

修士論文

小学校担任教師の働きかけと 児童の被受容感，意欲の関係

岩手大学大学院 教育学研究科 修士課程
学校教育実践専攻 教育実践コース 学校臨床分野

阿部 香

2011年3月

目次

第1章 文献研究.....	1
第1節 担任教師の働きかけ	1
1. 生徒指導と教育相談.....	1
2. 教師の指導性	7
3. 担任教師の言葉かけと授業研究.....	11
4. 「担任教師の働きかけ」の定義.....	14
第2節 児童の被受容感と教師と児童の関係性.....	18
1. 受容.....	18
2. 児童と教師の関係性	18
3. 児童の被受容感の定義	20
第3節 児童の生活に対する意欲	20
1. 意欲.....	20
2. 児童の生活に対する意欲の定義.....	22
第2章 問題と目的	23
第3章 働きかけ分析カテゴリーの構成【研究1】	25
第1節 目的	25
第2節 方法	25
1. 調査対象.....	25
2. 調査時期.....	25
3. 調査材料.....	25
4. 手続き	25
第3節 結果・考察.....	27
1. 児童の学校生活, 教師の教育活動の観察と授業分析カテゴリー(金崎, 2004)の試用 および「働きかけ分析カテゴリー第1案」の作成	27
2. 「働きかけ分析カテゴリー第1案」の試行および「働きかけ分析カテゴリー第2案」 の作成, 記入用紙の作成	29
3. 働きかけ分析カテゴリーの作成.....	30
第4章 教師・児童関係尺度の構成【研究2】	35
第1節 予備調査	35
1. 目的.....	35
2. 方法.....	35
3. 結果.....	35
4. 考察.....	41
第2節 本調査.....	42

1. 目的.....	42
2. 方法.....	42
3. 結果.....	42
4. 考察.....	46
第5章 生活意欲尺度の構成【研究3】	47
第1節 目的	47
第2節 方法	47
1. 調査対象.....	47
2. 調査時期.....	47
3. 調査材料.....	47
4. 調査方法.....	47
5. 分析手続き	48
第3節 結果	48
1. 信頼性の検討	49
2. 安定性	49
第4節 考察	52
第6章 教師の働きかけ，児童の被受容感，生活意欲の関係【研究4】	54
第1節 目的	54
第2節 働きかけ分析	54
1. 目的.....	54
2. 方法.....	54
3. 結果.....	54
第3節 担任教師の働きかけと教師-児童関係の関係	58
1. 目的.....	58
2. 方法.....	58
3. 結果.....	58
第4節 第5章の全体考察.....	61
第7章 B教諭のインタビュー【研究5】	63
第8章 総合考察.....	93
第9章 本研究の課題.....	96
引用文献	97
謝 辞.....	104
Appendix.....	105

第1章 文献研究

第1節 担任教師の働きかけ

1. 生徒指導と教育相談

教師の仕事は、学習指導と生徒指導とに大別される(江川・高橋・葉養・望月, 2007)。

学習指導とは、「基礎的・基本的な知識および技能」の習得、「思考力、判断力、表現力」の育成、「主体的に学習に取り組む態度」の養成などに関連する指導であり、授業に代表されるものである(文部科学省, 2008b)。

生徒指導とは、一人一人の生徒の人格の価値を尊重し、個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や行動を高めようとするものである(文部科学省, 1981)。教師は学習だけでなく、日頃の生活態度・性格まで評価しなければならない立場にある(人見, 2004)。

生徒指導の目的について、江川・高橋・葉養・望月(2007)は、自己指導能力を育成することであると述べている。栃木県総合教育センターで特殊教育・相談部部長補佐を務めた手塚(1997)は、生徒指導について、児童生徒を教育的に見て「あるべき姿」に導くために、あるいは「あるべき姿」から逸脱しそうになったり、したりする状態から指導をもって軌道修正し、「あるべき姿」を歩むように教育することであると主張する。生徒指導の意義は、青少年非行等の対策といった言わば消極的な面にあるのではなく、積極的に全ての生徒のそれぞれの人格のより良き発達を目指すとともに、学校生活が、生徒一人一人にとっても、また学級や学年、更に学校全体といった様々な集団にとっても、有意義にかつ興味深く、充実したものになるようにすることを目指すところにある(文部科学省, 1981)。生徒指導での教師のあり方について、文部科学省(1981)は、生徒たちが現在の生活の実際に即しながら、それらの社会的な資質や能力・態度を身をもって習得し、発達させるような指導・援助を行わなければならないと述べている。また、生徒指導は、その内容から見れば、児童生徒の人格の育成を目指す発達の生徒指導、現実の問題等に対して適応したり回避したりするための予防的な生徒指導、さらに問題行動等に対する規制的あるいは対症療法的な生徒指導といった多面的な性格をもっている(国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2008)。

以上から、生徒指導は、全ての児童生徒が対象とされる教育活動であり、非行やいじめ、不登校といった問題解決のみ縛られないものであるといえる。

一方、生徒指導とは別に、教育相談という言葉がある。一般的に生徒指導は教育相談を補助的に包括し、上位概念に位置されている(手塚, 1997)。教育相談は、生徒指導の一分野として位置づけられているといえる。

教育相談とは、本来、一人一人の子どもの教育上の諸問題について、本人又はその親、教師などに、その望ましい在り方について助言指導することを意味する。言い換えれば、個人のもつ悩みや困難の解決を援助することによって、その生活によく適応させ、人格の成長への援助を図ろうとするものである(文部科学省, 1981)。教育相談の目的は、幼児・児

童・生徒の学校教育現場における種々の不適応行動や問題行動あるいは情緒障害に適切な援助の手を差し伸べ、彼らの学校生活への適応を図ることである(心理学辞典, 1999)。

以上から、教育相談は、生徒指導の中でも、非行やいじめ、不登校といった問題解決部分に焦点化された機能であるといえる。しかし、生徒指導と教育相談の関係は、相補的關係になりつつあるが、まだ中身が整理されていないのが現状である(手塚, 1997)との指摘から、完全に分化、系統化された言葉ではないことが推測される。ゆえに、本研究では生徒指導と教育相談の違いについて厳密に分類せず、「学校における精神的側面の教育的、援助的機能」として扱うこととする。

生徒指導・教育相談の機能について、江川・高橋・葉養・望月(2007)は①開発的指導、②予防的指導、③治療・矯正指導の3つに大別している。①開発的指導とは、児童生徒一人ひとりの可能性や個性を伸ばさせ、発達課題の習得・達成のための指導である。②予防的指導とは、致命的な問題や悩みごとを事前に避けるために行われる問題行動防止のための指導である。③治療・矯正指導とは、不登校、非行、いじめなどの問題・悩みごとを持った子どもに対する、問題・悩みごとの解決・改善のための指導である。①開発的指導と②予防的指導は、全ての児童生徒がその対象となる。

また、石隈(1999)は、心理教育的援助サービスという視点から生徒指導・教育相談の機能について述べている。心理教育的援助サービスは3段階で構成されている。

一次的援助サービスは、子どもが発達上の課題や教育上の課題を遂行するうえでもつ援助ニーズに対応するもので、対象とする母集団(例：学校の子ども、学年の子ども、学級の子ども)のすべての子どもがもつと思われる基礎的な援助ニーズや多くの子どもが共通にもつと考えられるニーズに応じることをめざすものである。一次的援助サービスは、指導サービスと重なるところが大きい。

二次的援助サービスは、援助ニーズの大きい一部の子どもの問題状況に対して行われる予防的サービスであり、子どもの問題が大きくなって子どもの成長を妨害しないようにすることを目的とする。学級担任の教師は、こういう援助ニーズの大きい子どもを早期に発見し援助を開始する。そして、子どもに声をかける、子どもの宿題を特にていねいに見て返却しながら、学習意欲の維持を援助する。また授業で子どもに恥をかかせないなど、子どもの自尊感情を傷つけないよう配慮する。そうしながら、その子どもの状況についての情報をさらに集める。二次的援助サービスの鍵は、特に教師、保護者の、子どもの状況を見る力である。

一次的援助サービスや二次的援助サービスにおける予防的援助は、子どもが出会う問題に取り組む能力をつけること、その問題を乗り越えながら成長すること、そして問題が子どもの発達を妨害するほど重大にならないことをめざすのである。

三次的援助サービスは、重大な援助ニーズをもつ「特定の子ども」が自分のもつ強さや周りの援助資源を活用しながら、自分の発達上および教育上の課題に取り組み、そしてさまざまな問題に対処しながら学校生活を送れるように援助することである。

これらの心理的援助サービスは学校全体やスクールカウンセラー、保護者や児童相談所などの専門機関との連携をもって取り組まれるものであるが、その中でも教師が果たす役割は大きいといえる。生徒指導・教育相談を実際に行うにあたり、③治療・矯正的指導や三次的援助サービスの指導・援助が必要な段階の問題として、近年では不登校やいじめの問題が取沙汰される機会が増加している。

1990年代後半から、携帯電話が子どもたちの間にも急速に普及し、子どもたちの携帯電話のメールやインターネットの利用が増加しており、それに伴い、インターネット上の学校非公式サイトや掲示板等を利用して、特定の児童生徒に対する誹謗・中傷が行われるなどの「ネット上のいじめ」という新しい形のいじめ問題が生じている(文部科学省, 2008a)。文部科学省(2008b)は「ネット上のいじめ」を含めたいじめの被害児童生徒への対応に関して、学校における教育相談体制の充実を図り、いじめられた子どもを守り通すことの重要性、毎日の面談の実施や緊急連絡先の伝達を行うなどの被害児童生徒の立場に寄り添った支援の大切さについて指摘している。「不登校の増加、いじめの深刻化、動機が見えない自殺など生徒指導からの内面への接近が必要となり、教育相談への期待も大きくな」っている(手塚, 1997)。ネット社会の普及・一般化に派生して、児童生徒の問題やストレスが外から分かりにくくなってきていたり、ストレス耐性のない心の折れやすい児童生徒が増えていたりする現状がある。特に、児童生徒が内面にストレスを抱え込みやすく、なおかつそのストレスに適切に対処できていないような場合には、周囲の大人たちが特に注意を払って、当該児童生徒を適切に指導および支援をしていかなければならない(国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2008)。

このように、生徒指導・教育相談の必要性が高まる中で、事前に深刻な問題を防ぐための予防的役割への期待は高まっているといえる。現状を反映して、実際の教育相談における具体的なカウンセリング技法やそのほかの援助手段、教師ができる取り組みとして、文部科学省(2010)は、Figure1-1, Figure1-2を紹介している。

また、実際に教師が生徒指導・教育相談において、注意すべき点があるだろう。國分(1984)は、教師とプロのカウンセラーの違いと教師が面接相談をする際に気をつけるべきことについて、次のように述べている。

プロのカウンセラーがやっているのは大体において「自主面談」がほとんどである。つまり、クライアントが自発的に相談にきてくれる。ということは面接への意欲が高い客が主ということであり、あえていえば、面接しやすいということになる。

教師の場合は「呼び出し面接」のほうがむしろ少なくない。話したくない生徒にさせようとするわけである。これはむずかしい。「俺に関係ない」とそっぽを向かれる率が高い。

この場合チェックしなければいけない第一点は、冒頭に(導入時に)時間を予告することである。第二のチェックは、なぜ呼び出したのか、その理由をやはり冒頭に伝えることである。でないと真綿で首をしめるような薄気味悪い面接になる。第三はほかの生徒にわからないように声をかける。仲間からのジェラシーを防ぐ意味もあるし、本人が人に知ら

れたくない場合もあろう。「押しかけ面接」も積極的に活用したい。教室や運動場など生徒のところへこっちから近づいていくのである。一対一のときもあるし、一対複数のときもある。時間が足りないときは次回の予約をつくる。「チャンス面接」これもふんだんに活用すべきだ。廊下ですれちがうときの会釈がその例である。短時間だがリレーション（関係）が少しでもつくと思う。これがあると将来自主面談しやすいということもある。

面接の技法に関しては、以上のことからわかるように、様々なものが提案されてきている。一方で、真剣に教育相談を取り組むことは、教師に大きな負担を与えると同時に教師自身の教育観の変化を要請する面も持ち合わせている。手塚(1997)は、教師が学校という場で教育相談の専門性を深めることについて、ある心の専門性を深めることにはなるが、ともすると教師としてのアイデンティティを揺るがし、学校教育の教育力を見失う危険性を秘めていると指摘する。さらに、教師が(教師とカウンセラーの)二足のわらじをはくときには、教師として生きるアイデンティティの中に教育相談的見方を取り入れるのか、基本的にカウンセラーとして生きる覚悟で教育相談領域を深めていくのか、自らを確かめ、自己選択を迫る心の作業が必要となってくる(手塚, 1997)。つまり、子ども一人ひとりに対応したいという教育相談的・カウンセラー的発想と、一人の教師が多くの児童に対応しなければならない現状に即した従来の教育的発想の狭間で、教師が葛藤することになるのである。教育相談の基本は1対1の面接治療にあるのに対して学校教育のそれは1対集団にあるため(手塚, 1997)、このような葛藤が生じるのである。

図表5-3-2 教育相談で用いるカウンセリング技法

つながる言葉かけ	いきなり本題から始めるのではなく、始めは相談に来た労をいたわったり、相談に来たことを歓迎する言葉かけ、心をほぐすような言葉かけを行います。 例：「部活のあと、ご苦労さま」「待ってたよ」「緊張したかな」 など
傾聴	丁寧かつ積極的に相手の話に耳を傾けます。よくうなずき、受け止めの言葉を発し、時にこちらから質問します。 例：「そう」「大変だったね」 など
受容	反論したくなったり、批判したくなったりしても、そうした気持ちを脇において、児童生徒のそうならざるを得ない気持ちを押し量りながら聞きます。
繰り返し	児童生徒がかすかに言ったことでも、こちらが同じことを繰り返すと、自分の言葉が届いているという実感を得て児童生徒は自信を持って話すようになります。 例：児童生徒「もう少し強くなりたい」 教員「うん、強くなりたい」
感情の伝え返し	不適応に陥る場合には、自分の感情をうまく表現できない場合が少なくありません。少しでも感情の表現が出てきたときには、同じ言葉を児童生徒に返し、感情表現を応援します。 例：児童生徒「一人ぼっちで寂しかった」 教員「寂しかった」
明確化	うまく表現できないものを言語化して心の整理を手伝います。 例：「君としては、こんなふうに思ってきたんだね」
質問	話を明確化する時、意味が定かでない時に確認する場合、より積極的に聞いているよということを伝える場合などに質問を行います。
自己解決を促す	本人の自己解決力を引き出します。 例：「君としては、これからどうしようと考えている？」「今度、同じことが生じたとき、どうしようと思う？」

Figure1-1 教育相談で用いるカウンセリング技法（文部科学省，2010）

図表5-3-3 教育相談でも活用できる新たな手法等

グループエンカウンター	<p>「エンカウンター」とは「出会う」という意味です。グループ体験を通しながら他者に出会い、自分に出会います。人間関係作りや相互理解、協力して問題解決する力などが育成されます。集団の持つプラスの力を最大限に引き出す方法といえます。学級作りや保護者会などに活用できます。</p>
ピア・サポート活動	<p>「ピア」とは児童生徒「同士」という意味です。児童生徒の社会的スキルを段階的に育て、児童生徒同士が互いに支えあう関係を作るためのプログラムです。「ウォーミングアップ」「主活動」「振り返り」という流れを一単位として、段階的に積み重ねます。</p>
ソーシャルスキルトレーニング	<p>様々な社会的技能をトレーニングにより、育てる方法です。「相手を理解する」「自分の思いや考えを適切に伝える」「人間関係を円滑にする」「問題を解決する」「集団行動に参加する」などがトレーニングの目標となります。</p> <p>障害のない児童生徒だけでなく発達障害のある児童生徒の社会性獲得にも活用されます。</p>
アサーショントレーニング	<p>「主張訓練」と訳されます。対人場面で自分の伝えたいことをしっかり伝えるためのトレーニングです。「断る」「要求する」といった葛藤場面での自己表現や、「ほめる」「感謝する」「うれしい気持ちを表す」「援助を申し出る」といった他者とのかわりをより円滑にする社会的行動の獲得を目指します。</p>
アンガーマネジメント	<p>自分の中に生じた怒りの対処法を段階的に学ぶ方法です。「きれる」行動に対して「きれる前の身体感覚に焦点を当てる」「身体感覚を外在化しコントロールの対象とする」「感情のコントロールについて会話する」などの段階を踏んで怒りなどの否定的感情をコントロール可能な形に変えます。</p> <p>また、呼吸法、動作法などリラックスする方法を学ぶやり方もあります。</p>
ストレスマネジメント教育	<p>様々なストレスに対する対処法を学ぶ手法です。始めにストレスについての知識を学び、その後「リラクゼーション」「コーピング(対処法)」を学習します。危機対応などによく活用されます。</p>
ライフスキルトレーニング	<p>自分の身体や心、命を守り、健康に生きるためのトレーニングです。「セルフエスティーム(自尊心)の維持」「意思決定スキル」「自己主張コミュニケーション」「目標設定スキル」などの獲得を目指します。</p> <p>喫煙、飲酒、薬物、性などの課題に対処する方法です。</p>
キャリアカウンセリング	<p>職業生活に焦点を当て、自己理解を図り、将来の生き方を考え、自分の目標に必要な力の育て方や、職業的目標の意味について明確になるようカウンセリング的方法でかかわります。</p>

