

平成 24 年度 広域科学教科教育学研究経費  
研究報告書

授業における子どもの情動制御と教師の働きかけに関する微視的プロセス

プロジェクト代表  
東京学芸大学・教育構造論講座  
上 淵 寿

## はじめに

子どもは学校の中で様々な情動を喚起し、同時に自己の情動を制御（regulation）しながら生活している。情動表出の制御の発達に着目した先行研究をふまえると、子どもたちは児童期の中に社会的表示規則を獲得し、特に児童期中期がその契機となっているのではないか。そして、児童期における子どもの情動制御のあり方とその発達について考えるとき、教室内での自然な文脈の中での教師と児童の相互作用が特に重要な意味を持つように思われる。

そこで本研究では、小学校の中学年を対象に、特に様々な意見が子どもたちから生じると思われる国語と道徳の時間に焦点を合わせ、学校教育における児童の情動制御に絡む教師の働きかけに着目し、授業場面のフィールドワークを通してその様相を明らかにすることを目的として研究を行った。

本研究においては、利根川明子さん（東京大学大学院）に大変お世話になった。本報告で紹介する研究のうち実証研究は、いずれも利根川さんと研究代表者との共同研究である。記して感謝を申しあげたい。

目的

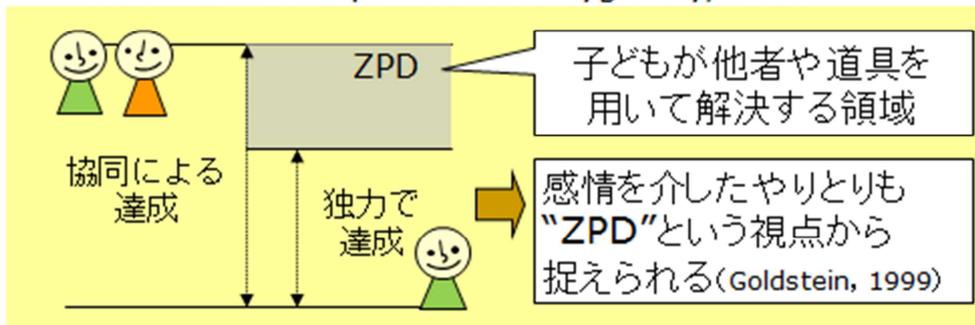
子どもは学校の中で様々な感情を喚起し、同時に自己の感情を制御 (regulation) しながら生活していると考えられる。児童期の感情制御や感情コンピテンスに関する先行研究 (e.g., Saarni, 1999) を概観すると、子どもたちは児童期の中に社会的表示規則を獲得していると推察され、特に児童期中期がその契機となっているのではないかと考えられる。

この教室での感情を介したやりとりについて、ゴールドスタイン (Goldstein, 1999) は、ヴィゴツキーの発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development; ZPD, Vygotsky, 1978) の概念からヒントを得て、“感情の ZPD” という考え方を提案している (Figure 1)。

## 学校場面での感情制御を捉える視点

### 協同構成 (co-construction):

- ヴィゴツキーの発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development; ZPD, Vygotsky, 1987)



→2つの概念を合わせて、教育において感情の果たす役割と、認知発達や学習との関わりを考えようと主張 (Goldstein, 1999)

Figure 1 感情の ZPD

一方、教師は、教室における相互作用の中で、子どものさまざまな感情表出に応じて、その都度、即興的に応答したり働きかけをしたりしている。特に熟達した教師の場合には、子どもとの関係性を「省察 (Schön, 1984)」し、教室の組織化を図るなかで、日常的に、子どもの“感情の ZPD” に配慮した働きかけを行っている可能性がある。そのような教師の働きかけは、教室における子どもの感情制御のあり方を方向づける、重要な意味を持つのではないか。

しかしながら、児童期の子どもたちが日常の多くの時間を過ごす教室場面を対象として、子どもの感情制御やそれに絡む相互作用を検討した研究は少ない。教室場面における感情のやり取りを取り上げた研究は、Zembylas (2007) の教室における感情の役割についての実証研究などを除いてごくわずかである。そこで本研究では、小学校中学年を対象に、教室場面における子どもの感情制御に絡む教師の働きかけについて、フィールドワークを通してその様相を明らかにすることを目的とする。

