

教師版RCRT(Role Construct Repertory Test) 改訂のための最終的検討 III

山口 陽 弘

群馬大学教育学部学校教育講座教育心理学研究室

高橋 博 剛

太田市立城西中学校

(平成17年9月14日受理)

A final study to revising a Teacher's RCRT (Role Construct Repertory Test) III

Akihiro YAMAGUCHI

Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Gunma University

Hirotsuna TAKAHASHI

Johsai Junior High School, Ohta City

(Accepted September 14, 2005)

0. はじめに

本論文では学級経営場面で、教師の児童・生徒への視点を調べるための技法である「教師版RCRT」(近藤,1984)を検討する。教師版RCRTを有効利用するためのフィードバック手続きも含めた簡略版RCRTも提案する(付録参照)。本研究は山口(2004)、山口・高橋(2005)に引き続く継続研究の最終的結論である。背景となるKellyの思想的背景や教師版RCRTについての詳細は先行研究を参照されたい。

1. 研究全体の問題と目的

教師の一般的な認知の特徴を明らかにしておくことは、教師が自分を振り返る意味でも有意義なことである。それはまた教師用RCRTを考えていく上で基礎的な情報となる。教師の一般的な認知傾向はあるようだ(近藤,1995;手塚,2000;越,2002)が、複式学級の教師や養護学校の教師では異なる可能性もある。この点も本論文では確認する。また教師用RCRTはその手続きが煩雑であり、一人当たり1時間~2時間程度の時間がかかり、多変量解析を用いる必要もあり、フィードバック方法も確立されていない。一般的な認知を考えることは、被験者の労力を削減するための簡略版RCRT

の方法を併せて考えていくことにもつながろう。

この一般的特徴を考える際に参考になるのが通知表である。実は教師は通知表をつける中で、毎学期コンストラクトを与えられたRCRTを行っている。そのコンストラクトとは指導要録である。指導要録を利用したRCRTを用いることで、教師という役割に基づく視点を抽出できよう。通常のRCRTでは、その教師のもつ生育歴や人生経験、教職経験などから得たその教師の個性を抽出することができるといわれる。しかし本当に教師用RCRTが、教師の児童への見方を個性記述できることを検討した研究は少ない。そこで教師用RCRTと指導要録版RCRTを比較することが考えられる。この試みは教師用RCRTの簡略化にもつながる。両方の結果が同じならば指導要録版RCRTが簡略版となる。同一人に教師用RCRTと指導要録版RCRTを行い比較することで、①因子数の変化②因子の内容・構造の変化③両者のコンストラクトの比較を中心に探索的に検討する。

1-1. 改訂版教師用RCRT 山口(2004)、山口・高橋(2005)では既に、教師用RCRTを実際に勤務している現職教員2名に実施し、①エレメントの問題②コンストラクト抽出時の疑問③フィードバックの問題の3点を検討した。本研究の予備調査(1)では先行研究による現職教員の声を盛り込み、教師用RCRTのコンストラクト抽出法を以下のように変更した。

近藤(1984)による教師用RCRT(以下、教師用RCRT I)では「似ている子同士」「想起順位の最初から4人-想起順位の最後から4人」「ウマが合わない-ウマが合う」各4組「わかりにくい-わかりやすい」の観点を与えコンストラクト抽出を行った。しかし今回は「似ている子同士」「印象に残りにくい子4人-残る子4人」「ウマが合わない-合う」「指導しにくい-しやすい」「わかりにくい-やすい」と変更し改訂版を作成した(以下、教師用RCRT II)。変更項目は、できるだけ教師用RCRT Iの観点を尊重し、現職教員2名の要望を入れて考案した。想起順位については「印象に残りにくい子-残る子」と変更した。想起順位にそれほど重要性を感じなかったため、自覚している子の方がよいと考えたからである。「ウマが合わない子-ウマが合う子」については2組残し、もう2組を「指導しにくい-指導しやすい」という言葉に変更した。被験者が抱くその言葉への抵抗感や4組挙げることへの抵抗感を弱めるためである。

1-2. 指導要録版RCRT 指導要録とは指導の過程・結果の要約を記録するものであり、教育課程と関わりが深い。指導要録の行動記録は、平成13年4月27日付の文部科学省の通知文である中学校生徒指導要録の記載事項では「各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、その他学校生活全体にわたって認められる生徒の行動について、各項目ごとにその趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合には、○印を記入する。また、特に必要があれば、項目を追加して記入する。」とされている。その具体的項目は小・中学校共通で「基本的な生活習慣」「健康・体力の向上」「自主・自律」「責任感」「創意工夫」「思いやり・協力」「生命尊重・自然愛護」「勤労・奉仕」「公正・公平」「公共心・公德心」の10項目からなっている。現職教師は勤務校では、通知表において指導要録と同じ10項目を毎学期評定を行っている。教師は指導要録の観点に基づくRCRTを毎学期行っているといえる。一方児童は学校において、その大半を授業を受けて過ごす。

教師と児童の関係で重要になることは学習であろう。したがって「基本的な学習習慣が身に付いている—いない」「学習に対して意欲や関心がある—ない」という2項目は必要であろう。この項目を追加して指導要録版RCRTを作成した（以下、指導要録版RCRT I）。

3. 予備調査（1）

3-1. 目的 (1) 教師用RCRT IIを用いて、教師のもつ児童認知次元を明らかにする。(2) 指導要録版RCRT Iを用い、教師のもつ認知次元を明らかにする。(3) 以上の作業を通して両者を比較し、因子数の変化、因子の内容や構造の変化、コンストラクトの比較を行う。

3-2. 方法（調査対象）平成15年度、G県O市立中学校、男女各18名計36名の中学2年生の一年級クラスの担任教師1名。この教員は第二著者の高橋である。（手続き）高橋に対して教師用RCRT IIを実施した。同一人に対して指導要録版RCRT Iを実施した。解釈については、高橋と第一著者の山口とが相談の上、因子に命名した。この手法は上記に述べた改善点を除き基本的には先行研究と同じであるので参照されたい。（実施時期）2003年7月25日。

3-3. 結果 **3-3-1. 教師用RCRT IIの因子分析結果：**教師用RCRT IIを用いて得られた12のコンストラクトについての評定値をもとに、因子分析（主因子解→プロマックス回転）を行った。固有値の減少具合を確認し解釈可能性をふまえた上で、最終的に固有値1.0以上の基準で3つの児童認知次元を抽出した。この3つの次元によって全体の分散の70.3%が説明されている。各因子の構成としては.550以上の負荷量をもつコンストラクトを採用した。出現したコンストラクトをみると、全体的に両極が価値の高低を示すものではなく、価値的には等価の異なる個性を表すものとなっている。教師側からの「このような子どもになってほしい」という教育的な強い要請を表すものは少なかった。これは先行研究でも現れた高橋先生の特徴である。それぞれ3つの因子は、第一因子と第二因子との相関は.342とやや高いが、第一因子と第三因子は.193、第二因子と第三因子も.201とそれほど高い相関はない。

