

授業中の私語への教師による対応と生徒の反応

－ 中学校および高等学校教師に対する WEB 調査 －

出口拓彦

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育臨床心理学))

Talking Out of Turn:

A web survey on how junior high and high school teachers manage talking during lessons and students' responses

Takuhiko DEGUCHI

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨：私語への教師の対応と生徒の反応との関連を、中・高等学校教師各 150 名を対象に WEB 調査で検討した。質問項目は、①私語への対応方略、②生徒の反応等を問うものであった。その結果、「間接的対応」は生徒の否定的な反応を増加させるのみならず、中学校では「直接的対応」の効果を否定的なものとする可能性が示された。また、「間接的対応」が少なく（多く）なるほど、「直接的対応」の効果が肯定（否定）的なものとなる傾向も見られた。一方、高等学校では、「間接的対応」が多くなるにつれ、「理由の説明」と「直接的対応」の相乗効果が弱まるという傾向が見られた。ただし、実際に教師が行っている「私語への対応方略」の組み合わせに着目した分析の結果、中学校では「間接的対応」「理由の説明」「直接的対応」の全てを行うと「肯定的反応」が高くなる可能性も示唆され、「間接的対応」が不適切とは言い難い可能性があることも示された。

キーワード：授業中の私語 Talking during lessons

学校 School

教師 Teachers

1. はじめに

本研究では、授業における「私語」への教師の対応と生徒の反応との関連について、中学校および高等学校教師を対象とした WEB 調査によって検討した^{注記1・注記2}。日本において、授業中の私語に関する研究は、数多く行われてきている (e.g. 浅井, 2006; Deguchi, 2019; 北折, 2006; 浪江 2005; 島田, 2002; 卜部・佐々木, 1999)。また国外においても、「不品行な行為」(Misbehavior) の 1 つとして、私語が扱われることがある (e.g. Durmuscelebi, 2010; Özben, 2010)。

授業中の私語は、小学校・中学校といった初等・中等教育場面のみならず、短期大学や四年制大学という高等教育に至るまで、多様な校種において問題とされている (e.g. 安藤・中島・鄭・中嶋, 2013; 出口, 2018; Durmuscelebi, 2010; 松嵩・小熊・嶋田, 2005; 冷水, 2000; 鈴木・戸塚・澤田・椎野, 2015; 田村, 2002; 卜部・佐々木, 1999)。そして、小学校の教員にとっては、ストレス強度が最も高いものであることを指摘した研究 (安藤・中島・鄭・中嶋, 2013) もある。このように、授業中の私語は、教育場面における重要な研究対象

となっている。

これらの研究の中には、私語に対する対応に焦点を当てたものもある (出口, 2019, 2020; 濱, 2017; 北折・太田, 2011)。例えば、出口 (2019) は、主として授業中の私語に関する心理学的な研究を基に、大学生を対象とした「規範逸脱行動について考える授業案」を作成し、その効果を私語に関する規範意識等に注目しつつ検討している。しかし、「遊び」(「授業中に、紙に落書きをしたり、自分の好きな本を読んだりして遊ぶ」(p. 54) 行為) や「信号無視」には (規範意識を高める) 一定の効果が見られたものの、「(授業と無関係の) 私語」については、顕著な効果は示されなかった。「授業中の私語」を主なトピックとして扱った授業案であったにもかかわらず、「私語」に関する規範意識向上に目立った効果が見られなかった理由として、「私語」に対する規範意識 (授業中の私語を「『よい』と思うか『まずい』と思うか」といった質問によって測定したもの) が授業前から非常に高かったことから、いわゆる天井効果が生じた可能性が指摘されている。

「私語」については、個人的には否定的な見解 (私語を「してはいけないもの」ととらえること) ないし高い規範意識を持っていたとしても、これを行ってしまうこ

とが報告されている（出口・吉田, 2005; 小牧・岩淵, 1997; 卜部・佐々木, 1999）。このため、すでに多くの者が高い規範意識を有している「授業中の私語」という問題に対して、これを高めるといふ方法のみ抑制することは難しい可能性が考えられる。

この他の方法として、授業を行う教室の「座席指定」やティーチング・アシスタントによる「見回り」に着目した研究もあり、大学においてこれらの方法を採用したことで、私語を抑制しただけでなく、欠席者の数も低下したことが報告されている（北折・太田, 2011）。また、机上への「名札の提示頻度」が多い大学生は、「名札による私語抑制の効果」に対して強く認知する傾向があることを見いだした研究（濱, 2017）もあるが、「名札提示頻度」と「私語の頻度」の間には顕著な関連は示されなかった。

さらに、小学校教師を対象としたWEB調査を用いて「私語への（教師による）対応」の効果について検討した研究（出口, 2020）では、教師が持つ私語に対する「行動基準」（ある行動に対する態度の一種で、「遵守」「逸脱」「同調」などに分類される）に着目して分析がなされている。そして、教師自身が私語に対して否定的な態度（「遵守」の行動基準）を持っていない場合、私語への対応を行っても、効果的に働かない可能性があることが示唆された。また、この研究では、私語への対応方略には、①「『私語をやめなさい』などと話をやめるように言った」などの対応から構成される「直接的指導」と、②「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」といった「間接的対応」の2種類があることも報告されている、そして、両者は加算的に働くというよりも、むしろ、いずれか1つの指導さえ行えば一定の効果を持ちうる、という交互作用的な効果を持つ可能性についても指摘されている。

