

学校教育相談の活性化をめざして

—— 学級活動における教育相談的かかわりを通して ——

学校教育相談研究会議

尾立 秋彦¹

高橋 由紀²

野際 美恵子³

鷲田 千夏⁴

要 約

今日、教育現場では人間関係の希薄化が一因となっている「不登校」「いじめ」「学級崩壊」等解決していかなければならない課題が多くある。そのような中で一人一人の児童生徒が充実した学校生活を送るためには、教師と児童生徒、子ども同士がより一層信頼感で結ばれた人間関係を築いていくことが必要である。教師が児童生徒に対し教育相談的かかわりをもつことは、互いの理解を深め、信頼関係を築いていく上で重要な役割を果たすことになる。また、学校生活を送る上で学級は基本的な単位集団であり、学級での活動を通じた関係づくりは社会性を養う場としての働きが期待できる。本研究では、この学級活動に視点を当て、同一学級で継続的な実践授業を行い、参加観察の手法を取り入れ生徒の言動や表情を参加観察し、そこで表れた事実を通して児童生徒、教師のかかわりを探った。授業終了後、授業者と参加観察者とで情報交換をし、授業リフレクション・授業アセスメントを行った。それにより、一人の生徒の行動の事実の検証から学級の状態が見えてくるのではないかと考えた。さらに、教師の教育相談的かかわりを通して「個が育ち、集団が育つ」ということについても考察した。

これまでの研究で、教育相談的かかわりを「生徒の内面に添ってかかわる」としたが、そこには「理解する」ということが不可欠である。教師の「生徒を理解する」という思いは、生徒へのかかわりの姿となって表れてくることが分かった。

キーワード：教育相談的かかわり，参加観察，授業リフレクション，授業アセスメント，

目 次

主題設定の理由	198	2. 研究の実践	201
1. 研究の動機	198	(1) 実践研究授業	201
2. ねらい	198	(2) 授業記録の作成	201
研究の内容	199	(3) 場面の再構成	203
1. 研究の方法	199	研究のまとめ	210
(1) 参加観察	199	1. 研究の成果	210
(2) 授業リフレクション		2. 今後の課題	211
授業アセスメント	199	参考文献	212
(3) 「学級の育ち」の姿	200	指導助言者	212

¹ 川崎市立稲田中学校教諭（長期研修員）

² 川崎市立有馬小学校教諭（研修員）

³ 川崎市立桜本小学校教諭（研修員）

⁴ 川崎市立王禅寺中学校教諭（研修員）

主題設定の理由

1. 研究の動機

今日、児童生徒が置かれている環境は大きく変化している。文部科学省が発表した平成13年の学校基本調査速報によると、「不登校」「いじめ」「学級崩壊」「暴力行為」等の解決しなければならない課題が依然として増加を続けており、これらの問題の根底に、人間関係の希薄化による他者への共感や、思いやりの心が弱くなってきたことが一因として考えられるとある。今、このような諸課題解決の手がかりの一つとして「学校教育相談」の必要性がますます高まってきている。

学校生活では、様々な人間関係の中で諸活動が展開されている。その環境を生かしながら一人一人の児童生徒が充実した学校生活を過ごせるように、さらに、将来の生活に必要な望ましい人間関係を築く力を育てるために、その指導・支援の在り方を探っていくことは大切な視点である。また、児童生徒の活動意欲を十分に受け容れ、他者への思いやり、連帯感、協力心等の温かい人間関係を育成するには、教師と児童生徒、子ども相互が信頼感で結ばれた人間関係を築いていけるように配慮することや、接することが必要不可欠である。

平成7・8年度の当センターの学校教育相談研究会議における実態調査の中に、「教師と生徒の認識には、心理的距離が見られ、そのかわりには一方的な姿が見られる。」とある。また、その調査研究を受け、平成9～12年度の研究では実践授業の中で、ある生徒に着目し授業アセスメントを行った。その着目生徒の事例から、「生徒と教師のかわりには多くのズレが生じており、それを受け止め修正していくことで、生徒と教師の変容が見えてくる。」とまとめている。本研究会議も、先行研究の成果を受け継ぎ、一人一人が充実した学校生活を送るための支援の基盤となる「学校教育相談」の活性化をめざしたいと考えた。

2. ねらい

学校生活において中心になっているのは授業である。その授業実践をしていく上で教師の児童生徒への教育相談的かわりは重要であると考え。本研究会議では中学生を研究の対象としたが、ここでは「教育相談的かわり」を『教師が生徒の行動、表情等を表面的な面にとられるのではなく、生徒の内面に添ってもとらえ、解釈・判断し、かわること。』とした。

文部省（現文部科学省）の生徒指導資料第20集によると、生徒指導は「一人一人の児童生徒に対する理解を深め、その個性の伸長を図るとともに、社会的な資質や能力、態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現のできるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の児童生徒の自己指導能力の育成を目指すもの。」とある。学級は、生徒が学校生活を送る上で社会性を養う基本的な単位集団であり、生徒指導のねらいを教育相談の手法を通して実現していけると考える。それは、生徒が学級において、学校生活での様々な諸問題について話し合い、それらの問題を解決していく過程で自己を見つめ、自己の価値への認識を深めるとともに友達との信頼関係をはぐくんでいくからである。本研究会議では、学級活動を「子ども達の生活上の課題を実践的に解決しながら、学級の人間関係を発展させていく場であり、集団を作る働きかけ、学級の仲間を作る教育活動である。」ととらえた。また平成9～12年度の研究会議では、着目生徒を決めその生徒を通して、授業での「教育相談的かわり」について探る研究を進め、グループ・集団へのかわりについての検証は今後の課題としていた。

そこで、本研究会議では「個を高め、集団を育てる支援」に着目し、児童生徒に対する教師のかかわりや、児童生徒相互のかかわりに焦点を当てた。

学級活動における教師の教育相談的かかわりが互いの理解を深め、集団における人間関係を深め、その結果学級活動がより発展していくと考え、次のようなねらいをもって進めることとした。

学級活動を通して、個を高め、集団を育てる支援としての教育相談的かかわりを探る。

学級活動において、どのような「かかわり」が個を高め、集団が育つことにつながるのか、具体的な事例を通して探ることとした。

研究の内容

1. 研究の方法

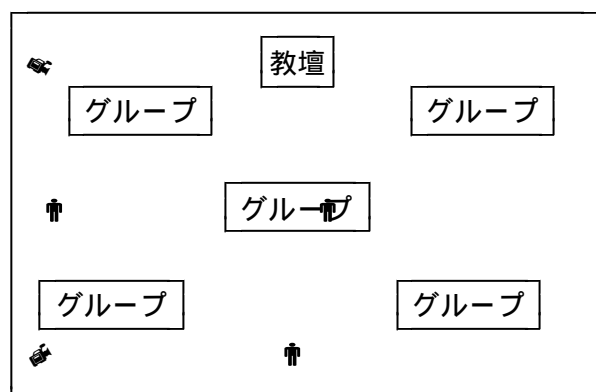
同一学級の学級活動において実践授業を行い、授業者以外の参加観察者を置き、授業リフレクション・授業アセスメントを通して「個や集団へのかかわり」を探る。

