

# 主体的で自律的な学級集団を作る教師の発話の分析

藤田 暁子

秋光 恵子

## 1 研究目的

どのような学級経営を行うかは、子どもの構成や学年、教師の経験・信念等によって様々であると考えられる。しかし、子どもたち一人ひとりが主体的に活動し、やがては自律的な学級集団となるよう指導することの重要性は、誰もが認めるところであろう。これに関して蘭・高橋(2008)は、教師の制御と生徒の作動から学級集団を4つのタイプに分類し、教師が生徒の自律的な動きを認め、生徒が自己決定権を持って集団の中で新たな自己を形成できる学級集団を「自己組織化型学級」としている。そのような学級となるためには、生徒一人ひとりが新たな自己を形成するためのルールが必要であるという(蘭・高橋, 2008)。このルールを学級規範と捉え、岸野・無藤(2009)や松尾・丸野(2007)の研究からは、学級の中に規範を定着させ浸透させるためには担任教師がはっきりとした「信念」や「意図」を持つことが重要であることが明らかにされている。また Deci&Ryan(1980)および Deci, Schwartz, Sheinman&Ryan(1981)は、「信念」や「意図」は教師の態度となって現れるものであり、教師の「自律性支援」の態度が子どもの内発的動機付けを高めるとしている。鹿毛・上淵・大家(1997)はこの理論に基づき、Deci ら(1981)の開発した教師志向性質問紙(P S Q : The Problems in Schools Questionnaire)を用いて研究を行ったところ、自律性支援の信念が強い教師はその信念が相対的に弱い教師よりも、子どもの積極的な授業参加を促していることが明らかになった。したがって、子どもの主体性を高め、自律的な学級集団へとつながるような「動的な秩序」(蘭・高橋, 2008)をもたらすルールを教室に導入し、定着させるためには、まずは教師の強い自律性支援の信念が重要だと言えよう。

教師の働きかけに関する先行研究において、教師の働きかけとその背景にある教師の信念との関連を取り上げた研究は多くはなく、そのほとんどは授業場面での教師の発話や子どもの行動に焦点を当てたものである(例えば鹿毛ら, 1997)。しかし、学級の主体的・自律的な活動は、教師が主導する授業中よりも授業以外での場面において発現しやすいと思われる。そこで本研究では、授業中以外の学級活動場面における教師の発話に注目し、主体的で自律的に活動していく子どもたちの学級集団が教師のどのような発話で作られていくのかについて、談話分析の方法を用いて明らかにするとともに、そのような発話と教師の信念との関連についても検討することを目的とする。

## 2 研究方法

### (1) 調査対象者

H 県内公立小学校 3 年生 3 学級および 4 年生 3 学級と観察対象学級の担任教師

### (2) 調査時期

2013 年 1 月中旬～2013 年 2 月下旬

### (3) 映像と音声の記録

観察対象学級では学校長と学級担任および保護者の同意を得たうえで、各学級3日間ずつ授業時間以外の映像と音声を記録した。教室全体を映せるよう教室後方にビデオカメラ1台を設置し、授業以外の学校生活の様子、すなわち朝の登校後の休み時間から終わりの会の終了までを映像と音声を記録した。なお、撮影は教室内でのみ行い、対象学級ではない子どもが映る可能性のある場面では撮影していない。補助的にフィールドノートをつけ、場面の詳細を把握できるようにした。授業については今回の調査対象から外したため撮影は行わず、可能な限り授業観察を行った。

### (4) 担任教師の信念について

観察対象学級の担任教師には面接を個別で実施し、教師志向性尺度(P S Q; 鹿毛ら, 1997)への回答とインタビューに協力を求めた。

#### ①インタビュー

質問の柱は「学級集団づくりにおいて、どのようなねらいを持っているか」「学級のルールはあるか」「ルールが守られていない場合、教師はどうするか」であった。最初に具体的なねらいやルールを尋ねたうえで、さらに詳細な質問をすることで各教諭の信念や意図が語られるように工夫した。これらに加えて、学級の様子の観察において各学級に特徴的に見られた内容についても尋ねた。その学級において特徴的な様子には、担任教師の意図や働きかけの影響が現れていると考えられたからである。面接内容は各担任の同意を得てICレコーダーに記録した。ただし1名からは同意を得ることができなかったため、文字記録のみである。

#### ②教師志向性尺度

本研究では主体的・自律的な学級を育む教師の信念を教師志向性尺度(P S Q)によって測定した。P S QはDeciら(1981)が開発し、鹿毛ら(1997)が日本の実情に合うよう翻訳した尺度であり、子どもに関する問題場면을描写した4つの短いストーリーのそれぞれに示されている4つの対処方法の適切さについて7段階で評価するものである。4つの対処方法とは自律性支援の信念を反映した「高程度に自律性支援的な対処(HA)」と「中程度に自律性支援的な対処(MA)」、さらに自律性支援の信念対極としての行動制御の信念を反映した「高程度に行動制御的な対処(HC)」と「中程度に行動制御的な対処(MC)」であるが、鹿毛ら(1997)の結果から、P S Qは教師の行動制御的な面ではなく、自律性支援の志向性の高さを測るものとして位置づけられている。

