

# 教師行動における認知の変化が学級雰囲気を与える影響 —中学校における教科担任への実験的介入による検討—

菱田 浩見<sup>1</sup> ・ 吉澤 寛之<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>瑞穂市立本田小学校 ・ <sup>2</sup>岐阜大学大学院教育学研究科)

The effect of perceptual change in teacher's behaviors on the classroom atmosphere: Experimental interventions for subject-based teachers in junior high school.

Hishida Hiroaki ・ Yoshizawa Hiroyuki

本研究においては、生徒の学校適応感の向上を目的に、中学校の教科担任における多様な教師行動の認知を変化させる実験的介入を行った。実践の結果、教科担任の生徒受容認知と指導方略効力感の変化が、学級の雰囲気をポジティブに変化させることが確認された。簡単なチェックシートを用いて自己の指導と生徒の指導行為認知とのずれを確認し、特に生徒受容的な態度や指導方略をもった指導の変化をすることで、教科担任教師でも、限られた時間を通して、その時間における学級の雰囲気にポジティブな影響を及ぼすことができることが示唆された。

## 問題

文部科学省(2000)は、学級崩壊を「学級がうまく機能しない状況」と定義しており、その要因として、学級担任の指導力不足の問題をあげている。

浜名・松本(1993)は、教師の特定の指導行動が肯定的な方向に変化することによって、対象となった児童の学級適応感も肯定的な方向に変化したと報告している。学級経営の充実には、対象となる児童のみの肯定的な変化だけでなく、様々な特性をもつ子どもの集まりである学級全体を対象とする検討が必要である。また、学級内の一人ひとりに応じた指導をするためには、特定の指導行動だけでなく、多面的に指導行動を捉える必要があると考えられる。また、浜名ら(1983)は、児童が認知した教師の勢力資源は、教師が重要だと思う項目と子どもの認知が一致していないことが示されたと報告している。教師と子どもの認知にはずれがあり、ずれがあれば、教師が児童・生徒の意欲を促進する行動を役立たないと考え行動しなかったり、意欲を阻害する要因を学習意欲には影響がないと考え修正しなかったりすることが起こる。その結果、児童・生徒の意欲の促進が効果的になされず、不当に阻害される可能性もある。三島・宇野(2004)によると、子どもによる教師認知が、学級の雰囲気に効

果的な影響を及ぼすことが示されている。中学校では担任教師だけでなく、教科を担当する教師が関わる時間が長いと、教科を担当する教師の影響を調査することで、チーム学校の視点から学級経営を向上する一手立てとなるであろう。

本研究では、教科担任の指導力向上を目的に、教師が教師行動を多面的に認知する機会を設けることで、その後の学級の雰囲気(認め合い・規律・意欲)をよりポジティブな方向に変化させるための実践研究を行う。また、教師は子どもの認知とのずれを知り、ずれを修正するよう行動を変化させることで、学級の雰囲気に及ぼす影響が大きくなることを示す。研究Ⅰでは、A中学校の若手教員、研究Ⅱでは教育実習生である第1著者を対象とする。

## 本研究の目的

以上のことを踏まえ、本実践では、教科担任の指導力向上を目的に、教師が自らの教師行動を認知する機会を設けることで、その後の学級の雰囲気(認め合い・規律・意欲)をよりポジティブな方向に変化させるための実践研究を行う。また、教師は子どもの認知とのずれを知り、ずれを修正するよう行動を変化させることで、学級の雰囲気に及ぼす影響が大きくなることを示す。

## 研究仮説

自らの教師行動を把握し、教師-生徒間の認知のずれを修正する教師が教科を担当する学級では、その授業内における学級雰囲気向上する。

### 研究Ⅰ：若手教員を対象とした実践

若手の教科担任の指導力向上を目的に、教師が教師行動を多面的に認知する機会を設けることで、その後の学級の雰囲気をよりポジティブな方向に変化させるため、アクションリサーチによる実践研究を行う。

### 事前調査

本事前調査では、若手教員の教師行動の認知が学級雰囲気へ影響することを確認するため、両者の関連を分析する。さらに、教師行動の認知における教師と生徒の間のずれを分析する。

### 方法

#### (1)対象者

A立B中学校に勤務する教職歴が6年目以内の現職教員5名(男性3名、女性2名)と、中学1年生の1学級35名で構成された4学級(1組:男性18名、女性17名)

(2組:男性18名、女性17名)(3組:男性17名、女性18名)(4組:男性17名、女性18名)、中学2年生の1学級35名(3組:男性18名、女性17名)で構成された1学級を対象とした。本研究は、第一筆者が所属する岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻の研究倫理審査の承認を得た。教員に対しては、放課後の空き時間を使って実施した。調査への同意及び実践への協力を依頼するため、はじめに5名の教員に対し、本開発実践の概要(調査内容・調査目的・対象・方法)を説明した。その後、事前調査用紙を配布し、本実践への同意をチェックシートで確認した。生徒に対しては、学級活動や朝の会、帰りの会の時間(およそ15分)を使って回答を行うように、各学級の担任教師(男性2名(1年1組・1年3組担任)、女性3名(1年2組担任・1年4組担任・2年3組担任))に調査用紙配布を依頼した。担任教師には、開発実践の概要(調査内容・調査目的・対象・方法)、アンケートの所要時間を説明した。その後、事前調査用紙を配布し、本実践への同意をチェックシートで確認した。

#### (2)手続き

教員に対しては、放課後の空き時間を使って実施した。調査への同意及び実践への協力を依頼するため、はじめ

に5名の教員に対し、本研究の概要(調査内容・調査目的・対象・方法)を説明した。その後、事前調査用紙を配布し、本実践への同意をチェックシートで確認した。調査終了後は担任教師に回収を依頼し、封筒に入れた状態で第1著者が回収した。

#### (3)測定内容

測定には、以下の3尺度を用いた。

教員には1を、生徒には1と2を測定した。なお、1については、教員用の調査用紙の語尾は「～ている」で統一し、生徒用の調査用紙の語尾は「～てくれる」で統一した。また、1について、先行研究原文では生徒によって理解に差が生まれると判断し、主語を明記したものを使用した。

