

教師の利己的生徒，利他的生徒についての認知と生徒の自己認知

坂西友秀¹

TEACHERS' PERCEPTION OF EGOISTIC STUDENTS AND ALTRUISTIC STUDENTS, AND THEIR SELF PERCEPTION

Tomohide BANZAI

In a first study, teachers were asked to nominate the students who had either egoistic or altruistic characteristics in their thinking and behavior in their everyday lives. The students chosen by the teachers completed the questionnaires concerning egoistic or altruistic thinking and behavior. The major findings were as follows ; 1. Considerable discrepancies were found among the chosen students. 2. As for self-evaluation, the "egoistic students" considered themselves to be less egoistic than did the "altruistic" and "other students". These results could be seen as reflecting the immaturity of the psycho-social skills of the egoistic students as compared to the altruistic students. The second study was carried out to prove the above assumption. Questionnaires about the social and psychological skill of the students were distributed to the teachers. After analysing the results, the assumption proved to be accurate. The results also indicated that it was more difficult for the teachers to discover the underlying causes behind the behaviors of "egoistic" students than those behind the "altruistic" students.

Key words : teacher's nomination, students, egoistic, altruistic, attribution theory.

生徒の性格や行動の認知に関する多くの研究は、教師と生徒の間に大きな差があることを報告している(原野, 他, 1982, 中沢, 他, 1986, 浜名, 他, 1983, 吉田・山下, 1987)。原野・山口(1984)の研究では、教師が反社会的行動傾向の強い生徒として認知するものの中には、生徒自身は非社会的行動傾向が強いと自認するものが20%以上含まれている。また、塩田・三輪(1956)の研究では、教師による児童の社会測定的地位の認知はかなり正確であったが、正確さに教師の個人差が認められた。

塩田・三輪が指摘するように、教育や指導が学級という1つの集団を単位として行われる限り、学級内における人間関係や集団関係に対する教師の正確な認知とそれに基づく適切な指導は、教育成果を上げるため

の基本的な条件の1つである。教師と生徒の認知を扱った多くの研究が学級を分析の単位としている理由もこの点にあると思われる。しかし、教師と生徒の関係は学級を単位としたものに限られるわけではない。個別の学級活動を統合し、共通した目標や方針をもつ学年集団の存在を見逃すことはできない。「目標や方針を持って取り組んでいる担任として、毎日の教育活動の中で起きる問題を仲間に公開し、常に客観的な検討を加え、自分の考え方や方法を正していく必要がある。その最も身近な最小の単位が学年会なのである。」(森, 1988)。

特に、教科担任制をとる中学校において、同一学年の教師が生徒をどのように認知し、それが生徒自身の認知とどのように関係するのかを明らかにすることは、教育上、生徒指導上重要な課題である。

これらの点を考慮して、本研究は、今までほとんど

¹ 埼玉大学教育学部 (Faculty of Education, Saitama University)

明らかにされることのなかった、特定の学年集団の教師と生徒に焦点を当て、教師による生徒認知の教師間の一致・不一致の実態、及び生徒の自己認知を明らかにすることを目的とする。

教師間の生徒認知の異同は、関連する研究が少なく明らかではない。近藤(1984)は、子どもの活動やパーソナリティーを認知するとき、教師によって重視する基準あるいは認知的な枠組みが異なること、そのために教師間に生徒認知の違いが生じることを明らかにしている。例えば、ある教師は「基本的な生活習慣ができてきているか否か」を中心に、他の教師は「学力の高低」を中心に子どもを見る。そして、前者の教師から肯定的に受けとめられる生徒が、後者の教師からは否定的に受けとめられることが起こるのである。このようにして、ある教師達は同一の生徒に対して相互に似通った認知をし、他の教師達は相反した認知をすると考えられる。最も極端な場合には、一方の教師は、同一の生徒を他方の教師の認知と対極に位置する特性を持つ生徒として認知することも起こるのである。

ところで、教師が最も強い関心を持ち、重視する教育上の問題の1つは、子どもの非行である(十枝1983, 秦1991, 1992)。また、教師は、非行や攻撃的な態度や学習の進展を妨害する恐れのある行動(進取的行動)に注目し、内的で引っ込み思案気味の態度や行動(内攻的行動)を軽視する傾向がある(小川, 1955, 1956, 1957)。

これとは対照的に多くの教師は、特別目をかけかわいがる子ども、いわゆる「ペット」をクラスの中にもつことが明らかにされている(Tal & Babad, 1990)。教師がペットにする子どもは、成績のよい子どもに限らず、言うことをきく協力的な子どもやチャームな子どもであり、協調的な活動のできる子どもである。

一般的に前者の生徒は、利己的に、後者の生徒は利他的に振る舞うと教師に考えられている点が、1つの特徴であろう。本研究では、これらの特徴を強く持つと、教師によって判断される生徒を利己的生徒、利他的生徒と呼ぶことにする。そして、教師が教育実践活動の中で大きな関心を持っている利己的生徒と利他的生徒に焦点をあて、彼らに対する教師の認知と生徒の自己認知を検討することにする。

教師の生徒認知に関しては、教師間に違いが生ずる可能性をすでに考察した。先の考察をそのまま利己的生徒と利他的生徒に対する教師の認知に適用できるだろうか。他者の特性帰属に関する研究によれば(Jones & Davis, 1965, Kelly, 1972)、人の行動の社会的望ましさは当該の行動を見る人が行う当人のパーソナリティー

の判断に大きな影響を及ぼす。社会的望ましさの高い行動は、見る人に当人特有の特性を推定させることは少なく、望ましさの低い行動は推定させやすくするのである。

利己的生徒は、身勝手な行動をし、他者との協調を欠いた行動をすることが多い。そのため、彼らの行動は、他者の心情を共感的に理解し、協力的で協調性に富む利他的生徒の行動より、社会的望ましさが低下することが多くなるはずである。したがって、利己的生徒は、利他的生徒に比べ、教師から強く性格特性を推定されやすく、特徴的な生徒として容易に識別され、判断が教師間で一致しやすいであろう。

それにもかかわらず、近藤の研究から示唆されるように、生徒を見るとき基準は個々の教師に独自のものである。それゆえ、生徒の利己的・利他的特性の違いにかかわらず、教師間に生徒認知の一致・不一致が存在すると考えられる。そして、この教師間の認知の不一致の最も極端な例は、ある教師に利己的と認知される生徒が、他の教師からは利他的生徒として認知されるといった事例に現れるだろう。

最後に、複数の教師から一致して利己的あるいは利他的生徒として認知される生徒は、自己の利己的な考えや行動をどのように認知しているのかを検討しておこう。複数の教師から利己的傾向が強いとみなされる生徒は、定義からそれぞれの教師に、日常自分に都合のよいように考え行動することが多いと判断される生徒である。それに対して利他的生徒は、他者に配慮し、自分を適度に抑えて協調的に行動することが多いと判断される生徒である。一方、利己的に考え、行動することは一般には否定的に受けとめられることから、これらを自分自身に対して認めることは生徒にとって不都合なことである。したがって、自己の便宜を求める傾向の強い利己的生徒は、教師の認知とは逆に、利他的生徒よりも、自分に都合よく自己の利己的な考えや行動を弱く認知するであろう。

