東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

若手教員の課題非従事行動への対処方法に関する質問紙調査：統制行動を考える新たな視点「フォーカス」に着目して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2011-06-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山田,雅彦, 山口,裕也 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/108083

東京学芸大学紀要　総合教育科学系Ⅰ　62: 121－132，2011.

若手教員の課題非従事行動への対処方法に関する質問紙調査

―― 統制行動を考える新たな視点「フォーカス」に着目して ――

山　田　雅　彦*・山　口　裕　也**

学校教育学分野

（2010年9月27日受理）

1．課題と問題意識

（1）研究の背景

本論文の課題は，若手教員の自己効力感と彼らの課題非従事行動（off-task behavior）への対処方法との相関関係を，初任者・新規採用者への質問紙調査によって追究することである。結果を端的に述べるなら，若手教員においては，自己効力感の高い（有能だと自負している）教員ほど，課題非従事行動を直接制止して教材内容等への注目を求める傾向が強いことが示唆された。若手教員は総じて，それを駆使しうる者の間では経験的に有効性が知られている「課題非従事行動を一時的に容認し，時には積極的に参加しさえする」ことでかえって迅速・円満に課題非従事行動を収束させる手法をとらない傾向も示唆されたため，自己効力感の高い若手教員ほど，課題非従事行動に対して「注意してばかり」「叱ってばかり」になる可能性が示唆された。

本論文の課題設定に至る経緯と問題意識は以下の通りである。

「学級崩壊」が社会問題化して十余年が経過した。この間，授業の充実や教師への不服従が顕著な児童・生徒に対する個別的な対応と並行して，徐々にではあるが，児童・生徒の課題非従事行動に対処する教師の行動（統制行動）にも関心が寄せられるようになってきた。しかし，具体的な統制行動の内容は，池田（2005）のような例外を除けば，もっぱら個々の教師の経験知にとどまり，広く教育界に共有・継承されるには至っていない。ましてや，そのような経験知としての統制行動がなぜ有効なのかに関する原理的追究や，有効な統制行動をとれるようになるための教師教育カリキュラムの開発は，まだ緒についたばかりである（山田・林，2008）。

このような状況の内において，山田は授業記録の会話分析によって，教師が私語や不規則発言を一時的に容認し，時には積極的に雑談に参加さえすることによって，結果的にそれらの課題非従事行動を円満に収束させ，児童に教師や教材内容への注目を促していることを指摘した。この種の行動は，それを駆使しうる者の間では経験的に有効性が知られていながら原理的な考察がなされてこなかったものである。山田はその原理について，児童・生徒が関心を示している話題（注目の対象）についての雑談に教師が参加することによって，教師自身への注目を集めやすくすることができる，さらに教師自身が雑談の当事者として雑談を終了に向かわせることができる，との仮説が最も説得力があると指摘した（山田，2006：8-11）。

このように誰かの注目の対象に積極的にかかわってゆくことは，「インプロ」と呼ばれる即興劇において「フォーカスに入る」と呼ばれている。フォーカスとは，即興劇の文脈で用いられる，注目の対象全般を指す概念である。「シーン中の焦点のことを“フォーカス”と呼びます。登場人物や見ている人が1番注目する人物・もの・空間などのことです」と定義され（絹川，2002：78），ここでいう「人物・もの・空間など」には，「自分の心の中のゾーン」つまり考えていることや話題も含まれる（絹川，2002：79）。即興劇において，舞台に複数のフォーカスが生まれることは，関

＊　東京学芸大学（184-8501　小金井市貫井北町 4-1-1）
＊＊　杉並区立済美教育センター・同区教育委員会

係者の間で「フォーカスが割れる」と表現され，共演者がどのフォーカスに注目して次の演技をしてよいかわからなくなる，観客が混乱する，といった理由から望ましくないとされている。そして，「フォーカスに入る」ことは，後述する「フォーカスを共有する」とともに，フォーカスを一つに保つ（敷衍すれば一つに戻す）上で有効であるとされている（絹川，2002：78）。

演劇の文脈において見出されたフォーカスという概念が，授業過程を考察する上でも有効であることは，ヒドゥンカリキュラムの概念を提起したJacksonの以下の指摘によって示唆されている。

> 「教師の権威の核心は，生徒の注意に対する指揮権（command）である。生徒は教室にいる間，ある事柄に参加するよう期待されているし，教師のエネルギーの多くは，これを確実に起こすために費やされているのである（Jackson, 1968=1990: 30）」

ここでJacksonがいう「生徒の注意」の対象が，本論文でいう児童・生徒のフォーカスである。Jacksonが指摘するように，児童・生徒のフォーカスを制御することは授業成立の必須要件であり，フォーカスという概念は，私語などの課題非従事行動への対応（統制行動）と通常の教授行動を同じ論理で考察し，構造的に把握する可能性さえ開くものである[1)]。

本論文では，課題非従事行動を「フォーカスが割れる」事態として見出し，それを収束させる統制行動を「割れたフォーカスを一つに戻す試み」として見出す。そして，即興劇において，すでに舞台上に生じているフォーカスへの対処方法として挙げられている三つの手法，「フォーカスを取る」「フォーカスを共有する」「フォーカスに入る」の三者に対応させて，統制行動を「課題非従事行動の中止と教師（教材）への注目を直接求める（取る）」「課題非従事行動を一時的に容認する（共有）」「課題非従事行動に一時的に積極的に参加する（入る）」の三つに分けて調査，考察を行う。

