

学習者との適切な距離を維持する教師の距離感の検討

久保田 智子^{*1}・益子 典文^{*2}

本研究の目的は、教師と学習者との距離を適切化・維持する方法と、教師の適切な距離感の形成方法を明らかにすることである。そこで、経験を積んだ教師を対象にインタビューを実施した。その結果、距離が「近すぎる」ときは「学習者のニーズに合わせる」「叱り方・褒め方」「けじめや要所のおさえ」、「遠すぎる」ときは「叱り方・褒め方」「実像」、「適切な距離を維持する」ときは「実像」「ルール作り」「叱り方・褒め方」に留意する必要がある、学習者の姿（反応）を観察すること、学習者と関わった経験を省察することによって、距離感が形成・発達することが明らかになった。

〈キーワード〉教職，専門家，教育実習，心理的距離，距離感

I. 研究背景

教育実習を含む学校での実習は、将来教師となる学生にとって様々な経験ができる場である。第一著者は、大学2年時の学校での実習で、教師としての学習者への様々な指示が通りにくい状態を経験した。振り返ってみれば、その原因は、学習者と自分が“友達”のような関係になってしまったことに起因していると思われる。そこで、教師が指示を学習者に通すために、どのような関係を構成すればよいかを研究課題として設定した。

山口・米田・原野（1992）は、「教師主導型指導法」は教師と生徒との心理的距離を遠ざけ、「生徒理解型指導法」は教師と生徒との心理的距離を近づける、と述べている。同様の心理的距離の捉え方をしている松浦・森下（2013）は、教育場面において教師が「寄り添う（物理的距離・心理的な距離がともに近くにあり、対象者の傍にいます）」ことに焦点を当て、教師の寄り添い行動の特徴を研究し、物理的距離と教師の行動の関係を整理している。彼らの研究によれば、初任教师は近距離を多くとり、笑顔でいることが多く、児童を見て多く働きかけており、教師と児童との物理的距離・心理的距離が近いことが推察される。児童からの働きかけも熟練教師と比べると初任教师が多く、初任教师は熟練教師より物理的距離・心理的距離が近いと言えるだろう。また、初任教师は自ら

の教育理念を「児童のなるべく近くに行き、視線をあわせながらその考えをしっかりと理解しようとする」と述べており、「生徒理解型」の指導態度をとっていると言う。従って、初任教师は自ら児童との心理的距離を近づける行動をとると言えるのではないだろうか。一方、熟練教師は遠距離をとったり、ノートを多く見ていたり、無表情であることから、相対的に初任教师より物理的距離・心理的距離は近くないと言えるだろう。また、教育理念も熟練教師は「距離を少しとり、児童を見守り、困っているところで近くに行き関わる」、「年齢から生じる児童の感覚を大事にし、適度な距離を保つ」と述べており、意識的に物理的距離・心理的距離を過度に近づけないようにしているとも考えられる。森下・麻生・長谷川・河野（2012）は、教職歴を積むほど、実践的指導力の全ての因子の自己評価が高くなっている、と述べている。従って、熟練教師が児童に指示を通すことができるのは、心理的距離を過度に近づけないようにしていることと関係があるのではないだろうか。

教師として学習者に対して指示が通る距離（教師と学習者との適切な距離）がどのような距離であるかは、十分な研究の蓄積があるとは言えない。この問題にアプローチするためには、教師の適切な距離の感覚（距離感）も必要であるだろう。従って、教師と学習者との適切な距離を形成する方法と、教師の適切な距離感の形成方法

*1 岐阜大学教育学部学校教育講座(投稿時)

*2 岐阜大学総合情報メディアセンター

表 1 調査説明項目と質問項目

No.	調査説明項目	質問項目
1	研究目的の説明	卒業研究で、学習者との適切な距離を維持する「教師の距離感」形成方法について研究しています。
2	調査目的の説明	この調査の目的は、教師が学習者との適切な距離を維持する「教師の距離感」を明らかにすることです。
3	「距離」の定義	「距離」の定義とは、物理的距離ではなく、心理的距離である。学習者への教師の対応によって、心理的距離は変化するものである。
4	教師と学習者の距離が変化した時の指示が通らない3パターンの説明	距離が「近すぎる」とき、距離が「遠すぎる」とき（叱りすぎる）、距離が「遠すぎる」とき（あまり関わらない）である。
5	調査用紙による調査	
5-1	被験者のプロフィール	あなたについて教職歴、またその内訳をお聞かせください。
5-2	学習者と教師との距離が「近すぎる」ときの具体的な場面	学習者と自分（または知人教師・実習生）との距離が「近すぎる」ため、指示がうまく通らないと感じた経験について、今まで担任／実習等で対応した学習者を思い浮かべて回答してください。
5-3	学習者と教師との距離が「遠すぎる」ときの具体的な場面	学習者と自分（または知人教師・実習生）との距離が「遠すぎる」ため、指示がうまく通らないと感じた経験について、今まで担任／実習等で対応した学習者を思い浮かべて回答してください。
5-4	学習者と教師が「適切な距離を維持する」ために、気を配っていること（もしくは気を配りたいこと）	学習者と教師が「適切な距離を維持する」ために、あなたが日頃、気を配っていること（もしくは気を配りたいこと）を教えてください。
6	インタビュー調査	調査用紙のこの部分について教えてください。／例えば、いつ、誰にそのような指導をされたのですか。

を検討する必要がある。

II. 教師と学習者の心理的距離に関する調査とその分析

1. 目的

前述の目的を達成するためには、教師と学習者との適切な距離を形成する方法と、教師の適切な距離感の形成方法を検討する必要がある。さらに、教師と学習者との心理的距離が指示を通すことと関係していることを考えると、教師と学習者との距離を適切化する方法と教師の距離感の形成方法を知ることが、学級経営・授業を円滑に進めることを可能にすると考えられる。

2. 方法

（１）調査対象

調査対象者は、小学校に勤める現職教師 1 名である。女性であり、教職経験年数は 18 年、そのうち小学校 12 年、中学校 6 年である。今回対象とした教師は、働きながら大学院で研究を進めており、探究心を備えている。教職経験が長く、経験が豊富な「ベテラン教師」と考えてよい。

（２）手続き

調査は、調査用紙による紙面調査とインタビューにより実施する。インタビューはインタビューアーである筆者と同じセミナーの同級生及び調査対象者が対面しながら実施した。紙面調査を実施し、その後記載された内容について、次の手