第一の認知次元は全体の分散の37.8%を説明し「表情豊か—顔に出さない」「快活—うじうじしている」「明朗—陰湿」「目立つ—目立たない」「病弱—健康的」「大人しい—積極的」の6つのコンストラクトで構成されている。「病弱—健康的」「大人しい—積極的」ともあわせて考えると健康・積極性が関わっていると考えられる。まず児童を「快活、明朗で表情が豊かであるか、物事に対して積極的に働きかけることができるか、健康に生活をしているか、何をやっても目立つ子か」という対比で見ており、各々の児童に対して、対応の仕方を変えているようである。これは「生徒の個性の見極めの視点」といえよう。

第二の認知次元は全体の分散の17.3%を説明している。この次元は「おしゃべり—おしゃべりでない」「表情豊か—顔に出さない」「大人しい—積極的」の3つのコンストラクトで構成されている。「おしゃべり—おしゃべりでない」のみが第一次元に現れていないが第二次元では.840と高い因子負荷量を示している。「おしゃべりな子」は「表情が豊かで積極的である」という認知傾向が

あるようである。「おしゃべりな子かどうか」という視点とあってよいだろう。

最後に第三の認知次元は全体の分散の15.3%を説明している。「かっこつけている－気にしない」「天然ボケー意識して笑わせる」という2つのコンストラクトで構成されており、他の次元では現れていないものである。生徒を指導する場合に、その生徒のもつ個性を生かした指導をする必要があると考えているようである。「生徒を指導する上で配慮すべき点」といえる。以上を要約すると、高橋先生の生徒認知は①「生徒の個性の見極め」②「おしゃべりな子かどうか」③「生徒を指導する上で配慮すべき点」といった3つの次元が組み合わさっているとイえる。これは先行研究の山口(2004)に現れた高橋先生の教師版RCRTの結果とほぼ一致する。

3-3-2. 指導要録版RCRT I の因子分析結果：指導要録版RCRTを用いて得られた12のコンストラクトについての評定値をもとに、因子分析(主因子解→プロマックス回転)を行った。固有値の減少具合を確認し、解釈可能性をふまえた上で、最終的に固有値1.0以上の基準で3つの児童認知次元を抽出した。この3つの次元によって、全体の分散の78.7%が説明されている。各因子の構成としては、.550以上の負荷量をもつコンストラクトを採用した。指導要録の項目にそって「できている－いない」という対比で生徒があげられている。しかし出現した12のコンストラクトをみると、特に指導要録の項目にそってのものばかりではなく、むしろ指導要録の項目とは直接関係がないものが多い。

第一の認知次元は全体の分散の48.5%を説明し「誠実－不誠実」「陰日向がない－陰日向がある」「素直－素直でない」「快活－うじうじしている」「努力している－あきらめが早い」「向上心がある－向上心がない」「周囲の状況がわかる－マイペース」の7つで構成されている。

第二の認知次元は全体の分散の20.0%を説明している。この次元は「快活－うじうじしている」「努力している－あきらめが早い」「向上心がある－向上心がない」「周囲の状況がわかる－マイペース」「しっかりしている－いいかげん」「きちんとしている－だらしがない」「はっきりしている－はっきりしない」の7つで構成されている。「快活－うじうじしている」「努力している－あきらめが早い」の2つは第一次元と重複している。「向上心がある－向上心がない」「周囲の状況がわかる－マイペース」の2つは、第一次元、第三次元とそれぞれ重複している。それぞれ高い因子負荷量であり.459とやや高い相関関係にある。

第三の認知次元は全体の分散の10.3%を説明している。この次元は「努力している－あきらめが早い」「向上心がある－向上心がない」「周囲の状況がわかる－マイペース」「しっかりしている－いいかげん」「はっきりしている－はっきりしない」「目立つ－目立たない」「要領がいい－要領が悪い」の6つで構成されている。「しっかりしている－いいかげん」「はっきりしている－はっきりしない」の2つは、第二次元と重複している。

これらの各因子を命名・定義しようと試みたが、最初は被験者自身ではうまく命名できなかった。それぞれの因子同士の相関関係が高く、他の次元と重複するコンストラクトも因子負荷量が高い。そこで、重複しないコンストラクトを軸にあえて強引に各因子の命名を試みた。第一因子は「誠実」

「陰日向がない」「素直」というコンストラクトをもとに「まじめで誠実な人柄」が中心を表すと考えた。第二因子は「きちんとしている」というコンストラクトをもとに、他に「しっかりしている、はっきりしている」などがあることから「きちんとしているかどうか」が中心的次元であろう。第三因子は「目立つ、要領がいい」というコンストラクトをもとに「個性を生かしての生活を工夫する力」が中心的次元であろう。

3-3-3. 分析結果の比較：教師用RCRTⅡ・指導要録版RCRTⅠともに3因子であり、因子数の変化はなかった。因子の内容については、教師用RCRTⅡでは全体的にコンストラクトの両極が価値の高低を示すものは少ない。一方指導要録版RCRTⅠにおいては、「努力している、向上心がある、周囲の状況が分かる」といった学校生活を送る上での「要請」の視点が相対的に出現しやすい。指導要録の項目に沿ってコンストラクトが抽出されることを考えれば、当然のことであろう。逆に抽出されたコンストラクトが完全に二つの版で一致しているものは少ないが、それぞれの「生徒の異なる個性」が出現しやすい点では共通している。この分析結果からだけでは1例のみの事例でもあり、教師版と指導要録との比較は難しい。

4. 予備調査(2)

4-1. 目的：指導要録版RCRTⅠを予備調査(1)で試みたが、他の教師で追試を試みる。他に5人の現職教師に指導要録版RCRTを実施し、特に指導要録版RCRTの教示文の内容について探索的検討を行うのが目的である。

4-2. 方法：(調査対象)平成15年度、G大学大学院教育心理学特論受講者5名(手続き)指導要録における10項目と学習態度・意欲についての2項目から構成される指導要録版RCRTⅠを実施した。実施後、作業について検討をするために感想を聞き第一著者の山口が詳細なインタビューを行った。(実施時期)2003年7月下旬。

4-3. 結果：因子分析を行う際に、主因子法で行うことができた先生は2人だけであった。他の3名の先生は主因子法を行うことができず、主成分分析でしか因子分析を行うことができなかった。1人の先生は、因子を1つしか抽出できなかった。その際の出現したコンストラクトも非常に独自性が乏しく、指導要録そのままであった。指導要録版RCRTでは、項目そのものがコンストラクトとなる場合が多いので、個人の持っている認知視点が阻害される可能性がある。被験者の感想からも、「このような形で児童を挙げていくのは難しい」「2組対にして選んでいくことが難しい」との否定的指摘が多く出された。ある観点を与えてのコンストラクトの抽出は、その項目に縛られることになってしまい、RCRTのもつ個性記述的側面が損なわれ、本来の目的とは即さないものとなる可能性が示唆された。

