

児童生徒の問題行動に対する 教師の態度に関する研究

第二報告

小 川 一 夫

望ましい教師の条件としては、明朗快活であるとか、指導力があるとか、公平無私であるとか、同情的で親切であるなど、指導者としての多くの人格特性があげられるが、かかる典型的な現実態の基底に一つの元型的な可能態として、児童生徒の問題行動に対する態度を考えることが出来よう。さきの第一報告(1)では、Wickman, E. K. (2) 以来数多くの人々(3)(4)(5)(6)によって取上げられてきた問題行動に対する教師の態度を追試的に研究して、従来指摘されている如く、教師の態度は精神衛生家のそれと違って、依然として明瞭な非行や攻撃的な態度や学習の進展を阻止するおそれのある行動を重視し、従順な引込思案的・内閉的な態度や退行的な行動を軽視しがちである傾向をわが国の教師についても認めることが出来た。

本報告に於ては、校種別、性別に分析したさきの報告に引続き、資料を教師の年齢別あるいは教職経験年数別にとりまとめて考察する予定であつたが、結果的には、年齢や教職経験年数の増加につれて教師の問題行動に対する態度が次第に内攻的な行動重視へと変つてくるというような、いわば常識的に予測される傾向を捕捉することは出来なかつた。追試的にWickman, E.K. 様式の研究を行つた Sparks, J.N. (5) が教職経験年数について分析を試みた結果でも、同様に経験年数による教師の態度の変化は殆んどみられなかつたと述べている。然しながら、このことは全ての教師が児童生徒の進攻的な問題行動を重視していることを意味するのではなく、かなり著しい個人差が教師の態度に存在するとみるべきであつて、結局は教師が自己の経験を如何に統一し深化するかその人の問題に帰して考えるべきであらう。

正木正氏(7)が、教育においては教師と生徒との生々しい人間関係があり、教師においては、かかる関係にあつての問題の把握は客体的であると同時に主体的であることが大であるとの理由から、心理学的な概念としての洞察とは別に、叡知の働きがとくに重要になつてくると論じている。そしてかかる叡知はその主体的な条件がすでにできて初めて叡知が働くというような理念的・観念的な機能でなく、むしろ生活史的に発展していくものであり、さまざまの現実の体験によつて、主体的態度が生れ、そこに叡知が働き、またその叡知の働きによつてこの主体的態度が発展していくものであると述べていることはこの場合極めて示唆的である。結局、児童生徒の内攻的な問題性を重視する教師の態度は教師のパーソナリティを基底にし、教職経験あるいは広く生活経験のうちのかを機縁として発展的に形成されてくるものと思う。とすれば、かかる教育的機縁にどのようなものがあるかという問題が究明されねばならないが、い

すれ資料を得て後日発表してみたい。この問題は所謂「教育愛」の教育心理学的研究とも云うべきもので、我々が教師の心理をとりあげていく場合、必ず解明しなければならない重要な課題であると考えている。

従つてこの報告にあつては、如何にして教師の態度がつくられるかはさておき、原型的な教師の態度をいろいろの類型として把え、それらが学級経営の面でどのように顕型化してくるか、それによつて教師の望ましい基本的な態度としてどのようなものが考えられるかという問題を組上にのせたい。学級経営の場での教師の態度の類型としては、いろいろのものが考えられるであろう。例えば Anderson, H.H. (8)(9) は支配 (Domination) と融合 (Social Integration) の二つの行動に於て把握しているが、我々はさきの報告の発展として、教師の態度を、進取的な問題行動を重視するものと、内攻的な問題行動を重視するものとに類別し、こうした教師の態度のちがいが学級の生徒のうごきを観察する場合、教師の眼に如何なる影響を及ぼすものであるかということ (第一課題)、更にはそうした教師の基本的な態度差が、学級の児童の教師観にどのようなちがいをもつて出てくるか、換言すれば学級の教師と児童の人間関係が如何にあるかということ (第二課題)、以上二つの問題をとりあげてみたい。従来の Wickman 様式の諸研究にあつては、児童生徒の問題行動に対する教師の評価を精神衛生家のそれと直接比較して、進取的な行動をとにかく重視する教師の態度は素朴だと論じられがちであつた。勿論我々も仮説的には内攻的な問題行動をより重視する態度の方が望ましいと考える点では従来の研究と軌を一にするものであるが、従来のそれが、とかく精神衛生家の態度を絶対視し、それとのずれが大きいから教師の態度はよくないのだと論ずる傾きをもつことには批判的でありたい。かかる見解には精神衛生家と教師の立場のちがいが無視されていると思う。我々は個人治療場に立つ精神衛生家と、学級経営の場に立つ教師の立場のちがいを直視して、教師の内攻的な問題行動を重視する態度は、それが精神衛生家の態度に近いからでなく、より直接的に自己の学級経営の上に、あるいは児童との人間関係に於て、進取的な行動を重視する教師の場合より一層好ましい効果を發揮するが故に望ましい基本的な態度であるということを実証的に云いたいのである。

I 問 題 [I]

