

# 「教員による私語」に対する教員自身の態度と 「児童の私語」への対応の効果

－ 自らの私語を否定的に捉えない教員が児童の私語を抑制することは可能か？ －

出口拓彦

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育臨床心理学))

Teachers' attitudes towards talking during training and their effects on instructions  
for pupils to refrain from talking while in class:

Can teachers who do not have negative attitudes toward their own private talks  
prevent their pupils from talking during lessons?

Takuhiko DEGUCHI

(Department of School Education, Nara University of Education)

**要旨:** 授業における「児童の私語」への教員による対応の効果について、教員を対象とした研修等における「教員による私語」に対して教員自身が持つ態度に着目して検討した。日本各地に居住する小学校教員 175 名 (男性 110 名, 女性 65 名) に WEB 調査を実施し、「私語への対応」「児童の反応」「教員による私語に対する態度」「教員による私語に関する規範意識」「教員の私語頻度」「他教員からの被注意頻度」などについて測定した。「教員による私語に対する態度」の回答を基に「遵守」「逸脱」「同調」「中立」の 4 つの行動基準に分類した。さらに、「直接的指導」および「間接的指導」を独立変数、「感情的反応」ないし「行動的反応」を従属変数とした、交互作用項を含む重回帰分析を、教員の行動基準ごとに実施した。その結果、「感情的反応」については、教員の行動基準が「中立」である場合のみ、「間接的対応」を行うと、否定的な反応を生起させることが示唆された。一方、「行動的反応」については、教員の行動基準が「遵守」であるときのみ交互作用項が有意となった。この交互作用は、「直接的対応」「間接的対応」のいずれか一方の頻度さえ高ければ肯定的な反応を起しうるが、共に低いと肯定的な反応は相対的に生起しにくくなる、というものであった。これらの結果から、教員が自らの私語に対して否定的 (規範「遵守」的) な態度を持っていなければ、何らかの指導 (対応) を児童に対して行っても、十分な効果を発揮することは難しい可能性が示唆された。

**キーワード:** 私語 Private talks

小学校教員 Elementary school teachers

小学生 Pupils

## 1. はじめに

教育場面での規範逸脱行動に焦点を当てた研究は少なくない (e.g. Deguchi, 2019; Demanet, Vanderwegen, Vermeersch, & Van Houtte, 2013; Durmuscelebi, 2010; 北折・太田, 2011; Solomon & Kendall, 1975; Stewart, 2003)。そして、規範逸脱行動に対する教員の対応 (「叱り」など) に関連する研究も、様々なものがなされている (e.g. Özben, 2010; 佐藤・向居・西井・堀下, 2013; 竹内, 1995; 山本・杉村, 1996)。

「叱り」に関する研究では、その方法 (「禁止」「説明」「問いただし」など) によって、叱られた側 (児童生徒、学生) の反応が異なること (佐藤他, 2013; 瀧野・多田・北尾, 1991) が報告されている。例えば、「直接的」な叱り方は「体罰」に比べて教員への嫌悪感情を引き起こしにくく、「皮肉」「比較」「排斥」は、これらの中間に位置するこ

と等が見いだされている (瀧野他, 1991)。また、中学生を対象とした研究では、「理由の説明」によって叱ると生徒はこれを肯定的に捉えるが、「禁止」による叱りは否定的な反応を引き起こす可能性も報告されている (佐藤他, 2013)。

また、これらの規範逸脱行動や、規範逸脱行動に対する教員の対応に関する研究では、「授業中の私語」に着目したものが複数存在する (e.g. 北折・太田, 2011; 佐藤他 2013; 鈴木・戸塚・澤田・椎野, 2015)。特に日本においては、小学校から大学まで様々な校種における私語が研究対象として取り上げられている (e.g. 安藤・中島・鄭・中嶋, 2013; 出口, 2018ab; 卜部・佐々木, 1999)。さらに、日本以外の国においても、私語は頻繁に生じていることが報告されている (Durmuscelebi, 2010)。また、「授業中の私語」は、小学校の教員にとって最もストレス強度が高いものであるという報告もある (安藤他, 2013)。

