

保護者の意識変容の条件となる学級通信

－「共通関心」形成は教師のいかなる記述によって促されるか－

大日方 真史*

Classroom Newsletters that Encourage Attitude Change in Parents
－What Description of a Teacher Promotes the Formation of “Common Interests”?－

Masafumi OBINATA*

要 旨

学級通信の読者としての保護者において、他の子どもや学級に向けられる関心が形成されることがある。この関心を「共通関心」と呼び、その形成の条件を保護者対象のインタビュー調査を通じて明らかにした先行研究がある。本稿は、この先行研究をふまえ、保護者が実際に読んできた学級通信自体を分析することによって、学級通信の側から「共通関心」の形成条件を追求するものである。いかなる記述内容にいかにより子どもが登場するか、記述にいかなる特徴があるかを探り、保護者における「共通関心」の形成を促す学級通信の可能性を明らかにする。

キーワード：学級通信、共通関心、保護者

はじめに

教師の発行する学級通信を読む保護者の意識において、わが子から他の子どもたちへと関心がひらかれてくることがある。この事実には、保護者の学校参加や教育の公共性を再構築していく可能性を見出しうる。教室の子どもたちや出来事に向けられる関心を、大日方 (2015) は「共通関心」と呼び、保護者に対するインタビュー調査をもとに、学級通信を通じた保護者における共通関心形成の条件として、次の4点を示している。すなわち、①日常的に発行された学級通信が日常的に読まれること、②個々の子どもに関する肯定的に評価される事柄が、その子どもの固有名とともに学級通信に示され、受容されていること、③特定の子どものだけでなく、満遍なく多様な子どもたちが登場すると保護者に感じられること、④記述の形式によって、内容に惹きつけられること、である。

これらが学級通信の読者である保護者の側の意識に視点をあてて明らかにされた条件であるが、では、共通関心の形成を促すことになった当の学級通信はどのような構成と記述であったのか。本稿は、実際に保護者たちが読んでいた学級通信を分析することを通じて、共通関心形成の条件に関する検討をさらに進めることを試みるものである。テキストとしての学級通信の側

から、何が保護者における共通関心の形成を促すのかを明らかにしたい。

以下、まず、学級通信の掲載内容を分類する先行研究にならい、また、発行する教師自身による通信における記述をもとに、取り上げる学級通信の特徴を示す。そのうえで、学級通信にいかなる記述がなされているかを分析する。

取り上げるのは2011年度に西間木紀彰の発行していた学級通信『たいまつ』である。当該年度に西間木は教職経験7年目を迎える東京都の公立小学校教諭であり、5年1組(児童数28名)を担当していた。大日方(2015)において調査対象となった保護者のうち6名は、2011年度と2012年度に西間木が担任する学級の保護者であり、その6名に対するインタビュー調査は2012年6月に実施されている。すなわち、本稿で取り上げる2011年度の『たいまつ』は、2012年の当該調査実施時点で、その6名への配布が終わっているということになる。以下、本稿では『たいまつ』からの引用を示す際には、その号数と発行月日を添えることにする。

なお、本研究に用いる学級通信『たいまつ』は西間木本人から提供を受けたものであり、西間木に対しては本研究に関する説明を行い、協力への同意を得た。また、本稿の内容を確認してもらった。本稿で取り上げる子どもの名前は、すべて仮名である。

* 三重大大学教育学部

1. 対象の学級通信の特徴

学級通信『たいまつ』の特徴について、形態や内容の概要を確認したうえで、『たいまつ』自体について西間木が言及している記述に着目し、西間木が『たいまつ』に何を期待しているかを探る。

(1) 形態と内容

『たいまつ』は西間木の手書きであり、B5 判で印刷・配布される。本稿の対象である 2011 年度には 200 号まで発行されており、日刊といえる。すなわち、前述の共通関心形成条件の①のうちの「日常的に発行」を満たしているといえよう（保護者に「日常的に読まれる」かについては、確認できない）。教員や保護者を対象にしたアンケート調査（学校における各種通信の実態と教育効果に関する調査研究会 2018:26）によれば、小学校について、学級通信の発行頻度で最も多いのは「週 1 回」（45%）であり、「毎日」は 5%である。西間木の『たいまつ』は発行頻度から見ると多くの学級通信と特徴を共有しているわけではないといえよう。

同じ調査（学校における各種通信の実態と教育効果に関する調査研究会 2018:33）では、教員の回答として、学級通信の掲載内容を複数回答で集めており、小学校の場合、それらは多い順に、「授業や学校生活の様子」（73%）、「子どもや保護者へのお願い」（67%）、「学級活動・学校行事への取り組み」（65%）、「子どもたちの写真」（61%）、「週間予定・月間予定」（46%）、「子どもの作品等」（44%）、などとなっている。

