

授業場面における児童に対する 教師の「寄り添い」行動について — 教師と子どもの物理的距離に着目して —

森下 詩織¹・松浦 均²

**Teacher's supporting activity for students in their lesson.
About Physical distance between teacher and student.**

Shiori MORISHITA and Hitoshi MATSUURA

問題と目的

教師の「寄り添い」について

教師は、基本的には児童生徒の幸せを願いながら、また彼らの成長を促すべく様々な工夫をもって教育指導にあたっている。そのなかで児童生徒に対する教師のスタンスとして「寄り添い」という姿勢を挙げることができる。

この「寄り添い」ないし「寄り添う」の意味は、辞書的には「体がふれるほど、ぴったりとそばに寄る」(明鏡国語辞典, 2002) ことであり、相手との物理的な距離を縮めることである。また Newman (2009) の看護理論では、看護師が物理的に患者の傍にいることを超えた意味があることを指摘しており、看護師と患者が「共にあること」と考えている。Chase (2001) も「寄り添いは意識というその人の存在そのものにかかわることであり、看護師と患者両者が“holistic (全体的に)” に存在することを通して、そこに反映される」と述べている。さらに Smith (2001) は「寄り添い」の言葉としての概念を「本物の対話、自己投入、十分なかわりと開放性、看護活動の中核である要素、細やかな気配り、共に超越し、そして超越した一つになる」ことと描写している。これらの寄り添いの概念では、看護師が看護師自身の感性を開放した上で、患者自身や、患者の内側の意識といった、より深いところに関わっていくことを指している。さらに Smith の「超越した一つになる」という記述は、患者の内面の部分を共有することを含めており、「寄り添い」は、寄り添う者と寄り添われる者がと共と同じ空間で接し、同じ感性のもとで関わり、共に考

え、対話することのように捉えられる。

教育の分野でも「寄り添い」は多用される。橋川・岩崎・塩路・小林 (2004) は、「子どもの“こだわり”に寄り添う保育の要は、じっくりと時間をかけて関わり続ける子ども理解の姿勢と、子どもを主体とした開かれた受容である」と述べている。また真城 (2012) は、「寄り添い」とは「子どもの気持ちを汲み取りその子の思いを十分に発揮できるように支援すること」であり、教育の分野でも、寄り添いは子どもの持つ特性の理解を示し、その心に近寄り受け入れようとする意味合いが含まれていると考えられる。

以上のように「寄り添い」は物心両面において相手に近寄ることを示しており、本研究では「寄り添い」の概念を「物理的にも心理的にも、対象者との距離を近くし、対象者のそばにいること」として考えていくことにする。

教師と児童との心理的距離、物理的距離について

まず学校教育場面における心理的距離の研究として、山口 (1993) による生徒の教師認知における心理的距離に関する実証的研究がある。それによると生徒は普段から接触のある教員に対して心理的距離を身近に感じているが、あまり接触のない校長や事務職員などに対しては疎遠と感ずることが示されている。しかし普段の接触頻度は少ないが養護教諭は身近に感じており、そのカウンセラー的役割との関連も考察している。また教科や教師の職務・役割に対して好感的イメージを抱いている生徒は、嫌悪的イメージを抱いている生徒よりも、教師との心理的距離を身近で親密であると認

1 河内長野市教育委員会適応指導教室

2 三重大学教育学部

知していることを明らかにしている。

また山口・米田・原野（1992）は教師の指導態度と心理的距離に関する研究において、権威的な指導態度をとる教師に対しては非権威的な指導態度をとる教師に比べて心理的距離を有意に疎遠であると認知していることを示し、教師の態度が「教師主導型」よりも「生徒受容型」の方が生徒との心理的距離が親密・緊密になることを示した。さらに下斗米・伊藤・萩原・弓削・岡田（2011）は「寄り添うこと」と「指導すること」を概念的に区別し、山口らの言う教師主導型を「指導する立場」、生徒受容型を「寄り添う立場」として捉え、「寄り添う立場」をとる教師の方が子どもとの心理的距離は近くなることを示している。

一方、物理的距離に関するこれまでの研究は、その多くはパーソナル・スペースに関するもので、測定方法のほとんどが stop-distance 法などの直接法とシルエット配置法などの投影法の2つに限定されている。

つまり学校現場における実践・活動的場面のなかで実際に距離を測るものではないし、そもそも教育現場における教師と子どもの物理的距離に言及する研究はほとんどない。また、数少ない教育現場における物理的距離に関する実践的な研究は概して子どもの視点からの研究であり、教師視点からのものは見当たらない。授業などの教育現場では、子どもが教師に近寄ることよりも、教師が子どもに近寄る場合の方が多く、その意味でも教師視点からの研究も必要である。とくに授業場面では教師は教壇から教室生徒に向けて学習指導する場面の他に教壇を離れて机間指導を行う場面も挙げられるが、Schwebel & Cherlin（1972）や岡田（1974）の考察はいずれも教師が教壇上に立って子どもと向き合っている状態を対象としており、教師が能動的に教室を動いて回る机間指導の場面は扱っていない。そこで本研究では、教師の机間指導の場面に焦点を当て、教師が子どもの傍らで学習の進み具合や取り組む態度を見守り、指導を行う姿に着目する。

教師の授業中の行動：机間指導について

高校や大学では知識を得ることが目的の授業が主であるが、小中学校では児童・生徒の理解度やそれぞれの学び方を重視している。そのため教師はその都度児童・生徒の様子を見る必要があり、多くの小中学校の教師は授業中に机間指導を行い、児童生徒の効果的な学習をサポートしていると考えられる。実際、机間指導の役割は、児童の授業内容の理解の状況、児童の興味関心、児童の態度、児童の考えといった種々の情報を手に入れること（渡部, 1997、松尾・丸野, 2009 など）である。

それから児童・生徒は、精神的な自律が不完全であ

り、教師との関係性に影響を受けやすい一面もある。年齢が低いほどその傾向は高まり、教師との関係を近くしたいと願う児童もいるであろう。その点、授業中の机間指導は教師と児童との実効的な接触が期待され、教師との距離を近くする有効な機会と考えられる。その意味においても机間指導の重要な役割があるといえる。