このように、私語への教師による対応に関する研究は数多くなされているものの、その効果については、必ずしも明確な形では示されていないという側面もある。さらに、複数の対応方法による交互作用の存在など、複雑な効果を持つ可能性も報告されている。また、これらの研究は大学や小学校を対象としたものであり、中学校や高等学校における私語への対応については、未だ十分な検討がなされていないと考えられる。以上のことから、本研究においては、中学校および高等学校における授業中の私語への教師の対応が、生徒の反応に及ぼす効果について、複数の対応の組み合わせの効果（交互作用）に着目して検討することを目的とした。

2. 方法

2.1. 調査対象者

日本国内に居住する中学校・高等学校教師 300 名（150 名ずつ）を対象とした（男性 258 名、女性 42 名）。平

均年齢は 50.85（標準偏差 9.44）、平均教職経験年数は 26.42 年（標準偏差 10.04 年）であった。

2.2. 測定した変数

- (1) 私語への対応方略 生徒の不品行に対する教師の対応に関する研究 (e.g. Özben, 2010) や、「叱り」に関する研究（佐藤・向居・西井・堀下, 2013; 瀧野・多田・北尾, 1991）等を基にした計 12 項目を用いた（出口 (2020) で使用されたものと同様）。そして、「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き」に、あなたは、その場で、どのように対応していましたか。」と質問した。その後、各項目に対して、「5 よくした」「4 しばしばした」「3 時々した」「2 たまにした」「1 全然しなかった」の 5 段階評定で回答するように求めた。
- (2) 生徒の反応 前述の「私語への対応方略」を用いた後の「生徒の反応」に関して、「感情的反応」（例:「不安な気持ちになったようだ」）や「行動的反応」（例:「私語を止めて静かになった」）等の観点（佐藤他, 2013）からなる項目を計 8 つ設定した（出口 (2020) で用いられたものと基本的に同様であるが、「嬉しい気持ちになったようだ」という肯定的な感情状態になったことを示す項目は含まれていない）。そして、「授業と無関係の私語」に対して、あなたが「1」の質問でお答えいただいたような対応をした後の、子どもたちの様子について質問します。」と問うた。その後、各項目に対して、「5 あてはまる」「4 ややあてはまる」「3 どちらともいえない」「2 あまりあてはまらない」「1 あてはまらない」の 5 段階評定によって回答を求めた。
- (3) 普段の私語頻度 これまでに「授業と無関係の私語」で教室が騒がしくなった頻度について、「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」ことは、これまでに、どのくらいありましたか？」と質問した。そして、「5. よくあった」「4. しばしばあった」「3. 時々あった」「2. たまにあった」「1 全然なかった」という 5 段階評定で回答を求めた。
- (4) その他 性別、年齢、教職経験年数、授業を担当している校種および学年、などについて、それぞれ回答を求めた。

2.3. 手続き

調査会社 (JMAR) に委託し、2018 年の 1 月から 2 月に WEB 上で調査を行った。測定の前に、著者が所属する機関における「人を対象とする研究倫理審査委員会」に本研究計画の審査を依頼し、承諾を得た。調査フォームの最初には、調査の目的や、回答に要する時間、回答

者の名前が調査の委託者（著者）に伝わることはないことなどを記載した。さらに、回答したくない質問があった場合は回答せずに、答えられるところだけ回答していただくように教示した。

これらの説明を記載した後に、「私語」の説明を『授業中に、生徒同士で行う私的な発言』のことをいいます（ただし、先生が許可した場合の発言は除きます）。という文章によって行った。また、「授業」については、「9月以降の（通常学級における）授業のこと」について回答するように求めた。さらに、「（理科室・体育館などではなく）『ホームルームなどを行うクラスの教室で行った授業』」を意味することも併せて説明した。

3. 結果

3.1. 指標の算出

(1) 私語への対応方略 因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、固有値の減衰状況や解釈可能性から、3因子解を採用した（表1）。第1因子は、「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」「授業をいったんためて、『伸びをしたり腕を回したりして、気分転換をしてみましょう』などと、一息入れるように言った」「○○さんは静かに授業を聞いていて、偉いですね」などと、私語をしないで授業を受けている子どもを褒めた」といった、直接的に私語を制止しようとするのではなく、むしろ間接的に抑制しようとする5項目で構成されていた（「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。」は、いずれの因子においても因子負荷の絶対値が.40未満であったことから、以後の分析から除外した）。このため、「間接的対応」と命名した。第2因子は、『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』『なぜ、授業中の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など、私語をするデメリットについて説明したり、私語をする理由を質問したりする3項目からなっていた。このため、「理由の説明」とした。第3因子は、『私語をやめなさい』などと、話をやめるように言った』『今は先生が話をしているので、静かに先生の話聞きなさい』などと、適切な行動をとるように言った』といった、直接的な方法で私語を止めようとする4項目で構成されていた。このため、「直接的対応」と命名した。

次に、因子ごとに α 係数を算出した。その結果、第1因子から順に.71, .77, .73と、一定の内的整合性が示された。このため、各因子を構成する項目に対する回答を合計し、これを項目数で割ったものを

