

小学校教師が重視する児童の特徴 －教師の性格特性との関連と教員養成大学生との比較－

石田 靖彦

学校教育講座（心理学）

Personarity of Elementary School Teachers and their Focus on Personality Traits of Children

Yasuhiko ISHIDA

Department of School Education (Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

問題と目的

教師が児童にどのような特徴を望み、期待するかという教師の児童に対する期待は、教師の指導行動に影響を与え、ひいては児童の学習意欲や学業成績、適応感にも影響を及ぼす。これまで教師の児童理解が教師の指導行動や児童の行動に及ぼす要因については、教師の認知次元の多様性という観点から検討されてきた（近藤, 1984, 1994; 天根・吉田, 1983）。

笠松・越（2007）は、教師用RCRT（近藤, 1984）を用いて教師の認知次元の多様性と、児童の教師に対する多様性認知の把握や級友関係、学校・学級適応感との関連について検討した。そして認知次元の多様性が高い教師の児童ほど、教師が児童を多面的に把握していると認知し、級友関係も良好で、学校・学級適応感も高いことを明らかにした。多くの認知次元をもつ教師は、ある認知次元で評価の低い児童であっても他の認知次元では高く評価される可能性があり、それが児童同士の多面的な理解を促進し、級友との関係を良好にして学校・学級適応感を高めると考えられる。このように、教師が多面的な認知次元をもつことは、児童同士の関係や適応感を高める可能性がある。

しかしながら、教師用RCRTは児童をどのような認知次元を用いて弁別しているかという認知次元の内容や認知次元の多様性を測定するもので、児童に対してどのような特徴を期待し、重視しているかを直接測定しているわけではない。

近藤・沢崎・斉藤・高田（1988）は、教師用RCRTで測定された各認知次元上での「理想の子ども像」と各児童とのズレの小ささを「教師内地位指数」として数値化し、それが児童のスクールモラルと関連することを明らかにした。また飯田（2002）の研究でも教師地位指数と児童のスクールモラルは、 $r=.54$ （ p

$<.01$ ）という比較的高い正の相関が示されている。これらの結果は、教師の認知次元が多面的であることよりも、むしろ児童が「理想の子ども像」にどの程度近いかが重要で、理想の子ども像に近い児童ほど教師から好意的に扱われ、その結果、児童の適応感が高められたと推察される。

このように教師用RCRTを用いて「理想の子ども像」と各児童とのズレを数値化すれば、それぞれの教師がどのような特徴を重視しているのか、またそれぞれの児童がその理想像からどの程度ズレているかを明らかにできる。しかしながら、その手続きには多くの時間が必要であり、また学級担任など実際に学級集団の児童を知らない人には実施することはできないという問題点もある。

教師が児童に期待し重視する行動や特徴には様々あるが、どのような行動や特徴を重視するかという相対的な重視度には個人差があると考えられる。

石田（2018）は、教員養成大学の大学生を対象にして、児童の性格特性を表すさまざまな行動を提示し、それぞれの行動をどの程度重視するのかという相対的な重視度を評定させた。また自分自身の性格特性も測定し、児童に重視する性格特性と自身の性格特性との関連について検討した。その結果、大学生は協調性や良識性を相対的に重視し、知的好奇心や情緒安定性は相対的に重視していないことが明らかとなった。また自身の性格特性と児童に重視する性格特性との関連については、関連性は低いものの、外向性が高い大学生は児童にも外向性を重視する傾向にあること、また良識性の高い大学生は児童の良識性を重視する傾向にあることが示された。ただし、相関は低く自身の性格特性と児童に重視する性格特性の間に明確な関連は示されなかった。ただし、これらの結果は、教師を目指し教育実習にも行っている大学生がいたとはいえ、実際

の教育経験はほとんどなく、実際の教員が重視する性格特性と同じであるかどうかは明らかではない。

そこで本研究では、小学校での勤務経験のある教員を対象として、彼らが児童に対してどのような性格特性を期待し、重視しているのかを明らかにするとともに、大学生との相違について検討する。また教員自身の性格特性を測定し、教員の性格特性と児童に重視する性格特性との関連について再度検討する。

方 法

調査対象者

2018年8月に実施した教員研修会に参加した教員に対し、研修会の終了後に研究の目的などについて説明し、同意が得られた教員にのみに実施した。実施に際しては、研究以外には用いないこと、調査は匿名であること、個人が特定されることはないこと、回答はいつでも止められることなどを説明した後、同意の得られた教員のみに調査用紙を配布した。

