

生徒の意図を捉えるための教師と生徒のかかわり
合いにおける省察について

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
166033 伊藤 暢健

生徒の意図を捉えるための教師と生徒のかかわり合いにおける省察について

伊藤 暢健

生徒指導力高度化コース

要約：本研究の目的は、生徒の表面化しづらい意図を捉えるため、教師の省察について検討し、具体的な省察法である「カルテ」を、意図を客観的に捉えようとするのに必要不可欠とされる第三者の視点を加えた「省察カルテ」と再構成し、その紹介と実践例を提示し検討するということであった。まず初めに生徒の意図とかかわり合いの意義を述べ、第三者の視点の重要性を述べた。さらに、かかわり合いを省察する必要性や教師の省察における実際と現代の教師の実態、そして教師が省察をする意義について検討した。その後、かつて授業でのかかわり合いの省察に用いられてきたカルテについて紹介し、その長所と短所を検討した。その後、現代の教師の実態に即し、さらに第三者の視点を加えた省察カルテを紹介し、実践例を提示した。最後に、それぞれの実践例から考察をした上で、今後の省察カルテを用いたかかわり合いの省察における意義と課題について述べた。

キーワード：教師の省察、カルテ、かかわり合い、教師教育、サポート交換

1. はじめに

本稿を書くにあたり、筆者の学生時代の経験が大きく影響していることを述べておきたい。筆者の学生時代は、本題目とは真逆で、教師の意図を捉えようとしていた。しかし、教師と生徒という関係に限らず、人間どうし、コミュニケーションで相手がどのような考え方をしているのか、全てを理解するのには限度があり、かつ困難なものであると考えられる。

しかし、実際に教師として、生徒とかかわり合う機会を得てみると、筆者の想像とは全く異なる状況であった。コミュニケーションを積極的に行う側である教師は、瞬間的に、かつその中に自分の生徒に対する意図を意識的に考慮せずに発言している場合が圧倒的に多かったのである。筆者はこの事実に驚愕したと同時に、教師は教育現場において、生徒と接する時間の内一瞬で変化することがあり、その一瞬が関係を構築していくきっかけともなり得る。教師に

は、そのための準備が必要であるとともに、その後自分が生徒とどのようにかかわっていったのか振り返ることが大切である。筆者は、自分のこれまでの経験から、教師と生徒のかかわり合いにおいて、教師が自身の言動を振り返ることの必要性和、それが生徒との関係構築に影響を与えることを前提としたい。その上で現代の教師の実際を捉えながら、それに合った振り返りの方法として、省察の記録を挙げ、その用法や効果を検証していきたい。

1. 問題

2.1 生徒の意図とかかわり合いの意義

生徒たちは、学校生活に限らず、一つひとつの言動に、何らかの意図をもっている。ただし、それらが言動に表面化するとは限らない。文部科学省（2009）においても、特に中学生にあたる青年期前期では、親や友達とは違う自分独自の内面の世界があるということに気づき、また自意識と客観的事実との違いに直面し、悩みを深める時期であると述べられている。そのような状況で、生徒自身が自分の感情や考えを整理して言動に表面化させることは困難なことでありとえられる。

教師と生徒とのかかわり合いでは、自分の意図や考えと合わせて、こうした生徒の意図を読み取ろうとする姿勢が重要である。松田（2000）は、生徒たちと接したときに、自分の中にさまざまな感情や意図が浮かび上がるものの、それを明確に整理した上で、かかわっている生徒が何をどのように感じ、何を欲しているのかを把握することが必要であると述べている。さらに、自分と目の前にいる生徒との間に流れる感情や空気をも把握しながらかかわり合う必要があると述べられている。つまり、かかわり合いの中で、教師自身の意図があると同時に、生徒にも同様に意図があり、それを教師は念頭においてやりとりを行っていくべきである。発達段階により、生徒は意図をうまく表現することができないため、教師は、より一層の配慮を必要とする。逆に教師は、生徒の日々の生活に最も近く、表現しづらい意図を表現しようと試行錯誤する生徒に最も寄り添うことのできる存在であるともいえる。