私語への対応ないしその防止方法に関する研究では、座

席指定や TA (Teaching Assistant) による見回りによって、私語を抑制しうるだけでなく、授業の欠席者数も減少させることができる可能性が報告されている (北折・太田, 2011)。また、「名札」が持つ私語抑制の効果について着目した研究もあり、机の上に「名札」を提示する頻度が高い者は、名札による私語抑制の効果を強く認知している傾向があることが見いだされている (濱, 2017)。しかし、この研究では、名札の提示頻度と私語の頻度との間には顕著な関連が見られなかったことも、併せて報告されている。

さらに、中学生や高等学校の教員を対象とした調査によって、生徒の私語に対する教員の対応の効果についても検討されている (出口, 2018b)。そして、「話をやめるように言った」などの「直接的対応」、「私語をしないで授業を受けている子どもを褒めた」といった「間接的対応」、「自分の学習活動の妨げとなることを説明した」等の「理由の説明」という 3 種類の対応全てを行うと、私語を効果的に抑制しうる可能性が示唆されている。しかし、「間接的対応」のみを用いると、効果的に抑制することは難しくなる傾向も併せて指摘されている。また、このような傾向が示されたのは中学校においてのみであり、高等学校においては、私語に対する教員の対応と生徒の反応との間には、顕著な関係は見られなかったことも報告されている。

また、中学生 (出口, 2018a) や看護学生 (鈴木他, 2015) の持つ「規範意識」が、私語の頻度と関連していることも知られている。この規範意識に着目して「規範逸脱行動について考える授業案」を作成し、その効果について検討した研究がある (出口, 2019)。この授業では、大学生を対象に、私語に関する心理学的な知見等を基にして授業が作成され、教室に私語が広がる過程をコンピュータ・シミュレーションを用いて可視化するなどして解説がなされている。そして、この授業によって学生の規範意識を高めうることが報告されている。ただし、当該の授業を「難しい」と捉えた学生に対しては、規範意識を高める効果が相対的に低くなる可能性も示唆されている。

このように、私語の抑制に関する研究は少なからずあるものの、複数の研究において、その効果は限定的なものであることが示唆されている。私語の抑制に関する効果を左右する要因について考察する際は、出口 (2019) が指摘するような授業や学生に関する問題 (学生が授業を「難しい」と捉えるか否か) だけでなく、教員の特性についても着目する必要があると考えられる。

そこで本研究では、授業中の私語に焦点を当て、「児童の私語」への教員による対応の効果について、「教員による私語」に対して教員自身が持つ行動基準に着目して検討することとした。「行動基準」とは、ゲーム理論 (e.g. 生天目, 2004; Scodel, Minas, Ratoosh, & Lipetz, 1959) や相互依存性理論 (e.g. Kelly et al., 2003; Thibaut & Kelley, 1959) を基にした考え方である (e.g. 出口, 2018a)。これは、「遵守」(他者の行動にかかわらず私語をしようとはしない)、「逸脱」(他者の行動にかかわらず私語をする)、「同

調」(他者が規範を遵守していれば自分も遵守しようとし、逸脱していれば自分も逸脱しようとする)、「反対」(他者と反対の行動を取ろうとする)、「中立」(特に明確な傾向を持たない) という、他者の行動に着目した 5 つの分類から規範逸脱行動に対する態度を捉えようとするものであり、規範意識の測定のみでは捉えきれない側面 (他者が規範を逸脱している場面における態度) を扱いうことが報告されている (e.g. 出口, 2018a)。

また、教員の「叱り」に関する研究では、場面想定法が用いられることが少なくなく (e.g. 佐藤, 2013; 瀧野他, 1991; 山本・杉村, 1996)、例えば、「最初に仮想のシナリオを提示して、そのシナリオに描写された場面での自分や第三者の行動を推測し、これを回答する」という方法で測定がなされる。しかし、この方法による研究に対しては、「教育的応用可能性に限界がある」といった指摘もなされている (瀧野他, 1991)。

これに対して、Özben (2010) では、現実の教育場面における「対応の仕方」について、教員を対象とした測定がなされている。しかし、「対応の仕方」と教職経験年数や教師の性別との関連等には着目されているものの、「教師の対応が、子どもたちにどのような影響を及ぼすのか」という問題については、ほとんど焦点が当てられていない。このため本研究では、場面想定法を用いずに、実際の「教員による対応」の頻度と、「対応」を行った後の様子を測定し、両者の関係について検討することとした。

