

## 資料

## 教師の親和的の手がかりが子どもの学習に及ぼす効果

河野 義章\*

EFFECTS OF AFFILIATIVE CUES OF TEACHERS ON  
CHILDREN'S TASK PERFORMANCE

Yoshiaki KONO

The purpose of this paper was to investigate the effects of the affiliative cues of teachers and the test anxiety of children on the task performance. Two undergraduate students were trained for two different types of teacher role: either using level of high affiliative or low affiliative cues. They were then requested to give the instruction regarding the answering of the Cording Test for WISC-R in the four classes of second graders. The two instructors interchanged their positions. The results confirmed that children taught under high affiliative condition performed higher than those under low affiliative condition, either found high or low in test anxiety. The attitude scale which was completed after the task indicated that the children under high affiliative condition showed higher positive attitude toward their learning task and their teacher as opposed to those under a low affiliative condition.

Key words: affiliative cue, classroom climate teacher-pupil interaction, test anxiety, teacher education.

## 問 題

古旗 (1958) は学級について「教師と児童が広く学習を媒介として相互に働き合う力動的な場であって、単なる教科学習の場ではない」と指摘している。この指摘からも分かるように、子ども達は1日の生活時間の多くの部分を、教室の中で教師と共に過ごしているが、両者は単に教える者と学ぶ者との関係を越えて、共同生活者と言った方がふさわしい。したがって、子どもと教師のふれあいの様式が、子どもの学習成績やスクール・モラルに大きな影響を及ぼすことは体験的にも知られている。

こうした教師と学習者の相互作用の学習に及ぼす影響は、これまで、教室の風土・教師教育・社会的動機などの領域で論じられてきた。

Cogan (1958) は、33名の中学校教師の教室内行動の観察結果と生徒の学習成績及び自発的学習習慣の関係を

調べ、教師の包括的な行動 (inclusive behavior: この中には、融和的・親和的・愛育的の因子を含む) が、生徒の自発的学習態度と学習量の両方とに關係の深いことを明らかにした。

Medley と Mitzel (1959) は、49名の小学校の新任教师の教室内行動を観察した。その結果、指導主事が親しみがある (friendly) と評定した教室において、高い教師効果 (この中には読書能力・グループの問題解決力・教師と児童のラポート・教師の自己評価・校長の評定を含む) が認められた。さらに、Reed (1961) は、38名の中学の理科の教師についての生徒の暖かさ (warmth) の評定と、彼らの化学に対する興味の深さに関係があることを見いだしている。

一方、小学校と中学校の授業の観察から、Ryans (1961a, 1961b) は、教師の教室内行動と子どもの生産的行動の關係は、小学校よりも中学校において低いことを明らかにしている。この報告は、学習者の年齢が高くなるほど学習に対する適応力が高くなるので教師の教室内行動の影響が小さくなることを示唆している。

\* 福島大学教育学部 (Faculty of Education, Fukushima University)

これに対し、大学生を被験者にした Mckeachie (1961) と Mckeachie ら (1966) においては、教師の親和的手がかりの高い教室で、特に親和動機の高い学生の成績が高くなるとの結果を得ている。この報告は、大学の教室においても教師の教室内行動の影響が軽視できないことを示すと同時に、学習者のパーソナリティ要因との交互作用を強調している。

学習者のパーソナリティ要因に関連して、Sarason (1960) は、不安の高い子どもは教師との暖かい人間的な接触を必要とし、それが得られない学級環境やテストなどの状況ではとくに不安になり、能力を発揮できない、と述べている。また、Brophy と Good (1974) は、不安の高い生徒にとっては暖かさと構造化の2つの属性を備えた学級が必要であると主張している。

しかしながら、これらの報告は Ryans (1961a) が指摘するように、ほとんどが相関的研究によるものである。教師と子どもの相互関係の究明に実験的手法が採用されない理由として、彼は観察と測定の難しさと教師・生徒関係の複雑さを挙げている。

教育実践の場で長期にわたる教師と子どもの行動観察から得た資料は、すぐさま現場の教師の役に立つようにも見えるが、いくつかの問題も含んでいる。第1に、教師はいつでも一貫した行動を取っているわけではない。教科の得意・不得意や教師の生活の状況が、教室内行動に影響を与えることが推測される。第2に、観察が長期にわたるため、学習する教材の内容が多様になる。そこで学習の効果の測度として、読書力や学年末の学力評定のような一般的な能力を利用することが多い。しかしこうした能力は、教室内外の様々な要因に影響されるものであり、教師の教室内行動と直接的関連がつかみにくい。第3に、教師の容貌・年齢・性別などの付随的要因が、教師に対する好悪感情に影響し、それによって学習成績が左右されることも考えられる。