また、かかわり合うこと自体、言葉だけではなく、その時の雰囲気やお互いの感情が大きく影響している。斎藤（1998）は、感情の大きさや時間的推移、調子などの活性の形態である「生気情動」がかかわり合いの時に敏感に感受されると述べている。しかも、それは乳幼児期から、成人になっても言語や概念内容とは別に、一見目立たないところでかかわり合いに大きな影響を与えており、それらを送り込み、相手からのものを受け取りながらかかわり合いが動いていくことも述べられている。教師と生徒という、発達段階が違う人どうしのかかわり合いでは、

特にこういった言語以外のものを重視していく必要がある。教師は、言語のみに重点を置いて生徒の意図を捉えようとするのが困難であり、その時の感情や雰囲気を含めた上で考えていかなければならないのである。

2.2 かかわり合いを省察する必要性

教師は、学校生活の中で生徒と様々なかかわり合いを通じて、関係を構築していく。かかわり合いの中には、問題行動に対する指導や、困っている生徒に対する支援も含まれ、教師は一日の中で無意識にその多くを瞬時に使い分けている。そのため、かかわり合いの中で印象的な場合に遭遇したとしても、次々と新たなかかわり合いの機会が訪れるため、じっくり振り返る前にその印象が薄れることが多い。松田も、教師に求められているのは、長期的視点に立ってジックリかかわることが基盤になっているにせよ、その場その場で直接効果の見える指導であることが多いと述べている。しかも、教師はカウンセラーとは違い、個別のかかわり合いとは別に、学級集団などの集団とのかかわり合いが存在し、その両方を大切にしていかなければならない。自分の頭の中だけで考え、場当たりのかかわり合いを繰り返してばかりでは、教師の生徒とのかかわり方が変化しないばかりでなく、教師自身の経験も浅いものになってしまうのである。

そこで、必要となってくるのが省察という過程である。その時に行った教師と生徒とのやりとりを振り返り、その時に感じたことや、やりとりを振り返って気づいたことを基に、次のかかわり方や支援の方針などを見定めていくのである。省察という過程を教師生活の中に含めることは、こうした見定めのために冷静に検討する時間を設けるという意味においても、効果的であるといえる。

2.3 教師の省察における実際

現代の現場に立つ教師達は、ことばに出さなくとも、教師と生徒とのやりとりを省察する必要性には気づいていると考えられる。明治時代初期以降、集団教育として当然とされてきた学校教育が変化し、それとともに個としての対応力が重視されているからだ。保坂（2000）は、学級以外にも保健室や相談室、場合によれば適応指導教室などを活用して、学級集団を基本とする教育とは別に、いわゆるアラカルト方式の、個別に心理的成長を援助する環境として別の教育が認められてきていると述べている。教育の歴史的背景から見て、教師が日々の対応の幅を以前より拡大するよう求められていて、それを実現するためには毎日の自身の生活を振り返ることが必然となってくるのである。

しかし、これらの幅の広さを教師一人で補うことは難しい。先に述べたような場当たりのな

指導を求められる教師が、個の関係をしっかりと捉えようとするためには、時間のほかにも多角的な視点が必要である。そのため、教師が複数人で個別対応について検討するほか、専門委員が加わるチーム体制を整えようとしている。ただ、保坂（2000）によると、スクール・カウンセラーの学校における実践報告は多くとも、受け入れる側の学校や教師集団からの報告が少ない現状があり、まだまだその体制は発展途上といえよう。斎藤（1998）は、「かかわり合う」ことによる心のはたらきの発達において、第三者的視点による視野の広がりには課題が残っていると述べている。こうした観点から見ても、教師が生徒とのやりとりを省察していくことは必然であり、教師間で生徒の状況や対応について共有まで求められているはずであるのにもかかわらず、顕著な省察方法の発展は目に見えにくいものとなっているといえる。

なぜ、省察が必要でありながら疎かである事態となっているのか、原因として考えられるのは、省察自体が、教師達各々で一任されている風潮が存在していることである。確かに現状の教育課題から考えると、教師と生徒とのかかわり合いは今後の対応の大きなヒントに違いない。しかし、自身の中で経験値として収めることしかせず、アウトプットまで至らない場合が多いのである。筆者は生徒へのかかわり方について、よく「実際にかかわって、経験を重ねればわかる」と説かれたことがあり、この理由がよく理解できたように感じられる。

