

教授行動に影響を及ぼす二要因についての考察(2)

— 机間巡視及び児童特性（二要因）に関する特徴的傾向と典型的意識決定場面の分析 —

渡部 洋一郎

(平成9年4月30日受理)

要 旨

本研究は、机間巡視中・グループ別学習といった非言動的な行動場面において、教師はどのような情報を得、いかなる意思決定を行っているのか、また、その情報は教授行動やその後の授業展開にどのような影響を及ぼしているのか、両者の相関関係を明らかにすることを目的としている。その際、教師が把握する児童特性（例えば、児童の能力・性格・性差・環境等）という要因が、教師の意思決定にどう影響するのかも検討の対象とした。

論考では、前号（第16巻第2号）において設定した課題と方法論に従い、小学校における8つの授業を対象に、非言動的な行動場面44について、教師が収集している情報の内容とそこに関係する児童特性の内容および対応行動の関係を複数のカテゴリ分類を基に明らかにし、その特徴を検討した。加えて、特に典型的であると思われる場面を抽出し、教師の意思決定という観点からその行動背景を事例分析的に考察した上で、教師期待効果という点について先行研究の知見と内容の比較を行った。

KEY WORDS

Child Abilities・Characteristics 子どもの能力・性格

Stimulated Recall Records 刺激回想記録 Teacher Expectation Effects 教師期待効果
Representative Decision-Making scene 典型的意識決定場面

4. 教授行動に関する特徴的傾向と意識決定過程の分析及び考察

(1) 机間巡視やグループ別学習時に教師が収集している情報と当該場面に関わる児童特性の内容

先ず、各授業の刺激回想記録において、机間巡視中に教師がどのような情報を収集しているのかを明らかにするために、各場面における教師の刺激回想記録の内容を分類・整理した。分類に際しては、その内容を、①認知的側面…教師が提示した学習課題や教材文に対して児童が示した理解および解釈等、②情意的側面…課題や教材文に対して児童が示した興味・関心等、③態度的側面…課題に対する児童の取り組み方等、の3つの領域に分け、これに当てはまらないものを“その他”とした。また、“認知的側面（児童が示した理解および解釈等）”に関わる内容は、「グループもしくは学級全体」に重きをおいて情報を収集する場合と、「個人」を中心

に教師が情報を収集する場合とに区分し、子どもの個別理解の傾向を把握できるように工夫した(表2)。

この結果、机間巡視中に教師が収集する情報は、学習課題や教材文に対して児童が示した理解及び解釈等に関するものが半数以上を占め、なかでも個人の理解状況を中心に情報を収集している場合が多いことが明らかになった。また、認知面以外の収集内容では、児童の興味や関心に関わるものよりも、態度面、すなわち課題に対する児童の取り組み方等に言及したものが多く見られた。

これらの場面に関わる児童特性の内容は以下の通りである。ここでは、Morrison, & McIntyre, (1969) による「教師に関心のある主要な児童特性」の分類を参考に、それらを①能力、②性格、③教室行動、④友人関係の4つの分野に分け、特に児童の特性に直接関わらない場合を⑤その他とした。(Morrisonらは、小学校の教師に対する研究を基に、教室での相互作用において形成された児童の印象の中で、教師が最も関心を持つ児童特性を次の3つの領域に分けている)。第1は、一般のおよび個々の課題領域における子どもの学力。第2は、一般的な教室行動と教師に対する態度。そして第3は、指導性・人気などといった仲間関係である。本研究では、この3つのうち、特性の内容〔礼儀・協力・信頼・怠惰さ・話し好き・固執性・注意深さなど〕から、第2の“一般的な教室行動と教師に対する態度”を“性格”と“教室行動”とに分類した。)

さらに、それらの特性が教師によって積極的あるいは肯定的な評価(+)が与えられる場合と、消極的あるいは否定的な評価(-)が与えられる場合とに分け、その内訳を括弧内に示した(表3)。(積極的あるいは肯定的な評価とは、例えば「知識が豊富で読み取りも深い」、「リーダーとして皆をよくまとめている」といった言及内容の場合などである。それに対して、消極的あるいは否定的な評価とは、刺激回想記録における「授業にあまり参加しない」、「算数が苦手」といった、教師が児童に対して十分ではないと考えている点への言及をさしている。)

表3から、机間巡視やグループ別学習場面に関わる児童特性の内容上の特徴として、次の2点があげられよう。

第一は、教師が言及する児童特性の内容は、“①能力”あるいは“②性格”に関するものが最も多く、“④仲間関係”に関わる言及はあまり見られない点である。また、能力と、性格や教室行動といった子どもの情緒に関連がある項目の割合もほぼ同じである。これに対して、“⑤その他”に分類されたものは、子どもの挙手頻度や児童の身体的特徴を表すものであり、児童の性差、父母の社会階層あるいは社会経済的地位といった属性についての言及は見られなかった。