(1) 参加観察

通常行われている授業では、授業者の視点はおおむね生徒（学習者）全員に当てられており、授業の進度に重点を置いてしまいがちである。そこでの授業者はどうしても生徒の表情、動きなどを自分の一方的な解釈で判断し、授業を進めていることが多い。また、授業者の生徒への思いだけで声をかけている場面も多く、生徒を理解する上で表面的なとらえ方になるため、学級の新たな発展にはつながらない可能性が多いと考える。また、学級活動を進めていく上で、一人一人の生徒が学級集団の中でどのように受け容れられ、学級集団が一人の生徒をどのように受け容れていくのかといった関係の中で、学級集団を問題にしていくことが重要であると考え。一人の生徒の様子から学級の状態を知ることが、教師の役割の一つであるが、実際にそれを把握することは難しい。そこで、一人の生徒に対する参加観察を取り入れた。授業者だけでは見えなかった生徒の様子を多面的にとらえ、一人の生徒の様子から学級の状態を知ろうとした。

参加観察者は、生徒と同じように授業に参加する。生徒と同じ活動するのではないが、生徒の席と一緒に授業に参加する。集団に自然に身を置くことができれば、生徒の立場に立って授業者の言動を受け止めることができるようになる。また授業者には感じられなかった、あるいは気づかなかった生徒の動きや表情など、生徒からの情報をより多く集めることができる。

参加観察者などの位置 ①：参加観察者 ②：ビデオカメラ



(2) 実践授業後の授業リフレクション、授業アセスメント

授業リフレクション（授業についての振り返り等）

「もっとも広い意味では自分の授業の振り返りを取り入れた授業研究の総称で、授業研究における

リフレクティブなアプローチをいう。狭義には、一定の手続きを踏まえた教師の反省を取り入れた授業研究方法¹⁾をさす。基本的な流れは、授業者が自分の行った授業をビデオ記録や音声記録をもとに振り返り、その内容を記録し、手順を踏んで分析していく。

授業アセスメント（授業についての情報交換や次時への授業検討等）

授業アセスメントは、「授業にかかわる様々な視点からの情報を交流し、授業を多面的に重層的に検討することで、フィードフォワード情報（次時の授業に生かしていくための先取り情報）を得ること。」¹⁾である。

実践授業終了後、授業者・参加観察者を中心にビデオ記録をもとに、授業リフレクションを行い、授業中の事実について情報を出しながら話し合う。そして、授業後の振り返り用紙、ワークシートなどと合わせて生徒と教師のかかわり、生徒相互のかかわりについて考察し、次時の授業でのかかわりに生かしていく。

1) 授業リフレクション

授業者は、授業中に「自分は何をどのように見て、どのように解釈して判断し行動したか。」を振り返り、表面的な振り返りにならないように自分の内面に注意を向けて報告する。また、授業の場面以外の生徒の様子、授業以外の学級の様子についても情報として提供する。

2) 情報の提供

参加観察者は、授業中に「見たもの・感じたもの・気づいたもの」についての情報を提供する。

3) 話合い

授業者の報告をもとに授業者、参加観察者がそれぞれの角度から見たこと、感じたことなど生徒の行動の事実や情報について提供し、協議する。そして「かかわり」について考察する。

4) 授業記録の作成

授業中の事実、アセスメントで話し合われた内容を中心に授業記録を作成する。

（３）「学級の育ち」の姿

人間関係の発展により、生徒同士がどのような姿になることを望ましいとするのか。下記に本研究会が考える望ましい「学級の姿」を挙げ、授業リフレクション・授業アセスメントから「学級の育ち」につながる「かかわり」を探る手がかりの一つとして、また様々な形で表れる生徒の変化を考察するときの視点とした。

友達の行動の中には「それぞれの思い」や「願い」「そのようにせざるをえなかった必然性」があり、そのために行動しているのではないか。」と考えられる。

その子なりの行動や頑張りを認めることができる。

友達の発言に対し「どの発言も価値においては平等である。」という見方をすることができる。問題をみんなで多面的な方向から検討しようとする。

自分には理解しづらい意見だが、その背景にどのような思いがあるのか分かってもらう。

学級の課題の解決や発展のために、自分の意見を伝え理解を得ようとする。

学級の課題の解決のために役立つようとしている友達に対して支援的な発言、行動ができる。

¹⁾藤岡完治 「関わることへの意志」 国土社 2000年

自分の主張だけを押しつけず，相手の主張も聞き入れ，互によりよいものを見つけだそうとする。

学級全体の利益につながるような発言をする。

学級にとって何が問題になっているのかを明らかにしようとする。

友達の行動や取組に対して励ましや，支持がある。

学級において，このような姿が見られるようになることが，その学級の中にいる一人の生徒にとっては，

- ・自分の思いが受け止められる。
- ・自分の思いを表出できる。
- ・表出するとそれが仲間に受け容れられる。
- ・仲間からの発言が，自分の思いを表出する働きかけとなる。

という経験として受け止められていくと考えられる。これにより一人一人の生徒が

「学級の一員としての存在感を感じる。」

「安心感をもって過ごすことができる。」

「自分の主張がクラスに生きる。」

「自信をもって行動することができる。」

と思えてくる。そしてこのことが，学級における人間関係が発展し，生徒一人が育っていると同時に，その生徒を受容している学級が育っていることの表れであると考えられる。すなわち一人の生徒に対する参加観察の結果から見えてくる周囲のかかわりが「学級の成長」を表していることになると考えた。

2．研究の実践

(1) 実践研究授業

実施対象	川崎市立A中学校	1学年（男子18名，女子16名）	
5月29日	班活動		担任
7月6日	班活動		担任外
9月11日	班活動		担任
9月28日	班目標決め		担任
12月11日	宿泊行事「班目標・クラス目標決め」		担任

第2回の授業までは着目生徒を決め，その生徒を中心とした周りの生徒たちとのかかわりや，その生徒と教師のかかわりを中心に見るという方法であった。しかし，この方法では本研究会議のねらいとした「学級の育ち」に着目するには，不十分ではないかとの考えが出てきた。学級活動において「集団をどのように知覚し，集団にどのように働きかけることがよいのか。」との視点に立つようにした。第3回以降は，特定の着目生徒は決めず，授業者・参加観察者が気になった一人の生徒の行動の事実を取り上げ，この生徒をとりまく学級の育ちは今どのような状態なのか，と見ることにした。

