

特定児童に対する教師の指導行動に関する研究 (Ⅲ)

日景 紗織 (小野学園女子中学・高等学校)
石田 靖彦 (愛知教育大学 学校教育講座)

A study on teacher's guidance behaviors to pupils who need individual guidance (Ⅲ)

Saori HIKAGE (ONO Junior and Senior High School)
Yasuhiko ISHIDA (Department of School Education (Psychology), Aichi University of Education)

要約 本研究の目的は、配慮や指導が必要である児童への教師の指導行動に対し、学級の他の児童はどのような指導行動を期待しているのか、その影響要因として、所属する学級雰囲気認識の違いが期待する指導行動に影響を及ぼすかを検討することであった。学級雰囲気認識の測定を行い、因子分析の結果、児童が認識している学級の雰囲気には「規律」と「活発・協和」の2つの側面があることが示された。そして、学級雰囲気認識の違いによって、教師に対する児童の期待に差が生じる指導行動があることが明らかとなった。このことから、学級の雰囲気作りを工夫することによって、教師の指導行動に対し偏った印象を持たず、特定の児童に対する個別指導が行いやすい学級環境にすることができる可能性が高いことが示された。

Keywords : 特別な指導や配慮を必要とする児童, 児童が教師に期待する指導行動, 学級雰囲気

問題と目的

太田・石田(2009)では、小学校教師がどのような特徴を持つ児童に特別な指導や配慮が必要と考えているかを明らかにし、「不適切行動児」、「多動児」、「友人関係不適応児」、「消極児」、「孤立児」、「感情不制御児」、「規則不適応児」に集約されることが示された。そして、これら7人の児童に対する指導行動について、現職教員に対する自由記述調査を実施し、教師の具体的な指導行動が明らかとなった。

日景・石田(2011)では、上記の7人の児童をそれぞれの特徴の差がより明確になるように、学級のルールに対して、故意に不適切な行動をする「規則不適応児童」、何かしらの障害を抱え、学級で不適応な行動をしてしまう「多動児」、友人関係において問題を抱える「孤立児」の3グループに区分した。そして、配慮や指導が必要であるこれら3人の児童への教師の指導行動に対し、学級の他の児童はどのような指導行動を期待しているのかを、教師が実際に行っている指導行動と比較し検討した。その結果、教師の実際の指導行動と児童の期待との間に違いが見られることが明らかとなり、想定させた児童の特徴に応じて、児童が教師に期待する指導行動が異なることも示された。また、児童が期待する指導行動の違いに、調査対象者が3人の想定児童と同じような傾向を持つかが影響しているかに着目し検討を行った。その結果、規則不適応児では、非類似児童よりも類似児童の方が教師に優しい指導行動を求めるといったように非類似児童よりも類似児童の方が、想定させた児童の特徴に応じて、想定児童に対する援助や配慮を求める傾向がある

ことが示された。

本研究では、児童が日々過ごしている学級に着目し、所属する学級の雰囲気認識の違いが、配慮や指導が必要である児童への教師に求める指導行動に影響を及ぼすかを検討する。

学級、教師の在り方について

学校の活動の多くが学級単位で行われるため、児童の対人関係は学級内の対人関係に限定されやすい。河村(2005)は、生活の場である学級集団は、子どもたちにとっての社会であると述べている。他の児童との関わりの中で様々な経験をすることによって、児童の社会性が育成される「学級」という集団は学校での教育に重要な意味と役割を持っている。

学級活動において教師は、児童の学習目標を定め、学校生活の規範を設定するリーダーである。淵上(2000)は、教師は学級の様々な活動や児童の多様な能力の伸長だけでなく、学級全体の雰囲気や他の児童との関係をも決定すると述べている。教師と児童の関係は様々な視点から研究がなされており、教師の指導行動が、児童に対して様々な影響を与えることが示されてきた。浜名・北山(1988)は、教師の指導態度が児童に及ぼす影響に関する先行研究を概観した結果、学級における児童の態度や行動と肯定的な関係を示す教師の態度は、Rogersがカウンセラーに必要な態度的要因としてあげた「無条件の肯定的配慮、一致性、共感的理解」の3つであるとしている。教師が受容、共感的な指導行動や態度を身に付け学級活動に活かすことが、児童の肯定的な学級活動を促進し、学級に対する満足感や適応を高める要因であることが示唆される。

しかし、学級には様々な特性を持った児童が在籍している。嶋村・竹田・森下(1998)は、教師の指導行動に対する児童の認知の仕方を学級適応との関係から検討し、個々の児童によって教師の指導行動が異なって受け取られることを明らかにしている。児童によって教師の指導行動に対する認知は様々であり、教師の指導行動への評価の低い児童に対して教師が意図的な働きかけを行うことは、学級経営を行う際に重要な要因の一つであると考えられる。

特定の児童に対する教師の指導行動について

教師の指導行動に対し、評価の低い児童を対象として意図的な働きかけを行った研究に浜名・松本(1993)と上田(1999)の研究が挙げられる。浜名・松本(1993)では、教師が対象児童に対して受容的・共感的な態度に裏打ちされた特定の行動を意図的に増加させることにより、対象児童の学級適応感が増加し、教師や級友との関係、学習意欲などが肯定的な方向に変化することが明らかになった。上田(1999)の研究では、特定の児童に対する支援行動「励ます、見守る、ほめる」を問題解決学習の際に実施し、対象児童の自己概念や学級適応が肯定的に変化することが明らかになった。

