

# 小学校教師の算数指導と学級経営の 力量に関する実証的研究

——算数指導及び学級経営に関する意識と実態を中心に——

水 本 徳 明  
吉 田 稔  
安 藤 知 子

# 小学校教師の算数指導と学級経営の力量に関する実証的研究

——算数指導及び学級経営に関する意識と実態を中心に——

水 本 徳 明  
吉 田 稔  
安 藤 知 子

## 1. 研究の目的と方法

本論文は、小学校教師に対する質問紙調査の結果を分析することを通じて、小学校教師の力量構造を明らかにすることを目的としている。本研究では教師の力量を教育活動場面での具体的な行動からとらえるべきとの観点から、算数指導と学級経営を取り上げた。前者はとりわけ学力差が大きく現れる教科であり、学力差に対応する指導上の工夫が求められるし、また後者は近年のいわゆる「学級崩壊」のように困難さが高まっているので、教師の力量をとらえるには適切であると考えられるからである。さらに、小学校の場合は学級担任による全教科担任制を基礎としており、教科指導と学級経営が密接に関連していると考えられることができる。

ところで、これまでの研究において教師の力量は必ずしも教師の教育活動の実際に即してはとらえられてこなかった。小島ら（1981）の研究では、教師の力量は「教材を分析し、組み立てる力量」、「授業全般を組み立て展開する力量」、「教職活動全般にわたる意欲・情熱」など抽象的な24の項目に関する教師自身による「自己診断」によってとらえられている。こうした研究方法は林ら（1993, 1994a, 1994b）でも踏襲され、「子どもの悩みや不満について、相談や指導していける力」、「学習内容を正確に表現し伝達する力」など15項目に関する教師の自己評価によって、教師の力量をとらえようとしている。これらの研究では教師の力量が最初から抽象的に設定され、それについての教師の自己認識が明ら

かにされているにすぎない。確かに教師の力量として「教材を分析し、組み立てる力量」というような能力を想定することはできる。しかしその能力の高低を直接とらえることはできないであろう。なぜなら、そのような抽象的な力量は教師の具体的な教育活動とそれに関する意識から逡巡的に想定されるほかないからである。

以上のような認識から、本研究では①算数指導に関する意識（困難性、ねらい、学力差のとらえ方、学力差を感じる場面、学力差に関する意識）、②算数指導の実態（計算練習の方法、練り上げの方法、ねらい達成の確認方法）、③学級経営に関する意識（学級経営の方針、学級経営観）、④学級経営の実態（係分担の決定方法、決まりの守らせ方、児童との信頼づくりの方法）に関する回答結果を分析する。このような質問項目を設定したのは、先に述べたように教師の教育活動に関する具体的な意識と実態から力量構造を解明する必要があるからであるが、とりわけ算数指導における質の深まりという観点とその解明の糸口になると考えたからである。すなわち、算数指導では基礎的な知識技能を身に付けることばかりでなく、ものごとを筋道立てて考えたり、工夫して数理的に処理したりすることが重視されており、学力差が大きい現実の中で、教師が算数指導のそのような深まりに注目し、そのための指導の工夫を行っているかどうか、教師の力量としてきわめて大きなポイントになると考えられるのである。

以下では、上記①～④それぞれについて年齢

などの回答者の属性との関連から回答結果を分析するとともに、これらの回答の相互関係を分析する。算数指導の質の深まりという点を糸口にしながら、算数指導及び学級経営の意識と実態の関連構造として、小学校教師の力量構造をとらえ、明らかにする。

本調査は1999年10月から11月にかけて無作為に抽出された全国1943校の小学校の、3年生担任教員と6年生担任教員各1名ずつを対象に実施された。郵送法により、校長宛てに調査票を郵送し、各教員から返送してもらった。各学年の担任が複数の場合は、回答者の選択は校長にゆだねた。回収数(率)は3年担任が757人(39.0%)、6年担任が675人(34.7%)、計1432人(36.1%)であった。回答者の属性は表1-1のとおりである。

なお、本論文の執筆は、1及び2の(4)、5を水本が、2の(1)～(3)及び4を吉田が、3を安藤がそれぞれ担当した。

## 2. 算数指導に関する意識と実態

### (1) 算数指導の困難点とねらい

前項で述べたように、教師の力量を具体的な教育活動や意識からとらえようとするならば、例えば算数指導においては、その力量をどのような局面に着目し、どう考えていけばよいのだろうか。一般に、人間の力量というものは、そ

の人間が直面する障壁をどの角度からどのような方向に向かって克服しようとしているのか、その現象のうちに認知されるものということができる。とすれば、算数指導の力量の内実は、教える教師がどこで指導の困難性を感じその指導のねらいをどのようにとらえているかに着眼することが重要であろう。

それは、何を指導上の障壁と感じそれをどのような方向に向かって克服しようとしているのか、その心的エネルギーと行動の方向、すなわち教師の力量の内実がとらえられるのではないかと期待されるからである。

では、算数指導の困難性やその指導のねらいを具体的にどう想定すればよいのだろうか。算数・数学指導で多くの教師が困っているのは、児童・生徒の学力差である。その内実を細かく見てみると、学習のスピードの差の拡大である。このことは、日本数学教育学会特別委員会の研究報告書「片桐重男(編)、1991)の中でも「学習のスピードに着目してあるべき数学教育の姿を模索」していることからわかる。

また、最近問題となって議論され研究されている「習熟度別学習」や「教育上の例外措置」も、元をたどれば「学力差」の問題に帰着するものであり、これをより具体的に究明しようとすると、「学力低位の子どもの扱い」や「優秀児の扱い」が浮上してくる。

そしてこうした課題とともに、浮かび上がってくるのが「算数・数学離れ」「算数・数学嫌い」など、「興味・関心・態度」の問題である。こうして現出した「興味・関心喪失」状況を打破し、数学の本質をとらえさせようというねらいで行われているのが、「多様な見方・考え方を養う」指導であり、この指導が実現できるかどうか、深く教師の力量と関係することになる。

次の表2-1の選択肢は以上のような考察を背景に設定されたものである。

また、困難性という意識現象が、実態と理念のギャップに基づいていることを考えれば、上述した困難性の特定には暗黙の内に指導のねらいが想定されているといえよう。想定されると思われる指導のねらいが表2-2に記された項

表1-1 回答者の属性 度数 %

性 別	男 性	651 45.5
	女 性	779 54.4
	無 回 答	2 0.1
年 齢	24 歳 以下	22 1.5
	25 ～ 29 歳	155 10.8
	30 ～ 39 歳	539 37.6
	40 ～ 49 歳	591 41.3
	50 歳 以上	123 8.6
	無 回 答	2 0.1
職 位	教 頭	4 0.3
	教 務 主 任	68 4.7
	学 年 主 任	562 39.2
	研 修 主 任	115 8.0
	いずれでもない	644 45.0
	無 回 答	39 2.7

目である。指導のねらいは本来、教える学年を越え、広く社会の中で他の教科とも関連させてとらえるべきものであるが、現実には、ある教師が教えている学年やクラス、さらには特定の単元に影響される傾向が強いので、表2-2のような項目立てをしたのである。

すぐわかるように、表2-2の選択肢のうち、「上の学年や上級学校に行って困らない算数学力の形成」は狭い局面においてとらえた算数指導のねらいであり、「ものごとを工夫して処理していきける力の形成」及び「数学の中に含まれている人間の知恵の伝達」は、算数指導のねらいが広くは「基礎的な知識と技能を身に付け」、「見通しをもち筋道を立てて考える能力を育てるとともに、活動の楽しさや数理的な処理のよさに気づき、進んで生活に生かそうとする態度を育てる」（学習指導要領）と規定されていることを基にして設定した。また、「集中力・注意力等算数学習で身につく一般的な能力の形成」は算数指導の陶冶的価値に着目して設定したものであ

り、「共同してものごとにあたれる力の形成」は、広く社会とのかかわりを念頭において設定したものである。

これらの質問に対する回答を年齢別に見ると、まず表2-1で注目すべき点として次の2点が挙げられる。

一つは、すべての年齢層において過半数を越える教師が「学習のスピードの差」を挙げており、現在の算数指導の問題点を裏づけている。二つ目は「学力低位の子どもの扱い」については、年齢が高くなるにつれてそれへの関心が強くなっている点である。これも、その理由を特定する十分な根拠は見出せないが、戦後民主主義の平等思想がもしかしたら影響を与えているかもしれない。

表2-2についても、世代の特徴が見出せる。以下「24歳以下」の標本が少ないのでそれを除いて考察を試みると、「上の学年・学校で困らない学力形成」では30代、40代に高い支持が認められるが、「ものごとの処理の工夫」では年齢が

表2-1 算数指導においていま一番困っている点（年齢別）

(%)

	学習スピードの差がありすぎる	興味・関心を持って学ぼうとしない	多様な反応を生かしきれない	学力低位の子どもを授業に参加させることができない	優秀児の能力を伸ばしきれない	その他	無回答	N
24歳以下	45.5	40.9	0.0	4.5	4.5	4.5	0.0	22
25～29歳	61.3	3.9	7.7	11.6	5.2	9.7	0.6	155
30～39歳	60.5	3.2	7.8	15.8	5.6	6.3	0.9	539
40～49歳	63.1	4.1	5.4	16.9	2.7	5.9	1.9	591
50歳以上	65.0	3.3	3.3	20.3	3.3	4.1	0.8	123
計	62.2	3.6	6.4	16.1	4.1	6.4	1.3	1430

