

# 小学校教師の学級経営観と授業実践の関係の検討 — 学年共同の研究授業における 3 学級同一内容の説明文授業の比較 —

笹屋 孝允\*・森脇 健夫\*\*・秋田喜代美\*\*\*

## Relation between Teachers' Belief in Classroom Management and Lectures in an Elementary School

### — Comparing 3 Classes Studying an Expository Text —

Takayoshi SASAYA, Takeo MORIWAKI, Kiyomi AKITA

#### 要 旨

本研究の目的は、小学校の教師が持つ学級経営に関する信念である「学級経営観」が教師の他種の信念とどのような関係にあるのか、また、授業実践にどのような影響を与えるのか、それぞれ検討することである。小学 2 年生の 3 学級が学年共同で行った研究授業の授業実践の観察と、各学級担任に信念についてのインタビューを行い、授業実践と信念それぞれの特徴を分析するとともに、信念が授業実践に与えた影響を分析した。その結果、3 名の教師に共通していたこととして、教師の学級経営観と授業観、また、学級経営観と教科観に関連があること、教師の学級経営観は教師による児童の行動観察によって形成されること、一斉指導の場面における教師の個別対応方略に教師の学級経営観が影響を与えていたことが明らかとなった。日本の教師は学級経営について教科外の場面における生活指導を主に想定するが、教師の学級経営観は教科の授業実践にも影響を与えること、また、学級経営観と授業実践とは相互に影響を与える関係にあることが示された。

#### 問題と目的

近年、小学校において授業が成立しない、学級の秩序が乱れるなどのいわゆる学級崩壊の現象が見られ、教師の学級経営のあり方が問われている。学級経営には指導力など教師の特性に加え、児童の能力や性格などの児童の特性、保護者や地域の考え方、さらに学校の指導方針や指導体制など、様々な要因が関わっており、教師はそれらの要因を大局的に判断し、学級経営に当たる必要がある（学校教育研究所，2004）。学級経営に関しては従来よりその方略の習得が初任教師の発達課題とされ（吉崎，1998）、学級経営に関する複数の要因がどのような構造を持っているのか、その説明が求められている。

学級経営とは、教室内のコミュニケーションルール

の形成や教師－児童間の関係の設定による「授業場面の構造化と維持」、授業からの逸脱の予防もしくは対処による「授業への参加促進」、学級集団の目標および児童の個別的目標を達成する「成長目標の達成」の 3 機能を備え、その過程は教授過程と不可分もしくは相互依存の関係にある（Brophy, 1983；浅田・佐古，1991）。よって、学級経営に影響を与える複数の要因は、教授過程に影響を与える要因との関連があると考えられる。

授業実践に影響を与える要因としては、教師の信念、児童の信念、学習内容の性質、カリキュラム、そして教育資源がある。これらの要因と教室の文脈が教師による教授過程に複雑な影響を与えている（Buehl & Alexandar, 2009；秋田，2010）。これらの諸要因、特に「こうあるべき」という教師の信念が、教授過程と

\* 東京大学大学院教育学研究科

\*\* 三重大学

\*\*\* 東京大学

不可分の関係にある学級経営にも影響を与えていると考えられる。たとえば、Buehlらは教師の信念について、学習全般の信念、領域固有の学業の信念、領域固有の専門的信念、自己と他者についての信念があるとしているが、自己と他者についての信念は学級経営の「授業場面の構造化と維持」の機能に深く関わる信念であると考えられる。

学級経営に関する教師の信念についての研究は、三隅ら（1977）の教師のリーダーシップに関する研究が代表的である。三隅らは教師のリーダーシップ行動のスタイルとして、「生活・学習における訓練・しつけ」、「社会性・道徳性の訓練・しつけ」の因子で構成される「目標達成行動（リーダーシップP行動）」と、「教師の児童に対する配慮」、「教師の児童への親近性」、「学習場面における緊張緩和」の因子で構成される「集団維持行動（リーダーシップM行動）」の2側面があること、2側面の行動を両立して実践するPM型の教師が担当する学級において児童の学級連帯性や学習意欲などの「学校モラル」が高いことを明らかにしている。また、中川ら（2009）は幼稚園教諭、保育園保育者と小学校教師を対象とした質問紙調査により、幼稚園教諭、保育園保育者と小学校教師の学級経営観には「規範を重視した指導的な関わり」と「心情を重視した受容的な関わり」の2因子があることを明らかにしている。前者の因子は「黙って行動できるように指導する」、「やるべきことをやるように指導する」、「当番活動をきちんとするように指導する」など、園児や児童の斉指導や集団生活への適応を促すための信念であり、後者の因子は「スキンシップをする」、「一緒に遊ぶ」、「自由に子どもの好きな活動をさせる」など、教師と園児、児童との個別の関わりを重視する信念である。このように、中川らの指摘する学級経営観の2因子は、三隅らの指摘したリーダーシップ行動の2側面とその内容がほぼ一致する。一般的に、小学校の教師は斉指導と個別対応を両立すべきという学級経営観を持つことが期待されていると言える。

ここで、次の2点の問題が浮かび上がる。1点目は、教師の複数種の信念間の関係、および信念の形成要因に関する問題である。これまで学級経営観についてはその内容的特徴が明らかにされてきたものの、教師の他の信念との関係、たとえば教科観との関係については問われてこなかった。しかし、教授過程と経営過程は不可分であるという特徴から、学級経営観と教科観の間にも何らかの関係があると考えられる。また、Buehlらも指摘しているとおり、授業実践には教師の複数の信念が同時に影響する。加えて、Buehlらは教師の教授に関する信念は教師の先行経験がその形成要因であるとしているが、教師の先行経験が学級経営観

にどのような影響を与えるのかについてはこれまでに検討されていない。教師の複数種の信念の構造、ひいては授業実践に影響を与える要因の構造の解明のために、これらの検討が必要である。

2点目は、教師は教室の文脈の中で、斉指導に関する信念と、個別対応に関する信念をどのように両立させ、その上でどのように授業実践に臨んでいるのかという問題である。アメリカ合衆国における学級経営（classroom management）研究においては、個別対応が教師の教授行動に割り当てる時間の減少につながり、その結果授業の効率を低下させるとされている（たとえばKarweit, 1989）。また、斉指導に関する信念と、個別対応に関する信念は、三隅ら（1977）や中川ら（2009）の作成した質問紙の質問項目の内容を参照すれば、両立が難しくなる授業場面もあると推察される。教師は教室の文脈の中で、斉指導と個別対応とをどのように両立しているのか検討することが、学級経営観と授業実践との関係の構造を解明するために必要である。よって、本研究はこれら2点の問題の解明を目的とする。

なお、アメリカ合衆国における学級経営研究では、効果的な学習環境の構築と問題行動の制止、つまり児童の学習パフォーマンスの向上が志向される（たとえばBrophy, 1983）。一方、日本の「学級経営」では、道徳や学級活動の時間における指導を中心とした児童の生活指導や学級集団指導が志向される（学校教育研究所, 2004；河村, 2010）。中川ら（2009）が作成し学級経営観調査の質問紙も、斉指導及び個別対応について、教科の授業場面とそれ以外の場面の両方を想定した質問項目でそれぞれ構成されている。本研究ではアメリカ型の学級経営の考え方である「授業中の児童の学習パフォーマンスの向上に関する信念」を「パフォーマンス観」と定義し、日本型の学級経営についての信念を「学級経営観」として両者を区別して、それぞれどのような内容であるのかに着目し特徴を検討する。

