

小学校音楽科授業における教師の叱責方略とその効果

斉藤友則*・菅 裕**

Teachers' Strategy of Discipline in Music Class

Tomonori SAITOH and Hiroshi SUGA

1 はじめに

一般に、音楽科は他の教科に比べて、授業運営において教室の規律の維持や生徒の意欲の喚起に特に気を使うといわれている。

例えば木村（1998）は、①初任小学校教師の3割が授業を成立させるための基本的要件である学習規律を維持させることに苦労していること、②小学校教師の全体の約2割が音楽の苦手意識のために音楽科の授業を今までに他の教員と交代してもらったことがあること、③音楽科の授業において、子どもたちの自由な表現活動の中で学習規律をいかに保っていくかについて悩んでいる者がいることを明らかにしている¹。

このように、小学校教諭が音楽科の授業運営について悩みを抱えている背景には、音楽科の授業特有の学習規律が守られにくいような環境条件や特質がある。

吉富（1999）は、他の教科に比べて、授業の運営を困難にする音楽科の特質を以下の3点に集約している。1点目は、音楽の授業において表現された「音」や鑑賞する「音」に鋭敏であろうとすればするほど、かすかな私語による小さな「音」であっても、そのノイズの及ぼす影響は他の教科の場合よりもはるかに大きくなるということである。2点目は、音楽科の授業では子どもたち全員が一齐に同一の課題を行うことが多いにもかかわらず、子どもたちの個々のレディネスに応じた課題を設定することが非常に困難であるということである。3点目は、音楽科の授業では子どもたちの表現活動が主要な部分を占めており、しかもその表現活動では声質や声の大きさ、強弱など、様式化された音楽的表現が要求され、教師が嫌悪的であったり、様式化された音楽的表現による感動を子どもたちが体験できなかった場合には、子どもの学習活動に対する意欲が減退するということである²。

このように、音楽科の授業は、問題行動が発生しやすい環境条件の中で、ノイズを低減する

* 宮崎大学大学院教育学研究科教科教育専攻音楽教育専修

** 宮崎大学教育文化学部

ために私語やその他の問題行動を抑制し、同時に主体的表現意欲を喚起・維持する必要があるという難しさをかかえている。

では、音楽科の授業における問題行動に実際に教師はどのように対処しているのか。残念ながら、音楽科教育研究の中では、その必要性にもかかわらず、子どもの問題行動に対する教師による叱責の方略とその効果についての実証的な研究は未だ行われていない。

そこで本研究は、音楽科の授業における子どもの問題行動に対する教師による言語的な叱責の方略に着目し、その効果について明らかにすることを目的とする。

2 先行研究

人は他者に働きかけたり影響を与えたりする関係の中で日常生活を行っている。これらの働きかけのことを対人的影響³とよぶ。対人的影響の送り手の目的は、受け手の行動を送り手の望む方向に変えることにあり、依頼や要請、指示や命令、説得、交渉などの言語的あるいは非言語的表現形式によって行われる。一般的に、子どもの問題行動をやめさせる目的で行われる教師の言語的表現あるいは非言語的表現の営みは「叱責」とよばれている。つまり、この点において、叱責は、送り手としての教師による、受け手としての子どもへの対人的影響として捉えることができる。

叱責の表現形式の違いは、教師と子どもとの間の力関係によってそれぞれ異なってくる。例えば、叱責を送る側（教師）の方が受け手（子ども）よりも社会的地位が高く、また社会的影響力が大きいということを叱責の受け手が認めている場合は、受け手の抵抗がほとんど生じないことが予測される。そのため、叱責の送り手は指示や命令などの表現形式を用いる場合が多いであろう。一方で、教師の社会的地位や社会的影響力を子どもが認めていない場合、教師は、指示や命令ではなく、依頼や要請、あるいは説得などの言語的表現様式により叱責を行うと考えられる。

また、叱責の送り手である教師は、叱責の受け手である子どもへの心理的影響を考慮して言語的表現形式を変化させていることも考えられる。実際、教師が、叱責の受け手である子どもが叱責の送り手である教師に対して嫌悪感を抱いたり、叱責後の学習活動に対する子どもの意欲を損なわせたりするような強圧的な言語的表現形式による統制はできるだけ避けていることが明らかとなっている⁴。

このように、対人的影響としての叱責は、その方略と効果について、送り手（教師）と受け手（子ども）との間の様々な関係性の中で考えなければならない。

先行研究からは教師の叱責の表現の形式の違いによって子どもに与える心理的影響が異なること、また、教師の叱責あるいは賞賛の表現の形式の種類とそれらが用いられる頻度は、子どもに与える心理的影響に関連していることがわかっている。

瀧野ら（1991）は、「直接」「皮肉」「比較」「排斥」「体罰」の言語的叱責をとりあげ、仮想的な場面を想定した質問紙を用いることで、どのような叱り方が効果的であるかを児童の心理的反応の側面から明らかにしている。この研究では、児童の場合は、改心尺度や恥尺度の評定では変動が見られないこと、教師嫌悪尺度のみで有意な変動がみられたことが示されている。具体的には、「体罰」がもっとも強い嫌悪をひき出し、「直接」が最も少なかった。つまり、教師による子どもへの叱責の表現が変わっても、叱責によって子どもが問題行動を改めようとす

