

小学校の問題場面に対処する教師行動 ——各場面での特徴——

西 口 利 文*

問題場面での教師行動が教育にもたらす影響

学校の教師たちは、子どもたちとのさまざまな場面での関わりを通じて、教育効果に左右する種々の影響を与えている。その影響力のあり方は、教師と子どもがいかなる場面で相互作用を展開しているかによって異なるが、とりわけ子どもたちへの教育的な影響が大きいと考えられる場面として、「問題場面」をあげることができる。ここでいう問題場面とは、「学校で教師あるいは子どもがフラストレーションを抱える場面」（西口，2001）を指す。具体例としては、授業中におしゃべりをしている子どもがいる場面や、休み時間に教室で孤立している子どもがいる場面などをあげることができる。

問題場面での教師行動が、教育活動全般の成果を規定する重要な活動であると考えられる理由は、「教師がフラストレーションを抱える場面」と「子どもがフラストレーションを抱える場面」とに分けて考えるならば、次のようにまとめられる。まず、教師がフラストレーションを抱える場面においては、教師は脅威や罰などの行動を通じて、子どもに対して何らかの行動変容をせまることになる（Brophy & Rohrkemper, 1981；Brophy & McCaslin, 1992）。そしてこうした行動は、子どもに「嫌いな先生」という印象を与えやすい（柳井・浜名，1979）。教師と子どもとの間には、険悪な関係を形成する可能性を孕んでいるのである。よってこうした場面では、行動変容を巧みに

* 人文学部講師—教育心理学

行うことが求められる。一方、子どもがフラストレーションを抱える場面での教師の振る舞いは、当事者である子どもの不安の軽減に寄与しうることが知られている（國分・河村，1996）。こうした中での教師の介入は、不安という感情を経験した子どもにとって、印象的な出来事になると考えられる。結果として、教師との関係を左右する場面になるといえるのである。

しかも、子どもたちによってもたれる教師の印象や評価は、たとえ限られた側面のものであっても、その後の教育的人間関係に影響する（柳井・浜名，1979）。そして人間関係のあり方は、教育活動の成否にまで影響するのである（Gordon, 1974）。

つまり、問題場面での教師行動についてさまざまな観点から整理された資料は、個々の教師たちにとって、教育の成果を高めるための知見となり、ひいては教育活動の力量を向上させるための重要な役割を担うものと期待できる。

小学校の問題場面での教師行動に関する実証的検討

問題場面での教師行動の特徴を理解するための研究は、小学校での教師ならびに児童を対象とした調査研究として積み重ねられてきている（西口，1996；1997；1998 a；1998 b；2000；2001；2004）。

各調査は、Table 1 ならびに Figure 1 に示す仮想の問題場面の記述ならびに線画を教師あるいは児童に提示して、それぞれの研究目的に沿った質問へ回答を求めるスタイルで行われたものである。ここでは、各調査の内容について、(1)問題場面での教師行動の一般的傾向、(2)問題場面で生起する教師の内的要因、(3)問題場面での教師行動に対する児童の評価、(4)問題場面の生起状況、といった研究目的別に整理したい。