表1 「私語への対応方略」の因子分析（最尤法、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	F3	平均値	標準偏差
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。	.64	-.12	.26	1.81	1.00
9. 授業をいったんためて、『伸びをしたり腕を回したりして、気分転換をしてみましょう』などと、一息入れるように言った。	.63	.13	-.20	1.84	1.05
12. 「私語をやめないと、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。	.61	-.07	.10	1.33	0.75
5. 「○○さんは静かに授業を聞いていて、偉いですね」などと、私語をしないで授業を受けている子どもを褒めた。	.57	.17	-.10	1.62	1.02
8. 教室が静かになるまで、何も言わずに待った。	.45	-.03	.10	2.77	1.25
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。	-.11	.78	.17	3.45	1.19
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、私語をすると自分の学習活動の妨げとなることを説明した。	.05	.77	.00	3.06	1.26
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。	.25	.47	.02	2.33	1.20
4. 「私語をやめなさい」などと、話をやめるように言った。	-.17	.07	.85	3.66	1.18
6. 「今は先生が話をしているので、静かに先生の話聞きなさい」などと、適切な行動をとるように言った。	.05	.19	.57	3.14	1.27
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。	.27	-.10	.56	2.54	1.23
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。	.31	.27	-.12	2.63	1.23
	因子間相関	F2	.43	.43	
		F3	.29	.29	

指標とした。各指標の平均値（標準偏差）は、「間接的対応」1.87 (0.70)、「理由の説明」2.95 (1.01)、「直接的対応」3.12 (0.99)であった。ただし、「間接的対応」因子については歪度が1.19と絶対値が1を超えていたことから、ルート変換を行ったものを指標とした（変換後の歪度は0.70）。他の2つの因子の歪度については、「理由の説明」は-0.03、「直接的対応」は0.05と、いずれも絶対値1未満であった。

(2) 生徒の反応 上と同様に因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、固有値の減衰状況や解釈可能性から、2因子解を採用した（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」「教師に対して反抗するようなことを言った」等の、否定的な感情や行動に関する4項目で構成されていた。このため、「否定的反応」と命名した（「8. 私語をした理由を教師に説明した。」については、いずれの因子においても因子負荷の絶対値が.40未満であったことから、以後の分析から除外した）。第2因子は、「私語をしたことを反省したようだ」「私語をやめて静かになった」「私語をし続けた」（逆転

表2 「生徒の反応」の因子分析（最尤法、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。	.84	-.02
7. 教師に対する印象が悪くなったようだ。	.73	-.08
3. 教師に対して反抗するようなことを言った。	.66	-.22
1. 不安な気持ちになったようだ。	.62	.39
4. 私語をしたことを反省したようだ。	.21	.78
2. 私語をやめて静かになった。	-.05	.73
6. 私語をし続けた。	.37	-.52
8. 私語をした理由を教師に説明した。	.35	.31

因子間相関 -0.38

項目) という、行動や態度の肯定的な変化に関する3項目からなっていた。このため、「肯定的反応」とした。因子ごとに α 係数を算出したところ、第1因子は.78, 第2因子は.72と、一定の内的整合性が示された。このため、各因子を構成する項目に対する回答を合計し、これを項目数で除したものを指標とした。各指標の平均値(標準偏差)は、「否定的反応」2.20(0.79)、「肯定的反応」3.66(0.78)であった。歪度については、第1因子は0.24, 第2因子は-0.75と、いずれも絶対値1未満であった。

- (3) 普段の私語頻度 1つの質問項目に対する回答を、そのまま指標とした。歪度は0.73と、絶対値1未満であった。また、平均値は2.50(標準偏差0.97)であった。

3.2. 「私語への対応方略」と「生徒の反応」の関連

「私語への対応方略」を独立変数、生徒の反応(「否定的反応」「肯定的反応」)を従属変数とした4つの交互作用項^{注3}を含む重回帰分析を、従属変数の下位尺度ごとに行った(表3)。交互作用項の作成は、「私語への対応方略」の指標を標準化した後に、各下位尺度に関する指標同士を掛け合わせて行った。また、「普段の私語頻度」の影響を統制するために、本変数も(標準化した後に)独立変数として投入した。

また、私語の頻度と「対人関係に対する適応感」との関連に関する研究では、大学生には両者に.40と中程度の相関が見られた(出口・吉田, 2005)のに対して、中学生には.15と微弱な相関しか示されなかった(出口, 2018)ことが報告されている。このことから、生徒の発達段階によって私語に関する変数(「生徒の反応」と他変数との関連が異なる可能性が考えられた。このため、校種別の分析も併せて実施した(ただし、いずれの分析も、独立変数の標準化は全てのデータをまとめて行った)。なお、中学校・高等学校双方の授業を担当していた9名については、校種別の分析から除外した(以後も同様)。

その結果、全てのデータを用いた分析においては、「否定的反応」については、「間接的対応」の偏回帰係数が正の方向で有意となった。さらに、有意傾向ではあるが「理由の説明」にも正の偏回帰係数が示された。また「普段の私語頻度」には、有意な正の偏回帰係数が示された。「肯定的反応」については、「普段の私語頻度」にのみ有意な正の偏回帰係数が見られ、「私語への対応方略」には有意な偏回帰係数は一切示されなかった。なお、「普段の私語頻度」に関しては、以後の全ての重回帰分析においても、「否定的反応」には正、「肯定的反応」には負の有意な偏回帰係数が示されたことから、以降の記載は省略した。

次に、中学校のみのデータを用いた場合は、「否定的反応」については、「間接的対応」の偏回帰係数が正の

表3 「私語への対応方略」と「生徒の反応」の重回帰分析(強制投入法)結果

	全体		中学校		高等学校	
	否定的反応	肯定的反応	否定的反応	肯定的反応	否定的反応	肯定的反応
	β	β	β	β	β	β
間接的対応	.17 *	.08	.35 *	-.06	.07	.14 †
理由の説明	.12 †	.06	.03	.17 *	.23 *	-.05
直接的対応	-.02	.01	-.05	-.05	-.02	.01
間接的対応×理由の説明	.00	-.02	-.15	.01	.07	-.03
理由の説明×直接的対応	-.02	.05	-.02	.15 †	.02	-.06
間接的対応×直接的対応	.09	-.03	.35 *	-.25 *	-.04	.03
全対応による交互作用	.02	-.09	-.15	.10	.03	-.18 *
普段の私語頻度	.26 *	-.57 *	.21 *	-.52 *	.33 *	-.55 *
R自乗(自由度調整済み)	.14 *	.32 *	.15 *	.31 *	.18 *	.34 *