同意が得られた教員数は102名であったが、本研究では、小学校の児童の特徴を尋ねるため、小学校での勤務経験のある教員68名（男性29名、女性39名）のみを分析の対象にした。68名の年齢は24～64歳（ $M=41.6$, $SD=10.1$, 不明5）、教員歴は3～42年（ $M=15.7$, $SD=9.2$ ）、小学校勤務歴は1～38年（ $M=11.4$, $SD=7.7$ ）であった。

一方、比較に用いた教員養成大学生の回答は、石田（2018）の調査対象者211名（男性45名、女性61名、不明105名）の回答を用いた。なお、2名の大学生の回答に入力ミスが発見されたため、石田（2018）と若干数値が異なる部分がある。

調査内容

1. 児童に期待する性格特性の重視度

村上・畑山（2010）で作成された小学生用5因子性格特性と問題攻撃性の中から、それぞれ4項目計24項目を抽出し、すべての項目についてその特徴をもつことが望ましいように表現を修正して使用した。例えば、問題攻撃性の「すぐにおこるほうです」は「すぐにおこらない」に修正して非攻撃性とした。

24の性格特性の項目をランダムに配置し、「小学校4年生から6年生の児童」を想定させた上で、その児童に持ってほしい特性として重視する程度を、試行錯誤しながら順位付けをしてもらった。そして最終的に上位1～5番の性格特性に「◎」、上位6から10番の性格特性に「○」、上位11から15番の性格特性に「△」を付けてもらった。各性格特性の重視度の得点化は、「◎」を3点、「○」を2点、「△」を1点、その他を0点とした。

2. 調査対象者自身の性格特性

児童に期待する性格特性と同じ24項目を使用し、各項目が自分自身にあてはまる程度を「5. よくあてはまる」から「1. 全くあてはまらない」の5件法で回答を求めた。調査対象者の性格特性の得点化は、6つの性格特性それぞれについて、その性格特性を表す4項目を単純合計し各性格特性得点とした。

各性格特性について教員68名、大学生211名の計279名を対象に α 係数を算出したところ、「協調性」で $\alpha=.78$ 、「良識性」で $\alpha=.81$ 、「情緒安定性」で $\alpha=.90$ 、「知的好奇心」で $\alpha=.84$ 、「外向性」で $\alpha=.81$ 、「非攻撃性」で $\alpha=.79$ でいずれも高い内的整合性が確認された。

結 果

1. 教師の性格特性と大学生の性格特性の比較

まず、教師の性格特性と大学生の性格特性に違いがあるかどうかを検討した。教員と大学生の性格特性の平均値と標準偏差をTable 1に示す。

Table 1 教師と大学生の性格特性の平均値と標準偏差

	教師		大学生
協調性	15.46 (1.93)	>***	13.75 (2.64)
良識性	14.40 (2.63)	>**	12.91 (3.30)
情緒安定性	13.34 (3.61)	>***	11.17 (4.05)
知的好奇心	12.54 (2.80)		11.84 (3.16)
外向性	14.59 (3.22)	>*	13.57 (3.29)
非攻撃性	15.96 (3.02)	>**	14.67 (3.60)

注) *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

各性格特性について t 検定を行ったところ、知的好奇心以外の特性で有意差が認められ、いずれも教師が大学生にくらべて有意に高いことが示された（協調性： $t(155.75)=5.75$, $p<.001$ ；良識性： $t(273)=3.37$, $p<.01$ ；情緒安定性： $t(273)=3.92$, $p<.001$ ；外向性： $t(273)=2.24$, $p<.05$ ；非攻撃性： $t(134.96)=2.90$, $p<.01$ ）。これらの特性において大学生よりも教員が高かった理由については、教員生活をする中で、教師の人間関係に関する特性が向上した、あるいは向上したと感じている可能性が考えられる。

2. 児童の性格特性の重視度

Table 2は、教員68名における各項目の重視度の平均値を算出し降順に示したものである。またTable 3は各4項目から構成される5因子性格特性と非攻撃性をくわえた6つの性格特性の重視度の平均値を算出し降順に示したものである。Table 2、Table 3には、左欄に大学生211名の重視度の平均値と標準偏差を示した。

