

学級における教師の統制

——児童生徒への対処行動——

南 本 長 穂

1. はじめに ——問題の所在——

教師の資質能力の向上とか、教師の指導力の向上といった課題は学校教育の成立とともにある問題である。1872（明治5）年にわが国の学校教育制度が成立し、個人教授を基本としていたわが国の伝統的な教育方法に代わって、教授方法として一斉指導法が導入されて以来、各種の教授方法が紹介され、実践されてきた。しかし、教師の指導力という場合、この一斉指導法への習熟を意味している時代がながく続いている。

しかし、今日、教師の資質能力とか、教師の指導力といった文脈で論じられている教師の問題は、従来の知識をいかに効率的に習得させるかという教授（teaching）の役割（学校教育の中心的な位置づけ）の変化にともなった教師への期待の多様化・複雑化と深く関連している。すなわち、教師の資質能力向上への今日的要請は、一斉指導法への習熟という課題のレベルではとうてい捉えきれない。

例えば、教師の資質能力の向上が求められる文脈に着目すると、資質能力の内容が少し明らかとなる。すなわち、いじめ問題が社会問題になれば、いじめ問題の解決に資する有効な指導技術の習得が求められる。不登校児童・生徒が増えるにつれて有効な対処方法の立案・実行が教師に求められる。学級崩壊が問題になればまた同様である。「心の教育」が叫ばれると、その指導法の習得が課題となり、「総合的な学習の時間」が創設されると、その指導方法の開発

と習熟が課題となる。つまり、教師の資質能力の向上とか、指導力向上という課題は、教育の今日的課題に応えることとほぼ同義であると理解できる。

本稿では、教師の指導力の問題という実践的な問題を、教師から生徒への働きかけに焦点を合わせて検討する。この教師の働きかけに関連して、これまで教師と児童生徒の人間関係とか相互作用 (**Interraction**) の構造や機能について、多くの研究がなされている。教師のリーダーシップ (指導性) とか、学級風土 (雰囲気)、集団規範、意欲など、社会心理学や小集団社会学の概念を援用し、教師と児童生徒の関係性を実証的に検討する研究を端緒として、多くの成果が生まれている⁽¹⁾。

これらの研究はより実践的な意図のもとになされてきた点が特徴である。教育の現状の改善をめざし、教育成果の向上に貢献できる方途を探ることに研究の意義や目的がおかれてきた。そして、授業の改善、教師の望ましい指導性、逸脱行動を生みださない学級での望ましい集団規範の形成方法 (学級経営)、学習や活動への意欲向上の方法などに成果を生みだしている。

80年代以降、わが国の教育社会学の分野でも、イギリスの新教育社会学の影響とか、文化人類学で用いられるエスノグラフィ的な方法を援用した主に学級を対象とした研究の影響のもとに⁽²⁾、幾つかの成果が生みだされてきている。教師と児童生徒の相互行為、隠れたカリキュラム、ラベリング論を援用しての教師の判断枠組み、教室の秩序形成、教師の学級での意思決定、教師の目標達成のための戦略 (**Coping Strategies**) などの概念によって、わが国の学級での教師と児童生徒の関係性 (相互行為) が観察、分析されている⁽³⁾。

本稿では、学級における教師による統制の問題に焦点を絞る。例えば、新教育社会学の成果をもとに、蓮尾は、学級における教師と生徒の関係を、「役割の交渉」という概念から捉えようとした。教師と生徒が独自の場面規定のもとで、目標達成をめざして、互いに展開する「最大限の満足と最小限の損失を収めうる双方の合意点に到達」する交渉である。そして、この交渉には、「権利と義務を相互に有して交渉する互酬的な交換関係」に加えて、「相手の役割行動に何らかのインパクトを与えて修正を促す権力を内包した交換関係」があ

る。そして、この後者の交換関係の観点から教師と生徒の学級行動を小学校において、「教授—学習場面」と「訓育—被訓育場面」に分けて調査研究を用いて考察している。そして、教師と生徒の学級行動が、教師の年齢・経験年数、同僚教師、生徒の両親、地域性等によって役割の交渉に違いがあることを事例を用いて指摘している⁽⁴⁾。

しかし、交渉における教師の意図や意思、交渉において教師の採用した戦略の成否といったことについては触れていない。もちろん、本稿でも、児童生徒への働きかけに際しての教師の意図や意思とか、教師の採用する戦略を検討することを目的としているのだが、実証的に理解することは容易ではない。すなわち、教師の児童生徒への働きかけはきわめて多様である。教師による個人差も大きいし、相互行為を行う場面や状況も一度として同じ場面や状況が構成されることがない。

