

児童・生徒への対処にみる教師の行動(1)

—— 教師の職業的社会化へのパースペクティブ ——

南 本 長 穂

(教育学研究室)

(平成6年9月30日受理)

1. 研究の目的

本稿では、教師の職業的社会化過程を（主に職業的能力形成の過程を中心に）検討する。とくに、教師が児童・生徒にどのような場面で、どのように対処しているかという問題の検討を通して、教師の職業的社会化過程にアプローチする。つまり、教師の職業的能力形成の問題を、具体的な個々の問題への教師の対処のあり方から考える。

教師の職業的能力の問題は、学校・学級の指導場面において、児童・生徒との間に生じるさまざまな課題や問題に対して、教師がどのような対処のし方をしているかという点に顕在化していると考えられる。例えば、児童・生徒が達成すべき課題や解決を求められた問題に対して、その教師の対処のし方がまずい場合には、教師批判として、その教師の職業的能力の水準や問題点が問われるのが一般的である。逆に、教師の適切かつ有効な対処がなされるならば、その教師の職業的能力の水準の高さや優秀性が証明されたと受け取られる。

ところで、この教師の対処の現状をみた場合、課題や問題に有効な対処ができており、その問題の解決をはかれている、とは必ずしも言いがたい点も多いのではないか。それは今日のいじめ、登校拒否、体罰等の教育病理の深刻化のなかで、教師の職業的能力が問題とされていることから理解できる。この理由から、教師が児童・生徒の指導にあたる各種の場面における教師の対処の現状とその特徴を明らかにしていく。

ところで、教師は他の教師の影響を受けずに、まったく一人で独自の対処の方策やスタイルを発達させているわけではない。個々の教師が問題への対処の方策やスタイルを確立していく過程を、その教師の個人的なレベルでとらえる理解のし方では不十分であろう。それは、過去から今日に至るまでの間に、多くの教師が、教育の世界で、その職務遂行を通して、特徴的であり、かつ何度となく起こり、解決が求められる問題に、望ましい教育的価値や信念に沿って対処し、発達させてきたものである。このために、問題への対処の方策やスタイルは、教育活動の諸場面の中で教師が個々に生み出している個別的な行動様式であると理解するよりも、教師文化という概念から理解すべきである。教師の職業的能力形成の問題を考える場合、教師文化が重要な概念となる。この教師文化が教師の世界で歴史的に生み出され、教師なら誰にも共有されている問題への対処のし方の特定のパターンをかたちづくっている。そして、これが若くてまだ未熟である教師のメンバーに伝えられていく。言いかえると、教師という職業的活動に一定の様式を付与しているこの教師文化を学習することや内面化すること、つまり、問題へ

の対処のし方の特定のパターンを習得していく過程を、教師の職業的社会化過程であるととらえることはできはしないか。

なお、教師文化とは、一般的には、永年にわたり同じような要請や制約に対処しなければいけない、教師の世界の中で共有されている信念、価値、習慣、および物事をおこなう際のある程度きまったやり方をいう。これは教師の思考、表現される言葉、行為の中に現われる。この点では、エスノグラフィーで言う「自明視された行動」ともいえるのではないか。したがって、教師文化とは、教師という職業を遂行していくために身につけていかなければならない、学習内容の枠組みを提供しているものであると理解できる。こうした問題意識から、以下の点を明らかにしていく⁽¹⁾。

第一に、児童・生徒への逸脱行動に対して教師は一般的にどのような対処をしているのか。その対処にみられる特徴はどのようなものかを教師の年齢段階別に明らかにする。

第二に、学校・学級では、秩序ある学習や生活をなすことが期待され、そのために一定の規則やきまり、いわば行動基準が設定されている。こうした秩序維持の問題に関して、児童・生徒の行動や態度に、教師は年齢段階別にどのような対処をしているのかを明らかにしていく。とくに教師の対処のパターン化を行い、対処の各パターンへの選択の特徴をみていく。

第三に、授業の方法にかかわる問題を取り上げ、授業の典型的な諸場面での児童・生徒の行動や態度に教師がどのような対処をしているのかを明らかにしていく。

そして、以上の検討を通して、対処のパターン選択の現状からみた教師の職業的社会化過程の特徴を明らかにしていく。なお、本稿で、問題への対処を通して、教師の職業的社会化の問題にアプローチを試みた意図は次の点にある。これまでのわが国における教師の職業的社会化（とくに職業的能力形成に焦点を合わせた）研究では、教師の年齢や教職経験年数を基礎的指標として、職業的能力の構成諸要素についての自己評価の水準を測定し、この自己評価得点の高さを基準に、職業的能力形成の水準を問うパースペクティブがとられてきた。しかし、この自己評価得点を唯一の基準にすることの妥当性が問われる。ベテラン教師の自己評価の基準と若い教師の自己評価の基準は、あくまでも主観的な性格をもつ基準である。ベテラン教師の自己評価の基準が、若い教師の自己評価の基準に比べて、厳しいとは言えないのではないか。現実筆者が実施した、校長を対象としたアンケート調査結果では、ベテラン教師の指導力と若い教師のそれを比較すると、若い教師の指導力がとくに劣っているとは言えない。教育活動への意欲や情熱、児童・生徒との対人関係づくりという点では若い教師の資質能力が、より高く評価されている⁽²⁾。

したがって、一般的に質問紙調査で実施される際の「教科の指導力にどの程度自信がありますか」という質問と用意された選択肢（かなり自信がある、まあまあ自信がある、あまり自信がない、まったく自信がない）といった回答形式で得られる、教師の職業的能力の水準に対する現実理解・認識には一定の限界があると考えられる。このために、本稿では、問題場面への教師の対処のし方をパターン化し、年齢段階の違った教師が選択するパターンの違いのなかに職業的社会化の問題をみていこうと意図した。つまり、若い教師とベテラン教師が同じ問題場面に出会ったときに児童・生徒への対処のし方に違いがあるのではないか。その差異に、教師の職業的深まり、職業的社会化過程の一側面を捉えることができはしないかと考えた。

これと同時に、問題場面での児童・生徒への対処に焦点を合わせると、次のような問題もあるだろう⁽³⁾。研究方法にかかわる問題である。ストラテジー (Coping Strategies) という概念

を用いたA. ハーグリーヴスはその研究方法として参与観察の意義やその重要性を指摘しているが、本稿は、この参与観察に入る前段階としての意義をもつものと考えた⁽⁴⁾。

わが国の学校や学級を場としてなされた参与観察の場合、観察し、記述した事例が、必ずしも他の多くの教師の実践に、一般化、普遍化できるような事例とは言えない場合も多いのではないか。参与観察の対象になった学級や学校における教師と児童・生徒にみられる、まさに個別的、独自の、特徴的な教育事象を、一般化し、普遍化して考え、記述し、分析し、検討している場合も少なくないであろう。研究者によって典型的な教育事象であるにとらえられた教育現実が必ずしも一般化でき、典型的なケースとは考えることができないような報告もみられはしないか。

これは、その研究者がこれまでの参与観察の機会の少なさ（経験の乏しさ）に加えて、教育現場の事情をあまり知らずに、参与観察に取り組み、観察した事実を記述し、一般化を図ろうとする傾向がみられることと無関係ではない。例えば、観察のフィールドをわが国の学校や学級に置く場合、参与観察に取り組む研究者が、わが国の教育現場で歴史的に大きな影響力をもっていたり、あるいは逆に、衰退したりしている現場の教育指導理論（運動）に無知である場合に、観察した対象（教育実践）の独自性やその理論的背景を無視して、観察した事例を過度に一般化して意味づけたりする傾向もないとは言えない。

