児童と教師の人間関係の研究 V *

教師に対する児童の態度の1年間の変動 および学校好嫌態度との関係

徳島大学

岸田元美**

I 研究の目的

教育の基底の重要な部分は、児童・生徒と教師の人間関係であるといつても、過言ではなからう。とくに年少者をその対象にする初等・中等教育では、教育者と被教育者の人間関係の適否が、あらゆる面で教育効果を左右するものである。外面的にはまったく同じ指導が行なわれていても、日ごろから児童・生徒の魂のひだにまで密着している教師と、そうでない教師とでは、内面的に感応し定着する教育効果は、まったく違ったものになってしまうであろう。

筆者はこれまでに児童・生徒と教師の人間関係の課題についていくつかの研究を行なってきた(2, 3, 4, 5, 6)。しかし、それらの研究は、主にある一定時点を横断的に取扱い、児童・生徒が教師に対していかに親近愛着または疎遠離反をするか、あるいはその原因・条件分析といった研究であつた。

ところが、現行の学校経営あるいは学級経営では、ある特定の1人の教師が、1カ年を継続して学級を担任しまたは学科を担任することが通例である。学年途中での担任交替は、ごく例外的な事態であり、教師においても児童・生徒においても、好むと好まざるとにかかわらず1カ年間は強制的な人間関係を継続している。かような教育事実からして、担任が継続される1カ年間の児童・生徒の教師に対する態度の変動を明らかにすることが、教育指導上で必要な問題であろう。したがって本研究では、1カ年間の教師に対する児童の態度の変動の実態およびその原因の解明を主要な研究目標とし、これと同時に、教師に対する態度と学校好嫌態度の関連を明らかに

しようとするものである。

II 研究の方法

1 調査計画

調査時点 1カ年間の態度の変動を測定する調査時点は、次の5時点である。

- 第1調査時点 4月16日(新学年開始10日後)
- 第2調査時点 5月11日(約1月後)
- 第3調査時点 7月7日(第1学期終了前)
- 第4調査時点 12月15日(第2学期終了前)
- 第5調査時点 3月14日(学年末)

いずれの調査時点も、第1調査時点を除いて、その前の1週間に特別な行事は行なわれていない。したがって、特別な行事による児童の教師に対する態度への影響は避けられている。態度の変動をより精密に捕えるためには、調査時点を数多く設定することが望ましいのであるが、しかし本調査の内容からみて、多数回反覆継続して実施すると、児童への思わぬ悪影響が予想されるので、この程度の調査回数にとどめた。

調査方法 被調査者となつた児童に、教師に対する態度尺度(Table 1)と学校好嫌態度尺度(Teble 3)の2種類の調査を、毎調査時点で行なう。調査は無記名であるが、調査番号による照合が可能である。

被調査者 同一小学校の4年生の学級から選んだA・B・C・Dの4学級。学級在籍児童数は、4月当初は各学級で48名ないし51名であつたが、学年中途の転出入や、調査時点における病欠などの事故のために、年間を通じて5時点ともに完全に調査が行なわれた児童数は、A学級36名、B学級40名、C学級45名、D学級42名である。整理された調査結果は、完全な資料の整つたこれらの被調査者から得られたものである。

2 教師に対する態度の測定尺度

* Studies of human relations between pupils and teachers : V.

** by Motomi Kishida (Tokushima University)

児童の態度の1年間の変動を明らかにするために、児童の態度を数量化して正確に測定する用具が、まず必要である。ところが本研究の内容が、教師への好嫌の対人態度という、被調査児童が素直に表現することをはばかる性質のものであつて、これを適確妥当に測定する用具がない。筆者は児童が意図せずして行なう無意識的な投影反応から、その態度を調べる projective technique を

Table 1 児童・生徒と教師の人間関係の測定尺度

番号	意 見	M (尺度値)	Q
1	私は誰よりも先生がいちばん好きである	1.232	0.941
2	私は先生になんでもうちあけて相談ができる	1.633	0.729
3	私は先生がいるので学校が楽しい	1.928	1.452
4	私は先生が親のように思える	2.375	1.152
5	私は先生ほど偉い人はないと思う	2.583	1.400
6	私は先生がよくほめてくれるのでうれしい	2.833	1.307
7	私は先生に教えをうけてから勉強がたいへん好きになつた	3.192	1.292
8	私の先生は偉い先生である	3.300	0.834
9	私はわからぬことはなんでも先生に聞きに行く	3.642	1.438
10	私の先生はなんでも知っている	4.083	1.063
11	私の先生はよい先生である	4.247	0.958
12	私は先生の言われることにうそはないと思い従っている	4.633	0.958
13	私は先生に思っていることがじゅうぶんにいえない	5.928	0.866
14	私は先生がもつとおもしろく教えてくれるとよいのに思う	6.217	1.067
15	私は先生を他の先生よりもすこし軽くあまくみている	6.600	1.151
16	私の先生はなにかものたりない	7.166	1.194
17	先生は私をあまりかわいがってくれない	7.285	1.254
18	私は先生の前では恐ろしくてびくびくしている	7.700	1.479
19	私は先生がなんとなく嫌いだ	8.088	0.843
20	私たちは先生を馬鹿にすることがある	8.500	1.107
21	私は先生がえこひいきをするから嫌いだ	8.750	0.783
22	先生は私にとくにきつくあたっているように思う	9.416	1.500
23	私は先生が嫌いで学校が楽しくない	9.735	0.821
24	私は先生が嫌いだからそばによりつかない	10.136	1.038
25	私は先生が嫌いだから学校へ行きたくない	10.633	0.883

