない	-0.041	0.026	0.783	0.702
<b>因子間相関</b>	因子Ⅰ	0.500	0.355	
	因子Ⅱ	—	-0.054	
	因子Ⅲ	—	—	



児童認知枠を構成する下位尺度の因子間相関は、 $-0.054 \sim .500$ であった。

## 考 察

考察では、(1) 教師Cの児童認知枠の変容、(2) 教師Cの指導行動の変容を検討するとともに、SM面接(介入面接)が教師の認知変容や指導行動の変容に与えた影響の可能性について検討する。

### (1) 教師Cの児童認知枠の変容

介入前に「積極性の高さ」「考えていることがわかりやすい」の2つだった児童認知枠が、介入後は「集団を引っ張る力」「おおらかさ」「人助けできる力」の3つへと増加し、量的変容が見られた。

近藤(1984)は、教師の児童認知枠について「行動統制ができるか否か」と「積極性・学習」の2つが、教師が子どもを見るときに原形だとしている。教師Cにおいて、「行動統制」に関連するの児童認知枠は介入前後のどちらの時期に抽出されなかった。これについては、SM面接①で教師Cが「規律づくりはだいぶできるようになり、まとまってきている。」と語っているように、介入開始時点で教師Cが担任する学級では、すでに達成されている課題であったことが推測される。「自己統制」に課題のある児童4については、教師Cによる自発的な発話が見られ、関心が高いことが推測されたが、これは児童4の指導法についての限定的な悩みでクラス全体の児童を見るための児童認知枠になっていなかったと考えられる。

もう一つの教師の児童認知枠の原形とされる「積極性・学習」(近藤, 1984)については、介入前の第1児童認知枠「積極性の高さ」と介入後の第1児童認知枠「集団を引っ張る力」として抽出されている。この2つの児童認知枠を構成するコンストラクトは「積極性」について言及しているという点で共通しているが、介入後はその積極性が“集団にどのように影響を与えるか”という新たな観点が生じている。たとえば、介入後の児童認知枠「集団を引っ張る力」

を構成するコンストラクトには「C12:ムードメーカー」「C8:みんなを盛り上げる」などがあり、児童の自発的な行動が集団に良い影響を与えているかどうかという観点で児童を認知していることがわかる。また、この児童認知枠の質的変容を裏付けるように、SM面接の中期あたりから教師Cの言葉には「集団としてはまだまだ」「人のために」「みんなのために〇〇してくれていた」という発話があり、指導の関心が“個”から“集団”へと移行していることが確認された。これは、個人における「自己統制」や「積極性」といった課題が、教師Cが求める一定基準まで達成することができ、新たな課題として“個”が“集団”にどのように関わるかが指導の中心テーマになっていったものと推測される。教師用RCRTで3因子以上が抽出される場合には、「行動統制できるか」「積極性・学習」の認知枠の上に各教師独自の認知枠が上乘せされることが多く、この認知枠は教師自身が自己の性格・行動上の問題としてこだわっている事柄を反映していることが多いとする近藤(1984)の指摘にも合致する。

SM面接を通して、何度も発話された「考えていることがわかりやすい」か否かについては、教師Cにとってこだわりがある重要な児童認知枠であったことが推測される。教師Cは自身の経験から、「『考えていること』が顔や態度に出すぎてしまうと相手に誤解を与えたり、嫌な印象を与えてしまったりする」ことを体験的に学習していた。この経験によって、「自分に似ている」と語った児童⑦のことを介入前は「ウマが合わない子」として選出する程、強く意識していた。しかし、SM面接の介入によって、「なんとなく嫌だな」と感じていた原因が、自分(教師C)と似ているからだという気づきを得た後は、「避けずにもっと丁寧に関わらなければと思うようになった」と語っているように、教師C自ら関わり方の変容を目指すようになった。その結果、「児童⑦が本当に伝えたかったことと友達に伝わっていることに大きなギャップがある」という新たな気づきを得られ、教師Cが児童⑦とクラスの女子の「橋渡し役」を担うまで

