

小学校における「担任教師の働きかけ」分析のための カテゴリー作成の試みと教師の指導態度

菊池 香*・山本 奨**

(2015年2月12日受理)

Kaori KIKUCHI, Susumu YAMAMOTO

An Attempt to Categorize Homeroom Teachers' Instruction and Support and its Relation to
Teachers' Attitudes in Elementary School

問題と目的

教師には、学級経営を円滑に行い教育活動の目標を達成するために、集団を統制し個人を支援する適切な指導態度が求められている。その教師の指導態度に関する理論の代表的なものとしては、三隅（1964）が提唱したPM理論と木原（1982）が提唱したAD理論がある。

三隅（1984b）は、集団機能がP機能とM機能により成立しているとした。P（performance）機能とは、課題解決ないしは目標達成に関する機能であり、M（maintenance）機能とは、集団の存続や維持に関する機能である。三隅（1984a）によると、「教育の本質が教える者と教えられる者、すなわち、指導する者と指導される者の人間関係に関わっているならば、リーダーシップ（指導）ということは、およそいかなる教育の営みにおいても中核的なものであり、教育効果とは教師のリーダーシップによる教育効果である」という。三隅（1984b）は、学校における教師の指導態度について、強くバランスの良い指導を特徴とするPM型、課題志向型や教師中心指導型であるPm型、児童配慮に優れ支持的なpM型、放任型と考えられるpm型の4つに分類している。

また、教師の影響力に関する研究には、顕在化

された影響力であるリーダーシップ、すなわち具体的な指導行動に焦点を当てたものと、そのような指導行動を発揮する背景となる潜在的な影響力である勢力資源に焦点を当てたものがある（三島・淵上, 2010a）。三島・淵上（2010b）は、教師の指導行動を場面ごとに分けて考え、具体的な3つの場面（①学級集団全体を対象にした指導行動場面、②学級集団の中にいる児童・生徒個人を対象にした指導行動場面、③個別指導時の児童・生徒を対象にした指導行動場面）を設定し、PM機能との関連について整理している。

このように、教師の指導行動場面を分類し、その中で用いられる指導行動のパターンを分析することは、学級経営について考え、教師の指導行動の特徴を抽出する上で重要なことであると考えられる。

これを教師の指導態度に特化し、より具体的に捉えようとしたものに、木原（1982）のAD理論がある。そこでは教師の指導態度が、受容（Acceptance）と要求（Demand）の2次元で捉えられ、PM理論と同様に、4つの指導類型にまとめられている。AD型は優しく厳しい教師、Ad型は支持的な教師、ad型は厳しさを特徴とする教師、ad型はいずれの機能も十分に発揮できて

* 盛岡市役所

** 岩手大学教育学部

いない教師ということになる。最も望ましい教師のリーダーシップはAD型、次いでAd型であるという。

嶋野（1989）は、この見解に基づき、小学生を対象にしたAD指導類型測定尺度を作成し、その諸相を検討している。嶋野（1991）は児童における教師のAD指導態度認知と教師の児童認知の関連性を検討し、嶋野・河野・勝倉（1992）は教師の指導態度と児童の自尊感情との関係について検討し、嶋野・笠松・勝倉（1995）は、教師の指導態度、学校ストレスと学校不適応感について追究している。また、宝田・勝倉（1996）は中学生用AD指導類型測定尺度を作成し、生徒の認知する担任教師の指導態度教師ヘフィードバックすることと、教師の指導態度および生徒の自己開示に対する影響を検討した。古市・國房（1998）は指導態度と学校嫌いの関連から検討をしている。その他にも、勝倉・田中・高木（2001）、遠矢（2002）、嶋野・菅原（2005）、石橋・村松・町田（2007）らが、この考え方やこれに基づく尺度を活用しており、AD尺度の小学校や中学校の教師の指導態度を量的に捉えるツールとしての有効性が報告されている。

上述のとおり、AD理論はこれに基づく測定尺度の開発によって、測定可能なものとなった。しかし、そこで測定されるものは、学級の児童生徒の担任教師の指導態度に対する認知的評価であり、事実としての教師の指導行動ではない。実際の働きかけを捉え、実証するという課題が残されている。これまで、教師の児童生徒に対する働きかけを客観的に捉え分析する手法は、授業分析や発話分析、談話分析などとして深化されてきた。

授業分析とは、「現象をテキスト（文字）化すること」であると同時に「『授業の分析』という用語の意味には多重性がある」と指摘されるように（飯塚，2009）、「現象のテキスト化」には「授業をそのまま文字として起こすこと」以上の意味が包括されていると考えられる。稲垣・佐藤（1996）は、授業分析について、命題化された認識の「正しさ」と「有効性」を追究した授業に関

する技術（プログラム）の「確実性」を拡大する研究であると指摘している。また、柴田（2007）は、授業分析によって、授業研究の事後の評価の段階において、教師の力量の形成に役立ち、授業の改善の方向を見いだしたりするものだと述べている。

授業分析の手法は、その目的達成のための過程として用いられ、授業を文字化または記号化し、誰にでも共有できるものとして保存することである。Flandersのカテゴリー分析を参考にした西之園（1988）が、教師の発話に20のカテゴリーを用いた分析を紹介しているように、その分析はカテゴリーやコード化に基づくと言えよう。