順で詳しくインタビューする。まず、着席後、表 1 の調査説明項目 1・2 である研究の目的・調査の目的を説明した。なお、この説明項目にある距離が「近すぎる」とき、距離が「遠すぎる」とき、「適切な距離を維持する」ときを距離認識カテゴリと呼ぶ。距離認識カテゴリの定義を表 2 に示す。その後、表 1 の調査説明項目 3 から 5 が記載された用紙を調査対象者に提示し、調査対象者が説明内容について理解できたという反応を得られてから、調査説明項目 5（表 1）にある調査用紙の記入を開始する。調査説明項目 5-2、5-3 の「場面」とは原因・状況・対処が含まれた経験の単位のことであり、1 つの場面について、この 3 点の記述を求めている。指示がうまく通らないと感じた時の場面は自分の経験による場面だけではなく、実習生や他の先生を観察した場面について、印象に残っているものを、距離が「近すぎる」とき、距離が「遠すぎる」とき、「適切な距離を維持する」とき各々の最大 3 場面の記述を求める。調査対象者が調査用紙の回答を終えたことを確認してから、インタビューを開始する。インタビューで

表 2 距離認識の定義

距離認識	定義
距離が「近すぎる」とき	教師と学習者の心理的距離が近くて、教師の継続的な指示が学習者に通らない
距離が「遠すぎる」とき	教師と学習者の心理的距離が遠くて、教師の継続的な指示が学習者に通らない
適切な距離を維持するとき	教師と学習者の心理的距離が適切であり、教師の継続的な指示が学習者に通る

表 3 距離が「近すぎる」「遠すぎる」ときの場面

質問項目	教師の経験年数	対象学年	調査対象者の回答内容
距離が「近すぎる」場合	調査対象者の1年目	小学校4年生	・教師として経験不足であったこともあり、生活指導と遊びの場との区別がつきにくい状況を作ってしまった。子どもたちも若い教師に甘えていたのかもしれない。先輩の先生方のアドバイスやけじめのつけ方を意識する
	実習生	未記入	・実習という立場もあり叱り（ほめ）の場面が不足している。学習者との会話の中で敬語を使うことを促さない。学習者の集団全体が教師に友だちのような感じで接する。
距離が「遠すぎる」場合	観察した教師の15～20年目	中学校1年生 中学校3年生	・生徒指導担当教員のみせしめや頭ごなしの叱りに対して一見生徒は指示を聞くように見えるが、反発が生まれている状況。なぜ、叱るのかの意味を理解できるようにする。または、生徒の状況も理解しようと教師はする。（背景など・・・）

表 4 「適切な距離を維持する」ときに気をつけたいこと

質問項目	調査対象者の回答内容
「適切な距離を維持する」ときに気をつけたいこと	<ul style="list-style-type: none"> ・学級開きでの教師の語り。ルールを話す（叱ることに関しても） ・ほめることは他への影響もある。叱るより効果的なことがある ・人権的にゆるせないこと、命に関することは叱る ・「距離」を考えた時、友だちのように遊ぶことやかかわることも大切で、その中で本音を知ることもある

は調査説明項目 5-2 から 4（表 1）の回答全てに対し調査対象者にさらに詳しい説明を求める。

3. 結果

（1）調査用紙による調査の結果

調査用紙の記入にかかった時間は約 35 分であった。「近すぎる」とき（2 場面）と「遠すぎる」とき（1 場面）の質問に対し、調査対象者が記述した内容を表 3 に示す。「適切な距離を維持する」とき（4 配慮点を記述）の調査対象者の記述した内容は表 4 に示す。

（2）量的分析のための準備（質的分析）

調査用紙記入後のインタビューにかかった時間は 1 時間 21 分 21 秒であった。調査用紙記載内容についてインタビューして行く中で、新たに場面が語られることがあった。そのため、これらの場面も分析対象に加えることとし、結果として分析対象場面数は、距離が「近すぎる」とき（3 場面）、距離が「遠すぎる」とき（2 場面）となった。

分析にあたり、まずインタビュー内容を全て文字におこしデータとした。データでは調査対象者の発言を「S」、筆者を「K」、同じセミナーの同級生を「M」とし、それぞれ何番目の発話であるかを示した。例えば「S2」であれば、「調査対象者の 2 番目の発話」となる。次にデータに対し質的観点で、「学習者との距離に関する原因・状況・対策についての発話」を 1 単位として分割した。

表 5 場面カテゴリの定義

場面カテゴリ	定義
原因	遠い、近いときの状況が発生した理由を説明しているものであり、多くの場合、インタビュー者の推測が含まれているもの
状況	心理的距離に関する、実際におこった身のまわりの出来事を説明しているもの
対策	適切な距離を改善もしくは維持するための手段を説明しているもの

この 1 単位を「エピソード」と定義する。その上で原因、状況、対策に関するエピソード別にラベリングを行った（原因・状況・対策を「場面カテゴリ」と呼び、表 5 に定義を示す）。

全データをエピソードに分割し、個々のエピソードを分類し分類を可能とするカテゴリを抽出した。その結果、「けじめや要所のおさえ」「学習者のニーズに合わせる」「距離の認識」「叱り方・褒め方」「実像（小川，1986）」「授業」が抽出された。これを「距離の適切化・維持カテゴリ」と呼び、その定義を表 6 に示す。次に、エピソード（データ 1 単位）ごとに調査用紙の記述内容を参照し、教職経験カテゴリ（教職 15～20 年目の教師を「ベテラン教師」、教職 1～5 年目の教師（実習生と教職 1, 2 年目の教師）を「若手教師」）、対象学年カテゴリ（学習者の学年（小学校または中学校）についてのカテゴリ）と定義し、これまでに定義した距離認識カテゴリ、場面

表 6 「距離の適切化・維持カテゴリ」の定義

距離の適切化・維持カテゴリ	定義
はじめや要所のおさえ	学習者が節度ある振る舞いをし、教師が大事な伝えるべきことを言うこと
学習者のニーズに合わせる	教師が学習者の状況、望んでいることに応じること
距離の認識	学習者との心理的距離を教師は認知していること
叱り方・褒め方	教師の思い・考えが学習者に上手く伝わるような叱り・褒めをすること
実像	学習者と教師がお互いに、本音を言い、自分の本当の姿を見せること
授業	授業の仕方によって学習者と教師との適切な距離を保つこと（学習者を近寄せたり、遠ざけたるする）

カテゴリ、距離の適切化・維持カテゴリを加え、すべての個々のエピソードに、これら定義したすべてのカテゴリを記入し、分析対象のデータとした。

（３）教師の経験年数による違い

教職経験別に、場面カテゴリと距離認識カテゴリとのクロス集計を行った。その結果を表 7 に示す（距離が遠すぎるとき：遠すぎる、距離が近すぎるとき：近すぎる、適切な距離を維持するとき：適切な距離、と略記。以下同じ）。

距離が「遠すぎる」ときに関するエピソードは全て「ベテラン教師」である。「ベテラン教師」と「若手教師」を比較すると、「ベテラン教師」は「若手教師」よりも相対的に距離が遠くなる可能性が高いと言える。「若手教師」についての言及がないことを考えれば、経験を積

