

学習の動機づけ要因としての同一視

—大学生女子における回想的自由記述の分析から—

湯川隆子

Identification as a Motivational Factor in Learning

— An Analysis of Recollected Descriptions

by College Female Students —

TAKAKO YUKAWA

目 的

筆者は従来より「学習の動機づけ要因としての同一視仮説——学習場面において生じた生徒の教師への同一視は学習に対するひとつの内発的な動機づけとなる」を検討しており、現在までに調査的研究（日教心，1970），実験的研究（日教心，1971，教心研，1974，1975）による資料を報告してきている。そしてその中で，同一視の指標のひとつとして同一視スケール作成の模索も行ってきた（日教心，1972）。

筆者の考えている同一視仮説とは，日常的な表現を用いれば，『教師が好きで尊敬していると，その教師の担当している教科も好きになり，その教師にあこがれ，近づきたいという気持ちからその科目に意欲的・積極的に取り組むようになる』という現象だといえよう。

このような現象は従来の枠組からすれば，「教師—生徒関係」という非常に包括的なテーマの範疇に入るものであるが，この教師—生徒関係で扱われている内容の一側面を『同一視 (identification)』というひとつの概念機制より規定し，学習の動機づけとの関係から理論化することが筆者のかねてよりの企図である（これは主に Kagan, J. の見解に依拠しそれを発展させたものである）。

本研究は，これまでの一連の研究をさらに進展させるべく準備中であるプロジェクトに先立って，筆者の想定している同一視仮説にあたる現象が現実にとれほど存在しているのかを確認しておくという，いわば傍証的資料の意味をもつものである。

具体的には，(1)学習の動機づけに結びつくような生徒の教師に対する同一視現象が実際にどれくらいあるのかを回想的自由記述という方法によってみること，そして，(2)その記述内容が筆者の作成した同一視スケールにどの程度反映されているかをみること，の2点が本研究の目的である。

方 法

被験者 Ss：私立女子大学3年生 120名。

（データ不備の Ss を除外したため有効 Ss 数は 104 名である。）

調査内容

Ⅰ質問票Ⅰ—回想的自由記述によるもの

「学習への動機づけとなるような教師に対する同一視」が Ss の過去にあったか否かを問うもので質問内容は以下のようである。

(1), (イ)「今までにあなたが一番好きで、尊敬し、自分に影響を与えたような教師がいるか.」, および(ロ)「あなたが一番きらいでそのために自分に何か影響を与えたような教師が今までにいるか.」を Ss に問い, (イ)(ロ)各々に『いる』と答えた場合, その教師と出あった時期 (小・中・高・大), 教師の当時の年齢, 性別, 担当教科を回答させる。

(2), (1)で回答した教師について, Ss からみた評価を4つの質問に対する自由記述という形で回想的に記述させる。質問(ア)「その教師の性格や人柄, 授業の教えぶりなどその教師の人物像(プロフィール)について」, 質問(イ)「その教師に対して抱いていた感じや印象について」, 質問(ウ)「その教師の授業に臨んだ時の気持, 態度について」, 質問(エ)「その教師から受けたと思う影響の内容について」

Ⅱ質問票Ⅱ—同一視スケール (CMS)

Kagan, J. の同一視仮説に基づいて筆者が作成したもので(湯川, 前掲 1970, 1972), 次の5個の下位スケールからなる30項目の5段階評定尺度である。④教師(モデル)の能力の認知—8項目, ⑥教師との情緒的結合, 交流—8項目, ③教師との類似性の認知および欲求—5項目, ④教師に対する自発的模倣の欲求—5項目, ⑤代理情緒関与—4項目, 可能な得点範囲は30~150であり, 得点の高い程同一視傾向が強いとみなされる。(注1)(得点化の方法は後述)

実施手続および時期 集団で質問票Ⅰ, Ⅱを一括して実施。1977年6月。

結 果

Ⅰ質問票Ⅰ—自由記述の結果の分析

〈1〉 まず質問(イ)(ロ)に対して『いる』と答えた Ss の人数を調べ, 次いで(イ)(ロ)各々に該当する教師の①年齢, ②性別, ③出あった時期, ④担当教科についてみる。なお, (イ)「今までに好きな教師がいる」と答えた者を P 群 (Positive group), (ロ)「きらいな教師がいる」と答えた者を N 群 (Negative group) と以下略記する。

