

新1年生の集団適応のための教師の方略

—A小学校の学級経営の観察から—

Some Studies on Teacher's Class Management for a first grader
in Elementary School

小山 愛佳^{*1}, 山内 紀幸

Aika KOYAMA, Noriyuki YAMAUCHI

概要

本研究は、教師の発言だけでなく教師の身振りも含んだ技法に着目し、新入生をいかにして学級活動や授業の集団的活動へと導いているのかを明らかにしていくものである。教師の方略として大きくは、「注意の技法」「身体の技法」「問いかけの技法」が分類された。「注意の技法」では、一部への児童への注意・賞賛、無言の注意、不利益の伝達、見放すふり、が見られた。「身体の技法」では、カウントダウン、手拍子、変身、「問いかけの技法」では、変速的な問いかけ、全体や他者かの反省、が観察された。保育園や幼稚園の保育文化から、小学校の学校文化へ。児童が「小1プロブレム」を回避するためにも、1年生を担当する教師は様々な方略を使って小学校の集団適応を試みていることが分かった。

I 研究の目的

幼稚園や保育所で保育を受けてきた児童たちは、小学校に入るとそれまでと違った文化への適応が求められる。子どもの遊びを中心とした教育方法から、個別机、教科書、黒板の3つに象徴される教育方法へ。また、教師のクラス運営もそれまでの保育者との立場とは異なり、より時間や規律を重んじたものになってくる。こうした学校文化への適応が上手くいかない場合には、「小1プロブレム」という問題を引き起こすこともある(大伴ほか 2010)。では、新1年生はどのようにして、このような学校文化へと適応していくのだろうか。

これまで小学校の新入生のクラス適応過程の研究は、教育学分野ではあまり多くなされていない。新入生の適応のための情報共有という視点か

ら行われた研究などがある(川上・小泉 2005)。また、杵淵は、教師が新入生をいかにして「学級」へのまとまりへと引き込んでいくのかについて、集団を意識した教師の学級経営を分析している(杵淵 2001)。その中では、児童の個性的な行動や発言を〈みんな(学級)〉の共有の財産として認め合おうとすることや、学級生活の規律を生み出すために〈みんな〉の考え・判断を働かせるように励ますということが、明らかにされてきている。

本研究では、杵淵の研究をさらに広げ、教師の発言だけでなく教師の身振りも含んだ技法に着目し、新入生をいかにして学級活動や授業の集団的活動へと導いているのか明らかにしていくものである。

II 研究の方法

観察対象：Y県内A小学校に勤務する1学年担

^{*1} 山梨学院短期大学専攻科保育専攻学生

当教員4名と1年生に在籍する児童68名。

観察期間：2011年4月～2011年6月下旬の間に、計8回、1回につき約1時間行った。

記録方法：朝の活動や授業での教師と児童との関わりを観察し、フィールドノートおよびDVCで記録した。後日、観察記録の内容を書き起こした。

分析方法：書き起こした観察記録から、集団適応が促されていると認められる事例を27事例抽出した。さらにそれらを分類整理していった。それらは大きく、「注意の技法」が用いられている事例、「身体技法」が用いられている事例、「問いかけの技法」が用いられている事例の3つに分類された。

Ⅲ 研究の結果と考察

1. 注意の技法

1-1 一部の児童への注意・賞賛

「注意の技法」は、さらに4つに分類された。

1-1「一部の児童への注意・賞賛」、1-2「無言の注意」、1-3「不利益の伝達」、1-4「見放すふり」である。

「一部の児童への注意・賞賛」はさらに、①「ひとりを誉める」②「一部を誉める」③「一部に注意する」④「遠まわしに注意する」⑤「リーダーに責任感を持たせる」へと分類された。以下①～⑤の事例を見ていく。

1-1-①ひとりを誉める

「ひとりを誉める」については、事例1-1-①a bの通りである。教師は「あなたは姿勢がいいですね。えらいね」「ぱっと手が上がったね。昨日のこと、ちゃんと覚えているね」のように児童Aを誉めた。すると児童のほとんどが誉められた児童Aの真似をした。これは、児童が自分も誉められたいという気持ちを持っているからだろう。教師はこの方略を用いて、児童Aを誉めることで、誉められたAを手本にクラス全体をまとめようとしている。