1. 授業中の教師の指導行為:教師の指導行為に対する認知(浜名・松本,1993)の下位尺度(設問例:困難に直面しても、児童・生徒が乗り越えていけるように支援していた)の一部、指導方略に対する教師効力感(設問例:授業の様子に応じて適切な評価をしていた)・児童支援に対する教師効力感(設問例:勉強が得意な児童・生徒に対しても適切な課題を与えたりしていた)(中嶋ら,2017)の下位尺度の一部を用いて、30項目を5件法(「ぜんぜんそうではない」:1~「いつも思う」:5)で回答を求めた。
2. 授業中の学級雰囲気:学級雰囲気尺度(設問例:人の気持ちを考え、他の子に優しく接している人がたくさんいた)(三島・宇野,2004)を用いて、15項目を4件法(「ぜんぜんあてはまらない」:1~「よくあてはまる」:4)で回答を求めた。

以下に教示文の重要箇所を引用する。

「教員用:教科指導の様子についてお聞きします。以下の文について、1年1組での教科指導の際、学級に向けて行っている程度に最も当てはまるものに○をつけてください。」

「生徒用:○○科の教科担当の先生についてお聞きします。以下の文について○○科の教科担任の先生が自分や学級に向けて行ってくれている程度に最も当てはまるものに○をつけてください。」

### 結果と考察

まず、事前調査結果(2020年9月)におけるそれぞれの尺度について、最尤法による確認的因子分析を行った。

#### (1)教師の指導行為に対する認知(生徒評定)

最尤法プロマックス回転による因子分析を行った結果、対角 SMC の変化(9.844, 0.831, 0.531)や共通性の変化

(9.844, 10.657, 11.188)から1因子解が適当とされ、先行研究と同様の因子構造が確認された。なお、各因子について.400以上の値をもつ項目をその因子を構成する項目として採用した(「教師の指導行為に対する認知」 $\alpha = .960$ )。各項目の因子負荷量は以下に示す(Table 1)。因子分析表において、因子負荷量の高い項目は、「困っていると、自分のことのように心配してくれる」「がんばっているのをわかろうとしてくれる」等の項目であった。これらは、教師が生徒を受容する態度の認知であると解釈できる。よって、『教師の生徒受容認知』と命名した。

#### (2)指導方略に対する教師効力感・児童支援に対する教師効力感(生徒評定)

最尤法プロマックス回転による因子分析を行った結果、対角 SMC の変化(7.515, 0.631, 0.231)や共通性の変化(7.515, 8.146, 8.378)から2因子解が適当とされ、先行研究と同様の因子構造が確認された。なお、各因子について.400以上の値をもつ項目をその因子を構成する項目として採用した(「指導方略に対する教師効力感」 $\alpha = .906$ , 「児童支援に対する教師効力感」 $\alpha = .915$ )。「14. 生徒の創造性を育ててくれる」は、2つの因子に.400以上の負荷を示したため、尺度項目から除外した。各項目の因子負荷量は以下に示す(Table 2)。因子分析表において、第1因子において、因子負荷量の高い項目は、「学習内容や生徒の理解度に応じて指導の仕方を変えてくれる」「生徒の能力に応じた指導をしてくれる」等の項目であった。これらは、教師の指導の様子の認知であると解釈できる。よって、『教師の指導方略効力感』と命名した。

また、第2因子において、因子負荷量の高い項目は、「学習に対して興味が低い生徒にやる気を出させてくれる」「勉強の苦手な生徒に対して理解できるような指導や支援をしてくれる」等の項目であった。これらは、教師が生徒を支援する行為の認知であると解釈できる。よって、『教師の生徒支援効力感』と命名した。2つの因子については、有意な正の相関関係がみられた( $r = .816, p < .01$ )。

#### (3)学級雰囲気尺度(生徒評定)

最尤法プロマックス回転による因子分析を行った結果、対角 SMC の変化(4.916, 0.701, 0.602)や共通性の変化(4.916, 5.617, 6.219)から1因子解が適当とされ、先行研究と同様の因子構造が確認された(Table 3)。なお、各因子について.400以上の値をもつ項目をその因子を構成する項目として採用した(「学級雰囲気尺度」 $\alpha = .875$ )。

「4. 発表を間違えた人やできないことのある人を笑ったりからかたりします」、 「5. 人に嫌なことをされたり、ひとりぼっちになる子がいます」は、2つの因子に.400以上の負荷を示したため、尺度項目から尺度項目から除外した。各項目の因子負荷量は以下に示す(Table 2-3-3)。因子分析表において、因子負荷量の高い項目は、「人の気持ちを考え、他の子に優しく接している人がたくさんいます」「苦手なことでも、がんばっている友達を応援します」等の項目であったため、先行研究と同じく、『学級雰囲気』と命名した。

#### (4)指導行為と学級雰囲気の関係(生徒評定)

事前調査(2020年9月)における3つの指導行為と学級雰囲気の関係を見るために、相関分析を行った。その結果、指導方略と学級雰囲気に高い正の相関関係がみられた( $r = .521, p < .01$ )。生徒支援と学級雰囲気に高い正の相関関係がみられた( $r = .518, p < .01$ )。生徒受容と学級雰囲気に高い正の相関関係がみられた( $r = .568, p < .01$ ) (Table 4)。

指導行為と学級雰囲気に高い相関がみられたため、3つの指導行為が学級雰囲気に与える影響を検討するために、指導行為別の影響を比較する重回帰分析を行った。結果をTable 5に示す。その結果、指導方略に有意傾向の正の影響があり( $\beta = .222, p < .10$ )、生徒受容が有意な正の影響を示した( $\beta = .419, p < .01$ )。生徒支援の影響は有意ではなかった( $\beta = -.022, ns$ )。

#### (5)各教員の生徒認知とのずれ

学級雰囲気に与える影響が確認された3つの指導行為について、各教員も、それぞれの学級での指導の際の遂行状況を自己評定した。3つの指導行為における、自己評定得点と教科担当学級の生徒による他者評定得点のずれを確認するために、対応のないt検定を行った。その結果、各教員の自己評定得点が、生徒による他者評定得点よりも有意に高い結果となった項目がいくつかみられた。また、質問項目ごとの差の検定においても、各教員において数項目ずつ、自己評定得点が、生徒による他者評定得点よりも有意に高い結果であった。

