The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教師からみた学級集団 ： 「『学級集団』のなかで子どもの個性を育てる」ことをめぐって
Author(s)	林, 幸子
Citation	大阪大学教育学年報. 2005, 10, p. 115-130
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/3623
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 第10号（2005年）
Annals of Educational Studies Vol.10

教師からみた学級集団

－「『学級集団』のなかで子どもの個性を育てる」ことをめぐって－

林　　幸子

【要約】

「個性を育てる」という言説は、国家レベルでも、先の臨教審以降、一つのキーワードとして語られている。しかし、教育現場において、子どもの「個性」を育むことはどのようにとらえられているかについては、いまだ十分な論議がなされていない。そこで、本稿では、具体的なデータに基づいて、「教室の中で、学級集団と個々の子ども、双方と相対している教師たちが子どもの『個性』をどうみているのか」を浮き彫りにしようと試みる。

まず、「学級のなかで、自らの手で、子どもの『個性』を育てている』という抽象的な理念は、授業の自信といった具体的な実践への意識を超えて、教師のもっとも大きなモチベーションとなっている。そして、「『学級集団』のなかで子どもの個性が育つ」としている教師ほど「教師は学級をまとめるべき」と考えている。では、この「集団性」と「個性」を教師がどう捉えるか、教師の眼をとおして子どもの成長段階別の学級集団をみてみると、情緒性・凝集性が支配する学級集団のなかで、高学年になるほど、子どもの「個性」は、教師との人間関係のなかで「自らの指導に従うか」を基準として評価されている。また、子どもの「個性」が大事にされて「勉強」していく雰囲気は、どんどんなくなってしまっている。

1．教室のなかで「個性を育てる」ということ

「個性」という言葉は、国家レベルでも、先の臨教審以降ひとつのキーワードとして語られている。しかし、実際に子どもたちが生活している教育現場において、子どもの「個性」を、「子どもの個性を生かし、育む」ことはどのようにとらえられているかについては、十分な議論がなされてきたとは言いがたい。また、教育現場の実情・実態を考慮に入れた分析もごくわずかである。

そもそも、「個性」という言葉は、文化的・社会的文脈によって解釈も異なっており、定義が難しいものであると言われる(藤田　1995)。教育改革の文脈のなかで「個性」がどのようにとらえられてきたのかを振り返ってみても、学習能力の差や職業適性をさすのか、子どもの人格・性格をさすのか、一人の子どもの存在そのものを指すものなのかもまったくはっきりしていない[1]。そのため、「個性」という言葉は日本の“画一的・閉鎖的”とされる学校教育を批判するときのひとつの格好の道具として使われてきている。

しかし、世間でいかに「個性」が取りざたされても、学校現場において直接子どもたちに相対し、教育活動に従事しているのは、他でもない教師たちである。「子どもたちの個性をないがしろにしている」といった批判の風に一番あたっているのは学校現場の教師たちだといってもよい。しかしながら、教師たちのもつ「個性」観とはいかなるものなのか、また教室内における教師―子ども関係の網の目のなかで子どもの「個性」をどうみているのかという視点がこれまで欠けてきたのではないかと思われる。このような観点から、本論ではあくまでも「教室の中で、教師は子どもの『個性』をどうみているのか」を問題にしたい。

では、教師にとって、子どもの個性を育てる」とはどのようなことなのか。教室内の教師の日常に即して考えてみよう。言うまでもなく、教師は自分の受け持つ何十人という子どもたちに同時に相対している。日本の学校では、「学級」がほとんどすべての教育活動のホームベースになっており、「学級経営」は授業から生活指導まで、あらゆる教育活動の土台として受け止められている。そのこととも関連して、現場の教師たちには、「学級づくり」や「集団づくり」という発想がかなりつよく存在する。

教室内における細かな役割分担をベースとした助け合い、繰り返される学級会による話し合い、班など

の固定的な小集団活動の頻繁さ、運動会や学芸会などクラス単位の特別活動の多さなど、たしかに子どもたちは「集団」を基調とした学校生活のなかに生きている一面がある。また、整然と「まとまった」学級集団は、担任教師の力量として、評価のひとつの基準ともなっている。このような実態から、日本の教室文化は「集団主義的」であるという言葉で語られることも少なくなかった。

では、当の教師たちは「集団の整然さ」に指導の力点が傾き、子どもの「個」としての存在や「個性」には着目をしていないのだろうか。しかし、次節で詳しく紹介するが、当の教師たちからは「個性を生かしたい、一人ひとりのよさを大切にしたい」という言葉は、実によくきかれる。むしろ、「個性を育てる」ことはより肯定的なものとして、教育目標、学級経営目標をかざる言葉として強く息づいている。“クラスのみんなが仲間であり、助け合いができ、まとまっているが、そのような集団協調性とは矛盾しないかたちで、一人ひとりの良さ、「個性」が生かされる、子どもの居場所”としての学級は、ひとつの理想像として、多くの教師たちに広く共有されている[2)]。教師たちのなかには「学級集団のなかでこそ、子どもたちの個性は育ち、生かされるのだ」という視点がある。

では、教師たちは、「集団」と「個」としての子ども、という対比をどのようにとらえているのだろうか。学級経営の枠組みは、小学校の低学年から中学校まで大枠としてかわらない。せいぜいが子どもたちにまかせる部分が増える程度のことである。どんどんと成長していく子どもたちの「個性」を教師たちはどのようにみているのだろうか。“一人ひとりの「個性」をいかしつつも、学級をまとめるべき”というアンビバレントにも思われる言説が支配的な教育現場において、教師たちの持っている「個性」観とはいかなるものであるのか、そして、子ども集団、学級集団との関係性、人間関係の網の目のなかで、どのような状態が「個性が大事にされている」と教師たちがとらえているのか、具体的なデータをもとに検討していこうとするのが本研究のねらいである。

なお、主に使用したデータは、2000(平成12)年８月～９月に福岡県内の小・中学校教師を対象に郵送法で実施した質問紙調査による。回収率は小学校教師が22.9％、中学校教師は22.7％を数えている。有効サンプル数は小学校教師が687サンプル、中学校教師は454サンプルである。

また、2003(平成15)年７月～８月に第２次調査を行った。基本的には第１次調査の有効サンプルのなかから200人を選び、これも郵送法で実施した。この調査は、第１次調査の結果に基づいて実施したものであり、自由記述を中心にしたものである。回収率は小学校教師が69.0％、中学校教師は38.0％である。有効サンプル数は小学校教師が69サンプル、中学校教師は38サンプルである。

２．教師の学級観、個性観

１）教師の学級経営と子どもたちの「個性」

では教師たちはいったいどのような学級集団をつくろうとしているのか、「『学級経営』で一番重視していること」についての自由記述[3)]から彼らの生の声を聴いてみよう。すると、子どもの“心”に着目して子どもとの情緒的な関係性を大切にするなかで、一人ひとりの子どもを尊重し、子どもの「個性」を重視したい、一人ひとりにとって所属感のある学級にしたいという姿勢が強く見受けられた。

いくつか紹介しよう。まず、小学校教師である。「個々のよさを生かす」（小6担当・39歳・男性）「30人一人ひとりが個性をもって輝くこと」（小１担当・47歳・女性）「子どもたち一人ひとりが、明るく楽しい学級の雰囲気づくり。お互いに支えあう人間関係。」（小担当学年不明・43歳・男性）「一人ひとりを思いやれるあたたかい学級づくり」（小１担当・38歳・女性）「一人ひとりの思いを知り、よさを伸ばす」（小6担当・46歳・女性）「一人ひとりが皆、じぶんの所属観を感じる学級であること」（小4担当・37歳・女性）「子どもとのコミュニケーション。ひとりひとりの子どもの心をたいせつにすること」（小担当学年不明44歳男性）「子どもたち一人ひとりが、明るく楽しい学級の雰囲気づくり。お互いに支えあう人間関係」（小担当学年不明・43歳・男性）「一人ひとりの良さや個性が生かされ、一人ひとりが大切にされているということ」（小2担当・40歳・女性）「個が生かされ、子ども一人一人が自己存在を感じられる学級」（小担当学年不明・41歳・男性）などである。

