

学級通信記事における2種類のメッセージ表現に 対する学習者の反応

大河原 清*1・荻間澤 勇人*2・佐々木 佳史*2
(1996年12月9日受理)

Kiyoshi OKAWARA, Hayato KARIMAZAWA and Yoshifumi SASAKI

Learners' Reaction to the Two Types of Messages through Classroom Newsletters.

キーワード：メッセージ，教師学，教師の言葉，あなたメッセージ，わたしメッセージ
自己開示，カウンセリング，学級通信

要 約

本稿は、学級通信の記事を2種類のメッセージ表現で作成する場合に、[1] 読み手が同一内容として受け取るか、[2] 2種類のメッセージ表現に対応する受け取り方をするかどうかを確認することが、主な研究目的である。このため、2種類のメッセージ変更に伴う内容伝達の影響を、次の2つの被験者を対象として調べている。①大学生を被験者とする場合、②高校生を被験者とする場合、とである。2種類のメッセージ表現とは、「教師学」における「あなたメッセージ」と「わたしメッセージ」に基づいている。

研究結果から、「あなたメッセージ」が生徒を命令・コントロールするメッセージであるのに対して、「わたしメッセージ」がやる気や自主性を育てるメッセージであることが確認された。また、メッセージ変更のためには、表現そのものの変更よりも、そのメッセージを変更しなければならない考え方そのものを変更することの方が、より生産的ではないかということが分かった。本稿は、従来、単独に行われてきた教育観の調査と、コミュニケーションにおける教師発言とを結び付ける研究としても位置づけることができる。

1 はじめに

学級通信を2種類の方法で作成した。1つは「あなたメッセージ」を主とする学級通信

*1 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター

*2 岩手大学大学院教育学研究科学校教育専攻

である。もう1つは「わたしメッセージ」を主とする学級通信である。ここでいう「あなたメッセージ」と「わたしメッセージ」の分類は、T.ゴードン(1985)と近藤(1993)の『教師学』によるものである。形式的には、「あなたメッセージ」は主語を「あなた」とするもので、「わたしメッセージ」は主語を「わたし」として表現できるものである。

厳密には、問題状況において「わたしメッセージ」は「能動的な聞き方」と併用されることで有効に機能するものになっている。また、これらのメッセージは主に対人的な会話であるコミュニケーション場面に適用されるもので、今回のように、文字化された学級通信の記事を対象にしている点は、本来の適用とは異なっていることに留意して置く必要がある。

研究において、「あなたメッセージ」として使用した学級通信は、共同研究者の一人である荻間澤が従来、勤務先のM高等学校で発行してきたものである。筆者らは、荻間澤が発行してきた学級通信を「あなたメッセージ」を主とする学級通信と判断したのである。

本研究では、近藤に基づき、学級通信の記事を「あなたメッセージ」から「わたしメッセージ」へと変更することとした。変更のために特に留意した箇所は、①教師が自分自身の感情を素直に表現する、②教師が生徒を非難しない、③教師が生徒を思い通りにコントロールしない、④教師は生徒を急かせて「～させる」というようなことをしない、⑤教師が責任を生徒の所為(せい)にしない、⑥生徒の振る舞う行為が他人に及ぼす影響の理由を説明する、という点であった。

これらに関連して、⑦教師が自分自身についての私的な記事を多く取り上げる、⑧さらにこの教師自身の私的な記事と関わり、教師は自分の考えを明記する、⑨生徒の行動や活動を多く取り上げる、⑩保護者の記事を多く取り上げる、という点を加味した。

これら①～⑩の項目が、後に述べる通り、5段階の評定尺度値の質問項目として採用されている。〔文責：大河原〕

2 理論

2.1 2種類のメッセージの適用場面

『教師学』でいう「問題所有」の考え方を示して、「わたしメッセージ」および「あなたメッセージ」の適用場面について述べる。

教師学で用いる「問題」という言葉は、日常、我々が用いる「問題」とは異なっている。近藤は、教師学でいう「問題」を「ある状況で人がいやな思いをしている、困っている、我慢をしていること」と説明している。栗田(1996)は、「相手の行動に対して否定的な感情を持つ」と解釈している。筆者は、これらを参考にして、教師学でいう「問題」を、「相手の行動を受容できずに、自分が欲求を持つこと」と考えている。

図1に示す通り、誰が「問題」を所有しているか、という状況によって、教師の効果的な行動は異なる。「わたしメッセージ」および「あなたメッセージ」を適用するのは、教師が問題を持った場面、つまり、生徒の行動を受容できずに欲求を持った場面である。教師は、生徒の行動を受容できるときと、できないときがある。教師が生徒の行動を受容できないときを、「教師が問題を所有する」(Cの領域)という。一方、生徒の行動を受容

できるときには、生徒の状態によって、領域を2つに分ける。1つは、生徒が何かを受容できないときである。この状態を「生徒が問題を所有する」(Aの領域)という。2つは、「生徒も問題を所有していない」(Bの領域)ときである。したがって、Bの領域は、教師も生徒も問題を所有していないときであり、教師学では、「問題なし領域」あるいは「教授＝学習の領域」という。

受容線 【生徒を見たとき】 ↓ 受容できる行動 → 受容できない行動	行動の分類 場面	教師の行動	
	A: 生徒が問題を所有	効果的な行動 能動的な受容表現	非効果的な行動 (これまでの行動) 非受容の言葉
	B: 問題なし (両者に問題がない)	(教授＝学習の領域)	
	C: 教師が問題を所有	わたしメッセージ	あなたメッセージ

図1 「教師と生徒の受容・非受容」と「教師の行動の関係」

(参考文献：近藤 (1993, p.69))

教師が問題を所有しているCの領域において、問題を解決できるのは教師のみである。問題を解決する方法の1つに、「生徒の行動を変える」ことがある。このときに、教師の効果的な行動は、「わたしメッセージ」を使うことである。「わたしメッセージ」は、教師の欲求と感情、考えを素直に伝え、教師の問題が解決する方向に向かって開かれたメッセージである。「私はこう感じ、こう考えているの、あなたはどうか？」という生徒に発言の機会を与え、主体性を期待し、待っているという意味を含んでいる。したがって、生徒が自己肯定観を持ち、親しみを中心とする快い感情を持ちやすいメッセージである。

一方、教師の効果的でない行動は「あなたメッセージ」を使うことである。「あなたメッセージ」は、教師が自分の欲求と感情、考えを伝えることなく、生徒の心の中を勝手に語り、命令、警告、説教、理詰め、批判、皮肉などで、生徒の行動をコントロールして問題を解決しようとするメッセージである。さらに、生徒に反発、抵抗感、怒り、罪悪感、焦り、恥などの不快な感情を生起させ、自尊心を傷つけ、自己肯定観を失わせやすいメッセージである。

以上のように、「わたしメッセージ」と「あなたメッセージ」は、教師が「問題」を持った場面、つまり、生徒の行動を受容できずに欲求を持った場面において適用されるメッセージである。〔文責：荻間澤〕