2.4 学校や教職員の勤務の実態と省察の関係

教師は、省察をすることに対する意識があれども、省察までに至りにくい原因の一つに、学校や教職員における勤務の実態が大きく変化していることが挙げられる。文部科学省初等中等教育局（2015）によると、教員が多忙に感じていることや負担に感じている業務として、生徒指導の割合が昭和 41 年より大幅に増加している。また、ストレス要因としても生徒指導が最も大きい要因とされ、生徒指導を負担と感じる教員が全体的にも増加している現状が述べられている。学校における教育資源でも、特別な支援を要する生徒への指導能力を持つ教員は TALIS（OECD 国際教員指導環境調査）の参加国と比べて圧倒的に不足しているという結果が出ている。個に応じた指導が求められる中で、その知識が不足している教員も多く、試行錯誤を繰り返しながら対応をしていくうちに、ストレスの要因となるという悪循環が起こってしまうのである。いくら生徒たちの為とはいえども、ストレスが溜まった状態で省察を冷静に行うことは困難であると考えられる。しかも、教員としての業務は生徒指導だけではない。数多くの業務をこなしながら、生徒一人ひとりと向き合うことは、教員たちの精神を削り取り、それを省察するという過程まで行き着かず、現状から考えると非常に負担が大きいと感じてしまいかねないものである。

2.5 教師が省察する意義

教師が省察をすることの意義について、先述の通り、教師は現場にしながら、生徒とかかわり合う中で自覚していくことが多い。教師の省察の意義については、ショーン (Schon, D. A., 1983) により検討されている。ショーンは、学校教師をはじめとした専門職のあり方について、専門家と省察的实践者の二者に区別し、その考え方の違いについて述べている。前者の特徴は、不確かだと考えているものであっても、相手に対して知っているようにふるまわなければならない、対する後者では、不確かなことに対して相手にとっても学びの機会になるとし、相互に関係し合う。また、省察的实践者は、行為の最中に驚き、それが刺激となって行為について暗黙のうちに知っていることを振り返り、それらをショーンが「行為の中の省察 (reflection-in-action)」と定義している。このプロセス自体が、実践者の不確実性や不安定さ、独自性、状況における価値観の葛藤に対応する際に用いる、一定の「わざ (artistry)」の中心部分を占めている。省察的实践者は、そうした不確実性をもちつつ、相互に多様な満足感を得るために試行錯誤をすることができるという特徴をもっている。

これに加えて、コルトハーヘン (Korthagen, F. A. J., 2001) によって述べられていることについて検討していきたい。コルトハーヘンは、教師の経験による学びの理想的なプロセスを、それぞれ五つの局面に分け、ALACT (Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspect, Creating alternative methods of action, Trial) モデルと呼んでいる。これは、実習生などの経験やゲシュタルト (ひとまとまりにされる内的構造のこと) を出発点とし、文献に書かれた客観的な理論を、それらの具体的な状況に常に適合させ、ニーズが満たされている安心感を与えられる学びの環境がつくられるプロセスとされている。あくまで主導権は省察する本人にあり、このプロセスを循環させることで、理論と実践を往還させることができる」と述べられている。また、こうした学びは、いわゆる場当たりの、なんとか乗り切ろうという思いから生まれるものではない。コルトハーヘンは、教師自身の思考や感情などを主観的に振り返り、そこで得られた気づきを基に、言語により具体化させることで学びとなり、それがまたきっかけとなって学び続けられるような教師となることができると述べられていた。

これらの研究者の考えによる教師の省察の意義と、先述の教師の実態からみる省察の必要性から考えていくと、これからの時代に求められる教師は、自分の思考や感情を主観的に捉え、省察する力と、省察によって得た考えを言語化し、第三者と客観的に振り返ることでさらに多角的な視点で省察を行っていくことが求められているのである。