発話分析とは、文字通り発話された物を文章化し分析するものである。発話生成という視点から、一斉授業における教師の「復唱」についてとらえた藤江（2000）は、教師の復唱のコード化を〈媒介〉〈受容〉〈まとめ・言い換え〉〈反復〉〈確認・問い返し〉〈疑念〉の6つを用いて、復唱に隣接する発話のコード化を〈子どもの補足説明〉〈子どもの単純応答〉〈教師の指示〉〈教師の質問〉〈教師の説明〉の6つを用いて、「復唱」に教師の発話が続く事例を解釈している。

談話分析の中で、授業における教師と児童生徒の言語的および非言語的なコミュニケーションを分析するものとしては、教室談話分析という概念がある（落合，2006）。教室談話分析は、授業全体の流れにおいて教師と児童生徒の思考を含む言語的および非言語的な行為を分析解釈する手法として活用されるもので、「児童生徒の思考に配慮した教師の「話し方」は、児童生徒の思考を左右する大きな機能を有するものであるために、そのような教師の『話し方』に関する研究は、今後教室談話分析や児童生徒の思考実態調査との組み合わせでなされなければいけない」と指摘されている。談話分析を行った岸・澤邊・野嶋（2007）は、実際の一斉授業において、教師が児童に対して行っているフィードバックの現状を明らかにするとともに、一斉授業に即したカテゴリーの開発の必要性を課題として挙げている。

授業において、担任教師の働きかけの中でも、特に言葉かけの部分に着目した西口（2000）は、大学生を対象にした調査により構成した18から成る言葉かけカテゴリーを基に、言葉かけの結果を集約するための指標を再検討するなどして14項目から成る言葉かけカテゴリーを構成している。大島（2009）は、西口（2000）のカテゴリーを使用して小学校担任教師の言葉かけを分類している。さらに金崎（2004）の分類がある。それは、「提案・意見」「発問」「指示」「説明」「問いかけ」「依頼・呼びかけ」「確認」「肯定・賞賛」「評価」「感想」「判断・許可」「否定・批判・失跡」「命令・禁止」など、13の分類により構成されるものである。

このように、教師の児童生徒への働きかけは、授業に焦点が絞られ、授業改善や学習支援に目的がおかれる形で追究されてきた。一方で、授業時間以外に、児童と教師はどれだけの時間を共に過ごしているか、という視点が抜けていることに気づかされる。ある学校の時間割を、授業時間と休み時間や清掃、給食などの授業時間以外とを区別して眺めて見ると、授業時間は270分、授業時間以外は145分あり、学校生活の約三分の一は「休み時間」であった。休み時間の関わり方によって、子どもと教師のかかわりの深さが変わってくることで、給食指導や清掃指導の場も貴重な信頼関係づくりの場となることが指摘されるように（菅野、2008など）、三分の一もの割合を占める授業時間以外の時間は、有効に用いられなければならない貴重な教育の機会なのである。また児童生徒の側から捉えられる教師の指導態度には、それが授業時間であっても授業時間外であっても、区別がないことも十分考えられる。その授業時間以外における教師の児童生徒に対する働きかけを捉える観点として、先述の授業時間のそれをそのまま用いることは可能なのであろうか。

岸・松尾・野嶋（2008）は、授業中の教師 - 児童間の相互交渉の契機となる教師発話を教師の働きかけ発話として定義し、一斉授業における教師の児童への働きかけ発話の教授行為における意味合いの分析をしているが、そこでは、授業内に

における教師から児童への働きかけには、日常会話における働きかけとは異なる、一斉授業特有の教授学的な意味を有していることが指摘されている。このことから、学級経営と生徒指導の観点から、多様な教師の言葉かけを観察するには、授業特有の働きかけによらない枠組みが必要であると考えられよう。

授業以外を対象として学習支援や授業改善を目的としない発話分析として、清水・内田（2001）の教室の談話への適応過程を明らかにした「朝の会」発話分析があり大変興味深い。しかし、それは教育活動の一場面を捉えたものである。教師の1日を観察し、授業時間と休み時間を併せて扱い、その児童生徒への働きかけを捉え、学級経営と生徒指導の観点から教育活動を分析対象としたカテゴリーは十分には検討されて来なかった。

そこで、本研究では、授業時間及び休み時間を通して行われる児童生徒に対する担任教師の働きかけを量的に捉えるためのカテゴリーを、実践研究により試作し、その修正の過程を報告し、そのカテゴリーにより得られた教師の指導態度の特徴を明らかにすることを目的とする。

これにあたり、「担任教師の働きかけ」は、教師から児童へ発せられる言葉とその態度を複合したものであるとする。また「担任教師の働きかけ」は、授業時間に限られたものではないと捉え、朝の会から帰りの会までの働きかけのすべて含むこととした。そして、そのカテゴリーは、授業分析の手法を基礎にしながら、実践に沿って改良することとした。さらに、非言語的行為の取り扱いについては次のとおりとした。本研究では、観察と記録が比較的容易である言葉つまり言語的行為の分類に主眼を置いたが、教師の表情や声の大きさ、声のトーンなど非言語的行為の果たす意味は大きい。そこで、非言語的行為は授業や休み時間といった異なる状況やその場の文脈とともに分類の手がかりとして取り扱われた。それは、非言語的行為も文脈を示すものとしてカテゴリー分類の手がかりとした清水・内田（2001）の方法を参考にしたものである。そこでは、非言語的行為の中にも、

