

中学校における教師 - 生徒間の学級認知の一致・不一致に関する要因の検討

宮部 緑 お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科
伊藤 亜矢子 お茶の水女子大学基幹研究院

要約

学級について教師とスクールカウンセラーが理解を深める学級コンサルテーションでは、教師が新たな視点を得ることで学級認知を再構成する。この過程を円滑に進めるためには、スクールカウンセラーが教師の学級認知を左右する背景要因を理解することも重要であろう。そこで、本研究では教師-生徒間の学級認知に生じた一致・不一致についての検討から、教師の学級認知を構成する背景要因について探索的に整理した。その結果、一致の背景要因として「指導観による観察の精緻化」、「適切な参照枠の使用」、「生徒の視点や心情の理解」、「教師自身の影響の考慮」の4つが、不一致の背景要因として「指導観による見方の偏り」、「適切な参照枠の不足」、「生徒の視点への考慮の不足」、「部分的な事柄への過度な着目」の4つが見出された。

キー・ワード：コンサルテーション，学級認知，学級風土

I 問題と目的

1. 学級についての教師コンサルテーション

1995年より公立学校にスクールカウンセラー（以下、SC）が配置されるようになり、現在では約2万校以上に配置されている（文部科学省，n.d.）。これらSCの受ける相談のうち半数近くが教師によるものであったという集計結果（若林，2014）もあり、教師コンサルテーションはSCの主要な役割となっている。

また一方で、学校特有の支援として、学級という環境への働きかけがある。生徒が日々を過ごす学級環境は、子どもたちのメンタルヘルスへの影響も大きい。教師の学級経営を支援し、学級環境から子どもたちを支援することは、SCにとって校内での重要なコミュニティ・アプローチである。

そこで本研究では、児童・生徒個人ではなく学級を検討対象とした学級についての教師コンサル

テーションをとりあげる。

学級についての教師コンサルテーションは、教師とSCの両者が学級について話し合う相互作用（弓削，2009）によって、教師の学級への理解や認識が変化し、そのことで新たな指導の手だてが見出される。つまり教師からすれば、SCの視点から見た学級像や、SCを通して伝えられる生徒など他者の視点から見た学級像に接することで、新たにより現実的な学級認知を再構成する過程といえる。

よってこの過程を円滑に進めるには、そもそも教師の学級認知がどのように形成され、より現実的な認知に至るのか、あるいはどう膠着して現実的な認知が阻まれるのか、など、教師の学級認知についての実践的な理解を持つことがSCには必要と考えられる。

たとえば、無気力な学級の状態に取り込まれて

指導法を見失っていた中学校教師の事例では、生徒の視点から捉えた学級像を知ることで、教師のなかに、学級像を俯瞰して捉える視点が生まれ、そのことがきっかけとなって学級認知と具体的な指導の変化に至った(伊藤, 2003)。そこでは、教師の生育史にもかかわる教師の信念が学級認知を膠着させていた。また、崩壊した学級に翻弄されていた小学校教師の事例では、荒れた状況によって、教師の学級を捉える視点が、自分と子どもの関係という部分のみに膠着していた(浦野, 2001)。こうした事例からも、たとえば教師の信念や予期せぬ危機状態が、教師の理解を曇らせ、学級認知を膠着させる危険があることをSCがあらかじめ知っていれば、SCは教師の状況を理解しやすくなると考えられる。そうすれば、一方的な助言ではなく、コンサルテーションに必要な、SCによる教師の現状理解が進み、相互的なやりとり(弓削, 2009)をより円滑に進めて、教師の学級認知の変化を促進できることが考えられる。

そこで本研究では、学級についての教師コンサルテーションをSCが円滑に行うための基本的な知見として、教師の学級認知の背景にあって、それを膠着させるような要因や、あるいは適切な認識をもたらす要因など、教師の学級認知を左右する背景要因について着目することとする。

2. 教師の学級認知についての従来の知見

ところで、本研究で扱う教師の学級認知について、これまでどのような知見が蓄積されてきただろうか。学級認知を左右する要因の検討を行うにあたって、関連した知見を整理する。

第一に、学級認知の基礎となる教師の児童・生徒認知を形成する要因としては、次のことが指摘されている。教師は一般的に、社会的望ましさと関連した観点から児童・生徒を捉えやすく(天根他, 1983)、規範的で評価的な視点を持ちやすいこと(茅野, 2010)、その一方で、学級内の人間関係把握において類似の行動傾向がある子をひと

まとめに同類として大雑把に捉えたり、目立たない子を見逃したりするなど、教師にとって見えやすいことだけで学級認知が構成されてしまう危険があること(藤本, 2011)が示されている。さらに、たとえば意欲的と判断される具体的な行動に児童と教師で違いがあり、児童には意欲的と判断される学級成員の行動が、教師には意欲的行動と判断されない(鈴木他, 1996)、教師は生徒との相互作用を肯定的に評価しやすい(Conderman et al., 2013)など、教師一般が持つ行動基準がそもそも児童・生徒と異なる可能性を示す結果も報告されている。これらからは、社会的な規範や、教師にとっての理解しやすさ、教師の中にある基準などによって、教師の学級認知が、現実の学級像や児童・生徒が捉えた学級像と異なってしまう危険が示唆される。

