

教師と子どもの「授業ルール」認識のズレの特徴と、その解消： 小学校高学年の学級における質問紙調査と授業観察から

教育心理学コース

同 上

同 上

笹屋 孝允

川島 哲

児玉 佳一

目次

1 問題と目的・方法

A 授業ルールの意義

B 授業ルールをめぐる問題

C 本研究の目的

D 本研究の概要と研究協力校の紹介

2 教師と子どもの授業ルールのズレの存在の同定

A 問題と目的

B 予備調査:学級内の授業ルールの同定

1 目的

2 方法

3 結果

C 本調査:学級内の授業ルール認識のズレの同定

1 目的

2 方法

3 結果

a 教師と児童の授業ルールの優先度のズレ(分析1)

b 教師と児童の授業ルールの目的・理解のズレ(分析2)

D 考察

3 教師と子どもの授業ルールのズレが学級生活に及ぼす影響

A 問題と目的

B 方法

1 ルール認識質問紙

2 学級生活に関する質問紙

C 仮説

D 結果

1 ルール認識質問紙と学級生活に関する質問紙の結果

2 教師と児童の授業ルール認識のズレが学級生活に及ぼす影響

E 考察

4 授業ルールが明示化される過程とその条件

A 目的

B 方法

1 観察対象

2 手続き

C 結果と考察

1 発言内容の前置きに関するルール場面

a 発言の前置きへの注意場面

b 発言の前置きに対する注意と授業ルールに関する相互行為場面

2 授業ルール適用が変化する事例の特徴

a 事例の紹介

b 授業ルールの明示化へ必要な条件

D まとめ

5 総合考察

1 問題と目的

A 授業ルールの意義

教室には、社会的文脈の中で教師が子どもに期待する、学習や相互行為に関する一定のやり方である「授業ルール」がある(Erickson, 1983; 有馬, 2000)。授業ルールが遵守されるようになると教師や子どもの行動がパターン化され(Boostrom, 1991), それによって学習の成果も高まる(Gaddy, 1988)。そのため、授業ルールの導入は classroom management の重要な一要素である(Brophy, 1983; McGinnis, Frederick, & Edwards, 1995)。

授業ルールは授業中に明示されることが少ないため、普段は潜在的に教室に存在する。しかし、子ども

が逸脱することで潜在的な授業ルールが明示化される。その潜在的な授業ルールを同定する試みが、これまでの授業ルールに関する研究で行われてきた。たとえば有馬(1999; 2000)は、授業中に教師が子どもを注意する場面もしくは賞賛する場面から、作業態度に関するルール、発言のしかたや聞く態度に関するルールなど、一斉指導を円滑に進めるための授業ルールを同定している。

授業ルールは暗黙のルールである側面をもつ(有馬, 1999, 2000; 堀・丸野・加藤, 2002)。たとえば、教師が明示的に指導していないにもかかわらず、教師の期待に添って意見を言い合いながら積極的に授業に参加する、という授業ルールに子どもたちは暗黙のうちに適応している(堀・丸野・加藤, 2002)。このように、暗黙のうちに学習される授業ルールが存在する。

一方、授業ルールは小学校入学直後の4月から7月ごろまで、明示的な指導が教師によってくり返される(香川・吉崎, 1990; 有馬, 2001; 清水・内田, 2001)。小学校での一斉指導に子どもたちを早く適応させ、授業を円滑に進行させるために、教師は学習作業や人間関係構築の仕方に関する授業ルールを明示的に指導する。

このように、子どもたちが授業ルールを遵守するよう教師が明示的に指導する、もしくは子どもたちが暗黙のうちに授業ルールを遵守するようになることで授業が、特に一斉指導が円滑に進むことがこれまでに明らかにされてきた。

B 授業ルールをめぐる問題

近年、授業中に立ち歩くなど子どもの逸脱行動が小学校高学年以降の教室において見られるようになり、その原因として子どもの授業ルールに関する規範意識の低下が指摘されている。そして、子どもが授業ルールの重要性を認識しないことで、子どもの授業ルールの認識と教師の授業ルールの認識との間にズレが生じ、授業を円滑に進められないだけでなく、教師に子どもとの関わりにくさを感じさせストレスを生じさせている(淵上, 2009)。そのため、授業ルール認識のズレの解消についての検討が求められている。

授業ルールから逸脱する子ども、つまり教師と授

業ルールの認識がズレている子どもに対しては、小学1年生の9月以降でも、授業ルールについて明示的な指導が行われることが明らかにされている。たとえば、岸野ら(2005)は小学2年生の教室で観察された事例と教師へのインタビューから、授業ルールから逸脱する子どもの発言に対して教師は注意や学習指導への取り入れを行い、その子どもの学習参加を促すことを明らかにしている。また、高橋ら(2006)は小学1年生の教室で観察された事例から、授業ルールが学級全体で共有されることを目指し、授業ルールから逸脱する子どもに対してフィードバックする対応を取ることを明らかにしている。いずれの研究においても、授業ルールの認識のズレは、授業ルールが修正されることで解消されるのではなく、教師が期待する授業ルールを遵守するように教師が子どもたちに明示的な指導を行うことでズレが解消されるとしている。

しかし、これまでの授業ルール認識のズレの解消プロセスを検討した研究では、授業ルールから逸脱する子どもと教師の間に、授業ルールの認識のズレがあるのか、実際に調査が行われていない。先行研究では、授業観察で見られた逸脱事例と教師へのインタビュー結果から、教師もしくは研究者によって教師と授業ルールの認識がズレている子どもが同定され、その子どもに対する教師の対応のプロセスが分析されてきた。しかし、授業ルールは潜在的に存在し、また授業ルールは暗黙のうちに学習される側面を持っている。さらに、授業ルールは多元的であり、子どもたちは授業中同時に複数のルールを遵守しなければならない(山田, 1999)。これら授業ルールの特徴から、潜在的な授業ルールの認識のズレがあること、また多様で複雑なズレがあることが予想される。そのため、授業ルールの認識のズレを教師や研究者が正確に捉えることも難しいだろう。また、授業ルールが設定される目的について、子どもたちは必ずしも理解しているとは限らず(Boostrom, 1991)、教師と子どもとで授業ルールの目的についての認識が異なる可能性があることも予想される。教師と子どもたちが授業ルールを実際にどのように認識しているのか調査する必要がある。

また、これまでの研究では、授業ルールの認識のズレが子どもたちにどのような影響を及ぼすのか検

討されてこなかった。授業ルール認識のズレによって教師が子どもとの関わりにくさを感じるならば、授業ルール認識のズレは教師－生徒関係にネガティブな影響をもたらし、ひいては子どもたちの学校生活に関する意識を低下させると予想される。授業ルール認識のズレの問題を特徴づけるためには、授業ルールの認識が子どもたちにどのような影響をもたらすのか検討する必要があるだろう。

さらに、先行研究では、教師へのインタビューもしくは研究者の解釈によって授業ルールの同定が行われているため、明示化されない潜在的な授業ルールについての認識のズレが解消されるプロセスが扱われていない。授業ルールは明示化されない場合が多いため、授業ルール認識のズレの解消を目指すならば、明示化されない授業ルールについても解消のプロセスを検討する必要があると言える。

C 本研究の目的

そこで本研究は教師と児童らの授業ルールの認識のズレにどのような特徴があり、そのズレが解消されるプロセスを明らかにすることを目的とする。また、以下3点の課題を設定する。

1 点目は、教室にはどのような授業ルールがあり、教師と児童はどの程度ルールを重要だと認識しているのか分析することである。また、教師と子どもたちの間で、授業ルールの重要性や授業ルールの目的の理解にどのようなズレがあるのか明らかにすることである。

そこで、本研究は授業ルールをどのように認識しているのか、教師と子どもたちの両者に対して質問紙調査を行うこととする。そして、教師と子どもたちはどのような授業ルールを認識しているのか、教師と子どもたちの間にどのような授業ルールの認識のズレがあるのかを分析する。それによって、先行研究で扱われてこなかった、教師によって明示化されない潜在的な授業ルールの認識のズレについても調査することができると予想される。

2 点目は、授業ルールの認識のズレが、児童にどのような影響を及ぼすのか明らかにすることである。特に、子どもの学校生活や教師－生徒関係との関連が深い子どもの「学校適応感」(江村・大久保, 2012)と「教師信頼感」(中井・庄司, 2006), 「学級風土」(伊

藤・松井, 2001) への影響を分析する。

3 点目は、明示化されない潜在的な授業ルールが共有され、その授業ルールに関する認識のズレが解消されるプロセスと、その条件を分析することである。授業観察で得られた事例をもとに、教師と子どもたちの授業ルール認識のズレが授業場面でどのように顕れるのか、授業ルールの認識のズレに対して教師が具体的にどのような対応をとるのかを分析する。特に、明示化されない潜在的な授業ルールに関する認識のズレの解消について検討する。授業ルール認識のズレを解消するには、その授業ルールが共有化されることが必要である(高橋・無藤, 2006)。そのため、明示化されない授業ルールが子どもたちにどのように共有されるのかを中心に分析を行う。

D 本研究の概要と研究協力校の紹介

研究の概要は以下の通りである。

- 1) 児童がどのような授業ルールを認識しているのかを分析するため、自由記述による質問紙を作成する。そして、その回答を得る調査を行う。その結果をもとに、教師と児童が実際にどのような授業ルールを明文化するか、どのような授業ルールを認識しているのかを分析する。
- 2) 自由記述により得られた複数の授業ルールについて、教師と児童がそれぞれの授業ルールをどの程度重要だと認識しているのか、5 件法によって回答を得る質問紙を作成し、調査する。複数の授業ルールのうち、どの授業ルールをより重要だと認識しているのか、つまり、2 種類の授業ルールのうち 1 種類のルールを守ると他方のルールから逸脱することになる葛藤の場面を提示し、どちらのルールを守るかに関する回答を得る質問紙を作成し、調査を行う。これら 3 種類の質問紙の結果から、教師と児童の間のルール認識のズレにどのような特徴があるのか分析する。(以上・第2章)
- 3) 教師と児童の授業ルールの認識のズレが子どもの学校生活や教師－生徒関係に与える影響を分析する。そのために、「学校適応感質問紙」(江村・大久保, 2012), 「教師信頼感質問紙」(中井・庄司, 2006), 「学級風土質問紙」(伊藤, 2009)による調査を実施し、上記2)の結果との関係を分析する。(第3章)
- 4) 授業観察を質問紙調査と並行する。主に教師が児

児童を注意する場面に注目し、教室にはどのような授業ルールがあるのか、明示化されない潜在的な授業ルールはどのようなものか、潜在的な授業ルールがどのような場面で顕在化するのか、そしてその顕在化するプロセスにはどのような特徴があるのか分析する。(第4章)

5)最後に総合考察を行う。総合考察では、カリキュラム・イノベーションにつながる実践的示唆を得ることを目標とする。(第5章)

よって、本研究では、大規模な質問紙調査を行うのではなく、一学級に着目して質問紙調査と授業観察を並行する。それによって、教師と児童の授業ルールの認識のズレの特徴を明らかにできるとともに、そのズレが授業中にどのように顕れるのか、教師と児童が明文化して認識していないルールが授業中にどのように顕れるのか、そこでの教師や児童のどのような対応がズレの解消につながるのか検討することができると考えられる。

一学級での事例をもとに得られた知見は、必ずしも他の学級で活用できる知見とはならない。よって、本研究の成果も抽象化することが困難であるという限界を抱えているのは確かである。しかし、事例に基づく知見が多く蓄積されることで、教師による取捨選択が可能となり、さまざまな環境で実践を行う教師の指針となりうると考えられる(小野寺・河村, 2012)。本研究がその一助となるだろう。

なお、授業ルールの認識のズレは小学校高学年の教室で問題になっているという指摘(淵上, 2009)があることから、本研究では小学校高学年の一学級に協力いただくことにする。

そこで、本研究では都内の公立小学校5年1組にご協力いただいた。研究協力期間は、2013年10月から12月までの3ヶ月間であった。なお、事例文中に登場する個人名は、全て仮名である。

学校は商業地域に近接する住宅地の中にある。学級数は各学年3学級あり、中規模の学校である。

学級担任は男性教諭の藤本先生であった。藤本先生は教職歴7年目で、初任時からこの小学校に勤務している。これまで主に高学年の学級を担当した経験を持ち、前年度は6年生の学級担任であった。現在は5年生の学年主任も務めている。

藤本先生の特徴として、児童の活発なコミュニケーションを重視していることが挙げられる。研究協力期間の最後(12月下旬)に、教師用 RCRT (近藤, 1995)を実施し、藤本先生がどのような視点で児童を見ているのか分析を行った。その結果をTable1に示す。分析の結果、藤本先生は「活発であるか否か」、「自己開示するか否か」の2つの視点で児童を見ていることが明らかとなった。いずれの視点も、他者とのコミュニケーションに関わる視点であり、藤本先生は児童が活発なコミュニケーションをとることを重視していると考えられる。このことは、「人と打ちとけようと

Table1 教師用 RCRT 因子分析結果(学級担任の藤本先生の児童を見る視点)