以上のように机間指導は教師にとって「児童に関する情報の収集」と「児童との関わり」の役割があり、これらを踏まえて、教師がそれなりの意図や目的を持って児童との「寄り添い」を実践しているものと考えられる。

ところで、授業中の教師の動き方に着目した場合、教師の動線あるいは軌跡から、教師の寄り添い行動を見ることができるとは考える。たとえば教師が前方席の児童に接する場合、教壇から対面的にその児童に接する場合と、教室全体を回った上でその児童の後ろから覗き込む場合とでは、その児童に対する教師の対応は意味が異なると考えられる。また机間指導で通路を通る場合に、通路から遠い席の児童には距離を取った指導や限定された位置からの指導になってしまうが、そこをあえて通路から踏み込んで対応するのかしないのか、そういうところにも教師の姿勢が表れると考える。

以上のことから、教師の行う机間指導にはその行動の一つ一つに教師の児童への対応の仕方、児童への見方、教育的目標や信念態度など多くの要素が含まれていると考えられる。本研究では、教師と児童との間の「物理的距離」に重点を置き、実際の教育現場の教師と子どもの距離を調べることを目的とする。その際、教師の机間指導時の動きに着目し、教師と児童との物理的距離および、その時の位置関係やその他の要因も考慮して観察を行い、教師の児童に対する「寄り添い」の行動について探索的に調べる。またコミュニケーションの側面（声かけ等のバーバルな面と教師の表情等のノンバーバルな面）も含めて、児童に対する教師の寄り添い行動を明らかにすべく分析検討を行う。

方法

1. 授業観察対象者

三重県内の X 市の公立小学校第 3 学年 2 学級の担任教師 2 名（A 教諭：20 代女性、教職歴 2 年、B 教諭：50 代女性、教職歴 30 年）と Y 市の公立小学校第 5 学年の担任教師 1 人（C 教諭：40 代女性、教職歴約 20 年）の計 3 人を対象とした。

2. 倫理的配慮

3 人の教諭の在職する各学校の校長に研究の主旨および方法等を説明し、同意・許可を得、その上で授業観察を行った。なお授業観察に際しては、教諭と児童

のプライバシー保護およびビデオデータの流出等がないよう確約し遵守した。

3. 手続き

2012年11月下旬～12月初旬にかけて各教師の授業観察を行った。A教諭は計4回、B教諭は計3回、C教諭は計2回の観察を行った。授業はいずれも算数の授業であった。観察の際は教室の後方両隅にビデオカメラ2台を設置し、教師の行動をより正確に観察できるようにした。

本研究では、対象をビデオや写真に撮って距離を測定して記録する方法（渋谷，1990）を用いて主として机間指導中の教師と子どもとの物理的距離、位置関係等を記録した。記録内容については事前に観察カテゴリを定め、記録用紙に記入した。観察カテゴリは以下の7つとした。判断基準も含めて説明する。

①物理的距離【近、中、遠】 物理的距離に関しては録画上での判断となるため正確な距離を算出することは不可能である。そのため距離を大きく「近」「中」「遠」の3段階に分けて表記することとした。3分類の基準として以下の要素を考慮した。まず教師と児童の物理的距離を教師の視線と児童の視線の距離とした。次に、Hall（1970）による人間の距離帯、すなわち「近」として密接距離（0～45 cmの距離）、「中」として個体距離（45～120 cmの距離）、「遠」として社会距離（1.2 m～3.6 mの距離）に準拠するものとした。なおHallによればこれ以外に公衆距離が示されているが、3.6 m～7.5 m以上の距離であり、相手の様子がわからず個人的なやり取りがきわめて困難となる距離であるため、本研究では設定しなかった。

②立ち位置【上、中、下、前、後ろ、横】 児童から見た教師の顔の位置関係をその位置とした。次に「上」「中」「下」の判断については、教師が立った状態を「上」、腰を曲げてかがむなどの動作によって顔の位置が近づいた場合は「中」、足を曲げてしゃがむなどの動作の場合を「下」と判断する。「前」「後ろ」「横」の判断については、児童の机を基準に判断する。教師が児童の座る机よりも前側にいる場合を「前」、机よりも後ろにいる場合を「後ろ」、「横」は机と児童の真横にいる場合とした。位置関係に関しては大きく分けて9つのエリアに分かれるため分析を行う際はその9つのエリアを入力する。

③児童の働きかけ【手を挙げる、声をかける】 児童が手を挙げて教師を呼び、教師が児童に近づいた場合「手を挙げる」とする。教師に対して「先生」「できました」「わかりません」などの声を発した後に教師が児童に近づいた場合、これらを「声をかける」とし、備考欄にその内容を記録する。重複カウントを有りとした。児童の働きかけに対して教師の動きがなかった

場合はその旨記録する。

④表情【笑顔、無表情、その他】 教師が笑顔である場合と、笑顔ではなくまたその他の感情が見えない表情を無表情とし、いずれかを記録する。笑顔や無表情とは判別されない表情（例：怒り、悲しみ）はその他と記す。

⑤教師の直接的介入【声かけ、ボディタッチ、指さし】

教師が対象児童に対して声を発した場合「声かけ」とする。さらに教師が児童の体のどこかに触れる場合は「ボディタッチ」、ノートや黒板を指しながら声をかける場合は「指さし」と「声かけ」の重複として記録する。

⑥教師の視線【子ども、ノート、その他】 教師の視線が対象児童に向けられている場合は「児童」、ノートに視線が送られている場合は「ノート」として記録する。それ以外に視線を送っている場合（例：黒板や床等）は「その他」として記録する。

⑦備考として、その他の観察の際の基準や注意点を記録した。観察対象は教師とし、教師が立ち止まった際のある一人の児童に対する動きをカテゴリ表に従って記述することとしたが、一人の児童に特定判別ができない場合は2人まで記録することにした。観察カテゴリに含まれない情報や、カテゴリに分類しにくい情報は備考欄に文章で記入することとした。

結果と考察

3名の教師の授業を観察した。以下に3人の教師の観察結果を示しながら考察も含めて記述する。まず観察カテゴリ毎に、授業中にその行為や行動が見られた合計回数と全体に対する割合を求めた。各教諭の観察対象となった複数回の授業全体における寄り添い行動（備考の分を除く）6カテゴリのなかのそれぞれの寄り添い行動の回数（観察授業における合計件数）と各行動の全体に対する比率をTable 1に示した。