る心理的効果や、叱責を受けたことによる羞恥心の程度では差がなく、差があったのは、そのことによって教師を嫌悪するかどうかの度合いにあった⁵。

桜井(1987)は、教師の賞賛・叱責が児童の内発的動機づけに及ぼす影響について、①よくほめ、よく叱る教師の方が、よくほめるが叱らない教師よりも、子どもの内発的動機づけを高めること、②よく叱りほめない教師よりは、ほめも叱りもしない教師の方が、子どもの内発的動機づけを高めることを示している⁶。

妹尾・濱野(2003)は、①賞賛経験が多いと感じている者が、ある課題で賞賛を受けると、前回よりも目標量を高く設定し、作業量は上昇する傾向にあること、②賞賛経験が多いと感じている者が、ある課題で叱責を受けると、目標量については有為な差は認められないが、作業量については前回よりも上昇すること、③叱責経験が多いと感じている者が、ある課題で賞賛を受けると、目標量については有為な差は認められないが、作業量については前回よりも上昇すること、④叱責経験が多いと感じている者が、ある課題で叱責を受けると、目標量については有為な差は認められず、作業量は前回と同じ程度にしかならないこと、を明らかにしている⁷。

以上の研究より、叱責の表現の形式の違いによって、子どもに与える心理的影響が異なることがわかる。また、教師の叱責あるいは賞賛の形式の種類、及び、それらが用いられる頻度は、子どもに与える学習活動への意欲と密接にかかわっていることが示唆されている。

音楽科教育における教師の叱責については、叱責に対する教師の意識や指導技術が教師の熟達化と関連していることが示されている。

木村(2002)は、音楽科授業における熟練教師と若手教師の言語的な教師行動あるいは授業実践の差異について次の2点を示している⁸。

1. 新任教師は、授業において学習規律のような社会的行動を確立することと、子どもの視点に立ちながら学習を支援していくことをうまく両立させることができない。
2. 熟練教師の授業では、多様な授業技術の要素を効果的に活用し、授業における子どもの社会的行動の確立と子どもの主体的な学習の支援について、うまく子どもを統率して授業を展開している。

また菅(2000)は、音楽の授業における叱責について、子どもの主体的な学習活動を支援する「支援者としての教師像」と、学習規律に関することを注意し、ときには子どもの主体的な学習活動を制限して威圧的に振舞わなければならない「指導者としての教師像」との間で教師は葛藤しており、また、その葛藤の解決が教師の熟達化と密接に関連していると述べている。さらに、音楽を教えることは、本質的には、音楽に対する価値的態度を教えることであるため、教師が子どもを厳しく叱ったりする情動的、あるいは倫理的な関わりは、ときには綿密に考えられた指導計画以上に子どもの教材認識に強い影響を与えかねないと述べている⁹。

先に述べたとおり、音楽科はその特質上、他の教科に比べて問題行動が発生しやすい環境条件下にあり、しかも、教師の授業中の態度が子どもの情動に大きな影響を及ぼす。したがって、音楽の授業における規律を維持しながら同時に子どもの主体的学習意欲を喚起する指導技術の獲得は、音楽教師にとって重要な熟達課題であると考えられる。

たしかに、以上の2つの研究は、小学校音楽科の授業において、授業中の子どもの社会的行動の確立と子どもの主体的な学習の支援との両立において教師が悩みや葛藤を抱えており、その課題の解決には教師の熟達化が大きく関わっていることを示唆している。しかし、授業中の

子どもの社会的行動の確立と子どもの主体的な学習の支援との両立のために、具体的に、教師がどのような考えのもとにどのような行動をとっているのか、あるいは、それらの教師の行動について子どもは実際にはどのように受け止めているのかについては明らかにされていない。

3 調査の方法

3.1 質問紙の作成

音楽の授業の中で、実際に教師がどのような状況でどのような方法の叱責を行っているのか、その実態について調査するために、宮崎市内の公立小学校の音楽の授業への参与観察¹⁹を行った。その結果、音楽の授業中に観察された叱責は、子どもに望む行為について具体的・直接的な言語的表現を用いて行われるタイプの「明示的叱責」、子どもに望む行為について婉曲的あるいは暗示的な言語的表現を用いて行われるタイプの「非明示的叱責」、言語を用いずに行われるタイプの「非言語的叱責」の3つに分類できた。また、叱責の直後に、教師が授業内容に関連する言葉を使っておかしみのある内容のことを話したり、いわゆる駄洒落を言ったり、その後の学習活動において叱責した子どもを意図的に褒めたりするなど、先行する叱責によって生じる威圧的な雰囲気や和ませるような行動が繰り返し観察された。こうした、叱責後の、学習の雰囲気を調整するような教師の行動を「フォロー指導」とよぶことにした。

