

担任教師の指導行動・教育方法が 学級経営へとつながる過程に関する予備的検討 —— 居場所づくりとしての学級経営に関する 教育心理学的研究 ——

西中 華子・田中 美帆・山口 恵

キーワード：学級経営 学級担任 アセスメント 指導行動 教育方法
教師の情緒的関わり

問題と目的

近年、特に教育の分野や、行政、ボランティア団体によって、主に青少年を対象とした「居場所づくり」の実践が拡がりを見せている（西中，2014）。そもそも居場所という言葉が頻繁に使われるようになったのは1980年代後半の不登校の増加が発端であり、その後、当時の文部省（1992）は、「登校拒否（不登校）問題について一児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して—」という報告書において、学校が「心の居場所」である必要性を提唱した。さらに2004年、文部科学省は「子どもの居場所づくり新プラン」を打ち出し、3ヵ年計画で子どもの居場所を用意する計画を、国の政策として発表した。その中の主要な施策である「地域子ども教室推進事業」において、「すべての児童・生徒」を対象にした、居場所づくりの方法が提案されている。具体的には、放課後や週末における学校の校庭や教室といった「場所の提供」、サッカーや野球などのスポーツ、むかし遊び、伝統文化の体験教室といった「活動の実施」、そして学校教育関係者やPTA関係者、地域の大人が運営協議会やボランティアスタッフとして参加する、「地域との交流・連携」である。その後2007年に「地域子ども教室推進事業」は「放課後子ども教室推進事業」と改められ、厚生労働省施策の「放課後児童健全育成事業」（放課後保育クラブ・学童保育）と一体化し、「放課後子どもプラン」と名称を変え、現在に至る。このような施策を基に、「居場所づくり」は増加していったと考えられるが、文部科学省による居場所づくりの定義は曖昧で、そこで提案されている方法は実証的な調査結果を根拠としたものではなく、加えて学校を「心の居場所」とするための方法とは言えないものであ

る。上述したような、放課後に学校を開放するという「場所の提供」や、むかし遊びなどの「伝統文化の体験」を「地域と連携」しながら行うことが、学校に児童生徒の居場所が形成されることにつながるとは考え難い。例えばそのような場において、大人たちが子どもにどのような「関わり」を行うことが、「居場所感を喚起・促進する」ことにつながるのかという視点が必要であろう。

では学校における児童生徒の居場所感が喚起・促進されるためにはどのようなことが必要なのであろうか。学校内のスタッフのどのような関わりが児童生徒の居場所形成に影響するのかについてはいくつかの要因が想定されるが、その1つとして、学級担任による指導行動や学級経営が推測される。現行の学習指導要領では、「学習や生活の基盤として、教師と児童（生徒）の信頼関係及び児童（生徒）相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」が必要であるとされており、支持的な学級風土の重要性が論じられている（文部科学省，2017）。弓削・齋田（2017）は、小学校高学年生の学級適応への、教師主体と児童主体の関わりの影響について検討し、道具的関わり（注意指示や学級の治安維持に関する関わり）では学年段階における教師主体・児童主体の間に差があるのに対し、情緒的関わりは、全学年段階において教師主体の関わりが学級適応に肯定的な影響を及ぼすことを明らかにしている。また佐藤・松原（1992）は、中学校学級担任教師のPM式指導行動とその年間での変化がスクール・モラルに及ぼす影響を検討し、集団維持機能であるM機能の指導行動が臨界点を越えて低下すると学級のスクール・モラルが低下すること、及び目的達成機能であるP機能の指導行動が大きく増加することにスクール・モラルの低下を防ぐ効果があることについて明らかにしている。これらのことから、教師の主体的な指導行動における集団維持機能や情緒的関わりが、学年段階や学校段階を通して、児童・生徒の居場所としての学級の形成に寄与する可能性が考えられる。さらに平野（2019）は、同様にPM機能によって指導行動と学級状況を分類し、PM両機能において、教師の指導行動の認知と、生徒による学級状況の評価の差が小さい群で、生徒による学級状況の評価が肯定的に変化する可能性について示唆している。つまり生徒の認知している学級状況との齟齬なく教師が学級状況をアセスメントできることも、生徒の学級適応を高める重要な要因であることがうかがわれる。加えて石川・松本（2018）は、「小学校教師は学級経営をどのように考え工夫しているか」について質的に分析し、6つのカテゴリーと13の概念を明らかにしている。ここでは児童への関わりや保護者への対応、学校における連携など、学級経営に関わる要因について広く情報を収集し、その大まかな流れを明らかにしている。

以上より本研究では、教師のどのような指導行動や学級経営が児童生徒の居場所形成に寄与するのかについての予備的検討として、担任教師が学級経営において重要だと考えている教育方法や授業実践について、とりわけ教師主体の児童への情緒的関わりやアセスメントに焦点を当て、実際に学級経営へどのように生かされているのかについて調査、報告を行うこととする。なお、小学校においては学級担任制が採用されているため、担任教師の児童への影響力は他の学校段階と比べて特に大きい。そこで本研究では、小学校教師を対象にインタビュー調査を行い、今後の研究への示唆を得ることとする。上述した石川・松本（2018）においても小学校教師の学級経営に関わる要因がいくつか明らかにされているが、本研究では特に、教師が「児童を対象に行う」アセスメントや指導行動などに焦点をあて、そのそれらがどのように学級経営全体の流れへと位置付けられているのかについて明らかにしていくこととする。

方法

1. 対象者 公立小学校に10年以上勤務経験のある学級担任経験者2名を対象とした。対象者の概要（年齢、性別、経験年数、担任経験回数、今年度の役職、経験役職、勤務校の規模、勤務校の困難レベル、指導困難校の経験、経験校数）をTable1に示した。

