

授業場面における児童と教師のコミュニケーションと 児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連

江村 早紀・大久保 智生*
(大学院教育学研究科) (学校教育講座)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学大学院教育学研究科
*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Relationship Between Communication in the Class and Pupil's Consciousness at Elementary School

Saki Emura and Tomoo Okubo*

Graduate School of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

**Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

要 旨 本研究の目的は、授業場面における実際のコミュニケーションに着目し、授業内の挙手一指名と児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連について検討することであった。その結果、授業内の挙手一指名と児童の授業への動機づけおよび学級への適応の関連の仕方は学級によって異なっていた。また、質問紙調査を用いて行われた先行研究と結果は必ずしも一致していなかった。最後に今後の研究の方向性について示された。

キーワード コミュニケーション, 挙手一指名, 授業場面, 動機づけ, 学級への適応

問題と目的

一般に、積極的に授業に参加している児童は授業への動機づけが高く、学級に適応していると考えられている。したがって、教師は積極的に授業に参加している児童を学習意欲が高く、適応的であるとみなして、評価を行うことがある。つまり、授業場面における児童の行動は、教師が児童を理解するための要素の1つとなっている。実際の授業場面においては、児童と教師は絶えずコミュニケーションをとりながら、その場に応じた授業を展開している。すなわち、児童の積極的な授業参加行動は教師との

コミュニケーションの中で発現しているといえる。

授業場面における児童の積極的な授業参加行動の1つとして挙手が挙げられる(布施・小平・安藤, 2006)。これは、「教師の発問—児童の挙手—教師の指名」という児童と教師の一連のコミュニケーションの中で発現する児童の行動である(澤邊・岸・野嶋, 2008)。児童の挙手は授業場面において日常的に見られる行動であるとともに、教師が最も把握しやすい行動である。また、児童の挙手は、児童からみれば発言機会を得るための手段であり(藤生, 1996)、教師の指名は、児童の挙手に対する行動であ

る。ただし、「教師の発問」は全体に向けられることが多く、特定の児童に向けられたものではないことから、本研究では、授業場面における児童と教師のコミュニケーションとして「挙手一指名」に焦点を当てて検討する。

これまで、授業場面における児童や教師の行動と児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連については、質問紙を用いた自己評定によって児童や教師の行動を測定し、検討されてきた。こうした先行研究では、授業場面における児童の積極的な授業参加行動は授業への動機づけを反映していること（安藤・布施・小平，2008）や、教師の行動は児童の学習意欲に影響を与えていること（吉田・山下，1987）が指摘されている。また、学校において授業場面が大きな役割を担う学業は、児童の学級への適応の主要な規定因であること（江村・大久保，2010a）も明らかになっている。このように、質問紙調査を用いた研究では、授業場面における児童や教師の行動と児童の授業への動機づけおよび学級への適応は関連することが明らかになっている。しかし、布施ら（2006）が指摘しているように、自己評定には社会的望ましさなどの別の要因が影響している可能性も考えられる。また、教師が児童を理解する際の手掛かりとしているのは、児童による行動の自己評定ではなく、実際の児童の行動である。したがって、質問紙による測定ではなく、客観的な行動観察などを用いて、児童や教師の行動について測定する必要がある。そこで、本研究では、授業場面における児童と教師のコミュニケーションとして「挙手一指名」を行動観察により測定し、児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連について検討する。

小学校の授業は学級単位で行われている。学級によって教室ルールが異なり、授業場面における児童の行動はそのルールに支配されている（Minuchin & Shapiro, 1983）。学級が異なれば授業場面におけるルールも異なり、同じ行動をとってもその行動がもつ意味は学級ごとに異なっていると考えられる。つまり、授業場面における「挙手一指名」と児童の授業への動機

づけおよび学級への適応との関連の仕方は学級によって異なっていると考えられる。例えば、学級によっては、授業場面において積極的に挙手したり指名されたりしている児童は学習意欲が高く、適応的であると一概には結論づけられないことが推測される。したがって、本研究では、授業場面における「挙手一指名」と児童の授業への動機づけや学級への適応との関連について、学級単位で検討することとする。また、学級によっては、教師から児童に対する指名だけではなく児童同士の指名も行われていることから、本研究では、児童から他の児童に対する挙手もあわせて検討する。

以上をふまえ、本研究では、授業場面における「挙手一指名」といった児童と教師のコミュニケーションを授業観察により測定し、学級単位で、児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連について検討することを目的とする。

