

実践報告

優れた元教師の学級経営観

—日本の若手小学校講師の算数授業を通して—

石川美智子^{*}, 松本みゆき^{**}, Santhosh, K. R.^{**}

Experienced Retired Teacher's View on Classroom Management Guidance:
Through Observation of the Starting Guidance at Japanese Elementary School

Michiko ISHIKAWA & Miyuki MATSUMOTO & Santhosh, K.R.

抄録

本研究の目的は、優れた元教師と担任教師との算数の授業における相互作用に基づいて優れた元教師の学級経営観を明らかにすることである。方法は、若手講師への指導事例と元教師2名と校長へのインタビュー調査を用いた。日本の児童理解を中心とした学級経営や子どもを活躍させる教師の指導のあり方が明らかになった。また、校長の学校経営方針が学級経営に影響していることが示唆された。学級経営等国際比較研究を行い教師教育に精緻な議論をする必要がある。

キーワード：子どもが活躍する授業・児童理解・学校経営・学級経営・若手講師

問題と目的

教師の高度化

OECDの教育委員会は、2002年より、「有能な教員にとっての魅力ある継続できる職場としての教職」というプロジェクトを展開してきた。そして各国において、「新専門主義 (new professionalism)」と呼ばれる新しいニーズに応えられる教師教育システムを提言してきた (杉本・隼瀬, 2008)。アメリカでは、教師教育において全ての生徒の学びを保障するために教師は何を知る必要があるのか、何をすべきかに焦点を当てて提言している (Hammond & Snowden, 2005)。さらに、教えることの知識として、学習に向けての学級を組織する学級経営が提言されている (Hammond & Snowden, 2005)。佐藤 (2015) は日本の教師危機の本質は、教師教育 (研修) の著しい遅れにあると述べている。そして、高度化と専門職化を提言している。実際、教員養成課程について、イギリスでは、高等教育機関の教員養成課程 (3～4年) 又は学士取得者を対象とした教職専門課程 (1年) が必要である。フランスでは、教員教育大学センター (2年) (入学要件は修業年限3年の学士取得者) (通

算5年)、フィンランドでは、大学の教員養成課程 (5～6年) である。日本では大学 (4年) における教員養成が標準となっている (文部科学省, 2018)。世界の流れを考えると教師の「高度化と専門職化」という奔流に向け、検討する必要がある (石川, 2016)。

若手教師の育成

日本の若手教師の育成についての先行研究には、中堅教師と若手教師の対話分析 (島津, 2018) や質問紙調査による、心理的变化の検討がある (宇都・今林宮, 2007)。しかし、事例研究による若手教師の育成の研究は、筆者の知る限り見当たらない。さらに、文部科学省 (2015) は、ベテラン教師の大量退職が進む中、その優れた指導技術、知識、経験を学校現場で若手教師に継承するとともに、実験・実習や体験活動など多様な教育活動を充実し、学校の教育力の維持・向上を図るため、国、地方公共団体は、学校における退職教師の積極的な活用を述べている。優れた元教師の知見を若手教師に生かす研究は、先行研究で

* 常葉大学大学院 初等教育高度実践研究科 **Christ University, Department of psychology

は見当たらない。なお、本研究では、優れた元教師を、校長・教育委員会から、教師の育成・児童の学習支援を依頼されている元教師と定義する。また、ランパートは、数学的知識の見方を構成する際、教師や児童の相互作用の重要性を指摘している（秋田，1995）。さらに、日本において、算数が「とても好き・好き」という児童の割合について、小学校2年生から5年生の間の減少は顕著であった（ベネッセ総合教育研究所，2013）。算数好きが減少する、小学校3年生の算数授業における教師や児童の相互作用を明らかにした事例研

究は、下村（2016）の研究のみであった。

そこで、本研究の目的は、優れた元教師と担任教師との算数の授業における相互作用に基づいて、優れた元教師の学級経営観を明らかにすることである。特に、教師や児童の相互作用が果たす役割が重要と言われ、苦手意識が出てくる小学校3年生算数の授業に焦点をあてる。本研究を通して、日本の学級経営と授業の関係が明らかになると思われる。さらに、教師の「高度化と専門職化」の一助になると考える。

方 法

研究方法の選択

授業実践と担任教師への援助における事例研究の質的データ分析により、担任教師への援助過程を検討する。Willig（2001）は、質的研究は援助者間の相互作用を通してプロセスに対する問いがたてられると述べている。児童と担任教師および授業過程および、指導教師による教師育成過程を通し、日本の学級経営・授業について探求に適すと考えた。

学校の概要と研究協力者

学校の概要

中堅都市の閑静な地区に学校は設置されている。1学年2クラス程度の規模である。片親家庭が30%、生活保護家庭が40%程度いる。3年前前は多くの学級で学級崩壊をした。しかし、現在は落ち着いている。

研究協力者

小学校3年1組 24名

A担任教師（以下A教師）：25歳 教職大学院修了者、講師1年目（教師経験0年） 男性

指導教師（以下S1）：80歳、教育委員会指導主事や小学校校長経験、ボランティアで教師の指導に当たっている。 男性

指導教師S2：63歳、小学校教頭経験有り指導教師 女性

S1・S2とも校長・教育委員会から、教師の育成・児童の学習支援を依頼されている。

授業：算数

本授業は、小学3年「小数の意味と表し方」単

元の導入場面（第1時）にあたる。ここは、数量や図形に進んで関わり、小数で表現される数の概念について理解する一時間である。

データの収集

授業における児童・担任教師・指導教師の相互作用の質的データとして、本研究では以下のものが収集された。

- ・1. 指導教師への聞き取り調査の記録
- ・2. 児童と担任教師と指導教師の授業記録（筆者が授業を参与観察し逐語録におこし分析資料とした）
- ・3. 担任教師の授業後における指導教師の指導記録（筆者が、指導場面に同席し参与観察し逐語録におこし分析資料とした）
- ・4. 校長への聞き取り調査の記録