他方、保護者の回答で、「興味をもって読むもの」（複数回答）は、小学校について、多い順に、「授業や学校生活の様子」（74%）、「週間予定・月間予定」（65%）、「学級活動・学校行事への取り組み」（60%）、「子どもや保護者へのお願い」（49%）、などであるという（学校における各種通信の実態と教育効果に関する調査研究会 2018:69）。また、同じく保護者の回答で、「載せてほしい情報」（複数回答）は、小学校について、多い順に、「授業や学校生活の様子」（72%）、「学級活動・学校行事への取り組み」（54%）、「週間予定・月間予定」（53%）、「子どもや保護者へのお願い」（40%）、などである（学校における各種通信の実態と教育効果に関する調査研究会 2018:75）。

上記調査の分類項目にしたがえば、2011 年度『たいまつ』において掲載が多いのは、「授業や学校生活の様子」、「学級活動・学校行事への取り組み」、「子どもたちの写真」、「子どもの作品等」である。そのほか、「子どもや保護者へのお願い」の記述もある。したがって、『たいまつ』は掲載内容において、学級通信の一般的な傾向と大きな乖離があるわけではないといえよう。

さて、『たいまつ』の「授業や学校生活の様子」、「学級活動・学校行事への取り組み」に相当する掲載内容においては、後述するように、固有名の子どもの登場が見られるものがある。このことから想定されるのは、保護者たちが興味をもって読んだり、載せてほしいと考えたりしている内容の記述が、固有名の子どもの登場を含むという構成になっていることが（「子どもの作品等」に相当する内容にも、子どもの固有名が添えられる）、わが子以外の子どもに向ける共通関心の形成に寄与している可能性である。そもそも保護者から読みたいと期待されている事柄において固有名の子どもが登場することに意味があるのではないかと考えるのである。

(2) 教師による期待

西間木は『たいまつ』第 1 号に、次のように記述している。

子供たちの様子が伝わるよう学級通信「たいまつ」を発行していきたいと思います。「たいまつ」はむのたけじさんの詞集からとりました。

何かを学び獲得していく時、その人の努力やがんばりは必要不可欠です。学校での学習はこの個人の学びだけでなく、みんなで学ぶという所に意味があると私は考えています。一人ひとりが学び、成長していく過程に学級、学年の友達など多くの人が関わり、支えあってほしいと思います。そして、五年一組がそのような学級になるよう願いをこめました。

「たいまつ」は教室の雰囲気・生き生きとした子供の様子が伝わるよう個々有名詞で綴ります。学級の事実を共有し、子供たちを「共に育てる」共通認識がもてる媒体となればと思います。

◎比べる材料でなくほめる材料、学校の話題の一つにしてください

（第 1 号、4 月 6 日）

「学校での学習」は「みんなで学ぶ」ことに意味があると述べつつ、『たいまつ』では子どもの固有名で、「教室の雰囲気」「子供の様子」を伝え、「学級の事実」を共有し、「共に育てる「共通認識」」をもてるような媒体にしたいと記されている。「比べる材料でなくほめる材料」とすることを求めるともあり、子どもの肯定的なこと（ほめるべきこと）を掲載しようとしていることがうかがえる。前述の共通関心形成条件の②「個々の子どもに関する肯定的に評価される事柄が、その子どもの固有名とともに学級通信に示され、受容されていること」は西間木自身が試みたり期待したりしていることでもあるといえそうである。

第1号に見られるような、『たいまつ』自体の意味に触れる記述は、その後も、第15号、第100号、第197号において確認できる。それらにも学習の意味についての記述や、学級の事実を共有したいという考えの記述などが見られるのに加え、保護者からの反応についての言及もある。それぞれ、下記のようなものである。

昨日の家庭訪問でも「たいまつ」で学習の様子、生活の様子がよくわかりますと温かいお言葉をいただきました。ありがとうございます。

(第15号、4月26日)

今日でたいまつは100号を迎えました。子供たちが「お母さんが楽しみにしてるよ」「1号からちゃんとしてあるよ」と声をかけてくれるととても嬉しくなります。そんな言葉に力をもらいながら毎日経ってきました。

(第100号、10月12日)

C「先生昨日たいまつ配るの忘れてましたよ」
T「ごめんねー！」
C「僕が学校に忘れてきたんじゃないかってお母さんに言われました！」
T「ご、ごめんなさい。。。」

毎日だしているということもありました。(すみません。)毎日楽しみにしているんだということがよくわかりました。他にも連絡帳で感想をくださったり、面談の時に話題にしてくださったり、保護者のみなさまの反応を受け、また「たいまつ」を書く活力をいただきました。

(第197号、3月19日)

以上のように、保護者に肯定的に受容されていることや、発行が待たれていることを述べている。こうした保護者による受容を西間木が期待していることがうかがえる。

なお、第1号の記述に言及し、肯定的な事柄を掲載しようとしている可能性について前述したが、『たいまつ』には、子どもの固有名を示さずに学級の問題・課題が記述されることもある。例えば、歯科検診の後の教室の様子を記し、「当たり前のこと、やるべきことはしっかりやってほしいなと思います」とする記述(第11号、4月20日)や、掃除への取り組み(第64号、7月13日)や、移動教室のグループ決め(第95号、10月4日)、集会(6年生を送る会)での態度(第189号、3月7日)をめぐって、問題を指摘する記述が見られる。