(2) 授業記録の作成

授業実践や授業アセスメントでの資料をもとに情報を整理し，授業記録を作成した。

授業の中で、授業者が印象に残った場面を中心に、生徒の行動の事実に対して、自分は何をどのように見ていたのか、そのときの感情や解釈はどうであったのか、その事実に対してどのように判断して行動したのか、またそのときの生徒の反応はどうであったのか。授業アセスメントにおける参加観察者の情報、授業者の解釈・考察についてなどを記述した。

(例1)

授業記録

12月11日(火) 学級活動「自然教室目標決め」

1

学習内容と生徒の行動	教師の支援・手立て	授業中の子どもの事実	教師の『感情』・解釈	教師の判断
<p>自然教室が自分たちだけでなく、班の仲間やクラスの仲間全員が有意義であり、また楽しいと思えるように、一人一人が相手を思い合い、班の一員であるという自覚を持って話し合い活動に参加する。</p> <p>1. 自然教室に向けて、目標を立てて過ごすことの意味について話を聞く。</p> <p>2. 自然教室の生活班(宿泊班)ごとの話し合い活動。個人目標を決める。</p> <p>・班内で発表。</p> <p>班目標を考える。</p> <p>・各班で決定したら、横造紙に記入。</p> <p>・黒板に掲示し、班の代表者が班目標を発表。</p> <p>3. クラス目標の決定。</p> <p>各班から出た目標をもとに、クラス目標を各班で考える。</p> <p>クラス目標を決定。</p> <p>4. 教師のまとめを聞く。</p>	<p>各班ごとに、話し合いのできる隊形に机を移動するように話す</p> <p>・プリントを配布し本時の流れ、目的などを説明する。</p> <p>・生徒からの質問に関しては、必ず答えるように心がける。</p> <p>・各班の話し合いをよく観察する。</p> <p>・決定したら各班横造紙に書くように話す。</p> <p>・議長団の進行がうまくいかないときには、必要なことを助言する。</p> <p>・決定した目標に対して、担任としての意見を述べる。</p>	<p>-1 Dが用紙を記入。</p> <p>-2 Eがみんなと机をつけて、用紙を記入している。</p> <p>-3 Hの班は、はしゃぎながら班目標を考えている。</p> <p>-4 Gが班目標を記入している輪の中に入らずに、自分の席に座っている。</p> <p>-5 Eが記入している輪の中に入らずにいたが、自分の方から輪の中に入って行き、近くに座る。</p> <p>-6 IがHの班の方に向かい「ブタ、ブタ」</p> <p>-7 Hの班が、黒板に掲示した班目標を誰が発表するかもめている。</p> <p>-8 Bが、自分たちの班目標をしっかりと発表。</p>	<p>-1 『しっかりやっているな』この班で平和そうにしている。</p> <p>-2 『前日までのやりとりがあったからどうかな。』(自然教室に行きたくない・弁当の時みんなと離れる)</p> <p>-3 自然教室の目的がわかっておらず周りのみんなとかけ離れている現状がわかっていない。</p> <p>-4 Gはこの班の雰囲気になわないのだから。</p> <p>-6 Hに対して「あいつらは変だ」という雰囲気と言っている。周りも同じように思っている面もある。</p> <p>-7 自分たちの班目標が、ほかの班とかけ離れているとわかったのだろう。</p> <p>-8 普段消極的なBが発表している『どのように決めたのだろう』</p>	<p>-1 副班長に立候補していたので、一声掛けよう。</p> <p>-2 机もみんなとつけている。用紙にも記入している。きちんとなっている。</p> <p>-3 このままではいっそう周りから離れてしまう。この場合は冗談を言いながら間接的にかかわってこよう。</p> <p>-4 声をかけて様子を見よう。</p> <p>-6 いくら何でも言いすぎだ。</p> <p>-7 もたもたしていると、周りの生徒たちの、よく思っていない雰囲気をさらに大きくさせてしまう。</p>

2

教師の行動・働きかけ	働きかけ後の子どもの様子・行動	様子・行動に対する感情・解釈	様子・行動に対する教師の判断
<p>-1 「しっかりやってね、副班長さん」</p> <p>-2 Eの用紙を表にして見る。</p> <p>-3 近寄って様子をうかがったり、声をかけたりする。</p> <p>-4 「見守っているの?」遠くから監視役?</p> <p>-6 「ブタって何?」</p> <p>-7 「早く言え」と思いながら、見守っていた。</p>	<p>-1 うれしそうに軽くうなずく</p> <p>-2 自分の目標を「静かにする」と記入してある。</p> <p>-3 「教師の声かけに対して反応しながら進めている。</p> <p>-4 記入している場所に少し動いて近づいた。</p> <p>-6 I「ブタいるじゃないですか」</p> <p>-7 班長のLがししぶしぶ発表した。</p>	<p>-2 「行きたくない」とは本当は思っていないのかもしれない。</p> <p>-4</p> <p>-6 少し調子に乗っている。</p> <p>-7 Lは、周りの雰囲気を感じていたのだから。</p>	<p>-4 様子を見よう</p> <p>-6 徹底的に言おうか。</p>