「傾く」など言語的行為と同じコミュニケーション状の機能を果たすものがあるが、そのような行為が観察された回数は非常に少ないことを理由として、カテゴリー分析から除外されているが、本研究もその方法に従った。

I 「担任教師の働きかけ」分析カテゴリー作成の試み

方法

1 調査対象

小学校4年生の担任教師1名（男性，教職経験9年）と，その担任学級の児童36名（男子19名，女子17名）を対象に調査が行われた。

2 調査時期

2009年5月から2010年2月まで。ただし，夏休みと冬休み及び当該校が教育実習期間となった期間は実施しなかった。

3 調査材料

初期は金崎（2004）が作成した授業分析カテゴリーを用いた。その後これを改良した「担任教師

の働きかけ」分析暫定カテゴリー（第1案）と，さらに修正を加えた「担任教師の働きかけ」分析カテゴリー（第2案，TABLE 1）を用いて担任教師の行動の度数を記録した。

4 手続き

調査時期にあたる期間，週1回，曜日を定めて対象となる学級を観察者が訪問し，朝の会から帰りの会までの学校生活全般を包括した観察が実施された。それは，授業時間や朝の会，帰りの会だけでなく，休み時間，昼食，掃除など全ての時間であり，通常1日8時間に及ぶものであった。訪問回数は合計27回であった。

実践及び結果と考察

「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーの構築過程は，大きく3段階に分けられた。金崎（2004）の授業分析カテゴリーによった観察，その後これを改良した「担任教師の働きかけ」分析暫定カテゴリー（第1案）を用いた観察，さらに修正を加えた「担任教師の働きかけ」分析カテゴリー（第

TABLE 1 「担任教師の働きかけ」分析カテゴリー（第2案）

分類	説明	金崎(2004)との対応	具体例
① 発問・問いかけ	* 学習内容に関わる問い * 日常的な内容の質問 （体調，最近の様子，趣味など）	② 発問 ⑤ 問いかけ	なぜ～ですか どう～でしよう わかんないですか 最近どう～かな 元気
② 指示・判断・許可	* 行動全般に関する指示 * 指示よりも軽い呼びかけ * 正誤，良し悪しの判断	③ 指示 ⑥ 依頼・呼びかけ ⑪ 判断・許可	～しないで ～してくださ ～しように ～聞いて ～してもいい それはいいよ／だめ
③ 確認・言い換え・反復	* 発言内容の説明・確認 * 児童の発言をそのまま繰り返す， 反復する * 児童の積極的な働きかけがあっ て初めて成立する	④ 説明 ⑦ 確認	～ということだね ～と言いたんだね ～ですね
④ 提案・意見・感想	* 教師の意図や考えを児童に伝える （指導的なものを含む） * 素朴な意見・感想	① 提案・意見 ⑩ 感想	～たらどう ～してみようか ～だ，～と思う
⑤ 肯定・賞賛	* 発言内容や行動に対する肯定的 な評価をする * 学習内容の正解を示唆する発言	⑧ 肯定・賞賛 ⑨ 評価	そうそう，そうだね いいね，すごい あっているよ
⑥ 受容・はげまし	* 児童の発言や行動を促す発言 * アイコンタクトによる肯定 * 肯定的な評価の場合，⑤より明確 でないもの，わかりにくいもの * 児童の積極的な働きかけがなく ても成立する	対応なし	大丈夫言っごらん がんばって できるよ うん（正答時の流し）
⑦ 命令・禁止・否定	* 批判・叱咤を含む	⑫ 否定・批判・叱責 ⑬ 命令・禁止	しなさい しては いけない いけない，こら
⑧ 婉曲的な叱り	* 直接，命令・禁止するのではなく， 呼びかけや誘いを使った注意 * たしなめるような言い方	対応なし	～できてないよ 終わったみたいだから次 は～をやるう

2案、TABLE 1)を用いた観察の3段階である。その詳細は次のとおりであった。

1 教師の教育活動の観察

当初、児童の学校生活の教師の教育活動の観察が行われ、授業分析カテゴリー（金崎，2004）を用いることが試みられた。その実践に沿った修正により「担任教師の働きかけ」分析暫定カテゴリー（第1案）が作成された。

小学校教育現場の実情を把握し適切なカテゴリーを構築するため、3か月間、学校生活の要素抽出に重点を置いた観察が行われた。そこでは、学校生活から授業時間を除き、休み時間を独立させて分析することが可能かが検討された。観察期間のうち、2回に1回程度、対象である教師と、教育活動の実態や背景、教師の行動や言葉かけの意図、観察者の理解について検討する機会が設けられた。

授業時間に観察されたことは、以下の4点であった。児童の挙手や発言回数に偏りが少ないこと、模範行動を肯定することで他の児童への指導を促すような間接的指導が見られたこと、教壇から離れ児童の間を巡っての指導は教師から話しかけるのではなく話しかけてきた児童に応答する程度であること、発表した児童に対して支え援助する場面が見られたこと、である。これら4点は、教師個人の指導方針や指導技量と密接に関連していると考えられた。

休み時間に観察されたことは、以下の2点であった。児童から教師への関わりが想定していたよりも少なかったこと、児童からの関わりは体調不良の報告や連絡などが多いこと、である。つまり、想定していたよりも休み時間における教師と児童のコミュニケーションが乏しかったのである。この結果は、教師の仕事の多繁さを反映したものだと考えられた。