になった。この関係性の変化は、介入後の教師Cに変化をもたらすことになった。それは、介入後に教師Cから抽出された児童認知枠では「考えていることがわかりやすい」という主旨のコンストラクトや児童認知枠が消失していたことである。SM面接の序盤～中期にかけては、児童の「考えていること」がわかりやすいか否かが、教師Cにとって重要なテーマであり、SM面接の中でもよく語られるキーワードであった。しかし、介入後の教師用RCRTでは抽出されなかったため、教師Cにその理由を尋ねた。すると、「無自覚だったけど、考えていることがわかりやすいか、わかりにくいかで子どもを判断しているところが確かにあるなと思った。」と介入前の児童認知枠を振り返りながら自身の認知についての語りがあった。続く言葉では、「でも、一歩こちらが踏み込んで関わってみると、わがままに見えた子も、考えていることがわかりにくかった子も、一生懸命自分の中で筋を通そうとしていることがわかった。」と教師Cの関わり方の変容によって児童の新たな側面が発見できるようになったことが語られた。つまり、介入前に「考えていることがわかりやすい」か否かは、子どもの特性によるものだと思えていたが、それは教師Cの関わり方しだいで変えることができるという気づきがあったということである。この変容に関連して、介入後の教師用RCRTでは、児童⑦が「ウマが合わない子」として選出されなくなった。この結果は、教師がセルフモニタリングを深めることで、教師と児童のミスマッチが解消されたものだと判断できる。

以上のように、SM面接を通して教師Cの「関心が“個”から“集団”へと変容していったこと」と「児童認知枠の変容によりかつてミスマッチを起こしていた児童を受容できるようになったこと」は、介入後の教師用RCRTで「おおらかさ」と「人助けできる力」という新たな児童認知枠が生成されたことに繋がっていると考えられる。

## (2) 教師Cの指導行動の変容

教師Cへの介入によって児童認知枠の変容が促され、それに伴って児童への関わりや指導行

動に変容が見られた。

SM面接を振り返ると、教師Cにとって「考えていることがわかりやすい」かどうか、児童認知の重要なテーマであったことが推測される。実際に「考えていること」がわかりにくいとされている児童は「関心が向きにくい子」や「ウマが合わない子」に選出されていた。SM面接を通して、どうして関心が向いていないのか、どうしてウマが合わないか考察を深めていった。その結果、「ウマが合わない子」も「関心が向きにくい子」も、理由は異なるが結果として教師Cとの関わりが相対的に少ないという気づきが得られた。この気づきがあった後、「休み時間にピアノを共に弾く時間を設けたこと」、「授業のまとめや、その子の書いた振り返りに対してコメントを入れること」、「工夫して書かれたノートをクラス全体に紹介すること」など関わり方や指導行動の変容が報告された。

苦手なことや嫌なことに対して、すぐにネガティブな言動を取ってしまう児童⑦(介入前「ウマが合わない子」に選出された児童)については、合唱練習への取り組みや女子同士のトラブルにおいて、「一方的な指導にならないようにがんばる。」「まずは児童⑦の気持ちを聞き、受け止めるようにしている」など、具体的な指導行動が目標として掲げられた。また、「児童⑦のネガティブな言動は、気持ちがそのまま表れているわけではなく、周囲に誤解を与えていることがたくさんあるということが徐々にわかってきた。」と語っているように、児童理解も深まったことが示された。

この「関心が向きにくい子」への指導行動、「ウマが合わない子」への指導行動の変容に共通することとして、クラス全体につなげようと働きかけている点が指摘できる。例えば「関心が向きにくい子」については、丁寧に工夫しながら書かれたノートをクラス全体に紹介して称賛される機会を設定した。また、「ウマが合わない子」児童⑦については、周囲に誤解を与えてしまいがちだという気づきから、教師Cが「通訳者」の役割を果たし、児童⑦の感じたこと、誤解されたことを周囲の児童に伝えている姿が