		因子 1	因子 2
因子 1: 活発—低調			
協調する力	— 孤立	.873	.301
運動能力	— 運動苦手	.777	
人付き合い	— 孤立	.744	.312
人と打ちとけようとする	— 自分の中にとじこもる	.721	.508
集中力	— 散漫	.715	
深く考える	— ぼんやり	.570	-.335
因子 2: 自己開示する—自己開示しない			
人前で目立とうとする	— 控えめ		.691
大人っぽい	— 幼い		-.621
人を笑わせようとする	— 落ちつき		.595
思いを口にする	— 無口		.525
人目を気にする	— 無神経	.343	-.437

する一自分の中にとじこもる」の項目が2つの因子の両方と高い相関を示していることから推察される。

また、11月1日の放課後に行った教師へのインタビューでは、「6年生、高学年としての自覚」を児童らに身につけてほしいと述べるとともに、「今のピュアな気持ちで言うか、男女の仲であつたりとか、それは失わずに変わってほしくない」と述べている。この発言からも、藤本先生が児童の活発なコミュニケーションを重視していたと解釈することができるだろう。

学級の児童数は32人(男子19人・女子13人)であった。なお、児童が5年生に進級した4月に学級編成が行われ、その後の9月に1名の児童が転出、同時期に中国からの帰国子女である児童が1名転入している。また、通級の児童が1名いる。

学級にはムードメーカーになる男子が数名おり、授業中もその児童らが積極的に挙手をして発言をしていた。姿勢の悪さなどについて教師から頻繁に注意を受ける児童もいたが、授業中に立ち歩くなどの逸脱行動は全く見られなかった。

11月に実施した学級風土質問紙(伊藤, 2007)の結果をFigure 1に示す。分析の結果「学級内の不和」以外の平均得点が高いことが明らかとなった。この結果から、学習活動に取り組もうとする学級の雰囲気があり、学級内の友人関係もおおむね良好であると考えられる。

なお、観察期間中に児童の席替えは行われなかった。教室内の各児童の座席配置は全て教師が決定することになっていた。観察期間中に1度、児童同士のトラブルがあったことを理由に、男子2名だけ座

席が入れかわった。この時も、教師の指示によって座席が変更された。

2 教師と子どもの授業ルールのズレの存在の同定

A 問題と目的

第1章で記したように、教師と児童の授業ルール認識のズレは、授業場面や学級状態に様々な影響を与えることが予想されるが、授業ルール自体の研究が少なく、授業ルールそのものの実態はまだ明らかにされていない。先行研究(e.g. 有馬, 1999; 2000)では、教師へのインタビューや授業観察によって学級内の授業ルールを同定しており、そこには子どもの視点が含まれていなかった。また、授業ルールは、様々な場面で複数のものが同時に適用される可能性が考えられるが(山田, 1999)、先行研究ではこうした視点についてはあまり検討されていなかった。さらに、教師と児童の授業ルール認識のズレについては、重要度のような量的な側面によるズレの他にも、目的や理由といった質的な側面によるズレも考える必要があるが、この点についても先行研究では検討されてきていない。そこで本章は、第一に、学級内の授業ルールがどのような内容か、どのようなタイプであるかについて同定する(予備調査)。そして、同定した教師と児童の授業ルール認識について、葛藤場面における授業ルールの優先度(分析1)と、授業ルールの目的・理由(分析2)の観点から、ズレや一致の存在を明らかにすることを目的とする。

B 予備調査:学級内の授業ルールの同定

1 目的

教師と子どもの授業ルール認識のズレの存在を同定するに当たって、予備調査として、学級内にある授業ルールにとして児童に求められるのはどのような行為かについて明らかにする。

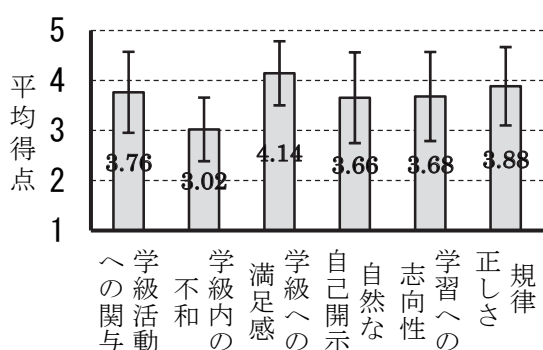


Figure 1 5年1組の学級風土

Table 2 自由記述から分類した学級内の授業ルールカテゴリー

授業ルール	定義	記述数(%)
友人を尊重するためのルール	友達に嫌な思いをさせない、または友達を肯定的に評価するためのルール	63(20.1)
説得的な意見を構成するためのルール	課題や友達の発表について意見を構成し、その意見をより説得的に伝えるためのルール	26(8.3)
秩序を維持するためのルール	授業の進行を滞らせるような、自分勝手な行動を抑制するためのルール	34(10.8)
形式的な作法ルール	授業の円滑な進行や児童の学習内容の理解に対して影響がない、ルーティン化されたルール	144(45.9)
個人作業のルール	個人で問題を解くときのルール	47(15.0)

2 方法

学級内での授業ルールがどのようなものか同定するために、自由記述の質問紙を作成し、担任教師と児童に実施した。質問紙は、クラスと名前を書く欄と、1 行に 1 つずつ、ルールが記述できるように罫線が引かれていた。また、教示文として「あなたのクラスで、授業中（先生や友達の話を書くとき、発表をするとき、グループで話し合うとき、教科書やプリントの問題に答えるとき、など）に守らなければならないきまりやルールを、1 行に 1 つずつ、できるだけたくさん書いてください。」と記載した。担任教師には、授業外時間に職員室などで回答していただくように依頼した。質問紙の実施は、2013 年 10 月に授業時間などを用いて担任教師によって実施された。

3 結果

自由記述によって回答されたルールの数は、担任教師が14ルール、児童全体が352ルール（児童平均 11.77 ± 4.95 ルール）だった。なお、条件や状況を説明する節と児童に求められる行為のセットをルールとして、1つの回答として児童に求められる行為が複数書いてある場合は行為毎に1ルールとしてカウントした。その内、52個は授業外の一般的なルール（e.g. 友達とケンカをしない、名札を付ける）であったため除外した。そして残りの回答を、著者らがボトムアップにルールをカテゴリー化した。その結果、この学級内の授業ルールは5カテゴリーに分類された（Table 2）。第一の授業ルールカテゴリーは、「話を聞くときは、

話している人の思いを尊重する」や「話している人のほうを向いて聞く」といった、友達に嫌な思いをさせない、または友達を肯定的に評価するようなルールによってまとめられたため、「友人を尊重するためのルール」と命名した（63ルール：20.1%）。第二の授業ルールカテゴリーは、「発表するときは、意見に理由をつける」や「話を聞くときは、友達の考えと自分の考えを比べながら聞く」といった、課題や友達の発表について意見を構成し、その意見をより説得的に伝えるようなルールによってまとめられたため、「説得的な意見を構成するためのルール」と命名した（26ルール：8.3%）。第三の授業ルールカテゴリーは、「切りかえを早くする」や「先生に終わりと言われたらすぐにやめる」といった、授業の進行を滞らせるような、自分勝手な行動を抑制するようなルールによってまとめられたため、「秩序を維持するためのルール」と命名した（34ルール：10.8%）。第四の授業ルールカテゴリーは、「プリントには名前を書く」や「指名されたら返事をする」といった、授業の円滑な進行や児童の学習内容の理解に対して影響がない、ルーティン化されたルールによってまとめられたため、「形式的な作法ルール」と命名した（144ルール：45.9%）。第五の授業ルールカテゴリーは、「プリントや感想文は最後の行まで書く」や「プリントの問題を解くとき、分からないところは抜かす」といった、テストやプリントなどの個人的な課題に取り組むときのルールによってまとめられたため、「個人作業のルール」と命名した（47ルール：15.0%）。なお、「個人作業のルール」は、授業観察などで、テストを解く場面を観察することがなかったこ

Table 3 葛藤場面質問紙の内容

葛藤	場面の内容
形式的作法: 黒板に書かれていることをノートに写す 友人の尊重: 友達が何を伝えたいのか考えながら発表を聞く	①授業中、黒板にたくさんのことが書かれていて、それを丁寧にノートに写そうとしました。すると、友達の発表が始まりました。
形式的作法: 黒板に書かれている通りにノートを書く 説得的意見構成: 友達の発表の内容をノートに書く	②授業中、友達が発表を終えた後、先生は友達が発表した内容ではなく、その時間に学習したことのまとめを黒板に書きました。
友人の尊重: 友達の発表のよいところを自分が発表する 秩序の維持: 先生の説明を聞く	③算数の授業で、友達が問題の答え方を発表した後、その友達の発表のよいところについて自分が発表しようとしたら、先生が新しい問題の説明を始めました。
説得的意見構成: 教科書から理由を探す 友人の尊重: 友達が何を伝えたいのか考えながら発表を聞く	④国語の授業で、ある問題について自分の意見を持ち、その意見の理由を教科書の中から探そうとしたら、友達の発表が始まりました。
形式的作法: 黒板に書かれていることをノートに丁寧に写し続ける 秩序の維持: グループの話し合いを始める	⑤授業中、黒板に書かれていることをノートに丁寧に写していたら、グループの話し合いの時間が始まりました。
説得的意見構成: 自分の意見の理由をペアの相手に伝える 秩序の維持: 先生の話聞く	⑥授業中、となりの席の友達とペアで話し合いをしていたら、話し合いの残りの時間があとわずかとなりました。自分の意見を相手に言ったものの、意見の理由を伝えようとしたら話し合いの時間が終わり、先生の話が始まりました。

とや、質問紙構成の都合より使用されなかった分析もあるため、報告の一貫性のために以降の分析対象から除外した。

C 本調査:学級内の授業ルール認識のズレの同定

1 目的

本調査では、予備調査によって分類した授業ルールをもとに、教師と子どもの授業ルール認識のズレの存在を、授業ルールの優先度(分析 1)と、授業ルールの目的や理由(分析 2)の観点から明らかにする。授業ルールの優先度については、葛藤する場面において優先する授業ルールを自作の質問紙を使用して、授業ルールの目的や理由については、各授業ルールの目的や理由を尋ねる自作の質問紙を使用して特定する。

2 方法

予備調査で分類した 4 種類の授業ルールカテゴリ(「個人作業のルール」は分析対象から除外)を基に、教師と子どもの授業ルールの優先度のズレを検出するために、「授業ルール葛藤場面質問紙(以下、葛藤場面質問紙)」を作成し、担任教師と児童に実施した(Table 3)。葛藤場面質問紙は、著者らが作成した 6 つの授業ルールが葛藤する場面が記述されており、回答者はクラスと名前を欄に記入した後、それぞれの授業ルールの重要度、およびこうした葛藤場面において、自分ならどちらの授業ルールを優先するかについて、それぞれ評定した。さらにその授業ルールを優先する理由も自由記述で回答を求めた。授業ルールの重要度は 5 件法(1=まったく重要ではないと思う, 2=重要でないと思う, 3=どちらとも言えない, 4=重要だと思う, 5=とても重要だと思う), 授業ルールの優先度は 4 件法(例えば葛藤場面①であれば, 1=黒板に書かれていることを丁寧にノ

Table 4 目的・理解質問紙の内容

番号	内容	授業ルール
1	友達の発表の途中に、すぐには反論しない。	友人の尊重
2	「話す・聞く」の切りかえを早くする。	秩序の維持
3	ペアやグループで話し合うときは、進んで話す。	秩序の維持
4	意見を言うときは、理由を教科書や資料、実験の結果などから探す。	説得的意見構成
5	先生がやめるように言ったときは、活動をすぐにやめる。	秩序の維持
6	授業中は姿勢を正しくする。	形式的作法
7	友達の意見のよいところを見つける。	友人の尊重
8	発表している人が、何を伝えたいのか考えながら聞く。	説得的意見構成
9	発表するときは意見に理由をつける。	説得的意見構成
10	ノートは復習しやすいように整理して書く。	形式的作法
11	先生の説明や友達の発表を聞いて、大切だと思ったことはメモを取る。	友人の尊重
12	指名されたときは、返事をする。	形式的作法

トに写す、2＝どちらかと言えば黒板に書かれていることを丁寧にノートに写す、3＝どちらかと言えば、発表している友達が何を伝えたいのか考えながら聞く、4＝発表している友達が何を伝えたいのか考えながら聞く、教師の場合は、行為の代わりに重要度を尋ねた)であった。質問紙の実施は、2013年11月に授業時間を用いて著者らによって行われた。回答時間は約25分ほどだった。なお実施日に欠席した男子1名と、帰国子女でまだ日本語に慣れていない男子1名は、分析から除外し、30名を分析対象とした。

また、予備調査で分類した4つの授業ルールカテゴリーを基に、教師と子どもの授業ルールの目的や理由のズレを検出するために、「授業ルールの目的・理解質問紙(以下、目的・理解質問紙)」を作成し、担任教師と児童に実施した(Table 4)。目的・理解質問紙は、予備調査の回答で挙げられた授業ルールを基に、著者らが4つの授業ルールから、それぞれ3項目ずつ、計12項目を抽出して作成した。回答者は、クラスと名前を欄に記入した後、各項目の授業ルールが存在理由について、自由記述を行った。

