

## 【原著】

## 学級生活満足度のタイプによる児童認知と教師認知のずれの実態と要因

藤村 一夫\* 河村 茂雄\*\*

本研究では、個々の児童が認知する学級生活に対する満足度とそれを捉える担任教師の認知を比較することにより、教師の児童理解の実態を調査し、考察することを目的とした。調査はX県の公立小学校60学級の担任教師とその担任する学級の全児童を対象とした。その結果、侵害行為認知群の児童のずれ得点は他の群の児童におけるずれ得点より有意に大きいことが示唆された。また、正しい児童理解のためには、児童とコミュニケーションをとりながら、より客観的に内的世界を理解していく必要があることが示唆された。

キーワード：学級生活満足度，児童認知，教師認知，認知のずれ

## 【問題と目的】

児童理解を深めていく上で、より正しい理解、全人的な理解へ迫るためには、内面的・共感的な理解と客観的・診断的理解の両者の統合が必要となる（尾崎，1978）。國分（1987）は、生徒理解の定義を「子どもの言語的および非言語的表現のパターン，意味，原因を読みとる能力」と「相手の世界を相手の目でみる能力」とし、子どもの見える教師とは診断的理解と共感的理解の両方ができる教師であると定義づけた。すなわち教師は、客観的な資料を分析すると同時に、教師が持っている価値観や枠組みにとらわれずに児童の内面活動を共感的にみていくことが大切であると考えられる。

河村・田上（1997a）は、教師が担任する児童のいじめ被害や学級不適応の可能性を発見できる、学級生活満足度尺度を作成した。児童の学級生活への意欲や満足度を測る概念としてスクール・モラルがあるが、学級生活満足度尺度は、スクール・モラルとの相関が高く、教師や児童の抵抗を起させることなく児童の個人的・主観的な心理状態を測ることができる。つまり客観的事実ではなく、その児童の認知を重視している。藤村・河村（2001）は、担任教師に児童一人一人の学級生活満足度尺度の得点を予想させ、児童の認知とそれを捉える担任教師の認知とのずれの実態を調

査した。その結果、担任教師は、学級生活に対する児童の満足感を低めに捉えていることや教師の属性によって児童認知と教師認知とのずれの大きさが異なること、認知のずれの小さい教師の学級の児童は学級生活に満足している児童が多く、逆にずれの大きい教師の学級では学級生活に不満を持つ児童が多いことが示唆された。このことは児童の内的世界を共感的にとらえることが、児童の学級生活に対する満足感を高めることを意味し、教師の共感的理解の重要性を実証的に明らかにしたと考えられる。

児童の認知と教師の認知との間でずれが生じることについては、さまざまな研究で明らかにされている。中澤・金子・三浦・渋谷（1986）は、教師と子どもの間の認知のずれは、勉強に「ついてこられる子ども」より「ついてこられない子ども」との間で大きくなっていることを指摘している。また、Dion（1972）は、子どもの容姿によって教師の子どもに対するとらえ方が左右されることを指摘した。たとえば容姿のかわいらしい子どもは社会性が高く適応的であると判断され、逆にそれほどかわいらしくない子どもは反社会的で今後も同様のいたづらをくり返す可能性が高いと判断されやすかった。これは、子どもの外見によって、教師の子どもの見方が左右される可能性を示唆するものである。これらのことは、児童のタイプによって教師の見方が異なることを示唆している。

いじめ被害・学級不適応児童発見尺度として作成し

\* 山田町立織笠小学校

\*\* 早稲田大学 教育・総合科学学術院

た学級生活満足度尺度によって、学級生活に不適応状態である可能性が大きい学級生活不満足群の児童や、二次的教育援助を必要とされる非承認群や侵害行為認知群の児童、そして適応状態の良好である学級生活満足群の児童など学級生活への適応状態によってさまざまなタイプの児童が学級に混在している可能性が示唆された。しかし、前述したように教師が、児童のタイプによって児童理解の状況が偏る可能性があり、そのことは、教育現場が教育課題として抱えている学校不適応、いじめ、不登校などの状況に拍車をかけることにもつながると考えられる。

