

小学校教師の指導行動分析研究におけるカテゴリー化の課題 —教師－児童の相互作用の様相に注目して—

弓削 洋子

学校教育講座

The Issue of Categorization of Elementary School Teachers' Instructional Behaviors: Focusing on Teacher – Pupil Interaction Modalities

Yoko YUGE

*Department of School Education (Educational Psychology),
Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

I. はじめに

1. 本論の目的

本論の目的は、小学校教師の指導行動分析の先行研究の課題を通して、先行研究に共通してみられる2つの指導行動カテゴリーについて、教師と児童の相互作用の様相の違いに着目したサブカテゴリーに再カテゴリー化できる可能性を考察することにある。

2. 用語の定義

本論において、教師の指導行動の定義は、Anderson (1939) と Flanders (1970) の定義に基づき、学級集団の指導者として、授業や授業外での諸活動や諸場面において、教師が相互作用の中で児童に影響を及ぼす対人的行動とする。

指導行動の用語と類似した用語として、指導法、教授行動、教授法、リーダーシップがある。このうち、指導法という用語は、特定の方法やスキルを意味して使用する場合が多く、教授行動や教授法の用語は、授業場面での教師の児童への声かけや教科の授業実践法を意味する用語として使用されることが多い。また、リーダーシップという用語は、集団過程の中で生じる指導者の対人行動を意味しており、指導行動の意味するところと重なることが多いが指導者の人格特性として用いることも多い。

しかし、本論では、指導法、教授行動、教授法、リーダーシップの用語は使用しない。その理由は、教師の指導行動を、特定のスキルや教師の個人特性とみなさないこと、また、授業場面に限らずおこなわれる対人行動を取り上げること、加えて、教師の個人特性とは

みなさないことによるからである。

但し、本論で取り上げる先行研究には、指導法や教授行動の研究およびリーダーシップ研究が含まれている。その理由は、用語の概念や使い方は指導行動の概念や使い方とは異なるが、各研究で取り上げている具体的な教師の行動は、指導行動研究で取り上げている行動と重なるものが多いからである。したがって、異なる概念の研究でも小学校教師の指導行動を取り上げた研究として、本論では取り上げて検討していく。

II. 指導行動の分析に関する先行研究の動向

小学校教師の指導行動の分析については、指導行動の収集とカテゴリー化による整理が主におこなわれてきた (Table1 参照)。このような分析研究は、社会的風土づくりの研究に始まり、授業場面における指導行動分析の研究にて主におこなわれ、集団機能としての指導行動研究においてカテゴリー単位での指導行動の効果性が検討されてきた。

1. 社会的風土と指導行動

社会風土に影響する指導行動に関する代表的な先行研究は、White & Lippitt (1960) である。この研究では、指導者の特定の社会的風土を持つ集団をつくりあげる技法について過去の著名な指導者の行動を整理し、民主的指導、専制的指導、自由放任的指導の3つの技法を仮定している (Table1 参照)。技法の内容は、方針の設定の仕方、作業手順の指示の仕方、作業へのメンバーの取り組み方、およびメンバーへの評価の伝え方などである。そのうえで、大人を指導者役とした

