

平成10年度

学校教育相談の活性化をめざして

— 学校における教育相談的なかかわりを授業を通して探る —

川崎市総合教育センター 学校教育相談研究会議

学校教育相談の活性化をめざして

— 学校における教育相談的なかかわりを、授業を通して探る —

学校教育相談研究会議

大堰 一雅¹ 亀山 益恵² 原田 満彦³ 小池 幹子⁴ 中嶋はるみ⁵ 野田 克之⁶ (平成9年度)

要 約

今、子ども達は様々な環境の変化に伴い、人間関係が希薄になっている。学校においても友人や教師との交流を深めることや自己表現をすることが難しくなっている。そこで、教育相談的なかかわりが互いの理解を深め、信頼関係を築き、豊かな人間関係を育成することになると考えた。

本研究は教育活動を通して「教育相談的なかかわりとは何か」を探るために開発的教育相談に注目した。特に、授業場面に視点を当てるのが有効と考えた。同一学級で5回の継続的な実践授業を行い、男女各1名の着目生徒の観察を通してそのかかわりを探ることにした。

観察方法として、参加観察、行動観察法を取ることにした。参加観察者は着目生徒の隣に席をつくり、生徒と同じように授業に参加した。その中から、着目生徒の表情や発言を手がかりに推測、解釈を行った。行動観察者は学級全体の雰囲気、教師のかかわりを中心に観察した。

実践授業終了後、生徒の授業アンケートからの情報を得ながら、授業アセスメントを行った。さらに、すべての授業が終了後、総合授業アセスメントによって着目生徒の「授業中の事実」を見つけ、生徒と教師のかかわり、生徒相互のかかわりを考察した。その結果を「総合授業アセスメントを通して」として整理し、「授業、教科を越えた教育相談的なかかわりの一般的記述」としてまとめた。

キーワード：学校教育相談 開発的教育相談 教育相談的なかかわり 教育相談的授業 参加観察 行動観察

目 次

1 主題設定の理由	(2) なぜA君に着目したか……………	121
1. 学校教育相談の充実……………	(3) なぜBさんに着目したか……………	118 122
2. 研究の動機……………	(4) 生徒から見た授業者……………	118 122
(1) 生徒と教師の心理的距離……………	2. 総合授業アセスメントを通して……………	118 122
(2) 学校における教育相談……………	(1) A君へのかかわり……………	118 122
3. 研究のねらい……………	(2) Bさんへのかかわり……………	118 126
(1) 学校教育相談……………	3. 授業、教科を越えた教育相談的な	118 129
(2) 教育相談的なかかわり……………	かかわりの一般的記述……………	119 129
(3) 授業における教育相談的なかかわり…	(1) A君の事例を通して……………	119 129
4. 研究の方法……………	(2) Bさんの事例を通して……………	119 130
(1) 研究の計画……………	4. 振り返りシート(授業後アンケート)	119 131
(2) 実践授業の構想……………	学期終了後アンケート……………	120 131
(3) 着目児童生徒……………	(1) A君のアンケートから……………	121 131
(4) 実践授業の方法……………	(2) Bさんのアンケートから……………	121 131
(5) 本時の授業アセスメント……………	Ⅲ 研究の成果と今後の課題	121 132
(6) 授業アンケート……………	1. 研究の成果……………	121 132
(7) 総合授業アセスメント……………	2. 今後の課題……………	121 132
Ⅱ 研究の内容	おわりに……………	132
1. 実践授業前の授業者と生徒のかかわり…	参考文献・指導助言者……………	132
(1) 授業者から見た学級……………		121 132

¹ 川崎市立宮崎中学校教諭(主任研修員)

² 川崎市立鷺沼小学校教諭(研修員)

³ 川崎市立生田中学校教諭(研修員)

⁴ 川崎市立宮前平中学校教諭(研修員)

⁵ 川崎市総合教育センター研修指導主事

⁶ 川崎市立高津高等学校教諭(研修員)

I 主題設定の理由

1. 学校教育相談の充実

最近、学校教育の場で教育相談的な視点を持つことの重要性がますます高まっている。学校生活の中で、教育相談的な考え方や態度で接することは児童生徒の理解を深めることになるといわれているからである。

今、子供たちを取りまく環境は生活体験の乏しい状況にある。そのため、社会性や自己責任の観念が育ちにくくなっており、他者を思いやる温かい心を持って接することや、自ら判断し、行動することが難しくなっている。そのことは、学校において友人や教師との交流を深めたり、自己表現したりすることが苦手になってきていることにも表れている。

学校における教育活動を通して、豊かな人間関係を育成できるようなかかわりが重要である。そのためにも、教育相談的ななかかわりは互いの理解を深め、信頼関係を築くために必要と考えられる。

2. 研究の動機

(1) 生徒と教師の心理的距離

生徒と教師の相互交流調査で、次のような調査報告¹⁾がされている。

	質問者	質問	平均値
A	生徒	気楽に話せる先生がいる	3.6
	教師	話しやすい教員だと思われている	3.5
B	生徒	先生に誉められたことがある	3.1
	教師	生徒を誉めたことがある	4.2

5件法の平均値で見ると、A欄のように心理的距離の近い項目よりもB欄のように心理的距離が遠い項目の方が多く見られる。

報告書には教師の思い、働きかけが生徒に受け入れられることの難しさが伺われ、教師の一方的な姿も見られることがあるという結果が出されている。学校教育相談の活性化を図ることは、生徒と教師の信頼関係を築き、心理的距離を縮めることになる。

(2) 学校における教育相談

学校における教育相談は、小中高の校種によって取り組みの違いはあるが、それぞれ学校という場を生かし取り組んできている。これらの教育相談が十分機能していくと、それは児童生徒と教師との心理的距離が近づくことになる。児童生徒と教師の信頼関係が築かれていくことで、児童生徒理解が深まっていく。そのことはやがて児童生徒の自己実現への支援につながっていくことと考

える。しかし、学校における教育相談では、次のような問題点が考えられる。

- ・教育相談を行うときに、それ以前の児童生徒とのかかわりで教育相談が左右されてしまう。
- ・教育相談で気まづくなると、その後の学校生活に良い影響を与えない。
- ・教師は評価する立場にあるため、そのことが児童生徒へのプレッシャーになる。

児童生徒の教師への相談に対する意識は決して高くないが、教育相談的にかかわることによって、児童生徒と教師の関係がよりよい方向へと導かれる。児童生徒が人との交流をより深めることによって、存在感を持ち、自己実現の喜びを感じるようになる。そのためにも、学校におけるすべての教育活動で児童生徒と教師の関係づくりをしていくことが必要と考える。

以上のことから、先行研究の調査結果を継承し、教師が教育相談的ななかかわりを持つことによって、児童生徒と教師、児童生徒相互の交流を深め、それによって、児童生徒が「生きる力」をはぐくみ、自己実現を図る支援となると考え、本主題を設定した。

3. 研究のねらい

(1) 学校教育相談

学校教育相談とは

学校という教育の場で、教職員及びスクールカウンセラーが行う開発的、予防的、治療的教育相談をいう。全ての児童生徒が「生きる力」をはぐくみ、自己実現できるよう支援することである。