そこで本研究は、学級生活に対する児童の認知と、その一人一人の児童認知を推測する教師認知とのずれを児童のタイプによって調査することにより、教師の児童理解の実態を検討し、教師の児童理解のあり方を考察することを目的とした。

### 【方法】

**1. 調査対象** X県の公立小学校21校の3学年以上の学級担任(67人)と、その担任する学級の全児童(67学級:1,824人)を対象とした。

**2. 測定用具** 学級生活に対する児童の認知の測定には河村・田上(1997a)が作成し、標準化されている「学級生活満足度尺度(小学生用)」を使用した。この尺度は、児童の学級に対する満足度の度合いを調査する尺度であり、承認と被侵害の2つの下位尺度からなる。それぞれの尺度は4件法(とてもそう思う、少しそう思う、あまりそう思わない、まったく思わない)で、6つの質問項目でできている。承認得点は学級の中で級友からの受容や承認の有無に関連があり、被侵害得点は児童が級友から暴力や耐えられない悪ふざけを受けたり無視などをされたりするような侵害行為の有無と関連がある。河村・田上(1997a)は対象児童1,252人の調査を実施し、本尺度による児童の学級における満足度の測定の信頼性を確認した。本尺度は、児童の承認得点と被侵害得点をそれぞれY軸とX軸にとり、交点を全調査児童の両得点の平均値(承認得点:17点、被侵害得点13点)とした。それによって、承認得点のみ平均値以上である学級生活満足群、両得点とともに平均値以下の非承認群、両得点とともに平均

値以上の侵害行為認知群、そして承認得点のみ平均値以下である学級生活不満足群の4群に類型化できる。このように、承認得点と被侵害得点を組み合わせて、児童の学級満足度を判断することが可能であることを示唆している。したがって、承認得点が高く被侵害得点が高い児童ほど学級生活に満足しており、逆に承認得点が高く被侵害得点が高い児童ほど学級生活に満足していないと考えるものである。

担任教師の認知の測定には、個々の児童の承認得点と被侵害得点を推測したものを使用した。

**3. 調査時期と手続き** 本調査は1999年6月に各学校を訪問して調査の依頼をし、1学期末の7月24日を投函期限とした。児童の調査におけるテストは担任教師に依頼した。その際、本テストが学校の成績に関係がないこと、担任の教師及び友達に回答内容が公開されないことを実施前に児童に伝えること、さらに調査中に巡視をしないことなどの実施の手順・注意事項を統一した教示にしたがって実施することを依頼した。特に児童に余計な不安がかからないようにするため、回答用紙は回答後その場で封筒に密封することを調査の前に伝えることを確認した。

担任教師に対しては、児童が回答した承認得点と被侵害得点について児童一人一人の点数を推測して教師用アンケート用紙に記述することとした。その際、学級生活満足度尺度の内容、承認得点・被侵害得点の意味、教師用アンケートの記述の仕方、教師用アンケートは児童用アンケートの回答を見ないで記述すること、教師からみた得点ではなく、あくまでも児童がどう回答するのかを推測することなどの手順・注意事項を統一した教示に従って実施することを依頼した。

実施後、無作為に抽出した被験者である担任教師16名に、個々の児童に対し予想した承認得点と被侵害得点の根拠を聞き取り、ずれの要因を検討するための資料とした。

### 【結果】

本調査の有効回答は60学級分、児童1,617人であった(有効回答率:88.7%)。無効は、教師の予想がないものと未回収の分であった。調査学級の担任教師の属性と学級集団の属性はTable 1に記す。

Table 1 教師および学級集団の属性 (N=60)

