

児童の居場所づくりのための担任教諭の働きかけによって 創られる学級のエスノグラフィー

坂井 華*・榊原 範久**

(令和3年1月29日受付；令和3年4月23日受理)

要 旨

学校教育において、児童の「心の居場所」の重要性が高まってきている。本研究では「心の居場所」を「自己受容され、自己が肯定される場、また、自分らしくいることができ、安らぐことができる場」と定義して研究を進めた。

本研究は、学級において児童の居場所づくりのために、担任教諭が日常的に行っている働きかけやその意図について、継続的な観察を通して、事例的に明らかにすることを目的とした。エスノグラフィーや総括インタビューによって記録を蓄積し、A教諭の言動を「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーを用いて分類した。その結果、A教諭の働きかけによって、学級に協力し合う雰囲気が醸成されたことや、児童が自信を持って相手を褒めたり励ましたりといった行動をとっていることが示唆された。また、A教諭の全体への働きかけは②「指示・判断・許可」が多く、個人への働きかけは⑥「受容・はげまし」が多いことが明らかとなった。これらのことから、A教諭は、「全員が生活しやすくなる」ように、また、児童が「素の自分を認めてくれる大人が近くにいる安心感を持てる」ように働きかけていることが示唆された。

KEY WORDS

心の居場所、働きかけ、担任教諭、エスノグラフィー

1 問題の所在と研究の目的

「心の居場所」というフレーズが脚光を浴びるようになったのは、文部省(1992)⁽¹⁾が、不登校問題対策として「学校が児童生徒にとって自己の存在感を実感でき精神的に安心していることのできる『心の居場所』としての役割を果たすことが重要である」と打ち出したことに端を発している。その後、文部科学省(2003)⁽²⁾や、国立教育政策研究所(2015)⁽³⁾でも「心の居場所」としての学校づくりの重要性が指摘されている。

「心の居場所」について、安斎(2003)⁽⁴⁾、中原(2002)⁽⁵⁾、竹森(1999)⁽⁶⁾、藤竹(2000)⁽⁷⁾によって定義がなされている。これらの定義を参考にし、本研究では「心の居場所」を「自己受容され、自己が肯定される場、また、自分らしくいることができ、安らぐことができる場」と定義する。

近年の学校現場の課題として、犬塚(2000)⁽⁸⁾は「まず何よりも、担任教師による『心の居場所』としての学級づくりをめざした取り組みが求められている」と述べている。また、斎藤ら(2018)⁽⁹⁾は「居場所感が高いということは、充実した学校生活を送るためにも必要なこと」としている。これらのことから、子どもが充実した学校生活を送るために、全教育活動の中で子どもの居場所をつくることは喫緊の課題であるといえる。

居場所づくりの実践として、篠崎(2017)⁽¹⁰⁾や向後ら(2015)⁽¹¹⁾で成果が見られている。一方で、教師の日常的な働きかけが必要だと述べられている研究もある。高橋ら(2010)⁽¹²⁾は「日常の教育現場の中で継続的な学級状況の丁寧な観察と客観的なアセスメントの取り組みがまず必要」としている。また、斎藤ら(2018)⁽¹³⁾は「今までの先行研究では、一時点のみを抽出した居場所感による検討しかなされてこなかった」ことを指摘しており、日常の現場を継続的に観察していく必要があるといえる。さらに、西中(2014)⁽¹⁴⁾では「小学生の居場所感の促進を目的とした実践研究の蓄積が望まれる。」と述べられている。よって、初等教育段階での居場所について検討する必要があるといえる。そして、菊池ら(2015)⁽¹⁵⁾は、今までの研究は「授業時間以外に、児童と教師がどれだけの時間を共に過ごしているか、という視点が抜けている」としている。これらのことから、ある特定の時間や授業だけではなく、児童と関わる全ての時間を重要視する必要があるといえる。

これまで、居場所づくりのために特定の時間に行った実践の成果報告や、居場所づくり自体の重要性は示されている。しかし、担任教諭による居場所づくりのための具体的な働きかけについて、授業時間外を含め継続的な観察に