一般的には、教師は進取的な問題行動を重視し内攻的な問題行動を軽視するとは云うものの、中には精神衛生家と同じように、むしろ内攻的な問題行動を重視する者もないではない。どちらの問題行動をより重要視するかに関する教師の態度差が、児童の観察、特に学級児童の構成する社会構造を評価する場合如何に顕型化するであろうか。学級の社会構造に於ける特徴的な児童群として、人気児童、排斥されている児童、孤立児童を考えるならば、進取的な問題行動を重視する教師にあつては、学級で排斥されている児童をかなり正しく観察評価する (多く進取的な行動が原因となつて学友に排斥されるが故に) が、とかく孤立しがちな子供の観察はあまり正しくなされないであろう (多く内攻的な行動が原因で孤立化するが故に)。それに反し、内攻的な問題行動を重視する教師では、むしろその評価が孤立児に於てより妥当的であり、排斥児

については進取的行動を重視する教師の場合の孤立児におけるが如く、あまり正しい観察がなされていないであろうということが常識的にあるいは推測されるかも知れない。然しもしかかる結果に終るなら、内攻的な行動を重視するか、進取的なそれをむしろ重視するかの教師の態度差も、単なる類型にすぎないということになつて、どちらの態度が教育的に望ましいかを決定づけることは出来なくなる。さきに述べた我々の仮説からするならば、進取的な行動を重視する教師にあつては、常識的な推論通り排斥児童をかなりよく観察するが孤立児は見誤ることが多いであろう。然し内攻的な問題行動をむしろ重視する教師においては、孤立児は勿論のこと排斥児をもかなり正しく観察しているのではなからうか。学級の児童の社会構造を教師はどの程度正しく観察しているかを追究した我々の別の研究⁽¹⁾では、人気児童において教師の観察が最も妥当し、孤立児童については観察の誤りが最も多く、排斥児童は両者の中間であることが究明された。そしてこのことを本研究に於ける二つの教師の態度に関係づけるとすれば、それは進取的行動重視の教師について云えることで、むしろこの傾向が普通一般の教師の態度ではないかと思うのである。

Ⅱ 研究 方 法

1. 対 象

学級を担任している島根県下小学校教師25名（男13名，女12名）（年令21才—36才）（教職経験年数1年5月—16年）及びその担任学級の全児童を調査の対象とした。

教師の態度について研究を進める場合、研究者の追究に対してとかく教師が殻にとじこもり実態の把握に困難を極めることが多い。それだけに他の研究以上に高度のレポートを必要とすると思うのであるが、上述の対象は全て我々との数度の接触で、極めて好意的に研究に協力することを約してくれた方々である。従つてこれら対象の勤務校は島根県下に散在している。

2. 調 査 時 期

昭和30年8月上旬より11月下旬に及ぶ。

3. 調 査 方 法

(1) 調 査 [I]

教師に対して、担任学級児童についての現実の問題性、その取扱いの困難度、及びその重大性に関する評価を求めた (Table 1)。

(2) 調 査 [II]

又別に、教師に対し、日頃の児童観察に基いて、担任学級における人気児童、排斥されている児童、及び孤立児童を、その該当理由をも附記してあげてもらつた。そしてこの場合、学級の性格や人数に異りがあるので格別列挙する児童数に制限を加えず、各教師の判断にまかせた。なお調査票の教示の主要部分を示すと次の通りである。

(1) 多くの児童から愛好されている所謂人気者は誰々ですか。又何故愛好されているか、その主な理由をもそれぞれ記して下さい。

(2) その反対に、皆から嫌われ、排斥されているのは誰々ですか。又何故排斥されているの

か、その主な理由をもそれぞれ記して下さい。

- (ⅳ) 仲間はずれで孤立している児童は誰々ですか。又何故孤立しているのか、その主な理由をも記して下さい。

(3) 調査 [Ⅲ]

当該教師の担任学級の児童に対しソシオメトリー(Ⅱ)による交友関係の調査を実施した。これには積極的選択(好きな友人をあげさせるもの)と拒否的選択(嫌いな友人をあげさせるもの)とが含まれていて、好き嫌いの順に番号を附してあげさせ、又それぞれの理由を名前の下に書かせ、あげる友人の数には別に制限を加えなかつた点では両選択同一であるが、前者は記名調査で実施したのに対し、後者は無記名で行い、予想される教育的弊害を未然に防ぐ配慮を行った。

Table 1 調査 [Ⅰ]

- (1) 先生の現在担任しておられる学級の児童のうち、あなたが大変取扱いに困っておられるような問題性をもつ者がいましたら、その問題性と氏名を例に示す要領で記して下さい。人数には別に制限ありません。

(例) 喫煙——大山 登

- (2) 取扱いが困難であると一口に云つても、上述の問題性にはいろいろの程度があると思います。下の様に大きづばに5段階に区別して下さい。ただし、どの段階にいくらならなければならないということはありません。

最も取扱いに困つておるもの	↑	(1) _____
		(2) _____
		(3) _____
		(4) _____
↓		
比較的取扱いに困らないもの		(5) _____

- (3) 子供の将来のことを考えると、以上あげてこられた問題性にも、比較的重大なものと、そうでないものとの区別がつかいませんか。大きづばに5段階につけてみて下さい。