また、教師から利己的生徒とみなされる生徒は、自らの置かれた環境、利己的といわれる行動の起こる過程や心情に関して、自分しか知らない当事者としての情報を持つことから、教師や利他的生徒より利己的行動を誘発する外部要因の力を重視するであろう。その結果、利己的生徒の利己的自己認知が弱められると考えられる。

ここで生徒の性差について考察しておこう。自己信頼感は中学2年生で一時低下し、3年生で再び回復する傾向が見られ、女子に顕著である(宮沢, 1988)。また、

女子には男子に比べ穏やかさや謙虚さが強く要求される社会的文化的土壌が依然として存在し、生徒の意識や行動に大きな影響を及ぼしている(坂西・板本, 1993)。これらの条件を考慮すると、中学生の女子は男子よりも自己の意識や行動の否定的な利己的側面を認め、肯定的な面を控えめに認知すると考えられる。

以上の考察より、本研究では、次の仮説を立てて吟味することにする。仮説1：教師が利己的生徒と利他的生徒を特定する場合、教師間の一致率は後者より前者に対して高くなるであろう。

仮説2：教師が利己的生徒と利他的生徒を特定する場合、教師間に不一致が存在するであろう。最も極端な場合には、ある教師が利己的生徒と認知する生徒を、他の教師は対極に位置する利他的生徒として認知することに現れるであろう。

仮説3：複数の教師によって利己的生徒と認知された生徒は、教師の認知とは対照的に、利他的生徒と認知された生徒やいずれの特徴も強く持たないと認知された一般の生徒よりも、利己的に考えたり、行動したりすることが少ないと自己認知するであろう。特に、女子より男子にこの傾向が強いらるであろう。

研究 1

仮説1から仮説3に表わされた、教師の利己的生徒・利他的生徒に対する認知と生徒の自己認知を学年集団を考慮しながら明らかにする。

方 法

調査対象

埼玉県の公立中学校2年生5クラスの男子113名、女子102名と担任教師及び教科担任教師8名を対象に調査を実施した。特に本研究では、次の理由から中学2年生を調査対象とした。まず、中学1年生は、小学生と異なる環境とりわけ教科担任制を中心としたそれに移行した初めての学年である。また、中学校生活に親しみ始めたばかりの学年である。他方、中学3年生は、中学校生活に十分親しんでいるが、進路決定が差し迫っている学年である。そのため、生徒は進路指導に敏感になり、自らの行動や教師との人間関係に慎重になる時期である。こうした事情が働く結果、生徒は各種の調査に対して、率直に回答しにくくなると予想される。

以上の点を考慮すると、中学2年生は1年生以上に中学校の生活や人間関係に慣れ、さらに3年生ほど進路問題が差し迫っておらず、調査に対して率直に回答

しやすいと考えられる。

教師による利己的生徒と利他的生徒の指名

教師が利己的及び利他的傾向が強いと認知する生徒を明らかにするために、中学2年生の担任教師と教科担当をしている教師合計8名に、クラス毎に利己的傾向の強い生徒と利他的傾向の強い生徒を男女各5名を限度として指名するように依頼した。氏名は、実名ではなく、出席番号で記入することとした。利己的生徒と利他的生徒の定義と教師への教示は次のとおりである。「先生が日頃、生徒の言動を見てこられて、利己的傾向が強い(人に対する思いやりが薄く、自分の利益を優先し、自己主張が強く、周囲との調和をあまり考慮しない)、と感じていらっしゃる生徒を、男女別に傾向の強い順に5人ずつあげてください。実名でなく、出席番号でお願いします。」また、利他的傾向の強い生徒については次の教示を行った。「利己的生徒と対照的な(人に対する思いやりが強く、他の人のためになるように配慮したり、周囲との調和を考慮しながら自己主張や行動を行う)生徒を、同じように傾向の強い順に5人ずつあげてください。」調査票は各教師に配布し、後日学校を通じて回収した。

利己的生徒と利他的生徒の自己認知質問項目の作成

教師が、利己的に考え、行動する傾向が強いと認知する生徒の自己認知を明らかにするために、まず、学校内外のさまざまな生活場面において、生徒の利己的な考えや行動を反映すると思われる項目を、SG式中学生生活適応検査(実務教育出版)、教育実践に関する著書などを参考にしながら、学校生活及び学校外生活の2つのカテゴリーに分け、適当と思われる項目を87項目作成した(E-A項目と呼ぶ)。前者のカテゴリーは、①授業活動(自分の嫌いな先生の授業で、その科目の成績が悪いのは先生のせいだ、など)、②係活動(学校の当番や係の仕事をさぼって、先生にしかれたことがある、など)、③掃除活動(学校の掃除で分担された自分の分はちきんとこなす、など)、④施設・道具の使用(学校の施設や道具は、自分のものほど大事にしない、など)、⑤学級・部活動(学活でクラスメイトが何か言おうとしているときは、友達との話をやめて聞こうとする、など)、⑥学校行事(文化祭にクラスで参加することに決定した。そこで劇をやることにしたが、自分のやりたい役に他の人が決まってしまったので、何かやる気をなくしてしまった、など)、⑦その他(運動場で人が遊んでいるのに場所を横取りしたことがある、など)の下位カテゴリーからなる。後者のカテゴリーは、①公衆道徳(乗り物の中で大勢で騒ぐことは楽しいことだ、など)②友人関係(友達との待合わせの時間に遅れても特にあやまらない、など)、③公共施設の利用(駅の便所や公衆便所などでは、誰かが掃除してくれるから少しぐらい汚しても

かまわない, など), ④その他(ささいなことで気分が変わったりしないほうだ, など)の下位カテゴリーからなる。

すべて「全くあてはまらない(1点)」から「非常によくあてはまる(5点)」の5点尺度である。これらの項目をまとめて1冊の調査票を作成した。

生徒に対する調査の実施

作成した調査票を, 前述の教師が学級担任あるいは教科担任する中学2年生に実施した。学級担任に調査の趣旨, 実施上の注意事項をよく説明し実施を依頼した。回収は, 学級担任に依頼したが, 生徒が調査内容を担任に知られることを案じ, 回答内容を歪めることを避けるために, 希望者には調査票を封じることを認めた。後日, 著者が担任より調査票を回収した。

結果と考察

教師によるE-A(生徒の自己認知)項目の妥当性の検討

複数の教師が, 一致して利己的傾向あるいは利他的傾向が強いと判断する生徒は, 自らも教師と同様の自己認知をしているのか。この点を明らかにするためには, E-A諸項目が, 教師から, 利己的傾向の強さを反映すると判断されるもの, 言い換えれば利己的生徒と利他的生徒を弁別する力をもつものであると認められるものでなければならない。そこで, 大学院で心理学を専攻する現職の中学校教師男女2名が, 独立に次の手順で各項目の妥当性を検討した。

