

教室における教師の診断能力を問う

―何をいかに見取っているのか、見取ることができるのか―

榊原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき

(京都教育大学教育学科) (神戸市立伊川谷小学校) (京都市立洛友中学校) (京都府立城陽高等学校)

Questioning Teachers' Ability to Diagnose in the Classroom

‐What and how they see and can see?‐

Yoshihiro SAKAKIBARA・Masahiro MORIWAKI・Motoko NISHIMURA・Ituki DOHI

2024 年 9 月 26 日受理

抄録: 学校教育において、従来の「教える論」に替わり「学び論」が強く唱道されるこんにち、個々の児童生徒を的確に捉えることが、教育しようとする側のいっそう重要な課題となっている。ところが、授業に例示されるように教育は、教員のかれらに対する意図的で計画的な「教える」行為であり、かれらの「学ぶ」はあくまでも「教える」ことの結果として生じるという位置づけを免れない。ここで、教えられることを前提にする学習と、そうではない学びを区別することもできる。かくも、学び論と整合する教師の立ち位置を設定することは難しい。こうした構図にあって、児童生徒の発達と成長の多様性がより発見され価値化される中、教師はそもそもかれらをいかに見取っているのだろうか。そこでは必ずしも言語的に表現できない「カンやコツ」あるいは経験則にもとづいた、主観的でもある状況の知覚と認知があり、これらをもとに判断と行為（実践）が生じるのではないだろうか。あるいは、より適切な見取りのために、有効と考えられる条件や環境はどのようなものだろうか。本報告は、小・中・高等学校の教師の経験と思索を整理することを通して、教室に象徴される学校教育の最前線における、教師の児童生徒に関わる診断能力に関する理解と議論を広げようとするものである。

キーワード: 教師、見取り、診断、カンやコツ、経験則（ヒューリスティック）

I. 問題―教育論から学習論への転換

近代学校を歴史的に捉えれば、それは子どもをいかに教育するかという眼差しを持つことから始まる。まず、教授学として教育の内容と方法が問題とされ、つぎに、知識と技術さらに態度を効果的に伝達、獲得させる教師のあり方が問われた。そして、一連の活動を支える教育の価値と人間観が教育哲学として、教育条件の整備と管理が教育行政や学校経営として議論されてきた。何をいかに教えるか、それはなぜか、これらを可能にする条件はどのようなものかと、学校教育論は展開したのである。

ひるがえって、21 世紀を迎える頃からこの思潮は大きな変化を見せてきた。それは、子どもが教育の対象である被教育者ではなく「自ら学ぶ」学習者として捉え直されてきたという点である。つまり、教育に先立って、かれらの世界をまず理解しなければいけないと考えられるようになり、子どもは教えられる受動的な存在に留まらず、能動的な学ぶ存在でもあるという眼差しが強く注がれるようになっていく。子どもも大人と同じく、「子どもたち」と称されるような一括しでは決してなく、それぞれに異なること、また一個人であっても条件や場面によって多様でありうること、くわえて、特別支援教育論の隆盛もあいまって、かれらの成長と発達を「定型」と「非定型」などの類型ではなく連続的、スペクトラムとして把握できるという点についても、教育界では徐々に市民権が得られてきたといつてよい。現下の学習指導要領のキーワード「主体的・対話的で深い学び」論はまさに、この基調に沿ったものだろう。

かくして、学校という場での教育論はいまや学習論にとって代わられており、児童生徒の学習をいかに促す環境を整えるかが課題とされている。教師も環境の一要素として、かれらの「のぞましい」学習にいかに関与するかが求められているのである。このような「いかに教えるか」から「学びをいかに支援するか」という教師に期待される役割の変化は、従来の教育関係を大きく変更するものであり、教師は自身の立ち位置の再定義を余儀なくされている。

しかしながら、こうした教育思潮の変化を、学校教育にて実践として具体化するのとは決して容易ではない。なぜなら、学校は公教育を代表して「求められる人間像」を教育理念として定立し、それに近づくための意図的、計画的、組織的な教育活動を構成し、実施する場でもあるからだ。そこでは教師の指導性が何よりも優位し、児童生徒の現状は踏まえられずとも、それは「望ましい姿」との

距離を測る上でのアンカーとされるに留まる。学校教育目標の設定などに明らかなように、子どもにとって他者である教員が「目指す子ども像」を意見しあうという、「子どもの希望や都合」を抜きに、学校での話はおおむね進められるのである。そこでは、教育側があらかじめ設定する目標に接近することがかれらの学習であり、この目標により近づいたことをもって「学力を獲得した」と評価される。そこでは、子ども各々の生のあり方としての学びは注目されにくい。なぜなら教育側が「学習は教育を通じて可能」という前提を手放すことができないからである。