一方、これらの研究では、意図的な指導行動が向けられていない児童にも変化が見られた。浜名・松本(1993)の研究では、対象児童に対する級友からの受容の程度が肯定的な方向に変化した。上田(1999)の研究では、他の児童においても自己概念や学級適応が肯定的に変化し、学級全体として「他児との競争意識の変化」が減少方向に変化している。意図的な指導行動が向けられていない児童にも、特定児童に対する指導行動や態度が影響を与えていることが明らかとなった。学級集団における教師と児童との関係は、一人対多数である。教師に対していくつもの目が向けられている「学級」という集団の中で、児童は自己に直接向けられる指導行動だけではなく、他の児童への働きかけを感じ、教師を評価していると考えられる。

学級の「個」と「全体」に対する指導について

河村(2005)が、1990年代から、児童に対し個別の対応が教師の教育実践の中で大きな比重を占めるようになってきたと述べているように、児童・生徒の障害の重度、重複化や多様化、より軽度の障害のある児童・生徒への対応や、早期からの教育的対応に関する要望の高まり、高等部への進学率の上昇、卒業後の進路の多様化、ノーマライゼーションの進展などが進んでいる。特別支援教育はこのような動向を踏まえ、一人一人の教育的ニーズを踏まえて適切な教育を行うという考え方にに基づき、障害児の普通学級在籍を中心とした指導体系を実施している。障害を抱える児童への対応や、学級未成立、学級崩壊へとつながる荒れる児童への対応など、学級内の「個」に対する指導が注目

されており、児童一人一人に対応する指導力が教師に求められている。しかし、学級は「集団」であり、「個」の寄せ集めではない。学級経営とは、学級内の「個」に対する個別指導と、学級「全体」に対する一斉指導とを両立させることである。

加藤・大久保(2005)は、注目されやすい問題生徒ではなく、問題行動をしていない学級の他の生徒に着目した。その結果、学級が荒れることによって、一般生徒と教師との関係が悪化し、それが彼らの規範意識に影響し、学級の雰囲気さがさらに悪化するという悪循環に陥る可能性が明らかとなった。ある特定の児童に対する配慮や指導だけではなく、学級の他の児童を意識し、学級における一斉指導の中に特定の児童への教師の配慮や指導目的を内包化させることが、学級をまとめる上で重要であるといえる。

教師の指導行動と児童が期待する指導行動について

河村(2005)は、様々なタイプの特定児童の事例を取り挙げて、指導が必要な児童への対応と学級全体への対応をまとめている。個別指導と一斉指導との一体化が求められる中、教師は学級の他の児童に対してどのような配慮や指導を行うべきなのだろうか。

個別指導を行う際の注意点は、教師の注意が特定の児童に向けられることにより、他の児童が「ひいき」、「ずるい」といった偏った印象を抱いたり、教師の気を引こうとして別の問題を引き起こしたりするようになり、学級の秩序が崩れてしまうことである。児童が教師に期待している指導行動を教師が把握することで、児童とのすれ違いが生じる前に、他の児童への配慮や指導を行うことができるのではないだろうか。

しかし、藤村・河村(2001)で示されたように、たとえベテランの教師であっても児童の諸側面について正確に把握しているとは限らない。つまり、教師は児童が教師の指導行動をどのように捉えているのかについて、正確に把握できているとは限らないのである。

児童が期待する指導行動への影響要因について

日景・石田(2011)では、特に配慮や指導が必要である児童への教師の指導行動に対して、学級の他の児童はどのような指導行動を教師に期待しているのかについて検討を行い、教師に期待する指導行動の個人差に影響する要因の1つとして、想定させた児童との類似性に着目し検討を行った。本研究では、調査対象者が所属する学級の雰囲気に対する認識が教師の指導行動への期待に影響しているかに着目する。

児童が自分の学級に対して感じている学級の雰囲気は、多くの要因によって規定される。しかし、学級担任制である小学校では、担任教師の在り方が、かなり大きな影響力を持つといえる(小嶋・森下, 2004)。よって、教師の指導行動を通して教師の児童に求める規範意識が学級の雰囲気に反映し、教師-児童関係や児童同士の対人関係に影響を与えられられる。こ

のことから、児童が自分の学級に対して感じている学級雰囲気に着目し、学級雰囲気の認識の違いにより、教師に期待する指導行動の違いが見られるか検討する。

学級集団全体の状態を把握するための概念として、学級風土と学級雰囲気が挙げられる。両者は類似した概念であり、定義は様々である。塚本（1998）は、学級風土とは、学級構成員の学級における、ある程度持続的な感情、態度や行動の学級全体としての傾向のことであり、外見的側面であるとしている。そして学級雰囲気とは、大多数の学級構成員の感情、態度、行動傾向などから構成員または外部が受ける学級全体についての概括的な印象のことであり、内潜的・評価的側面であるとしている。一方、三島・宇野（2004）は、学級風土と学級雰囲気は「学級構成員の相互作用によって学級内に醸成される一定の気分であり、学級活動全般にわたる総合的、全体的な特徴」として、同義の概念として捉えている。

