

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

西 口 利 文¹⁾

問題と目的

学校における教師は、様々な場面で、いろいろな個性を持った子どもたちと関わりながら教育活動することが求められている。そのため、教師の実践活動がどのような成果をもたらすかについての理解を深めるためには、教師および子どもたちをとりまく様々な背景を踏まえながら実証的な検討をしていく必要がある。Brophy & Evertson (1978) は、教師行動が学習者へ及ぼす影響について十分に理解するためには、学年、学級集団の規模、指導内容、学習者の特徴など、さまざまなコンテキストについて検討していくことにより、現実を反映した、応用可能な知見を得ると指摘している。つまり様々な学校場面での子どもに対する教師行動を明らかにしていくことは、現実に即した子どもへの関わり方を理解することにつながり、また実践的介入に役立つ手がかりを教師に与えることが期待できる。

特定の学校場面に焦点を当てて教師行動を捉えた場合、場面のコンテキストに応じて、教師集団に共通した行動の見られることが示されている。例えば、Brophy & Rohrkemper (1981) は、24種類の学級場面を、教師が要求充足を阻まれたりフラストレーション、苛立ち、怒りを感じている場面、教師と児童がともにそうした感情を共有する場面、児童が要求充足を阻まれたりフラストレーション、苛立ち、怒りを感じている場面に分類している。そして、各場面における教師行動について検討を行っている。その結果、教師が要求充足を阻まれている場面では、脅威、罰といった行動が目立ち、児童が要求充足を阻まれている場面では、励まし、援助を試みることを示している。直面する場面に依りて、教師集団にある程度の指導の傾向が見られることについては、その他の研究結果からも示されており(梶田・杉村・桐山・後藤・吉田, 1988; 西口, 1996)、場面のコンテキスト

ごとに、実践されやすい教師行動のあることが理解できる。

その一方で、教師が児童と関わる特定場面での行動を捉える場合でも、言葉かけについて着目するならば、いくぶんの多様な関わり方が見られることも示されている。西口 (1998) は、小学校で見られる10の問題場面を取り上げ、教員養成系の大学生を対象に、各場面で想定される教師の言葉かけについてたずねている。そして、全場面で3000近くに及ぶ回答をもとに、言葉かけの内容を分類する18のカテゴリーを構成している。いずれの場面でも、18のカテゴリー全てにわたった言葉かけの回答が見られたわけではないものの、5から12個にわたるカテゴリーに回答は分類されている。このことは、各場面での教師集団の関わり方には、ある程度決まった傾向があるものの、幾分の多様性も見られることを示唆する結果といえる。もっともこの研究は、教員養成系の大学生を対象に調査したものである。そのため、現職の教師を対象にして同様な手続きで言葉かけの検討を行うことが求められる。本研究では、現職の小学校教諭を対象に、学校で見られる複数の場面での児童に対する言葉かけについてたずね、各場面で見られる言葉かけの傾向について明らかにすることを一つの目的とする。

ところで、学校場面での教師行動に影響する教師の心理的要因として、場面での問題所有 (Gordon, 1974)、自己効力の強度 (Bandura, 1977) が示されている (西口, 1996)。

「問題所有 (problem ownership)」という概念は、Gordon (1974) によって示されたものである。Gordonはこの概念を通じて、学級での問題について理解する上で、だれが「問題」を抱えているかを明確にすることの重要性を指摘している。ここで言う「問題」とは、要求充足を阻まれたり、フラストレーション、苛立ち、怒りを感じている心理の状態を指す。教師-児童(生徒)相互間に生じる問題は、教師所有問題、教師-児童(生徒)共有問題、児童(生徒)所有問題の3つに分けられるとしている。教師所有問題とは、教師が児童

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)

の行動によって、自らの要求充足を阻まれたり、フラストレーション、苛立ち、怒りを感じるような問題を指す。児童所有問題とは、児童の要求充足が、他者やなんらかの出来事によって阻まれているといった問題を指す。教師-児童共有問題とは、教師と児童が互いの要求充足を阻みあっている問題を指す。先述の Brophy & Rohrkemper (1981) の24場面を用いた調査も、Gordon (1974) の「問題所有」の考え方をもとに場面を3タイプに分類している。ただし、ここで教師の心理面のみに着目した場合、Gordon (1974) の言うところの「問題」をどれだけ教師が抱えているかは、各場面ごとに個人差があると考えられる。例えば、Brophy & Rohrkemper (1981) において児童所有問題とみなされるような学校場面でも、ある教師にとっては強い「問題」を抱えるということはあるだろう。そして、ある場面で教師が抱える「問題」の個人差は、その場面での教師行動のバリエーションを生み出していることが考えられる。西口 (1996) は、各教師が各場面でどれだけ自らの要求充足を阻まれたり、フラストレーション、苛立ち、怒りを感じているかを量的に表すために、「教師問題所有」という概念を示している。そして、特に教師集団によって統制が表出されやすい場面において、教師問題所有の高い教師ほど、実際に統制を行う可能性が高いことを示している。言葉かけにおいても、統制の意図を大きく反映したものとそうでないものがあるだろう。そこで、学校場面での教師問題所有と言葉かけの傾向との関連について検討する。

「自己効力」は、Bandura (1977) によって提出された概念である。Bandura (1977) は、人間の期待を結果期待と自己効力(効力期待)とに区別している。結果期待は、ある行動をすることが、ある結果を生むであろうという信念で、自己効力は、自分が一定の結果を生むのに必要な行動をうまく果たすことができるであろうという信念としている。そして、個人の行動の動機づけに大きく関わっているのが、自己効力であると指摘している。また Bandura (1977) は、自己効力を3つの次元(大きさ-magnitude, 一般性-generality, 強度-strength)で考えている。「大きさ」とは、どの程度の困難な水準の課題まで行えるかという次元、「一般性」とは、ある課題の自己効力が、他の課題の自己効力にどの程度広がるかの次元、「強度」は、ある課題の達成をどの程度の強さで期待しているのかの次元であるというように定義されている。たまたま直面する学校場面で教師がどのように児童と関わるべきかという課題は、教師にとって、様々な内容の実践課題のうちの一つと考えることができる。つまり、ある学校場面での動機づけの状

態を知るためには、自己効力の強度の次元に着目することができよう。西口 (1996) では、学級場面での教師の自己効力の強度を検討し、場面での子どもに対する関わり方の強さ・積極さとの間に正の相関を示している。もっとも、自己効力の強度と言葉かけとの関連についての検討はこれまで行われていない。本研究では、「特定の場面において働きかけを通じて子どもに影響を与え、理想的な結果に導く」という関わりを一課題とみなし、学校場面での教師の自己効力の強度を検討し、場面での言葉かけとの関連性を検討する。

また梶田 (1986) は、人間は多様な経験を重ねることを通じて、学習や指導に対するパーソナルな信念(Personal Learning and Teaching Theory, PLATT)を形成することを指摘している。おそらく教師は、教科活動に関する指導理論(Personal Teaching Theory, PTT)のみを形成しているにとどまらず、様々な学校場面での子どもとの関わり方についての指導理論も形成していると考えられる。しかもそうした指導理論は、自らの子どもの頃の経験も反映しているものといえる。この点を踏まえるならば、次のようなことが考えられる。ある教師にとって、学校場面のある児童の様子が、自分自身の子ども時代と類似しているとしよう。その教師は、児童の内面についての独自の理解を持っていたり、あるいは共感的な立場をとったりするために、類似性を感じていない教師とは異なる実践方法を繰り返す可能性はあるだろう。そこで本研究では、場面での児童と、教師自身の子どもの頃との類似性の認知についても検討し、その場面での言葉かけとの関連を検討する。

つまり研究の二つ目の目的は、三つの心理的要因(場面での教師の問題所有・場面の児童に対する自己効力強度・場面の児童と小学生の頃の自分との類似性の認知-以下省略する際には「問題所有」「自己効力強度」「児童との類似性」と記す)を取り上げ、言葉かけとの関連を見ていくことである。

方 法

被調査者：小学校教諭58名。研修に参加していた教員に協力をいただいた。経験年数の内わけは、1～5年目：6名、6～10年目：3名、11～15年目：18名、16～20年目：18名、21～25年目：11名、26年以上：2名であった。質問紙：先行研究で西口 (1996, 1998) が用いた、線画と記述で小学校の場面を描写した10場面を利用した。この10場面の描写は、Brophy & Rohrkemper (1981) が構成した、「教師所有問題」「教師-児童共有問題」「児童所有問題」(Gordon, 1974) のいずれかに該当する24事例の場面描写を参考に構成されているものであ

た。また、教師がどういった対処をするかについてたずねることができる形式で作られていた。ただし場面の線画の中に、教師の言葉かけが記されているものがあった。今回の調査では、教師の言葉かけをたずねることが必要であったため、言葉かけについての回答を誘導することのないように、その部分を削除して用いた。10場面はそれぞれ、【内気・引っ込み思案(女)】【授業中の落書き(男)】【おしゃべり(女)】【教師への直接的反抗(男)】【怠慢な清掃活動(女)】【けんか(男)】【依存児(女)】【孤立児(女)】【危険を伴うふざけあい(男)】【授業を妨げる落ちつきない行為(男)】という見出しのつく内容であった。各場面を記述したものについては、Table 1 のとおりである(場面を表す線画については、西口(1998)を参照)。

各場面ごとに、以下の質問を行った。

(1)場面での言葉かけ：「あなたがこの場面の先生だとします。子どもにどういった言葉をかけますか。」に対して、自由記述で回答を求めた。

(2)場面での教師の問題所有：「あなたは上の場面で、

どの程度の負担(不満、いらだち、怒りなど)を感じると思いますか。」に対して、4件法(ひじょうに負担を感じる、かなり負担を感じる、少し負担を感じる、まったく負担を感じない。順に4～1点)で回答を求めた。

(3)場面の児童に対する自己効力強度：「あなたはこの場面の子どもに対して働きかけをした場合、どの程度確実に理想的な結果に導くことができますか。」に対して、4件法(確実に影響を与える、影響を与える見込みは高い、影響を与える見込みは低い、ほとんど影響を与えない。順に4～1点。)で回答を求めた。

(4)場面の児童と小学生の頃の自分との類似性：「小学生の頃のあなたは、場面の中の子どもに似ていますか。」に対して、5件法(はい、どちらかといえばはい、どちらともいえない、どちらかといえばいいえ、いいえ。順に5～1点)で回答を求めた。

結 果

各場面で見られる言葉かけの分類

各場面での言葉かけ(「あなたがこの場面の先生だと

Table 1 問題場面の記述

【内気・引っ込み思案】ゆきえは聡明なのであるが、内気で引っ込み思案である。彼女はクラスの中に自発的に参加していかないし、あなたが呼びかけても反応しないことが多い。今日あなたが授業中に彼女に質問を投げかけたが、彼女は目を下に向けたままで何も答えない。

【授業中の落書き】たかおは一つのこと集中することができないのか、自分の与えられた課題をなかなか仕上げない。あなたは授業で算数の練習問題のプリントを配布し、それを子どもたちにさせている。数分後に彼らの様子を見に回ってみると、たかおの作業量は少ない。プリントに落書きをしていたようである。

【おしゃべり】きみえは仲間関係が多く社交的であるが、ただ授業でのけじめがなく、よくおしゃべりをしている。今日の授業でも、自分の周りをきょろきょろして、仲間のまさこと話をしているのが目立つ。

【教師への直接的反抗】ここ数日、かつひろは授業中によくふざけていて、宿題もしばしば忘れてきていた。今日も宿題を忘れたので、あなたは彼に、「休み時間のうちに宿題をすませるように」と言ったところ、「休み時間は休むためにあるんでしょ」と反抗するように言ってふてくされていた。

【怠慢な清掃活動】せいこたち三人が、掃除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る。あなたはそれを見かけ、きちんとするようにと言ったところ、ためいきをつきながらも手を動かし始めたが、あまり身を入れた様子ではない。

【けんか】教室はけんかで混乱している。たかしが自分の席を離れ、ひでおの机に向かっていき、そこでひでおに殴りかかり、罵声をあげている。どうして事が起こったのかはよく分かっていない。

【依存児】ともこはよく自分のものをなくし、慌てふためき、いつもあなたに助けを求める。今も彼女は自分の帽子をなくしたと言ってあなたに助けを求めている。

【孤立児】じゅんこは教室にいつも一人でいる子で、他の子どもが遊んでいるのを傍観している。誰も自分から彼女に話しかけたり遊びに誘ったりしない様子である。今日の昼休みも窓の外を一人でぼうっと眺めているようである。

【危険を伴うふざけあい】あなたが校舎の三階の廊下を歩いていて廊下の角を曲がると、グラウンド側に面した開いている窓枠にまもるが腰かけている。その周りではまもるの仲間たちが、わいわい言いながらふざけあっている。

【授業を妨げる落ちつきない行為】テストを行う前で、教室は静まっている。あなたがそこで話を始めようとしたときに、しげゆきが椅子から転げ落ちた。他の子どもの視線は彼に向き、彼は苦笑いを浮かべている。あるものが笑いだし、それにつられて他の者も騒がしくなった。

Table 2 本研究で再構成した「言葉かけカテゴリー」とその説明

1. 指示-児童への要求に即した指示をする。
2. 忠告・意見-児童の特定の行動や様子に対して、忠告あるいは意見を示す。
3. 怒鳴り・罵り-児童の特定の行動や様子に対して、怒鳴ったり罵ったりする。
4. 罰の示唆-要求する行動をとらない児童に対して、罰を示唆したり宣言したりする。
5. 婉曲的な指示-児童への要求に直接焦点を当てずに、要求する行動を遠回しに意図した語りかけをする。
6. 協力の示唆-児童が直面している問題および課題の解決に向けて協力を示唆する。
7. 譲歩-児童への要求を一部あるいは全て引っ込めて、児童の要求との調整をはかる。
8. 簡単な語りかけ・応答-児童への要求やそれに従わせようとするとは無関係の語りかけをする、あるいは児童の言葉へ応答する。
9. 問題点を探る問いかけ-児童の特定の行動や様子を引き起こしている理由について問いかける。
10. 肯定-児童の特定の行動や様子について肯定的な見解および評価を示す。
11. 冷やかす・呆れ-児童の特定の行動や様子に対して冷やかしたり呆れていることを表明する。
12. 励まし-児童が直面している問題および課題の解決に向けて励ましを与える。
13. 判断の委ね-児童の特定の行動や様子が望ましいのかどうかについて、児童自身に判断を委ねる。
14. 不介入・静観-児童の特定の行動や様子について全く関わらないか、あるいはしばらく見守る。

します。子どもにどういった言葉をかけますか。)]についての全回答を、内容をもとに集約することを試みた。西口(1998)は、本研究で用いた10場面を使用して、大学生を対象に各場面で生じうる教師の言葉かけを尋ね、その回答をもとに18から成る言葉かけカテゴリーを構成していた。そして単一の回答を、18のカテゴリーのうちの一つに分類していた。本研究でも、まずこのカテゴリーをもとに、教育心理学専攻の大学院生1名の協力のもとで、今回の言葉かけの分類を行なった。しかし、18のカテゴリーをそのまま各回答の分類に適用することに、4つの問題点を指摘することができた。①:18のカテゴリーの中には、明確な違いを見出せないものがあった。②:誰に対して行っている言葉かけかという点が踏まえられていなかった。③:例えば、言葉の前半部分はカテゴリー1の内容であるが、後半部分はカテゴリー2の内容であるといったものがあった。④:例えば、言葉かけの回答のみから判断する限りは、カテゴリー1の内容ともカテゴリー2の内容ともとれるものがあった。まず①の問題を考慮して、西口(1998)の言葉かけカテゴリーを下地にしながらも、言葉かけの結果を集約するための指標を再検討して、14の項目から成る言葉かけカテゴリーを構成した(Table 2)。なお、この言葉かけカテゴリーの再構成の手続きにおいては、多数の回答が役立つと考えた。そのため今回分析対象としている58名の小学校教師の回答に加えて、同じ研修に参加していた中学校、高校教諭ならびに養護教諭計20名の回答を追加した。Table 2のカテゴリーをもとにして、本調査の全回答を、あらためて検討した。その際、②、③、④の問題点を踏まえながら行った。②の誰に対しての言葉かけかを明らかにする必要を考慮して、言葉かけを行う対象が異なる