児童と担任教師と指導教師の授業記録

授業実践においては、時間的流れにそって、明示できるように、児童と担任教師および指導教師のやりとりの文脈を明示し、板書（黒板への記入）も加え分析した。

担任教師への授業後の指導教師の指導記録

授業直後に行われた担任教師と指導教師の会話を分析した。

授業および聞き取り調査日

授業および聞き取り調査日は、2017年2月である。聞き取り調査は、周囲の人に内容を聞かれることなく落ち着いて話せる場所を学校側が決定

した。面接の内容は、ICレコーダーにより録音し、聞き取り調査実施後、筆者の発言も含めて文字化したものをデータとした。文字化の際には、仮名表記とし、個人情報に配慮した。

データは研究目的でしか使用しないこと、また個人が特定されないことを面接当日に改めて口頭で説明した。個人・学校が特定されないように学校の詳細については、最小限にとどめ論旨に影響のない範囲で一部改変している。また、調査に当たっては、研究についての同意が得られている。

倫理的配慮

面接に当たっては、研究の主旨と中止の自由、

結 果

1. 児童と担任教師と指導教師の授業

授業実践

場所：3年1組

板書 黒板左

めあて：小数の大きさについて考えよう

2.3



- ① 2.3は1を□こと、0.1を□こあわせた数
- ② 2.3は0.1を□こあわせた数
- ③ 2.8は0.1を□こ集めた数
- ④ 3.6は1を□こと、0.1を□こ集めた数ですか。
- ⑤ 3.6は0.1を□こあわせた数ですか。

A教師は黒板に今日の授業の「めあて：小数の大きさについて考えよう」を貼った。

A教師は、「教科書の前回授業問題1（テープの長さは何cm何mmですか）と2（テープの長さは何cmですか）をノートに答えるように。書いたら鉛筆を置いてください」と言った。

その間、A教師は、黒板に0.1を10ずつ0～3の数直線を黒板に書いた。

そして、①2.3は1を□こと、0.1を□こあわせた数～⑤3.6は0.1を□こあわせた数ですか。と次々問題を黒板に書いた（板書 黒板左）。

前回授業問題1をやり終えた子どもが「先生問題次もやっていいですか」、「先生問題次もやっていいですか」と複数声をあげた。A教師は、「少し待っていて」と声をかけた。

A教師は、黒板の「今日のめあてをいみましょう。みんな、せいの」と言った。教師も含めて

全員で「小数の大きさについて考えよう」と言った。

A教師は、「今日は小数の大きさについて考えます。教科書p36です。見といてね。いくよ」と言った。そして①を指さして、「2.3は1を□こと、0.1を□こあわせた数」と子どもたちと一緒に大きな声で言った。A教師は、「まず自分の考えを書いてください。いくよ、よいスタート」と言い子どもたちは、①の答えをノートに書いた。

書き終わった子どもが「先生、次行っていいですか」と言った。A教師は「いいよ。終わった人は②に行っていいよ」と言った。さらに「まだの人は、今は①をやってください」と言った。

しばらくして、A教師は、「いくよ、前見て、一緒に考えていこう」と言った。子どもたちは前をみた。

A教師は、「2.3は1を□こと、0.1を□こあわせた数」と言った。「(数直線をさして)ここは2.3です」「ここは1です」と言った。A教師は、「(1

目盛りを指して) 何センチになりますか?」とクラス全員に声をかけた。

複数の子どもが手を挙げた。A教師は、Bを指す。Bは「0.1です」と答えた。A教師は、「Bさんと同じ考えの人はいますか?」と言った。全員が手をあげた。A教師は、「そうやね」と言った。

そして、A教師は、「ここは0.1ですね。そうすると、0.1は何個ありますか。1個2個3個4個5個6個7個8個9個10個0.1が10個で、1は0.1を10個集めた数です」と説明した。その上で「1ですね。ここは2です。そうしたらここが0.1だったら?」と言い、1.0の隣の目盛りを指す。Cを指名した。Cは「1.1」と答える。A教師は「そうやね」と答えた。

A教師は、2.0を指して次の問題を指示した。「2は、0.1が何個集まっているのでしょうか?」と言った。子どもたちはノートに書いた。

A教師(子どもたちも1.1から2まで一緒に声を出す)は、「1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 2.0。そやね。ここまでが2.0ですね。0.1は何個ありましたか。1は0.1が10個で、2は、0.1が20個ですね」と説明した。

A教師は「2.3の場合1は何個ありましたか?」と言った。子どもは、手をあげる。Dを指名する。Dは「2個」と答えた。A教師は、「そうやね1は、2個ありますね」と答え、A教師は、0.3を指して、「0.1は何個ありますか。(2を指して)ここで残っているのは?」と問いを出した。

子どもは手をあげた。A教師は、「0.1は何個ありますか?」と言って、Eを指す。Eは「3個」と答えた。「そうやね0.1は3個ありますね」と言った。

A教師は、「2.3は0.1を何個集めた数ですか? 1が2個と0.1が3個ですね。2.3は1を2個と、0.1を3個集めたものですね」と言った。

A教師は、「もう一回確認したいことがあります」と言い、黒板の『②2.3は、0.1を□こ集めた数』を指す。A教師は、「1は0.1を10個集めた数です。では、2.3は0.1を何個集めた数ですか?」と言った。子どもは「はい」と手をあげた。Gを指名する。Gは「はい、23個です」と答えた。

A教師は、「その下をやろう」と言って、黒板の『③2.8は0.1を□こ集めた数』を指した。A教師は、「③やってください。できたか?」と言った。

S1は、○をつけて子どもの頭をなでながら机

間巡視した。中には、答えだけ書いている子どもに問題も書くように指示した。さらに、段を変えた方がよいと助言した。

A教師は、机間巡視しながら「はい、③できた人どのぐらいいる。」と聞いた。子ども数人が「はい」と言って手をあげた。A教師は、机間巡視しながら、「②じゃない③です」と言った。

A教師は机間巡視を止めて、「みんな赤ペンに持ち替えてください」と言った。「2.8は何個集まった数ですか」と質問した。多数の子どもが手をあげる。A教師はFを指名した。Fは、「28個です」と答え、A教師は黒板に28と書きながら「そうですね。28個ですね」と言った。子どもは○をつけながら「ウォー」と声があがった。A教師は、「0.1が28個集まった数ですね。次は④の問題です。3.6は1を何個、0.1を何個集めた数ですか。また3.6は0.1を何個集めた数ですか。問題が2つあります」と言った。