事例1-1-①aひとりを誉める（2011年4月5日）

教師	〇〇君。
児童A	はい。元気です。
教師	あなたは姿勢がいいですね。えらいね。
児童A	（椅子を前へ向けて姿勢を正す）

事例1-1-①bひとりを誉める（2011年5月22日）

教師	どこが伸ばす音分かる？
児童A	はい！
教師	さすが〇〇さん。ぱっと手が上がったね。昨日のこと、ちゃんと覚えているね。ここは、どう思う？
児童	はい！
教師	嬉しい！さっきより、いっぱい手が上がっている。
児童B	□□です。
児童	そうそう！
教師	あれ？そういう時は何て言うんだっけ？
児童	同じです！
	同じです！
教師	そうだね。最近皆忘れてたけど、そう言うんだね。次の問題は？
児童C	△△です。
児童	同じです！
教師	あつ、嬉しい。早速、皆言ってくれてるね。

1-1-② 一部を誉める

「一部を誉める」については、事例1-1-②abcの通りである。教師は「あっ、前を向いてくれる人がある」「すごい、この班。1班さんすごいね」「『あと1分だから座ろう』って声かけてくれた素敵な人がある」のように一部の児童を誉めた。児童を特定せずに誉めることで、教師が賞賛する対象となった児童全員が誉められたという満足感を与えているようにみえた。

1-1-③ 一部を注意する

「一部を注意する」については、事例1-1-③の通りである。教師は「今、鉛筆を触っているA君とBちゃん何で何回も何回も言われているの?」のように一部の児童を注意していた。児童A、Bに対して、注意をすることで、クラス全体が話を聞く姿勢になり教師に視線が集中することが分かった。周りの児童は教師に注意されている児童を見ることで、自分も話をしっかり聞かなければと思い姿勢を正して前を向いていた。

事例1-1-②a 一部を誉める (2011年5月30日)

児童A	(鉛筆をいじっている)
教師	今、鉛筆いらないよね?
児童A	(鉛筆を置く)
児童B	(注意される姿を見て、姿勢を正して前を向く。)
教師	あっ、前を向いてくれる人がある。
児童	(前を向きはじめる)
教師	そうだね。それがお話を聞く姿勢だよ。

事例1-1-②b 一部を誉める (2011年6月28日)

教師	じゃあ、プリント配ります。
児童〈1班〉	(教科書を机の中心に集め始める)
教師	あっ!すごい、この班。1班さんすごいね。プリント書きやすいようにノートを真ん中に集めている。
児童	(他の班よりも早く中心に集めようと頑張る)
教師	あ、5班できてる。早いね。4班も……。 (順番に誉めていく)

事例1-1-②c 一部を誉める (2011年6月28日)

教師	〇分になったら席につきましょう。それでは、トイレ休憩をしてください。 —1分前になる—
児童A	あと1分だよー!
教師	『あと1分だから座ろう』って声かけてくれた素敵な人がある。
児童	あと1分だから座ろう! (口々に)
教師	あっ、素晴らしい。声をかけてくれている人がある。

事例1-1-③ 一部を注意する (2011年5月30日)

教師	今、鉛筆を触っているA君とBちゃん何で何回も何回も言われているの?
児童A	(鉛筆を置き、椅子を前へ向ける)
児童B	(鉛筆を置く)
児童	(姿勢を正し、前を向く)

事例1-1-④ 遠まわしに注意する (2011年5月30日)

教師 児童	あつ、何だか、おかしい人が数人いるな…… (椅子を前へ向ける) (椅子を机へ近づけ姿勢を正す)
----------	---

事例1-1-⑤ リーダーに責任感を持たせる (2011年6月29日)

教師 A組 B組 教師	どういうやり方かっていうと、A組さんが…… (話しに集中する) (騒いだまま) (話している児童Aを見る) リーダー変わってもらうよ。
児童A	(視線によって自分が注意されていることに気づき静かになる)
児童〈リーダー〉	(自分もリーダーであることを改めて自覚し真剣な顔つきになる)