本研究では、児童が所属する学級の状態についてどのような認識を持っているかを検討し、教師がどのような雰囲気作りを実践することが有効であるかを明らかにすることを目的としている。よって、学級風土と学級雰囲気を「学級活動全般にわたる総合的、全体的な特徴」として同義の概念とした三島・宇野（2004）の捉え方に基づき、検討していくことにする。

学級風土に関する研究は、伊藤・松井（2001）が実践をもとに尺度を構成し、「関係性」、「個人発達と目標志向」、「組織の維持と変化」の3領域に整理し「学級風土質問紙」を作成した（伊藤・松井，1998；伊藤，1999）。この尺度は、学級の具体的な状態を問う質問項目から構成されている。また、三島・宇野（2004）は、学級の状態を具体的に問い、学級の望ましい状態が明示された、教師が作り上げたいと望む学級の雰囲気によって構成された「学級雰囲気尺度」を作成した。本研究では、両尺度を参考とし、学級雰囲気尺度を作成する。

本研究の目的と流れ

以上のことを踏まえ、本研究は、学級経営を行う際に、特に配慮や指導が必要である児童への教師の指導行動に対し、学級の他の児童はどのような指導行動を期待しているのか、児童の期待の個人差に影響する要因として、調査対象者が所属する学級雰囲気の認識の違いを取り上げ、それらがどのような影響を及ぼすかについて明らかにすることを目的とする。

方法

調査対象および調査時期 児童は公立小学校の5・6年生280名。調査は2005年7月～10月に実施した。

質問紙の構成

(1) 想定させる児童と児童に対する指導行動 ある児童の特徴についての記述を読み、その児童がどのよ

うな人物であるかを想定した上で、指導行動の記述を読み、自分と同じ学級に想定児童が所属していたならば、その指導行動を担任教師にどの程度してほしいと期待するかを回答する形式である。

想定させる児童の特徴 太田・石田（2009）より、教師が特に指導や配慮が必要であると感じる「不適切行動児」、「多動児」、「友人関係不適応児」、「消極児」、「孤立児」、「感情不制御児」、「規則不適応児」の7人の児童を、想定させる児童の特徴の差がより明確になるよう「規則不適応児」、「多動児」、「孤立児」の3グループに区分し、3人の児童に対する教師の指導行動を選出した。

1) 規則不適応児の特徴の記述 「たろう君は、授業中や給食の時間、そうじの時間にクラスの友だちを笑わせようとして、わざと悪ふざけをします。たろう君がしていることは、みんなで決めた学級のきまりをやぶっています。」

2) 多動児の特徴の記述 「じろう君は、授業中に自分の席でじっとすわってることができません。授業や先生の話に集中することができなくて、きょろきょろまわりを見たり、授業と関係のないことをしたり、席を立ったりしてしまいます。」

3) 孤立児の特徴の記述 「はなこさんは、とてもおとなしい子です。自分から友だちに声をかけることが苦手なので、一人でいることが多いようです。」

手続き 3人の特定児童に対する指導行動について、教師に期待する程度を「先生にとってもしてほしい：4」～「してほしくない：1」の4段階で回答を求めた。

(2) 学級雰囲気の測定 伊藤・松井（2001）の学級風土尺度と、三島・宇野（2004）の学級雰囲気尺度を参考に、小学校教師とともに検討し、学級の雰囲気を測る尺度として20項目を作成した。各項目に対し自分が所属する学級の雰囲気にあてはまるかどうか「そう思う：5」～「まったくそう思わない：1」の5段階で回答を求めた。

結果と考察

因子分析 学級雰囲気尺度20項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の減少勾配を確認し、2因子構造が妥当であると考えられたため、2因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。その結果、共通性の低い4項目を分析から除外し、再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った。2項目が因子負荷量.40を示さなかったため、この2項目を分析から除外し、再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った。Promax回転後の最終的な共通性、因子パターンと因子間相関をTable 1に示す。

Table 1 学級雰囲気尺度の因子分析結果 (Promax 回転後の因子パターン)

	I	II	共通性
< I 活発・協和因子 (8項目 $\alpha = .79$) >			
運動やスポーツがすきで、元気な人がたくさんいます。	.78	-.23	.44
授業中、たくさんの人が意見を言います。	.55	-.03	.29
人の気持ちがわかる、やさしい子がたくさんいます。	.55	.22	.49
クラスがもっとよくなってほしいと考えている人が、たくさんいます。	.54	-.14	.22
体育や勉強などでできないことがあったとき、教えあいます。	.54	.10	.36
みんなは、運動会などの行事を一生けんめいがんばります。	.50	.07	.30
みんなは、学級の係活動や委員会活動を一生けんめいがんばります。	.50	.32	.54
このクラスでは、話し合いのとき、自分が思っていることを、えんりよせずに言えます。	.41	.12	.23
< II 規律因子 (6項目 $\alpha = .75$) >			
学級のきまりやクラスのもんなで決めたことを守ります。	-.17	.82	.53
みんなは、先生の話や発表する人の話を、静かに聞けます。	-.03	.68	.44
みんなは、授業中、一生けんめい勉強します。	-.01	.64	.40
みんなは、ほうが終わる合図(音楽やチャイム)になると、遊びをやめます。	-.05	.51	.23
みんなは、発表をまちがえた人やできないことのある人を、笑ったりからかったりしません。	.05	.45	.23
力の強い子や人気のある子が、悪いことをしたときにも、注意できます。	.22	.41	.32
	因子間相関		
	I	II	
	I	-.60	
	II	—	