よって、その実態を明らかにした研究は管見の限り見られない。そこで本研究では、学級において児童の居場所づくりのために、担任教諭が日常的に行っている働きかけやその意図について、継続的な観察を通して、事例的に明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

2.1 調査対象

新潟県公立小学校第6学年1学級（男子12名，女子6名，計18名）

第6学年学級担任A教諭（以下A教諭）

性別…男性，教員経験年数…23年（23年間小学校勤務），調査校での勤務年数…2年

調査校での役職…教諭，調査校での主な校務分掌…研究主任

2.2 調査期間

令和元年11月～令和2年2月，4月

週に1回，2～3時間の調査を継続して実施した。データとして扱う期間は，学級が筆者の観察に慣れた状況の方がよいと判断し，12月以降とした。

2.3 分析方法

2.3.1 エスノグラフィー

質的分析の研究手法として，エスノグラフィーが挙げられる。小田(2010)⁽¹⁶⁾は，エスノグラフィーを「人びとが実際に生活したり，活動したり，仕事をしたりしている現場を内側から理解するための調査・研究の方法」としている。黒羽(1999)⁽¹⁷⁾は「一般にエスノグラフィー(ethnography)は民族誌と訳され、『特定の間集合単位(地域，職場)にみられる社会文化現象を記述すること』を意味する。」としている。本研究においても，実際に学級に入り込み，内部者の視点から記述，解釈することを目的とし，エスノグラフィーの手法を用いる。

2.3.2 A教諭に対する総括インタビュー

エスノグラフィーで見られたA教諭の言動や姿には，どのような意図や願いが込められているのか，ということについて明らかにすることを目的とする。インタビュー内容は，教職経験15年以上の大学教員と検討し項目を決定した。

2.3.3 担任教諭の働きかけのカテゴリー分析

今までの分析では，事例を検討してきたが，より広く行動を一般化するために量的な分析を行うこととした。よって，担任教諭の働きかけに関する先行研究の分類方法に基づき，A教諭の言動をカテゴリーごとに分類し，その実態を明らかにすることを目的とする。菊池(2015)⁽¹⁸⁾は『担任教師の働きかけ』は，授業時間に限られたものではないと捉え，朝の会から帰りの会までの働きかけのすべてを含むこととし，教師の指導態度を具体的に捉える「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーについて8分類により構成した(表1)。分類の仕方について，まず，教職経験15年以上の大学教員のもと，複数の事例について確認を行った。次に，扱うデータとして対象外とした11月の段階で，カテゴリーのカウンターの練習をした。そして，当該教員と事例について再度確認し，カテゴリー分類の精度を高めたのちに，12月から実施した。

表1 「担任教師の働きかけ」分析カテゴリー(第2案)

分類	説明	具体例
①発問・ 問いかけ	・学習内容に関わる問い ・日常的な内容の質問(体調，最近の様子，趣味など)	なぜ～ですか。 どうしてでしょう。 わかりますか。 ほんとに～かな。 最近どう，元気。
②指示・ 判断・ 許可	・行動全般に関する指示 ・指示よりも軽い呼びかけ ・正誤，よし悪しの判断	～しなさい。 ～してください。 ～しようよ見て，聞いて。 ～してもいい。 それはいいよ。／だめ。

③確認・ 言い換え・ 反復	・発言内容の説明・確認 ・児童の発言をそのまま繰り返す、反復する ・児童の積極的な働きかけがあって初めて成立する	～ということだね。 ～と言いたいのかな。 ～と思ったのだね。 ～ですね。
④提案・ 意見・ 感想	・教師の意図や考えを児童に伝える（指導的なものを含む） ・素朴な意見・感想	～たらどう。 ～してみようか。 ～だ、～と思う。
⑤肯定・ 称賛	・発言内容や行動に対する肯定的な評価をする ・学習内容の正解を示唆する発言	そうそう、そうだね。 いいね、すごい。 あっているよ。
⑥受容・ はげまし	・児童の発言や行動を促す発言 ・アイコンタクトによる肯定 ・肯定的な評価の場合、⑤より明確でないもの、わかりにくいもの ・児童の積極的な働きかけがなくても成立する	大丈夫言ってごらん。 がんばって。 できるよ。 うん（正答時の流し）。
⑦命令・ 禁止・ 否定	・批判・叱咤を含む	しなさい。 してはいけない～でない。 いけない、こら。
⑧婉曲的な 叱り	・直接、命令・禁止するのではなく、呼びかけや誘いを使った注意	～できてないよ。 終わったみたいだから次は～をやるう。

