

## 中学生への注意場面における私メッセージの効果

小林 紗織\*・有馬 比呂志

Effects of I-Message for Junior High School Students

Saori KOBAYASHI and Hiroshi ARIMA

### 問題

本研究は Thomas Gordon により始められた PET (Parent Effective Training: 親学)、TET (Teacher Effective Training: 教師学)の中で用いられている「私メッセージ」を中心に、教師と生徒の言語的コミュニケーションについて検討し、教育現場におけるよりよい教師と生徒の関係を考察するものである。

近年、マスメディアにおいて「いじめ」「不登校」「学級崩壊」といった言葉が頻繁に扱われるようになった。このような話題の中心には小学生、中学生が登場し、現代の教育が抱えている問題について彼ら自身も話し合いが持たれることさえ見られるようになってきた。今後の教育に目を向けると、2002年から新しい学習指導要領が実施される。完全週5日制の下で学習内容も削減される。子ども達のゆとりある教育を目指しての方策が講じられようとしている。これらの問題は「社会的背景」「家庭での親子関係のあり方」「学校教育の問題」「教師に対する生徒の思い」など、様々な要因から生まれてきたものと推測できるが、特に子ども達が1日の大半を過ごす「学校生活」は、重要な要因であると思われる。その学校生活においては、教

師と生徒のコミュニケーションは主要なテーマである。Gordon (1974) によれば、「教授・学習」過程をより良いものにしていくためには教師と生徒の間に「かけ橋」が必要であり、さらに効果的な「かけ橋」をつくるためには、コミュニケーション技術が必要であり、その場にあった「適切な話し方」をしているか否かによって、教師と生徒の関係は大きく違ってくると指摘し、その代表的スキルとして私メッセージを提唱している。

私メッセージとは「私」を主語にして、自分の気持ちを中心に話すことをいう自己表現法の1つである。これは自分の内部で起きていることを正確に伝えるものであり、自分の気持ちを述べるため、相手が受け止めやすいメッセージである。また、私メッセージで大切なことは、相手へ非難や批判・評価を加えずに述べることである。さらに、私メッセージは「責任を負うメッセージ」ともいわれている。特に教育現場においてこのメッセージを使用する場合、教師は、自分の内部状態に責任を持ち、児童・生徒に対し率直になることを意味する。また、児童・生徒を自立させ、思慮深い人間になれるよう援助するメッセージであるともいわれている。

反対に、あなたメッセージとは「あなた」を主語にして、相手のことを中心に話すことをいう。これは、相手が自分に対する評価を聞くこ

\*広島文教女子大学大学院教育学専攻第15期生

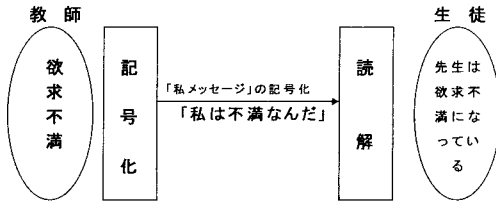


Fig. 1 私メッセージ

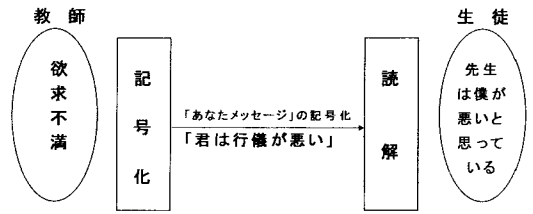


Fig. 2 あなたメッセージ

(Gordon, T., 1974 ; 奥沢ら(訳), 1985より引用)

とになるため、相手を傷つけるメッセージにもなる。あなたメッセージは命令、警告、説教、理詰め、批判、悪口、分析、皮肉などの意味が含まれる。このためあなたメッセージは相手に否定的な影響を与える。私メッセージとあなたメッセージの読解の違いについて、Fig. 1 と Fig. 2 で示す。

