

平成21年3月31日現在

研究種目：若手研究(B)
 研究期間：2006～2008
 課題番号：18730420
 研究課題名(和文) 教員志望者がコミュニケーションのレパトリーを学ぶための教育プログラムの開発
 研究課題名(英文) Development of the Educational Program to Help Student Teachers Acquire an Effective Verbal Repertoire.
 研究代表者
 西口 利文(NISHIGUCHI TOSHIFUMI)
 中部大学・人文学部・准教授
 研究者番号：70343655

研究成果の概要：本研究は、小中学校の教員志望者が、問題場面でのコミュニケーションのレパトリーを学ぶための教育プログラムの開発を目的として実施した。この教育プログラムは、小中学生が教師に求める言葉かけに関する調査研究の成果を授業の中で報告しながら、受講者によるグループでの話し合いを中心にすすめるものであった。当該プログラムの効果を検討したところ、受講者のコミュニケーションのレパトリーを広げるのに資することを確認した。

交付額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2006年度	400,000	0	400,000
2007年度	500,000	0	500,000
2008年度	400,000	120,000	520,000
総計	1,300,000	120,000	1,420,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：心理学・教育心理学

キーワード：教員養成教育，コミュニケーション，レパトリー，問題場面，小・中学校

1. 研究開始当初の背景

教師が日々の教育実践において拠り所としている知識は、一般性の高い理論に基づく科学的知識ではなく、実践的知識だとされる。実践的知識とは、教師が遭遇する個々の場面に即した具体的知識であり、特定の子どもや状況に限定された事例的知識であると特徴づけられる(e.g. 佐藤, 1996)。

さて近年、教育職員養成審議会の第3次答申(平成11年12月)などにみられるように、教員養成段階より、学生に必要な知識、技術、資質能力を踏まえた授業、課題探求能力を身につけることができる授業を行うことの必要性が指摘されてきた。すなわち、大学の教育養成段階において、実践的知識を育むための教育プログラムの開発は、教員養成教育の

重要な課題であると言える。

実践的知識のなかでも、学校で生起する「問題場面」に即した知識を教師ならびに教員志望者が洗練させていくことは特に重要である。ここで言う問題場面とは、教師あるいは児童生徒がフラストレーションを抱える場面を指している。問題場面での教師の指導のあり方は、その場面での当該の児童生徒に対する教育的効果に留まらない。その後の教師－児童生徒関係や、学級経営のあり方といった、長期ならびに広範な教育成果にも影響するのである。

問題場面において、教師は児童生徒への何らかのコミュニケーションにより指導が行われることになる。したがって、問題場面での実践的知識を教員志望学生が習得すると

いうことは、すなわち児童生徒に対するコミュニケーションのスキルを習得することに他ならない。

現在の教員養成教育では、教育実習が、実践的知識を学ぶ場として機能している。ただし、教育実習は、特に授業方法についての実践的知識を習得するための活動となっている。そのため、コミュニケーションのスキルの習得という観点に立てば、こうしたスキルを育むことが有益な問題場面の生起は、偶発性に左右されることになる。そのため、教員志望者が教育実習において、問題場面でのコミュニケーションスキルのミニマムエッセンスとなる実践的知識を系統的に学ぶことは難しい。もし、教員養成教育の一環として、問題場面を系統的に扱った授業を行えるならば、教員志望学生による実践的知識の習得を効率的に支援することが期待できる。

また、問題場面でのコミュニケーションのスキルを育む教員養成教育を行うにあたっては、コミュニケーションのレパトリーを豊富にする支援方法を検討する意義がある。コミュニケーションのレパトリーを豊富にしておくことにより、多様な児童生徒に合った適切な介入方法を実現する可能性が広がるからである。