たとえば、同じく教室内で集団学習や集団活動が展開していても、わが国の現場の実践はじつに多様である。社会心理学的な理論に依拠した実践、小集団社会学的な発想を取り入れた実践、ソビエトをはじめとする社会主義圏で普及した集団主義教育に影響を受けた集団指導など。こうした背景を知らずに、参与観察から得たデータを、わが国の教室での集団活動や集団学習にみられる普遍的なもの、典型的なものにとらえ、記述することもおこり得る。また、わが国の学校教育には画一的という批判はあるが、各学校での教育内容はともかく、その指導方法・技術、教室での教師と児童・生徒との関係にみられる特徴をみると、教師間の差異だけでなく、各学校ごとの差異、私立公立の別や県別にみられる差異も無視できない。こうした事情を考えると、参与観察に取り組む研究者が観察した対象、抽出した事実、その位置づけの方法と意味を問うことは不可欠なこととなる。

こうした参与観察に取り組むさいの問題を踏まえて、本稿では、観察する枠組みを、まず教育現場でみられる教師の思考や実践のパターンから仮説的に構想することにした。そして、教師が教育現場で出会う問題場面とそこでの児童・生徒への対処のパターンを構成した。これを質問項目としてアンケート調査を実施した。そして、この結果を数量的に分析し、その後、その結果の意味づけを参与観察で探るという方向で進めることを研究全体の意図とした。なお、今回の報告は、このアンケート調査の報告を中心におこなう。

2. 調査の方法と回答者の属性

小・中学校教員に対して、郵送法によるアンケート調査を実施した。表1と表2に調査の概要と回答者の属性を示している。調査対象は、1600人（内訳は、小学校教員、中学校教員各80人）である。調査実施時期は、平成6年3月である。有効回答率は、小・中学校教員あわせて、53.3%である。

表1 調査の概要

調査方法	郵送調査
調査時期	1994年3月～1994年4月
調査地域	香川, 愛媛
調査対象者	1600人 小学校: 香川, 400人, 愛媛, 400人 中学校: 香川, 400人, 愛媛, 400人
回収数	853人
有効回答数	853人 小学校, 466人 (58.1%) : 香川, 234人, 愛媛, 232人 中学校, 387人 (48.4%) : 香川, 232人, 愛媛, 213人
有効回答率	53.3%

表2 回答者の属性

男女別		年齢構成				勤務年数			
男性	389人	45.6%	23-27歳	147人	17.2%	1-5年	146人	17.1%	
女性	457	53.6	28-33歳	290	34.0	6-10年	265	31.1	
無答	7	0.8	34-39歳	288	33.8	11-15年	248	29.1	
			40歳以上	128	15.0	16年以上	193	22.6	
						無答	1	0.1	

学校規模			学担の有無		
大規模校	271人	31.8%	学担	674人	79.0%
中規模校	302	35.4	学担なし	178	20.9
小規模校	278	32.6	無答	1	0.1
無答	2	0.2			

表2-2 回答者の校種別属性

男女別の内訳	(小学校)		(中学校)		年齢構成の内訳	(小学校)		(中学校)	
	男性	166人	35.6%	223人		57.6%	23-27歳	74人	15.9%
女性	299	64.2	158	40.8	28-33歳	159	34.1	131	33.9
無答	1	0.2	6	1.6	34-39歳	174	37.3	114	29.5
					40歳以上	59	12.7	69	17.8

学校規模の内訳	(小学校)		(中学校)		学担有無の内訳	(小学校)		(中学校)	
	大規模校	123人	26.4%	148人		38.2%	学担	428人	91.8%
中規模校	174	37.3	128	33.1	学担なし	38	8.2	140	36.2
小規模校	167	35.8	111	28.7	無答	0	0.0	1	0.3
無答	2	0.4	0	0.0					

3. 調査結果の報告

以下, 調査結果に基づき, 教師の対処の問題を検討していく。まず, 問題場面での対処を中心に質問紙の構成を行っている。この問題場面での対処を中心にみているのは, 第1に, 今日,

いじめ問題や校内暴力の問題に代表されるが、こうした児童・生徒の問題に直面したとき、その教師の個性的な「教師としての」対処の現状がもっともヴィヴィッドに現れているのではない。第2に、この対処のあり方には教師の世界のなかだけでなく、社会的にも関心が高いことがあげられる。第3に、教師であれば、誰もが出会う問題場面での児童・生徒への対処戦略であるが、現実の対処のし方にはどの程度のパターン化がみられるか。以上のことの解明を通して、教師の職業的社会化の問題を検討していく。

(1) 児童・生徒の逸脱行動への教師の対処

学校や学級には、秩序ある生活を維持するために、一定の規則やきまり（行動基準、規範）が設定されている。言いかえると、学校や学級は教師による統制（control）のもとにある。このために、規則やきまりから逸脱する児童・生徒の行動（態度）には、一定の制裁（sanctions）がなされるのが一般的である。こうした制裁がみられない場合には、規則やきまりに期待された役割は無になり、形骸化したものになる。制裁の働かない学校や学級では、秩序ある生活が維持されることは困難である。もちろん、この制裁には、設定された規則やきまりからの逸脱を抑制するタイプと、逆に基準や規範に適合した行動や態度をより奨励しようとするタイプとが考えられる。つまり、前者が罰による制裁であり、後者が賞による制裁である。

まず、この規則やきまりからの逸脱に問題を絞りみていく。この場合、教師の一般的な対処として3つのタイプを設定した。すなわち、その対処の3つのタイプを、A型、B型、C型と名づけた。その設問と選択肢は次の通りである。

設問は、「学級や学校の規則やきまりをまもれない子供に対して、どのような態度が教師にのぞまれていますか。」である。

A型： 学級や学校で秩序ある生活を送ることは、子供の将来の生活にも有意義なので、子供の反発を感じても、まもれるように注意している。

B型： まもれない程度にもよるが、子供に要求したり、命令したりするのは、好きでない。子供の自主性を育てるために、最少限の注意しかしていない。

C型： 厳しくまもらせることには、意義を認めない。しかし、同僚教師との連携や自分の立場を考え、きまり破りがめだつような子供には注意している。

なお、このA型は児童・生徒としてのあるべき態度や行動、規範意識の形成を志向している、いわば規範遵守尊重型ともよべる教師の対処のタイプである。児童・生徒にきまりや規則への厳格な遵守を求めることになる。たとえば、「なぜ、きまりが必要なのか話している」（小、25歳、愛媛）、「他人に迷惑をかけて平気な場合、人命にかかわる場合には、繰り返して指導する」（小、33歳、愛媛）、「最低守るべき事は、しっかり守らせ、他は

表3 きまりを守れない子供に対する対処 (実人数)

	A 型	B 型	C 型	その他	計
23～27歳	40.4 (59)	37.7 (55)	20.5 (30)	1.4 (2)	100.0 (146)
28～39歳	47.6 (274)	27.1 (156)	19.6 (113)	5.7 (33)	100.0 (576)
40歳以上	52.3 (67)	24.2 (31)	18.0 (23)	5.5 (7)	100.0 (128)
全体	47.1	28.5	19.5	4.9	100.0