5. 二つの予備調査の考察(教師用RCRTと指導要録版RCRTの改善)

教師用RCRTは、現在担任しているクラスについて活写できる点が長所である。しかし、過去に

において担任した児童も含めることでより幅広いコンストラクトが抽出できるだろう。そこで比較させる対の児童を、「現在も含めて今まで担任した児童生徒と現在担任している児童」にまで拡大を行う。10年程度教師をしていると、教師一人一人にはやり方があり、それをベースに学級経営を行っているという回答を得た。そうした個人のコンストラクトを抽出させるためには、過去・現在を含めた児童の中から考えさせた方が望ましいだろう。

また「ウマが合う子-ウマが合わない子」というような極端な両極にラベルをつけさせるのではなく、「ウマが合う子」同士「ウマが合わない子」同士で「2人に共通してみられる特徴」「その言葉とは反対の意味をもつ言葉」を考えさせコンストラクトを抽出していく方が望ましいとの意見も得た。決定したコンストラクト抽出の観点としては、「似ている子同士」「印象に残る子」「ウマが合う子」「ウマが合わない子」「わかりやすい子」「理想の児童・生徒」の6つである。「理想の児童・生徒」は今回新しく加えたもので、これも現職教員から改善点を聞いていった結果生まれたものである。越(2002)は教師の認知特徴として、教師が児童・生徒に理想的であることを強く求める「要請次元」の関連が高いと指摘している。「理想の児童・生徒」像を教師は持っていることは明らかである。現在の担任クラスでは難しくとも、過去の担任した児童の中なら出やすいと考え、今回加えることとした。この6つの観点を2組ずつではなく1セットとし、もう1回教示をし直し計12の観点とした。同じ観点を2個並べるのでは、児童を列挙しにくいと考えたからである。こうして教師用RCRTを再度改訂した(以下、教師用RCRTⅢ)。

指導要録版RCRTにおいても、やはり予備調査(1)(2)のインタビュー結果を受け、例えば基本的な生活習慣が身に付いていると思われる児童とその反対の児童を選ばせるのではなく、すべての児童に対して、基本的な生活習慣が身に付いていると思うかを5段階程度で評定させるように改訂を行った(以下、指導要録版RCRTⅡ)。

6. 本調査

6-1. 目的: (1) 教師用RCRTⅢを用いて、教師のもつ児童生徒認知次元を明らかにし、その特徴を明らかにする。(2) 教師用RCRTⅢと指導要録版RCRTⅡについて、因子数の変化、視点の変化を比較し、教師用RCRTⅢの個性記述面の有効性を検討する。(3) 指導要録版RCRTⅡを用いて、各コンストラクトの平均値、共通性や標準偏差を検討し、教師の児童識別の視点を明らかにする。(4) 以上の作業を通して、教師用RCRTの改善に向けての提案を行う。

6-2. 方法: (1) 被験者:平成15年度G大学認定講習受講者54名。(2) 校種別(小学校46名,中学校1名,養護学校3名,聾学校,2名,不明2名)(3) 平均勤務年数16.5年(4) 担任別(小学校1年10名,2年4名,3年6名,4年5名,5年6名,6年8名,理科専科1名,算数専科3名,専科1名,音楽専科2名,中学校学年主任1名,養護学校担任3名,聾学校担任1名,聾学校通級指導教室1名)

(4) 手続き:現職教師に対して、教師用RCRTⅢと指導要録版RCRTⅡを実施。結果は被験者個人へフィードバックを行い、適宜被験者に第一著者の山口がインタビューを行い、改善点を探索的に

検討した。(5) 実施時期：2003年8月9日。

7. 本調査の結果と考察

7-1. 教師用RCRTⅢ：①(因子数) 平均因子数2.77個(最高因子数5, 最小因子数0) ②(因子の内容) 出現したコンストラクトを頻度順に挙げる。素直13名, 優等生タイプ 8名, 明るい8名, 明朗7名, 努力 7名, 自己中心的6名, 自主自律5名, 学力が高い 5名, 誠実 5名, 優しい 5名, 思いやりがある4名, リーダー4名。

7-1-1. コンストラクトへの質的な分析：手塚(2000)は, 小学校28名の教師に対して教師用RCRTⅠを実施し, 得られた328のコンストラクトをKJ法によって7つの内容(能力・発言力, 学習への取り組みの姿勢・意欲, 行動統制のとりやすさ, 人間関係への配慮, 基本的な生活, 性格, その他)に分類した。同様に越(2002)は, 現職教員の大学院生29名を対象として教師用RCRTを簡略化して実施し, 8つのカテゴリー(能力, 物事に対する姿勢・意欲, 行動統制のとりやすさ・とれやすさ, 人間関係の配慮, 基本的な生活習慣, 性格・他者への関わり, 性格・明るさ, 性格・表出性)に分類し, 特に教師が学級指導を行っていく上で, 児童・生徒の行動を統制する視点である「素直, 穏やか, 自律」といった言葉が強く表れていることを指摘している。本結果で得られたコンストラクトも, 概ね手塚や越が示したカテゴリーに分類できる。一番多かったのは「素直」で13名である。「素直でない」も2名いたので「素直であるか, ないか」という視点で児童を見ている教師は15名となる。「優等生タイプ」も8名, 「自己中心的」も6名で「学級をかき回す」「適応力がある」「指示に従う」などの視点も見られる。本結果からも「児童・生徒の行動を統制する」視点が出現しているといえよう。「明るい」「明朗」は合計すると14名で中学校教師にはこの観点はなく, 小学校では「性格が明るいかどうか」と言う点が重視されるのかもしれない。

7-1-2. 養護学校教師のコンストラクト：教師用RCRTⅢの養護学校の教師への有効性を検討するため, 被験者3人を質的に考察する。以下には被験者からのコメントも適宜織り込んだ。

①M先生の事例：M先生(女性)は現在知的障害の養護学校に勤務しており, 教職経験が15年(小学校5年, 中学校5年, 養護学校5年)である。12名の児童生徒をA欄(個人記載欄)に記入している。出現コンストラクトは養護学校特有のものが多く, 全部で二次元である。

第一の認知次元は全体の分散の52.4%を説明し「気持ちが読みとれるー読みとれない」「気持ちが読みとれないー読みとれる」「成長が大きかったー少ない」の3つである。知的障害の養護学校に通う児童生徒の中で, 自分のことを言葉で自由に表現できる児童は少ない。そのため教師は児童の気持ちを, 表情や態度から読みとろうとする。うれしいときに笑顔を見せてくれる場合はよいが, 自分の気持ちをうまく表現できないために, 癇癪をおこしたり, パニック状態になってしまう児童も多いとのことである。養護学校に勤務する教師が児童に接する際に, 重視する視点と言えるだろう。M先生はこれら第一因子を「その子が何を考え, 行動しているかがあまり分からないが, 先生を信頼することができれば成長は大きい」と表現している。教師と児童の信頼関係に関する視点と