Figure1-2 教育相談でも活用できる新たな手法等（文部科学省，2010）

生徒指導や教育相談を行うにあたり、小学校・中学校・高校といった校種の違いによる教師の役割や教師との関係性の変容、児童生徒の発達段階などの要素に配慮が必要である。特に、学級担任の役割と児童生徒との関係性が異なる。小学校では学級担任制が一般的である。1学級に1年以上の長期間、学級担任が多くの教科を担当しており、児童と密接に関わっている。一方、中学・高校では教科担任制が一般的である。教科により、教師が変わるため、教師が生徒との関係を築くことが難しい。中学・高校でも、学級担任が存在するが、ホームルームや特別活動、進路指導といった特定の時間に接触が限られており、小学校に比べて、子どもたちの実態を把握しにくい状況にある。教員一人一人、学校、家庭、教育委員会、そして社会全体が教育相談の重要性を認識し、子どもたちの自立を助けていくことは、学校教育に求められている重要な課題である(文部科学省, 2009)。

このような状況により、小学校教育では、学級担任教師の果たす役割が大きく、児童との人間関係構築が重要な事柄として考えられている。文部省(1983)は「児童の環境の中で特に重要なものの一つに、学級担任の教師が含まれることを見落とすことはできない」と述べている。また、「学級担任の教師が一人一人の児童との間にどのような関係を築いて、どのような働き掛けをしているかによって、(中略)児童は異なる姿を教師の前に現すものである」とも指摘している(文部省, 1983)。さらに、文部科学省(2009)では、以下のような指摘がなされている。

いじめ等の原因の根は、小学校段階にあることが多い。早期の段階で対応しないと、長期化したり、トラウマとして深い心の傷となったりして、成長過程においても長く残ることになりかねない。また、不登校のケースでは、児童生徒の状況が非常に深刻になったり、限界になった時点ではなく、より早期に相談していれば、状況が異なっていたのではないかと思われることもある。

以上のことから、特に小学校における学級の担任教師が重要であること、その教師との関係が重要であることの2点が示唆されている。

2. 教師の指導性

小学校における教師の役割を生徒指導と教育相談の視点から見てきたが、これらの役割を果たすために求められる特性の一つに、教師の指導性がある。大江(2000)は、教師が成長するためのポイントを6つ挙げているが、その中に「人を動かす原理原則を理解する」ことが含まれている。このように教師には、集団を統制し人間を動かす指導性が求められている。教師の指導性に関する理論の代表的なものに、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。

(1) PM理論

PM理論は三隅(1964)によって提唱されたリーダーシップ理論である。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。PM理論はリーダーシップの新しい類型を集団の機能概念から形成されたものである。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機能(performance function)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。PM理論は，一般企業や公官庁，大学のスポーツサークルなどで共通に適用されている。

三隅(1984b)によると，学校における教師の指導型類型は，以下の通りである。PM型は，強いリーダーシップ行動類型である。Pm型は，課題志向型，教師中心指導型，教師による一方的教授指導型である。pM型は，学童配慮型である。pm型は，優柔不断，放任型のリーダーシップである。

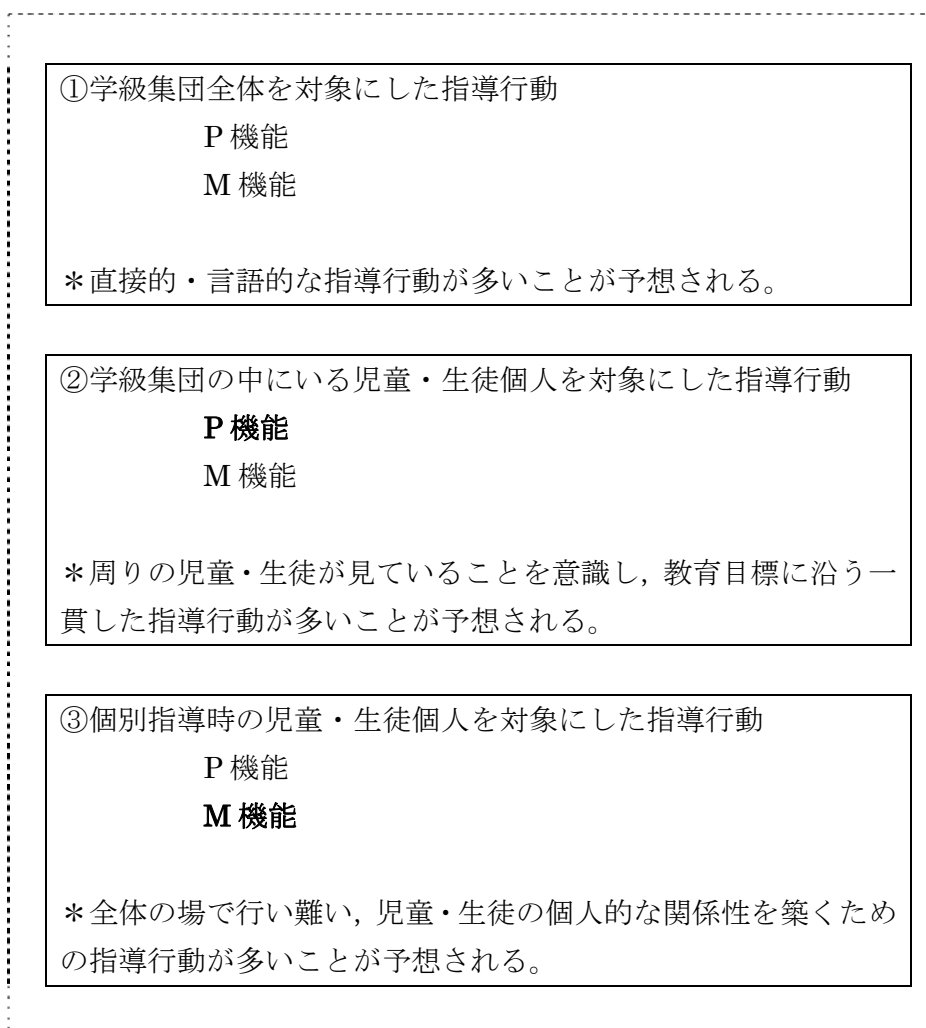


Figure1-1 3つの指導行動場面において予想される教師の指導行動(三島・淵上, 2010)

PM 理論に基づく研究には、三隅・吉崎・篠原(1977)、吉崎(1978a, 1978b)、吉田(1984, 1989)、杉原・桜井(1987)、三隅・矢守(1989)、佐藤(1993)、佐藤・服部(1993)、佐藤・阿部(1997)、橋口・上野(2000)、上野・佐藤(2006)などがある。

これらの研究、つまり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, 2010b)。三島・淵上(2010a)は、教育現場における児童・生徒に対する教師の影響力に焦点を当て、先行研究を概観している。三島・淵上(2010a)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学級集団の中にある児童・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(Figure1-1)。

三島・淵上(2010a)は、①②③のそれぞれの場面でP・M両機能が働いていることを前提にして、一方で指導行動の機能や内容は、その場面ごとに異なっている可能性が高いことを指摘している。

①のパターンでは、P・M機能が同程度に働いていることを予測している。なぜなら、学級経営という視点から考え、学級のルールを定着させたり、授業やホームルームの時間のルーティンを作り上げるための「行動統制」(P機能)や学級を楽しくさせるための「緊張緩和」(M機能)が多くみられること、言語的、直接的な分かりやすい指導行動が現れる可能性が高いことを考察している。

②のパターンでは、P機能を遂行することに重点が置かれている可能性が高いことを指摘している。なぜなら、教師がこの場面で取る指導行動が周りの子どもたちに大きく影響をすることを考えて、一見M機能のように見える「褒める」、「認める」、「受けとめる」といった指導行動でさえも、指導対象の子どもをモデルにして学級集団の目標を明確にして、目標達成するために行っている可能性が考えられるからである。③のパターンでは、M機能である教師が児童・生徒と個人的な関係性を築くための指導行動が重要な位置を占めていること、むしろ③の場면을教師が意図的に設定していることを予想している。なぜなら、①や②の場面では大勢の児童・生徒の視線があり公平性という点においても難しいと考えられる個人的な関係性構築のために③の場面が設定されていることが推測されるからである。

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。

さらに、三島・淵上(2010a)は、教師の勢力資源と潜在的な影響力の関係性について、田崎(1979)の研究をもとに示している(Figure1-2)。教師の潜在的な勢力資源が顕在的な影響力(指導行動)へと影響を与え、個人に作用することが考えられるものである。

以上のような三島・淵上(2010a, 2010b)の教師の影響力と指導行動場面の分類にしたが

って、本研究を位置づけてみる。本研究は、三島・宇野(2004)の「教師認知尺度」などを参考にしていること、質問項目の内容、児童個人への働きかけを観察していることなどから推察すると、教師の勢力資源について、②と③の場면을観察・分析対象と研究したものであると考えられる。

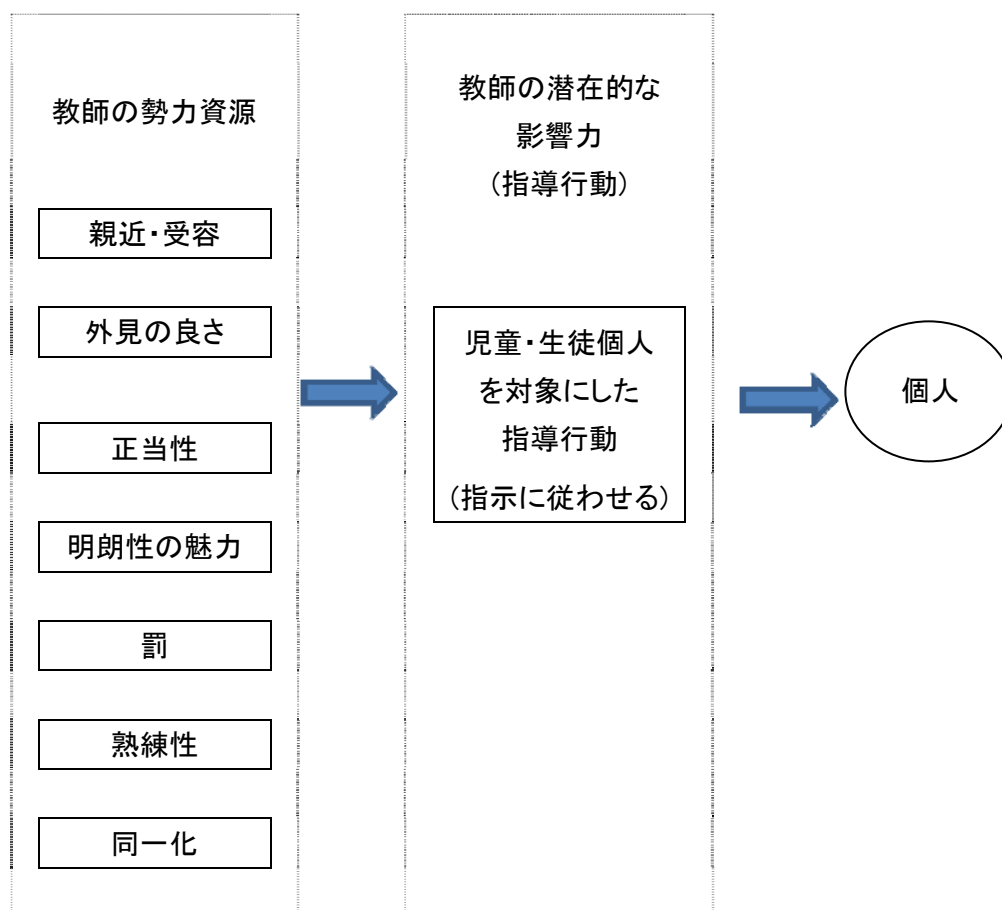


Figure1-2 児童・生徒個人への及ぼす教師の勢力資源(三島・淵上, 2010a)

(2) AD 理論

木原(1982)は、受容(Acceptance)と要求(Demand)の2次元で構成されるAD理論を提唱し、PM理論と同様に、4指導類型をまとめた。AD型は優しく厳しい教師、Ad型は優しいだけの教師、aD型は厳しいだけの教師、ad型はやる気の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、木原(1982)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た。

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調査し

ている。また、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ている。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調査している。實田・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へ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、学校嫌いとの関連、宮本(1996)は教育相談における教師のかかわりという視点から検討をしている。

さらに、作成された AD 尺度の活用状況について、嶋野(2008)は、勝倉・田中・高木(2001)、浦野・松村(2002)や遠矢(2002)、嶋野・菅原(2005)、石橋・村松・町田(2007)らを挙げており、AD 尺度の小学校や中学校の学級状況を把握するツールとしての有効性を報告している。

3. 担任教師の言葉かけと授業研究

小学校において、児童が最も長い時間を過ごすのは、同じクラスの子どもたちとそのクラスの担任教師である。時間の長さだけでなく、ともに行動し考えを共有することになる導き手としての担任教師は重要な存在である。授業では、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研究がある。西口(2000)は、西口(1998)が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下地に、言葉かけの結果を集約するための指標を再検討して、さらに回答を加え 14 項目から成る言葉かけカテゴリーを再構成している(Table1-1)。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。また、島崎(2005)は、高校生が期待する教師の指導・援助を 6 つのカテゴリーに分類している(Table1-2)。

これらのカテゴリーは大学生や高校生、教師に対する質問紙調査により抽出された要素であり、教師や児童生徒の認知の域を出ない。つまり、実際の学校生活ではどのような働きかけが行われているのかといった事実として確認されたものではないのである。

実際の学校生活でどのような働きかけが行われているのかということ进行分析する手法として、授業分析や発話分析、談話分析などが用いられる。これらの分析方法は主に、授業研究の分野で用いられている。

授業分析とは、「現象をテキスト(文字)化すること」である(飯塚, 2009)。飯塚(2009)が、「授業研究における『授業の分析』は多種多様である」「『授業の分析』という用語の意味には多重性があり、注意が必要である」と指摘していることから、「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。それは、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てたり、授業の改善の方向を見いだしたりすることができる述べられている。つまり、授業分析の目的は、授業の枠組みの理解と授業改善であるといえる。授業分析の手法は、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といえる。Flanders(1972)の授業分析では、10のカテゴリーが用いられている(Table1-2)。Flandersの分析方法を発展させた西之園(1988)は、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(Table1-3)。

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つについて、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5つについて行い、「復唱」に教師の発話が続く事例を解釈している。

談話分析は、教室談話研究において用いられる分析手法である。主に言語学、社会学、心理学等の分野に取り入れられている。教育研究においては、学校教育の制度的特質、教室における社会学的関係や政治性、コミュニケーションの構造、教室学習の社会文化性等をあきらかにしてきた(藤江, 2007)。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、教室談話分析という概念もある(落合, 2006)。落合(2006)によると、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広く活用されている。落合(2006)は、「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ならない重要な研究である」と指摘している。

談話分析を行った岸・澤邊・野嶋(2007)は、高崎(2001)の言語的フィードバックカテゴリーを用いて、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している。その結果、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あげている。岸・松尾・野嶋(2008)は、授業内における教師から児童の働きかけには、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との見解を示している。

このように、従来の授業分析や発話分析、談話分析は、授業に焦点が絞られ、授業改善や学習支援に目的が置かれている。一斉授業に特化したカテゴリーは、授業改善を目的とした授業分析や学習環境という特質、ディスコースに焦点を当てた研究には、有効であろう。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。授業時間と休み時間や清掃、給食などの授業時間以外の時間を比較したものをTable1-5に示す。休み時間や清掃、給食などの授業時間以外の時間などをまとめたものを、以降は「休み時間」とする。

授業時間は270分、「休み時間」は145分あり、学校生活の約1/3は「休み時間」であることがわかる。菅野(2008)は、休み時間のかかわり方によって、子どもと教師のかかわりの深さが変わってくること、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

とを指摘している。このように、1/3もの割合を占める「休み時間」は決して無視できない時間なのである。ここで、授業時間と「休み時間」を合わせて教師の1日の教育活動としてとらえて観察することの教育的意義について、①授業という環境の特殊性、②日常生活を観察する利点という2つの視点で検討する。

授業という環境の特殊性について、岸・松尾・野島(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。教師発話の半分以上が児童への働きかけ発話であることが明らかにされ、児童を授業へ引き込む教師の教授方略の一例として、「児童への明確な評価」を避け、「児童への感情評価」を効果的に行うという方略があることが示唆されている。岸・松尾・野島(2008)は、分析の視点として Bourdieu(1999)の技術的機能、表現的機能という概念を援用している。Bourdieu(1999)によると、技術的機能とは伝えるべき内容を伝える機能であり、表現的機能とは伝えるべき内容の外部にある意味の総体を伝える機能であるという。この Bourdieu(1999)の指摘している表現的機能は、教師が子どもに対して働きかけるという行為自体に、教師の意図があり、教師という特殊な資格があつてこそ伝わるものである(岸・松尾・野島, 2008)。岸・松尾・野島(2008)は、授業内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と述べている。つまり、一斉授業という特殊な環境、状況における教師の働きかけや児童の反応は、それ以外の状態の教師や児童の様子との隔たりがある可能性が示唆されている。ゆえに、多様な教師の言葉かけを観察するには、授業特有のディスコースによらない枠組みが必要であると考えられる。

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)の教室ディスコースへの適応過程を明らかにした「朝の会」発話分析がある。清水・内田(2001)は朝の会という特定の活動時間に焦点化しているため、教師の1日を観察し、教育活動全体を分析対象とした研究は未だなされていないことになる。

