

# 不登校を未然に防止する学級づくり

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教官 古口 高志  
越知町立越知中学校 教諭 島中 憲太

## 【研究の概要】

本研究は、まず研究1により中学校の授業場面における教師から生徒への肯定的評価の増加に伴う生徒および教師自身の変化を測定することにより、学級雰囲気向上に有効な教師の働きかけについて検証した。その結果、教師の生徒に対する肯定的評価を増加させることで、教師の発話内容において、「喜び」「好き」といったポジティブな感情値の向上がみられ、それにより生徒の教師に対する心理的距離と授業に対する集中度・理解度の向上が認められ、肯定的評価の増加が学級雰囲気向上に有効な働きかけであることが示された。次に、研究2では学級雰囲気に好影響を与えた際の授業の特徴を調査し、生徒に評価を認識させ、実感に伴う評価を行うことが有効であることが分かった。また、生徒を一般群と要支援群に分けた際には、授業に対する集中度・理解度・楽しさに群ごとの違いによる差がみられ、生徒指導上の課題の解決に繋がる可能性が示唆された。

【キーワード】 生徒指導 肯定的評価 学級雰囲気

## 1. はじめに

近年、グローバル化や情報化、更にはコロナ禍による社会の急激な変化に伴い、子どもたちの生活も多大な影響を受けており、多様化・複雑化した悩みや不安を抱えている（文部科学省、2020）。こうした状況に対応すべく、教育活動の直接の担い手である教師にも多様な資質能力が求められており、各教科の専門的な知識に加え、人間性、社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力など、人格的資質を伸ばす指導がより必要となっている（文部科学省、2020）。では、子どもたちを指導する際にどういった関わり方が最も効果的な影響を与えるのだろうか。

生徒指導上の諸課題の解決のために学校で行われる取組の代表的なものとして、例えばソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training：以下 SST）がある。SST に関しては、伊佐・勝倉（2000）が小学校4年生を対象に検証を行い、学校ストレスとコーピング過程に影響を与え、児童のストレス反応を軽減させたことを報告している。また、江村・岡安（2003）は中学1年生を対象に検証を行い、生徒の社会的スキルが促進されたことによって、主観的適応状態を改善することに一定の効果があったことを報告している。しかし、藤枝・相川（2001）は小学4年生を対象に学級単位で SST の効果を検証したが、明確な効果が実証されなかったことを報告している。その理由として、児童が活動に不慣れな点、リハーサルに本気で取り組めなかった点、夏休み期間により活動が途切れ、継続して取り組めなかった点を挙げている。このように SST を有意義な活動とするには、子どもたちが趣旨を理解して活動できるための十分な準備や、活動を継続して行うための綿密な計画が必要だが、こうした課題に対する悩みは小学校だけでなく中学校も抱えていると想像できる。例えば小学校では学級担任がほとんどの授業を行うのに対して、中学校では教科担任制により複数の教員が一つの学級に関わる。そのため、中学校では学級担任の裁量で特別活動を行うことが難しく、継続して取り組みにくいことが考えられる。また、文部科学省（2020）の報告によると、近年の大量退職・大量採用の影響や総授業数の増加、部活動の時間の増加などにより、教員の時間外勤務は小学校で平均約 59 時間、中学校で約 81 時間とされており、多忙な勤務実態が明らかとなっている。このように、SST 等の取組を行うことは一定の効果が期待されながらも、その準備や実施のための時間的余裕がない教員も多いことが予想できる。こうした現状から、学校現場では新たな活動時間を確保することが難しいため、日常的に行われている活動に生徒指導の観点を含めることが重要であると考えられる。

生徒指導には、いじめ、校内暴力など様々な課題があるが、その中でも代表的なものとして不登校問題がある。文部科学省（2022）によると、小中学生の不登校児童生徒数は、ここ数年、毎年最

多人数を更新している状況であり、精神的に不安定な子どもたちが増加していることが分かる。特に不登校生徒数の多い中学校では 20 人に 1 人の割合で不登校生徒が存在している状態であり、全国的に深刻な問題となっている。不登校の要因としては、いじめなどの人間関係のトラブルがイメージされやすいが、実際には無気力・不安 (49.7%) が最も多く、いじめ (0.2%) やいじめを除く人間関係のトラブル (9.7%) よりも多くの割合を占めている。校種別にみた際に不登校の割合が最も多い中学校に着目すると、無気力に関しては笠井他 (1995) により積極的学習態度の欠如との関連が強いことが示されており、授業における教師の働きかけが重要であると考えられる。また、学校生活においては授業、休み時間、行事など様々な活動を行っているが、生徒はそのほとんどを自分の所属学級で過ごしている。つまり、学級雰囲気をよくすることが生徒指導上の諸課題を解決することに繋がると考えられる。学級雰囲気という用語は学級の居心地のよさや様子を表す抽象的な概念であるが、三島・宇野 (2004) は、学級構成員の相互作用によって学級内に醸成される一定の気分であり、学級活動全般にわたる総合的、全体的な特徴としている。そこで、本研究では授業場面における学級雰囲気に効果的な教師の働きかけに着目した。