## 3 結果と考察

担任教師への面接から得られた語りを整理し、P S Q得点および学級の様子との関連を検討した。学級の様子については、担任教師の指示ではなく児童自身の判断によって学級全体が活動を進めているような出来事に注目して教師と子どもの発話と行動を取り出し、カテゴリーに分類した。分類には清水・内田(2001)のカテゴリーを参考にした。

担任教師6名のP S Q得点は3.50点から8.25点(平均値6.45、標準偏差1.62)であった。P S Qの得点範囲は-18~+18であり、値が大きいほど自律性支援の志向性が高いことを

意味し、負の値である場合に自律性支援よりも行動制御の志向性が強いとみなされるため、得点のバラツキはあるものの6名全員が行動制御よりも自律性支援の志向性が強いことが示された。面接においては、6名の担任教師はそれぞれに自身の学級のねらいを語ったが、その中でもP S Q得点が相対的に高かった2名の教諭の語りは非常に明快であり、それをねらいとするに至った教諭自身の考えなども含めて詳細に話されたことが特徴的であった。

ビデオ記録された学級の様子について、朝学習や朝の会の「開始者が誰か」に注目して整理したところ、P S Q得点が相対的に高かった教諭の学級では、児童全体を見守っているものの、会の進行のほとんど全てを係の児童に任せていることが特徴的であった。また、授業が始まる時の着席の様子に注目して整理したところ、やはりP S Q得点が相対的に高かった教諭の学級では、時計を見て子どもが自ら判断する、子ども同士で声を掛け合うことが着席のきっかけとなっていた。P S Q得点が相対的に高かった教諭の声かけは児童が時間に注意を向けるきっかけになるような間接的なものであり、「時間だいじょうぶ?あと\*\*秒?」「(教室の壁にある時計を見ながら)時間見てよー」「もうチャイム鳴りましたよー」「もう行ったほうがいいよ」など、児童を時間に注目させるような発話であった。これらの児童と担任教師の行動の分析から、P S Q得点が相対的に高かった教諭の学級では教師が自律性支援を積極的に行っており、学級全体が子どもの主体的・自律的な行動で動いていることがわかった。

そこで改めてP S Q得点が相対的に高かった2名の教諭の学級に焦点を当て、まず児童の発話プロトコルを検討した。朝学習の場面においては、係の児童らでプリントに取り組む時間の延長を担任教師に指示を仰ぐことなく協議・決定した様子〈事例1〉や、担任教師不在の朝の会において発生したトラブルに対して、児童らが混乱することなく議論・決定して会を進行させた様子といった、児童の主体的・自律的な様子が確認された。相対的に高かった2名の教諭のうち3年生A教諭の事例の発話プロトコルを示す。

〈事例1〉朝学習の場面である。朝学習の開始の際、学習係の児童4名がタイマーを5分間セットした。5分後タイマーのアラームが鳴り、学習係の児童4名が教卓付近に集まった。担任教師は朝学習の間、1時間目の国語の準備で板書をしている。

No. 発話者および行動

1-1 係以外の児童 まだまだ。まだ終わってない。

1-2 学習係の児童 まだ終わってない?

1-3 学習係の児童 (全員に対して)まだ終わってない人はいませんか。

1-4 (ほとんどの児童が手をあげる)

1-5 学習係の児童 多い、多い。

1-6 学習係の児童 3分やんな?

1-7 学習係の児童 届かない(と、先生が黒板の最上部にあげていたタイマーに手を伸ばす)

1-8 係以外の児童 こっち先やるん?(こっちとは、朝学習プリントが終わったらすることになっている生活チェックを指す)

1-9 (先生、だまってタイマーを学習係の児童の手の届く位置に戻す。ふたたび板書を続け

る。)

- 1-10 係以外の児童 やっていいん?
- 1-11 係以外の児童 生活チェックまだやってへん。
- 1-12 学習係の児童 3分?
- 1-13 学習係の児童 3分…
- 1-14 学習係の児童 (全員に対して)3分延長します。
- 1-15 (学習係の児童、タイマーをスタートさせて黒板に貼る)
- 1-16 (学習係の児童ら、自席に戻る)

「学級の子どもたちのほとんどがまだプリントをやり終えていない」という状況に際し、担任教師を含めた学級全体が「学習係が進行させる」という学級のルールに則り、「さらに3分間の延長の決定」をしたのは極めて自律的な態度と言えるだろう。担任教師は黙って聞きながらも、学習係の児童の様子には注意を払っており、タイマーを取ってやっている(1-9)。自律性支援的な態度といえる。

