

「居心地の良い学級をつくるための授業における教師の指導行動」

竹井 智彦（教育実践コース）

1 問題と目的

(1) 問題

学部生時代に学級経営と授業づくりの方向性を明確にすることができなかつたことから、本研究に取り組むこととした。

(2) 目的

居心地の良い学級の定義と生起している行動及び態度を明確にし、居心地の良い学級をつくるための授業における教師の指導行動を明らかにすることが本研究の目的である。

2 「居心地の良い学級の定義と生起している行動及び態度」を明らかにする

(1) 目的

筆者の目指す学級像である「居心地の良い学級」の定義とそこで生起している行動及び態度の妥当性を検討することである。

(2) 方法

先行研究を概観しながら定義づけ、妥当性を検討する。

(3) 検討

① 定義及び行動及び態度の仮定

筆者が目指す学級は、「居心地が良いと感じる学級」である。安心して過ごすことができ、お互いの良さがわかり、困った時には助け合える学級を、「居心地が良い学級」と考えている。この「居心地の良い学級」について、藤波（2005）は以下のように述べている。

居心地の良い学級とは、場所や部屋などの物理的な空間の中での快適さだけでなく、所属している学級や集団の中で自分が大切にされ認められており、安心できる、リラックスできるなど精神的に安定することができる学級と考える。

ここから、筆者は精神的な安定と自他ともに認め合っていることが居心地の良い学級の条件と考えた。また、筆者は観察実習の中で、友人に助言するなど助け合いながら学習する姿を見た。このような姿を目指したいと筆者は考えた。

筆者自身の小学生時代を振り返ると学級では自分の気持ちや思いを遠慮せず、級友に言えなかつた経験をもつ。また、学級に互いに傷つけ合う雰囲気はなかつたが、積極的に助け合うという姿はなかつた。このことに子どもながら物足りなさを

感じていた。藤波（2005）と筆者の思いや体験から「居心地の良い学級」を「安心して過ごすことができ、互いに認め合い、助け合うことができる学級」と仮の定義とし研究を進めた。更に生起している児童の行動及び態度を以下の三つと仮定した。

- ① 「素直な表現」：自分の思いや考えを気兼ねなく言う
- ② 「自他尊重」：互いの良さを認め合う
- ③ 「協同」：互いに助け合う

② 定義の再検討

河村（2006）は学級満足度尺度を「いごちのよいクラスにするためのアンケート」として説明し、河村（2007）で、尺度の得点から学級を五つに分類している。そのうち満足型学級を「子どもたちの多くは、『自分は認められている』『居場所がある』と感じ、学級に満足している状態」と捉えている。河村も藤波同様に認められていることを挙げていることから、「認め合い」という文言を筆者の定義に入れる。

また居心地と同義と考えられる「居場所」の視点からも探った。知念（2021）は「居場所」のある学級について児童一人ひとりが安心して過ごせる学級としている。筆者や藤波と一致していることから「安心して過ごすこと」も定義に入れる。

小林（2009）は「子どもの学校居心地感尺度」の中に「学校で友達と助け合っている」という項目を入れている。助け合っているという状況は、居心地をよくすることを示唆している。筆者も同様に考え、「助け合うことができる」を定義に入れる。

③ 児童の行動及び態度の再検討

仮定した居心地の良い学級で生起している児童の行動及び態度を計良・大森・大木（2022）の居心地を構成する三つの因子と河村（2007, 2013）の満足型学級の二つの視点から再検討を行った。

計良らは、「居心地」は、「本来感」「自己受容感」及び「安心感」という三つの因子から構成されているとしている。第1因子の「本来感」は「ありのままの自分を出せている」など14項目から構成されており、本来の自分自身でいられるという内容である。「居心地」の良い状態では児童が「本来感」を得て、仮定した三つの要素の

中の「素直な表現」の自分の思いや考えを気兼ねなく言うという児童の行動が出現しやすいと考える。

第2因子の「自己受容感」は、「周りから理解されている」など8項目から構成されており、周囲との関係性の中で、自身が受容されているといった内容である。「居心地」の良い状態では児童の「自己受容感」が高まり、そのことによって他者の良さも認めようとする気持ちが芽生え、結果として「自他尊重」が生起されやすいと考察する。さらに、学級に自他尊重の関係があれば、互いに困っているときでも助け合える関係ができ「協同」が生まれていることも想像できる。

