

小学校高学年における学級集団の形成過程

— 他者受容感を育てる子どもどうしの「支え合い」 —

坪田 吉巨¹・赤木 和重²・松浦 均³

The developmental process of the class group in the upper grades of elementary school

Yoshio TSUBOTA, Kazushige AKAGI and Hitoshi MATSUURA

要 旨

本研究では、小学校高学年の学級において、学級集団づくりのために、子どもどうしの関わりの成立に向けた教師の働きかけについて検討した。特に一人ひとりの子どもに「自分は級友から受容されている」と感じる他者受容感がどのように形成されるのかに着目し、他者受容感を形成する子どもどうしの関わりを明らかにすることを目的とした。

小学校5年生の1学級で1年間に渡ってビデオを用いた観察を行った。採取した79個のエピソードや教師の談話等を分析して、学級集団づくりの実践の特徴を表す4つのカテゴリーを抽出し、子どもどうしの関わりの成立のプロセスモデルを生成した。その結果、(1) 子どもどうしの関わりを成立させるためには級友の「変化に気づく」、「他人事にしない」、「級友に働きかける」という3つの要因が必要なこと、(2) 子どもどうしの関わりを成立させるためには「変化に気づく」ことが出発点であること、(3) 教師が「支え合い」とよぶ、この子どもどうしの関わりによって、子どもたちに他者受容感が形成され、子どもの問題行動が減少することが明らかになった。以上のことから、次の2つのことが示唆された。1つは、子どもどうしの関わりを成立させるには、級友の「変化に気づく」、「他人事にしない」、「級友に働きかける」という3つの要因に応じた教師の働きかけが必要となることである。2つは、子どもの問題行動を抑止するには、教師が問題行動をする子どもに直接的に指導するだけでなく、他の子どもたちの支え合いを通じた間接的な指導が効果的となることである。

問題と目的

学級集団づくりの今日の問題

近年、学級集団づくりの困難さや学級崩壊が、教育現場での重大な課題となっている。例えば、授業が始まってもなかなか席に着かなかったり、授業中に立ち歩いたり、教室を出て行ったりする子どもたちがいる。教師の指示が通らなかつたり、教師に激しく反抗したりする子どもたちがいる。また、授業中に、席が離れているにも拘わらず、大きな声で私語を始める子どもたちがいる。子どもどうしの喧嘩や弱い者いじめもしばしば見られる。このような問題行動を起こす子どもの姿が、珍しいものではなくなってきた。その結果、

教師が休職に追い込まれたり、担任以外の教師が常にT・Tとして教室に入ったりする事態が起きている。河村(2009)によると、1990年代半ばごろから、一斉形態の授業や学級活動が成立しない、いわゆる学級崩壊の問題がマスコミに取り上げられ社会問題になったとされる。それ以来、学級崩壊を立て直そうとしたり、学級崩壊を起こさないようにしたりするための実践記録や提言などが数多く出版されている(例えば、久田, 2000; 河村, 1999; 向山, 1999)。

学級集団づくりが困難になってきた理由として、教師が子どもたちに対して支援するレベルの質が、従来とは変化してきていることあげられる(河村, 2009)。そして、河村(2009)は、学級に集う子どもたちの実

¹ 鈴鹿市立長太小学校

² 神戸大学大学院人間発達環境学研究科

³ 三重大学教育学部

態を、一次支援、二次支援、三次支援といった3つのレベルで考えることを提案している。一次支援レベルとは、全体に指示すれば、おのずから1人で取り組める子どものことであり、二次支援レベルとは、全体のなかで、個別にさりげない支援が必要な子どものことであり、三次支援レベルとは、全体の活動に参加させる前に、個別に、特別な支援が必要な子どものことであり。

具体的には、一次支援レベルの子どもは、教師からの継続した特別な配慮がなくても、学級活動や授業に参加し、一斉指導のなかで活動できる。二次支援レベルの子どもは、教師からの継続的なさりげない配慮や支援があって、初めて一斉指導に参加できる。その配慮や支援の内容は、不安や緊張の緩和、学習意欲の喚起、その子どもが理解しやすい方略の示唆など、多岐にわたる。三次支援レベルの子どもは、情緒面や学習面で、特別なサポートをマンツーマンで必要とする。例えば、不登校がみられたり、対人不安や予期不安が著しく強く、一斉活動の場に参加できなかったりする子どもである。また、発達障害などの器質的な面の困難さを抱えているため、それに応じた個別の支援を必要とする子どもも三次支援レベルに含まれる(河村, 2005)。

河村(2009)は、従来は、一次支援レベルの子どもたちが学級の大部分を占めていたが、最近では、二次支援レベル、三次支援レベルの子どもの比率が多くなってきたことが、学級集団づくりの難しさの原因になっているという。つまり、問題を抱えた子どもの増加が、学級集団づくりを難しくしているといえる。河村(2007)は、二次支援レベル、三次支援レベルの子どもの比率が多くなってきたことの理由の1つとして少子・核家族化の影響で、家庭教育で子どもたちが多くの人と関わるのが難しくなり、地域社会も都市化が進み、自然発生的な対人関係の機微を学習する機会が急速に減少してきたことを挙げている。

子どもの問題行動への一般的な対応とその課題

学級内で、授業の妨害となるような問題行動が起きた場合、一般的には、問題行動を起こしている子どもに注意をしたり、近づいて声をかけたりといった教師の働きかけが行われる。例えば、授業中に特別な理由もなく立ち歩いたような場合、「席に戻りなさい」とか「授業中に立ち歩いてはいけません」などと、問題行動を起こしている子どもに直接教師が指示をしたり注意をしたりして、問題行動をなくそうと働きかけることが考えられる。

しかし、問題行動を起こしている子どもにのみ対応することで、次の2つの問題が生起する可能性がある

(小林 2001)。1つめは、周囲の子どもが問題行動に同調する可能性である。問題行動をなくそうと教師が努力を始めると、教師の注意は問題行動に集中し、問題行動を引き起こしていない子どもへの注意が疎かになる。その結果、問題行動を示さなかった子どもが、教師の注目を受ける子どもに羨望の眼差しを向けたり、問題行動をうまくおさめられない教師に反感をもったりして、問題に同調し始める子どもが出てくるのである。2つめは、問題行動が維持されてしまう可能性である。教師は問題を起こしている子どもにのみ対応することにより、問題行動を起こしているときにだけその子どもを注目するようになる。結果として、問題行動を起こしていない時には注目しなくなる。問題を起こしていない時の、認めるべき行動を認めることができなくなるため、問題行動は止まない可能性がある。例えば、尾木(1999)は、ある小学校2年生のクラスに、多動性が強く、授業中に立ち歩き、手当たり次第に級友の頭をたたくような問題行動を起こす男子と、寡黙的な傾向が強く、自分から教科書もノートも開かず、ただじっと静かに座っているだけという女子に対するエピソードを記述している。教師は、その子どもたちに対し特別に手厚い支援をしていたところ、ふと気がつくと、他の子ども全員が2人の子どものどちらかのタイプになってしまっていたという。教師が問題行動のみに注目した結果、かえって問題行動が広まってしまったのである。

このような問題をふまえると、教師は、学級内での問題行動に、どのように対応できるのだろうか。その1つの方向性として、小林(2001)は「問題ではない場面」「問題ではない行動」「問題を引き起こさない子ども」を大事にすることを提起している。問題ではない行動をしている子どもに注目すること、問題ではない場面を当然と考えること、その瞬間には関わろうとし、できれば、それを積極的に評価することだと述べている。つまり、問題を引き起こさない子どもがいつもと同じようにしている場面を当然と考えず、そのような場面に教師が関わり、問題を引き起こさない子どもたちを積極的に評価するべきだということである。

実際、問題を起こしていない子どもに注目することの重要性について加藤・大久保(2006)は、問題行動⁴をしない生徒の、問題行動をする生徒に対する肯

⁴ 問題行動：加藤の定義では「学校、あるいは学級という集団にとどまりつつその中で起こされる反社会的行動であり、具体的には、ケンカや恐喝、いじめといった生徒間暴力、喫煙・飲酒、薬物乱用、器物破損、授業中の徘徊などを指す」(加藤, 2009)。この定義には、小林が述べている問題行動も含まれると考えられる。

定的な評価や許容・容認⁵が、中学校における学級の荒れを引き起こしたり、問題行動を助長したりする一因になっていると質問紙調査を通して明らかにしている。そのうえで、加藤（2007）は、学校や学級の荒れを防止・解決していくためには、問題行動をする生徒への関わりだけでは不十分であり、問題行動をしない生徒が「ちゃんと評価される」ような学校・学級づくりが重要となると主張している。その理由として、加藤（2007）は、学校や学級が荒れると、教師の指導の基準がダブルスタンダード化⁶し、それが問題行動をしない生徒の不公平感を引き起こす可能性があることを挙げている。不公平感は、教師との関係の悪化を促し、反学校的な文化を形成する。その反学校的な文化が、問題行動をしない生徒の、問題行動をする生徒に対する肯定的な評価や許容・容認を形成すると指摘している。つまり、問題行動をしない生徒が不公平感をもたないように「ちゃんと評価」し、指導の基準がダブルスタンダード化しないことが、問題行動の支持や容認を防ぎ、荒れの広がりや止めることになるのである。このような加藤らの研究は中学校におけるものだが、加藤・大久保（2009）によると、この結果は小学校においても当てはまると考えられている。

このように、問題行動をしない子どもを「ちゃんと評価する」ことの重要性は首肯されるものである。しかし、問題行動をしない子どもを「ちゃんと評価する」だけでは、十分ではない可能性がある。なぜなら問題行動をする子どもが学級への所属感を低下させ、学級から心理的、さらには物理的に離脱してしまう可能性が考えられるからである。加藤（2007）によると、荒れていない学級では、特定の生徒が問題行動を起こしたとしても、他の生徒から支持が得られずに逆に否定的なレッテルを貼られる可能性が高いという。つまり他の生徒から否定的なレッテルを貼られることで荒れが他の生徒に広がることを止めることができる一方、問題行動を起こした子どもが、級友からの否定的な評価を受けるため、学級への所属感を低下させてしまう。その可能性を実証的に明らかにしたのが、次の越

（2007）の研究である。

越（2007）は、中学生を対象に、学級や部活動という所属集団における級友からの評価が、アイデンティティに与える影響を明らかにした。学級内での評価は、吉田・澤野・服部（1992）の他者受容尺度を参考に作成した「私の意見を尊重し大事にしてくれる」、「私を非難したりばかにしたりしない」、「長所や得意なことをわかってきている」の3項目によって測定された。その結果、所属集団における評価が、「私は〇〇に所属する生徒だ」といった所属感であるアイデンティティに影響をもつことが明らかとなった。学級集団から、自分に良さや優秀さがあると評価されることで学級集団から受容されていると感じ、自分のアイデンティティが学級にあると認識するのである。

他者受容感を育てる学級集団づくり

教師が、問題行動を起こした子どもにだけ注目することの危険性と、問題行動を起こさなかった子どもに注目し働きかけることで、問題行動を起こした子どもが学級から離脱していく可能性について述べてきた。では、どのような実践を行っていくことが、このような問題を解決していくことになるのだろうか。その1つの可能性として挙げられるのは、一人ひとりの子どもが級友から受け入れられていると感じるような学級集団をつくっていくこと、言い換えれば、一人ひとりの子どもが他者受容感を形成するような学級集団づくりを行うことである。

他者受容感とは、「自分は周囲の人から受容されているんだ」という気持ちのことを意味する。具体的には、自分がどんなにドジなことをしても見捨てられることはないんだとか、学校の成績がどんなに悪くても自分のことを愛してくれるんだとか、自分が窮地に追い込まれた時には必ず助けてくれるんだとか、困ったときには気軽に相談にのってくれるんだ、というような気持ちである（桜井，1997）。