表2-2 算数指導のねらい（年齢別）

(%)

	上の学年や学校に行き困らない算数学力の形成	ものごとを工夫して処理していきける力の形成	数学の中に含まれている人間の知恵の伝達	コンピュータ社会で生きていきける力の形成	集中力・注意力等算数学習で身につく一般的な能力の形成	共同してものごとにあたれる力の形成	その他	無回答	N
24歳以下	45.5	40.9	0.0	4.5	4.5	0.0	4.5	0.0	22
25～29歳	27.1	63.2	1.9	0.0	4.5	0.0	3.2	0.0	155
30～39歳	34.7	52.5	4.1	0.0	5.2	0.4	2.4	0.7	539
40～49歳	34.3	49.2	8.0	0.7	4.7	0.0	1.5	1.5	591
50歳以上	28.5	48.8	5.7	0.0	13.8	0.0	2.4	0.8	123
計	33.4	51.8	5.5	0.3	5.7	0.1	2.2	1.0	1430

高くなるに従って支持率は低くなっている。しかし、「集中力・注意力の形成」に対する支持は50代がとびぬけて高くなっている点が特徴的である。これは、年齢の高い世代ほど「処理能力」よりは「考察能力」の育成を算数教育のねらいとしている現われなのだろうか。全体的に「処理能力」の育成を算数指導の主たるねらいと考えており、それが学習スピードの差を指導の困難点としていることに連なっているのかもしれない。

なお、この二つの質問項目については、性別では回答に差が認められなかった。

## (2) 算数の学力差に対する認識

多くの教師は「学習スピードの差」に指導の困難性を覚え、「処理能力の育成」に算数指導のねらいを置いている。ここではそうしたことを念頭におき、力量向上の具体的な手がかりを得るために「学力差」に対する認識のありようを詳しく見てみよう。

全体としてみると学力差を感じる場面として

「練り上げの場面」を取り上げたものが62.9%と最も多く(表2-3)、学力差のとらえ方としては「抽象的なことがらから具体的なものを想像できる度合いの差」が32.4%、「1つの問題をいろいろなしかたで解く方法の差」が25.9%の順になっている(表2-4)。

ところで、これらの質問に対する回答傾向を標本数の少ない「24歳以下」を除いて年齢別に見ると、次のような特徴を見出すことができる。

一つは、学力差を感じる場面では、年齢が高くなるほど「計算練習の場面」に対する支持は低くなり、「練り上げの場面」ではほぼ年齢が上がるに従って支持の割合が高くなっていることである。

また、表2-4の学力差のとらえ方を見ると、「多様な解法の差」に対する支持は年齢が高くなるとともに高くなっているのに、「わかったことを人に説明する力の差」は低くなっている。

また、30代の教師は、「抽象的なことがらから具体的なことがらを想像する度合いの差」と

表2-3 学力差を感じる場面(年齢別)

(%)

	単元の導入 場面	計算練習の 場面	練り上げの 場面	まとめをさ せる場面	評価問題の 結果を見る 場面	そ の 他	無回答	N
24歳以下	9.1	27.3	36.4	22.7	4.5	0.0	0.0	22
25～29歳	5.2	25.2	47.1	7.1	12.3	2.6	0.6	155
30～39歳	3.5	14.3	59.7	5.9	14.3	2.2	0.0	539
40～49歳	2.7	10.5	69.5	4.9	10.5	1.9	0.0	591
50歳以上	4.9	8.9	69.1	5.7	8.1	0.8	2.4	123
計	3.6	13.6	62.9	5.9	11.8	2.0	0.3	1430

表2-4 学力差のとらえ方(年齢別)

(%)

	計算学 習など による スピー ドの差	1つの問 題をい ろいろ なしか たで解 く方法 の差	異なる領 域の内 容を関 連づけ ること のでき る度合 いの差	抽象的な ことが らから 具体的 なもの を想像 できる 度合い の差	いろいろな事 象から共通 のパターン を見出す ことので きる度合 いの差	わかった ことを人 に説明で きる能力 の差	そ の 他	無回答	N
24歳以下	18.2	13.6	13.6	40.9	9.1	0.0	0.0	4.5	22
25～29歳	9.7	22.6	20.0	21.3	13.5	5.8	6.5	0.6	155
30～39歳	8.2	25.6	11.9	36.7	8.5	2.2	5.9	0.9	539
40～49歳	8.8	26.6	15.1	32.0	10.7	2.9	2.7	1.4	591
50歳以上	8.9	30.1	13.0	28.5	11.4	1.6	3.3	3.3	123
計	8.8	25.9	14.2	32.4	10.2	2.8	4.3	1.3	1430

「共通のパターンを見出す度合いの差」の項目においても他の年齢層とは異なる反応を示している。

ところで指導の困難性を感じさせ、さらには指導のねらいをも特定していくこの学力差というものを、教員はどのように認識しているのだろうか。例えば、学力差を当然と考える教師と、学力差をなくすべきだと考える教師では、最適な指導方法を選択していくときの意思決定の在り方に大きな違いが生じてこよう。そしてそれが力量形成の在り方に大きな影響を与えていくであろうことは言うを待たない。従って、学力差に対する教師の認識を探ることは重要である。

表2-5に示された結果、とくに「そう思う」の割合に着目すると、次のような傾向の存在が見て取れる。

まず「学力差を少なくすべき」を支持する率が年代が高くなるにつれて高くなっていることに注目したい。ここにも戦後民主主義の平等主義が影響を与えているのであろうか。

世代間の違いは、学力差の変化のとらえ方にも現れている。すなわち、若い世代ほど、学力差は教師の指導の在り方によって生じていると考えており、しかもその差は教師の「発問」や

「教材」の工夫によって意思的、主体的に縮めることができるとしている。

それに反して、年齢の高い教師は、「学力差は学習集団の規模によって変化する」という項目の反応に見られるように、客体的要因に依拠して学力差を考える傾向がある。

上述した傾向性が何に基づいて生じるかはあらためて考察する必要があるが、学力差に対する意識が教師の力量の内実を深く規定していると考えられる以上、少なくとも、教師の力量形成を考えると、教員の能力・関心といった意思的・主体的要因のほかに、学級規模といった客体的要因をあわせ考えていくことが求められよう。

次の表2-6、表2-7は「学力差のとらえ方」及び「学力差を感じる場面」に対する回答を男女別に見たものである。年齢別にみられた顕著な差や傾向は見出せない。ただ、表2-6で「多様な解き方の差」では女性の方が男性より10%も高く、表2-7では「練り上げの場面」について女性が男性より10%以上高い。また、「学力差のとらえ方」「学力差を感じる場面」いずれにおいても男性は女性より計算学習・計算練習に着目する割合が高い。

表2-5 算数の学力差に関する認識（「そう思う」、「どちらかというと思う」の%）

	学力差を少なくするよう指導すべき		単元によって学力差の様子が違う		学力差は教師の指導によって生ずる		学力差は発問の工夫によって解消できる		学力差は教材の工夫によって解消できる		学力差のありようは指導のために確保できる時間によって変化する		学力差のありようは学習集団の規模によって変化する	
24歳以下 (N=22)	18.2	45.5	54.5	13.6	22.7	36.4	22.7	36.4	31.8	40.9	27.3	45.5	27.3	36.4
25～29歳 (N=155)	31.0	48.4	44.5	36.1	9.0	41.3	3.9	43.2	9.7	52.3	30.3	42.6	18.7	44.5
30～39歳 (N=539)	33.8	44.0	46.0	36.5	6.3	32.7	2.6	28.9	7.1	50.8	31.7	50.1	24.9	43.2
40～49歳 (N=591)	41.6	37.6	42.5	42.3	4.9	34.5	2.4	27.9	6.1	51.1	32.0	51.1	28.4	44.3
50歳以上 (N=123)	42.3	35.0	46.3	35.0	3.3	23.6	3.3	23.6	8.1	45.5	25.2	49.6	30.9	44.7
計 (N=1430)	37.2	41.0	44.5	38.4	6.0	33.6	3.0	29.7	7.4	50.5	31.0	49.6	26.2	43.8

注) 各項目について左側の列が「そう思う」、右側の列が「どちらかというと思う」の割合。

表2-6 学力差のとりえ方（性別）

（％）

	計算学習などによるスピードの差	1つの問題をいろいろなし方で解く方法の差	異なる領域の内容を関連づけることのできる度合いの差	抽象的なことがらから具体的なものを想像できる度合いの差	いろいろな事象から共通のパターンを見出すことのできる度合いの差	わかったことを人に説明できる能力の差	その他	無回答	N
男 性	11.7	20.4	14.7	32.4	9.4	4.1	6.0	1.2	651
女 性	6.4	30.3	13.9	32.3	10.9	1.7	3.1	1.4	779
計	8.8	25.8	14.3	32.4	10.2	2.8	4.4	1.3	1430