と捉えた。

また、学校における教育相談には次の3つの面があると指摘されている。

《開発的教育相談》

児童生徒は、未来志向的、発展的存在であり、必要な条件が整うことによって主体的、創造的に生きていくことができる存在であると確信し、全ての児童生徒を対象に行う援助活動である。

《予防的教育相談》

不登校、いじめ、非行等の傾向を持ちはじめた生徒に対して早期解決に向けて行う教育相談をいう。

《治療的教育相談》

学校で不適応状態になったり、問題行動を起こした児童生徒の対応で臨床心理学やカウンセリング理論に基づいて行う教育相談をいう。

¹⁾伊藤 一晴「学校教育相談の活性化を目指して」川崎市総合教育センター研究紀要第10号 1996年

(新学力観を生かす学校教育相談 p.52, 54, 学校カウンセリング辞典 p.31 引用)

そこで、本研究会議では児童生徒と教師、児童生徒相互の信頼関係を築くために開発的教育相談に注目し、開発的教育相談における必要な条件を

- ・児童生徒と教師の信頼関係
- ・児童生徒相互の信頼関係
- ・教師と保護者の信頼関係
- ・教師相互の信頼関係

と考え、これらの条件が整うことによって、かかわりあう人の愛、保護、肯定的な関心が無条件に自分に向いていることを児童生徒は感じ取り、安定した人間関係を築くことで、存在感を得ると考えた。

(2)教育相談的なかかわり

小泉英二¹⁾は相談的な心、見方、態度について

- ・相手を良くなろうとする力と意欲を持っている存在として尊重する。
- ・相手の気持ちに敏感であり、共感的に理解し、安心して何でもいえる関係をつくる。
- ・できるだけ相手が自分で気づき、自己決定するように援助する。

と指摘している。

そこで、本研究会議では教育相談的なかかわりを上記のように捉え、日常的教育活動の中で、教師がかかわる授業に視点をあて、次のようなねらいを持って進めることにした。

授業における教育相談的なかかわりについて探る

日常的教育活動において教育相談的なかかわりを持つことは、学習意欲や生活意欲を培い「生きる力」となると考えた。

そのために、どのようなかかわりをするとより良い人間関係づくりができるか探ることにした。

(3)授業における教育相談的なかかわり

子どもの個性、教師の個性によって、学級集団の個性がつけられる。そこで、教育相談的なかかわりを探るために、

- ・小中高の校種による違い
- ・児童生徒の発達段階による違い
- ・学級の現状、学級集団の構造による違い

を考慮し、まず、次のような視点を考えることにした。

- ①この場面でなぜ着目した児童生徒にかかわるのか
- ②授業者は着目児童生徒をどう見ているのか、どうしたいのか

そして、児童生徒と教師、児童生徒相互の信頼関係を深めるために、次の①②③の視点²⁾を参考にしながら行うことにした。

①教師からの言語的なかかわりの姿勢

児童生徒の発言をよく聞いて、ときにはその発言を繰り返して言う。上手に言えなかったときは明確に分かりやすくはっきりさせたり、まとめたりする。興味深い発言やユニーク(個性的)な発言に対しても認めたり、励ましたり、場合によっては付け足すことによって発言の深化を図る。

②教師の非言語的なかかわりの姿勢

児童生徒が落ち着いて思考できる時間的な間を取る。無理のない沈黙を取るように心がける。

すべての児童生徒に肯定的な姿勢を持って、身体の姿や顔の表情をみていく。学級での授業中の雰囲気を感じ取り、教師の表情やしぐさでのアプローチをする。

③児童生徒相互のかかわりを見守る姿勢

仲間の中で自分の意見を話せる場があり、また、人の意見に耳を傾ける場面や意見を認め合う場をつくれるかどうか見守る。

グループの一員として責任ある行動がとれることやグループの構成、編成への配慮が必要かどうか見ていく。

児童生徒の触発に期待して見守り、待つ姿勢をとる。

以上のことを念頭に置きながら努力目標として授業に臨むことを心がけた。

4. 研究の方法

(1)研究の計画

〔1年目〕

- ①文献などを参考にして、学校教育相談の現状、問題点を探る。
- ②日常における教育相談的なかかわりとは何かを考える。
- ③授業における教育相談的なかかわりとは何かを探る。
- ④実践授業を通して、教育相談的なかかわりとは何かを探る。(小中高、各1回実施)

〔2年目〕

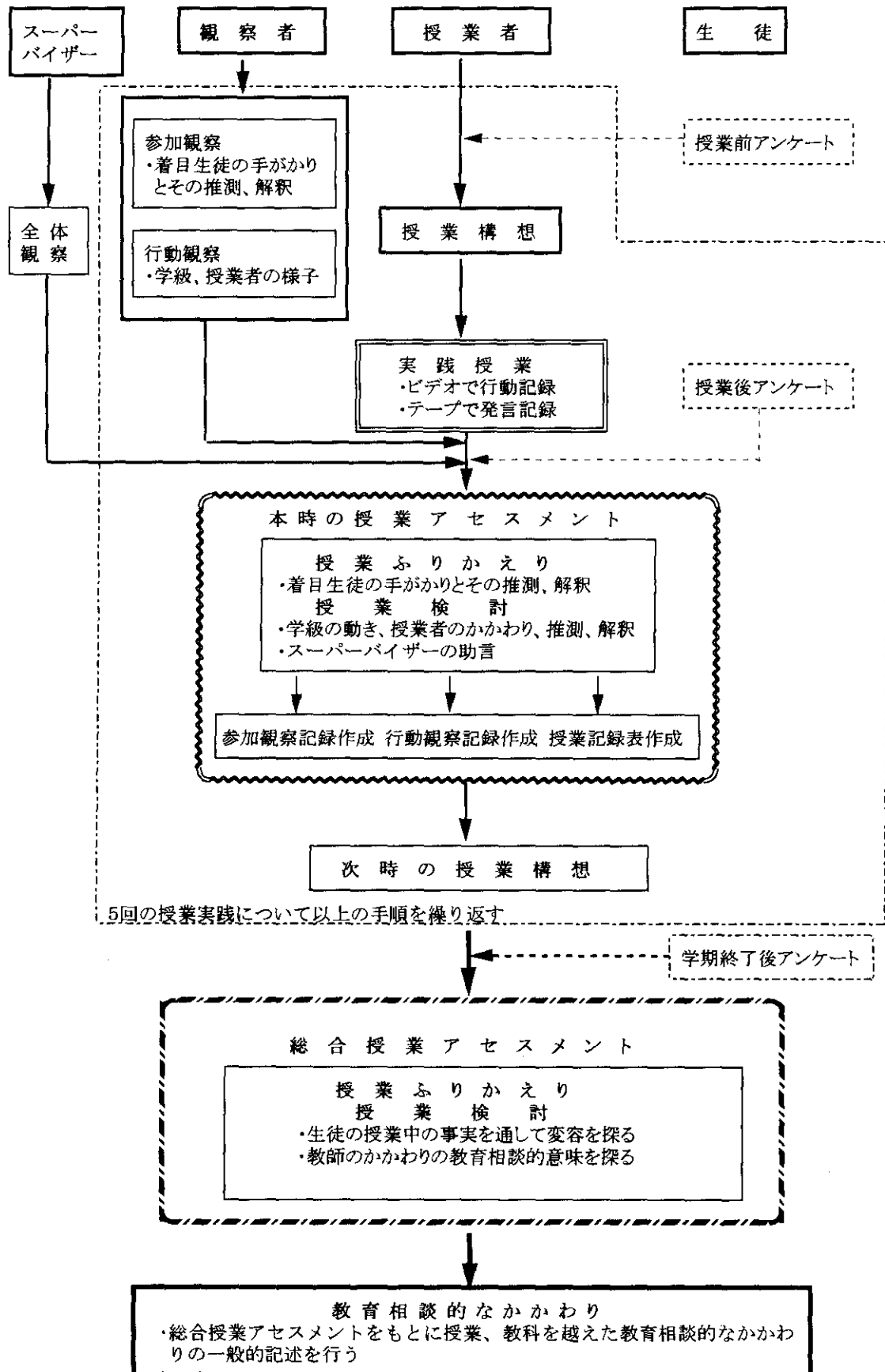
- ⑤継続した実践授業を行い、参加観察者を設定し、着目生徒を継続的に観察する。
- ⑥着目生徒を通して、教育相談的なかかわりを探る。

