

---

# 児童の積極的授業参加行動に対する評価観の検討

布施 光 代

---

## 問題と目的

学校の授業場面において見られる児童の行動の中で、挙手や発言は、特に積極的な授業参加の現われとされており、そのような行動を増やすことが重視されてきた（藤生, 1991, 1992）。例えば、藤生（1991）は、教師が教室場面において子どもたちの挙手行動を重要視していることを指摘した上で、算数の授業場面での児童の挙手行動を規定する要因を検討している（藤生, 1992）。その結果、自己効力、結果予期、結果価値の3つの要因が挙手行動の生起に影響を及ぼすことを示している。また、生田・丸野（2002）は、授業場面での子どもたちの質問行動に着目し、質問行動を促進するような「教師－生徒対話型の授業」を計画、実施している。

このように、挙手や発言のような行動は積極的な授業参加であるとされていることから、そのような行動を示す子どもは授業に対する動機づけも高いと考えられる。では一方で、挙手や発言をしない児童は、授業への動機づけが低いと判断してもよいのであろうか。例えば、授業中に発言することはなくても、教師の話を中心して聞く児童もいる。このような児童の積極的な授業参加を評価する視点も必要であろう。

布施・小平・安藤（2006）は、従来から積極的であると評価されてきた挙手や発言のような行動に制限することなく、授業に集中して話を聞くなどの行動も含めた授業への積極的な参加行動を「積極的授業参加行動」とし、その様相や加齢に伴う変化を検討した。まず、評価者である教師に対して調査を行ったところ、教師から見た積極的に授業に参加している子ども像とは、「授業中の姿勢が良く、話を聞き、発言したり挙手をしたりする子ども」であることが明らかとなった。そして、その結果を基に作成した積極的授業参加行動項目を用いて児童に調査を実施した結果、積極的授業参加行動の下位概念として、「注視・傾聴」、「挙手・発言」、「準備・宿題」の3つが抽出された。「注視・傾聴」とは、余計なことをせずに授業に集中して話を聞き、教師の指示には従うなど、授業参加において最初の問題となる基本的な行動である。それに対して、「挙手・発言」は、発言や返答などの授業中の意見の表明や授業関与に関する行動にあたる。一方、「準備・宿題」は、授業時間外における授業の準備や課題をこなすことを表す行動である。

積極的授業参加行動と国語に対する動機づけとの関連を検討したところ、動機づけと積極的授業参加行動とは概ね正の関連を示していた。その中でも、最も動機づけとの関連が

強く示されたのは「注視・傾聴」であり、このような行動を子どもの動機づけの現われとみなすことの重要性が示唆された。さらに、積極的授業参加行動と動機づけの関連をより詳細に調べることを目的とし、自己決定理論 (Self-determination theory: Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) の視点に基づく検討を行った (安藤・布施・小平, 2008)。自己決定理論は、自律性の程度によって外発的動機づけから内発的動機づけへと次元上に配置するものであり、外発的動機づけを自律性の低い順に外的調整、取り入的調整、同一化的調整、統合的調整といった段階に区分している。そして、内発的動機づけを外発的動機づけよりさらに自律性の高い動機づけと位置づけており、これらを自律性の程度によって配置することでさまざまな動機づけを統合的に捉えることが可能となっている。動機づけの自律性の程度と積極的授業参加行動の関連を調査した結果、「注視・傾聴」と「準備・宿題」は、自律性の高い外発的動機づけ (高自律的外発的動機づけ)、内発的動機づけのいずれとも関連をしていた。一方、「挙手・発言」は内発的動機づけとは関連していたが、高自律的外発的動機づけとの関連はほとんど見られなかった。このことから、高自律的外発的動機づけを持っており、「注視・傾聴」を行うものの「挙手・発言」を行わないという児童がいることが示唆された。布施ら (2006) で指摘した「授業への動機づけは高いが、黙って授業を聴いている児童」の存在が改めて確認されたといえる。従って、従来のように授業の中で「挙手・発言」を重視して児童の意欲や動機づけの評価を行うと、高い自律的な動機づけを持っている児童を過小評価してしまう危険性が指摘できる。

秋田・市川・鈴木 (2005) は、これまでの教室談話研究が相互作用の展開のあり方に注目しており、聴いている子どもたちの授業への関わり方や学習の仕方を扱った研究は少ないことを指摘した上で、授業における話し合いへの参加と授業構造が児童の話し合い場面の記憶に及ぼす影響を検討している。その結果、「重要なことを授業中に語り、友人の重要発言も覚えている子 (スタイルⅠ)」、「発言するが覚えていない子 (スタイルⅡ)」、「発言はしないが覚えている子 (スタイルⅢ)」、「発言もしなければ覚えてもない子 (スタイルⅣ)」の4つの授業参加スタイルがあることが示された。さらに、それぞれの参加スタイルに分けられた子どもたちの授業における話し合いの記憶の再生内容から、スタイルⅢのように一見おとなしく黙っているが、良く聞いて参加し考えている子どもの姿が描き出されている。