## 2. 方法

### 2. 1. 調査対象者

日本各地に居住する小学校教員 175 名 (男性 110 名、女性 65 名)。担当学年は 1 年生から 6 年生 (各 25~31 名)、平均教職経験年数は 25.17 年 ( $SD=11.68$ ) であった。

### 2. 2. 測定した変数

- (1) 私語への対応 「私語への対応方略」を測定する尺度 (出口, 2018b) を使用した。この尺度は、生徒の「不品行」(misbehavior) への教員の対応 (Özben, 2010) や「叱り」に関する研究 (佐藤他, 2013; 瀧野他, 1991) を基に作成されたものであり、「間接的対応」「理由の説明」「直接的制止」の 3 因子、計 12 項目で構成されている。これらの項目に対して、「5. よくした」から「1. 全然しなかった」の 5 件法で回答を求めた。
- (2) 児童の反応 上の対応を行った後の児童の反応について、「感情的反応」(「不安な気持ちになったようだ」等) や「行動的反応」(「私語を止めて静かになった」等) といった観点 (佐藤他, 2013) からなる項目を計 9 つ設定した (出口 (2018b) で用いられた 8 項目に「嬉しい気持ちになったようだ」を追加した)。これらの項目に対して、「5. あてはまる」か

ら「1. あてはまらない」の5件法で回答を求めた。

- (3) 教員による私語に対する態度 「研修など、部屋の中で先生方が受講者として参加するとき」に、(教員が)『研修の内容と無関係の私語』をする」ことに対する態度を、以下の方法で測定した。まず、「あなた(自分)」「まわりの人たち(周囲の他者)」が私語を「している」「していない」を組み合わせた4つの仮想状況(「あなたも、まわりの人たちも、している」「あなたはしているが、まわりの人たちはしていない」「あなたはしていないが、まわりの人たちはしている」「あなたも、まわりも人たちも、していない」)を提示した(出口(2014)等を基にした)。この際、「まわりの人たち」は、「その研修に参加している、あなた以外の先生方」を意味する旨を教示した。次に、それぞれの状況に対する満足度を、「7. とても満足」から「1. 非常に不満」の7件法で求めた。
- (4) 教員による私語に関する規範意識 「研修中に『研修の内容と無関係の私語』をすることについて、どのように思いますか。」と質問し、「5. 良いと思う」から「1. まずいと思う」の5件法で回答を求めた。
- (5) 教員の私語頻度 「研修中に、研修の内容とは関係のない私語をした」頻度について、「5. たくさんした」から「1. ぜんぜんしなかった」の5件法で回答を求めた。
- (6) 他教員からの被注意頻度 「『研修の内容と無関係の私語』をしていたときに、他の先生から注意された」頻度を、「5. たくさんした」から「1. ぜんぜんしなかった」の5件法で回答を求めた。
- (7) その他 「普段の(児童による)私語頻度」について、「授業中に、教師が話しているにもかかわらず、子どもたちの『授業と無関係の私語』によって教室が騒がしくなった」ということが、どのくらいあったのかについて、「5. よくあった」から「1. 全然なかった」の5件法で回答を求めた。この他、(本研究では分析に用いなかったが)「児童の私語に関する(教員の)規範意識」「他教員による私語への注意頻度」等についても測定した。

### 2. 3. 手続き

調査会社(JMAR)に委託し、WEB調査を実施した。調査時期は2019年2月であった。回答の際、調査対象者の氏名は著者には知らされない旨を説明した。質問項目は、「私語への対応」、「普段の私語頻度」、「児童の反応」、「教員による私語に対する態度」、「教員の私語頻度」、「他教員からの被注意頻度」「教員による私語に関する規範意識」の順で配置した。また、測定の前に、著者の所属機関における「人を対象とする研究倫理審査委員会」において、研究計画についての承諾を得た。

## 3. 結果

### 3. 1. 指標の算出

- (1) 私語への対応 因子分析(主因子解、プロマックス回転)を行い、固有値の減衰状況および因子の解釈可能性を基に、2因子解を選択した(表1)。第1因子は「…自分の学習活動の妨げとなることを説明した。」「…話をやめるように言った。」等の6項目で構成されており、「直接的対応」( $\alpha = .84$ )と命名した。一方、第2因子は「机や黒板をたたく」「…一息入れるように言った。」等の4項目からなっており、「間接的対応」( $\alpha = .72$ )と命名した。そして、因子ごとに、各項目に対する回答を合計し、項目数で除した。なお、因子負荷量の絶対値が.35以下であった項目(『〇〇さんは静かに授業を聞いていて、偉いですね』などと、私語をしなくて授業を受けている子どもを褒めた。」「教室が静かになるまで、何も言わずに待った。)」については指標の算出には用いなかった。