例えば、子どものケンカとか、いじめの問題が学級で起きたとしても、同じような状況で起きることはない。また、宿題を忘れる子どもに対しても、対処のあり方はどの教師もいつも同じであるとは言えない。まさに、場面や状況に応じて、子どもに応じて教師の対処は異なるものである。これを解釈すると、教師と生徒の相互作用が、状況に応じて流動的であること。行為の結果は同じであろうと、行為の過程は多様であるということを予測させる。言い換えると、教師が状況を把握・理解し、状況を変化させるために採用する戦略を持っていないとも言えるし、戦略はつねに試行錯誤的なものであるとも言える。

ここでは教師の戦略を児童生徒の行動や活動への統制と捉える。もちろん、教師の統制は児童生徒によりよい学習や活動の課題や場面を提供することとか、それらの課題に児童の生徒の注意を向けるために行われる。

そこで、学級における教師の統制の問題を考えるために、第1に、教師がどのような点で統制が困難と受けとめているか。第2に、関係性の維持における困難点、第3に、2つの場面を設定し、どのような戦略を用いているかを、小・中学校教師を対象に実施した調査をもとに検討していくことにする⁽⁵⁾。

2. 対応の困難性

1) 子どもへの対応の困難点

教師は、子どもへの対応において、どのようなことに難しさを感じているのか。自由記述で回答を求めた。なお、今回の調査では授業場面での学習指導に関連した教師の働きかけは除いた。また、保護者との関係の難しさとか、子どもへの働きかけにおいて保護者との関係に起因した難しさという問題も多いと思われるが、いずれも除いた。つまり、教師と子どもとの直接的な関係に焦点を合わせ、教師から子どもへの働きかけが、どのような困難を抱えているか、その現状を明らかにしようとした。

今日、多くの教師は学校教育の諸場面で子ども（児童生徒）に働きかける際に、多くの困難性を感じている。学級崩壊、校内暴力、いじめ、不登校等の問題は、すべてが教師と子どもとの関係性の問題とは言えないが、教師の働きかけが機能しているとは言えない状況である。回答した教師の意見をみると、例えば、「指導力の欠如だと思うが、指導したことが、なかなか子どもの心に響かない」（小、男、35歳）、「話を真剣に聞かない。こちらの思いが伝わらない。私の子どもへの接し方に反省すべき点があると思う。悩み、相談もしているが、心から信頼されていないと感じることが多い。無力感を持っている」（小、女、35）、「教師が正しいことだと思っていることが通じにくい」（小、男、40）、「厳しく注意するだけでは、子どもは心から納得しないので、子どもの良いところも認めながら、教えるべきところを教えていくのが難しい」（小、女、39）、「子ども親ともに年々変容しており、教師の言葉や意図が伝わりにくい」（中、女、51）など、いずれも子どもとの関係性の成立の難しさを指摘している。

教師は意図が通じないとか、愛情が伝わりにくいとか、信頼関係が築けないという状況にあるだろう。教師から子どもへの働きかけが機能しにくいことを理解できる。以下、少し詳しく教師が感じている困難をみていく。

2) 小学校教師の場合

子どもへの対応でどのような問題に困難を感じているか。大別すると次の6つを抽出できる。具体的に典型的な困難性を6つに区分し示すことにする。

1つは、子どもの自己中心的な考えや行動への対応の難しさである。例えば「自分を省みず、自分に甘く、他者を悪いとし、他者批判することで自己防衛をする姿勢が強い」(女, 30), 「ルール違反とわかっても、素直に認めたり、謝ったりできず、自分の感情をむき出しに言い通そうとする」(女, 49), 「叱られると、素直に非を認めず、『ほくだけじゃない、〇〇もした』と、自己正当化が強い」(男, 42), 「個性を伸ばすという言葉だけが一人歩きしている。遅刻するのも個性、授業中歩き回るのも個性、決まりを守れないのも個性と言って良いのか」(女, 38) など。

2つは、我慢できないとか努力しないといった向上心の乏しさの問題への対応の困難さである。例えば「自己抑制心が弱く、『困難を乗り越え頑張ろう』などという気迫が少ない」(女, 30), 「我慢強く自己を高めようとする真剣さに欠けているので、指導したことが浸透しにくい」(女, 40), 「興味があることには、楽しんで取り組むが、最後まで努力する粘り強さに欠ける」(女, 51), 「まじめにすることがかっこ悪いという意識で、指導が通じないことがよくある」(女, 39), 「年々耐性不足を感じる。しかも、心が傷つきやすいのに平気で人は傷つける矛盾した面を持っている」(女, 37) など。