3 結果と考察

3. 1 エスノグラフィー

エスノグラフィーによって得た記録を、事例記録、インタビュー記録、授業記録とした。それぞれの内容は以下の通りである。また、記録の中の（ ）表記は内容補足のための筆者による加筆である。

【事例記録】…筆者が参与観察してとった事実と、A教諭や児童の発話などの記録。

【インタビュー記録】…筆者が観察直後にA教諭にインタビューした記録。

【授業記録】…教職経験15年以上の大学教員と考察の妥当性を検討し、事例と踏まえ客観的な視点でまとめた記録。

●2019/12/4 【事例記録】 体育（マット運動） ※A教諭：T，児童名：C1～C6

（前略）

C1 ①ここを、手を、こういう風にすれば（動作で表しながら）できそう！

C2 こう？こうやるってこと？

T ②いいアドバイスできてるねー。（拍手）いいねー。さすがだねー。

（中略）

C3 （C4の運動を見て）③おー！（拍手）

C4 できたよ！

T ④おー！すごいじゃん！できたじゃん！はいみんな、C4さんに拍手！（拍手）やったねー。頑張ったね。（班に対して）みんなもありがとう！よーし、この調子で頑張ってみようね。

（中略）

C5 ⑤うわあ、おいしい！

T ⑥すごいじゃん！あとちょっとじゃん！わー頑張ったね！（拍手）あと一息だ、みんなで応援するぞ。

C6 ⑦あとちょっとで、ちょっとだった！

T ⑧みんなすごい！1人1人良くなってるねー！この調子で、みんなで声掛け合っていくぞー！

（後略）

【インタビュー記録】 ※A教諭：T，インタビュアー：I

I （前略）先生が日頃から、何か子どもたちに伝えていることだったり、大事にしていることはありますか。

T （前略）日頃から、⑨クラスの全員ができるようになること、分かるようになることが大切で、とても意味があることだということ伝えていきます。聞いたことがあるかな？⑩協働という言葉。協力するの協に働、ね。（黒板に協働と書く）これからの時代を生きる子どもたちに、ものすごく必要なことだと感じていま

クラス、17人だから、1人余っちゃうよね。だから、3人でもいいよ。3人で順番順番にやってみてね。2人のペアとか、3人のペアとかが終わったら、違う人もやってみてね。オッケー？いい？で、先生がやめ、っていったら、途中でやめてください。いいですか。

全C はい。

T はい、じゃあ、よーいスタート。

(中略)

T はい。③ありがとうございますって座りなさい。はい、では、発表練習を終わりにします。

(後略)

【インタビュー記録】 ※A教諭：T， インタビュアー：I

I 今日のようにグループを作る時に、何か先生が意識していることはありますか。

T うん、そうだね。グループを作る時は、④1人になる子が出ないように、まず気を付けています。あとは、うん、⑤子どもたちが、いろいろな人と交流が出来るように、そういうふうにしたいたいと思って声をかけています。あとはねーそうだな。⑥友達の発表を聞いたら拍手、聞いてもらったらず必ずありがとうって言うこと、をよく言っています。で、⑦そういうのの積み重ねで、子どもに自信を持たせるようにしています。それと、⑧みんながちゃんと聞いてくれているよ、っていうか、安心して話せるよっていうことを子どもたちが感じられればいいなって思っています。

