

児童との信頼関係の構築に関する一考察

—教職専門実習での児童との関わり方に焦点を当てて—

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

186028 江口 明孝

児童との信頼関係の構築に関する一考察

—教職専門実習での児童との関わり方に焦点を当てて—

江口 明孝

生徒指導力高度化コース

要約： 筆者は「教職専門実習Ⅱ」を終えて、ある児童との関係を上手く構築できなかったことが、自身の最も大きな課題であると感じた。そこで本論文では、実習生である筆者と当該児童とのやり取りを文章化し、その児童との関係が上手くいかなかった原因を追究することにした。その方法として、筆者自身の児童を見る見方やその児童の性格などを分析し、筆者はどのように児童と関わっていくべきであったのかということを検討した。その結果、筆者がその児童の思いを無視して、一方的な指導をしていたことが原因であったと考えた。そのような指導の方法になってしまったのは、筆者が児童を見る見方、つまりメンタル・モデルの偏りに起因していたと考えられる。本研究を通して、自身の児童を見る見方の特徴を知ることができたため、この実習での失敗を糧として、児童や他の教員との人間関係を良好に築けるように努めていきたい。

キーワード： プロセスレコード、児童理解、メンタル・モデル、事例研究、生徒指導

1. 課題設定

学校現場において、それを構成するメンバーの関係性は、学校教育を円滑に進めていくうえでとりわけ重要であると言える。「教育基本法」第1条にもあるように、教育の目的の一つは「人格の完成を目指すこと」であり、そのためには学校で学ぶ児童・生徒同士、また教員と児童・生徒の人間関係を良好に築くことがより一層重要であると考えられる。教員と児童の関係について、小松（2016）は、「家族、友だちに次いで、あるいはそれらと同じく、子どもたちにとって重要なのが学校の教師の存在です。なぜなら、教師は、家族外で最も長い時間を過ごす大人だからです」と述べている。また片山（2018）は、「子どもは、教師の一挙手一投足をじっと見ています。（中略）信用してよい教師か、あるいは信用してよい人間かどうか、黙ってじっと見定めているのです」と述べている。つまり教員は、児童・生徒にとってモデルとも言える存在であり、そういった人物との関係は、彼らの人格の完成を目指す上で、非常に重要であると言える。

筆者も小学校での「教職専門実習Ⅰ」「教職専門実習Ⅱ」において、教職大学院で学んだ知識を活用しながら、児童と良好な関係を作ることに努めてきた。しかし2年次の「教職専門実習Ⅱ」で、ある児童との関係を上手く作ることができず、学級内での生徒指導や授業実践に支障を来す結果を招いてしまった。その児童（以下Aとする）との関係が拗れてしまったきっかけは、学級内での他の児童に対するAの言葉遣いについて筆者が指導をしたことであり、それ以降Aは筆者に対して心を開かなくなってしまったのである。

この実習での苦い経験を通して、自らのこれまでの行動や実践などを振り返り、その問題点を明らかにしていくことが、今後教員として過ごしていく自身の将来に役立つのではないかと考える。そこで本稿では、「教職専門実習Ⅱ」での筆者とAの関わりを振り返り、筆者の関わり方にどのような問題があったのか、またAの特性や背景などを分析し、どのように関わるべきであったのかを検討していく。

2. 研究方法

「教職専門実習Ⅱ」での筆者と児童との関わりを振り返るには、それらを文章化し、表にまとめることが必要である。角田（2019a）は、行為レベルの実践知を言語レベルの実践知に引き上げる方法について、「子どもとの個別のかかわり合いをふり返るプロセスレコードを用いた自己省察やグループ省察会は、様々な教師の行為を具体的に省察する方法である」と述べている。角田（2019b）によると、プロセスレコードとは、ある場面の児童の言葉や態度と教員自身の言葉や態度と内面の思いを文章化し、省察していくものである。そこで本稿ではプロセスレコードを参考に、教職専門実習日誌に記録されている筆者とAの交流を文章化し、時系列的に様子が分かるようにする。その際、角田（2016）が提唱する、「教師のための事例研究用フォーマット」を使用し、実習で起こった出来事を表にまとめる。そして学級担任など、Aと関わりを持つ教員から、Aの性格などの特徴やこれまでの学校生活での様子などを聞き取り、文献も参考にしながらAに関する児童理解を深めつつ、Aと上手く関係作りができていない教員の手法について分析する。さらにそれらを踏まえて、筆者とAの実習での関わり方の問題点を明らかにし、どのように関わるべきであったのか、そして今後児童・生徒と関わっていく際に自身がどのようなことに注意するべきであるのかということについて考察する。