## 2. 学級雰囲気に及ぼす教師の影響

授業場面における学級雰囲気の研究に関しては、吉崎・水越 (1979) が教授行動 (「学習の仕方の指導」「自主性と信頼関係を育てるための配慮」)、学習行動 (「自分の考えに基づいた発言」など)、学習集団雰囲気 (「活発さと明るさ」など) についての尺度を作成し、その有効性を示唆している。三島・宇野 (2004) は児童の認知から学級雰囲気に及ぼす教師の影響力について調査し、教師の「受容・親近」と「自信・客観」の 2 つの態度が学級雰囲気に強い関連を持っていることを示唆している。学級雰囲気と教師との関連については、こうした教師の行動や態度に対する研究が多く行われているが、益子・齋藤 (2012) は教師の人間性や人物印象がどのように形成、認識され、生徒にどのような影響を与えるかについて調査した。その結果、学級雰囲気には「統一感」「親愛感」「厳格感」の 3 つの因子が存在することを確認し、笑顔や驚き顔といった表情の多い教師が学級雰囲気に好影響を与えることを示唆している。このように、教師の表情が学級雰囲気に作用する要素の一つであることが示されているが、授業中の教師の表情に関しては真顔が最も多く認識されたことが報告されており (益子・齋藤, 2012)、単純に笑顔がよいからという理由で誰しもが自然な笑顔でコミュニケーションをとれる訳ではないことが分かる。そこで、本研究では、まず予備調査として教師の表情が学級雰囲気に与える影響についてコンピュータシミュレーションを用いた検討を行うことにした。続いて、研究 1 では、近年のコロナ禍によってマスクの着用が義務化されており、他者の表情を認識することが困難な状況であることから、表情が感情を表していることに着目し、発話内容から感情を読み取り、学級雰囲気に与える影響について分析することにした。

## 3. 予備調査

本研究では、教師の表情が学級雰囲気に与える影響を検討するためにシミュレーション、特に Multi-Agent Simulation (MAS) の手法を用いた。MAS は、与えられたルールに基づいて自律的に行動・意思決定・学習等を行う「エージェント」を単位とし、互いに相互作用する多数のエージェントの振る舞いを計算機上に再現する手法である。MAS の実施にあたっては、MAS 開発プラットフォーム「artisoc」(株式会社構造計画研究所) を用いた。また、今回は五十嵐他 (2019) のモデルを参考にシミュレーションを行った。

**特殊エージェントの行動特性** 特殊エージェント (教師) の行動特性 (表情) は Ekman の基本 6 表情である「悲しみ・笑顔・怒り・恐れ・嫌悪・驚き」に「真顔」を加えた 7 種類とした。

**一般エージェントの行動特性** 一般エージェント (生徒) には活動エージェントと対象エージェントが存在する。活動エージェントは対象エージェントとの「集中度」及び「好感度」の格差を求め、各々設定した閾値以上の場合は引寄せ行動、閾値未満の場合は反発行動を起こす設定とした。

**一般エージェントの人数設定** 次の 3 つの学級規模を想定してシミュレーションを行った。①五十嵐他 (2019) のモデルで用いられた中学校の学級編制標準である 40 人。②令和元年度高知県中学校の 1 学級あたりの平均生徒数 21 人。③中学校の複式学級の編制標準の 8 人。

**学級雰囲気の計算** 学級雰囲気については、五十嵐他 (2019) の研究では益子他 (2012) の学級雰囲気モデルから「統一感」「親愛感」「厳格感」という 3 因子を用いていたが、「厳格感」の算出方法に疑念が残ることから、今回は「統一感」と「親愛感」で学級雰囲気の計算を行うこととした。

## 様式 4

なお「統一感」はクラスの統率を表す指標であることから、集中度の値により求めた。「親愛感」は教師との関係を表す指標であることから好感度の値により求めた。

**結果・考察** 学級規模に関わらず学級雰囲気上好影響を与えたのは「笑顔」と「驚き」であり、特に「笑顔」の影響が大きいことがわかった。また、生徒数が少ないほど教師の表情が学級雰囲気を与える影響が大きく、それによって「悲しみ」や「怒り」の表情が好影響を与えることもあった。

