

エスノグラフィーの手法を用いた学級経営の実践的研究

一学級活動を通じた学級経営の充実に着目して一

所属コース 教育実践開発コース
氏名 古泉啓悟
指導教員 白松 賢 遠藤敏朗

【概要】

本研究は、教師がいかに学級経営を行っているのかの探究を目的とし、エスノグラフィーの手法を用いて3名の教師の学級経営を分析した。そこで示されたものは、学級活動の運用方法、朝の会などでの教師の語りが教師の学級経営観や教育観と結びついていること、児童による自治的な活動の裏では教師の細やかな配慮や仕掛けがあることである。また、教職以外の個人的な経験と学級経営観や教育観との関連性など、今後の学級経営の分析における可能性が示された。実践報告者は学級経営のフィールドワークに基づいて実践を再構成しながら、学級経営に参画させていただいた。その結果、目標へのコーチング、目標の可視化、目標に対しての振り返りの時間の設定などが、目標設計や集団思考、振り返りにおける児童の記述の変容につながった。これらのことから、教職大学院の利点を生かし、複数の教師の学級経営を記述し続けることが、自身の学級経営観や教育観を再構成する契機となり、学級に在籍する児童の実態を考慮した学級活動を連続的に展開できることにつながった。ここに本研究の意義がある。

キーワード 学級経営 エスノグラフィー 学級活動

1. 問題設定

小学校教員を志す大半の学生は4年間の大学生活において教職について学び、教員採用試験を受験する。中央教育審議会の教員の資質能力向上特別部会(平成22年11月30日)において、「今後10年間に、教員全体の34%、20万人弱の教員が退職し、経験の浅い教員が大量に誕生することが懸念されている。これまで、我が国において、教員の資質能力の向上は、養成段階よりも、採用後、現場における実践の中で、先輩教員から新人教員へと知識・技能が伝承されることにより行われる側面が強かったが、今後はその伝承が困難となることが予想される」と指摘された。したがって各自治体で迎えた教員の大量退職・大量採用時代を考慮すると、教師を志す学生にとって、あるいは経験の浅い教員にとって、教員として勤務する初任期段階において学級経営への不安や困難な状況がさらに拡大すると推測される。実践報告者自身、学部生の頃は、各教科の授業内容や方法を中心に学んできた。3~4週間ほどの教育実習では、様々な授業実践を行い、それについての成果や課題は出たものの、この授業が成立するのは実践報告者自身の力量ではなく、これまでの子どもと学級担任が

創り上げてきた学級があつてこそだと考えるようになった。どんなに優れた教材や、授業における指導技術を持った教師がいたとしても、授業が成立するとは限らない。授業が行われる前提には、子どもと教師、子どもと子どもとの関係性が不可欠であると考え。そこで実践報告者は「学級経営」に着目するようになった。しかし、白松(2017, 3頁)が指摘しているように、「学級経営」は教員免許法では必修科目になっておらず、体系的に学級経営を学ぶ機会(科目)がないため、自分や他の教師の経験、研修を参考にしながら、学級経営に臨んでいるのが現状である。また白松ら(2019)は、近年出版されている学級経営書籍の大半は、心理主義化、経験主義化、技術主義化によるものであり、教育学的な探究が欠如していると指摘している。このことは、どのように学級経営を行えばよいのか、どうすれば学級経営が上手くいくのかといったニーズが高まっていることが推測できる。しかしながら、これらはある種の教師の思考停止を招く恐れがある。それは教師と児童のその時に起きた相互作用、過程が欠如しているためである。そこで、実際に教師がどのような学級経営を実践しているのかを過程に着目して丁寧に分析していくことが必要だと考えた。

2. 先行研究

1) 学級経営の概念定義

そもそも「学級経営」とはどのようなものを示すものなのだろうか。下村(1982, 3頁)は、「学級経営の概念は、学級にかかわる一切を包む極めて幅広いものから、ほとんど何も残らないのではないかと危ぶまれる極めて狭小なものまで大きく揺れ動いている」と述べている。さらに西(1995, 17頁)は「学級経営とは何かとなると、簡単に定義づけできない。それは、学級の意味が時代とともに変化しているからであり、学級経営をどう定義するかの問題が解決していないからである」と指摘する。このように、「学級経営」というものは定義できていないもの、あるいは研究者によって捉え方が異なっていることが伺える。しかし、学級経営の捉え方を整理している研究者がいるため彼らの考察を参考にしていきたい。

下村(1982)によると木原(1981)は、教師が学級を対象に行う教育を「学級教育」とし、それは①教科指導②特別活動③条件整備(教科指導や特別活動を効果的に行うための条件づくり)の三領域に区別している(図1参照)。そして学級経営を、①これら3つの領域全てを含め捉える立場(学級教育=学級経営論)、②特別活動と条件整備として捉える立場(学級経営=「条件整備+特別活動」論)、③条件整備のみの指導として捉える立場(学級経営=条件整備論)の3つの捉え方があること示している。これに対して、下村(1982)は①学級経営・機能論、②学級経営=経営主体活動論、③学級教育=学級経営論の三つに整理している。

このように木原と下村は学級経営の捉え方を3つに分類したが、白松(2014)は、①「条件整備」型学級経営観、②「学級づくり」型学級経営観の2つに分類し、戦後の日本ではこの2つが伝統的に根付いていたことを指摘する。そして、2つの概念が混在しているために混乱を生じていること、それらを避けることを目的に統合・整理したのである(図2参照)。

以上のように研究者たちは多少の違いはあれど、学級経営についての捉え方を整理している。では、学校現場において教師は学級経営をどのように捉え、実践しているのだろうか。

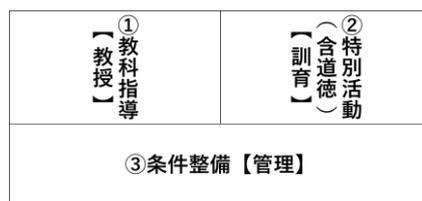


図1 学級教育の構造と領域
出典) 下村哲夫(1982). 学年・学級の経営 第一法規出版, 3.

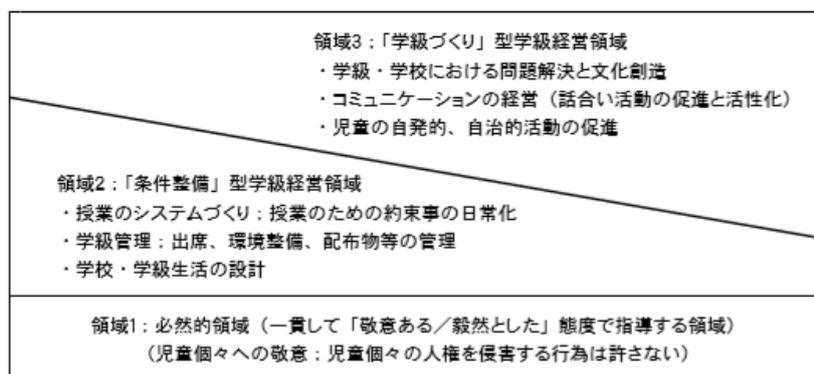


図2 「学級づくり」型学級経営の3領域
出典) 白松賢(2014). 授業/学級づくりに関する教育方法学的研究(1)
愛媛大学教育学部紀要, 61, 71-78.