そこで、本報告では教室内における教師の親和的手がかりの高低が子どもの学習に及ぼす影響を、実験授業を通して直接的に明らかにするため、次の3点に留意した。第1に、訓練された二人の学生が、2種類の教師役割を交代に演じる。第2に、実験授業の学習課題の成績をそのまま学習成績の測度とする。第3に、学習者のパーソナリティ要因として、テスト不安を利用する。

仮説1 親和的手がかりの高い(高親和的)教師に接した子どもの方が、親和的手がかりの低い(低親和的)教師に接した子どもより、高い学習成績を収めるであろう。

仮説2 学習課題や教師に対する好意度においても、高親和的条件下で学習した子どもの方が、高いであろう。

仮説3 テスト不安の高い子どもは、低親和的条件下では、高親和的条件下に比べ学習成績及び学習課題や教師に対する好意度が低くなるであろう。

仮説4 テスト不安の低い子どもでは、2種類の教師の条件による学習成績や好意度の差は小さいであろう。

## 方 法

**被験者：**福島県伊達町の2つの小学校の2年生4クラス130人にテスト不安のテスト(GATの学習不安の項目)を実施した。TABLE 1のように、不安得点8点以上の高不安者と、4点以下の低不安者を選び、ランダムに高親和・高不安(HH)群、高親和・低不安(HL)群、低親和・高不安(LH)群、低親和・低不安(LL)群の4群に配置して、資料を整理した。

TABLE 1 Means and Standard Deviations of TEST ANXIETY score for each group

group	N	mean (SD)
HL	12	2.42(1.55)
HH	12	10.75(1.36)
LL	12	2.92(1.11)
LH	12	10.33(1.55)

HL: High affiliative cue-Low anxiety

HH: High affiliative cue-High anxiety

LL: Low affiliative cue-Low anxiety

LH: Low affiliative cue-High anxiety

**学習材料：**符号問題(WISC-Rを参考に作成したもの)を制限時間1分で、10試行連続して繰り返した。

**手続：**二人の演劇を勉強している男子大学生が、訓練を受けて教師役を演じた。1つの学校では、一人が高親和的役割を演じ、もう一人が低親和的役割を演じた。別の学校では、役割が交換された。2種類の教師の役割は、次のとおりである。

**高親和的：**高親和的役割の教師は、常に、児童に対してにこにこしながら、積極的に話しかけ、緊張を解きほぐす。児童の発言に対しては気持ち良く対応する。

**低親和的：**低親和的役割の教師は、事務的に必要最小限の教示をあたえ、常に無表情あるいはきつい表情をとる。児童の発言に対しても事務的に対応する。

10試行終了後、例に示すような12項目から成る学習課題及び教師に対する好意度の調査を行った。

例

- ・この問題はむずかしかったですか。(はい・ふつう・いいえ)
- ・この先生がすきですか。(すき・ふつう・きらい)
- ・この先生はよくあそんでくれるとおもいますか。(はい・いいえ)

## 結 果

### 1 符号問題の学習成績

第1試行からの上昇得点を、3試行ずつ3ブロックにまとめて整理したのがFIG. 1である。最も成績が良かったのはHL群で、逆に最も成績が悪かったのはLH群である。これを2(親和の手がかり)×2(テスト不安)×3(試行)の枝分かれの分散分析(生沢1977)にかけたところ、教師の親和の手がかりの主効果( $F(1,44)=21.903, p<.01$ )及び試行の主効果( $F(2,88)=33.538, p<.01$ )が認められた。しかし、テスト不安の主効果( $F(1,44)=1.269, p>.05$ )は認められなかった。また、交互作用はいずれも認められなかった。