参与観察および先行研究で示された叱責のタイプを参考にして質問紙を作成した。質問紙は全部で10問からなる。第1問目から第6問目ではそれぞれ異なるタイプの叱責を用いた場面設定を行った(表1)。

それぞれの場面において、叱責やフォロー指導を受けた子どもがどのような感じるかを回答させた。第1問目から第6問目までの回答の選択肢は次の3つである。

表 1 叱責を行う場面

	叱責のタイプ	子どもに対する教師の発話
問1	【明示的叱責：命令型】	「ひろし君(まゆみさん)、静かにしなさい」
問2	【非明示的叱責：対象者を明示しない】	「話し声が聞こえるなあ」
問3	【明示的叱責：説諭型】	「としゆき君(みきこさん)、静かにしなさい。今、先生は、みんなが並ぶ場所についての説明をしています。話を聞かないと、どこに並んで歌えばいいのかわからなくて困りますよ」
問4	【非明示的叱責：疑問型】	「今は何をやる時間ですか?」
問5	【非明示的叱責：模範児をほめる】	「ともりの君(ゆみさん)はものすごく姿勢をよくして先生の話聞いています。偉い!」
問6	【非明示的叱責：皮肉】	「何度も言われないと分からない人がいるなあ」

- a: おしゃべりをやめて、この後、大きな声で一生懸命に歌おうと思った。(おしゃべりをやめて、この後、大きな声で一生懸命に歌った)
- b: おしゃべりはやめるけれども、あまり大きな声で歌いたくないと思った。(おしゃべりをやめたけれども、あまり大きな声では歌わなかった)
- c: おしゃべりを続けようと思った。(おしゃべりを続けた)

また、第7問目から第10問目までは叱責後の学習活動において教師がフォロー指導を行う場面を設定した(表2)。

第7問目から第10問目までの回答の選択肢は次の2つである。

- a': 次はもっと大きな声で歌おうと思った。(次はもっと大きな声で歌った)
- b': あまり大きな声で歌わなくてもいいと思った。(次に歌うときもあまり大きな声では歌わなかった)

表2 フォロー指導を行う場面

	叱責のタイプ	子どもに対する教師の発話
問7	叱責後の【音楽的パフォーマンスに対する否定的フィードバック】 (フォロー指導なし)	「もっと大きな声で歌いましょう！」
問8	叱責後の【音楽的パフォーマンスに対する学級全体への肯定的フィードバック】	「すばらしい！みんなさっきよりも大きな声で歌えている」
問9	叱責後の【音楽的パフォーマンスに対する本人への肯定的フィードバック】	「すばらしい！特に、ともあき君(えりこさん)は大きな声で歌えていたよ」
問10	叱責後の【音楽的パフォーマンス以外の行動に対する肯定的フィードバック】	「しょうた君(さちこさん)、とても姿勢がよかったよ」

想定する場面に対して回答者が感情移入しやすいように、それらの場面に登場する人物の名前について、男子を対象とする質問紙には一般的に男子に多くみられる名前を、女子を対象とする質問紙には一般的に女子に多くみられる名前を用いた。

3.2 調査対象者と調査の手順

調査の対象は、宮崎大学教育文化学部附属小学校の第5学年及び第6学年の児童212名(男子106名・女子106名)、宮崎大学教育文化学部学校教育課程所属の大学2年生及び3年生148名(男性49名・女性99名)、宮崎県内の公立小学校教員17名(男性9名・女性8名)の計377名である。

このうち小学生に対する調査は、平成19年9月に宮崎大学教育文化学部附属小学校の音楽室で行われた通常の音楽の授業中に実施した。質問紙への回答時間は約10分間を設け、回答は対象者ペースで回答させた。また、質問紙に回答させる直前に、次のような教示を行った。

「これからアンケートをみなさんに行ってもらいます。これはテストではないので、学校の成績とはまったく関係ありませんし、正しい答えも間違った答えもありません。アンケートの中身は私だけが見ます。みなさんの（音楽の）先生は見ません。みなさんの思ったとおりに教えてください」

大学生に対する調査は、平成19年10月に宮崎大学教育文化学部で行われた通常の講義時間中に実施した。質問紙への回答時間は約10分間を設け、回答は対象者ペースで回答させた。また、質問紙に回答させる直前に、「小学生ならどう回答するかを予想して回答してください」という指示を行った。

小学校教員に対する調査は、宮崎県内の小学校教員に対して実施した。質問紙への回答時間は約10分間を設け、回答は対象者ペースで回答させた。また、質問紙に回答させる直前に、「小学生ならどう回答するかを予想して回答してください」という指示を行った。

合計377名の回答のうち欠損値を含んでいた11名分の回答を削除した。最終的な分析対象者は、小学生202名（男子102名・女子100名）、大学生147名（男性49名・女性98名）、小学校教諭17名（男性9名・女性8名）の計366名であった。