中学生は発達段階では青年前期に位置づけられ、この時期は身体的変化の訪れや自我に目覚め、親からの心理的離乳の始まる不安定な時期といわれている（今泉，1991）。本研究においては、この不安定な時期にあたる中学生を被調査者とし、注意場面での私メッセージの影響から教師とのコミュニケーションのあり方について検討することを目的とする。私メッセージについてはノウハウを示したものは多く存在するが（諸富，1999；近藤，2000）実証的な研究はほとんど見られない。そこで本研究は、まず、中学校教師を対象にアンケート調査を行い、普段の注意場面において生徒をどのように注意をしているのかを明らかにした上で、中学生に対しメッセージ例を提示し、それらの効果をメッセージの主体が私であるか否かとメッセージの長さから検討する。さらに、教師と生徒の学校生活での日常的場面における言語的コミュニケーションについても調査を行い、各メッセージの受容が、学年や性別によって異なってくるのかということについても検討することより「より

よい教師と生徒の関係」を考察する。

## 調査 1

### 目的

①教師が日常の注意場面においてどのように注意をしているのかを明らかにすること、②教師が私メッセージを知っているか、また、知っている場合どの程度使用しているのかを明らかにすること、③教師に生徒との言語的コミュニケーションについて自由記述で回答を求め、生徒とのコミュニケーションに対する認知について検討することを目的とする。

### 方法

**被調査者** 3校の中学校教師34名  
(男性22名・女性12名)。

**調査期間** 1999年9月1日～14日。

**調査方法** 各中学校にアンケートを郵送し、  
回答後、返送してもらう郵送法による。

### 調査内容

**設問1** 注意場面（授業中の私語）における  
メッセージの送り方を自由記述で回答させた。

**設問2** 私メッセージに関する認識調査。

**設問3** 生徒との言語的コミュニケーション  
について自由記述で回答させた。

## 結果

### 注意場面におけるメッセージの送り方

教師が日常の注意場面においてどのように注意をしているのかを明らかにすることを目的とし、34名の教師から、43の注意場面におけるメッセージ反応を得た。各メッセージを検討した結果、43のメッセージ中、41例があなたメッセージで、1例が私メッセージであった。また、1例が分類不可能であった。これらの結果から、教師は注意場面においてあなたメッセージを多く使っていることが推察された。

また、ここで得た私メッセージとは「先生は非常に残念なことが今起こっている。私語や他の教科をしている人がいました。皆はどう思いますか。先生は先生なりに頑張っているつもりですが、残念でたまりません。」というものだった。

あなたメッセージの反応例は「いい加減静かにしなさい」「けじめをつけましょう」「今は、何をする時間？」「自分のすべきことを考えて」という言葉を使ったものが多くあった（例：「そこの（ ）くん・（ ）さん、いいかげんにしなさい。今は何をする時間か考えなさい。」「今やるべきことは何か考えて。）。また、中には「後での呼び出し」「脅し」の意味をもつメッセージも含まれているものもあった（例：「後で残ってもら。とりあえず話をやること。」「今やるべきことが何か考えれん者はどこかで失敗し、痛い目に会うよ。）。

さらに、メッセージの長さについて検討した結果、7例が他のメッセージと比較して長かった。また長い文章ほど、「説教」「分析」のパターンになっていた。また、メッセージの途中や終わりに「！」のマークをつけているメッセージが8例あった。多いものは連続4つ付けており、口調の強さを表していた。

### 私メッセージの認識

教師が私メッセージを知っているか、また、知っている場合どの程度使用しているのかを明らかにし、教師の私メッセージの認識を調査した。私メッセージについて「知っている」と答えた教師は34名中5名（14.7%）、「知らない」と答えた教師は34名中24名（70.6%）、「聞いたことはあるがよくは知らない」と答えた教師は34名中5名（14.7%）であった。このことから、私メッセージは教師にほとんど認知されていないことがわかった。

一方、私メッセージを知っていると答えた教師に「普段、私メッセージを使うか。」と質問したところ、5名中3名が「時々使う」「たまに使う」と回答しており、1名は「全く使わない」、もう1名は「どちらともいえない」と回答していた。

### 生徒との言語的コミュニケーション

教師に生徒との言語的コミュニケーションについて自由記述で回答を求めることにより、生徒とのコミュニケーションに対する認知について検討したところ、34名から48個の意見を得た。皆それぞれに思いがあるものの、主なものとして「個に応じた対応」「生徒が自分で考えることができるように話す」「生徒の良いところをほめる」「教師の考えを押し付けない」「普段から生徒とのコミュニケーションを大切にする」「言葉づかい・言葉選びに気をつける」「場面に応じた対応が大切である」という内容があげられる。