目下研究中であるが、これも態度の数量的表現に困難を感じている。そこで本研究では、既報(3)の質問紙による調査を修正し、尺度化して用いた。すなわち既報の質問紙を構成する各項目の記述句は、教師に対する対人態度において差がある表現がとられていたから、この差を均一的に取扱うことなく、Thurstone, L. L. の method of equal-appearing intervals(9) に準拠し、記述句を尺度化する試みを行なつた。

Table 1 は本報告で使用した測定尺度である。尺度化のための記述句の評定者は、小・中学校教師および大学生 52 名である。測定尺度を使用した結果として得られる測定値は、その解釈を具体化するために、段階点への換算を Table 2 で行ないうるように配慮した。

Table 2 段階点換算表

段階点	態 度	態度値の範囲
1	非常に親近愛着	2.5 以下
2	かなり親近愛着	2.6~4.0
3	普 通	4.1~6.0
4	やや疎遠離反	6.1~8.0
5	非常に疎遠離反	8.1 以上

Table 2 の段階点換算表の根拠は、次のとおりである。すなわち本報告での4学級(延学級数では20学級)および本報告以外にこれまでに施行した13学級の各学級集団ごとの平均測定値は、最大が7.263であり、最小は3.392であつて、その全平均は4.985、S. D. は最大が2.433であつて最小は0.956であつた。したがつてこの測定尺度を使用する場合、教師に対する児童の態度の測定値は、平均では5.0、S. D. は1.5ないし2.0が予想される。さらに Table 1 の記述句の評定された尺度値は1.232から10.633までに分布していて、中央値は5.932になっている。また記述句の意味を検討すると、「親近愛着的態度」を表現する項目は1から4までであり、「かなり親近愛着的態度」では5から9、「普通の態度」は10から13、「やや疎遠離反的態度」は14から19、「疎遠離反的態度」は20から25までになっている。これらの諸点を勘案して Table 2 の段階点への換算表を作成している。

実際に調査を行なうさいの調査用紙では、Table 1 の項目の順序をアトランダムにして、尺度値は記載せず、各項目の末尾に「はい」「いいえ」「わからない」の3個の選択肢を付し、各児童個人の態度に一致する選択肢に回答させる。結果の処理では「はい」の選択肢に回答した各項目の尺度値の合計を、「はい」の応答項目数で割り、この値を各児童のその教師に対する態度の測定値とする。

Table 3 学校好嫌態度の測定尺度

番号	意 見	尺度値
1	私は学校が大好きです	0
2	私は学校がすきで学校にいとすこしも たいくつしません	0.6
3	私は学校のことならなんでもすきです	0.9
4	私は学校をやすみたくありません	1.3
5	私は学校のある日もたのしいが、やすみの 日もすきです	1.7
6	私は学校にいとたのしい	1.8
7	私は学校へいけてしあわせです	2.2
8	私は学校へいくと、いろいろなことがな らえるのですきです	2.6
9	私は学校がほめられるとうれしい	2.9
10	私はやすみの日が学校のある日よりもす きです	3.6
11	私は学校が私たちを、あやまちから守つ てくれるのですきです	3.7
12	私は学校でする遊びや運動がすきです	4.6
13	私は学校がきらいではありませんが、す きでもありません	4.7
14	私は学校のことで、すきなこともきらい なこともあります	5.1
15	私は学校へいくことは、よいことだと思 うが、つまらないことだと思ふときもあり ます	5.3
16	私はお父さんもお母さんも学校へいつた のだから、私もいくことはよいことだと思 います	5.8
17	私は学校でもうすこし遊ぶ時間があつた らよいと思います	6.3
18	私は学校の勉強はよいことだと思ひます が、あまり大切にしません	6.4
19	私は学校でたくさんならうが、それはあ まり役にたたないと思ひます	6.7
20	私は学校の勉強を大切にしないが、それ はいけないと思ひます	7.1
21	私は学校の勉強はあまりにもきつすぎる と思ひます	7.4
22	私は学校がひけるとほつとしてうれしい	7.9
23	私は学校の勉強はあまりにも多すぎると 思ひます	8.1
24	私は学校へいかねばならぬとはなさない い	8.6
25	私は家かどこか学校でないところで、も つとらくに勉強したい	8.7
26	私は学校は時間のむだづかいだと思ひま す	9.2
27	私は学校がなかつたら毎日がたのしいと 思ひます	9.6
28	私はゆるしてくれたら、すぐ学校をやめ るでしょう	9.6
29	私は気ままにさせてくれたら、学校など けつしていかないでしょう	10.3
30	私は学校が大きいです	10.5

3 学校好嫌態度の測定尺度

この測定尺度は、学校好嫌態度と教師に対する態度との関係を検討するために使用する。測定尺度は Fitt, A. B. (1) が作成したもので、かつて筆者(7) がわが国の児童に適用して、その妥当性を確かめたものを用いている。Table 3 がそれである。