なお、教師からの指導的なコミュニケーションは、言語的なコミュニケーションと非言語的なコミュニケーションに大別することができる。そのなかでも、言語的なコミュニケーションである言葉かけに注目する意義は大きい。言葉かけは、身振りや表情などによって媒介される非言語による情報伝達行為よりも、受け手に伝えられる情報量の多さという点で、コミュニケーションの中心的な役割を果たしているからである。もうひとつの理由は、言葉かけについての研究成果は、それを参照する教師や教員志望学生にとって、特別な訓練や準備をそれほど要せずに、教室で応用できるからである。

2. 研究の目的

本研究の目的は、大学の教職に関する科目の中で、教員志望学生が、問題場面における実践的知識、とりわけさまざまな児童生徒や状況に対応するためのコミュニケーションのレパトリー、特に言葉かけのレパトリーを豊富にすることを支援する教育プログラムを開発することである。教育プログラムの開発に先立ち、当該プログラムの教材作成に必要な実証的資料の収集、具体的には教師が幅広いレパトリーを習得しうる場面を理解するための調査および、小中学生が教師に求める言葉かけの調査を実施する。そして、開発された教育プログラムに基づく授業を受講した大学生の言葉かけのレパトリーのあり方やその他反応について分析する

ことで、当該の教育プログラムへの評価を行うことにする。

3. 研究の方法

(1) 教育プログラムの教材用としての実証的データの収集

① 現職の教師が実践しうる言葉かけのレパトリーが、問題場面によって異なるかの検討

小学校教員 155 名を対象に、質問紙調査を実施した。質問紙は、先行研究(西口, 2000)で用いられた 10 種類からなる問題場面の記述 (Table 1) と線画 (Fig. 1) による描写を参考に作成を行った (なお、以下この場面を省略して記述するときは、【内気】【落書き】【おしゃべり】【反抗】【怠慢清掃】【けんか】【依存】【孤立】【危険】【落ちつきなし】と示す)。この 10 場面のうち、当該研究では【内気】【落書き】【おしゃべり】【怠慢清掃】【依存】【落ちつきなし】の 6 場面を印刷して使用した。印刷した各場面に対し、被調査者にとっていかなる言葉かけを実践しうるかについて、自由記述で最大 5 回答が可能な形式とした。

Table 1 研究で用いられた問題場面 (教師用・記述)

【内気・引っ込み思案】 ゆきえは理解力があるが、内気で引っ込み思案である。彼女がクラスの中で自発的に参加していかぬし、あなかが呼びかけても反応しないことが多い。今日あなかが授業中に彼女が質問を投げかけたが、彼女は目を下に向けてたまたま何も答えない。
【授業中の落書き】 たかまは一つのことには集中することができない。自分の与えられた課題をがむかざし仕舞ない。あなかが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もさせている。数分後、彼らの様子を見てみると、たかまの作業用紙が、プリントに落書きをしてたようである。
【おしゃべり】 きみえは仲間関係が多く社交的であるが、たかま授業でのしじめがなく、よくおしゃべりをしている。今日の授業でも、自分の周りをきよきよとして、仲間のまさこと話しているのが目立つ。
【教師への直断的反抗】 ここ数日、かつひろは授業中によくふざけて、宿題もしばしば遅れてきている。今日も宿題を忘れたので、あなかが彼に、「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、「休み時間にはたぶんあるんでしょ」と反抗するように言っておくされた。
【怠慢な清掃活動】 せいこたち三人が、掃除の時間口まうきを持ってつ立つたまま話をしている。あなかがそれを見かけ、きちんとするように言ったところ、たかまきをつきながら手も動かし始めたが、あまり身を入れた様子ではない。
【けんか】 教習室から大騒ぎしている。たかまが自分の席を離れ、ひでよの机に向かっていき、そこでひでよと殴りかぶり、罵声をあげている。どうして騒ぎ起こったのかはよく分かっていない。
【依存】 ともこはよく自分のものをなくし、慌てふためき、いつもあなかに助けを求める。今も彼女は自分の帽子をなくしたと言っておりあなかに助けを求めている。
【孤立】 じゅんこは授業中いつも一人でいる子で、他の子どもも遊んでいるのを傍観している。誰も自分から彼女と話しかけたり遊びを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つ眺めているようである。
【危険を伴うふざけ行為】 あなかが教室の三階の廊下を歩いていると、グラウンド側口面した開いている窓からまもるが覗き込んでいる。その周りではまもるの仲間たちが、ね、ね、い、い、か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、教習室静まっている。あなかがそこで話を始めようとしたときに、しげきか椅子から飛び降りた。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、だし、それによって他の者も騒がしくなった。