比較的重大と思われるもの	↑	(1) _____
		(2) _____
		(3) _____
		(4) _____
↓		
あまり重大でないもの		(5) _____

4. 整理方法

(1) 教師の態度の決定

進取的な問題行動を重視する教師と内攻的な問題行動を重視する教師とに類別するには一応次のような慎重な手順をふんだ。まず調査 [Ⅰ] の(1)で教師の列挙した取扱いの困難な問題行動の各々は、進取的問題行動か内攻的なそれかを決定する。そのためには当該問題行動をもつ児童を、その教師が別の調査 [Ⅱ] で排斥児童にあげているか、孤立児童にあげているかを確認、排斥児童にあげている場合には進取的問題行動、孤立児童にあげている時には内攻的問題行動とみなすことにした。ただしその場合調査 [Ⅰ] で教師が記している具体的な問題性及び調査 [Ⅱ] での記載理由を充分検討して行つたことは云うまでもない。従つて調査 [Ⅰ] の(1)では挙げられる子供が、調査 [Ⅱ] で挙げられぬ場合もありうる。そしてそれは調査 [Ⅰ] の方で記された具体的な問題性によつてそれが進取的行動か内攻的行動かの判断もつくにはつくが、研究の性質上曖昧なものは出来る限り除く方針で、当該問題行動はそのまま保留し

ておくことにした。このようにして決定したその教師の取扱い困難としてあげる進取的な問題行動と内攻的な問題行動の各々が、調査[I]の(2)での現実的な困難度と調査[I]の(3)に於ける問題の重大性について、どのように段階づけられているかを比較検討することにより、当該教師が進取的な問題行動を重視する型か、内攻的な問題行動を重視する型に属するかを区別づけた。

(2) ソシオメトリーの整理

教師の二つの態度の差が、児童の社会構造の評価に於てどのように異つて顕型化するかを検討しようとする場合、調査[II]の児童の社会構造に対する教師評価を、調査[III]の児童調査の結果と比較してみればよい。その際調査[III]はおよそ次の手続きをふんで整理した。

(a) グループ社会距離素点

積極的・拒否的選択のそれぞれの場合において、第一位にあげられた時5点、第二位の時4点、第三位の時3点、第四位の時2点、第5位以下の時1点として、各児童のグループ社会距離素点を算出した。

(b) グループ社会距離指数

対象とした各学級の児童数は必ずしも同じでない(26名—57名)ので、これを統一する意味において、各学級ごとに、可能な最高グループ社会距離素点に対する積極的・拒否的両グループ社会距離素点の百分率を求め、各児童のグループ社会距離指数とした。即ち

$$\left(I = \frac{100(G)}{5(N-1)} \right) \text{である。}$$

(c) 人気児童

かくして求められた積極的グループ社会距離指数20以上をもつてその学級の人気児童とした。ただしこの規準には、指数の分布状況に基く理由があるにはあるが、あくまで便宜的であることを考慮して、教師の人気児童としてあげた(調査[II])児童の中に指数15~20の者がおれば、その学級の人気児童についてのみ当該指数以上をもつて人気児童と見做す方法を用いた。

(d) 排斥されている児童

拒否的グループ社会距離指数20以上をもつて排斥児童としたが、前述の人気児童に於けると同様、教師のあげた児童中に指数15~20の者が含まれる場合、その学級のみ規準を下げて排斥児童を抽出した。

(e) 孤立児童

積極的選択に於ても、拒否的選択にあつても共にあまり級友によつて指名されない児童として、操作的には積極的・拒否的両グループ社会距離指数の和が1以下の者をもつて孤立児と決めた。ただしこの場合も、教師の列挙した孤立児の中に当該指数2以下のものがおれば、その学級のみその指数以下をもつて孤立児と見做すよう規準に変更を加えた。なお孤立児に関するこの規準が、別に発表した研究(10)で用いた規準と異なるのは、教師のあげた児童数とソ

シオメトリーであがつてくる児童数とがあまりちがわないよう企図したためである。

Ⅲ 結果及び考察

1. 進取的行動を重視する教師と内攻的行動を重視する教師

調査〔I〕と〔II〕の比較検討の結果、一応明確に進攻的問題行動を内攻的なそれ以上に重視する教師及び内攻的な問題行動を進攻的なもの以上に重視する教師と判断される者を抽出すると、15名（男7名、女8名）の教師があがる（Table 2）。というのは、教師の基本的態度として如上の二類型をあげることは慎重をかなり要するので、資料の不備のものは勿論のこと、取扱い困難としての問題行動をあげるが少ないもの（2以下）は一応除いたため、これだけの教師