A教諭の観察結果

まず児童に対する物理的距離は、「中距離」位置が43%、「近距離」位置が37%、「遠距離」位置が20%であった。つまり中距離から近距離で児童と接することが多く、児童とはある程度近い距離で接する傾向にあることがうかがえる。さらに児童との位置関係では、「横」位置が42%、「後ろ」が29%、「前」が29%に加え、高さの位置に関しては「上」が50%、「中」が44%、「下」が5%であった。なおA教諭の寄り添い位置を「前・後ろ・横」と「上・中・下」の組み合わせ9パターンに分類した結果をTable 2に示した。

A教諭の傾向としては、「横－中」と「後－上」位

Table 1 3人の教諭の授業中の寄り添い行動の件数と全体に対する割合

寄り添い行動	物理的距離			立ち位置					児童の働きかけ		表情		教師の介入			視線				
	(遠い)距離	(中)距離	(近い)距離	前	後ろ	横	上	下	中	手を挙げる	声をかける	笑顔	無表情	声かけ	タッチ	ボディ	指さし	子ども	ノート	その他
A 教諭 (131回)																				
合計件数	26	56	49	38	38	55	66	7	58	9	18	52	38	98	17	50	74	60	12	
割合 (%)	20	43	37	29	29	42	50	5	44	7	14	39	29	74	13	38	56	45	9	
B 教諭 (406回)																				
合計件数	160	167	91	190	67	149	263	13	130	1	22	6	387	164	5	108	106	348	3	
割合 (%)	39	41	22	47	17	37	65	3	32	0	5	1	95	40	1	27	26	86	1	
C 教諭 (163回)																				
合計件数	35	100	28	94	11	58	112	0	51	23	15	5	157	82	3	52	30	146	2	
割合 (%)	21	61	17	58	7	36	69	0	31	14	9	3	96	50	2	32	18	90	1	

Table 2 A 教諭の寄り添い位置の分類
(前後横および上中下の9分類)

		前	横	後ろ
上位置 (66)	合計	19	21	26
	割合	29%	32%	39%
中位置 (58)	合計	19	28	12
	割合	33%	48%	21%
下位置 (7)	合計	1	6	0
	割合	14%	86%	0%

Table 3 B 教諭の寄り添い位置の分類
(前後横および上中下の9分類)

		前	横	後ろ
上位置 (263)	合計	134	70	59
	割合	55%	29%	24%
中位置 (130)	合計	54	69	7
	割合	41%	53%	5%
下位置 (13)	合計	2	10	1
	割合	15%	77%	8%

Table 4 C 教諭の寄り添い位置の分類
(前後横および上中下の9分類)

		前	横	後ろ
上位置 (112)	合計	67	37	8
	割合	60%	33%	7%
中位置 (51)	合計	27	21	3
	割合	53%	41%	6%
下位置 (0)	合計	0	0	0
	割合	0%	0%	0%

置が最も取りやすい位置のようである。高さにおける位置関係について、「上」位置は「後ろ」位置とともに取られることが多く、「中」位置は「横」位置と「前」位置を同程度で同時に取られている。これらの結果から A 教諭は横位置で児童と接する場合は腰を下げて視線を低くすること、立ちながら机間指導を行う場合は児童の後ろから接することが多いことが明らか

かになった。

次に、児童からの働きかけについては「手を挙げる」「声をかける」の項目は、全体のなかで 1 割前後であり、児童からの働きかけは多いとは言えない。

A 教諭の表情は、「笑顔」が 39%、「無表情」が 29%であった。ビデオカメラの撮影角度や教室の明暗により表情の判別不可の部分があったが、児童に対して笑顔で接している割合が比較的多いことがわかった。

教師からの働きかけは「声かけ」が 74%、「ボディタッチ」が 13%、「指さし」が 38%であった。働きかけの多くが「声かけ」であり、他に「指さし」によって黒板を見るように促したり、作業するところを指して示して教えたりといった場面も見られたが、「声かけ」と「指さし」を同時に行っている動作回数が計 48 回であったことから「指さし」の大半が「声かけ」とともに使用され、主にノートや教科書への指さし行為であった。なお教師の立ち位置と働きかけの関係についても検討したが (Table 5 参照)、A 教諭が「声かけ」を行う際は、位置はあまり関係なかった。

教師の視線の対象に関しては、「子ども」が 56%、「ノート」が 45%、「その他」が 9%であった。なおノートと児童の両方を見ているという場面も見られた。

A 教諭の「寄り添い」行動に関する考察

以上の観察結果から、A 教諭は児童からの働きかけよりも教諭自らの判断で児童と接していることがわかった。そして比較的近い距離で児童と関わる傾向があり、児童との距離に関しても A 教諭の判断による場所が大きいと考えられる。児童と接する際の位置は「横」位置と「上」位置が多かった。しかし児童と接する際のエリアとしては「横-中」位置が最も多く、そこに A 教諭の特徴が表れているのではないかと考える。「横」位置と「中」位置が同時に取られることに関しては、「中」位置は腰を下げる姿勢のため児童の視線と水平位置で近くすることができる。児童との視線をできる限り近くすることを考え、あえて「中」

Table 5 : エリアごとに見た3人の教師の「声かけ」の回数とその割合

	前-上	前-下	前-中	横-上	横-下	横-中	後-上	後-下	後-中
A 教諭 (98 回)									
合計件数	14	1	13	15	4	20	20	0	11
割合 (%)	14	1	13	15	4	20	20	0	11
B 教諭 (164 回)									
合計件数	32	2	31	25	9	53	8	1	3
割合 (%)	20	1	19	15	5	32	5	1	2
C 教諭 (82 回)									
合計件数	29	0	17	15	0	17	2	0	2
割合 (%)	35	0	21	18	0	2	2	0	2

位置をとっている可能性がある。一方、「上」位置に関しては「後ろ」位置が同時に取られやすいとの結果であったが、これは本研究で顔の位置を基準として位置を観測していることが影響していると考えられる。児童の後ろから中腰やしゃがんだ位置をとるとその顔の位置は児童と重なり、児童が何を見ているのか、児童がノートに何を書いているのかなどの様子が見えなくなる。そのため上から児童の様子を見ているのだと考えられる。