$\chi^2=12.51$ $df=6$ $p<.05$

子供たちに任せる」(小, 30歳, 愛媛), 「命に関するきまりについては厳しく注意。あとのきまりはなぜ守らなくてはならないかをわかってもらえるように注意している。」(小, 35歳, 愛媛), 「なぜきまりを守らないといけないか, きまりを守るとどういふよい面があるか, いちいち話している。」(小, 29歳, 愛媛), 「学校生活を秩序正しく送るため必要なきまりについては厳しく, その他は内から変化できるよう援助する」(中, 30歳, 愛媛), 「集団生活においてはきまりも必要なことをかみくだいて説明し, できるだけ納得したうえで守れるように注意するようにしている」(小, 34歳, 香川)。

これに対して, B型とC型はいずれもきまりや規則を厳格に守らせることにそれほど積極的な意義をみだしていない対処のタイプである。B型は, きまりや規則を厳格に守らせることが個人的にできにくいタイプの教師の対処である。もちろん, きまりや規則に遵守を求めることができにくいその原因として, きまりや規則の意義を十分に理解できていないという問題だけにとどまらず, きまりや規則の内容とか, 児童・生徒に命令や強制や禁止といったサンクションを用いることができないといったその教師の個人的な特性も関連しているだろう。C型は, 同僚教師との関係のなかで遵守の程度を探っていくとする, 同僚協調型ともよべる教師の対処のタイプである。

表3をみると, 年齢段階を3つに区分しているが, 年齢段階が高くなるにつれて, きまりを守らせることに意義を認めるA型を選択する教師が多くなるという傾向にある。そして, 表3-2では, 学校種別にこの結果を示しているが, 有意差があり, 中学校の教師が, 小学校教師に比べて, A型を選択する教師がより多いという傾向がみられる。さらに, 表3-3では, 年齢段階別に有意差がみられた中学校教師だけの結果を示している。なお, 小学校教師の結果をみると, 年齢段階別に5%水準での有意差は認められなかった。

つぎに, 表3の結果を, 質問紙で構成した以下に示す12の設問との関連(相関)をそれぞれについてみることにした。そして, そのうちの7つの設問との間には有意差がみられた。これを, 次の(2)にまとめ(表A1から表A7まで), そして, 残りの有意差が認められなかった(5%水準)5つの設問(表B1から表B5まで)を, (3)にまとめて報告する。

表3-2 学校種別にみたきまりを守れない子供に対する対処 (実人数)

	A 型	B 型	C 型	その他	計
小学校教員	42.5 (197)	31.3 (145)	20.5 (95)	5.8 (27)	100.0 (464)
中学校教員	52.6 (203)	25.1 (97)	18.4 (71)	3.9 (15)	100.0 (386)

$$\chi^2=9.43 \quad df=3 \quad p<.05$$

表3-3 中学校教員のきまりを守れない子供に対する対処 (実人数)

	A 型	B 型	C 型	その他	計
23~27歳	41.7 (30)	38.9 (28)	18.1 (13)	1.4 (1)	100.0 (72)
28~39歳	53.1 (130)	22.9 (56)	20.4 (50)	3.7 (9)	100.0 (245)
40歳以上	62.3 (43)	18.8 (13)	11.6 (8)	7.2 (5)	100.0 (69)

全 体 52.6 25.1 18.4 3.9 100.0

$$\chi^2=15.37 \quad df=6 \quad p<.05$$

(2) 秩序維持への対処

次の表A 1から表A 7までの報告の順序は、各設問で設定している選択肢の中で特定の1つの選択肢にのみ回答が集中している、その比率の高い順に示している。たとえば、表A 1では、A型を選択した教師が全体で86.3%を占めており、表A 1から表A 7まででは最も高い。

まず、表A 1からみていく。この設問は、「学級の生活目標が守れているかどうか、教師として疑問を感じたとき」に、どのような対処をしているかを聞いている。その選択肢は次の通りである。

A型： もう一度学級の議題に取り上げ、教師の考えを話し、みんなで決めた目標の意味を再確認する。

B型： 子供の自主性を尊重し、子供が自らの目標の意味に気づくまで待つ。

C型： 自主的に決めたことだから、目標が実行されるよう厳しく指導する。

この問題設定の意図は次の点にある。一般的に、学級には生活目標が設定されている。もちろん、その生活目標の内容はどの学級にもみられるものもあるし、ある学級だけに独自のものもある。また、生活目標の決め方をみても、学校全体で決めたり、学級で決める場合に、教師の指導性が強くあらわれて決まるとか、逆に子どもの自主性が強く

表A 1 生活目標が守れない場合の対処

(実人数)

	A 型	B 型	C 型	その他	計
23~27歳	84.8 (123)	9.7 (14)	4.8 (7)	0.7 (1)	100.0 (145)
28~39歳	86.5 (499)	6.9 (40)	5.0 (29)	1.6 (9)	100.0 (577)
40歳以上	87.4 (111)	9.4 (12)	1.6 (2)	1.6 (2)	100.0 (127)

全 体 86.3 7.8 4.5 1.4 100.0

$$\chi^2=5.17 \quad df=6 \quad p>.05$$

く現れて決めている場合など、画一的な決め方はなされていないだろう。たとえば、「学級で話し合っで決める生活目標はない。子供に決めさせるよりも教師の方から目標を示している。」

(小, 34歳, 香川)。ここでは生活目標の具体的な内容として何が考えられているか、生活目標の決定の主体者は誰かを問題にはしていない。もちろん、こうした内容の如何や決め方によって児童・生徒の目標達成行動や規範遵守の意識も影響を受けることは予測されるが、とくに、決められた目標の達成が困難だと教師が感じた時や場面における教師の対処の状況を明らかにしようとした。つまり、目標達成からの逸脱が生じた場合の対処のありようをみることにした。

この結果には、年齢段階別(表A 1参照)、及び校種(小・中学校)別($\chi^2=4.23$, $df=3$, $p>.05$)とも有意差はみられない。学級全体で目標の意味を再確認し、目標達成を促していくタイプの対処のA型が圧倒的に選択されている。たとえば、「目標に関係にある係や委員会のメンバーを呼び、解決策を話し合う」(小, 36歳, 愛媛)。これに対して、B型の児童・生徒の自主的な目標達成への取り組みに期待し、委ねていく対処。たとえば、「やる気になるような手だて(ほめたり、時には競争)をする」(小, 28歳, 愛媛)、「よく守れる子供を賞賛することによって、自分達の行動を振り返らせるようにしている」(小, 34歳, 愛媛)。これとは逆に、C型の児童・生徒に厳格な目標達成を強く要請していく対処をとる教師は、どの年齢段階でも、非常に少ないことがわかる。たとえば、「反省を繰り返す、児童と話し合う」(小, 29歳, 愛媛)、つまり、教師の対処は厳格タイプでも放任タイプでもない。

表A 2は、「ふだん成績も良く、態度も良いと思い込んでいた子供が、珍しくふざけた学習態度をとった時」の対処のタイプを聞いている。その選択肢は次の通りである。

U型： 他の子供の場合と比べて、なんら指導態度や扱い方に違いはない。注意したり、叱ったりする。

Pa型： ふだんよい子供なので、今回だけのことと思ひ注意はするが、少しは大目にみる。

Pb型： この子供がこのような態度をとるはずがないと信頼していた。にもかかわらず、子供に裏切られた気がして、とくに厳しく注意する。

この問題設定の意図は、成績や生活態度からみて学級の規範や教師の期待に同調的な行動をしていた児童・生徒が、逆に、規範からの逸脱行動をした場合の教師の対処の現状をみようとした。なお、U型とは、子供に対する教師の対処行動に、より普遍主義的な特性がみられるタイプ。つまり、教師がどの子供に対しても、こうした問題場面では、同じ判断基準で（普遍主義的な）対処をしていること。Pa型、Pb型とは、子供一人ひとりに対して個々別々な違った判断基準をもって、教師が異なる対処をしていく。すなわち、子供への個別主義的な対処行動を示している。

