

授業外における教師の児童への働きかけに関する研究 －熟練教師の「言葉かけ」による個に応じた指導の充実－

米田 優衣*・西川 純**

(平成30年8月21日受付；平成30年11月14日受理)

要 旨

本研究は、教師から児童に対する働きかけを授業外における「言葉かけ」に着目して発話分析を行い、またそれがどのような意図をもってなされているのかを検討することで、熟練教師が授業外どのように児童とかわかっているのかを明らかにするものである。結果として、熟練教師は、授業外において個人への「言葉かけ」が多いこと・【受容】の「言葉かけ」が特に多いことが明らかとなった。また、それは熟練教師の明確な意図があつたのものであることも明らかとなった。さらに、熟練教師の意図した「言葉かけ」は、児童の実感も伴っていた。以上のことから、熟練教師は、授業外でさえ明確な意図を持って児童とかわかるといふ可能性が示唆された。

KEY WORDS

Elementary School 小学校, Outside of the Class 授業外, Teacher's Voices 言葉かけ, Expert Teachers 熟練教師

1 問題の所在

文部科学省(2017)⁽¹⁾によると、近年、いじめや不登校、暴力行為など、学校現場での問題はますます深刻化してきている。これに関して、江村・大久保(2012)⁽²⁾では、小学校現場における児童の学級への適応感について、教師との関係が悪くなれば学級での居心地が悪くなるなどの影響を鑑み、学級担任教師と児童との関係の重要性を挙げている。また、上田・小林(2008)⁽³⁾は、教師の直接的な働きかけや行動が、子どもの日々の学校生活に大きな影響を与えると述べている。本研究では、その「働きかけ」という部分に着目し、進めることとした。

教師の児童に対する働きかけの中でも「言葉かけ」に着目した研究は多くある。

授業場面における教師の「言葉かけ」を分類するものとして、藤江(2000)⁽⁴⁾では、教師の「復唱」に着目し、それらを6種類にコード化している。また、岸・野嶋(2006)⁽⁵⁾は、小学校国語科の授業を対象に、教師の発話を8つのカテゴリーで分類し、最も多い項目は【指示・確認】であったことを報告している。

しかし、河村(2010)⁽⁶⁾は著書にて、教師は学習指導に限らず生徒指導も統合的に展開していかなければならないと述べる。授業場面に限らないものとして、西口(1998)⁽⁷⁾は、教員養成系の大学生を対象とした調査によって、学校場面で想定される教師の言葉かけの内容を分類する18のカテゴリーを構成した。その後の西口(2000)⁽⁸⁾では、構成した18のカテゴリーの問題点をあげ、再検討の手続きを行い、14のカテゴリーを構成している。大島(2009)⁽⁹⁾は、西口(2000)のカテゴリーを使用して、小学校における学級担任教師の児童への言葉かけを分類し、各児童の変容を検討した。その他にも、清水・内田(2001)⁽¹⁰⁾においては、小学1年生の朝の会に焦点をあて、教師発話の分析を量的・質的に行っている。しかし、これらの研究は、教育活動の一場面を捉えたものが多いのである。

そこで、菊池・山本(2015)⁽¹¹⁾が登場する。彼らは、担任教師の働きかけは授業時間に限られたものではないと捉え、授業外の時間にも適応できる教師発話のカテゴリー作成を試みた。教師発話(言語的行為)の分類は、非言語的行為である声の大きさやトーンなども手がかりの一つとし、その方法は、清水・内田(2001)を参考にしている。その結果、①【発問・問いかけ】、②【指示・判断・許可】、③【確認・言い換え・反復】、④【提案・意見・感想】、⑤【肯定・賞賛】、⑥【受容・はげまし】、⑦【命令・禁止・否定】、⑧【婉曲的な叱り】の8つのカテゴリーが構成された。さらに、それを用いて、ある教師の指導態度について特に多い項目が【指示】と【受容】であったことを報告している。

しかし、菊池らの研究は授業中の発話も分析の対象としており、授業外の発話のみに焦点を当てた研究は未だ十分にされていない。本研究では、授業中の発話を除いた、授業外の発話のみに焦点を当て、進めることとする。

2 研究目的

教師の児童に対する働きかけを、授業外における「言葉かけ」に着目して発話分析を行い、授業中の「言葉かけ」との比較も行う。また、授業外の「言葉かけ」がどのような意図をもってなされているのかを検討することで、熟練教師が授業外どのように児童とかわっているのかを明らかにする。