それにもとづく教師の行動	参加観察から	教師の推測	考察されたこと
	<p>-1 前回Dは、机をみんなから少し離していたが、今回はきちんと班の中に入って座っていた。班長が副班長のDに対していろいろ声をかけていた。活動の中でやり取りができており、それがDを生かしていたのであろう。</p> <p>-5 自分の席にいてだるそうにしていたので「体調が悪いのか」と思った。最終的には仲間の方に移動した。そうしたら男子がEに「どうした寝るな」と声をかけていた。Eは近くに少し移動した。</p> <p>-6 Iに対して「このクラスにはブタなんかいない。」</p> <p>-6 周りの生徒は、Iに対して「いいすぎだ」という雰囲気をもつつ賛同しているような感じであった。教師とのやり取りで「まずい」という雰囲気になった。担任が怒っていると察したのだろう。</p> <p>-8 前回までは、班の中での意見でさえ小さな声だったが、今回はすくすくしかりと発表していた。周りがBに言わせていたという事は無かった。もしあったとしたら、あのようにすくすくと言わなかっただろう。</p>	<p>-1 班が決まり、副班長を決めるときにDは立候補した。一般的にDは副班長の器ではないが、周りがDを支えている雰囲気がある。Dにとってはこの役を与えてもらって生きている。また、良いチャンスであると思う。</p> <p>-2 日程説明の時に「行きたくない」と言っていた。周りの生徒はあえてそれに口を挟むということもなく、Eに言わせていた。前日に「そんなことは言わないで欲しい」と声を掛けていなければ、今回も同じ事をいったかもしれない。</p> <p>-4 この班は2名ずつの組で班を作ったので、G一人だけ入ったわけではない。Gは別の班の生徒と気が合う。この班の雰囲気には合わないのかもしれない。</p> <p>-5 声をかけた男子はそれまでのEの行動を気にしていたのだろうか。「行かなければいい」「どうでもいいヤツ」と思っていたら、声を掛けなければならぬ。Eを拒否していないことの表れなのだろうか。</p> <p>-6 普段からHはこのような雰囲気があるので、Iだけでなく他にも同様に思っている生徒もいる。授業者の気を察したのか今回はのらなかつたが、Iと一緒に同じような雰囲気を漂わせていた。</p> <p>-7 自分たちが出した班目標に対し「面白い」という反応を少しは期待していたが、自分たちに対する引いた雰囲気を感じたので誰が言うのかもめていたのであろう。</p> <p>-8 以前班の代表として発表しなければならぬことがあった。それが「全体の前に発表する、そして言えた。周りも自分注目をして聞いてくれた」という一つの経験が、今日の発表につながっているのではない。</p>	<p>-1 周りがDを集団の一員として認めている。またDの活動の場を周りが設定している事を表している。以前疎外感を味わい机を離していたDが、自分は周りが認められているんだと思えている表れと見ることができる。</p> <p>-2・-5 「疎外感を味わった」自分は受け容れられていない」という経験を以前していた。しかし、この学級では「積極的には受け容れられてはいないが、自分は拒否されていない。この集団の中に自分の場所がある」と思っている表れなのではないだろうか。Eに対して周りが拒否していないことは、「Eはそのようなものを持っている。」と、その子を捉えているということを表していると思われる。</p> <p>-3・7 Hは今まで仲間の中では言える雰囲気があるから自分の思い通りに言っていた。しかし、クラスの中ではそのようには行かないという経験を始めてのではないが。授業が直接指導していたならば、自分たちでは周りの雰囲気を感ぜられず、経験できないまま授業者に止められていたであろう。また、Hは、「周りが自分は認められているという安心感」がないから全体の前では言えないのではないが。H自身も集団に対して信用していない、不安な気持ちを持っていることの表れと見られる。</p> <p>-4・6 周りがIの言動を言い過ぎているという気持ちを持ちつつ賛同している様子。班の雰囲気に合わず輪の中に入らないGの行動。両者の行動は別ではあるが、ともにHに対する気持ちの表れである。集団がHを良く思っていない、Hを認める状態になっていないという事を表している。</p> <p>-8 消極的なBがしっかりととっていることは、集団が「一人を支える・安心感を与える雰囲気がある。」という事を表している。また、B自身「周りが自分を見守っている」という雰囲気を感じている、安心感がある表れではない。</p>

(3) 場面を再構成し、かかわりを考察

授業記録から「学級の育ち」と関連させることができる事実について取り出した。一人の生徒の表情、しぐさ、かかわり、発言などの行動の事実が、集団との関係からどのような意味をもつのかを受け取り、そこから生徒に対してどのようにかかわり、働きかけることが集団の成長を高めることにつながるのかを考察するため、場面の再構成を行い「行動の解釈」「集団の状態」「かかわりの考察」について記述した。()の数字はその事実があった授業日を示す。

行動の解釈

その生徒の行動がどのような思いや気持ちの表れであるのか、解釈をする。

集団の状態

その生徒を含む集団がどのような状態を表しているのか、一人の行動から集団の状態を読みとる。

かかわりの考察

授業者のかかわりがあった場合、また必要とする場合、集団との関係でそれを考察する。

《 事例 1 》

班での話合いの時、肘をついてタオルで横顔を押さえているAさん。(7 / 6)

(場面) 2つの言葉についてどちらか1つを選び、班内でそれぞれが選んだ理由について話し合う場面においてAは、肘をついてタオルで横顔を押さえていた。授業者はその状態を見たが、暑くてタオルをもっているのだと解釈し、特に気にとめなかった。しかし参加観察より「この班は、班長が中心となって進めており、ずいぶん楽しそうにみんなで盛り上がっていた。しかしながら、Aの意

見を聞くことはなく、周りが盛り上がるほどAはさめて引いていた。そのような班の状況の中でAは、肘をつき、タオルで横顔を押しさえていた。」という事実があることが分かった。

(行動の解釈) Aの行動は、授業者が解釈した「暑くてタオルで横顔を押しさえていた。」のではなく、自分は仲間に入りたくない、この班の中で自分の居場所がないという気持ちを表しているのではないか。Aの意見が聞かれることはなく、相手にされていないという雰囲気を感じ、また自分の意見を言う場を与えられないAにとっては「自分の思いを表現できる。」「周りから受け容れられている。」という場がなく、この場から離れたいたいと思っていたのだろう。そのような気持ちが「タオルで顔を隠す。」こととして表れている。

(集団の状態) 周りは、「一人一人の意見や考えを聞くことにより、自分以外の異なる意見があり、それぞれ価値観が違う。互いに認め合う気持ちをもつ。」ということよりも、自分たちの楽しい状況を作るための意見を聞くことになってしまっている。そこにはAの存在を必要としていない。すなわち、Aを同じ班の一員とは見ていないという表れである。

(かかわりの考察) 授業の中では、生徒たちに今の場面がどのような場面であるか意識化させることが必要である。そのためにも、授業者は、クラスの活動の様子を観察し、判断していかなければならない。このような状況では、この活動のねらいについて再度確認させる必要があると考える。

「みんなが選んだものに対して、それぞれに思いや考えがあるように、相手にも同じように思いや考えがある。班の一人一人が自分の意見を言っているだろうか。また、自分の意見を聞いてもらいたいと思うように、相手も同じように思っている。自分は、班の一人一人の考えや意見をしっかりと聞いてあげているだろうか。」と投げかけることで、集団が育つ姿としての、「友達の発言に対してどの意見も価値においては平等である。」という見方をすることにつながると考える。

《 事例 2 》

授業者に指名され、班で話し合った感想を全体の前で発表することを何回か求められたが、顔を下に向けて黙っていたBさん。(7 / 6)

Bは、今回授業を行った教師が、ほかの時間に話しかけても自信なさそうな小さな声で答え、また生徒同士でも同じような様子であった。Bに対し教育相談的にかかわりをもつことが、集団の中で自信をもった発言につながっていくと考え、着目する生徒の一人としてあげていた。