この結果から、親和の手がかりの高い教師に接した子どもの方が高い学習成績を収めるであろうという仮説1が支持された。

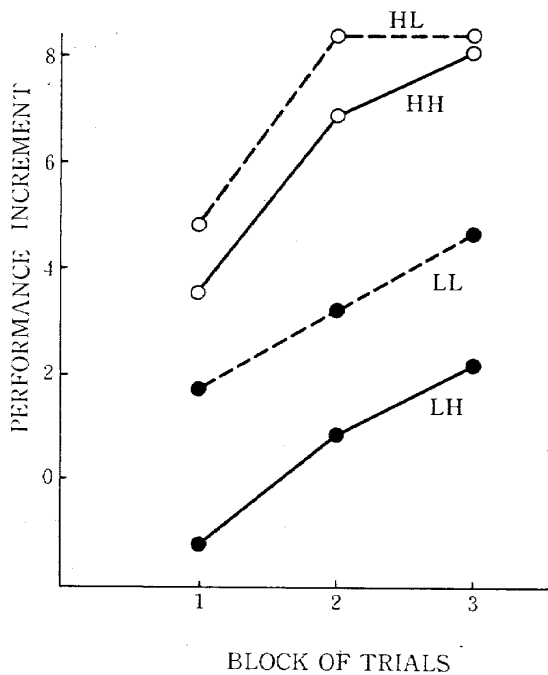


FIG. 1 Means of performance increment on the each block of 3 trials

教師の親和の手がかりの主効果が認められたので、全試行の平均上昇得点を群別に求めたところHL群(7.19,  $SD=5.18$ )>HH群(6.36,  $SD=4.21$ )>LL群(3.22,  $SD=5.65$ )>LH群(0.62,  $SD=3.48$ )の順になった。瀧野(1965)によりテスト不安の高低別に、単純効果を検討した結果、高不安の子どもでHHとLHの間で有意差が認められ( $t=3.605, df=44, p<.01$ )、仮説3のうち学習成績に関する部分が支持された。しかし、予想に反して低不安の場合も、HLとLLの間に有意が認められ

( $t=2.494, df=44, p<.05$ )、仮説4の学習成績に関する部分は支持されなかった。つまり、高不安の子どもだけでなく低不安の子どもにとっても、高親和的条件の方が学習成績が有意に高くなることが認められたのである。

また、試行の主効果が認められたので、群別に下位検定にかけたところ、HL群( $t=2.090, df=132, p<.05$ )、HH群( $t=2.223, df=132, p<.05$ )においていずれも第1ブロックと第2ブロックの間で有意差が認められた。

### 2 学習課題や教師に対する好意度

12項目の質問紙により、学習課題や教師に対する好意度(27点満点)を群別に比べたのがFIG. 2である。予想に反して、最も得点の高いのはHH群(23.8)で、逆にLL群(20.9)が最低となった。

2(親和の手がかり)×2(テスト不安)の分散分析にかけたところ教師の親和の手がかりの主効果( $F(1,44)=6.429, p<.05$ )が認められた。すなわち、親和の手がかりの高い教師に接した子どもの方が、学習課題や教師に対してより好意的に反応しており、仮説2も支持された。しかしながら、テスト不安の主効果( $F(1,44)=3.689, p>.05$ )及び交互作用( $F(1,44)=0.711, p>.05$ )は認められなかった。

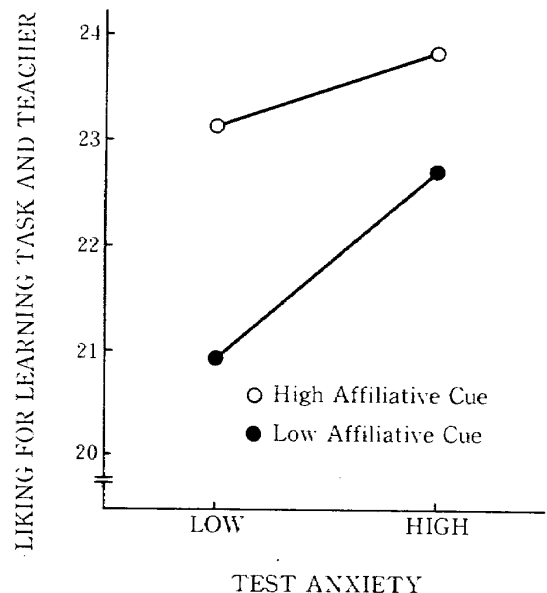


FIG. 2 Means of attitude scale liking for the learning task and the teacher

教師の親和の手がかりの主効果が認められたので、テスト不安の高低別に、親和の手がかりの単純効果を検討した結果、予想に反してHHとLHの間では有意差は認められず( $t=1.196, df=44, p>.05$ )、逆にHLとLLの間で有意差が認められた( $t=2.390, df=44, p<.05$ )。したがって、仮説3及び4のうち学習課題や教師に対する好意