Table 1 研究で用いられた問題場面（教師用・記述）

-
- 【内気・引っ込み思案】 ゆきえは聡明なのであるが、内気で引っ込み思案である。彼女はクラスの中に自発的に参加していかないし、あなたが呼びかけても反応しないことが多い。今日あなたが授業中に彼女に質問を投げかけたが、彼女は目を下に向けたままで何も答えない。
- 【授業中の落書き】 たかおは一つのことに集中することができないのか、自分の与えられた課題をなかなか仕上げない。あなたは授業で算数の練習問題のプリントを配布し、それを子どもたちにさせている。数分後に彼らの様子を見に回ってみると、たかおの作業量は少ない。プリントに落書きをしていたようである。
- 【おしゃべり】 きみえは仲間関係が多く社会的であるが、ただ授業でのけじめがなく、よくおしゃべりをしている。今日の授業でも、自分の周りをきょろきょろして、仲間のまさこと話をしているのが目立つ。
- 【教師への直接的反抗】 ここ数日、かつひろは授業中によくふざけていて、宿題もしばしば忘れてきていた。今日も宿題を忘れたので、あなたは彼に、「休み時間のうちに宿題をすませるように」と言ったところ、「休み時間は休むためにあるんでしょ」と反抗するように言ってふてくされていた。
- 【怠慢な清掃活動】 せいこたち三人が、掃除の時間にほうきを持ってつつ立ったまま立ち話をしている。あなたはそれを見かけ、きちんとするように言ったところ、ためいきをつきながらも手を動かし始めたが、あまり身を入れた様子ではない。
- 【けんか】 教室はけんかで混乱している。たかしが自分の席を離れ、ひでおの机に向かっていき、そこでひでおに殴りかかり、罵声をあげている。どうして事が起こったのかはよくわかっていない。
- 【依存児】 ともこはよく自分のものをなくし、慌てふためき、いつもあなたに助けを求める。今も彼女は自分の帽子をなくしたと言ってあなたに助けを求めている。
- 【孤立児】 じゅんこは教室にいつも一人でいる子で、他の子どもが遊んでいるのを傍観している。誰も自分から彼女に話しかけたり遊びに誘ったりしない様子である。今日の昼休みも窓の外を一人でぼうっと眺めているようである。
- 【危険を伴うふざけあい】 あなたが校舎の三階の廊下を歩いていて廊下の角を曲がると、グラウンド側に面した開いている窓枠にまもるが腰かけている。その周りではまもるの仲間たちが、わいわい言いながらふざけあっている。
- 【授業を妨げる落ちつきない行為】
テストを行う前で、教室は静まっている。あなたがそこで話を始めようとしたときに、しげゆきが椅子から転げ落ちた。他の子どもの視線は彼に向き、彼は苦笑いを浮かべている。あるものが笑いだし、それにつられて他の者も騒がしくなった。
-

注：上の記述は、教師を対象とした質問紙調査によって用いられたものである。児童に対して行った調査では、さらに平易な表現が用いられている。西口（2001）を参照されたい。



Figure 1 研究で用いられた問題場面の描写

(1) 問題場面での教師行動の一般的傾向

西口 (1996) は、小学校教員を対象として、Table 1, Figure 1 の 10 場面と、【アンダーアチーバー】、【低学力児】の 2 場面を合わせた計 12 場面を質問紙上に提示し、各場面において、いかなる教師行動（「注意を与える」「やさしく接する」など 10 項目）が実際に行われる傾向にあるかを明らかにするための検討を行っている。分析の結果、問題場面の教師行動は、いずれの場面においても、『統制的意図の強い行動』か『受容的意図の強い行動』か（以下、統制的一受容的行動）と『積極的に児童との関わりを持つ』か『持たない』か（以下、関与度）といった 2 因子から理解できることを示している。特に「統制的一受容的行動」の実践のされやすさは、場面によって大きく異なることを示している（Table 2）。

また、問題場面で教師に用いられる言葉かけの検討も行われてきた。まず、西口 (1998 a) は、教員養成系教育学部の大学生を対象に、Table 1 の各場面にて、教師がいかなる言葉かけを行うかを想定させ、自由記述をさせている。この結果を KJ 法により分類して、言葉かけを 18 種類のカテゴリーに集約し、各場面での言葉かけの傾向を分析している。さらに西口 (2000) では、小学校教員を対象として、Table 1 の各場面で用いる言葉かけを尋ねている。分析には、西口 (1998 a) のカテゴリーを踏まえながら修正された 14 種類のカテゴリー（言葉かけカテゴリー、Table 3）を用いている。そして、このカテゴリーをもとに、各場面での言葉かけを分類し、各場面で用いられる言葉かけにはそれぞれ特徴があることを示している。また、西口 (2004) によれば、14 カテゴリーのうちの一部は、4 類型に分類することができ、それらは、教師の統制的意図の強さの順に、命令、要望、助言、承認と配置できることが示されている。