確認された。

以上のことより、教師Cは児童自身を個人的に指導して行動修正させるだけでなく、児童同士をつなげて、よりよい関係を構築させようとしていたことが示された。百溪・石倉(2019)は『一人一人を尊重する関係・集団作り』を行う指導行動が、児童の学校適応感を向上させる上で重要な働きをもつことを指摘している。本研究においては、教師側からの関わり、児童同士の関わり、両側面から見直しを図ることで、それまで関心が向きにくかった児童やウマが合わなかった児童に対して「一人一人を尊重する関係作り」を促すことができたといえよう。

### 教師の児童認知に関わる研究の課題

本稿では、教師用 RCRT の活用法について、事例研究を通して検証してきた。教師が自身の児童認知枠を客観的な視点から捉え直すことは、教師と児童のミスマッチを解消するだけではなく、教師の成長や発達を促進する効果が期待できることが明らかになった。ただし、教師用 RCRT は、データの収集方法や分析方法調査対象者の教師へのフィードバックの仕方など、実際に教育臨床の場で活用していくためには乗り越えるべき課題が数多くある。教師用 RCRT の有効な活用方法、または教師用 RCRT に代わって教師の内省を促す方法について、詳細に調査・研究を蓄積していくことが望まれる。

### 引用文献

- Apter, S.T. (1982). *Troubled children / Trouble System* Pergamon Press
- Babad, E.Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 459-474.
- Ellis, A., 澤田慶輔・橋口英俊 (共訳) (1973). *人間性主義心理療法* サイエンス社
- 林文俊・大橋正夫・広岡修一 (1983). *暗黙裡*

- の性格観に関する研究 (1) 個別尺度法によるパーソナリティ認知次元の抽出 *実験社会心理学研究*, 23, 9-25.
- 伊藤垂矢子 (2009). 学校・学級組織へのコンサルテーション *教育心理学年報*, 48, 192-202.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997). *教育心理学研究*, 45, 213-219.
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs* New York: Norton
- 近藤邦夫 (1984). 児童・生徒に対する教師の見方を捉える試み - その1方法について - *千葉大学教育工学研究*, 15, 3-27.
- 近藤邦夫 (1988). 教師—児童関係と児童の適応—教師の儀式化の観点から *東京大学教育学部紀要*, 28, 103-142.
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり - 学校の臨床心理学 *東京大学出版会*
- 近藤邦夫 (1995). *子どもと教師のもつれ 子どもと教育* 岩波書店
- 百溪拓人・石倉健二 (2019). 学校適応感と教師の指導行動・態度についての検討 - ソーシャル・スキルとの関係に着目して - *兵庫教育大学学校教育学研究*, 32, 83-89.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

**Process of Formation and Transformation of the Teacher's Cognitive Frame for Children:  
Through the Intervention in Teacher's Self-Monitoring**

Yosuke SUZUKI  
Ichiko SHOJI

This study first examined how teachers can transform their child cognitive framework and teaching behavior by objectively monitoring them. An elementary school teacher was subjected to Kondo's (1995) RCRT to identify the teacher's child cognitive frame. This intervention teacher was asked to self-monitor their own child cognitive frame during an intervention interview. I found that cognitive patterns and teaching behavior gradually changed. The cognitive frame extracted before the intervention were "positiveness" and "easy to understand what children are thinking". A second RCRT performed after the intervention period showed that the number of child cognitive quotas for intervention teachers had increased. The cognitive frame extracted after the intervention were "the ability to lead the group", "the ability to accept others", and "the ability to help others". As changes in teaching behavior, increased contact opportunities with children who are less interested, receptive guidance, and behaviors that try to promote better relationships between children were confirmed. As a result, it can be said that it was possible to promote "building a relationship that respects each individual" in the relationship between children. These results suggested that teachers' cognitive changes and the teaching behavior changes by an intervention interview. In this study, it was clarified that reconsidering one's own cognitive frame from an objective point of view can be expected to have the effect of promoting the growth and development of teachers as well as eliminating the mismatch between teachers and children.