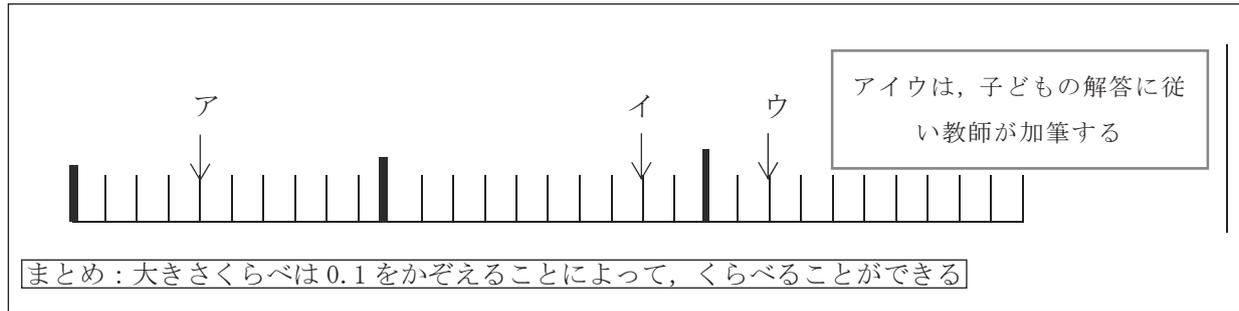
S1は、「がんばって」「あかん」と子どもに声をかけた。

A教師は、「④できた?」と聞いた。そうしたら子どもみんなが手をあげた。Gを指名した。Gは、「1を3個で、0.1を6個です」と答えた。A教師は、「3.6は1を何個、0.1を何個集めた数ですか」と全体に聞き、子どもたちは「3.6は1を3個と、0.1を6個です」と答えた。

A教師は、「教科書の2番の問題みて。問題を読みよう。問題を読んでくれる人」と言った。子どもたちが手をあげ、A教師はIを指名した。Iは「下の問題を見てものさしのところにア、イ、ウを書く」と読んだ。A教師は「下の問題を見てものさしのところにア・イ・ウ(ア0.4, イ1.8, ウ2.2)を書きましょう。そうやね」と言った。A教師は黒板のものさしをつかって、「0と1の間にアがあるね。イは2よりも小さいよね。ア・イ・ウを書きましょう」と言った。

A教師は、「先生が数直線を書いている間に、みんなもノートに数直線を書いてください。それができた人は0.7, 1.5をそして不等号も書いてください。不等号を覚えている?」と聞いた。子どもは空間に指で不等号を書いた。A教師は「そう、不等号であらわして」と言った。A教師は、「まずはア・イ・ウの問題を解いて、いくよーいスタート」と言った(板書右)。

板書 黒板右



(子どもは、黒板と同じ物差しをノートに書く)
 子どもは「できました」「できました」と答えた。

S1は机間巡視しながら「ちょっと待って」と、できていない子どもに声をかけさらに「書ける？」と言った。

A教師は、「数直線をかけた人は、教科書の下の問題(4番)もやって。4番もやって」と声をかけた。子どもは、「できました」と言った。A教師は「4番もやって(あてはまる不等号をかきましよう)」と言った。子どもは、「4番はどこに書きますか」と聞いた。A教師は、「ノートにやって」と言った。子どもは、「こうだったっけ(空間に不等号を書く)」と言った。A教師は、「そう」「はい。はいじゃあそこまで」と言った。

A教師は、「そうしたら、アはいくらになりましたか？」と言った。子どもたち手をあげた。A教師は、「Jくん」と言った。Jは、「はい0.4」と言った。A教師は、「人目盛り0.1だから0.4ですね。次イの問題」と言った。子どもは手をあげ、A教師はKを指名した。Kは「はい1.8」と答えた。A教師は、「1.8ね。次ウ、最後Mさん」と指名し、Mは「はい2.2」と答えた。A教師は、「そうやね2.2ですね。(黒板数直線上にかく)右に行くほど数字は「大きくなる」と言った。

A教師は、「そしたら0.7, 1.5を数直線に書いてください。」と言った。子どもたちは「はいはい」と手をあげた。A教師は、「NさんとOさんお願いします」と指名した。当たらなかった子は「なーんだ」「わかったのに」と声があがった。

NとOは黒板に答えを書いた。

A教師は、「みんなNさんとOさんが書いてくれたように0.7, 1.5を書けましたか？」と聞いた。

子どもは、「書けた」「はい」と答えた。A教師は、「正解です」と言い、丸を黒板に書いた。A教師は、「これで問題は終わっていませんね。大きさを比べます。0.7と1.5どちらが大きいですか」と聞いた。子どもは、手をあげる。Pさん「1.5が大きい」と言った。A教師、「はい。なぜ1.5が大きいか説明できる人いる？」と質問した。「はい」と子どもたちが手をあげた。A教師は、「Qさん」と指名する。Qは「0.7は0.1が7個集まった数で、1.5は0.1が15個集まった数だからです」と言った。A教師は「そう。すばらしい」と言った。自然に子どもたちから拍手がわいた。

A教師は「0.7は0.1が7個集まった数で、1.5は0.1が15個集まった数」と言った。

A教師は「大きさを比べるには0.1を数えることによって、比べることができる」と言った。子どもは「次やっていい」と言った。A教師は「ちょっと待ってって？」と言った。

黒板に「まとめ：大きさを比べるには0.1をかぞえることによって、くらべることができる」を貼った。教師と子どもそろって「大きさを比べるには0.1を数えることによって、比べることができる」と言った。

A教師は「0.1何個分かで小数の大きさを比べることができます」と言った。

A教師は「これ消していいかな。」と言った。子どもは「いいよ。」と言った。(A教師は最初の数直線を消した)