日常生活を観察する利点について、文部省(1989)は、児童理解を深めるためには種々の方法があるが、まず基本となるのは、日常の観察であると述べている。近藤(1994)は、学校や教師による問題をかかえる子どもへの援助に関して、子どもが生活するシステムそのものが子どもの成長を助け、その中にある重要な他者である教師が子どもの現実生活に根をおろした多様な手がかりを用いて子どもに働きかけることができることの有効性について述べている。山田(2010)は、子どもを知るための手段として、まずは子どもに関心をもって、観察することの重要性について指摘している。このように、日常から児童の様子を読み取る能力が、児童の健康管理や精神状態を把握するために学級担任に求められることになる。また、児童の学校における行動と地域社会や家庭における行動とに差があるのは当然であり、授業時間と休憩の時間で行動の特徴に雲泥の差が見られる場合もある(文部省, 1983)ため、児童の多様性を理解した上で、指導に臨むべきである。さらに、児童理解に関して、

文部省(1983)は、指導のための理解であること、児童の側に立った共感的理解でなければならないことを指摘している。

以上より、授業時間と休み時間を合わせて観察することには、より適切な児童理解が促すという教育的意義が存在すると考えられる。

4. 「担任教師の働きかけ」の定義

以上より、「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。「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とらえ、朝の会から帰りの会までの様子をすべて含むこととした。また、「担任教師の働きかけ」に関するデータ収集は、授業分析の手法を基礎にしながら、より日常的に使用しやすいものに改良を加えた手法が用いられた。

ここで、非言語的行為の取り扱いについて言及する。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が置かれている。しかし、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く、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扱われた。これは、清水・内田(2001)の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ことと同様であると考えられる。さらに、清水・内田(2001)は、非言語的行為の中にも、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(e. g., うなずく)、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しており、本研究もその方法に従った。

Table1-1 西口(2000)の言葉かけカテゴリー

1.	指示：児童への要求に即した指示をする。
2.	忠告・意見：児童の特定の行動や様子に対して、忠告あるいは意見を示す。
3.	怒鳴り・罵り：児童の特定の行動や様子に対して、忠告あるいは罵ったりする。
4.	罰の示唆：要求する行動をとらない児童に対して、罰を示唆したり宣言したりする。
5.	婉曲的な指示：児童への要求に直接焦点を当てずに、要求する行動を遠回しに意図した語りかけをする。
6.	協力への示唆：児童が直面している問題および課題の解決に向けて協力を示唆する。
7.	譲歩：児童への要求を一部あるいは全て引っ込めて、児童の要求との調整をはかる。
8.	簡単な語りかけ・応答：児童への要求やそれにしたがわせようとする事とは無関係の語りかけをする、あるいは児童の言葉へ応答する。
9.	問題点を探る問いかけ：児童の特手の行動や様子を引き起こしている理由について問いかける。
10.	肯定：児童の特手の行動や様子について肯定的な見解および評価を示す。
11.	冷やかし・呆れ：児童の特定の行動や様子に対して冷やかしたり呆れていることを表明する。
12.	励まし：児童が直面している問題および課題の解決に向けて励ましを与える。
13.	判断の委ね：児童の特手の行動や様子が望ましいのかどうかについて、児童自身に判断を委ねる。
14.	不介入・静観：児童の特手の行動や様子について全く関わらないか、あるいはしばらく見守る。

Table1-2 島崎(2005)の高校生が期待する教師の指導・援助のカテゴリー

1.	働きかけ・情緒的サポート	関心・信頼・励まし・支持などの情緒的支援
2.	受容・共感的サポート	傾聴・相談をうけるなど受容的な支援
3.	指導・情緒的サポート	情報供給・示唆・教授・アドバイスなどの支援
4.	ほめる・評価的サポート	肯定的な評価による行動の承認などの支援
5.	叱る・評価的サポート	厳しい評価による行動の修正・改善などの支援
6.	手段・具体的サポート	具体的な手段・物品による助力の提供などの支援

Table1-3 Flanders(1972)の授業分析カテゴリー(神奈川県立総合教育センター, 2008)

教師の発言	間接的影響	1.	感情を受け入れること
		2.	ほめたり勇気づけたりする
		3.	アイディアを受け入れたり利用すること
		4.	発問すること
	直接的影響	5.	講義すること
		6.	指示すること
		7.	批判したり正当化したりすること
生徒の発言		8.	生徒の発言 - 応答
		9.	生徒の発言 - 自発性
		10.	沈黙あるいは混乱

Table1-4 西之園(1988)のカテゴリー

1	学習課題の提示	11	説明
2	情報の提示	12	励まし
3	実験実習による	13	沈黙
4	観察による	14	指名
5	発問	15	指名の切り替え
6	発問の繰り返し	16	わりこみ
7	問い返し	17	賛否の問い
8	行動の指示	18	体験の有無の問い
9	作業の指示	19	マネジメント
10	助言	20	机間指導

Table1-5 小学校高年生の時間割(例)

日程	時間	「休み時間」の長さ	授業時間の長さ
登校	8 : 15		
朝読書	8 : 20～8 : 30	15	
朝の会	8 : 30～8 : 40	10	
1 時間目	8 : 40～9 : 25		45
		5	
2 時間目	9 : 30～10 : 15		45
20 分休み	10 : 15～10 : 35	20	
3 時間目	10 : 40～11 : 25		45
		5	
4 時間目	11 : 30～12 : 15		45
給食	12 : 15～12 : 55	40	
昼休み	12 : 55～13 : 10	15	
清掃	13 : 15～13 : 35	20	
5 時間目	13 : 45～14 : 30		45
		5	
6 時間目	14 : 35～15 : 20		45
帰りの会	15 : 20～15 : 30	10	
合計		145	270

注) 単位はすべて「分」である

第2節 児童の被受容感と教師と児童の関係性

1. 受容

「受容」とは、無藤・森・遠藤・玉瀬(2004)によると、だれにも分かってもらえないと思っているクライアントの思いに寄り添うことであり、どうにもならない気持ちをわかってあげようとすることである。楠(1999)は、たとえそれがいかなる感情であったとしても、今その個人がそうとしか感じられない思いとして、ありのままにその感情を受け入れていくことであると述べている。

一方、熊重(1999)は、受容というのは子どもの「何でもあり状態」を受け入れることではなく、どういう状態の子どもであっても一人の人間として尊重することであって、自分が拒否されたり、排除されたりしないという安心感を与えることであると述べている。佐々木(1999)は、受容に関して、以下の4点の特徴を述べている。①受容は誤解されやすい言葉であること、②受容は何もかも受け入れることではないこと、受容は条件をつけない態度であること、④受容できないときはそれをカウンセリングの材料にすることができること、である。

また、受容という概念の提唱者である Rogers(1980)は、学習者のひとりひとりに対する尊重、学ぶ者の感情・意見・人格に対する尊重の態度、学習者に対する思いやり、決して相手を縛らない思いやり、他者を独立した人間として受容すること、ひとりひとりを権利を持った人間として尊重することの重要性について述べている。Rogers は、明確に受容を定義づけていないが、相手をありのまま受け入れることと人間として尊重することを合わせて受容と捉えていることがうかがえる。また、これまでの研究では、他者一般に対する信頼感を測定する尺度が比較的多いのに対し、状況 - 特定型の、特定の他者に対する信頼感を測定する尺度が少ないとの指摘されている (Anderson & Dedrick, 1990)。この指摘から、教師と児童の関係性や学校場面、授業場面、さらに休み時間の場面まで想定する研究はあまりなされてきていないことが想定される。

これらを概括すると、問題や困難を抱えた相手の感情を受け入れる側面までで止めている狭義の意味と、独立した相手を尊重して感情を受け入れ、展望を持ちうるよう安心させる側面まで含んだ広義の意味をもつものに大別できる。つまり、これらはカウンセリングのような治療的側面を重視した定義と、学校のような教育的側面を重視した定義に相当すると考えられる。本研究では、対象が学校で生活する児童であるため、全員が常に問題や困難を抱えていることは想定しない。学校で生活している児童の大半は、肉体的にも精神的にも元気であることが多い。朝の会の健康観察が成立することを考えれば、自明の理であろう。ゆえに、本研究における「受容」は、教育的側面を重視した「相手の感情を受け入れ、相手を尊重すること」であるとして、比較的広義の意味合いを持つものとして扱う。

2. 児童と教師の関係性

教師が意図的に児童に働きかけ、児童も意識してこれに応えようとするのが指導であり、

授業はその中心であるが、教師と児童との人間関係はそれに尽きるものではない(文部省, 1989)というように、教師と児童の関係性は、指導する側・される側という単純な構造化ができないものである。単純な構造ではないが、教師が子どもたちに影響を与える権力をもった特殊な存在であることは想定される。教師が児童生徒に及ぼす影響について、社会的勢力(social power)という観点でとらえた先行研究として、田崎(1979)、林・橘(2000)がある。

田崎(1979)は、教師勢力の源泉の一因子として「親近・受容」の因子が存在することを明らかにしている。「親近・受容」の因子とは、児童生徒が教師との心理的距離を小さく感じ、かつ教師が自分の行動を容認してくれているという認知にもとづく勢力の源泉である。つまり、児童が教師に対して親近感や受容感を抱いていることが、教師の児童への影響力と関連しているといえる。児童が教師に対して親近感や受容感を抱いていることは、学習面と心理面の双方に影響を及ぼしていると考えられ、教師 - 児童関係において重要な要素であると考えられる。

林・橘(2007)は、田崎(1979)の教師勢力の源泉を「教師の影響力」として捉え、児童生徒の学校全体にかかわる「教師影響力の認知」について、田崎(1979)のデータとの比較・分析を行っている。その結果、学校生活全体への影響において、現在の小学生は、教師と信頼や親しみやすさに影響を受けやすいことを明らかにしている。田崎(1979)の小学生の教師影響力認知において、「外見の良さ」因子が最も高かったが、現在では「外見の良さ」因子が最も平均値が低く、外見の影響を受けにくくなっていると考えられた。この変化は、27年間の間に価値観が多様化し、子どもたちが教師を外見で判断することが少なくなり、教師と関わる中で、明るい、面白いといった教師のパーソナリティの部分や一生懸命指導してくれるといった教師としての役割に着目して影響を受けるようになったのではないかと考えられる(林・橘, 2007)。つまり、教師の人間性の研鑽や教師としての指導性やスキルの向上が、児童へ影響力をもつということであり、努力次第でよりよい学級経営や人間関係の構築が可能であるといえる。

子どもたちは教師との関係性に何を求めているのか。宮永(2000)は、子どもはただ先生と仲良くすることを望んではいないという。大谷(2000)は、子どもが求める教師とは、「安定した生活を保障してくれる指導力をもつ教師」とであると述べている。「安定した生活」とは、秩序があること、ルールが徹底されていること、差別関係がないこと、の3つが満たされた状態であるという。

「受容」の影響関係について、教師の教育的立場と指導性から考えて、「教師-児童」は、「受容 - 被受容」という関係にあることが想定される。学校における受容的な状態とは、児童が教師を受け入れるのではなく、教師が児童を受け入れている状態を表しているべきである。ここから、児童が「受容」の受け手であり、教師が「受容」し、児童は「被受容」の状態にあるといえる。一般的に、「児童の受容感」とは、「児童が教師に受け入れられているという感覚」として使われているようである。しかし、この表現では、あたかも児童

が「受容」しているように錯覚される。つまり、児童が相手を受け入れることを表現している、とも捉えられるのである。これは、児童同士の関係性であれば、成立すべき関係性であるが、教師に対しても同様と考えるのは安易である。教師と児童の関係性とは、大人と子ども、指導者と学習者という、ある一定の支配的關係が成立した縦の関係性である。教師が一人の人間として接する場面と、教師として指導的立場に立たなければならない場面が共存することが、職業的役割として自然に発生してしまう。いかに教師が、「私は一人の人間であるから児童から受容されたい」と思っても、まず先に自らが児童を受容することが求められ、なされるべきである。これらから、本研究では、児童が「受容」の受け手であるとの意味合いを強めるため「児童の被受容感」と表現する。

3. 児童の被受容感の定義

以上より、「児童の被受容感」とは、児童が教師との心理的距離が近いと認識しているときの感情や行動、性格などが全面的に受け入れられているという児童の感覚であり、児童と教師の関係性から生じるものであるとする。「児童の被受容感」は、児童が認知する教師との関係性における「安心・安定感」「不信感」の2側面の1概念で構成されると考えられた。「安定・安心感」「不信感」は同一概念の相対する側面であると捉えた。この2側面について追究したものには小学生用生きがい感測定尺度の下位尺度である「教師関係安定性」(古川・大江・内藤・浅川, 1992)と、生徒の教師に対する信頼感尺度:STT 尺度の下位尺度である「不信」(中井・庄司, 2006)がある。さらに、児童と教師の関係性について児童の認知の側面を追究したものには、教師認知尺度(三島・宇野, 2004)、教師認知質問項目(大西・黒川・吉田, 2009)がある。

第3節 児童の生活に対する意欲

1. 意欲

近年、児童の個性を尊重する「個に応じた指導」が提唱され、児童の意欲がより一層重視されるようになってきている。現代教育学事典(1988)によると、意欲とは、人間の活動を鼓舞する一連の動機づけ、またはそこで形成される動機であり、厳密には、そうした動機づけ、動機のある側面、すなわち、それらのうちから活動に対する要求や活動の見通しと結びついた意志の「構え」である。

学校の中で、重視される意欲は「学ぶ意欲」、「学習意欲」である。「学ぶ意欲」とは、「進んで学習に取り組もうとする意志」や「やる気」といった、情意面の能力を示ものである。児童の学習意欲に関して、小学校学習指導要領(2008)では、「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」として、児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価することや、指導の過程や成果を評価すること、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすることを挙げている。

「学習意欲」に関する研究には、1950年代から今日に至るまで、教科研究を中心として行われている。近年の研究では、北村・森田・松田(2002)、萩原・小花(2005)、山本・清水

(2006), 國本(2007), 清水・橘(2009), 澤田・川上(2010)などがある。北村・森田・松田(2002)は, 算数学習への意欲の因子として「教師援助」因子が存在することを報告している。

このように「学習意欲」に関する規定は明示され, 多くの研究がなされているが, 「明日が楽しみだ」「勉強や運動をがんばるぞ」といった児童の生活に対する意欲に関する規定はない。児童の生活に対する意欲は, 学校生活のみに限られて形成されるものではなく, 家庭生活や習いごと, 地域のスポーツ少年団などへの参加などといった複合的要素によって形成されているためであると考えられる。つまり, 学校生活の充実が児童の生活に対する意欲に大きな影響を与えていることは推測されるが, 学校では統制しきれない要素が多すぎるために計画的に教育することは難しいということである。しかし, 学校で統制しきれないという事実は, 学校生活の要因が必ずしも影響力が小さいということを意味していない。児童にとって, 学校は生活の中心であり重要な場所である。学校や教師が重要な役割を果たしていることが考えられる。

教師の指導態度と学習意欲の関連についての先行研究として, 宮原・勝倉(1999, 2000), 嶋野(2006)の研究がある。

宮原・勝倉(1999)は, 嶋野(1989)をもとに AD 短縮版尺度を作成し, 中学生の認知する教師の指導態度と生徒の級友関係および学習意欲との関連を検討した。その結果から, 教師にとって「受容的態度」と「要求的態度」の両方が大切ではあるが, 「受容的態度」がより重要ではないかということ, バランスよく生徒に認知されるかが重要なポイントであるということを示唆している。

宮原・勝倉(2000)は, 生徒の認知する教師の指導態度を学級担任教師へフィードバックすることにより教師が自らの指導態度を見直すとともに, Gordon(1974)の提唱する「能動的な聞き方」「わたしメッセージ」を中心としたトレーニングをすることが, 生徒の認知する教師の指導態度や生徒の級友関係および学習意欲への影響を検討した。教師の指導態度の測定には, 宮原・勝倉(1999)によって作成された AD 短縮版尺度が使用された。その結果から, 教師自身が自分の素直な気持ちに気づき, それを一人称で語れるようになることは, 生徒との人間関係にとって大きな意味があることが示唆されている。また, 級友関係, 学習意欲いずれにも, 実験的操作に関して意味ある結果が得られなかったことから, 教師の指導態度と生徒の級友関係および学習意欲との関係は, 長い期間の継続した肯定的な関わりの結果であるとの推測がなされている。

嶋野(2006)は, 児童の学習意欲に関して, 教師の指導態度と親との愛着関係について検討した。教師の指導態度の測定には, 嶋野(1989)によって作成された AD 指導類型測定尺度が使用された。その結果から, 児童の学習意欲と教師の指導態度の影響関係について, 児童が「教師の指導態度」を受容的と認知しているならば, 教師との関係をより良好なものにとらえ, 学習に対する意欲が高められていることを示唆している。

また, 教師の言葉かけと学習意欲の関連についての先行研究として, 田中(1993)と吉川・三宮(2007)の研究がある。

田中(1993)は短大生を対象にして、好かれる教師、嫌われる教師の言葉かけと、その言葉かけが学習者の学習意欲に及ぼす影響を調査している。その結果、言葉かけについて好かれる教師は嫌われる教師よりも学習者を肯定する言葉かけをすると認知されていること、学習意欲について嫌われる教師よりも好かれる教師の言葉かけに対してやる気が出るということが明らかにされている。

吉川・三宮(2007)は、大学生を対象にして、学習場面での教師と児童生徒との言葉のやり取りに焦点を置いて、学習意欲、すなわち学習に対する「やる気」を亡くした言葉は何か、逆に「やる気」が出た言葉は何かを調査し、コミュニケーションの実態を分析している。

