

## 教師の学級課題認知の変容における社会心理学的問題

弓 削 洋 子 (愛知教育大学 学校教育講座)

### Social psychological problems of teachers' perception changes about classroom tasks.

Yoko YUGE (Department of School Education, Aichi University of Education)

**要約** 児童生徒の問題行動などいわゆる学級課題をいかに教師が認知するか、教師の学級課題認知は教師の専門性上重要であるが、この問題については社会心理学において原因帰属研究として展開されてきた。教師が児童生徒の問題行動を本人の内的要因に帰属する傾向によって生じる学級経営上の問題と、教師—児童生徒関係など学級の社会的文脈に原因帰属することの学級経営上の意義について、教育社会心理学的視点から検討した。その上で、教師の原因帰属変容を促す対人的状況として、教師が自身とは異なる視点の他者とメッセージ交換する過程の重要性を取り上げ、その具体的方法論として学級コンサルテーションがあることを示唆した。

**Keywords:** 原因帰属, 認知的不協和理論, コンサルテーション

#### 1. 教師の専門性と学級課題認知：心眼の省察

児童生徒の諸課題を教師はどのように捉えるか。学級課題についての教師の認知は、医師や法曹など高度の知識・技術体系に基づく自律的職務である専門職と比べれば「準専門職」とされる教職を(市川, 1986)、新たな専門職として捉えるうえで重要な意味を持つと思われる。

新たな専門職像については、従来専門職とされてきた職業においても指摘されつつある。

既存の高度な科学的知識・技術体系を忠実に用いてエンジンなどの図面を描く典型的な専門職とされる機械設計の技術者さえも、物理的対象との直接的な相互作用から得られる経験と既存の科学的知識とが集結したイメージである「心眼」によって図面を描くだけでなく、「心眼」によって図面を描くなかで、自分が気付いていなかった技術上・設計上及び科学知識上の問題を発見するという(Ferguson, 1992 藤原・砂田訳 1995)。従来の専門職の基準である、職務を支える高度な知識・技術体系の存在だけでは専門職は成立しないこと、自分の心眼である認知的枠組に気づくことが職務実践上の問題の発見につながる事が読み取れる。

Ferguson (1992 藤原・砂田訳 1995) による新しい専門職像は、従来「準専門職」とされてきた教職にもあてはまる。

Schön (1983 佐藤・秋田訳 2001) は、医師や弁護士のように、既存の確固たる科学的知識や技術を厳密に実地に応用して人々の生活上の問題を解決する、いわば科学的合理性に基づく「技術的熟達者」といった従来の専門家に対し、教師は、教育現場における実践のなかで、不確かな問題状況や変化する文脈においてどのような問題が存在するのか捉える自分の枠組を意識して分析し、自身の枠組と教育実践の変容をおこす「反省(省察)的实践家」とであると定義している。

Ferguson (1992 藤原・砂田訳 1995) と Schön (1983 佐藤・秋田訳 2001) による新しい専門職像からは、教師は、日々変化する児童生徒との相互作用のなかで、学級における児童生徒の課題とは何かといった学級課題に対する自分の心眼たる認知的枠組を意識することで、学級課題の捉え方はこれでいいのか再考し、自ら枠組と実践を変容させていく職務といえよう。

#### 2. 教師の学級課題認知に関する社会心理学的研究

しかし、学級課題認知を教師自ら省察し変容を起こすのは難しい。

学級における諸問題を教師がどのように認知するかについては、教育社会心理学において、児童生徒の問題行動や成績不振に関する教師の原因帰属研究として展開されてきた。

例えば、Medway (1979) は、小中学校教諭を対象に、担任している児童生徒の問題行動と成績不振の原因を児童生徒やその家庭及び教師に関する要因にどの程度帰属するか評定させたところ、教師の教え方や教師—児童生徒関係よりも、児童生徒の能力、性格、動機づけ、家庭環境に帰属することを報告している。また、速水 (1981) は、小中学校教諭及び子供を持つ女性(母親群)を対象に、学業不振児に関する仮想事例を読ませ、Medway (1979) と同様のかたちで学業不振の原因を評定させた。その結果、Medway (1979) 同様、教師は学業不振を児童生徒の能力や性格へ帰属するのに対し、母親群は教師の教え方と親子関係・しつけに帰属することが示された。他の研究においても、教師は子どもの問題行動を子どもの性格や家庭環境、あるいは動機づけなど本人が統制できる内的要因に帰属するのに対し、保護者は教師の教え方、あるいは子どもの身体的特徴や能力など本人が統制できない内的要因に帰属すること (Vernberg & Medway,