3.3 カイ自乗検定及び残差分析

質問紙の問1から問6までの回答の集計結果は表3のとおりである。

表3 質問紙の問1から問6までの回答の集計結果

	小学生（202名）			大学生（147名）			教師（17名）		
	aと回答（人）	bと回答（人）	cと回答（人）	aと回答（人）	bと回答（人）	cと回答（人）	aと回答（人）	bと回答（人）	cと回答（人）
問1	90	107	5	14	132	1	1	16	0
問2	102	91	9	91	46	10	5	7	5
問3	99	100	3	36	108	3	5	11	1
問4	101	93	8	66	75	6	3	12	2
問5	105	76	21	109	25	13	8	7	2
問6	82	112	8	35	105	7	2	14	1

質問紙の問7から問10までの回答の集計結果は表4のとおりである。

表4 質問紙の問7から問10までの回答の集計結果

	小学生（202名）		大学生（147名）		教師（17名）	
	aと回答（人）	b'と回答（人）	a'と回答（人）	b'と回答（人）	a'と回答（人）	b'と回答（人）
問7	94	108	30	117	3	14
問8	128	74	92	55	13	4
問9	143	59	97	50	13	4
問10	143	59	121	26	13	4

問1から問10を一括してカイ自乗検定にかけるために、2列×10行の表にまとめた。具体的には、b及びcは叱責の効果がなかった回答とみなして統合した。さらに、a及びa'は、叱責あるいはフォロー指導によってその後の学習活動に対する子どもの意欲を維持したり回復させたりするような回答として同列に配置した。またb・c及びb'は、叱責あるいはフォロー指導によって、その後の学習活動に対する子どもの意欲を減退させたりあるいは子どもの問題行動を消失させたりしないような回答として同列に配置した。

カイ自乗検定の結果、いずれの群も「aもしくはa'」と「b・cもしくはb'」との回答数の間に有意な偏りがみられた(小学生： $\chi^2_{(9)}=83.975$, $p<.01$) (大学生： $\chi^2_{(9)}=352.307$; $p<.01$) (教師： $\chi^2_{(9)}=51.614$, $p<.01$)。残差分析の結果を表5に示す。

表5 残差分析結果

	小学生 202名		大学生 147名		教師 17名	
	aもしくはa' と回答	b・c もしくはb' と回答	aもしくはa' と回答	b・c もしくはb' と回答	aもしくはa' と回答	b・c もしくはb' と回答
問1	90 ▽▽ -2.782	112 ▲▲ 2.782	14 ▽▽ -9.598	133 ▲▲ 9.598	1 ▽▽ -2.938	16 ▲▲ 2.938
問2	102 -0.996	100 0.996	91 ▲▲ 3.815	56 ▽▽ -3.815	5 -0.839	12 0.839
問3	99 -1.443	103 1.443	36 ▽▽ -5.766	111 ▲▲ 5.766	5 -0.839	12 0.839
問4	101 -1.145	101 -1.145	66 -0.539	81 0.539	3 -1.889	14 1.889
問5	105 -0.55	97 -0.55	109 ▲▲ 6.95	38 ▽▽ -6.95	8 0.734	9 -0.734
問6	82 ▽▽ -3.972	120 ▲▲ 3.972	35 ▽▽ -5.94	112 ▲▲ 5.94	2 ▽ -2.413	15 ▲ 2.413
問7	94 ▽ -2.187	108 ▲ 2.187	30 ▽▽ -6.811	117 ▲▲ 6.811	3 -1.889	14 -1.889
問8	128 ▲▲ 2.871	74 ▽▽ -2.871	92 ▲▲ 3.989	55 ▽▽ -3.989	13 ▲▲ 3.357	4 ▽▽ -3.357
問9	143 ▲▲ 5.103	59 ▽▽ -5.103	97 ▲▲ 4.86	50 ▽▽ -4.86	13 ▲▲ 3.357	4 ▽▽ -3.357
問10	143 ▲▲ 5.103	59 ▽▽ -5.103	121 ▲▲ 9.041	26 ▽▽ -9.041	13 ▲▲ 3.357	4 ▽▽ -3.357

1 段目：実測値

[有意に多い：▲▲ ($p<.01$), ▲ ($p<.05$)] [有意に少ない：▽▽ ($p<.01$), ▽ ($p<.05$)]

2 段目：残差分析で調整された残差

3.4 考察

【明示的叱責：命令型】についてはいずれの群も意欲を失うと考えていることがわかる。これはおそらく、明示的叱責：命令型に含まれる威圧感が受け手の学習活動への意欲に影響しているためではないかと考えられる。命令や指示の形によって統語的に社会的地位や社会的影響力の差が意識されるとき、その受け手は与え手に対して威圧感を感じる。明示的叱責：命令型が意欲低下をもたらすと回答結果は以上の理由によるものと考えられる。