(2) 問題場面で生起する教師の内的要因

西口 (1996) は、問題場面で生起する教師の内的要因（教師問題所有、効

Table 2 「統制的一受容的行動」の軸上に布置される行動

		統制的行動が実践されやすい場面			
		【おしゃべり】	【教師への直接的反抗】	【危険を伴うふざけあい】	【怠慢な清掃活動】
↑	「統制的意図が強い」				
	叱責を与える	77.8%○	74.1%○	73.1%○	63.0%
	注意を与える	96.3%○	88.9%○	96.2%○	85.2%○
	穏やかな調子でふるまう	33.3%	37.0%	38.5%	63.0%
↓	やさしく接する	40.7%	29.6%×	34.6%	37.0%
	ほほえみかける	22.2%×	25.6%×	34.6%	40.7%
「受容的意図が強い」					
統制指数		75.6	74.1	72.3	61.5

注1：場面ごとに算出された統制指数（統制の実践されやすさを表す指数）は、百分率の値を用いて、下のように求められた。

{「叱責を与える」+「注意を与える」+(100-「穏やかな調子でふるまう」)+(100-「やさしく接する」)+(100-「ほほえみかける」)}/5

注2：○は、5%水準で有意に「する」、×は有意に「しない」回答者が多かった行動を表す。

力期待強度）と、該当場面での教師行動との関連についても検討している。その結果、自らの働きかけを通じて児童に影響を与え、理想的な結果を導くという信念を指す「効力期待強度」の強い教師は、問題場面の内容に関わらず、当該場面における児童との関わりを強く持つ傾向が示されている。また、教師が問題場面で要求充足を児童に阻まれたり、不満、苛立ち、怒りを感じたりする程度を指す「問題所有」の強い教師は、統制的行動を実践しやすいことを示している。ただし、この関連については、教師の統制がみられやすい場面である【落書き】、【おしゃべり】、【教師への直接的反抗】、【けんか】などで示され、統制が実践されにくい場面では明確に示されていない。特に、授業中において学級規範を児童が脅かす【おしゃべり】、【教師への直接的反抗】といった場面においては、「問題所有」の高い教師において、受容的行動を実践する可能性がきわめて低いことも確認されている。

西口(1998a)では、同じく問題場面での教師の内的要因を取り上げ（取り上げられた要因は、教師問題所有、効力期待強度に加えて、問題場面の描写

に対する各場面の教師行動の傾向（西口（1996）より作成）

受容的行動が実践されやすい場面 →					
【けんか】	【授業を妨げる落ちつきない行為】	【依存児】	【授業中の落書き】	【孤立児】	【内気・引っ込み思案】
55.6%	44.4%	37.0%	51.9%	0.0%×	0.0%×
81.5%○	77.8%○	74.1%○	77.8%○	7.4%×	11.1%×
59.3%	66.7%	81.5%○	86.4%○	92.6%○	96.3%○
59.3%	51.9%	51.9%	66.7%	96.3%○	96.3%○
29.6%×	55.6%	37.0%	40.7%	92.6%○	96.3%○
57.8	49.6	48.1	47.2	5.2	4.4

に記された仮想児と、子どもの頃の教師自身との類似性の3種類）、Table 1の各場面での教師の言葉かけとの関連を検討している。そしてこれらの教師の内的要因と用いられる言葉かけとの間に、各場面の文脈に即した関連のあることを示している。

(3) 問題場面での教師行動に対する児童の評価

西口（1997）は、問題場面での教師の統制的行動に対する評価には児童間で個人差があるという前提にたち、この個人差が児童たちのいかなる心理的要因によって規定されているかについて検討を行っている。被調査者は小学校4、6年生の児童で、【内気・引っ込み思案】、【授業中の落書き】、【おしゃべり】、【授業を妨げる落ちつきない行為】の4場面を用いた調査が実施されている。結果、6年生において、問題場面において規範意識の強い児童ほど、その場面での教師の統制に対して否定的な評価をしないことが示されている。また、4、6年生を問わず、教師への受容の要求の強い児童ほど、教師の統制を否定的に評価する傾向があることを示している。