以上の結果より、各指導行為の相関が高かったことから、生徒支援や生徒受容などの指導の違いはわからずとも、指導行為を高く認知した生徒は、教師の意図的な指導によって進む授業をポジティブに捉え、その結果として、授業中における学級の雰囲気をポジティブに捉えたと考えられる。また、教師の自己評定得点が、生徒の他



Table 1 教師の指導行為に対する認知の因子分析の結果

項目	Factor1	共通性
18. 困っていると、自分のことのように心配してくれる	<b>.867</b>	.751
24. がんばっているのをわかろうとしてくれる	<b>.860</b>	.740
19. 私の気持ちをありのままに受け入れてくれる	<b>.857</b>	.734
21. 私のこと信じてくれる	<b>.853</b>	.728
23. いつも温かく、優しい声をかけてくれる	<b>.851</b>	.724
16. 私の気持ちをわかろうとしてくれる	<b>.831</b>	.690
22. うまく言えないような気持ちでもわかってくれる	<b>.823</b>	.677
17. 失敗しても、優しく励ましてくれる	<b>.802</b>	.643
25. 私が答えるとき、真剣に聞いてくれる	<b>.799</b>	.639
15. 困難に直面しても、生徒が乗り越えていけるよう支援してくれる	<b>.783</b>	.613
20. 私が相談すると、気持ちよく相談にのってくれる	<b>.767</b>	.589
27. 私がすることに、正直に意見を言ってくれる	<b>.735</b>	.540
28. 困ったら「困った」と、はっきり言ってくれる	<b>.730</b>	.533
26. 相談すると、気持ちにぴったりすることを言ってくれる	<b>.729</b>	.531
30. 先生が間違えた時、「間違えた」と言ってくれる	<b>.557</b>	.310
29. 先生がわからない時、「わからない」と言ってくれる	<b>.548</b>	.301
因子寄与	9.742	

Table 2 指導方略に対する教師効力感・児童支援に対する教師効力感の因子分析の結果

項目	Factor1	Factor2	共通性
4. 学習内容や生徒の理解度に応じて指導の仕方を変えてくれる	<b>.858</b>	.036	.784
6. 生徒の能力のレベルに応じた指導をしてくれる	<b>.816</b>	.066	.754
3. 授業の中で生徒の理解度に応じた問題を考えてくれる	<b>.791</b>	.021	.653
2. 生徒がつまづいているとき、説明の仕方を変えたり、よい例えを与えてくれたりする	<b>.746</b>	-.034	.518
5. 生徒から難しい質問をされても適切に対応してくれる	<b>.673</b>	.064	.524
1. 授業の様子に応じた適切な評価をしてくれる	<b>.591</b>	.026	.374
8. 勉強が得意な生徒に対しても適切な課題を与えてくれる	<b>.475</b>	.316	.558
11. 学習に対して興味が低い生徒にやる気を出させてくれる	-.138	<b>.978</b>	.766
12. 勉強の苦手な生徒に対して理解できるような指導や支援をしてくれる	-.056	<b>.870</b>	.686
9. 生徒に教科の学習に対する自信を持たせてくれる	.186	<b>.646</b>	.637
13. 生徒が物事を批判的に考えることもできるように支援してくれる	.192	<b>.627</b>	.617
10. 学習の大事さがわからない生徒に対して適切に支援してくれる	.331	<b>.545</b>	.686
7. 生徒の学習状況を正しく把握してくれる	.324	<b>.494</b>	.597
因子寄与	6.871	6.571	

Table 3 学級雰囲気尺度の因子分析の結果

項目	Factor1	共通性
1. 人の気持ちを考え、他の子に優しく接している人がたくさんいます。	<b>.777</b>	.604
3. 苦手なことでも、がんばっている友達を応援します	<b>.726</b>	.527
13. 授業中、たくさんの方が意見を言います	<b>.712</b>	.507
2. 勉強などで、できないことがあったとき、教え合います	<b>.699</b>	.489
10. 授業中、一生懸命勉強します	<b>.663</b>	.439
11. 学校のきまりやみんなで決めたことを守ります	<b>.647</b>	.418
12. グループ活動などで、やる気を出します	<b>.578</b>	.334
9. 先生の話や発表する人の話を静かに聞けます	<b>.547</b>	.299
7. 話し合いのとき、みんなが思っていることを遠慮せずに言えます	<b>.531</b>	.282
6. 力の強い子や人気のある子が、もし悪いことをしたとしても、遠慮せずに注意できます	<b>.508</b>	.258
14. いろいろな場面で、いろいろな人がリーダーになります	<b>.494</b>	.244
8. 授業中と休み時間のけじめがついています	<b>.476</b>	.227
15. だいたいの方がグループ活動などを一生懸命します	<b>.471</b>	.222
因子寄与	4.851	

者評定得点よりも有意に高かったことより、授業中の指導について、教師は指導ができていると思っ

性が考えられた。

**本実践**

事前調査で教師と生徒の間にずれが認められた指導行

徒にはその指導が伝わっていないというずれがある可能

動について認知・改善を実践し、若手教員の教科指導時における対象学級の学級雰囲気の向上を図る。

## 方法

### (1)対象者

実践対象者は、A立B中学校に勤務する教職歴が6年目以内の現職教員4名(男性2名、女性2名)であった。

### (2)授業中の指導の改善

調査の協力に同意した4名の教員を対象として実践を依頼した。具体的な指導の改善については、A立B中学校の教務主任(男性、40代)に相談し、3項目について各教員が遂行できると考えられる例を提示した。4名の教員には半構造化面接を行い、一定の期間で認知のずれがあった教師行動を実践できているのか遂行状況を記録した。指導の改善の具体的な手立てについては、各教員が、ずれのあった尺度項目の質問項目を参考にして、授業における改善を考えたものであった。面接は、放課後(およそ10分)を使って、職員室で第1著者が行った。