表2-7 学力差を感じる場面（性別）

（％）

	単元の導入場面	計算練習の場面	練り上げの場面	まとめをさせる場面	評価問題の結果を見る場面	その他	無回答	N
男 性	3.8	16.3	56.7	6.9	13.4	2.5	0.5	651
女 性	3.3	11.3	68.2	5.0	10.5	1.5	0.1	779
計	3.6	13.6	62.9	5.9	11.8	2.0	0.3	1430

表2-8 計算指導の方法（年齢別）

（％）

	教科書にある問題を順番にやらせ、正しい答えを教師が言う	教科書にある問題を順番にやらせ、答え合わせは児童同士でやらせる	教科書中の問題を何題かやらせ、児童の誤答を取り上げて指導し、その後残りの問題をやらせる	自分で問題を作り、問題の配列に注意し学習させる	学力レベルに応じた問題を別々に作り学習させる	教科書以外のテキストから教師が適切な問題を選び、それを配列しなおして学習させる	その他	無回答	N
24歳以下	18.2	45.5	31.8	0.0	4.5	0.0	0.0	0.0	22
25～29歳	14.2	24.5	31.6	10.3	1.3	7.7	10.3	0.0	155
30～39歳	17.6	15.2	41.9	6.1	3.0	6.7	9.5	0.0	539
40～49歳	14.7	12.9	45.9	6.1	2.0	9.5	8.3	0.7	583
50歳以上	4.9	10.6	56.1	8.1	2.4	8.1	8.1	1.6	123
計	15.0	15.3	43.5	6.6	2.4	8.0	8.8	0.4	1430

### （3）算数指導行動の実態

これまでの論述からわかるように、教師の力量形成に大きな影響を与えると考えられる「学力差」のとりえ方や感じ方の違いには、「計算練習のさせ方」や「練り上げの指導のあり方」など指導のあり方の実際と深い関係があることが推測された。

そこで、この項では、算数指導の実際をいまだ少し詳しく考察してみることになろう。

#### ① 計算練習

次の表2-8を見ると、計算練習のさせ方は、全体として「教科書中の問題を何題かやらせ、児童の誤答を取り上げて指導し、その後残りの問題をやらせる」というのが40%を越えており、

次いで「教科書にある問題を順番にやらせ、答え合わせは児童同士でやらせる」「教科書にある問題を順番にやらせ、正しい答えを教師が言う」の順になっており、自分で問題を作ったり、教科書以外のテキストから問題を選んでやらせるという方法は多くない。これには、教科書に依存して一方的に指導する教師が多いということの意味しているだろう。特に「児童同士で答え合わせをする」の割合が、年齢が若くなるにつれて多くなり、逆に「児童の誤答指導」の割合が低くなっている。この現象の背後には、誤答した児童が集団の中で傷つかないようにするといった配慮があるものと思われる。ちなみに、この傾向性の強さが米国でも指摘されている

(Stevenson et. al, 1992)。

若い教師の多くが、「学習のスピード」に指導の困難さを覚えたり、「学力差」を、意見がぶつかりあったり、誤答をめぐる討論が巻き起こる「練り上げの場面」ではなく、そうした激しい議論のない「学習のスピードの差」に感じる傾向があることを前述したが、このことが間接的に「計算指導のさせ方」にも現れていることが指摘できよう。

なお、計算練習のさせ方の上述の傾向は、年齢だけでなく、男女差もあることが次の表2-9によって示される。女性教員の方が男性教員

より「誤答指導」に熱心である。

## ② 練り上げ

様々な意見を1つにまとめ上げる練り上げの指導法について男女別、年齢別にみてみよう。

男女とも意見は学力に関係なく出させている割合が高いが、女子教員では授業のねらいに合わせて意見を取り上げ、男子教員はユニークな意見に目をむけている。年齢別では、性別にみられるような明確な特徴は見出しえない。あえて挙げれば、25～29歳の教員は他の年齢層と比べて、学力に関係なく意見を取り上げていて、ユニークな意見に着目する比率がきわめて低い。

表2-9 計算指導の方法(性別)

(%)

	教科書にある問題を順にやらせ、正しい答えを教師が言う	教科書にある問題を順番にやらせ、答え合わせは児童同士でやる	教科書中の問題を何題かやらせ、児童の誤答を取り上げて指導し、その後残りの問題をやらせる	自分で問題を作り、問題の配列に注意し学習させる	学力レベルに応じた問題を別々に作り学習させる	教科書以外のテキストから教師が適切な問題を選び、それを配列しなおして学習させる	その他	無回答	N
男性	18.4	17.8	36.9	8.0	3.1	7.5	8.0	0.3	651
女性	12.1	13.2	49.0	5.5	1.8	8.3	9.5	0.5	779
計	15.0	15.3	43.5	6.6	2.4	8.0	8.8	0.4	1430

表2-10 練り上げの指導法(性別)

(%)

	学力の低い子からまず「意見」や「考え」を出させるようにしている	学力の高い子からまず「意見」や「考え」を出させるようにしている	学力に関係なく「意見」や「考え」を出させるようにしている	授業のねらいにあった「意見」や「考え」を中心に授業を進めている	ユニークな「意見」や「考え」を大切にして授業を進めている	その他	無回答	N
男性	15.1	0.3	51.8	16.9	13.1	2.5	0.5	651
女性	17.2	0.4	47.8	23.4	9.0	1.7	1.2	779
計	16.2	0.3	49.3	20.4	10.8	2.0	0.8	1430

表2-11 練り上げの指導法(年齢別)

(%)

	学力の低い子からまず「意見」や「考え」を出させるようにしている	学力の高い子からまず「意見」や「考え」を出させるようにしている	学力に関係なく「意見」や「考え」を出させるようにしている	授業のねらいにあった「意見」や「考え」を中心に授業を進めている	ユニークな「意見」や「考え」を大切にして授業を進めている	その他	無回答	N
24歳以下	13.6	0.0	59.1	13.6	13.6	0.0	0.0	22
25～29歳	11.0	0.0	58.7	17.4	8.4	3.9	0.6	155
30～39歳	17.8	0.4	49.4	19.9	10.6	1.9	0.2	539
40～49歳	15.6	0.2	46.7	22.8	11.3	2.0	1.3	591
50歳以上	19.5	1.6	47.2	16.3	13.0	0.8	1.6	121
計	16.2	0.3	49.3	20.4	10.8	2.0	0.8	1430



一見平等主義的な考えが強く感じられるが、この年代の教員は「学力差を少なくすべき」という考えが一番弱かった。このギャップをどう理解すればよいか課題として残るだろう。

#### (4) 算数指導に関する意識と行動の関連－算数指導のねらいに注目して

算数指導に関する意識と行動の関連について、算数指導のねらいに注目して分析しよう。先に明らかにしたように、算数指導のねらいについては「ものごとをいろいろ工夫して処理していきける力の形成」がもっとも多く全体の約半数、ついで「上の学年や上級学校に行って困らない算数学力の形成」で全体の約3分の1であった。この二つは前者が算数の本質面からねらいをとらえるのに対し、後者が形式的な面からねらいをとらえる点できわめて対照的である。ここでは、算数指導のねらいに関してこのそれぞれの項目を選択したケースをグループ化して、算数指導のねらいのとらえ方が算数指導に関わる意識や行動とどう関係しているかを分析する。

まず、表2-12と表2-13は、それぞれ算数指導のねらいと学力差のとらえ方及び学力差を感じる場面の関係を示したものである。算数指

導のねらいを「上の学年・学級で困らない学力の形成」ととらえるグループではそれを「ものごとを工夫して処理する力の形成」ととらえるグループに比べ、学力差を「計算学習などによるスピードの差」ととらえる傾向が強く、学力差を「計算練習」や「評価問題の結果を見る」場面で強く感じる傾向にある。逆に、算数指導のねらいを「ものごとを工夫して処理する力の形成」ととらえるグループは、学力差を「抽象的なことから具体的なものを抽象できる度合いの差」ととらえ、「練り上げの場面」で学力差を感じる割合が高い。

次の表2-14は、二つのグループで学力差に関する意識を比べたものである。算数指導のねらいを「ものごとを工夫して処理する力」ととらえているグループの方が、「学力差は教師の指導で生じる」、「学力差は発問の工夫で解消できる」、「学力差は教材の工夫で解消できる」とより強く思っているといえる。

この二つのグループで算数指導の行動を比較すると、練り上げの指導法に関しては差が見られなかったが、計算練習の方法とねらい達成の確認方法については差が見られた。表2-15によれば、「上の学年・学校で困らない学力」を算

表2-12 算数指導のねらいと学力差のとらえ方

(%)

	計算学習などによるスピードの差	1つの問題をいろいろなし方で解く方法の差	異なる領域の内容を関連づけることのできる度合いの差	抽象的なことから具体的なものを想像できる度合いの差	いろいろな事象から共通のパターンを見出すことのできる度合いの差	わかったことを人に説明できる能力の差	その他	無回答	N
上の学年・学校で困らない学力	13.2	25.4	13.6	28.7	9.4	4.0	4.4	1.3	477
ものごとを工夫して処理する力	6.5	26.7	14.8	34.5	10.2	2.4	3.8	1.1	742