中学校教師の回答においては、「個性」という言葉そのものの数は減っていた。しかし“教師と子どものあいだの信頼関係、子どもとのコミュニケーション”“子ども同士のつながりを重視する”“所属感のある学級”など、小学校と大筋なところではなんら変わらない。例えば、「一人ひとりにどこかで自己肯定感をもたせること（もつことができるようにすること）」（中１担当・30歳・女性）「子どもとの信頼関係。子どもの個性を認めること。子どもが頑張る姿、悩んでいる姿を認めること」（中２担当・47歳・男性）「子どもが学校が楽しいと思えるようなクラスづくり」（中２担当・53歳・女性）「子どもと話をしていくこと」（中３担当・41歳・男性）「班活動、教師１人対全員ではなく、友人どうしのかかわりを重視している。家庭が複雑であったり、非行にはしっていたりしても学級でみんなといるとほっとする、みたいな心のよりどころとなる学級づくりを目指している。」（中１担当・42歳・女性）などである。

反対に、“学習”“規則”などといった、学校的な勉強、規律についての記述は驚くほど少ない。「子どもとの関係、学習規律」（中２担当・44歳・女性）「子どもに学習規律を身につけさせ、学力を定着させ、仲間づくりを大切にしていくこと」（中１担当・45歳・女性）などといった、授業や学習規律と人間関係両方の記述があるものはいくつかある。しかし、それらを含めても、全体の回答107件のうちわずかに10件であった。

このような一連の回答をみると、集団としての子どもたちに向き合うと同時に、個々の子どもを尊重、配慮しながら子ども自体を「理解」するという、極めて困難な事柄を一手に引き受ける意思をもつ教師たちの姿がある。また、それとかみ合わさったかたちで、あくまで、学級、クラスという枠組みの中で子どもの「個」を生かそう、伸ばそうという考え方が顕著にあるようである。

２）教師の「やりがい」を支える「学級」という枠組み

つぎに、教師にとって、いかに「学級」という枠組みのなかで子どもの「個性」を育てているという意識が教師の教育者としてのモチベーションを支え、大きな意味をもたらしているのかを示すデータを紹介しておきたい。その方法は、以下に挙げる9つの指標を用いて数量化第Ⅰ類による分析を行ない、何が教師の「やりがい」と強く結びついているのかを確かめるというものである。なお、この分析は時間的経過を含めた厳密な意味での因果モデルを提示しているというわけではないが、便宜的にこれらの指標を設定することによって、教師をより強く精神的に支えているもの、教師のモチベーションの背景を浮き上がらせるというねらいを持つ。

教師の日常的な状況を見渡してみよう。まず、教師の「教育者」としての中心的な役割として、授業を行なうことがある。また、子ども一人ひとりとコミュニケーションをとり、子どもとの関係を構築していくことも同様である。それぞれ、「あなたは授業がうまいですか」「あなたは一人一人の子どもとコミュニケーションが取れていると思いますか」を用いる。そして、子どもからの信頼を獲得することによって、教師としての基盤を築くことも大切な事柄である。「あなたは、子どもから信頼されているという実感がありますか」である。

次に、教師の「職業人」としての状況である。勤務している学校にやる気をもたらす雰囲気があるかどうかという職場の環境、また、多様、時に雑多な職務に従事するに当たって、ゆとりがある生活ができているかどうか、多忙の度合いも変数として加えておきたい。「あなたの学校は、仕事にやる気をもたらしてくれる雰囲気ですか」「あなたは毎日ゆとりをもって生活していますか」という指標である。

最後に、教師の学級観、個性観をあらわすものに関して、「『学級集団』のなかで子どもの個性が育つ」と思うかどうか、そして「あなたの指導で子どもの個性が育つと思うか」である。これは先に紹介した、“クラスの中で生き、教師が伸ばそうとする子どもの個性”を教師がどう考えているのかを表す指標である。また、教師が受け持つ「今の学級が好き」かどうか、学級全体に対する情緒的な側面についても検討しておきたい。

さて、その分析結果はどうなるのか。表１をみていただきたい。まず、小学校教師の結果である。彼らの「やりがい」に関して、もっとも規定力が強いのは「学級が好き」であり、続いて2番目、3番目に「自分の指導で子どもの個性が育つ」「『学級集団』のなかで子どもの個性が育つ」となっている。これら上位

表1　やりがいに関する数量化理論第1類の分析結果《8要因》

＜小学校教師＞

要因	カテゴリー	数値	偏相関係数
学級集団のなかで子どもの個性が育つ	とても思う	-0.167	0.194(3)
	やや思う	0.017	
	あまり思わない	0.178	
	まったく思わない	0.385	
自分の指導で子どもの個性が育つ	とても思う	-0.228	0.211(2)
	やや思う	-0.066	
	あまり思わない	0.160	
	まったく思わない	0.620	
今の学級が好き	とても好き	-0.110	0.220(1)
	やや好き	0.076	
	あまり好きでない	0.335	
	……	……	
授業がうまい	とても思う	0.022	0.051(8)
	やや思う	-0.003	
	あまり思わない	0.012	
	まったく思わない	-0.096	
一人一人と十分なコミュニケーションが取れている	とても思う	0.030	0.062(7)
	やや思う	0.005	
	あまり思わない	0.004	
	まったく思わない	-0.199	
信頼されている実感	とてもある	-0.118	0.081(6)
	ややある	0.015	
	あまりない	0.005	
	まったくない	0.419	
今の学校がやる気をもたらす雰囲気	とてもやる気が出る	-0.157	0.147(4)
	やややる気が出る	-0.049	
	あまりやる気が出ない	0.095	
	まったくやる気が出ない	0.056	
ゆとりがある	とても思う	-0.043	0.086(5)
	やや思う	-0.026	
	あまり思わない	-0.032	
	まったく思わない	0.065	
重相関係数	0.519		

＜中学校教師＞

要因	カテゴリー	数値	偏相関係数
学級集団のなかで子どもの個性が育つ	とても思う	-0.165	0.255(1)
	やや思う	0.028	
	あまり思わない	0.154	
	まったく思わない	-0.897	
自分の指導で子どもの個性が育つ	とても思う	-0.270	0.209(4)
	やや思う	-0.070	
	あまり思わない	0.098	
	まったく思わない	0.501	
今の学級が好き	とても好き	-0.141	0.210(3)
	やや好き	0.032	
	あまり好きでない	0.236	
	まったく好きでない	0.221	
授業がうまい	とても思う	-0.252	0.124(7)
	やや思う	-0.055	
	あまり思わない	0.048	
	まったく思わない	0.086	
一人一人と十分なコミュニケーションが取れている	とても思う	0.224	0.130(6)
	やや思う	0.023	
	あまり思わない	0.000	
	まったく思わない	-0.279	
信頼されている実感	とてもある	-0.166	0.196(5)
	ややある	-0.046	
	あまりない	0.171	
	まったくない	1.581	
今の学校がやる気をもたらす雰囲気	とてもやる気が出る	-0.317	0.253(2)
	やややる気が出る	-0.051	
	あまりやる気が出ない	0.067	
	まったくやる気が出ない	0.452	
ゆとりがある	とても思う	0.000	0.122(8)
	やや思う	-0.040	
	あまり思わない	-0.044	
	まったく思わない	0.093	
重相関係数	0.597		