①2つの典型的なタイプの生徒, 利己的な生徒と利他的な生徒を想定する。なお, 前者は, 「人に対する思いやりがうすかったり, 自分の利益だけを優先し, 周囲との調和をあまり考慮しないで, 自己主張や行動を行う生徒」, 後者は, 「人に対する思いやりが強く, 他人のためになるように配慮したり, 周囲との調和を考慮しながら自己主張や行動を行う生徒」と定義した。

②この定義に基づき, 各項目を「利己的な生徒の考えや行動によくあてはまるが, 利他的な生徒にあてはまらない項目」, 「利他的な生徒の考えや行動にはよくあてはまるが, 利己的な生徒にはあてはまらない項目」, 「利己的な生徒の考えや行動にあてはまるのか, 利他的な生徒の考えや行動にあてはまるのかわからない項目」に分類する。

さらに, 一般性を高めるために, 教師以外の心理学専攻の大学院生3名に同様の手続で, 各項目の妥当性を判断させた。具体的には, 例えば, ある項目に対する院生と教師の5人の判断が, 「利己的な生徒の考えや行動にはよくあてはまるが, 利他的な生徒にはあては

まらない項目」であるとして全員一致した場合, あるいは「利他的な生徒の考えや行動にはよくあてはまるが, 利己的な生徒にはあてはまらない項目」であるとして全員一致した場合には適当な項目とみなした。それに対して, 当該の項目について院生と教師の5人のうち1人でも, 「利己的な生徒の考えや行動にあてはまるのか, 利他的な生徒の考えや行動にあてはまるのかわからない項目」であるとして判断した場合には, 不適当な項目とみなした。この5名の判断が一致した52項目を, 利己的な考えや行動を表わす有効な項目と考え, 分析の対象とする。

E-A(自己認知)項目の項目分析

自己認知項目が, 生徒自身にどのような心理的な意味や内容をもつものとして認知されているのかを明らかにするために因子分析を行った。項目の単純構造を明らかにするために因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行った。固有値1以上で値の減少が緩やかになる点を因子数決定の1つの目安とした。また, 複数の因子に高い負荷量を示し, 重複する項目ができるだけ少なくなるように考慮した。項目の採用は, 回転後の各因子への負荷量が.32以上のものとした。最終的に解釈可能な5因子を抽出した(TABLE 1)。

第1因子は, クラスや係を中心とした活動における責任感や協力に関する内容であることから, 「クラス・係を中心とした活動における責任感・協力の因子」と呼ぶ。第2因子は, 自分の利益や都合を優先させることに関わることから, 「自己の利益・都合追求の因子」と命名する。第3因子は, 対人場面における感情的反応に関わることから, 「対人関係における感情表出の因子」と呼ぶ。第4因子は, 公共徳に関わることから「公共徳に関する因子」と名づける。第5因子は, 他者への配慮や共感に関することから「他者への思いやり・共感の因子」と命名する。

先行研究において, 向社会的行動に影響する状況要因や個人内要因が, さまざまな角度から明らかにされてきた。個人内要因に注目すると, 例えば, 役割取得能力, 責任性, 共感性, 向社会的徳判断, 自尊感情などがあげられている(松崎・浜崎, 1990)。これらは, 本研究の因子においても大旨確認できる。第1因子は役割取得能力や責任性に関わる因子, 第3因子は感情に関わる因子, 第4因子は道徳的判断に関わる因子, 第5因子は共感性に関わる因子と考えられる。ただし, 従来の研究では, 学校生活場面を対象にしているものばかりではない点に注意しておく必要がある。