(1) 質問(イ)(ロ)に対して『いる』と答えた Ss の人数——〈Table 1〉

P 群: (イ)に『いる』と答えた Ss 数	N 群: (ロ)に『いる』と答えた Ss 数	(イ)(ロ)ともに『いない』と否定した Ss 数	計 (注2)
78 (75.0%)	30 (28.8%)	18 (17.3%)	126

〈Table 1〉全体に関する検定結果は $P < .01$ で有意であった (χ^2)。そして, P 群はそれ以外の者 (N 群と(イ)(ロ)ともに否定した群) より有意に多く, また, N 群はそれ以外の者 (P 群および否定群) より有意に少ない (ともに CR; $P < .01$)。

(2) P 群, N 群における当該教師についての①年齢, ②性別, ③出あいの時期, ④担当教科

(注1) CMS とは cognitive motivational scale の略である。このスケールの内, 松田の因子分析の結果では⑥, ③, ⑤が独立の因子として抽出されている (松田, 1974, 77)。

(注2) P, N ともに『いる』と回答した Ss が22名おり, それを P, N 群各々に算入したため, 合計は104より大きくなっている。

に関する分析結果は以下のとおりである。

①当該教師の年齢——〈Table 2〉

〈Table 2〉の教師の年齢に関して、P群とN群の有意差はなく、かつ、P群内、N群内においても有意差はみられなかった（いずれも x^2 検定）。

②当該教師の性別——〈Table 3〉

〈Table 3〉の教師の性別に関する検定では、P群とN群の有意差はなかったが（ x^2 ）、P群内、N群内においては有意差が認められた（ともにCR； $P<.01$ ）。教師の性別では好きな教師、きれいな教師ともに男性教師の場合が有意に多いという結果になっている。

③当該教師と出あった時期——〈Table 4〉

〈Table 4〉の検定結果では、教師と出あった時期においてPとN群に有意差はなく、また、P群内、N群内での検定でも有意差はなかった（いずれも x^2 検定）。

④当該教師の担当教科——〈Table 5〉

〈Table 5〉についての検定では、担当教科において、PとN群間、また、P群内、N群内いずれにおいても有意な傾向は認められなかった（ x^2 ）。

〈Table 2〉 当該教師の年齢構成（人数）

	20歳代	30歳代	40歳代	計
P群	21 (26.9)	33 (42.3)	24 (30.8)	78
N群	5 (16.7)	12 (40.0)	13 (43.3)	30

()内は%

〈Table 3〉 当該教師の性別
(人数)

	男	女	計 (注3)
P群	55 (71.4)	22 (28.6)	77
N群	22 (75.9)	7 (24.1)	29

()内は%

〈Table 4〉 当該教師との出あいの時期 (人数)

()内は%

	小学校	中学校	高校以上 (注4)	計
P群	25 (32.1)	23 (29.5)	30 (38.5)	78
N群	10 (33.3)	12 (40.0)	8 (26.7)	30

〈Table 5〉 当該教師の担当教科 (人数)

	国語	数学(算数)	社会	理科	英語	全科
P群	12 (15.4)	10 (12.8)	6 (7.7)	4 (5.1)	8 (10.3)	14 (17.9)
N群	3 (10.0)	4 (13.3)	3 (10.0)	3 (10.0)	1 (3.3)	5 (16.7)

	体育	その他	NA (不明)	クラス担任	計
P群	6 (7.7)	7 (9.0)	4 (5.1)	7 (9.0)	78
N群	4 (13.3)	3 (10.0)	3 (10.0)	1 (3.3)	30