結果をみると、U型を全体の83.7%の教師が回答している。U型とは、普遍主義的な対処のタイプである。そして、これには年齢段階による有意差はない。

なお、自由記述の中には、理由を聞いて次の指導の方向を探るという対処がみられた。例えば、『今日は落ち着きがないみたいだけど、何かあったのか。』とたずねてみる。」(小, 29歳, 愛媛), 「何かあったのだろうかと考える。軽く声をかけて注意し、今後の様子を見守る。」(小, 38歳, 愛媛), 「授業後に呼んで様子を聞き反省を促す」(中, 34歳, 愛媛) 「他の生徒と同じに指導するが、この子のみを他の生徒にわからないように別に呼び、そのことをじっくり話してみる」(中, 38歳, 愛媛), 「こういう場合は教師の指導に問題があるか、その児童の精神的な状態が普段と違っていることが多いと思います。したがって、叱ったとしても、その後で充分その子と個別に話し合っ原因をつかむよう心がけている。」(小, 27歳, 香川), 「なぜそんな態度をとったのか、個別に呼び話を聞く」(小, 32歳, 香川)。

表A 3は、「教室内でボール投げや禁止しているおもちゃなどで遊ぶのを見つけた時」の対処のタイプを聞いている。その選択肢は次の通りである。

A型： 学校の規則に反するとか、危険であるなどの理由を遊んでいた子供によく説明し、止めるよう説得している。

B型： 理由の如何を問わず、すぐに力づくでも止めさせ、二度としないよう注意している。

C型： その場での注意よりも、学級指導の時間などで改めて好ましくない遊びについて考

表A 2 成績も態度も良いと思っていた子供がふざけた態度を示した時の対処 (実人数)

	U 型	Pa型	Pb型	その他	計
23~27歳	79.6 (117)	13.6 (20)	0.7 (1)	6.1 (9)	100.0 (147)
28~39歳	84.4 (487)	11.3 (65)	0.9 (5)	3.5 (20)	100.0 (577)
40歳以上	85.2 (109)	10.2 (13)	2.3 (3)	2.3 (3)	100.0 (128)

全 体 83.7 11.5 1.1 3.8 100.0

$$\chi^2=6.56 \quad df=6 \quad p>.05$$

えさせ、子供に解決の方向をまかせている。

D型： 問題（けがや器物破損等）が起こるとか授業に支障がでない限り、そのままにしている。

この問題設定では、わが国の教室ではよくみられる児童・生徒の遊びを取り上げた。こうした遊びに対して教師が対処する場面は多いであろう。このために、とくに遊びでも教師からみて許容できる程度を越えていると考えられる。全体の80.1%の教師が、理由を説明し、説得して禁止する方向での対処をとるA型を選択している。これに対し

表A3 教室内でボール投げや禁止している遊びを見つけたときの対処

(実人数)

	A 型	B 型	C 型	D 型	計
23～27歳	78.1 (114)	17.8 (26)	1.4 (2)	2.7 (4)	100.0 (146)
28～39歳	80.8 (462)	14.9 (85)	3.5 (20)	0.9 (5)	100.0 (572)
40歳以上	79.7 (102)	18.0 (23)	2.3 (3)	0.0 (0)	100.0 (128)

全 体 80.1 15.8 3.0 1.1 100.0

$$\chi^2=8.56 \quad df=6 \quad p>.05$$

て、B型の全面的な禁止型の対処とか、C型の解決を子供の自主性に委ねていく対処のタイプとか、D型の一定の許容範囲の中では子供にできるだけ関与しないようにする放任的な対処のタイプを選択する教師は少ないことがわかる。この結果にも、年齢段階による有意差はない。

なお、自由記述として、「危険をとまなうものはその場で注意する。そうでないものは、C型」(小, 35歳, 愛媛), 「その場で注意し、改めて学級活動で遊びについて話し合う。」(小, 34歳, 愛媛), 「小さいボールでもガラスが割れたり、他の人に当たって迷惑になったりして危険なことも多いので、その場でこのことを説明し止める」(中, 38歳, 愛媛), 「すぐに止めさせ、危険であるなど禁止理由を説明し反省させる」(小, 35歳, 香川)などがみられた。

表A4は、「多くの学校には明文化されていないまでも、“廊下を走らない”という規則があるが、休み時間に走っている子供を見かけた時」の対処を聞いている。その選択肢は次の通りである。

U型： どの学年、学級の子供であろうと、その場で声をかけ注意している。

Pa型： 自分の学級の生徒であれば、あとで学級に帰って注意し、そうでなければ、その学級担任に告げ、注意してもらう。

Pb型： 走った理由を聞き、理由に応じて臨機応変に対処している。

L型： 授業時間ではないので、まあまあ大目にて、放っておく。

この問題設定の意図は次の点にある。わが国ではどの学校においても、この廊下を走らないという禁止事項は設定されている。廊下を走ることは従来の学校建築の様式にみられる狭さからくる危険性が高いこととか、木造校舎が多いことからくる騒音の問題で、禁止されることが普遍的にみられた。しかし、どの学校にも、すべての児童・生徒がこの禁止事項を守るということもないのではないか。このために、この禁止事項は今日の学校でも依然としてみられるわけである。

全体の75.6%の教師が、U型を選択している。U型は、走っている子供をみれば、学年、学級がどうであれ、その場で声をかけ注意しているという対処である。すなわち、その子供の所

属している学年や学級に無関係に、走っている子供に注意するという普遍主義的な対処をしている。これに対して、P a型の自分の学級の子供と、自分以外の学級の子供とは違った対処をするとか、P b型の走った理由を聞き、その理由に対応して子供に対処するといった、その子供に合わせた個別主義的な対処行動をしている教師は少ない。

なお、授業時間ではないので、放任の対処をとると答えたL型の教師は14.7%である。これも年齢段階による有意差はない。

自由記述として、「その場、その場をおさえ、危険であると注意している」(小, 25歳, 愛媛), 「危険だと感じた時は注意する」(中, 29歳, 愛媛), 「『これこれどうして走っているの?』と、注意を促しながら、理由を聞く」(中, 24歳, 愛媛), 「けがの危険があるような時に厳しく注意するが、軽く走っている程度であれば声かけをする程度にしている。」(小, 33歳, 香川)などの対処もよくみられた。

表A 5は、「友だちのあだ名や欠点を笑いものにする子供への対処」を聞いている。その選択肢は次の通りである。

- A型： 言われた人の悲しい気持ちやつらい気持ちを理解させる方向で指導している。
- B型： あだ名や欠点を言うことは、人権の侵害になるので、学級の中で二度と言わないよう厳しく指導している。
- C型： あだ名や欠点を言われた子供を励まし、悲しい気持ちやつらい気持ちに打ち勝つようなたくましい子供になるように個別指導をしている。
- D型： 子供同士の人間関係では、そうした子供は多いので、教師としては深刻に受け取らずに、行き過ぎた場合のみ注意している。
- E型： あだ名や欠点を言われた子供が、教師に問題を訴えてきた場合には、機会を設けて指導している。

