

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—

西口 利文
(中部大学人文学部)

<要 旨>

本研究では、日本の小学校で見られる4種類の問題場面([怠慢な清掃活動],[授業中の落書き],[内気・引っ込み思案],[孤立児])を描写した質問紙を用いて、各場面で小学生が教師に求める言葉かけを明らかにするための調査を行った。被調査者は、小学校4～6年生の児童322名であった。各場面につき25種類の言葉かけを提示して、教師に使用を求める程度をたずねた。併せて、各場面での内的要因(「教師への統制表出要求」、「規範についての信念」、「問題場面の児童との類似性」)に関する質問項目に回答を求めた。結果、どの場面も、言葉かけを統制的意図の強いものから順に「命令」、「要望」、「助言」、「承認」の4種類に整理可能で、特に児童たちは「助言」の言葉かけを求めていることが明らかになった。また、場面によって、各タイプの言葉かけを求める程度が異なり、統制的行動が現実に教師たちに実践されている場面ほど、「命令」や「要望」の言葉かけを求める傾向を示した。さらに各場面で生起する児童の内的要因と、教師に求める言葉かけとの間に関連性を示した。

<キーワード>

問題場面、教師の言葉かけ、小学校、高学年児童

【問題と目的】

本研究における問題場面とは、「教師あるいは子どもがフラストレーションを抱えている場面」である(西口, 2001)。問題場面での教師行動への子どもたちの捉え方は、その後の教師と子どもとの関係や、子どもへの教育の成否に影響していくものと考えられる。例えば、教師がフラストレーションを抱える問題場面として、子どもが授業中におしゃべりをしていたり、教師に対して反抗的な態度を示したりする場面などが挙げられる。このとき教師は、脅威や罰などの行動を通じて、子どもに何らかの行動変容をせまる(Brophy & Rohrkemper, 1981;

Brophy & McCaslin, 1992)。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く、たとえそうした印象が限られた側面のものであっても、教育的人間関係に影響することが指摘されている(柳井・浜名, 1979)。しかも教師と子どもとの関係の質は、教育の成功や失敗に決定的に影響すると指摘されている(Gordon, 1974)。この例からも、問題場面で教師行動が子どもたちにどのように捉えられているかを検討する意義の大きさがうかがえる。

西口(2001)は、小学校でしばしば見られる問題場面の描写を印刷した質問紙を用いて、「注意を与える」「穏やかに接する」などの教師行

動に対する小学校4, 6年生の児童の評価を検討している。その結果, 子どもたちは教師の統制的行動に対して概ね否定的評価を示したが, 6年生において, 統制が実践されやすい問題場面であるほど, 統制に必ずしも否定的評価をしないことを示した。教師行動に対する子どもたちの捉え方は, 場面で異なることがわかる。

ところで, 問題場面において教師たちは, 子どもたちにさまざまな言葉かけを行っている。言葉かけを行動の一種とみなすならば, 問題場面での言葉かけに対する児童の捉え方を明らかにすることは, 教師行動の教育への影響を, 先行研究よりも具体的に理解することにつながるといえよう。そこで本研究では, 複数の異なる問題場面を対象に, 教師の言葉かけに対する児童の捉え方を明らかにしていくことを目的とする。本研究では, 次の三つの観点から検討していく。

一つ目は, 子どもが求める言葉かけの一般的傾向である。西口(1997)は, 子どもが要求する教師行動に, 可能な限り留意して実践することに意義があることを指摘している。本研究では, 問題場面でのさまざまな言葉かけに対して, それぞれ子どもたちがどの程度求めているかについての検討を行う。

二つ目は, 問題場面の違いによって, 子どもの求める言葉かけがどのように異なるかの検討である。これは前掲の西口(2001)で用いた行動描写の代わりに, 言葉かけを用いることにより, 発展的な研究という位置づけですすめる。

三つ目は, 個々の子どもの内的要因と, 教師に求める言葉かけとの関連についての検討である。西口(1997)は, 教師の統制に対する子どもの評価のあり方が, 個々の子どもに内面化さ

れた教師への統制の要求や, 規範についての信念の強さによって異なることを示した。このことから, 教師にいかなる言葉かけを求めるかについても, 教師に対する統制の要求や規範についての信念といった子どもの内的要因が影響しているものと推察される。加えて, 問題場面での教師の言葉かけを直接受ける当事者となりうるかどうかの立場の違いによっても, 教師に求める言葉かけは異なってくるのが考えられる。例えば授業中に友達とおしゃべりをよくすると自認している子どもと, ほとんどおしゃべりをしない子どもとを比べれば, 前者の児童の方が, おしゃべりに寛容な言葉かけを, 教師に対して求める傾向があると考えられる。

【方法】

(1) 被調査者

愛知県, 三重県内の小学校の4年生から6年生の児童322名(4年生82名, 5年生149名, 6年生91名)。

(2) 質問紙

問題場面の描写

小学校の学級に見られる問題場面として, 西口(2001)が記述ならびに線画で描写した10種類の仮想問題場面より, Table1の4場面を用いた(場面の題目を省略表記する際は, [怠慢清掃], [落書], [内気], [孤立])。これら4場面は, 統制的行動の実践のされやすさが, [怠慢清掃]>[落書]>[内気]>[孤立]の順であることが知られていた。特に先の2場面が統制的行動の実践がされやすく, 後ろの2場面は, 統制的行動とは対照的の受容的行動の実践がされやすいことが示されていた(西口, 2001)。

Table1 調査で用いられた問題場面

〔怠慢な清掃活動〕

せいこさんたち三人が、そうじの時間にほうきを持ってつっ立ったまま立ち話をしていました。先生はそれを見かけたようです。その子たちは、さっき先生からいちどちゅういをされたようですが、それでもあまりいっしょうけんめいなようすではありません。

〔授業中の落書き〕

じゅぎょう中のことです。クラスみんなは算数のプリントをしているところです。先生はみんなのようすを見るために、教室をまわっています。そのとき、あなたのとりにすわっているたかおくんが、もんだいをせすずに、プリントにらくがきをしていました。それをたまたま先生が見ていたようです。

