

# 中学校教師の認知的複雑性と指導態度の関連

茅野 理恵\*

## Relationship between Cognitive Complexity and Teachers' Attitude in Junior High School Teachers

CHINO Rie\*

### Abstract

The purpose of this study is to identify the correlations between junior high school teachers' 'cognitive complexity' and their attitude toward teaching. 'Cognitive complexity' is defined as a measure of the multiple dimensions of how teachers perceive their students' personalities. The result of this study found that the group of teachers, who were identified as "AD"-type (categorized in the positive-positive dimension of two axes describing teacher's personalities as "Accepting" and "Demanding"), perceive their students' personalities with higher multidimensional perspectives and have higher 'cognitive complexity' than the "ad"-type teachers.

### 抄 録

本研究では、中学校教師の生徒のパーソナリティ認知の多次元性である認知的複雑性と指導態度の関連を明らかにすることを目的とした。その結果、受容的にも要求的にも積極的な指導態度であるAD型の教師は消極的であるad型の教師に比べ、より多次元な視点から捉えており認知的複雑性が高いことが明らかとなった。

キーワード：認知的複雑性、指導態度、中学校教師

## I 問題と目的

子どもが多様化していると言われる中で、多くの教師は子どもを分かりたいと願っているながらも適切な子ども理解に困難感を感じ、そこでの対応にさらに苦慮している。

これまでの対人認知の研究において、正確

な対人認知を阻害する要因として、ステレオタイプ化、原因帰属、認知的均衡などの認知傾向、光背効果や寛大効果、初頭効果などの推測過程、偏見などが指摘されている。また、教師を対象とした対人認知の研究では、他の大人と比較して教師には期待を持ちやすい傾向があることや、教師特有の文化が作り出す

\* 経営情報学部非常勤講師、Tsukuba Gakuin University

特有の認知様式の存在が示されている（蘭、1988；北村、1983；久富、1994）。

教師による思い込みやわかつつもりなどの誤った児童生徒に陥ることなく、より適切な児童生徒理解を可能としていくためには、長田（1979）がパーソナリティのよい判定者の特徴として指摘している認知様式が細分化しているということや、ゴレム効果をもたらすと考えられる教師像の共通点が、単純な認知構造をもつことである、という吉田（1985）の指摘からも、教師の認知が多次的であることが重要であると考ええる。

教師の認知をより多次的なものとするためには、対人情報処理変数である認知的複雑性の視点から捉えていくことが有効ではないかと考える。認知的複雑性の概念は、Kelly（1955）の「パーソナルコンストラクト理論」に創始する。個人がどの程度環境（他者）を複雑に捉える事が出来るかを示した変数であり、自分の信念や予測に反する情報を無視しやすく多様な情報を取りこむことのできない偏狭な認知の傾向を示すパーソナリティ変数を総括する概念として重要なものとされてきた。鈴木（2004）は、これまでの先行研究を概観し、認知的複雑性が低い人は偏狭な認知傾向にあることが一貫して示唆されてきており、権威主義傾向、独断主義傾向、偏見が強いことや、認知的複雑性が高い人は、他者の視点を容易にとることができること、曖昧さへの耐性が強いことが示されていると述べている。この認知的複雑性は、個人の情報処理変数であることから、教師の生徒認知をより多次的なものにしていく教育的方策を見出すことが可能になるのではないかと考える。近年、坂元（1993）や鈴木（2004）らによって認知的複雑性の発達に関する研究が進められている。しかし鈴木（2004）の指摘にあるように、行動との関連を示した研究は乏しい。教師の日常的な場面での行動に、認知的複雑性が影響を与える変数であること

が示されれば、今後、認知的複雑性を高めることで不適切な行動を改善するという教育的な効果も期待できると考える。そこで、まず、教師の認知的複雑性と対応行動の関連を明らかにすることが必要であると考ええる。よって本研究では、中学校教師による生徒のパーソナリティ認知の多次元性である認知的複雑性と指導態度との関連を検討することを目的とする。

## II 方法

### 1. 調査対象

公立中学校24校の教師360名に対し、質問紙調査を実施した。回収数243名（男性132名、女性107名、未記入4名）、回収率67.5%。

### 2. 調査手続きと調査時期

調査は、郵送により各学校の協力者である教師に質問紙を送付し、協力者から調査対象者である各教師に配布。記入後、協力者が各教師から回収し、郵送にて筆者へ送付された。調査は、2006年9月上旬～10月下旬に実施された。