回答は、それぞれ異なるカテゴリーと扱った(「対主人公」、「対クラス全体」、「対主人公以外」に分類)。また③を考慮して、必ずしも単一回答を、14の項目のいずれかに分類するのではなく、ひとつの回答で2つ以上のカテゴリーの内容があれば、言葉を分解して、分析上では各々を別々のカテゴリーのものとして扱った(例:カテゴリー1 and 2)。さらに④を考慮して、14のカテゴリーのうちの一つのカテゴリーにおさめるのが困難なものについては、独自のカテゴリーの言葉かけとして扱った(例:カテゴリー1 or 2)。

こうした手続きを通じて、各場面での言葉かけの回答を分類したものがTable 3である(この結果については、中学校、高校教諭ならびに養護教諭の回答を含む。ただし以下は小学校教諭の結果のみを分析対象としている)。さらに各場面で、各カテゴリーに属する言葉かけが、どの程度の割合で小学校教諭の集団に実践されているかについて算出したものがTable 4である。

上述の手続きより分類された小学校教諭による言葉かけは、最終的に31カテゴリーに及んだ。各場面ごとにみていくと、8個から15個のカテゴリーに集約された。さらに全回答の10%以上の言葉かけが分類されているカテゴリーのみに注目すると、2個から6個のカテゴリーに集約された。各場面で10%以上の教師に回答されたものカテゴリーは次のようなものであった。

【内気・引っ込み思案】では、〈譲歩〉(41.4%)、〈指示〉(25.9%)、〈忠告・意見〉(17.2%)、〈問題点を探る問いかけ〉(12.1%)、〈励まし〉(12.1%)であった。【授業中の落書き】では、〈指示〉(51.7%)、〈問題点を探る問いかけ〉(31.0%)、〈協力の示唆〉(20.7%)、〈励まし〉(19.0%)、〈婉曲的な指示〉

Table 3-1 分類された言葉かけの内容（【内気・引っ込み思案】）

-
1. 指示「思ったことを何でもいいから言ってごらん!」「さあ、自分の考えをまとめてみようか。」
- 1 b. 指示（主人公以外の児童）「他の人で、言ってくれる人。」「……ゆきえと一緒に考えてあげて下さい。」
7. 譲歩「答えられなかったら、ノートに書いてごらん。」「すわっていいですよ。」「ゆきえさん。あとで、あなたの考えを先生に教えてね。」「すわってもう少し考えてみて下さいね。」「言いたくなったら、また教えてね。」「思いついたら後で発表でいいよ。すわりなさい。」「きっとゆきえさん、わかっていると思うけど、また思い出したら話してね。」「じゃあ、先生にだけ言ってみて。（と、そばまで行く。）」先生の言うことをそう思うのなら、うなずくだけでもいいよ。」「今、ゆきえちゃんを考えているみたいだから後から聞こうか。」「考えたところまででいいから、話してごらん。」「他の人にあてていいかな、ゆきえさん。今度他の質問で答えて下さいね。答えられそうだったら教えてね。」「後で先生に考えたことを教えてね。」「座ったままでいいから答えてごらん。」「先生なら～と思うけど。ゆきえちゃんはどうかな?」「わかったらあとでおしえてね。」「みんなの前で言えないんなら、ノートに書いて先生に見せて。」「考えがまとまったら教えてね。」「無理に答えなくてもいいよ。誰かに助けてもらおうかな。」「○○○について答えるのですよ。意味はわかるよね……。答えられない?じゃ、次の人に答えてもらってもいいかな……。」「すわっていいよ。」「すわってじっくり考えなさい。考えられたら教えてね。」「意見がなければ、すわってかまわないよ。」「じゃあ、これだったらどうかな?（子どもの普段の様子から、答えられそうな問いに直して言葉かけます。）」
9. 問題点を探る問いかけ「ゆきえさんは、まだ考えがまとまらないかな。」「どこかむずかしいところあるかな。」「どうしたんだ。」「困っちゃったかな。」「答えがわからないのかな。それとも、どう答えたらいいかわからないのかな。」「俺の質問の意味は分かるか?」「どうした、体の調子でも悪いのか?」「どうしたのかな。答えられないかな?」
10. 肯定「今、考え中のようですね。」「（近くへ行きゆきえのノート等を見てから、内容を見て言葉をかける。そしてできるだけほめられる内容を見つけ、クラス全体に紹介する。その後）『～』はいいね。（と言葉をかける。）」急には答えられないよね。心の中には、きっとあるよね。」「今考えているんだね。」
12. 励まし「今は発言できなくても、だんだんできるようになるうね。きっとできるよ。」
- 1 and 2. 指示 and 忠告・意見「（近くまで行き）わからないときはわからないと言いなさい。わからないことははずかしいことではないよ。」「友だちの言ったことを思い出してごらん。同じ考えでもいいんだよ。自分のことばで言ってごらん。」「先生はゆきえさんの目がほしい。顔を上げてごらん。」「あなたが頭に考えていることをそのまま言えばいいんだよ。ゆっくり考えてごらん。」「まちがいを経験するのが勉強です、失敗を恐れず自分の考えを発表して下さい。」「教室は間違るところだよ。思ったことを何でもいいから言ってみよう!」
- 1 and 2 and 5. 指示 and 忠告・意見 and 婉曲的な指示「名前を呼ばれたら、まず返事をしましょう。あなたなら分かるはずですよ。考えたことを言ってごらん。（まだ無言だったら）だまっているのはよくないことです。『わかりません』とか『今考えています』ぐらいは言えるようにね。」
- 1 and 2 and 12. 指示 and 忠告・意見 and 励まし「自分の意見を持つことは大切なこと。そして自分の考えがいか確かめることも……。勇気を持って発表しよう。」
- 1 and 5 and 12. 指示 and 婉曲的な指示 and 励まし「先生は、あなたが分かっていることは、分かっているよだ。ちょっと勇気を出して思っていることを言ってみようよ。」
- 1 and 7. 指示 and 譲歩「まちがっていてもいいから思ったことを言ってみてね。また、あとで発表しなくなったら言ってみてね。」
- 1 and 9. 指示 and 問題点を探る問いかけ「すこし難しかったかな。自分の思ったことでもいいので言ってみて。」「質問は分かりますか?あなたの今思うことをお話ししてみてください。」「どうしたのかな。自分の考えをすなおに言ってごらん。」
- 1 and 12. 指示 and 励まし「だいじょうぶだよ。思い切って言ってごらん。」「心配しないで、思っていることを言ってごらん。」「大丈夫だよ。どう思うか言ってみて。」「思い切って、言ってみてごらん。」「はずかしがらないで、自信を持って言ってごらん。」
- 2 and 5. 忠告・意見 and 婉曲的な指示「ゆきえちゃんは、どんなふう思う?先生や友達にゆきえちゃんの考えを教えてほしいんだけど……。」「
- 2 and 7. 忠告・意見 and 譲歩「答えてほしんだけどな～。次、がんばってみようね。」
- 2 and 8 b. 忠告・意見 and 簡単な語りかけ・応答（主人公以外の児童）「（全員に向かって）ゆきえちゃんは、いつもすごくいいこと考えてるんだよ。（ゆきえさんへ）ゆきえちゃんのいい考えをみんなに教えてあげてほしいな。」
- 7 and 8. 譲歩 and 簡単な語りかけ・応答「今日は調子が悪そうだね。この次はがんばりましょう。」「答えはわかっているけど表現しにくいかもしれませんね。もう少し、ゆっくり考えてもいいですよ。」「どうした、元気ないな。少し考える時間あげるからね。座っていいよ。（2～3人当てた後、この子に再度指名する）」「残念だなあ、発表できるようになったら教えてね。はい、座りなさい。」「考え中で、言いにくいようだね。座っていいよ。」「先生の質問の仕方が悪かったかも知れないね。ごめんね、すわっていいよ。」
- 7 and 9. 譲歩 and 問題点を探る問いかけ「今は答えがうかばない?またうかんだら答えてね。（と言って座らせる。）」
- 7 and 10. 譲歩 and 肯定「今考えているところなんだね。後でまた教えてね。」
- 9 and 10. 問題点を探る問いかけ and 肯定「ゆきえさんも一生懸命考えて、きっといい考えをもっていると思うね。でも、少しだけ自信がないのかな?」
-

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

Table 3-2 分類された言葉かけの内容（【授業中の落書き】）

1. 指示「たかお君、できるところをみつけてやってごらん。プリントの問題の方をみてごらん。」（たかおのできそうな問題を指して）「ここからやろう。」「できる問題からやればいいよ。」「早くやらなきゃいかんぞ。」「分かるところからやってごらん！次の問題は……。」「問題の続きをしようか。」「さいごまでやろうね。」「わかるところからやろうか？」「遊んでないで、早くやれよ。」
5. 婉曲的な指示「（問題を指さし）これはどうなるかな？」「この問題はどやって解いたらいいんだろう？（隣に座ってしばらく作業を始めるまで見ている。）」「さあ、どこまで進んだかな。」「もう出来たのかな。」「この問題は、まずどうすればいいかな。」「問題を読んで、自分のできる問題はないかな？」
6. 協力の示唆「先生が見てあげるから、プリントをやってごらん。」「先生と一緒にやってみよう。」「これとこれを足してごらん。（答えをすこし教えてしまう。）」「先生も一緒にやってみよう。」「先生も一緒にやってみようか。」「ちょっと一緒にやってみようか。」「一緒にやろか。」「この問題、いっしょにやってみようか。（と言葉をかけ、赤色のペンで、線を引き、たかおの席の横にすわって、いっしょに解く。）」
7. 譲歩「できる問題だけでいいから、やってみましょう。」
9. 問題点を探る問いかけ「もう、飽きてしまったの？それとも、問題がわからないのかな？」「どうした、たかお君。何か友だちとあったの。それともお家でかな。それとも問題のやり方が分からないのかな。（と、肩に手をやる。）」「たかお君どうしたの。問題がわからないのかな？」「どこでわかんなくなっちゃった？」「どこが分からないの？」「どこかわからない所があるの？」「これ、おもしろくない？」
- 9 and 11. 問題点を探る問いかけ and 冷やかし・呆れ「どれどれ、あまりできてないね。何か分からないところがあるのかな。」
10. 肯定「たかおくんは、絵も上手だね。」「今はプリントの問題をやりたくないのね。その絵、上手ね。今度はちゃんと別の紙に書いたのを先生にちょうだい。」
12. 励まし「がんばるぞ。」
13. 判断の委ね「今何をやる時間なのか考えてごらん。」
14. 不介入・静観「（言葉はかけないと思う。）」「（言葉はかけない。問題についてのヒントを与える。）」
- 1 and 2. 指示 and 忠告・意見「今は課題をやる時間だから、みんなと同じ様に問題をわかるところでいいからやってね。」
- 1 and 2 and 10 and 12. 指示 and 忠告・意見 and 肯定 and 励まし「今はプリントをやる時間だよ。絵は放課に書こうね。ずいぶんやれてるね。終わるまでがんばろう。」
- 1 and 5. 指示 and 婉曲的な指示「この問題はわかるかな。（練習問題に意識を向け、できるまで見ていて、できたら認め。）次のもやってみようね。（と言う。）」
- 1 and 5 and 9 and 12. 指示 and 婉曲的な指示 and 問題点を探る問いかけ and 励まし「簡単すぎたかな？でも。がんばってやらなきゃ。全問正解を目指すんだ。～む、どこがわからないの？」
- 1 and 5 and 10. 指示 and 婉曲的な指示 and 肯定「ホ～、何書いてんの。そういう絵好き、うまいじゃない。練習問題も少しはやってみようか。これなんだろう？」
- 1 and [2 or 6]. 指示 and [忠告・意見 or 協力の示唆]「あらまあ。落書きを消そうね。わからないところはいつでも質問してね。」
- 1 and 6. 指示 and 協力の示唆「落書きをけしなさい。一つずつ、今からやってみよう。（個別指導）」
- 1 and 6 and 9. 指示 and 協力の示唆 and 問題点を探る問いかけ「たかお君、どこでわからなくなったのかな？（とプリントを見て少し一緒に練習問題をやった後）すっごいできたね。さあ次もやろうか。次の問題ができれば、落書きを消してね。手をあげてくれれば先生見に来るよ。」
- 1 and 6 and 13. 指示 and 協力の示唆 and 判断の委ね「落書きは消しなさい。今は何をしなければいけないときか考えましょう。（この場合、『わからないこと』が原因と考えられるため、個別指導をして、一緒に問題を解く。）」
- 1 and 7. 指示 and 譲歩「プリントの問題を読み直して、やりなさい。全部できたらうらに好きなものを書いてもいいよ。」
- 1 and 9. 指示 and 問題点を探る問いかけ「わからないところがあるの？がんばれるところまで集中してやってみよう。」「どうしたかな。どこがわからないのかな。簡単なものからやってみようよ。」「今は算数の問題をやろうね。どこが分からないのかな。」「授業中に落書きはやめよう。このプリント、難しい？」「やりかた、わかるかな。一問目ができたら、同じように次のものやるんだよ。」「どうしたの。どこかわからないところがあるかな。ここからやってみよう。」「どうした、難しいのか。出来るのからやりなさい。」「どこが分からない？もう少し考えてみようか。」
- 1 and 9 and 12. 指示 and 問題点を探る問いかけ and 励まし「この問題はむずかしかったかな？がんばってやってごらん。」
- 1 and 10. 指示 and 肯定「たかお君は算数の力があると思うよ。一問、一問あわてることはないから、確実にやっけていきな。」「上手ですね。でもプリントの方もやろうね。」「面白いもの書いているね。でも、この計算もやってみようね。」
- 1 and 12. 指示 and 励まし「（終わっている数問を指さしながら、）やれているんだから遊んでないで最後まで頑張ろうよ。」「がんばって最後までやりなさい。」「まちがってもいいから先ず問題に取りかかること。落書きする根気よさでがんばろう！」「さあ、がんばってやろうね。ここの問題をまずよんでごらん。」「さあ、がんばって次の問題をやろう。」
- 2 and 4. 忠告・意見 and 罰の示唆「もうすぐ時間だから、集めるよ。できなかったところは、帰りに残ってやっけていくんだよ。」
- 5 and 9. 婉曲的な指示 and 問題点を探る問いかけ「プリント見せてみる。どの辺から分からなくなったんだ？」
- 6 and 9. 協力の示唆 and 問題点を探る問いかけ「どうしたの、どこがわからないのかな。見てやるから少しずつ解いてごらん。」「わからないのかな。順番に先生とやってみようか？」「たかおくん、何か分からない所があるのかな？先生と一緒にやってみようか。」
- 6 and 10 and 12. 協力の示唆 and 肯定 and 励まし「ここまでは確実にできたね。落書きもするよゆうがあるね。さあエンジンがかかってきたかな。一緒に頑張ろう。」
- 7 and 8. 譲歩 and 簡単な語りかけ・応答「何の絵が描けたの？それがかけたらプリントやるんだよ。」
- 9 and 12. 問題点を探る問いかけ and 励まし「どうしたの。分からないの？もう一度頑張って。」
- 9 and [2 or 6]. 問題点を探る問いかけ and [忠告・意見 or 協力の示唆]「やり方が分からないの？分からないのだったら早く質問してね。」
- 10 and 12. 肯定 and 励まし「だいぶできてるね。じっくりがんばれよ。」
- 11 and [2 or 6]. 冷やかし・呆れ and [忠告・意見 or 協力の示唆]「あ～また書いてる。何回注意したら分かるの？分からなかったら『分からない』と言いなさい。」