Table 2 問題行動に対する態度類型

態度類型	教師	性別	年齢	教職年数	担任学年	取扱い困難問題行動		程度の比較	
						進攻的	内攻的	取扱い困難度	将来への重大性
進攻的行動を極めて重視	T.N.	女	21	1:5	3	3	0	—	—
	U.N.	女	28	6:5	3	4	0	—	—
進攻的行動を重視	S.S.	男	29	8:5	6	3	1	× > △	× > △
	T.H.	男	35	16:5	4	3	1	× > △	× > △
	H.M.	女	21	1:5	3	4	4	× > △	× > △
	M.H.	男	36	16:5	5	2	2	× > △	× > △
	K.H.	女	28	9:5	2	2	2	× = △	× > △
	R.I.	男	27	7:5	6	3	2	× = △	× > △
内攻的行動を重視	U.Y.	男	32	10:5	6	3	1	× = △	× = △
	M.M.	女	31	12:5	2	3	1	× = △	× = △
	F.O.	女	34	15:5	5	3	2	× = △	× = △
	N.Y.	男	30	8:5	6	4	1	× < △	× < △
	K.Y.	女	26	6:5	3	2	1	× > △	× = △
	S.M.	男	28	6:5	6	1	2	× > △	× < △
内攻的行動を極めて重視	M.I.	女	28	11:5	3	0	4	—	—

×……進攻的問題行動

△……内攻的問題行動

× > △……進攻的行動の方が内攻的行動より取扱い困難度（又は重大性）大をいみする。

に限られて来たのである。一例をとつて説明すると、K.Y.なる女教師は調査〔I〕の(1)で自分の取扱い困難な問題性として、進攻的行動2、内攻的行動1をあげたが、同調査(2)の取扱いの困難度では進攻的行動の方が取扱いに困ると訴え、同じく(3)の重大性については内攻的行動を進攻的行動と同程度重大と報告している。内攻的行動を重視する態度はむしろ特殊な教師の立場である関係から、あがることも少ないのを考慮して、この例の如く重大性について内攻的行動を進攻的なそれと同程度に評定している場合、これを典型的には内攻的問題行動を重視する態度と認めることにした。

2. 社会構造に対する評価の一致度

このようにして、問題行動に対する教師の態度を、進攻的行動を極めて重視するもの、進攻的行動を重視するもの、内攻的行動を重視するもの、及び内攻的行動を極めて重視するものの四群に分け、その態度差が現実に担任学級の児童の社会構造を評価するに際して、如何なる傾向を顕現するかを課題を検討してみるならば、人気児童、排斥児童、孤立児童の各群についての教師評価の一致度 (Table 3) が示す如く、概して内攻的な問題行動を重視する教師に於て高い一致度を認めることが出来る。特に著しい傾向としては、進攻的な問題行動を重視する教師の孤立児について一致度が低いことを指摘しうるであろう。

かかる傾向が教師の個人差を考慮に入れても一般的に云えるかどうかを分散分析にかけて検討してみよう。ただし検定はそれぞれの類型に含まれる教師の人数の少いこと、及び取扱い困難な問題行動として進攻的行動 (あるいは内攻的行動) のみをあげる者については、これを極めて進攻的 (あるいは内攻的) な行動を重視する類型と判断する根拠があまり充分でないことを考慮して、進攻的行動重視の教師 8 名と内攻的行動重視の 7 名とに包括して行つた (Table 4, Table 5)。

Table 3 教師評価とソシオメトリーの一一致度 (%)

態度類型	教師	性別	人気児童	排斥児童	孤立児童
進攻的行動を極めて重視	T. N.	女	50.0	50.0	25.0
	U. N.	女	37.5	100.0	0
	平均		43.75	75.00	12.50
進攻的行動を重視	S. S.	男	18.2	50.0	8.3
	T. H.	男	60.0	80.0	20.0
	H. M.	女	60.0	60.0	16.7
	M. H.	男	75.0	66.7	0
	K. H.	女	50.0	75.0	0
	R. I.	男	18.2	33.3	41.7
	平均		46.90	60.83	14.45
内攻的行動を重視	U. Y.	男	50.0	40.0	33.3
	M. M.	女	100.0	50.0	25.0
	F. O.	女	60.0	50.0	25.0
	N. Y.	男	55.6	100.0	40.0
	K. Y.	女	25.0	100.0	25.0
	S. M.	男	50.0	33.3	66.7
	平均		56.77	62.22	35.83
内攻的行動を極めて重視	M. I.	女	83.3	57.1	71.4

Table 4 進攻的行動重視の教師における
三児童群間平均一致度の差の検定

変動因	平方和	自由度	不偏分散	F
群間	6072.03	2	3036.01	10.54**
個人間	684.47	7	97.78	0.33
群内(誤差)	4032.57	14	288.04	
全体	10789.07	23		

df. (2, 14), $F_{0.01} = 6.51$, $F_{0.05} = 3.74$

** …… 危険率 1% 以下で有意

i) 人気者の平均一致度 (46.1%) と排斥児の

平均一致度 (64.4%) の差の検定

$t = 1.53$

ii) 人気者の平均一致度 (46.1%) と孤立児の平均一致度 (14.0%) の差の検定

$t = 2.98^{**}$

(備考)

特殊な場合の分散分析法であるので、%を角度になおして、即ち $\text{angle} = \text{arc sin} \sqrt{\%}$ として検定にかけた。以下の分散分析法の場合同様である。(参照、岩原信九郎：教育のための推計学 P.287)

