

派遣者番号	R5K18	氏名	高橋 慶伍
研究主題 —副主題—	「満足感」のある学級経営を行う教師の学級経営観形成過程		
派遣先大学	東京学芸大学	指導担当者	立田 順一
所属	八王子市立第三小学校	所属長	大宝院 清孝

キーワード：教育観 価値観・信念 学級経営 小学校教師 複線径路等至性アプローチ

要旨：Q-Uを基に選び出した学級経営の優れた教師を対象に、教育観を形成した経験を半構造化インタビューで調査し、複線径路等至性アプローチによって分析した。その結果、学級経営の優れた教師は、採用の前段階で自分の理想とする学級経営観をある程度もつ、あるいは教育観が漠然としているということから起点とし、①ベテランや学年の方針に合わせることを求められる、②学級経営がうまくいかなくなる、③2回目の学年なので指導に見通しがもてる、もしくは異なる学年を担当し初任の頃の指導を振り返る、④新しい学校の環境に戸惑う、の分岐点を通して、失敗経験や様々な子供と出会う中で、多面的な子供理解ができるようになり、「子供一人一人を大切にしたい学級経営」を信念とするようになったことが明らかになった。

「満足感」のある学級経営を行う教師の教育観形成過程

M23-2075 高橋 慶伍

1. 研究の目的

1. 1 研究の背景

東京都教育委員会（2023）は「東京都公立学校の校長・副校長及び教員としての資質の向上に関する指標～教職生涯を通じて学び続ける、新たな教師の学びの実現～」の中で職層や成長段階のどの段階でどのような資質が必要かを整理している。その中で学級経営について、採用1～3年目の基礎形成期において求められる役割に「学習指導、生活指導や学級経営において直面する課題に対して、適切に対応する。」「学習指導、生活指導や学級経営における教員としての基礎的な力を身に付けるとともに、実践に生かすことができる。」の2項目が言及されている。つまり学級経営は3年目までに身に付けるべき基礎的なことだと位置付けられている。

一方で2010年の文部科学省の調査「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査」によると、教員自身が充足していると感じている資質能力のうち、「やや不足している」、「とても不足している」と答えたものを合計した上位は「集団指導の力」、「学級づくりの力」で、それぞれ23.3%、21.5%であった。

校長から初任者への評価も、「やや不足している」、「とても不足している」の合計値は「集団指導の力」69.6%、「学級づくりの力」64.6%となっている。これは「学習指導・授業づくりの力」の59.4%と比較して、高い数値であるといえる。また校長から中堅教員に対しての評価を同様に見ると、「集団指導の力」16.6%、「学級づくりの力」12.9%である。この「集団指導の力」は、全項目の中で最も低い評価である。この調査からは、集団指導や学級づくりに対して、思うようにいっていないと教員が捉えていること、経験年数が増えても集団指導や学級経営には難しさがあることが読み取れる。

では、なぜ学級経営には難しさがあるのだろうか。

文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 特別活動編』によると「学級経営の内容は、多岐にわたるが、学級集団としての質の高まりを目指したり、教師と児童、児童相互のより良い人間関係を形成しようとしたりすることは、その中心的な内容である。」とある。この記述から、学級経営は幅の広い営みであることが分かる。

また学級経営には、学校規模、学級を構成する児童の生活習慣、担任の教員の教育観等が様々に影響する。そのため、「学級経営を行う際に、必要とされるのは、一般解ではなく、むしろ特殊解というケースが多い」（藤森、2014）という指摘もあるように、いつでもどこでも有効に使える手法は、存在しないといってもよい。

このように幅が広い営みであり、さらにその時々によって学級の状況が変わるため、学級経営は複雑で難しいのである。

しかし近年出版されている学級経営に関する書籍の内容の中には「単純化・シンプル化された操作定義や、指導方法によって、『うまくいくか＝いかないか』という軸で捉えている」（白松ら、2019）ものがあるという。つまり、難しく分かりにくい学級経営に関してシンプルな指導法を教師が求めているということが推測できる。一方で、山田（2019）は、学級経営に困難さを感じている教師に対して「手法を単に伝えるだけではそのサポートはうまく

いかない」と指摘し、「困難を抱えている教師の困難さが手法だけの問題ではない」「その手法を選択させた教師の願いや価値観・信念の誤り、貧困さなどもあげられる」と述べている。同様に河村、田上（1997）は教師特有のピリーフ（信念、価値観）に注目した研究を進め「教育実践に関するピリーフの強迫性が相対的に高い教師の学級では他の教師の学級と比較して、児童のスクール・モラルが有意に低い」と、教師の教育観と学級の様子について相関があることを明らかにしている。

これらのことから、学級経営に関しては、手法をただ単に取り入れるだけではうまくいかないこと、教師のもつ願いや価値観や信念、つまり教育観の重要性について目を向ける必要性があることが分かる。