また、理由が分からないといった場合は記述しなくても良いと教示した。質問紙の実施は、2013年12月に授業時間を用いて、著者らによって実施された。回答時間は約15分だった。なお実施日に欠席した女子1名、帰国子女の男子1名は分析から除外した。

3 結果

a 教師と児童の授業ルールの優先度のズレ(分析1)

葛藤場面質問紙の結果を基に、担任教師と優先する授業ルールが一致する児童数を算出した。その方法は、初めに、4件法で尋ねた授業ルールの優先度を、1点と2点、3点と4点にまとめて、担任教師や児童の葛藤場面において支持する授業ルールを特定した。例えば、葛藤場面①において、「形式的な作法ルール」が1点側、「友人を尊重するためのルール」が4点側だとすると、1点もしくは2点と評定した回答者をまとめて、「形式的な作法ルール」を優先する回答者とした。次に、担任教師と支持する授業ルールが一致している児童は1点、不一致であった児童0点と得点化した。そして、葛藤場面ごとに、担任教師と児童の授業ルールの得点の合計を算出し、この得点を担任教師と優先する授業ルールの一致する児童数とした(Table 5)。

一致児童と不一致児童に比率の差を比較するために、葛藤場面ごとに二項検定を行った。その結果、葛藤場面②、⑤、⑥においては、担任教師と児童の優先する授業ルールは、一致していた(各葛藤場面とも $p < .01$)。一方で、葛藤場面③と④においては、担任教師と児童の優先する授業ルールが不一致であり、授業ルール認識のズレが示された(各葛藤場

Table 5 担任教師と葛藤場面において優先する授業ルールの一致する児童数(N=30)

授業ルール	選択児童数	結果
① 形式的作法	12	n.s.
友人の尊重	18	
② 形式的作法	6	一致**
説得的意見構成	24	
③ 友人の尊重	9	不一致*
秩序の維持	21	
④ 説得的意見構成	8	不一致*
友人の尊重	22	
⑤ 形式的作法	5	一致**
秩序の維持	25	
⑥ 説得的意見構成	7	一致**
秩序の維持	23	

教師が選択した授業ルールは太字で示している。

**: $p < .01$, *: $p < .05$

面とも $p < .05$ 。葛藤場面③(友人の尊重 vs 秩序の維持)においては、担任教師は友人を尊重するためのルールを優先していたが、児童は秩序を維持するためのルールを優先していた。また、葛藤場面④(説得的意見構成 vs 友人の尊重)においては、担任教師は説得的な意見を構成するためのルールを優先していたが、児童は友人を尊重するためのルールを優先していた。葛藤場面①は、担任教師と児童の間に授業ルールのズレは示されなかった(n.s.)。

また、不一致が示された葛藤場面での授業ルールの選択理由について自由記述の内容を検討した。葛藤場面③(友人の尊重 vs 秩序の維持)では、担任教師は友人を尊重するためのルールを優先する理由について、「児童間の交流は大切」という回答をしており、担任教師と一致する児童は「よいところを見つけることでときかたのはばが広がるから」「教科書にのってないから」といった、教科書にない友達の考えが自分の考えの幅を広げる意味をもつことを理由に回答していた。一方で、秩序を維持するためのルールを選択した児童は、「先生の説明を聞かなかつたら次自分が何をしたらいいのかわからないから」といった重要な情報伝達が行われる可能性や、「先生の話の方が受験に役立つから」といった勉強につ

いて、また、「先生が説明している途中に発表したら先生に失礼だから」といった先生への態度を理由に回答していた。これらのことから、児童は友人からよりも、教師からの指導を重視していると考えられる。

また葛藤場面④(説得的意見構成 vs 友人の尊重)では、担任教師は「担任の時間配分の取り方なのですが……」と、迷った上で説得的意見を構成するためのルールを選択した記述を示していた(その他にも優先度の選択においても、葛藤場面④のみ「どちらかと言えば」の得点を選択している)。また、担任教師と一致した児童は、「理由を探した方が自分のためになる」といった、自分のためにプラスになることや、「自身の意見で皆の意見が変わるかもしれないから」といった説得力を上げることを理由に回答していた。一方で、友人を尊重するためのルールを選択した児童は、「友達の話で、大切な事を言っているかもしれない」といった友人意見の貴重さや、「理由探しはいつでもできるから」といった自分の活動は後回しにできることを理由に回答していた。これらのことから、児童は友人の意見を尊重していると考えられる。

b 教師と児童の授業ルールの目的・理解のズレ(分析2)

目的・理解質問紙を基に、担任教師と児童の授業ルールの目的・理解のズレについて検討した。担任教師と児童の目的・理解質問紙の回答に対して、記述された内容が一致しているかどうかを、2人の評定者が独立に評定した。各項目に対して、一致していると判断した場合は1点、無記述の場合や不一致と判断した場合は0点とした。算出した得点について、2人の評定者の相関係数を求めたところ、 $r = .83$ であり、評定の信頼性が示された。評定が一致していない項目については、2人の評定者が協議した上で決定した。

協議の上で決定した評定を基に、各児童における担任教師との全12項目の授業ルールの目的・理解のズレの数を算出した(無回答もズレに含めた)。算出したズレについての児童平均は 4.93 ± 2.13 個(最小値=1;中央値=5;最大値=8;最頻値=7)だった。また、無回答についての児童平均は 2.50 ± 3.12 個(最小値=0;中央値:0.5;最大値=9;最頻値=0)だ

Table 6 担任教師と児童における授業ルールの理由・目的の一致率(N=30)

授業ルール	一致率(%)	結果
友人の尊重	31.1	不一致**
説得的意見構成	48.9	<i>n.s.</i>
秩序の維持	31.1	不一致**
形式的作法	53.3	<i>n.s.</i>

各授業ルールの一致率は 3 項目の一致児童数を 90(3 項目×30 人)で除して算出している。

**: $p < .01$

った。6 個以上のズレがあった児童は 14 名で、無回答の項目が 1 つでもあった児童も 14 名だった。

また、協議の上で決定した評定を基に、各項目において、担任教師の回答した授業ルールと目的・理解が一致する児童数を算出した。そして各項目の一致児童数を、それぞれの授業ルールの種類ごとに 3 項目ずつを合計し、担任教師と児童の各授業ルールの目的・理解についての一致率を算出した(Table 6)。授業ルールの目的・理解について、一致児童と不一致児童に比率の差を比較するために、授業ルールごとに二項検定を行った。その結果、「友人を尊重するためのルール」と、「秩序を維持するためのルール」において、担任教師と児童の間に目的・理解のズレがあることが示された(各授業ルールとも $p < .01$)。

さらに、ズレが示された授業ルールについて、担任教師と児童の回答について検討した。まず「友人を尊重するためのルール」において、一番ズレの大きかった項目 7「友達のよいところを見つける」では、担任教師はその目的・理解について、「他者理解を高めるため」と回答していた。一方で、児童は、この授業ルールの目的・理解について、「(友達の)よいところを見つければ、自分が発表しやすくなるから」や、「次に自分も(友達の)よいところを使っていくから」といった理由を回答していた。また、「秩序を維持するためのルール」においては、一番ズレの大きかった項目 3「話す・聞くの切りかえを早くする」では、担任教師はその目的・理解について、「その都度、行うことを 1 つにして集中するため」と回答していた。一方で、児童はこの授業ルールの目的・理由について、

「いつまでもしゃべっていたら友達の意見が聞けない」や、「先生や相手が話している時に話すと周りの人がきこえなくなってしまう」といった理由を回答していた。

D 考察

本章では、予備調査において、学級内の授業ルールがどのような内容か、どのようなタイプであるかについて同定し、そして本調査において、同定した教師と子どもの授業ルールの認識について、授業ルールの優先度(分析1)と、授業ルールの目的・理由(分析2)の観点から、ズレや一致の存在を明らかにすることを目的とした。

予備調査の結果から、研究協力していただいた学級内の授業ルールは、主に5種類に分類可能であることが明らかになった(Table 2)。従来想定される授業ルールは、授業の進行を円滑にするためのルール(本研究の「秩序を維持するためのルール」に相当)や、「授業中は姿勢を正しくする」「指名されたら返事をする」といった形式的なルール(本研究の「形式的な作法ルール」に相当)、「テストは静かに解く」「テストは最後まで解く」といったテストに関するルール(本研究の「個人作業のルール」に相当)といったものが挙げられる(有馬, 1999; 2000)。しかし、今回の調査により、友人を尊重するためのルールや、説得的な意見を構成するためのルールの存在も明らかとなり、授業ルールの多様性が示された。友人を尊重することや、説得的な意見を構成することは、授業の受け方を超えた社会的な生活に必要なルールと考えられる。今後はこうした社会生活に重要なルールも包含している授業ルールが、児童や教師に与える影響についてより詳細な検討が必要だろう。

また本調査の結果から、2つの授業ルールの葛藤場面において、担任教師と児童の授業ルールの優先度には一部であるがズレがあることが示された(Table 5)。ズレのあった授業ルールに着目してみると、まず葛藤場面③において、担任教師は友人を尊重するためのルールを優先したが、児童は秩序を維持するためのルールを優先していた。この結果は、児童にとって優先すべき授業ルールが、授業の円滑な進行であり、その理由も、教師の指示や説明によって、重要な情報や学びに繋がるという認識、また、

教師に失礼である、といった教師を尊重するという認識があることが考えられる。一方で担任教師は、教師の話よりも児童間の交流を重視していたために、ズレが生じていると考えられる。また葛藤場面④では、担任教師は説得的な意見を尊重するためのルールを優先したが、児童は友人を尊重するルールを優先していた。しかし、自由記述の内容(「担任の時間配分の取り方なのですが……」)や、得点(「どちらかと言えば」を示す 3 点を選択している)から、担任教師は、この葛藤場面においてどちらの授業ルールを選択するかについて迷いがあることを示していた。こうしたことを考えると、葛藤場面③と比較すると、児童とのズレの大きさは相対的に小さいことが考えられる。

さらに本調査では、授業ルールの目的や理解においても、担任教師と児童の間にズレがあることが示された(Table 6)。全 12 項目の質問紙において、各児童の担任教師との授業ルールの目的・理解のズレの数は、最頻値で 7 個と示されており、約半数以上のズレを示す児童が 14 名と学級内の一定数を占めることが示された。また、無回答の項目のある児童も 14 名と一定数存在することも示され、授業ルールの目的・理由が分からないままに、授業ルールを遵守して生活をしている可能性も示唆された。こうした無回答であった授業ルールの目的や理解を向上させるような手立てが、今後検討される必要があるだろう。さらに、ズレの示された授業ルールに着目してみると、「友人を尊重するためのルール」では、児童はその目的や理解に、友達のことについて考えるといった理由ではなく、自分の学習に活かすといった理由を挙げていた。こうした認識は、友人を尊重するという目的や理解というよりも、よりよい学習を行うという目的や理解であったため、担任教師と児童の間にズレが生じていると考えられる。また、「秩序を維持するためのルール」については、友達の意見が聞き取れないことを懸念するような、「友達を尊重するためのルール」と認識している児童の回答が示されており、授業ルールの目的の解釈の多様性のために、担任教師と児童の間にズレが生じている可能性が考えられる。

本章の分析の限界点を以下に示す。

第一に、予備調査において分類した授業ルールの妥当性と信頼性についてである。この点について

は、次章にて後述する。

第二に、葛藤場面における授業ルールの選択はその葛藤場面に状況依存的である点である。こうした観点から、この分析で示した結果が、学級内で普遍的に優先される授業ルールであると断定することはできないだろう。今後の課題として、回答者への負担を考慮しつつ葛藤場面数を増やすことや、同一葛藤場面において、3つ以上の授業ルールの順位付けが可能な質問紙の作成が考えられる。

第三に、担任教師と児童の授業ルールの目的や理由の一致率は、児童の文章表現力にも左右されていることを考慮しなければならない。担任教師との認識のズレを検出するに当たって、児童の文章表現力の影響によって、評定者が児童の目的・理由の主張について異なる解釈をして評定してしまう可能性も考えられる。また、目的・理由を示す文章を記述こと自体も、一部の児童にとっては負荷の高い要求である可能性もある。ゆえに、児童の文章表現力を考慮した質問紙に改訂することが、今後の課題として挙げられるだろう。また、児童の授業ルールの目的や理由は、他の授業ルールの目的や理由を回答していたためによるズレが見られた(e.g. 「秩序を維持するためのルール」の項目において、「友達を尊重するためのルール」の目的・理由を回答する)。このようなことから、授業ルールの目的・理由は、予備調査で行った分類とは別次元の構造を示す可能性が考えられる。今後の課題として、授業ルールの目的・理由の観点からの分析をさらに進める必要があるだろう。

3 教師と子どもの授業ルールのズレが学級生活に及ぼす影響

A 問題と目的

第2章では、教師と児童の授業ルールについて同定し、さらに両者の授業ルール認識にはズレがあることを示した。教師と児童の授業ルール認識のズレは、学級生活を営む上での不適応に繋がる可能性が考えられる。例えば、教師と児童の授業ルール認識にズレがあった場合、自分との認識の違いから、教師に対して信頼感を抱くことができないかもしれない。また、こうした教師—児童間の関係性が学級内に構築されてしまうと、学級適応感や学級風土に対

Table 7 ルール認識質問紙の内容 (N=30)

