

学習意欲が低下している子どもに対する小学校教師の言葉かけの特徴

加藤 育実^{*1}・益子 典文^{*2}

本研究の目的は、第一に学習意欲が低下している子どもに対する教師の「言葉かけ」の特徴を明らかにすること、第二に先行研究をもとに作成した教師の「言葉かけ」の過程の仮説モデルを調査の結果と比較、検討し、学習意欲を向上させるためにより有効に機能する詳細なモデルを作成することである。小学校教師を対象として半構造化面接を実施し、得られた結果と先行研究から予想された学習意欲が低下している子どもに対する教師の「言葉かけ」のいくつかの特徴を比較・検討することで学年別、時間的段階別の学習意欲が低下している子どもに対する教師の「言葉かけ」の具体的な特徴を示した。

〈キーワード〉学習意欲、小学校教師、言葉かけ、関わり

I. 主題設定の理由と研究の目的

1. 主題設定の理由

筆者は小学校で1ヶ月間教育実習に参加した際に有能感や学習意欲が低い状態である子どもに出会った。そのような学習意欲が低下している子どもに対して行うことで学習意欲が向上するであろう教師の「言葉かけ」はどのようなものであるのかを研究したいと考えた。

なお本研究では「子ども」とは小学校1年生から中学校3年生のこととする。また、先行研究で「児童」「生徒」「学生」と用いられていた場合、先行研究を紹介する際には「児童」「生徒」「学生」というように用いることとする。

2. 「言葉かけ」に関する研究

西口は、現職の小学校教師58名を対象に学校で見られる10の問題場面での児童に対する「言葉かけ」についてたずね、各場面で見られる「言葉かけ」の傾向について明らかにしようとしている(西口, 2000)。線画と記述により小学校で見られる10の場面を現職教師に示し、それぞれの場面で児童にどのような「言葉かけ」を行うかを尋ねた。その結果、「言葉かけ」は場面のコンテキストによって影響を受けることが明らかになった。この結果から、学習意欲が低下している子どもに対する

「言葉かけ」も場面のコンテキストの影響で変容するのではないかと考えられる。

小学校教師の子どもに対する関わり方についての研究(角南, 2013)では授業時間外において子どもに、より適切な行動変化を促す教師の関わりの特徴について明らかにすることを目的とし、小学校教師34名を対象に教師の視点による分析を行っている。その結果、教師が問題場面の程度と子どもの様子の両面から問題の解決方法を検討している可能性が見出された。学習意欲が低下した子どもに対する教師の「言葉かけ」も同様に、「言葉かけ」の対象の子どもが抱える問題の大きさやその子どもの様子など、その子どもに関わる情報をもとに行うものであると考えられる。

また、角南(2013)は調査対象者に対して半構造化面接を行ったが、その質問の中に「どのような気持ちや意図で関わっていたか。」と尋ねる内容があった。そして分析の結果抽出された教師の反応カテゴリーには「教師が状況を確認するための質問」「落ち着いてから子ども自身に問題状況や今後について内省を含めて考えさせる問い」など教師の意図が反映されたものになっていた。このように学習意欲が低下している子どもに対しての教師の「言葉かけ」にも教師の意図が関わってくるのではないかと考えられる。

吉川・三宮は大学生を対象として小・中・高等学校や

*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

塾・予備校の先生から言われて、最も学習に対してやる気をなくした言葉と、最もやる気が出た言葉、言葉かけをされた場面とその時の気持ちをたずねている（吉川・三宮，2007）。その結果、肯定的な言葉かけであっても受け手が肯定された自分の状況やパーソナリティについて不満を抱いていれば受け手はその言葉を否定的に捉えることがあるということが示された。学習意欲が低下している子どもに対して「言葉かけ」を行うことにより学習意欲を向上させる時、子ども自身の状況やパーソナリティなど子どもの様子を正しく認識する必要があると言えよう。

3. 教師の「言葉かけ」の過程を表す仮説モデル

教師の「言葉かけ」に関する先行研究により予想される学習意欲が低下している子どもに対する教師の「言葉かけ」のいくつかの特徴をもとに教師の「言葉かけ」の過程を表す仮説モデルを作成した（図 1）。

この仮説モデルでは、まず教師が子どもの状態や特定の文脈を認識し、得られた情報をもとにどのような「言葉かけ」にするのかという意図や目標を設定する。そして、設定した意図や目標に従って学習意欲が低下している子どもに対する「言葉かけ」を行うという教師の内面の過程を表している。

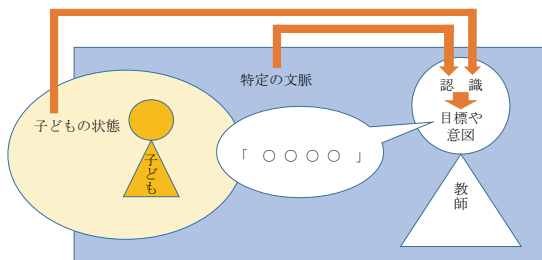


図1 学習意欲を向上させる教師の「言葉かけ」の過程(仮説モデル)

4. 研究の目的

本研究の目的は、第一に学習意欲が低下している子どもに対する教師の「言葉かけ」の特徴を明らかにすること、第二に先行研究をもとに作成した教師の「言葉かけ」の過程の仮説モデルを調査の結果と比較、検討し、より学習意欲が低下している子どもが学習意欲を高められるモデルを作成することである。

II. 調查研究

1. 調査の目的

本調査の目的は、学習意欲が低下している子どもに対して教師がどのような言葉かけを行っているのかを明らかにすることである。そのために、学習意欲が低下している子どもに対してどのような言葉かけをしたことがあるのか、その子どもはどのような様子であったかについて現職教師を対象に調査を行う。