A教師は教科書の問題を黒板に書いた。そして「先生問題もつくります」と言った。子どもは「え～」と答えた。

板書 黒板右

めあて：小数の大きさについて考えよう

まとめ：大きさを比べることは0.1をかぞえることによって、くらべることができる

- ① 0.1を15こあわせた数は
- ② 0.1を17こあわせた数は
- ③ 0.9は0.1を□こあわせた数
- ④ 3.2は0.1を□こあわせた数
- ⑤ 3.6は1を□こと、0.1を□こあわせた数
- ⑥ 4.4は0.1が□こ集まっている
- ⑦ 1.5は0.1が□こ集まっている
- ⑧ 2は0.1が□こ集まっている
- ⑨ 2.1は1を□こと、0.1を□こあわせた数

A教師は、「やるよ。問題をノートに書いて。先生、難しいの行くよ」と言った。子どもは「え～」「いやや」「分からん」と言った。A教師は「難しいやろ」と言った。子どもは、「できた」と言った。A教師が「当てていくよ？」と言うと、子どもたちが手をあげ、「はい」「はい」と言った。A教師は、「不等号も書くよ」と言った。A教師は「Rさん、Sさん、Tさん、Uさん、Vさん、Wさん、Xさん、Yさん、Zさん」と子どもを指名した。

A教師は「丸をつける人も当てるよ」と言った。子どもたちが「はい」「はい」と手をあげた。A教師は「(子ども)Aさん、まだ当たっていない。Bさん、Cさん、Dさん、Eさん、Fさん、Gさん、Hさん、Iさん確認していくよ」と言った。子どもは「はい」と言った。

R, S, T, U, V, W, X, Y, Zは、黒板に解答を書く。(子ども)A, B, C, D, E, F, G, H, Iは丸をつけた。

A教師は、「一斉のせいでみんなで言おう」と言った。A教師と子どもは「①0.1が15個は1.5」「②0.1が17個は1.7」と言った。A教師は「じゃあ合っているよね」と言った。A教師は、「③0.9は0.1が何個集まっているのは」と言うと、子どもは「9」と答えた。A教師は、「これは9。おうひっかからなかった1と言わなかった。すばらしい。言うかと思った」と言った。子どもたちは「いわへん」と言った。A教師は、「④3.2は0.1がいくつ集まった数。はい」と言うと子どもは「32」と答えた。A教師と子どもは、「⑤3.6は1が3

個と0.1が6個、⑥4.4は0.1が44、⑦3.2は0.1が32」と言った。A教師は「すばらしい。ここは10分の1＝0.1だったよね。ということは⑧2は0.1が20、⑨2.1は21正解。はい号令」と言った。ざわざわ。号令係が「これで5時間目の算数の時間を終わります」と言った。子どもは「先生次の時間の持ち物は何かありますか」と質問した。

2. 担任教師への授業後における指導教師の指導

A教師・S1・S2

【 】は筆者が加筆

A教師は、「最初がつまってしまいました」と言った。

S1は、「教師はもっと喜んであげる。『早かったねよかったね』『マイナスは使わない』『よくできた』『全部○だね』『合格よかった』」と言った。良いことをしたら良かった嬉しいという気持ちになる。よかったことうれしかったことを言葉にして返す。『すばらしい』『ようやくきた』と意識して練習するようにする」と言った。

【板書について】

S1は、「黒板を最後に消して問題を書いたが、最初のところを詰めれば、消さずに1時間が書ける。まとめを書いた方がよかった」と言った。A教師は、「わかりました」と言った。

S1は、「下手な授業でも黒板を見ればぱっとわかる、1時間がぱっとわかるといい授業になる。馬子にも衣装です。板書の上手な授業はいい」と言った。

【導入のつかみ】

S1は、「先生が2と書いて、0.1と言葉に出して黒板に書く。先生が『書いときなさい』というのではなく、先生も子どもたちも言葉に出す。導入は、いつも言っているけど、『がっ』つかまないといけない。ちまちまと先生が書くのではなく、一緒に書く。最初は『線書くよ。みんなも』と言った。そして1目盛りを書く、どうしたらいいか子どもたちは考える。1じゃあだめだ。そうすると子どもたちは考える。そこで0.1が出てくる。1目盛りがたくさんつながる。そこで『1がいるな。2がいるな』と出てきます。子どもたちと一緒に考えると知らず知らずに今日の授業の中心の0.1が大小を表すことにつながっていく。導入でそこまで掴む」と言った

【最後のまとめとつなぎ】

S1は、「分数を最後にやりましたが、あれはあれでいいと思います。今日にも明日にもつながります。数直線でつながると思います。上の段に0.1、下の段に1/10と書く。そうすると小数の大小を数直線で整理できる。しかも、子どもたちがやってみたい0.5につながる。明日は数直線を子どもたちはノートに、先生は黒板に書くことにつながる。そこに分数を入れる。それをやっておくと分数の引き算足し算につながる」と言った。

【教師の言葉を減らし子どもを生かす・活躍させる授業】

S1は、「一緒にやったら子どもたちはきらっとする。子どもたちにいっぱい考えさせることができる。『なるほど』と思わせる。それで喜怒哀楽をはっきりさせる。怒を控える。

早くやるというのではなく。これは？これは？という。できるだけ言葉をへらして考えさせる。『だれか答えて』と言って、『よく分かったね』と言う。今日は子どもを前に出した。子どもを学習に参加させるのは大切なことです。もっとあれを効果的にするには、子どもたちを並ばせて待たせて、『なぜ〇と思ったのか』言わせる。そうすると表現の指導や根拠を示す指導につながる。そうすると1限目の理科の根拠を示すことができると思う」と言った。