3つは4番目の「学校がやる気をもたらす雰囲気」から格段に高い結果となっている。5番目は「ゆとり」、6番目以降が「教育者」としての現状であり、規定力はかなり弱い。一番低いのが「授業がうまい」である。

中学校教師の結果はどうか。すると、一番高いのは「『学級集団』で子どもの個性が育つ」がある。2番目には教科担任制の中学校だからともいえる「職場がやる気をもたらす雰囲気」があるが、3、4番目は「学級が好き」「自分の指導で子どもの個性が育つ」が数値的にはほぼ並んでいる。5番目から7番目が「教育者」としての指標であり、他からするとかなり低い結果になっている。とくに、「授業がうまい」は「ゆとり」に次いで2番目に低い。

これらの結果を振り返ってみると、学校段階や学級・教科担任制の違いを超えて、いかに「学級」という枠組みが教師たちの「やりがい」を支えているかがわかる。教師の中心的な仕事である教科指導への自信や子ども一人との人間関係といったより具体的な実践や職場環境などよりも、自分の受け持つクラスが好きであるかどうか、そして、「学級」のなかで、自らの手で、子どもの「個性」を育てるという思いこそが教師たちを支えている。

3)「『学級集団』のなかで子どもの個性が育つ」という教育理念

では、「『学級集団』のなかで子どもの個性が育つ」と思う教師は、実際どれくらいいるのだろうか。表2の回答結果をみていただきたい。すると「とても思う」が小学校教師で23.6%、中学校教師24.8%、「やや思う」に小学校教師で60.4%、中学校教師で54.8%であり、「とても」「やや」を合わせると共に8割の教師が肯定している。「あまり思わない」はそれぞれ15.4%、20.5%、「まったく思わない」は0.5%、1.5%で

表2 学級集団のなかで子どもの個性が育つ

単位：%

学級集団・個性 / 学校段階	とても思う	やや思う	あまり思わない	まったく思わない	D.K.,N.A.	全体(N)
小学校教師	23.6	60.4	15.4	0.3	0.3	100.0(687)
中学校教師	22.7	54.8	20.5	1.5	0.4	100.0(454)

あり、否定派はかなり少数派であると言える。学校段階を問わず、「『学級集団』のなかで子どもの個性が育つ」という言説は、一つの教育理念として、かなり行き渡ったものであるといえる。

なお、この「『学級集団』のなかで子どもの個性が育つ」に関しては、教師の年代、性別といった個人的特性や、受け持つ担当学年、クラスサイズとの関連は、まったくといっていいほど確認されなかった。つまり、「『学級集団』のなかで子どもの個性が育つ」という考えはある特定の状況から生み出されるようなものではなく、まさに、ひとつの教育理念として存在しているのだ。

また、“学級集団のなかで育つ子どもの個性”、という考え方は、“教師が育てる子どもの個性”という考え方と強く結びついており、この両者の相関係数[4]は学校教師で0.344、中学校0.234を数えている。これは、教師が子どもたちの「個性」を育てようとするとき、学級集団の力学を介したものであることのあらわれである。

このように、子どもの“個性”という思いが強くある一方で、教師たちはクラスに集団の凝集性を強く求めている。「教師は学級（クラス）をまとめるべきだと思いますか」の回答結果をみると、「とても思う」としたのは小学校教師で41.9%、中学校教師で40.5%であり、「やや思う」としたのはそれぞれ51.2%と50.0%である。「とても」と「やや」をあわせると、小中学校ともに9割という圧倒的な数字を数えている。教師の意識としては、自らがクラスをまとめていくのは当然のことだ、といった状況である。

そして、表3をみていただきたい。すると、「『学級集団』のなかで個性が育つ」と考える教師ほど、教師が主体となって「学級をまとめるべき」であると答える率が高いことがわかる。「個性」を強調する教師ほど、クラスの凝集性を子どもたちに要求している。

では、教師のもとめる集団の凝集性とは、いったいどのようなものなのであろうか。そして、学級集団内では、教師と子ども集団の人間関係の網の目は、どのように交差されているのであろうか。

表3 「学級集団」のなかで子どもの個性が育つ と 教師は学級(クラス)をまとめるべき

単位：%

	まとめるべき / 学級集団・個性	とてもまとめるべき	ややまとめるべき	あまりまとめるべきでない	まったくまとめるべきでない	D.K.,N.A.	全体(N)
小学校教師	とても思う	57.4	35.2	5.6	0.0	1.9	100.0(162)
	やや思う	36.6	56.1	5.3	0.0	1.9	100.0(415)
	あまり思わない	39.6	55.7	4.7	0.0	0.0	100.0(106)
	まったく思わない	50.0	50.0	0.0	0.0	0.0	100.0(2)
	D.K.,N.A.	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0(2)
	全体	41.9	51.2	5.2	0.0	1.6	100.0(687)
中学校教師	とても思う	53.4	41.7	2.9	0.0	1.9	100.0(103)
	やや思う	41.0	49.0	6.8	0.0	3.2	100.0(249)
	あまり思わない	24.7	64.5	8.6	0.0	2.2	100.0(93)
	まったく思わない	28.6	28.6	28.6	14.3	0.0	100.0(7)
	D.K.,N.A.	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0(2)
	全体	40.5	50.0	6.6	0.2	2.6	100.0(454)

3．教師の<眼>を通してみた学級集団

1）子どもの成長段階を変数とした分析

そこで、教師の<眼>をレンズとして教師と学級集団との関係性をみていくことを通じ、教師は子どもの「個性」をどのように捉えているのかを検討したい。

教師たちが受け持つクラスの様子を包括的に把握するために、「一人ひとりの個性が大事にされている」を含めて、以下９つの指標を設定した。まず、「子どもの心のよりどころ・居場所となっている」、である。これは、先に自由記述のところで多くの教師が目指していた“子どもたちにとって所属感のある学級”となっているかどうかを、教師に評価してもらったものである。次に、「子どもたちの仲がいい」は子どもどうしの関係性についての指標である。「勉強、学びに積極的である」、「みんなが規則（きまり）を守っている」は、学校的な規律が行き渡っているかをみるものである。「まとまっている」「家族のような雰囲気がある」は、学級全体の雰囲気についての指標であり、「子どもたちと先生の仲がよい」、「先生の言うことを素直にきいている」は教師―子ども集団の関係の状態をはかるものである。しかし、「仲がよい」がより情緒的な側面を持つのに対し、「素直に言うことをきく」はより規律的な側面を表すものである。

まず、教師の学級に関する意識を確かめておきたい。表４は「９つの項目のうち、学級に一番重要だと思うことをあげてください」の結果を表したものである。すると驚くべきことに、その回答パターンは子どもの成長段階・学校段階の違いを超えて、かなり似通っている。「『学級集団』のなかで子どもの個性が育つ」の理念の結果と同様、学級とはかくあるべきという教師の意識のありかたは、学校段階や子どもの成長段階にまったく左右されないものであることがわかる。