¹⁾小泉 英二 「学校教育相談はなぜ必要か」 学校教育相談初級講座7月号 学事出版 1987年

²⁾廣田 昭次他「生徒指導・学校教育相談の推進に関する研究」熊本県立教育センター研究紀要 1992年

(2)実践授業の構想

図1 実践授業の構想



(3)着目児童生徒

実践授業で着目児童生徒として男女各1名計2名を決め、参加観察、行動観察でその児童生徒の行為や表情を探ることによって教育相談のなかかわりが見えてくるのではないかと考え、児童生徒の変容を探ることにした。

なお、次の条件に当てはまる児童生徒を着目児童生徒とした。

教師との関係がとりにくい児童生徒
友人関係が上手に取れない児童生徒

(4)実践授業の方法

①参加観察者

(A君……研修員, I中学校教諭が担当)

(Bさん……研修員, S小学校教諭が担当)

図2 (参加観察者などの位置)

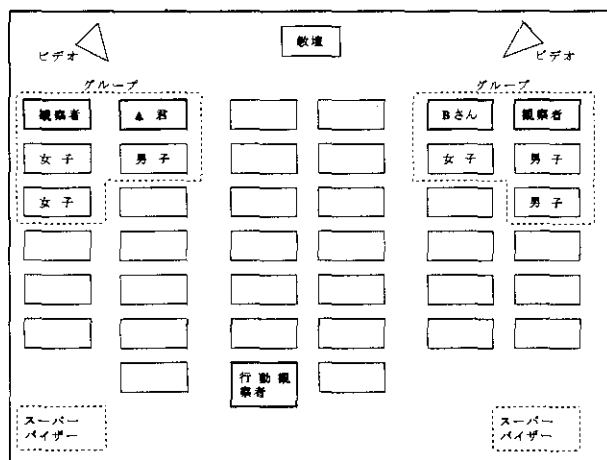


図2のように、予め決められていた着目児童生徒の隣の席に参加観察者の席をつくり、生徒と同じように授業に参加し、授業のなかで自然に存在するようにした。そして、授業中の児童生徒の表情や発言を手がかりとして記録し、さらに、参加観察者が感じたことを観察者の推測、解釈として加えた。

②行動観察者

(研修員, M中学校教諭が担当)

学級全体の動きや雰囲気、教師のかかわりを全体的に客観的に記録した。

なお、参加観察、行動観察のしかたについては本研究会議では初めての試みのため、4月28日、小学校1年生の国語(S小学校教諭)の実践授業、5月27日、中学校1年生の国語(M中学校教諭)の授業で実際に行い、どのようなかわりをする必要があるか体験した。

③スーパーバイザー

(本研究会議担当研修指導主事)

生徒、授業者、観察者の動きを把握し、授業全体を観

察し、指導、助言を行う。

(5)本時の授業アセスメント

実践授業終了後、ビデオ記録をもとに授業者、参加観察者、行動観察者、スーパーバイザーで行った。

授業者は授業のその場面をどう捉えたか、さらに、それにもとづいてどのように判断し行動したかを振り返った。

参加観察者は着目児童生徒の行動を授業中の事実として捉え、推測、解釈を行った。また、それに行動観察者の意見を加え、授業後アンケート(振り返りシート)を参考にして授業検討を行った。

そして、その話し合いをもとに次時の授業の構想を行った。本時の授業アセスメントのまとめとして、参加観察記録、行動観察の記録、授業記録表を作成した。

(6)授業アンケート

授業前アンケート、学期終了後アンケートを5件法で実施し、生徒の声を聞く。また、実践授業終了後、毎回授業後アンケート(振り返りシート)を行い、その授業における授業者のかかわりについて5件法で行った。また、学期終了後、参加観察、授業者のかかわりについて感想を書いてもらった。

(7)総合授業アセスメント

4回の実践授業終了後、授業者、参加観察者、行動観察者を中心にビデオ記録、参加観察記録、行動観察記録、授業記録表をもとに着目児童生徒の授業中の事実を見つける。その場面の授業者のかかわりや推測、解釈と参加観察者の推測、解釈や行動観察者の意見をもとに生徒と教師のかかわり、生徒相互のかかわりを考察し、着目児童生徒がどのように変容したかを探った。

II 研究の内容

実践授業は平成10年6月8日、6月25日、7月3日、7月14日、11月5日に同一学級(中学1年生)で数学の授業として実施した。

1. 実践授業前の授業者と生徒のかかわり

(1)授業者から見た学級

学級全体が明るくのびのびと学習する様子がかがえる。発言を求めるとかなりの生徒が手を挙げ発言しようとしている。また、「先生」と気軽に声をかけてくる生徒も見られ、授業者は生徒との関係は全体的には良いと感じている。

そのようななかで、授業者が机間指導で支援してもかわりを避けようとする生徒や、授業に集中できず伏せてしまったり、落ち着きに欠ける生徒が見受けられる。

(2)なぜA君に着目したか

①担任から見たA君

- ・ 4, 5月は学活で話を聞かず、うるさい。考えることもなくすぐに質問をする。
- ・ 体育祭で応援団に立候補, 朝早く来て学級みんなに声をかけるが, 継続しない。
- ・ 気分が乗るとやる。
- ・ からかわれてもショックを受けた様子を示さない。A君自身も同じように人をからかう。

②授業者から見たA君

A君は授業では集中度に差がある。漫画をかいたり、伏せてしまったりすることがたびたびである。注意を促しても気にせず、自分のペースで行動をする。授業者の思いを受け入れようとしない面を感じている。

また、学級の中で楽しそうに過ごしているA君に見えるが、からかわれたり、ちょっとした発言に仲間があげあしを取ることもある。A君はそれを気にする様子もなく、仲間とかかわっている。授業者はA君の仲間とのかかわり方で不自然さを感じている。

