

平成 26 年度 宇都宮大学 卒業論文

日米比較から見る日本の教育モデルと
望ましい学級経営について

教育学部 学校教育教員養成課程 教科教育コース 社会科教育専攻 4 年

社会学研究室

111104H

監物 広野

目次

| | |
|---------------------------|----|
| 1 はじめに | 3 |
| 第1章 日米比較をしたときの日本型モデル | 4 |
| 第1節 日本型しつけについて | 4 |
| 第2節 日本型就学前教育について | 6 |
| 第3節 日本型初等教育について | 7 |
| 第4節 崩される日本型モデルとは | 9 |
| 第5節 第1章 まとめ | 11 |
| 第2章 教育現場の現状と日本型モデル | 14 |
| 第1節 学校教育目標 | 14 |
| 第2節 学級経営計画 | 19 |
| 第3節 小学校教諭へのインタビューを通して | 26 |
| 第4節 第2章 まとめ | 41 |
| 第3章 これからの望ましい学級経営について | 41 |
| 第1節 日本型モデルを崩した学級経営 | 43 |
| 第2節 日本型モデルのみの学級経営 | 44 |
| 第3節 日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営 | 45 |
| 第4節 第3章 まとめ | 49 |
| おわりに | 52 |
| 謝辞 | 53 |
| 参考文献・注釈 | 53 |

はじめに

我が国の教育は、明治期以来、国民の高い熱意と関係者の努力に支えられながら、国民の知的水準を高め、我が国社会の発展の基盤として大きな役割を果たしてきた。特に、初等中等教育については、教育の機会均等を実現しながら高い教育水準を確保する稀有な成功例として、国際的にも高い評価を得てきた。しかし、近年、格差社会の到来が叫ばれ、家庭や地域の教育力の低下はもはや常識と化し、学校に無理難題を要求する「モンスターペアレント」がメディアで話題になると思えば、センセーショナルな青少年犯罪の事件が報道されたり、若者の意欲の減退や学力低下が指摘されたりしている。恒吉によると、そんな状況のなか日本の教育は変革に迫られているという。(恒吉 2008)

私は恒吉僚子の『人間形成と日米比較』という本に出会った。その本の中で恒吉が述べたことによると、国際的に評価されてきた日本の教育が崩され、欧米の変革モデルを無批判に採用したり、従来の日本型のしつけや教育の強さがどこにあったのか吟味したりすることなく改革が進められているという。そこで、恒吉は日米比較の観点から日本型モデルを定義し、課題は何なのかを整理していた。私は衝撃を受けた。なぜなら私は23年間、しつけや教育を日本で受けてきたので、日本型モデルを意識して生活するという事はなかったからだ。この本を通して、来春から小学校の現場で働く教員の一人として日本型モデルを理解し、現場で生かしていくことが大切だと思った。しかし、ここで1つの疑問が生じた。この本の中では日本型モデルの現状を捉えた上で、実際どのような教育(学級経営)をしていったらいいか具体的な方法が突き詰められていないことだ。また、私は、この日本型モデルの現状をとらえることで、大学での教育実習や観察実習で出た課題(学級経営)を解決することを目標としたい。

そこで、本論文では、第1章で日米比較の観点から『人間形成と日米比較』(恒吉2005)や『子どもたちの三つの「危機」』(恒吉2008)の本を中心として、日本型モデルとは何かということの定義を明らかにしていき、その一つである、日本型初等教育モデルに焦点を当て、新たに集約した一つのモデルを再定義していく。次に、第2章で大学2年時からの継続的にボランティアでお世話になっているM小学校における学校教育目標やM小学校第3学年2組の学級経営計画や教員へのインタビュー等を通して、初等教育の実態と再定義した日本型モデルの初等教育とを比較し、現状を把握していく。最後に、第3章で第2章の内容を踏まえ、三つの視点(日本型モデルを崩した学級経営、日本型モデルのみの学級経営、日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営)で私の課題に答えていき、望ましい学級経営の方向性を示していきたい。

第1章 日米比較をしたときの日本型モデル

まずは、日本型モデルとは何かについておさえておかなければいけない。そこで第1章では、日本型モデルとは何かについて、恒吉の『人間形成と日米比較』（恒吉 2005）を中心に、日米比較¹したときに見て取れる日本型しつけ、日本型就学前教育、日本型初等教育に焦点をあてて述べていき、日本型モデルについて定義することを目的とする。

第1節 日本型しつけについて

ここでは、日本と米（アメリカ）とを比較したときに浮き彫りになるしつけ観について、伝統的な子ども観、代表的な育児書、親子関係としつけをもとにのべていきたい。

(1) 伝統的な子ども観

まずは伝統的な子ども観について恒吉の『人間形成と日米比較』をもとに述べていく。その本の中で、日本では性善説的考え方であるのに対してアメリカでは性悪説的考え方が、伝統的子ども観を捉えるのに重要であるという。

恒吉によると、日本では、「罪も汚れのない子ども」や「七つまでは神のうち」という言葉に代表されるように、子どもの本性は元来「善」であり、「悪」は子どもの内ではなく、外の環境により求められたとされ、子どもは外の悪に汚れるまではそれほど悪いことはしないものであるという考え方が日本人の間では強かったという。これに対してアメリカでは「人間は生まれながらにして罪深い存在である」、「アダムの墜落により我々は皆、罪を犯した」という言葉に代表されるように、子どもはもともと内に罪深い本性を持っていて、勤勉、儉約、忍耐等の徳を身につけなければならないとされていたという。特に植民地時代からのアメリカでは厳格かつ禁欲的な厳しいしつけ（discipline）をもとにしたピューリタン・カルヴァン主義的子ども観があったという。つまり、恒吉によると、アメリカでは性悪説的な考え方が基盤にあるのに対して、日本では性善説的な考え方が基盤にあったということになる。（恒吉 2005）

(2) 代表的な育児書

恒吉によると、現在（2014）では、アメリカ人の育児観は寛容化され、日本人の育児観に類似してきていて両国が歩み寄っているという。しかし、アメリカや日本に根強く残ってい

¹恒吉は（2005）、『日米両国はともに中産階級を主体とした先進資本主義国であり、民主主義を抱え高齢化、情報化、高学歴化など、類似した状況に直面している。このような類似性を前提にしてこそ本書は両国の「違い」を論じた』としている。（p166）

るしつけ観を見ていくことは、日本型しつけを考えるのに有意義なことであるとも恒吉は述べている。そこで、彼女は、代表的な 1980 年代の育児書である、松田道雄（日本）の『育児の百科（1987）』とスポック（アメリカ）の『スポック博士の育児書（1985）』を比較している。彼女の分析を以下にまとめておく。

ここでは、夜泣きする赤ん坊の対処法を例にとって話を進めていくとする。松田はその育児書の中で、泣く子について、抱かないと泣く子は『うまれつきよく泣く子』であり、『泣かぬ子はいくら抱いても抱きぐせはつかないし、泣く子は抱かざるをえない』であるから、抱いてあげればよいとしている（松田 1987）。そして、夜眠れない子は乳を与えたり、添い寝をしてみたり、すこやかにねむれるようにしてあげることがすすめている。これに対してスポックは、『親が自分たちの楽しむ権利を犠牲にし、赤ん坊が欲しがるところを何でも与えすぎる』と、子どもは甘やかされてしまう。『親が赤ん坊の命令に従えば従うほど、赤ん坊の要求はますます肥大化していく』（Spock 1985）と述べており、親は赤ん坊をいったんベッドに寝かせたならば、赤ん坊が泣きわめこうと強固たる意志で無視すべきであり、夫婦と子どもの部屋は分離されるべきである、そのようにすれば赤ん坊は親が言いなりにならないことを悟り、泣かなくなるはずだとスポックは考える。つまり、松田の育児書からは、生まれつき泣き虫な子に悪気はないとする（1）でも述べた性善説的思考や、乳を与える、添い寝等からは、母子一体化の思考がうかがえるだろう。これに対して、スポックの育児書からは、親を自分の意に従わせようとして、わざと泣く邪心を持つ存在であるとする（1）でも述べた性悪説的思考や、強固たる意志で無視、夫婦と子供部屋の分離等からは、厳格なしつけや夫婦の優越の関係をよしとする思考がうかがえるだろう。ここまで 1980 年代の日米の育児書を比較してきた。恒吉によると、つい最近の 1980 年代の育児書からわかるように、アメリカでは、厳格なしつけ観が残っているのに対して、日本では寛容なしつけ観（日本型モデル）が残っていると言えらるう²ということだ。（恒吉 2005）

（3）親子関係としつけ

最後に、日米の親子関係を比較していく。

先ほど述べた、日本の母子一体化に対するアメリカの夫婦の優越に加え、ここでは『感情型』（日本）と『権威型』（アメリカ）を見ていく。

恒吉によると、日本では、『感情型』の叱責方法をするという。これに対して、アメリカでは『権威型』の叱責方法をとるという。（恒吉 2005）これは、どういうことかを「子どもが嘘をついたこと」に対して叱責をする場合を例にとり説明していく。日本では、嘘をついた子に「嘘をつかれた人はどんな気持ちになるの？」や「嘘をついたのは悪いってわかっているはずよね？」というように、子どもの感情や罪悪感に訴えることで、人の気持ちにな

² 恒吉によると、現在では、日米両国は歩み寄る形でしつけがなされ、アメリカも 1980 年代よりは寛容的になっているという。しかし、伝統的なしつけ観は根強く残っているという。（恒吉 2008）

ることを促し、改心させる。これに対して、アメリカでは、「嘘つくなんてもってのほかだ」、「なんで嘘つくんだ」というように、子どもよりも親が優位であるというのである。恒吉による研究によるとおそらく、アメリカと比較したときに日本では個対個ではなく、感情移入の方法で親や周りの人に同調するしつけが行われているということがいえるだろう。(恒吉 2005:23-26)

(4) まとめ

第1節では、日本型しつけをみていくために、伝統的な子ども観、代表的な育児書、親子関係としつけ、の順にみてきた。ここで、日本型しつけ観として浮き彫りになったことは、伝統的な子ども観としての性善説、代表的な育児書や親子関係を通しての、寛容的なしつけや母子一体化や「感情型」の叱責法である。これらの日本型モデルは以後(第2、第3節)に述べる日本型モデルとも関連していく。

第2節 日本型就学前教育について

第1節では、日本型のしつけについて、主に家庭に目を向けて日本型を述べてきた。ここでは、家庭から離れた最初の教育である就学前教育³へと視点を移し、日米比較を通して、日本型モデルについてみていく。

(1) 日米の就学前教育(幼児教育)の違い

就学前教育において井上⁴らの研究によると、『日本の幼児教育は、幼稚園教育要領の中にもあるように、生涯にわたる人間形成の基礎を培うためのものである。特に集団生活に必要な能力、知識を身につける事が目標となっている。つまり、集団における人間関係の育ちを大事にしている。それに対しアメリカは、幼児期から個性に応じた教育を行い、自発性や自主性を養うことを中心とした教育を行っている。教師と一緒に遊んではいるが、幼児期から食事、排拙、衣類の着脱など、身の回りのことができるのは当たり前と考え、子どもの行動に対して、直接手助けすることはほとんどない。』という。また、『唐澤⁵らによると、日本の幼児教育は、思いやり、共感性、他者への配慮といった他者との協調性を重視する傾向が強い。それに対し、アメリカでは他者との関係性と、創造性や自立を身につけることを重視していると述べている。』(井上 p5) という。

また、恒吉やピークら(恒吉 2005、Peak)の研究によると、日本では「自発的」に集

³ 就学前教育とは、幼児教育のことであり、小学校に入学する前になされる教育のことである。

⁴ 「日本とアメリカにおける就学前教育・保育について」の論者。

⁵ 唐澤真弓・林安希子・松本朋子・向田久美子・トビン・ジョゼフ・朱瑛(2006)

団に同調するように仕向ける仕組みがあるという。それは、第1に『保育者が権威に依拠して子どもにいうことを聞かせるのではなく、周囲との絆を築かせ、その結果、子どもが仲間からの集団的な働きかけに応え、集団への所属感に突き動かされて、「自発的」に同調する』ということだ。(恒吉 2008:97-100) これは、第1節の(3)でも述べた家庭のしつけと同じである。第2に『「自発的」同調を支える様々な仕組みや実践が盛んだ』ということである。幼稚園では、ルーティン化された活動がある。ゲイル・R・ベンジャミン(1997)から別の言い方をすると『混沌とした自由遊びの活動と、儀礼化された必須の集団行動』があるということだ。これらの活動により、保育者からいちいち指示されなくてもある程度の活動が可能になるということだ。

恒吉の研究によると、就学前教育において、日米比較から日本型モデルとして考察できるのは、日本は集団性、共同性、社会性の育成の基盤を築いているということ。そしてそれらを支える仕組みがあるということがいえるだろう。

第3節 日本型初等教育について

第2節では、就学前教育について、日本型モデルを述べてきた。ここでは、さらに学年が進んだ初等教育についてまとめ、日米比較を通して、日本型モデルについてみていく。

(1) 初等教育の違い

恒吉 (2008) によると、日本の小学校では、『第一に、集団行動の機会が多く、学校成員間の頻繁な接触と情報交換が行われるような仕組みであり、第二に、集団行動が和やかで効率的に行われるように協調的な目標が多く設けられている』とし、『単位となる集団は、学級にせよ、班にせよ、一定期間固定され、同じ顔触れが緊密な接触を行う仕組みになっている』という。これに対してアメリカの小学校では、『個人の違いに対応することを目的とした個別化された指導と、教師陣の分業化⁶が発達している』とし、単位となる集団が、授業では一時的なものであり、授業以外では教師の指示に直接従うという形をとっているという。(恒吉 2008:48-49)

恒吉は、このことを別の言い方で、小学校の仕組みに関して、日本を『他者および集団の同調の根拠を、児童の内面に、主として感情に求めている』という意味で『内在型』としている。これに対して、アメリカを『相手の内面よりも、物事の因果関係や力関係などの、非

⁶ 代表例として、恒吉 (2008) は、個別化された指導の例としてカウンセリング・補償教育・特殊教育・ギフテッド教育・バイリンガル教育・スピーチセラピー・コンピューター教育を挙げ、教師の分業化に関しては、特定の資格を持った特殊教育学級の専門教師・スピーチセラピスト・心理学者・カウンセラーなどの雇用をして、担当領域を決める仕組みを挙げている。アメリカでは上に述べたように、『児童の多様な個別的必要性に柔軟に対応する』ことを教育の目標にしているという。(恒吉 2008:49-50)

感情的な、より外在的な要因による同調を促す』という意味で『外在型』としている。(恒吉 2008:75)

また、学習面で考察をした、渡辺Oによると、日本では『もしこんなことがおこったら、どんな気持ちになる？ そうしたらどうする？』という、出来事を共感の感情により典型・常態化するものである。これに対してアメリカは『「なぜ？」という質問を教師が数多く投げかける』という、結果に関係しない出来事を切り捨てて、原因と結果を直接結び付ける学習方法で行われているという。つまり、学習の内容までもが、日本では『内在型』であるということがいえるだろう。授業のことに付加えて言うと、恒吉は日本では上でも述べたが、アメリカのように、能力別化された能力別型の仕組み（個別化、分業化）がほとんどなく、平等主義的な考え（一斉授業）をもとにして、授業が取り組まれていると述べている。また、恒吉は日本の学級を『学級全体が一丸となって進もうとする運命共同体』とも述べ(恒吉 2005:47-64)、平等主義的の日本についての一面を示唆している。

