



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	児童・生徒の想定外の行動に対処するために「第一印象ではないことを言う」ための独習プログラム(fulltext)
Author(s)	山田,雅彦
Citation	東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 68(1): 61-70
Issue Date	2017-02-28
URL	http://hdl.handle.net/2309/146935
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

児童・生徒の想定外の行動に対処するために 「第一印象ではないことを言う」ための独習プログラム

山田 雅彦*

学校教育学分野

(2016年9月13日受理)

1. 課題と問題意識

本研究の課題は、教師が児童・生徒の想定外の応答に適切に対処するためには「第一印象ではないことを言う」ことがほぼ必須であることを指摘するとともに、それを習慣化するための独習プログラムを提案することである。このプログラムは多様な想定外場面をシミュレートして想定外を想定内に変えるのではなく、シミュレートしていなかった想定外場面でさえ落ち着いて対処できるようになることを目指すものである。

課題設定に至った現状認識は以下の通りである。

1990年代後半に「学級がうまく機能しない状況（学級崩壊）」が社会問題化して二十年近く経過し、私語や不規則発言、内職、離席等、課題非従事行動（off-task behavior）への対処法は教育実践上重要な課題となっている。とはいえ、国内外問わず課題非従事行動の低減を目指す研究が多数蓄積されている一方で、実際に発生してしまった課題非従事行動をいかにして制止するか、という研究は僅少である⁽¹⁾。従って、教員養成課程で課題非従事行動への対処法を学ぶ機会は稀である。その上、教育実習中にも課題非従事行動に対処する場面に遭遇する機会は乏しいことから、初任・若手教師はほとんど何も知らない状態で課題非従事行動への対処を余儀なくされる。その際、うかつに「毅然と」注意、叱責を行えば、児童・生徒の教師に対する感情的な反発を招く恐れがあり、別の対処法を併用しないとより深刻なトラブルに発展しかねない。現に、文部科学省調べでは平成22（2010）年度1年

間で対教師暴力は8967件発生し、そのうち当該暴力行為により被害者の教師が病院で治療した件数は1980件に及んでいる⁽²⁾。「毅然と」以外の方法で課題非従事行動を制止する方法と、その方法を初任・若手教師が習得するための教師教育プログラムの開発は喫緊の課題である。

この課題を解決する過程として本研究で注目するのは、課題非従事行動の中でも私語や不規則発言などの相対的に軽微なものは、教師の想定や期待を大きく裏切るものの課題非従事行動とはいえない行動とともに、それへの対処がしばしば授業が活性化するか停滞・混乱するかの分岐点となることである。対処のしかた次第で、課題非従事行動を軽微なうちに円満に終息させ、あるいは学習活動に活かすことで、毅然とした注意や叱責の回数を減らすことができる。そうすれば、注意や叱責が深刻な感情的反発のきっかけとなるリスクを低減することができる。また、注意や叱責が稀になることでその印象はかえって強くなり、効果を高めることも期待できる。

たとえば岩下は、円の半径について扱う予定の算数の授業の際、授業開始前から児童の「ほとんどが、コンパスの頭を持ち、クルクル回して遊んでいた」のに対して、「とにかく、まず、コンパスから手を離させようかと思った」ものの、授業冒頭の指示をとっさに「ノートにコンパスで円をかいてもらいます。一ページの中に十こかいてください」と変更したことで、児童たちが「わあっと一斉にかき始めて、静かになった」と報告している⁽³⁾。コンパスをクルクル回すのは、課題非従事行動としては軽微な印象もあるが、コ

* 東京学芸大学 教育学講座 学校教育学分野（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

ンパスの先端に針がついているため、手から離れて飛んでゆけば怪我の恐れがある。それゆえただちに制止するのもやむを得ないところであるが、言葉かけの内容を工夫することで、危険な課題非従事行動である「コンパスをクルクル回す」は制止されるまでもなく終息し、児童が集中して学習活動に取り組むきっかけにさえなったのである。

このような、直接の注意や叱責ではない対処法は、すでに「第二教育言語」⁽⁴⁾や「フォロー」⁽⁵⁾と命名されて注目され、様々な例が紹介されている。

第二教育言語は、「子どもたちの表現する学びのプロセスや成果をフォローしながらコミュニケーションを深める言葉」⁽⁶⁾と定義されており、「第二教育言語」と「フォロー」はおおむね同じものを指すと見なせる。これらは、広い意味では児童・生徒の言動に対する評価言に相当するが、いわゆる「発問-応答-評価型」の授業における「評価」に限定されることなく、児童・生徒の言動が教師の想定や期待に反するものであった場面での評価や、評価とともに次の言動をより望ましいものへと導くための言葉も含まれている。