Table 2 各項目の重視度の平均値と標準偏差（教師評定の降順）

性格特性	項目内容	教師	大学生
協調性	思いやりがある	2.74 (0.56)	2.58 (0.79)
協調性	人に対して優しい	2.21 (0.96)	2.24 (0.87)
協調性	だれにでも親切にする	2.07 (1.10)	2.22 (0.95)
良識性	最後まで全力をつくす	2.07 (1.03)	2.27 (0.86)
協調性	いつも人の立場になって考える	2.01 (1.02)	2.10 (0.97)
非攻撃性	人にらんぼうなことをしない	1.88 (1.03)	1.90 (0.99)
良識性	やろうと思ったことを根気強くやる	1.78 (1.08) < *	2.09 (0.85)
外向性	元気がよい	1.62 (1.08) < **	2.07 (1.06)
外向性	活発に行動する	1.57 (1.08)	1.87 (1.07)
非攻撃性	すぐに怒らない	1.43 (1.06)	1.15 (0.95)
知的好奇心	問題をいろいろな方面から考える	1.32 (1.18)	1.30 (1.11)
非攻撃性	ちょっとしたことで腹を立てない	1.29 (1.01) > *	0.96 (0.88)
良識性	取り組んだことを途中でやめない	1.22 (1.03) < **	1.63 (0.96)
情緒安定性	いろいろなことを気にせず落ち着いている	1.09 (0.96) > ***	0.56 (0.79)
情緒安定性	小さなことを気にしない	1.03 (0.91) > ***	0.57 (0.80)
非攻撃性	嫌なことを言った相手に必要以上に強く言い返さない	1.00 (0.99)	0.93 (0.90)
情緒安定性	あまり心配ばかりしない	0.84 (1.00) > **	0.44 (0.73)
情緒安定性	くよくよと考えこまない	0.81 (0.78)	0.62 (0.80)
知的好奇心	いろいろな問題や事柄から同じ性質を見つけ出す	0.54 (0.91)	0.41 (0.73)
外向性	話し好き	0.54 (0.91)	0.64 (0.91)
良識性	あきっぱくしない	0.51 (0.88)	0.60 (0.82)
知的好奇心	いろいろなことをたくさん知っている	0.22 (0.62)	0.40 (0.74)
知的好奇心	たくさんの物事を知っている	0.19 (0.50)	0.31 (0.65)
外向性	おとなしくない	0.04 (0.21) < *	0.16 (0.52)

注) *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

Table 3 教師と大学生が児童に重視する性格特性の重視度の平均値と標準偏差（教師評定の降順）

	教師	大学生
協調性重視度	9.00 (2.25)	9.15 (2.33)
非攻撃性重視度	5.60 (2.87)	4.95 (2.25)
良識性重視度	5.57 (2.37) < **	6.58 (2.09)
外向性重視度	3.78 (2.07) < **	4.76 (2.37)
情緒安定性重視度	3.76 (2.33) > ***	2.18 (2.04)
知的好奇心重視度	2.28 (2.23)	2.45 (2.16)

注) *** $p < .001$ ** $p < .01$

項目別に見ると、「協調性」の項目の多くが上位を占めており、次いで「良識性」「非攻撃性」「外向性」の項目が多かった。他方、「知的好奇心」や「情緒安定性」の重視度は相対的に低かった。これらの結果は、大学生を対象とした分析でも、若干の順位の違いがあるものの、ほぼ同様の結果であった。ただし、教師と大学生では違いも認められ、情緒安定性では教師のほうが大学生よりも有意に重視している項目が3項目あり、外向性や良識性では、大学生のほうが教師よりも有意に重視している項目がそれぞれ2項目あった。

次に、教師がどの性格特性を相対的に重視しているのかを検討するために、4項目を合計して6つの性格特性の重視度について6つの性格特性の重視度を参加者内要因とする1要因分散分析を行った。その結果、有意な要因の効果が示された ($F(4.20, 281.58) = 54.83$, $p = .00$, 偏 $\eta^2 = .45$)。Bonferroni法による多重比較を行ったところ、隣接する特性間では「協調性重視度」と「非攻撃性重視度」との間 ($MSe = 8.00$, $p < .001$)、「良識性重視度」と「外向性重視度」との間 ($MSe = 8.00$, $p < .01$)、「情緒安定性重視度」と「知的好奇心重視度」との間 ($MSe = 8.00$, $p < .05$) にそれぞれ有意な差が示された。つまり、教員における性格特性の重視度は、協調性 > 非攻撃性 = 良識性 > 外向性 = 情緒安定性 > 知的好奇心の順に高いことが示された。石田 (2018) の教員養成大学の大学生の結果では、協調性 > 良識性 > 非攻撃性 = 外向性 > 知的好奇心 = 情緒安定性であったことから、教員、大学生ともに協調性を重視し、相対的に知的好奇心はあまり重視していないと言える。ただし、情緒安定性、良識性、外向性では、教員と大学生で違いが認められ、情緒安定性は教師のほうが大学生よりも重視しており ($t(102.12) = 5.02$, $p < .001$)、良識性 ($t(277) = 3.35$, $p < .01$) と外向性 ($t(277) = 3.05$,