※VIFは最大で3.13。
* $p < .05$, † $p < .10$

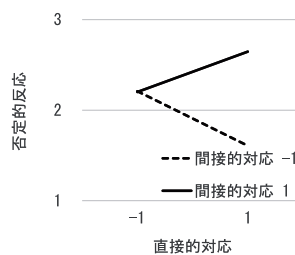


図1 「間接的対応×直接的対応」の交互作用効果

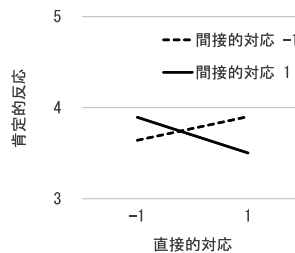


図2-1 「間接的対応×直接的対応」の交互作用効果

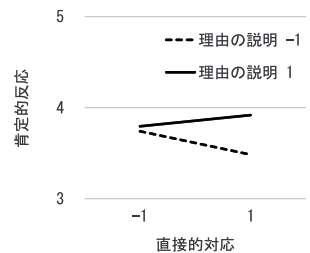


図2-2 「理由の説明×直接的対応」の交互作用効果

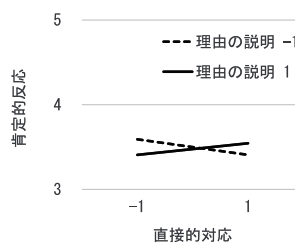


図3-1 全対応による交互作用効果a(「間接的対応」-1)

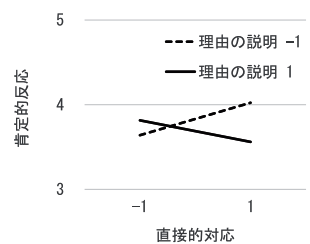


図3-2 全対応による交互作用効果b(「間接的対応」1)

方向で有意となった。また、「間接的対応×直接的対応」の交互作用項も有意であった。この交互作用について詳細に分析するため、重回帰式における各独立変数に ± 1 標準偏差を代入した際の従属変数の値を求め、これをグラフ化(図1)した(以後も、交互作用が見られた場合は同様の方法で検討した)。その結果、「間接的対応」が少なくなるほど「直接的対応」の(否定的反応に対する)負の影響力が強まり、逆に「間接的対応」が多くなるほ

ど「直接的対応」の影響力が正の方向に強まる傾向が示された。一方、「肯定的反応」については、「理由の説明」の偏回帰係数が正の方向で有意となった。また、「間接的対応×直接的対応」の交互作用項も有意であった(図2-1)。この交互作用は、「間接的対応」が少なく(多く)なるほど「直接的対応」の(「肯定的反応」に対する)正(負)の影響力が強まる、というものであった。さらに、有意傾向ではあるが、「理由の説明×直接的対応」の交互作用項も見られた(図2-2)。この交互作用は、「理由の説明」が多く(少なく)なるほど「直接的対応」の正(負)の影響力が強まる、という傾向のものであった。

高等学校のデータのみ用いた分析においては、「否定的反応」については、「理由の説明」の偏回帰係数が正の方向で有意となった。これ以外の「私語への対応方略」に関しては、交互作用項を含めて、有意な偏回帰係数は一切示されなかった。一方、「肯定的反応」については、「間接的対応×理由の説明×直接的対応」の交互作用項が有意であった(図3-1, 3-2)。この交互作用は、①「間接的対応」が少なくなるにつれて、「理由の説明」が多くなるほど「直接的対応」の正の影響力が強まり、逆に「理由の説明」が少なくなるほど「直接的対応」の影響力が負の方向に強まる、②「間接的対応」が多くなるにつれて、「理由の説明」が多くなるほど「直接的対応」の負の影響力が強まり、逆に「理由の説明」が少なくなるほど「直接的対応」の影響力が正の方向に強まる、という傾向のものであった。さらに、有意傾向ではあるが、「間接的対応」において正の偏回帰係数が見られた。

なお、全てのデータを用いた分析、校種別の分析のいずれにおいても、VIFは5未満(最も高いもので3.13)であった。このため、多重共線性の問題が生じている可能性は低いと考えられた。

3.3 「私語への対応方略」による教師の分類

教師が、実際にどのような形で「私語への対応方略」を組み合わせているのかについて検討するため、「私語への対応方略」に関する3つの指標を基に、クラスター分析(平方ユークリッド距離、Ward法)を校種ごとに行った。本研究は、この「私語への対応方略」が「生徒の反応」に及ぼす影響について検討することを目的としたものである。すなわち、「私語への対応方略」は独立変数として位置づけている。

この「私語への対応方略」については、「普段の私語頻度により、私語への対応方略の頻度が変化する」という関係がある可能性が考えられた。このため、「普段の私語頻度」を独立変数、3つの私語への対応方略の指標を従属変数とした回帰分析を行った(表4)。分析の結果、「理由の説明」「直接的対応」については、いずれの回帰式も有意であり、「間接的対応」は有意傾向であった。そして、これら3つの標準回帰係数は全て正の値であった。すなわち、「普段の私語頻度」が高いと、「私語への