3. 児童理解の方法について

筆者と児童の関わりを振り返る上で、児童に関する理解を深めつつ、筆者の内面的な思考のプロセスや指導方法について分析しながら進めていくことが重要である。まずは本研究での対象となる、小学校第6学年の児童Aに関して分析していく。第5～6学年の児童について、岩澤（2014）は「自分を確立し友達とのかかわりを深める時期」であり、思春期であるため心身共に多くの問題を抱えて不安定になる時期であると述べている。また河村（2002）は、小学生の教員に対する捉え方について、「＜教師の魅力＞という視点のなかに、教師の人間的魅力と、教師としての役割に対する魅力が分化せず、一緒になっている」ことが重要であると指摘している。つまり、どれだけ教員の教え方が上手く熱心であっても、その教員に親しみを感じなければ、指導にはついてこないということである。

次に、教員としての筆者の内面的な思考や行動について分析していく。その方法として、メンタル・モデルを参考に分析を進める。メンタル・モデルとは、個人がある事柄をどのように認識しているかという思考プロセスを表すものであり、筆者と児童という個人の関わりを分析するために適していると言える。Senge（2011）はメンタル・モデルを、「世の中とはこういうものだという心に染みついたイメージ」と表現し、それが私たちの現実世界に対する理解を決定するだけでなく、私たちがどう行動するのかをも決定すると述べている。つまり、教員である筆者が持つ「児童はこう考えるだろう」「このように行動するだろう」といった思考が、実際の児童との関わりに影響を与えるということである。

最後にソーシャルスキルの観点から分析をする。岩澤はソーシャルスキルについて、「人との適切なかかわり方」のことであり、学級の中でソーシャルスキルのトレーニングをすることにより、個人や集団の人間関係力を向上させることができると述べている。また河村はソーシャルスキルについて、「①相手がどのような人かを理解し、②自分の思いを、相手が理解できるような言葉や態度にして、③適切に相手に伝える」ことがポイントであり、児童や生徒のちょっとした行動から、その背景にある気持ちを察することが教員にとって重要であると指摘している。つまり児童と関わる教員にとって、学級の児童の人物像を十分に理解し、それぞれに対して適切な関わり方をするということが重要であると言える。

4. 「教職専門実習Ⅱ」の記録

4.1 「教職専門実習Ⅱ」での筆者と児童Aとの関わり

以下に、「教職専門実習Ⅱ」での筆者と児童Aとの関わりを、表にまとめて記していく。表の

様式については、角田の事例研究用フォーマットを参考に、日付・児童の様子行動等・筆者が感じたこと等・振り返りの4つの観点からまとめるものとする。なお、児童Aとの関わりで特筆すべき事項がない日時の出来事に関しては割愛する。