()内は%

(注3) P, N群ともに性別について無回答のSsが1名づついたため、合計は77, 29名となっている。

(注4) 高校以上の中には、大学時代がP群—3名, N群—2名いたが、これは他の小, 中に比べて極めて少ない頻数であったため、高校以上としてまとめた。

〈2〉、〈1〉で回答された教師についてのSsの評価(質問(ア)～(エ)に対する自由記述)の結果を分析する。Ssの記述内容をみると、質問(ア)～(エ)間にかかなりの重複がみられたため、分析は(ア)～(エ)を通して改めて次の④～⑩のように分類して行った。

④当該教師の人物像に関する内容、⑤その教師の授業の仕方、態度に関する内容、⑥その教師の授業に臨んだSsの態度、気持ちに関する内容、⑦その教師からSsが受けた影響の内容。

(1) P群における記述内容〈Table 6 参照〉

まず、質問(ア)～(エ)を通読した結果、P群の78名のほぼ全員が筆者の仮説にあたるような教師への同一視経験があったとみられる。すなわち、記述の明確さ、詳細さの程度はあれ、④⑤⑥⑦⑧⑨⑩いずれのカテゴリにおいても仮説を否定するような評価(記述内容)はひとつもなかった。とりわけ、筆者の仮説に関連していると思われるカテゴリ⑥の記述内容についてみると、全員が「がんばって勉強した36/78名」、「授業が楽しかった24/78名」、「真剣に受けた17/78名」、「興味もてる授業だった15/78名」、「意欲的・積極的に受けた14/78名」、「必ず予習、復習をした14/78名」といった内容のどれかひとつを、もしくは幾つかを重複してあげている。それらの中でも『その先生の授業なので……』という理由を明確にあげて授業への積極的態度を記述しているSsが38/78名もいることが注目される。このカテゴリ⑥におけるP群での最も消極的な回答が『きれいな科目だったが好きな先生の授業なので好きになるように努めた』というものであった。

さらに、カテゴリ⑦のその教師から受けた影響についてみると、ほぼP群の全員が知的面、価値および人格面の両方をあげていたが、ここでは特に仮説に対応する知的面での記述内容を取り上げる。知的面で当該の教師から受けた影響としてあげられている内容を概観すると大きく次の3つに分けられる。第1は「その教師の担当している教科が好きになった、興味をもつようになった」というもので、当該教科への動機づけ促進効果とよべるものである。これをP群の約半数(46/78名)があげている。この内、筆者の同一視仮説の最大の証左になりうるような「成績が上った」をあげている者が13名存在している。第2は当該教師の授業を通して「教師」という職業に憧れ、「教師になりたいと思うようになった」という進路選択面での影響をあげているものである。これは当該教科はむろんのこと、その教師の人格もおのずから含まれたよりグローバルな動機づけ効果だとみなせる。これをあげている者が21/78名いる。第3は具体的な教師の特性の自発的模倣とみられるもので、「字が似てきた」、「本の読み方が似てきた」といった非常に具体的な事項に関するものである。これをあげているSsは5名と少ないが、こうした影響も同一視仮説に沿うケースであろう。

以上あげたようにP群のSsのほぼ全員が同一視仮説にあてはまるような記述をしており、その中でも、筆者が特に期待していた第1の記述をP群の約半数が行っている。こうしたことから筆者の同一視仮説にあたる現象は現実にかかなり存在しているとみてよいと思われる。

今までにカテゴリ④～⑩の中から同一視仮説に対応する内容を特にカテゴリ⑥、⑦を中心にみてきたが、Ssの記述内容の明確さ、詳細さの程度に従ってP群の中からさらに2群をとり出すことができた。この2群は筆者の仮説を顕著にあらわしているケースといえよう。

〔P++群(17名)〕—『その教師が好きで、その科目が好きになり、その教師に少しでも近づきたいと一生懸命勉強した。そしてその方面に進みたい(その専門の教師になりたい)と希望するようになった』という記述をしている者。