【授業記録】

A教諭は、発表練習の仕方について、①「聞いた人は、発表が終わったら拍手」と指示している。また、③「ありがとうございますって座りなさい。」と、聞いてもらった感謝の気持ちを伝えるように言葉をかけている。インタビュー時にも、⑥「友達の発表を聞いたら拍手、聞いてもらったらず必ずありがとうって言うこと」を児童にも頻繁に声かけしていると述べていた。A教諭は、児童が⑧「みんながちゃんと聞いてくれている」ことを感じながら、安心して発表したり、感謝の気持ちを伝え合えたりするような学級づくりに努めている。さらに、⑦「そういうのの積み重ねで、子どもに自信を持たせるようにしています。」と話し、児童が自信をもてるように日常的に働きかけていることを述べている。また、A教諭は、②「今日このクラス、17人だから、1人余っちゃうよね。だから、3人でもいいよ。」と伝えている。これは、④「1人になる子が出ないように」するための指示といえる。同時に、⑤「子どもたちが、いろいろな人と交流が出来るように」するためでもある。児童が特定の友達だけではなく、多くの友達と関わる機会を意図的に作っている。このような働きかけは、児童が、みんなと関わることに対して抵抗をもちにくくすることにつながっていると推察される。

●2020/1/23 【事例記録】朝学習・朝の会 ※A教諭：T， 児童名：C1

(前略)

C1 これから朝の会を始めます。起立。

(中略)

C1 次に先生からのお話です。先生お願いします。

T はい、はい。それでは、10人の人とおはようタッチしてきなさいー。

①(児童が教室内を歩き回って、10人とハイタッチをする)

T (児童全員が着席したのを確認して)はい、もう1度大きい声で挨拶しましょう。おはようございます。

全C おはようございます。

(後略)

【インタビュー記録】 ※A教諭：T， インタビュアー：I

I 朝の会の中で、子ども達が、手にタッチしていく活動、10人タッチ？が、あったと思うのですが、どうしてあのような活動をしているのですか。

T (前略)朝だから、子どもたちの、なんていうかエンジンをかけるためかな。あとは、②子どもたちの協働性だったり、③コミュニケーション力だったりを高めるため。うん。④グループ活動をする前の練習にもなるかなって思っています。ウォーミングアップっていうかね。小さい働きかけだけど、やっぱり、日々のね、積み重ねが大事で、子どもたちの、なんていうか、⑤小さい触れ合いっていうのを、うん、大切にしていきたいくて、やっていることです。

【授業記録】

A教諭は、②「子どもたちの協働性」や③「コミュニケーション力」高めることや、④「グループ活動をする前の

練習」として、①のような10人タッチという活動を行っている。児童は何気なく取り組んでいるかもしれないが、この活動では、特定の友達だけでなく、学級の友達全員と関わる機会が生まれる。A教諭は、このような⑤「小さい触れ合い」の活動を、日々継続して行うことで、児童が、学級の友達全員と関わることへの抵抗感を減らせるようにしている。また、授業や様々な活動の中で、児童がペアやグループでの活動をしやすくなるように努めている。

●2020/2/14 【事例記録】音楽（卒業式の歌）※A教諭：T，児童名：C1

（授業の最初の挨拶後）

T （厳しい表情で）今、C1だけだったよな。遅れてきたときに、遅れてすみませんでしたって言ったの。ちょっと長い話をするぞ。いいかい。残り、何日だ。

全C 26日。

T 26, あと26日。今日の朝も言ったよな。（少し声を大きくして）いつも話してるじゃないか。1日1日を大切にしなさいって。①時間に遅れてくることが、当たり前になっていないか。（間をおいて）これから先生、お願いしたいことがあるんだ。

（児童はA教諭の方を見て、静かに話を聞いている）

T （児童1人1人と目を合わせるようにして全体を見ながら）②残りの日々、一生懸命やってほしい。そして、特に、感謝することに関しては、本当に真剣にやってほしい。（中略）（児童1人1人と目を合わせながら）③感謝の気持ちをちゃんと感じて、それを行動に移してもらいたい。（中略）そして、もう1個言うと、これから先は、④クラス全体、18人で協力して、協力して団結することがとっても大切になります。⑤誰1人として、外れることなく全員で頑張りましょう。

（後略）

【インタビュー記録】※A教諭：T，インタビュアー：I

I （前略）卒業に対する、なんて言うんですか、先生の気持ちが（授業の）最初の方に出ていた、そういう風にお話されていたと思うのですが。

T そうだねー。でもまだ、本当にわかってくるのはすごく時間がかかることだと思う。（中略）話しておいておかなきゃいけないのかなーと思って、今日話しました。うん。（後略）