2. 方法

(1) 調査対象者

調査対象者は小学校に勤める男性教員である。教職経験は 23 年で、その内小学校に 20 年（うち 2 年間は現職教員として大学院に派遣）、中学校に 3 年勤めている。現在は小学校で働きながら大学院に所属している熱心な教員である。

(2)調査実施日

2015 年 11 月 2 日

(3) 調査手続き

紙面調査を行った後、調査用紙に記入された内容をもとに半構造化面接を行う。

調査用紙を配布した後「言葉かけ」の定義と調査の目的について調査対象者に説明し、フェイスシートと調査用紙を用いて実施する。「言葉かけ」の定義は、「教師が対象となる子どもの状態や子どもが置かれている問題の大きさ、頻度を認識し、関わることでその子どもをある肯定的な方向に導こうという目標や意図をもち、子どもが置かれている特定の文脈を捉えた上で、その子どもに伝えるべきメッセージを言葉として表出する行動」であると、調査対象者に示している。

調査用紙は調査対象者が特定の子どもの学習意欲を喚起するために「言葉かけ」を行った中で印象に残っている複数の子どもについて想起し、その複数の子どもに「言葉かけ」を行った時の様子を回答する質問項目により構成した。

調査対象者が印象に残っている複数の子どもについて想起しやすくするために次のように質問を行う。「これまで、あなたが学習意欲の喚起を目的に「言葉かけ」を行った中で、印象に残っている子どもについて思い出

し、その子どもの様子を教えてください。」この質問に対して当時の教職経験年数と対象の子どもの学年、言葉かけを行う前の様子の回答を求める。

次に、調査対象者がその複数の子どもに「言葉かけ」を行った時の様子を調査するため次のように質問を行う。「印象に残っていた子どもについて、あなたが「言葉かけ」を働きかけた時の様子をお聞きます。「言葉かけ」の内容と子どもの様子の変化について簡単なメモを書いていただいた後に、口頭で教えて下さい。」この質問に対して、Ⅰはじめに気付いた頃、Ⅱ意欲を促す頃、Ⅲ意欲が回復した頃、の3つの時間的経過の過程ごとに子どもの変容の様子や「言葉かけ」についての簡単な記述を求める。この項目を想起した子どもの人数分繰り返して回答してもらうことになる。

調査用紙への記入後、記入された内容をもとに半構造化面接を行う。筆者（加藤）と同じセミナーに所属している同級生が同席しての面接である。調査用紙への記入をもとに面接を進めると伝えた後、調査用紙に記入された複数の子どもについて順にⅠ、Ⅱ、Ⅲの3つの時間的経過の過程ごとに子どもの様子と「言葉かけ」の意図、実際に行った「言葉かけ」の内容について質問する。なお、面接内容はICレコーダーに録音する。

Ⅲ. 調査の結果

1. 質的分析

はじめにICレコーダーで録音した逐語記録を文字起こした。調査対象者の発話をS、著者の発話をK、同席していた著者の同級生の発話をIとし、発話の回数ごとに番号を振った。そして、図1の「言葉かけの過程」に当てはまる発話を文字起こした内容から抽出し、意味の異なるまとまりごとに下線を引いて内容を区切り、1つのデータとした。そのデータを、小学校1年生から小学校4年生までは下位学年（5名）、小学校6年生から中学校3年生までは上位学年（2名）に分類し、下位学年と上位学年の差を分析することができるようにした。同時にⅠ、Ⅱ、Ⅲの3つの時間的経過の過程をⅠは初期、Ⅱは中期、Ⅲは後期とし、個々のデータをこの3つの時間的経過の過程ごとに振り分け、初期、中期、後期における差を分析できるようにした。ただし複数の子どもや

時間的経過の過程に該当するデータは複数のデータとして扱った。子どもによっては多数の子どもが想定される場合、学習意欲が低下している対象児童の人数は1名ではなくその人数としている。また、どの時期にも行う言葉かけの場合は、初期、中期、後期すべてに分類した。

その後図1の「言葉かけの過程」に当てはまるデータを大きく「手掛かり」と「言葉かけ・関わり」に分類し、「言葉かけ・関わり」は「実態の把握」「時間の調整」「目標達成の促進」「環境づくり」「直接伝達」に分類し、「時間の調整」はさらに「付き添う」「見守る」「褒める」「方向付ける」に分類した（図2）。

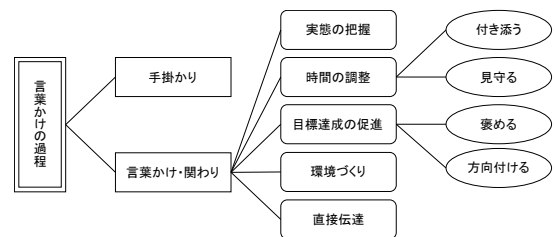


図2「言葉かけの過程」に関するカテゴリー

「手がかり」、「言葉かけ・関わり」の定義と例を表1、「言葉かけ・関わり」の下位カテゴリーの定義と例を表2、「言葉かけ・関わり」の下位カテゴリーである「時間

表1「言葉かけの過程」に関するカテゴリー

カテゴリー	カテゴリーの定義
手掛かり	言葉かけ・関わりを行うきっかけとなった子どもの状態と子どもの周囲の状況。 例（S220：なかなか関わられる子が居なかったで、… S232：でもまあ絵が得意だったということがよく分かったの。） 言葉かけ・関わりは意図と教師が子どもに対して話した内容や指導方法。
言葉かけ・関わり	例（S16：どう関わっていいか。ま、この子はやっぱり教師が積極的に関わっていかないと友達の方で何とかしようっていつも絶対無理なので。まあ、活動全体の中で教師が関わることを時間を増やさなくちゃいけないなと思いましたが、… S172：まあ、まだその実態を把握しなくちゃいけないので、「算数前の学校でどこやったの。」とか…）