この特徴をよく示すのが、授業の学習指導案だろう。そこでは、教師のつもりした授業の流れに沿って児童生徒の学習が進むものと想定されている。ところが、「学びの履歴としてのカリキュラム」の観点から言えば、かれらの学校内外での経験と観念がそれぞれにあり、これに「計画としてのカリキュラム」が重なる格好でかれらに提示されるのだから、その受け止めと定着はおおよそ一律ではありえない。たとえば、3歳の頃からピアノの練習を始めていたある子どもにとって、学校の音楽科の授業にて児童として楽譜を読む練習を求められることの意味は何だろうか。あるいは、この子どもが学校の合唱コンクールにて伴奏する様子を指して、ある教員が「すごいね、上手いね」と伝えたとしても、それは空虚な響きに終わり、間違っても「褒める」ことにはならない。こうしたことを考えれば、授業者が予定した指導案の流れをかれらが受容し、これに沿って変容するという論理は、公然の秘密ともいべき虚構であり、おおよそ現実を説明できるものではない。

以上のように、教育と学習の関係あるいは「教える」と「学ぶ」の葛藤を捉えることができるならば、そもそも教師は児童生徒をどのように見ているのかを問う意義が浮かび上がる。なぜなら、教育の対象としてかれらを見つめること、つまり、他者による操作や関与との絡みでかれらを眺めることと、かれらが今どのようにあるのかを見る、つまり、かれらに対する予断や推量を脇に置いて全体的に、言わばまんやりと見つめること、この両者は正反対とも言えるほどに眼差しが異なるからである。

さて、教師は児童生徒をいかに見て、認知し、理解しようとしているのだろうか。先行研究を辿れば、たとえば教科教育の観点では「評価力」という言葉に拠り、数学の若手教師と熟練教師の見取りの違いを明らかにした橋本（2024）、理科教師の「アセスメント・リテラシー」を調査した渡辺・杉野（2021）、体育科教師の「感性的な省察力」に着目した谷本・酒向（2022）などがある。あるいは、就学前教育と学校教育との接続に関わっては、小学校の教師と保育者の見取りの違いを明らかにした安藤（2021）や、小学校1年生担当の教員を分析した池田・上田（2023）などが挙げられる。また、野村・近藤（2023）は、教師の意思決定を見取りとの関わりで捉えようとしている。

こうした研究状況にあって、教師の職能成長と見取りの関係についての研究を整理した渡邊・越（2022）による報告は、教師の認知と教育実践の相互性という点で、本研究のモチーフと高い親和性を有している。そこで提出される知見の一つは「教師の子ども認知の変容、いわば、認知の多様性と転機との因果関係については詳細には明らかにされていない」ことである。つまり、教職生活上の変化や転換が起こることと子ども認知が広がることとの関係は今のところ見出せない。これを踏まえるならば、これから求められる研究は教師による自身の見つけ直し、とりわけ記憶にいつそう残るイベントやエピソードを記述することを通じて、客観的な転機と主観的な受容の齟齬あるいは堆積を明らかにすることだろう。主観的でもありだからこそ当事者しか語りえない教師の見取りとは、どのようなものだろうか。それはいかに条件づけられており、変化し、さらに変容させることができるのだろうか。これらの特徴およびその効用と限界はいかなるものだろうか。

Ⅱ. 教員の診断能力の有用性とその限界

1 「見る」では及ばない「見取り」の診断的優位性とその課題

文部科学省が推進する「令和の日本型学校教育」は、すべての子どもたちの可能性を引き出し、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を目指している。この文脈において、教員が児童生徒一人ひとりの状況を的確に把握し、個別のニーズに応じた支援をすることの重要性が、改めて注目されている。これは授業の進行だけでなく、子どもたちの発達を促し、学習意欲を喚起し、さらに、かれらの潜在能力を引き出す働きかけとして、教育の核心を成すものと言えるだろう。このような背景の中で、教員には児童生徒理解の基盤となる観察力が求められるのである。ところが、「見る」という行為は、かれらの行動や状態を把握するための基本的な手段である一方、単に見たというだけでは、現在の状態を的確に診断したことにはならない。

まず、「見る」とは、知覚的なプロセスにおいて、観察対象の表面的な特徴を捉えることである。しかし、これが、教員の経験や記憶、そして認知的枠組みにもとづく解釈と融合することで、子ども理解を深める「診断」として初めて機能し始める。たしかに、25年以上におよぶ自身の教職経験を振り返ると、観察結果の解釈において、蓄積した知識や過去の事例が、極めて重要な役割を果たしてきた。

たとえば、授業中、頻繁に周囲を見回したり、手遊びをしている児童がいたとしよう。この行動を「見」て、認知すること自体は、

あくまで教員としての職業的適性の一部に過ぎず、観察の第一歩である。問題は、その行動の背景にある可能性を、どのように解釈し、診断するかにあるだろう。「この児童は授業に対する興味関心をなくしているのではないか」、あるいは、「身体的な不調があるのではないか」といった推測は、「目で見て、確認した」という認知だけではなしえない。

つまり、この解釈プロセスで重要なのは「見る」という行為に留まらず、そこからどのような診断を下すかである。たとえ同じような行動を観察したとしても、それらへの対処、つまり指導方法が異なるのはそのためである。これは、教師それぞれが持つ価値観と関値にも起因しており、これこそが教育現場における実践の幅を決める要因となる。教員は、児童生徒の行動や状態から正確な診断をするために、これまでの経験と知識をもとに、総合的に診断を行い、自身の見取りの「精度」を高めることが求められる。こうした「見取り」が診断能力の一部となり、子どもたちの発達や学習の状態を理解し、適切な支援を提供するための重要な手段となる。