3つは、素直さに欠けるという問題への対応の難しさである。例えば「教師の話に素直に耳を傾け、自分の行動をふり返ろうとしない」(女, 41), 「その場しのぎで本当に反省していない子が多い。また、保護者に自分の都合のいいように話し、それを鵜呑みにされるために誤解を招くことが多い」(女, 32), 「自分が失敗した事について謝らない」(男, 32), 「子ども同士のけんかや言い争いで互いの話を平等な立場で聞き、それぞれに対応していくこと」(女, 28) など。

4つは、精神的な弱さへの対応の難しさである。例えば「精神的に弱い子どもが多くなり、そのことを配慮しながら指導する」(女, 29), 「精神的に弱い

子どもが多くて、自分の子どもの頃とのギャップがかなりある。今の弱い子どもに合わせて指導しなければならない。できたら、もう少し強い気持ちを持った子どもになってほしいが、無理でしょう」(女, 27), 「ストレスによる情緒不安定, 口で言うことと内面とのギャップが大きいなど」(男, 41), 「打たれ弱く, 些細なことでもへこたれてしまう」(女, 28) など。

5つは, 人との関わりがうまくできないことへの対応の難しさである。例えば「他者との関わり方がうまくできにくいので, 自分の気持ちも他者に伝へにくいようだ。そのため, 子どもの考えなどがつかみにくいところ」(女, 45), 「他者(友達)の立場や気持ちを理解できない子が多く, 口で指導するだけでは育たない。体験が必要」(男, 30), 「友達を大切にするのはいいが, 友達の目をすごく気にして行動する」(女, 44), 「他人の思いや気持ちを共感的に受けとめられない」(女, 39) など。

6つは, 集団における指導の難しさである。例えば「集団の一人である自覚が不足し, 利己的で, 学級集団としての秩序が保ちにくい」(男, 41), 「個性豊かで, とても素直でかわいいが, 集団生活ではきまりの守れない子が多い」(女, 39), 「リーダーシップを発揮できる子が少ない。以前は, 学級をまとめることができる子が1~2名いたが。今は, 学級や人のために動ける子は少ない。学級がまとまりにくい」(女, 35), 「同じことでも一人一人対応の仕方を変えないといけませんが, 他の子から『どうして』とか『ひいき』と取られかねないので, そう思われなくようにするのが難しい」(女, 29) など。

3) 中学校教師の場合

対応で困難を感じている問題として, 次の5つを抽出できる。典型的な困難性を5つに区分し示すことにする。

1つは, 自己中心的, 我慢できない, 努力しないといった問題への対応の困難さである。例えば「個性や人権ばかりを主張し, 最低限のルールさえ守ろうとしない」(女, 25), 「自分の考えを押し通そうとする。その場の感情だけの行動が多く, 理論が通じない」(男, 31), 「耐性に欠ける。自分の将来につ

いて、考えが甘く現実から逃げ出す面がある。言われたことは素直にまじめに取り組めるが、自分から何とか工夫しようとする姿勢は乏しい」(男, 29), 「なんでも人のせいにする。子どもの忍耐力の弱さ」(男, 33), 「自分は自分, 他人は他人という考えが強い。他人に対する思いやりの欠如」(女, 25) など。

2つは、意欲のなさ、さめている子どもへの対応の困難さである。例えば、「何をするにも気持ちが盛り上がらない, さめたところ」(男, 30), 「妙にさめているところ。自分は自分であり, 他人のことにはあまり関心がない」(女, 31), 「全体に問い掛けても無反応なところ。個人での意思表示が乏しいところ」(女, 23), 「自分と違う他人に関心が薄くなっているようだ。人間関係を作るのが下手で, 表面的であると思う。学級の輪を作りたいと思うが, さめている生徒をとりこめないでいる」(女, 33) など。

3つは、規範意識の低下への対応の困難さである。例えば「規範意識が乏しく, 時間を守るとか当たり前のことができなくなっている」(男, 26), 「生活規範意識の低下」(男, 25), 「指導してもなかなか基本的な生活態度が取れない生徒の指導」(男, 49) など。

4つは、教師との間での価値観や意識のずれへの対応の困難さである。例えば「教師の考えと生徒の考えが違い過ぎる。問題行動も教師が見ていなければ認めない」(男, 35), 「こちらが当たり前と思っていることが, 子どもにはそうでないことがたくさんある。指導が, そのまま通じない」(女, 38), 「教師の『このぐらいはできる』という思いと, 生徒の実態とのギャップ」(男, 36) など。

5つは、子どもの多様化への対応の困難さである。例えば「子どもの考えや性格をその時々で判断しながら指導していかなければならないこと」(女, 32), 「今までの通常で感覚で, 我慢できるとか当たり前だと思って(経験から)指導していることが, その子によって通用しない。多様化して一律にはいかなかった」(男, 40), 「当然悪い, 良くないという判断が身に付いていない。例えば, 忘れもの一つとっても, 給食の白衣等, 次の人に回さなければな