Table1. 調査対象者の概要

ID	年齢	性別	経験年数	担任経験回数	今年度の役職	経験役職	勤務校の規模	勤務校の困難レベル	指導困難校の経験	経験校数
A	37	女	16	15	学級担任	学級担任, 学年担当	大規模校	安定	有	4
B	36	女	15	7	専科	学級担任, 専科	小規模校	標準	有	2

2. 調査時期 2022年10月

3. 調査内容と手続き 面接にはZoomを用いた。主な質問内容は、「学級経営の戦略として用いている教育方法や授業実践はありますか」、「授業内だけでなく、普段の生活の中で講じている手立てはありますか」、「学級経営の要になる指導方法はどのようなものがありますか」、「その他、学級経営や子どもへの指導において何かあれば教えてください」であった。質問の表現や順序は適宜変更し、必要に応じて質問を追加した。面接時間は45分～1時間5分（平均時間55分、 $SD=1.35$ ）であった。

4. 倫理的配慮 本研究参加者には、研究目的、方法、参加は自由意志で拒否による不利益はないこと及び個人情報の保護について面接の開始時と調査の依頼時に口頭と文書で説明を行い、承認を得た。

5. 分析方法

本研究は、これまで十分に検討されていない内容についての萌芽的研究であるため、半構造化面接によって質的なデータを収集し、探索的な分析を行った。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach; 以下、M-GTA) を参考にした。M-GTA は、対人援助の過程における相互作用の分析に適しているとされていることから (石川・松本, 2018)、本研究の目的にも合致していると考えられる。また M-GTA ではカテゴリー間の関係の検討も行うことから、指導行動の流れがどのように学級経営全体へとつながっていくのかという過程を分析できると考えられたため、分析方法として参考にした。

6. 分析手順

まずトランスクリプトを作成した。トランスクリプトの量は合計24,398文字であった。本研究の研究テーマは「小学校の担任教師が学級の児童に対して行う行動が学級経営全体へとつながる過程」とし、分析焦点者は「小学校で担任を経験した教師経験10年以上の者」とした。分析は、藤間・外山 (2021) の手続きを参考に、以下の STEP で行った。

STEP1 として概念の生成を行った。1名の面接が終わった後、概念の生成を行い、もう1名の面接が終わった後、新たな概念の生成と具体例の抽出を行った。

次に STEP2 としてカテゴリー生成を行った。概念数が10程度になった時点で概念同士の関係を検討し、複数の概念の関係から構成されるカテゴリーの生成を開始した。概念同士の関係を検討する際に、各概念についても再検討を行い、必要に応じて概念の分割や統合を行った。最終的に23の概念と4のカテゴリーが生成された。本研究は調査対象者が2名と少なく、理論的飽和に達する段階まで検討を進めることは難しいと考えられたが、あくまで予備的検討とし、以上の概念とカテゴリーの生成において STEP2 の分析を終了した。

STEP3 として、カテゴリー間関係を検討した。カテゴリー相互の関係から全体の流れを検討し、結果図を作成した (Figure1)。

STEP4 として、結果の質の担保のために、心理学を専門とする大学教員1名

によって、概念生成、カテゴリー生成、結果図について確認を受けた。その上で、概念、カテゴリー、結果図全体について再検討、修正を行った。加えてスクールカウンセラーとして小学校現場に10年以上関わっている臨床心理士・公認心理師1名に、分析ワークシート、ストーリーライン、結果図を提出し、分析の過程と結果について検討してもらい、問題がないことを確認した。

7. 分析者の立場

質的研究による分析は、分析者の思考の枠組みが分析結果に影響を与えられているため(田中, 2010)、分析者の立場を明示する。本研究の分析者は、大学院修士課程在学時より9年間児童・生徒の居場所研究に従事しており、同時期に約4年間、加配の教員として小学校現場に携わった。その後大学教員として就職後も、現場の小学校教員やスクールカウンセラーと共に、共同研究などを行っている。これらの経験が、分析に影響を及ぼすと考えられる。

結果

分析の結果得られたカテゴリーと概念を Table2 にまとめた。さらに結果図を Figure1 に示した。結果図において、全体的な関連は太い矢印で、カテゴリー内の概念同士の関係は細い実線矢印、異なるカテゴリー間の概念同士の関係は細い破線の矢印で示した。以下ではカテゴリーを〈 〉、概念を『 』、具体例を「 」内に示した。なお実際の発言は斜体で記述した。

1. 結果図全体の大まかな関連

まず、結果図全体の大まかな関連について説明する。〈教師のビリーフ〉と〈アセスメントと目標設定〉が相互に関連し、〈指導方法〉へとつながっていた。その後実践された〈指導方法〉について再び〈アセスメントと目標設定〉がし直され、〈指導方法〉へと還元されていた。加えて〈教師のビリーフ〉と〈アセスメント目標設定〉を基に〈指導行動と基準の設定〉がなされ、指導行動の振り返りとして再び〈アセスメントと目標設定〉がなされていた。

2. 各カテゴリーの説明と概念同士のつながり

次に、各カテゴリーとそこに含まれる概念について以下に論じる。

(1) 〈教師のビリーフ〉カテゴリー、〈アセスメントと目標設定〉カテゴリー、〈指導方法〉カテゴリー内及びカテゴリー間の概念同士のつながり

〈教師のビリーフ〉カテゴリーは、『理想とする児童・学級の在り方』、『課題のある児童への対応方針』、『教師観』、『教師の思いの開示』の4概念で構成された。〈アセスメントと目標設定〉カテゴリーは、『学校のアセスメント』、『学級のアセスメント』、『児童個人のアセスメント』、『学級の「荒れ」のレベル』、『学級経営における目標の設定』、『学年段階に応じた目標』の6概念で構成された。加えて〈指導方法〉カテゴリーは『具体的な指導方法』、『発問の工夫』、『学力差を想定した授業設計』、『戦力的な教材選択』の4概念から構成された。