今後の観察の課題は、以下の2点であった。

2 授業分析カテゴリーの援用の試み

はじめに金崎（2004）の授業分析カテゴリーをそのまま用いて授業時間2時間を観察し、記録した。その結果、分類項目が過多であり、教師の行

動に即時に応じた分類を行い記録することが困難であること、学習内容に関わるか否かが規準となる分類であることが問題点として見出された。そこで、この分類に習熟しない教師やあるいは教育実習生によっても即時に直感的に判断できる程度に分類の数を抑えること、このカテゴリーを授業外にも適用できるものにするため学習内容とは直接関係ない規準とすることが望まれた。

（1）分類

以上の問題点から、既存のカテゴリーが本研究に適さないため、分類の数を減らすべく内容や表現の選定、集約が行われた。以下に項目内容の選定、集約されたものを示す。「分類」項目は次の7件である。

- ①学習内容に関わる問いや体調、最近の様子、趣味など日常的な内容の質問である「発問・問いかけ」。
 - ②児童の行動全般に関する指示とそれよりも軽い呼びかけ、または正誤、良し悪しの判断をする「指示・判断・許可」。
 - ③発言内容の説明や確認するもの、児童の発言をそのまま繰り返す、反復する「確認・言い換え・反復」。これは児童の積極的な働きかけがあって初めて成立する。
 - ④教師の意図や考えを児童に伝える言葉で指導的なものを含む、または教師自身の素朴な意見・感想を伝える「提案・意見・感想」。
 - ⑤発言内容や行動に対する肯定的な評価をする言葉、または学習内容の正解を示唆する言葉を含む「肯定・賞賛」。
 - ⑥児童の発言や行動を促す言葉、または肯定的な評価の場合は⑤「肯定・賞賛」より明確でないものを含む「受容・はげまし」。これは③と異なり、児童の積極的な働きかけがなくても成立する。
 - ⑦批判・叱咤を含む「命令・禁止・否定」。
- 以上であった。

（2）「説明」と「具体例」

また、項目の「説明」について、反復（③を含む）、指名（②を含む）、発言内容の確認（⑦を含む）、教師から児童への提案（④を含む）、の4点

に集約されるような働きかけが見られたため、項目の「説明」部分に追加された。

「具体例」について、＜①発問・問いかけ＞は「ほんとに～かな」、「最近どう」、「元気」、＜③確認・言い換え・反復＞は「～と言いたいのかな」、「～と思ったんだね」、「～ですね」が観察結果に基づき、追加された。また、＜⑥受容・はげまし＞には「大丈夫言ってごらん」、「がんばって」、「できるよ」、「うん」が記載された。

（3）判別

観察し分類する過程で、カテゴリー間の関連が強く、分類が困難な状況と働きかけがしばしば見られた。例えば、＜③確認・言い換え・反復＞と＜⑥受容・はげまし＞の分類である。さらに＜⑥受容・はげまし＞は児童をはげまし勇気づける言葉に関して＜⑤肯定・賞賛＞と強い関連があり、観察者が当惑する場面に直面した。しかし実践の中で判別を繰り返す中でその基準が蓄積されると仮定し、観察と記録を進めた。本研究の判断基準に関して、＜③確認・言い換え・反復＞と＜⑥受容・はげまし＞の判別は、③は児童の積極的な働きかけがあって初めて成立するもの、⑥は児童の積極的な働きかけがなくても成立するものとした。また、＜⑤肯定・賞賛＞と＜⑥受容・はげまし＞の判別は、⑤は強い賞賛や意識的な激励、⑥は「そうだね」などに代表される受容的な受け流しととれるものとした。さらに＜⑦命令・禁止・否定＞に関しては、教師の感情的な怒りと教育的指導上の叱りのうち特に厳しいものが同じ分類として扱われた。教育的指導上の叱りについて特に厳しいとみとめられなかったものに関しては＜②確認・言い換え・反復＞に分類された。さらに項目選定直後の観察準備段階では＜①発問・問いかけ＞の内容について、指示的、詰問的な言い方とそうでない言い方を項目として細分化するかどうかという点で検討を試みた。指示的、詰問的な言い方を＜②指示・判断・許可＞に分類すれば問題はないと仮定し実施したところ、観察時には準備段階で想定された困難は生じなかった。以上より、「担任教師の働きかけ」分析暫定カテゴリー（第

1案）が作成された。

3 「担任教師の働きかけ」分析暫定カテゴリー（第1案）の試用

ここでは、「担任教師の働きかけ」分析暫定カテゴリー（第1案）の試用が行われるとともに、その課題から「担任教師の働きかけ」分析カテゴリー（第2案）の作成が試みられた。

（1）具体例の追加

「担任教師の働きかけ」分析暫定カテゴリー（第1案）を試行する過程で、実際の教育場面でよく観察された言葉かけではあるが、判別に悩むものがいくつか存在するという問題点が生じた。これに対応するために新たな具体例の追加がなされた。＜②指示・判断・許可＞に、「～しているみたいだから答えてみよう（注意の意味を含む）」、「読んでください」、「～はどのような状態ですか（確認の意味を含む）」の3点が追加された。また、＜④提案・意見・感想＞に「～してごらん」が追加された。