## 方法

### 1 研究協力者

本研究では、教師の信念の特徴と授業実践の特徴の両者を分析するために、教師間及び学級間の比較を行うこととする。しかし、先述のとおり、授業実践には教師と児童それぞれの信念のみならず、カリキュラムや教育資源などの要素、そして教室の文脈が複雑に影響を与える（Buehl & Alexandar, 2009）。教師の学級経営観の特徴と授業実践の特徴がどのように関係しているのか分析するためには、学級間でそれらの要素を

可能な限り共通させる必要がある。本研究は、同一単元、同一学習内容、そして指導方法についてもある程度共通化された複数学級の授業実践を分析の対象とし、カリキュラムや教育資源などの要素の統制を試みる。

そこで、本研究では関東地方の公立小学校1校、2年生の3学級の協力を得た。今年度、この小学校では校内研究授業において、同一の単元、かつ同一の学習内容の授業を学年全クラスが校内で公開する方法を採用し、筆者らは研究協議会の講師や観察者として研究授業と協議会に継続的に参加してきた。校内の授業公開の授業を分析の対象とすることで、同一単元、同一学習内容、そして指導方法についてもある程度共通化された授業実践の分析することができる。また、研究授業のために作成された指導案も分析対象とすることができる。

なお、授業記録の研究利用については、校長先生と3名の学級担任の先生方から許可を得た。また、プライバシーに配慮するため、以後に登場する教師と児童の名前はいずれも仮名とした。また、学級名も変更した。

なお、A組、B組、C組の学級担任の教師はそれぞれ、教職歴33年、21年、12年であった。3名とも新規採用時から小学校に勤務し続けている。学級の児童数はA組が26名、B組とC組がそれぞれ27名であった。

## 2 調査方法と分析方法

3学級の授業は、いずれも2015年10月下旬の同日に行われた。教科は国語であり、教材は説明文『ビーバーの大工事』（なかがわしろう文、東京書籍刊）であった。指導案も同日までに各学級3名の教師と校内研究主任の教師が協議した上で、3名の教師がそれぞれ1部ずつ作成した。授業の映像記録は、教室前方より教室全体が記録されるように行った。

また、教師の学習全般の信念、領域固有の学業の信念、そして学級経営に関する信念を分析するため、授業観、教科観、学級経営観とパフォーマンス観について、インタビュー調査を行った。インタビューは12月中旬に小学校の職員室にて筆者の1人が行った。インタビュー質問項目とそれぞれの質問文は表1の通りである。

| (表1) インタビュー質問項目(左)とその質問文(右) |                                    |
|-----------------------------|------------------------------------|
| 授業観                         | どのような授業を目指しているか。                   |
| 教科観                         | 国語科でどのような指導を目指しているか。               |
| 学級経営観                       | どのような学級経営を心がけているか。                 |
| パフォーマンス観                    | どのような授業が「効率がいい」、「パフォーマンスがいい」と考えるか。 |

## 結果と考察

### 1 インタビューによる各学級担任教師の信念の特徴の分析

本節では、インタビュー結果の解釈と学級間の比較により、3名の教師それぞれの信念の特徴を分析する。信念については(1)授業観、(2)教科観、(3)学級経営観、(4)パフォーマンス観の順に分析する。

#### (1) 授業観

| A組の教師   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもが楽しく取り組める授業。<u>子どもなりに分かったという達成感</u>、一生懸命にやってみる、満足感を感じられる授業。</li> <li>(学力<sup>1</sup>が)下位レベルの子が「次もがんばろう」と思える、上の子は補助的になるような雰囲気を作りたい。</li> </ul>   |
| B組の教師   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>みんなが、目がきらきら、生き生きしている授業。45分間活動できる授業。</li> <li>1つでも「わかった」ということがある授業。</li> </ul>  |
| C組の教師   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>楽しい授業、わかると楽しいと思える。がんばっていると、粘り強く続けていけば、そのうちできるはず。がんばっているときは楽しいし、分かると楽しいと思える。「目からうろこ(が落ちるような授業)」はめずらしいけど、知的な活動に楽しさを見いだせたらいい。</li> <li>教えたことは、自分から説明するのではなく、子どもに言わせる。そのために活動を組むようにしたい。</li> </ul> |

3名の教師の授業観で共通しているのは、「わかる」ことの重視である。下線部の回答から、1時間の授業の中で、「わかる」という経験をすることを教師が期待していると解釈される。また、「わかる」ことについて、A組の教師は「達成感」を得ることができる、B組の教師は「目がきらきら」することにつながる、C組の教師は「楽しいと思える」、と述べている。これらの回答から、「わかる」ことが、児童の学習の動機づけを高めるという信念を3名の教師全員が持っているとして解釈される。

一方、A組の教師の授業観で特徴的なのは、学力が下位レベルの児童の指導に重点が置かれていることである。それは、「上の子は補助的」という言葉から解釈される。授業観として、学力が下位レベルの児童も内容を理解できることが念頭に置かれていると言える。

B組の教師の授業観で特徴的なのは、児童の学習活

<sup>1</sup> 本研究では「学力」の語を、研究協力者となった3名の教師に共通している解釈である「学習成績」の意味で用いる。



動に重点が置かれている点である。それは「45分間活動できる授業」という言葉から解釈される。授業観として、児童が退屈する時間はできる限り少なくなるよう、1時間の授業の中で学習活動が継続して行われることが念頭に置かれていると言える。

C組の教師の授業観で特徴的なのは、A組の教師と同様、学力が下位レベルの児童への指導に重点が置かれている点である。加えて「知的」な成長が明確に期待されているのもC組の教師の授業観の特徴であると言える。ここから、C組の教師は何を「知的」とするかその規準が授業に成立しているべきという授業観を持っているとも解釈される。

## (2) 教科観

| A組の教師  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 子どもの発想を大切に、感じ取ったことを大切に、この文章が何を伝えたいのかが子どもなりに説明できればいい。最初は「何となく」なんだけど、どうして（その文章が）おもしろいかが最後は説明できるような授業。</li> <li>• 子どもたちの声を拾っていききたい。でも外れたときはやっぱり難しい。</li> <li>• しーんとした授業は嫌だ。自分が中学生の頃はそうだったから。自分が中学生の頃、国語の授業が嫌いだった。文章を正しく読むという授業ばかりで、答えは一つ、読み方も一つという考えがあって、教師になっても同じ考えだった。</li> <li>• 音読は年間を通してやっている。</li> </ul> |
| B組の教師  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 国語に特化して言えば、動作化。それが（国語科の）活動ということにつながると思う。</li> <li>• 気持ちの想像、登場人物の気持ち。気持ちを想像できない子が多いと思う。</li> <li>• 音読は、文字を音声化するので重要。</li> </ul>  |
| C組の教師  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 音読は、一人で読めるようになることが目標。</li> <li>• 読みの目標は、要約できること。『かさこじぞう』だったら、〇〇なじいさま、と20文字くらいでまとめる。主語と述語、キーワードを抜き出せる。説明するために読み取る。</li> <li>• もう1つの目標は、表現の違いが分かること。教師が（教科書の）文章とは違う表現を出して、その違いを子どもたちが説明できるようになれる。</li> </ul>  |

3名の教師の国語科に関する教科観では、音読の活動を重視している点が共通している（下線部）。

一方、文章の読解に関しては、3名の教師間で教科観が大きく異なる。A組の教師の教科観は、児童が

文章を読んだ結果の発想を手がかりに、それを教師が他の児童とともに共有することに重点を置いている点に特徴がある。それは、「子どもの発想を大切に」、「読み方が一つという考え方は嫌い」という回答から解釈される。「しーんとした授業は嫌だ」という回答からは、児童の発言機会は多くあるべきとする信念があると解釈される。