表4 「普段の私語頻度」と「私語への対応方略」の回帰分析結果

	普段の私語頻度					
	全体		中学校		高等学校	
	β	R自乗	β	R自乗	β	R自乗
間接的対応	.10 †	.01 †	.13	.02	.10	.01
理由の説明	.17 *	.03 *	.13	.02	.20 *	.04 *
直接的対応	.28 *	.08 *	.28 *	.08 *	.27 *	.07 *

* $p < .05$, † $p < .10$

対応方略」を用いる頻度が高くなる可能性が示唆された。また、前述の重回帰分析においては、生徒の発達段階によって私語の頻度と他変数との関連が異なる可能性が示唆された。このため、校種別の回帰分析も併せて行った。その結果、「理由の説明」は高等学校においてのみ有意な回帰式となり、「直接的対応」は中学校・高等学校ともに有意となった。「間接的対応」については、いずれの校種においても有意な回帰式は示されなかった。

さらに、「普段の私語頻度」と「生徒の反応」の相関係数を算出したところ、「否定的反応」の間には正の相関(.31)、「肯定的反応」の間には負の相関(-.57)が見られた。このことから、「普段の私語頻度」が高いと、「私語をやめて静かになった」といった「生徒の反応」が生じにくくなる傾向があると考えられた(逆に、「私語をやめて静かになった」という「生徒の反応」が少ないと「普段の私語頻度」が高くなる、という解釈も成り立ちうる)。

このように「普段の私語頻度」が両変数の背後に存在(「私語への対応方略」には正、「生徒の反応」の「肯定的反応」には負の関連)することによって、「私語への対応方略」と「生徒の反応」との関連をそのまま分析した場合、教師の「私語への対応方略」の頻度が高いと生徒の「肯定的反応」の度合いは低い、というような擬似的な負の関連が示される可能性が考えられた。したがって、「私語への対応方略」に関する指標を用いてクラスター分析を行う際は、「普段の私語頻度」が、「私語への対応方略」に及ぼす影響を統制する必要があると思われる。このため、得られた各回帰式を使用して、標準化した残差を算出した。その後、この残差を用いてクラスター分析(平方ユークリッド距離、Ward法)を校種ごとに行った(なお、先に、「私語への対応方略」と「生徒の反応」の関連について検討した重回帰分析においては、独立変数に「普段の私語頻度」を含めることで、本変数の影響を統制した)。

また、校種によって「普段の私語頻度」と「私語への対応方略」との関連が異なる可能性も示されたことから、以後のクラスター分析については、①「間接的対応」「理由の説明」「直接的対応」の全てにおいて、校種ごとに得られた回帰式を基とした残差を用いた分析(方法A)、②校種ごとの回帰分析で有意になった回帰式に含まれる変数(中学校・高等学校の「直接的対応」と、高等学校の「理由の説明」)のみ残差を用い、有意ならなかった変数は標準化のみ行った(「普段の私語頻度」の影響

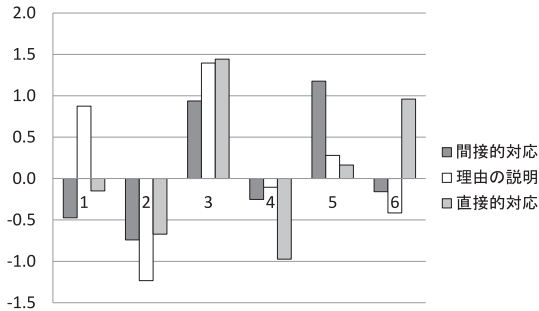


図4-1 「私語への対応方略」のクラスター分析結果
(中学校, 方法A)

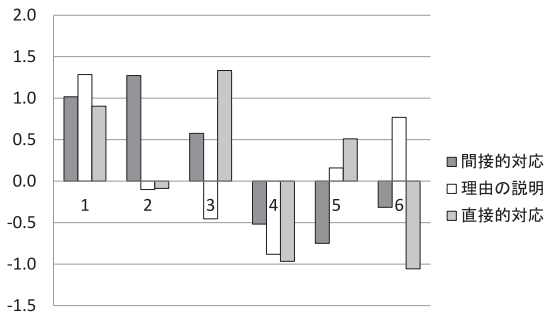


図4-2 「私語への対応方略」のクラスター分析結果
(高等学校, 方法A)

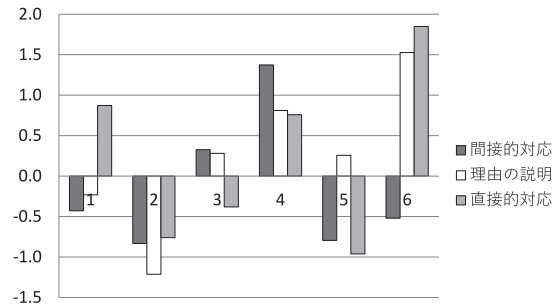


図5-1 「私語への対応方略」のクラスター分析結果
(中学校, 方法B)

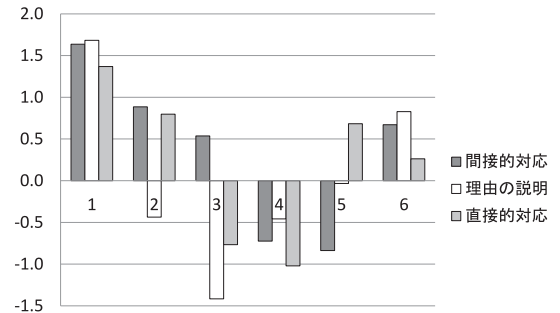


図5-2 「私語への対応方略」のクラスター分析結果
(高等学校, 方法B)