2.6 先行研究における省察方法

本論ではまず、現代に即した形で省察方法を検討していくため、過去の先行研究より、省察として過去に確立された方法を例に挙げ、現代で活用する場合の課題を述べていきたい。

最初に、上田薫（1979）が考案した、「カルテ」について検討していきたい。この方法は、医師がカルテを使うように、教師もカルテを使うべきだという発見とともに、通知表などとは違った形で、教師と生徒の授業中のやりとりを記録したものである。上田によると、子どもが学びにおける理解を、なぜそう理解するのか、どこに伏線があったのか、他の理解とどうつながり、どう発展していくのかについて、手がかりを用意するためのものとしてカルテは存在するべきだと述べられている。カルテでは、教師の予測とくいちがったものを発見した時に、それをメモとして書き記していき、数ヶ月に一度それらを繋ぎ合わせて統一の解釈を行う。また、決まった形式がない故に、教師各々の書きたいように書くことができる。

しかし、このカルテの大きな課題は、多角的な視点が生まれにくいことにある。カルテ自体に形式が指定されていないことにより、共有や活用がしにくく、項目によるズレの修正ができない。また、築地（1999）によると、カルテに解釈を入れる際、ただ単に教師の発問や対策をまちがっただけのように捉えてしまい、理解の幅が小さくなってしまいうことが欠点として挙げられていた。

2.7 新たなフォーマット作成における条件

上田の考案したカルテのフォーマットは、教師が生徒とのかかわり合いを省察する上で、教師生活に密着しやすい形であるという意味で、大きな利点がある。そのため、このカルテの項目づけを明確なものとした上で、さらに第三者の考えを取り入れるような形式に置き換え、「省察カルテ」として、新たなフォーマットとしたい。その時、必要な条件を考えていく。

教師が継続的に省察を行うためには、循環することができるプロセスを含まなければならない。生徒たちの見えない意図に気づくためにも、時間をかけてゆっくりとかかわり合いを繰り返していく必要があるからである。また、教師にとっても、自身の成長を促すために長期的な視点を持ち、省察を繰り返す必要がある。そのため、一つの印象的な場面のみを省察するのではなく、長期的に継続していくつもの場面を省察し、教師と生徒のやりとりと教師の思考や感情の変化に注目することができるものを条件としたい。

また、教師が主観的に省察したものを、生徒の意図を言語化するために研ぎ澄ます作業が必要である。先述のように、多角的な視点をもつために、他の教員の視点を用いて、生徒の意図を捉えやすくすることを目指す。さらに、山崎（2012）によると、ショーンの省察的実践者の

姿勢を、今後の時代の教師に必要なものであると同時に、教師がその姿勢で存在し続け、さらに発達していくためには、他者との対話、他者とのサポート交換（相互に援助しあうこと）が必要不可欠であると述べられている。これにより、連携する教師どうし、お互いに安心感を与えられる省察となり、教師自身の成長に繋がっていくと考えられる。省察における第三者の気づきは、教師と生徒の双方に作用するための視点として、省察カルテに含むべき条件だといえる。

これらの二つの条件を基に、省察カルテを作成し、用法を確立するとともに、実際の事例を用いて、効果を検証していく。

3. 研究の目的

本研究では、教員の、実態に即した状態で、生徒の意図を捉えるための取り組みを目指す。省察は、教師自身の生活に合った形でなければ、継続することができない。生徒指導に負担を感じている状態の教師にとって、省察が負担になるのではなく、省察が基となり、教師の生徒指導への負担を感じることを減らすことができるような、長期的かつ効率的なものを目指したい。

また、教師は、主観的に自分を見つめる視点と、客観的に状況を捉える視点の両方を区別し、使っていかなければならない。そのためには、それらを明確に分けられるような省察方法が望ましい。具体的には、第三者の視点を取り入れ、教師間で共有することにも繋がる形とする。