いえよう。

第二の認知次元は全体の分散の29.4%を説明している。この次元は「がんばりやーなまけもの」「偏食ー食べ物に好き嫌いが無い」の2つで構成されている。これらは普通学校の教師にも見られる視点ではあると思うが、偏食については特に養護学校ならではの視点ではないかと考えられる。養護学校において給食指導は、大きな比重を占めている。児童は偏食が多く、普通学校の児童以上になんでも食べるように給食中に指導することが多くなるとのことである。M先生はこれら第二因子を「自分で頑張って成長できる子は、あまり指導する必要がなく見守っている」と表現している。第二次元の第一次元との相関関係は.130と低く、第一次元とは関係のない独立したものであることがうかがわれる。

②S先生の事例：S先生（男性）は現在知的障害の養護学校に勤務し、教職経験が11年（小学校3年、養護学校9年）である。10名の児童生徒をA欄に記入し、全部で二次元である。彼はM先生とは違い、得られたコンストラクトは普通学校でもよく見られるものが相対的に多かった。

第一の認知次元は全体の分散の58.1%を説明し「がんばりやーさぼりや」「優等生的ー劣等生的」「まじめーふまじめ」「努力家ーさぼり」「気分やー落ち着いている」「わがままー従順」「やさしいーきびしい」の7つで構成されている。S先生はこれら第一因子を「精神的に落ち着いていて、こつこつとまじめに頑張る子」と表現している。

第二の認知次元は全体の分散の23.6%を説明している。この次元は「はきはきーぐずぐず」「明るいー暗い」「活動的ー非活動的」「元気ー元気でない」の4つで構成されている。これらも第一次元同様に普通学校の教師にも見られる視点である。S先生はこれら第二因子を「明るく活動的な子」と表現した。普通学校の教師の多くが、小学校段階において「性格が明るいかどうか」という点を重視していることを考えると、S先生も同様の視点を重視しているようである。第一次元との相関関係は.363と相関もある。このようにS先生の認知視点は、普通学校の教師がもつ一般的な認知傾向をもっているといえる。

③O先生の事例：O先生（男性）は現在知的障害の養護学校に勤務し、教職経験が18年で養護学校一筋に歩んできた教師である。17名の児童生徒をA欄に記入しており、全部で三次元である。彼はM先生と同様に、コンストラクトに養護学校特有のものが頻出していた。

第一の認知次元は全体の分散の37.4%を説明し「のみこみがいいーわるい」「リズム感がいいー悪い」「赤ちゃんぽいー大人っぽい」「手先が器用ー不器用」「コミュニケーション能力が高いー低い」の5つで構成されている。O先生はこれら第一因子を「優等生（手のかからない子）」と表現している。養護学校では将来の自立に向けて「作業実習」の時間があり、その仕事内容は段ボールの解体やボールペンのシール貼り、陶芸や木工、手芸といった手先の器用さを要求され、同じ作業を何回も繰り返すことが多いとのことである。「のみこみが悪い子」や「手先が器用でない子」は教師がついて一緒に作業を行うことが多くなるので、「のみこみがいいか、手先が器用かどうか」という視点が生まれるのだろう。毎日の日課として「リズム運動」を重視し取り入れている学校が

多く、リズム感が悪い児童には教師がついて一緒に運動を行うことが多くなる。コミュニケーション能力についても、言葉などでうまく表現できる子はあまり手がかからないが、うまく表現できない児童はその子の気持ちをくみ取ってあげることは難しい。第一次元は、養護学校の教師特有のコンストラクトであろう。

第二の認知次元は全体の分散の29.4%を説明している。この次元は「多動－落ち着いている」「わがまま－素直」「急にパニック－パニックなし」「自分勝手に振る舞う－きちんとしている」の4つで構成されている。これらも第一次元同様に養護学校の教師特有のコンストラクトであろう。O先生が第二因子を「自閉的傾向の強い子」と認知しており、「わがままな子」とは認知していないことも養護学校に特有な点であろう。第二因子は第一因子とも.406とやや高い相関関係を示し、自閉的な傾向をもつ児童の対応に苦慮していることが推測できる。

第三の認知次元は分散の11.7%を説明している。この次元は「単純－複雑」「おしゃべり－静か」の2つで構成され、O先生は「困った子(手のかかる子)」と表現をしている。これは養護学校の教師特有とは言い難い。「単純でおしゃべりな子」が指導がしやすいこともあろう。しかしO先生が単純でおしゃべりな子＝「困った子(手のかかる子)」とみていることから、その子の独自性を示すコンストラクトと考えられる。第三因子は第一因子とは.384、第二因子とも-.426とやや高い相関関係にある。O先生の児童生徒認知は、「優等生(手のかからない子)がどうか」「自閉的傾向の強い子」「困った子(手のかかる子)」の3つが組み合わさっているようである。

以上の僅か3名の養護学校の教師の考察より、結論を引き出すのは早計ではあるが、全般には当然ながら養護学校特有のコンストラクトが頻出するようである。「気持ちが読みとれる－読みとれない」「リズム感がいい－悪い」「手先が器用－不器用」「コミュニケーション能力が高い－低い」「多動－落ち着いている」「急にパニック－パニックなし」などがそうである。これらのコンストラクトは、障害の特性を示すものや養護学校のカリキュラムの特性を示すもので、普通学校では出現しにくいものである。特に養護学校一筋のO先生から出現するコンストラクトには固有のものが感じられた。教師版RCRTが養護学校の先生からも同様に独自の視点を収集できる点で、この手法の有効性は感じられたものの、今後教師版RCRTを利用する場合には、特にその抽出時に養護学校用の工夫が必要かもしれない。ただし、うち1名の教師は必ずしも養護学級特有の視点ではなかったことも明記しておく。この場合は、同じ教師版RCRTで問題ないのである。養護学校版を改訂すべきか否かは今後の検討課題である。

7-2. 教師用RCRTⅢと指導要録版RCRTⅡの比較検討

7-2-1. 因子数の比較：教師用RCRTⅢと指導要録版RCRTⅡの全被験者に個人内因子分析を試み、その因子数の平均を求めた(表1)。

表1 教師用RCRTⅢと指導要録版RCRTⅡにおける被験者の因子数の平均数

RCRT	平均因子数 (%)	SD
教師用Ⅲ	2.77	1.10
指導要録Ⅱ	2.06	1.31

表1は、教師用RCRTⅢ、指導要録版RCRTⅡでそれぞれ得られた因子数の平均を示している。t検定を行った結果、因子数の平均値の間に有意差が見られた ($t=3.28$, $df=51$, $p<.01$)。指導要録版の因子数は、教師用の因子数より減っている。指導要録に基づく児童生徒認知では12の視点は用意されているものの、実際には2因子程度の視点しかない。