なお、本研究では、子どもの感情制御を「元々の感情表出の形態を、別の形態に加工・変容させて表出すること」、子どもの感情制御に絡む教師の働きかけを「子どもの感情表出の形態の維持あるいは変容を促す教師の働きかけ」と定義した。

## 方法

対象 都内の公立小学校 3 年生の 1 学級 (38 名) の子どもたちと担任教師。学級担任は、  
教員歴 20 年目の 40 代の女性教諭である。

研究期間 2011 年 5 月下旬から 7 月下旬

材料 ビデオカメラ 1 台と IC レコーダ 1 台

手続き 対象学級において、1 週間に 1~2 日、1 日あたり 2~4 時間、授業を中心に朝の会や休み時間も含めて参与観察を行い、フィールドノーツを作成した。記録補助としてビデオカメラと IC レコーダを利用した。また、教師の子どもへの働きかけの意図を間主観的に把握するため、休み時間等に担任教師に適宜インタビューを行った。

データの分析 観察記録から作成したプロトコルをもとに、子どもの感情制御に絡む教師の働きかけのエピソードを抽出し、カテゴリ分析を行った。事例分析と教師へのインタビューの結果とを合わせて、子どもの感情制御に絡む教師の働きかけが行われる文脈とその意味について考察した。

## 結果と考察

カテゴリ分類の結果、子どもの感情制御に絡む教師の働きかけについて、形式面では、特定の子どもに向けて行われるものと、教室全体に向けて行われるものに分類された。一方、機能面では、子どもの感情経験を受容する、子どもに自他の感情経験への気づきを促す、感情表出の規則を教える・確認する、子どもの感情表出に対し直接的な評価を与える、といったカテゴリが得られた (Table 1, 2)。教師は、場の文脈と個々の子どもの個人差と段階性に応じて、これらの働きかけを選択的に用いていた。

具体的に、ここでは「注意」と「評価」に関する事例を取り上げてみる。まず、「注意」のエピソードとして、Table 3 のようなことがたびたび生じていた。また、「評価」のエピソードとしては、Table 4 のような出来事がある。

これらのエピソードを詳細に検討することで、教師の働きかけがどのような機能をもつかがわかる (Figure 2)。

Table 1 授業中の対象児の感情表出場面( $n=87$ )

内容	数
「不快感情の表出」場面 「いやだー。」「イライラするー。」など教室内に聞こえる形での言語的な不快感情の表出	26
「快感感情の表出」場面 「ひゃひゃひゃま。」「ふっふっふ。」など教室内に聞こえる形での言語的な快感感情の表出	6

Table 2 対象児の感情表出直後の教師の働きかけの形式( $n=96$ )

カテゴリ(上位-下位)	内容	数
共有 — 共有	「○○なっちゃった?」(○○には感情語が入る)など表出された感情を復唱あるいは代弁する形で言語化する	5
注意 — 制止	「しーっ。」など表出の停止・抑制を求める	7
注意 — 一名指し	「▽▽くん。」と名前を呼ぶ	1
無視 — 授業進行	「では□□さんに発表してもらいます。」など授業進行のための発話をする	9
無視 — 無視	教師に聞こえる形での感情表出の直後、言語的働きかけを行わない	4
他児童への応答	対象児の感情表出直後に他児童の反応が生じた場合、他児童に向けた応答をする	4

また、教師へのインタビューでは、教室での子どもの感情制御について「子どもは素直に気持ちを出していいと思う。それを出せないと、どこかでうまくいかなくなる。」「ただし、いつでも出して良いわけじゃない、出してからどうコントロールしていくか。」「ここでは甘えていいけれど、がまんしなければいけないところの制御を働きかけていかないとできない子たちもいる。」といった語りが得られた (Figure 3)。

このような語りから、感情制御に絡む教師の働きかけは、子どもへの受容的態度を基盤として行われていること、また、子どもの感情状態と発達的な個人差に配慮しながら場の文脈に応じた働きかけが行われていることが示唆された。