表 7 教職経験別の場面と距離認識の関係

教職経験	場面	距離認識			総計
		遠すぎる	近すぎる	適切な距離	
ベテラン教師	原因	2	1		3
	状況	6	2	10	18
	対策	2	4	9	15
ベテラン教師 集計		10	7	19	36
若手教師	原因		6		6
	状況		13		13
	対策		6		6
若手教師 集計			25		25
その他	原因	1			1
	状況	1			1
	対策	2		2	4
その他 集計		4		2	6
総計		14	32	21	67

むことによって、遠くなる可能性が高いとも言える。

一方、距離が「近すぎる」ときは 78. 1%（25 件/32 件）が「若手教師」に集中している。エピソード内容は「近すぎる」ときと「若手教師」について多く語られているので、「遠すぎる」ときとは逆に「若手教師」は学習者の距離が「近すぎる」状況になりやすく、相対的に「ベテラン教師」は近すぎる状況になりにくいと言えるだろう。例えば、「S25：…学習者はお兄ちゃん、お姉ちゃんのようなふうに見て、甘えているかなとは思いますね。」や「S87：近いな、なめているのかな、という感じがですよ（以下略）」という調査対象者の発言をふまえれば、「近すぎる」状態は、「若手教師」と学習者の年齢が近いことに起因していると言えるだろう。「近すぎる」ときの対策は「ベテラン教師」が頻度 4、「若手教師」が頻度 6 で双方ともに頻度が低く、大きな差は見られない。例えば、調査対象者の「K85：先生はあまり学習者がどのように距離を感じていたかは」「S94：その時はあまりわからなかったと思います。今になって大人になって、そういうこと言うのだと思ったら、近かったのかなって気はしますが、その時は遠いのか近いのかをわからなかったと思います。」…中略…「K89：近いのかなとか遠いのかな。だから手段や対策で何をすればいいのかわからなかったのですか。」「S98：うん、迷っていた。」との発言をふまえれば、「対策」は距離の認識が明確に自覚されてから発生するものであり、しかも容易に改善できるものではないため、多く語られることがないのかもしれない。

「適切な距離を維持する」「原因」「状況」「対策」が観察されたのは、全て「ベテラン教師」であり、21 件中 19 件であった。教職経験を積み重ねることによって、適切な距離を維持するコツを知っていくのだと考えられる。

（４）適切な距離を維持する手段

距離の適切化・維持カテゴリと距離認識カテゴリとのクロス集計を行った。その結果を表 8 に示す。

a. 距離が「遠すぎる」ときの特徴

距離が「遠すぎる」ときは、他の距離認識カテゴリと比べると頻度が 14 件と少なく、距離の適切化・維持カテゴリが「叱り方・褒め方」、

表 8 距離の適切化・維持と距離認識の関係

距離の適切化・維持	距離認識		
	遠すぎる	近すぎる	適切な距離
はじめや要所のおさえ	13 40.6%	2 9.5%	15 22.4%
ルール作り		5 23.8%	5 7.5%
学習者のニーズに合わせる	6 18.8%	2 9.5%	8 11.9%
距離の認識	4 12.5%	1 4.8%	5 7.5%
叱り方・褒め方	7 50.0%	7 21.9%	5 23.8%
実像	7 50.0%	1 3.1%	5 23.8%
授業		1 3.1%	1 4.8%
総計	14 100.0%	32 100.0%	21 100.0%

「実像」に偏っており、14 件全てがこの 2 カテゴリーに分類されている。距離が「遠すぎる」ときの場面は 2 つある。

例えば、距離の適切化・維持カテゴリが「叱り方・褒め方」、「実像」である場面での発話例を次に示す。

「S105：生徒指導担当の先生とかは見せしめとか頭ごなしの叱り方をされて、一見生徒はビッとなりますけど、反発とかが生まれてくる。怖いからスカートはその先生の前で膝下にするとか、いなくなったらめくるとか。怒られるからその時だけ、というのは距離としては遠いのかな、と思います。…（中略）…いけないことはいけないのだけど、いけないって言った後の背景を理解しようとしているかしていないかはわかるから、頭ごなしに言ったときには、子どもが離れていくと思いますね。ここがチームとしてうまく働いていれば、父親的に怒る先生と母親的にフォローする先生をつくって役割分担でやったりもします。…（以下略）」

ここで述べられているように「遠すぎる」ときの原因として語られているのが「見せしめや頭ごなしの叱り方」と「問題行動が起きた時の背景を理解しようとしないうこと（学習者の実像を見ないこと）」である。状況は「先生がいるからその時だけ指示を聞いて、いなくなったら反発する（学習者の本音を出さない）」で、また対策は「叱った後の叱られた子へのフォロー」である。もう 1 つの場面も「叱り方・褒め方」と「実像」が関わる場面であった。このことから距離が「遠すぎる」2 つの場面は、学習者との距離が「遠すぎる」に至った教師には、教師として必要な基本の力は十分に持っているものの、教職

経験を積み重ねることによって「叱り方・褒め方」、「距離の認識」のバランスが調査対象者から見ると偏っていると見えた事例であると考えられる。例えば、調査対象者が S105 で「見せしめ」と言っている叱り方は、他のエピソードでも言及されており、「叱り方・褒め方」のバランスが崩れている例であった。

b. 距離が「近すぎる」ときの特徴

距離が「近すぎる」ときは、他の距離認識カテゴリと比べると 32 件とその頻度が多く、頻度の高い距離の適切化・維持カテゴリは「はじめや要所のおさえ」「学習者のニーズに合わせる」「叱り方・褒め方」で全体の 81.3%を占めている。距離が「近すぎる」ときの場面は 3 つある。

例えば、「はじめや要所のおさえ」「学習者のニーズに合わせる」「叱り方・褒め方」が距離の適切化・維持カテゴリである場面での発話例を次に示す。

「S1：…距離感として考えたときに、経験不足っていうことから、敬語で言い直しをさせなかったりとか、そのまま叱りではないのですが、そういうことから子どもたちが甘えてくる。そのときには心理的距離が近くて、叱るっていうことに甘えがあるので、指示は通らなくなっていたとは思いますが。その手立てとしては、先輩の先生方のアドバイスとか敬語のいい直しとか、「ここはそういうことでない」とか、休み時間と授業との区別とか、そういうことを意識していく中で、徐々に改善していったと思います…（以下略）」

「S24：…どちらかといえば、3, 4 年生は精神年齢が男子と女子が違って、女子はわりと 4 年生になれば大人の視点で男子を見るのですね。でも男子は動物的な感じですよ。…（以下略）」