らないものを平気で忘れる。また忘れても『ごめん』ひとつで済ませるなど、迷惑をかけても平気、迷惑を掛けるという感覚がない」(女, 31)など。

以上のことから、教師が子どもへの対応においてさまざまな困難を抱えていることを理解できる。次に、子どもへの対応を可能にする基盤ともいえる、子どもとの関係をどのように維持しているかという問題をみていく。

3. 子どもとの関係性の維持

子どもとの関係を形成し、維持することは、教師が教育活動を行う上で不可欠な働きである。本節では「問題を抱えた子どもの指導に際して、こんな指導をすれば、子どもとの関係が切れてしまうので、注意していること」という設問を用いて明らかにしようとした。大別すると次の3つのタイプがみられた。

最も回答が多いのは「しかり方に関するもの」である。例えば「叱る時は、全体の場で叱らず、個別に呼んで指導をする」(小, 男, 47)「子どもの考えや思い、言い分を聞かずに力で押さえつけようとする事」(小, 男, 35)「見たままを叱らず、話を聞き事情を把握し、その場の空気が和らいでから、話をするように心がけてはいるが、なかなかです」(小, 女, 35)「同じことをくどくど言わない」(小, 女, 49)「子どもとの人間関係が十分でない時期に、子どもが納得しないまま、後のフォローもなく頭ごなしに叱ること」(小, 男, 34)「本人のためではなく、学級全体や教師の為に叱られていると感じさせない」(中, 男, 37)「本人が解決できない欠点などをあげつらって叱らない。叱る時に関係ないことを持ちださない」(中, 男, 39)など。

2つは、人格や人権、言葉を選ぶことに関するものである。例えば「子どもの人格を傷つけるような言動は慎む」(小, 女, 49)「子どもが気にしていることを言わない」(小, 女, 39)「その子の行為は叱っても、その子の人格は否定しない。同じ学級の一員として、大事に思っているから叱るんだという気持ち伝える」(小, 女, 39)「暴力をふるったり、傷つく言葉は言わないようにしている」(小, 女, 29)「暴力を振るわないこと。注意する時、なぜ注

意されたかがわかるよう努力すること」(小, 女, 40)「切り捨てた言い方。圧倒的な言い方」(中, 男, 32)「けなしたり, 事のついでに以前にも…という言い方をしない。どんな生徒でも良いところを持っているのだからその良さを生かそうというように励ますようにしている」(中, 女, 32)など。

3つは, 放任や無視をすることである。例えば「その子を突き放して, 注意したり, 言葉かけをしたりすることのないよう, その子との接点を常に探し, 働きかけること」(小, 男, 42)「悪い点ばかりを指摘しないで, 指導した後には, 些細なことでも, 良いところを見つけ, ほめる。できれば, 学級のみんなの前で, ほめる」(小, 女, 38)「悪いところ, 気にしているところばかり, 直そうと焦らないようにしている。よさをほめ, 認めてやり, それから, 気になるところを少しずつ直せるといいねと投げ掛ける」(小, 女, 48)「どんなに小さなことでも, その子の考えや気持ちを受け止める。決めつけて, 『○○なんでしょ?』というのではなく, 子どもが自由に話せるように気を付けている」(小, 女, 27)「信頼を裏切らないこと。誰にも言わないと約束したら, 守るなど」(小, 女, 32)「子どもの言い分を聞かないで大人の考えを押しつける」(中, 男, 31)「現状を認めた上で, いけないところを少しでも訂正していくように語る」(中, 男, 34)「子どもとの約束を守ることと安易に約束をしないこと」(中, 男, 38)など。

以上の対応から, 教師は子どもとの関係維持のために, 叱り方や言葉の使い方に気をつけていることがわかる。また, 人格や人権に関するもの, 言葉を選ぶことに関するものにも多くの回答があった。体罰にはかなり配慮している。さらに, 教師から一方的に子どもを無視したり, 関係を持つとしないといったことにも注意を払っている。子どもとの信頼関係を築くために, 教師からの配慮が必要な状況を読みとれる。

4. 具体的な場面における教師の対処

教師は, 学校・学級の諸場面で, 子どもたちの学習や生活のために諸方策を実施

している。実践上の課題を明らかに、教育目標を定め、目標達成の計画を立案し、実践に取り組んでいる。また、その成果を測定・評価し、新たな実践上の課題の発見に努め、よりよい実践を創造しようとしている。とくに、達成すべき目標を設定し、いかなる方法や手段を採用し、達成していくかという、目標設定や実施計画の策定、それを達成する戦略の策定など、教師という仕事には各種の能力が求められる。教師の仕事はルーティンに見えるが、直面する課題に臨機応変に対応することはなかなか難しい。経験と勘だけでは対処できないのが現実である。学校や学級での問題の多くは、教師の対処の不適切さや不十分さによるところも大きいだろう。それで、2つの場面を設定し、教師がどのような戦略のもとに課題解決を図っているかをみていく。