【授業記録】

A教諭は、児童が授業の始まる時間に遅れてきたことに対し、厳しく指導している（①）。少しの時間の遅れだったとしても見過ごさず、学級のほつれとしてキャッチし、指導している。このようなA教諭の働きかけによって、児童は時間を守ることが習慣化していく。また、規律が守られている学級では、児童は安心して生活を送ることができると推察される。A教諭の働きかけは、心の居場所としての学級づくりにつながっていることが示唆される。さらに、A教諭は、卒業までの限られた時間の過ごし方について、1つ1つ一生懸命に取り組むことや、感謝の気持ちを持って行動することの大切さについて強く語っている（②、③）。特に、協力することの大切さや、学級の誰1人として欠けてはならないことを語っている（④、⑤）。A教諭は、児童に、1人1人が大切な存在であるということ伝えるとともに、学級の一員として協力することを意識させている。このようなA教諭の働きかけは、児童に学級に対する安心感を持たせたり、児童の協働性を高めたりすることにつながっていると推察される。

3. 2 A教諭に対する総括インタビュー

●2020/4/2 ※A教諭：T，インタビュアー：I，（ ）表記は内容補足のための筆者による加筆

I	ではまず、学級が始まった時の、学級の長所だったり短所だったり、教えていただきたいです。
T	（前略）長所としては、その、すごく明るくて、にぎやかだったことをすごく覚えています。（中略）短所として、すごい自己中心的で幼さが目立ちました。（中略）よくよく見てみると、自分を否定されることをすごく、怖がっていた。注意されること＝自分を否定されること、ということが頭の中にあるみたいだったので、ちょっとしたことで、すごく反発していたっていうのを、覚えています。
I	はい、ありがとうございます。それが、最近の学級になるまでに変化していく様子っていうのは。
T	（前略）だんだんと①自分に対する、自己肯定感が出てきたように思えます。だから、注意しても反発することがなくなりました。それと同時に、なんか、②お互いに協力し合うっていう雰囲気が出てくるようになったのも、1年ぐらい経った時かなって思っています。（後略）

各事例からも分かるように、A教諭は、児童1人1人に対して認めたり褒めたりするだけではなく、学級全体に

も、誰がどんなことをして、何が素晴らしかったのかを具体的に共有していた。このようなA教諭の働きかけが、児童が①「自分に対する、自己肯定感が出てきた」ことにつながったと推察される。また、A教諭は、②「お互いに協力し合うっていう雰囲気が出てくるようになった」ことも感じている。それは、A教諭が協働という言葉が頻りに述べており、児童にも、全員で成長することの大切さを日常的に語ることで、少しずつ児童の行動に表れていったと推察される。A教諭は、これらの働きかけによって、周りの友達に助けを求めることや、喜びを共有することが堂々とできるような風土を醸成することに努めている。

(続き)

I 最後に、先生が、教師として、何か大切にしていることはありますか。

T (前略) 1つ目は、③子どもの自己肯定感を高めるっていうことを大切にしてきました。できた、分かったということを実感できるように支援しています。私は、授業の中で、④ユニバーサルデザインってのが根底にあるのかなと思っています。指示を明確にしたり、活動に見通しを持たせたり、視覚的な資料を取り入れたりすることで、授業を分かりやすくしていきます。(中略) あとは、変な言い方なんだけど(笑いながら)、⑤どの子どもも特別扱いしたかな。

I それは、どういうことですか。

T あのー、かわいがるというか、⑥先生にとってあなたは、とっても大切な人なんだよというメッセージを、いろんな形で送ります。(中略) ⑦素の自分を認めてくれる大人が近くにいる安心感を持てるようにしてきたかなって思います。(中略) あとは、(話の中で)何回も出てくるんだけど、互いに協力し合えるってことを、力を高めていくってことです。その際に、⑧協働という言葉をすごく大切にしています。(後略)