上述のように、教室の中には、授業に対する動機づけが高く授業をよく聴いていても、挙手や発言が少ない子どもがいるのは事実である。しかし、授業をよく聴くという「注視・傾聴」行動は、挙手や発言に比べると、教師にとっては可視化されにくい行動であろう (秋田, 2005)。そのため、このような子どもは、挙手や発言が多い子どもに比べると、教師から評価されなかったり、過小評価されてしまう可能性が考えられる。教育現場では、「自分の考えをもち、それを表現すること」ができる児童の育成が目指されている。これは、「挙手・発言」行動が関心・意欲の評価の観点として重視されていることにも表れているであろう。ただし、秋田ら (2002) の結果に示されるように、ただ挙手や発言を多くするだけでは、授業内容の理解や習得には必ずしもつながらないと考えられる。

ところで、授業中の子どもの行動には、教師の指導に対する信念や行動などが影響を及ぼすことが指摘されている (例えば、河村, 1999、坂本・内藤, 2001)。教師が子どもたちに対して抱く期待や要望が、子どもの学習行動や学級適応を左右することも多数報告され

ている（飯田, 2002 他）。これらの研究をふまえると、教師の指導に対する信念や行動が、子どもたちの積極的授業参加行動に影響することは想像に難くない。布施ら（2006）が、教師の指導様式と子どもたちの積極的授業参加行動の関連について検討したところ、学習者中心の指導様式をとりやすい教師は、自分の担当クラスの発言が活発であると認識しやすい傾向にあることが示唆された。一方で、教師中心の指導様式をとる傾向が強いほど、児童の積極的授業参加行動に対する評価が低く、児童自身もまたそう感じる傾向にある。また、教師中心の指導様式は、児童の発言を抑制する可能性もどうかえた。

このように、教師の指導スタイルや指導に対する信念が子どもたちの積極的授業参加行動の程度に影響を及ぼすことをふまえると、積極的授業参加行動に対する教師の評価もまた、子どもたちの行動に影響することが推測される。先述したような、授業に対する高い動機づけをもちながら「注視・傾聴」はするが「挙手・発言」を行わない子どもに対して、「注視・傾聴」を高く評価しない教師であれば、授業に対する意欲が見られないと評価する可能性も考えられる。そこで、本研究では、積極的授業参加行動に対して、教師がどのような評価観をもっているのかを検討することを目的とする。なかでも、布施ら（2006）、安藤ら（2008）で示された授業に対する子どもの動機づけと強く関連する「注視・傾聴」と、従来から授業に対する積極性の表れとみなされてきた「挙手・発言」に対する評価を中心に検討を行う。

研究1では、小学校の教師が実際に子どもたちの「注視・傾聴」をどのように評価しているのか、それらの行動に対してどのように考えているのかについて尋ね、教師の積極的授業参加行動に対する評価観を探る。研究2では、教職を志望する学生が、「注視・傾聴」や「挙手・発言」に対してどのように評価したいと考えているのかを検討する。

## 研究 1

### 目的

教師が指導のなかで子どもたちの「注視・傾聴」行動をどのように評価しているのかという評価の観点を明らかにすること、また、「挙手・発言」と「注視・傾聴」に対する評価の仕方に違いが見られるのかを探索的に検討することを目的とする。

### 方法

**対象者** N県、S県の公立小学校の教師4名（男性4名、年齢：30代から40代）を対象とした。教職経験年数の平均は12.25年、担当学年は、低学年3名、高学年1名であった。

**質問内容** 以下の4点について尋ねた。

- ① 子どもたちを授業に集中させるために行っていること。
- ② 子どもたちの「注視・傾聴」行動を促進するために工夫していること。
- ③ 子どもたちが授業に集中しているか、先生や他の子どもの話に傾聴しているかを判断する際、どのようなところに注目するか。また、子どもの「注視・傾聴」行動を評価する観点。
- ④ 「注視・傾聴」行動を児童の評価（通知表などの成績としての評価）にどの程度反映させているか。