ただし、この能力は経験を通して磨かれると考えられているが、一度形成されたからといって、継続的に有効であるとは限らず、すべての問題を的確に捉えられるわけでもない点に、注意が必要である。むしろ、長年の経験から生まれた自信や慣れが、無意識のうちに不適切な診断をしかねない。事例を挙げよう。体育の授業中、普段から活発だった児童が突然、消極的な態度を示すようになった。その授業を担当していたベテラン教師は、「跳び箱運動に対する一時的な嫌悪感だろう」と診断し、深く観察しなかった。しかし、実はこの児童が身体的な痛みや疲労を感じていたのだと、後に判明する。この勘違いにより、「もっと早くに知らせてくれたら、病院に連れていけたのに」と、保護者から不信感を抱かれることとなった。これは、経験から生じる先入観や思い込みが、診断の適切さに悪影響を及ぼすことを示しているだろう。

また、経験豊富な教員ほど、過去の成功体験に依存し、自身の診断を過信して、他者からの意見を受け入れる柔軟性を失う危険性についても指摘できる。新たな問題に直面しているにもかかわらず、従来のアプローチを繰り返し、状況をかえって悪化させる場合もあるからだ。たとえば、多動傾向のある児童に有効だった方略を、別の児童にも試みたが効果はなく、むしろ反発を招く結果となったケースがある。この事例では、児童の特性や背景が異なるにもかかわらず、過去の成功体験に固執し、柔軟な対応を行えなかったことが原因と考えられる。こうした「経験の罠」には、児童生徒一人ひとりに応じた多様な対応が求められる場で、特に注意が必要である。

さらに、教員はかれらに積極的に働きかける「能動的な存在」である一方、かれらから影響を受ける「受動的な存在」でもある点に注目しなければならない。授業に集中してくれる、学校の決まりをよく守ってくれるといった「素直な子」がいることは、教員の子どもに対する肯定的な見取りを促す。そして、いわゆる問題行動を繰り返す子どもに対しては、「気になる所ばかりに注意が向く」と否定的な見取りに向きかねない。かくして、ハロー効果が生じるのである。

くわえて、保護者による影響も無視できないだろう。担当する学級内に教育熱心な保護者がいる場合、その子どもの成績や行動に、過度な注意が集中し、他の児童への配慮が手薄になることがある。このような状況では、適切な観察と診断が困難になる可能性が高い。これらのほか、長時間の勤務や多忙による疲労から、気づけるはずの児童生徒からのサインを見逃し、事態を深刻化させることもある。

このように、教員による「見取り」を通じた診断は、かれらの多様なニーズを的確に捉え、適切な支援を提供するための重要な手段である。しかし、その診断の適切さを維持、向上させるためには、観察に際しての主観と客観のバランスが不可欠である。また、診断の質を高めるためには、「見取り」のプロセス自体を絶えず振り返り、その妥当性を高める必要がある。言い換えれば、教員は、「見取り」の有用性を認識しつつも、その解釈に偏りが生じる可能性を理解し、適宜、修正する柔軟な姿勢を持たなければならない。

2 経験則の再検討とネガティブケイパビリティの必要性

子どもの成長過程には、発達段階、家庭環境、社会的背景といった多様な要素が複雑に絡み合い、その様相を一概に捉えることができない。教員として長くかれらと向き合ってきたが、適切につかむことは決して容易ではなかった。ときには、表面的な行動に惑わされ、背後にあるニーズを見落としてしまうこともあった。こうした経験を通じて、教員がどのような視点により児童生徒を診断するかによって支援や指導が方向づけられ、結果として子どもの成長に大きな影響を与えることを認識するようになった。

その理由の一つは、教員が「カンやコツ」に頼る場面が多いことである。実践を通じて得られた経験則 (heuristics) は、科学的なデータや体系的な分析にもとづくものではなく、むしろ直感的な判断に依存しがちである。限られた時間とリソースの中で、すぐにでも判断を下さなければならない場面では、こうした直観的判断が有効である。たとえば、放課後の教室の机と椅子の整い具合、持ち物の状態などを観察することが、児童の心理状態や学級全体の雰囲気や推察する手がかりになることが何度もあった。その多くは、過去の教職経験から得られた直感にもとづく。あるいは、授業中の微細な表情の変化や普段とは異なる行動パターンに気づき、即座に対応することもあった。これら経験則は、現場における迅速かつ柔軟な対応を可能にし、その場の教育効果を高めることにつながったと理解している。

しかしながら、経験則にもとづく診断には、リスクが伴うことも無視できない。特定のパターンに頼り過ぎることで、すべての児童

生徒に同じ解釈を当てはめてしまう危険性があるからだ。実際、「内向的な子どもは、問題を抱えていることが多い」という過去の経験からの解釈の結果、ある子どもに過剰な対応をした苦い経験がある。このような考えに至ったのは、教員の経験則が、しばしば個々の記憶に頼りがちで、整然と記録されていないため、診断の一貫性を欠く経験を幾度となくしてきたからである。このため、経験に依存し過ぎないための工夫が必要と認識するようになった。ここで鍵となったのが、自己省察の習慣である。自己のバイアスに気づき、それを補正するために、定期的な省察が不可欠と考えたのである。また、他者からの評価を柔軟に取り入れることが、診断の精度を高めるために重要であること、さらに、観察や診断を記録、蓄積することで、過去の事例を客観的に振り返り、同様のケースに遭遇した際の参照となることも多かった。こうした記録は、診断の一貫性を保つ上で重要な情報になった。