S1 で述べられているように「近すぎる」ときの原因として語られているのが「敬語で言い直しをさせなかったこと（はじめや要所のおさえ）」と「叱るっていうことに甘えがある（叱ることの不足）」で、また対策は「敬語の言い直しとか、いけないことに対する注意（はじめや要所のおさえ）」と「授業を休み時間と区別すること」である。S24 で述べられているように、「近すぎる」ときの状況として語られているのが「3, 4 年生は男子と女子は精神年齢が違う（学習者のニーズに合わせる）」である。他の 2 つの場面も距離の適切化・維持カテゴリが「けじ

めや要所のおさえ」「学習者のニーズに合わせる」「叱り方・褒め方」の頻度が高い。このことから距離が「近すぎる」3つの場面は、距離が「近すぎる」状態に至った教師が「はじめや要所のおさえ」「学習者のニーズに合わせる」「叱り方・褒め方」それぞれのバランスが調査対象者から見ると偏っていると見えた事例であると考えられる。

c. 「適切な距離を維持する」ときの特徴

「適切な距離を維持する」ときは、「ルール作り」「叱り方・褒め方」「実像」の頻度が高い。教師は「適切な距離を維持する」ために、特に「ルール作り」「叱り方・褒め方」「実像」に留意すべきであることを示唆する結果と言える。しかし、他の距離認識カテゴリと比べると、各カテゴリの頻度が少なく、しかも頻度に偏りが見られる。このことから「適切な距離を維持する」ことは、「ルール作り」「叱り方・褒め方」「実像」以外のカテゴリも関わっており、「近すぎる」「遠すぎる」状態と比較すると、相対的に複雑な状態と言えるだろう。「適切な距離を維持する」ときは「若手教師」の頻度がゼロであり、「ベテラン教師」に偏って観察されるのも（表7）、適切化の方法が複雑であることを示す一因であると考えられる。

(5) 対象学年による違い

対象学年と距離認識とのクロス集計を行った結果を表9に示す。「小学生」は小学校の全学年を、「中学生」は中学校の全学年を意味している。全学年は小学校・中学校の全学年を意味している。

小学生について明示的に言及しているものの中で、距

離が「遠すぎる」ときが0%(0件/37件)である。小学生は教師との距離が「遠すぎる」状況になりにくいと言える。実際、筆者が「K110：…小学生では距離が遠いとかはなかったですか。」と言ったのに対し、調査対象者は「S124：頭ごなしに怒っても…って思っちゃうので。」と述べている。

小学生について明示的に言及しているものの中で、距離が「近すぎる」ときは、78.6%(33件/42件)であり、最も頻度が高い。相対的に小学生は距離が「近すぎる」状況になりやすいと言える。中学年のデータでは、距離が「近すぎる」ときは96.2%(25件/26件)であり、「適切な距離を維持する」ときは3.8%(1件/26件)であった。中学年において距離が「近すぎる」割合が極端に高い原因の1つとして、調査対象者は教職1,2年目（すなわち「若手教師」）の時に中学年を担任していたことがあげられる。同様に、高学年を見ると、距離が「近すぎる」ときは61.5%(8件/13件)であり、「適切な距離を維持する」ときは38.5%(5件/13件)であった。「適切な距離を維持する」割合が38.5%と、高い原因として、調査対象者はベテランになってから高学年を担任していることがあげられる。また、それにもかかわらず距離が「近すぎる」ときの割合が61.5%と高い理由は、高学年を担当していた教育実習生についての説明内容（すなわち「若手教師」）が含まれていることが原因として考えられる。

中学生について明示的に言及しているものの中で、「適切な距離を維持する」ときは、0%(0件/16件)である。全学年に中学生が含まれているので、中学生と適切な距離を維持している場合もあると思われる。

中学生について明示的に言及しているものの中で、距離が「遠すぎる」ときは、87.5%(14件/16件)であり、最も頻度が高い。とりわけ中学校1年生が64.2%(9件/14件)と、頻度が高い。原因の1つとして、調査対象者が述べた距離が「遠すぎる」ときの2つの場面は類似しており、インタビューの中で、学習者が中学校1年生のときの場面を最初に述べたからだと考えられる。中学校教師の距離感に関する課題は、距離が「近すぎる」ときよりも距離が「遠すぎる」場合であると言えるだろう。

表9 対象学年と距離認識の関係

対象学年	距離認識			総計
	遠すぎる	近すぎる	適切な距離	
中学年		21	1	22
高学年		7	4	11
小学生	1		3	4
小学生 総計	1	28	8	37
	2.7%	75.7%	21.6%	100.0%
中学校1年生	7			7
中学校3年生	4			4
中学生	1	2		3
中学生 総計	12	2		14
	85.7%	14.3%		100.0%
全学年	1	2	13	16
	6.3%	12.5%	81.2%	100.0%
総計	14	32	21	67

4. 考察

分類した結果、5つのことが明らかになった。

1つ目は、距離が「近すぎる」ときは「ベテラン教師」よりも「若手教師」の課題ということである。また、相対的に中学生よりも小学生と「近すぎる」状態になりやすい。「叱り方・褒め方」「けじめや要所のおさえかた」「学習者のニーズに合わせる」のどれか1つでもバランスを崩したら生じる状態である。従って、距離を適切化するために「叱り方・褒め方」「けじめや要所のおさえかた」「学習者のニーズに合わせる」に留意する必要がある。

2つ目は、距離が「遠すぎる」ときは「若手教師」よりも、「ベテラン教師」の課題ということである。相対的に、小学生よりも中学生と「遠すぎる」状態になりやすい。「叱り方・褒め方」「実像」のどれか1つでもバランスを崩したら生じる状態である。従って、距離を適切化するために「叱り方・褒め方」「実像」に留意する必要がある。

3つ目は、「ベテラン教師」は、「適切な距離を維持する」際に、「ルール作り」「叱り方・褒め方」「実像」全てに力を入れていることから、適切な距離を維持するために「ルール作り」「叱り方・褒め方」「実像」を留意する必要があるということである。

4つ目は、「距離の認識」(手立て(距離の適切化・維持カテゴリ)に対する教師の認識と学習者の認識)にズレが存在することによって、手立てのバランスが崩れてしまうということである。「バランスが崩れる」とは距離の適切化・維持カテゴリの強さ・弱さ、多さ・少なさと、教師と学習者の距離とが不一致の状態を意味している。例えば、教師が「叱り方・褒め方」をバランスよく行なっているつもりでも、学習者にとっては「叱り方・褒め方」を過剰に行っている、または「叱り方・褒め方」が弱い、と感じるとき、手立て(距離の適切化・維持カテゴリ)に対する教師の認識と学習者の認識にズレが存在しているので、「叱り方・褒め方」のバランスが崩れる。図1は「叱り方・褒め方」のバランスが崩れた例である。

5つ目は、学習者の姿(反応)を観察すること、学習者と関わった経験を省察することによって、学習者との距離感が発達していると考えられることである。観察・省察する(「距離の認識」のバランスを保つ)ことによって、