うえに述べてきたことから初等教育において、日本型モデルとして考察できるのは、日本は就学前教育の集団性、共同性、社会性の育成モデルが継続的に強化され、それらを支える仕組みも同様に強化されていることである。また、アメリカの『外在型』に対して『内在型』であり、他者への共感を含む感情移入型のモデルであることだ。そして、アメリカの個別化、分業化された仕組み（能力別主義）に対して、平等主義的な仕組みがあるとまとめられる。

第1節～第3節まで、恒吉の『人間形成と日米比較』を中心に日本型モデルについて考察してきた。下の表1はここまで述べてきた日本型モデル（日米比較）のまとめを定義したものである。以後このモデルを踏まえ本論を進めていくとする。

表 1

| 日本 | アメリカ |
|---|---|
| <p>(1) 伝統的子ども観</p> <ul style="list-style-type: none"> ・性善説 <p>(2) 親子関係としつけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・寛容的なしつけ ・母子一体化 ・「感情型」 <p>(3) 就学前教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他者との協調性 ・集団性、共同性、社会性の育成 <p>(4) 初等教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・集団性、共同性、社会性の強化 ・『内在型』（他者への感情移入） ・平等主義的 | <p>(1) 伝統的子ども観</p> <ul style="list-style-type: none"> ・性悪説 <p>(2) 親子関係としつけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・厳格なしつけ ・夫婦関係の優越 ・「権威型」 <p>(3) 就学前教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他者との関係性 ・自主性、自立性、創造性の育成 <p>(4) 初等教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・集団性、共同性、社会性の強化なし ・『外在型』 ・能力主義的（個別化・分業化） |

第 4 節 崩される日本型モデルとは

第 3 節までは日本型モデルについて、恒吉の『人間形成の日米比較』を中心に、日米比較の観点から述べてきた。ここでは、社会の変化に視点をうつし、日本型モデルを崩す方向で進んでいるとされる状況について恒吉の研究をもとに、文部科学省の学習指導要領にも触れながらみていく。

(1) 学力低下論争

恒吉によると、日本の子どもの学力が低下しているということは、もはや日本人の共通認識になりつつある。経済協力開発機構（OECD）の 15 歳を対象にした学習到達度調査で 2000 年から 2003 年の間で日本の読解力が 8 位から 14 位、数学リテラシーが 1 位から 6 位に落ちたことが話題になったことは記憶に新しいという。この結果に加え、つい最近のスローガンである、ゆとり教育を非難する声が広まり、当時の新聞から現在に至るまで様々な方法で議論され、保護者の不安感を刺激し、学力低下論争が展開されているという。また、彼女は、このような社会状況の中欧米の改革モデルを無批判に採用したり、従来の日本型の教育の強さを吟味したりすることなく教育改革が進められているという。その一例として、彼女は習熟度別指導の導入を挙げている。（恒吉 2008:3-4）以下の (2) で見ていく

とする。

(2) 習熟度別指導の導入

恒吉によると、『小学校レベルでの能力別指導、習熟別指導は存在しない、これは海外の日本研究者の間で日本の教育の長所として、定説となっていた』が、『「個」に対応するというレトリックのもと、能力別指導や習熟別指導の導入が進んでいる』という。(恒吉 2005:48) この動きが進んでいる方向性を示した指標として、『個に応じた』という言葉の出現に焦点をあて、文部科学省が出している学習指導要領の総則(1947年<昭和22年>～現在<2015>まで)をみていく。また、2003年<平成15年>度に至るまでの習熟度別指導を実施している学校の割合(図1)をみていく。

小学校指導要領 総則 1947年(昭和22年)～1988(昭和63年)

「個に応じた」明記なし。



小学校指導要領 総則 1989年(平成元年)

第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

(4)『各教科等の指導に当たっては、学習内容を確実に身に付けることができるよう、児童の実態等に応じ、個に応じた指導など指導方法の工夫改善に努めること。』



小学校指導要領 総則 1998年(平成10年) (2003年<平成15年>12月一部修正)

第5 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

(5)『各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、児童の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。』



小学校指導要領 総則 2008年(平成20年) (改訂 実施 2011年<平成23年>4月～現在)

第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

(6) 上(1989年)と同様。

図1 習熟度別指導を実施している学校の割合
(国立教育政策研究所 2003)

| 年度 | 小学校 |
|-------------------|-------|
| 平成 12 年度<2000 年度> | 38.8% |
| 平成 13 年度<2001 年度> | 49.9% |
| 平成 14 年度<2002 年度> | 64.7% |
| 平成 15 年度<2003 年度> | 66.9% |

学習指導要領の総則をみていくと、初めて「個に応じた」という言葉が明記されたのが平成元年であった。そこから平成 10 年には、個に応じた指導の具体的指導方法が示され、個に対する考えが進んでいる方向で進んでいることがわかるだろう。現在の文科省の課題の中でも個に応じた指導の一層の充実といった課題が進められているところである。

また、図 I の習熟度別指導を実施している学校の割合からもみてとれるように、習熟度別指導の導入が進んでいることが見て取れるだろう。このような一例からは、たしかに日本が欧米型モデル（個別化、分業化）に近づいた形で教育改革がすすめられていることがいえるだろう。しかし、だからと言って実際の現場ではどのような現状なのか、本当に日本型モデルが崩され、欧米化されているのかどうかはわからない。そこで、第 1 章のまとめの部分で、第 1 節～第 3 節までをまとめた日本型モデルの初等教育を中心に再定義し、第 2 章で実際の現場はどのような現状かをみていくとする。

第 5 節 第 1 章 まとめ（日米比較をしたときの日本型モデル）

ここまででの流れを振り返ると、日本型モデルについて第 1 節～第 3 節のなかでまとめ、第 4 節のなかで、崩される方向で進んでいるとされる日本型モデルについてのべてきた。そのなかで、現在の現場ではどのような現状かという疑問が生じた。そこで、この第 1 章のまとめでは、第 2 章の現場観察（小学校）の現状を捉えるために必要な日本型モデルを、初等教育を中心に再定義しなおしていく。

(1) 日本型モデル（初等教育）の再定義

第1節～第3節まで、恒吉の『人間形成と日米比較』を中心に日本型モデルについて考察してきたものとしてまとめた表1をもとに、初等教育の日本型モデルを再定義していく。下の表2は、表1の日本型モデルを初等教育について述べた定義である。私になぜ、表1の日本型初等教育モデルを再定義しようかと思ったかという、表1における①集団性、共同性、社会性の強化 ②『内在型』（他者への感情移入）③平等主義的の3つの観点に分けて考えるのではなく一つの定義として集約できると考えたからだ。下の表2は、表1の初等教育（日本型モデル）を抜き出したものである。また、下の表3は再定義した初等教育（日本型モデル）である。

表2

| 日本型モデル |
|------------------|
| (4) 初等教育 |
| ①集団性、共同性、社会性の強化 |
| ②『内在型』（他者への感情移入） |
| ③平等主義的 |

表3

| 再定義した日本型モデル（初等教育） |
|--------------------------------------|
| ・感情移入能力（共感的、思いやりの心）の育成とそれらを支える仕組みの充実 |

表3では、表2の①～③の集約した定義として、『感情移入能力（共感的、思いやりの心）の育成とそれらを支える仕組みの充実』をあげた。以下、この再定義した定義と①～③との関連性について説明していく。

①集団性、共同性、社会性の強化と再定義した定義の関連性

第3節では、①（集団性、共同性、社会性の強化）に関して、恒吉が、『第一に、集団行動の機会が多く、学校成員間の頻繁な接触と情報交換が行われるような仕組みであり、第二に、集団行動が和やかで効率的に行われるように協調的な目標が多く設けられている』とし、『単位となる集団は、学級にせよ、班にせよ、一定期間固定され、同じ顔触れが緊密な接触を行う仕組みになっている』と述べたことをもとに、日本型モデルとして定義した。この中で述べられていることを再定義したモデルと見比べることで関連性が見えてくる。

第一に、『集団行動の機会を多くし、学校成員間の頻繁な接触と情報交換をすること』は、恒吉の著書を参考にすると、日常的に協力して取り組む児童の集団活動を奨励し、共感的、思いやりの心を生み出す機会を提供し、それらを見守る教師陣の体制ができていえるだろう。第二に、協調的な目標が多く設けられていることは、恒吉の著書によるところの『集団行動を効率的に行うのを助ける仕組み』となり、共感的、思いやりの心を育成する指標となっているといえるだろう。第三に、一定期間固定された集団（小集団、班）を構成することは、恒吉の著書によるところの『仲間で1つの共同体』となり活動や行事を成し

遂げようとする中で共感的や思いやりの心を生み出す仕組みになっているといえるだろう。これらのことから①が、再定義したモデルとの関連性が理解できるだろう。

②『内在型』（他者への感情移入）と再定義した定義の関連性

第3節では、②（『内在型』）に関して、恒吉が、『他者および集団の同調の根拠を、児童の内面に、主として感情に求めている（他者への感情移入）』と述べ、それが授業においても、出来事を共感の感情により典型・常態化するものである、と述べたことをもとに日本型モデルとして定義した。①同様に関連性を説明していく。

第一に、『児童の内面に、主として感情に求めている（授業においても）』ということから、集団の中において児童を説得させるときにおいても、児童の共感や思いやりの心に気づかせ指導しているといえるだろう。第二に、『児童の内面に、主として感情を求めている』ことを支える仕組みとして、恒吉の著書によるところの『協調的目標』や『活動のルーティン化』や『児童相互の集団規制』があるということである。恒吉によると、『活動のルーティン化』をすることにより、児童は自らが共同体の一員として同質化し、異質なもの（ルール違反した児童）に対して共感的心を持つように促す仕組み『児童相互の集団規制』になっているといえる、つまり、共感的、思いやりの心の育成を支える仕組みになっているといえるだろう。

これらのことから②が、再定義したモデルと関連しているといえるだろう。

③平等主義的と再定義した定義との関連性

第3節では、③（平等主義的）に関して、恒吉が、平等主義的な考え（一斉授業）を基にして、授業が取り組まれていると述べ、日本の学級を『学級全体が一丸となって進もうとする運命共同体』と述べたことをもとに、日本型モデルとして定義した。①、②同様に関連性を説明していく。

第一に、平等主義的な考え（一斉授業）を基にするということは、恒吉によるところの『運命共同体』的な仕組みとして、共同体（集団）のメンバーである成員（児童）を同じく扱うということである。恒吉によると、同じく扱うことにより共同体（集団）の一員であることを意識した児童が、共同体（集団）の一員として児童相互に統制をかけたり、他者への感情移入をしやすくしたりするという。つまり、平等主義的な考えが、①、②同様に共感的、思いやりの心の育成を支える仕組みになっているということがいえるだろう。このことから、③が、再定義したモデルと関連していることがいえるだろう。

第1章のまとめでは、恒吉の著書を参考にまとめた日本型モデル①～③と再定義した日本型モデルの関連性に注目して本論を進めてきた。以後の本論ではこの再定義した日本型モデルを軸に本論を展開していく。

第2章 教育現場の現状

第1章では、恒吉の著書を中心に日本型モデルについて定義し、日本型モデルとは何かについて整理した。そして、それらの定義の中から日本型初等教育モデルに焦点をあて、恒吉の著書をもとに再定義をし、前者と後者の関連性について述べた。本章では、実際の教育現場（小学校）を、再定義した日本型初等教育モデル（表3）の視点から見つめ直し、日本型モデルが現在の教育現場でみられるかについて、実際のM小学校⁷の学校教育目標、M小学校第3学年2組の学級経営計画、M小学校を中心とする複数の小学校の教員へのインタビューを通して調べ、日本型モデルの有無について述べていく。

第1節 学校教育目標

ここでは、M小学校の全面協力のもと、校長室と職員室に掲示してある学校教育目標、クラスに掲示してある学年目標、学級目標をみていきそこからみられる日本型モデルの有無を調べていく。また、M小学校、H教諭が配属する第3学年2組のクラスの「学級経営計画」を見ていき、学級目標が作られる前後の仕組みを述べ、日本型モデルの有無についてみていく。

(1) 学校教育目標と日本型モデル

M小学校は児童数493人、通常学級15クラス、特別学級2クラスである。そのうち、第1学年が4クラス、第2学年が3クラス、第3学年～第6学年が2クラスである。下の表4、5、6は順に学校教育目標、各学年目標、各学級目標である。各表から、日本型モデルの有無についてみていく。

表4 学校教育目標

| 学校教育目標 |
|---|
| ・人間尊重の教育を基盤として、よい校風の樹立と二十一世紀を担う人づくりを目指し、社会の変化に主体的に対応できる健康で、心豊かなたくましい人間の教育を図る。 |
| 学校教育目標の中の具体目標 |
| 1 明るく健康な子 2 よく考え 自ら学ぶ子 3 心豊かで思いやりのある子 4 きまりを守り進んで働く子 |

⁷ M小学校とは、私が大学2年時に観察実習（三日間）に行かせていただいたから、継続的にボランティアに行かせていただいている学校である。

表 5 各学年目標

| 各学年目標 | |
|--------|--|
| 第 1 学年 | <ul style="list-style-type: none"> ・よくきいて 考える子 ・なかよく 力を合わせる子 ・よいことを 進んでやる子 |
| 第 2 学年 | <ul style="list-style-type: none"> ・よく聴いて 考える子 ・なかよく 力を合わせる子 ・よいことを 進んでやる子 |
| 第 3 学年 | <ul style="list-style-type: none"> ・学びを楽しめる子 ・友だちといっしょに仲良く チャレンジできる子 ・自分の良さを表現できる子 |
| 第 4 学年 | <ul style="list-style-type: none"> ・願いをもって 学習に取り組める子 ・友だちのよさを 見つけることができる子 ・みんなのために考えて行動できる子 |
| 第 5 学年 | <ul style="list-style-type: none"> ・学んだことを 次に生かせる子 ・たがいを 認め合える子 ・自分の良さを 発揮できる子 |
| 第 6 学年 | <ul style="list-style-type: none"> ・学んだことを 生かせる子 ・友だちの良さを 生かせる子 ・自分の良さを 生かせる子 |