2. 子どもの登場の「満遍なさ」と「多様さ」

前述の共通関心形成条件の②「個々の子どもに関する肯定的に評価される事柄が、その子どもの固有名とともに学級通信に示され、受容されていること」と③「特定の子どもだけではなく、満遍なく多様な子どもたちが登場すると保護者に感じられること」をふまえ、満遍なく多様な子どもが、肯定的に評価される事柄とともに学級通信の紙面に登場しているという認識が保護者にいかに形成されるかを探っていきたい。こうした認識が形成されるためには、学級通信に特定の内容・性質の事柄についてのみ記述・掲載されるということではなく、それぞれの子どもの得意な領域での活躍や、個性を生かした取り組みなどが名前とともに掲載されているはずだと推測できる。

大日方(2015:239)は、学級通信『たいまつ』の読者としての保護者が「教室にどのような子どもたちが集まっているか」を受容していると述べるが、その際紹介される保護者たちの語りには、次のようにわが子以外の子どもを形容する部分がある。すなわち、「スポーツが得意な子」、「文章を書くのが上手な子」、「字上手」、「積極的にしゃべる子」、「体育のことでいつも名前出てくる子」、「いろいろ気づける子」、「細やかな気配りができる子」などといった形容である。共通関心の内実として、それぞれの子どもの印象が保護者において形成されてくることが確認できる。大日方(2015:243-244)においては、「保護者たちにおいて、肯定的に評価される事柄をめぐって共通関心が形成されていること」をふまえ、教師の「多様な子どもたちそれぞれに対して肯定的に評価しうる点を見出す役割」の意義も指摘されている。

では、どのような内容に、それぞれの子どもは登場してくるのであろうか。

(1) 分析方法

2011年度発行の『たいまつ』全200号を読み込んだところ、子どもの固有名が登場するのは138号分(席替えやグループ分けなどについて記す際に、全員の名が掲載されるものを除く)であり、いずれも肯定的な事柄の記述におけるものであった。登場の際には明確に肯定的に評価する語が添えられることも、明示されないが肯定的な内容を示すものもある。前述の共通関心形成条件の②のうち「個々の子どもに関する肯定的に評価される事柄が、その子どもの固有名とともに学級通信に示され」という部分が、確認できる。

以下、子どもが固有名で登場する138号分の記述・掲載内容を対象に、主に、前述の共通関心形成条件の③「特定の子どもだけではなく、満遍なく多様な子ども

もたちが登場すると保護者に感じられること」に関する分析を行う。

分析は次のように作成したカテゴリーを用いて行う。カテゴリーの作成に際しては、次の3点を参考にした。

第1に、前述のアンケート調査（学校における各種通信の実態と教育効果に関する調査研究会 2018）における掲載内容の分類である。第2に、鈴木（2012）における掲載内容の分類であり、これは、「お知らせ」、「授業の様子」、「子どもの生活」、「行事の様子」、「教師の教育観」、「教育情報」、「教師の自己開示」、「その他」からなる。第3に、大日方（2015:239）において紹介される、わが子以外の子どもに対する保護者の「スポーツが得意な子」、「文章が書くのが上手な子」、「字上手」、「積極的にしゃべる子」、「体育のことでいつも名前出てくる子」、「いろいろ気づける子」、「細やかな気配りができる子」などといった印象である。

これらをもとに、子どもの登場する内容について、子どもの登場の仕方にあわせる名称を付し、また子どもが固有名で登場する138号分全体を読み込んだうえで必要な追加を施し、表1のとおり、8カテゴリーを作成した。

このカテゴリーを用い、固有名での各子どもの登場を分類した。1つの登場が複数のカテゴリーに分類されることはない。同一の号に複数の内容が掲載され、同一の子どもがそれら複数の内容に登場する場合には、それぞれの内容について分類する。

なお、学級の28名には同名（姓は異なる）の2名が含まれるが、その名のみ示されて2名のいずれであるかが判別不可能な記述と、欠席した子どもの名が示された記述とについては、分類の対象外とする（この除外を行っても、固有名での子どもの登場は138号分のままである）。また、『たいまつ』においては、子どもや保護者の言葉が引用され、そのなかに、それを発したのとは別の子どもの登場することがあるが（3で「引用内登場」として後述）、その引用内で言及される子どもについても、登場しているものとみなし、内容に即して分類する。

分析は、登場件数の標準偏差に着目して、次の2点から行う。

第1に、それぞれの子どもはどのカテゴリーにどれほど登場し、カテゴリー間での散らばり具合はいかなるものか、である。個々の子どもに即して、より多く登場するカテゴリーとそうでないカテゴリーがどのような状態になっているかを確認する。