3 研究方法

3.1 調査対象

新潟県公立小学校6学年担任のA教諭（熟練教師とする）1名と、児童191名（男子107名、女子84名）である。A教諭は40歳代の男性であり、教職歴は23年である。

3.1.1 A教諭を研究対象とした理由

本研究では、A教諭を熟練教師として研究の対象としている。A教諭は、スーパーティーチャー（授業の匠）として教育事務所から選ばれている教員であるため、熟練教師とみなし、本研究の対象とした。スーパーティーチャーとして周囲から認められているという事実をもとに、教師としても熟練しているものだろうという調査者の意図がある。

3.2 調査期間

平成29年10月～12月

3.2.1 「授業外」の時間について

本研究で調査対象とした「授業外」の時間は、授業間の5分休み・2限～3限間の25分休み・昼休み・給食の時間・清掃の時間・朝の時間（朝の会も含む）・放課後（帰りの会も含む）である。児童が授業開始の挨拶（「これから〇時間目の勉強を始めます。お願いします。」）をしてから、授業終了の挨拶（「これで〇時間目の勉強を終わります。ありがとうございました。」）をするまでの間は、「授業中」の時間とし、「授業外」の時間の対象からは除くものとする。

3.3 調査方法

- ・ICレコーダーとビデオカメラを用いて、熟練教師の「言葉かけ」や動きを記録する。
- ・熟練教師に「授業外の時間に関するアンケート」を実施後、インタビュー調査を行う。
- ・6学年の児童に向けて「担任の先生についてのアンケート」を実施する。

3.4 分析方法

- ・熟練教師の「言葉かけ」について、その対象を明らかにした上で、菊池・山本(2015)のカテゴリーを参考に作成したカテゴリーを用いて、発話を量的・質的に分析する。
- ・アンケートとインタビューをもとに、熟練教師が授業外どのような意図を持って児童とかわろうとしているのかを検討する。

〈分析1〉授業外における「言葉かけ」の内容

〈分析2〉授業外における「言葉かけ」の対象

〈分析3〉授業中における「言葉かけ」との比較（『学び合い』の授業を対象に）

〈分析4〉アンケートとインタビューで得られる熟練教師の意図

〈分析5〉児童へのアンケートの結果と考察

3.4.1 教師の「言葉かけ」の定義

教師は、授業外で随時、問いかけや指示等、児童に対する「言葉かけ」を学級全体または児童個人に対して行う。これを本研究における教師の「言葉かけ」とする。なお、教師が発した独り言は、分析の対象からは除くものとする。

3.4.2 分析に用いるカテゴリーについて

分析には、菊池・山本(2015)のカテゴリーを参考に作成した、以下のカテゴリーを用いることとする。

「表1 教師の「言葉かけ」のカテゴリー」

カテゴリー	説明	具体例
①発問・問いかけ	・日常的な内容の質問	どうでしょう、なぜ？
②指示・判断・許可	・行動全般に関する指示等	～してください
③確認・言い換え・反復	・発言内容の確認、反復	～ということだね
④提案・意見・感想	・教師の考えを児童に伝える ・素朴な意見や感想	～たらどう？ ～と思うよ
⑤肯定・賞賛	・発言内容や行動への肯定的な評価	いいね、すごい そうそう、そうだね
⑥受容・はげまし	・発言や行動を受けとめる ・児童の発言や行動を促す	なるほど、うんうん（相槌を含む） 頑張れ、大丈夫言ってごらん
⑦命令・禁止・否定	・批判、叱咤を含む	やめなさい、こら
⑧婉曲的な叱り	・たしなめるような言い方	～できてないみたいだよ
⑨その他	・①～⑧に含まれない発話	～です（情報提供など）