次に、児童への働きかけと寄り添う位置との関係において、エリアごとの寄り添い回数と見比べると、多少の差は見られるが、大きな変化は見られないという結果であった。このことから A 教諭はどの位置にいても、必要と感じた時に児童に声をかけていることが推測され、A 教諭は立ち位置に関係なく児童への働きを行っていると考えられる。

A 教諭の表情に関しては、笑顔が比較的多いことが A 教諭の特徴の一つと考えられる。A 教諭の休み時間や授業時の様子を見ていると、児童と接する際に笑顔であることが非常に多かった。A 教諭は普段から笑顔でいるように心がけているということで、授業中の机間指導においても児童に対して意識的に笑顔で接することを心がけていると考えられる。

A 教諭の目線の対象については、机間指導中に児童のノートを見た後にその児童に目線をやる場面が多く見られた。全体としては目線の対象として「児童」がやや多いが、観察を通した中での印象ではノートを見ると同時に児童の様子を見ているようであった。

最後に、4名ほどの特定の児童との接触頻度が高かったが、A 教諭が特に注意を向けていると予測される児童への机間指導回数が大幅に伸びたものと考えられる。

B 教諭の観察結果

B 教諭の結果 (Table 1 参照) において、まず児童との物理的距離については、「遠距離」が 39%、「中距離」が 41%であり、「近距離」が 22%という結果であった。全体的には児童との距離をある程度取ってい

ることが分かるが、近距離をとっている場面も少なからずあることがわかった。

児童との位置関係は、「前」位置が 47%、「後ろ」が 17%、「横」が 37%と、B 教諭はやや「前」位置をとることが多かった。さらに B 教諭の姿勢の高さの位置に関しては、「上」位置が 65%、「中」位置が 32%、「下」位置が 3%となった。高さ位置から見た B 教諭のアプローチは上からが圧倒的に多く、下位置が極めて少ないという結果であった。

さらに位置を 9つのエリアごとに分類して B 教諭と児童の位置関係の詳細 (Table 3 参照) については、「前-上」位置が最も多く、次いで「横-上」位置と「横-中」位置が多かった。エリアごとに見ると「上」位置は「前」と、「中」位置は「横」とが同時に取られる位置関係であることがわかる。特に「前」位置では「上」位置が 71%と半分以上を占めていることから、B 教諭は児童に対して「前-上」位置が定位置であると推測される。さらに「後ろ」位置を見るとその大部分が「上」位置から、「横」位置からは「下」位置と腰を下ろしての対応となっていた。

児童からの働きかけは「手を挙げる」が全体で 1回、「声をかける」が全体の 5%と、B 教諭、教諭のクラスに関しては極めて低いことがわかった。

机間指導中における表情については「笑顔」が全体で 6回のみと極めて少なく「無表情」が 95%、その他の表情は見られなかった。B 教諭は机間指導中に表情を変えることは少なかった。

教師から児童への働きかけについては、「声かけ」が 40%、「ボディタッチ」が 1%、「指さし」が 27%という結果であった。なお「声かけ」と「指さし」を両方同時に行っている働きかけが 103 回あり、特に「指さし」は「声かけ」と同時に行われることが多いことがわかる。B 教諭の場合、机間指導中における行動のうち約 6割の行動は児童への具体的な働きかけではなく、B 教諭は児童の様子を見ているということがわかる。なお教師のとり位置関係と児童への働きかけの関係を見るために、9つのエリアごとの「声かけ」

動作の回数を検討したが (Table 5 参照)、B 教諭は「横一中」位置で最も児童に声をかけており、「後ろ」位置からはあまり声をかけないことがわかった。

教師の視線の対象に関しては、「子ども」が 26%、「ノート」が 86%、「その他」が 1%であった。B 教諭は机間指導においては主に児童のノートを見ていたということになる。

B 教諭の「寄り添い」行動に関する考察

B 教諭の「寄り添い」行動は全 3 回の授業観察のなかで 406 回であり、A 教諭と比べると圧倒的に多いという結果であった。これは本研究の計測方法が、教師が一人の児童対して行う動作を一つ一つカウントしていたこと、他、B 教諭の授業が、児童が作業する時間が多かったこと、ペア学習・グループ学習の時間が長くとられており、教師が机間指導を行う時間が多く設けられていたことによるものと考えられる。

B 教諭のクラスでは、児童からの働きかけが少なかったが、B 教諭の机間指導の多くが B 教諭自身の判断によって行われていることが推測される。

児童との距離に関しては、B 教諭は基本的にある程度の距離を取りながら接しており、気になる児童や授業の解説が必要な児童には距離をつめて机間指導を行っているようである。児童との位置関係について「前」位置と「上」位置が多く、児童の正面から立って児童を見ている。また視線は「ノート」を見ていることも多く、見やすい位置として「前」位置や「上」位置をとることが多いのではないかと予想される。B 教諭の動きの多くは、児童の周りを頻繁に動き回る感じであり、立った状態を維持しつつ全体を見渡せるような「上」位置からのアプローチが多かったのだと考える。

「寄り添い」の位置関係に関する結果において、エリアごとに分類したところ「前上」位置が最も多く、次いで「横上」位置と「横中」位置が多い結果となった。「前上」位置に関しては個別に見た中でも「上」位置と「前」位置が最も多いアプローチであることが一つの要素として考えられる。また「中」位置は 9 つのエリアに分類した場合、「横」位置と最も多く取られる位置であり、「横」位置と「中」位置は組み合わせて取られやすい位置関係であると考えられる。つまり中腰になって児童と関わる際は児童の横で関わる人が多いのである。さらに「後ろ」位置についても見ていきたい。「後ろ」位置は全体的な回数は少ないものの、その位置関係の大半が上位置と同時にとられることがわかった。これは A 教諭の結果と同様、児童の様子を見るのが困難となることによるものと考えられ、上から児童の様子を見ることのできる位置として後上位置をとっているのだと考えられる。