Table 3-3 分類された言葉かけの内容 (【おしゃべり】)

1. 指示「(近くに行って)しゃべるのをやめなさい。(というが、どの程度のけじめのなさなのか、低学年、高学年なのかで違う)」「きみえさん、先生の話を書いてね。(本人のところまで行って、肩を軽くたたきながら言う)」「おしゃべりは放課にしようね。」「おしゃべりしている人、やめて前を向きなさい。」「きみえさん、まさこさん。余分なおしゃべりはやめて、話は目で聞きましょう。」「おしゃべりをやめて先生の方を見てね。」「おしゃべりはやめて、こちらを向いて話を聞きましょう。」「授業と放課の区別をつけようね。」「授業に集中しなさい。」「きみえさん、おしゃべりは、ダメですよ。」「きみえさん、おしゃべりをやめて、こちらを向きなさい。」「おしゃべりは、放課までがまんしなさい。」「おしゃべりはやめなさい。放課になったらおしゃべりをしてもいいよ。それまではしっかり学習をしよう。」「きみえ、おしゃべりはやめなさい。」
2. 忠告・意見「きみえちゃん。今はおしゃべりしている時ではないよ。」「おとなりの子に迷惑です。先生の話聞いてないと困ることになります。おとなりの子までお勉強が分からなくなったら責任のとりようがないよ。」「今は授業中です。きみえさん、まさこさん。質問や意見があったら後で発表しましょうね。」「きみえさん。きみえさんが話しかけると、まさこさんが授業のことがわからなくなっちゃうよ。」「自分だけでなく、お友達にとっても、先生に対してもよくないよ。」「これ、おしゃべりの時間じゃないぞ～。あなたも、まさこさんも勉強できないよ。」「きみえさん、先生はみんなに話を聞いてもらいたいな。」「きみえちゃん、まさこちゃん、授業中だよ。みんなの迷惑になるよ。」「他の子のめいわくになるよ。」「ちょっと、聞いてみないとわからなくなっちゃうよ。」
- 2 a. 忠告・意見(クラス全体)「このクラスで、二人うるさい人がいます。」
3. 怒鳴り・罵り「おい、聞いとらないかんがや。」「きみえ、まさこ、うるさい。だまっとれ!」
5. 婉曲的な指示「きみえさんはどう思いますか?(指名する)」「今先生が言ったことを言ってみなさい。」「話の内容は授業のことかな?」「きみえちゃん、教科書の○ページを読んで下さい。」「(今話している内容に、きみえの名を入れたり、『ねえ、きみえちゃん』とふったりする。)」「～(授業内容)についてどう思うかな?考えてみて。」「きみえちゃんは、このことどう思う?(と質問をふる。)」「これは何かな?(消しゴムなどを2～3秒見せる。そして、注意を私の方に引かせる。)」「きみえちゃん、もうおしゃべりすんだ?先生待っているけど。」「何を話しているのかな。そんなにいいことならみんなにも教えてほしいな。」
9. 問題点を探る問いかけ「授業おもしろくないかね。」
11. 冷やかし・呆れ「後ろに目がついているんだね。」
13. 判断の委ね「今やるべきことは分かっていますか。」「今、やることは何かを考えてごらん。」「話を聞くときは、目をどこに向けるのかな?お話はいつするのかな?」「どうしても今話さなきゃいけないこと?」「もっと、しっかり周りを見ないといかんのじゃないの?人の迷惑とか考えてる?」
14. 不介入・静観「(静かになるまで話をしないで待つ。)」「(言葉かけはしません。授業の内容にもよるが、授業の話の中で、きみえをこちらに向かわせるような話をする。)」
- 1 and 2. 指示 and 忠告・意見「みんなに迷惑がかかるので静かにしなさい。」「今は放課ではないから、授業に集中しなさい。」「他の子のめいわくです。静かにして。」「お～、きみえちゃん。今は授業中だよ、先生の話も聞いてくれや。(一回目は軽く。)」「きみえさん、あなたにとってもまさこさんにとっても大切な時間だよ。けじめだけはしっかりつけよう。」「まさこさん、みんながうるさくて、人の話が聞けないって。静かにしてください。」「授業中だから、自分の話は後にしてね。」「友だちのめいわくになるから、前を向いて授業をするよ。」「今は授業中です。おしゃべりは放課の時にしなさい。他の迷惑です。」「きみえさん、他の友だちに迷惑だよ。静かにしてね。」「周りの子が迷惑するからやめなさい。けじめをつけなさい。」「きみえちゃん、今おしゃべりする時間ではありません。先生のお話を聞いていてね。」
- 1 and 2 and 5 and 8. 指示 and 忠告・意見 and 婉曲的な指示 and 簡単な語りかけ・応答「(近くに行き)きみえさん、何の話がおもしろいかな。(するときとだまると思うので、全体に)先生もおもしろい話を知っているよ。(と興味ある話をし、後に)でも、今は○○の勉強だから、その話、先生と放課にしようね。」
- 1 and 2 and 13. 指示 and 忠告・意見 and 判断の委ね「今は何の時間かな。おしゃべりする時間じゃないよ。まさこさんの勉強のじゃまにもなるよ。相手のことも考えなさい。」
- 1 and 3. 指示 and 怒鳴り・罵り「こら!先生の方を向きなさい。」
- 1 and 5. 指示 and 婉曲的な指示「何の話をしているの?(少し聞いて)楽しそうだけど、ゆっくり話せる放課に話しましょう。」「先生が言ったこと聞いてたかな?もう一度だけ言うからよく聞いてなさいよ。」「(指名して)今の先生の質問を言ってみて。大事なことは何回も言わないからちゃんと聞いていてね。」
- 1 and 8. 指示 and 簡単な語りかけ・応答「どうしても話をしたいのですね。でも先生の話は今聞きましよう。」「チェ、チェ、きみえさん。おしゃべりはそこまで・・。先生がもっとおもしろいお話をするよ。とっても大事なんだから。きみえさんのお話の方がおもしろいと思ったら、後で先生に教えて。」「きみえさん。きみの名前はいいね。きみがええなんてね。けじめをつけて話を聞けるよね。」
- 1 and 10. 指示 and 肯定「仲良しが多いのはステキですね。でも、今は先生の話聞きましよう。」「
- 1 and 12. 指示 and 励まし「その二人。さあがんばって授業を集中してやるよ。もう一度言うから、よく聞こうね。」
- 1 and 13. 指示 and 判断の委ね「どうしても今しなければならぬ話なの?そうなら、今から時間をあげるから話してしまいなさい。放課でもいい話なら放課まで待ちなさい。」「
- 1 a and 2 and 5. 指示(クラス全体) and 忠告・意見 and 婉曲的な指示「先生の今の話がわかったかな?まさこちゃんも話が聞けないし、まわりの人も注意しないとだめだよ。」「
- 2 and [5 or 9]. 忠告・意見 and [婉曲的な指示 or 問題点を探る問いかけ]「何か質問ある?あったら先生にしてね。」「
- 13 and 14. 判断の委ね and 不介入・静観「(何も言わず静かになるまで見ている。静かになってから)授業の約束はどうだったか?(と聞く。)」

Table 3-4 分類された言葉かけの内容（【教師への直接的反抗】）

1. 指示「自分のやるべきことは、まずやらなければね。」「あきらめなさい。」
2. 忠告・意見「でも、自分が忘れてきちゃったんだもんね。これからは、休み時間に休めるように忘れないで宿題してこないね。」「終わったら休んでいいよ。休み時間は次の授業の準備でもあるんだよ。いやだったら、これからはちゃんとやろうね。」「宿題をやってきたら、そう言いなさい。」「みんなが勉強している時間、休んだのだから仕方がないよ。」「その通り、だから宿題は家でやってこよう。」「やるべきことができていないんだから、休み時間が減っても仕方がないんだよ。」「家で休んでいて、宿題ができなかったのだから、休み時間にやるのですよ。」「やらなければならないことをやらない人は、しょうがないんじゃない？自分のためだよ。」「その通り、時間はその時に応じて目的がある。授業をする時間、宿題をやる時間、休み時間とね。」「宿題の時間が休み時間になったから、今は宿題の時間ですよ。（私は宿題はあまり出したくありません。）」「休み時間にちゃんと休めるように、これからは家で宿題をやってこようね。」「休み時間に休みたいなら、授業に集中して、宿題も家でやってこないと。」「休み時間にするのが嫌だったら、きちんと宿題をやってください。」「自分のやるべきことをやった人だけが、休み時間を自由に使うのであって、自分がやり残したことをしっかり行うのも休み時間の使い方である。」「やるべきことを家でやらないから、休み時間にやるんです。（対一で、絶対にやらせる。）」「そう、休み時間にあるんだよ。でも、それは授業でがんばったから休めるんだよ。」「まあ、それはそうだけど、宿題を忘れた責任があるんじゃないか？その責任を全うする義務が君にはある！と先生は思うぞ。」「でもね、今のうちにやっておいた方が後で楽になって休めるよ。」「賢くならないよ。病気の時は宿題はやらなくていいけど、元気の時やるんだよ。」
3. 怒鳴り・罵り「自分が忘れたくせに何を言っている！」
4. 罰の示唆「やるべきことをやっていない子は、放課はありません。仕方ないよね。」「では放課後、おのこりですね！」
6. 協力の示唆「授業後一緒にやろうね。」
7. 譲歩「それだったら家でやっておいで。」「そうか忘れたか、なら次の宿題の時からは必ずやってくるんだよ。」「休み時間にやるのが嫌なら、家できちんとやってらっしゃい。」「できるところまで家で必ずやってくるように。外へ出て放課にしてよし。」
9. 問題点を探る問いかけ「お家でどうしてるの？（と生活の様子をたずねる。）」
13. 判断の委ね「いつ宿題をやるの？（勉強する時間はいつあるの?）」
- 1 and 2. 指示 and 忠告・意見「きのう、みんなが家でやっていた時間、あなたは遊んでいたからその分をみんなが休んでいるその時間にやりなさい。」「皆がしている時、休んでいたのだからやりましょう。」「そうならんように、次からやってこいよ。今日はやるしかない。」「宿題は家でやってこべきなのに、それをやらない君がいけないんだから、他のちゃんとやってきた人は休めても君はやらなければいけないんだよ。休み時間に休みたかったらきちんと家でやっていらっしゃい。」「家で宿題をやらなかったのだから、休み時間がなくなっても仕方がないわね。宿題を早くすませて遊びなさい。」「たしかに休み時間は、休み時間にあるけど、家でしっかり休んだんだから。家でやった人はそれでいいけど、かつひろ君はやるべきことをやってから休む。」「やれるんだから、やることはしっかりやろうよ。」「宿題を家でやってこなかったのは、かつひろ君でしょ。放課は休むためにあるのだけど、家でやらなかった分を補うんだよ。」「休み時間に休みたければ、やるべきことをきちんとやってこい。やることやらんで、権利だけ主張するな。それが筋だよ。」「宿題を家ですることが大切です。やらなかったの、休み時間にしなさい。」「やって来ないのは、自分が悪いんでしょ。やらない人は、休みな〜し。」「宿題等はその日のうちにがんばってやろう、少しずつでいいのでやりなさい。」「だったら家で忘れずにやってくればいいじゃないの？そうすれば、休み時間は休み時間になるんじゃないの？今からやりなさいよ。」「することもしないで、休むなんて、自分が悪いんだから、きちんとやりなさい。」
- 1 and 2 and 10. 指示 and 忠告・意見 and 肯定「そう、休み時間は休むため、でも宿題は学習の約束。授業時間ではできないので約束を守ってやらう。さあゴ〜！」「なるほど。君のいうことももっともだね。宿題を早くすませば遊べる。善は急げ。さあやろう。」「そうだね、休む時間にあるんだよ。でも宿題を忘れたことはよくない事です。きちんとやってれば、休めるんだよ。今日はがんばってやりなさいね。」
- 1 and 2 and 11. 指示 and 忠告・意見 and 冷やか・呆れ「いろんなことをきちんとした子には、休み時間があるけどね。君の場合はず〜と休み時間みたいだね。今まで休んでたから、みんなは休み時間だけど、君は宿題をやりましょう！」
- 1 and 6. 指示 and 協力の示唆「やるべきことは、ちゃんとやりなさい。先生もいっしょにやるよ。」
- 1 and 9. 指示 and 問題点を探る問いかけ「みんなが宿題をしていたときに、かつひろは何してたの？そのときの分を今やりなさい。」「かつひろ君、じゃ、なぜ宿題をしてこなかったの？自分のことなのだから、きちんとやろうね。」
- 2 and 3. 忠告・意見 and 怒鳴り・罵り「小学生の本分は勉強だ。勉強せい！」
- 2 and 4. 忠告・意見 and 罰の示唆「文句を言うならやるべきことをやって言いなさい。わがままは許しません。」
- 2 and 6. 忠告・意見 and 協力の示唆「でも、家でやってくることをしなかったんだから、しょうがないよ。一緒にやろう。」
- 2 and 10. 忠告・意見 and 肯定「そうだね。でも、宿題は必ず家でやってきてほしいものだよ。」「その通りだね。よくわかっていね。じゃあ授業時間は勉強する時間じゃないのかな。宿題も大切だよ。」「そうだね、確かに言う通り。でも、みんなで話し合って決めたことだよ。守って欲しいな。」
- 2 and 10 and 13. 忠告・意見 and 肯定 and 判断の委ね「そうだね。でも、みんなは宿題の時間を作ったんだからあなたにもその時間を作らなきゃ。休み時間がいやだったら、いつやる？」
- 2 and 13. 忠告・意見 and 判断の委ね「休み時間にやりたくなかったら、みんなと同じように家でやっていらっしゃい！勉強は誰のためにやるの？」「でも、みんなは、家でがんばってやってきたよ。かつひろ君は、やってこれなかったぶん、どこかでばんかいしないといけないよ。いつやるの？」「休み時間に休むためには、家でやるべきことをやってこなくてはね。では、これは、いつやるのかな。やらなくていいのかな。」
- 4 and 7. 罰の示唆 and 譲歩「時間を見つけて、今日中にやって下さいね。できなかったら居残りです。」
- 5 and [6 or 7]. 婉曲的な指示 and [協力の示唆 or 譲歩]「困ったな。やるべきことができないのは、心配だからあとで相談しよう。」
- 5 and 11. 婉曲的な指示 and 冷やか・呆れ「最近のかつひろ君、ちょっとおかしいね。家で宿題をする時間がないのかな。かつひろ君がやれないような宿題じゃないよな。」
- 6 and 10. 協力の示唆 and 肯定「ハハハ……全くその通り。帰り残って先生と一緒にやろうか。楽しみだな。」「それもそうだね。友だちと遊びたいものね。でもね。今日は特別サービスだよ。先生付きってのはどう。分からなければ即ヒント。休み時間にできそうであれば脳みそマッサージ付きなんだけど。（と子どもの手をにぎる。）」
- 6 and [4 or 7]. 協力の示唆 and [罰の示唆 or 譲歩]「それじゃ、授業後、残ってやりましょうか。先生も、応援するから。」
- 7 and 10 and 12. 譲歩 and 肯定 and 励まし「そうだね、宿題は家庭でやってくるんだね。明日楽しみにしてるよ。がんばれ。」
- 8 and 1. 簡単な語りかけ・応答 and 冷やか・呆れ「宿題をやらなかったか？ みんなより休んでるだら。」
- 10 and 13. 肯定 and 判断の委ね「その通りだよ。じゃあ、自分でいつやるかを、考えて。後で先生に知らせて下さい。（と、その場は切りぬけて、後で個別に、家庭での様子など聞き、相談にのる。）」「確かに休むための休み時間だけれど、宿題をすませておかないと、次の時間、あなた自身がこまることになりませんか。」
- [4 or 6 or 7]. [罰の示唆 or 協力の示唆 or 譲歩]「後から、先生と話をしよう。」
- [4 or 7]. [罰の示唆 or 譲歩]「わかった。授業後残って、今日のことは今日のうちにやっ飛ばそう。」「帰りに残ってやっていきなさい。」「休みがいやなら、授業後に残ってやれ。」