またいずれの群も、叱責後のフォロー指導が意欲を回復させると捉えていることがわかる。質問紙の問7から問10において、フォロー指導の以前に行っている叱責のタイプは【明示的叱責：命令型】であり、これは前述したように、学習意欲を減退させると回答者が判断しているものである。したがって、問7から問10において回答者が登場人物の意欲を高く評価したのは、明らかにその後付け加えられたフォロー指導によるものといえる。つまり、威圧感が高いタイプの叱責の後にフォロー指導を行うと、叱責によって受け手に与えられた威圧感が払拭されたり、あるいは叱責後の行動が承認されたりすることで学習者の意欲が回復すると考えていることを示している。

また、非明示的叱責のうち【模範児をほめる】について、大学生のみが、その叱責によって子どもの問題行動を消失させ、しかも、子どもがその後の学習活動に対して意欲的に取り組むと考えている。ところが、統合前の回答結果(表3)を見ると、問5に対し、小学生の「おしゃべりを続けようと思った。(おしゃべりを続けた)」の回答が急増している。つまり大学生と小学生はこの問いに対して正反対の回答傾向を示しているといえる。瀧野ら(1991)は教師の叱り方として、皮肉を交えたり、他と比較したり、居場所をなくすような間接的な叱り方よりも非のあるところを直接的に非難する方が好ましいことを示唆している。また遠藤ら(1988)も間接的な叱り方が直接的な叱り方よりときに感情的で、冷たく、しつこく、納得しにくいものとして受け止めることを示している¹⁾。このことは、自分の行動をコントロールするために他の模範児をほめるというやり方が、小学生からみれば、姑息でずるいやり方であると評価されており、小学生に反感を感じさせる恐れがあることを示している。その一方で大学生は、【模範児をほめる】の場面の回答において、子どもは自分がコントロールされているということを気付いていないことを前提として回答していると考えられる。いずれにしても、大学生は小学生の実際の反応をあまり正確には捉えていないことがわかる。

一方で、教師は大学生よりも比較的小学生に近い認識をしている。このことは、教師は小学生の実際の効果をより正確に捉えていることを示しており、叱責の効果に対する認識が教師の熟達化と関連していることを伺わせる。

4 数量化Ⅲ類による分析

4.1 数量化Ⅲ類分析及び分散分析

第3章の結果をより詳細に分析するために、数量化Ⅲ類により回答の背後にある軸構造を求めることにした。問1から問10のすべての問いにおいてaもしくはa'と回答している回答者26名については、統計用アプリケーションソフト²⁾の制限により除外して分析をおこなった。その結果、3軸構造が適当と判断した。3つの軸の寄与率はそれぞれ21.2%、15.8%、12.5%であった。各軸のカテゴリースコアは表6のとおりである。

表6 カテゴリースコア表

1軸		2軸		3軸	
問7	-0.024824	問9	-0.035757	問10	-0.051021
問3	-0.017006	問8	-0.022713	問2	-0.019600
問1	-0.013688	問1	-0.012365	問3	-0.016904
問4	-0.012273	問3	-0.012293	問4	-0.011279
問6	-0.010152	問7	-0.007876	問9	-0.006819
問2	0.007566	問10	-0.007336	問1	-0.006060
問5	0.018643	問6	0.002683	問6	0.000819
問8	0.037214	問4	0.007810	問5	0.020652
問9	0.041387	問2	0.026135	問7	0.024069
問10	0.052582	問5	0.062625	問8	0.054799

カテゴリースコア表に基づいて各軸を解釈した。

まず、第1軸に対して、問10【音楽的パフォーマンス以外の行動に対する本人への肯定的フィードバック】、問9【音楽的パフォーマンスに対する本人への肯定的フィードバック】、問8【音楽的パフォーマンスに対する学級全体への肯定的フィードバック】がプラスの負荷を示していた。これら3つの項目とも、それぞれの子どもの行為について肯定的に受け止めるようなメッセージであった。これと対照的に、問7【音楽的パフォーマンスに対する否定的フィードバック】、問3【明示的叱責：説論型】、問1【明示的叱責：命令型】は軸1にマイナスの負荷を示しており、これら3つとも、教師が子どもに望む行為について教師が命令的に指示している内容である。命令的な指示は相手に与える強制力や威圧感が高い。このことから、第1軸は、教師の発話が子どもに対して威圧感を与えているかどうかに関連する軸であると解釈し、『威圧感』軸と命名した。

第2軸に対して、問5【非明示的叱責：模範児をほめる】、問2【非明示的叱責：対象者を明示しない】、問4【非明示的叱責：疑問型】がプラスの負荷を示していた。これら3つの項目とも、発話の指示内容があいまいなものであった。これと対照的に、問9【音楽的パフォーマンスに対する本人への肯定的フィードバック】、問8【音楽的パフォーマンスに対する学級全体への肯定的フィードバック】、問1【明示的叱責：命令型】は軸2にマイナスの負荷を示しており、これら3つとも、発話の指示内容が明確なものである。このことから、第2軸は、教師の発話の指示内容が明確であるかどうかに関連する軸であると解釈し、『メッセージの明確さ』軸と命名した。