ところで, これらは教師によって, 利己的生徒と利

TABLE 1 学校内外のさまざまな生活場面における生徒の利己的・利他的意識・行動評定項目の内容と回転後の因子行列

利己的意識・行動評定項目\因子		I	II	III	IV	V	h ²
1	クラスでの話し合いのさいちゅうは、いつも話し合いに集中するようにしている。	64	-4	-14	-4	7	.43
2	クラスの係に選ばれたら、たとえおもしろくない仕事でもいっしょけんめいやる。	59	-17	-23	-13	21	.49
3	担任の先生が教室をひとりで掃除をしているのを見たら手伝う。	55	-3	2	-13	13	.34
4	クラスやクラブ活動のために働くのが楽しみだ。	52	-24	3	11	23	.40
5	学活でクラスメイトが何かを言おうとしているときは、友達との話をやめて聞こうとする。	46	7	-16	-19	0	.28
6	給食当番で休んだ人がいて、手が足りないのを知っている場合、ふえた仕事をきちんと手伝って協力して用意する。	45	-1	0	-21	12	.26
7	電車の中で座っているとき、目の前におばあさんが立っていた。そういう場合少し疲れていてもかわってあげる。	35	-22	9	-11	24	.25
8	委員会の集まりがあり、委員の人は出席をしなければならないが、夕方どうしてもみたいテレビがある場合、代理を頼んで家に帰る。	-35	25	18	15	4	.24
9	クラスの係や委員を決めるときは、たとえすぐれた人でも自分のきれいな人には投票しない。	-36	18	28	16	11	.28
10	体育の時間やクラブ活動のとき、使った運動具のあとしまつをするのはめんどうでとてもいやだ。	-49	28	23	7	-7	.40
11	学校の掃除で、分担された分以外は、ごみが落ちていてもやらない。	-51	21	5	-7	2	.31
12	教科書を忘れてしまい、他のクラスの友達に貸してもらってまにあわせてが、その教科書を汚してしまった。でも、少しの汚れだったのでだまってい返す。	-15	57	5	17	-28	.45
13	みんなで決めたことでも、おもしろくなければ協力しない。	-20	50	34	7	-13	.43
14	みんなが集まらなければ始まらない帰りの学活などには、私用を後にして、絶対遅れないようにする。	47	49	-9	-23	2	.53
15	本屋で立ち読みして、本を汚してしまってもべつに何とも思わない。	-30	45	6	14	-3	.31
16	休み時間、友達とボールでぶざけていて、相手の子がボールで窓ガラスを割ってしまった。いっしょにぶざけていたが割ったのは私ではないので、先生にあやまらない。	-15	44	29	9	-12	.32
17	文化祭にクラスで参加することに決定した。そこで劇をやることにしたが、自分のやりたい役に他の人が決まってしまったので、何かやる気をなくしてしまった。	-4	43	31	15	14	.33
18	修学旅行でみんなといっしょに夜騒いでいたところ、見回りの先生に見つかってしまった。はてに騒いだ子はつれ出されて怒られたが、自分は少ししか騒がず見つらなかつたのは得をしたと思う。	5	43	25	20	-17	.32
19	人のためにつくしても、結局自分が損するだけだと思う。	-26	42	3	18	-25	.34
20	駅の便所や公衆便所などは、だれかが掃除してくれるから少しくらい汚してもかまわないと思う。	-30	40	7	31	9	.36
21	文化祭や運動会などの係の仕事は、なるべく引き受けないようにしている。	-25	38	21	-18	-13	.30
22	話し合いのとき、たとえよい意見であっても、自分のきれいな人の意見には賛成しない。	-30	35	17	22	-2	.29
23	友達との待ち合わせの時間に遅れても、とくにあやまらない。	2	32	12	28	-27	.27
24	相手のちょっとした失敗に、思わずひどくおこってしまうことがある。	17	-9	73	7	-13	.59
25	みんなで仕事をしているときに失敗する人がいると、その人を非難する。	-15	5	54	5	-9	.32
26	自分のきれいな先生の授業で、その科目の成績が悪いのは、先生のせいだ。	-17	11	53	17	7	.36
27	教室掃除を分担された班のみんながさぼっていたところ、先生が見まわりしてきた。そして、つかまえられた私を怒り始めたが、他の人もさぼっていたのだから、私だけを怒るのは納得いかない。	-28	26	44	-8	17	.38
28	物ごとがうまくいかない、私はすぐ人のせいにする。	-9	26	42	21	-18	.33
29	どうせ掃除するのだからと、ごみを教室にまき散らすことがある。	-29	11	38	24	20	.33
30	友達Bに話しかけたが、他の人とその友人が話しの途中だったので、無視されてしまいBに頭に来た。	15	28	37	21	-10	.29
31	給食当番のとき、後かたづけで持っていくのは、軽いもの以外できるだけ持たないようにする。	-8	30	36	12	-10	.25
32	友達が失敗して、そのため自分が不利になることがあってもゆるしてやる。	15	-12	-52	3	24	.36
33	だれかが失敗したために味方のチームが負けても、その人をとがめたりしない。	14	-16	-60	5	17	.44
34	乗物にのるときに行列にわり込んで乗ったことがある。	-17	8	18	66	-4	.51
35	放課後、友人数人で細い道を帰宅途中、後ろから車が来て追い抜こうとクラクションを鳴らしたがどかない。	-17	-4	9	57	-19	.39
36	運動場で人が遊んでいるのに場所を横どりしたことがある。	-7	26	16	55	-12	.41
37	理科の実験道具などを使いっぱなしにして、先生にしかられたことがある。	-8	9	-1	52	-5	.29
38	自分の思いどおりにならないと、何もかもぶちこわしてしまいたくなる。	-19	10	43	45	-2	.43
39	図書室で大きな声で話をしていて、人に注意されたことがある。	-5	16	-3	43	31	.31
40	図書館で借りた本に、線を引いたりして書き込む。	-4	37	6	43	15	.35
41	黒板を写しているとき、早く書き終わってしまった場合、退屈なので騒ぐ。	-40	9	28	43	-2	.43
42	町を歩いているとき、歩道に止めてあった自転車を倒してしまったが、おこさないでいく。	0	23	4	42	-11	.24
43	美術の時間、先生に自分の絵を見てもらいたくて、先生に声をかけた。先に見なければいけない生徒がいたので、「少し待ってなさい」と言われ、頭にきてやる気をなくす。	-24	-3	23	39	-17	.29
44	昼休みボールを使って遊んでいたが、ベルが鳴ったので教室にもどることにした。ボールをかたづけするのはおっくうだから、そのまましておく。	-32	37	18	38	-5	.42
45	水飲み場でみんなが並んでいるとき、割り込んだりしたことはない。	2	0	4	-49	15	.26
46	友達がこまっているときには、よく助けてあげる。	6	-11	-2	-5	73	.55
47	みんなで遊んでいるときは、お互いを楽しめるように気をつかう。	1	-2	-6	-11	60	.37
48	人と話すときには、いつも相手の立場や気持ちを考えてあげる。	32	5	-21	-18	57	.50
49	給食のおかずのあまりは欲しい人みんなで分けて、みんながたくさん食べられるようにいつもしている。	-4	-26	-12	-11	42	.27
50	成績が悪くみんなから遅れてしまいがちな友人にも、できる限り親切にしてあげる。	21	-10	-15	-1	42	.26
51	夕方、公園をひとりで散歩しているとき、ひとりて迷子になっている子どもを見つけたら、いっしょに親をさがしてあげる。	17	-40	6	-10	41	.37
52	仲間と力を合わせて仕事をするにはにがてだ。	-20	31	11	6	-32	.25
寄与率 (%)		8.27	7.37	7.27	7.21	5.48	

他の生徒の考えや行動を弁別するのに有効であると判断された項目である。複数の教師に利己的・利他的傾向が強いと認知される生徒が、教師の認知と一致する方向で自己認知しているか否かを検討することが、本研究の主要目的の1つであり、生徒の性格特性としての利己的傾向の強さを測定する尺度の作成にあるわけではない。項目全体の内的一貫性などの信頼性の検討は、本研究の目的と矛盾することから行わなかった。例えば、「どうせ掃除するのだからと、ごみを教室にまき散らすことがある」という項目に対して、利他的生徒より利己的生徒の方が低く(あてはまらないと)評定したとしよう。ところがこれは、妥当性の検討によって、利己的生徒の意識や行動によくあてはまるが、利他的生徒に当てはまらない項目であることが明らかである。したがって、GP分析をすると、この項目は定義と矛盾することから削除されることになる。このように、教師の生徒認知と生徒の自己認知の違いを反映する項目は矛盾するものとしてすべて排除されてしまうからである。

なお、各因子の内的一貫性を α 係数で示すと、第1因子0.74, 第2因子0.79, 第3因子0.80, 第4因子0.78, 第5因子0.70であった。各因子の内的一貫性は保たれていると考えられる。以上のことより、本研究では、ここで抽出された5因子を従属変数として分析に用いることにする。

利己的生徒・利他的生徒指名の教師間の一致度

利己的生徒と利他的生徒に対する指名の教師間の一致度をまとめたものがTABLE 2である。利己的・利他的生徒(2)×生徒指名の教師の一致度(4)の χ^2 検定を行うと、両者の関係は有意であった($\chi^2=11.56$, $df=3$, $p<0.001$)。さらに、残差(dで表わす)分析を行うと、3人および4人以上の教師から指名される生徒は、利己的生

TABLE 2 教師間の利己的生徒と利他的生徒の指名の一致度

生徒の特性	1教師のみ指名	2教師一致の指名	3教師一致の指名	4教師以上の指名	合計
利己的生徒	32 (44.44)	11 (15.28)	17* (23.61)	12* (16.67)	72 (100)
利他的生徒	42 (54.55)	22* (28.57)	8* (10.39)	5 (6.45)	77 (100)
合計	74	33	25	17	149

注) 数値は人数, ()内は%を表わす。

ある教師から利己的な生徒として評定され、同時に他の教師からは利他的な生徒として評定される生徒が、9名含まれている。

*印は残差分析で有意差($P<0.05$)の認められたセルを表わす。

徒の方が有意に多い($d=2.16$, $P<0.05$, $d=1.96$, $P<0.05$)、逆に利他的生徒では3人の教師による指名は有意に少ない($d=-2.16$, $P<0.05$)。また後者は、2人の教師から一致して指名される割合が有意に高い($d=1.96$, $P<0.05$)。利己的生徒の方が利他的生徒よりも教師間の評定の一致度が高いことを示す結果で、仮説1を支持するものである。

同一生徒に対する教師間の矛盾した認知

教師間の評定の一致率を見ると、生徒の特性の違いにかかわらず一人の教師だけが利己的・利他的特性を強く持つ生徒として指名し、他の教師は全く指名しない生徒の割合が最も高く、全指名生徒の5割前後になっている。