第2に、カテゴリー別に見ると、各子どもの登場件数の散らばり具合はいかなるものか、である。特定の子どもたちが比較的多く登場するカテゴリーは何かを確認するのである。

表1 学級通信の記述・掲載内容のカテゴリー

	カテゴリー名	説明
①	授業での取り組み	学校での授業中の発言を紹介したり、授業に取り組む姿を示したりする内容の記述（②「授業の感想」と③「体育での取り組み」を含まない）。
②	授業の感想	授業に関する子どもの感想の文章を書き写して掲載する内容の記述。
③	体育での取り組み	体育で活躍したり、評価できる取り組みをしたことを紹介する内容の記述。
④	生活面での取り組み	他の誰かや、学級、学年、学校のために貢献する手伝いや声かけ、配慮をしたり、決まりを守ったりすることなど、生活面で評価される事柄を紹介する内容の記述。
⑤	行事での取り組み	行事への取り組みを紹介する内容の記述（練習など事前の活動と、社会科見学など学校外での教科の活動を含む）。
⑥	作品	作文やノート、手紙など、子どもの作品を掲載する内容の記述。
⑦	担任とのやりとり	子どもとのやりとりにおいて担任が聴き取った子どもの声を紹介する内容の記述。
⑧	自主学習への取り組み	自主学習への取り組み状況を紹介する内容の記述。

（2）結果と考察

学級の28名の子どもたち全体では、総計767件の登場があった。平均すると27.39件ということになる。

まず、子ども別に、どのようなカテゴリーで登場するのか、その散らばり具合はどのようなものかを見ていく。8カテゴリーのうち、8カテゴリーでの登場が最多であり5名、5カテゴリーでの登場が最少であり1名、平均6.79（標準偏差0.77）カテゴリーであった。28名すべてが半数以上のカテゴリーで登場していることになる。

表2は、28名の子どもそれぞれの登場について、カテゴリーごとの登場件数の平均と標準偏差、登場カテゴリー数、総登場件数を、カテゴリーごとの登場件数の標準偏差が大きい順に示したものである。この標準偏差の上位10名について見てみると、そのうちの9名は総登場件数が29件以上であり、登場件数の平均（27.39件）を上回っている。このことから、総登場件数の比較的多い子どもが、それぞれ、特定のカテゴリーにおいて比較的多く登場していることを確認できよう。学級通信の読者としての保護者において、わが子以外の子どもに対して、その子ども特有の印象（「○○な子」）が生じる要因の一つは、このように、比較的多く登場する子どもが、特定の内容においてよく登場す

る傾向があることであると考えてよからう。

表2 子ども別の登場する件数とカテゴリー数

	カテゴリーごとの登場件数		登場カテゴリー数	総登場件数
	平均	標準偏差		
1	4.50	4.72	8	36
2	3.88	4.11	6	31
3	4.50	3.71	6	36
4	3.00	3.61	6	24
5	3.75	3.56	7	30
6	3.88	3.33	6	31
7	3.75	3.27	6	30
8	4.00	3.24	7	32
9	4.38	3.16	7	35
10	3.63	3.00	6	29
11	2.50	2.83	5	20
12	3.63	2.74	7	29
13	2.88	2.71	6	23
14	3.63	2.69	7	29
15	4.13	2.52	7	33
16	3.13	2.26	7	25
17	3.63	2.23	7	29
18	2.75	2.22	6	22
19	3.00	2.12	8	24
20	3.00	2.12	6	24
21	3.00	2.00	8	24
22	3.63	2.00	8	29
23	3.00	1.73	7	24
24	3.25	1.71	7	26
25	3.13	1.62	7	25
26	2.13	1.62	7	17
27	3.50	1.41	8	28
28	2.75	1.39	7	22

次に、カテゴリー別の登場件数を見ていきたい。表3に示されているように、学級の28名の子ども全体では、①「授業での取り組み」が225件で最多であり、全カテゴリーを合わせた767件の約30%である。次いで、⑤「行事での取り組み」(122件)、②「授業の感想」(120件)の順であり、いずれも120件以上である。

表3 学級全体でのカテゴリー別登場件数

	カテゴリー	登場
①	授業での取り組み	225
②	授業の感想	120
③	体育での取り組み	87
④	生活面での取り組み	76
⑤	行事での取り組み	122
⑥	作品	87
⑦	担任とのやりとり	38
⑧	自主学習への取り組み	12
全カテゴリー		767

表4 各子どものカテゴリー別登場件数

	カテゴリー	最小	最大	平均	標準偏差
①	授業での取り組み	3	16	8.04	3.20
②	授業の感想	2	8	4.29	1.36
③	体育での取り組み	0	8	3.11	2.23
④	生活面での取り組み	0	7	2.71	1.69
⑤	行事での取り組み	2	7	4.36	1.49
⑥	作品	0	7	3.11	1.65
⑦	担任とのやりとり	0	4	1.36	1.26
⑧	自主学習への取り組み	0	2	0.43	0.68
全カテゴリー		17	36	27.39	4.72