B組の教師の教科観は、文章の登場人物の心情を想像することに重点を置いている点に特徴がある。登場人物の心情を想像することが児童の重要な学習課題であり、その支援として文章の動作化を採用していると解釈される。

C組の教師の教科観は、物語文でも説明文でも、読解した文章について児童が簡潔な文章で説明をする活動に重点を置いている点に特徴がある。その説明ができるようになることが国語科の授業の目標であり、その手がかりとして教師が表現の特徴に気づかせるなどの読解を位置づけていると解釈される。

## (3) 学級経営観

| A組の教師  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 一言で言えば落ち着いたクラス。<u>一人一人がみんな違ってみんないいって言えるクラス。</u></li> <li>• 大変な子も、どうしたらいいって考えを認められるといい。まわりの子が、多様な価値観を持って、<u>大変な子もいいところを見つけられる。</u></li> <li>• ダメなときはダメ、助けるときは助け合える、子どもたちが互いに（問題を）解決すること。我慢するところは我慢できるように。子どもの中で問題を解決できるいいけど、最近難しい。<u>このクラスもそうだけど、すぐに先生を頼る。6年生になったときにこれができるようになったらいい。下の学年はその準備。教師は聞いて、説明するだけ。状況を説明して理解してもらう。</u></li> </ul> |
| B組の教師  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 自分のよさを、友達のを認められる。見つけられる、自分のよさを。</li> <li>• みんなで助け合う、困っている子がいたら助けられる。</li> <li>• 子どもたちがなかなか自分のいいところを見つけられない。ほめてあげたり、よくできた場面を（教師も）見つけられるようにしている。</li> <li>• 頑張り、子どもたちがそれを自分で見つけられない。<u>去年担任したクラスに比べると、今年よく見つけられる子かな、とは思う。</u></li> </ul>  |
| C組の教師  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Q-U<sup>2</sup>の満足度が高くなるように。横の関係づくりが大切になると思う。仲のよいクラス。言いたいことが言える関係ができれば。</li> </ul>  |

<sup>2</sup> 「楽しい学校生活を送るためのアンケート」。学級での児童の対人関係を「承認」と「被侵害」の2軸で測定する。「承認」得点が高く、「被侵害」得点の低い児童が多い学級は学級満足度が高いと分析される（河村, 2010）。

- 個性が尊重される。それぞれ得意なもの、それは誰もが持っているはずで、それぞれが何かのナンバー1、まわりもそれに一目置いているようなこと。
- 言いたいことが言える友達がクラスに2、3人でもいる。もっといいけど。少ないとふさぎ込むから。2、3人でグループになっても、グループ間でまたつながりができて、(友達)が増えて遊べる。心が許せる友達がいること。
- 今、クラスで目指しているのは、逆上がり全員パーティ。こないだは跳び箱全員パーティができた。パーティは子どもたちが決められる活動時間。みんなで同じ目標に向かう。

学級経営観については、3名の教師とも主に教科外の授業場面における生活指導に関する内容の信念を回答している。言い換えれば、教科の授業場面での指導に関する内容の信念があまり見られない。加えて、3名の教師の信念で共通している内容は、児童の友人関係の構築である。その友人関係とは、下線部の回答から、3名の教師とも児童間で肯定感を持つことを、児童の友人関係の構築ととらえていると解釈される。

学級経営観に関するインタビューの回答では、3名の教師がいずれも現在担任している学級の児童の具体的様子を述べている(波線下線部)。このことから、教師は児童の実態を見て学級経営観を形成していると考えられる。たとえば、A組の教師は「このクラスもそうだけど、すぐに先生を頼る」、B組の教師は「去年担任したクラスに比べると、今年はよく見つけられる子かな、とは思う」、C組の教師は「こないだは跳び箱全員パーティができた」と、インタビューの回答に現在担任している学級の児童の様子が登場している。教師は担任している学級の児童の様子を手がかりに学級経営の目標と課題、つまり学級経営観を形成していると考えられる。

3名の教師の回答内容を比較すれば、それぞれの教師の学級経営観の特徴として次の点が挙げられる。A組の教師は、教室内の問題を児童間で解決すべきであり、教師が行うのは問題の状況の説明や解決案の提示などの支援に留めるべきという信念である。

B組は、自己肯定感の向上が学級経営の最大の目標と設定している点に特徴がある。つまり、児童間で自己肯定感を高めるようなコミュニケーションの機会を設けるだけでなく、教師が率先して児童の自己肯定感を高めるために「ほめる」方略を採るべきというのがB組の教師の学級経営観である。

C組の教師に特徴的な学級経営観は、児童全員が同じ目標に向かい、その目標を達成するための活動が重視されている点である。目標に向かう過程、そして、目標達成後に児童全員で達成感を共有することで学級の所属感や一体感を持たせることを重視していると言える。

#### (4) パフォーマンス観

| A組の教師   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 習熟度別。そうすれば、下の子に十分に関われる。できない子どもにも個別の配慮ができる。現実問題それが無理なので、学力が下の子には特に対応したい。</li> <li>• 話し合いで、グループの意見を決められても、グループの話を実際聞いてみると、下の子が発言できていなかったりする。グループで話し合っても、きちんと下の子が理解できていたか気になる。だから、最近はペアにすることが多い。</li> <li>• 学力下位の子でも書けるようなプリントを作るか。下の子がいかに理解できるか、だと思う。</li> <li>• 下の子が(授業に)ついてきてくれば、授業はいい。</li> <li>• 上の子が飽きないように、サポート役にしたり。そうすれば飽きないでできる。</li> </ul> |
| B組の教師   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 自分が教材研究をやったときだと思う。教材研究をやると、こういうときに(児童が)つまずくだろう、よく考えられるだろう、ってこちらでも準備できる。</li> <li>• とくに、下の子が分かるように、その時に上の子への対応が難しいけど、やっぱり下の子への対応をする。その時は具体的活動を一緒にやるようにしている。</li> <li>• 子どもたちの活動がある程度予測をする。予想と外れたときは、やっぱり軌道修正をする。よい方に反れたときは活かしたい。まわりの子どもに「どうかな?」って聞いたり。そうするとまわりが反応する。悪い方に反れたときは、まわりにふる。そうすると子どもたちで考えを言い合って修正できる。</li> </ul>                          |
| C組の教師   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 授業行為がパターン化している場合。授業の形式化。例えば、問題を読む、黒板を使ってみんなで解く、ヒントを出して個人でやってみる、さっきよりはヒントなしで次の問題を解く、みたいに。そうすると、子どもたちが用意できる、次にやるのが分かって前もってやっておく、みたいな準備ができる。次が分かれば、子どもも不安がなくなると思う。</li> <li>• 展開の仕方が授業によって、易しいものから難しいものに組み立てられている場合。人数が多いから、易しい問題が最初ないと、できない子はほめるチャンスがない。ほめて、嘘でもいいから「できる」と暗示をかけちゃう。</li> </ul>  |

パフォーマンス観に関するインタビューでは、授業場面に限定された信念についての回答が見られるようになった。3名の教師とも、学力が下位レベルの児童への対応についての回答が見られた点が共通している(下線部)。その一方で、3名の教師の回答を比較すれば、以下の点にそれぞれの教師の信念の特徴があると言える。