A君はほんとうは学級の仲間や授業者に自分を認めてもらいたい。しかし、上手にかかわることができないでふざけたりして自分を表現しているのではないかと思う。

そこで、A君に着目することにした。

(3) なぜBさんに着目したか

①担任から見たBさん

- ・ 4月当初は後ろの席でおとなしい印象だった。
- ・ 4月下旬頃から学級になじむ。男まさりの行動が目につく。
- ・ 中間テストで全教科にわたり基礎学力の不足を感じている。

②授業者から見たBさん

授業が始まる時外を眺めたりして落ち着かないことが目立つ。机間指導で数学の問題を理解していない面が見られる。かかわっても声を出して反応することや顔を上げることが少ない。授業で友達に相談することもない。グループ活動でも自分から話しかけようとする姿を見かけない。

Bさんは自信がなく、仲間とかかわらないことで自分を出さないようにしているのではないかと感じた。学習面で自信がつくと明るいBさんが授業でも表れることと思う。

そこで、Bさんに着目することにした。

(4)生徒から見た授業者

生徒は授業者をどう見ているのか。授業前アンケートを5件法で実施した。(131頁, 図3を参照)

実施の際は「みなさんと数学の授業をして2ヶ月あまりが過ぎました。あなたは先生と一緒に授業をして、先生をどのように思ったり感じたりしているでしょうか。あなたの普段感じていることを教えて下さい。」と生徒に呼びかけて記入してもらった。

なお、授業アンケートは昨年度の調査を参考に平成10年3月に予備調査を実施し、因子分析を行い、その結果、16項目のアンケート用紙を作成し、実施した。

①学級全体から見た授業者

- ・ 因子1授業者の姿勢は全体的に高い平均値を示している。授業で1対1の関係については良い印象を持っていると考えられる。
- ・ 因子2授業者の努力は「良いところを見つける」「みんなの前で誉める」の項目が全体の数値よりも低い結果となっている。認められた、誉められたという感覚が少ないと感じている。
- ・ 因子3授業者の配慮は全体的に高い数値であり、散らばりも少ない。多くの生徒が良い印象を持っていると考えられる。

②着目生徒から見た授業者

- ・ A君は因子2授業者の努力の項目すべてに1をつけた。学級の中でA君は認められたり、誉められたりされていない。A君は自分と他の生徒とで、授業者のかかわりが違うと考えている。
- ・ Bさんは因子1授業者の姿勢に1と記入した項目が目立つ。Bさんは授業者が自分のことを意識していないように感じている。

2. 総合授業アセスメントを通して

着目生徒へのかかわりの場면을授業中の事実を通して変容を探り、それをもとに、さらに、教師のかかわりの教育相談的な意味を探り、文章化した。

(1) A君へのかかわり

6月8日

A I	<p>小学校の問題が終わったようで、またいつものように机に体を伏せ、漫画をかき始めた。授業に集中させたいと思い、見直しをするよう声をかけながら励まそうとした。すると、A君は楽しそうに解答を説明してくれた。授業者の励ましの気持ちは通じない。どうして見直したり、他の問題で練習しないんだらう。</p> <p>行動観察者は他の生徒も早くできて全体的に余裕がある雰囲気だったと見ている。参加観察者はA君に対する授業者のかかわりの後、A君が他の生徒と話し始め、授業に集中できないと感じていた。</p>
-------------	---

A	<p>小学校の問題の答えを板書するように全体に求めると A 君も勢いよく手を挙げた。周りから浮いてしまうような発言の多い A 君だが、正しい答えを書くことで仲間から認められ、授業にも集中するのではないかと思</p> <p>2 うい指名した。A 君は答えを書き終わった後、自分の答の下に優勝カップの絵をかいた。自分への自信からか周りの反応を楽しむためのように思えた。そんなとき、「絵が下手だ」「おもしろい」と声がかかり、満足した様子で席に戻った。授業者はこの絵を一瞬どうしようかと思ったが、今は関係ないので消そうと考えた。そこで、A 君に「今は関係ないら消すよ」と断りながら消した。</p> <p>行動観察者は消すとき周りから「ああ」という声があったと話していた。参加観察者は仲間から注目されて満足そうに見える A 君を捉えた。</p> <p>授業アセスメントでこの絵をどんな気持ちで書いたか A 君に問いかけることで、A 君の気持ちが全体の中で表現され、仲間からの注目も違ってきたかもしれないという意見が出た。</p>
A	<p>3 A 君のそばに行くとき急に「先生、昼、イクラ食べたでしょ」と声をかけてきた。授業者は話に乗ると学級が落ち着いて取り組んでいるのを騒がしくさせることになるかと思いきや、思い笑って済ませた。</p> <p>その後、A 君は机に伏せて漫画をかき始めてしまったのを参加観察者は捉えていた。先生とコンタクトを取りたい気持ちが何かあったのかと推測した。</p> <p>行動観察者は中学校の正の数・負の数の四則計算になって分からないためか、学級全体が急に真剣な雰囲気になったと感じた。授業アセスメントで、授業者は次回は学級の雰囲気に気をつけながら、A 君が声をかけてきたときはその話に乗っていきこうと考えた。</p>
A	<p>4 グループ活動になって最初は落ち着かない様子で参加していたが、計算ゲームが始まると課題に熱中している。普段、一部の女子以外とはほとんどかかわることのない A 君が隣の男子と話した後、グループの女子にか</p> <p>かわっている。いい感じでグループに参加していると授業者は思った。この調子でがんばって欲しいと速目に観察した。</p> <p>参加観察者は「最初は落ち着かず、カードを切ったり、輪ゴムで手いたずらをしているのが見えた。ゲームが始まると自分がゲームの糸口を見つけたのだろうか、女子のカードについて声をかけたり、班員の点数を気にしている。さらに、参加観察者の点数に好奇心を持ち、点数を聞いて『すげえ』と声を出していた。どんどん並べて積極的に進める。並べ終わったときには自然に『よおし』と声が出ていた。A 君は伏せることがほとんどなくなっていた。」と捉えた。</p>
A	<p>5 A 君のグループを見るとプリントの 3 回分が終わっている。「まだやる？」と声をかけると「まだやる」という返事。新しいプリントを A 君に渡すと、グループの仲間すぐに配りやり始めた。授業者は自分の得意な内容については積極的に取り組む A 君を見ることができた。</p> <p>参加観察者は「プリントに記名するときだけ顔を伏せたが、後はしっかりと取り組み、創造的な作業だとやる気があるように思えた。A 君はカードの片付けも進んでやり、輪ゴムでいねいに止めていた。班員に自分の順位を話したりして非常に充実感を持ったようだった。ただ、どうして記名のときには顔を伏せるのか不思議に感じた。」と捉えた。</p>