2) 学級経営のエスノグラフィーについて

個々の教師が学級経営をどのように捉え、どのように実践しているのかを調査するための方法として、白松ら(2019)が開発した「学級経営ナラティブ分析法」がある。「学級経営ナラティブ分析法」とは、「教育現場で生成・維持・変容する学級経営の『経験的リアリティ』を解釈＝記述する方法」である。この方法は大きく3つに分類することができる。①教師の学級経営観などをライフヒストリー調査すること。②「朝の時間」や「学級活動」などを中心にエスノグラフィーを行うこと。③教師へのインタビューや教師によって作成された学級通信を用いて、ドキュメント分析を行うこと。

しかしながら白松らの開発と実践は、試行段階であるため、事例が少ない。そこで、本研究では「学級経営ナラティブ分析法」を用いてフィールドワークを行うことによって、対象の教師の学級経営観や実践を明らかにするとともに、「学級経営ナラティブ分析法」の可能性や課題も明らかにしていきたい。

3. 研究の方法・対象

1) 学級経営のエスノグラフィー

本研究はエスノグラフィーを方法として扱う。先述した白松ら(2019)の「学級経営ナラテ

「ライフ分析」をベースとして、教師による学級経営をフィールドワークし、記述＝解釈していく。

学級経営のフィールドワークを行うにあたって、3名の教師が担任をする学級を選んだ。1人目はX小学校に在籍するA先生(20代, 男性)である。A先生は教職経験5年目であり、他の2名の先生に比べて教職経験が浅い。そのような先生が何を大切にしているのか、何を頼りにして学級経営を行っているのかに着目し、彼の担任をする学級に週に1～3回の頻度でフィールドワーク(2018年5月～2019年12月)を行った。

2人目は同じくX小学校に在籍するB先生(40代, 男性)である。B先生は昨年度(2018年度)までは理科専科として学級担任をしていなかった。しかし、学級経営への想いやこだわりがあり彼が学級担任をしていた当時の実践や、他の教師の学級経営について客観的な意見を実践報告者に紹介してくれた。そんなB先生が今年度(2019年度)より学級担任に復帰されたため、実際にB先生はどのように学級経営を行っているのかに着目し、フィールドワーク(2019年4月～2019年12月)を行った。

3人目はQ小学校に在籍するC先生(50代, 男性)である。C先生はB先生と前任校が同じであり、B先生の学級経営観はC先生との出会いが大きく影響していたことがB先生へのインタビューで明らかになった。そのため、B先生に影響を与えたとされるC先生の学級経営はどのようなものなのか、何を大切にしているのかに着目してフィールドワーク(2019年6月～2019年12月)を行った。

フィールドワークに加えて、「学級経営ナラティブ分析」に基づき、3名の教師にライフヒストリー調査を行った。これは、グッドソン(2001)が指摘しているように、「最初から教師の実践にばかり焦点を当てるのは行きすぎであって」(グッドソン2001, 35頁)望ましいものではなく、「教師の声に耳を傾けるような焦点の当て方」(グッドソン2001, 34頁)も重要だと考えるからである。

ライフヒストリー調査で知り得た教師の学級経営観や想いと、フィールドワークで起きたことを繋ぎ、解釈＝記述するための枠組みとして、Lindaら(1995)の「The Relation Among Teacher Knowledge, Judgment, and Behavior」を参考にした(図3参照)。これによると、フィールドワークで見られる教師の発言や行動は教師の判断や意思決定に基づいて行われる。さらにその判断や意思決定は教師の知識、信念、態度に基づいて行われるのである。本研究のフィールドワークでは、教師の発言や行動、児童との相互作用に着目していく。さらに実践報告者の視点から気になった点をその都度(その日のうちに)教師に質問し、教師の判断や意思決定を明らかにする。そして、ライフヒストリー調査にて、教師の学級経営観や想いを明らかにする。このようにして、教師の発言や行動、判断・意思決定、教師の知識、信念、態度を相互に関連させて解釈＝記述し、フィールドノーツにまとめる。ライフヒストリー調査とフィールドワークを繰り返し行うことによって、学級経営に対してなぜこのような判断をしたのか、その判断基準となる知識や信念はどのようにして得られたのかの解釈が可能になると考えた。同様に、フィールドワーク以外の場面でも、教師によって再構成された学級経営にかかわるエピソードや、教師によって作成された学級通信などを分析する際にも、両者を組み合わせて行うことは解釈するうえで貢献しうると考えた。

なお、ドキュメントでは個人を特定できないように、3名の先生の実践や言い回し(方言)において、一部改変をしている。また、ドキュメント内に登場する児童名は全て仮名とする。

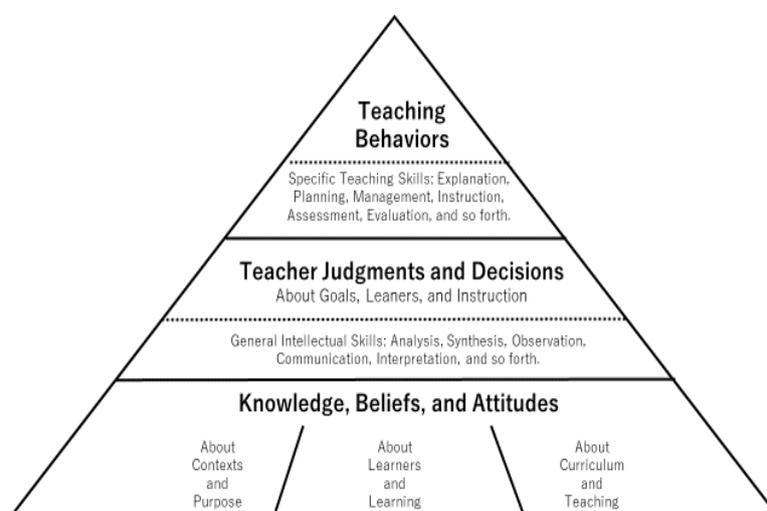


図3 The Relation Among Teacher Knowledge, Judgment, and Behavior
 出典) Linda, D., Arthur, E. W., & Stephen, P. K. (1995). *A license to teach: raising standards for teaching*: Westview Press. 101

2) 学級活動の実践

実践報告者は、約2年間に渡ってA先生が担任を務める学級において、主に教育実習を行っている。そこではフィールドワークだけでなく授業実践を行っている。実習生である学生が「部分的に担当することはあっても、学校経営上、学級経営を実習生に担当させることは困難である」（白松ら2019, 26頁）。しかしながら、特別活動(学級活動)は「教科学習と比べると、自由裁量の部分が多い」（相原2010, 6頁）ため、教師の学級経営観が反映され易い。そこで、A先生の学級にて、実践報告者自身も、これまでの経験や学級経営のエスノグラフィーを通じて構成されてきた教育観や学級経営観に基づき、学級活動の実践を行った。ここでは、白松ら(2019)が指摘しているように、「何が生じた」か、「何が変容した」かに着目し、アクションリサーチ型の実践を目指す。

4. 研究の実践と分析

1) 学級経営のフィールドワーク

① A先生の学級経営

A先生は、採用3年目であり講師経験を含め、教師生活5年目となる。昨年度、私が「こんなクラスにしたいとか、クラスの子に付きたい力などはありますか」と質問すると、「表現力を付けてほしい」と答えた。それは昨年度4月段階での配属学級が、授業中の発表や話し合いの場面での表現力が乏しいとA先生が考えたためである。