### 3. 調査内容

#### 1) 認知的複雑性の測定

生徒認知の多次元性を測定するため、認知的複雑性の測定方法として鈴木・坂元（2002）によって考案された制限記述法を利用する。認知的複雑性の測定方法としては、好きな人物、嫌いな人物などの複数の役割人物について一定時間内にできるかぎり多く記述するという自由記述法が主要な方法の一つであり、記述されたコンストラクト数の合計が認知的複雑性の指標として用いられ、コンストラクト数が多いほど認知的複雑性は高いとされていた。しかし、この方法の問題点として言語能力の高い被験者は一つのコンストラクトに複数のラベルを貼ることが可能であるこ

とや被験者の負担が大きいことが挙げられていた。この点に対応するために、鈴木・坂元(2002)は、制限記述法を開発している。役割人物をよく表す言葉を4語ずつ記述し、得られたコンストラクトを4つの基本次元に分類するという方法である。この方法での認知的複雑性の指標は、基本次元の数の合計が用いられ、基本次元の数が多いほど認知的複雑性は高いと判断される。4つの基本次元は、鈴木・坂元・村井・井部(1997)、鈴木・坂元・勝谷・小林(1998)が、対人認知の基本次元についての研究を概観した上で、基本次元に関する代表的研究である Osgood et al. (1957) と Rosenberg et al. (1968) の知見を統合し、社会的評価、知的評価、力量性、活動性の4つを見出している。

本研究では、この鈴木・坂元(2002)による制限記述法を用いる。役割人物の設定は、村山(1977)による「好きな人物」、「あまり好きでない人物」、「自分」の三者の設定を参考とし、「好きな生徒」、「あまり好きでない生徒」、「自分」の三者とすることを検討した。しかし、教師にとって「あまり好きでない生徒」という質問に回答することは心理的に抵抗が大きいことが予想されるため、教示の際の表現を「気の合う生徒」、「気の合わない生徒」、「自分」として調査をおこなうこととした。

## 2) 指導態度の測定

教師の行動については、客観的な事実としての教師の行動は測定することが困難であり、生徒の認知と教師自身の認知の相互の立場からの研究が行われてきている。そして、この教師の指導態度は、児童評定と教師の自己評定にはズレがあることが指摘されている(吉崎、1978; 寶田・勝倉、1995)。本研究では、教師自身が認知している自己の指導態度と生徒認知との関連について検討することとする。茅野(2003)は、教師の生徒認知の多様性から教師を分類し、相談的視点の強い教

師と指導的視点の強い教師の存在を示している。このことから本研究では、「受容的指導態度 (Acceptance)」と「要求的指導態度 (Demand)」の二軸から検討された中学生用 AD 測定尺度(寶田、1995)を教師の自己評価の方法で用いる。この尺度は、受容的態度尺度(以下、A 尺度)24項目、要求的態度尺度(以下、D 尺度)24項目の計48項目から構成されており、「そうおもう」「ややそうおもう」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5件法で回答を求めた。

## III 結果

### 1. 認知的複雑性得点の算出

調査対象者243名のうち、生徒のパーソナリティ認知の記述において回答としてあてはまらなかった13名を除き230名を分析対象とした。

鈴木・坂元(2002)の制限記述法に従い、コンストラクトを4つの基本次元である社会的評価、知的評価、力量性、活動性を正負の極に分けた8カテゴリーに分類した。分類は、中学生の相談を専門とする教育相談員3名(臨床心理学を専攻する大学院生2名を含み、その内1名は元中学校教師)の計3名でおこなった。3名でおこない2人以上の評定が一致した割合は92.9%。3人の評定が一致しなかったコンストラクトは、討議の上でカテゴリーを決定した。さらに、「気の合う生徒」、「気の合わない生徒」、「自分」の役割人物三者について基本次元ごとに正負の極のコンストラクト数を合計し、1つでも使用された基本次元数を算出し、三者で使用された基本次元数の合計を認知的複雑性得点とした。4つの基本次元へのコンストラクトの分類例は Appendix に示した。コンストラクト総数は2551語で、社会的評価1135語、知的評価649語、力量性445語、活動性322語であった。