嶋野(2007)は、親や教師から自分は受け入れられているという精神的な安定は、学習意欲の促進的傾向を強めている可能性を示唆している。また、学習意欲の低い児童・生徒には、教師との良い人間関係を構築することが学習意欲を高めるために重要であることも指摘している。これより、教師と児童の関係性と学習意欲は影響関係にあり、児童が被受容感を抱いていることが重要であるといえる。

このように、教師の教室場面での児童への働きかけが、児童の学習意欲に様々な影響を与えているという研究は従来、多くなされている(岸・澤邊・野嶋, 2007)のだが、学校生活の意欲に焦点を絞った研究がなされているものの、学習意欲に比べて数が少ないのが現状である。

2. 児童の生活に対する意欲の定義

以上より、「児童の生活に対する意欲」とは、児童の日常生活に対する意欲ややる気、日々の楽しさであるとする。「児童の生活に対する意欲」は、「充実感」「自己受容」の2つの下位尺度で構成されると考えられた。この2側面について追究したものには、小学生用生きがい感測定尺度(古川・大江・内藤・浅川, 1992)の「学校生活充実感」、自己肯定感尺度(平石, 1990)の「自己受容」「充実感」がある。

第2章 問題と目的

教育基本法第一条によると、教育の目的は「人格の完成」である。小学校学習指導要領第1章総則の第1「教育課程編成の一般方針」では、学校の教育活動に関して、「個性を生かす教育の充実に努めなければならない」としている。また、「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」として、日ごろから学級経営の充実に努めること、教師と児童の信頼関係および児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実に努めることなどを挙げている。さらに、「学校に求める点検の項目例 1 学校における管理指導体制の在り方(4)豊かな人間関係づくりと教育相談の充実」として、以下のことが挙げられている。

日常の教育活動を通じ、児童生徒一人一人の理解を図り、教師との信頼関係、児童生徒相互の好ましい人間関係など、豊かな人間関係づくりを進め、児童生徒の心を開かせるよう努めているか。

児童生徒や保護者の悩みや要望を積極的に受け止めるよう、教員がカウンセリングマインドをもって接するなど、全ての児童生徒を対象にした相談活動や、相談しやすい環境づくりが適切になされているか。児童生徒から相談があったときは、その内面の理解に努め、児童生徒の立場に立って適切に事後の対応をしているか。スクールカウンセラーなどの配置校にあっては、相談活動の計画や実施方法などについて教職員との間での連携が十分に図られているか。

これらより、教師は、児童生徒と望ましい関係性を築く方向に努力すべきであり、そのための具体的な取り組みが求められていると考えられる。また、一般的に、教師は児童に受容的に接していかなければならないとされている。本当に受容的態度で教師は児童に臨んでいるのか、児童と教師の1日における個別の働きかけの実態は今まで明らかにされてこなかった。そして、教師による児童への働きかけと児童の教師との関係性や児童自身に関する認知に関する検討を加えた研究はない。児童自身に関する認知として、自尊感情や自己肯定感、自己効力感、など様々なものが考えられる。しかし、自尊感情など自己概念の根幹に関わるものは変化しがたいものであり、教師の働きかけの影響はあまり大きくない、またはすぐに影響が反映しないことが推測された。ゆえに、本研究では、学校生活や教師との関係性が反映されることが予想される児童が日々の生活に対して意欲的であるかどうかを焦点を当てた。

また、教師に対して行うインタビューの必要性については以下のことが考えられる。岸・松尾・野島(2008)は、教師の無意図的な発言に対して、授業というコンテキストの中で、教師がどのような意図をもってそれらの言葉を用いたのかを、教師のインタビューやリフレクションとともに分析していく必要があると主張する。この主張は、教師の発言一言

一句に対して、検討することを求めているように捉えられる。しかし、無意図的な発話一言ずつの意味合いや意図を検討することは膨大な労力を必要とする作業である。一言ずつに着目するよりも、むしろ教師の教育観や教育信念、教職経験年数や実体験といった「教師の教育的背景」をインタビューすることで、教師の発言の意図をより大局的かつ適切に把握することができると考えられる。

以上より、本研究の目的は、小学校の教育活動全体を通じた観察と児童への質問紙調査、担任教師へのインタビューにより、担任教師の働きかけ、教師と児童の関係性、児童の生活に対する意欲の関係性を明らかにすることである。

具体的な目的は、以下の5点である。①教育現場で実際の教師と児童の関わりを観察し、小学校担任教師の働きかけの要素を明らかにすること。②児童が認識する教師と児童の関係性を測定する尺度を作成すること。③児童の生活に対する意欲を測定する尺度を作成すること。④小学校担任教師の働きかけのパターンの違いが、児童が認識している教師と児童の関係性、児童の生活に対する意欲にどのような影響を与えているのかを明らかにすること。⑤児童が認識している教師と児童の関係性が児童の生活に対する意欲にどのような影響を与えているのかを明らかにすること。これら5つの手順により、前述の目的を達成するものとする。

第3章 働きかけ分析カテゴリーの構成【研究1】

第1節 目的

授業分析，会話分析，談話分析等のカテゴリーを改良した教師の児童への働きかけを分類する働きかけ分析カテゴリーを構築する。

第2節 方法

1. 調査対象

A 県内の小学校 4 年生の担任教師(男性，教職経験 9 年，以下 A 教諭と表記)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～2010 年 2 月

ただし，夏休みと教育実習期間である 2009 年 7 月下旬～9 月，冬休みである 2009 年 12 月下旬～2010 年 1 月上旬を除く。

3. 調査材料

金崎(2004)が作成した授業分析カテゴリー，自作した働きかけ分析カテゴリー第 1 案，働きかけ分析カテゴリー第 2 案が使用された。Table3-1, Table3-2 , Table3-4 に内容を示す。

4. 手続き

週 1 回，毎週火曜日に調査対象者が在籍する学級を訪問した。朝の会から帰りの会までを含む学校生活全般を包括した観察が実施された。非言語的行動の取り扱いについては，非言語的行動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)と同様の手法が採用された。なお，清水・内田(2001)は，非言語的行動の中にも，言語的行動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(e. g., うなずく)，そのような行動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しており，本研究でも同様の様子が観察されたため，清水・内田(2001)の方法に従った。

Table3-1 授業分析カテゴリー(金崎, 2004)

分類項目	具体例
① 提示・意見	～たらどう ～だ
② 発問	どうしてですか 何ですか
③ 指示	～しなさい
④ 説明	～なのです
⑤ 問いかけ	～ですか
⑥ 依頼・呼びかけ	～してください ～しようよ 見て 聞いて
⑦ 確認	～ということだね
⑧ 肯定・賞賛	そうそう いいね すごい
⑨ 評価	あっているね
⑩ 感想	～と思う
⑪ 判断・許可	～してもいい いいよ だめ
⑫ 否定・批判・叱咤	～でない ～ない いけない くら
⑬ 命令・禁止	しなさい してはいけない
⑭ その他	じゃあ ええと はい

第3節 結果・考察

「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。①金崎(2004)の授業分析カテゴリーによる観察、②「働きかけ分析カテゴリー第1案」(Table2-2)による観察、③「働きかけ分析カテゴリー第2案」(Table2-4)による観察、の3段階である。

なお、実際に調査で使用した表には、Table2-2、2-4の下部に注釈として「授業中における指名は回数を正の字でカウントする。呼名による指名、指差し指名をカウントする。順番で回ってきたものは含まない。」と記載されているが、本研究ではこのデータは使用されなかった。

以下に手順の詳細を示す。

1. 児童の学校生活、教師の教育活動の観察と授業分析カテゴリー(金崎, 2004)の試用および「働きかけ分析カテゴリー第1案」の作成

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ヵ月間、学校生活の要素抽出に重点を置いた観察が行われた。当初の研究計画に基づき、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どうか検証することを目的とした。観察期間のうち、2回に1回程度、観察対象であるA教諭とは、観察の感想や教育活動の実態や背景、教師の行動や言動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ほか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、机間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、発表した児童にフォローする場面が見られたこと、である。これら4点は、教師個人の力量や指導方針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、教師の仕事の忙し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。教師の働きかけを分類するための項目を作成・探求していくこと、休み時間のみの観察に徹するか授業時間も観察対象に含むかという観察対象時間の絞り込みをすること、である。

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、記録した。その結果、あまりに分類項目が多く直感的に分類、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判断基準となっている分類であることが問題点として考えられた。そこで、担任教師や教育実習生が感覚的に判断できる程度に分類の項目数を抑えること、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基準で分類することが望まれた。

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、カテゴリーの項目数を

減らすべく項目内容の選定，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。

カテゴリーの「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，よ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」。以上である。

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。

観察の過程で，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，記録者が当惑する場面に直面した。カテゴリーの判別と記録に関して，普遍的かつ明確な判別は困難を極めるが，その場の文脈を読み取り記録者が妥当であると判断した分類を行っていけば，自ずと記録者の判断基準が明確になってゆく。記録者の判断基準さえ統一されていれば，妥当な結果を導くことが可能であると仮定し，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なかった。

以上より、「働きかけ分析カテゴリー第1案」が作成された。内容は Table2-2 に示す。

2. 「働きかけ分析カテゴリー第1案」の試行および「働きかけ分析カテゴリー第2案」の作成、記入用紙の作成

(1) 「働きかけ分析カテゴリー第1案」の試行および「働きかけ分析カテゴリー第2案」の作成

「働きかけ分析カテゴリー第1案」の試行がなされた。

その中で、実際の教育場面でよく観察された言葉かけだったが、判別に悩むものがあるか存在するという問題点が挙げられた。そこで、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」、「～はどういう状態ですか(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。追加された具体例は、観察に使用された表に手書きで書きこまれた。

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記録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、「働きかけ分析カテゴリー第2案」が作成された。内容は Table2-4 に示す。

(2) 記入用紙の作成

カテゴリーの改良と同時期に、教師の働きかけの対象児童が判別できるよう配慮した記入用紙が2009年10月ごろに作成された。調査で必要な情報であると考えられた児童の名前とカテゴリーの項目番号、被指名回数、挙手回数を記録する記入用紙が既存に存在しな

かったので、自作する必要性に迫られたためである。作成した記録用紙は Table3-3 に示す。記入用紙は 1 授業時間あたり 1 枚を原則として使用された。

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点について、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、一般的な学級名簿のコピーしたものが使用された。学級名簿のコピーは 1 日 1 枚を原則として使用された。

3. 働きかけ分析カテゴリーの作成

(1) 働きかけ分析カテゴリー第 2 案の試行

新たな項目⑧「婉曲的な叱り」の追加の是非を検討するため、働きかけ分析カテゴリー第 2 案の試行がなされた。

実際に調査で使用した表には、Table3-2、Table 3-4 の下部に注釈として「授業中における指名は回数を正の字でカウントする。呼名による指名，指差し指名をカウントする。順番で回ってきたものは含まない。」と記載されている。

これは、研究当初必要であると仮定された指名に関するデータを記録するための注意事項として記載されたものである。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、データ収集であった。この試みは、授業の特性に依存したコミュニケーションのみが多い児童にはある一定の傾向があるのではないかと仮定したため実施されたものである。例えば、授業に積極的で学習面では指名の機会が多く支援される機会が多いように見えるが、たわいのない会話が少なく個別に評価される機会が少ない児童は、教師との距離を感じている、といったことである。

しかし、本研究では、指名回数のデータを分析に使用しなかった。なぜなら、のちに記述されている研究 4 との関連で、授業特有の働きかけとそれ以外の働きかけの違いが見出せなかったからである。つまり、授業の指名であっても、日常の会話であっても、児童は同様に重要であると感じているのである。指名や授業という一見、事務的で平等かつ冷徹な印象を与えかねない状況であっても、児童の尊厳や人格を尊重する態度が求められていることが示唆された。

また、この第 2 案試行中に、観察されたデータを実数値で計測し集計したところ、観察者が想定していた以上の回数がカウントされた。本研究の事例については、個別に話しかけている量が多いこと、全員にまんべんなく声かけがなされていることが示唆された。

項目ごとに検討した結果、「⑥受容・はげまし」の回数が多いということが明らかにされた。この要因として、⑥は観察者が先行研究とは異なる視点で追加した項目であったため、

思い入れがあり、カウント数が増えてしまったことが考えられる。これを考慮しても、教師が受容的態度で児童に接しているということが明らかにされたといえる。なぜなら、⑥が③、④、⑤などと関連しこれらの項目に分類されることがあったとしても、教師の受容的態度を指示や指導、叱りといった項目と間違えて分類していることはないからである。

また、①が比較的少なく、⑦、⑧が極端に少ないということが明らかにされた。①が比較的少ない要因は、2点考えられる。

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、③～⑥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ずれてしまった児童の支援として、①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をする必要がなく、カウント数が少なかったと考えられる。

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、教師から質問せずとも、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る。

⑦、⑧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と考えられる。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ると、児童は安心して生活することができるのである。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わからず、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、実施も徹底されていないのだから、児童が混乱するのは当然であろう。「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、⑧のカウント数が増えることが想定される。このことから、観察を通して、「全体指導の徹底」が実現されていれば、特定の児童を指導する回数は減るのではないかとということが示唆された。

以上より、働きかけ分析カテゴリーが作成された。その内容を Table3-4 に示す。

Table3-2 働きかけ分析カテゴリー第1案

分類	説明	金崎(2004)分類 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 どうしてでしょう わかりますか ほんとに～かな 最近どう 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	～しなさい ～してください ～しようよ 見て 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つて初めて成立する	④説明 ⑦確認	～ということだね ～と言いたいのかな ～と思ったんだね ～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	大丈夫言ってごらん 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～でない いけない ころ

Table3-4 働きかけ分析カテゴリー

分類	説明	金崎(2004)分類 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 どうしてでしょう わかりますか ほんとに～かな 最近どう 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	～しなさい ～してください ～しようよ 見て 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つて初めて成立する	④説明 ⑦確認	～ということだね ～と言いたいのかな ～と思ったんだね ～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	大丈夫言ってごらん 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～でない 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 やろう

第4章 教師-児童関係尺度の構成【研究2】

第1節 予備調査

1. 目的

担任教師と児童の関係性を測定する教師-児童間関係尺度の因子構造の検討を目的とする。

2. 方法

(1)調査対象

A 県内の小学校4年生の児童105名。

(2)調査時期

2009年12月1日, 2日

(3)調査材料

教師-児童間の関係性測定に関連すると考えられる近似の概念として、小学生用生きがい感測定尺度(古川・大江・内藤・浅川, 1992)の下位尺度である「教師関係安定性」から6項目、生徒の教師に対する信頼感尺度:STT尺度(中井・庄司, 2006)の下位尺度である「不信」から7項目の計13項目を採用した。小学校高学年児童には理解が難しいと思われる表現は、意味内容が変化しないよう配慮し、変更を加えた。さらに、児童・生徒の教師認知に関する先行研究である教師認知尺度(三島・宇野, 2004)、教師認知質問項目(大西・黒川・吉田, 2009)を参考に、「教師からの認知」2項目と「児童の教師受容」2項目を独自に作成・追加した。変更を加えた13項目と独自に作成した4項目を合わせ、計17項目の質問紙を作成した。

「そう思う」から「そう思わない」までの5件法によって回答する暫定尺度が用いられた。

(4)手続き

無記名式の集団配布・回収法によった。研究者もしくは学級担任教師が質問項目を読み上げる強制速度法により、学級集団ごとに実施された。筆者が実施した学級では学級担任教師が学級に参加した状態で行われた。回答に要した約10分間であった。

3. 結果

児童105名のうち回答に不備がなかった97名を対象に分析が行われた。有効回答率は

92.38%であった。

教師と児童の関係性はどのような要素で構成されているのか、という構造を明らかにするため因子分析を行った。性別不明のため、一括して因子分析(主因子法)を行ったところ、初期の固有値は順に 4.735, 1.415, 1.386 であった。固有値の落差から 3 因子を抽出し、プロマックス回転を施した。この 3 因子で十分に説明できなかった項目を共通性⁴未満を基準に削除することとした。削除された項目を Table 4-1 に示す。

残った 13 項目について、再度因子分析(主因子法, バリマックス回転)を試みたところ、3 因子構造の解が得られ、分散の 45.09%が説明された。その結果を Table 3-1-2 に示す。

第 1 因子は、「12. 先生は、きまった人をひいきしている。*」「9. 先生は、わたしがまちがったことをしたとき、きちんとわけを聞いてくれる。」などの項目から、児童が担任教師に受け入れられていると認識している因子であることが想定され、「被受容」因子と命名した。第 2 因子は、「8. 先生が言ったことを、すなおに受け入れられる。」「4. 先生に、自分の思ったことが言えない。*」などの項目から、児童が担任教師を受け入れることができることを認識している因子であることが想定され、「受容」因子と命名した。第 3 因子は、「5. 先生は、一度言ったことをころころ変えている。*」「12. 先生は、先生がまちがっているときでも、自分のまちがいをみとめない。*」などの項目から、児童が担任教師に対して正しさや一貫性があると認識している因子であることが想定され、「正義・一貫性」因子と命名した。*が付いている項目は逆転項目である。

以上の検討を経て、教師-児童関係尺度の下位尺度構成は 3 因子に基づくことが適当だと推測された。

Table 4-1 削除項目

項目
×7. 先生は、きまりや考えをおしつけている。
×10. 先生に、気にかけていると思う。
×16. 先生にみとめられると「うれしいなあ」と感じる。
×17. 先生といっしょに生活をしていると安心する。