$\chi^2 = 20.85 (df=7), p < .01$

表2-13 算数指導のねらいと学力差を感じる場面

(%)

	単元の導入場面	計算練習の場面	練り上げの場面	まとめをさせる場面	評価問題の結果を見る場面	その他	無回答	N
上の学年・学校で困らない学力	2.9	18.2	55.1	5.9	15.5	2.1	0.2	477
ものごとを工夫して処理する力	3.0	11.1	69.4	6.2	8.9	1.5	0.0	742

$\chi^2 = 33.40 (df=6), p < .01$

表2-14 算数指導のねらいによる学力差に関する意識の違い

	算数指導のねらい	N	平均値	標準偏差	t検定
学力差を少なくすべき	上の学年・学校で困らない学力	464	1.81	.88	
	ものごとを工夫して処理する力	720	1.90	.86	
単元によって学力差の様子が違う	上の学年・学校で困らない学力	474	1.80	.87	
	ものごとを工夫して処理する力	740	1.74	.86	
学力差は教師の指導で生じる	上の学年・学校で困らない学力	452	2.81	.87	*
	ものごとを工夫して処理する力	684	2.68	.85	
学力差は発問の工夫で解消できる	上の学年・学校で困らない学力	458	3.03	.86	**
	ものごとを工夫して処理する力	708	2.82	.79	
学力差は教材の工夫で解消できる	上の学年・学校で困らない学力	454	2.51	.81	**
	ものごとを工夫して処理する力	711	2.40	.80	
学力差は指導の時間によって変化する	上の学年・学校で困らない学力	463	1.95	.83	
	ものごとを工夫して処理する力	721	1.86	.77	
学力差は学習集団の規模で変化する	上の学年・学校で困らない学力	466	2.14	.99	
	ものごとを工夫して処理する力	721	2.13	.94	

\*\* p &lt; .01, \* p &lt; .05

注) 「そう思う」を1, 「どちらかというと思う」を2, 「どちらかというと思わない」を3, 「そう思わない」を4として計算。「わからない」及び無回答は除いた。

表2-15 算数指導のねらいと計算練習の方法

(%)

	教科書にある問題を順にやらせ、正しい答えを教師が言う	教科書にある問題を順番にやらせ、答え合わせは児童同士でやらせる	教科書中の問題を何題かやらせ、児童の誤答を取り上げて指導し、その後残りの問題をやらせる	自分で問題を作り、問題の配列に注意し学習させる	学力レベルに応じた問題を別々に作り学習させる	教科書以外のテキストから教師が適切な問題を選び、それを配列しなおして学習させる	その他	無回答	N
上の学年・学校で困らない学力	19.3	15.9	44.0	6.3	2.1	5.2	7.1	0.0	177
ものごとを工夫して処理する力	12.7	15.2	43.3	6.7	2.6	9.0	9.8	0.7	742

 $\chi^2 = 19.99$  df = 7, p < .01

数指導のねらいとするグループは「教科書にある問題を順にやらせ、正しい答えを教師が言う」割合が高く、「ものごとを工夫して処理する力」をねらいとするグループでは、教科書以外のテキストから問題を選ぶ割合が高い。

表2-16は、同様に算数指導のねらい達成確認方法との関連を見たものである。ねらい達成確認方法に関する質問では8項目を挙げ、通常行っている方法すべてを回答してもらった。「上の学年・学校で困らない学力」の形成をねらいとするグループでは学力の低い子どもに注目したり、評価テストを利用する割合が比較的高いが、「ものごとを工夫して処理する力」をねらいとするグループでは、似た場面をたずねる、わ

からなかったことを言わせたり書かせたりする、面白かったことを感想として書かせる、という割合が高い。

また、この質問について1項目の選択を1点として8項目の点数を合計し、グループごとの平均を求めたところ、「上の学年・学校で困らない学力」の形成をねらいとするグループでは平均3.29(標準偏差1.61)、「ものごとを工夫して処理する力」をねらいとするグループでは平均3.49(標準偏差1.61)で、t検定の結果差を認めることができた(p < .05)。すなわち、後者のグループではねらい達成確認のためにより多くの方法を用いているといえるのである。

表2-16 算数指導のねらいとねらい達成確認方法

(%)

	発問をして学力の低い子どもがそれに答えられるかどうかみる	評価テストをして、あるレベルの解答が得られたかどうかみる	次の時間の冒頭で、前時の授業の復習をする	本時の授業と似た場面が他になかったかどうかたずねる	児童がわからなかったことを言わせたり、書かせたりする	よく出てくる誤答を紹介し、それが誤答であるわけを説明させる	その授業でわかったこと、面白かったことなどを感想として書かせる	宿題に出してその成果を見る
上の学年・学校で困らない学力	53.2	92.5	53.7	12.4	21.0	37.5	14.3	44.4
ものごとを工夫して処理する力	45.7	86.7	56.7	19.9	27.2	42.6	29.0	40.7
	*	**		**	*		**	

\*\* p&lt;.01, \* p&lt;.05.

表3-1 学級経営にあたって最も配慮する事柄 年齢別

(%)

	気持ちよくすごせる学級	落ち着いて学習に取り組める雰囲気	規律正しく行動できる学級	教師の指導を受け入れられる雰囲気	一致団結して行動できる学級	一人一人が個性を発揮する学級	無回答	合計
24歳以下	68.2	4.5	4.5	0.0	9.1	9.1	4.5	100.0
25～29歳	57.4	8.4	2.6	1.3	15.5	13.5	1.3	100.0
30～39歳	54.9	17.3	2.2	1.9	9.8	11.3	2.6	100.0
40～49歳	46.0	27.9	1.5	0.8	6.9	14.4	2.4	100.0
50歳以上	37.4	32.5	3.3	0.0	8.1	15.4	3.3	100.0
計	50.2	21.8	2.1	1.2	9.1	13.1	2.4	100.0

### 3. 学級経営に関する意識と実態

学級経営に関連する力量については、イメージする望ましい学級像、学級経営の具体的工夫、学級観・学級担任観・学級内での子ども観に関する意識の3つの領域について質問した。ここでは学級観と具体的な学級経営行動との関係を明らかにしたい。

#### (1) 学級経営のねらいと学級経営観

##### ① 学級経営の際に配慮する事項

全体的にどのような学級が目指されているのかを知るために、「学級経営にあたって最も配慮する事柄」を一つ選択してもらった。この結果、「みんなが気持ちよく過ごせること」が全体で50.2%、「落ち着いて学習に取り組めること」が21.8%であった。

この項目に対する回答傾向を諸属性との関連で見たと、学年や学級規模による有意差は見られなかったが、年齢(p<.01)、性別(p<.01)、長期研修経験の有無(p<.05)による差が見られ

た。年齢による相違は、表3-1に見るように若い教師ほど「気持ちよく過ごせる」ことを重視し、逆に中堅・ベテランになるほど「落ち着いて学習できる雰囲気」を重視する傾向が見られる。わずかではあるが、「個性の発揮」も年齢が上になるほど重視する傾向にある。性別では、「規律正しく」「教師の指導を受け入れ」「一致団結」といった各項目の選択率が男性の方が高くなり、その分女性は「学習の雰囲気」への配慮の選択率が高い。長期派遣研修経験は、ある者のほうがより顕著に「気持ちよくすごせる学級」、「学習の雰囲気」の支持に集中する(2項目で84.8%)傾向が見られた。

いずれにしても、全体的な傾向からすると「規律正しく」「教師の指導を受け入れ」「一致団結」といった、日頃からの教師による指導の色合いが強い配慮事項よりも、環境整備に近い側面での配慮事項の方が支持されているといえよう。まず、「居場所としての学級」になるよう配慮しなければならないという意識が反映されて

いると思われる。

## ② 学級の在り方に関する価値意識

このような意識と関わって、学級集団や学級担任の在り方に関する考えを9項目示し、強い肯定から強い否定までの5段階尺度で回答を得た。このうち、90%前後が肯定している項目は、(1)担任はカウンセラーでもあるべき(強い肯定と肯定をあわせて91.9%、以下同じ)、(2)基本的な生活習慣は重要(95.1%)、(6)担任は柔軟性が大切(95.7%)、の3つである。(4)秩序維持のためには厳しさも必要(79.3%)、(5)担任は模範的社会人であるべき(67.8%)、(6)学級活動は本来児童主導(73.2%)、の3項目は70%前後が肯定しており、どちらかといえば支持されている。肯定と否定が分かれたのは、学級内での子ども像に関する項目である、(3)個性よりも社会性を先に育成すべき(59.8%)と、(7)自己主張をする子よりも従順な子の方が扱いやすい(32.4%)の2項目、そして教師の役割に関する項目である、(8)学級のリーダーは担任である(36.6%)、の項目であった(表3-2)。