第二は、児童の能力に関わっては積極的で肯定的な評価が目立つが、それ以外の特性に関わる言及内容はほとんどが消極的で否定的な評価である点である。このことは安彦(1982)、近藤(1988)、下地・吉崎(1990)らの論考でも指摘されているように、机間巡視中に教師はどのような特性を持った子どもに目を向けやすいのかという傾向を端的に示す一方で、能力に関わる言及箇所はその多くがテキストの解釈上あるいは授業を構成する上で重要な意味を持つ場面であり、このような場合、特に高い知的能力を持つ子どもの動向が、当該場面に関わる教師の意志決定およびその後の対応行動に大きな影響を及ぼしているからだと言えよう。

(2) 机間巡視やグループ別学習場面における対応行動と二要因との関連

机間巡視やグループ別学習場面において、教師がとった対応行動は表4の通りである。この

表2 机間巡視において教師が収集する情報の内容

	認知面 (全体) 〔理解及び解釈等〕	認知面 (個人) 〔理解及び解釈等〕	情意面 〔興味・関心〕	態度面	その他
授業 1～6 (国語)	4	12	3	5	2
授業 7 (算数)	1	4	1	3	0
授業 8 (理科)	1	3	1	2	2
合計 (%)	6 (13.6)	19 (43.2)	5 (11.4)	10 (22.7)	4 (9.1)

表3 教師が把握する児童特性

	①能力	②性格	③教室行動	④仲間関係	⑤その他
授業 1～6 (国語) (+:-)	11 (8:3)	6 (1:5)	1 (0:1)	1 (0:1)	5
授業 7 (算数) (+:-)	2 (2:0)	3 (0:3)	3 (0:3)	1 (0:1)	1
授業 8 (理科) (+:-)	3 (2:1)	1 (1:0)	1 (1:0)	2 (1:1)	3
合計 (+:-)	16 (12:4)	10 (2:8)	5 (1:4)	4 (1:3)	9

表から明らかなように、対応行動の多くは“指名”と“観察”に関するものである。すなわち、「机間巡視において教師が収集する情報」と「教師が把握する児童特性」という二つの要因は、ここでの授業においては“指名”と“観察”という対応行動に最も影響を及ぼしているといえることができる。

また、教師は消極的な評価を与える児童に対して、理解状況の把握や指名による発言機会の確保には努めるが、初期の教師期待効果研究で言われるような叱責や誤答に対する不適切な強

化²⁾は行っていない(傾向2.-②参照)。

さらに、これらの対応行動と「机間巡視において教師が収集する情報」および「教師が把握する児童特性」との関係を明らかにするために、表2・表3の分類内容を関連させた上で、それぞれの場合に見られる典型的な対応行動を整理した結果、次のような傾向が見出された。

1. 机間巡視やグループ別学習場面で教師が収集する情報が、「認知的側面(児童が示した理解および解釈等)」「全体」の場合

①「認知的側面〔全体〕」-〈能力〉-“観察”・“授業展開の修正”

教師が収集する情報が、“グループもしくは学級全体”の「理解や解釈の状況」である場合、教師は子どもの能力からあらかじめキーとなる複数の児童を想定しておき、何人かの子どもの理解状態を手掛かりに学級全体の理解状態を推測するという傾向が認められる。その場合、想定される児童は能力的にみて高低両方にわたるが、特に能力の高い児童の誤った、あるいは期待以下の予想外反応は教師の“授業展開の修正”という対応行動を引き起こしやすいという傾向が見られた。

2. 机間巡視やグループ別学習場面で教師が収集する情報が、「認知的側面(児童が示した理解および解釈等)」「個人」の場合

①「認知的側面〔個人〕」-〈能力〉(+)-“指名”

教師が収集する情報が、“個人”を中心とした「理解や解釈」である場合、それに関係する児童特性は〈能力〉と〈性格〉である。机間巡視中に得た情報により教師が指名者を決定する場面は、抽出した44場面中17場面存在する。その中で、授業の中核となる発問に対して指名する場面は7場面、他の児童の理解を促す内容について指名する場面は4場面、教材文の読解について指名する場面は6場面であった。

この決定の仕方は大きく4つ(3つめは傾向2.-②、4つめは傾向3.-①参照)に分けることができる。1つは、優れた理解や解釈を持つ子に対する決定である。授業の重要な場面では、教師の意識は能力の高い児童に向けられ、ポイントとなる箇所でその子を“指名”し、優れた意見の伝達と他の子どもの理解の促進を図るという傾向が見られた。2つめは、授業の展開を意識した指名者の決定である。この場合、発問に対して教師の期待する意見を持つ子どもが選ばれている。指名する際には、発問に対する決定的な答は、最後に引き出すよう指名を組み立てている場面が見られた。また、それとは逆に、変わった意見を先に出し、一般的な答を後に引き出す場面も見られた(ex. 授業番号3・7・8)。