1. 2 研究の目的

本研究では、小学校の教師を対象として教育観の形成過程について明らかにすることを目的とする。形成過程において複数の教師の間で共通する点が明確になれば、若手教員や困難を抱える教員に対して、学級経営に関して具体的な手法だけの支援や助言だけに留まらず、教育観の形成を見通した助言ができるようになることが期待できる。

特に学級経営の優れた教師を対象を定め、その教師のもつ教育観がどのように変化してきたのかを調査する。これは、対象を限定することで、より良い教育観が形成されるまでの過程が明らかになると考えたからである。

2. 研究の方法

これらの目的を達成するために、以下の方法で研究を進める。

- ①対象となる、学級経営の優れた教師を選定する。
- ②対象の教師に対して、教育観の変化とそれに影響を与えた事柄を聞き取る。
- ③聞き取ったことから、教育観の形成過程に影響を与える出来事を考察する。

3. 研究の成果

3. 1 Q-Uの活用による対象教員の決定

本研究では、学級経営の優れた教師を対象に調査を行う。しかし学級経営の力量に関しては、定量的に示すことが難しい。そこで、Q-U（Questionnaire-Utilities）を活用し、学級経営の力量を見極めることとした。

Q-Uは、「承認得点と非侵害得点の2軸で、児童の内面を捉え、学級集団の状態を把握することができる『いごちの良いクラスにするためのアンケート』と、友達関係、学習意欲、学級の雰囲気の側面から、児童のスクール・モラルを把握することができる『やる気のあがるクラスにするためのアンケート』の2つのアンケートで構成されている尺度である。また学級集団の状態を分析することができ、学級崩壊に至る可能性を診断することができる、標準化され信頼性と妥当性が確認された尺度」（森永・河村，2019）だとされている。

今回の研究では2つのアンケートのうち「いごちの良いクラスにするためのアンケート」の結果を取り上げる。このアンケートはクラスにおけるルールの確立と、児童間の内面的な関わりを含む親和的な人間関係の構築（リレーション）の2軸から、クラスの状態をアセスメントするものである。児童の回答が、どちらも良好だった場合、その児童は学級生活

満足群に位置することになり、学級として満足群の多い状態を「満足型」の学級と呼んでいる。満足群に位置する児童の数の全国平均は43%である。Q-Uに関して情報分析をしている応用教育研究所によると、満足群に位置する児童がおおむね60%を超えた場合「満足型（親和型）」と判定しているという。

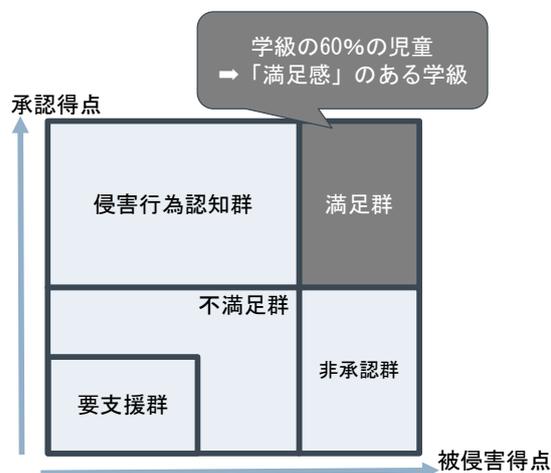


図1 「満足感」のある学級の定義

本研究では、図1のようにQ-Uの結果が、満足群に位置する児童が60%を超える学級を「満足感」のある学級と定義し、その担任教師を「満足感」のある学級経営のできる教師として調査対象とする。

今回は東京都内にあるA市立小学校におけるQ-Uの結果を対象にする。A市では公立小学校の第5学年を対象に、6月と10月の2回Q-Uを行っている。今回はA市の中の一部、12校の第5学年32学級を対象に、2023年6月の結果を調査した。そこから「満足感」のある学級経営のできる教師7名の協力を得られた。

また2022年6月の調査結果から2名の協力を得て、全体では研究協力者は9名となった(表1)。研究協力者の中で、時期の違う結果を基準としている理由に関しては、次節に述べる。

表1 研究協力者の属性

研究協力者	Q-U 実施年	経験 小学校数	インタビューの際の 単語数	備考
A	2023年	4	11535	異校種経験、行政経験
B	2023年	4	16123	
C	2023年	3	9609	
D	2023年	3	10393	社会人経験
E	2023年	3	9590	保育士資格所有
F	2023年	2	12358	
G	2023年	1	10437	社会人経験
H	2022年	2	11777	異校種経験
I	2022年	2	8349	