A組の教師のパフォーマンス観は、学力が低い児童への対応に重点を置いている点に特徴がある。教師が学力の低い児童に個別に対応しても、学力が「上の子ども」への対応は授業に飽きていないかの配慮に留まる。つまり、学力の低い児童が学習内容を十分に理

解することが授業のパフォーマンスの向上を意味するという信念である。一斉指導では、学習への動機づけに関しては学力が上位レベルの児童は進度の遅さが原因で、学力が下位レベルの児童は学習内容を理解できないことが原因で、それぞれ動機づけが低下する問題があるという信念を持ち、さらに、前者よりも後者の動機づけの低下の方がより問題であるという信念があると言える。つまり、一斉指導においては学力が下位レベルの児童も理解できる難易度の課題設定を優先すべきという信念である。

B組の教師のパフォーマンス観もA組の教師と同様、学力が下位レベルの児童への対応に重点を置いている。ただし、その方略に関する信念はA組の教師と異なる。つまり、学力が低い児童の課題を予想しておき、その児童が課題に取り組むときは教師と一緒に取り組むべきという信念である。一斉指導場面において、学力が下位レベルの児童と教師が「一緒にやる」活動が重視されている点に信念の特徴があると言える。

C組の教師のパフォーマンス観も、学力が下位レベルの児童への配慮がなされている点についてはA組、B組の教師の信念と類似している。しかし、その方略に関する信念は大きく異なる。C組の教師は、授業中の児童の行動を観察し、他の児童と異なる行動をとる児童が学習内容や学習活動の内容を理解していないと解釈する。そして、どの児童も全員が同じ活動をとれるようになることが、授業のパフォーマンス向上を意味するという信念がある。そのため、C組の教師は一斉指導場面において、教師のチェックが可能な行動を児童がとるような指示を出すという方略を採用し、他の児童と同じ行動ができない児童に対しては教師がすぐに指導して同じ行動を取れるようにするべきという信念を持っていると解釈できる。教師が1つの目標を設定し、教師が先導しながらその目標に児童全員が向かって、かつ達成すべきという授業観であると言える。

## 2 複数の信念間の関係についての考察

3名の教師の学級経営観とパフォーマンス観については、学力が低い児童への配慮が3名の教師で共通していることが明らかとなった。また、学力が低い児童の学習内容の理解を支援するために、また、その児童の学習への動機づけを高めるために、教師が学力下位レベルの児童に対応することに重点を置くべきという信念があることも明らかとなった。3名の教師はいずれも授業中に個別対応に専念することができないことを前提としていることから、3名の教師が一斉指導を授業の前提とし、その中で困難を抱える児童に対して付加的に個別対応をすべきという授業観を持っていると言える。ただし、この信念については、研究協力校

における研究授業の主題が「だれもが楽しく「分かる・できる」授業の創造～ユニバーサルデザインの視点を取り入れた国語科の授業づくり～」であったこと、つまり組織的な要因の影響を受けている可能性がある。

このパフォーマンス観に影響を与えていると考えられるのが、3名の教師が共通して持っていた、児童は学習内容を「わかる」ことで授業を「楽しい」と思えるという授業観である。この信念について、裏を返せば「わからない」と「楽しくない」という信念と言い換えられる。学習内容を「わからない」児童は学力が下位レベルの児童であるから、学級の児童全員の動機づけを高める学力が下位レベルの児童が「わかる」ような授業を展開するべきという信念が形成されたと考えられる。つまり、授業観がパフォーマンス観に影響を与えていると考えられる。

また、学級経営観と教科観の関連も見られる。A組の教師は、学級内の問題については児童自身で解決すべきであり教師はその支援に留まるべきという学級経営観があり、教科観も児童の発想を多数発言させて教師がその発言をつないでいくべきという信念があった。いずれの信念においても、教師は児童の支援の立場にいるべきという内容が共通している。

B組の教師は児童が互いに肯定感を持つてることを目指すべきという学級経営観があり、教科観も登場人物の心情理解を深めるべきという信念があった。いずれも、対面する人物の内面を想像することを重視しており、教師は児童をほめたり児童と一緒に活動したりしてそのモデルを提示するべきという内容が共通している。

C組の教師は学級で共通の目標を設定しそれに向かって努力すべきという学級経営観があり、教科観も児童が各個人で「説明できるようになる」という目標を各教材で達成すべきという信念があった。いずれも、児童全員で目標を共有し全員で達成するべきという内容が共通し、教師は児童全員の先導役となるべきとされている点も共通している。

学級経営観と教科観のどちらの信念が影響を与える要因となっているかは不明であるが、両者の内容に関連があることは明らかである。この分析結果は、授業実践において教授過程と経営過程が相互依存関係にあることを裏付けていると言える。

## 3 学級経営観と授業実践の関係の分析

前節から、3名の教師が共通して一斉指導を授業の前提としていることが明らかとなった。本節では、その下で3名の教師がそれぞれ授業実践の中でどのように個別対応をとっていたのか、つまり、一斉指導と個別対応とをどのように両立しようとしていたのか分析



| A組   | B組   | C組   |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・写真を見て、ビーバーが何をしているか考える。</li> <li>・本時の目あてを確認する。</li> <li>・教師の範読を聞き、間違えているところを探す。</li> <li>・穴あきカードに入る言葉を考える。</li> <li>・カードを作る順番に並び替える。</li> <li>・本時をふり返り、次時の内容を確認する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>（・今までの学習内容を思い出す。）</li> <li>・本時の目あてを確認する。</li> <li>・「ダムをつくるビーバー」を音読する。</li> <li>・ダム造りの様子を読み取る、センテンスカードで間違い探しをする、ダムの造り方を図に表す。</li> <li>・ダムの造り方をまとめる。</li> <li>・本時をふり返り、次時の内容を確認する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・前時の復習をする。</li> <li>・目あてを確認する。</li> <li>・学習の該当部分を音読する。</li> <li>・穴あきカードに入る言葉を考える。</li> <li>・大事な言葉や文に気をつけて、ダム造りの様子を正しい順番に並べ替える。</li> <li>・本時をふり返り、次時の内容を確認する。</li> </ul> |

する。3名の教師それぞれの学級経営観及びパフォーマンス観と授業実践との関連を探索し、学級経営観及びパフォーマンス観と授業実践との関係についても分析する。

授業前に作成された指導案によれば、3クラスの授業における学習活動の大まかな流れは表2の通りであった。

映像記録を概観したところ、実際の各クラスの授業はほぼ指導案の計画通りに進行された。3クラス間の学習活動の相違点は、B組のみダム造りの順番については教師が提示したこと、その中でダム造りの材料についても取り上げたため、材料のみを取り上げて摘示することがなかったことである。

前節の分析結果から、3名の教師は教科書の音読を重視する教科観を共通して持っていたことが明らかとなった。そこで、まず各学級の音読の場面を分析の対象とし、授業実践の特徴と学級経営観及びパフォーマンス観との関係について検討する。

### (1) 授業実践：教科書の音読

3クラスの授業における教科書の音読の仕方は表3の通りであった。

この表から、これまでに明らかとなった教師の信念の違いが各学級の音読の仕方の違いとなって現れていると言える。A組は1人ずつ学級全体に向けて音読をするが、それによって教師が児童をほめる機会が作られていた。これは、A組の教師の学級経営観についてのインタビューにおける「大変な子でもいいところを見つけられる」という回答が実践され、また、教師がその支援役となるという学級経営観における教師の役割が実践されたと考えられる。