1-1-④ 遠まわしに注意する

「遠まわしに注意する」については、事例1-1-④の通りである。教師は「あつ、何だか、おかしい人が数人いるな」のように、遠まわしに注意した。すると、姿勢が崩れていた児童が姿勢を正して前を向いた。遠まわしに不特定多数へ注意することで児童が自分に注意をしていると思い、話を聞く姿勢を作るのだろう。教師はこの方略を使って、一部の児童を注意しているように見せてクラス全体に姿勢を正してほしいというメッセージを送っている。

1-1-⑤ リーダーに責任感を持たせる

「リーダーに責任感を持たせる」については、事例1-1-⑤の通りである。教師は「リーダー変わってもらうよ」のように、リーダーに責任感を持たせていた。すると注意されたリーダーも、その他のリーダーも真剣な表情になった。リーダーは教師に「変わってもらう」と言われたことで、皆の手本にならなければいけないことに気づくだろう。教師はこの方略を使って、小学校の集団的活動で必要とされるリーダーの重要性を伝えている。

1-2 無言の注意

「無言の注意」はさらに、①「無言で見つめる」②「気づくまで待つ」③「軽く肩を叩く」へと分類された。以下①～③の事例を見ていく。

1-2-① 無言で見つめる

「無言で見つめる」については、事例1-2-①の通りである。教師は声を出さずに児童を見ていた。すると、教師の目線に気づいた児童Aは正しく座った。教師の視線が自分だけに向けられたことで児童Aは、何故視線を向けられているのか考えたのだろう。

1-2-② 気づくまで待つ

「気づくまで待つ」については、事例1-2-②a bの通りである。教師は「気づくまで待つ」ということをしていた。すると、児童は次第に静かになっていった。児童が集中していない時に声をかけず、気づくまで待つことで、児童は何故教師の声がしないのか気になり教師を意識する。そして教師の方を見ると全員に視線を送っていることに気づき、話が始まることを児童は察するので静かな雰囲気になると考えられる。

事例1-2-① 無言で見つめる (2011年4月14日)

教師 児童A 教師	身体測定は…… (椅子からお尻が離れている児童Aを見つけ無言で見つめる) (視線に気づき、正しく座る) はい。(うなずく)
-----------------	---

事例1-2-②a 気づくまで待つ (2011年5月30日)

教師	今日から何をするかお話しします。
児童〈多数〉	(動いたり、集中していなかったりする)
教師	(全員を見ながら待つ)
児童〈多数〉	(視線に気づき前を向く)
教師	(視線を送り続ける)
児童	(雰囲気になんか気づき前を向く)
教師	(全員が集中したら話し始める)

事例1-2-②b 気づくまで待つ (2011年5月31日)

教師	この金のカードは……
	〇〇だー！
児童	△△だー！
	難しい話だからよく聞いて。
教師	□□だー！
児童	〇〇ー!!
教師	(クラスを見渡して静かになるのを待つ。口に人差し指を当てる)
児童A	静かにして！
児童	(静かになり始める)
教師	(話を始める)

事例1-2-③ 軽く肩を叩く (2011年4月14日)

教師	〇〇さん。
児童A	はい、元気です。
児童B	(立って後ろを向く)
教師	(児童Bの背中を軽くたたき、座るように促す)

1-2-③ 軽く肩を叩く

「軽く肩を叩く」については、事例1-2-③の通りである。教師は「肩を軽く叩く」ということをしていた。すると、後ろを向いていた児童Bは前を向き直した。教師が話を止めずに児童Bの肩を叩くことで他の児童の集中を途切れさせることなく注意することができるのだろう。教師はこの方略を使って、クラス全体の集中を持続させながら児童Bをクラスの集中の中へ引き込んでいったのが分かった。

1-3 不利益の伝達

「不利益の伝達」はさらに、①「利益にならないことを伝える」②「意図的に話をリセットする」へと分類された。以下①～②の事例を見ていく。

1-3-① 利益をならないことを伝える

「利益にならないことを伝える」については、事例1-3-①の通りである。教師は「遊ぶ時間なくなるよ」というように、利益にならないことを伝えていた。すると、児童は次第に並び始めた。児童は、興味があることを見つけると次の行動よりも意識がそちらへいってしまう。その時に教師が、その行為が利益にならないことを伝えることで児童は自分たちにとって最善の行動は何かを知ることができると思うのだろう。