（2）分類の追加

また、項目の追加や改良を意識して観察、記録を続けていたところ、＜⑦命令・禁止・否定＞に分類するにはやさしい口調だが、内容は＜⑦命令・禁止・否定＞に類似している言葉かけの分類が困難であった。そこで、新たな項目である⑧「婉曲的な叱り」が追加された。＜⑧婉曲的な叱り＞とは、直接、命令・禁止するのではなく呼びかけや誘いを使った注意であり、たしなめるような言い方が特徴的な働きかけである。これは、西口（2000）の「婉曲的な指示」に類するものである。働きかけ分析カテゴリー第1案での記録では、文脈により＜②指示・判断・許可＞や＜④提案・意見・感想＞として分類していたが、十分判別できなかった。＜⑧婉曲的な叱り＞を追加することにより、教育的指導の要素が強い婉曲的な注意や叱りを容易に分類することが可能となった。具体例として「～できてないよ」、「終わったみたいだから次は～をやろう」が記載された。

一方、項目の追加の問題点は、文脈により＜②指示・判断・許可＞や＜④提案・意見・感想＞に

分類することも不可能ではないこと、＜⑧婉曲的な叱り＞の出現頻度が低いこと、項目数の増加による分類する観察者の負担が懸念された。これらの不安要素を解消するため、試行により本当に＜⑧婉曲的な叱り＞を追加すべきか否かの是非を検討することとした。以上より、「担任教師の働きかけ」分析カテゴリー（第2案、TABLE 1）が作成された。

（3）記録用紙の調製

カテゴリーの改良と同時に、教師の働きかけの対象児童が識別できるよう配慮した記入用紙の作成を試みた。調査で必要な情報であると考えられた児童の名前と分類の番号、被指名回数、挙手回数を記録する記入用紙を作成した。この記録用紙は1授業時間あたり1枚を原則として使用された。しかし、休み時間等の児童が不規則に移動している時間は作成した記入用シートでは記録することが難しいという問題が生じ、観察を実施していくうえで改善が望まれた。そこで、休み時間等の記録には、一般的な学級名簿様式を用い1日1枚を原則として使用した。

4 「担任教師の働きかけ」分析カテゴリー（第2案）の試用

ここでは、新たな項目＜⑧婉曲的な叱り＞の追加の是非を検討することを主眼に「担任教師の働きかけ」分析カテゴリー（第2案）の試用が行われた。その際、実践場面では呼名による指名、指差し指名の度数を記録する一方、順番で回ってきたものは含まないこととした。ここでいう指名とは、挙手をした児童に当てて、「はい。〇〇さん。」「はい。答えは××です。」といった授業特有の状況を意味している。このデータは、働きかけの回数をカウントするにあたり、教師の指名に対する児童の反応への教師のフィードバックなのか、児童の自発的な発言に対する教師の働きかけなのかを弁別するために収集された。つまり、授業の特性のために発生した必然的な働きかけか、授業の特性とは関係ない自然な働きかけなのかを弁別するためのものであった。

また試行の過程から、働きかけが、＜①発問・

問いかけ＞、＜⑦命令・禁止・否定＞、＜⑧婉曲的な叱り＞に分類されることが極端に少ないとの課題が生じた。

（1）全体発問に関する課題

その中で、＜①発問・問いかけ＞が比較的少ない要因として次の2点が考えられた。1点目は、授業時の「全体発問の多さ」である。授業時の発問は、基本的に児童個別になされるものではなく、授業の進行のためにクラス全体に投げかけられる。個別発問は、指名後、全体発問を掘り下げる形でなされる場面が多く見受けられた。しかし、＜③確認・言い換え・反復＞、＜④提案・意見・感想＞、＜⑤肯定・賞賛＞、＜⑥受容・はげまし＞のように挙手した児童全員になされるものではなく、発言につまずいた児童の支援や発問から齟齬が生じた児童の支援として、＜①発問・問いかけ＞の個別発問がなされていた。そのため、つまずきの少ない児童に関してはあえて＜①発問・問いかけ＞をする必要がなく、度数が少なかったものと考えられた。

2点目は、休み時間における児童からの積極的な話題提供である。休み時間については、教師から質問しなくても、児童自らが教師に話しかけに来る様子が見られた。児童から話しかけられる回数が多ければ、教師自ら質問する回数は必然的に少なくなることが考えられた。これは、担任教師の働きかけが教師の一方的な方略として決定されるものではなく、そこには教師と児童との関係性に依存する様子が見えたと考えられた。

（2）叱責に関する課題

＜⑦命令・禁止・否定＞、＜⑧婉曲的な叱り＞が極端に少ない要因として、「全体指導の徹底」が考えられる。守るべきルールやきまり、規則が周知徹底されていれば、個別に指導することなく円滑な学級経営が実現されることが考えられる。また、児童同士で互いに注意し、規律正しい自律的な学級が形成される。原因と結果が明確であれば、児童は安心して生活することができるであろう。一方、ルールが徹底せず、場面や児童によって異なる指導がされていると、児童はどう行動してよ

いのかかわらず、ルールを破ることが多くなる。教師が明確なルールをもっておらず、あるいは提示されておらず、実施も徹底されていない場合、児童が混乱するのは当然のことであろう。「全体指導の徹底」が実現されていない学級の場合、必然的に<⑦命令・禁止・否定>、<⑧婉曲的な叱り>の度数が増えることが考えられる。ここでも担任教師の働きかけが教師の一方的な方略として決定されるものではなく、そこには学級の状態に依存する様子がうかがえた。