西口（2001）は、小学校4、6年生を対象とした調査にて、Table 1の各場

Table 3 「言葉かけカテゴリー」とその説明

<指示>	児童への要求に即した指示をする。
<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。
<怒鳴り・罵り>	児童の特定の行動や様子に対して、怒鳴ったり罵ったりする。
<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。
<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。
<協力の示唆>	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。
<譲歩>	児童に対する要求を一部あるいは全てを引っ込めて、児童の要求との調整をはかる。
<簡単な語りかけ・応答>	児童に対する要求やそれに従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。
<問題点を探る問いかけ>	児童の特定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。
<肯定>	児童の行動および様子について肯定的な見解および評価を示す。
<冷やかし・呆れ>	特定の行動をとっている児童に対して冷やかしたり呆れていることを表明する。
<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。
<判断の委ね>	児童による特定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。
<不介入・静観>	現前の児童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。

面における、教師行動と児童の評価との関連を検討している。その結果、教師の統制的行動は児童の否定的評価につながり、受容的行動は肯定的評価につながり、教師の場面への関与は肯定的評価につながる事が示されている。ただし、場面によって、その関連の強さは異なっている。特に高学年児童(調査では6年生)において、教師の統制がみられやすい場面の問題場面ほど、教師の統制的行動は、否定的な評価につながりにくく、逆に【内気・引っこみ思案】、【依存児】、【孤立児】といった受容がみられやすい場面ほど、否定的な評価につながりやすい。

(4) 問題場面の生起状況

西口 (1998 b) では、Table 1 のいかなる場面が、現実の学級にて生起しやすいかについて理解するために、小学校 4，6 年生に対してその生起状況を尋ねている。その結果、いずれの学年においても、【おしゃべり】の生起状況の高さを明らかにしている。

問題場面別の特徴

以上の調査結果を踏まえながら、以下では、個々の問題場面にみられる教師行動の特徴について整理することにした (Table 4)。

(1) 【内気・引っ込み思案】

教師行動

「穏やかな調子でふるまう」「やさしく接する」「ほほえみかける」といった受容的行動の実践が、95%以上の教師から回答され、他の場面に比べてもその割合は高い。一方で、「叱責を与える」といった統制的行動の実践がみられない (0.0%)。「注意を与える」も 11.1%で、これは【孤立児】の 7.4%とともに、他の 8 場面の 70%以上よりも大きく下回る。つまり、「受容的行動」が顕著で、「統制的行動」が見られにくい場面であるといえる。

また、「その場は関わりをひかえる」を実践するという 29.6%の割合については、有意に低い割合ではあるが、他の場面の 3.7~22.2%に比べると最も高い値である。「子どもの話を聞こうと働きかける」という受容的な関与の実践を行うというのがきわめて顕著 (100.0%) にみられ、「あなたの考えをはっきりと言い聞かせる」は 50%を少し上回る程度 (59.3%) である。つまり、子どもの話を聞く関わりが行われやすい場面であるといえる。