表2「言葉かけ・関わり」の下位カテゴリー

下位カテゴリー	下位カテゴリーの定義
実態の把握	子どもの様子を採り、認識するための言葉かけ・関わり。 例（S38：んー、「どうしたの。」とかね。 S172：まあ、まだその実態を把握しなくちゃいけないので、「算数前の学校でどこやったの。」とかね） 子どもに関わる時間を意図的に増やしたり減らしたりすること。
時間の調整	例（S16：どう関わっていいか。ま、この子はやっぱり教師が積極的に関わっていかないと友達の方で何とかしようっていつも絶対無理なので。まあ、活動全体の中で教師が関わることを時間を増やさなくちゃいけないなと思いましたが、… S25：そうそうそう。で、活動時間の半分ぐらいその子の近くにいたのをちょっと少しずつ減らしていく。） 子どもの目標の達成を促し、次の目標につなげるための言葉かけ・関わり。
目標達成の促進	例（S28：必ず活動の序盤と中盤と終わりの方終盤には必ずその子のところに行くようにして、「どう？」とかって。「こんなに沢山とれたよ。」「上手くなつたね。」とかって。 S46：…でまあいいんだけどそれを続けているとこんな風になるよ。っていうその子の目標というか。「おっ、すごく早く細かくせなね。そのスピードやったら必ず出揃えるよ。」とか。） 子どもが学習しやすい環境をつくるための言葉かけ・関わり。
環境づくり	例（S118：んー、まあ1番大きかったのは自分との人間関係を作っていくっていうことはまずね、大切だったの。 S125：そうですね。まあできるだけ1年生の時から仲が良かった子と同じグループにしたりとかね。） 教師が子どもに行って欲しい内容を伝える言葉かけ・関わり。
直接伝達	例（S95：「起きるぞ。」とかね。それは生活指導ですね。 S235：で、「あなたは一生懸命絵を描いている時に他の子が話しかけてきたり、邪魔したりされたらやだね。」っていうことでルールを守らしていくって、そうそう。）

表3「時間の調整」の概念

概念	概念の定義
	長い時間子どもと一緒に活動するための言葉かけ・関わり。
付き添う	例 (S21:「そうですね、一緒に虫とりをしよう。」と言って、で、とにかくまあ活動時間の約半分ぐらいはもうその子についてるって感じですかね。S142: うん。同じですね。つきっきりになってほんのちょっとの出来でも僕めてっつていう。) 子どもから離れて様子を窺ったり、関わる時間を減らしたりするための言葉かけ・関わり。
見守る	例 (S25:「そうそうそう。で、活動時間の半分ぐらいその子の近くにいたのをちょっと少しずつ減らしていく。S264:「やっぱり少しずつ離れていく。」「困ったら呼んでね。」)

表4「目標達成の促進」の概念

概念	概念の定義
	子どもの伸びや子どもが努力してきた過程を褒める言葉かけ・関わり。
褒める	例 (S28:「こんなに沢山とれたよ。」「上手くなったね。」S48:「そうなのは頑張って続けてきたからだね。」「っていうその過程を褒めるような言葉。」)
方向付ける	子どもが達成すべき次の目標を伝えたり、子どもに考えさせる言葉かけ・関わり。 例 (S46:「できていないんだけどもそれを続けているとこんな風になるよ。っていうその先の目標というか。」「おっ、すごく早く網動かさせたね。そのスピードやったら必ず虫捕まるよ。」「とか。S278:「そうそうそう。」「すげえなあ。そういう風に考えてたからできるようになったんやなあ。」「さすがやなあ。」「じゃあ次何頑張るんやお前。」「って言って、自分で目標を立てさせていくっていう。」)

の調整」から抽出された概念の定義と例を表3、「言葉かけ・関わり」の下位カテゴリーである「目標達成の促進」から抽出された概念の定義と例を表4に示す。

以上のカテゴリー、下位カテゴリー、概念を基礎データとし、次に量的分析を行う。

2. 量的分析の結果と考察

「手掛かり」と、「言葉かけ・関わり」の下位カテゴリーが下位学年、上位学年において初期・中期・後期別に発話された頻度を表5に示す。

表5から初期に「実態の把握」、中期、後期に「褒める」、後期に「方向付ける」が多く行われること、「環境づくり」は上位学年では初期と中期に多く行われ、下位学年では初期、中期、後期に渡って行われること、「直接伝達」は初期に行われることが多いことが分かる。また、下位学年のみ初期、中期に「付き添う」を多く行った後、後期に「見守る」が多く行われることが分かる。

下位学年の「手掛かり」は「S16: どう関わっていこ

表6 学年別の子ども1人当たりの「言葉かけの過程」に関する発話の頻度

	下位学年 1人当たり(5人)	上位学年 1人当たり(2人)
手掛かり	1.6	1.0
言葉かけ・関わり	2.2	4.5
環境づくり	0.6	1.0
直接伝達	3.0	
時間の調整	2.8	1.0
実態の把握	6.6	6.0
目標達成の促進		

表7 学年別の「目標達成の促進」の概念の1人当たりの発話の頻度

	下位学年 1人当たり(5人)	上位学年 1人当たり(2人)
褒める	4.6	2.0
方向付ける	2.0	4.0

うか。ま、この子はやっぱり教師が積極的に関わっていないと友達の手で何とかしようっていても絶対無理なので、まあ、活動全体の中で教師が関わることを時間を増やさなくちゃいけないなと思いましたね。その子は虫が好きだったんだけど、なかなかそういう風に動こうとしなかったの、しかも家庭の事情で虫取り網も準備できない、籠も準備できないっていうそういう状況だったので、…」というような発話から「付き添う」のきっかけとなっていることが多いということが分かった。下位学年で「付き添う」は初期と中期に主に行われているため、下位学年の「手掛かり」の頻度も初期と中期に偏り、特に初期に多くなっていることが表5から分かる。上位学年では「手掛かり」は初期と中期にわずかに観察されるにとどまり、「手掛かり」についての発話がほとんどないことから、「手掛かり」以外の他の情報源から「言葉かけ・関わり」を行っていると考えられる。