2. 2 メッセージ変更を容易にする考え方そのものへの注目

学級通信を「あなたメッセージ」から「わたしメッセージ」に変更するに当たっては、当初、主語を「あなた」から「わたし」へといった形式的な面での変更をすることで、文章全体のニュアンスを、それぞれのメッセージに相応しくなるように試みた。

しかし、この方法ではメッセージそのものを根本的に変更することは困難であることが分かった。

そのため、メッセージ変更をしなければならない考え方そのものに着目することにした。

メッセージ変更をする考え方そのものへの着目は、形式的な変更を容易にするものと、私達は確信するに至った。この確信は、学級通信としてメッセージを送り出す側のものである。

本稿では、2種類の学級通信記事を読んでみて、受け手側が「あなたメッセージ」による学級通信と「わたしメッセージ」による学級通信の違いを識別できるかを調べることが目的である。受け手は実際に、「あなたメッセージ」から「わたしメッセージ」へと変更されたものとして、学級通信を読み取ることができるかどうかを、変更する際に送り手側で着目した観点について読み取ったかどうかを検証しようとするものである。

メッセージ変更を行うにあたって注目した考え方そのものの観点とは、その主なものをあげれば、(1)人間性の重視、(2)教師・生徒関係の1つのシステムとしての重視、(3)教師の自己開示の必要性、(4)教師の素直な感情表現の肯定である。

(1) 人間性の重視。これは教師も人間、生徒も人間であるということである。教師も人間であり、ありのままの状態で行動するのがよいという立場の確認である。これは、『教師学』が教師のために作られた人間関係づくりのプログラムであることによる。そこでは、生徒との人間関係を築くことが求められている。教師学の場合には、教室での教授・学習の時間を増やし、その時間の質を高めるのが目的であり、その目的を実現するために、教師と生徒との人間関係づくりが求められている。つまり、教師と生徒の人間関係づくりを基盤にして、教授・学習過程が成立するという方向である。教育効果をあげるためにまず必要なのは、教師と生徒の心の絆をしっかりと築くことが求められている。教師に無関心な生徒に何を教えることができるのでしょうか、という立場である。

(2) 教師と生徒との関係を1つのシステムとして重視する。これは(1)における人間関係における「関係」を築くことと関わる。問題児があるのは問題親が存在すると同様に、教師が変われば生徒が変わるといふことの重視である。

(3) 教師の自己開示の必要性である。前述する(1)と(2)は、共に、教師学においては、教育で一番大切なことは人間関係にあるからである。このために、教師は人間としての教師自身を開示することが求められている。生徒の気持ちや考え、ホンネを理解し、受け入れようとすると共に、教師が自分自身の気持ちや考え、ホンネを伝えることが大切にされている。こうした自分自身の気持ちや考えを伝えるのが、「わたしメッセージ」である。この自己開示を具体的に実現するのが、教師自身に関する記事を書き載せることである。

(4) 教師の素直な感情表現が肯定される。前述する(1)および(3)と関連して、教師は人間として自分の感情を素直に表現することが許される。教師が自分の感情を表現することは意味があるとされる。教師が自分の感情を表現することは、威厳がなくなったり哀れな人間だと思われがちだが、実際にはそうした考えとは反対に、教師も人間であり、欲求や感情を持っていることが生徒に伝わりやすくなり、教師を人間味のある本当の人間として認めさせ、個人的に生徒に近づけるようになる。〔文責：大河原〕

3 大学生を被験者とする調査

3.1 調査方法

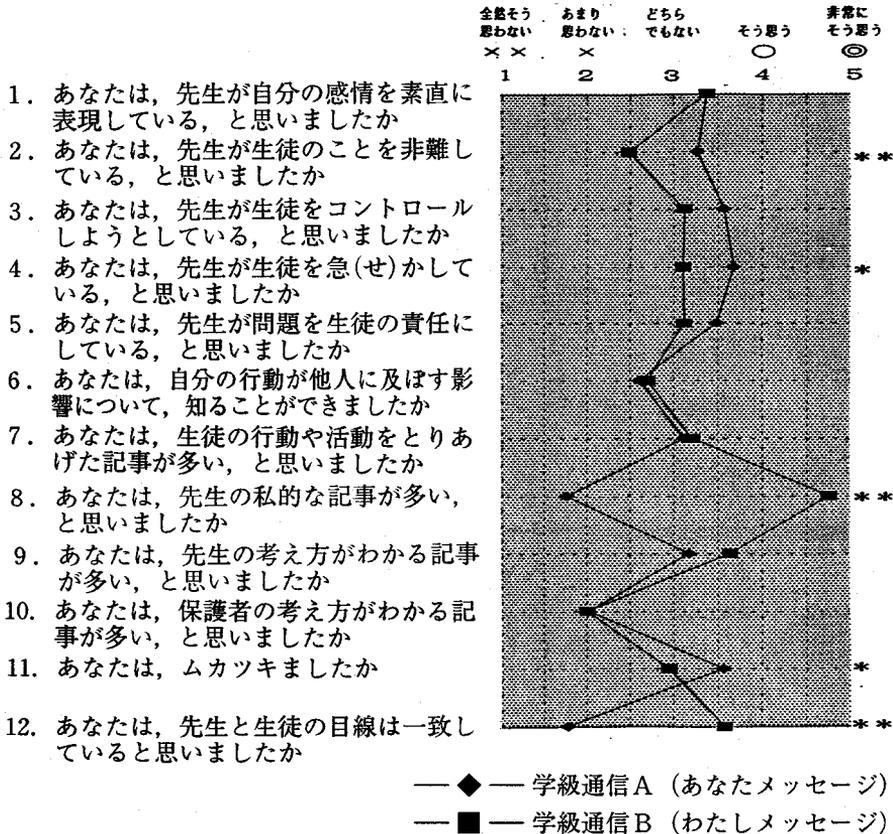
調査では、2種類の学級通信を作成した。補足資料1にある通り、「あなたメッセージ」

に基づく学級通信をAとして、「わたしメッセージ」に基づく学級通信をBとする。大学生を被験者とする調査（実施日時1996年11月8日16:10-17:35）では、はじめに学級通信Aのみを配付して、学級通信Aについてどのような内容が伝達されているかを、自由記述形式で尋ねた。次いで、学級通信Bを配付して、同様に、どのような内容が伝達されているかを、自由記述形式で尋ねた。次に、学級通信Aと学級通信Bを比較することで、どのように違うかを、自由記述形式で尋ねた。最後に、5段階の評定尺度値によるアンケート調査を行った。

3. 2 被験者および分析結果

(1) 学級通信メッセージの及ぼす全般的影響

2種類のメッセージ表現による全般的影響はどのようなであったか。



Wilcoxonの符号順位検定(両側) * p<0.05, ** p<0.01

図2 「わたしメッセージ」への変更に伴う学級通信記事に対する受け取り方の評定尺度値のプロフィール (大学生54名)

A大学3年生54名を対象とする評定尺度値の分析結果は、図2の通りであった。Wilcoxonの符号順位検定(両側)の結果、1%水準で有意差のあったのが、「2.教師の生徒への非難」、「8.教師の私的な記事の多さ」、「12.教師と生徒の目線の一致」の3項目についてである。5%水準で有意差のあったのが、「4.教師による急かせ」と「11.ムカツキ」である(大学生を対象とする調査では、質問項目を2つ(No.11 & No.12)増やした)。

