

授業場面における児童生徒の様子に応じた指導支援の要点

山本 奨*, 佐藤 和生**

(令和3年2月19日受理)

YAMAMOTO Susumu, SATO Kazuo

Main Points for Giving Guidance and Support in the Classroom Based on the Traits of the Students

要約

本研究の目的は授業場面における児童生徒の様子に応じた指導支援方法を追究した佐藤・山本(2021)の19の指導支援方法を再分析しその特徴を要約し、これと児童生徒の4つの様子との適用関係を、小学校・中学校の校種による異同を考慮しながら、明らかにすることであった。指導支援の方法の要約は主成分分析によってなされ、『工夫する』、『指導する』、『理解する』、『依頼する』の4成分が見出された。ここで生成された各成分得点を従属変数、児童生徒の4つの課題である〈自己中心性の課題〉、〈理解把握の課題〉、〈学習習慣の課題〉、〈衝動性の課題〉を独立変数とする重回帰分析を行うことで、各様子に有効な指導支援方法を明らかにした。その特徴的な関係を考察した。

問題と目的

佐藤・山本(2021)は、授業場面における児童生徒の様子に応じた指導支援の具体的な方法を、生徒指導的視点から追究している。そこでは、教師が指導上困難を感じる児童生徒に関し、探索的因子分析を用いて、(i)他者の発言の揚げ足を取ったり、教師の注意に反抗したりするなどの『他者配慮』、(ii)課題や問題の意味を理解できなかつたり、意見を上手に発言できなかつたりするなどの『理解表現』、(iii)学習用具を準備できなかつたり、ノートを取ることができなかつたりするなどの『学習規律』、(iv)立ち歩いたり、教室を飛び出してしまうなどの『自己制御』の次の4つの視点から捉えている。さらにこれと、「その場で毅然とした態度で指導する」や「本人に合った学習内容・活動に変える」など19の指導支援方

法との適用関係を、重回帰分析と χ^2 乗検定を用いて明らかにしている。また、その活用のための「指導・支援シート」が提供されている。

これらは、具体的で「何をしたらよいのか」が実用可能な状態で提供されているという意味でたいへん有益であり、特に初任者をはじめ経験の浅い教師にとっては、大いに役立つものと言えよう。

その一方で、教師は教職経験年数を重ね、指導支援の成功や失敗体験、他者からの指導、優れたモデルとなる教師の存在などを得て、その指導力を向上させ、自分なりの指導方法を獲得していくものである。そこでは、佐藤・山本(2021)のような具体的な指導支援方法だけでなく、類似の指導支援方法の共通性を捉え、指導支援の方向性や特徴と呼べる要約の形成が不可欠である。それは「教わったから指導できる」から「何が有効な指導方法なのか要約を基に類推する」という作業と

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

も言える。それは、教師教育にあたる指導者にとっても、具体的な指導支援方法の有効性を担保するとともに、未経験の教師に指導支援方法の工夫を促すための裏付けとしても機能するものと言えよう。

そこで、本研究では佐藤・山本（2021）の19の指導支援方法を再分析しその特徴を要約し、これと児童生徒の4つの様子との適用関係を、小学校・中学校の校種による異同を考慮しながら、明らかにすることを目的とする。

方法

本研究は再分析であることから、データの取得方法は佐藤・山本（2021）と同一であり、これについて下に再掲する。

1. 調査対象者：公立小中学校（小学校6校，中学校6校）主幹教諭，指導教諭，教諭，講師318名（小学校152名，中学校166名）
2. 調査時期：2020年2月
3. 調査材料：以下の内容によって構成される質問紙。

（1）授業場面における教育的配慮の必要感尺度（児童生徒の様子）：予備調査で作成した49項目からなる暫定尺度を使用した。教示は、「これまでに授業中に教育的配慮が必要だと感じた児童生徒を一人だけ思い浮かべ、その子の様子について一番あてはまるものを選んでください。」とし、「とてもあてはまる（5点）」から「全くあてはまらない（1点）」の5件法で回答を求めた。本尺度は佐藤・山本（2021）により、『他者配慮』、『理解表現』、『学習規律』、『自己制御』の4下位尺度からなるものとされた。ただし、本研究においては、著者の了解の下、『他者配慮』を<自己中心性の課題>、『理解表現』を<理解把握の課題>、『学習規律』を<学習習慣の課題>、『自己制御』を<衝動性の課題>と表現することとした。また、この尺度で測定されるものを以下の本文や表では「児童生徒の様子」等と表現することがある。