今年度は、「先生がいなくてもいいクラス(自分たちで創り上げる)」を目指されており、

学級活動にも力を入れていくと語った。4月当初の学級活動のオリエンテーションの場面では「折り合い」について、「まずは自分が想いを持ち、伝えること。次に、他人の想いも大切にすること。そしてそれらをつなぐこと。これを折り合いと言います。」と紹介したことから、昨年度の「表現力」に加えて、他者にも意識をすることを加えている。そして、先生が怒るポイントとして、命に関すること、いじめに関すること、同じことを何度も言われることを挙げられた。

その都度、私がA先生の学級経営観や大切にしていることを伺うと、A先生は「自分は他の先生に比べてこだわりとかないよ」や、「反面教師として学んでね」という回答が返ってきた。しかし、改めて2019年7月にインタビューをすると、「こだわりはない」と言いつつも、「5年目になって今まで漠然としてきたものが少しずつ定まってきた」と話された。A先生が定まってきたものは、3月に向けてのイメージである。1学期、2学期、3学期という大きな区切りで、学級を捉えられるようになってきたようだ。A先生は「まだここは、いいかな。今は達成できていないけど。それは捨てたわけじゃなくて」と話す。A先生は教師としての経験を積み重ねていく中で、長期的な視点から今の学級を見れるようになってきていると語る。

また、インタビューを重ねるうちに、どの児童にも「学校には来てほしい」という想いを持っていることが明らかになった。それは教職1年目のときに、不登校の児童を担当したときに、「ものすごいしんどかった思いをしたから」と語っている。

A先生はご自身が「夢や将来を語れるような小学生や学生でもなかった」と言う。「夢や将来は後からついてくるもの。そのときに選択肢が広いか狭いかという話だけ。心配せんでもなんとか生きていけるんやけど、選択肢が広いか狭いかは大人になって大事かなど。自分が1番就きたい仕事につけなくても、2番、3番の仕事になら就けそうだっていう。その選択肢を広げておこうねという」と語る。それに続いて、「子どもに伝えたいことは人生の選択肢を広げておくこと。広げてあげたいんじゃないで、その選択肢を自分から切らないこと」であることを語った。人生の選択肢を自分から切らないということは、宿題忘れや、何度も同じ過ちを繰り返さないことにもつながる。

以下のドキュメントは、このようなA先生の想いの表出された場面である。

ヒラタ(仮名)が家庭科の授業後に針を無くした。クラスの何人かは探している。ヒラタは先生に無くしたことを伝えに行った。A先生はクラスメイトに向けて、「鞆や教科書にないか見て」と言った。数分後、ヒラタでない児童が見つけた。ヒラタは自分の席に座ろうとしたときに、A先生はヒラタに向かって、「何か言うことはないんですか。これだけあなたのために時間も使って、助けてくれたのに。クラスで助け合うことは大切なことよ、けどね、それを当たり前やと思っただめでしょうが。それが人と人との信頼関係なの。そうじゃないと(クラスの他の子たちが)『なんで探さないといけないの』と思うでしょ。だからみんなに何か言うべきだと思います。申し訳なさを感じているのなら。」と言った。ヒラタは泣きながら、クラスメイトに対して「ありがとう」と言った。その後、A先生は「それが当たり前」と毅然とした態度で言った。

(フィールドノート 2019年6月)

このエピソードはヒラタ個人への指導であるが、A先生は誤魔化すこと、周囲に迷惑を

かける行為、同じ過ちに対しては特に厳しく指導される。また、全体への指導では、A先生にとって気になる行為があった直後に指導する場面がよく見られる。以下はその一場面である。

終わりの会の出来事である。A先生の学級では、「目標の反省」と「今日のヒーロー・ヒロイン」として、今日の目標が守れた人は起立し、良いことをしていた人を発表することを毎日行っている。その日の目標は「1分前着席を呼びかけよう」だった。達成できた人は1人だった。ヒーロー・ヒロインでは1人が、終わりの会の前に配布物を配っていた児童がいたことを発表した。そこでA先生は、「終わりの会のことしかないの？」と言った。児童はシーンと静まった。その後、「呼びかけは1人でも、友達のいいこと見つけたのは1人だけ？先生は見たけど。なんか寂しくない？」と言った。(中略)その後、「先生はみんなのいいところ全部を見ることはできないよ。けど、少しでもそういうことを増やしてほしいなと先生は思っています。人からいいところを言われて、嬉しくない人はいないと思います。これはクラスであたたい人になってほしいからやっているんよ。明日からは、友達に紹介する気持ちでやってほしいと思います。」と言って話を終えた。

(フィールドノート 2019年11月)

約2年のフィールドワークを積み重ねていく中で、A先生が自分の想いや、学級に対する想いを、言葉を介して児童に伝える場面が増えてきたように実践報告者は感じるようになった。以下は、2年目の運動会に関わるA先生の言葉かけである。

今日の体育の時間は運動会の学年団体種目の練習だった。実際に本番のようにやってみると、A先生のクラスが勝利した。その終わりの会では、A先生はいつもより長く児童に語られた。内容は、今日の学年種目の結果についてである。(中略)「先生は、勝ち負けはそこまではこだわりたくはないけど、今回は勝ちたいですよ。だって、この種目はウチが考えたものですよ。自分たちで考えたのだからやっぱり勝ちたいですよ。」と言った。左右の席の児童と目を合わせながら、嬉しそうな顔をしている児童、「おー！」と声を出す児童がいた。

(フィールドノート 2019年9月)

A先生は昨晚、黒板に児童に向けてメッセージを書いた。右端には学級目標である「クリエイティブに考えて いつでも win-win happy smile アクセル全開 5年X組」が先生の字によって書かれてある。内容はこうだ。「いよいよ運動会本番、これまでたくさんの時間をかけて練習や準備をしてきました。A先生の願いは1つだけです。『5-Xの全員が力を出し切ってほしい』 力を出し切った先に、感動があります。達成感、満足する気持ちがあります。悔しい気持ちになれるかもしれません。そのどれもが、みんなの心をたくましく成長させてくれます。自分のため、友達のため、5-Xのため、団のため、家族のため、Y小のために、力を出し切ろう。心を動かす運動会にしよう」と書かれてあった。

(フィールドノート 2019年9月)

インタビューでA先生が語ったように「今まで漠然としてきたものが、少しずつ定まってきた」ものが、A先生なりの教育観や学級経営観となるならば、A先生は実践を積み重ねていく中で、自身の学級経営観を再構成していると解釈できる。

ここで、A先生のライフヒストリーに着目したい。A先生は学生自体を県外の大学で過ごされた。そこで登山部に入り、当時の部活動の様々なエピソードを語ってくださった。現在も休日の時間がある日には登山をしており、実践報告者もそこに同行させていただいたことがある。そのときに、山登りを趣味としている理由を尋ねたところ、今までにも数多くの人が同様の質問をされてきたが、自分でもじっくりした答えは未だに見つかっていないという回答が返ってきた。A先生にとって山登りをする目的はそこまで重要視しているわけではないことも考えられる。このことを、先述したインタビューでのやりとりと関連付けて考えると、明確な教育観や学級経営観はA先生自身が意図的にはもっておらず、インタビュー等の対話によって自身との経験と現在の教育観や学級経営観を構成していった可能性も考えられる。

② B先生の学級経営

B先生は「学級は子どもの自治体であるべき」という考えを持っている。しかし、その前提には「最低限のルール」を徹底しておかなければならないと語る。B先生はその想いを4月当初の学級活動でも配属の児童に語っていた。