第3因子の「安心感」は、「自分の好きなことができる」など8項目から構成されており、個人の行動の自由が保障されることで、安心して過ごせるという内容である。これは、安心して過ごせる環境のもとでは自己開示性が高まると考えられ、「素直な表現」が生起されやすいと考察する。

河村(2007)は満足型学級の特徴を『「居場所がある』と感じ、学級に満足している状態』と捉えている。そして、その満足型学級では「ルールと人間関係に守られ、傷つけられる心配はないので、児童たちのかかわり合いや発言も積極的で、活気や笑いがあります」としている。更に河村

(2013)は満足型学級を成立させる要因として、集団内の児童の自己開示性の高まりを述べている。このことから居心地の良い学級では、悪口や冷やかしによるプレッシャーや立場に強い児童からの暴力・暴言も少なく、授業時においても休み時間等においても、児童一人一人が安心して学級生活を送っていることが予想される。このような安心した学級環境のもと、児童の自己開示性が高まり、誰かに気兼ねすること無く、自由に発言したり、自分の気持ちが言えたりする状況にあると考えられる。自分自身を素直に表現している状況にあることが推察できる。

河村(2007)は満足型学級の特徴として、「自分は認められている」を挙げている。傷つけられないという安心感から積極的な交流が生まれ、互いのよさを認識する機会が多く出現することから「互いに認め合える」状況に至り、自他ともに尊重されている状況が生起していると考えられる。

河村(2013)は満足型学級集団の成立させる要因として、自己開示性の他に「集団内の児童の愛他性の高まり」についても言及している。そして、満足型学級集団の状態として、協同体制の確立

についても述べている。このことから、満足型学級と同義と考える「居心地の良い学級」でも、級友を思いやり、互いに助け合っている状況が生まれていると考えられる。

(4) まとめ

以上の先行研究をもとにした再検討を通して、居心地の良い学級の定義及び生起している児童の行動及び態度を根拠づけることができたと考えられる。上述した研究から「居心地の良い学級」を「安心して過ごすことができ、互いに尊重し合い、助け合うことができる学級」とする。

また、居心地の良い学級で生起している児童の行動及び態度』として見出した「素直な表現」「自他尊重」「協同」(以下：三つの要素)を視点とした学級経営を行い、児童にとって居心地の良い学級をつくっていききたい。

3 居心地の良い学級をつくることにつながる授業時における教師の指導行動

(1) 目的

実習校のA教諭の観察を通して、児童が居心地の良さを感じるための授業における教師の指導行動の具体を三つの要素を視点として、検討することである。

(2) 方法

実習校のA教諭の指導行動によって児童がどのように変容したのか記す必要があると考え、山田・米沢(2011)が開発した6領域学校適応感尺度(以下：ASSESS)を用いて、データ化することとした。ASSESSは、児童がクラスに慣れてきた5月下旬と7月下旬の計2回実施し、二つのデータからA教諭の指導行動の学級への影響を考察する。その後、A教諭の授業を録画し三つの要素の視点から指導行動の分析を行う。

(3) 学級の適応感と表れた結果

① ASSESSについて

山田・米沢(2011)によると児童生徒の学校適応感を多面的に図る尺度として開発され、六つの因子構造をもつことが確認されている(六つの因子は表1に記載)。栗原(2019)は偏差値同様50がほぼ平均になるよう因子がつくられていると説明している。

② 担当クラスのASSESSの結果

表1はA教諭の担当する4年B組の児童27名の得点の平均である。1回目は、5月31日に、2回目は7月19日に行った。

表 1: ASSESS の因子と平均得点

| 因子 | 1 回目 | 2 回目 |
|---------|------|------|
| 生活満足感 | 56 | 61 |
| 教師サポート | 66 | 68 |
| 友人サポート | 59 | 59 |
| 向社会的スキル | 52 | 55 |
| 非侵害的關係 | 62 | 65 |
| 学習的適応 | 58 | 56 |

③ ASSESS の結果の考察

1 回目, 2 回目それぞれの得点をみると, どの因子も平均を表す 50 以上であり, 学級に所属する多くの児童の適応感が高いことが分かる。1 回目と 2 回目を比較すると四つの因子得点が上がったことから更に居心地の良さを感じることが多くなっている可能性が高いと考察する。これには授業中をはじめ A 教諭の指導行動がよい方向に作用していると考えられる。