表4　学級に一番重要だと思うこと

	心のよりどころ・居場所になっている	個性が大事にされている	まとまっている	勉強・学びに積極的である	規則をみんなが守っている	子どもたちの仲がよい	素直に言うことをきいている	先生と子どもたちの仲がよい	家族のような雰囲気がある	D.K.N.A	計(N)
小学校低学年	41.0	20.2	1.6	6.9	0.5	12.8	1.6	8.5	5.9	1.1	100.0(188)
小学校中学年	34.1	22.7	1.1	7.6	4.3	11.9	2.2	10.3	4.3	1.6	100.0(185)
小学校高学年	41.7	22.1	1.7	5.0	1.7	15.4	0.8	7.1	3.3	1.3	100.0(240)
中学校	41.0	17.8	3.3	6.6	1.4	14.2	1.9	5.7	5.2	2.8	100.0(422)
(小学校担任なし)	45.1	22.5	0.0	5.6	0.0	0.0	2.8	8.5	4.2	7.0	100.0(71)
(中学校担任なし)	61.5	11.5	0.0	7.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	7.7	100.0(25)
D.K.N.A.	33.3	11.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	11.1	0.0	44.4	100.0(9)
計(N)	40.7	20.0	2.0	0.4	1.7	1.7	1.7	7.3	4.6	2.7	100(1141)

では、学級において一番教師たちが重視する点は何なのかをあらためてみてみると、学級が「心のよりどころ・居場所」であることが一番重要だとする教師は、4割、「個性が大事にされる」ことだとする教師が2割、「子どもどうしで仲がよい」ことは1割という具合である。小学校低学年から中学校まで、学級は子どもが主人公の場であることが重要であるとする教師の思いは一貫して変わらないようだ。

では、一方の子どもたちは、教師の眼からみてどのように変化しているのであろうか。その結果は表５に示してある[5]。概略的に説明すると、子どもの成長と共に順々に下降するのは、「居場所となっている」「個性が大事にされている」「勉強に積極的」「家族のような雰囲気」の４つである。小学校のあいだで変化はないが、中学校になると10ポイント以上下がるのが「規則」「まとまり」「先生と子どもたちの仲がいい」「素直に言うことをきいている」である。

なお、担当学年が上がるにつれて教師―子ども関係に関するものや勉強・規則といった学校規律に関するものの数値が下がっていくのに対し、「子どもたちの仲がいい」という純粋な子ども同士の関係にはほとんど変化がみられない。

表5 子どもたちの成長段階と学級集団の様子

単位：%

	当てはまるか／成長段階	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K.N.A	計(N)
居場所となっている	小学校低学年	5.9	77.1	16.0	0.0	1.1	100.0(188)
	小学校中学年	4.9	73.5	21.1	0.0	0.5	100.0(185)
	小学校高学年	5.0	69.6	24.6	0.0	0.8	100.0(240)
	中学校	4.5	58.1	29.9	1.4	1.4	100.0(422)
	計(N)	4.9	67.0	24.5	0.6	3.0	100(1035)
個性が大事にされている	小学校低学年	9.0	78.2	11.7	0.0	1.1	100(188)
	小学校中学年	7.6	71.4	20.5	0.0	0.5	100(185)
	小学校高学年	10.4	65.0	23.8	0.0	0.8	100.0(240)
	中学校	4.5	57.1	32.0	32.0	0.5	100.0(422)
	計(N)	7.2	65.3	24.3	0.2	2.9	100(1035)
まとまっている	小学校低学年	9.0	78.2	11.7	0.0	1.1	100(188)
	小学校中学年	7.6	71.4	20.5	0.0	0.5	100(185)
	小学校高学年	10.4	65.0	23.8	0.0	0.8	100.0(240)
	中学校	6.4	53.3	32.9	1.4	5.9	100.0(422)
	計(N)	6.1	63.2	26.5	1.4	2.8	100(1035)
勉強に積極的である	小学校低学年	13.8	72.9	12.2	0.0	1.1	100(188)
	小学校中学年	10.3	65.4	22.2	1.1	1.1	100(185)
	小学校高学年	6.7	62.9	27.1	2.5	0.8	100(240)
	中学校	6.4	53.3	32.9	1.4	5.9	100.0(422)
	計(N)	8.5	61.3	25.9	1.4	3.0	100(1035)
みんなが規則(きまり)を守っている	小学校低学年	8.0	74.5	16.5	0.0	1.1	100(188)
	小学校中学年	9.2	65.9	24.3	0.0	0.5	100(185)
	小学校高学年	7.5	71.3	20.4	0.0	0.8	100(240)
	中学校	5.7	62.3	25.1	1.2	5.7	100.0(422)
	計(N)	7.1	67.2	22.3	0.5	2.8	100(1035)
子どもたちの仲がよい	小学校低学年	13.8	74.5	10.1	0.0	1.6	100(188)
	小学校中学年	13.0	72.4	13.5	0.5	0.5	100(185)
	小学校高学年	18.8	68.3	12.1	0.0	0.8	100(240)
	中学校	13.0	64.0	16.1	1.2	5.7	100.0(422)
	計(N)	14.5	68.4	13.6	0.6	2.9	100(1035)
先生の言うことを素直にきいている	小学校低学年	29.3	66.5	3.2	0.0	1.1	100(188)
	小学校中学年	26.5	66.5	6.5	0.0	0.5	100(185)
	小学校高学年	22.9	68.8	7.5	0.0	0.8	100(240)
	中学校	13.0	64.0	16.1	1.2	5.7	100.0(422)
	計(N)	19.5	67.7	9.8	0.2	0.2	100(1035)
先生と子どもたちの仲がよい	小学校低学年	18.6	75.5	4.8	0.0	1.1	100(188)
	小学校中学年	18.9	69.7	10.8	0.0	0.5	100(185)
	小学校高学年	15.4	72.9	10.8	0.0	0.8	100(240)
	中学校	10.4	64.9	17.8	0.9	5.9	100.0(422)
	計(N)	14.6	69.6	12.6	0.4	2.9	100(1035)
家族のような雰囲気がある	小学校低学年	9.0	58.0	29.8	1.6	1.6	100(188)
	小学校中学年	9.2	54.1	33.0	2.2	1.6	100(185)
	小学校高学年	8.3	43.3	42.9	4.2	1.3	100(240)
	中学校	5.5	37.9	43.6	8.1	5.9	100.0(422)
	計(N)	7.4	45.3	39.0	4.9	3.3	100(1035)

(注)1. 学級担任をしていないサンプルを除いてある。

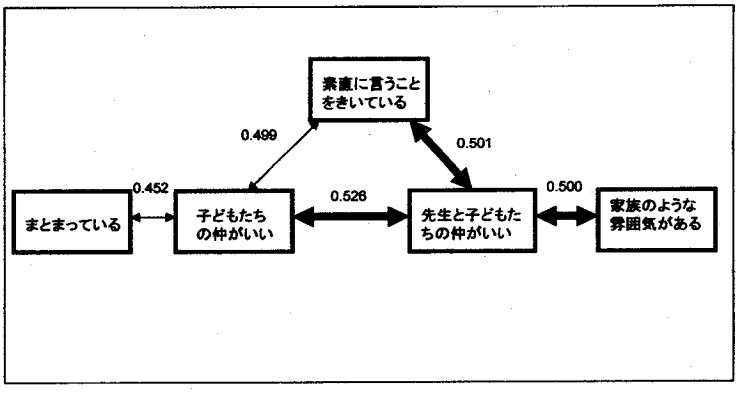
2） 教師と「小学校・低学年」の学級集団

ここから、9つの項目の相互関連をみていき、子どもたちの様子と教師―子ども関係の実態、そして教師たちの意識を探っていく。最初に、小学校低学年の学級集団である。表6はそれぞれの指標どうしの相関表であり、図1は全体像を把握しやすいように、あくまで便宜的に0.4以上の相関を実線、0.5以上の相関を太線で表したものである。分析記述の方法としては、最初に相関図表からわかる全体的な状況を説明したあとで、それぞれの状況下における「個性」のとらえられ方について検討していくことにしたい。