他者受容感の形成が、学級集団づくりに重要な影響をもつとする理由は、大きくは2つある。1つは、問題行動をしない子どもにとっての意味である。問題行動をしない子どもに他者受容感が形成されると、自分が「ちゃんと評価されている」と感じ、問題行動の広がりや抑えることができる。つまり、学習に真面目に取り組むとか、役割をきちんと果たすとか、級友をサポートするといった姿を、学級のみんなから認められることで、不公平感が生じず、問題行動への同調もなくなると考えられる。2つは、問題行動の多い子どもにとっての意味である。問題行動をする子どもに他者受容感が形成されると、学級のみんなに受け入れられていると感じ、学級集団へのアイデンティティが高ま

⁵ 問題行動をしない生徒の、問題行動をする生徒に対する肯定的な評価や許容・容認：「自分自身は、問題行動はしないが、問題生徒のことはそんなに嫌いじゃないし、拒否しようとも思わない。また彼らがやっていること＝問題行動は、面白いと思うし、学校生活は楽しくない」という意識（加藤，2007）。

⁶ ダブルスタンダード化した不公平な指導：同じ事をして、問題生徒は叱られないのに一般生徒は叱られることや、同じ事をして、問題生徒はほめられて一般生徒はほめられないということ（加藤，2007）。

り、問題行動の抑止や学級からの離脱の防止につながると考えられる。小学校の教師だった今泉（1999）は、いじめや暴力を繰り返す子どもに取り組んだ実践記録の中で、「問題行動を起こしていた子が変わり出すのは、不思議と友だちの声が『批判』から『共感』へと移るときです。（中略）『批判』から『共感』へと移る時点が、子どもが問題行動に別れを告げ、成長の軌跡を描く『臨界点』ということが出来ます。（p 113）」と述べている。周囲の子どもが問題行動に「批判」をしているだけでは、なかなか問題行動はなくなる。しかし、問題行動をする子どもの良さや、問題行動をせざるをえなくなった背景に気づき、問題行動をする子どもの良さを認めたり、「共感」するようになってきたりすると、問題行動はなくなってくるというのである。この今泉（1999）の実践は、問題行動を起こしていた子どもに形成された他者受容感が、問題行動の抑止につながることを示唆している。

では、教師は、どのように、他者受容感を形成するような学級集団づくりを行っていけばよいのだろうか。鍵となるのは、子どもどうしの関わりである。そこで、本研究では、他者受容感を形成するための子どもどうしの良好な関わりをどのようにつくっていくのかに着目する。しかし、子どもどうしの関わりの具体的な成立プロセスについては、これまでの学級集団づくりの実践的研究において、十分に検討されているとはいえない。そこで、前年度に荒れが見られた学級を1年間観察し、子どもどうしの関わりの成立のプロセスモデルを生成することで、関わりの内容の明確化を図る。それにより、どのような過程で子どもたちの他者受容感が形成されていくのかを明らかにすることを目的とする。

方 法

対象学級の選定とその理由

本研究は中部圏中規模都市の公立小学校5年生1学級（33名）を対象として行われた。学校長には、文書で調査依頼を行い、了承を得た。学級は5年時に再編されていた。担任の早川先生（仮名）は、教職年数20年の男性であった。早川先生は、県内の国語教育研究会において役員を長年務め、多くの実践発表があった。また、校内の研究委員長を務めたり、他校の校内研修会や地域の教育研究会の講師にも招聘されたりし

ており、その実践は高く評価されていた。

対象学級の子どもたちは、早川先生によると、学級集団づくりが1年生から難しかったということであった。授業中に騒ぐ、暴れる、走り回る、寝そべる、教師に逆らうといった授業妨害をする子どもが複数おり、他の児童がそれに隠れて怠けたり、級友に無関心であったり、問題行動をなくすことを諦めてしまったりという姿が見られたという。

能智（2004）は、研究設問がある程度ははっきりしている場合、またはそれがはっきりしてきた段階においては、サンプルを便宜的に選択するばかりでは望ましくなく、ここで選択されるべきサンプルは、検討したい現象やプロセス等について豊かな情報をもたらしてくれると予想される〈典型的〉な事例であると述べている。

これらのことから、この学級が、学級集団づくりにおいて子どもどうしの関わりがどのようにつくられていくのかを明らかにしようとする本研究のリサーチ・クエスションに適した〈典型的〉な事例になると考えた。

調査方法

200X年4月～200X+1年3月の期間に、観察、早川先生の談話、メールの記録、質問紙、文書資料の収集を行った。

(1) 観察

週1回程度、1～3時限の授業観察を行った。合計34回訪問し、73時限の観察を行った。教科は特に指定しなかったが、時間割の関係で、国語、社会、算数、理科、学活といった、主に学級で行われる授業を観察した（表1参照）。

第一筆者が教室の廊下側の前方から、ビデオカメラとICレコーダーを使用して、主に子どもたちの映像と音声を記録した。観察中は、フィールドノートに、エピソードを記録した。第一筆者は「大学からみんなの授業を良くするために研究にきた先生」として紹介された。子どもたちとは休み時間に会話をしたり、プリント学習の際には採点や個別指導をしたりして、ラポールを形成した。また、対象学級のある小学校は、地域の方々が学習ボランティアとして日常的に授業に参加しているため、子どもたちは、教師以外の大人が教室にいることに対して違和感が少ないと考えられた。第一筆者が観察を行っている際にも、子どもたちの自然な振る舞いが見られた。

表1 月別のエピソード数

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	計
訪問回数	3	4	4	2	2	3	4	4	2	4	2	34
観察時数	8	10	9	5	4	6	8	9	4	5	5	73
エピソード数	5	18	7	4	6	6	13	7	3	9	1	79

フィールドノーツには、授業の中で繰り返し見られた、子どもどうしの関わりをつくるような教師の働きかけと子どもどうしの関わりの様子で特徴的な出来事を中心に記述した。また、子どもどうしの関わりで変化が見られた場合、以前はどのような関わりがなされていたのかを、ビデオ記録やフィールドノーツを見直し、エピソードとして記述した。

(2) 教師の談話およびメールの記録

授業観察の前後や研究授業の反省会、早川先生と共に参加した教育研究会の場で、早川先生の談話を記録した。また、授業観察後、第一筆者が観察されたエピソードについての感想や疑問をメールで送り、それについての早川先生の返信を記録した。

(3) 質問紙

質問紙調査の目的は、子どもたちが自分の成長とその理由をどのように自覚しているかを調べることであった。3学期末に対象学級の子ども全員に自由記述による質問紙調査を行った。質問紙内容は「この1年間で、自分が変わったな、成長したなと思うことを自由に書いて下さい。できれば、どうしてそうなったのかという、わけも書いて下さい。」であった。

(4) 文書資料

文書資料として、早川先生の学級通信・子どもの日記の収集、教室の掲示物や板書等の記録を行った。これらの資料は、早川先生の学級集団づくりの特徴や方針、子どもの認識の変化等を知るために活用した。

分析方法

(1) 分析資料

分析資料は上記(1)～(4)で収集したものである。フィールドノーツから、早川先生の学級集団づくりの特徴を表しているエピソードを切り出し、分析対象とした。教師の談話・メールの記録、学級通信、子どもの日記、質問紙は、エピソードの意味やカテゴリ間の関係、子どもの変化を把握するために役立てた。

(2) 分析の手順

分析は、谷口(2009)を参考に行った(図1参照)。まず、第1段階として、エピソードの内容を端的に表す言葉(例、〈助ける〉)によるラベルづけ作業である概念化を行った。概念化は、早川先生が子どもにどのように働きかけているのか、あるいは、どのような子どもの様子が見られるのかという観点で行った。子どもが級友を〈助ける〉ことを早川先生が要請しているエピソードは〈助ける〉とラベルづけし、子どもが級友に〈関わらない〉エピソードは〈関わらない〉とラベルづけした。第2段階として、類似した概念を統合し(例、〈助ける〉、〈応える〉)、概念の意味を考え、早川先生の働きかけや子どもの様子の特徴を表すカテ

ゴリーを生成した(例、'級友への働きかけ')。第3段階として、データと概念を照らし合わせ、カテゴリを構成する概念の意味を解釈し、カテゴリをさらに統合して、結果として4つの実践の特徴カテゴリを生成した。第4段階として、カテゴリ間の関係を明らかにするために、時期による変化や教師の談話、文書資料などを検討し、モデル図の作成を試みた。

(3) 分析方法の例

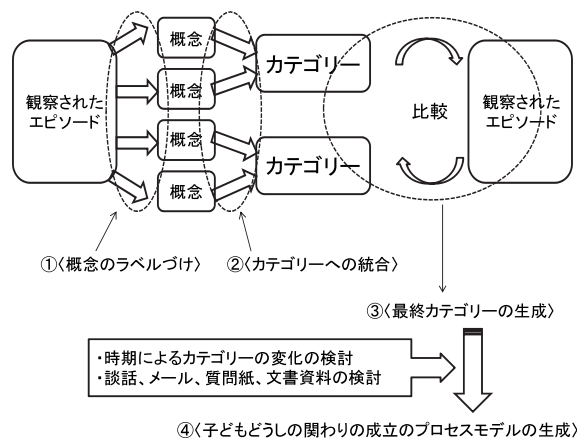


図1 分析の手順

谷口(2009)より一部修正して引用

下記のエピソードで、早川先生は近くの子どもに大野君を手助けするよう依頼していた。そのため、このエピソードを概念化し〈助ける〉というラベルをつけた(図1①参照)。これは、問題となっている子どもに直接指示や指導をせず、周囲の子どもに応援を要請することで、子どもどうしの関わりをつくらせるための1つの段階と考えられた。これに似たエピソードは他にも観察された。それらのエピソードは'級友への働きかけ'のカテゴリにまとめた(図1②参照)。《エピソードNo.1》

4月16日2限目(社)〈助ける〉⁷

ゲームの後で机を戻す際、大野君⁸がわざとゆっくりして、その前の小森君が机を戻しにくそうにしていた。早川先生は近くの市村さんや高井君に「大野君を助けてあげてくれる?」と依頼した。市村さんと高井君は大野君の机に手を添えて、元の位置に戻してやった。早川先生は、「みんな

⁷ 4月16日2限目(社)〈助ける〉:日付、校時、教科、概念名を示す。

⁸ 君:本論文において、君は男子の名前の後に、さんは女子の名前の後につけた。名前は全て仮名である。また、エピソード内の教師の発言において、教師や子どもが「君」や「さん」をつけなかった場合は、そのまま記述した。

大野君を支えてくれることができるようになってきたね。りっぱりっぱ。」と言った。

事にしない」、「級友に働きかける」、「他者受容感」という子どもどうしの関わりを表す4つの特徴が見出された。表2から表4に、学期ごとのエピソードと、カテゴリ名の根拠となる各エピソードに共通した特徴を、分析の手順に沿う形で示した。以下、学年当初の子どもの様子が、早川先生の働きかけによって、どのように変容していったのか、その変容過程について、生成したカテゴリごとに検討を行う。

結果と考察

学級集団づくりの実践の特徴カテゴリー

学級集団づくりに関する各学期ごとのエピソードを

図1のように分析した結果、「変化に気づく」、「他人

表2 1学期の実践の特徴カテゴリー

エピソードの概念	特徴	カテゴリ名
変化に気づく (4) 気づいてやる (1)	「環境」や人の様子に関心をもち、変化に気づかせる	変化に気づく
気づいたら行動する (1) 流れを変える (2) 心配してあげる (2) みんなの働きかけ (1) みんなへの影響 (1) 普段の声かけ (1)	級友の問題を自分の問題として考え、働きかけることを要請	他人事にしない
助ける (1) 注意する (1) 人のため (1) 周りがしっかりする (2) 遊びにのらない (1) 言ってあげる (6) 応える (3) 友だちから学ぶ (1)	級友の問題を援助したり、級友の行動に対して、自分の気持ちや考えを伝えたりすることを要請	級友に働きかける
関わらない (2) 泣かせてしまう (1) 発表 (1) 自分のことしか考えない (1)	1学期に見られた特徴的な子どもの様子	1学期の子どもの姿