表6から「手掛かり」「実態の把握」は上位学年に比べ下位学年の頻度が高く、「環境づくり」は下位学年と上位学年の頻度が同じく高いが、特に上位学年の頻度の方が高いことが分かる。

「目標達成の促進」は表7から下位学年では「褒める」、

表5 学年・時間的経過の過程別の発話の頻度

	下位学年				上位学年				総計
	初期	中期	後期	全過程	初期	中期	後期	全過程	
手掛かり	7	1		8	1	1		2	10
言葉かけ・関わり	5	3	3	11	3	5	1	9	20
環境づくり	2		1	3	2			2	5
直接伝達	4	6	5	15					15
時間の調整	14			14	2			2	16
実態の把握		12	21	33		2	10	12	45
目標達成の促進	32	22	30	84	8	8	11	27	111
総計									

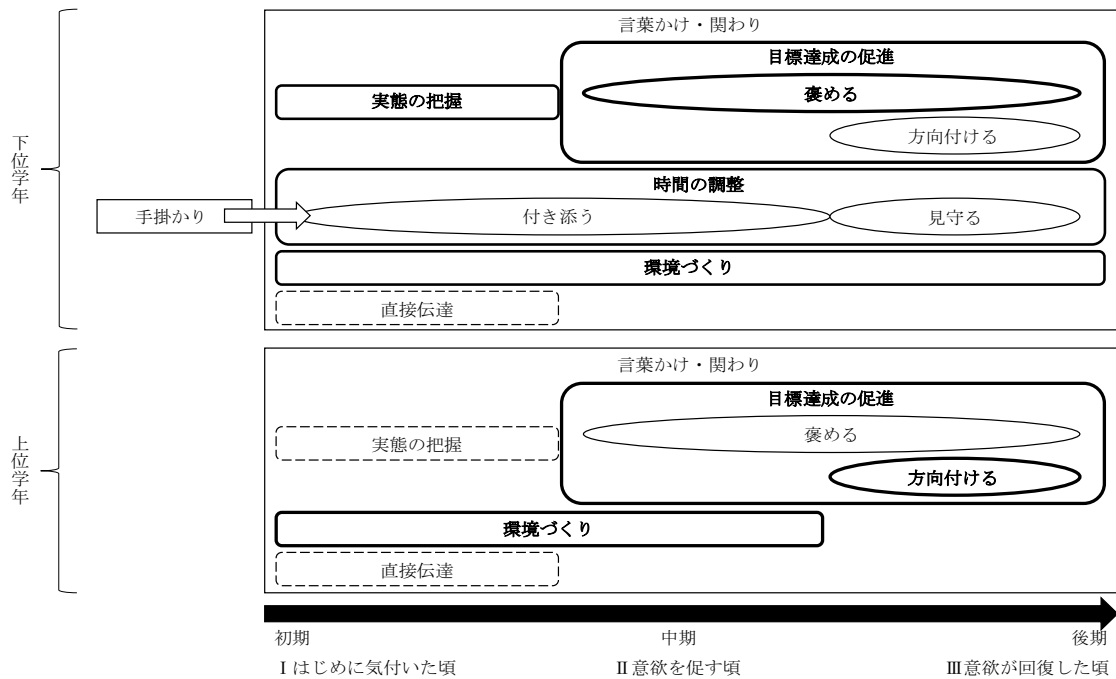


図3「言葉かけの過程」仮説モデル

上位学年では「方向付ける」の頻度が高いことが読み取れる。

以上の量的分析の結果をもとに「言葉かけの過程」の中で各カテゴリーが主にいつ、どの学年で行われているかを表した仮説モデルを作成した(図3)。また、カテゴリーの枠線を太くしたり文字を太くしたりすることで頻度の高さを表すことができるようにした。なお、「手掛かり」は下位学年で特に初期に行われていたが「付き添う」のきっかけであることが多く、「付き添う」が行われる初期、中期の前の段階、つまり「言葉かけの過程」以前に教師が手に入れた子どもに関する情報を「手掛かり」としている場合があると考えたため、「言葉かけの過程」に関係するものの、初期、中期、後期といった時間的経過の過程に含まないようにして提示することとした。

(1) 下位学年の「言葉かけの過程」の特徴

a. 下位学年における「実態の把握」「目標達成の促進」

「S172:…まだその実態を把握しなくちゃいけないので…」という発話から「実態の把握」は時間的経過の過程の初期に行う内容だと調査対象者が強く認識しているため、初期のみに「実態の把握」が行われると考えられる。また、「S254:…基本的にはやっぱり実態を掴んでちょっとの伸びでも褒めて長いスパンでの伸びを褒め

てっていうのはやっぱり変わらないですよ。」という発話から「褒める」など「目標達成の促進」の前に行うことが強く意識されていることから、「実態の把握」を行って得た子どもの情報を「目標達成の促進」に用い、対象の子どもに合わせた「言葉かけ・関わり」をするために「目標達成の促進」が行われる前の初期に行われるのだと考えられる。実際に、「S46:…できていないんだけどそれを続けているとこんな風になるよ。っていうその先の目標というか。「おっ。すごく早く網動かせたね。そのスピードやったら必ず虫捕まるよ。」とか。」というような、虫が好きな子どもに合わせた「目標達成の促進」が行われている。このような子どもの情報は「目標達成の促進」を行う前に意識して行われる「実態の把握」によって得た情報である可能性があり、実際に「目標達成の促進」を行う際に用いたのではないかと考えられる。次に、中期では小さな伸びを「褒める」、後期では大きな伸びを「褒める」ことが多い。「褒める」ことは子どもにとって不快に感じにくいと考えられるため、正の強化子のような学習行動の頻度を高める働きがあると言える。また、小さな伸びを「褒める」は「S34:…ほんのちょっとの伸びでも認めていくような。そんな言葉かけですね。…」という発話から、子どもが少しでも成長したら「褒める」というように短い時間間隔で強