1981)、教師役は生徒役が課題に失敗したとき課題の難しさや運といった外的要因に帰属するが、同時にその生徒の性格特性を否定的に評価すること (Ames, 1975)、教師は児童生徒の問題行動の原因については責任を感じておらず (Pohlman, Hoffman, Dodds, & Pryzwansky, 1998)、子どもの問題行動を子どもの内的な性質に帰属する傾向にあることが示されている (Bibou-Nakou, Kiosseoglou, & Stogiannidou, 2000)。

指導行動の側面でも、児童生徒の問題に対する教師の原因帰属が教師の指導行動に及ぼす影響として、児童生徒の内的要因のうちでも動機づけに帰属するほど教師は児童生徒へ批判的行動や命令などの統制的指導をとることが示されている (Medway, 1979)。児童生徒の行動面や成績面などの問題を教師は児童生徒個人の要因に帰属し、指導法や児童生徒—教師関係といった教師自身に関する要因に帰属しないこと、児童生徒の行動を統制して変容させることで問題解決しようとする、教師の指導性の正当化の傾向が示唆される。

一方、少数の研究であるが、教師が児童生徒の問題行動を本人が統制できない問題や学校・教師自身に原因帰属するとき、教師は責任を感じて児童生徒への支援と様々な積極的・肯定的介入をとるよう行動を調整したり環境を整えることが示されている (Brophy & Rohrkemper, 1981; Poulou & Norwich, 2000)。これは、問題行動の原因を行動した本人の統制可能な内的要因に帰属するときと比べ、本人以外の社会背景など社会的文脈の要因に帰属したときのほうが本人への援助意図が高まるとしたWeiner (1995) のモデルとも一致する結果である。

教師は、児童生徒の問題行動を本人の統制可能な内的要因に帰属する傾向が強く、その結果、児童生徒の行動を統制して児童生徒の行動や内面を変容させようとするが、問題解決への積極的介入はみられないことが推測される。しかし、教師が、当の問題行動を児童生徒が統制できない原因や教師との関係及び学校組織のあり方に原因帰属するとき、自分の指導や学級環境の問題を省察し、問題解決に向けて積極的に指導法や学級・学校環境整備に向かうことが推測される。

### 3. 社会的過程としての学校教育

児童生徒の問題など学級の諸課題を教師—児童生徒関係を含めた学級内の人間関係及び学級集団・学校組織の問題として教師が捉えることは、学級経営上重要な意味を持つとされてきた。

教育とは本来社会的過程であり、学校や学級内で起きる社会的文脈である対人・集団過程が児童生徒の動機づけや資源の成長を規定するとされ (e.g., Durkheim, 1922 田邊訳 1954; Getzels & Thelen, 1960; Johnson & Brooks, 1979; Minuchin & Shapiro, 1983; Goodenow, 1992)、実証研究がおこ

なわれてきた (e.g., Birch & Ladd, 1996; Wentzel, 1996; Urdan & Schoenfelder, 2006)。学級経営上も、教師は、当の社会的文脈そのものを児童生徒の諸問題を規定する要因として理解し、社会的文脈である教師—児童生徒関係、児童生徒同士の関係、及び両者を含む学級集団構造の改善が求められている (e.g., Jones & Jones, 1986; Emmer & Stough, 2001; Jones, 2006)。

特に、学級内の社会的文脈の一つである教師—児童生徒関係をどのような様相に教師がつくりあげることが児童生徒の学力及び心理的成長に効果的かについては、教育社会心理学では、教師の指導行動の問題として検討されてきた。従来の研究は、児童生徒の行動を統制して資源や行動様式の成長を促す課題達成機能と児童生徒の要求や意志に配慮し緊張を緩和させることで学級内の人間関係を維持させる集団維持機能との双方を教師が実施することで、学級連帯性や学習意欲などの成長を促すことを実証してきた (e.g., 三隅・吉崎・篠原, 1977)。