Table1 先行研究の指導行動カテゴリーおよび指導行動の例

| 代表的研究 | 指導行動カテゴリー（と説明） および指導行動の一例 | | |
|-----------------------|---|---|--|
| Kounin(1970) | 問題行動を直接制止させる強さ：やめる行動や対象となる児童を伝える（明確さ）、何度もやめるよう言う（強硬さ）、問題行動をとる児童への処遇を伝える、注意の焦点、制止するときの表現の強さ | | 学級の他の児童の活動を中断させずにおこなう注意や制止：授業を続けながら児童に瞬時に忠告（Withitness）、授業指示を与えた後に児童を注意（Overlapping） |
| Brophy(1981) | 8つの賞賛：自然な賞賛、批判とのバランスをとるための賞賛、代理強化としての賞賛、批判回避のための賞賛、和解のための賞賛、児童生徒のほうが教師から引き出す賞賛、活動を変えるための賞賛、慰めるための賞賛 | | |
| White & Lippitt(1960) | 専制的：目標と手段を統制し、集団活動を奨励しない指導（e.g., 全ての方針・仕事の割り振り・役割をリーダーが決定、手順を命令、リーダーの主観的基準による成員評価） | 民主的：目標と手段を統制せずに、集団活動を奨励する指導（e.g., 全ての方針を集団で討議、成員を手助け・奨励、客観的基準による成員評価） | 自由放任的：目標と手段を統制せず、集団活動も奨励しない指導（e.g., 全ての方針は成員のみで決定。リーダーの関与と最小限、質問されない限りコメントせず、作業評価せず） |
| Flanders (1965, 1970) | 体制づくり・直接的影響：生徒の行動範囲を制限する指導（e.g., 考えや知識を述べる、講義、指示・命令を与える、批判・非難） | 応答・間接的影響：生徒の行動範囲を広げる指導（e.g., 生徒の考えや感情を受け入れて明確にして支える、賞める、励ます、児童の意見を受け入れて授業を展開する） | |
| Withall(1949) | 教師中心：教師の言動を支持する指導（e.g., 教師の期待に学習者が沿うよう直接指示・命令、学習者を叱る、非難、児童の要求を無視） | 学習者中心：学習者の言動を支持して学習環境の不安や脅威を低下させる指導（e.g., ほめる、学習者が理解しやすいよう言い直して手助け、問いかけて課題を明確にして問題解決を促す） | |
| Anderson(1939) | 支配的：教師・児童の差異や児童の変化に抵抗する指導（e.g., 児童の活動の詳細を決める、行動をやめさせる、非難、警告、注意喚起や活動に参加するよう要求、直接的拒否、講義法） | 統合的：自発的に対応して、教師・児童の差異を強調せず、共通目標を見出す指導（e.g., 賞賛、教師の意見に対する児童の拒否・反論を受け入れる、活動参加への呼びかけ、児童の興味関心への質問、最後の答えをいわずに問う、協同活動に参加、児童のしたいことを許可） | |
| 三隅・吉崎・篠原(1977) | P機能：目標達成・課題解決に向けた、課題遂行への圧力や説明（e.g., 忘れ物をしないように注意する、学級のみんが仲よくするようにいう、きまりを守ることを厳しく言う） | M機能：集団内の人間関係の緊張緩和による集団の自己保存・集団維持（e.g., 児童と同じ気持ちになって一緒に考える、話を聞く、ひいきしない、おもしろいことを言って笑わせる、学習中、机の間をまわってひとりひとりに教える） | |
| 佐藤・篠原(1976) | P機能：きまりを守るよう言う、成績のことで他のクラスと比べて「できない」という、クラスで何か決めたり話し合いをするとき先生が自分の意見を言う | M機能：ほめたり勇気づける、相談に乗ってくれる、けんかしたときにそのことでみんなで話し合う、いろいろなことを決めるとき言い分や希望を聞いてくれる、おもしろいことを言って笑わせる | |
| Wubbels & Levy(1993) | 支配-服従関係：教師による相互作用の統制・影響力の行使（e.g., 要求的あるいは厳しい態度を示す） | 協同-対立関係：児童生徒が安心できる関係形成（e.g., 学習のとき手助けする、共感的態度を示す） | |

10歳児集団を実験的に設定して集団作業を行わせている。実験では、指導者役に3つの指導法を習得させていずれかを実施させ、作業過程と成果を観察記録した。その結果、民主的指導法の集団では、児童たちは作業進行のための相談を積極的に指導者やメンバーとおこない、児童同士でほめあい協力しあう言動が多かった。一方、専制的指導法では、児童たちは指導者に指示を求めるなど依存的で作業に積極的ではなかったと同時に、指導者とメンバーに攻撃的であった。但し、作業成績のみ良かった。自由放任的指導法では、作業に積極的に取り組まず遊び中心の発言が多かった。失敗も多かった。加えて、児童同士で集団としてまとまりたい欲求を示すだけで、具体的に協力する言動は少なかった。

White & Lippitt (1960) の研究上の意義は、学校教育集団を対象とした実験ではないが、指導者の指導行動の収集と分析および児童への効果を実証的に検討

した点にある。但し、課題として、各指導法を構成する様々な指導行動が学校教育の現場から収集・整理されていない点と、学校現場で効果の検証がされていない点が挙げられる。例えば、McCaslin & Good (1992) は、学級経営の先行研究の展望のなかで、学校現場ではWhite & Lippitt (1960) の民主的指導法は現実的ではなく、教師が厳しくも柔軟に児童を指導していくAuthoritative指導が現実的であり有効であると指摘している。したがって、学校現場において実践されている教師の指導行動を収集する必要がある。

2. 指導行動の収集とカテゴリー分析

(1) 教師の資質と指導行動

学校現場における指導行動の収集に関する初期の研究として、Baxter (1948) の研究が挙げられる。小中学校の6つの学級について行動観察と記録をおこない、児童生徒から建設的な反応を引き出せる有能な教

師3名とそうではない教師3名に分類して、各教師の行動特徴をリスト化した。有能な教師の特徴は、様々な要求に対しての自己制御力、落ち着きがあると同時に様々な活動を指導できる、常に静かで児童との関わり方が礼儀正しい、などである。逆に、有能ではない教師の特徴は、児童の要求に適切に応じられず動揺しやすい、妨害や予期しない要求に混乱する、児童生徒との関係において要求的である、などである。さらに、上記のリストをもとに36教室の教師対象に有能な教師とそうではない教師の特徴をチェックしている。

このように、Baxter (1948) の調査は、学級観察をととして教師の様々な指導行動を収集している点に意義を認めることができる。しかし、問題として、指導行動のなかに性格特性ともいえるものが含まれていることと、指導行動の分類が教師の有能性に基づくものであるため、教師の資質にかかわらず実施されている指導行動が収集できていないことの、2点が挙げられる。