第1因子は8項目で構成された。運動や学習、行事に活発に取り組んでいるという内容の項目と、児童が心を合わせ仲良くしている温かい関係性を示す内容の項目で構成されていることから、「活発・協和」因子と命名した。第2因子は6項目で構成された。決まりやモラルに従っているかという内容の項目が高い負荷量を示していたため「規律」因子と命名した。

尺度の内的整合性を検討するために下位尺度の α 係数を算出したところ、「活発・協和」で $\alpha = .79$ 、「規律」で $\alpha = .75$ と十分な値が得られた。また、学級雰囲気尺度の2つの下位尺度は有意な正の相関を示した (Table 2 参照)。

Table 2 学級雰囲気尺度の下位尺度間相関と

平均、中央値、SD、 α 係数

	活発・協和	規律	平均	中央値	SD	α
活発・協和	—	.53 **	3.86	3.88	.65	.79
規律		—	3.33	3.33	.75	.75

** $p < .01$

分散分析 学級雰囲気尺度の2つの下位尺度について、該当する項目を単純合計し項目数で割った値をそれぞれ「活発・協和」得点 (平均3.86, 中央値3.88, $SD = 0.65$) と「規律」得点 (平均3.33, 中央値3.33, $SD = 0.75$) とした。

「活発・協和」得点の中央値3.88と「規律」得点の中央値3.33を基準として、それぞれ「活発・協和」高

群と低群、「規律」高群と低群に分類した。そして、「活発・協和」高・低群と「規律」高・低群を独立変数、規則不適応児、多動児、孤立児への教師の指導行動に対する児童の期待度を従属変数とした 2×2 の分散分析を行った。

なお「活発・協和」低・「規律」低群は103名、「活発・協和」低・「規律」高群は29名、「活発・協和」高・「規律」低群は35名、「活発・協和」高・「規律」高群は87名であった結果を Table 3~5, Figure 1~2 に示す。

1) 規則不適応児

「悪ふざけや学級の決まりを守らないことについて、みんなで話し合う」という指導行動に「規律」の主効果が見られ、規律を高く認識している児童ほど、有意に高い得点を示した ($F(1, 250) = 11.40, p < .001$)。さらにこの指導行動では、交互作用の傾向が見られた ($F(1, 250) = 3.33, p < .10$)。そこでこの交互作用について、単純主効果の検定を行った。その結果、「活発・協和」低群において「規則」の単純主効果と、「規律」低群において「活発・協和」の単純主効果が有意であった (それぞれ ($F(1, 250) = 12.90, p < .001$; ($F(1, 250) = 4.62, p < .05$))。「規律」の主効果が見られたことより、「悪ふざけや学級の決まりを守らないことについて、みんなで話し合う」という指導行動において、学級の雰囲気を規律正しい学級であると認識している児童ほど、規則不適応児を学級全体の問題をして捉え、みんなで話し合う機会を持つことも必要だと考える傾向が高いことが明らかとなった。

Table 3 「活発・協和」低群・高群と「規律」低群・高群の各得点と分散分析結果（たろう：規則不適応児）

	規律 低		規律 高		主効果		交互作用
	活発・協和	低	高	低	高	規律	
たろう君に、学級のきまりを守らないのは、いけないことだと、きつくしかる。	3.07 (0.65)	3.11 (0.68)	3.10 (0.67)	3.07 (0.80)	0.00	0.00	0.15
たろう君に、学級のきまりを守らないのは、いけないことだと、やさしく注意する。	2.53 (0.92)	2.80 (0.99)	2.69 (0.89)	2.85 (1.07)	0.52	2.25	0.14
クラスの子にたろう君が悪ふざけても、相手にしないように注意する。	2.86 (0.97)	2.66 (0.87)	2.76 (0.99)	2.86 (0.93)	0.13	0.14	1.28
どうしてそういうことをするのか、たろう君の話をちゃんと聞く。	3.27 (0.93)	3.51 (0.92)	3.52 (0.78)	3.64 (0.71)	2.34	2.26	0.22
注意しない。そのまましておく。	1.59 (0.86)	1.69 (0.90)	1.86 (1.03)	1.56 (0.97)	0.30	0.59	2.14
学級のきまりをやぶったので、たろう君に何かばつを与える。	2.00 (0.89)	1.77 (1.03)	1.97 (0.98)	2.00 (0.94)	0.51	0.51	0.94
悪ふざけや学級のきまりを守らないことについて、みんなで話し合う。	2.63 (1.04)	3.03 (1.04)	3.34 (0.72)	3.24 (0.85)	11.40 ***	1.15	3.33 †

上段：平均値、下段：標準偏差 *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ + $p < .10$