しかし、それらをめぐる言説には以下の二つの課題を見いだすことができる。(1)「望ましい対処法」の例に頻繁に言及されている一方で、とっさにそのように対処するためには、その場面での第一印象を口にしないという目立たないが重要な活動が求められるにもかかわらず、このことへの言及が見られない。(2)その結果、第一印象を口にしないことを習慣化する方法への言及が不十分である。

本研究は、軽微な課題非従事行動を含む、教師の想定・期待に反する児童・生徒の行動に対処する場面では、教師が望ましい対処をする過程で「第一印象を口にしない」を経ていることを指摘するとともに、学生や初任・若手期の教師がその習慣を形成するための独習プログラムの試行事例を報告するものである。

2. 「望ましい応答」は「第一印象ではないこと」

まず、フォローの典型例として、中村がフォローの好例として引用している⁽⁷⁾有田の例を示す。有田は、飛び込み授業で入ったクラスでの挨拶について以下のように言う。

小さい声のクラスでは、「このクラスは、何人ですか？ 三〇人ですか。今、四〇人くらいに聞こえました。今度は一〇〇人くらいの声を出してみましよう。今日は！」という。すると、一〇〇人くら

い声を出すのである。

間違っても、「このクラスは声が小さいね。大きな声を出して！」などといったはいけない⁽⁸⁾。

挨拶の声が期待より小さい、という場面で、「声が小さいね。大きな声を出して」とコメントしてしまいかねないところを、有田は「四〇人くらいに聞こえましたよ」とコメントし、「もっと大きく」を「一〇〇人くらいの声」と表現している。30人の学級であるから、40人に聞こえたのならそれだけで十分にプラスである。それを100人にせり上げる。マイナスからプラスへではなく、プラスからプラスへの要求である。児童の現状を否定的に評価しないことで、児童の反発や抵抗を回避し、期待通りの行動を導き出すのである。

ただ、ここで慎重に読み取るべきは、「間違っても、「このクラスは声が小さいね。大きな声を出して！」などといったはいけない」というただし書きである。実際の場面で「四〇人くらいに聞こえましたよ」とコメントするためには、たとえ「声が小さい」という印象を持ってそれを口にしないことが不可欠であり、有田のただし書きは実際に児童の声が小さかった場面での教師の思考過程を再現したものであるという性格を帯びている。「声が小さいね」と言わないから「四〇人くらい」と言えるのである。「一〇〇人くらいの声」が比喩であることから類推するなら「間違っても～いけない」は言葉の綾であり、字義通り受け取るなら教師の応答のバリエーションをかえって狭めることになりかねない。実際には、このような場面で声の小ささを率直に指摘することも、それが有効であることもある⁽⁹⁾。

有田が「四〇人くらい」と「声が小さいね」を対比させているように、第二教育言語の命名者である山下も、「学びをひらく」第二教育言語と「学びをとざし・奪う」第二教育言語の特徴と具体例を列挙している⁽¹⁰⁾。このような対比は、「学びをひらく」コメントと「学びをとざし・奪う」コメント双方の特徴を明確に示すためであるとしても、読者に対して、「学びをひらく」コメントをたくさん覚え、具体的な場面ではその中から適切なコメントを選べばよいかの印象を与えかねない。しかし実際には、「とざし・奪う」コメントを言わないことが第一段階、「ひらく」コメントを言うことが第二段階である。

さきに言及した岩下の例でも、岩下は「とにかく、まず、コンパスから手を離させようかと思った」ものの、それをしなかったことで、「ノートにコンパスで

円をかいてもらいます。一ページの中に十こかいてください」という指示を出している。岩下や有田の報告に見られる「よいコメント」とは、実際の場面ではまず何よりも「最初に思いついたコメントではないコメント」であり、それが児童の望ましい行動を導き出したことで「よいコメント」となっているのである。望ましい行動を導き出す可能性の高いコメントの一般的な特徴を参照して「よいコメント」の例をたくさん覚えたとしても、とっさに思い浮かんだ「悪いコメント」を口にしてしまえば無駄になってしまう。最初から「よいコメント」を思いつける人以外は、「よいコメント」の具体例や特徴を知ってそれを口にするよう心がけることだけではなく、最初に思いついたコメントを口にしないことが必須なのである。そもそも「コンパスをクルクル回している子にはノートに円をかくよう指示する」と暗記しても無意味であるように、あらかじめ「よいコメント」を覚える効果は限定的である。あらかじめ練り上げられ、記憶されたコメントは、個々の場面で適切なコメントを思いつくための材料であり、豊富な材料を活かすためには第一印象を言わないことが重要である。