⑨の【その他】のカテゴリーには、主に「今日の1時間目は国語です」などというような、朝の会などにおける、教師の児童への一方向的な情報提供などが含まれる。

3. 4. 3 「言葉かけ」のカウントについて

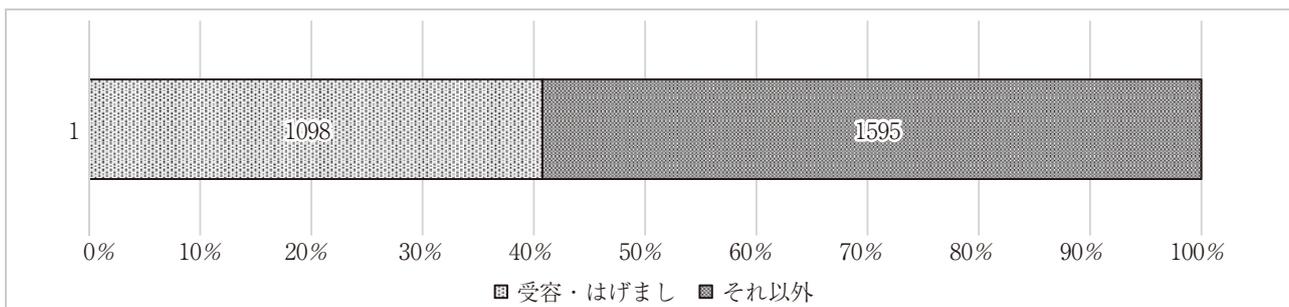
- ・「言葉かけ」の記述量の決定に関しては、佐藤ら(1991)⁽¹²⁾を参考に、意味の区切りを1命題として、命題数でカウントすることとする。また、「でもあれだね、強い相手と戦う時って攻撃よりも守りのほうが大事なのかな？」のように、【問いかけ】と【意見・感想】の両方の要素が含まれているような場合は、それぞれを1カウントとする。
- ・命題の分類と命題数のカウントについては、Ericsson and Simon (1984)⁽¹³⁾の基準に従い、分類を行う。

4 結果及び考察

4. 1 分析1 授業外における「言葉かけ」の内容

4. 1. 1 「言葉かけ」のカテゴリー別発話数

授業外における熟練教師の「言葉かけ」の内容を、表1に示したカテゴリーに分類した結果、図1のようになった。



「図1 授業外における「言葉かけ」の内容の割合」

図1は、A教諭の授業外における「言葉かけ」の割合である。対象とした日は、10月27日・10月30日・11月1日・11月8日・11月15日・11月20日・11月24日・11月29日であり、8日間の合計発話数で割合を求めた。分析に用いたカテゴリーは表1の通りである。図1から、【受容・はげまし】のカテゴリーが最も大きな割合を占めており、教師の総発話命題数2693に対して1098（総発話100%に対して40.7%）であることがわかる。また、【受容・はげまし】のカテゴリーは、対象とした8日間のいずれの日においても、それぞれ最も大きな割合で発話が見られた。このことから、A教諭が授業外において、主に受容の姿勢で児童とかかわっている様子がうかがえた。

「それ以外」には、【受容・はげまし】以外の8つのカテゴリーが含まれている。特に少なかった【婉曲的な叱り】【命令・禁止・否定】を除いて、他の6つのカテゴリー（【その他】【指示・判断・許可】【肯定・賞賛】【確認・言い換え・反復】【発問・問いかけ】【提案・意見・感想】）においては、それぞれ同程度の割合（10%前後）で発話が見られた。菊池の調査で多いとされた【指示】の割合は、本研究では他の項目とさほど変わらない結果となっている。

以上から、授業外においては、指示や命令よりも、受容の姿勢を大切に児童とかかわっていることが考えられた。

4. 1. 2 「言葉かけ」の Protokol 例

本項では、前項で述べた「言葉かけ」の内容について、具体的な Protokol を示し、考察を行う。特に多いとされた【受容・はげまし】と、特に少ないとされた【命令・禁止・否定】の Protokol を表2・表3に示す。

「表2 【受容】を表す教師の「言葉かけ」の Protokol 例」

発話者	発話
T児	Yさんは3学期にどんなあいさつをしたいと思っていますか。
A教諭	ああ、なるほどねえ。
Y児	目指しているのがKさんなので、Kさんよりもっといいあいさつができるようにしたいです。
A教諭	うんうん、なるほど。

表2は、朝の会での質問タイムの様子である。T児の質問に対して「ああ、なるほどねえ。」、Y児の返答に対して「うんうん、なるほど。」というように、A教諭は、一人ひとりの発言を丁寧に受けとめている様子が見える。また、受けとめることで、児童の次の発言をさらに促す効果があるのではないかと感じられた。

「表3 【命令・禁止・否定】を表す教師の「言葉かけ」の Protokol 例」

発話者	発話
S児	Yさん体操着着ると1年生と見分けつかない。
A教諭	そんな失礼なこと言っちゃダメだよ。 <u>頑張る姿が全然違うじゃん。</u>
Y児	先生、終わったら本読んでもいいですか。
A教諭	ダメです。 <u>テスト中ですから。</u>