すなわち進取的な行動を重視する教師にあつては人気者や排斥児の一致度に比べて孤立児の一致度が統計的に有意に（危険率1%以下）低いと云うことが出来るが、内攻的な行動を重視する別の群に於ては、人気者、排斥児、孤立児の一致度の間に何ら有意差を認め得ない。したがつて我々は、進取的な行動を重視する教師が排斥児童をよく評価すると同

じ程度に、内攻的な行動を重視する教師は孤立児のみを正しく観察しているだろうとの常識論をすてなければならない。内攻的な行動を重視する教師にあつては孤立児のみならず排斥児もある程度まで妥当に観察していると云える。ここから教師の二つの態度を単なる類型としてでなく、進取的行動重視の態度から内攻的行動重視への生活史的発展を予想することが可能となつてくる。又「精神衛生家は正しく、教師は素朴だ」(12)という見解の如く、教師の内攻的な問題行動重視の態度が精神衛生家のそれに類似するから望ましいのでなく、そうした態度を基盤に持つ教師の方がすぐれた児童観察をなし得るが故に（これは一つの理由にすぎないが）望ましい教師の態度であると我々は結論づけたい。集団の指導者としての教師の立場をあくまで強張りたいと思う。

3. 社会構造に対する評価の見誤りの度

次いで各児童群内における教師の見誤りについて分析考察しよう。というのは、見誤りには二種類のものが考えられるからである。一つは教師が該当児童として列挙したにも拘らず、ソシオメトリーの結果では該当しない場合の所謂積極的過誤（教師の見すぎ）であり、一つは教師が該当児として挙げないけれども、児童調査の結果からは該当児としてあがつてくる所謂消極的過誤（見落とし）である。然し後者の見落としについては、調査[1]が無制限法であることから起る誤り（もう一、二名多くあげるとすれば、その見落した子供を記すつもりであつたという場合）が考えられるので、見落としに該当した児童については念のためこれを教師に確め、教師が遠慮勝ちに児童をあげた結果であることが報告された時には、それらを見落としから除き、純粋に見落としに該当する者のみを取りあつかうよう配慮した。

さきに進取的行動を重視する教師と内攻的行動を重視する教師とを比べた場合、顕著な差異は孤立群について認められた。即ち前者が後者に比べ孤立児の一致度が低いこと、換言すればずれの大きいことであつた。このずれを Table 6 で見れば、進取的行動重視の教師が犯す誤りは所謂積極的過誤に於て多くなる傾向をうかがうことが出来る。先程と同様に、進取的行動重視の教師と内攻的行動重視の教師とに大別して分散分析法による検定をしてみると、統計的には進取的行動重視の教師（Table 7）と内攻的行動重視の教師（Table 7より推定）のそれぞれに於て、二種の誤りの間に有意差を認めることは出来ないが、傾向として、見誤りが孤立群に関して多い進取的行動を重視する教師のその誤りは、消極的過誤よりもむしろ積極的過誤に於て比較的多いことを指摘出来るであろう。

Table 5 内攻的行動重視の教師における
三児童群間平均一致度の差の検定

変 動 因	平 方 和	自 由 度	不 偏 分 散	F
群 間	1121.78	2	560.89	1.26
個 人 間	1077.02	6	179.50	0.40
群 内	5305.43	12	442.11	
全 体	7504.23	20		

df. (2,12), $F_{0.01} = 6.93$, $F_{0.05} = 3.88$

Table 6 教師評価とソシオメトリのずれの度 (%)

態度類型	教師	性別	人気児童		排斥児童		孤立児童	
			積極的誤過	消極的誤過	積極的誤過	消極的誤過	積極的誤過	消極的誤過
進攻的行動を極めて重視	T.N.	女	50.0	0	50.0	0	50.0	25.0
	U.N.	女	12.5	50.0	0	0	100.0	0
	平均		31.25	25.00	25.00	0	75.00	12.50
進攻的行動を重視	S.S.	男	72.7	9.1	33.3	16.7	66.7	25.0
	T.H.	男	40.0	0	0	20.0	40.0	40.0
	H.M.	女	40.0	0	20.0	20.0	66.6	16.7
	M.H.	男	0	25.0	0	33.3	100.0	0
	K.H.	女	50.0	0	25.0	0	25.0	75.0
	R.I.	男	81.8	0	66.7	0	25.0	33.3
	平均		47.42	5.68	24.17	15.00	53.88	31.67
内攻的行動を重視	U.Y.	男	25.0	25.0	40.0	20.0	33.3	33.3
	M.M.	女	0	0	25.0	25.0	25.0	50.0
	F.O.	女	40.0	0	50.0	0	50.0	25.0
	N.Y.	男	44.4	0	0	0	40.0	20.0
	K.Y.	女	75.0	0	0	0	0	75.0
	S.M.	男	50.0	0	66.7	0	0	33.3
	平均		39.07	4.17	30.28	7.50	24.72	39.43
内攻的行動を極めて重視	M.I.	女	16.7	0	42.9	0	0	28.6