（2）授業場面において教師が教育的配慮を必要

だと感じている児童生徒に対する各指導支援方法の効果（指導支援）：予備調査で作成した19のカテゴリーを使用した。教示は、「（1で）あなたが一人思い浮かべた児童生徒に対する指導・支援の効果について一番あてはまるものを選んでください。」とし、「効果があった（4点）」から「効果がなかった（1点）」の4件法で回答を求めた。なお、該当する指導・支援を行っていない場合は、「行っていない（0点）」を回答してもらった。なお、ここで測定されるものを以下の本文や表では「指導支援」と表現することがある。

結果と考察

241名（小学校114名，中学校127名）から解答が得られ分析に用いられた。調査対象者に対する有効な回答者の率は75.786%であった。

1. 指導支援方法の構造

19の項目について主成分分析を行うことで要約することを試みた。小学校教員と中学校教員を別に分析したが、構造に差異がないと判断されたので一括して分析を行うこととした。固有値の大きさと累積寄与率（50%）を基準に検討したところ4成分が抽出されたのでこれにプロマックス回転を施し、主成分得点を生成し、これを各被検者の得点とした。そのパターン行列を表1に示した。第4成分までの累積寄与率は51.229%であった。

第1成分では、「教材等に関心が高まるよう工夫した」、「本人に応じた学習活動を全体で行った」、「課題や問題が解決できるように道具によって支援した」などの項目に高い負荷量を示したことから、この成分は教師が指導支援の手立てを工夫して調整することを意味するものだと考えられた。そこでこれを『工夫する』と命名した。

第2成分では、「その場で毅然とした態度で指導した」、「その場で諭すように指導した」、「別の場所で指導した」などの項目に高い負荷量を示したことから、この成分は指導することを中心とするもので、その方法は毅然としたものであっても、

表 1 指導支援方法の主成分分析

項目	成分			
	1	2	3	4
5 教材等に関心が高まるよう工夫した	0.872	0.162	-0.353	-0.066
4 本人に応じた学習活動を全体で行った	0.744	-0.062	0.087	0.043
6 本人に合った学習内容に変えた	0.646	-0.211	0.058	0.285
8 課題や問題が解決できるように道具によって支援する	0.615	-0.070	0.084	-0.029
10 本人の行動を褒めた	0.459	0.238	0.084	-0.076
7 学習環境に配慮した	0.416	0.121	0.235	-0.021
11 その場で毅然とした態度で指導した	0.074	0.834	-0.180	-0.010
12 その場で諭すように指導した	-0.074	0.816	-0.014	0.050
14 言動が収まるまたは、しっかり取り組むことを待つ	-0.086	0.545	0.280	0.144
1 授業のルールを意識させた	0.023	0.481	0.410	-0.208
13 別の場で指導した	0.097	0.464	-0.135	0.423
2 本人と個別の約束事をした	0.236	0.365	0.215	0.159
18 本人の判断を大切にした	-0.139	-0.034	0.776	0.103
3 指示内容が理解できるようにした	0.059	-0.129	0.650	-0.039
15 原因や理由を考えた	-0.013	0.273	0.568	-0.043
19 他教員との連携を図った	-0.035	0.026	0.520	0.261
9 課題や問題が解決できるように言葉によって支援する	0.345	-0.047	0.449	-0.251
17 他の子に注意をお願いをした	-0.115	0.225	-0.090	0.800
16 他の子に支援や配慮をお願いをした	0.156	-0.209	0.284	0.603
		0.345	0.532	0.257
成分相関行列			0.292	0.211
				0.228

諭すものであっても問わないことが示された。そこでこれを『指導する』と命名した。

第3成分では、「本人の判断を大切にした」、「原因や理由を考えた」、「課題や問題が解決できるように言葉によって支援した」などの項目に高い負荷量を示したことから、この成分は児童生徒側の理屈や理由、考えを教員が理解することだと考えられた。そこでこれを『理解する』と命名した。

第4成分では、「他の子に注意をお願いをした」、「他の子に支援や配慮をお願いをした」の項目に高い負荷量を示したことから、この成分は担任教師や教科担当教師が指導支援に関し、学級内の他者である生徒という資源を活用し、指導支援を他の児童生徒に依頼しようとするものだと考えられ

た。そこでこれを『依頼する』と命名した。

2. 小学校・中学校の児童生徒の様子と指導支援の適用関係

児童生徒の様子に有効な支援方法を探索するために、上で生成された『工夫する』、『指導する』、『理解する』、『依頼する』の各成分得点をそれぞれ従属変数、児童生徒の4つの様子を独立変数とする4件の重回帰分析を行った。分析の結果を表2に示した。分析に際して共線性の検討にはVIFの値を用いたが、最も高いもので1.963でありこの問題は生じていないことが確認された。