なお、この測定尺度を用いて測定値を求め、これを具体的に解釈するための段階点の換算は次のように定める。すなわち学校を (1) 非常に好む (2.5以下) (2) かなり好む (2.6~3.5) (3) 普通 (3.6~4.5) (4) かなり嫌う (4.6~5.5) (5) 非常に嫌う (5.6以上)。記載の順序は、段階点、態度、測定値の範囲の順である。

4 担任教師の特性

児童の教師に対する態度の変動を、学級集団と児童個人について検討するのであるが、児童の教師に対する態度は、かれの人格特性の反映として形成されるよりも、むしろ担任である教師の人格特性の影響を受けることが多いから(3)、被調査児童を担任する教師の諸特性を概観しておく必要がある。その特性の概要は Table 4 および Table 5 に示すとおりである。(Table 5 の評価項目は文献(8)による。)

Table 4 担任教師の特性 (1)

学級 特性	A	B	C	D
性 別	男	女	女	女
年 齢 別	31	42	29	34
教 職 経 験 年 数	11	22	8	14
最 終 学 歴	師範学校	師範学校	旧制高女 高等科	師範学校

なお一般印象としては、A学級の教師は、体型は肥満型の男子であり、温和であるが開放的、かなり冗舌で感情表現も抑制せず明朗であるが、やや粗放でおおざっぱなところがある。B学級の教師は、老練な女教師であつて教育技術が練磨されている。性格はやや内向的傾向があつて、慎重であり、根気強く、物事を几帳面に処理するが、かなり陰気なところもある。子ども好きとはいえないが、教師としての職責からこれを克服しているといつた印象がある。C学級の女教師は、資質評価に示されているとおりであつて、教師として好ましくない特性を持ち、すべての点で劣っている。D学級の教師は、もの静かな女教師であるが、明るさもあり淡泊で責任感が強く、教育指導も優れているとの定評がある。運動好きの教師である。この4名の中では、最も好ましい教師であり、4名以外の他の教師と比較しても優れた教師であり、このことは管理者側も十分に認めている。

Table 5 担任教師の特性 (2)

1 健康	身体的にも精神的にもきわめて元気旺盛である	5	4	3	2	1	身体的にも精神的にも倦怠の兆がみえる
2 知性	物事の理解が早く仕事の上に豊かな教養がにじみ出る	5	4	3	2	1	物わかりがおそく教養がせまい
3 子ども好き	児童の遊び仲間となりかれらの相談にのる	5	4	3	2	1	児童と行動をすることを好まない
4 指導性	陰になり日向になりあらゆる機会をとらえて児童の指導にあたる	5	4	3	2	1	指導者としての意識が弱い
5 誠実	あらゆる仕事の遂行にあたって几帳面であり責任感が強い	5	4	3	2	1	仕事にあたり怠惰で無責任なことが多い
6 創造性	学習指導その他の面で独自な方法を開拓し効果的に遂行する	5	4	3	2	1	他人の模倣に終ることが多い
7 明朗	すべての行動が明かるく快活で人により感じをあたえる	5	4	3	2	1	いつも陰うつで人に不快の感じを与える
8 協同	あらゆる面で教師友人などと協調的に行動することができる	5	4	3	2	1	他人と協力することを好まない
9 容姿	端正で華美にわたらず人に快い感じをあたえる	5	4	3	2	1	着衣が不潔あるいは華美にすぎて人に不快の感をあたえる
10 言語音声	言語が正しく、高さ、速さ、語いの難易が児童に適切である	5	4	3	2	1	言語に訛があり、高さ、速さ、語いの難易が児童に不適当である

A学級 ——— B学級 - - - - - C学級 - - - D学級 ———

III 結果と考察

1 学級別の児童の態度の変動

教師に対する態度の測定値を、学級全員について平均し、これを学級別に整理すると、Table 6 および Fig. 1 が得られる。これによって学級成員の態度の測定値の全平均を、学級相互で比較すると、学級B<学級A<学級D<学級Cの順に、態度の測定値がしだいに大になる。したがってこの順序で教師に対する親近愛着の態度が減少する。

学級相互間の測定値の平均の差の検定の結果は Table 7 で示されているが、この結果が示すところでは、学級Aと学級Dの間では有意な差がないが、他の学級相互間では、5%ないし1%の危険率で、いずれも有意差が認められ、学級を全体として取扱つたさいには、教師に対する児童の態度に差があることがわかる。

なおこれらの測定値を Table 2 の換算表で、各学級の各児童ごとに段階点に換算して、その分布を各学級別の各調査時点で示すと、Table 8 になり、学級相互間では、段階点の分布に相違が認められる。この相違は各学級の構成員である児童が、相互に異質的であるとはいえないから、学級担任教師の人格特性や教育的指導態度、

Fig. 1 調査時点と測定値の変動
(教師に対する態度)