Table 4 教師の性格特性と児童に重視する性格特性の重視度との相関

	協調性 重視度	良識性 重視度	情緒安定性 重視度	知的好奇心 重視度	外向性 重視度	非攻撃性 重視度
協調性	.28*	-.21 [†]	-.02	.04	-.12	.03
良識性	-.07	.09	-.06	-.06	.01	.06
情緒安定性	-.21 [†]	-.15	.15	.27*	.03	-.06
知的好奇心	-.04	-.03	.03	.16	-.16	.02
外向性	-.06	-.03	.02	.13	-.07	.00
非攻撃性	.12	-.12	.09	-.01	-.22 [†]	.10

注) * $p < .05$ [†] $p < .10$

$p < .01$) では、大学生のほうが教員よりも重視していることが示された。

3. 児童の性格特性の重視度と教師の性格特性との関連
児童に重視する性格特性と教師の性格特性との関連について検討した。各性格特性間の相関係数を Table 4 に示す。

結果は、協調性と協調性重視度との間に低い正の相関 ($r = .28, p < .05$)、情緒安定性と知的好奇心重視度に低い正の相関 ($r = .27, p < .05$) が示された以外、有意な相関は示されなかった。協調性と協調性重視度との正の相関は、大学生を対象とした結果では示されておらず ($r = .11, ns.$)、情緒安定性と知的好奇心重視度との相関も非常に低い相関に過ぎなかった ($r = .14, p < .10$)。大学生の場合と同様に、教員でも自身の性格特性と児童に重視する性格特性には、大きな関連はないと言える。

4. 児童に重視する性格特性の違いによる教師の分類と教師自身の性格特性の比較

教師全体を対象とした分析では、協調性の重視度は高く、情緒安定性の重視度は相対的に低いことが示された。しかしながら、どのような性格特性を相対的に重視するかは教師によって違いがあると考えられる。そこで児童に重視する性格特性の相対的な違いから教師を分類し、教師の性格特性を比較することにした。

児童に期待する6つの性格特性の重視度を標準得点化した上で、ユークリッド平方距離を用いたward法による階層クラスタ分析を行った。デンドログラムを参考にして教師を分類したところ、3つのクラスタが抽出された。各クラスタにおける児童の性格特性の重視度の平均値を Figure 1 に示す。

各性格特性の重視度について、3つのクラスタを要因とする一元配置分散分析を行ったところ、いずれの性格特性の重視度でもクラスタの効果が有意となった (協調性重視度: $F(2, 65) = 12.82, p = .00$, 偏 $\eta^2 = .26$; 良識性重視度: $F(2, 65) = 4.87, p = .01$, 偏 $\eta^2 = .13$; 非攻撃性重視度: $F(2, 65) = 26.85, p = .00$, 偏 $\eta^2 = .45$; 外

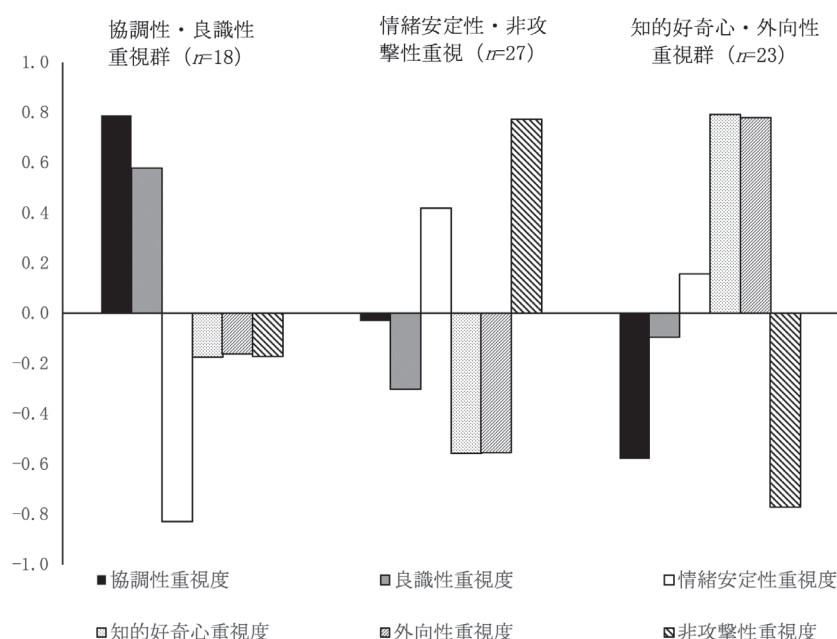


Figure 1 各クラスタにおける児童の性格特性の重視度の平均値 (標準化後)