表 6 各学級目標

| 各学級目標 | |
|------------|--|
| 第 1 学年 1 組 | ・みんなにやさしくあきらめないでがんばるスーパー 1 ねんせい、シュワッ |
| 第 1 学年 2 組 | ・べんきょうだいすき、もりもりたべるぞ、なかよくちからをあわせよう！ |
| 第 1 学年 3 組 | <ul style="list-style-type: none"> ・「ありがとう」「ごめんね」がすぐいえるくらす ・おもいやりのあるくらす ・なんでもさいごまであきらめないくらす |
| 第 1 学年 4 組 | ・べんきょうまじめにあきらめないでたのしいくらすだけらげらぼー！ |
| 第 2 学年 1 組 | ・さいごまでがんばる。 |

| | |
|-----------------|--|
| | ・友だちを思いやる♥ |
| 第2学年2組 | ・みんなとなかよく力をあわせて友だち100人つくろうよ |
| 第2学年3組 | ・きりかえしゅう中！よくかんがえてたくさんはっぴょう♥ やくそくをまもる！元気なあいさつ☆みんなにやさしい気持ち！ |
| 第3学年1組 | ・きょう力！（友だちを助けること） ・元気・笑顔（業間・昼休みは元気に遊ぶ） ・チャレンジ！！（あきらめないこと） |
| 第3学年2組 （H教諭） | ・みんなのいいところ1つになった！！3年2組ミックスジュース クラス！やさC、たのC、きりかえC（しーっ） |
| 第4学年1組 | ・やさしく、元気いっぱい、ねばり強く |
| 第4学年2組 | ・まじめにコツコツ集中してがんばるクラス（勉強） ・友だちに笑顔で親切にできるクラス（友だち） ・あきらめずにがんばるクラス（生活） |
| 第5学年1組 | ・いじめゼロ ・まなびあう ・できることはベストをつくす ・しんけんにとりくむ ・よいことをすすんでする |
| 第5学年2組 | ・掲示なし |
| 第6学年1組 | ・ろくねんがリーダーに ・くふうして活動 ・のこった時間を大切に ・いつでも努力 ・ちゃれんじ |
| 第6学年2組 | ・掲示なし |

①表4（学校教育目標）と日本型モデル

M小学校長の話によると、学校教育目標⁸は、M小学校では三か所（職員室、校長室、職員玄関前）に掲示しているという。この三か所におくことで、主に職員に学校教育目標を意識させているという。また、全国すべての学校では、この学校教育目標を踏まえて、各学年主任が各学年目標を作り、各学年の目標を踏まえて各学級の学級目標をつくる。このことから、学校教育目標は各学校の教育の核となる理念だといえることができる。これらを踏まえて、学校教育目標をみていく。

⁸M小学校の学校教育目標は、文部科学省が学校教育法に基づいて出した学習指導要領を踏まえM小学校長が学校経営の基本方針として最初にだす教育目標である。

学校教育目標中の「人間尊重の教育を基盤として、よい校風の樹立と二十一世紀を担う人づくりを目指し、社会の変化に主体的に対応できる健康で、心豊かなたくましい人間の教育を図る。」の部分は、新学習指導要領（平成23年度～）の「生きる力」⁹の重視を踏まえ、M 小学校の校長が教育目標として定めたものである。これを具体化し、校長の理念を反映させた目標が、「1 明るく健康な子 2 よく考え 自ら学ぶ子 3 心豊かで思いやりのある子 4 きまりを守り進んで働く子」である。

M 小学校の話によると、具体目標1の「明るく」とは、全ての児童が各クラスの中に心の居場所があり、クラス（共同体）の一員として過ごすことを前提として、心を健康にするという意味が含まれているという。このことから、共感的、思いやりの心を育成する仕組み（日本型モデル）があると言えるだろう。具体目標3の「心豊かで思いやりのある子」からは、共感的、思いやりの心の育成（日本型モデル）を目標として掲げているのを見て取れるだろう。

つまり、M 小学校では、教育理念として核となる学校教育目標の中に日本型モデルが見られるということである。

②表5（各学年目標）と日本型モデル

各学年目標は、M 小学校では各学級すべてのクラスで掲示されていた。掲示されている場所もすべてのクラスで正面黒板の真上の中央にあった。このことから、職員だけでなく各学年、すべての児童に可視化させて意識づけをしていることがいえるだろう。また、各学年目標は各学年の学年主任が学校教育目標を踏まえ、各学年の発達段階に応じて目標を立て、立てた目標を（単学級でない場合）各学年の学級どうしの共通教育理念とするものである。これらを踏まえて各学年目標をみていく。

各学年目標（表5）を第1学年～第6学年までみていくと、大きく分けて、三つの観点から目標が作られていることが分かる。三つの観点とは、上から順に、「学習」に関すること、「友だち」に関すること、「生活」に関することである。これらの詳細を見ていくと、「友だち」・「生活」に関することの中に日本型モデルを見て取れる。

「友だち」に関することとして、第1学年から順に、「なかよく 力を合わせる子」（第1、2学年）、「友だちといっしょに仲良く チャレンジできる子」、「友だちのよさを 見つけることができる子」、「たがいを 認め合える子」、「友だちの良さを 生かせる子」が各学年目標として挙げられている。これらの中の、「なかよく」、「よさをみつける」、「たがいを認め合う」などからは、共同体の一員として、友だちを思いやり、仲間で1つになり活動や行事を成し遂げようとする共感的や思いやりの心を生み出す仕組み（日本型モデル）になっている

⁹ 「生きる力」とは、平成14年度から実施された学習指導要領の中で書かれた教育理念であり、確かな学力（知）・豊かな人間性（徳）・健康、体力（体）のバランスを重視し、これからの社会の変化に対応するたくましい子どもを担うために、新学習指導要領の中でいっそう強められた教育理念である。

ることを見て取れる。さらに、「友だちのよさを生かせる」からは、良いところを見つけたり、認めたりするだけではなく、友だちが活躍する場を友だちの立場になり考え（共感的に）、クラスがよりよくなるように誰がどのようにしたらいいのか（共同体の一員として）を考える仕組み（日本型モデル）になっているといえるだろう。

「生活」に関することとして、第1学年から順に、「よいことを進んでやる子」（1,2学年）、「自分の良さを表現できる子」、「みんなのために考えて行動できる子」、「自分の良さを発揮できる子」、「自分の良さを生かせる子」¹⁰が各学年目標として挙げられている。これらの中の、「自分の良さを表現できる」、「自分の良さを発揮できる」、「自分の良さを生かせる」などからは、共同体の一員として、クラスにいるということを常に意識させ、良さを表現したり、発揮したり、生かしたりする相手がいる（相手につたえる）ことを前提『協調的目標』が立てられ、それらが、共感的・思いやりの心を育成する仕組み（日本型モデル）になっていることがわかるだろう。

つまり、M小学校では、各学年目標の中に日本型モデルが見られるということである。

③表6（各学級目標）と日本型モデル

各学級目標は、M小学校では第5学年2組と第6学年2組¹¹を除くすべてのクラス（13クラス）で掲示されていた。掲示されている場所は、13クラス中11クラスは後ろ黒板周辺、1クラスは正面黒板の右上、1クラスは教室の廊下側の壁であった。いずれも、子どもたちに見やすいところに掲示されていることから、クラスの児童に意識づけさせていることがいえるだろう。M小学校の教諭にお聞きしたところ、学級目標は4月はじめにクラスで話し合っただけという。決め方については詳しく、後で【(2) H 教諭と「学級経営計画」】述べるが、各学級目標が1年間各クラスの核となる教育理念であるということがいえる。これらを踏まえて、各学級目標を低学年（第1学年～第2学年）、中学年（第3学年～第4学年）、高学年（第5学年～第6学年）に分けてみていく。

低学年では、「クラスのあいことば・クラスのめあて」という言い方で、学級目標が掲示されていた。第1学年の、「みんなにやさしく」（1組）、「なかよく力を合わせる」（2組）、「おもいやりのある、ありがとう・ごめんね、がいえる」（3組）、「あきらめないでたのしい」（4組）、同じく第2学年の、「友だちを思いやる」（1組）、「みんなとなかよく力をあわせて」（2組）、「みんなにやさしい気持ち」（3組）などからは、共同体の一員として、友だちを思いやり、仲間で1つになり活動や行事を成し遂げようとする共感的や思いやりの心

¹⁰ 「自分の良さを表現できる」、「自分の良さを発揮できる」、「自分の良さを生かせる」ことに関しては、個の重視としてアメリカ型モデルとしての傾向も持つが、M小学校の各教諭の話から判断すると、常に相手を意識させる共感的活動を主に目的としているということだ。

¹¹ 新学期が始まってクラスの目標は決めたが、掲示はしていないというお話を、第5学年2組Y教諭と第6学年2組Y教諭からいただいた。ここでは、掲示されていた学級目標を扱うとする。

を生み出す仕組み（日本型モデル）が見て取れるだろう。また、相手がいることを前提に、相手の気持ちになる感情移入能力（共感的、思いやりの心）育成（日本型モデル）を見て取れるだろう。

中学年では、「クラスのもくひょう・クラスのめあて」という言い方で、学級目標が掲示されていた。第3学年の、「きょうりょく！（友だちを助けること）」（1組）、「みんなのいここ1つになった、やさC、たのC、きりかえC（しーっ）」（2組）、同じく第4学年の、「やさしく」（1組）、「友だちに笑顔で親切にできる」（2組）などからも低学年同様に、日本型モデルが見て取れるだろう。

高学年では、「クラスの目標、クラスの合言葉」という言い方で、学級目標が掲示されていた。また、第5学年2組と第6学年2組に関しては掲示物としての、学級目標は見られなかった。ここでは、掲示されていたクラスのみ学級目標をみていくとする。第5学年の、「いじめゼロ、よいことをすすんでやる」（1組）、第6学年の「のこった時間を大切に」（1組）などからも、低学年・中学年同様に日本型モデルが見て取れるだろう。

ここまで、第1節では、表4（①）、表5（②）、表6（③）を通して、学校教育目標の中に日本型モデルを見て取れるかについて述べてきた。高学年の2クラス（第5学年2組と第6学年2組）では、掲示物としての、学級目標をみることはできなかったが、学校教育目標の中に日本型モデルをみることができたと言えるだろう。

第2節では、M小学校のH教諭が配属する第3学年2組のクラスの学級経営計画を見ていき、学級目標が作られる前後の仕組みを述べ、日本型モデルの有無についてみていく。

第2節 学級経営計画と日本型モデル

第1節では、学校教育目標についてみてきた。第2節では、その学校教育目標の中でもM小学校第3学年2組（H教諭配属）の学級目標に焦点をあて、さらにH教諭の学級経営計画（表7、表8）¹²についてH教諭のインタビューを踏まえて述べていき、日本型モデルの有無についてみていく。

（1）学級経営計画と日本型モデルについて

①M小学校第3学年2組の学級経営計画が作られるまでの流れ

H教諭によると、学級経営計画が作られるまでの流れは、“学校教育目標が、M小学校校

¹²本論においての、学級経営計画とは、学級担任教師、本論ではH教諭が学級経営を行う上での方針や目標を定めたものであり、自らの学級の児童に対して行う指導の総体（年間計画）である。

長から伝えられる。(3月末)→それをうけ各学年主任(第3学年1組K教諭)から、第3学年の学年目標が伝えられる。(3月末)→第3学年2組の学級開き。(4月の1週目)→学級目標の決定。(学級開き初日)→M小学校校長へ学級経営計画提出。(学級開き後1か月程度)”であるという。

また、H教諭によると、上に述べた流れをさかのぼっていくと学級経営計画のもとになるのは、学校教育目標であり、学校教育目標をうけてつくられた第3学年の学年目標をもとに第3学年2組の学級目標が作られる、という。加えて、学級目標が作られるときは、児童やH教諭の「これからどういう学級にしていきたいか」という意向が加わるという。こうして、作られた第3学年2組の学級目標が、『みんなのいいところ1つになった!!!3年2組ミックスジュースクラス!やさC、たのC、きりかえC(しーっ)]であり、この学級目標をうけ、クラスの実態を踏まえた上で学級経営計画がつけられるのだという。

②学級経営計画と日本型モデル

②では、実際にM小学校第3学年2組で作られた学級経営計画にかかっている学級経営方針及び学級の実態(表7)や、同じく学級経営計画にかかっている教育目標の具現化(表8)を、H教諭のインタビュー¹³にも触れながら述べていく。また、述べたことを通して、日本型モデルの有無についてみていく。

表7 学級経営計画(学級経営方針と学級の実態)

| | |
|--------|--|
| 学級経営方針 | <ul style="list-style-type: none"> ○自分の目標を立て、主体的に行動しようとする態度を育てる。 ○自分の課題に向かって、考える過程を大切にしながら学習・生活する力を育てる。 ○個の実態に応じた学習指導を工夫し、基礎・基本の習得をはかる。 ○思いやりの心を持ち、相手の立場や気持ちを尊重することの大切さに気付かせる。 ○学校や社会の決まりや、マナーを守り、自覚と責任を持って行動する態度を身に付けさせる。 ○保護者との連絡を密にし、学校と家庭が共通理解のもと連携して教育にあたる。 |
| 学級の実態 | <ul style="list-style-type: none"> ○児童数38名 ○明るく元気に生活し、色々なことに興味を持って素直に表現することができる。 ○課題に対して一生懸命取り組む生徒が多いが、集中力に欠ける児童も複数名見られる。 ○自分の感情を優先し、場に応じた行動がとれずに自己中心的な行動をとる児童が目立つ。 ○仕事や手伝いを意欲的に行うが、きまりやマナーが徹底できていない面もある。 |

・表7と日本型モデルの有無について

H教諭へのインタビューによると、学級経営方針は学級目標が決まった後、1か月程度学級を観察し、学級の実態を踏まえて決めるという。例えば、表7を参考にすると、「○自分

¹³ インタビューについては第3節でも、述べるが、ここではインタビューの中でH教諭に話していただいた「学級経営計画」についてみていく。

の感情を優先し、場に応じた行動がとれずに自己中心的な行動をとる児童が目立つ。」という実態を把握したうえで、「○思いやりの心を持ち、相手の立場や気持ちを尊重することの大切さに気付かせる。」や、「○仕事や手伝いを意欲的に行うが、きまりやマナーが徹底できていない面もある。」という実態を把握したうえで、「○学校や社会の決まりや、マナーを守り、自覚と責任を持って行動する態度を身に付けさせる。」ということである。これらの学級経営方針から日本型モデルの有無について見ていく。

学級経営方針の中の、「○思いやりの心を持ち、相手の立場や気持ちを尊重することの大切さに気付かせる。」からは、H 教諭が児童に対して、意識的に共感的、思いやりの心の育成（日本型モデル）を方針として学級経営していることがみてとれる。同じく、「○学校や社会の決まりや、マナー¹⁴を守り、自覚と責任を持って行動する態度を身に付けさせる。」からは、H 教諭が児童に対して、児童に学校教育目標や学級目標などの『協調的目標』を意識化させ、学級（共同体）の一員として、共感的、思いやりの心を育成する仕組み（日本型モデル）を方針として学級経営をしていることが見て取れるだろう。

加えて、H 教諭へのインタビューによると、朝の会や授業中に学級目標である『みんなのいいところ1つになった!!! 3年2組ミックスジュースクラス! やさ C、たの C、きりかえ C (しーっ)] を斉唱させるという。実際に、私が H 教諭の授業を観察させてもらったときも、H 教諭が授業中ざわざわとしている学級に対して「やさ C、たの C」と問いかけたところ、児童から「きりかえ C (しーっ)」と応えて、静かになるという場面を見た。これに加え、児童同士で H 教諭の雰囲気を感じ、「～さん! きりかえ C (しーっ) だよ! 先生困っているよ!」と注意を促していた。これらのことから判断をすると、H 教諭の学級では学級目標を日常的に意識化させ、児童を統制するのに役立て、児童自身が共感的、思いやりの心（日本型モデル）を作り出すことを手助けしている（仕組み）ことが見て取れるだろう。

また、表 7 中の「○個の実態に応じた学習指導を工夫し、基礎・基本の習得をはかる。」に視点をうつして見ていく。すると、一見、表 7 中にアメリカ型モデル（個別化、分業化、能力別指導型）が方針のなかに取り入れているように見える。しかし、このことに関して、H 教諭へのインタビューをする中において見て取れたのは、日本型モデルである。これはいったいどういうことかについて、述べていく。