但し、従来の研究にみられる二つの機能に対応する指導行動のように、教師—児童生徒関係は、教師が児童生徒の行動を統制したり児童生徒の心情に配慮して励ますなど、教師が児童生徒に一方的に働きかける関係ではない。通常の学級生活における教師の諸行動を観察すると、課題達成機能として、教師に依存してくる児童生徒に対し課題に向けて突き放す行動、集団維持機能として、教師と児童生徒とが相互了解的な人間関係を成立させる相互作用が認められる (弓削, 印刷中)。問題行動をとる児童生徒への教師の介入や指導とは、児童生徒の個人的事情や心理に一方的に指導を合わせるのではなく、かといって教師の求める課題を児童生徒に一方的におこなわせるのではなく、教師と児童生徒とが各自の要求や資源を相互に理解するなかで、教師が互いにすべきものとして理解できる課題を調整・設定した上で、その課題を教師が児童生徒に突きつける、それに対して児童生徒がどのように反応するかを教師が見守る、教師と児童生徒の相互作用過程にあると考えられる。

以上より、学級経営上児童生徒の問題を学級内の人間関係や集団構造に原因帰属することが問題の解決上有効であると考えられるが、従来の研究結果からは教師は児童生徒の内的要因に原因帰属する傾向が強固であることが読み取れる。これが、児童生徒の問題行動にみられる学級課題の解決を困難にさせると思われる。その一方で、教師は、児童生徒の問題行動の原因を自分の指導行動には帰属しないが問題解決上の責任は自分にあると帰属することが示されている (Ames, 1975; Pohlman et al., 1998)。教師が児童生徒個人に原因帰属しつつ、責任を感じて児童生徒を変容させようとして対応しても、問題解決には至らないで

あろう。その結果、バーンアウトに陥る可能性が危惧される。教師の学級課題の認知的枠組と指導行動の変容がどのように生じるかその機制を検討し、そのうえで、認知的枠組と指導行動の変容を促す条件及び具体的方法論の検討が求められる。

#### 4. 教師の学級課題認知変容の条件：認知的不協和理論の研究から

児童生徒など学級の諸問題の原因を児童生徒個人に帰属する教師の傾向が教師の学級経営の正当化であるのに対し、教師—児童生徒関係や学級集団上の問題に帰属する傾向は教師の学級経営の正当化を覆すことであり、双方の原因帰属傾向は矛盾・対立する視点にあるといえよう。

個人は矛盾する情報を内包した状態（不協和）から矛盾のない状態（協和）に向かう傾向があるとしたFestinger（1957 末永監訳 1965）の認知的不協和理論の一連の研究は、実験操作で呈示された不協和情報を個人が回避する傾向にあり、結果として認知的枠組が変容しにくいことを実証する一方、不協和を喚起させる情報を個人が選択的に探索する条件を検討してきた（Frey, 1986）。その条件として、すべき課題に選択の余地がないこと、課題への関与度が低いこと、不協和情報の論駁可能性が高いこと、接触できる情報量が少ないこと、情報の有用性が高いこと、意志決定が変更可能なこと、不協和が過小か過大であること、これら複数の条件が挙げられているが、基本的には、態度の確信度など認知的枠組が強いときには不協和情報を批判・論駁して不協和を低減しようとする過程か、認知的枠組が弱いときには今後の意志決定上不協和情報が有効であるとみなせば認知的枠組を変容させる過程の、二つの過程を不協和情報接触の論理として仮定している（Frey, 1986）。個人の認知的枠組の強さを要因としたFrey（1986）の仮定からは、学級課題に対して児童生徒の個人的要因に帰属する傾向が強い教師においては、認知的再体制化としての原因帰属変容は起こりにくいことが示唆される。

永田（1996, 2003）は、日常のなかで他者との意見の相違など、不協和喚起はしばしば経験するものであるが、単に不協和情報を見聞するだけでは自己の視点の再体制化には至らないこと、他者が呈示する不協和情報に対して話し手として関わるコミュニケーション過程が再体制化において意味を持つことを実験結果に基づいて以下のように説明している。特定の話題について、自分と対立する他者の意見を読んだ後その他者に対してメッセージを記述するほうが、自分のためだけのメモを書いたときよりも他者の論点をふまえた内容を記述するとともに自分自身の意見の傾向がいつそう強くなること、しかし、同時に他者の論点への言及が多いほど、他者からの好意を得たい態度をとると

もに他者に自分の知識を積極的に提供しようとする態度が示されている。この結果を受けて、他者に対して自分がメッセージを編集して伝える話し手という能動的役割をはたすコミュニケーション過程においては、対立する他者の存在によって認知的枠組が強固なものになることと、他者からの受容を期待して他者と話題に関する認知的枠組を共有させることが同時に起きる可能性を永田（1996, 2003）は示唆している。