A教諭は、③「子どもの自己肯定感を高める」ことを意識していると述べている。児童が、できた、分かったということを実感できるように働きかけていたことが、前述の①「自分に対する、自己肯定感が出てきた」ことにもつながっていると推察される。また、改めて④「ユニバーサルデザイン」についても述べており、A教諭が常に意識していたことがうかがえる。さらに、⑤「どの子どもも特別扱いした」と述べている。A教諭は、学級全体に対してだけでなく、児童1人1人に対して教育的愛情を注ぎ、真正面から向き合っ、信頼を深めていくことに努めていた(⑪、⑫)。このような働きかけによって、児童1人1人が素の自分を安心して出せたり、自分のことを見てくれる人がいることに対して安心感を持ったりすることができると推察される。また、A教諭は、⑬「協働」という言葉を何度も用いて自身の教育観を語っている。A教諭自身が意識しているだけでなく、その大切さを日常的に児童にも伝えている。A教諭が、継続してその大切さを児童に伝えたことで、前述の②「お互いに協力し合うっていう雰囲気が出てくるようになった」ことにもつながっており、互いに助け合う、協力し合う雰囲気が学級に醸成されたと推察される。

3. 3 担任教諭の働きかけのカテゴリー分析

3. 3. 1 分析結果

「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーに沿って、A教諭の言動を分類し、カイ二乗検定を行った。その結果、全体への働きかけ(以下全体)と個人への働きかけ(以下個人)のカテゴリー間に5%水準で有意な差があることが明らかとなった($\chi^2(7) = 67.42, p < .05$)。残差分析の結果、A教諭は、全体に対しては②「指示・判断・許可」が有意に多く、個人に対しては⑥「受容・はげまし」が有意に多いことが明らかとなった。また、発話数に関しては、⑤「肯定・称賛」が多く、⑦「命令・禁止」、⑧「婉曲的な叱り」が少ないことが明らかとなった。これらの結果については次頁表2に示す。

3. 3. 2 考察

A教諭は「ユニバーサルデザイン」が根底にあると述べていた。「指示を明確にしたり、活動に見通しを持たせたり」することを意識しており、発話数にも反映されている。「特別に配慮を要する児童が生活しやすい配慮をすることで、全員が生活しやすくなること」につなげていることが示唆された。また、A教諭は「子どもの自己肯定感を高める」ことを意識したり、「どの子どもも特別扱い」したりしていたと述べていた。A教諭は、1人1人に対して受容的な態度や、はげましの言葉によって「先生にとってあなたは、とっても大切な人なんだよ」というメッセージを送り、児童が「素の自分を認めてくれる大人が近くにいる安心感を持てるように」していると推察される。さらに、A教諭は、学級の児童について「自分を否定されることをすごく、怖がっていた」ということや、「注意されること=自分を否定されること、ということが頭の中にあるみたいだった」ということを語っている。そのため、A教諭は

⑤「肯定・称賛」や⑥「受容・はげまし」の態度や言葉によって、前述のように「先生にとってあなたは、とっても大切な人なんだよ」というメッセージを送ったり、児童が「素の自分を認めてくれる大人が近くにいる安心感を持つるように」したりしていることが推察される。

表2 「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーに基づく分類の結果とカイ二乗検定・残差分析の結果