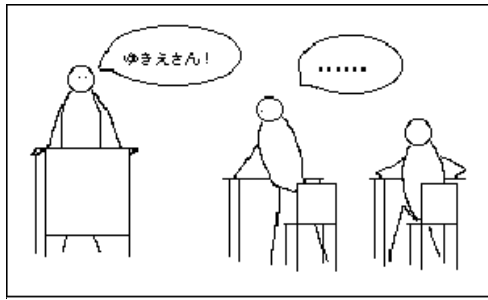


Fig. 1 問題場面を表す線画の例
(【内気・引っ込み思案】)

質問紙を実施ならびに回収してから、被調査者であった各教師が回答した言葉かけについて、「言葉かけカテゴリー」(西口, 2000)をもとに分類した。このカテゴリーは、[指示][忠告・意見][怒鳴り・罵り]など14種類の主要カテゴリーならびに、これらの混合型のカテゴリーから成り立っていた。回答中にみられた質的に異なる要素の総数は、「カテゴリーレパートリー」と呼称し、各被調査者における各問題場面での言葉かけのレパートリーの豊富さを表す指標とした。

問題場面別に、カテゴリーレパートリーの平均値を求めた。実践しうる言葉かけのレパートリーに、場面間で差異が見られ、とりわけ【落ちつきなし】【落書き】において、教師による言葉かけのバリエーションが豊富であることを確認した。

Table2 問題場面における教師の「カテゴリーレパートリー」の平均値および標準偏差

	【落ちつきなし】	【落書き】	【依存】	分散分析の結果
平均値	3.22 a	3.15 a	2.94 b	
標準偏差	1.28	1.22	1.23	F(5, 725)=10.46 **
	【内気】	【怠慢清掃】	【おしゃべり】	a)<d, b)<d
平均値	2.70 c	2.69 c	2.60 d	
標準偏差	1.29	1.11	1.09	

***p<.001

アルファベット小文字 (aからd) は、下位検定 (Bonferroni法, p<.05) の結果を表す。

② 小中学生が問題場面で教師に求める言葉かけの検討

小学4年生から中学2年生までの計842名を対象に、質問紙調査を実施した。質問紙には、Table1の問題場面のうち、小学生には【内気】【落書き】【おしゃべり】【怠慢清掃】【けんか】【依存】【孤立】【危険】の8場面、中学生には【内気】【落書き】【おしゃべり】【怠慢清掃】【孤立】の5場面を用いた。また場面の記述については、小学生が理解できるようなかたちに修正したものを用いた。

先行研究(西口, 2000)を踏まえながら、上の各場面において教師が用いるさまざまな言葉かけを質問紙上に提示した。提示する言葉かけの表現の作成にあたり、「言葉かけカテゴリー」(西口, 2000)ならびに、岡

本(1994)による他者への要求表現に関する指摘を踏まえた。結果として1場面あたり21~23種類の言葉かけを、質問紙に印刷して用いた。それぞれの言葉かけに対して、児童生徒には、教師にどの程度言ってほしいかという要望度を、5件法(「とても言ってほしい」「やや言ってほしい」「どちらともいえない」「あまり言ってほしくない」「まったく言ってほしくない」)から成り、それぞれ順に5~1点)で尋ねる形式とした。なお、小学生に先の8場面に回答を求めるのは、多大な負担を与えるものと考えられた。そこで小学生に対しては、8場面を4場面ずつに分けて、2タイプの質問紙冊子を用意し、いずれかに取り組んでもらうような形で実施した。