3. 第一印象を言わない練習法の不在

第二教育言語として第一印象を口にしないことの重要性がこれまで注目されてこなかった結果として、いかにして第一印象を言わない習慣を形成するかについての論考はほとんどない。山下は第二教育言語の自己点検・自己診断法として、録音・録画および同僚からの指摘を挙げている⁽¹¹⁾が、それによってどのようなコメントがより望ましいかを検討し、よりよいコメントを考えることはできても、練り上げたコメントを口に出すために不可欠の、とっさに思い浮かぶコメントを口にしないことの習慣化は期待しがたい。録音・録画・同僚の指摘は、どちらかといえば山下のいう第一教育言語、つまり「学校の授業における学びの導入場面、学びの展開や転換の場面、学びの終末場面などの基本的な授業過程で必要となる子どもたちの学びと彼らとの対話やコミュニケーションを直接リードする言葉」⁽¹²⁾、端的に言えば指示や発問を洗練する際に有効な方法である。

また、中村はよりよい「フォロー語」を学ぶ上で特定の放送タレントのノウハウが参考になることを指摘している⁽¹³⁾。しかし、教師が学ぶべきとされる放送タレントの会話が事前に書かれた台本に従っている可能性や、そのノウハウが通用する相手を厳選して共演

者に招いている可能性が考慮されていない上、そのノウハウがくだんのタレントと人となりとを異にする教師にも活用可能であるか否かについての考察がなされておらず、一般的な教師教育プログラムとして活用するには検討すべき点が多い。

筆者はこのような状況の内であって、即興劇を応用した複数の活動を授業中に学部学生とともに試行してきた。その趣旨は、想定外の場面を意図的に作り出してそれに対処することであり、活動内容は、俳優のトレーニングとして「自分のアイデアに固執しない」⁽¹⁴⁾ことを学ぶための活動をもとにしている。なお、いかにも学校で生じそうな場面に言及すると受講者が「よいコメント」の例を覚えようとする（教えてほしいが）ことが過去にたびたびあったため、あえて学校とは無関係の場面を設定している。

一例として、授業では「幻のプレゼント」と呼んでいる代表的な活動は以下の通りである。この活動は、キヌガワによる「プレゼントゲーム ステップ2」⁽¹⁵⁾を簡略化したものである。

- (1) 二人組になり、一方(X)が他方(Y)に対して、「はい、これあげる」とジェスチャーでプレゼントを手渡す。この時、Xは渡すもの（たとえば西瓜）を強くイメージし、その品物にふさわしい持ち方で手渡す。この品物の印象が第一印象に相当する。
- (2) Yはプレゼントを受け取り、Xの手渡し方から想像される品物を言葉にして、「ありがとう、すてきな〇〇（たとえばボーリングの球）」と応答する。
- (3) Yの応答はしばしばXの当初想像していたものとは異なるが、Xはまるで最初から〇〇を渡したかのように、「そう、それ、～」と〇〇の特徴や用途としてふさわしい「～（たとえば「あなたに合わせて特注したの。ストライク連発してね）」を語ることで応じる。これが「第一印象ではないことを言う」に相当する。

しかし、この活動では口に出すべき第一印象でないことのテーマをYが決定している点で実際の想定外場面とは異なっており、補足説明をしても受講者に違和感を残す恐れがある。しかも以下のような改善の余地を残しており、急速な普及は困難である。

- (1) 受講者が「劇嫌い」でジェスチャーやセリフに抵抗があると活動が停滞する。
- (2) パントマイム特有のトラブル、たとえば手渡しているさいちゅうに西瓜（ボーリングの球）の直径や

重量感が変わるなどに注目が集まって話がそれることがある。

- (3) いっしょに活動してくれる人が必要である。同じ活動を経験し、趣旨に共鳴している者が定期的集まることは、多忙な初任・若手期には特に困難である。

これらの改善点を克服して、多忙な初任・若手期に継続的に独習できるプログラムを開発することは、プログラムに即効性が期待しにくいことも考慮する時、初任・若手期の教師教育の重要な課題の一つであり、その独習プログラムを学生の間を知っておくことは、初任・若手期を乗り切るために有意義である。