表1 「教職専門実習Ⅱ」での筆者と児童Aとの関わりの記録

日付	児童の様子・行動等	筆者が感じたこと・対応等	振り返り
4月9日	私が学級に入り自己紹介をした後に、私に対して「先生このクラス担当なんや」と、少し興味を持っている様子であった。	前年度、Aが5年生であったときに、私に対して失礼な言葉遣いをしてきたことを思い出して、少し不安な気持ちになった。	このとき私は、Aが学級の中心的な存在であると考えており、関わるのが難しいだろうとは全く考えていなかった。
4月10日	Aは学級の新聞係になり、私に好きなスポーツや食べ物などのインタビューをした。	Aやその他の児童と関係を作ろうと思い、雑談も交えてインタビューに答えた。	6年生の学級に入るのは昨年度の実習と同じであり、児童との関わりに特に不安を感じることなく、Aや他の児童と話をしていた。
4月12日	学級活動の時間に学級委員を決めることになり、Aは学級の中心となる運営委員に立候補した。候補者が複数名いたため、学級の中で多数決をして委員を選ぶことになった。その結果、Aは他の児童に僅差で勝ち、運営委員に選ばれた。 休み時間にAや他の児童と私は鬼ごっこをして遊んだ。その際、Aは走りが速く他の児童がなかなか追いつけないこともあり、私は積極的にAを追いかけるようにしたところ、Aは私に対して、「なんで俺ばかり狙うねん」と不満げに言った。	私はAが学級の中心的な存在であると思っていたため、Aに投票した児童が思いの外少なかったことに驚いた。そのことを担任教諭に質問すると、「Aは我が強い性格で、学級の誰からも支持を得られるような児童ではない」とのことであった。 Aに言われたことに対して、「意地悪をして狙っているわけではない」と思ったが、Aが不満げであったため、その後Aを狙うのは止めた。	このとき初めて、自分が感じていたAの人物像と、担任教諭の捉え方との間にギャップがあることを感じた。 筆者から見たAは、学級の中で積極的に発言・行動をする児童であり、他の児童の模範となる行動を示しているのだろうと筆者は考えていた。 Aが狙われることを嫌がったことを意外に感じたが、この時からAは私に対して不信感を抱き始めたのかもしれない。筆者はAがこのような発言をすると思わなかったもので、筆者の中のAの人物像

			と実際に隔たりがあったことが分かる。
4月18日	休み時間に、遊びの中で A が他の児童に対して高圧的な話し方をしている様子を見て、私はそのことを A に注意した。A は返事をすることなく、遊びを続けた。	「人を『お前』呼ばわりするのは良くないよ」ということを A に伝えたが、A は注意されたことに對して不満げであると感じた。	担任教諭から、A の言葉遣いが良くなければ指導をするようにと言われていたため、A に対して指導をしたが、このとき A は全く私の言葉を聞こうとしていなかった。A は普段、担任教諭の指導は素直に聞いているため、この時の A の反応は、筆者にとって思いがけないものであった。
4月19日	授業中に A が同級生 B に対して、「気持ち悪いねん」などの暴言を言った。 A は注意に対して、「B が悪いねん」と言い返した。 A は「なんでいつも俺ばかり注意するねん」と言い、私の注意を振り払って自分の座席に戻ってしまった。 その後、下校時間になって私が話しかけようとするも、「お前とは話したくないねん」と言い、下校してしまった。	暴言を聞いて、A に「今の言い方は良くないよ」と注意をした。 私は「そうだとすると、今の言い方は良くないよ」と言った。 私は「完全に怒らせてしまったな」と感じ、この時は A に対してこれ以上何も言わなかった。 週末に入る前に事態を収束させたいと思い、A に話しかけようとするも振り払われて、他の児童の目も気になり、A と話すことを諦めた。	後になって考えると、このとき直接 A に指導するのではなく、例えば学級全体に向けて言葉遣いの指導をするようにしておけば、関係が悪化してしまうことはなかったのではないかと感じる。 ここで A と話をしようとして深追いしてしまったことが、より関係を悪化させることになってしまったと感じている。
4月22日	登校時間に昇降口で「A さん、おはよう」と声をかけると、一瞬戸惑った様子で「おはようございます」と言い、そのまま教室へ向かった。	このまま A との関係が拗れてしまっただけだと思い、A さんが登校してくるタイミングを見計らって声をかけた。 その後教室で、先週は一方的に叱ってごめんね」と声掛けをしたが、無視されてしまう。	A にすぐに話しかけようとした点は良かったが、冷たい反応が返ってきて、上手くいかなかったと感じた。
4月	6 年生と 1 年生と一緒に遊ぶ会で、A は中心となって 1 年生の児	A が率先して 1 年生の児童と遊んでいる様子が見られたので、学	担任教諭から、A はまず褒めなければこちらの言うこ

