

小学校の学級づくりにおける教師の目標設定と働きかけに関する検討

河村 知咲^{*1}・益子 典文^{*2}

本研究の目的は、小学校教師が、学級づくり初期段階の4月から中期にかけての時期に学級づくりを進めていく上でどのようなことを考え、何を行っているのか、低学年・中学年・高学年ごとに明らかにすることであった。教職経験を持つG大学大学院の教員にインタビュー調査を行い分析した結果、学級づくり初期における目標設定と働きかけは、【子ども理解】【教師の願い】【働きかけ】の3つに分類されることがわかった。教師は常に【教師の願い】を意識して学級づくりを進め、4月学級開き期に、子どもに【教師の願い】とかかわりのある具体的な行為の価値を先行して体験させることにより、4月学級開き期以降は、その先行経験と一致するような学級目標を設定する。そして5月以降は、設定した学級目標を日常生活と結びつけながら常に立ち返ることができるような【働きかけ】をしていることが示された。

〈キーワード〉学級づくり、小学校、学級目標、子ども同士の人間関係

I. 主題設定の理由と研究の目的

学級づくりにおいて、子ども同士の人間関係の構築は不可欠なものであると考える。土田(2014)によると、学級の中で豊かな人間関係を構築するためには、「教師の意図的で継続的な働きかけ」と「安心感を育むような規律」が必要であるという。しかし、具体的にどのような働きかけが効果的かということについては言及されていないため、検討していく必要があると考える。一方で、「安心感を育むような規律」とはどのようなものであるのだろうか。

赤坂(2011)によると、人間が集うところには、必ず規律(ルール)が必要であるという。「相手」のことを守り、「自分」のことを守るためである。ルールがなく、各人が好き勝手に行動していることほど不自由なことはなく、各人が好き勝手に行動すると、結局「マイナス」が多くなり幸せな生活は送れないという。逆に言えば、ルールが存在するところでは、人は安心して幸せな生活を送ることができると考えられる。さらに赤坂は、担任は、クラスの全員が共有できる目標をつくらなければならないと述べている。そのためには、まずは担任自信が、どのようなクラスにしたいのか、はっきりと考えを持つ必要がある。担任が求める学級像を描き、それをクラス全員のものにしていくことが重要であるという。

以上より、規律について、次の三つのことがわかる。一

つ目は、規律が守られることで、子どもたちは安心して学び、過ごすことができるということである。二つ目は、規律は主に4月に導入されるということである。三つ目は、規律・ルールを導入する際は、教師が子どもに対して一方的に押しつけるのではなく、教師と子どもによって共有化され、定着していくようになることが大事であるということである。

このように、規律・ルールが教師と子どもによって共有化されるために、教師は4月にどのような働きかけを行っていったら良いのだろうか。

岸野・無藤(2009)は、小学校教師が学習指導と人間形成における学級規範の導入と定着に向けて働きかけていく過程について、学級目標の標語の使用に着目して検討した。学級目標は日本の学級に必ずといっていいほど掲示される。岸野・無藤によると、それは子どもに学校生活でのねらいやめあてを持たせるために設定され、標語として包括的な表現で示されることが多い。さらに、子どもの中に生きた目標となるよう具現化を図る手立てが必要とされるものでもある(下村・成田・天笠, 1994)。

岸野・無藤の研究では、小学校3年生の1学級を対象学級としている。この学級の教室には、「命をたいせつに。心をたいせつに。人のべんきょうをじゃまさない」と担任によって手書きされた模造紙が黒板に向かって右側の壁に掲示され、その隣に学校で毎月定められる生活目標が掲示されている。黒板の上部には「友だちと話

*1 岐阜大学教育学部学校教育講座教職基礎コース

*2 岐阜大学教育学部附属学習協創開発研究センター

し合い自分の考えを深める子、友だちの気持ちが分かり助け合う子、めあてをもってがんばる子」という学級目標が額に入れられている。本学級では特に、「命をたいせつに。心をたいせつに。人のべんきょうをじゃましない」という標語が頻繁に用いられた。

この学級で学級目標の標語という道具を基に教師が学級規範の導入と定着に向けて働きかけていく過程を分析した結果、次の3つのことが示された。第一に、教師の働きかけの特徴についてである。対象学級では、三原則の標語（「命をたいせつに。心をたいせつに。人のべんきょうをじゃましない」）を媒介に権力関係が置き換えられ、教師も子どもも同じように標語に従うという平等関係の中で指導がなされていたという。それにより標語は、学級の誰もが守るべき普遍的な倫理規範と位置づけられているということが示された。第二に、指導の基盤となる学級規範の内容についてである。この学級では、標語を通して、学習態度の形成や授業の構造化という学業面と対人関係に関わる人間形成的側面や倫理的側面が統合されており、教師は学習指導と人間形成の双方を交える形で子どもの振る舞いや活動を方向付けていたことが示された。第三に、学級規範における標語の機能についてである。学級目標の標語は、大抵はかなりの曖昧さを含んでいる。しかし実際に標語が用いられる際は、教師と子どものやり取りの中で掲示されるものであり、その具体的な意味は相互作用を通して構築される。学級で起きた問題を解決していくにあたって、標語は教師の統制を合理化し、正当化する役割を果たしていたことが示された。この研究の対象学級では、教師は教室で学習を進める上で必要な行為を個々の子どもに促させるだけでなく、標語のような道具によって行為の意味を伝え、学級で共に考えることを通して、教師の価値観を浸透させていっていたといえる。