4. 独習プログラムの開発と試行

この条件を満たすプログラムを開発する上で学ぶべきものを、2013年頃から相次いで見いだすことができ、それらを参照して独習プログラムを試作した。

プログラムの原型にしたのはアナウンサーの自己研鑽のための独習活動である。

ラジオアナウンサーの小俣は、リスナーの印象に残る話をするために「出勤途中、最初に浮かんだ感想を脇に押しやって、2番目に目に飛び込んできたモノ、耳に飛び込んできたコトを、その日の時候の挨拶に織りまぜる」⁽¹⁶⁾という自身の長年の習慣を報告している。これは、目的こそ異なっているものの、また時候の挨拶を考える時間が教師に許されている時間よりもはるかに長いものの、本研究でいう「第一印象ではないことを言う」に類似している。しかも小俣が紹介するアナウンサーの独習活動の中には、この考慮時間を短縮する方法も見いだすことができる。それは、「バスの車窓から見える看板を読む」というものである⁽¹⁷⁾。「目に飛び込んできた情報を、脳みそが言葉に変換し、その言葉を使ってクチビルがおしゃべりをする」⁽¹⁸⁾ことを生放送で確実にできるようにするためにとされるこの活動は、言葉にするべきものを看板の文字から「目についたものについて二番目以降に思いついたこと」に置き換えれば、本研究が目指す「第一印象ではないことを言う」そのものである。

この活動を教師教育プログラムへとアレンジするに際して配慮を要するのが、コメントの対象である。小俣が紹介した例のように車窓から見えるものにコメントするのであれば、学生や初任・若手教師が通学・通勤途上で実践することができるが、その活動の具体的な手順を学ぶ過程では、指導者が提示したものを対象

とするほうが、指導者の示範や助言がしやすい。

そこで検討に値するのが、児童・生徒の想定外の行動を撮影した動画や写真を対象に第一印象ではないことを言うという活動である。これはフラッシュ型教材として小中学校の授業でも用いられる、教師にとってはなじみ深い活動である。また、映像による実践場面のシミュレートは、警視庁の警備広報（雑踏などで群衆の安全を確保するための情報提供と誘導）の訓練で現役警察官を受講者として実際に使用されている実用性の高いものであり⁽¹⁹⁾、今後その実現可能性を検討するに値する。しかし、提示する映像の入手可能性や著作権・肖像権の問題を度外視しても、実際に遭遇しそうな場面を設定すると受講者は「よいコメント」を思いつこうとして長考に入りがちであり、「こういう場面ではこう言えばよい」という想定問答を増やすことへと活動の趣旨が変わってしまいかねない。

想定問答を増やすことはより多くの事態を想定しておくことであって、想定外の事態にとっさに対処することは異なる。多様な事態を想定しておくことは、想定外の事態が発生するリスクを低減する反面、そのことに安心してしまうと、万一想定外の事態が発生したときに思考停止状態になるリスクが生まれる。しかも、教材内容に関する誤解や誤答と比べて課題非従事行動はより多様であり、その内容をあらかじめすべて想定しておくことが困難である。さらに想定問答のリストが充実すると適切な応答の検索に時間がかかって即答が困難になることも懸念される。想定幅を広げて想定外の事態が発生する可能性を低減する努力の重要性は言うまでもないが、本研究は、それでも想定外の事態が発生したときに確実に第一印象ではない、しかもよいコメントを口にできることを目指している。それゆえ、授業での想定問答を考えにくい映像として、動物のイラストを使用した⁽²⁰⁾。このフラッシュ型教材によって、車窓や路上で目についたものにコメントする独習プログラムの手順を学ぶのである。

プログラムは以下の四つの活動から成っている。フラッシュはプレゼンテーションソフト Microsoft Power Point[®]のスライドをプロジェクターで投影し、受講者の反応時間に応じて筆者が手動でページ切替を行った。

- (1) 提示される文字を音読する。「ウマ」という文字を提示されて「うま」と言うなど。スライドは10枚あり、それぞれ異なる文字を提示する。滑舌をよくするために、スライドを追うごとに字数が多く

なっていくようにした。

- (2) 提示される映像に映っているものの名前を声に出して言う。馬のイラスト(図1)を提示されて「うま」と言うなど。スライドは10枚あり、すべて異なる動物の映像を提示した。



図1 使用したスライドの一例(©WANPUG)

- (3) (2)と同じスライド10枚により提示される映像の第一印象を言う。馬のイラストを提示されて「ひひーん」と言うなど。
- (4) (2)(3)と同じスライド10枚により提示される映像について(3)で声に出したのと違うことを言う。馬のイラストを提示されて「足が速い」と言うなど。なお、この時声に出す内容は、馬全般にかかわることでもなくともよい。提示されたイラストに固有の特徴を指摘しても差し支えない。図1の馬のイラストを見て「前足のひざ、直角」や「角が生えてる」と言うなどがこれにあたる。