第二に、そうした教師の学級認知の「偏り」については、信念など教師の個人に固有の要因も指摘されている。教師が個人的に有している「期待」や「信念」がこだわりとなって、教師の認知を偏らせること(川原, 2007; 近藤, 1995)、「理解力の欠如」、「スキルの欠如」、「自信の欠如」、「客観性の欠如」といったコンサルテーション事例一般に見られる要因(Caplan, 1963)が教師にもみられることなどの指摘である。この「客観性の欠如」は、さらに細分化されて、「個人的感情によるのめりこみ」、「単純な同一視」、「転移」、「性格による認知と行動の歪み」、「主題妨害」という要因が存在することが指摘されている。なかでも「主題妨害」は、過去の体験によって形成される認知の型から生じるものであり、その意味で、川原(2007)や近藤(1995)の指摘する「信念」と重なりがみられる。他にも類似のものとして、「非現実的信念」が、コンサルテーションで変化させるべき点として指摘されている(Erchul et al., 2010)。

しかし、これらの要因が実際に日本の教師にどう当てはまるかの検討は、必ずしも十分にはなされていない。川原(2007)や近藤(1995)の指摘

する「教師の期待」や「信念」も含めて、教師の学級認知、特に生徒の捉えた学級像との不一致を生じさせる要因について具体的な事例を蓄積することは、上記のような要因を実践の文脈で具体的に理解し、コンサルテーションの推進に活かす手がかりになると考えられる。

3. 本研究の目的

そこで本研究では、教師の学級認知を構成する要因、特に児童・生徒の視点から捉えた学級像と教師自身の学級認知が齟齬を来す要因について具体的に知ることを目的とする。具体的には、それらの要因について具体例を収集するために、生徒対象の質問紙から得た生徒の学級認知と、教師から見た学級像を比較し、両者の一致・不一致と背景にある教師の認知を構成する教師側の要因について教師面接から探索的に検討する。またその際、研究者自身の目でも学級の実態を観察し、一致・不一致の意味内容やそれらをもたらす要因について、より実態に合わせて理解できるようにする。さらに本研究では、1学期と2学期の2回にわたって調査を行うことで、教師の学級認知や教師－生徒間の認知のズレの時間的経過による変化からも、それらの要因について検討することとした。

II 方法

1. 対象

都内にあるX中学校の全7学級(1年生3学級, 2年生2学級, 3年生2学級)および各学級の担任教師7名を対象とした。教師の平均年齢は47歳, 教員歴の平均は24年であった。各学級には, A学級からG学級まで記号をつけた。また, 担任教師についても, 担任学級の記号と対応するように教師Aから教師Gまで仮名をつけた。

2. 手続き

教師面接と生徒の質問紙結果を, 観察された学級の実態と照らし合わせながら比較し, 教師－生

徒間の一致・不一致の具体例を収集した。さらに, その背景にある教師の認知を構成する要因を抽出した。

手続きは以下の通りであった。なお, 以下の1), 2), 5)の調査は1学期と2学期の2回実施し, それぞれ1回目を第1回調査の1), 2), 5)とし, 2回目を第2回調査の1), 2), 5)とした。

1) 質問紙による生徒の学級認知の収集(2014年6月, 11月)

生徒の学級認知を把握するために, 生徒を対象に「学級風土質問紙(Classroom Climate Inventory: 以下, CCI)(伊藤他, 2001)」を学級単位で実施した。なお, CCIは8下位尺度(「学級活動への関与」, 「生徒間の親しさ」, 「学級内の不和」, 「学級への満足感」, 「自然な自己開示」, 「学習への志向性」, 「規律正しさ」, 「学級の公平さ」), の計57項目で, 「そう思う」から「思わない」までの5件法で回答する。CCIの結果は, まず各尺度の学級平均値を伊藤・松井(2001)と同じ方法で標準得点化し, それを図示したものを教師に示して, 生徒の学級風土認知の全体像を検討できるようにした。さらに当該学級における各下位尺度および下位項目の学級平均値が, 全国平均, あるいは2学期には1学期の当該学級の結果に照らしてどのような特徴を持つかを判断するために, 以下の手順を用いた。すなわち, 各得点の学級平均値と以下の基準値との差を算出し, その値が調査時の当該学級における標準偏差の2分の1以上である場合, その尺度および項目の値が基準値と比較して有意に高(低)い, あるいは上昇(低下)したと判断した。基準値は第1回調査では全国基準値(CCIが作成された際の85学級全体での平均値), 第2回調査では第1回調査の学級平均値とした。

なお, CCIは行事や学習への取り組みなど教師が重視する内容のみでなく, 生徒の心理面を重視した尺度を多く含み(伊藤, 2003), 学級に対する生徒の認知を多角的に捉えることが可能である