まず、「小学校低学年」である。図1をみていただきたい。「先生と子どもたちの仲がいい」「子どもたちの仲がいい」「先生の言うことを素直にきいている」の3つが互いに0.5という高い相関で結びついている。この3角形が低学年の学級集団の中核的な要素なのだ。「素直に言うことをきく」ことと「先生と子どもたちの仲がいい」ことの相関の強さは、教師たちが子どもたちと情緒的な関係を重視することによって、自らの指導者としての基盤を築いていることを示唆している。そして、「子どもたちの仲がよい」は「まとまっている」と結びついている。小学校低学年において、クラスが「まとまっている」とは主に子どもたちが仲良くしている様子をさしているようである。

次に、教師と子どもたちの関係性について詳しく見てみよう。「先生と子どもたちの仲がいい」は「家族のような雰囲気」とも高い相関関係にある。なお、「素直に言うことをきく」と「家族のような雰囲気」の相関はあまり高くない。つまり、小学校低学年においては、「家族のような」という親密さをあらわすメタファーはあくまで情緒的な一体感を指すものであり、教師と子ども集団のあいだの権威的な上下関係を示すものではないのである。

図1　教師からみた「小学校・低学年」の学級集団



次に、「まとまっている」に関してさらに詳しくみてみよう。表6でみるに、「子どもたちの仲がいい」の次に相関が強いのは「先生と子どもたちの仲がいい」である。この上位二つは情緒的な人間関係を指すものである。しかし、「規則（きまり）を守っている」「素直に言うことをきく」「勉強に積極的」もそれぞれ0.35以上の相関がある。情緒的な雰囲気の中で、子どもたちが学校に適応し、学校的なものを学びはじめている様子を窺い知ることができる。

では子どもの「居場所」としての学級は教師たちにどう受け取られているのだろうか。0.4以上の相関はないので表6をみると、0.3以上の相関があるのが「家族のような雰囲気」「先生と子どもたちの仲がいい」「子どもたちの仲がいい」であり、3つの数値に大差はない。なお、「居場所になっている」と「規則をみんなが守っている」の有意な相関はない。学級集団に規律が行き届いているかとは関係なく、クラス全体の情緒的な雰囲気が子どもにとっての「居場所」に結びつくと教師たちは捉えているようである。

以上のような状況のなかで、教師たちは低学年の子どもの「個性」をどうみているのか、「個性が大事にされている」から検討してみよう。すると、0.3以上の相関があるものがなく、決定的な因子はみつか

表6　教師からみた「小学校・低学年」の学級集団

	心のよりどころ・居場所となっている	一人ひとりの個性が大事にされている	まとまっている	勉強・学びに積極的である	みんなが規則(きまり)を守っている	子どもたちの仲がよい	先生の言うことを素直にきいている	先生と子どもたちの仲がよい	家族のような雰囲気がある
心のよりどころ・居場所となっている		0.218**	0.296**	0.213**	0.105	0.304**	0.231**	0.344**	0.323**
一人ひとりの個性が大事にされている	0.218**		0.271**	0.162*	0.158*	0.246**	0.123	0.270**	0.201**
まとまっている	0.296**	0.271**		0.355**	0.374**	0.452**	0.366**	0.384**	0.314**
勉強・学びに積極的である	0.213**	0.162*	0.355**		0.305**	0.275**	0.375**	0.306**	0.261**
みんなが規則(きまり)を守っている	0.105	0.158*	0.374**	0.305**		0.305**	0.372**	0.241**	0.037
子どもたちの仲がよい	0.304**	0.246**	0.452**	0.275**	0.305**		0.499**	0.526**	0.387**
先生の言うことを素直にきいている	0.231**	0.123	0.366**	0.375**	0.372**	0.499**		0.571**	0.284**
先生と子どもたちの仲がよい	0.344**	0.270**	0.384**	0.306**	0.241**	0.526**	0.571**		0.500**
家族のような雰囲気がある	0.323**	0.201**	0.314**	0.261**	0.037	0.387**	0.284**	0.500**	

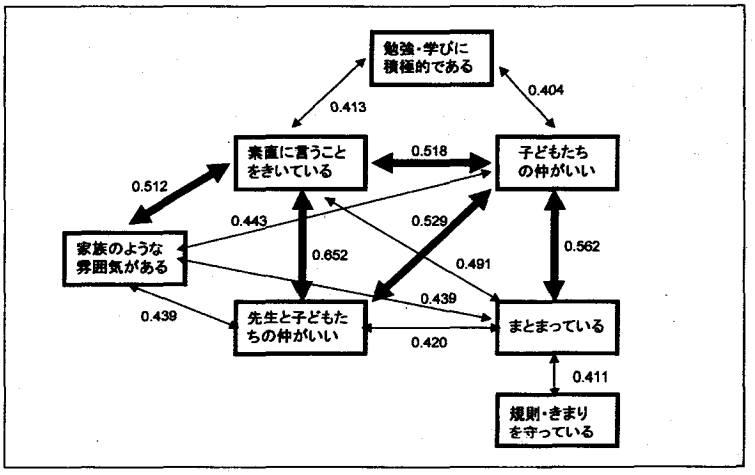
(注)1. ピアソンの積率相関係数を用いた。**の相関係数は1%水準で有意(両側)　*は5%水準で有意。
2. それぞれの指標はいずれも1から4の数字をあてはめた。
3. 分析に使用したどちらかの要因に無記入のあるサンプルは除外した。
4. 表7～9も同様である。

らない。ただ、特筆すべき特徴として、「先生の言うことを素直にきいている」との有意な相関がないことを挙げておく。子どもの「個」としての存在は、指導者としての教師に従順であるかどうかとは独立しているだと受け取られている。あくまでも“暖かく包み込む空間”を用意するのが小学校低学年担当教師の役割のようだ。

3）教師と「小学校・中学年」の学級集団

さて、次は小学校中学年の学級集団である。低学年で“学校、学級”とはどんなところかを学んだ子どもたちに、教師はどのような指導を行ない、教師―子ども集団の関係はどのように変化するのであろうか。図2をみると、相関図がより複雑なものになっているのが一目でわかる。子どもたちが成長することで、教師の学級統治がよりシステマチックになっているのである。

図2　教師からみた「小学校・中学年」の学級集団



まず、「先生と子どもたちの仲がいい」「子どもたちの仲がいい」「素直に言うことをきく」が0.5以上の相関で互いに強く結びついているのは低学年と同じである。教師－子ども集団の一体感が核となっていることは、まったく変わっていない。しかし、教師－子ども関係において、いくつかの相違点も認められる。まず、「家族のような雰囲気」と「素直に言うことをきく」「規則をみんなが守っている」の二つとの相関が、飛躍的に強まっている。「家族のような」というメタファーは、より教師中心の規律が保たれている状況を指すものとなっている。また、「素直に言うことをきく」と「まとまっている」の相関も0.366から0.491と強まっている。情緒的な雰囲気といえど、より教師主導型の凝集性になってきていることがうかがえる。子ども集団が教師主体の統治下にあることをはっきりと示すデータである。

教師－子ども関係だけでなく、子どもたちの勉強面に関しても大きな変化が生まれている。「子どもたちの仲がいい」と「勉強に積極的」の相関係数は0.275から0.404へと上がっている。子どもどうしの仲のよさがクラス全体の「勉強、学び」に生かされている。低学年でクラスの凝集性、「まとまり」とはどのようなことかを学んだことが、中学年の学びの形態に結びついているともいえよう。

「居場所になっている」に関しては、表7でみるに、相関が高い順から「まとまっている」「家族のような雰囲気」少し下がって「子どもたちの仲がいい」という具合である。「居場所になっている」と「まとまっている」の相関係数は、低学年の0.296から0.389と約0.1上がっており、教師が引っ張る学級集団の凝集性のなかに子どもの“居場所”があるという意識が読み取れる。それは、低学年では有意な相関がなかった「居場所」と「「規則をみんなが守っている」の相関が0.169と現れたことにも裏付けられている。