7-2-2. 寄与率の比較：教師用RCRTⅢと指導要録版RCRTⅡの全被験者に個人内因子分析を試み、その第一因子の寄与率の平均を求めた(表2)。角変換を行ってt検定を行った結果、寄与率の平均値の間に有意差が見られた。 ($t=-4.48$, $df=38$, $p<.001$) 教師用と指導要録版の第一因子寄与率を比較すると、教師用の方が寄与率が低い。

表2 教師用RCRTⅢと指導要録版RCRTⅡにおける被験者の第一因子寄与率の平均値

RCRT	平均寄与率 (%)	SD
教師用Ⅲ	44.64	7.96
指導要録Ⅱ	52.94	9.78

7-3. 指導要録版RCRTⅡについて

7-3-1. コンストラクトの平均値について：表3は指導要録版RCRTⅡの各コンストラクトの平均値である。なお、評定は1～5の5段階であり、特に天井効果、床効果はなかった。

表3 指導要録版RCRTⅡにおける各コンストラクトの平均値および標準偏差

項目	平均値 (%)	SD
基本的な生活習慣	3.38	.303

健康・体力の向上	3.39	.307
自主・自律	3.31	.232
責任感	3.48	.254
創意工夫	3.21	.258
思いやり・協力	3.35	.284
生命尊重・自然愛護	3.21	.242
勤労・奉仕	3.36	.299
公正・公平	3.21	.282
公共心・公德感	3.30	.338
基本的な学習習慣	3.45	.338
学習に対する関心・意欲	3.53	.281

7-3-2. 各コンストラクトの共通性について：個人内因子分析した際の共通性の平均値を表4に示した。「健康・体力の向上」は.62, 次いで「生命尊重・自然愛護」が.69が低い。これら2つの項目は、教師にとって重要な視点とはいえないようである。それに対して「基本的な学習習慣」は.84, 次いで「学習に対する関心・意欲」が.82が高い。これら2つの項目は、RCRTと比較検討を行うために加えた2項目で、指導要録にそもそも備わっていた10項目より高い値である。教師は指導要録の10観点よりも、「学習習慣」「学習に対する関心や意欲」を中心に児童を捉えているといえる。反対に「自然愛護・生命尊重」については、授業で動植物や自然、生命尊重を扱う具体的な場面は限られており授業時数も多くはない。「健康・体力の向上」は、従前は「明朗・快活」という項目であったが、平成14年度より加えられた項目である。学校では、一日の大半が学習指導であることを考えると、教師の認知視点が学習指導中心であることはむしろ当然のことであろう。

指導要録にそもそも備わっていた項目の中では、「基本的な生活習慣」「自主・自律」が共に.80と高く、次いで「責任感」が.78, 「公共心・公德心」が.77と高い。「基本的な生活習慣」は「規則正しく生活しているか」「きまりや校則を守っているかどうか」などといった学校生活を無難に過ごしているかどうかという評価であり、全体との共通性が高くなる。「自主・自律」は自分で考え判断できるか、自制心を持って自律的に行動できるか、より高い目標に向かって努力をしているかといった点から評価され、集団行動の中において評価される部分が大きい。学校・学級の秩序という点を考えると中心的な視点となろう。

以上の結果から、教師は「学習態度がよいか」「学習に意欲的に取り組むか」という2つの視点を軸に、「基本的な生活習慣が身に付いているか」「自主的で自律的か」という2つの視点が組み合わせられている可能性が高い。その上で他の8項目が評価されているのではないだろうか。

表4 指導要録版RCRTⅡにおける各コンストラクトの共通性の平均値および標準偏差

項目	平均値 (%)	SD
基本的な生活習慣	.80	.087
健康・体力の向上	.62	.174
自主・自律	.80	.105
責任感	.78	.103
創意工夫	.69	.139
思いやり・協力	.73	.142
生命尊重・自然愛護	.69	.163
勤労・奉仕	.76	.100
公正・公平	.75	.120
公共心・公德感	.77	.137
基本的な学習習慣	.84	.086
学習に対する関心・意欲	.82	.090

7-3-3. 各コンストラクトの標準偏差の平均値：各コンストラクトの識別力をみるために個人内標準偏差をとり、その平均値、標準偏差を出したのが表5である。各項目の平均値をみると、「生命尊重・自然愛護」は.49, 「公共心・公德感」が.65, 「創意工夫」が.69とこれらが低い。これら3つの項目は教師にとって、重要な視点とはいえないようである。それに対して「基本的な生活習慣」は1.06と最も高く、次いで「基本的な学習習慣」が1.02, 「学習に対する意欲・関心」が.98である。これら3観点においては、教師は十分識別している可能性が高い。「毎日の生活習慣がきちんとしており、学習習慣が確立しており、意欲的に取り組む児童」かどうかを児童を識別する際の基準になっているようである。「自主・自律」も.93, 「責任感」も.91と高いことを考えると、学級の当番活動や係活動にも、きちんと取り組む児童、学校の中では「優等生」タイプで手のかからない児童、特に注意や指導を加える必要がないかどうか重要な視点なのだろう。

表5 指導要録版RCRTⅡにおける各コンストラクトの標準偏差の平均値および標準偏差

項目	平均値 (%)	SD
基本的な生活習慣	1.06	.196

健康・体力の向上	.82	.199
自主・自律	.93	.232
責任感	.91	.240
創意工夫	.69	.288
思いやり・協力	.77	.218
生命尊重・自然愛護	.49	.225
勤労・奉仕	.81	.177
公正・公平	.71	.275
公共心・公德感	.65	.289
基本的な学習習慣	1.02	.210
学習に対する関心・意欲	.98	.184

全体の中で「生命尊重・自然愛護」は.49と低い。自然を愛護したり、自他の生命を尊重するような具体的な行動は学校生活の中では機会が少ない。「公共心・公德心」も.65と低い。日本の文化や伝統を守る、学校の一員としての自覚が分かるような具体的な場面は確かに実際には少ないであろう。「創意工夫」も.61と低い。生徒は時間割に沿った規則正しい生活を送ることが要求され、当番・係活動も決められたことをやり遂げることが求められがちであり、自分なりのアイデアをもって取り組む場面というのはあまりない。こうした点もあいまって、以上の3項目については、教師にその視点は乏しく、きちんと評価しているとは言えないだろう。

7-4. 考察のまとめ：教師用RCRTⅢと指導要録版RCRTⅡについて、因子数の変化、認知次元およびコンストラクトの変化を検討した結果、教師用は確かに質量ともに個性記述的なものだった。また養護学校の教師にも教師用の有効性が示されたが被験者数が少ないため、今回の調査だけでは判断できない。一方指導要録版では、学校生活を送る上での要請視点が出やすかった。この指導要録版RCRTⅡを用いて、各コンストラクトの平均値、共通性や標準偏差を検討した。教師の児童認知次元は「学習習慣や学習に対する意欲・取り組み」で授業を中心に行われている。教師の児童識別次元は「基本的な学習習慣」「学習に対する意欲・取り組み」「基本的な生活習慣」である。指導要録にもある他の9項目については、十分機能しているとは言い難い。