## 結果

事前調査から事後調査への指導方略と生徒支援、生徒受容の変化が学級雰囲気の変化に与える影響を検討するため、強制投入法による重回帰分析を行った。指導行為の変化得点は、指導行為における事後調査の得点から事前調査の得点を引いた差を算出したものを使用した。分析の結果、決定係数は有意であった( $R^2=.205, p<.10$ )。標準偏回帰係数を確認したところ、指導方略の変化が有意な正の影響を( $\beta=.232, p<.05$ )、生徒受容の変化が有意な正の影響を( $\beta=.216, p<.05$ )示した。指導方略の変化×生徒支援の変化、指導方略の変化×生徒受容の変化および生徒支援の変化×生徒受容の変化の交互作用は有意ではなかった。

学級雰囲気の変化に影響を及ぼすことが明らかになった教師の指導方略効力感の変化量、教師の生徒支援効力感の変化量と教師の生徒受容認知の変化量をもとにして、生徒を指導行為認知クラスターに分類し、クラスター間で学級雰囲気の変化得点を比較するために、クラスター

Table 4 教師の指導行為と学級雰囲気の相関

	指導方略	生徒支援	生徒受容
指導方略			
生徒支援	.816 **		
生徒受容	.759 **	.858 **	
学級雰囲気	.521 **	.518 **	.568 **

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

分析を行った。デンドログラムの結果から、本検証では3クラスターを採用した(Figure 1)。

それぞれのクラスターで、教師の指導方略効力感の変化量が異なるかを検討するため、指導方略効力感の変化量を独立変数、クラスターを従属変数とした1要因分散分析を実施した。その結果、クラスターの効果は有意であった( $F(2, 144)=43.766, ps<.01$ , 偏  $\eta^2=.378$ )。そこで、Holm法による多重比較を行ったところ、第2クラスターよりも第1クラスター( $p<.01$ )、第1クラスターよりも第3クラスター( $p<.05$ )、第2クラスターよりも第3クラスター( $p<.001$ )のほうが有意に指導方略効力感変化得点が高かった。教師の生徒支援効力感の変化量が異なるかを検討するため、生徒支援効力感の変化量を独立変数、クラスターを従属変数とした1要因分散分析を実施した。その結果、クラスターの効果は有意であった( $F(2, 144)=177.076, p<.01$ , 偏  $\eta^2=.711$ )。Holm法による多重比較を行ったところ、第2クラスターよりも第1クラスター( $p<.01$ )、第1クラスターよりも第3クラスター( $p<.05$ )、第2クラスターよりも第3クラスター( $p<.01$ )のほうが有意に生徒支援効力感変化得点が高かった。教師の生徒受容認知の変化量が異なるかを検討するため、生徒受容認知の変化量を独立変数、クラスターを従属変数とした1要因分散分析を実施した。その結果、クラスターの効果は有意であった( $F(2, 144)=54.949, p<.01$ , 偏  $\eta^2=.433$ )。Holm法による多重比較を行ったところ、第2クラスターよりも第1クラスター( $p<.001$ )、第1クラスターよりも第3クラスター( $p<.05$ )、第2クラスターよりも第3クラスター( $p<.001$ )のほうが有意に生徒受容認知変化得点が高かった。結果に基づき、各クラスターを以下のように命名した。

タイプ1( $n=102$ ): 指導行為変化なし群

タイプ2( $n=2$ ): 指導行為低下群

タイプ3( $n=43$ ): 指導行為改善群

Table 5 教師の指導行為と学級雰囲気の標準化係数

変数名	学級雰囲気	95%下限	95%上限	VIF
指導方略	.222 +	-0.006	0.450	3.103
生徒支援	-.022	-0.311	0.268	4.990
生徒受容	.419 **	0.162	0.675	3.922
$R^2$	.342 **			

注) VIF: Variance Inflation Factor

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

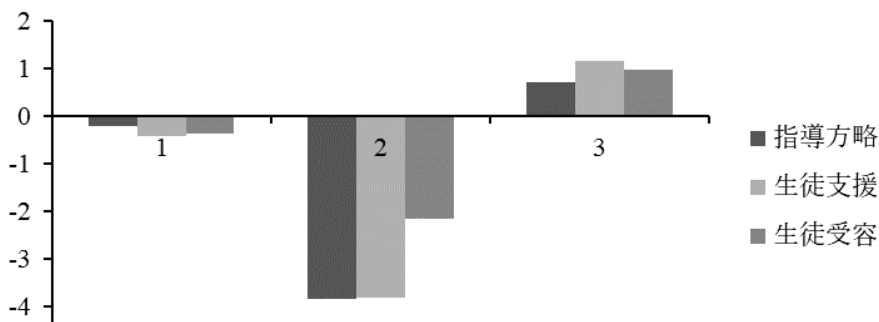


Figure 1 クラスター別の指導方略・生徒支援・生徒受容の変化の下位尺度得点

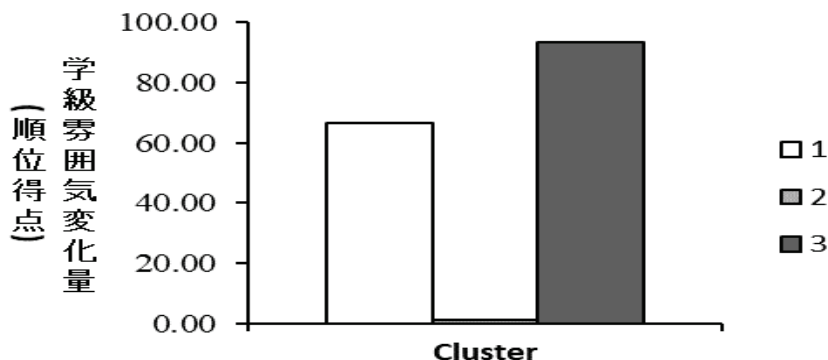


Figure 2 各タイプの学級雰囲気 (事後と事前の差得点)