## 4. 研究 1

### 対象者

高知県内の公立中学校に勤務する教師 1 名およびその勤務校に在籍する 1 年生 22 名とした。

### 調査時期

2021 年 12 月に実施した。

### 手続き

本研究では、授業場面における教師から生徒への肯定的評価の増加に伴う生徒および教師自身の変化を測定することによって、学級雰囲気向上に有効な教師の働きかけについて検証した。学級雰囲気に関しては、益子・齋藤（2012）の学級雰囲気モデルで示された、生徒の教師に対する好感度や授業に対する集中度に着目し、どのような影響を与えるかを分析することにした。また、他者の感情を推測する際、その時の状況と感情内容が一致することで推測が容易になることが知られており（笹屋，1997）、肯定的評価を行う状況はポジティブな感情を表出することに一致すると考えられる。そのため、肯定的評価を意識することで、自然に「喜び」といった感情が表出されるものと考えた。

介入前後の比較のため、まず、通常通りの授業を 2 回行い、毎授業後に教師の発話分析と生徒への質問紙調査を行った。その後、筆者から授業者へ、生徒の活動に対して積極的に肯定的評価を行うことの教示介入を行った。そして、介入後の授業に対しても同様の調査を行い、教師の感情値と生徒の集中度・好感度の変化を測定した。

### 倫理手続き

調査実施の前に調査目的を説明し、調査には守秘義務が課されること、調査協力自由意志に基づき実施すること、無回答によって不利益が生じないことの説明を行った。

### 調査内容

**教師の発話分析** 株式会社ユーザーローカルの開発した音声議事録システム

(<https://voice-dashboard.userlocal.jp/>) を用いた。音声議事録システムは深層学習によって発話内容を分析し、感情（喜び・好き・悲しみ・恐れ・怒りの 5 種類）を可視化できるシステムである。なお、音声議事録システムでは各感情の確率値を偏差値に変換して表示している。

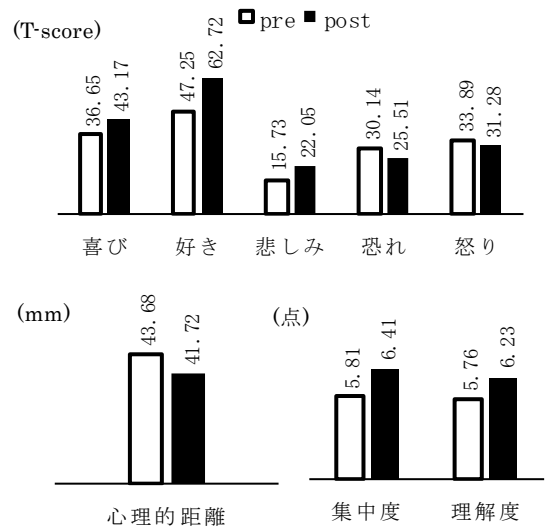
**生徒への質問紙調査** ①好感度の測定：生徒の授業者に対する好感度に関しては、言葉のイメージとして「人気がある」「好き・嫌い」などと捉えられ、教師と生徒の関係上答えづらい質問になりやすいと考えた。そこで、生徒の教師に対する好感度としてふさわしい意味合いは、「信頼」や「親しみやすさ」であると考え、天貝（1996）の「心理的距離」を参考に測定した。心理的距離については山口（2004）が「ある人とある人との間に存在する二者間の親密度・親近感・親和性の度合いや程度を表す概念」と定義しており、生徒の教師に対する好感度の概念に近いと判断した。心理的距離の測定方法として天貝（1996）は自身を起点に、右方向に 9.5cm に伸びた 1 本の線分上に相手との心理的距離を印させ、0～95mm を 5mm ずつの 20 段階で測定しているが、今回は 10cm の線分を用いて測定を行い、より微細な距離を把握するため、実測値（mm）を用いることにした。②集中度の測定：生徒の授業に対する集中度に関しては、「集中している」と自覚する度合いが個人の感覚によって異なることが予想されるため、生徒の様子を客観的に捉え、測定する方法を模索した。集中度に関しては多くの研究者によって測定が試みられており、脳波から分析する方法や視線・姿勢から分析する方法が有効であると示されている。しかし、これらの方法には精密な機器が必要であり、学校現場で行う研究としては現実的に困難であるため断念した。そこで、内村（1995）の「集中度評価法」を参考に測定した。集中度評価法は授業を録画し、授業後に VTR を視聴させながら、1 分毎に自身の集中度を 0～10 点で自己評価させる方法である。今回は生徒への負担を考慮し、授業後に 1 時限分の集中度を自己評価させた。また、より詳細な情報を得るため、評価の理由も記述させた。③理解度の測定：益子・齋藤（2012）の示した授業雰囲気の要因には含まれていないが、