26 日	童に声掛けしたり、一緒に遊んだりしていた。その後学級で、私が「1年生が楽しそうにしているよかったですね。例えばAさんは、1年生の子にやさしく声掛けをしています、1年生の子も安心できたと思います」と言うも、私とは目を合わせなかった。	級全体の中でそのことを褒めることで、Aの心を開くことができるのではないかと思います、発言した。しかし当のAは、話は聞こえているものの、何らかの反応をすることがなかったため、上手くいかなかったと感じた。	とを聞いてくれないという話を聞き、Aの良いところを見つけて褒めようとした。しかしAは冷たい反応を示しており、私の魂胆が見え透いたものだったのかもしれない。
5 月 7 日	私が担当する体育の授業で、準備運動の掛け声を皆の前でしてくれるようにお願いするも、「なんで俺がせなあかんねん」と言い、引き受けてくれなかった。	普段の授業ではAが準備運動の掛け声をしてくれているため、私の授業でも同じようにしてもらおうと思いお願いするも、拒否されてしまい、代わりに私が掛け声をした。	まだAとの関係が良くない状態で、頼みごとをするべきではなかったと感じている。
5 月 10 日	私が担当する体育のハードル走の授業で、準備や片付けをするときに、Aが他の児童に「ちゃんと準備しろや」のように、高圧的な指示をする場面が見られた。 放課後にAが所属する外部のサッカークラブの練習があり、担任教諭からその様子を見に行つてはどうかと勧められた私がグラウンドへ向かい、Aの様子を見ていたが、途中で私の存在に気付いた。	私はAの言葉遣いに注意をしようと思ったが、ここで指導をしようとしても、おそらく自分の言うことは聞いてくれないだろうと思い、これ以上Aとの関係を悪化させたくなかったので、何も言わなかった。 グラウンドでAを見つけ、しばらくの間練習の様子を見ていると、Aに見つかったが、特に声はかけなかった。	Aに対して指導や叱責ばかりしてしまう状態が良くないと思っただけでなく、Aに声掛けをしたくないという気持ちもあり、注意をしなかった。 声を掛けるかどうか悩んだが、学校で出会ったときに話をしようと思い、声を掛けなかった。
5 月 13 日	練習を見に行つたことについて私が話しかけると、普段よりも自分のことについて話をしてくれた。 「俺はコーチに嫌われてるから、キャプテンに選ばれなかった」「俺以外にも上手な人がいる」などのように話をしてくれた。	「Aさんはとてもサッカーが上手だったね」のように話しかけると、普段よりも話をしてくれ、Aに対してはまず認めたり褒めたりすることが大切であると実感した。 Aの発言に対しては、「そうなんだね」「先生には、Aさんが一番上手に見えたけどなあ」などのよう	サッカーの話ならAと話すきっかけになると思ったが、実際に功を奏したので、練習を見に行つて良かったと感じた。

		に返事をした。	
5 月 17 日	帰りの会の時間に、私が担任教諭の座席に座って作業をしていると、Aは「なんで勝手にそこすわってんねん」と発言した。	私は言いがかりをつけられたような気持ちになったが、「今は作業をしているんだよ」のように返事をした。	サッカーの話をして少しは関係が良くなったかと思っていたが、まだAとの関係は良くなっていないことが分かった。
5 月 20 日	休み時間に修学旅行の話をしていると、Aが私に「先生来るん？」と尋ね、私が「行かないよ」と答えると、Aは喜んだ様子を見せた。	いつも通りの反応だと思い、このAの発言は特に気に留めなかった。	Aの発言に怒ったり指導したりしなくてよかったと感じている。
5 月 24 日	休み時間に1年生や6年生の児童と遊んでいると、Aもそこに参加してきた。時々私をからかうようなことを言いながら遊んでいた。	普段はAとあまり一緒に遊ぶことはなかったので、一緒に遊べたことが珍しく、少し関係が良くなったのかなと感じた。	遊んでいるAの様子が楽しそうで、一緒に遊べて良かったと感じている。
5 月 30 日	放課後にAを含む6年生の児童数人と校庭で球技をして遊んだ。Aは球技を楽しんでいる様子であった。	楽しく遊ぶことを心がけて、できる限り笑顔で児童に声掛けをしたりするようにしていた。Aが楽しそうに遊んでいる様子を見て、また少し関係が良くなったかもしれないと感じた。	隣の学級の6年生児童も含めて、良い雰囲気遊ぶことができ、これまでのAとの関わりで一番良かったと感じている。
5 月 31 日	6年生の児童とのお別れ会で、Aは担任教諭が不在であったこともあり、私に敬語を使わずに話しかけてきた。別れ際にAは、「俺は悪くないのに俺だけ怒って、謝ってくれへんかったからなあ」という発言をした。	Aにとっては、自分は悪くないのに一方的に怒られたと感じているのかと思ったが、謝ることで、Aが自分は何も悪くなかったと思ってしまうのではないかと思い、Aに対して何も言わなかった。	実習最終日であったので、できる限りAと話したいと思っていたが、あまり上手くいかなかった。