## 2. 教師の自己評価による指導態度類型

調査対象者243名のうち、中学生用 AD 測定尺度の48項目すべてに回答されていた240名 (98.8%) の回答を分析の対象とした。

因子分析をおこなった (一般化された最小2乗法、プロマックス回転) (Table 1) 結果、因子負荷が.35以下の項目が6項目みられたが、寶田 (1995) の尺度にそって分析を進めることとした。

教師の自己評定による得点を A、D 各尺度ごとに算出し、受容的指導態度得点の平均値 (89.33)、および要求的指導態度得点の平均値 (96.15) を基準として教師の類型化をおこなった。受容的指導態度得点が平均以上であれば A、平均未満であれば a とした。また、要求的指導態度得点が平均以上であれば D、平均未満であれば d とした。この組み合わせによって、受容的かつ要求的な指導態度である AD 型、受容的な指導態度である Ad 型、要求的指導態度である aD 型、受容的でなくかつ要求的でもない指導態度である ad 型の4つの指導類型が構成された。各類型ごとの教師の人数は AD 型89 (37.1%)、Ad 型34 (14.2%)、aD 型33 (13.8%)、ad 型84 (35.0%) であった (Figure 1)。

## 3. 認知的複雑性と指導態度との関連

調査対象者243名のうち認知的複雑性得点と AD 測定尺度の得点の両方が算出された225名を分析対象とした。

教師の認知的複雑性と指導態度との関連を検討するために、教師の AD 指導態度類型を要因とする一要因分散分析をおこなった。Table 2 は、AD 指導態度類型ごとの認知的複雑性得点の平均と標準偏差を示したものである。教師全体での認知的複雑性得点の平均は7.68であった。分散分析の結果は Table 3 に示す通りである。教師の指導類型による効果は有意であった ( $F(3, 221) = 3.559, p < .05$ )。Tukey 法を用いた多重比較によれば、

ad 型の教師に比べ AD 型の教師の認知的複雑性得点が有意に高かった。

## IV 考察

### 1. 教師の認知的複雑性

鈴木 (2004) の分類方法に従って認知的複雑性得点を算出した。分類の内訳については、社会的評価1135語、知的評価649語、力量性445語、活動性322語であった。鈴木 (2004) は、小学生、中学生、高校生、大学生を対象に社会的評価15500語、知的評価3855語、力量性2158語、活動性3062語であった。本研究では、鈴木 (2004) のコンストラクト総数24575語に対して2551語と少ないが、社会的評価>知的評価>力量性>活動性という関係は同様の結果となっている。教師全体での認知的複雑性得点の平均値は7.68であった。鈴木 (2004) では、同性の既知の好きな人物、嫌いな人物、自分について、その人物の性格をよく表す言葉を4語ずつ自由記述するようにもとめているが、ここでの結果は、小学生5.64、中学生5.93、中学生6.10、大学生6.59であり、加齢による発達の変化を示している。本研究は、大学生の平均値よりも1.09高い結果となっている。本研究での7.68は、年齢による差異は検討しておらず、20代~50代まですべての年齢の教師を含めた結果であるが、教師は、日頃から生徒のパーソナリティ、行動、学習などさまざまな認知をおこなっているため、すでに他の成人よりも認知的複雑性が高い可能性が考えられる。教師の認知的複雑性について、他の成人や職種との比較や教師内での発達的变化についての検討も今後の課題とする。

### 2. 教師の指導態度

教師の自己評定による指導態度の得点は、受容的指導態度得点平均が89.33、要求的指導態度得点平均が96.15であった。寶田 (1995) の結果は、受容的指導態度得点平均89.67、