カウンセラーでもあり、柔軟に状況に対応でき、社会的な模範でもあるべきと自らを厳しく

規定しつつ、しかし、リーダーなのか裏方なのかよくわからない学級担任の曖昧な位置づけが数字に現れているように思われる。また、担任が担うべき責務は比較的明確でありながら、学級内で扱う子どもに対しては「個性も社会性も重要」「自己主張をする子も従順な子もそれぞれに問題を孕んでいる」といった迷いの状況がうかがわれる。

## (2) 学級経営行動の実態

### ① 係分担の決定

表3-3に見られるように、係分担を決定する場合の方法については、49.9%が「立候補」を用いており、その他で比較的多かったのは「自由に決めさせる」(29.6%)、「あらかじめ自分の案を話してから判断をまかせる」(12.0%)などであった。回答者の属性とのクロス集計で、統計上有意差のある結果となったのは、性別( $p<.01$ )、初任者研修経験( $p<.05$ )、学年の学級数( $p<.05$ )といった属性であった。

その他の属性では統計上の有意差は得られなかったが、しかし、特に「自由に決めさせる」の支持率に着目すると、興味深い結果が見られ

表3-2 学級経営観

(%)

	とてもそう思う	どちらかといえばそう思う	わからない	どちらかというようにそう思わない	そう思わない	無回答
(1)担任はカウンセラーでもあるべき	54.7	37.2	1.4	3.9	2.2	0.6
(2)基本的な生活習慣が重要	62.4	32.7	0.5	2.9	1.2	0.3
(3)個性よりも社会性の育成が先	12.4	47.4	7.1	22.0	10.1	1.0
(4)秩序維持には厳しさも必要	25.3	54.0	3.1	13.3	3.6	0.6
(5)担任は模範的社会人であるべき	15.3	52.5	4.7	18.9	7.8	0.8
(6)担任の柔軟性が大切	61.7	34.0	0.8	2.7	0.3	0.6
(7)従順な子の方が扱いやすい	5.2	28.2	4.1	32.1	29.6	0.7
(8)リーダーは担任である	12.3	24.3	3.8	24.9	33.8	0.9
(9)学級活動は本来児童主導	26.5	46.7	2.5	15.7	7.5	1.0

表3-3 係決定の方法（年齢別）

（％）

	自由に決めさせる	立候補させる	推薦させる	自分の案を示し判断を任せ る	一部の児童に 案を示しリードさせる	無回答	合 計
24歳以下	13.6	68.2	4.5	13.6	0.0	0.0	100.0
25～29歳	26.5	46.5	0.0	16.8	1.9	8.4	100.0
30～39歳	28.4	50.1	1.3	13.0	2.4	4.8	100.0
40～49歳	30.3	51.9	1.2	9.8	2.5	3.9	100.0
50歳以上	38.2	40.7	3.3	11.4	1.6	4.9	100.0
計	29.6	49.9	1.3	12.0	2.3	4.8	100.0

た。すなわち、係分担の決定に際して「自由に決めさせる」のは、研修経験や中学校での勤務経験が無い回答者や、学校規模が701人以上の学校に勤める回答者である傾向が見られるのである。年齢別では、ベテランになるほど支持率が高くなる傾向が見られ、また地域別では大都市と大都市近郊が、他よりも高い傾向にあった。

「自由にまかせる」という選択肢は、学級経営上の工夫として深く考えた上で「自由にまかせる」場合と、特に工夫の必要を感じないために「自由にまかせる」場合とがありうるので、調査の結果を単純に解釈することは避けるべきであるが、こうした傾向から想起されるのは、係分担の決定を学級経営上意味のある機会としてとらえるか否か、の相違があるかもしれないことである。この意味では、若い教師のほうが係分担の決定も学級活動のひとつの機会ととらえて、さまざまな工夫をしようとする意識があることがうかがわれるといえよう。とはいえ、学級活動の機会を柔軟に幅広くとらえる余裕があるからこうした意識が見られるのか、逆に学級づく

りという点で児童の自由にまかせる余裕や自信がないからこそ見られるのかについては、両義的でもあり、さらに慎重な分析が必要である。

## ② 秩序の維持

### 1) それぞれの方法の採用頻度

これについては、普段採用しているやり方を全て選択してもらった。属性別の採用傾向を表3-4にまとめてみた。これによれば、学年や年齢別ではいくつかの有意差が見出されている。「帰りの会等で反省」や「班単位で連帯責任」などの方法は、6年よりも3年担任、男性よりも女性、中堅よりも若手とベテランに多く採用されていることが窺われ、一方、「職員室で指導」は3年よりも6年の担任、女性よりも男性、若手、ベテランよりも中堅の教師が多く採用しているようである。

とはいえ、いずれの方法も決して高い支持率を示しているわけではなく、「帰りの会等で反省」以外の項目は、それぞれ1割前後の教師に採用されているのみである。確かに、ここで示された選択肢は、例えば「罰則」や「ご褒美」

表3-4 学級のきまりを守らせる方法（学年・性別・年齢別に採用している者の割合）（％）

	3年	6年	p	男性	女性	p	24歳以下	25～29歳	30～39歳	40～49歳	50歳以上	p
1. 罰則を設ける	14.1	12.1		14.1	12.5		13.6	12.3	15.6	11.3	13.0	
2. 「ご褒美」を用意する	17.4	9.6	**	12.0	15.3		31.8	12.3	15.0	12.7	12.2	
3. 帰りの会等で反省	72.5	61.6	**	64.4	72.4	**	81.8	59.4	64.7	72.8	77.2	**
4. 班単位で連帯責任制	9.0	6.1	*	6.9	8.1		13.6	11.0	9.5	5.1	6.5	*
5. 記録を掲示	8.9	5.3	*	6.0	8.2		4.5	5.2	6.7	7.8	9.8	
6. 学級委員に責任	9.0	12.7	*	11.2	10.4		13.6	11.0	9.3	12.5	8.1	
7. 日直に責任	14.9	14.2		13.2	15.7		31.8	14.8	14.3	13.7	17.1	
8. 職員室で指導	11.4	16.0	*	14.3	13.0		4.5	12.9	15.2	14.2	5.7	*

\*\* p &lt; .01, \* p &lt; .05

は外発的動機付けの域を出ないとか、「班単位の連帯責任制」や「記録の掲示」は学級内での子ども同士の競争や序列化を助長するとか、また、「学級委員に責任を持たせる」という方法は特定の子どものみに権限を与えることになるので望ましくないなどの理由で、それぞれ批判されてきた経緯があり、これらの工夫の活用には慎重な配慮が必要であるといえよう。「帰りの会等でこまめに反省させる」以外の方策がほとんど使用されていないという結果は、こうした様々な欠点意識され、ここに示された項目では十分に有効な方策とはいえない状況を示唆していると考えられよう。他にどのような具体的工夫をしているか、残念ながら調査では把握しきれなかったが、しかし、少なくともこの結果からは、学級内の秩序を守らせる、つまりルールを守らせることにに関して、自信を持てる有効な方策を有していないという担任教師の意識実態が浮き彫りにされたのではないだろうか。

## 2) 選択肢の多さ

この、学級内の決まりを守らせるための工夫に関する回答を、もうひとつ異なる角度から眺めてみよう。調査では、普段採用しているやり方をすべて選択してもらっている。そこで、一人の教師がいくつの項目を選択しているのかを集計してみた。表3-5を見ると無回答を含めて1つも選択していない教師が202人(14.1%)いる。最も多くの方法を選択しているのは6項目で5人該当者があった。こうした、複数の方法を採用している教師と、ほとんど採用していない教師の特徴を明らかにするために諸属性とのクロス集計をしてみたところ、年齢、長期研修経験、中学校勤務経験などは意味のある差異が見出されなかった。

表3-5 学級のきまりを守らせる方法の採用数

	度数	%
まったく選択なし	202	14.1
1 項目 選 択	666	46.5
2 項目 選 択	319	22.3
3 項目 選 択	174	12.2
4 項目 選 択	46	3.2
5 項目 選 択	20	1.4
6 項目 選 択	5	0.3
合 計	1432	100.0

## ③ 信頼関係の形成

### 1) それぞれの方法の採用頻度

児童との信頼関係づくりの工夫については、普段採用している方法を全て選択してもらったところ、秩序維持の工夫とは対照的に、「一人一人への声かけ」は92%が行っており、その他についてもおよそ50%は実施しているという結果になった(表3-6)。

属性とのクロス集計の $\chi^2$ 値を見ると、「一緒に遊ぶ」と「一緒に掃除をしながら話をする」では、性別、年齢について有意差があった。すなわち、一緒に遊ぶのは若い教師、男性教師に比較的多く、一緒に掃除をしないのは中堅教師(30代)、男性教師に多いという傾向が認められる。こうした相違は、個々の教師の資質力量によるというよりも、それぞれの属性に期待されている役割に従えば、自ずと子どもとのコミュニケーションの機会が異なってくるためであると考えられそうである。その反面、「ノートを利用したやりとり」と「一人一人への声かけ」は、学年や年齢による有意差は見出されず、性別のみが有意差のある結果となっている。

表3-6 児童との信頼関係づくりの方法(学年・性別・年齢別)

(%)