〔P+群(13名)〕—『その教師が好きだったのでその科目が好きになり、授業も意欲的に受

け、成績が上った』という記述をした者。

(2) N群における記述内容〈Table 7 参照〉

P群と同要領で記述内容を④～⑩に分類した結果、P群ほど各カテゴリ内でまとまった傾向はみられず記述内容はバラエティに富んでいた。全体として④～⑩を通して肯定的な評価をしているSsは極めて少なかった。特にカテゴリ⑩の当該の教師の授業に対するネガティブな評価が目立った。たとえば、「えこひいきをする 14/30名」,「事務的な授業 7/30名」,「よく叱り失敗をとがめる 5/30名」など生徒を余り顧みない授業態度を批判している者が多かった。P群と対比させる意味で、同一視仮説に特に関連の深いカテゴリ⑨のSsの授業に臨んだ態度についてみると、「そんなにいやではなかった」という1名を除いて、「がまんして受けた 12/30名」,「漫然と受けた 8/30名」,「その授業がゆううつだった 5/30名」など消極的な態度をもっていたものが25/30名と非常に多い。これは全体の83%にあたるが、残りの17%は、「先生の話を利用しない」,「その先生の授業を無視した」,「反抗的態度をとった」という積極的に授業を拒否するような記述をしていた。

さらにカテゴリ⑩の受けた影響についてみると、知的面では「その科目がきれいになった」が圧倒的に多く11/30名もいる。その他には4名のSsが、「むしろその先生に頼らず自力でがんばる」といったたぐいの内容をあげている。この⑩においては知的面での記述そのものが15個とかなり頻度が少なく、価値面、人格面での影響をあげるSsの方が多くことに特徴がみられる。この価値面の中でP群に比較して目立つことは、反面教師影響—たとえば、「人を一面からみてはいけない」,「人のすききらいをしてはいけない」,「その先生のようにならない」,「えこひいきしない先生になりたい」など——を記述している者が多いことであった(13/30名)。

以上、P群、N群についてSsの記述内容の分析・検討を行ったが、当該教師の年齢、性別、出あいの時期、担当教科別にみた記述内容の分析では、P群、N群いずれにも目立った傾向、特徴は認められなかった。

Ⅲ 質問票Ⅱ—同一視スケール(CMS)の結果の分析

質問票ⅠでのSsの回答傾向が筆者の作成した同一視スケール(CMS)にどのように反映されているかをみる。

〈1〉 P群、N群におけるCMS得点の分析

CMSの得点化については、30項目の各項目の5件に各々1～5点を与え30項目の合計をもつ

〈Table 8〉 P、N群のCMS得点、SDと検定結果 (注5)

		全体得点	④	⑤	⑥	⑦	⑧
可能な得点範囲		30～150	8～40	8～40	5～25	5～25	4～20
P群 (N=78)	M (SD)	120.33 (14.12)	33.35 (4.17)	35.76 (3.85)	17.04 (4.25)	19.97 (3.16)	14.22 (3.36)
N群 (N=30)	M (SD)	54.67 (14.01)	19.67 (6.26)	13.07 (4.39)	6.37 (2.18)	9.07 (3.14)	6.50 (2.74)
t値と有意差 (df=106)		21.488*	13.037*	26.111*	12.990*	15.937*	11.128*

(* P<.01)

(注5) 下位スケール④、⑥についてはP群とN群の分散のF検定が有意であったので、修正してコクラン法を使用したt検定を行ってある。

て各SのCMS得点とした。P, N群における平均得点およびSDとP群とN群間の検定結果を〈Table 8〉に示す。

〈Table 8〉にみられるように、P群とN群の間で全体得点および下位スケール得点いずれにおいても有意差が認められた。

さらに、P群内において特に顕著なケースとしてとり出した〔P⁺⁺群〕,〔P⁺群〕について、その平均CMS得点を求めたところ、〈Table 9〉のようであった。〔P⁺⁺群：17名〕とP群の残りの人数（61名）、次いで〔P⁺⁺群とP⁺群：30名〕とP群の残りの人数（48名）との間でそれぞれt検定を行ったところ、どちらの場合にも有意差はなかったが、平均得点が、〔P⁺⁺群〕>〔P⁺⁺群+P⁺群〕>〔P群全体〕の順になっており、明確、詳細な記述をしている者ほどCMS得点が高いという傾向がうかがわれる。