度に関する部分は支持されなかった。

なお、学習得点と好意度の相関は4群全体で  $r=.22$  ( $t=1.530$ ,  $df=46$ ,  $p>.10$ ) であった。

## 考 察

2種類の教師の役割を訓練された男子大学生が、小学校2年生の教室で、1試行1分の符号問題を10試行与えた。その結果まず、仮説1が支持され、親和的手がかりの高い教師が子どもの学習成績にプラスの影響を与えることが認められた。

さらに、学習課題及び教師に対する好意度に関しても、高親和的教師に接した子どもの方が好意度が高くなるという仮説2も支持された。

高親和的教師の教室では1試行毎に子どもたちの歓声が廊下にまで響いてきた。反対に、低親和的教師の教室からは教師の声が漏れてくるだけだった。

本報告では、従属変数として学習実験に用いた課題の学習成績をそのまま利用しているため、これまでの長期の観察に基づく相関的研究と違って、独立変数としての教師-児童関係と、従属変数としての子どもの学習成績との関係がより直接的に捉えられたと言える。

個別知能検査場面では、秦ら(1958)や統ら(1958)が、実験者と被験者の関係が知能検査の成績に影響を及ぼすことを明らかにしているが、本報告では通常の教室の学習場面により近いたちの集団学習場面を設定した。また、彼らの報告では知能検査という性質上、検査実施前の実験者と被験者の関係が独立変数であり、検査実施中の実験者の態度はコントロールされていた。このことは中山(1982)でも同じである。これに対し、本報告では実験学習中の教師-児童関係そのものが独立変数とされた点で、通常の教室場面をより忠実に反映していると言える。

Ausubel(1968)は、小・中学生は教師の中に両親の代理人を求めると、暖かくて理解のある教師は子どもの親和動機を満足させる、と述べている。訓練により高められた教師の親和的手がかりは、教師との人間的な触れ合いを求めている子どもの心を満足させ、安定させる機会を増すことになる。本報告のように短時間の実験授業を通しての接触でも、教師の親和的手がかりの高低が子どもの学習成績ばかりでなく、学習課題や教師に対する好意度に影響を及ぼすのであるから、教師と子どもの長期にわたるかかわりを考えると、毎日の教師-児童関係が子どもに与える影響の大きさは測り知れない。

本報告では、子どものパーソナリティ要因としてテスト不安を用いた。学習成績に関しては、仮説3は支持さ

れたが、仮説4は支持されなかった。

低不安の子どもは教室内での緊張も弱いので、教師の親和的手がかりの影響は小さいと予想していたが、低親和条件下では有意に学習成績が悪くなることが明らかになった。これは、被験者が小学校の低学年であることも影響しているであろう。一方、高不安の子どもでは予想どおり低不安条件下で、有意に学習成績が劣っていた。河野・根本(1984)は、高不安の子どもにも動機づけとして安易に競争を利用するのは危険であると報告しているが、競争という緊張場面でなくとも、教師の顔の表情や言葉遣いに敏感な子どもが、教室の中に常に存在することに教師は留意しなければならない。

また、学習課題や教師に対する好意度に関しては、高不安の子どもの方が好意度が高いという、予想に反した傾向が見られ、仮説3と4は共に支持されなかった。

このことは、好意度が学習成績と違って、実験授業の教示条件だけでなく、日常の教師-児童関係にも強く影響を受けたためと推察される。学習成績と好意度の相関が低いことが、これを裏づけている。

実験授業では、課題が教科書にない初めてのものであり、また比較的容易なものであったこと、さらに教師役も若い男子大学生であったことから、参加した子どもたちからかなり高い好意度を得た。特に、高不安の子どもは、日常担任教師との間で強い緊張関係にあったためか実験授業の学習課題や教師役の大学生を、低不安の子どもに比べより好意的に受け止めたものと考えられる。

そこで今後の課題として、第1に、こうした教師の親和的手がかりの高低が、どの学年の子どもには影響があり、どの学年の子どもには影響がないかを明らかにする必要がある。本報告では影響の出易いと予測された低学年の子どもを被験者に選んだが、Ausubel(1968)やRyans(1961a, 1961b)が指摘するように、学年が進むにつれてこの影響は低減するのであろうか。