4.2 児童に関する情報

4.2.1 担任教諭からの話

Aは学校外のサッカークラブに所属しており、他校の児童とも一緒にサッカーをしているため、そこで言葉遣いが悪くなってしまったのではないかという話があった。また担任教諭がA

と接するときは、他の児童と同じように話してもこちらの言うことを聞こうとしないため、まずは9割褒めてから、1割指導をするという要領で接しているとのことであった。

4.2.2 職員会議での情報

Aは自分以外の児童や担任教諭以外の教諭に対して敬語を使わなかったり、厳しい言葉遣いをしたりすることがあり、担任教諭はAが5学年のときから担任として指導をしているという話があった。そのため学校の教諭全体に対して、Aが良くない言葉遣いをしている場面を見かけたら、積極的に指導をしてほしいという要求があった。

5. 分析

「教職専門実習Ⅱ」での児童Aとの関わりをまとめた表から、筆者と児童Aの関係について分析していく。まず4月初旬のAとの関わりでは、Aとの関係が拗れてしまうような大きな出来事はなかったと言える。前年度での実習で筆者とAはすでに出会っており、数回会話をしたこともあり、お互いに顔見知りの状態であった。一方で、Aは筆者を含めて他の教職員・実習生や児童に対して、高圧的な話し方をすることが多く、前年度に筆者もそういった話し方をされたことがあり、Aに対して抱く印象はあまり良いものでなかったことは事実であった。またAは普段の学校生活の中で、授業や学校活動に積極的に取り組む姿勢を見せており、他の児童から見たAは模範的な児童であるのだろうという思い込みが筆者の中にあった。そのため、Aがどのような児童であるのかを担任教諭に尋ねたところ、Aは学級の中で最も接し方に配慮が必要な児童であるという話があったものの、上記の通り当時の筆者はそうのように感じていなかったため、担任教諭の話に疑問を感じていた。その一方で、筆者は担任教諭の指示に従い、Aの高圧的な言動に対して頻繁に指導をしようとしていた。つまり、筆者はAと関わる時に特に配慮をすることなく、またAに対して指導するときは、担任教諭の指示にただ従って指導しただけであり、自らの教育的な信念を持って指導をしていたわけではなかったとも言える。

4月中旬のAとの関わりでは、19日のAとの出来事を中心に、Aとの関係が決定的に拗れてしまう様子が見て取れる。それ以前の職員会議の中で、Aは注意して見守る必要がある児童として名前が挙がっており、普段からAの言葉遣いを厳しく指導をするようにという担任教諭からの指示があったため、その時期の筆者は特にAの言動を注意深く見て、指導をしようと身構えていた。その状態で、Aが他の児童に対して高圧的な発言をしたことで、筆者はAに指

導をしなければならないという思いを持ちながら A に指導をした。担任教諭の話にもあったように、A はまず褒めてくれる相手の話しか聞こうとしないことがあり、その話と照らし合わせると、A が筆者の話を聞こうとしなかったことは自然であると言える。また筆者の A に対する指導は、A が他の児童との関係を悪くさせてしまっただけとはいえないという思いや、他の児童が傷つけられてしまっただけとはいえないという思いから来るものではなく、ただ闇雲に担任教諭の指示に従った指導であったとも言える。

その後 4 月下旬から 5 月初旬の間は、筆者が A と関わろうとするものの、拒否されてしまうことがほとんどであった。筆者はまず関係を修復しようとの思いから、A に話しかけようとしたり、A を褒めたりしようとしていたが、これらの方法は上手くいったとは言えない状態であった。この時期の筆者に対する A の言動からは、「先生（筆者）は自分のことばかり叱る」という思いが強かったことが読み取れる。