授業において重要な項目であり、集中度とも関連があると考えられるため、集中度と同様に測定した。④自由記述：授業者の印象を探るため、授業者に対して感じたことを自由記述させた。

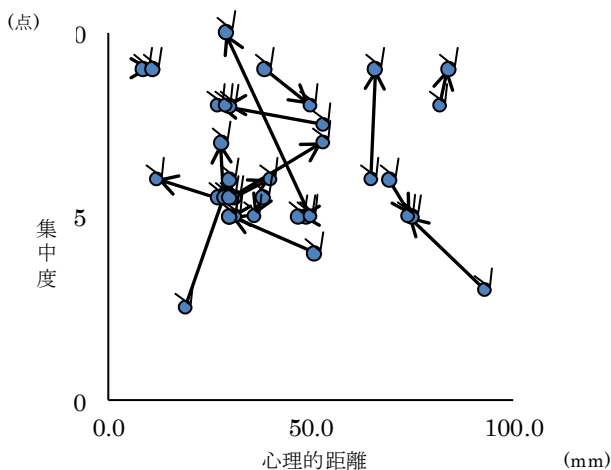
### 5. 研究1の結果と考察

介入前後における教師の発話分析と生徒に対する質問紙調査の結果を Figure 1 に示す。この結果、授業者の生徒に対する肯定的評価を増加させることで、教師の発話内容において、「喜び」「好き」といったポジティブな感情値の向上がみられ、生徒への肯定的評価を意識することで発話内容が変化したことが分かった。また、そのことにより生徒の授業者に対する心理的距離と授業に対する集中度・理解度の向上が認められた。次に、生徒個々の介入前後の比較をした結果を Figure 2 に示し、影響の様子を表す出現割合を Table 1 に示した。なお、Table 1 の不変とは  $|post - pre|$  の値が第一四分位数未満の場合と定義した。この結果、生徒の内面に正の影響を与えたことを示す矢印の割合が 44% と最も高かった。反対に、負の影響を受けた生徒も 11% と少数ながら存在した。これは、集中度が生徒の内面状態や授業内容など、様々な要因によって日々変動しやすいことが原因だと考えられる。また、心理的距離への影響にばらつきがあることに関しては、今回介入した数回の授業で形成されるものではなく、日々の授業外の関わりが大きく影響しているためであると考えられる。

**Figure 1**  
授業者の発話内容からみる感情値と生徒の教師に対する心理的距離・授業への集中度・理解度



**Figure 2**  
心理的距離・集中度の得点に関する個別の pre-post 比較



**Table 1**  
Figure2 の影響別の出現割合

心理的距離	集中度	影響
減少	増加	正の影響(44%)
不変	増加	
減少	不変	負の影響(11%)
増加	減少	
不変	減少	
増加	不変	どちらともいえない(17%)
増加	増加	
減少	減少	どちらともいえない(6%)
減少	増加	
不変	不変	影響なし(22%)

### 6. 学級雰囲気に影響を与える教師の働きかけについての詳細分析

研究1の結果から、教師が肯定的評価を意識することで教師の発話内容にポジティブな感情値が多く含まれるようになり、それが生徒の教師に対する好感度や授業への集中度を高め、学級雰囲気にも好影響を与えることが示された。しかし、調査協力を得た教師からは、「学習が得意な生徒ばかりをほめてしまいそうになる」「学習が苦手な生徒をほめるポイントを上手く探せなかった」といった意見が聞かれた。つまり、生徒を肯定的に評価する際に場面に応じて適切な言葉がけを行うことは容易ではなく、肯定的評価を意識しながらも上手くできない実態がみえた。「ほめること」については多くの研究が行われているが、溝川(2021)は失敗場面に教師からほめられた際における児童の