Table 6 学級別の測定値

学級 時点	教師に対する態度			学校に対する態度		
	M	SD	diff	M	SD	diff
A	I	4.699	2.433	3.200	1.024	0.316
	II	4.461	1.903	3.516	1.338	-0.024
	III	5.333	2.344	3.492	1.460	0.277
	IV	4.696	1.878	3.769	1.456	-0.069
	V	5.221	2.178	3.700	1.148	
	平均	4.882	2.147	3.535	1.285	
B	I	4.019	1.402	3.217	1.262	0.283
	II	3.478	1.142	3.500	1.357	-0.475
	III	3.392	0.956	2.975	1.117	0.523
	IV	4.120	2.075	3.452	1.217	-0.007
	V	4.108	1.968	3.445	0.943	
	平均	3.823	1.507	3.318	1.179	
C	I	4.017	1.200	3.318	1.380	0.343
	II	5.978	1.640	3.661	1.140	1.107**
	III	7.044	1.677	4.768	1.994	0.190
	IV	6.528	1.783	4.978	0.845	0.071
	V	7.263	1.272	5.049	1.273	
	平均	6.166	1.514	4.355	1.326	
D	I	5.615	1.887	4.048	1.276	0.381
	II	5.140	1.958	4.429	1.385	-0.060
	III	5.199	1.797	4.369	1.430	0.035
	IV	5.128	1.683	4.404	1.442	0.075
	V	5.286	2.296	4.479	1.840	
	平均	5.274	1.924	4.346	1.475	

** 1%の有意水準 * 5%の有意水準

Table 7 教師に対する態度の測定値の差

学級	A	B	C	D
A		*	**	
B	*		**	**
C	**	**		*
D		**	*	

** 1%の有意水準 * 5%の有意水準

Table 8 段階点の変動 (%)

学級 時点	態度	(1) 親近愛着	(2) かなり親近愛着	(3) 普通	(4) やや疎遠離反	(5) 疎遠離反
A	I	11.1	33.3	30.6	19.4	5.6
	II	11.1	41.7	25.0	16.6	5.6
	III	8.3	33.3	13.9	22.2	22.2
	IV	11.1	30.6	36.1	8.3	13.9
	V	2.8	38.9	25.1	19.4	13.9
	平均	8.9	35.6	26.1	17.2	12.2
B	I	5.0	57.5	27.5	5.0	5.0
	II	7.5	67.5	22.5	2.5	0
	III	7.5	75.0	15.0	2.5	0
	IV	7.5	60.0	15.0	7.5	10.0
	V	12.5	45.0	25.0	12.5	5.0
	平均	8.0	61.0	21.0	6.0	4.0
C	I	11.1	46.7	31.1	8.9	2.2
	II	2.2	13.3	28.9	48.9	6.7
	III	4.4	0	6.7	71.1	17.8
	IV	0	15.6	13.3	51.1	20.0
	V	0	0	15.6	48.9	35.5
	平均	3.6	15.1	19.1	45.8	16.4
D	I	4.8	16.7	30.9	33.3	14.3
	II	4.8	23.8	42.8	14.3	14.3
	III	2.4	28.6	38.1	14.3	16.6
	IV	9.5	16.7	40.5	23.8	9.5
	V	4.8	28.6	23.8	35.7	7.1
	平均	5.2	22.9	35.2	24.3	12.4
平均		6.3	32.9	25.3	20.2	15.3

教育指導技術の相違に相応じて、このような差が現われたものと解釈してよからう。

このように教師に対する児童の態度の測定値は、学級相互間で有意な差が認められるが、しかし各学級内の各調査時点における測定値は、Fig. 1 で直観的に認められるように、学級Cを除いて、ほとんど変動が認められない。このことは各学級ごとの調査時点間の測定値の差の有意性検定 (Table 6 の diff の欄) で確認される。学級Cを例外として、他の学級では測定値の差がまったく有意でない。

このことを別の観点から検討するために、各学級の各

調査時点間の測定値の相関係数を、それぞれの児童ごとに計算すると Table 9 が得られる。(Table 9 では学級 C の相関が示されていない。これは学級 C では第 3 と第 4 の調査時点で事故のため児童番号の記載に誤りがあることが後に発見された。したがって除外してある。)

Table 9 測定値の相関

学級	調査時点	I	II	III	IV	V
A	I					
	II	0.4816**				
	III	0.3791*	0.4755**			
	IV	0.4591**	0.5395**	0.6199**		
	V	0.3745*	0.4022*	0.4784**	0.5157**	
B	I					
	II	0.2951				
	III	0.3616*	0.5870**			
	IV	0.0699	0.2095	0.2125		
	V	0.0490	0.2639	0.1843	0.3747*	
D	I					
	II	0.5970**				
	III	0.0356	0.4752**			
	IV	0.3933*	0.3622*	0.4802**		
	V	0.1709	0.4049**	0.5763**	0.9974**	

** 1%の有意水準 * 5%の有意水準

Table 9 の相関係数は、いずれも正の相関があり、有意性の検定においても 1%または 5%の危険率で有意なものが多く、各児童の教師に対する態度が、恒常的であることが認められる。このことは、各学級のそれぞれにおいて、調査時点間の平均測定値に有意差が存在しない原因が、個々の児童の態度に変動がないことに基づくものであることを意味するものである。

以上の結果から、次のことが結論できよう。すなわち学級相互間では、担任教師の人格特性や教育的指導態度、教育的指導技術の諸資質の相違に応じて、教師に対して児童が親近愛着あるいは疎遠離反する態度に相違が存在する。しかしそれぞれの学級内では、おのおのの児童がその担任する教師に対する態度において、年間の変動がほとんどなく恒常的であり、新学年当初の 4 月における態度が、そのままでは恒常的に 1 年間を通じて継続している。すなわち 4 月当初において、すでに好ましい人間関係にある学級は、好ましい関係のままで学年末まで継続し、好ましくない関係にある学級も、また好ましくない関係をそのままで持続する傾向がある。(ただし学級 C は例外であつて、この例外が教育的に重要な問題を含んでいる。この点については後述する)