1-3-② 意図的に話をリセットする

「意図的に話をリセットする」については、事例1-3-①の通りである。教師は「しゃべったので、もう1度言います」というように、意図的に話をリセットしていた。すると、児童Aは口を

事例1-3-① 利益にならないことを伝える (2011年5月31日)

教師	オープンスペースに並びましょう。
児童	(並び始める)
	(隣のクラスの授業を覗く)
教師	遊ぶ時間なくなるよー！
児童	(並び始める)
	(並ばずに友達と遊んでいる)

事例1-3-② 意図的に話をリセットする (2011年5月11日)

教師	並んだあと……
児童A	あっ、先生あのね。
教師	しゃべったので、もう1度言います。
	並んだあと、〇〇へ行きます。
児童A	知ってるよ、そこ。行ったことある。
教師	しゃべったので、もう1度言います。
	並んだあと…… (中略)
	(全てを話し終えて) 質問がある人はいますか？

事例1-4 見放すふりをする (2011年5月31日)

教師	オープンスペースに並びましょう
児童	(並ばずに遊ぶ)
教師	先頭さんはだれ？
児童	(気づいた数人が並び始める)
教師	出来ないなら教室に戻ってください。
児童	(並び始める)

挟まずに話を聞くようになった。児童Aは話したいことがあると教師の話の途中でも口を挟んでしまう。それを毎回受容しては、話も進まず教師の話を最後まで聞くという習慣がつかなくなるだろう。教師はこの方略を使って、口を挟むと話が終わらないことを児童に伝えて、クラスの聞く姿勢を形成していくことが分かった。

1-4 見放すふり

「見放すふり」については、事例1-4の通りである。教師は「出来ないなら教室に戻ってください」というように見放すふりをしていた。すると、児童は並び始めた。児童は見放すふりをされることで、児童は集団行動から除かれた感覚になるのだろう。そこで児童は集団行動の際には自分勝手な行動をしてはいけないことに気づいていた。

2. 身体技法

2-1 カウントダウン

「身体技法」は、大きく4つに分類された。2-1「カウントダウン」、2-2「手拍子」、2-3「変身」である。

「カウントダウン」はさらに、①「指で秒数を示す」②「カウントダウン」へと分類された。以下①～②の事例を見ていく。

2-1-① 指で秒数を示す

「指で秒数を示す」については、事例2-1-①の通りである。教師は「指で秒数を示す」ということをしていた。すると、児童は秒数を数えていることに気づき静かになった。この方略を繰り返し使うことで教師が前に立ったら静かになることが習慣になるだろう。また「最初の頃よりも〇〇秒早くなった」と児童に達成感を与えることが

事例2-1-① 指で秒数を示す（2011年5月11日）

教師	(指で秒数を示す)
児童A	(教師が数えていることに気づく)
	みんな先生見て!
児童	(教師を見て静かになる)
教師	今日は〇〇秒かかりました。 次は自分たちで気づいてもっと早く静かになれるといいね。

事例2-1-②a カウントダウン（2011年5月30日）

児童A	(時間になってもロッカーで教科書を探している。)
教師	〇〇ちゃん遅いよ。
児童	10, 9, 8…… (自然と数える)
児童A	(急いで席に座る)

事例2-1-②b カウントダウン（2011年5月31日）

児童B	(座らずにウロウロしている)
教師	座る5秒前。5, 4, 3, 2, 1
児童B	(急いで座る)

できている。

行動がゆっくりの児童を素早く集団の中へ入れるようにする習慣をつけている。

2-1-② カウントダウン

「カウントダウン」については、事例2-1-②a bの通りである。教師は「10, 9, 8……」「座る5秒前。5, 4, 3, 2, 1」というようにカウントダウンをしていた。すると、児童Aと児童Bは急いで自分の席に着いた。カウントダウンをされることで、児童は自然に「急がなければならない」という衝動に駆られる。また、このカウントダウンがクラスの恒例になると、自分の行動が遅いことでクラス全員を待たせてしまっていることに気づくようになる。この方略を使って、