②「認知的側面〔個人〕」-〈能力〉(-)・(性格)(-)-“助言”・“励まし”・“指名”

一方、その授業のポイントになるような場面でない場合には、教師の意識は消極的あるいは否定的な評価を与えられるような児童に向かい、彼らに対してアドバイスや励ましを行う傾向がある。例えば、授業2や7では、「普段あまり書けない子」や「減多に手を挙げない子」に対する巡視場面で教師は次のように回想している。

いいなあというのが出たら、「誰々ちゃん、これとってもいいから発表してね」って約束して歩いているんです。その方が子どもも発表するとき自信を持って「私、言われたから発表しよう」とか、大きな声で言ってくれるんです。そんなこと言って廻るようにしてい

ます（授業番号2）。

減多に手を挙げない子なんかには、できた場合にはいいよいいよっていう風に、大丈夫だ大丈夫だっていう風に、自信を持たせるっていう意味で、少し発表してもらって、はっぱをかけたりにしています（授業番号7）。

これらの回想に見られるように、消極的な評価を与える児童に対して、教師はその児童の学習を適切に援助したり、発言しやすい場を工夫しようという意思決定を行ったりしているが、机間巡視中の助言や励ましという行為が指名という教授行動と密接に結び付いているのがこのパターンの特徴である。

3. 机間巡視やグループ別学習場で教師が収集する情報が、「態度的側面」の場合

①「態度的側面」-〈能力〉(-)-“指名”

“指名”という対応行動の場合に見られる4つの特徴は、机間巡視やグループ別学習場で教師が収集する情報が、「態度的側面」に関係する場合である。この行動の特徴は、学力的に劣る子どもに対する指名のタイミングと発問の内容に関する教師の意思決定に端的に表れる。具体的には、そのような子どもは音読の場面と答え易い発問の場面で多く指名されている。例えば、授業2では、学力的に劣る子どもが一生懸命課題に取り組む場面で、教師は比較的答え易い質問を選び、その子を優先的に指名している。此処に見られる意思決定の特徴は、熱心に取り組む姿勢に対する評価と指名によるそのような児童の授業参加の促進である。

②「態度的側面」-〈性格〉(-)・〈教室行動〉(-)-“観察”

教師は児童に対して働き掛けを行うだけでなく、児童特性に基づきながらそれぞれの児童の観察も行っている。教師が目する子どもにはいくつかのタイプがあるが、課題に対する取り組み方に注意して児童の様子を観察する場合、そこに関係する要因は〈性格〉と〈教室行動〉である。例えば、授業6・7では、性格に要因があったり、精神的・身体的に問題があることで、授業中に逸脱するような行動を取りがちな子どもに対して、作業の間もその児童の動きを重点的に注意深く観察するという場面が見られた。

4. 机間巡視やグループ別学習場で教師が収集する情報が、「その他」の場合

①「その他」-〈その他〉-“観察”

“観察”という対応行動を取る場合に見られるもう一つの特徴は、作業時における課題の進捗状況の観察である。この場合、児童特性とは特に関連が見られない。該当する場面は2事例で数は少ないが、課題進捗の状況は、子どもの思考時間の配分や授業全体の展開自体にも直接関係するため、刺激回想記録の中ではまとまった分量の言及が見られた。

(3) 典型的意思決定場面の事例分析

上記の結果を踏まえて、机間巡視やグループ別学習場で教師が収集した情報と教師が把握する児童特性という二つの要因が、それらの児童に対する教授行動に至るまでの意思決定にどのような影響を与えたのかについて、典型的な2つの授業場면을基に分析を加え、その要因を考察する。

表4 机間巡視やグループ別学習場面における対応行動

	指名	説明	観察	授業展開の修正	助言	励まし	称賛
授業 1～6	10	1	2	5	4	2	0
授業 7	3	0	4	0	1	1	0
授業 8	4	0	5	0	1	0	1
合計	17	1	11	5	6	3	1

I 事例1 (授業番号2: 1年国語「くじらぐも」)

《授業記録》

T122 こんなにみんなの真似をするくじらぐもを見て、子どもたちはくじらぐもをどう思っていたのかな? プリントに書いてもらいます。はい、じゃあ、お名前はじめに書いてね。はい。子どもたちはどう思ってたか、だよ。書いてごらん。(ワークシート配布。児童作業、教師机間巡視。)