【子どもを生かすための工夫・失敗させない・教

材は一つでも付ける力はいっぱい】

S2は、「あまり強要すると前にでるのが嫌になるから、他の子に言わせるようにする。不十分なことは他の子に説明させる。二三の問いをやれば他の説明がでてくる。時々教師が説明して、一人目二人目に同じように説明させる。せっかく言わせるならばみんなの前で失敗させない。同じことを言わせるなら、教師が『はい、わかる人』と子どもたちに投げかける。詰まったら子どもにフォローさせる。塾に行っている子もいます。塾行っている子は、答えをわかっています。教室は知的な刺激を与えてふっと思わせて、説明させること等させて脳を働かせる。知っている子には、別の面にアプローチをする。身につける力の一つでない。教材は一つでも付ける力はいっぱいある。どれもおろそかにできない。あの子わかっているからいいやでない。説明させることも大切。出来ると思っても、実は出来ないこともある。『なぜそうなのか』と考えさせる。3年生の段階が学習を重ねていく。『できた』『やった』でない。今日の授業のめあてを基本的な事項をおさえて、小数を考えようという組み立てはあれでいい。0.1を基本に大小関係を見ると分数も繰り上がりもできるようになる。『自分の力で説明する力』ができるはず。それが今後の授業のねらい。今日の授業は組み立てがしっかりしているから、子どもたちはわかっている。線の上であらわして0.1が線の上に見えるようにした。後は、子どもたちをどのように乗せるかが大切」と言った。

3. 指導教師への聞き取り調査

【 】は筆者加筆

【子どもを掴まえることができない先生は思い切り怒られればいい】

S1：子どもたちの書道を比較して下さい。隣のクラスの先生は教師中心の授業をしています。(指導教師として)はずかしいです。思い切り怒られればいいと思っています。A教師は子ども中心の授業をしようとしています、まだ自分のペースです。そこはまだまだです。

【受け身ではない学習形態, 子どもを掴まえること】

S1: A 教師はまだまだ足りない。面白みがたりない。盛り上がらないといけない。前半ぐつと掴んだら、後半あの倍ぐらいの計算練習ができると思います。前半は全員がだらーとしていた。よくできる子が眠たかった。脳が活性できるように、子どもたちに考えさせないといけない。たとえば、最初に数直線を書いてここから『ここまでは?』と投げかけていた。『2.3だよ』と言っていた。あそこは、子どもたちと一緒に作ってあげたい。子どもたちのノートに書かせればいい。『1は?』と一緒に考えればいい。そうすれば子どもたちは眠たくなならない。先生のおしゃべりが多いからあなる。最初に『どーっ』と勉強の世界に子どもたちを放り込む。そこはまだまだです。大人の思考になってしまうとこんなに分かって当たり前だとなるんです。分かって当たり前だという先入観ができてしまうんです。新任の先生の弱点は、中・高等学校・大学で受身の授業に慣れてしまっていて、そのまま小学校でやると失敗してしまいます。今日の前半がそんな授業でした。『子どもたちが考える授業をしない』といけません。小学校の授業は、先生によっていろいろです。

本当に、若い先生には、『受身で学ぶ学習形態ではないことを身につけてほしい』と思います。小学校は言葉で説明しても理解できません。特に低学年はそうですね。体験や経験を通して学ぶようにする必要があると思います。中学年もそうですね。分数や小数なんか見えないので、『何でそうなるの?』と、飛べない子はいっぱいいると思います。言葉でこれはこうだというのではなく、実際に体験させたり図にしたり色ぬり作業をさせるなどで、数の感覚を身につけさせてほしいです。『小数って、こうゆうものだ』という感覚をです。そういうことを授業の中で経験すると脳がしっかり働いているということになると思います。今日の前半はA教師がお話をして説明するから、子どもたちは眠たくなったと思います。私が『これしんどいの?』と聞くと、子どもは『うん』と答えていました。あの子たちは大きな声で『嫌』とか『つまらない』とか言いません。去年と比べれば一段と落ち着いてきました。よい授業をすることとよい学級経営をすることは指導の両輪です。また、いかに学校方針を徹底するかです。校長がいかに教育哲学を持って、教育方針を出して徹底す

るかです。

【学習のしつけ・約束事のための家庭環境理解】

S2: よい授業をすることは、教材を検討して子どもたちに分かりやすく伝えていくこと、それと学習のしつけ・約束事が子どもたちにできることだと思います。今回は整理されていきました(写真3)。学校が荒れた時期は、よい先生方がよい授業をしようと思っても子どもたちに学習の構えができていないのでできませんでした。子どもたちに学習の構えがないと先生方がよい指導をしようとしても成り立たなかったのです。ベテランの先生が道徳の授業に入って、よい授業をしたことがあります。45分間うまくいきました。まとめの時に、子どもたちの殴り合い蹴り合いが起きました。道徳の授業がすつとびました。

ここは地域的に難しいところです。子どもたちの家族も定まらない状況です。両親そろっている家庭が少ない地域です。よい授業をしようと思っても子どもたちの生活自身が難しいです。先生の指導力以前の状況です。よい教材研究することプラス学習環境を整え、学習習慣を作ることだと思います。両方ができないとだめです。さびしい思いをしている子やほめられない子が多いです。しっかり繋がらないとだめです。

裸でぶつかっていく。先生方に「あの子の気持ちを理解し受けとめた方がいいよ」と言います。先生方はそうすると話を聞いたりしています。子どもたちは先生に関わってもらいたいと思っています。それから先生自ら間違ったときに「ごめん」と謝ることができるか、一緒に子どもたちと遊んでいるかなどが重要です。ここの先生方は子どもたちと繋がろうと努力しているようです。

先生は、教師生活において、どこの学校でどういうふう子どもたちと出会うか正念場だと思います。まずは、4月からの約束事はやっていくことだと思います。4月からの約束事とは、具体的に子どもとの人間関係をどう作っていくかということです。失敗した先生は、子どもの気持ちをわかってやれない先生です。うまい先生は「5時間目寝させてやったから6時間目は起きろ」と言います。先生は僕のことをわかってやっているんだということが大切です。荒れた学級を立て直した先生は、しょっちゅう家庭訪問しません。よいことがあったときにはメールします。ほめてやってくださいと言います。「先生はそんなふうに見て



写真3 A教師のクラス

くれているんだ」「受け入れてくれているんだ」と子どもは思います。親もそう思います。人間関係は土台だと思います。

子どもと一緒に遊んだり、おしゃべりしたりしながら背後にある家庭を気にすることが大切だと思います。宿題ができていないのは、怠けなのかできる環境ではないのかそういう面が大事なような気がします。子どもの家庭環境も含めた育ちの背景を理解することだと思います。それを踏まえて学習するということだと思います。