【授業中の落書き】	【おしゃべり】	【教師への直接的反抗】	【怠慢な清掃活動】	【けんか】	【依存児】	【孤立児】	【危険を伴うふざけあい】	【授業を妨げる落ちつきない行為】
51.9	77.8**D>N	74.1*D>N	63.0	55.6	37.0	0.0**D<N	73.1*D>N	44.4
77.8**D>N	96.3**D>N	88.9**D>N	85.2**D>N	81.5**D>N	74.1*D>N	7.4**D<N	96.2**D>N	77.8**D>N
70.4*D>N	33.3	37.0	63.0	59.3	81.5**D>N	92.6**D>N	38.5	66.7
66.7	40.7	29.6*D<N	37.0	59.3	51.9	96.3**D>N	34.6	51.9
40.7	22.2**D<N	25.9*D<N	40.7	29.6*D<N	37.0	92.6**D>N	34.6	55.6
3.7**D<N	7.7**D<N	3.7**D<N	14.8**D<N	11.1**D<N	22.2**D<N	18.5**D<N	15.4**D<N	14.8**D<N
96.3**D>N	88.9*D>N	92.6**D>N	88.9**D>N	96.3**D>N	70.4*D>N	88.9**D>N	84.6**D>N	59.3
85.2**D>N	77.8**D>N	81.5**D>N	70.4*D>N	100.0**D>N	63.0	70.4*D>N	84.6**D>N	55.6
59.3	81.5**D>N	92.6**D>N	77.8**D>N	88.9**D>N	77.8**D>N	48.1	92.3**D>N	70.4*D>N
88.9**D>N	59.3	85.2**D>N	66.7	100.0**D>N	88.9**D>N	100.0**D>N	53.8	44.4
0.0	5.2	3.4	1.7	1.7	0.0	0.0	3.4	0.0
1.7	0.0	6.9	3.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
3.4	1.7	3.4	5.2	0.0	3.4	0.0	8.6	0.0
1.7	10.3	10.3	3.4	0.0	0.0	0.0	3.4	0.0
51.7	44.8	27.6	46.6	58.6	72.4	13.8	74.1	10.3
5.2	25.9	56.9	29.3	5.2	3.4	24.1	87.9	31.0
10.3	20.7	3.4	13.8	0.0	19.0	17.2	0.0	0.0
20.7	0.0	8.6	12.1	0.0	24.1	0.0	0.0	0.0
19.0	1.7	1.7	6.9	0.0	6.9	0.0	0.0	0.0
1.7	0.0	10.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
6.9	1.7	15.5	5.2	0.0	1.7	1.7	0.0	6.9
0.0	5.2	1.7	0.0	0.0	22.4	31.0	1.7	53.4
31.0	1.7	0.0	8.6	63.8	3.4	13.8	0.0	0.0
0.0	3.4	5.2	0.0	1.7	5.2	0.0	0.0	6.9
0.0	0.0	0.0	1.7	6.9	0.0	0.0	0.0	0.0
5.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
0.0	0.0	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
0.0	0.0	5.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
0.0	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
0.0	0.0	0.0	0.0	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0
0.0	0.0	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
0.0	0.0	0.0	1.7	0.0	22.4	25.9	0.0	0.0
0.0	0.0	0.0	0.0	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0
0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7	0.0
0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	24.1
0.0	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	8.6
0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7
0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	29.3
0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.4
0.0	0.0	0.0	0.0	3.4	1.7	5.2	0.0	13.8
0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7	8.6
12.0	13.0	16.0	13.0	9.0	12.0	8.0	8.0	12.0
5.0	4.0	5.0	4.0	2.0	5.0	6.0	2.0	6.0
4.1	4.8	4.6	4.9	8.6	6.2	6.6	7.9	4.0
5.1	7.2	6.1	6.3	10.0	7.7	6.5	7.8	5.5
1.3	2.8	1.6	2.2	2.2	2.1	1.7	1.3	2.1
2.1	3.4							

教師の言葉かけ

「譲歩」の言葉かけが41.4%とこの場面の中では最も高い。この割合の高さは、他の9場面の「譲歩」（0%～10.3%）の中でも最も高い割合である。「譲歩」に次いで、この場面で10%以上の割合を示したのが、「指示」（25.9%）、「忠告・意見」（17.2%）、「問題点を探る問いかけ」「励まし」（いずれも12.1%）である。「励まし」の12.1%については、他の場面の「励まし」とを比べたとき、【授業中の落書き】の19.0%に次いで高い。逆に「指示」の25.9%は、【授業を妨げる落ちつきない行為】【孤立児】に次いで低い。また、10%を下回るものをみると、「肯定」の6.9%は、【教師への直接的反抗】の15.5%に次ぐ割合であり、【授業中の落書き】【授業を妨げる落ちつきない行為】と並ぶ。

(2) 【授業中の落書き】

教師行動

「注意を与える」といった統制的行動の実践が77.8%で、そうでない教師よりも有意に割合が高い。同時に「穏やかな調子でふるまう」の受容的行動の実践が70.4%で、そうでない教師よりも有意に割合が高い。統制的行動と受容的行動に該当する行動の割合がともに50%を超える割合を示す場面は、10場面の中では、この場面と【依存児】のみである。

「その場は関わりをひかえる」の3.7%は、他の場面と比べてかなり低い。「子どもの話を聞こうと働きかける」が88.9%に対して、「あなたの考えをはっきりと言い聞かせる」は50%を少し上回る程度（59.3%）であり、どちらかといえば子どもの話を聞く関わりが行われやすい場面だといえる。

教師の言葉かけ

「指示」が51.7%と最も高い。次いで10%以上の割合を示すものとして、「問題点を探る問いかけ」（31.0%）、「協力の示唆」（20.7%）、「励まし」（19.0%）、「婉曲的な指示」（10.3%）が続く。「励まし」の19.0%については、他の場面との比較を行うと最も高い。