(2) 教師の力量とフォーカス

すでに言及しているフォーカスのあり方ならびにフォーカスへの教師の対処のしかたに着目して，児童・生徒の課題非従事行動とそれに対する教師の統制行動を見るとき，以下のように五つの場面を見出すことができる。以下の行論における登場順に，「児童・生徒が教師のフォーカスを共有する（授業の円滑な進行）」「フォーカスが割れる（課題非従事行動の顕在化）」「フォーカスを取る（教師・教材への注目の回復）」「教師が児童・生徒のフォーカスを共有する（課題非従事行動の一時的容認）」「教師が児童・生徒のフォーカスに入る（課題非従事行動への一時的・積極的参加）」である。

①授業の円滑な進行：児童・生徒が教師のフォーカスを共有する

Figure1-1　児童・生徒が教師のフォーカスを共有する

まず，授業が円滑に進行している時，児童・生徒は教師が彼らに期待している事物に注目している。このような，教師のフォーカスに児童・生徒も注目している状態が，児童・生徒が教師の「フォーカスを共有」している状態である（Figure1-1）。Figure1-1は，教師のフォーカスが児童・生徒に共有されている場面の一例として，教師（右）が画面右方向（たとえば黒板）への注目を求め，児童／生徒（左）が求めに応じて教師の指し示す方向に注目している場面を戯画化したものである。

②課題非従事行動の顕在化：フォーカスが割れる

授業中，児童・生徒が教師の期待通りの事物に注目しないことが起こり得る。教師が黒板への注目を求めているのにノートに何か書いているとか，発言者への注目を求めているのに私語をやめないといった事態である。これが，複数のフォーカスが同時に出現する「フォーカスが割れる」状態である（Figure1-2）[2)]。Figure1-2は，教師が黒板への注目を求めているにもかかわらず児童／生徒が床の上の一点に注目している場面を戯画化したものである。床の上に児童／生徒が見ているものとしては，虫，こぼれた液体，落とし物の文具などが想定できる。授業中の課題非従事行動は，

教師と児童・生徒のフォーカスが異なる，つまり両者のフォーカスが割れる現象である。

Figure1-2　フォーカスが割れる

③教師・教材への注目の回復：フォーカスを取る

フォーカスが割れた場面において，Figure1-1のような場面を回復しようとする時，もっとも直接的な方法は，「やめなさい」「静かにしなさい」「こっちを見なさい」等の指示によって児童・生徒の課題非従事行動を制止し，教師が意図する事物への注目を求めること，言い換えれば，児童・生徒に自分のフォーカスを放棄して教師のフォーカスを共有するよう求めること，つまり直接的に「フォーカスを取る」ことである。具体的な指示をしなくても，児童・生徒の注意を惹くために声を張り上げて授業を進行することもここに含まれる。小学校では言葉に加えて静粛を求めるハンドサインが用いられることもある。

しかし，児童・生徒が注目していないところで教師がハンドサインを出したり，私語の喧騒の中で「静かに」と指示したりしても，所期の成果を挙げることは期しがたい。教師の言動は児童・生徒に注目されていない場所で開始されるので，児童・生徒が自分のフォーカスに集中していたなら，教師の言動それ自体に気づかないこともあり得る。たとえ気づいても，児童・生徒自身のフォーカスは別のところにあるため，教師の言動を無視することも難しくはない。特に，教師に反抗することを「本人の自由」または「悪いことではない」とする高校生が70％に上る（日本青少年文化研究所，2004：95）とさえ報告されている現在，児童・生徒にとっては，自分たちのフォーカスが教師の期待するフォーカスと同等かそれ以上に重要なものになっている可能性がある。極論すれば教師の声は児童・生徒にとっては雑音・騒音になっていることがあり得る。彼らの中には以下のように考えている者がいるかもしれない。「先生，僕たち大事な話してるんだから黙っていてよ。もし先生の話が大事だって言うなら，後でもう一度話してよ。聞いてあげるから」と。

ここにはSchutzのいう「多元的現実（Multiple Reality）」が生まれている。教師と児童・生徒はそれぞれ異なる現実を生きており，それら異なる現実の間に優劣はない。Schutzは言う。「様々な関連性（relevance）の領域は，互いに通約不能である。それらは本質的に異質である。一つの領域における優秀さの基準を他の領域に適用することはできない（Schutz, 1957=1971: 243）」と。つまり，教師が重要だと考えていることが児童・生徒にとっては無視してもかまわない些末なことであり，教師から見ればすぐにもやめるべき課題非従事行動が児童・生徒にとって重要なことになっている可能性がある。このように双方のフォーカスが対峙している状況の内にあって，教師が自分のフォーカスを優先するよう児童・生徒に「毅然として（一方的に）」要求することは，「教師が理不尽な言いがかりをつけている」と見なされてより深刻なトラブル（反抗）の誘因となりかねない。また，教師のフォーカスのほうが自分たちのフォーカスより重要なのだと児童・生徒に納得させることも，授業の進行を妨げないほどの短時間で達成することは難しい。というのも，「説得が成功しうるのは，被説得者自身の説よりも説得者が提示する説のほうが妥当であると判断できるような基準を，被説得者がすでに有しているとき（山田，2002：100）」に限られるにもかかわらず，教師と児童・生徒の間にそのような基準を容易に見出すことができるとは限らないからである。こうした事態の発生を無視できない以上，教師は直接的にフォーカスを「取る」以外の統制行動を選択肢として持っていることが望ましい。