〈Table 9〉〔P⁺⁺群〕,〔P⁺群〕のCMS得点とSD

	N	M	SD
〔P ⁺⁺ 群〕	17	123.88	12.92
〔P ⁺⁺ 群〕+〔P ⁺ 群〕	30	121.00	14.13

〈2〉 相関による分析

5個の下位スケール得点が全体得点にどのように寄与しているかをみた結果、〈Table 10〉のようであった（ピアソン:r）

〈Table 10〉にみられるように、全体得点と下位スケール得点の相関はいずれも高いが、中でも㉑—教師との情緒的結合・交流、㉒—類似性の認知、欲求、㉓—自発的模倣の欲求、の相関が非常に高い

（P+N群でみた場合）。この内、㉒と㉓は松田（1974, 77）によってCMSの重要な因子として抽出されているものである。

以上〈1〉,〈2〉の分析より自由記述による結果と同一視スケールの対応度について次のように結論できよう。すなわち、教師への同一視経験をもっているSsと反対のSsとの間に顕著な有意差がみられたことから、少なくとも本調査でみる限り筆者の作成した同一視スケール（CMS）は実際の現象を反映しうる有効な尺度だとみなせる。

考 察

分析Ⅱ,Ⅲより、筆者の仮説にあたるような同一視経験をもっている者がかなりいることが示された（これは全被験者Ssの75%にあたり、反対のきれいな教師の場合の約2.5倍にあたる）。その意味では本研究は筆者が今後仮説検証を進めていく上でのひとつの裏づけを提供してくれるものといえるが、本調査で得られた結果に対して留意しておくべき点がいくつかあると思われる。それらについて若干の考察を加えておきたい。

まず第1の点は〈Table 3〉にみられたように同一視の対象となっている好きな教師、あるいはきれいな教師いずれにおいても、男性教師の方が女性教師よりも有意に多いという結果についてである。従来、同一視は同性同士の間で生じやすいとされているが、本結果では男性教師に同一視していた女子Ssが多いことになり今までの見解に一致していない。この点を明らかにするためには、男子Ssに対しての同様の調査との比較対照が必要であろうが、本結果に対して性役割の枠組からひとつの解釈が可能のように思われる。知的面での資質、達成志向は性役

（注6） 全ての相関はP<.01で有意である。

割ステレオタイプからすれば男性にとり必要かつ望ましい特性とみられている。従って、従来の性役割の基準からSsが教師を評価しているとすれば、女性教師よりも男性教師に対してこうした知的面をより認知しやすいことはむしろ当然のことであろう。男性教師が「好き」、「きれい」いずれにおいても多いという結果は、このようなSsの性役割的な認知枠の反映と考えられるのではないか。そして、この観点からすれば知的達成を志向する女子Ssにとっては男性教師に同一視することが適切な同一視のあり方ということになる。最近では、父親や男性に同一視する女子の方が知的面のみならず、適応、精神的健康の面でも優れているという見解も提出されはじめている。こうした意味で、同性同士の同一視が望ましいという見解も再考される必要が生じはじめてるように思われる。

第2の点は同一視スケール(CMS)の妥当性、有効性についてである。Ssの自由記述の内容とCMSの対応性は平均的分析、相関的分析よりかなり高いことが示唆されたが、この中で、P群での下位スケール①と全体の相関が比較的lowであった。①は教師の知的資質、能力をどのように認知しているかをあらわすカテゴリであるが、この①に対応する記述内容を自由記述の分析①～④の中から拾ってみると(主に①教師の人物像、②教師の授業の仕方について)、P群では、知的面に関する記述内容ばかりではなく教師の人物、人柄に関するものが数多くあげられていた。つまり、教師の知的資質・能力というものは、それ自体が独立に分化して認知されるよりはむしろ人物全体、全人格的なものの中に組み込まれた形で認知され易いと推察される。こうした傾向が知的側面のみを取り上げているカテゴリ①の相関が多少低くなるという結果を生じさせたとも考えられる。