この問題設定は、わが国の近年の大きな教育の問題となっているいじめ問題につながる問題として取り上げた。いじめ問題は大人の教師には見えにくいのが特徴である。だが、「友だちのあだ名や欠点を笑いもの」といった行為はいじめの現象形態としてよく観察されている。この問題に教師はどのように対処をしているか。全体の72.6%の教師が、A型を選択している。A型は、相手の立場に立ち、相手の気持ちを理解させる方向で指導している対処である。あだ名や欠点を笑いものにする子供に対して、言われる側の子供の立場を重視しての指導である。つまり、弱い立場にある相手への共感的理解を発達させる方向での対処である。たとえば、「自分だって同じことを言われたら、つらいし、嫌なことを相手に言ったらいけない。」(小, 25歳, 愛媛)。

ついで、選択率の高いのは、B型であり、人権侵害という立場からの厳格な禁止を要請する

表A 4 休み時間に廊下を走っている子供への対処 (実人数)

	U 型	P a 型	P b 型	L 型	計
23~27歳	72.1 (106)	8.2 (12)	3.4 (5)	16.3 (24)	100.0 (147)
28~39歳	76.1 (440)	6.7 (39)	2.2 (13)	14.9 (86)	100.0 (578)
40歳以上	77.2 (98)	7.9 (10)	3.1 (4)	11.8 (15)	100.0 (127)
全 体	75.6	7.2	2.6	14.7	100.0

$$\chi^2=2.52 \quad df=6 \quad p>.05$$

表A 5 友だちのあだ名や欠点を笑いものにする子供への対処

(実人数)

	A 型	B 型	C 型	D 型	E 型	その他	計
23～27歳	79.6 (117)	13.6 (20)	2.0 (3)	2.7 (4)	1.4 (2)	0.7 (1)	100.0 (147)
28～39歳	71.2 (411)	21.0 (121)	0.5 (3)	3.6 (21)	0.9 (5)	2.8 (16)	100.0 (577)
40歳以上	70.9 (90)	22.8 (29)	0.0 (0)	1.6 (2)	0.8 (1)	3.9 (5)	100.0 (127)

全 体 72.6 20.0 0.7 3.2 0.9 2.6 100.0

$$\chi^2=14.7 \quad df=10 \quad p>.05$$

対処である。この対処は全体で20.0%の選択率である。これ以外に対処（C型，D型，E型）を選択する教師は少ない。これも年齢段階による有意差はない。たとえば、「親しみがある場合とそうでない場合で対応を変えている」（中，32歳，愛媛）、「欠点を笑いものにする場合は厳しく注意。あだ名は少々のおおらかさがほしい。言われた側の受けとりかたにもよるが。」（中，30歳，愛媛）。

表A 6は、「『終わりの会』等で、何度もみんなから改めるべき点を指摘されても、素直に反省したり、望ましい行動がとれない子供に、教師としてどのように指導をするか。」を聞いている。その選択肢は次の通りである。

A型： 個別的に呼んで、『素直な気持ちをもつこと』の大切さなどを話して聞かせ、反省させている。

B型： 教師として問題点をもった子供の良さの面に着目し、その子に良いところもあることを取り上げ、その子に対する他の子供たちの見方を変える方向で指導している。

C型： なぜ、批判されるかについて、学級で分かりやすく説明し直し、二度とそうした行動をしないように注意したり、約束させている。

D型： その子の問題点を学級で話し合い、その子が反省し、改めるようになるまで、子供たちが自主的にその解決に取り組む方向で指導している。

この問題設定は、学級の中で学級のメンバーから問題点を持つと考えられている子供に対する教師の対処を、その子供に個別的におこなうか（A型）、あるいは、教師が学級全体の場でおこなうか（B型とC型）、また、学級の中で教師

表A 6 素直に反省したり、望ましい行動がとれない子供への対処 (実人数)

	A 型	B 型	C 型	D 型	その他	計
23～27歳	62.2 (89)	18.2 (26)	11.9 (17)	5.6 (8)	2.1 (3)	100.0 (143)
28～39歳	56.4 (323)	27.7 (159)	9.2 (53)	4.0 (23)	2.6 (15)	100.0 (573)
40歳以上	49.6 (63)	35.4 (45)	7.9 (10)	0.1 (1)	6.3 (8)	100.0 (127)

全 体 56.3 27.3 9.5 3.8 3.1 100.0

$$\chi^2=20.06 \quad df=8 \quad p<.05$$

が学級のなかで追及される子供に直接的に指示を与えたりや説得をするよりも、子供達に問題解決の方向を自主的にまかせていく（D型）といったタイプかをみている。全体としては、個別的な対処であるA型の教師の直接的な説得により反省させ、問題点を直させていくタイプが最も多く選択されている（56.3%）。

なお、この結果には、年齢段階で有意差があり、このA型は年齢の若い教師ほど選択率が高い。逆に、年齢の高いベテラン教師ほど、選択率が高くなっているのは、B型の教師として問題点をもった子供の良さの面に着目し、まわりの子供のその子供への見方を変え、その見方の変化の中で問題点を改善していこうとする対処のタイプである。つまり、年齢の若い教師ほど、問題をもつ子供に教師が直接に個別に働きかけるという対処の傾向がみられるといえる。年齢が高くなると、学級という場での子供同士の間関係の構造の変化を伴った対処をめざす教師が増えている。ただし、C型の学級場で問題点を点検したり、追求し、問題行動を反省させ、そうした行動をとらないようにせまっていく対処を選択する教師は少ない。

自由記述には、A型として、「学級の問題として全体で指導し、それでも反省できない場合は個別に指導する」（小、30歳、愛媛）、「その子にも理由があるかもしれないから、よく話を聞く」（小、25歳、愛媛）「注意は個別にする。周囲には終わりの会などでその子のよいところはほめる。」（小、33歳、愛媛）、「指摘される子どもを個別に呼び、なぜみんなが本人に対してそう注意するか、なぜなかなか望ましい行動がとれないかなどについてゆっくり話し合う。」

（小、25歳、愛媛）。B型として、「終わりの会では、よいことみつけをするようにし、改めてほしいことは本人に直接言わせている。よさをとりあげ、自信を持たせるようにするが、悪いところは少しずつでも直していこうと励ましている。」（小、29歳、愛媛）。C型として、「個人の問題ではなく、学級の問題として取り上げる。」（小、26歳、愛媛）がある。

表A7は、以上の表A6までとは異なり、特定の対処のパターンだけが集中して選択されていない。これは「授業中、反抗的な態度をとり、他の人のじゃまをし、迷惑をかける子供がいる場合、どのような指導をしているか。」を聞いている。その選択肢は次の通りである。

A型： 授業中は静かにするよう、他の人の学習のじゃまをしないように厳しく指導して授業の秩序を守っている。

B型： 授業が終わった後で個別に呼ぶなどして、授業中のそうした行為や態度は悪いことであると説いて聞かせ、止めるよう指導している。

C型： なぜ、学級でそうしたことをするかを、学級のみんなの問題として話し合わせる。

D型： なぜその子が他の人の学習のじゃまをし迷惑をかけるかを、教師として自己反省し、そうした行為をする子へのこれまでの自分の理解や取り組みの不十分さを反省する。

E型： 自分の授業にまずいところがあって、授業に興味を示さないから、そうした行動が起こると考え、自分の授業のやり方を反省している。

この問題設定は、授業中、教師からみて問題点をもつと考える子供に対する教師の対処として、教師がその問題をもつ子供に個別におこなうか（A型とB型）。あるいは、学級全体の場でおこなうか（C型）。それとも、そうした問題行動をとるようになった原因を教師のそれまでの指導の未熟さという点まで含めて対処の方向を考えていくというタイプか（D型とE型）をみている。全体としては、個別指導のタイプであるA型の選択率が、他の対処のタイプと比べると高いが、表A1から表A6までの各選択肢の中で最も高い選択率と比べると、33.5%は最も低い。なお、C型の学級全体の問題として取り上げていく指導のタイプを選択した教師は