④課題非従事行動の一時的容認：教師が児童・生徒のフォーカスを共有する

「取る」とは逆の発想で割れたフォーカスを一つに戻す方法がある。それは，教師が一時的に自分のフォーカスを放棄し，児童・生徒のフォーカスを共有することである（Figure1-3）。

Figure1-3では，児童／生徒が注目している床に教師も注目している。床上の虫や校庭の犬など，授業に不似合いな事物を見つけた児童・生徒が騒然としている時，教師は安全確認を兼ねて彼らの注目の対象がどのような状態にあるのか（生きているか死んでいるか，児童・生徒が怪我をする恐れはないか，教師が排除する必要があるか，等）を確認することがある。これ

Figure1-3　教師が児童・生徒のフォーカスを共有する

Figure1-4　フォーカスに入る

は，結果的に児童・生徒のフォーカスを共有することになっている。児童・生徒のフォーカスを共有することによって，教師は彼らと同じ野次馬として彼らの現実に参入するのである。

児童・生徒のフォーカスを共有することは，それ自体で彼らの課題非従事行動を制止する機能を発揮し得る。彼らのフォーカスの近くに教師の身を置くことで「教師が見ている」ことを強く印象づけることができるからである。「内職」に没頭している児童・生徒に近寄って手元を注視することなどがこれにあたる。また，「教師が見ている」だけでは十分な制止ができない状況でも，教師は児童・生徒とフォーカスを共有しているため会話に参加しやすい立場にある。したがって，児童・生徒の息継ぎなどで会話がわずかに途切れる瞬間をとらえて授業内容に関する話題を提供する（フォーカスを取る）ことができる。また，みずから会話に参加（フォーカスに入る）して私語等を終息に向かわせることもできる[3]。

⑤課題非従事行動への一時的・積極的な参加：児童・生徒のフォーカスに入る

「共有」より積極的に児童・生徒のフォーカスにかかわってゆくことも可能である。Figure1-4のように，児童／生徒が見ているものの位置に教師自身が入ってしまうこと，つまり「フォーカスに入る」ことがそれである。

Figure1-4では教師が床に寝転がって児童／生徒の視界に割り込むという非現実的な構図となっているが，児童・生徒が教室内や窓の外を見ている場面では，教師が視界に割り込むことが実際に起こりうる。進行中の会話に後から割り込む際，まず発話者の視界に割り込むことは発話の機会を得るための有効な手法の一つである。なお，Figure1-4の構図の突飛さは，「フォーカスに入る」ことによる課題非従事行動の収束が常識的な制止に比べて突飛で「ふざけている」かの印象を与えうることを象徴的に示してもいる。

また，私語を制止する過程では，児童・生徒の関心のある話題を積極的に持ち出すことで結果的に私語を収束できることが経験的に知られている。以下にそのような会話の一例を示す（山田，2006：10）[4]。教師は，休み時間に児童が取り組んでいた運動会の応援練習について，「だいたいできた↑，できたの↑」「こっちは元気なの↑」と積極的に話題を提供することで，授業と無関係な運動会に関する私語を一時的に煽動している[5]。そして，複数の児童が運動会（応援団）に関して語り始め，その会話が学級全体のフォーカスになりかけた瞬間（しかも，教師抜きでも会話が成り立つようになる寸前），教師は会話の一員として「はい，始めます」と授業開始を宣言し，4秒で私語を収束するのである。

C：<教室に入ってきて>すいません
T：いいえー，ご苦労様でした
C：（　）だけ↑　（　）もやんの↑
T：<<2>>まあー，ちょっと見てね，今ー，お前さんたち帰って来るの待ってるために，ぼけーっとしててもしょうがないから，読んでたら↑っつって開いたの
<<ざわめき6秒>>
C：（　）国語↑
T：もう1回やろう<<3>>だいたいできた↑，できたの↑
<<ざわめき7秒>>
C：赤組ね，んーとね，おー，声が小さすぎた＝

T：＝赤組，声が小ちゃい［の↑＝
C：　　［団長もうちょっと自信もてばいけるかもしんない
C：＝あ，○○，○○ー！　昼休み［(　　)
C：　　［だって3人しか歌ってなかったんだもん
<<ざわめき4秒>>
T：こっちは元気なの↑
C：元気，けっこう聞こえるな
T：そうか，じゃやっぱり○○がやりゃよかった，悪いなー，［くじでやろうなんて言うからいけないんだ
C：　　［いや，じゃんけん［だけどー＝
C：　　［おれのせいかよーははは
C：＝え，じゃんけん＝
T：＝はい，始めます<<ざわめき4秒>>プランをいくつか，いくつかっていうか二つプランを持ってきました

この例ほど劇的ではないにしろ，同様の手法は学部学生がアルバイトの塾講師やボランティアのキャンプ引率者として使っても有効であることが経験的に知られている（山田，2006：9)。つまり，統制行動としての「フォーカスに入る」ことは，ベテラン教師だけが駆使しうる名人芸ではなく，短期間で獲得可能な，原理的に有効な手法である可能性がある。ただし，単に児童・生徒のフォーカスに入ったり，彼らのフォーカスを共有したりするだけでは，課題非従事行動に迎合して授業が脱線・迷走する危険がある。課題非従事行動を収束する過程では，教師は児童・生徒のフォーカスに入るだけではなく，必要に応じてフォーカスを教師自身や教材内容に集める，つまりフォーカスを再度「取る」必要がある（山田，2006：10-11)。統制行動としてのフォーカスへの対処法3形態は，「取る」ために「入る」，「入る」ために「共有する」という関係にあるともいえる。