例えば、学習の場面において、「自分の意見をはっきり述べている」という姿が見られると、「自主・自律」の評価のプラス評価が行われ、グループ学習などで遅れている児童に援助している姿が見られると、プラスの評価が行われるようである。学校生活の大半が授業であるので、この結果はある意味当然のことであろう。小学校は学級担任であるので授業だけでなく、他の場面で児童を観ることが可能であるが、教科担任制である中学校・高等学校の教師は授業を通して、児童を評価していく割合が高くなっていくことも想像される。

つまり指導要録版から言える点は、教師が指導要録の評価をする際には、①基本的な学習習慣の

確立②学習に対する意欲・関心③基本的な生活習慣の確立が重要な視点のようである。特に③については、生活すべてのことに重なってくる。これらは教師の一般的認知傾向とも重なるといえるだろう。反対に、あきらかに識別力・共通性の低い項目は、「生命尊重・自然愛護」であった。こうした項目を児童の評価にすることは難しい。もちろん、その意図は否定はできないが、指導要録に入れるにはもう少し異なる言葉、視点で再考する必要があるのではないか。

8. 総合的考察

8-1-1. 教師用RCRTの改訂とその個性記述的面の確認：教師用RCRT（近藤，1995）を2人の現職教員に対して行い、その有効性と問題点を事例研究的に精査した（山口，2004；山口・高橋，2005）。その結果2人の教師の学級経営・児童認知の状況を、通常の心理テストでは把握できないほど詳細に個性記述的に学級経営のあり方を活写することができた。しかし近藤版RCRTに対する①エレメントの問題②コンストラクトを抽出する際の問題③フィードバックの問題の3点から、本論文では教師用RCRTⅡ、さらには教師用RCRTⅢを作成し、改善案を提示した。

教師用RCRTⅢでは、比較させる対の児童を、「現在も含めて今まで担任した児童生徒と現在担任している児童」まで拡げ、現在担任している児童と組み合わせた。コンストラクト抽出の観点は、「似ている子同士」「印象に残る子」「ウマが合う子」「ウマが合わない子」「わかりやすい子」「理想の児童・生徒」とした。

教師用RCRTの個性記述的な面の有効性を検討するために、教師用と指導要録版との比較検討を行った結果、教師用は個性記述的なものであった。それは養護学校教師に対しても適用可能なものだった。それに対して指導要録版では、学校生活を送る上での「要請」の視点がより強くあらわれる傾向が示された。教師用と指導要録版の因子数と第一因子の寄与率の比較を行ったところ、教師用の平均因子数は指導要録版を上回り、教師用の平均寄与率は指導要録版を下回った。質量ともに教師用の方が多様な認知視点で児童をみていることが明らかになった。

8-1-2. 簡略版RCRTと有効なフィードバックに向けて：教師用RCRTⅢによって得られたコンストラクトは、概ね手塚（2000）や越（2002）が示したカテゴリーに分類することができるものであり、本結果からも、「児童・生徒の行動を統制する」視点は教師一般の認知傾向であるといえよう。同様に指導要録版RCRTⅡを検討することで、教師の一般的な認知傾向として①基本的な学習習慣の確立②学習に対する意欲・関心③基本的な生活習慣の確立の3点が重要性が示唆された。もちろん教師用RCRTのもつ長所を考えると、伊藤（1999）も指摘しているように、各教師の一人一人個性的な記述を生かすべきであり、独自のコンストラクトを抽出することも重視すべきである。あまりに一般的なコンストラクトで強引にまとめていくことはKellyの理論から離れていくからである。あくまで簡略版を作成するために上記の一般的視点を利用するに限定しておくべきであろう。

それを踏まえてではあるが、被験者にきわめて多くの労力をかけるにもかかわらず、その見返りとしてのフィードバックの乏しさといった問題（山口・黒沢，2000）を考えると、簡略版を考える

必要があろう。教師用RCRTを用いた研究は、教師と児童の不適合状態の原因を探るという臨床的な文脈の中での研究が多く、健康な普通の教師が自分自身を見つめ直し、積極的に活用していくというものは少ない。教師が学級経営に不全感を感じた時に、すぐに自分自身で実施し、チェックできるような形になるのが望ましい。

そのもっとも簡略なものが通知表の指導要録そのものではないか。毎学期ごとに教師はこの指導要録をチェックし、児童への認知を確認している。しかし、指導要録では12の項目を用いて評定しているが、本研究からみられるように2因子程度しか抽出できない。教師が認知していない項目はできるだけ省略した方が望ましい。本研究では指導要録の行動記録の項目そのものの検討をする予定ではなかったが、図らずも有効な項目とそうでない項目とがわかった。本研究で示唆された、重要な3つの視点をまず第一に丁寧にみる必要があるだろう。こうした点を踏まえて簡略版RCRTを提案する（付録参照）。

手続きとしては、①エレメントはクラス全員の児童を記入する。想起順位にこだわることなく、出席番号順でよい。②上述の行動記録の3視点ですべての児童を5段階評定させる。③児童生徒認知図をえがく（この点を多変量解析などを駆使して描くことは省略して良い）。この際、②の評定の際にあまりに分散が少ない場合に、教師のステレオタイプの発想が示唆される。すなわち、毎学期ごとに通知票をつける際に、重要な3視点ですら、分離されていない評定をするのであれば、そのとき教師は児童をステレオタイプの的に眺めている可能性が高いのである。

ここでさらに可能なら③の部分で被験者が児童生徒認知図をみて特徴をつかみ、極端に中心から離れた児童が認識できれば望ましい。児童生徒認知図が教師が予測した結果であるなら実は問題ないだろうし、予想外の結果が出たのであればそこで自分の教育実践を振り返ってみればよい。その上でもっと詳しく調べてみたいと思えば、個性記述的な「教師用RCRT」を用いてさらに詳細に分析すればよいだろう。

8-1-3. 結語として今後の課題：本研究では改訂版として「教師用RCRTⅢ」を提案し、最終的に簡略版を提案したが、他の教師用RCRTとの比較対照までには至らなかった。したがって、これらの改訂が優れているかどうかについては実証性は乏しい。あくまで随時現職教員からインタビューを行い、改訂していったためである。今後複数の改訂された教師用RCRT間での比較を試み、目的によってどのようなフォーマットがもっとも有効かを検討する必要がある。

コンストラクト抽出のための観点を、「似ている子同士」「印象に残る子」「ウマが合う子」「ウマが合わない子」「わかりやすい子」「理想の児童・生徒」の6観点としたが、これが本当に優れた観点かを検討する必要がある。これら6観点についても教師固有のものがあったとしてもよく、なぜこの6観点が重要かは教師各自が確認すべきである。もし重要であるなら、その後の多変量解析を行わなくても、自分自身が「なぜウマが合わないのか」を考えるだけでも、教育実践に生きてくるだろう。そもそも教師の児童認知がステレオタイプに陥りやすいのを是正するためのRCRTである。ステレオタイプであるコンストラクト抽出のための自分なりの視点を各教師が見いだすことが重