4. 学校長への聞き取り調査

【 】は筆者加筆

【保護者を理解する】

先生方は、それは言ったら禁句だろうということも言っています。それはだめだろうと言います。この地区は一人親家庭が25%、就学援助家庭が40%を超えます。そんなところに「新しい物買ってください」なんて言います。ランドセルなんかお下がりの子もいます。それはそれでいいよと言います。親はそれで安心なんですね。若い子は触れてはいけないところに触れます。中学校の先生は一般的な言い方をしました。「これはこうでこうです」と言いました。お母さんは「うちの子のことわかってもらってない」ということで信頼関係が崩れました。私はお母さんに「寄っていかない」と声をかけ、話を聞きました。その後、子どもは学校に行き始めるようになりました。大人が変わらないと子どもは変わらないと思います。

【学校をよくするつながり・主体的な力】

昔は年配層で学校を動かしていましたが、中堅層の資質が指導者として育っていないと思います。新しい活動が入ってきていますが、古いものもありますので取捨選択するのが、管理職だと思

います。先生方は新しい物を作っていく経験が足りないと思います。言われたことはまじめにやりますが、そんなことでもおもしろいかということです。今は、しんどう学校が良くなってきています。先生方も地域の方も充実感があります。キーワードは「つながり」だと思います。いろいろなつながりがあると思います。良い方向につながったときに結果が出ると思います。おそらく学力もあがると思います。体制を整えながら、いろいろなことをやっています。振り返って課題をいうことはしますが、指示は控えようと思っています。

学部新卒生教師は、日々自分のクラスの子どもとはつながっていると思います。大学生は学校に来ましたが「まあなんとかなるか」という感じできている学生もいます。今の学生は「教えてもらおう」という感じです。アクティブラーニングもそうですが主体性を求められていると思います。先生にも主体性が求められているんだよと言います。今の先生は前の先生が残したデータを変えるだけです。ここをこうしたらもっとよくなるで、ということをもっと考えてほしいと思います。そんなイメージを持ってほしいと思います。そうすれば、子どもたちに伝わるとは思います。そのイメージは少ないと思います。もっと作り出してほしいと思います。それぞれの持ち味をだしながら、考えてほしいと思います。変わった保護者もいます。先生方は仕事に追いかけていると思います。ダラダラ遅くなります。今も締め切りには僕は厳しいです。ちょうちん学校では、翌日教師は眠たい顔で子どもたちの前に立ちます。学校が崩れていたときには、12時まで仕事をやっていることはざらだったと思います。毎日続いていました。今は、早いのは当たり前。昔は子どもの下駄箱が崩れているのが当たり前、今は靴が揃っているのが当たり前。昔は仕事に追われているのが当たり前、今は授業に目が向いています。そうすれば子どもの学力もあがります。今は楽しいです。昔を知っている先生が、若い教師にお前ら勉強になるだろうと言っています。

子どもに対して、わざと大げさに、声を掛けてくださいといっています。「良くやっているな」「がんばっているな」と言っています。どんだけ意欲をださせることができるかだと思います。教師にいつも言っています。気づいたときに思っていることを書いて渡します。「今こんなことが課題だ

けど、わからへん」と言っていて周りに聞くことが大切だと思います。それが大切だと思います。人材育成が大切だと思います。

何がといえませんが「甘い」ということ。うちの講師さんですが採用試験の前に面接練習します。講師さんはどうしても教員になりたいということが伝わってきました。S1先生にお願いいたしました。3月までお願いしますと。S1は一步がだめだめと返します。一步踏み出すこと、その機会を与えることをしないとダメです。先生らみんなで人材育成の視点を持ってもらいたいと思います。人を成長させるためには、自分が成長しないとダメだと思います。自分が育ててもらった、ラッキーと思っている時間はないと思います。入って見たら思っていたことと違うということが多いと思います。もうちょっとだと思っています。

【保護者に学校・子どもに目を向けてもらう】

保護者と同じ方向を向くことが大事だと思います。学校に預けたら、おしまいと思っている人が多いです。しかし、本当はそうじゃないと思います。保護者は子どものためにどう動いていいかわからないと思います。先生から何かあれば親は先生の方に向くと思います。今回も希望者懇談会の参加率を出しました。1・2年生の参加率は思っていたよりも少なかったです。参加率の高いクラスの担任の先生は、ニコッとして懇談会を終わります。担任は、自然にやっています。管理職はそこを求めている。もう一步、自分で考えてすることが大切。それをさせてもらえる仕事だから、楽しいと思います。やれと言われてやっているだけならばおもしろくないと思います。ロボットが教師になってしまうと思います。

考 察

授業における教師の役割

本研究では、教師の児童生徒への発問や行動を、投げかけと定義する。

本研究では、最初の教師の投げかけは、黒板に今日の授業の「めあて：小数の大きさについて考えよう」を貼っている。そして、『①2.3は1を□こと、0.1を□こあわせた数』等関連する問題を書いている。その後、子どもの今日のめあてを全員で読んでいる。そして、『①2.3は1を□こと、0.1を□こあわせた数』を子どもたちに考えさせ、その後、数直線をつかって説明している。S1は、「前半ぐつと掴んだら、後半あの倍ぐらいの計算練習ができます」と述べている。導入部分の教師の投げかけは重要である。溝上(2014)は、児童生徒が教授者の発問によって、自己内対話を行い、能動的な学習者になることを指摘している。発問ばかりでなく、児童生徒のもつ知識・経験世界を基盤に、そこに学習内容を関連させて、視覚に訴えたり、一斉に発言させたりして教えることが重要である。具体的には、S1は「最初に数直線を書いてここから『ここまでは?』と投げかけていた。『2.3だよ』と言っていた。あそこは、子どもたちと一緒に作ってあげたい。子どもたちのノートに書かせたい。『1は?』と一緒に考えたい。そうすれば子どもたちは眠くならない」と述べ、子どもが最初に具体的に体験

することを指摘している。A教師とS1は、導入部分で①めあてを貼り、②問いを書き、さらに、③子どもに具体的に体験させ、④発問をして、という投げかけを行い、子どもを活躍させ学習に参加させている