(場面) Bは班の中では小さな声ながらも、自分の感想を発言していた。しかし、授業者が「一言でもいいから。」と発言を求めても、全体の前では発言せずに黙っていた。

(行動の解釈) 班の中では小さな声ながらも発言できたが、全体の前では発言できずにいたことは、入学してまだ間もなく、人間関係があまりうまく作れないBにとっては「少なくとも普段接している班の中では、自分の意見を聞いてくれる、自分を受け容れてくれる場面がある。」と思っている。しかし「クラス全体では、どこまで自分を受け容れてくれているのか、認めてくれているのか不安である。」という気持ちであり、まだクラスに打ち解けていないことの表れである。

(集団の状態) 周りの生徒にもBと同様な状態があると見ることができる。自ら進んで周りの友達に話しかけ、積極的に友達と関係を作ろうとしている生徒は、自分は班の中だけでなく全体の中でも、クラスの一員であるという存在感を持ちつつある。しかし、積極的な動きが苦手な生徒にとっては、まだ小集団すなわち班の中での関係を作っている段階であり、班の中ではある程度の居場所、存在感を感じているが、全体の中では、まだそれを感じていない状態であると見るすることができる。

(かかわりの考察) 授業者は、活動中にBが班の中では小さな声ながらも発言していたので、全体の前で発言するという経験をすることで、自信をもつことにつながっていくと考え、指名して発言を求めた。下を向いて黙っているBの状況を見た授業者は、このまま終わりにすると「何も言わないで終わってしまった子。」として周りから見られてしまうのではないかと思い「一言でいいから言ってもらいたい。」と何度も発言を求めた。

授業者は、Bの思いを感じることなく、自分の一方的な思いで発言を求め、うまく言えず、不安に思っているBをさらに追いつめることとなっていた。また周りの生徒に、Bに対して「なぜ言わないのか。」と不信感を抱かせてしまうことにつながりかねなかった。その生徒にはその生徒なりの思いはあるが、うまく言えないだけであるという気持ちを授業者は十分に受け容れ、そしてそれを授業者なりの表現で周りに示し、時には「はい、いいえ」等の答えになるように質問を変えることも必要である。学級の間人間関係を作っていく過程の中で「教師との間で自分の意見が言えた。」「班の中で互いに意見が言えた。」という経験が、全体の前での自信のある発言につながっていくのではないかと考える。

教師が個々の生徒との信頼関係を築いていくと同時に、生徒が班やクラスの中で人間関係を作り一人一人が集団の一員としての存在感や安心感をもてるような場を教師が設定する必要を感じた。

《 事例 3 》

活動の取組内容に疑問を持ち、授業後の振り返り用紙に反論的な意見を書いたCさん。(9 / 11)

(場面) 合唱コンクールのねらいについて考えるため、各個人が何に価値をおいているのか、価値観をしっかりととらえることができるように、各自価値に値段を付けた。また、同時に価値に値段をつけることに対する抵抗感などについても知りたいと考えた。授業者と参加観察者は、生徒たちは抵抗なく値段を付けていたように感じていた。

授業後の振り返り用紙の「先生に対する感想」の欄に、「合唱コンクールの取組の価値に対して何でお金の値段を付けなければならないのか、本来価値には値段を付けるべきではない。この活動ではみんなが合唱コンクールで大切なものを話し合うだけでよいと思う。私は、このような活動で値段を付けたいとは思わない。」と記入し、これ以外の項目では「活動ではしっかりと取り組むことができた。自分の意見を言えた。」と記入している生徒がいた。授業者も「教育活動の取組に値段を付けて価値の軽重を問うことは好ましいことではない。」と考えていた。

(行動の解釈) この意見は、担任に対し批判的な書き方としてとらえることができるが、この生徒は担任と同じ視点で物事を考えられる生徒である。感想の欄に記入するという事は、自分の気持ちを伝えたい、自分の思いをわかってもらいたい、訴えたいとの表れである。また自分が書いた指摘を担任がどのように答えてくれるのか待っていたとも考えられる。

(集団の状態) 本日の取組に対して説明不足であった担任にきちんと指摘をしてくれていると見ることができる。信頼関係があるからこそ書ける内容でもある。このことは「正しいと思った時にはしっかりと自分の意見を相手に伝え、自分の利益実現のためだけでなく、学級の課題・取組の解決や発展のために自分の意見を示している。」と見ることができる。

(かかわりの考察) 次時の生徒への投げかけとして「世の中にはいろいろなものに価値があり、お金には変えられないものもある。その中でも学校での活動の取組に値段を付けて価値の重さをはかることには抵抗があった。しかし、あえて値段を付けることでみんなが興味を持ち、取り組みやすく

なり、視点がはっきりすると思っていた。昨日の振り返り用紙に、値段を付けることはおかしいと記入してくれた生徒がいた。この指摘は、みんなへの説明が不足であったことを気づかせてくれた。このように学級の課題の解決や発展につながると思ったならば、伝えて欲しい。」と投げかけることにした。それにより自分の思い・自分の考えが担任、集団に受け容れられたという経験になっていき「学級の育ち」の姿として「自分の主張がクラスに生きる。」「自分の意見や行為が利益実現のためだけでなくクラスに反映される。」ということにつながっていくのではないかと考える。

《 事例 4 》

合唱コンクールの取組の価値に対する値段を、ほとんど同じ値段にして安く付けていた。その後みんなから机を離して座っていたDさん。(9 / 11)

(場面) それぞれの価値に値段を付ける段階で、Dはその値段のほとんどを同じ値段で安く付け、「みんな同じだ。」と盛んに班員に話しかけていた。しかし、Dの方には話題が行かず、周りは全く反応もなく、無視している状態であった。その後しばらくしてDはみんなから机を離し始めた。このような状態の時に、授業者の「こっちにきなさい。」という声かけがあった。

(行動の解釈) Dが値段をほとんど同じにして、そのことをみんなに盛んに話しかけていたことは、日頃からあまり受け容れてもらえていない、疎外感を感じているDが周りの気を引こうとしている。何回も「みんな同じ値段だ。」と話していることでも周りとかかわりたい、反応を要求している表れと見ることができる。

Dは周りが自分を相手にしていない、どうでもよい者としてみている雰囲気を感じ、これ以上みんなから相手にしてもらえない、自分の気持ちを受け容れてもらえないと解釈し、この場所には自分の居場所がないと判断した。そのため疎外感を味わっている気持ちの表れとして、机を離していた。

(集団の状態) 周りはDに対して「Dの行動やふるまいが、どのような気持ちの表れであるのか。」と見ることができていない。自分たちと同じ行動をとれない者は異質な分子として判断し、自分たちの仲間として受け入れることができない、ある面では排除しようとする状態になっていることを表している。Dに対して「何を言っているのだ。」「別に居なくてもよい存在。」という雰囲気になっていたと見ることができる。