児童生徒が回答した質問紙を回収し、問題場面および校種(小学校・中学校)別に、種々の言葉かけに対する児童生徒の要望度の平均値を算出した。その結果、「~するとプラスだよ」と「~は大切なことだよ」という形式で表現される言葉かけは、問題場面および校種を問わず、一貫して子どもが教師に求める言葉かけであることを示した。他方、「~だけどもあいいか」という形式で表現される言葉かけは、問題場面および校種を問わず、子どもが教師に求めない言葉かけであることを示した。

また、命令(例「こら!」)や要望(例「~してほしいのだけど」)といった概念によって集約される言葉かけは、教師の統制的指導が実践されやすい問題場面であるほど、児童生徒の要望度は概ね高いという結果を示した。

(2) 言葉かけのレパートリーを学ぶ教育プログラムの開発および実践効果の検証

「教育心理学」を受講する大学3, 4年生32名を対象に、ワークブックと資料を活用した授業を実施した。ワークブックは、見開き単位で1種類の問題場面を扱う冊子とした。見開き左頁上部には、小中学校で見られる問題場面の記述・線画を示した。そのすぐ下に、当該場面で教師が行いうる言葉かけを7種類まで回答する欄と、指導上の留意点を考えて自由記述する欄の2項目を設けた(Fig. 2)。右頁にもこれらと同じ回答欄を設けた。同様の形式により、10種類の問題場面を扱った(Table1, Fig. 1)。

このワークブックを主として用いた当該教育プログラムは、6回(各回90分)の授業で行うことができる内容とした。各回については、次の要領ですすめた。

1回目: ワークブックの見開き左頁のみを対象に、全10種類の問題場面への回答を求めた。

2~6回目: 各回とも、受講者たちを、4~5人1組から成るランダムグループに分

けたかたちで講義をすすめた。まず1つの場
面に対して1回目の回答内容を元に、グル
ープ内でディスカッションをさせ、グル
ープとしての最良の言葉かけを受講者全
体に報告することを求めた。その後、授
業担当者を務めた研究代表者が、教師
が実践しうる、あるいは小中学生が求
める言葉かけについての実証的データに
基づく資料を配布し、その内容につい
ての解説を行った。最後にワークブック
の見開き右頁への回答を求めた。この
手順を、各回2場面を扱う進度（1場面
で30分程度）により、残りの9場面
でも繰り返し実施した。グループにお
ける相互作用の様子については、ビデオ
カメラを併用して記録を行った。授業
後には、ワークブックを回収した。

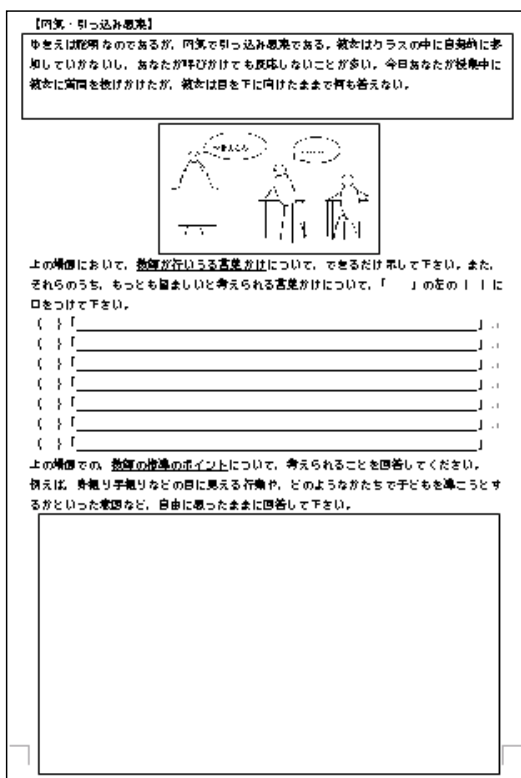


Fig. 2 ワークブックの例
(【内気・引っ込み思案】の見開き左頁)