5 月中旬には、筆者が A の所属するサッカークラブの練習を密かに訪問し、A が見学している筆者の存在に気付くという出来事があった。その後、学校で A に出会った際に、A は普段サッカークラブでどのように練習しているのかを尋ねると、それまでは筆者と話したくないという態度を表していた A が、サッカーに関する話や自分のチームメイトの話など、意外にも自分のサッカークラブでの様子を語ってくれた。この時筆者は、まず A の練習での様子を褒めることで、A に対してあなたを認めているという姿勢を示そうと心がけつつ話をしていた。またサッカークラブの様子を詳しく尋ねることで（「Aさんはチームのキャプテンなの？」など）、A の話を引き出すことも意識していた。その結果、A は自分のサッカークラブでの様子や、チームメイトに対する思いなどを筆者に語ってくれた。この関わりを通して、僅かではあるが A との関係が改善したのではないかと筆者は感じた。

その後 5 月の下旬は、筆者が A に話しかけたときの反応は以前と比べてあまり変化は見られなかったが、他の児童も含めて一緒に遊ぶ機会が多くなった。関係が完全に改善したわけではないものの、筆者がサッカーの練習を見に行くと A に対する関心を示したことが功を奏したのか、楽しそうな表情を見せながら筆者と一緒に遊ぶことが増えた点については、筆者の働きかけに一定の効果があったと言えるだろう。しかし、実習最終日には、A が筆者に対する不満を口にすることもあり、まだまだ多くの改善の余地を残したままであったとも言える。

6. 考察

筆者と児童 A との関わりの分析から読み取れる事項について考察していく。A との関係で最も重要であるのは、A が「自分ばかり叱られている」と感じていることではないかと考えられる。実際に筆者は A に対して指導する機会が多く、また他の児童に対して何かしらの指導をする機会は少なかった。

他の児童に対する指導という観点から A との関係を考察するには、同級生の児童 B について言及する必要がある。筆者と A の関係が拗れる決定的な出来事となった 4 月 19 日の出来事では、授業中に A が同級生の B に対して高圧的な発言をしている。この児童 B は、日常生活や授業において多くの支援を要する児童である。B は、前学年までに学習している多くの漢字の読み書きが難しいために授業についていくことが困難であり、学習に興味を湧かずに授業中に居眠りをしてしまうことが多い。また休み時間にも他の児童に悪気なく悪戯を仕掛けることが多いため、周囲の児童から距離を置かれてしまう様子も見受けられる。学級の中では、A を含む多くの児童が、B に対して冷ややかな態度を取ることが多く、担任教諭も他の児童の B に対する不満を理解した上で、その態度に対する対応に苦悩する様子が見られた。そういった事情から、筆者は実習での授業時間の大半を B の支援に費やしていた。B は担任教諭や他の児童から叱られたり、冷淡な態度を取られたりすることが多かったため、筆者はできる限り B の話を聞き、彼の気持ちをフォローしようと努めることが多かった。そのため、他の児童からは「どうして B をもっと叱らないのですか」などと質問されたこともあり、筆者は B に対して優しすぎるのではないかと思われていた可能性が高い。そして、それは A にとっても同様であり、筆者は学級内で問題行動を多く起こしている B に対して優しく接するのに、自分に対して厳しく接する実習生であったと感じていたのではないかと考えられる。また筆者は、支援の必要な児童に対しては厳しく指導するのではなく良い部分に目を向けて伸ばしていくことが重要であると考え、対照的に優秀な児童に対しては、他の児童の模範となつてほしいがために、あえて厳しく指導する必要があるという誤った教育的理念を持っていたと言える。このように過度な期待を持つことは、児童に対して不要な負担を掛けることにつながると考えられるため、こうした自身のメンタル・モデルが、児童との関わりを阻害した原因になったとも考えられる。

児童 A と他の児童に対する対応の違いに加えて、筆者の A に対する指導の方法についても、考察していく必要があるだろう。児童と関わる際には、相手がどのような児童であるのかを理