すなわち、「わたしメッセージ」で表現された学級通信B(■)の方が、「あなたメッセージ」の学級通信A(◆)と比べて、学生にとっては非難の程度は低く、教師が生徒を急かすことも少なく、ムカツく度合いも低く、教師と生徒との目線もより一致していることを示していたといえる。

(2) メッセージ内容の一致度

メッセージ内容の一致度はどうであったか。

図2の評定尺度値による質問と同時に尋ねた、「学級通信Aと学級通信Bにおいて、学級通信が伝えたい内容は同じだと思いますか」という質問に対する結果は、表1の通りであった。54名中23名(約43%)の者が、「全く同一である」と回答しており、これに、「同一内容である」の人数20名(約37%)を加えると、被験者の約8割(43名(79.6%))が、学級通信Aと学級通信Bの内容は同一であると受け取っていることが分かる。

このことから、筆者らはメッセージの伝達内容を変えることなく、メッセージ表現そのものを変更することができたのではないかと判定した。

表1 学級通信Aと学級通信Bの内容の一致度

質問項目 (評定評定尺度値)	人数(人)
全く同一内容である (5)	23
同一内容である (4)	20
どちらでもない (3)	3
同一内容ではない (2)	6
全く異なる内容である (1)	2
評定尺度値の平均値 (4.04)	計 54

(3) 学級通信の作成者の一致度

学級通信の作成者は一致するであろうか。一方、「学級通信Aと学級通信Bとを作成した作者は同一人物か」に対しては、表2の通り、「全く同一」と「同一」が合わせて22名(41%)に対して、「同一作者ではない」と「全く異なる作者である」を合わせた27名(50%)である。つまり、学級通信Aと学級通信Bとは、半数の者がそれぞれ同一作者と異なる作者として捉えていたことが分かる。

表2 学級通信Aと学級通信Bの作者の一致度

質問項目 (評定評定尺度値)	人数(人)
全く同一作者である (5)	10
同一作者である (4)	12
どちらでもない (3)	5
同一作者ではない (2)	9
全く異なる作者である (1)	18
評定尺度値の平均値 (2.76)	計 54

(4) 自由記述による分析の枠組み

学生による自由記述を全て単文化することで、量的な処理を行った。以下、こうした単文化のための手続きを、はじめに述べる。

まず、自由記述による分析上の留意点は、以下の通りである。①前提として、全ての回答は被験者による言語的反応、言い換えれば、被験者が書いて答えたものであるということである。つまり、判断する資料は全て受け手の言語的応答(手書き)であることに注意する必要がある。②実際は学級通信のメッセージを読んで反応しているのだが、学級通信メッセージの向こう側に、学生は教師の人間性を見てしまう。これは、具体的には「文章を読んだだけで人間像を想像できるというのは怖い気がするが、言霊信仰という言葉がある通り、言葉にはその人の魂があるのだなあと感じた」という学生の意見に代表される。つまり、受け手の反応を通して、教師について見ているということである。③被験者の回答に基づいて、教師、生徒、両者の関係、学級通信についての意見を整理することになる。図3に、自由記述文で列挙されている対象について示す。

次に、研究上のねらいについて確認しておく。①「あなたメッセージ」と「わたしメッセージ」の結果に基づいて、学級通信の適否を判断する。「あなたメッセージ」・「わたしメッセージ」に関する感情をどの程度生起させたか。たとえば、「わたしメッセージ」であれば、主体性や自己肯定感を高めるであろう。あなたメッセージであれば、反発・反抗、抵抗・自己防衛・怒り・罪悪感・不安感・恥・当惑を生ずるであろう。②同時に、制御した要因に気づいているかどうかを調べる。図4に、教師メッセージと被験者に生起する感情との関係を示す。

研究上の枠組みはどうか。①どのようなメッセージかを識別できる(メッセージへの気づき)。②そのメッセージについてある感情を生起する(メッセージによって生起する感情)。

以上の事から、整理の観点として特に留意した点は、次の2点である。①直接表現している言葉メッセージを中心に整理する。②予測や推測を避ける。このため、分類の不明な単文は全て「その他」として分類する。

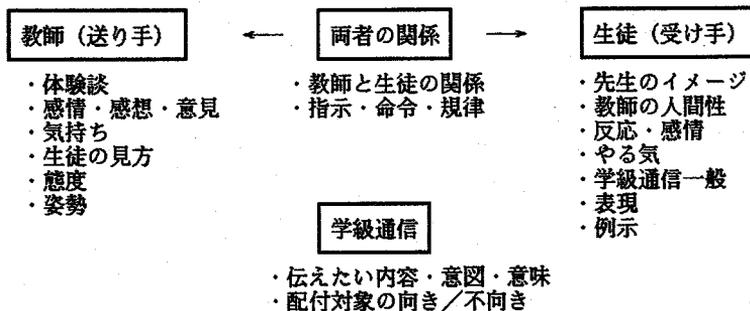


図3 自由記述文で列挙されている対象

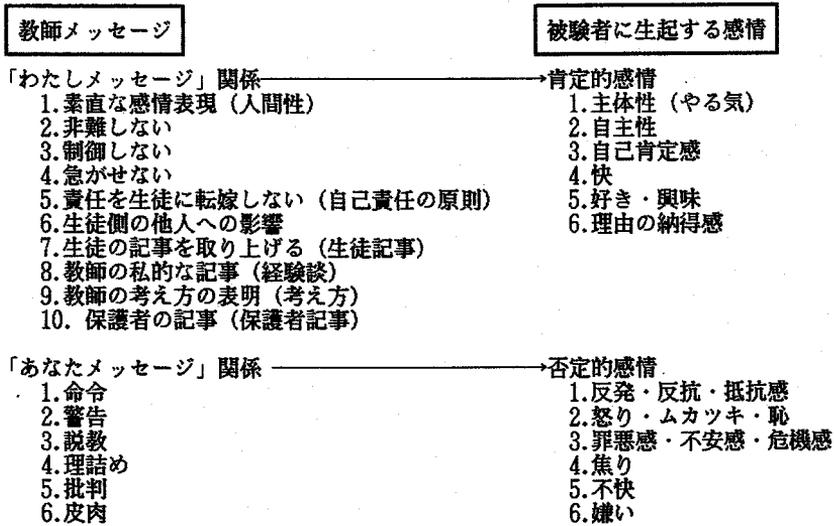


図4 教師メッセージと被験者に生起する感情との関係

表3 単文の分類カテゴリー (C1~C23; 但し、C9はC1に含めた)