化を行っている」と想定できるため連続強化の働きがあると考えられ、大きな伸びを「褒める」は「S34：最後はやっぱりある程度長いスパンでの伸びを認めていく。その時その時のできたことだけじゃなくって前よりもこうなったねっていうところを褒めていくっていう。」という発話から学習行動を毎回強化しているのではないということが分かるため部分強化の働きがあると考えられる。連続強化は強化させたい行動を形成する際に効果的で、部分強化は強化された行動を維持する際に効果的である。学習行動を形成し、形成した学習行動を維持するために、小さな伸びを褒めてから大きな伸びを褒めているのではないだろうか。

また、「方向付ける」の定義は「子どもが達成すべき次の目標を伝えたり、子どもに考えさせる言葉かけ・関わり」であり、学習行動が形成されてからでないと次の目標を与えることができないと言えるため、小さな伸びを「褒める」ことで学習行動が形成されるであろう中期よりも後の後期で頻度が高くなったのだと想定できる。さらに、「方向付ける」ことで学習行動が形成され目標が達成された後でも子どもが新たな次の目標に向けて学習行動を続けるため、「方向付ける」にも学習行動を維持させる働きがあるのではないだろうか。

b. 下位学年における「環境づくり」

「S268：…やっぱまだ緊張してますしねえ、1年生の最初だと。」という発話から、調査対象者は下位学年の子どもは特に緊張しているという意識をもっている可能性があり、下位学年の緊張している子どもに対しては特に長い間「環境づくり」を行う必要があるため後期でも初期、中期と同程度に「環境づくり」が行われていると考えられる。

c. 下位学年における「直接伝達」

「直接伝達」が行われる子どもは「S231：んー、小学校1年生なので学校でのルールとかね、規律だとかそういうところをきちんと身に着けなくてはいけないので、やっぱそういうのを躰の段階で身に着けてないんだろうなっていうのはもう良く分かったのよ。」という発話の中に見られるように規律を身につけていない場合が多く、そのような子どもの場合、調査対象者は躰の段階が問題であると考えている。躰の段階とは「言葉かけ・関わり」を行う前の段階であり、褒めたり次の目標を伝

えたり考えさせるような「言葉かけ・関わり」の過程の前にルールを身につけさせる必要があるため、褒めたり次の目標を伝えたり考えさせたりする「目標達成の促進」を行う中期、後期の前の初期に「直接伝達」を多く行っているのではないか。

d. 下位学年における「時間の調整」

「時間の調整」は子どもの自発性や学習意欲を高める働きをもつと言える。まずは「付き添う」ことで「言葉かけ・関わり」を行いやすくし、「言葉かけ・関わり」の頻度を増やすことで学習行動を形成していく。形成されたら徐々に「見守る」ようにする。そうすることで子どもは教師の力がなくとも自ら学習行動をしていくようになり、自発性を身につけていく。自ら学習をするようになることで、学習意欲のみならずである、自分のことは自分で決めているという気持ちである自己決定感ややれば出来るという気持ちである有能感が高まり、学習意欲も高まる。「付き添う」を行ったあと「見守る」を行うことで、このように学習意欲が高まっていくのではないかと考える。

「時間の調整」の下位概念である「付き添う」は下位学年の子どもの学習行動を形成するに当たって重要な働きをもつため、学習意欲を高める上でも重要であると言える。子どもの学習意欲を高める上で「付き添う」が必要かどうか見極めることも同じく重要であり、見極めるために子どもの情報を必要とするため下位学年の場合「付き添う」に対して「手掛かり」が用いられるのではないかと考えられる。

(2) 上位学年の「言葉かけの過程」の特徴

「実態の把握」、「褒める」、「方向付ける」、「直接伝達」の特徴は下位学年と同じである。「手掛かり」は上位学年ではほとんど観察されなかったため、上位学年の「言葉かけ・関わり」の特徴とは言えない。ただし「実態の把握」や「褒める」、「方向付ける」、「手掛かり」には下位学年との頻度の差があるため次項で説明する。

一方上位学年では特に中期に「環境づくり」が行われており、その内容は「S95：…とにかくまあ何か話せるきっかけを授業の内容で話せるきっかけを、…何とか彼に動きを作ってその学習内容で声をかけられるようなところを作りたいなと。昨日も言ったけど婚姻届を書かせるとかですね。」というように授業を工夫して学習に

取り組みやすい環境をつくるものが多かった。上位学年の子どもは登校することが少なく、教師と関わる機会も少なく、直接本人に自身の様子を尋ねることや「付き添う」のように一緒に活動して「褒める」というような下位学年の子どもに対して出来ることもしにくい状態であり、間接的に学習意欲を高めるため授業を工夫するなど上位学年の子どもの周りを学習に取り組みやすい環境にしていく必要があるため「環境づくり」の頻度が下位学年よりも高いと考えられる。