Table 1 教師の自己評価による中学生用 AD 測定尺度の因子分析結果（プロマックス回転）

	質問事項	F I	F II
因子 I	受容的指導態度		
	37. 私は、いつもあたたかく接している。	.726	-.125
	33. 私は、生徒の気持ちを分かろうとしている。	.667	.062
	27. 私は、生徒の立場に立って考えている。	.667	-.023
	31. 私は、どんなことでも相談にのる。	.665	-.056
	43. 私は、生徒のことを信じている。	.658	-.160
	15. 私は、生徒が困っていると、自分の事のように心配する。	.620	.045
	9. 私は、生徒たちのやりたいことをよく聞いている。	.606	-.893
	39. 私は、生徒の気持ちをそのままに感じられている。	.575	-.137
	1. 私は、授業で生徒の考え・意見を大切にしている。	.548	.097
	19. 私は、生徒が失敗しても優しく励ましている。	.541	-.050
	45. 私は、相談を受けると生徒の気持ちにぴったりのことを言っている。	.502	.048
	21. 私は、生徒の気持ちが分かっている。	.465	-.046
	3. 私は、生徒ががんばっていることを分かっている。	.463	.094
	41. 私は、困ったら「困った」とはっきり言っている。	.420	.045
	11. 私は、生徒たちに自分自身の話をしていく。	.410	.142
	25. 私は、悪いことをすると、すぐに悪い子と決めつけてしまう。	.405	.074
	47. 生徒は、私の気持ちがよくわからない。	.404	-.143
	13. 私は、生徒が答える時、真剣に聞いている。	.394	.177
	7. 私は、生徒が学校を休むと心配している。	.386	.121
	23. 私は、私がうれしい時には、「うれしい」と素直に言っている。	.326	.269
	5. 私は、自分が間違えた時、素直に間違いを認める。	.317	.196
	17. 私は、分からない時には、「私は分からない」と言っている。	.312	.177
	35. 私は、生徒たちがすることに、私の意見を正直に言っている。	.316	.235
	29. 私は、自分の感じたことをそのまま言っている。	.291	.158
因子 II	要求的指導態度		
	32. 私は、服装や頭髪について注意する。	-.095	.748
	18. 私は、きまりを守るように言っている。	-.111	.766
	24. 私は、時間を守るように言っている。	-.083	.739
	8. 私は、授業中に態度がふまじめだと、厳しく注意する。	-.118	.729
	30. 私は、授業中の私語を厳しく注意する。	-.158	.718
	4. 私は、礼儀正しくするように言っている。	-.096	.693
	12. 私は、忘れ物をしないように言っている。	-.106	.676
	16. 私は、授業中には話をしっかり聞くように言っている。	.030	.668
	6. 私は、ふざけていると注意する。	-.134	.664
	22. 私は、身の回りの整理・整とんをするように言っている。	-.046	.640
	40. 私は、言葉づかいについて注意する。	.033	.608
	48. 私は、そうじをきちんとするように言っている。	.118	.554
	46. 私は、家庭学習をしっかりやるように言っている。	.135	.548
	42. 私は、教室全体の騒がしさを厳しく注意する。	.024	.545
	34. 私は、クラスみんなが協力するように言っている。	.221	.520
	26. 私は、放課後の過ごし方について注意する。	-.035	.498
	2. 私は、提出物の期限をしっかりと守るように言っている。	-.157	.486
	38. 私は、返事をしっかりとするように言っている。	.052	.483
	20. 私は、物を大切にするように言っている。	.248	.461
	10. 私は、清潔にするように言っている。	.235	.436
	14. 私は、係の仕事をしっかりとやるように言っている。	.118	.434
	28. 私は、学校行事や生徒会活動に積極的に参加するように言っている。	.218	.432
	44. 私は、部活動に参加するように言っている。	.148	.356
	36. 私は、誰とも仲良くするように言っている。	.221	.256
	因子間相関	F I	F II
		F I	-.561
		F II	-

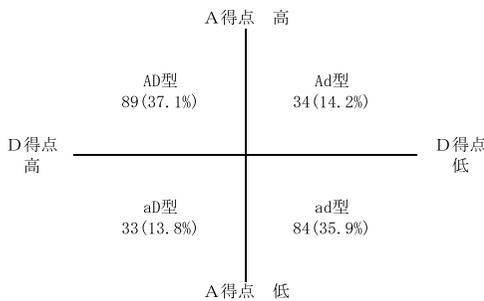


Fig. 1 指導態度類型ごとの人数

Table 2 指導態度の類型ごとの認知的複雑性得点の平均

条件	AD	Ad	aD	ad
<i>N</i>	81	33	31	80
$\bar{x}$	8.15	7.36	7.71	7.38
<i>SD</i>	1.598	1.578	1.465	1.746