小侯の言う「看板を読む」が活動1に、「二番目に思いついたこと」が活動4に対応している。1は映像を見て大きな声を出す練習でもあり、2と3は1と4の間をスモールステップ化するための活動である。3で第一印象を声に出すことで第一印象が強く印象に残り、4で第一印象ではないことを言うのがより困難になるようにしている。なお、3は4とともに、とっさに思いつく言葉がポジティブかネガティブか(「よいコメント」の特徴をそなえているか否か)を自己点検する役割を兼ねている。

前段で言及した有田の例に即してみるならば、3は「声が小さいね」に相当する。とっさに思い浮かぶこのフレーズを口にしないことが「四〇人くらいの声に聞こえましたよ」というコメントの可能性を生むのである。

活動は、筆者が担当する授業科目「学習指導論特講」の1回分を使って2015年6月に実施した。受講者は10名(当日2名欠席)、そのうち8名(当日2名欠席)が9月に教育実習を控えた3年次生である。

フラッシュ型教材を用いた活動は、「幻のプレゼント」と同じ日に実施し、受講者には独習プログラムの手順を確認した上で、授業中に実施した四つの活動を通学時の公共交通機関内や路上で目についた文字や事物を対象として独習するように求めた。四つの活動のどれをいつ行うか、何を対象とするかについては受講者各自の判断に任せた。2週間後の授業でそれぞれの活動内容とその効果を振り返る機会をもうけた。

5. 受講者の反応

受講者が回答を数値化して考察するには少ない上、授業の一環としての活動への振り返りは主に自由記述で求めたため、ここではそれらの自由記述による報告を対象に考察する。コメント末尾の英字は便宜上受講者を区別するためにつけたものである。これ以降、同じ英字は同じ受講者によるコメントであることを示す。すべてのコメントを引用することはせず、授業に出席してシミュレーションに参加し、教育実習を履修し、全3回にわたるコメントをより多く提出した者のコメントを優先する。引用は記入者の了解をとっている。

(1) 活動直後の反応

活動直後の振り返りについて、授業中の口頭での報告と、授業後にインターネット上のメールフォームから送信する「振り返りシート」での報告を求めた。

今回の実践では、フラッシュ型教材によるシミュレーションは「幻のプレゼント」と同じ日に実施したため、同日の授業に関するコメントでは両者が厳密に区別されていない。とはいえ、一連の活動を通じて受講者は、想定外場面でのとっさの一言について考えを深めている。

(「幻のプレゼント」では一引用者—)あげる側は予期していなかったものをあげたことになり、その場での急なアイデアの変更が求められ、それが楽しかった。(A)

私は第二教育言語の語彙力に乏しいと思った。子どもとのキャンプで、子どもたちから話しかけられても考えはするが、結局どの子にも同じ状況であれ

ば同じ言葉をかけてしまう。あと、疲れた時は特に、指示は強くなる一方で第二教育言語の数は明らかに減る。これを改善するために「とっさの一言」を言える練習をこれからも続けたい。(B)

「ありがとう」と言われたときの返答の仕方が全くナチュラルではなく、苦笑いしながら言ってしまう、言った後で「こう返せばよかったな」と反省が残ることが多かった。予想外の答えに対する自然な反応はとても難しいと気付いた。(C)

子どもの「なんで」に対してどう答えるか。そのためには、第二教育言語の練習が必要であると思った。第二教育言語は応答・活動に対するコメントである。この練習は日頃からできると思う。これは、ある意味でお笑いというツッコミであるので、日頃から友人との会話の中でツッコミとまでは言わないがコメントを入れるということを意識すると良いのではないか。(D)

これらのコメントから読み取れるように、彼らが「幻のプレゼント」とフラッシュ型教材によるシミュレーションを通じて知るのには、主に想定外場面での対処の難しさであって、一回限りの活動では自分の対処が上達してゆく過程を経験することはできない。

とはいえこの直後に引用するように、受講者Cはこの活動を通じて想定問答を増やすこと、より一般的に言えば学習指導案作成の際に児童・生徒の「予測される反応」をできるだけたくさん想定しておくことの重要性に気づいたとも報告した。活動の趣旨とは異なるが、授業の成否は指導案作成の際に指導上の留意点、つまり児童の反応の予想をいかに数多く列挙できるかによるところが大きいともいわれる。このことをふまえるなら、たとえ一回限りであっても教育実習を前にした学部学生に対しては十分に有意義な活動である。