一方、子どもたちの変化や成長の兆しはすぐに現れることもあれば、数年後により顕在化することもある。こうした変化に対応するためには、即座に診断を下すことが必ずしも適切ではないことを教員は学ぶのだろう。そこで注目されるのが、曖昧な状況に耐え、冷静に見守る力（Negative Capability）という発想である。たとえば、学級内で友人関係の問題が生じた場合、「友だちなのだから仲良くしよう」という解決策をただ押しつけるのではなく、互いの感情や背景を慎重に考慮しながら、時間をかけて関係の修復を試みることで、より理解やつながりが生まれる場合もある。あるいは、一つの見解に固執せず、問題を異なる角度から見直すことも必要な対応だろう。こうしたネガティブケイパビリティは、「忍耐」に留まらない「判断を保留する力」である。

3 教職経験に伴う診断能力の深化と若手教員の補完的役割

教員の「見取り」にもとづく観察力や対応力は、教職経験とともに向上すると一般的には期待されている。しかし、視力や聴力といった感覚機能の衰えを考慮すると、こうした期待が、必ずしも現実と合っているわけではない。そこで、教職経験の長い教員の診断能力が、時間の経過とともにどのように深化あるいは鈍化するのかについて、具体例で検討しよう。

まず、診断能力の深化の背景として、経験とそれに伴う知識の蓄積が挙げられる。教員は、長年の実践を通して多様な状況や課題に直面し、その中で迅速かつ的確に状況を把握し、適切に対応する能力を培う機会を得る。たとえば、私が初任期に担当した学級で、ある児童の成績が急に低下した際、私はその原因を学習意欲の低下や怠惰に当初求めたが、ベテラン教員からは、「友人関係における孤立が成績に影響しているのではないか」と助言を受けた。この指摘は、私が見落としていた面を補い、問題をより広い視野で捉える契機となった。その後、養護教諭や他の関係者らと連携した結果、児童は自信を取り戻し、成績も回復した。この事例は、教職経験に裏打ちされた教員の診断能力が、若手教員を支援につながった好例であろう。

また、年齢とともに感覚機能が鈍化する中、ベテラン教員は工夫を重ねている。たとえば、机の配置を工夫して、子どもたちの反応や行動を観察しやすくする、あるいは、黒板前に立ち続けるのではなく、教室を意図的に移動し、様々な角度から子どもたちの様子を見ることで、学級全体の状況を的確に把握しようとする。くわえて、子ども同士の相互作用にも注目するようになる。グループワークやペア学習を意図的に導入し、それぞれが担う役割や協力の様子を観察しながら、かれらの社会的スキルや協調性の発達を把握する機会を増やす。これ以外にも、児童生徒からのフィードバックを積極的に取り入れる。たとえば、休み時間や合間を見てコミュニケーションを図り、子どもと直接に対することで、通常の観察では見逃されがちな情報を得ようとするのだ。

このように、経験を重ねる中で教員は観察の幅を広げて子どもを把握しようとする。私自身、初任期は局所的かつ緊張感を伴う「見取り」を行っていた。しかし、教職経験を積むことで、広い視野を持つことができるようになり、「ぼんやり」と探索的に観察する余裕も生まれる。ただし、過去の成功体験に依存しすぎると、診断の精度を低下させる可能性も無視できない。このことを考慮すると、教育現場での多様なニーズに対応するためには、若手教員の果たす役割にも注目する必要がある。

そもそも、若手教員たちは年齢が児童生徒に近いと、心理的な距離が縮まりやすいという強みがある。また、情報機器は最新のトレンドにも敏感であり、それらを授業に取り入れることで、子どもたちの興味や関心を引き出す力にも優れている。同僚の若手教員が、プログラミングを中心とした参加型学習を導入したとき、子どもたちの学習意欲と理解度が向上した事例もある。このような若手教員の柔軟さや親しみやすさは、重要だろう。さらに、かれらからのフィードバックにも敏感に反応し、それに応じて指導を柔軟に調整する能力にも長けている。

このように、教員の診断能力には、年齢や経験の積み重ねだけでなく、経験に依りながらも柔軟な思考、新たなアプローチの模索など、複数の条件が関わっている。経験豊富な教員は、観察や判断を多様化させその能力を高める一方、先入観や固定観念がその適切さを欠くリスクともなる。一方、若手教員は、新鮮な視点を持ち、かれらと親しい関係を築くことができる。こうした異なる強みを持つ教員同士が、互いに補完し合うことで、学校の質が向上するのではないだろうか。そして、教員の持続的な学びと自己省察がこれらに加わることで、児童生徒一人ひとりをより適切にサポートできるようになるのだろう。