B組は教師が学力の下位レベルの児童と一緒に音読をしている。教師はインタビューの中で、井川さんと藤井さんについて、学力が低くて「気になる」と回答していた。これは、教師があらかじめ音読でつまずきそうな児童を予想し、その児童の個別対応を重視するというパフォーマンス観が実践されたと考えられる。また、「困っている子がいたら助けてあげる」をいう

|  |
|--|
| A組   |
| 音読が開始される直前に教師が「みんなに読んでもらおうと思います。一文ずつ」と宣言する。児童が教科書を持つと、教師が教室最後列に座る1名の児童を指名する。すると、指名された児童は1文を音読し、他の児童は教科書を見ながらその音読を聞く。1名の児童が音読し終わると、教師は「よくできた」、「いいねー」、「がんばった」などと言って、次の児童を指名する。続いて指名された児童は、次の1文を音読する。本時で学習する部分の文章の音読が終わるまで、そのやりとりがくり返される。 |
| B組   |
| 音読が開始される直前に、教師は「自分で声を出して読んでみます。はい、始め」と児童に言う。児童は座ったまま、自分のペースで音読を始める。児童の音読が始まると、教師は即座に教室最前列に座る藤井さんの前に来て、藤井さんの教科書を指さしながら藤井さんと一緒に音読する。しばらくすると教師は井川さんの前に移動して、井川さんの教科書を指さしながら一緒に音読する。本時で学習する部分の文章の音読を終えた児童は、教師が中断の合図をするまで文章の初めから再度音読する。      |
| C組   |
| 音読が開始される直前、教師が「(教科書を)両手で持って。先生の後について読みます」と児童に言う。教師が1文を読むと、続いて児童が一斉にその1文を音読する。児童の音読が終わると、教師が次の1文を音読し、児童が一斉にその1文を音読する。本時で学習する部分の文章の音読が終わるまで、そのやりとりがくり返される。   |

学級経営観を自ら実践していると考えられる。

C組は児童全員が一斉に音読している。これは、学級の児童全員が共通の目標を達成すべきという教師の学級経営観の影響を受けていると考えられる。また、教師が児童の先に音読をしていることについては、児童に準備の機会を提供すべきというパフォーマンス観からの影響があるとも考えられる。

総じて、3名の教師はそれぞれが学力が下位レベルの児童も音読の活動を遂行できるよう配慮していることは共通しているが、学級経営観及びパフォーマンス観の違いが音読の仕方の違いとして授業実践に現れていると言える。

## (2) 授業実践：展開場面

続いて、音読に引き続いて行われた、ダム造りの材料を確認する学習活動場面における授業実践の特徴、学級経営観及びパフォーマンス観との関係について検討する。指導案によれば、ダム造りの材料の確認と、その後に行われたダム造りの手順の確認が、本時の中心となる学習活動であったと推察される。紙幅の都合上、本研究では材料確認の前半部のみを分析対象とする。その場面の各学級における発言者と発言内容は、A組が表4、B組が表5、C組が表6の通りである。

3クラスの授業実践を比較することにより明らかとなる各学級の授業実践の特徴は、次の通りに要約できるだろう。A組は教師が学級全体に発問して児童に発言させ、教師がそれを復唱してさらに他の児童の発言を促している（表中番号405、409、424、以下3桁の番号は表中番号を指す）。また、教科書の文章を抜き出して印刷した紙（図1）を見せ（428、438）、穴埋め課題を出したのもA組の授業実践の特徴であると言える。

B組は、教師が動作化を児童と一緒に行うことにより（518、542、554）、児童に文中の語句の意味を理解させようとしていることに特徴があると言える。動作化はA組、C組ともに分析対象とした後の場面で行われたが、教師が児童と一緒に動作化を行ったのはB組だけであった。

C組はダム造りの材料について誤答である「のり」を教師が提示して、泥でダムを固めることの理解を促している。「のり」の誤答の提示はA組でも行われたが、C組の教師は「のり」の誤答を何度も提示して児童の発言を促している（621、627、637、641）。また、C組の授業実践は教師による発問、児童による回答、教師による確認といったIRE連鎖（Mehan, 1979）で教師と児童のコミュニケーションが定型化され、それがくり返されているのも特徴であると言える（602から606、614から616、617から619、629から633）。

これら授業実践の特徴は、各教師が持つ教科観の影響を受けていると考えられる。A組の教師は児童の発想を重視し、児童の発言を教師がつないでいくべきという教科観を持っていた。B組の教師は、動作化による登場人物の心情の想像を重視していた。C組の教師は、教材文中の語句の意味を別の語句と対比させることで理解させるべきという教科観を持っていた。これら教科観の特徴は授業実践の特徴に類似しているのは明らかであり、教科観が授業実践に影響を与えていると考えられる。

加えて、3クラスの授業実践の違いが見られたのは、教師のパフォーマンス観が影響を与えていたためと考えられる。A組の教師に特徴的なパフォーマンス観は、学力が下位レベルの児童が理解できるよう課題の難易度を設定すべきと信念があった。A組の授業実践では、本時の学習内容の中心であるダムの造り方について確認する場面となると、「石で重しをする」、「木を川の底にさし込む」2場面の場面ともに、教師の発問に対する回答を導出できた児童を教師は起立させている（430、441）。このとき全員の児童が起立していることから、学力が下位レベルの児童も回答を導出できる難易度の発問であったと考えられる。

B組の教師に特徴的なパフォーマンス観は、学力が下位レベルの児童と一緒に学習活動を行うことであった。B組で行われていた、黒板を使ったダム造りを模式図で再現する活動は3クラス共通の学習活動であったが、教師が児童たちと一緒に模式図による再現を行い、かつその過程で再現に誤りのあった児童の修正を支援していた（542）のはB組の教師のみであった。

授業がパターン化されているべきという信念は、C組の教師が持つ授業観の特徴であった。実際にC組の授業実践では、IRE連鎖による教師と児童のコミュニケーションがパターン化されていた。

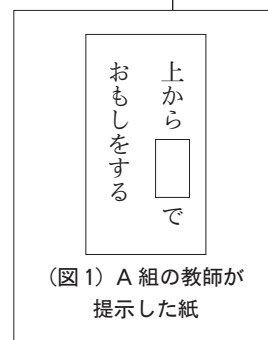
一方、学級経営観の影響についても授業実践中に見られる。A組の教師は学級経営観について「大変な子もいいところを見つけられる」とインタビューで回答していたが、このときに「大変な子」として名前が挙がったのが小田くんであった。小田くんは授業実践中に「泥」を言い換えて「どろろ」と発言するが（414）、教師は小田くんの発言をふざげによるものとせずに「惜しかった」と述べ（415）、積極的に発言したことを認めていた。

B組の教師は児童の自己肯定感を重視し、教師も積極的に児童の自己肯定感を高める役割を担うべきという学級経営観を持っていた。黒板の模式図を使ったダム造りの再現を行った座席1列目の児童が誤答に気づいて修正しようとしたとき（550）、ある児童が「直しちゃダメ」と注意すると（551）、教師はすかさず「い