注。()内の数字はカテゴリに含まれるエピソード数を表す。

表3 2学期の実践の特徴カテゴリー

エピソードの概念	特徴	カテゴリ名
変化に気づく (1) 仲間に関心をもつ (1)	「環境」や人の様子に関心をもち、変化に気づかせる	変化に気づく
自分の心をふりかえる (1) みんなへの影響 (1)	級友の問題を自分の問題として考え、働きかけることを要請	他人事にしない
助ける (1) 注意する (3) 遊びにのらない (1) 言ってあげる (3) 応える (1) 応える (2) 聞いてあげて (1) 注意する (1)	級友の問題を援助したり、級友の行動に対して、自分の気持ちや考えを伝えたりすることを要請 級友に働きかけている子どもの様子	級友に働きかける
言ってもらってよかった (1) 言ってよかったやる (1) 恥ずかしくない (2)	級友から受容されていると感じている子どもの様子	他者受容感
間違いを生かす (4) 変化をほめる (1)	2学期に見られた特徴的な教師の働きかけ	教師の働きかけ
一人ひとりを大事に (1) わかってあげる (1) 支える気持ち (1) 教師の言葉の内在化 (1) 自分たちで学習 (1) 教え合う (1)		その他

注。()内の数字はカテゴリに含まれるエピソード数を表す。太字は1学期にはみられなかった子どもの様子を表す。

表4 3学期の実践の特徴カテゴリー

エピソードの概念	特徴	カテゴリー名
気づいてあげる (1) 変化に気づく (1) 友だちのいいところ (1)	変化に気づいている子どもの様子	変化に気づく
自分の心を見つめる (1) 全員が数える (1) 注意する (1) 言いたいこと (1)	級友の問題を自分の問題として考えている子どもの様子	他人事にしない
仲間への願い (1) さりげない注意 (1)	級友に働きかけている子どもの様子	級友に働きかける
恥ずかしくない (1)		他者受容感
周りの子のことを考える (1) 学級づくりで大切にしていること (1) 内田君の成長 (1)		その他

注。()内の数字はカテゴリーに含まれるエピソード数を表す。太字は1学期にはみられなかった子どもの様子を表す。

1. 変化に気づく

(1) 1学期当初の子どもの様子

クラス替えを行って間もない1学期当初、子どもどうしの関係は希薄であり、《エピソード No.2》に見られるように、困っている子どもがいてもなかなか気づかないことが多かった。

《エピソード No.2》

5月7日1限目(国)〈関わらない〉

個人でスピーチメモを書き始めた。ところが、内田君は教科書を忘れて、取り組めなかった。早川先生は班で協力するように働きかけたが、班のメンバーは、内田君を助けようとしなかった。内田君は、前に座っている阿部さんに呼びかけるが、阿部さんは反応しなかった。その結果、内田君は何もすることがなく、ぼーっと座っているだけで、他の子は全く内田君に関わらなかった。

《エピソード No.2》は、国語のスピーチの学習の一場面であった。一般的に、スピーチの学習では、スピーチの組み立てを考えるために、話す内容を大まかに書いたスピーチメモを作成することが多い。教科書には、スピーチメモの作り方について書いてあり、子どもたちは、それを参考にしながら、それぞれスピーチメモを書いていた。内田君は、日頃から課題に取りかかるのが遅く、さらに、この日は教科書を忘れてきたこともあり、スピーチメモに取り組んでいなかった。内田君の周囲の子どもたちも、内田君に、教科書を見せようとか、スピーチメモの書き方を教えようといった働きかけがなく、内田君の様子について、何ら気づいていないようであった。さらに、阿部さんは、内田君からの呼びかけがあっても、全く応じなかった。

河村(2009)は、学級が建設的な成熟過程を辿っている場合には、5つの段階の集団発達過程が考えられると指摘している。そして、その第1段階である混沌・

緊張期について「学級編成直後の段階で、子どもどうしに交流が少なく、学級のルールも定着しておらず、一人ひとりがバラバラの状態である。集団の帰属意識も低い状態である(p7)」と述べている(河村, 2009)。《エピソード No.2》は、河村(2009)のいう第1段階の状態を表していると考えられる。子どもたちは、周囲の級友の様子に関心がなく、誰かが困っていても気づかず、積極的に関わろうとしない。このような子どもたちに対して、早川先生は、【環境⁹の変化に気づかせる】、【人の変化に気づかせる】という2種類の働きかけを行っていった。

(2) 変化に気づかせる教師の働きかけ

早川先生は、「変化に気づくこと」について、次の様に子どもたちに語っていた。

《エピソード No.3》

4月16日1限目(国)〈変化に気づく1〉

早川先生は、子どもたちに目を閉じさせて、自分の前に座っている人や横に座っている人の服の色が分かるかどうかを尋ねた。

早川先生「前の人の服の色をずっと分かる人がね、17人もいる。どっちかの横の人の服の色も分かるよという人が、なんと14人もいました。昨日先生が、ものの見方で2つ言ってるな。覚えてる? 1つは、自分のレーダーをきちっと向けて、その人をよく見るということ。あと、もう1つは、大きく写真のように、大きく自分の周りを見ること、そういうものの見方をして、①友だちの様子とかクラスのちょっとした変化に気がついて、いろんなことに気がついて、そして、それに対して、自分で行動できるようになる。」

⁹ 環境：主に教室内の物品や掲示物といった教室環境のこと。

早川先生は、「クラスのちょっとした変化」と「友だちの様子」に気づくことを子どもたちに要請していた（下線部①）。「クラスのちょっとした変化」を「環境の変化」とし、「友だちの様子」を「人の変化」とする。

【環境の変化に気づかせる】

《エピソード No.4》

4月16日1限目（国）〈変化に気づく2〉

早川先生は、②「さあ、今日、学校に来て、気がついたことある？なんでもいいよ。」と子どもたちに問いかけた。市村さんが指名され、教室に置いてあるシクラメンの鉢植えの位置が変わっていると発言した。早川先生が、子どもたちに、シクラメンが初めに置いてあった場所を指さすように言うと、多くの子どもたちが、昨日までシクラメンが置いてあった場所を指さした。早川先生は、「すごいじゃん、そういう変化に気づく。」と、子どもたちが変化に気づいたことをほめた。

さらに、「誰が変えたと思う？」と尋ね、誰が、何のために変えたのかを考えさせた。

《エピソード No.4》の「さあ、今日、学校に来て、気がついたことある？なんでもいいよ。」（下線部②）という問いかけは、《エピソード No.3》に引き続いて行われた。シクラメンは、昨日まで、窓際のロッカーの上に置かれていたが、直射日光に当てない方が良いということを知った数人の子どもたちが、日陰に場所を移動させていた。この他にも、子どもたちは、メダカやザリガニといった小動物を持ってきたり、授業で確認した重要事項をまとめて掲示したりといった、教室環境を整備するような活動をしばしば行っていた。このような、環境のわずかな変化に気づかせるような働きかけが、1学期に複数回観察された。

【人の変化に気づかせる】

人の変化に気づかせるための早川先生の働きかけは、大きく3つに分けられた。1つめは「教師がモデルを示すこと」、2つめは「変化に気づかせる場をつくること」、3つめは「ネガティブな変化にも気づかせること」である。

① 教師がモデルを示す

まず、早川先生自身が、子どものわずかな変化を敏感につかみ、それを授業の中で本人に伝えたり、みんなに広めたりしていた。「表情よくなったね。お話をしていると、（話が）すごくしやすくなったわ。」「おっ、小森君、手を挙げるようになった、すごい。」「内田君、がまんして、（不要な物を）持たなくなったね。」といった言葉がけが見られた。

このように、教師が他児の変化の気づき方の見本を

示すことで、級友に対する見方を子どもたちが学んでいくことが考えられる。

② 変化に気づかせる機会をつくる

早川先生は、級友の変化について、行事や授業の後に振り返りを行ったり、日記に書いてきたりするよう、子どもたちに要請していた。

私は、クラスで、毎日毎日、変わってるな、といつも思います。私も、少し、手をあげて、発表することと、大きな声で、はっきりと、言えるようになりました。それと、大野君と内田君が、姿勢が、良くなったと思います。浅田君も、変わってきたと思います。

[小島さんの6月の日記より]

このような日記は学級通信に載せられ、授業の中で読み合うなどして、紹介された。

①②のような働きかけにより、級友の変化に気づく目が、子どもたちの中に育っていったと考えられる。

③ ネガティブな変化にも気づかせる

さらに、早川先生は、級友のポジティブな変化だけではなく、ネガティブな変化にも気づくことを要請していた。

《エピソード No.5》

6月18日2限目（国）〈気づいてやる〉

授業中に、山本君がしきりに発言をしたがり、他の子どもの発言の機会を奪っていた。山本君は、早川先生や級友から、そのことを指摘され、机にうつ伏せになって泣いたり、不満をつぶやいたりしていた。授業後、授業の振り返りを行う中で、早川先生は、子どもたちに、山本君がみんなのことを考えず自分の言いたいことを優先したことについて問いかけた。

早川先生「山本君は、いつもはがまんできなのに、どうして今日はがまんできなかったのだと思う？」十数人挙手したが、早川先生は「それだけか。」と言葉を強めて言った。

早川先生「そこが問題なんやで。普段から、教室を整頓しましょうと言ってるやろ。だけど、それは練習の手段やで。③山本君が朝からおかしかったことに気がついたか。そこで問題作って、声かけとったか。そこなんやで。そこに気がつかないあかん。」

…略…

早川先生「今日できないのは、何か理由があるので、自分たちが考えてやらなくてはいけない。」という問いかけに、子どもたちは、いくつかの理由を考えて、言った。

《エピソード No.5》は、国語で、話し合いをする授業であった。山本君は以前から問題行動が多く、昨年度も授業に集中することが困難であったり、級友とトラブルを起こしたりといった姿がよく見られた。1学期当初の山本君は、発言を独り占めするように、言いたいことを次々と言っていたが、最近では、発言をがまんすることができるようになってきていた。ところが、この日の山本君は、級友と自分が同時に発言をしようとした場合でも、ゆずるようなことはせず、周りにおかまいなく自分が言いたいことを述べていた。早川先生は、そんな山本君の様子の変化について子どもたちに尋ねた。具体的には、子どもたちに、朝からの山本君の様子の変化に気づいていたかどうかを問いかけ、それに気づいていなかったことを振り返らせた(下線部③)。

このような場面では、この授業での山本君の態度は不適切であったということで、山本君1人の責任にしてしまうことがよく見られる。しかし、山本君の様子の変化に気づけなかった自分たちにも責任の一端があることを、子どもたちに考えさせるという早川先生の働きかけは特徴的であった。

(3) 級友の変化に気づく子どもたち

変化に気づかせるための様々な教師の働きかけの結果、2学期の後半頃から、級友の変化に気づき、行動する子どもたちの姿が観察されるようになった。例えば、《エピソード No.6》に見られるように、授業中によそ見をしていたり、手遊びを始めたりした級友に対して、言葉をかけたり、軽く触れて注意を促したりするような働きかけが、多く見られるようになった。

《エピソード No.6》

1月13日3限目(算)〈注意する〉

算数の授業中、山本君の集中が途切れて、算数プリントがとじてあるファイルを開いて、手遊びを始めた。すると、隣の席の土田さんがさりげなく山本君の肩をたたき、ファイルを取り上げて閉じ、手遊びをやめるよう促した。山本君は、それに対して、何も文句を言わず、ああそうだったというように手遊びをやめた。