はい、じゃあ、鉛筆置きましょう。ね、お友達の聞いてみますよ。ね、鉛筆置いて。何人かの人に発表してもらいます。じゃあ、どんなことを、真似ばかりするくじらぐもを見てね、子どもたちはどう思っているかなあ。さっき発表してねっていった人。まず、じゃあ、沢辺綾ちゃん、どうぞ。

C127 いつも学校に来ればいいのに。

T123 ね、いつも来ればいいのにな。今度大輔君。大輔君も、書けたよね。大輔君読んでみて。

C128 友達になりたいな。

T124 友達になりたくなっちゃったんだって、くじらぐもと。ね、そんなこと思ってたかもしれないね。はい、あと、毅君。

C129 あのくじら、あんなに体操が好きなんだね。

T125 うん、体操が大好きなんだね。はい、あと、真実ちゃん。真実ちゃん、どうぞ。

C130 あのくじらぐも一年生で四時間目なのかな。みんなの真似しておもしろいな。

T126 真似しておもしろくなって思ってたのね。おんなじ一年生なのかなっていったよ。

《刺激回想記録》

(T122について)

T26 ここは、この子に対して助言しているんですが、この子は単に「おもしろいな」とだけ書いたんです。この子は、学力的には低い子なんですが、割に本を読んだりするのが好きで、お話についてもイメージをもっとふくらませることができる子なので、「何がおもしろかったの」、「どういうところがおもしろいと思ってたの」ってもう少し詳しく書けないかなみたいなことを言ったんです。……

T28 もう一つ、ここでは、丸を付けながら廻っているんですが、普段あまり書けない子でもいいなあというのが出たら、「〇〇ちゃん、これとってもいいから発表してね」って約束して歩いているんです。その方が、子どもも自信を持って「私、言われたから発表しよう」とか、大きな声で言ってくれるんです。そんなこと言って廻るようにしています。

*分析

この場面は、みんなの真似をして体操をする「くじらぐも」を見て、一年生の子どもたちがどう思ったのかを児童に問う場面である。ここで、教師は、机間巡視中にワークシートの書き込みを見ながら複数の児童に対して助言や発表の約束を行い、作業終了後にその子どもたちを優先的に指名するという行動を取っている。また、その際対象となる児童は「学力的に低い子」や「普段あまり書けない子」たちである。

この事例において、教師が「学力的に低い子」や「普段あまり書けない子」に注目し、助言や指名を行った際の意味決定について考察すると、次の2点をあげることができよう。

第一は、消極的な評価を与えられる児童の場合でも、教師はその児童に対し具体的な支援を行い、学習を進展させようと意図することである。第二は、発表する場の工夫と学習成果に対する励ましを行うことで、児童に自信をつけさせようとする教師の意味決定である。教師は刺激回想記録の中で、「いいなあというのがでたら、『〇〇ちゃん、これとってもいいから発表してね』って約束して歩いている」と述べている。また、「その方が、子どもも自信を持って『私、言われたから発表しよう』とか、大きな声で言ってくれる」とも回想している。このことから、教師は消極的な評価を与えられる児童に対し、発言する場を意図的に設け、それらの活動を通して自信をつけさせたいと考えていることが窺える。

すなわち、教師が机間巡視やグループ別学習場面において収集する個人を中心とした情報と、児童の能力や性格に関わる消極的な特性は、ここでは児童に対する学習支援という意思決定に影響を与えたということができよう。それゆえ教師はそのような意思決定に基づき、発表しやすい雰囲気を作った上でその児童を優先的に指名するという対応行動をとったと考えられるのである。

II事例2 (授業番号8:5年理科「てこ」)

〈授業記録〉

T29 他に意見はありますか？この位だ、この位あった方がいい、この位の時に釣り合うんじゃないか。T. K君。

C31 (T. K) 220g。

T30 220。S. H君。

C32 200。

T31 200位。K. Sさん、はい。

C33 (K. S) 120。

T32 120。はい。出てないな。こん中でさあ、自分はこう考えるからこの数字だって言える人いない？何かわけある人。思い付きでもいいよ。はい、A. C君。

C34 (A. C) 僕は210gだと思うんだけど。ええっと、まず棒は120gだとしたら3で割ってあの、一目盛りがええと40gなので、だから250-40で、210g。

T33 単純明快だねえ。それから一目盛り分だけ引けばいいんじゃないかと。ふふ、こっち一目盛り、一目盛り分あるからね。こっち一目盛り分だけ多いんだから。それを引けばいい。なあ。はい、A. T君。