C1	教師の素直な(人間性の)感情表現 ★注「C9: 教師の考え方・意見・気持ち・願い」を含む
C2	非難・批判・けなし・皮肉・怒り・断定
C3	コントロール・命令・強制・拘束・押しつけ・引き締め・型はめ 要求・注意(規範的)・警告・説教・理詰め・束縛・制限・圧力・強引 厳しい・きめつけ
C4	ゆとりがない・急かす・焦らす
C5	責任転嫁
C6	生徒行動が他人に及ぼす影響(自律を促す)
記事の対象者	
C7	生徒の記事
C8	教師の記事
C10	保護者の記事
C11	反発・反抗・抵抗感・眺みたくない
C12	怒り・ムカツキ・不快(うるさい・堅苦しい・息苦しい)・恥
C13	罪悪感・不安感・危機感
C14	やる気・主体性・自主性
C15	自己肯定感(視野を広げられる)
C16	好き(学級通信や教師)・興味
C17	嫌い(学級通信や教師)・無関心
両者の関係	
C18	教師中心(含: 学校中心)
C19	教師と生徒は同じ目線・親近感
C20	生徒中心
C21	その他/怪しいのは全てこのカテゴリーに入れる 例外: 「先生の自慢が多い」「話すぎ」(経験談-C21にした)
C22	快(楽しい)・良・肯定的感情(親しみやすい・重荷にならない・感じが良い)
C23	C2・C3・C4の反対
C24	理由(「わたしメッセージ」の特徴)

(5) 自由記述による分析結果

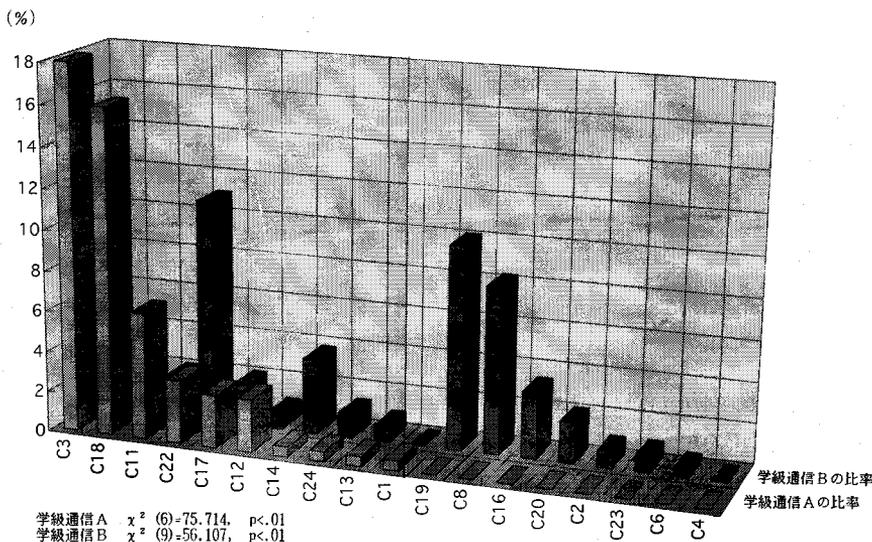


図5 学級通信Aと学級通信Bへの自由記述による分析結果 (大学生54名)
(分類カテゴリーは表3に基づく)

図5は自由記述による分析結果を示す。分類項目の各カテゴリー番号の意味は、表3に示す通りである。学級通信Aおよび学級通信Bにおける分類項目の度数を、それぞれの単文総数に対する割合として産出してある(縦軸の単位は百分率である)。単文総数は学級通信Aが195個、学級通信Bが244個である。分類項目の結果を相対度数(%)で示したのは、学級通信Aと学級通信Bにおいて単文総数を揃えるためである。

最も度数の高いのは、学級通信Aと学級通信Bにおいて共にカテゴリー番号「21. その他」の50%である(図5では表示の都合上、表示していない)。このため、このカテゴリーについては取り上げないこととする。「21. その他」は「あなたメッセージ」や「わたしメッセージ」に関係がないと思われる事項で、メッセージ表現が「読みやすい」「分かりやすい」といった表現についての度数が多くを占めているからである。

学級通信Aの結果から述べる。度数の最も高い「21. その他」に続くのは、カテゴリー番号「C3. 命令・コントロール」の18%であり、次に「C18. 教師中心(含; 学校中心)」、「C11. 反発」、「C22. 快」、「C17. 嫌い」、「C12. 不快」の順になっている。

つまり、学級通信Aは、教師による命令やコントロールが強く、このことは教師中心や学校中心の意見を表明しており、学生はこれに対して反発を覚え、嫌いであり、不快を感じるという結果を示している。一部「C22. 快」(3.1%)が見られるのは、学級通信Aの方を支持する学生がおり、その学生は「あなたメッセージ」にどっぷりと浸かっており、何の違和感も持たない学生を示しているのである。

次に学級通信Bの結果を述べる。カテゴリー番号「C21. その他」が50%と最も高いのは学級通信Aと同じである。「C21. その他」に続く度数の高い方から述べると、「C22. 快」(11%)、「C19. 同じ目線」(10%)、「C8. 教師の記事」(8.2%)、「C14. やる気」(3.7%)、「C16. 好き」(3.3%)である。

つまり、学級通信Bを支持する学生がおり、教師と生徒は同じ目線にあり親近感を抱いている。教師の記事も多く、やる気を起こし、学級通信Bや教師が好きであると感じていることを示している。〔文責：大河原〕

4 高校生を被験者とする調査

4.1 調査方法

調査は、はじめに学級通信Aを配布して、5段階の評定尺度値による質問紙（図2における質問項目No.11 & No.12を除いた1～10項目を使用）に回答してもらった。次に学級通信Bについての調査を同様に行った。その後学級通信Aと学級通信Bを比較して、どのように違うかを記述してもらった。調査時間は、調査の準備・説明に5分、学級通信Aと学級通信Bを読んで質問紙に回答するのにそれぞれ15分、自由記述が15分であった。調査はクラス単位で行った（実施日 1996年10月18日、21日）。

4.2 被験者および分析結果

(1) 学級通信メッセージの及ぼす全般的影響

被験者は、筆者の勤務先であるM高等学校の3年生の生徒185名（男子110名、女子75名）であった。学級通信Aと学級通信Bの評定尺度値の平均値は、Wilcoxonの符号順位検定（両側）の結果、質問事項1・2・3・4・5・7・8・9が有意水準1%で、質問事項6・10が有意水準5%で有意であった。

このことから、「わたしメッセージ」で表現された学級通信Bについて、「あなたメッセージ」で表現された従来の学級通信Aと比べて、次のことがいえる。1つは、「あなたメッセージ」が生徒に生起させる感情——具体的には、非難とコントロール、および急かすと責任転嫁——が起こっていない、といえる。2つは、教師の感情が素直に表れており、「わたしメッセージ」の表現になっている、といえる。3つは、記事領域に関わって、教師の私的な記事、教師の考えが多い、といえる。4つは、記事領域に関わって、生徒の記事が少ない、といえる。

(2) 自由記述の分析結果

図6は、自由記述の分析結果を、度数の高い方から示している。単文数は、学級通信Aが265個、学級通信Bが318個であった。

はじめに、学級通信Aの分析結果について述べる。全単文数に対する割合が5%以上のものは3つあった。カテゴリー番号「C3. 命令・コントロール」は、度数が72（27.2%）であった。「C18. 教師中心」は、度数が36（13.6%）であった。「C12. 不快」は、度数が21（7.9%）であった。これらから、学級通信Aは「教師中心」の考えから作られた「命令・コントロール」の表現がされており、生徒は「不快」に感じたといえる。