ここで検討された課題は、「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーに修正を要するものではなく、「担任教師の働きかけ」が教師と児童間の関係性や学級の状態によって変わり得るものであり、教師の指導態度によってのみ決定されるものでないことが示唆されたものだと考えられた。そこで、この点を考慮しながら、これらの分類の採否は指導態度の特徴を検討した後に判断することとした。

Ⅱ 「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーに基づく教師の指導態度の特徴

ここでは、上記にて作成された「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーを用いて、その度数を検討することにより、教師の指導態度の特徴を追究する。

方法

1 調査対象

上の研究で対象となった教師とは異なる小学校5年生の担任教師1名(教職経験14年目、男性)と、その担任する学級の児童35名(男子17名、女子18名)を対象に調査が行われた。

2 調査時期と手続き

2010年4月下旬の連続する6日間の授業日に、授業時間675分(15単位時間)と休み時間630分(1日105分×6日間)の観察と記録を、下の調査材料に基づき実施した。なお、当該学年は3クラスで構成されていたが、5年生に進級時にクラス替えが行われた。つまりクラス替え直後の4月であ

った。これは、人間関係の蓄積や変化の影響をできる限り避けることを意図したものであった。

3 調査材料

上の研究で作成された「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーを用いた。

結果と考察

児童35名のうち観察期間中、1日の欠席もなく全ての時間出席した32名(男子16名、女子16名)が分析の対象とされた。得られた度数の合計は1108件であり、一人あたりの平均は34.63件(SD=12.04)であった。

担任教師の働きかけのパターンの違いにより児童をグループに分けるため、クラスター分析を行った。データには「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーの分類別度数を、近似の指標には平方ユークリッド距離が使用され、樹状図化にはWard法が用いられた。その結果、FIGURE 1に示すとおり、25分の17で結束する各16人同数の2グループが得られた。人数の偏りについて直接確率計算(両側検定)を行ったところ、同数であることか

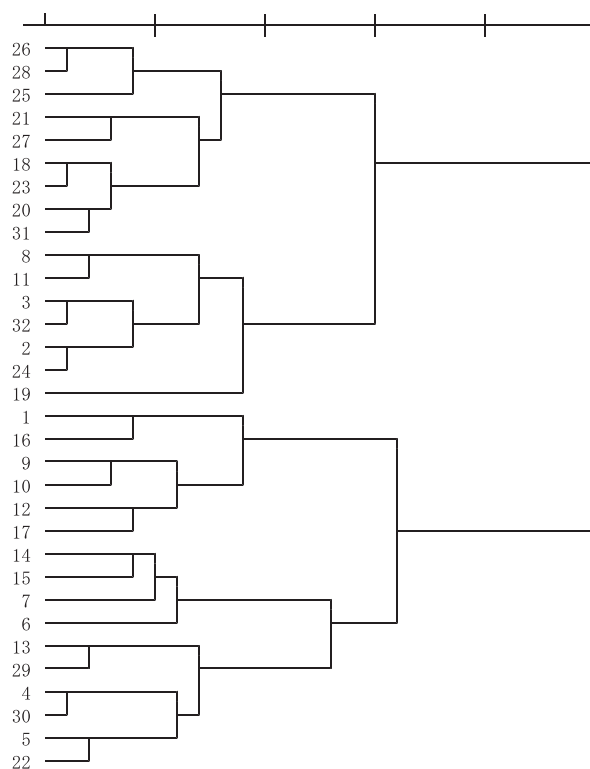


FIGURE 1 担任教師の働きかけの対象児童のクラスター

TABLE 2 「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーの度数

	① 発問・問いかけ	② 指示・判断・許可	③ 確認・言い換え・ 反復	④ 提案・意見・感想	⑤ 肯定・賞賛	⑥ 受容・はげまし	⑦ 命令・禁止・否定	⑧ 婉曲的な叱り
I 群：受容群	53	72**	70	71	57	174**	1**	1**
II 群：指示群	54	160**	68	79	81	142**	13**	12**