次に担任教師の発話内容を分析したところ、P S Q得点が相対的に高かった教師に特徴的に見られたのは、「謝罪」「促し」「賞賛」「児童の力に任せる・借りる」の発話であった。これらが出現した場面の発話プロトコルを検討した結果、そのような発話は教師の自律性支援の信念が表出されたものであり、児童の主体性・自律性の育成に寄与しているものであると考えられた。以下にその事例のひとつを示す。

〈事例2〉3年生A教諭の学級では、その日の総合的な学習の時間に防災かるたを1クラス1セット作るようになっており、そのことについて、朝の会での「先生のお話」で説明する場面である。

#### No. 発話者および行動

- 2-1 担任教師 できる人は二枚目に挑戦してもらわないと。いや、できる人は、やで。一枚目で苦労する人だっておるわけやから。
- 2-2 児童 がんばる
- 2-3 児童全体 (口々に言う)
- 2-4 担任教師 聞いて(おしゃべりがやむ)。全員が「あ」やったらあかんやろ?
- 2-5 児童全体 (笑う)
- 2-6 担任教師 全員が「い」でもだめでしょ。だから、あいうえお、かきくけこ、全員がそれぞれバラバラを考えないといけないんで、もしかしたら…、\*\*\*さん、手遊びやめた方がええな(手遊びをしている児童に注意する)、もしかしたらねー、自分が出にくいやつにあたる可能性だってあるわけ。ね、「ふ」やったら、ふ、ふ、なんやろなー、って困るやつがあるかもしれへん。
- 2-7 児童 ふー、ふー(ふ、から始まる文章を考えている)
- 2-8 担任教師 だから、ちょっと、えー、先生も考えてはきたんやけど、先生が考えてもなかなかどんな言葉があるかなーというのは、難しいのがありましたので、そこは君たちのやわらかい頭で、

2-9 児童 くにゃくにゃ(担任教師の「やわらかい」という言葉に反応して)

2-10 担任教師 先生よりも多分君たちの方が出るかなーと思うので、みんなで考えていきましょう。

弓削・新井(2009)は教師の指導行動を12のカテゴリーに分類した中で、「児童の力に任せる・借りる」カテゴリーを「教師にはどうにもならない課題を児童らに頼んだり、任せたりして課題に取り組ませる」行動と定義し、課題達成機能をもつとしている。ここでは、A教諭は児童らに「任せる」発話(2-8, 2-10)をした後でさらに「みんなで考えていきましょう」という発話をしている(2-10)。このことによって、教師にはどうにもならない課題という意味合いよりも、ひとりだけではなく学級集団として取り組む課題であることを強調した発話となっていると言えよう。そして、もし課題に対して難しさを感じる児童がいたとしても、学級全体で課題達成を目指そうとしていることを児童に示したと捉えられる。

#### 4 まとめ

これらの研究結果について2014年度日本教育心理学会第56回総会においてポスター発表を行った。その中で、多くのご意見や示唆を得ることができた。例えば、主体的であり自律的な学級集団ということが先生と児童・生徒という関係でどこまで追究することができるのか。先生という指導者がいる限り、子どもの学級集団は自律的と言えるのか。これらは、研究を進める上で極めて重要な課題のひとつであろう。しかし、個々の児童・生徒の主体性や自律性の発達には「学級集団の中で育まれるものである」という教師の信念が必要であるという示唆は、本研究だけでなく先行研究からも確認することができた。教師が学級集団に対して、どのような働きかけをするか。Deci & Ryan(1980)やDeci, Schwartz, Sheinman & Ryan(1981)は、毎日毎時間の担任教師の発話や行動は教師の信念から生み出されると指摘している。一人ひとりの児童・生徒の主体性や自律性の発達を望むのであれば、教師が自身の学級集団に対する信念が大きく関わっていることを知り、自身の信念を確認し、それが子どもに伝わるような働きかけを考えていくことが重要であろう。

#### 5 引用文献

蘭千壽・高橋知己 2008 自己組織化する学級 誠信書房

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1980 The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol.13). New York: Academic Press.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. 1981 An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ 1997 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 *教育心理学研究*, 45(2), 192-202.

- 岸野麻衣・無藤 隆 2009 学級規範の導入と定着に向けた教師の働きかけ—小学校 3 年生の教室における学級目標の標語の使用過程の分析— 教育心理学研究, 57, 407-418.
- 松尾剛・丸野俊一 2007 子どもが主体的に考え, 学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルール of 共有過程の分析を通じて— 教育心理学研究, 55(1), 93-105.
- 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.
- 弓削洋子・新井希和子 2009 教師に期待される矛盾した 2 つの指導性に対応する指導行動カテゴリー作成の試み 愛知教育大学研究報告, 58, 125-131.