学級活動の時間で、先生の想いが記されたプリントを児童に配布した。B先生は学級に向けて、「先生は事細かいことは言いたくない。みんなでやりたいことをやりたいようにしていこうよ。」と言った。その後、プリントに記述している想いを解説した。「先生がいないクラス。それはいつもどおり過ごすこと。そのためにはどの先生に対しても、同じように接すること(中略)。「当たり前のことができる・言い合えるクラスに。(中略)」「出会いを大切に作るクラスに。当たり前だけこのクラスはこの1年が最初で最後だね。(中略)ケンカはよし！けど、殴り合いはやめてね。言い合いは、あとに引きずらないこと。納得するまで話し合うこと。先生も100%入るからね。」(中略)

その後、当番活動と係活動について、「当番活動・・・学校のためにやらなくてはいけないこと(工夫少ない)」「係活動・・・別になくても困らないがよりよい学級になるもの(工夫が多い)」と板書した。

初めに先生の提案としての当番をいくつか出し、それが必要かいらないか、新たなものを児童に聞いていた。B先生は時間になると、「今、これで決まったら1年間ずっとではないからね。試して変えることもできるんだよ。」児童は先生の方を見ている。B先生は「試してみないとわからないからね。ベースは先生が作るけど、あとは自分たちで作ってね。」と言ってこの時間を終えた。

(2019年4月 フィールドノート)

ここで注目すべきは、B先生が変化することを許容していること、試してみることを強調している点である。B先生は当番活動や係活動をよりよくしていこうと変化を促している。当番や係活動の決め方は、B先生からまず提案し、児童に投げかけている。この行動も、「ベースは先生が作るけど、あとは自分たちで作ってね。」という言葉にも表れているように、児童による自治的な学級を目指すとそのベースは教師によってつくられるというB先生の学級経営観が垣間見ることができる。

放課後に児童や学級の様子を伺った。B先生は、「(中略)今は、目の前の修学旅行で全部後手に回っていて、全然学級をうまく回せていない。自分の力の無さを感じている。(中略)最高学年の学年主任を

させてもらって経験としては、子どもにはほんとにごめんねって感じ。(中略)」それに対して私は、「でも、その中でも子どもたちは少しずつ育ってきてませんか？」とB先生に尋ねると、「(中略)自治的な方向にじわじわきているけど、まだ指示待ちで、楽な方に行こうとしている。」(中略)学級づくりについて、「面白いけど、しんどいね。自分ができていない。これまでの経験が一切通用しないから、意図していないし、ここでそうなるかあって分かってきながら、試行錯誤やね。(中略)僕が言っても押し付けでしかないよね。子ども自身が正しいことが言えるか。一人ひとりがどうか。(中略)とにかく今は正義(正しいこと)を徹底して行って、そこから先生のいないクラスかなあ。」とこれからの方針について語った。最後に「去年は偉そうなこと言っていたけど井の中の蛙やったね。けど理科では負けんよ。」と言って話を終えた。

(2019年5月 エピソード記述：教師インタビューからの再構成)

自治のある学級を目指すB先生であるが、受け持つ学級を今までの経験が通用しないと語る。それでも学級の状態を育ってきていると俯瞰的に捉えている。自治のある学級にするためには「正義」を徹底していく必要があるようだ。では、B先生の言う「正義」とは何なのだろうか。

今朝は水泳や金管の壮行会があったため、朝の会は行わずに健康観察だけして、体育館に整列して行くようになっている。しかし、B先生は別の用事のため配属の教室に遅れていった。すると、教室には誰もいなかったという。(中略)B先生は「優先順位的には、健康観察が先。安全確認しないとイケないでしょ。でも、僕は褒めたよ。『自分らでよく行けたな』って。」と語る。私は「どうしてあえて褒めたりしたんですか」と聞くと、「ここで叱ると、彼らは指示待ちになると思ったからね。」とB先生は答えた。続けて、B先生は、「結局はどこに重きを置くかなのよ。主体性をとるか、ルールをとるか。僕は彼らがよかれと思ってやったことは叱らんよ。」と言った。(中略)B先生の指導のスタイルとして、最初は厳しくして、それからゆるめる指導を心掛けている。私は「その厳しくというのは今年で言うなら宿題とかですかね。」と聞くと、「そうそう。今年はしょぼいよー。提出物、忘れ物、宿題。これらは徹底的にしたね。」と答えた。「ただ、人を傷つけたりすることはあんまりないな。教員の言うことは全然聞かんけど、本当に逸れたことはしていないね。」

(2019年7月 エピソード記述：教師インタビューからの再構成)

このエピソードから、B先生にとっての正義とは「人を傷つけないこと」や「提出物の徹底」だということがわかる。さらに、提出物や忘れ物というものはB先生にとって人を傷つける行為と比べると「しょぼいもの」として捉えられている。

B先生は、学級に対してルールを徹底することに力を注いできたが、自分たちで考えた行動やその結果に対しては叱らなかつた。それは学級の実態とB先生の目指す学級像を考慮した結果だと考える。また、「人を傷つけること」を本当に逸れたことと考えていることから、B先生が許容する線引きがB先生の中で明確になっているといえるだろう。

また、B先生は自治的な学級を目指すための取り組みとして、児童の学級への想いを掲載した学級通信を発行している。B先生の勤務校では、自主学習を宿題として伝統的に行っている。そこで教科等の学習に加えて、学級についての考えや相談事も書くように積極的に奨励している。学級通信では、児童の書いた文章をコピーし紙面に貼りつけ、B先生

のコメントを付けている。以下は学級通信の一例である。なお、Cは児童の記述、TはCに対してB先生による記述である。

C：もうすぐで運動会です。最高学年としてリーダーとなり、下級生のお手本となってひっぱりたいです。

T：それぞれが「リーダーとして」活動していくこと大切だね。運動会だけでなく、学校生活もお手本となるように頑張っていこう。

C：昨日の社会では、少しうるさく授業に集中できなかったので注意できるようにしたいです。

T：6の〇の授業には、たくさんの専科の先生が関わってくださるね。Bがいなくてもお互いに声を掛け合ってできるはず。

(2019年9月 学級通信)

B先生の記述は、B先生が4月当初に語った学級への想いである「最高学年(リーダー)として」、「先生がいなくてもいいクラス」に基づいた記述が多くみられる。ここからB先生が使い続けている言葉が児童に浸透しつつあることが言える。また、児童の記述では、学級の状態を「うるさい」と記述するなど、自身の想いが表現されている。

同様に自治的な学級のために係活動の運用方法を工夫されている。B先生は1学期と2学期とで係活動の決め方を変えた。以下はその一場面である。

6時間目は係活動を決める時間だった。(中略)B先生は、「今からメンバーを決めるけど、1つだけお願い。周りを見て決めなさい。あなたの周りに1人になっている人はいませんか？あなたたちならできると思えます。(中略)」と言った。(中略)B先生は、グループのメンバーを確認するように歩き回った。その後、B先生は児童たちに目をつぶらせた。そして、「グループが決まったけど、正直このメンバーでは不安があるなと思う人は静かに手を挙げてください」と言った。すると、ある1人の児童が手を挙げた。少しの間があった後にB先生は「どうやら複数いたようなので、もう1回話し合ってみましょう。もちろん動いてもいいからね」と言い、再びメンバー決めが行われた(中略)時間が終わりに近づいてきたためB先生は児童に向かって、「今日見ていると今までの係と内容が大体同じですね。みんなは1年生から5年生までの経験から係の内容って決めていったのだと思うけど、枠にはまらないでほしいな。だからどんどん面白い係を作っていくてくださいね」と言って授業を終えた。