授業ルール	内容	評定値 (SD)
友人の尊重	友達の意見のよいところを見つける。	4.26(0.94)
	発表している人が、何を伝えたいのか考えながら聞く。	4.35(0.73)
	友達の発表の途中に、すぐに反論しない。	4.26(1.01)
	相手を傷つけることを言わない。	4.65(0.64)
	プリントを友達にわたすときは、丁寧にわたす。	4.23(1.17)
説得的意見構成	発表するときは意見に理由をつける。	4.00(1.09)
	発表を聞くとときは、友達の考えと自分の考えを比べる。	3.77(1.14)
	大切だと思ったことは、メモを取りながら聞く。	4.23(1.02)
	グループで話すときは、友達の意見をノートに書く。	3.81(1.29)
	意見を言うとき、理由を教科書や資料、実験の結果などから探す。	3.77(1.11)
秩序の維持	発表するときは、指名を受けるために手を挙げる。	4.23(1.17)
	ペアやグループで話し合うときは、進んで話す。	4.16(1.06)
	「話す・聞く」の切りかえを早くする。	4.32(1.18)
	指名されたら、だまらずに何か言う。	4.42(1.00)
	先生がやめるように言ったら、活動をすぐにやめる。	4.45(0.83)
形式的作法	プリントには名前を書く。	4.45(1.12)
	ノートは復習しやすいように整理して書く。	4.03(1.38)
	授業中は姿勢を正しくする。	4.10(1.23)
	指名されたら、返事をする。	4.42(1.25)
	発表するときは立つ。	4.32(1.18)
個人作業	問題を解くときは、問題文を丁寧に読む。	4.29(1.04)
	プリントの問題を解くときは1人で解く。	4.23(1.10)
	プリントや感想文は最後の行まで書く。	3.84(1.38)
	プリントやテストは、丁寧な字で書く。	4.06(1.25)
	問題を解くとき、おしゃべりしない。	4.16(1.30)

児童に提示した質問紙は、既習でない漢字にルビを振る、平仮名にするなどの修正を行った。

しても、負の影響を示す可能性がある。そこで本章では、教師と児童の授業ルール認識のズレが、学級生活に対してどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とする。

B 方法

1 ルール認識質問紙

第2章予備調査で5種類に分類した授業ルールカテゴリーを基に、教師と児童の授業ルールの重要度を評定するために、「授業ルール認識質問紙(以下、ルール認識質問紙)」を作成し、担任教師と児童に実施した(Table 7)。ルール認識質問紙は、第2章

予備調査の回答で挙げられた授業ルールを基に、著者らが5種類の授業ルールからそれぞれ5項目ずつ、計25項目抽出し、言葉遣いなどを児童用に訂正して作成した。回答者は、各項目の授業ルールに対して、その重要度を5件法(1=重要だと思わない, 2=あまり重要だと思わない, 3=どちらともいえない, 4=どちらかと言えば重要だと思う, 5=重要だと思う)で回答をした。また、回答の内容は授業ルールの重要性について問うものであるため、回答内容に社会的望ましさが影響することが考えられた。そのため、ルール認識質問紙には、クラスと名前を書く欄を設けなかった。また、回答時に茶封筒を提供し、提出時

に茶封筒の中に入れて提出ができること(ただし、茶封筒に出席番号を記入することは求めた)や、児童には、担任教師に回答内容を見せないといった教示をした。質問紙の実施は、2013 年 11 月に授業時間を用いて著者らによって行われた。回答時間は約 10 分ほどだった。なお、「個人作業のルール」は、第 2 章と同様に、授業観察などで、テストを解く場面を観察することがなかったことや、質問紙構成の都合より使用されなかった分析もあるため、報告の一貫性のために以降の分析対象から除外した。さらに、実施当日に欠席していた男子 1 名と、帰国子女の男子 1 名も分析から除外した。

「ルール認識質問紙」では、多くの項目に天井効果が認められた(Table 7)。児童の視点に立てば、社会的望ましさや、成績評価に関わる可能性について、質問紙実施者が様々な手立てを講じたが、全て取り除くことが不可能であったこと、また、教師の視点に立てば、授業ルールの重要性を強く認識し、児童に遵守するように指導することが望まれる立場であるため、こうした役割上のバイアスを取り除くことは不可能であったことが、天井効果の原因と考えられる。上記の点から、天井効果が示されているが、実践上の限界点と認識しながら、これら 25 項目を「ルール認識質問紙」とした。

2 学級生活に関する質問紙

学級内の児童の学級生活の実態を調査するために、学級生活に関わる 3 つの質問紙を使用した。

1 つ目の尺度は、「生徒の教師に対する信頼感尺度(中井・庄司, 2006: 以下, 教師信頼感質問紙)」である。この質問紙は、教師に対する信頼感について、教師がいることや関係性に対する「安心感」、教師に対する「不信」、教師に対する期待や資質、役割に対する「正当性」の 3 因子 40 項目で構成されている。しかし、研究協力校からの要望により、実施する項目を選定したため、「安心感」については 8 項目、「正当性」については 4 項目、「不信」については 1 項目のみ、計 13 項目の実施となった。以降では、1 項目のみの実施となった「不信」は、分析対象から除外している。なお、教師信頼感尺度は中学生を対象に作成された尺度であるため、各項目について、小学校高学年に分かりやすい言葉遣いに修正して使用した。

回答は 4 件法(1=まったくそう思わない, 2=あまりそう思わない, 3=ややそう思う, 4=とてもそう思う)で、実施は担任教師によって行われた。

2 つ目の尺度は、「小学生用短縮版学級風土質問紙(伊藤, 2009: 以下, 学級風土質問紙)」である。この質問紙は、学級という組織の風土に着目した質問紙であり、「学級活動への関与」、「学級内の不和」、「学校への満足感」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」の 6 因子 26 項目で構成されている。さらに実施においては、伊藤・松井(2001)で使用された 1 項目(規律正しさ)を追加して、計 27 項目で実施された。回答は 5 件法(1=思わない, 2=あまりそう思わない, 3=どちらでもない, 4=あまりそう思わない, 5=そう思う)で、実施は担任教師によって行われた。

3 つ目の尺度は、「小学生用学級適応感尺度(江村・大久保, 2012: 以下, 学級適応感質問紙)」である。この尺度は、個人と環境の適合性の視点から、児童の内的基準に基づいた学級適応感についての質問紙であり、「居心地の良さの感覚」、「被信頼・受容感」、「充実感」の 3 因子 15 項目で構成されている。学級適応感質問紙の実施においては、特に改訂なく実施した。回答は 4 件法(1=全く当てはまらない, 2=どちらかといえば当てはまらない, 3=どちらかといえば当てはまる, 4=とてもよく当てはまる)で、実施は担任教師によって行われた。

C 仮説

本章の研究における仮説は、「教師と児童の授業ルール認識にズレがある場合、学級生活において不適応を示す」である。本研究は、この仮説を検証するために、学級生活に関する 3 つの尺度を使用し、授業ルール認識のズレの程度が、学級生活にどのような影響を及ぼすかを調査する。以下では、3 つの質問紙との関連について詳細な仮説を設定する。

第一に、教師信頼感については、「安心感」と「正当性」の指標を設定した。もし、教師と児童の授業ルール認識のズレが大きいと、指導する教師に対する不安や不信感が生まれる可能性が考えられる。そのため、授業ルール認識のズレの大きさは、「安心感」に負の影響を与えることが予想される。また、「正当性」についても、授業ルール認識のズレが大きい場

合、自分と異なる認識を基に指導する教師に対して、「正当性」を感じられなくなる可能性が考えられる。そのため、授業ルール認識のズレの大きさは、「正当性」にも負の影響を与えることが予想される。

第二に、学級風土については「学級活動への関与」、「学級内の不和」「学校への満足感」「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」の指標を設定した。もし、教師と児童の授業ルール認識のズレが大きいと、学級内において多大な影響力をもつ教師と齟齬が生じることになる。例えば、授業中においても、各々の授業ルールの重要度は異なるため、教師は児童の授業ルールの逸脱を指導したとしても、児童はその指導の重要性を感じられず、そしてそれ以降は、理不尽な指導を受けないように自身の学級での活動を萎縮させてしまうかもしれない。そのため、授業ルール認識のズレの大きさは、「学級活動への関与」や、「自然な自己開示」、「学習への志向性」に対して負の影響を与えることが予想される。また、認識が異なるために、児童は理不尽と感じる教師の授業ルールの指導に対して、反抗的な態度を取ることとも予想される。そうした場合、教師への反抗の意を込めて、規律を逸脱するようになるかもしれない。そのため、授業ルール認識のズレの大きさは、「規律正しさ」にも負の影響を与えることが予想される。さらに、教師との授業ルール認識の違いから、児童が理不尽と感じる指導を受けることによって、学級内での影響の大きい教師との関係性が上手くいかなくなることが考えられる。このような事態になると、学級や、さらには学校を楽しめなくなること可能性が考えられる。そのため、授業ルール認識のズレの大きさは、「学校内の満足感」にも負の影響を与えることが予想される。一方で、「学級内の不和」は、学級風土において、負

の状態を示す指標である。そのため、上述した 5 つの指標に負の影響を与えるのに対して、「学級内の不和」には逆に正の影響、つまり、不和が高まるような影響を与える可能性が考えられる。

第三に、学級適応感については「居心地の良さ」、「被信頼・受容感」、「充実感」の指標を設定した。もし、教師と児童の授業ルール認識のズレが大きいと、上述した学級風土の例と同じく、児童は学級についてポジティブな印象をもちづらくなるかもしれない。このようになると、学級内での居心地も良くなる可能性が考えられる。そのため、授業ルール認識のズレの大きさは、「居心地の良さの感覚」に負の影響を与えることが予想される。また、授業ルール認識のズレによって指導を受ける児童は、他児童から「よく指導される児童」と認識される。こうした認識をされる児童は、他児童からの関係性も、あまりよい評価を受けない可能性が考えられ、指導を受ける児童への信頼感、低く見積もられる可能性がある。こうした評価を受ける児童は、被信頼感や受容感をあまり感じられないだろう。そのため、授業ルール認識のズレの大きさは、「被信頼・受容感」にも負の影響を与えることが予想される。さらに、こうした評価を受ける児童は、学級生活における充実感が低下する可能性が考えられる。そのため、授業ルール認識のズレの大きさは、「充実感」にも負の影響を与えることが予想される。

D 結果

1 ルール認識質問紙と学級生活に関する質問紙の結果

「ルール認識質問紙」の、各授業ルールカテゴリー間の Pearson の相関係数と Cronbach の α 係数、児童の各授業ルールの平均得点、各授業ルールの

Table 8 「ルール認識質問紙」における各授業ルールカテゴリー間の相関係数と α 係数、および児童の平均得点と教師得点(児童: $N=30$)

授業ルール	I	II	III	α 係数	児童の平均得点(SD)	教師得点
I. 友人の尊重	—			.844	22.10(3.27)	24
II. 説得的意見構成	.70 **	—		.555	20.03(3.16)	19
III. 秩序の維持	.65 **	.65**	—	.753	21.87(3.59)	20
IV. 形式的作法	.63 **	.66**	.91 **	.889	21.60(5.07)	20

**: $p < .01$, *: $p < .05$

Table 9 学級生活に関する質問紙の相関係数(N=30)

教師信頼感		学級風土						学級適応感	
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
I	——								
II	.53 **	——							
III	.56 **	.34 +	——						
IV	-.22	-.17	-.26	——					
V	.55 **	.32 +	.44 *	-.18	——				
VI	.62 **	.38 *	.65 **	-.22	.42*	——			
VII	.58 **	.29	.69 **	-.24	.53*	.66 **	——		
VIII	.76 **	.33 +	.80 **	-.22	.46*	.65 **	.68 **	——	
IX	.32 +	.17	.15	-.46 *	.53**	.43 *	.21	.26	——
X	.47 **	.17	.41 *	-.33	.41*	.50 **	.38 *	.36 +	.50 **
XI	.46 *	.32 +	.56 **	-.05	.62**	.60 **	.49 **	.60 **	.53 **

I : 安心感, II : 正当性,

III : 学級活動への関与, IV : 学級内の不和, V : 学校への満足感, VI : 自然な自己開示, VII : 規律正しさ

IX : 居心地の良さの感覚, X : 被信頼・受容感, XI : 充実感

** : $p < .01$, * : $p < .05$, + : $p < .10$

Table 10 担任教師と児童の授業ルール認識のズレ得点(N=30)

授業ルール	平均値(SD)	最小値	中央値	最大値	最頻値
友人の尊重	1.90(3.27)	-1	0.5	10	-1
説得的意見構成	-1.03(3.16)	-6	-1.0	4	3
秩序の維持	-1.87(3.59)	-5	-2.5	11	-5
形式的作法	-2.83(4.89)	-7	-5.0	10	-7
授業ルール全体	-3.83(13.55)	-19	-7.5	32	-19

教師の得点を Table 8 に、学級生活に関する質問紙間の Pearson の相関係数を Table 9 に示した。「ルール認識質問紙」の各授業ルール間の相関は、 $r = .63$ から $r = .91$ の間で高い相関を示した(全て $p < .01$)。また、Cronbach の α 係数は .555 から .889 の間であり、「説得的な意見を構成するためのルール」のみ、 α 係数が低かった ($\alpha = .555$)。学級生活に関する質問紙間の相関も、多くの指標で相関が示されている。また各指標の Cronbach の α 係数は .683 から .931 と、概ね信頼のできる結果となっていた。