2-2 手拍子

「手拍子」はさらに、①「区切りで手を叩く」②「スタートを合わせる」へと分類された。以下①～②の事例を見ていく。

2-2-① 区切りで手を叩く

「区切りで手を叩く」については、事例2-2-①a bの通りである。教師は「区切りで手を叩く」ということをしていた。すると、児童A, B, C, Dは話に集中した。新入学児童は話を最後まで

事例2-2-①a 区切りで手を叩く（2011年4月14日）

教師	そうすると… (手を叩く)
児童A	(下を向いていた児童が教師を見る)
児童B	(背中が丸くなり話を聞いていたが、姿勢を正す。)
児童C	(聞く姿勢が良くなる)
児童D	(時計を見ていた児童が教師を見る)

事例2-2-①b 区切りで手を叩く（2011年4月14日）

教師	先生はこう思う。けど、(手を叩く)
児童A	(下を向いていたが、教師を見る)

事例2-2-②a スタートを合わせる(2011年4月14日)

教師	椅子を持ってオープンに……
児童A	(動き出す)
教師	まだです。(両手を前へ出し、ストップのポーズ)
児童A	(椅子に座りなおす)
教師	椅子を持ってオープンに集合です。はい、どうぞ。(手を叩く)
児童	(急いで動き出す)

事例2-2-②b スタートを合わせる(2011年4月19日)

児童A	(椅子に座らず教科書をロッカーへ置きに行く)
教師	まだです。(手の平を下げ座るように促す)
児童A	椅子に座る。

事例2-3-① 声色を変える(2011年6月28日)

教師	(声色を変えて) さあ、社員の皆さん。今から看板を見せたいと思います。
児童	(ホワイトボードに注目する)
児童〈数名〉	(話をしている)
教師	いい情報を得たければ、静かに聞くことです。 そうでなければ、同じ間違いをしてしまいます。
児童	(教師に注目する)
教師	人の情報を見て、聞いて良くなっていくよね。

で集中して聞くことがまだ難しいと考える。教師が話の途中で手を叩くことで注意散漫していた児童が音のする方(教師)を反射的に見る。この技法を最も重要な話の前に行うことで話の聞き逃しがなくなっていくと考えられる。教師はこの方略を使って、児童の集中を途切れさせないようにしていることが分かった。

2-2-② スタートを合わせる(ジェスチャー)

「スタートを合わせる」については、事例2-2-②a bの通りである。教師は「まだです」のようにスタートを合わせていた。すると、動き出そうとしていた児童Aは行動を止めて椅子に座った。動き始めた児童に「まだです」とジェスチャーを用いて言うことで、自分勝手に動き始めてはいけないことを覚えさせているのだろう。

2-3 変身

「変身」はさらに、①「声色を変える」②「変身する」へと分類される。以下①～②の事例を見ていく。

2-3-① 声色を変える

「声色を変える」については、事例2-3-①の通りである。教師は「いい情報を得たければ、静かに聞くことです。そうでなければ、同じ間違いをしてしまいます。」と声色を変えていた。すると、声色を変えて「さあ、社員の皆さん。今から看板を見せたいと思います。」と言った時よりも児童は教師に注目した。声色を変えることで普段の教師の声と違うことに気づき注目したのだろう。

2-3-② 変身する

「変身する」については、事例2-3-②の通りである。教師は「ぐるぐる、えいっ!」のように変身をした。すると、騒がしかった児童は教師に注目した。現実的な場面から「変身する」という非現実的な場面が教師によって作られたことで児童が注目したのだろう。また、「ぐるぐる、えいっ!」と大きな声で発したことにより、「何が起こるのだろう」という児童の興味が教師に向けられている。

事例2-3-② 変身する (2011年6月28日)

教師	今から、看板作りの続きをやりたいと思います。 (騒がしく集中していない)
児童	先生は今から社長さんになります。
教師	ぐるぐる、えいっ！(変身する真似をする) 社長になりました。
児童	(教師に注目し話を聞き始める)