4. 研究の方法

省察カルテでは、大きく三つの項目をたてて記録を行っていくこととする。まず、「教師と生徒のやりとり」では、実際に担当教師がかかわり合いの中で印象的に感じ取ったものを、会話を含めて簡潔に書いていく。その時に、どのような印象であったか、大きく三つにさらに項目分けを行い記入していく。これは、教師自身が振り返りやすくするだけでなく、第三者の視点を入れるために行う。項目は、「△おやっと感じたもの」、「○以前より成長したと感じるもの」、「※やっぱりそうだと感じたもの」とする。上田が述べていた、教師の予測と食い違ったものは「おやっと感じた」と言い換えた。

生徒と教師のやりとりについて、多くの場合はやりとりが行われた後、直接書き込むことになる。しかし、授業中の場合は生徒に活動をさせている時に書き込めるよう、同じ幅のメモ用紙や付箋などを準備しておき、書き込んだ上で授業後カルテにはりつけられるようにしてもよ

い。その時の状況をより明確に述べることができると考えられる。

「教師の気づき」という欄には、教師のその時の感情や、考えたこと、また生徒がどのように考えていたのかについて書き込むこととする。気づきを書く日付を記載しておくことで、いつでも書き込むことを可能とする。

「第三者の気づき」という欄では、省察カルテの担当教師以外の教員（または、関係者）に、客観的にやりとりを見てもらい、その上で気づいたことを書き込むこととする。その時、「教師の気づき」の欄と同様に日付を記載し、いつでも書き込めるようにする。

このように項目を分けた上で、実際に事例を用いてみた結果、どのような効果が見込めたか、その結果を含めて、考察をしていきたい。

表1 省察カルテフォーマット

		月日
	生徒と教師のやりとり △教師がおやつと感じたもの ○以前より成長したと感じたもの ※やつぱりそうだと感じたもの カギカッコ〃は生徒の発言 ヤマカッコ△は教師の発言	省察カルテ 生徒氏名 担当教諭氏名（ ）
	教師の気づき ○に書いた日の日付を書く	
	第三者の気づき ○に書いた日の日付を書く	

5. 結果

本研究で使用する事例に関しては、著者がこれまでの実践経験の中でかかわってきた生徒の事例を用いることとする。事例について、省察内でのかかわり合いの変化が著しく、対照的であった二つを選択した。なお、個別の事例については実習校等の了解を得、個人が特定されないよう配慮し、必要最低限の子どもの様子や言動のみを記述している。また、省察方法については、筆者が生徒と教師のやりとり、教師の気づきを事前書きこみ、教職大学院生と教授を交えた複数の人間でグループ省察を行い、指摘された第三者の気づきを筆者が書きこんだ。

Aは、筆者とは主に教科指導中にかかわり合った生徒である。この事例は、生徒とかかわる中で教師の驚きが最も表面化したものであり、その場で指導を考えることが困難になったものでもある。この事例は、Aに対する事前の情報がほとんどない状況で、Aへのかかわり方について、省察カルテを用いて、第三者の視点を踏まえ試行錯誤をしている例となっている。

Bは、授業中の他、休み時間にもかかわり合う機会があり、Aと比べて省察カルテにおける記録も多いものとなっている。Aと比べ、教師の指導が多くなされており、気づきもそれに基づいた厳しい考えが記されている。この事例では、二ヶ月間で教師と生徒のかかわり合いも、関係性も大きく変化し、それを担当教師自身も気づいている。