3. 2 教育観の形成過程を明らかにするための複線径路等至性アプローチ

教育観の形成過程を明らかにするためには、どのような出来事が、いつどのように教育観に影響を与えたのか、ということを知る必要がある。そこで本研究では、複線径路等至性アプローチを調査の方法として選択した。

サトウ(2015)は「コミュニティでも人間でも同じオープンシステムであるならば、同じゴールでも複数の到達の仕方がある」と指摘している。これを受けた複線径路等至性アプローチ(TEA)は、「人間をオープンシステム(開放系)としてとらえたいうえで、その人がおかれている文化における発達を描くのだが、EFP(筆者註:等至点)に至る複数の径路を前

提とするのである。TEAの中心概念は発達のゴールとしてのEFPであり、そのEFPに至る径路を描くのがTEA」(安田ら、2017)であり、複数の径路を通ったとしても必ずたどり着く「等至点」までの径路を時間の経過を意識しながら図示する手法である。

本研究に関しても、同じ「満足感」のある学級経営を行っているというゴールに向けて研究協力者の様々な径路が存在する。複線径路等至性アプローチを活用することで、各研究協力者の現在の学級経営に至るまでの到達の仕方を整理・分析することが可能になる。

また、研究協力者を9名にしたことに関しては、「対象者が1名の場合、個人の経験をつぶさに捉えていくことができます。社会的方向付けや社会的助成を細かく捉えていくことができるでしょうし、可能な径路や選択肢も、その人の経験に忠実に描き出すことができます。対象とする事例数が増えれば、複数人に共通する同様の経験を捉えることができるとともに、その経験を記述するうえで、抽象度を上げた表現が可能となります。すなわち、4名を対象とする場合は、 $1\sim 5(4 \pm 1)$ 名というふうに、多少の幅をもたせています。一人間の多様性ととともに共通性を捉えていくことができるでしょう。そして、9名を対象に分析した場合は、一同様に、 $7\sim 11(9 \pm 2)$ 名という幅をもたせています。径路の類型化ができると考えられます。」(安田、2015)という指摘があり、今回の研究の目的に応じて、9名の研究協力者を募った。

以上を踏まえ、本研究では複線径路等至性アプローチの基本プロセスに準じて、調査を行った。

①等至点の設定

研究目的、手法に従い「Q-Uにおける『満足感』のある学級経営を行う」を等至点として設定した。

②半構造化インタビューの実施

研究協力者に対して、2023年9月から11月までの間に、それぞれ一度、45分間の半構造化インタビューを実施した。45分間は小学校における標準1授業時間であり、研究協力者の過度な負担にならないように決めたものである。インタビューの内容は、研究協力者の同意を得て全て録音した。その中で全員に共通して質問したことは表2のとおりである。

③各インタビューから複線径路等至性アプローチによる整理

各インタビューの逐語録から意味のまとまりごとに、切片化した。その切片を、時間軸に沿って整理した。

④整理した図を研究協力者に提示し、確認

整理した図を研究協力者に送付した。時間の都合上、筆者と共に直接確認、修正を行えたのは研究協力者Cだけである。その他の研究協力者とはメールによる確認、修正を行った。

⑤各研究協力者の図の比較・統合

当初、等至点として「Q-Uにおける『満足感』のある学級経営を行う」を設定していた。しかし、どの研究協力者も、子供一人一人を大切にしたい学級経営を行っていたと筆者が判断したので、「子供一人一人を大切にしたい学級経営ができ

表2 半構造化インタビューで必ず質問したこと

①現在の学校の教職員や児童の様子、学級の児童の様子
②現在の学級で指導者として学級経営をする上で大切にしていること
③初任者の(もしくは初めて受け持った)際の学級で、指導者として学級経営をする上で大切にしていたこと

る」に変更した。

3. 3 結果

研究協力者の確認を得た図をもとに、共通点を見出し、統合した複線径路等至性モデル(図2)を作成した。

図2から、研究協力者は、初めは「自分のやりたいことを子供にやらせる学級経営」という考えをもっていたが、「子供に合わせた学級経営」という考えに変化している。その過程では、「採用」の前段階で「自分の理想とする学級経営観をある程度もつ」「教育観が漠然としている」ということを起点とし、今回の等至点である「子供一人一人を大切にしたい学級経営ができる」までに、4つの分岐点を通過していることが明らかになった。

第一の分岐点は、初任者や若手教員のときに「ベテランや学年のやり方に合わせることを求められる」ことである。これは初任者、もしくは初めて学級担任をした際に経験する。

第二の分岐点は、「学級経営がうまくいかなくなる」ことである。第一の分岐点を受けて、挫折を経験する時期である。

第三の分岐点は、「2回目の学年なので指導に見通しがもてる」もしくは異なる学年を担当し「初任の頃の指導を振り返る」ということである。1年目に経験した学年と同じ学年を受け持ったり、違う学年を受けもったりした際の経験である。