次に、学級通信Bの分析結果について述べる。全単文数に対する割合が5%以上のものは4つあった。「C8. 教師の記事」は、度数が57 (17.9%)であった。「C1. 教師の素直な感情と考え方の表現」は、度数が36 (11.4%)であった。「C23. 命令・コントロールはない」は、度数が28 (8.8%)であった。「C22. 快」は、度数が20 (6.3%)であった。これらから、学級通信Bは「教師の記事」が多く、「教師の素直な感情と考え方」が表現されており、生徒は「命令・コントロール」されていない、「快」いと感じたといえる。

それでは、学級通信Aと学級通信Bを比較した分析結果はどうか。「C21. その他」を除き、学級通信Aと学級通信Bに共通して比率が2%を越えて高くなったカテゴリーはなかった。学級通信Aにおいては、「C11. 反発」は、度数が10 (3.8%)、「C2. 非難」は、度数が9 (3.4%)であった。学級通信Bにおいては、これらはなかった。また、学級通信Bにおいては、「C14. やる気」と「C19. 同じ目線」は、度数が11 (3.5%)であった。学級通信Aにおいては、「C14. やる気」は、度数が1 (0.4%)であった。「C19. 同じ目線」はなかった。生徒は、「C14. やる気」について、学級通信Bでは、「読んだ後に頑張ろうという気にさせてくれる」、「自然と自分で考えてみようという気になる」、「読んで、力がわいてくる感じがする」、「生徒に自ら考えさせるような内容」、「考えさせられる言葉が使われている」と記述していた。一方、学級通信Aでは、「やるべきことはやらなければと思う」と記述していた。これらから、生徒は学級通信Aと学級通信Bを内容は同一であるが、引き起こす感情は異なると認識していたといえる。具体的に異なるところとして、学級通信Bは、教師と生徒が同じ目線に立っているので、「あなたメッセージ」が生起させる感情を引き起こさない表現になっていることと、そのような表現によって、学級通信Aよりも、「やる気」を起こしたことを指摘できる。[文責：荻間澤]

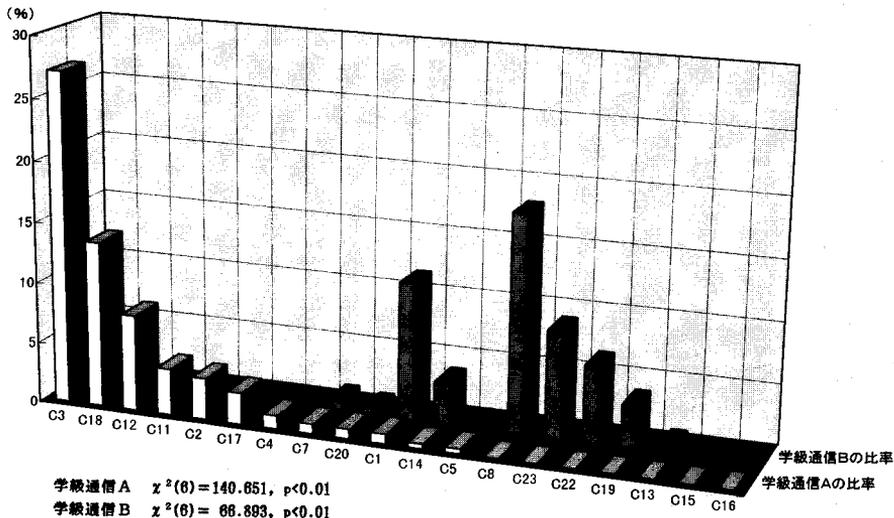


図6 学級通信Aと学級通信Bへの自由記述による分析結果 (高校生185名)
(分類カテゴリーは表3に基づく)

5 まとめと考察

5. 1 調査結果のまとめと考察

学級通信を「わたしメッセージ」と「あなたメッセージ」という2種類の表現の変更に伴い大学生を対象とする場合、[1] 同一の内容であると受け取られ、[2] 生起する感情も、「わたしメッセージ」の場合にはやる気を喚起するのに対して、「あなたメッセージ」の場合には、教師中心とするコントロール傾向の強い反発感情を引き起こすことを確認することができた。また、高校生の場合にも、同一の傾向にあることが分かった。

筆者らの研究を通して分かってきたことは、次の通りである。

(1) 言葉による表現を変更するには、その言葉を発する心持ちの方を変えることの方が効率的であろう(表現の変更には、心持ちの変更を)。

教師の言葉による表現を変えようとしても、それは非常に困難であった。しかし、そうした表現をする心の在り方のほうに眼を向けることで、それを変更すれば、容易に教師の言葉による表現が変わり得るのではないだろうか、ということである。言葉による表現の変更を、仮に口先だけの変更と捉えるならば、そうした変更方法はあまり功を奏しないのではないだろうか。反対に、そうした表現をしなければならない心持ちの方を先ず変更するならば、容易にその表現をも変更し得るのではないだろうか、ということである。

このことは、かつての、あるラジオ局での放送に通ずる。「心に愛がなければ、どんなに美しい言葉も相手の胸に響かない」。つまり、心の在り方が、その表現方法に大変影響するというものであろう。これと同じように、今回の研究から、すなわち、教師の言葉による表現を「あなたメッセージ」から「わたしメッセージ」に変更しようとする場合に、言葉の表現としてのメッセージの変更を迫ることは非常に困難を伴ったのに対して、反対に、「わたしメッセージ」を表現しなければならない心の在り方のほうに眼を向け、それを変更することで、容易に表現も変更し得えたのだった。心の在り方のほうについては、それを決定するいくつかの要因として、具体的な形として評定尺度法の項目として列挙することができた。(俳優が演技を行う場合、口先だけのセリフの言い回しに終わるのではなく、むしろ登場人物に心底なりきることが求められるのは、その人物の表現形態に非常に影響を及ぼすためであろう。)

(2) 教育観と言葉による表現形態は関連する(教育観と言葉による表現形態の関連)。

上記の研究手続きに関連して、これまで教師の教育観や指導観や授業観は、なぜ調査研究されてきたかについて、有意義な根拠を提供し得るのではないかと、思った。それは、表現のために変更しなければならない心の在り方を決める考え方が、教育観や指導観や授業観に極めて類似していることだった。つまり、従来考えられてきた教育観や指導観や授業観を、今回、コミュニケーションで表現される言葉の表現方法と関連づけることができるのではないかと、思ったからだった。それは、教育観や指導観や授業観を調べることに對して、一つの肯定的で積極的で実証的な解答を与えると思ったからであった。

研究を通して新たに生じた問題は以下の通りである。

(3) 教師学でいう「問題なし領域」は「教授=学習領域」として位置づけられるのだが、

単純に「文字通り」その通り受け取ってよいのだろうかという問題がある。教師学では心の絆が作られることで、学習の基盤が整うとされており、問題なし領域は学習基盤の整った領域として位置づけられ、教授・学習領域として設定されることになるのだが、これを額面通り、問題なし領域を教授・学習領域として受け取ることには、尚、疑問が残されているといえる。これは、本稿の次の佐々木による「経験からの考察」における教授・学習場面での問題の発生にもかかわる通りである。