4. 研究成果

(1) 受講者のレパトリーを広げうる問題場 面の題材の検討

授業1回目（ワークブック見開き左頁）と
2～6回目（見開き右頁）で回答された各
場面の言葉かけを対象に、「言葉かけカテ
ゴリー」（西口，2000）をもとに、回
答中にみられた質的に異なる要素の総
数（以下、カテゴリーレパトリー）を
確認した。

ここで扱った10場面は、先行研究（西
口，2001）を通じて「教師の統制の実
現性（実践される見込み）の高さ」「中
立場面（理論的にあらゆる指導が見ら
れうる場面）との非類

似性」が順序づけられており、これら
を分析指標とした。

2～6回目の授業に欠席した受講者が
いたため、左右の頁に言葉かけが回答
された見開きのみを分析に用いた。場
面別に、1回目の言葉かけの回答には
見られず、2～6回目の回答で新出し
たカテゴリーレパトリーを確認し、1
人あたりのカテゴリーレパトリー増加
量を算出した。その結果、【落ちつき
なし】において、最大値の2.55を示し、
【危険】において最小値の0.90であ
った（Table3の右列の数値を参照）。

Table3 カテゴリーレパトリーの各増加量（0～5個）を示した受講者の割合

	カテゴリーレパトリーの増加量						カテゴリーレパトリー の1人あたりの 平均増加量(個)
	0	1	2	3	4	5	
【落ちつきなし】	9.1	13.6	22.7	31.8	13.6	9.1	2.55
【落書き】	12.0	32.0	36.0	8.0	8.0	4.0	1.80
【孤立】	9.1	31.8	36.4	18.2	4.5	0.0	1.77
【怠慢清掃】	25.0	30.0	30.0	10.0	5.0	0.0	1.40
【けんか】	0.0	60.0	40.0	0.0	0.0	0.0	1.40
【反抗】	19.0	42.9	28.6	9.5	0.0	0.0	1.29
【おしゃべり】	15.4	46.2	34.6	3.8	0.0	0.0	1.27
【内気】	32.1	28.6	32.1	0.0	7.1	0.0	1.21
【依存】	21.7	52.2	21.7	4.3	0.0	0.0	1.09
【危険】	33.3	47.6	14.3	4.8	0.0	0.0	0.90
1場面あたり平均	17.7	38.5	29.6	9.0	3.8	1.3	1.47

単位はパーセント (%) (ただし一番右の列を除く)

この増加量と、各場面の「教師の統制の実
現性の高さ」「中立場面との非類似性」と
の関連性を見るために相関係数を求めた。
いずれの相関係数も有意ではなかった。さ
らに、10種類の場面のうち、統制行動の実
現性が極めて低い3場面（【内気】【依
存】【孤立】）を除いて、同じ分析を行
ったところ、カテゴリーレパトリーの増
加量と「教師の統制の実現性の高さ」と
の間で、5%水準の有意な相関 ($r=-.89$)
を示した (Fig. 3)。

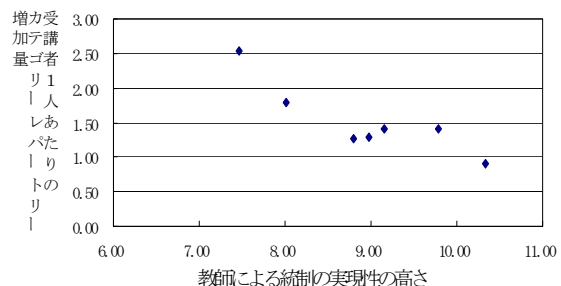


Fig. 3 統制行動が見られやすい場面における、
受講者のカテゴリーレパトリーの増加量と教師
の統制の実現性の高さとの関連を表す
散布図

問題場面を題材に教師の言葉かけを学
ぶ授業を行うにあたっては、日常的に教
師の統制的指導が見られやすい場面の中
でも、より厳しい統制が行われている
場面の題材を扱うほど、受講者の幅
広いレパトリーの習得