Ⅲ. 教師の職能成長と「みる」という行為の多義性

「みる」という言葉を漢字に変換しようとする、次の5つが候補として挙がる。「見る」「観る」「看る」「視る」「診る」である。ここでは、この5つの漢字が持っている意味の解説はしないが、これまでの経験を振り返って体感した、5つの意味について考えたい。「みる」という行為については、ある時は生徒を「見」てもいたし、「観」てもいたし、「看」ているなあと感じることもあったし、「視」ていることもあったし、「診る」という状態もあったような気がする。目の前にいる生徒の様子や状況に応じて、「見る」だったり、「観る」だったり、「診る」だったり、いろいろな意味あいでは生徒をみてきた。その、いろいろな意味あいの「みる」が、教師の仕事の幅のありようをそのまま引き受けているようにも思う。

新規採用教員として赴任した学校で、私が副担任をすることになったクラスに、担任をされる先生が新年度の最初の学級開きとなる学活の時間に「一緒に入るか」と提案して下さいました。私は、自分もいずれ担任を持つことを想定して、その学活の時間に入らせてもらった。その学活の時間の中、私は担任をされている先生の一举手一投足を「凝視」という言葉に近いほどにまじまじと見ていた。それはまさしく、先にも書いた、「自分もいずれ担任を持つことを想定して」の凝視だった。学級開きの学活の時間が終わって、その担任の先生が私に質問をされた。「どの生徒が気になった？」瞬間、私は焦った。生徒を見ていなかったからだ。ほとんどの生徒がもちろん目には映りこんできて、「見」てはいるものの「観る」までは至っていなかった。焦って取り敢えず、「入口側の列の前から二番目に座っていた女の子」と、とっさに答えたが、恐らくもっときちんと見ておくべき生徒がいて、「どんどころが気になった？」と更に浴びせられた質問に、もっと答えに窮することになってしまった。教師として、まず一番に「みる」べき存在は生徒であるということ、そんな当たり前もわかっていない駆け出し教員としての自分がいたことが、苦い記憶として残っている。

駆け出し期間が終わってからの私は、見逃しがないように、ということを頭の端っ端ではあるが常に置いて、生徒と接するようになった。ただ、そんな毎日の中でいつも困ったのは、授業中に生徒を見つめる視点をどこに定めるか、である。教室の中に40名近くいる生徒を一人ひとりじっくり見ていては、教室を俯瞰できない。クラス全体に何かことが起こった時を想定して、教室を俯瞰していなければ、その何かに対応できない。そんなことを考えあぐねていた時に、先輩の教員が教室壁面の掲示板的とある一点を見ていたら、生徒の目には全体を見ているように映るというようなことを教えてくれた。ただ、どの教室で授業をしていても、同じ一点が共通している訳ではないので、教室を転々として行く度に、その一点がどこだったのかわからなくなってしまった。

そんないい加減な「一点凝視」法でも、生徒にとっては有効だったらしく、生徒は私の視線にややびりながら授業を受けていた。私の視線は、「はじめの一步」の鬼が動く子らを絶対見逃さないというような勢いで、子らをなめ回すように見るが、それくらい鋭いものだった。あるいは、「なまはげの鬼の目」くらい。ある生徒が隣に座っている友人にちょっかいをかけようとしている瞬間に、板書を終わって「何いらんことしてんの？」と注意をするようなこともしばしばあったので、生徒たちは私の「目力」にかなり恐れおののいていた。授業中に、「先生、目力強いなあ」と真顔で言われたこともあり、そんな時には「知らなかったん？頭の後ろにも髪の毛に隠れて、目ついてんねん。残念ながら、それは、正直者にしか見えへんねんけどな」とかテキトーなことを言いながらも、生徒の怯えように満足していた。

駆け出しの頃からしばらく経って、という時期の私の生徒を見る視線は、穏やかなまなざしで生徒を見ていることはあまりなく、観察といった注意を払って「観る」ことが多かった。「みる」にはもっと多様で多彩な意味があり、子どもの見取りがまだ甘かったと、今となって思い至ることもある。教師としての観察眼が備わってきて、少しは熟成されたかと思っていた自分自身の生徒の見取りは、それまでに出会った生徒との関わりの中ではあまり体験のなかった「見取り」を必要とすることになった。それは、生徒を「看」たり「診」たりという見方である。生徒を傍から眺めて、不調ではないかと様子をさぐり診たり、牛歩かと思まごうばかりの歩みで登校してくる生徒が校門をくぐる様子を看たり、という場面もあった。そういう生徒に対しては「視る」ことはもちろん、かれら彼女らの様子を見取りながら心配の視点で、けれども「心配している」という本心はおくびにも出さず、見捨てない見放さないという心持ちで対応することに心血を注いだ。