6月25日

A	<p>6 授業が始まって何の気なしに背面黒板を見ると「A 君のバカ」と大きな字で書いてある。何となくからかわれたりすることのある A 君が心配になった。何もなかったように消そうと思いきや、ゆっくりと背面黒板に近づき消した。仲間はみんな見たのだろうか。A 君は知っているのだろうか。心配しながら授業に入った。</p> <p>行動観察者は「学級の生徒は先生の後を追うようにして見ていたので何が書いてあったか気づかない様子だった。しかし、前の方の席の男子がその字を読み上げていた。」と話している。参加観察者は「A 君は前に設置したビデオカメラに向かってノートを出したりしていたので気づかなかったように思えた。」と話していた。</p>
A	<p>7 A 君から「正三角形の 1 辺と周の長さの問題が分からない。どうやるの？」と質問をしてきた。プリントを見ると他の問題はできている。時間は十分とろうと思っている。A 君にとっては簡単なヒントを与えれば解ける問題と思えた。終わるとまた漫画をかいたり伏せてしまうかもしれないとも思い、「1 辺の長さに周の長さを掛けると何が出るの？」とヒントを与えた。少し考えたが、「飛ばそう」と言い、顔を伏せてしまった。「考えればわかるよ」と励ますが、伏せたままだった。</p> <p>参加観察者は「A 君が分からない問題にぶつかりヒントも期待したものがなくいやになってしまい、漫画をかき始め伏せてしまったように見えた。」と捉えた。</p> <p>授業アセスメントで、この問題については A 君に問いかけながら支援した方が A 君のために良かったのではないかと指摘された。授業者は A 君の学力を考えると、この問題は理解できるはずだと考え、ちょっとしたヒントをきっかけに取り組みせようと思った。しかし、授業者は A 君と話し合いながらどこが理解されていないかを確認せず、普段の A 君の学力ということだけで判断してしまっ</p>

	ほしいという気持ちを理解しようとしなかった。今後のかかわりの中で気をつける必要を感じた。
A 8	<p>「文字を使う良さは何だろう。」と全体に問いかけると A 君が真っ先に手を挙げた。「四角より幅を取らない」と答える。その発言の後、全体を見渡すと何かしらけた雰囲気である。授業の最初の A 君への落書きも思い出し、この雰囲気を A 君はどう感じているか心配になった。すぐに次に進みしらけた雰囲気を消したいと考え、A君の答を繰り返したあと、次の生徒を指名した。授業者は次の発言に話題を変えたことでほっとした。</p> <p>行動観察者もその場面ではやはりしらけた雰囲気を感じ取っている。しかし、授業者が周りを気にしているときに参加観察者からはもう一度 A 君は答えようと手を挙げたが引っ込めてしまい、がっかりした様子だったと教えられた。授業者はその行動を見落としてしまった。</p> <p>授業アセスメントで、A 君を再度指名することでより良い考えが発表され、仲間の意識も変わったかもしれない。また、その発言をフォローする場面がつけられたかもしれないと指摘があった。</p>
A 9	<p>爪楊枝の数と正三角形の関係を調べようと全体に指示したとき男子生徒は「A 君の髪の毛をつくる」と学級の仲間に聞こえるように言った。落書き、しらけた雰囲気とこの時間に A 君と仲間のかかわりで心配になるようなことが 3 回も出てきた。何かあったんだろうか。A 君を見ると聞こえているはずなのに何も言わない。いつもと雰囲気は変わらないように思えた。A 君の様子を見ることにし、A 君に注意していることがわかるように男子生徒の側に行った。</p> <p>参加観察者は A 君は「やはり聞こえたと思うが何も言い返さない。こういうことに慣れっこになってしまっているかのようだ。」と捉えた。</p>
A 10	<p>爪楊枝と正三角形の関係を一般化する段階になると問題を解決することが難しくなったようで、学級全体にあきらめの雰囲気が出てきた。配られた爪楊枝で遊ぶ生徒も目立ってきた。授業者は全体が騒がしくなりこの場面をどのようにしようかと焦りを感じていた。そのときに、A 君が離れている授業者に大きな声で「先生、先生、先生」「輪ゴム持っている」と聞いてきた。A 君に近づくこともなくその場で「ない」と返事をした。こんなに離れているのにどうして大きな声で呼ぶのかわからなかった。緊急なのだろうか。騒がしい中で仲間に注目されたいのかとも思った。</p> <p>行動観察者は生徒全体が問題解決をあきらめて、爪楊枝で遊ぶ等が目立って来たことを捉えていた。参加観察者は「A 君は授業者が気づく前から何回も先生を呼んでいたが授業者が焦っていた様子でその言葉が聞こえなかった。爪楊枝を使って遊ぶために必要な輪ゴムだった。それにしても、よくあの場面で言えることと思った。授業者には気軽に言える A 君を感じた。その後、『少しもらっていい』と授業者に話したり『だめ』と言われてすぐにやめ、少し持っていくと思ったが、きちんと全部片付けている。素直な A 君を見た。A 君は授業者とかかわりたいようにも思えた。」と話していた。</p> <p>授業者はこの場面で焦っていたので十分にかかわる余裕がなかった。A 君からかかわろうとしているとき、まずは受け止めていきたいと思う気持ちを持ってはいたはずだったが全体を何とかしなければという焦りでできなかった。</p>

7月3日

A 11	<p>授業が始まるときに A 君は大きな声で授業の用意を忘れたことや明日の水泳を楽しみにしていることを授業者に話す。授業者には好感を持っているからこんなに気軽に言えるのかと思った。しかし、周りの生徒はそれに反応していない。</p> <p>参加観察者は「周りの雰囲気から仲間とのかかわりが心配。ただ、A 君は独り言のように言っているようにも感じられる。」と捉えた。</p>
A 12	<p>机間指導で回っていると A 君から声をかけてきた。「先生、これって x、y 使わなくていいんでしょ」と。A 君の学力を考えると理解できる内容だった。授業者とかかわりを持ちたいんだなと思った。さらに、「課題 2 はまだでしょ」と声をかけてくる。「そうだね」と反応しながら見ていると、またいつものように漫画をかきながら伏せてしまった。授業者が側にも気にせず漫画をかいていた。授業者は A 君にとって漫画はどういう意味があるのだろうかと考えた。まずいこととは思っていないようだ。</p> <p>参加観察者は「A 君に対して授業を受けたくないから漫画をかいているようには思えない。とりあえず、与えられた課題をこなした後、次への準備のようにしている感じがする。」と捉えている。</p>
A 13	<p>漫画をかきながら伏せていたので近くに寄っていくと A 君が「中学校って私服で来るといいのに、法律あるの」と話しかけてきた。前回のこともあり「法律なんかないんじゃないのかな」と答えた。それ以上、会話は進まなかったが、A 君はにこにこしながらまた授業を進めた。</p> <p>参加観察者は「前回の時はがっかりした様子が見られたが、授業者が反応してとてもうれしそうに見えた。授業には関係のない話でもそれにかかわることで A 君の気持ちが和むように思えた。」と捉えた。</p>