次に、因子ごとに各項目に対する回答を合計し、項目数で除した。第1因子の平均値( $SD$ )は3.11(0.88)、第2因子は2.02(0.80)であった。

また、本変数については、「児童の私語に教員が対応したために、児童が私語をやめた」という因果関係だけでなく、「児童が頻繁に授業中に私語をしたため、これに教員が頻繁に対応した」という逆因果が存在する可能性(出口, 2018b)が考えられた。このため、「普段の(児童による)私語頻度」(当該項目に対する回答を、そのまま指標とした)を独立変数、「私語への対応」(因子ごとの合計得点を項目数で除したものを従属変数とした)回帰分析を行った。その結果、「直接的対応」は $R^2 = .27$ 、「間接的

表1 「私語への対応」の因子分析(主因子解、プロマックス回転)結果

質問項目(左の数値は項目番号)	F1	F2
2. 「私語をしていると、他の人たちの勉強のじゃまになりますよ」などと、私語をすると周囲の人に悪い影響を与えることを説明した。	.91	-.14
1. 「私語をしていると、授業がわからなくなりますよ」などと、私語をする自分の学習活動の妨げとなることを説明した。	.78	-.10
6. 「今は先生が話しているので、静かに先生の話を聞きなさい」などと、適切な行動をとるように言った。	.73	.01
4. 「私語をやめなさい」などと、話をやめるように言った。	.70	.01
11. 私語をしている子どもたちに対して、厳しい表情をしながら視線を向けた。	.44	.34
3. 「なぜ、授業中に私語をしているのですか」などと、私語をしている理由について聞いた。	.42	.15
10. 机や黒板をたたくなどして音を立て、子どもが教師に注意を向けるようにした。	-.03	.81
9. 授業をいったんとめて、「伸びをしり腕を回したりして、気分転換をしてみよう」などと、一息入れるように言った。	-.17	.63
12. 「私語をやめないで、宿題をたくさん出すよ」などと、「子どもがいやがりそうなこと」をする可能性をほめかけた。	.02	.59
7. 子どもの興味・関心をひくような「授業とは無関係の雑談」をして、子どもが教師に注意を向けるようにした。	.11	.47
5. 「〇〇さんは静かに授業を聞いていて、偉いですね」などと、私語をしなくて授業を受けている子どもを褒めた。	.30	.30
8. 教室が静かになるまで、何も言わずに待った。	.27	.31
	因子間相関	.45

表2 「児童の反応」の因子分析(主因子解, プロマックス回転)結果

質問項目(左の数値は項目番号)	F1	F2
5. 教師に対して怒りの気持ちを抱いたようだ。	.76	.16
1. 不安な気持ちになったようだ。	.69	-.29
3. 教師に対して反抗するようなことを言った。	.64	.15
7. 教師に対する印象が悪くなったようだ。	.62	.26
8. 私語をした理由を教師に説明した。	.54	-.21
9. 嬉しい気持ちになったようだ。	.40	-.21
2. 私語をやめて静かになった。	.21	-.79
4. 私語をしたことを反省したようだ。	.28	-.73
6. 私語をし続けた。	.31	.47
因子間相関 .48		

対応」は  $R^2 = .08$  で、いずれも有意であった。このため、それぞれについて標準化した残差を算出し、これを指標とした(出口(2018b)と同様)。すなわち、「普段の逸脱頻度」によって予測される「私語への対応」の頻度を統制した値を指標として用いることとした。