教師			
性別	男性 33名 (55.0)	女性 27名 (45.0)	
年代	20代 15名 (25.0)	30歳以上 35歳未満 19名 (31.7)	
	35歳以上 26名 (43.3)		
教職経験年数	5年以下 12名 (20.0)	6年以上 10年以下 13名 (21.7)	
	11年以上 15年以下 27名 (45.0)	16年以上 8名 (13.3)	
現任校在籍年数	1年目 19学級 (31.7)	2年以上 4年以下 27学級 (45.0)	
	5年以上 14学級 (23.3)		
継続担任年数	1年目 42学級 (70.0)	2年目以上 18学級 (30.0)	
学級集団			
実施学年	3学年 11学級 (18.3)	4学年 18学級 (30.0)	
	5学年 15学級 (25.0)	6学年 16学級 (26.7)	
実施学級の児童数	15人未満 9学級 (15.0)	15人以上 20人未満 4学級 (6.7)	
	20人以上 25人未満 4学級 (6.7)		
	25人以上 30人未満 9学級 (15.0)		
	30人以上 35人未満 24学級 (40.0)		
	35人以上 40人以下 10学級 (16.7)		

( ) 内は, %

#### 1. 4 群別によるずれの実態

担任教師が児童認知をどの程度理解しているかを調べるために、個々の児童の承認得点・被侵害得点に対応した担任教師の推測した承認得点（以後、t-承認得点と表記する）、被侵害得点（以後、t-被侵害得点と表記する）から、児童認知と教師認知のずれの度合いを距離で表した。具体的には、承認得点と t-承認得点の差、被侵害得点と t-被侵害得点の差それぞれ 2乗和の平方根で表し、それをずれ得点とした。

さらに、児童のタイプ、すなわち学級生活満足度における 4 群別の、児童認知と教師認知のずれの状況を確かめるために、4 群ごとにずれ得点の平均値と標準偏差をもとめた (Table 2)。

ずれ得点について、4 群間の差の有無を検証するために、1 要因分散分析を行ったところ、(F (3, 16) =9.25, p<.01) 有意な差がみられた。そこで、scheffe 法による多重比較を行った。その結果、侵害行為認知群の児童のずれ得点は他の群の児童のずれ得点より有意に大きいことが示唆された (Table 3)。

#### 2. ずれの要因について

侵害行為認知群の児童認知と教師認知のずれが大

Table 2 4 群別のずれ得点の平均値と標準偏差

4 群	ずれ得点の平均値	標準偏差
学級生活満足群	5.48	3.45
侵害行為認知群	6.66	3.07
非承認群	5.80	3.28
学級生活不満足群	5.95	3.14

きいことから、侵害行為認知群の児童に対する教師の理解方法に特徴的なものと推測された。その傾向が分かれば教師の児童理解の盲点を明らかにし、適切な児童理解の方法を考察することができると考えた。

そこで、被験者からの聞き取り調査の回答を侵害行為認知群の児童について整理した。具体的には①担任教師が満足群だと推測したが実際の児童は侵害行為認知群だった場合（以下、t満足-侵害型と表記）、②担任教師が非承認群だと推測したが実際の児童は侵害行為認知群だった場合（以下、t非承認-侵害型と表記）、③担任教師が不満足群だと推測したが実際の児童は侵害行為認知群だった場合（以下、t不満足-侵害型と表記）、④担任教師が侵害行為認知群だと推測した通り実際の児童も侵害行為認知群だった場合（以下、t侵

Table 3 4群間のずれ得点についての多重比較結果

	学級生活満足群	侵害行為認知群	非承認群	学級生活不満足群
学級生活満足群		<**	n. s.	n. s.
侵害行為認知群			>*	>*
非承認群				n. s.

