

教師と子どもの相互認知による授業改善

Class Improvement by Feeding Back the Mutual Cognition of Teacher and Children

岐阜大学大学院教育学研究科学校教育専攻 山田 真吾
岐阜大学教育学部学校教育講座 宮本 正一

Shingo YAMADA

Graduate School of Education, Gifu University, Yanagido, Gifu 501-1193

Masakazu MIYAMOTO

Department of Psychology, Faculty of Education, Gifu University, Yanagido, Gifu 501-1193

E-mail:miyamoto@cc.gifu-u.ac.jp

キーワード：授業改善，教師用RCRT，HRT-Ⅱ，コンサルテーション

1 問 題

最近子どもが授業に意欲をなくしたり，学級の子どもの多くが教師の指導に反抗して授業が成り立たなくなってしまうことで，授業がうまく進まないという現象がおきている。このような授業が成り立たなくなってしまう問題の背景には，社会の急激な変化への学校教育の対応の遅れ，学力の低下，少子化傾向による子どもの社会性欠如などの様々なことが想定される。

そして授業がうまく進まないことを，「学習意欲が低い」とか「集中力がない」というように子どもの側に原因を求めたりする一方，教師の指導力不足や家庭の教育力低下を指摘したりする声も多い。いずれにしても行き場のない責任追及に終始したり，指導力不足や教育力低下の問題を訴えたりしたところで，実際に直面している問題について解決の方向を見出すことは非常に難しい。特に，小学校や中学校において学級崩壊とまで呼ばれるような授業が成立しない場面に直面すると，学校現場では複数の教師による指導体制を組んで子どもの監視体制に入ったり，教師の指示を強めたりして子どもの動きを押さえ込もうとする方向へ動きがちである。

浦野・松村（1998）は，担任として学級の荒れに直面した教師が，学級通信を毎日発行することで子どもたちとのコミュニケーションを回復し，授業の荒れた状態の改善に成功した事例を報告している。その中で「教師と子どもの人間関係」に着目し，悪循環を起こしている両者の間のコミュニケーションを再構築することが，重要な意味をもつと述べている。さらにここで注目すべきことは，子どもからみて教師がどのようにみえるかという子どもの教師認知と，教師からみて子どもがどうみえるかという教師の子ども認知である。落ち着いて授業ができない学級では，子どもの教師認知と教師の子ども認知ともに否定的になりがちで，お互いのくい違いやズレが両者の関係の悪循環を促進していると述べている。

授業がうまくいかないということの根本に，教師と子どもの認知における関係性の中に問題が存在するのであるならば，子どもの監視や教師の強い指示といった学校側の一方的な強権的対応が，こじれた関係を修復するというような結果に到達できるとは考えられない。

2 目 的

我々自身においても、子どもと教師の関係性の中に潜むくい違いやズレに気づかないことで、授業がうまく進まないことに直面することがある。そのような時、子どもの思いが教師に伝わらないことや教師の思いが子どもに伝わらないことが生じ、子どもの心の中に落胆や失望が生じて子どもの学ぶ意欲も減退し、授業も沈滞しがちである。

子どもによる教師の認知に関する研究では、嶋野・笠松・勝倉(1995)が、「受容的な態度を示す教師であると認知したり、それに加えて『厳しく鍛えてくれる』ような態度を示す教師であると認知する児童は、学校への不適応感をあまり感じない」ということを明らかにした。古市・國房(1998)は、学校ざらい感情と教師の指導態度との関連について、「教師の指導態度が受容的なものである場合、学校嫌い感情は緩和されること」や、教師と児童・生徒の関係が良好な場合は「たとえ要求的なものであってもわずかながら学校嫌い感情を軽減する方向で作用する」という結果を示した。

一方、教師の子ども認知において近藤(1994)は、教師の特定の「子どもの見方」により光があたる子どもと影になる子どもが出てくることで問題が生じること、さらに教師の行き詰まりの打開に有効な一つの手がかりとして、「子どもの見方」を提示することが大きな意味をもつことを述べている。そして、子どもの問題解決や子どもの成長の促進を図る介入を教師の日常的な教育活動に即して考えるときに、その中心に置かなければならないものは「授業」であると述べている。

三隅(1977)は、PM理論において教師のリーダーシップはPM型が理想であるとしている。集団維持的な子ども中心的態度をもちつつも、目標達成・課題達成のための教師として適度の指示性・積極性は、子どもをいっそう自発的・積極的な学習活動に導く。いたずらに子ども中心を強調しすぎ、教師はひっこんでいるという在り方は、教師としての役割を十分にはたしているとはいえないとしている。