ため、本研究で用いることとした。

2) 面接による担任教師の学級認知の収集 (2014年6月, 11月)

教師の学級認知を把握するために、各学級の担任教師に対して、1)における結果のフィードバック面接を実施した。ここで、教師に1)の結果の予想とその理由を尋ねた。語りの内容を、CCIの尺度および項目に従って整理した。

3) 教師から見た生徒との学級認知の一致・不一致とその理由についての担任教師面接 (2014年7~8月)

教師の学級認知と、それを構成する背景要因を検討するために、各教師に対して、1人30~60分の半構造化面接を行った。そこでは、第1回調査の1)の結果を再び提示し、①結果を見て予想通りだと感じたか、②なぜ予想通り(予想外)であると感じたか、③予想通り(予想外)だと感じた具体的なエピソード、を尋ねた。ここでの各教師の語りを、CCIの尺度および項目に従って整理した。また、学級経営における信念、学級目標について回答を求め、教師個人の見方や考え方を明らかにした。

4) 教師と生徒の学級認知の一致・不一致についての背景要因の整理

4-1) 教師と生徒の認知の比較

教師の学級認知と生徒の学級認知の比較を行い、一致・不一致の具体例を収集した。なお、比較は以下の通り行った。1)の結果ある尺度・項目が高(低)い値を示し、2), 3)で教師もその尺度・項目を高(低)い、もしくは結果が予想通りであると述べた場合、教師と生徒の学級認知は一致しているとした。反対に、教師が1)の結果とは異なる予想を述べた場合、教師と生徒の学級認知は不一致であるとした。

4-2) 一致・不一致の背景要因の抽出

教師・生徒間の学級認知の一致・不一致における背景要因を抽出した。具体的には、4-1)で得られた一致および不一致の各対に対して、2)

と3)での教師の語りを照らし合わせながら、一致・不一致それぞれを生じさせている背景要因を抽出した。さらにそれらの要因をカテゴリー化するために、臨床心理学専攻の大学院生2名で話し合いながら、類似性の高いと思われるもの同士をまとめて、各まとまりをもとに背景要因をカテゴリー化した。

5) 各学級の観察調査 (2014年5月~6月, 10月~11月)

観察者が学級の実態を把握するために、上記と並行して各学級について担任教師による授業、学活、行事練習、給食準備等の時間に観察調査を行った。

そこで見られたエピソードを、CCIの尺度および項目を参考にして整理し、小カテゴリーを生成した。さらに、小カテゴリー同士を比較し、類似の学級風土を表していると考えられる小カテゴリー同士をグループ化し、大カテゴリーを生成した。なお、各小カテゴリーの全体における割合を算出し、5%未満のものについては稀にみられるエピソードであると判断し、特別な理由がない限りは小カテゴリーには含めないこととし、本研究では使用しないものとした。ここで生成したカテゴリーを1)~3)の結果と照らし合わせることで、教師・生徒が認知した学級像が観察結果に照らしてどのように理解できるかを考察し、一致・不一致の背景要因の抽出の参考とした。

III 結果と考察

ここでは、第1回調査の結果と、抽出された一致・不一致と背景要因、第2回調査の結果を述べる。その後、各背景要因について考察を行う。

1. 第1回調査の結果と背景要因の抽出

第1回調査より、教師が2), 3)での語りの中で言及した尺度・項目について、教師と生徒の学級認知と比較した結果、一致及び不一致の対が7学級で合計34対見出された。そのうち、一致が

24 対、不一致が 10 対であった。なお、一致・不一致の例を Table1 に記す。次にこれらの、一致・不一致から、背景要因を抽出した。

1) 一致の背景要因の抽出

一致の対について、教師の語りから要因を抽出し、類似する要因をまとめたところ、4 つに分類された。

1 つ目は、教師が指導観として日ごろ重視している点に基づいて、学級や生徒の様子をより詳細に観察したことで、生徒の学級認知を把握しているものであった。たとえば、教師 D と D 学級の生徒は、「学級活動への関与」の下位項目である「先生に言われた以上に作業や活動をする」が高くないことで一致した。これについて教師 D は、自身の指導について「生徒が自分たちで考えて行動するべきであり、教師が過度に口をはさむべきではないと思う」と述べ、行事の際の生徒たちのエピソードを細かに語った。このことから、生徒の自主的な動きを重んじる指導観を持つ教師 D は、それゆえに行事の際の生徒の行動を精緻に見ており、その結果、自主的な動きはあまり多くないという生徒と合致する学級認知に至ったと考えられる。このように、教師が自ら持っている指導観に基づいて、ある事柄についての観察を精緻に行うことで、生徒の動きが的確に捉えられ、生徒と認知が一致したと思われるものが 10 対見られた。なお、それらの指導観には、「意見の表明」、「自律」などがあった。これを「指導観による観察の精緻化」とした。