(2019年9月 フィールドノーツ)

B先生の場合、児童に委ねて選択させる場面があるがその際、任せっきりにしない。先ほどの例にもあるように、集団の中で辛い思いをしている人がいないかを間接的に調整しながら児童に任せているのである。

B先生は学級でのトラブルが連続して起きた日や学期終わりなどの節目となる日に、学級委員に司会をし、学級の在り方を考える時間を取っている。その際に、児童も学級の課題が多くあることを自覚していることを考慮して、ある一定の期間と比較して成長した点、直したらもっとよくなる点の両方を考えさせた上で、これから特に頑張ることを学級でいくつか決めさせたり、個人目標として決めさせたりしている。これはB先生のこれまでの実践知に基づいて学級活動(1)、(2)のそれぞれの要素を取り入れた学級活動であっ

た。10月に行われた学級活動「卒業に向けて・・・」では、事前に「卒業に向けて学級をどうしていきたいですか」というアンケートを自由記述で児童に実施し、その結果を児童に考えさせた。次に、1学期と比べて学級が成長したこと、これから半年で学級がしなければならないことを考えさせ、全体で共有した。アンケートの結果で最も多かったのは、「けじめのある学級」「注意を素直に聞ける学級」でそれぞれ8人の児童が記述していた。これはこれまでの学級活動において児童から出た意見であり、かつB先生が日常的に児童に語っていることである。授業後の感想は学級通信に記載されていた。その学級通信の文末には毎回、「当たり前なこと(正義)を当たり前にする、誰に対しても同じ態度で接することができる、みんなが学校を楽しむことができる」と述べられている。この3つの言葉は、4月当初からB先生が児童に伝えていることである。

インタビューでは、B先生は現在二児の父であり、娘が人間関係等に悩み学校に行くことが難しかった時期があったことを語ってくれた。当時は父として、教育者としてどうしていいのか悩むことがあった。B先生は父としてこのような経験があるからこそ、自治的な集団を目指しつつも、つらい思いをしている児童が出ないような配慮をされている。

また、B先生は他の教師からも「理科の人」として定評があるほど、理科を専門に実践されている。B先生はよく「自分が楽しいと思える授業じゃないといけない」「学級経営のベースは面白い授業から」「授業が面白くないと子どもは教師の言うことなんて聞かない」と語る。B先生は日頃の授業を充実させていくことが、学級経営が上手くいく条件だと捉えている。

③ C先生の学級経営

C先生の学級をフィールドワークしていて印象的だったのは、叱ることがA先生、B先生と比較しても少ないことである。C先生は「叱る」よりも「教える」ことにこだわりを持っている。さらに、休み時間や給食の時間などの授業外において、比較的児童と話をすることが多い。以下はそれが現れた一場面及びインタビューで語られた想いである。なお、ドキュメント中のIは、インタビュアーである実践報告者を示している。

4時間目の後、給食の準備を始める頃。廊下には給食当番の児童たちが給食を取りに整列している。C先生は給食当番のTの方へ行き、「コウタ！あなたのしたことがわかる？」と言った。コウタは給食当番なので並ばないといけないが、遊んでいたのだ。コウタはC先生の方を見つめている。「それはいいこと？悪いこと？」とC先生は尋ねるとコウタは悪いことだと答えた。しかし、C先生は「悪いことって思っている？思っていない？」とさらに聞いた。しかしコウタは答えない。C先生はコウタを座らせた。お互いが座って向き合った。C先生は「思っていないから、言えないの」、「これは大人になっても困ること。人に迷惑をかけることはものすごくいけないことなの」、「コウタがそのままなら大変なの。先生はコウタが素直なところ、絵描くのも上手、いいところいっぱいあるよ。なんで叱られるか分からんことある？だったら覚えよう。人を待たせることは人間としてダメなの」と言った。

その後C先生は、私に「子どもの本質が出るのは休み時間と給食。俺は叱らんよ。けど教えることはする。給食の様子見てみて」と言ったため、私は給食の時の様子を観察した。C先生はおっしゃった通り放送中のときは話をしている児童は1人もいなかった。C先生は児童に「一生懸命している人の話を聞くのは人として大事」と教えたそう。

(2019年5月 フィールドノーツ)

C:自分が子どものとき、されて嬉しいことって(子どもも)嬉しいじゃん?それをやってるかな。めっちゃ悪いときに叱られた経験があるんよ

(中略)

C:まあ、あるわけよ。でも、そんなとき大丈夫かって言ってくれて、めっちゃ心配してくれて。1回も叱らんかったんよ。一切俺を怒らんかった。相当ひどいことしたのに。そんなとき俺、めっちゃ反省したんよ。自分から謝りに行ったら、「ああ、ええわい。自分が反省したんやったら。」それが今でも残っているね。

(中略)

C:個別指導と全体指導は違うよね。全体指導では例えば、その子自体は指導せず、その行為を指導する。

I:確かに先生とは1学期はあまり見れなかったですけど、指導や叱るというよりは教えるねって言ってましたね。

C:あれは個人に言ってたけど、個人指導じゃないよ。あれは、個人というより、全体指導の1つ。その子は個人で言われてもめげない子なの。

I:ああ、例えばコウタくん・・・

C:彼には言える。彼は打たれ強くて大丈夫な子。けど、潰れちゃう子もいる。だからその辺は本当に子どもの多様性。こっそり呼んでやることもあるじゃん。それは全体ではできない子。だろ?

(中略)

I:すごいなあ、その見極めはやはり経験知ですか?

C:そうやなあ、話した時の受け答えとか、話した時の対応とか、経験知やと思うよ。

(インタビュー 2019年8月)

C先生は、少年時代の経験から、叱ることに対する意味を検討し、端的に指導することを採用している。また、児童一人ひとりの多様性をこれまでの経験知をもとにタイプ別に分類し、指導方法を変えている。その根底にあるのは「自分だったらどう思うか」というC先生自身を判断基準としたものである。しかしながら、児童同士の関係において「いじめ・嘘・暴力」が発生した際には本気になって指導をするとインタビューを通じて明らかになった。このことは年度当初に児童に伝えており、実践報告者がフィールドワークを行った際にその様な指導場面を見ることがなかった。このことについてC先生は「子どもたちは本当に、この3つをしたときの怖さを知っているから、それをしちゃダメなことが分かっているからやらないんだよ」と捉えている。さらにC先生は「担任がこの3つのことをぶれていないからね。子どもたちも分かりやすいんだと思う」と捉えている。

また、学級を自治的な集団とするため、プロジェクト活動や背面掲示を工夫されている。C先生は、背面掲示を「本来は教師のものではなく子どもなもの」だと捉えている。そこで、国語科の学級新聞を作る単元を活用して、背面掲示を新聞紙に見立てて、児童に記事を書かせている。C先生によると、初めは児童の個人的な興味のある内容について記事を書けたらよいとして、ゲームのキャラクターなどの自分が好きでクラスの人に知ってほしいものを紹介しようと指示した。C先生は経験を積んでいく中で、年間を通して徐々に人に伝えるための工夫を考えさせたり、クラスに必要な呼びかけや願いを掲載できるよ