また、《エピソード No.7》に見られるように、問題行動を起こした級友の態度や言動が、少し前からおかしかったことに気づいていた子どもも見られるようになった。

《エピソード No.7》

2月17日2限目(国)〈変化に気づく〉

担任外の書写の授業中、瀬木君が教師の指示に

従わなかったり、注意した級友に強く反発したりするといった出来事があった。次の時間、瀬木君の様子について、早川先生が「さっきの書写の時間、瀬木君が落ち着かなかったみたいだね。」と他の子どもたちから話を聞いた。子どもたちは、「ぼくが習字が終わって筆を洗いにいった時も、その時から、なんかおかしかったような気がする。」、「うん、顔が…」、「どけ、じゃまやとか…おかしかった。」、「早くしてとか…」などと、瀬木君の様子について、気づいていたことを次々と話し出した。また、授業以前の瀬木君の様子についても、気づいていたことが話された。

阪田君「縄跳びのときもあんまり元気なかった。」

土田さん「昨日のクラブの時一緒だったんだけど昨日のクラブもちょっとキレ気味で、3年生とか妹さん?が来て、(妹の)悪口とか…、私が注意したら、調子のっとんな。…」

中田君「最初から、何か原因があったかもしれないけど。」

市村さん「土日とかに何かあったかもしれない。」

《エピソード No.7》では、問題行動を起こした瀬木君の様子について、早川先生が子どもたちに尋ねた際、書写の時間に見られた問題行動の前から瀬木君の様子がおかしかったことに気づいていた子どもが数人いた。さらに、その前日から瀬木君の様子がいつもと違うことに気づいていた子どもたちもいた。このことは、子どもたちが級友の様子について関心を持ち、変化に気づくようになってきたことの1つの現れと考えられる。

(4) 環境の変化への気づきから人の変化への気づきへ

ここまで述べてきたことから分かるように、変化への気づきについては、2つの段階があると考えられる。1つめの段階は「環境の変化への気づき」であり、2つめの段階は「人の変化への気づき」である。この2つの段階について《エピソード No.5》をもとに考える。山本君が、授業中に、周りのことを考えず強引に発言しようとしたことについて、子どもたちは、朝から山本君の様子がおかしかったことに気づいていなかった。そのことに対し、早川先生は「そこが問題なんやで。普段から、教室を整頓しましょうと言ってるやろ。だけど、それは練習の手段やで。」と強く言った。

これは、普段から教室が乱れていると、教室のちょっとした変化に気づくことができず、変化に気づく力もつかない。普段から教室の整頓を行うことで、ちょっとした変化に気がつく力がつき、級友の変化にも気がつけるということだと考えられる。つまり、環境の変

化に気づき、行動することで成長し、それにより、人の変化にも気づくことができるようになるということと考えられる。

(5) 気づかせることの意味

社会心理学の分野で研究されている援助行動と、本研究における学級集団での子どもどうしの関わりとの間には、いくつかの共通点が見られる。

高木(1998)は、援助を与える可能性のある者(潜在的援助者)が援助を行う援助授与の生起には、8つの過程があると述べている。1つめは「他者の問題への気づき」、2つめは「問題の重大性の評価」、3つめは「問題解決能力の査定」、4つめは「援助責任の所在」、5つめは「援助授与の意志決定」、6つめは「有効な援助様式の検討」、7つめは「実行能力の査定」、8つめは「援助の評価」である。これらの過程の最初にくるのが「他者の問題に気づく」という過程である。《エピソード No.5》では実際には行われなかったが、級友のいつもと違う様子に気づき、声をかけたり、《エピソード No.6》のように、級友の手遊びに気づいてさりげなく注意したりするという働きかけは、級友への援助授与といえるだろう。したがって、まず、級友の変化(問題)に気づくことが、級友への働きかけが行われるための出発点といえる。

2. 他人事にしない

(1) 1学期当初の子どもの様子

次の《エピソード No.8》は、1学期の、級友の問題行動に対する子どもたちの反応と教師の働きかけである。

《エピソード No.8》

5月21日2限目(理)〈心配してあげる1〉

早川先生は、理科室の教卓の周りに子どもたちを集め、インゲン豆には栄養があるかどうかを、ヨウ素溶液を使って調べる実験の説明をしようとした。すると、山本君が早川先生の話に集中して聞くことができなくなり、しゃべり始めた。実験の説明を静かに聞いていた他の子どもたちは、山本君に何も言わなかった。

早川先生「山本君に何か言ってあげた方がいいんじゃない? 山本君がこういうふうに着きかなかったり、おしゃべり…君たちの望んでいることを言ってあげた方がいいと思う。」

子どもたちは山本君に「静かにしろ」等と言いつ出した。

早川先生「多分、先生が山本君にやかましいと注意しても、去年の先生も山本君にいっぱい注意

したんだろ?」

山川さん④「注意したけど、山本がきかんでもんでさ…先生も半分あきらめとった。」

早川先生「あきらめたんだろ。(C¹⁰:うん)で、君たちもあきらめたんだろ。…今年もあきらめたのか?」

…略…

早川先生⑤「こうやって話をしている時に、やかましくしてしまう山本君のことを心配してあげてほしい。」

子どもたちは、理科室の教卓の周りに集まって、早川先生の話聞いていた。その時、山本君がしゃべり始めても、当初子どもたちは、山本君に対して何も言わなかった。山本君は、前年度の4年生の時に最も荒れていた子どもの1人であり、このエピソードにおいて、子どもたちが山本君に何も言わなかったのは、山本君への関わりをあきらめてしまっていたことが、理由の1つだと考えられる(下線部④)。このように、級友の問題行動に対して、関わりをもととしないというのが、1学期当初の子どもたちの姿であった。

(2) 他人事にしないための教師の働きかけ

【問題行動への教師の働きかけ】

《エピソード No.8》のような場面では、一般的に、問題を起こしている山本君に対して、おしゃべりをやめるように注意するような働きかけが教師によって行われる。しかし、このエピソードでは、早川先生は、「山本君に何か言ってあげた方がいいんじゃない?」というように、まず山本君以外の周囲の子どもたちに、山本君に働きかけるように要請した。さらに、「こうやって話をしている時に、やかましくしてしまう山本君のことを心配してあげてほしい。」(下線部⑤)と、山本君のことを考えるよう子どもたちに求めている。

このように、周囲の子どもたちが問題行動にどのように関わったのかを問いかけるような特徴的なエピソードが複数回観察された(《エピソード No.9》参照)。《エピソード No.9》

5月21日2限目(理)〈心配してあげる2〉

子どもたちは、教卓の周りで実験についての説明を聞いていた。早川先生の話の途中で、大野君が塩田君を押しよせ、教卓の上に乗るようにして、みんなの輪の中に頭を突っ込んだ。早川先生が、大野君の行為について大野君や他の子どもたちと話をした後で、小森君が、大野君の行動について、

¹⁰ C: 不特定多数の子どもたちを示す。

自分は関係ないというような反応を示した。すると、早川先生は、小森君を非常に強く叱り、自分の席に戻した。早川先生は小森君に対し、「そういう人間が大野君のような人間を作っていくんや。去年の。」と強い口調で言った。そして、⑥「その子のことを、本気で心配できない人間てのは、…そういうのが、やかましい子をつくるんだよ。山本だってそうだよ。この人が悪いって言うけど、先生は、そうは思わんよ。⑦この人がやかましくしとったときに、それはあかんできて教えてあげられなかったり、それを認めてしまったり、ほったらかしたりする人間がいけないんだって。だから、山本がやかましい、山本が悪いって言う間は、学級のまとまりはできやんわの。」と、子どもたちを見回しながら、最後は笑顔で語りかけた。

《エピソード No.9》は、《エピソード No.8》の少し後の出来事である。大野君は、授業に集中することが苦手で、問題行動をよく起こす子どもであった。その大野君の周囲に迷惑をかけるような行為に対して、小森君が自分は関係ないという態度を示した。この小森君の態度に対する早川先生の言葉は、授業観察を始めて1ヶ月程の間で、最も厳しいものであった。級友の問題行動に対して、子どもたちが、「自分は関係ない」という立場にいることは絶対に許さないという強い信念が感じられた。

《エピソード No.8, 9》から、早川先生は、ある子どもの問題行動は、それを放置した周囲の子どもたちの責任でもあると考えていることが分かる。級友の問題行動を本気で心配し働きかけることが、問題行動を解決するという早川先生の考えが窺われる（下線部⑤⑦）。

「他人事にしない」というのは、級友の問題行動に対してだけではない。望ましい行動についても、他人事にせず、それをよろこび、認めたり、ほめたりするような子どもどうしの働きかけを、早川先生は要請している。

【望ましい行動への関わり】

《エピソード No.10》

11月18日3限目(社)〈自分の心をふりかえる〉
前時(算数)の最後に、練習問題が3問出され、それができてから、休み時間に行われるクラス遊びに参加することになった。チャイムが鳴り、休み時間になっても数人が最後まで問題をやり続け、山本君も、早川先生と一緒に最後まで努力し問題をやり終えた。彼の姿について、早川先生がみんなに紹介をした。

早川先生「山本も“やらーん”とすねたようなことを言っとったけど、最後までやりきりました。やりきったという姿が、(山本に向かって)山本、先生はすごく立派やと思うし、それを自信にできないかんのやぞ。」

早川先生「みんなも覚えといて、⑧そういうのを、励ましたったり、ほめたりしてあげるといいんだよ。そうすると、みんなが成長できるで。何か山本に言ってあげたら。」

その早川先生の言葉に対し、一部の子どもたちが「がんばったね」と言うが、小さく、気持ちがいこもっていないような声であった。早川先生は、そのような子どもたちの反応に失望した様子で、「ものすごい嫌な言い方だね。先生言わなかったらよかった。もう二度と言わんわ、そういうこと。だって、山本がかわいそうだもの。」と言い、「なんで山本君に対してものを言ったらんの?」と子どもたちに厳しく問いかけた。山本君がやりきったことに対して、どうして良かったなと思ってやれないのかを尋ねた。

…略…

早川先生は、がんばっているなと思ったことを、口に出して言うことと言わないことの違いについて、次のように話した。

「山本に、⑨そういう気持ち(がんばっているなという自分の気持ち)でいるということをお伝えしてやるのが、この人をさらにがんばらせると、先生は思うわ。そうすると、クラスの中で起こったことというのは、自分の中に責任の輪はあるんですよ。クラスの仲間は、全部自分の中にあるんだって。」

《エピソード No.10》は、休み時間にもクラス遊びに行かずに、算数プリントをやり続けた山本君らの努力を、どのように受け止め、どのように山本君らに返していくかについて、子どもたちに考えさせたものである。自分には関係のないこととして受け止め、何の反応もしないのか、それとも、その努力を認め、ほめたり、ねぎらったりといった行動を示すのか、そして、そのような行動がどういう意味をもつのかについて、早川先生は子どもたちに語っていた(下線部⑧⑨)。

級友の望ましい行動、頑張っている行動に対し、それを認めたり、ほめたり、感動したりしたことを言葉に表し伝えるという行動をすることが、級友の問題行動を解決していくのだと早川先生は考え、子どもたちに伝えていた。

(3) 他人事にしない子どもの変化

級友の問題行動や望ましい行動を他人事にしないための早川先生のような働きかけの結果、《エピソード No.11》に見られるように、級友の問題行動に対し、自分は関係ないと考え、関わっていかないのではなく、他人事にせず働きかけるエピソードが観察された。

【級友の問題を自分の問題として考える子どもの姿】
《エピソード No.11》

2月17日 2限目（国）〈注意する〉

1限目は、専科の先生による書写の授業であった。書写の授業の終了間際に、先生の指示に従わず、勝手な行動をしていた瀬木君に、伊達さんが注意したところ、瀬木君は伊達さんに反発し、興奮状態になった。1限目の休み時間になっても、瀬木君は興奮して叫んでおり、教室にかけつけた早川先生は瀬木君の傍らに座って対応した。子どもたちは早川先生と瀬木君を半円形に取り囲んでいた。早川先生は瀬木君を落ち着かせるため校長室へ連れて行った。2限目が始まり、しばらくすると早川先生だけが戻ってきた。早川先生はみんなに1限目の出来事について事情を聞いた。