(かかわりの考察) 担任は日頃からDに対して「みんなの受け止め方と少し違い、少しのはずれな面が見られる。」と見ていたので、机の距離はそれほど気にしていなかった。しかし離れているだけでなく、班員から浮いている状態であるとわかったので、欠席のため空いている席に移動させ、話合いの中に入れようと判断した。担任が「こっちにきなさい。」と話しかけてもDは「いいです。」と返事をしたため、それ以上声をかけずに離れた。

机が離れているDへの授業者の行動は、話合いの円滑な展開を求めた結果であるが、そこには、Dのその行動をとるに至った思いや、周りの生徒の気持ちがどうであるかを理解しようとせず、自分の思いに引っ張ろうとしているにすぎなかった。

机が離れている生徒の思いを受け取り、集団の育ちの姿を「友達の行動の中にはそれぞれの思い、そのようにせざるをえなかった必然性があり、そのように行動している。」としてとらえたとき、教師のかかわりとして次のような投げかけが考えられる。

「一人一人が思いをもっているように、みんなはこの時間をどのような思いで活動しているのか。」

話合いをしているのか。」「では、彼はどのようにしていただろうかと考えると、机が離れている彼は違った思いがあるのかもしれない。」「私たちにも思いがある様に、彼にも思いがあるとしたら、私たちは何をしたらよいのだろう。」

《 事例 5 》

以前班員から相手にされず疎外感を味わい机を離していたが、副班長に立候補し、生き生きと班活動に取り組んでいるDさん。(12 / 11)

(場面) 9月の班活動の時、Dは班員に話しかけてもほとんど反応してもらえず、疎外感を味わい机を離していた。先日、1月に行われる宿泊行事に向けて班長を中心とした班が決まり、Dは副班長に立候補した。周りの生徒は不安そうに本当にできるのかどうかDに話していたが、最終的に副班長に決まった。担任から見るとDは副班長としてはやや力不足であり、D自身も仕事がどこまで出来るのか見極められない所がある。今回の宿泊行事に向けた話合い活動では、班長を中心にDを逆にサポートし、またDも生き生きと取り組んでいた。

(行動の解釈) Dも周りが自分のことを支えてくれているという雰囲気を感じ「自分の思いが仲間に受け容れられる。」「自分の思いが表現できる。」という経験をしたことで「自分の活動が認められている、自分も集団を動かす一員である。」と実感し始めている表れと見ることができる。

(集団の状態) 周りが前回のように相手にしない、排除しようとする雰囲気があるならばDを副班長にせず、周りもサポートしていないであろう。このことは、周りの生徒がDを集団の一員として認め始めている、Dに活動の場を与えていることを表していると見ることができる。

(かかわりの考察) 担任としてDにかかわる中で、集団を動かす一人として、ほめるチャンスが多かった。周りの生徒は彼に対して、できないのが当たり前であると見ている面もあるため、Dなりの頑張りを認めほめていくことで、さらに周りの生徒から認められるようになる。すなわち、教師が集団の中で彼をほめることが周りのDに対する目を変える。班という小集団の中だけでなくクラス全体がDなりの頑張りを認めるという場面につなげることができる。

《 事例 6 》

「班員から机を離して弁当を食べる」「宿泊行事には参加したくない」という言動があった。本時には机をつけて取り組み、学校行事の個人目標を「静かにする」と記入しているEさん。

(12 / 11)

(場面) 前の班でも、机を自分だけ移動せずに弁当を食べていた。周りが声をかけても返事はするが、移動しなかった。新しい班になっても一人だけ窓側に向かいみんなに背を向けて食べようとしたので、担任はEに対し、みんなの方を向くように働きかけた。しかしEは拒否をした。担任はEの行動が周りの者に対して失礼であることを話すと、少しだけ移動した。その後も同じ班や周りの生徒が声をかけてもそれ以上移動しなかった。

また、担任が宿泊行事の日程説明をしているとき、彼は「行きたくない。」「お金の無駄だ。」「休んだらどうなる。」など担任の話の揚げ足を取るように言葉を返してきた。担任は「行きたくないという言葉は素直な気持ちであるのか分からないが、たぶんほかの授業でも同じような様子なのだろう。」と思いつつもEへの言葉かけをしながら進めていた。

担任はEに「みんなは楽しみにしている。そのように思っているもみんなの前では言わないでほ

しい。」「お金はかかるだろうがあなたにとって必要なことを勉強しに行く。お金には換えられない。」等の話をした。そのとき周りの生徒は、Eの言葉に対して「何を言っているのだ。」という反応もなく、また口を挟むこともなかった。

(行動の解釈) Eは学期末のアンケートで「つまらないクラス。」と記入していたが、以前、別な班で活動したときの反省では「～の人たちはいい人だ。」との記入があった。Eにとって自分の思いが受け容れられ、居心地がよかったのだろう。担任から見ても、その班のメンバーは気持ちの優しい生徒であった。そのせいか、Eは必要以上に班替えを要求する。少しでも自分を受け容れてくれる仲間が欲しいようであり、周りにそれを求めている表れと見ることもできる。また、周りの自分に対するよく思っていない雰囲気を感じ、自らも周りに対して拒否する気持ちを態度に表していたと見ることができる。Eは「自分が周りから受け容れられなかった。」という経験をしたが、それを解決するために「自分を見つめ、仲間とうまく活動していくにはどうすればよいのか。」を考えずにきているのではないか。

(集団の状態) 担任や、友達のかかわりに対して理解を示さずにいるEに対して、身勝手な者として見て、Eを受け容れようとしていない状態になっていたと見ることができる。

(かかわり) Eに対するこの言葉かけは、彼自身そのように思っている、周りの子に対して気を使うべきであるという意味があり、また雰囲気を大切にしたいと思う担任の配慮でもあった。

(場面) この時間、Eは特に不満を言う訳ではなく、机を班の状態にしてみんなと一緒に取り組み、また、宿泊行事の個人目標には「静かにする。」と記入していた。また、各班の目標を模造紙に記入する時、他の班員は記入している場所へ移動して集まったが、Eだけは移動せずに自分の席に座っていた。しばらくして自分の方からみんながいる場所へ移動して座った。近くにいた生徒が声をかけると、Eは立ち上がり、さらに近くに寄っていった。声をかけた生徒はそれまでの彼の行動が気になっていたのだろう、からかうという様子はなかった。

(行動の解釈) 今までのEの様子や行動はEが周りに対して、かかわりたいという甘えの気持ちからきている面もあったと考える。嫌であるならば個人目標に「静かにする。」と記入したり、自分の方から班目標を記入しているみんなの場所には移動しないのではないか。また、この時間特に不満を言う訳でもなく、遅れながらもみんなの場所へ移動して座った。このことは、みんなと一緒にいることに対する安心感の表れであり、この中に自分の居場所がある、自分の思いが受け容れられていると少しずつ思ってきているととらえることができる。