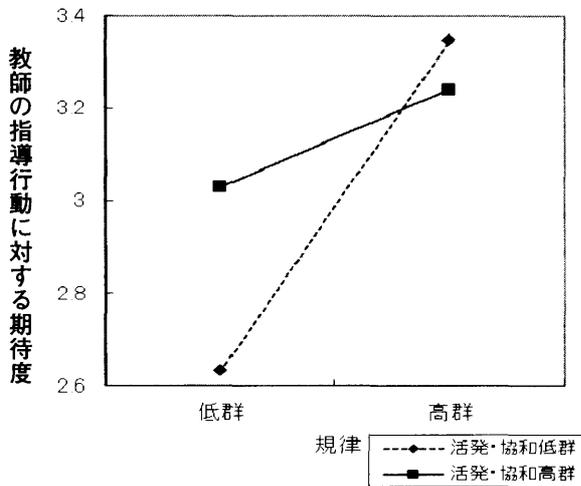


Figure 1 規則不適応児に対する「悪ふざけや学級の決まりを守らないことについて、みんなで話し合う」の交互作用

また、この指導行動では交互作用が見られた。「活発・協和」を低く認識し、活発な活動や児童同士の対人関係が希薄であると捉えている児童でも、「規律」を高く認識している児童は、「規律」を低く認識している児童よりも、規則不適応児の問題をみんなの問題として捉えようという傾向が強い。そして、「規律」を低く認識し、学級活動が規律正しいとはあまり感じていない児童でも、「活発・協和」を高く認識している児童は、「活発・協和」を低く認識している児童よりも、みんなの問題として捉えようという傾向がある。

つまり、学級の雰囲気について「活発・協和」か「規律」のどちらかを高く認識している児童は、みんなで話し合うという指導行動に対して期待する程度が高くなっており、どちらも低く認識している児童の教師に対する期待の程度は最も低くなっている。自分の学級に対して、あまり規律正しくない、活発な活動や

児童同士の対人関係が希薄であると感じている児童は、規則不適応児の問題をみんなで話し合いたいとはあまり思っていない。教師がしっかりと対応すればよいと考える傾向がある。

確かに規則不適応児の行動は、他者に迷惑をかけるような行動であり、関わりたくないと感じているのかもしれない。しかし、学級の構成員である児童が学級の中で起こっている問題に無関心であることは望ましくない。教師は状況により、学級の規則を破っている児童の問題を学級全体の問題として指導を行うことがある。他者に対する指導を児童にとっても意味のある指導とするために、「活発・協和」や「規律」を高めるような学級の雰囲気作りが有効な手段であることが示された。

規則不適応児に対する他の指導行動では有意な結果は見られなかった。しかし、規則不適応児の問題を学級全体の問題をして扱うか否かには、学級雰囲気の認識の違いによる差が見られることが明らかとなった。

2) 多動児

「席にすわって、授業の課題をきちんとやるようにじろろう君にやさしく注意する」という指導行動に「規律」の主効果が見られ、規律を高く認識している児童ほど、有意に高い得点を示した ($F(1, 250) = 5.03, p < .05$)。このことから、学級の雰囲気を規律正しいと認識している児童ほど、教師に対して、多動児には優しく指導をしてほしいと期待する傾向があることが示された。

「じつとすわって勉強をやることができたなら、じろろう君をほめてあげる」という指導行動には、交互作用の傾向が見られた ($F(1, 250) = 2.71, p < .10$)。そこでこの交互作用について、単純主効果の検定を行った。その結果、「活発・協和」高群において、「規律」の単純主効果が有意であり、「規律」高群において、「活発・協和」の単純主効果の傾向が見られた (それぞれ、 $F(1, 250) = 3.94, p < .05$; $F(1, 250) = 2.87, p < .10$)。

Table 4 「活発・協和」低群・高群と「規律」低群・高群の各得点と分散分析結果 (じろう: 多動児)

	規律 低		規律 高		主効果		交互作用
	活発・協和	低	高	低	高	規律	
じろう君は、なかなか勉強に集中できないので、先生がやることをこまかく教える。	2.85 (0.82)	2.77 (0.94)	2.86 (0.88)	2.86 (0.89)	0.15	0.11	0.11
じっとすわって、勉強をやることができたなら、じろう君をほめてあげる。	2.94 (0.95)	2.83 (1.10)	2.86 (1.06)	3.22 (0.95)	1.18	0.73	2.71 [†]
席にすわって、勉強をきちんとやるようにじろう君をしかる。	2.83 (0.73)	2.71 (0.99)	2.69 (0.71)	2.74 (0.92)	0.26	0.09	0.47
席にすわって、授業の課題をきちんとやるようにじろう君にやさしく注意する。	2.71 (0.96)	2.71 (1.02)	3.07 (1.00)	2.99 (0.97)	5.03 [*]	0.07	0.09
じろう君の席を、先生の近くの席にする。	2.97 (0.96)	2.69 (1.02)	2.90 (1.08)	2.72 (1.12)	0.01	2.30	0.14
じろう君は席にすわっていることが苦手なので、注意せず、そのまましておく。	1.50 (0.78)	1.69 (0.87)	1.55 (0.87)	1.51 (0.86)	0.31	0.31	0.89

上段: 平均値、下段: 標準偏差 *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ + $p < .10$