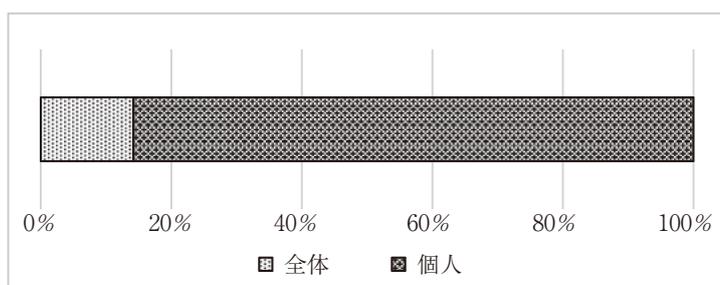
表3は、児童との会話で【命令・禁止・否定】が見られた時の様子である。A教諭は、S児の発言に対して「そんな失礼なこと言っちゃダメだよ」、Y児の発言に対して「ダメです」と否定する。いずれも否定の後に「頑張る姿が全然違うじゃん」「テスト中ですから」というように、否定することへの「理由」や「意見」等の発言が続いている。否定の後には、きちんとその理由があるのだということを児童に丁寧に示し伝えるという、A教諭の指導態度が感じられた。

4. 2 分析2 授業外における「言葉かけ」の対象

4. 2. 1 「言葉かけ」の対象の割合

授業外における教師の「言葉かけ」の対象をカウントし、割合に示した結果、図2のようになった。

特に《個人》に対しての「言葉かけ」が多いということが明確に表れた。《個人》の割合は、教師の総発話命題数2693に対して2311（教師の総発話100%に対して85.8%）であり、非常に大きな割合であった。また、《個人》への「言葉かけ」の割合は、対象とした8日間のいずれの日においても《全体》よりも大きな割合を占めていた。



「図2 授業外における「言葉かけ」の対象の割合」

4. 2. 2 《全体》を対象とした発話数

前項では、熟練教師の「言葉かけ」が《個人》に向けて多く行われていることが明らかになった。本項では、前項で少ないとされた《全体》への「言葉かけ」について分析を行う。授業外における教師の「言葉かけ」のうち、《全体》に向けて行われていた「言葉かけ」をカテゴリーごとに出した結果、図3のようになった。

図3の横軸は割合、縦軸は分類に用いたカテゴリー（表1を参照）を表している。

特に【指示・判断・許可】と【その他】のカテゴリーにおいて多くの発話が見られた。続いて多いのは【発問・問いかけ】である。【その他】には、主に教師の児童への一方的な情報提供などが含まれている。このことから、授業外における《全体》への「言葉かけ」では、主に指示や情報提供、問いかけ等が行われていることが明らかとなった。

4. 3 分析3 授業中の「言葉かけ」との比較（『学び合い』の授業を対象に）

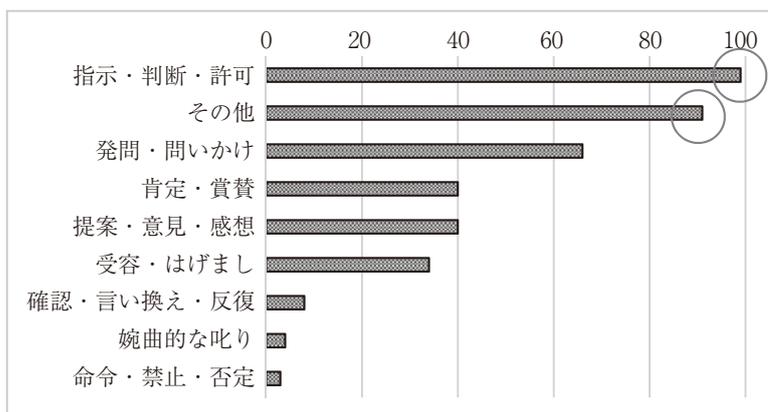
4. 3. 1 『学び合い』について

A教諭は、『学び合い』の実践者である。『学び合い』とは、西川(2015)⁽¹⁴⁾が提唱する、子ども同士で教え合い、学び合い、自発的に学習していく授業のことである。『学び合い』授業において、子どもたちに任せること・子ども自身の判断を尊重することが教師にとっては大切であると、西川は述べる。このことから、『学び合い』授業においては、子どもの考えを尊重するような教師の「言葉かけ」が多いことが推測される。