表A7 授業中、反抗的で、他の人の学習のじゃまをする子供への対処

(実人数)

	A 型	B 型	C 型	D 型	E 型	その他	計
23～27歳	33.6 (49)	26.7 (39)	2.1 (3)	23.3 (34)	12.3 (18)	2.1 (3)	100.0 (146)
28～39歳	34.4 (196)	24.4 (139)	3.3 (19)	21.3 (121)	10.0 (57)	6.5 (37)	100.0 (569)
40歳以上	28.8 (36)	29.6 (37)	2.4 (3)	27.2 (34)	3.2 (4)	8.8 (11)	100.0 (125)
全 体	33.5	25.6	3.0	22.5	9.4	6.1	100.0

$$\chi^2=16.85 \quad df=10 \quad p>.05$$

わずかである。そして、D型とE型の自己反省のタイプの教師をあわせると、31.9%である。そして、年齢段階による有意差はみられない。

自由記述として、「授業以外の場面で、その子と接する時間を多くとり、子ども理解と人間関係の樹立につとめる。D型も該当する」(小, 36歳, 愛媛), 「その場でその時にまず注意をし、後で個別にその子どもと話してみる。また、自分の授業の進め方を見直してみる。」(小, 25歳, 愛媛), 「個別に教育相談し、原因を探ってから、それに応じた対応をする」(小, 41歳, 愛媛), 「その場で注意はするが、そうする生徒には、そうなるまでの過程とプライドがあるだろうと思うので、プライドを傷つけるまではしない。」(中, 34歳, 愛媛)。

(3) 授業方法にかかわる対処

まず、表B1は、「授業中、子供から自分(教師)の間違いを指摘され、自分(教師)でもその間違いに気づいた時」の対処のタイプを聞いている。その選択肢は次の通りである。

誤答修正型： 「先生のかん違いだった。」と、素直に反省し、間違いに気づいた子供をほめている。

回答保留型： 「今、先生ははっきりしないから詳しいことは次に調べてきます。」と言って、教師の体面を考えて次時までその答えを保留している。

誤答発展型： 「ここは重要だから、みんなでしっかり考えてみよう。」と言って、授業の計画を一時中断し、間違ったところを学級全体で考えている。

権威保持型： 「余計なことを言うな。話は最後まで聞きなさい。」と言って、間違いに気づきながらも教師の立場や権威を考えて、子供の意見をつっぱねる。

懐柔型： 「君達がよくわかっているかを試すために、先生はわざと間違えた。」と言って、なんとかその場を適当に対処し、授業を終えている。

この問題設定では、授業でよく観察できる児童・生徒の誤答に対する教師の対応を参考にし、この逆の場面(すなわち、教師の誤答に対する児童・生徒の対応)を想定して作成した。誤答修正型には、授業の場における教師の素直で誠実な姿勢が示されることにはなるが、他方で、この対処のし方が重なったり、また、教師と児童・生徒の間に良好な人間関係が形成されていない場合には、逆に、教師の指導力量への生徒の信頼感が低下することになるという問題点も伴っている。もちろん、この型は、権威保持型とか、懐柔型という対処の型に比べると、教師

表B1 授業中、子供から間違いを指摘されたときの対処

(実人数)

	誤答修正型	回答保留型	誤答発展型	権威保持型	懐柔型	計
23～27歳	94.6 (139)	3.4 (5)	2.0 (3)	0.0 (0)	0.0 (0)	100.0 (147)
28～39歳	94.8 (548)	2.6 (15)	2.1 (12)	0.2 (1)	0.3 (2)	100.0 (578)
40歳以上	98.4 (182)	0.8 (1)	0.8 (1)	0.0 (0)	0.0 (0)	100.0 (128)
全体	95.3	2.5	1.9	0.1	0.2	100.0

$$\chi^2 = 4.58 \quad df = 8 \quad p > .05$$

に対する児童・生徒の反発心を引きおこしたり、不信感を抱かせるおそれは少ないだろう。この点では児童・生徒との間での緊張の解消には役立つ働きがあるだろう。

結果をみると、年齢段階別に有意差はみられない。しかも、誤答修正型が、全体で95.3%と圧倒的に高い選択率となっている。たとえば、「素直に謝り、詳しく調べて子供に伝えている」(小, 25歳, 愛媛)、「簡単な間違いはよくするので、その都度言ってくれた児童に『ありがとう』を言うように心がけている。むづかしい問題については、児童に調べてもらうか、私自身が調べるか、内容によっていろいろ対応している。」(小, 29歳, 香川)。他の「回答保留型」「誤答発展型」「権威保持型」「懐柔型」と名づけた対処はどの年齢段階においてもほとんど選択されていない。

表B2は、「ふだん成績も態度も良くない子供が、珍しく授業に積極的に良い意見を発表した時」の対処のタイプを聞いている。その選択肢は次の通りである。

U型： 多くの子供ができてきていることなので、とりたててほめるなどの違った対応のし方はしていない。他の子供の場合と同様な対応をしている。

Pa型： この子供には珍しいことなので、今回だけの例外ではないかとか、今後続くだろうかと考え、今回はほめたり、励ますのをひかえている。

Pb型： 「良い意見だ!」「良く頑張っている!」などと、他の子供の場合に比べると、ことさら協調して、ほめたり、励ましている。

Pc型： 「頑張ったらこんなによくできるのに!今までなぜやらなかったの!」と、ほめると同時に以後のことを考えて、指導・注意も少し加えている。

この問題設定の意図は、1つは、教師が少し気にとめれば、日常の授業の中で、幾度となく繰り返えされている授業行動であること。2つは、この対処のあり方が、個々の教師に対する児童・生徒の知覚の枠組みを提供することになり、それ以降の児童・生徒の学習への意欲や教師に対する態度に、とくに強く影響を与えていると思われるからである⁽⁴⁾。

なお、表A2の選択肢の構成のし方と同様に、U型とは、児童・生徒に対する教師の対処行動に、次の意味での普遍主義的な特性がみられるタイプである。つまり、どの児童・生徒にも同じ判断基準で(普遍主義的な)対処をしていくことがその特徴となる。言いかえると画一的な対処ともいえる。これに対して、Pa型、Pb型、Pc型とは、児童・生徒一人ひとりに対して個々別々な判断基準によって、それぞれの児童・生徒に対して最もふさわしいと考えて選

表B2 ふだん成績も態度も良くない子供が良い態度を示した時の対処

(実人数)

	U 型	Pa型	Pb型	Pc型	その他	計
23~27歳	15.6 (23)	0.7 (1)	80.3 (118)	3.4 (5)	0.0 (0)	100.0 (147)
28~39歳	17.0 (98)	0.7 (4)	78.0 (451)	3.1 (18)	1.2 (7)	100.0 (578)
40歳以上	19.5 (25)	0.8 (1)	72.7 (93)	5.5 (7)	1.6 (2)	100.0 (128)

全 体 17.1 0.7 77.6 3.5 1.1 100.0

$\chi^2=4.85$ df=8 p>.05

扱されたという意味で、個別主義的な特性がみられる対処行動である。

結果をみると、Pb型の、他の児童・生徒の場合に比べると、ことさら強調して、ほめたり、励ますような対処が、最も選択されており、全体で77.6%である。U型の他の児童・生徒の場合と同様であるという普遍主義的な対処は、17.1%に過ぎない。これも年齢段階による有意差はない。