第3の点は本結果が回想された自由記述によって得られたものである点である。今回は、過去においてSsが比較的明瞭に意識し、記憶している同一視経験をひき出す目的で、特に大学生(教職志望者)を被験者に選定したのであるが、本結果を解釈するにあたって、過去の事象を問うという回想法につきまとう危険性——過去の経験が増幅されたり、歪曲化されて記憶されている危険性を十分に考慮すべきであろう。また、同じ回想をさせるにしても、被験者の年齢あるいは特性によって回答内容がかなり異なってくる可能性も留意すべき点であろう。

要 約

本研究は、「生徒の教師への同一視が学習に対するひとつの動機づけとなる」という仮説にあてはまる現象が現実にどれほど存在しているのかを調べる目的で行われたものである。具体的には、①学習の動機づけに結びつくような教師への同一視経験が過去にあったかを大学生女子に自由記述という形で回想的に問うこと、そして②その記述内容が筆者の作成した同一視スケール(CMS)にどの程度反映されるか、尺度の有効性を検討すること、の2つが目的である。

同一視経験を問う質問票(自由記述形式)および同一視スケールを施行した結果は以下のようであった。

(1) 自由記述の分析より、全Ss(104名)の約75%のSsが過去に学習の動機づけに結びつくような同一視経験をもっているとみられた。これらのSs(P群:78名)の記述内容は大きく分けて次の3つに分けられた。①その教師が担当している教科への興味が高まり意欲的に取り組んだというもの。②担当教科への積極的取り組みだけでなく、その教師を通して教師という職業に憧れ、希望するようになったというもの。③その教師の行動特徴のある側面を自発的模倣によって取り込んだというもの。

(2) (1)の場合とは反対に「きれいな教師」が過去にいたという経験のある Ss は30名おり (N群), 彼らの記述内容は, ①その教師のせいでその担当していた教科がきれいになった, ②反面教師的影響を受けた (その先生のようにはない) というものが多かった。

(3) (1), (2)に示された記述内容と同一視スケール (CMS) との対応性については, P群はN群より有意に同一視得点が高いという結果であった。すなわち, 本調査でみる限り, 筆者の作成した同一視スケールは実際の同一視現象を反映しうる有効な尺度となりうることが示唆された。

〈追記〉 本稿では, Ssの教師に対する認知, 評価を, 筆者の仮説に沿うような知的側面に主に焦点を絞って分析したが, Ssの記述の中には, いわゆる「理想の教師像」としてよく報告されているような内容も頻繁にみられた。これらは本稿では筆者の分析の意図を明確にする目的であえて本文には入れず表化するに止めた。それらは〈Table 6, 7〉に掲載されている。本資料は別の視点からみれば興味深い内容も含まれていたことを付記しておきたい。

** <Table 6-1> P群：当該の教師の人物像①

	記述内容	頻数		記述内容	頻数
知的面 (28)	◦知識が豊富である	12	価値面・ 人格面 (30)	◦きさくな	6
	◦科目に精通している	6		◦あたたかい	6
	◦研究熱心である	4		◦ほがらか	6
	◦頭がよい	2		◦自分の考えをもっている	6
	◦その他(頻数1のもの)	4		◦お母さんのような	6
価値面・ 人格面	◦尊敬できる	15		◦えこひいきをしない	5
	◦やさしい	13		◦近よりがたい	5
	◦明るい	12		◦信念をもっている	5
	◦生徒への心遣いのある	12		◦何事にも真剣になる	5
	◦好きな	12		◦職業に情熱をもっている	5
	◦厳しい中にやさしさのある (やさしさの中に厳しさのある)	10		◦お兄さんのような (お姉さんのような)	5
	◦生徒ひとりひとりをよくみている	9		◦少し短気な	5
	◦温和な	9		◦スポーツのよくできる	4
	◦ユーモアのある	9		◦寛容な	4
	◦親しみやすい	8		◦好感のもてる	4
	◦生徒の面倒をよくみる	8		◦しっかりした	4
	◦信頼できる	8		◦その他(頻数3以下の項目)	60
	◦友だちのような	7		計	329
	◦おもしろい	7			
	◦あっさりした	7			
	◦頼りがいのある	7			
	◦けじめのある	7			