2 教師と児童の授業ルール認識のズレが学級生活に及ぼす影響

次に、「ルール認識質問紙」で得た、各項目の担

任教師と各児童の授業ルール認識得点について、教師の得点から児童の得点を引いて差得点を算出した。そしてこの差得点の合計を、担任教師と児童の授業ルール認識のズレの得点(以下、ズレ得点)とした(Table 10)。この際、各授業ルールカテゴリー間の相関がかなり高いことや、「説得的な意見を構成するためのルール」の α 係数が低いことを考慮し、授業ルールごとのズレは分析に使用せず、各授業ルールを包括してズレ得点を算出して分析に使用した。この得点が大いほど、担任教師と児童の授業ルール認識にズレがあることになる。また、得点が正であれば、教師が児童よりもその授業ルールを高く認識していることを示し、負であれば、教師が児童よりもその授業ルールを低く認識していることを示している。

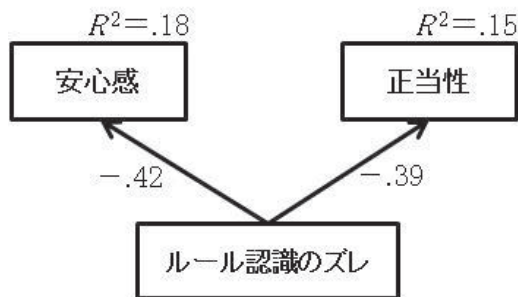


Figure 2 担任教師と児童の「授業ルール」認識のズレが教師信頼感に及ぼす影響(N=30)

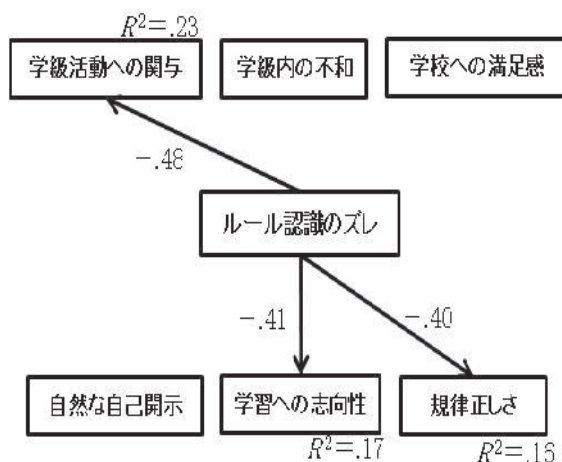


Figure 3 担任教師と児童の「授業ルール」認識のズレが学級風土に及ぼす影響(N=30)

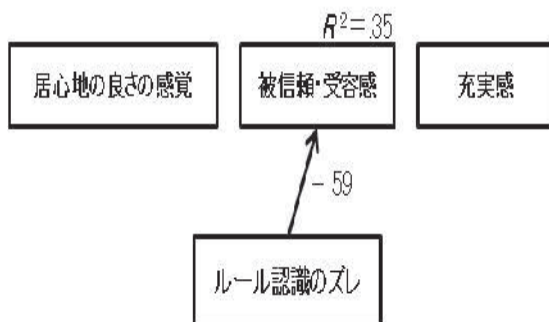


Figure 4 担任教師と児童の「授業ルール」認識のズレが学級適応感に及ぼす影響(N=30)

この授業ルール認識のズレ得点を独立変数に、学級生活に関わる質問紙の結果を従属変数とした、単回帰分析を行った。その結果、「教師信頼感」では、授業ルール認識のズレが、「安心感」($b^* = -.42$, $R^2 = .18$), 「正当性」($b^* = -.39$, $R^2 = .15$)にそれぞれ

負の影響を与えていた (Figure 2)。「学級風土」では、授業ルール認識のズレが「学級活動への関与」($b^* = -.48$, $R^2 = .23$)や、「学習への志向性」($b^* = -.41$, $R^2 = .17$), 「規律正しさ」($b^* = -.40$, $R^2 = .16$)に負の影響を与えていた (Figure 3)。「学級適応感」では、授業ルール認識のズレが、「被信頼・受容感」($b^* = -.59$, $R^2 = .35$)に負の影響を与えていた (Figure 4)。

E考察

本章では、教師と児童の授業ルール認識のズレが、学級生活に対してどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とした。単回帰分析の結果、一部を除いて、教師と児童の授業ルール認識のズレが正に大きくなるほど、学級生活において負の影響を示すことが示された。本研究における授業ルール認識の正のズレは、児童よりも教師が授業ルールを重要だと認識している場合を指し、教師よりも児童が授業ルールを重要だと認識している場合は、ズレ得点は負の値を示す。教師よりも授業ルールを重要だと認識している児童は、授業ルールを遵守することが想定されるため、教師が授業ルールを守るように指導することがないと考えられる。一方で、教師に比べて児童が授業ルールの重要性を認識していない場合、教師による指導が行われることが考えられ、また、自分と異なる認識を基に指導する教師に対して「納得がいかない」「理不尽だ」といった負の感情を抱くことが予想される。そのため、教師と児童の授業ルール認識において、教師に比べて児童が重要性を認識していないようなズレが、学級生活に負の影響を与えていることが示唆される。以下では、「教師信頼感」、「学級風土」、「学級適応感」それぞれの結果について考察する。

「教師信頼感」では、教師よりも児童の授業ルール認識が低い場合のズレが、教師に対する「安心感」や「正当性」に対して負の影響を与えることが示された (Figure 2)。この結果は、児童が教師よりも授業ルールを重要だと認識しないほど、教師に対する信頼感を低くする恐れがあることを示している。こうした結果の背景には、仮説で示したような、指導を行う教師に対する不安や不信感が生まれる可能性や、自分と

異なる認識を基に指導する教師に対して、「正当性」を感じられなくなる可能性が考えられる。先行研究では、高校生が対象であるが、教師への不信感は学級適応感に負の影響を与える結果も示されている(中本・森・屋良, 2008)。ゆえに、教師に比べて児童の授業ルール認識が低いために起こるズレは、解消される必要があるだろう。

「学級風土」では、教師よりも児童の授業ルール認識が低い場合のズレが、「学級活動への関与」や「学習への志向性」、「規律正しさ」に負の影響を示すことが示された(Figure 3)。「学級風土質問紙」は、Moos(1976)の環境の性質を捉えるのに必須な3領域と指摘した「関係性」「個人の発達と目標志向性」「組織の維持と変化」を概念として含んでいる。本章の研究結果では、「学級活動への関与」は「関係性」に、「学習への志向性」は「個人発達と目標志向」に、「規律正しさ」は「組織の維持と変化」がそれぞれ対応している。このことを踏まえると、こうした結果は、児童が教師よりも授業ルールを重要だと認識しないほど、Moos(1976)の指摘した組織風土の3領域に悪影響を及ぼすことを示している。より良い学級風土を育む上でも、こうした授業ルール認識のズレは解消される必要があるだろう。

「学級適応感」では、教師よりも児童の授業ルール認識が低い場合のズレが、「被信頼・受容感」に負の影響を与えていた(Figure 4)。この結果は、児童がより教師よりも授業ルールを重要だと認識しないほど、「被信頼・受容感」が低下する恐れを示している。この背景には、仮説に示したように、教師に授業ルールについての指導を良く受ける児童は、「よく指導される児童」と認識されることが考えられる。大久保(2005)は、高校生が対象であるが、こうした「被信頼・受容感」が、学校の楽しさである学校享受感や学校適応感に正の関連が、抑うつに対して負の関連があることを示している。こうした正負の要因を考えると、教師に比べて児童の授業ルール認識が低いために起こるズレは、解消される必要があるだろう。

本章の分析の課題や限界点を以下に示す。

第一に、前章で触れたように、予備調査において分類した授業ルールの妥当性と信頼性についてである。本章の研究では、予備調査の分類を基に、「ルール認識質問紙」を作成しているが、これは探索的

な因子分析を行わずに、著者らの判断によって項目が設定されている。その理由として、ほとんどの項目で天井効果が確認されたこと、および各授業ルールの相関係数が高かったことが、因子分析における統計的な結果および解釈を歪曲させる可能性が考えられたためである。また、回答者数が30名弱と因子分析の結果を安定させるほどの人数でないことも理由の1つに挙げられる。相関係数の高さや特定の授業ルールの α 係数の低さから、予備調査における授業ルールに対する分類についての疑問が残ること、また、従来の心理学研究における質問紙作成の手続きを踏まえていないことから、「ルール認識質問紙」の妥当性と信頼性についても疑問が残ったままである。今後は、「ルール認識質問紙」の改訂・再開発が、研究上の最大の課題となるだろう。

第二に、本研究では、上記のような相関係数の高さから多重共線性の恐れを考慮して、各授業ルールカテゴリーを独立変数とした重回帰分析を行わなかった。本章の研究結果は、教師と児童の授業ルール認識のズレが学級生活に与える影響は示されたが、どういった授業ルールが影響するかといった部分は示すことができなかった。上記の課題と共通するが、「ルール認識質問紙」の改訂・再開発によって、こうした統計的問題も解決した上で、さらなる検討が必要となる。

第三に、本章の研究結果は、質問紙分析による予測性を示したまでにすぎない。例えば、研究結果では、児童が教師よりも授業ルールの重要性を認識していない場合のズレが、学級生活に不適応を示し、児童が教師よりも授業ルールの重要性を認識している場合は、学級生活に適応的である可能性が示された。しかし、実践場面において、このズレの方向性がどのような影響を示すかは定かではない。実際は、方向性に関係なく、ズレがある場合は学級生活に不適応的な反応を示す可能性も考えられる。今後の課題として、授業観察を通して、さらにこうした授業ルールのズレが及ぼす影響を調査する必要がある。

4 授業ルールが明示化される過程とその条件

本章では授業観察に基づく質的な事例分析を行うことで、質問紙調査では顕れない授業ルールの存在

やその詳細が明示化する場面に着目する。明示化にいたる過程を明らかにすること、教師と児童の授業ルールに対する認識のズレが解消するための相互行為のあり方に対して示唆を得ることを目的とする。

A 目的

これまでの分析においては、質問紙調査の回答を元に考察を示してきた。質問紙調査の限界点として、質問紙において問われている質問の当事者が回答を記入することで、社会的望ましさなどのバイアスが掛かっていることも指摘できる。くわえて、より重要なことに教室におけるルールは当事者に意識されることがない場合も考えられる。

「授業ルール」を教師が児童に学んでもらう規範の一部であると捉え、度々言語化され、明示化される「カリキュラム」としての授業ルールほかに、教師の意識に上ることなく従うことを求めている潜在的カリキュラム(hidden curriculum)としての授業ルールを指摘できる(Jackson, 1968)。Jackson は、授業を実際に観察することで、直接教師に言及されることはないが教室で児童に最も求められていることが忍耐(patience)であることを発見している。

また、ルールとして明確に提示されない児童の望ましい行為について、松尾・丸野(2008)は小学校授業の観察を通して検討している。松尾らは、このルールを、言語学者である Grice(1970)が提唱し、Edwardsら(1987)が紹介したグラウンドルールとして示している。例えば、自分なりの考えを大切にするルールなど話し合いにおけるルールを教師がいかに児童に身につけさせるかについて示している。教師がその行為を意図的に求める点で潜在的カリキュラムとは異なるが、児童には明示されない点で共通する。

本章においても、授業観察をすることで、教師にも児童にも質問紙への回答として書かれなかった授業ルールが存在することを明らかにする。ルールの存在を確実に示すためには、教師の発話において児童にある行為を求めるなど明言されることが必要となる。そこで、潜在的な授業ルールであったものが教室において明示化される場面に着目する。すなわち、教師が児童に授業ルールの遵守を求めるためにルールが明示化される注意発話に焦点を当てる。その中でも、授業ルールに関する対話が続いていく場面

を主な対象に潜在的な授業ルールが明示化される様子を示す。

言及されてこなかったルールが教師により言語化されることは、児童が意識的かつ自律的にそのルールと向き合い、教師との交渉や個人的な納得を経て、ズレを解消する前提条件となろう。ただ、すべての注意場面において教師は授業ルールについて詳細に発言するわけではない。第一章で記したように多くの場合、児童に当該行為の中止か実行を求めるだけであろう。また授業ルールには、適用されるための前提条件があり、該当しない場合は教師によりその授業ルールに基づいて注意されることはない。

しかし、本研究で対象とした葛藤場面においては、授業ルールが適用されるための前提条件を含むような、より詳しい授業ルールについての発言が教師から引き出される様子が観察された。そこで、詳しい授業ルールについての説明を教師から引き出すための条件について仮説を導出するため、授業ルールに関する相互行為が続く場面に加えて、同じ授業ルールについて詳しく説明しない場面を対象とし、比較検討する。