	3年	6年	p	男性	女性	p	24歳以下	25～29歳	30～39歳	40～49歳	50歳以上	p
1. 一緒に遊ぶ	41.5	40.1		49.8	33.4	**	86.4	64.5	46.0	31.0	28.5	**
2. 一緒に掃除	49.8	47.7		45.6	51.5	*	59.1	49.0	43.8	51.9	53.7	*
3. ノートを利用したやりとり	51.0	53.6		43.6	59.3	**	54.5	47.7	52.7	53.6	48.8	
4. 一人一人への声かけ	92.2	91.9		88.0	95.4	**	86.4	89.7	92.0	92.7	92.7	

\*\* p < .01, \* p < .05

## 2) 選択肢の多さ

この質問も、普段採用しているやり方をすべて選択してもらう形をとっているのので、いくつかの方法を使用しているかを見ることができる。選択した項目数別に集計したところ、無回答を含む1項目も選択せずが8人(0.6%)、1項目選択286人(20.0%)、2項目選択541人(37.8%)、3項目選択406人(28.4%)、4項目全て選択191人(13.3%)となった。きまりを守らせる方法と同様に、それぞれのグループの特徴を把握するために諸属性とのクロス集計を行った結果、性別による差が認められた。表3-7によれば、男性よりも女性の方が多くの方法を選択している傾向がある。

全体的には属性による明確な相違が発見されたとは言い難い結果となった。これは、ひとつには前項で全体的な傾向について言及したように、「一人一人への声かけ」は92%が選択しており、実質的には残る3項目について、どれをいくつ選択しているかのグループ分けになるため、採用している方法の多少を比較するほどの選択肢が用意されていなかったことが影響していると思われる。そのため、2項目選択と3項目選択のグループの相違は、多くの方法を採用しているか否かによる相違だけではなく、選択項目の内容に応じたコミュニケーション・スタイルの相違も含まれてしまっている可能性に配慮する必要があるだろう。

## (3) 学級経営に関する意識と行動の関連

① 学級経営のねらいと学級をめぐる価値意識  
ところで、調査結果を様々な属性別に集計し、

意識実態を多面的に明らかにしてきたが、質問項目相互の関わりはどのようなものであろうか。この点を検討するために、「学級経営にあたって最も配慮する事柄」の回答と、学級や子どもについての価値意識との関係を見てみた。先に示したように、学級経営で配慮する事柄については「気持ちよくすごせる」こと、「学習の雰囲気づくり」「一人一人の個性を生かす」ことの3項目以外は1割未満の支持率であったので、この3項目を選択した教師が、それぞれ学級や担任、子どもに関する価値観についてどのような姿勢をもっているのか、回答傾向の内訳を表3-8から表3-10に示した。

これらの表について着目すべき点を示しておこう。第一に、「気持ちよくすごせる学級」であることに配慮しようとする教師の価値意識は、全体の傾向(表3-1)とはほぼ一致しており、特に興味深い数値を示す項目は見られなかった。しかし、第二に「学習の雰囲気づくり」を重視している教師は、「秩序維持のためには厳しさも必要」の項目で強い肯定が全体傾向よりも約5.5%上回っており、「個性よりも社会性の育成が先」については全体傾向よりも強い肯定と肯定を合わせて約10%多くなっている。また、「学級活動は本来児童主導」については否定率が若干(約6.6%)高くなっている。第三に、「一人一人の個性を生かす」ことを重視している教師は、全体傾向と比較すると「自己主張をする子よりも従順な子の方が扱いやすい」「秩序維持のためには厳しさも必要」「個性よりは社会性の育成が先」の3項目について否定率が高くなっている。特に「個性よりは社会性の育成が先」に

表3-7 児童との信頼関係づくりの方法選択数×学年・性別・年齢別 (%)

	3年	6年	男性	女性	24歳以下	25～29歳	30～39歳	40～49歳	50歳以上
まったく選択なし	0.3	0.9	0.9	0.3	0.0	0.6	0.4	0.8	0.0
1項目選択	21.1	18.7	22.4	18.0	9.1	13.5	20.0	21.2	23.6
2項目選択	35.7	40.1	38.7	37.0	18.2	37.4	38.8	37.1	41.5
3項目選択	29.7	26.8	24.6	31.6	50.0	31.0	26.3	29.8	22.8
4項目選択	13.2	13.5	13.4	13.2	22.7	17.4	14.5	11.2	12.2
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
p	*								

\* p < .05

表3-8 「気持ちよくすごせる」重視者の学級観

(%)

	とてもそう思う	どちらかとい えばそう思う	わからない	どちらかとい うとそう思わ ない	そう思わない	無 回 答
①担任はカウンセ ラーでもあるべき	54.4	38.3	1.7	2.6	2.4	0.6
②基本的生活習慣 が重要	62.2	32.8	0.3	3.2	1.3	0.3
③個性よりも社会 性の育成が先	11.1	50.6	8.6	19.9	8.6	1.3
④秩序維持には厳 しさも必要	22.6	56.0	3.2	14.2	3.3	0.7
⑤担任は模範的社 会人であるべき	13.8	56.0	5.3	17.1	7.4	0.6
⑥担任の柔軟性が 大切	60.6	35.0	0.6	3.1	0.4	0.4
⑦従順な子の方が 扱いやすい	5.6	30.6	5.1	31.9	25.8	1.0
⑧リーダーは担任 である	12.5	24.3	4.0	25.3	33.2	0.7
⑨学級活動は本来 児童主導	26.4	47.5	3.2	14.9	6.9	1.1

表3-9 「学習の雰囲気」重視者の学級観

(%)

	とてもそう思う	どちらかとい えばそう思う	わからない	どちらかとい うとそう思わ ない	そう思わない	無 回 答
①担任はカウンセ ラーでもあるべき	46.5	44.6	1.0	5.8	1.9	0.3
②基本的生活習慣 が重要	67.0	30.1	1.0	1.3	0.3	0.3
③個性よりも社会 性の育成が先	16.3	52.9	4.2	19.6	6.8	0.3
④秩序維持には厳 しさも必要	30.8	51.9	3.2	11.5	2.2	0.3
⑤担任は模範的社 会人であるべき	16.7	53.5	4.8	18.6	5.4	1.0
⑥担任の柔軟性が 大切	56.4	39.1	1.0	2.6	0.3	0.6
⑦従順な子の方が 扱いやすい	4.8	31.1	2.6	34.0	27.2	0.3
⑧リーダーは担任 である	12.8	26.0	3.2	26.6	30.8	0.6
⑨学級活動は本来 児童主導	18.9	49.0	1.6	20.8	9.0	0.6

ついては、全体傾向では強い否定と否定をあわせて32.1%だが、個性重視の教師では強い否定と否定をあわせると61.2%になり、否定率が顕著である。

## ② 子どもについての価値意識と学級経営行動の関係

1)「個性よりも社会性が先」意識による相違  
学級を第一に学習の場としてイメージするか、



表3-10 「一人一人の個性を生かすこと」重視者の学級観

(%)

	とてもそう思う	どちらかとい えばそう思う	わからない	どちらかとい うとそう思わ ない	そう思わない	無 回 答
(1)担任はカウンセ ラーでもあるべき	62.8	27.7	1.6	6.4	1.6	0.0
(2)基本的生活習慣 が重要	51.6	42.0	0.0	5.3	1.1	0.0
(3)個性よりも社会 性の育成が先	6.9	26.1	5.3	38.3	22.9	0.5
(4)秩序維持には厳 しさも必要	18.6	54.3	2.7	17.0	6.9	0.5
(5)担任は模範的社 会人であるべき	16.0	43.6	26.6	9.6	4.3	0.0
(6)担任の柔軟性が 大切	69.7	26.6	0.0	3.2	0.0	0.5
(7)従順な子の方が 扱いやすい	5.3	19.1	1.6	26.6	47.3	0.0
(8)リーダーは担任 である	12.8	22.3	2.7	21.3	39.4	1.6
(9)学級活動は本来 児童主導	38.3	37.8	1.1	13.8	8.0	1.1

一人一人の個性発揮の場としてイメージするか  
の相違は、一つには教師の模範性や指導性の発  
揮に関する意識の相違と、もう一つには学級内  
での児童をどのような存在として見ているかの  
相違と関係があるようである。そこでさらに児  
童についての見方を取り上げて、「個性よりも社  
会性の育成が先」について肯定する群（社会性  
優先群）と否定する群（個性優先群）の学級経  
営行動を比較してみると以下のような結果が得  
られた。

- 係分担の決定方法について、「自由にまか  
せる」のは個性優先群の方が多く、「立候  
補させる」のは社会性優先群の方が多い  
( $p<.01$ )。
- 学級のきまりを守らせるための方法につ  
いては、「罰則」( $p<.01$ )や「ご褒美」を  
用意する( $p<.05$ )という方法は社会性優  
先群により多く採用されている。
- 僅かだが、「班単位での連帯責任制」「記  
録の掲示」「職員室で指導」といった方法  
も、社会性優先群の方が多く採用している  
傾向がある。
- 児童との信頼関係形成の方法については、  
社会性優先群の方が「一緒に遊ぶ」傾向に