(4) 本稿は一事例でもって、メッセージの変更が困難であったことから、教育観のような考え方そのものへの着目が必要であると指摘したのであるが、このメッセージの変更を容易にする教育観への着目については、被験者を変えることで、さらなる実験が必要ではないかと思われる。〔文責：大河原〕

5. 2 2種類のメッセージの適用についての経験からの考察

(1) 「よい教師の神話」にしばられる新任教師

筆者は、新採用当時、T.ゴードンのいう「よい教師の神話」にしばられて、指示・命令が当たり前という支配的な指導をしてきた経験がある。「～しなさい」、「～しなければならぬ」等、生徒をコントロールしようとする言葉を発し、「これが教師なんだ!」と自己満足に浸りながらの指導をしていたのである。このような指導を通して感じていた事は、エネルギーを費やす割には、教師側の意図することが、生徒にはよく理解されなかったということである。経験不足もあり「なぜ伝わらなかったか」を深く考えることもなく、伝わらない原因を「生徒の理解力の不足」、あるいは「きちんと聞いていない」等の生徒側の「受け取り方のまずさ」として処理していたのである。

本研究を通して「あなたメッセージ」、「わたしメッセージ」に触れ、生徒側へ責任を押しつけていた当時は恥ずかしくも、腹立たしくも思い、自分の指導を振り返ってみた。前述のように、メッセージがメッセージとして学習者へ伝わっていなかったことの反省に基づき、次に、「あなたメッセージ」と「わたしメッセージ」の教育の場面への適用について、これまでの10年間の教師経験から私見を加えて考察する。

(2) 「あなたメッセージ」と「わたしメッセージ」の教育の場面への適用

2種類のメッセージの適用を考察する前に、教師学での「問題」の所有を整理する。『教師学』で用いる「問題」は、前述の通り、「ある状況で人がイヤな思いをしている、困っている、我慢していること」である。具体的には、「生徒が机に名前を刻みつける」といった場合、教師は生徒の行動から「問題」が引き起こされ、問題の所有者となる。つまり、生徒の行動が受容できない場合に教師が問題を所有するのである。これに対して、教師が問題を所有しない場合とは、生徒の行動を受容できるときである。受容できる場合は2つあり、1つは生徒が問題を所有していないときである。2つは、生徒が問題を所有しているときである。つまり、「教師問題なし、生徒問題なし」と「教師問題なし、生徒問題あり」ということである。具体的には、次のような例がある。例えば、生徒が「今日家の人にし

かられた」という場合、教師とは無関係な出来事である。したがって、教師は「問題なし」である。しかし、生徒はしかられた事に対し受容できなければ、生徒が問題を所有することになるので「教師問題なし、生徒問題あり」となる。

また、例えば、静かに学習をしているときは、教師は問題を所有しない。学習者も問題を所有していないと見なせるので「教師問題なし、生徒問題なし」となる。教師学では教師も生徒も問題を所有しない状態を「問題なし領域」と表現している。

以上の「問題」の所有の整理を踏まえて、「あなたメッセージ」と「わたしメッセージ」の適用について、学習指導と生活指導の2つに分けて述べる。

はじめに、学習指導の場面での、「あなたメッセージ」と「わたしメッセージ」の適用から述べる。『教師学』では「問題なし領域」、つまり「教授＝学習の領域」を広くして、学習指導がスムーズに、かつ多くの時間を費やすことが望ましいとしている。「問題なし領域」とは、教師も学習者も共に問題を所有しない状態を指す。そこでは、教師は学習指導に身が入る状態であり、学習者は教師あるいは教材から学び取ろうとする姿勢に身が入る状態にある。すなわち、両者の目指すものは一致しており、問題のない状態といえる。このような状態での、メッセージ表現は「あなたメッセージ」の使用で問題はないと考える。つまり、「～しなさい」（例えば、「問題を解きなさい」、「ノートに写しなさい）」という指示や命令による表現は「あなたメッセージ」とはならず、むしろ教師－学習者という関係と、学習の流れを作るという観点から、自然な表現である。

しかし、問題が生じた場合には、「あなたメッセージ」をやめ、「わたしメッセージ」に切り替えるべきである。例えば、学習に身が入らない者に対して、あるいは練習問題が解けなくて学習が進まない者に対しては、受容的な表現を用いることで、それぞれの問題の所有状況に対応して解消しなければならない。

ところが、こうした場面によく見られるのは次のような例である。

例えば、練習問題が解けなくて学習が進まない生徒については、その原因が多方面にあるのに関わらず、「何で、できないの」、「お前には無理かな」、「昨日やっつろう」などの、非受容的な表現である。この例では、生徒は「問題が解けない」という問題を所有している。しかし、教師はこれまでの生徒の学習態度や生活態度などから、教師自身に問題が引き起こされてしまうので、「あなたメッセージ」の表現となる。この場面では、問題を解けなくて苦しんでいるのは生徒なのであるから、「どこがわからないのか」と言うことを受容的に、つまり「能動的に聞く」などの方法を取りながら、生徒の苦しみを癒す表現をするべきである。授業態度であるとか、素行の問題は別の問題として処理しなければならないのではないだろうか。

学校の場合では、生徒の生活面の問題と学習面の問題とを同一視する傾向のあるということに注意することで、教師は、その場、あるいはその状況に適したメッセージの表現をすることが必要であろう。つまり、問題の所有が、教師側にあるのか、学習者側にあるのか、どちらの側にあるのかを見極めてメッセージ表現をすることが大切である。

次に、生活指導の場面での「あなたメッセージ」と「わたしメッセージ」の適用について述べる。

生活指導と言った場合、挨拶から始まり、服装、頭髪などの身だしなみ、登下校の安全指導など、校内外の生活全般が対象となり多岐にわたる。生徒の行動で注意、あるいは指

導の対象となるものは、例えば「生徒が挨拶をしない」、「生徒がだらしない服装をしている」、「生徒が髪を染めて登校した」、「生徒が自転車に二人乗りをしていた」などがある。こうした場面で、よく見られる指導には「どうして～なの、きちんと～しなさい」がある。この表現は、生徒の行動をある範囲に押さえ込もうとする教師側の意図を含んだものである。同時に「なぜその行動がいけないのか」という理由付けがなされていないのも特徴である。

具体的な例として、生徒が髪を染めて登校してきた場合について述べる。普通の教師は「何だその髪は、元に戻してこい」と非受容的な表現で指導を行う。この表現は、強制的な解決策が含まれ、教師側が意図する範囲（この場合は、髪を染めるのは良くない）へ導こうとするものである。ところが、同じ教師集団でも養護教諭は「どうしたの、その髪？何かあったの」と「能動的な聞き方」をする。この違いは、教師と養護教諭の「問題」の所有の違いによるものではないだろうか。この場面では、髪を染めたのは生徒であるから、問題の所有は生徒にある。しかし、前述の普通の教師の場合、「受容できない」と言う観点から、教師自身に「問題」が引き起こされ、「あなたメッセージ」で表現する。ところが、養護教諭の場合、「どうしたの？」と能動的に聞くことで、髪を染めた行動は生徒が何らかの問題を所有した結果として取り扱おうとする。前者は問題の所有を教師側に置き換え、後者は問題の所有を生徒側にあるものとして対応している。