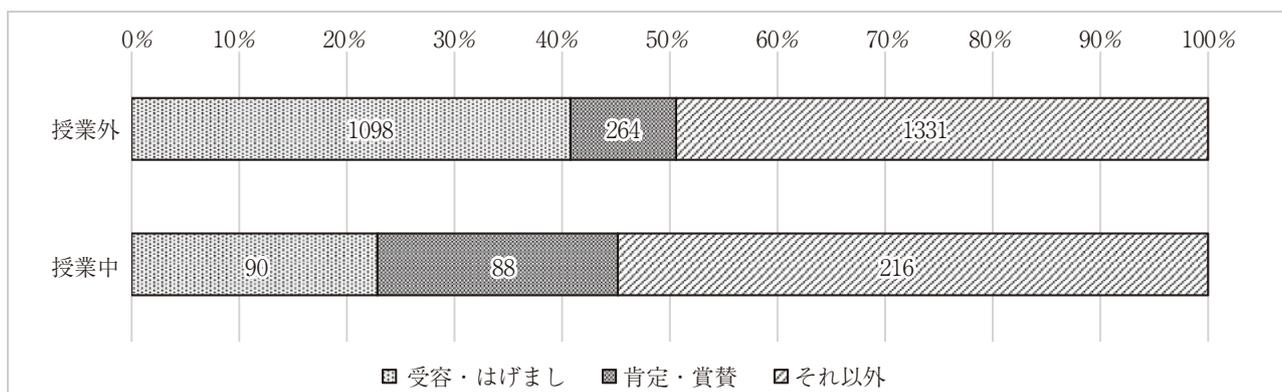
本節では、A教諭の「言葉かけ」について、『学び合い』授業中を対象に分析し、授業外と比較することで、どのような特徴がみられるのかを明らかにする。

4. 3. 2 授業中の「言葉かけ」の内容

A教諭の「言葉かけ」の内容の割合を、授業外と授業中で比較したものが図4である。



「図3 《全体》を対象とした「言葉かけ」の数



「図4 「言葉かけ」の内容の割合の比較（授業外・『学び合い』授業中）」

対象としたのは、10月27日（算数）・11月17日（算数）・11月22日（社会）・11月29日（社会）・12月6日（算数）の計5回の『学び合い』授業である。

授業外では【受容・はげまし】の割合が特に多かったが、『学び合い』授業中においては、【受容・はげまし】の割合は他のカテゴリーの割合とさほど変わらない結果となった。それに対して、【肯定・賞賛】の割合が、『学び合い』授業中では特に多くなっている。

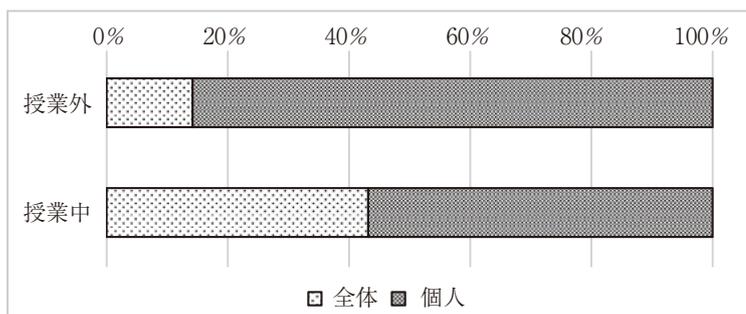
以上のことから、A教諭は、『学び合い』授業中においては、児童の意見を尊重し、肯定的な姿勢でかかわっていることがうかがえる。授業外では受容的な姿勢で児童とかかわっているということも加えると、日々の教育活動を児童の考えややり方を大切にしながら行うというA教諭の指導態度を感じ取ることができた。

4. 3. 3 授業中の「言葉かけ」の対象

A教諭の「言葉かけ」の対象をカウントし、授業外と授業中の発話をそれぞれ割合に示した結果、図5のようになった。

授業外では《個人》に対する「言葉かけ」の割合が非常に高い割合で表れたが、授業中では《個人》と《全体》の割合はおおよそ半々であった。

これに関するものとして、西川(2010)⁽¹⁵⁾を挙げたい。西川は、『学び合い』授業中にお



「図5 授業中における「言葉かけ」の対象の割合」

いて、教師がすべきことは「可視化」であると述べる。ここでいう「可視化」とは、どの子どもがどのような状況であるかを学級全体に向けて共有することである。子どもが学習している時間、全体を見ながら「なるほどなあ」「すごい！」「困っている人があるみたいだなあ」等とつぶやくのである。