2 つ目は、教師が生徒を取り巻く地域特性や発

達段階、性別などの適切な参照枠を用いて学級を捉えていたことで、生徒と一致した学級認知を持つ場合であった。たとえば、教師 A は A 学級を「生徒間の親しさ」が中程度の学級であると認知しており、これは生徒の学級認知と一致していた。教師 A は現在の学級の状況を、「中学 2 年生であればこれぐらいなのではないか」と語り、例年の中学 2 年生の様子から生徒たちと共通する判断をしたと考えられる。このように教師が発達段階や地域特性、性別などの参照枠を適切に用いたことによる一致は 7 対見られ、これを「適切な参照枠の使用」とした。

3 つ目は、生徒が学級をどのように見て、どのように感じているかという生徒側の視点や心情を教師が類推し考慮して学級を捉えているものであった。たとえば、教師 E は E 学級を「自然な自己開示」が高い学級であると認知しており、これは生徒の学級認知と一致していた。同時に教師 E は、E 学級の「自己開示」に対して、不十分な点が多く教師 E の求める水準には達していないとも感じていた。しかし、「生徒は現状を高く評価をするだろう」と生徒の視点を考慮し、学級を捉えていたことが語られた。この他に、教師が生徒の判断基準を上手く推測した結果生徒の認知と一致した対が、「親しさ」や「不和」など計 5 対見られた。これを「生徒の視点や心情の理解」とした。

4 つ目は、教師が学級に対する自身の指導や行動の影響を考慮し、生徒の学級認知を捉えているものであった。たとえば、教師 G は G 学級を「学級への満足感」が高い学級であると認知しており、

Table 1 一致・不一致の例

一致・不一致	尺度	項目	CCI結果 (生徒の学級認知)	教師の語り (教師の学級認知)
一致	自然な自己開示	個人的な問題を安心して話せる	高い	幼く、恥ずかしいことも言えてしまう。結果は予想通り。
	学習への志向性	(尺度全体)	高い	授業中も落ち着いていて、予想通り。
不一致	規律正しさ	(尺度全体)	高い	予想よりも高かった。
	学級内の不和	(尺度全体)	低い	もっと高いと思っていた。結果は意外である。

これは生徒の学級認知と一致していた。教師Gは自身が行事に積極的に参加することで、生徒の学級への満足感が高まっているだろうと述べ、「教師自身の影響を考慮」していた。このように、教師が自身の影響を加味することを背景とした一致は、具体的には「満足感」や「規律正しさ」で2対見られ、これを「教師自身の影響の考慮」とした。

2) 不一致の背景要因の抽出

不一致の対について、教師の語りから要因を抽出し、類似する要因をまとめたところ、4つに分類された。

1つ目は、教師の指導観がこだわりとなって教師の見方を偏らせるものであった。たとえば、B学級の生徒はB学級を「規律正しさ」の高い学級であると認知していた。一方で、教師Bはこの結果を予想外であると述べ、両者の学級認知は不一致であった。教師Bは予想外と述べた理由として、「ルールは守られているが、それは教師に言われたから行動をしているだけであり、規律正しいとは思わなかった」と述べた。教師Bは自分たちで考えて動くことを重視すべきという指導観を持っており、自主的な動きがあるかどうかに着目するあまり、生徒にとっては規律を守っている行動も自主的でない行動としてしか意味づけられず、結果としてこの学級の規律正しさが見逃されていると思われた。このように、教師の指導観による見方の偏りを背景とした不一致は5対見られた。なお、それらの指導観には、「平等」、「規律の重視」などがあつた。これを「指導観による見方の偏り」とした。

2つ目は、教師の参照枠が、現在の学級や学校、地域に合致しないものであるために、教師の学級理解が阻害されるものであった。たとえば、F学級の男子は「学級内の不和」を高く認知していた。一方、教師Fはその結果を予想外であると述べ、両者の学級認知は不一致であった。教師Fは「カルチャーショックがある」と語るほど校風の異なる前任校から赴任してきたばかりであり、過去の

経験による「元気でやんちゃ」な男子の不和に対する参照枠が、この学級の「真面目で大人しい」男子の不和には合致しなかったために不一致が生じたと考えられた。このように、教師が地域特性などの適切な参照枠を持っていないことを背景とした不一致は2対見られ、これを「適切な参照枠の不足」とした。

3つ目は、教師がその学級の生徒の視点を十分に考慮していないものであった。たとえば、学級観察でE学級は日頃から授業中であっても非常に騒がしい学級であり、教師Eは「規律正しさ」の低い学級であると認知していた。しかし生徒は、教師よりも「規律正しさ」を高く認知しており、両者の学級認知は不一致であった。教師Eは「E学級では生徒の幼さが目立っており、規律は低いですが、生徒は悪気があるのではなく、ルールが理解できていないだけなのではないか」と語った。つまり、生徒は規律正しくやっている“つもり”であるが、それが客観的にどう見えているかは判断できていない発達段階である。教師Eのこうした生徒の視点を見逃しが不一致の原因と考えられる。このように、生徒の視点を汲み取りきれていないことによる不一致はこの1対であり、「生徒の視点への考慮の不足」とした。