要なのである。

第三に教師の一般的な認知傾向の検討を行い①基本的な学習習慣の確立②学習に対する意欲・関心③基本的な生活習慣の確立という3視点の重要性が示唆されたが、この3観点で本当に集約できるものなのかどうか検討する必要がある。今回に限ってもすべての被験者がこれらに集約されていると述べているわけではない。あくまで叩き台としてのものである。

第四に、統計上の処理の問題についても検討していく必要がある。児童の評定の段階は何段階が適切かという問題や、分析のための多変量解析を用いることの問題については十分検討することができなかった。この点はRCRTそのものの抱える深刻な問題である。

最後に、フィードバックの問題が挙げられる。今回、簡略版RCRTを含めてフィードバック法の提案を行ったが、これも全く不完全なものであり、さらに充実させていくべきであることはいうまでもない。教師用RCRTの分析は、被験者である教師が分析に積極的に関わっていかなければ、結果を示しただけの意味のないものに終わる。そうならないために、今回の提案を叩き台にして、より有効にRCRTを活用していく技法の確立を行っていく必要があるだろう。

主要引用・参考文献

- 伊藤亜矢子 1999 Role Construct Repertory Testの教育への利用 教育心理学研究,47,107-116.
- 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.
- 近藤邦夫 1995 『子どもと教師のもつれ-教育相談から-』 岩波書店
- 越良子 2002 児童・生徒認知に関する教師の自己把握 上越教育大学研究紀要, 21, 2, 617-633.
- 高橋博剛 2003 教師版RCRTの改善点の検討 群馬大学教育学研究科修士論文(非公刊)
- 手塚美枝子 2000 教師の認知が児童の学級適応に及ぼす影響 上越教育大学大学院修士課程学校教育専攻 教育経営コース修士論文(非公刊)
- 山口陽弘 2004 教師版RCRT(Role Construct Repertory Test)改訂のための予備的検討 I 群馬大学教育学部紀要,53,383-402.
- 山口陽弘・黒沢学 2000 Multidimensional-Scaling(多次元尺度構成法)を用いた児童・生徒に対する教師の視点の分析 群馬大学教育実践研究,17,269-285.
- 山口陽弘・高橋博剛 2005 教師版RCRT(Role Construct Repertory Test)改訂のための予備的検討 II 群馬大学教育学部紀要,54,249-268.
- (追記:本研究は、高橋博剛の「教師版RCRTの改善点の検討」平成15年度群馬大学大学院教育学研究科修士論文の一部を全面的に加筆・修正したものである。)

付録

簡易版教師用RCRTの教示

I. この調査は先生方がクラスの子どもひとりひとりについて、どんなイメージをもっているのかを調べるものです。誰にも見せず、自分で判断できるものです。まず、出席番号順に、児童生徒の名前を別紙の児童生徒名欄に書き込んでいって下さい。

II. これから、クラスの子どもについて、3つの視点から評定をしていっていただきます。下記の(1)～(3)の質問に答えて、3つの項目ができている子どもには「○」をつけてください。

(1) あなたのクラスの中で、あなたの目から見て「小学生(中学生)らしい基本的な学習習慣が確立している」ことができている子どもには「○」をつけてください。以下の評定も同様な要領でお願いします。

(2) あなたのクラスの中で、あなたの目から見て「学習に対して意欲や関心がある」ことができている子どもには「○」をつけてください。

(3) あなたのクラスの中で、あなたの目から見て「基本的な生活習慣が身に付いている」ことができている子どもには「○」をつけてください。

(4) あなたのクラスの中で、あなたにとって、なかなか好感がもてない子ども、相性が合わないと感じている子ども、あるいは、関係がどうもしっくりいかなかったり、イライラさせられることの多い子ども、今指導上気になっている子ども、注目している子どもはいませんか? 「相性が合わない子」欄に○をつけてください。

(5) 「小学生(中学生)らしい基本的な学習習慣が確立している」、「学習に対して意欲や関心がある」、「基本的な学習習慣が身に付いている」のそれぞれ3つとも○がついている子どもはいませんか?

さらに、「小学生(中学生)らしい基本的な学習習慣が確立している」、「学習に対して意欲や関心がある」、「基本的な学習習慣が身に付いている」のそれぞれ3つとも○がついていて、「相性が合わない子」に○がついている子どもはいませんか?

その子ども同士を比較します。例えば次の様です。

この例では、「学習習慣」・「興味関心」・「生活習慣」の欄に3番のT・I、6番のS・K、8番のM・Wの3人が3つとも○がついています。その上、6番のS・Kは「相性が合わない子」の欄に○がついています。このような、3番のT・I、6番のS・K、8番のM・Wの3人の比較をします。どうして、3番のT・I、8番のM・Wと同じように○がついているのに6番のS・Kだけ「相性が合わない子」として○がついているのでしょうか。

番号	児童生徒氏名	学習習慣	興味関心	生活習慣	相性が合わない子
1	H・T				
2	K・A		○		
3	T・I	○	○	○	
4	R・I	○		○	
5	A・S			○	
6	S・K	○	○	○	○
7	N・N				
8	M・W	○	○	○	
9	T・S		○		
10	H・K			○	

あなたの目からみて、「相性の合わない子ども」の欄に○がついている子どもと○がついていない子どもの間にどのような違いがあるのかを考えてください。そして、「相性の合わない子ども」の独自の特性をできるだけ単純な形容詞(またはそれに類する言葉)を用いて「苦手な子・指導に困っている子にみられる特性」欄に書いてください。

例えば、次のような場合も同様の作業をしてください。「学習習慣」・「興味関心」・「生活習慣」の欄の2つに○がついているが「相性の合わない子」の欄に○がついている子どももいた場合です。次の例をご覧ください。

この例では、11番のS・K、13番のK・H、14番のH・F、16番のY・Kの4人に同じよ

番号	児童生徒氏名	学習習慣	興味関心	生活習慣	相性が合わない子
11	S・K	○		○	
12	N・S		○		
13	K・H	○		○	
14	H・F	○		○	
15	R・T			○	
16	Y・K	○		○	○
17	A・K				
18	Y・T			○	○
19	Y・G				
20	T・S			○	

うに○がついています。その上、16番のY・Kは「相性が合わない子」の欄に○がついています。

このような場合にも同様に、11番のS・K、13番のK・H、14番のH・F、16番のY・Kの4人を比較をします。どうして11番のS・K、13番のK・H、14番のH・Fと同じように○がついているのに、16番のY・Kだけ「相性が合わない子」の欄に○がついているのでしょうか。