また、浦野(2001)は、教師と子どものこじれた人間関係について、授業中に起きている教師と子どもの関係性の問題を考えるとき、子どもの側の原因と教師の側の原因を切り離して考えるよりも、両者の相互作用の結果として問題が起きていると考えるのが適切であるとしている。

以上の研究からいえることは、子どもにとって授業における教師の受容的な態度は重要な意味を持ち、受容的な態度の裏付けがあれば教師の指導・援助は必ずしも子どもにマイナスに作用するわけではないということである。そして、教師と子どもの関係がもとで授業がうまくいっていないときには、そのくい違いやズレを察知し地道に修正しようとする取り組みによって、子どもたち一人一人が意欲的に取り組む活力のある授業は実現可能であると考えられる。

したがって、本研究では、「教師と子どもの相互の認知をもとに、どのような関係の中で授業が行われているのか」という観点から授業を見直していきたい。さらに授業を行う教師の支援者の立場から、授業がうまくいっていないときには「どのような授業改善の介入が有効なのか」を教師と子どもの相互認知を教師にフィードバックした具体的事例での実践を通して探求する。

3 実 践

(1) コンサルティ

担任教師C(20代後半の男性)は、中学校から転入して初めて小学校勤務となる。1学期途中から担任教師の図画工作の授業において、3年B組の子どもたちは、教師の言葉に耳を傾けないで、少しずつ授業に集中できない状態となっていた。同僚からの話によるとこの教師は真面目に教材研究や研修に取り組み、大人しい勤務態度であるという。2学期になってから、教頭を含めた教科部で図工の授業に関わり改善を図るが、思うように進まなかった。子どもたちとの関係がよくないのではと心配の声も出てきた。彼は自分のふがいなさを口にし、教師としての自信を失いかけていた。「どのように図工の授業を進めていったらよいかかわからない」とか、「授業中に、子どもにいかに接したらよ

いかもわからなくなった」と話し、頭を抱えている状態であった。A小学校が第一報告者の前任校であることと教師Cが図工部の後輩にあたることから、第一報告者自ら授業改善の援助の申し出を行った。学校長と教師Cは、今の状況を少しでも改善できるのなら、と快く受け入れを承諾した。なお、心理教育的アセスメントと教育援助については、スーパーバイザーとして第二報告者の指導を受けながら実施することにした。

(2) 心理教育的アセスメントの焦点、方法と結果

① アセスメントの焦点

授業中に起きている教師と子どもの関係性を考えるとき、子どもの側の原因と教師側の原因を切り離して考えるよりも、両者の相互作用の結果として問題が起きていると考えるのが適切であると考えた。そこで、教師Cの初回面接を兼ねながら、状況を客観的に把握するアセスメントは第一報告者が行うことにした。アセスメントの焦点を次の2点とした。一つは、子どもの教師認知と教師の子ども認知をもとに、子どもが授業において集中できない問題とされる状況において、教師の教授スタイルを把握する。もう一つは、教師Cの自助資源・援助資源をもとに、援助の必要なところの視点から情報を整理して、援助方針を立てるための資料を得ることである。

Table 1 改訂版HRT-II

② アセスメントの方法

教師Cとの面接と授業における教師と子どもの関係における相互認知についての実態調査(介入前と介入後の一定期間をおいた時期に最低2回は実施)を行う。最初に、教師Cとの面接から、授業中に起きている教師と子どもの問題の状況をつかむ。次に、『授業における教師と児童生徒の人間関係調査HRT-II (Human Relation Test-II) (岐阜県教育委員会, 1999)』をもとに一部を訂正した改訂版HRT-II【以降HRT-II】(Table 1)による「子どもの授業における教師認知」の質問紙調査を行う。この質問紙は6因子(活動促進性と学習指導性、寛容性、援助性、学習規律性、共感性)構造で、28項目から構成されている。各項目を5件法回答し、結果を分析する。結果をもとに、子どもが教師をどのような視点からとらえているかを判断する。そして、『教師用RCRT (Role Construct Repertory test)・新版(近藤ほか, 1988; 近藤, 1995)』による「教師の授業における子ども認知」の調査を行う。得られたデータについて因子分析(主因子法, バリマックス回転)を行い、1以上を基準として固有値の推移状況を調べ、分析後の解釈の可能性を考慮して視点を決定する。教師が子どもをどのような視点でとらえているのか、その視点の中で一人一人の子どもたちはどこに位置づいているのかを調べる。