1) 授業場面での反抗的な子どもへの対応

意欲の低い子どもへの対応（戦略）として「ふだんから反抗的な子どもが授業がはじまっても、教科書もノートも用意せず、机に顔を伏せて、授業の準備をしようとしな場面」を聞いた。次の7つの対応パターンを見出した。

回答の最も多いパターンは「まず理由を聞くことから始める」という対応である。例えば「理由を聞く。反応がない場合は、そのまま様子を見る」（小、女、47）「理由を聞く。頭から叱っても改善しない」（小、女、44）「なぜ授業の準備をしないか聞き、身体的か、心理的か、家庭事情か、などによって対応は変わる」（小、男、30）「『どうしたの？』反応があったら『どうするの？』。授業妨害がなければ、放置して、授業の後で個別指導」（小、男、38）「なぜそういう態度をとるかを聞く（廊下へ連れ出し）。話を聞いた後、教室へ連れて入り、一緒に用意をして授業に入る」（小、女、36）「1. その子どもの所に行って小さな声でどうしたのか聞く。2. 『ノートを出そうね』と言う。3. 励ます。4. 周りの子にトラブルはなかったか聞くなど。5. 熱がないか具合はどうか調べる」（小、女、33）など。

2つ目のパターンは、声を掛けて様子を見る対応のパターンである。「『しんどいの？』『元気なら、準備したら』『手伝おうか』と声を掛ける。そのままな

らば、しばらく様子を見る」(小, 女, 32)「近寄って話しかける。が、大抵は返事もせずなので、そのまま続ける。表情や態度には注意しておく」(小, 女, 35)「注意するが聞かなければ放っておくしかない。学年主任等に相談する」(小, 男, 37)「きちんと授業を受けるようにその場で指導するが、授業への妨げになるほど時間がかかるのなら、あとで個別指導をし、なぜそうするのかを聞く」(小, 女, 30)「注意はするが、人に迷惑を掛けることではないので、無理に用意させたりはしない」(小, 女, 43)など。

3つに、授業の準備をするよう声を掛ける対応のパターンである。『教科書、ノートを出しましょう』と声を掛ける。それでも準備しない時は理由を聞く」(小, 女, 36)「1. 声を掛けて準備するよう働き掛ける。2. おそらく準備はしないだろうが、授業をはじめ。3. 途中、反応があり、できそうな問題で、あててみる。4. 反応がなければ続ける。5. 時をみて、個人的に話を聞いてみる」(小, 女, 42)『「〇〇さん、教科書ノートは?』と言うだけで様子を見る。何度もは言わない。一度だけにして、あとは、本人の態度をみて対処している」(小, 女, 41)「準備をするよう強く言う。しない場合は、一緒に用意する。それでも動かない場合は、無視する」(小, 女, 36)「道具を持ってくるように指導する。そして、それを繰り返す。授業中に活躍の場を作ってやる」(中, 男, 39)など。

4つに、何らかのかかわりを持つ対応のパターンである。「体に触れて起こし『みんなと一緒に頑張ろうね』などと声を掛ける。何回か声を掛ける」(小, 女, 48)「興味のある教科の授業の時に声を掛け、やる気を少しでも見せたらほめる」(小, 女, 45)「気持ちに余裕があるかどうかによって違うというのが本音。余裕があれば、冗談めかして何とか本人が笑顔(にが笑いで)を見せるまで声をかけ、本人の気持ちを探る。他の子が『またか』と思わないように、集団の中から排除されないよう配慮する」(小, 女, 34)「さりげなく横で促し、手を貸す。その後も、言葉以外(ボディータッチ、視線など)で励ます。その時間がダメなら、あとで、心のうちをじっくり聞いてやる」(中, 女, 42)「授業中に何度か傍に行って、頑張るように励ます。初期には放課後など

教育相談を行う。休み時間など、声をかけ、人間関係づくりに努める」(中, 男, 37) など。

5つは、まず様子をみてから対応を考える対応のパターンである。「少し様子を見て、それでも変わる様子がなければ個別に話を聞く」(小, 女, 29) 「まず普通に他の子どもを相手に授業を進める。途中でその子の傍に座る。ゆっくり話す」(小, 女, 42) 「そっとして始めるが、機会をとらえて授業に参加できるよう誘う」(小, 女, 40) 「きっと聞いていると思うので、その子に注意を払いながら全体指導する。個別に活動する時間に入ったら、机間巡視をしながら側へ寄って行き、『考えよるかね』と言葉を掛ける。何度かそれを繰り返す。そのままの状態で授業がおわっても、静かに授業に参加したことを認める」(小, 女, 44) など。

