

博士論文（要約）

低学年児童のネガティブな情動の表出に対する
教師の支援過程

芦田 祐佳

人が生涯にわたって心身ともに健康で豊かな生活を送るうえで、自他の情動を適切に理解したり、適応的に情動を制御したりすることが必要になる。これらの情動に関わる能力や有能性は、情動コンピテンスと呼ばれる。小学校低学年の二年間は、情動コンピテンスの発達にとって重要な時期の一つである。情動コンピテンスの発達のためには、トラブルやストレスを経験したときなど、自他のネガティブな情動に向き合う日常の経験が重要である。しかし、児童の経験を支える教師に着目した研究は必ずしも多いとは言えない。本論文は、低学年児童がネガティブな情動を示したときの教師の支援過程を明らかにするものである。

本論文は5部12章で構成されている。

第I部第1章では、低学年における情動コンピテンスの特徴を概観するとともに、児童の情動に関わる支援について先行研究の課題を整理した。低学年では仲間関係が未熟であるため、仲間関係を媒介に情動コンピテンスを学業達成と包括的に支える難しさがあると考えられた。また児童の情動に関わる支援については、支援の効果検証とそれに基づく教育方法が提案されてきたものの、教師からみた支援の目標や方法について十分に検討されていないという課題が見出された。この課題を受け第2章では、児童のネガティブな情動に対する教師の支援過程に着目し、教師が必要な支援をどのように判断し実践しているのかについて明らかにする必要があると指摘した。具体的には、教師の支援が(A)教師間でどのように異なるのか、また(B)同一の教師による支援でも児童や学習活動の特徴によってどのように異なるのかを明らかにする必要があると述べた。(A)教師間の差異については(A-1)教師効力感(A-2)教師が児童に身につけさせたいスキル(A-3)担当学年による影響が想定された。また(B)児童や学習活動による差異については(B-1)児童の情動コンピテンスと学業達成の個人差(B-2)学習活動の形態(B-3)学習活動の内容による違いがあると予想された。以上の課題を踏まえて本論文では、低学年児童がネガティブな情動を示したときの教師の支援が教師間でどのように異なるのか、また同一の教師のなかでも児童や学習活動の特徴によってどのような違いがあるのかについて明らかにすることを目的とした。

第3章では、以上の目的を達成するための方法について検討した。(A)教師間での差異を明らかにするためには、多数の教師を対象とする質問紙調査が有効であると考えられた。また(B)児童や学習活動による差異を検討するためには、教師による実際の支援過程の観察が適当であると考えられた。しかし、観察のみでは教師の支援時の思考判断を捉えられないため、支援時の映像を用いたインタビューを実施する必要があると考えられた。

第II部では、教師間での差異について検討した。第4章(研究1)では、公私立小学校の教師344名に対して、仮想場面を用いた質問紙調査を行った。仮想場面において必要と考える支援方略とその理由をたずねたところ、仮想場面における教師の判断として、情動の沈静化を意識する情動焦点型の判断、児童同士の解決を意識する関係焦点型の判断、学習活動の

進展を意識する学習焦点型の判断の3種類の判断が得られた。この3種類の判断に対して、回答時に想定した担当学年、教師効力感、ならびに児童に身につけさせたいスキルが及ぼす影響を検討したところ、担当学年が低いと、関係焦点型の判断よりも情動焦点型の判断をとる確率が高いことが明らかになった。また、社会的スキルの育成を重視している教師は、学習焦点型の判断よりも情動焦点型や関係焦点型の判断をとる確率が高いこと、学業的スキルの育成を重視している教師は、情動焦点型の判断よりも学習焦点型の判断をとる確率が高いことが示された。