以下に、〈教師のビリーフ〉、〈アセスメントと目標設定〉、〈指導方法〉カテゴリー内の概念同士及びカテゴリー間の概念同士のつながりについて説明する。まずBさんから「課題がある子も居るけど、その子のがんばっているところもあるから、それをどう学級に還元していくか、(中略)国語とかで活躍できるかもしれないとか。そういうところで、その子を生かすことができれば(『課題のある児童への対応方針』)、クラスの中でのその子への見方も変わっていくから(中略)そういうふうにしていくのが、学級でやっていくの面白いところかなと思ってて(『理想とする学級の在り方』)」という発言が得られた。加えてAさんからも、「(その目的をもってその活動をやらせることに)効果はあるかもしれないけど、そこまで求めない(=やらせない)(『理想とする児童・学級の在り方』)。やっても、結局できる子が喋ってるだけだから(『課題のある児童への対応方針』)」という具体例が得られたことから、『課題のある児童への対応方針』が教師の『理想とする学級の在り方』へとつながるといふ概念同士の関係が見出された。

次にAさんから、「私の基本は社会に出たときに困らない人になってほしいなって(『理想とする児童・学級の在り方』)。その中で大事だなと思っているのが伝えるっていうこと(『学級経営における目標の設定』)」という具体例が得られた。加えてBさんからも、「安心できるクラスとか言うやん?自分が苦手なことをさ、ずっと我慢しているとかさ、(中略)『これどうしよ、聞いていいのかな?』とか(中略)思っているクラスは安心できないと思うんだけど(中略)それをなんか『ちょっといっしょにやろうか』とか言ってくれるような感じ(『理想とする児童・学級の在り方』)、(中略)何人かでもそういう風に言っ

Table2-1. 概念とカテゴリー一覧

カテゴリー	概念	定義	具体例【ID】
教師のヒアリング	理想とする児童の姿	教師が抱いているこのように育ってほしいという児童の姿や学級の在り方	私の基本は「社会に出たときに困らない人」になってほしいな、と思っている。【A】
	課題のある児童への対応方針	課題のある児童や学級から浮いてしまいがちな児童への対応	課題がある子も居るけど、その子のがんばっているところあるから、それを学級に還元していくか、(どういふところで)活躍できるかもしれないか、そういうところ、その子を生かすことができた【B】
	教師観	教師が抱いている「児童にとって教師とはこのような存在である」という教師観	先生って、家族以外で(最も)深く関わる人間やって思ってる。先生の考え方が1年間ズバッと入るわけやん。【A】
	教師の思いの開示	教師の感じている気持ちをあえておのまに話す	「あれ(二つき児童から言われたこと)、めっちゃ傷ついたから、先生、忘れへんで言って言ってます。【A】
アセスメントと目標設定	学校のアセスメント	学校や校区についてのアセスメントと、固有の特徴や課題の見立て	この学校がっていう特徴がすごくて、200人程度の学年だから、1回同じクラスになったらもう一生同じクラスにならへんとか、多いよな。【A】
	学級のアセスメント	学級集団の様子や傾向についてのアセスメントと固有の特徴や課題の見立て	お互いに意見がなかなか言い出せないクラスでうちのクラス。【A】
	児童個人のアセスメント	児童個人個人についてのアセスメントと固有の特徴や課題の見立て	「この子はこういう子」やとかっていうのは、まず私が把握をちゃんとしておいて【B】
	学級の「荒れ」のレベル	学級の「荒れ」のレベルとその検討	例えば(授業中に)ゴミを捨ててに行くのとかも、平気で立ちたりしてると、そのうち廊下に出ますから【A】
指導方法	学級経営に関する目標の設定	教師が設定した学級経営に関する目標	自分で言えない子たちがキョウってしばんいでいっちゃからそれを発言できるよになってほしいっていうのは絶対あって【A】
	学年段階に応じた目標	学年段階を考慮した目標設定	低学年は操作の仕方を教えるとか単純に先生の指示を伝えるために、定着させる、私けるためにやるのが。【A】
	具体的な指導方法	教師が行っている指導方法	ライオンの気持ちになって最後感想を書かせるんやけど、それを毎回全員分文字に起こして、全員に毎回、次の時間に、こんなことみんな言ってたよって全員分返して、みんな覚えて、【B】
	発問の工夫	学年段階や児童の様子に応じた発問の工夫	高学年に関しては「やり方を説明してあげてね」って【A】
指導方法	学力差を想定した授業設計	授業内容を理解するスピードや学力差を想定した、授業設計	授業を作るときは、その(学力が)高い子と低い子、それぞれ何をさせるかっていうのはもちろん最低限(想定している)【A】
	戦略的な教材選択	学級の様子や課題に応じた教材の選択	総合の時間とかで読み物教材をバツと入れたらたるときがあるんだけど【B】

Table2-2. 概念とカテゴリ---覧 (つづき)

カテゴリ	概念	定義	具体例【ID】
褒め		教師が児童を褒める	「今日ほできて、がんばってるやん」とかって【B】
周知		教師の考えや設定した基準などを児童に周知する	なんかそいうことを、わざと声に出して周りに聞こえるように言うたりする【B】
制限		教師が児童の行動を制限する	(授業中に)勝手に(ロッカーに、用意し忘れていた教材を)取りに行くのを「待て待て待て」みたいな。【A】
許容		教師が児童の行動を許容する	(休み時間に入ってからでも)どうしてもキリよく(ノートを)書きたい子がいるやんか? そいう子は全然止めないし、好きになっちゃって感じ。【A】
察知		児童の様子の変化を察知する	子どもが、なんかちよつと休み時間とかに、普段と違うことが、変わってるぞみたいなのがあったとしても気づかないやん【B】
個別の対話		児童に個別で話す	「あれ? 仲直りできたん?」とかっていろいろのをちよつと聞くっていろいろのとかも【B】
個人のアセスメントに基づいた手立て		児童個人のアセスメントに基づいた課題に対する指導や声かけ	「ごめんが言えたら最高やったなー」っていう語をして終わりました。【A】
「良い」の基準		「良い」行動や評価の基準	ちゃんと「それは良いことやで」っていらのは【A】
ルールの設定		学級において遵守すべきルールの設定	相手を「確かに」って言わせたら勝っちゃって言うてる【A】
「禁止」の基準		学級内で「禁止」する行動の基準	細かいところで、授業中に黙って(先生の机にある鉛筆削り器に)鉛筆を削りに行く子がおるねん。授業中に、必要があっても立たないとか。例えばゴミ捨てに行くのとかも(黙って行くのは)NG。【A】