6つは、体調を聞く対応のパターンである。「体調の悪いこともあるので、まず、身体的な状況を本人に聞く。特に体調不良でなければ、授業準備を促し、学習を始める。他の児童のために授業を進めながら、その児童を観察する。授業と一緒に入ってくれば良いが、邪魔する時は叱る」(小, 女, 42) 「まず体の具合が悪いかどうかを確かめる。また、忘れ物をしたか、何か嫌なことがあったか尋ねる」(小, 女, 40) 「まず『しんどいの?』と体調が悪いのかどうか尋ねる。『授業の準備できる?』と忘れ物をしていないかどうか尋ねる(これでたいていの子は頭を上げ準備する)。『しんどい』と答えた生徒には、朝食や睡眠時間などを聞いて、原因を探ったり、保健的な対処をする。忘れ物をしている生徒には授業に参加できるように、教科書を貸したり、メモ用紙を渡したりする。(それ以上反抗された経験はない)それで反抗したら、授業の後で話しを聞く。学担にも報告、相談する」(中, 男, 32) など。

7つは、別途、個別に話を聞く対応のパターンである。「何らかの原因があるはずなのでその時は無理強いをせず、1対1で話を聞く」(小, 女, 28) 「その時だけでは、指導ができない。休み時間や放課後など、授業中以外の時に話をし、コミュニケーションを図りたい」(小, 女, 39) 「他の子どもに作業をさせ、別室に呼んで、なぜしないのか、その理由を聞く」(小, 女, 38) 「別

の部屋へ連れて行き、なぜ授業の準備ができないのか、話をよく聞く」(小, 女, 38)「その時間は机間巡視などをする際に小声で注意し、授業が終わってから休み時間に話し合う」(中, 女, 35)など。

この対応から、授業中、反抗的でやる気のない子どもにとる対応は、まず理由を聞くことから始めるということがわかる。特に小学校教師に多い対応パターンである。なお、「まず体調を聞く」という対応は、女性教師に多かった。また、「共感的理解」や「待つ」という対応も多い。小学校とは対照的で、中学校教師には、「まず理由を聞く」という対応はあまりみられなかった。「そのまま放っておくとか、諦める」という対応からは、中学生に対する指導の難しさを感じさせる。「叱る」という対応は中学校教師の方に多い。

2) 掃除をしない子どもへの対応

授業以外の場面で教師の期待する行動をとらない子どもへの対応として「掃除の時間に、2～3人だけが、長い間、かたまってお喋りを続けて掃除をしない場面」を聞いた。次の7つの対応パターンを見出した。

回答の最も多い対応のパターンは「具体的に指示を与える」対応である。例えば「かたまって掃除をさせないで、汚れを指摘して、掃除場所を一人一人指定し、そこを掃除させる」(小, 女, 31)「具体的に指示をする。『自分の分担の所はきれいにしようね。教室も掃除道具も泣いているよ』と言って、掃除のやり方を示範する」(小, 女, 48)「一人一人の作業を具体的に指示し掃除させる」(中, 男, 38)「掃除の時間であると言う。道具の不足等でできない場合は用意する。分担場所がはっきりしていない場合もあるので、分担等をきちんと割り振り直す」(中, 女, 32)「掃除すべき場所や方法がわかっていない生徒が多いので、具体的に教えてあげる」(中, 男, 39)など。

2つは、子どもの事情を聞き、そのあとで、対処方法を考える対応である。例えば「話の内容を聞く。『今、何をすべきか』『なぜ掃除をしなければならないのか』など指導をする」(小, 男, 35)「1. 理由を聞く。2. 掃除の仕方がわかっているか確認。3. なぜ掃除をするかについて話す(又は考えさせ

る)。4. やり直し。5. 見届け。6. 頑張ったことを認め、よい点はほめる」(小, 女, 42)「話しのなかみを聞く。掃除の仕方等を相談をしているかもしれないので」(小, 男, 23)「1. 時間が迫っているよと声を掛ける。2. 何か特別なわけがあるか声を掛けて聞く。3. 何もないければ『あなた達の仕事だから、放課後時間を取ってね』と言う」(小, 女, 34)「何を話していたかを聞き、できていないところを掃除するように言う」(中, 女, 41)など。