(3) 下位学年・上位学年の「言葉かけ・関わり」の特徴の違い

a. 「時間の調整」

「時間の調整」は下位学年のみで行われた。下位学年の子どもはピアジェが提唱した前操作期、または具体的操作期であると考えられる。上位学年の子どもに対して行われる子ども自身に目標を考えさせるような「方向付ける」を行うことで自発性や自己決定感を身につけさせ、学習意欲を向上させることは、目標を考えるという課題が抽象的であるため具体的な場面の適応に限られる下位学年の子どもにとって難しいが、徐々に教師が子どもから離れていく「時間の調整」であれば考えさせるというような抽象的な課題を用いて自発性を高めようとせずとも子どもの発達段階に合わせてゆっくりと自発性を身につけさせることができる。「時間の調整」は下位学年の子どもの自発性や学習意欲を高めることに適していると言える。そのため適していない上位学年では行われず下位学年のみで行われると考えられる。

b. 「手掛かり」

「手掛かり」は上位学年に比べ下位学年の方が高い頻度で見られた。手掛かりと関連性のある「付き添う」は下位学年の子どもの学習行動を形成するに当たって重要な働きをもつため、学習意欲を高める上でも重要であると言え、「付き添う」が必要かどうか見極めることも学習意欲を向上させる上で同じく重要であり、見極めるために子どもの情報を必要とするため下位学年の場合「付き添う」の頻度が高くなったのではないかと考えられる。一方で、上位学年では「手掛かり」についての発話がほとんどなかったことから、「手掛かり」以外の他の情報源、例えば文献や他の教師、自分の経験などから上位学年の子どもへの関わり方などの情報を間接的に

得て利用していたのかもしれない。

c. 「実態の把握」

「実態の把握」は上位学年に比べ下位学年の頻度が高く見られた。下位学年において頻度が高かった要因として、子どもの学習意欲の低下の原因の単純さが挙げられる。例えば母子分離不安の子どもは「S116: いやでもそれは1ヶ月ぐらいでしたかね。」とあるように1ヶ月で学習意欲の向上が見られたり、日本語をよく理解できない外国籍の子どもは「S134: でもね、転校してきたのは9月30日なんですよ。まだ1ヶ月。」とあるように1ヶ月で以前よりも学習意欲が向上していたりする。一方で上位学年の子どもは「S129: なかなか難しいですね。その期間を。波があったので。」とあるように、学習意欲が向上した期間を尋ねても学習意欲に波があるため調査対象者が答えることに困難を感じているようだった。下位学年の子どもは学習意欲の低下の原因を教師がはっきりと認識しやすく、「言葉かけ・関わり」によってその原因を解消しやすいため、明確に期間が答えられるのではないかと考える。また、上位学年の子どもは不登校であるなど学校に来る日が少ない場合が多く、教師と関わる時間も限られており、学習意欲の低下の原因が教師にとって分かり難いといえるため、教師が予想したある原因に合わせて「言葉かけ・関わり」を行ったとしても他の原因によって学習意欲が明確に高まらず、期間を答えるのが難しかったのではないかと考える。また、上位学年の子どもに対してはまず関わる時間が十分に確保できず、原因も複雑であり、本人に直接「実態の把握」を行うことはあまりせずに家庭の状況など子どもの周囲の状況から認識しようとするため、直接子どもの様子を探る「実態の把握」は「実態の把握」によって原因が分かりやすい下位学年に比べて行われにくいと考えられる。したがって、下位学年では「実態の把握」が行われやすく、上位学年では行われにくいと言える。

d. 「環境づくり」

「環境づくり」は下位学年と上位学年の頻度が同じく高いが、特に上位学年の頻度の方が高く見られた。b 下位学年における「環境づくり」で述べたように、調査対象者は下位学年の子どもは特に緊張しているという意識をもっている可能性があり、下位学年の緊張している子どもに対しては特に長い間「環境づくり」を行う必要

があるため後期でも初期、中期と同程度に「環境づくり」が行われていると考えられる。上位学年に関しては、特に中期に「環境づくり」が行われており、その内容は(2)上位学年の「言葉かけの過程」の特徴で述べたように授業を工夫して学習に取り組みやすい環境をつくるものが多かった。上位学年の子どもは登校することが少なく、教師と関わる機会も少なく、直接本人に自身の様子を探ねることや「付き添う」のように一緒に活動して「褒める」というような下位学年の子どもに対して出来ることもしにくい状態であり、間接的に学習意欲を高めるため授業を工夫するなど上位学年の子どもの周りを学習に取り組みやすい環境にしていく必要があるため「環境づくり」の頻度が下位学年よりも高いと考えられる。

e. 「目標達成の促進」

「目標達成の促進」は下位学年では「褒める」、上位学年では「方向付ける」の頻度が高く見られた。上位学年の子どもに対して「褒める」が少なく「方向付ける」が多く行われ、下位学年の子どもに対して「褒める」が多く、「方向付ける」が少なく行われているのはなぜだろうか。吉川・三宮(2007)は「生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響」の中で、「相手を肯定する言葉をかけても、受け手本人が肯定された自分の部分について不満を抱いていれば、その言葉は「否定的」に捉えられる。」と述べている。上位学年の子どもはc「実態の把握」で述べたように学習意欲の低下の原因が複雑であり、子どもの状態を探ることも難しく、「褒める」というような肯定的な言葉かけを行っても上位学年の子どもが肯定された自分の部分について不満を抱いていれば「褒める」という言葉かけは「否定的」に捉えられる可能性があるため、「褒める」ことを安易に行えず、頻度が低くなったと考えられる。しかし、下位学年の子どもはピアジェが提唱した前操作期、または具体的操作期であり、まだ脱中心化しきれず客観性を充分にもっていない可能性がある。そのため、客観的な自分に対する認識を持っておらず、「褒める」ことで肯定された自分の部分に不満を抱くこともなく、学習行動が強化されやすいため下位学年では「褒める」が多く行われると考えら

れる。下位学年の子どもは前操作期や具体的操作期、上位学年は形式的操作期というようにそれぞれ異なる発達段階に属しており、思考の仕方も異なるであろう。上位学年であれば目標を立てさせるというような抽象的な物事を考えるような内容の課題であっても適応できるため上位学年では目標を自ら立てさせる「方向付ける」が下位学年よりも多く行われていると考えられる。また、「褒める」が行われる頻度が低い分、「方向付ける」の頻度を高くすることによって学習意欲を向上させることが重要になってくるため、下位学年の子どもよりも上位学年の子どもに対して行われる「方向付ける」の頻度が高いのだと考えられる。