Table 3-5 分類された言葉かけの内容（【怠慢な清掃活動】）

1. 指示「ちょっと〇〇さん、こっちへ来て、このゴミを取って。(など、それぞれに役割を与える。)」「ちゃんときれいにしてね。」
「そのゴミをはいて。ちりとりでとって。(具体的な指示を出して、いっしょにやる。)」「しろよ。」「口より、手を動かしたら。」「お掃除、お掃除、きれいにしようね。」「〇〇さんはここ、〇〇さんはここ。(分担を決めてしまう。)」「はやく掃除を終わらせて、後でゆっくりおしゃべりしたら?」「そうじはみんなで協力してしなさい。自分で使った所は自分できれいにだね。」「手分けして、そうじしなさい。よくゴミを見てはきなさいよ。」「さあ、しゃべってばかりじゃなくて、手も動かそうよ。」「こことここをきれいに掃いてふきなさい。」
2. 忠告・意見「早く済ませた方があとで遊べるよ。」「あなたたちが働いていない分、他のお友達ががんばっているんだよ。みんな同じように働かなくては不公平でしょ。」「早くすませた方がすっきりするでしょう。そのあとゆっくり話をしたら。」「掃除した方がきれいになって気持ちがいいよ。」「学校がきれいになると、みんなの心も落ち着いてくるんだよ。」「先生は、そうじをまじめにやらない子はきらいです。」「気を入れてやらないと、いつまでたってもおわらないよ。さっさとやって、気分よくおしゃべりした方が楽しいんじゃないの?」「みんなが使った部屋は、みんなで掃除するんでは。」
4. 罰の示唆「そうじをしなくていいから、横で見ているなさい。(掃除をさせない。)」
5. 婉曲的な指示「それだけ(=掃除の範囲)やったら、遊んでいいですよ。」「きれいになるまで、何時になっても終わらないよ。」「教室きれいになったかなあ。(あとはことばをかけず、掃除がやれるまで(きれいになるまで)やらせる。たとえ時間がかかってもし。」「君たちのおかげできれいになるね。美しくなるっていうのは気持ちがいいね。」「ほうきは、こうやって使うの。(やり方をみせる。)(いっしょにそうじをする。)」「そのところがきれいになると気持ちがいいんだけどねえ。」「さあ、誰が、きれいにすみの方まで掃いてくれるかな?」
6. 協力の示唆「先生と同じように掃除をするよ。」「さあ、一緒にやるよ。(と掃除に参加する。)」
9. 問題点を探る問いかけ「何かあったらしいね。その様子は。掃除のことかな。それとも・今解決しなければならないことかな。(と、いっしょに掃除をしながら話をしていく。)」「どうした?何かなやみでもあるの?」
10. 肯定「いいな。楽しそうに話できて。私も話しに入るといいよ。(子どもの動きを見る。)」「よくがんばっているね。その調子で。」「一生懸命やり始めたね。きれいになるよ。」
11. 冷やか・呆れ「いやであれば、掃除をしなくてもいいよ。その代わりに、みんなの掃除をしないように、どんな気持ちでしているか、見てみましょう。」「お前ら掃除やりたくなくしゃやらないでいいぞ。その代わりに、やらんと決めたら卒業まで一切やるな。」
13. 判断の委ね「どうして掃除をしなきゃいけないんだろうね? (と問いかけ、そうじする意味を考えさせる。)」
14. 不介入・静観「何も言わない。)」
- 1 and 2. 指示 and 忠告・意見「教室をきれいにしようね。気持ちがいいよ。」「今は授業と同じなんだよ。掃除も授業です。それに使用している学校をきれいにするのはあたりまえだよ。さあ掃除の時間内にやろうね。」「みんなの学校だよ。気持ちよくすすすためにも、きれいにしようね。(道具の扱いを示しながら。)」「自分たちの生活の場だよ。きれいにしよう。」「きれいになると、きっと気持ちがいいよ!時間内におわらせようね。」「自分たちが使って汚すところは、自分たちできれいに掃除するのが当然。話をしたければ、早く掃除をしてしまってから、話をしなさい。」「自分たちの使っている教室なのだから、みんなできれいにしなくてはいけませんね。」「掃除も勉強の一つなんだからやろうね。」「みんなの使う場所だから、しっかり掃除するように!」「自分たちの生活(学習)の場だからきれいにしようね!」「せいこちゃん、〇〇ちゃん、〇〇ちゃん、今はお掃除をする時間です。きれいにしておしゃべりしなさいね。」
- 1 and 2 and 4 and 6. 指示 and 忠告・意見 and 罰の示唆 and 協力の示唆「さあ、先生もいっしょにやるよ。みんなの教室だからきれいにしよう!ちゃんとやっていない人は、最後にゴミすてだ!」
- 1 and 2 and 6. 指示 and 忠告・意見 and 協力の示唆「早くしないとそうじの時間が終わっちゃうよ。私も手伝うからいっしょにやろう。その後で話の続きをしようよ。」「みんなですれば早く済むから。サッサとやってしまおう。特別サービスで先生も手伝うかな。」
- 1 and 2 and 12. 指示 and 忠告・意見 and 励まし「みんなの使ったところだから、みんなできれいにしよう。がんばって。」
- 1 and 3. 指示 and 怒鳴り・罵り「口よりも手を動かせ。そうじのできない人間はダメな人間だ。」
- 1 and 4. 指示 and 罰の示唆「短い時間なのだから、気持ちよく掃除をしなさい。きれいになれば放課もやるよ。」
- 1 and 5 and 12. 指示 and 婉曲的な指示 and 励まし「この場所が汚れているよ。さあがんばってやろうよ。」
- 1 and 5 and 12 and 13. 指示 and 婉曲的な指示 and 励まし and 判断の委ね「～君見てごらん。あんなに一人でがんばっているよ。3人とも、どう思う?みんなでがんばってきれいにしなさい。さあ、がんばろう!!」
- 1 and 6. 指示 and 協力の示唆「みんなで協力してきれいにしようよ。先生も手伝うから。」「先生と一緒にやろう。口を動かしてもいいから手も動かしてね。」「せいこちゃん、ちょっとほうきを貸して。(と少し掃き)〇〇さんは、こちらから、〇〇さんはこちらから、先生はここからね。さあ、ここにゴミを集めてね。だれが一番集められるかな。せいこちゃん、ちり取り持ってきて。(その後)さあ次は〇〇をやろうね。」「先生もいっしょにそうじするね。あなたはそちらを手伝ってね。」「一緒にそうじしよう。こうやってするときれいになるでしょ。〇〇ちゃんは、掃くのが上手だね。△△ちゃんは、ここをふいてね。」「先生といっしょに早くそうじをすませてしまおう。おしゃべりはその後でゆっくりどうぞ。」
- 1 and 9 and [6 or 8]. 指示 and 問題点を探る問いかけ and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「何か困っていることでもあるのかな。先生でよかったら相談にのるよ。掃除をがんばってやってから話そうね。」
- 1 and 12. 指示 and 励まし「がんばってそうじをして、放課に話をしなさい。」
- 2 and 5. 忠告・意見 and 婉曲的な指示「何をしているのか?今は掃除の時間だよ。」
- 2 and 6. 忠告・意見 and 協力の示唆「いっしょけんめいやらないと、時間内に掃除が終わらないですよ。先生も手伝うからしっかりやりましょう。」
- 2 and 9. 忠告・意見 and 問題点を探る問いかけ「(おそらく高学年と思われる)どうした?三人で悩み事の相談か。そうじが終わってからもできるでしょ。(と言って、一緒にそうじをする。)」
- 6 and 10. 協力の示唆 and 肯定「〇〇ちゃん、だんだんきれいになってきたね。こども、ゴミが多いから一緒に掃こう。」
- 9 and 11. 問題点を探る問いかけ and 冷やか・呆れ「どうも身が入らないようだな。何かあったのか。」
- [1 or 5 or 11]. [指示 or 婉曲的な指示 or 冷やか・呆れ]「外へ行って、話をしていっしょに。」

Table 3-6 分類された言葉かけの内容（【けんか】）

1.	指示「離れなさい。一人ずつ先生の前で相手に言いたいことを言ってごらん。」「やめなさい。」「やめなさい。」「ちょっとまって、落ち着きましょう。落ち着きましょう。」「とにかく殴り合いはやめて。二人ともおこってるのはわかったから。ちょっと落ち着いて考えてみようよ。」「ぜったい手を出しちゃダメ!!」「まあまあ、落ち着いて。けんかはやめなさい。」「やめろ。」「ケンカはやめなさい！（第一声）」「やめなさい。」
9.	問題点を探る問いかけ「どうしたんだ。先生に教えてよ。」「（両者の手首をつかまえて）どうしてけんかになったんだ。」「何があったの？」「どうしたんだ。」「どうしたの？（本人と周囲の子に事情を聞く）」「何があったの？2人の言い分を聞かせて！」「どうしたの？（と言って二人を止める。）」「たかし、ひでお、何が理由でけんかしているのか話してごらん。」「どうしたの。一人ずつ話を聞かせてね。」「たかし君、ひでお君どうしたの？全部先生に話してごらん。」「どうしてこうなったか教えて。」「二人ともどうしたの？先生に話してみて。」「たかしくんどうしたの。」「どうしたの。はじめから話してごらん。」「なんだ、なんだ、いったいどうしたのだ！」「どうしたのかな。原因は何なの？先生にわかるように話をしてくれよ。」「どうしたの？」
14.	不介入・静観「しばらく見ている。」
1 and 1 b and 9.	指示and指示（主人公以外の児童）and問題点を探る問いかけ「やめなさい。みんなも席について。どうしてけんかになったのか教えて。」
1 and 2.	指示and忠告・意見「暴力はいけない！止めなさい！心落ち着けて話し合え！」
1 and 2 and 9.	指示and忠告・意見and問題点を探る問いかけ「やめなさい！なぐるのはよくないよ！たかしくん、どうしたの？」
1 and [6 or 9].	指示and[協力の示唆or問題点を探る問いかけ]「ちょっとやめなさい。先生が話を聞こう。」
1 and 9.	指示and問題点を探る問いかけ「落ちついて、落ちついて。先生にどうしてけんかになったのか教えて。」「やめろ、わけを一人ずつ話しなさい。」「二人とも落ちついて、自分の席に座りなさい。後で話を聞くからまず席に座りなさい。それまで先生にどうしてこうなったのか話をまとめておきなさい。」「たかし君ひでお君どうしたの。ちょっと落ち着いて深呼吸してごらんよ。（落ち着いたのを確認してから）お話を聞こうか。」「こちらにいらっしやい！どうしてこうなったか先生に話しなさい！（厳しい態度で二人の言い分をしっかりと聞いていく。）」「二人ともちょっと待って！いったいどうしたの？」「ちょっと待って何があったのか教えて。」「（二人の間に入って）落ち着きなさい。たかし君、どうしてひでお君に、なぐりかかっていたの？ひでお君は、どうしてたかし君になぐられそうになったの？」「（間に割って入り）二人ともやめろ！（他の生徒のいないところに二人を連れ出し話を聞く。）」「ストップ。何が原因なのか、話してごらん。」「（近くに行き）ちょっと待って。さあ1, 2, 3と数えるから、3になったらお互い離れてね。1, 2, 3!!（その後どうしてけんかになったか二人に聞く）」「離れて深呼吸しとれ。（冷静になってから）何があった？」「まあ座れ。（落ち着いたら、二人とも呼んでイスに座らせ）どうしたんだ？（と両方から平等に聞く。）」「（とりあえずなぐり合いをやめさせて、）どうしてこんなことになったの？（と双方に原因を聞く。）」「やめなさい。どうしたの。（と、二人に話を聞く。）」「たかし君、ひでお君、こちらへ来て、先生に話を聞かせて。」「はい、ストップ！たかしくんどうしたの？口で言ってごらん。（と、冷静に声をかける。ことばかけを少なくして、話を聞く。）」「どうしたの？とにかく落ち着いて。はじめから話してごらん。」「たかし君、ひでお君席に着きなさい。先生に話を聞かせてください。」「とにかく席について。落ち着きなさい。それから、どうしてけんかになったのか、説明して。」「けんかをやめなさい。どうして、けんかになったの。」「ストップ、まず、どうしてこうなったのか、話をきかせて。」「けんかをやめなさい。どうしてこういう事になったか話してごらん。」「やめなさい。二人の言い分を話しなさい。」「ちょっと一度すわってみようか。（ととりなして、話を聞く。）」「やめなさい。たかし！二人とも先生の所に来なさい！二人で話を聞きたいです。」「ストップ、一体何があったよ。落ち着いて話してごらんよ。」「どうしたの、二人ともやめなさい。」「二人とも落ち着いて先生にわけを話してごらん。」
1 and 6 and [9 or 11].	指示and協力の示唆and[問題点を探る問いかけ or 冷やか・呆れ]「たかし君何をしているの。けんかはやめなさい！！まず落ち着いて。先生が話を聞くから。」
1 and 14.	指示and不介入・静観「（直ちに言葉をかけず、しばらく様子を見てから「やめろ。」と言う。）」
1 b and 9.	指示（主人公以外の児童）and問題点を探る問いかけ「（何も言わず、他の子どもに、二人を引き離させる。その後、理由を聞く。）どうしてけんかになっちゃったの？」
2 and 9.	忠告・意見and問題点を探る問いかけ「危ないよ。どうしてけんかになったのか話を聞かせて。」
3 and 9.	怒鳴り・罵りand問題点を探る問いかけ「ばかやろう。てめえらいいかげんにしろ！（と、けんかをやめさせ、その後一人ずつ事情を聞き、指導する。）」
5 and 9.	婉曲的な指示and問題点を探る問いかけ「どっちががまんできるかな。がまんできた方がえらいよ!!（その後話をきく。）」
9 and 14.	問題点を探る問いかけand不介入・静観「（ある程度やらせてから）どうしてけんかになったの？」
[1 or 5 or 11].	[指示or婉曲的な指示or冷やか・呆れ]「ここどけがをしないといけないから、外へ行こう。」「けんかは、外でやりなさい。（ときつく言い、2人をひっぱって出す。）」（危ないので周りの机を他の子どもとどけ、場所を広くする。）やりたければ思いっきりやりな。そのかわり足げりなし、顔面なし、かみつきなし。理由は落ち着いたら聞こうよ。（たいていやめる。）」「ろうかに出てやりなさい。」
[5 or 11].	[婉曲的な指示or冷やか・呆れ]「やれやれ（もちろん本心じゃない。）刃物でも持ってきてあげようか。（もちろん本心じゃない。）お互いに傷つけるまでするつもりなら。」