本章の検討は一クラスのみを対象とするため、児童や教師の特殊性などから、他のクラスなどへの一般化には慎重であることが求められる。したがって、本章の知見はこのクラス特有の出来事であることを前提に、児童と教師の相互行為の詳細と共に、児童や教師、彼らの関係性を含めて示すよう留意した。これにより、授業ルールのズレを解消するために生じた相互行為と、その前提条件である授業ルールの詳細な言語化について一定の知見を導くことができ、固有の特殊性を持つ他のクラスへ応用にも可能性があるだろう。

B 方法

1 分析対象

前分析と同様の 5 年生 1 学級の音声記録 13 授業分から抽出された授業ルールに関する注意が行われる場面を対象とする。

分析対象とする事例は以下の手順で抽出した。まず、注意場面でも長時間にわたった葛藤場面の 2 事例を抽出した。次に、各場面で教師が注意することとなった授業ルールと同じ授業ルールについて注意し

ていた場面をそれぞれ1事例と2事例抽出した。この3事例は長時間の相互行為は行われていなかった。以上、2つの授業ルールに関する葛藤場面と注意場面、計5事例を対象とする。

2 手続き

第一に、事例において児童が従っているルールを推測し、教師が注意として言及するルールと比較することで授業ルールの認識にズレがある場面であることを示す。また教師の言及するルールが質問紙によるボトムアップの調査では顕れないことを示し、暗黙の授業ルールの存在とそれが言語化され明示されるようになる過程を示す。

また、事例間の比較を行うことで、暗黙の授業ルールが言語化されるに至る端緒を作った児童の特徴や行為について明らかにする。

なお、事例及び本文に提示する児童名は全て仮名とする。

C 結果と考察

本節では、第一に、児童が行った発言や発言内容の前置きに関して、教師が注意する場面、第二に、児童が指名されたにも関わらず発言しない際に、指名後に何か発話するという授業ルールを詳細に説明する場面を採り上げて検討する。前者のルールに関わる事例を2事例、後者のルールに関わる事例を3事例挙げ、詳細な説明に至る事例と説明が少ない事例を比較検討する。

1 発言内容の前置きに関するルール場面

本項で採り上げる事例は、児童が授業内容に関わらない発言であると前置きを言うことに対して、教師との間に相互行為が観察された場面である。事例2では、そのような前置きをもつ発言をしてはならないという授業ルールと、その前置きは取り消さなければならないという授業ルールが存在することが示唆された。状況依存的であるこの授業ルールは、授業ルールについて書くよう求めた質問紙調査からは導出されなかったことから、潜在的ルールが教室に存在することを支持している。

a 発言の前置きへの注意場面

事例1は発言内容に関する前置きの授業ルールに関しての短い相互行為を採り上げている。国語の授業において「大造じいさんとがん」を題材に、対話している場面である。事例2は指名された伊藤が起立する場面から示す。教科書本文で「大造じいさん」に「残雪」と呼ばれるがんが、文章のある部分で「がん」と呼ばれている理由について考える活動を行っていた。

事例1で採り上げる伊藤は、とても重要だと思う授業ルールを5点として授業ルールへの重要性の認識を調査した「授業ルール認識質問紙」において、平均3.0点であった。他の児童が平均4.19点であったため、伊藤の回答はそれより低いという特徴がある。また教師は、「ウマの合わない児童」として伊藤を想起しており、教師からは授業ルールに関してもズレがあると認識されている可能性が指摘できる。授業ルールの目的に回答する「目的・理解質問紙」においては無答が多いことも、他の児童とは異なっている点であった。教室では窓側の最後列の席に座っている。教師により禁止する旨が話された、授業中に下敷きで太陽光を反射させて遊んでいる事例も観察された。教師の授業ルール認識とずれているが、それが問題であると捉えていない可能性が指摘できる。

事例1(Table 11)において、伊藤は発話102としてこれから話す発言が、「残雪」が「がん」と呼ばれる理由として、間違っていると推測される旨を「多分、違うと思うんですけど」と前置きとして言及している。それに対し教師は発話103を行い、発言を止めるよう述べている。

ところが、伊藤は発話104において、「がん」と呼ば

Table 11 事例1:発言内容に関する前置きの授業ルール注意場面

	発話者	発話内容
101	児童	児童が席を立つ (22分35秒から)
102	伊藤	多分、違うと思うんですけど
103	教師	それは今言わないでいい
104	伊藤	がんに呼びかけたって言うのは、他にもがんがいたってことなんじゃないでしょうか
105	教師	はい、久保さん、今の意見に対してあなたの意見を言ってください

れる理由についての意見を述べている。意見は文として完成しているため、自分の意見を最後まで発表できたことが推測される。それを受けて教師は発話 105 を行い、「今の意見」に対する意見を久保さんに求める。ここに発話 104 における伊藤の発話は、教師によって認められ、受け入れられたことが示されている。

発話 103 は、解釈が二通り可能になる。教師は「それは今言わないでいい」と述べているが、「それ」とは何かについての言及していない。伊藤の行った前置きに対して「言わないでいい」と述べているのか、伊藤の意見に対して「言わないでいい」と述べているのか不明である。

ただ、教師が発話 103 の意味について発話 105 まで一貫していると仮定すると、その意味を同定することができる。つまり、発話 105 において教師が伊藤の意見を認めたことで、発話 103 は伊藤が意見を言うこと自体を否定したわけではないことが示される。すなわち、発話 103 で教師が止めている対象は「授業内容に有意義である可能性がないと前置きすること」であろう。

しかし、その仮定は確かではない上、教師が発話 103 に、伊藤が意見を言うこと自体を止める意味を持たせていても発話 105 は解釈できる。つまり、発話 103 において、教師は児童に発言してもらいたくないことを伝えたのだが、伊藤は発話 104 において自分の意見を言い終える。教師はすでに提出された意見を授業の流れに含めない訳にはいかず、次に指名する児童に、伊藤の意見に対する発話を求めることにした。

事例 1 はこのように、授業ルールに対して、一義的に解釈しうる発話が教師から行われなかった事例である。授業ルールに関する相互行為は短く、授業ルールについて明示的に教師が示すことがなかった。伊藤は早口で話すため、教師が授業ルールを徹底するために発言を遮ることもできなかったことも考えられる。事例 1 においては、授業ルールに関する対話は伊藤と教師の相互の間で深まることはなかった。

b 発言の前置きに対する注意と授業ルールに関する相互行為場面

一方、事例 2 (Table 12) で挙げる相互行為においては、授業ルールに対しての発話が複数観察され、語られる授業ルールも変化していた。事例 2 は、11 月に行われた体育の授業の事例である。本授業では、フラッグフットボールという、アメリカンフットボールから接触を除いたスポーツを今後行うために、教室でそのルールの確認をしている。教師は、一通りの説明を行い、授業開始から 16 分ほどして「さあ質問」と発話し、児童に質問を促した。その後、指名された児童が質問を行い、それに教師が答えるという形でフラッグフットボールのルールの理解を精緻化していく活動を行っていた。

この質疑応答では、主に児童は試合中に想定される状況がルール上許されるかどうかという質問を行っていた。ルール上あり得ない状況を質問することもあり、一つ一つ、なぜあり得ないのか教師が説明していた。授業開始から 43 分ほど立ち、授業時間も終わりに近づいたところで事例 2 として採り上げる対話が観察された。

事例 2 において読み取れることは 3 点ある。第一に「指名されたら、はいと返事する」ルールに関する相互行為について、第二に児童が身を置く授業ルールと教師が提示する授業ルールの相違について、第三に教師が提示する授業ルールが明示的に詳細に示され、また授業ルールが変化し、教師と児童の授業ルール認識のズレが解消されるまでの相互行為についての 3 点であり、それを示す。

事例 2 で採り上げる児童である仁科は、「教師用 RCRT」においては、教師の回答として「ウマの合わない児童」として想起された児童で、児童の名前を想起する際に一番に想起された、教師にとって最も気になる児童であった。自由記述で授業ルールを書きだした「授業ルール想起質問紙」では、意見を言う場面において、すぐには反論しないこと、話の途中で話し声を上げないことなど、話を最後まで聞くことを求める授業ルールを示していた。ただ、「授業ルール認識質問紙」においては一般的に児童の平均より高い重要性を認識していた。席は一番前の中央であり、教師に近い位置にいた。教師は仁科に気をかけているが、仁科は教師との授業ルール認識のズレに気づいていないことが想定される。

i 指名されたら、はいと返事をするルール

第一の「指名されたら、はいと返事をする」ルールは、事例2の発話番号201から204にあたる相互行為の中で、教師が適用していた。この授業ルールは、「授業ルール想起質問紙」の回答の中にも含まれており、児童が記述した259の授業ルール中22の授業ルールが、30人中22人の児童が本授業ルールについて言及していた。教師は「発言時、挙手をし、指名

Table 12 事例2:従っている授業ルールの葛藤場面と当事者が適用する授業ルールの変化

発話者	発話内容	推測されるルール
201 教師	仁科さん (43分10秒から)	指名後、返事をする
202 仁科	あの	
203 教師	仁科さん	
204 仁科	はい。絶対あり得ないんですよけど	授業内容に関わらない発言はしない
205 教師	じゃあ、言わないでいいよ。	
206 土橋	言うなよ。	
207 児童	言うなよ。	
208 教師	あり得ないっていうんだったら言わないでいいよ。	
209 仁科	赤い	発話者は意見を最後まで話す
210 教師	ね、聞いている？	
211	(4秒)	
212 教師	あり得ないんだったら聞かないでください。そんな関係ないと思う、時間無駄に使いたくないです。ただ自分が純粋に質問したいんだから、質問しなさい。どっち？	授業内容に関わらない発言はしない
213	(2秒)	
214 教師	どっち？	
215 仁科	質問したいです。	
216 教師	じゃあ、質問しなさい。	
217 仁科	えーと、赤いMPが	

後、返事をして起立して発表」を授業ルールとして書いており、大部分の児童と教師が認識する授業ルールであると言えるだろう。ただし、仁科はこの授業ルールを自由記述の中で挙げていない。

事例2において、この授業ルールは、以下のように適用されている。すなわち、教師は発話201で質問を行う児童を挙手した児童の中から指名した。指名された仁科は、椅子から立ち上がり、発話102で質問を行おうとした。発話102に返事が含まなかったことから、教師は、発話203で再度指名を行った。結果として、仁科は、発話204において「はい」と言い、自らの質問を続けようとしている。

この相互行為から、教師は発話203において、授業ルールについて言及することなく、児童の行為をルールに沿ったものに変更させていると言える。つまり、再度指名することが、注意と同様の機能を持っているよう、児童が振る舞っている。上述のように多くの児童が認識している授業ルールであることが、注意を授業ルールに触れることなく可能にしている。仁科も質問紙には書き出さなかったが、授業ルールを理解していることが事例から読み取れた。

加えて、授業観察を行う中で他の授業でも同様に再度指名を受けると「はい」と発話する事例が見られることから、返事をするに関する授業ルールについて注意する際の型が出来上がっていることが推測できる。ただし、その発話が児童に注意であると理解されない事例(11月7日4校時国語)では、教師は「返事」とだけ発話することで、返事を促している。

再度指名することと返事をするよう注意することのつながりは、事例2と同じ授業において、指名を受けた後、「はい」と言わずに発言を始めた児童に対し、教師「何か返事がねえな、最近。」と発話した後再度指名する事例に明示されている。この明示化は、多くの児童がこの授業ルールに従わない状態が続いたことから生じたと推察できる。

以上、事例2発話201から204の考察として、児童に返事促す注意は普段は授業ルールに直接言及することがなく行われるほど共有された授業ルールであることを示した。

ii 教師と児童の授業ルールの差異

第二点目として、教師が児童に従うよう求める授業

ルールと、児童が従っている授業ルールが異なっていることを示す。それとともに、第三点目である授業ルールの明示化と変更、ズレの解消プロセスについて、事例 2 発話 204 から 218 までの考察をする。

まず、事例の説明を行うとともに、そこから読み取れる授業ルールについて示す。事例の説明は事実であり、授業ルールは推測となるため、弁別できるよう記す。

発話 204 において児童は、これから話す質問の内容が、フラッグフットボールにおいて考え得る状況として「絶対あり得ない」ことを前置きしている。それに対し、教師は「絶対あり得ない」ことであれば、「言わないでいい」と仁科の発言を止める発話を行う。教師の発話 205 から間もなく土橋や他の児童が「言うなよ」と、教師の発言と同様の発話をしている。

発話 204 に顕れる教師の授業ルールは、「授業内容と関わらない発言はしない」ルールであると推測できる。

発話 206 と 207 において児童から仁科の発言を止める厳しい命令が示されたため、発話 208 で教師は発言を止めるのには理由、条件があることを明示し、無条件で発言をしてはいけない訳ではないと、命令を和らげる。つまり、「あり得ないっていうんだったら」という条件、すなわち自分で質問にそぐわない内容の発言だと言うのなら、発言はしないで欲しいことを伝えている。よって、発話 208 に顕れている教師の授業ルールは、発話 204 と同様「授業内容と関わらない発言はしない」ルールであると推測できる。

それに対し、発話 209 で仁科は「赤い」と発言する。授業ルールに関する対話が終わった後の発話 217 で、質問内容として「赤いMPが」と仁科が発言していることから、発話 209 も質問内容に入っていることが示唆される。