それぞれのタイプで、学級雰囲気の差得点が異なるかを検討するため、分布の非正規性を考慮し、各タイプを独立変数、学級雰囲気 (事後と事前の差得点) を従属変数とした対応のない平均順位の違いの検定 (クラスカル-ウォリス検定) を実施した。分析の結果、クラスターの効果は有意であった ( $\chi^2(2)=17.936, p<.001$ )。そこで、Holm 法による多重比較を行ったところ、第2クラスターよりも第1クラスター ( $p<.05$ )、第1クラスターよりも第3クラスター ( $p<.01$ )、第2クラスターよりも第3クラスター ( $p<.01$ ) のほうが有意に学級雰囲気の変化得点が高かった (Figure 2)。

**考察**

指導行為の変化について、クラスター間で学級雰囲気の変化得点を比較するために、クラスター分析を行ったが、指導行為効力感・生徒受容認知の変化量によって指導行為の変化がみられなかったクラスター (タイプ 1)、指導行為の生徒評定が低下したクラスター (タイプ 2)、指導行為の生徒認知が改善したクラスター (タイプ 3) に分類された結果となった。分散分析の結果を比較すると、以下のように整理される。

・事前から事後にかけて教師の指導行動の変化を認知しなかった生徒は、事前から事後にかけて教師の指導行動

の変化をネガティブに認知した生徒よりも、学級雰囲気の変化をポジティブに感じている。

・事前から事後にかけて教師の指導行動の変化をポジティブに認知した生徒は、事前から事後にかけて教師の指導行動の変化を認知しなかった生徒よりも、学級雰囲気の変化をポジティブに感じている。

・事前から事後にかけて教師の指導行動の変化をポジティブに認知した生徒は、事前から事後にかけて教師の指導行動の変化をネガティブに認知した生徒よりも、学級雰囲気の変化をポジティブに感じている。

この結果は、教師の指導行為が学級適応に及ぼす影響について検討された先行研究 (三島・宇野, 2004) や、特定の指導行動の変化が、小学校の児童に及ぼす影響について検討された先行研究 (浜名・松本, 1993) と整合するものとなった。実践をしている教員に面接を行う中で、尺度ごとの質問項目を見返し、事前調査において生徒評定得点が低かった項目をチェックする教員の姿があった。浜名 (1983) は、児童が認知した教師の勢力資源は、教師が重要だと思う項目と子どもの認知が一致していないことが示されたと報告している。若手教員の行動は、生徒とのずれを自己省察し、解消しようとする行動であった。簡単な質問項目で自己の指導を振り返る機会が増え、



その結果、生徒が指導の変化を認知することにつながったと考えられるため、経験の浅い若手教員の指導能力向上のために有効な実践であったと考えられる。

## 研究Ⅱ：教育実習生を対象とした事前調査

新任の教科担任の指導力向上を目的に、教師が教師行動を多面的に認知する機会を設けることで、その後の学級の雰囲気をよりポジティブな方向に変化させるため、教育実習生の実習校での授業実践を活用したアクションリサーチによる実践研究を行う。

### 事前調査

本事前調査では、教育実習生における教師行動の認知が学級雰囲気へ影響することを確認するため、両者の関連を分析する。さらに、教師行動の認知における実習生と生徒の間のずれを分析する。

#### 方法

##### (1)対象者

A立B中学校で実習をする教職大学院の学部新卒院生2年生である第1著者と、中学1年生の1学級35名で構成された1学級(5組：男性17名、女性18名)を対象とした。

##### (2)手続き

生徒に対して、学級活動や朝の会、帰りの会の時間(およそ15分)を使って回答を行うように、学級の担任教師(男性、30代)に調査用紙配布を依頼した。担任教師には、開発実践の概要(調査内容・調査目的・対象・方法)、アンケートの所要時間を説明した。また、教示文を配布し、質問項目を読み上げてもらいながら回答するよう求めた。調査終了後は担任教師に回収を依頼し、封筒に入れた状態で第1著者が回収した。

##### (3)測定内容

測定には、研究Ⅰ同様、以下の3尺度を用いた。

1. 授業中の教師の指導行為：教師の指導行為に対する認知(浜名・松本, 1993)の下位尺度(設問例：困難に直面しても、児童・生徒が乗り越えていけるように支援していた)の一部、指導方略に対する教師効力感(設問例：授業の様子に応じて適切な評価をしていた)・児童支援に対する教師効力感(設問例：勉強が得意な児童・生徒に対しても適切な課題を与えたりしていた)(中嶋ら, 2017)の下位尺度の一部を用いて、30項目を5件法(「ぜんぜんそうではない」：1～「いつも思う」：5)で回答を求めた。
2. 授業中の学級雰囲気：学級雰囲気尺度(設問例：人の

気持ちを考え、他の子に優しく接している人がたくさんいた)(三島・宇野, 2004)を用いて、15項目を件法(「ぜんぜんあてはまらない」：1～「よくあてはまる」：4)で回答を求めた。

### 結果と考察

まず、事前調査(2020年9月)におけるそれぞれの尺度について、最尤法による確認的因子分析を行った。

#### (1)教師の指導行為に対する認知(生徒評定)

最尤法プロマックス回転による因子分析を行った結果、対角SMCの変化(8.993, 0.517, 0.5309)や共通性の変化(8.817, 10.792, 11.591)から1因子解が適当とされ、先行研究、研究Ⅰと同様の因子構造が確認された。尺度については十分な信頼性(内的整合性)が確認された( $\alpha = .943$ )。

#### (2)指導方略に対する教師効力感・児童支援に対する教師効力感(生徒評定)

最尤法プロマックス回転による因子分析を行った結果、対角SMCの変化(6.554, 1.230, 0.725)や共通性の変化(6.554, 7.783, 8.508)から2因子解が適当とされ、先行研究、研究Ⅰと同様の因子構造が確認された。しかし本調査では、第1因子と第2因子が部分的に混合する結果となった。本調査では対象人数が1学級35名ということを考慮し、研究Ⅰで確認された2因子構造を採用した。各尺度については十分な信頼性(内的整合性)が確認された(指導方略に対する教師効力感： $\alpha = .893$ ；児童支援に対する教師効力感： $\alpha = .903$ )。

#### (3)学級雰囲気尺度(生徒評定)

最尤法プロマックス回転による因子分析を行った結果、対角SMCの変化(4.154, 1.071, 0.832)や共通性の変化(4.154, 5.225, 6.057)から1因子解が適当とされ、先行研究、研究Ⅰと同様の因子構造となった。なお、各因子については、研究Ⅰの結果における因子への負荷項目をその因子を構成する項目として採用した。尺度については十分な信頼性(内的整合性)が確認された( $\alpha = .829$ )。