3つは、子どもに注意する対応である。例えば「早くしなさいと注意し、持ち場につかせ、道具を持たせ、とにかく掃除をさせる」(小, 男, 40)「『掃除中よ、黙ってしましましょう』と注意」(小, 女, 30)「『黙って掃除!』と注意する。あるいは、黙って見ていて、その子たちが気づいて掃除するまで待つ」(小, 女, 44)「やるまで声を掛ける。じっと立って見届ける」(小, 女, 44)「まず声をかけ注意する。それでも喋っていたら、生徒を呼びじっくりと指導する」(中, 男, 35)「その場で注意し責任を果たさせる」(中, 男, 31)「早よせいよ。自分の場所に行かんか。身体を押してするように促す」(中, 男, 53)「掃除時間だからお喋りしないでと、するように声を掛ける」(中, 女, 42)「するまで付きっきりで指導する」(中, 男, 37)など。

4つは、子どもに考えさせたり、掃除の必要性を話す対応である。例えば「『今何をやる時か』『なぜ掃除をしなければいけないのか』を問い、掃除を促す」(小, 女, 29)「掃除時間には、掃除をする活動がこの学校の取り組みであることを話し、清掃させる」(小, 男, 47)「誰かがしないと他の人に迷惑を掛けることになる。自分の責任を果たさせる」(小, 女, 27)「掃除をしないと、みんなが気持ちのよい生活を送ることができないこと。掃除をすることは、自分自身の心の成長につながる。掃除をした後の気持ちよさ、充実感を味わわせる」(小, 男, 29)「一人一人が責任を持ってやることの大切さを話す」(中, 女, 33)「自分のために、他の子の負担が増える事を教える」(中, 女, 37)「みんなで一緒に使っている場の掃除だから分担場所の再確認をさせ、〇〇くんがしないところはできないと説得」(中, 女, 33)など。

5つは、教師自身が子どもと一緒に掃除する対応である。例えば「近くを掃

除しながら『さあ一緒にしよう。ここが汚れているよ』と声を掛ける」(小, 女, 45)「その子らの近くへ行って教師自身が掃除する。『ここはこんなにするときれいになるよ』と実践する」(小, 女, 55)「まずは出来ていないところを, 自分(教師)が清掃をはじめ(子どもは『まずい』と思い, 清掃をはじめ)。指示をして一緒に清掃を続ける」(小, 男, 40)「雑巾がけなどを教師が率先してやり, 競争しないかなどと掃除へ誘う」(小, 男, 40)「仕事を与えて近くで一緒にする」(中, 女, 35)「子ども達の傍に行って一緒に掃除する。だめな時は, 放課後一緒にやり直しをする」(中, 女, 27)「言葉を掛けながら, 自分が率先して掃除をしてみせる。その気にさせる」(中, 女, 42)「自分でも掃除しながら『○○さんこれ手伝って』と言って, できそうな作業を協力させる」(中, 男, 46)など。

6つは, 掃除の時間以外にも掃除をさせる対応である。例えば「今は掃除の時間です。今の時間を逃がすと掃除ができないまま時間は過ぎていきます。大切な今しかできない話なら, お喋りをしていた時間だけ, 放課後, 掃除をして下さいね」(小, 女, 42)「時間が過ぎてもきちんと掃除ができるまでやらせる。時間がない時は, 放課後やり直しをさせる」(小, 女, 46)「注意をし, 掃除が終わった後に, 何分間延長して掃除をさせる」(小, 女, 41)「掃除の時間にしなかった分, 放課後にさせる(一所懸命掃除をしている子と同じだけしないといけない)」(小, 女, 27)「時間が過ぎてもできるまで掃除させる」(中, 女, 41)「一人一人が掃除を責任を持ってやることの大切さを話し, 放課後, 掃除のやり直しをさせる」(中, 女, 33)「初めてなら注意する程度。何回もなら居残り掃除」(中, 男, 33)など。

7つは, 叱るという対応である。例えば「叱る。場合によっては, やり直させる。掃除をすることに疑問を持っている場合は, 話をすると思います」(小, 女, 30)「厳しく注意する。学校全体をきれいにしてほしいと」(小, 男, 59)「自分たちの学校を掃除しないのはどうしてか問いただし, 厳しく注意する」(小, 男, 30)「厳しく叱る。すべきことはあくまでもさせる」(小, 女, 44)「叱る(しっかり体を動かそうとか, お喋りはしないようにと言う)。掃

除の分担を決め、かたまりの子どもを離す」(小, 女, 32)「一部の人が楽をして、他の人が、そのために、より辛い思いをするのは、フェアじゃないと叱る。自分たちの割り当て分はさせる」(小, 女, 48)「1. 大声できつく叱る。2. 掃除をするまでずっと叱る」(中, 女, 36)「怒って個別に指導する」(中, 女, 46)など。