さらに、ある教師からは利己的傾向の強い生徒として指名され、同時に他の教師からは利他的傾向の強い生徒として指名される生徒は全部で9名いる。教師によっては、同じ生徒が全く対極に位置する性質を持つ生徒として分類されることを示している。本研究の結果から示唆的なことは、9例中6例は体育担当の教師と国語・英語・社会などの他の教科担当の教師との間の分類のズレであるという点である。この6例のうち4例は、社会科担当の教師との間のズレである。

教科の特質が教師の生徒認知にどのような影響を及ぼしているかは全く不明であるが、特定の教師間に生徒を見るとき基準に大きな違いがあることを示唆する結果である。また、教師間の生徒を見る基準の違いだけではなく、生徒の示す行動が、ある教師には従順で他の教師には反抗的であるなど、教師によって大きく異なることも1つの原因であろう。

教師による生徒の認知と生徒の自己認知

教師による生徒の認知と生徒の自己認知の違いを明らかにするために、E-A項目の5因子を従属変数として生徒の性(2)×利己的生徒・利他的生徒・教師指名のない一般生徒(3)の分散分析を行った。なお、利己的・利他的生徒は3名以上の教師が一致して指名し、指名のない生徒はどの教師からも指名されなかった生徒である(以後一般生徒と呼ぶ)。また、従属変数である各因子の評定値は、各因子を構成する項目の評定値の総計を項目数で除した平均値を用いる。因子毎に結果をまとめたものがTABLE 3である。

責任感・協力の因子では、生徒の主効果($F=5.34$, $df=2/111$, $P<0.006$)が有意であった。下位検定を行うと、利己的生徒の評定値は、利他的生徒及び一般生徒のそれよりも有意に小さくなっている。これは、利己的生徒よりも利他的生徒と一般生徒の方が、自分自身の利己的傾向を有意に強く認知していることを示す。利他的

生徒と一般生徒の間には有意な差は認められない。

TABLE 3 利己的生徒・利他的生徒・一般生徒の各因子における利己的傾向の自己認知

	利己的生徒		利他的生徒		一般生徒	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
責任感・協力の因子	2.97 (0.47)	3.19 (0.46)	3.72 (0.38)	3.41 (0.33)	3.28 (0.54)	3.40 (0.32) ¹
利益・都合追求の因子	3.12 (0.51)	3.73 (0.74)	3.76 (0.43)	3.85 (0.36)	3.41 (0.48)	3.93 ² (0.43) ¹
感情表出の因子	2.69 (0.54)	3.33 (0.69)	3.42 (0.61)	3.58 (0.51)	3.30 (0.62)	3.69 ² (0.48) ¹
公共道徳の因子	3.12 (0.57)	3.88 (0.76)	4.19 (0.48)	4.23 (0.24)	3.83 (0.73)	4.20 ² (0.50) ¹
思いやり・共感の因子	3.02 (0.55)	3.66 (0.60)	3.64 (0.72)	3.39 (0.62)	3.29 (0.61)	3.87 ² (0.55)
人数	14 ¹	13	6	7	45 ²	34

注) 数値は平均値、()内は標準偏差を表わす。レンジ(1~7)

数値が大きいほど生徒が意識・行動の利己的傾向を強く自己認知していることを表わす。

1:第1因子は13人である。2:第1,第3因子は44人である。

s:性の有意な主効果(P<.001)を表わす。

t:利己・利他・一般生徒の有意な主効果(P<.001)を表わす。

また、次の3つの因子で生徒の主効果と性の主効果が有意であった。利益・都合追求の因子(F=29.14, df=1/113, P<0.0001, F=3.18, df=2/113, P<0.05), 感情表出の因子(F=15.57, df=1/112, P<0.0001, F=7.66, df=2/112, P<0.0008), 公共道徳に関する因子(F=13.49, df=1/113, P<0.0004, F=8.57, df=2/113, P<0.0003)である。下位検定を行った結果、いずれの因子においても生徒の特性の主効果は、利他的生徒と一般生徒が利己的生徒より、性の主効果は、女子が男子より、自分自身の利己的意識・行動を有意に強く評定していることを示す。利他的生徒と一般生徒の間には有意な差は認められなかった。

思いやり・共感の因子では性の主効果(F=20.94, df=1/113, P<0.0001)と性×生徒の交互作用(F=2.99, df=2/113, P<0.05)が有意であった。前者は、男子よりも女子の方が自分自身の利己的意識・行動を有意に強く評定することを示している。後者は、利他的生徒では男女間の自己認知の違いは小さく、利己的生徒及び一般生徒では女子の方が男子よりも自分自身の利己的意識・行動を強く評定する傾向が強いことを意味する。

これらの結果は、教師によって利己的傾向が強いと

判断される生徒は利他的傾向が強いと判断される生徒よりも、自己の利己的意識・行動を弱く評定することを示し、男子に強く認められる傾向である。しかし、注意すべきことは、責任・協力性の因子で男女間に、思いやり・共感の因子で生徒間に評定差が認められなかったことである。これらの因子で、仮説は一部支持されなかったが、他では支持されている。

ところで、利己的生徒と利他的生徒の自己認知の違いは、前者が後者に比べことさら自己の利己的意識・行動を低く認知することに起因する可能性が考えられる。なぜならば、どの因子においても利他的生徒と一般生徒の間には自己認知の違いは認められなかったからである。このことは、利他的生徒の自己認知は一般生徒のそれと同様であることを示し、利他的生徒だけが謙虚に自己の利己的傾向を特別強く認知しているのではないことを示している。逆に利己的生徒の自己の利己的意識・行動の認知が他の生徒と異なっていると解釈できるのである。

利己的生徒の自己認知が、他の生徒のそれに比べて社会的に受け入れられやすい方向に強調されていることは、彼らの共感能力の低さ(Smith, 1977), セルフ・モニタリングのまずさ(Snyder, 1974), 自己表現力の弱さ(Stinson & Ickes, 1992), そして自己防衛的傾向の強さなど心理的諸能力の未発達によって助長されているのかもしれない。さらに詳しく検討すべき課題である。

研究 2

目 的

教師によって利己的生徒に指名される生徒は、教師の認知とは逆に、自己の利己的意識・行動を利他的生徒及び一般生徒より弱く評定することがわかった。研究1の結果をさらに明確にするために、研究2では次の3点に焦点を当てて吟味する。

①研究1で考察したように、実際に利己的生徒は、利他的生徒より心理的諸能力が未発達で、防衛的傾向が強いと判断されるのであろうか。この点を、教師の視点を通して吟味する。②また、利己的生徒がこれらの特徴を強く持つとすると、教師は、彼らの心情や行動を的確に把握できず、利他的生徒のそれよりも理解しにくいと感じているのかもしれない。③さらに、人が他者を理解することと、当人の行動の原因を特定することとは関係のあることが示唆されてきた(Heider, 1958)。教師は理解しにくいと感じる利己的生徒の行動の原因を特定することは、利他的生徒の場合よりも難