以上の永田の研究結果が示唆することは、児童生徒など学級の諸問題の原因を児童生徒個人に帰属する傾向の教師に対し、教師—児童生徒関係や学級集団上の問題として帰属する情報を他者が提示するだけではなく、その情報を受けて教師が話者として他者にメッセージを返す、このようなメッセージの交換の繰り返しが学級課題の認知的枠組を教師自ら省察して認知変容を起こすとともに確かな認知的枠組を獲得する契機になると考えられる。

#### 5. 教師の学級課題認知変容を促す方法論：社会心理学的コンサルテーション

学級支援の一つであるコンサルテーションは、学校・学級に関わる諸問題を直接解決する立場にある教師が、自身とは専門性が異なる学校教育心理学の専門家（コンサルタント）と相互作用するなかで当該問題の認知的枠組を広げるものであり（Gutkin & Curtis, 1990）、教師が、教師とは異なる視点の他者とメッセージを交換する手段として捉えることができる。

具体的には、主に、教師・管理職・保護者から得られた学級・児童生徒に関する諸情報や既存の診断テストに基づいた心理学専門家の学級アセスメントをもとに、心理学専門家と教師とが話し合うなかで、教師が学級や児童生徒の認知を振り返るとともに、自ら教育実践を再考し問題解決にあたる過程をとる。心理学専門家による問題対象となる児童生徒への直接的なカウンセリングや問題解決の直接介入とは異なり、問題を抱える児童生徒と日常的に直接関わりを持ち大きな影響を及ぼす担任教師による問題解決のほうが児童生徒への効果が大きいとみなす点が特徴であり、実際、効果が報告されている（e.g., 山本, 1986；小野寺・河村, 2003；伊藤, 2003）。その効果は、Hughes（1992）が認知的不協和理論やリアクタンス理論に基づいて指摘するように、基本的には、コンサルテーションにおける相互作用過程のなかで、通常は学級アセスメントとして児童生徒による学級の様子や人間関係の様子を提示されることによって、教師が自分とは異なる認知的枠組に対峙し、自身の認知的枠組を省察することにあると読み取れる。

一方で、上述の永田（1996, 2003）の指摘や、相互作用過程における個人内過程と対人影響過程との相互



関連の重要性を唱えたGutkin & Curtis (1990) の指摘からは、コンサルテーションにおける相互作用過程は教師が異なる視点に対峙するうえで重要な意味を持つにもかかわらず、従来のコンサルテーション研究では相互作用過程が実際にどのように進行しているか分析・明文化されていない問題が残る。

学級コンサルテーションにおける相互作用モデルは、心理学専門家と教師とが互いの専門性や知識を交換しあう過程を仮定している。しかし、児童生徒の心理的側面において心理学的な専門性勢力を持つ心理学専門家との関係は教師にとって階層的なものになりかねない。実際、学級に限らずコンサルテーションの初期段階ではコンサルタントの専門性を権威とみなし依存や反発がみられるという(Schein, 1999 稲葉・尾川訳 2002)。この状態が続けば、専門家のアセスメントを教師が見聞きするだけの受け身的反応に終始するだけになり、心理学専門家と教師との学級課題認知の共有化に向けた教師の認知的変容、ひいては教育実践の変容がみられないことが永田(1996, 2003)の研究結果から予想される。

学級課題に関して心理学専門家が教師と異なる視点での理解を教師にメッセージとして提供すること、異なる視点とは学級の社会的文脈からの理解であること、加えて、教師が心理学専門家に対し受け身的に回答するのではなくそのメッセージに基づいて教師側からも心理学専門家にメッセージを送ること、この二点が教師の学級課題認知変容と教育実践の再考・変容を促すと予想される。心理学専門家と教師とがメッセージを交換する具体的方法の検討を含めた、メッセージ交換の相互作用過程の実証的実践研究が今後求められる課題である。この課題への取り組みは、既にGutkin & Curtis (1990) によって提唱されているにもかかわらず実証研究が十分におこなわれていない、「コンサルテーションの社会心理学研究」への手がかりになるとと思われる。