その他

中立場面（理論上、あらゆる行動が教師において可能な場面）との非類似性の値が、他の場面に比べて相対的に低い。このことは、【授業中の落書き】という場面が、さまざまな指導方法が可能であることを意味している。

(3) 【おしゃべり】

教師行動

「叱責を与える」と「注意を与える」の統制的行動を実践すると回答している教師が、それぞれ 77.8%、96.3%と有意に高い値である。しかもいずれの割合も、他の場面に比べて高い値を示している。一方、「ほほえみかける」で 22.2%を示し、これは有意に低い値で、他の場面に比べて最も低い値である。「穏やかな調子でふるまう」の 33.3%は有意な低さではないが、他の場面に比べて最も低い。「あなたの考えをはっきりと言い聞かせる」という統制的な関与の実践が 81.5%という割合で、これは有意に高い。この場面での教師行動は、統制的意図を反映した行動が実践されやすいといえる。

教師の言葉かけ

「指示」の 44.8%が最も高い。以下、10%以上の割合を示すものが、「忠告・意見」(25.9%)、「婉曲的な指示」(20.7%)、「判断の委ね」(10.3%)と続く。うち、「婉曲的な指示」ならびに「判断の委ね」は、他の場面の同カテゴリーの割合と比べると最も高い。また、10%未満であるが、「怒鳴り・罵り」の 5.2%も、他の場面のカテゴリーに比べて最も高い値である。こうしたことから、この場面は、概ね統制的な言葉かけが実践されやすい場面であるといえる。

その他

4, 6年生の児童からの報告によれば、この場面は、本論文で取り上げられたすべての場面の中で、最も実践の場で子どもたちに「生起している」場面、厳密に言えば彼らに印象に残っている場面であることが示されている。つまり、教師が授業中におしゃべりをする場面での教師行動は、児童にも印象に残りやすいと考えることができる。

(4) 【教師への直接的反抗】

教師行動

「叱責を与える」と「注意を与える」の統制的行動を実践すると回答している教師が、それぞれ74.1%, 88.9%と有意に高い値である。その一方で、「やさしく接する」で29.6%（これは他の場面に比べて最も低い）, 「ほほえみかける」で25.9%を示し、これらは有意に低い値である。つまり、統制的意図の反映した行動が生じやすい。そして統制的意図の反映といえる「あなたの考えをはっきりと言い聞かせる」が92.6%（これは他の場面に比べて最も高い）と高いのも、先の結果と整合している。ただしこれとともに、「子どもの話を聞こうと働きかける」が85.2%であるのも特徴的であり、教師が一方的に統制的に話すのみならず、子どもの話を聞くという関わりも積極的に行われていることがわかる。なお、「その場は関わりをひかえる」の3.7%は、【授業中の落書き】と並んで、他の場面と比べて低い。

教師の言葉かけ

「忠告・意見」の56.9%が最も高く、以下、10%以上の割合を示すものとして、「指示」(27.6%), 「肯定」(15.5%), 「判断の委ね」ならびに「譲歩」(ともに10.3%)と続く。そのうち、「忠告・意見」, 「肯定」, 「判断の委ね」は他の場面に比べて最も高い割合である。10%を下回るものとして「罰の示唆」の6.9%も、他の場面に比べると、割合は最も高い。少ない割合のカテゴリーも多く、言葉かけの出現カテゴリー数の16個は、他の場面に比べると一番多い。すなわち、多様な言葉かけが可能な場面であるといえる。

(5) 【怠慢な清掃活動】

教師行動

「注意を与える」の85.2%が有意に高い値である。また、「あなたの考えをはっきりと言い聞かせる」の77.8%も有意に高い。教師の統制的行動がやや表れやすい場面である。

教師の言葉かけ

「指示」の46.6%が最も高い。以下、10%以上の割合を示すものとして、「忠告・意見」(29.3%)、「婉曲的な指示」(13.8%)、「協力の示唆」(12.1%)と続く。