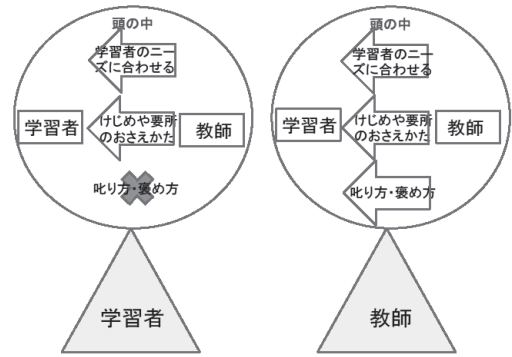


図1 教師と学習者のズレ

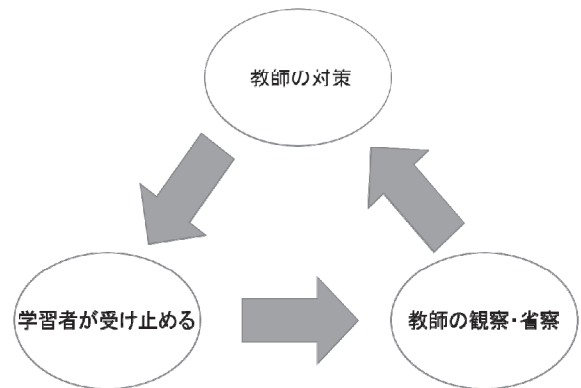


図2 適切な距離の維持モデル

学習者と適切な距離を築くことができれば、再び教師が対策をし、学習者の受け止め方を観察・省察する。繰り返すことによって「適切な距離を維持」できると考える(図2)。

前述した1, 2, 3つ目の明らかになったことを用いて、教師と学習者の「心理的距離の変動モデル」を開発した。また、「心理的距離の変動モデル」の開発にあたり、推測を含めた以下の3つの条件を用いた。

距離が「近すぎる」とき・「適切な距離を維持する」とき・距離が「遠すぎる」とき、これら3者の間に状態の変化があり、相互の状態をつなぐ状態として、「距離を適切化する」ときがある。従って、教師と学習者の距離は、距離が「近すぎる」とき・「距離を適切化する①」とき・「適切な距離を維持する」とき・「距離を適切化する②」とき・距離が「遠すぎる」ときの状態の間で変動している。

「わかる授業、楽しい授業」は教師と学習者の心理的距離の変動の土台(基本)となるだろう。

「適切な距離を維持する」「ベテラン教師」は、「距離を

適切化する①」とき・「適切な距離を維持する」とき・「距離を適切化する②」ときを行き来しているだろう。

図 3 に「心理的距離の変動モデル」を示す。

「距離の適切化・維持カテゴリ」の「距離の認識」は、自分の距離の状態をどのように自分で認識しているか、にかかわるカテゴリである。従って、「距離の認識」のバランスを保つことによって、「心理的距離の変動モデル」を用いて距離を適切化・維持できる。すなわち、「心理的距離の変動モデル」を用いるための前提条件である。

図 3 の文字と円が斜めになっている適切な距離を維持・調整する手立てはバランスが崩れている状態である。この状態は、教師側がその手立てに対する知識がない、もしくは、手立ての重要性を認識していない状態である。また、距離が「近すぎる」とき、「遠すぎる」ときの点線の外枠内の手立て間の関係は、「or」（又は）の意味である。それ以外の実線の外枠内の手立て間の関係は、「and」（かつ）の意味である。

Ⅲ. 事例分析による教師と学習者の「心理的距離の変動モデル」の検証

1. 目的

作成した「心理的距離の変動モデル」を、第一著者が行った実際の授業場面（大学 3 年次の教育実習の授業場面）に当てはめ、距離を適切化・維持できるかを考えることによって、作成したモデルの検証を行う。

2. 方法

第一著者が行った教育実習時の授業のビデオをもとに、資料を収集する。授業日は 2013 年 11 月 22 日である。学習者は小学校 3 年生であり、40 名である。教育実習で担当したクラスであり、5 回目の授業である。小学校 3 年・算数科の「長いものの長さを調べよう」という単元の第 3 時間目を実践した。