		①発問・ 問いかけ	②指示・ 判断・確認	③確認・言い 換え・反復	④提案・ 意見・感想	⑤肯定・ 称賛	⑥受容・ はげまし	⑦命令・ 禁止・否定	⑧婉曲的 な叱り
12月4日 (体育)	全体	0	6	7	4	11	8	0	0
	個人	4	10	15	21	28	27	0	0
12月4日 (算数)	全体	11	8	10	3	6	5	0	0
	個人	12	5	7	0	18	12	0	1
12月11日 (外国語)	全体	0	3	2	8	9	4	0	0
	個人	2	2	2	5	6	6	0	1
12月11日 (算数)	全体	3	3	7	3	6	5	0	2
	個人	1	1	6	2	14	18	0	1
12月18日 (総合)	全体	9	15	16	2	7	2	0	3
	個人	1	4	25	2	19	14	0	1
1月9日 (書き初め)	全体	4	10	7	3	5	5	0	3
	個人	2	21	29	13	52	44	0	0
1月15日 (外国語)	全体	3	5	3	0	10	13	0	0
	個人	13	0	13	10	20	29	0	7
1月15日 (家庭科)	全体	6	7	4	2	6	6	2	3
	個人	21	1	20	10	21	30	2	2
1月23日 (朝の会)	全体	5	2	8	0	5	4	0	0
	個人	3	2	16	6	5	7	0	1
1月23日 (総合)	全体	4	11	12	6	14	13	0	1
	個人	20	5	28	22	17	19	1	5
1月29日 (算数)	全体	6	10	4	5	20	16	0	2
	個人	20	3	25	5	39	34	0	6
2月6日 (道徳)	全体	10	8	11	0	12	14	1	1
	個人	20	9	12	5	16	13	0	7
2月14日 (音楽)	全体	5	20	15	6	6	19	0	3
	個人	0	0	0	2	2	1	0	2
2月17日 (朝学習)	全体	2	2	2	0	12	12	0	0
	個人	1	0	0	0	2	5	0	0
2月17日 (道徳)	全体	11	8	10	0	16	14	0	0
	個人	31	8	18	0	28	30	0	4
2月26日 (朝の会)	全体	0	5	3	0	4	4	0	0
	個人	0	0	0	0	0	0	0	0
2月26日 (外国語)	全体	0	2	10	4	18	16	0	0
	個人	13	0	1	0	11	25	0	0
合計数	全体	79	125	131	46	167	160	3	18
	個人	164	71	217	103	298	314	3	38
カイ二乗検定・ 残差分析の結果	全体	-1.74	7.97**	0.00	-1.77	-0.88	-2.01*	0.63	-0.86
	個人	1.74	-7.97**	-0.00	1.77	0.88	2.01*	-0.63	0.86

(* $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$)

4 結論

本研究は、学級において児童の居場所づくりのために、担任教諭が日常的に行っている働きかけやその意図について、継続的な観察を通して、事例的に明らかにすることを目的とした研究であった。エスノグラフィーや総括インタビューによって記録を蓄積し、A教諭の言動を「担任教師の働きかけ」分析カテゴリーを用いて分類した。その結果示されたのは、主に以下の4点である。

1つ目は、A教諭は「協働」という言葉を頻繁に述べていたことである。児童が「協働」できるような場を多く設けており「クラスの全員ができるようになること、分かるようになること」の大切さを日常的に児童に伝え、児童が「人と共に、友達と共に、全体として、成長していく」ことを意識できるように努めている。A教諭が、継続してその大切さを児童に伝えたことで、学級に、互いに助け合う、協力し合う雰囲気が醸成されたことが示唆された。

2つ目は、児童が、A教諭を模倣して、友達に言葉をかけたり拍手をしたりする様子が随所に見られたことである。A教諭の反応は、オーバーリアクションだと感じる面はあるが、児童にとってはそれが心地よく、A教諭の働きかけに倣って、児童も自信をもって相手を褒めたり励ましたりといった行動をとっていることが示唆された。

3つ目は、A教諭の、全体への働きかけは②「指示・判断・許可」が有意に多いことである。A教諭は、総括インタビューの際に「ユニバーサルデザイン」が根底にあると述べていた。「指示を明確にしたり、活動に見通しを持たせたり」することを意識しており、発話数にも反映されている。これらによって「特別に配慮を要する児童が生活しやすい配慮をすることで、全員が生活しやすくなること」につなげていることが示唆された。

4つ目は、個人への働きかけは⑥「受容・はげまし」が有意に多いことである。A教諭が、総括インタビューの際に「子どもの自己肯定感を高める」ことを意識したり、「どの子どもも特別扱い」したりしていたと述べていたことと結びつく。A教諭は、1人1人に対して受容的な態度や、はげましの言葉によって、「先生にとってあなたは、とっても大切な人なんだよ」というメッセージを送り、児童が「素の自分を認めてくれる大人が近くにいる安心感を持てるように」している。これらは、児童が「自分に対する、自己肯定感が出てきた」と感じられるようになったことにもつながっていると推察された。

5 今後の課題

本研究では、担任教諭に着目しており、学級に在籍する児童に対する調査や分析が十分に行われていないことが課題として挙げられる。今後は担任教諭だけではなく、学級に在籍する児童にも目を向け、担任教諭の働きかけが、児童にはどのように伝わっているのか、児童の居場所づくりにどのような影響を与えるのかについても検証していく必要がある。