H 教諭によると、「個の実態に応じた学習指導」とは、アメリカ型のような個別化、分業化された仕組みがあるわけではなく、一斉指導を前提とする中で個に目を向けることであるという。一斉指導を前提にしているとは、能力別に分けて考えるのではなく、「能力の差はあろうとも、結果として皆が同じ活動から得られるものがある」として、授業を組むということである。これに加えて、「個の実態に応じた学習指導」として、H 教諭は授業における机間巡視や宿題を含む自主学習において個別に声掛けやコメントをしたり、意欲的に取

¹⁴ アメリカでも上からの統制という形で、きまりやマナーを守らせるということは言えるが、ここでは、H 教諭の話から判断をし、相手の立場や、相手の気持ちになりそれらを守らせる（日本型モデル）きまりやマナーが主であるとする。

り組めるような工夫をした基礎基本のプリント宿題（自前）を用意したりして指導（繰り返し指導）にあたり、学習の遅れがちな子に対して補助するようにしているという。一方で、学習の進んでいる子に関しては、見直しをさせたり、「頑張っている子に教えてあげよう」と促したり、班活動（少人数指導）の中でリーダーを率先してやってもらい学習の遅れている子を引っ張っていってもらったりするという。つまり、平等主義的な考えのもと、学習が進められているということであり、共感的、思いやりの心を支える仕組み（日本型モデル）になっているということが見て取れるだろう。

表8 学級経営計画（教育目標の具現化）

| 学年 目標 | 学級 目標 | 努力目標 | 具体策 |
|-----------------|---------------|--|---|
| 学びを楽しめる子 | 友だちと学びを楽しむ子 | <p>① 自分の健康・体力に関心を持ち、目標を持って体力向上を図ることができる。</p> <p>② 学習課題にしっかりと向き合い、努力をしたり、やり遂げたりすることに価値を見出すことができる。</p> <p>③時と場に応じた言葉遣いや、相手に対する礼儀を身に付けることができる。</p> <p>④めあてをもって課題に取り組み、基礎基本を身に付けることができる。</p> | <p>・天気の良い日の休み時間には積極的に外遊びをするように声をかけたり、目標を決めて体育の学習に取り組めるよう前年度の記録を参照させたりする。</p> <p>・一生懸命課題に取り組むことの素晴らしさを実感することができるよう、課題を明確にし、達成感を味わえるよう学習活動を工夫する。</p> <p>・敬語の使い方や正しい言葉の使い方や、状況に合わせた態度について、その都度辛抱強く直接指導を行う。</p> <p>・繰り返しの反復学習や、少人数指導、個別指導など、指導方法を工夫しながら基礎・基本の定着を図る。</p> |
| 明るく元気できまりを守り働く子 | 責任を果たしきまりを守る子 | <p>① わがままな気持ちを抑え、相手の気持ちや立場を尊重して行動することができるようにする。</p> <p>② クラスの仲間を大切にしながら、一人ひとりが学級の一員であるという自覚をもって生活することができる。</p> <p>③ 学校や学級のきまりをきちんと守り、善悪を自分で判断して正しい行動ができるようにすると共に、お互いに声を掛け合いながら高め合える関係を築くことができる。</p> <p>④ 仕事の大切さを知り、責任をもって自分の仕事に取り組むことができる。</p> | <p>・自分の意見のみを通そうとする態度を改めさせ、相手の言葉に耳を傾けたり、相手に自分の気持ちを伝える手段を体得させたりする活動を積極的に行う。</p> <p>・学級活動を中心に、クラスのめあてやクラスの活動を子ども達が主体となって決め、居心地のよいクラスを自分たちの手で作り上げていくような取り組みを行う。</p> <p>・クラスが一丸となってきまりを守る気持ちを育てていくために、クラスでの約束やルールを徹底し、励まし合いながら生活することができるよう指導を行う。</p> <p>・係りや当番の仕事を行いクラスの一員としての自覚や責任を実感することで、達成感や所属感を味わわせる。</p> |

・表8と日本型モデルの有無について

表 8 は、学級経営計画中の教育目標の具現化の部分を表にしたものである。教育目標の具現化とは、学級経営方針を実行するため、学年目標や学級目標を基に定めた努力目標と具体策である。例えば、表 8 中の学年目標「学びを楽しめる子」、「明るく元気できまりを守る子¹⁵⁾」や学級目標「友だちと学びを楽しむ子 (たの C)」、「責任を果たしてきまりを守る子 (きりかえ C)」を基に各①～④の努力目標とそれぞれの具体策が定められている。これらの、努力目標と具体策から日本型モデルの有無について見ていく。

まずは、学年目標「学びを楽しめる子」、学級目標「友だちと学びを楽しむ子」の欄の、努力目標や具体策をみていく。努力目標②の「努力をしたり、やり遂げたりすることに価値を見出す」とそれに対応する具体策「一生懸命課題に取り組むことの素晴らしさを実感する」、「達成感を味わえるよう学習活動を工夫」は学級経営方針中の「○自分の課題に向かって、考える過程を大切にしながら学習・生活する力を育てる。」という部分にあたる。これらのことから、H 教諭が結果というよりは過程に力を入れ、児童すべてが「やり遂げた」と思うような活動を目指していることが見て取れる。つまり、学級全体で「やり遂げる」ことに重きを置くことで、共同体の一員と意識した児童が共感的、思いやりの心を育成する仕組み（日本型モデル）になっているということだろう。

同じく、努力目標③「相手に対する礼儀を身に付けること」とそれに対応する具体策「敬語の使い方や正しい言葉の使い方や、状況に合わせた態度について、その都度辛抱強く直接指導を行う。」は、学級経営方針中の「○学校や社会の決まりや、マナーを守り、自覚と責任を持って行動する態度を身に付けさせる」という部分にあたる。これらのことから、H 教諭が状況に応じて相手の立場（共感的に）になって自分の言動を見直させる仕組みや、{本論（表 7 と日本型モデル）でも述べたが}児童に学校教育目標や学級目標などの『協調的目標』を意識化させ、学級（共同体）の一員として、共感的、思いやりの心を育成する仕組み（日本型モデル）が見て取れるだろう。

次に、同様に、学年目標「明るく元気できまりを守り働く子」、学級目標「責任を果たしきまりを守る子」の欄の、努力目標や具体策をみていく。努力目標①の「わがままな気持ちを抑え、相手の気持ちや立場を尊重して行動することができる」とそれに対応する具体策「相手の言葉に耳を傾けたり、相手に自分の気持ちを伝える手段を体得させたりする活動を積極的に行う」は、学級経営方針中の「○思いやりの心を持ち、相手の立場や気持ちを尊重することの大切さに気付かせる。」という部分にあたる。これらのことから、H 教諭が教育活動全体において相手の立場になり共感的、思いやりの心の育成（日本型モデル）をする活動を意図的に行い、児童に身につけさせようとしていることが見て取れるだろう。

同じく、努力目標②の「クラスの仲間を大切にしながら、一人ひとりが学級の一員である

¹⁵⁾H 教諭によると、第 3 学年の学年目標（表 5）である「友だちといっしょに仲良くチャレンジできる子」や「自分の良さを表現できる子」を達成するために「責任を果たしてきまりを守る」ことが前提になるという考えから、学年目標の欄に記載したという。そのことを踏まえ学級目標にもある「きりかえ C」になったのだという。

という自覚をもって生活することができる」とそれに対応する具体策「学級活動を中心に、クラスのめあてやクラスの活動を子ども達が主体となって決め、居心地のよいクラスを自分たちの手で作り上げていくような取り組みを行う」は、学級経営方針中の「○自分の目標を立て、主体的に行動しようとする態度を育てる。」と「○思いやりの心を持ち、相手の立場や気持ちを尊重することの大切さに気付かせる。」と「○学校や社会の決まりや、マナーを守り、自覚と責任を持って行動する態度を身に付けさせる」を合わせた部分にあたる。これらのことから、H 教諭がクラス（共同体）の一員としての自覚を児童に持たせるために学級活動を中心に取り組み、児童自身がクラスのめあてやクラスの活動を作ったという経験からクラスのめあてやきまりを児童自身が作ったということを想起させて、めあてやきまりを守らせるような仕組みになっていることが分かるだろう。つまり、めあてや、きまりを守らせるように児童相互に働きかけ、共感的、思いやりの心の育成を支える仕組み（日本型モデル）になっているということがいえるだろう。

同じく、努力目標③の「学校や学級のきまりをきちんと守り、善悪を自分で判断して正しい行動ができるようにすると共に、お互いに声を掛け合いながら高め合える関係を築くことができる。」とそれに対応する具体策「クラスが一丸となってきまりを守る気持ちを育てていくために、クラスでの約束やルールを徹底し、励まし合いながら生活することができるよう指導を行う。」は、学級経営方針中の「○学校や社会の決まりや、マナーを守り、自覚と責任を持って行動する態度を身に付けさせる。」という部分にあたる。これらのことから、H 教諭が児童 1 人を育てていくのではなく、児童相互の関係の中から児童を成長させていくという意識を見て取ることができ、児童自身にも自分だけが成長するのではなく仲間の成長がクラスの成長になり、クラスの成長が大切であるというクラス（共同体）の一員としての意識の育成（日本型モデル）に重きをおかせていることが見て取れるだろう。また、お互いに励まし合いながら生活するように指導をすることで、児童相互にめあてやきまりを守らせようとする統制の意識が働き、共感的、思いやりの心の育成を支える仕組み（日本型モデル）になっていることが見て取れるだろう。

同じく、努力目標④の「仕事の大切さを知り、責任をもって自分の仕事に取り組むことができる。」とそれに対応する具体策「係りや当番の仕事を行いクラスの一員としての自覚や責任を実感することで、達成感や所属感を味あわせる。」は、学級経営方針中の「○自分の目標を立て、主体的に行動しようとする態度を育てる。」という部分にあたる。これらのことから、H 教諭が児童全員に係りや当番などの役割を与えることにより、児童にクラス（共同体）のために何かできることはないかを主体的に考えさせる機会を意図的に作り、共同体の一員としての意識の育成（日本型モデル）していることが見て取れるだろう。

ここまで、第 2 節では、M 小学校第 3 学年 2 組（H 教諭配属）の学級目標に焦点をあて、さらに H 教諭の学級経営計画（表 7、表 8）について H 教諭のインタビューを踏まえて述べていき、日本型モデルの有無についてみてきた。学級経営計画では学級経営方針と学

級の実態や教育目標の具現化（努力目標と具体策）をみてきたが、その中で、大いに日本型モデルを見て取ることができたと言えるであろう。第3節では、H教諭を含む5名の教諭（H教諭、K教諭、T教諭、HK教諭、Y教諭）へのインタビューを通して日本型モデルの有無について見ていく。

第3節 小学校教諭へのインタビュー

第1節、第2節からは、大いに日本型モデルが見て取れたと言えるだろう。第3節では、5名の教諭（H教諭、K教諭、T教諭、HK教諭、Y教諭）へのインタビューを通して、日本型モデルの有無について同様に見ていく。

(1) 小学校教諭へのインタビューと日本型モデルについて

①インタビュー調査対象者と日程

インタビュー調査は2014年12月22日、28日、2015年1月6日、10日、13日（2名）に一人1時間程度、個別インタビュー¹⁶を実施した。対象となる5名の教諭（H教諭、K教諭、Y教諭、T教諭、YM教諭）の経歴等は、以下のとおりである。

H教諭：M小学校 第3学年2組 8年目
K教諭：M小学校 第3学年1組 22年目
Y教諭：M小学校 第5学年1組 10年目
T教諭：S小学校¹⁷ 第3学年2組 1年目
YM教諭：M小学校 かがやき学級 3年目

②インタビューと日本型モデル

②では、5名の教諭のインタビューの発言の中から日本型モデルの有無や分析について、それぞれ①の5名の教諭の順に、具体的なエピソードを踏まえながら見ていく。また、ここでは、インタビュー対象者をイニシャル（H、K、Y、T、YM）で表し、質問者を「監」で表すこととする。

¹⁶ H教諭に関しては二回（2014年12月22日、2015年1月6日）にわけて個別インタビューを取らせていただいた。

¹⁷ S小学校とはM小学校と同じ地区の学校である。

・H 教諭へのインタビューと日本型モデル

H 教諭には、生徒指導の面とクラスでの取り組みを中心に質問をさせて頂いた。H 教諭との話の内容は、生徒指導の面や授業の面だけではなく研究授業の話や教員としてのアドバイスなど様々であった。ここではその中でも、M 小学校の第 3 学年 2 組への、生徒指導（叱り方）と席替えの仕方についてのインタビューを取り上げ、日本型モデルについての分析をしていく。

まずは、生徒指導（叱り方）の質問について

監：「H 先生は、授業中とか普段メリハリがないときどのように指導しているのですか？その時注意していることはありますか？」

H：「注意していることっていうか意識していることは三つあるかな～」

監：「それは何ですか？教えてください」

H：「（一点目は）うるさくなって（児童が）メリハリがないときはさ、1 点を見つめて明らかに怒っている顔をするんだよね。そうすると子どもたちが気づいて他の子に注意するとか、先生やばいって顔してしずかになるんだよね～（笑）」

監：「子どもたちは（怒っている顔で）分かってくれるんですか？」

H：「そうそう、子どもは素直だからね。でも信頼関係が成り立っていないとこの方法は効かないよ」

監：「信頼はどうやってきづくのですか？」 H：「（信頼関係について述べる）」

監：「話は戻りますが、二点目は？」

H：「（二点目は）注意してくれた子とかさ、ビシッとしてしっかりしている子を大げさに褒めるんだよね、そうするとうるさくしていた子がそれ見て自分も静かにしなくちゃってなるんだよ」

監：「ほめるだけで本当に静かになるのですか？それに、ふざけている子に注意をしなくてもいいのですか？」

H：「なるなる、注意をしなくていいってわけじゃなくて、注意をすると雰囲気が悪くなるからなるべくしたくないってだけで、・命に関わることと・いじめにつながる発言・うそやごまかしをすることはビシッと対処するよ」

監：「なるほど、三点目は？」

H：「（三点目は）わざと小さい声で話したり、しゃべらないでジェスチャーでさっ、（指でさす）教科書を見せたりするの、そうするとうるさくしていた子は何やっているかわからなくて焦るわけ」

監：「なるほど。それはどうして静かになると思いますか？」

H：「う～ん、やっぱり子どもたちもみんなでやる授業を楽しみにしているし、みんなと同じことができていないと焦るからだと思うよ」

次に、クラスの取り組み（席替え）について

監：「先生ってクラスの取り組みに関して何か意識していることはありますか？」

H：「取り組みっていうのは、席替えとかでもいいのかな？」 K：「はい」

H：「席替えってのは、監物くんもわかるだろうけど子どもたちは好きで要求してくるんだよね、でもそのときにくじで毎回やってたんじゃだめだと思う。私は、席替えの意義とか決め方を子どもたちに考えさせるかな。」

監：「先生の考える席替えの意義って何ですか？」

H：「私が席替えをする意義は学習環境を整えるってことかな、どう言うことかっていうと、例えば、目が悪い子は必然的に前の席だよね？あとは、グループで発表ってなった時に能力差が開かないようにすることかな。このことを子どもたちに伝えるね～」