(6) 【けんか】

教師行動

「注意を与える」の値が81.5%と有意に高い。一方、「ほほえみかける」が29.6%で有意に低い値である。つまり、統制的意図が反映された行動が生じやすい。ただし、統制的な関与である「あなたの考えをはっきりと言い聞かせる」の88.9%とともに、受容的な関与の表れである「子どもの話を聞こうと働きかける」において100.0%を示している。けんかを制止する介入とともに、けんかの理由について尋ねるという働きかけを教師が行っていることの表れだといえる。

教師の言葉かけ

「問題点を探る問いかけ」の63.8%が最も高く、これ以外に10%以上の割合を示すものは、「指示」の58.6%のみである。つまり、10%以上の割合の回答がみられたカテゴリーは2個だけである。多様な言葉かけは見られにくい場面であるといえる。しかしながら、この場面においては、得られているデータからは明確にはなっていないものの、子どもにけんかの理由を尋ねたあとで、どのように、教師の考えを言い聞かせるかという点で、教師の多様な言葉かけの実践がされることが推察される。

その他

中立場面（理論上、あらゆる行動が教師において可能な場面）との非類似性の値が、他の場面に比べて高い。このことは、決まったパターンの教師行動が生じやすいことを示している。つまり、「注意を与えて、けんかの理由を尋ね、けんかならびにその理由についての考えを言い聞かせる」という指導様式は、ほとんどの教師で共通しているといえるかもしれない。

(7) 【依存児】

教師行動

統制的行動である「注意を与える」をするという教師の割合が74.1%で、受容的行動である「穏やかな調子でふるまう」をする教師の割合が81.5%である。統制的行動と受容的行動に該当する行動がともに50%を超える割合を示した場面は、この場面と【授業中の落書き】のみである。また、【教師への直接的反抗】【けんか】と同様に、統制的な関与の表れである「あなたの考えをはっきりと言い聞かせる」と受容的な関与の表れである「子どもの話を聞こうと働きかける」が実践される割合が、それぞれ77.8%と88.9%で、ともに有意に高い。以上より、統制的行動と受容的行動がともに行われうる場面であるといえる。

教師の言葉かけ

「指示」の値が72.4%と有意に高い。以下、10%以上の割合を示すものは、「協力の示唆」(24.1%)、「簡単な語りかけ・応答」ならびに「協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答」(ともに22.4%)、「婉曲的な指示」(19.0%)と続く。

(8) 【孤立児】

教師行動

「穏やかな調子でふるまう」「やさしく接する」「ほほえみかける」といった受容的行動の実践が、90%以上の教師から回答されており、その割合は有意に高く、【内気・引っ込み思案】に準じる。その一方で、統制的行動の割合が有意に低く、「叱責を与える」の実践が全くみられず(0.0%)。「注意を与える」も7.4%で、これらは他の場面と比べて最も低い値である。また、「子どもの話を聞こうと働きかける」という受容的な関与の実践を行うというのがきわめて顕著(100.0%)である。その一方で、「あなたの考えをはっきりと言い聞かせる」という統制的な関与は48.1%で、これは全場面で最も低い値である。

教師の言葉かけ

「簡単な語りかけ・応答」で31.0%と最も高い。次いで10%以上の割合を示すものとして、「協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答」(25.9%), 「忠告・意見」(24.1%), 「婉曲的な指示」(17.2%), 「指示」ならびに「問題点を探る問いかけ」(ともに13.8%)である。また、全出現カテゴリー数が8個と、【危険を伴うふざけあい】と並んで最も少ないのも特徴的である。

(9) 【危険を伴うふざけあい】

教師行動

「叱責を与える」と「注意を与える」の統制的行動を実践すると回答している教師が、それぞれ73.1%, 96.2%と有意に高い値である。また、「あなたの考えをはっきりと言い聞かせる」で92.3%と有意に高い値を示している。つまり、統制的意図が反映された行動が生じやすい場面であるといえる。

教師の言葉かけ

「忠告・意見」が87.9%, 「指示」が74.1%と2つのカテゴリーの言葉かけが際立って高い割合で実践されている。これ以外のカテゴリーは10%を下回っている。また、出現した全カテゴリーを数えると8個である。これは【孤立児】に並んで最も少ない。つまりこの場面においては、教師の言葉かけにバリエーションが見られにくいといえる。