- (2) 児童の反応 因子分析(主因子解, プロマックス回転)を行い、固有値の減衰状況および因子の解釈可能性を基に、2因子解を選択した(表2)。第1因子は「教師に対して怒りの気持ちを抱いたようだ。」「不安な気持ちになったようだ。」「教師に対して反抗するようなことを言った。」といった6項目で構成されており、「感情的反応」( $\alpha = .76$ )と命名した。一方、第2因子は「私語をやめて静かになった。」「私語をしたことを反省したようだ。」「私語をし続けた。」(逆転項目)という3項目からなっており、「行動的反応」( $\alpha = .66$ )と命名した。そして、因子ごとに、各項目に対する回答を合計し、項目数で除したものを指標とした。
- (3) 教員による私語に対する態度 4つの仮想状況に対する回答を基に、「遵守」「逸脱」「同調」「中立」「反対」という行動基準のいずれかに、出口(2014)の方法で分類した。その結果、「遵守」(79名, 46%)、「逸脱」(9名, 5%)、「同調」(52名, 30%)、「中立」(29名, 17%)、「反対」(3名, 1.7%)となった。このうち、「反対」は、その割合が少なかったため、以後の分析から除外した。
- (4) 教員による私語に関する規範意識 値が高いほど「規範意識が高い」(私語に対して否定的に捉えている)ことを示すものとするために、6から当該の項目に対する回答(「5. 良いと思う」から「1. まず良いと思う」)を引いて、大小関係を逆転させた。そして、これを指標とした。
- (5) 教員の私語頻度 項目に対する回答を、そのまま指標とした。
- (6) 他教員からの被注意頻度 上と同様に、項目に対す

表3 教員の行動基準と教員の規範意識・私語頻度・被注意頻度の分散分析結果

行動基準(n)	規範意識		私語頻度		被注意頻度	
	M	SD	M	SD	M	SD
遵守(79)	4.65	0.60	1.68	0.69	1.19	0.51
逸脱(9)	3.56	1.01	2.22	0.97	1.89	1.36
同調(52)	4.46	0.70	1.83	0.73	1.21	0.46
中立(29)	4.41	0.82	1.55	0.69	1.21	0.41
	F	6.84	2.43	4.42		
	有意確率	<.05	<.10	<.05		
	偏 $\eta^2$ 自乗	.11	.04	.07		
	多重比較	2 < 1, 3, 4		2 > 1, 3, 4		

※多重比較(Tukey法)の際は、有意水準を5%に設定した。

る回答を、そのまま指標として用いた。

### 3. 2. 教員の「行動基準」と「規範意識」等との関連

「教員の行動基準」を独立変数、「教員による私語に関する規範意識」「教員の私語頻度」ないし「他教員からの被注意頻度」を従属変数<sup>2)</sup>とした1要因4水準の対応のない分散分析を行った(表3)。その結果、「教員による私語に関する規範意識」と「他教員からの被注意頻度」については有意な主効果(ともに  $p < .05$ )が示された。多重比較(Tukey法)の結果、「逸脱」は他の行動基準に比べて、規範意識が低く他教員からの被注意頻度が高い傾向が見られた(有意水準は5%に設定した)。また、「教員の私語頻度」については  $p = .07$  となり有意水準5%には達しなかったが、平均値のみを見ると「逸脱」における私語頻度が最も高い傾向が示された。なお、「教員による私語に関する規範意識」については、「逸脱」以外の全てにおいて、平均値に1標準偏差を足した値が、理論上の最大値である5を超えており、天井効果が生じている可能性が示唆された。

### 3. 3. 「私語への対応」の効果

「直接的指導」および「間接的指導」を独立変数、「感情的反応」ないし「行動的反応」を従属変数とした、交互作用項を含む重回帰分析(強制投入法)を行った(表4-1, 4-2)。分析は、教員の行動基準ごとに実施した<sup>3)</sup>。

その結果、「感情的反応」については、教員の行動基準が「中立」である場合のみ、「間接的対応」を行うと、否定的な反応を生起させることが示唆された( $\beta = .36, p < .05; R^2 = .37, p < .05$ )。一方、「行動的反応」については、教員の行動基準が「遵守」であるときのみ、交互作用項が有意となった( $\beta = -.23, p < .05; R^2 = .12, p < .05$ )。この交互作用は、「直接的対応」「間接的対応」のいずれか一方の頻度さえ高ければ肯定的な反応を起こしうるが、共に低いと肯定的な反応は相対的に生起しにくくなる、というものであった(図1)。上記以外には、「感情的反応」「行動的反応」ともに、有意な重回帰係数は示されなかった。

## 4. 考察

表4-1 私語への対応と児童の反応(感情的反応)の重回帰分析結果(教員の行動基準別)