3. 結果

（1）事例分析のための準備

分析対象の授業時間は 44 分であった。導入は 11 分、展開は 24 分、まとめは 9 分であった。

まず、授業における教師と学習者の発話内容を全て文

- バランスを保つために特に力を入れている
- バランスが崩れないように気にかける

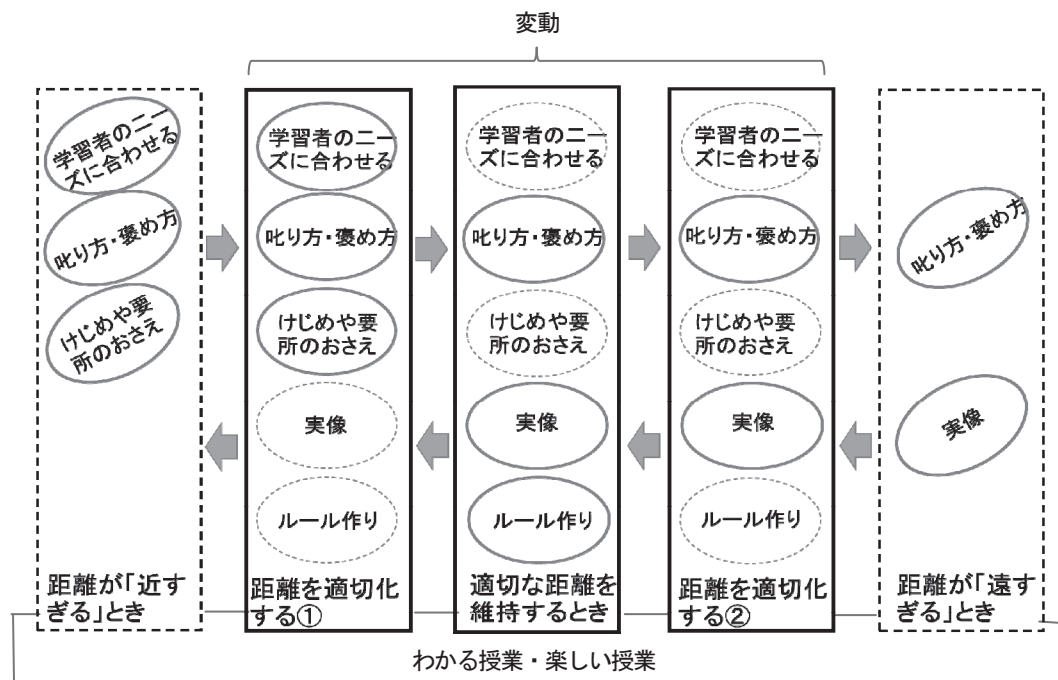


図 3 教師と学習者の「心理的距離の変動モデル」

表 10 授業場面ごとの手立てに関する発話内容

授業場面	距離の適切化・維持カテゴリ	発話内容
導入	はじめや要所のおさえかた	K:長さは一緒。誰が測ってもどこで測っても1kmは？ C:一緒。 K:あー。 C7:壊れてたら、ちがうこともある。 K:あー、壊れてたら？よし、てことで教科書14ページ開いて。 C4: <u>メーリサンノヒツジ</u> C:はげしいな K:14ページに、ちょっと聞くよ。14ページに絵地図あるよね。
	叱り方・褒め方	K:かけた人は鉛筆机の上に置いて、手を膝において、ください。 C2:長いなー K:長い？ C4:どうやって測ったの。巻尺じゃないでしょ？ C10:そうだ、これではかったんだ。 C6:車のナビではかったんだ。 <u>K:静かに静かに…</u> C9:スマホではかったんだ。 C4:どうやってはかったんだろ。
	学習者のニーズに合わせる	K:あ、C4さん書いてる、よし。この前さー先生、岐阜駅から附属小学校まで歩いてきたの。 C4:本当？ <u>K:本当、本当、本当。</u> C5:通学路を通して。 <u>K:通学路を通して、かな？これ見える？この地図のこういうふうに通ってきて</u> C4:それ通学路？ <u>K:通学路かな？違うかな。わからない。</u> C4:違うと思うな。
展開	はじめや要所のおさえかた	C4:俺の消しゴムが消えました。 C13:貸してあげる。2個あるから。 K:じゃ、C13さんに。あ、そこにあるじゃん。 <u>C4:あったーアフラック。</u> <u>K:問題書いた？</u> 書けた人から式書いていこうね。式書けた人は訳も書けるとてもいいね。あれ、C8さん(立っている)どうしたの？式かいて
	叱り方・褒め方	C4:眠たい。 K:C4さん訳はつきりできた？ C4:書けた。はつきりできた。でも眠たい(ノートを教師に渡す)。 K:なるほど。おっけい、おっけい。ありがと。でももっと訳をはつきりかけるといいね。 <u>C4:やだ</u> <u>K:えーなんでー</u>
	学習者のニーズに合わせる	C5:先生、1100mって0.1kmって100m？ K: <u>どうだろ？それまた今度考えようか？</u>
まとめ	はじめや要所のおさえかた	C9:先生のスーツさ、粉だらけ。 K:ははは、すごいね、これ。 <u>C4:はーお腹すいたー</u> <u>C17:ここの部分やばいね。</u> <u>K:ね、やば。ちょ、やば。</u> <u>C17:ここ、ここ。</u> K:書けた？書けたら鉛筆置いて、手を膝の上に置いて。 C4:先生、お腹すいた。
	叱り方・褒め方	K:そう、何個分。1000mのいくつ分と見ることで、1km400mや2kmのように□km△mで表すことできるね。 <u>C4:さっきお腹ぐーってならなかった？</u> <u>C9:まだ3時間目やお</u> <u>C4:うそだ。</u> <u>K:まとめ書いたらまた鉛筆置いて手膝の上に置いてもらっていい？</u> C9:先生のスーツさ、粉だらけ。
	学習者のニーズに合わせる	K:あ、そうだね。てことで、まとめは1000mよりも長いときは、 C4:重さ早くやりたい。 <u>K:重さ？</u> C:早くやりたい。私も K:1000mよりも長いときには、1000mの、どうやって考えるっけ？1000の A:何個分

字におこした。筆者を「K」、見学していた教育実習生を「N」、学習者を「CO（O：数字）」とし、複数の学習者を「A」とした。学習者（CO）には、可能な限り一人一人数字を割り当て、同一学習者であることを明確にした。数字がない「C」は誰かを特定できなかった学習者である。

次におこした文章をデータにして、導入・展開・まとめの授業展開ごとに距離が「近すぎる」ときに特に留意する必要のある距離の適切化・維持カテゴリ、すなわち「学習者のニーズに合わせる」「叱り方・褒め方」「けじめや要所のおさえかた」に関する事例を1つずつ抽出する。距離が「近すぎる」ときに限定した理由は、授業者である筆者自身が「近すぎる」状態であると認識していたこと、及び第Ⅱ章で「若手教師は相対的に、距離が「近すぎる」状態になりやすく、距離が「遠すぎる」状態になりにくいと考えたからである。

その抽出した事例と、第Ⅱ章で作成したモデル（図2、3）を用いて、筆者自身が距離を適切化し、適切な距離を維持するために、「授業時に何を留意しなければいけなかったのか」、また「担任になってから、何に留意すべきなのか」を具体的に提案することにする。

（2）事例分析の結果

授業場面中で「近すぎる」と判定されたエピソードは多数見られたが、授業場面に沿って抽出した9事例を表10に示す。すべてについて対案を示すことは可能であるが、授業展開毎にポイントとなる4場面を取り上げて、「授業時に何を留意しなければいけなかったのか」、また「担任になってから、何に留意すべきなのか」を考えることにする。

a. 距離が「近すぎる」ときから「距離を適切化する①」

ときの状態に変化する方法

抽出事例を仮に分類してみた結果、授業中の個々の発話内容は、第Ⅱ章のインタビューデータとは異なり、全体的に「学習者のニーズに合わせる」「叱り方・褒め方」「けじめや要所のおさえかた」いずれかに分類するのは難しいことがわかった。展開の「学習者のニーズに合わせる」ことに関する発話内容以外は1つのカテゴリに分類することができなかった。その例を次に示す。

「K: 長さは一緒。誰が測ってもどこで測っても1kmは？」
「C: 一緒。」

「K: あー。」

「C7: 壊れてたら、ちがうこともある。」

「K: あー、壊れてたら？よし、てことで教科書14ページ開いて。」

「C4: メーリサンノヒツジ♪」

「C: はげしいな」

「K: 14ページに、ちょっと聞くよ。14ページに絵地図あるよね。」

この発話内容は、授業展開中の導入段階での発話であり、「C4: メーリサンノヒツジ♪」と歌い出すところから「けじめや要所のおさえ」がないことを意味している。しかし、この発話は教師が「叱らないこと」が良くないとも言えるだろう。また、「C7: 壊れてたら、ちがうこともある。」「K: あー、壊れてたら？」と教師が「学習者のニーズに合わせ」すぎており、バランスが崩れている状態になっているとも言える。さらに、このデータの解釈の可能性の1つとしては、「学習者のニーズに合わせ」すぎたせいで、「けじめ」がなくなったとも考えられる。この状態を「距離を適切化する①」の状態へ移行するための対策としては、学習者が自由に発言しないようにルールを作り、規範として守ることを伝えるべきである。例えば、「挙手して教師にあてられたら発言する」を守るよう伝える。これは、第Ⅱ章で「S53: 叱る・褒めるに関しては最初の学級開きっていう4月の3日か4日が勝負です。だいたい1週間ですね。」「K48: 最初の1週間ですか。」「S54: 最初の。黄金の3日間、って言われるじゃないですか。」という調査対象者の発言をふまれば、黄金の3日間(新しいクラスになってからの3日間)に共有すべきルールだと思う。だから担任になったら、ルールを黄金の3日間に共有することが必要だと考えられる。逆に、実習生はこれらのルールが共有された教室で、途中段階で授業のみを行うため、立場的にルールを作りにくいだろう。しかし、担任の教師にどのようなルールを作っているかを聞き、学習者に繰り返しルールを言うことによって、少しは状況が変わったのではないかと考える。