#### (4)指導行為と学級雰囲気の関係(生徒評定)

次に、3つの指導行為と学級雰囲気の関係を見るために、相関分析を行った。その結果、生徒支援と学級雰囲気に高い相関関係がみられた( $r = .446, p < .01$ )。指導方略と学級雰囲気、生徒受容と学級雰囲気に有意な相関関係はみられなかった。

指導行為と学級雰囲気に相関がみられたため、3つの指導行為が学級雰囲気を与える影響を検討するために、

指導行為別に重回帰分析を行った。その結果、生徒受容に正の影響傾向があり ( $\beta=.222, p<.10$ )、生徒支援が有意な正の影響を示した ( $\beta=.917, p<.01$ )。生徒支援の影響は有意ではなかった ( $\beta=.063, ns$ )。

(5)指導行為における実習生自己評定と生徒評定のずれ

学級雰囲気を与える影響が確認された3つの指導行為について、第1著者も、それぞれの学級での指導の際の遂行状況を自己評定した。3つの指導行為における、自己評定得点と教科担当学級の生徒による他者評定得点のずれを確認するために、対応のない  $t$  検定を行った。指導方略について、自己評定よりも他者評定のほうが、有意に得点が高かった ( $t(33)=3.141, p<.01$ )。生徒支援について、自己評定よりも他者評定のほうが、有意に得点が高かった ( $t(33)=11.012, p<.01$ )。生徒受容について、自己評定よりも他者評定のほうが、有意に得点が高かった ( $t(33)=3.560, p<.01$ )。また、質問項目ごとにも、自己評定得点と教科担当学級の生徒による他者評定得点のずれを確認するために、対応のない  $t$  検定を行った。「質問番号2 (生徒がつまづいているとき、説明の仕方を変えたり、よい例えを与えてくれたりする)」、「質問番号3 (授業の中で生徒の理解度に応じた問題を考えてくれる)」、「質問番号21 (いつも温かく、優しい声をかけてくれる)」について、他者評定よりも自己評定のほうが、有意に得点が高かった (順に、 $t(33)=-4.221, p<.01$ ;  $t(33)=-5.725, p<.01$ ;  $t(33)=-5.179, p<.01$ )。3つの質問項目において、他者評定よりも自己評定のほうが、有意に得点が高かったため、第一著者はできていると思っても、生徒にはその指導が伝わっていないというずれの可能性があることがわかる。

以上の結果より、各指導行為の相関が高かったことから、研究I同様に、生徒支援や生徒受容などの指導の違いはわからずとも、指導行為を高く認知した生徒は、教師の意図的な指導によって進む授業をポジティブに捉え、その結果として、授業中における学級の雰囲気をポジティブに捉えたと考えられる。

**本実践**

事前調査で教師と生徒の間にずれが認められた指導行動についての認知・改善を実践し、教科指導時の対象学級における学級雰囲気の向上を図る。

**方法**

(1)対象者

実践対象者は、A立B中学校で数学の1単元「ともなうって変わる2つの数量」を担当する実習生の第1著者であった。実践対象学級は、中学1年生の1学級35名(5組：男性17名、女性18名)であった。

(2)授業中の指導の改善

事前調査の結果をもとに、有意差が認められた指導行為に関する3つの質問項目について、指導の改善を意識した授業を中学校第1学年における「ともなうって変わる2つの数量」の単元において、2週間(計4回)実施した。指導の改善については、事前調査の結果をもとに、メンターティーチャーである数学専科の教員(男性、30代、1年5組学級担任)と相談し、具体的な授業中の手立てを検討した。事前調査前の授業の様子を踏まえ、測定した指導行為について具体的な実践を検討するために、メンターティーチャーの意見を参考にした。

**結果**

(1)指導行為と学級雰囲気の関係 (生徒評定)

事後調査(2020年10月)における3つの指導行為と学級雰囲気の関係を見るために、相関分析を行った。その結果、指導方略と学級雰囲気に高い正の相関関係がみられた ( $r=.819, p<.01$ )。生徒支援と学級雰囲気に高い正の相関関係がみられた ( $r=.803, p<.01$ )。生徒受容と学級雰囲気に高い正の相関関係がみられた ( $r=.735, p<.01$ ) (Table 6)。

(2)指導行為が学級雰囲気に与える影響 (生徒評定)

事前調査から事後調査への指導方略と生徒支援、生徒受容の変化が学級雰囲気の変化に与える影響を検討するため、強制投入法による重回帰分析を行った。指導行為の変化得点は、指導行為における事後調査の得点から事前調査の得点を引いた差を算出したものを使用した。その結果、決定係数は有意ではなかった。

研究Iで、学級雰囲気の変化に影響を及ぼすことが明らかになった教師の指導方略効力感の変化量、教師の生徒支援効力感の変化量と教師の生徒受容認知の変化量をもとにして、生徒を指導行為認知クラスターに分類し、クラスター間で学級雰囲気の変化得点を比較するために、

Table 6 教師の指導行為と学級雰囲気の相関

	指導方略	生徒支援	生徒受容
指導方略			
生徒支援	.902 **		
生徒受容	.769 **	.778 **	
学級雰囲気	.819 **	.803 **	.735 **