Table 3-7 分類された言葉かけの内容 (【依存児】)

1. 指示「もう一度、自分の周りを確認してごらん。」「自分がおいた所にあるから、それを思い出して捜しなさい。」「思いあたる場所をもう一度さがして下さい。」「自分でさがしてみなよ。」「どこに置いたのか思い出してごらん。」「自分のロッカーをもう一度調べてごらん。」「もう一度よくさがして、なければみんなに聞きなさい。」「もう一度よくさがしてごらん。」「もう一度よくさがしてごらん。よく思い出して、どこでなくしたか考えてごらん。」「はい、もう一度自分でよく探してごらん。落ち着いてね。」「さっきまで何してたのか、思い出してごらん。自分でさがさなきゃね。」「どこに置いたのか思い出してごらん。」「どこに帽子を置いてきたのか、行ったところをもう一度さがしてきてみようか。」「もう一度さがしてみなさい。」「どこに置いたかよく考えて思い出してごらん。」「まず、よく探してごらん。(その後一緒に探し、どうしてなくなったかふりかえり、これからどうあるとよいか考えさせる。)」「自分で探しなさい。」「もう一回よくさがしてごらん。」「まず、ロッカーの中を見てごらん。」
5. 婉曲的な指示「自分でさがしてみましたか。」「まず自分でよくさがしてみたの?」「自分のロッカー、机の中を見た?」
6. 協力の示唆「先生もいっしょになってさがしてあげるから。」「そうか、学級の人にも知らせてみんなで探そう。」
8. 簡単な語りかけ・応答「そう、帽子がないの、困ったねえ、どうしたらいいかな。」「うーん、小鳥さんが持っていったかな。(非現実的なことを言えばいい慌てはおさまる。自分が慌てているのだと気づけば、たいていの場合は自分でさがしはじめる。よほど人とられたなどと考えていないかぎりは。)」
9. 問題点を探る問いかけ「帽子がどうしたの? (と聞き直す。)」
- 1 and 5. 指示 and 婉曲的な指示「もう一度、自分で確かめてごらん。カバンの中とか、机の中とか、ロッカーの中とか・・・。」
「もう一度、どこに置いたか考えてみましょう。落とし物入れなどを確認したかなあ?」「よく自分でさがしたの?もう一回見てらっしゃい。」
- 1 and 5 and 6. 指示 and 婉曲的な指示 and 協力の示唆「よくさがしたかな。もう一度さがしてなかったら言ってきなさい。」「心あたりのあるところは全部さがしたの?先生も一緒にさがすからもう一度考えてみてごらん。」
- 1 and 5 and 6 and [6 or 8]. 指示 and 婉曲的な指示 and 協力の示唆 and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「よくさがしたのかな。さいごに自分の帽子を見たのはどこですか。いっしょにさがしてあげるから、よく思い出してごらん!」
- 1 and 5 and 11. 指示 and 婉曲的な指示 and 冷やかす・呆れ「また…?! よく捜してごらん。机の中は?ロッカーの中は?手さげの中は?」「またなくしたの?よくさがした?自分のものは自分できちんとしなきゃだめよ。」
- 1 and 6. 指示 and 協力の示唆「もう一度落ち着いてさがしてごらん。それでもみつからなかったらまたおいで。いっしょにさがしてあげるから。」「もう一度ロッカーとかかばんの中とかよく調べてみて。それでもなかったら、先生と一緒に探そう。」「もう一度、ロッカーや机の中などを捜してごらん。先生もいっしょに捜してあげるから。」「どこに置いたかよ〜思い出してごらん。〜のところとか××のところとか、もう一度よく見ておいで。それでもなかったら、先生と一緒に探してみるね。」
- 1 and 1 b and 6. 指示 and 指示 (主人公以外の児童) and 協力の示唆「もう一度さがしてごらん。なかったら、言いに来てね。他の子もいっしょにさがしてあげて。」
- 1 and 6 and 8. 指示 and 協力の示唆 and 簡単な語りかけ・応答「そうか、なくなったの。もう一度さがしてきて、なかったらいっしょにさがそう。」
- 1 and 6 and [6 or 8]. 指示 and 協力の示唆 and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「名前は書いてあるか?もう一回心あたりの場所をさがしてみろ。それでなかったらもう一度俺に言え。クラス全員や学年全員に聞いてやる。」「最後に使ったのはいつ?思い出してごらん。忘れてきそうなところを一度見て、それからおいで。」「どの辺でなくしたのかおぼえてないの?一緒にさがしてみようか。いいか、落ち着いてよく考えるんだ。」
- 1 and 8. 指示 and 簡単な語りかけ・応答「たいへんだねえ、まずさがしてきてごらん。」「どこに行ったのかねえ〜。もう一度自分の机の中やロッカー、身のまわりをさがしてごらん。」「もう一度よく考えてごらん。どこかへ置いてきたかも知れないよ。」
- 1 and 8 and 9. 指示 and 簡単な語りかけ・応答 and 問題点を探る問いかけ「どうしたの。大変だね。もう一度さがしてみようか。まずはロッカーから。」
- 1 and 8 and 12. 指示 and 簡単な語りかけ・応答 and 励まし「えっ、そうか。自分が前どこで何をしているのか、順によく思い出してごらん。きっとそこに落ちているよ。それからどうしてこうなるのかよく考えてごらん。」「自分の帽子なんだから、自分でさがしてごらん。名前が書いてあったら、絶対自分の所にもどってくるよ。」「まず、ロッカーの中やランドセルの中をさがしてごらん。きっとあるはずだよ。」「もう一度よく探してごらん!どこかにかくれているよ!」
- 1 and 8 and 11 and [6 or 8]. 指示 and 簡単な語りかけ・応答 and 冷やかす・呆れ and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「ともさんの帽子?ともさんが知らないのに先生が知っていると思った?名前書いてあるの?よくさがしてごらん。」
- 1 and 8 and [6 or 8]. 指示 and 簡単な語りかけ・応答 and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「困ったね、どこまで帽子があったのかよく思い出してみようよ。教室を出る時は?その後どこかに寄ったかな?(と行動を思い出させる。)」「そりゃあ、困ったね。いつ、どこでなくしちゃったの。よく思い出してごらん。」
- 1 and 10. 指示 and 肯定「今日は帽子はなくてもよい。心あたりをまずよく探しなさい。」
- 1 and [6 or 8]. 指示 and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「いつからないの?〇〇を探してごらん。」「いつまでぼうしを持っていったかおぼえてる?もう一度さがしてみよう。」「ぼうしをどこに置いたの?思い出して。」
- 2 and 6. 忠告・意見 and 協力の示唆「身のまわりの整理整頓が大切ってこと分かるかな。一緒に捜してあげるよ、次がないようにね。」
- 2 and 6 and 8. 忠告・意見 and 協力の示唆 and 簡単な語りかけ・応答「大事なものだから、自分でしっかり管理しようね。でも、ぼうしはどこへいったのかな。ともこの心あたりのところと一緒に捜してあげるよ。」「困ったね、ちゃんとしまっておけばよかったね。一緒に探していこう。」
- 2 and [6 or 8]. 忠告・意見 and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「物は大切にしようね。名前は書いてありますか?」
- 2 and 8 and [8 or 12]. 忠告・意見 and 簡単な語りかけ・応答 and [簡単な語りかけ・応答 or 励まし]「困ったね。自分のものは大切にしようね。今日は先生の帽子も貸してあげる。」
- 2 and 11. 忠告・意見 and 冷やかす・呆れ「今日もまた何かをなくしたの?ともちゃん、自分のものはきちんと自分で管理しないとね。」
- 5 and 6. 婉曲的な指示 and 協力の示唆「何回さがした。みんなにもお願いしようか。カバンの中は、机の中、ロッカーは。(と、捜した場所を聞きながら、いっしょに捜す。)」
- 6 and 8. 協力の示唆 and 簡単な語りかけ・応答「あれ〜たいへんだね。いっしょにさがそうか。」
- 6 and 8 and [6 or 8]. 協力の示唆 and 簡単な語りかけ・応答 and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「帽子をなくしたの?こまったねえ〜。どこらへんでなくしたの?探そうねえ〜。」「どこにいっちゃったのかな。きちんとしまっておいたかな?先生と一緒にさがしてみようか。」
- 6 and [6 or 8]. 協力の示唆 and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「いつなくなったのに気づいたの?(いっしょにその辺りをさがす。ない場合は、あとでみんなに聞いてあげるからね、と言う。)」「ともちゃん、名前書いてある?みんなに聞いてみるね。きっとすぐに見つかるから。(と、クラスの人にも助けを求める。)」ともちゃん、今日学校に来て帽子どこに置いた?(と、登校時から話をきく。)」
- 6 and 9. 協力の示唆 and 問題点を探る問いかけ「どうしたの?よし一緒にさがしてみよう。」
- [6 or 8]. [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「帽子をいつ使ったの?(と自分で思い出していけるように聞く。)」「最後に見たところは?」「いつかぶっていたの。その後、どこへ置いたかな。よく思い出してごらん。」「どこに置いたか、覚える?」「どこでなくなったの?(帽子がなくなった経緯を確かめる。)」

Table 3-8 分類された言葉かけの内容（【孤立児】）

1.	指示「お友達に自分から『遊ば』と声をかけてごらん。（他の子にもじゅんこを誘うように声をかけておく）」「じゅんこも外で思いっきり遊んでおいで！」
1 b.	指示（主人公以外の児童）「（他の子どもに）じゅんこを遊びに誘ってやって。」「（じゅんこには話しかけずに、クラスの子どもに）じゅんこちゃんも誘って一緒に遊んで。（と言う。）」
2.	忠告・意見「じゅんこさんも、外へ出てみんなと遊ぶと楽しいよ。（その後も出ていく様子がなければ、二人で話をする。）」「外に遊びに行ったら？」「天気がいい日は、外へ行って遊んだ方がいいよ。」「一人でいるのもいいけど、みんなと遊ぶことももっと楽しいよ！」
5.	婉曲的な指示「外に遊びに行かないのか？（と尋ね、その後、行かない理由、級友と遊べない理由を聞く。）」「外で遊ばないの？」
8.	簡単な語りかけ・応答「ああ、今日もいい天気だね～。あっ入道雲だぁ。」「仕事手伝ってくれる？」「何してるんだ。」「先生のお手伝いをしてちょうだい！（いろいろ手伝いをさせる。一人でいる理由を聞く。）」「みんなと遊ばないのね。」「何か面白いこと見えるかな。」「じゅんちゃん。先生のお手伝いしてくれる。」「何を見ているの？（興味を示すものを聞き出す）」「じゅんちゃん、あれあの子何やってんのかな～。」「じゅんこさん、きのうは何か家のお手伝いしたかな？（「外で遊ばないの？」とか「一緒に遊べばいいのに」などは言わず、その子どもに何か関連のある事柄を話す。）」「朝ごはんなんだって？ちょっとそれ、手伝って。」「じゅんちゃん、今日の授業で何が楽しかった？（と話をさせ、）じゅんちゃんは外で遊んでいるのを見てたよね。どんな遊びが好き？……誰と遊びたいのかな。（と話し、外へ連れ出すか、後に、名前が出た子と一緒に遊べるように話をする。）」「いい天気だね。文学少女なんだ。」「じゅんこちゃんは今からどんなこととして遊ぶのかな。」「じゅんこさん、今日はお天気がいいね。何を見てるの。」「何が見えるの？先生も見せて。」「じゅんこちゃん、何を見ているの？」「何をみているの？きのうの夜何かテレビを見た？」「元気？きのうどんなテレビ見た？」「じゅんこちゃん、何見てるの？（さりげなく話をし、一緒に過ごしてみる。）」「（外の子たちは）何をして遊んでいるの？」「じゅんこ、ちょっとここをふいてくれんか。」「○○ちゃんは～してるんだねえ～。」「じゅんちゃん、何見てるのかな。おもしろいものでも見える？」
9.	問題点を探る問いかけ「じゅんこちゃんはみんなと外で遊ぶの。きらいなのかな。」「一人の方が、気楽かな。」「友だちとお話しするのきらいかな。」「どうした？（子どもの話を聞く。）」「どうしたの、外で遊ばないの？」
1 and 1 b and 8.	指示 and 指示（主人公以外の児童） and 簡単な語りかけ・応答「いま何やってるよ？今日は天気がいいから外に出て遊びに行ったら？オ～イ○○さん、じゅん子さんと一緒に遊んであげて。」
1 and 2.	指示 and 忠告・意見「外に行って遊んでごらん。とても楽しいよ。」「みんなといっしょに遊ぼうね。運動場へ出て、遊んでらっしゃい。みんなといっしょの方がとっても楽しいよ。」
1 and 2 and 5.	指示 and 忠告・意見 and 婉曲的な指示「遊びに行かないの？○○さんたちのところへ行っていっしょに遊んでいらっしゃい。楽しいわよ。」
1 and 5.	指示 and 婉曲的な指示「外へ行かないの？自分から入れてって友だちに言ってごらんよ。」
1 and 9.	指示 and 問題点を探る問いかけ「どうしたの。外で元気よく遊んでおいでよ。」
2 and 5.	忠告・意見 and 婉曲的な指示「遊びに行かないの？友達に話しかけるといいよ。」「遊びに行かないの？！遊びに行ってきたら？」「外へ遊びにいかないの。みんな楽しそうだよ。」
2 and 5 and 8 and 9.	忠告・意見 and 婉曲的な指示 and 簡単な語りかけ・応答 and 問題点を探る問いかけ「じゅんこちゃん、どうした？これ手伝ってくれる？……みんなと一緒に遊びに行かないの？楽しそうだよ。」
2 and 8.	忠告・意見 and 簡単な語りかけ・応答「じゅんこちゃん、どう。みんなと遊んでみない？みんなの遊んでいるところを見て、何かおもしろいところあるかな？」
2 and [6 or 8].	忠告・意見 and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「たまには外で遊んでみない。○○さんの中に入れてもらおうか。先生も一緒に行こうか？」「一緒に、みんなの所へ遊びに行こう。また、ちがったものが得られるよ！」
2 and 9 and [6 or 8].	忠告・意見 and 問題点を探る問いかけ and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「じゅんこちゃん、先生も外へ行くけど、いっしょに行く？いっしょに遊ぼうか。どうして内の方が好きかな。たまには太陽に当たらないと。いっしょに行こう。」
5 and 9.	婉曲的な指示 and 問題点を探る問いかけ「一緒に遊ばないの？どこか調子でも悪いの？」
5 and 10.	婉曲的な指示 and 肯定「じゅんこさん、遊びに行かないの？みんなと遊んでも、つまらないんでしょう。」
5 and [6 or 8].	婉曲的な指示 and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「じゅんこちゃんは外へ行かないの？先生といっしょに外へ行こうか。」「外へあそびに行かないの？先生といっしょに外へ行ってクラスの子にあそびに連れてもらおう。」
8 and 9.	簡単な語りかけ・応答 and 問題点を探る問いかけ「どうしてみんなと遊ばないの。外で遊ばないのなら先生の仕事を手伝ってくれる？」「何しているの？遊ぶ人がいないの？じゃあ先生の仕事を手伝ってくれる？（作業をしながらいろいろ話を聞く。）」
8 and [6 or 8].	簡単な語りかけ・応答 and [協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「先生ね、まどからみんなの遊ぶ姿を見るの好きなの。いっしょに見ようね。」「みんなと遊びたいの？先生と一緒に外に出てみよう。」
[6 or 8].	[協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答]「先生といっしょに外に遊びに行こうか。」「一緒にみんなと遊びに行かない？（と聞く）（外で遊ぶのが嫌いな場合もあるので、そうであるなら無理にさそわない）」「みんな楽しそうだね。一緒に外へ行ってみようか。」「○○ちゃん、おもしろそうなことをして遊んでいるね。先生と一緒に連れてもらおうか。」「ひまそうだね。図書室で本でも一緒に読もうか。」「じゅんこ、先生と一緒に遊ぼう（「話そう」）。」「今日はお天気がいいから、先生と外に遊びに行こうか？」「（今一年生担任ですので、その場合）先生といっしょにあそびに行こうか？」「先生といっしょに外へ行こうか。」「先生と一緒にあそぼうか。」「いっしょに外へ出てみようか。」