〔内気・引っ込み思案〕

ゆきえさんという、ふだんからとてもおとなしい子がいます。その子がじゅぎょう中に先生にあてられました。けれど目を下に向けたまま、何も答えずにだまっています。

〔孤立児〕

じゅんこさんという、教室で一人であることの多い子がいます。ある日、その子がまどの外を一人でぼうっとながめているようです。先生はその近くにいます。

教師に求める言葉かけ

場面ごとに、教師によって用いられる言葉かけを質問紙上に提示した。これらの言葉かけは、場面のストーリーに合うように作成されたため、表現は場面によって異なった。しかしながら、西口(2000)の作成した「言葉かけカテゴリー」ならびに、岡本(1994)による要求表現に関する指摘を踏まえて、〈励まし〉、〈忠告・意見(～するとプラスだよ型)〉など 23 種類の概念をもとに作成されており、いずれの場面の言葉かけも概念上は等質となるようにした。なお2つの概念に対しては、それらに該当する言葉かけを2種類ずつ設けたため、全部で1場面につき25種類の「言葉かけ項目」を提示するかたちとなった。25種類の言葉かけ項目の冒頭には、「この場面では、どのようなことばを、先生には言ってほしいと思いますか。」という質問文を記した。回答は、各言葉かけに対して、5件法(とても言ってほしい、やや言ってほしい、どちらともいえない、あまり言ってほしくない、まったく言ってほしくない、順に5～1点)でたずねた。

各場面における児童の内的要因

各場面において、「教師への統制表出要求」

(4項目、例「先生は、ちゅういをするべきだと思う」)、「規範についての信念」(3項目、例「ゆきえは、きちんとなにかをこたえるべきだ」)、「問題場面の児童との類似性」(1項目、例:「ふだんの自分は、ゆきえにそっくりだ。」)を尋ねる項目を記した。いずれの項目も5件法(思う、やや思う、どちらともいえない、あまり思わない、思わない、順に5～1点)で回答を求めた。各項目の平均値、標準偏差はどの場面でも中央値を大きく逸脱するものではなかった。また「教師への統制表出要求」「規範についての信念」のそれぞれの1因子性が確認された。

【結果】

(1) 言葉かけ項目の因子分析

場面別に、言葉かけ項目の因子分析(主成分法、プロマックス回転)を行った。〔落書〕〔孤立〕において、4因子解を算出した際に、類似した因子パターンが得られた。負荷量の高い項目をもとに、それぞれ「命令」因子、「要望」因子、「助言」因子、「承認」因子と解釈可能な内容であった。〔怠慢清掃〕と〔内気〕の4因子解では、〔落書〕、〔孤立〕における「命令」因子、

Table2 [怠慢な清掃活動]の言葉かけ項目の因子分析(主成分法・プロマックス回転後の因子パターン)

因子名	概念	項目	因子1	因子2	因子3	因子4
「助言」	協力の示唆 忠告・意見(～すると+だよ) 励まし 忠告・意見(～は大切なことだよ) 婉曲的な指示(質問をしてうながす)	「先生といっしょにそうじしよう。」	.911	-.376	.121	.005
		「そうじをきちんとすると、きもちいいよ。」	.776	.105	-.070	-.089
		「そうじ、がんばって。」	.712	.193	-.184	.120
		「そうじをすることは、たいせつなことだよ。」	.671	.144	.132	-.154
		「きれいになったかな？」	.658	.113	.064	.199
「要望」	忠告・意見(～してほしいのだけど) 指示(～してもらえるかな) 忠告・意見(～してほしいのだけど) 指示(～してもらえるかな)	「みんなわかれてやってほしいのだけど。」	-.135	.954	-.048	.081
		「みんな、わかれてやってもらえるかな。」	-.112	.878	.117	.112
		「しっかりそうじをしてほしいのだけど。」	.174	.670	-.177	-.114
		「しっかりそうじをしてもらえるかな。」	.225	.614	.018	-.120
「命令」	罰の示唆 怒鳴り 指示(～しなさい) 冷やかし・呆れ	「そうじをしないのなら、ろうかに立ってなさい。」	.023	-.093	.998	.134
		「こら！」	-.004	-.060	.892	-.113
		「みんな、わかれてやりなさい。」	-.064	.476	.508	.006
		「いったい、今までなにをしてたの？」	.120	.330	.483	-.094
		「そうじをしてほしいのだけどまあいいか。」	-.145	.044	.058	.908
「承認」	譲歩(全面的譲歩 まあいいか) 肯定(現状への積極的な肯定 えらいね)	「みんな、なかよしだから、いいことだね。」	.338	-.015	-.052	.756
		二乗和	3.090	3.079	2.308	1.566
寄与率(%)			20.597	20.524	15.383	10.443
α係数(因子負荷量を太線で囲んだ項目)			.83	.82	.84	.60
α係数(共通群)			.83	.63	.80	.60

太数字は、因子負荷量.40以上を表す。

背景が淡色の項目は、他の3場面においても同じ解釈が可能な因子への負荷を示す項目(共通群の項目)を示す。

Table3 [授業中の落書き]の言葉かけ項目の因子分析(主成分法・プロマックス回転後の因子パターン)