第四の分岐点は、「新しい学校の環境に戸惑う」である。これは2～7年目以降の、異動の際の経験である。

第一と第二の分岐点をまとめて、「若手教員期」とし、3点について、それぞれの経験と教育観の形成への影響を考察する。

3. 4 考察

図2を基に教育観の形成過程に影響を与える出来事を考察する。なお、以下「」内は研究協力者の発言、「」内の()は筆者による補足、「」の後ろの()は発言者である。

3. 4. 1 若手教員期

研究協力者は、様々な経験を経て採用され、学級担任となっている(OPP①)。そして、自分なりの教育観をもち、若手教員として学級経営を行っている。しかし、学級経営がうまくいかなくなる経験(BFP②)をもつ協力者が複数いた。

最初にもっている教育観は、大学卒業までに、各自がもつ理想である。例えば、「若い時は自分が子供を変えてあげようとか、この子を救ってあげよう、救ってあげたいみたいに考えていた」(C)、「その先生(学年主任)よりも授業力はないかもしれないけど、楽しい、いい学級をつくらうっていう思い」(F)というように、自分の価値観に基づき、自分の力だけで子供たちを変えたり成長させたりしようという考えが、インタビューから明らかになった。研究協力者は、「自分の理想とする教育観をある程度もつ」(図2)状態で採用されていることが明らかになった。

しかし、「自分の価値観を押し付けてしまったり、厳しくしすぎてしまったりして、最初の受け持った子たちは、持ち上がりでしたが、もうほぼ反省の日々」(A)というように、担任としての教育観を押し付けてしまい、実際には子供に伝わらなかった(BFP②)。