監：「学習環境を整えると良いことはありますか？」

H：「学校では、生活班で行動する機会が多いでしょ？例えばグループ活動とか、三年生だと社会見学とかね！だから、ある程度能力の高いリーダー性がある子をちりばめたいのよね」

監：「なるほど、では話は戻りますが、どうやって席替えを決めさせるんですか？」

H：「さっきも言ったけど席替えの意義を子どもたちに伝えたいので、友達の好き嫌いとかじゃなく、どうしたらみんなが良い気持ちで勉強できるかな？グループにこの子がいたらたすかるな～とかいますか？と、言ってグループを自分たちで決めさせるんだよね」

監：「具体的に？どうやるんですか？」

H：「まずは子どもたちにリーダーになった欲しい人を何人か出させて¹⁸、どこのリーダーのところに入りたいか考えさせ、子どもに並ばせるね」

監：「決まらないときはどうするんですか？」

H：「グループがなかなか決まらないときはね、席替えはなしかな～、だってみんなが納得しないわ、自分勝手じゃね～というと、子どもたちが譲り合って決めるんだよね。そして、譲った子がいたり、自分たちで決められたりしたら、良い子だわとか良いクラスになりそうだと大いに褒めてあげるの」

¹⁸ H 教諭によると、リーダーに友達から指名された人は、拒否することもできるという。その場合、リーダー失格となり、リーダーを拒否することができるが、ほとんどが拒否はしないという。

H 教諭のインタビューでは、叱り方と席替えの2つの観点を取り上げてきた。

叱り方に関して、「明らかに怒っている顔をする」、「先生やばいって顔してしずかになる」などからは、H 教諭が上からの統制といった権威を拠り所とする指導ではなく、共感的・思いやりの心の育成（日本型モデル）を指導に取り入れていることが見て取れるだろう。また、この叱り方をする H 教諭の意図には、児童に共感的・思いやりの心を育成させるだけでなく、「信頼関係が成り立っていないとこの方法は効かない」という発言からもわかるように、児童と教師の信頼関係を確かめる指標にもなっているということがあろう。H 教諭はインタビューの中で「教師の雰囲気を感じて静かになるクラスは先生と児童との信頼が成り立っていると解釈する」とも述べていたことから上記のことがいえるだろう。さらに、「みんなでやる授業を楽しみにしているし、みんなと同じことができていないと焦るから」という発言において H 教諭が、児童に権威を拠り所として指導するのではなく、自発的に授業に仕向けるような取り組みをしていることが見て取れるだろう。また、この発言からは H 教諭が普段の一斉指導の授業において楽しい学びを児童に対して展開していることが見て取れ、児童も楽しい学びが展開されると認識し、児童と H 教諭との間に信頼関係が成立していることが見て取れるだろう。

一方で、「・命に関わることと・いじめにつながる発言・うそやごまかしをすることはビシッと対処する」からは、共感的・思いやりの心の育成型の指導ではなく、上からの統制をして対処する（アメリカ型）指導が見て取れるだろう。もちろん、共感的・思いやりの心の育成の観点から、「相手の立場に立って考えてごらん」、「先生はいやな気持ちになるな」、「～さんの気持ちもわかるよ」と指導するということも可能性としてはありえるが、H 教諭は上からの統制に重きを置いて指導するという。その指導の意図は、H 教諭によると、児童が上記のような命に関わる危険な行為やいじめにつながる発言やうそ・ごまかしの発言などを行うことが大人の社会だったらば恥ずかしいことなのだと教えるとともに、「この先生は～と言っても許される」と児童が思い教師に一線を引かなくなったり、学級内における大きな問題（いじめ、暴力、不登校）に繋がったりすることを阻止するためだという。このことから H 教諭は一年間だけではなく見通しを持って児童への指導にあたり、良い雰囲気の学級を作るために上からの統制をして、ダメなものはダメという指導に徹していることが分かるだろう。

つまり、叱り方に関して、日本型モデルを基にしながらアメリカ型の要素を取り入れて指導している一面があると言えるだろう。

席替えに関して、「グループで発表ってなった時に能力差が開かないようにする」、「生活班で行動する機会が多い」からは、H 教諭が平等主義的な仕組み（日本型モデル）を視野に入れて指導に徹していることが見て取れるだろう。また、H 教諭のインタビューによると、くじや好きな人と組み合わせる席替えではなく、インタビューの中で述べたような席替えをすることは、一斉指導をする上での指導面の効率化や児童たちの学習の進度を合わせて

進めていくことや個人ではなく集団で勉強していることの意識化を児童にさせるといった意図があるのだろうと考えられるだろう。

また、「どうしたらみんなが良い気持ちで勉強できるかな」良いクラスになりそうだと大いに褒めてあげるの」からは、H 教諭が権威を抛り所として席決めをさせる指導ではなく、共感的・思いやりの心を育成し、クラスに一体感を持たせ、クラスの一員としての自覚を持たせるように指導していることが見て取れるだろう。これには H 教諭が児童自身に学級のことを考えさせ、自分よりも他の人たちのことを考える機会を作るといった意図が見て取れるだろう。そうすることで、H 教諭はみんなのための学習環境(平等主義的な仕組み)を整えていると言えるだろう。

・ K 教諭へのインタビューと日本型モデル

K 教諭にも、生徒指導の面とクラスでの取り組みを中心に質問させていただいた。話の内容は、主に生徒指導の面やクラスでの取り組みだけではなく、22 年間の間に起こった K 教諭の体験談など様々であった。ここでは、その中で出てきた児童の発言への対処の仕方(生徒指導)やクラス掲示物のポイント(クラスでの取り組み)についてのインタビューを取り上げ、日本型モデルについての分析をしていく。

まずは、生徒指導(児童の発言への対処の仕方)の質問について

監:「(生徒指導で気を付けていることから話が広がり)では、先生が気を付けていることは何ですか?」

K:「う～ん、児童と一線を引きながら児童に指導したり、クラスでの考え方を共有させたりして一貫することかな」

監:「なるほど。具体的にどこかエピソードなどあったら教えてください」

K:「例えばね～、子どもたちは正直だからさ、隣のクラスでお楽しみ会とかお外に遊びにいとっていると、～のクラスはいいなあとかいうんだよね。そういうときはさ、残念そうな顔して、そういうことを言ったら先生嫌な気持ちになるよな、どうなんだ?ってやってやるんだよね。」

監:「それでも(上のことを)言い続ける子はいませんか?」

K:「たまにいるけど、じゃあそっちのクラスに行ってくればいいよ。みんなはどう思う?っていうと絶対他のクラスにはいかないで、静かになるからね」

監:「他にエピソードはありますか?」

K:「前の先生は～だったって子どもから言われる場合があるでしょ?一応その話は聞いてよかったら取り入れることもするんだけどね、あまりに主張してくる場合はさ、同じよ

うに（先生嫌な気持ちになるよな）言って、先生は～というやり方（方針）でやっていきたいと思っている、良いですか？とあって、対処するね。その時に、その場だけじゃなくて一貫してその方針を一年間通すことが大切だと思うよ」

次に、クラスでの取り組み（掲示物）について

監：「では、クラスで何か意識して取り組んでいることはありますか？」

K：「監物君。うちの教室の掲示物をみて何か工夫しているところは見つかるかい？」
（第3学年1組の教室を見て回る）

監：「写真や、この議題箱ですか？」

K：「よく気付いたね～。こどもたちはさ～、せっかくやった活動を忘れちゃうんだよね、だから授業や学校行事など頑張っている姿を写真（クラスにおいてあるK先生の私物）にとって、学んだ内容とともに掲示するところを作っているんだよね、何かクラスで1つのものをやり遂げたことを形として残すことが大切だと思うよ。」

監：「1つのことをやり遂げることが大切とおっしゃいましたが、どういうところを大切にしているのですか？」

K：「クラスがいい方向にまとまっていくんだよね、みんなで頑張ってやっていこうって、子どもたちが協力するクラスになるんだよね」

監：「議題箱は何に使うのですか？」

K：「僕のクラスではその議題箱¹⁹用意して実行委員²⁰を決めて、子どもたちの意見を基に学級活動の計画を立てるようにしているんだよね。話し合いで決まったことを思い出させたり、振り返らせたりできるように模造紙に書いて掲示するんだ。他にも、クラスの歌や一番星²¹や学校の行事・授業の写真を掲示して、クラスの一体感を大切にしているよ。」

監：「掲示物によって子どもたちの様子は変わりましたか？」

K：「（学級活動の話し合いの掲示物では）子どもたちが自ら決めたことだから決めたことを守ろうとするし、（掲示物を指して）みんなできめたことじゃんと注意をする子が増えたね。」

あとは、写真（学校行事や、授業）に自分が写っていると嬉しい顔して休み時間に子どもたちはみて、何とも言えない顔をしているね。」

¹⁹ 議題箱は金色で覆われていて、クラスの掲示物の一環として掲示されている。

²⁰ 実行委員とは、話し合いをする時の司会進行をするこのことを指す。

²¹ 一番星とは、（みんなそれぞれいいものを持っていると壁に書かれ）クラス全員の似顔絵と良いところをかいたもの。

K 教諭のインタビューでは、児童の発言への対処の仕方と掲示物の二点について取り上げてきた。

児童への発言の対処の仕方に関して、「残念そうな顔して、そういうことを言ったら先生嫌な気持ちになるよな、どうなんだ」、「一応その話は聞いてよかったら取り入れる」、「(先生嫌な気持ちになるよな) 言って」からは、K 教諭が上からの統制といった権威を拠り所とする指導ではなく、共感的・思いやりの心の育成(日本型モデル)を指導に取り入れていることが見て取れるだろう。

一方で、「じゃあそっこのクラスに行ってくればいいよ。みんなはどう思う?」、「先生は〜というやり方(方針)でやっていきたいと思っている、良いですか?」からは、クラスのみんなに投げかけながらではあるが、K 教諭の上から統制していく指導が見て取れるだろう。これらのような児童への発言の対処をする K 教諭の意図には、児童の話は受け入れる姿勢は見せるが、教師を試すアドバルーン(しぐさ、行動、メッセージ)にはしっかり対処して一線を引かせる指導に徹するということがあるだろう。また、K 教諭によると、「〜のクラスはいいなあ」という児童は本当に他のクラスに行きたいと思っている児童はほぼいなく、上記で述べたように教師を試しているという。このように、K 教諭はおそらく発言した個人を許さないような教師の立場をとり、クラスの中で共通理解を持たせクラスの方向性を決めるような働きかけをしているのだろう。

つまり、K 教諭も日本型モデルの指導を基にしながらアメリカ型の要素を取り入れながら指導している一面が見て取れるだろう。

掲示物に関して、「クラスでの考え方を共有させたりして一貫すること」、「何かクラスで1つのものをやり遂げたことを形として残すことが大切」、「子どもたちが協力するクラスになる」、「クラスの一体感を大切にしている」からは、K 教諭が権威を拠り所に考え方を一方的に教え込んだり、個人だけの成長に目を向けた指導ではなく、共同体(クラス)を意識し、共同体の一員としての児童を育成(日本型モデル)するように指導していることが見て取れるだろう。このように掲示物を通して指導する K 教諭の意図には、教師が児童に学ばせるということではなく、児童が自ら学んだという成功体験を可視化させることで、クラスの中での自分の存在(活躍の場)やクラスでの協力の大切さを再確認させることがあるだろう。そうすることで、クラスで協力して相手のことを考えて発言や行動をするといったことが習慣化され、共感的・思いやりの心を育成する仕組みを整えているのだろう。

・ Y 教諭へのインタビューと日本型モデル

Y 教諭には、生徒指導やクラスの中での取り組みや習熟度別クラスの取り組みを中心に質問をさせて頂いた。話の内容は、主に生徒指導やクラスの中での取り組みや習熟度別クラスの取り組みだけではなく、授業の作り方や保護者対応など様々であった。ここでは、その中で出てきた自主学習の取り組み(クラスの中での取り組み)や習熟度別クラスについてのインタビューを取り上げ、日本型モデルの分析をしていく。

まずは、自主学習(漢字・計算練習も含む)への取り組み(クラスの中での取り組み)について

監:「Y先生のクラスでは何か取り組んでいることはありますか？」

Y:「うん。うちのクラスではクラスでノート100冊達成を目標に自主学習に取り組ませているよ、その目標を達成するために自主学習を紹介したり、ギャラリーウォークをしたりしているよ」

監:「ギャラリーウォークってなんですか？」

Y:「それは、こっちで用意した付箋を何枚か児童が持って、お友達の自主学習を見て回り、コメントを書きあう時間を作ることだよ、うち(第5学年1組)のクラスでは朝のちょっとした時間に行ったり、授業の一部を利用したりして行っているの」

監:「どうして100冊達成や、ギャラリーウォークをするんですか？」

Y:「クラスで1つの目標に向かって努力することで仲間意識も高まるし、クラスの雰囲気良くなるからだね。ギャラリーウォークでは、子どもたち同士でチェックし合う(もちろん先生も参加するし後で全員の自主学習を確認する)ことで、子どもらも常にお友達を意識して頑張るんだよね。そうすることで、学習意欲をわかせることができるからだね」

監:「クラスの雰囲気が良くなったのはどんなことから感じたんですか？」

Y:「クラスで、『A君が～冊終了です～』と私が言うと、クラスで自然と拍手が起こったり『A君すごい』『私はまだ～冊だ』などと称賛したりして、一体感を感じることからかな。子ども同士で信頼し合う関係が出来上がるんだと思うよ」

監:「100冊達成などは子どもたちが自分たちで決めたのですか？」

Y:「そうそう。私が『このクラスのみんなで何か大きなことにチャレンジしたいんだけど何がいいかな』と言ったところ、子どもたちが学級活動の時間に決めたことだよ。」

次に、習熟度別クラスの取り組みについて

監:「M小学校での習熟度クラスについての実態や目的を聞かせてください」

Y:「M小学校では、3年生から算数に限り、習熟度クラスがあって、こっち(教員)が選ぶのではなく、子どもたちが入りたいクラスを選んで別れるの。主な目的としては、授業

についてこれられない子の底上げをして全員がある一定の学力を身につけることかと思うよ。」

監：「5年生のクラスはどんなふうに分かれているのですか？」

Y：「5年生では、発展、標準、基礎クラスの三つの教室に分かれて発展が隣の2組のA先生、標準がAS²²先生、基礎が私（Y教諭）になっているよ」

監：「勉強の内容は違うんですか？また、テストの内容なども教えてください」

Y：「子どもたちは、よい、まんなか、ダメとか言っている子もいるけど、やることは一緒だし、テストのときは同じ内容のテストをするよ。異なるところは進度だけかな、例えば、下のクラスは前の時間の復習から入ってじっくり学ばせ、上のクラスは進度が早い分発展問題に挑戦できるということになっているね」

監：「習熟度別クラスにする意義は何ですか？また、教室での指導との違いは？」

Y：「そうね、できる子とできない子がはっきりしてきてしまっていて、できない子は授業についてこれなくなっちゃうんだよね。習熟度にすれば、目が届きやすくなるし、できる子は発展問題にチャレンジできたり、できない子には最低限身につけさせたいことを身につけさせたりしやすくなることかな。教室との違いはやっぱり人数の差だと思うよ。」