因子名	概念	項目	因子1	因子2	因子3	因子4
「助言」	励まし 婉曲的な指示(みんな～) 協力の示唆 忠告・意見(～すると+だよ) 譲歩(部分的譲歩 ～してもらえるかな) 忠告・意見(～は大切なことだよ) 忠告・意見(～していると+だよ) 譲歩(部分的譲歩 ～しなさい) 婉曲的な指示(質問をしてうながす)	「プリント、がんばって。」	.869	-.176	-.004	-.087
		「みんな、がんばっているよ。」	.819	.020	.050	-.086
		「先生といっしょにもんだいをやろう」	.806	.137	-.354	-.184
		「もんだいをやりとげるとすっきりするよ。」	.747	-.002	-.127	.046
		「できるところだけでいいからやってもらえるかな」	.672	-.384	.106	.098
		「もんだいをするのはたいせつなことだよ」	.627	.138	.203	.055
		「もんだいをやらないとわからなくなるよ。」	.673	.233	.044	.081
		「できるところだけでいいからやりなさい。」	.555	.047	.141	.019
		「どこまでできたかな？」	.526	-.080	-.119	.215
		「命令」	罰の示唆 怒鳴り 指示(～しなさい) 冷やかし・呆れ 判断の委ね	「できなかったら、かえりに、のこってやりなさい。」	-.169	.967
「こら！」	-.113			.876	-.015	-.017
「もんだいをやりなさい。」	.014			.766	.072	.081
「いったい、今までなにをしてたの？」	.139			.613	.219	.145
「今はなにをしなればいけないかな？」	.320			.481	.212	-.065
「承認」	譲歩(全面的譲歩 まあいいか) 肯定(現状への積極的な肯定 えらいね)	「プリントやってほしいのだけど、まあいいか。」	-.038	.058	-.956	.096
		「なかなかじょうずな絵をかくね。」	.199	-.073	-.820	.016
「要望」	指示(～してもらえるかな) 忠告・意見(～してほしいのだけど)	「らくがきはあとにしておいてもらえるかな。」	-.086	-.098	.008	.941
		「らくがきはあとにしてほしいのだけど。」	.099	.157	-.152	.770
二乗和			4.609	3.083	1.782	1.652
寄与率(%)			25.605	17.129	9.900	9.178
α係数(因子負荷量を太線で囲んだ項目)			.87	.84	.62	.70
α係数(共通群)			.78	.75	.62	.70

太数字は、因子負荷量.40以上を表す。

背景が淡色の項目は、他の3場面においても同じ解釈が可能な因子への負荷を示す項目(共通群の項目)を示す。

「承認」因子にほぼ対応する2因子に加えて、「承認」と一次元上に配置可能だった。

「要望」因子と「助言」因子に負荷の高い項目が混在する別の2因子が現れた。ただしこれらの因子は、解釈が困難な内容であった。

これら結果をふまえ、各場面ともに、4つの因子のいずれにも低い負荷量の項目および、2つ以上の因子に負荷量の高い項目を除いて、再び因子分析(主成分法、プロマックス回転)を行った。その結果、4場面ともに、「命令」因子、「要望」因子、「助言」因子、「承認」因子と解釈できる4因子解を得た(Table2-5)。これらの因子は、その内容から、教師による統制的意図の強いものから、「命令」、「要望」、「助言」、

この因子分析の対象となった言葉かけ項目については、.40以上の負荷があった因子(2つ以上の因子に.40以上の負荷量を示した場合、絶対値が最大の負荷量を示した因子)の名称を踏まえて、それぞれ「命令」項目、「要望」項目、「助言」項目、「承認」項目と呼称した。また、場面間で各因子に関する比較が必要な際には、全4場面でも同概念の因子に負荷量が高い項目のみを加算して、「命令」共通群、「要望」共通群、「助言」共通群、「承認」共通群と呼称して分析に用いた(該当項目はTable2-5参照)。

(2)言葉かけ項目の平均値

Table4 [内気・引っ込み思案]の言葉かけ項目の因子分析(主成分法・プロマックス回転後の因子パターン)

因子名	概念	項目	因子1	因子2	因子3	因子4
「助言」	忠告・意見(～すると+だよ) 忠告・意見(～は大切なことだよ) 励まし 協力の示唆 婉曲的な指示(質問をしてうながす) 譲歩(部分的譲歩 ～しなさい)	「じぶんのいけんをいえば、すっきりするよ。」	.862	-.006	-.038	-.007
		「じぶんの考えを言うのはたいせつなことだよ。」	.778	.162	-.002	-.151
		「こたえられるように、がんばって。」	.765	-.107	.054	.070
		「先生といっしょに考えていこう。」	.691	-.140	-.114	.291
		「考えはまとまったかな？」	.614	-.081	.221	-.016
		「あとであるから、考えておきなさい。」	.498	.182	.168	-.062
「命令」	怒鳴り 罰の示唆 指示(～しなさい) 指示(～しなさい) 冷やか・呆れ 判断の委ね	「こら！」	-.010	.896	-.192	.054
		「言えないなら、立ってなさい。」	-.115	.870	-.098	.011
		「かおをあげなさい。」	.040	.785	.103	.248
		「こたえなさい。」	.047	.766	.008	-.004
		「いったい、いつまでだまっているの？」	-.098	.480	.449	-.079
		「今はなにをしなければいけないかな？」	.387	.415	.091	-.195
		「こたえてもらえるかな。」	-.008	-.255	.863	.023
		「かおをあげてもらえるかな。」	.080	.001	.726	.009
「要望」	忠告・意見(～してほしいのだけど) 忠告・意見(～してほしいのだけど)	「かおをあげてほしいのだけど。」	.033	.124	.679	.138
		「こたえてほしいのだけど。」	.088	.058	.652	-.094
		「こたえてほしいのだけど、まあいいか。」	-.408	.113	.129	.788
		「いきなりあてられても、おちついてるから、えらいね。」	.221	.189	-.104	.787
「承認」	肯定(現状への積極的な肯定 えらいね) 簡単な語りかけ・応答	「このしつもんはむずかしいね。」	.310	-.186	.069	.607
		二乗和	3.505	3.432	2.549	1.863
寄与率(%)			18.447	18.061	13.413	9.803
α係数(因子負荷量を太線で囲んだ項目)			.84	.84	.76	.59
α係数(共通群)			.83	.77	.71	.47

太数字は、因子負荷量.40以上を表す。

背景が濃色の項目は、他の3場面においても同じ解釈が可能な因子への負荷を示す項目(共通群の項目)を示す。

Table5 [孤立児]の言葉かけ項目の因子分析(主成分法・プロマックス回転後の因子パターン)