(2) 授業場面における指導行動のカテゴリー化

教師の指導行動を収集してカテゴリーに分類し、効果を量的に分析した研究として、Withall (1949)、Anderson (1939)、Anderson, Brewer, & Freeman (1946)、およびFlanders (1965, 1970) が挙げられる。

Withall (1949) は、学級のある教師の指導行動を観察・記録して7つにカテゴリー化し、各カテゴリーを学習者中心指導-教師中心指導の次元上に位置付けた (Table1 参照)。そのうえで、小学校教師1名に前半は学習者中心指導法で、後半は教師中心指導法で授業を実施させて、児童10名に肯定か否定かで判断させた。その結果、学習者中心指導への肯定的反応が多く、教師中心指導法への否定的反応が多いことを示している。

また、Andersonの一連の研究 (Anderson, 1939; Anderson, Brewer, & Freeman, 1946) は、幼稚園や小学校の学級場面における教師の指導行動と園児や児童の対人行動を観察して、統合的行動と支配的行動のカテゴリーに分類し (Table1 参照)、教師の指導行動と園児や児童の各行動の相互関連を分析している。教師の統合的行動とは、自発的に対応して自他の差異を強調せずに共通目標を見出していく行動である。具体的には、賞賛、教師が述べた意見に対して児童が拒否したのを受け入れる、児童の興味関心への質問、最後の答えをいわずに問う、協同活動に参加、許可である。一方、教師の支配的行動とは、差異や変化に対して抵抗する行動である。具体的には、児童の活動の詳細を決める、行動制止、警告、注意喚起や活動参加の要求、講義法である。このように、統合的行動と支配的行動の二つのカテゴリーを用いて、小学校低学年担任の教師の指導行動と児童の行動を分類した結果 (Anderson et al., 1946)、教師の統合的指導行動の多さと児童の

積極的かつ協同的な活動への参加行動の多さが正相関関係にあることを示している。

さらに、Flanders (1965, 1970) は、教師の様々な指導行動のカテゴリー化と、各カテゴリーと児童の発言との相互作用過程を分析するためのカテゴリーシステムを作成している。カテゴリーは大きく2つに分かれている (Table1 参照)。ひとつは、応答または間接的影響のカテゴリーである。このカテゴリーは児童の行動範囲を広げる指導行動であり、児童の感情を受け入れて支える、児童の考えを受け入れるまたは生かしていく、褒める・励ます指導行動が該当する。もうひとつは、体制づくりまたは直接的影響のカテゴリーである。このカテゴリーは児童の行動範囲を制限する指導行動であり、教師が考えや知識を述べる、指示・命令を与える、批判したり教師の言動を正当化したりする行動が該当する。このシステムを使用して小学校の授業観察記録を分析した結果、教師や学習への取り組みに肯定的な態度の学級では、教師が間接的影響カテゴリーの指導行動を直接的影響カテゴリーの指導行動よりも多く実施していた (Flanders, 1965, 1970)。

以上のAnderson (1939) とFlanders (1970) の指導行動カテゴリーのうち、日本においては、Flanders (1970) のシステムを使って授業中の指導行動を分析した研究が多くおこなわれている。例えば、木原・山本 (1979) はFlanders (1970) のシステムを使用して小学校の授業分析をおこない、教師の応答的指導行動が多いとき、児童主導の発言が多い事例を示している。また、岸・野嶋 (2006) はFlanders (1970) のシステムを使って小学1～6年の54の国語の授業を分析し、全体的に、教師の指示が多いことと、教師個人の指導行動のカテゴリーパターンがあることを報告している。他に、Flanders (1970) のカテゴリーとほぼ同じカテゴリーを設定している先行研究として、松田・星野・小林・斎藤 (1970) が挙げられる。松田ら (1970) は、小学4年の現職教師と教育実習生の各授業を観察して、教師の発言や児童の発言について両学級を比較している。その結果、教育実習生は指示的指導行動が多いのに対し、現職教師の授業のほうが高められる行動や問題への興味をそそる声かけが多く、児童の授業参加度も高いことを示している。

(3) 特定の指導行動のカテゴリー化

以上の授業場面の先行研究は、指導行動を幅広く収集してカテゴリー化しているが、これらの指導行動のうち、特定の指導行動をさらに細分化した研究もおこなわれている。叱責と賞賛に関する分析である。

まず、叱責については、Kounin, Friesen, & Norton (1966) およびKounin (1970) が、小学校の授業観察記録から教師が規律を守らせるための指導行動を抽出して2つの基準で分類している。1つは問題行動を直接制止させるときの強さである。やめる行動や対象と

なる児童を伝えるなどの明確さ、何度もやめるよう言うなどの強硬さ、問題行動をとる児童への処遇を伝える行動、注意の焦点が抑止か促進か、制止するときの表現の強さである。もう一つは、学級の他の児童の活動を中断させずにおこなう注意や制止である。学級で授業を続けながら問題行動を取っている児童に瞬時に忠告する行動 (withitness)、授業への指示を与えてから問題行動を取っている児童に注意する同時併行の注意 (overlapping) である。