<Table 6-2> P群：当該の教師の授業の仕方・態度②

記述内容	頻数	記述内容	頻数
◦熱心、熱意のある授業	17	◦やさしい授業態度	2
◦わかりやすく教える	13	◦うまい教え方	2
◦ユーモアのある、おもしろい授業	12	◦魅力のある授業	2
◦その教科以外のことも話してくれる	11	◦情熱的な授業態度	2
◦生徒の主体性・積極性を重視した授業	11	◦わからない生徒に歩調をあわせる授業	2
◦工夫に富んだ授業	11	◦文章のよみ方がうまい	2
◦ていねいな教え方	7	◦黒板の使い方がうまい	2
◦ひとりひとりの生徒をよくみた教え方	6	◦その他(頻数1の項目)	15
◦厳しい授業態度	4	計	142
◦飽きさせない授業	4		
◦真剣に教える	3		
◦独創的な授業	3		
◦生徒のえこひいきをしない授業態度	3		
◦厳しい中にやさしさのある授業態度	3		
◦自分の教え方に自信をもっている	3		
◦ひとつの事を深く掘り下げる授業態度	2		

** <Table 6> <Table 7> の表は、Ssの記述内容を分類した結果、頻数が2以上の内容事項を掲載したものである。また、頻数のカウントは1人のSの重複記述も各々頻数として計算した。

〈Table 6-3〉 P群：当該の教師の授業に臨んだ態度③

記述内容	頻数	*** 左の欄の記述内容の内、特に『その先生の授業なので…』という理由を明記してある記述内容の内訳	(頻数)
◦がんばって勉強した	36	◦その先生に認めてもらいたくて(ほめてもらいたくて)がんばって勉強した ◦好きな先生の授業なのでがんばった ◦好きな先生の授業なので楽しかった、おもしろかった ◦好きな先生の授業なのでその先生のすることを見落さないように真剣に授業を受けた ◦その先生に近づきたい、先生くらいわかりたいと思っていた	(13)
◦授業が楽しみだった	24		
◦真剣に授業を受けた	17		
◦興味のもてる、おもしろい授業だった	15		
◦意欲的、積極的に授業を受けた	14		
◦必ず予習、復習をした	14		
◦まじめに授業を受けた	9		
◦その先生に近づきたい、先生くらいわかりたいと思っていた	5		
◦その他(頻数1の項目)	4		
計	138		

〈Table 6-4〉 P群：当該の教師から受けた影響①(知的面)

	記述内容	頻数		記述内容	頻数
① 当該の教師の担当教科への動機づけ効果(46)	◦その先生の科目が好きになった	17	③ 具体的自発的模倣(5)	◦字がその先生に似てきた	2
	◦その科目の成績が上がった	13		◦先生の本の読み方のまねをするようになった	2
	◦その科目のおもしろさ、楽しさがわかった	5		◦その他(頻数1の項目)	1
	◦その科目の勉強をずっと続けるようになった	4			
	◦その科目に興味がわいた	3			
	◦その科目の方面へ進みたいと思うようになった	2			
	◦その他(頻数1の項目)	2			
				◦上述の①, ②, ③に含まれない記述内容のもの(全て頻数1の項目)	8
			計	80	
② 進路選択面での影響(21)	◦教師になりたいと思うようになった	14			
	◦その先生と同じ科目の教師になりたいと思うようになった	5			
	◦教師という職業にあこがれるようになった	2			

〈Table 6-4〉 P群：当該の教師から受けた影響⑩（価値面・人格面）

記述内容	頻数	記述内容	頻数
○先生のような人になりたい	6	○わけへだてなく人に接することの大切さを知った	2
○先生のような先生になりたい （主に人柄面で）	6	○人とのかかわりあいの大切さを知った	2
○教師という職業の重要さを知った	5	○自分に自信をもつことを教えてもらった	2
○理想の教師像をその先生にみた	4	○もの事に真剣にあたることを教えてもらった	2
○努力することの大切さを教えてもらった	4	○全てに全力であたることを教えてもらった	2
○がんばる力、根性が身についた	4	○積極性が身についた	2
○思いやりの大切さを知った	4	○今ある自分を育ててくれた	2
○友だちの大切さを知った	3	○“いい子”的になった	2
○人間としての理想の性格をその先生にみた	3	○いつもにこやかにという態度を教えられた	2
○その先生の性格をまねたいと思うようになった	2		
○人間としての生き方をその先生にみた	2	計	67
○女性としての生き方をその先生にみた	2		
○先生の考え方に共鳴するようになった	2		
○えこひいきしない先生になりたいと思うようになった	2		