このように，「共有」「入る」「取る」といったフォーカスへの対処のあり方が課題非従事行動への対応を，ひいては授業の成否を強く規定している可能性が高いことから，フォーカスへの対処法と教師の力量との間には何らかの相関関係があるものと予想できる。両者の相関関係を明らかにすることは，学術研究としてのみならず，より効果的な統制行動を可能にする教師教育に寄与するという点で教育実践の改善のためにも有意義なものである。

しかも，その相関関係は，教師の経験年数に応じて変化する可能性がある。というのも，筆者らが学会発表や校内研修会等で「フォーカスに入る」「フォーカスを共有する」といった手法に言及した際，四十歳代以降の教員が総じて好意的で強い関心を示す一方で，二十歳代の若手教員がしばしば理解しかねて困惑する場面に遭遇してきたからである（当然のことながらいずれについても例外はある)。「入る」「共有する」という，直接的に「取る」ことに比べてやや迂路をたどる統制行動については，アルバイトやボランティア活動で短期間に獲得しうる一方，身につけないまま教師になり，その後も教えられなかったならば，理解・獲得するまでに十年単位の長期にわたる経験を必要とする可能性がある。

そこで本論文では，そのような教師の経験年数に応じた力量とフォーカスへの対処法との相関関係を追究する過程として，教師の力量として「教育場面における自己効力感（教育行為の遂行可能性に関する判断・信念)」を取り上げ，初任者・新規採用者への質問紙調査により，フォーカスへの対処のあり方との相関関係を追究することとした。(山田雅彦)

2．研究の方法

(1) 質問紙調査

内容：①山田・池田・山口（2008）によって作成した尺度に項目を追加した「フォーカス」に関する質問(36項目とダミー2項目の計38項目，Table 2-1。Table 2-1には，後述する各項目の記述統計量が併せて示してある)，②Woolfolk & Hoy（1990）による尺度の項目内容を一部修正し，新たに項目を追加した「教育場面における自己効力感」に関する質問（全20項目，Table 2-2。Table 2-2には，後述する各項目の記述統計量が併せて示してある)，③Q1性別，Q2年齢，Q3教員経験の有無，Q4勤務経験のある校種，Q5通算勤務年数，Q6特別支援学校（学級）での勤務経験の有無，Q7特別支援学校（学級）での勤務年数についての質問，を調査内容とした。なお，①のフォーカスに関する質問項目の冒頭には「以下に，学校で頻繁に起こるであろういくつかの事態と，それについての対処法の例を示してあります。項目の内容にある事態が実際に起こったと想定し，自分ならその項目にあるような対処をするだろうかを考えて〔以下略〕」という教示文を挿入することで，実際の学校場面を想起させることにした。

用紙及び回答方法：調査用紙には無記名式を用い，

回答方法はすべての項目で5件法（「5　あてはまる」―「1　あてはまらない」）を採用した。

実施日時及び協力者：東京都内の某自治体教育委員会の協力を得て，2009年8月に行われた平成21年度初任者・新規採用者研修の際に上記質問紙調査を実施したところ，74名から回答が得られた（回収率100％）。このうち，①特別支援学校及び学級担当の教員，②回答に欠損が認められた者，を除く61名（82.4％）を分析の対象とした。

(2) 分析方法

各項目の記述統計量を算出した後に，フォーカスの尺度得点と教育場面における自己効力感の尺度得点から相関係数を算出した。

3．結果と考察

(1) 結果

Table 3-1に，各尺度の構成概念ごとに和得点を算出し，和得点から構成概念間の相関係数を算出したものを示した。

Table 3-1より，まず，フォーカスに含まれる3構成概念の平均を比較考察しておくと（フォーカスに含まれる各構成概念は同数の質問項目＝観測変数によって測定しているため，単純に平均の考察が可能である），全体傾向として最も優勢なのは「取る」であり（平均＝43.13），次いで「共有」（平均＝31.95），「入る」（平均＝29.00）であった。このことから，本調査の協力者である初任者・新規採用者研修の対象者においては，児童・生徒への統制行動においてフォーカスを「取る」ことが特に優勢であることが示された。

次に，フォーカスに含まれる各構成概念と自己効力感に含まれる下位構成概念との相関係数を考察すると，3形態各々と「行為の積極性・持続性」との間に弱い相関関係（絶対値でr=.11 ～ .17），「取る」と「効力信念」に同じく弱い相関関係が認められる（r＝.26）。しかし，それ以外の構成概念間には相関関係は認められない。このことから，フォーカスへの対処法3形態と教育場面における自己効力感の間には，安定した線形相関が認められる関係にはない可能性が示唆される（しかしこのことについては，後述するように，本調査の対象となった初任者・新規採用者教員研修の対象者に特有の傾向である可能性を考えることもできる）。