Table 4-2 教師 - 児童関係尺度の因子分析結果

項目	I 被受容	II 受容	III 正義・ 一貫性	
I 被受容				
14. 先生は、きまった人をひいきしている。*	.78	-.33	.07	
9. 先生は、わたしがまちがったことをしたとき、きちんとわけを聞いてくれる。	.74	.17	-.23	
3. 先生は、みんなに同じように接(せつ)している。	.74	-.32	.04	
15. 先生にしかられても「わたしのことを考えてしかっているんだ」と思う。	.73	.08	-.08	
6. 先生は、わたしがこまっていたらいっしょになって考えてくれる。	.60	.10	.03	
1. 先生は、私の気持ちをわかってくれている。	.52	.25	.19	
II 受容				
8. 先生が言ったことを、すなおに受け入れられる。	.16	.64	.52	
4. 先生に、自分の思ったことが言えない。*	-.06	.64	.57	
11. 先生は、みんなとくらべて、わたしを評価(ひょうか)している。*	.28	-.49	.44	
13. 先生は、わたしのことをみとめていると思う。	.32	.47	.49	
III 正義・一貫性				
5. 先生は、一度言ったことをころころ変えている。*	-.02	.09	.73	
12. 先生は、先生がまちがっているときでも、自分のまちがいをみとめない。*	.11	-.16	.59	
2. 先生は、言っていることとやっていることがちがっている。*	-.12	.23	.41	
因子間相関	I 被受容			
	II 受容	.65		
	III 正義・一貫性	.44	.35	
固有値	I 4.735	II 1.415	III 1.386	
累積寄与率(%)	I 32.79	II 6.43	III 5.87	45.09

注) *は逆転項目

また、調査中の児童の様子に、ネガティブ表現が教師や児童に与える影響が大きいことが観察された。具体的には、担任教師の顔色をうかがう児童が出てくる、児童の間に笑いがおこる、「こんなこと書いていいんですか」という質問が児童から出る、などの状況が発生した。

教師たちからは、教師をネガティブに見るような教育は初等教育ではなされていない、ネガティブ表現が多すぎる、実施していて気分がいいものではない、教師評価なのではないか、このままでは自発的に尺度を使用する教師は出てこないだろう、などの感想が寄せられた。児童の反応と教師たちの感想から、児童への調査において、ネガティブ表現を多く用いた尺度は適切でないことが明らかになった。今まで、教師認知や教師との関係性を調査する質問紙で、児童に対して、生徒・青年・成人などと同様に、ネガティブ表現を含んだ尺度が作成・実施されてきた(e. g., 大西・黒川・吉田, 2009; 三島・宇野, 2004; 古川・大江・内藤・浅川, 1992; 田崎, 1979)。しかし、先行研究で作成された尺度は、小学校で実施しにくく、教師と児童ともに抵抗感があることが示唆された。今回の調査により、小学校で既存の尺度が忌避されてきた原因が4点考察された。①大半の児童は教師をネガティブに思う気持ちがありません(「教師は正義である」という観念が強い)、②担任教師が実施現場にいる状況で批判的な回答が困難である、③どんな形であれ、児童が教師を評価するような調査は教師が望まないものである、④教師を批判的に見るネガティブ表現に小学校教師が敏感である、の4点である。

以上から、教師-児童間関係尺度の内容に変更が加えられた。その内容を Table 4-3 に示す。

Table 4-3 教師-児童間関係尺度の変更内容

変更前	変更後
2. 先生は、言っていることとやっていることがちがっている。	2. 先生は、言っていることとやっていることが同じである。
4. 先生に、自分の思ったことが言えない。	4. 先生に、自分の思ったことが言える。
5. 先生は、一度言ったことをころころ変えている。	5. 先生は、一度言ったことをあまり変えない。
7. 先生は、きまりや考えをおしつけている。	
8. 先生が言ったことを、すなおに受け入れられる。	7. 先生が言ったことを、すなおに受け入れられる。
10. 先生に、気かけられていると思う。	
11. 先生は、みんなとくらべて、わたしを評価(ひょうか)している。	9. 先生は、わたしのいいところやがんばっているところを知っている。
12. 先生は、先生がまちがっているときでも、自分のまちがいをみとめない。	10. 先生は、先生がまちがっているときでも、自分のまちがいをすなおにみとめる。
14. 先生は、きまった人をひいきしている。	12. 先生は、きまった人をひいきしない。
16. 先生にみとめられると「うれしいなあ」と感じる。	
17. 先生といっしょに生活をしていると安心する。	

注) 空欄は削除された項目

4. 考察

(1) 教師・児童関係尺度の因子構造

教師・児童関係尺度は「被受容」,「受容」,「正義・一貫性」の3因子で構成されることが推察された。「被受容」因子,「受容」因子は,田崎(1979)の「親近・受容」因子に,「正義・一貫性」因子は「正当性」因子に相当するものと推察される。田崎(1979)は,「被受容」,「受容」を1因子構造であることを明らかにしているが,本研究では異なる結果が導かれたことになる。「親近・受容」因子が2因子を示したことは,児童と教師の関わりが双方向性をもっているためであると考えられる。教師が児童をただ受容するばかりでなく,児童が教師を受け入れることが関係性を構築するために必要な要素であるから,1因子ではなく2因子が抽出されたのではないかと考えられる。

(2) 教師・児童間関係尺度の変更内容

学校現場では,ネガティブな言語表現が忌避され,過剰と思われるほど拒絶されるものであることが明らかとなった。このような拒絶反応が起こる原因として,①被験者,実施者が共生し続けなければならない,②少なくとも1年間は人間関係が学級単位で固定されてしまう,③発達途上の子どもたちに対して,現実の暗い部分を考えさせたくない教師や保護者の心情を配慮する,④言葉の意味が理解できているか,という4点が考えられた。

①と②に関しては,学校社会特有の環境であり,変化させることは難しいものである。

③に関しては,「寝た子は起こすな」の発想であると考えられる。ただし,中学生になり内省的な傾向が子どもたちに出てきた場合はその限りではない。それでも教師,児童生徒,双方に大きな負担であることは間違いなく,さらにこの調査がきっかけになり内省を促すことも想定される。

④と⑤に関しては,子どもの発達上の問題である。④の言葉の意味という点に関しては,子ども自身のイメージや感じたことなどを重視したあまり厳密でない理解でもよいと思われる。実際,言葉の理解の厳密さに言及していくと,大人であっても共通理解をしているとは言い難く,子どもたちの語彙をある程度考慮した形で実施された調査で,かつ妥当性が確保されているものであればよいと考えられる。また,⑤の児童の自己概念の確立の問題については,「私らしくありたい」「私はこのままでよい」といった自己肯定感尺度(平石,1990)の下位尺度である「自己受容」の項目が,負の相関を示したという結果から推察された。

第2節 本調査

1. 目的

小学校高学年児童を対象とした教師・児童関係尺度を作成することを目的とする。

2. 方法

(1)調査対象

A 県内の小学校 5 年生 35 名(男子 17 名, 女子 18 名)。

(2)調査時期

2010 年 4 月 27 日

(3)調査材料

予備調査で収集された教師と児童の関係性を表す 13 項目からなり、「そう思う」から「そう思わない」までの 5 件法によって回答する暫定尺度が用いられた。

(4)調査手続き

記名式の集団配布・回収法によった。調査者が質問項目を読み上げる強制速度法により、学級集団ごとに実施された。学級担任教師が学級に参加した状態で行われた。回答に要した約 10 分間であった。

(5)分析手続き

因子分析(主因子法・プロマックス回転)後、下位尺度を構成し、下位尺度ごとの内的整合性を検討するために、Cronbach の α 係数および各項目と当該下位尺度との Pearson の積率相関係数が求められた。また下位尺度間相互の Pearson の積率相関係数が求められた。

3. 結果

回答に不備がある者がいなかったため、被調査者 35 名全員の回答が分析された。

教師と児童の関係性はどのような要素で構成されているのか、という構造を明らかにするため因子分析を行った。一括して因子分析(主因子法)を行ったところ初期の固有値は順に 3.361, 2.686, 1.068 であった。固有値の落差と解釈可能性から 2 因子を抽出し、プロマックス回転を施した。この 2 因子で十分に説明できなかった項目を共通性⁴未満を基準に削除し、両値にかかり、説明がつかない項目も同時に削除された。削除された項目は「3. 先生は、みんなに同じように接(せつ)している。」「9. 先生は、わたしのいいところやがん

ばっているところを知っている。」「10. 先生は、先生がまちがっているときでも、自分のまちがいをすなおにみとめる。」の3項目である(Table 4-4)。

残った10項目について、再度因子分析(主因子法・プロマックス回転)を試みたところ、2因子構造の解が得られ、分散の51.68%が説明された。その結果をTable 4-5に示す。第1因子は、「12. 先生は、きまった人をひいきしない。」「6. 先生は、わたしがこまっていたらいっしょになって考えてくれる。」などの項目から、担任教師を児童が想像した児童自身の認知の因子であることが想定され、「イメージ」因子と命名した。第2因子は、「4. 先生に、自分の思ったことが言える。」「13. 先生にしかられても『わたしのことを考えてしかっているんだ』と思う。」などの項目から、担任教師や児童の実際の行動に結びついた認知の因子であることが想定され、「行動」因子と命名した。

以上の検討を経て、教師-児童関係尺度の項目として、2下位尺度、各5項目からなる、計10項目が選定、採用された。下位尺度の名称は各因子名にしたがった。

選定された10項目について、下位尺度を構成し、下位尺度ごとの足し上げ得点を用いるために、内的整合性と下位尺度間の相関が検討された。その結果をTable 4-5に示す。

当該項目を除いた下位尺度の足し上げ得点と当該項目のPearsonの積率相関係数は、全項目を通して $r=.72$ から $r=.46$ であり、これによって削除しなければならない項目はなかった。また、各下位尺度についてのCronbachの α 係数はそれぞれ $\alpha=.82$ 、 $\alpha=.81$ であり、内的整合性が確認された。

下位尺度の得点間のPearsonの積率相関係数は $r=.11$ であり、相関は低いといえる。この結果から、比較的下位尺度ごとの独立性が高いことが考えられた。

Table 4-4 教師 - 児童関係尺度の削除項目

項目
×3. 先生は、みんなに同じように接(せつ)している。
×9. 先生は、わたしのいいところやがんばっているところを知っている。
×10. 先生は、先生がまちがっているときでも、自分のまちがいをすなおにみとめる。

Table 4-5 教師 - 児童関係尺度の因子分析結果

項目	I イメージ	II 行動	IT 相関
I イメージ($\alpha = .82$)			
12.先生は、きまった人をひいきしない。	.85	-.25	.70
6. 先生は、わたしがこまっていたらいっしょになって考えてくれる。	.78	.18	.71
1. 先生は、私の気持ちをわかってくれている。	.73	-.01	.65
5. 先生は、一度言ったことをあまり変えない。	.64	.02	.56
7. 先生が言ったことを、すなおに受け入れられる。	.53	.15	.49
II 行動($\alpha = .81$)			
4. 先生に、自分の思ったことが言える。	-.06	.87	.72
13.先生にしかられても「わたしのことを考えてしかっているんだ」と思う。	.01	.78	.71
11.先生は、わたしのことをみとめていると思う。	.03	.66	.60
8. 先生は、わたしがまちがったことをしたとき、きちんとわけを聞いてくれる。	-.01	.65	.57
2. 先生は、言っていることとやっていることが同じである。	.17	.49	.46
因子間相関(右)	I イメージ	.09	
下位尺度間相関(左)	II 行動	.11	
固有値	I 2.891	II 2.277	
累積寄与率(%)	I 28.91	II 22.77	51.68

Table4-6 教師 - 児童関係下位尺度得点の平均・標準偏差

	I イメージ	II 行動
平均	22.66	22.06
標準偏差	2.86	2.74

4. 考察

教師 - 児童関係尺度が、「イメージ」因子と「行動」因子の 2 因子構造であることが明らかとなった。これは濱上・米澤(2009)の結果に類似したものであると考えられる。

濱上・米澤(2009)は、教師認知尺度の項目に関して、3 つの視点で分類している。①児童誰もが教師の行動を同じように認識するような表面に見える行動を表した質問項目を [行動のレベル]、②児童誰もが同じように認知するとはいえない行動や気持ちを表した質問項目を [評価のレベル]、③上記 2 つのどちらともいえない行動や気持ちを表した質問項目を [特性のレベル] として分類している。イメージ因子は① [評価のレベル] と、行動因子は② [行動のレベル] に相当し、児童が学級担任教師を認知するときに用いられる視点として存在しているといえる。③ [特性のレベル] の質問項目に関しては、「どちらともいえない」項目であること、本研究で扱った項目数が少ないことなどの要因のよって、因子として成立せずに因子分析の時点で削除されている可能性が高い。

予備調査では、3 因子構造が推測されたが、本調査では 2 因子構造となり、異なる結果が見られた。これは被調査者が 4 年生と 5 年生であるという学年間の違い、予備調査との項目内容の違いなどから生じたものであると推察される。

第5章 生活意欲尺度の構成【研究3】

第1節 目的

小学校高学年児童を対象とした生活意欲尺度を作成することを目的とする。

第2節 方法

1. 調査対象

項目選定：A 県内の小学校 4 年生 105 名。

安定性の検討：再検査法による検討は、上記調査者の中から 1 学級 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

項目選定：2009 年 12 月 1・2 日

安定性の検討：2010 年 3 月 3 日

3. 調査材料

児童の日常生活に対する意欲ややる気、日々の楽しさに関連すると考えられた小学生用生きがい感測定尺度(古川・大江・内藤・浅川, 1992)の下位尺度である「学校生活充実感」から 5 項目、自己肯定感尺度(平石, 1990)の下位尺度である「自己受容」「充実感」から 10 項目の計 15 項目を選定した。小学校高学年児童には理解が難しいと思われる表現は、意味内容が変化しないよう配慮し、変更を加えた。

「あてはまる」から「あてはまらない」までの 5 件法によって回答する暫定尺度が用いられた。

4. 調査方法

項目選定：無記名式の集団配布・回収法によった。研究者もしくは学級担任が質問項目を読み上げる強制速度法により、学級集団ごとに実施された。研究者が実施した学級でも学級担任教師が学級に参加した状態で行われた。回答に要した約 10 分間であった。

安定性の検討：記名式の集団配布・回収法によった。3 カ月の間隔において同一曜日に調査が行われた。研究者が質問項目を読み上げる強制速度法により、学級集団ごとに実施された。学級担任教師が学級に参加した状態で行われた。回答に要した約 10 分間であった。

5. 分析手続き

項目選定：因子分析(主因子法・プロマックス回転)後、下位尺度を構成し、下位尺度ごとの内的一貫性を検討するために、Cronbach の α 係数および各項目と当該下位尺度との Pearson の積率相関係数が求められた。また下位尺度間相互の Pearson の積率相関係数が求められた。

安定性の検討：対応する下位尺度間の Pearson の積率相関係数が求められた。

第3節 結果

児童 105 名のうち回答に不備がなかった 97 名を対象に分析が行われた。有効回答率は 92.38%であった。

児童の生活に対する意欲はどのような要素で構成されているのか、という構造を明らかにするため因子分析を行った。性別不明のため、一括して因子分析(主因子法)を行ったところ、初期の固有値は順に 3.935, 1.609, 1.036 であった。固有値の落差と解釈可能性から 2 因子を抽出し、プロマックス回転を施した。この 2 因子で十分に説明できなかった項目を共通性 4 未満を基準に削除することとした。削除された項目は「4.わたしはのびのびと生きている。」「8. 自分のよいところもわるいところも、ありのままにみとめている。」「10. 自分の個性(こせい)を大切にしている。」「14. 満足感(まんぞくかん)がもてない。」の 4 項目である(Table 5-1)。

残った 11 項目について、再度因子分析(主因子法、プロマックス回転)を試みたところ、第 1 主因子の比較的大きな 2 因子構造の解が得られ、分散の 40.10%が説明された。その結果を Table 5-2 に示す。第 1 因子は、「13. 毎日リラックスしている。」「15. 自分の個性をすなおに受け入れている。」「7. こころの中がすっきりしている。」などの項目から、児童が安心しほっとしている様子が想定され、「ほっと因子」と命名された。第 2 因子は、「1. 毎日の生活が楽しい。」「12. 一日の中で、何か夢中になってすることがある。」などの項目から、児童がわくわくしている様子が想定され、「わくわく因子」と命名された。

以上の検討を経て、生活意欲尺度の項目として、2 下位尺度、第 1 因子 5 項目、第 2 因子 6 項目からなる、計 11 項目が選定、採用された。下位尺度の名称は各因子名にしたがった。

1. 信頼性の検討

選定された 11 項目について、下位尺度を構成し、下位尺度ごとの足し上げ得点を用いるために、内的一貫性と下位尺度間の相関が検討された。その結果を Table 5-2 に示す。

当該項目を除いた下位尺度の足し上げ得点と当該項目の Pearson の積率相関係数は、「6. わたしにはわたしなりの人生があってもいいと思う。」の項目が $r=.32$ であり、下位尺度の内的一貫性を乱す項目と判断され、削除された。当該項目を削除したのち、各下位尺度についての Cronbach の α 係数を検討した。ほっと因子は $\alpha=.77$ 、わくわく因子は $\alpha=.75$ であり、それぞれの内的一貫性が確認された。

下位尺度の得点間の Pearson の積率相関係数は $r=.58$ であり、中程度の相関が見られた。下位尺度として構成することを否定する結果ではないと考えられた。同時に互いに独立したものではないことを考慮した上での利用が求められるものであった。