最も役に立ったと思う活動は、スライドを見て「じゃないこと」、すなわち第一印象とは異なることを思いついて言う、という活動である。なぜなら、この活動は、授業における子どもたちのとびとびの発想についていく準備になり、指導案の「指導上の留意点」を考える際に役立つと思ったからである。授業案を考える際に同様の作業をすることで、少しでも予想外の答えが減って慌てずに授業をすることができると思う。(C)

(2) 独習直後の反応

2週間の独習の後、授業中の口頭の報告と手書きコメントならびに授業後に送信する「振り返りシート」による報告を求めた。

受講者の中には、第一印象ではないことを口にする早さや頻度が向上したと報告する者が複数いた。

回数を重ねていくと、第一印象とその他の印象が、ほぼ同時に出てくるがありました。(中略) この課題をやることによって、自分の考えを一つに決めず、「予想していなかった!」という事態に備えられると思いました。(A)

最初は、二つ目の印象がなかなか出なかったのですが、続けていると二つ目もすぐに出てくるようになり、というよりむしろ、最初に対象を見たときに同時に二つほど考えているようになった。このトレーニングは、口に出すということがポイントだと思った。(中略) 口に出そうとすることにより、頭の中が整理され、具体的な内容としてまとまったものとなる。(D)

また、受講者Cは、2週間の独習が観察の精緻化という当初の趣旨とは異なる効果をもたらしたと報告した。

電車内の人間観察に対する意識はいつもより強化しました。今までは「外を見る動きをX駅でしたら次のY駅で降りるぞ」としか見ていなかったところを、「X駅はY駅とホームが似ているから外を見るんだな」と理由まで考えるようになりました。(C) (引用者により一部修正)

活動直後の口頭での報告によると受講者Cは、以前から電車内で立っている時は座れる席を捜すために、座っている乗客が下車する兆候に敏感だったといい、車窓から駅名を確認することは典型的な兆候の一つであると考えていた。それがこの活動を通じて、駅名を確認する理由まで読み取るようになったと報告しているのである。中村が「フォロー」に必要なのは、「子どもを見る目」である⁽²¹⁾と指摘するように、想定外場面での対処は単に口から出任せを言う口達者ではなく、当該児童・生徒に関する的確な理解、いわゆる「みとり」をふまえたものでなければならない。受講者Cの報告により、第一印象ではないことを口にする独習が、頓知の効いた受け答えを上達させるだけでは

なく、児童・生徒を対象に行うことで「みとり」を精緻化する効果も発揮しうることが示唆された。

このことと関連して、受講者Bは観察により相手との心理的距離感が小さくなる効果を報告した。

私は「人」を中心に観察して、名前をつけ、第一、第二印象をつけてきました。それをやっていくうちに、だんだん「無名」の人が自分にとっての関係のある人のように感じてきました。(B)

受講者Bのこの報告は、「第一印象でないことを言う」活動が、担任している学級の児童・生徒を対象に行うことで、児童・生徒への親近感を増す効果を発揮する可能性を示唆している。

(3) 教育実習後の反応

受講者のうち8名は、プログラム受講の3～4ヶ月後に、小学校で3週間の教育実習を行った。実習終了後の2015年11月、受講者に実習期間中にこの活動が役に立ったか、役に立ったとすればどのようにか、について振り返りの報告を求めた。すでに授業は終了していて受講者を集めて聞き取りを行うのが困難だったため、報告はインターネット上に開設したメールフォームから記述式で送信してもらう形式で行った。教育実習前の回答と照合するため、送信は記名式とした。本研究で考察する自由記述での回答を求めた質問は、「学習指導論特講の内容が教育実習中に「役に立った」「どちらかといえば役に立った」と回答した人は、どのような講義・活動内容が、どのような場面で役に立ったのか教えてください」「現在、フラッシュや電車内で目についたものについて「じゃないこと（第一印象ではないこと—引用時補足—）」を言う活動の効果について考察しています。この活動について教育実習を終えた現時点で思うことがあれば教えてください」「上記の項目にかかわらず、学習指導論特講と教育実習の関係について思うこと、感じるものがあれば教えてください」の3項目である。8名中3名が回答した。

独習直後に、第一印象でないことを思い出す早さと頻度が向上したと報告した受講者Aは、一連の活動が児童へのとっさの対応に効果があったと報告した。

とっさの場面で話さなければならない時に、すぐに思考を巡らすことができるという効果があるのではないかと思う。(中略) 特講で教わった内容は、現場でその場その場使えたかどうかは分からない

が、事前の準備や心構えという点で役にたった。内容を知っているだけでも、安心感や余裕を持たせようと感じる。(A)