方法

調査協力者 小学校4年生3学級

質問紙調査の手続き 質問紙調査を実施する際には、調査者が質問紙を配布し、回収した。児童が回答する際には、フェイスシートに学級と出席番号を記入してもらい、観察調査の結果と照合できるようにした。回答終了後、回答用紙を封筒に入れ、封をしてもらった状態で回収した。こうすることで、児童の回答内容が他人に知られるのを防ぎ、児童の不利益とならないように配慮した。

質問紙調査の内容 ①授業への動機づけ：安藤・布施・小平（2008）の動機づけ尺度20項目を使用した。この尺度は、自己決定理論（Ryan & Deci, 2000）に基づいて作成され、「低自律的外発的動機づけ（外的調整と取り入れ的調整）」「高自律的外発的動機づけ（取り入れ的調整と同一化的調整）」「内発的動機づけ（内発的調整）」の3因子から構成されている。回答形式は、「ちがう」（1点）から「そう」（4点）までの4件法である。②学級への適応：江村・大

Table 1 授業場面における児童と教師のコミュニケーションの頻度の平均値および分散分析結果

	A学級 (N=38)			B学級 (N=40)			C学級 (N=40)			F値
	機会数	回数	%	機会数	回数	%	機会数	回数	%	
挙手	26.70	4.56 (4.09)	16.07 (15.25)	35.00	12.57 (5.94)	31.96 (17.03)	18.00	4.43 (2.95)	25.81 (16.91)	9.244*** (A<B,C)
被指名	27.30	.68 (.68)	2.80 (2.60)	29.00	.73 (.44)	2.57 (1.57)	29.60	.75 (.75)	2.54 (2.54)	.150

表中の値は平均値、()内は標準偏差、F値は挙手率および被指名率の分散分析結果によるもの

久保(2010b)の小学生用学級適応感尺度15項目を使用した。この尺度は、「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」「充実感」の3因子から構成されている。回答形式は、「まったくあてはまらない」(1点)から「とてもよくあてはまる」(4点)までの4件法である。

観察調査の手続き 調査協力校は一部の教科で教科担任制を実施していることから、条件を統制する目的で、調査対象授業を担任教師が各学級の教室で行っている授業(具体的には、国語、算数、道徳および学級活動)に限定した。そして、各学級3時間、合計9時間の観察調査を実施した。その際、学級全体が映るように、教室前方に固定カメラ2台と教室後方に手動カメラ1台を設置し、映像と音声を記録した。

観察調査の内容 ①挙手:藤生の研究(1996)を参考に、児童が発言機会を得るための挙手(例えば、自分の導いた答えや自分の知識、自分の考えを発言したいときなどの挙手)の回数を計測した。②教師からの指名:挙手の有無にかかわらず、児童が教師から指名された回数を計測した。③児童からの指名:挙手の有無にかかわらず、児童が他の児童から指名された回数を計測した。④被指名:②と③を合計し、児童が他者から指名された回数を算出した。①~③を計測する際には2名で評定し、一致率を算出した。その結果、一致率は96.50%であった。評定が不一致であったものについては、評定者間の協議により最終決定した。また、各授業で挙手や各指名の機会数が異なるため、挙手や各指名の回数を各授業における挙手や各指名の機会数で割ることにより、各児童の挙手率および

各指名率を算出し、分析に使用した。

結果と考察

授業場面における挙手および指名の頻度 各学級の授業場面における挙手および指名の頻度を明らかにするために、挙手の機会数、挙手の回数、挙手率、被指名の機会数、被指名の回数、被指名率の平均値を学級別に算出した(Table 1)。A学級とB学級においては、「児童からの指名」は1回もみられなかったため、指名に関しては、被指名のみに着目することとした。したがって、被指名とは、A学級とB学級では教師からの指名であり、C学級では教師および他の児童からの指名である。

授業場面における児童と教師のコミュニケーションの特徴の検討 まず、算出した授業場面における挙手および被指名の頻度をもとに、授業場面における児童と教師のコミュニケーションの特徴について学級単位で検討した(Table 1)。

A学級では、「挙手の機会数」が26.70回であり、「被指名の機会数」が27.30回であった。「挙手の機会数」と「被指名の機会数」がほぼ等しかったことから、児童の挙手と教師からの指名がほぼ対応していたといえる。すなわち、A学級では、挙手した児童の中から指名されていたといえる。「挙手率」の平均値は16.07%であり、標準偏差は15.25であった。「被指名率」の平均値は2.80%であり、標準偏差は2.60であった。「挙手率」「被指名率」ともに各平均値に対して標準偏差が大きかった。したがって、A学級に