指導行動と
基準の設定

てくれる子がふえていったら、いいなと思う（『学級経営における目標の設定』）。という発言が得られた。これらのことから、『理想とする児童・学級の在り方』が『学級経営における目標の設定』へとつながっていることが示され、〈教師のピリーフ〉カテゴリーにおける『理想とする児童・学級の在り方』と〈アセスメントと目標設定〉カテゴリーにおける『学級経営における目標の設定』のつながりが示唆された。

『学級のアセスメント』については、Aさんから「お互いに意見がなかなか言い出せないクラスでうちのクラス（『学級のアセスメント』）。なんかそれをお互いにやっぱり言い合える関係であってほしい、高めあえる存在であってほしいって思っていて（『理想とする児童・学級の在り方』）。（中略）その中でやっぱり授業の中で意見が言えなかったら、話が進まないの（自分の意見を發表させよう）（『学級経営における目標の設定』）、子どもたちと格闘してて、あの手この手全部試してみたけど（『具体的な指導法』）そのとき一瞬はできるけど、すぐできなくなることが続いてて、子どもたちに『どうしたらできる？』って聞いたたら、自分の意見が合ってるか不安やから、1回（友だちと）話す（話し合う）時間がほしいって言われたから（『学級のアセスメント』）、1回30秒とかって言って話し合いをさせてから手を上げさせるようにした（『具体的な指導方法』）。」という発言が得られた。加えてBさんからも「1か月ぐらい子どもと関わって、どんなことが課題だから（『学級のアセスメント』）、集団としてこういう風な集団を目指す（『学級経営における目標の設定』）」という発言が得られた。以上から、『学級のアセスメント』を基に『学級経営における目標の設定』がなされる、あるいは『学級のアセスメント』が〈教師のピリーフ〉である『理想とする児童・学級の在り方』に影響を与え、『学級経営における目標の設定』がなされ、『具体的な指導方法』がとられること、その後さらに指導方法の効果によっては、『学級のアセスメント』を改めて行い、『具体的な指導方法』の改善が図られるという概念同士の循環的な関係性が示唆された。さらにBさんからは、「総合の時間とかで読み物教材をパッと入れたるときがあるんだけど（『戦略的な教材選択』、それ（=その教材）が子どもの様子になんかびったりやなと思って（『学級のアセスメント』）。（中略）例えば『ひとりぼっちのライオン（注：教材名）』って話とか、（中略）、みんなでライオンの気持ちを考えるんやけど（『学級経営における目標の設定』）、（中略）主人公のことを考えることで、ちょっと（主人公と様子が似ているクラスでトラブルを起こしがちな）その子に（学級の子どもたちが）寄り添えるようになってほしいな（『理想とする児童・学級の在り方』）っていう気持ちを込めてやっていて（中略）ライオン

の気持ちになって最後感想を書かせるんやけど、それを毎回全員分文字に起こして、全員に毎回、次の時間に、こんなことみんな言ってたよって全員分返して。みんなで読んで。(中略)この子の意見共感できるなとか、この子の言っていることわからへんからもう1回説明してほしいなとかいうのを時間とるんだけど(『具体的な指導法』)」という発言が得られたことから、『学級のアセスメント』が〈教師のビリーフ〉である『理想とする児童・学級の在り方』を通して『学級経営における目標の設定』と同時に『戦略的な教材選択』へとつながり、『具体的な指導方法』が実践されていることが明らかにされた。なお教材選択については、Aさんから、「ひらがなの学習のときとかは時間差が出てくることを想定して(『学力差を想定した授業設計』)、まず教材選択の段階で、色が塗れるような白黒のイラストが描いてあるものを(選ぶ)(『戦略的な教材選択』)。」という具体例が得られたことから、『学力差を想定した授業設計』として『戦略的な教材選択』を行うという概念同士の関係も明らかになった。加えて『学級のアセスメント』と『学級の「荒れ」のレベル』との関連に関して、Aさんから、「例えば給食を完食できるか。強制的に無理やり食べさすのじゃなくて。お減らしもめっちゃOKで(『学級のアセスメント』)(中略)荒れてる学年ていうのは、給食の残食が多い(印象がある)。」という具体例が得られ、『学級のアセスメント』が『学級の「荒れ」のレベル』と照らし合わせながら行われている可能性も示唆された。

『学校のアセスメント』については、Aさんから「この学校がっていう特徴がすごくあって、200人規模の学年だから。1回同じクラスになったらもう一生同じクラスにならへんとか、多いよね。(中略)トラブル起きても『もうあの子と関わらんとこう』っていったって1年間やり過ごせば(良いと思っている)(中略)(友だちと)深い関わりはあんまりしないですね(『学校のアセスメント』)。だから今は深い関わりの仕方をこの子たちに知ってほしいなとか思って、やることが多い。(中略)そこからなんか(お互いに)本音で喋る(ことができる関係性をつくる)とかダメなことはちゃんとダメって言えるようになるとか(『理想とする児童・学級の在り方』)、(中略)その上でまず、自分で言えない子たちがキュウってしぼんでいっちゃうからそれを発言できるようになってほしいっていうのは絶対あって(『学級経営における目標の設定』)、それが発表を増やす(『具体的な指導法』)(につながっている)。」という具体例が得られた。同様にBさんからも、「ちっちゃいときからの付き合いなら(中略)1年だけの付き合いの私より(児童同士の方がお互いのことを)知ってるはずなのに、全然知らんとかいうことがざらにある(『学校のアセスメント』)。それは変やなっ