直後のコメントでは授業案作成時の留意事項に注目していた受講者Cも、教育実習後には、事前の準備とともに授業中の臨機応変な対応の重要性にも言及するようになっていた。

特に低学年の授業ではそうだと思いますが、「じゃないこと」すなわち予想外の反応は本当にたくさん出てきます。日頃から視点を広げたり、子ども目線で考えたりする機会を持ち、できる限り「じゃないこと」を予想しておくことは、表面的には「お！面白いね！」とテンションを高めに言っている、心の中は冷静に、授業を進めていく上でも大切だと思います。加えて、子どもたちの「じゃないこと」から授業を展開していくことで、子どもたちにとって興味関心が湧く授業になるのではとも思います。(C)

受講者Bは、独習後には観察対象との心理的距離が縮まったと、とっさの対処よりも児童理解にかかわる報告をしていたが、教育実習終了後の報告も児童理解にかかわるものであった。

子どもを見るとき、その子の可能性を様々な視点から多様に見ることができたので、安易に「あの子はこういう子だ」という決めつけが少なくて済んだと思う。(B)

このような多面的な児童理解を促す副次的効果は、このプログラムが想定問答を増やすことを目指していないからこそ発揮された可能性が高い。あらかじめ「よいコメント」の内容を決めてしまわないからこそ、いかにコメントすべきかを模索する過程で児童の観察が促されるのである。

この3名の報告からは、今回試行した独習プログラムが、児童へのとっさの対処に際して目まぐるしく思考をめぐらす習慣を形成したり、児童・生徒理解を多面化、精緻化したりする可能性が読み取れる。受講者Aが報告するように、プログラムを受講したことが「その場その場使え」とは限らないものの、それゆえにこそ継続可能な独習プログラムの意義は大きい。

6. 総括

本研究では、少数の受講者の活動直後から6ヶ月後までのコメントによってプログラムの効果を判断したため、プログラムの可能性の指摘にとどまっている。より多くの受講者と継続的な追跡調査による厳密な効果測定が望ましいことはいうまでもない。

とはいうものの、初任・若手期の多難な時期に継続して独習でき、効果が期待できるプログラムを知っておくことは、受講者が多難な初任・若手期を乗り切るための精神的な支えとなり得る。目についたものの「第一印象ではないことを言う」活動は、教師が児童・生徒の想定外の行動に後手に回って対処することを独習しうる、数少ないプログラムである。想定外の行動への対応に日々苦慮している教師が、自力で状況を打開できると自信をもつために、通勤時等に独習できるこのプログラムの意義は大きい。

しかも本研究では、このプログラムを通じて受講者が児童・生徒の行動をより詳細に観察し、多面的に理解し、相手との心理的な距離を縮めようとする習慣を獲得する可能性も示唆された。このことから、プログラムを継続的に独習することが適切な「みとり」を促し、児童・生徒の想定外の行動を低減するような授業作りや学級経営に寄与することも期待できる。

謝辞

本論文は、科学研究費助成事業（基盤研究（C））「課題非従事行動への対処法に関する学部教育と初任・若手期OJTとの連携に関する研究（15K04213）」により助成を受けました。

「イラストわんぱぐ」には、本論文執筆に際して画像の掲載をご快諾いただきました。

歴代の学習指導論特講の受講者のみなさんには、ワークショップ形式の授業を通じてプログラムの開発に多くの示唆を得るとともに、その試行に多大な協力をいただきました。

厚く御礼申し上げます。

注

- (1) 山田雅彦「課題非従事行動への対処法に関する研究の動向と展望」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I』第66集、2015年、103-113頁。

- (2) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課「平成22年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について」2012年、6頁。

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/02/_icsFiles/afieldfile/2012/02/06/1315950_01.pdf (2016年9月8日閲覧)。