**手続き** 2008年9月に個別インタビューを行った。インタビュー内容は、ICレコーダーに記録された。所要時間は1人あたり30分程度であった。

## 結果と考察

上記4点について回答を求めたが、ここでは、質問項目③「注視・傾聴」行動を評価する観点および質問項目④「注視・傾聴」に対する評価を分析の焦点とした。

**「注視・傾聴」行動を評価する観点** どのような点から子どもたちの「注視・傾聴」行動を判断するかという質問に対して、4名全員が「目（目が合う）」や「視線」を挙げた。例えば、「こっちを向いているかどうか基本。目が合うかどうかで基本は判断する」という回答や、「姿勢がよくて手悪さしていなくても、視線が違うところを見ていれば集中できていないだろう」という回答が得られた。その他に、「手悪さをしているかどうか」、「児童の手の動きや位置、足の動き。ノンバーバルな面は大切だと思う」など、体の動きなどから判断することが示された。また、「「今言ったことを言ってごらん」と言ってみる」のように反復を求めるという回答もあった。

**「注視・傾聴」行動に対する評価** 1名は、「挙手・発言」と「注視・傾聴」をほぼ同列に評価していると回答した。しかし、他の3名は、子どもたちを評価する際、「挙手・発言」に比べて「注視・傾聴」をあまり重視していなかったり、評価の観点としては用いにくいという内容の回答であった。具体的には、「発言、挙手に比べて、集中しているとか聞いているとかは主観的な判断になってしまうから、評価に含めるかどうかは、先生次第かも。自分は、低学年なら主観的な判断も含めるけど、高学年なら何らかの形で表現してほしい。」「何気なく、自分の中では、「挙手・発言」の方に重きを置いている。「挙手・発言」は確かに手を挙げたと客観的にわかるけど、「注視・傾聴」は主観的な判断になってしまうから」などの回答が得られた。これらに共通しているのは、「主観的な判断」になってしまうがゆえ、「注視・傾聴」を評価に含めることにためらう姿勢である。秋田（2005）で指摘されたように、特に傾聴しているかどうかは、教師にとっては可視化されにくい行動であることが確認されたといえる。

一方で、「集中しているかは、「関心・意欲・態度」的なところに含まれる」や、「通知表だったら、「もっと集中できていれば力がつくの」に」という書き方をすることがある」など、評価の観点に含めることも言及された。

## 研究2

### 目的

研究1では、教師が子どもたちの「注視・傾聴」行動をどのように捉えているのか、また、どのように評価しているのかについて探索的な検討を行った。その結果、まったく評価の観点に含めないわけではないが、「挙手・発言」に比べると主観的にならざるをえないため、評価の指標としては用いにくいことがうかがえた。それでは、まだ教師ではないが、将来教師を目指す学生は、どのように判断するであろうか。研究2では、教職を志望する学生が「注視・傾聴」行動や「挙手・発言」行動をどのように評価しようと考えているのかを検討することを目的とする。

## 方法

**調査対象者** 都内の私立大学に通う教職志望の大学生148名（男性81名、女性67名）を対象とした。平均年齢は19.6歳（範囲：18歳～26歳、 $SD=1.32$ 歳）であった。

**調査内容** 「挙手・発言」をよく行うが「注視・傾聴」や「準備・宿題」をしない子ども、「注視・傾聴」をよく行うが「挙手・発言」を自発的に行わない子どもの2人の小学生を紹介する文章（布施, 2009）を提示した。「挙手・発言」をよく行う子ども「あきらくん」の紹介文は、「授業中、よく手を挙げて発言するあきらくん。先生に指名されないと、「なんで当ててくれないの」と不満そうな顔を見せることもしばしば。宿題を含め、忘れものでは、クラスのなかで1位、2位を争っている。」である。一方、「注視・傾聴」をよく行う子ども「ゆきえさん」の紹介文は、「授業中は、指名されない限り、自分から手を挙げて発言することはほとんどないゆきえさん。先生や他の友だちの話はよく聞いていて、自分の考えをノートにしっかり書くことができる。」であった。小学校の教室に似ような子どもをイメージしてもらうため、それぞれの人物像には付加的な情報を加えた。

このような2人の小学生に対し、小学校の教師になったつもりで以下の質問項目に回答するよう求めた。

- ① どちらの子どもがより授業に積極的に参加していると思うか。また、その理由。
- ② 2人の子どもの「関心・意欲・態度」に対する5段階評定。
- ③ 教師として、子どもたちの「関心・意欲・態度」を評価するとき、子どもたちの授業中の「挙手や発言」と「授業をしっかりと聞くこと」のどちらを重視するか。また、その理由。

**手続き** 質問紙法による一斉調査を行った。調査は2010年7月から9月にかけて、大学の授業の時間の一部を用いて実施された。

## 結果と考察

### 1. 「挙手・発言」をよくする子どもと「注視・傾聴」をよくする子どもに対する評価

提示した2人の子どものどちらがより積極的に授業に参加していると思うかという質問に対して、「挙手・発言」をよく行う子どもを選んだのは65名（43.9%）、「注視・傾聴」をよく行う子どもを選択したのは72名（48.6%）であった。両方、もしくは選べないという回答が10名（6.8%）、無回答が1名（0.7%）であった。