C35 (A. T) あの、僕は220gだと思うんだけど。あの、その、250gっていうのが出てきた原因は、長さが500gの方は1として、250gの方が2だから、っていう理由だったでしょう。その時にそれで駄目なんだから、棒の重さの分、右、250gの方が下に振られるわけなんだから、その棒の重さっていうのは、あのどこにかかるのかっていうことなんだけど、みんなはそれぞれの場所にかかるって言ったんだけど、天秤を釣り合わせる時も、あの棒の真ん中ぐらいに、ひもをやって釣り合わせたことがあったから、そこに棒の重さがかかるんだと思うんだけど。

《刺激回想記録》

(C34について)

T A. Tっていう子がノート見たらぼくと同じような計算してるんですよ。結局正解は220なんです。220が正解なんですけども、A. T君は最初から220を出してるんですよ、あの子は。それをこういう計算でちゃんとできてたという、驚くべき子どもだって、改めてA. T君っていう子の恐ろしさっていうかすばらしさっていうか、感じまして、他の子とずいぶんズレがあるなあ、他の子についてはいけないなあって。……でも最後はやっぱりA. T君が言ったことに対してみんなが広がっていくことを期待して、何回かこう指しましたけれども、最後の最後にあの子はなる、あの子を先に指しちゃったらもう授業は終わっちゃう、そういうことは思いました、この場面で。

(C35について)

T 今言ってる子(A. T君)がですね、重心の問題をですね、出していったり、驚かされるわけですね、本当に、いやあすごいなあっていうふうに。その棒の重さを考える時に、棒の重さはどこにかかるかっていうことを考えようとしてるっていう、まあ他の子には全然通用しないことだと思うんですね。

*分析

この授業は、小さい力で重いものを動かすことができる棒の働きが持つ仕組みとその均衡の規則性を学ぶ第5・6時間目の学習である。本時は、「棒の重さを含めたてこの釣り合い」を学習材とし、「力の大きさの関係を数量化し関係づけて結果を解釈できる」ことを目的としていた。これに先立ち、児童は棒の重さを捨象した実験用のてこを使って、「てこを傾ける力」は「距離×重さ」で表され、それが支点の左右で等しいとき、てこは釣り合うことを学んでいる。すなわち、図1に見られるようなてこであれば釣り合うことを前時までに学習していたのである。ところが、実験用のてこではなく、実際に重量がある棒（左右の棒の重さが支点から見たときに不均衡なてこ、 $OA \neq OB$ ）を用いて図2のように右に傾く場合、どれくらいBの重りを軽くすれば左右が釣り合うかを考えさせることから本時がスタートした（Aには500g、Bには250gの重りが下がっている）³⁾。

学習指導案による事前の予想（児童の反応）では、棒の重さが120gで、 $OA : OB = 1 : 2$ であることから、OAとOBの重さを等しくするためには右側から余分な棒の重さ40gを差し引く、つまり、Bの重りを40g分軽くすれば棒の左右が釣り合うのではないかとされている。

授業記録 (C34) に見られるように、250g (B の重り) から余分な一目盛り分の長さ (棒一本は三目盛り分) に相当する棒の重さ 40g を引くという予想された答が出た以外は、殆どの児童が明確な根拠を示せないまま当推量で見当をつけるだけで、一連の授業記録⁴⁾の中でも実際に計算式によって正解を導き出していた子どもは A. T 君一人だけであった。ところが、本場面で教師はそのことをあらかじめ把握していたにもかかわらず、A. T 君をすぐには指名しなかったのである。

この事例において、優れた理解を示していた A. T 君を意図的に後に回し、他の児童を優先的に指名した際の教師の意思決定について考察すると、次の 2 つをあげることができよう。

第一は、授業の展開を意識した指名者の決定である。事例において教師は、発問に対する決定的な答は最後に引き出すよう指名を組み立てている。それは刺激回想記録における「最後の最後にあの子はなる、あの子を先に指しちゃったらもう授業は終わっちゃう」という発言にも端的に反映されている。この教師の意思決定が、発問に対して教師の期待する意見を持つ子を後に指名するという教授行動へと結びつくのである。

第二は、優れた意見の伝達とそれによる他の児童の理解の促進である。例えば、てことして、非常に軽い棒を使った場合以外は、てこに使った棒自身の重さも含めて、てこの釣り合いを考えなければならない。その場合、棒の重さはすべて重心にかかる (重心に棒と同じ重さの重りがつるしてある) と考えて、釣り合いの式をつくる。図 2 の場合は、重心 G (棒の中央、すなわち支点から B 方向に 1.5cm の箇所) に棒の重さ 120g がかかっていると考えると、釣り合いの式は、

$$\frac{500\text{g} \times 3\text{cm}}{\text{左の腕}} = \frac{(x\text{g} \times 6\text{cm}) + (120\text{g} \times 1.5\text{cm})}{\text{右の腕}} \quad \text{となる。} \quad x = 220(\text{g})$$