ていうか、集団としてやっていくのがしんどいな（『理想とする児童・学級の在り方』）、もうちょっとお互いのことを知ってほしいなと思うから（『学級経営における目標の設定』）。今の学校に最初に来たとき6年生だったんだけど、6年生だから5年間一緒にきてるはずなのに、あんまりお互いの繋がりが無い感じだったから（『学校のアセスメント』）。（中略）国語のときに、学びをみんなで繋げるような（活動を）やったり（『具体的な指導法』）」という発言が得られた。これらのことから、『学校のアセスメント』をした上で、〈教師のビリーフ〉である『理想とする児童・学級の姿』と照らし合わせ、『学級経営における目標の設定』がなされ、〈指導方法〉カテゴリー『具体的な指導方法』の概念へとつながるといふ概念同士の関係が見出された。

加えてAさんから、「（ミニ先生活動を）やる時（『具体的な指導方法』）は、低学年は操作の仕方を教えるとか単純に先生の指示を伝えるために、定着させる、広げるためにやるかな。（中略）高学年は（中略）小集団の中で教え合い学習をすることによって、説明するじゃないですか、自分の考えを。（中略）それが思考の整頓になっているから（その活動をやらせる）（『学年段階に応じた目標設定』）。（中略）発問の仕方とか変わってくる感じですかね。（中略）低学年には『一緒にやってあげてね』みたいな。（中略）高学年に関しては『やり方を説明してあげてね』って（『発問の工夫』）。」という発言が得られたことから、『具体的な指導方法』に、『学年段階に応じた目標設定』がなされ、それが『発問の工夫』へとつながっていることが示された。

- (2) 〈指導行動と基準の設定〉カテゴリー内及び〈教師のビリーフ〉、〈アセスメントと目標設定〉、〈指導行動と基準の設定〉、〈指導方法〉カテゴリー間の概念同士のつながり

〈指導行動と基準の設定〉カテゴリーは、『褒め』、『制限』、『許容』、『察知』、『個別の対話』、『周知』、『ルールの設定』、『「良い」の基準』、『「禁止」の基準』、『個人のアセスメントに基づいた手立て』の10概念から構成された。

まずBさんから、「例えば、めっちゃ（言い方が）きつい子とかおって、でも『私はそうは思っていないよ』っていうことを（『教師の思いの開示』）結構普段から言うとか（『周知』）。（中略）『今までできなかったのに、できるようになってるな』とか、（中略）『今日はできて、がんばってるやん』とかって（『褒め』）、なんかそういうことを、わざと声に出して周りに聞こえるように言ったりする（『周知』）。そうすると、クラスの素直な子たちはさ、同じように真似して言ってくれる（『学級のアセスメント』）やん。そうしたら、『そうやって言ってくれ

たら嬉しいな』(『褒め』) っていうのをまた (みんなの前で) 言う、私が(『周知』)。『今のひとことめっちゃよかったわ』とか(『『良い』の基準』) (中略) っていうのをめっちゃ言う(『周知』)。という発言が得られた。つまり『教師の思いの開示』をし、それをあえて学級に『周知』し、また学級全体の前で児童を『褒め』ることで、褒められた児童の良さを『周知』する、そして『学級のアセスメント』において、それに追隨する児童が現れたことを確認すると、彼らを『褒め』ることで学級における「『良い』の基準」が形成されるに至り、それをさらに『周知』することで強化していくという、概念同士のつながりが示された。さらにAさんからは、「話し合い活動で(『具体的な指導方法』) (中略)、相手を『確かに』って言わせたら勝ちって言うてる(『ルールの設定』)。普段からなんか結構、誰かが意見をするとき、反応をさせるようにしてて、子どもたちに(『『良い』の基準』)。(中略) 無反応はぜったいあかんっていうのは徹底して言うてて(『周知』)、反応するときに『確かに』って言うてる子とかに『めっちゃ納得してたな』とか『わかりやすかった?』とかっていう声掛けを絶対するようにしてる(『褒め』)。(中略)『確かに』っていう言葉が相手が納得している一番の言葉なんだ、っていうのを刷り込んで(『周知』)、話し合いのときにも(『具体的な指導法』) そうやって話すようにしています。」という発言が得られた。学級全体での活動において、児童から「『良い』の基準」に当てはまる好ましい反応が得られたときに『褒め』ることを通し基準を『周知』する。それによって学級内で『ルールの設定』がなされ、『具体的な指導法』である「話し合い活動」を行う際のデモンストレーションにつながっている、という概念同士の関連が示されていた。また『ルールの設定』について、Aさんから「早く(学習が)終わった子が自由にできるように(『学力差を想定した授業設計』)、ちょっと難しめの塗り絵とか、線つなぎとか(中略) 1年生のときはそういうプリントを常に教室に、学年で声を掛け合ってストックしておいて。子どもたちも自由にとれるようにしてて(中略) 授業中だけにやっていいよって(『ルールの設定』)。(中略) そう(それをしておかないと) 荒れるね(『学級の「荒れ」のレベル』)。」という具体例から、『学力差を想定した授業設計』のために『ルールの設定』を行い、それを徹底することで「学級の『荒れ』のレベル」が高まることを防ぐ、という概念同士の関係性が示唆された。

次にAさんから、「授業中立ち歩かないのももちろんそうだし(中略)、授業中に必要があっても勝手に立たないとか(『禁止』の基準』)。教科書を(『教室の後ろにあるロッカーに) 忘れたから後ろに取りに行くわ』って(中略) そういうのもなんか、普通に『忘れとったー』って勝手に取りに行くのを『待て待