## 考察

調査1では、教師の注意場面におけるメッセージの送り方と生徒とのコミュニケーションの認知について検討することを目的とした。

注意場面において多くの教師はあなたメッセー

ジを使って注意をしていることがわかった。また、「！」を付けているものも見られ口調の強さを表していると推測できる。さらに私メッセージは教師にほとんど知られていないことがわかった。また知っていても普段使われることは少ないことも示された。

生徒とのコミュニケーションについて尋ねた場合、生徒の気持ちを第一に考える反応が多く見られたのに対し、注意の仕方を尋ねた場合は命令、警告、説教、理詰め、批判、悪口、分析、皮肉などの意味が含まれるあなたメッセージを使っており、このため生徒に否定的な影響を与えていると考えられる。また長い文章になるほど、「説教」「分析」のパターンになっている。

今回、注意場面で送るメッセージを調査するにあたって、調査者が「授業中の私語」と場面を想定したため、教師が周りの生徒に対する迷惑な行為として、特に厳しく注意をしたことも考慮する必要がある。しかしながら、測上(1999)は、特に教育場面において、叱られる側である子どもの反応に、細心の注意を払う必要があることについて述べている。それは人間関係に深刻な影響をもたらすことがあるためである。

本研究では教師が生徒を「叱る」場合、あまり注意を払っていないことが推測できた。そのためコミュニケーションにおいて生徒のことを第一に考えていても、人間関係に何らかの影響をもたらしていると考えられる。このことについては、調査2において生徒の認知との関係から考察する。

## 調査2

### 目的

①生徒のおしゃべりに対し、私メッセージとあなたメッセージを送った場合、どちらがおしゃ

べりの制止に効果があるのかを検討すること、  
②各メッセージの受容が、文章の長さ、学年や性別によって異なってくるのか検討すること、  
③教師とのコミュニケーションに対する認知を検討することを調査2の目的とした。

### 方法

被調査者 3校の中学生254名  
(男女共127名)。

調査期間 1999年10月5日～19日。

調査方法 郵送法によるアンケート調査(各学級、教師の指導のもと行われた)。

### 調査内容

設問1 「授業中の私語に対して教師がクラス全体に注意をする」という場面設定で、長い私メッセージ(以下IL)、短い私メッセージ(以下IS)、長いあなたメッセージ(以下YL)、短いあなたメッセージ(以下YS)を送られた時の気持ちを尋ねた。各メッセージの受容度について、おしゃべりを「絶対止める」(7点)から「絶対止めない」(1点)の7段階で評定させた。各メッセージは以下に示す。