しいと感じるであろう。

なお、研究1では、男子生徒の利己的意識・行動の自己認知が、女子のそれよりも弱くなる傾向が認められたことから、研究2では、男子生徒に焦点を当てて検討することにする。教師の性差については、十分な根拠がないため、仮説を設けず探索的に分析する。

方 法

調査票の作成

1. 心理的諸能力測定項目の作成 教師が認知する生徒の自己理解力、セルフ・モニタリング能力、共感能力、防衛的傾向を測定するために、水田(1987)、石井(1986)、角田(1992)、岩淵・田中・中里(1982)を参考に次のカテゴリー毎に相当と思われる項目を選び、合計11項目作成した。例えば、自己理解に関わる項目は、「自分がどんな人間であるか理解しようと努めている」など3項目である。セルフ・モニタリングに関わる項目は、「自分がまちがっていることに気がついていても言いほる」など2項目である。自己防衛的傾向は、「問いつめられるとなにやかにや言いわけをする」など4項目である。共感性に関する項目は、「悲しんでいる人の気持ちを感じとろうとする」など2項目である。

2. 生徒の心理・行動理解度測定項目の作成 教師が、利己的生徒と利他的生徒の心理・行動を全体としての程度理解できると感じているのかを測定するために次の項目を作成した。「日頃、彼がどうしてそのような行動をするのかわからない」・「彼の気持ちはわかる」の2項目である。

3. 生徒の行動の原因測定項目の作成 ここでは、人の行動を規定する基本的な次元と考えられる個人要因と環境要因(Heider, 1958)を中心に吟味する。生徒の利己的・利他的行動傾向がどのような原因によると教師が認知しているかを測定するために次の2項目を作成した。「彼の行動は、彼自身の性格によるところが大きい」(内的要因)・「彼の行動は、彼を取りまく環境によるところが大きい」(外的要因)。

1.~3.の各測定項目をまとめて1冊の調査票を作成した。なお、教師が、評定対象生徒の利己的意識・行動をどの程度強く認知しているかを吟味するために、E-A(自己認知)項目の5因子それぞれにつき1~2項目を抽出し計9項目含めた。いずれの尺度も「まったくあてはまらない(1)」から「ひじょうによく当てはまる(7)」までの7段階の尺度である。

調査対象

中学校教師で男性18名、女性15名の計33名である。

被験者が特定の学校に偏ることを避けるために、3中学校よりそれぞれ11名ずつ教師を抽出した。年齢・担当教科及び学年は問わなかった。

調査の実施

調査票を個別に封入し回答を依頼した。回答は男子の利己的生徒・利他的生徒各1名について行うよう要請した。利己的生徒と利他的生徒の定義は、研究1と同様の内容を別紙であらかじめ説明した。回答に先立って、教師が評定する生徒を特定し、イメージしやすくするために生徒のイニシャルを記入させた。教示は次のとおりである。「これから利己的傾向の強い生徒についてお聞きします。先生が教科を担当していらっしゃる生徒の中で(いま担当されていない方は最も最近担当された生徒で結構です)、一番利己的傾向が強かった生徒を思い出してください。その生徒の姓と名前の頭文字をアルファベットで記入してください。そして、次の各項目の内容がその生徒にどのくらいよく当てはまるか判断してください。」利他的生徒についても「利己的生徒」を「利他的生徒」に変えた以外は同様の教示を与えた。配布後1~2週間で回収した。

結果と考察

教師の評定対象生徒の利己的意識・行動の認知の吟味

利己的生徒と利他的生徒に対して、教師が認知する利己的傾向の強さを吟味するために、研究1の5因子それぞれから抽出した項目の評定値を従属変数として、利己的生徒・利他的生徒(2)×教師の性(2)の分散分析を行った。前者の変数は同一の教師が評定する被験者内変数であるが、評定対象生徒は別々であり、両者の効果を相殺するよう配慮したことから、以下独立であると仮定して分析する。第1因子から第5因子のすべての項目において生徒の要因の主効果が有意であった($F=66.56$, $F=301.14$, $F=227.31$, $F=72.99$, $F=72.13$, いずれも $df=1/61$, $p<0.0001$)。利他的生徒より利己的生徒の利己的意識・行動が高く評定された。教師の性の主効果及び交互作用はいずれの場合も有意ではない。

この結果は、評定対象者の利己的生徒と利他的生徒を教師が、利己的傾向の強さにおいて明確に区別して認知していることを示す。したがって、設定した教示条件が有効に機能していることが確認された。

生徒の心理的諸能力に関する教師の認知

生徒の心理的諸能力測定項目の評定値を従属変数として利己的生徒・利他的生徒(2)×教師の性(2)の分散分析を行った。

①生徒の自己理解 教師は，利己的生徒は利他的生徒より「自分がどんな人間であるか理解しようと努める」ことや (F=114.31, df=1/62, p<0.0001), 「自分を反省してみる」(F=92.79, df=1/62, p<0.0001) ことが少なく, 「自分のことをくわしく考えようとしなない」(F=43.40, df=1/61, p<0.0001)とみている。最初の項目でのみ交互作用が有意であった (F=3.18, df=1/62, p<0.04)。女性教師は，男性教師より利己的生徒の自己理解を弱いとみるが，利他的生徒では両者の認知は逆転している。教師の性差は認められなかった。

②セルフ・モニタリング 教師は，利己的生徒は「自分が間違っていることに気がついていても言いほる」(F=204.73, df=1/62, p<0.0001), 「自分のやり方を押し通そうとする」(F=119.52, df=1/62, p<0.0001) 傾向が強く，状況を考慮した適切な対応に欠けるとみている。教師の性差はなかった。

③他者への共感 教師は，利己的生徒は利他的生徒より「悲しんでいる人の気持ちを感じとろうとする」(F=73.06, df=1/62, p<0.0001), 「相手の立場にたって物事を見ようとする」(F=194.57, df=1/62, p<0.0001) ことが弱く，他者の心情を理解することが少ないとみている。教師の性差はなかった。

④防衛的傾向 教師は，利己的生徒は利他的生徒より「問いつめられると何やかにや言いわけをする (F=126.62, df=1/62, P<0.0001)», 「人にはさびしく，自分にはあまい (F=167.56, df=1/62, p<0.001)», 「自分のせいで失敗した時でも人のせいにする (F=95.61, df=1/62, p<0.0001)」などの傾向が強いとみている。教師の性差はなかった。

教師評定によれば，利己的生徒は，自己を客観的に見る力および他者や状況の事情を考慮し，それらの変化に柔軟に対応する力が弱い。現実を自己に有利になるように評価する防衛的傾向も強い。研究1で利己的生徒だけが利己的傾向を弱く認知した背景には，一因として彼らの心理的諸能力の不十分な発達があると推測できよう。

利己的生徒・利他的生徒に対する教師の理解

教師の利己的生徒と利他的生徒に対する理解度を明らかにするために，関連する項目の評定値を従属変数として，利己的生徒・利他的生徒(2)×教師の性(2)の分散分析を行った。