Table 7 進攻的行動重視の教師における見すぎと見落しの差の検定

変動因	平方和	自由度	不偏分散	F
群間	2892.55	1	2892.55	3.08
個人間	274.88	7	39.26	0.04
群内	6559.10	7	937.01	
全体	9726.53	15		

df. (1,7), $F_{0.01} = 12.25$ $F_{0.05} = 5.59$

Table 8 進攻的行動重視の教師が積極的に見誤つた孤立児童の内訳

内訳	指数	人数
明らかに排斥児童	(-G)20以上	2
準排斥児童	(-G)10~20	5
比較的孤立に近い児童	(-G)10以下	18
準人気児童	(+G)10~20	2
明らかに人気児童	(+G)20以上	0
計		27

又かかる進攻的行動重視の教師が、孤立児において積極的な誤りを多く犯すことに関しては、一般的に教師が排斥児童あるいは準排斥児童を孤立児と誤つて指摘する所謂排斥児と孤立児に対する未分化な態度 (13) がここでも予想されるので、進攻的行動重視の教師が積極的に見誤っている全児童27名について検討してみると Table 8 の如くまとめられた。これを内攻的行動重視の教師の場合 (Table 9) と比べると、とんでもない児童 (どちらかと云えば排斥児の方へ傾いた) を積極的に見誤つていることが進攻的行動重視の教師に見られる。勿論我々は、排斥される結果として次第に孤立化する場合のありうることを否定するものではないが、排斥と孤立の両者は一応明確に区別づけられることが望ま

Table 9 内攻的行動重視の教師が積極的
に見誤った孤立児童の内訳

内 訳	指 数	人数
明らかに排斥児童	(-G)20以上	0
準排斥児童	(-G)10~20	1
比較的孤立に近い児童	(-G)10以下 (+G)10以下	7
準人気児童	(+G)10~20	0
明らかに人気児童	(+G)20以上	0
計		8

しいのであつて、進攻的行動重視の教師の一部に態度の未分化性をやはり指摘することが出来る。

以上とりまとめるならば、進攻的行動重視の教師の方が量的にも（内攻的行動重視の教師、積極的過誤平均 21.19% に対し、進攻的行動重視の教師のそれは 59.16%）積極的な見誤りが多い傾向があるようだし、又質的にもその誤りの度合が著しく、どちらかと云え

ば排斥児童の方へ傾いていると云える。従つて誤りの分析からも、内攻的行動重視の態度をもつ教師の方が学級の児童をより正しく観察していることを実証することが出来る。

Ⅲ 問 題 [Ⅱ]

問題行動に対する態度の如何が、学級の児童を観察する場合の教師の眼にかなりの差異をもたらすことを明らかにして来たのであるが、次は児童の側に於てもその教師観に異つた傾向のあることが当然予測されるであろう。教師の問題行動に対する態度が、教師と児童との人間関係に於ても顕型化するかどうかを第二課題としてとりあげてみたい。

V 研 究 方 法

1. 対 象

第一課題で態度の類型化がなされた全ての教師について研究するのが最も望ましいのではあるが、ここでは先述の対象中より、それぞれの態度を代表すると思われる2名の教師の学級を選んだ。即ち進攻的な行動を重視する態度の教師 U. N. (女教師)の担任学級(3年)児童34名と、内攻的な行動を重視する教師 M. I. (女教師)の担任学級(3年)児童49名を直接対象として調査し、比較研究してみることにした。

2. 調査方法

ここで対象とするような低学年児童のすきな教師としては、能力学識に関するものとして、「何でも知つている」、「算数や国語がよく出来る」、人格特性として、「やさしい」、「おこらない」、「にこにこしている」、「面白い」、「親切」、指導に関して、「よく教える」、「本を読んだり話をしてくれる」、「遊ばせてくれる」、「ひいきをしない」などが通常あがつてくる[14]。このことを念頭におき、竹内硬氏のパーソナリティ・テスト [15] から示唆を得て我々は Table 10 に示すような調査票を作製し、これにチェックさせた。1~4 は親和、5~8 は尊敬、9~12 は嫌悪、13~16 は不満の問題よりなつている。実施は勿論無記名、更に絶対担任教師に見せないことを約し、安心感を充分与えて行つた。

Table 10 教師と児童の人間関係調査票

1. 先生とおはなしをするのは好きですか …………… すき きらい
2. 先生がやすまると、さびしいとおもいますか …………… さびしい さびしくない
3. 先生といつしよにあそぶのは好きですか …………… すき きらい
4. おうちで先生のことをおもいだしますか …………… おもいだす おもいださない
5. だれかが先生のわるくちをいうと、はらがたちますか……………はらがたつ なんともない
6. 先生はまじめな人だとおもいますか …………… まじめとおもう おもわない
7. 先生はしょうじきな人だとおもいますか …………… しょうじきとおもう おもわない
8. 先生はなんでもよくしつていとおもいますか……………しつていとおもう おもわない
9. 先生がどこかほかのがつこうへかわられるとよいとおもいますか
…………… かわるとよいとおもう おもわない
10. 先生はよくおこるのできらいですか …………… きらい きらいでない
11. 先生からはなしかげられるのはいやなきがしますか …………… いやだ いやではない
12. あなたは先生のわるくちをかげでいうことがありますか……………いうことがある いわない
13. 先生はあまりしんせつでないとおもいますか …………… しんせつでない しんせつ
14. 先生はえこひいきをすとおもいますか …………… ひいきをす しない
15. 先生はべんきょうをよくおしえてくれないとおもいますか
…………… よくおしえてくれない おしえてくれる
16. 先生はわたしたちのことをきいてくれないとおもいますか
…………… きいてくれない きいてくれる