以上の検討を経て、生活意欲尺度の項目として、2 下位尺度、各 5 項目からなる、計 10 項目が採用された。下位尺度の名称は各因子名にしたがった。

2. 安定性

回答に不備がある者はいなかったが、学級在籍人数のうち女子児童 1 名が当日欠席のため被調査者 35 名(男子 19 名、女子 16 名)の回答が分析された。

下位尺度ごとの平均と標準偏差を Table 5-3 に示す。1 回目と 2 回目の Pearson の積率相関係数はそれぞれ $r=.42$ 、 $r=.52$ であり、安定性は確認できなかった。この結果から、児童の状態を測定する尺度といえ、児童の生活に対する意欲は教師の介入によって変化をもたらされる可能性があることが示唆された。

Table 5-1 生活意欲尺度の削除項目

項目
×4. わたしはのびのびと生きている。
×8. 自分のよいところもわるいところも、ありのままにみとめている。
×10. 自分の個性(こせい)を大切にしている。
×14. 満足感(まんぞくかん)がもてない。

Table 5-2 生活意欲尺度の因子分析結果

項目	I ほっと	II わく わく	IT 相関
I ほっと($\alpha = .77$)			
13. 毎日リラックスしている。	.89	-.38	.70
9. 毎日やる気をもって生活している。	.67	.13	.71
15. 自分の個性をすなおに受け入れている。	.62	-.01	.65
7. こころの中がすっきりしている。	.50	.20	.56
5. 「がんばってよかったなあ」と感じることもある。	.48	.14	.49
II わくわく($\alpha = .75$)			
3. こころから楽しいと思える日がない(逆転)。	-.10	.69	.52
1. 毎日の生活が楽しい。	.15	.59	.57
12. 一日の中で、何か夢中になってすることがある。	-.11	.56	.44
2. 自分で立てた目標は、ねばり強くやりぬくことができる。	.11	.55	.49
11. 自分の好きなことができていると感じる。	.28	.53	.57
6. わたしにはわたしなりの人生があってもいいと思う。	-.08	.42	.32
因子間相関(右)	I ほっと	.51	
下位尺度間相関(左)	II わくわく	.58*	
固有値	I 3.367	II 1.044	
累積寄与率(%)	I 30.61	II 9.49	40.10

* $p < .01$

注)下位尺度の信頼性は、項目 6 を抜いて算出されたものを記述した。

Table 5-3 生活意欲尺度の平均と標準偏差

	ほっと		わくわく	
	1回目	2回目	1回目	2回目
平均	18.91	18.86	19.91	19.43
標準偏差	3.80	4.15	3.38	4.31
相関係数	0.42*		0.52*	

* $p<.01$

第4節 考察

生活意欲尺度が「ほっと」因子と「わくわく」因子の2因子構造であることが明らかとなった。児童にとって意欲的に生活できるということの要素として、安心できること、目標や期待感を抱けることの2つの要素が必要であることが示唆された。

Maslow(1943)の欲求階層説によると、安心・安全の欲求は、生理的欲求とともに基本的欲求に分類されるものであり、所属・愛情欲求、自尊欲求、自己実現欲求など、高次の欲求が発生するために満たされているべき欲求である。つまり、子どもたちは、安心感があってはじめて、自分の目標を持って目標に向かって取り組むこと、つらいことがあっても我慢をして乗り切れるような強さを持つこと、自分自身を認めることができるようになり活発で意欲的に行動できるものであるといえる。これより、第1因子のほっと因子を前提として、第2因子のわくわく因子が誘発されると考えられ、そのため下位尺度間に相関がみられたと推察される。言い換えると、児童は「ほっとする」という安心感を基礎として、「わくわくする」気持ち、つまり充実感を得ることができるのではないかと、ということである。このことは「ほっと」因子と「わくわく」因子の因子間相関が高い値を示していることから推測される。子どもたちに安心感を抱かせるような環境作りの大切さがうかがえる結果となった。

また、児童の発達段階の要因により、自我の確立がまだなされていない段階であり、自我が未成熟であったのではないかとということが考えられた。これは、自己肯定感尺度(平石, 1990)の下位尺度である「自己受容」の4項目のうち3項目、「自分の個性(こせい)を大切にしている。」「自分のよいところもわるいところも、ありのままにみとめている。」「わたしにはわたしなりの人生があってもいいと思う。」が解釈不能や、内的一貫性を乱すとの理由で削除されていることから推察された。自己という概念が確立されておらず、親や教師など周囲の大人に求められる行動をとることが児童自身によって望まれ、より理想的な状態であると認識されている可能性がある。つまり、大人が求めるような子どもになることがよいことであって、自分自身を認めることが自分勝手にわがままであると子どもたちが思っていることが考えられるということである。これは、同一視の段階であると推察される。同一視とは、自分にとって重要な人の属性を自分のなかに取り入れる過程一般である(心理学辞典, 1999)。発達において同一視は重要であるという(心理学辞典, 1999)。同一視は、子どもが社会・文化へ適応し、アイデンティティを確立させるための基礎を築く

ために必要なものだからである。人格発達理論の権威者である Erikson の理論に基づけば、アイデンティティの確立は青年期の発達上の危機であり、10 歳前後の子どもたちにとってはまだ直面化されない発達の課題であると考えられる。ちなみに学童期の発達上の危機は、「勤勉性」対「劣等感」であるとされる。自我、言い換えれば「自分が自分である」という感覚は、自己を認めること、つまり自己受容につながり、生きていくうえで重要な意味を持つと考えられる。しかし、小学校という社会に適応するためには、教師の教えをすなおに受け入れ学習に取り組み、指示に従うことが必要になる。今回、被調査者とされた 4, 5 年生は思春期を目の前にしながら、未だ子どもとして周囲の意見を取り入れ、社会に適応していく時期であると想像される。調査における安定性の低さと子どもたちの変化を考慮すると、5 年生の後半や 6 年生になったときに、本研究と同様の結果が得られるかどうかは、今後検討する余地がある。

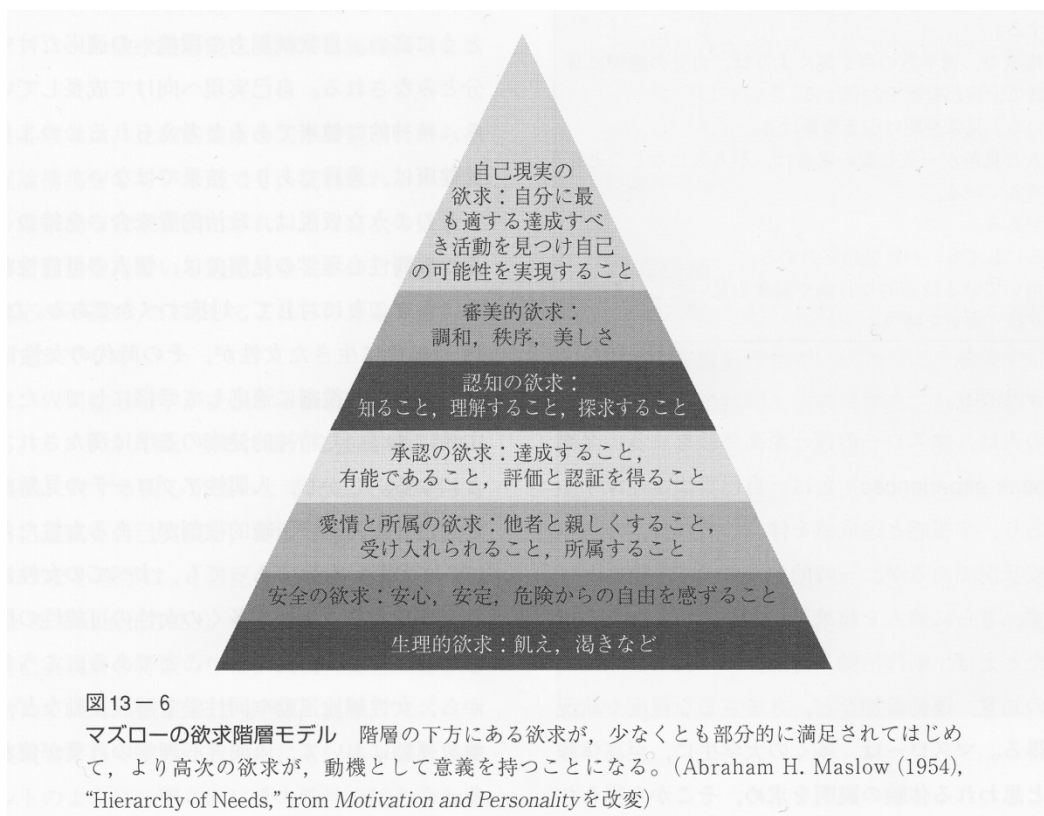


Figure5-1 Maslow の欲求階層モデル(ヒルガードの心理学, 2005)

第 6 章 教師の働きかけ，児童の被受容感，生活意欲の関係【研究 4】

第 1 節 目的

担任教師の働きかけ・教師と児童の関係性・児童の生活に対する意欲について測定し、それぞれの関連を検討する。

第 2 節 働きかけ分析

1. 目的

研究 1 で作成された働きかけ分析カテゴリーを用いて、言葉かけの回数を測定することにより、担任教師の働きかけの実態を明らかにする。

2. 方法

(1) 調査対象

A 県内の小学校 5 年生の担任教師(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)。

(2) 調査時期

2010 年 4 月下旬。

(3) 手続き

研究 1 で作成された働きかけ分析カテゴリーに基づき、6 日間の授業時間 675 分(15 単位時間)と休み時間 630 分(1 日 105 分×6 日間)の観察と記録を行った。

3. 結果

児童 35 名のうち観察期間中、欠席のなかった 32 名(男子 16 名、女子 16 名)が分析の対象とされた。

担任教師の働きかけパターンの違いにより児童をグループに分けるため、クラスター分析を用いられた。分析を行うにあたり、データには教師の言葉かけカテゴリー別度数を、近似の指標には平方ユークリッド距離が使用された。樹状図化には、Ward 法が用いられた。その結果、Figure6-1 の示すように 17/25 で結束する 2 グループが得られた。

グループの人数比は 16 対 16 であった。このデータについて、直接確率計算(両側検定)を行ったところ、グループ間に偏りは見られなかった($p=1.14$, n.s.)。

グループ×カテゴリー項目の度数を Table6-1 に、そのパターンを Figure6-2 に示す。こ

のデータについて、 χ^2 検定を行ったところ、有意であった($\chi^2(7)=50.43$, $p<.01$)。残差分析を行った結果を Table6-1 に示す。

第1グループは、「⑥受容・はげまし」の回数が有意に多かったため「受容群」と命名した。第2グループは、「②指示・判断・許可」, 「⑦命令・禁止・否定」, 「⑧婉曲的な叱り」の回数が有意に多かったため「指示群」と命名した。男女比について、「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, グループ間に偏りが見られた($p=.01$, $p<.05$)。

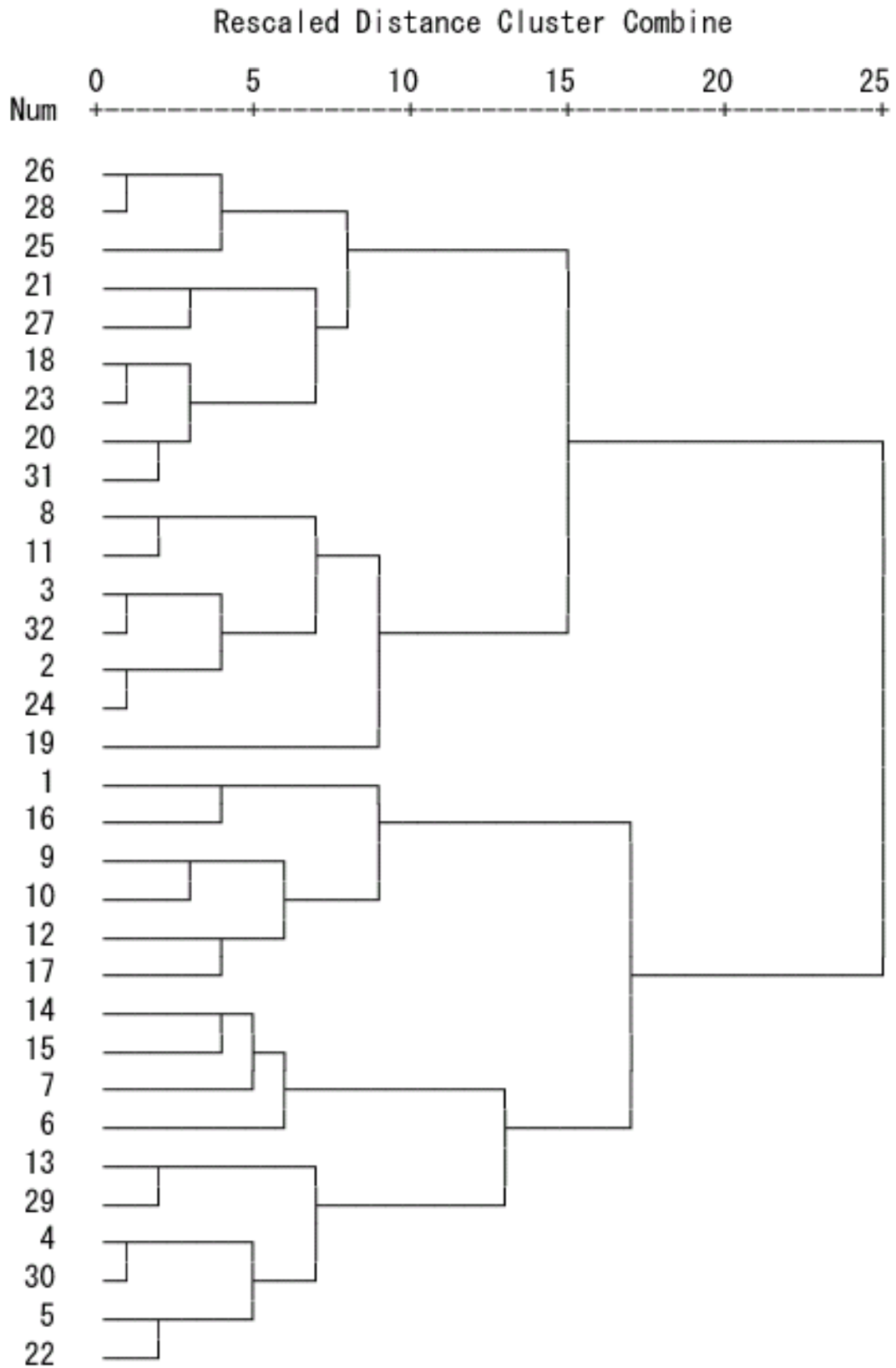


Figure6-1 担任教師の働きかけクラスターパターン樹状図

Table6-1 グループ×カテゴリ項目の度数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
第1グループ	53	72**	70	71	57	<u>174</u> **	1**	1**
第2グループ	54	<u>160</u> **	68	79	81	142**	<u>13</u> **	<u>12</u> **

注)下線は有意に多いものを示す

** $p<.01$

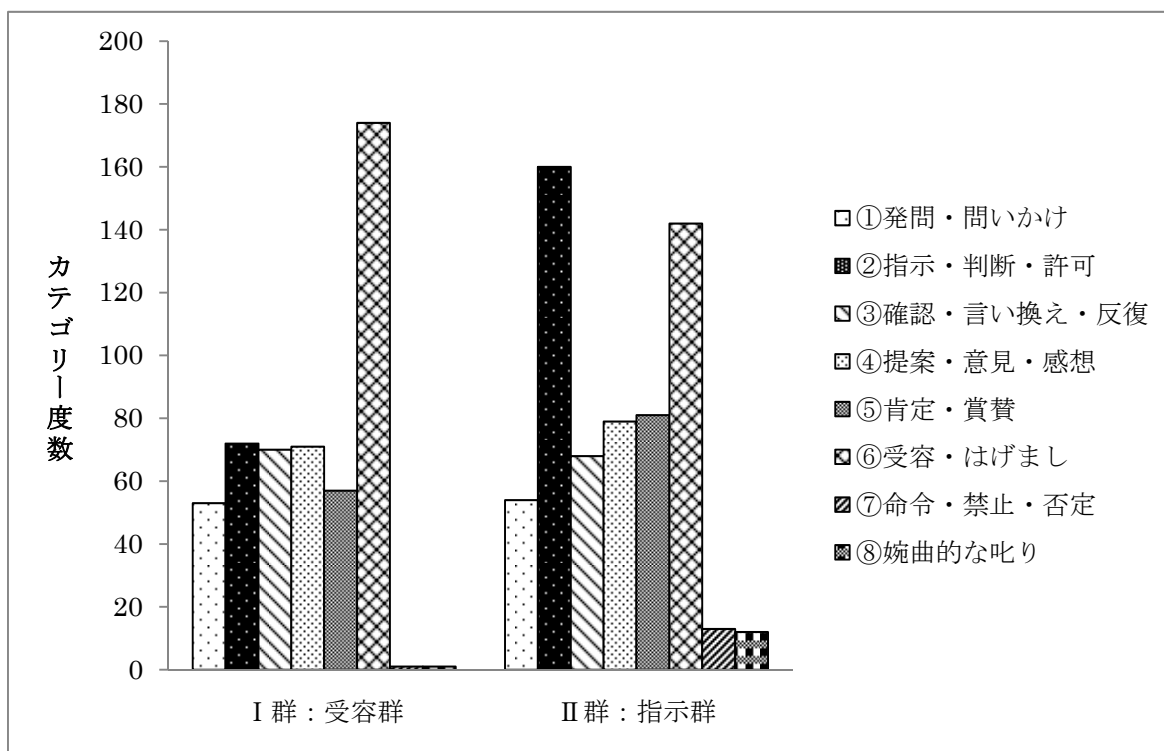


Figure6-2 グループ×カテゴリ項目のクラスターパターン

第3節 担任教師の働きかけと教師・児童関係の関係

1. 目的

担任教師の働きかけ・教師と児童の関係性・児童の生活に対する意欲について測定し、それぞれの関連を検討する。

2. 方法

(1) 調査対象

A 県内の小学校 5 年生の担任教師(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)。

(2) 調査時期

2010 年 4 月 27 日

(3) 調査材料

児童が感じている教師と児童の関係性を測定するために研究 2 で作成された教師・児童間関係尺度が, 児童の生活に対する意欲を測定するために研究 3 で作成された生活意欲尺度が用いられた。