活動促進性

- 1 変わった体験をさせてくれる
- 2 新しいことをさせてくれる
- 3 実験(試し)などをさせてくれる
- 4 グループの活動をさせてくれる

学習指導性

- 5 くわしく教えてくれる
- 6 分かるまで教えてくれる
- 7 勉強のしかたを教えてくれる
- 8 子どもの立場になって教えてくれる
- 9 役に立つことを教えてくれる

寛容性

- 10 いやな顔をしない
- 11 らんぼうな口をきかない
- 12 まちがいや失敗をせめない
- 13 おだやかである
- 14 ほかの人とくらべない

援助性

- 15 励ましてくれる
- 16 ほめてくれる
- 17 せわをしてくれる
- 18 声かけしてくれる

学習規律性

- 19 けじめがある
- 20 きびしさがある
- 21 うるさいときには注意する
- 22 はきはきしている
- 23 きびしくやさしい

共感性

- 24 先生が自分の気持ちを正直に話してくれる
- 25 気持ちを分かってくれる
- 26 きらかに話せる
- 27 自分の話をきちんと聞いてくれる
- 28 子どものことを思ってくれる

③ アセスメントの結果

教師Cとの初回面接で話題になったのは、授業における子どもの姿であった。授業では時間の経過とともに制作以外のことに気をとられる子どもが出てくる。懸命に働きかけても、表現と直接関係のないことに取り組んだり隣の子とおしゃべりしたりする姿が出て、その後私語が目立ち、手を挙げないで質問したり関係のないことを突然質問したりして、時には席を離れて遊んだりする。しかし、子どもがそのような状態になるのは図画工作の授業だけで、担任である教師Cが行う他教科の授業においてはそのような姿は見うけられないということだった。子どもの対応に困っている状態であった。

10月の初旬に教師と子どもの関係について客観的なデータを得るために、教師用RCRTの測定を教師Cに行った。因子分析の結果2因子が抽出された(Table 2)。結果についてはスーパーバイザーと相談の上で、「内向的」「おとなしい」という子どもの動きや行動が気になる因子1を「非活動性」,「自分勝手」「自己中心的」というようにマイナス的な仲間への働きかけに目が向く因子2を「仲間への配慮の無さ」因子と命名した。担任が学級の子どもを見る視点として、気になると

ころやよくないところに目が向きがちであると解釈した。次に、子どもから見た教師像をHRT-IIにより測定した(Figure 1)。測定した項目の平均値が4.39であることから学級の子どもたちの担任肯定度は予想よりもかなり高く、子どもからみた教師像は全体としてよいといえた。ただ、因子ごと

に集計してみると活動促進性因子の平均値が3.75と他の因子より少し低いことがわかった。また、質問項目の中ではNo.17「せわをしてくれる」の平均値が3.76と援助性因子(援助性因子平均値4.29)の中では特に低い。さらに、子ども一人一人の測定値に目を向けてみると値が高い子と低い子との個人差がかなりあることが明らかになった。

④ アセスメントのまとめ

具体的な対応の前に、アセスメントで得られた情報を、教師Cの自助資源・援助資源、苦手なところ・援助が必要なところという観点から以下のように整理した。

Table 2 回転後の因子行列(1回目)

認知的枠組み	因子1	因子2
内向的	-.97	.06
はきはき	.93	-.08
はっきり	.92	-.07
社交的	.92	-.27
おとなしい	-.89	-.21
自分勝手	.19	.91
自己中心的	.04	.87
じっくり考える	.17	-.83
言葉が通じない	-.36	.56
固有値	4.47	2.71
寄与率	49.70	30.15
累積寄与率	49.70	79.85