(集団の状態) 積極的には受け容れてはいないが、Eを拒否していない、排除しようとはしていない。集団の育ちとしてみると、周りの生徒は担任のEに対する理解と同じように、Eに対して「彼には彼なりの思いや考えをもっている」ととらえている。」と見ることができる。

(かかわりの考察) 声をかけた生徒が「行きたくないと言っているのだから行かなければいい。」
「どうでもいいやつ。」と思っていたならば声をかけていないだろう。またEがその場所にも周りは特に気にせずにいる。「宿泊行事を否定している。弁当の時間に机を離している。」というEではあるが、周りがなぜ排除せずに受け容れているのかと見たとき、これまでの担任とEとのかかわり中で「受け容れている」という気持ちを周りは感じているからではないか。実際、担任はEに対して「Eはあのような生徒であるから、少しずつ分かってもらおう。」と考え、理解を示し接している。一日の中では多く会話をしている生徒の一人である。担任が一人の生徒に対してこのように理解を示し、受け入れる姿勢を学級の中で示していると、周りの生徒はEに対して、担任と同

じような見方や接し方をしてくるのではないか。担任が彼の言動に対して全く相手をしなくなったり、拒否するような態度を取るようになると、周囲の生徒も何も言わなくなり、うるさい存在として排除しようとすると思う。

《 事例 7 》

自分のペースで班活動を進め、各班で考えた班目標を発表する段階になると、他の班員に言わせようとしているHさん。(12 / 11)

(場面) この班はHの雰囲気が強くて出ている班である。今日もはしゃぎながら班目標を考えていた。「宿泊行事だから楽しく騒ごう。」等、ほかの班とはかけ離れた案が出ていた。この状況を授業者は「みんなと楽しくするだけでよいと思っている。自分たちだけの世界を作り、周りとかげ離れている現状をわかっていない。」と見ていた。各班で考えた班目標を発表する段階になると、誰も発表したがらうにもめていた。特にHは、自分が考えた案にもかかわらず、他の班員に言わせようとしていた。

(行動の解釈) Hは周りが自分たちに対してよく思っていないという雰囲気を感じているため「周りから自分は認められている。」という安心感がない。そのため自分が出した案ではあるが、あえてHは自分では言わず、ほかの者に言わせようとしていたのであろう。自分が考えた案と周りに示したければHは自分で発表したはずである。そして、他の班員も、自分たちの班目標がほかの班とかげ離れているということがわかり、発表者に対して非難の目が集まるため誰が発表するのかもめていたのではないか。

Hは、班では自分が引っ張り、つなぎ止めている仲間がいるので「仲間はわかってくれるだろう、私を裏切らないだろう。」という気持ちがあり、自分の考えを押し通す強引さも手伝い、積極的に発言できる。しかし、それ以外の周りの者に対しては「どこまで自分を理解してくれているのか、受け容れてくれているか。」自信がなく、不安な気持ちをもっていることの表れである。

(集団の状態) 同じ班のGが発表のため班目標を記入している輪に入らず、自分の席に座ってその光景を見ていた。この光景を担任は、この生徒はこの班の雰囲気に合わないを見ていた。

また、隣の班のIがHの班に向かって批判的な声をかけていた。周りの生徒は言い過ぎだという気持ちを持ちつつ、Hの班に対して同じような雰囲気を出していた。

このことから、周りの生徒はHに対して快く思っていない。「集団は、Hのことを認めていない。また、ある面ではHのことを排除しようとしている。」と見ることができる。その状態を表し、行動に出たのが上記のGとIの二人の行動であると見ることができる。

(かかわりの考察) 担任は、8名の班員がいるにもかかわらず、Hたち数名だけで物事を進めるような雰囲気を今日も感じた。はしゃぎながら班目標を考えている状況を見て、この班が周りから浮きすぎている、この雰囲気では周りが引いてしまうのもわかると見ていた。そして、このままではますます周りから浮いてしまい、離れてしまうと判断した。また、Hの雰囲気に引っ張られる生徒もいたが、そうでない生徒もいたと感じ、さらに周りから浮いた状態もあるためどうにかしなければと判断した。一般的には直接「ふざけるのではない。」と言ってしまうがちであるが、今回はHの行動を見守りつつ間接的に働きかけることにより、その班だけに分かってもらうのではなく、周りの雰囲気、Hの班に対する感情も理解した上でかかわろうとした。Hの班には「自分たちだけで調子に乗っているだけである。」ということに気がついて欲しいと考えた。

担任がわざとらしくHたちと接することで、クラスの生徒に対しても「担任はわかっている。」という姿を示そうとした。直接言わないまでも周りと同じ様な気持ちをもっていることを示そうと考えた。もし担任の声かけが「それではだめだ。」「自分たちだけふざけすぎ。」と注意していたとしたら、「自分たちは周りから浮いている。」「自分たちの世界だけで考え進めていた。」ということ素直に自分たちで感じ、気付くことができなかつたのではないか。

《 事例 8 》

以前には授業者に指名されても顔を下に向けて黙っていたが、本時に全体の前で自分たちの班目標をしっかりと発表する姿が見られたBさん。(12 / 11)

(場面) 前回までの参加観察でBは、班活動の時に下を向いて前髪をさわる場面がよく見られたが、今日はしっかりと顔を上げていた。班の状態は、班目標を決めるとき、班長が班員が考えたそれぞれの目標を読み上げ、活動の中心となっていた。別な生徒が決定した班目標を模造紙に記入を始めると、注目がその生徒に移り和やかな雰囲気になった。話を進める班長だけでなく、いろいろな生徒が中心となり活動する場があり、一人一人が集団の一員として存在していると感じた。Bが班の発表者になったいきさつは不明であるが、ほかの班員がBに発表を押しつけているという雰囲気は感じられず、またB自身も嫌がっている様子もなく発表していた。

(行動の解釈) この班の班員は比較的優しい生徒が集まっている。Bにとってはこの班は安心していることができているのであろう。Bは、以前班の代表として発表しなければならないことがあった。Bはうまく発表できなかつたが、周りの生徒は静かにBの発表を見守り、聞いていた。Bにとっては、「全体の前で間違えながらも最後まで発表できた。周りの生徒も間違いを笑わず、しっかり最後まで発表を聞いてくれた。」という経験をした。この経験が自信となり今回の発表に生きているのではないか。

(集団の状態) 人前での話が苦手なBがしっかりと発表できたことは、クラス全体が「一人を支え、見守りそしてその生徒に安心感を与えている。」ということの表れと見ることができる。