3. 問いかけの技法

3-1 変速的な問いかけ

「問いかけの技法」は、大きく2つに分類された。3-1「変速的な問いかけ」、3-2「全体や他者からの反省」である。

「変速的な問いかけ」はさらに、①「答えを隠す」②「尋ねる」③「質問することを言う」④「問題点を問いかける」⑤「突然質問をする」へと分類された。以下①～⑤の事例を見ていく。

3-1-① 答えを隠す

「答えを隠す」については、事例3-1-①の通りである。教師は「聞く姿勢は……」のように答えを隠していた。すると、児童は姿勢を正して話を聞き始めた。答えを隠すことで、児童は話を

聞く姿勢について自分で考え行動に移すことができるのだろう。また児童が聞く姿勢について自分で考える機会を教師が取り入れることで、場に応じた行動をとることができるようになると考える。教師はこの方略を使って、児童が自ら考えて行動できるようなクラスを形成していることが分かった。

3-1-② 尋ねる

「尋ねる」については、事例3-1-②a b通りである。教師は「座れる?」「聞いて?」「みんないい?」「Aさんいい?」というように尋ねていた。すると、児童は座り直したり話を聞き始めたりした。教師は尋ねることで一方的な指示を行ったのではなくコミュニケーションを取って話

事例3-1-① 答えを隠す (2011年4月14日)

教師	皆さん、もうできています。聞く姿勢は……
児童	(背もたれに背中をつけ姿勢を正して、椅子ごと机に近づける)
教師	そうですね。

事例3-1-②a 尋ねる (2011年4月14日)

教師	一番初めに来て、先生……(座っていない児童を見つける) 座れる?
児童	(椅子に姿勢良く座る)

事例3-1-②b 尋ねる (2011年4月14日) (TTはアシスタント教師を示す)

教師	みんないいね。いい姿勢。
児童	(椅子を前へ向け姿勢を正す)
教師〈TT〉	(話をしている児童の横へ行く)
児童	(話をやめて授業に集中する)
教師	みんないい? 前向いて。
児童	(前を向き始める)
教師	Aさんいい? 先生は待ってます。
児童A	(前を向く)

事例3-1-③ 質問することを伝える (2011年5月30日)

教師	ねえ、ここで質問だよ？
児童	(集中が教師の方へ向く) (聞く雰囲気を作られる)

事例3-1-④ 問題点を問いかける (2011年5月30日)

児童A	(授業中、突然椅子から落ちる)
教師	〇〇君、椅子の座り方間違えてるんじゃない？
児童A	(正しく椅子に座る)
児童B	(椅子を机へ近づけ姿勢を正す)

事例3-1-⑤ 突然質問する (2011年6月29日)

教師	どうでしょうか!! (「か」を大きな声で発しながら、目の前で集中していない児童を当てる)
児童	はい！はい！（児童が答えられないので順に当てていく） (自分が当てられるかもしれないので集中して話を聞く)

に集中させていた。

3-1-③ 質問することを伝える

「質問することを伝える」については、事例3-1-③の通りである。教師は「ねえ、ここで質問だよ？」というように今から質問するということを伝えていた。すると、児童は集中を教師に向けたり、話を聞く雰囲気が作られたりした。今から質問をすると伝えることで児童は話を聞いていなければ答えられないと思うのだろう。そのため、さらに話に集中して聞くのだと考えられる。

3-1-④ 問題点を問いかける

「問題点を問いかける」については、事例3-1-④の通りである。教師は「椅子の座り方間違えてるんじゃない？」というように問題点を問いかけていた。すると、児童Aは正しく椅子に座り直し、児童Bは姿勢を正した。教師が問いかけることで児童Aは座り方が悪かったので椅子から落ちたことに気づくことができた。そのことに加え、児童Bのように周りの児童も自分の座り方を見直す効果も生み出していた。

3-1-⑤ 突然質問をする

「突然質問をする」については、事例3-1-⑤の通りである。教師は「どうでしょうか!!」と

いうように突然質問をした。しかし、児童は突然のことで答えられなかったため次の児童が発言する番になってしまっていた。すると、今まで意識が様々なところに向かっていた児童が一気に教師の方へ意識が向いた。自分が発言する番になった時に答えられるようにしたいと思ったからだろう。教師はこの方略を使って、クラス全体の注意が散漫せず話を聞くことができるようにしていた。