因子名	概念	項目	因子1	因子2	因子3	因子4
「助言」	忠告・意見(～すると+だよ) 忠告・意見(～は大切なことだよ) 励まし 婉曲的な指示(みんな～) 協力の示唆 婉曲的な指示(質問をしてうながす)	「みんなとあそぶと楽しいよ。」	.862	.040	-.004	-.132
		「みんなとげんきにあそぶのもたいせつだよ。」	.826	.047	-.026	.040
		「みんなとげんきにあそぶようがんばって。」	.741	.144	.061	-.089
		「みんな、げんきにあそんでいるよ。」	.689	.243	-.050	-.113
		「先生といっしょにげんきにあそびにいこう。」	.679	-.027	.214	.000
		「外にあそびにいかないかな？」	.677	.076	.010	-.007
「要望」	指示(～してもらえるかな) 指示(～してもらえるかな) 忠告・意見(～してほしいのだけど) 忠告・意見(～してほしいのだけど)	「みんなとあそんできてもらえるかな。」	.031	.787	-.050	.118
		「外でげんきにあそんでもらえるかな。」	.257	.681	-.094	.120
		「外でげんきにあそんでほしいのだけど。」	.235	.669	.029	.053
		「みんなとあそんできてほしいのだけど。」	.353	.635	-.047	.037
		「ひとり、外をながめているのも、いいものだよ。」	.213	-.323	.812	.026
「承認」	肯定(現状への積極的な肯定 えらいね) 簡単な語りかけ・応答 譲歩(全体的譲歩 まあいいか)	「おとなしくてえらいね。」	-.091	.103	.799	.061
		「きょうしつはしずかだね。」	.262	-.086	.692	.174
		「外であそんでほしいのだけど、まあいいか。」	-.364	.517	.577	-.277
		「みんなとげんきにあそばないと、輪りにのこって勉強だよ。」	-.078	.059	.121	.836
「命令」	罰の示唆 怒鳴り	「こら！」	-.173	.228	.008	.760
		二乗和	3.887	2.467	2.191	1.460
寄与率(%)			24.293	15.421	13.693	9.125
α係数(因子負荷量を太線で囲んだ項目)			.89	.87	.72	.61
α係数(共通群)			.86	.74	.50	.61

太数字は、因子負荷量.40以上を表す。

背景が濃色の項目は、他の3場面においても同じ解釈が可能な因子への負荷を示す項目(共通群の項目)を示す。

場面別に、児童が教師に求める言葉かけの平均値および標準偏差を求めた(Table6-9)。いずれの場面においても、ほとんどの「助言」項目の平均値が3.00点以上を示し、これは可能得点範囲(1~5点)の中央値を上回っていた。また、「命令」項目、「要望」項目、「承認」項目よりも、概ね高い値であることが示された。

さらに、4種類の言葉かけの共通群の得点を、最小値1点、最大値5点となるように変換して、場面別にこの平均値について分散分析を行った(Table10)。その結果、いずれの場面においても、有意差が見られた。そこで多重比較(Bonferroni法)を行ったところ、いずれの場

面においても、「助言」共通群>「要望」共通群>「命令」共通群という順序で教師に求めていることが示された。これは統制的意図の弱い言葉かけの群から強い群という順序と対応していた。しかしながら、最も教師の統制的意図が弱いとされる「承認」共通群の言葉かけについては、「助言」共通群よりも低く、場面によっては、統制的意図の強い「命令」共通群や「要望」共通群の言葉かけよりも、児童の求める程度が低いという傾向が見られた。

(3)教師に求める言葉かけの場面と学年の違い
「命令」共通群、「要望」共通群、「助言」共通群、「承認」共通群の得点を、最小値1点、

Table6 場面別の各言葉かけの平均値 [怠慢な清掃活動]

概念	言葉かけ項目	因子	平均値	標準偏差
忠告・意見(～すると+だよ)	「そうじをきちんとすると、きれいだよ。」	「助言」	3.58	1.34
忠告・意見(～は大したことだよ)	「そうじをすることは、たいせつなことだよ。」	「助言」	3.57	1.32
肯定(これまでの経過を否定しない)	「ここはきれいになったね。」	「助言」	3.45	1.44
婉曲的な指示(みんな～)	「みんな、がんばっているよ。」		3.44	1.35
励まし	「そうじ、がんばって。」	「助言」	3.43	1.44
忠告・意見(～しているのと+だよ)	「しっかりやらないといつまでたっても終わらないよ」		3.38	1.41
指示(～してもらえるかな)	「しっかりそうじをしてもらえるかな。」	「要望」	3.38	1.33
簡単な語りかけ・応答	「そうじはたいへんだよね。」		3.30	1.29
読歩(部分的読歩 ～してもらえるかな)	「今、ほいているところだけでも、きれいにしてもらえるかな。」		3.18	1.31
肯定(現状への積極的な肯定 えらいね)	「みんな、なかよしだから、いいことだね。」	「承認」	3.16	1.43
婉曲的な指示(質問をしようがす)	「きれいになったかな？」	「助言」	3.16	1.25
指示(～しなさい)	「しっかりそうじをしなさい。」		3.02	1.37
判断の委ね	「今はなにをしなければいけないのかな？」		2.96	1.44
協力の示唆	「先生といっしょにそうじしよう。」	「助言」	2.94	1.49
指示(～してもらえるかな)	「みんな、わかれてやってもらえるかな。」	「要望」	2.93	1.27
読歩(部分的読歩 ～しなさい)	「今、ほいているところだけでも、きれいにしなさい。」		2.90	1.34
冷やかし・呆れ	「いったい、今までなにをしてみたの？」	「命令」	2.87	1.31
忠告・意見(～してほしいのだけど)	「しっかりそうじをしてほしいのだけど。」	「要望」	2.84	1.21
指示(～しなさい)	「みんな、わかれてやりなさい。」	「命令」	2.84	1.45
問題点を探る問いかけ	「どうしたの？」		2.78	1.28
忠告・意見(～してほしいのだけど)	「みんなわかれてやしてほしいのだけど。」	「要望」	2.76	1.31
問題点を探る問いかけ(体調わるい?)	「からだのちようしがわるいのかな？」		2.37	1.23
怒鳴り	「こら！」	「命令」	2.21	1.44
読歩(全面的読歩 まあいいか)	「そうじをやしてほしいのだけどまあいいか。」	「承認」	2.21	1.37
罰の示唆	「そうじをしなさいのなら、ろうかに立ってなさい。」	「命令」	1.98	1.36