表4は、各子どもの登場について、カテゴリー別に、件数が最小の子どもの登場件数、件数が最大の子どもの登場件数、各子どもの登場件数の平均、各子どもの登場件数の標準偏差の各値を示したものである。また、各子どもの登場について、全8カテゴリーをあわせた登場件数の最小(17)、最大(36)、平均(27.39)、標準偏差(4.72)も示している。

表4に確認できるとおり、前述の、子ども全体で登場が多い上位3カテゴリー(①、⑤、②)以外の5カテゴリー、すなわち、③「体育での取り組み」、④「生活面での取り組み」、⑥「作品」、⑦「担任とのやりとり」、⑧「自主学習への取り組み」については、最小値が0であり、登場しない子どもがいるカテゴリーという結果である。

また、子ども間で登場件数の散らばりが比較的大きい(標準偏差が大きい)カテゴリーは、順に、①「授業での取り組み」(3.20)、③「体育での取り組み」(2.23)、④「生活面での取り組み」(1.69)、⑥「作品」(1.65)であった。このうち、①は、前述のように子ども全体での登場件数が最大であったが、子ども間の件数の散らばりも最大だということになる。また、③、④、⑥は、いずれも、前述のように、登場しない子どもがあり、子ども全体での登場件数は上位3位までに入らないカテゴリーである。

以上の結果をふまえ、前述の共通関心形成条件の③「特定の子どもだけではなく、満遍なく多様な子どもたちが登場すると保護者に感じられること」について考察しよう。子ども間において、登場件数は最大2倍近くの差があり、全カテゴリーで見た場合の登場件数の標準偏差も4.72であるが、また、表2をもとに、総登場件数の多い子どもについては、特有の印象が保護者に生じる要因を考察したが、少なくとも一定数の保護者において「満遍なく」「多様な」子どもたちが登場しているという認識が成立しうるのは、なぜであろうか。

第1に、複数ある内容ごとに登場する子どもに散らばりがあることによって、「多様な」子どもたちが多様な内容で登場しているという読み手の印象を形成すると思われる。カテゴリ③「体育での取り組み」、④「生活面での取り組み」、⑥「作品」に着目しよう。これらは、子ども全体での登場件数は上位に入らないものの、各子どもの登場件数の標準偏差が比較的大きいため、これらのカテゴリでの子どもの登場は、その子どもに対する保護者の印象をとりわけ形成しやすいと解釈できる。この解釈が一定の妥当性をもつことは、保護者の挙げて「スポーツが得意な子」、「字上手」、「体育のことでいつも名前出てくる子」、「いろいろ気づける子」、「細やかな気配りができる子」といった例（大日方 2015:239）からも推測可能である。

他方で、第2に、複数ある内容のいずれにおいても、少数の子どもだけが突出して目立つような登場の仕方になっていないことが、「満遍なく多様な」子どもが登場しているという保護者の認識の形成を促している可能性がある。各子どものカテゴリ別登場件数の標準偏差は、すべて、全カテゴリを合わせた登場件数の標準偏差より小さかったこと、また28名の子ども全員が半数以上のカテゴリで登場しているということから、特定の内容でごく少数の特定の子どもだけがほかの子どもたちに比して著しく際立っているという印象を保護者が抱く度合いは大きくないと考えられるのである。

加えて、第3に、そもそも子どもの総登場件数が多く、すべての子どもに一定数以上の登場があることが、「満遍なく」子どもたちが登場しているという印象の形成に寄与している可能性がある。カテゴリ①「授業での取り組み」に着目しよう。①は子ども全体での登場件数が多いため、カテゴリ内での子ども間の登場件数の差は、個々の子ども（の「多様さ」）に対する保護者たちの印象の形成に直接には、または大きくは影響していないと解釈できる。前述の保護者の挙げる子どもに対する印象にも、授業に直接言及するものは含まれていない（大日方 2015:239）。

以上のように、子ども間での登場件数の散らばり具合が比較的大きい4カテゴリ、①「授業での取り組み」、③「体育での取り組み」、④「生活面での取り組み」、⑥「作品」について、子ども全体での登場件数にも着目することによって、保護者における共通関心形成に寄与する登場の量と散布度のバランスの所在を確認できよう。すなわち、③、④、⑥のように、子ども全体での登場件数が比較的多くない（一定水準を超えない）内容については、そこでの子ども間の登場件数の散らばり具合が、登場の多い子どもに対するイメージの形成に寄与する可能性がある。そうした内容が複数

あることで、「多様な」子どもが登場しているという認識が保護者において形成されると考えられる。また、「満遍なく」子どもが登場するという認識が保護者において形成される条件の一つとして、子どもの登場する内容が極端に散らばるのではなく、一定程度におさまるということがありそうである。加えて、そもそも子ども全体の登場件数が多く、全員に一定以上の登場があることによって、子ども間に登場件数の差が一定程度あっても、「満遍なさ」の認識が損なわれない可能性がある。