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

Table 4-1 侵害行為認知群の児童に対する教師認知の分類の例数

教師認知の型	例数
t満足-侵害型	25
t非承認-侵害型	16
t不満足-侵害型	40
t侵害-侵害型	13

害-侵害型と表記)の4つの型に分類した(Table 4-1)。さらに、似ている回答をまとめ、児童の適応状態を判断した根拠となる着目点を検討した。以上の手続きは、本研究者とA大学心理学系の教官2名、心理学系の大学院を修了した高校の教員1名、教育委員会の指導主事1名の計5名によって行われた。

結果、教師が児童の適応状態を判断した根拠となる着目点を7項目にまとめた。具体的には、「授業中の発言」「普段の会話」などの自己表現に関わること、「成績優秀だ」「勉強ができない」などの学力に関わること、「友達と一緒にいる」「ひとりぼっちである」などの友人関係に関わること、「教師に近づいてくる」「教師を警戒している」などの教師との関係に関わること、「進んで手伝う」「注意されることが多い」などの生活態度に関わること、「まじめ」「わがまま」などの性格に関わること、「ハンサム」「表情がやわらかい」などの外見に関わることに分類した(Table 4-2)。

①のt満足-侵害型については、「学級の前に立つ」「行動力がある」「自己主張する」「リーダーに立候補

する」などの自己表現、「成績優秀」「意見を言う」などの学力の高さ、「教師に近づいてくる」「教師のことが好き」などの教師との関係性など適応状態が良好にとらえている内容が多く見られた。

②のt非承認-侵害型については、「大人しい、目立たない」などの外見や性格に関する項目が見出された。児童本人との直接的な関わりから判断したものでなく、実際のトピックから推測したものでもなかった。漠然ととらえた抽象的なものが多かった。

③のt不満足-侵害型については、「だらしがない」「しゃべらない」「ひとりぼっち」「うるさい」「落ち着きがない」「学力低い」など、根拠が多様であった。それら限られた着目点から、学校生活に不満をもっているだろうと推測していた。

④のt侵害-侵害型については、③と同様に根拠が多様であり、似たようなものでまとめられなかった。しかし、「人当たりがよいが、でしゃばりの面がある」「学力が高いが、言葉尻がきつい」など、学級生活に対するプラス面とマイナス面を同時に加味して推測しているものが多かった。また、「自分の意見をどうせ言ってもだめだからと言う」「サッカーの仲間に入れない理由を直接聞いたことがある」「じっくりと話を聞いたことがあった」など、判断の根拠が本人や周りの児童の訴えに基づくものや、具体的な言動から推測されているものが多かった。「離れてものをみる」「人気者でちょっかいを出されるが、断れない」「やさしいが男同士でスポーツができない」など細部についても観察し

Table 4-2 児童の適応状態を判断した根拠となる着目点の例数

教師の認知の型	自己表現	学力	友人関係	教師との関係	生活態度	性格	外見
t満足-侵害型	8	2	12	2	4	11	1
t非承認-侵害型	8	4	5	1	2	3	1
t不満足-侵害型	11	6	19	3	4	3	4
t侵害-侵害型	8	2	9	1	1	3	3

複数回答あり

Table 5 4群別のスクール・モラル3領域の平均値および標準偏差

4群	学級の雰囲気	級友との関係	学習意欲
学級生活満足群	10.3 (1.4)	10.6 (1.2)	9.9 (1.4)
侵害行為認知群	9.9 (1.5)	9.8 (1.3)	9.7 (1.5)
非承認群	8.8 (1.7)	9.0 (1.7)	8.6 (2.0)
学級生活不満足群	8.1 (2.0)	7.9 (1.9)	8.6 (1.9)

( )内は標準偏差

Table 6-1 4群の児童の「学級の雰囲気」得点についての多重比較結果

	学級生活満足群	侵害行為認知群	非承認群	学級生活不満足群
学級生活満足群		>**	>**	>**
侵害行為認知群			>**	>**
非承認群				>**

\*\* $p < .01$ .

Table 6-2 4群の児童の「級友との関係」得点についての多重比較結果

	学級生活満足群	侵害行為認知群	非承認群	学級生活不満足群
学級生活満足群		>**	>**	>**
侵害行為認知群			>**	>**
非承認群				>**

\*\* $p < .01$ .