生徒が悪さをしないように、という観察眼が教師には必要ではあるが、そういった見方だけでは立ちいかなくなることも、経験的に知る時が来る。いや、正確に表現すると、それまで自分ではあまり重要と感じていなかった「見えないものを見る力」「見ようとする力」が、必要となってくることがある。「見えないものを見る力」などと書きながら、このように神がかったものなど、人に備わっている訳がないと抗いたくなるのだが、教育に携わる者、とくに教師にとっては、人間関係を築いていく上で少なからず「見えないものを見る力」は必要になってくるだろう。生徒指導の中で、よく「相手がどんな気持ちになったか、想像してみようよ」とか話をするが、人の気持ちがはっきりと見えることなどないのだから、それは無理な話なのである。それでも教師は、「見えないものを見る」力をもっと鍛えようと思ひながら、子どもを諭すのである。そして、そう言いながら教師自身も目の前にいる子どもが抱える「見えないものを見る」力を鍛える努力をしているのである。

けれども、そんな心持ちで生徒に相對していても、観点を誤ることがある。これくらいのやり取りだったら大丈夫だろう…というやり取りを、確実に見誤ったことがある。「観点」という発想で、生徒をみようとしていたこと自体が誤りだったのかもしれない。その生徒は、「観る」という行為では十分にはみえないものを抱えていたのだと、今になって思い至っている。

それは、連絡ミスから起こった。朝学活で、1時間目の授業について、日直が連絡をした時に、教室内がざわついた。1時間目の教科が、前日に連絡したものと違っていた。日直は、慌てて教科係に確認した。教科係は、自分が前日に黒板に書いた内容に間違いはないはず…と、自信なさげに答えた。けれども、教室内は「え？用意していないし…」と、既にざわついていて収集のつかない状態になっていた。その教科は実技教科だったので、教科書等の通常の学習には欠かせない持ち物がなくても何とかなるものだった。けれども、その教科係に向けられた言葉は、心ないものばかりだった。中学3年生になったばかりの4月でもあったので、教科係のちょっとしたミスが取り返しのつかない失敗につながりやしないか、自分たちへの評価に神経質になっていた生徒たちが教科係に浴びせた言葉は、暴言に近いものだった。その場に居たたまれなくなった教科係の生徒は、泣きながら教室を飛び出した。生徒を追いかけ、話を聴こうと別の教師が走ってくれた。幸い校舎の外に至るまでに、その生徒に追いついたので、教室から遠く離れた部屋で事情を聴いて、その生徒をなだめようとしたが、最早どんな言葉もその生徒には届かなく、周囲からなじられた言葉が頭にこびりついて離れないようだった。その日早退したその生徒は、それから学校に足を運ばなくなった。

4月、新年度が始まって、まだ間もない頃の出来事だった。学級担任として、40人近くいる生徒の顔と名前が、まだ一致しない頃の出来事だった。40人近くいる生徒の顔や様子は毎日見ているのだが、それぞれがどのようなパーソナリティなのか観るまでには至っていない時期だった。子どもたちを「視」たり「観」たりすることはそれまでにあっても、「診」たり「看」たりすることはなかった。もちろんこの生徒との関わりの中で、「看る」とか「診る」という姿勢が当時の自分にはすっかり欠けていた、と自省の念を込めて言える。それ以降は、一人ひとりのケースを丁寧に看たり診たりするようになった。子どもの様子の一端を丁寧に捉えて、その子どもの抱えていることを見取っていくことから、その子どもの状態を見極める力へと、まさしく「見えないものを見る力」が熟成されていったのではないかなと思う。

これら5つの「みる」という行為については、これまでの教職経験の中から意味を理解し、子どもを「みる」視点・観点を幅広く持てるようになったと自負しているのだが、ステージはそれで終わりではなかった。学習指導要領の改訂である。平成29(2017)年告示の学習指導要領以降、「教える」こと中心だった授業の形態から「学びを促す」という形態に変えていかなければならない時代に突入した。どう授業を組み立てていくか、私自身が困惑したことは言うまでもない。それまで、ちゃんとノートを取っているか、居眠りなどしていないだろうかと、生徒を監視に近い目線でしかみていなかったのが、生徒の自主性を見取ったり、主体性を観察して評価しなければならなかったりと、それまでの教授型の授業を見直すように文部科学省が方針を変えてきた。生徒の「気づき」に教師が気づく!!「目がいくつあっても足りないよ…」と、困惑が過ぎて訳の分からないため息をつきながら、「授業改善」に取り組んでみた。幸い、その当時、私が在籍していたのは生徒数の少ない学校で、学年によっては一クラス30名弱のクラス編成だったので、小グループに分けてのグループワーク等を実践しやすい環境であった。