第3軸に対して、問8【音楽的パフォーマンスに対する学級全体への肯定的フィードバック】がプラスの負荷を示している。問8は、実際には本人は大きな声では歌っていないにも関わらず全体に対して「すばらしい！みんなさっきよりも大きな声で歌えている」と発話する設定である。これと対照的に、問10【音楽的パフォーマンス以外の行動に対する本人への肯定的フィードバック】は第3軸にマイナスの負荷を示している。これは、教師の発話の受け手である子どもから見たときに、その発話の指示内容に自分が関与していることがはっきりと了解できる

ものである。このことから、第3軸は、教師の発話の指示内容にメッセージの受け手の関与が明確であるかどうかについての軸であると解釈し、『自我関与』軸と命名した。

このように、叱責場面における教師の発話に対して、その受け手である子ども、あるいは、発話者である教師や大学生の認知は、『威圧感』と『メッセージの明確さ』と『自我関与』によって規定されると解釈できる。

さらに小学生、大学生、教師の各群の回答が、各軸にどの程度影響されているかを比較するために、各群のサンプルスコアについて分散分析を行った。

まず、第1軸のサンプルスコアについて分散分析をおこなった結果、群の効果は有意であった ($F_{(2, 337)}=10.73, p<.01$)。チューキー法を用いた「多重比較」によると、第1軸(『威圧感』軸)において、小学生群の平均が大学生群の平均より有意に高かった ($MSe=6.19, p<.01$)。また小学生群の平均は教師群の平均よりも有意に高かった ($MSe=3.34, p<.05$)。しかし、大学生群と教師群との間に有意差はなかった。

また、第2軸のサンプルスコアについて分散分析をおこなった結果、群の効果は有意であった ($F_{(2, 337)}=13.01, p<.01$)。チューキー法を用いた「多重比較」によると、小学生群の平均は大学生群の平均よりも有意に高かった ($MSe=7.07, p<.01$)。しかし小学生群と教師群との間、及び、大学生群と教師群との間の平均の差は有意ではなかった。

さらに、第3軸のサンプルスコアについて分散分析をおこなった結果、有意な群の効果はみられなかった。

4.2 考察

第1軸(『威圧感』軸)のサンプルスコアにおいて、小学生群の平均が他の群よりも有意に高かった。このことは、小学生は、大学生や教師が思っているほど、『威圧感』に対して敏感に反応していないということを示唆している。逆に言えば、大学生と教師は『威圧感』が子どもに与える影響について過大に見積もっているということがわかる。

第2軸(『メッセージの明確さ』軸)のサンプルスコアにおいて、大学生群の平均が小学生群の平均よりも低い数値を示した。このことは、大学生群は、明確さの低い叱責の方が、子どもが学習活動に対してより積極的になると考えていることを示している。第2軸において特にメッセージの明確さが低いものは、【非明示的叱責：模範児をほめる】、【非明示的叱責：対象者を明示しない】、【非明示的叱責：疑問型】であった。これらのタイプによる叱責はいずれも、子ども自身に今自分が置かれている状況を判断させ自分がこれからどのように行動したらよいかを考えさせるものであり、明確にメッセージを伝える場合よりも子どもの自発性やコントロール感を尊重するものである。大学生は、子どもの自発性やコントロール感を尊重するようなタイプの叱責の方が、子どもがより主体的に活動するようになるものとして考えていることがわかる。

いずれにせよ、大学生は威圧感が低く、メッセージの明確さが低いタイプの叱責を用いることをより好んでいることがわかる。

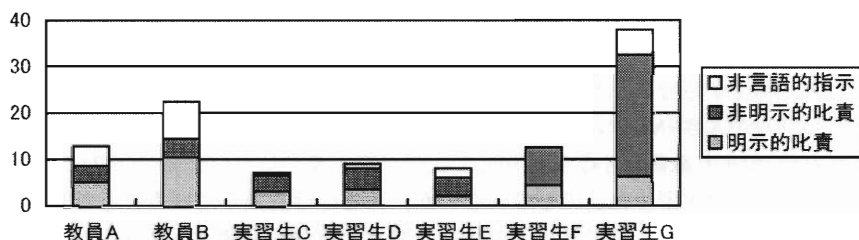
5 音楽科の授業を行う教師及び教育実習生への提言

5.1 教師及び教育実習生の行う「叱責」の実際

数量化Ⅲ類の結果から、叱責の効果についての認識の差が、教師の経験の差と関連していることが示唆された。そこで、小学校現職教員と教育実習生の行う授業を観察し、授業中に行われる叱責のタイプと頻度を比較した。具体的には、宮崎県内の小学校現職教員2名と宮崎大学教育文化学部学校教育課程所属の3年生である教育実習生5名の音楽科の授業を観察し、1時間（コマ）の授業あたりに行う叱責（明示的叱責、非明示的叱責、非言語的叱責）の平均回数¹³をそれぞれ調査した。結果は表7のとおりである。