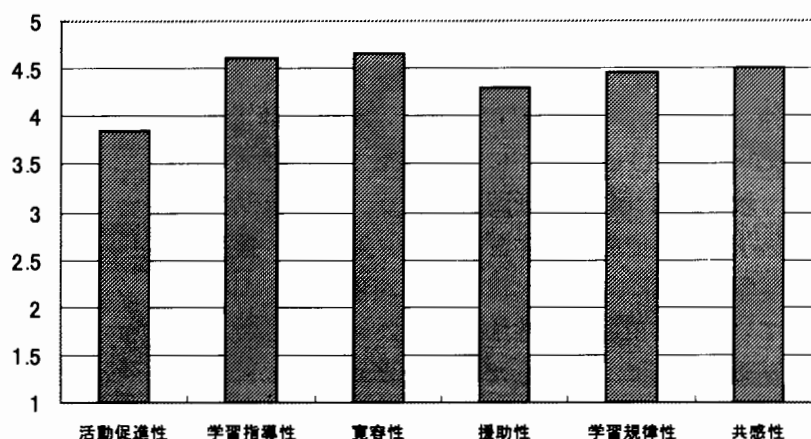


Figure 1 子どもの教師認知

- ・真面目に教材研究や研修に取り組み、図工・美術教師としての専門的な技術と知識をもち合わせている
- ・穏やかな人柄で、子どもにやさしく接することができる
- ・担当学級の子どもたちからの肯定度はかなり高く、信頼されている
- ・教師Cは担当学級の子どもの行動を肯定的にとらえにくい状態である
- ・授業中に子どもへの働きかけは行っているが、子どもが図画工作の授業において助けを求めたり困ったりしたときに教師の援助が十分になされていないで、適切な支援が行き届いていないことが多い

(3) 教育援助の方針と計画

アセスメントから得られた情報をもとに教師Cの援助の目的を、「授業の中で子どもが表現への明確な方向性をもつこと」とした。そして教育援助の具体的な方針として、以下の2点について第一報告者がコンサルテーションを通して教師Cに提案したり相談にのったりしていくことにした。この方針をもとに、授業改善に向けてのコンサルテーションと授業実践を繰り返し実施し、授業における教師と子どもの関係におけるアセスメントの結果をフィードバックして具体的な指導援助の方途を決定する。スーパーバイザーの指導を受けながら、月に数回のコンサルテーションと授業実践をもとに、子どもへの対応の変容をめざした話し合いを行い、援助の有効性を考察していくことにした。

- ① 子どもを授業の主体として、受容的態度で授業に臨む
- ② 子どもの表現活動を支える指導援助を明確にして、授業実践を進める

(4) 教育援助の経過の概要

① 第1期（10月初旬～10月中旬）担任が子どものその対応に追われていた時期

初回コンサルテーションにおいて、「子どもからみた教師」に関する質問紙HRT-IIの結果を教師Cに提示した。測定した項目の平均値が4.39であることから学級全体の子どもたちの信頼度はかなり高く、教師と子どもたちとの関係はほほうまくいっていることを伝えた。結果を聞いて、教師Cは「信じられない」という驚きの表情を一瞬見せた。しばらくして、「では、授業で教師の意図したことが子どもにうまく伝わらないのは、なぜでしょうか」と尋ねてきた。そこで、次のように、詳しく結果の説明を行った。「子どもは学習についておもしろさ・楽しさを味わったり、取り組みの充実感・満足感を得たりすることが乏しいと考えられる。子どもたちは活動性のある授業を求め、子どもの内面的な理解に立った担任の具体的な援助を子どもが求めている」と伝え、この点について十分に話し合った。「教師から見た子どもに関する調査結果(教師用RCRT)」については、因子分析の結果をフィードバックして、抽出された因子が現在の教師Cの「子どもをみる視点」を的確に表しているかについて話し合った。「こんなふうに子どもを見ていたのですね。日頃の生活を振り返ると、いつも気になる子どものよくないところに目がいていました」と教師Cは語った。そこで『子どもの内面に着目し、広い視野で子どもを見るようにすること』と『子どもの良さに着目する』ことで、受容的な態度に心がけることをお互いに確認した。教師Cは、子どもを変えようとするより自分自身の子どもを見る視点を変え、授業では教師の願いや思いを伝えることに取り組んでいくことを了解した。

子どもたち一人一人の良さに注目して、教師Cは取り組みの良さを認め励ます受容的な態度で授業に臨んだが、子どもたちの変化はすぐには表れなかった。

② 第2期（10月下旬～11月初旬）積極的に学級の子どもにかかわっていった時期

コンサルテーションにおける授業改善の具体案については、授業への導入の在り方に焦点をあてた。以前までの図工の授業の導入は、子どもにお手本となる資料を提示して、すぐに制作というパターン