そして以上の文脈から、子どもたちの「個性」の受け取られ方について検討しよう。「個性が大事にされている」と他の項目との相関値をみると、子どもたちの勉強、教師子ども－関係の両面にわたって低学年と大きな違いがある。まず、「個性」と「勉強に積極的」の相関が0.162から0.391と飛躍的に強くなっている。中学年では、勉強ができる雰囲気があることと、一人ひとりの“個性”が大事にされることがより連動しやすい状況がある。また、教師―子ども関係においては、「個性が大事にされている」と「素直に言うこときく」に関して、低学年の有意な相関なしから0.270へと変化している。

表7　教師からみた「小学校・中学年」の学級集団

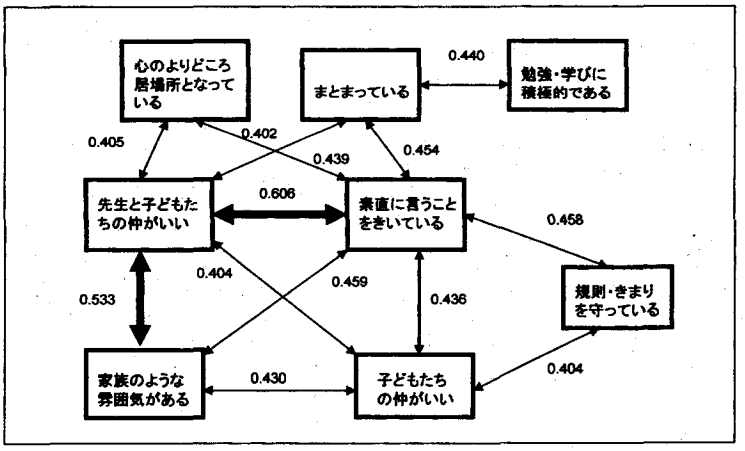
	心のよりどころ・居場所となっている	一人ひとりの個性が大事にされている	まとまっている	勉強・学びに積極的である	みんなが規則(きまり)を守っている	子どもたちの仲がよい	先生の言うことを素直にきいている	先生と子どもたちの仲がよい	家族のような雰囲気がある
心のよりどころ・居場所となっている		0.285**	0.389**	0.285**	0.169*	0.325**	0.271**	0.279**	0.384**
一人ひとりの個性が大事にされている	0.285**		0.329**	0.391**	0.27**	0.366**	0.270**	0.233**	0.292**
まとまっている	0.389**	0.329**		0.366**	0.411**	0.562**	0.491**	0.420**	0.439**
勉強・学びに積極的である	0.285**	0.391**	0.366**		0.264**	0.404**	0.413**	0.274**	0.319**
みんなが規則(きまり)を守っている	0.169**	0.270**	0.411**	0.264**		0.390**	0.335**	0.382**	0.308**
子どもたちの仲がよい	0.325**	0.366**	0.562**	0.404**	0.390**		0.518**	0.529**	0.443**
先生の言うことを素直にきいている	0.271**	0.270**	0.491**	0.413**	0.335**	0.518**		0.652**	0.512**
先生と子どもたちの仲がよい	0.279**	0.233**	0.420**	0.274**	0.382**	0.529**	0.652**		0.556**
家族のような雰囲気がある	0.384**	0.292**	0.439**	0.319**	0.308**	0.443**	0.512**	0.556**	

4）教師と「小学校・高学年」の学級集団

小学校高学年の学級集団について、図3をみると、「先生と子どもたちの仲がよい」「子どもたちの仲がよい」「素直に言うことをきく」が互いに強く結びついていることは、低学年から一貫したパターンとして変わっていない。そして、中学年と同じパターンとしては,「家族のような雰囲気」と「素直に言うことをきく」の間の相関が強く、教師主体の情緒的な凝集性があることである。

高学年になっての特徴としては、「素直に言うことをきく」と「規則（きまり）を守っている」の間の相関が低学年、中学年よりも約0.1高くなっている。規則を守らせるという点において、教師と子どもたちの関係がより規律的になってきている。

図3 教師からみた「小学校・高学年」の学級集団



では、集団全体の雰囲気としてはどうか。「まとまっている」を中心にみてみると、一番相関値が高いのが「素直に言うことをきく」であり、次点が「勉強に積極的」となっている。低・中学年では「まとまっている」は「子どもたちの仲がいい」との相関が一番高かったことを考えると、これは大きな変化である。より、教師主導型での凝集性であるという認識が顕著になっていることに加え、子どもたちが勉強できていることが「まとまり」のひとつの大きな条件となってきている。反対に、子ども同士の親密さについて、「子どもたちが仲がいい」と「まとまっている」の相関値を比較すると、低学年から0.452、0.562、そして高学年で0.358、という具合で高学年になり急に弱まっている。高学年の学級集団は、より、教師が中心となったかたちでクラスがまとまっている。

では、「居場所になっている」について、高学年担当の教師はどうみているのか。すると、ここでも高学年で教師－子ども関係が大きく変化したことがかいま見える。「素直に言うことをきく」が他のすべての項目をおさえ、相関値が一番高い。これは、低学年・中学年ではなかったパターンである。また、「居場所」と「先生と子どもたちの仲がいい」「子どもたちの仲がいい」の二つのそれぞれの相関値を比べてみると、0.405と0.271である。高学年担当の教師は、子どもたちどうしの関係性より、教師との関係性のほうが子どもの「居場所」を規定しているという認識が強いようだ。これは、教師と子どもの間に精神的な溝が生まれていることを示唆している。

最後に、「個性」についてである。改めて表８の「個性が大事にされている」の列を確認すると、「居場所になっている」「まとまっている」、「先生と子どもたちの仲がいい」とほぼ並んで「素直に言うことをきいている」が0.359を数えている。この「素直にいうことをきく」と「個性」の相関係数は、低学年が相関なし、中学年が0.270であった。子どもが成長するにしたがって、教師の意識のなかで、“子どもの個性を大事にしていること”と“子どもを教師に従順にさせること”を混同しやすくなっている。また、勉

強面では、中学年においては「個性」と「勉強に積極的」のあいだで0.361あった相関が高学年では0.190と格段に弱まっている。より教師主導型の学級集団であることが顕在化しており、クラス全体が勉強へと向かう雰囲気があることと、一人ひとりの個性が大事にされる環境があることの連動が難しくなっている。

表8　教師からみた「小学校・高学年」の学級集団

	心のよりどころ・居場所となっている	一人ひとりの個性が大事にされている	まとまっている	勉強・学びに積極的である	みんなが規則(きまり)を守っている	子どもたちの仲がよい	先生の言うことを素直にきいている	先生と子どもたちの仲がよい	家族のような雰囲気がある
心のよりどころ・居場所となっている		0.385**	0.394**	0.282**	0.287**	0.271**	0.439**	0.405**	0.393**
一人ひとりの個性が大事にされている	0.385**		0.361**	0.190*	0.284**	0.294**	0.359**	0.394**	0.335**
まとまっている	0.394**	0.361**		0.440**	0.389**	0.358**	0.454**	0.402**	0.395**
勉強・学びに積極的である	0.282**	0.190**	0.440**		0.321**	0.249**	0.367**	0.319**	0.287**
みんなが規則(きまり)を守っている	0.287**	0.284**	0.389**	0.321**		0.400**	0.458**	0.294**	0.349**
子どもたちの仲がよい	0.271**	0.294**	0.358**	0.249**	0.400**		0.436**	0.404**	0.430**
先生の言うことを素直にきいている	0.439**	0.359**	0.454**	0.367**	0.458**	0.436**		0.606**	0.459**
先生と子どもたちの仲がよい	0.405**	0.394**	0.402**	0.319**	0.294**	0.404**	0.606**		0.533**
家族のような雰囲気がある	0.393**	0.335**	0.395**	0.287**	0.349**	0.430**	0.459**	0.533**	