3. 記述の特徴

前述の共通関心形成条件の④は、「記述の形式によって、内容に惹きつけられること」であるが、保護者が「惹きつけられる」か否かをテキストとしての学級通信を対象にして直接分析することは困難である。『たいまつ』の記述の形式に関しては、保護者における共通関心形成に寄与しうようないかなる特徴が見られるかを分析する。対象にするのは2011年度発行の全200号分である。

共通関心形成の条件を保護者のインタビュー調査をもとに探る大日方（2015）においては抽出されていないものの、『たいまつ』を読み込むことで確認される注目すべき記述の特徴として、次の3点を挙げることができる。すなわち、「引用内登場」、「全体への拡張／全体との連関」、「評価者の複数化」、である。以下、これら3点について、順に、いかなる記述であり、それが共通関心形成に寄与しうるいかなる機能を有するかを分析・考察していく。

（1）「引用内登場」

『たいまつ』において引用される、学級の子どもの発言や感想、作文、担任と子どものやりとりにおける子どもの言葉のなかに、あるいは、保護者や他学級の子どもの言葉のなかに、その言葉を発するのとは別の子どもが固有名で登場することがある。このように、西間木に引用された他者の言葉のうちで間接的に固有名とともに子どもが登場することを本稿では、「引用内登場」と呼ぶことにする。

「引用内登場」は、年度を通じて21号分に、計51件あり、いずれも、「引用内登場」をする子どもにとって肯定的な事柄を取り上げている。そのうち、保護者や他学級の子どもの言葉のなかに登場するものを除いた、学級の子どもの言葉（感想や作文におけるものを含む）における「引用内登場」は、20号分に、計46件ある。以下、この、学級の子どもの言葉における「引用内登場」に着目して分析する。

この「引用内登場」の例として、体育での取り組みで美咲さんの発した「竜也くんがどんな球でもひろいにしてくれるのが良かった」（第45号、6月16日）といったものがある。この部分では、竜也さんの「引用内登場」があったということになる。

また、別の例で、「友達二人と音読しあった後上手な読み方をしていた子を聞いてみると、坂田詩織さんがすぐに手を挙げて「木村詩織さんと高橋海斗さんがすごくうまかった！」と発表してくれました。」（第71号、8月29日）という記述にも「引用内登場」が見られる。この部分では、木村詩織さんと高橋海斗さんの「引用内登場」があったということになる。

明日香さんの国語の授業の感想を紹介する次の部分では、萌さんの「引用内登場」がある。

私はいろんな人の意見を聞いてぎ問に思っていたのが分かって頭の中がスッキリしました。最後に萌さんが言った意見をきいて私は「あーなるほどなー」と思いました。

（第51号、6月24日）

こうした「引用内登場」の記述は、互いに聴き合っている、受容し合っている子ども間の関係を形式としても内容としても示しているといえよう。引用された言葉を発する子どもがよく聴いたり受け止めたりしていることも、引用のうちに登場する子どもが参加したり受容されたりしていることも、読者に伝わる可能性がある。

1で引用した『たいまつ』第1号の記述「みんなで学ぶという所に意味があると私は考えています。一人ひとりが学び、成長していく過程に学級、学年の友達など多くの人が関わり、支えあってほしい」という方向性に重なる事実を、記述の形態においても示すもののだといえそうである。

読者としての保護者においては、関わり合う子どもたちに対する共通関心の形成が促されるはずである。

（2）「全体への拡張／全体との連関」

『たいまつ』において学級全体を指して「みんな」の語が用いられることがあるが、特定の子どもの固有な名とともに登場する際に、その登場とあわせて、「みんな」などと学級全体に拡張して言及したり、名の挙げた子どもと全体との連関を示したりするという特徴をもった記述もある。明確にこの特徴をもつと判別できない記述もあるため、件数を示すことはできないが、例えば、判別できるものとして、以下のような記述がある。

まず、席替えでの出来事を紹介する記述である。

月替わりの日は席替えとなっています。席替えは子供たちにとっては一大イベントです。たくさんの子が6月1日を楽しみにしていました。（略）

「じゃあ私変わってあげるよ！ぜんぜんいいよ！」と愛美さんは友達に声をかけてあげていました。（ありがとう愛美さん！）

こういった場面をこの2ヶ月何度も見てきました。5年1組の子たちはホントによく友達を思っているんだということがよく伝わってきます。

（第36号、6月2日）

名前とともに登場するのは愛美さんであるが、「こういった場面」は一人によるものに限定されるのではなく、年度当初から「何度も見てき」としていると述べ、「5年1組の子たち」へと肯定的な評価を拡張している。

次は、算数の授業での出来事に関する記述である。

昨日の授業では平均を利用して色々なものの長さを測りました。長さを測るのはもちろん定規やものさしではありません。何を使うかといえば「歩はば」です。ただ歩幅といってもいつも同じ間隔、長さで歩いているわけではないので、ここで「平均」を使います。

授業の中では竜也さんが「例えば10歩進んだとして、その距離を全部たして10で割れば平均が出る」と考えを出してくれました。そこで、早速みんな自分の歩はばを調べてみました。測ってみると長い子は60cm以上短い子は30cmと様々でした。