発話 209 で仁科が従っていると推測できる授業ルールは「発話者は意見を最後まで話す」ルールである。「授業ルール認識質問紙」における「友達の発表の途中に、すぐには反論しない」という授業ルールが話し手に促す行為と同様の行為を促す。仁科は質問紙においてこの授業ルールを「とても重要だと思う」としている。先述の通り、仁科は授業ルールについて書き出す際、発言を始めたら最後まで話さなければならないこと、それを邪魔しないことについての

授業ルールを挙げていたため、仁科が事例中で従っている授業ルールとして上記のルールを捉えることができる。

教師は児童に発言しないよう発話していたのに仁科は質問を始めることで、教師の指示を無視することを示した。そのため、教師は発話 210 で「ね、聞いてる？」と、自らの発話 208 が伝わっているかどうか確認する発言を行っている。教師の指示に従うことは教室において前提とされているため、この発話は児童が教師の指示に従っていないことに対する非難の意味も含んでいる。

仁科は、教師の発話 210 の後、しばらくの間発話を行っていない。教師は発話 210 で質問をした後、次に仁科が返答する時間として 4 秒間沈黙している。しかし、期待される返答がなされなかったため、教師はルールに関する詳細な説明、発話 212 を行う。「あり得ない」ことは質問しないことを求め、その理由として時間を無駄に使いたくないと述べている。また、質問をしたい場合は質問するよう求めている。最後に、「あり得ない」ことなので発言しないのか、質問をしたいので発言するのか、「どっち？」と教師が質問する。

発話 212 に顕れる教師の授業ルールは「授業内容と関わらないと前置きした発言はしない」ルールであり、発話 205、208 が「発言の禁止」を求めたのに比べ、「前置き」を主に扱ったルールとなっている点で異なっている。それは、発話 212 においては教師は「どっち？」と児童に質問することで、最終的に児童に求める行為が、あり得ないという前置きを採用して発言しないこと、または質問したいと前置きを変更して発言することのどちらかを選択させている点で前置きについてのルールとなっている。発話 214 においても教師は同様に「どっち？」と質問していて、発話 212 以降ではこの選択を求める授業ルールに児童を促わせようとしていることが分かる。

仁科は発話 210 に続いて、発話 212 のこの質問にも返答せず、2秒間の沈黙がある。教師は再度、発話 214「どっち？」と問い、それに答えないと児童は発言できないことを示す。仁科は発話 215「質問したいです」により、発話 204 の「絶対あり得ない」という前置きを変更する。ここで、仁科は「発話者の意見は最後まで聞く」ルールに反している教師の発言に耳を

傾けることで、自らの考えるルールから逸脱している
と見ることができる。

教師は児童が前置きを変更したことで、発話 216
「質問しなさい」と発言を促すことになる。仁科は、発
話 217 で初めて質問内容を発話することが許可され、
「赤い MP が」と質問を始めることになり、授業ルール
についての対話は終わっている。

この相互行為過程から想定される、教師が児童に
従うよう求める授業ルールは、発話 205, 208 におい
て「授業内容と関わらない発言はしない」というルー
ル、発話 212 において「授業内容と関わらないと前置
きした発言はしない」である。しかし、両授業ルール
は、「授業ルール想起質問紙」において想起されるこ
とはなかった。本研究では従来行われてこなかった
教師や児童の認識から授業ルールについて明らか
にしていくボトムアップ型の手法で質問紙調査を行っ
たが、それでも明らかにされない授業ルールが存在
することをここに示すことができた。

一方で、児童が従っていると考えられる授業ルー
ルは、「発話者は意見を最後まで話す」であった。よ
って、教師が従うよう求める授業ルールと児童が従っ
ている授業ルールは異なり、教師と児童はそれぞれ
違う授業ルールを元に相互行為していたことが明ら
かになった。児童側の授業ルールは明示的に認識
されていた授業ルールであるのに対し、教師側の授
業ルールは潜在的で質問紙調査では顕れなかった
点も特徴的である。以上で、本研究の主題である「授
業ルール認識のズレ」が事例にも顕れることを示すこ
とができた。

加えて、本研究でのもう一つの主題としてあげた
「授業ルール認識のズレの解消」についての一事例
として、事例 2 を捉えることができる点を示す。つまり、
教師が児童に従うよう求める授業ルールが相互行為
を行う中で変化している点、児童がその変化した授
業ルールに従っている点がズレの解消を示している
と言える。

発話 205 と 208 の際に教師が求めている授業ルー
ルは、発言をしないことであり、発話 209 で児童はそ
のルールに従わないことを示している。このズレは、
仁科を無視して他児童を指名することで対処すること
も可能であったが、教師は仁科の発言したいという

主張(発話 209)を認識し、適用する授業ルールを「前
置き」に関するルールに変えることで対処している。
ここで、教師が児童の主張により、その場で適用され
る授業ルールを変更していることが指摘できる。

この授業ルールの変更に対し、仁科は発話 215 に
おいて、「質問したいです」と教師の示す変更後の授
業ルールに則って発言を行う。この発言は、自分の
意見ではないことを話すため、自らが従っていた授
業ルール「発話者は意見を最後まで話す」を一時的
に逸脱している。最終的には発話 217 において意見
を最後まで話すことが教師に許可され、自らが元々
従っていた授業ルールに沿うことが可能となった。

両者が自らの主張する授業ルールを一部変更す
ることで、お互いが納得できる形で相互行為を遂行
することができたと考えられる。そのために、教師は
児童の発言から、発言を続けなければならないという
授業ルールに従っていることに気づき、その授業ルー
ルに真っ向から対立する授業ルールの適用をや
めることが必要であったのだろう。また、教師の授業
ルールにただ従うのではない児童が、教師の授業ルー
ルの変更を引き出したと考えられる。

2 授業ルール適用が変化する事例の特徴

ここでは、事例 2 の相互行為の特徴を明らかにす
るために、事例 1 との比較のみならず、教師が事例 1
および 2 と異なる授業ルールを基に注意する場面で、
授業ルールの明示化に差異がある 3 事例を採り上げ、
比較する。

a 事例の紹介

本項では「指名されたら何か言う」ルールについて
の 3 事例を比較することで、授業ルールが詳細に明
示化されるために必要な条件を示す。教師へのイン
タビューでは、この授業ルールについて「いつも言っ
てたのが、分かんないなら分かんない、考えてるん
だつたらちょっと待って欲しい、また後であてくださ
い。何かしら言えといつも言っていた」ことが示されて
いる。教師にとっても児童にとっても了解されている
ため、1 事例を除き授業ルールの詳細が言語化され
ることがなかった。

Table 13 事例 3:指名された児童が意見を忘れた事例

	発話者	発話内容
301	岡本	なんだっけ？なんて言おうとしたんだっけ。
302	((岡本・児童笑))	
303	岡本	忘れてしまいました
304	教師	またじゃあ、もどったら言っちゃおうだいい。
305	((他の児童を指名した後、岡本が再度指名される))	

事例 3(Table 13)は、授業開始から 35 分経った場面、岡本が発言内容を忘れたため、対話が滞りそうになった場面である。自分が発言内容を忘れたことを発話したため、発話 302 で笑いがおきたが、発話 303 で「忘れてしまいました」と自ら発言することで、教師は岡本の発言権を保留にし、発言内容を思い出したところに再び指名することを発話 304 で伝えた。実際、岡本は後で指名されることになった。

この事例の中で岡本は「指名されたら何か言う」授業ルールを少なくとも一部、意見を忘れたら「ちょっと待って欲しい、また後であてて下さい」というルールは理解していたことが推測される。それに基づいた発話 303 が行われ、教師もその授業ルールに基づいた発話と指名を行っている。

事例 4(Table 14)においては、授業開始時に泉が質問に答えるため、挙手し、指名されたものの、回答できずにいる場面である。発話 402 において、教師は「指名されたら何か言う」ルールの一部である、「知らないなら知らない」と言うよう求めている。しかし、泉は同ルールに含まれる「頑張るなら頑張る」に則して、「頑張ります」と発話する。教師も発話 406 を行い、泉

Table 14 事例 4:指名された児童が回答できない注意場面

	発話者	発話内容
401	泉	条件えーと、条件
402	教師	知らないなら、知らないっていつて。
403	泉	頑張ります。
404	教師	頑張る？
405	泉	がんばります
406	教師	じゃ頑張って

に発言権がある状態を認めた。

事例 4 は、「分からない」場合と「頑張る」場合の、二つのケースが挙げられているため、児童の授業ルール理解が確認できる。しかし、この場合も授業ルールを理解しているらしい児童との相互行為であるため、授業ルールの詳細について教師により言語化されることはなかった。

一方で、事例 5(Table 15)は教師が「指名されたら何か言う」授業ルールについて詳細に言語化する事例である。インタビューによると、相互行為を行った久保は、普段からあまり発言をしていないため、教師が気にかけている。隣の席の高野と非公式に会話しているところを教師が聞き、その内容を発表すればよいと考えたため、久保を指名した。

国語の授業で 25 分前後に行われた事例 1 の後の事例である。久保は挙手をせず指名され、指名後なかなか意見を言わなかった。数十秒のやりとりの後、「いと思う」という久保の発話は聞き取れなかったが、教師の発話から久保がそう発話したらしいことが推測された。その意見に対する理由を発表するよう教師に言われたのが事例 5 である。

事例 5 においても、久保は発話せず、発話 502 においては 32 秒間発表を待っている。その後、発話 503 において、「黙られると困る」と教師は発言し、授業ルール「指名されたら何か言う」に違反しているた

Table 15 事例 5:指名された児童が発話しない葛藤場面

	発話者	発話内容
501	教師	どうして他にいると思った？
502		(32 秒)
503	教師	黙られると困るん。ちょっと先生
504		(26 秒)
505	教師	待ってって言われたら待つし、他の人に行ってからまた戻ってきて言え ば戻し、分かんないなら分かんない、頑張るならがんばる。とりあえず 何か、何かしら言ってくれい。
506		(12 秒)
507	教師	分からない？
508	久保	(うなずく)
509	児童	酒井くん

め、自らが困っていることを教師は児童に伝えている。しかし、発話504における26秒間で児童は発話せず、発話505の教師の発話が行われた。発話505では、「待つ」場合、「戻る」場合、「分からない」場合、「頑張る」場合と、4種類の例示を挙げながら、「指名されたら何か言う」授業ルールの詳細な説明を行っている。

b 授業ルールの明示化へ必要な条件

ここまで事例1から5まで、計5事例について説明し、解釈を示した。事例2と事例5において、教師の考える授業ルールは明示化され、特に事例2においては変更が加えられていた。事例1と事例3と事例4の共通点、事例2と事例5の共通点、共通点同士の相違を検討することで、授業ルールの詳細が授業中に明示化され共有される条件を検討する。

i 教師と児童の関係性の違い 児童の特徴

まず、事例1, 3, 4の共通点として、授業ルールに関する相互行為に参加する児童が教師や他の児童と頻繁にコミュニケーションをとる児童であったことが挙げられる。一方、事例2, 5に表れる児童は、教師と常にコミュニケーションを取っているという児童ではなかった。仁科は授業中思いついたことを発言するが、課題によってはまったく発言を行わない場合もあった。久保は観察した授業のなかで発言を行った場面は、討論場面以外では、事例5に採り上げた一連の対話のみであり、授業中の発言はきわめて稀であった。

普段からよく話す児童とは、授業ルールに関する共通理解もうまれているために、授業ルールに対する相互行為が短く、そうではない児童とは授業中でも長い時間をかけて相互行為を行う可能性が指摘できる。

ii 児童の行為の違い ルール認識の違い

また、教師が従うよう求める授業ルールに対して、児童がどのような行動を採っているのかという違いもあるだろう。確かに、注意場面を採り上げたため、どの事例にも授業ルールについて指摘する発話が存在するが(103, 212, 304, 402, 505)、その注意に対する児童の行動が異なっている。

まず、事例3, 事例4, 事例5を比較する。授業ル

ールが詳細に言語化された事例5において、久保は「指名されたら何か言う」という授業ルールに対し、明らかに逸脱した行動をとっていた。すなわち、「久保は指名」されたのに何も言わなかった。

一方で、事例3や事例4では、教師が考えている授業ルールに沿った行動を行っていた。事例3においては、岡本は自発的に発話303「忘れてしまいました」と言うことで、自らの発言権を手放し、教師はそれを「今は思い出せないから、後で発言する」ことを伝えていと受け取り、後で指名している。事例4においては、発話402において授業ルールの一部を提示され、別の一部を児童が提示し直すことで、共通の授業ルールに関する相互行為が可能となっていた。

しかし、事例1と事例2においては、両者とも教師の求める授業ルールにおいて禁止される行為を行っていて、上記事例とは異なる。教師用RCRTにおいて、ウマの合わない児童として想起される教師の認識は、教師が求める授業ルールから逸脱する行為を児童が行っていることから導かれた可能性が示唆できる。

両者の差異は、次の通りである。事例1の発話者である伊藤は、早口であることが特徴で、教師が介入できる間がなかったことを指摘できる。事例2の発話者である仁科は発話203で「あの」などのフィラーとなる言葉を用いるなど、ゆっくりと発話し、考えながら話していることを指摘できる。間が多くあるため、教師には介入しやすいと考えられる(Sacks et al., 1974)。介入のしやすさが相互行為が長時間行われる条件の一つとなるだろう。その前提として、教師の求める授業ルールでは禁止される行為を児童が行っている点が指摘できる。事例2では、児童の発言ははじめは禁止された行為であるものの、発言をすることが児童にとって望ましい行為であるという授業ルールと矛盾しない形で教師は禁止を和らげ、両者ともが同じ授業ルールに従う形に至っていたと言える。