この対象学級では、学級目標とは別の標語を道具として用いていたが、教師と子どもの価値観を共有し、子どもたちが安心できるような学級規範を導入していくためには、標語のみならず、学級目標の存在も欠かせないと考えられる。さらに、この「学級目標」に関して、小出（1996）は、学級づくりがうまくいった学級の要因の一つとして、「学級目標が明確であること」を挙げている。小出によると、学級目標の明確さの要因には、学級に合意された目標が存在すること、学級目標に沿って達成すべき具体的な下位目標があり、生徒各自の能力や適性に応じてその下位目標にもとづく役割が与えられていること、学級目標との関連で生徒自らが自分自身に課

する個人目標を持つことなどであるという。

以上の先行研究より、豊かな人間関係を構築する学級づくりにおいて基盤となるのは、「学級目標の設定」であると考えた。そこで、本研究では学級目標に焦点を当てていくこととする。

これまでの議論における第一の問題は、子ども同士の豊かな人間関係の確立のために、教師による意図的で継続的な働きかけが存在することは明らかになったが、具体的にどのような働きかけが行われているのか、また、その働きかけの背景には教師のどのような願い・考えが存在するのかということが明らかにされていない点である。次に、先行研究より、教師と子どもの価値観を共有し、子どもたちが安心できるような学級規範を導入していくために、学級目標が道具として用いられていることが示されている。しかし、教師と子どもの価値観が共有された学級目標をどのように設定するのかについての言及はされていない。これが第二の問題点である。第三の問題は、教師の働きかけは学年段階ごとに差異があると考えられるが、このような学年段階ごとの差異について明らかにされていない点である。

そこで、本研究では、学級づくり初期段階の4月から中期にかけての時期に小学校教師が学級づくりを進めていく上でどのようなことを考え、何を行っているか、学級目標に焦点をあて、低学年・中学年・高学年ごとに明らかにすることをねらいとしている。このねらいを達成するための具体的な検証方法は以下の通りである。

①小学校教師が、学級づくり初期段階の4月から中期にかけての時期に学級づくりを進めていく上でどのようなことを考え、何を行っているか、ということ、低学年・中学年・高学年ごとに明らかにするため、調査対象者にインタビューを行う。録音したインタビュー内容を逐語に起こした後、その内容を分析し、分析結果を基にモデル化する。（第1調査）

②第1調査で作成したモデルと分析結果を、第1調査と同一の調査対象者に示し、評価を求めることで、より調査対象者の考えに近づいたモデルに改善する。（第2調査）

しかし、このように「学級づくり」の研究をすることについて、考えておかなければならない問題が存在する。蘭・高橋・越（2005）によると、これまでの学級集団指導は、理想的な指導像や指導スタイルを描いてそれを各学級に当てはめてみるという、与えられた理想学級イメージに現実の学級を改善し近づけるような手法を取ることが多かったが、多くの教師がそうした理想的な学級

集団への移行指導に対する行き詰まりを感じており、そのことを指摘する研究者も少なくなかったという。蘭・高橋・越は、校種、性別、年齢、地域など様々なカテゴリーに所属する学級担任である教師の学級集団の指導についての特徴の一部を明らかにした自身の研究の中で、それぞれの教師の、学級集団指導の個別事例において高い共通性が見られたことを報告している。こうして報告された共通性の高さが、このような問題の解決のための端緒になる可能性があることも併せて報告している。このことから、本研究では、調査対象者が、ある特定の学級における学級づくりを進めていく上で、どのようなことを考え、何を行ったかということモデル化すること自体を目的とするのではなく、調査対象者がどの学級においても意識し、どの学級においても大切にしていることは何かということに注目していく。そこから得られた結果を基に、筆者が自身の実践にどのように参考にしていくかを考えていくこととする。

Ⅱ 〈第1調査〉学級づくり初期における教師の目標設定と働きかけの分析

1. 調査の目的

本調査の目的は、学級づくり初期段階の4月から中期にかけての時期に、小学校教師が学級づくりを進めていく上でどのようなことを考え、何を行っているか、低・中・高学年ごとに明らかにすることである。

2. 調査の方法

(1)調査対象者と調査実施日

調査対象者は、現場教員経験を持つG大学大学院の大学教員である。現職教員としての教職歴26年のうち、現場勤務年数は17年で、すべて中学校である。その後、A市の指導主事が1年、G県教育委員会事務局で5年、そして現在の大学院での勤務が3年目である。

調査は2016年11月11日に行なった。

(2)調査手続き

調査用紙を用いて、調査対象者に「学級づくり」の説明を行い、「学級づくりの時期区分」や「学級づくり初期の教師の働きかけ」についての筆者自身の考えを伝え、その後、学級づくりを進める上での考えや働きかけについてメモするよう求める。調査用紙記入後、インタビューを行うことで、調査用紙の記述について詳細な説明を求める。インタビューの内容は、ICレコーダーに記録し、分析を行う。