- (3) 岩下修『AさせたいならBと言え』明治図書、1989年、183頁。
- (4) 山下政俊『学びをひらく第2教育言語の力』明治図書、2003年
- (5) 中村健一（編著）『学級担任に絶対必要な「フォロー」の技術』黎明書房、2012年。
- (6) 山下、前掲書、14頁。
- (7) 中村、前掲書、23-30頁。
- (8) 有田和正『学級づくりと教師のパフォーマンス術』明治図書、2004年、75-76頁。
- (9) 一例として、NHK-BS1のドキュメンタリー番組『奇跡のレッスン 世界の最強コーチと子どもたち チアダンス編』（2015年7月18日放送）で取材された、チアダンス指導者として全米優勝経験のあるドーン・ウォルターズ（Dawn Walters）氏は、日本の中学生の小声の挨拶に対して「もっと大きく」「私の方がみなさんより声が大きいですね」とコメントしている。
- (10) 山下、前掲書、21-114頁。
- (11) 山下、同上書、67頁。
- (12) 山下、同上書、14頁。
- (13) 中村、前掲書、45-52頁。
- (14) キヌガワユリ『インプロゲーム』晩成書房、2002年、72頁。
- (15) キヌガワ、同上書、71頁。
- (16) 小俣雅子『気分のいい日を「ことば」がつくる』東京書籍、2008年、76-77頁。
- (17) 小俣雅子『たった1分で愛される人の話し方80のスイッチ』集英社、2011年、156-157頁。
- (18) 小俣、同上書、156頁。
- (19) 警備広報については、時事通信社が取材し、競技会の模様を動画で公開している。時事通信（時事ドットコム）「警視庁、警備広報競技会を初公開」2014年、<https://youtu.be/F483pvFmf9c> (2016年9月8日閲覧) 参照。
- (20) イラストはWebサイト「無料イラスト 春・夏・秋・冬イラストわんぱぐwww.wanpug.com (2016年9月8日閲覧)」から、フリー素材であることを確認の上ダウンロードして使用した。
- (21) 中村、前掲書、37頁。

児童・生徒の想定外の行動に対処するために
「第一印象ではないことを言う」ための独習プログラム

A Self-Study Program for Training Novice Teachers to not Vocalize Their First
Impression as a Means of Dealing with Unexpected Behavior by Students

山 田 雅 彦*

Masahiko YAMADA

学校教育学分野

Abstract

This study aimed to clarify the benefits to novice teachers of not vocalizing their first impressions in order to deal appropriately with unexpected responses by students, and proposes a self-study program to make this a habitual response.

Some student behaviors, such as unanticipated wrong answers and unprompted remarks, can disrupt the orderly progression of a lesson. The way that a teacher handles such a situation can lead to confusion among students, but it could also present an opportunity to stimulate learning beyond the scope of the initial lesson plan. While numerous examples have already been suggested for responding to such situations in ways that avoid confusion and invigorate learning, the forms of teacher training that might enable teachers to respond in a desirable manner have yet to be clarified.

In this study, I found that more desirable responses can be elicited from students if teachers refrain from impulsive routine or typical responses in favor of attempting to receive an alternative response. As a way of increasing the likelihood of such alternative responses, I developed an experimental self-study method with a view to offering busy novice teachers the opportunity for repeated practice during their daily commute. To instill such behavior, the self-study method involves a four-stage incremental process centered on the activity of not vocalizing their first impressions.

After a simulation using flashcard-style teaching materials, ten university students undertook the self-study program for a 2-week period on their way to school. As a result, the subjects reported improvements in the speed and frequency with which they were able to disavow their first impressions. In addition, subjects also reported that their observations of their surroundings became more refined, refining their understanding of their students.

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 15K04213.

Keywords: off-task behavior, unexpected behavior, teacher training program, novice teacher

Department of School Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

要旨: 本研究の課題は、児童・生徒の想定外の応答に適切に対処するには「第一印象ではないことを言う」ことが不可欠であると指摘し、それを習慣化するための独習プログラムを提案することである。

予想もしなかった誤答、指名を待たない発言など、児童・生徒の想定外の行動はしばしば授業の分岐点になる。教師の対処のしかたによって授業が混乱することもあれば当初の計画以上に学習が活気づくこともある。混乱を回避し、学習を活気づかせるような対処（応答）の例はすでに数多く指摘されているが、そのような望ましい対処ができるようになるための教師教育のあり方については検討されてこなかった。

本研究では、より望ましいとされる応答をする際、教師には「とっさに思い浮かぶ常識的・一般的な応答を自制し、それ以外の応答を試みる」という思考過程が求められていることを指摘した。そして、「それ以外の応答」の可能性を高めるための独習法を、多忙な初任・若手教師が通勤途中に反復練習することを想定して試作した。この独習法は、「目についたものの第一印象ではないことを声に出して言う」ことを主な活動としており、これに至るまで4段階のスマールステップを設けてある。

大学生10名に、フラッシュ型教材を使用したシミュレーションの後で通学時に2週間の独習を課した結果、第一印象でないことを思いつく早さと頻度が向上したとの報告があった。また、周囲に対する観察がより精緻になったとの報告もあり、児童・生徒を対象とする観察（みとり）が精緻になる副次的効果も示唆された。

キーワード: 課題非従事行動、想定外の反応、教師教育プログラム、初任・若手教師