*N* = 225

Table 3 Table 2についての分散分析表

SV	SS	df	MS	F
条件	28.45	3	9.48	3.559*
誤差	588.99	221	2.66	
全体	617.44	224		

\*  $p < .05$

要求的指導態度得点平均97.83であり、本研究の結果は寶田（1995）と近似の結果であった。寶田（1995）は、教師の自己評定と生徒認知との差異についての検討をおこなっているが、そこでは、教師の受容的態度について、教師が受容的に接していると認知しているほどには生徒が認知していないこと、要求的態度について、教師の自己評価とのズレは小さく比較的明確に生徒に認知されていることが明らかにされている。本研究の結果も、教師の自己評定は受容的態度について生徒による認知とはズレがある可能性を認識することが必要であろう。

### 3. 教師の生徒認知の多次元性と指導態度の関連

教師による生徒のパーソナリティ認知の多次元性と指導態度との関連を検討した結果、ad型の教師に比べてAD型の教師の方がより多次元的な視点で生徒を認知していることが明らかとなった。

茅野（2007）では、多様な観点から状況を認知できる教師は、一方向的ではなく相互作用的对応をとりやすいことが示唆されている。ここでの相互作用的对応とは、状況が曖昧である場面で教師の一方的な決めつけによって生徒に対応するのではなく、生徒の状況の把握に努め、その状況にあわせて対応を変えていこうという柔軟性のある姿勢での対応をさしたものである。さらに、本研究では、生徒認知が多次元である教師には、受容的にも要求的にもどちらも積極的でバランスよい指導態度をとることのできる教師が多いことが一貫して示された。本研究では、生徒認知と指導態度の因果関係を検討してはいないが、多面的・多次元的な生徒認知ができる教師は、より適切な生徒理解にいたっていることが多く、生徒への指導においても、その場に応じた柔軟な対応を可能としているのではないかと推察する。

寶田（1995）は、生徒が教師の指導態度をAD型の指導態度であると認知すると、他の指導態度であると認知する場合よりも担任に対する自己開示が促進されることを明らかにしている。また、嶋野・笠松・勝倉（1995）は、児童が教師の指導態度をAD型、A型であると認知していると学業ストレスが高くても学校不適応感が低くなることを示している。これらの結果は、児童生徒の認知する指導態度との関連を検討しているものではあるが、教師自身の認知する指導態度であってもAD型の指導態度であることの望ましさが示されたと考えられる。さらに、笠松・越（2007）は、教師の児童認知の多様性が高い学級では、児

童の級友への認知も多様が高くなり、級友関係が良好であることを明らかにし、認知的複雑性の高い教師が児童生徒に与える望ましい影響を示している。

鈴木（2004）は、認知的複雑性に関する先行研究を概観した上で、認知的複雑性と行動との関連についての検討が非常に乏しい状況にあることを指摘していたが、本研究と茅野（2007）の結果は、生徒への多面的・多次元の認知が教師の行動である生徒への指導態度と関連があり、認知的複雑性が教師の指導態度を規定する要因の一つとして大きく影響を与えていることを示唆しているものとなった。よって今後さらに、対人情報処理変数である認知的複雑性をいかに高めていくことができるか、その教育的方策を検討していくことが、教師による思い込みや決めつけといった誤った生徒理解を減少させ、教師の生徒への関わりをより適切なものへと改善していくことにつながると考え、さらには先行研究で明らかにされている生徒の自己開示の促進や生徒間の対人関係をより良好なものとするものとなることを考える。

## おわりに

教師と生徒の関わりの中で、教師による決めつけや思い込みによる誤った生徒理解は、様々な問題を生起・拡大させている。それらの問題の発生を未然に防止するための教育的方策を検討するためのステップとして、本研究では、教師の多次元の生徒認知と指導態度との関連について検討してきた。教師の思い込みや決めつけは、決してネガティブなものだけではない。生徒の良い面を積極的に捉えること、肯定的に生徒を捉える中でも発生しうるものであることを、教師は自覚しなくてはならないと考える。教師は発達の上にある生徒を肯定的に捉え、関わって行くことが求められている。しかし、その際、事実を

見極める客観的な目を失ってはならない。生徒認知の多次元性と指導態度との関連が明らかにされたことから、教師が自己の生徒認知の特徴を知ることは大変重要である。見落としやすい認知の観点や誤りに陥りやすい場面を知り、そのような状況の際には、意識的に自らの認知や行動を柔軟に修正することが、よりよい教師と生徒との関係を構築し、さらに、生徒に対する適切な指導・支援を可能なものとすると考えられる。