Table7 場面別の各言葉かけの平均値 [授業中の落書き]

概念	言葉かけ項目	因子	平均値	標準偏差
読歩(部分的読歩 ～してもらえるかな)	「できるところだけでいいからやってもらえるかな」	「助言」	3.84	1.26
婉曲的な指示(みんな～)	「みんな、がんばっているよ。」	「助言」	3.68	1.22
読歩(部分的読歩 ～しなさい)	「できるところだけでいいからやりなさい。」	「助言」	3.62	1.26
励まし	「プリント、がんばって。」	「助言」	3.60	1.34
忠告・意見(～しているのと+だよ)	「もんだいをやらないとわからなくなるよ。」	「助言」	3.59	1.23
指示(～してもらえるかな)	「もんだいをやってもらえるかな。」		3.54	1.25
問題点を探る問いかけ	「わからないもんだいがあるのかな？」		3.52	1.31
忠告・意見(～は大したことだよ)	「もんだいをするのはたいせつなことだよ」	「助言」	3.50	1.22
忠告・意見(～すると+だよ)	「もんだいをやりとげるとすっきりするよ。」	「助言」	3.42	1.28
肯定(これまでの経過を否定しない)	「ここはできているね。」		3.40	1.30
協力の示唆	「先生といっしょにもんだいをやろう」	「助言」	3.35	1.47
婉曲的な指示(質問をしようがす)	「どこまでできたかな？」	「助言」	3.23	1.21
判断の委ね	「今はなにをしなければいけないのかな？」	「命令」	3.19	1.38
指示(～してもらえるかな)	「らくがきはあとにしておけるかな。」	「要望」	3.13	1.46
簡単な語りかけ・応答	「このプリント、むずかしいね。」		3.01	1.31
冷やかし・呆れ	「いったい、今までなにをしてみたの？」	「命令」	2.97	1.33
忠告・意見(～してほしいのだけど)	「もんだいをやしてほしいのだけど。」		2.97	1.23
忠告・意見(～してほしいのだけど)	「らくがきはあとにしてほしいのだけど。」	「要望」	2.95	1.39
指示(～しなさい)	「らくがきはあとにしなさい。」		2.88	1.40
指示(～しなさい)	「もんだいをやりなさい。」	「命令」	2.84	1.40
問題点を探る問いかけ(体調わるい?)	「からだのちようしがわるいのかな？」		2.54	1.23
肯定(現状への積極的な肯定 えらいね)	「なかなかじょうずな絵をかくな。」	「承認」	2.46	1.51
怒鳴り	「こら！」	「命令」	2.32	1.49
罰の示唆	「できなかったら、かえりに、のこってやりなさい。」	「命令」	2.04	1.29
読歩(全面的読歩 まあいいか)	「プリントやしてほしいのだけど、まあいいか。」	「承認」	1.87	1.18

Table8 場面別の各言葉かけの平均値 [内気・引っ込み思案]

概念	言葉かけ項目	因子	平均値	標準偏差
協力の示唆	「先生といっしょに考えていこう。」	「助言」	3.61	1.34
励まし	「こたえられるように、がんばって。」	「助言」	3.57	1.25
忠告・意見(～すると+だよ)	「じぶんのいけんをいえば、すっきりするよ。」	「助言」	3.50	1.30
忠告・意見(～は大したことだよ)	「じぶんの考えを言うのはたいせつなことだよ。」	「助言」	3.47	1.26
読歩(部分的読歩 ～してもらえるかな)	「あとであてるから、考えておいてもらえるかな。」		3.37	1.33
問題点を探る問いかけ	「わからないかな？」		3.21	1.30
指示(～してもらえるかな)	「こたえてもらえるかな。」	「要望」	3.21	1.13
婉曲的な指示(質問をしようがす)	「考えはまとまったかな？」	「助言」	3.18	1.17
肯定(これまでの経過を否定しない)	「いま、じっくりと考えているのだね。」		3.14	1.20
簡単な語りかけ・応答	「このしつもんはむずかしいね。」	「承認」	3.13	1.20
忠告・意見(～しているのと+だよ)	「なにも言わないと、あなたの考えていることが、だれにもわからないよ。」		3.10	1.22
婉曲的な指示(みんな～)	「みんなが、まってるよ。」		3.00	1.26
指示(～してもらえるかな)	「かおをあげてもらえるかな。」	「要望」	2.92	1.14
読歩(部分的読歩 ～しなさい)	「あとであてるから、考えておきなさい。」	「助言」	2.82	1.30
忠告・意見(～してほしいのだけど)	「かおをあげてほしいのだけど。」	「要望」	2.79	1.21
忠告・意見(～してほしいのだけど)	「こたえてほしいのだけど。」	「要望」	2.60	1.13
肯定(現状への積極的な肯定 えらいね)	「いきなりあてられても、おちついてるから、えらいね。」	「承認」	2.54	1.25
判断の委ね	「今はなにをしなければいけないのかな？」	「命令」	2.50	1.28
読歩(全面的読歩 まあいいか)	「こたえてほしいのだけど、まあいいか。」	「承認」	2.49	1.31
問題点を探る問いかけ(体調わるい?)	「からだのちようしがわるいのかな？」		2.43	1.21
指示(～しなさい)	「かおをあげなさい。」	「命令」	2.34	1.15
冷やかし・呆れ	「いったい、いつまでだまっているの？」	「命令」	2.16	1.23
指示(～しなさい)	「こたえなさい。」	「命令」	1.92	1.09
怒鳴り	「こら！」	「命令」	1.64	1.10
罰の示唆	「言えないなら、立ってなさい。」	「命令」	1.59	1.08