A 14	<p>文字式の解答を板書するように全体に問いかけると、A君がすぐに手を挙げたので指名した。うれしそうに「途中の式も書くの」と聞きながら板書する。書き終えて席に戻ると仲間から「なんて書いてあるの」「読めない」と声が出てくる。黙って見ていると「この美しい字が読めるだろ」とA君も答えながらその雰囲気を楽しんでいる。そして、また席を立てて大きな字で書き直した。やはり、注目されたいんだと思った。</p> <p>参加観察者は「指名されたときのA君はうれしそうな表情が表れていた。板書のことで周りに言われているときも注目されていることに満足した様子だった。その後の授業者の質問にも集中し、声を出して反応していた。」と捉えた。</p>
A 15	<p>班活動は創造的な課題で、A君はとても熱心に取り組んでいる。授業者は終了の時間を間違えたことで、あわててまとめに入った。グループ活動で自分が見つけた問題を発表してくれないかと全体に問いかけるとA君が手を挙げたので指名した。A君は「カメラが1個3000円でb個買いました。そしてら店員がx円負けてくれました。さて、いくらでしょう」「カメラじゃないよカメラだよ」とうれしそうにだじゃれを途中で付け加えながら読み上げた。授業者はすぐにA君の問題をそのまま板書した。その発想はみんなと異なっている内容だったので授業者が「すばらしい」と誉めると、今までにわざとずる事で注目を浴びたA君の笑顔とは違い本当にうれしそうな笑顔を見せた。その後他の生徒も「僕も発表したい」というような声が上がった。</p> <p>行動観察者はA君の発表が板書されたとき、「おお」という声が挙がり、次第に黒板に集中していく様子が見られたと話していた。参加観察者は「A君が途中で『カメラ』と言ったりして自分の問題に自信があったようだ。授業者に誉められ、今までと違う仲間の雰囲気を感取ったようで一番うれしそうな表情だった。充実感一杯のように見えた。今までとは違い質の高い満足感をA君は得たことと思う。」と捉えた。</p> <p>授業アセスメントで、例題を含め、学級のほとんどの生徒がプラスにする問題をつくったので日常生活にある問題でマイナスを使う問題をつくったA君は創造的ですが素晴らしいものだった。質の高い注目を浴びることで、A君の持っているものが仲間を受け入れられ、存在感を味わったのではないかと話された。</p>

7月14日

A 16	<p>最初からグループ活動で始まった。文字式の加法減法の計算方法。A君は$3x + 4x$は直ぐに方法が分かり、隣の男子と話しながら進めている。A君はいつもの雰囲気と違い数学の話をしていて、調子がいいスタートだ。授業者が他の生徒とかかわっていると、A君の隣の男子が質問をしてきた。授業者はその生徒なら自分で考えられると思い、簡単なヒントしか言わなかった。その後、A君は授業者の質問の返事を隣の生徒を通して聞いて「わかんないや、時間が来れば分かるよ」と独り言を言った。でも、その後、自分で教科書を確認していた。授業者はがんばっている様子を感じた。そのうちにまた隣の男子と課題について話し合っている様子。そして、「俺はこれに賭ける」と口にした。</p> <p>参加観察者は「学習に関してグループの仲間と討論しているのは初めてだ。しかも、真剣に自分の出した$3x + 4y$の答の意見を言っていた。A君の隣の男子が質問したのは2人の意見が分かれないので、2人の代表で質問をしたのだが、授業者はそれが分からなかった。その質問を簡単に終わらせてしまったので、A君は不満だったようだ。そのために話し合いが終わり、やる気をなくしたように見えた。でも、あきらめきれずにまた教科書を見て何とかしようとしていた。」と捉えた。</p> <p>授業アセスメントで、授業者がその質問をきっかけに3人で話し合うような機会を持ったらA君にとっても、ただ答を確認するというのではなく、その根拠を理解できたのではないかという意見が出た。授業者は隣の男子の質問がどういう理由でなされたかまで考えなかった。前の2人の様子から感じ取っていれば、A君にとってより意見を交わす場面がつけられたことと思った。</p>
A 17	<p>学級が$3x + 4x$の計算方法の理由や$3x + 4y$の計算が分からずに騒がしくなっている。そんなとき、A君は席を立ち隣のグループに行った。授業者は注意をしようと思ったが、さっきのA君の様子を思い出し動きを見ることにした。少し隣のグループの男子と話し合った後、席に戻り何かをしているようだった。</p> <p>参加観察者は「『俺はこれに賭ける』と言ったもののやはり気になり他の生徒に確認に行った。帰ってきた後のA君は消しゴムで消して答を書き直している。分かったようでうれしそうだった。授業者が席を立ったA君を注意していたら、あれだけ隣の男子と意見を言い合ったことが意味がなくなってしまうように思う。」と捉えた。</p>
A 18	<p>課題の2になって今日初めて伏せてしまった。せっかく今日はここまでがんばっているのに声をかけながら少し注意したい気持ちで近づくと「数字同士組み合わせればいいんでしょ」とにこにこしながら質問してきた。その後はまたA君は漫画をかき、伏せる。やはり、漫画をかくことや伏せることで注意を受けるとは思っていないようだ。A君にとって必要な動作なのかと授業者は考えた。</p> <p>参加観察者は「授業者は様子を見ながら声をかけたが、A君は漫画をかくことや伏せることを気にしていないように見える。授業者が自分の所に来るとうれしそうだった。」と捉えた。</p>

11月5日

A 19	<p>授業が始まって A 君を見ると机の上が乱雑でノートを隅に置きながら隠すように計算をしていた。ちゃんとして計算しようという気持ちで「開かないの」と問いかけると「深い理由はない」と笑いながら答えた。授業者に注意されているという気持ちはないように思う。その後、2題の計算問題をノートを開いて解いていた。その様子を観察していると、後ろの男子生徒と答え合わせをしていた。授業の内容に興味を持っているように思った。しかし、また、いつものように伏せて漫画をかき始めたが、答え合わせの時は授業者の発問に積極的に答えていた。やはり、漫画をかき始めることはリラックスさせて、待っている時間の空間を埋めて落ち着くためなのだろうか。</p> <p>参加観察者は「授業者に対する反応や対応は以前と変わっていない。授業者に親しみを持っているように感じる。計算が終わると漫画をかき始めている。1つのことになかなか集中できない。でも、質問にはすぐに答える。やはり、授業者の話は聞いているようだ。」と捉えた。</p>
A 20	<p>グループ活動が始まり、A 君の様子を観察していると、グループの女子に声をかけたり、かけられたりしながら方程式の問題を解いていた。こんなに女子と気軽に話している様子は今までに見られなかった。さらに、観察していると席を立て動き始めてしまった。どうも、ゲームとは関係なく動いているように見えた。A 君はいろいろな生徒に声をかけていた。それに対してみんなも気軽に反応していたので注意しないで様子を見ることにした。いままで、揚げ足を取られたりする事が見られた A 君の存在感が少し違って来たように思えた。</p> <p>参加観察者は「1学期は自分から女子に声をかけることはほとんどなかったのに気軽に声をかけていた。また、他のグループの生徒に A 君が話しかけても軽く扱われることが多かったのに今は相手と対等に話している。そして、その輪が広がっているように感じた。」と話していた。</p>