(1) 自己中心性の課題

この課題に有効なのは『指導する』ことであっ

表2 小学校・中学校の児童生徒の様子と指導支援の適用関係

従属変数	独立変数				R
	自己中心性の課題	理解把握の課題	学習習慣の課題	衝動性の課題	
工夫する	-0.038	0.015	-0.056	0.227 **	0.192 †
指導する	0.300 **	-0.167 **	0.214 **	-0.035	0.453 **
理解する	-0.048	0.098	-0.149 †	0.308 **	0.271 **
依頼する	0.133	-0.059	0.035	0.054	0.200 *

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

表3 小学校の児童の様子と指導支援の適用関係

従属変数	独立変数				R
	自己中心性の課題	理解把握の課題	学習習慣の課題	衝動性の課題	
工夫する	-0.064	0.315 **	-0.040	0.099	0.323 *
指導する	0.301 **	-0.177 *	0.314 **	-0.080	0.509 **
理解する	0.001	0.185 *	-0.161	0.345 **	0.348 **
依頼する	0.160	-0.020	0.165	-0.010	0.277 †

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

表4 中学校の生徒の様子と指導支援の適用関係

従属変数	独立変数				R
	自己中心性の課題	理解把握の課題	学習習慣の課題	衝動性の課題	
工夫する	0.181	-0.108	-0.245 *	0.193 *	0.327 **
指導する	0.380 **	-0.120	0.072	-0.047	0.413 **
理解する	0.076	0.115	-0.282 (*)	0.152	0.241 ns
依頼する	0.029	-0.138	0.051	0.149	0.225 ns

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

た。

(2) 理解把握の課題

この課題に有益な支援方法は見出されず、この課題がない場合には『指導する』ことが有効であることが示された。

(3) 学習習慣の課題

この課題に有効なのは『指導する』ことであり、この課題がない場合には『理解する』ことが有効であることが示された。

(4) 衝動性の課題

この課題に有効なのは『工夫する』ことと、『理解する』ことであることが示された。

3. 小学校の児童の様子と指導支援の適用関係

上では児童と生徒を区別せず分析を行ったが、ここでは小学生への指導の特徴をさらに検討するために校種を分けて同様の分析をすることとした。その結果を表3に示した。分析に際して共線性の検討にはVIFの値を用いたが、最も高いもの

で1.904でありこの問題は生じていないことが確認された。

(1) 自己中心性の課題

この課題に有効なのは『指導する』ことであった。

(2) 理解把握の課題

この課題に有効なのは『工夫する』ことと、『理解する』ことであり、この課題がない場合には『指導する』ことが有効であることが示された。

(3) 学習習慣の課題

この課題に有効なのは『指導する』ことであった。

(4) 衝動性の課題

この課題に有効なのは『理解する』ことであった。

4. 中学校の生徒の様子と指導支援の適用関係

同様に中学生への指導の特徴を検討するために

同様の分析を行った。その結果を表4に示した。分析に際して共線性の検討にはVIFの値を用いたが、最も高いもので2.461でありこの問題は生じていないことが確認された。

(1) 自己中心性の課題

この課題に有効なのは『指導する』ことであった。

(2) 理解把握の課題

この課題に有効な方法は見出せなかった。

(3) 学習習慣の課題

この課題に有益な支援方法は見出されず、この課題がない場合には『工夫する』ことが有効であることが示された。

(4) 衝動性の課題

この課題に有効な方法は『工夫する』ことであった。

5. 総合的な考察

本研究は、佐藤・山本(2021)の19の指導支援方法を再分析しその特徴を要約し、これと児童生徒の4つの様子との適用関係を、小学校・中学校の校種による異同を考慮しながら、明らかにすることを目的としたものである。その追究から下の各示唆が得られたと考えられた。

(1) 『依頼する』方法の限界

分析の結果、まず、『依頼する』指導支援は、いずれの児童生徒の様子にも有効にはたらかないことが明らかとなった。『依頼する』方法は、「他の子に注意をお願いした」、「他の子に支援や配慮をお願いした」の総称である。実際の指導場面では他の児童生徒に「面倒を見てもらう」との表現が用いられることもあり、普通に発想される支援方法であるが、これは有効ではなかった。学級の「助け合い」の視点からもその有効性が期待されるものであるとも考えられる。しかし、元々教師が有効に遂行できない支援を他の児童生徒に委ねることはあり得ないことだと言えよう。授業という教科指導場面で、支援者となる児童生徒に有益に成果が還元される生徒指導上の支援はないことを心得ておく必要があると言えよう。