また、教師の働きかけと位置関係について調べた結

果、B 教諭は「横一中」位置で最も児童に声をかけており、「後ろ」位置からはあまり声をかけないことがわかった。位置関係では最も多かった「前上」位置よりも「横一中」位置で「声かけ」の動作が多くなっていることから、B 教諭は、児童への働きかけを行う際は前や上からではなく児童の横で、中腰になりながら児童の視線に合わせて行う傾向にあると考えられる。

そして後位置からは「声かけ」の動作はあまり行われていないという結果について、A 教諭とは異なる結果となった。このことに関しては、まず後ろからでは児童が教師の働きかけに気づく可能性が低いことが考えられるが、A 教諭の結果からこのことが主たる理由ではない可能性がある。児童との位置関係の結果からも述べたように、B 教諭は児童の後ろにいる際、上から児童の様子やノートを見ることができようとしている。その一方で「前上」位置や「横上」位置からの児童への働きかけが多く見られることから、児童の様子を見る位置としては後位置が最もとれやすいことがわかる。また結果から、B 教諭が児童への働きかけを行わずにただ児童の様子を見ているといった姿が見られることがわかっている。B 教諭が後位置にいる場合は、このように児童の様子を見ることを主としていと考えられ、B 教諭のとり後上位置は児童の様子を見守り、次の働きかけへの準備段階であると推測される。

B 教諭のとり位置の意味をまとめると、前位置は「様子を見ながら声をかけるかどうかの判断を決定する位置」、横位置は「声をかけて指導する位置」、後ろ位置は「児童の様子を見る位置」という傾向にあると考えられる。

C 教諭の観察結果

C 教諭の観察授業における寄り添い行動は合計で 163 回であり、その内容を Table 1 に示した。その結果から、児童の働きかけによる寄り添い行動は少なく、その行動は教師の判断に基づいて行われていることが分かる。

児童との距離に関しては、「中距離」が 61%と最も多く、「遠距離」は 21%、「近距離」は 17%となっている。この結果から、C 教諭は児童に対して近寄りすぎず、遠すぎずの距離を保って机間指導を行っていると考えられる。その一方で近距離が 17%となっていることから、少なからず児童との距離を近くすることもある。

位置関係に関しては前後横の位置では「前」が 58%、「後」が 7%、「横」が 36%であり、児童に対して「前」位置で指導を行うことが多いという結果になった。上中下の高さに関する位置では「上」が 69%、

「中」が31%、「下」が一度もないという結果となった。上からのアプローチが多く、下からのアプローチがないことはC教諭の寄り添いの特徴の一つと考えられる。

さらにC教諭と児童の位置関係（Table 4 参照）については、9つのエリアにおいて最も多く取られていた位置が「前-上」位置であり、次いで「前-上」位置、「前-中」位置が多くなっている。さらに「上中下」の位置、「前後横」の位置から詳細について6分類で最も多かった上位置が「前後横」においてすべて一番多くなっており、同じく最も多かった前位置にも同様の結果が表れている。このようにC教諭には、位置に関する特徴が特に見られないことから、児童に対して基本的に「上」と「前」の位置から机間指導を行っていることがわかる。

表情は、「無表情」が96%であり、授業中における表情の変化は特に見られなかった。

児童への働きかけでは、机間指導の半分は声をかけて指導を行っていることがわかった。また、32%が「指さし」で何かを示したり、指導するための手段を使ったりといった姿が見られた。その一方で児童に声をかけて指導する際にも「指さし」は行われていた。これを踏まえ、「声かけ」と「指さし」を同時に行っている回数を調べたところ、計46回となった。「指さし」行為は全体で52回であったことからそのほとんどが児童に対する「声かけ」とともに用いられ、指導の行動における一部となっていることがわかる。児童への働きかけに関する約4割程度はA教諭、B教諭と同様、児童への働きかけをせず、様子を見ているという姿がほとんどであった。「ボディタッチ」は極めて少ない結果となった。

また、エリアごとにおける児童への「声かけ」の回数と割合についても調べたが（Table 5 参照）、その結果、「前-上」位置が最も多く、「前-中」位置と「横-中」位置がその次に多いことがわかった。エリアごとの寄り添い回数と比較すると、「前-上」位置や「横-上」位置はとられる回数が多い割にその位置から声をかける回数は全体の半数以下となっている。一方で「前-中」位置や「横-中」位置は、もともとの回数は「前-上」位置や「横-上」位置よりも少ないものの、その位置から声をかける割合は高い。C教諭に関しては、声をかける位置として「前-中」位置や「横-中」位置のように中腰になった状態の方が行われやすいことが予測される。

視線に関しては「ノート」が90%、「子ども」が18%という結果であった。つまりC教諭は机間指導の大半を、児童のノートを見ながら動いており、時折それと同時に児童の様子をうかがっている。その他に関

しては黒板や教室全体を見ていた。

C教諭の「寄り添い」行動に関する考察

まずC教諭のとりえる児童との距離に関しては先にも述べたように、近寄りすぎず遠すぎずの距離を保った机間指導を行っている。具体的には片手を伸ばして触れられる程度の距離にいることになる。C教諭のクラスはA教諭やB教諭とは異なり、5年生のクラスであった。5年生になると思春期といったこともあり、児童との距離は遠めに設定されるものと考えられる。

位置関係に関する結果では「前」位置と「上」位置がそれぞれ最も多くとられており、9つのエリアにおいてもこの結果は変わらない。「前-上」位置が最も多く、次いで「横-上」位置、「前-中」位置が多くなっており、C教諭の机間指導では上と前からのアプローチが主となっていることが顕著に表れている。ここで「前」位置が多くなった理由の一つとして、机の配置が挙げられる。C教諭のクラスの机配置はA教諭、B教諭のクラスとは異なる「コの字型」の配置となっており、C教諭が通れるように中心があいている形になっている。C教諭がこの中心にいる場合、児童はC教諭の方を向く形になるため、机間指導を行う際、C教諭は前からの動線を貼りやすくなっていることが考えられる。このことを理由として、C教諭の机間指導は「前-上」位置からのアプローチが主になっていると推測される。