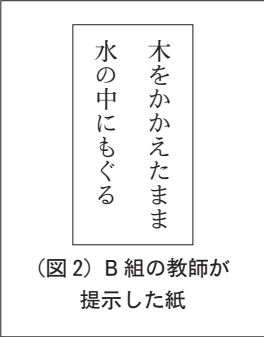
小学校教師の学級経営観と授業実践の関係の検討

| (表4) A組におけるダム造りの材料確認場面の発言者と発言内容 |     |  |                    |
|---------------------------------|-----|--|--------------------|
| 番号                              | 発言者 | 発言内容   | 学習内容               |
| 401                             |     | (教科書音読)  |                    |
| 402                             | 教師  | はい、ありがとうございます。ね、ここでさ、長さ450メートルもあるダム、これ(黒板図を指さしながら)450メートルもある?  | ビーバーの造るダムの長さ       |
| 403                             | 多数  | ない   |                    |
| 404                             | 教師  | これ、こっちの川岸から、ずーっと向こうの川岸もあるんだよね。川がこう、流れてくる、こっちに。この距離をすぼーんって切った。この距離が450メートル、どのくらいだと思う?450メートル。<br>(中略、教師が川幅の長さに関して説明する)      |                    |
| 405                             | 教師  | 日本と違うんだね。どこに住んでんだっけ?   |                    |
| 406                             | 多数  | 北アメリカ・アメリカ   | ビーバーの住む場所          |
| 407                             | 教師  | 北アメリカ、アメリカの方の川は結構広いんだね。だから、それくらい、川の水を止めるんだって。すごいね。そう。じゃあ、そのビーバーちゃんたちがどうやってダムを造るのか、今からやってもらいたいんだけど、今読んで、ぱっと、ビーバーのダムの材料、何使う? |                    |
| 408                             | 数名  | 分かった(挙手)・小枝  |                    |
| 409                             | 教師  | 覚えてる?  | ダム造りの材料(木・小枝・石・泥)  |
| 410                             | 多数  | 覚えてる・小枝と石と・どろ・あと、木   |                    |
| 411                             | 教師  | あー   |                    |
| 412                             | 不明  | あと、木   |                    |
| 413                             | 教師  | 木?   |                    |
| 414                             | 小田  | あと、どろろ   |                    |
| 415                             | 教師  | とろろ。惜しかった、先生はのりだと思うんだな。  |                    |
| 416                             | 多数  | (笑い)   |                    |
| 417                             | 不明  | あと、木   |                    |
| 418                             | 教師  | ビーバーは森の中に住んでるんだろ?草はあるか?  |                    |
| 419                             | 不明  | 土・まぐろ  |                    |
| 420                             | 教師  | まぐろ?それはないだろ。あとはないかなー   |                    |
| 421                             | 不明  | 水  |                    |
| 422                             | 教師  | 水もある。ヒントはここら辺よ。意地悪な高田先生だから、関係のない言葉も入ってます。  |                    |
| 423                             | 不明  | うん、入ってるー   |                    |
| 424                             | 教師  | 入ってる。分かる?入ってるの。  |                    |
| 425                             | 多数  | うん・分かるー・のり   |                    |
| 426                             | 教師  | そうかー。じゃあ、その順番ね、ビーバーがどうやって造ってるか順番なんだけど、まず、この言葉がどこかに当てはまると思うので、分かんない人は教科書で探してもいいよー。  | ダムの造り方(石で重しをする)    |
| 427                             | 小田  | わかるわかる   |                    |
| 428                             | 教師  | 第一問。先生が間違えました、上からホニャララで重しをする(図1の紙を見せる)。  |                    |
| 429                             | 数名  | 石・(挙手)   |                    |
| 430                             | 教師  | 何が入るか分かった人、起立。   |                    |
| 431                             | 多数  | (起立)   |                    |
| 432                             | 教師  | こっち見て、ヒントは、40ページ、ヒント40ページ  |                    |
| 433                             | 篠崎  | 見なくても分かる   |                    |
| 434                             | 教師  | 上からホニャララで重しをする、今、ふたって言っちゃったね、上からホニャララで重しをします(戸田くんの教科書を指さすと、戸田くんも起立する)。分かった、はい、座ります。  |                    |
| 435                             | 多数  | (着席)   |                    |
| 436                             | 教師  | はい、みんなで一、せーの   |                    |
| 437                             | 多数  | 石  |                    |
| 438                             | 教師  | 上から石で重しをします、正解、石が入った。確かに石、重いね、だから、置いとけば、おさえられる。第2問、ジャンジャン(黒板に貼る紙を探す)   |                    |
| 439                             | 不明  | 何それ?   | ダムの造り方(木を川の底にさし込む) |
| 440                             | 教師  | じゃん、ホニャララをくわえたまま水の中に潜る   |                    |
| 441                             | 多数  | わかったー・はい(起立始める)  |                    |
| 442                             | 教師  | ホニャララをくわえたまま水の中に潜る   |                    |
| 443                             | 竹山  | ここに答え書いてある(黒板図を指さす)、貼ってある  |                    |



|   |    |                          |  |
|---|----|--------------------------|--|
| 444   | 教師 | くわえたまま潜る、くわえてるね、潜ります、せーの |  |
| 445   | 多数 | 小枝・木                     |  |
| 記号の意味 ( ) : 発言を伴わない行動、もしくは筆者による説明<br>・ : 発言者が複数の場合における発言内容の区切り (表5、表6も同じ) |    |                          |  |

| (表5) B組におけるダム造りの材料確認場面の発言者と発言内容 |     |   |                |
|---------------------------------|-----|---|----------------|
| 番号                              | 発言者 | 発言内容  | 学習内容           |
| 501                             |     | (教科書音読)   |                |
| 502                             | 教師  | はい、じゃあ、終わりです。いっぱい読めた人もいたね。はい、じゃあ、教科書を伏せます。どのようにしてダムを造っていくのか、考えるのに、みんなで考えていきます。先生が、間違いを出します。間違い探しのクイズを出します、やったね、こないだね。じゃあ、探してください。1番(図2の紙を出す)                    | 「くわえたまま」の語句の意味 |
| 503                             | 多数  | あ・あった・あったあった  |                |
| 504                             | 教師  | 1つだけ、1つだけ間違ってます。はい、お隣さんとちょっとおしゃべりしてください。  |                |
| 505                             | 全員  | (隣同士で会話)  |                |
| 506                             | 教師  | どこ間違ってる?  |                |
| 507                             | 数名  | (挙手)  |                |
| 508                             | 教師  | どこが間違っていましたか?牛島さん   |                |
| 509                             | 牛島  | (起立)抱えたままじゃなくて、くわえたまま   |                |
| 510                             | 教師  | 教科書見なくても分かったの?  |                |
| 511                             | 牛島  | (うなづく)  |                |
| 512                             | 教師  | そうか   |                |
| 513                             | 牛島  | ここに答えがあった(廊下側の壁を指さす)  |                |
| 514                             | 教師  | そうか、それがヒントになったの?  |                |
| 515                             | 多数  | えっ  |                |
| 516                             | 教師  | 先生さ、そうだよ、よく分かってるよ、牛島さんね。くわえたまま泳いでいくから、それがつながってると思ったんだ、ちゃんと。(紙を黒板に貼る)さあ、間違い分かんない人は教科書見てもいいよって、言うの忘れちゃったんだけど、見なくても見つけられた人がいっぱいいたね。こないだもあったけどさ、抱えたままって、抱えるってどういうの? |                |
| 517                             | 多数  | (抱える動作をする)・こういう風に   |                |
| 518                             | 教師  | こうね。じゃあ、くわえるは?  |                |
| 519                             | 多数  | (動作で示す)   |                |
| 520                             | 教師  | くわえる、こう、くわえるつもりで、で、くわえたままって言ったら?  |                |
| 521                             | 多数  | (動作で示す)   |                |
| 522                             | 教師  | そうだね、口を使うんだったね。それを確かめたね。1個見つかった。次、じゃん。(別の紙を見せる)   |                |
| 523                             | 多数  | あ、わかった・木の   | 「さし込む」の語句の意味   |
| 524                             | 教師  | はい、お話タイム  |                |
| 525                             | 全員  | (隣同士で確認)言っちゃダメだよ、みんながつまんなくなるよ   |                |
| 526                             | 教師  | (紙を見せながら、机間を移動)   |                |
| 527                             | 多数  | (挙手)  |                |
| 528                             | 教師  | どこだろう?中島さん  |                |
| 529                             | 中島  | えっと、とがった方を(教科書を見て、後ろの児童と確認)とがった方をさし込む?  |                |
| 530                             | 教師  | うんうんうん、どこを変えたらいいの?さし込む。ここ?とがった方を変えるの?   |                |
| 531                             | 多数  | (首を振る)  |                |
| 532                             | 教師  | さし込む、を変えるの?   |                |
| 533                             | 中島  | 置いて   |                |
| 534                             | 教師  | あー、素晴らしい、よく気がついた、その通り、さし込んで、川の底に置いて、じゃなくて、はい、その通り。さし込んで。(黒板に紙を貼る)ちょっとここまでのところ、ビーバーになって、やってもらおうと思うんだけど。  |                |
| 535                             | 多数  | あー・えー   |                |