## 様式 4

反応に関する調査を行った。その結果、失敗場面でのほめ言葉に対する反応は、児童の年齢が高いほど、また感情的エンゲージメントが高いほどネガティブであることが示された。さらに、行動的エンゲージメントの高い群においては二次の誤信念理解ができない児童ほど、怒り感情を経験しやすいことが示された。これらの結果からほめ方やほめる状況だけでなく、心の理論の発達や学習への取組の個人差を考慮して言葉かけを行う必要性が示唆されている。このように、単にほめるといってもその効果は一樣ではなく、状況によっては負の影響を与える場合もある。そのため、肯定的評価を意識した授業によって学級雰囲気上好影響を与えた際に、その教師が具体的にどのような言葉を用いていたかを詳細に調査する必要がある。そこで、研究 2 では研究 1 に引き続き肯定的評価を意識した授業研究を実施したうえで、学級雰囲気上好影響を与えた際の教師の発話内容についてより詳細に分析することとした。また、先に述べた通り、学級雰囲気は学校生活における居心地のよさと関連しているが、外山・湯（2020）はいじめ加害行動との関連を調査し、子どもが所属している学級集団の質の要因が、いじめ加害行動の抑制につながることを示している。本研究においても、授業における肯定的評価の増加による学級雰囲気への働きかけが、生徒指導上の課題にどのような影響を与えるかについても合わせて分析することとした。

## 7. 研究 2

### 対象者

高知県内の公立中学校に勤務する教師 1 名およびその勤務校に在籍する 2 年生 21 名とした。

### 調査時期

授業 1, 2, 3 は、2022 年 6—7 月に実施し、授業 4, 5 は 2022 年 9—10 月に実施した。

### 手続き

教師の肯定的評価を意識した授業づくりに伴う生徒および教師自身の変化を測定することによって、学級雰囲気向上に有効であった教師の働きかけについて検証した。授業は 5 回行い、授業後に生徒への質問紙調査と教師の発話分析を行った。

### 倫理手続き

調査実施の前に調査目的を説明し、調査には守秘義務が課されること、調査協力者の自由意志に基づき実施すること、無回答によって不利益が生じないことの説明を行った。

### 調査内容

**教師の発話分析** 研究 1 と同様に、株式会社ユーザーローカルの開発した音声議システム (<https://voice-dashboard.userlocal.jp/>) を用いた。発話内容に含まれる感情値の測定に加え、テキストマイニングによる言葉の出現頻度や傾向を分析した。

**生徒への質問紙調査** 研究 1 で調査した①好感度、②集中度、③理解度、④自由記述に加えて学習場面への満足度を測るため、授業に対する楽しさの測定を行った。

### 統計解析手法

調査対象校の校内支援会（支援を要する生徒について情報交換や支援の方向性を定めることを目的とする）において対象となった生徒 7 名を要支援群とし、対象とならなかった生徒 14 名を一般群とした。その中で本調査における変数に欠損値がないことを条件に分析対象を決定し、要支援群 6 名、一般群 11 名とした。解析には、JASP ver. 0.16.4 を使用し、5 回の授業における生徒の教師に対する心理的距離と授業に対する集中度・理解度・楽しさの値を従属変数、群（一般群・要支援群、対応なし）と授業回（授業 1・授業 2・授業 3・授業 4・授業 5、対応あり）を独立変数として反復測定分散分析を行った。