この例のように、生活指導あるいは生徒指導の場面では、生徒が問題を所有しているのだが、「受容できない」という観点から教師側に「問題」の所有が起りやすいのではないだろうか。つまり、教師は、教師という役割からくる価値観によって、生徒を規制しようとする姿勢が生じ非受容的な表現、つまり「あなたメッセージ」で対処してしまうのではないだろうか。

生活指導の場面では、教師は生徒の行動に対して、冷静に問題の所有状況を見極めることが必要である。そして、生徒に問題が所有されていると判断した場合には、その問題状況に適した表現が必要である。例えば「どうしたの？」という能動的な聞き方である。生徒に何かを喋らせ、生徒の言葉に耳を傾け、生徒の言葉から問題解決の方策を生徒自身に見つけさせようとするものである。

これに対して、問題の所有が教師側にあると判断した場合には、「わたしメッセージ」での表現が必要である。生徒の行動がどのように教師に影響を与えるのか、あるいは行動がどのように生徒自身に影響を与えるのか、をわかりやすく述べ、その影響に対して教師はどう感じているかを表現する。教師学では「行動→影響→感情」という流れの「あなたメッセージ」を用いると、生徒は非難されたとは感じ難いとしている。

つまり、教師自身の感情を述べることで、生徒は「先生は、そう感じているのか、そう考えているのか」と受け取り、「それなら、私は～しよう」と生徒が自分の行動を考え、主体的な変革を期待しようとするものである。

また、教師にとって生徒の認められない行動については「先生は、～は認められない」と伝えるべきである。この場合、規則、規制の背景にある考え方を、教師の考え方というよりはむしろ、一人の人間としての考え方・価値観として伝えるべきである。さらに、価値観の対立が生じた場合は「新しい価値観を増やす」という観点から、生徒の価値観を否定するのではなく「このような考え方もある」という表現を用いるのが適切である。

(3) まとめ

これまで、2種類のメッセージの適用について述べてきた。生徒にメッセージを表現する際に重要なことは、「問題解決は教師ではなく、生徒自身が行う」という立場で、解決策を示す「～すべきだ」などの表現は避けることである。むしろ、生徒自らが「わかった。直そう」と主体的に解決しようという意欲を起こさせる表現をしなければならないことである。つまり、「能動的聞き方」や「わたしメッセージ」は、生徒の主体性や意欲を起こさせる一つの方法であるといえるのではないだろうか。

教師は「伝えたいことは、実は生徒に伝わりにくいものだ」ということと、「生徒に受け入れやすい表現がある」ということを認識するべきではないだろうか。効果的なメッセージ表現として「わたしメッセージ」を認識するべきではないだろうか。同時に、教師はこれまでの学習者に対する表現を振り返る事が必要ではないだろうか。それぞれの教師が発したメッセージが、多くの学習者の心に傷を付けていることもあり得ないわけではないのであるから。〔文責：佐々木〕

謝辞

本研究は、文部省科学教育研究費補助金〔(基盤研究(C)(2):研究題目「不登校の一要因となる教師の強制的コミュニケーション・スタイルの分析」;研究代表者 大河原清)による研究の一部である。調査にご協力頂いた、岩手県立M高等学校松尾昭明校長とその生徒さん及びA大学3年生の学生さんに、心から感謝を申し上げます。

なお、検定にあたり、石居進(1983)「BASICによる統計処理(PC-8801)-パラメトリックおよびノンパラメトリック法」(培風館)のプログラムを使用しました。ソフトを頂きました石居氏に感謝申し上げます。

あとがき

本稿は院生との共同研究の成果である。本稿の一部(荻間澤の執筆部分と考察の一部)は、日本教育工学会第12回大会(於:金沢大学教育学部 1996.10.4 9:30~12:00)において口頭発表している。執筆箇所には担当者の氏名を入れることで執筆責任を明確にしてあるが、全員が各項目については十分理解しているものである。ただ、カウンセリング領域については全員が全くの素人であるため、本来の教師学とは異なる概念の把握があることは否めない。なお、表記上の誤りについての責任は、大河原にあることは言うまでもない。関係各位のご指摘・ご批判を請う次第である。

大学生を被験者とする調査結果は、東北地区センター協議会(於:弘前大学 1996.12.7)で発表し、その席上、本稿で注目した「わたしメッセージ」を発する考え方そのものの根底にある自己開示や教師の素直な感情表現が、カウンセリングにおけるセルフ・アサーションに当たることを、福島大学の中野明德先生からお教え頂いた。ここに記して感謝する。

引用・参考文献

- バーナード・ベレルソン／稲葉三千男・金圭煥訳 1957 内容分析 (社会心理学講座Ⅶ：大衆とマス・コミュニケーション(3)) みすず書房
- 市川千秋・山上克俊 1987 教師の勝負なし型指導類型の効果に関する研究1：「いじめ」との関連から 三重大学教育工学センター研究報告, 7, 11-17.
- 苅間澤勇人・大河原清・佐々木佳史 1996 学級通信記事における教師メッセージの分析 1996年日本教育工学会第12回大会講演論文集, 477-478.
- 小林一仁・竹之内八穂子 1993 教師の言葉についての研究：子供との関わりについて 茨城大学教育実践研究, 12, 55-69.
- 近藤千恵 1993 「親業」に学ぶ子どもとの接し方 企画室
- 近藤千恵 1993 「教師学」心の絆をつくる教育：教師のための人間関係講座 親業訓練協会
- 栗田充治 1996 教授＝学習の場を確保し質を高めるために：「教師学」の提言 亜細亜大学大学教育研究会編 大学教育研究(3), 1-13.
- K. クリップペンドルフ／三上俊治・椎野信雄・橋本良明訳 1989 メッセージ分析の技法：「内容分析」への招待 勁草書房
- 大河原清 1995 プロセス重視の立場からみた教師のコミュニケーション行動 日本教育工学雑誌, 18, 3・4, 233-248.
- 小山内洗 1995 共感に基礎を置く表現行為のあり方：語用論から見た教師の「ひどい言葉遣い」の問題点 北海道教育大学教科教育学研究図書編集委員会 (大津和子代表者) 編集 子どもとコミュニケーション：新たな教科教育の展開 東京書籍194-208.
- トマス・ゴードン／近藤千恵訳 1977 P.E.T.: 親に自身を与えるー親業ー新しい親子関係の創造 サイマル出版会
- トマス・ゴードン／奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵 1985 教師学：効果的な教師・生徒関係の確立 小学館 (Gordon, T. 1974 T.E.T.: Teacher Effectiveness Training.)