て] みたいな (『制限』)。っていうのを許してる (『許容』) と、例えばゴミを捨てに行くのとかも、平気で立ったりしてると、そのうち廊下に出だすから (『学級の「荒れ」のレベル』)。なんか本当にレベル (=段階) があって、子どもたちがなんか『どの程度先生が許してくれるかな』みたいなポイントがあって、それを試してきてる。ちょっとずつあるねん (『学級のアセスメント』)。』という発言が得られ、授業規律として『「禁止」の基準』を設定し、それを破った場合には『制限』することで、学級の治安を維持していること、及び、教師が設定した基準をむやみに『許容』すると、『学級の「荒れ」のレベル』が高まることにつながるということが示唆された。さらに教師が基準を設定し制限を加えていても、教師を試すような行動が学級内でみられるという具体例から、『学級のアセスメント』をしながら、必要に応じてその都度『制限』するという、概念同士の関係性が示された。

さらにAさんから、「何回か呼んでも無視。結構頑固な子やねん、その子 (『児童個人のアセスメント』)。それで何回か呼び出して、『先生なんか○○ちゃんの嫌なことした? (したんやったら) 言ってー] みたいな。(中略) 『んー… (中略) その前にちょっと嫌なことがあったから』って (『個別の対話』)。(中略) 『なんか色んなことあったんか。でもそれって先生完全に八つ当たり (されてる) やん?』って。『できたらさ、なんかそういう態度をやめてほしいなー』 (『教師の思いの開示』) みたいなやり取りあって。(中略) 『なんかトラブルなんやったら、学校 (でのこと) なんやろ? 解決する (ように手伝う) で』って。(中略) 『プライベートなことに口出さないでください』って言われて (『個別の対話』)。(中略) その子、お母さんにもそう (いう感じの態度) やねん (『児童個人のアセスメント』)。(そんなことがあったのに) なんか次の休み時間、すぐ、『先生～音楽教えて～] みたいな (『個別の対話』)、『それは教えても大丈夫? プライベートじゃない?』って言っちゃったけど。意地悪な(言葉を)。『あれめっちゃ傷ついたから先生、忘れへんで』って (中略) (『教師の思いの開示』)。(その子は) 言えないんですよ、ごめんなさい (『児童個人のアセスメント』)。(でも良いこと (=先生教えてって言いに来られたこと) はちゃんと『それは良いことやで』っていうのは (『「良い」の基準』、そのあとすごい褒めて (『褒め』)、『ごめんが言えたら最高やったなー』っていう話をして終わりました (『個人のアセスメントに基づいた手立て』)。」という具体例が得られた。以上から、『児童個人のアセスメント』を基に『個人的な対話』を繰り返し、その中でありのままの『教師の思いの開示』をあえて行いながら、『個人のアセスメントに基づいた手立て』として、児童の課題に応じた声かけや、『「良い」の基準』にあてはまる

行動をみつけた際には『褒め』ることで強化する、というつながりが見られた。加えてBさんからは、「なんか（ちゃんと児童を）見てなかったら（中略）（『児童個人のアセスメント』）、子どもが、なんかちょっと休み時間とかに、普段と違うことが、変わってるぞみたいなことがあったとしても気づかないやん（『察知』）。（中略）だからちょっとそういうところを見つけたときに、なんか休み時間のあとに呼んで、（中略）ちょっと聞くとかも（中略）なんか普段からちょっと『見てるし気にしてるよ』（中略）『気にかけてるよ』ってことを、こっちからも逐一発信しておくっていうか（『個別の対話』）。」という発言が得られたことから、普段から『児童個人のアセスメント』をきめ細やかに行き、いつもと違う様子を『察知』し、そしてそれについて『個別の対話』をするという関わりが循環的に行われていることが示唆された。なお『教師の思いの開示』についてAさんから、「先生って、家族じゃない（人間の中では最も児童と）深く関わる人間って思ってる。（中略）（児童に家族以外の）新しい考え方が入るわけやんか。（中略）例えば子どもがそれ（＝先生の価値観など）を『いらん』って思うかもしれないけど、それは1年間やってみた結果の「いらん」って判断で、それは子どもたちの糧になっていると思うから（『教師観』）。私の人間臭さはすごい大事だなって（『教師の思いの開示』）」という発言が得られ、『教師観』から『教師の思いの開示』をすることが選択されていることも示唆されていた。

考 察

1. 小学校の担任教師が学級の児童に対して行う行動が学級経営へとつながる過程

本研究の結果から、児童や学級に対する教師のビリーフが学校や学級のアセスメントと相互に影響し合い、学級経営に関する目標が設定され、指導行動、及び指導方法につながっていくことが明らかにされた。さらに指導行動や指導方法の効果の検討を再度のアセスメントを通して行き、改善がなされる、という循環的な関係が見出された。

〈教師のビリーフ〉カテゴリーに含まれる概念である『課題のある児童への対応方針』が『理想とする児童・学級の在り方』へとつながること、また『理想とする児童・学級の在り方』は〈アセスメントと目標設定〉カテゴリーに－における『学校のアセスメント』、『学級のアセスメント』と関連し合いながら『学級目標に関する目標の設定』へとつながっていき、〈指導方法カテゴリー〉における『具体的な指導法』の選択へとつながる、という具体例が得られた。この

ことから、教師がもつ『理想とする児童・学級の在り方』というビリーフが核となり、その視点を通して学級の児童をみつめ、情報の収集を行い、具体的な目標を立て、様々な指導方法や手立てを講じていくということが明らかになった。さらに『具体的な指導法』を講じた後、その指導法がうまくいっているかどうかを再度の『学級のアセスメント』を通じて行う、という具体例が得られたことから、目標に応じて指導法を講じた後、その指導法が学級の児童に合っているかどうかという検討がなされ、必要に応じて改善していくというサイクルが明らかにされた。また『課題のある児童への対応方針』として、課題のある児童や浮いてしまいがちな児童を、学級の「鼻つまみ者」にしないための手立てを講じることが、学級としての理想の在り方にもつながっていくことが示唆されていた。石川・松本(2018)においても、『担任教師の意志とスキルで特別支援教育を行いつつ集団に方向性もたせる』カテゴリーが得られており、本研究でも同様の知見が得られたといえる。