次に、賞賛に関しては、Brophy (1981) が8つの機能にほめる行動を細分化している。自然に出てくる賞賛 (e.g., すごい)、批判とのバランスをとるための賞賛 (e.g., 叱ったあと良い行動をしたときに褒める)、代理強化としての賞賛 (e.g., 皆の前でがんばっている児童をほめることで、態度に問題がある児童に気付かせる行動)、児童から批判されるのを回避するための賞賛、和解のための賞賛 (e.g., 児童の問題行動の理由を肯定的にとらえてほめる)、児童生徒のほうが教師から引き出す賞賛 (e.g., いつも良い成績を取っている児童がうまくいかないときに、教師から率先してほめる)、活動を変えるための賞賛 (e.g., 活動が完了したときに、よくがんばったなど区切りをつけるために褒める)、慰めるための賞賛 (e.g., 頼りがちな児童を励ます) である。

(4) 集団機能としての指導行動

リーダーシップ研究では、指導行動を抽出して集団機能に対応するカテゴリーに分類し、各機能の指導行動の実践の多寡の組み合わせで教師の指導パターンを捉えている。企業のリーダーシップに関するPM理論をもとにした三隅・吉崎・篠原 (1977) は、課題達成のP機能に、決まりを守るように注意する指導行動を分類し、集団維持のM機能に、児童と同じ気持ちになって一緒に考える、話を聞くなどを分類している。そして、教師の指導パターンが担任児童のスクールモラルへの効果を検討した結果、P機能とM機能双方の指導行動を実施する指導パターンの教師の担任学級において、スクールモラルが最も高い結果となった。他には、Wubbels & Levy (1993) は、対人機能として指導行動を、支配-服従関係次元と、協同-対立関係次元の2次元で説明し、支配指示的かつ協同的・友好的な教師のとき、児童の学習意欲が高いことを示している。

3. 指導行動分析に関する先行研究の成果

ここまでで紹介した、小学校教師の指導行動の分析に関する先行研究の成果は、以下の4点にまとめることができる。

第一に、教育現場で実践されている様々な指導行動を収集して明らかにしている。教師の指導に関する初期の研究では、教師の個人特性に関する研究が主で

あった。このような研究視点では、教師が学級経営で抱える問題を個人の資質に帰することになる。しかし、教師の個人特性とは区別して、実践されている指導行動とその効果を分析することにより、学級経営上の課題を指導行動の問題に帰することが可能になる。その結果、指導行動の改善につなげることができる。

第二に、先行研究の多くが、収集した幅広い指導行動を背反する二つのカテゴリーに分けられることを示している。この二つのカテゴリーについては、分かれ方に共通性がある。叱責・注意・指示と、励ます・ほめる・助言する・意見を聞く行動とを異なるカテゴリーに分類している点である (Table1 参照)。前者の、叱責や注意指示が分類されているカテゴリーは、カテゴリーの説明からは、教師が児童に課題に向かうよう方向づける働き of 指導行動のカテゴリーである。本論では「課題志向カテゴリー」と記す。一方、励ます、ほめるが分類されているカテゴリーは、その説明からは、教師が児童の心情に応じて配慮する働き of 指導行動のカテゴリーである。本論では、「児童志向カテゴリー」と記す。したがって、先行研究は、指導行動を「課題志向カテゴリー」と「児童志向カテゴリー」に分けているといえる。

第三に、指導行動をカテゴリー化することで、カテゴリー単位で、教師の指導行動が児童の学習意欲などの諸側面に及ぼす効果を検討可能にした。カテゴリー単位での効果の検討によって、複数の指導行動の共通項であるカテゴリーが持つどのような意味が児童に影響するかを検討することで、指導行動の効果性のメカニズムについて考察できる。

第四に、授業の一連の流れや集団活動のなかで教師の指導行動と児童の反応・活動とのつながりを観察記録できるカテゴリーを提供している。このカテゴリーを使用して授業分析することで、指導行動と児童の行動との相互関連を教師が客観的に省察できる。

Ⅲ. 先行研究の課題

しかし、指導行動収集とカテゴリー化に関しては、課題も残る。第一に、指導行動の抽出の不十分さ、第二に、カテゴリーがあいまいな指導行動が存在している問題である。

第一に、指導行動の抽出が不十分な問題についてである。先行研究では多くの共通した指導行動が抽出されているが、いずれも、教師が児童に一方向的に働きかけたり反応する指導行動が主である。注意を与える、指示を出す、助言する、ほめるなど、児童の言動に対して教師が働きかけて完結する相互作用の様相である。しかし、わずかではあるが、教師が児童との双方向的なやりとりを通して影響を与えている指導行動も抽出されている。