Table 3-9 分類された言葉かけの内容（【危険を伴うふざけあい】）

1. 指示「まもるくん降りなさい。(今後、絶対にやめるようにする。)」 「オイオイオイ、まもる、そこからおりよ！（まず降ろしておいて話しかけを始める。）」 「まもる君、降りなさい。」 「声を出すな。(とにかく窓枠からおろす。）」 「すぐに窓からおりなさい！」 「ふざけるのはいいけれど、窓枠からは降りなさいね。」 「(安全のため、まずやめさせる。) おりなさい。」
2. 忠告・意見「あぶないよ。気をつけなければいけない。」 「まもる君、あぶないよ。ここは3階だよ。落ちたら大変だ。」 「あぶないぞ。」 「危ない！まもる君、下に落ちたら大変！」 「気をつけないと落ちるぞ。」 「危ないよ。窓から落ちてケガをした子もいるんだよ。」 「危ない。」 「危ないよ。落ちたら死んじゃうよ!!」 「まもる君、窓に腰かけてふざけていると危なくないかな？」 「あぶないぞ!! 落ちる前に、自分のことを考えよう!!」 「あぶない!!」 「あぶないよ。(立ち止まって、話しながら、窓から離れるようにさせる。)」 「窓から落ちるかも知れないよ。」 「手がすべって落ちた後のこととか、ちゃんと考えてる!？」
- 1 and 2. 指示and忠告・意見「落ちると大変なことになるから絶対しないだね。」 「じっとしてて。(そばへ行って抱いておろす。) あぶないよ。(みんなを見回して、) 絶対これからもやってはいかんよ。」 「あぶないぞ。やめてくれ。」 「危ないから降りなさい。外に落ちたらどうするの?」 「まもる君。落ちたら危ないから降りなさい!!」 「下に落ちると危ないから降りようね。」 「落ちたら大変なことになるから、今すぐおりなさい。」 「おい、窓からすぐおりなさい。窓から落ちたらどうなるか分かる?体がべちゃんこになるんだよ。」 「危ないよ、落ちたらたいへん!降りなさい!」 「みんな、ここでは遊ばないように。窓から落ちると危ないから腰かけないように。」 「危険でしょ。すぐ降りなさい。」 「落ちると危ないので、座るのをやめましょう。」 「危ないから、降りなさい。」 「危ないぞ。窓から降りなさい。」 「あぶないから、遊ぶなら外で遊んでいっしょい。」 「危ないから窓から降りなさい。」 「降りなさい!!もしものことがあったらどうするの?危ないから絶対するな!!」 「危ない!すぐ降りなさい。(その後で、嚴重注意。)」 「危ないから降りなさい。(と、しかった後で、) 落ちたら死んじゃうよ。(と、だめな理由を話す。)」 「あぶないよ、まもる君。落ちたらどうするの。窓から降りなさい。」 「危ないから降りなさい。運動場で思いきり遊んでおいで。」 「わんぱくぼうずくん、あぶないからやめようね。けがした姿見たくないわ。」 「まもる君、先生は君の命が大事だよ。おきて。」 「危ないから窓枠には座らないで。」 「落ちるといけないから降りてね。反対側で話をするといいよ。」 「そんなところにすわって、下に落ちたらどうすんの。窓のまわりでふざけるのも絶対にだめだよ!」 「あぶないからやめなさい。」 「あぶないからやめなさい。落ちたらどうなると思う。」 「あぶないよ、すぐおきて!ここは3階だから、もし落ちたらたいへんなことになるから気をつけてね。」 「危ないよ。まもる君。すぐに降りなさい。」 「あぶない、早く降りなさい。」 「やめなさい。おちたら死ぬよ!!ぜったい、いけないことだよ!!」 「おりなさい、あぶないよ。」 「危ないからすぐ降りなさい。」 「あぶない、外であそびなさい。」 「あぶないからおりなさい。」 「あぶないぞ!ここは3階だから窓に腰かけてはいかんよ。放課は元気よく運動場で遊んでいっしょい。」 「危険だから、降りなさい。窓はすわるためにあるのではない!(と声をかける。)」 「あぶないぞ、そんなことをしてはいかん。」 「危ないよ。落ちたら死んでしまうよ。降りなさい。」 「そんなところに腰かけると落ちるよ。すぐに降りなさい。」 「あら、危ない。落ちちゃうから降りた方がいいよ。」 「危ない。すぐに降りなさい。」
- 1 and 2 and 8. 指示and忠告・意見and簡単な語りかけ・応答「ちょっと待って、まもる君!危ないよ。先生、まもる君がけがをしたら泣いちゃうよ、悲しいよ。(と、言いながら、まもる君を抱き、とりあえず窓枠から降ろさせ、その後、危険性等を話す。)(事が分かっている年齢の子であれば、) 今度チューしちゃうよ。(と。)」
- 1 and 2 and 10. 指示and忠告・意見and肯定「元気がいいなあ。でも窓は危ないから、広いところで遊べ。」
- 1 and 2 and 11. 指示and忠告・意見and冷やかし・呆れ「あぶない!!降りなさい。何やっている?」
- 1 and 2 and 13. 指示and忠告・意見and判断の委ね「落ちたら大変だから、やめなさい。気をつけて。どうなるか考えてごらん。」
- 1 and 2 and [9 or 11]. 指示and忠告・意見and [問題点を探る問いかけ or 冷やかし・呆れ] 「危ないから、降りなさい。どうして、こんなことしてるの?」
- 1 and 3. 指示and怒鳴り・罵り「降りろ。ばかやろう。お前、命がいらんのか。(と厳しく指導した後、その行為の危険性を話してやる。)」 「こら、すぐ窓から降りろ。」
- 1 and 11. 指示and冷やかし・呆れ「まもる君、どこに座ってるの!今すぐ降りなさい!」
- 2 and 2 b. 忠告・意見and忠告・意見(主人公以外の児童)「まもるくん、危ない。窓から落ちたら死ぬよ。(周りにいる子に) どうしてまもる君に、注意をしてあげないの。」
- 2 and 3 and 11. 忠告・意見and怒鳴り・罵りand冷やかし・呆れ「こらっ!まもる。どこにすわってるの?ここは3階でしょ。何かのはずみで落ちたら死んでしまうわよっ!」
- 2 and 11. 忠告・意見and冷やかし・呆れ「(まず、まもるの身体の一部をつかむ。) 危ないなあ、何やってんの?」 「(大声でしかると反対に危ない。) まもるくん、自分の命は自分でまもる。しゃれ言っちゃって。(と、そっと抱き、安全な方向向きを変えてから、) 君たち頭ついてる?危ないって分からなかった?(と、注意する。)」
- 2 and 11 and 13. 忠告・意見and冷やかし・呆れand判断の委ね「これ、どこに腰かけてるの。命より大切なものはないんだよ。よく考えなさい。」

Table 3-10 分類された言葉かけの内容（【授業を妨げる落ちつきない行為】）

1 a.	指示（クラス全体）「気持ちを落ち着けてね。集中してやろう。」「いすに深くこしかけて、前を見なさい。」「静かにして、姿勢をよくしましょう。」
2.	忠告・意見「椅子にちゃんと腰掛けないからだよ。姿勢をよくすることは頭の回転も速くなるんだよ。」
2 b.	忠告・意見（主人公以外の児童）「失敗はだれにもある。人の失敗を笑うということは、絶対に自分が失敗しない自信がある人！！あなたたちは失敗をしないかな？」
5 a.	婉曲的な指示（クラス全体）「テストを始めてもいいかな？」「テストをはじめようよ。（つとめて明るく言うと思う。）」
8.	簡単な語りかけ・応答「しげゆき君大丈夫？痛くなかった？」「（その子に）大丈夫？どこか打たなかった？（と聞く）」「しげゆきくん、けがはないですか？」「（しげゆきに）おしりいたくなかった？大丈夫？（と言う）」「大丈夫か。」「だいじょうぶ？！何もなくてよかったね。」「しげゆきくん大丈夫だった？」「しげゆき君、大丈夫？」「だいじょうぶ？ケガはない？」「大丈夫？ケガはなかった？あわてちゃったのかな？」「ちょっと、あわてちゃったね、しげゆきくん、大丈夫？」
10.	肯定「それで、頭がさえたね。」
14.	不介入・静観「（声をかけません。見つめています。なぜなら、すぐおさまるだろうから。）」「（何も言わず、席に座るのを見て。）」
1 and 1 a and 2.	指示 and 指示（クラス全体） and 忠告・意見「笑うのはやめましょう。しげゆき君、気をつけて。座り方をなおしましょう。首を打つと大変なケガになるんだよ。きちんとすわってごらん。もう転ばないからね。」
1 and 1 b.	指示 and 指示（主人公以外の児童）「しげゆき君、座りましょう。（他の人に）人の失敗をいつまでも笑わないの。」
1 and 1 b and 8.	指示 and 指示（主人公以外の児童） and 簡単な語りかけ・応答「しげゆき君、大丈夫ですか。きちんと席について。みんな、おしゃべりをやめて先生に注目しなさい。」
1 and 5 a and 8.	指示 and 婉曲的な指示（クラス全体） and 簡単な語りかけ・応答「あらまあ、早くすわらなきゃ。いたかったね。さあ、テストするよ。」
1 and 8.	指示 and 簡単な語りかけ・応答「大丈夫？きちんと座ろうね。」「しげゆきくん、だいじょうぶ？いたかった？はい、きちんと座って、先生の話聞いて下さいね。」
1 and 11.	指示 and 冷やかし・呆れ「何をやっているの！ちゃんと落ち着いてすわりなさい。」
1 and 1 b and 8.	指示 and 指示（主人公以外の児童） and 簡単な語りかけ・応答「しげゆき君、だいじょうぶ？ちゃんとこしかけてね。みんなもう笑わないよ。」
1 a and 1 b and 2.	指示（クラス全体） and 指示（主人公以外の児童） and 忠告・意見「静かに！しっかりイスに座ってないから落ちるんだから、気をつけて。他の子ももう一度自分の姿勢を正しましょう。」
1 a and 2.	指示（クラス全体） and 忠告・意見「危ない。気をつけて。笑ってはいけません。」「緊張しているから落ちるんだよ。みんなも緊張しているから、一度大きな声を出してみようか。」
1 a and 2 and 2 a.	指示（クラス全体） and 忠告・意見 and 忠告・意見（クラス全体）「はい、静かにして。今日はテストです。しげゆきくん落ちついてテストをしないとせっかく勉強してきたことが生かされませんよ。それでは目を全員でつむりましょう。1分間（60回数えましょう）つむったらテストを配ります。」
1 a and 2 and 2 b and 5 a and 8.	指示（クラス全体） and 忠告・意見 and 忠告・意見（主人公以外の児童） and 婉曲的な指示（クラス全体） and 簡単な語りかけ・応答「シー。しげゆき君頭打たなかった。だいじょうぶ？椅子にきちんとすわってた。ねえ、みんな。人の失敗を笑っていいのかな。先生はちょっと悲しいな。しげゆき君に声をかけてほしかったな。みんながしげゆき君だったらどうだろう。いやじゃない？先生だったらちょっといやだな。さあ、テストやろうか。（しげゆきが弱い立場の子なら少しかわると思う。）」
1 a and 2 a.	指示（クラス全体） and 忠告・意見（クラス全体）「おかしくない。静かに。」「とてもあぶないことです。そんな時に、笑ってはいけません。」
1 a and 2 b and 8.	指示（クラス全体） and 忠告・意見（主人公以外の児童） and 簡単な語りかけ・応答「大丈夫だった？いたくないかな？もう大丈夫だったらみんなも静かにしよう。友達が困ったときに笑うのはどうかな？」
1 a and 5 a.	指示（クラス全体） and 婉曲的な指示（クラス全体）「はい、そこまで。今からテストをやる。気持ちを切り換えろ。」「笑うのを止めて。テストをします。」
1 a and 5 a and 8 and 12 a.	指示（クラス全体） and 婉曲的な指示（クラス全体） and 簡単な語りかけ・応答 and 励まし（クラス全体）「けがはしなかったかい。さあテストだ。がんばってやろう。」
1 a and 8.	指示（クラス全体） and 簡単な語りかけ・応答「やってしまいましたな！（雑談）では静かにしましょう。」
1 a and 14.	指示（クラス全体） and 不介入・静観「（しばらく待ってから）はい、じゃあ始めるから話をやめなさい。けじめつけるよ。はい、お話やめ!!」
1 b and 2.	指示（主人公以外の児童） and 忠告・意見「しげゆき！姿勢をよくして、椅子にしっかりすわらないとあぶないぞ！他の者も静かにしようね。」
1 b and 2 and 2 b and 8.	指示（主人公以外の児童） and 忠告・意見 and 忠告・意見（主人公以外の児童） and 簡単な語りかけ・応答「しげゆき、落ちたね。先生も危ないなあと思ってたんだ。ホラ、こうやって座っていると、みんなもしげゆきみたいに落ちちゃうよ。みんなも落ちないように、座ってみよう。できるかな。」
1 b and 8.	指示（主人公以外の児童） and 簡単な語りかけ・応答「だいじょうぶ、けがしてない？そばの子、手伝ってあげて。」「しげゆき君、大丈夫？みんな静かに。」
2 and 2 a.	忠告・意見 and 忠告・意見（クラス全体）「けがするぞ～。笑うことじゃない。」
2 and 2 b.	忠告・意見 and 忠告・意見（主人公以外の児童）「しげゆき君、姿勢が悪い証拠だよ。（笑っている子に）笑うなんていやな感じだね。こういう時は、まず『大丈夫？』と声をかけてあげるのが優しい子だよ。」「姿勢よくすわってないとあぶな

いでしょ。みんなも笑わないで心配してあげないの？」

2 and 5 a and 8. 忠告・意見 and 婉曲的な指示 (クラス全体) and 簡単な語りかけ・応答「しげゆき君大丈夫ですか。危ないね。椅子の座り方はよかったかな。さあ、授業を始めましょう。」「しげゆき君、大丈夫かな。椅子にはきちんとすわろうね。それでは話を始めるからね。」

2 and 8. 忠告・意見 and 簡単な語りかけ・応答「姿勢が悪いから落ちたのかな。けがはなかった。」「しげくん。大丈夫。後頭部打ったら大変だよ。」「大丈夫か？(大ケガ or 後ろの席の子のいたずらでなければ)姿勢が悪いんだ。(としかる。)」「しげゆき君、大丈夫？打ちどころが悪いとけがするよ。」「けがはなかった。気をつけようね。」

2 a and 8. 忠告・意見 (クラス全体) and 簡単な語りかけ・応答「しげゆき！大丈夫か。ケガないか……(走りよっておこす。)笑いごとじゃないぞ、けがでもしたらたいへんだ。」