なお，フォーカスへの対処法3形態内における相関関係についても考察しておくと，「入る」と「共有」間で.60，「共有」と「取る」間で−.47と，中程度の相関関係が認められる。前者については，本研究において新たな視点として提示しているフォーカスに「入る」が，特にフォーカスを「共有」することと関連が高い傾向を示す結果である。後者については，山田・池田・山口（2008）で既に指摘したように，「共有」と「取る」が負の相関関係にあることを一部裏付ける結果であるといえる。

(2) 考察

以上により，フォーカスへの対処法3形態と教育場面における自己効力感の間には，安定した線形相関が認められる関係にはない可能性が示唆された。しかしながら，フォーカスを「取る」ことと「効力信念」には一定程度相関関係が認められたため，以下では，これを始発点として結果に関する考察を行う。

まず，調査協力者である初任者・新規採用者研修の対象教員は，自らの力によって児童・生徒の成長をうながすことができるという信念である「効力信念」を強くもつ教員ほど，児童・生徒への統制行動としてフォーカスを「取る」，換言すれば「制止」「禁止」といった行動を採用する傾向が示唆された。この結果については，様々な解釈や仮説が成立し得る。しかしその中で最も妥当なのは，以下に述べるように，教育経験の不足から生じる「統制行動の選択肢の不足」であると考えられ，そのことが，授業の不成立や「学級崩壊」の発生に影響している可能性がある。

まず確認しておくと，上記結果から示唆されるのは，教育経験の浅い教師は，教育行為の遂行可能性に対する信念が強いほど自らの権威を児童・生徒に承認させる，より具体的には，「授業の成立要件を整える」といった目的のために「制止」「禁止」を統制行動の手法として採用する傾向である。しかし，教師の直接的な制止・禁止が有効に機能するのは，あくまで児童・生徒が教師の権威を認めている場合に限定される。教師の直接的な制止・禁止に児童・生徒が応じなかった場合，教育経験が浅く，したがって統制行動に関する他の選択肢が思い当たらない教師は，さしあたり制止・禁止を繰り返すほかないだろう。あるいは，教育行為の遂行可能性に対する信念が強いほど，制止・禁止を積極的に繰り返す傾向を考えることもできる。しかし繰り返しになるが，制止・禁止を繰り返したところで，それが統制行動として有効たり得るのは，教師の権威が承認されている場合に限定されるのである。