(4) 教師の指導行動の分析

A 教諭の国語の授業 1 時間分のプロトコルと動画を課題研究チーム (大学院教員 2 名, 筆者) で分析した。分析するにあたり授業における三つの要素が実現した具体的な児童の姿を以下のように考えた。

- ①「素直な表現」: 自分の思いや考えに自信を持って周りに遠慮することなく発言できる姿
- ②「自他尊重」: 友達の発言や行動に対して, 共感の声や拍手をするなど反応する姿
- ③「協同」: 友達を応援する姿, 一緒に力を合わせて勉強に取り組む姿

「三つの要素が実現した具体的な児童の姿」と河村 (2013) が示す「満足型学級における学級集団の機能に関する内容の教師の指導行動」の二つの視点から A 教諭の指導行動の分析を行った。

(5) 居心地の良さを高める指導行動の抽出

分析の結果, A 教諭から児童の居心地の良さを高める指導行動を抽出することができた。抽出した指導行動は以下である。

| 素直な表現 | 協同 | 自他尊重 |
|--------------------------------|-------------------------------------|--|
| ①ペア学習の設定 ②掲示物や補助教具による視覚的な支援 | ①応援・感謝・賞賛を児童に促す声かけ ②協同している姿の価値付け | ①良い聞き方・話し方の確認と配慮 ②良い聞き方・話し方ができている姿の価値付け |

4 居心地の良い学級をつくることにつながる指導行動を意識した授業実践

(1) 目的

A 教諭から抽出した居心地の良さを高める授業における指導行動を取り入れた実践を行い, 筆者の授業の改善点を検討することである。

(2) 方法

道徳の授業 (2022 年 11 月 16 日, C 市立 D 小学校 4 年 B 組児童数 27 名で実施) で, 下記の指導行動 (表 2) を構想通りとることができているか, 課題研究チームでビデオ映像と授業のプロトコルを基に分析する。

表 2: 居心地の良さを高める本時における教師の指導行動と意図

| 指導行動 | 意図 |
|----------------------------|--|
| 1. ペア学習の設定 | 「課題設定・課題追求・深める」の三つの場面で設定し, 自分の考えを確かなものにし自信を持たせ, どの場面においても遠慮することなく発言する姿につなげていく。 |
| 2. 補助教具による視覚的な支援 | 挿絵を補助教具とし, それによる視覚的な支援を通して児童の理解を促し, 自信を持って遠慮なく発言する姿につなげていく。 |
| 3. 良い聞き方・話し方の確認と配慮 | ①話す人の方を見ているかの確認, ②児童の視線が向くよう, 話す児童の対角線上に立つように配慮すること |
| 4. 良い聞き方・話し方ができている児童への価値付け | 共感の声や相手の話に頷くなど反応する姿や, 話す人の方を見る・皆が視線を向けてから話し始める姿に対して教師が価値付けを行う。 |
| 5. 協同している姿の価値付け | ペア学習で話していた内容が合っていたか確認し, しっかり話し合ったことについて価値付けを行う。 |

(3) 結果 (指導行動の分析)

(指導行動 1) ペア学習の設定

成果として, ペア学習の設定は授業内で 4 回行った。ペア学習の後, 教師が全体に問いかけた際, 自分の思いや考えをつぶやいている児童が多く見られたことが挙げられる。

課題として, 課題設定時に多くの時間を要したことで, 深める場面でのペア学習を行うことができなかったことが挙げられる。

(指導行動 2) 補助教具による視覚的な支援

成果として, 教科書の挿絵を提示したことで, 児童が授業を理解する様子が見取れたことが挙げられる。

課題として, 自分の思いや考えに自信を持って周りに遠慮することなく発言できる姿が育まれたか否か分析できなかったことが挙げられる。

(指導行動 3) 良い聞き方・話し方の確認と配慮

成果として、児童が話し始める際に、「目が合っていますか」と問い、目線を向けさせることができたこと。また、話す児童の対角線上に教師が立つことができている、児童全員が話し手を見ていたことが挙げられる。

〈指導行動4〉良い聞き方・話し方ができている児童への価値付け

課題として、A教諭の授業分析では、児童の自尊心の価値づけを13回行っていた。筆者の授業では、5回の価値付けの指導行動に留まっていたことが挙げられる。教師の指示がなくても話す児童の方を向いたり、話した児童の考えに対して