そして、子どもの感情制御に絡む教師の働きかけには、個への働きかけと児童間の相互作用・関係性の調整も含めた、感情制御の足場かけが行われていたと考えられる。そして、子どもの感情表出への受容的態度を基本としながら、“感情の ZPD”を暗に考慮した働きかけが行われていたのではないかと考えられる。

教室の日常場面における感情制御と教師の役割を考慮すると、教師は子どもの感情を“co-regulation(Cole & Packer, 2011)”し、子どもの感情制御を協同構成している。さらに、児童間での感情の“co-regulation”の再生産、その後の“self-regulation”を方向付けている可能性がある。

Table 3 事例1(学活「絵回しどん」)

(中略)	
大野8	: やーだー。やーだー。あああああ。〈不快感情の表出〉
T11	: しーっ。《注意-制止》
大野9	: んんんー。〈不快感情の表出〉
元木1	: おまえさ！大野！
T12	: しーっ。そういう言い方だめ。《他児童への働きかけ》
松本6	: ***。(発言を終えて座る)
T13	: 今の聞いてなかったよ。
大野10	: やあーあ。んもー。いやーだー。〈不快感情の表出〉
安井1	: 大野うるさい！
元木2	: おいやー。(大野の方を向き、立ち上がる)
T14	: ね、ちょっと待って。大野くんがさ、うるさいのはわかってるんだけど、それにみんながワーッと云っちゃったら余計うるさくて何にも聞こえないよ。《他児童への働きかけ》
T15	: (一呼吸おいて) 余計イライラしちゃうよ。

8

Table 4 事例2(国語「ありの行列」)

T1	: クモは残しといておいてあげて。そっと逃げてくから大丈夫。
大野1	: もーう、やだ！〈不快感情の表出〉
T2	: 何がやだった？お勉強やんなっちゃった？《共有-共有》
元木1	: いやなことあっ***。
山田1	: あと25分だからがんばれ！
T3	: ねー、もう4時間だもんね。ね、ほら、あの時計で4になったらもう給食の準備だよ。
(中略)	
T4	: 小杉くーん、真山くーん、座れるー？座れるかーい？
T5	: あーお腹すいちゃった。ううーん。のびてのびて。 (両手を上にのびし、『のび』のポーズをする)

9

## 感情表出の評価機能

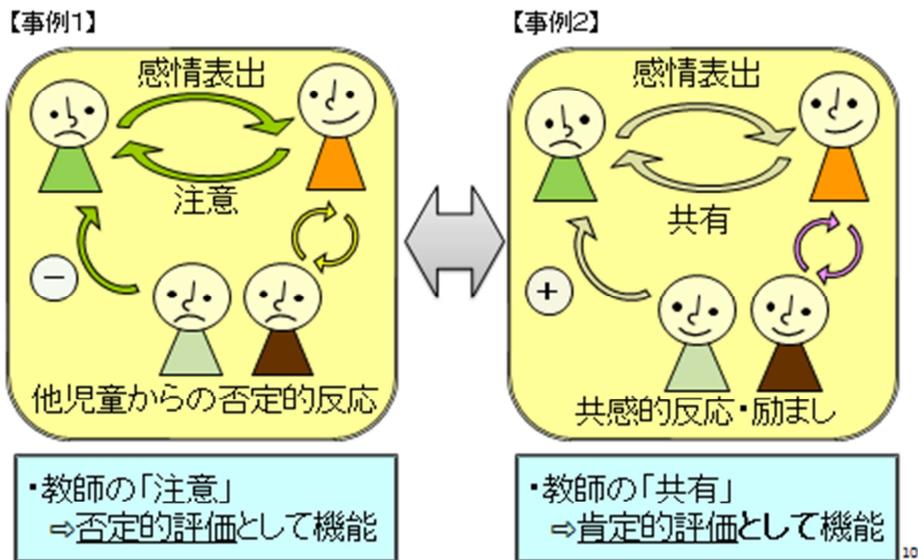


Figure 2 教師の感情表出とその機能

## 子どもの感情制御についての教師の語り

- ★「子どもは素直に気持ちを出していいと思う。」
- ★「でも、いつでも出していいわけではない。  
出してからどうコントロールしていくかというところだと思う。  
制御を働きかけていかなないとできない子もいる。」
- ★「この子は目標ココ、と個別に定めている。その子の良い出し方があった時には、個別に『よかった』と言ってあげる。」