調査前の仮説では、第 1 調査時点为新学年開始後の間もない 4 月当初に設定したから、この時点では教師に対する児童の person perception が不十分であり、したがって不安定な person perception にもとづく対人態度は次回の 1 月後の第 2 調査時点までにかなり変動するであろうことを予想していた。そして対人態度がほぼ恒常的になる時点は、早くて第 2 調査時点かあるいは第 3 調査時点にあたる第 1 学期後半であろうと仮定し、かなりの期間の対人接触を通じて、その教師に対する児童の態度が形成され恒常化するものと考え、調査結果としての測定値も、第 1 と第 2 調査時点間では、かなりの程度の変動を予想したが、事実はそうでなかつた。

このように通常の教師が担任する学級では、新担任 10 日後のその教師に対する児童の態度が、ほぼ 1 年間を継続して恒常的に持続されている。いわゆる first impression などと常識的にいわれる person perception が、児童と教師の人間関係においても存在し、4 月当初に形成された教師イメージが、翌年 3 月の学年終了時まで固定化して継続され、これの反映としての恒常的な態度が存在するものと結論してもよいように思われる。

さてこのような現象は、児童と教師の人間関係という特殊な social setting で発生するものであるか、あるいは対人関係一般に共通する現象であるのだろうか。われわれには自己の人格特性として解釈される固有な対人態度があり、相手の個性差にかかわりなく共通的な反応形式で、対人的な応待をする傾向がある。内向型と外向型、分裂性気質と躁鬱性気質などと呼称される性格類型においても、その類型に固有な対人態度の特徴が認められている。したがって児童においても、かれの性格特性にもとづく対人態度の一般的な原型が形成されていて、この結果としての対人態度の固定化が、児童と教師の対人関係という特殊な social setting においても認められるのだとする主張も成立するであろう。

しかし、もしもこの主張が全面的に正しい場合には、おのおのの学級間の差の存在を説明することが困難になる。なぜならおのおのの学級の構成員である児童は、学級集団別では異質的でないから、学級間の差異は現われないはずである。ところが調査結果では有意な差がある。したがって、この差の存在を解釈するためには、この調査が、担任教師の諸特性から導かれる「児童の教師に対する態度」を測定しているものとみなされるべきであり、児童は、その教師と接触をはじめた初期の間に、かなり正確に教師認知をするものであつて、しかもその初期の印象を固執する傾向があるがために、教師に対する態度の恒常性が現われるのであらうと解釈することが

できるようである。

以上の解釈は、教師の諸特性が通常である場合の教師に対する児童の態度の場合であつて、教師の特性がごく特殊な場合には妥当しない。特殊な特性を持つ教師の学級では、最初の教師イメージがしだいに修正を余儀なくされて、これに対する児童の態度も相当に変動するものである。この例は学級Cの場合に示されている。

さて通常の教師の場合の児童の態度の恒常性の原因を初期の接触によつて導かれる教師イメージの固執としてとらえたのであつたが、この教師イメージはいかにして形成されたのであろうか。

いうまでもなく、同一学校で継続して長年月勤務する教師は、児童にとって自己の担任教師でなくても、ある固定したステレオ的イメージが成立していることがある。そしてこの教師が担任として自分達の面前に現われたさいには、この既得のイメージを手がかりとして、調査時の態度が凝集し、これを測定値として示すことが当然ありうる。そして第1調査時点以後の調査でも、ほとんど類似した測定値が得られるのであろう。したがつてこのような教師の場合には恒常性は当然なことである。

それゆえに、本報告の担任教師もこの懸念があるが、このことは調査計画樹立前に予想されていたから、調査計画のさい、可能な限り被調査児童にとって未知な教師が新担任である学級を選定しておいた。このことはTable 10の担任教師の既知・未知の程度および担任発表当時のその教師に対する期待の程度の調査結果に示されている。

Table 10 の調査は第1調査時点での態度測定と同時

Table 10 担任教師の発表時における既知と未知および反応

学 級		A		B		C		D	
反 応		f	%	f	%	f	%	f	%
既 知	1 好感と期待	—	—	3	7.5	—	—	—	—
	2 かなり好感と期待	1	2.8	24	60.0	10	22.2	—	—
	3 無 関 心	—	—	5	15.7	3	6.7	—	—
	4 やや落胆	2	5.5	4	10.0	2	4.4	—	—
	5 嫌 悪	—	—	—	—	—	—	—	—
小 計		(3)	(8.3)	(36)	(90.0)	(15)	(33.3)	—	—
未 知	1 好感と期待	—	—	—	—	—	—	2	4.8
	2 かなり好感と期待	13	36.1	—	—	12	26.7	28	66.6
	3 無 関 心	17	47.2	4	10.0	7	15.6	6	14.3
	4 やや落胆	2	5.6	—	—	10	22.2	5	11.9
	5 嫌 悪	1	2.8	—	—	1	2.2	1	2.4
小 計		(33)	(91.7)	(4)	(10.0)	(30)	(66.7)	(42)	(100.0)

に質問紙で行なつたものである。学級Bの教師を除いて他の教師は児童が未知であつたことを示している。したがつて、4月当初の第1調査時点の教師に対する児童の態度は、それまでの10日間程度の教師認知にもとづいているといつてよい。