であったと教師Cは話した。「おもしろそうだ。やってみたい」という知的好奇心を刺激して、子どもが願いやあこがれをもつこと、さらに、願いやあこがれを色や形に結び付けていくために必要な創造的な技能を、「こんなふうにとったらどうだろう」とか「こんなふうにはできそうだ」というように、つくり方や手順、工夫の仕方を協同思考しながら教師の示範からつかむようにして、子どもが集中した授業の実現をめざすことで合意した。この提案内容については、言葉だけでの説明ではわかりづらいこともあったので書面にまとめて手渡した。A小学校図工部会で行われる事前研究会において、毎週授業の前日までに、実際の授業を前提にした示範の具体的手順を自ら試し、何度も確認をしてから授業に臨む方向に落ち着いた。

その結果、授業改善の具体案における導入の在り方に焦点をあてた取り組みは、大きな成果を上げた。制作段階において、ほとんどの子どもたちが集中できていた。授業の終了を告げる担任の呼びかけに対して、「まだやりたい」という多くの大きな子どもの声があがった。教師C自身も「今までになく子どもたちが意欲的に取り組む授業の導入ができた」と述べ、自らの授業に満足し、高い自己評価を示していた。

③ 第3期 (11月中旬～12月) 学級の子どもを受け入れていった時期

学級全体の子どもたち一人一人に目を向けると、気になる子どもにF子がいた。彼女は活動的で明るい性格にもかかわらず、彼女の教師評価は活動促進性因子3.2、共感性因子3.3と、他因子と比べてその数値が低かった。担任や養護教諭からF子に関する情報を集めると、彼女は授業で十分に活動させてもらえないと感じており、教師Cに不満があるようであった。制作においても戸惑いが多く、担任にもっと接してほしい、考えをわかってほしいと願っていることがわかった。そのために制作意欲が持続せず、多少落ち着かない学習姿勢になっていたと考えられた。単に「意欲が乏しい」という教師の見方を変え、彼女には知的好奇心を刺激して造形的面白さや楽しさに目覚めさせ、充実感のある取り組みをするための個別指導を行うことが求められた。教師Cに個別指導について意見を尋ねると、全体指導に手一杯でそこまで目が行き届かなかったという反省の答えが返ってきた。そこで、次回以降においてF子には、表現の見通しをもつ場面で意見を述べさせてこんなふうにはやりたいという意欲を積極的に引き出すことをねらった。個別指導の場面においても、制作のおもしろさ・楽しさの実感を味わわせ、F子の器用さが生きるように、教師が積極的に取り組みの良さを認め励まし、思いを表現に結びつける支援を決めて実践に臨んだ。