また、2人の「関心・意欲・態度」に対する5段階評定の平均を算出したところ、「挙手・発言」をよく行う子どもに対する評価の平均は3.46（ $SD=.66$ 、範囲：2～5）、「注視・傾聴」をよく行う子どもの評価の平均は4.10（ $SD=.46$ 、範囲：3～5）であった。2人に対する評価に差が見られるのかどうかを検定した結果、「注視・傾聴」をよく行う子どもに対する評価の方が高いことが示された（ $t(146)=10.89, p<.001$ ）。

また、どちらをより積極的だと評価するかの選択によって、「挙手・発言」をよく行う子どもと「注視・傾聴」をよく行う子どもの「関心・意欲・態度」に対する評定が異なるかどうかを検討するため、質問①の積極的だと思う子どもの選択結果を独立変数とし、質問②のそれぞれの子どもに対する評定を従属変数とした一要因分散分析を行った（Table 1）。その結果、「挙手・発言」をよく行う子どもに対する評定では有意な差が認められた（ $F(2, 143)=9.66, p<.001$ ）。Tukey法による多重比較検定の結果、「注視・傾聴」をよく行う子どもをより積極的だと選んだ群（平均3.24）に比べて、「挙手・発言」の多い子どもを

選んだ群（平均3.60）と両方積極的だと評価した群（平均4.00）の方が、有意に評定平均が高いことが示された。それに対し、「注視・傾聴」をよく行う子どもに対する評定では、質問①におけるより積極的だと思う子どもの選択の結果による差異は得られなかった ( $F(2, 143)=1.86, n.s.$ )。このような結果から、「挙手・発言」と「注視・傾聴」のどちらをより積極的だと判断するかどうかによって、本研究で提示した2人の子どもの「関心・意欲・態度」の評定に影響を及ぼすことが示唆された。「注視・傾聴」を行う子どもの方がより積極的だと判断することにより、「挙手・発言」を多く行う子どもの「関心・意欲・態度」に対する評定が低くなるようである。

Table 1 積極性の評価による2人の子どもに対する評定平均 ( )内は標準偏差

	「挙手・発言」 を評価 <sup>a)</sup>		「注視・傾聴」 を評価 <sup>b)</sup>		両方を評価 <sup>c)</sup>		F 値	多重比較
「挙手・発言」をよく する子に対する評定	3.60	(52)	3.24	(69)	4.00	(82)	9.66***	b) < a), c)
「注視・傾聴」をよく する子に対する評定	4.02	(41)	4.15	(47)	4.20	(63)	1.86	

\*\*\*  $p < .001$

また、「挙手・発言」を多く行う子どもと「注視・傾聴」をよくする子どもに対する積極性の判断の理由について分析するため、SPSS Text Analysis for Surveys 3.0によるテキストマイニングを行った。まず、キーワードを抽出し、得られたキーワードを整理・修正し類義語などをまとめた上で、出現頻度15回以上のキーワードについてカテゴリを作成した。

作成されたカテゴリの結合や見直しを行い、最終的に17カテゴリとした。各カテゴリの全体での出現頻度と割合および、「挙手・発言」の多い子どもを評価する群と「注視・傾聴」の多い子どもを評価する群でのそれぞれのカテゴリの出現頻度と割合をTable 2に示す。

得られたカテゴリの中から、「挙手・発言」を表す「発言」カテゴリおよび「注視・傾聴」を表す「聞く」カテゴリと30名以上に共通して回答に用いられたカテゴリを絞り、webグラフにし、結びつきの強いカテゴリを表示した (Figure 1~2)。各カテゴリを表す丸が大きいほどその回答者は多く、カテゴリ間を結ぶ線が太いほど結びつきが強いことを表している。なお、カテゴリ間の位置や距離には意味はない。「発言」カテゴリは、「積極的」、「参加」、「挙手」、「聞く」、「授業」、「自分」の6カテゴリにおいて30名以上の回答に共通して用いられており、中でも「積極的」、「参加」、「授業」との関連が強かった (Figure 1)。一方、「聞く」カテゴリは、「積極的」、「参加」、「挙手」、「聞く」、「授業」、「自分」、「ノート」の7カテゴリが30名以上の回答に共通して用いられており、「積極的」、「授業」と強く関連していた (Figure 2)。

「発言」カテゴリと「聞く」カテゴリが関連を示すカテゴリには共通性が見られたが、「聞く」カテゴリのみが「ノート」と関連するなどの特徴も明らかとなった。「挙手・発言」を評価する理由、「注視・傾聴」を評価する理由の中で、上記のカテゴリが含まれる記述例をTable 3に示す。