教師の権威が承認されていない状況下において，課題非従事行動に対する制止・禁止を繰り返すことの帰

Table 2-1　フォーカスに関する質問と各項目の平均・標準偏差

No.	場面	フォーカス	項目内容	平均	(標準偏差)
17 v_1	授業 1	入る	授業中の発問に対する児童生徒の応答が授業内容と関連していないと思っても、関連性の有無を確認するために発言の途中で自分から質問する。	2.75	(1.03)
3 v_2		共有	授業中の発問に対する児童生徒の応答が授業内容と関連していないと判断しても、発言が終わるまで待つ。	3.56	(1.15)
7 v_3		取る	授業中の発問に対する児童生徒の応答が授業内容と関連していないと判断したら、早めに別の児童生徒を指名する。	2.28	(0.97)
4 v_4	授業 2	入る	授業中に不規則発言があっても、しばらく話し相手になる。	2.57	(1.06)
9 v_5		共有	授業中に不規則発言があっても、しばらく話を続けさせる。	2.44	(1.10)
18 v_6		取る	授業中の不規則発言は、早めに切り上げさせる。	3.90	(1.08)
15 v_7	授業 3	入る	授業中児童生徒が頻繁によそ見していたら、自分がその子の視界に入る。	3.21	(1.18)
19 v_8		共有	授業中児童生徒が頻繁によそ見していたら、その子が見ているものを自分も見る。	3.15	(1.25)
5 v_9		取る	授業中児童生徒がよそ見していたら、すぐにやめさせようとする。	3.31	(0.94)
13 v_{10}	授業 4	入る	授業中、児童生徒間の私語を発見したら、自分もその話題に参加する。	1.61	(0.74)
16 v_{11}		共有	授業中、児童生徒間の私語を発見したら、しばらくそばで聞く。	2.34	(1.03)
20 v_{12}		取る	授業中、児童生徒間の私語を発見したら、すぐに制止する。	3.46	(1.06)
24 v_{13}	授業 5	入る	授業中に一人の児童生徒が大声で冗談を言い、学級中の注目がその子に集まったら、自分も類似の冗談を考えて言ってみる。	1.90	(0.94)
32 v_{14}		共有	授業中に一人の児童生徒が大声で冗談を言い、学級中の注目がその子に集まったら、冗談に対して児童生徒たちと一緒に歓声を上げる。	2.13	(1.13)
37 v_{15}		取る	授業中に一人の児童生徒が大声で冗談を言い、学級中の注目がその子に集まったら、授業に集中するよう児童生徒たちに求める。	3.85	(0.89)
21 v_{16}	授業 6	入る	学級会の最中、机の上で紙工作をしている児童生徒を見つけたら、とりあえず工作の出来映えをほめる。	1.85	(1.05)
30 v_{17}		共有	学級会の最中、机の上で紙工作をしている児童生徒を見つけたら、近寄ってしばらく作業を注視する。	3.05	(1.18)
28 v_{18}		取る	学級会の最中、机の上で紙工作をしている児童生徒を見つけたら、すぐにやめなさいと指示する。	4.03	(0.97)
27 v_{19}	授業 7	入る	学級活動で児童生徒といっしょにレクレーションゲームをしている最中、児童生徒たちがルールと違う遊び方を始めたら、「あれ？　ルール変わったぞ」と言いながらゲームを続行させる。	2.15	(1.03)
34 v_{20}		共有	学級活動で児童生徒といっしょにレクレーションゲームをしている最中、児童生徒たちがルールと違う遊び方を始めたら、積極的にその遊び方をまねてみる。	2.02	(0.92)
25 v_{21}		取る	学級活動で児童生徒といっしょにレクレーションゲームをしている最中、児童生徒たちがルールと違う遊び方を始めたら、一度ゲームを中断して元のルールに従うよう求める。	3.87	(1.09)
33 v_{22}	係活動	入る	係活動の時間に児童生徒が二人、自分の知っているボードゲーム（将棋・オセロゲームなど）をやっていたら、話しかけて指し手を提案する。	1.36	(0.61)
36 v_{23}		共有	係活動の時間に児童生徒が二人ボードゲーム（将棋・オセロゲームなど）をやっていたら、近寄ってしばらく対局を観戦する。	1.85	(1.00)
22 v_{24}		取る	係活動の時間に児童生徒が二人ボードゲーム（将棋・オセロゲームなど）をやっていたら、すぐに係活動に戻るよう求める。	4.48	(1.06)
29 v_{25}	清掃活動	入る	清掃中に児童生徒が二人キャッチボールをしていたら、「ピッチャー交代、○○くん（児童生徒）から××くん（教師）」と介入してみる。	1.56	(0.83)
26 v_{26}		共有	児童生徒が二人清掃中にキャッチボールをしているのを見つけたら、野球に関連する話題を探して話しかける。	1.62	(0.95)
38 v_{27}		取る	清掃中に児童生徒が二人キャッチボールをしているのを見つけたら、ただちに「掃除をしなさい」と言う。	4.08	(0.94)
2 v_{28}	休み時間 1	入る	休み時間に児童生徒が雑談しているところに自分も後から参加できる。	4.51	(0.81)
12 v_{29}		共有	休み時間に自分のよく知っている話題について児童生徒が雑談している時、話に参加せずに、すぐそばで聞き続けられる。	3.70	(1.04)
14 v_{30}		取る	休み時間に児童生徒と雑談中、自分から話題を変えることができる。	3.84	(1.19)
8 v_{31}	休み時間 2	入る	休み時間に児童生徒の間で口論が起こったら、自分が双方の言い分の聞き役になる。	4.25	(0.72)
6 v_{32}		共有	休み時間に児童生徒の間で口論が起こっても、すぐ介入せずにしばらく観察する。	3.48	(1.13)
11 v_{33}		取る	休み時間に児童生徒の間で起こった口論は、すぐにとめる。	3.11	(1.16)
31 v_{34}	休み時間 3	入る	受け持ちの児童生徒が、休み時間に無人になっているよその学級に入って掲示物をながめているのを見つけたら、その掲示物と児童生徒の間に割り込んでみる。	1.97	(1.03)
23 v_{35}		共有	受け持ちの児童生徒が、休み時間に無人になっているよその学級に入って掲示物をながめているのを見つけたら、室内に入って同じ掲示物を見る。	3.00	(1.34)
35 v_{36}		取る	受け持ちの児童生徒が、休み時間に無人になっているよその学級に入って掲示物をながめているのを見つけたら、とりあえず部屋から出す。	3.23	(1.36)
1	ダミー		教室が騒然とした時は、静かになるまで黙っている。		
10			教室が騒然としても、一瞬で自分に注目を集められる。		

結は想像に易い。仮に，教師の権威を承認していない児童・生徒が最初期（例えば学級開きの時期）においては少数であり，このような児童・生徒の課題非従事行動に対して，教師が直接的な制止・禁止行動を繰り返す状況を想定してみる。このような児童・生徒は，教師の権威を承認していない以上制止・禁止には応じず，課題非従事行動を繰り返すだろう。ここで，教育経験が浅いながらも効力信念の強い教師については，先にも指摘したように，積極的に制止・禁止を繰り返す傾向を考えることができる。教師の制止・禁止に対して特定の児童・生徒が応じない状況が，教師の権威を承認している児童・生徒の眼前で繰り返されれば，それは教師の権威を失墜させていくことになる。そうなれば，最初期には教師の権威を承認していた児童・生徒も，徐々に教師の権威を承認しなくなることは想像に易い。こうして制止・禁止という統制行動は，特に，①教師の権威が十分に承認されておらず，②教育経験が浅いながらも効力信念の強い教師の担当する学級集団，という二つの条件を満たす状況下において，授業の不成立や「学級崩壊」といった事態が発生しやすくなる危険性を一定程度孕むということができる。

もちろん教育経験の浅い教師は，課題非従事行動に対する直接的な制止・禁止が有効に機能しないという経験を通して，統制行動に関するそれ以外の選択肢，すなわち児童・生徒のフォーカスに「入る」といった行動レパートリーを獲得していくと考えられる。また，通常効力信念の強い教師は，対処困難な状況を自己の力量形成の機会ととらえる「課題関与的な目標志向性」が高い傾向にあるとされるから，効力信念が強いこと自体は否定すべきことではない。むしろ対処困難な事例に遭遇することは，多くの教師にとって，統制行動に関する新たな選択肢＝行動レパートリーを獲得する契機となろう。しかしながら，効力信念が強く，かつ直接的な制止・禁止行動を繰り返す傾向が強い教師が，教師の権威が十分に承認されていない学級において授業の不成立・学級崩壊といった事態を発生させる可能性（危険性）が示唆されたこと。これを踏まえておくことは，例えば各自治体が行う若手年次教員研修や校内におけるOJTの際に，有用な知見となるだろう。