向性重視度： $F(2, 65)=16.65, p=.00$, 偏 $\eta^2=.34$ ；知的好奇心重視度： $F(2, 65)=17.32, p=.00$, 偏 $\eta^2=.35$ ；情緒安定性重視度： $F(2, 65)=11.62, p=.00$, 偏 $\eta^2=.26$ 。

下位検定の結果、第1クラスは、協調性重視度が第2クラス ($MSe=.74, p<.01$) と第3クラス ($MSe=.74, p<.001$) に比べて有意に高く、良識性重視度も第2クラス ($MSe=.90, p<.01$) と第3クラス ($MSe=.90, p<.10$) に比べて高い傾向にあることが示された。よって第1クラスは「協調性・良識性重視群」と命名した。第2クラスは、情緒安定性重視度がクラス1 ($MSe=.76, p<.001$) より有意に高く、非攻撃性重視度がクラス1 ($MSe=.56, p<.001$) とクラス3 ($MSe=.56, p<.001$) よりも有意に高いことが示された。よって第2クラスは「情緒安定性・非攻撃性重視群」と命名した。第3クラスは、知的好奇心重視度がクラス1 ($MSe=.67, p<.01$) とクラス2 ($MSe=.67, p<.001$) に比べて有意に高く、外向性重視度がクラス1 ($MSe=.68, p<.01$) とクラス2 ($MSe=.68, p<.001$) に比べて有意に高いことが示された。よって第3クラスは「知的好奇心・外向性重視群」と命名した。

次に、各群の性格特性の違いについて検討した。各群の性格特性の平均値と標準偏差を Table 5 に示す。

各群の性格特性の違いについて、3つの群（クラス）を要因とする一元配置分散分析を行った。その結果、協調性 ($F(2, 65)=2.31, p=.02$, 偏 $\eta^2=.99$) と情緒安定性 ($F(2, 65)=3.96, p=.02$, 偏 $\eta^2=.11$) で有意差が示された。協調性と情緒安定性について、Tukey の HSD 法による多重比較を行ったところ、「協調性・良識性重視群」は「知的好奇心・外向性重視群」にくらべて協調性が高い傾向にあることが示された ($MSe=3.58, p<.10$)。情緒安定性については、「情緒安定性・非攻撃性重視群」が「協調性・良識性重視群」にくらべて高い傾向にあり ($MSe=12.00, p<.10$)、「知的好奇心・外向性重視群」は「協調性・良識性重視群」にくらべて有意に高いことが示された ($MSe=12.00, p<.05$)。「協調性・良識性重視群」は、自身の情緒安定性が「情緒安定性・非攻撃性重視群」 ($MSe=.76, p<.001$.) と「知的好奇心・外向性重視群」 ($MSe=.76, p<.01$.) に比べて有意に低く、情緒安定性の低い「協調性・良識性重視群」は、児童にも情緒安定性をあま

り重視しないと言えよう。

考 察

本研究の第1の目的は、小学校での勤務経験のある教師を対象にして、小学校児童にどのような性格特性をもつことを期待するのか、その相対的な重視度を明らかにするとともに、教員養成大学の大学生と比較すること、第2の目的は、児童に重視する性格特性と教師の性格特性との関連について検討することであった。

教師が重視する性格特性を分析したところ、教師は協調性をもっとも重視し、次いで非攻撃性、良識性を重視し、知的好奇心は相対的に重視していないことが明らかとなった。これらの結果は、多少の順位に違いがあるものの、大学生でも同様の結果が得られており、教師と大学生に大差がないことが明らかとなった。思いやりがあること、人に対して優しくすること、誰にでも親切にすることといった協調性や、最後まで全力をつくすこと、やろうと思ったことを根気強くやることといった良識性、人にらんぼうなことをしないとといった非攻撃性は、教育現場においてクラス目標や学校の教育目標としてしばしば掲げられており、教師も大学生もそれらを同様に重視していると言える。