(10) 【授業を妨げる落ちつきない行為】

教師行動

「注意を与える」の統制的行動を実践すると回答している教師が、77.8%と有意に高い値である。また「あなたの考えをはっきりと言い聞かせる」が70.4%である。つまりやや統制的意図が表れやすい場面であるといえる。この場面特有の結果として、「積極的に語りかける」、「強い関わりを持って接する」が、それぞれ59.3%, 55.6%で、これは他のすべての場面よりも低い値

であることがあげられる。この場面に登場する子どもが示したのは、椅子から誤って転げ落ちるという、偶発性の高い行為である。このことから、あえて強い関わりを行わないという姿勢をとる教師もみられることがわかる。

教師の言葉かけ

「簡単な語りかけ・応答」が53.4%と最も高く、先の教師行動で「積極的に語りかける」、「強い関わりを持って接する」が他の場面に比べると低い割合であったことと整合する。これ以外に10%以上の割合を示すものは、「忠告・意見」(31.0%)、「婉曲的な指示（対クラス全体）」(29.3%)、「指示（対クラス全体）」(24.1%)、「指示（対主人公以外）」(13.8%)である。誤って椅子から転げ落ちた子どもへの介入よりも、それを見て笑い出したクラスに対する介入の目立つことがわかる。

おわりに

問題場面での教師行動は、教師集団において共通性の高い行動傾向がみられることがわかる。Brophy & McCaslin (1992) は、本論文で紹介したような問題場面での教師集団で共通性の高い行動が、形式的な教育で習得された理論ではなく、教師たちの経験を通じて育まれてきた暗黙知であると指摘している。本論文で取り上げた教師行動ならびに言葉かけに関するデータ（西口, 1996；西口, 2000）は、教師からの報告をもとに得られたものである。そのため、各場面での教師行動の傾向を示す資料は、まだ実践経験をほとんど持たない教職志望者に対して、実践的な知識に関する有用な資料として活用できるだろう。

また、各場面での言葉かけについて整理されたものを踏まえるならば、特定の場面で実践可能な言葉かけには、若干のバリエーションがみられることがわかる。そのため、本論文で紹介した各場面での教師行動に関する資料は、現職の教師にとっても、自らの指導の傾向を確認したり、これまで実践しなかった指導の選択肢を広げる上で有意義な資料となることが期待できる。今

後, こうした資料を, 教員養成あるいは教職研修のための教材として活用していく意義はあるだろう。

引用文献

- Brophy J. & McCaslin, M. 1992 Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, **93**, 3-68.
- Brophy, J. E. & Rohrkemper, M. M. 1981 The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, **73**, 295-311.
- Gordon, T. 1974 *Teacher Effectiveness Training*. New York: Wyden. (奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵 共訳 1985 T. E. T. 教師学 小学館)
- 國分康孝・河村茂雄 1996 学級の育て方・生かし方 金子書房.
- 西口利文 1996 問題場面で生じる教師の心理的要因が対処行動に及ぼす影響についての予備的検討 教育心理学論集 (名古屋大学大学院教育学研究科編集) **25**, 47-63.
- 西口利文 1997 児童による教師の統制表出への評価に影響する要因 名古屋大学教育学部紀要 (心理学) **44**, 145-154.
- 西口利文 1998 a 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—名古屋大学教育学部紀要 (心理学) **45**, 141-160.
- 西口利文 1998 b 小学校で生じる問題場面についての検討—児童報告を通じて生起状況を知る—教育心理学論集 (名古屋大学大学院教育学研究科編集) **27**, 41-47.
- 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 名古屋大学教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学) **47**, 117-138.
- 西口利文 2001 問題場面に対処する教師行動についての研究—児童の行動評価からの分析—カウンセリング研究 **34**, 115-126.
- 西口利文 2004 問題場面で児童が教師に求める言葉かけ—小学校高学年児童からの検討—研究助成論文集 (財団法人 明治安田こころの健康財団 2003 年度) **39**, 53-62.
- 柳井修・浜名外喜男 1979 学級の出会い 小川一夫 編著 学級経営の心理学 北大路書房 pp. 1-24.

(2005 年 4 月 27 日 受理)