（山口裕也）

Table 2-2　教育場面における自己効力感に関する質問と各項目の平均・標準偏差※

No.		項目内容		平均	（標準偏差）
3 v_1	行動の積極性・持続性	うまくゆくかわからない学校の課題でも，積極的に取り組んでいる。		3.78	(0.83)
19 v_2		すぐに結果の出ない学校の課題であっても，ねばり強く取り組んでいる。		3.78	(0.63)
12 v_3		学習指導や生活指導で失敗しても，次からもっとがんばって取り組むようにしている。		4.24	(0.58)
17 v_4		学校の教育活動の中で，面倒なことはできるだけ避けている。	R	3.75	(0.78)
4 v_5	効力信念	自分が本気になって取り組めば，深刻な問題行動をとる児童生徒でも指導できると信じている。		3.71	(1.01)
9 v_6		自分は，児童生徒の人生を左右するような影響を与えられると信じている。		3.27	(1.06)
16 v_7		自分が一生懸命やれば，たいていの児童生徒の学習意欲を高めることができると信じている。		3.13	(1.00)
2 v_8	一般的な統制信念	児童生徒の学力は大部分家庭環境に左右されるので，教師にできることは限られていると思う。	R	3.25	(1.04)
7 v_9		児童生徒が人間的に成長したとき，教師が努力したからだと思う。		3.36	(0.95)
8 v_{10}		学校で児童生徒に与える影響は，家庭における影響と比べると微々たるものであると思う。	R	3.71	(0.88)
13 v_{11}		児童生徒の成績がよくなったとき，それは教師の教え方が功を奏したからだと思う。		2.82	(0.86)
14 v_{12}		家庭でしつけられていない児童生徒には学校のしつけもほとんど効き目がないと思う。	R	3.51	(0.84)
15 v_{13}		児童生徒がよくない行動を改めたとき，それは教師の指導がよかったからだと思う。		2.89	(0.90)
1 v_{14}	目標志向性	指導が難しい児童生徒と関わることは，自己の教師としての資質を高めるよい機会になると思う。		4.29	(0.76)
6 v_{15}		授業改善に取り組むことは，自分の視野を広げるよい機会になると思う。		4.80	(0.45)
20 v_{16}		どのような学校の職務であっても，それは自分の資質形成につながると思う。		4.15	(0.95)
5 v_{17}	達成不安	生活指導を行うとき，かえって事態を悪化させないか心配である。	R	2.98	(1.19)
10 v_{18}		教育活動に関する小さな失敗でも気にする方である。	R	2.44	(1.24)
11 v_{19}		児童生徒の学力を高めることができるかどうか，不安である。	R	2.18	(1.02)
18 v_{20}		学校で何か課題が与えられたとき，それが自分にできるかどうかとても不安になる。	R	2.51	(1.09)

※Rは反転項目を示す。

Table 3-1　各尺度の構成概念間相関行列と各構成概念の平均・標準偏差

f_1	入る	1.00							
f_2	共有	.60	1.00						
f_3	取る	-.01	-.47	1.00					
f_4	行為の積極性・持続性	.15	-.11	.17	1.00				
f_5	効力信念	.08	.00	.26	.26	1.00			
f_6	一般的な統制信念	-.03	-.01	-.09	.18	-.27	1.00		
f_7	目標志向性	-.08	-.01	-.09	.28	.12	-.02	1.00	
f_8	達成不安	.00	-.06	.02	.23	.06	.33	-.25	1.00
	平均	29.00	31.95	43.13	15.55	10.11	19.55	13.24	10.11
	標準偏差	4.34	5.62	5.94	1.78	2.19	2.02	1.64	3.44

4．課題と展望

筆者らは数件の具体例から，「フォーカスの共有」や「フォーカスに入る」といった統制行動が，アルバイトやボランティア活動で子どもとかかわる学部学生でさえ駆使しうることを指摘してきた（山田，2006：9）。しかし，本論文の成果として，有能だと自負している若手教員にとって，「共有」や「入る」は「取る」に比べて馴染みにくい統制行動であることが示唆された。これは，彼らの生活経験に負うところが大きいと考えられる。というのも，経験知・実践知としての「フォーカスの共有」や「フォーカスに入る」といった統制行動は，その名のとおり，経験と実践の蓄積から学習される知見と考えるのが自然だからである。従って，従来は経験知・実践知として獲得されてきた「共有」や「入る」を，教師教育カリキュラムの中に明確に位置づけることで，若手教員が採用後早い時期からそれらの統制行動を選択肢とすることが可能になるものと期待できる。ただしその際，それらの統制行動を若手教員が駆使する際の留意点についても慎重な検討が必要である。なぜならば，「共有」「入る」といった統制行動には課題非従事行動への迎合，ひいては授業の迷走というリスクが伴っており，それを駆使するためには，その土台となるような経験知が求められる可能性があるからである[6)]。その経験知を得る機会のなかった若手教員に，単に「共有」「入る」といった手法のみを教えることには，授業不成立の頻発という重大なリスクが伴いうる。