かような教師認知は、おそらくは教師の人格特性の外面的な部分、たとえば年齢、性、体型、容貌、音声、服装、動作ならびに教育的指導態度と教育的指導技術などを契機として成立しているのであろうし、また児童の側の要因としてかれの人格特性やこれまでの担任教師との対人関係の好悪の残存影響、さらに新担任に抱いていた希望・期待との一致、不一致など、あるいは Secord, P. F. (10) の考えを教育的場面にまで延長すると、教育的な場における児童の対人認知のなんらかのステレオタイプの影響による形成が推定される。

被調査者である児童は、既に3年間にわたつて種々な教師と接触し交渉した経験を持つているから、この既得の経験から、教師一般についてある固定観念があり、新担任教師に対しても「この先生もいままでと同じ先生であらう」といつた認知を行ない、それに対して反応を行なう。この認知は通常そのまま崩れることがなく、したがつて恒常的な態度反応が示される。かような教師イメージの内容とその成立過程を明らかにすることは、こんごの課題である。

2 個人別にみた児童の態度の変動

学級の平均の測定値を検討した場合、各調査時点ごとの変動は、同一学級ではほとんど差が認められず、それは学級構成員である各児童の態度の恒常性にもとづいて

いたのであつたとのべたが、これをさらに検討した場合、どのようになるのであろうか。この点を Table 11 で検討してみよう。

Table 11 の数値は、測定値を段階点に換算しその結果を個人別で示したものである。測定値をそのまま使用せず段階点に換算したのは、段階点で表示することで児童の態度の変動を、より具体化して検討するためである。Table 11 の変化量の合計とは、2つの前後の調査時点間の段階点の差を、すべて計算し合計したものである。した

Table 11 教師に対する態度の段階点の変動

学級	A 学 級							B 学 級							D 学 級						
児童 番号	調査時点と段階点					変 動		調査時点と段階点					変 動		調査時点と段階点					変 動	
	I	II	III	IV	V	変化量 の合計	最大 変化量	I	II	III	IV	V	変化量 の合計	最大 変化量	I	II	III	IV	V	変化量 の合計	最大 変化量
1	2	2	2	3	4	2	1	2	2	2	2	2	0	0	4	5	2	2	2	4	3*
2	3	2	4	2	4	7*	2	2	3	2	2	2	2	1	4	4	3	3	3	1	2
3	3	2	3	1	2	5	1	2	2	2	2	2	0	0	3	3	3	3	4	1	1
4	4	5	5	5	4	2	1	3	2	2	2	2	1	1	3	3	3	3	3	0	0
5	2	2	5	4	2	6*	3*	3	3	4	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	1
6	4	2	5	5	5	5	3*	2	2	2	2	2	0	0	3	2	3	5	5	4	2
7	3	3	2	3	3	2	1	3	3	3	2	3	2	1	4	3	3	4	4	2	1
8	1	1	5	2	5	10*	4*	2	2	2	2	2	0	0	5	3	3	4	4	3	2
9	4	3	1	3	3	5	2	1	3	3	5	5	4	2	1	1	1	3	2	3	2
10	3	3	2	2	2	1	1	3	1	2	1	2	5	2	2	3	2	2	1	3	1
11	3	3	3	5	2	5	2	2	2	3	4	2	4	2	2	2	2	1	2	2	1
12	2	1	3	3	4	4	2	2	2	2	3	4	2	1	4	4	3	3	4	2	1
13	2	2	2	2	2	0	0	3	2	2	1	4	5	3*	5	5	5	5	5	0	0
14	2	2	2	2	3	1	1	2	2	2	4	4	2	2	3	2	2	2	2	1	1
15	3	2	1	2	2	3	1	2	2	1	1	1	1	1	4	1	3	3	4	6*	3*
16	5	4	5	5	5	2	1	2	2	1	5	1	9*	4*	1	3	5	4	4	4	2
17	2	2	4	1	1	5	3*	1	2	2	2	2	1	1	4	5	5	4	3	3	1
18	1	4	2	1	3	8*	3*	2	2	2	2	3	1	1	2	3	4	4	5	3	1
19	2	3	5	4	4	4	2	5	1	2	2	2	5	4*	2	2	2	2	3	1	1
20	2	3	1	3	2	6*	2	3	3	3	3	3	0	0	2	2	2	5	4	4	2
21	3	4	2	2	3	4	2	4	3	2	5	3	7*	3*	3	2	2	4	4	3	2
22	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	0	0	3	2	2	2	2	1	1
23	3	2	3	3	3	2	1	3	2	2	2	2	1	1	4	3	4	4	3	3	1
24	5	3	5	4	3	6*	2	2	2	2	2	2	0	0	4	4	4	4	4	0	0
25	4	4	5	5	4	2	1	2	2	2	2	2	0	0	2	3	2	1	3	5	2
26	2	4	4	3	2	4	2	2	2	2	2	2	0	0	3	3	2	3	2	3	1
27	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	5	5	3	3*	4	3	3	3	3	1	1
28	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	4	5	3	3	2	4	2
29	3	2	4	3	4	5	2	2	2	2	3	1	3	2	3	3	3	1	2	3	2
30	4	4	4	3	5	3	2	3	2	2	2	3	2	1	5	4	5	4	4	3	1
31	4	2	4	3	3	5	2	2	3	2	2	4	4	2	3	3	5	3	4	5	2
32	4	5	4	3	5	5	2	5	3	2	3	3	4	2	5	4	4	3	4	3	1
33	2	1	3	2	2	4	2	3	2	2	3	3	2	1	5	3	5	3	3	6*	2
34	2	2	2	3	3	1	1	4	3	2	3	3	3	1	3	2	3	2	2	3	1
35	3	3	4	3	2	3	1	2	2	2	2	1	1	1	4	4	4	3	4	2	1
36	3	3	2	1	2	3	1	3	2	3	2	3	4	1	4	5	5	4	4	2	1
37								2	2	3	2	4	4	2	5	5	4	5	4	3	1
38								2	2	2	2	2	0	0	4	2	2	2	2	2	2
39								3	4	1	2	1	6	3	3	3	3	3	3	0	0
40								2	2	2	4	3	3	2	3	3	3	1	1	2	2
41															4	2	3	3	2	4	2
42															3	3	2	3	3	2	1
好転	12	9	16	10				12	10	6	7				15	9	13	10			
悪転	8	18	7	10				5	5	13	9				10	10	9	11			
無	16	9	13	16				23	25	21	24				17	23	20	21			