Ⅲ. 仮説モデルと調査の結果のモデルとの比較・検討

1. 目的

先行研究をもとに作成した教師の「言葉かけ」の過程の仮説モデルを第Ⅱ章における調査の結果と比較・検討し、学習意欲を向上させるためにより有効に機能する詳細なモデルを作成することである。

2. 調査結果に基づく「言葉かけ」モデル

第Ⅰ章で先行研究をもとに作成した教師の言葉かけの過程の仮説モデル(以下仮説モデル1)、第Ⅱ章で調査の結果をもとに作成した教師の「言葉かけ」の過程の仮説モデル(以下仮説モデル2)を作成した。以下、複数の観点を設定し、この2つのモデルを比較・検討していく。

(1) 観点別のモデルの比較

a. 学年について

仮説モデル2では下位学年、上位学年に分けてモデルを提示したが、仮説モデル1では子どもの学年を考慮していなかった。仮説モデル2で下位学年と上位学年の間に教師の「言葉かけ」の特徴の違いが見られたため、学年別の「言葉かけ」を検討していく必要がある。

b. 時間的経過の過程について

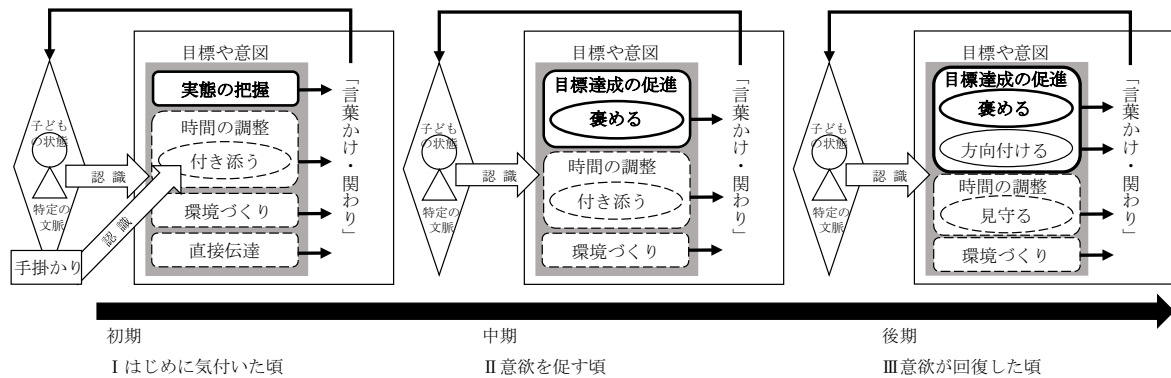


図4 下位学年の子どもに対する「言葉かけ」の過程のモデル

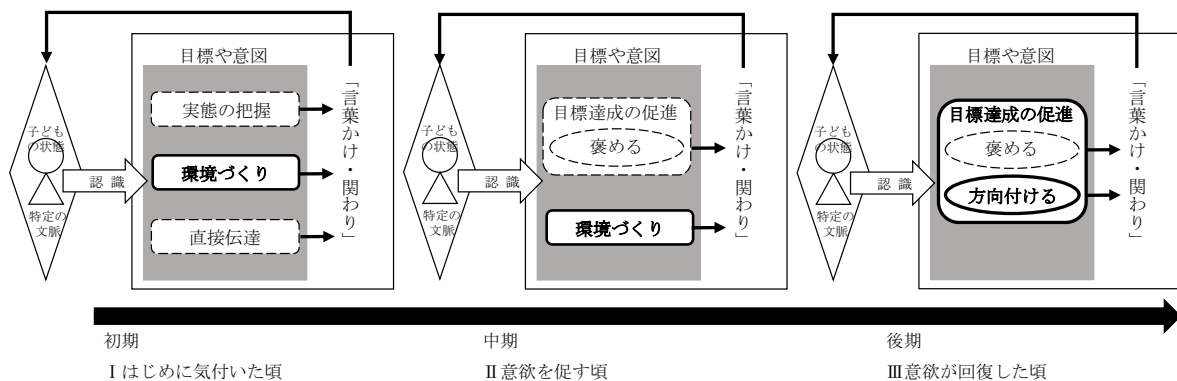


図5 上位学年の子どもに対する「言葉かけ」の過程のモデル

仮説モデル2では教師の「言葉かけ」の過程の段階を初期・中期・後期という3つの段階に分けて提示していた。子どもの学習意欲が低下していた頃から学習意欲の回復が見られる頃までを3つの段階に分けており、分析の結果、子どもの学習意欲が向上するに従って教師の「言葉かけ」にどのような違いが見られるのかが示された。しかし、仮説モデル1では教師が子どもの状態や特定の文脈を認識し、得られた情報をもとにどのような「言葉かけ」にするのかという意図や目標を設定するというような過程を表しているものの、子どもの学習意欲の向上に合わせた段階を設定していなかったため、子どもの学習意欲が向上するに従って教師の「言葉かけ」にどのような違いが見られるのかが分かるようにはなっていなかった。仮説モデル2では初期、中期、後期で行われる教師の「言葉かけ」に違いが見られたため、時間的経過の段階の側面からも検討をする必要がある。

c. 「言葉かけ・関わり」について

仮説モデル1は教師の「言葉かけ」の過程のみを想定したモデルであった。仮説モデル2では、作成するものとなったインタビュー調査で教師の「言葉かけ」につい

て尋ねたものの教師の「言葉かけ」とともに子どもへの関わり方について調査対象者から語られることが非常に多く見られた。そのため、教師の「言葉かけ」だけでなく関わり方も教師の「言葉かけ」の過程に含めて分析している。教師の「言葉かけ」と子どもへの関わり方は教師にとって切り離しがたいものだと考えられるため、教師の「言葉かけ」とともに関わり方についても検討していく必要がある。