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$



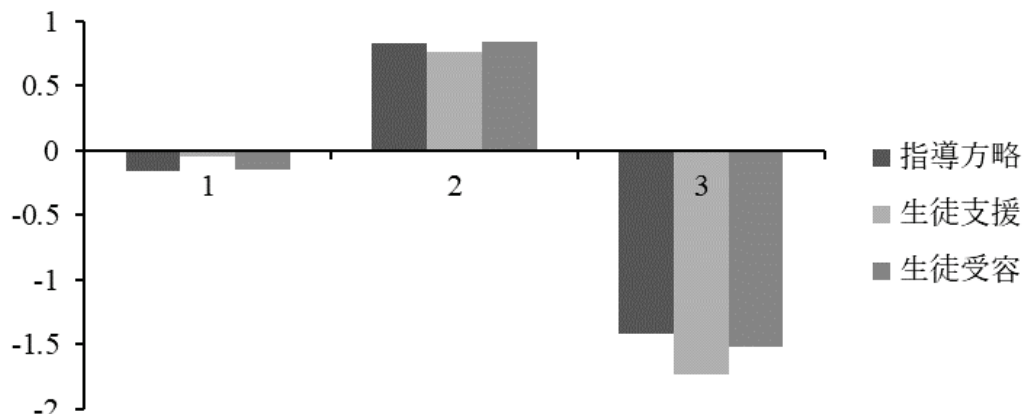


Figure 3 クラスター別の指導方略・生徒支援・生徒受容の変化の下位尺度得点

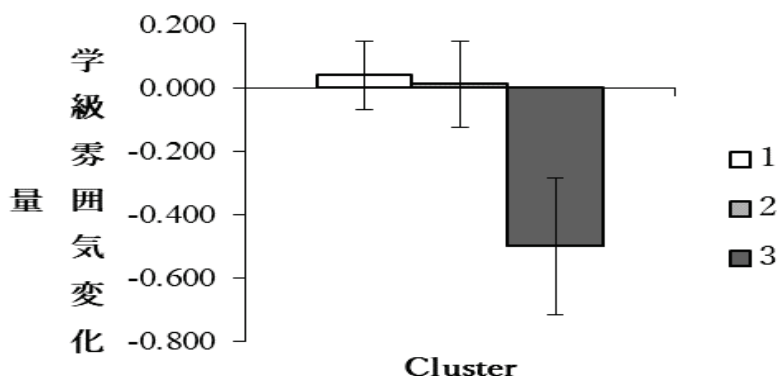


Figure 4 各タイプの学級雰囲気（事後と事前の差得点）

クラスター分析を行った。デンドログラムの結果から、本検証では3クラスターを採用した (Figure 3)。

それぞれのクラスターで、教師の指導方略効力感の変化量が異なるかを検討するため、指導方略効力感の変化量を独立変数、クラスターを従属変数とした1要因分散分析を実施した。その結果、クラスターの効果は有意であった ( $F(2, 27)=15.154, p<.001$ , 偏  $\eta^2=.529$ )。そこで、Holm法による多重比較を行ったところ、第1クラスターよりも第2クラスター ( $p<.01$ )、第3クラスターよりも第1クラスター ( $p<.01$ )、第3クラスターよりも第2クラスター ( $p<.001$ ) のほうが有意に指導方略効力感変化得点が高かった。教師の生徒支援効力感の変化量が異なるかを検討するため、生徒支援効力感の変化量を独立変数、クラスターを従属変数とした1要因分散分析を実施した。その結果、クラスターの効果は有意であった ( $F(2, 27)=22.157, p<.001$ , 偏  $\eta^2=.621$ )。そこで、Holm法による多重比較を行ったところ、第1クラスターよりも第2クラスター ( $p<.01$ )、第3クラスターよりも第1クラスター ( $p<.001$ )、第3クラスターよりも第

2クラスター ( $p<.001$ ) のほうが有意に生徒支援効力感変化得点が高かった。教師の生徒受容認知の変化量が異なるかを検討するため、生徒受容認知の変化量を独立変数、クラスターを従属変数とした1要因分散分析を実施した。その結果、クラスターの効果は有意であった ( $F(2, 27)=18.522, p<.001$ , 偏  $\eta^2=.578$ )。そこで、Holm法による多重比較を行ったところ、第1クラスターよりも第2クラスター ( $p<.01$ )、第3クラスターよりも第1クラスター ( $p<.01$ )、第3クラスターよりも第2クラスター ( $p<.001$ ) のほうが有意に生徒受容認知変化得点が高かった。結果に基づき、各クラスターを以下のように命名した。

タイプ1( $n=16$ ): 指導行為変化なし群

タイプ2( $n=10$ ): 指導行為改善群

タイプ3( $n=4$ ): 指導行為低下群

タイプ1は、指導行為の変化がみられなかったグループを指す。タイプ2は、指導行為の生徒評定が改善したグループを指す。タイプ3は、指導行為の生徒認知が低下したグループを指す。それぞれのタイプで、学級雰囲気

気の差得点が異なるかを検討するため、各タイプを独立変数、学級雰囲気（事後と事前の差得点）を従属変数とした1要因分散分析を実施した。各タイプの順位得点をFigure 4に示した。分析の結果、クラスターの効果は有意傾向であった ( $F(2, 27)=2.638, ps<.10$ , 偏  $\eta^2=.163$ )。そこで、Holm 法による多重比較を行ったところ、クラスター間に学級雰囲気の変化得点の有意差はみられなかった。

### 考察

指導行為の変化について、クラスター間で学級雰囲気の変化得点を比較するために、クラスター分析を行ったが、指導行為効力感・生徒受容認知の変化量によって指導行為の変化がみられなかったクラスター（タイプ1）、指導行為の生徒評定が改善したグクラスター（タイプ2）、指導行為の生徒認知が低下したクラスター（タイプ3）に分類された結果となった。分散分析の結果を比較すると、タイプごとの学級雰囲気の変化に差はみられなかった。これには、生徒が教師の指導行為を混合して捉えている可能性が考えられる。事前調査における教師の指導行為と学級雰囲気の相関や事後調査における教師の指導行為と学級雰囲気の相関において、3つの指導行為のすべての間において、正の相関関係が認められている。つまり、生徒は、授業内における教師の意図的な指導をすべて網羅的に一つの指導行為として認知している可能性があるということである。

### 総合考察

#### 若手教員の実践の成果

本開発実践では、実習校に勤務する6年目以内の若手教員の指導力向上のための実践を行った。指導方略、生徒支援、生徒受容の各指導行為における教師自己評定得点と、教科担当学級の生徒による他者評定得点のずれを確認する対応のないt検定を行い、有意差のある尺度結果を各教員へフィードバックした。結果をフィードバックした後、各教員には指導の改善を意識してもらい、実践ができていないのか半構造化面接を実施し指導の様子を捉えた。