は統制されていない) 指標を使用した分析 (方法 B)、の 2 つの方法で実施した。

(1) 方法 A による分析 解釈可能性や各クラスターに分類された調査対象者数から、6 つのクラスター (以下、クラスター全体を「方略のタイプ」、各クラスターを「『○○』群」と記す) に教師を分類した (図 4-1, 4-2; 各クラスターの n は表 5-1 参照)。まず、中学校については、クラスター 1 は「理由の説明」のみが高いことから、そのまま「理由の説明」群と命名した。順に、クラスター 2 は全ての指標が低い値を示したことから「全方略低使用」群とし、クラスター 3 は逆に全ての指標が高いことから「全方略高使用」群とした。クラスター 4 は「直接的対応」のみが低いことから「直接的対応回避」群とし、クラスター 5 は「間接的対応」のみが高いことから「間接的対応」群とした。最後に、クラスター 6 については、「直接的対応」のみが高かったことから、「直接的対応」群と命名した。

一方、高等学校については、比較的中学校に類似した分析結果となった。クラスター 1 は全ての指標が高い値を示したことから「全方略高使用」群と命名した。次のクラスター 2 は「間接的対応」のみが高いことから「間接的対応」群とし、クラスター 3 は「直接的対応」が非常に高かったことから、「直接的対応」群と命名した。クラスター 4 は全ての指標が低い値を示したことから「全方略低使用」群とし、クラスター 5 は「間接的対応」が顕著に低いことから「間接的対応回避」群とした。最後に、

クラスター 6 については、「直接的対応」が低く「理由の説明」が高かったことから、(中学校における命名に合わせて)「理由の説明」群とした。このように、「間接的対応回避」群を除き、中学校と同様のクラスターが見いだされた。

(2) 方法 B による分析 前と同様に、解釈可能性等を基にして 6 つのクラスターに教師を分類した (図 5-1, 5-2; 各クラスターの n は表 5-2 参照)。まず、中学校については、クラスター 1 は「直接的対応」のみが高いことから、「直接的対応」群と命名した。クラスター 2 は全ての指標が低い値を示したことから「全方略低使用」群とし、クラスター 3 は全般に平均的な値であったことから「平均」群と命名した。クラスター 4 は、全ての指標が高いことから「全方略高使用」群とした。クラスター 5 は、「間接的対応」と「直接的対応」が低いことから「直接・間接的対応回避」群とした。最後に、クラスター 6 は「理由の説明」と「直接的対応」の 2 つが高いことから「事務的対応」群とした。このうち、「直接的対応」「全方略低使用」「全方略高使用」の各群については、「方法 A による分析」においても見られた。

一方、高等学校については、クラスター 1 は全ての指標が高い値を示したことから「全方略高使用」群と命名した。次のクラスター 2 は「間接的対応」と「間接的対応」が高いことから「直接・間接的対応」群とし、クラスター 3 は「理由の説明」が非常に低かったことから、「理由の説明回避」群と命名した。クラスター 4 は全ての指標が低い値を示したこと

から「全方略低使用」群とし、クラスター5は「直接的対応」のみが高いことから「直接的対応」群とした。最後に、クラスター6については、「間接的対応」と「理由の説明」が比較的高かったことから「論理・婉曲的対応」群とした。このうち、「全方略低使用」「全方略高使用」の各群は、「方法Aによる分析」においても類似したものが出現した。

3.4. 「方略のタイプ」と「生徒の反応」の関連

「方略のタイプ」(6水準)を独立変数、生徒の反応(2種類)を従属変数とした対応のない分散分析を行った(表5-1, 5-2)。前述のクラスター分析では、方法A、方法Bの2つの方法によって「方略のタイプ」を分類した。このため、これらの2つの方法によって得られた方略のタイプごとに分析を行った。

(1) 方法Aを基にした分析 まず、中学校については、「否定的反応」において有意な主効果が示された。そして、「間接的対応」群が最も高い値であった。また、「肯定的反応」においても有意な主効果が見られ、「全方略高使用」群や「理由の説明」群において高い値が示された。逆に、「間接的対応」群が最も低い値であった。

高等学校については、「否定的反応」「肯定的反応」とともに、有意な主効果は示されなかった。

(2) 方法Bを基にした分析 中学校については、「否定的反応」においてのみ有意な主効果が示され、「全方略高使用」が最も高い値であった。一方、「事務的対応」が最も低い値であった。「肯定的反応」については、有意な主効果は示されなかった。

高等学校については、「否定的反応」においてのみ有意傾向ではあるが主効果が示され、中学校と同様に「全方略高使用」が最も高い値であった。一方、「理由の説明」が最も低い値であり、次いで「全方略低使用」が低かった。「肯定的反応」には、有意な主効果は示されなかった。

4. 考察

「私語への対応方略」に関する質問項目を因子分析したところ、「間接的対応」「理由の説明」「直接的対応」の3つの因子が得られた。小学校教師を対象にして本研究と同様の尺度を用いた研究(出口, 2020)では「直接的対応」「間接的対応」の2因子のみであった。一方、中学校・高等学校教師を対象とした今回の研究では、出口(2020)における「直接的対応」を構成する項目が、「理由の説明」「直接的対応」の2つに分けられた形となった。中学校における「叱り」の効果について検討した研究(佐藤他, 2013)では、生徒は「理由の説明」については肯定的に捉えるが、「禁止」に対しては否定的な反応を起こす可能性が示唆されている。「禁止」は今回の研究における「直接的対応」に類似したものと考えられる。そして、本研究では、中学校においては、有意傾向ではあるが「肯定的反応」に対する「理由の説明×直接的対応」の交互作用効果が見られ、「理由の説明」を行うことで、「直接的対応」の正の影響力を強められる可能性が示唆された。これは、私語を抑制するための根拠(「理由」)を説明することで、「直接的」な指導に対しても生徒が納得することが可能となり、肯定的な反応を引