例えば、Anderson (1939) は、統合的カテゴリーの指導行動として、賞賛など他の研究で取り上げている行動を取り上げている。その一方で、「教師の意見に児童が示した拒否・反論を受け入れる」「最後の答えをいわずに問う」といった、他の研究にはみられない指導行動も挙げている。同じような指導行動は、佐藤・篠原 (1976) も取り上げている (Table1参照)。M機能の指導行動として「けんかしたときにそのことでみんなで話し合う」、P機能の指導行動として、「クラスで何か決めたり話し合いをするとき先生が自分の意見を言う」である。これらの指導行動は、ほめるや助言する指導行動のように教師が児童の言動に反応する働きかけとは違い、教師が児童に働きかけて、その働きかけに対して児童が教師に意見する双方向的なやりとりのなかで、児童に影響を与えている。したがって、教師の指導行動といっても、教師が児童に一方的に働きかけたり反応したりするかたちの対人行動だけでなく、教師と児童との双方向的な働きかけのなかで成立する指導行動が実践されている可能性が予想される。

しかし、指導行動をカテゴリー化した多くの先行研究では、教師と児童との双方向的な指導行動を取り上げていない。したがって、再度、学級現場で実施されている指導行動を抽出して整理する必要がある。

第二に、カテゴリーがあいまいな指導行動の存在についてである。White & Lippitt (1960) の3つカテゴリーのうち、「専制的指導」と「民主的指導」は、「リーダーが決定して手順を命令する」、「手助け、奨励」といった、他の先行研究も取り上げている指導行動が分類されている。しかし、「自由放任的指導」は、他の先行研究のいずれのカテゴリーにも分類されていない。White & Lippitt (1960) は「自由放任的指導」の位置づけを、「専制的指導」とは異なり、指示や注意などの課題に向かわせる秩序はなく、「民主的指導」と同様に成員の自由を認めるが「民主的指導」と異なり、集団としての秩序やコミュニケーションのない指導とみなしている。いわば、無秩序な指導行動である。しかし、他の研究では、「自由放任的指導」と類似した指導行動が他の指導行動とともにカテゴリー化されている。例えば、先述の「最後の答えをいわずに問う」(Anderson, 1939) は、現象としては「自由放任的指導」と重なる部分があるが、「統合的」カテゴリーに分類されている。但し、「統合的」カテゴリーには賞賛や助言の指導行動も分類されており、これらの指導行動と White & Lippitt (1960) の「自由放任指導」とが同義であるかは判断できない。つまり、「自由放任指導」といわれてきた指導行動はどのようなカテゴリーに分類されるかについて、先行研究で十分に検討されていないといえよう。他にも、カテゴリー化されていない指導行動が存在する可能性も考えられる。したがって

「自由放任的指導」といわれる指導行動も含めて、指導行動を再カテゴリー化する必要がある。

IV. 指導行動の再カテゴリー化

ここでは、上述した指導行動の抽出の問題とカテゴリー化の問題に対して、教師-児童の相互作用の様相に注目した指導行動の抽出とカテゴリーの細分化から検討する。

1. 指導行動の再収集と分類

上述したように、教師の指導行動の先行研究では、主に児童の言動への教師の反応という、教師から児童への一方的な指導行動を主に取り上げている。その背景には、教師は指導者として児童に影響を与えるという上下関係があるためと思われる。

一方で、既述したように、先行研究ではあまり取り上げていないが、「教師の意見に児童が示した拒否・反論を受け入れる」「最後の答えをいわずに問う」(Anderson, 1939)、「けんかしたときにそのことでみんなで話し合う」(佐藤・篠原, 1976) など、教師と児童とが相互にやりとりしていくなかで機能する指導行動は、教育現場でおこなわれている。

このように、教師の指導行動は、教師-児童の相互作用の様相の違うものがあり、それは、一方的・反応的なものと、双方向的・対話的なものであると考えられる。では、どのような指導行動が、各様相に相当するのか。本論ではこの2つの様相の指導行動について、弓削・新井 (2009) の指導行動とカテゴリー化、および弓削 (2012) の指導行動尺度をもとに考察していく。

弓削・新井 (2009) は、小学校教師10名対象に、気になる行動や困った行動をとる児童にどのような働きかけをするのかについてインタビュー調査を実施し、計197の指導行動を抽出し、KJ法で12の指導行動グループにまとめ、各グループを「課題志向カテゴリー」と「児童志向カテゴリー」に分類している。「課題志向カテゴリー」には7グループ、「児童志向カテゴリー」には5グループが分類されている。弓削 (2012) は、このカテゴリー化された指導行動グループをさらにサブカテゴリー化している。但し、弓削・新井 (2009) および弓削 (2012) は、サブカテゴリーに関して、十分説明していない点がある。それは、サブカテゴリーの違いとして、教師と児童の相互作用の様相の違いについてである。各サブカテゴリーの指導行動を詳細にみると、教師から児童への一方的・反応的な指導行動のサブカテゴリーと、教師と児童との双方向的な指導行動のサブカテゴリーとに分かれていることがわかる (Table2-1, Table 2-2参照)。