児童への働きかけに関しては、A教諭やB教諭同様、児童への働きかけをせず様子を見ているという姿がC教諭にも見られた。

C教諭のエリアごとの働きかけに関する結果から、声をかける位置としては上位置の割合が多いことがわかった。これについては、「上」位置のもともとの絶対数が多いことを考えると、この結果は妥当であると考えられる。しかし「エリアごとの寄り添い回数」と「エリアごとの声かけ回数」を比較すると、「上」位置における数値は半数になっており、「上」位置においては働きかけを行うかどうかは時と場合によることがわかる。一方で「中」位置に注目すると、「エリアごとの寄り添い回数」と「エリアごとの声かけ回数」では特に大きな差が見られなかった。つまりC教諭は「中」位置の高さで児童に机間指導を行う際に、声をかけるという傾向があることがわかった。C教諭にとって中腰の状態で児童と接することは、児童やノートを見るための姿勢ではなく、声をかけて指導に移すための姿勢であると考えられる。そしてC教諭にとって立った状態で児童と接することは、児童やノートを見るための姿勢であり、指導を行う姿勢でもありとえられる。

3人の教諭の「寄り添い」行動の比較考察

3人の教諭の結果から見られる特徴をカテゴリ別にまとめた (Table 6 参照)。すべての教諭に共通して見られた結果として、①児童への働きかけをあまり行わない、②上位置からのアプローチが最も多い、③手

を伸ばせば届く距離で接する距離を保つことが多い、④児童からの働きかけが少ない、といった4つの行動が挙げられる。

1つ目の共通点である①児童への働きかけを行わないことに関して、A 教諭は児童への働きかけの2割

Table 6 3人の教諭の特徴の比較

	A先生	B先生	C先生
年齢/性別	20代/女性	50代/女性	40代/女性
担当学年	小学3年生	小学3年生	小学5年生
教師歴	2年	30年	約25年
観察した授業教科	算数	算数	算数
物理的距離	・中距離が最も多くとられているが、近距離も同じように多くとられている。	・中距離が最も多くとられているが、遠距離も同程度とられている。	・中距離が最も多くとられており、近距離と遠距離はほぼ同程度である。
位置関係	・横位置と上位置が多い。しかしエリアごとに見ると横-中位置と後-上位置が多い。	・前位置と上位置が多い。エリアごとに見ると前-上位置が多い。	・前位置と上位置が多い。エリアごとに見ると前-上位置が多い。
表情	・笑顔であることが多い	・無表情であることが多い	・無表情であることが多い
児童への働きかけ	・声をかける割合が7割、指さしが3割であるが、指さしはほぼ声かけとともに使われるため、机間指導の約3割は児童への働きかけが行われていない。ボディタッチは1割程行われている。	・声をかける割合が4割、指さしが3割であるが、指さしはほぼ声かけとともに使われるため、机間指導の約6割は児童への働きかけが行われていない。ボディタッチは極めて少ない。	・声をかける割合が5割、指さしが3割であるが、指さしはほぼ声かけとともに使われるため、机間指導の約4割は児童への働きかけが行われていない。ボディタッチが極めて少ない
視線	・児童とノートの両方を半々ずつ見ている	・ノートを見ていることが多く、児童を見ている回数は3割以下	・ノートを見ていることが多く、児童を見ている回数は約1割
児童からの働きかけ	・児童からの働きかけは2割程度で少ない	・児童からの働きかけは極めて少ない	・児童からの働きかけは約2割程度で少ない

授業場面における児童に対する教師の「寄り添い」行動について

は何もしないで見ているのみといった場面が見られ、B教諭、C教諭でも行動の内の半数近くで同様の姿が見られた。それぞれの教諭の働きかけをしない回数は様々ではあったが、このような共通した姿には一体どのような考えがあるのだろうか。

このことに関して原田（1998）は「援助の手控え」の概念を提示しており、つまり教師が「あえて今ここの援助を差し控え」て「見守る」があることを示している。この「援助の手控え」には長期的・間接的な良い効果を児童に与えることがあり、井谷（2000）も

行動的な特徴	物理的距離	・すぐに触れられる距離から手を伸ばせば触れられる距離で児童と関わっている傾向にある。	・手を伸ばせば届く距離からそれよりも遠くの距離で児童と関わっている傾向にある。	・基本的に手を伸ばせば近寄れる距離で児童と関わっている傾向にある。
	位置関係	・横から児童を見る際は中腰になって児童の目線に近づく傾向にあり、立ちながら児童を見る際は後ろからのぞき見る傾向にある。	・基本的に児童の前に立ちながら机間指導を行う傾向にある。ただし中腰になる場合は児童の横にいることが多い。	・基本的に児童の前に立ちながら机間指導を行う傾向にある。しゃがみながら児童と関わることは一度もなく、一人の児童につききりになることはない。
	表情	・笑顔であることが多いが、普段がにこやかであることが大きな要因	・特に表情を変えることがなく、特に表情を気にすることがないようである。	表情を変えることが少ないことから、特に表情は気にしないようである。
	児童への働きかけ	・基本的に声をかけて児童と関わっている。たまに児童を見ているだけのときがある。	・児童への働きかけが半分以上行われなかったことから、机間指導の半分以上は児童を見ているだけである。そして後位置は特にその傾向が高い。	・声をかけることが多いが、机間指導の内に児童を見ているだけの場合も比較的多い。
	視線	・児童の表情を見つつ、ノートを見てその進み具合を見ている傾向にある。	児童の作業の進み具合などを見ている傾向にある。	児童の作業の進み具合などを見ている傾向にある。
	児童からの働きかけ	・児童からの働きかけが少なかったことから、自らの判断で机間指導を行っている。	・児童からの働きかけが少なかったことから、自らの判断で机間指導を行っている。	・児童からの働きかけが少なかったことから、自らの判断で机間指導を行っている。
寄り添い行動	寄り添い行動	・児童のなるべく近くに行き、目線を合わせながらその考えをしっかりと理解しようとする	・児童と少し距離をとり、そこから児童を見守り、児童が困っている際に近くで関わる。	・児童の年齢から生じる児童の感覚を大事にし、適度な距離を保っている。
	寄り添いの意味の認識	・本人がやる気になったりくじけたりしたときに元氣になれるように傍に居ること	・同じ位置で一緒に考えたり一緒に学び合う。困っているという所で近くに行く	・近寄ることも指すが、重要なのは児童の考えや思いを受け止めるといった内面への寄り添い
教育理念		・児童が人との関わりの良さを知ることのできるような学級づくり	・児童を主体として学び合うことができるような学級づくり	・児童のやる気や意見の表明を大事にすることができるような学級づくり