(2) 『指導する』方法の有効性

『指導する』方法は有効に機能していることが示唆された。『指導する』は「その場で毅然とした態度で指導した」、「その場で諭すように指導した」、「別の場所で指導した」などの総称である。特に、教師に反抗したり他者を傷つけたりするなどの〈自己中心性の課題〉のある児童生徒には『指導する』ことが、小学校と中学校双方で有効であり、その共通の分析でも有効であり、その効果は明瞭であった。同時にこの〈自己中心性の課題〉のある生徒には他の3つの指導支援方法は有効ではなく、選択肢が『指導する』に限られることが分かった。この『指導する』は小学生の「学習用具を準備できない」などの〈学習習慣の課題〉にも有効であり、それは両校種共有の分析でも同様であった。

(3) 〈理解把握の課題〉の小学校・中学校間の差異

〈理解把握の課題〉は「課題や問題の意味をつかむことができない」など教科の特性に依存しない学習活動全般に渡る児童生徒の課題である。これについて、小学生では『工夫する』ことと『理解する』ことが有効であった一方で、『指導する』ことが逆効果となることが分かった。これに対し中学生では有効な方法が全く見出せないという差異が見られた。科目を限定しない学習全般の遅れやその課題に関しては、中学校では既に有効な方法の発見がなされず、単に教科指導の問題として捉えられている実態を反映したものだと考えられた。また、この課題がない生徒には『指導する』ことが有効にはたらくのは、両校種共通の分析でも同様の結果を呈した。これは、当該児童生徒に対しては、生徒指導上の「毅然とした」あるいは「諭すように」さらに「別の場で」指導することでは、改善が期待できないことを示したものだと考えられた。ここでは、小学生では有効であった「教材等に関心が高まるよう工夫した」など学習指導上の工夫を手がかりに工夫を重ねる必要があると考えられた。また「原因や理由を考えた」など当該児童生徒がなぜ理解できないのか、また、なぜ行

動化できないのか教師が『理解する』ことが重要であることが示唆されたものと考えられた。

(4) <学習習慣の課題>の小学校・中学校間の差異

「学習用具を準備できない」や「板書を意図的に写そうとしない」<学習習慣の課題>に関して、小学校では『指導する』が有効である一方で、中学校では有効な方法はなく、『工夫する』ことが逆効果になることが示された。小学生にはその児童に即した支援が重要であり、中学生ではそのような試み問題を大きくすることが分かった。両校種共通の分析からは『指導する』ことは、小学校同様有効であったが、『理解する』ことはむしろ学習習慣の悪化を招くことがうかがわれた。

(5) <衝動性の課題>の小学校・中学校間の差異

授業中に教室で「立ち歩く」ことや「間違ったりできなかつたりしたときパニックになる」という<衝動性の課題>のある児童生徒に対する有効な方法は、小学校と中学校では異なる結果となった。小学校ではその児童なりの理屈を『理解する』ことが有効であることが分かった。その一方中学校ではそのような理解だけでは効果につながらず、「学習環境に配慮した」り、「本人の行動を褒めた」り、さらには「課題や問題が解決できるように道具によって支援する」ことが必要であることが示唆された。両校種共有の分析からは、その小学校の『理解する』ことと、中学校の『工夫する』ことの両方が有効であることが示された。その一方で、<衝動性の課題>のある児童生徒に対して、『指導する』ことは禁忌である可能性が示唆された。

(6) 中学校の指導支援上の課題

有益な指導支援方法を校種別に比較すると中学校では、有効な方法が少ないことが目立つ。小学校では、児童の4つの様子に対して何らかの有効な指導支援方法が明らかになり、また『依頼する』以外の『工夫する』、『指導する』、『理解する』はいずれかの児童に有効にはたらいた。これに対して、中学校では、<理解把握の課題>のある生徒

と、<学習習慣の課題>がある生徒に対する有効な方法を、校種別分析の中では見出すことができなかった。また、『依頼する』だけでなく『理解する』方法が有効にはたらく生徒の様子を見出すことができなかった。この部分については、生徒支援の観点からも、中学校教師に対するコンサルテーションの観点からも大きな課題として残されたと考えられた。

以上の要約は、佐藤・山本(2021)が報告する授業場面における児童生徒の様子に応じた指導・支援シートを活用するにあたり、有効・無効に関して、その意味付けを行うものであると考えられる。それは、各教師にとっては日々の指導支援の成否の点検や新しいアイデアの創出に資するものとなるであろう。そして、教師を支援する同僚教師、管理職、指導主事等にとっては、当該教師や学校に対するコンサルテーションに関し、指導支援の全体像と今後の見通しを提供するものであると考えられる。

引用文献

佐藤和生・山本奨(2021). 授業場面における児童生徒の様子に応じた指導・支援シートの開発ー生徒指導的視点からー, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報(5), 63-72