Table 2 得られたカテゴリの出現頻度と割合

	全 体		「挙手・発言」 を評価		「注視・傾聴」 を評価	
	度数	%	度数	%	度数	%
授 業	106	71.62	50	76.92	48	66.67
積極的	96	64.86	50	76.92	38	52.78
発 言	85	57.43	41	63.08	40	55.56
参 加	78	52.70	38	58.46	33	45.83
挙 手	68	45.95	34	52.31	29	40.28
聞 く	62	41.89	14	21.54	43	59.72
自 分	52	35.14	16	24.62	33	45.83
ノ ー ト	42	28.38	4	6.15	37	51.39
忘 れ 物	35	23.65	9	13.85	24	33.33
考 え	34	22.97	5	7.69	29	40.28
宿 題	32	21.62	8	12.31	24	33.33
し っ かり	31	20.95	6	9.23	24	33.33
書 く	28	18.92	1	1.54	27	37.50
で き る	28	18.92	3	4.62	22	30.56
先 生	26	17.57	7	10.77	18	25.00
意 見	19	12.84	10	15.38	8	11.11
多 い	16	10.81	4	6.15	11	15.28

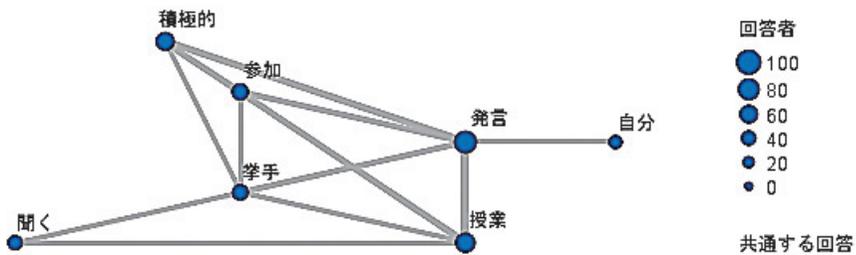


Figure 1 「発言」カテゴリと共通回答 30 以上のカテゴリ

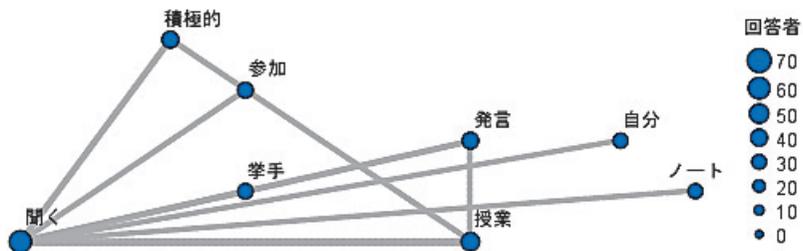


Figure 2 「聞く」カテゴリと共通回答 30 以上のカテゴリ

Table 3 「挙手・発言」の多さ「注視・傾聴」の多さを積極的だと判断した理由の例

**「挙手・発言」が多い方が積極的だと判断した理由**

忘れ物や宿題を忘れてしまうかもしれないが、授業中に自分の考えを手を挙げて発言しようとする行為がみられるのは、授業に積極的に参加しているからではないかと思う。

忘れものをするのはよくないが、授業には手をあげ、発言をし、積極的に取り組んでいると思う。ゆきえさんは確かにまじめだが、授業中、自分から発言をしないのは積極的に参加しているとは言えない。ゆきえさんは受け身になっていると思う。

自分から積極的に挙手して発言するという事は、きちんと授業や先生の話の話を聞いているということ。忘れ物はいけなければそれがやる気がないということには繋がらないと思う。

**「注視・傾聴」が多い方が積極的だと判断した理由**

あきらくんは授業によく手を挙げたり発言したりして積極的のように見えるけれど、忘れ物が多いということは人の話をよく聞いていないのだと思う。授業中によく発言したりするのは、ただ単に目立ちたいからだという可能性もある。一方、ゆきえさんは発言はしないものの先生や他の友達の話はよく聞いているし、ノートにも自分の考えを書けているので、積極的に授業に参加していると思う。発言をするだけでは積極的に参加しているとは言えない。

あきらくんは授業中の挙手は多いが、忘れものが目立つ。しかし、ゆきえさんはよく話も聞いているため、自分の意見をノートに書き留めることができるということは、授業を積極的に聞いていなければできないと感じるから。

ゆきえさんは発表という点については消極的ではあるけど、人の話を聞ける、自分の考えをノートに書けるなど、授業に取り組む姿勢は積極的だと感じた。あきらくんは、宿題をやらない、忘れ物をするなど、授業を受ける態度ではないように感じた。発言があるのは良いことだと思うけど、それだけでは良い評価はできない。