表5-1 「方略のタイプ」(方法A)と「生徒の反応」の分散分析結果

校種	方略のタイプ	n	否定的反応		肯定的反応	
			M	SD	M	SD
中学校	1. 理由の説明	23	2.32	0.84	3.99	0.55
	2. 全方略低使用	33	2.20	0.82	3.57	0.84
	3. 全方略高使用	18	2.31	0.83	4.02	0.63
	4. 直接的対応回避	26	1.96	0.74	3.91	0.59
	5. 間接的対応	23	2.72	0.79	3.52	0.59
	6. 直接的対応	20	2.16	0.61	3.65	0.84
			F	2.49		2.39
			有意確率	< .05		< .05
			偏η ² 自乗	.08		.08
			多重比較	4 < 5		n.s.
高等学校	1. 全方略高使用	24	2.39	0.80	3.71	0.86
	2. 間接的対応	17	2.24	0.58	3.61	0.64
	3. 直接的対応	11	2.07	0.85	3.55	0.78
	4. 全方略低使用	43	1.91	0.77	3.68	0.88
	5. 間接的対応回避	36	2.16	0.83	3.49	0.91
	6. 理由の説明	10	2.18	0.57	3.40	0.41
			F	1.35		0.42
			有意確率	n.s.		n.s.
			偏η ² 自乗	.05		.02
			多重比較	-		-

※多重比較(Tukey法)の際は有意水準を5%に設定した。

表5-2 「方略のタイプ」(方法B)と「生徒の反応」の分散分析結果

校種	方略のタイプ	n	否定的反応		肯定的反応	
			M	SD	M	SD
中学校	1. 直接的対応	23	2.12	0.64	3.75	0.85
	2. 全方略低使用	34	2.06	0.73	3.65	0.86
	3. 平均	33	2.38	0.87	3.84	0.59
	4. 全方略高使用	31	2.63	0.82	3.70	0.59
	5. 直接・間接的対応回避	17	2.16	0.81	3.76	0.63
	6. 事務的対応	5	1.70	0.48	4.33	0.53
			F	2.74		0.95
			有意確率	< .05		n.s.
			偏η ² 自乗	.09		.03
			多重比較	2 < 4		-
高等学校	1. 全方略高使用	9	2.58	0.88	3.41	1.13
	2. 直接・間接的対応	15	2.07	0.72	3.56	0.67
	3. 理由の説明回避	11	1.91	0.65	3.67	0.87
	4. 全方略低使用	43	1.98	0.77	3.60	0.80
	5. 直接的対応	30	2.03	0.85	3.54	1.00
	6. 論理・婉曲的対応	33	2.38	0.66	3.69	0.65
			F	2.03		0.22
			有意確率	< .10		n.s.
			偏η ² 自乗	.07		.01
			多重比較	n.s.		-

※多重比較(Tukey法)の際は有意水準を5%に設定した。

き出すことができるようになったと推測される。逆に、「理由の説明」を行わずに「直接的対応」のみを行うと、効果的な結果にはつながらない可能性が考えられる。

また、「間接的対応」については、重回帰分析の結果、「否定的反応」に対する正の影響が示された。また、中学校においては、「間接的対応」が少なくなるほど「直接的対応」の（否定的反応に対する）負の影響力が強まり、逆に「間接的対応」が多くなるほど「直接的対応」の影響力が正の方向に強まる、という交互作用も見られた。この2つの結果を総合すると、「間接的対応」は「否定的反応」を増加させるのみならず、(中学校においては)「直接的対応」の効果を否定的なもの(生徒の教師に対する怒りの気持ちを高めたり、教師に対して反抗するようなことを言わせたりする)とさせる可能性を持つと考えられる。

さらに、「肯定的反応」については、中学校を対象とした分析では、「間接的対応」が少なくなるほど「直接的対応」の正の影響力が強まり、逆に「間接的対応」が多くなるほど「直接的対応」の影響力が負の方向に強まる、という交互作用も見られた。また、高等学校を対象とした分析では、「間接的対応×理由の説明×直接的対応」の交互作用項が有意となった。この交互作用は、①「間接的対応」が少なくなるにつれて、「理由の説明」が多く(少なく)なるほど「直接的対応」の正(負)の影響力が強まり、②「間接的対応」が多く(少なく)なるにつれて、「理由の説明」が多くなるほど「直接的対応」の負(正)の影響力が強まり、というものであった。すなわち、「間接的対応」が多くなるにつれて、「理由の説明」と「直接的対応」の肯定的な方向での相乗効果(交互作用)が弱まるという傾向が示唆された。また、クラスター分析および分散分析の結果、中学校における「間接的対応」群では、「否定的反応」が最も高く、「肯定的反応」が最も低くなった。これらのことを総合すると、「間接的対応」は否定的な効果を持つものと考えられる。

しかしながら、有意傾向ではあるが、高等学校においては、「間接的対応」の「肯定的反応」に対する正の偏回帰係数も見られた。さらに、中学校においても、3種類全ての「私語への対応方略」を用いた「全方略高使用」群では、最も高い「肯定的反応」の値が示され、「否定的反応」も、さほど高い値ではなかった(6群のうち上から3番目)。これらのことから、「間接的対応」を直ちに不適切な対応とみなすことには難しい側面があると思われる。

