

## 問題場面に対処する教師行動についての実証的研究

— 教師の内的要因と児童による行動評価からの分析 —

西 口 利 文

### 問題

学級における教師行動は、児童に対して大きな影響力を持つと考えられる。特に、問題場面での教師行動が児童に及ぼす影響力の大きさについては、先行研究の結果を通じてうかがうことができる (Brophy & Rohkemper, 1981; Brophy & McCaslin, 1992; 小川, 1958; 本多・高木・小川, 1968)。そこで本論では、問題場面での教師行動に焦点を当てた研究を通じて、以下の四点を明らかにする。

まず一点目として、問題場面での教師行動の実践傾向について明らかにする。教師行動は、社会に浸透した価値、教職という立場として要求される行動の規範に影響を受けるため、結果として教師集団内での一致性の高くなることが考えられる。さらに問題場面での教師行動を把握する場合、問題場面独自の一致性が見られると考えられる (梶田・杉村・桐山・後藤・吉田, 1988)。これらのことを踏まえるならば、各問題場面では、実践されやすい教師行動、されにくい教師行動があるといえる。そこで本論では、現状で実践されやすい教師行動、実践されにくい教師行動を、それぞれ高実現性教師行動、低実現性教師行動と概念化し、問題場面でのこういった行動が高・低実現性教師行動であるかについて検討する。

二点目として、問題場面で生じる教師の心理的要因と教師行動との関連について明らかにする。問題場面での教師行動は、教師集団でかなり一致性が高いことが予測できるが、いくぶんのバリエーションがあることも考えられる。そして行動のバリエーションを生じさせているものとして、その場面で生じる教師の心理的要因を考察することができる。そこで、問題場面で生じる教師の心理的要因として、効力期待強度 (Bandura, 1977) および教師問題所有 (= 教師がその場面で抱えるフラストレーション) を取り上げ、これらの要因と場面での教師行動との関連を検討する。

三点目として、問題場面での教師行動と児童による評価との関連について明らかにする。柳井・浜名 (1979) は、児童・生徒による教師の印象や評価は、教師と児童・生徒の教育的人間関係を現実的に左右するというを示唆し、さらに優れた教育の方法や技術による効果は、親和的・共感的な好ましい教師-児童・生徒関係を媒介

にしてはじめて期待できるものであるということも示唆している。つまり、ある特定場面での教師行動に対する児童の評価は、その教師行動の有効性を判断する上での一指標であると言える。そこで本論では、問題場面での教師による対処行動の有効性の指標として、教師行動についての児童評価を取り上げることにする。また、児童による教師行動評価は、場面によって異なることも考えられる。そこで、教師行動がいかなる評価を受けるかについては、場面によって異なるということを実証的に検討する。

四点目として、教師行動に対する児童の評価のあり方に影響する要因について明らかにする。もし仮に、同類の“叱責”として位置づけられる教師行動への児童の評価のありかたが、場面によって異なるのであれば、児童が教師行動を認知してから、その行動を評価するまでに、何らかの心理的要因が評価基準として機能していることを仮定できるだろう。本論では、教師行動に対する評価のプロセスの中でも、統制表出行動に対する評価プロセスに焦点をあて、評価基準として機能すると考えられる心理的要因の影響について検討する。

### 研究1

<目的>問題場面において見られる教師行動の傾向を教師自身の報告から検討すること。また、問題場面で生じる教師の心理的要因と教師行動との関連を検討すること。  
<方法>(1)被験者-小学校教諭27名 (2)質問紙- Brophy & Rohkemper (1981) を参考に、問題場面(12場面)を記述・線画の併用で示した。そして各問題場面に対して、①その場面の自分の行動(10項目)、②効力期待強度 (Bandura, 1977)、③問題所有の程度 (= 不満、苛立ちなどの程度) に回答してもらった。