自由記述として、ほめる方向ではあるが、個別的にほめる対処もみられる。たとえば、「その子によって全体ではほめる時もあるが、どちらかと言えば授業後、そばに行って『今日はよい意見言えたね。』と声をかけほめる。」(小, 38歳, 愛媛), 「言葉に直接的には表さないが、教師がうれしいという気持ちが伝わるよう工夫する」(中, 29歳, 愛媛), 「その場では公平に対応し、後で本人との対話の中でほめる」(中, 26歳, 愛媛), 「『よい意見だったね』というのは、みんなの前でなく、後で、廊下などですれ違ったときなどにさりげなくほめる。また、懇親会などで保護者に話し、間接的に生徒に伝わることを期待する。」(中, 29歳, 愛媛), 「ことさらほめる必要はないが、よくやったと言う気持ちを込めて話しかけるようにしている」(中, 46歳, 愛媛)。

表B3は、「宿題をしてこなかった子供への対処」を聞いている。その選択肢は次の通りである。

- A型： 学級の子供全員の前で、その子に注意するだけでなく、他の子供にも忘れないように注意している。
- B型： その子供を後で個別に呼んで指導し、度重なると家庭にも連絡している。
- C型： 放課後にやらせている。
- D型： 回数が多くない限り、やむをえぬ理由があったと思い、放っておく。
- E型： 理由をまず聞き、臨機応変に対応している。

この問題設定は、多くの教師の学習指導の中にみられたり、位置づけられたりしている宿題という問題にかかわっての対処行動をみたものである。宿題を児童・生徒に課題として課す指導を多くの教師が行い、児童・生徒も家庭での学習の中で宿題をすることがわが国の学校教育の中では日常的にみられる。例えば、主体的学習と呼ばれる指導法では、こうした家庭での学習(宿題)が授業過程(導入段階)に位置づけられている。このように、宿題はわが国の学校

表B 3 宿題をしてこなかった子供への対処

(実人数)

	A 型	B 型	C 型	D 型	E 型	計
23～27歳	22.6 (33)	45.9 (67)	14.4 (21)	8.2 (12)	8.9 (13)	100.0 (146)
28～39歳	19.3 (111)	54.4 (312)	7.8 (45)	10.3 (59)	8.2 (47)	100.0 (574)
40歳以上	17.5 (22)	55.6 (70)	9.5 (12)	7.1 (9)	10.3 (13)	100.0 (126)
全 体	19.6	53.1	9.2	9.5	8.6	100.0

$$\chi^2=10.07 \quad df=8 \quad p>.05$$

教育のなかで重要な位置を占めてきている。このために、宿題をしてこない児童・生徒への対処を聞いた。

結果をみると、B型が53.1%と最も多く選択されている。これは、C型(9.5%)とともに、宿題を忘れた児童・生徒本人に直接に注意し、宿題で与えた課題を遂行させていく個別的な対処のタイプである。これに対して、A型は、学級の場での指導を重視している一斉画一的な対処のタイプだといえる。なお、D型は宿題をしてくるかどうかをその児童・生徒の自主性にまかせる、いわば放任的な対処であり、E型は、理由を聞いてから、対処のタイプを考える、いわば臨機応変型である。これも年齢段階による有意差はない。

自由記述としては、理由を聞き、個別指導の方法が多くみられる。たとえば、「忘れた理由をはっきりさせ、怠惰が原因の場合は個別に指導する」(小, 29歳, 愛媛), 「軽く注意する」(小, 40歳, 愛媛), 「1回目は軽く注意する程度で, 2, 3回と続くと厳しく注意し, あまりに度重なると家庭にも連絡する。」(小, 25歳, 愛媛), 「まず理由を聞く, 顔や様子をみて判断し注意する。度重なると家庭にも連絡する」(小, 37歳, 愛媛), 「理由をたずね, 同じ子が同じ理由で繰り返し忘れる場合できるだけ個に合った方法で対処するよう努力している。」(小, 40歳, 愛媛), 「状況による。例えば, めったに忘れない子が忘れた(回数が少ない)場合は, あまり注意しないし度重なる場合は, 個別に注意するし, 必要に応じては, 家庭にも連絡する。」(小, 36歳, 愛媛), 「理由を言わせ, 計画帳に印をつけるなど手だての指導をしている。」(小, 38歳, 愛媛)。

表B 4は、「授業中、教師が発言を促してもしばらくだれも挙手(発言)しない時に、挙手したその子にどのように対処しているか。」を聞いている。その選択肢は次の通りである。

A型： すぐに指名し、その子の発言内容を皆によく聞かせる。

B型： すぐに指名をせずに、何人かが挙手するまで指名をするのを少し待つ。

C型： 「他にわかる人はいないので発表してもらいます。」と、ことさら強調し、その人の発言にみんなを注目させて聞かせる。

D型： 挙手が少ないのは、自分(教師)の発問に問題があると反省し、手を下ろさせ、もう一度発問を考え直す。

この問題設定は、わが国の一斉授業形態をとる授業において一般的にみられる場面での教師の対処をみている⁽⁵⁾。教師が授業のねらい(目標)を達成するために、まずこのねらいを達成

児童・生徒への対処にみる教師の行動(1)

表B4 授業中、挙手する子供が少ない時、挙手した子供への対処 (実人数)

	A 型	B 型	C 型	D 型	その他	計
23～27歳	9.5 (14)	40.1 (59)	2.0 (3)	42.2 (62)	6.1 (9)	100.0 (147)
28～39歳	11.1 (64)	37.2 (214)	1.0 (6)	47.3 (272)	3.3 (19)	100.0 (575)
40歳以上	9.5 (12)	31.0 (39)	2.4 (3)	52.4 (66)	4.8 (6)	100.0 (126)
全 体	10.6	36.8	1.4	47.2	4.0	100.0

$$\chi^2=7.92 \quad df=8 \quad p>.05$$

するための問題を提示し（発問というかたちで）、児童・生徒がそれに応答し、教師がその応答に対応していく。そして、教師の想定した授業のねらい通りの児童・生徒の応答があった場合には、それを学級全体、つまりこのコミュニケーションに直接参加しなかった学級の残りのすべての児童・生徒にそれが理解できたかどうかを確認する。そして、次の問題へと発展するために教師は次の発問を提示していく。こうした教師と児童・生徒との発問、応答と呼ばれるコミュニケーションを通して、授業の課題が達成されていくのが一般的にみられる。もちろん、これはこうした授業の方法が優れているかどうかを問題にしているのではなくて、一斉教授形態をとる授業においてよくみられる典型的なかたちとして示している。つまり、教師の発問と児童・生徒の応答のあり方がこうした授業で重要な位置を示しているということである。このために、教師の発問に対して児童・生徒の応答が非常に少ない場合に、教師がどう対処しているかを聞いた。

結果をみると、選択率の最も高いのはD型で、47.2%。これは、教師の発問に問題があると捉え、発問の内容を再検討して、もう一度発問の内容や方法を変えていく対処のタイプである。たとえば、「上学年になるにつれ挙手が減る。表情から判断し本当に理解できていないと思えば、発問を考え直す。そうでなければ指名する。」（小，29歳，香川）また、B型は何人かが挙手するまで指名するのを少し待つという時間的な調整により対処していくタイプである。これも、全体で36.8%の選択率がある。そして、明らかなことは、A型のすぐに指名するという対処のタイプの教師は少ないことである。この授業形態が児童・生徒の応答そのものに左右されているという特徴がわかる。つまり、児童・生徒の応答がない場合とか、少な過ぎては成立しがたい授業形態の特徴を示すものである。なお、この結果にも年齢段階による有意差はない。