引用及び参考文献

- (1) 文部科学省、「登校拒否（不登校）問題について－児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して－」（学校不適応対策調査研究協力者会議報告）、教育委員会会報、44、pp.25-29、1992.
- (2) 文部科学省、「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」、不登校問題に関する調査研究協力者会議（答申）、2003.
- (3) 国立教育政策研究所、「生徒指導リーフ『絆づくり』と『居場所づくり』Leaf.2」、生徒指導・進路指導研究センター、2015.
- (4) 安斎智子、「『居場所』概念の変遷発達」、96、pp.33-37、ミルネヴァ社、2003.
- (5) 中原睦美、「受診が著しく遅延した重症局所進行乳癌患者の心理社会的背景の検討－」依存の在り方と居場所感をめぐって－」、心理臨床学研究、20、pp.52-63、日本心理臨床学会誠信書房、2002.
- (6) 竹森元彦、「心の発達における居場所の役割」、鳴門教育大学研究紀要、14、pp.127-135、鳴門教育大学、1999.
- (7) 藤竹暁、「『居場所を考える』藤竹暁編『現代人の居場所』現代のエスプリ別冊」、生活文化シリーズ3、至文堂、pp.47-57、2000.
- (8) 犬塚文雄、「子どもたちの生きる力を育む」、教育カウンセリング福音社、pp.198-203、2000.
- (9) 斎藤裕太・山本奨・大谷哲弘、「中学生における居場所感の経時的変化に関する研究」、岩手大学大学院教育学研究科研究年報、2、pp.95-103、岩手大学大学院教育学研究科、2018.
- (10) 篠崎信之、「小学校におけるいじめ・不登校問題に対して教師がカウンセリング法から学べること－主として交流分析および関連する方法から－」、東洋大学文学部紀要、教育学科編、43、pp.43-49、東洋大学、2017.

- (11) 向後千春・多喜翠・伊澤幸代・赤坂真二・堂坂更夜香, 「アドラー心理学に基づくクラス会議の実践とその効果」, 日本教育心理学会総会発表論文集, 57, pp.68-69, 一般社団法人日本教育心理学会, 2015.
- (12) 高橋宗・川島裕二・吉川栄子, 「学級集団とソーシャルスキルに関する一考察(1)」, 聖泉論叢, 18, pp.1-13, 聖泉大学, 2010.
- (13) 前掲書(9)
- (14) 西中華子, 「心理学観点および学校教育観から検討した小学生の居場所感: 小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討」, 発達心理学研究, 25(4), pp.466-476, 一般社団法人日本発達心理学会, 2014b.
- (15) 菊池香・山本奨, 「小学校における『担任教師の働きかけ』分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導態度」, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, pp.373-382, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター, 2015.
- (16) 小田博志, 「エスノグラフィー入門<現場>を質的研究する」, pp.7-8, 春秋社, 2010.
- (17) 黒羽正見, 「教師の授業実践に関する事例研究-公立S小学校の校内研修対象のエスノグラフィーを通して-」, カリキュラム研究, 8, pp.73-86, 日本カリキュラム学会, 1999.
- (18) 前掲書(15)

The Ethnography Approach of a Class Teacher to Create a Place for Children

Hana SAKAI* · Norihisa SAKAKIBARA**

ABSTRACT

In school education, the importance of children's "place of mind" is increasing. We defined "place of mind" as a place "where we can be self-accepted and affirmed, and where we can be ourselves and feel at ease."

The purpose of this study was to clarify the daily actions and intentions of homeroom teachers to create a place for children in the classroom through continuous observation. Data were collected from ethnography and interviews. Afterward, the words and actions of Teacher A were classified through the action analysis of the teacher in charge. As a result, the encouragement of Teacher A created an atmosphere of cooperation in class where the children confidently complimented and encouraged one another. In addition, it was clarified that Teacher A's overall approach was mostly in the "instruction/judgment/permission" category and that their approach to the individual was under "acceptance/baldness." Teacher A encouraged everyone to live comfortably and made them aware that there are adults who recognize their true self. Indeed, Teacher A worked to impart a sense of security to the children.