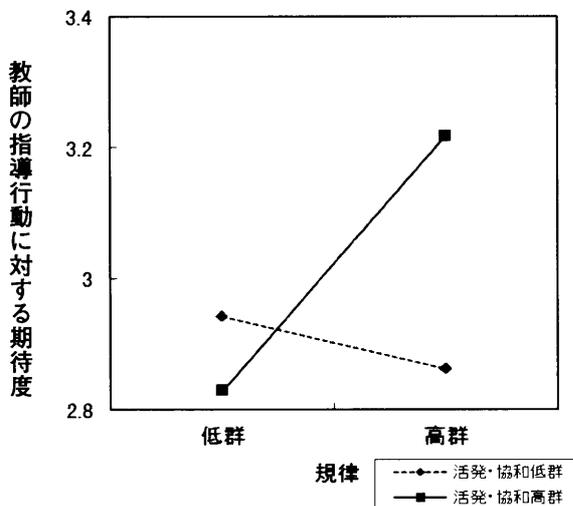


Figure 2 多動児に対する「じっとすわって、勉強をやることができたなら、じろう君をほめてあげる」の交互作用

「じっとすわって勉強をやることができたなら、じろう君をほめてあげる」という指導行動において、「活発・協和」を高く認識し、自分の学級は学級活動が活発で、児童同士の対人関係も豊かであると感じている児童でも、「規律」を高く認識している児童よりも、「規律」を低く認識している児童の方が、教師に対し多動児をほめてあげてほしいと期待する程度が低い。また、「規律」を高く認識し、自分の学級を規律正しい学級であると感じている児童でも、「活発・協和」を高く認識している児童よりも、「活発・協和」を低く認識している児童の方が、教師に対し、多動児をほめてあげてほしいと期待する程度が低い。

つまり、「規律」と「活発・協和」ともに高く認識し、自分の学級を規律正しく、学級活動が活発で児童同士の対人関係も豊かであると感じている児童が、教師に対し多動児が課題に取り組むことができたなら、

ほめてあげてほしいと最も期待することが明らかとなった。

日景・石田 (2011) より、「じっとすわって勉強をやることができたなら、じろう君をほめてあげる」という指導行動は、教師が実際に最も行っている指導行動であり、児童も最も教師に期待する指導行動であることが示されている。その中でも、学級の雰囲気や規律正しく、学級活動が活発で児童同士の対人関係も豊かであると感じている児童ほど教師に対して期待する程度が高いことが明らかとなった。

多動児に対する指導行動として、多動児の行動改善を目指し、課題に対する結果や行動を的確に評価することは大切である。分散分析の結果より、教師が学級に規律正しく、活発で協和的な雰囲気を浸透させていくことによって、多動児をほめて指導する際に、他の児童が偏った指導であると不満に思う可能性を減少させることができるといえる。

3) 孤立児

「はなこさんのいいところをみんなに伝える」という指導行動に「規律」の主効果の傾向 ($F(1,250) = 3.00, p < .10$) が、「はなこさんに友だちに声をかけることができるように、アドバイスする」という指導行動に「規律」の主効果が見られ、規律を高く認識している児童ほど、有意に高い得点を示した ($F(1,250) = 4.03, p < .05$)。

また、「先生がはなこさんをさそって、みんなといっしょに遊ぶ」、「はなこさんのいいところをみんなに伝える」、「はなこさんをさそってくれるように、先生がクラスの子に声をかける」、「はなこさんが、みんなと遊べるように学級レクリエーションの時間を多く作る」と「はなこさんをどんなふうに思っているのか、クラスの何人かに話を聞く」という指導行動に「活発・協和」の主効果が見られ、活発さや協和を高く認識している児童ほど、有意に高い得点を示した (それぞれ

Table 5 「活発・協和」低群・高群と「規律」低群・高群の各得点と分散分析結果（はなこ：孤立児）

	規律 低		規律 高		主効果		交互作用
	活発・協和	低	高	低	高	規律	
先生がはなこさんをさそって、みんなといっしょに遊ぶ。	3.12 (0.87)	3.43 (0.85)	3.24 (0.83)	3.47 (0.71)	0.51	5.31 *	0.12
はなこさんのいいところをみんなに伝える。	2.70 (0.92)	2.94 (0.97)	2.79 (1.05)	3.31 (0.85)	3.00 †	8.15 **	1.05
はなこさんに、友だちに声をかけることができるように、アドバイスする。	3.03 (0.92)	3.23 (0.81)	3.34 (0.77)	3.40 (0.77)	4.03 *	1.11	0.34
はなこさんをさそってくれるように、先生がクラスの子に声をかける。	2.71 (0.97)	2.97 (0.98)	2.66 (1.11)	3.09 (0.80)	0.06	6.66 **	0.41
一人なので、そのまましておく。	1.67 (0.90)	1.54 (1.07)	1.41 (0.73)	1.53 (0.83)	1.10	0.00	0.89
はなこさんが、みんなと遊べるように学級レクリエーションの時間を多く作る。	2.92 (0.95)	3.23 (0.81)	3.00 (0.93)	3.29 (0.81)	0.29	5.41 **	0.01
はなこさんをどんなふうに思っているのか、クラスの何人かに話を聞く。	2.49 (0.95)	2.77 (0.94)	2.52 (1.06)	2.93 (1.00)	0.46	6.09 **	0.20