「見守る」ことの重要性を示し、手を差し伸べることを控えることで子どもの発達に望ましい影響を与えることと述べている。3人の教諭の「働きかけ」には、あえて働きかけを行わない教師の「見守る」行為と「指導」との両面が表れていると考えられる。特にB教諭は後-上位置であえて働きかけを行わず、様子を見ている。B教諭にとって後-上位置は、児童の様子を見ながら、介入するか否かを判断するような「見守る」位置として取られている可能性がある。

2つ目の共通点の②「上位置からのアプローチが最も多い」ことに関して、これは机間指導を行う際、教師にとっては立っている状態である方が次の児童への指導へ移りやすいことがその理由の一つとして考えられる。他の理由としては、「上」位置の持つ特性と「教師」という立場が関係していると考えられる。渋谷(1990)は前後・左右・上方の空間における人間関係の在り方を示しているが、「上方の空間」の持つ特性を「崇高」「威圧的」「支配的」「われわれの力を超えた存在」などの言葉で表現しており、上位置の持つ特性としては精神的な部分で自分よりも位の高い状態が、その特性に含まれていると考えられる。児童から見た「教師」は自分よりも位の高い存在であることが望ましいとされていることから、教師は無意識的に児童から見て「上」の位置をとっている可能性もあるだろう。しかし本研究は机間指導中の教師の動きを見ているため、「上」位置をとっている理由が教師の動きやすさによるものなのか、無意識にとられた位置なのかについてははっきりさせることはできない。これは今後の課題である。

3つ目の共通点である③手を伸ばせば届く距離をとることに関しては、机間指導を行う際の教師の児童との距離帯を表しているのではないだろうか。距離帯に関しては、今回は「近距離」(=「密接距離」)と「中距離」(=「個体距離」)と「遠距離」(=「社会的距離」)の3つに分類しているが、3人の教師が共通して「中距離」を多く取っていることに、教師と児童との関係性が表れていると考える。例えば「近距離」つまり「密接距離」は相手とすぐに触れられるほぼ接触している状態の距離を指すが、これは親密な間柄の距離帯として認識されている。反対に「遠距離」つまり「社会的距離」は、文字通り社会的な間柄(会社の上司や同僚など)の距離帯として認識される。「個体距離」はその間の距離帯、すなわちお互いが手を伸ばして届くかどうかの距離を指す。教師という役柄は、児童と親しくなりすぎても良くないし、よそよそしすぎても良くない。そのため教師はこの3つの距離帯で最も適切なのが、「中距離」であり「個体距離」であると判断しているのではないだろうか。

4つ目の④児童からの働きかけが少ないことに関しては、3人の教師のそれぞれの考察でも述べてきたとおり、その机間指導中における行動の多くは教師自身での判断によるものであると予想される。

続いてそれぞれの先生において、他の先生と比べて特に特徴的であった結果についてA教諭を中心にして考察する。

まず他の先生と比較した際、A教諭のみに見られた寄り添い行動の特徴として、①児童との距離を比較的近くとること、②他の先生に比べ「中」位置と「後ろ」位置の割合が多く、「前」位置の割合が少ないこと、③笑顔で接することが多いこと、④視線が児童に向けられる割合が高いことの4つが挙げられる。

A教諭の寄り添い行動で児童との距離が近くなっていることに関して、3名とも机間指導中の児童との距離はそれぞれ「中距離」を多く取っているが、B教諭とC教諭は「近距離」を比較的少なくしている一方、A教諭のみ「中距離」と同じ様に「近距離」を多く取っていた。とくにC教諭は第5学年のクラスを担当しており、他の先生と比べ対象児童の年齢が高いことから、「近距離」をとることが少なかったと考えられる。しかし、B教諭はA教諭と同じ第3学年のクラスを担当しており、対象児童の年齢に関係なく、「近距離」よりも「遠距離」を多く取る傾向にある。A教諭が児童との距離を近くする要因としては児童の発達の要因以外の、その他の要因が関係していることが考えられる。他の要因として考えられることとしては、A教諭の教師歴が一つに挙げられる。他の教師に比べてA教諭の教師歴は浅く、まだ新任教師と呼ばれる教師歴である。B教諭・C教諭はその長い教師歴から得られる経験則から、「中距離」から「遠距離」といった距離を保っているのかもしれない。渋谷(1990)は「子どもたちはさまざまな人間関係を通して、他人との間に維持されるべき望ましい距離を学習していく。その結果、それぞれの年齢にふさわしい距離が身につけられることになる。」と述べており、児童の発達に伴い、児童にとっての快適な距離・不快な距離の違いが変わってくることを示唆している。児童にとっての快適な距離間は目に見えず、個人によって異なるため、区別することは不可能に近いが、それぞれの発達段階における傾向を推測することはできる。教師はその長い教師歴から生まれる経験則から、児童の快適と感じる距離間を判断していると考えられる。

それからA教諭は他の先生に比べ、「中」位置と「後ろ」位置を多く取り、「前」位置が少ないという傾向があった。先にも述べたように渋谷(1990)は「前後・左右の空間」についても人間関係における特性があることを示している。渋谷によると、「前方の空間」

は他者との社会的交渉の場、客観的認識の場であり、さらに対立の性格を持つ。また「横の空間」は前方の空間とは異なり、個人的交渉の場、私的色彩をもつ主観的認識の場であり、共同相互性の特性を備えている。つまり、「前」位置は客観的に相手と交渉し、時に対立した印象を抱くが、「横」位置は相手と交渉する際、相手の考えることを主観的に考えた上で交渉し、その関係性としては共同的な関係である。A 教諭のとる位置は、他の先生に比べて「前」位置が少なく、その分「横」位置が多くなっていた。このことは、A 教諭が児童の考えることを主観的に捉えて一緒に考えようといった態度の表れなのではないだろうか。さらに A 教諭が他の先生よりも「中」位置をとる傾向があることについては、先にも述べたように、「上」位置は崇高さや威圧的な印象を与えやすい位置であることが関係しているのではないか。中腰の体勢は単に立っているよりも、上に位置しているという感覚が弱くなり、「上」位置による威圧的な印象を小さくする効果があると考えられる。A 教諭は「前」位置よりも「横」位置にいることが多く、児童との共同的立ち位置をとる傾向があることから、児童に対して身体的にも精神的にも隣に位置するようにしていると推測される。