表2 省察カルテ A君（中学生 男子）

4月20日	4月20日	4月20日	4月20日	月日
△ 授業中 思いついたことをすぐに発言する（挙手なし）。また、挙手で発言をした際、1つ回答を言うだけでなくどんどん思いつき、次々と発言していく。	△ 昼休憩後、授業直前 まだ弁当を食べ終わらない。 （ばちばち授業の準備をしよう） 「うん、でも弁当食べな」 （お腹いっぱいなん？） 「ちよつときついで、弁当は最後まで食べるねん。それがおれのルール」 そのまま食べ続け、授業が始まってしまった。	※ 授業中 記入の時間 シャーペンが壊れたため、分解し始め、記入に遅れてしまう。 今何している時間か聞くと、「うん、わかってる」と言った。	△ 授業中 ファイル作成時 力士の落書きで名前を書こうとしない。厚紙に貼り付けようとせず、ボールペンをいじる。	生徒と教師のやりとり △ 教師がおやつと感じたもの ○ 以前より成長したと感じたもの ※ やつぱりそうだと感じたもの カギカッコ「は生徒の発言 ヤマカッコ」△ は教師の発言
・ 一つだけでなく、一気にたくさん意見を出している（4月20日） ・ 頭の回転が早い。（4月20日）	・ 弁当を母が作ってくれたことに感謝しているみたいだ。（4月20日） ・ 言っていることは間違っていないが、時間を気にして、授業の準備をしてほしい。（4月20日） ・ 自分のルールに強い拘りがあるため、無理にやめさせずに、次にすることを言っていた方がよさそう。（4月20日）	・ やることはわかっているように、で、安心した。（4月20日） ・ また、違うことをしようとしているのかと思った。（4月20日）	・ 教科ファイルを作るという簡単な作業なので、これくらいすぐにやってほしい。（4月20日）	教師の気づき ○ に書いた日の日付を書く
・ 授業参加へのアピールを無意識にしているのではない。（□□、4月20日）	・ 教師がかなりポジティブな見解をしている。昼休み中は遊んでいたが、授業自体を参加したくなかったのかもしれない。（○○、4月20日） ・ なぜ食べきれない量をもってくるのか。保護者に連絡するべきだ。（△△、4月20日）	・ 本当に分かっているのだろうか。（□□、4月20日） ・ 壊れたことが気になる気持ちは理解できる。（××、4月20日）	・ 相模好きなのか。（○○、4月20日） ・ ファイルの作成の仕方を理解していないのかな。（□□、4月20日）	第三者の気づき ○ に気づいた人の名前と書いた日の日付を書く

月日	生徒と教師のやりとり	教師の気づき	第三者の気づき
5月1日	△ 授業者 おやつと感じたもの ○ 以前より成長したと感じたもの ※ やつぱりそうだと感じたもの カギカッコ「」は生徒の発言 ヤマカッコ〇は教師の発言 その意見を書く作業になると、手が止まり、かまきりの落書きを始めた。 「お、さつき思いついたいい意見、書かないの？」 「ぬい」 「書いたらずしは起きるで！さつきの意見、ほんまによかったから、そのまま書けばいいんやで」 「うん」 その後、十秒ほど経って作業を開始したが、すぐに寝てしまった。 △ 授業者 書く活動の時間 かまきりの挿絵に怪獣の落書きをしている。 「このかまきりやったら、かつこつけすぎやな」少し乗ってみる。 「今はもうその絵関係ないやん」 「はは！このかまきり、ドドドって言うてる」 「だから今違うところやって」 「うん、先生ってバハムート知ってる？」 「急にどうしたん？」 「珍しいから、知ってるかなって」 「なに、怪獣の名前？」 「実は魚やねん、ははは！」 終始機嫌がよかった。しかし、活動には集中しなかった。	〇に書いた日の日付を書く ・ せつかくいいアイデアを思いついているのに、もったいない。(明2) ・ どのように声をかけ、支援したらこの子は思ったことを書けるようになるのかわからない。(明2)	〇に気づいた人の名前と書いた日の日付を書く ・ 発言は得意でも、書くことは苦手であるなら、書いてから発言させることで、きつかけづくりにならないだろうか。(〇〇、明2) ・ Aは発表したこと満足しているようだ。(〇〇、明2) ・ (一緒に書く)と声をかけると意欲を上げられそう。(X、明2) ・ 思いついたイメージまでに辿りつくまでの道のりが長い。(むちゃくちゃでもいいから書きなよ)と声をかけたらどうなるのか。(△△、明2) ・ 機嫌がよかったのはなぜなのか。(〇〇、明2) ・ メリハリがつけられず、空気の読めない言動が多い。自分のルールの他に、教師と生徒との約束事をつくるべきだと思ふ。(△△、明2) ・ 教師が少し乗ったことが、機嫌よく臨めた原因なのかもしれない。(X、明2)

表 3 省察カルテ B 君 (中学生 男子)