Figure 3 教師の感情制御に関わる語り

## 研究 2

### 目 的

教室特有のコミュニケーションに参入し、教室談話に適応することは、子どもにとって時に困難な課題となる（中田, 1993）。教室には、明示的・非明示的なルールが存在し、子どもは、それに沿った形での広義の感情制御を行う必要があると考えられる。

先行研究では、子どもの教室談話への適応を促すために、教師が様々な働きかけを行なっていることが示されている（e.g., 岸野・無藤, 2005）。教師からの働きかけにより、子どもは、次第に自律的に授業を組織することが可能になるといわれている（清水・内田, 2002）。この過程は、いわば「他者制御から自己制御への転換（Wertsch, 1979）」の過程と捉えることができる。

これまでの研究では、教師-子ども間の相互作用を中心に教室談話の検討が行われてきた。一方で、実際の教室場面では、子どもが他者制御の協同構成者としての教師の役割を肩代わりするような、子ども-子ども間での「他者制御」的なやり取りがしばしば見られる。

こうした子ども間の相互作用で展開される他者制御的なやり取りは、どのような場面で、どのようにして生じうるのだろうか。本研究では、子ども間の相互作用の中で見られる他者制御的なやり取りに着目し、教室における子どもの感情制御について検討する。

### 方 法

**対象** 小学校3年生の1学級35名（男児19名、女児16名）。学級担任は、教員歴20年目の40代の女性教諭。

**手続き** 対象学級において、実験授業（「説得ゲーム」）を実施し、2名の観察者が観察を行った。授業実施者は学級担任の教諭である。

対象とした「説得ゲーム」には、以下の3つのルールがある。1）2つの立場にわかれて、1チーム一人ずつ、順番に話す。2）人ではなく、意見を批判する。3）ポイント制で勝敗が決まる（チームの発言1回毎に得点を付与）。ゲームの実施時間は約15分間である。

実験操作として、発言毎にチームに付与する得点を操作する2つの条件を設けた。条件Ⅰでは、発言1回につき1点を付与した。条件Ⅱでは、発言者の最初の発言には2点、それ以降の発言には1点を付与した。

各授業についてフィールドノーツを作成し、補助として音声及び映像による記録を行った。また一部の子どもの授業後にインタビューを行った。得られた記録をもとに、カテゴリ分析及びエピソード分析を行った。

## 結果と考察

**カテゴリ分析** 授業中の発話について、カテゴリ分類を行った結果、教師発話のカテゴリとして、「授業進行」「他者制御」「発話の精緻化」が得られ、児童発話のカテゴリとして、「ルールに沿った発話」「ルールに沿わない発話」が得られた。また、授業中の児童の「他者制御行動」について、言語的・非言語的なものを含めてカテゴリ分類を行った結果、「発話抑制」（下位カテゴリは「言語的抑制」「制止」と「発話促進」（下位カテゴリは「言語的励まし」「賞賛」）が得られた。

各カテゴリについて条件間で差があるかどうかを検討するため、McNemar の検定を行った。その結果、条件Ⅱよりも条件Ⅰで、教師の「他者制御」が多かった ( $z=3.33, p<.01$ )。また、児童発話は、「ルールに沿った発話」「ルールに沿わない発話」共に条件間に差は見られなかったが、児童の他者制御行動は、条件Ⅰよりも条件Ⅱで、「制止」( $z=2.27, p<.01$ )、「言語的励まし」( $z=2.27, p<.01$ )、「賞賛」( $z=2.25, p<.01$ )が多かった。

Table 1. 発話のカテゴリ

	教師発話				児童発話		
	授業進行	教師による 他者制御	精緻化	計	ルールに 沿った	ルールに 沿わない	計
条件Ⅰ	54	12	37	103	35	105	140
条件Ⅱ	61	3	36	102	31	105	136
McNemar's test	n.s.	$z=2.07, p<.05$	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Table 2. 児童による他者制御のカテゴリ