うにしていきたいという想いを持っている。

また、C先生は係活動ではなくプロジェクト活動を行っている。C先生が採用しているシステムは、児童に「こんな役割があったらクラスが楽しくなるだろうな」というものを考えさせ、提案者のもとに意気投合した他の児童が集まり2名以上となればプロジェクトが成立するものである。ここで提案者がプロジェクトリーダーとなり、他の児童がメンバーとなる。メンバーは他のプロジェクトにも兼任することができる。特徴的なのは、定期的に見直しの時間があることである。1学期には一度、活動ができていなかったために全プロジェクトを廃止した経験がある。2学期にも、C先生は「出さない、守らない、やらない」は悪だと児童に確認した後に、決めたことをやらないプロジェクトは廃止だと児童に伝え、1つずつのプロジェクトに継続か否かを発表した。結果的に、どのプロジェクトも廃止されなかった。C先生は「できていないプロジェクトも確かにあるが、それでもできていない人を認め褒めることが今回大事なポイントだった」と述べた。C先生は先を見越した学級経営(C先生の言葉では「種まき」)を行っている。

加えて、「チャレンジノート」という取組を行っている。「チャレンジノート」はいわゆる自主学習ノートで児童が毎日自分でやることを決めて自主学習を行っている。時には、日記で先生へ相談事を綴ったり、友達のいいところを記述している児童もいる。それらの記述に対してC先生は毎日児童に返事を書いている。さらに、個人宛に書かれたメッセージがあった場合は、コピーをして書かれた相手のチャレンジノートに貼り付けている。C先生が勤務されているのは小規模校のため、さらに校務分掌の都合で空き時間が少ない。しかしながら、時間を作り、児童へのメッセージを欠かすことはない。これはインタビューでも語っているように、自分がされたら嬉しいこと、子どもがされたら嬉しいことを行っている表れだと解釈した。

B先生も類似した取り組みを行っているが、B先生の場合はクラスを自治的にするため用いている。しかし、C先生はクラスを自治的にする目的ではなく先生と児童との関係、児童と児童の関係をより強くするために実践されている。元々C先生はメッセージを記述するよりも、直接相手と話すことを好意的に捉えている。しかしながら、学級に在籍する児童数が多くなるとどうしてもじっくりと話す時間がなくなってしまう。そこで記述していく方法を採用した。また、メッセージを記述することによって、記述したときの児童の様子やそのときの言葉を記録として残しておけることが何よりのメリットだと捉えている。

C先生は「子どもとの信頼関係ができていれば、どんな授業でも子どもはついてきてくれる」という考えを持っているが、B先生は「授業が面白くないと、子どもの信頼関係はできない」と考えている。この違いは、教師としての経験、個人としての経験によるものだとインタビュー等から解釈した。

2) 学級活動の実践と分析

以上のような学級経営のフィールドワークを通じながら、実践報告者は学級を「互いに高め合える空間、公共性のある空間」にしていきたいと思うようになった。

そこで2年目の1学期末からX小学校において実習担当のA先生及び大学院の指導教員

と意見を擦り合わせながら、学級活動(2)ア「基本的な生活習慣の形成」及び(3)ア「現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成」に焦点を当てた指導案や資料を作成し、実践した(表 1)。そしてそれらを学校行事と関連化させることで、相互によりよいものになると考えた。なお、本実践は実践報告者単体の実践とは捉えず、A先生が実践されている日々の学級経営や校内研修などで実践された学級活動(1)との連動を意図したものである。

表 1 学級活動実践一覧

月 日	内容
2019. 7. 8～	短学活(過去の自分を振り返るワークシートの記述)
2019. 7. 9	短学活(自分の得意の不得意なことを活用したビンゴゲーム)
2019. 7. 10	学級活動(3)(短所を長所に変換し、長所を生かすための目標づくり)
2019. 7. 16～	短学活・休み時間(コーチングによる目標修正)
2019. 9. 4	短学活・休み時間(運動会に向けての目標づくり)
2019. 10. 21	短学活(運動会の目標のふりかえり)
2019. 10. 23	学級活動(2)(音楽会に向けての目標づくり)
2019. 11. 15	短学活(音楽会の目標のふりかえり)

① 1学期の実践

まず、7月の実践について述べていく。A先生の学級では、7月以降、運動会に向けてスローガンや学年種目で何を行うかななどの話し合いを学級活動(1)で行ってきた。しかし、杉田(2009)が指摘するように特別活動は「もろ刃の剣」でもある。一部の教師や児童が、運動会などの学校行事を盛り上げ楽しい思いをしている一方で、運動が苦手な児童にとっては大変つらい時間となる可能性を孕んでいる。そこで、いかに学校行事を活性化させるよりも、どのようにすれば苦手な子にも充実感や達成感を得られるかという視点から教師が意図的な指導を行うことによって、児童一人ひとりにとって価値ある行事になっていくと考えた。

特別活動の目標に明記されている「互いのよさや可能性を発揮」していくには、互いのよさや可能性に気づく必要を感じたため、ワークシートを通して実践した。活動中にはワークシートを交換し、互いの成長した点、そうでない点について会話しながら記述し合う場面が見られた。ドキュメント分析の結果、1人では記述できなかった児童が、保護者やクラスメイトからもらったコメントをもとに、自分の長所や短所を記述している児童がいた。また、自分で自分を捉えることができている児童においても、他者からのコメントをもとに、自身の長所や短所を再構成されたことが認められた。

この活動の他に、実践報告者が在籍する教職大学院で受講した授業において体験したアクティビティをもとに、学級に在籍する児童の実態を考慮して教材化した活動を行った。

授業では、先述した自分の短所をリフレーミングし、集団思考を取り入れながら長所を生かすための個人目標を作成する活動を実践した。ワークシートを用いたドキュメント分析の結果、学級の児童28人中26名が個人目標を設定した。しかし、具体性に欠ける目標や、集団思考が十分に生かされていない目標が多かった。これは実践報告者による、他者の多様

な考えをもとに自分の目標をよりよくしていく指導が児童にとって不明確だったこと、児童にとってこのような学習活動の経験がなかったことが考えられる。そこで授業後、1週間かけて個々に目標についてのコーチングを行い、目標に修正をかけていった。

児童は夏休みの期間、それぞれが設定した目標について達成できたかどうかをシートに記入する活動を行った。シートのドキュメント分析の結果、目標設定し、達成できた日を記述し蓄積していくこと、保護者から評価してもらうことが、自身の目標をふりかえるきっかけとなった児童、実践をしていく中で自分が家庭においてできることが、想定していたものとは違ったことに気付き、来年に向けての新たな目標への意欲が伺える児童、目標を設定しそれを継続していくこと、目標の内容についての困難さに気付いた児童がいたことが示された。しかしながら、設定した目標とは異なった内容を日々の実践内容に記述したり、保護者からコメントを記述する部分が空欄となっていた児童、目標に対しての振り返りとなっていなかった児童がいたことから、実践報告者による様々な手立て不足、その他の要因を検討する機会となった。



図4 学級活動(3)の授業の様子



図5 夏休みに使用した目標シート

② 2学期の実践

実践報告者の実習校では、2学期には運動会、音楽会などの学校行事が行われる。そこで、各行事の目標づくりを学級活動として扱うことによって、児童一人ひとりが個々の目標に向かって実践する機会となると考えた。

児童が設定した目標に着目すると、例えば「団体(種目)で1位になるために、家の階段を月曜日と水曜日と金曜日と日曜日に5回走る」のような、児童がめざす姿を現す上位目標とそれを実現するためのより具体的な下位目標を組み合わせた記述がみられるようになった。また、「団体で1位を取るために、みんなに積極的にしゃべりかけ、仲良くなって団結力を強くする」や「応援やソーラン節のため、声を大きくするために、あいさつなどを大きな声でいう」といった、なりたい姿を実現するために日常生活をよりよくしようとする目標を設定した児童もいた。