## 引用文献

- Ames, R. (1975). Teachers' attributions of responsibility: Some unexpected nondefensive effects. *Journal of Educational Psychology*, **67**, 668-676.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, **37**, 123-134.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.) *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. NY: Cambridge University Press. pp.199-225.
- Brophy, J. E., & Rohrkemper, M. M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, **73**, 295-311.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et Sociologie*. F. Alcan (デュルケム, É. 田邊壽利 (訳) (1954). 教育と社会学 石泉社)
- Emmer, E. M. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology with implication for teacher education. *Educational Psychologist*, **36**, 103-112.
- Ferguson, E. S. (1992). *Engineering and the mind's eye*. MA: The MIT Press. (ファーガソン, E. S. 藤原良樹・砂田久吉 (訳) (1995). 技術屋の心眼 平凡社)
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row, Peterson. (フェスティンガー, L. 末永俊郎 (監訳) (1965). 認知的不協和の理論 誠信書房)
- Frey, D. (1986). Recent research on selective exposure to information. *Advances in Experimental Social Psychology*, **19**, 41-80.
- Getzels, J. W., & Thelen, H. A. (1960). The classroom group as a unique social system. In N. B. Henry (Ed.) *The 59th yearbook of the national society for the study of education*. University of Chicago Press. pp.53-82.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, **27**, 177-196.
- Gutkin, T. B. & Curtis, M. J. (1990). School-based consultation: Theory, techniques, and research. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.) *The handbook of school psychology*. 2nd ed. NY: John Wiley & Sons. pp.577-611.
- 速水敏彦 (1981). 学業不振児の原因帰属——ケース評定尺度によるアプローチ—— 教育心理学研究, **29**, 287-296.
- Hughes, J. N. (1992). Social psychology foundations of consultation. In F. J. Medway & T. P. Cafferty (Eds.) *School Psychology: A Social*

- psychological perspective*. NJ : Lawrence Erlbaum. pp.269-303.
- 市川昭午 (1986). 教師=専門職論の再検討 市川昭午 (編) 教師教育の再検討1 教師=専門職論の再検討 教育開発研究所 pp.1-33
- 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.
- Johnson, M., & Brooks, H. (1979). Conceptualizing classroom management. In D. L. Duke (Ed.) *The 78th yearbook of the national society for the study of education*. University of Chicago Press. pp.1-40.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.) *Handbook of classroom management*. NJ : Lawrence Erlbaum. pp.887-907.
- Jones, V. & Jones, L. (1986). *Comprehensive classroom management* 2nd ed. Boston : Allyn & Bacon.
- Medway, F. J. (1979). Causal attributions for school-related problems : Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 809-818.
- Minuchin, P. P. & Shapiro, E. K. (1983). The school as context for social development. In P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology* 4th ed Vol. 4, NY : Wiley. pp.197-274.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ (1977). 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, **25**, 157-166.
- 永田良昭 (1996). 対人関係において能動的な役割を取得することに基づく自己生成的な認知的不協和について 学習院大学文学部研究年報, **43**, 157-183.
- 永田良昭 (2003). 人の社会性とは何か ミネルヴァ書房
- 小野寺正己・河村茂雄 (2003). 「K-13法」による学級づくりコンサルテーション カウンセリング研究, **36**, 91-101.
- Pohlman, C., Hoffman, L. B., Dodds, A. H., & Pryzwansky, W. B. (1998). Utilization of school-based professional services : An exploratory analysis of perceptions of mentor teachers and student teachers. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, **9**, 347-365.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, **70**, 559-581.
- Schein, E. H. (1999). *Process consultation revisited: Building the helping relationship*. Addison-Wesley. (シャイン, E. H. 稲葉元吉・尾川丈一 (訳) (2002). プロセス・コンサルテーション : 援助関係を築くこと 白桃書房)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner: How professionals think in action*. NY : Basic Books. (シヨーン, D. A. 佐藤学・秋田喜代美 (訳) (2001). 専門家の知恵 : 反省的实践家は行為しながら考える ゆみる出版)
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation. *Journal of School Psychology*, **44**, 331-349.
- Vernberg, E. M. & Medway, F. J. (1981). Teacher and parent causal perceptions of school problems. *American Educational Research Journal*, **18**, 29-37.
- Weiner, B. (1995). Judgments of responsibility. NY : The Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.) *Social motivation : Understanding children's school adjustment*. NY : Cambridge University Press. pp.226-247.
- 山本和郎 (1986). コミュニティ心理学——地域臨床の理論と実践—— 東京大学出版会
- 弓削洋子 (印刷中). 学校教育における教師の機能 永田良昭・飛田操 (編) 現代社会を社会心理学で読む ナカニシヤ出版