3. 新たな「言葉かけ」モデル

3つの観点に基づいたモデルの比較をもとにして新たな「言葉かけ」モデルを構築する。学年や時間的経過の過程、教師の「言葉かけ」だけでなく関わり方を意識して、仮説モデル1、仮説モデル2に基づき、より学習意欲が向上すると考えられる新たなモデルを作成した。

仮説モデル2のように、下位学年、上位学年それぞれ1人当たりの「言葉かけ・関わり」のカテゴリーの発話の頻度をもとに、「言葉かけ・関わり」のカテゴリーの枠線を頻度が高いものは太く、頻度が低いものは細くした。仮説モデル2では初期、中期、後期といった各時間

的経過の段階ごとに1人当たりの頻度を算出していなかったのに対して、図4、図5では各時間的経過の段階ごとに下位学年、上位学年それぞれの1人当たりの頻度を算出した。

下位学年、上位学年ともにまず教師が子どもの状態や特定の文脈を認識し、得られた情報に基づいてどのような「言葉かけ・関わり」にするのかという目標や意図を設定した後その目標や意図に従って対象の子どもに対して「言葉かけ・関わり」を行う。「言葉かけ・関わり」の影響で対象の子どもの状態や特定の文脈が変容するため、さらにその状態や特定の文脈を認識し、得られた情報をもとに目標や意図を設定する。このように子どもの状態や子どもが置かれている特定の文脈に合わせた目標や意図をもち、「言葉かけ・関わり」を行うと子どもの様子に変容し、さらに対象の子どもに目標や意図、「言葉かけ・関わり」を合わせるということが行われる。

4. 学習意欲を向上させる教師の「言葉かけ」のあり方

新たな「言葉かけ」モデル（図4、図5）を作成したことにより、下位学年、上位学年それぞれにおいてどの段階でどの「言葉かけ・関わり」が特に行われているかが明らかになり、「言葉かけ・関わり」の特徴が掴みやすくなった。新たな「言葉かけ」モデルから特に言えるであろう特徴を学年別に述べていく。

下位学年の学習意欲が低下している子どもに対しては、まず「言葉かけ・関わり」のきっかけとなる対象の子どもの状態や周囲の状況である「手掛かり」が用いられる。この「手掛かり」は、「時間の調整」である「付き添う」のきっかけとして用いられることが多い。初期において、子どもの学習意欲を高めるために「付き添う」を行う必要があるかどうか見極めることは重要であるため、「付き添う」を行うきっかけとして「手掛かり」が用いられる。同時に、初期では特に「実態の把握」が行われる。中期、後期で「目標達成の促進」を行う際に用いる情報を得るために「実態の把握」を行う。中期では特に「目標達成の促進」である「褒める」が行われる。小さな伸びを「褒める」ことが多い。教師にとって望ましい対象の子どもの行動を「褒める」ことで学習行動を形成していく働きがある。後期でも同じく「目標達成の促進」である「褒める」が特に行われるが、後期の「褒

める」は中期の「褒める」とは異なり、大きな伸びを褒めるというものである。後期の「褒める」は、中期で形成した対象の子どもの学習行動を維持させるために行われる。

上位学年の学習意欲が低下している子どもに対しては、まず対象の子どもの状態や子どもが置かれている文脈を認識した後、子どもが学習しやすい環境をつくるための「環境づくり」が特に行われる。その理由は、上位学年の子どもには、登校することが少なく教師と関わる機会が少ないため、間接的に学習意欲を高める必要から、「環境づくり」が特に行われるのである。中期でも引き続き「環境づくり」が行われる。初期、中期という長い期間に「環境づくり」が行われていることから、上位学年では授業などを工夫することで子どもが間接的に学習に取り組みやすくしていくことが大切である。後期では特に「目標達成の促進」である「方向付ける」が行われる。下位学年の子どもに対する「方向付ける」では子どもの次の目標を与えることが多いが、上位学年の子どもに対しては次の目標を考えさせることが多い。そのような「方向付ける」を上位学年の子どもに対して行い対象の子ども自身に次の目標を考えさせることで自発性や自己決定感を身につけさせることができ、学習意欲を向上させることにつながるものと思われる。

IV. 今後の課題

まず、調査対象者により語られた上位学年の子ども的人数は2人であり、下位学年の7人と比べて少なく、上位学年の子どもに対する教師の「言葉かけ」の特徴も下位学年の子どもに対する教師の「言葉かけ」の特徴に比べ、多様に見られなかったことである。上位学年の子ども的人数を増やすことで下位学年と同じように多様な特徴が見られる可能性や、今回出現しなかった教師の「言葉かけ」の特徴を表すカテゴリーが出現する可能性があるため、調査対象者から聞き出す上位学年の子ども的人数を増やす必要があるだろう。しかし、1人の調査対象者から多くの上位学年の子どもに行った教師の「言葉かけ」について聞き出すことにより調査対象者に負担を掛けてしまう恐れがあるため、調査対象者的人数を増やして上位学年の子どもに行った教師の「言葉かけ」を聞

き出すことが現実的である。また、今回の調査では特に下位学年の子ども 5 人の内に様々な特徴の子どもが見うけられたため、学年や時間的経過の段階という観点だけでなく、子どもの特徴という観点からも分析を行うことで、新たな知見が得られるかもしれない。

引用・参考文献

- ジャン・ピアジェ 1972 発生的認識論（滝沢武久訳）白水社
- 西口利文 2000 学校場面における教師の心理的要因と児童への言葉かけとの関連 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・心理発達科学 47, 117-138.
- 桜井茂男 1997 学習意欲の心理学 誠信書店
- 角南なおみ 2013 子どもに肯定的変化を促す教師の関わりの特徴—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成— 教育心理学研究 61(3), 323-339.
- 吉川正剛, 三宮真智子 2007 生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響 鳴門教育大学情報教育ジャーナル 4, 19-27.