小学校教師の学級経営観と授業実践の関係の検討

|     |     |   |                                 |
|-----|-----|---|---------------------------------|
| 536 | 教師  | ほら、出てきました、川。(黒板へ移動) なんて言うんだっけ、ここ(黒板図をさわりながら)  | ダム造りの方<br>(動作化)<br>(木を川の底にさし込む) |
| 537 | 多数  | ほとり   |                                 |
| 538 | 教師  | ほとりね、ほとり。はい、ここまでのところ、やってもらおうと思います。はい、1列目の人立って。  |                                 |
| 539 | 1列目 | (6名が起立)   |                                 |
| 540 | 教師  | はい、ビーバーです。今からビーバー。はい、出てきて。  |                                 |
| 541 | 1列目 | (黒板へ出て行く)   |                                 |
| 542 | 教師  | やってもらうね、ここまでのところ。ここ、いろんなの(イラスト)あるんだよ(黒板脇にあるオルガン上を示しながら)はい。(1列目の児童たちの近くでイラストについて説明)  |                                 |
| 543 | 1列目 | (木のイラストを持つ)   |                                 |
| 544 | 不明  | みんな木だ。  |                                 |
| 545 | 教師  | おー、気がついた。木です。木です。じゃあくわえたまま、ふりをして、はい、水の中に、潜っていきます。はい、やってみて。潜るの。  |                                 |
| 546 | 1列目 | (しゃがむ)  |                                 |
| 547 | 教師  | おー、上手、はい、潜りました。潜ったらこっちだよ。はい、こっち。(1列目の児童を黒板前へ移動させる)はい、どうぞ。やってみて。   |                                 |
| 548 | 1列目 | (木のイラストを黒板に貼る)  |                                 |
| 549 | 教師  | はい、ありがとう。座って。もう1回確かめるよ。木のとがった方を川の底にさし込んで流れないようにします。   |                                 |
| 550 | 1列目 | (1人が黒板図を修正しようとする)   |                                 |
| 551 | 不明  | 直しちゃダメ  |                                 |
| 552 | 教師  | いいよいいよ、気がついたんでしょ。川の底、   |                                 |
| 553 | 1列目 | (木のイラストを横向きから縦向きへ動かす)   |                                 |
| 554 | 教師  | ほう。うん。どう?もう1回確かめてみる?今度どう?木のとがった方を川の底にさし込んで、流れないようにします。とがった方を、あ、ごめんね(児童にぶつかる)、さし込んでるね。さっきと違う。ちゃんとビーバーさんたち気がついた。そうです、さし込むだから、ちゃんと入ってるよ、川の底、(黒板図を指さしながら)、さっきさ、こっちにさしてる人がいたじゃない?ここに(ほとりを手で示しながら)。さしこむ、さしこむ、は合ってたんだけど、でも、ちゃんと川の底って聞いて、あーそうかって直せた。置くってどういうこと?じゃあ、置いて。置いて、じゃどういうこと |                                 |
| 555 | 多数  | 川の底に・適当に  |                                 |
| 556 | 教師  | そうだ、適当にって、井川さん、置くって言うことは、こういう風にぼーんって、置く、ってこういうこと(イラストを貼りながら)  |                                 |
| 557 | 多数  | (聞き取れず)   |                                 |
| 558 | 教師  | そうだ、これだと流れちゃう。うん。さし込む。よし、ありがとう。戻っていいです。   |                                 |
| 559 | 1列目 | (席へ戻る)  |                                 |
| 560 | 教師  | じゃあ、次、どうすんの。(別の紙を見せる)   |                                 |

(表6) C組におけるダム造りの材料確認場面の発言者と発言内容

| 番号  | 発言者 | 発言内容   | 学習内容       |
|-----|-----|--|------------|
| 601 |     | (教科書音読)  |            |
| 602 | 教師  | はい、では前を見ましょう。ダム造ります。これからね。で、ダムを造るとき材料、確認します。1個でも思い浮かんだ人?ダムを造る材料。はい、島本さん。 | ダム造りの材料(石) |
| 603 | 島本  | 石  |            |
| 604 | 教師  | 石  |            |
| 605 | 多数  | 同じです   |            |
| 606 | 教師  | 同じ。あ、石あった。   |            |
| 607 | 不明  | 違う   |            |
| 608 | 教師  | はい。違うの、だめ、石使わない。   |            |
| 609 | 多数  | 使う   |            |
| 610 | 教師  | はい、石は使わない  |            |
| 611 | 不明  | 他にもある  |            |
| 612 | 教師  | 使う?使うよね。使うよね。他にもある?  |            |
| 613 | 多数  | (挙手)   |            |



|     |    |   |             |
|-----|----|---|-------------|
| 614 | 教師 | あ、他にもあるよな。まず、石、はい。はい、他にもある。今日、いい調子してるね、石山さん、はい。           | ダム造りの材料（木）  |
| 615 | 石山 | えっと、木   |             |
| 616 | 教師 | 木、同じ。木、木（は）違うの？中山さん。他にもある。木、木使ってたよね。                      |             |
| 617 | 教師 | はい、木。他。はい、小島さん。   | ダム造りの材料（泥）  |
| 618 | 小島 | 泥。  |             |
| 619 | 教師 | 泥も使うよね、おお。泥、何に使うの？  |             |
| 620 | 数名 | 固める   |             |
| 621 | 教師 | 固めるためだよな。はい。（「のり」と書かれた紙を黒板に貼る）                            |             |
| 622 | 多数 | 違うよー・のり   |             |
| 623 | 教師 | 原さん、みんな間違ってるよな？先生があってるよな？先生が合ってるよな、固めるよな。そういうの作ったことあるでしょ。 |             |
| 624 | 数名 | ないよ   |             |
| 625 | 教師 | 違う。原さん、何ですか。  |             |
| 626 | 原  | 泥   |             |
| 627 | 教師 | のり  |             |
| 628 | 多数 | 違うー・泥   |             |
| 629 | 教師 | 分かったよ、負けたよ。泥にしとくよ。しょうがないな。まだある？まだあるの。まだある。はい、池田さん。        |             |
| 630 | 池田 | 小枝  | ダム造りの材料（小枝） |
| 631 | 教師 | 小枝。小枝だーっていう人。（挙手）   |             |
| 632 | 多数 | （挙手）  |             |
| 633 | 教師 | うん、そうだなー。はい。もうないですか。                                      |             |
| 634 | 不明 | のりは使わない。  |             |
| 635 | 教師 | うん、まだあるの？はい。まだ使いたいの？何。                                    |             |
| 636 | 稲田 | のり外してよ。   |             |
| 637 | 教師 | のり外すの？なんだ、結構よかったのに。                                       |             |
| 638 | 稲田 | ややこしいよ。   |             |
| 639 | 教師 | ややこしい、じゃあ下の方に持ってこよう。                                      |             |
| 640 | 多数 | だめー・外して   |             |
| 641 | 教師 | 何だよ、俺、これ、好きなんだよ。  |             |
| 642 | 多数 | だめ  |             |
| 643 | 教師 | 何だよー。泥を上にする。これでいいですか。                                     |             |
| 644 | 稲田 | だめ  |             |
| 645 | 不明 | 小枝  |             |
| 646 | 教師 | 小枝も、上げるの？分かりましたよ。   |             |
| 647 | 不明 | 同じ種類  |             |
| 648 | 教師 | あー、同じ種類。木と小枝、同じ。  |             |
| 649 | 不明 | うん  |             |
| 650 | 教師 | 種類が同じ。  |             |
| 651 | 不明 | もともと木だから。   |             |
| 652 | 教師 | あ、もともと木。確かに。じゃあ、別。  |             |
| 653 | 不明 | 別ではない。  |             |
| 654 | 教師 | 別ではない。ちょっとまだ、はっきり結論が出ないから置いとくね。                           |             |