## 謝 辞

本論文は、日本カウンセリング学会第40回大会で発表のデータを再分析したものです。調査にご協力頂いた先生方に心より御礼申し上げます。また、筑波大学庄司一子教授、東京福祉大学大澤靖彦准教授には丁寧なご指導を賜りました。ここに感謝の意を表します。

## 引用文献

- 蘭 千壽 1988 教師の目と児童・生徒の目 浜名外喜男編著 教師が変われば子どもも変わる 北大路書房 119-150.
- 茅野理恵 2003 教師の生徒認知レベルとそれを規定する要因の検討 筑波大学大学院教育研究科修士論文 未公開
- 茅野理恵 2007 中学校教師の生徒認知レベルと対応行動・情報収集の関連についての探索的検討 学校教育相談研究、17、4-12.
- 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.
- Kelly, G. A. 1955 The psychology of personal constructs. New York: Norton
- 久富善之 1994 教師文化を捉える視点 稲垣忠彦・久富善之編 日本の教師文化 東京大学出版会 3-44.
- 北村晴朗 1983 希望の心理－自分を生かす 金子書房

村山久美子 1977 自由記述に現れた対人認知の  
発達的研究 (1) 心理学研究、48、1-6.

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H.  
1957 The measurement of meaning. Urbana:  
University of Illinois Press.

Rosenberg, S., Nelson, C., & Vivekananthan, P.  
S. 1968 A multidimensional approach to the  
structure of personality impressions. Journal of  
personality and social psychology 8, 120-  
130.

坂元 章 1993 「認知的複雑性」と「社会的知覚  
システム」の進展 風間書房

嶋野重行・笠松幹生・勝倉孝治 1995 児童の認  
知する教師の指導態度、学校ストレスと学校  
不適切感に関する研究 日本教育心理学会総  
会発表論文集、37、559

鈴木佳苗 2004 認知的複雑性の発達社会心理学  
風間書房

鈴木佳苗・坂元 章 2002 認知的複雑性の発達  
における測定方法の検討 - 自由記述法・修正  
自由記述法・制限記述法の有効性 - 人間文  
化論業、4、12-33.

鈴木佳苗・坂元 章・勝谷紀子・小林久美子  
1998 人物の性格知覚における次元使用の発  
達の変化 (2) - 男子と女子のデータの比較 -  
性格心理学研究、7、42-43.

鈴木佳苗・坂元 章・村井雪恵・井部規子 1997  
人物の性格知覚における次元使用の発達変化  
- 女子の小学生・中学生・高校生・大学生に対  
する調査 -、性格心理学研究、6、15-28.

寶田幸嗣 1995 生徒の認知する教師の指導態度  
の教師へのフィードバックが生徒の自己 開  
示に及ぼす影響 上越教育大学大学院学校教育  
研究科修士論文 未公刊

寶田幸嗣・勝倉孝治 1995 生徒の認知する教師  
の指導態度と生徒の自己開示との関連 日本  
教育心理学会総会発表論文集、37、541.

吉崎静夫 1978 学級における教師のリーダー  
シップ行動の自己評定と児童評定の関連に関  
する研究 教育心理学研究、26、32-40.

## Appendix カテゴリの分類例 (鈴木、2004)

	極	
	正	負
社会的評価	親切な	意地悪な
	思いやりのある	自分勝手な
	心の広い	心の狭い
	気が長い	気が短い
	さっぱりした	しつこい
	正直な	うそつきな
	明るい	暗い
	楽しい	つまらない
	頭のよい	頭のわるい
	まじめな	不まじめな
知的評価	しっかりした	おつちょこちよい
	慎重な	軽率な
	信頼できる	信頼できない
	責任感のある	責任感のない
	誠実な	誠実でない
	熱心な	あきっぱい
	意志が強い	意志が弱い
	意欲的な	無気力な
	厳しい	甘い
	決断力のある	優柔不断な
力量性	自信のある	自信のない
	堂々とした	卑屈な
	はっきりした	曖昧な
	勇敢な	臆病な
	うるさい	静かな
	おしゃべりな	無口な
	元気のよい	おとなしい
	外向的な	内向的な
	社交的な	非社交的な
	せっかちな	のんびりした
活動性	でしゃばりな	控えめの
	恥知らずな	恥ずかしがりの