研究のまとめ

1. 研究の成果

授業を通して、教育相談的かわりにより「個が育ち、集団が育つ」とは、子どもにどのような変容が見られることなのかを探ってきた。生徒の内面を少しでも理解するため振り返り用紙を用い、また授業リフレクション・授業アセスメントを通して教師のかわりについて検証した。ここでは集団の成長を知る手がかりとして幾つかの項目を設定し「学級の育ち」を、検証するための尺度とした。

授業者が自分の言動を振り返り授業を見直すことは、これまでも行ってきたことであるが、子どもがなぜそのような行動をしているのか理解できないことがあったり、生徒の行動をその場面での単なる姿としかとらえず、気にとめないで過ごしたこともあった。授業リフレクション・授業アセスメントを行うことによって今まで見えなかつた生徒の思い、その行動に至るまでの経験などを推測するようになってきた。表情やしぐさはその生徒の思いの表れであり、その生徒がその集団の中で何を感じ、どのような思いでいるのかを推測する手がかりとなった。教師が子どもに対し、教育相談的かわり

をもつには「子どもの事実をどのように知覚し、どのように解釈して判断したのか。」「参加観察者から見た子どもはどのような姿であったのか、その姿を見てどのように感じたのか。」という観点で振り返ることが必要であり、そこから子どもの内面が浮かび上がってくる。

研究の成果として、具体的事例を通して次のようなことが分かった。

(1) 子どもが育っていく過程には、教師がその生徒に対して理解をもって接することが不可欠である。教師がその「生徒を理解したい。」という姿勢は、その生徒がおかれている学級での立場や背景に配慮しながらかわり、つながっていくこととなる。それはその生徒を尊重したかわりであるためタイミングのよい、場面にあったより適切なかわりへとつながっていく。

この教師の温かいかわりの姿勢が周りの生徒に影響し、その生徒への担任の思いや配慮が伝わり、学級の生徒それぞれが安心感を持ち、お互いの存在を尊重し認め合うことができる。そのため、学級全体がその生徒のよさを認め始め「その行動にはその生徒なりの思いがある。」「その子なりの行動や頑張りを認める。」と担任と同じような見方をするようになり、学級が育つことにつながっていく。

(2) 教師は、集団の流れから外れている生徒への対処・行動として、指示をして学級の円滑な展開を求める。しかし、これは集団への適切なかわりや発展ということには必ずしも結びつかない。

疎外感を感じている生徒の言動は、受け容れがたいと感じて壁を作っている集団の意識の表れである。周りの生徒たちがその生徒をどのように見ているのか、その行動をどのような気持ちでとらえているのか、教師がその生徒だけでなく周りの生徒の気持ちも汲んでかわり、今の場面がどのような場面であるのかと意識化させることも学級の成長につながる。

集団になじめずにいる生徒の行動は、集団に対する不安の表れともとらえることができる。学級の間では、ときには温かく見守り、多くの場面でかわりをもつことにより、教師とその生徒の信頼感を築いていく。さらに、集団の中でその生徒が認められるような配慮をすることにより「自分の思いを受け容れてもらっている、理解してくれている。」「安心して自分を出せる。」という気持ちをもつことができる。このようなかわりの積み重ねがその生徒の集団に対する見方を徐々に変え、集団とのかかわりを深めていくようになる。

(3) 生徒は、自分に対する周りのあたたかい雰囲気を感じたとき、初めて自分自身の態度や集団に対する思いを振り返り、変わろうとする姿が見られる。また、集団を受け容れよりよいものを作ろうとしている一人の生徒の行動は、ほかの生徒をも引き入れ、集団でさらによりよいものを作り上げていこうという大きな力を生み出す。

2. 今後の課題

「個の姿から集団の姿を見ること。」や「集団にかかわるとはどのようなことなのか。」についてどのようにとらえていけばよいのかということに多くの時間を費やしてしまったため、成果としてあまり多くを見いだすことはできなかった。今後も実践を通し、学級活動における教育相談的かわりを探っていきたい。

(1) 生徒の内面を見取る方法を探る

生徒自身が内面に起こったことに気づき、それを言語化することにより「次にどのようにしていきたいのか。」と次の行動が明確化することにつながると考え、振り返り用紙を取り入れた。しかしながらこの用紙を十分に活用することができなかった。今後はこの振り返り用紙を含め、生徒の内面を見取る方法やその内容についても検討していきたい。

(2) 学級の育ちを見る観点を整理する

学級が育つ姿として「学級の育ち」をあげ、この視点を1つの尺度として参加観察の結果に照らしながら学級が成長しているのかどうかを判断した。この参加観察者の観点が研究を大きく左右することになったが、参加観察の方法が未熟であったため、あまり多くの事例を見いだすことができなかった。今後は「学級の育ち」を見る観点をわかりやすく整理していきたい。

(3) 授業アセスメントで得た情報を生かす

授業アセスメントで得た情報を生かし、次の授業における教師のかかわりを工夫していく。そして教師のかかわりで生徒にどのような変容が見られたのかを明らかにしていく。またその成果から、指導案上に教師のかかわりが見えるような記入の仕方について考えていきたい。

本研究を進めるに当たり、貴重なご指導ご助言いただきました福山清蔵先生、研究当初から懇切にご指導ご助言いただきました藤岡完治先生、実践研究授業等でご協力いただいた王禅寺中学校はじめ、有馬小学校、桜本小学校、稲田中学校の校長先生、及び教職員の皆様に心より感謝申し上げます。

【参考文献】

小石寛文編	『児童期の人間関係』人間関係の発達心理学 3	培風館	1995年
澤本和子	『分かる・楽しい説明文授業の創造』	東洋館出版	1996年
国分康孝	『エンカウンターで学級が変わる』	図書文化	1996年
国分康孝他	『授業に生かすカウンセリング』	図書文化	1998年
藤岡完治他	『成長する教師』	金子書房	1998年
藤岡完治	『かかわることへの意志』	国土社	2000年
森嶋昭伸・鹿嶋研之助	『中学校学習指導要領の展開』	明治図書	2000年
大堰一雅他	『学校教育相談の活性化をめざして』	川崎市総合教育センター-研究紀要第12号	1999年
横井孝一他	『学校教育相談の活性化をめざして』	川崎市総合教育センター-研究紀要第13号	2001年

【指導助言者】

京都大学 教授（高等教育教授システム開発センター）	藤岡完治
立教大学コミュニティ福祉学部 教授	福山清蔵
川崎市立犬蔵中学校 教頭	中嶋はるみ
川崎市総合教育センターゆうゆう広場 カウンセラー	松井恭子
川崎市総合教育センター 研修指導主事	伊藤一晴