第2に、どのような場面を通して教師と子どもの接触を計るかを明らかにしなければならない。秦ら(1958)は子どもの興味にあったおもしろい作業を取り入れることが効果的と述べている。反対に、中山(1982)はテスト場面(学習場面)と類似した場面での触れあいの有効性を報告している。これにかかわって、教室では教師と子どもが互いに保有するインフォーマルな個人情報の量が、授業というフォーマルな情報の交換場面での成績に影響しているのではないかと予想している。

第3に、教師教育の立場から、具体的な教師の行動を教授スキル(teaching skill)として取り出し、訓練プログラムを開発することである。例えば、Brown(1975)で

は教師のいきいきした活動 (liveliness) についての評定表が準備されている。ところが Reed (1961) の報告によれば、教師の態度・雰囲気に関するこれまでの研究では、warmth, affection, consideration, kindness, friendliness, sympathy, responsiveness, geniality などの多様な用語が使われている。しかしこれらの用語間の差異は教師行動の上からは、必ずしも明確とは言えない。これに関連して、Reece と Whitman (1962) が、非言語的行動の構成成分の中に、『暖かい人』『冷たい人』を認知させるようなものを発見したと報告しているのは興味深い。言語的・非言語的行動のレベルで、教室内の教師の態度・雰囲気の類似点と相違点が分析できるようになれば、教師の親和的手がかりをとりあげて訓練するプログラムの開発がより一層容易になるであろう。

## 引用文献

- Ausubel, D.F. 1968 *Educational Psychology: A cognitive view*, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. 1974 *Teacher-Student Relationships: causes and consequences*, Holt, Rinehart and Winston (浜名外喜男・蘭千壽・天根哲治 (共訳) 1985 教師と生徒の人間関係 北大路書房)
- Brown, G. 1975 *Micro-Teaching: a programme of teaching skill*, Methuen & Co. Ltd. (斉藤耕二・菊池章夫・河野義章 (共訳) 1981 授業の心理学 同文書院)
- Cogan, M.L. 1958 The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils. 1 "perception" analysis. *Journal of Experimental Education*, 27, 89—105.
- 古籟安好 1958 学級集団の技術学 明治図書
- 秦安雄・続有恒・久世敏雄・江見佳俊 1958 作業成績におよぼす実験者—被験者関係の影響(1)—実験者の印象と知能検査成績— 教育心理学研究, 29, 95—99.
- 生沢雅夫 1977 実験計画 新曜社
- 河野義章・根本恵美子 1984 競争と二種類の不安 福島大学教育学部論集36号, 教育・心理, 1—7,
- McKeachie, W.J. 1961 Motivation, teaching method, and college learning. In Jones, M.R. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, University of Nebraska Press pp. 111—146.
- McKeachie, W.J., Lin Yi., Milholland, J., & Isaacson, R. 1966 Student affiliation motives, teacher warmth, and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 457—461.
- Medley, D.M., & Mitzel, H.E. 1959 Some behavioral correlates of teacher effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 50, 239—246.
- 中山勘次郎 1982 教示者との社会的接触が児童の課題遂行に及ぼす影響 教育心理学研究, 30, 152—156.
- Reece, M., and Whitman, R. 1962 Expressive movement, warmth, and verbal reinforcement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 324—336.
- Reed, H.B. 1961 Teacher variables of warmth, demand, and utilization of intrinsic motivation related to pupils' science interests: A study illustrating several potentials of variance-covariance. *Journal of Experimental Education*, 29, 205—229.
- Ryans, D.G. 1961a Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics, *Journal of Educational Psychology*, 52, 82—90.
- Ryans, D.G. 1961b Inventory estimated teacher characteristics as covariants of observer assessed pupil behavior. *Journal of Educational Psychology*, 52, 91—97.
- Sarason, S. 1960 *Anxiety in elementary school children: A report of research*: John Wiley & Sons
- 瀧野千春 1965 分散分析における単純効果の検定について 奈良学芸大学紀要, 人文社会, 13, 163—170.
- 続有恒・久世敏雄・秦安雄 1958 作業成績におよぼす実験者—被験者関係の影響(2) 実験者との親近性と知能検査成績 心理学研究, 29, 16—20.
- 追記 本報告をまとめるにあたり、実験にご協力いただいた福島県伊達町立伊達小学校・伊達東小学校の児童のみなさんと先生方に感謝申し上げます。

(1987年4月8日受稿)