IL:「先生は、しゃべっている人がいると、後ろまで声が届いているのか、しゃべっている人は後で困らないのか、心配になる……。」

IS:「おしゃべりが多いと寂しい気持ちになる……。」

YL:「おしゃべりをしている人達、やめなさい!今は授業中。もっと周りのことを考えて、自分勝手な行動はやめなさい。」

YS:「いいかげん静かにしなさい!」

設問2 教師との日常的なコミュニケーション(注意されることを含む)について日頃感じていることを自由記述で回答させた。

順序効果の防止 各メッセージを評定する際

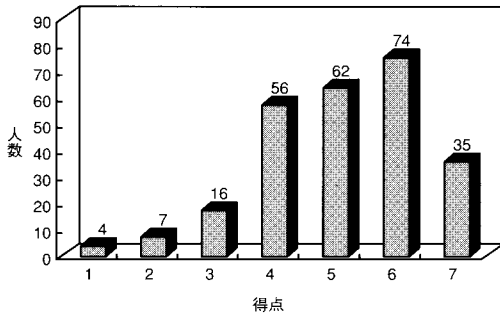


Fig. 3 IL の得点分布

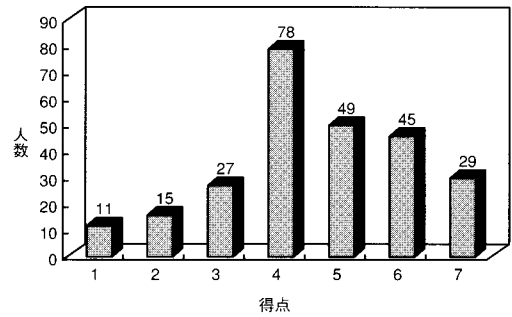


Fig. 4 IS の得点分布

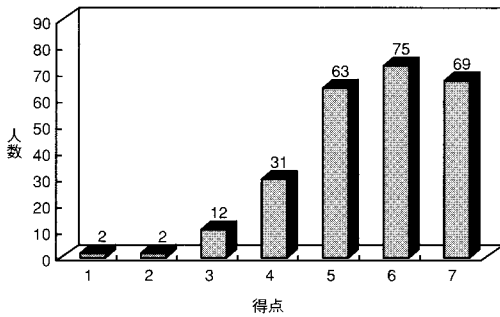


Fig. 5 YL の得点分布

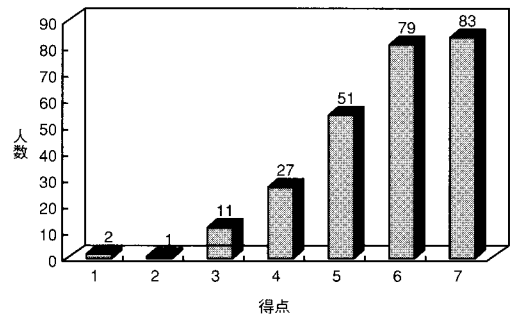


Fig. 6 YS の得点分布

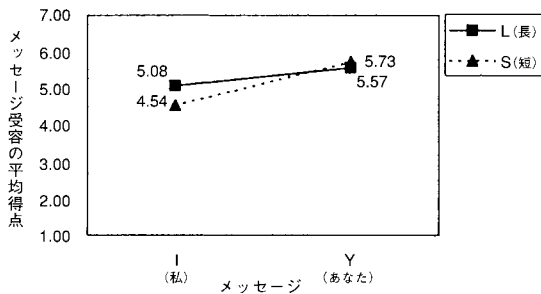


Fig. 7 I・Y と L・S の関係

の、順序効果を防止するために、3種類の調査用紙を作成した。

## 結果

### 私メッセージとあなたメッセージの影響力

生徒のおしゃべりに対し、私メッセージとあなたメッセージを送った場合、どちらがおしゃべりの制止に効果があるのかを検討した。本研究では、私メッセージよりもあなたメッセージ

を送った方がおしゃべりの制止に効果があることが示唆された。

各メッセージの受容についての結果を Fig. 3 から Fig. 6 に示す。また、各メッセージの平均を表した結果を Fig. 7 に示す。なお、メッセージとその長さを要因とする2要因分散分析を行った結果、それぞれ5%水準で主効果が有意であり、さらに1%水準で交互作用がみられた。さらに多重比較を行った結果、私メッセージに比べ、あなたメッセージは5%水準で有意に高かった。また、YLとYSに差はなかったが、私メッセージの中で、ILとISに差があり ( $p < .05$ )、ILの方が受容が高いことから生徒のおしゃべりを制止させる影響力があるといえる。

### 学年別メッセージの受容

各メッセージの受容が学年差によって変化するかを検討した結果、1年生が2年生と比較

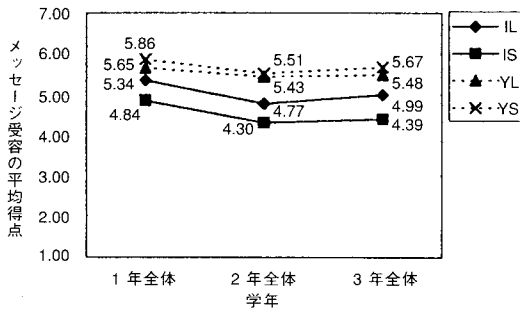


Fig. 8 学年別メッセージの受容

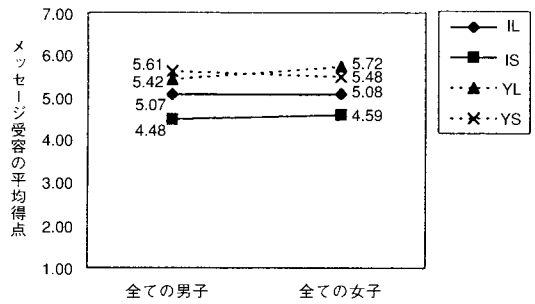


Fig. 9 男女別メッセージの受容

して有意に高いことがわかった。

学年別の各メッセージの受容の結果を Fig. 8 に示す。メッセージと学年を要因とする 2 要因分散分析を行った結果、学年とメッセージにそれぞれ 5 % 水準で主効果が有意であった。学年差では 1 年生が全てのメッセージにおいて受容得点が高く、2 年生においては全てのメッセージにおいて受容得点が低かった。