また、S1は、「できるだけ言葉をへらして考えさせる。『だれか答えて』と言って『良く分かったね』と言う。今日は子どもを前に出した。子どもを学習に参加させるのは大切なことです。もっとそれを効果的にするには、子どもたちを並ばせて待たせて、『なぜ〇と思ったのか』言わせる。そうすると表現の指導や根拠を示す指導につながる」と子どもを黒板の前に立たせて、答えさせることを指導している。さらに、S2も、「不十分なことは他の子に説明させる。二三の問いをやれば他の説明がでてくる。時々教師が説明して、一人目二人目に同じように説明させる」と、子どもへオープンな質問をして、表現の指導や根拠を示す指導につなげることの重要性を指摘している。できる子どもに発言させ、他の子どもが観察しながら学ぶ観察学習である(Bandura & McDonald, 1963)。既に、授業における発問の研究は、荒井(2013)、假屋園・田村(2014)、瀬尾・中野(2013)らによって行われている。荒井(2013)は、目的に合わせて教材解釈や発問を作ることが望ましいと考える。瀬尾・中野(2013)は、小学校2年か

ら3年に掛けては、子どもの発言を繰り返すことによって、子どもの理解を整理して、協働の学びに移行させていた。蜂須・岡崎市立男川小学校(2017)は、授業内容の難易度や子どもの実態に即した適切な発問形式で与えないと、場合によっては効果的な授業展開にならないことを指摘している。本研究では、導入部分の投げかけや、子どもへオープンな質問をして、表現の指導や根拠を示す指導を指摘している。また、既に理解している子どもを指名し、他の子どもに観察学習させることで学びを行うことの重要性を指摘している。さらに、黒板の前に立たせ発表させること、黒板の答えをみんなで前で言わせること等、多様な活動を通して、子どもを活躍させ学習に参加させることの重要性が示された。

学級経営と授業

文部科学省(2008)は、「学級・ホームルームという場において、一人一人の児童生徒の成長発達が円滑にかつ確実に進むように、学校経営の基本方針の下に、学級・ホームルームを単位として展開される様々な教育活動の成果が上がるよう諸条件を整備し運営していくことが、学級経営およびホームルーム学級と言われるものです」と述べている。A教師による学級での授業は、さまざまな学級での教育活動であり、学級経営の一部とあってよいであろう。さらに、S2は、「よい授業をすることは、教材を検討して子どもたちに分かりやすく伝えていくこと、それと学習のしつけ・約束事が子どもにできることだと思います。…学校が荒れた時期は、よい先生方がよい授業をしようと思って子どもたちが学習の構えができていないのでできませんでした。子どもたちに学習の構えがないと先生方がよい指導をしようとしても成り立たなかったのです」と述べているように、授業を行うためには、学級のルールや環境整備が必要である。学級での授業は、学級経営の全てではないが、重要な一部といえる。さらに、授業での子どもたちへのオープンな質問、黒板の前に立たせ発表させること、黒板の答えをみんなで言わせること、発表者を観察しモデルとして学習させる、根拠を考えさせる指導等、単に教師が知識を伝えるのではなく、子どもたちを主体的に学ばせることをしている。このような子どもを掴む教師の活動は、授業ばかりでなく、教科外活動や給食・

清掃指導でも担任教師によって、行われていると考える。特に、授業と学級経営の担当教師が同じである小学校では、よりその可能性は高い。

また、S2は、「裸でぶつかっていく。先生方に『あの子の気持ちを理解し受けとめた方がいいよ』と言います。先生方はそうすると話を聞いたりしています。子どもたちは先生に関わってもらいたいと思っています」、「ここの先生方は子どもたちと繋がろうと努力しているようです」、「まずは、4月からの約束事はやっていくことだと思います。4月からの約束事とは、具体的に子どもとの人間関係をどう作っていくかということです。失敗した先生は、子どもの気持ちをわかってやれない先生です」、「それから先生自ら間違ったときに『ごめん』と謝ることができるか、一緒に子どもたちと遊んでいるかが重要です」と児童生徒理解を踏まえた上で、教師が受容・共感し子どもと繋がることを指摘している。

学級経営尺度において、教師は「個々の児童理解」は、5件法で平均4.53であった(石川, 2018)。学級の児童を一人ひとり理解しながら、学級経営をしていることが示された。さらに、S2は、「子どもと一緒に遊んだり、おしゃべりしたりしながら背後にある家庭を気にすることが大切だと思います。宿題ができていないのは、怠けなのかできる環境ではないのかそういう面は大事なような気がします。子どもの家庭環境も含めた育ちの背景を理解することだと思います。」と、児童生徒理解は、家庭環境理解までの領域を示唆している。Neethu & Santhosh (2015)は、教師が、児童の強みと能力を理解して、学習者のニーズを集中させていることの重要性を指摘している。さらに、堀内(2014)は、「日本の教員の質は世界一だと思います。最もいい国と比較をしても、間違いなく日本の教師は素晴らしいと思います」と述べている。学習ばかりでなく、学級・ホームルームを単位として展開される様々な教育活動の成果が上がるようにしている日本の教師の質の高さと言える。

学校経営と学級経営

佐藤(1990)は、学校経営を「個々および複数の教員による個業としての教育活動の全体が、当該学校の目標の達成という観点から整合性と継続性をもちうるように方向づけたり、条件整備を行

う営み」と定義している。したがって、学級経営の一部であるA教師の授業実践は、個業の活動である。学校の目標の達成という学校経営との関連を検討する。

校長への聞き取り調査では、子どもに対して、どんだけ意欲をださせることができるかだと思います、先生にも主体性が求められているのだよと言いますと述べている。また、保護者を理解することの重要性を指摘している。A教師の授業について述べていないが、校長はS1, S2に指導を依頼している。S1は「よい授業をすることとよい学級経営をすることは指導の両輪です。また、いかに学校方針を徹底するかです。校長がいかに教育哲学を持って、教育方針を出して徹底するかです」と述べているように、S1が、校長の思いを理解しA教師に指導していることが理解できる。一方、S1は、A教師のクラスと隣のクラスの児童の書道作品を比較して、「隣のクラスの先生は教師中心の授業をしています。(指導教師として)はずかしいです。思い切り怒られればいいと思っています」と、指導者としての指導不足と、B教師へ未熟さの批判をしている。S1は、校長の思いを読み取り、自分の教師としての経験からの知見を、A教師に伝えている。これは、校長の学校経営方針を目的の達成のために、A教師の学級での実践を通して方向づけているといえる。