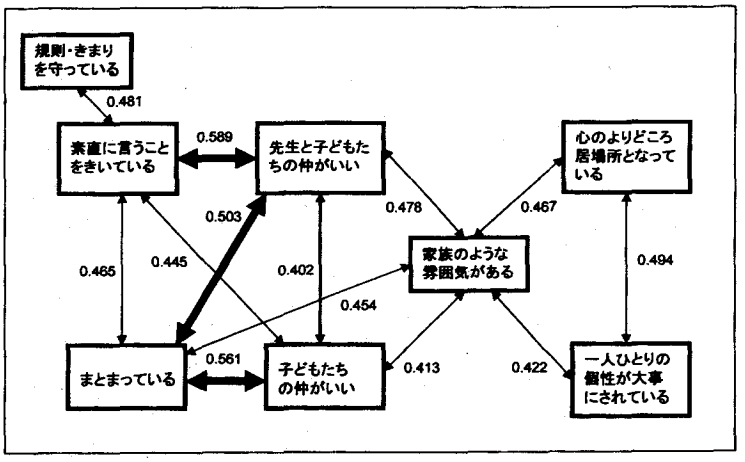
5）教師と「中学校」の学級集団

最後に、中学校の学級集団である。どのような違いが学校段階の差異によってもたらされるのか。図4をみると、「先生と子どもたちの仲がいい」「子どもたちの仲がいい」「素直に言うことをきく」の相互関連が高いのはまったく変わらず、小学校低学年から一貫したパターンである。子ども集団と教師の密着性の力学は、学校段階、教科・学級担任の違いを問わないものであることがわかる。しかし、「家族のような雰囲気がある」と「素直に言うことをきく」の相関は、0.5前後だった小学校中学年、高学年からすると0.360と落ちている。子どもの成長にともなって、子どもたちが教師に従順であることと、クラスが家族のような情緒的な雰囲気に包まれることの両立が難しくなってきている。学級全体でみる限り、教師―子ども集団の関係性は、規律的なものと情緒的なものがやや乖離しているようである。それは、「みんなが規則（きまり）を守っている」と「素直に言うことをきく」の相関が0.481とより強くむすびついていることにも表れている。

「まとまっている」は、「子どもたちの仲がよい」と「先生と子どもたちの仲がよい」とのあいだで0.5以上の相関を数えている。次に「素直に言うことをきく」「家族のような雰囲気」が0.4以上ある。子どもどうし、教師―子ども間のつよい密着性が「まとまり」である。小学校高学年と比較すると、「みんなが規則（きまり）を守っている」は0.4弱の値を保っているが、「勉強に積極的」は0.440から0.286と下がっており、中学校の“まとまり”とは、勉強的なものの色合いが薄まっている。

「居場所となっている」に関しては、「家族のような雰囲気」と「個性が大事にされている」それぞれとの間に0.5弱の相関がある。小学校よりも強い相関である。反対に低いものを表9でみると、「みんなが規則（きまり）を守っている」0.155、「勉強に積極的」0.199、「素直に言うことをきく」で0.271である。学校の規律的なものと、子どもたちにとっての居場所がより乖離したものとなっている。暖かく、子どもの自由がゆるされる空間を“子どもたちにとっての居場所”だと捉えている。しかし、「個性が大事にされている」に肯定した中学校教師は全体の約6割にとどまっている。小学校低・中・高学年では順に約9割、

図4　教師からみた「中学校」の学級集団



8割、7割であり、10%ずつ落ちている。また、「家族のような雰囲気」にも同様のパターンがあり、中学校教師で肯定した率は半数にも満たなく、全体の約4割である。この二つは、9項目のなかで落ち方がもっとも激しいものである。つまり、中学校にもなると、学級が子どもたちの“居場所”として存在する土台がどんどんなくなってきている。

「個性が大事にされている」については、「勉強に積極的」との相関が一番低い。クラス全体が勉強に向かう雰囲気を持つ事と、子どもの“個性”が尊重される環境の両立がされにくいのは、小学校高学年と同じパターンである。教師―子ども関係でみると、「先生と子どもたちの仲がよい」「子どもたちの仲がよい」双方に同じくらい、0.4弱の相関がある。そして、「素直に言うことをきく」との相関は0.3弱、「まとまっている」0.4弱という相関がある。

表9　教師からみた「中学校」の学級集団

	心のよりどころ・居場所となっている	一人ひとりの個性が大事にされている	まとまっている	勉強・学びに積極的である	みんなが規則(きまり)を守っている	子どもたちの仲がよい	先生の言うことを素直にきいている	先生と子どもたちの仲がよい	家族のような雰囲気がある
心のよりどころ・居場所となっている		0.368**	0.368**	0.199**	0.159**	0.388**	0.271**	0.348**	0.467**
一人ひとりの個性が大事にされている	0.494**		0.385**	0.218*	0.279*	0.375**	0.298**	0.368**	0.422**
まとまっている	0.368**	0.384**		0.286**	0.376**	0.561**	0.465**	0.503**	0.454**
勉強・学びに積極的である	0.199**	0.218**	0.286**		0.324**	0.277**	0.289**	0.280**	0.257**
みんなが規則(きまり)を守っている	0.159**	0.270**	0.376**	0.324**		0.344**	0.481**	0.346**	0.233**
子どもたちの仲がよい	0.388**	0.375**	0.561**	0.277**	0.344**		0.445**	0.492**	0.413**
先生の言うことを素直にきいている	0.271**	0.298**	0.465**	0.289**	0.481**	0.445**		0.589**	0.360**
先生と子どもたちの仲がよい	0.348**	0.348**	0.502**	0.280**	0.346**	0.492**	0.589**		0.478**
家族のような雰囲気がある	0.467**	0.422**	0.454**	0.257**	0.233**	0.413**	0.360**	0.478**	

6）「集団」の凝集性と子どもたちの「個性」

教師の学級意識、理念は担当学年、学校段階を通じて違いはまったく、「子どもが主人公である学級にしたい」という思いは小学校低学年担当教師から中学校教師までみなおなじであった。しかし、これら4つの段階それぞれで教師―子ども集団の関係性を掘り起こしてみると、人間関係の網の目はそれぞれに違う様相をみせ、どのような状態が「子どもの個性が大事にされている」とされるかはいくつかの相違点が確認された。そして今回，子どもの成長段階を変数として、それぞれの段階における教師―子ども集団の関係を分析していくなかで以下のことが明らかになった。

教師たちが強く求めていた“集団性”「まとまっている」とはどのような状況だったのかを振り返ってみると、子どもの学年が上がるにつれて、「子どもどうしが仲がよいこと」をさしていたものが、「教師の言うことをきいている従順な集団」をさすものに変化している。教師主導型の色合いがどんどんと濃くなり、子どもたちが勉強へとむかう雰囲気や規則を守っていることとも結びついてきている。

小学校低学年の子どもたちは、「学校」に慣れていく段階で、教師、そして子どもどうしの情緒的な一体感を学んでおり、中学年ではその一体感が「学び」へと有機的に結びついている。ある面からみると、この「中学年」という段階が教師の思いと子どもたちの順応が合致した一番幸福な時代であるように思われる。

しかし、小学校高学年ではそのような教師―子ども集団の関係は保ちづらくなっている。集団のまとまりが教師中心で規律的になっていくなかで、教師と子どもたちのあいだに精神的な溝が生まれ始めている。中学校段階においても、「先生と子どもたちの仲がいい」、「先生の言うことを素直にきいている」、「まとまっている」学級が中学校になって急に10ポイント減っていることからもわかるように、教師と子どもたちとの溝は深くなっているようである。