〈Table 7-1〉 N群：当該の教師の人物像⑪

	記述内容	頻数	記述内容	頻数
知的面 (4)	○頭脳優秀	2	○親しみにくい	2
	○その他（頻数1の項目）	2	○神経質	2
価値面・人格面 (91)	○えこひいきをする	14	○冷たい	2
	○体罰, 暴力を加える	6	○好感のもてない	2
	○嫌悪感をもった	6	○軽べつしていた（その先生を）	2
	○生徒との間に距離をおく	4	○きらいな	2
	○よく怒る	4	○その他（頻数1の項目）	2
	○口うるさい	4	計	95
	○短気	4		
	○自分の考えを押しつける	4		
	○こわい	3		
	○陰険	3		
	○感情的, ヒステリック	3		
	○その先生との間にトラブルがあった	3		
	○生徒をばかにする	2		
	○お天気屋	2		
	○陰気	2		
	○ごうまん	2		
	○権威主義的	2		
○自信家	2			

〈Table 7-2〉 N群：当該の教師の授業の仕方・態度⑧

記述内容	頻数
○えこひいきをする	14
○事務的な授業態度	7
○よく叱り、失敗をとがめる	5
○感情的な授業	3
○教師本位の授業	3
○いい加減な授業	3
○生徒をバカにした授業	2
○その他 (頻数1の項目)	10
計	47

〈Table 7-3〉 N群：当該の教師の授業に臨んだ態度⑨

記述内容	頻数
○がまんして授業を受けた	12
○漫然と授業を受けた	8
○その授業がゆううつだった	5
○その先生の授業を無視していた	4
○その先生の話信用していなかった	3
○反抗的態度をとっていた	3
○その他 (頻数1の項目)	1
計	36

〈Table 7-4〉 N群：当該の教師から受けた影響⑩

	記述内容	頻数
知的面 (15)	○その先生の科目がきらいになった	11
	○その他 (頻数1の項目)	4
価値面・人格面 (31)	○その先生のような人になりたくないと思った	5
	○えこひいきしない先生になりたい	4
	○その先生がますますきらいになった	3
	○いじけた性格になった	2
	○人を一面からみてはいけないことを教えられた	2
	○人のすききらいをしてはいけないことを知った	2
	○その他 (頻数1の項目)	13
	計	46

参 考 文 献

- 1) 松田惺：親同一視の指標に関する検討——発達の観点から（その1）
東海心理学会第23回大会（1974）
- 2) 松田惺：人格発達における同一視分析の方法論的研究
——親同一視の指標に関する検討2——
愛知教育大学研究報告, 26, 87—102, (1977)
- 3) 塩田隆子：学習の態度的要因に関する研究——内発的動機づけ要因としての同一視——
日本教育心理学会第12回総会発表論文集, 42—43, (1970)
- 4) 塩田隆子ら：学習の態度的要因に関する研究2——内発的動機づけ要因としての同一視——
日本教育心理学会第13回総会発表論文集, 324—325, (1971)
- 5) 塩田隆子：学習の態度的要因に関する研究3——同一視の測度について——
日本教育心理学会第14回総会発表論文集, 236—237, (1972)
- 6) 湯川隆子：学習の動機づけ要因としての同一視Ⅰ；——選択行動に及ぼすモデルの効果——
教育心理学研究, 22, 11—20, (1974)
- 7) 湯川隆子：モデルの親和的相互作用が分類課題場面に及ぼす効果
教育心理学研究, 23, 51—56, (1975)