**2. 教師として「挙手・発言」と「注視・傾聴」のどちらを重視するか**

まず、本研究で具体的な人物像として提示した「挙手・発言」が多い子どもと「注視・傾聴」が多い子どもに対する積極性の判断と、子どもの「関心・意欲・態度」を評価する際に「挙手・発言」と「注視・傾聴」のどちらを重視するかを選択にどの程度関連があるのかを検討するため、両者の選択結果の相関係数を算出した結果、有意な関連が示された ( $\alpha = .45, p < .01$ )。「挙手・発言」が多い子どもと「注視・傾聴」が多い子どもとして紹介した人物像には、「挙手・発言」行動と「忘れ物の多さ」が付加的な情報として与えられており、逆に「注視・傾聴」行動には「まじめな態度」が付加されていたため、付加的な情報が両者に対する評価に影響を及ぼした可能性が否定できない。しかし、具体的な人物像を離れた「挙手・発言」と「注視・傾聴」に対する選択の結果との関連から、具体的な人物に対する評価も具体像を離れた「挙手・発言」と「注視・傾聴」に対する評価もある程度一貫していることがうかがえる。

子どもの「関心・意欲・態度」を評価する際に「挙手・発言」と「注視・傾聴」のどちらを重視するかという質問に対して、「挙手・発言」と回答したのは61名 (41.2%)、「注視・傾聴」と回答したのは78名 (52.7%)、両方選択したのは5名 (3.4%)、「どちらともいえない」や無回答は4名 (2.7%) であった。

「挙手・発言」と「注視・傾聴」を選択した理由を分析するため、SPSS Text Analysis for Surveys 3.0によるテキストマイニングを行った。まず、キーワードを抽出し、得

られたキーワードを整理・修正し類義語などをまとめた上で、出現頻度15回以上のキーワードについてカテゴリを作成した。作成されたカテゴリの結合や見直しを行い、最終的に15カテゴリとした。各カテゴリの全体での出現頻度と割合および、「挙手・発言」を重視する群と「注視・傾聴」を重視する群でのそれぞれのカテゴリの出現頻度と割合をTable 4に示す。

Table 4 得られたカテゴリの出現頻度と割合

	全 体		「挙手・発言」 を評価		「注視・傾聴」 を評価	
	度数	%	度数	%	度数	%
発 言	129	89.58	52	85.25	71	91.03
聞 く	116	80.56	41	67.21	71	91.03
挙 手	100	69.44	35	57.38	61	78.21
授 業	98	68.06	36	59.02	59	75.64
重 視	78	54.17	26	42.62	48	61.54
自 分	41	28.47	22	36.07	16	20.51
で き る	39	27.08	13	21.31	22	28.21
子 ども	37	25.69	16	26.23	19	24.36
話	26	18.06	7	11.48	18	23.08
考 える	25	17.36	11	18.03	12	15.38
理 解	20	13.89	7	11.48	13	16.67
よ い	19	13.19	7	11.48	11	14.10
評 価	18	12.50	7	11.48	9	11.54
人	18	12.50	5	8.20	12	15.38
積 極 的	15	10.42	9	14.75	6	7.69

得られたカテゴリの中から、「挙手・発言」を表す「発言」カテゴリおよび「注視・傾聴」を表す「聞く」カテゴリと30名以上に共通して回答に用いられたカテゴリを絞り、webグラフにし、結びつきの強いカテゴリを表示した (Figure 3~4)。「発言」カテゴリは、「挙手」、「授業」、「重視」、「聞く」、「自分」、「子ども」、「できる」の7カテゴリにおいて30名以上の回答に共通して用いられており、中でも「挙手」、「授業」、「聞く」との関連が強かった (Figure 3)。

一方、「聞く」カテゴリは、「発言」、「挙手」、「授業」、「重視」、「自分」、「子ども」、「できる」の7カテゴリが30名以上に共通して回答に用いられており、中でも「授業」、「挙手」、「発言」と強く関連していることが示された (Figure 4)。「発言」カテゴリと「聞く」カテゴリが関連を示すカテゴリはほぼ共通しており、「挙手・発言」と「注視・傾聴」それぞれを重視する理由には、共通の用語を用いた説明がなされていることが示唆された。「挙手・発言」を評価する理由、「注視・傾聴」を評価する理由の中で、上記のカテゴリが含まれる記述例をTable 5に示す。記述例に見られるように、「挙手・発言」と「注視・傾聴」のどちらを重視するかを説明する際に、共通のカテゴリに属する言葉を用いた説明がなされており、「挙手・発言」も「注視・傾聴」も重要と考えているが、どちらにより重きを置くかによって、判断が変わってくるようである。