Y教諭へのインタビューでは自主学習（漢字・計算練習も含む）への取り組み（クラスの中での取り組み）と習熟度別クラスの取り組みについて取り上げてきた。

自主学習に関して、「常にお友達を意識して頑張る」、「子ども同士で信頼し合う関係が出来上がる」、「クラスで1つの目標に向かって努力することで仲間意識も高まる」、「一体感を感じる」、「私が『このクラスのみんなで何か大きなことにチャレンジしたいんだけど何がいいかな』と言ったところ、子どもたちが学級活動の時間に決めたこと」からは、Y教諭が上から統制をかけて、自主学習を個別に出して個を評価する指導ではなく、クラスで何かを達成することを目標に一体感を生む仕組みを作り、共同体の一員として欠かせない児童だとする指導（日本型モデル）をしていることが見て取れるだろう。このように自主学習をするY教諭の意図には、あくまで児童自身が決めたことをすることで児童が主体的にクラスのことを考える契機とさせ、相手を尊重させるクラスの雰囲気づくりをさせるということがあるだろう。また、『このクラスのみんなで何か大きなことにチャレンジしたいんだけど何がいいかな』からは、児童に投げかける形でY教諭が児童にクラスの方向性を誘導的に示していることが見て取れるだろう。

²² AS先生は、通常学級の担任を持っておらず習熟度の算数の時間や、学級担任が欠席したときの補助としての役割を担う先生である。

習熟度別クラスの取り組みについて、「授業についてこられない子の底上げをして全員がある一定の学力を身につけること」、「やることは一緒だし、テストのときは同じ内容のテストをする」からは、Y 教諭が個に目を向け個を伸ばす指導と同程度、習熟度別の根底にあるものとして、児童がある程度均等の学力を身につけるべきだとする平等主義的な観点を持っていることが見て取れるだろう。

一方で、「発展、標準、基礎クラスの三つの教室に分かれて発展が隣の 2 組の A 先生、標準が AS 先生、基礎が私 (Y 教諭) になっている」、「下のクラスは前の時間の復習から入ってじっくり学ばせ、上のクラスは進度が早い分発展問題に挑戦できる」からは、M 小学校の算数において、一斉指導型の授業ではなく、教師の分業化や個に対応した指導の一面 (アメリカ型) が見て取れるが、おそらく上に述べた平等主義的考えがこれらを緩和する働きも同時にしていることが言えるだろう。つまり、もともとは個に目を向けて個を伸ばすことが本来の習熟度別の良いところであるが、どちらかという底辺層の子に対してのボトムアップ思考が強いと考えられるだろう。

上記のことからも日本型モデルとアメリカ型の混合型の指導が M 小学校の現場において見て取れるだろう。

・T 教諭へのインタビューと日本型モデル

T 教諭には、生徒指導やクラスでの取り組みだけではなく教員の連携や体験談など様々な質問をさせて頂いた。話の内容は、主に生徒指導とクラスの取り組みのなかに見ることのできる協調的目標について、教員の連携として何をしているか、新任として苦労したことなどである。ここではその中で、S 小学校第 3 学年 2 組における協調的目標や S 小学校の放課後の職員室での取り組みについてのインタビューを取り上げ、日本型モデルについて分析していく。

まずは、クラスでの取り組みについて(協調的目標について)

監：「(学級目標の話から) クラスで行ってる取り組みは何か工夫しているところはありませんか？」

T：「さっきの学級目標のように掲示して (児童に) 意識させているものがあるよ」

監：「それは何ですか、どんなことを意識させているんですか？」

T：「うちのクラスでは児童を静かにする方法として“声のチャンネル”っていうものを掲示して、児童に意識させているんだ。あとは、忘れ物をしないように“あなたはうれしい”との合言葉を作って掲示しているよ、そうすると、“声のチャンネル!”、“あなたはうれしい”というだけで子どもらは理解して行動するからね」

監：「“声のチャンネル”、“あなたはうれしい”とは何ですか？」

T:「“声のチャンネル”とは、0～5までのチャンネルで声の大きさの尺度を表したもので、0=だまっている、1=耳もとでひそひそ話す、2=となりの人にだけ聞こえるように話す、3=ぐるうぷのひとにだけ話す、4=教室のみんなに聞こえるように話す、5=校庭にいる友達に伝えるように話す、という指標のことで、今は声のチャンネル～ですとか言うと子どもたちは理解するし、子どもたちからも『今は声のチャンネル～だよ』といった声が飛び交っているよ」

T:「“あなたはうれしい”とは忘れ物をしないように作られたリストの頭文字を取ったもので、(あ=あたまおおい、な=なふだ、た=たいいくぎ・うんどうぼう、は=はぶらし・コップ・ふくろ・ランチャマット、う=うわばき、れ=連絡帳、し=宿題、い=いつも元気にはんかち・ちりがみ)と言って忘れ物をしないように児童にことあるごとに投げかけているよ。」

監:「これを作ってよかったことは何ですか？」

T:「よかったことは怒鳴らずに子どもたちを静かにさせたり、いちいち持ってくる物を言わないで済んだり、子どもたちの共通の理解になったりしたことです。」

次に、放課後の職員室での取り組みについて

監:「何か教員間で連携して行っていることはありますか？」

T:「新任なのでたくさんのアドバイスを先輩方からもらっているよ。特に、職員会議にかかる前に放課後何人かの先生と話し合いをする、通称“放課後会議”と呼んでいるものをしているよ(笑)」

監:「“放課後会議”とは職員会議とは別物ですか？」

T:「職員会議は形式とかしっかりしてるでしょ？そうじゃなくて、“放課後会議”とは、管理職の方々に連絡する前に、不満や悩みなどを共有する職員室でのコミュニケーションの(教員同士で作った)呼び名だよ、ここでは特に学年での先生方と雑談を交えて話したりする中で、クラス運営に関する協力をしてもらっているんだ」

監:「どんなことを話すんですか？」

T:「移動教室での子どもの様子とか、保護者対応の仕方、学年としての勉強の進め方、悩み相談、プライベートの話とか何でも自由に気楽に相談にのってもらっているよ。」

監:「移動教室というのは？」

T:「移動教室っていうのは理科とか乗り入れ授業とかかな。」

監:「それは先生(T教諭)以外の先生が教えるってことですか？」

T:「そうそう。理科と音楽は別のクラスの先生とチェンジしているんだよね。音楽とかピアノが弾けなかつたりするでしょ？その分、チェンジした先生のクラスの体育を持ってい

るけどね」

監：「なるほど、あくまでチェンジということですね？別のところから専門家を呼ぶとかはないですか？」

T：「ないない(笑)4月に先生方で相談してうまくやりくりしているんだよ」

T 教諭へのインタビューではクラスでの取り組みについて(協調的目標について)と放課後の職員室での取り組みについて取り上げてきた。

クラスでの取り組みについて、「今は声のチャンネル~ですとか言うと子どもたちは理解する」、「子どもたちからも『今は声のチャンネル~だよ』』といった声飛び交っている」、「忘れ物をしないように児童にことあるごとに投げかけている」、「子どもたちの共通の理解になった」からは、T 教諭が権威を拠り所として「静かにしなさい」「なんで忘れ物なんかするんだ」などというのではなく、上記の協調的目標を繰り返し児童に意識させ効率の良い集団を作り上げ、児童もそれに応じていることが見て取れるだろう。(共感的、思いやりの心を育成する仕組み<日本型モデル>)このようなクラスでの取り組みをする T 教諭の意図には、上から統制をする機会を自ら減らしクラスの雰囲気悪くせず統制をかけることやクラスの中で共通理解をはかることで児童相互に統制をかけさせることがあるだろう。

また、T 教諭の他の箇所におけるインタビューでの「声を荒げて一方的に怒ると、一日中暗い顔をしていたり、次の日の朝の子どもの顔が暗いんだよね」や「(怒られると)授業中も受け身になったり、ストレスをため込んでしまったりしてよくない」からは、T 教諭が上から統制をかけ続けることに関して児童の今後において悪影響を与えるという根本的な考え方を持っているということがわかるだろう。これらのことから上記のような指導にあっているのだろう。

放課後の職員室での取り組みについて、「“放課後会議”とは、管理職の方々に連絡する前に、不満や悩みなどを共有する職員室でのコミュニケーション」、「クラス運営に関する協力をしてもらっている」、「自由に気楽に相談にのってもらっている」からは、T 教諭の学校では分業化した体制ではなく、学校成員間の頻繁な接触と情報交換が行われるような仕組みが見て取れ、効率の良い集団行動を支える仕組み(日本型モデル)になっていることが見て取れるだろう。T 教諭によると、クラスのことは基本的に自分で行うのでひとりで抱え込んでしまうことが多いという、しかし他教員と相談をしよう協力的な関係を作ることによって負担が減り、児童たちにより余裕をもって接することができるようになるという。また、T 教諭の他の箇所におけるインタビューによると、教員同士の関係においても、先輩教員が「~をやりなさい、~をしてはいけない」という上から命令をするのではなく「私(先輩教員)は~のように考えるんだけど T 先生はどのようにしたいの?~ということ参考にするといいか

も」や「T 教諭のクラスの A さんは～という面で成長したのがみえたよ、何か取り組んだことはあったのですか？でも B さんを伸ばすには～ということをした方がいいかもね」という共感的働きかけをしていることが見て取れるだろう。

これらのことから、「放課後会議」により、学校成員間で先輩後輩など関係なく共感的な働きかけを基にした協力体制ができていることや、その協力体制のおかげで T 教諭が権威を抛り所とした指導ではなく、思いやりや共感的な心を育成する指導をしやすくなっているということが見て取れるだろう。

また、「乗り入れ授業」、「理科と音楽は別のクラスの先生とチェンジしている」、「その分、チェンジした先生のクラスの体育を持っている」からは、授業の中で分業化してクラスを受け持つ一面がみられるだろう。しかし、「先生方で相談してうまくやりくりしている」からは、専門家を呼んだり、個別に評価したりする厳密な分業化・個別化の仕組みではなく、あくまでも学年の教員間などでの協力体制で授業が進められていることが見て取れるだろう。

つまり、日本型モデルが基ではあるが、アメリカ型モデルの要素が取り入れられて指導をしている一面が見て取れるだろう。

・YM 教諭へのインタビューと日本型モデル

YM 教諭には、個別学級の実態と取り組みや先生の体験談などを中心に質問させていただいた。話の内容は、主に個別学級にはどんな子が来てどういう目的で行っているかと先生の体験談であった。ここではその中で、出てきた個別学級の実態や取り組みを YM 先生の体験談を踏まえたインタビューを取り上げ、日本型モデルについて分析していく。

個別学級の実態、取り組みについて

監：「M 小学校における個別学級の実態を教えてください」

YM：「M 小学校における個別学級は 1 クラスで、担当教諭は私 (YM) だけです。また、個別指導に来る子どもたちは、授業についていけない子や読み書きができない子などです」

監：「それは担任の先生が決めて子どもたちを個別学級に入れるのですか？」

YM：「担任の先生は勝手に決めることができなくて、保護者の方から申請があった場合に限り、その子の担任の先生と相談して入れます。」

監：「保護者の方はどうやって(個別学級の存在を)知るんですか？」

YM：「担任の先生の保護者への提案であったり、学校便りなどからの情報を受けたりですかね？」

監：「学ぶ内容はどんなものですか？」

YM：「子どもにもよるんだけど基礎的な内容を主にやります。あとは、国語と算数に限り

ます。その子の担任の先生と連携をして、やる内容を決めるのがほとんどですね」

監：「子どもはどのくらいの頻度で、どのくらいの人数がきますか？」

YM：「(時間割表を取り出して)多い子で週3回(3時間分)かな、1日に2回以上来る子はいないね～、(1日1回の子が)来るってなっていたとしても通常学級でその子がやれそうな内容ならこっち(個別学級)にもこないこともあるしね。また、多くとも一度に来る人数は3人までかな」

監：「個別学級の良いところは何だと思えますか？また、目的は何ですか？」

YM：「個別学級に来る子は、大半の時間を通常学級で過ごします。授業についていけない子はクラスの中でどうしても劣等感を感じてしまい、自己肯定感が低い傾向にあるので、その自己肯定感を高めることを目的としています、その自己肯定感を高めてあげて自信を持たせてクラスに返してあげるところが良いところじゃないですかね」

監：「自己肯定感を高めるために何か工夫していることはありますか？また、何か子どもたちが自己肯定感を高めていると思った瞬間、エピソードなどありますか？」

YM：「とにかく褒めています。些細なことでもできるようになったり、変化が見受けられたりしたら大げさくらいに褒めちぎりますね。ここ(個別学級)から出ていくとき笑顔で手を振っていく子どもの姿をみたりとか、(携帯の写真をみせて)『YM先生のおかげで計算ができるようになりました』との手紙を子どもからもらったりとかしたときかな」

YM 教諭へのインタビューでは、個別学級の実態と取り組みについて取り上げてきた。前章では個別学級自体の存在が分業化・個別化を核とするアメリカ型モデルの仕組みであると述べてきた。しかしここでは、アメリカ型の要素の一面はあるといえども、主に日本型モデルの仕組みも見られた。

YM 教諭に対するインタビューでの「(個別学級に児童が入ることを)担任の先生は勝手に決めることができなくて」、「担任の先生と連携をして、やる内容(個別学級とする勉強の内容)を決める」、「通常学級でその子がやれそうな内容ならこっち(個別学級)にもこないこともある」からは、児童や児童の保護者のニーズ(個に応じた指導)の一面をもちつつも、教員間での連携を図り、集団(通常学級)の一員としての児童を育成(日本型モデル)していることが見て取れるだろう。

また、「授業についていけない子はクラスの中でどうしても劣等感を感じてしまい、自己肯定感が低い傾向にある」、「自己肯定感を高めてあげて自信を持たせてクラスに返してあげるところが良いところ」からは、YM 教諭が児童の学習面のサポートだけではなく心のサポートをすることで、クラス(通常学級)の一員としての児童の育成(日本型モデル)をしていることが見て取れるだろう。このような指導をする YM 教諭の意図には、「大げさくらいに褒めちぎります」の発言から見て取れるように、児童の学習面において支援することよりも

むしろ児童の気持ちの面での支援を大切にしていることがあるだろう。

まとめると、個別学級という仕組み自体はアメリカ型モデル的要素であるが、基にあるのは日本型モデルであると言えるだろう。

第3節では対象となる5名の教諭（H教諭、K教諭、Y教諭、T教諭、YM教諭）のインタビューから日本型モデルの有無について分析をしてきた。

5名の方々から見て取れる共通点としては、①日本型モデルが随所でみられたこと②日本型モデルを基にしつつもアメリカ型モデルの要素を取り入れた指導がみられたことである。

①に関しては、共感的、思いやりの心の育成を指導方針としてとりいれたり（H、K、Y、T教諭）、協調的目標を児童に意識させ学校の成員間で連携を図り、効率の良い集団を作り上げたり（T、YM教諭）、クラスに一体感を持たせ、クラスの一員としての自覚を持たせるような指導をとりいれたり（H、K、Y、T教諭）、平等主義の観点から授業に取り組んだり（Y教諭）など様々な方法で見て取れた。