運動会実施後の振り返りシートのドキュメント分析の結果、提出された26名の内、自身の目標に対して直接言及していた児童が1名、目標に関わる内容の過程を踏まえて記述していた児童が10名、目標に関わる内容の当日について記述していた児童が13名、目標に関わる内容以外のことについて記述していた児童が2名であった。このことから、児童の実態として目標を設定しそれに向けて努力する過程と運動会本番を終えての児童の感想

が結び付いていないと解釈した。そこで、当日の感想とは別に、児童が設定した目標についてのふりかえりを教師の指導のもとで行う必要だと考えた。

そこで音楽会に向けての目標づくりを行うための事前として、運動会の目標に対する振り返りを調査した。この結果、29名中19名が個人の目標を達成でき、10名ができなかったと答えた。また、達成できた(できなかった)理由をドキュメント分析すると、できた理由としては「毎日意識できていたから」、「もしかすると簡単な目標だったかもしれない」、「みんながおうえんしてくれたから」などが得られた。また、できなかった理由では、「わすれてしまったから」、「自分が立てた目標がむずかしかったから」、「だんだんやるのがめんどくさくなった」などが得られた。さらに、目標を立てることによって今までの運動会との変化についての記述をドキュメント分析すると、運動会への意欲が高まった、達成感を得ることができたなどと肯定的な意見を記述した児童が25名いた一方で、目標を達成したか否かに関わらず「(あまり目標をがんばっていないため)変わっていない」などと記述する児童も2名いた。

以上の運動会の振り返りを踏まえて、音楽会に向けての目標づくりを実施した。その際に、これまでの児童の経験から目標づくりが上達していることを伝え、クラスの人にもアドバイスし合えるレベルに達していることを伝えた。指導の際には、文部科学省ら(2019)の『みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)』を参考に、意思決定に向けた学習過程を4つの段階(つかむ、さぐる、見つける、決める)に分けて指導した。

〈決める〉場面では、他者の目標を参考に自分にあった目標を再度決める活動を実施した。

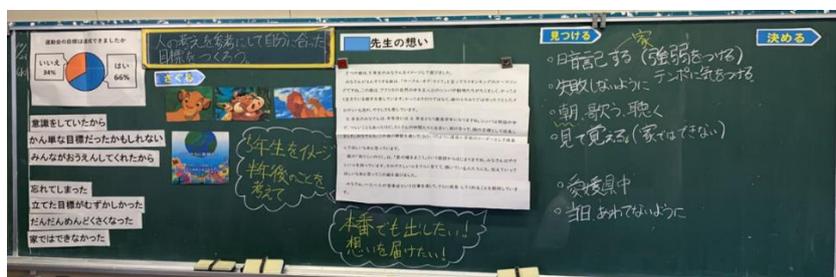


図6 学級活動(2)音楽会に向けて

この授業において、〈見つける〉〈決める〉場面は、1学期に行った授業の流れと大きく変更した点はない。しかし、本授業で用いた目標設定シートのドキュメント分析の結果、初めに設定した目標と再度設定した目標では変容が見られた。例えば、「まだそんなに覚えていないから、家でおぼえたり練習したりする」から「まだ楽ふを覚えていないし、リズムを取ったりすることがあまりできていないから毎日1回以上は練習する」と具体的な数値を取り入れ更新した児童がいた。その児童の授業のふりかえりには、「最初はあまりいいのができなかったけど友達が発表したものやアドバイスをもらい書いたらめっちゃくちゃいいのができました。目標にも書いたようにリズムをとる練習とかしたいです」と記述されている。ここから、音楽会への目標づくりに困難さをもっていた児童が目標の共有や練り上げを行うことによって、自身が納得する目標をつくることができたと解釈した。ま

た、運動会での目標は忘れてしまいで出来なかつたと振り返った児童は「運動会では目標は達成できずに終わってしまったから、それをふまえて具体的にわかりやすくかんたんにできるような目標をたてることができました、これからは目標を達成できるようにしたいです」とこれまでの経験を生かそうとしていることが読み取れる。

音楽会に向けての実践においては、運動会の振り返りの際の「忘れてしまった」、「めんどくさくなった」「みんなが応援してくれたから」という児童の声を生かして、全員の目標内容と実施状況が確認できるように背面に掲示し、朝の会で達成できたかどうかを確認する時間を設けた。音楽会後の目標に対しての振り返りをドキュメント分析すると、自分なりの成果を出すことができたことへの満足感や、来年の音楽会やその他の行事への意欲示したり、自分の特徴を踏まえ、今回の取組を肯定的に捉えたりした児童がいたことが読み取れた。

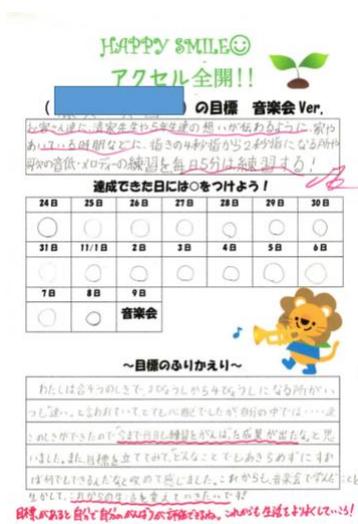


図7 音楽会に向けての目標・振り返りシート

③児童の姿から

以上の実践を行った後の児童の姿から、本実践の成果を考察していきたい。以下は2019年12月のフィールドノートである。

朝、いつも通り8:00前に教室に入ると、背面掲示に数多くの折り紙が飾られていたことに気付いた。よく見てみると、児童一人ひとりが作った作品に加えて短冊で将来の夢が全員分書かれている。内容は、「甲子園に行く」「美容師になる」「外国人選手の通訳になる」など様々である。また、全体的に見るとそれぞれの作品でクラス名になるように掲示されていた。A先生に事情を聴くと掲示係がやったのだという。私が「何か種まきをされたのですか」と尋ねると、「自分は何もしていないよ。委員会で折り紙大会やってたからそれに触発されたんじゃないかな」と答えた。そこで、私は掲示係のメンバーを呼び、この活動についていろいろと質問をしてみた。まず、どうしてこのような活動をしたのかと尋ねるとサトウが「掲示係が今目立ってないから」、オオクボが「今の活動はちょっと物足りないからみんなに喜んでほしいなと思ったから。それに折り紙って掲示係っぽいし、せっかくだから将来の夢も書いてほしいなと思ったの。」と答えてくれた。続けてサトウが「みんなに見てほしいし」と答えた。その

後ナリタが、「あのスペースなんか寂しいし、他のクラスはクリスマス(の飾りつけ)とかやってるからね。」と言った。私が「どうしてクラスの名前の字にしたの？」と尋ねると、ナリタが「本当は『なかよし』って文字にしたかったんだけど、難しくて」と答えた。加えて私が「どうして『なかよし』なの？」と尋ねると3人が口を揃えて「だって、仲いいもん。もっと仲良くなってほしいし。」と答えてくれた。

休み時間になって、私はサトウに「どうして将来の夢を書いてもらったの？クリスマスなら、ほしいプレゼントとかいろいろあったと思うけど」と質問すると、サトウは「これは、3学期もずっと飾ってほしいなと思って。クリスマスはすぐ終わるけど、将来の夢はずっとだから。3学期は違う人が係になるでしょ？次の係の人にこれを受け継いでもらってもっとすごいもの作ってほしいなと思ったんです。去年はあのスペースに学級目標が貼ってあったから、できなかったけど今年ならできるし！」と想いを語ってくれた。