4つ目は、教師が特定の少数生徒に焦点をあてることで、学級全体としての特徴を見逃しているものであった。たとえば、D学級の男子は「生徒間の親しさ」を高いと認知していたが、教師Dはこの結果について予想外であると述べ、両者の学級認知は不一致であった。教師Dは予想外と述べた理由として、一部の生徒が言いたいことを言えず、不満を持っているので「親しさ」は低いと判断したことを述べた。D学級では、強い発言力を持った男子が多く、彼らが集まって親しい仲間関係を構築し、学級の風土を構成していることが観察された。しかし、教師Dはそれらの男子や学級の風土とは対極に位置するような、その仲間関係から外れた大人しいタイプの一部の生徒に着目し、

その生徒の特徴を学級全体の特徴として語った。しかし、生徒は大多数の生徒が生み出す風土をその学級の特徴を捉えているため、教師と生徒の学級認知に不一致が生じることとなることが推察された。このように、教師が「発言の少ない一部の生徒」や「学級に不満を持つ一部の生徒」など、一部の生徒に焦点を当てることを背景とした不一致は2対見られ、これを「部分的な事柄への過度な着目」とした。

2. 一致・不一致の背景要因についての考察

ここでは、上記の各要因について考察を行う。

1) 「指導観による観察の精緻化」と「指導観による見方の偏り」について

「指導観による観察の精緻化」と「指導観による見方の偏り」という、指導観が関係する背景要因が一致・不一致の両方で見られた。

「指導観による観察の精緻化」では、指導観に関する事柄について教師が学級の実態を慎重に捉えていることで、教師と生徒の学級認知の一致が促されたと考えられる。教師が子どもを捉える視点には、「こうあってほしい」「こうあるべき」といった期待や要請が共通してみられ（近藤, 1994 ; 1995）、そこには教師の指導観が反映されていると考えられる。また、教師は学級や生徒をその理想像に向けて指導を行う。その指導を考える上で、生徒がその理想と比較したときにどの段階にいるのか把握するため、その観点については詳細な基準に基づいて、注意深く学級や生徒を観察し、認知していることが推察される。

一方、「指導観による見方の偏り」では、指導観によって教師の学級認知に偏りが生じ、学級や生徒を客観的に捉えることが難しくなることで、生徒の認知と不一致が生じると考えられる。中でも、教師Bの、生徒はより高い自主性を持つべきだという指導観は、信念と近いものであると考えられる。また、指導観は教師の信念に基づいて作られるものであるとも想定される。これより、教師の

指導観は信念と関連する可能性があり、一致・不一致の両者に影響を与えることが示唆された。

2) 「適切な参照枠の使用」と「適切な参照枠の不足」について

「適切な参照枠の使用」と「適切な参照枠の不足」という、教師の参照枠が関係する背景要因が一致・不一致の両方で見られた。

「適切な参照枠の使用」では、教師が参照できる枠組みを持っていて、学級がその枠組みに合致する性質を有している場合、その性質に関する教師と生徒の学級認知は一致することが示唆された。教師は過去の経験から学級や生徒に対して、理解の枠組みを持つことがあると考えられる。前述の教師Aの例では、教師Aは「中学2年生の友人関係とはこういうものだ」という評価基準を持っていた。今回はA教師の評価基準とA学級の状態が合致していたことで、A教師はA学級を捉えやすかったと考えられる。特に、A教師の場合は教職歴も長く、参照枠は実践の場に沿った偏りの少ないものであることが予想される。そのため、実際の学級像や生徒の認知とも大きなズレが生じることなく、学級理解がなされたと推察される。

しかし、この枠組み自体に大きな偏りがあり、あまりに現実に即さないものや一般論から外れるものであれば、「適切な参照枠の不足」になってしまう。「適切な参照枠の不足」では、現在の学級に合致する適切な参照枠を教師が持っていない場合、教師・生徒間の認知に不一致が生じることが考えられる。たとえば、教師Fの参照枠は、前任校に合致していた。また、教師Fは、F学級を理解するための客観的な事実や知識も乏しかったことが想定される。よって、教師FにはX中学での「適切な参照枠」が不足しており、生徒や学級を適切に理解したり、生徒の認知を捉えたりすることが困難になっていることが推察された。

このように、教師の適切な参照枠の有無によっても、一致・不一致が生じると考えられ、教師がどのような参照枠を用いているかもSCが留意す

べき点であろう。

3) 「生徒の視点や心情の理解」と「生徒の視点への考慮の不足」について

「生徒の視点や心情の理解」と「生徒の視点への考慮の不足」という生徒の視点への考慮の有無に関連する要因が一致・不一致の両方にみられた。

「生徒の視点や心情の理解」では、教師が自身の生徒への個人的な評価とは別に、常日頃から生徒は学級をどう見ているかという視点を持って学級について考えている場合、生徒の立場から学級認知を捉えることがしやすく、両者の学級認知が一致することが考えられる。

一方、「生徒の視点への考慮の不足」では、たとえば、その学級独自の発達段階をも考慮しきれていないなど、教師が生徒の在り方や視点を捉えきれていない場合があると考えられた。