A教諭の「言葉かけ」の対象の判断には、ビデオカメラによる映像も材料としているが、A教諭が児童《個人》に働きかけるだけでなく学級《全体》に向けて「言葉かけ」をしている様子が多く見て取れた。このことから、A教諭の『学び合い』授業中には、西川が言う「可視化」が行われ、それによって《全体》に対する「言葉かけ」の割合も大きくなっていることが考えられた。

4. 4 分析4 アンケートとインタビューで得られる熟練教師の意図

4. 4. 1 A教諭へのアンケート

A教諭へのアンケートでは、「言葉かけ」の対象と内容についての項目を設けた。内容についてのアンケート項目に関しては、分類に用いたカテゴリー（表1を参照）を参考に作成した。

アンケート項目は表4の通りである。

「表4 A教諭へのアンケート」

「言葉かけ」	アンケート項目
対象	<p>・授業外において子どもたちに言葉かけをするとき、その対象は《個人》と《学級全体》のどちらのほうが多いですか。当てはまるものに○をつけてください。</p> <p style="text-align: center;">〔 個人 学級全体 どちらともいえない 〕</p> <p>※ かかわる対象について、意識していることがあればお書きください。（自由記述） （例）なるべく全員とかかわるようにしている、意図して声をかけないことがある、など</p>
内容	<p>・授業外において子どもたちに言葉かけをするとき、言葉かけの内容について、意識しておこなっていることはありますか。当てはまるものに☑をしてください。（複数可）</p> <p><input type="checkbox"/> 1. 質問や問いかけをする（「いいかな？」「どうでしょう」など）</p> <p><input type="checkbox"/> 2. 指示をする（「～してください」など）</p> <p><input type="checkbox"/> 3. 子どもの発言を反復する（『△△です』→『△△！』など）</p> <p><input type="checkbox"/> 4. 子どもの発言を言い換える（『△△です』→『▲▲ってことだね』など）</p> <p><input type="checkbox"/> 5. 自分の感想や意見を述べる（「～と思った」など）</p> <p><input type="checkbox"/> 6. 子どもの発言や行動を賞賛する/褒める（「いいね」「素晴らしい」など）</p> <p><input type="checkbox"/> 7. 子どもの発言や行動を受けとめる（「いいよ」「なるほど」など）</p> <p><input type="checkbox"/> 8. 子どもを励ます（「がんばれ」など）</p> <p><input type="checkbox"/> 9. 子どもの発言や行動を注意する/否定する（「やめなさい」「こら」など）</p> <p><input type="checkbox"/> 10. 子どもを注意する時、遠回しに言う（「～できていないぞ」など）</p> <p><input type="checkbox"/> 11. その他（例）あいづちをうつ、聞き返す、など</p>

A教諭のアンケートの結果を以下に示す。

対象に関する項目でA教諭は《個人》を選択し、自由記述で「声をかけてきた人にじゅんばんに話をきく」「特に『気になる子』の話をきく」と記述している。この結果から、少ない休み時間で様々な児童との個人のかかわりを大切にするA教諭の工夫が感じられた。

内容に関する項目では「3. 子どもの発言を反復する」「6. 子どもの発言や行動を賞賛する/褒める」「7. 子どもの発言や行動を受けとめる」「8. 子どもを励ます」「11. その他（あいづちをうつ）」の5つを選択した。そこで、中でも特に意識しているものを伺ったところ、「7. 子どもの発言や行動を受けとめる」と「11. その他（あいづちをうつ）」という2つを選択した。このことからA教諭は、受容的なかかわりを自ら意識して児童とかかわっているという可能性が考えられる。

4. 4. 2 A教諭へのインタビュー

A教諭へのインタビューは、アンケートで得られた結果をもとに、調査者が「言葉かけ」の対象と内容に関する質問をし、A教諭がそれについてこたえるという形式である。

インタビューでA教諭が述べたことの中で、「意図」と考えられる特徴的な部分を、時間の経過順に2場面、挙げる（表5・表6）。

「表5 A教諭へのインタビューのプロトコル①」

発話者	発話
A教諭 調査者 A教諭	一番多いのはこれだと思う。相槌。『あーなるほど』『うんうん』『ふーん』とか。 あえて、相槌を多くしてるんですか？ そうそうそう。なんか、相槌打つと、「聞いている」って感じがするよね。言ってることで、なんか、子どもの話だから、よくわかんないこともあるんだけど。(笑)