(4) 手続き

記名式の集団配布・回収法によった。調査者が質問項目を読み上げる強制速度法により, 学級集団ごとに実施された。学級担任教師が学級に参加した状態で行われた。回答に要した約 10 分間であった。

3. 結果

児童 35 名のうち働きかけ分析の対象である 32 名(男子 16 名, 女子 16 名)が分析の対象とされた。

Table6-2 は受容群と指示群の教師・児童関係尺度の各下位尺度の平均および標準偏差を示したものである。t 検定の結果, 両群のイメージ得点の平均の差は有意でなかった(両側検定: $t(30)=.35, n.s.$)。また, 両群の行動得点の平均の差は有意でなかった(両側検定: $t(30)=.81, n.s.$)。

Table6-3 は受容群と指示群の生活意欲尺度の各下位尺度の平均および標準偏差を示したものである。t 検定の結果, ほっと得点において, 両群の平均の差は有意傾向にあった(両

側検定： $t(30)=1.86, p<.10$ 。わくわく得点において、両群の平均の差は有意であった(両側検定： $t(30)=2.55, p<.05$)。

Table6-4 は生活意欲の 2 下位尺度得点それぞれについて、イメージ×行動の 2 要因の分散分析を行った結果を示したものである。ほっと得点について、イメージ要因は有意でなかった($F(1, 28)=0.01, n.s.$)。同様に、行動要因も有意でなかった($F(1, 28)=2.67, n.s.$)。また、わくわく得点について、イメージ要因は有意でなかった($F(1, 28)=0.23, n.s.$)。一方、行動要因が有意傾向で、上群が高かった($F(1, 28)=2.67, p<.10$)。

Table6-2 受容群と指示群の教師-児童関係尺度の平均点と t 検定の結果

	受容群	指示群	t 値
N	16	16	
イメージ	22.31(3.34)	22.69(2.68)	0.35
行動	22.25(2.79)	21.44(2.85)	0.81

df=30, ()内は標準偏差

Table6-3 受容群と指示群の生活意欲尺度の平均点と t 検定の結果

	受容群	指示群	t 値
N	16	16	
ほっと	21.44(2.53)	19.50(3.31)	1.86 ⁺
わくわく	22.94(1.61)	19.75(4.73)	2.55 [*]

df=30, ()内は標準偏差

* $p<.05$, + $p<.10$

Table6-4 (イメージ得点, 行動得点)×上下群ごとの生活意欲尺度の平均と標準偏差

行動	イメージ			
	上群		下群	
	上群	下群	上群	下群
N	11	6	7	8
ほっと	21.45 (2.93)	19.33 (2.21)	21.00 (3.02)	19.50 (3.04)
わくわく	22.91 (2.78)	20.00 (2.77)	21.71 (2.81)	19.88 (5.16)

()内は標準偏差

第4節 第5章の全体考察

働きかけ分析を行ったところ、第1グループ「受容群」、第2グループ「指示群」の2グループに分類された。これは、教師の指導行動が「受容」と「指示」の2つの大きな要素で構成されていることと同様の結果であると考えられる。三隅(1964)のPM理論や木原(1982)や嶋野(1989)のAD理論、AD指導類型測定尺度を実証したといえる。教師の指導行動の傾向として、比較的受容が多い、または比較的指示が多いといったグループ分けとなったと考えられる。この結果から、児童や教師に対する質問紙ではなく、観察データからもその理論の妥当性が確認された。男女比について、「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、女子が男子に比べて、被援助感が高いことに由来するものと思われる。つまり、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」という感覚を強くもつということである。被援助感が高いため、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いことが想像される。ゆえに、教師もそれに応えようと、受容的な関わりが多くなることが考えられるのである。また、女子は自ら教師に話しかけるというよりは、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。このため、「それいいね。」や「がんばっているね。」など励ましの働きかけをきっかけにして、会話が進められる場面があった。ゆえに、「受容群」の多くが女子に絞められたのであると考えられる。

「指示群」の多くが男子であったのは、男子が逸脱行動を起こすことがしばしば見られたためと考えられる。また、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だと考えられる。これらの働きかけについて、教師は意図をもって行っているかどうかは定かではないため、インタビューによって意図の有無を確認したい。

担任教師の働きかけと教師-児童の関係性を検討したところ、受容群と指示群のイメージ得点の平均の差は有意でなかった。また、両群の行動得点の平均の差は有意でなかった。これは、受容群、指示群ともに平均点が高かったため、有意差がなかったのだと考えられる。この結果から、傾向として、教師と児童の関係性が良好な学級であることが示唆された。

受容群と指示群の生活意欲尺度の各下位尺度の平均および標準偏差は、ほっと得点にお

いて、両群の平均の差は有意傾向にあり、わくわく得点において、両群の平均の差は有意であった。つまり、受容群のほうが指示群に比べて、安心感が高い傾向にあること、目標を持ち期待感を抱いて生活していることを示唆している。事実として教師に受容される機会が多いため、安心できている、また明日への期待を抱いて努力をすること、生活を楽しむことができるのではないかと考えられる。

生活意欲の2下位尺度得点では、ほっと得点について、イメージ要因、行動要因ともに有意でなかった。つまり、教師と児童の関係性が児童の安心感に影響をあまり与えていないことが示唆された。これは、教師と仲がいいと児童が認識しているからといって、安心できているとは限らないのである。つまり「先生大好き！」ということと、安心して生活できているということはあまり関係がないのではないかと考えられる。

また、わくわく得点について、イメージ要因は有意でなかった。一方、行動要因が有意傾向で、上群が高かった。これは、教師の具体的な行動について信頼しているとき、児童は意欲的・積極的に目標に向かって努力することができる可能性を示唆している。

第7章 B教諭のインタビュー【研究5】

本章 p63～92 については、インタビュー内容を考慮し、個人情報保護のため非公開とする。

第8章 総合考察

本研究では、小学校の教育活動全体を通じた観察と児童への質問紙調査、担任教師へのインタビューにより、担任教師の働きかけ、教師と児童の関係性、児童の生活に対する意欲の関係性を検討した。その結果を以下にまとめる。

【研究1】

観察と試行を繰り返した結果、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、の8つで構成される「働きかけ分析カテゴリー」が構成された。

【研究2】

予備調査では、教師・児童関係尺度が、「被受容」、「受容」、「正義・一貫性」の3因子で構成されることが推察された。学校現場では、ネガティブな言語表現が忌避され、過剰と思われるほど拒絶されるものであることが明らかとなった。

本調査では、教師・児童関係尺度が、「イメージ」因子と「行動」因子の2因子構造であることが明らかとなった。

【研究3】

生活意欲尺度が「ほっと」因子と「わくわく」因子の2因子構造であることが明らかとなった。児童にとって意欲的に生活できるということの要素として、安心できること、目標や期待感を抱くことができることが必要であることが示唆された。

【研究4】

働きかけ分析を行ったところ、第1グループ「受容群」、第2グループ「指示群」の2グループに分類された。

担任教師の働きかけと教師・児童の関係性を検討したところ、受容群と指示群のイメージ得点の平均の差は有意でなかった。また、両群の行動得点の平均の差は有意でなかった。群間に差がなく、また両群ともに平均点が高かったことから、教師と児童の関係性が良好な学級であることが示唆された。

担任教師の働きかけと児童の生活に対する意欲の関係性を検討したところ、ほっと得点において、両群の平均の差は有意傾向にあり、わくわく得点において、両群の平均の差は

有意であった。つまり、受容群のほうが指示群に比べて、安心感が高い傾向にあること、目標を持ち期待感を抱いて生活していることが示唆された。

児童の生活に対する意欲の2下位尺度得点では、ほっと得点について、イメージ要因、行動要因ともに有意でなかった。つまり、教師と児童の関係性が児童の安心感に影響をあまり与えていないことが示唆された。また、わくわく得点について、イメージ要因は有意でなかった。一方、行動要因が有意傾向で、上群が高かった。これは、教師の具体的な行動について信頼しているとき、児童は意欲的・積極的に目標に向かって努力することができる可能性が示唆された。

【研究5】

B教諭へのインタビューから、観察された働きかけの背景が明らかとなった。

小学校の教育理念と学年の教育目標については、「学年の系統性」として、学校全体で共有する必要があることが語られた。

B教諭の教育理念として、①道徳性の重視、②子どもたちに具体的な事柄を伝え、身近ないいことに気づかせる、③子どもたちの気持ちを否定しない(感情の受容)、間違っただけの行動はきちんと否定する、④自分の想いを教師が話さない限り、子どもだって想いを話してくれない、という4つの理念が語られた。

B教諭の考え方と行動として、様々なことに興味を持ち、アンテナを張る、苦労や失敗などに対して「ありがとう」と感謝する、自己を「成長する存在」としてとらえる、などの事柄が語られた。これらから、教師は独善的になってしまうことへの不安や子ども理解への不十分さに悩むことが多くあることが想定されるが、自分自身を見つめて日々成長する意志を教師自身が持つことが重要であることが示唆された。

本研究の目的は、担任教師の働きかけ、教師と児童の関係性、児童の生活に対する意欲の関係性を明らかにすることであった。本研究の特徴は、独立変数に教師の行動を数値化したものが使用されたこと、教師の行動と児童の心情の影響関係が測定されたこと、休み時間の観察を取り入れたこと、現場の声を大きく反映した質問紙が作成されたこと、である。

本研究の結果から、担任教師の働きかけが児童と教師の関係性には直接的な影響を与えていないこと、また、児童が教師を受容的であると感じている児童のほうが、指示的であると感じている児童よりも、安心感を持って生活している傾向にあること、目標を持ち期

待感を抱いて生活していることが明らかになった。さらに、この関係性を明らかにする過程において、教師の「受容」的態度と「指示」的態度が児童への関わり方の特徴として見出された。さらに、この関係性を明らかにする過程において、教師の「受容」的態度と「指示」的態度が児童への関わり方の特徴として見出された。これは、PM理論(三隅, 1964) やAD指導類型測定尺度(嶋野, 1989)などの下位尺度と類似した結果であると考えられる。

また、教師の個人的な働きかけが児童に影響を与えていることが明らかにされたといえる。授業や教授法、指導法の改善による児童への影響は統計的手法を用いて検討されてきた。しかし、教師と児童の普段の会話のような、特別に意識された教育場面以外のやりとりは、検討されてこなかった。その未検討の時間や会話に焦点を当て、その部分が児童に影響を与えていることを見出したということが本研究の知見であるといえよう。

本研究の結果は、担任教師の働きかけを変化させることにより、児童の毎日の生活への安心感や期待感を高めることができる可能性を示唆している。一方で、教師との関係性が良好であるかどうかの児童の認知は、生活に対する意欲にはあまり関係がなく、児童の教師に対する評価をあまり気にしなくともよい、との可能性も示唆された。

第9章 本研究の課題

本研究の課題は、サンプルの特性、観察時期の特性、フィードバックの影響、実地研究の制限性の4点である。

サンプルの特性とは、本研究の調査対象であった教師と児童がサンプルとしてはたして適切であったのか、という問題である。学年差があるかどうかを検討するため、5年生だけではなく、4年生や6年生など複数の学年に調査を実施する必要があると考えられる。また、長期間にわたる観察や質問紙調査を行うため、1クラス分のデータのみ分析にとどまった。ゆえに、今後は複数のクラスに対して調査を行う必要がある。

観察時期の特性とは、観察を行った時期がクラス替えをしたばかりの4月下旬であったということである。この時期はまだ教師も児童も不慣れであり、関係性が十分に構築されていなかった可能性がある。しかし、【研究2】の得点を見ると、高い得点に多くの児童が分布しており、児童が教師に対して親近感や被受容感を抱いていることが推測される。ゆえに、学級びらきをして1ヵ月を経過しない時期であっても、児童とのよい関係性を築くことが十分に可能であることが示唆され、観察時期によって児童の認知が変化するのかどうかを検討する必要があると考えられる。

フィードバックの影響とは、教師の働きかけに関する観察結果や児童の質問紙調査の結果を教師に伝えたことが影響したのか、という問題である。【研究5】のB教諭のインタビューからも、教師の児童への働きかけ行動が変化したことがうかがわれ、この変化がどの程度のものであったか、またその変化がどのように児童に影響を与えたのかということを検討する必要があるといえる。

実地研究の制限性とは、本研究が「教職専門実地研究」という大学と提携校との共同研究という形式のもと行われたものであるということである。サンプルの特性と関連するものだが、大学との共同研究を行う学校であるので、児童の質が一般的な小学校と異なっている可能性が考えられる。また、共同研究かつ単位認定の訪問も兼ねていたため、報告義務が発生し随時情報を開示することとなった。ゆえに、現場教師の意見を十分に反映できたと考えられるが、踏み込んだ項目を組み込むことができなかったという面もあった。このため、今後は現場に密着しながらも、研究者としての立場を確立した研究に取り組むことが望まれる。

引用文献

- Anderson , L. A. & Dedrick, R. F. 1990 Development of the Trust in Physicians Scale : A measure to assess interpersonal trust in patient physician relationships. *Psychological Reports*, **67**, 1091-1100.
- 青木一・大槻健・小川利夫・柿沼肇・斎藤浩志・鈴木秀一・山住正己 1988 現代教育学事典 労働旬報社
- 蘭千壽 1993 個別学級集団の個別的研究(個別学級集団へのアプローチ) 教育心理学年報 **32**, 5-6.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. & Saint, M. M., (1965). Rapport pédagogique et communication. Paris : *EHESS-Mouton*. (安田尚訳 1999 教師と学生のコミュニケーション 藤原書店)
- Edward, E. S. & Susan Nolen-Hoeksema. & Barbara L. F. & Geoffrey R. L. , (2003). *Atkinson & Hilgard's introduction to psychology* . New York : *Wadsworth/Thomson Learning* . (内田一成監訳 2005 ヒルガードの心理学 ブレーン出版)
- 江川成・高橋勝・葉養正明・望月重信 編著 2007 最新教育キーワード 137 時事通信出版局
- Flanders, N. A. (1968). Interaction of analysis and inservice training . *J . Exper. Education.* , **37**, 294-298.
- 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.
- 藤江康彦 2006 小学校社会科授業における教師の発話生成の意味 : 小 5「日本の水産業」における教師の説話的な語りと教師の願いに着目して 關西大學文學論集 **56**(2), 53-73.
- 濱上武史・米澤好史 2009 「やる気」の構造に関する研究 : 教師認知, 学級雰囲気認知, 学習観との関係 和歌山大学教育学部紀要 教育科学 **59**, 35-43.
- 古川雅文・大江幸銅・内藤勇次・浅川潔司 1993 学校における児童の生きがい感尺度の構成 兵庫教育大学研究紀要, **13**, 103-114.
- 橋口捷久・上野行良 2000 因果モデルによる小学校学級担任教師のリーダーシップと児童の学校モラル, ストレスとの関係の分析 福岡県立大学紀要 **8**(2), 79-89.

- 林清美・橋良治 2007 児童・生徒による教師影響力の認知 岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学 **56**, 193-204.
- 人見一恵 2004 「安心」という「癒し」を求める子ども達—グループ・エンカウンターを生かして豊かな人間関係をつくる— 郁朋社
- 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,
- 石隈利紀 1999 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 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.
- 勝倉孝治・田中輝美・高木芙美子 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.
- 河谷元 2008 意図的な立ち話は、育てるカウンセリング 月刊学校教育相談, **22**(4), 52-55.
- 木原 孝博 1982 教師のリ・ダシッパ類型と子ども 岡山大学教育学部研究集 **60**, 199-217.
- 木原 孝博 1986 子どもへの信頼・子どもからの信頼 児童心理 **40**(1), 68-76.
- 木原 孝博 1984 中学生非行の要因分析 岡山大学教育学部研究集録 **66**, 43-81.
- 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**(1), 57-66.
- 岸田元美 1982 子どもが自ら規律を守る学級経営（甘える子どもたち<特集>） 児童心理 **36**(5), 845-850.
- 岸田元美 1991 望ましい教師像と研修 教育委員会月報 **42**(12), 4-10.
- 岸田元美 1960 児童と教師の人間関係の研究 III：発達の傾向の一般的特徴 教育心理学研究 **7**, 27-32.