月日	生徒と教師のやりとり	教師の気づき	第三者の気づき
4月20日	△ 授業者 担当はT2 国語の授業ガイダンスシートを破き、紙吹雪にしている。 T1教師よりシート回収の指示があり、急に焦り始める。 「授業で使うプリントは、いつ集めるかわからんし、破ったりせんといてな」 「うん」うつむいていた。 △ 授業者 直前 「先生、休み時間はまだあるんやし、それまで休憩してたらあかんのか？」 「いいけど、45分までに授業の準備もしておいてほしいねん」 「はい」 姿勢を急に崩し、準備を全くしない。 ※ 授業者 教科書を忘れたB 「教科書ないからもう授業受けませーん」 「教科書なかったらどうしなアカんの、考えなさいね」 厳しめに指導した。 その後、不機嫌になり、グルグル	〇に書いた日の日付を書く ・ 突然やりだしたため、こちら側も戸惑った。(明2) ・ 初対面でされたため、自分も強く注意ができなかった。(明2)	〇に気づいた人の名前と書いた日の日付を書く ・ 授業以外でイライラしていることがあったのではないかと。(〇〇、明2) ・ 先にシートは回収するものだとおぼろげにわかって、焦っていたのではないかと。(△△、明2) ・ 素直に聞き入れたことが意外だ。(〇〇、明2)
4月21日	△ 授業者 直前 「先生、休み時間はまだあるんやし、それまで休憩してたらあかんのか？」 「いいけど、45分までに授業の準備もしておいてほしいねん」 「はい」 姿勢を急に崩し、準備を全くしない。 ※ 授業者 教科書を忘れたB 「教科書ないからもう授業受けませーん」 「教科書なかったらどうしなアカんの、考えなさいね」 厳しめに指導した。 その後、不機嫌になり、グルグル	〇に書いた日の日付を書く ・ 何かにつけて理由をこじつけるような言い方で、授業をなやがしうろにしているのではないかと。学習意欲がとても低い。(明2)	〇に気づいた人の名前と書いた日の日付を書く ・ Bは、自分だけなぜ言わなければならないのかと思っていた。(〇〇、明2) ・ 教師を試し、反応を見ているのではないかと。(X、明2)

月日	5月20日	4月20日
生徒と教師のやりとり △教師がおやつと感じたもの ○以前より成長したと感じたもの ※やつぱりそうだと感じたもの カギカッコ「」は生徒の発言 ヤマカッコ〱は教師の発言	○ 授業前 「先生、授業用ノートあったー」 嬉しそうに駆け寄ってくる。 (よかったやん、やつと見つかったから授業ますますがんばれるな！) 「うん、ちゃんと覚えてたやろ？」 (えらい！もうなくすなよ！) その日の授業はかなり集中できていた。	※ 授業前 Bに急に話しかけられる。 「先生、授業用のノートどこにあった、どうしたらいい？」 (後で探さない。次からは休み時間にこういうことしようね) 優しく言った。 (その後、同じやりとりを必ず授業前に行った)
教師の気づき ○に書いた日の日付を書く	・勉強の道具が揃っていないかつたことに苛立ちを感じ 学習意欲の低下に繋がったのかもしれない。(4月20日)	・やつぱり準備が充分でないことをいやに思っているように見える。授業前には必ず声かけをしよう。(4月20日) ・極度にマイペースなのかもしれない。(4月20日)
第三者の気づき ○に書いた日の日付を書く	・自分が指導する立場なら、Bが作業を終わったかプリントを確認したり、質問をしに行ったりしたかもしれない(□□、4月20日) ・(あかんのやで) など、命令形のことばはBの癪に障ったのではない(△△、4月20日)	・どうしてもどこかにいったのかを聞くと、未然に防ぐことができたのではない(○○、4月20日) ・Bは忘れ物が多い(○○、4月20日) ・教師がBのあり方に波長を合わせようとしている(××、4月20日) ・「どうしたらいい？」は、授業中にどうしたらいいかわからなかったという意味だったのかもしれない(△△、4月20日) ・忘れ物が多いのはなぜだろう(○○、4月20日) ・他教科での様子をこれから見ていくべきである(△△、4月20日)