	児童による他者制御						
	発話抑制			発話促進			計
	言語的抑制	制止	計	言語的励まし	賞賛	計	
条件Ⅰ	2	0	2	0	3	3	5
条件Ⅱ	1	13	14	7	13	20	34
McNemar's test	n.s.	$z=3.33, p<.01$	n.s.	$z=2.27, p<.01$	$z=2.25, p<.01$	$z=3.34, p<.01$	$z=4.48, p<.01$

条件Ⅱでは、「初めての発話者には2ポイント付与する」というルールにより、あまり発言していない児童が発言するほどチームの得点が高くなる。そのため、子どもたちは「自分が」発言するというだけでなく、「チームが」得点を増やすためにはどうすればいいかを考えるようになり、他者を意識する社会的な志向性が誘引されたと考えられる。他者を意識する条件下では、子ども間の他者制御的行動が増す可能性がある。

**エピソード分析** 授業中の子ども間の「他者制御」場面を抽出し、エピソード記述を行った結果、両条件で「他者制御する」行動をとる子どもと、条件Ⅰでは「他者制御される」が、条件Ⅱでは「他者制御する」行動も「他者制御される」行動もする子どもが見られた。

授業後のインタビューでは、両条件下で「他者制御する」行動をとった子どもは、他者制御的な行動をとった理由について、「ルールを守らないと、ゲームをできる時間が少なくなってしまうから」等、教師が別の授業場面で子どもたちに語った言葉を引用しながら語っていた。一方、「他者制御する」行動と「他者制御される」行動を行き来していた子どもは、他者制御的な行動をとった理由について、「その方が得点が入るから」と語り、別の場面での経験の想起は生じていなかった。ルールについて自覚的であるかどうか、別の場面での教師の言葉が内化されているかどうか、他者制御行動の生起の個人差に反映されている可能性がある。

## 引用文献

- Cole, M., & Packer, M. (2011). Culture in development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Cognitive Development: An advanced textbook*. (6th ed., pp. 67-123). New York & London: Psychology Press: Taylor & Francis.
- Goldstein, L.S. (1999). The relational zone : The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, **36**, 647-673.
- 岸野麻衣・無藤 隆 (2005) . 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学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.
- 中田基昭 1993 授業の現象学: 子どもたちから豊かに学ぶ 東京大学出版会
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York : The Guilford Press.
- Schön, D.A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books. (佐藤 学・秋田喜代美 (訳) (2001) . 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える— ゆみる出版)
- 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—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— *教育心理学研究*, **49**, 314-325.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, **22**, 1-22.
- Zembylas, M. (2007). Emotional Capital and Education: Theoretical Insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, **55**, 443-463.

## 関連する研究業績

- 利根川明子・上淵寿 (2012). 教室における子どもの感情制御に絡む教師の働きかけ  
日本発達心理学会第 23 回大会発表論文集, 467.
- Tonegawa, A., & Uebuchi, H. (2012). When and how children regulated each other in  
the classroom? Poster presented at Biennial meeting of Earli (European  
Association for Research on Learning and Instruction) SIG (Special Interest Groups)  
5 Learning and Development in Early Childhood at Utrecht, The Netherlands.
- 利根川明子・上淵寿 (2012). 教室における子ども間の相互作用にみる感情制御—小学校 3  
年生の教室における他者制御的なやりとりに着目して—日本教育心理学会第 54 回総会発  
表論文集
- 上淵 寿・遠藤利彦・久保ゆかり・平林秀美・森口佑介・森岡正芳 (2012). シンポジウ  
ム情動制御の発達 —多面的な視座から— 日本発達心理学会第 23 回大会発表論文集,  
18-19.
- 上淵 寿・小松孝至・豊田弘司・本山方子・利根川明子・遠藤利彦・市川洋子 (2012). シ  
ンポジウム教室における情動—多様な視点から— 日本教育心理学会第 54 回総会論文集,  
892-893