小グループでの意見交換をしていくと、生徒たちのコミュニケーション力は少しずつ高まってくる。その様子を見て、意見交換だけではなく、テーマを決めたディスカッションを授業に取り入れたりもして、子どもたちの主体的な学びを促そうとした。ただ、ディスカッションの授業に取り組もうとすると、授業者の労力は半端ないものとなる。生徒たちが読んで咀嚼できる資料を用意して、返ってくる反応を考えて、生徒が自分の考えをきちんと組み立てて説明できるように補足説明をはさんで、準備し過ぎても、どう転ぶかとききまとう心配を、授業が終わるまで味わうことになる。最も気を遣ったのが発問、つぎにテーマ設定である。どう発問したら、生徒たちが自主的に答えを導き出すか、タイミング的にどんなテーマなら自分たちの意見を構築しやすいか、私自身も頭の中でシミュレーションしながら準備をした。いや、準備という言葉では言い尽くせないほどに、多くの資料を読み込み、ワークシートを作っては修正し、授業の途中経過を録画して次時の構想を練ったりと、かなりの労力を使って授業準備をした。けれども、生徒たちが納得をした顔つきで意見を交わす、また応酬する、得心をした表情でうなずいている。その様子に、達成感を覚えたのである。「分かった」の文字が顔に浮かんで見えてくるのではないかなと思うくらいに生き生きと意見を交わしたり、授業者のわざとらしいいじわるな質問に困り顔の表情を見せたりと、授業者も生徒たちもその授業にノッているというような授業にまで昇華できたこともあった。生徒たちの表情を見取り、「ひらめいた!」「おもしろい!」の笑顔を見つけるのはたまらなく楽しくて、教室の中が一体感に包まれるような感覚にもなれた。どんな時でもそうだったが、子どもたちと一体感が持てるとか、自分自身が子どもを信頼してひょっとして子ども私を信頼してくれている?…という自信は、教師である自分を成長させてくれたと思う。子どもたちとの信頼関係を通じて、自分自身の教師としての幅が広がり、いろいろな目線で子どもたちを見取るようになったのである。

これまでの経験から、「見」たり「観」たり「看」たり「視」たり「診」たりという、様々なまなざしで子どもたちを「みる」力が備わった。教師としての自分自身の視点や観点が広がると、物事を遠観する力も備わるのか、ちょっとした方向転換とか急な変更とかに

も慌てふためかなくなった。学習指導要領の改訂に、授業のスタイルを変えていくことを余儀なくされ、多くの教師が慌てふためいているのだろう。その様子を見たり想像したりすると、この改訂には、実はもっと多くのねらいが文部科学省にはあったのではないかと、私自身は感じてしまう。いつ作っただろうというようなプリントを擦り切れるまでコピーして使い、旧態依然として授業のスタイルを変えない教師を、今もたまに見かけることがある。私たちの目の前にいる生徒は13～15歳と年齢は変わらないが、時代の変化と共に様相は確実に変わってきている。子どもの家庭の様子も当然変化し、子どもたちが背景に抱えている事情は、まさしく多様になってきている。「多様」という二文字では片づけられないほどに様々な子どもたちを一緒に語れないようになってきている。そんな時代であるからこそ、教師が子どもを「みる」時には、「見る」「観る」「看る」「視る」「診る」と、子どもの状況に応じて「見方」を変えていくことも必要である。また、自分自身の子どもを「みる」まなざしを更新していくこと、どうすれば教師としての自分自身が納得のいく「更新」につながるのか、模索しながら子どもたちと歩みを進めていくこと、いろいろなステージを体験してきた私自身にとっても更新は必要だと、気持ちを新たにしている。

IV. 「見取り」という実践を見取る

上述のように、現在、教員に期待される役割は「いかに教えるか」から「児童生徒の学びをいかに支援するか」へと変化している。それに伴って、一人ひとりの状況を適切に把握（見取り）し、判断や解釈（診断）を通して支援する能力が、これまで以上に教員に求められるようになってきている。そして、小・中学校における「見取り」や「診断」さらに「支援」の具体を見る中で、それらの重要性と、それを担保する教員の職能成長の重要性を明らかにしてきた。ここでは、教員による「見取る」実践とはどのようなものであるかを、高等学校（以下、高校）の事例も加えながら考察する。

高校においても生徒の「見取り」が必要であることは言うまでもない。ただし、必要とされる「見取り」の内容や質は、高校ごとに大きく異なる。なぜなら、高校には入学時に入試があり、生徒が学力に応じてそれぞれの学校に振り分けられるからである。そして、入学する生徒の学力の高低は、学習指導はもちろん、進路指導や生徒指導のあり方に直結する。たとえば、かつて私が担任していたクラスには腕白な生徒が多数在籍していた。中には、入学式当日から服装違反をするような生徒もいた。このような生徒に対する「見取り」は、かれらがなぜそのような行動をとるのか、どのようにすればその生徒と対話できるのかといったように、まずは生徒指導の側面が強くなる。また、こうした生徒の多くは学力的に困難なことが多いため、学習面での「見取り」も必要であるが、これもどちらかというと、学習面よりも態度面に着目することが必要となる。

さらに、生徒の家庭の経済状態もかれらの学習状況に大きく影響する。生徒の学力と家庭の階層には関連があることは多く指摘されている（松岡 2021）。したがって、学校的意味合いでの学力困難な生徒が多い場合、家庭がもつ経済資本・文化資本・社会関係資本などにも着目する必要がある。ここで、修学旅行を事例に挙げよう。義務教育段階では生活保護世帯の場合、修学旅行の費用は社会的に保障されているが、高等学校では自費である。かつて私はある生徒の修学旅行の費用を工面するために、地域の社会福祉協議会に連絡して、なんとか費用を捻出してもらった経験がある。このような事例は事欠かない。たとえば、こうした生徒が多数在籍する学校から進学校に転勤したある運動部の顧問を担当する教員が、進学校では生徒のユニフォームが簡単にそろえられるのに、以前の学校ではなかなかできなかったと語っていた。つまり、後者のような学校での「見取り」の必要性は、ときに生徒の家庭にまで及ぶことがあるということである。もちろん、同様のことは小・中学校でも起こりうるだろう。しかしながら、高校の場合、いわゆる進学の学校ではほとんど不要な「見取り」が、そうではない学校の場合、集中的に必要とされる。