では一方の「個性」についてはどうだろうか。教師たちの考える子どもたちの「個性」について振り返ってみよう。まず、小学校低学年から中学校にかけて、「個性が大事にされている」と「居場所になっている」の相関がどんどんと強くなっている。教師たちがもっとも望んでいた「個性が大切にされること」そして「子どもの居場所」の意味内容は、子どもたちの成長段階があがり、子どもたちの自我の芽生えが顕著になるにつれてよりはっきりとデータとして現れてきている。一人ひとりの「個性」がまるごと認められる学級が子どもたちの「居場所」だと、と教師たちは位置づけている。

また、「クラスのまとまり」と「個性が大事にされている」の相関はじわじわと強くなっており、「学級のなかでこその子どもの『個性』」という教師の理念が浮かび上がってきている。また、学級集団の「まとまり」が教師主導で規律的のものになっていることとも呼応して、“子どもの個性が大事にされていること”と“子どもが教師に従順であること”の相関は、顕著に、高くなっている。教師にとって子どもの「個性」とは、あくまでも子どもとの密着した人間関係のなかで、教師の指示への反応のなかで見出され、「自らの指導に従うか」によって評価されていく。

その一方で、子どもたちの学校生活の大半を占めている「勉強」は、子どもたちの「個性」とどう関連付けられているのか。子どもたちの勉強における「個性」の発露は、教師と子どもたちの思いが最もかみあっていると思われる「小学校・中学年」においてのみ顕著に見受けられた。しかし、その後高学年、中学校と子どもが成長していった後の学級集団の様子をみると、子どもの「個性」が尊重されながら学習する雰囲気は、どんどんとかき消されてしまっている。

4．さいごに

教師たちは、集団としての子どもたちに向き合うと同時に個々の子どもを尊重、配慮しながら子ども自体を「理解」するという、極めて困難な事柄を一手に引き受けようとしており、それとかみ合わさったかたちで、あくまで、学級、クラスという枠組みの中で子どもの「個性」を生かそう、伸ばそうとしていた。そして、そのなかで教師たちを支える支柱となっているのは、授業への自信などといった具体的な教育実践に関する意識ではなく、「学級のなかで、自らの手で、子どもの『個性』を育てている」というきわめ

て抽象的な理念であった。また、教師たちは、子どもの成長段階を問わず、子どもが主人公である学級づくり、子どもの「個性」が生かされるとともに子どもの居場所となる学級づくりを志向している。

しかし、教師の眼を通して学級集団をみてみると、教師たちの思いとは裏腹な現実がかいま見えてくる。まず、学級集団の凝集性は、子どもが成長するにつれ、「子どもどうしの仲がよいこと」という子ども主体の集団性から、「教師の指示に従順なこと」という教師主体の集団性を指すものへと変化している。同時に、一方の子どもの「個性」においても、「いかに教師の指導に従順であるか」という、あくまでも教師主体の一方的な基準によって見いだされるようになっていく。そして、学級集団は子どもたちの「個性」が尊重されうる学習集団ではなくなっていってしまう。

教師も子どもたちも,「学級」という強固な枠のなかに囲まれている。そのなかで、「学級集団のまとまりをつくること」も、「子どもの個性を生かすこと」も、教師たちが重視し、教育目標にしているという点においてはまったく変わりがない。しかしながら、集団を整然とまとめることは、わかりやすい、周りからの評価を得やすいひとつの具体的な実践であるのに対し、「個性を育てる」ことは、ひとりあるきをしがちな美しい物語として存在しているといえよう。学校現場において、「個性」とは、美しい言葉としてそのまま飲み込むもの、未分化なひとつの言説として強く息づいている。

日本の学校教育の制度的な構造のなかで、教師たちには、「なぜ学級をまとめることが重要なのか」と立ち止まる猶予はあたえられていない。そのなかで「子どもたちの個性を大事にしたい、生かしたい」という教師たちの努力は賞賛されるべきものであり、筆者はそれを批判・非難をしたかったのではない。

しかし、教師の「やりがい」を支えているのは「個性を育てる」という抽象的な言説である反面、教師のもっとも中心的な仕事である教科指導への意識ではない、という構造、そして、子どもたちがいきいきとした授業・勉強のなかで「個性」を発揮できなくなっていく、という構造を見直し、検討することが必要なのではないかと考える。

学級経営の枠組みは、すでにのべたように、小学校1年生から中学校まで、ほとんど変わっていないのが現状である。どの成長段階の子どもたちに対して教師がどのような学級集団をつくろうとし、その結果、どのような人間関係の網の目が教室内で形成されているのかをさらに詳しく検討する必要がある。そして、「子どもに何を教えるか」という教育の「ソフト」の面からのみ考えるのではなく、「教授組織としての学級」という学校教育の「ハード」面についての考察の積み重ねが必要であろう。

＜注＞

1）藤田（2002　328頁）の能力的個性、人格的個性、尊厳的個性から引用

2）その潮流は、片岡（1975）らなどの学級集団研究からも読み取ることができる。

3）教師対象の第2次調査結果から。調査の有効回答107件のうち、無回答はなかった。

4）ピアソンの積率相関係数を用いた。両者とも、1%以下の水準で有意である（両側）。

5）ここからの分析は、より厳密におこなうため、T.T.教員などの担任を持っていない教師のサンプルは除外してある。

＜参考・引用文献＞

片岡徳雄編　1975　『集団主義教育の批判』黎明書房

片岡徳雄　1991　『個を生かす学級を育てる先生』図書文化社

ナンシー佐藤　1994　「日本の教師文化のエスノグラフィー」『日本の教師文化』東京大学出版会

Sato,N 1996 "Honoring the Individual" Teaching and Learning in Japan Cambridge University Press

藤田英典　1995「個性－その社会的・文化的基盤―」森田尚人他編『教育学年報4　個性という幻想』世織書房

藤田英典　2000　『市民社会と教育』世織書房

Lewis C.C 1995 Educating Hearts and Minds Cambridge University Press

Lewis C.C. 1996 "Fostering Social and Intellectual Development" Teaching and Learning in Japan Cambridge University Press

Classroom Group through Teacher's Eyes : An Analysis of Teacher's Perspectives on Child's Individuality

HAYASHI Sachiko

The word "individuality" is one of the key terms in recent educational reforms. However, there have not been enough discussions concerning how child's individuality is perrceived in the actual work place, a classroom. This study analyzes how teachers, who face entire classroom group members, view "child's individuality".

Japanese classroom culture has often been defined and described as "group oriented" and it has been frequently pointed out that it does not treat children's individuality with respect and honor. However, Japanese teachers very much say that they wish to develop children's individuality, and in fact, they perceive that as one of the most important educational aims. Existing data reveals that the teacher's most important motivation as an educator is the abstract idea that they are developing children's individuality. On the other hand, their confidence in teaching everyday school lessons, which is a more concrete form of practice, does not give teachers feeling of worth doing their work.

Another data shows that the more the teachers are susceptible to the word "individuality", the stronger they demand unity as a group from children. The foundation of their leadership in classroom is the emotional bond with each child and the whole group, and through that, they try to create a firm, unified classroom group. Although this method of classroom management does not concern children's grade level, as the children grow, teachers tend to evaluate children's individuality by how children react and obey to their guidance. At the same time, classroom atmosphere which treasures children's individuality in learning diminishes remarkably. Both teachers and children are enclosed inside the thick walls of classroom structure, and there is a strong need to design more flexible classroom organizations for both of them.