3. 分析の方法

(1)分析対象

インタビューは約2時間であり、録音したインタビュー内容を逐語に起こし、教師の「学級づくり初期における目標設定と働きかけ」として考えられる発話内容を一つのデータとした。例えば、「低学年は、自己表出できる力をつける」という発話は、「学級づくり初期における目標設定と働きかけ」の具体的な内容を示した発話であるため一件のデータである。

インタビューの前半の1時間は、調査用紙に沿って行い、後半の1時間は、調査用紙に沿わない内容のインタビューを行ったため、後半の1時間のインタビュー内容のうち、「学級づくり初期における目標設定と働きかけ」に関する内容ではないと判断した発話データは分析対象から除外した。

(2)「学級づくり初期における目標設定と働きかけ」のカテゴリー抽出

教師の「学級づくり初期における目標設定と働きかけ」として考えられる発話内容を抽出するため、以下の手順で発話の分類を行った。まず、(a)分析対象となる発話データを全ていずれかのデータに含むことが可能であること、(b)1つの分析対象が複数のカテゴリーに分類できないこと、を基準として設定した。次に、筆者が暫定的にカテゴリーを作成し、(a)、(b)の基準を満たさないものがあれば、カテゴリーの定義を見直し、修正を繰り返していった。その結果、「学級づくり初期における目標設定と働きかけ」として考えられる内容は、【子ども理解】、【教師の願い】、【働きかけ】の3つに分類された。同様の手順で、「学級づくり初期における目標設定と働きかけ」の定義の各分類項目に、どのような特徴があるのかを検討するため、さらに下位カテゴリーを設けた。カテゴリーの定義と発話例を表1に示す。また、【働きかけ】については、内容面【働きかけ(内容)】と方法面【働きかけ(方法)】の2つの側面から分析した。さらに、【働きかけ(内容)】の下位カテゴリーの一つである「学級目標と関連づける」の内容をさらに「見据える」「設定」「立ち返る」の3つ下位カテゴリーに分類した。その定義と発話例を表2に示す。

4. 結果と考察

(1)-1【子ども理解】

【子ども理解】には、「事前の情報」「経験に基づく」「現状理解」の3つ下位カテゴリーが存在した。これらの下位カテゴリーを分析すると、「経験に基づく」の頻度が最も高くなっている(23件/26件)。

表1 「学級づくり初期における目標設定と働きかけ」の定義と発話例

カテゴリー	定義	発話例
I 子ども理解		
I-1. 事前の情報	子どもたちの実態に応じて働きかけを変えていくために、子どもの実態を理解する方法や注意して見ておくべきポイントに関する内容。	S22 例えば、あの、家庭環境で難しさがあるとか、それから健康上の問題ね、アレルギーがあるとか、その命に関わるような問題、薬をちゃんと飲ませなきゃいけないとか…
I-2. 経験に基づく	これまでの経験によって教師の中で一般化されている、それぞれの時期における子どもたちの状態や特徴、理解する手がかりに関する内容。	S29 6月くらいからはいわゆる個人差が出てくるんですね。同じように授業をやっている、一時間頑張りがれる子と、もう最初から、ちょっともう気がそぞろになっちゃったり、…
I-3. 現状理解	現在の子どもたちの実態を理解するために、教師が情報を収集する方法に関する内容。	S30 …こうやって戻ってきたとこを見て、ちゃんとやれている子とか、親さんからのコメントがちゃんと書いてある子は、あ、大丈夫だなと思うけど、なかなかできてなかった、親さんからのコメントも書かれてないってなると、ちょっとこれは要注意だってことがわかるので…
II 教師の願い		
II-1. 子ども一人ひとりにつけたい力	これまでの経験に基づき、教師が子ども一人ひとりに身につけさせたいと考えている力に関する内容。	S11 低学年は、えー、自己表出できる力を付けることです。表出なので、ま、表に出すということなんですけども、例えば、まず元気でいること、だから、大きい声が出せるだとか、えーと、思いっきり笑えるとか、全力で走れるとか、まあ時にはわんわん泣くとか、そういうことでもいいので…
II-2. 指導観	これまでの経験によって、教師の中で一般化されている学級集団の捉え方や目標とする姿、指導のあり方に関する内容。	S18 個人が個で始まって、集団が高まって、最後後期はやっぱり個に返る、っていう風にほくは捉えています。
III 働きかけ		
教師の願いに基づき、その実現のために教師が児童に対して行う教授行動の方法や、その意図に関する内容。		
III-1. 働きかけ(内容)		
III-1-a. 学級目標と関連づける	教師の願いに基づき、その願いを学級目標と関連づけている内容。	S34 4月当初とかの子どもの動きを見ていると、えー、昨日は言えなかったことが、今日は言えたなんてことがあったりする、…そういう場面を教師はうまく切り取って、だれだれさんは苦手なことに挑戦できたからすごいねーって…
III-1-b. 環境を整える	子どもたち一人ひとりにつけたい力をつけられるように、教師が教室や生活の環境を整える内容。	S20 4月の学級開き期で低学年は、まず何よりも、子どもたちに安心感と、それからえー、期待感を抱かせることだと思います。…例えば、トイレの位置はどこにあるのとか、それから私の下駄箱はどこなのとか…
III-1-c. 教師の立ち位置	教師が何を大事にしているか、子どもたちに何を期待しているか等を示す内容。	S78 …教師としての立ち位置を、ちゃんと示した方がいいです。先生は、君たちに、何を期待しているのか、で、逆に何は許したくないのか、こういうことは大いにほめたいよとか。
III-2. 働きかけ(方法)		
III-2-a. 場面を切り取る	教師が、具体的な子どもの行動や様子を抽出する内容。	S25 …友だちとぼんって喧嘩になっちゃったとか、それからあの、よく見たら私だけの給食のヨーグルトがなかったとか、配り忘れていてとかね、うん、そういうことも、ちゃんとはいって手を挙げて、あの一、その都度その都度言えるようにすること。
III-2-b. 教師主導	子どもの行動や様子に関係なく教師が行う、事前の準備等に関する内容。	S30 それから休み明けには月曜日とかには、学級で遊ぶレクリエーションとかの時間を取って、その月曜日が楽しみになるように仕組むとか。
III-2-c. 児童主体	教師が、子どもたち主体で考えさせたり行動させたりするために行う声かけ等に関する内容。	S55 掃除なんかも絶対できないので、自分たちの掃除だけやってればいいわけじゃないので、1年生をどうやってやってあげる？とか…