解し、自分の思いを児童が理解できるような言葉や態度にし、それを適切に伝えることが重要である（河村・2002）。そのためには、Aがどういう思いを持って行動をしているのか、また指導をした結果Aがどのように感じるのかということを十分に考慮することが必要であった。前述の通り、Aに指導をする際には、まず9割褒めてから1割指導するというバランスが大切であるという担任教諭の話があったが、筆者はAに対して、いきなり指導をしようとしていた点が問題であったと考えられる。Aは普段の学校生活の中で、学級の運営委員を務めたり、授業でも積極的に発言をしたり、学校行事に熱心に取り組んだりする様子が目立っており、Aを褒めるべき要素は幾つもあったと言える。ところが筆者は、Aが指導の必要な児童であるという先入観に囚われ、まず指導をしようという気持ちが先走った結果、Aの自立や成長を願っての指導ができていなかったと考えられる。前述の通り、筆者はAが優秀な児童であると感じていたものの、担任教諭の指示を遂行することばかりに気を取られていた。そのため、筆者が指導をした結果、Aが「この先生は自分の姿をきちんと見てくれていないな」と感じるだろうということに気付かなかったことが、結果的に今回の事例のような結末を招いている。今回はAとの関わりのみに着目して省察を行っているが、児童のできること部分に注目して関わっていくことはどの児童と関わる時にも大切であり、それを怠ってしまえば、誰が相手であってもいずれ関係が崩壊してしまうと言えるだろう。

これらの考察から、Aに対して自分ばかりが指導されていると思われるような指導の仕方をすることや、自分の良い部分を見ず、良くない部分ばかりを見て指導していると思われるような指導の仕方をするのが、Aが筆者に対する不信感を抱くようになった一因であると考えられる。それに加えて、自身の指導の仕方を振り返る中で、児童に対して指導することが目的になっており、児童のためを思っただけの指導ができていなかった点も明らかになった。実習に臨んでいる間は、指導教官である担任教諭の指示に従うことばかりに気を取られ、指導することで児童がどのように感じるのかということを十分に考えられていなかった自分の様子を、客観的に振り返ることができたと言える。序章で引用した片山の言葉にもあるように、子どもは教員の行動をよく見て、その人物像をよく見定めているのである。そのことを十分に踏まえて、教員である筆者自身が彼らを凝り固まった価値観で捉えることなく、児童の良い部分に目を向けながら、児童がどのような思いを持って学校生活を送っているのかということを熟考し、彼らと向き合っていくことが必要であると考えられる。

7. 結語

本稿では、筆者が「教職専門実習Ⅱ」を通して経験した児童Aとの関わりを文章化し、その関わりについて分析・考察を行った。その結果、自身が特定の児童に対して集中的に指導をしている様子や、児童の良い部分に目を向けられていなかった様子を客観的に振り返ることができた。またそのような考察を進める中で、自身の児童に対する指導が、指導をしなければならないという強い観念すなわち、誤ったメンタル・モデルによるものであり、児童の成長や自立を願って行っていなかったのではないかということに思い至ることができた。

実習の期間中は、自身と児童の関わりがなぜ上手くいかないのかということ俯瞰的に見るのが容易ではなく、どうすれば上手く関わるができるのか悩み、試行錯誤を重ねながら時間が過ぎていった。だが本論文のように児童とのやり取りを文章化し、自身の言動や関わり方を客観的に分析することで、自身が児童をどのように見て、どのように彼らと関わろうとしているのかという実際の姿を認知することができた。このことは、今後筆者が教員として勤務する上で、きっと役立つものであると感じられた。もちろん、実際の学校現場での児童・生徒の個性や彼らが抱える問題は多種多様であり、本論文での分析を参考にしさえすれば、必ず良い結果がもたらされるとは限らないだろう。しかし、このように自身の言動を振り返ることが、自身の実践知のレベルを引き上げることにつながるだろうということを十分に実感することができた。

引用文献・参考文献

- ・ 岩澤一美 (2014)『クラスが変わる！子どものソーシャルスキル指導法』ナツメ社。
- ・ 角田豊 (2019a)『教師のためのプロセスレコード』金子書房。
- ・ 角田豊・堀内大輔 (2019b)「学校臨床力・至適な応答性・遊ぶこと—プロセスレコードを用いた『行為レベルの実践知』の検討—」『京都教育大学紀要』第135巻、pp. 33-48。
- ・ 角田豊・片山紀子・小松貴弘 (2016)『子どもを育む学校臨床力—多様性の時代の生徒指導・教育相談・特別支援』創元社。
- ・ 片山紀子 (2018)『入門生徒指導』学事出版、p. 26。
- ・ 河村茂雄 (2002)『教師のためのソーシャルスキル 子どもとの人間関係を深める技術』誠信書房。
- ・ Senge, Peter M. (2011)『学習する組織』英治出版、pp. 240-279。