最大値5点と変換した値を従属変数として、4年： $F(2, 287)=0.37$, n. s., 交互作用： $F(6, 861)=1.70$, n. s.).各場面間の差を見るために、多重比較(Bonferroni法)を行ったところ、[落書き] > [内気] > [孤立]ならびに、[怠慢清掃] > [孤立] (不等号を挟んだ場面間は $p < .05$)

Table9 場面別の各言葉かけの平均値 [孤立児]

概念	言葉かけ項目	因子	平均値	標準偏差
忠告・意見(～するとだよ)	「みんなとあそぶと楽しいよ。」	「助言」	3.92	1.30
忠告・意見(～は大切なことだよ)	「みんなとげんきにあそぶのもたいせつだよ。」	「助言」	3.76	1.29
問題点を探る問いかけ	「どうしたの?」		3.54	1.32
励まし	「みんなとげんきにあそぶようかんばって。」	「助言」	3.50	1.40
婉曲的な指示(みんな～)	「みんな、げんきにあそんでいよう。」	「助言」	3.50	1.32
協力の示唆	「先生といっしょにげんきにあそびにいこう。」	「助言」	3.17	1.57
婉曲的な指示(質問をしないで)	「外にあそびにいかないのかな?」	「助言」	3.15	1.31
忠告・意見(～してるとだよ)	「そうしていると、いつまでもひとりぼっちだよ」		2.98	1.54
指示(～してもらえるかな)	「外でげんきにあそんでもらえるかな。」	「要望」	2.93	1.39
簡単な語りかけ・応答	「きょうしつはしずかだね。」	「承認」	2.91	1.21
譲歩(部分的譲歩 ～してもらえるかな)	「今日はいいけど、こんどは外にげんきにあそびにってもらえるかな。」		2.86	1.35
肯定(これまでの経過を否定しない)	「ひとりで、外をながめているのも、いいものだよな。」	「承認」	2.71	1.32
問題点を探る問いかけ(体調わるい?)	「からだのちようしがわるいのかな?」		2.71	1.33
指示(～しなさい)	「外でげんきにあそんできなさい。」		2.70	1.36
忠告・意見(～してほしいのだけど)	「みんなとあそんでほしいのだけど。」	「要望」	2.65	1.29
指示(～してもらえるかな)	「みんなとあそんできてもらえるかな。」	「要望」	2.62	1.33
忠告・意見(～してほしいのだけど)	「外でげんきにあそんでほしいのだけど。」	「要望」	2.62	1.26
指示(～しなさい)	「みんなとあそんできなさい。」		2.44	1.34
譲歩(部分的譲歩 ～しなさい)	「今日はいいけど、こんどは外にげんきにあそびにいきなさい。」		2.42	1.28
肯定(現状への積極的な肯定 えらいね)	「おとなしくてえらいね。」	「承認」	2.28	1.30
譲歩(全体的譲歩 まあいいか)	「外であそんでほしいのだけど、まあいいか。」	「承認」	2.24	1.19
冷やかし・呆れ	「いったい、いつまでひとりでの?」		2.09	1.21
判断の委ね	「今はなにをしなければいけないかな?」		2.04	1.20
罰の示唆	「みんなとげんきにあそばないと、掃りにのこって勉強だよ。」	「命令」	1.42	0.97
怒鳴り	「こら!」	「命令」	1.41	0.89

Table10 各群の言葉かけを児童が教師に求める程度の比較(場面別の検討)

	命令	要望	助言	承認	分散分析の結果(F値)	多重比較(Bonferroni法)
【怠慢な清掃活動】	2.46 (1.13)	2.97 (1.03)	3.34 (1.06)	2.68 (1.17)	F(3, 864)=40.49 ***	助言>要望>承認>命令
【授業中の落書き】	2.69 (1.08)	3.05 (1.25)	3.53 (0.90)	2.17 (1.17)	F(3, 855)=80.42 ***	助言>要望>命令>承認
【内気・引込み思案】	2.03 (0.88)	2.86 (0.88)	3.37 (0.95)	2.74 (0.93)	F(3, 828)=131.18 ***	助言>要望=承認>命令
【孤立児】	1.39 (0.77)	2.68 (1.13)	3.48 (1.10)	2.52 (0.93)	F(3, 864)=288.30 ***	助言>要望=承認>命令

*** p<.001, 括弧内の数値は標準偏差。

で有意で、以下同じ)であった (Figure1)。

「要望」共通群においては、場面、学年ともに主効果が有意であった(場面: $F(3, 885)=6.69, p<.01$, 学年: $F(2, 295)=9.23, p<.01$)。交互作用も有意であった。 $(F(6, 885)=3.02, p<.01)$ 。場面と学年との交互作用が見られたため、学年ごとに場面間の多重比較 (Bonferroni 法) を行った。4年生では場面間に有意差はみられなかった。5年生では [怠慢清掃] > [内気] ≡ [孤立] であった。6年生では [怠慢清掃] ≡ [内気] ≡ [落書き] > [孤立] であった (Figure2)。

「助言」共通群においては、場面、学年ともに主効果が有意であった(場面: $F(3, 807)=3.44, p<.05$, 学年: $F(2, 269)=17.73, p<.01$)。交互作用は有意ではなかった $(F(6, 807)=1.96, p<.01)$ 。場面ごとの差を見るために、多重比較 (Bonferroni 法) を行ったところ、[孤立] > [怠慢清掃] であった (Figure3)。

「承認」共通群においては、場面で主効果が有

意であった $(F(3, 894)=26.12, p<.01)$ 。学年では有意差は見られなかった $(F(2, 298)=1.88, n.s.)$ 。交互作用は有意であった $(F$