2 a and 10. 忠告・意見 (クラス全体) and 肯定「テスト前だというのに、緊張感が足りんな。ま、そのぐらいがいいか。」

2 b and 8. 忠告・意見 (主人公以外の児童) and 簡単な語りかけ・応答「しげゆき痛かったなあ。みんなも、もし自分が落ちたら痛くて、笑われるとはずかしいよ。」「だいじょうぶか。みんなはどうして笑ってるんだ。」「だいじょうぶ？先生も子どもの頃よくイスをななめにして座っていてひっくり返って転んだことがあるよ。痛かったなあ。こんなに痛いのみんな笑うなんてひどいねえ。(と、しげゆき君に向かって、みんなに聞こえるように言う。)」

3 a and 8. 怒鳴り・罵り (クラス全体) and 簡単な語りかけ・応答「うるさい、しげゆき、大丈夫か。」

5 a and 8. 婉曲的な指示 (クラス全体) and 簡単な語りかけ・応答「しげゆき君、けがはなかったかな。さあ、話してもいいですか。」「しげゆき君、痛くなかった？大丈夫？座れるかな？さあはじめよう。」「しげゆき君、大丈夫？さあ、はじめるよ。」「しげゆきくん大丈夫？しげゆき君が座ったらテストを始めましょうか。」「大丈夫かなあ。ではテストをはじめるからね。用意はいいですか。」

5 a and 8 and 10. 婉曲的な指示 (クラス全体) and 簡単な語りかけ・応答 and 肯定「テスト前みんなの緊張をほぐしてくれたね！けがはないかな、さあ始めよう！」

5 a and 8 and 12 a. 婉曲的な指示 (クラス全体) and 簡単な語りかけ・応答 and 励まし (クラス全体)「危なかったね、しげゆき君。どこも何ともなかった。さあみんなテストだよ。がんばろう。」

5 a and 8 and 14. 婉曲的な指示 (クラス全体) and 簡単な語りかけ・応答 and 不介入・静観「(少し間をおき)しげゆきくん大丈夫？(と聞いたあとで、)さ、テストを始めるよ！」

5 a and 10. 婉曲的な指示 (クラス全体) and 肯定「サルも木からおちる。しげゆき君も椅子からおちる。そういうこと誰にもあるよ。さあ始めるよ。」

5 a and 11. 婉曲的な指示 (クラス全体) and 冷やかし・呆れ「おっちょこちょいだね。さあ、今からテストだよ。(と区別する。)」

5 a and 10 a. 婉曲的な指示 (クラス全体) and 肯定 (クラス全体)「しげゆき君のおかげで、みんなリラックスできたね。さあ。テストを始めるよ。」

5 a and 14. 婉曲的な指示 (クラス全体) and 不介入・静観「(少し間をおいて、)さあテストを始めるよ。」

8 and 9. 簡単な語りかけ・応答 and 問題点を探る問いかけ「しげゆき君、だいじょうぶ？どうして転んじゃったの？(様子を聞いて、授業の内容にうまく戻す。)」

8 and 10 and 10 a. 簡単な語りかけ・応答 and 肯定 and 肯定 (クラス全体)「ハッハッハッ。いいぞ。よほど緊張しとるらしい。でも、しげゆきのおかげでみんなの緊張もほぐれたみたいだな。」

10 a. 肯定 (クラス全体)「これで、みんなリラックスしてテストが受けれますね。」

(10.3%)であった。【おしゃべり】では、〈指示〉(44.8%)、〈忠告・意見〉(25.9%)、〈婉曲的な指示〉(20.7%)、〈判断の委ね〉(10.3%)であった。

【教師への直接的反抗】では、〈忠告・意見〉(56.9%)、〈指示〉(27.6%)、〈肯定〉(15.5%)、〈譲歩〉(10.3%)、〈判断の委ね〉(10.3%)であった。

【怠慢な清掃活動】では、〈指示〉(46.6%)、〈忠告・意見〉(29.3%)、〈婉曲的な指示〉(13.8%)、〈協力の示唆〉(12.1%)であった。

【けんか】では、〈問題点を探る問いかけ〉(63.8%)、〈指示〉(58.6%)であった。

【依存児】では、〈指示〉(72.4%)、〈協力の示唆〉(24.1%)、〈簡単な語りかけ・応答〉(22.4%)、〈協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答〉(22.4%)、

〈婉曲的な指示〉(19.0%)であった。

【孤立児】では、〈簡単な語りかけ・応答〉(31.0%)、〈協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答〉(25.9%)、〈忠告・意見〉(24.1%)、〈婉曲的な指示〉(17.2%)、〈指示〉(13.8

%)、〈問題点を探る問いかけ〉(13.8%)であった。

【危険を伴うふざけあい】では、〈忠告・意見〉(87.9%)、〈指示〉(74.1%)であった。

【授業を妨げる落ちつきない行為】では、〈簡単な語りかけ・応答〉(53.4%)、〈忠告・意見〉(31.0%)、〈婉曲的な指示(対クラス全体)〉(29.3%)、〈指示(対クラス全体)〉(24.1%)、〈指示(対主人公以外)〉(13.8%)、〈指示〉(10.3%)であった。

各場面での教師の心理的要因と言葉かけとの関連

各場面における、「問題所有」「自己効力強度」「児童との類似性」の平均得点、標準偏差を算出した (Table 5)。

各場面別に、「問題所有」の平均得点より低い群 (問題低群)、高い群 (問題高群) を設定した。そして、「問題所有 (問題低群-問題高群)」×「あるカテゴリーの言葉かけの実践状況 (不使用-使用)」の分割表をも

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

Table 4 各々の言葉かけカテゴリーの内容を含む回答の出現割合

	【内気・ 引っ込み 思案】	【授業中の 落書き】	【おしゃ べり】	【教師への 直接的 反抗】	【怠慢な 清掃 活動】	【けんか】	【依存児】	【孤立児】	【危険を 伴うふざ けあい】	【授業を妨げ る落ちつき ない行為】
<対主人公>										
1. 指示	25.9	51.7	44.8	27.6	46.6	58.6	72.4	13.8	74.1	10.3
2. 忠告・意見	17.2	5.2	25.9	56.9	29.3	5.2	3.4	24.1	87.9	31.0
3. 怒鳴り・罵り			5.2	3.4	1.7	1.7			3.4	
4. 罰の示唆		1.7		6.9	3.4					
5. 婉曲的な指示	3.4	10.3	20.7	3.4	13.8		19.0	17.2		
6. 協力の示唆		20.7		8.6	12.1		24.1			
7. 譲歩	41.4	1.7		10.3						
8. 簡単な語りかけ・応答	5.2		5.2	1.7			22.4	31.0	1.7	53.4
9. 問題点を探る問いかけ	12.1	31.0	1.7		8.6	63.8	3.4	13.8		
10. 肯定	6.9	6.9	1.7	15.5	5.2		1.7	1.7		6.9
11. 冷やかし・呆れ		3.4	1.7	3.4	5.2		3.4		8.6	
12. 励まし	12.1	19.0	1.7	1.7	6.9		6.9			
13. 判断の委ね		1.7	10.3	10.3	3.4				3.4	
14. 不介入・静観		3.4	5.2		1.7	5.2				6.9
1 or 5 or 11. 指示 or 婉曲的な 指示 or 冷やかし・呆れ					1.7	6.9				
2 or 6. 忠告・意見 or 協力の 示唆		5.2								
3 or 6 or 7. 罰の示唆 or 協力の 示唆 or 譲歩				1.7						
3 or 7. 罰の示唆 or 譲歩				5.2						
5 or 9. 婉曲的な指示 or 問題 点を探る問いかけ			1.7							
5 or 11. 婉曲的な指示 or 冷や かし・呆れ						1.7				
6 or 7. 協力の示唆 or 譲歩				1.7						
6 or 8. 協力の示唆 or 簡単な 語りかけ・応答					1.7		22.4	25.9		
6 or 9. 協力 or 問題点を探る 問いかけ						1.7				
9 or 11. 問題点を探る問いか け or 冷やかし・呆れ									1.7	
<対クラス全体>										
1 a. 指示										24.1
2 a. 忠告・意見			1.7							8.6
3 a. 怒鳴り・罵り										1.7
5 a. 婉曲的な指示										29.3
12 a. 励まし										3.4
<対主人公以外>										
1 b. 指示	3.4					3.4	1.7	5.2		13.8
2 b. 忠告・意見									1.7	8.6

注：単位はパーセント

各場面での数値の合計が100(%)にならないのは、2つ以上のカテゴリー内容を含む1回答者の言葉かけ（例：カテゴリー1 and 2）を、該当するカテゴリーすべてにカウントしているため。

とにピアソンの χ^2 検定を行い、低群と高群の間に、実践状況に差がみられるかについて検討した。しかしセルの中に、5以下のものを含む分割表もあった。この分割表に対しては、イエーツの連続修正による χ^2 検定の結果を重視した。また0を含む分割表の分析では、フィッシャーの直接確率法も行った。セルの値がすべて5より大きかった分割表の χ^2 検定では、【けんか】の<問題点を探る問いかけ>で有意傾向($\chi^2(1)=2.92, p<.10$)を示した。セルの値に0を含まずひとつでも5以下を含む分割表に対するイエーツの連続修正による χ^2 検定では、統計的に群間の差を示さなかった。セルに0を含む分割表に対するフィッシャーの直接確率法による分析では、【おしゃべり】の<婉曲的な指示>、【けんか】の<不介入・静観>で、有意な群間の差($p<.05$)を示し、【教師への直接的反抗】の<譲歩>、【怠慢な清掃活動】の<判断の委ね>で、有意傾向($p<.10$)を示した。

「自己効力強度」「児童との類似性」についても、「問題所有」と全く同じ手続きで、言葉かけの実践状況との関連を検討する分析を行った。「自己効力強度」の分析結果については、次の通りであった。セルの値がすべて5より大きかった分割表の χ^2 検定では、【孤立児】の<協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答>で有意傾向($\chi^2(1)=2.77, p<.10$)を示した。セルの値に0を含まずひとつでも5以下を含む分割表に対するイエーツの連続修正による χ^2 検定では、【依存児】の<指示>で有意傾向($\chi^2(1)=2.98, p<.10$)を示した。セルに0を含む分割表に対するフィッシャーの直接確率法による分析では、【危険を伴うふざけあい】の<怒鳴り・罵り>で、有意な群間の差($p<.05$)を示し、【授業中の落書き】の<忠告・意見 or 協力の示唆>で有意傾向($p<.10$)を示した。

「児童との類似性」の分析結果については、以下の通りであった。セルの値がすべて5より大きかった分割表の χ^2 検定では、【授業中の落書き】の<問題点を探る問いかけ>、【けんか】の<問題点を探る問いかけ>で、有意な群間の差(順に、 $\chi^2(1)=5.91, p<.05$; $\chi^2(1)=$

$5.72, p<.05$)を示し、【授業を妨げる落ちつきない行為】の<指示(対クラス全体)>で有意傾向($\chi^2(1)=2.92, p<.10$)を示した。セルの値に0を含まずひとつでも5以下を含む分割表に対するイエーツの連続修正による χ^2 では、【怠慢な清掃活動】の<忠告・意見>で有意傾向($\chi^2(1)=2.73, p<.10$)を示した。セルに0を含む分割表に対するフィッシャーの直接確率法による分析では、【けんか】の<指示 or 婉曲的な指示 or 冷やか・呆れ>、【依存児】の<励まし>で有意な群間の差($p<.05$)を示した。

上述の結果および、セルの数に関わらずピアソンの χ^2 検定において10%未満の有意傾向を示した分析結果をTable 6, 7, 8に示す。

考 察

学校場面での教師の言葉かけ

本研究では、小学校教諭を対象に、学校で見られる10場面での児童への言葉かけについてたずね、各場面で見られる言葉かけの傾向について明らかにすることを目的のひとつとした。手続きとして、今回構成した言葉かけカテゴリーを利用して言葉かけの内容を分類し、どういったカテゴリーに該当する言葉かけが各場面で見られるかを調べた。学校場面というコンテキストが言葉かけに及ぼしている影響について、次の二点を指摘することができる。

一点目は、学校場面での教師集団の言葉かけは、場面のコンテキストに影響を受けて、ある程度限られた内容に集約されるということである。本研究で用いた言葉かけカテゴリーをもとに10場面の言葉かけの内容を分類したところ、合計31カテゴリーに及ぶ言葉かけが出現した。しかし各場面別に、全被調査者の10%以上の言葉かけが分類されているカテゴリーのみに注目すると、10場面のうち8場面では、4個から6個のカテゴリー内容の言葉かけのみが用いられ、さらに残りの2場面(【けんか】、【危険を伴うふざけあい】)では、わずか2個のカテゴリーのみに、高い割合で回答が集中している。先行研究

Table 5 本研究で取り上げた場面での教師の心理的要因の平均および標準偏差

		【内気・ 引っ込み 思案】	【授業中の 落書き】	【おしゃ べり】	【教師への 直接的 反抗】	【怠慢な 清掃 活動】	【けんか】	【依存児】	【孤立児】	【危険を 伴うふざ けあい】	【授業を妨げ る落ちつき ない行為】
問題所有	平均	1.93	1.84	2.12	2.28	1.89	1.95	1.72	1.60	1.86	1.39
	標準偏差	0.62	0.65	0.71	0.83	0.67	0.80	0.59	0.67	0.89	0.62
効力期待強度	平均	2.42	2.64	2.88	2.54	2.69	3.05	2.56	2.32	3.03	2.80
	標準偏差	0.60	0.72	0.72	0.85	0.60	0.61	0.78	0.72	0.62	0.73
児童との類似性	平均	2.07	1.69	2.53	1.52	2.53	1.83	1.88	1.62	1.83	2.11
	標準偏差	1.06	0.99	1.24	0.80	1.14	1.19	0.92	0.93	1.19	1.11

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

Table 6 「問題所有」の高低と言葉かけの実践状況についての2×2分割表

【内気・引っ込み思案】		問題低	問題高	【けんか】		問題低	問題高
指示	不使用	12	31	問題点を探る問いかけ	不使用	9	12
	使用	1	14		使用	8	29
Chi-Square		2.89+		Chi-Square		2.92+	
Continuity Adj. Chi-Square		1.79		Continuity Adj. Chi-Square		1.98	
Phi Coefficient		0.22		Phi Coefficient		0.22	
【授業中の落書き】		問題低	問題高	【けんか】		問題低	問題高
不介入・静観	不使用	22	32	不介入・静観	不使用	14	41
	使用	2	0		使用	3	0
Chi-Square		2.77+		Chi-Square		7.63**	
Continuity Adj. Chi-Square		0.88		Continuity Adj. Chi-Square		4.46*	
Phi Coefficient		-0.22		Phi Coefficient		-0.36	
Fisher's Exact Test		n.s.		Fisher's Exact Test		*	
【おしゃべり】		問題低	問題高	【依存児】		問題低	問題高
怒鳴り・罵り	不使用	42	12	問題点を探る問いかけ	不使用	18	38
	使用	1	2		使用	2	0
Chi-Square		3.03+		Chi-Square		3.94*	
Continuity Adj. Chi-Square		1.11		Continuity Adj. Chi-Square		1.51	
Phi Coefficient		0.23		Phi Coefficient		-0.26	
Fisher's Exact Test				Fisher's Exact Test		n.s.	
【おしゃべり】		問題低	問題高	【孤立児】		問題低	問題高
婉曲的な指示	不使用	31	14	忠告・意見	不使用	24	20
	使用	12	0		使用	4	10
Chi-Square		4.95*		Chi-Square		2.87+	
Continuity Adj. Chi-Square		3.41+		Continuity Adj. Chi-Square		1.92	
Phi Coefficient		-0.30		Phi Coefficient		0.22	
Fisher's Exact Test		*		Fisher's Exact Test			
【おしゃべり】		問題低	問題高	【危険を伴うふざけあい】		問題低	問題高
冷やかし・呆れ	不使用	43	13	怒鳴り・罵り	不使用	21	35
	使用	0	1		使用	2	0
Chi-Square		3.13+		Chi-Square		3.15+	
Continuity Adj. Chi-Square		0.36		Continuity Adj. Chi-Square		1.08	
Phi Coefficient		0.23		Phi Coefficient		-0.23	
Fisher's Exact Test		n.s.		Fisher's Exact Test		n.s.	
【教師への直接的反抗】		問題低	問題高	【授業を妨げる落ちつきない行為】		問題低	問題高
譲歩	不使用	30	22	励まし(対クラス全体)	不使用	38	17
	使用	6	0		使用	0	2
Chi-Square		4.09*		Chi-Square		4.15*	
Continuity Adj. Chi-Square		2.49		Continuity Adj. Chi-Square		1.62	
Phi Coefficient		-0.27		Phi Coefficient		0.27	
Fisher's Exact Test		+		Fisher's Exact Test		n.s.	
【怠慢な清掃活動】		問題低	問題高				
判断の委ね	不使用	14	41				
	使用	2	0				
Chi-Square		5.31*					
Continuity Adj. Chi-Square		2.26					
Phi Coefficient		-0.31					
Fisher's Exact Test		+					