Table 2 児童の授業への動機づけ、学級への適応の平均値および分散分析結果

	A学級 (N=38)	B学級 (N=40)	C学級 (N=40)	F値
低自律的外発的動機づけ	16.775 (4.411)	14.139 (2.580)	18.462 (4.364)	11.537*** (B<A,C)
高自律的外発的動機づけ	23.385 (3.353)	23.744 (2.359)	23.410 (2.653)	.197
内発的動機づけ	14.900 (3.747)	16.763 (3.149)	15.875 (3.048)	3.052
居心地の良さの感覚	16.500 (2.873)	17.275 (2.828)	16.821 (2.684)	.775
被信頼・受容感	9.846 (2.651)	10.897 (2.393)	11.205 (2.567)	3.071
充実感	18.436 (3.235)	20.538 (2.937)	19.846 (3.005)	4.778** (A<B)

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

においては、挙手や被指名に関して偏りが生じていたといえる。つまり、多く挙手した児童もいれば挙手することが少なかった児童もおり、多く指名された児童もいれば指名されることが少なかった児童もいたといえる。

B学級では、「挙手の機会数」が35.00回であり、「被指名の機会数」が29.00回であった。「被指名の機会数」に比べ「挙手の機会数」の方が多かった。すなわち、B学級では、授業の展開によっては、児童が挙手しても教師は指名せずに授業を進行していたといえる。「挙手率」の平均値は31.96%であり、標準偏差は17.03であった。「被指名率」の平均値は2.57%であり、標準偏差は1.57であった。「挙手率」「被指名率」ともに各平均値に対して標準偏差が大きくなかった。したがって、B学級においては、挙手や被指名に関して偏りが生じていなかったといえる。つまり、特定の児童に集中することなく、どの児童も挙手したり指名されたりしていたといえる。

C学級では、「挙手の機会数」が18.00回であり、「被指名の機会数」が29.60回であった。「挙手の機会数」に比べ「被指名の機会数」の方が多かった。すなわち、C学級では、児童は挙手しなくても指名されていたといえる。「挙手率」の平均値は25.81%であり、標準偏差は16.91であった。「被指名率」の平均値は2.54%であり、標準偏差は2.54であった。「挙手率」においては平均値に対して標準偏差が大きくなかった。「被指名率」においては平均値に対して標準偏差が大きかった。したがって、C学級においては、挙手に関して偏りが生じていないが、被指

名に関しては偏りが生じていたといえる。つまり、どの児童も挙手していたのに対し、多く挙手しても指名されることが少なかった児童がいたといえる。

次に、授業場面における児童と教師のコミュニケーションの学級差について検討するために、学級を独立変数とし、「挙手率」「被指名率」を従属変数とした1要因の分散分析を行った(Table 1)。「挙手率」($F(2, 115) = 9.224, p<.001$)において有意差が認められたため、Tukey法による多重比較を行った。その結果、「挙手率」において、B学級とC学級がA学級よりも有意に高かった。したがって、B学級とC学級はA学級と比べて児童が多数挙手する学級であるといえる。

授業への動機づけおよび学級への適応の学級差の検討 授業への動機づけおよび学級への適応の学級差について検討するために、学級を独立変数とし、動機づけ尺度および学級適応感尺度の各下位尺度を従属変数とした1要因の分散分析を行った(Table 2)。「低自律的外発的動機づけ」($F(2, 112) = 11.537, p<.001$)、「充実感」($F(2, 106) = 4.778, p<.01$)において有意差が認められたため、Tukey法による多重比較を行った。その結果、「低自律的外発的動機づけ」において、A学級とC学級はB学級よりも有意に得点が高かった。「充実感」において、B学級がA学級よりも有意に得点が高かった。したがって、A学級はB学級と比べて他律的な動機づけが高く、児童があまり充実していないと感じている学級であるといえる。B学級はA学級やC学級と比べて他律的な動機づけが低く、A

Table 3 A組における授業場面における行動と児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連

	低自律的	高自律的	内発的	居心地の良さ	被信頼・受容感	充実感
挙手率	-.051	-.103	.175	.025	-.024	.052
被指名率	-.036	.010	.179	.049	.122	.139

Table 4 B組における授業場面における行動と児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連

	低自律的	高自律的	内発的	居心地の良さ	被信頼・受容感	充実感
挙手率	-.205	.000	.477**	.244	.296	.312
被指名率	-.083	.228	.369*	.237	.135	.232

* $p<.05$ ** $p<.01$

Table 5 C組における授業場面における行動と児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連

	低自律的	高自律的	内発的	居心地の良さ	被信頼・受容感	充実感
挙手率	-.010	.005	-.074	-.086	.071	-.055
被指名率	-.158	.310†	.124	-.293†	.286†	-.083