- 岸田元美 1959 児童と教師の人間関係の研究 II：児童の態度に影響する教師の条件
教育心理学研究 **7(2)**, 1-13.
- 岸田元美 1958 児童と教師の人間関係の研究 1：教師への児童の適応 教育心理学研究
5(2), 25-33.
- 北村剛志・森田愛子・松田文子 2003 児童の算数学習への意欲と関連要因 広島大学心
理学研究：Hiroshima psychological research **2**, 109-117.
- 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.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2008 生徒指導資料第3集 規範意識をは
ぐくむ生徒指導体制—小学校・中学校・高等学校の実践事例 **22** から学ぶ— 東洋館出
版社
- 河谷元 2008 意図的な立ち話は、育てるカウンセリング 月刊学校教育相談, **22(4)**,
52-55.
- 國分康孝 1984 カウンセリングを生かした人間関係・教師の自習法 瀝々社
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 熊重真作 1999 教師と子どもとの教育的関係をどうつくるか—東稔、一畳氏の実践を読
んで— 生活指導 **543**, 52-55.
- 國本和恵 2007 小学生の英語学習意欲に関する研究：小学校英語活動におけるポジティ
ブ感とネガティブ感の比較 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育
開発関連領域 **55**, 207-215.
- 楠凡之 1999 「受容」と「要求」—生活指導の二つの局面の統一を目指して— 生活指
導 **543**, 8-15.
- 松村茂治・浦野裕司 2001 教師たちは、学級の雰囲気はどう変えようとしたか? (1) あ
る学級担任の場合 日本教育心理学会総会発表論文集 **43**, 451.
- 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・宇野宏幸 2004 学級雰囲気及ぼす教師の影響力 教育心理学研究 **52**(4), 414-425.
- 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
- 三隅二不二・矢守克也 1989 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成その妥当性に関する研究 教育心理学研究 **37**, 46-54.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究 **25**, 157-166.
- 宮原喜与志・勝倉孝治 2000 教師の指導態度の変化が生徒の認知する教師の指導態度, 生徒の級友関係および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 **42**, 359.
- 宮原喜与志・勝倉孝治 1999 教師の指導態度と生徒の級友関係および学習意欲との関連: 中学生用学級担任教師のAD指導態度測定尺度短縮版を用いて 日本教育心理学会総会発表論文集 **41**, 446.
- 宮永正行 2000 「生きる力」を育ててくれる『本物の教師』 現代教育科学 **43**(5), 26-28.
- 文部科学省 2008a 『ネット上のいじめ』に関する対応マニュアル・事例集(学校・教員向け) 文部科学省ホームページ
www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/11/08111701.htm [2010/12/03 21:03]
- 文部科学省 2008b 小学校学習指導要領
- 文部科学省 2009 児童生徒の教育相談の充実について 文部科学省ホームページ
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308.htm
 [2011/01/21 14:50]
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 文部省 1981 生徒指導の手引(改訂版)
- 文部省 1983 児童理解の方法と資料の活用
- 文部省 1989 生徒指導をめぐる学級経営上の諸問題
- 無藤隆・遠藤由美・玉瀬耕治・森敏昭 2004 心理学(New Liberal Arts Selection) 有斐閣

- 中井大介・庄司一子 2006 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究 **54**, 453-463.
- 中島義明・子安増生・繁榊算男・箱田裕司・安藤清志・坂野雄二・立花 政夫 1999 心理学辞典 有斐閣
- 西口利文 1998 問題場面の児童に対する教師による言葉かけの分類：大学生の回答をもとにして 名古屋大學教育學部紀要 心理学 **45**, 41-160.
- 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.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 2009 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響：学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して 教育心理学研究 **57**, 324-335.
- 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.
- 大谷和明 2000 秩序と安定をもたらす教師の指導力 現代教育科学 **43(5)**, 20-22.
- 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.
- Rogers, C. R. (1980) A WAY OF BEING. Boston : *Houghton Mifflin Company*. (ロジャーズ, C. R. 畠瀬直子訳 2007 人間尊重の心理学—わが人生と思想を語る—新版 創元社)
- 佐々木正宏 1999 カウンセリングにおける「受容」とは何か？ 生活指導 **543**, 61-68.
- 佐藤静一・阿部一徳 1997 教師の自己開示及び P-M 指導行動が児童の自己開示と学校モラルに及ぼす効果 熊本大学教育学部紀要. 人文科学 **46**, 245-257.
- 佐藤静一 1993 学級「集団」・生徒「個人」次元の学級担任教師の PM 式指導類型が生徒の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究 **33(1)**, 52-59.
- 佐藤静一・服部正 1993 学級「集団」・児童「個人」次元の学級担任教師の PM 式指導類型が児童の学校モラルに及ぼす交互作用効果 (教育集団力学<特集>) 実験社会心理学研究 **33(2)**, 141-149.

- 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 2007 児童における学習意欲について—教師及び親との関連から 日本教育心理学会総会発表論文集 **49**, 362.
- 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 2008 教師の指導態度に関する研究：AD 尺度の追試的研究盛岡大学短期大学部紀要 **18**, 43-55.
- 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・大谷淳・勝倉 孝治 1999 教師の指導態度と友人関係を中心とした児童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 **41**, 265.
- 嶋野重行・山野井千恵・勝倉孝治 2000 児童と教師の心理的距離に関する研究：教師の AD 指導態度との関係 日本教育心理学会総会発表論文集 **42**, 361.
- 島崎恵理 2005 学校における実践的なカウンセリング —高校生と教師の視点から考える望ましい指導・援助— 高知県教育センター
— http://www.kochinet.ed.jp/center/research_paper/h17_foreign_students/12.pdf
[2010/12/3 21:03]
- 清水由紀・内田伸子 2001 子どもは教育のディ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.
- 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)
- 田崎敏昭 1979 児童・生徒による教師の勢力源泉の認知 実験社会学研究 **18**(2) 129-138.

- 手塚光善 1997 学校教育にとって教育相談とは何か (<シンポジウム>学校における教育相談—教師の使えるカウンセリング) カウンセリング研究 **30**, 69-71.
- Thomas Gordon 1974 T. E. T. : Teacher Effectiveness Training, *David McKay Company, Inc.*, New York (トマス・ゴードン著 奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵 共訳 1985 教師学 効果的な教師=生徒関係の確立 小学館)
- 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.
- 遠矢幸子 2005 友人関係における対人葛藤の解消プロセスに関する研究 香蘭女子短期大学研究紀要 **47**, 69-75.
- 上木 信弘 2010 独善的になった時, 子どもの変化は見えない 現代教育科学 **43(5)**, 74-76.
- 梅野理恵・佐藤静一 2006 教師との共感(好意)的關係及び非好意的關係の成立と教師のリーダーシップに関する研究 久留米大学心理学研究 **5**, 55-62.
- 山田一 2010 「見えども見えず」状態からの脱却 現代教育科学 **43(5)**, 49-51.
- 山中伸之 2010 「師厳にして然るに後に道尊し」 現代教育科学 **43(5)**, 46-48.
- 吉川正剛・三宮真智子 2007 生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響 鳴門教育大学情報教育ジャーナル **4**, 19-27.
- 吉崎静夫 1978a 学級における教師のリーダーシップ行動の自己評定と児童評定の関連に関する研究 教育心理学研究 **26**, 32-40.
- 吉崎静夫 1978b 教師のリーダーシップと学級の集団勢力構造に関する研究 心理学研究 **49**, 22-29.
- 吉田道雄 1984 教育実習生のリーダーシップに関する実証的研究—現職教師との比較および実習中の変化 日本教育工学雑誌 **9(2)**, 55-60.
- 吉田道雄 1989 教育実習生のリーダーシップ測定項目の作成と妥当性の検討—PM式リーダーシップ測定項目の再整理 日本教育工学雑誌 **13(1)**, 21-27.
- 吉川正剛・三宮真智子 2007 生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響 鳴門教育大学情報教育ジャーナル **4**, 19-27.

謝 辞

本研究に際しまして、多くの方々のご指導とお力添えを賜りましたこと、この場をお借りして深く御礼申し上げます。

指導教官の塚野弘明先生、山本奨先生には研究を進めるにあたり、多くのご助言をいただきました。特に山本奨先生には、研究の進め方や統計処理の仕方など多岐にわたるご指導をいただきました。先生方の手厚いご指導とご支援に心より感謝申し上げます。

教職専門実地研究プロジェクトチームにご参加いただきました岩手大学附属小学校の板垣健先生、川村晃博先生には本当にたくさんのご協力とご支援を賜り、さらにアンケート調査やインタビュー調査にご協力いただきました。また、配属学級の児童のみなさんには授業参観とアンケート調査に協力していただきました。1年以上の長きにわたる定期的な学校訪問と調査研究は、岩手大学附属小学校の教職員の皆様方、児童のみなさん、そのほか関係者各位の多大なご理解とご協力があったからこそ実現できたものと感じております。心より御礼申し上げます。

この2年間、大学院で学んだことを今後活かしていきたいと思っております。本当にありがとうございました。

2011年3月23日

阿部 香

Appendix

年	組	男・女	名前
---	---	-----	----

〈アンケートのおねがい〉

このアンケートはみなさんの生活のようすをうかがうものです。

自分の気持ちに一番近い数字を〇でかこんでください。アンケートの内容は、成績せいせきと関係かんけいありません。気楽きらくにこたえてください。よろしくおねがいします。

1	2	3	4	5
そう思う	少 し そ う 思 う	ど ち り と も 言 え な い	あ ま り 思 わ な い	そ う 思 わ な い

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1.先生は、私の気持ちをわかってくれている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.先生は、言っていることとやっていることがちがっている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.先生は、みんなに同じように接 <small>せつ</small> している。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.先生に、自分の思ったことが言えない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.先生は、一度言ったことをころころ変えている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.先生は、わたしがこまっていたらいっしょになって考えてくれる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.先生は、きまりや考えをおしつけている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.先生が言ったことを、すなおに受け入れられる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.先生は、わたしがまちがったことをしたとき、きちんとわけを聞いてくる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.先生に、気にかけていると思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.先生は、みんなとくらべて、わたしを評価 <small>ひょうか</small> している。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.先生は、先生がまちがっているときでも、自分のまちがいをみとめない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.先生は、わたしのことをみとめていると思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.先生は、きまった人をひいきしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.先生にしかられても「わたしのことを考えてしかっているんだ」と思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.先生にみとめられると「うれしいなあ」と感じる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17.先生といっしょに生活をしていると安心する。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1	2	3	4	5
あてはまる	ややあてはまる	どちらとも言えない	ややあてはまらない	あてはまらない

- 1. 毎日の生活が楽しい。 1 2 3 4 5
- 2. 自分で立てた目標は、ねばり強くやりぬくことができる。 1 2 3 4 5
- 3. ところから楽しいと思える日がない。 1 2 3 4 5
- 4. わたしはのびのびと生きている。 1 2 3 4 5
- 5. 「がんばってよかったなあ」と感じることもある。 1 2 3 4 5

- 6. わたしにはわたしなりの人生があってもいいと思う。 1 2 3 4 5
- 7. ところの中がすっきりしている。 1 2 3 4 5
- 8. 自分のよいところもわるいところも、ありのままにみとめている。 1 2 3 4 5
- 9. 毎日やる気をもって生活している。 1 2 3 4 5
- 10. 自分の個性こせいを大切にしている。 1 2 3 4 5

- 11. 自分の好きなことができていると感じる。 1 2 3 4 5
- 12. 一日の中で、何か夢中むちゅうになってすることがある。 1 2 3 4 5
- 13. 毎日リラックスしている。 1 2 3 4 5
- 14. 満足感まんぞくかんがもてない。 1 2 3 4 5
- 15. 自分の個性こせいをすなおに受け入れている。 1 2 3 4 5

ご協力きょうりょくありがとうございました。

年	組	男・女	名前
---	---	-----	----

〈アンケートのおねがい〉

このアンケートはみなさんの生活のようすをうかがうものです。
 自分の気持ちに一番近い数字を〇でかこんでください。アンケートの内容は、成績せいせきと関係かんけいありません。気楽にこたえてください。よろしくおねがいします。

1

1	2	3	4	5
そう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまり思わない	そう思わない

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1.先生は、私の気持ちをわかってくれる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.先生は、言っていることとやっていることが同じである。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.先生は、みんなに同じように接 <small>まっ</small> している。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.先生に、自分の思ったことが言える。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.先生は、一度言ったことをあまり変えない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |
| 6.先生は、わたしがこまっていたらいっしょになって考えてくれる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.先生が言ったことを、わたしはすなおに受け入れられる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.先生は、わたしがまちがったことをしたとき、きちんとわけを聞いてくれる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.先生は、わたしのいいところやがんばっているところを知っている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.先生は、先生がまちがっているとき、自分のまちがいをすなおにみとめる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |
| 11.先生は、わたしのことをみとめていると思う | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.先生は、きまった人をひいきしない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.先生にしかられても「わたしのことを考えてしかっているんだ」と思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2

1	2	3	4	5
あてはまる	ややあてはまる	どちらとも言えない	ややあてはまらない	あてはまらない

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.毎日の生活が楽しい。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.自分で立てた目標は、ねばり強くやりぬくことができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.ここから楽しいと思える日がない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.「がんばってよかったなあ」と感じることもある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.わたしにはわたしなりの人生があってもいいと思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.こころの中がすっきりしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.毎日やる気をもって生活している。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.自分の好きなことができていると感じる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.一日の中で、何か夢中 <small>むちゅう</small> になってすることがある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.毎日リラックスしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.自分の個性 <small>こせい</small> をすなおに受け入れている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ご協力ありがとうございました。

アンケート実施に関するお願い

岩手大学教育学部学校教育実践専攻学校臨床分野 2年

阿部 香

1. アンケートの概要

私は今、「教師による援助的コミュニケーションのあり方」について、研究しています。この研究は、小学生の適応感に変化をもたらすコミュニケーションとはどのようなものかを明らかにし、教師とのコミュニケーションによって小学生の適応感が変化するかその実態を検討することを目的としています。

この度、研究の一環として、子どもたちの心の状態や先生との関係についてのアンケートを実施したいと考えています。ご協力お願いいたします。

2. アンケートの実施方法

(1)実施方法

担任の先生方には、アンケートについていくつかご協力いただきたいことがあります。クラスによって実施方法が大きく異なると、結果に影響が出てしまうからです。お手数ですが、以下の①～③の手順でアンケート実施をお願いいたします。

①アンケート配布前に、下記の□の内容を読み上げてください。

これから配るアンケートは、みなさんの生活についてのアンケートです。
テストではないので、望ましい答えはありません。安心して答えてください。周りの人と相談をしないで思ったことを答えてください。
また、アンケートは先生が読みながらみんなで一緒に進めていきます。意味がわからない

全員に行き渡ったら、②〈アンケートのおねがい〉を読み上げてください。

③右上の□の中身が、「1が『そう思う』、裏返して1が『あてはまる』」であることを確認してください(アンケート用紙を実際に見ていただくとわかりやすいです)。

④質問紙表面の主語が全て「先生」となっています。「ここでいう先生とは担任の先生のことです。担任の先生のことを思い浮かべて答えてください。」との旨を子どもたちに伝えてください。

⑤質問内容を読み上げてください。子どもたちの実施状況を統一し、子どもの読む速さや読解力の差を埋めるための手段です。一問あたり 5秒程度のインターバルをとっていただくとちょうどよいと思います。

⑥〈アンケートのおねがい〉が書かれている表面を上にして、アンケートを回収してください。

(2)補足説明・注意点

- ・個人の変化の測定を目的としたアンケートなので、記名式です。
- ・質問が出た場合は、その言葉の大まかな意味を説明していただけるとありがたいです。

この調査結果は、研究以外の目的に使用されることは絶対にありません。また、担任の先生方が子どもたちのアンケートをご覧になることは可能です。

結果の分析は、終わり次第ご報告させていただきます。お待ちください。

では、ご協力よろしくお願いたします。

わかりにくい表現(参考)

- ・ひいき・・・・・・・・・・「好きな人には特にやさしい。嫌いな人には特に厳しい。」などの状態。
- ・ころころ・・・・・・・・・・すぐに、何回も。
- ・おしつけている・・・・・・・・無理やりにさせようとしている。

〔観察のポイント〕

- ・最も大きな空欄の中に、別紙 1 を参照しながら①～⑧までの記号を記入してください(休み時間は別紙 2 を使用し、出席番号・名前の横に、記号を記入してください)。
- ・先生の発言に着目してください(児童の反応観察は、分類の参考程度に)。
- ・個人的に話しかけている場面のみをカウント・分類してください(「全体発問」や「児童の一斉回答」などは、記入しないでください)。
- ・会話がどこで切れるか判断できない場合や、一つの意味合いを伝えたい会話の場合は、自己判断で最も意味合いが強いと思う項目に分類してください。
- ・A 全体発問→B 個別指名→C フィードバックという流れならば、C フィードバックをカウント・分類してください。

〔用紙の記入方法〕

- ・最も大きな空欄の中に、①～⑧までの記号を適宜記入する
- ・会話がなされた順番が後で把握できるように書く
- ・他の児童との兼ね合いは記入しにくいので、記入できる工夫があればする
- ・会話の細かい描写は特に必要ない(余裕があれば、書き込んでもよい)

〔その他の空欄について〕

◎記入例 ※「50」は出席番号を表している

50	〇〇(名前)
	③⑤⑥⑦

《出席番号下の空欄記入・正の字》

- ・・・1 段目：指名 「〇〇さん」
- ・・・2 段目：児童の先生への呼びかけ 「△△先生～」
- ・・・3 段目：注意のための呼名

上記の場合だと、会話は③→⑤→⑥→⑦の順番でなされたことが読み取れる。記入例は横に時間が進んでいくよう書かれているが、縦に書きたいというのであれば、縦に時間が進むよう書いてもよい。