 高校生の詩 岩手県立 M 高等学校3年 組

内定後の生活について

—— 社会人としてルールとマナーを！ ——

10月も中旬になり、採用試験を受け、就職が内定した生徒が多くなりました。とてもうれしいことです。しかし、気がかりなことがあります。それは、例年、内定後に、あまり好ましくない行動をする生徒が現れることです。普段から生活の大切さを話していますが、これからが大切な時期なので、もう一度注意します。

採用が内定したということは、100%、採用が決まったということではありません。あなたが高校生として、盛商生としてふさわしくない行動をとった時には、採用の内定が取消になることがあります。以下に、今後守ってもらいたいことをあげます。

- ① 正式に文書で内定の通知をいただいたら、1週間以内に礼状を差し出すのは当然のことです。うかれ気分でも1週間以上も礼状を出していない生徒が多いのではないですか。また、礼状には今後の生活における決意なども書き、自分なりに心を込めて書くことが大切です。通路の手引きの丸写しではいけません。文面だけで「ありがとうございました。」と書き入れるのではなく、採用を内定してくれたことへの感謝の気持ちが伝わるように書きましょう。
- ② すでにあなたの身の半分は企業のもので、自己を鍛えることはみなさんに課された仕事と同じです。今からその努力を感じるようでは社会人として、企業人として失格です。そういう人は仕事を楽しむことができません。
- ③ 内定をもらったからといって、スカートが短くしたり、パーマや極度のカーラーをかけ、平気でルールを無視するようでは困ります。服装や容姿がみだれないように充分に注意しましょう。
- ④ 今後、学校生活をより一層充実したものとしなくてはなりません。

積極的に検定資格を取得しましょう

県商簿記検定が19日(土)に行われます。先生方の指導にもだんだん熱が入ってきました。これからは放課後に補習が行われます。また、みなさんが真剣に取り組んでいる姿もみられます。しかし、中には「勉強していないから、どうせ合格できない」というあきらめの声もすでに聞かれます。

企業は、商業高校の出身のみなさんを、即戦力として期待しているのですから、みなさんは、各種の検定で上級をとって力を付けておく必要があります。「もう、内定をもらったからいいや」ではなく、内定をもらったということ「期待されている」という意味で受け取り、県商簿記検定や全商簿記検定で1級をとるように頑張ってください。

社会人になってから、自力で簿記の勉強をするよりは、教えてくれる先生方がいる今のうちに勉強していた方が楽なはずですよ。

「知識や技術を身につけることは、今後の自分の人生を豊かにすることであり、自分を養っていくことである」ということなども考えて、勉強して欲しいと思います。

体 育 の 日

10月10日は「体育の日」でした。昭和41(1966)年に、国民の保健体育を向上させ、スポーツの振興をはかるべくもうけられた祝日です。「スポーツの秋」という言葉もあるように、「体育の日」の前後に運動会が行われることが多いようです。「体育の日」は、昭和38年に開催された東京オリンピックの開会式であった10月10日を記念した日です。最近では、国民一人ひとりに心身の健康への意識も高くなってきました。しかし、「体位の向上は著しいが、ひよわな子どもが多くなった」という統計結果もあります。「健康な身体には、健全な精神が宿る」という言葉もあります。身体を鍛錬していきたいものです。



高校生の詩

岩手県立 M 高等学校3年 組

有意義な生活を

— これからの自分を考える時期に！ —

10月も中旬になりました。「今年の就職は厳しい」と言われながらも、多数の生徒が就職の内定をいただきました。みなさんのこれまでの努力が実って、就職先が決まったことを、私はとてもうれしく思っています。本当によかったですね。

これから採用試験を受ける生徒や進学を希望している生徒は、自分が希望する職種の求人があるか、採用試験はむずかしくないか、あるいは推薦試験の面接をどうするか、小論文をどうするか、このまま進路が決まらないうちに卒業式がきてしまうのではないかなど不安でいっぱいだと思います。私も教員採用試験のときに、最終的な採用決定の通知が3月10日に届くまでは、このまま採用にならないのではないかな、という不安な気持ちで毎日過ごした経験があります。

さて、これからの時期に心配なことがあります。それは、内定後に好ましくない行動をとり、内定が取り消しになる生徒がいるのではないかな、ということです。生徒も、保護者も、もちろん教師も、就職という大きな目標をクリアし、「ホッ」と一息つきたくります。そして、みなさんは息苦しかった雰囲気から解放されるような感覚を持つと思います。そんなときに、ちょっとした油断が生まれます。その油断が大きな事故につながる場合があります。私の教え子に、自動車免許を取得した後に、友達とドライブに出かけ、スピードの出しすぎと運転技術の未熟さから、事故をおこし、骨折で6ヶ月間入院し、就職ができなかった生徒がいました。希望する職種に就き、社会人になるのを楽しみにしている生徒でしたから、そのときはとてもつらかっただろうと思いました。もちろん私も残念でなりませんでした。

みなさんにはそのような思いをして欲しくはありません。楽しい人生を自分で作っていくのは、これからです。ちょっとした油断で、自分が手にした進路を失わないように折っています。

〈連絡事項〉 就職が内定した人は、礼状をだしてくださいね。

自分のために資格取得を！

県商簿記検定が19日(土)に行われます。みなさんから、「就職も内定したしあまり勉強もしていないから受けたくない」という声を聞きました。また、先日、男子生徒に「簿記の勉強してる?」と聞いたところ、「ちょっとだけやってる」と言っていました。みなさんは盛商に入学後、商業科目に関するたくさんの資格検定に挑み、それらを習得してきました。しかし、3年生の今の時期になって、資格をとるための勉強にあきた、という態度がみられます。それと、自分の本心には、資格をとりたいという思いがあるのですが、先生方があまりにも熱心で、「やらせられている」という感じがして、抵抗している生徒もみられます。

私は、勉強に関する資格はないのですが、①危険物、②火薬取扱責任者、③珠算2級、④書道2段、⑤アマチュア無線などの資格を持っています。①と②は就職の際に有利に役立つと思われ、大学生のときにとりました。③は親に無理矢理やらせられました。④は盛商に勤務してから、きれいな字が書きたいと思って始めました。今年で5年目になります。字がうまくなるのもうれしいのですが、筆を持つと心が落ち着き、疲れがとれるので、現在でも続けています。⑤は同僚の先生にさそわれて資格をとりました。以上いろいろな動機があったのですが、自分が資格にチャレンジし努力の結果、その資格が取れたときは、成就感があり、とてもうれしかったです。とくにむずかしいものほど、そのような感じを持ちました。私の場合は、火薬取扱責任者の資格をとるときがとても大変でした。専門的な用語が多く、意味が分からないうえに、準備期間も短かったからです。不明な用語をひたすら暗記して受験しました。合格率20%前後のときに合格できたときはとてもうれしかったです。その資格をとってよかったと思うことは、むずかしい資格を取れたことが自信となり、新たな資格にチャレンジする気持ちを持たせてくれた、ということです。

これからは、放課後に補習がおこなわれ、先生方の指導にもだんだん入っていくと思います。私は簿記を教えることができないので、みなさんには「がんばれ!」としかいえません。今の時期に、検定資格をとることの意味は私には分かりません。しかし、検定資格をとった後にその意味が出てくるのだと思います。第一杯、がんばって欲しいと願っています。