は困難になるものと考えられる。

(2) 受講者に対する教育プログラムの効果

1 回目のワークブックへの言葉かけの回答（見開き左頁）には見られなかったが、2 回目以降の回答（見開き右頁）には見られたカテゴリーレポーターについて、各受講者ならびに各問題場面ごとに確認した (Table3)。その結果、問題場面によってカテゴリーの増加量のあり方には違いが見られたが、1 場面あたり 82.3% の受講者が、1 個以上の新規のカテゴリーレポーターを受講後に示していた。

また、2 回目以降の授業で記された、ワークブックの自由記述回答の内容についての検討を行った。総じて、次の 2 タイプの回答が示されていることを確認した。(a) 授業担当者が提示した、調査結果資料の内容を受けた回答。たとえば、【落書き】においては、「遠まわりの表現もあり。先生の性格によっても一つの言葉かけで大きく変わってくる可能性がある。」といったように、教師を対象とした調査結果の資料を受けたと推察される回答がみられた。(b) グループメンバーとの議論を受けた回答。たとえば、【内気】において、1 回目では、教師が児童生徒に協力を示唆する言葉かけの回答がなかった受講生において、グループ内の他の受講生に見られた意見に同調するように「…先生と一緒に考える。ゆきえさんの近くに行って質問してあげる。授業のあとにフォローを入れる。答えたあとのフォローも欠かさずに行う。」といった回答が見られた。

いずれの回答においても、1 回目に記された言葉かけや自由記述から、指導のあり方についての考え方が大きく変わるというよりも、指導観に広がりが見られる、といった傾向が目立った。そこで、受講時にこうした指導観の広がりが見られるようになったプロセスについて、ビデオカメラによる記録を再生して確認を行った。記録のなかには、本研究におけるカテゴリーレポーターを広げることにつながる相互作用が、受講者間で展開されている事例について確認することができた。

(3) 今後の課題

当該プログラムは、問題場面における受講者のコミュニケーションのレポーターを広げるのに資することを概ね確認した。しかしながら、本プログラムの効果が生じるプロセスについては、それをうかがわせるいくつかの事例を確認する程度にとどまった。さらなる検討を通じて、本プログラムの効果がどのようなかたちでもたらされるかについて、より詳細な理解が求められる。

また本研究では、あくまで当該プログラム

の開発ならびに、その実践による効果の検証にとどまっている。新たな教育プログラムの効果の検証を厳密に行っていくためには、他の講義方法などとの比較という観点からの検証が欠かせない。今後、本教育プログラムの効果について、種々のプログラムとの比較というアプローチから、種々の実証的な検討が必要である。

さらに、本プログラムは、主に言葉かけによるコミュニケーションのレポーターの支援につながる教育方法として構築された。教師による児童生徒とのコミュニケーションは、言語的のみならず、非言語的なコミュニケーションの影響も無視できない。より実践的なコミュニケーションスキルを高めるための教育支援策を考えるためには、コミュニケーションの非言語面にも注目したプログラムの開発も期待したい。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 1 件)

① 西口利文 (2007). 教師の実践的力量を高める動機づけ要因と言葉かけのレポーターとの関連 学校カウンセリング研究, 9, 25-34. 査読有

[学会発表] (計 3 件)

① 西口利文 2007 年 9 月 17 日. 問題場面での中学生の内的要因と教師に求める言葉かけとの関連 日本教育心理学会第 49 回総会 (文教大学 越谷キャンパス)

② 西口利文 2007 年 9 月 20 日. 問題場面で中学生が教師に求める言葉かけ 日本心理学会第 71 回大会 (東洋大学 白山キャンパス)

③ 西口利文 2008 年 9 月 20 日. 問題場面で小学生が教師に求める言葉かけ—先行研究とは異なる場面を対象とした検討— 日本心理学会第 72 回大会 (北海道大学)

6. 研究組織

(1) 研究代表者

西口 利文 (NISHIGUCHI TOSHIFUMI)

中部大学・人文学部・准教授

研究者番号：70343655