(2)Bさんへのかかわり

6月8日

B 1	<p>授業が始まる前にBさんから声をかけてきた。授業者の持っているビニール袋を見て「これなあに」と聞く。授業者に自分から声をかけてきたのは初めてだ。「これ前やったの」と答えると「ああ」とうなずいた。どうしたんだろう。でも、うれしい。今日はこの調子で授業に参加できたらいいのと思った。</p> <p>行動観察者は授業者が授業の最初のいたずらに上手に対応しながら授業に入っていたので和やかな雰囲気があったと捉えた。参加観察者は「その雰囲気によってBさんが気軽に声をかけられたように思った。その後すぐに教科書を開き、学習の準備を整えてとてもやる気を感じた。」と言っていた。</p>
B 2	<p>小学校の四則計算のとき、「がんばって」と声をかけるが反応せず、黙々と計算をしている。のぞいて見るとできている。できると後ろを見ている。この問題で自信がつくといいのだがと思った。でも、授業者のかかわりには反応しない。</p> <p>参加観察者は「Bさんは教師の声に表情を変えず、黙々と解いた。解けた後も教科書を見て確認している。まじめな学習ぶりだった。」と捉えた。</p>
B 3	<p>小学校の四則計算の答を全体に板書するように求めるとBさんが手を挙げた。数学の時間内に2回目。1回目は板書したが答が間違っていた。そのとき、せっかく手を挙げたのに残念と思いながら1つ1ついいねいに間違えた箇所を一緒に考えながら訂正していった。Bさんにとってはそんなこともあって勇気が必要だったことと思う。しかし、今回、授業者はBさんが正解していることを確認できていたので、仲間の中で認め、誉める良い機会と思った。Bさんも「1番、1番」と大きな声でやりたいところを言ってきたので、すぐに当てた。指名されてうれしそうな表情だった。自信があるとBさんは想像以上に体が動く様子が見られた。</p> <p>行動観察者は「多くの生徒が手を挙げ、当たらないと残念そうな顔をしている生徒がいた。そんな雰囲気だったのでBさんも手が挙げやすかったかもしれない。」と言っていた。</p> <p>参加観察者は「授業者が『何番?』と聞いてくれたことで、Bさんは『1番』と自信のある問題を板書することができたように思う。とても生き生きとして自信もある様子だった。その後も声が出ており、自分をのびのび出しているように見えた。」と捉えた。</p>
B 4	<p>正の数・負の数の四則計算になるとBさんは鉛筆が進まない。頭が下がって動かない。机間指導で「これは合ってる。これはマイナスが集まったらどうするか考えてごらん」とアドバイスをした。うなずきながら聞き、見直しをしているが難しそうでなかなか進まなかった。</p> <p>参加観察者は「Bさんは真剣に考えていたが分からない。自分から聞きたいが聞けない様子だった。」と捉えた。授業アセスメントで、Bさんの能力に合わせてもっと具体的にわかりやすく支援してみようということになった。</p> <p>グループ活動でカードを利用して正の数・負の数の四則計算の練習だった。Bさんを見ると1番大きな答を</p>

B | つくっている。「おお、できてる」と声をかけた。この調子でいいなあと思ひ観察した。
 5 | 参加観察者は「最初は隣の女子の様子を見ながら動いていた。1回目のとき途中で隣の女子がBさんのカードを動かしてつくってくれた。それを抵抗なく受け入れていた。しかし、自分から教えてもらうことはできなかった。その後は授業者の励ましもあり、明るく楽しそうにやるBさんが見られた。」と捉えた。
 授業アセスメントでグループに自分からかかわっていないBさんを参加観察者からの情報で知った。グループ活動でも観察しながらBさんにかかわる必要があるという意見が出た。

6月25日

B | 文字式の導入で小学校5年生の教科書の問題を課題にした。「懐かしいよ。この絵」と声を出して興味を持って取り組み始めた。様子を見てると何となくキョロキョロしている。鉛筆が動かない。四角からxに変わると分からない様子だった。「袋に入っている数だから考えてごらん」とアドバイスした。うなずきながら書いているが、1000円出したときのお釣りを文字を使って表すことが分かっていないようだ。
 6 | 参加観察者は「Bさんは分からないときや緊張しているときは周りを見る時の動きが小さく、リラックスしているときは体全体が動いている。仲間を見る余裕があるときや声が出る時は分かっているとき。今は授業者がアドバイスをしているが、分からなくて何も言えないがうなずいている。」と捉えた。

B | 学級を和ませる意味もあり「これ何年生の教科書？」と聞くと、5年、6年と楽しそうに声があがる。Bさんに目を合わせると「5年生」と大きな声で発言する。さっきの分からないで緊張しているときとかなり違う。
 7 | 行動観察者も全体的にリラックスした雰囲気をつかっていた。参加観察者は「簡単な問題や自分が声を出せるときは生き生きと発言する。クイズのようで楽しそうだった。」と話していた。授業アセスメントで、こうした発言ができる場面をつくることはBさんのような生徒にとって必要なことではないかと話し合った。

B | Bさんのプリントをのぞいてみる。爪楊枝を並べ正三角形の数を調べることはきちんとできていた。のぞかれても顔を上げながらプリントを見せてくれた。自信があるときの授業者へのかかわりが違う。この機会に認めながら励ました。
 8 | 参加観察者は「Bさんに『どうやってやるの』と質問すると爪楊枝を使って教えてくれた。自分のやることはよく理解していた。参加観察者に対する緊張感も薄らいだように見える。具体物を使ったので、わかりやすく、爪楊枝の本数はすぐに書けた。」と捉えた。

B | 爪楊枝の数と正三角形の関係の一般性を見つけ文字で表すことは難しいようだ。だんだんと爪楊枝で遊ぶ生徒が目についてきた。どうして並べて考えないのだろう。この場をどうしようと焦った。Bさんを見ると考えてなさそうで、正方形をつくったり、星形をつくったりして遊んでいる。でも、Bさんより先に全体を何とかしなくてはと思い全体に働きかけた。
 9 | 行動観察者は「だんだんと各自で思い思いの形を作り始め、話し合いになっていないグループが目立った。『先生、先生』と生徒が呼んでも授業者が焦っているのか反応していなかった。生徒に口で注意しながらどうしようといった感じだった。」と指摘している。
 参加観察者は「Bさんはグループの様子を見ながら考えていたが一般性が思いつかないで、多角形をつくって遊び始めた。Bさんが抽象的思考に移るためにはもうワンステップがほしい感じだった。爪楊枝で遊んでいるので授業者をすごく意識していた。そばを通ったときは何か言われると思ったみたいだ。」と捉えた。
 授業アセスメントで、授業者のかかわりはBさんに大きな影響を与えるように思う。一方的なかかわりにならないように心がけたい。また、爪楊枝で具体的に考えられたのはよかったが与えた本数が多すぎた。グループで協力して解かせてもよかった。一般化につなげる手だてを工夫するとよかったなどがでた。