次に、叱っていないと特に感じられる導入の場面を次に示す。

「K: かけた人は鉛筆机の上に置いて、手を膝において、ください。」

「C2:長いなー」

「K:長い？」

「C4:どうやって測ったの。巻尺じゃないでしょ？」

「C10:そうだ、これではかったんだ。」

「C6:車のナビではかったんだ。」

「K:静かに静かに…」

「C9:スマホではかったんだ。」

「C4:どうやってはかったんだろ。」

実習の時を想起すると、当時の自分は「K:静かに静かに…」と、叱っているつもりであった。しかし、実習を終えた現在の自分から第3者視点から見ると、叱っているようには思えない。従って、「叱ること」に対する教師の認識と学習者の認識にズレが存在したのではないだろうか。「C9:スマホではかったんだ。」「C4:どうやってはかったんだろ。」という発話内容から、学習者は教師の指示を聞いていないことがわかる。実習生の立場としては確かに叱りにくい。しかし、実習生だとしても口調が優しくすぎるように思われる。教師としてさらに口調を強くするべきであった。将来、担任になった際には、言葉、表情を変えて多様な伝え方に留意したい。例えば、表情を怖くして口調を強くして「静かにしなさい」と言ったり、「〇〇さんは静かで良いね。」と模範となる学習者を褒めたりする。その後、学習者の様子を観察・省察して「教師は何について叱っているのか、なぜ叱っているのか」を学習者が理解しているかを確認したい。また、「C2:長いなー」「K:長い？」と聞き返していることから、「学習者のニーズに合わせ」すぎており、バランスが崩れている状態になっているとも言える。その後の「C4:どうやって測ったの。巻尺じゃないでしょ？」「C10:そうだ、これではかったんだ。」「C6:車のナビではかったんだ。」という発言から、学習者の学習内容と直接関係がない発言を教師がとらえ、答えることにより、学習者が思いついたことをすぐに発言することが可能な環境にしているのではないだろうか。さらに、教師の伝え方にも原因があると考え、「インターネットのGoogle Earthで調べたら1kmだった」と説明していれば、学習者の発言を少なくできただろう。

展開では、導入部分の時間がかかりすぎ、時間がなくなったため、学習者の発言に対して、丁寧な受け答えをすることがなくなっていった。従って、「学習者のニ

ーズに合わせる」のバランスが崩れている。この例は、展開の机間指導時に2回観察された。その例を次に示す。

「C5:先生、1100m って 0. 1km って 100m？」

「K: どうだろ？ それまた今度考えようか？」

これは、学習者のニーズに合わせていない例と言える。授業内容について質問されているのに、教師は返事を後回しにしている。時間がなくなったため、答えるべき質問も不十分なままと言えるだろう。このような状態を改善する根本的な対策は、時間に追われないようにするために、導入で授業内容からそれないようにすることが重要である。そのために、導入で「学習者のニーズに合わせる」「けじめや要所のおさえ」「叱り方・褒め方」それぞれのバランスに留意する必要があるだろう。しかし、展開は導入段階と比べると学習内容と関係ない学習者の発言が少なくなった。理由は教師が学習者の学習内容と関係ない発言を流しているからではないだろうか。

「K:あ、そうだね。てことで、まとめは1000m よりも長いときは、」

「C4:重さ早くやりたい。」

「K:重さ？」

「C:早くやりたい。私も」

「K:1000m よりも長いときには、1000m の、どうやって考えるっけ？1000 の」

「A:何個分」

この発話内容は、授業展開中のまとめ段階での「学習者のニーズに合わせる」に関する発話である。「重さ」という授業内容とは関係ない発話を、教師は聞き返している。関係ない発話は流すべきであった。流していないので「C:早くやりたい。私も」と他の学習者も授業内容とは関係ない発言をしているのだろう。逆に、その後「K:1000m よりも長いときには、1000m の、どうやって考えるっけ？1000 の」と教師は学習者の発言を流すことによって、授業内容に戻っている。まとめでは、展開と比べて時間は短いのに授業と関係ない発言が増えている。学習者の集中力が切れてきたことと、教師が「学習者のニーズにあわせ」すぎていることが原因として考えられる。もしも担任になったら、授業中に学習者の集中力が切れてきた場合、教師は手をたたくことや、声を大きくするなどして学習者の意識を切り替えさせる必要

がある。また、学習者の発言をしっかり聞き、答えるべき内容であるのか、流すべき内容であるのか、叱るべき内容であるのかを的確に判断していきたい。

ｂ.「距離を適切化する①」ときから「適切な距離を維持する」ときの状態に変動する方法

適切な距離を維持するためには、「実像」「ルール作り」「叱り方・褒め方」のバランスを崩さないように留意する必要がある。従って、「距離を適切化する①」ときから「適切な距離を維持する」ときの状態にするために、教師自身の感情や経験の話をしたり、何かに挑戦している姿を見せたりして、教師の本音を出していきたい。また、わざと友達のように遊んだり、毎日綴りを学習者たちに書かせて毎日目をとおしたりして、学習者の本音を引き出したい。そして、「実像」のバランスを保つように留意していきたい。

「ルール作り」では許せないこと、教師が頑張っていること（こんな学級を作っていきたいなど）を黄金の3日間（年度冒頭）に学習者に伝えたい。学習者の反応によって、繰り返しルールを伝達するなど状況にあわ

せて手立てを打っていききたい。

「叱り方・褒め方」に関しては、距離が「近すぎる」ときから「距離を適切化する①」ときに变化する方法と同じように、「叱り方・褒め方」のバランスを崩さないように留意していく。叱る基準を明確にして「どのような場面で叱るか」を黄金の3日間で伝えたい。例えば、「人が嫌がることをすること・人権に関わること・命に関わること・誰かの頑張りを否定することは叱ります」と伝えた上で、実際に行動する。叱る基準が変わらないように、ベテラン教師からアドバイスをいただくなどして、じっくり考えたい。また、許せないことを学習者がしたら、その場ですぐに叱らなければならない。その時に、学習者が叱っていると認識できるように、口調を強くする、表情を変えることに留意する。そして、叱る場面以上に褒める場面を見つけ、言葉、表情に留意して褒めていきたいと考える。