表5でA教諭は、「一番多いのはこれだと思う。相槌。」と述べている。この発言から、A教諭が自身の「言葉かけ」について多くおこなっているものを自覚していることがわかる。その後の「なんか、相槌打つと、『聞いている』って感じがするよね」という発言からは、児童が安心して話してくれるように意図して相槌を打っていることが感じられた。

「表6 A教諭へのインタビューのプロトコル②」

発話者	発話
A教諭	関心をもって相槌を打つてことかな。 (略) 相槌も含めて、受けとめるってことかな。 そうすればさらにね、子どものほうからどんどん話してくれれば。 (略) それがね、たぶん一番、子ども安心するんじゃないかなって。

A教諭は、特に大切にしていることを表6のように述べた(一部抜粋)。

このことから、A教諭は、児童の安心感を高めるための手立てとして、児童にどんどん話をさせること・聞き手として相槌や受けとめをすることが大切だと捉えていると考えられる。

表5・表6より、A教諭は、児童とかかわるときには発言や行動を受けとめることを意識して行っていることがわかる。児童の安心感を高めるための工夫として、「受容的に聞く」ことを行っているようである。このA教諭の「意図」は、アンケートの記述はもちろん、「言葉かけ」の内容の割合(図1参照)にも明確に表れていた。これらを総括すると、A教諭は、授業外のかかわりでさえ、芯をもって意図的に行っているということが明らかになった。

4. 5 分析5 児童へのアンケートの結果と考察

4. 5. 1 調査対象とアンケート項目

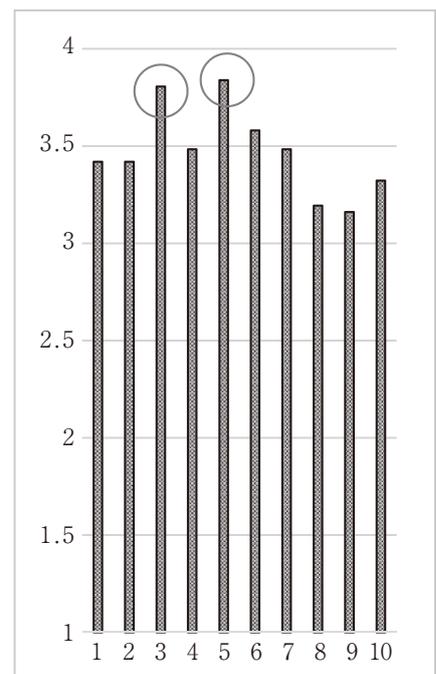
児童へのアンケートは、6学年児童31名(男子16名、女子15名)を対象に行った。その理由としては、A教諭の授業外における「言葉かけ」において、他学年の児童とのかかわりが見られたのはごくわずかであったためである。アンケート項目に関しては、分類に用いたカテゴリー(表1を参照)を参考に作成し、4件法で回答を求めた。アンケート項目は、表7の通りである。

「表7 児童へのアンケート」

アンケート項目	
①	先生は、私のことをほめてくれる。
②	先生は、私を「がんばれ」などとはげましてくれる。
③	先生は、私の話すことを受けとめながら聞いてくれる。
④	先生は、自分の意見を伝えてくれる。
⑤	先生は、よく「うん、うん」と言いながら話を聞いてくれる。
⑥	先生は、よく「～してください」と指示する。
⑦	先生は、「やめなさい」「だめです」ときびしく注意する。
⑧	先生は、「～できてないよ」とやわらかく注意する。
⑨	先生は、よく「どうでしょう?」「どうする?」と私に問う。
⑩	先生は、よく私の言った言葉をくり返したり、かくにんしたりする。 (例) 私 「きのうバスケの試合で～～」 先生 『バスケの試合。へえー!』

児童のアンケート結果の各項目の平均値を図6に示す。

表7に挙げた項目は、分類に用いたカテゴリーを具体的な発言に言い換えたもの等である。いずれの項目も教師と児童とのかかわりの上では必要



「図6 各項目の平均値」

不可欠であると考えられたため、各項目で有意な差は出なかったが、特に点数の高い項目が2つ見られた。これは、「③ 先生は、私の話すことを受けとめながら聞いてくれる。」「⑤ 先生は、よく「うん、うん」と言いながら話を聞いてくれる。」という、【受容】に関する項目であった。