これらのことから、生徒の視点への考慮の有無によって、一致・不一致が生じることが考えられた。先行研究で、教師と生徒では評価の基準が異なることが指摘されていることから（鈴木他、1996）、SCは、教師が自身の視点に加えて生徒の視点や心情を勘考しているかにも留意すべきである可能性が示された。

4) その他の要因について

一致の背景要因として「教師自身の影響の考慮」がみられた。前述の教師Gの例では、自身の指導や行動が学級や生徒に与える影響を考慮して、G学級を捉えているといえる。これは、自分自身と学級を切り離して考えるのではなく、自分自身やその影響も含めた学級像を俯瞰する視点を持っている状態であると考えられる。よって、学級の客観視に繋がり、教師と生徒の認知の一致を促したと考えられる。なお、この結果は、教師が自身の影響を視野に入れ学級を客観視できることにより、適切な学級認知・学級指導に繋がる（伊藤、2003）という従来の研究結果との整合性もみられた。これらからSCは、教師が学級で生じる現象を生徒のみに起因するのではなく、自身もその一因とし

て含まれているかに留意することが重要である可能性が示された。

また、不一致の背景要因として「部分的な事柄への過度な着目」がみられた。教師は学級の要請に沿えない「光があたらない生徒」（川原、2007）を心配し、過度に焦点をあてて学級像を捉えることがあることも考えられる。例えばD学級の例では、大人しい一部の生徒に焦点化したと考えられる。またこれは、先行研究でいわれている、教師が見えやすいことだけで学級を認知する危険性（藤本、2011）とも一致する結果である。このことからSCは、教師の焦点が学級全体に開けているのか、個人に留まっているのかを考慮することも必要である可能性が示された。

3. 第2回調査の結果と考察

第2回調査では22対の一致・不一致が見出された。そのうち、一致が9対、不一致が13対であった。ここでは、時間の経過における一致・不一致の変化から、第1回調査で抽出した要因について考察を深めるため、第1回調査で一致・不一致の要因が検討された尺度・項目のうち、第2回調査でも再度教師から言及された尺度・項目9対を検討の対象とした。このうち、第1回調査で一致を示したものが4対であり、そのうちの3対が第2回調査でも一致を示した。一方、第1回調査で不一致を示したものが5対であり、そのうちの3対が第2回調査でも不一致を示した（Table2）。

Table 2 第1回・第2回調査時の一致及び不一致の対の数

		第1回調査		
		一致	不一致	合計
第2回調査	一致	3	1	4
	不一致	2	3	5
	合計	5	4	9

これら第2回調査の結果から、一致・不一致の各要因について考察を行う。

まず、「指導観」に関連する要因（「指導観による観察の精緻化」、「指導観による見方の偏り」）では、一致が継続したものが1対、不一致が一致に転じたものが1対みられた。指導観は短期間で変化が生じるものではないため、一致が継続したことは第1回調査での一致が指導観によるものであったことと矛盾しない。一方、不一致が一致に転じたものでは、その理由として、生徒が教師の指導から教師の指導観を理解し、それに沿って行動するようになったことで、生徒も教師と同じように学級を捉えるようになり、両者の認知が一致に転じたことが考えられた。この場合、変化は生徒の変化によって生じ、教師の認知や背景要因そのものは変化していないと考えられる。

次に、「参照枠」に関連する要因（「適切な参照枠の使用」、「適切な参照枠の不足」）では、不一致が継続したものが2対みられた。そのうち1対では、教師は第1回、第2回ともに「学習」に関して地域性を考慮していないために不一致が生じていた。一方、もう1対では、第2回目調査で一致には至らなかったものの、そのズレは縮小されたことがうかがえた。これは、1回目調査の不一致の要因が、「適切な参照枠のなさ」であったため、時間的経過とともに、新たな勤務地・勤務校への知識が増加し、「適切な枠組み」を新たに獲得できたためであると考えられた。

さらに、「生徒の視点の考慮」に関する要因（「生徒の視点や心情の理解」、「生徒の視点への考慮の不足」）では、一致が継続したものが2対、一致が不一致に転じたものが1対みられた。教師が生徒の視点を考慮することで、生徒は教師に理解されているという感覚を抱く。そのことで生徒はより教師に気持ちを開示するようになり、教師は生徒の視点を理解しやすくなることが予想される。この循環から、両者のズレは時間の経過とともに生じにくくなることが推察される。本研究でも2対の一致は継続していた。またD学級の「関与」は不一致に転じたものの、教師と生徒の認知に大き

な齟齬が生じたわけではなく、そこでは両者はとも関与の増加を捉えていたが、その程度が異なっていたため不一致と判定されたものであった。

最後に、上記以外の要因では、「部分的な事柄への過度な着目」で不一致が継続したものが1対、一致に転じたものが1対みられた。教師は気になる生徒に対しては継続的に注意を向けるものであり、この要因は移り変わりにくいことが予想される。実際、いずれの対でも、教師は第2回調査時に学級認知の理由として、一人の生徒が学校を休むようになったこと、数人の生徒が意見を言っていないことなどを語り、認知の要因としては「部分的な事柄への過度な着目」が第1回調査と同様に見られた。なお、1対が一致に転じたのは、要因が変化したのではなく、教師が着目していた生徒が、偶然他の生徒と同じ動きをするようになったためであると考えられた。