あなたの目からみて、「相性の合わない子ども」の欄に○がついている子どもと○がついていない子どもの間にどのような違いがあるのかを考えてください。そして、「相性の合わない子ども」の独自の特性をできるだけ単純な形容詞を用いて「苦手な子・指導に困っている子にみられる特性」欄に書いてください。

次のような場合も同様の作業をしてください。「学習習慣」・「興味関心」・「生活習慣」の欄の1つに○がついているが「相性の合わない子」の欄に○がついている子どももいた場合です。また、「学習習慣」・「興味関心」・「生活習慣」の欄の1も○がつかないが「相性の合わない子」の欄に○がついている子どももいた場合です。次の例をご覧ください。

番号	児童生徒氏名	学習習慣	興味関心	生活習慣	相性が合わない子
21	H・S	○		○	
22	I・K				○
23	M・B	○			○
24	T・N	○			
25	K・K				
26	N・N	○	○		
27	A・S			○	

この例では、23番のM・B、24番のT・N、の2人に同じように○がついています。また、22番のI・K、25番のK・Kには、同じように○がついていません。このような場合にも同様に、23番のM・B、24番のT・Nの2人を比較をします。どうして2人とも同じように○がついているのに、23番のM・Bは「相性が合わない子」の欄に○がついているのでしょうか。

また、22番のI・K、25番のK・Kは、2人とも3つの欄に○がついていません。

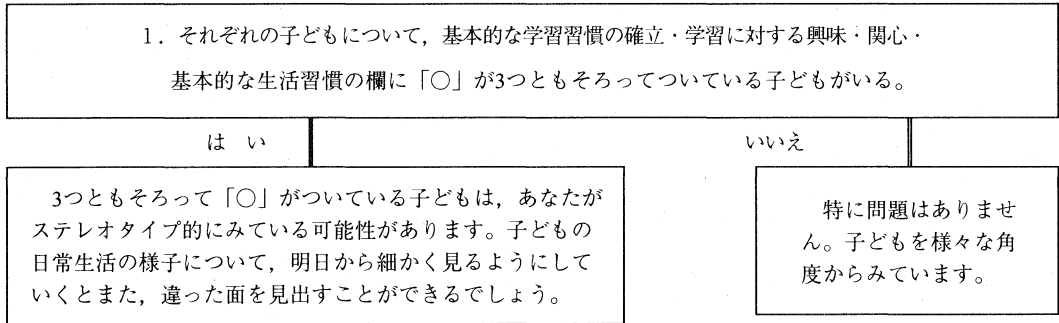
あなたの目からみて、「相性の合わない子ども」の欄に○がついている子どもと○がついていない子どもの間にどのような

違いがあるのかを考えてください。そして、「相性の合わない子ども」の独自の特性をできるだけ単純な形容詞(またはそれに類する言葉)を用いて「苦手な子・指導に困っている子に見られる特性」欄に書いてください。

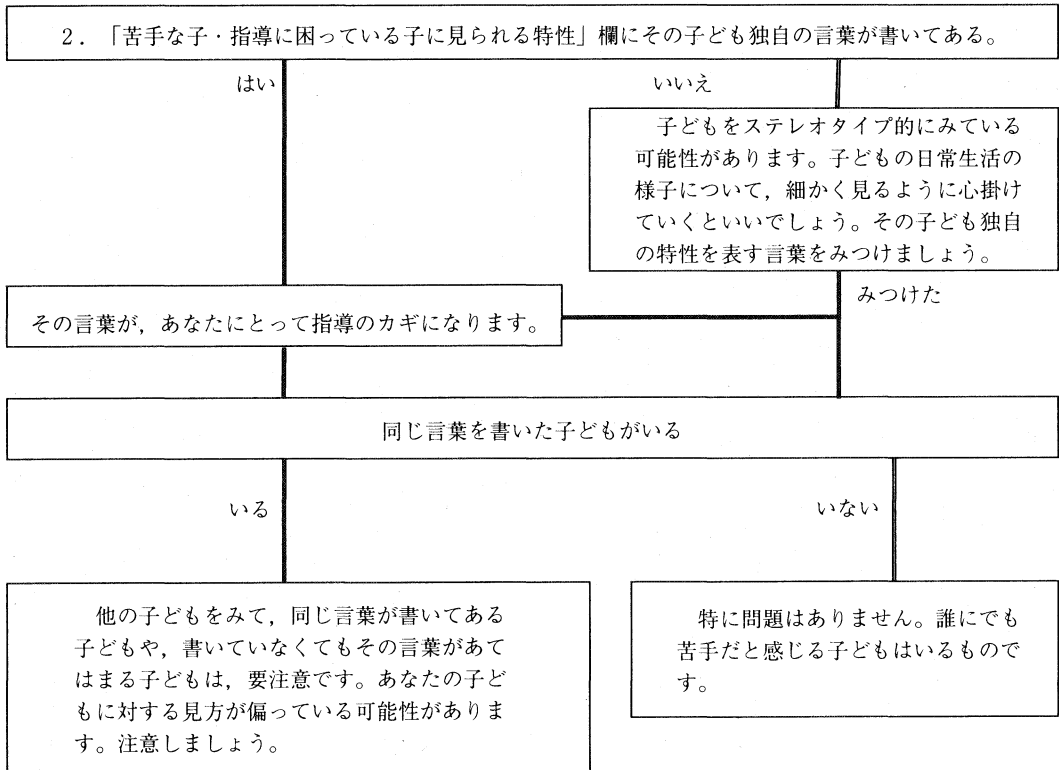
以上の例のように、「学習習慣」・「興味関心」・「生活習慣」の欄の○のパターンが同じ子ども同士の中で、「相性の合わない子」の欄に○がついている子どもと○がついていない他の子どもの間にどのような違いがあるのかを考えていきます。

(6) 今、特性を書いた言葉を眺めて、似たもの同士をまとめたり、関係の深いものをつなげたりして、あなた自身の言葉で解釈して定義をして、「複数の子どもに共通する特性」欄に書いて下さい。どうしても、一つにまとめることが難しい方は、二つ以上になってもかまいません。これで終わりです。ありがとうございました。

簡易版教師用RCRTのフィードバック



「苦手な子ども」の欄に○がある場合（ない場合は3にお進みください）



3. もっと詳しく自分の学級経営の状況を知りたいと思う方は、児童生徒認知図をえがく方法があります。あなたの子ども認知がどのような特徴をもっているのかを図で明らかにすることができます。興味のある方は、ご相談ください。

簡易版RCRT

児童・生徒に関するイメージ調査 回答票

学校名			学年・組	第 学年 組
在籍数	男子 人	女子 人	計	記入者 男・女
年 齢			教職経験	年 (臨時含む)
校種別経験	小学校	年	中学校	年 高等学校 年 養護学校 年

番号	児童生徒氏名	学習習慣	興味関心	生活習慣	相性が合わない子	相性が合わない子・苦手, 指導に困っている子に見られる特性	複数の子どもに共通する特性
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							