加えて、『具体的な指導方法』に関して、『学力差を想定した授業設計』が『戦略的な教材選択』と〈指導行動と基準の設定〉カテゴリーの『ルールの設定』につながり、『具体的な指導方法』へとつながっていくことも明らかにされた。また、〈アセスメントと目標設定〉カテゴリーの『学級のアセスメント』から〈教師のビリーフ〉カテゴリーにおける『理想とする児童・学級の在り方』へつながり、さらに『戦略的な教材選択』がなされ、『具体的な指導方法』が決定される、という具体例も得られた。加えて『具体的な指導方法』が『学年段階に応じた目標』によって、『発問の工夫』へとつながることも示された。つまり、学力差を想定した授業設計を行う上で、戦略的な教材の選択とルールの設定が重要となり、それらの準備を整えた上で、具体的な指導方法が実践されることが明らかにされた。他方、学級をアセスメントした上で、教師が児童を「このようになってほしい」という在り方へ導くべく、教材の選択がなされ、授業が実践される、というつながりも示唆された。

〈指導行動と基準の設定〉カテゴリーも、アセスメントや教師のビリーフと関連がみられた。具体的には、〈指導行動と基準の設定〉カテゴリーにおける『「禁止」の基準』に基づき、児童の行動を教師が『制限』することで授業規律が形成されていくことが明らかにされた。ここで教師が基準をむやみに『許容』してしまうと、『学級の「荒れ」のレベル』に影響してしまうことが示唆された。また基準を周知し、制限を加えていても、児童が禁止の基準をあえて破り、教師を試すような行動がみられる場合がある、という具体例が得られたことから、『学級のアセスメント』を行い、児童の様子をみながら、こころという場面で『制

限』することの繰り返しが、授業規律の徹底につながるということが明らかにされた。『「良い」の基準』に関しては、教師が学級における『「良い」の基準』を児童たちに『周知』を繰り返すことで、学級の『ルールの設定』へとつながっていくことが明らかにされた。加えて、『学級のアセスメント』を基に、児童たちの長所や得意なことを教師が『褒め』、さらにそれを学級全体の場で繰り返し『周知』し、『「良い」の基準』が形成されていくことも示された。また〈教師のビリーフ〉カテゴリーにおける『教師の思いを開示』し、それを学級全体に『周知』することで、教師の意志表明や学級の雰囲気の手配を行っていることも示唆された。さらに、より個人的なレベルでの児童への関わりとして、『個別の対話』という指導行動がみられたが、この行動は、『児童個人のアセスメント』を基に普段の児童の様子を把握し、いつもと違う様子などを『察知』することを契機になされること、及び『個別の対話』という行動が『児童個人のアセスメント』と直接相互に関連していることから、個人的に話すことそのものが、アセスメントと指導行動の両方の機能を有していることが明らかにされた。また『個別の対話』の際には、〈教師のビリーフ〉カテゴリーの『教師の思いの開示』がなされる、という具体例も得られた。加えて『児童個人のアセスメント』によって、教師は『個人のアセスメントに基づいた手立て』を想定しており、機会をみつけてその手立てを講じたり、個人的に『褒め』るという具体例も得られた。さらに、『教師の思いの開示』がなされるかどうかは、教師の個人的な『教師観』からの影響を受ける可能性についても示唆されていた。以上より、学級経営において『制限』と『褒め』という対極的な指導行動は、場面に応じて戦略的に用いられており、とりわけ『制限』の基準を曖昧にしないことが、学級の「荒れ」を生まないという上で重要であることが明らかにされた。また学級の雰囲気の醸成や、児童個人からの信頼を得るために、あえて全体の場で積極的に褒めることや、児童個人をアセスメントし、変化を見逃さず機会を逃さないこと、及び個人的で親密な会話の機会を常日頃からもつことの重要性についても明らかにされた。教師のもつ教師観によっては、あえて自身のありのままの気持ちを児童に話すことで、教師児童の関係を、人間と人間の関係として醸成させていく場合があることも示された。以上の結果は、学級経営における教師主体の情緒的関わりや集団維持機能の重要性（佐藤・松原，2019；弓削・齋田，2017）、目標達成機能のスクール・モラルへの影響（佐藤・松原，1992）、教師が学級集団のアセスメントを適切に行えることの重要性（平野，2019）といった先行研究における知見とも一致するものであった。加えて石川・松本（2018）においても『児童理解を経験で自分のものとし、子どもとつながる工夫』カテゴリー

が得られている。また黒沢（2016）は、困難学級が立ち直っていく過程を質的に分析する中で、困難学級の生徒には人間関係能力の不足と自身の欠如があるため、教師は力による制圧的な指導を手放し、生徒達を細やかに観察し小さなことも褒めていくことが必要であると論じている。さらに、生徒達を解決の主体としながらも、教員が絶対駄目なものは駄目とルールを示すことが必要であるとしている。これらの先行研究の知見から考えられることと本研究結果も一致するといえ、さらに本研究ではそのプロセスが詳細に明らかにされたといえよう。

なお〈指導方法〉カテゴリーに含まれる概念は、主に授業実践として講じられる手立てに関するものであるが、〈指導行動と基準の設定〉カテゴリーに含まれるカテゴリーは、授業実践のみを想定したものではなく、普段の生活を児童と共に送る中で、あらゆる場面でチャンスを狙って講じられる手立てに関するものであるといえる。