3-2 全体や他者からの反省

「全体や他者からの反省」はさらに、①「友だちのことを考えさせる」②「全員が行う大切さを伝える」③「気づいてほしいことを大きな声で言う」④「友だちから学ばせる」へと分類された。以下①～④の事例を見ていく。

3-2-① 友だちのことを考えさせる

「友だちのことを考えさせる」については、事例3-2-①の通りである。教師は「早くしないと皆を待たせちゃうよ。」というように友だちのことを考えさせた。すると、児童Aは急いで授業の準備をした。児童Aは最初周りのことを意識せず自分のペースで準備をしていたのだろう。しかし、教師の言葉によって皆が自分を待っていたことに気づいていた。

事例3-2-① 友だちのことを考えさせる（2011年5月30日）

児童A	(授業の準備がまだできていない)
教師	早くしないと皆を待たせちゃうよ。
児童A	(急いで準備をする)

事例3-2-②a 全員が行う大切さを伝える（2011年6月1日）

教師	全員立つ！
児童	(バラバラとゆっくり立つ)
教師	遅い！もう一度、起立!!
児童	(一斉に立つ)

事例3-2-②b 全員が行う大切さを伝える（2011年6月28日）

教師	おはようございます。
児童	おはようございます。(小さい声)
教師	おはようございます。(大きい声)
児童	おはようございます。(大きい声)
教師	まだ、あと3人。おはようございます。
児童	おはようございます。(姿勢を正して集中する)

事例3-2-③ 気づいてほしいことを大きな声で言う（2011年6月28日）

教師	前回のことを思い出している班と思い出していない班がいますね。 (1つの班を見ながら)
児童	うんうん。いいやり方見つけちゃったか～！ (どんなやり方をするか気になる。周りの班を見渡す)

3-2-② 全員が行う大切さを伝える

「全員が行う大切さを伝える」については、事例3-2-②a bの通りである。教師は「もう一度、起立!!」「まだ、あと3人。」というように全員が行う大切さを伝えていた。すると、児童が1つにまとまった。集団生活を送る中で全員が一斉に行う習慣を身につけなければ、クラスのまとまりを形成することができないのだろう。児童に集団の中で自己中心的な行動はできないということを教えながら、クラスのまとまりを形成している。

3-2-③ 気づいてほしいことを大きな声で言う

「気づいてほしいことを大きな声で言う」については、事例3-2-③の通りである。教師は

「前回のことを思い出している班と思い出していない班がいますね」「いいやり方見つけちゃったか」というように気づいてほしいことを大きな声言っていた。すると、児童は班で前回の学習について話し始めたり、周りの班を見渡したりした。教師が気づいてほしい言葉を児童にかけることで児童が自ら考えて行動しているように見えた。

3-2-④ 友だちから学ばせる

「友だちから学ばせる」については、事例3-2-④の通りである。教師は「見て良いところを学ぶ」というように友だちから学ばせようとしていた。すると、児童はすぐに違う班のやり方を見に行った。児童同士で学び合えるように教師が働きかけることで教師に頼らず自分たちで問題解決するようになっていくのだろう。

事例3-2-④ 友だちから学ばせる (2011年6月1日)

児童	(紙を置く向きについて言い合う)
教師	どうしたら喧嘩しないで出来るか考えてみ?
児童	(児童同士で顔を見合わせる。色々な向きで紙を置くが解決方法が決まらない)
教師	○班見てみ。工夫してるから。見て良いところを学ぶ。
児童	(○班を見に行き、真似をする)

Ⅳ 終わりに

本研究では、集団適応のための教師の方略について考察してきた。まとめると表1の通り、教師は、発言や身振りを工夫しつつ、様々な方略によって新入生を学級活動や授業の集団的活動に導いていた。

教師の方略として「注意の技法」が用いられて

いた事例の考察では、次のことが明らかとなった。教師が一部の児童へ注意・賞賛することで、集団行動の中で適した行為を児童が理解してクラスのみとまりが形成されていた。教師は「無言で見つめる」「気づくまで待つ」など児童が自分たちで気づけるように多様な注意をしていた。この方略を使うことで、注意する教師の声が児童の声に消されることなく、自然と静かになっていく。