表2 「学級目標と関連づける」の下位カテゴリーの定義と発話例

カテゴリー	定義	発話例
見据える	教師の願いが学級目標に含まれるように、事前に、この願いを実現するといいうことを実感できるように体験させる内容。	S34 4月当初とかの子どもの動きを見ていると、えー、昨日は言えなかったことが、今日は言えたなんてことがあったりする、…そういう場面を教師はうまく切り取って、だれだれさんは苦手なことに挑戦できたからすごいねーって、じゃああなたは何か苦手なことに今日一個挑戦してみようか、なんて言って…
設定	事前に、体験したことを踏まえながら学級目標を設定する内容。	S34 …だれだれさんは苦手なことに挑戦できたからすごいねーって、じゃああなたは何か苦手なことに今日一個挑戦してみようか、なんて言って、みんなが挑戦できると、あ、この苦手なことに挑戦していいねーなんて言うと、子どもたちも、うんいいねーって言うと思うので、そういう風に決めることだってあります。
立ち返る	子どもたちが常に学級目標を意識したり、教師が願う力をつけたり、学級目標が子どもたちのよりどころになったりするように働きかける内容。	S32 …ここに元気がよくなるのであれば、今日一日にここに元気がよくなったことは何ですかとか、じゃ逆にここに元気がよくなかったことは何ですかとかって言って、そこに振り返ればいいので…

さらに、「事前の情報」(1件/26件)の頻度が最も低いことから、教師は、子どもたちの先入観につながってしまうような前年度までの担任教師からの情報は極力排除し、これまでの経験に基づいて教師の中で一般化されている、それぞれの時期における子どもたちの状態や特徴を把握して学級づくりを行っていることがわかる。つまり、4月の「学級開き期」は、事前の情報ではなく、教師の「経験に基づく」情報を基にして、「いま」の子ども理解に努め、「5月以降」の【働きかけ】を変化させていることが示された。

(1)-2【教師の願い】

【教師の願い】を時期ごと(「学級開き期」「4月学級開き期以降」「5月以降」「継続」)に分析した結果、「継続」が21件中19件あり、最も頻度が高くなっている。これは、「子どもたちにどんな力を付けさせたいか」という、…最初のここがはっきりしていると、それに向かっていけばいいんじゃないかなーということを思っています。(S47)」という発言があるように、教師は4月当初から「継続」して、【教師の願い(子ども一人ひとりにつけたい力)】を意識して学級づくりに取り組んでいることがわかる。

(1)-3【働きかけ(内容)】

【働きかけ(内容)】で最も頻度が高かったのは、「学級目標と関連づける」(32件/42件)である。学級づくりを進めていく上で教師は、学級目標との関連づけを特に意識して【働きかけ】を行っていることがわかる。また、調査対象者による「結局学級目標っていうのは、教師がこんな子どもたちの力を伸ばしたいなって思うことがあるので、…そういうことを思っただけで教師はアプローチをするので。だからそういう、それは教師の願いがあったりするわけやね。で、教師の願いがあるから、あの一、それが学級目標におのずと入ってくると。(S56)」という発言からわかるように、「学級目標と関連づける」には、【教師の願い】が含まれている。すなわち教師は、4月当初から継続して抱いている【教師の願い】を常に意識し、それらを学級目標と関連づけさせるような【働きかけ】を行っていると考えられる。

さらに、「学級目標と関連づける」の内容を「見据える」「設定」「立ち返る」の3つの下位カテゴリーに分類し、時期ごとに分析した。その結果を表3に示す。「学級開き期」に最も頻度が高いのは、「見据える」である。「目標には、まず教師の願いが入ることが大事ですね。で、教師の願いと子どもの願いが一致すると一番いい。(S34)」という発言から、学級目標は、教師だけの

表3 【働きかけ「学級目標と関連づける」と時期

	見据える	設定	立ち返る	総計
学級開き期	14	0	0	14
4月(学級開き期以降)	7	3	0	10
5月以降	1	0	3	4
継続	1	0	3	4
総計	23	3	6	32