また，統制行動についての経験がある程度蓄積された教員を調査協力者とした場合，児童・生徒のフォーカスへの対処のあり方や，教育場面における自己効力感との相関（あるいは因果）関係は，若手教員とは異なった傾向にあることが予測できる。よって今後は，調査対象を拡大し，教育経験の差異によるフォーカスへの対処のあり方の違いや，フォーカスへの対処のあり方と教育場面における自己効力感との相関・因果関係を追究していく必要がある。（山田雅彦・山口裕也）

註

1）たとえば，経験的に有効性が認められている以下のような教授行動は，教師が意図する事物に児童・生徒の注目を惹きつける，つまり彼らのフォーカスを制御することを直接の目的としている。授業中に重要な箇所を説明する時はあえて小さい声で話す，児童・生徒の興味を惹きそうな教具類（配付物，ボール，楽器等）は使用する直前まで教師の手元に置いておく，等である。

さらに，そもそも，「教材」を指す英語Subject Matterは，直訳すれば「主題となっている事柄」である。それは注目の対象すなわちフォーカスにほかならない。フォーカスを視野に入れてみるならば，「教材化」とは，一般的に「教材化」として考えられているような，児童・生徒の学習を促すように事物を選択・配列することを含めて，ある事物および事物間の連関を児童・生徒のフォーカス（注目の対象）にするための配慮全般を指すとさえいいうるのである。

2）Figure1-2, 3, 4の構図は，『インプロゲーム（絹川，2002)』pp.80-81の小牧ピカのイラストを参考にしている。

3）本論文では詳細な考察を行わないが，フォーカスに入ることは，より明確な教師への反抗の意志を伴う言動に対しても有効であり得る。たとえば，池田（2005）が紹介している，生徒の反抗的言動に対処した事例の中には，反抗している生徒の主張の核心を受け入れる（フォーカスを共有する）ことで反抗を無力化していると見なしうるものが含まれている（山田・林，2008：72-74)。

4）会話記録中の記号の意味はそれぞれ以下の通りである。凡例の登場順は山田（2006）に準じている。

① Tは授業者，Cは児童を指す。引用元となった山田

（2006）とは異なり，Cに関して発言者の特定は行っていない。

② ○○は児童の氏名に関する発話を匿名にした箇所を示す。

③ （　）は聞き取り不能箇所を示す。

④ ＝は，この記号の前後の発話の間にまったくインターバルがないことを示す。

⑤ ［は，上下に並んだこの記号の後ろの発話が同時に発せられたことを示す。

⑥ 句点（,）は発話内の１秒以内のインターバルを示す。

⑦ <<　>>はインターバルが１秒以上あった箇所を示す。<<　>>内の数字は中断した時間（秒）を示す。インターバルの間に特徴的な音声が確認できた場合は<<　>>の中にそれを書き込む。

⑧ 特徴的な動作が確認できた場合は<　>の中にそれを書き込む。

⑨「ー」はのびる音を示す。

⑩「↑」は語尾を上げる口調を示す。

⑪「！」は活気のある口調を示す。

⑫ 下線部は，本論文と密接に関連する箇所に引用時に施した強調である。

5）このように学級全体のフォーカスを一つにすることは，それに引き続いて教師がフォーカスを取るための準備になっている。本論文では十分に論じていないフォーカスの第6の場面「児童・生徒の間でもフォーカスが割れている（複数の話題で学級が騒然としている）」状態では，教師がそれらのうちの一つのフォーカスに対処することの効果は低い。しかし，児童・生徒のフォーカスが一つになっていれば，教師はその一つに取って代わるだけでよい。

6）たとえば，山田は反抗的言動に「フォーカスの共有」で対処する際の前提条件として，「臨機応変の話術」「的確な児童生徒理解」「明確な指導原則の堅持」の三者を挙げている（山田・林，2008：74-75）。

文献

Jackson, P. W. 1990 (c1968) *Life in Classrooms*, Teachers College Press.

Schutz, A. 1971 (c1957) Equality and the Meaning Structure of the Social World in *Collected Papers II* (edited by A. Brodersen), Nijhoff, 226-273.

Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. 1990 Prospective Teachers Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

池田修　2005『こんな時どう言い返す』学事出版.

絹川友梨　2002『インプロゲーム』晩成書房.

日本青少年文化研究所　2004『高校生の生活と意識に関する調査報告書』.

山田雅彦　2002「教育の場における説得―その前提と帰結―」社会科学基礎論研究会『年報社会科学基礎論研究』1，96-111.

山田雅彦　2006「授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究－フォーカス概念を手がかりとして－」日本教育方法学会編『教育方法学研究』32，1-12.

山田雅彦・池田修・山口裕也　2008「ワークショップ形式による，教師の統率力向上プログラムの可能性」 日本カリキュラム学会第19回大会（於　鳴門教育大学）自由研究発表当日配付資料.

山田雅彦・林尚示　2008『「学級崩壊」の抑止に資する，授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究（研究代表者山田雅彦）』平成17年度～平成19年度科学研究費補助金（基盤研究（C））（課題番号17530640）（http://www.u-gakugei.ac.jp/~yamadama/library/kaken17530640.pdf）.

謝辞

質問紙調査にご協力いただいた自治体教育委員会に厚く御礼申し上げます。

付記

本論文は，科学研究費補助金（基盤研究（C））「演劇的手法を活かした，教師のための信頼関係構築・修復スキル向上プログラムの開発（課題番号21530791）」の成果の一部である。