† $p<.1$

学級と比べて児童が充実していると感じている学級であるといえる。C学級はB学級と比べて他律的な動機づけが高い学級であるといえる。授業場面における児童と教師のコミュニケーションと授業への動機づけおよび学級への適応との関連 学級単位で授業場面における児童と教師のコミュニケーションと授業への動機づけおよび学級への適応との関連を検討するために、「挙手率」「被指名率」と動機づけ尺度および学級適応感尺度の各下位尺度との相関係数を学級別に算出した。

A学級においては、Table 3に示す結果となった。「挙手率」「被指名率」については授業への動機づけおよび学級への適応との相関がみられなかった。A学級は他の学級と比べ「挙手率」が低く、挙手している児童や指名されている児童に偏りが生じていた。そして、児童の挙手と教師からの指名がほぼ対応していたことから、教師からの指名は児童の挙手への対応という以外に特別な意味をもたないことが考えられる。したがって、A学級では「挙手率」や「被指名率」と授業への動機づけおよび学級への適応に相関がみられなかったと考えられる。

B学級においては、Table 4に示す結果となった。「挙手率」「被指名率」については「内発的動機づけ」（それぞれ $r=.477$, $r=.369$ ）と有意な正の相関がみられた。「内発的動機づけ」とは、勉強する内容への興味・関心や勉強で感じる楽しさによって勉強するという動機づけである（安藤ら、2008）。B学級ではどの児童も挙手したり指名されたりしていたことから、児童の挙手に対する教師からのフィードバックが特定の児童に集中することなく行われていたと考えられる。したがって、B学級ではどの児童においても肯定的な「児童の挙手—教師の指名」という相互作用が積み重なり、児童が学習に関する行動自体にも楽しさを感じるようになった結果、「挙手率」や「被指名率」と「内発的動機づけ」に正の相関がみられたと考えられる。

C学級においては、Table 5に示す結果となった。「被指名率」については「高自律的外発的動機づけ」（ $r=.310$ ）、「被信頼・受容感」（ $r=.286$ ）と有意な正の相関がみられ、「居心地の良さの感覚」（ $r=-.293$ ）と有意な負の相関がみられた。「高自律的外発的動機づけ」とは、勉強の重要性を感じ、必要であると考えている

ために勉強するという動機づけである(安藤ら, 2008)。C学級は指名される児童が偏っていたことから、指名されることが多い児童は、指名されることにより授業の重要性を認知していったと考えられる。また、C学級のように特定の児童に指名が集中している学級では、指名には教師の期待や要望が含まれていることが考えられる。さらに、C学級は児童が挙手しなくても教師から指名される学級であったことから、児童はいつ指名されるかが分からないため、常に緊張感を保った状況であると考えられる。したがって、C学級では、「被指名率」は「高自律的外発的動機づけ」「被信頼・受容感」と正の相関がみられたと考えられる。そして、「被指名率」は「居心地の良さの感覚」と負の相関がみられたと考えられる。

以上のように、授業場面における児童と教師のコミュニケーションと授業への動機づけおよび学級への適応との関連の仕方は学級によって異なっていた。「挙手率」と児童の授業への動機づけについては、A学級やC学級ではどの動機づけとも関連していなかったが、B学級では「内発的動機づけ」と関連していた。「挙手率」と児童の学級への適応については、どの学級においても関連していなかった。「被指名率」と児童の授業への動機づけについては、A学級では全く関連していなかったが、B学級では「内発的動機づけ」、C学級では「高自律的外発的動機づけ」と関連していた。「被指名率」と児童の学級への適応については、A学級やB学級では関連していなかったが、C学級では「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」と関連していた。こうした授業場面における挙手や被指名と児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連の仕方の違いは、各学級の特徴を反映していると考えられる。

総合考察

本研究では、学級単位で、授業場面における児童や教師のコミュニケーションと児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連の仕

方について検討した。その結果、A学級では挙手、被指名ともに、児童の授業への動機づけや学級への適応と関連していなかった。B学級では挙手、被指名ともに「内発的動機づけ」が関連していた。C学級では被指名が「高自律的外発的動機づけ」や「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」と関連していた。このように、関連の仕方は学級によって異なっていた。したがって、推測された通り、学級によって授業場面における児童と教師のコミュニケーションと児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連の仕方は異なっているといえる。