Table2-1 「課題志向カテゴリー」のサブカテゴリーおよび指導行動グループの説明と例

| サブカテゴリー | 指導行動グループの説明と例 |
|--|---|
| 「注意指示」 ルール遵守や課題達成に向けて、教師が注意・命令して児童の行動を統制する働きかけ 相互作用の様相：教師が児童の課題への方向付けをすべて規定する、教師から児童へ一方向的 | <p>「ルール遵守・課題達成に向けての注意・行動統制」 学習面や生活面における学級のルール遵守・課題達成に向けて児童の行動を統制するために、ルールを守ることや課題をおこなうことを児童に言って、注意する行動。 例：そうじをするよう注意する／友だちを傷つけないよう注意する／話を聞くよう指導する</p> |
| 「手放し」 教師に依存させないで、課題に自分で取り組まざるを得ないよう向かわせる働きかけ 相互作用の様相：教師は課題提起の方向付けのみで、児童は課題への取り組み方・考え方などの方向付けを委ねられる。教師と児童の双方向から課題を方向づけ | <p>「気づかせる」 教師がしてほしいこと・ほしくないことを教師の働きかけや行動で気づかせたり、モデルとして他児童を呈示して課題を児童に気づかせる。 例：教師がゴミをわざと大げさに捨てたりして、教室が汚いことを児童に気づかせる／おしゃべりしている児童がいるとき、わざと声のトーンを小さくして気づかせる／学習面等で教師がしてほしい行動をした児童をみんなの前でほめる</p> |
| | <p>「放っておく」 課題解決の際に教師に依存したり課題放棄する児童に対し、自分で考えさせるために、児童がふり返る機会を与えて放っておく行動。 例：すぐわからないといってくる児童に対し、「なぜそうなったんだろう」と言って放っておく／わからない・できないといって問題を解かない児童に「自分で考えなさい」と言って放っておく</p> |
| | <p>「突き放す」 自分勝手な言動を取る児童に、自分で考えさせるため突き放した言葉をかける。 例：教師の話聞いていないで何をしていいかわからない児童に「自分でどうにかしなさい」と言う／そうじを嫌がってしない児童に「したくないなら勝手にしなさい」と言う</p> |
| | <p>「追い込む」 児童が課題に取り組まざるを得ない状況を設定する。 例：授業の最初に「きょうは全員に発表してもらいます」と言って、どの児童も発表せざるを得ない状況をつくる／課題を解く際に時間制限を設け、課題に集中的に取り組む状況をつくる</p> |
| | <p>「児童の力に任せる・借りる」 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。 例：グループ活動ができない児童をリーダーの児童に指導してもらおう／けんかの仲裁を当事者以外の児童に任せる</p> |
| | <p>「待つ」 教師は何も指導せず、課題が出来ない児童が自分から課題に取り組むまで待つ。 例：学習面や生活面での課題に手を付けられない児童が、課題に取りかかるまで黙って待つ／おしゃべりしている児童が、何が問題か気づいて黙るまで、何も言わずにじっと児童を見ている</p> |

弓削・新井（2009）をもとに加筆して作表

2. 「課題志向カテゴリー」のサブカテゴリー (Table2-1)

(1) 「注意指示」

サブカテゴリー「注意指示」は、ルール遵守や課題達成に向けて、教師が注意・命令して児童を統制する指導行動である。この「注意指示」を教師-児童の相互作用の面からみると、教師が一方向的に決めて児童を課題に方向づける指導行動と解釈できる。ここに分類される指導行動グループは、「ルール遵守・課題達成に向けての注意・行動統制」のみである。先行研究の多くが取り上げており、「やめる行動を問題の対象となる児童を伝える」(Kounin, 1970), 「忘れ物をしないよう注意する」(三隅ら, 1977) などが挙げられる。

(2) 「手放し」

弓削・新井（2009）や弓削（2012）では、突きつける指導行動と命名している。「気づかせる」「突き放す」「放っておく」「児童の力に任せる・借りる」「追い込む」「待つ」の計6つのグループが分類される。これらは、先行研究ではほとんど取り上げていないものが多い。また、現象的には異なる指導行動である。加えて、「突き放す」「放っておく」のように、児童への否定的効果が指摘されているものもある。