澤(1912)は、「学校教育の基礎は学級経営にあり、学級経営に対する努力を問わずして学校を経営せんとする人はかつて教育を充実せしめ得ざるべし」と述べ、担任の職務を羅列している。さらに、「学級経営は部分完成の業である。部分成らずして徒らに全体を組成せんとするものは、常に虚栄を構成するのみである」として、校長の職務である学校経営の一部分として学級経営を取り上げた。本事例は、校長の学校経営と学級経営を、整合性と継続性をもちうるように方向づけるS1・S2の指導とA教師の学級実践である。そして、その先には学ぶ児童がいる。

岡東(2002)は、現状のままの学級経営、学年経営、学校経営が連続したものと捉えられるかどうか疑問であるとしている。校長の学校経営が、S1・S2を通して、A教師の実践を指導しようとしていることが示された。学校経営と学級経営の概念を整理した研究(餅川, 2009; 百瀬, 2015)はある。しかし、事例研究としては、校長が東日本

大震災・原発事故後、新校舎建設に伴って子どもたちの思いと職員の反省をもとに「学び合いによる授業づくり」を中心にした1論文(松下・斎藤, 2016)のみであった。本研究によって、学校経営と学級経営の関係が、示されたことは大きな意義がある。

今後の課題

日本の学級経営や授業にかかわる教師教育の実態が明らかになった。

今後、授業科目、該当学年、教師によっての違いもふまえ、量的質的に明らかにしていく必要がある。具体的には、日本の児童理解を中心とした学級経営や子どもを活躍させる教師の指導のあり方が示された。また、授業科目、該当学年、教師によっての違いもふまえ、量的質的に明らかにしていく必要がある。その上で、学級経営等国際比較を行い、それぞれの特徴を明らかにし、教師の「高度化や専門職化」の論議を精緻化する必要がある。

謝辞

本研究はJSPS科研費18K02553の助成を受けたものです。ここに謝意を記す。

引用文献

- 秋田喜代美(1995)「ランパートの研究にみる語り合い、わかる授業の創造」佐伯胖・佐藤学・藤田英典編『学びへの誘い』東京大学出版会
- 安藤知子(2013)「学級経営論の展開から何を学ぶ—専門職業人としての教師の実践と研究」蓮尾直美・安藤知子編『学級の社会学』ナカニシヤ出版, 15-23.
- 荒井英樹(2013)文学的文章教材における教材研究の視点:「視点論」を中心に創大教育研究(22), pp. 123-134.
- 石川美智子(2016)学級経営の動向—学級の変遷—戦後の学級経営論文と小学校教師への調査—佛教大学教育学部論集 27
- Neethu, S & Santhosh, K.R. (2015) Spiritual wellbeing and job satisfaction in teachers who adopt multiple intelligence methods in the inclusive class rooms, Periyar University Journal of Psychology, 2

- 石川美智子・松本みゆき (2018) 小学校学級経営尺度の信頼性・妥当性の検討-小学校教師と教員養成課程学生の比較- 常葉大学教職大学院研究紀要 4, pp.111-117
- 宇都慎一郎・今林俊一 (2007) 初任教師の心理的発達に関する研究 (4) 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 59, pp.77-101.
- 岡東壽隆 (2002) 書評 大塚学校経営研究会 25周年記念出版 現代学校経営論 『学校経営研究』 27 pp.69-78.
- 河村茂雄 (1998) 『たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (小学校編)』 図書文化
- 假屋園昭彦・田村敏郎 (2014) 児童の問いかける力の育成を目指した道徳の時間における教師発問の開発 (2) 功利主義と義務論にもとづく自問自答型発問の開発を目指した授業実践 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 66, pp.61-83.
- 佐藤全 (1990) 日本教育経営学会・学校改善研究委員会編「学校改善に関する理論的・実践的研究」ぎょうせい p.130.
- 澤正 (1912) 『學級經營』 弘道館
- 島津智子 (2018) 若手教師育成のためのメンタリングプログラム開発の研究-若手教諭との算数科の授業づくりを通して- 帝京大学大学院教職研究科年報 9, pp.192-193.
- 下村岳人 (2016) 算数科授業におけるディスコース・コミュニティにみる子どもの役割に関する一考察 -小学校3年生「分数」授業を事例として- 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要 9, pp.31-43.
- 杉本均・隼瀬悠里 (2008) 北欧諸国における教師教育の動向 京都大学大学院教育学研究科紀要 54, pp.1-23.
- 瀬尾知子・中野良樹 (2013) 小学校1,2年生活科の授業における教師の言語的働きかけの検討: 幼児期から児童期への「学び」の移行 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 35, pp.107-122.
- Hammond, D.L., & Snowden, B. J. (2005) A good teacher in every classroom. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 蜂須賀渉・岡崎市立男川小学校 (2017) 思考、判断、表現の「すべ」が活きる算数授業の展開 -小学6年「円の面積」の実践事例を通して- 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 研究紀要 50, pp.1-10.
- ベネッセ総合教育研究所 (2013) 小学生の計算力に関する実態調査
- Bandura & McDonald (1963) The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, pp.274-281.
- 堀内 孜 (2014) 教員養成高度化と海外における教員養成の動向 教師学研究 15, pp.1-12.
- 溝上慎一 (2014) 葛藤と疑問の構図を持つ自己内対話 心理学ワールド 64, pp.5-8
- 餅川正雄 (2009) 高等学校における教育実習に関する研究 (I) 広島経済大学研究論集 31(4)
- 百瀬和夫 (2014) 特別支援教育の知見をいかした学校経営 (3) 「特別支援教育のニーズ」と『困らな感』教育総合研究叢書 7, pp.117-128.
- 文部科学省 (2008) 生徒指導提要
- Willig, C. (2001) Introducing Qualitative Research in Psychology University Press Buckingham 上淵寿・大家まゆみ・小松孝至 (共訳) (2005) 『心理学のための質的研究方法入門』 培風館