表B5は、「小集団（班）で学習や活動に取り組むとき、各班に意欲をもたせる場合、どのような対処をとることが多いか。」を聞いた。その選択肢は次の通りである。

A型： 学習や活動にみんなで意欲的に取り組むことの意義（例えば、協力することの大切さ）をよく理解させている。

B型： 「・・・君の班が一番理解できた。」のように言って、よくできた班をとくにほめている。

C型： 小集団（班）の中で役割分担を行い、みんなで取り組まざるを得ない組織・体制を作っている。

表B5 小集団(班)での学習や活動に意欲をもたせる指導 (実人数)

	A 型	B 型	C 型	D 型	その他	計
23～27歳	30.3 (44)	41.4 (60)	25.5 (37)	0.7 (1)	2.1 (3)	100.0 (145)
28～39歳	42.6 (245)	26.8 (154)	27.3 (157)	0.3 (2)	3.0 (17)	100.0 (575)
40歳以上	55.6 (70)	13.5 (17)	27.8 (35)	1.6 (2)	1.6 (2)	100.0 (126)
全 体	42.4	27.3	27.1	0.6	2.6	100.0

$$\chi^2=33.1 \quad df=8 \quad p<.0001$$

D型： 「・・・君の班が一番遅い。」などと、できの悪い班や仕事の遅い班に対して特に意欲を鼓舞して、次には一番遅くならないように指導している。

この問題設定は、わが国の小・中学校の教育現場では、一斉指導形態が普及しているが、この形態のもつ問題点として、意欲の高い児童・生徒と意欲の低い児童・生徒とに分化する傾向があるが、これを改善するための手だて・方法として、小集団(班)での学習や活動への着目がみられる。それではこの小集団(班)での学習や活動をどのように展開することにより、児童・生徒一人ひとりの意欲化、班での意欲的な取り組みを図っているのか。

この結果には、年齢段階による有意差がみられた。最も選択率の高いのは、A型である。これは、学習や活動にみんなで意欲的に取り組むことの意義を理解させるという対処である。とくに、40歳以上の教師にこの対処をする者が多くなっている。他方、22～27歳の若い教師は、B型のよくできた班を特にほめるという対処をしている。なお、このB型とは反対の対処のタイプであるD型を選択する教師は少ない。

自由記述として、「学習課題を各班毎に考えさせて、グループ発表をする機会をなるべくつくり、全員が取り組めるようにしている。」(小, 25歳, 愛媛), 「それぞれの班の良かったところをほめ、こんなところは工夫したら良いということ話す」(小, 29歳, 愛媛), 「活動自体の意義やおもしろさが理解できるようにしている」(中, 31歳, 愛媛), 「班編成の工夫, 班活動の内容に意欲をもてるものにする。リーダーや班員の指導」(小, 37歳, 香川), 「反省票などを用いて、常に自分のグループの行動を振り返るようにする。」(小, 27歳, 香川)などがみられる。

結 語

最後に、調査実施にかかわる問題点と調査結果から明らかにされた問題(課題)を指摘する。まず、本調査実施にかかわる問題点としては、第一に、以上みてきた設問に回答した教師の中には、ただ1つの選択肢を選ぶことに少し困難を感じた教師がいたことである。つまり、個々の教師の教育実践(指導の現状)には、まさに時と場面と個々の子供に即応して、臨機応変な対処がなされている。常にただ1つの選択肢だけを選択しているとはいえない。このために、この現実的な対処の状況を調査紙で数量的に抽出した結果の解釈には、やはり一定の限界を考慮しておくべきであろう。第二に、本調査では、教師の日常的な対処の現状を検討しようとした

が、結果には、教師が望ましいと考える対処行動と現実に行っている（対処）行動を厳密に区分して、教師が質問紙での指示通りに回答してもらえたかという点も、やはり考慮しておくべきことでもある。例えば、現実にかような指導をとるのが望ましいとその教師が考えていても、時と場面と個々の子供によって必ずしもそうした指導ができないという現実もあろう。こうした場合に、常に後者の現実の対処を正確に回答しているとは言えないという限界があるだろう。

しかし、この一定の限界を想定しながらも、次のことは指摘できはしないか。第一に、教師の職業的社会的化、とくに、現職教師の職業的社会的化には、年齢段階にそれほど影響を受けない部分があるのではないかとということ。そしてその部分は大きいのではないか。第二に、設定した12の問題への対処でみる限り、特定の選択肢の回答率だけが大きく、この点ではエスノグラフィ的に言えば、「自明視された行動」が教師の職務遂行には多いとは言えはしないか。

なお、以上設問のかたちで提示してきた問題への対処に年齢段階による有意差がないこと、及び、「自明視された行動」が教師の職務遂行に多いことから、教師の職業的社会的化の問題として、職業的深まりをどのように考えていくかが、次に検討すべき重要な問題になる。例えば、職業的深まりがみられないので中年以降、管理職コースを目指しているのか。あるいは逆に、深まりを求めて、教育技術のプロを目指しているのかといった問題もある。

注)

- (1) 新任教師が一斉画一型の指導方法を習得する過程を考察している。この習得の枠組みの構成に関して、本稿では次の論稿から示唆を得た。酒井朗・島原宣男「学習指導方法の習得過程に関する研究」『教育社会学研究』第49集、1991年、135-153頁参照。
- (2) 拙論「若い教師の成長と配置・転任」小島弘道編『若い教師の力量形成』エイデル研究所、1987年、119-142頁、拙論「若い教師の専門的技術の成長に果たす配置・転任の役割」『日本教育経営学会紀要』第26号、1984年、95-107頁、拙論「学校管理職のみた『若い教師』の資質に関する一考察」『日本教育経営学会紀要』第28号、1986年、79-94頁。
- (3) わが国で、ストラテジーという概念をもちいた主な研究として次のものがある。稲垣恭子・蓮尾直美「教室における相互作用」柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社、1985年、145-165頁、杉尾宏「教師の意思決定とストラテジー」『兵庫教育大学研究紀要』1984年、33-46頁。山本雄二「学校教師の状況的ジレンマ」『教育社会学研究』第40集、1985年、126-137頁。
- (4) Hargreaves, A. "The significance of classroom coping strategies", In Barton, L. and Meighan, R. (eds.), *Sociological interpretations of schooling and classrooms: a re-appraisal*, Drifffield, Nafferton books, 1978, pp. 73-100.
- (5) 子供の授業の場での行動は、子供の内在的な学習への衝動が教師からの刺激により解発され、生起されると考えられる。しかし、この次の段階では、教師からの子供への学習への刺激とこの刺激への子供からの反応に対する教師の受けとめ方とについて、個々の子供がどのように知覚するかというその知覚の枠組みが大きな意味をもつであろう。例えば、授業中に「わかった人は挙手をしなさい。」という教師の指示にもかかわらず、挙手をしても指名されないとか、誤答をすればしかられることが重なれば、そうした子供には、この教師の指導場面では、答えがわかっても挙手をしない方が無難であるという知覚の枠組みができ、その結果として、自発的に挙手をおこなわなくなるといったことは実践の場ではよくみられる。金川智恵「幼児の自我発達—ミード (Mead, G. H.) の自我論の視座から」梶田叡一編『自己意識の発達心理学』金子書房、1989年、190-192頁の「4一般行動モデル」の項の説明から示唆を得た。

〔付記〕本研究は平成5年度科学研究費補助金（一般研究(C)）により実施したものの一部である。（研究題目「教師の資質能力としての児童生徒の問題行動に対する指導力量の構造と形成過程」課題番号05610212）