次に B 教諭・C 教諭は机間指導中の大半が「無表情」であった一方で、A 教諭は「笑顔」であることが多かった。一般的に笑顔であることは相手に良い印象を与えることは知られており、無表情であるよりも笑顔である方が相手に威圧的でなく、友好的で好ましい印象を与えるだろうということが容易に考えられる。つまり、A 教諭は児童に対して威圧的にならないように笑顔で接していると推測される。これまでの考察から、A 教諭は児童に対してできる限り威圧的にならないように、そして身体的にも精神的にも児童の隣で接するようにしていると考えられる。視線が児童の向けられやすいことに関しても、児童が理解しているかを確認しながら机間指導を行っているからだと思われる。逆に B 教諭と C 教諭は全体的に無表情であること、「前」位置や「上」位置をとりやすいこと、児童との距離を遠めに取りやすいことなどから、児童に対して「指導を行う教師」の姿をとる傾向にあるのではないかと考える。

このように A 教諭は他の教諭と比較するとその行動には違いが多々見られ、逆に B 教諭と C 教諭には共通する行動も多く見られた。このような A 教諭と B 教諭・C 教諭の間のそれぞれの違いとして考えられることは、やはり教師歴が挙げられる。A 教諭は教師歴 2 年で B 教諭と C 教諭の教師歴は 20 年以上であり、その差は大きいといえる。秋田 (1997) は「教える技能発達の 5 段階」を明示しており、初心者から熟

達者までを 5 つの段階に分けてそれぞれの特徴を述べている。秋田が述べるには“初任者は、一般的なルールは習得しており、それに基づいて授業を行おうとするが、柔軟性に欠ける。言葉によって教えられるよりも実体験が意味をもつ”とされている。熟練者に関しては“経験によるノウハウが使用される。意識的な努力なしに、事態を予測し、その場に対応して授業を展開できるようになる。”とされている。今回の研究において 3 人の教諭を大きく分けると、A 教諭が初任者、B 教諭・C 教諭が熟練者ということになる。そのため、A 教諭と B 教諭・C 教諭との間にはその教師経験の差ゆえに授業中における「寄り添い」行動の違いが見られたとも考えられる。そして初任者の方がその行動で児童との関わりをより近くで、あるいは隣で行う可能性があり、一方、熟練者の方は児童との関わりがなかに一定の距離を保ちながら「寄り添う」という可能性があることが示唆された。しかしながら、これらの結果はそれぞれの教諭の個人特性や教師としての態度や信念から得られた結果である可能性も大いに考えられるため、その部分については今後検討していかねばならないと考えている。本研究では、この後、3 人の教諭にそれぞれ面接を行い、観察された当人の「寄り添い」行動について振り返ってもらっている。また教師としての考え方も尋ねているが、その内容についてはここでは取り上げない。別の報告として準備をしているところである。

付記

本研究報告は、第二著者の指導により第一著者が平成 24 年度の卒業論文として提出したものの内容の一部を加筆修正したものである。また本研究の一部は平成 25 年の日本教育心理学会第 55 回総会 (法政大学) において発表された。

本研究を遂行するにあたり、3 人の教諭の先生の多大なるご協力・ご支援を受けた。この場を借りて感謝を申し上げる。

【引用・参考文献】

- 秋田喜代美 (1997). 中堅教師への成長と停滞をこえて 児童心理, 51 (7), 117-125.
- Chase, S. K. (2001). Response to “The concept of nursing presence: State of the science.” *Scholarly Inquiry for Nursing Practice: An International Journal*, 15 (4), 323-327.
- Hall, T. E. エドワード・ホール 日高敏隆・佐藤信行 (訳) (1970). *かくれた次元* みすず書房
- 原田純治 (1998). 援助手控えの援助性認知に関わる要因に関する研究 長崎大学教育学部教育科学研究報告, 54, 75-85.

- 橋川・岩崎・塩路・小林 (2005) 子どもの“こだわり”に寄り添う保育に貫かれる子ども理解と受容 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 19, 35-44.
- 井谷善則 (2000). 「見守る指導」の発達人間学的考察 見守る、育てる、鍛える指導—その1— 大阪教育大学発達人間学講座発達人間学論叢 第3号, 55-70.
- 真城知己 (2012). インクルーシブ教育実験学校の構想 (2) 学校教育目標を考えるために 千葉大学教育学部研究紀要, 60, 333-339.
- 松尾剛・丸尾俊一 (2009). 教師のきく行為を支える授業過程—机間指導に注目して— 日本教育心理学会総会発表論文集, (51), 671.
- 明鏡国語辞典 (2002). 明鏡国語辞典初版 北原保雄編著 大修館書店
- Newman, M. (2009). 変容を生みだすナースの寄り添い—看護が創りだすちがいは— 遠藤恵美子 (監訳) ニューマン理論・研究・実践研究会 (訳) 医学書院
- 岡田守弘 (1974). 個人的空間 (パーソナル・スペース) の研究 (1) 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要, (14), 51-57.
- Schwebel, A. I & Cherlin, D. L (1972). Physical and social distancing in teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Psychology*, 63, 543-550.
- 渋谷昌三 (1990). 人と人との快適距離—パーソナル・スペースとは何か— 日本放送出版協会.
- 下斗米淳・伊藤美奈子・荻原健次郎・弓削洋子・岡田努 (2011). 子どもや青年に寄り添うことと指導すること—実践と理論からの学び— 教育心理学年報, 50, 39-43.
- Smith, T. D. (2001). The concept of nursing presence: State of the science. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice: An International Journal*, 15 (4), 299-322.
- 山口正二・米田光利・原野広太郎 (1992). 教師の指導的態度と心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 25, 31-36.
- 山口正二 (1993). 生徒の教師認知における心理的距離に関する実証的研究. 未公開
- 渡部洋一郎 (1997). 教授行動に影響を及ぼす二要因についての考察 (1): 机間巡視において獲得される情報と児童特性の分析 上越教育大学研究紀要, 16 (2), 485-491.