…略…

瀬木君に注意をした伊達さんに対し、

早川先生「伊達さんは、よく注意できたね。今日、先生すごいと思ったんだけどさ。よく言ってあげたね。あなたは、無視されるとか言い返されるとか思わなかったの？」

伊達さん「私ね、授業中にもう、ずっと（瀬木君が悪口を）言っとったから、もうあかんと思って、…」

早川先生「もう、こういうこと言われるのは分かっていたけど、」

伊達さん「これ以上、ずっと言っていたら、機嫌悪くてさ、授業でも、うちらまで機嫌悪くなるくるしさ、…」

…略…

早川先生「言ったら言われる…分かっている言っただね。」

《エピソード No.11》では、問題行動をしていた瀬木君に対し、周囲の他の子どもたちは、瀬木君の反発を恐れて声をかけられなかった。しかし、伊達さんは、瀬木君の反発を予想しつつも、思い切って声をかけた。その結果、伊達さんは、瀬木君に反発され泣いてしまった。

このような場面では、何らかの働きかけを行うことが、相手に反発を引き起こすと予想されるため、働きかけることが躊躇される場面である。それでも、伊達

さんのように、級友の問題行動を放置せず声をかけにいくようになったことが、子どもたちの変容を現していると考えられる。また、このエピソードでは、早川先生と瀬木君をクラス全員が取り囲み、2人の様子を心配そうに眺めていた。他のことをしている子どもは観察されなかった。このことから、子どもたちが、問題行動をとってしまった級友を心配している様子が窺えた。

また、子どもたちの日記からも級友の問題行動に対する考え方の変化を知ることができた。次の森田さんの5月の日記には、掃除の時間に遊んでいたA君とB君についての話し合いを5限目にした時のことが書かれていた。

5月22日（今日の学校）

今日の学校はあまりよくなかったです。なぜなら5限目の最初にそうじのときにAさんとBさんが遊んでいて、その話で国語の時間がつぶれたからです。私はその時に、「また1時間がつぶれるなあ。いやなあ。ちゃんと勉強したいのに！」と、心の中で思っていました。⑩私はいろいろしてきました。Aさんが、また悪いことをしたからです。私は、よくAさんがみんなにあやまっています、みんなやさしくいつもゆるしてあげているのに、また悪いことをしたのでみんなの気持ちが悪くなるように思いました。

…略…

でも、6限目が終わってAさんがあやまってくれたので、私はチャンスをあげようと思いました。⑪私は、次からのAさんが変わってくれるのを信じています。

2月5日（仲間の成長）

私は、みんな2学期よりはたくさん成長したと思います。まず、山本君はとてもやさしくなったし、友だちが困っていたら、すぐ手をかしてあげられるようにもなりました。あと、Aさんは自分から「ありがとう」を言えるようになりました。

…略…

なので、⑫みんなもっと成長できたらいいなあと思いました。そのためには、私がCさんや山本君たちを支えたあげていかなければいけないと思いました。

[森田さんの日記より]

森田さんの5月の日記には、級友の問題行動と自分との関係については書かれていなかった。Aさんの問題行動は、全てAさんの責任であり、自分とは関係ないと認識していると考えられる（下線部⑩⑪）。

しかし、2月の日記では、Cさんや山本君を自分が支えようという記述が見られた（下線部⑫）。Cさんや山本君は問題行動をしばしば起こす子どもである。Cさんや山本君が成長するためには、自分が支える必要があると森田さんは考えるようになったことが分かる。

このように、子どもたちが、級友の問題を他人事にせず、自分と関係づけて考え、級友の問題を解決するために、自分が何らかの役割を果たすことが必要であると考えるようになってきたといえる。

(4) 他人事にしないことの意味

以上のように、早川先生は、ある個人の問題行動を、その個人の問題とせず、学級のみennaに關係のあることとして位置づけている。

子どもが何らかの問題行動を起こした時、一般的には教師は問題行動を起こした子どもを叱責したり、注意したりする。また、何らかの被害を受けた子どもがいれば謝らせたり、話し合わせたりするといった対応を行うだろう（小林，2001）。結果的に、一部の当事者の問題として扱うことが多くなる。それに対し、早川先生の実践は、「級友の問題に、あなたたち一人ひとりはどう応えていくのか」という問いが子どもたちに投げかけられる点に特徴がある。この実践には、次のような意味が考えられる。

高木（1998）によると、援助授与の生起過程において、潜在的被援助者を助ける責任が自分にあるかどうかを検討する段階が存在するという。この段階において、もし援助する責任が自分にあると判断したならば、援助を行うかどうかを真剣に検討する段階に入る。すなわち、級友の問題を「他人事にしない」ということは、級友を援助する責任が自分にあると判断することであり、この判断の段階を経て、子どもたちは級友への援助を真剣に考え始めるのである。

学級目標などによく「助け合い」という言葉が出てきたり、「助け合い」の必要性が子どもたちに語られたりする。子どもたちも「助け合い」が良いことであるという認識をもっている。しかし、「助け合い」が実際に行われるには、級友の問題を「他人事にしない」という段階を経ていることが必要だと考えられる。

また、援助が求められている場面で自分以外の傍観者がいると、人を助けるという責任が傍観者たちの間に分散させられ、援助行動が抑制される（Latané & Darley, 1977）ことから、子どもどうしの活発な関わり合いがなされるには、教師は級友の問題を他人事にしないように、常に働きかける必要がある。

3. 級友に働きかける

(1) 1学期当初の子どもの様子

1学期当初の子どもたちは、お互いがあまり親密ではなく、級友に声をかけたり、手助けをしたり、注意したりすることは、なかなかできなかった。（《エピソード No.12》参照）。

【級友に関わらない子どもの姿】

《エピソード No.12》

4月23日2限目（理）〈自分のことしか考えない〉

2限目の最初に、クラス写真を撮るために運動場に出たが、一部の子どもがカメラマンの指示に従わず、撮影のための整列をしなかったので、写真を撮らずに教室に戻った。早川先生は、なぜクラス写真が撮れなかったのかと、子どもたちに問いただした。「クラス写真は撮れましたか。」「なぜクラス写真が撮れなかったのですか。」と早川先生が問うたところ、何人かの子どもが「しゃべったり、いつまでも、ちゃんと座ったりしなかった。」「ちょけて奥に行ったりしていた人がいたり、言われた所に行かなかった人がいたりした。」などと答えた。

…略…

中田君が「ふざけてない人もいたかもしれないけど、注意できてないって事は、クラス全員に責任がある。」と言ったことに続けて、早川先生が⑬「今日自分が撮れなかった原因だと思う人立って。」と言うと、クラスの全員が起立した。しかし、遅れて立ちあがった子や周りをきょろきょろ見て、つられるように立ったような子も見られた。

早川先生が、自分が原因だと思う理由を子どもたちに尋ねると、隣の子としゃべっていたとか遊んでいたとかふざけている子に注意できなかったとか答えた。早川先生は、⑭自分のことを考えるのは大事だけれども、みんな（きちんと並んでいない子ども）のことを考えたり、相手の気持ちを考えたりすることが人間を強くしたり、人間を立派にさせる。周りを見て、相手のことを考えると、すてきな個性を持っている人をダメにしてしまう。という話をした。

《エピソード No.12》は、一部の子どもがカメラマンの指示に従わずふざけていて、クラス写真を撮影できなかったことについて、早川先生と子どもたちが教室で話をしている場面である。この場面で、早川先生は珍しく厳しい態度や口調になった。早川先生は、写真撮影ができなかった原因を、ふざけていた子どもたちだけに求めるのではなく、その子どもたちに注意するなどの働きかけをしなかった他の子どもたちにも求

めた。

一般的な指導では、写真撮影の際にきちんと整理しようとしなかった子どもを厳しく叱ると考えられる。それに対して、早川先生の働きかけで特徴的なのは、整理しようとしなかった級友に声をかけなかったり、注意をしなかったりした他の子どもたちに、自分の態度を振り返らせている点である。ただ、早川先生の意図を理解し、注意できなかった自分にも原因があると言う子どももいれば、真面目にカメラマンの指示に従っていた子どもの中には、自分にも原因があると言われることに納得できなかった子どももいたようだった(下線部⑬)。多くの子どもたちは、級友の問題行動の原因は問題行動を起こした本人にあると考えており、自分が級友に働きかける必要があるとは感じていない様子が窺える。

(2) 級友に関わらせる教師の働きかけ

級友との関わりをもたせるための早川先生の働きかけとして、「間接的な働きかけ」と「人のために声をかける」という特徴的な働きかけが観察された。

【間接的な働きかけ】

分析方法の例として挙げた《エピソード No.1》や《エピソード No.13》に見られるように、早川先生は、指示や注意によって直接対象となる子どもに関わるのではなく、まず、子どもどうして関われるように、対象となる子どもの周囲にいる子どもたちに、間接的に働きかけていた。

《エピソード No.1》では、早川先生は、ゆっくり机を動かしている大野君に対して、早く机を戻すように指示するのではなく、近くの子どもに手助けを依頼し、協力してくれた子どもらを「支えてくれた」とほめていた。大野君は、机を動かすことに身体的精神的に抵抗があったわけではなく、やや意地悪気味に机をゆっくり動かしていたようであった。このような場面では、早く机を戻すよう、直接大野君に教師が指示することが多いと考えられるが、このエピソードでは、大野君の周囲の子どもに教師が働きかけた。

《エピソード No.13》

5月14日1限目(理)〈注意する〉

授業前に、名札の検査を行った。名札を忘れた子どもが起立をし、目黒さんが名札について話をし始めた。しばらくして、名札を忘れて立っていた浅田君の身体が少しふらふらと揺れ出した。すると、早川先生が、隣の席の山田君に「山田さん」と言うと、山田君が浅田君の服を引っ張って注意を促した。

《エピソード No.13》のような場面では、起立して

いる時にふらふらし出した子どもが、教師から注意を受けることが多いと考えられる。しかし、《エピソード No.1》と同じように、ここでも早川先生は浅田君に直接注意せず、隣の山田君に注意を依頼した。

【人のために声をかける】

早川先生は、《エピソード No.14》に見られるように、自分のためではなく、人のために働きかけていくことを子どもたちに要請していた(下線部⑭)。

《エピソード No.14》

5月14日2限目(国)〈人のため〉

班学習を行った。物語文の場面ごとに題をつけていくという課題を、班で相談しながら行うというものであった。班で相談をしている様子について、授業の終わりに早川先生が話をした。

早川先生「だんだん話し合いが上手になってきた。それはな、自分が分かるととか自分ができるとかそういうことじゃなくて、⑭人のために自分がどんだけ声をかけてあげられるかなんですよ。仲間に対してとか人に対して、どんだけ自分が主体性をもって関わってやれるかどうか。これは練習をせんと、できるようにはなりません。

《エピソード No.14》の他にも、級友に声をかけていくことを要請している場面が複数回観察された。例えば、音楽室などの特別教室への移動のために並ぶ時や提出物を出したかどうかを確認する時に、子どもたちは、お互いに声をかけ合い、行動を促したり、提出したかどうかを確認したりすることを要請された。

(3) 級友に働きかけるようになった子どもたち

前項のような取り組みの結果、子どもたちは、《エピソード No.15》に見られるように、級友に働きかけるようになった。

《エピソード No.15》

11月18日3限目(社)〈聞いてあげて〉

社会見学の感想の発表を行った。早川先生は全員が発表することと発表が制限時間内に終わることを課題として出した。発表の順番は特に決められず、挙手による指名もなかった。発表しようという子どもから、自由に発表していくものであった。