	遵守	逸脱	同調	中立
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
直接的対応	-.10	.38	-.09	.30 †
間接的対応	.23	.65	.03	.36 *
交互作用項	.17	-.38	.20	-.21
$R$ 自乗	.08	.40	.05	.37 *
$n$	79	9	52	29

※VIFは「逸脱」の「直接的対応」のみ2.00で、これ以外は2.00未満。  
\*  $p < .05$ , †  $p < .10$

表4-2 私語への対応と児童の反応(行動的反応)の重回帰分析結果(教員の行動基準別)

	遵守	逸脱	同調	中立
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
直接的対応	.10	.48	-.11	.20
間接的対応	.15	-.19	-.03	.15
交互作用項	-.23 *	-.06	.07	-.08
$R$ 自乗	.12 *	.17	.01	.09
$n$	79	9	52	29

※VIFは「逸脱」の「直接的対応」のみ2.00で、これ以外は2.00未満。  
\*  $p < .05$ , †  $p < .10$

まず、「教員の行動基準」については、「遵守」が46%と約半数を占めた一方で、「同調」も30%を占めていた。すなわち、「私語」に対して否定的な態度(規範「遵守」的な態度)を持つ教員が半数程度いる一方で、「周りが私語をしていなければ自分も私語をしない方が良いが、周りが私語をしている場合は、自分も私語をした方がいいかもしれない」という「同調」的な教員も少なからず存在していることが示唆された。

さらに、これらの行動基準によって、「教員による私語に関する規範意識」「他教員からの被注意頻度」が有意に異なり、「逸脱」の行動基準を持った教員は、規範意識が比較的low、他の教員から頻繁に注意をされている可能性が示された。また、 $p = .07$ ではあったが、「教員の私語頻度」も高い傾向も示唆された。これらのことから、中学生(出口, 2018a)や大学生(出口, 2014, 2019)だけでなく、教員を対象とした場合においても、行動基準の測定や分類方法は一定の妥当性を有すると考えられる。なお、「教員の私語頻度」においては顕著な行動基準の効果が示されなかったが、いわゆる「社会的望ましさ」が作用して実際の私語頻度をありのままに回答することが困難となった可能性があるかと推測される。

次に、このような「教員の行動基準」が「私語への対応」の効果に及ぼす影響については、教員が自らの私語に対して否定的(規範「遵守」的)な態度を持っていなければ、教員が何らかの対応をしても十分な効果を持たない可能性が示唆された。また、「中立」のように明確でない行動基準を持った教員が私語に対応した場合、私語を抑制できるとは限らないだけでなく、児童に否定的な感情を生起させる可能性があることも示された。すなわち、「教員の行動基準」が一種の調整変数的な形で(「私語への対応」の効果に対して)作用している傾向が示された。

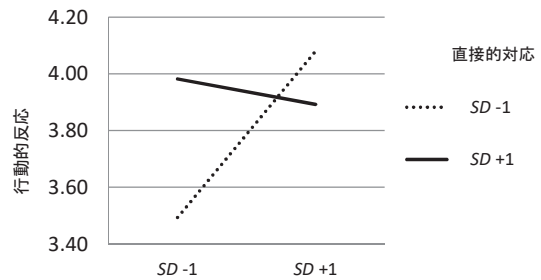


図1 直接的対応と間接的対応の交互作用効果(行動基準:「遵守」)

「対応をされる者」(児童)にとっては、「対応をする者」(教員)自身が否定的にとらえていない行動を抑制するように求める、という一種の矛盾を含んだ対応をされても、これに従うことが困難であり、結果として、否定的な感情が生じたと推測される。これらのことから、児童の私語を抑制するためには、まずは教員自身が自らの私語に対して否定的な(規範「遵守」的な)態度を持つことが重要であると考えられる。今後は、児童がどのようにして「教員の行動基準」を知覚したのか、という問いについて、教員だけでなく児童を対象とした測定等も行いつつ検討していくことが必要となろう。