上段：平均値、下段：標準偏差 *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ + $p < .10$

$F(1, 250) = 5.31, p < .05$; $F(1, 250) = 8.15, p < .01$;
 $F(1, 250) = 6.66, p < .01$; $F(1, 250) = 5.41, p < .01$;
 $F(1, 250) = 6.09, p < .01$ 。

「規律」の主効果が見られた指導行動は、教師から孤立児に対する直接的な働きかけが示されている指導行動である。自分の学級を規律正しく、学級のルールを守り、むやみに人をからかったりしない学級であると感じている児童ほど、自分から友だちの輪に入れるように、孤立児自身への指導をしてほしいと期待する傾向がある。

一方、「活発・協和」の主効果が見られた指導行動は、教師が学級の児童と孤立児との接点を作り出すために、積極的に学級の他の児童へ働きかけを行う指導行動が中心である。自分の学級を活発で協和的な、人の気持ちがわかる優しい子がたくさんいる学級であると感じている児童ほど、教師に対して孤立児と他の児童との関わりを作り出しながら、孤立児に積極的に様々な指導をしてほしいと期待する傾向がある。

孤立児に対する指導行動では、多くの指導行動で「活発・協和」の主効果が見られた。孤立児のように集団行動にうまく参加できない児童が学級に所属している場合、学級活動の取り組み方や、児童同士の対人関係を積極的に構築し、「活発・協和」的な雰囲気作りを心がけることによって、学級の他の児童を含めた孤立児に対する積極的な指導行動を行いやすい学級となることが示された。

4) まとめ

因子分析の結果、児童が認識している学級の雰囲気には「規律」と「活発・協和」の2つの側面があることが示された。児童が感じている学級雰囲気の違いによって、規則不適應児、多動児、孤立児への教師の指導行動に対する児童の期待に差が生じるかを検討した。その結果、学級雰囲気の認識の違いによって、教師に対する児童の期待に差が生じる指導行動があるこ

とが明らかとなった。

規則不適應児、多動児、孤立児に対する教師の指導行動において、「規律」の主効果が見られた指導行動は4つの指導行動であった。それらの指導行動は、学級の規則を破っている規則不適應児では、問題行動を学級の問題として捉えようという指導行動である。じっとしていることが苦手な多動児では、多動児が苦手な事を克服できるように援助を行う指導行動である。自分から声をかけることが苦手である孤立児では、孤立児の苦手な行動に対する援助を行う指導行動であった。

このように、学級の雰囲気を規律正しいと感じている児童ほど、学級内で気になる行動にはしっかりと対応してほしいと求める傾向が高いといえる。よって、上記のような指導行動を行う際には、学級の規則やモラルをしっかりと守ろうという雰囲気作りを行うことが、教師の指導行動を受け入れやすくするために有効であることが示唆された。

また、規則不適應児や多動児に対しては有意な結果は見られなかったが、孤立児への指導行動について、多くの指導行動で「活発・協和」の主効果が明らかとなった。学級の雰囲気を学級活動が活発で、児童同士の対人関係が豊かであると感じている児童ほど、孤立児に対し教師の積極的な指導行動を期待する傾向がある。孤立児のように自分から積極的に友だちに関わることができない児童が学級に所属していた場合は、学級活動への取り組み方や、児童同士の対人関係を積極的に構築していく指導によって、孤立児を孤立させにくい学級の状態を作り出すことができるといえる。

次に交互作用の傾向が見られた規則不適應児に対する「悪ふざけや学級のきまりを守らないことについて、みんなて話し合う」という指導行動と、多動児に対する「じっとすわって勉強をすることができたら、じろ君をほめてあげる」という指導行動とを比較する。

規則不適応児への指導行動に対しては、「規律」か「活発・協和」のどちらかを高く認識していることによって、教師に対する期待の程度が高められていた。一方、多動児への指導行動に対しては、「規律」と「活発・協和」のどちらも高く認識することによって、教師に対する期待の程度が高められている。

これらのことから、規則不適応児の問題を通して、学級全体に学級の決まりを守るということについて指導行動を行う場合、「活発・協和」と「規律」をどちらも低く認識している児童には全体の問題として捉えるという指導の効果はあまり期待できない。「活発・協和」か「規律」のどちらかを高く認識できるような学級雰囲気作りを行うことによって、全体の問題として捉える指導行動が有益な指導方法になりえることが示された。

教師が実際に最も行っていると回答した多動児に対する「ほめる」という指導行動では、「活発・協和」と「規律」のどちらも高く認識している児童ほど、教師に期待する程度が高くなっており、「ほめる」という指導行動に対し、最も理解があることが示された。

日景・石田（2011）の結果から、特定の児童を「ほめる」ということは、他の児童が偏った指導の印象を持つ可能性が高いことが示されている。多動児の行動改善に有効な「ほめる」という指導行動は、「活発・協和」と「規律」のどちらも高く感じるような学級の雰囲気作りを行うことによって、他の児童の理解が得やすくなることが明らかとなった。