4. 考察

分析結果から、3つのことが明らかになった。

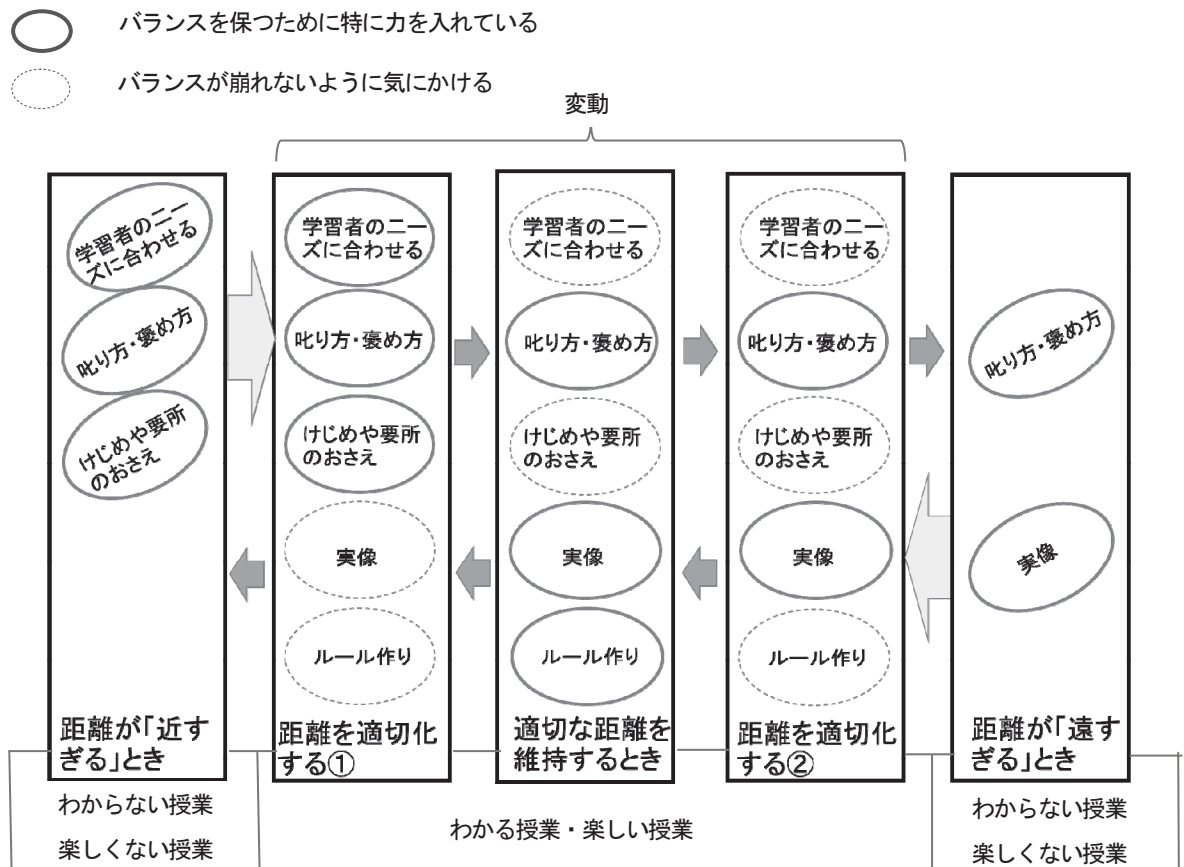


図4 教師と学習者の「心理的距離の変動モデル」の改訂版

1つ目は、距離が「近すぎる」状態は「学習者のニーズに合わせる」「叱り方・褒め方」「はじめや要所のおさえかた」が一体となって原因・状況となっていることである。また同様に考えれば、距離が「遠すぎる」ときも「叱り方・褒め方」「実像」が一体となって原因・状況となっているだろう。

2つ目は、距離が「近すぎる」ときから「距離を適切化する①」への変化と距離が「遠すぎる」ときから「距離を適切化する②」への変化は難しいということである。教師は意識的に状態を変化させる必要があるからである。変化させるためには、手立てに対する教師の認識と学習者の認識にズレが存在することを、まず教師が気付く必要がある。

3つ目は、教師の授業の対応と距離が「近すぎる」・「遠すぎる」状態は関係しており、「わかる授業、楽しい授業」と対比をさせれば「わからない授業、楽しくない授業」を教師と学習者との距離の土台(基本)として位置づけることができることである。

この結果から、「心理的距離の変動モデル」を検証し修正する必要があることが明らかになった。修正した「心理的距離の変動モデル」を図4に示す。

IV. 今後の課題

「距離が遠すぎる」ときから「適切な距離を維持する」ときの「心理的距離の変動モデル」は検証されていない。また、「適切な距離を維持する」「ベテラン教師」は、「距離を適切化する①」とき・「適切な距離を維持する」とき・「距離を適切化する②」ときを行き来しているか、を検証していない。これら2つのことを検証する必要があると考える。

引用・参考文献

- 1) 小川博久：1986 人気のある先生はよい教師か—子どもとの心理的距離をどうはかるか— 児童心理 第40巻 第5号 p805-811
- 2) 香川文治・吉崎静夫：1990 授業ルーチンの導入と維持 日本教育工学雑誌 第14巻 第3号 p111-119
- 3) 前田嘉明・岸田元美：1986 教師の心理(1) 教師と児童・生徒の人間関係 p185-197
- 4) 町田久：2014 距離を縮めるタッチング 日本統合セラピスト教育協会・会長コラム <http://www.j-eat.net/column/column1405.shtml> (アクセス日 2014年1月24日)
- 5) 松浦均・森下詩織：2013 授業場面における教師の「寄り添い」に関する検討—教師と子どもの物理的距離に着目して— 日本教育心理学会総会発表論文集 第55巻 p25
- 6) 松本奈緒：2014 事後指導における教育実習の省察(リフレクション)—保健体育教諭免許取得希望者の実習全体で学んだことと研究授業への着眼点を中心として— 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学 第69巻 p43-60
- 7) 森下寛・麻生良太・長谷川祐介・河野伸子：2012 教師による実践的指導力の自己評価に関する調査 教育実践総合センター紀要 第30巻 p127-138
- 8) 山口正二・米田光利・原野広太郎：1992 教師の指導的態度と心理的距離による研究 日本教育心理学会総会発表論文集 第34巻 p260
- 9) 文部省：2000 我が国の文教施策 文化立国に向けて教育改革の動向 第2節 教育改革 Q&A Question8 何校くらい設置されるのか? 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~ (平成12年3月) 文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad200001/hpad200001_2_043.html (アクセス日 2014年2月1日)

- 1) 小川博久：1986 人気のある先生はよい教師か—子ども