一方、たくさんの物事を知っている、いろいろなことをたくさん知っているといった知的好奇心に関する項目は、教員でも大学生と同様に相対的に重視されていなかった。学校は、勉強し学習する場であるとともに、集団で生活する中で協調性や社会性を身につける場でもある。とくに日本の教育現場では、協調性や社会性が重視され、学級集団をまとめる教師の立場からすれば、集団生活に必要な協調性や社会性に関する特性を、学習面での特性よりも重視する傾向が強いのではないかと考えられる。今後は保護者など教師以外の人がどのような特性を重視しているのかを検討し、それらと比較してみる必要があるだろう。

児童に重視する性格特性と教師の性格特性との関連については、協調性の高い教師ほど協調性を重視する傾向があること、また非攻撃性の高い教師ほど外向性をあまり重視しない傾向が示された。ただしそれらの相関は低く、その他の性格特性では重視する性格特性との関連は認められなかった。大学生を対象とした結

Table 5 各クラスにおける教師の性格特性の平均値と標準偏差

	協調性・良識性重視群	情緒安定性・非攻撃性重視群	知的好奇心・外向性重視群
協調性	16.22 (1.31)	15.37 (2.10)	14.96 (2.01)
良識性	14.83 (2.62)	14.52 (2.49)	13.91 (2.84)
情緒安定性	11.44 (2.73)	13.67 (4.11)	14.43 (3.12)
知的好奇心	11.61 (2.59)	13.00 (2.66)	12.74 (3.06)
外向性	13.94 (2.13)	15.00 (3.36)	14.61 (3.78)
非攻撃性	16.06 (2.10)	16.63 (3.19)	15.09 (3.30)

果でも、自身の性格特性と児童に重視する性格特性との間には高い相関は示されておらず、どのような性格特性を重視するかは、教育目標や教育観などの性格特性以外の要因による影響が強いと考えられる。

自身の性格特性と児童に重視する性格特性間の単純な相関では明確な関連は見いだせなかったが、重視する性格特性の相対的な違いによって教員を分類したところ、協調性と良識性を重視する群、情緒安定性と非攻撃性を重視する群、知的好奇心と外向性を重視する群という3つのグループに分けられることが示された。また3つのグループの性格特性を比較したところ、協調性と良識性を重視する群は他の群にくらべて協調性が有意に高く、情緒安定性と非攻撃性を重視する群は情緒安定性が高い傾向にあることが示された。また協調性と良識性を重視する群は情緒安定性を他の群よりも重視しておらず、自身の情緒安定性も他の群にくらべて有意に低かった。大学生を対象とした同様の分析でも、外向性を重視する群は自身の外向性が高いことが示されており、重視する性格特性のパターンで調査対象者を分類すれば、重視する性格特性と自身の性格特性に多少の関連が示される可能性が示唆される。

いずれにせよ、性格特性の相対的な重視度には個人差があり、それぞれの性格特性を重視しやすい人とそうでない人がある程度分類できることが示された。今後は、このような性格特性の相対的な重視度の個人差が、どのような指導行動の違いを生じさせ、その結果、児童の行動や適応感にどのような影響を及ぼすかについて、現職教員や児童を対象にして詳細に検討する必要があるだろう。

またこれまでは教員養成大学の大学生と教師を対象としてきたが、教師以外の人、たとえば、保護者はどのような特性を重視しているのか、またそれは大学生や教師と違いがあるのかどうかについても検討する必要があるだろう。

引用文献

- 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ェイト 兵庫教育大学研究紀要 (第1分冊), 4, 141-150.
- 飯田 都 (2002). 教師の要請が児童の学級適応感に与える影響—児童個々の認知様式に着目して— 教育心理学研究, 50, 367-376.
- 石田 靖彦 (2018). 教職志望の大学生が重視する児童の特徴—大学生の性格特性と児童の性格特性の重視度との関連— 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), 67, 33-38.
- 笠松 幹生・越 良子 (2007). 教師の児童認知の多様性が児童の級友認知と級友関係に及ぼす影響 学校心理学研究, 7, 21-33.

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, 3-27.

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・沢崎 俊之・斉藤 憲司・高田 治 (1988). 教師—児童関係と児童の適応—教師の儀式化の観点から— 東京大学教育学部紀要, 28, 103-142.

村上 宣寛・畑山 奈津子 (2010). 小学生用主要5因子性格検査の作成 行動計量学, 37, 93-104.

謝辞

本研究の趣旨を理解し調査にご協力くださった先生方に感謝申し上げます。

(2019年9月24日受理)