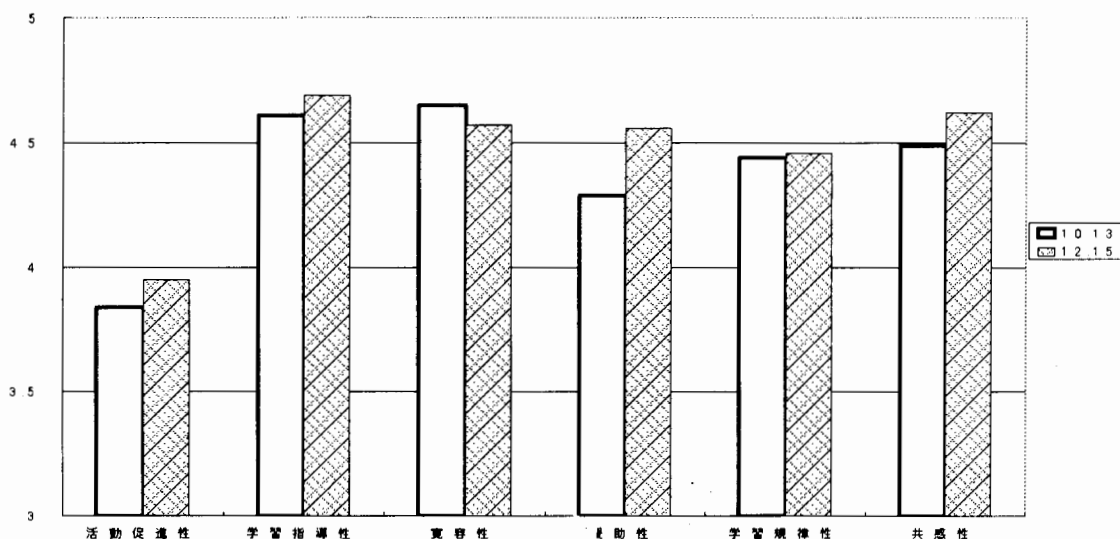


Figure 2 子どもの教師認知の変化

12月になるとB組の子どもたちは授業中の集中力が途切れることなく、活発に取り組んできた。教師Cは、以前の自分の姿を振り返り、「制作場面で子どもが思うようにできなくて混乱しているときに、教師のあいまいな指示でさらに子どもが混乱してしまうという悪循環が起きていたこと」や、「教師の指導と援助が、子どもにとってわかりやすい説明と子どもの心の動きをつかんだ話し方になっていないために伝わらないこと」を語った。これからは、「子どもの内面に着目し、広い視野で子どもを見るようにすること」と「子どもの良さに着目すること」で、教師の受容的な態度を増やすように心がけることの重要性をコンサルテーションにおいて改めて確認した。

(5) 考察

授業実践を終え、介入後の意識調査を行った。HRT-IIを、12月に再度実施した。その結果、活動促進性因子は、3.75から3.95に変化した（Figure 2）。項目No.17「せわをしてくれる」の平均値も、3.79から4.40と上昇した。

寛容性因子は若干低下したものの全体として担任の教師肯定度は上昇した。内面的な理解に立った教師の具体的な援助を行ったことにより、子どもの認知がより肯定的に変化してきたといえる。

また、10月に実施した教師用RCRTも、12月に再度実施した。分析の結果、2因子が抽出された（Table 3）。因子1を「リーダー性」としたのは、以

Table 2 回転後の因子行列（1回目）

認知的枠組み	因子1	因子2
もの静か	-.93	-.01
はきはき	.90	-.01
仲間への影響力	.88	.07
快活	.87	-.08
仲間への働きかけ	.83	-.04
おとなしい	-.61	-.10
繰り返し注意される	.18	.90
自分勝手	.14	-.90
思いやり	.40	-.72
言葉が通じない	-.23	.63
固有値	5.13	3.42
寄与率	42.75	28.51
累積寄与率	42.75	71.26

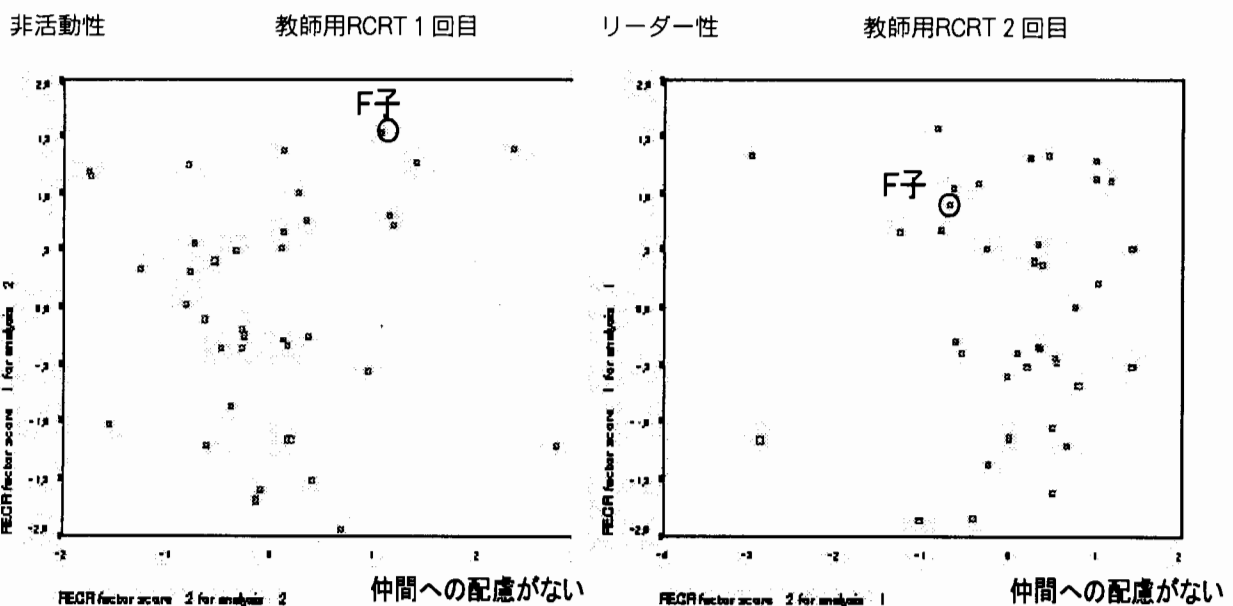


Figure 3 教師のF子認知の変化

前に抽出された子どもの動きや行動が気になる「非活動性」因子よりも、集団の目標達成的な方向性に関する項目の因子負荷量が高いと判断したからである。以前と名称的には変化のない因子2の「仲間への配慮の無さ」においても、「思いやり」というプラス的な項目の見方がはっきりしてきた。結果的として、教師Cの子