行動面の理解では，生徒の要因の主効果が有意であった (F=22.38, df=1/61, p<0.001)。教師は，利己的生徒の行動を利他的生徒のそれより有意に理解しにくいと感じている。心理面においても，生徒の要因の主効果が有意であった (F=22.80, df=1/61, p<0.001)。教師は，利

己的生徒の心理を利他的生徒のそれよりも有意に理解しにくいと感じていた (TABLE 4)。教師の性差は認められなかった。

TABLE 4 教師の利己的生徒と利他的生徒の行動と心情の理解

生徒の特性	N	行動の理解	心情の理解
利己的生徒	32	4.38(1.37)	4.66(1.08)
利他的生徒	33	5.45(1.13)	5.85(0.94)

注) 数値は平均値，() 内は標準偏差，Nは人数を表わす。

数値が大きいほど理解しやすいことを表わす。
レンジ (1~7)

教師は，利己的生徒は利他的生徒に比べ心理的諸能力が未発達だと考え，また彼らの心情や行動を理解しにくいと感じている。

教師の生徒理解と原因帰属の関連

まず，教師が，生徒の行動の原因をどのように見ているのかを吟味するために，生徒の行動原因の内的・外的次元への帰属を従属変数として利己的生徒・利他的生徒(2)×教師の性(2)の分散分析を行った。その結果，内的次元への原因の帰属において，利己的生徒・利他的生徒の主効果が有意であった (F=8.56, df=1/61, p<0.004)。これは，教師は，利他的生徒の行動の原因を利己的生徒の行動原因よりも本人の性格に帰属する傾向が有意に強いことを示している。外的次元である環境への原因帰属では有意差は認められなかった。

さらに，教師による生徒の行動原因の帰属の強さと生徒の心理・行動の理解しやすさとの関係を見るために，利己的生徒と利他的生徒それぞれについて，原因項目と理解度項目の評定値間の積率相関関数を算出した。利己的生徒については，有意な相関はまったく認められなかった。それに対して利他的生徒においては，生徒の心理の理解の容易さは行動原因の内的帰属と外的帰属の両者と有意な相関があることが認められた (r=.56, P<0.0009, r=.39, P<0.029)。この結果は，生徒の行動原因を教師が特定できるか否かと，生徒を理解できるか否かと強く結びついていることを示唆し，目的で記述した③の予測と一致するものである。教師にとって，利己的生徒は利他的生徒に比べ，心理・行動の原因を内的要因，外的要因のいずれにも強く帰属することが難しく，心情も行動も理解しにくい生徒であることがわかる。しかし，原因が特定できないから理解しにくいのか，理解しにくいと感じるから原因を特

定しようとししないのか、両者の因果関係は明らかではない。

討 論

本研究の結果では、利他的生徒よりも利己的生徒の指名において、教師間の一致度が高かった。一般に利己的行動は社会的に受容されにくく、抑制することが期待される。特に学校教育においては、「…生命を尊重する心や他人を思いやる心を育てること、感謝の心や公共のために尽くす心を育てること、すこやかな精神と身体を育てること、基本的な生活習慣を身につけ自らの意志で社会規範を守る態度を育てること…」(教育課程審議会, 1987) が、1つの目標として掲げられ、生徒はその目標に向かって態度を形成し、行動することが強く期待されている。このような期待が成立するとき、生徒が利己的に行動すると、教師は、社会的に抑制条件が働く分だけ割り増して、行動は当人の特性を強く反映すると認知する。こうして、利己的生徒に対する教師の認知に強く作用すると思われる割り増し原理が、教師間の一致度を高めた原因の1つであろう。

しかし、教師全体の指名をみると、利己的生徒と利他的生徒ともに大きなばらつきがある。いずれの生徒においても、一人の教師だけが指名する生徒が最も多くなっている。これは、教師に指名される生徒のほぼ5割にあたる。近藤(1984)が示唆するように、各教師の重視する生徒の行動が異なること、何を利己的行動あるいは利他的行動と見るかの基準が大きく異なることが、指名の分散を大きくした一因であろう。

ところで、利己的生徒として複数の教師から指名される生徒は、教師の認知とは反対に自分自身の利己的意識・行動を利他的生徒や一般生徒よりも弱く認知していた。教師と生徒の間の認知的なズレが大きくなる原因は教師側の原因と生徒側の要因の2つが考えられる。まず教師の要因を考察しよう。本研究では、同一の生徒がある教師からは利己的生徒として指名され、他の教師からは利他的生徒として指名されるケースが観察されたことや、ただ1人の教師からのみ利己的生徒・利他的生徒として指名されるケースが、指名された全生徒に対して最も大きな割合を占めたこと等を考慮すると、教師の認知の個人差も無視できない。しかし、分析ではできるだけ教師間の不一致を取り除くために、3人以上の教師が一致して指名した生徒のみを利己的生徒・利他的生徒としてとりあげた。これによって、特定の教師の特異な基準に基づいて指名された生徒は除外できたと考えられる。

次に後者について検討しよう。利他的生徒と一般生徒との間には、自己認知の差は認められなかった。この結果は、利己的生徒だけが、他の生徒と大きく異なる自己認知をしていることを示すものである。

また、研究2で検討したように、利己的生徒は自分自身を客観的に見つめて理解すること、周囲の状況や他者の行動を考慮し適切な対応をすること、他者の心情を察して対応することなどが苦手で、自己をうまく表現する心理的諸能力が、他の生徒に比べて十分に発達していない可能性がある。さらに、現実を歪めて自分に都合よく認知し、報告する自己防衛的傾向も強く作用することが示唆された。これは教師の資料に基づいた結果であり、教師に都合の良い解釈が含まれているかも知れない。しかし、教育の専門家として日々生徒と接する教師の観察・報告は、一般には高い客観性と信頼性があると考えられる。しかも、個人差・性差を越えていずれの教師も一貫して利己的生徒と利他的生徒の心理的諸能力及び防衛的傾向には大きな違いがあると回答している。これらの点を考慮し総合的に判断すると、教師と生徒の間の認知的なズレは、教師の認知の歪みというよりも、むしろ生徒、とりわけ利己的生徒の自己認知の歪みに原因があると考えられるのである。

次に、教師の生徒理解の問題を考察しよう。本研究で教師と生徒の認知のズレを問題にしたのは、両者の相互理解がどのように促進されるかを探る糸口を得るためである。ところが、今まで教師—生徒間の認知的な開きは指摘されても、それが相互の理解とどのように関係するのか検討されることは少なかった。しかし、両者の認知のズレは教育実践で教師が経験する生徒理解の容易さ・困難さに反映すると考えられるのである。

教師は、利他的生徒に比して、利己的生徒に対する理解ははるかに難しいと回答しており、認知のズレも両者の間で大きかった。さらに、重要な点は、利他的生徒については、教師は行動を内的—外的いずれの要因とも強く結びつけることができ、理解しやすいと感じているのに対して、利己的生徒については、行動がどのような原因から生じているのか特定しにくく、理解が難しいと感じていることである。従来、他者理解と原因帰属の関係を直接扱った研究は少なく、両者の関係は明らかではない。特性帰属に関する研究を応用的に解釈すると、外的要因は、他者理解においては軽視される傾向の強いことが示唆されてきた。つまり、他者の行動を理解する時、我々は、当人の内的要因を過度に重視し、外的要因を軽視する傾向が強く、基本