師と児童の願いが一致していることが望ましいと考えられている。前述のように、教師は、4月当初から継続して抱いている【教師の願い(子ども一人ひとりにつけたい力)】を常に意識し、それらを学級目標と関連づけさせるような【働きかけ】を行っているのである。具体的に、「学級開き期の4月当初の段階で、こうやって目標を決めて、で、その目標で振り返って、うまくいかなかったことなんかをみんなと、こうやって気持ちを伝えあって解決していくってことは、とってもいいねっていう風にわかっているならば、目標を決めるときに、そういう目標にしたいよねって。…学級開き当初に実は、体験しておく、目標の中に入ってくるわけなんです。(S47)」という発言からわかるように、「学級開き期」に、教師は子どもたちに、【教師の願い(子ども一人ひとりにつけたい力)】とのかかわりのある具体的な行為の価値を先行して体験させることを大切にしている。これが、「学級開き期」に「見据える」の頻度が高くなっている理由である。

「4月(学級開き期以降)」は、「学級開き期」同様、「見据える」の頻度が高い。その他、「設定」の頻度は「4月(学級開き期以降)」が一番高くなっている。このことから、学級目標の「設定」は、「4月(学級開き期以降)」に行われることがわかる。

「5月以降」と「継続」では、「立ち返る」の頻度が高くなっている。これは、「目標は、常にこの目標に立ち返ればいいので、…掲示しておしまえばなくて、実は目標っていうのは決めたあとが大事で、目標があるので振り返れるわけなんですよ。そうすると、振り返れる目標にしとかないと。(S32)」という発言から、学級目標を「設定」して終わり、ではなく、あらゆる日常生活と結びつけながら、常に「設定」した学級目標に「立ち返る」ことができるようにしている。だから、学級目標を「設定」した後の「5月以降」と、その後も常に意識して「立ち返る」ために「継続」の頻度が高くなっている。

(1)-4【働きかけ(方法)】

【働きかけ(方法)】には、「教師主導」「場面を切

り取る」「児童主体」の3つの下位カテゴリーが存在する。これを「低学年」「中学年」「高学年」の学年ごとに分析した結果を表4に示す。「教師主導」の頻度が最も高いのは、6件の「低学年」である。「低学年」の指導観に関して、次のような発話がある。「生活習慣の確立の方でいくと、4月は、あの一、生活習慣を、これはやっぱりきちっと、教えて導くことが大事だと思います。

(S26)」、「低学年が、ついておいでーってイメージだとすると…(S41)」というように、調査対象者Sは、「低学年」の指導方法として、「教師主導」で教え導くことが適切だと考えていることがわかる。

「場面を切り取る」は、「中学年」が11件あり、最も頻度が高くなっている。これは、「中学年は、こうやって一緒に歩きながら、お一なかなかやるじゃないとか、そういうイメージかな。うん。いいところ見てるじゃないとか、これは困ったね、何とかせないかんね、どうしようかねーとかっていう。(S41)」という発話から分かるように、調査対象者Sは、「中学年」の指導方法として、子どもたちの具体的な行動や様子に対して、一緒に考えたり、ヒントを与えて導いたりすることが適切であると考えていることがわかる。このことから、「場面を切り取る」という指導方法が、「中学年」において最も高い頻度で行われているのだと考えられる。「低学年」でも9件と、比較的高い頻度を示している。

「児童主体」は、「高学年」が6件あり、最も頻度が高くなっている。「高学年」の指導方法について、次のような発話がある。「今までは生活習慣の、例えば低学年だったら確立だったし、あの、中学年は評価・改善だったんだけど、それはもうこういうことが大事ですよってことが決まっていて、先生が教えるか、自分たちでそれをチェックするかだけど、高学年は、よりよい生活を創り出すってことが大事だと思います。自分たちで創り出す。(S54)」また、「…ちょっとやや離れた、あの、精神的に離れてるっていうか、応援してはいるんだけど、もうその、尊重してやるって感じかな。右に行くのか左に行くのかってというのは、尊重してあげるっていう感じかな。(S76)」という発話がある。以上より、「高学年」では、子どもたちが自分たちで考えて創り出すこと

ができるように【働きかけ】を行い、教師はその子どもたちの考えを尊重して児童の主体性に任せるということを大切にしており、児童が「低学年」から「高学年」に成長するにつれて【働きかけ(方法)】は、教師が導くというスタンスから尊重するというスタンスに変化していることがわかる。このことから、「児童主体」は、「高学年」において最も頻度が高くなると考えられる。

(2)学年段階ごとの教師の学級づくりモデル

今回の調査で、学級づくり初期段階の4月から中期にかけての時期において、小学校教師がどのようなことを考え、何を行っているのかということが、学年段階ごと、時期ごとに明らかになった。そのモデルを図1に示す。教師や児童、矢印等の図の大きさは、大きいほど影響が強いことを表している。