先週あたりから、男女問わず折り紙の折り方を教え合ったり、折り方の本を持ってきている児童が見られたが、この活動のためだったのだと理解した。

(フィールドノーツ 2019年12月)

ある児童たちは、係活動でクラス全員に折り紙と短冊を配布し、学級を盛り上げるためのイベントを開催した。さらに単に折り紙を掲示するのではなく将来の夢も記載されていた。実践報告者の実践とは直接的な関りはないかもしれないが、児童による自治的な活動から、学級活動(3)が目指す「なりたい自分」の要素を含んだものが表出された。



図8 児童によって作成された掲示物

5. 結語

第一に、学級経営のエスノグラフィーで得た知見について記述する。『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説特別活動編』には、「『学級活動における児童の自発的、自治的な活動』を中心として、『各活動や学校行事を相互に関連付けながら』学級経営の充実が求められる」ことが明記されている。B先生による学級の在り方を児童に考えさせる活動、C先生の会社活動はまさに児童の自発的、自治的な活動を中心とした学級経営と言えるだろう。しかし、その背後には教師による配慮や仕掛け作りがされていることがフィールドワークを通じて明らかになった。また、A先生のような若手教師も運動会という学校行事に関わる

語りの中に、学級を方向付ける教師の想いを表象するものがあつたと解釈できる。実践報告者が注目したのは、「教師はどのような学級経営を実践しているのか、また、その実践はどのような学級経営観・教育観に基づくものか」であつた。そこから見えてきたものは、B先生・C先生のように自身が明確にもっている場合と、A先生のように「こだわりはない」と言いながらも、インタビューの中で発見していく場合である。このことは、教師は誰しもが学級経営観・教育観を意識的にもっているとは限らない可能性が考えられた。これは教職経験年数によるものなのか、個人的なものなのかについては、今回は明らかにできなかった。しかし、これまでの教職経験、個人的な経験から教師の学級経営観・教育観を協働的に解釈することは可能である。このことは、グッドソン(2006, 81 頁)が「教師の生活やキャリアの研究は、教師自身にとって有益で魅力的である一方で、教育一般や学校教育に関する広範囲の問題の理解を深めるうえで重要な役割を果たすことができる」と指摘している。また、B先生のように、学級経営において自分なりの方法が確立されつつあるベテラン教師でも、子どもの実態によっては自分の理想通りにいかない可能性があることが示された。このような状況に直面した時に、自身のやり方を児童の実態に合わせて調整していくことは、不確実性のある学級といかに向き合っていくかを検討していく上で重要な視点となるだろう。

第二に自身の学級活動の実践を通して得られた知見について記述する。学校行事を関連化させながら学級活動を実践していく中で見えてきたものは、単発の授業では感じる事ができなかったが、目標へのコーチング、目標の可視化、目標に対しての振り返りの時間を設定するなど、実践を再構成していくことによって、目標設計や集団思考、振り返りに関わる児童の記述の変容につながったことである。実践当初は実践報告者主導であつたが、連続的・長期的に実践することによって児童の実態と声を反映することができるようになったのではないだろうか。教職大学院生の強みは、学部生よりも長期的な実習を行うことができることである。そこで学級活動を繰り返し実践していくことで、学級活動に関する指導スキルが身に付いていくことが期待できる。また、学級活動における記述だけでなく、係活動などの児童による自発的な活動においても、目標に関わるものやクラスをよりよくするためのものが表出されたことは、今回の成果と言えるだろう。

2つを知見を統合して考えるならば、複数の教師の学級経営に着目し、長期間記述し続けることによって、自身の教育観や学級経営観を再構成しながら、目の前の児童の実態に即した学級活動を連続的に展開できたことである。しかしながら、宮坂(1964)は、学級会(学級活動)の時間だけが学級集団としての形成作用を受けるのではなく、日々の授業のなかでの集団的経験がどのような学級集団として育つかの決定的影響をもつと指摘している。本実践研究では教師の学級活動及び教師の語りや働きかけに着目してフィールドワークを行ったが、今後は日常的な教科の授業においても、学級経営のエスノグラフィーの視点をもとに解釈＝記述することが求められるだろう。だが、学級経営に不安をもつ教職大学院生にとって、「教科学習と比べると、自由裁量の部分が多い」(相原・新富・南本 編 2010, 6 頁)とされる学級活動に着目しフィールドワークを行うことは、教師の学級経営観を分析し、自己の教育観・学級経営観を再考する入口となる点で、本研究の実践を意義付ける。また、克蘭ディニン(2011, 37 頁)が「学校でつくられるカリキュラムは人生のカリキュラムである」と指摘しているように、学校生活や授業はあらかじめ決定されているものではなく、教師と子どもによって創り出されるものであると考えるならば、教師の想いに加えて、子どもの想

いにも目を向けて研究を進めていき、常に個人と集団をよりよくしていける学級づくりを教師が実践していくことが求められるだろう。

引用・参考文献

- 相原次男(2010). 特別活動の教育的意義と実践課題 相原次男・新富康央・南本長穂(編) 新しい時代の特別活動 ミネルヴァ書房 2-15.
- 宇留田敬一(1981). 特別活動論 第一法規出版.
- 木原孝博(1981). 学級経営 清水義弘(編) 教育原理 光生館 148-180
- 克蘭ディニン, J. D. ・ヒューバー, J. ・オア, A. M. ・ヒューバー, M. ・ピアス, M. ・マーフィー, S. ・スティーブス, P. 田中昌弥(訳) (2011). 子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ 明石書店.
- グッドソン, I. F. 藤井泰・山田浩之(編訳)(2001). 教師のライフヒストリー 晃洋書房.
- グッドソン, I. F. 高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢(訳)(2006). ライフヒストリーの教育学 晃洋書房.
- 下村哲夫(1982). 学年・学級の経営 第一法規出版.
- 白松賢(2014). 授業/学級づくりに関する教育方法学的研究(1) 愛媛大学教育学部紀要, 61, 71-78.
- 白松賢(2017). 学級経営の教科書 東洋館出版社.
- 白松賢・古泉啓悟・岡田聖(2019). 質的調査法を用いた臨床的教育方法の探究 松山大学論集, 31(4), 19-38.
- 杉田洋(2009). よりよい人間関係を築く特別活動 図書文化.
- 西睦夫(1995). 学級経営の意義と領域 田原迫龍磨(編) 現代学級経営の理論と実際 第一法規出版 15-30.
- 文部科学省(2010). 教員の資質能力向上特別部会(第7回), 配付資料1, 審議経過報告(案)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1299758.htm(最終アクセス日 2019年9月30日)
- 文部科学省(2018a). 小学校学習指導要領(平成29年告示) 東洋館出版社.
- 文部科学省(2018b). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編 東洋館出版社.
- 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程センター(2019). みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編) 文溪堂.
- Linda, D., Arthur, E. W., & Stephen, P. K. (1995). *A license to teach: Raising standards for teaching*: Westview Press.

謝辞

本研究を進めるにあたってご指導いただいた白松賢先生、遠藤敏朗先生をはじめ大学院の先生方に感謝申し上げます。また本研究にご協力いただいた3名の先生及び実習校の皆様

様に感謝申し上げます。

教職大学院にて学びを広げ、深めることができたのは多くの方々との出会いと支えのお陰です。

今後は研究をさらに進めながら、目の前の子どもを第一にした教育を実践して参ります。