そのため「(学年の他の教員と)比較されていたなっていうのが、私の記憶の中ではあっ

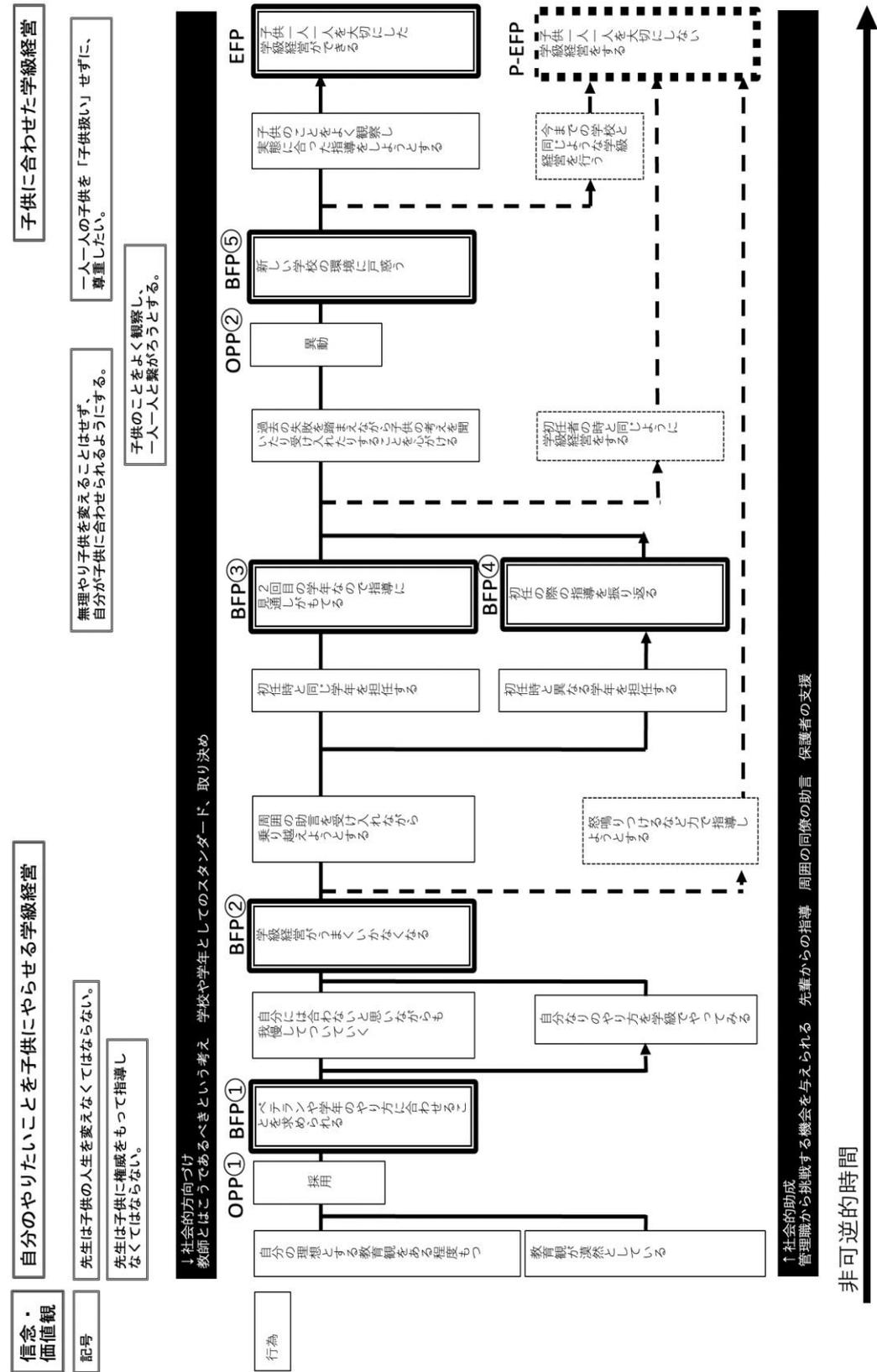


図2 統合した複線径路等至性モデル

図中、OPP→必須通過点 BFP→分岐点 EFP→等至点 P-EFP→対極化した等至点、実績失印→実際に経験したルート、破線失印→理論上可能な経路

て、とてもこっちの先生はできるのになんでこの先生（Aのこと）はできないのですか？」

（A）と「子供との関係がうまくつくれなかった」（A）ということ語る研究協力者もいた。また、初任の際に高学年を担当した研究協力者は、「5・6年って多感な時期で、女子との関係って、すごく悩んでいたのです」（F）、「女子の反発が多かった」（A）と語り、特に高学年の女子児童との関わり方に悩みをもっていた研究協力者もいた。

その背景の一つとして、「ベテランや学年のやり方に合わせることを求められる」（BFP①）ことが起きている。大学時代に保育士資格も取得しているEは「こうしたい、ああしたいっていう理想はいっぱいあった。やはりいろんな授業を（大学で）受けてきたとか、いろんな知識もあって、（1年生よりも年少の）保育とかそういうのをやってきたからこそ、『こういうやり方もありますよね？』ってなんか生意気なことをね、言い出してしまう。すると真剣に受け止めてくれなかったように感じた。」と語っている。同様に「（学年主任と）うまく関係が作れなかった」とFも語り、「自分なりのやり方を学級でやってみる」（図2）を選択している。一方でHは「ベテランと組んでいたのも、そのやり方に合わせる」ことを求められたと語り、「自分には合わないと思いながらも我慢してついていく」（図2）を選択している。

その結果、今振り返ると「一番苦しく、本当に一番苦しかった時期、自分自身が明日（学校に）行きたいと思わない」（E）と思い、「自分が感情的に怒ってしまっていた時だってあるでしょうし。本当はあの子たちを、もっと伸ばせたのにな」（C）と後悔を口にしている。

一方、採用時点では、「教育観が漠然としている」（図2）研究協力者もいた。そうしたことは、例えば「みんなでワイワイ遊んだりして楽しかった。それで教員としてふさわしいのだろうか？と思った。」（D）「（声を荒げる必要があるという思いが）あったというか、そうしないと子供はまとまらないのではないか。」（D）という発言に表れている。この場合は、それぞれの十分に確立されていない教師像、教育観をもとに、時には疑問をもちながらも指導にあたっていることが分かる。その結果「2年目で（クラスが）崩れたのですね。（中略）すごく悩みましたね。」（B）と、同様に学級経営がうまくいなくなる経験（BFP②）をしている

自分の理想や漠然とした教育観をもって学級経営に取り組んだ研究協力者たちだったが、それに基づく取り組みは周囲に受け入れられなかったり、学級の実態に合わなかったりして、うまくいかなかった。その結果、自分の教育観を見直す契機になったと考えられる。

3. 4. 2 様々な学年を受け持つことでの自己省察

そのような研究協力者を支えたものは、何だったのだろうか。

一つには学級の子供たちであることが、語りから明らかになった。例えば「学校の近くまで来ているけれども学校に行きたくないと思ってしまう。しかし、学校に行ったら、クラスの中に入ったら、クラスの子供たちが先生、先生、先生ととても近付いてきてくれた。すごく子供たちがそばに来てくれたので、それだけのために学校へ行こう。」（E）という語りである。

その他には、先輩教師や同僚、保護者からの支援について話す研究協力者もいる。「やり方について周りの先生からご指摘もいただきました。（中略）そして、教員なら、もっと寄り添いながら、子供の気持ちを捉えていかなくてはいけない。そういうことを3年目の時に組んでいるベテランの女の先生に言われました。」（B）、「とても褒め上手で、私のことを褒