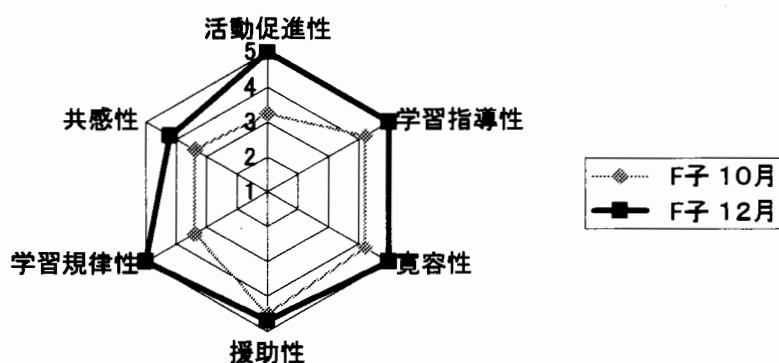


Figure 4 F子の教師認知の変化

どもをみる視点に変化がみられ、学級の子どもを見る視点はよりポジティブな見方に変容してきたことがスーパーバイザーの指導のもとに確認できた。

かつて担任が何となくとっつきにくい子と感じていたF子は、10月の時点では気になる存在であった。教師用RCRT 1回目の調査で、F子は因子1と因子2の視点から担任にあまり受け入れられていない位置にいた。しかし、授業を見直していくコンサルテーションのなかでF子の内面に触れ、彼女の活発さを良さとして着目したことにより、2回目の調査では因子1と因子2ともに肯定的な見方の位置に変化した (Figure 3)。担任が彼女の活発さが発揮できるように援助したことにより、2回目に行ったF子のHRT-IIの個人結果においても、担任の教師Cの認知はすべての項目において肯定的に変化し、彼女自身の学習効果をあげることに繋がった (Figure 4)。子どもたち一人一人がどのように学習面で教師の支援を必要としているのかということに目を向けて、指導援助にあたる必要性を改めて感じた。

コンサルテーションにおいては、「対等な関係でお互いを尊重すること」や「コンサルタントが提案した内容でも担任として了解できないものがあれば無理をしないこと」を意識し、それを教師Cに伝えるように心がけたことが、介入の在り方として重要であった。介入以前に、子どもたちがとらえた教師Cの姿は、他の因子に比べて活動促進性因子が低いものの子どもたちからの印象はとてもよいものだった。にもかかわらず、授業が沈黙化して子どもの集中力が低下していたのは、新しい勤務環境に直面した教師Cが自信を失いかけて、否定的な視点から子どもたちをみていたことにより、子どもたちへの支援を的確に行うことができなかったからであるといえる。

この研究の中で現職教師の教育的援助におけるアセスメントの方法として、教師用RCRTを用いることの重要性を強く感じた。教師用RCRTの測定結果を手がかりにコンサルテーションを進めていくことで、いきづまった現場の授業を改善していくことが可能であるといえる。

引用文献

- 浦野裕司・松村茂治 1998 荒れた学級で、担任教師は学級通信を通して、子どもたちに何を伝えようとしたか
東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学 第49集, 111-122
- 嶋野重行・笠松幹夫・勝倉孝治 1995 児童の認知する教師の指導態度、学校ストレスと学校不適応感に関する研究 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 559
- 古市裕一・國房京子 1998 小学校の学校ざらい感情と教師の指導態度—ストレス理論からの検討— 岡山大学

教育学部研究収録, 107, 159-167

近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会

三隅二不二 1978 リーダーシップ行動の科学 有斐閣

浦野裕司 2001 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究-TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善- 教育心理学研究, 第49集 第1号 112-122

岐阜県教育委員会 1999 生きる力をはぐくむ教育相談の在り方-意欲的な授業を支える教育相談の在り方- 平成11年度岐阜県教育センター研究紀要, 34-39.