くわえて、「見取り」の困難さも小・中学校とは異なる。小・中学校に比べ、高校では生徒の生活世界が拡大する。多くの子どもが通う公立の小・中学校は、住んでいる地域によって通学する学校が決まる。他方、各都道府県の入試制度によって多少の違いがあるが、通学範囲が全県にまたがることもあるほどに、高校生が居住する場所は広域である。都市部から通学する生徒もいれば、郊外からの生徒もいる。もちろん、それぞれの土地により文化が異なり、それがもたらす生徒一人ひとりの価値観も多様になる。また、生活世界の拡大は空間的なものに留まらない。たとえば、経済的な理由等でアルバイトをする生徒も現れてくる。アルバイト中のかれらは、学校の生徒というよりは労働者であり、そこには学校の論理は届きにくい。生活世界が拡大するということは、教員の認知が及ばない世界にも生徒がいるということである。したがって、そこでの「見取り」は「見取れない」ことも含み込んだ実践となる。このような中、高校において求められる「見取り」の力量は「精度をあげつつも、幅を広くとる」こと、あるいは「間違いなく見取る」というよりも、「見取り」を間違えたとしても生徒から返ってくる情報をもとに修正できることとなる。

その上、「見取り」や「診断」の後におこなう「支援」のありかたも、小・中学校のそれとは異なる。そのもっとも大きな理由が発達段階の違いである。高校は、「見取り」や「支援」がほとんど見られない就職や高等教育機関への進学など、次の段階への移行期に

ある。したがって、生徒のさまざまな状況や変化を「見取り」や「診断」はするが、あえて「支援」せず、生徒たちに委ねる場合がある。言いかえるならば、「見取り」の中に、「支援すべきかすべきでないか」という要素が加わるのである。ここでも重要なのは、「支援する」という判断を下したにせよ、「支援しない」と結論を出したにせよ、その結果に対して生徒から返ってくる情報をもとに、「再見取り」をしなければならないということになる。

以上、高校での「見取り」を小・中学校との違いに焦点を当てて考察した。しかしながら、これらは本質的なものではなく程度の違いと考えるべきだろう。なぜなら、ここで述べたようなことは、小・中学校においても行われているものの、かれらの年齢が低いために可視化されにくい、その一方、高校ではそれが可視化されやすいからこそ分析が可能となるからである。

言うまでもなく、教育は教員と児童生徒の相互行為である。教員が「見取り」「診断」をくだし「支援」した結果、かれらは新たな姿を教員の前に見せる。その時、以前の「見取り」とは異なる、新たな「見取り」が必要となる。したがって、「見取り」は、その時その場においてのみ意味を持つものであり、次の瞬間には意味をなさなくなるのだ。であるならば、「見取り」とは、教員がおこなった「見取り」と「児童生徒の現実」の差分を手がかりに、常に修正しながら「見取り続ける」という実践と言うことができよう。そして、「見取り続ける」ということは、教員が認知しない世界に生きるかれらの現実から学び続けることによって可能となる実践なのである。

引用文献

- 安藤哲也（2021）「就学前の学びをつなぐ生活科学学習指導の探究—子どもの経験知の見取りに着目して—」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科先端課題実践開発専攻（上越教育大学）学位論文
- 池田明子・上田紋佳（2023）「小学校教師による子どもの主体性の捉え—幼少接続期1年生に着目して—」『福山市立大学教育学部研究紀要』第11巻、pp.25-36
- 谷本竜一・酒向治子（2022）「教師の感性的な省察力に関する研究」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第12号、pp.301-315
- 野村幸代・近藤修史（2023）「「見取り」に焦点を当てた教師の意思決定プロセスの検討」『高知大学学校教育研究』第5号、pp.39-50
- 橋本菜央（2024）「生徒の学習過程の解釈を踏まえた若手教師による数学授業の深化—熟練教師との授業づくりと省察を通して—」『教育デザイン研究』第15巻、pp.39-40
- 松岡亮二（2021）「制度が隔離する高等学校生活」中村高康・松岡亮二編著『現場で使える教育社会学 教職のための「教育格差」入門』ミネルヴァ書房、pp.82-100
- 渡邊信隆・越良子（2022）「教師の職能成長と子ども認知に関する研究の現状と課題」『上越教育大学研究紀要』第41巻第2号、pp.275-284
- 渡辺理文・杉野さち子（2021）「理科教師のもつアセスメント・リテラシーに関する事例的研究」『日本科学教育学会第45回年会論文集』pp.489-490

[附記] 本報告は榊原が課題を設定し、森脇、西村、土肥とデータの整理と解釈を繰り返し行った上で、次のように執筆を分担し、全体を榊原が整えた。Ⅰ：榊原、Ⅱ：森脇、Ⅲ：西村、Ⅳ：土肥。