規則不適応児、多動児、孤立児に対するすべての指導行動において、学級雰囲気の認識の違いが影響を及ぼしているわけではない。しかし、学級雰囲気の認識の違いにより、教師に期待する程度に差が生じる指導行動があることが示された。このことから、学級の雰囲気作りを工夫することによって、教師の指導行動に対し偏った印象を持たず、特定の児童に対する個別指導が行いやすい学級にすることができると示された。

学級活動の中で形成されていく学級の雰囲気には、教師の指導信念が反映されている。教師が児童に身に付けさせたい社会性、道徳性、共感性などを育てるには、学級活動全般において、その指導目標を児童に認識させ、学級全体を育てていくことが必要である。

全体を通して

現在、教育現場では、学級未成立・学級崩壊の予防や特別支援教育の実施など、「個」に対する指導が注目されている。学級の「個」に対しいかに指導をしていくかが注目され、一部では、学級経営が個別指導を中心として捉えられている場合もある。しかし、学級は「集団」である。河村（2005）は、今後、一斉指導と個別支援を統合する視点が強く求められるとし、一斉指導と個別支援を統合するということは、一斉指導

と個別支援を別々に計画するのではなく、両者の折り合いがつく地点で統合された形で指導を行うことだと述べている。

特定の児童に対する指導行動について、教師が実際に行っている指導行動と児童が教師に期待する指導行動とは異なっている場合がある。本研究は、教師に対し児童が期待する指導行動を行うように提言するものではない。教師は指導目的を持って特定の児童に指導を行っている。その指導の際に、児童が期待している指導行動を把握し、教師とのすれ違いを感じる場合もあることを認識することが重要である。そして、学級の他の児童に対し、配慮や指導を行う視点を持つことが、学級経営を行う際に重要な視点の1つとなるのではないだろうか。

今後の課題として、本研究では、児童が認識している学級雰囲気には「活発・協和」と「規律」の2つの側面があることが明らかとなった。一方、伊藤・松井（2001）では8つの側面を、三島・宇野（2004）では5つの側面を明らかにしている。今回は2つの側面から、児童の教師の指導行動に対する期待の個人差について検討を行ったが、教師と児童との相互作用によって作り上げられる学級雰囲気を、より細かな視点で取り上げ、検討することも必要である。

そして、藤村・河村（2001）では、個々の児童が認知する学級生活に対する満足度と、それを捉える教師の認知を比較することにより、教師の児童理解の実態を調査した。その結果、教職経験や現任校在籍年数などにより、児童認知と教師認知とのずれが大きくなることを示している。本研究では、児童側に着目し検討を行ったが、教師にも指導行動に個人差が現れると考えられる。今後は教師の指導行動にはどのような個人差があるのか、また、個人差にはどのような要因が影響を及ぼしているのかを検証していく必要がある。

引用文献

- 藤村一夫・河村茂雄（2001）. 学級生活に対する児童認知とそれを推測する担任教師の認知とのずれについての調査研究 カウンセリング研究, **34**, 284-290.
- 淵上克義（2000）. 教師のパワー ナカニシヤ出版
- 浜名外喜男・北山鎮道（1988）. 教師行動の実験的変容が児童の学級適応に及ぼす影響 兵庫教育大学研究紀要, **8**, 63-73.
- 浜名外喜男・松本昌弘（1993）. 学級における教師の行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, **33**, 101-110.
- 日景紗織・石田靖彦（2011）. 特定児童に対する教師の指導行動に関する研究（Ⅱ） 愛知教育大学教育臨床創造センター紀要, 創刊号, 47-54.
- 伊藤亜矢子・松井仁（1998）. 学級風土研究の意義 コミュニティ心理学研究, **2**, 56-66.

- 伊藤亜矢子 (1999). 学級風土質問紙作成の試み —学級風土を捉える尺度の帰納的な抽出— コミュニティ心理学研究, **2**, 104-118.
- 伊藤亜矢子・松井仁 (2001). 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, **49**, 449-457.
- 加藤弘通・大久保智生 (2005). 学校・学級の荒れと教師-生徒関係についての研究 —問題行動をしない生徒に注目して— パーソナリティ研究, **13**, 278-280.
- 河村茂雄 (編著) (2005). ここがポイント 学級担任の特別支援教育 —個別支援と一斉指導を一体化する学級経営— 図書文化社
- 小嶋秀夫・森下正康 (2004). 児童心理学への招待 [改訂版] —学童期の発達と生活— サイエンス社
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気には及ばず教師の影響力 教育心理学研究, **52**, 414-425.
- 太田紗織・石田靖彦 (2009). 特定児童に対する教師の指導行動に関する研究 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, **12**, 323-328.
- 嶋村享子・竹田真理子・森下正康 (1998). 教師行動に対する児童の認知 日本教育心理学会総会発表論文集, **40**, 231.
- 塚本伸一 (1998). 教師の勢力資源が中学生のモラルと学級雰囲気に及ぼす影響 上越教育大学研究紀要, **17**, 551-562.
- 上田淑子 (1999). 教師の支援行動が児童の自己概念, 学級適応に及ぼす影響 —はげまし, 見守り, ほめる教師行動を通して— 日本教育心理学第41回総会発表論文集, 348.