まず、大野君が、「ぼくは、…」と感想の発表を始めた。子どもたちは、自分で出場を考え、発表しようとする子どもが同時に言い始めたような時は、譲り合ったり、誰が言うかをみんなで決めたりしながら、スムーズに発表をしていった。聞いている子どもたちも、友だちの発表に、「あー」

とか「おー」とか、いろいろな言葉で反応しながら聞き合っていた。

誰かが発表すると、その内容に関連した発表がなされた。発表の途中で、岡田さんが「みんな、小森さんが違う話でもいい？って言っとる。」とか、山本君が「内田が言おうとしとるで」とか、木崎さんが「みんな、麦田さんが言いたって」とか、市村さんが「森さんが言おうとしとるから聞いたって」というような発言があり、出場をうまく作れない子どもに発表するきっかけを与えていた。

予定時間よりオーバーしたが、全員が次々に発表できた。最後まで発表を躊躇するような子どもはいなかった。全員が発表し終わった時、山本君が拍手を始めた。それに続いて他の子どもたちも拍手を続けた。

《エピソード No.15》は、社会見学の感想を発表する場面であった。前もって発表順が決められているのではなく、発表したい子どもや発表できる子どもから「ぼくは、…」などと声を出すと、みんなが声を出した子どもの方を向き、その子どもが発表者となった。発表したい子どもが同時に複数現れた時は、譲り合うなどの方法で、発表者が決まっていた。発表したいがうまく声を出せないでいる級友がいることに気づくと、その級友が発表しやすいように、近くの子どもの「〇〇さんが言いたって。」というような声を出していった。途中に、早川先生や子どもたちのちょっとした雑談を挟みながら、全員が感想を発表した。子どもたちが発表している級友の方を見ながら反応している様子は、あたかも発表している級友と2人で話しているかのようであった。笑いが絶えず、とても楽しそうな様子であった。自分が発表したらそれで終わりというのではなく、発表したそうにしている級友に気づき、他人事にせず、働きかけていった子どもたちの姿はとても生き生きとしており、クラスの一体感が感じられた。

(4) 級友に働きかけることの意味

早川先生は、《エピソード No.16》に見られるように、級友のことを考え、級友に働きかけることによって、級友が成長すると考えている。

《エピソード No.16》

11月25日2限目(算)〈言ってあげる〉

算数の問題について話し合いをしていた。山本君が「Aをもとにしたら、Bは2倍」という意見を発表した。早川先生は、その発表に対し「すご

いね、ほめてあげたら？⑩ほめ上手は人を育てる。」と他の子どもたちに言った。

《エピソード No.16》は、小数の倍の問題について、みんなで考えていた時の山本君の発言に対する早川先生の反応である。「ほめ上手は人を育てる」(下線部⑩)という教師の言葉から、級友に働きかけることで、級友を育てることができるという早川先生の考えが窺われる。

《エピソード No.10》においても、同じく山本君の努力に対して「そういうのを、励ましたったり、ほめたりしてあげるといいんだよ。そうすると、みんなが成長できるで。何か山本に言ってあげたら。」という早川先生の発言があった。このことから、励ましたり、ほめたりといった働きかけを行うことで、級友がさらに努力をしようとし成長するだけでなく、自分も級友から同様の働きかけを受けることで成長できると早川先生は考えているといえるだろう。

4. 他者受容感

桜井(2000)は、友だちからの受容感を育てるための方法として、子どもどうして次の様な活動を行うことが有効であると述べている。例えば、協力する、助ける、話を真剣に聞く、ほめる、教える、認めるである。そして、基本は仲のよい友だちをつくることであるという。

本学級で観察された子どもどうしの様々な働きかけ、例えば、級友の問題行動などを放っておかず、心配して声をかけたり、注意をしたり、助けたり、望ましい行動などをほめたり、認めたり、励ましたりすることは、桜井(2000)のいう友だちからの受容感、すなわち他者受容感を形成するような活動との共通点が多くみられた。このことから、本学級における子どもどうしの様々な働きかけの結果、各々の子どもたちに他者受容感が形成されていったと考えられる。

(1) 他者受容感の形成

【注意してくれてうれしい】

子どもが、学校や学級のルールから逸脱するような行動を行った場合、子どもどうして注意し合うことでその行動を是正するという方略が、いくつかの学級では見られる。しかし、注意し合うことで、子ども間に上下関係ができたり、注意を受け入れられず、注意されることで反発し、子どもどうしの関係が険悪になったりすることがしばしばある。《エピソード No.17》は、そのような1例である。

《エピソード No.17》

5月14日2限目(理)〈泣かせてしまう〉

国語の授業において、班での話し合い活動を行った。2班の麦田君はなかなか話し合いに入っていない、ぼーっとしている時間があり、班での話を聞き落とした。それを班の他の子らに注意されたため、少し泣いてしまった。

《エピソード No.17》で、麦田君は、意図的に話し合いに参加しなかったのではなく、参加するきっかけがうまくつかめなかったり、どうやって参加したらいいかわからなかったりしたようであった。そのため、級友に注意されたことで、自分を否定されたように感じ、泣いてしまったと考えられる。

このように、注意されたことで泣いてしまったり、反発したりした例は、特に1学期にしばしば観察された。しかし、本学級では、《エピソード No.6》のように、子どもどうしがさりげなく注意し合い、注意を受け入れる姿が、2学期頃から何度も観察されるようになった。さらに、注意されることについて、下記の近藤さんの日記のように「注意してくれてうれしかった」という記述が、複数の子どもたちの日記にも見られた。これらのことから、子どもたちの内面で、注意をされることについての考え方が大きく変わってきていると考えられる。

今日、授業中、ちょっとよそ見をしてしまった時、田口さんが「話聴かなあかんよ。」と声をかけてくれて、うれしかったです。

[11月11日 近藤さんの日記より]

早川先生は、注意するという働きかけをどのように考えているのだろうか。次に《エピソード No.18》を見てみよう。これは、内田君に早川先生が語りかけている場面である。

《エピソード No.18》

9月17日1限目(国)〈注意する〉

授業中、疲れてきたためか、内田君の姿勢が崩れてきた。早川先生は、「内田君、ちょっとがんばるか。今日は、山本君がいなくてきみしいのか。こういうときに山本君がいたら、注意してくれたのに。友だちって大事だな。」

内田君と山本君は隣どうしの席だが、この日は山本君が欠席していた。そのため、教師は、山本君の代わりに姿勢が崩れてきた内田君に声をかけたような様子だった。

このエピソードに見られるように、早川先生は、級友からの注意は、級友が自分のことを心配して助けて

くれるためのものだと考え、子どもたちにもそのように伝えていることが窺われる。

このような早川先生の働きかけの結果、前出の近藤さんの日記に見られるように、子どもたちは、注意されることを、自分が否定されることではなく、自分のことを心配し、自分を助けてくれることだと考えるようになった。すなわち、子どもたちは、注意の意味を自分への援助だと受け止めるようになったといえる。このことから、級友は自分を助けてくれるという他者受容感が形成されたと考えられる。

【恥ずかしくない】

子どもが、級友の前で朗読などの表現活動を行う時、高学年になるほど、恥ずかしさや不安感が強くなり、活動に対し抵抗感をもつことがある。しかし、《エピソード No.19》に見られるように、子どもたちは堂々と表現活動を行っている。それはなぜだろうか。

《エピソード No.19》

10月1日2限目(国)〈恥ずかしくない〉

連休明けで声が小さく元気がなかったので、久しぶりに「発声」をした。国語係が今日の発声の目標を言い、みんなで一齐に「あ・い・う・え・お」と大きな声を出していった。

しかし、一人ひとりが声を出し切っていないと感じた早川先生は、「自分が(1人で)出しているつもりでやらないかん。」と言い、前田君を指名し、1人で発声をするように指示をした。すると⑯前田君は、「まみむめも？」と発声する言葉を確認した後で、何の躊躇もなく発声を出した。みんなは前田君の方を見ていた。

前田君が「ま・み」と言ったところで、早川先生は「それ、精一杯じゃないやろ。お腹から声出してないやろ？前田君が本気で出した時の声、先生知ってるもん。」と言い、自分で「ま！」と大きな声を出して見せた。そして、「やってみ、いっぺん。」と言って、もう一度やらせた。前田君は、今度は前よりもはっきりとした大きな声で「ま・み…」と発声をした。早川先生は「ちょっと近づいてきたな。自分のMAXに。その練習をせなあかんのやて。」と言った。

⑱引き続き、大山君、中井君と指名した。大山君と中井君も大きなはっきりした声で発声をした。その次に、発声に参加していなかった山本君を指名した。みんなから温かな笑いが起こった。

早川先生「意外とこういう時に、あかんちんだよ。やる？」

山本君「やらん。」

早川先生「恥ずかしいんかー。」

このやりとりを聞いて、他の子どもたちから、また温かい笑いが起きた。

…略…

最後に、小島さんが指名され、「は・ひ…」と発声をした。その発声について相互評価が行われた。

目黒さん「とてもきれいな声が出ているなと思いました。」

早川先生「どこ直したらもっとよくなる？」

目黒さん「もうちょっと口を開けて、大きな声を出せるかなと思いました。」

発声練習の際、5人が指名され、1人で発声するように指示された。そのうち4人は、みんなが見ている中で1人で発声を行った。発声しなかった山本君は、初めから発声練習には参加していなかった。早川先生は、自主的に挙手していた子どもを指名したのではなく、突然に指名を行った。それにもかかわらず、山本君以外の指名された4人は、何のためらいもなく、大きな声で発声できた（下線部⑰⑱）。恥ずかしいという気持ちが起これ、何らかの拒否反応が起きても不思議ではない場面であった。5月にも、今回と同じようにみんなで発声をする場面があった。この時は、早川先生が「みんなの前で1人でやりたい子？」と挙手を求めると、2人の女子だけが挙手をした。5月の時点では、まだ恥ずかしさを感じている子どもが多いようであった。しかし、今回見た限りでは、全くそれが感じられなかった。それは、なぜだろうか。

その理由の1つとして、《エピソード No.19》の最後にみられた相互評価で、目黒さんが「とてもきれいな声が出ているなと思いました。」と発言していたように、自分の表現に対して、級友は良いところを見つけるような受け止め方をしてくれると感じるようになったことが考えられる。

また、みんなの前で意見を発表したり、朗読をしたりするとき、周囲の子どもたちから、「がんばれ」という声かけられたことが複数回観察された。このことから、自分の表現に対して、級友は応援をしてくれるはずだと感じていることが考えられる。《エピソード No.20》を見てみよう。

《エピソード No.20》

5月28日1限目（算）〈発表〉

3限目から始まるドッチボール大会での各自のめあてを、発表しようという子どもから一言ずつ発表することになった。「発表したい子が重なった時は、お互いに譲り合いながら行うこと」、「15分以内で全員発表すること」という2つの課題が、早川先生から出された。⑲山本君が市村さんの発

表に対し「がんばれ」と声をかけると、他の子どもからも「がんばれ」という声が出始めた。

このような級友の働きかけ（下線部⑲）によって、今まで発言できなかった子どもが発言できるようになってきた。次の小森君の記述を見てみよう。

ぼくは、4年生の時、あいづちも反応も発言もしませんでした。でも、5年生になってからは、あいづち、反応、対応ができて、発言もできるようになりました。どうしてこうなったのかというと、⑳先生とかクラスみんなが支えてくれて「がんばれ」とかそういういいことを言ってくれたからだと思います。だから今年の1年間いい先生と友だちをもったなと思いました。

〔小森君 3学期質問紙自由記述より〕

《エピソード No.20》のように、級友を励ますように声をかけるエピソードは、他にも複数回観察された。すなわち、良いところを見つけほめてくれたり、励ましてくれたりする子どもどうしの働きかけ（下線部㉑）の結果、子どもたちは、恥ずかしがることなく、発声や発言ができるようになったのだと考えられる。このことから、どんな表現をしても、みんなは受け止めてくれるという他者受容感が形成されたと考えられる。