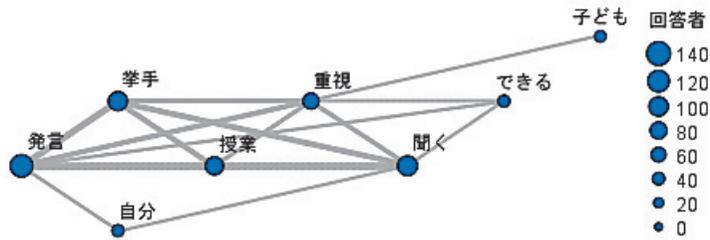


Figure 3 「発言」カテゴリと共通回答 30 以上のカテゴリ

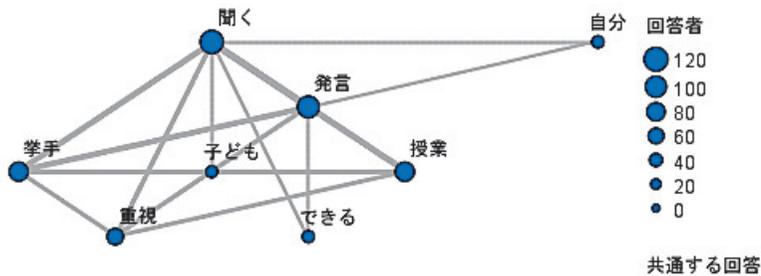


Figure 4 「聞く」カテゴリと共通回答 30 以上のカテゴリ

Table 5 「挙手・発言」と「注視・傾聴」を重視する理由の例

**「挙手・発言」を重視する理由**

授業は聞くだけが全てではないと思う。挙手や発言を自らあげている子は、たとえそれが間違っても授業に参加しようとする姿勢が見られるし、皆でやっている感がある。聞くことも大切だし、そういう子の方が良い子と思われやすいですが、自分から何かをするという力を身につけてほしい気持ちもある。

授業は自分で受けるものだと私は考えます。しっかり聞くことは勿論大事ですが、聞かれたこと・考えたことに自ら取り組むという気持ちは大事だし、授業は聞いているだけでは意味ないので、積極的な方を重視します。勿論、シャイな子もいるので、そういうのは配慮すべきですが。

授業をしっかり聞くことももちろん大事だが、現在は自分の考えたことを自分の言葉で発表することが中々出来ない子どもが増えているので、挙手や発言を重視して評価していきたい。

**「注視・傾聴」を重視する理由**

挙手や発言をするためには、まず授業に集中して、しっかりと話を聞くのが最低条件だと思います。問1でも言いましたが、手を挙げなくてもしっかりと考えて自分の意見がある子もいるので、そこは評価してあげるべきだと私は思います。

挙手や発言はもちろん大事ですが、それが出来ない子（性格上の問題とか…）も中にはいるので、ノート提出などを行い、“授業をしっかり聞いていること”を私はみてあげたいです。どちらも兼ね備えているとパーフェクトですね！

もちろん挙手や発言は大事だし、評価の対象にはなると思います。でも、みんなの前で挙手や発言を自分からするということが苦手な子はたくさんいると思います。挙手・発言しないからといって、自分のやるべきことをしっかりと授業にしっかりと取り組んでいる子はたくさんいると思います。だから私はそのような授業をしっかり聞き、取り組む姿勢を評価したいと思います。

## 総合的考察

本研究では、積極的授業参加行動の中の「注視・傾聴」に対する評価観を検討すること、また、「挙手・発言」に対する評価と「注視・傾聴」に対する評価にどのような違いがあるのかを検討することを目的とした。研究1では、教師が子どもたちの「注視・傾聴」行動をどのように捉えているのか、また、どのように評価しているのかについて小学校の教師を対象に探索的な検討を行った。その結果、「挙手・発言」と同等に扱っている教師は少なく、「挙手・発言」に比べ、「注視・傾聴」は主観的な判断となりやすいため、評価に含めることに躊躇する傾向があることが示唆された。確かに、「挙手・発言」に比べ、「注視・傾聴」は教師からは捉えにくい行動である。しかし、教師が「挙手・発言」に重きを置いた評価を行うことで、布施ら（2006）、安藤ら（2008）で示された「高い動機づけをもち「注視・傾聴」を行うが「挙手・発言」を行わない子ども」を過小評価する危険性は免れないであろう。

研究2では、教職志望の学生を対象として、教師になったときに子どもたちの「挙手・発言」や「注視・傾聴」をどのように評価しようとするのかを検討した。まず、「挙手・発言」をより積極的だと判断したり、「関心・意欲・態度」の評価の観点として重視したりする割合、「注視・傾聴」をより積極的だと判断したり、評価の観点として重視する割合では、「注視・傾聴」を評価する方が多かったものの、大きな差は見られなかった。また、自由記述された判断の理由を分析した結果、得られたキーワードのカテゴリは、「挙手・発言」を評価する群と「注視・傾聴」を重視する群では、「授業」、「聞く」、「発言」、「挙手」などのほぼ共通したカテゴリであった。このような結果から、「挙手・発言」と「注視・傾聴」は、どちらをより重要視するかには違いは見られるが、積極的授業参加行動の評価としてはどちらも重要であり、どちらか一方のみができればよいと考えられているのではないと推測される。