この事例で教師は、重心の概念を手掛かりに、的確な計算式によって棒の釣り合いを考えついていた児童の理解を優れたものととらえている。そのことが、「他の子とずいぶんズレがある」という状況に対して「もっとみんなが広がっていくことを期待して」A. T 君を指名するという意思決定をもたらしたと考えられるのである。

このように肯定的な児童特性は、その児童の考えの伝達とそれによる他の児童の理解の促進という意思決定をもたらす。それとともに教師の把握する児童特性は、その児童に対する即時的な対応のみならず、指名の順序やそのタイミングといった一時間全体の授業展開の意思決定にも影響する。すなわち、他の児童に対する思考時間の確保や異なるさまざまな意見を出させようとする意思決定がそれである。そして、このような意思決定が非言語的な行動場面における教師の観察態度やその後の授業展開の修正といった教授行動へも影響を及ぼすのである。

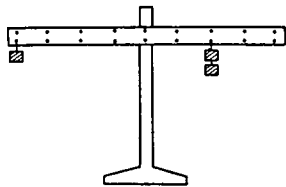


図 1

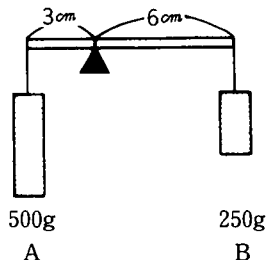


図 2

(4) 考察

以上の結果を先行研究の知見に照らして考察すると、次のような特徴が見られる。

第一に、教師が把握する児童特性の中で能力と性格に関する言及が多いという結果については、Morrison, A. (1969) らの報告による、小学校の教師にとって関心の高い特性は一般的な意味での学力か教師に対する態度 (Factor of personal character を含む) であり、教育指導という役割を遂行する過程で最も関心を持たれる2つの特性が特に高く評定されるという知見を支持するものであった。

第二に、机間巡視という方法を用いて、教師がより多くの手掛かりを得ようとする生徒は、ほとんどの学習場面で主に「学力の下位」または「学習態度の悪い」生徒であるという下地・吉崎 (1990) らの結論は、「性格」や「態度」、「仲間関係」といった児童特性については相互関係があるが、むしろ授業を構成する上で重要な意味を持つ場面では、特に高い知的能力を持つ子どもの動向が、当該場面に関わる教師の意思決定およびその後の対応行動に大きな影響を及ぼしていた。

第三に、教師が持つ正あるいは負の期待が授業中の教師の意思決定にどのような影響を与えているかという点については、期待効果研究における自己成就予言のための積極的な行為という観点からは、両者の因果関係を直接的には説明できなかった。むしろ本研究における事例では、積極的な評価が与えられる児童に対しては、その理解の内容に注目し優れた解釈を授業展開の中に巧みに組み入れることによって、教師は他の児童の理解の促進を図る傾向が認められる。また、消極的な評価が与えられる児童については、机間巡視の間もその様子を注意深く観察し、場合によっては学習を適切に援助したり発言しやすい場を工夫して、積極的に授業への参加を促すのである。特に、消極的な評価が与えられる児童の場合に見られるこういった現象は、教師が自ら期待しない生徒に対して起こすマイナス方向の対応 (ゴーレム効果, Babad, (1982)) とは明らかに異なっている。むしろ、その点では、Evertson, Brophy (1972) らが報告した第一次追試研究の知見に類似した傾向を示していると言えよう。本研究における事例では、一種の期待伝達という点から見ると、負の期待群に対するこれら一連の支援的な教授行動は、児童の反応を強化し肯定的な変化を作り出す方向へ作用するとともに、結果的に教師と児童の相互作用過程に望ましい正の効果の循環をもたらすとも考えられるのである。

5. 総括および今後の課題

本研究では机間巡視中・グループ別学習といった非言語的な行動場面において、教師はどのような情報を得、いかなる意思決定を行っているのか、また、その情報は教授行動やその後の授業展開にどのような影響を及ぼしているのか、両者の相関関係を明らかにすることを目的とした。また、その際教師が把握する児童特性という要因が教師の意思決定にどう影響するのかも検討の対象とした。課題に即して本稿で明らかになった点をまとめると、以下のようになる。

1) 机間巡視中に教師が収集する情報は、学習課題や教材文に対して児童が示した理解及び解釈等に関するものが半数以上を占め、なかでも個人の理解状況を中心に情報を収集している場合が多いことが見出された。

2) これらの場面に関わって、教師が言及する児童特性の内容は、“能力”あるいは“性格”に関するものが最も多く、“仲間関係”についての言及はあまり見られない。また、能力と子ども