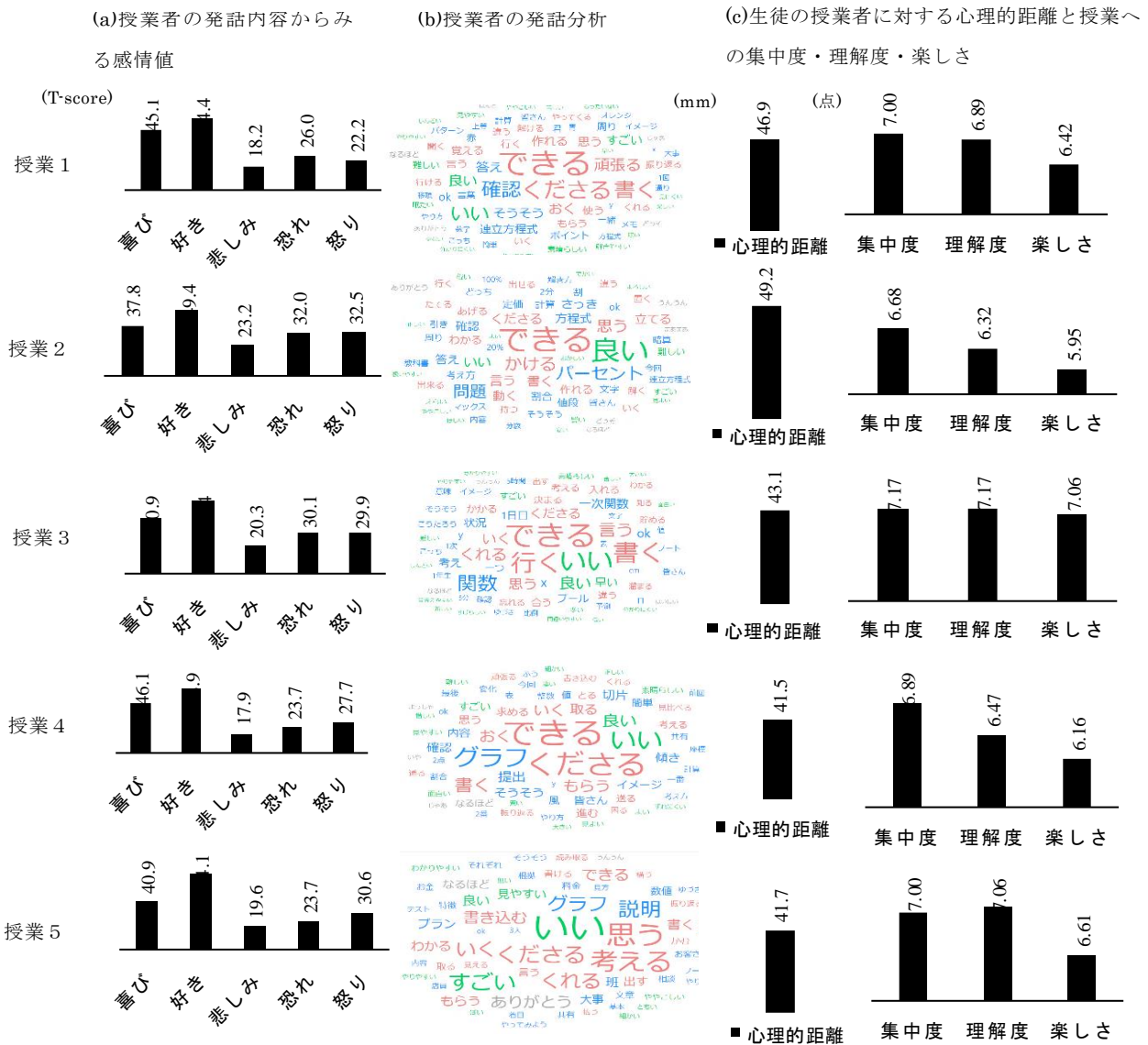
## 8. 研究 2 の結果と考察

### 授業者の発話内容からみる感情値と生徒の質問紙項目との関連

教師の発話分析と生徒に対する質問紙調査データの結果を Figure 3 に示す。5 回の授業では、生徒への肯定的評価を意識した授業を行ったため、いずれの授業も教師の発話内容からみる感情値は「喜び」「好き」といったポジティブな感情値が高くなっていた。その中で、2 回目の授業はポジティブな感情値が最も低く、それに伴って生徒の質問紙項目の数値もよくなかった。原因としては、教師が説明する時間が他と比べて長く、生徒の活動に対して肯定的に評価する機会が少なくなったことが考えられる。また、生徒の記述からは授業内容を十分に理解できなかったことに関する

Figure 3

授業者の発話内容からみる感情値と生徒の質問紙項目との関連



内容が多く書かれており、教師から肯定的評価を受けても生徒自身が「できた」という実感が持てていなかったことで、生徒の質問紙項目の数値に好影響を与えることができなかったと考えられる。次に、3回目の授業では生徒の質問紙項目の数値が最も高かった。発話内容を分析した結果は5回の授業でいずれも多く肯定的評価を行っていたが、3回目の授業の特徴として、生徒を呼名しながら肯定的評価を行っている状況が多く、生徒がより評価を認識しやすかったと考えられる。

5回の授業における教師の発話内容をテキストマイニングによって分析した結果、生徒の活動を肯定する際に、「いい」という言葉が最も多く使われており、本調査の授業者における肯定的評価のキーワードであった。ただし、「いい」という言葉の使用頻度が多くても、自由記述の欄に生徒が学習目標を達成できていないことに関する内容が多く書かれている授業では、質問紙項目の数値に必ずしも好影響を与えている訳ではなかった。

一般群と要支援群の比較

授業および群ごとの生徒に対する質問紙調査の得点を Table 2 に示す。群ごとの得点の違いをみていくと、心理的距離 ( $F(1,16) = 0.33, p = 0.57$ ) は有意な差がみられなかった。集中度 ( $F(1,16) = 6.95, p < 0.05$ )、理解度 ( $F(1,16) = 4.19, p < 0.1$ )、楽しさ ( $F(1,16) = 5.86, p < 0.05$ ) は、いずれの授業においても要支援群に比べて一般群の得点が高くなっていた。なお、授業回の主効果、群と授業回の交互作用についてはいずれも有意な結果は認められなかった。