以上の対応パターンをみると、掃除をしない子ども達への対応で、最も多い回答が具体的に掃除のし方を指示する対処方法である。言いかえると、軽く注意し、具体的に作業を指示している対処が教師の一般的対処パターンだと言える。これはとくに小学校教師の場合が該当する。また、「できたらほめる」は、女性教師の方に多かった。中学校教師の場合、具体的な指示を与える対処とともに、生徒と一緒に掃除をするという対処が特徴的である。なお、何らかの方法で掃除をしなかった分、別の方法で「掃除をさせる」という強制的なパターンとか、一定の制裁として「厳しく叱る」というパターンもみられた。

5. おわりに

学級における児童生徒の行動に対する教師の統制を、教師の対処方法からみてきた。教師はどのような見通しのもとでどのような対処戦略(Coping Strategies)を行っているかの問題を、質問紙調査への小・中学校教師の回答を整理することを通して、その現状を明らかにしてきた。具体的には、児童生徒への対応での困難性、関係維持のための対応パターン、そして、2つの場面(授業場面と授業外の場面)での対応パターンの抽出を試みた。

今後、教師が日常的に行っているこうした対処戦略をなぜ採用しているのかという問題を検討していくことが次の課題となる。すなわち、日常的に採用しているその戦略の効用とか、効果をどう意識化しているのか。また、個々の教師が採用する対処戦略を教職生活の中で変更したり、しなかったりしていくことに影響をおよぼす要因とか、教職生活に大きな変化を及ぼす要因は何か。教職生活を通しての対処戦略の変化の問題も、検討課題としていく。

さらに、児童生徒はこうした教師の対処戦略をどのように受けとめているか。そして、児童生徒の諸特徴（例えば、学年・年齢、学業成績、性別、友人関係の持ち方、進路意識、家庭の背景等）によってどのように異なるか。こうした児童・生徒の視点から教師の戦略への対処行動も検討していきたい。

注

- (1) 例えば、片岡徳雄『学習集団を創る』黎明書房、1971年。古旗安好『学級の教育社会心理学』明治図書、1972年。高旗正人『自主協同学習論』明治図書、1978年。片岡徳雄『学習集団の構造』黎明書房、1979年。片岡徳雄編『全員参加の学級づくりハンドブック』黎明書房、1981年。高旗正人『論集「学習する集団」の理論』西日本法規出版、2003年等多くの成果が報告されている。
- (2) 例えば、John Scarth, *Teacher Strategies: a review and critique*, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 8 No. 3, 1987, pp. 245–262. Peter Woods (ed.), *Teacher Strategies*, Croom Helm, 1980. Andy Hargreaves, *The significance of classroom coping strategies*, in L. Barton and R. Meighan (eds.), *Sociological interpretations of schooling and classrooms: a reappraisal*, Nafferton Books, 1978, pp. 73–100. Andy Hargreaves, *The significance of classroom strategies*, in Andy Hargreaves and Peter Woods (eds.), *Classrooms & Staffrooms*, Open University Press, 1984, Peter Woods, *Teacher Skills and Strategies*, The Falmer Press, 1990 など。
- (3) 例えば、山本雄二「〈状況的ジレンマ〉と教師の適応モデル『京都大学教育学部紀要』31集、1985年、229～239頁。油布佐和子「教師の対生徒認知と類型化—教師の『判断枠』に関する研究—」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第40集、1985年、165～178頁。蓮尾直美「学校教師の意思決定過程—ミクロマクロ社会学の分析視点—」『三重大学教育学部紀要』第39巻、教育科学、1988年、82～95頁。稲垣恭子「教師—生徒の相互行為と教室秩序の構成—「生徒コード」を手がかりとして—」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第45集、1989年、123～135頁。稲垣恭子「クラスルームと教師」柴野昌山、菊池城司、竹内洋編『教育社会学』有斐閣、1992年、91～107頁。清水陸美「教師のストラテジーと実践—理想の教育の実現」と「教室のコントロール」の狭間で」永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事=ワーク』学文社、2000年、71～94頁。長谷川裕「教師—生徒関係と教員文化」久富善之編『日本の教員文化—その社会学的研究』多賀出版、1994年、21～39頁など。
- (4) 蓮尾直美「学級社会にみられる「社会的」交換—教師と生徒の関係を中心にして—」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第35集、1980年、146～157頁。

- (5) 調査は1999年9月に愛媛県松山市内の小学校26校，中学校17校の教師に対して実施した。各校で調査票を配布し，ほぼ10日後に回収。有効回答者は808人。その内訳は小学校471人，中学校337人。

——文学研究科教授——