D まとめ

授業中に授業ルールに関する相互行為が起き、その中で授業ルールの詳細な明示化や認識のズレの解消が起きるための条件を、事例から検討してきた。その結果、第一に、教師が普段は話さないが気

になる児童に発言権を与え、コミュニケーションを取ることが授業ルールに関するズレの認識のための前提であり、第二に教師が望まない行為を児童が行った際、児童の行為を裏付ける、従っている授業ルールに教師が気づくことが授業ルールに関する相互行為を円満に終わらせるための前提となる点が示唆された。児童の従う授業ルールに矛盾しない形で、教師の望む授業ルールを求めることが可能となるだろう。

教師が適用する授業ルールについて知ること、児童は納得して従ったり、あるいは納得せずに教師に主張をしたりすることができ、教室への積極的な参加を促すことができる。これは児童の市民性の発達へとつながることも期待できる。

また実践上においても、授業ルールが言語化され示されることは、児童がなぜ注意されているのかを知るために重要であり、次に注意されないように行うための情報として、注意された本人にとっても周りの児童にとっても必要である。どのような行為が求められているのかについて分からずに教室にいることは、児童の自律性を損ね、学習に対する動機づけを低くすることが予想される (Ryan and Deci, 2000)。意欲の低下を避けるためにも、授業ルールの明示化は必要であり、第 2 章の結果からも授業ルールの目的や理由を含めた共有が行われる必要があろう。

確かに、教師には、指導すべきカリキュラムと授業時数という制限があり、授業ルールについての長時間の相互行為は困難であることも予想される。しかし、教師と児童の授業ルール認識のズレが学級への適応や教師との関係性に悪影響を及ぼす可能性が第 3 章にて指摘されていることから、授業ルール認識を教師と児童で共有できるよう、授業ルールへの理解が低い可能性がある児童と丁寧に相互行為を行っていく必要があろう。それにより、授業ルールに関する教師と児童の認識のズレが明示化され、ズレが生じる原因となっている授業ルールの目的や理由の共有や、授業ルールについての児童の暗黙の主張に教師が配慮することで、授業ルールに関するズレが解消される可能性が指摘できるだろう。

5 総合考察

本研究では、質問紙調査と授業観察を並行し、教師と児童の授業ルール認識の特徴を明らかにするとともに、潜在的な授業ルール認識のズレの解消プロセスを検討した。その結果、以下のことが明らかとなった。

まず、教師と児童が認識している授業ルールには、授業の進行を円滑に進行させるための授業ルールだけでなく、友人を尊重する授業ルールや説得的な意見を構成する授業ルールがあることが明らかとなった。また、児童はおおむね授業ルールが重要であると認識しているものの、教師と児童の授業ルール認識のズレは、複数の授業ルール間の優先度の順位づけにおいて、同じ授業ルールでもその目的や理解の解釈において、認識のズレがあることが明らかとなった。この結果から、授業ルールの種類が多様であるだけでなく、授業ルール認識のズレもまた多様であると言える。

これらの結果から、教師と児童の間の授業ルール認識のズレは、児童の規範意識の低下(淵上, 2009)だけが授業ルール認識のズレの要因であるとは言えないことが示唆される。授業ルールを遵守することが重要と認識している児童も、複数の授業ルールについての優先度の順位づけや授業ルールを遵守することの目的の理解が教師と異なれば、教師と授業ルールの認識がズレる可能性があると言える。

また、授業ルールの認識のズレが児童に与える影響について分析した結果、授業ルール認識のズレが児童の学校生活や学級風土に負の影響を及ぼすことが明らかとなった。先行研究では授業ルールの認識のズレにより児童に負の影響がもたらされることが明らかにされてこなかったが、そのことが本研究によって初めて明らかになった。授業ルールの認識のズレが問題である根拠、ズレの解消が目指されるべきである根拠を、本研究で示すことができた。

以上から、教師と児童の間でどのように認識がズレているのかを詳細に分析した上で、そのズレの解消が目指されるべきであることが示唆される。

さらに、本研究では質問紙調査と授業観察を並行し、授業ルール認識のズレ、特に明示化されない授業ルールについての教師と児童の授業ルール認識のズレがどのように解消されるか、教師と児童からその時遵守することが期待されている授業ルールに着

目して分析した。それにより、ズレが解消されるための条件に、授業ルールの認識がズレている児童と教師が相互行為を行うこと、児童がどのような授業ルールを認識しているのかを発言や行動から推察することの2点があることが明らかとなった。また、教師が授業ルールの変更を経て、授業ルールの認識のズレの解消に至るプロセスがあることが示唆された。

これまでの先行研究では、授業ルールの認識が教師と異なる児童に対して、教師はその児童が授業ルールを遵守するよういかに指導すればよいかが問われてきた。その場合、授業ルール認識のズレは、児童が授業ルールに適応することで解消されることが想定されていた。つまり、授業ルールが教師と児童が妥協できるように変更されることで認識のズレが解消されるプロセスは想定されていなかった。授業ルールが変更されることにより授業ルール認識のズレが解消されるというプロセスを示すことで、本研究が授業ルール解消のプロセスに関する新たな知見を提示したと言えるだろう。

これらの示唆は、カリキュラム・イノベーションの一要素をなす、市民性の育成につながるものであると考えられる。本研究では、教師と児童の相互作用を経て授業ルールを修正することで両者の授業ルール認識のズレが解消されるプロセスがあることを明らかにした。この授業ルールの修正が教室で起こることが、市民性の育成につながると考えられる。デューイは著書『民主主義と教育』(1975)の中で、次のように述べている。

民主的な社会とは、成員が相互作用を通じて制度を柔軟に調整できる社会であり、その実現には社会に変化をもたらす習慣を身につけさせる教育が必要である。(p. 160)

デューイの言う「社会に変化をもたらす習慣」を中心とした資質を、本研究における「市民性」と定義するならば、本研究で得られた示唆は市民性の育成が教室で行われる可能性を示していると考えられる。本研究では、授業ルール認識のズレが解消されるプロセスに、授業ルールの修正を経る可能性があることが明らかとなった。このプロセスをたどるならば、教師と児童の間の授業ルール認識のズレによって葛藤が

起こった時、教師と児童が相互作用を通じて授業ルールを修正していくことをくり返していくことで、児童は授業ルールが柔軟に調整できるものと理解することができるだろう。それとともに、調整のための相互行為の方略についても学習することができるだろう。授業ルールと市民社会における制度は同一のものではないが、集団の中で遵守しなければならない点、集団生活を円滑に進行させる機能を持つ点など、類似点も多い。このことから、授業ルールは柔軟に調整できるものという児童の理解は、制度というものは柔軟に調整できるという理解につながることを期待できる。また、調整のための相互行為の方略についての学習が、制度に変化をもたらす習慣を身につけた市民の育成につながると期待できる。

なお、本研究でこれらの知見を得られたのは、質問紙調査と授業観察、事例分析を並行したことによるものである。授業ルールには教師－児童関係や学級風土、児童の多様な欲求などさまざまな要素が関係しており(根本, 1987)、授業ルールについては多面的に理解される必要があることを、本研究で改めて示すことができた。

授業ルールは教室固有のものであり、教室が変われば授業ルールも大きく変わることが予想される。しかし、授業中の児童の行動パターンを規定するために、授業ルールはどの教室にも成立している。そのため、どの教室でも教師と児童は授業ルールを認識しており、また、どの教室でも授業ルールの認識にズレが生じる可能性がある。本研究は授業ルールではなく教師と児童の間の授業ルールの認識のズレに焦点をあてた。教師と児童の間の授業ルールの認識のズレがどの教室にも生じる可能性があることから、本研究で得られた知見を他の教室事例の分析に活用することが十分に可能であると考えられる。

今後の課題として、次の3点が挙げられる。1点目は、本研究が抱える問題についてである。本研究では授業ルール認識のズレが解消されたのか、質問紙調査で明らかにすることができなかった。授業ルールの認識について、複数時点で調査を行い、授業ルールの認識のズレが解消されたことを実証することで、本研究で得られた知見が授業ルール認識のズレの解消につながることをより明確に主張できたと考えられる。

2 点目は、授業ルールの変化のプロセスについてより詳細に検討することである。本研究では、授業ルールの明示的な指導があまり行われないとされる 10 月から 12 月までが調査期間となった。本研究で得られた知見が、授業ルールの明示的な指導が行われるとされる入学直後の教室、2 年生以降の 4 月の教室でも同様に見られるか検討することで、本研究で得られた知見の特徴をさらに明らかにすることができるだろう。

3 点目は、授業ルールの特徴の検討である。先述の通り授業ルールと制度には類似点があるが、授業ルールは明文化されることが少ないなど相違点があることも確かである。授業ルールと制度の特徴の類似点や相違点を明確にすることで、本研究で得られた知見を市民性教育に生かすための実践的な示唆を得ることができるだろう。

(指導教員: 秋田喜代美教授)

謝辞

本研究にあたりご協力くださった小学校、ならびに質問紙調査と授業観察を許可していただいた藤本先生と 5 年 1 組の児童に心より感謝申し上げます。

引用文献

有馬道久 (1999). 授業中に実践される暗黙の教室ルール 日本教育心理学会総会発表論文集, **41**, 347.

有馬道久 (2000). 授業中に実践される暗黙の教室ルール(Ⅱ) 日本教育心理学会総会発表論文集, **42**, 472.

有馬道久 (2001). 新入学時における教室ルールの習得と定着の過程 日本教育心理学会総会発表論文集, **43**, 465.

Boostrom, R. (1991). The Nature and Functions of Classroom Rules. *Curriculum Inquiry*, **21**, 193-216.

Brophy, J. E. (1983). Classroom Organization and Management. *The Elementary School Journal*, **83**, 265-285.

デューイ (1975). 民主主義と教育(上)(松野安男訳) 岩波文庫

Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: the development of joint understanding in the classroom*. London: Methuen.

江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連: 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討 発達心理学研究, **23**, 241-251.

Shultz, J. Florio, S & Erickson, F. (1982). Where's the Floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In P. Gilmore, & A. A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school* (pp.88-123). Washington DC: Center for Applied Linguistics.

淵上克義 (2009). 教師と子どものルールやマナーの意識の落差 児童心理, **63**, 25-30.

Gaddy, G. D. (1988). High School Order and Academic Achievement. *American Journal of Education*, **96**, 496-518.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan(Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*, New York: Academic Press., pp. 41-58.

堀憲一郎・丸野俊一・加藤和生 (2002). 授業場面に潜む”暗黙のルール”の発達の検討 日本心理学会 66 回総会発表予稿集, 1137.

伊藤亜矢子 (2009). 小学生用短縮版学級風土質問紙の作成と活用 コミュニティ心理学研究, **12**, 155-169.

伊藤亜矢子・松井仁 (2001). 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, **49**, 449-457.

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classroom*. Teachers College Press.

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, **14**, 111-119.

岸野麻衣・無藤隆 (2001). 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校 2 年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析 教育心理学研究, **53**, 86-97.

近藤邦夫 (1995). 子どもと教師のもつれ 教育相談から 岩波書店

松尾剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか

- ー話し合いを支えるグラウンド・ルール of 共有過程の分析を通じて 教育心理学研究, **55**, 93-105.
- McGinnis, J. C., Frederick, B. P., & Edwards, R. (1995). Enhancing Classroom Management through Proactive Rules and Procedures. *Psychology in the Schools*, **32**, 220-224.
- Moos, R. H. (1976). *The human context: Environmental determinants of behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- 中井大介・庄司一子 (2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, **54**, 454-463.
- 中本浩揮・森司朗・屋良朝栄 (2008). 高校生における教師に対する信頼感と学級適応感の関係 研究論文集——教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集, **1**, 1-13.
- 根本橋夫 (1987). 学級集団の独自性から見た学級集団の規範, 構造および風土 心理科学, **11**(1), 1-16.
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因 教育心理学研究, **53**, 307-319.
- 小野寺正己・河村茂雄 (2012). 教師と生徒 児童心理学の進歩第 51 巻 金子書房, 163-184.
- 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.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, **50**, 696-735.
- 西坂仰訳(2010). “会話分析基本論集” 世界思想社 pp.7-153.
- 清水由紀・内田伸子 (2001). 子どもは教室のディスコースにどのように適応するかー小学 1 年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析よりー 教育心理学研究, **49**, 314-325.
- 高橋朋子・無藤隆 (2006). 小学 1 年生の児童の逸脱行動に対する教師の個人の予備学級集団へのフィードバック お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, **3**, 55-63.
- ト部敬康・佐々木薫 (1999). 授業中の私語に関する集団規範の調査研究ーリターン・ポテンシャル・モデルの検討ー 教育心理学研究, **47**, 263-292.
- 山田雅彦 (1999). 授業過程における規範の多元性に関する実証的研究(2) 大阪府立大学紀要(人文・社会科学), **47**, 55-66.