Table 2

授業および群ごとの生徒の質問紙項目の得点

	群	N	心理的距離		集中度		理解度		楽しさ		
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
授業 1	一般	11	49.64	21.81	7.46	2.21	7.55	2.77	7.55	2.77	
	要支援	6	47.17	21.50	5.17	1.60	5.50	2.43	5.50	2.43	集中度
授業 2	一般	11	52.09	22.95	7.27	2.28	7.00	2.68	7.00	2.68	群: $F(1,16)=6.95, p<0.05$
	要支援	6	48.67	19.76	5.50	1.87	4.67	2.42	4.67	2.42	理解度
授業 3	一般	11	49.18	21.91	8.00	2.28	8.09	2.26	8.09	2.26	群: $F(1,16)=4.19, p<0.1$
	要支援	6	31.50	10.60	5.33	1.21	5.17	1.60	5.17	1.60	楽しさ
授業 4	一般	11	41.55	22.92	7.46	2.12	6.55	2.98	6.55	2.98	群: $F(1,16)=5.86, p<0.05$
	要支援	6	45.33	16.84	5.17	1.17	5.33	1.86	5.33	1.86	
授業 5	一般	11	43.00	21.05	7.73	1.95	7.73	2.15	7.73	2.15	
	要支援	6	42.50	8.55	5.33	1.03	5.50	1.38	5.50	1.38	

## 9. 総合考察

### 教師の発話内容からみる感情値の変化が学級雰囲気を与える影響

本研究では、授業場面における教師の働きかけによって学級雰囲気を高め、生徒指導上の課題の解決に繋げることを目的とした。まず、研究 1 では教師が肯定的評価を意識することによって、発話内容に含まれるポジティブな感情値の高まりがみられ、それに伴い生徒の教師に対する心理的距離、授業に対する集中度・理解度の高まりがみられた。学級雰囲気には、益子・齋藤（2012）によって、教師の表情が影響することが示されていたが、表情に代わる感情表出の方法として肯定的評価を意識した発話によってもポジティブな効果が期待できることが示された。近年のコロナ禍によりマスク着用が義務化され、コミュニケーションを取る重要な手段の一つである表情が見えにくい現状であるなか、より言葉の重要性を示せたことは生徒とのコミュニケーションを主な仕事とする教師にとって重要なことだと考えられる。

### 肯定的評価を授業にどう取り入れるか

研究 2 の結果から、教師が肯定的評価を意識した授業では、教師の発話内容からみる感情値は「喜び」「好き」といったポジティブな感情値が高い水準で保たれていたことが分かった。しかし、それが生徒に対して効果的に作用した場合とそうでない場合があることが明らかとなった。まず、肯定的評価が効果的に作用したときの特徴は呼名をしながら評価をしている場合である。つまり、呼名されることにより自分が評価をされたという認識をもちやすかったことが影響していると考えられる。ほめることに関して、高崎（2018）は「ほめへの態度」形成に影響を与えるほめ/ほめられ経験について検討した結果、ほめられた経験の量よりも、どのようにほめられたかという経験の質から直接影響を受けることを報告しており、本調査における「呼名されながら評価される」という経験が肯定的な評価の質を高めることに繋がったのではないかと考えられる。次に、肯定的評価が効果的に作用していない場合の特徴は、自由記述に「自分で解けなかった」「目標を達成できなかった」と書かれていた点である。つまり、肯定的評価を行っても、生徒自身に「できた」という認識がなければ、肯定的評価が生徒の内面に影響していない可能性があるため、生徒の認識に沿った評価を行うことが重要であると考えられる。溝川（2021）が「失敗場面に教師からほめられた際における児童の反応についての調査」で、児童の年齢が上がるほど怒り感情を認識しやすいことを報告したように、中学生にとっては、ただほめられればよいという訳ではなく、何をほめられたかがより重要である。特に本研究のような授業場面においては、学習活動の達成度への意識が強いことが想像できるため、生徒に「何ができればよいか」を明確に伝え、自分がどの程度まで達成できたのかを認識させておくことが重要だと考えられる。

### 学級雰囲気と生徒指導上の課題の関連

**心理的距離** 研究 1 では肯定的評価の少ない授業と多い授業を比較し、多い授業の方が生徒にとって教師との心理的距離を近く感じやすいという結果となった。このことから、肯定的評価を意識した授業を行うことで、教師に対する好感度に好影響を与えることが示された。しかし、研究 2 のように肯定的評価を意識した授業ごとの違いによる差はみられず、肯定的評価を意識した授業を続けることで、好感度に好影響を与えていくという結果は得られなかった。また、群ごとの違いによっても、心理的距離の得点には差がみられなかった。これは、学校生活における教師と生徒の心理