「いよいよ、気づいたんでしょ」と言って修正を認めるだけでなく、「気づいた」ことを肯定的に評価している（552）。これは、修正しようとした児童の自己肯定感が低下することを防ぎ、さらにその児童の自己肯定感を高める目的で教師が行った発言であったと解釈される。

C組の教師は、ある1つの目標を児童全員が共有し、教師が先導しながらそれを達成することを目指すべきという信念を持っていた。表6におけるC組の授業

実践は先述の通り IRE 連鎖のようなパターンで定式化されていたが、これは、石や木、泥や小枝がダム造りの材料であることを確認するといった学習活動を教師が先導しながら児童全員が一斉に行い、ダム造りの材料について理解するという目標を児童全員で達成するために行われたと解釈される。

パフォーマンス観は内容が授業実践に関わるものであり、また、一斉指導が授業の前提であるとした信念であった。その一方、学級経営観は生活指導に関する

内容の信念であり、また、児童の肯定感を高め合える友人関係の構築に重点を置いていた。教師はこれらの信念のいずれも達成することで、一斉指導と配慮が必要な児童への個別対応とを両立しようとすると考えられる。

## 総合考察

本研究では、学年共同の研究授業において校内で公開された、3学級の同一内容の授業実践を比較し、また、教師の授業観、教科観、学級経営観、パフォーマンス観のインタビュー調査により、教師の学級経営観に関する信念の特徴と、授業実践に影響を与える教師の複数種の信念間の関係構造を分析した。また、教師が教室の文脈の中で一斉指導と個別対応とをどのように両立しているのかを検討し、学級経営観と授業実践との関係の構造の解明を試みた。その結果、本研究の協力者である3名の教師において、次の3点が明らかとなった。

1点目は、教師の学級経営観は授業観と密接に関係し、また、学級経営観と教科観も関連があるということである。授業実践の教授過程と経営過程は不可分な関係にあるが、それは学級経営観が授業観や教科観と影響関係にあるためと考えられる。従来から指摘されてきた、授業実践における教授過程と経営過程が不可分であることの原因が、本研究によって明らかにされたと言える。

2点目は、教師の学級経営観は、教師による児童の行動観察によって形成されるということである。これまで、教師の信念は教師の先行経験によって形成されるとされてきた。自身が授業を担当する学級の児童の行動観察も教師の先行経験と見なすこともできるが、日々対面している児童に対して教師が即応的に信念を形成していることから、児童の行動観察は教師の先行経験とは区別される方が適切であろう。児童の行動観察は授業実践と並行することから、教師の学級経営観は授業実践からの影響を受けると言い換えられる。学級経営観は授業実践にも影響を与えていることから、学級経営観の形成と授業実践とは相互に影響し合う関係にあると考えられる。

3点目は、一斉指導の場面においても教師は独自の方略で個別対応を取ろうと志向しており、その方略についても教師の学級経営観が影響を与えているということである。たとえば本研究で分析の対象とした音読場面の授業実践において、教師たちは学級経営観が実現するような対応を取っていた。日本では一般的に学級経営が生活指導と関連づけられるが、教師の学級経営観は教科の授業場面でも実践に影響を与えること、

それに応じた方略をとることが結果的に一斉指導と個別対応の両立につながると言える。

最後に今後の課題を2点指摘する。1点目は学級経営観の前提に関する問題である。本研究では、三隅ら(1977)のリーダーシップ行動の2側面を学級経営観の特徴の前提とした。しかし、近年は協同学習中心の授業実践も志向されるようになりつつある。本研究においては、研究協力者となった3名の教師がいずれも一斉指導を授業実践の前提としていたため、従来から指摘されてきたリーダーシップ行動の2側面の特徴が学級経営観の特徴と一致していたとも考えられる。協同学習を授業実践の前提とする教師が持つ学級経営観がリーダーシップ行動の2側面と同様の特徴を示すのか、検討することが今後の課題となる。

2点目の課題は、学級経営観とパフォーマンス観の関係である。本研究では、前者を特別活動との関連づけがなされる日本型の学級経営、後者を効果的な学習活動の展開を志向するアメリカ型の学級経営と想定してインタビュー項目を設定した。結果としてはその想定通りの回答を3名の教師から得られたが、本研究によって学級経営観が教科の授業実践に影響を与えることが明らかとなった。つまり、効果的な学習活動の展開を志向する学級経営観も想定され、この場合、学級経営観とパフォーマンス観とは区分できなくなる。学級経営観とパフォーマンス観の関係の解明、そして効果的な学習活動を志向する学級経営観の存在の検討が今後の課題である。

## 引用文献

- 秋田喜代美. (2010). 学習過程と学習成果の質. 秋田喜代美・藤江康彦. 『授業研究と学習過程』 放送大学教育振興会, 29-40.
- 浅田匡・佐古秀一. (1991). 授業場面における経営行動の抽出とそのモデル化. 日本教育工学雑誌, 15 (3), 105-113.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom Organization and Management. *The Elementary School Journal*, 83, 265-285.
- Buehl, M. M. & Alexander, P. (2009). Beliefs about learning in academic domains. In Wentzel, K. R. & Wingfield, A. (Eds.) *Handbook of motivation at school*. 479-501. Routledge.
- 学校教育研究所. (2004). 『学級経営の現代的課題』 学校図書.
- Karweit, N. (1989). Time and Learning: A Review. In R. E. Slavin. *School and Classroom Organization* (pp.69-95). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 河村茂雄. (2010). 『日本の学級集団と学級経営』 図書文化.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, Harvard University Press.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ. (1977). 教師のリーダー

シップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究. 教育心理学研究, 25 (3), 157-166.

中川智之・西山修・高橋敏之. (2009). 幼保小の円滑な接続を支援する学級経営観尺度の開発. 乳幼児教育学研究, 18, 1-10.

吉崎静夫. (1998). 一人立ちへの道筋. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編)『成長する教師 教師学への誘い』金子書房, 162-173.

## 謝 辞

研究にご協力いただいた小学校の皆様、特に校長先生と2年生学級担任の3名の先生方に心より感謝申し上げます。