ある  $p<.01$ 。

- 社会性優先群の方が個性優先群よりもき  
まりを守らせる方法の採用数が多い。

## 2. 「自己主張をする子よりも従順な子の方が 扱いやすい」意識による相違

同様に、「自己主張をする子よりも従順な子  
の方が扱いやすい」についても肯定する群（好従  
順群）と否定する群（好自己主張群）の学級経  
営行動を比較してみた。結果は以下の4点に集  
約された。

- 係分担の決定方法については、好自己主  
張群の方が全ての方法について採用してい  
ると回答する傾向が顕著であった ( $p<.01$ )。
- 学級のきまりを守らせる方法については、  
「罰則」の項目で好従順群の選択率が高く  
なる傾向があった ( $p<.05$ )。また、 $\chi^2$ 検  
定では有意差が検出されなかったが、特に  
「学級委員に責任を持たせる」と「職員室  
で指導する」という方法は、好従順群のう  
ちで、特に強い肯定の回答者の選択率が高  
くなる傾向が見られた。
- 児童との信頼関係形成の方法では、4 項  
目全て好自己主張群の方が高い選択率とな  
っており、「一緒に遊ぶ」については $p<.05$

で有意である。

- d. 好従順群の方が、きまりを守らせるための方法の採用数が多く、好自己主張群の方が少ない。また、児童との信頼関係形成の方法については好従順群の婦が採用数が少なく、好自己主張群の方が多い。

### ③ 学級をめぐる価値意識の関係

以上の結果から、学級や担任、子どもについての様々な考え方についての評価と目指す学級像や学級経営行動には関連があることがうかがわれる。その関連は、一つは「学習に取り組める雰囲気」に配慮—社会性の育成優先・従順な子の方が扱いやすい・教師の模範性や厳しさを支持—立候補による係決定・罰やご褒美・連帯責任制・学級委員や日直責任制・職員室での指導—きまりを守らせる方法を複数活用・関係形成の方法は少数活用」といった項目でつながることのできるものである。また、もう一つは「一人一人の個性発揮」に配慮—個性育成を優先・自己主張する子の方が扱いやすい・生徒主導・教師の模範性や厳しさに疑問—係分担は自由に・一緒に遊び、掃除し、一人一人に声をかける—きまりを守らせる方法は少数活用・関係形成の方法は多数活用」といった項目でつながることのできるものである。関連する様々な項目の年齢別傾向を総合すると、個性優先群の傾向の方が比較的若い教師層に多く、社会性優先群の傾向の方が年齢の高い教師層により多く見られると言えそうである。

ただし、こうした二つの項目連関以上に、「気持ちよくすごせる学級」に配慮—カウンセラーとして柔軟性を持ちながら一掃りの会等でこまめに反省させ—一人一人に声をかける」といった項目の連関が、回答者全体の約半数に支持されていることには注意が必要であろう。

## 4. 算数指導と学級経営との関連

学級経営あり方が、教科指導のあり方に大きな影響を与えることは、経験上、首肯しうることである。

実際、筆者が過去に中学校で数学を教えていた折り、同じ数学を同じように指導しても生徒

の反応は大きく異なり、その異なる主たる原因の多くが、学級指導、とりわけ、その学級を担任している教師の学級経営観に大きく依存していることが直観的に感じとられたのである。それゆえ、教科指導と学級経営の2つを一人の教師が同時に行わなければならない小学校教師の場合は、その影響は決定的であろう。小学校教師の力量の状況をとらえ、それをふまえて力量形成をはかるためには、教科指導と学級指導とのかかわりをより詳細におさえておかなければならない状況がここにある。

しかしながら、これまで、例えば、算数・数学指導のどの側面が学級指導のどの側面と深く関係して相互に大きな影響を与えあっているのかを実証的に明らかにした研究は、筆者の見るところ皆無であるといつてよい。

ここでは、上述した問題意識をもとにして算数指導に対する意識調査、特に算数指導のねらいに対する意識調査と、学級指導に対する意識調査をクロスさせ、小学校教員に力量形成に対する新しい視点を提供しようとするものである。

まず算数指導のねらいのとらえ方と学級経営の配慮事項とどのような関係にあるかをみてみよう。なお、算数指導のねらいの内、標本数が少ない「コンピュータ社会で生きる力」と「共同する力」の項目は除外して考えていくこととする。

表4-1にあるように算数指導のねらいの重点の置き方によらず「気持ちよく過ごせる学級」に対する支持が高くなっているが、学級経営のその他の項目に対する考えの分布状況を見てみると一つの特徴が見出せる。

それは、「上の学年・学校で困らない学力」とか「集中力・注意力等の一般的な能力」などといったようにねらいを算数・数学にとって外在的・陶冶的な側面に注目してとらえている教員と、「ものごとの処理の工夫」や「人間の知恵の伝達」などのようにどちらかというところを算数・数学にとって内在的・実質的な側面に注目してとらえている教員を比べてみると、次に示す学級観において無視し得ない差異が現出しているのに気づく。すなわち、「落ち着いて学習

表4-1 算数指導のねらいと学級経営の配慮事項

%

	気持ちよく すごせる 学級	落ち着いて 学習に 取り組め る雰囲気	規律正しく 行動で きる学級	教師の指導 を受け入れ る雰囲気	一致団結し て行動でき る学級	一人一人 が個性を 発揮する 学級	その他	無回答	N
上の学年・学校 で困らない学力	54.1	24.3	3.6	1.5	5.7	8.8	0.4	1.7	477
ものごとを工夫 して処理する力	48.9	19.1	1.3	1.1	11.3	15.4	1.9	0.9	742
人間の知恵の 伝達	39.2	22.8	2.5	1.3	10.1	22.8	1.3	0.0	79
コンピュータ社 会で生きる力	40.0	20.0	0.0	0.0	20.0	20.0	0.0	0.0	5
集中力・注意力 等一般的な能力	49.4	29.6	1.2	1.2	8.6	9.9	0.0	0.0	81
共同する力	50.0	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2

に取り組める雰囲気のある学級」、「一致団結して行動できる学級」や「個性を発揮する学級」について、前者の教員は後者の教員よりもこれらの項目に対する支持が低くなっていることである。これは、指導のねらいのとらえ方が外在的・陶冶的か内在的・実質的かが、学級観と関連していることを示している。

また表4-2からわかるように、現在その主張が強くなっている「カウンセリング」や従来強調されてきた「基本的な生活習慣の重要性」については、算数指導のねらいのとらえ方によって支持率に大きな違いがないが、その他の項目の支持率には特徴的な違いがある。

その差異は、前述したのと似た様相を見せて

表4-2 算数指導のねらいと学級経営観

「そう思う」と「どちらかというと思う」の合計、%

	学級担任はカウンセラーでもあるべき	基本的な生活習慣ができていないと学習に支障をきたす	学級では一人一人の個性を伸ばすよりまず社会性を育成する必要がある	学級の秩序維持のためには厳しさが大切	学級担任は模範的な社会人であるべき	学級で生じる問題は予測不可能なので担任の柔軟性が大切	自己主張する子より従順なこの方が扱いやすい	学級集団のリーダーは担任教師である	学級活動は、本来児童主導で進められるべき
上の学年・学校 で困らない学力 (N=477)	91.8	96.2	64.4	84.5	72.7	95.4	41.9	45.7	72.5
ものごとを工夫 して処理する力 (N=742)	93.0	95.0	57.2	76.8	64.3	95.7	29.0	31.2	73.6
人間の知恵の 伝達 (N=79)	86.1	96.2	58.2	73.4	67.1	98.8	30.4	38.0	77.2
コンピュータ社 会で生きる力 (N=5)	80.0	100.0	20.0	80.0	60.0	100.0	20.0	40.0	80.0
集中力・注意力 等一般的な能力 (N=81)	92.6	95.1	69.1	79.0	75.3	92.6	30.9	33.3	72.9
共同する力 (N=2)	100.0	50.0	100.0	50.0	50.0	100.0	50.0	0.0	100.0

いて、次のようになっている。すなわち、「上の学年・学校で困らない学力」や「集中力・注意力等の一般的な能力」の育成を算数指導のねらいととらえている教員は、「社会性優位」「学級の秩序維持」「学級担任の模範性」「従順性への志向」の項目に対しては、「ものごとの処理の工夫」や「人間の知恵の伝達」をねらいとしている教員よりも、その支持が概して高くなっている。

考察の視野を狭めてみると、支持率の間の対応性について根拠らしきものを見出すことができる。一つは、「学級担任はカウンセラーであるべき」という項目では、「人間の知恵の伝達」を算数指導のねらいとする教員の支持が一番低くなっているが、これは、「知的」なものが「カウンセリング的」なものに関連が少ないと考えられている傾向性の反映であるといえよう。また、とくに「そう思う」の支持率を見てみると、上の表からはわからない次のような事実を見出せる。それは「上の学年・学校で困らない学力」をねらいとする教員は、「基本的な生活習慣を重視する」学級の支持が67.3%であるのに対し、「ものごとを工夫して処理する力」の育成をねらいとする教員の場合は59.7%と少し低く、違いが見られる。「担任指導の柔軟性」についても、表4-2では見られないが、「上の学年・学校で困らない学力」を算数指導のねらいとする教員と、「ものごとを工夫して処理できる力」をねらいとする教員との間に、前者では64.0%、後者は58.1%というふうに差が見出せる。