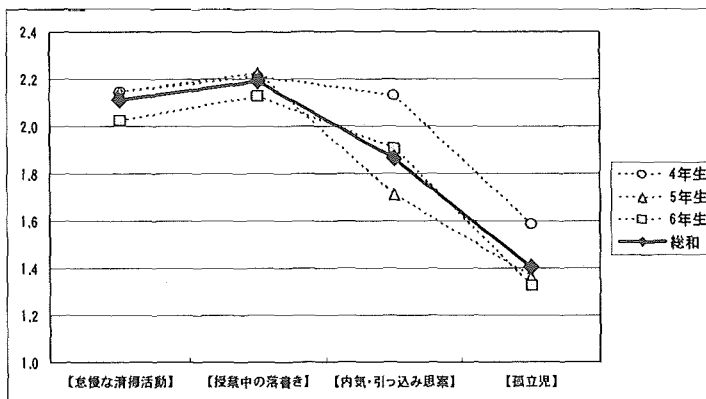


Figure1 「命令」共通群の言葉かけを児童が求める程度の場面および学年差

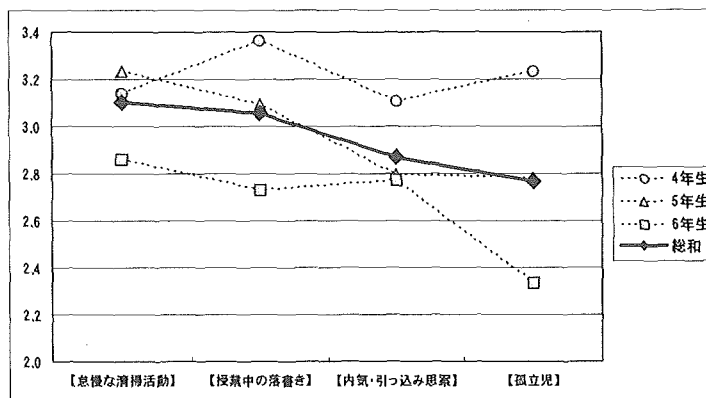


Figure2 「要望」共通群の言葉かけを児童が求める程度の場面および学年差

(6, 894)=6.56, $p<.01$)。場面と学年との交互作用が見られたため、学年ごとに、場面間の多重比較 (Bonferroni 法) を行った。その結果、4年生では [怠慢清掃] \approx [内気] \approx [孤立] $>$ [落書き] だった。5年生では [怠慢清掃] \approx [内気] $>$ [孤立] \approx [落書] であった。6年生では [怠慢清掃] \approx [落書] $>$ [孤立] であった (Figure4)。

(4) 児童の内的要因と教師が求められる言葉かけとの関連

児童の「教師への統制表出要求」「規範についての信念」「問題場面の児童との類似性」と、教師に求める言葉かけとの相関を場面別に求めた (Table11)。

「教師への統制表出要求」では、4場面において、「命令」共通群との.42～.60の正相関がみられ、「要望」共通群と「助言」共通群とは一部の場面で.15～.40の正相関、さらには「承認」共通群とは-.19～-.54の負相関が見られた。「規範についての信念」では、4場面で「命令」共通群、「要望」共通群、「助言」共通群との間で.24～.52の正相関、ならびに「承認」共通群との間で-.15～-.41の負相関が見られた。「問題場面の児童との類似性」では、一部の場面の「命令」共通群、「要望」共通群、「助言」共通群との間で-.14～-.17の負相関、ならびに「承認」共通群との間で.17～.24の正相関が見られた。

【考察】

- (1) 子どもが求める言葉かけの一般的傾向
[怠慢清掃], [落書], [内気], [孤立]の4

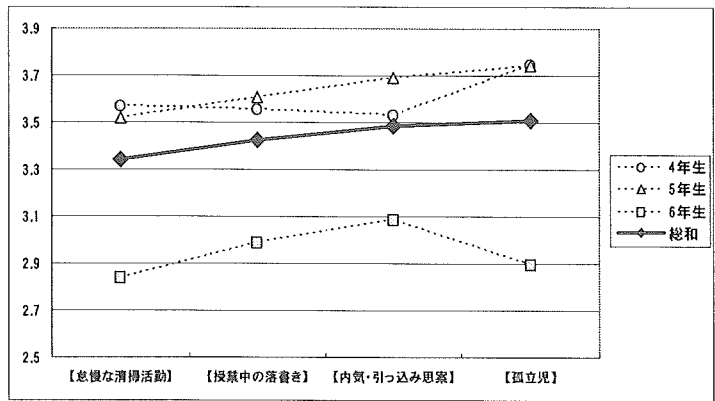


Figure3 「助言」共通群の言葉かけを児童が求める程度の場面および学年差

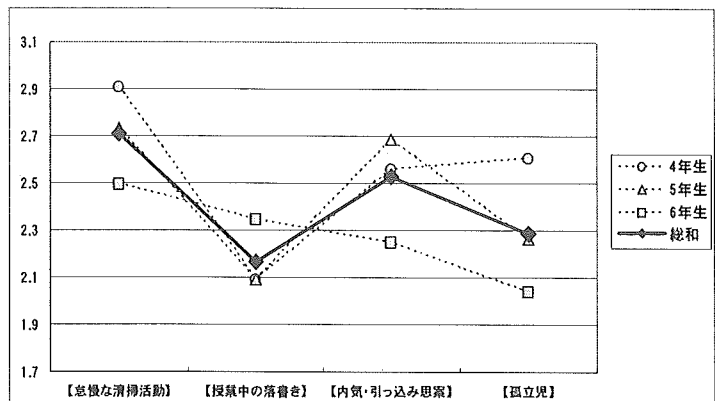


Figure4 「承認」共通群の言葉かけを児童が求める程度の場面および学年差
Table11 「教師への統制表出要求」「規範についての信念」「問題場面の児童との類似性」と言葉かけの4群との相関