第Ⅲ部と第Ⅳ部では、同一の教師でも児童や学習活動によってどのような支援の差異があるのかを検討した。第Ⅲ部では、個別支援の場面に着目した。第5章(研究2)では個別支援の頻度が児童の情動コンピテンスと学業達成の教師評定値によってどのように異なるのかを明らかにした。小学2年生1学級($n=33$)において参与観察を行い、教師と児童の二者間で行われる相互作用を抽出した(1833場面)。この二者場面において児童が示した情動の種類を推定し、情動の種類別に個別支援の頻度を求めた。また、担任教師(教職経験14年目、1・2年生の担当回数7回目、男性)に対して、児童の情動コンピテンスと学業達成の評定を求めた。分析の結果、情動コンピテンスの評定値が低い児童ほど、ネガティブな情動に対する個別支援の頻度が多いことが明らかになった。またポジティブな情動と単純質問に対する個別支援の頻度は、学業達成の評定値が高い場合、情動コンピテンスの評定値による有意な関連はなく、学業達成の評定値が低い場合、情動コンピテンスの評定値が低い児童ほど多いことが示された。第6章(研究3)では、教師の支援方略が児童間でどのように異なるのかを明らかにするために、研究2で抽出した二者場面について、教師の支援方略を分類し、児童別に使用頻度を算出した。各方略(9方略)の使用頻度について、情動コンピテンスと学業達成の評定値との関連を検討したところ、ポジティブな情動と単純質問に対して児童を注意したり学習内容について説明し直したりする頻度は、情動コンピテンスの評定値が低い児童ほど多いことが明らかになった。しかし、それ以外の方略については、児童間で使用頻度に有意な関連はなかった。また各方略を使用する時期について事例検討を行ったところ、情動コンピテンスの教師評定値によって個別支援を行う活動場面(一斉/個人)が異なること、学業達成の教師評定値によって個別支援を行う活動内のタイミング(早期/遅期)が異なること、そして情動コンピテンスと学業達成のいずれかに困難を抱える児童に対しては支援の頻度や方略が偏らないように調整していることが示された。以上の研究2~3によって、対象学級の教師が児童個人のニーズに応じつつも児童間や児童内での支援のバランスを見ながら個別に支援していることが示唆された。第7章(研究4)では、個別場面における教師の思考判断を明らかにするために、研究2~3の支援映像をもとに担任教師に対するインタビューを行った(8事例)。その結果、個別場面では、児童の情動理解

や情動制御に課題を感じ、支援の過程で児童の情動制御を意識しながら、支援のあり方を変化させていることが明らかになった。

第Ⅳ部では、第Ⅲ部と同じ学級において参与観察を行い、教師が集団内で児童を支援する場面に焦点を当てた。第8章（研究5）では、特定の児童がネガティブな情動を示した場面（13事例）に着目し、仲間の情動をめぐる児童の反応が児童間や活動間（教科学習/サークルタイム）でどのように異なるのかを検討した。児童の発話を分析したところ、仲間がネガティブな情動をサークルタイムで示したときよりも教科学習で示したときの方が、情動コンピテンスが高い群では発話する児童数や発話数が少なかった。一方で、情動コンピテンスが低い群では活動内容にかかわらず一部の児童が頻繁に発話していた。また、児童の視線に着目したところ、情動コンピテンスが高い群の抽出児はサークルタイムにおいて仲間や他児を見ている時間が長く、教科学習において自己の手元や近隣を見ている時間が長いことが示された。対して情動コンピテンスが低い群の抽出児は、活動内容にかかわらず興味関心のある対象を見ている時間が長かった。第9章（研究6）では、研究5で分析した児童の発話が児童間でどのようにやりとりされているのかを検討した。その結果、仲間に対する否定的な発話は別の児童から否定的に捉えられる頻度が多かった。対して、仲間に対する肯定的な発話は、サークルタイムにおいて肯定的に受けとめられる頻度が多かったのに対し、教科学習では否定的に捉えられる頻度が多かった。第10章（研究7）では、集団場面における教師の支援方略を検討した。その結果、児童から否定的発話や否定的フィードバックが数多くなされた事例（4事例）、ならびに教科の学習時間の事例（6事例）では、教師による積極的な介入が見られた。それに対してサークルタイムの事例（7事例）では、教師による介入数が少なく、支援方略の種類も少なかった。この研究5～7によって、仲間に対する集団内の反応と教師の支援方略には、仲間が情動を示したときに取り組んでいる活動内容が関連していることを示した。最後に第11章（研究8）において、集団場面における教師の思考判断を検討したところ、児童の他者理解や自己表現など、他者を意識した力を課題として認識していることが明らかになった。また、集団場面では、授業計画や時間など、授業としてその場をどのようにコーディネートしていくのかという観点から支援のあり方を変化させていることが示された。

第Ⅴ部 第12章では、8つの研究で得られた知見に基づき、本論文の意義・示唆と課題を示した。本論文の意義・示唆として（1）児童の情動に関わる教師の支援が異なる教師側の要因を明らかにしたこと（2）児童の適応的な情動コンピテンスの発達を支えるために、自他の情動をめぐる多様な価値が交錯する場が重要になることを示した。また本論文の課題として、教師の支援を分析した場面の妥当性と単一学級による知見の限定性を指摘した。