表7 1時間あたりの叱責の平均回数

	教員 A	教員 B	実習生 C	実習生 D	実習生 E	実習生 F	実習生 G
明示的叱責	5	10.4	3	3.5	2	4.5	6.5
非明示的叱責	3.6	4	3.5	4.5	4	8	26
非言語的叱責	4.2	8	0.5	1	2	0	5.5



叱責の回数は、授業者間で個人差がみられた。教員Bと実習生Gを除き、対象者間において叱責を行った回数にはそれほど大きな違いはみられなかった。しかし、実習生Gを除き、「非言語的叱責」の回数においては実習生に比べて教員の方が多傾向がみられる。実習生Gは他の実習生と比べて明らかに叱責の回数が多い¹⁴。

現職教員と教育実習生の叱責の傾向を調べるために、現職教員と教育実習生が1時間あたりに行う叱責の平均回数をカイ自乗検定にかけた。具体的には、現職教員については教員Aと教員Bのそれぞれの1時間あたりに行う叱責の平均回数を合計し、同様に教育実習生については、実習生C、実習生D、実習生E、実習生F、実習生Gのそれぞれの1時間あたりに行う叱責の平均回数を合計して、2列×3行の表にまとめた。また、その際、数値は小数点以下を四捨五入して整数化した。

カイ自乗検定の結果、現職教員及び教育実習生のそれぞれのタイプの叱責の間に有意な偏りがみられた ($\chi^2_{(2)}=15.371, p<.01$)。残差分析の結果は次の表8のとおりである。

表 8 残差分析の結果

	現職教員	教育実習生
明示的叱責	15 1.698	20 -1.698
非明示的叱責	8 ▽▽ -3.760	46 ▲▲ 3.760
非言語的叱責	12 ▲▲ 2.770	9 ▽▽ -2.770

1 段目：実測値

[有意に多い：▲▲ ($p < .01$), ▲ ($p < .05$)] [有意に少ない：▽▽ ($p < .01$), ▽ ($p < .05$)]

2 段目：残差分析で調整された残差

5.2 結果と考察

教育実習生は現職教員に比べて、非明示的叱責の回数が有意に多い。また、教育実習生には、小学生の問題行動を消失させたり、叱責後の学習活動に対する小学生の意欲を維持したり喚起したりさせるための叱責の回数そのものが少なく、しかも非明示的叱責を行う傾向が高いことから、小学生に対して明確な叱責を行うことについて遠慮がちであることがわかる。

学校文化での場面にかかわらず一般的に、リーダーシップは、主に、依頼や要請、指示、命令、説得などの言語的メッセージによって発揮される。人が他人の態度や行動を変えようと働きかけるとき、相手が自分よりも社会的地位が低い場合、あるいは、自分が相手よりも正当影響力や専門影響力が大きい場合には、指示や命令の形、つまり明示的な形で言語的メッセージが伝えられる¹⁵。つまり教師は小学生に対して正当に指示や命令を与えることのできる地位や役割であることを教育実習生は認識していないか、あるいは認識しているとしても、教師としての力量が自分には未熟であると考え、小学生に対して指示や命令によって正当影響力を発揮することについてためらいがあるために明示的叱責よりも、非明示的叱責が多くなっていると考えられる。

さらに、教育実習生は現職教員に比べて、非言語的叱責の回数が有意に少ない。これは非言語的叱責方略の獲得が言語的叱責以上に経験に依存していることと関連していると思われる。

5.3 教師及び教育実習生への提言

小学生は、教師や大学生が考えるほど、叱責のもつ威圧感によって学習活動に対して消極的になることはないことが示唆された。限られた時間の中で授業を円滑に運営するにあたって、教師にとって明示的な叱責、つまり比較的威圧感の度合いの高い叱責を行うことは避けられない場面もある。実際の授業でも、有意さこそみられなかったものの、現職教員は教育実習生に比べて明示的叱責を行う回数が多いことが示された。授業を運営するにあたり、教師は小学生の学習行動を統率するためのリーダーシップを積極的に発揮できることが望ましい。

大学生あるいは教育実習生は、明示的叱責に比べてメッセージの明確さが比較的低い非明示的叱責を好んで用いることが明らかとなった。大学生は、小学生の自発性や自己コントロール感を尊重するようなタイプの叱責の方が、小学生がより主体的に活動するようになるものとし

で考えているのであろう。しかし模範児をほめることによって規律を維持しようとする、逆に教師に対する反発心を招くおそれがあることが明らかとなった。このように、非明示的叱責はときに教師の期待とは逆効果になる場合があるので、非明示的叱責は慎重に用いる方がよいだろう。

叱責後の学習活動において、叱責の対象となった小学生の学習活動に対する意欲の維持や喚起を行ったりする上で、その叱責の対象者本人、あるいはその叱責の対象者を含む集団に対して、音楽的パフォーマンスあるいは音楽的パフォーマンス以外のパフォーマンスに対する肯定的フィードバックを行うというタイプの「フォロー指導」が効果的である。また、フォロー指導は、自我関与が高いものの方がより効果的である。フォロー指導を行う際には名まえを明示するなど、その対象者がはっきりするようなものを用いるのがよい。