これらのグループの共通点は、教師に依存させないで、児童が自分で課題に取り組まざるを得ないと思わせる働きかけである（弓削・新井, 2009）。この共通

Table2-2 「児童志向カテゴリー」のサブカテゴリーおよび指導行動グループの説明と例

| サブカテゴリー | 指導行動グループの説明と例 |
|---|--|
| <p>「受容」 児童の心情や要求を教師が肯定して受け入れる指導行動 相互作用の様相：児童の言動に教師が肯定的に反応するかたちの配慮</p> | <p>「認める」 児童の良い行動や主体的な活動をほめる、あるいは、児童の意見・行動・存在そのものを認めて授業展開や学級生活に生かす。 例：授業でみんなの考えを深められる間違いをした児童をほめる／学習面や生活面で努力した児童をほめる／学級の児童全員の誕生日を祝う</p> <p>「助言する」 学習面・生活面の課題ができない児童に対し、教師が助言・支援する。 例：遊びの輪に入れない児童にアドバイスする／発表が苦手な児童に答えられる問題を当てる／発表で何を言ったらいいか困っている児童にヒントを与える</p> <p>「児童の気持ちや資源に合わせた配慮」 学習面や生活面において児童の気持ちや資源に合わせて指導を変えたり、気遣いをする。 例：問題を解けない児童と一対一で一緒に問題を考える／児童の反応に応じて指導を変える／学習面や生活面でできない児童には、できることからすればよいと声をかける／問題の解き方がわからない児童に詳しく説明する</p> |
| <p>「理解」 児童の気持ちや資源を理解する指導行動 相互作用の様相：児童と教師の対話過程による配慮</p> | <p>「見守る」 児童を理解するため、直接児童と話すのではなく、何も言わずに児童の様子を見る 例：継続的に児童らの遊びに入って児童の変化を見る／休み時間に教室にいて、子どもの人間関係の様子を見る／児童との交換ノートを通して、児童の様子や人間関係の変化を把握する</p> <p>「人として接する」 教師と児童の関係を越えて、人としてぶつかる・対話・議論をする。 例：児童と言い合いをする／児童と議論する</p> |

弓削・新井（2009）をもとに加筆して作表

点には、教師－児童の相互作用の様相が含まれている。課題への方向付けにおいて、教師は課題を提起するだけであり、提起された課題についてどう考えてどう進めるかの方向付けは、児童が判断して言動で示すよう、教師が明示的または暗示的に児童に委ねている。つまり、教師と児童とが双方向的に課題への方向付けにかかわる指導行動といえる。

例えば、「気づかせる」は、児童にしてほしいことの見本を教師が目の前でやってみせて課題を提示することで、児童がしなければいけない課題に気付かせる働きかけである。「突き放す」や「放っておく」では、教師が児童に自分で考えたり調べたりするように言って、児童自身でやらなければならないように、仕向けている。「追い込む」では、教師が時間制限や公の場での発表課題を与えて、児童が自分たちでしなければ終わらないためにどうするか方向付けを決める働きかけをしている。「待つ」は、児童の現状に合わせて教師が待つのではなく、教師が要請する課題があることを沈黙することで提示し、児童がその課題は何かを自分で気づいて行動を起こすまで待っている指導行動で

ある。

このように、教師が課題の方向付けの役割のある部分を手放して児童にも任せる・委ねるので、本論では、「手放し」という名称が適していると判断した。

3. 「児童志向カテゴリー」のサブカテゴリー (Table2-2)

(1) 「受容」

「認める」「助言する」「児童の気持ちや資源に合わせた配慮」が分類されるサブカテゴリーである。弓削・新井（2009）では、児童の心情や要求を教師が肯定して受け入れる指導行動と説明しているが、教師－児童の相互作用の様相の面からみると、児童の言動に対して教師が肯定的に反応する働きかけと解釈できる。

例えば、「認める」は、児童の発言に対して教師が肯定する、「助言」は、遊びの輪に入れない児童をみて手助けの働きかけをする、「児童の気持ちや資源に合わせた配慮」は、児童が学習面や生活面で何かできないときに、できることからすればよいと声をかけるなどの肯定的反応である。先行研究の多くが取り上げており、「自然な賞賛」(Brophy, 1981), 「手助け」

(White & Lippitt, 1960)「生徒の考えや感情を受け入れて明確にし、支える」(Flanders, 1970),「児童と同じ気持ちになって一緒に考える」(三隅ら, 1977)が挙げられる。

(2)「理解」

サブカテゴリー「理解」は、弓削・新井(2009)によれば、児童を受容するかはともかく、児童の気持ちや資源がどのようなものであるかを理解するための指導行動である。「見守る」「人として接する」の計2つの指導行動グループが分類される。

これらは、先行研究ではほとんど取り上げていない指導行動であるが、教師-児童の相互作用の面からみると、児童と直接対話をしたり、児童について見聞きしたことと自分の児童理解を突き合わせていく自己内対話をおこなったりして、理解を進めている指導行動として解釈できる。

まず、「見守る」指導行動については、他の「児童志向カテゴリー」とは違い、児童に直接働きかけてはいない。児童も「見守る」指導行動自体を気づいていない可能性がある。しかし、教師にとっては、児童の様子の観察は、児童の要求や資源および人間関係の情報と、自分の児童像との対話を通して児童を理解する過程である。

また、「人として接する」行動は、教師と児童が互いに話し合ったり議論したりする対話である。教師と児童が互いに話し合ったり議論したりするなかで、教師と児童とが互いに自分の考えを伝えあい、相手の考え・気持ちや現状を理解し合う過程である。先行研究では、「けんかしたときにそのことでみんなで話し合う」(佐藤・篠原, 1977)が該当する。

V. まとめと今後の課題

本論は、小学校教師の指導行動のカテゴリー化は、先行研究の2カテゴリーだけではなく、各カテゴリーを、教師と児童の相互作用の様相の異なるサブカテゴリーに分けられることを、弓削・新井(2009)および弓削(2012)の指導行動カテゴリーおよびサブカテゴリーをもとに解釈した。いずれのカテゴリーのサブカテゴリーも、一方向的な反応型と、双方向の対話型に区別できる。