	命令	要望	助言	承認
「教師への統制表出要求」				
【内気・引っ込み思案】	.60 **	.21 **	.06	-.32 **
【授業中の落書き】	.58 **	.07	.17	-.54 **
【孤立児】	.42 **	.21 **	-.08	-.19 **
【怠慢な清掃活動】	.57 **	.40 **	.15 *	-.48 **
「規範についての信念」				
【内気・引っ込み思案】	.43 **	.34 **	.35 **	-.15 **
【授業中の落書き】	.45 **	.24 **	.46 **	-.41 **
【孤立児】	.30 **	.52 **	.42 **	-.15 **
【怠慢な清掃活動】	.47 **	.50 **	.39 **	-.32 **
「問題場面の児童との類似性」				
【内気・引っ込み思案】	-.10	-.07	-.10	.17 **
【授業中の落書き】	-.09	-.05	-.16	.18 **
【孤立児】	.06	-.14 *	-.17 **	.01
【怠慢な清掃活動】	-.17 **	-.15 **	-.01	.24 **

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

場面で教師が用いる言葉かけのうち、児童が求める言葉かけを検討した。その結果、「助言」の言葉かけを求めることが明らかとなった。西口(1997)によれば、児童との良好な関係をはかって問題場面での実践を行うためには、教師行動に関する児童からの要求を可能な限り留意することと、教師が統制をする正当な理由を伝

えて児童の規範意識を促進することが重要である。「助言」項目には、「～すると+(プラス)だよ」「～は大切なことだよ」など、教師の意見を述べる言葉かけが含まれている。これらは統制することの理由を明示する働きかけとなっている。今回、「助言」項目の言葉かけが、児童に求められていることが明らかとなった。ゆえに「助言」の言葉かけは、問題場面の教育実践に、有効な言葉かけといえるだろう。

「要望」項目の多くは、「助言」項目に比べると、言葉かけとしてはやや求められない傾向にあった。さらに「命令」項目の言葉かけは、「要望」項目よりも求められていない傾向が見られた。これら一連の結果からは、教師による統制的な意図が強い言葉かけほど、児童は教師に求めないということがわかる。ただ一方で、児童たちは、「承認」項目のように、統制的な意図のきわめて弱い言葉かけまで求めているわけではないことも示唆された。つまり、子どもたちは、必ずしも教師からの統制を全面的に避けているわけでもないことがわかる。

ただし注意すべきは、「承認」項目に含まれる「肯定(現状への積極的な肯定 えらいね)」「譲歩(全面的譲歩 まあいいか)」といった項目は、場面によっては、いわば皮肉や突き離しのニュアンスを含んでいるとも解釈できる。具体例としてあげれば、[孤立児]において、「おとなしくてえらいね」といった「肯定(現状への積極的な肯定 えらいね)」や、「外で遊んでほしいのだけど、まあいいか」といった「譲歩(全面的譲歩 まあいいか)」などである。

「承認」項目が児童に求められないのは、本来こうした場面で受容的な言葉かけを望まないという理由と、皮肉ともとれる言葉を避けたい

という理由の両者が考えられる。これを明らかにするには、さらなる研究が必要である。

(2) 児童が求める言葉かけの場面差と学年差

問題場面が異なると、種々の言葉かけを児童たちが教師に「言ってほしい」と思う程度はどのように異なるかを検討した。「要望」共通群の言葉かけでは学年による違いがみられ、5、6年生では概ね統制が実践されやすい場面ほど得点が高いことを示した。その一方で4年生においては、場面差がみられなかった。「要望」共通群に含まれる項目は、「指示(～してもらえるかな)」「忠告・意見(～してほしいのだけど)」といった、受け手側に統制的な印象を与える内容であった。高学年児童ほど、教師の振る舞いを絶対視しなくなり、統制が実践されにくい場面であるかどうかで、統制的行動への評価が変わるという西口(2001)の調査結果と一致している。

「命令」共通群の言葉かけでも、統制的行動が実践されやすい場面ほど、実際の統制を否定的に評価されにくいという結果が見られた。また、「要望」共通群と違い、場面と学年の交互作用が見られなかった。「罰の示唆」、「怒鳴り」といった「命令」は、統制的意図が強いため、教師の振る舞いを絶対視しがちな学年の低い児童ですら、[孤立]や[内気]で実践されると、場面に相応しくない言葉かけだという印象を受けるのだろう。

「助言」共通群の言葉かけについては、統制の実践がされにくい[孤立]において、児童の求める程度の高いことを示した。「命令」共通群、「要望」共通群とは逆の傾向である。「助言」共通群の言葉かけは、統制的な関わりであるものの、その意味内容から、受容的な意図も

伝わりやすい言葉かけと推察できる。このことから、[怠慢清掃]のような学級規範を逸脱した児童のいる場面よりも、[孤立]のような場面において、「助言」共通群の使用がより適切だと児童に判断されやすいのであろう。

「承認」共通群については、場面の統制のされやすさとの対応関係が明確でない。先述のように、統制的意図が弱いのみならず、いわば皮肉や突き離しのニュアンスも含んだ言葉かけだといえる。こうしたことから、解釈が困難な結果になったものと考えられる。「承認」共通群の言葉かけが、各場面でのどのように受け止められるかについては、再検討する余地がある。

(3) 児童の内的要因との関連

「教師への統制表出要求」では、4場面とも「命令」共通群との正相関、「要望」共通群と「助言」共通群とは一部の場面で正相関がみられ、「承認」共通群とは負相関が見られた。児童が受ける統制的な印象が、「命令」共通群の言葉かけで最も強く、以下「要望」、「助言」、「承認」共通群と続くことを反映している。

「規範についての信念」では、いずれの場面でも「命令」、「要望」、「助言」の各共通群との間で正相関、ならびに「承認」群との間で負相関が見られた。3つの共通群が、学級規範を遵守することを求める言葉かけ、そして「承認」共通群が規範の逸脱を容認する言葉かけと児童に受け止められていることを示している。

「問題場面の児童との類似性」では、一部の場面の「命令」、「要望」、「助言」の各共通群との間で弱い負相関、「承認」群との間で弱い正相関が見られた。場面の当事者になりうる児童が、教師からの統制をできるだけ避けたいと思っていることが反映された結果だといえる。

【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)
- 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 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.
- 岡本慎一郎 1994 状況と言語表現 木下富雄・吉田民人(編) 応用心理学講座4 記号と情報の行動科学 福村出版 Pp.20-44.
- 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