(2)-1 全学年段階に共通する点

「学級開き期」は、教師は子どもたちの「事前の情報」を極力排除し、これまでの経験によって教師の中で一般化された手がかりや情報を基に、「子ども理解」をして

表4【働きかけ(方法)】と学年

	低	中	高	全学年	総計
教師主導	6	3	0	3	12
場面を切り取る	9	11	1	0	21
児童主体	0	3	6	0	9
総計	15	17	7	3	42

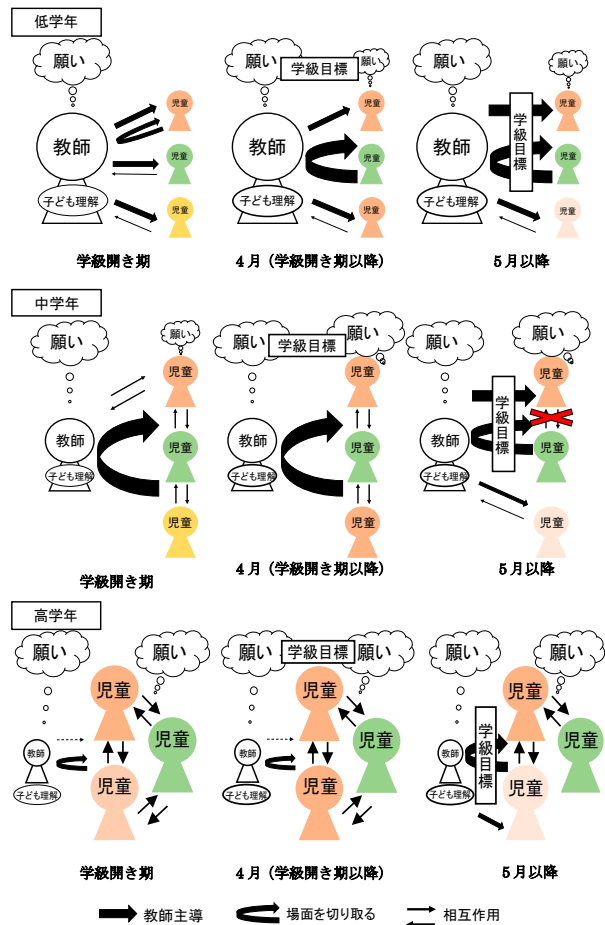


図1 学年段階ごとの教師の学級づくりモデル

いる。この「子ども理解」に基づいて、教師は学年段階ごとに【働きかけ】や子どもとのかかわり方を変化させている。また、【教師の願い（子ども一人ひとりにつけたい力）】は、このように「学級開き期」から教師が持っている、「経験に基づく」【子ども理解】の情報を考慮した上で、一年を通して「継続」して意識している。学級目標は、この【教師の願い（子ども一人ひとりにつけたい力）】と子どもの願いが一致していることが望ましいと考えられているため、教師は子どもに【教師の願い（子ども一人ひとりにつけたい力）】とのかかわりのある具体的な行為の価値を先行して体験させている。

「4月（学級開き期以降）」は、教師の「経験に基づく」情報を基にして得られた、「いま」の子どもたちの情報が「学級開き期」と比べて増加する。また、この時期に、【教師の願い（子ども一人ひとりにつけたい力）】と子どもの願いが一致するような学級目標を「設定」する。

「5月以降」は、教師の「経験に基づく」情報を基にして得られた、「いま」の子どもたちの情報がさらに増加し、教師はその実態に応じて、【働きかけ】を変化させるようになる。また、設定した学級目標をあらゆる日常生活と結びつけながら、常にその学級目標に「立ち返る」ことができるような【働きかけ】をしている。

(2)-2 学年段階による差異が見られる点

「学級開き期」の「低学年」では、「教師主導」や「場面を切り取る」という【働きかけ】が多く、教師が一人ひとりの子どもを教え導いている。「中学年」では、教師は具体的な行動や様子に対して、子どもと一緒に考えたり、ヒントを与えて導いたりするように、教師と子どものかかわり方が変化するため、全体への「場面を切り取る」という【働きかけ】が多い。また、「中学年」から、他者を意識し始めるため、仲間との交流をしたり、自分の願いを表出したりすることができるような【働きかけ】を行う。「高学年」では、子どもたちは自らの考えを持っているため、教師は子どもたちの考えを尊重し、子どもたちの主体性に任せるような【働きかけ】が多く見られる。

「4月（学級開き期以降）」の「低学年」では、学級目標を「設定」する際に、自らの願いを表出することができないため、【教師の願い（子ども一人ひとりにつけたい力）】の価値を、体験によって理解させることを大切にしている。「中学年」では、学級目標を「設定」する際、【教師の願い（子ども一人ひとりにつけたい力）】をより強く実感させた上で、自分たちで「設定」させる。

「高学年」では、自分たちで考えて学級目標を「設定」させる。その際に、全校を意識するという【教師の願い（子ども一人ひとりにつけたい力）】からそれてしまっている場合には、子どもたちの考えを尊重しつつ、教師が軌道を修正する。

「5月以降」は、各学年段階による大きな差異はなく、ほぼ各学年において共通していると考えられる。

Ⅲ 〈第2調査〉「学年段階ごとの教師の学級づくり」モデルの評価

1. 調査の目的

本評価の目的は、第1調査で行った調査と同一の調査対象者に、第1調査で作成した「学年段階ごとの教師の学級づくり」モデルの評価を求めることで、より調査対象者の考えに近づいたモデルに改善することである。