の情緒に関連がある項目の割合もほぼ同じであった。さらに、児童の能力に関わっては積極的に肯定的な評価が目立つが、それ以外の特性に関わる言及内容はほとんどが消極的で否定的な評価であることが見出された。

3) 机間巡視やグループ別学習場面において、教師がとった対応行動の多くは“指名”と“観察”に関するものである。これらの対応行動と「机間巡視において教師が収集する情報」および「教師が把握する児童特性」との関係は次の通りである。

1. 「認知的側面〔全体〕—〈能力〉—“観察”・“授業展開の修正”

教師が収集する情報が、“グループもしくは学級全体”の「理解や解釈の状況」である場合、教師は子どもの能力からあらかじめキーとなる複数の児童を想定しておき、何人かの子どもの理解状態を手掛かりに学級全体の理解状態を推測するという傾向が認められる。その場合、想定される児童は能力的にみて高低両方にわたるが、特に能力の高い児童の誤った、あるいは期待以下の予想外反応は教師の“授業展開の修正”という対応行動を引き起こしやすいという傾向が見られた。

2. -①「認知的側面〔個人〕—〈能力〉(+)-“指名”

教師が収集する情報が、“個人”を中心とした「理解や解釈」である場合、それに関係する児童特性は〈能力〉と〈性格〉である。机間巡視中に得た情報により教師が指名者を決定する場面は抽出した44場面中17場面存在するが、この決定の仕方は大きく4つに分けることができる。1つは、優れた理解や解釈を持つ子に対する決定である。授業の重要な場面では、教師の意識は能力の高い児童に向けられ、ポイントとなる箇所でその子を“指名”し、優れた意見の伝達と他の子どもの理解の促進を図るという傾向が見られた。2つめは、授業の展開を意識した指名者の決定である。この場合、発問に対して教師の期待する意見を持つ子どもが選ばれている。指名する際には、発問に対する決定的な答は、最後に引き出すよう指名を組み立てている場面が見られた。

2. -②「認知的側面〔個人〕—〈能力〉(-)・〈性格〉(-)-“助言”・“励まし”・“指名”

一方、その授業のポイントになるような場面でない場合には、教師の意識は消極的あるいは否定的な評価を与えられるような児童に向かい、彼らに対してアドバイスや励ましを行うとともに作業終了後にその子どもを優先的に指名する傾向がある。

3. -①「態度的側面〕—〈能力〉(-)-“指名”

“指名”という対応行動の場合に見られる4つめの特徴は、机間巡視やグループ別学習場面で教師が収集する情報が、「態度的側面」に関係する場合である。この行動の特徴は、学力的に劣る子どもに対する指名のタイミングと発問の内容に関する教師の意思決定に端的に表れる。具体的には、そのような子どもは音読の場面と答え易い発問の場面で多く指名されている。例えば、授業2では、学力的に劣る子どもが一生懸命課題に取り組む場面で、教師は比較的答え易い質問を選び、その子を優先的に指名している。

3. -②「態度的側面〕—〈性格〉(-)・〈教室行動〉(-)-“観察”

教師は児童に対して働き掛けを行うだけでなく、児童特性に基づきながらそれぞれの児童の観察も行っている。教師が目にする子どもにはいくつかのタイプがあるが、課題に対する取り組み方に注意して児童の様子を観察する場合、そこに関係する要因は〈性格〉と〈教室行動〉である。授業6・7では、性格に要因があったり、精神的・身体的に問題があることで、授業中に逸脱するような行動を取りがちな子どもに対して、作業の間もその児童の動きを重点的に

注意深く観察するという場面が見られた。

4. -①「その他」- <その他>-“観察”

“観察”という対応行動を取る場合に見られるもう一つの特徴は、作業時における課題の進捗状況の観察である。この場合、児童特性とは特に関連が見られない。該当する場面は2事例で数は少ないが、課題進捗の状況は、子どもの思考時間の配分や授業全体の展開自体にも直接関係するため、刺激回想記録の中ではまとまった分量の言及が見られた。

4) 消極的な評価が与えられる児童に対する一連の支援的な教授行動は、教師が自ら期待しない生徒に対して起こすマイナス方向の対応（ゴーレム効果, Babad, (1982)）とは異なり, Evertson, Brophy (1972) らが報告した第一次追試研究の知見に類似した傾向を示していた。

今後の課題としては、次の2点があげられる。

課題の第一は、事例の分析数を増やしていくことで、教師が机間巡視中に収集する情報や教師が把握する児童特性が授業中の意思決定にどのような影響を与えているのかの、より一般的な傾向を見出すことである。また、その際児童特性を把握する方法として、従来の刺激回想法に加え、教師に対する質問紙の併用なども考えられよう。