小学生と大学生の間には、叱責の方略とその効果に関する認識においてずれがあること、一方で、小学生と教師の間にはそのずれがほとんどないことがアンケート調査の結果から明らかとなった。これは、教師に比べて大学生は、叱責が子どもに与える効果についての認識が未熟であるためであると考えられる。今後、大学の教員養成課程の中で、教室の規律の維持を課題とする模擬授業などの演習が必要であらう。

6 今後の課題

現職教員は教育実習生である大学生に比べて非言語的叱責を多く用いる傾向がみられた。しかし今回の調査では、非言語的叱責は教師の熟達化とかかわっている可能性のあることが示されたのみで、その方略とその効果について十分に明らかにすることができなかった。今後、非言語的叱責は言語的な叱責、つまり明示的叱責や非明示的叱責と比べて、どのようにその効果が違うのかを明らかにする必要がある。

また、今回の調査は、質問紙分析の対象者である小学生を、小学5年生及び6年生の児童に限定した。そこでは、小学生と大学生との間には叱責に対する認識にずれがあることが明らかとなった。しかし、そのずれは、必ずしも小学生に関する大学生の認識や理解が不十分であることだけが原因であるとはいえない。発達段階の差異が叱責に対する認識のあり様を変化させていることも考えられる。今後は、小学校高学年、つまり5年生及び6年生以外の児童あるいは中学生、高校生に対して同様の質問紙を用いた分析を行うことにより、発達段階が叱責に対する認識にどのように影響しているのかを明らかにする必要がある。

さらに、今回の研究では、大学生と教師との間に叱責の効果に対する認識についてずれがあることが明らかになった。このことは、教職経験の差が影響していると推測される。今後は様々なキャリアの教師を対象者として同様の質問紙の分析を行うことにより、叱責の効果に対する教師の認識が、教職熟達化の過程の中でどのように変化していくのかを明らかにする必要がある。

注・文献

- 1) 木村次宏「小学校教師の音楽科学習指導に対する意識」福岡教育大学紀要第47号第5分冊, 1998年, 1 - 13頁。
- 2) 吉富功修・石井信生・野波健彦・木村次宏・竹井成美・藤川恵子・緒方満『音楽教師のための行動分析』北大路書房, 1999年, 10 - 13頁。
- 3) 今井芳昭『依頼と説得の心理学—人は他者にどう影響を与えるか—』サイエンス社, 2006年, 5頁。
- 4) 根元橋夫「教師の子供統制法」日本教育工学雑誌第14巻第4号, 1991年, 173頁。
- 5) 同上。
- 6) 桜井茂男「両親及び教師の賞賛・叱責が児童の内発的動機づけに及ぼす影響」奈良教育大学紀要第36巻第1号(人文・社会), 1987年, 178 - 179頁。
- 7) 妹尾裕美・濱野恵一「賞賛・叱責の経験と賞賛・叱責の効果との関連性について」CCI年報第16巻, 2003年, 74 - 83頁。
- 8) 木村次宏「小学校の音楽科授業における教師行動の分析—指導経験の差による授業技術の比較検討を通して—」福岡教育大学紀要第51号, 第5分冊, 2002年, 1 - 10頁。
- 9) 菅 裕「音楽教師の信念に関する研究—福島大学附属小学校における参与観察とインタビューをとおして—」日本教科教育学会誌第22巻第4号, 2000年, 72頁。
- 10) 音楽の授業の中で, 実際に教師がどのような状況でどのような方法の叱責を行っているのか, その実態について調査するために, 宮崎市内の公立小学校の音楽の授業への参与観察を行った。観察期間は2007年6月から7月19日までの約7週間であった。著者は, 音楽の授業について大学で研究している大学院生という立場で, その小学校の音楽室にビデオカメラを持って入室し, 音楽を専科として担当している教諭の行う第3学年から第6学年の全ての音楽の授業を参与観察及びビデオ録画をした。授業中は, 子どもの意識が観察者とカメラに向かないように, 子どもに話しかけたり働きかけたりすることは極力避けた。当初の1週間くらいは, カメラを意識している子どもが数名存在したけれども, やがて次第にカメラを意識することなく学習活動を行うようになった。
- 11) 遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子「親の叱りことばのパターンと受け手に与える印象」日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 1988年, 628 - 629頁。
- 12) エスミ「EXCEL数量化理論Ver. 2.0」を使用した。
- 13) 現職教員A・Bは5時間の授業で観察された叱責の回数, 教育実習生C~Gは, それぞれ2時間の授業で観察された叱責の回数を集計し, 比較のために1時間あたりの叱責回数に換算した。
- 14) この点について実習生Gにインタビューをおこなったところ, 実習生Gは, 教育実習中に自分が所属する学級の担任をモデルとし, その教諭の行う叱責の言い回しやタイミングを意識的に模倣していたと述べた。
- 15) 今井芳昭『依頼と説得の心理学—人は他者にどう影響を与えるか—』サイエンス社, 2006年, 40 - 41頁。