的な帰属の錯誤といわれてきた (Jones, 1979, Ross, 1977)。本研究でも利他的生徒の理解は内的要因への帰属と強くかかわっており，一致する結果である。しかし，先行研究の示唆とは対照的に，利他的生徒の理解は，外的要因への帰属とも関わりのあることが示されている。他者を良く理解するためには，内的—外的両要因，例えば，当人の置かれた状況や育った環境などに関する情報を得ることが重要であることを示すものかもしれない。

本研究は，原因帰属と生徒の心理・行動の理解の関係を概括的に，かつ相関的に分析したにすぎない。理解がさきか，原因の特定がさきか，といった両者の因果的な関係や理解の内容の詳細な分析は今後の研究課題である。

最後に，特性帰属と他者理解の関係に触れておこう。本研究では，教師に利己的傾向の強い生徒と利他的傾向の強い生徒を指名するように依頼した。そして，ほとんどの教師は，両生徒を容易に区別して特定することができた。しかし，特性を容易に帰属できることは，その対象を良く理解できることと同義ではないということに注意する必要がある。やさしい，親切的な，乱暴な，こわいなどとその人の特性を把握できたとしても，当人を理解することは難しいことがある。本研究で，教師は特定の生徒に対して利己的特性あるいは傾向を強く認めたにもかかわらず，それらの生徒を理解することには強い困難を感じているのである。この結果は，我々が他者の特性を把握することと，当人を理解できるか否かとは別の内容・過程であることを示唆するものである。

また，特性の帰属と原因の帰属もまた異なる過程である可能性が示されている。教師は，利他的生徒に比べ利己的生徒の特性を有意に強く評定しており，Jones and Davis (1965) の対応推定理論と一致する結果である。一方，行動の原因の推定では，教師は，利己的生徒より利他的生徒に対して内的要因を有意に重視し，一見矛盾する結果に思える。しかし，Jones and Davis は，当人に潜在する特性と外部から見る人の推定する特性との対応を問題にしているのであって，原因の推定を問題にしているのではない。したがって，対立する結果というより，両者は同じように帰属と呼ばれる過程であっても推定する内容が大きく異なる認知過程と考えるのが妥当であろう。

特性帰属，原因帰属，他者理解の相互の関係は，ほとんど検討されておらず，教育場面において今後明らかにされるべき重要な課題である。また，教師と生徒

の認知のズレを明らかにする研究は多く行われてきたが，学年集団全体を対象とした教師と生徒の認知は，ほとんど明らかにされてこなかった。クラスを単位にした分析だけでは，教師間の生徒認知の差異は見えてこない部分である。教師と生徒の関係の心理学的分析をより力動的なものにするためには，教師集団をも視野に入れることが必要である。

引用文献

- 坂西友秀・板本洋子 1993 高校生の地域・生活に対する態度と人間関係 —山形・福島・東京の比較を通した分析— 埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学II) 42, 63—85.
- 秦 政春 1991 教師のストレス —「教育ストレス」に関する調査研究(1) 福岡教育大学紀要, 40, 第4分冊 79—146.
- 秦 政春 1992 教師に対する子どもの問題行動 —「教育ストレス」に関する調査研究(2) 福岡教育大学紀要, 41, 第4分冊 127—178.
- Heider, F. 1958 *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- 浜名外喜男・天根哲治・木山博文 1983 教師の勢力資源とその影響に関する教師と児童の認知 教育心理学研究, 31, 35—42.
- 原野広太郎・堀田 彰・真仁田昭・吉崎武敏 1982 生徒指導における教師・生徒の役割交替認知の研究 (1) —認知カテゴリー・項目の選択と吟味— 筑波大学 学校教育部紀要, 4, 241—268.
- 原野広太郎・山口正二 1984 生徒の反・非社会的行動の教師評定と性格検査評定の比較研究 —その1— 日本教育心理学会第26回大会発表論文集, 446—449.
- 石井 徹 1986 SELF—AWARENESSにおける「注意」について —自己への責任帰属を手掛かりとして— 実験社会心理学研究, 25, 137—146.
- 岩淵千明・田中国夫・中里浩明 1982 セルフ・モニタリング尺度に関する研究 心理学研究, 53, 54—57.
- Jones, E.E. 1979 The rocky road from acts to dispositions: *American Psychologist*, 34, 107—117.
- Jones, E.E., & Davis, K.E. 1965 From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2) pp.219

- 266. New York : Academic Press.
- Kelley, H.H. 1972 Causal schemata and attribution process. In E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution : Perceiving the causes of behavior* pp.151—174. Morristown, NJ : General Learning Press.
- 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, 5, 3—21.
- 教育課程審議会 1987 幼稚園, 小学校, 中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について 中学校学習指導要領 明治図書 p.153—196.
- 松崎 学・浜崎隆司 1990 向社会的行動研究の動向 —内的プロセスを中心にして— 心理学研究, 61, 193—210.
- 水田恵三 1987 自己評価に及ぼす客体的自覚の影響 実験社会心理学研究, 27, 59—67.
- 宮沢秀次 1988 女子中学生の自己受容性に関する縦断的研究 教育心理学研究, 36, 258—263.
- 森 紀子 1988 いきいき・のびのび学年会 (学年主任) 季刊教育法, 74, 40—43.
- 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— 千葉大学教育学部教育相談研究センター年報, 7, 15—27.
- 小川一夫 1955 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, 5, 1—19.
- 小川一夫 1956 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) 島根大学論集, 6, 1—14.
- 小川一夫 1957 児童生徒の問題行動に対する教師の態度に関する研究 (第三報告) 島根大学論集, 7, 34—42.
- Ross, L. 1977 The intuitive psychologist and shortcomings : Distortions in the attribution process. In Bercowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology* Vol.10, New York : Academic Press.
- 塩田芳久・三輪弘道 1964 普通学級における教師—学級内の人間関係に対する教師の認知と生徒の対教師態度等— 名古屋大学教育学部紀要, 一教育心理学科一, 11, 17—28.
- Smither, S. 1977 A reconsideration of the developmental study of empathy. *Human Development*, 20, 253—276.
- Stinson, L., & Ickes, L. 1992 Empathy accuracy in the interactions of male friends versus male strangers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 787—797.
- Snyder, M. 1974 Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526—537.
- Tal, Z., & Babad, E. 1990 The Teacher's Pet Phenomenon : Rate of Occurrence, Correlates, and Psychological Costs. *Journal of Educational Psychology*, 82, 637—645.
- 十枝 修 1983 徳島県小・中学校教師の教育意識 —男女別, 年齢別に見た調査研究 徳島大学学芸紀要 (教育), 33, 41—59.
- 角田 豊 1992 共感経験尺度 (EES) の妥当性 —VTR を刺激とした感情内容別検討— 教育心理学研究, 40, 178—184.
- 吉田道雄・山下一郎 1987 児童・生徒の学習意欲に影響をおよぼす要因と現職教師の認知 教育心理学研究, 35, 309—317.

(1994.4.28受稿, 9.16受理)