このように、「間接的対応」に関する分析結果が複雑なものとなった理由の1つとして、この指標を構成する項目の中に、生徒にとって肯定的な対応と否定的な対応が混在していたことが挙げられよう。具体的には、「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、私語をしないうで授業を受けている子どもを褒めた。」という比較的肯定的なもの、「私語をやめないと、

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」をする可能性をほのめかした。」という否定的と思われるものの双方から本指標はなっていた。したがって今後は、このような「間接的対応」内の相違にも着目しつつ、「私語への対応方略」の効果を検討していくことが重要となろう。また、竹内(1995)は、「叱りを成功させる重要な要因」として、「児童と教師のよりよい人間関係の樹立をはかること」を挙げている。このような「人間関係」が、「私語への対応方略」の効果に及ぼす調整変数的な影響についても着目していくことが求められよう。

なお本研究では、クラスター分析を、3つ全ての指標について校種ごとの回帰式を基に算出した残差を使用した「方法A」と、校種ごとの回帰分析で有意になった回帰式に含まれる変数のみについて残差を用いた「方法B」の、2つの方法で実施した。このうち、「方法B」については、「方略のタイプ」による効果を検討した分散分析の結果、中学校・高等学校ともに、「否定的反応」は「全方略高使用」群が最も高く、逆に「全方略低使用」群では比較的lowな値(6群中下から2番目)が示された。また、「肯定的反応」においては有意な主効果は一切見られなかった。これらのことから、「普段の私語頻度」が「私語への対応方略」に与える影響を十分に排除していなかった可能性が考えられる。このため、方法Bによる分析結果の妥当性については、慎重に考察する必要があると思われる。

最後に、本研究では、「私語への対応方略」が「生徒の反応」に及ぼす影響について、教師を対象としたWEB調査によって検討した。しかし、1回のみ測定であったことから、両変数間の因果関係を厳密には検証することはできなかった。このため、今後は、縦断的な測定を行うことによって、両者の因果関係について、より精確に考察していくことが重要と考えられる。これに関連して、(本研究のように)「私語への対応方略」を原因、「生徒の反応」を結果とみなした場合(例：教師が私語に対応したことで、生徒は私語を止めた)は、両者には負の関連があると思われる。しかし、「生徒の反応」を独立変数、「私語への対応方略」を結果とみる(例：生徒が私語を止めないので、教師は私語を止めさせる方略を使用した)と、両者には正の関連があると推測される。このため、検討の対象とする2変数のみの関連を分析しようとする、前述の正と負の影響が合わさることで両者の関連が相殺されてしまう可能性が考えられる。今後は、このような問題についても留意しつつ、より精確な測定および分析方法についても探求していくことが必要となろう。また、相関的研究ではなく、実験的な手法によって、より厳密な形で検討していくことも重要となろう。

注

- 1) 本論文は、日本教育心理学会第 60 回総会（2018 年）における著者による研究発表（「授業中の私語への教師の対応と生徒の反応との関連」）を加筆・修正したものである。研究の実施にあたっては、JSPS 科研費（課題番号 JP26380885, JP18K03038）の援助を受けた。
- 2) 調査にご協力いただきました皆さまに、深く感謝申し上げます。
- 3) 単純傾斜検定（前田（2008）を基にした）の結果、図 1 においては「間接的対応」-1 で $p < .05$ 、+1 で $p < .10$ であった。また、図 2-1 については「間接的対応」-1 で n.s.、+1 で $p < .10$ であった。図 2-2, 3-1, 3-2 に関しては、いずれも n.s. であった。

引用文献

- 安藤きよみ・中島 望・鄭 英祚・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.
- 浅井亜紀子 (2006). 大学生の授業における規範意識と行動: 私語と携帯メールを中心に 研究紀要カリタス, 40, 37-50.
- 出口拓彦 (2018). 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 (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 rulebreaking 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.
- 出口拓彦 (2020). 「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? 次世代教員養成センター研究紀要, 6, 149-155.
- 出口拓彦・吉田俊和 (2005). 大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連: 大学生活への適応という観点からの検討 社会心理学研究, 21, 160-169.
- 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.
- 北折光隆 (2006). 授業中の私語に関する研究: 悪質性評価の観点から 金城学院大学論集 (人文科学編), 3, 1-8.
- 北折光隆・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.
- 小牧一裕・岩淵千明 (1997). 授業規範: 反規範行為における意識構造 日本心理学会第 61 回大会発表論文集, 381.
- 前田和寛 (2008). 重回帰分析の応用的手法: 交互作用項ならびに統制変数を含む分析 比治山大学短期大学部紀要, 43, 69-73.
- 松崎久美・小熊順子・嶋田美津江 (2005). 授業中の私語と学生の意識: 私語についての介護福祉科のアンケートの分析 浦和論叢, 35, 71-105.
- 浪江美子 (2005). 講義中の私語についての一考察: 本学学生への質問紙調査から 福岡女子短大紀要, 66, 29-43.
- Özben, Ş. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 587-594.
- 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.
- 島田博司 (2002). 私語への教育指導: 大学授業の生態誌 2 玉川大学出版部
- 冷水啓子 (2000). 授業中の私語: 「心理学 01」受講生による自己分析結果 桃山学院大学人間科学, 20, 277-297.
- 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.
- 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.
- 田村裕子 (2002). 私語の統計的解析 関西教育学会紀要, 26, 141-145.
- 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.
- 卜部敬康・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.