IV 総合考察

本研究では、教師と生徒の学級認知を比較し、一致・不一致それぞれの具体例を収集して、その背景にある教師の認知を構成する要因を推察した。その結果、一致・不一致それぞれにつき、4つの背景要因が見出された。以下では、それらの要因に共通する特徴や、そこから考え得る今後の介入について、総合的に考察する。

1. 教師－生徒間の認知の一致・不一致およびその背景要因における特徴

本研究では、教員歴や性別などに関わらず、ほとんどの教師が一致と不一致の両方を有していた。これは、実際の学校現場ではどの教師にも生徒の学級認知との一致と不一致の両方が生じ得るものであることを示唆していると考えられる。

また、本研究では第1回調査、第2回調査ともに不一致な対がみられたことから、一度教師－生徒間の認知にズレが生じると、一致に転じることは容易ではないことも考えられる。これは、一回

のフィードバックでは教師と生徒の認知的差異に大きな変化が見られなかった(上原, 1988)という従来の見解とも整合性がみられる。

また, 本研究の結果では, 指導観に基づく一致・不一致が他の要因のものよりも多数であった。指導観は教師にとってはなくてはならないものである。従来の研究では指導観や信念が教師の認知を膠着させる例が指摘されているが(川原, 2007; 近藤, 1995)。しかし本研究では, 指導観は学級の見方を精緻化させ, より詳細に学級や生徒の状態を捉えられるようにする可能性が得られた。これは, 指導観が教師の認知にポジティブな影響を与える場合もあることを示している。このように, 指導観は教師の認知を歪ませるだけでなく, 精緻化し一致に導くものでもあると考えられる。よって, SCは指導観の有無やその内容はもとより, その指導観の教師の認知に対する働きを見極めることが重要である可能性が示された。

2. 介入方法への示唆

ここでは本研究から明らかになった教師の学級認知における背景要因に着目し, コンサルテーションの際にSCが選択できる可能性のある方法やその留意点について考察する。

介入を考えるにあたり, 従来, 海外では介入の対象としてコンサルティの客観性の欠如が示されてきた。本研究を通して, 以下の4つのような客観性の欠如の欠如に関するバリエーションがみられた。1つ目は, 教師の指導観に関連するものである。教師の指導へのこだわりが教師の認知を偏らせたり, 教師の見方を狭めることで, 教師の客観性が失われる可能性が考えられる。2つ目は, 「参照枠」に関連するものである。教師は「適切な参照枠」を持つことで学級を客観視可能になり, 反対に「適切な参照枠の不足」が生じることで学級を客観視できなくなる可能性が考えられる。3つ目に, 「教師自身の影響」に関連するものである。教師が自分の影響も含めて学級を俯瞰しているこ

とは, 教師が学級に対して客観的な視点を持っているとも考えられる。反対に, こうした俯瞰的視点を持っていないことは客観性の欠如になるだろう。4つ目は, 「部分的な事柄への過度な着目」により, 教師が学級の全体像を客観的に理解できなくなるものである。

介入にあたっては, コンサルタントがコンサルティの価値観を変えようとするなど無理な試みをすることで連携が中断する可能性が指摘されており(山本, 2000), SCは教師の状態にあった介入を選択する必要がある。そこで, たとえば, 教師の客観性の欠如に対しては, 従来海外で提唱されている客観性の欠如への代表的な対処法である「主題妨害低減法 (theme interference method) (Caplan, 1963)」の応用が考えられる。この方法では, 相手の「主題」を変化させる働きかけをするのではなく, 「主題」はそのままにした状態で, コンサルティの現在の認知が見方のたったひとつの可能性にすぎず, 他にも多様な可能性があることをコンサルティに実証していく。そのため, 教師の「主題」である信念や指導観などに直接変化を求めることなく, 教師の見方を広げることが可能であると考えられる。たとえば, 教師の指導観に対しては, 指導観は教師にとって生徒を教育する上で欠かすことのできないものである。そのため, SCは教師の指導観を無理に変化させるのではなく, 指導観を十分に聞いて理解した上で狭まった見方を緩めていくように意識すべきであると考えられる。

また, 教師の適切な参照枠の不足等に対しては, 教師に新たな情報や参照枠を提供することが効果的であるとも考えられる。従来の研究でも介入方法のひとつとして情報提供が有効であることが指摘されている(Meyers et al., 1979)。SCは教師に足りない視点や情報は何かをコンサルテーションの中で教師と共に探していくことが大切となるだろう。一方, その探索を円滑にするために, SC自身が学校や学級を理解する上で土台となる

「参照枠」を持っておくことも重要であるといえるだろう。

このように、教師の認知的な要因によって SC が用いる手法やすべきことは異なることが予想される。そのため、SC は教師の学級認知の要因を予め知っておくことで、教師に対して一律な方法ではなく、よりその教師の認知的な要因に見合った効果的な介入を行うことが可能になると考えられる。