②に関しては、先生方へのインタビューの中で、上の日本型モデルを基にしながらも、アメリカ型モデルの要素が見られた発言があった。例をあげると、共感的、思いやりの指導を基にしながらも上からの統制をして対処したり（H、K教諭）、平等主義的考えを基にしながらも習熟度クラスの取り組みを取り入れたり（Y教諭）、学校成員間の協力体制を基にしつつも、乗り入れ授業や入れ替え授業などの教師の分担制を取り入れたり（T教諭）、クラスの一員としての児童を育成するための教員間での協力体制を基にした個別学級があったり（YM）などである。

ここまでは、日本型モデルの有無について、分析してきたがここで新たに、現在の教育現場に日本型モデルが単に存在するだけでなく、アメリカ型モデルの要素が合わさった混合モデルが見られるということが見て取れたと言えるだろう。

第4節 第2章 まとめ

第2章では、第1章で生じた「現在の現場では日本型モデルは見られるのか」という疑問に答えるようにして、学校教育目標、学級経営計画、小学校教諭へのインタビューという順番に3つの視点からみてきた。

その3つの視点の中で、再定義した日本型モデル『感情移入能力（共感的、思いやりの心）の育成とそれらを支える仕組みの充実』は大いに見ることができたと言えるだろう。

しかし、小学校教諭5名へのインタビューをする中で、ただ単に日本型モデルが存在するのではなく、日本型モデルを基にしつつもアメリカ型モデルの要素を取り入れた指導がみられるということが新たに見て取れた。

そこで、第3章では第2章まで述べてきた内容を踏まえ、今まで私が教育実習や観察実習などで解決できなかったことやこれからの教員生活での目標に関することへの課題を解決していく方法を考察していきたい。

第3章 これからの望ましい学級経営²³について

第2章までは、日本型モデルとは何かを再定義し、実際の教育現場での現状をみてきた。そこでは、大いに日本型モデルが見られ、日本型モデルが存在していることには間違いないだろう。しかし、一方で、日本型モデルを基盤としながら、アメリカ型の要素も含む指導や体制が教育現場（M小学校）では見られた。そこで第3章では、私の教育実習や観察実習（ボランティアを含む）などで出た課題を3つに分け、その課題を解決していく中で、望ましい学級経営の方向性を示していく。

また、第1節では、日本型モデルを崩した（アメリカ型）学級経営を、第2節では、日本型モデルを強調した学級経営を、第3節では、日本型モデルを基にしたアメリカ型モデルとの混合モデルでの学級経営（以後日本型・アメリカ型の混合モデルと呼ぶ）を基に課題を考察していく。

・教育実習や観察実習（ボランティアを含む）などで出た課題

私は大学3年時の3週間、観察実習（大学2年時からのボランティアを含む）を通して、様々な形で教育現場に関わってきた。そこで大きく分けて3つの方向での課題が生まれた。一つ目は生徒指導の面、2つ目は学業指導の面、3つ目は学級づくりの面である。これら3つの面は教師の立場から考えると全て学級経営の中の一部に当てはまり、学級経営を行う上で最も大切なことであろう。したがって、これら3つの観点の課題を解決していくことで望ましい学級経営を考えるものとしていく。課題はそれぞれ以下の3点である。

²³ 学級経営とは教育活動全体のことにおける教師の指導方針であり、すべての教育活動にあてはまることから、ここでは課題①～③が学級経営の中に含まれるものとする。

①児童へのメリハリのつけ方(生徒指導の面)

1つ目の課題として挙げられるのが、教育実習やボランティアを通してうまくいかなかった児童へのメリハリのつけ方である。教育実習では授業中にやっている活動から次の活動に移るときに、児童の統制が効かず、予定していた活動がうまくいかなかったり、休み時間においても先生と児童という関係になれずに、「遊んでくれるお兄さん」のようになってしまったりという経験をした。一線を引いた関係になることができなかつたことが反省点である。

このメリハリのつけ方は学級経営をするうえでも、とても大切になってくると思う。授業や生徒指導の面で児童と良い雰囲気で接し主体的な児童の取り組みを支援し、けじめのつけられる教師になることが私の今後の課題である。

②より良い授業の作り方(学業指導の面)

2つ目の課題として挙げられるのが、これもまた教育実習でうまくいかなかったより良い授業の作り方である。教育実習では目の前の児童ではなく授業を指導案通りに進めることに重きを置いてしまいすべての児童の学習の指導に目を向けることができなかつた。また、ボランティアなどにおいて授業を観察する中でどういった授業形態で授業を進めていくことが児童にとって良い指導なのかが疑問である。

学校生活において授業が大半を占める。その授業が児童にとってより充実したものにかにすることが教員にとって重要になってくる。授業形態を工夫しながらより良い授業を作っていくことが私の今後の課題である。

③心の居場所となる学級づくりについて(学級づくりの面)

3つ目の課題として挙げられるのが、これから私の教員生活での目標である心の居場所となる学級づくりである。心の居場所とは児童が安心して学校に来て、自分という存在を出せる場所が学級の中にあることである。自分という存在をどうやって出させるかが教員にとってとても重要なことであると思う。私はこれまで教育実習やボランティアなどを通して、児童が笑顔で学校に毎日来ることが最も大切だと学んできた。その学んできた経験を生かして学級経営に励みたい。

そこで、この心の居場所をどうやって作っていくのかが私の今後の課題である。

上記の課題①～③と第1節では日本型モデルを崩した(アメリカ型)学級経営を、第2節では、日本型モデルを強調した学級経営を、第3節では、日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営を基に考察していく。

第1節 日本型モデルを崩した学級経営

第1節では、第2章、第4節の第2章のまとめで挙げた課題①～③を、日本型モデルを崩した視点(アメリカ型)で考察していく。日本型モデルを崩した学級経営とは、教育現場の中にアメリカ型の考え方を重点的に取り入れていくことである。

(1) 課題①(児童へのメリハリのつけ方)と日本型モデルを崩した学級経営

児童へのメリハリのつけ方に関して、日本型モデルを崩した視点でとらえていく。すると、教師は権威を拠り所として、児童に対して個対個で言うことを聞かせるという指導になり、教師が権威を学級の中で持ち(権威型)、権威を拠り所に児童を統制するということが考えられるだろう。そうすることで児童は立場の上の教師の存在を意識し、授業中や、休み時間に無礼な態度や発言をした場合も上記のやり方で指導することで、一線を引いて先生に接する児童の育成が可能になり、メリハリのついた学級経営が可能ならずである。

(2) 課題②(より良い授業の作り方)と日本型モデルを崩した学級経営

より良い授業の作り方に関して、日本型モデルを崩した視点でとらえていく。すると、個に特化し、分業化した授業形態や指導の仕方が考えられるだろう。

例えば、能力別にグループに分け各グループに異なった課題を与え各グループの進捗で活動したり(平等主義的指導の解体)、学校の中に専門家を増やし(分業化)、個別指導対象児の拡大(能力が優れている子はエリート教育、能力が劣っている子は補助教育など)をしたり、クラス替えの四月の時期に能力の優れている子とそうでない子を分けたクラス編成(平等主義的指導の解体)をしたりなどが挙げられるだろう。上記のような授業形態を行えば、児童に目が行き届きやすくなり、実態を把握しやすくなるはずである。

(3) 課題③(心の居場所となる学級づくり)と日本型モデルを崩した学級経営

心の居場所となる学級づくりに関して、日本型モデルを崩した視点でとらえていく。すると、児童にとっての心の居場所「児童が安心して学校に来て、自分という存在を出せる場所が学級の中にある」を作るための取り組みとして、個を重視する活動を重視することが考えられるだろう。これは、集団の一員としての受容的な個ではなく、個が柔軟的に周りに認められるということである。

例えば、児童個々が切磋琢磨できるような個々人の課題を与えて個を評価したり(個別化)、教師の判断で児童を振り分ける能力別のクラスを奨励して個への働きかけをしたり(平等主義的指導の解体)、個での取り組みを発表して表現する機会を積極的に導入したりするなど

が挙げられるだろう。上記のような学級経営を行えば、個が確立し、個を認め合い、全ての児童の存在が受け入れられる学級(心の居場所となる学級)を作れるはずである。そうすることで、児童が安心して学校に来て、自分という存在を出せる場所(心の居場所)が学級の中に確立するはずである。

第2節 日本型モデルのみの学級経営

第2節では、第2章、第4節の第2章のまとめで挙げた課題①～③を、日本型モデルを強調した視点で考察していく。日本型モデルのみの学級経営とは、教育現場の中に再定義をした日本型モデル(感情移入能力<共感的、思いやりの心>の育成とそれらを支える仕組みの充実)のみの考え方を取り入れていくことである。

(1)課題①(児童へのメリハリのつけ方)と日本型モデルのみの学級経営

児童へのメリハリのつけ方に関して、日本型モデルを強調した視点でとらえていく。すると、教師は児童に対して共感や思いやりの心を育成やそれらを支える仕組みの充実を意識しながら指導していくと考えられるだろう。

例えば、(H 教諭のインタビューからも出てきたが)1点を見つめて明らかに怒っている顔をして、教師の気持ちに気づかせ、児童相互注意をさせたり、K 教諭のインタビューからも出てきたが、「先生嫌な気持ちになるよな、どうなんだ」と児童に言うことで教師の気持ちを共感的に気づかせたり、(T 教諭のインタビューからも出てきたが)児童を静かにさせるような協調的目標を繰り返し児童に意識させ効率の良い集団を作り上げ、児童をそれに応じさせたり(共感的、思いやりの心を支える仕組み)するなどが挙げられるだろう。そうした日本型モデルのみを取り上げることで、児童たちは相手を共感的に思いやり自己統制や相互統制をかけ、メリハリのついた学級経営が可能はずである。

(2)課題②(より良い授業の作り方)と日本型モデルのみの学級経営

より良い授業の作り方に関して、日本型モデルのみの視点でとらえていく。課題①と同じく教師は児童に対して共感や思いやりの心を育成やそれらを支える仕組みの充実を意識しながら指導していくと考えられるだろう。

例えば、(Y 教諭のインタビューからも出てきたが)「授業についてこられない子の底上げをして全員がある一定の学力を身につけること」や H 教諭のインタビューから出てきた「能力差が開かないように席替えをする」の考え方(平等主義的指導)を踏まえ、一斉型指導を基

盤に均等な力のグループを作り授業を展開したり、授業において A 君が作業を終了していたら次に進むなどの指標を決めたりするなどが挙げられるだろう。

上記のように一斉指導を中心に平等主義(日本型モデル)の観点から授業を進めていくことにより、教師は授業における目標の設定がしやすくなるとともに、児童に教える内容が明確になることで、クラスの進むべき方向性を示すことができ、児童に何を支援するべきかが見えやすくなるだろう。したがって、よりよい授業が作れるはずである。

(3) 課題③(心の居場所となる学級づくり)と日本型モデルのみの学級経営

心の居場所となる学級づくりに関して、日本型モデルのみの視点でとらえていく。

課題①、②と同じく教師は児童に対して共感や思いやりの心を育成やそれらを支える仕組みの充実(日本型モデル)を意識しながら学級づくりをしていくと考えられるだろう。

例えば、(H、K、Y、T 教諭などのインタビューからも出てきたが)クラスに一体感を持たせ、クラスの一員としての自覚を持たせるような指導をとり入れる(日本型モデル)という考え方である。これは、クラスの係りや特別活動(学校行事、学級活動)などで役割分担を児童に持たせ責任を持って活動を行わせたり、(K、Y 教諭などのインタビューからも出てきたが)クラスで 1 つのことをやり遂げたり(ギャラリーウォークや学校行事)するなどが挙げられるだろう。

上記のように、クラスで何かやり遂げるという成功体験や、クラスの一員としての児童を意識させることで、クラスには欠けて良い人はいなくかけがえのない存在であると認識するようになるだろう。そうすることで、児童が安心して学校に来て、自分という存在を出せる場所(心の居場所)が学級の中に確立するだろう。

第 3 節 日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営

第 3 節では、第 2 章、第 4 節の第 2 章のまとめで挙げた課題①～③を、日本型・アメリカ型の混合モデル型の視点で考察していく。日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営とは、教育現場の中に日本型モデルを基にしつつもアメリカ型モデルの要素も含めた考え方を取り入れていくことである。

(1) 課題①(児童へのメリハリのつけ方)と日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営

児童へのメリハリのつけ方に関して、日本型・アメリカ型の混合モデルの視点でとらえて

いく。すると、第2節の「児童に対して共感や思いやりの心を育成やそれらを支える仕組みの充実を意識しながら指導」を基にしつつ、第1節の「教師は権威を拠り所として、児童に対して個対個で言うことを聞かせるという指導」の要素を含めた指導が考えられるだろう。

例えば、(K教諭やH教諭のインタビューから出てきた)「明らかに怒っている顔をする」、「先生やばいって顔してしずかになる」、「どうしたらみんなが良い気持ちで勉強できるかな」、「先生嫌な気持ちになるよな」などの発言を基にして児童に共感的・思いやりの心の育成しつつ、(H教諭のインタビューからも出てきたが)「命に関わることと・いじめにつながる発言・うそやごまかしをすることはビシッと対処する」や児童から発せられる教師に対する無礼な言葉かけなどには上から統制をかけることが挙げられるだろう。また、(T教諭のインタビューから出てきたが)児童を静かにさせるような協調的目標を繰り返し児童に意識させ効率の良い集団を作り上げることを基にしつつ、協調的目標を守ろうとしない児童に対して、上から統制をかけて指導をすることが挙げられるだろう。

上記のように児童に共感的、思いやりの心を持たせ、教師に対しては一線を引かせることで、メリハリのある学級経営が可能はずである。

(2)課題②(より良い授業の作り方)と日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営

より良い授業の作り方に関して、日本型・アメリカ型の混合モデルの視点でとらえていく。すると、第2節の「教師は児童に対して共感や思いやりの心を育成やそれらを支える仕組みの充実を意識しながら指導(主に一斉指導を中心とした平等主義的指導)」を基にしつつ、第1節「個に特化し、分業化した授業形態や指導の仕方」の要素を含めた指導が考えられるだろう。

例えば、一斉指導を進める中で、机間指導を重視し、個の発言を取り上げ授業を展開したり(集団の中の個に目を向ける)、同じく一斉指導を進める中で学校成員間の連携を図り、TT²⁴やアシスタントティチャーの導入をしたり、1つの教室の中で能力別にグループを分け、同じ課題を取り組ませる中で、進度が遅いグループに対して、進度が早いグループが教え合う「学び合い」の活動を取り入れたり、(制度的な話だが)一クラスの人数を減らし少人数教室にしたりなどが挙げられるだろう。

上記のように集団(一斉指導に基づく平等主義的指導)を基に、個(個別化・分業化)の要素を取り入れることで、より良い授業が作れるはずである。

(3)課題③(心の居場所となる学級づくり)と日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営

心の居場所となる学級づくりに関して、日本型・アメリカ型の混合モデルの視点でとらえ

²⁴ TTとはチームティーチングの略で二人の教員が協力して授業を進めていく取り組みである。

ていく。すると、第2節の「教師は児童に対して共感や思いやりの心を育成やそれらを支える仕組みの充実を意識しながら指導」を基にしつつ、第1節の「個を重視する活動を重視すること」の要素を含めた指導が考えられるだろう。つまり、集団の一員としての個人と個と個の対立の中での個人の両者が確立し、全ての児童の存在が受け入れられる学級ということである。