その結果として、3つの指導行為の改善を感じた生徒の、その教科における学級雰囲気得点が、事前調査から事後調査にかけて有意に上昇した。また、特に生徒受容的な指導の変化と指導方略をもった指導の変化をすることが、学級雰囲気の変化にポジティブな影響を及ぼした。

各指導行為の相関が高かったことより、生徒支援や生徒受容などの指導の違いはわからずとも、指導の改善を認知した生徒は、教師の意図的な指導によって進む授業をポジティブに捉え、その結果として、授業中における学級の雰囲気をポジティブに捉えたと考えられる。これには、指導の改善をフィードバックしたことで、どのような指導がその学級に足りていないのかを捉える機会があったことにより、その学級にあった指導の改善を教員は意識することができたと考える。若手教員が授業改善において、担当学級の生徒とのずれを確認した改善をすることの有用性が、客観的なエビデンスに基づいて検証されたと考える。浜名・松本(1993)は、教師の特定の指導行動が肯定的な方向に変化することによって、対象となった児童の学級適応感も肯定的な方向に変化したことを報告している。指導行動を特定する際は、生徒とのずれがある項目について選別し、改善を行うことによって、効率的に学級へポジティブな影響を及ぼすことが考えられる。さらに、教科担任が限られた時間の中でも学級の雰囲気に影響を及ぼすことが明らかになったため、チーム学校の視点での学級経営向上のための一つの手立てとなったと考える。

#### 教育実習生の実践の成果

また、第1著者も実習校において、指導方略、生徒支援、生徒受容の各指導行為における自己評定得点と、教科担当学級の生徒による他者評定得点のずれを確認する対応のないt検定を行い、有意差のある尺度を確認した。その後、メンターティーチャーである数学専科の教員と相談し、具体的な授業中の手立てを検討した。単元を通じた指導の中で、教師行動の改善を意識するために、指導案に指導の改善を意識する項目に関する具体的な指導を明記し、授業実践を行った。

第1著者の実践は、仮説を支持する有意な結果をもたらすものではなかったが、自己の指導を生徒評定をもとに振り返る機会があったことで、項目をもとに改善が図られた指導が複数あった。4回の実践ではあったが、その短期間でも改善があったため、若手教員や新任教員の指導能力改善には、本実践のような簡単な質問項目で自己の指導を振り返る手続きが有効であったと考える。また、新任教員を育てる立場の教員が、どのような視点で授業改善へのアドバイスを送るかという、若手教員育成方法の一つとして、本実践のような仕組みは有効であると考えられる。

## 本研究の意義と今後の課題

本実践では、教科担任の指導力向上を目的に、教師が教師行動を認知する機会を設けることで、その後の学級の雰囲気（認め合い・規律・意欲）をよりポジティブな方向に変化させるための開発実践を行った。また、教師は子どもの認知とのずれを知り、ずれを修正するよう行動を変化させることで、学級の雰囲気にも及ぼす影響が大きくなることを示すことを目的とした。若手教員の実践において、事前から事後にかけて教師の指導行動の変化をポジティブに認知した生徒は、事前から事後にかけて教師の指導行動の変化を認知しなかった生徒や、事前から事後にかけて教師の指導行動の変化をネガティブに認知した生徒よりも、学級雰囲気の変化をポジティブに感じていることが明らかとなった。この結果は、教師の指導行為が学級適応に及ぼす影響について検討された先行研究（三島・宇野,2004）や、特定の指導行動の変化が、小学校の児童に及ぼす影響について検討された先行研究（浜名・松本,1993）と整合するものとなった。

本実践の課題として、統制群を設定できなかったことが挙げられる。生徒からの評価をもとに指導の改善を行うクラス、生徒からの評価なしで指導を引き続き行うクラスでの学級雰囲気の変化を比較検証することで、自己の指導の改善がクラスにも及ぼす影響をより明確に検証することが今後求められる。さらに、実習生を対象とした研究では、測定対象者は1クラス35名と少数であったため、対象クラスを複数にした実践を行う必要がある。本実践では、第1著者が数学の1単元を担当したが、実践期間中にA立B中学校の数学科教員が授業をした場面もある。結果的に実習生と教科担任の2人で数学を担当したことになるため、生徒が明確に筆者の授業実践のみを区別して評定できていない可能性がある。

今後は、本実践を継続していくことが必要である。学校現場での活用を考えると、勤務校での実践をしながら指導行為チェック項目を精選し、初任者や若手教員が、授業中の指導の改善をより具体的に捉えることができるような項目を作成していくことで、経験の浅い教員の指導能力向上のきっかけとなることが考えられる。また、指導行為チェック項目が、学校管理職等による若手教員育成のための助言の参考になるように、本実践を教育委員会等で紹介し、学校現場で広く活用されるよう改善を検討しなければならない。

## 引用文献

- 淵上 克義・西村 一生（2004）. 教師の協力的効力感に関する実証的研究 教師学研究, 5, 1-12.
- 浜名 外喜男・天根 哲治・木山 博文（1983）. 教師の勢力資源とその影響に関する教師と児童の認知 教育心理学研究, 31, 220-228.
- 浜名 外喜男・松本 昌弘（1993）. 学級における教師行動の変化が学級適応にも与える影響 実験社会心理学研究, 33, 101-110.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2005）. 「学級運営等の在り方についての調査研究」報告書
- 三島 美砂・宇野 宏幸（2004）. 学級雰囲気にも及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 文部科学省（2000）. 「いわゆる『学級崩壊』について～『学級経営の充実に関する調査研究』（最終報告）の概要～」
- 文部科学省（2016）. 「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」
- 清野 樹恵・久坂 哲也（2017）. 理科指導に対する教師効力感と教員経験年数との関連 日本科学教育学会研究会研究報告, 32, 121-124.
- 高橋 克己・綾 牧子（2006）. 「学級崩壊」問題における予言の自己成就—「変化した子どもとそれに対応できない教師」という原因帰属様式の展開と帰結— 文教大学研究所紀要, 15, 43-54.
- 八尾 坂修（2001）. わが国における指導力不足教員の判例等からみた様相と対応策の展望 教育制度学研究, 8, 291-302.
- 吉田 道雄・山下 一郎（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.