ただ歩はばを測っているだけではつまらないので、定規やものさしでは測ることのできないものを自分の歩はばを使って調べてみることにしました。ここでは詩織さんが「かけ算を使えばいい」と平均×歩数=きりを導いてくれたので、みんなで歩数を数えながら歩くため、教室を出発しました。ぶつぶつと数を数えながら歩く姿は少し異様(?)でしたが、みんな一生懸命取り組んでいました。優斗さんは「プールのたてと横を測って、そこからおよその面積を求めました」と言っていました。

実際にやって平均という感覚を身につけるといいうのも大切ですね。

（第91号、9月28日）

子どもの固有な名を挙げつつ、「みんなで自分の歩はばを調べてみました」、「みんなで」教室を出発しました」、「みんな一生懸命取り組んでいました」と記している。

続けて、宿泊行事に欠席した子どもをめぐる出来事を紹介する記述である。

みんなにおこづかいを配りました。そこで翔太さんがみんなにうれしい提案をしてくれました。「2班で蓮くんの分のおみやげを買おうという話になっているので協力してくれるという人は声をかけてください。」と。2班の子は始めは「1人200円ずつ出す!」と言ってくれるほどお休みの蓮さんのことを考えてくれていました。陸さんは「蓮がいないとつまらないよね」と話していました。私から「お家の人からいただいたおこづかいだから自分がほしいもの買って、もしあまったら協力できる人はしてね」とつけ足しました。お買いものをしている時、たくさんの子が協力してくれました。(みんなの優しさに目頭が熱くなりました。)

(第109号、10月28日)

提案をした特定の子どもを紹介しつつ、「たくさんの子が協力」、「みんなの優しさ」と記している。

また、理科の授業での出来事を紹介する記述もある。

おだやかな流れの川とはげしい流れの川を比べるとどちらがうか、2枚の写真を見比べて考えました。そこからみんなは「水の色がちがう」「中州がない」「岸がけずられている」など様々な意見を出しました。

そこで実際にミニチュア版砂場で川の流れ、水の働きについて観察をしました。まずは自分たちで川を作っていく所から始まります。リアルな川を再現しようとする雄大さん、底が見えるくらい掘りかえて山をつくる翔太さん、美月さん。みんなの作る山、川は低学年にはマネできない完成度の高いものばかりです。

(第121号、11月16日)

3名の名を挙げたうえで、「みんなの作る山、川」が「完成度の高いもの」と述べている。

保護者の共通関心とは、「教室の子どもたちや出来事へと向けられる」(大日方2015:235)ものであるが、これには、個々の子どもへ向けられるという側面と、教室・学級全体に向けられるという側面があるはずである。名前が挙がって登場する個々の子どもが、ほかの子どもたちと切り離され、相互に無関係であれば、それら両側面をともに成立させることは難しだろう(「あの子はあの子」と特別視)。共通関心の形成を促すには、各号において多様な子どもたちが登場することに加え、名前の挙がる子どもがほかの子どもたちと乖離しているという印象を読み手に与えないような試みが必要だと考えられる。そのため、名前の挙がる子どもが(欠席の子どもを含め)学級に確かに位置づいていること(例

えば、第91号、第109号の記述)や、学級の子どもたちもまた肯定的に評価される姿を見せていること(例えば、第36号、第121号の記述)を示すような「全体への拡張/全体との連関」を特徴とする記述には、重要な意味があると考えられる。

(3)「評価者の複数化」

『たいまつ』において、特定の子どもに対して、あるいは学級や学年の全体に対して、担任以外の教師や参観した他校の教師、保護者といった人々の発した、子どもを肯定的に評価する言葉を紹介する記述が見られる。例えば、参観していた他校教師の言葉を紹介する、「子供たちがとても集中していましたね。あれだけ活発に意見がでるのはすごいことです。」とうれしい言葉をくださいました!」(第42号、6月13日)といった記述がある。

また、次のような記述もある。

最高学年、6年生に向けた準備が始まりました。来年度、1年生として入学してくる子供たちが就学時健康診断のため学校に来ました。みんなはそのお手伝いです。

受付を終えた子供、保護者の方に慶太さん、大輝さんが元気のよいあいさつをして迎えていました。子供たちの不安そうな顔もやわらぎました。そして詩織さん、竜也さんが優しく控え室に連れて行ってくれていました。視力担当の萌さん、七海さんも子供たちの手をひいて補助してくれました。私の担当で見ている範囲でも一人一人の子が本当に一生懸命取り組んでいました。他の場所を担当していた子もきびきびと動いてくれていたようです。みんなには「1年生が来年きたい、入学が楽しみ!」と思えるように接しましょう」と伝えましたが、しっかりとそれが出来ていました。