めて『ここすごい、よかったよ』と話してくれた。さらに、『あともう少しこういうところを直そうね』って教えてくれた」(E)先輩に出会い、「他の先生たちの授業を空いている時間に、全部見に行くようにして。それから、自分がこの人すごいなと感じる先生に、毎週話を聞きに行つて」(F)、同僚同士で学び合ったりするなどして、乗り越えたことを語っている。Cも「経験が浅い自分でも、保護者の方々に信じていただいて、任せてもらえたな」と初任の頃の自分自身を振り返って、保護者の理解や協力があつたことについて発言している。

このように「周囲の助言を受け入れながら乗り越えようとした」(図2)研究協力者たちの中に、「初任時と同じ学年を担当する」(図2)者が出てくる時期が訪れる。

2度目の学年を受け持つことに関して、「何も分からないでやった(最初の)5年・6年から、ちょっと見えてくるじゃないですか。2ターン目って、やっぱり、このやり方は正しくてうまく進んでいる部分がちょっとずつ出てきていると感じる」。(F)、「多分それ(授業内での個別指導)ができるのは、同じ学年を何回も経験しているから、ここは(指導内容を)押さえておかないといけないとか、ここは(指導にかける時間を短く)少しの時間で大体の子は頑張れるとかが、なんとなく分かる」(C)というように、「2回目の同じ学年なので指導に見通しがもてる」(BFP③)ことを自覚することが明らかになった。そのため、自信をもって指導に取り組むことができるようになったと言える。

さらに「同じ学年を2回目に組んだ時に、やっぱり前の経験にプラス、自分のオリジナルを加えてみたいと思った」(H)という語りからも分かるように、自分なりの学級経営に挑戦できるようになったことが明らかになった。そのオリジナルの指導は、ただ自分のやりたいことを押し付けるのではなく、「目の前の子供たちに合わせて授業を作るようになった」(F)そのことによって、できるようになったものである。

一方で、同じ学年ではなく、異なる学年を受け持つことが転機になった研究協力者もいた。異なる学年を受け持つことで、「初任の際の指導を振り返る」(BFP④)機会になったケースである。例えば初任で中学年を受け持ち、その後に1年生を受け持つことになったDは「(初任の際の子供たちも)ひらがなが書けない、並ぶことだって大変だった、学校に行くことだけで精一杯な子もいるのだ」と子供たちの成長に気付くことができたことを話していた。さらにDは、「(初任の際は)一生懸命やっていたけれど、子供の実態があまり見えていなかったのだろう。無理難題を子供に言っていた気がする」と、自分自身の指導を振り返っている。

そのように考え、目の前の子供たちに合わせるために、「次の年がまた6年生で、この3年目の時にはちょっと今まで2年間失敗続きだったので、やり方を変えてみようではないか。子供の意見をやっぱり聞いたり、子供の思いというのは、やっぱりこっちが受け止めたりしないとよくないと思ったのですね。」(A)、「初任の失敗を生かして、待つことを心掛けるようになった」(A)というように、子供たちに、自分の教育観を押し付けるのではなく、子供の思いを聞き、受け止めようとする姿勢の変化も、語りから明らかになった。つまり、「過去の失敗を踏まえながら、子供の考えを聞いたり受け入れたりすることを心掛ける」(図2)ようになったと言える。

これらから、研究協力者は初任の時と同じ学年を2度受け持ったり、人によっては異なる学年を受け持ったりする中で、自らの初任の際の指導を振り返り、自己省察を経て指導を改善していることが明らかになった。その結果、「無理やり子供を変えることはせず、自分が

子供に合わせられるようにする」(図2)ことの重要性に気付いたと言える。この教育観は、社会人を経験して採用されたことから、教員としての経験年数が多くないGの「子供を『子供扱い』しない」という教育観とも共通するものである。

つまり、経験年数が増すにつれて、研究協力者が関わった子供の数が増えることにより、子供の見方が多様になった。その結果、子供理解が深まり、それに合わせて教育観を見直す機会になったのだと考えられる。

また、この過程では、授業に対する考えも変化している。「(最初のうちは指導してくれていた)その先生の授業の実践をそのまま実践するということが多かったです。でも、やればやるほどうまくいなくて。だから、いかに材料をいいものを揃えていたりとか、同じものを使っていたりしたとしても、先生の雰囲気とか話の仕方とかで全然授業が異なるのだ」

(F)、「(他人の実践を)全部真似しようとしても自分は自分なので。やれそうなことからやればいい、みたいなのとか、これだけ真似してみようとか、同じやり方してもううまくいかない」(D)と、ただ単に授業の手だてを真似するだけでは、うまくいかないことへの気付きがあったことも明らかになった。これは本論で取り上げたように、すでに山田(2019)が指摘していることとも重なる。