下線は有意に多いことを表す

* $p < .05$ ** $p < .01$

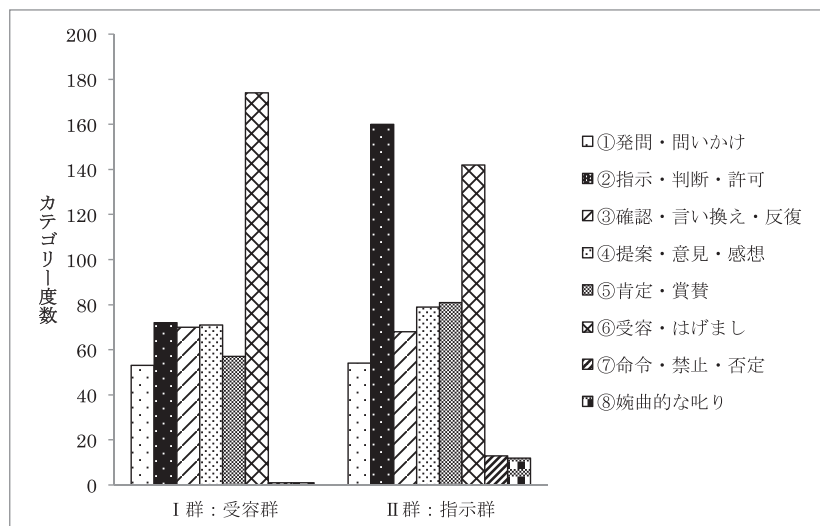


FIGURE 2 グループ×カテゴリー項目のクラスターパターン

ら当然であるが、偏りは見られなかった ($p=1.14$, n.s.)。

グループ×①～⑧の分類の度数を TABLE 2 に、そのパターンを FIGURE 2 に示した。これについて χ^2 二乗検定を行ったところ、偏りは有意であった ($\chi^2(7) = 50.429$, $p < .01$, Cramer's $V = 0.21$)。

残差分析を行ったところ、第1クラスターは、＜⑥受容・はげまし＞が有意に多かった。第2クラスターは、＜②指示・判断・許可＞、＜⑦命令・禁止・否定＞、＜⑧婉曲的な叱り＞が有意に多かった。つまり、第1クラスターの児童には、担任教師が受容やはげましを多く与え、第2クラスターの児童には、指示し命令することが多いことが示されたと言える。そのため前者児童を『受容』群、後者児童を『指示』群と捉えることとした。

性差について、『受容』群は男子4名、女子12名、『指示』群は男子12名、女子4名であり、直接確率計算（両側検定）を行ったところ、その偏りは有意であり ($p=.012$, $\phi = 0.500$)、女子には受容

的態度に関わることが、男子には指示的態度で関与することが多いことが示されたと言えた。

「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーを用いたところ、教師の指導態度について、その働きかけの対象との関係から、『受容』と『指示』という特徴的な2パターンが見出された。木原(1982)のAD理論や嶋野(1989)のAD指導類型測定尺度は、教師の指導態度について、被指導者である児童生徒の認知的評価によるものであり、「受容」と「要求」の2次元により構成されるものであった。今回の教師の行動観察から得られた『受容』はその「受容」と、『指示』はその「要求」によく当てはまるものだと考えられた。これまで、児童生徒の認知的評価によって捉えられてきた教師の指導態度に関する論について、次元による分析ではないが、教師の実際の行動の観察により支持されたものと言えよう。

性差については、『受容』群に女子が多く、『指示』群に男子が多いという結果が見られた。これ

は、女子の方が男子に比べて、強く被援助感を経験するというソーシャルサポートに関する知見（岡安・島田・板野，1993など）に由来するものと考えられた。女子は同じ働きかけを受けていても「してもらっている」「受け入れられている」という感覚を強く抱く傾向にあり、被援助感が高い。そのため、教師に対して感謝を示すことや笑顔を向けるなど感情を表す機会が多く、教師もそれに応えようと受容的な関わりを多くすると考えられた。また、実際の観察からは、女子は自ら教師に話しかけるのではなく、黙々と作業を進めたり、指示をきちんと聞き自分自身で行動したりする姿が多くみられた。これに応じて励ましの働きかけを教師が行い、これをきっかけにして会話が進められる場面が見られた。女子児童に対する『受容』的関わりの多さは、このように女子児童の特質とそれに応えようとする担任教師との関係性に依るものである可能性が考えられた。

一方、『指示』群に男子が多く見られたのは、男子の逸脱行動が一因とも考えられる。教師が感じる行動面で困難を示す子供について、小学生男子の在籍比が高いとする報告も見られる（東京都教職員研修センター，2003など）。しかし、実際には、男子が教師に話しかけるときは自分の行動があっているかどうか確認するときが多く、そのために教師も明確な指示を出す機会が多かったのではないとも考えられた。つまり、女子児童は受容的で支持的な介入を受けたときに教師との関係に安心感を経験し、男子児童は曖昧さのない明確な指示を得たときに教師との関係に安心感を経験するために、教師はこれに応える指導態度を選択しているものと考えられた。

課題となった<①発問・問いかけ>、<⑦命令・禁止・否定>、<⑧婉曲的な叱り>については、①については試行の結果一定量の度数が得られたことから、⑦と⑧については、有意な差が見られた分類であったことから、採用することとした。

総合的な考察

本研究は、授業時間及び休み時間を通して行わ

れる児童生徒に対する担任教師の働きかけを量的に捉えるためのカテゴリーを、実践研究により試作し、その修正の過程を報告し、そのカテゴリーにより得られた教師の指導態度の特徴を明らかにすることを目的としたものであった。検討の結果、教師の指導態度を具体的に捉える「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーについて、8分類により構成するに至った。その試用からその働きかけを弁別し、記録し、学級経営と生徒指導の改善に活用できる可能性が示された一方、その分類は、既存のAD理論に基づく2次元である可能性も示唆されるところとなった。この分類が、担任教師の働きかけを捉えるものとして適切であり、児童への関わりの改善や教師自身の技量の向上に資するものであるのかは、これを実践の中で利用を重ね知見を蓄積する中で質的に検討されなければならないと言えよう。また、教師と児童との関係性や児童の成長の観点から量的に検討される必要もある。また、このカテゴリーの作成に関わらない第三者によっても活用可能であり、観察者の要因に依らない分類が可能であることを、実証する必要がある。