## 様式 4

的距離は、授業場面においてのみ形成される訳ではなく、日常の様々な活動においての影響が強いことが原因であると考えられる。つまり、肯定的評価を日常的に行っている教師にとっては、生徒との心理的距離を縮めるために、別のアプローチの方法を工夫する必要があると考えられる。

**集中度** 授業に対する集中度に関しては、授業ごとの違いによる差はみられなかったが、群ごとの違いによる差がみられた。まず、授業ごとの違いによる差が見られなかった原因としては、生徒の集中度はそれぞれの授業内容による影響が大きく、授業が興味深いものであったかどうかによって左右されやすいため、授業を重ねるごとの変化がみられなかったのではないかと考えられる。次に、群ごとの違いによる差がみられたことから、生徒指導上の課題を抱える生徒の集中度が低い傾向にあることが分かり、授業場面における集中度を改善することは、生徒指導上の課題の解決に繋がる可能性があることが示された。

**理解度・楽しさ** 授業に対する理解度・楽しさに関しては集中度と同様の傾向が示された。理解度・楽しさは益子・齋藤（2012）の示す学級雰囲気モデルには含まれていないが、教師が授業を計画するうえで意識する要素の一つであり、授業への集中度との関連も深いと考えられるため、集中度のように、授業内容の影響を大きく受けたと考えられる。また、群ごとの違いによる差がみられたことから、生徒指導上の課題を抱える生徒は授業への達成感や満足感を得にくいことが分かる。このことから、授業が学校生活の大半を占める点を考慮すると、生徒指導上の課題を解決するにあたり、授業場面に着目して働きかけを行うことは重要であるといえるだろう。

## 10. おわりに

本研究は、教師が授業場面における肯定的評価を意識することで、教師の発話内容からみるポジティブな感情値の向上がみられ、それに伴い学級雰囲気に好影響を与えることが示された。しかし、研究2で示されたように、生徒の状況に影響を与える要因としては授業以外にも様々な要因が存在することが考えられるため、全ての生徒にとって有用な手段であるとはいえない。また、今回は規模が小さい学級で調査を行ったため、他の環境で同じような結果が得られるかどうかは言及できていない。今後は、本研究で示した結果を踏まえて、更に研究を続けていき、妥当性を高めていくことが必要だと考える。

## 引用文献

- 天貝由美子 (1996). 中・高校生における心理的距離と信頼感との関係 カウンセリング研究, 29(2), 130-134
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究1 教育心理学研究, 51(3), 339-350
- 藤枝静暁・相川 充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49(3), 371-381
- 五十嵐響・内田君子・奥田隆史 (2019). 特殊エージェントがクラスの雰囲気におよぼす影響分析 第19回 MAS コンペティション
- 伊佐 貢一・勝倉 孝治 (2000). クラスワイド社会的スキル訓練が児童の学校ストレス軽減に及ぼす影響 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 51
- 笠井孝久・村松健司・保坂 亨・三浦香苗 (1995). 小学生・中学生の無気力感とその関連要因 教育心理学研究, 43(4), 424-435
- 益子行弘・齋藤美穂 (2012). 教師の表情とクラス雰囲気との関連性の検討 日本感性工学会論文誌, 11(3), 483-490
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気におよぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52(4), 414-425
- 溝川 藍 (2021). 児童期における失敗場面でのほめ言葉に対する反応 教育心理学研究, 69(4), 410-420
- 文部科学省 (2020). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現
- 文部科学省 (2022). 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
- 笹屋里絵 (1997). 表情および状況手掛りからの他者感情推測 教育心理学研究, 45(3), 312-319
- 高崎文子 (2018). 「ほめへの態度」の発達的变化とその関連要因 発達心理学研究, 29(1), 13-21
- 外山美樹・湯 立 (2020). 小学生のいじめ加害行動を低減する要因の検討—個人要因と学級要因に着目して 教育心理学研究, 68(3), 295-310
- 内村 浩 (1995). 「集中度評価法」を用いた教師訓練法の開発とその効果 日本科学教育学会, 19, 99-100
- 山口正二 (2004). 生徒と教師の心理的距離に関する実践的研究—最適な心理的距離・自己概念・学校適応からの検討 カウンセリング研究, 37(1), 8-14
- 吉崎静夫・水越敏行 (1979). 児童による授業評価：教授行動・学習行動・学習集団雰囲気の視点より 日本教育工学雑誌, 4(2), 41-51