2. 調査の方法

1. 調査対象者と調査実施日

調査対象者は、第1調査と同一の調査対象者である。調査は2016年12月30日に実施した。

2. 調査手続き

第1調査での分析結果をまとめた調査用紙を読んでもらう。その後、第1調査で作成したモデルを見せながら、簡単なモデルの説明を口頭で行う。そして、調査用紙に書かれている内容やモデルについて、気になった点を挙げてもらい、その点についての詳細な説明を求めるインタビューを行う。なお、インタビュー内容は、ICレコーダーに録音する。

3. 分析の方法

インタビュー時間は、1時間1分であり、録音したインタビュー内容を逐語に起こしたデータを基に、調査用紙に書かれている内容やモデルに関する発話を内容ごとに分類し、第1調査で作成した「学年段階ごとの教師の学級づくりモデル」（図1）の検討を行った。

4. 結果と考察

(1) 児童同士の相互作用

第1調査では、児童同士の相互作用について、低学年ではこの児童同士の相互作用、すなわち仲間との交流は存在せず、他者を意識し始める中学年から仲間との交流が生まれ、高学年になるにつれて、頻度が高くなることを報告した。しかし今回の調査で、学級開き期は、どの学年段階においても児童の相互作用はほとんど存在していないことが明らかになった。学級開き期の児童間に存在する遠慮と警戒が、時間に伴い減少し、心の距離がだんだんと縮まってくることが示された。また、低学年

においても児童同士の相互作用は存在することがわかった。

(2)【教師の願い(子ども一人ひとりにつけたい力)と3月のゴール

第1調査では、教師は常に【教師の願い(一人ひとりにつけたい力)】、すなわち3月の時点で子ども一人ひとりにつけたい力がついている理想的な状態を意識して学級づくりを進めていることを示した。しかし、今回の調査で、このようにして子どもたち一人ひとりがつけた力を、一年間の学級の中だけで発揮できればいいのか、次の新しい環境の中でも発揮できるようにしたいのか、という3月のゴールを教師がどう持っているか、ということが一番大事なことであったことがわかった。教師は、常にこの3月のゴールを意識しながら学級づくりを進めているのである。第1調査で作成した「学年段階ごとの教師の学級づくり」モデルについて、調査対象者Sからは、教師が3月の意識をどのように持っているかということを反映するとよいという指摘を受けた。

(3)【働きかけ(教師主導)】

第1調査では、【働きかけ(方法)】を、「教師主導」「場面を切り取る」「児童主体」の3つの下位カテゴリーに分類した。この【働きかけ(方法)】を、学年段階ごとに量的な分析をした結果、「教師主導」は低学年、「場面を切り取る」は中学年、「児童主体」は高学年において、発話頻度が最も高いことが示された。しかし、今回の調査で、子どもたちに対して指導をする際は、必ず、その行動をする意味や大切さを合わせて教えることを重視していることがわかった。これは、どの学年段階においても大切にしていることであるため、高学年においても「教師主導」は存在することが明らかとなった。ただし、同じ「教師主導」ではあるが、その「質」は、低学年と高学年とは異なっている。つまり、低学年では、行動の意味まで丁寧に教え、高学年では、行動の意味を自分たちで考えさせているという点で、「質」が異なっているといえる。

(4)モデルの修正

以上の考察結果を基に修正したモデルを図2に示す。児童同士の相互作用は、中学年・高学年のみではなく、低学年においても存在している。この児童同士の相互作用は、時間と共に強くなっていく。これを相互作用の線の太さで示している。