3. 4. 3 子供理解を深める異動

その後、研究協力者は、他の学校へ異動することになる(OPP②)。学校の様子が変わり、Iは「(少人数だった初任校と比較して)35人クラスをもって、子供一人一人とのつながりが薄くなった感じがした」と、前任校との差異に不安を覚えたことを口にしてしている。Bも異動について「それぞれの地域の考え方や特性とかあるのかなって思った。(中略)やはり自分も戸惑う」と振り返っている。

そのような環境の変化を受け、Bは「(異動して)初年度なんかは(前任校と同じように)できるものだと思った。そのようにやってしまったけれども、なかなかできない。いろんな周りの先生にやっぱり言われた。」と失敗があったことを話している。その中で、「無理に、(子供を)変えようとするのではなくて、自分が指導方法を変えていったりとか、子供に寄り添いながら言葉がけをしようしたりし、自分が変えていかなきゃいけない感じ」「自分が柔軟にできるかどうか」という語り表れているように、自分を更に変えていった。その結果、次の異動では「どんな子供たちなのだろうということを考え、最初はよく見ることを意識しました。」と自分のやり方に固執せず、子供に合わせたやり方をするようになった。異動を通して「子供のことをよく観察し実態に合った指導をしようとする」(図2)ようになったことが分かる。Iも異動先で経験を重ね「(つながりが薄い感じは)初めよりは解消されましたね。自分の中の余裕が出てきました。35人学級に慣れたからではないでしょうか」と自分自身の変化を語っている。

「若い時は自分が子供を変えてあげよう、この子を救ってあげよう、救ってあげたいみたいに考えていた」と初任時を振り返っていたCは、異動を経験する中で「子供が、(担任である)自分が思っているようになってくれなかった時に、落ち込んでしまい、自分が辛くなってしまいうってということが何度かあったので、それはもう線引きしないといけないと思った。」と考えを変化させ、「分からないことは分からないと、とにかくまず聞いて、諦めない、頑張るということが大事、諦めないで頑張る子にする支援はできる」と考えながら、指導するようになったと、自分自身の考えの変化を話している。

また、周囲の教員との関係に関しても、変化が見られる。特に初任校で学年主任との関係がうまく構築できなかったEは「きっとあの先生は、もしかしたら1%でも自分のよいところを見付けてくれて、そのことを言ってくださったのだということに気付きました。」と自分に対する先輩教師の指導を受け止め直すことができたことを語っていた。

これらのことから、研究協力者は異動を経て、更に子供の見方が多様になり、子供の理解が深まったことが分かった。その子供理解を踏まえて、今現在では、自分自身の教育観を子供に押し付けるのではなく、「子供に合わせた学級経営」(図2)をするように変化し、「子供一人一人を大切にしたい学級経営ができる」(EFP)ようになったことが明らかになったと言える。

4. まとめと課題

4.1 まとめ

本研究では、学級経営の優れた教師の教育観の形成過程について明らかにすることを目的とした。

研究の結果、学級経営の優れた教師は、初めて学級担任をもった際に、漠然としていたり、それまでの経験の中で得たりした教育観で学級経営を行う。そして、それを子供に押し付けてしまう。しかし、そのやり方で挫折を経験し、その後同じ学年を2度受けもったり、異なる学年を受けもったり、異動したりするなどの経験があり、子供を多面的に理解する経験を重ねていくことで、子供に合わせた学級経営をしようと考えが変わっていくということが明らかになった。

また教育観の大きな変化に影響を与える出来事は共通して、挫折の経験である。その際には、周囲の教員の支援によって挫折を乗り越えることができていることも明らかになった。

4.2 課題

大きく分けて二点の課題が挙げられる。

一点目は、Q-Uを基にして研究対象を決めたことに起因する課題である。これについては次の3つに分けられる。

第一に、研究協力者の教育観の偏りである。

Q-Uでは「(1)トラブルやいじめなどの不安がなくリラックスできている、(2)自分が級友から受け入れられ、考え方や感情が大切にされている、と感じられる、という2つの側面」(河村、2017)で見取り、「この二つの視点をもとに、子どもたちの学校生活への満足感を測定」(河村、2017)することになっている。学級経営を測定する方法であるQ-Uがこの視点であるため、自然と研究協力者の教育観も学級への所属感を高めたり、一人一人を受け入れたりすることを重視している点で共通している。そのため、選定した段階で研究協力者の教育観に偏りが生まれている可能性がある。Q-U以外の測定方法を用いることで、多様な教育観の形成を考察することができるだろう。

第二に、1回のQ-Uの調査結果で教師の学級経営の力量を判断したことである。

今回はQ-Uを活用し、学級経営の優れた教師を選び出した。しかし、1回のQ-Uの結果のみで、その学級の担任教師の学級経営が優れているかどうかを判断することは、実際には困難である。1回の測定であるため、測定前後の児童の心理状況や環境が、回答に与える