例えば、(Y 教諭のギャラリーウォークを取り上げるとすると)クラスで自主学習 100 冊達成を目指すことに加え、個人の自主学習自体を取り上げ個を認めながら授業に活かしたり、(第2節の「クラスの係りや特別活動(学校行事、学級活動)などで役割分担を児童に持たせ責任を持って活動を行わせる」を取り上げると)クラスの一員としての役割を持たせるのに加え個での取り組みを発表して表現する機会を積極的に導入したり、(T 教諭のインタビューからも出てきたが)協調的目標を繰り返し児童に意識させ効率の良い集団を作り上げるのに加え個人で目標を作らせクラスに見える位置に掲示し、各個人の目標達成度をクラスで共有したりするなどが挙げられるだろう。

上記のように日本型モデルを基にしつつもアメリカ型モデルの要素も含めた考え方を取り入れていくことで、クラスが一体となる取り組みの中で個を活かすことができ、児童が安心して学校に来て、自分という存在を出せる場所(心の居場所)が学級の中に確立するだろう。

第3章では、課題①～③に関して第1節(日本型モデルを崩した学級経営)、第2節(日本型モデルのみの学級経営)、第3節(日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営)の三つの視点で考察してきた。第4節(第3章のまとめ)では、それぞれ第1節～第3節で述べてきた課題①～③に対する考察を「最適な解決法は何であるか」という視点で考えていき、それらを踏まえて望ましい学級経営の方向性を示していく。

第4節 第3章 まとめ

第4節では、第3章のまとめとして第1節～第3節で述べてきた課題①～③に対する考察を「最適な解決法は何であるか」という視点で述べていき、望ましい学級経営の方向性を示していく。

(1)課題①(児童へのメリハリのつけ方)に対する考察

課題①(児童へのメリハリのつけ方)に関して、第1節～第3節で述べた三つの視点(日本型モデルを崩した学級経営、日本型モデルのみの学級経営、日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営)を相対的に分析していく。

第1節では、「教師が権威を学級の中で持ち(権威型)、権威を拠り所に児童を統制する」

や「児童は立場の上の教師の存在を意識」をすることで一線を引いて児童はメリハリをつけることができるはずだと述べた。しかし、現場の先生方のお話によるとこの指導では、児童に統制をかけるという面では良いかもしれないが、児童がいつか耐えられなくなり不登校になったり、学校外で悪さをして発散しようとしたり、次年度に悪影響が出たりするという。したがって、第1節における指導は最適ではないだろう。

第2節では、「教師の気持ちを共感的に気づかせ」や「児童を静かにさせるような協調的目標を繰り返し児童に意識させ」をすることで児童たちは相手を共感的に思いやり自己統制や相互統制をかけ、児童がメリハリをつけることができるはずだと述べた。しかし、この指導では、児童には思いやりの心を持たせ相手の立場になり児童相互に統制をかける仕組みを充実させるといった面では良いかもしれないが、児童と教師の慣れ合いになってしまい、甘やかしの指導になる可能性が高いだろう。したがって、第2節における指導は最適ではないだろう。

第3節では、第2節の児童に共感的・思いやりの心の育成を基にして第1節の上からの統制の要素を入れて指導するというもので、児童がメリハリをつけることができるはずだと述べた。この指導では、第1節の上からの統制を和らげ、児童への悪影響を緩和する上に、第2節の甘やかしの指導になることを防ぐことが可能であろう。また、お互いの効果を高めることも期待できると考えられる。例えば、日常的に上からの統制をしていた場合、児童からすると「またいつものようにあの先生怒っているよ」や「その場だけしのげばいいや」などと指導のマンネリ化をするが、日常的に共感的、思いやりの心の育成の指導をしつつ、ごくたまに上から統制をすることで児童は「あの先生が怒るということは相当なことなんだな」や「反省するべきだ」となることが期待できるだろう。したがってこれらのことから、課題①では、第3章第3節(日本型・アメリカ型の混合モデル型)における指導が最適であろう。

(2)課題②(より良い授業の作り方)に対する考察

課題②(より良い授業の作り方)に関して、第1節～第3節で述べた三つの視点(日本型モデルを崩した学級経営、日本型モデルのみの学級経営、日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営)を相対的に分析していく。

第1節では、「能力別にグループに分け各グループに異なった課題を与え各グループの進度で活動したり、学校の中に専門家を増やし、個別指導対象児の拡大(能力が優れている子はエリート教育、能力が劣っている子は補助教育など)をしたり、クラス替えの4月の時期に能力の優れている子とそうでない子を分けたクラス編成をしたり」するなどの個に特化し、分業化した授業形態や指導の仕方をすれば、個に目を向けたより良い授業ができるはずだと述べた。しかし、教育現場の実状や現場の先生方のお話によると、たしかにクラスの児

童には学力差があり一斉指導では手におえない面もあり、能力別指導や個別指導の重視や専門家の導入などの分業化を進めていくことで個に目を向けていくことは可能になるだろうが、教室や教員の不足を含む環境面での厳しさと学級担任が授業を進めていく際の目標設定の難しさなどが挙げられ授業を作る際に混乱してしまうだろう。したがって、第 1 節における授業の作り方は最適ではないだろう。

第 2 節では、「一斉型指導を基盤に均等な力のグループを作り授業を展開したり、授業において A 君が作業を終了していたら次に進むなどの指標を決めたり」するなどして、平等主義の考えのもとに、教師は授業における目標の設定がしやすくなるとともに、児童に教える内容が明確になることで、クラスの進むべき方向性を示すことができ、児童に何を支援すべきかが見えやすくなり、より良い授業ができるはずだと述べた。しかし、私の教育実習や観察実習(ボランティアを含)の経験からすると、たしかに一斉指導型(平等主義的指導)の授業では 1 時間の授業を通して目標が明確で授業が流れて進んでいるように見えるが、良く発言する児童だけで授業が流れて言っていたり、理解しているふりをしている児童がいたり、ワークシートをみると教師側もびっくりするような鋭い答えを書いているのに授業で生かされない(発言をしないので)児童がいたりして、授業での学びが最大限に行われていないように思われる。したがって、第 2 節における授業の作り方は最適ではないだろう。

第 3 節では、第 2 節の「教師は児童に対して共感や思いやりの心を育成やそれらを支える仕組みの充実を意識しながら指導(主に一斉指導を中心とした平等主義的指導)」を基にしつつ、第 1 節の「個に特化し、分業化した授業形態や指導の仕方」の要素を含めた指導が考えることができると述べた。例えば、第 3 節では『一斉指導を進める中で、机間指導を重視し、個の発言を取り上げた授業を展開したり、1 つの教室の中で能力別にグループを分け、同じ課題を取り組ませる中で、進度が遅いグループに対して、進度が早いグループが教え合う「学び合い」の活動を取り入れたり』²⁵などである。上記の例を取り上げると、(第 1 節の考察で述べた)教室や教員の不足を含む環境面での厳しさと学級担任が授業を進めていく際の目標設定の難しさと(第 2 節の考察で述べた)授業での学びが最大限に行われていないことは、「一斉指導を進める中で、机間指導を重視し、個の発言を取り上げた授業を展開」や「能力別にグループを分け、同じ課題を取り組ませる中で、進度が遅いグループに対して、進度が早いグループが教え合う「学び合い」の活動」などをすることで、集団の中での個に目を向けた指導となり解決できるだろう。また、同時に 1 つの授業をみんなで作り上げたというクラスの一体感と個人の尊重の両方が達成できるであろう。したがって、課題②でも、第 3 章第 3 節(日本型・アメリカ型の混合モデル型)における授業の作り方が最適であろう。

²⁵「一斉指導を進める中で学校成員間の連携を図り、TT²⁵やアシスタントティチャーの導入をしたり(制度的な話だが)一クラスの人数を減らし少人数教室にしたり」という例を第 3 節では出したが学校現場の実状と、制度的な話になるのでここでは省くこととする。

(3)課題③(心の居場所となる学級づくり)に対する考察

課題③(心の居場所となる学級づくり)に関して、第1節～第3節で述べた三つの視点(日本型モデルを崩した学級経営、日本型モデルのみの学級経営、日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営)を相対的に分析していく。

第1節では、「児童個々が切磋琢磨できるような個々人の課題を与えて個を評価したり」、「教師の判断で児童を振り分ける能力別のクラスを奨励して個への働きかけをしたり」、「個での取り組みを発表して表現する機会を積極的に導入したり」する活動をクラスに取り入れることで個が確立し、個を認め合い、全ての児童の存在が受け入れられる学級(心の居場所となる学級)を作れるはずであると述べた。

現場の先生方のお話によると、たしかに個に目を向け表現させたり切磋琢磨させたりすることで個の自信につながり自己肯定感が高まり自己の確立は可能ではあるという。しかし、「児童が安心して学校に来て、自分という存在を出せる場所が学級に存在する」という視点で考えたところ、個の主張だけでは学級の中に存在するのは心の居場所ではなく、対立した個の存在のみであろう。したがって、第1節における学級づくりは最適ではないだろう。

第2節では「クラスの係りや特別活動(学校行事、学級活動)」や「ギャラリーウォーク」などを通して、クラスで何かやり遂げるという成功体験や、クラスの一員としての児童を意識させることで、クラスには欠けて良い人はいなくかけがえのない存在であると認識し、心の居場所となる学級を作ることができるはずであると述べた。しかし、上記で述べた逆のことで、クラスで何かをやり遂げたり、役割分担をしたりするだけでは自分の存在を出すという機会が少なすぎるうえに、クラスでの取り組みが流れのままに進む作業的なものになってしまただ、クラスに居るだけの存在になってしまうだろう。したがって、第2節における学級づくりも最適ではないだろう。

第3節では、日本型モデルを基にしつつもアメリカ型モデルの要素も含めた考え方を取り入れていくことで、クラスが一体となる取り組みの中で個を活かすことができ、児童が安心して学校に来て、自分という存在を出せる場所(心の居場所)が学級の中に確立すると述べた。

例えば第3節ではギャラリーウォークを例にとり、「自主学習100冊達成を目指すことに加え、個人の自主学習自体を取り上げ個を認めながら授業に活かす」と述べ、学級活動や係活動を例にとり、「クラスの一員としての役割を持たせるのに加え個での取り組みを発表して表現する機会を積極的に導入する」と述べた。これらの活動をすることで、第1節における改善点である「対立した個の存在のみ」の学級や、第2節における改善点である「自分の存在を出すという機会が少なすぎるうえに、クラスでの取り組みが流れのままに進む作業的なものになってしまただ、クラスに居るだけの存在」の学級になることを解決することが

できるであろう。つまり、集団の取り組みの中で個の要素を一部取り入れ、生かすことができ、児童にとって心の居場所となる学級づくりができるだろう。したがって、課題③でも、第3章第3節(日本型・アメリカ型の混合モデル型)の学級づくりが最適であろう。

第4節では、第3章のまとめとして第1節～第3節で述べてきた課題①～③に対する考察を「最適な解決法は何であるか」という視点で述べてきた。また、課題①～③の共通点として日本型・アメリカ型の混合モデル型の視点で学級経営(生徒指導、授業づくり、学級づくり)に取り組むことが望ましいという結論に至った。つまり、私の今後の教員生活における望ましい学級経営の方向性が示せたと言えるだろう。

次の「おわりに」では、これからの望ましい学級経営についての言及と今後の課題について述べ、本論を終えていく。

おわりに

本論では、第1章では日米比較の観点から、日本型モデルとは何かということを定義していき、その一つである、日本型初等教育モデルに焦点を当て、新たに集約した一つのモデルを再定義していった。第2章では大学2年時からの継続的にボランティアでお世話にな

っている M 小学校における学校教育目標や M 小学校第 3 学年 2 組の学級経営計画や教員へのインタビュー等を通して、初等教育の実態と再定義した日本型モデル(表 1)の初等教育とを比較し、日本型モデルの有無を把握していき、現状を調査した。第 3 章でそれらを踏まえた今後の望ましい学級経営について、今までの私の教育実習や観察実習やボランティアを通して出た課題を三つの視点(日本型モデルを崩した学級経営、日本型モデルのみの学級経営、日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営)で分析し、望ましい学級経営(日本型・アメリカ型の混合モデル型の学級経営)の方向性を示していき、結論にいたった。これらのことを踏まえると本論での目的をおおむね達成できたと言えるだろう。

最後に、文部科学省(中央教育審議会第一次答申)によると、『これからの社会の変化は、これまで我々が経験したことのない速さで、かつ大きなものとなるとの認識に立って、豊かな人間性など「時代を超えて変わらない価値のあるもの」(不易)を大切にしつつ、「時代の変化とともに変えていく必要があるもの」(流行)に的確かつ迅速に対応していくという理念の下に教育を進めていくことが重要である』という。これらの考え方を踏まえ、私は今後『不易』として、日本型モデルを基盤としつつもアメリカ型の要素を入れていく学級経営(日本型、アメリカ型の混合モデル型の学級経営)を大切にしつつ、『流行』として、激しい社会の変化に対応する柔軟性を持ち学級経営に臨んでいく必要があるだろう。これから教育現場で働くものとして、常に学び続ける姿勢を持って謙虚に課題に取り組むことを宣言して本論を終えたい。

謝辞

本研究において、本論を作成するに当たり、お忙しい中時間を割いて指導して下さった小原一馬先生に深く感謝申し上げます。また、多忙の中、教育現場の現状の調査に全面的にご協力・ご支援をして下さった M 小学校校長先生をはじめとする関係者の先生方に重ねて感謝申し上げます。

参考文献

- 井上聖子、2008、「日本とアメリカにおける就学前教育・保育について」、帝京学園短期大学研究紀要 15: 59-64
- 唐澤真弓・林安希子・松本明子・向田久美子・トビン・ジョゼフ・朱瑛、2006「幼児教育の文化的意味-日本、アメリカ、中国における文化間および文化内比較」、発達学研究 第 20 巻: 33-41
- 恒吉僚子、2008、『子どもたちの3つの「危機」』 勁草書房
- 、2005、『人間形成の日米比較』 中公新書
- 松田道雄、1987、『育児の百科』 岩波書店
- 文部科学省、1993、中央教育審議会第一次答申 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」
- 文部科学、1947、1958、1968、1977、1989、1998、2008、『小学校学習指導要領』 総則
- 国立教育政策研究所、2003、『平成15年度 小・中学校教育課程実施状況調査』
- 渡辺雅子、1998、「指導モデルの日米比較：初等教育に見る教育のパラダイム」、日本教育社会学会大会発表要旨集録 (50): 320-321.
- Benjamin, Gail R., 'Together at school, Together in Life' in Japanese Lessons: A Year in a Japanese School through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children, ローレンス・マクドナルド (監修 広田照幸 監訳 菊池栄治、山田浩之、橋本鉦市)、2006 『世界から見た日本の教育』 日本図書センター
- Peak, L., 1989, Learning to Become Part of the Group: The Japanese Child's Transition to Preshcool Life." Journal of Japanese Studies 15:93-123.
- Peak, L., 1993, Learning to Go to school in Japan: The transition from Home to Preschool life,
- Spock, B. and Rothenberg, M. B., 1985, *Dr. Spock's Baby and Child Care*. Pocket Books. (=1997 『スポック博士の育児書 (最新版)』 暮らしの手帖翻訳グループ訳、暮らしの手帖社)