教師は常に、【教師の願い(子ども一人ひとりにつけたい力)】だけでなく、3月のゴールを意識している。それぞれの子どもが年度末にどのような状態になってほ

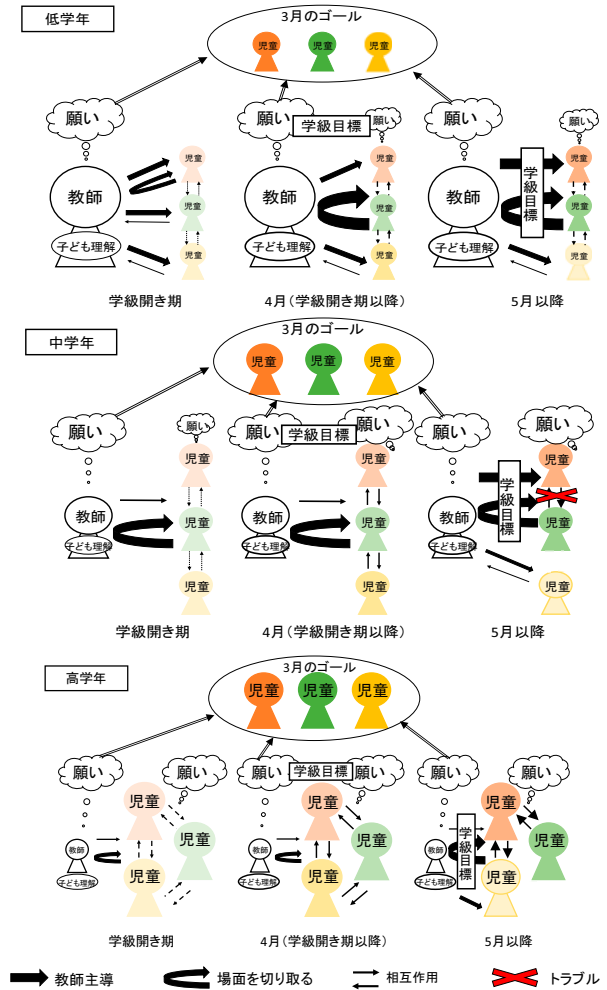


図2 学年段階ごとの教師の学級づくり修正モデル

しいかを「3月のゴール」として設定し、常にそのゴールを参照しながら学級づくりを行うことになる。

教師主導の【働きかけ】は、どの学年段階においても存在する。これは、教師主導が低学年では多く行われ、高学年になるにつれてあまり行われなくなるという量的な関わりの変化だけでなく、質的な関わりの変化が存在する。

IV おわりに

1. 本研究の課題

本研究の課題は2点ある。第一に、本研究では、一人の調査対象者の研究を行った点である。学級づくりは、一人ひとりの教師によって、進め方や考え方は異なっているはずである。しかし、調査対象者が、「教師によってやり方は違うと思うが、目指しているところは同じかもしれない」と語っていたことから、それぞれの教師が目指しているところには共通性がある可能性が示唆された。そのため、調査対象者が学級づくりを進める上で

一番大切であるとしている、教師の願いや3月のゴールをどのように持っているかということの共通性を検討していく必要がある。

第二に、本研究では、学級目標の設定に焦点を当てたいと考えたため、学級づくりの初期段階と考えられる、4月から夏休み前までの時期を研究対象とした。その後の中期段階や後期段階について調査対象者は、「中期は集団の力を高め、後期は個の力を高める」と語っていた。このことから、中期や後期には、学級内で学級目標がどのように位置づけられ、どのように用いられているかということも検討していく必要がある。

2. 筆者によるこれからの実践

先に述べたように、学級づくりは、一人ひとりの教師によって、進め方や考え方は異なり、さらに担任する子どもたちの実態によっても異なる。そのため、本研究で作成した「学年段階ごとの教師の学級づくりモデル」を、どの教師によっても、どの学級においても当てはめ、活用しようとすることは不可能である。第I章で述べたように、このような理想的な指導像や指導スタイルを各学級に当てはめてみようとするのが、教師が行き詰まりを感じてしまう一つの原因なのである（蘭・高橋・越，2005）。しかし、今年（2017年）の春から教職に就く新任の筆者にとっては、本研究や作成したモデルは大いに参考になるものであると考える。

参考にしたいことの第一は、子ども理解である。各学年段階における子どもの特徴や、時期ごとにどのような点に注意しておくべきか、ということが具体的に明らかになったため、子どもたちの「いま」の実態を把握するための手がかりにしたい。

第二に、学級目標の設定についてである。教師の願いと子どもの願いが一致するものになるように、学級開き期から教師の願いとのかかわりのある具体的な行為の価値を先行して体験させることを意識していきたいと考える。

第三に、教師の願いと3月のゴールの具体的な内容である。これは、調査対象者が多くの経験を経て、各学年段階における子どもたちの発達段階を考慮して創られ

たものである。そのため、まずは調査対象者の考えを参考にしながら、常に願いとゴールに向かって学級づくりを進めていくことを意識していく。

以上のことを踏まえ、筆者が教職に就いた際には、同僚の先生方から学びながら、その時に自分が一番いいと思った願いを持って実践してみることで、そして本研究でモデルを作成したように、自分の学級づくりを俯瞰的に見ることができ視野を持つことを大切に、自分の経験から得られたこともモデルに反映させていく必要があると考える。以上の課題点を踏まえ、筆者が教職についた際には、作成したモデルを利用し、有効に働くかを実践のなかで検証していき、児童と教師という視点で、さらに利便性に富んだモデルにしていく必要があると考える。

引用・参考文献

- 赤坂雅裕（2011）人間性を磨き合う学級（研究ノート）
 湘南フォーラム：文教大学湘南総合研究所紀要
 (Shonan Forum：Journal of the Shonan Research
 Institute Bunkyo University), 15:165-174
- 蘭千壽，高橋知己，越良子（2005）学級担任による学級
 集団の認識と指導方略 千葉大学教育学部研究紀要，
 53:181-186
- 岸野麻衣，無藤隆（2009）学級規範の導入と定着に向け
 た教師の働きかけ—小学校3年生の教室における学
 級目標の標語の使用過程の分析— 教育心理学研究，
 57:407-418
- 小出俊雄（1996）「第3章 教師の学級づくり」 蘭千
 壽，古城和敬編『対人行動学研究シリーズ 2 教師
 と教育集団の心理』誠信書房，東京，pp.77-128
- 土田学（2014）主体的に活躍する児童を育む実践的な学
 級経営の在り方—豊かな人間関係づくりを基盤とし
 て— 山形大学大学院教育実践研究科年俵＝
 BULLETIN OF GRADUATE SCHOOL OF TEACHER TRAINING
 YAMAGATA UNIVERSITY, 5:284-287