就学時健康診断後の教員同士の話し合いの中でも「5年生がとてもよく動いていた。」「気持ちのよいあいさつ、働きぶりだった。」などなどどの先生からもねぎらいの言葉、感謝の言葉がありました。また、就学児の保護者の方もみんなのお手伝いの様子を見て「小学生ってすごいんだね」と言っていたそうです。みんなのがんばりに拍手を送りたいと思います。パチパチ

(第118号、11月11日)

こうした、担任以外の教師や保護者が肯定的に評価する言葉を紹介する記述は、全200号のうち、23号分に見られた(同一の号に複数人からの評価が掲載されている号、固有名での子どもの登場がない号を含む)。

このような記述によって、担任が評価者の立場を独占せず、「評価者の複数化」がなされているといえる。これにより、より客観的な視点から、ある事柄の肯定的な評価を示すことが可能になろう。読者としての保護者に対しては、担任教師の主観にのみ頼った教室・学級の出来事を受容ではなく、他の大人の目から見て肯定的に評価される出来事が確かに生じているという認識を保障する可能性がある。その認識が、共通関心の形成に寄与すると考えてよからう。

(1) で見た「引用内登場」には、子どもの言葉に別の子どもが登場する場合に、学級内で互いに肯定的に評価し合う関係を読者が確認する可能性があるが、この「評価者の複数化」によっては、担任教師と子どもたちだけでなく、その外側から肯定的に評価する視点が示されているといえよう。

おわりに

西間木の 2011 年度に発行した学級通信『たいまつ』を対象に、記述の内容を量的にも質的にも分析し、保護者における共通関心形成の条件を探ってきた。

明らかになったことは、第 1 に、「満遍なく多様な」子どもたちが登場しているという認識が保護者に形成される記述の特徴である。2 で見たように、登場の絶対数が多いことで「満遍なく」、複数の内容ごとに登場する子どもに一定の散らばりがあることで「多様な」、登場する内容が極端には散らばらないことで「満遍なく多様な」子どもの登場という認識が保護者において形成される可能性がある。このうち、登場する内容の散らばり具合が一定程度におさまること、つまり他の子どもたちとの乖離が少ないということは、3 で「引用内登場」や「全体への拡張／全体との連関」を分析し、子ども間の関係や特定の子どもの子ども全体との連関が見出されたことと重なるともいえる。

第 2 に、教師が学級通信を通じて実現しようと期待する事柄と、実際に学級の子どもにおいて生起する出来事、その出来事の教師による表象という三者の間の連関の意義である。『たいまつ』の記述において見られたように、学級における肯定的な出来事が子ども間の関係や学級全体に位置づけられるものであるということは、西間木の教育実践においてこの三者の間の連関が成立するうえで重要であろう。そうした出来事が実際に（教師の役割が果たされることによって）教室に生じ、その共有を願って描写するという連関がある。その描写こそが、保護者における共通関心の形成を促す。そして、共通関心の形成に際しては、学級の子どもにおいて生起する肯定的な出来事の性質をそれとして示すうえで、「引用内登場」、「全体への拡張／全体との

連関」といった記述の特徴が機能する可能性がある。

第 3 に、多様な場面での多様な子どもたちの姿を捉えて評価することが、教師間の関係形成とつながる可能性である。3 の (3) で見た、「評価者の複数化」は、肯定的に評価される事柄をより客観的に紹介しうる記述の特徴であるとともに、教師間の関係を示すものでもありうる。保護者における共通関心形成を促すうえでの「多様な子どもたちそれぞれに対して肯定的に評価しうる点を見出す」（大日方 2015:243）という教師の役割は、担任のみが担うものでなく、教師間の協働を通じても追求されうると考えてよからう。子どもを多様な視点から理解しようとする教師たちの共同の営みは重要である。大日方（2017）は、西間木の実践を取り上げ、西間木が学級通信を同僚教師にも配布し、それを読む同僚との間に関係が形成されることを指摘しているが、そうした教師間の関係と学級通信の紙面とが連関する可能性がある。

最後に、残された課題として、他の年度や他の教師の発行する学級通信を対象にした分析を通じて、保護者における共通関心の形成に関し、各学級通信に固有の特徴や共通性を探ることを挙げておく。

引用・参考文献

- 大日方真史 2015 「学校参加に向けた保護者意識の変容過程における教師の役割—教師と保護者に対するインタビュー調査をもとに」『三重大学教育学部研究紀要』第 66 巻
- 大日方真史 2017 「保護者および同僚との関係における教師の専門性—インタビューに基づく事例研究」『三重大学教育学部研究紀要』第 68 巻
- 学校における各種通信の実態と教育効果に関する調査研究会 2018 『学校における各種通信の実態と教育効果に関する調査研究 最終報告書』理想教育財団
- 鈴木健二 2012 「学級経営における学級通信の役割」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』第 2 巻

付 記

本論文は、科学研究費補助金（若手研究（B）「学校参加の条件となる保護者意識の形成過程に関する研究」（課題番号 17K13979））および科学研究費補助金（基盤研究（C）「保護者の学校参加の条件となる教育実践に関する研究」（課題番号 21K02169））の成果の一部である。