(2) 他者受容感を育てる支え合い

級友の変化に気づき、級友の問題を自分と関係づけて考え、級友に働きかけるという一連の行動を、早川先生は「支える」という言葉で表現している。

山本君は、授業になかなか集中できないなどの問題行動が見られた。その山本君が変わるには、山本君を支えようという気持ちが他の子どもたちに必要だということを、早川先生は、授業観察の前に第一筆者が待機している校長室で語っていた。さらに、指導案には次のような記述がみられた。

㉒周りの他の子たちが、授業に集中できない子を支えるべきところを、その数名の子に隠れて怠けていたり、無関心だったり、諦めてしまったりという状態からなかなか抜け出せないでいる。

〔10月28日 算数研究授業の指導案より〕

このように、級友の問題行動などに対し、周囲の子どもたちが働きかけていくことを、早川先生は「支える」とよんでいることが分かる（下線部㉒）。そして、子どもたちにも、級友を支えていくことを、様々な場面で要請している。（《エピソード No.6, 21 下線部㉓》参照）

《エピソード No.21》

7月9日3限目(算)〈遊びにのらない〉

内田君が授業中に手遊びを始めると、隣の席の大野君が一緒になって遊び始めた。早川先生は、内田君に「そんなことをしてはいけない。」と注意した。大野君には⑳「内田を支えてやらないと、内田がかわいそう。」と話した。

これまでのエピソードに見られるような級友を支えることを要請する教師の働きかけの結果、子どもたちは、前出の小森君の記述にあったように「先生とかクラスのみんなが支えてくれて『がんばれ』とかそういういいこと言ってくれたから」発言などができるようになったと感じたり、次の角田君の日記の下線部㉓のように、級友を支えようと考えたりするようになったといえるだろう。

ぼくは、結構前からだと思っただけど、阿部さんがとても変わったような気がします。まず1つ目は、前回と比べて明るくなったところです。休み時間の時とかに、とても明るいし、算数の時は大活躍です。次は、そうじの時に自分からどんどん働くことです。今日はそうじでした。黒板消しも、見たら全部やっておいてあったのでびっくりしたし、そのあとに、「細かいところはやっておいて。」というふうに言ったあと、すぐ次の仕事に行きました。ぼくはそれを見て成長したなあと思いました。でも、㉓悪いところもあるので、そこは、ぼくが支えようと思います。

[2月16日 角田君の日記より]

以上のことから、「支え合い」によって、それぞれの子どもの内面に他者受容感が育っていき、子どもたちは、注意してくれる級友に感謝したり、みんなの前で発言したり表現したりすることを恥ずかしいと思わなくなっていったと考えられる。

(3) 他者受容感を育てる意味

他者受容感を育てることの意味は、大きくは2つある。1つは、問題行動をする子どもが変わっていくきっかけになること。2つは、支える子どもも同時に変わっていくことである。

① 問題行動をする子どもの変容

山本君は、前年度の4年生の時に、学年で最もたくさん問題行動を起こす子どもの1人であった。級友への悪口や暴力行為、教科書を持ってこない、宿題をしないといった学習への不参加、授業中に騒いだり、教師に逆らったりといった授業妨害などがよく見られたという。

しかし、《エピソード No.5, 8, 9, 10, 16》に見られるような早川先生の働きかけによって、山本君は《エピソード No.6, 15, 20》に見られるように、級友の注意を受け入れたり、励ましの言葉をかけたりすることができるようになってきた。この山本君の変容は他の子どもたちも感じていた。前出の森田さんの日記にある「山本君はとてもやさしくなったし、友だちが困っていたら、すぐ手をかしてあげられるようになりました。」という記述からも、山本君の変容が分かる。

これらのことから、山本君に、自分は級友に受け入れられているという他者受容感が形成され、学級へのアイデンティティが高まり、問題行動の抑止につながったと考えられる。

② 支える子どもも育つ

早川先生は、子どもたちが級友に他者受容感を育てるような働きかけを行っていくことについて、次の《エピソード No.22》に見られるように、支えることが「自分を成長させる」(傍点部)と語っている。このエピソードは、授業観察の後の反省会で早川先生が「学級づくりで大切にしていることは何ですか?」という質問に答えた時のものである。

《エピソード No.22》

2月24日

〈学級づくりで大切にしていること〉(要旨)

学校で勉強する価値は子どもどうして、それぞれの良さを学び合うことであって、それから、困っている時にお互いに助け合って、㉔みんなで前進していくというスタンスが、すごく大事だと思っています。

周りの子のこととか、それから、みんなのことを考える。それが、発達につながることで、自分のことしか考えていない人間は、いつまでたっても、自分の枠から出られない、今の自分から成長できていけないと思います。周りの人は、いろんな、自分がないものをもって、そこからいいところを学び、困っていることがあれば、自分のものを与えてあげたりすることで、自分のもっているものは、減るんじゃなくて、確認できて増えていく。

教えてあげることが一番勉強になる。自分のためでももちろんあるし、人にも喜んでもらえて、みんなで高まり合えたら一番気持ちがいいしね、うれしいよなって話をします。

この早川先生の語りのエピソードの下線部㉔にあるように、周りの人のことを考え、働きかけることが自分を成長させるという考えは、子どもたちに示される「課題」にも反映していた。早川先生は、2週間に1

回程度子どもたちに「課題」を示し、それを黒板の右端に書いていた。10月11日の「課題」は、「仲間を育てなければ自分の成長はない」というものであった。「仲間を育てることが自分の成長につながる」ことについて、久田（2000）は、一人ひとりの自立は、まさに一人ひとりの営みだが、それはまた、支え合い励まし合う自他の関係性のなかではじめて可能となるのであって、まず個人が自立して、そのあとで関係性が形成されるのではないと述べている。久田のいう「自立」は、支えた側が得られるものという点で、早川先生のいう「成長」と共通点が見出される。すなわち、久田の自立の概念を援用すると、他者受容感を育てるような子どもどうしの支え合いによって、子どもと子どもの関係性が形成されるだけでなく、一人ひとりの子どもたちが自立をしていくと考えられるのである。

さらに、高木（1998）は、援助に成功した場合に援助者が得るもの（援助成果）について、次の様に述べている。「援助効果をあげて援助に成功したならば、援助者は自己効力感・有能感を強め、他者の窮状の解消に貢献した自分を誇りに思い、自尊心を高揚させる」つまり、援助が成功したと援助者が評価した場合に、援助者が得る高い自己効力感や自尊心によって援助者自身が成長するのである。すなわち、「仲間を育てなければ自分の成長はない」という言葉は、援助行動の視点から言い換えると、級友に様々な働きかけを行い「援助」することで、その結果、自らも多くのものを得ることができると解釈できるであろう。

他者受容感と学級集団の形成過程に関するモデルの生成

「変化に気づく」、「他人事にしない」、「級友への働きかけ」を重視した学級集団づくりが、子どもたちの他者受容感を形成することが明らかとなった。ここでは、そのような他者受容感を形成するための子どもどうしの関わりの成立過程について、モデル化を試みる。

以下にモデル図（図2）についての説明を記す。図2は、一人ひとりの子どもが①の段階から②の段階へ成長していくことによって、子どもどうしの関わりが成立し、そのような働きかけの相互作用によって一人ひとりの子どもに他者受容感が形成されていく過程を示したものである。①の段階から②の段階への子どもの成長を表すため、①の段階を下に、②の段階を上位置させた。学年始めの子どもたちは、級友への関心が低いと級友の「変化に気づかない」。級友の問題に対しては、自分とは関係のないこと、すなわち「他人事」と考えていた。そのため、問題行動をとった級友に対して援助する責任を感じておらず、「級友に働きかけない」という状態であった。このような子どもたちの状態は、人のことを考えない「自分中心」の状

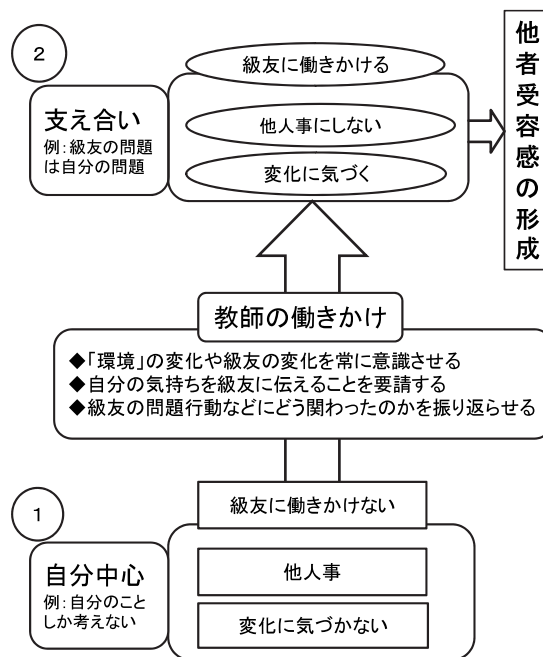


図2 A学級における子どもどうしの関わりの成立のプロセスモデル

態といえる。このことを表したのが、図2の①の部分である。ここでは、「変化に気づかない」と「他人事」の2つの要因が子どもの内面を表しているため、実線で囲んだ。このような内面の結果である「級友に働きかけない」を、内面を示す実線上に配置した。

次に、そのような子どもたちに対して、早川先生は様々な働きかけを行った。早川先生の働きかけを通して、図2の①から②へと子どもたちの関わりが成立していくため、図2の①から出た矢印を、「教師の働きかけ」の下を通して、図2の②につないだ。

このような早川先生の働きかけにより、子どもたちは級友の「変化に気づく」ようになり、級友の問題を「他人事にしない」で「級友に働きかける」ようになった。すなわち、「支え合い」が子どもどうしでなされるようになったのである。それを表したのが図2の②の部分である。①の状態と比べて子どもたちの内面や行動が変化していることを表すため、①では3つの要因を四角で囲んだが、②では楕円で囲むことにした。①の四角は、変容する前の子どもたちの内面や姿を意味し、②の楕円は変容した後の子どもたちの内面や姿を意味する。さらに、「変化に気づく」ことが、子どもどうしの支え合いの出発点であるため、「変化に気づく」を「級友に働きかける」、「他人事にしない」の下に位置した。

①から②への変容の結果、「支え合い」という子どもどうしの関わりが生まれ、それぞれの子どもたちに他者受容感が形成されたことを示すために、図2の②の子どもたちの状態から矢印を他者受容感へつないだ。

総合考察

学級集団づくりにおける子どもどうしの人間関係については、これまで多くの研究者や実践者によって検討がなされてきた（例えば狩野・田崎，1990；赤坂，2009；河村，2009）。これらの研究からも、学級において、子どもどうしの良好な人間関係をつくっていくことは、学級集団づくりそのものであり、非常に重要なことであると考えられる。ここでは、図2のモデルによって実践を捉えることでみえてくるものと、本研究から得られた知見に基づき、どのような教育実践が考えられるかということ、そして、今後の課題について述べる。

モデルからみえてくるもの

本モデルから、特に注目できる点は3つある。1点めは、子どもどうしの関わりが成立するには、「変化に気づく」、「他人事にしない」、「級友に働きかける」という3つの要因が変化することが必要だということである。これにより、教師がどのように子どもたちに働きかけを行うかが示唆された。例えば、子どもたちに「助け合いましょう」と教師はよく語りかけるが、助け合いがなされなかった場合、その原因を子どもたちの発達段階や性格に帰属させ、ただ助け合いを要請するだけであったり、助け合わないことを叱責したりすることが多い。本モデルに基づく、子どもたちが助け合わない原因は、助けるべき級友に気づいていない、助けることは自分の責任だと考えていない、あるいは、どのように助けたらよいか分からないためだと考えることができる。したがって、教師は、級友の変化や問題に気づかせるような働きかけ、他人事にしないような働きかけ、どのように助けるかを教えるような働きかけを行えばよいことが分かる。