このことから、A教諭が意図して行っている言葉かけは、児童の実感も伴っているということが明らかになった。

5 まとめ

本研究では、熟練教師A教諭について、以下の4点が明らかになった。

- ・分析1から、【受容】を表す「言葉かけ」が多いことが明らかである。また、その割合は、いずれの日においても最も多く、安定した割合で発話が見られた。
- ・分析2から、《個人》に対する「言葉かけ」が多いことが明らかである。また、その割合は、いずれの日においても《全体》よりも大きな割合を占めていた。さらに、《全体》に対する「言葉かけ」では、主に指示や情報提供が行われていた。
- ・分析3から、授業外においても明確な意図をもとに児童とかかわっていることが明らかである。その意図は、児童一人一人とのかかわりを大切にすることや、受容の姿勢を意識して児童とかかわるというものである。それによって、児童の安心感を高めようとするという指導態度が感じ取られた。
- ・分析4から、A教諭の「言葉かけ」について、児童の認知では【受容】の点数が特に高いことが明らかである。このことから、A教諭の意図した「言葉かけ」は、児童の実感も伴っているということがわかった。

本研究では、熟練教師の「言葉かけ」とその意図との結びつきが強く感じられる結果となった。以上の結果は、ある一人の熟練教師A教諭の結果ではあるが、「熟練教師」と呼ばれる教師らも、A教諭と同様の特徴を持っている可能性があることを期待したい。

6 今後の課題

今後の課題を3点述べる。

1点目は、対象者の増加である。本研究は1名の熟練教師のみを対象としている。様々な熟練教師にも同じような特徴がみられるのかどうかを追究することにより、研究に一般性が生まれると考えられる。

2点目は、時期によって異なる結果が出る可能性があるという点である。「言葉かけ」の変容という視点からも調査を進めると、研究の深まりがより一層期待できると思われる。

3点目は、教師が働きかける児童の特定である。本研究ではA教諭が働きかける児童の特定にまでは至らなかった。熟練教師がどの児童に対してどのような働きかけをするのかという視点でも、新たな発見が見られる可能性がある。

引用および参考文献

- (1) 文部科学省：「平成28年度『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』（速報値）について」、2017
- (2) 江村早紀・大久保智生：「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」, 発達心理学研究, 23(3), 241-251, 2012
- (3) 上田明日美・小林朋子：「小学生の学校の楽しさに影響を与える教師のユーモア行動に関する研究」, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 15, 125-132, 2008
- (4) 藤江康彦：「一斉授業における教師の「復唱」の機能：小学5年の社会科授業における教室談話の分析」, 日本教育工学雑誌, 23(4), 201-212, 2000
- (5) 岸俊行・野嶋栄一郎：「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(3), 322-333, 2006
- (6) 河村茂雄：「日本の学級集団と学級経営—集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望—」, pp45-46, 図書文化社, 2010
- (7) 西口利文：「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, 1998
- (8) 西口利文：「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」, 名古屋大学大学院教育発達科学研究 (心理発達科学) 47, 117-138, 2000
 - (9) 大島恵：「学級担任教師による児童への「読み取り」と「言葉かけ」に関する事例研究—言語的行動・非言語的行動の「サイン」に着目して—」, 教育経営研究, (15), 23-33, 2009
 - (10) 清水由紀・内田伸子：「子どもは教育のディスコースにどのように適応するか：小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より」, 教育心理学研究, 49(3), 314-325, 2001
 - (11) 菊池香・山本奨：「小学校における『担任教師の働きかけ』分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導態度」, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, (14), 373-384, 2015
 - (12) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美：「教師の実践的思考様式に関する研究(1)：熟練教師と新任教師のモニタリングの比較を中心に」, 東京大学教育学部紀要30, 177-198, 1991
 - (13) Ericsson, K. A. and Simon, H.: Protocol Analysis-Verbal reports as data, MIT Press, 1984.
 - (14) 西川純：「すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング」, 32-49, 学陽書房, 2015
 - (15) 西川純 [編]：「クラスが元気になる！『学び合い』スタートブック」, 58-69, 学陽書房, 2010

A Study of the Teacher's Approach for Students Outside of the Class Activities : Focused on the "Teacher's Voices" by Expert Teachers

Yui YONETA* · Jun NISHIKAWA**

ABSTRACT

The purpose of this study is to be clarify that how the Expert Teachers are approaching the students outside of the class activities by analyzing teacher's utterances and intent that focused on the "Teacher's Voices".

As a result, Expert Teachers were frequently talking individually and receptively with students. Moreover, students also understood what the teachers were intent with their "Teacher's Voices". Therefore, I can suggest a possibility that the Expert Teachers are approaching students with the clear intention even outside of the class activities.