さらに学級指導における「個性」と「社会性」との優先順位が、算数指導のねらいの把握にどんな影響を与えているかを見てみよう。「上の学年・学校で困らない学力の形成」という「社会」や「集団」といった考えが背後に見え隠れするこの項目をねらいとする教師は64.4%が、「個性よりも社会性を重視する」という学級指導を支持している。しかし、「ものごとを工夫して処理する能力の育成」を算数指導のねらいとしている教師は、上述した学級指導のあり方支持する比率が57.2%と少なくなっているのに気づく。ここにも、教科指導と学級指導との深いかかわ

りがあることが感得できるであろう。

「学級の秩序維持に厳しさが必要とする」教師は、「上の学年・学校で困らない学力の形成」を算数指導のねらいとする考えが強い。それは、上述した算数指導のねらいには、上・下の関係を重視する道徳的な価値が色濃く存在していることの結果であると考えられよう。そうした「ものごとの工夫と処理の能力形成」や「人間の知恵の伝達」をねらいとする教師は、「学級の秩序維持は厳しく」ということに対する支持は弱い。とにかく、「人間の知恵の伝達」といった内在的・実質的に算数指導のねらいをとらえている教師の学級観と、「上の学年・学校で困らない学力形成」といったように外在的・陶冶的にねらいをとらえている教師の学級観とは対照的であることがわかる。

この対照的な傾向性は、「学級担任は模範的な社会人であるべきである」という考えに対する支持にも現れている。つまり、「上の学年・学校で困らない学力の形成」や「集中力・注意力等の一般的な能力の育成」を算数指導のねらいとするものは、「人間の知恵の伝達」や「ものごとの工夫や処理」をねらいとするものと比べて、上述した命題「学級担任は模範的な社会人であるべき」に対する支持の比率は、前者は「そう思う」、「どちらかというそう思う」を含めてそれぞれ72.7%、75.3%と高くなっているのに対し、後者はそれぞれ64.3%、67.1%と弱くなっていることがわかる。

また、「自己主張するより従順な子どもが扱いやすい」とする教師群は、「ものごとを工夫して処理する能力の育成」や「人間の知恵の伝達」に算数のねらいをおいている比率が少なく、「上の学年・学校で困らない学力の育成」に重きをおく傾向が強い。従順性を強調する教師は、児童の個性よりは、集団の安定性を重視する傾向があることを考えれば、当然のことであろう。

さらに、「上の学年・学校で困らない学力の育成」を算数指導のねらいとする教員では、「学級集団のリーダーは担任教師である」とする割合が、「ものごとを工夫して処理する力」をねらいとする教員よりも高くなっている。

いずれにせよ、ここでも学級観が、算数指導のねらいのとらえ方に大きな影響を及ぼしていることが目撃できる。特に「上の学年・学校で困らない学力の形成」と「人間の知恵の伝達」における算数指導のねらいに、学級観の違いが大きく対応していることが印象的である。

## 5. まとめ

以上の結果から、小学校教師の力量構造についてまとめておこう。本稿では、算数指導及び学級経営に関する意識と行動の関連構造を数量的に十分明らかにするに至ったと考えてはいないが、およそ以下のような関連構造を想定することができる。

第一に算数指導については、意識面において算数指導を数学の本質に即してとらえるか、外面的な形式に即してとらえるかの違いが見られる。前者は算数指導のねらいを「ものごとを工夫して処理する力の形成」とする回答、学力差を抽象的なことがらと具体的なものの関連づけの差ととらえたり、練り上げの場面に注目してとらえたりする回答に典型的にみることができる。こうした意識は、学力差は教師の指導によって拡大したり、縮小したりするという、教師の主体性をより認める意識とつながっていると考えられる。そして、算数指導の実態面では、計算練習で教科書以外のテキストから問題を選んだり、評価場面で感想を聞いたり、わからなかったことを発表させたりというより丁寧な方法を採用する傾向と関連している。それに対して、後者は算数指導のねらいを「上の学年・学校で困らない学力の形成」とする回答、学力差を計算練習の場面でそのスピードの差としてとらえる回答に典型的にみることができる。こうした意識は、指導の実態面では計算練習場面で教科書の問題を順にこなす傾向、評価場面であまり多様な方法を用いずテストに依存したり、学力の低い児童の回答に注目したりする傾向と関連している。以上のことから、算数指導に関わる力量の構造として、算数指導に関する理解—教師の主体性—指導方法の多様性・丁寧さという関連を想定することができる。

第二に学級経営に関しては集団性を重視する考え方と、児童一人一人の個性を重視する考え方の違いが明らかになった。前者は学習に取り組める雰囲気づくりを重視し、社会性の育成を優先させる回答に現れている。こうした意識は、教師の模範性や厳しさを支持する意識、従順な児童の方が扱いやすいとする意識と関連していると考えられる。そして、学級経営の実態面では、立候補による係決定、決まりを守らせるために多くの方法を用いる反面、信頼関係づくりにはあまり多くの方法を用いない傾向と関連している。後者は学級における一人一人の個性の発揮を重視し、社会性の育成を優先させる考え方に否定的な回答に現れている。こうした意識は児童の自己主張や自発性を大切にする意識と関連していると考えられる。学級経営の実態面では、自由な係分担の決定、決まりを守らせる方法は少なく、信頼関係づくりの方法は多い傾向と関連している。以上のことから、学級経営に関する力量の構造として、学級経営の方針・集団性重視か個性重視か—学級経営観（教師による統制重視か児童の自発性重視か）—学級経営行動（統制重視か信頼関係重視か）という関連を想定することができよう。

第三に算数指導と学級経営の関連を見ると、算数指導に関する理解の在り方が学級経営の方針及び学級経営観と関連していることが明らかとなった。算数指導を数学の本質に即して理解している教師は、他の教師に比べ、学級経営において個性を重視する割合が高いということができよう。現在小学校においてもティーム・ティーチングや一部教科担任制など教授組織改革が行われてきているが、それでもなお学級担任による全教科担任制が基本であることには変わらない。そうした前提にある限り、教科指導と学級経営との関連は重要である。小学校教師の力量については、教科指導と学級経営を関連づけた形成の方途が必要であるといえる。

## 参考・引用文献

林 孝・曾余田浩史・矢藤誠慈朗・福本昌之  
1993 教師の力量形成に及ぼす学校の組織風

- 土・組織文化の影響に関する実証的研究(Ⅱ)  
—初任者を中心として— 中四国教育学会教育  
学研究 39 第1部 310-321
- 林 孝・曾余田浩史・福本昌之・矢藤誠慈朗  
1994a 教師の力量形成に及ぼす学校の組織  
風土・組織文化の影響に関する実証的研究  
(Ⅰ)—教諭の教職経験に注目して— 広島大  
学学校教育学部紀要, 第Ⅰ部, 16, 127-140
- 林 孝・福本昌之・曾余田浩史・矢藤誠慈朗  
1994b 教師の力量形成に及ぼす学校の組織  
風土・組織文化の影響に関する実証的研究  
(Ⅲ)—組織レベルの分析を中心に— 広島大  
学学校教育学部紀要, 第Ⅰ部, 17, 151-162
- 片桐重男(編)1991 21世紀算数・数学教育の  
方向性をめぐる理念と実践 日本数学教育学  
会特別委員会報告書
- Stevenson, H. W. and Stigler, J. W. 1992 The  
Learning Gap, The Free Press
- 小島弘道・永井聖二・天竺 茂 1981 若い教  
師の研修需要に関する実証的研究—25歳以下  
教師群の意識調査の分析をととして— 筑波  
大学教育学系論集 5, 71-109

## **An Empirical Study of the Primary Teachers' Ability in Arithmetic Teaching and Classroom Management**

Noriaki MIZUMOTO

Minoru YOSHIDA

Tomoko ANDO

The paper analyses the result of empirical research on the primary teachers' ability in arithmetic teaching and classroom management. The research was conducted from September to November 1999 using a questionnaire distributed to one third-year homeroom teacher and one sixth-year homeroom teacher in 1943 primary schools. We received answers from 757 third-year teachers (39.0%) and 675 sixth-year teachers (34.7%).

The questionnaire includes questions about

- ① views on arithmetic teaching.
- ② actual practice of arithmetic teaching.
- ③ views on classroom management.
- ④ actual practice of classroom management.

In this paper we analyze ① to ④ above and investigate the relationships between the views on and the actual practice of arithmetic teaching and classroom management.

Based on the findings from the analysis we consider the structure of primary teachers' ability of teaching and classroom management. First, there are two types of teachers: those who consider the aim of arithmetic teaching in respect of the essence of mathematic, and those who consider it formally, as in building abilities needed in upper grades or upper schools. This difference correlates with the variety of teaching methods and some other factors of arithmetic teaching. Second, with regard to classroom management some teachers attach great importance to collective performance and others to individuality, and this difference leads to variations on the practice of classroom management. Third, arithmetic teaching correlates with classroom management, so that teachers who consider the aim of arithmetic teaching in respect of the essence of mathematic tend to put more stress on individuality in classroom management.