3. 整理方法

児童の教師に対する「親和」「尊敬」「嫌悪」「不満」の4つの態度についてみようとするのであるが、例えば「親和」の態度の決定には、それに含まれた4つの質問について、全部が好ましい方の反応(+)であるとき5点、全部が好ましくない方(-)へチェックされた場合1点とし、その他はTable 11の如く評価した。従つて同じ評点であつても、その+や-がどの項目とどの項目であるかによつて内容はちがつているのであるが、この点にはここでは触れないで、概括的に、教師に対する児童の態度を把握するに止める。

Table 11 評価規準

-	+	評点
0	4	5
1	3	4
2	2	3
3	1	2
4	0	1

VI 結果及び考察

内攻的行動を重視する教師の担任学級の児童がその教師に対して示す態度と、進攻的行動を重視する教師の組のそれとは、総括的にはTable 12に示す如く、各々の平均値が4.41及び4.33で共に好ましい人間関係が構成されているとみてよいし、統計的にも両学級の平均値の間に有意な差を見出すことは出来ない。然し各項目の態度について分析的に考察するならば(Table 12, Fig 1), 内攻的行動を重視する教師の担任学級にあつては、「親和」と「尊敬」の点で進攻的行動重視の教師担任学級より統計的にも有意に、教師と児童の好ましい人間関係が構成されていることをとらえることが出来る。ところが「不満」の点に関しては、むしろ逆に内攻的行動重視の教師担任学級において劣り、進攻的行動重視の教師が受持つ学級よりも多くの不満が

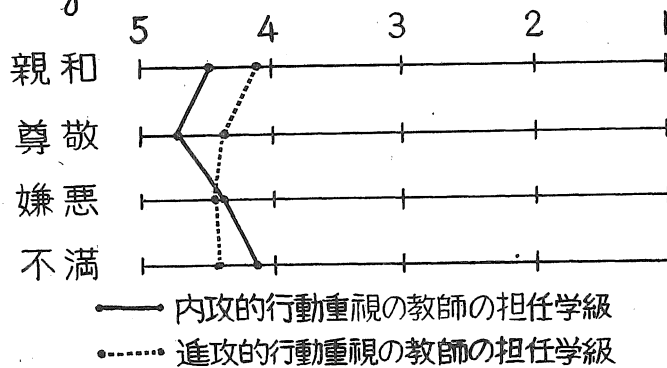
Table 12 進取的行動重視の教師の学級と内攻的行動重視の教師の学級の比較

学 級	値	親 和	尊 敬	嫌 悪	不 満	計
内攻的行動重視の教師 担任 (49名)	平 均	4.47	4.70	4.36	4.11	4.41
	S. D.	0.78	0.62	0.90	0.75	0.50
進取的行動重視の教師 担任 (34名)	平 均	4.12	4.38	4.42	4.40	4.33
	S. D.	0.67	0.72	0.78	0.55	0.41
差 の 検 定	t	2.11	2.15	0.31	1.91	0.76
P		$0.05 > P > 0.01 *$	$0.05 > P > 0.01 *$	$0.40 > P > 0.35$	$0.05 > P > 0.01 *$	$0.25 > P > 0.20$

* 5%以下の危険率で有意

チェックされる結果となつた。親和感、尊敬感においてすぐれているのに、不満の点で劣るということには矛盾を感じないわけにいかない。調査問題が少く且つ不完全であり、加えて対象児童が小学校の3年であるだけに、その妥当性や信頼度を検討しての今後の研究

Fig 1. 教師に対する態度の比較



に問題の解明を托さなければならないと思うが、敢えてこの結果から結論づけを試みるならば、進取的な行動を重視する教師の担任する学級よりも、内攻的な行動を重視する教師の受持つ学級の方がややすぐれた人間関係を構成していると感じる。しかしながら、問題行動に対する教師の基本的な態度のちがいが、教師自らの児童観察眼に影響する程はつきりとした傾向を児童の教師観には見出し得ない。あるいは児童の教師に対する態度には、教師の主体的な問題と異つて、ここで取上げた要因以外の数多くの要因が混然と作用することに起因するのかも知れない。

なおまた、このような児童の教師評価については、それを児童の社会的地位との関連においてみていくことが必要であるかとも思う。なんとすれば、内攻的行動を重視する教師と進取的行動を重視する教師の児童評価での差異が、孤立児において最も顕著であるのだから、あるいは孤立児童の教師に対する態度の処で両学級のちがいを特徴的に捕捉することが出来るのではないかと推測するからである。そしてこの場合、進取的行動を重視する教師では、排斥児童に近いものを孤立児として積極的に見誤る傾向が強いとすれば、積極的な見誤りを受ける児童にあつては特に好ましからざる対教師関係が発生してくるであろうと思考される。こうして児童の学級での社会的地位ないしは教師の評価との関係に於て、児童の教師観を分析的に考究するには二学級の資料ではあまりにも少なすぎるので、後日他の学級へも調査を及ぼし充分の資料