授業場面における児童と教師のコミュニケーションと児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連について考察していく。挙手と授業への動機づけとの関連、被指名と授業への動機づけとの関連、被指名と学級への適応との関連の仕方については学級によって異なっていた。こうした結果となった理由としては、児童と教師のコミュニケーションにおける挙手や指名といった行動のもつ意味が各学級によって異なることが考えられる。一方、挙手と学級への適応との関連については、どの学級においても関連はみられず、児童が挙手することと学級へ適応していると感じていることとは別であるという結果となった。一般に、授業場面における挙手は、教師や周囲の友人が客観的に把握しやすく、他者からの評価を受けやすい行動であると考えられる。しかし、児童からみた挙手の機能は、教室内のルールのもと、発言機会を得るための一手段に過ぎないと考えられる。したがって、挙手と児童の学級への適応については関連がみられなかったと考えられる。

質問紙による先行研究(安藤ら, 2008)と行動観察による本研究を比較すると、結果は必ずしも一致してはいなかった。例えば、質問紙による安藤ら(2008)の研究では、「挙手・発言」は内発的動機づけとは関連がみられたが、高自律的外発的動機づけとの関連はみられなかった。一方、行動観察による本研究では、「挙手率」と授業への動機づけとの関連について、A学級やC学級では関連がみられなかった。B学

級では「内発的動機づけ」と正の関連がみられた。つまり、安藤ら（2008）の研究結果と本研究の結果を比較すると、B学級の結果は一致していたが、A学級やC学級の結果は一致していなかった。こうした結果となったのは、授業に対する積極的な参加行動の自己報告が必ずしも実際の児童の行動を正しく反映しているとは限らないことが理由として考えられる。したがって、授業場面について検討する際には、実際に行われている児童と教師のコミュニケーションに着目して検討する必要性が示唆されたといえる。

授業場面における教師と児童のコミュニケーションとして、挙手や指名と児童の授業への動機づけおよび学級への適応との関連を検討した結果、関連の仕方は各学級により異なっていた。こうした授業場面における挙手や指名と児童の授業への動機づけおよび学級への適応の関連の仕方の違いは、各学級の特徴を反映していると考えられる。したがって、小学校の授業場面に焦点を当てて検討する際には、学級の特徴を考慮したうえで、学級別に検討していく必要があるといえる。

本研究では、授業場面における児童と教師のコミュニケーションに重要な児童の行動として挙手に注目し、教師の行動として指名に着目した。しかし、授業場面における児童の行動としては挙手以外にも「発言」や「注視・傾聴」、「準備・宿題」などが挙げられ（布施ら、2006）、教師の行動としては指名以外にも「視線」や「机間巡視」などが挙げられる（下地・吉崎、1990）。したがって、挙手や指名以外のコミュニケーションと授業への動機づけや学級への適応との関連についても検討する必要がある。また、本研究では小学4年生3学級を対象としたため、学級差について検討したが、学年差については検討できていない。しかし、学年が上がるにつれ挙手や発言が減少するという指摘があることから（布施ら、2006）、学年による変化についても検討する必要がある。最後に、本研究では教科を限定し、各学級3時間ずつ観察調査を行なった。各学級3時間という時間数は決

して多いとはいえ、教科や観察した時間の特徴に結果が左右されている可能性も否めない。したがって、今後は、教科数や授業数を増やして検討していく必要があるといえる。

引用文献

- 安藤史高・布施光代・小平英志 2008 授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響—自己決定理論に基づいて— 教育心理学研究, 56, 160–170.
- 江村早紀・大久保智生 2010 a 小学生における学級適応感の規定因についての検討—学級の特徴に着目して— 日本パーソナリティ心理学会第19回大会発表論文集, 130.
- 江村早紀・大久保智生 2010 b 小学生用学級適応感尺度作成の試み 日本発達心理学会第21回大会発表論文集, 119.
- 藤生英行 1996 教室における挙手の規定要因に関する研究 風間書房.
- 布施光代・小平英志・安藤史高 2006 児童の積極的授業参加行動の検討—動機づけとの関連および学年・性による差異— 教育心理学研究, 54, 534–545.
- Minuchin, P.P. & Shapiro, E.K. 1983 The school as a context for social development. In P.H. Mussen (ed.) Handbook of child psychology, 4, John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000 Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- 澤澄潤・岸俊行・野嶋栄一郎 2008 教室授業場面における教師の指名行動に関する一検討 日本教育工学会論文誌 32, 165–168.
- 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, 14, 43–53.
- 吉田道雄 1987 児童・生徒の学習意欲に影響をおよぼす要因と現職教師の認知 教育心理学研究 35, 309–317.