さらに、今回は、長期間にわたる観察により、一人の担任教師から集中的にその働きかけを網羅することを試みたが、それは担任教師のパーソナリティと教師と児童との関係性、学級の状態の影響を強く受ける結果ともなった。多様な学級での活用を通じた検証が課題だと言えよう。さらに今回は、観察を行った時期がクラス替え直後の4月下旬であった。今回は、種々の影響を排除するために、新学級となって1か月を経過しない時期で行ったが、教師と児童の関係性の変化を考慮する必要も考えられる。また、それはカテゴリーを修正する経過からもうかがえたことである。時期による変化を考慮した検証が課題だと言えよう。

引用文献

藤江康彦 2000 一斉授業における教師の「復唱」の機能：小学5年の社会科授業における教室談話の分析 日本教育工学雑誌 23（4）、201-

- 212.
- 古市裕一 國房京子 1998 小学生の学校ざらい感情と教師の指導態度：ストレス理論からの検討 研究集録 107, 159-167.
- 飯塚久男 2009 授業分析におけるテキスト化の意味について 教育方法学研究16, 63-73, 東京教育大学教育方法談話会
- 石橋太加志・松村茂治・町田小百合 2007 教師の指導観と児童・生徒の学級適応感の関係 (2) 日本教育心理学会総会発表論文集 49, 251,
- 稲垣忠彦・佐藤学 1996 授業研究入門 岩波書店
- 金崎鉄也 2004 学習臨床的アプローチによる教師の実践力に関する研究—学びを促す教師の発話分析と学習者の変容の分析から 日本教師教育学会年報 13, 105-119.
- 菅野宏隆 2008 子どもとの信頼関係の構築 102-105. (小島宏編 2008 新編 学級経営読本「教職研修総合特集」(読本シリーズ No. 180) 教育開発研究所)
- 勝倉孝治・田中輝美・高木美美子 2000 教師の指導態度と友人関係を中心とした生徒の登校好悪感情に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集 42, 358.
- 木原孝博 1982 教師のリーダーシップ類型と子ども 岡山大学教育学部研究集 60, 199-217.
- 岸俊行・松尾聖一郎・野嶋栄一郎 2008 一斉授業における教師-児童間の相互交渉の契機となりうる教師の「働きかけ」発話の検討：小学校2年の国語の授業における教室談話の分析 日本教育工学会論文誌 32, 57-66.
- 岸俊行・澤邊潤・野嶋栄一郎 2007 一斉授業における教師の言語的フィードバックの実態 日本教育工学会論文誌 31, 105-108.
- 三島美砂・淵上克義 2010a 学級集団, 児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響力 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 145, 19-29.
- 三島美砂・淵上克義 2010b 学級集団, 児童・生徒個人に及ぼす教師の影響力や影響課程に関する研究動向と今後の課題 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 144, 39-55.
- 三隅二不二 1964 教育と産業におけるリーダーシップの構造-機能に関する研究 教育心理学年報 4, 83-106, 131.
- 三隅二不二 1984a 教育と科学—教師のリーダーシップ(1) 教職研修, 12(9), 54-59.
- 三隅二不二 1984b リーダーシップ行動の科学(改訂版) 有斐閣
- 西口利文 2000 学校場面における教師の心理的要因と児童への言葉かけとの関連 名古屋大学大学院教育発達科学研究 心理発達科学47, 117-138.
- 西之園晴夫 1988 授業技術講座 1 授業をつくる ぎょうせい 112-158.
- 岡安孝弘・島田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 42, 302-312.
- 大島 恵 2009 学級担任教師による児童への「読み取り」と「言葉かけ」に関する事例研究—言語的行動・非言語的行動の「サイン」に着目して— 教育経営研究 15, 23-33.
- 落合一浩 2006 児童生徒の思考に配慮した教師の「話し方」を解釈する枠組みについて 教育方法学研究 15, 161-179.
- 柴田好章 2007 教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性：重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに(＜特集＞教育現場の多様化と教育学の課題) 教育学研究 74 (2), 189-202.
- 嶋野恵美子・菅原正和 2005 児童の教師指導態度認知と親との愛着関係が学習意欲に及ぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集47, 480.
- 嶋野重行 1989 「小学校教師の指導行動と『問題行動』認知の関連(1)」日本教育心理学会総会発表論文集 31, 257.
- 嶋野 重行 1991 児童における教師のAD指導態度認知と教師の児童認知の関連性に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集 33, 475-476.

- 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応感に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集 37, 559.
- 嶋野重行 河野鈴恵 勝倉孝治 1992 教師のAD指導態度と児童のSelf-esteemの関係日本教育心理学会総会発表論文集 34, 219.
- 清水由紀・内田伸子 2001 子どもは教育のデイスコースにどのように適応するか: 小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より 教育心理学研究 49, 314-325.
- 宝田幸嗣 勝倉孝治 1996 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 日本教育心理学会総会発表論文集, 38, 312.
- 東京都教職員研修センター 2003 通常の学級に在席する児童・生徒の学習障害 (LD), 注意欠陥/多動性障害 (ADHD), 高機能自閉症等に対応した教育支援に関する研究 東京都教職員研修センター紀要, 3, 3-42.
- 遠矢幸子 2002 好きだった学級といやだった学級の相違: 学級雰囲気と教師の指導態度の認知より 日本教育心理学会総会発表論文集 44, 154.