を得た上で研究してみたいと考えている。

Ⅶ 要 約

我々は Wickman, E. K. の行つた児童生徒の問題行動に対する教師の態度の追試から発展して、教師の態度を大きく進攻的な問題行動を重視するものと、内攻的な問題行動を重視するものとに分け、かかる基本的な態度のちがいが学級経営の面でどのような差異をもたらすかの問題を、児童の社会構造に対する教師の観察評価と、児童の教師に対する態度の二つの現実面で究明してきた。そしてこの研究で明らかにされた主な点をまとめてみると次のようになる。

(1) 進攻的な問題行動を重視する教師の態度と内攻的な行動を重視する態度とは、これを同次元に於て考えることは出来ない。少なくとも学級の児童を教師が観察する場合、内攻的な問題行動を重視する基本的な態度を内にもつ教師の方が、人気児童は勿論のこと、排斥児童にも孤立児童にも広く眼をむけて、かなり正しい観察をしていると云える。ところが進攻的な行動を重視する態度の教師にあつては、人気児童や排斥児童はますよいとしても、孤立児童を見誤る傾向が著しくうかがえる。

(2) このように進攻的な問題行動を重視する教師が孤立児を見誤るのには、積極的に見誤る場合が多いようであるし、又その見誤りも内攻的な問題行動を重視する教師の場合より見誤りの程度がひどく、どちらかと云えば排斥児童に近いものを孤立児と考え勝ちである。このことから進攻的な問題行動を重視する教師にあつては、排斥児童と孤立児童に対する態度が充分分化していないと考える。

(3) 異なる二つの教師の態度について、代表的な学級を一つずつ選び、その学級の児童に課した教師観の調査からは、内攻的な行動を重視する教師の担任学級の方がやや好ましい傾向を示すとは云うものの、予想した程明確な差異を両者の間に見出すことは出来なかつた。

(4) 教師の心理に関する我々の一連の研究から感ずることは、進攻的な行動をとかく重視するのが普通一般の教師の態度であり、特殊な教師にあつては何らかの経験を機縁として、内攻的な問題行動の方をより重要視する態度が生活史的に形成されるものと思う。

(5) 最後に述べたいことは、本研究がその一部を明らかにした如く、内攻的な問題行動を重視する教師の方が学級経営の面により好ましい傾向を顕現するが故に、教師の望ましい態度としてこれを考えていきたい点である。精神衛生家の問題行動に対する態度が、それとは一応立場を異にする教師に於ても受け入れられるならば、その教育的営みを一層効果的におし進めることが出来よう。

教師についての研究を進める時、最も大きな困難性はその人を得ることである。内容の関係上、氏名を記すことは差控えさせていただくが、本研究の対象として数次に亘る調査に心よく協力して下さつた諸先生方に深く感謝するものである。

文 献

- (1) 小川一夫：児童生徒の問題行動に対する教師の態度に関する研究（第一報告）、島根大学論集、第5号、昭30年、PP.1—19.
- (2) Wickman, E.K. : Children's Behavior and Teachers' Attitudes. 1928.
- (3) Ellis, D. B. & Miller, L.W. : Teachers' Attitudes and Behavior Problems. J. of Educ. Psychol., 1936, 27, PP. 501—511.
- (4) Mitchell, J. C. : A Study of Teachers' and Mental Hygienists' Rating of Certain Behavior Problems of Children. J. of Educ. Research, 1942, 36, PP. 292—307.
- (5) Sparks, J. N. : Teachers' Attitude toward the Behavior Problems of Children. J. of Educ. Psychol., 1952, 43, PP. 284—291.
- (6) Schrupp, M. H. & Gjerde, C. M. : Teacher Growth in Attitudes toward Behavior Problems of Children. J. of Educ. Psychol., 1953, 44, PP. 203—214.
- (7) 正木正：教育的人間、昭28年、PP. 81—83.
- (8) Anderson, H. H. : Domination and Social Integrative Behavior. Child Behavior and Development, 1943, PP. 459—484.
- (9) 沢田慶輔：教師と生徒の心理、教育心理学講座3（学級社会の心理）、昭28年、PP. 198—203.
- (10) 小川一夫：学級の社会構造に対する教師の態度に関する研究（第一報告）、教育心理学研究、第3巻、第4号（昭31年3月予定）.
- (11) Moreno, J. L. : Who Shall Survive? 1934
- (12) Watson, G. : A Critical Note on Two Attitude Studies. Mental Hygiene, 1933, PP. 62—63.
- (13) 小川一夫：学級の社会構造に対する教師の態度に関する研究（第二報告）、教育心理学研究、第4巻、第1号（昭31年6月予定）
- (14) 上武正二：児童生徒の教師観の変動、児童心理、第4巻、第12号、昭25年、PP. 56—63.
- (15) 竹内硬：T. P. T.（竹内式パーソナリティ・テスト）.

(1955. 11. 30)