V 今後の課題

今後の課題としては、本研究では X 中学校一校のみを対象としており、学級数も 7 学級と少ないことがあげられる。そのため、本研究の知見が他の中学校にまで適用可能であるとは必ずしもいえない。よって、今後は中学校の数や学校の多様性を増やした上で、本研究の結果における信頼性および妥当性を検証する必要があると考えられる。

また、本研究では教師の学級認知をインタビュー調査およびフィードバック面接における語りによって捉えたが、より詳細に一致・不一致を検討するために、教師の学級認知についての質問紙調査など、数的な指標を用いた調査を加えることでより詳細かつ具体的な生徒と教師の学級認知を比較することも考えられる。

<付記>本研究は、第一著者が 2015 年 1 月にお茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科に提出した修士論文の一部を再分析したものである。また、本研究は「国際比較とエビデンスによる日本型スクールカウンセラーの実践力育成プログラム」研究代表者伊藤亜矢子課題番号：26380921 および当該校が指定を受けている教育課題プロジェクトの一環として行われた。調査にご協力いただいた皆様方に、心より感謝申し上げます。

文献

- 天根 哲治・吉田 寿夫. (1983). 児童のパーソナリティに対する教師の認知次元と次元ウエイト. 兵庫教育大学研究紀要. 第 1 分冊, 学校教育・幼児教育・障害児教育 **4**, 141-150.
- Caplan, G. (1963). Types of mental health consultation. *American Journal of Orthopsychiatry*, **33**, 470.
- 茅野 理恵. (2010). 中学校教師の生徒認知の多様性を規定する教師の要因の検討. 筑波学院大学紀要, **5**, 81-91.
- Conderman, G., Walker, D. A., Neto, J. R., & Kackar-Cam, H. (2013). Student and teacher perceptions of middle school climate. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, **86**(5), 184-189.
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. New York: Springer Science & Business Media.
- 藤本 学 (2011). 学級集団の人間関係の認知における教師と生徒の差異. 久留米大学心理学研究, **10**, 5-15.
- 羽間 京子 (2006). 非行等の問題行動を伴う生徒についての教師へのコンサルテーション：非行臨床心理の立場から(I.教育科学系). 千葉大学教育学部研究紀要, **54**, 119-125.
- Hong, E., Wan, M., & Peng, Y. (2011). Discrepancies between students' and teachers' perceptions of homework. *Journal of Advanced Academics*, **22**(2), 280-308.
- 石橋 太加志 (2012). 学級担任が見落としがちな生徒をどのように気付けばよいか. 日本教育心理学会総会発表論文集, **54**, 773.
- 伊藤 亜矢子・松井 仁 (2001). 学級風土質問紙の作成. 教育心理学研究, **49**(4), 49-457.
- 伊藤 亜矢子 (2003). スクールカウンセリングにおける学級風土アセスメントの利用—学級風土質問紙を用いたコンサルテーションの試み. 心理臨床学研究, **21**, 179-190.
- Jonasson, C. (2012). Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education*, **33**(5), 723-741.
- 川原 誠司 (2007). 第 4 章 教師－生徒関係のアセスメント 伊藤 亜矢子 (編) 学校臨床心理学 (pp.95-111) 北樹出版
- 小林 朋子 (2009). 子どもの問題を解決するための教師へのコンサルテーションに関する研究 ナカニシヤ出版
- 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 教育相談から: 岩波書店
- Meyers, J., Parsons, R. D., & Martin, R. Anonymous (1979). *Mental health consultation in the schools*. Jossey-Bass San Francisco.
- 文部科学省 (n.d.) スクールカウンセラー等配置箇所数, 予算額の推移<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2014/11/14/1341643_1.pdf> (2015年11月16日)
- 呂本 俊亮 (1997). 教師と子どもの「いじめ」認知傾向の違い. 日本教育心理学会総会発表論文集, **39**, 270.
- 鈴木 眞雄・齋藤 修廣 (1996). 教師と児童生徒における「意欲的であること」のとらえ方の違い(2): 教師は「挑戦的である生徒」が好き. 愛知教育大学研究報告. 教育科学, **45**, 49-55.
- 上原 一良 (1988). 537 生徒認知の教師へのフィードバックが教師の行動変化に及ぼす影響(教師・生徒の相互作用, 社会4, 社会). 日本教育心理学会総会発表論文集, **30**, 582-583.
- 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どものこじれた関係の改善(実践研究). 教育心理学研究, **49**, 112-122.
- 若林 彰 (2014). 望まれるSC, 望まれないSC 学校現場でのSCへの期待(特集 スクールカウンセラーのこれからの課題) 教育と医学, **62(2)**, 128-134.
- 山本 和郎 (2000). 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房
- 弓削 洋子 (2009). 教師の学級課題認知の変容における社会心理学的問題. 愛知教育大学教育実践総合センター・紀要, **12**, 329-333