がつてこの数値が大であるほど、その児童が担任教師に対して示す態度の変動が大であつたことを意味している。また最大変化量は、2つの前後の調査時点間の段階点の差のなかで、その値が最大であつたものを表示してある。これによつて、その児童個人の教師に対する態度の急変の有無を明らかにすることができる。最下欄の「好転・悪転・無」は好ましい態度（親近愛着の態度）の方向に変化した児童数（段階点で示すと前後の2つの調査時点間で、段階点が減少した場合）、好ましくない方

向に変化した児童数およびいずれの方向にも変化しない児童数を合計して示したものである。

整理された結果を検討すると、いずれの学級の児童も段階点の変動は僅少であり、合計された変動量の平均では、A学級 3,666 B学級 2,400 D学級 2,595 になつてゐるが、この変動量は調査時点が5回であつて変動の機会が4回であるから、この4回の変動チャンスで平均すると、各回では段階点で0.6ないし0.9となつてわずかな変動が認められる。すなわち教師に対する児童の

態度の恒常性がある。

しかし Table 11 の * 印で示すように、変動量合計が 2 以上の児童および最大変動が 3 以上の児童が、少数ではあるが存在することは注目しなければならない。最大変動量 3 以上とは、教師に対する態度が好悪いいずれかにまったく逆転していることを意味するものであつて、好転の場合は教育的に好ましい現象であるが、悪転の場合は教育指導のうえで反省がなければならないものである。

このように変動が大である児童について、その逆転の理由を調査後の自由面接で確かめてみると、そのいずれもが教師との劇的な対人交渉を経験していることが明らかになる。好転の場合は個人的な賞賛、承認、感動がその原因としてあげられているし、悪転では叱責、不承認などによる対人関係のあつれきがある。かような逆転の機制は、さらに事例的研究を通じて追究しなければならぬ課題であり、こんごの研究として残されている。(事例的研究の一部は文献(6)参照。)

3 教師に対する態度と学校好嫌態度

教師に対する態度調査と同時に実施した学校好嫌態度の調査結果を、学級別の平均測定値で示すと Table 6 に併記されたとおりであり、平均値のみを図示すると Fig. 2 になる。

各学級内での調査時点間の測定値の差は、学級 C の第 2 と第 3 の調査時点の間に 1% の危険率で有意差が認められるだけで、他はすべて有意差が認められない。すなわ

Fig. 2 調査時点と測定値の変動
(学校好嫌態度)

Table 12 学校好嫌態度の有意差

学級	学級	A	B	C	D
A				**	*
B				**	**
C		**	**		
D		*	**		

** 1% の有意水準

* 5% の有意水準

ち各学級では第 1 調査時点の態度が、ほぼ恒常的に一貫して学年末まで持続されている。ところが各学級相互間では Table 12 に示すように有意差が多い。このように学級内では差がなくて学級間では差があるといった傾向は、先の教師に対する態度の調査結果とまったく類似している。

このような 2 種類の態度の相互関係を検討するために教師に対する態度の測定値と学校に対する態度の測定値とを、おのおの調査時点ごとで各学級内の児童ごとに相関させると Table 13 が得られる。表に示されているように積極的な相関が多く、その相関の有意性もかなり顕著である。

Table 13 教師に対する態度と学校好嫌態度の相関

学級 時点	A	B	C	D
I	0.1107	0.7038**	0.4518**	0.3059
II	-0.0712	0.2551	0.1855	0.5523**
III	0.4461**	0.4068*	0.2556	0.2561
IV	0.2457	0.4707**	0.2834	0.6367**
V	-0.0545	0.3928*	0.1095	0.6447**

** 1% の有意水準 * 5% の有意水準

さらにこれらの状況をより明瞭にするために、各学級の各調査時点ごとの両者の平均測定値を相関図で示すと Fig. 3 (図の A, B, C, D は学級名、数字はそれぞれの調査時点を示す。調査時点における変動を明瞭にするために実線で連結してある。)になり、学校好嫌において好感的態度が大である学級は、教師に対する態度においても親近愛着的態度が大であることが明らかになる。