6. 考察

6.1 A君の事例についての考察

Aの事例をみて気付いたことは、Aについて以前より成長したと感じたものがなく、終始教師の予測とは食い違った反応を生徒が示しているということである。また、Aが授業中に特に困りを抱え、教師が悩んでいる部分も授業中のかかわりであるということが読み取れる。また、教師の気づきでは、Aの言動に驚きを隠せない様子が読み取れる。印象的な生徒と出会った時に、その生徒に対して支援を行うことが難しい場合があるといえる。第三者の気づきは、こういった場合にこそ役立つと考えられる。例えば、教師が驚いたA君の言動に対して、Aの視点に立ち、実際にAがどういった感情でその言動をしたのかを分析することができている。さらに、第三者は、自分が担当教師であった場合、どのようなかかわりをするか考え、記入をしていく。これによって、担当教師自身が今後どのようなかかわり合いをしていくべきか、対応を考える幅が広がるといえる。省察カルテは、教師のかかわり方を変えていきながら、Aの成長を感じ取ることができるように、試行錯誤するためのツールとして有効であると考えられる。

6.2 B君の事例についての考察

Bと担当教師のかかわり合いは、二ヶ月という期間を経て大きく変化をしている。同じようなかかわり合いを繰り返していたとしても、何かのきっかけで変容がみられることもあり、中・長期的な視点で省察することは、そのきっかけを自覚する点において効果的である。また、ここで注目したいことは、第三者の気づきにおいて、他の教師がBの言動の意図について、筆

者と違う考えとなったことである。例えば、4月24日のBの「どうしたらいい？」という疑問について、筆者はノートを見つけたという意図があると捉えたが、第三者から、Bが授業中にどうしたらいいか分からなかったのではないかという指摘を受けた。教師は、生徒の言動から意図を瞬時に察知していかなければならず、当然予測違いも起こり得る。その違いを自覚するために、第三者の冷静かつ客観的な視点が必要である。さらに、省察という形の中で第三者からの考えを取り入れることで、担当教師が自分の言動を見直すことができるばかりでなく、第三者にとっても自分事としてこの事例を捉えることができる。このような相互作用こそが、山崎の提唱するサポート交換となり、教師どうしの安心感の共有となり得るのではないか。

教師が生徒の意図を捉えようとするためには、教員間の体制づくりが必要不可欠である。その体制がつくられた状態で生徒との関係を構築するためにも、省察カルテを用いた省察方法は効果的であると考えられる。今後は、省察カルテがより多くの生徒の本質的な問題解決へと繋がられるものとなるよう、適切な活用のあり方を検討し、発展させていきたい。

引用文献・参考文献

- ・ 姫野完治（2013）『学び続ける教師の養成』大阪大学出版会.
- ・ 北海道立教育研究所・北海道教育大学（2002）『『かかわりシート』の工夫で子どもが見える～指導・援助に直接リンクしたインシデント・ポートフォリオ』北海道リカバリー.
- ・ 角田豊・柴崎朱音（2017）『『学校臨床力』とプロセスレコードによる教師の省察』京都教育大学紀要 No. 131, 1-15.
- ・ Kolthagen, F. A. J. (2001) Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. London: Routledge. 武田信子 監修（2010）『教師教育学』学文社.
- ・ 近藤邦夫・岡村達也・保坂亨『子どもの成長 教師の成長』東京大学出版会.
- ・ 文部科学省初等中等教育局（2015）「学校や教職員の現状について」.
- ・ 齋藤久美子（1998）『『かかわり合う』能力ー心理力動的検討ー』長崎勤・本郷一夫（編）『能力という謎』ミネルヴァ書房, 147-171.
- ・ Schön, D. A. (1983) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books. 柳沢昌一・三輪建二監訳（1989）『省察的实践とは何か』鳳書房.
- ・ 築地久子（1999）『生きる力をつける授業ーカルテは教師の授業を変えるー』黎明書房.
- ・ 上田薫（1979）『ひとりひとりを生かす授業ーカルテと座席表ー』明治図書.
- ・ 山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま（2012）『『考える教師』ー省察, 想像, 実践する教師ー』学文社.