影響が大きいことも考えられる。また学校運営上、支援の必要な児童等がいる学級を、学級経営の優れた教師に担任させる場合も多い。このような学級の場合、調査する時期によっては、満足群に位置する児童の割合が低くなることが想定される。継続してQ-Uに取り組み、結果を同一年度で比較したり、経年比較したりしていくことで学級経営の優れた教師が明確に浮かび上がってくるものと考えられる。

第三に、幅広い発達の段階に応じた研究になっていないことである。

本研究は第5学年の学級の担任を対象としているため、本研究で明らかになったことは、第5学年の学級を経営する場合には有益であると考えられる。その一方で、この結果が第5学年以外の学級を担任する教師に当てはまるとは限らず、他の学年における学級経営の優れた教師のもつ教育観の形成過程まで明らかにすることはできなかった。今後Q-Uに幅広い学年で取り組むことで、発達の段階に応じた教師の教育観形成の過程が明らかになることが期待される。

大きな二点目の課題は、入職前の状況や、ライフステージの変化などについては考慮していないことである。

本研究では、教師になって初めて受けもった学級における学級経営を出発点とし、教育観の形成過程を追った。その中で、研究協力者自身が児童・生徒だった際の教師の影響や、結婚、出産などのライフステージの変化については深く掘り下げることができなかった。インタビューの中で、「そのときは私も自分の子供が小さかったので、親目線がよく分かるようになりました。保護者たちが求めているものは、友達と一緒に楽しく学校行くことができている、勉強が楽しい、勉強が分かって楽しいって言っている姿だと思います。ですから、そういう経験を増やしてあげたいなっていう気持ちになった」(D)と、自分自身が親になるということが教育観への影響を及ぼすことを示唆する者もいた。

しかし、ライフステージの変化まで研究の対象にすることが、1名当たり45分と決められたインタビュー時間の制約上、難しかったのも事実である。

以上の本研究の課題は、1年間の教職大学院派遣研修における研究の限界でもある。より多様なデータから研究対象を決めることで、異なった結論が見えてくる可能性もある。

5. 成果の活用法

成果の活用方法として以下の三点を挙げたい。

一点目は、自分自身の学級経営の向上である。研究協力者たちのように、自己省察や子供の観察を繰り返すことで、子供理解を深め、自分自身の学級経営力を向上させる。

二点目は、校内での共有である。研究の成果を校内で共有することで、若手教師や学級経営に困難を抱えている教師へ、教育観の形成過程を意識した指導・助言が行えるようになることが期待できる。特に失敗や挫折に直面している教師に対して同僚が支援を行うことで、同僚が一体となって、より良い教育観を作り上げていくことができるだろう。

三点目は、教育研究会等での共有である。教育研究会等多くの教師が集まる場でも成果を共有することで、更に広範囲に研究の成果が広まっていくと考える。例えば教科指導に関する助言の際も、指導者の教育観を丁寧に聞き取ることで、単なる手だてにとどまらない、より良い指導・助言ができることが期待できる。

6. 参考文献

- 河村茂雄 (2017) 『アクティブ・ラーニングのゼロ段階-学級集団に応じた学びの深め方-』 図書文化社
- 河村茂雄、田中不二夫 (1997) 「教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係」『教育心理学研究』、45巻、2号
- サトウタツヤ (2015) 「TEA (複線径路等至性アプローチ)」『日本コミュニティ院理学研究』、第19巻
- 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-試行的実践としての学級経営フィールドワーク-」『松山大学論集』第31巻、第4号
- 東京都教育委員会 (2023) 「東京都公立学校の校長・副校長及び教員としての資質の向上に関する指標 ～教職生涯を通じて学び続ける、新たな教師の学びの実現～」 https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2023/files/release20230216_04/02_sihyou.pdf (最終閲覧日: 2024年1月25日)
- 藤森宏明 (2014) 「教職大学院制度がもたらした教育・研究に対するインパクト-とくに学級経営領域に着目して-」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』、4巻
- 森永秀典、河村茂雄 (2019) 「小学校教師の学級経営力の向上を目指した校内研修-Q-Uを活用した学校規模での取り組み-」『教育心理学研究』第8巻
- 文部科学省 (2010) 「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/_icsFiles/afieldfile/2011/02/24/1302602_01_1.pdf (最終閲覧日: 2024年1月25日)
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』あかつき教育図書
- 安田裕子 (2015) 「コミュニティ心理学におけるTEM/TEA研究の可能性」『コミュニティ心理学研究』第19巻1号
- 安田裕子、サトウタツヤ (2017) 『TEMでひろがる社会実装-ライフの充実を支援する』誠信書房
- 山田洋一 (2019) 「学級経営に困難を抱える教師の支援-「対話的」支援の提案-」『日本学級経営学会誌』、第1巻