#### 性別によるメッセージの受容

性別によりメッセージの受容に違いが見られるのかを検討した。性別によるメッセージ受容得点の結果を Fig. 9 に示す。メッセージと性別を要因とする 2 要因分散分析を行った結果、メッセージに 5 % 水準で主効果が有意であり、性差による主効果は有意ではなかった。これらのことから、教師から送られるメッセージが性別に及ぼす影響がないことがわかった。

#### 教師との言語的コミュニケーション

生徒に教師との言語的コミュニケーションについて自由記述で回答を求めることにより、教師とのコミュニケーションに対する認知を検討した。

「注意」については、生徒の多くが「悪いことをして叱られるのは仕方ない」という意見を持っていた。しかし、「大きな声で怒鳴らないで欲しい」「名指して怒らないで欲しい」「言い方・言葉づかいを考えて欲しい」「嫌味な言い

方はやめて欲しい」「理由・説明を言って欲しい」といった意見が多く見られ、注意されることよりも、注意をする教師の言動を問題としていることがわかった。

さらに、「先生と楽しく話したい」「先生と友達のように話したい」「先生と気軽に話せるようになりたい」といった意見も多く、このことから生徒は教師とのコミュニケーションを望んでいる傾向にあることがわかった。また、話したい内容として、成績、部活、高校、学校以外のこと、教師の中学生時代の話などが挙がった。また、多くの生徒が教師とのコミュニケーションで「先生は気分によって違う」「先生ができていないことを生徒に言わないで欲しい(遅刻・忘れ物)」「言葉づかい・言い方に気をつけて欲しい」「みんな平等にしてほしい」という意識を持っていることがわかった。このことは、生徒は普段の教師の言動をよく観ていることを表していると推測される。

#### 考察

調査 2 では、私メッセージとあなたメッセージの影響力と教師とのコミュニケーションに対する認知を検討することを目的とした。

授業中の私語を制止させる効果が認められたのはあなたメッセージであった。しかしこれは、一時的な制止状況を作り出す効果はあったが、

教師との関係性が良好になったとはいえない。なぜなら、一方の私メッセージは会話のやり取りの中でその効果を発揮するといわれており、会話を続けていく中で効果が期待できるからである。本研究でも **IL** を送った場合、比較的高い効果が得られていることから推察できる。

また、特に **IS** に対し、得点4の「どちらともいえない」に全体の78名(30.7%)が属しており、生徒のメッセージに対する戸惑い感じられた。しかし、**IL** においては大きく回避される傾向はなく、比較的反容されておらず、このことは、私メッセージを使う場合、より具体的な情報を入れると良いという **Gordon** の説を支持しているといえる。

ところで、学年において比較した場合、1年生が最も受容得点が高く、反対に、2年生は最も受容得点が低かった。このことから1年生から2年生にかけての時期に教師の言葉や態度に関して敏感になるのではないかと推察される。この時期はそれまで以上に、教師は生徒に対する言動に注意を払う必要があると考えられる。

さらに性別によりメッセージの受容に違いが認められなかったことは、鈎(1997)の、児童・生徒の教師に対する認知の中で男女同様の傾向が認められたところと一致するものであり、教師の注意場面での言動に対する認知が性差によって変わらないことがいえる。

自由記述から得られた教師と生徒の言語的コミュニケーションについては注目すべきことが2つあった。まず、1つ目は、生徒の「悪いことをして叱られるのは仕方ない」という認知である。生徒が問題としているのは、その際の教師の言動である。中でも「大きな声で怒鳴ること」「名指しにすること」「言い方・言葉づかいへの配慮のなさ」「嫌味な言い方をすること」に対し生徒は不満を感じていることがわかった。