Table 6-3 4群の児童の「学習意欲」得点についての多重比較結果

	学級生活満足群	侵害行為認知群	非承認群	学級生活不満足群
学級生活満足群		<i>n. s.</i>	>**	>**
侵害行為認知群			>**	>**
非承認群				<i>n. s.</i>

\*\* $p < .01$ .

ている面も見られた。

### 3. 4群のスクール・モラル得点の比較

スクールモラルテストは、児童のスクール・モラルを学級の雰囲気、級友との関係、学習意欲の3つの領域から測定している(河村・田上, 1997b)。本研究の児童のサンプルに関し満足群4群を独立変数にし、スクール・モラルの3つの領域の点数を従属変数にして、1要因分散分析を行ったところ、「学級の雰囲気」( $F(3,161)=172.8, p<.01$ )「級友との関係」( $F(3,161)=285.5, p<.01$ )「学習意欲」( $F(3,161)=79.2, p<.01$ )それぞれに有意な差がみられた(Table 5)。そこで、

scheffe法による多重比較を行った。結果、学級の雰囲気、級友との関係については、満足群>侵害行為認知群>非承認群>不満足群の順で点数が有意に高かった。しかし、学習意欲については満足群と侵害行為認知群の間に有意差はなく、満足群、侵害行為認知群ともに非承認群と不満足群と比較し、有意に点数が高かった(Table 6-1, 6-2, 6-3)。

## 【考察】

### 1.4 群別によるずれ

侵害行為認知群における児童認知と教師認知とのずれは、他の群より大きいことが示唆された。河村・田上(1997a)は侵害行為認知群の児童の状態を学級内で承認されているものの、いじめや悪ふざけを受けているか級友との間にトラブルを抱えている可能性が高いことや、スクール・モラルは平均値よりも高いので、教師からは学級生活を意欲的に送っている見え、いじめや悪ふざけの被害が把握できない場合が考えられることを指摘した。すなわち、侵害行為認知群の児童の被害意識が教師は発見できにくいことを示唆しているが、本研究結果は、このことを支持していると言える。また、藤村・河村(1999)も、サンプル数は少ないが教師が侵害行為認知群を察知できないことを指摘し、聞き取り調査からコミュニケーションの不足をあげている。

### 2. ずれの要因について

#### (1) 満足群に推測した場合について

侵害行為認知群の児童は、スクール・モラルのうちでもとりわけ学習意欲が高いことが明らかになった。聞き取り調査においても「成績が優秀である」「授業中に積極的である」という学習意欲の高さから満足群であると推測しているケースが多かった。担任教師は学校生活の中で中核をなす授業中の積極的な授業態度に印象づけられ、学級生活に満足しているだろうと判断しているのだと考えられる。

また、教師との関係にかかわって、「教師に近づいてくる」「人の嫌がる仕事もやる」「教師のことが好きだ」という理由で満足群であると推測しているケースがあった。侵害行為認知群の児童は、なんらかの侵害行為を受けていると認知している。友人とのトラブルや疎外感を回避するために、自分を侵害しない教師に近づき、信頼を得ようとする無意識な行動があるのではないかと考えられる。教師の見ているところで人の嫌がる仕事を積極的にを行い、教師から承認されようと行動している可能性が考えられる。

(2) 非承認群に推測した場合、不満群に推測した場合について

いずれも児童の一面からマイナスのイメージを持つ

たケースが多い。河村(1999)によれば、侵害行為認知群の児童の特徴として、自分の興味あるものにはよくかかわるが、そのかかわり方が友達の心情を配慮していないことが考えられると指摘されている。聞き取り調査から「おしゃべり(うるさい)」「高飛車」「先生、先生と訴える」などの理由は、積極性や教師への親近性と裏腹の関係があり、満足-侵害型と受け止め方がちがうだけで、やはり似たような行動で判断していると考えられる。侵害行為認知群をその他の群に間違えて推測したケースの多くに共通しているのは、実際に児童と面接をしたわけではなく、教師の観察によるものが多く、さらにその観察が児童の行動の一面だけを見ているということである。その行動が教師にとって好印象であれば満足群と推測し、印象が悪ければ非承認群や不満群に推測していると考えられる。