表1 新一年生の集団適応のための教師方略の一覧

注意の技法	1 一部の児童への注意・賞賛	①ひとりを誉める
		②一部を誉める
		③一部を注意する
		④遠まわしに注意する
		⑤リーダーに責任感を持たせる
	2 無言の注意	①無言で見つめる
		②気づくまで待つ
		③軽く肩を叩く
	3 不利益の伝達	①利益をならないことを伝える
		②意図的に話をリセットする
	4 見放すふり	
身体技法	1 カウントダウン	①指で秒数を示す
		②カウントダウン
	2 手拍子	①区切りで手を叩く
		②スタートを合わせる (ジェスチャー)
	3 変身	①声色を変える
		②変身する
問いかけの技法	1 変速的な問いかけ	①答えを隠す
		②尋ねる
		③質問することを伝える
		④問題点を問いかける
		⑤突然質問をする
	2 全体や他者からの反省	①友だちのことを考えさせる
		②全員が行う大切さを伝える
		③気づいてほしいことを大きな声で言う
		④友だちから学ばせる

児童が集団適応するためには、今何をする時か考え自ら行動することが重要となってくる。教師の直接的な命令によるのではなく、できる限り児童が気づくような様々な注意の技法が試されているようである。

教師の方略として「身体の技法」が用いられていた事例の考察では、次のことが明らかとなった。発言だけでなく身体を使うことで児童が教師をより注目していた。この技法を教師が使うことで「これから何をするのだろう」という児童の興味を強くさせていた。また、「区切りで手をたたく」「声色を変える」など話の途中で今までなかった音が出ることで、児童の関心が一気に教師に向けられた。長時間、集中を持続させることが難しい新入生にとって教師が音を出すなどの働きかけを織り交ぜると、長い時間、話を聞くことが可能となる。「スタートを合わせる」では、話を全て聞き終えてから行動することができるように身体技法を用いていた。「まだです」という教師の発言に身体技法が加わることで児童は自然と席に座った。集団行動ができるように、教師は全員一斉に行動し始めることを徹底して行い、クラスのみとまりを形成していた。

教師の方略として「問いかけの技法」が用いられていた事例の考察では、次のことが明らかとなった。教師は、一方的に注意するのではなく、児童に問いかけて注意を促していた。児童はなぜ問いかけられたのかを考え、集団行動においてあるべき自分の姿を見直していた。「質問を伝える」「突然質問をする」などの技法を話の途中で使うことで児童は教師の話を聞くことの重要性を感じる。「友だちのことを考えさせる」「全員が行う大切さを伝える」という技法で〈1人で生活しているのではない〉ということを間接的に児童に伝えていた。「気づいてほしいことを大きな声で言う」「友だちから学ばせる」という技法では授業で大切なことを間接的にかつ効果的に児童に伝えていた。

保育園や幼稚園の保育文化から、小学校の学校文化へ。児童が「小1プロブレム」を回避するためにも、1年生を担当する教師は様々な方略を使って小学校の集団適応を試みていることが分かった。「注意の技法」「身体の技法」「問いかけ

の技法」の方略は、もちろん観察を行ったA小学校の教師が行っていたものであるが、もっと観察対象をふやせば、これに収まらない様々な技法が確認されるかもしれない。今後、さらにこうした技法が明らかにされることによって、幼小のスムーズな移行に資するようになることを期待している。

〈引用・参考文献〉

- 1) 大伴潔・渡邊健治・濱田豊彦『『小1プロブレム』への対応と課題——幼児期から学齢期への移行を支援するために』学校教育研究所『学校教育研究所年報』54号、2010年、42-57頁。
- 2) 杵淵俊夫「教師たちは、如何なる手順を辿って、小学校低学年の子どもたちを、「みんな（学級）」のみとまりへと形成しようとするのか?」『上越教育大学研究紀要』21巻1号、2001年、31-64頁。
- 3) 川上雄一郎・小泉令三「新入学児童理解に関する資料の収集・整備——保育所・幼稚園・小学校間における情報共有のための連携を中心に」福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター『教育実践研究』13号、2005年、101-109頁。