課題の第二は、長期間のインターバルによる研究で、教師が児童に対して持っている期待の内容と程度がどのように変容するのかを測定することである。本研究では、教師が児童に対し異なった態度や期待を持つことにより、教師と児童の間の相互作用パターンが影響される過程の一部を刺激回想記録を用いて記述した。しかし、このような研究では、長期的ターム内における教師期待の変化が、児童に対してどのような影響を及ぼすのかも検討される必要がある。本研究はある学期内の1～2時間の授業のみの考察であり、また児童反応の教師行動への循環的な影響も記録されていないので、これらについて複数の学期あるいは年度にわたる学級経営との関係のなかで検討を行うことが今後の課題である。

- [注] -

- 1) 生徒のパーソナリティ特性や成績についての教師の評価を問題とした英国における複数の研究 (ex. Hallworth (1962)) は、イギリスの小・中学校の教師が、一般に此処に見られる3種類の特徴を区別していることを明らかにしている。
- 2) 例えば, Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974) は、小学校1年生の4つの学級を対象に、授業における教師と児童の相互作用を観察・分析し、以下のような結果を導き出した。①教師から良い成績を期待されている子ども（高期待群）は、正しい答を発表すれば賞賛される確率が高く、逆に間違った答を発表したり何も答えなくても叱責される確率は低い。②一方、教師から期待されていない子ども（低期待群）は、高期待群の子どもの場合とは対照的に、正答が賞賛される確率が低く、誤答や失敗が叱責される確率が高い。③しかも、期待の低い子どもが答えられないで沈黙していると、すぐに正答を教えてしまったり他の生徒を指名してしまったりした。
- 3) 図1のように、実験用てこを使って、支点が中央にあるてこの釣り合いを考えるときには、うで（棒）の重さを考える必要はない。なぜなら、実験用のてこでは、左のうでと右のうでの重さが等しいように作ってあるからである。ところが、図2のようなたこでは、うで（棒）そのものの重さも考えに入れて、釣り合いを考えなければならない。

- 4) これに先立つ授業場面でも、150g・100g・130g・170g・180gといった児童の推量による見当が連続して出現している。
- 5) 棒の釣り合いは以下のようにも考えることができる。
重心Gは棒の中央、すなわち支点からB方向に1.5cmの点にあるので、ここにかかる120gの重さを減ずれば、棒は左右に水平に釣り合う。B方向1.5cmの点にかかる120gの重さを減ずることは、B方向6.0cmの点にかかる30gの重さを減ずることに等しい。よって、Bの重りを220gに減ずれば、棒はちょうど水平に釣り合うことになる。

引用文献

- 安彦忠彦(1982)「効果的な机間巡視の条件—机間巡視の目的を考える—」『教育科学国語教育』第309号 明治図書 5-10.
- Babad, E. & Rosenthal, R. (1982) Pygmalion, Galatea, and the Golem : Investigations of Biased and Unbiased Teachers. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 4 459-474.
- Evertson, C., Brophy, J., & Good, T. (1972) Communication of teacher expectations : First grade. Report No.91, Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin,
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974) *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston,
- Hallworth, H. J. (1962) A Teacher's perception of his pupils. *Educational Review*, Vol. 14 124-133.
- 近藤久史 (1988)「机間巡視・個人指導」『教職研修総合特集 教育技術読本』No.45 教育開発研究所 274-279.
- Morrison, A., & McIntyre, D. (1969) *Teachers and teaching*. Baltimore: Penguin Books,
- 下地芳文・吉崎静夫 (1990)「授業過程における教師の生徒理解に関する研究」『日本教育工学雑誌』Vol.14 No.1, 43-53.

Some Observations on Two Factors that Influence Instructional Activities (2)

— Notable Tendencies of Observing Individual and Child Characteristics (Two Factors)
and an Analysis of Representative Decision Making Scenes —

Yoichiro WATANABE*

ABSTRACT

The purposes of this study were to clarify: 1) how the information teachers obtained and their decision-making were correlated, during non-verbal activity scenes, where they walked around the classrooms, paying attention to individual student when the students worked in groups; 2) how the information and instructional activities or development were correlated; 3) how teachers' decision making was affected by child characteristics, such as, ability, personality, gender, environment and so on.

In this article, based on the tasks and method used in the author's previous article (published in the JUEB Bulletin, Vol. 16, No. 2), 44 non-verbal activity scenes, extracted from eight classroom instructions were selected. Concerning the scenes, the relations among the information teachers obtained, child characteristics, and their responding activities were categorized. Then, after extracting some representative scenes, the activities included there were analyzed by case study method. Finally, the results from this study were compared with those in previous studies, from the point of teachers' decision making.

* Division of Languages: Department of Japanese Language