調査1の結果からも教師は普段、上述のことに對し配慮が欠けていることが推察できる。教師は今後これらの行動を改めていく必要があると考えられる。2つ目は「生徒は教師とのコミュニケーションを求めている」ということである。特に「先生と楽しく話したい」「先生と友達のように話したい」「先生と気軽に話せるようになりたい」という意見を多く得た。このことは教師と生徒とのコミュニケーションが十分でないことの表れと捉えることが出来る。また、教師側に生徒とのコミュニケーションを遮る要因が存在しているとも考えられる。さらに、この2つには関連性があると思われる。それは、測上(1999)の「特に教育場面において、叱られる側である子どもの反応に、細心の注意を払う必要があり、なぜならそれは人間関係に深刻な影響をもたらすためである」という知見とも一致している。叱る際の教師の言動に問題があるために、教師と生徒の人間関係に何らかの影響をもたらしていると推測できる。また、これら以外にも「先生は気分によって違う」「先生ができていないことを生徒に言わないで欲しい(遅刻・忘れ物)」という意識を持っていることがわかった。こういったことから生徒は教師の普段の言動をよく観察していることがうかがえる。このことから教師は「注意場面」において、今まで以上の配慮が望まれる。

## 全体的考察

生徒は注意場面において私メッセージよりもあなたメッセージを肯定的に受容していたことから、教師は注意すべき場面ではあなたメッセージを使い明確に注意をすると効果的であると考えられる。しかしそれは、学校での日常生活において、私メッセージを使いながら、教師自身の思いを伝え、コミュニケーションを十分にと

ることも合わせて必要なことであるといえる。

また、教師は「男女差別をしない・他人や兄弟と比較しない・個に応じた対応」という、平等であり、個を大切にしたい意見を多く持っているが、生徒からは「平等」を望む意見が多く、教師の望む「個に応じた教育」と生徒の望む「平等な教育」という部分で考え方のズレが表れる結果となった。つまり教師は一人一人を見て、それぞれにあった対応をしていますが、生徒はそれに対し平等でないと認知しているのである。

さらに、教師からは「人間関係が大切」「普段からのコミュニケーションが大切」という意見があり、また生徒からもコミュニケーションを求める声が多かったことから、互いにコミュニケーションの必要性を感じていることが分かる。

よりよい教師と生徒の関係を築くためには、教師が普段の言動をもう一度見直し、さらに、機に応じた私メッセージとあなたメッセージの使い分けが重要であると考えられる。

本研究の問題点として次のことがあげられる。本研究において使用したメッセージはアプリオリに調査者が独自で作成したものである。使用したメッセージそれぞれに含まれる情報が異なっており、多義性が含まれていることは否めない。このことが各メッセージの受容の結果に影響を与えたと考えられる。今後、メッセージに含まれる情報を同じ程度にし、私メッセージとあなたメッセージを比較していくことが必要であると考えられる。

教師と生徒の言語的コミュニケーションに着目した場合、生徒から教師との関わりを求める声が多かったといえる。このことは、注目すべきことである。今後、生徒が心理的な抵抗なく教師と話が出来る関係について研究を進め、よりよい教師と生徒のコミュニケーションのあり方に迫っていきたい。

## 引用・参考文献

- 測上克義 1999 クラス全体を叱るとき、個人を叱るとき 真仁田昭・深谷和子(編) 児童心理学 叱るコツはめるコツ 金子書房 Pp.66-71  
 今泉信人 1991 青年期の意義 今泉信人・南博文(編) 人生の中の青年心理学 北大路書房  
 亀井浩明・有園格・佐野金吾 1996 中教審答申から読む21世紀の教育 ぎょうせい  
 近藤千恵 2000 「親業」ケースブック 中高生編 大和書房  
 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり 学校の臨床心理学 東京大学出版会  
 鉤 治雄 1997 教育環境としての教師 教師の認知・子どもの認知 北大路書房  
 諸富祥彦 1999 学校現場で使えるカウンセリングテクニック(上) 誠信書房  
 望月一宏 1997 親が知らない中学生の心 あすなろ書房  
 中谷文則 1999 別冊PHP「子どものころ」がわかる親・わからない親 PHP 研究所  
 中谷文則 1999 別冊PHP「中学生のころ」がわかる親・わからない親 PHP 研究所  
 Thomas Gordon 1974 T. E. T: TEACHER EFFECTIVENESS TRAINING 奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵(訳) 1985 教師学 小学館

付記 調査にご協力くださった各中学校の先生方と生徒の皆さんに感謝申し上げます。

本論文は1999年度広島文教女子大学文学部初等教育学科卒業論文をもとに加筆修正し、中国四国心理学会第56回大会で発表したものです。