研究1の教師を対象としたインタビューでは、どちらかという「挙手・発言」よりも「注視・傾聴」の方が評価の指標として使われにくいことが示唆されたが、研究2の対象となった教職志望の学生は、どちらかという「挙手・発言」よりも「注視・傾聴」の方を評価しようとする考えをもっていることが示された。このような現職の教師と教職志望の学生の違いは、経験の差が大きく関与していることが考えられる。無藤・月刊『悠+』編集部（2010）は、「関心・意欲・態度」の評価について、各教科が対象としている学習内容に関心をもち、自ら課題に取り組もうとしている態度を子どもが身につけているかどうかを評価するものであるとしている。しかし、「関心・意欲・態度」の評価の現状について分析した結果、発言や挙手の回数、忘れ物をしない回数などの単なる「学習態度（姿勢）」によって行われたり、教師の経験や感覚に基づいて行われたりしていることを指摘し、表面的な状況のみに着目することにならないよう警鐘を鳴らしている。例えば、教職に就く前の学生時代には、「注視・傾聴」を評価する考えを持っていても、教師としての経験を重ねていくうちに、評価の難しさから可視化しやすい「挙手・発言」をより評価するように変化していくことがあるのかもしれない。このような場合、布施ら（2006）、安藤ら（2008）の結果で得られた「注視・傾聴」の方が「挙手・発言」よりも授業に対する動機づけと強く関連することに対する理解が得られるよう働きかけていくことで、教師の認識を変える

よう促すこともできるのではないかと考える。

最後に、本研究の問題点として、教師4名と教職志望の学生という限られた対象であったことが挙げられる。また、教師の評価に対する考え方が、実際の子どもたちの積極的授業参加行動にどのように影響しているのか、また、子どもたちの評価にどのような影響を及ぼしているのかについては検討できなかった。教師の評価観が指導行動や子どもたちの授業参加行動に及ぼす影響について検討していくことが、今後の課題として残されている。

#### 引用文献

- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明 (2003). 授業における話し合い場面の記憶：参加スタイルと記憶 東京大学大学院教育学研究科紀要 **42**, 257-273.
- 秋田喜代美 (2005). 学校／学級文化の生成と学習－学校機能の分析 鹿毛雅治（編著） 心理学の新しいかたち7 教育心理学の新しいかたち 誠信書房, Pp111-131.
- 安藤史高・布施光代・小平英志 (2008). 授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響－自己決定理論に基づいて－ 教育心理学研究, **56**, 160-170.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 藤生英行 (1991). 挙手と自己効力、結果予期、期待価値との関連性についての検討 教育心理学研究, **39**, 92-101.
- 藤生英行 (1992). 算数授業場面における挙手行動を規定する要因についての研究 教育心理学研究, **40**, 73-80.
- 布施光代・小平英志・安藤史高 (2006). 児童の積極的授業参加行動の検討－動機づけとの関連及び学年・性による差異－ 教育心理学研究, **54**, 534-545.
- 布施光代 (2009). 授業参加行動と動機づけの変化 心理科学研究会（編） 小学生の生活とところの発達 福村出版, Pp. 119-127.
- 飯田 都 (2002) 教師の要請が児童の学級適応感に与える影響－児童個々の認知様式に着目して－ 教育心理学研究, **50**, 367-376.
- 生田淳一・丸野俊一 (2002). 授業での小学生の質問生成プロセスは課題志向性の水準によってどのように異なるか 九州大学心理学研究, **3**, 77-85.
- 河村茂雄 1999 研究指定校における教師の意識と指導行動の分析 岩手大学教育学部研究年報, **58**, 1-7.
- 無藤隆・月刊『悠+』編集部 (2010). 速解 新しい指導要領とこれからの評価＜平成22年改訂＞ ぎょうせい
- Ryan R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**, 68-78.
- 坂本美紀・内藤満江 (2001) 小学生が持つ担任教師への信頼感に関する要因－指導行動、自己開示、スクールモラルとの関連－ 愛知教育大学研究報告（教育科学編）, **50**, 143-151.

#### 謝辞

本研究を実施するにあたり、ご協力いただいた小学校の先生方および学生の皆さんに心より感謝申し上げます。

#### 付記

本研究は、文部科学省科学研究費若手研究（B）課題番号20730434（「注視・傾聴」行動に着目した児童の積極的授業参加行動に関する研究（研究代表者：布施光代）」）の援助を受けた。