<結果と考察>問題場面において実現性の高いと考えられる統制・受容表出行動は、場面間で異なっていた。また特定の問題場面の教師行動には、教師個人間である程度のバリエーションが見られた。なおこのバリエーションは、場面において実現性の高かつその中でも代表的と考えられる統制・受容表出行動を中軸としたばらつきというかたち生じると考えられた。また問題場面の教師行動と教師問題所有との関連が見られ、統制表出が多数

の教師によって行われている問題場面において、問題場面でフラストレーションや苛立ちが高い教師であるほど、統制力の強い行動をとりやすいことが示された。さらに統制表出が多数の教師によって行われている問題場面の中でも、とりわけ教師の権威をつぶしかねない問題場面においては、フラストレーションや苛立ちが高い教師であるほど受容表出を示さない傾向が強くなるということも示された。そして問題場面での効力期待の強い教師は、子どもに対して関わりを積極的に持つ傾向にあることが示された。

## 研究 2

＜目的＞問題場面のいかなる教師行動が、児童によってどのように評価されるかについて検討すること。

＜方法＞(1)被験者－愛知県・三重県内の公立小学校児童 383名（4年生－205名，6年生－178名）(2)質問紙－研究1で用いた問題場面のうち10場面を用い、児童用に再構成された。各問題場面に対して、①その場面の担任教師の行動（10項目）、②教師行動に対する評価（6項目）をたずねた。また場面とは無関係に、③児童が認知している教師－児童関係（4項目）もたずねた。

＜結果と考察＞概して、教師による統制表出と関係に影響する評価とのネガティブな関連、受容表出と関係に影響する評価とのポジティブな関連が見られたが、あらゆる場面でこうした関連が見られるわけではなかった。とりわけ6年生において、教師による強い統制表出が、多数の児童から報告された場面ほど、統制表出をすることおよび受容表出をしないことに対して、必ずしもネガティブな評価を示さなくなる傾向が見られた。つまり通場面的に行動と評価との関連が同じように見られるわけではないことが示された。また、注意および言語的関与に対する評価は、4年生において関係に影響する評価とのポジティブな関連が目立った。

## 研究 3

＜目的＞場面での教師の統制表出と関係に影響する評価との関連を媒介する心理的要因を取り上げ、これらの要因と関係に影響する評価との関連について検討すること。

＜方法＞(1)被験者－愛知県・三重県内の公立小学校児童 215名（4年生－94名，6年生－121名）(2)質問紙－研究2で用いた問題場面のうち、4場面が用いられた。各問題場面に対して、①統制表出への評価に影響する要因（統制表出についてのスキーマ、規範についての信念、教師への受容表出要求、問題場面との関わりやすさ）、②教師の統制表出に対する否定的評価の強さをたずねた。

＜結果と考察＞4，6学年とも、「教師への受容表出要求」と統制表出に対する評価との関連が見られ、この要求が強い児童ほど、統制表出を否定的に評価することが示された。また6年生の統制場面（多数の教師が統制をすると考えられる場面）において、「規範についての信念」と統制表出に対する評価との関連が見られ、この信念が強い児童ほど、統制表出を必ずしも否定的にとらえないことが示された。6年生のこの結果を通じて、高学年になるにつれて、教師行動についての正当性の認識が、評価に影響していると考えられることができることが示された。

## 総合的考察

各場面での教師行動は、統制・受容表出の強さの程度によって概ね特徴づけられた。そのため統制・受容表出の強さに基づいて、各場面の高・低実現性教師行動を概ね位置づけることが可能といえる。

教師行動と学級成員の心理的要因との関連は、場面ごとに異なることが示され、場面ごとに検討することの意義を見出した。特に、場面での統制・受容表出の実現性と、6年生に見られた教師の統制・受容表出に対する評価のされ方との関連性が示唆された。このことより、高・低実現性教師行動を参考に入れた上で、教室場面の心理学的検討をすすめることには意義があるといえる。