また、本研究は、教員を対象としたWEB調査のみによって測定されたデータを基にしたものであり、分析結果の解釈は慎重に行うことが求められよう。例えば、仮に「自らの私語に対して寛容な(「遵守」的な行動基準を持っていない)教員は、児童の私語に対応したとしても、その効果を控えめに認知(あるいは回答)する」という傾向があったとする。この場合、実際には「教員が持つ私語に対する態度」が、「児童の私語に対する教員による対応の効果」を左右しなかったとしても、測定されたデータは、このような現象を示唆するものとなりうる。この他、「私語への対応」に関する項目への回答が同一であったとしても、教員の行動基準によってその内容(実際に行った「対応」の仕方)が微妙に異なった可能性がある。例えば、「自分の学習活動の妨げとなることを説明した」という質問項目に対して「3」と回答したとする。しかし、「遵守」の行動基準を持つ教員は「なぜ私語が自分の学習活動の妨げとなるのか」について具体例を挙げつつ児童にとって分かりやすい説明をする一方で、「逸脱」の行動基準を持つ教員は抽象的な説明しか行わない、といったことも考えられよう。そして、このような相違によって、前述した「調整変数的な作用を「教員の行動基準」が持っているかのように見えた可能性についても考慮する必要があるであろう。このような点をふまえて、より精確に本研究で扱った問題について検討するためには、自己評定式ではなく他者評定式の調査による測定を用いたり、観察によって教員の行動(対応)を測定したりすることも重要となろう。

最後に、特に「逸脱」の行動基準を持った教員による「私語への対応」の効果については、該当する教員の数が9名

表5 私語への対応と児童の反応の重回帰分析結果  
(規範意識高群・低群別)

	感情的反応		行動的反応	
	高規範	低規範	高規範	高規範
直接的対応	.11	-.12	.13	-.07
間接的対応	.07	.44 *	.14	-.06
交互作用項	.11	.12	-.22 *	.10
<i>R</i> 自乗	.03	.20 *	.11 *	.01
<i>n</i>	107	68	107	68

※VIFは全て2.00未満。  
\*  $p < .05$

と非常に少なく、統計的検定が有意になりにくくなった可能性がある<sup>4)</sup>。したがって、この行動基準に該当する教員による対応の効果に関しては、より大規模な調査を行って検討していく必要があろう。

謝 辞

調査にご協力いただきました方々に、深く感謝申し上げます。また、本研究はJSPS 科研費 (JP18K03038) の支援を受けました。さらに、題目の英文については、投稿原稿作成の際、Editage (www.editage.jp)による校閲サービスを受けました。

注

- 1) 本研究は、日本グループ・ダイナミクス学会第 66 回大会(2019 年 10 月)において本論文の著者が発表した「授業における児童の規範逸脱行動への教員による対応の効果：教員の規範逸脱行動に対する態度に着目して」を加筆・修正したものである。
- 2) 変数間の相関係数を算出したところ、「教員による私語に関する規範意識」と「教員の私語頻度」間は-.52、「教員の私語頻度」と「他教員からの被注意頻度」間は.49 となった(いずれも  $p < .05$ )。すなわち、規範意識が低い教員は私語の頻度が高く、私語の頻度が高い教員は他の教員から比較的頻繁に注意を受ける、という傾向が示された。
- 3) 追加の分析として、「教員による私語に関する規範意識」を基に、教員を規範高群 (規範意識が 5;  $n = 107$ )、規範低群 (規範意識が 4 以下;  $n = 68$ ) に分類し、高群・低群ごとに重回帰分析を行った(表 5)。その結果、「感情的反応」については、低群でのみ、「間接的対応」を行うと否定的な反応を生起させることが示唆された( $\beta = .44, p < .05; R^2 = .20, p < .05$ )。一方、「行動的反応」については、高群でのみ、交互作用項が有意となった( $\beta = -.22, p < .05; R^2 = .11, p < .05$ )。この交互作用は、「遵守」の行動基準におけるものと同様、「直接的対応」「間接的対応」のいずれか一方の頻度さえ高ければ肯定的な反応を起こしうるが、共に低いと

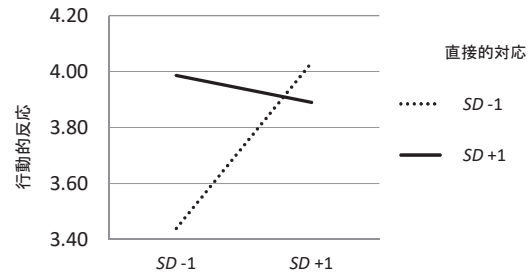


図2 直接的対応と間接的対応の交互作用効果  
(高規範群)