+...p<.10, *...p<.05, **...p<.01

Table 7 「効力期待強度」の高低と言葉かけの実践状況についての2×2分割表

【内気・引っ込み思案】				【孤立児】			
婉曲的な指示	不使用	効力低 34	効力高 21	忠告・意見	不使用	効力低 24	効力高 18
	使用	0	2		使用	12	2
Chi-Square		3.06+		Chi-Square		3.73+	
Continuity Adj. Chi-Square		1.03		Continuity Adj. Chi-Square		2.59	
Phi Coefficient		0.23		Phi Coefficient		-0.26	
Fisher's Exact Test		n.s.					
【授業中の落書き】				【孤立児】			
冷やかし・呆れ	不使用	効力低 22	効力高 32	協力の示唆 or 簡単な語りかけ・応答	不使用	効力低 29	効力高 12
	使用	2	0		使用	7	8
Chi-Square		2.77+		Chi-Square		2.77+	
Continuity Adj. Chi-Square		0.88		Continuity Adj. Chi-Square		1.82	
Phi Coefficient		-0.22		Phi Coefficient		0.22	
Fisher's Exact Test		n.s.					
【授業中の落書き】				【危険を伴うふざけあい】			
不介入・静観	不使用	効力低 22	効力高 32	怒鳴り・罵り	不使用	効力低 46	効力高 10
	使用	2	0		使用	0	2
Chi-Square		2.77+		Chi-Square		7.94 **	
Continuity Adj. Chi-Square		0.88		Continuity Adj. Chi-Square		3.72+	
Phi Coefficient		-0.22		Phi Coefficient		0.37	
Fisher's Exact Test		n.s.		Fisher's Exact Test		*	
【授業中の落書き】				【危険を伴うふざけあい】			
忠告・意見 or 協力の示唆	不使用	効力低 21	効力高 32	忠告・意見 (対主人公以外)	不使用	効力低 46	効力高 11
	使用	3	0		使用	0	1
Chi-Square		4.23 *		Chi-Square		0.05+	
Continuity Adj. Chi-Square		2.12		Continuity Adj. Chi-Square		0.53	
Phi Coefficient		-0.28		Phi Coefficient		0.26	
Fisher's Exact Test		+		Fisher's Exact Test		n.s.	
【けんか】				【授業を妨げる落ちつきない行為】			
怒鳴り・罵り	不使用	効力低 45	効力高 11	怒鳴り・罵り (対クラス全体)	不使用	効力低 12	効力高 42
	使用	0	1		使用	1	0
Chi-Square		3.82+		Chi-Square		3.29+	
Continuity Adj. Chi-Square		0.51		Continuity Adj. Chi-Square		0.39	
Phi Coefficient		0.26		Phi Coefficient		-0.25	
Fisher's Exact Test		n.s.		Fisher's Exact Test		n.s.	
【依存児】							
指示	不使用	効力低 11	効力高 4				
	使用	18	24				
Chi-Square		4.11 *					
Continuity Adj. Chi-Square		2.98+					
Phi Coefficient		0.27					

+...p<.10, *...p<.05, **...p<.01

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

Table 8 「児童との類似性」の高低と言葉かけの実践状況についての2×2分割表

【授業中の落書き】				【けんか】			
		類似性低	類似性高			類似性低	類似性高
問題点を探る問いかけ	不使用	27	13	問題点を探る問いかけ	不使用	8	13
	使用	6	12		使用	26	11
Chi-Square		5.91 *		Chi-Square		5.72 *	
Continuity Adj. Chi-Square		4.60 *		Continuity Adj. Chi-Square		4.47 *	
Phi Coefficient		0.32		Phi Coefficient		-0.31	
【おしゃべり】				【けんか】			
		類似性低	類似性高			類似性低	類似性高
婉曲的な指示	不使用	27	18	指示or婉曲的な指示or冷やか・呆れ	不使用	34	20
	使用	4	8		使用	0	4
Chi-Square		2.72 +		Chi-Square		6.09 *	
Continuity Adj. Chi-Square		1.75		Continuity Adj. Chi-Square		3.77 +	
Phi Coefficient		0.22		Phi Coefficient		0.32	
				Fisher's Exact Test		*	
【教師への直接的反抗】				【依存児】			
		類似性低	類似性高			類似性低	類似性高
肯定	不使用	33	16	励まし	不使用	20	34
	使用	3	6		使用	4	0
Chi-Square		3.74 +		Chi-Square		6.09 *	
Continuity Adj. Chi-Square		2.43		Continuity Adj. Chi-Square		3.77 +	
Phi Coefficient		0.25		Phi Coefficient		-0.32	
				Fisher's Exact Test		*	
【怠慢な清掃活動】				【授業を妨げる落ちつきない行為】			
		類似性低	類似性高			類似性低	類似性高
忠告・意見	不使用	17	23	指示(対クラス全体)	不使用	32	11
	使用	12	5		使用	7	7
Chi-Square		3.77 +		Chi-Square		2.92 +	
Continuity Adj. Chi-Square		2.73 +		Continuity Adj. Chi-Square		1.89	
Phi Coefficient		-0.26		Phi Coefficient		0.23	

+...p<.10, *...p<.05, **...p<.01

では、特定の学校場面に焦点を当てて教師行動を捉えた場合、その場面のコンテキストに応じた教師集団に共通した行動傾向が見られるという結果が示されている。本研究の結果は、そうした先行研究の結果と一致するものといえる。もっとも、10%未満の少数回答を含めると、各場面で8個から15個までのカテゴリーにまで言葉かけの多様性が見られており、この点は注目しておくべきである。異なるカテゴリーの言葉かけは内容的に異なるものであるため、子どもへの影響のあり方も異なるものと推測される。今後、学校場面というコンテキストに着目しながら教師行動が子どもへ及ぼす影響について理解するにあたり、言葉かけを教師行動の一指標として取り上げることが、教育実践活動に関する知見を深める契機となりうることを示すものといえるだろう。

二点目は、学校場面でどういった内容の言葉かけが用いられやすいかは、場面のコンテキストがいかなるものかに反映されるということである。この点については、ある特定の場面に限り、特定のカテゴリーに該当する言葉かけが高い割合を示している結果より理解できよう。

例えば、〈譲歩〉は、【内気・引込み思案】において、他の場面では見られないほどの高い割合(41.4%)を示している。同様に、〈簡単な語りかけ〉は、【授業を妨げる落ちつきない行為】において極めて高い割合(53.4%)を示し、〈問題点を探る問いかけ〉は、【けんか】において極めて高い割合(63.8%)を示している。

つまり、上述した二点を示すことは、場面のコンテキストが、教師集団に実践される言葉かけに、内容の限定や方向づけを与えていることである。このことは、仮に教師-児童関係における受容的な関わりの重要性が指摘されたとしても、それが場面のコンテキストを捨象して導かれた指摘である場合、そもそも受容的な関わりが実践されにくい場面では、そうした考えは実践活動として活用されにくいという現実を示すものといえる。そのため教育活動での応用可能性を踏まえながら教師の実践活動の教育的効果を理解するためには、教師と児童との相互作用の背景にあるコンテキスト要因を踏まえることが重要であろう。

教師の「問題所有」「自己効力強度」「児童との類似性」が言葉かけに及ぼす影響

本研究では、学校場面での「問題所有」、場面の児童に対する「自己効力強度」、小学生の頃の自分と場面の「児童との類似性」の高さといった教師の心理的要因を取り上げ、言葉かけとの関連を明らかにすることを試みた。各心理的要因と言葉かけの結果をもとに構成した分割表の統計的仮説検定を行い、有意な群間差を示した結果をもとに考察していくことにする。

【おしゃべり】において、「問題所有」の低い群で、高い群よりも＜婉曲的な指示＞を使用する教師が多いことを示した。この言葉かけは、授業中におしゃべりをしている児童に対して、教師の直接の要求とも言えるおしゃべりをやめることを指示するのではなく、「今先生が言ったことを言ってみなさい。」「話の内容は授業のことかな?」「きみえちゃん、教科書の○ページを読んで下さい。」「何を話しているのかな。そんなにいいことならみんなにも教えてほしいな。」といった遠回しにおしゃべりをやめるように働きかけるものである。「問題所有」の低い教師においては、おしゃべりをやめさせるような働きかけをする必要は感じているものの、おしゃべりに対する不満や怒りなどの負担をあまり感じていないため、あえて直接的な要求（おしゃべりをやめること）を示さないのであろう。【けんか】においては、「問題所有」の低い群のみで、＜不介入・静観＞を使用する教師が示され、「問題所有」の高い群では、＜不介入・静観＞を行う教師はいなかった。ところで先行研究において、【おしゃべり】【けんか】といった教師集団によって統制が表出されやすい場面において、教師の「問題所有」の高さと実際に統制を行う可能性との正の関連が示されている（西口、1996）。こうした場面に対して不満、怒りを感じている教師にとって、遠回しな指示をしたり、じっと静観するといった関わりが見られにくいという本研究の結果は、先行研究の結果にも対応するといえるだろう。

【危険を伴うふざけあい】において、「自己効力強度」の高い群のみで、＜怒鳴り・罵り＞が見られ、低群との間に有意差が示された。＜怒鳴り・罵り＞は、児童の行動を統制するという観点だけで見れば、ひじょうに強力な働きかけということができよう。＜怒鳴り・罵り＞を実践する教師は、その統制の強さゆえに、児童への危険な振舞いを即座に止めさせる影響力を普段より経験していると考えられる。そのため自己効力の強さを認識しているのかもしれない。

【けんか】においては、「児童との類似性」の高い群のみで、＜指示or婉曲的な指示or冷やかし・呆れ＞を使用する教師が見られた。このカテゴリーの言葉かけは、

「ここだとけがをされるといけないから、外へ行こう。」「けんかは、外でやりなさい。（ときつく言い、2人をひっぱって出す。）」（「危ないので周りの机を他の子どもとどけ、場所を広くする。）やりたければ思いっきりやりな。そのかわり足げりなし、顔面なし、かみつきな。理由は落ち着いたら聞くよ。（たいていやめる。）」「ろうかに出てやりなさい。」といった逆説的な働きかけで、ユニークなものといえる。けんかをする小学生にとって、むしろけんかをするように言われることが、逆説的にけんかをやめるように動機づけられることを、類似性の高い教師たちは、自らの子ども時代の体験から察知しているのかもしれない。【依存児】では、「児童との類似性」の低い群のみで、＜励まし＞を使用する教師が見られた。つまり類似性の高い群では、こうした場面の子どもに励ましをすることに大きな意味を見出していないといえる。ただ、【授業中の落書き】と【けんか】の間には、＜問題点を探る問いかけ＞について逆の結果が現れた。つまり【授業中の落書き】において、「児童との類似性」の高い群に、＜問題点を探る問いかけ＞を使用する教師が多かったが、反対に【けんか】においては、「児童との類似性」の低い群に、＜問題点を探る問いかけ＞を使用する教師が多かった。こうした結果は、「児童との類似性」の指標のみでは＜問題点を探る問いかけ＞の使用を教師が動機づけられる理由を十分に説明するのは難しいことを反映している。ところで、類似性の認知と言葉かけに関連が見られる場合、それは子ども時代の教師自身の経験が、指導に結びついていることを表すものといえる。上述の結果を詳細に理解するためには、言葉かけの背景にある過去の経験や指導の信念などを、教師のインタビューなどで探る必要があるかもしれない。

本研究では、被調査者が58人という限られた人数であったこともあり、分析の過程で2×2分割表を構成して χ^2 検定を行うにあたり、ひとつのセル内の人数が5以下と少なくなることにもつながった。そのためイェーツの連続修正が必要となり、検定力が下がり、群間の差を統計的に示すことが困難になった。また、3つの心理的要因を取り上げたが、各要因につき1項目で検討を行った。そのため、信頼性の点から今回の結果の判断については、あくまで慎重になっておく必要があるかもしれない。

今後、こうした研究手続き上の問題点を踏まえながらも、場面に即した教師の言葉かけと教師の心理面との関連性をあらためて検討することで、現場の教師たちにとって、自らの実践に生じがちな傾向を知る手がかりを提供することになるだろう。また、さまざまな場面での教師の言葉かけを、受け手としての児童がどのように捉えて

いるかを検討することも、教育実践の効果について深く理解するための手がかりとなるだろう。

引用文献

- Bandura, A. 1977 Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Brophy, J.E. & Evertson, C.M. 1978 Context variables in teaching. *Educational Psychologist*, 12, 310-316.
- 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)
- 梶田正巳 1986 授業を支える学習指導論—PLATT—金子書房
- 梶田正巳・杉村伸一郎・桐山雅子・後藤宗理・吉田直子 1988 具体的な事例へ保育者はどう対応しているか 名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科—, 35, 111-136.
- 西口利文 1996 問題場面で生じる教師の心理的要因が対処行動に及ぼす影響についての予備的検討 教育心理学論集 25, 47-63.
- 西口利文 1998 問題場面の児童に対する教師による言葉かけの分類—大学生の回答をもとにして— 名古屋大学教育学部紀要 (心理学) 45, 141-160.

(2000年9月16日 受稿)

ABSTRACT

The Relations between Teachers' Psychological Factors and Teachers' Talks to Students under the Situations in Schools.

Toshifumi NISHIGUCHI

This study examined the teachers' talks to students in ten types of situations which occur in elementary schools. Additionally, the relations between teachers' psychological factors and talks to students under each of situations were examined. A questionnaire in which ten types of hypothetical situations were depicted was used in this study. For all hypothetical situations, elementary school teachers (n=58) were asked their talks to students as well as three psychological factors: (a) teachers' problem ownership, (b) self-efficacy, and (c) cognition of similarity between children in hypothetical situations and themselves in their student days. The results were as follows: (1) their talks to students under each situation were classified into 8 to 15 categories. (2) In some hypothetical situations, significant relationships were found between three teachers' psychological factors and teachers' talks to students.

Key words: situational contexts in school, teachers' talks to students, elementary school