#### (3) 侵害行為認知群に推測した場合について

侵害行為認知群の児童とのずれは大きいことが、それでも合致したケースから考えられることは、第1に児童をアンビバレントに捉えていることである。「発言する。人当たりがよい。しかしでしゃばりの面がある」「学力が高い。しかし言葉尻がきつい」「自己主張ができるが、わがままである」など、ポジティブな面と同時にそのために起こりうるネガティブな面も捉えている。すなわち、児童の行動を教師の好き嫌いの感情だけでなく、客観的に判断しているのである。第2に観察が細かく、しかも心理的に捉えていることである。「離れてものを見る」「人気者でちょっかいを出されるが、断れない」「やさしいが男同士でスポーツができない」など見落としそうなナーバスな面まで観察している。第3に直接本人とコミュニケーションをとっていることである。「自分の意見をどうせ言ってもだめだからと言う」「サッカーの仲間に入れない理由を直接聞いたことがある」「じっくりと話を聞いたことがあった」など、児童の様子の変調に気がつき、実際に話を聞いているということである。

以上のことから、侵害行為認知群とのずれが大きい要因として、第1に教師は学力や学習意欲で児童の学級生活満足感を推測している傾向がある。第2に行動の一面を教師の価値観に照らし合わせ、児童の学級生活満足感を推測している傾向があるということが示唆された。

侵害行為認知群は、二次的教育援助が必要な児童であり、具体的援助がなければ不満足群に移行し学級不適応の状況が悪化していく可能性が大いにある。学校不適応の状況を早期に発見し、早期に対応するために、より正しい児童理解が求められる。そのためには、ずれを起こしやすい状況を理解し、児童とコミュニケーションをとりながら客観的に内的世界を理解していく必要があると考えられる。

### 【引用文献】

- Dion, K.K 1972 Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 207-213.
- 藤村一夫・河村茂雄 1999 学級満足度における担任教師と児童の認知のずれについての一考察 日本カウンセリング学会 第32回大会発表論文集, 249-250.
- 藤村一夫・河村茂雄 2001 学級生活に対する児童認知とそれを推測する担任教師の認知とのずれについての調査研究 *カウンセリング研究*, 34, 284-290.
- 河村茂雄 1999 たのしい学校生活を送るためのアンケートQ-U実施・解釈ハンドブック 図書文化
- 河村茂雄・田上不二夫 1997a 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.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997b 教師の教育実践に関するピリーフの強迫性と児童のスクール・モラールとの関係 *教育心理学研究*, 45, 213-219.
- 國分康孝 1987 学校カウンセリングの基本問題 誠信書房
- 中澤 潤・金子智栄子・三浦香苗・渋谷美枝子 1986 学業不振に関わる学習態度と原因帰属—教師と児童の認知分析— *千葉大学教育工学研究*, 7, 15-27.
- 尾崎 勝 1978 児童理解入門 明治図書
- (2011年12月15日 受稿, 2012年10月20日 受理)

### *How a Pupil's Perception of Satisfaction in the Classroom Differs from That of the Homeroom Teacher's Investigation into the Actual Conditions and Their Factors*

Kazuo Fujimura (Orikasa Elementary School) , Shigeo Kawamura (Waseda University)

In this study we aim to compare an individual pupil's perception of satisfaction levels in the classroom and the teacher's grasp of it. By this comparison, we try to investigate and examine the actual conditions of how homeroom teachers understand their pupils. The target groups of the investigation include sixty homeroom teachers at public elementary schools of X Prefecture and all of their pupils. As a result, in the group of "Singaikouininchigun" the gap between pupils' perception of satisfaction in the classroom and teachers' grasp of it was suggested to be significantly bigger than that of the other groups. Also the study suggests that it is essential for homeroom teachers to objectively comprehend pupils' inner world through good communication with them in order to properly understand their pupils.

Key word : satisfaction in the classroom, pupils' perception, teacher's perception, the difference of perception