「同じです」としっかり反応したりするなど価値づける場面が15回以上あったと分析した。

〈指導行動5〉協同している姿の価値付け

課題として、3組のペアに話した内容を確認したにも関わらず、しっかり行っていたペアに対して、1組しか価値づけることができなかったことが挙げられる。また、一緒に力を合わせて取り組む場面が少なかったため、価値づける場面も少なかったと分析した。

(4) 成果と課題の考察

成果として、ペア学習の設定など指導過程で予定していた指導行動をとることはできた。また、話し手に周りの児童の目線が向くように配慮したことで、発言する際に自分の意見に友達の考えを付け足して言ったり、友達の発言に対して「同じです」と反応したりと児童同士で考えや課題意識を共有して進んでいく授業の形となった。この授業の形は、協同の姿につながる可能性があると考えた。

課題として、主に、児童の姿の価値付けなどの臨機応変な対応が必要となる指導行動をとることはできなかった。これは、学習課題の設定やまとめをどうするかなど基本的な授業を構成することに精一杯で、居心地の良さを高める教師の指導行動を行うという意識が薄れてしまったことが原因だと考察する。

5 総括

(1) 成果

本研究の成果は、次の3点である。

1点目は、居心地の良い学級の定義と生起している児童の行動及び態度である「素直な表現」「自尊心」「協同」の三つの要素を見出したことである。2点目は、A教諭の指導行動の分析から、三つの要素を視点として居心地の良さを高める教師の指導行動を見出したことである。3点目

は見出した指導行動をいくつか実践できたことである。ペア学習の設定や補助教具による視覚的な支援など予め指導案に記していたものは実践することができた。

(2) 課題

基本的な授業を構成する力を向上させることが課題として残った。臨機応変的な対応が要求される「良い聞き方・話し方の確認と配慮」はできたが、同じように臨機応変な対応が必要となる価値付けに関する指導行動を多くの場面でとることはできなかった。これは、学習課題の設定やまとめをどうするかなど基本的な授業を構成することに精一杯で、居心地の良さを高める教師の指導行動をとるという意識が薄れてしまったことが原因だと考察する。

(3) 今後の展望

本研究を通して、居心地の良い学級で生起している児童の行動及び態度である三つの要素を見出すことができた。その視点を基にして日々の授業を行い、児童の居心地の良さを高めていきたい。具体的には、次のような指導行動をとる。「協同」に関しては力を合わせて学習している姿を見かけた価値付けをする。「素直な表現」と「自尊心」について自分の思いや考えを気兼ねなく言う姿や互いの良さを認め合う姿が見られた時には、認め評価していく。このように児童に対して肯定的な言葉をたくさんかけるには基本的な授業を構成できる力がなければならない。教材研究に励み、授業力を高めていきたい。

【引用文献】

- 藤波貴 (2005) 自己肯定感を高めどの子にも居心地良い学級をつくるための研究
—特別活動における 開発的・予防的教育相談活動を取り入れた指導を通して—
山梨県総合教育センター p145-162
- 河村茂雄(2006) 学級づくりのためのQ-U入門 図書文化社 p10-11
- 河村茂雄(2007) データが語る①学校の課題 図書文化社 p18-19
- 河村茂雄(2013) 教育的相互作用の高い学級集団の発達過程と教師の指導行動の関係の検討学級経営心理学研究 2:p 22-35.
- 計良真生, 大森泉綺, 大木桃代(2022)「居場所」と「居心地」の差異に関する検討
生活科学研究 44: p21-30.
- 小林正幸監修(2009)学校でしかできない不登校支援と未然防止. 東洋館出版社
- 栗原慎二(2019) アセスの基本的な読み取り方 栗原慎二・井上弥 編著「アセスの使い方・活かし方 改訂第5版」ほんの森出版 p32-66
- 知念直諒 (2021) 児童一人ひとりが安心して過ごせる「居場所」のある学級づくり-「書くこと」を中心とした児童相互の交流を通して-、
琉球大学学術リポジトリ, pp. 129-136
- 山田洋平・米沢崇(2011) 6 領域学校適応感尺度の開発. ピア・サポート研究 VOL.8 p1-10