学校好嫌態度と教師に対する態度の緊密な連関性は、いずれが原因でいずれが結果であるのであろうか。この点を Fig. 3 で考察すると、教師に対する態度が、学校好嫌態度として再び現われていることが推察できる。すなわち担任する教師を除いた他の条件では、これら被調査学級相互間に差異はなく、このことは調査計画で考慮さ

Fig. 3 教師に対する態度と
学校に対する態度の布置図

れた事項である。したがって担任教師の影響を除くと学校好嫌態度の学級差は解消するはずである。ところが教師に対する態度の親近愛着あるいは疎遠離反の程度に応じて、学校好嫌態度もまた変動を示している。このような点から考察すると、学校好嫌態度は教師に対する態度をその原因としているといつてもよからう。

IV 要 約

教育の基底として考えられる児童・生徒と教師の人間関係について教師に対する児童の親近愛着および疎遠離反の対人態度を、同一児童を継続して1カ年間調査した。

調査時点は、新学年当初、1カ月後、1学期終了前、2学期終了前および学年末の5時点である。各調査時点では教師に対する態度の測定尺度および学校好嫌態度の測定尺度の2種類の態度尺度を使用して、毎回同一調査を行なった。測定尺度は、Thurstone, L. L. の method of equal-appearing intervals に準拠して作成されている。調査対象は同一小学校4年生の学級の児童である。

調査結果の測定値を学級別でまとめて検討すると4学級相互の態度の測定平均値は、担任教師の諸特性に応じ

て相違が認められ、その差は統計的に有意な差があった。しかしそれぞれの学級内では、通常の特性を備えた教師が担任する学級では、教師に対する児童の態度に年間の変動が少なく、すなわち各調査時点間の測定値相互の相関が大であり、その相関は有意である。また同一児童の態度の変動も少なく、1年間を通じてほぼ恒常的であつた。しかしやや特異な特性をもつ教師が担任する学級では、年間の変動が大であり、とくに第1と第2、第2と第3の調査時点間の測定値の差が大であり、その差はすべて統計的に有意な差であつた。

したがって以上の結果からみて、児童は通常は教師に対して初めて接触した当初の間の印象や、それまでに既得の教師イメージを手がかりとして、教師に対する態度を構成し、これでもって1カ年間を継続する傾向があるといえる。

教師に対する児童の態度と学校好嫌態度との相関はかなり大であつて、担任教師に親近愛着する児童は、その程度に相応じて学校を好む態度も大になつてい

文 献

- (1) Fitt, A. B. : An experimental study of children's attitude to school in Auckland, N. Z. *British J. Educ. Psychol.*, 1956, 26, part 1, 25—30.
- (2) 岸田元美：児童と教師の人間関係の研究(I) —教師への児童の適応— 教育心理学研究, 1957, 5, 87—95.
- (3) 岸田元美：児童と教師の人間関係の研究(II) —児童の態度に影響する教師の条件— 教育心理学研究, 1959, 7, 67—78.
- (4) 岸田元美：児童と教師の人間関係の研究(III) —発達の傾向の一般的特徴— 教育心理学研究, 1960, 7, 221—226.
- (5) 岸田元美：児童と教師の人間関係の研究(IV) —教師に対する児童の態度の発達の差異— 徳島大学学芸紀要(教育科学), 1959, 6, 21—30.
- (6) 岸田元美：児童・生徒と教師の人間関係。明治図書, 1961.
- (7) 岸田元美：児童・生徒の学校好嫌態度について。児童心理, 1959, 13, 1043—1050.
- (8) 堀内敏夫：教師の精神衛生。刀江書院, 1958.
- (9) Thurstone, L. L. : Theory of attitude measurement. *Psychol. Rev.*, 1929, 36, 221—241.
- (10) Secord, P. F. : Facial features and inference processes in interpersonal perception. in Tagiuri, R. and Petrullo, L. (eds): *Person Perception and Interpersonal Behavior*, 1958.

(1961年12月5日原稿受付)

ABSTRACTS

STUDIES OF HUMAN RELATIONS BETWEEN PUPILS AND TEACHERS: V

by

Motomi Kishida

Tokushima University

1) Purpose and method:

The present report aims to trace the change of pupils' attitudes toward teachers during a school year, and then to examine the relation between pupils' attitudes toward teachers and their attitudes toward school.

To find out the change of pupils' attitudes during a year, investigation was made, five times each time using the same scale; the first one was a week after the beginning of a new school year, the second a month after, the third at the end of the first term, the fourth at the end of the second term and the fifth was at the end of the school year.

The scale of attitudes was made after the Thurstone method of equal-appearing intervals. Subjects were the fourth-year pupils of four classes in a certain primary school.

2) Results of investigation:

In attitudes of pupils toward teachers there was a difference among the four classes which is statistically significant. The difference came in the

personality or character of the teachers and in the educational guidance attitudes among the teachers.

Throughout a year of investigation five times repeated, the pupils of three classes of the four retained an almost constant attitude toward their teachers, without a statistically significant difference of attitudes; on the other hand the pupils of the fourth class changed in their attitudes with a statistically significant difference of attitudes at each time of investigation.

In personality or character and educational attitudes of guidance, the teachers of the former three classes were average, while the teacher of the latter class was somewhat old deviate.

The relation between pupils' attitudes toward teachers and their attitudes toward school was one of a close correlation, as denoted by a coefficient of correlation which is statistically significant. Thus it was found that the more pupils formed an intimate attachment for their teachers the more they came to like school.