「課題志向カテゴリー」のサブカテゴリーは、教師の一方向的な課題への方向付けの「注意指示」と、教師が課題提起の方向付けをして児童が課題への道筋を判断・決定して方向づける、双方向的な方向付けの「手放し」である。

「児童志向カテゴリー」のサブカテゴリーは、児童の言動に肯定的に反応する「受容」と、児童との対話過程で児童を理解する配慮の「理解」である。

このように、教師の指導行動にみる相互作用の様相

の違いをサブカテゴリーとして明確化したことの研究上の意義は、以下の2点である。

第一に、従来は、効果が検討されていなかったり、否定的効果のみ指摘されていた指導行動を、教師と児童の相互作用の様相の違う指導行動として指導行動カテゴリーに分類したことで、教育上の意義の再検討が可能になった。例えば、本論の「課題志向カテゴリー」のサブカテゴリー「手放し」に分類された「突き放し」「放っておく」は初期のWhite & Lippitt(1960)の研究では「自由放任指導」として否定的効果が報告されているが、高学年児童のモラルを向上させる働きが報告されている(弓削, 2012; 弓削・富田, 2016)。双方の結果の違いについて、推測ではあるが、White & Lippitt(1960)の場合は、児童が初めておこなう作業のために、教師から「放っておかれる」とどのように作業していいかわからずに意欲が低下したと考えられる。一方、弓削(2012)らの高学年は、既に授業や学級の諸活動やきまりの基本をよくわかっている学年なので、自分で何をしたらよいか判断できる資源や経験を持っている状態である。したがって、教師から一方的に指示されるよりも「手放し」のほうが、自分の資源や経験を生かして、課題への取り組み方などを教師に提案できるので、意欲が高くなるのではないだろうか。

第二に、指導行動の効果について、相互作用の様相の違いという、教師と児童の関係性の様相に関わる視点から検討する社会心理学的視点の導入が可能になる。

児童の学習意欲など個の動機づけ向上に関する最近の研究は、内発的動機づけを高める教授法や児童自身の援助要請の分析が主である。これらは、教師個人の技法や児童個人の内的特性に注目する視点である。しかし、小学校において児童個人の教育は学級の社会的文脈内で営まれている。児童が教師や同級生にどのような関係性を求めるか、学級集団に何を求めるかといった社会的欲求とその充足に応じる指導行動が児童の教育にとって効果的と思われる。このような児童の社会的欲求を充足させる指導行動を分析するうえで、指導行動を、対人関係の様相を反映する相互作用の様相から捉えることは、児童の社会的欲求と個の教育を同時に成立させる指導行動の分析につながるのではないだろうか。

今後は、本論で考察したように、各サブカテゴリーが教師の相互作用の様相の違いを意味しているかについて、量的な分析をおこなう作業が必要である。

引用文献

- Anderson, H. H. (1939). Domination and social integration in the behavior of kindergarten children and teachers. *Genetic Psychology Monographs*, 21, 287-385.

- Anderson, H. H., Brewer, J.E., & Freeman, F. N. (1946). Studies of teachers' classroom personalities, II: Effects of dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. *Applied Psychology Monograph, No.8*.
- Baxter, B (1941). *Teacher-Pupil Relationships*. NY: Macmillan.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research, 51*, 5-32.
- Flanders, N. A. (1965). *Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement*. Washington, D. C.: U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Addison-Wesley.
- 木原健太郎・山本美都城 (1979). よい授業を創るシリーズ1 よい授業を創る授業分析法 明治図書
- 岸俊行・野嶋栄一郎 (2006). 小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析 教育心理学研究, 54, 322-333.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. M., Friesen, W., & Norton, A. E. (1967). Managing emotionally disturbed children in regular classrooms. *Journal of Educational Psychology, 57*, 1-13.
- 松田伯彦・星野昭彦・小林敢治郎・斎藤靖之 (1970). 授業過程の心理学的研究 I 千葉大学教育学部研究紀要, 19, 67-78.
- McCaslin & Good (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher, 21*, 4-17.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ (1977). 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 2, 157-166.
- 佐藤静一・篠原弘章 (1976). 学級担任教師のPM式指導類型が学級意識及び学級雰囲気にはばす効果: 数量化理論第II類による検討 教育心理学研究, 24, 235-246.
- White, R. H., & Lippitt, R. (1960). *Autocracy and Democracy*. NY: Harper & Brothers.
- Withall, J. (1949). The development on a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *Journal of Experimental Education, 17*, 347-361.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like?: Interpersonal Relationships in Education*. London: Routledge Falmer.
- 弓削洋子 (2012). 教師の2つの指導性機能の統合化の検討——機能に対応する指導行動内容に着目して—— 教育心理学研究, 60, 186-198.
- 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教育科学編, 58, 125-131.
- 弓削洋子・富田崇裕 (2016). 児童評定による教師の2つの指導性機能統合化の探索的検討 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), 65, 127-132.

謝 辞

本研究はJSPS科研費JP16K04299の助成を受けたものである。

(2021年9月22日受理)