2. 本研究の意義と今後の課題

これまで学級経営の要因とそのプロセスについて、教師が児童に対して行う行動に焦点を当てて詳細に検討された研究は乏しく、本研究で得られた具体的な詳細なプロセスは、有益な情報であると考えられる。とりわけアセスメントの重要性や、教師のピリーフが学級経営の中核に位置づいていること、教師の情緒的な関わりが指導行動の中に戦略的に張り巡らされていることが明らかになったことで、学級経営には小学校固有の高度な専門性や技術が用いられていることが示されたといえよう。日本の学校はいわゆる鍋蓋型組織となっており、管理職である校長・教頭以外は職位に差がない教諭が大多数を占めている（文部科学省、2007）。そのため仮に初任者であっても学級担任を受け持った場合、ベテランを含む他の教師と同じように学級経営をしていかなければならない。石川・松本（2018）は、教師は現場に出てからの経験や失敗によって学んでいることを指摘しているが、学級の児童や保護者との関わりは一期一会であり、本来「学級崩壊」や「荒れ」につながるほどの「失敗」は許されないと考えよう。これについて石川・松本（2018）は、教員養成の段階からの実践的な学びと、実践的理解を深める研修制度の保証が急務であるとも論じており、本研究で得られた知見が、教員養成段階における実践的な学びや、初任者を含む経験の浅い教員への一助となることが期待される。

一方で本研究はあくまで予備的な検討に留まっており、調査対象者が2名と少ないことから、カテゴリーや概念、プロセスについてのブラッシュアップや

理論的飽和度が不十分であると言わざるを得ない。そのため今後、さらに調査対象者を増やし検討を進める必要があると考えられる。また本研究では、教師が児童に直接的にかかわる行動全般に焦点をあてて分析を行ったが、直接的な指導行動にはあてはまらない「他の教師や保護者との連携」や、より詳細な指導行動に関する記述については分析から零れ落ちてしまっている。とりわけ教師の指導行動における「発言内容」は、学級経営の要であると推察されたため、学級経営の要因を他の視点、特に教師の「発言内容」に主眼を置いた分析を行うことも必要であると考えられる。加えて、本研究で得られた〈教師のビリーフ〉カテゴリーについて、どのようなビリーフをもつ教師が、どのような指導行動や指導方法を選択し、またそれが学級の児童の適応感や居場所感に影響を与えているのかについても、今後検討していくことに意義があると考えられる。

付 記

本研究の調査にご協力いただいた教員のお2人に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 藤間友里亜・外山美樹 (2021). 場面緘黙経験者の適応・不適応過程についての研究, 教育心理学研究, 69, 99-115.
- 平野達郎 (2019). 中学校における学級経営の構造的視点からの検討, 学級経営心理学研究, 8, 1-15.
- 石川美智子・松本みゆき (2018). 小学校教師は学級経営をどのように考えているか—修正版グラウンデッド・セオリーを用いた質的分析—, 常葉大学教職大学院研究紀要, 4, 17-27.
- 黒沢幸子 (2016). 困難学級を成功に導く生徒と教員による教室づくりのプロセス—中学校教員への半構造化面接の質的検討から—, 目白大学心理学研究, 12, 1-13.
- 文部科学省 (2004). 子どもの居場所づくり新プラン, 平成18年度文部科学白書.
- 文部科学省 (2007). 教職員給与の在り方に関するワーキンググループ (第16回) 配付資料 Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/041/siryo/attach/1417618.htm (2022年11月10日)
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領, 23.
- 文部省 (1992). 登校拒否 (不登校) 問題について—児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して, 文部省初等中等教育局.
- 西中華子 (2014). 居場所づくりの現状と課題, 神戸大学発達・臨床心理学研究, 13, 7-20.
- 佐藤静一・松原恵治 (1992). 中学校学級担任教師のP M式指導行動類型とその変化が生徒の学校モラルに及ぼす効果, 熊本大学教育実践研究, 9, 59-65.
- 田中浩司 (2010). 年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス—M-GTAを用いた保育

者へのインタビューデータの分析, 教育心理学研究, 58, 212-223.
 弓削洋子・齋田裕香 (2017). 教師との関係形成における児童の主体性が学級適応感に及ぼす効果についての予備的調査, 日本教育心理学会総会発表論文集, 59, 237.

Appendix. インタビューにおいて得られた具体的な指導方法とその内容

名称	概要
ノート選手権	ノートを集めて, うまくまとめている場合に褒めたり, 学級全体で紹介したりする。単に板書を写すだけでなく, 自分の思考の過程をメモしていたり, 自分なりにわかりやすくまとめているものを高く評価する。
全員発表	授業時間内に, 学級の児童全員が発表できることを目指す活動。
「短時間の話し合い」	積極的な発表がみられない場合に, 周りの友人同士で意見の確認をする時間を与える。
ミニ先生	その教科や活動が得意な児童が, 苦手な児童に教えたりサポートしたりする活動。ピアサポート。
話し合い活動	児童同士で意見を出し合い, 話し合う活動。授業における意見の交換だけでなく, 学級目標の設定の際などにも行われ, 児童が自分たちで学級を作っていくという感覚を持たせることを目指す。
会社活動	児童が学級を良くするための「会社」を作り, 自分たちで学級を良くするために活動する。係活動と似ているが, 異なる。
みんな遊び	「○日の30分休みや昼休み」など日時を決めて, 継続的に学級の児童全員で遊ぶ。低学年など, 場合によっては担任も遊びに加わる。
つづり方	日記のように日常で起こったことを細かく文字に書かせ, それを学級全体でシェアリングし, 普段のお互いの生活を振り返るきっかけとさせる。
「コンセンサスグループワーク」	話し合い活動の際などに, あえてグループの意見を1つに決めさせる。
「シェアリング」	読み物教材などを読んで感想を書かせたものを, 学級全員分文字に起こし, 全体でシェアリングする。それを基に, 自分の考えをさらに深く語らせる。

※「 」は筆者の命名