2点めは、子どもどうしの関わりは、級友の「変化に気づく」ことが出発点となることである。級友の「変化に気づく」過程を飛ばし、「助け合う」という結果だけを急に子どもたちに要求しても、それは、ただの押しつけになる。子どもたちが級友の「変化に気づく」ことができるような教師の働きかけがあり、子どもたちが自発的に気づくようになることで、子どもどうしの関わりが促進されていくと考えられる。そのため様々な手立てを教師は準備する必要があるだろう。

3点めは、支え合いが他者受容感を育てるということである。本研究で示された支え合いによって育つ他者受容感は、学級集団づくりで重要視されてきた「居場所」づくりにつながるだけでなく、それをさらに拡張したものと示唆される。その理由について検討する。

学級内に自分の「居場所」があることの重要性に注

目した実践は多い（例えば、赤坂，2009；佐藤・守田，2009）。それぞれの子どもが学級に「居場所」をもてるような人間関係が、子どもどうしの良好な人間関係の基礎になるからだろう。赤坂（2009）は、学級に「居場所」を見出せるような人間関係をつくるために、学級集団づくりのポイントとして次の3つの項目をあげている。1つめは人間関係のルールをつくること、2つめはあたたかい人間関係をつくること、3つめは充実感をもたせることである。そして、2つめの「あたたかい人間関係をつくること」について、教師と子ども、子どもどうしが、お互いの長所や努力に注目し、あたたかい言葉をかけ合ったり、認め合ったりすることを通して、相手を大切な存在として認め合えるようにすることと定義している。本研究においても、これまでの研究や実践との共通点が見られる。本研究の「支え合い」における、級友の良い変化を認めたり、級友を支えることで自分が必要とされていることを実感したりすることなどは、これまでの研究や実践との共通点といえる。

それに加え、本研究では、子どもたちの長所や努力といったポジティブな面に注目するだけでなく、いつもと異なる級友のネガティブな変化に気づき、心配するといった要素もふくんでいる。それにより「注意してくれてありがとう」という関係が子どもたちに成立する。すなわち、級友からポジティブな面を肯定的に評価されることによって「居場所」ができるだけでなく、ネガティブな面を心配されるということによっても「居場所」が形成されると考えられるのである。

実践への示唆

(1) 直接的な指導から間接的な指導へ

早川先生の学級集団づくりの視点を明確に表していると考えられるエピソードをひとつあげ、実践への示唆を考える。

4月中旬に行われた避難訓練の際、山本君が何かの理由で、避難場所である運動場に遅れて出てきてクラスの列に加わり、避難訓練の講評を聞いていた。どの学校でもしばしば見られ、山本君が遅れてきたこと以外は特に大きな問題にはならないような出来事である。その訓練の後で早川先生が怒っていたようだったので、第一筆者は、遅れてきた山本君に対しての怒りかと考えていた。しかし、早川先生が怒っていたのは山本君に対してではなく、山本君が運動場に出てきた際、先に避難場所に集合していた他の子どもたちが、誰一人、山本君に手招きをしたり、呼んだりしなかったことに対してであった。一般的には、避難訓練に遅れた山本君が早川先生から注意をうけるだろう。しかし、早川先生は、問題行動をした山本君ではなく、山本君を放っ

ておいた周囲の子どもたちを問題にしていた。

当初、このエピソードについて、早川先生の発想が、第一筆者も含めた一般的な指導とは逆であるとは感じていたが、その意味については理解していなかった。実は、ここに早川先生の学級集団づくりの視点が表れていると考えられる。周囲の子どもの行動は、図2に基づく、山本君がいないことに気づかず、心配せず、ここに集まるんだよと働きかけなかったと解釈できる。周囲の子どもたちは問題行動を起こしているわけではないものの、山本君を支えようとはしておらず、自分中心であったといえる。そのことに早川先生は怒っていた。山本君がいないことに気づき、見かけたら「おーい、ここだよ。」とみんなが呼びかけるような関係のある学級集団には、子どもどうしの良好な人間関係ができていくといえる。

子どもが問題行動を起こした時は、ついつい問題行動を起こした本人のみに目がいく。しかし、学級集団づくりという視点から考えれば、周囲の子どもたちがどのように問題行動を起こした子どもに関わっているのかを捉える必要がある。問題行動はみんなの迷惑であるからやめると、教師が直接本人に関わっていくだけではなく、その問題行動をみんなが心配していると本人が感じるような教師の働きかけが有効なものではないだろうか。教師が周囲の子どもたちに働きかけ、周囲の子どもたちを通して間接的な関わり方をするすることで、問題行動をする子を排除しない学級集団を形成していけると考えられる。

(2) 子どもをつなぐものは「支え合い」

学級経営において、子どもどうしの良好な人間関係をつくることは、子どもを「つなぐ」ことであるとよくいわれる（例えば、佐藤・守田，2009）。佐藤ら（2009）は、人と人とがつながることができるかどうかは、つながるための媒介があるかどうかにかかっていると主張する。だからこそ、教師がすべきことは、子どもたちをつなぐための「学ぶ値打ちのある課題」を用意することだと指摘している。「学ぶ値打ちのある課題」とは、例えば、学校行事や学級活動を充実させるための、様々な課題である。様々な学校行事や学級活動を通して子どもたちを協同させることによって、子どもどうしを仲よくさせたり、協力関係をつくっていったりすることが、子どもをつないでいくというものであった。これらの実践では、子どもどうしの関係は、協同的な活動を通して、自然につくられていくものだと考えられる。確かに、このような実践によって、子どもどうしの良好な人間関係が実際に作りだされた例は多いだろう。しかし、新井（1995）が述べるように、協同的な学習における注意として、成績の悪い

メンバーによってグループが失敗すると、このメンバーに対する評価も厳しくなることから、協同的な活動が成立するには、杉江（2007）のいう、一貫して協同的な学級集団づくりを図ることが大切になる。本研究で明らかになった級友の変化に気づき、他人事にせず、級友に働きかけるという支え合いが子どもをつなぐという視点は、杉江（2007）の課題に込めるものといえる。教師が単に協同させることで自然と子どもをつなごうとするのではなく、級友の変化に気づき、他人事にせず、級友に働きかけるという支え合いが子どもをつなぐという視点を持ち、日々の授業や学級活動の中で、意図的にこの3つの要因に働きかけていくことで、子どもどうしの良好な人間関係、杉江（2007）の言葉を借りれば、協同的な学級集団を形成していけるものと考えられるのである。

(3) 支えることで成長する

級友を支えることで支えた本人が成長するという観点から、子どもどうしの関わりを捉え直す必要がある。これは、先に述べた直接的な指導から間接的な指導へとも関係のあることだが、問題行動をする子どもを、周囲の子どもたちが支えることができるように教師が働きかけることで、周囲の子どもたちも成長することができる。また、常に支えられる側にいるような子どもが、支える側にもたてるような場を用意することで、成長を実感させることができる。このような働きかけ方や場の工夫が必要であると考えられる。さらに、援助に成功した経験は、次の同様の場面での援助行動を生起させやすいという援助行動の良い循環が存在する（松浦，2006）ことから、学級内で支え合いの場面を多く設定していくことで、学級内で援助行動の良い循環が起き、温かい学級集団へと成長していくことが考えられる。

今後の課題

今後の課題として、3点挙げる。1つは、他の学年においても本研究と同じ結果になるのかを検討することである。本研究は5年生の1学級を対象としたものであった。そのため、本研究で明らかになったことが、他の学年、特に低学年においても有効であるかどうかは、検証する必要がある。

2つは、学級規範の形成に注目することである。学級集団づくりにおいては学級のルールと子どもたちの人間関係の形成であるリレーションの確立が重要であることが報告されており（河村，2009）、本研究においても、学級規範（学級のルール）がどのように形成されていったかについて検討する必要がある。

3つは、個々の子どもたちの価値観の変容プロセス

を量的にも明らかにすることである。子どもたちが、「級友の問題は自分の問題でもある」という価値観を受け入れて、級友を支えていくようになった姿は、様々な場面で観察され、日記などにもみられた。しかし、子どもたちが、その価値観をどの程度受け入れていたかという変容の大きさを測ることはできなかった。今後、子どもたちの変容を量的に測ることができれば、本実践の検証になり、次の実践にも活かすことができると考えられる。

引用文献

- 赤坂真二 (2009). 学級づくり 池田修・糸井登 (編) シリーズ明日の教室—学級経営・基礎の基礎— 第2巻 学級をつくる ぎょうせい pp.1-33.
- 新井邦二郎 (1995). 教室の動機づけの理論と実践 金子書房
- 久田敏彦 (2000). 学級教育の脱構築へのドラマ 久田敏彦・永井芳和 (編) 学級崩壊—かわる教師、かえる教室 第IV巻 小学校高学年「自立と共同の物語を織る」フォーラム・A pp.187-220.
- 今泉 博 (1999). 崩壊クラスの再建 学陽書房
- 狩野素朗・田崎敏昭 (1990). 学級集団理解の社会心理学 ナカニシヤ出版
- 加藤弘通 (2007). 問題行動と学校の荒れ ナカニシヤ出版
- 加藤弘通・大久保智生 (2006). 〈問題行動〉をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係—〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から— 教育心理学研究, 54, 34-44.
- 加藤弘通・大久保智生 (2009). 小学校高学年における集団的な問題行動の規定要因—困難学級と通常学級の比較から 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 179.
- 河村茂雄 (1999). 学級崩壊に学ぶ—崩壊のメカニズムを絶つ教師の知識と技術— 誠信書房
- 河村茂雄 (2005). ここがポイント 学級担任の特別支援教育—個別支援と一斉指導を一体化する学級経営— 図書文化社
- 河村茂雄 (2007). 対人関係を学びにくい時代の子どもたち 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫 (編著) いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル 小学校高学年 図書文化社 pp.10-11
- 河村茂雄 (2009). いま、学級づくりに求められるスキルとは—現代の子どもたちに対応した学級づくり 個と集団を育てる学級づくりスキルアップ 児童心理 2009年4月号 臨時増刊 金子書房 pp.2-11.
- 小林正幸 (2001). 学級再生 講談社現代新書
- 越 良子 (2007). 中学生の所属集団に基づくアイデンティティに及ぼす集団内評価の影響 上越教育大学研究紀要, 26, 357-364.
- ラタネ, B., & ダーリー, J. M. 竹村研一・杉崎和子 (訳) (1977). 冷淡な傍観者 プレーン出版 (Latané, B., & Darley, J. M. (1970). The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?)
- 松浦 均 (2006). 援助行動発動時における社会的スキル、共感経験、援助行動経験の影響について 応用心理学研究, 31, 76-88.
- 向山洋一 (1999). 学級崩壊からの生還 扶桑社
- 能智正博 (2004). 理論的なサンプリング 無藤隆・やまだようこ・南 正博・麻生 武・サトウタツヤ (編) ワードマップ 質的心理学 新曜社 pp.79-83.
- 尾木直樹 (1999). 「学級崩壊」をどうみるか 日本放送出版協会
- 桜井茂男 (1997). 学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる— 誠信書房
- 桜井茂男 (2000). 問題行動の底にあるもの—子どもの不安とその克服— 教育出版
- 佐藤 暁・守田暁美 (2009). 子どもをつなぐ学級づくり 東洋館出版社
- 杉江修治 (2007). 協同で育てる学びへの意欲 中谷素之 (編) 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり—動機づけの教育心理学— 金子書房 pp.111-125.
- 高木 修 (1998). 人を助ける心—援助行動の社会心理学—セレクション社会心理学 サイエンス社
- 谷口明子 (2009). 長期入院児の心理と教育的援助—院内学級のフィールドワーカー. 東京大学出版会
- 吉田昭久・澤野由香・服部智 (1992). 自己受容の規定因 IV—Berger's scale の再検討 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 41, 337-345.