肯定的な反応は相対的に生起しにくくなる、というものであった(図 2)。上記以外には、「感情的反応」「行動的反応」ともに、有意な重回帰係数は示されなかった。このことから、「教員による私語に関する規範意識」を基にした分析結果からも、行動基準を用いた場合と同様に、「私語への対応」を効果的なものとするためには、教員自身が高い規範意識を持つ必要があると考えられる。

- 4) この視点(各行動基準に分類された教員数)から「遵守」について考えると、「この行動基準は(「逸脱」とは逆に)最も多くの教員に該当するものであったため、分析結果が有意になりやすくなった(当該教員による「私語への対応」の効果に関する分析が有意になりやすくなった)」という可能性についても留意しておく必要があろう。

引用文献

安藤きよみ・中島 望・鄭 英祐・中嶋和夫 (2013). 小学校学級担任の学級運営等に関連するストレス・コーピングに関する研究 川崎医療福祉学会誌, 22, 148-157.

出口拓彦 (2014). 規範逸脱行動に対する行動基準と態度教育実践開発研究センター研究紀要, 23, 81-88.

出口拓彦 (2018a). 教室における私語の頻度と規範意識・行動基準の関連：個人レベルおよび集団レベルの影響に着目して 実験社会心理学研究, 57, 93-104.

出口拓彦 (2018b). 授業中の私語への教師の対応と生徒の反応との関連 日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集.

出口拓彦 (2019). 「規範逸脱行動について考える授業案」の作成：「授業中の私語」の伝播過程に着目して 次世代教員養成センター研究紀要, 5, 49-59.

Deguchi, T. (2019). Analyzing the spread of rule-breaking behavior, focusing on talking in class, based on decision matrices in a critical mass model with local interaction. *The Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 58, 105-110.

Demant, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H, & Van Houtte, M. (2013). Unravelling gender composition

- effects on rule-breaking at school: a focus on study attitudes. *Gender and Education*, 25, 466-485.
- Durmuscelebi, M., (2010). Investigating students misbehavior in classroom management in state and private primary schools with a comparative approach. *Education*, 130, 377-383.
- 濱 保久 (2017). 私語抑制に関する実証的研究:名札提示効果の検証を中心として 北星学園大学文学部北星論集, 55, 1-8.
- Kelly, H. H., Holmes, J. H., Kerr, N. L., Reis, H. T., Rusbult, C. E., & Van Lange, P. A. M. (2003). *An atlas of Interpersonal Situations*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 北折充隆・太田伸幸 (2011). 講義中の私語抑制対策に関する効果測定: 座席指定と TA による見回り実施に対する FD 評価項目の比較検討 東海心理学研究, 5, 8-14.
- 生天目 章 (2004). 相互作用科学シリーズ ゲーム理論と進化ダイナミクス: 人間関係に潜む複雑系 森北出版
- Özben, Ş. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 587-594.
- 鈴木 恵・戸塚智美・澤田和美・椎野雅代 (2015). 看護学生の私語の頻度と規範意識・社会的スキル・属性との関連: 看護短期大学 2 年次後期終了後の検討 応用心理学研究, 41, 56-64.
- 佐藤 純・向居 暁・西井宏美・堀下智子 (2013). 中学生は教師からの叱りに対してどう認知し反応するのか 日本教育工学会論文誌, 37, 1-12.
- Scodel, A., Minas, S., Ratoosh, P., & Lipetz, M. (1959). Some descriptive aspects of two-person non-zero-sum games. *Journal of Conflict Resolution*, 3, 114-119.
- Solomon, D., & Kendall, A. J. (1975). Teacher's perceptions of and reactions to misbehavior in traditional and open classroom. *Journal of Educational Psychology*, 67, 528-530.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575-604.
- 竹内史宗 (1995). 教育心理学と実践活動:子どもは「叱り」をどのように感じているか 教育心理学年報, 34, 143-149.
- 滝野揚三・多田明子・北尾倫彦 (1991). 教師の叱責の型と児童の心理的反応の関係 大阪教育大学紀要第 5 部門 (教科教育), 40, 1-8.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley.
- 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: リターン・ポテンシャル・モデルの適用 教育心理学研究, 47, 283-292.
- 山本敏久・杉村 健 (1996). 子どもの反省を促す叱責の研究 奈良教育大学教育研究所紀要, 32, 119-124.