7月3日

B | 文字で式をつくるために準備として具体的な数の問題を提示した。①の問題ができた頃を見計らってかかわって見た。できていたので「そう、そう」と励まし様子を見た。また、②の問題ができた頃を見計らってかかわったが、距離、速さ、時間の関係が理解できていなかった。より簡単な数や図を使ってアドバイスをした。
 10 | だんだんと終わった生徒が目立ち始め騒がしくなり、少し焦る気持ちが出てきたが、ここまで説明したのだからBさんが納得できるまでやろうと考え、みんなに待ってもらった。Bさんもうなずくだけでなく、だんだんと声を出して反応していた。答が出たときはほっとした様子が見えた。この後の文字式が理解できてくれるとうれしいと思った。
 行動観察者からも「Bさんにかかわっていた時間がかかなりあった。周りの生徒が手持ちぶさたで騒ぎ始めた。なにか課題が必要だったのではないか。」と指摘があった。
 参加観察者は「Bさんは分からないけどプライドもあって自分から周りの生徒に聞く勇気はないようだ。そこへ授業者が来てくれて救われた感じだった。分速×時間＝距離の考え方が分からなかった。詳しいアドバイスでだんだんと分かってきて声が出て、答えを書いていった。その後も机にかじりつくように書いていた。」

	と捉えた。 授業アセスメントで、Bさんに時間をかけてしまったことがでた。全体のことは考える必要がある。しかし、Bさんに自信が付き、アドバイスにも声を出して反応する気持ちがでてきたことはよかったと思った。
B 11	指名した生徒の板書を解答しているとき、Bさんに目をやると立て膝をして足を椅子にあげていた。体育着を着ていたのでもそういう姿勢をしていたのか、今までに見たことのない格好だった。びっくりして、注意をしようと思ったが、問題もわかりリラックスして出てきた姿勢かもしれないので、もう少し様子を見ることにした。 参加観察者も「どうしてなんだろうとびっくりした。問題が分かってほっとしたからかもしれない。」と話した。
B 12	今度は文字式をつくる問題だった。前回の問題で数を文字に変えた。また、時間を見計らってBさんに近づくと文字の約束と距離の問題ができていなかった。文字をどのように考えるのか分かっていない様子。ただ、距離、速さ、時間の関係はだいたい理解できていた。何が文字が変わったのかを質問しながらアドバイスをすると理解できたようだ。気持ちもリラックスできているみたい。顔を上げ、うなずきながら聞いていた。 参加観察者は「Bさんは文字の省略は教えてもらって分かったようでもうなずきながら聞いていた。言われたらすぐに書き直していた。一度、授業者が他の生徒に呼ばれて行くと、見てもらったので安心したのか一休み、また、戻ってくると気を取り直して考えていた。」と捉えた。
B 13	グループ活動で課題を説明するときだった。できているか心配そうな顔をしていた。始まるとプリントで隠しながらやっていた。やはり自信がないのか。少したって近づくと問題を見せてくれた。リボンを使ったかわいらしい問題ができていた。「リボンがかわいいね」「いい問題だね」と誉めた。そのとき「見せて」とBさんに仲間から声がかかった。みんなからのぞき込まれてうれしそう。その後、立ち上がってのぞいたり、立ったまま友達の問題を解いたり、体の動きが大きくなった。いいぞ、その調子と授業者は思った。 参加観察者は「Bさんはプリントで隠しながら書いていたのではなく、前回のプリントを見ながら参考にして書いていた。椅子に足を上げリラックスしながら書いていた。授業者が来ると『できた』と言って書いたところまで自分から見せてたり、『ちょっと待って』と友達に声をかけ、自分からかわっていた。」と言っていた。また、Bさんは授業者には心を開いている感じがする。授業者に誉められたことや仲間から『見せて』と言われたことで自信がついて動きが大きくなったと思う。とてもいい雰囲気だった。」と捉えていた。 授業アセスメントでBさんの姿勢を注意するのではなく学習の努力を評価したことがよかったという意見がでた。

7月14日

B 14	Bさんはグループになっても説明を聞くときはいつも体が前を向くのにも今日は向いていない。どうしたんだろう。課題を解いているときにかかわってみると $4x + 3x$ が計算できる理由が分からない。仲間と相談しながらやってほしいと思い、「友達と相談してもいいよ」と声をかけたが、相談する雰囲気になかった。Bさんは自分からかかわることができないようだ。 参加観察者は「Bさんが2つの面積の和を求めるという課題の意味が分かっていない。授業者に言われても自分からかかわりを持たなかった。次の課題も消しては書き直していた。授業者に質問できるかいいのにと考えた。」と言っていた。
B 15	課題の説明に入り、黒板で考え方をまとめながらもBさんが理解できているか気になり目をやると、体は前を向いて聞いていた。でも、聞きながら体が前屈みになったりしていた。それを必死にこらえている。眠気と戦っている様子だ。仲間に分かって何か言われてもいけないと思い、Bさんに「がんばれ」という気持ちで目配せをしながら説明を進めた。 参加観察者は「Bさんは意味を理解して解くと言うよりも答をプリントに写すことに気がいていた。書きながらだんだん眠気がおそってきた。書くことで眠気を吹き飛ばそうとしているのか左手で顔を支えながら説明を聞いていた。でも、書くことだけは手を抜かないBさんのまじめさを感じた。」と捉えた。
B 16	文字式の計算の課題で、Bさんはプリントをやり始めるがまだ眠たそうだった。それでも少しやっている。見計らってのぞいてみると課題の1、2はできていたので、「よし、よし」「そう、そう」と励ましの声をかけた。うなずきながら聞いていた。言葉も出ていた。表情も明るかった。分かったみたいだ。また、少したつてのぞいてみるとaの係数が1であることが分かり次の問題に取りかかった。そろそろ分からないところを自分から質問できるかいいのになと思った。 参加観察者は、「授業者がかかわってきたのでBさんの眠気もさめてきて、2回のかかわりで認められやる気が出て、次の課題を解く気力が出てきた。分数は難しそう、通分はできたが引くことができないで『ええ』という言葉が出てきたことから何とか解きたいBさんの気持ちを感じた。」と見ていた。

B 17	<p>課題の解答を全体に求めるとBさんが少し遅れて手を挙げた。今までよく分からなかった文字式で手を挙げたのでみんなの前で認め励ますことで自信がつくと思ひ、Bさんの希望する2番を指名した。Bさんはていねいな字で黒板に書いた。</p> <p>行動観察者は課題を指名するとき多くの生徒が手を挙げていたと話している。Bさんは少し遅れて低く手を挙げたので指名されなくてもいいと思ったように見えた。</p> <p>参加観察者は「Bさんは自信のあるときはみんなの前でやることには抵抗ない。自分が黒板にやったことで、他の生徒の板書に言葉をはさみ楽しそう。板書の後、授業者に教えてもらった分数の問題は青丸、他は赤丸と区別していた。」と見ていた。</p>
B 18	<p>授業者はグループ活動でプリントを配るときはいつもBさんに渡し、それをみんなに配ってもらうことでちょとしたかかわりをつくる機会と考えていた。しかし、いつも参加観察者に渡し、自分の分を取ると残りは隣の女子に渡してしまう。</p> <p>参加観察者は「参加観察者をやはり教師と思ひ一番に配っているようだ。なかなか仲間自分からかかわれないBさんの様子が見えた。」と言っていた。</p> <p>授業アセスメントで、学力の似ている生徒や仲がよい生徒が一緒だともっとかかわれるのではないかという話がでた。</p>
B 19	<p>文字の項と数の混じった計算で授業者はBさんに「おお、いいじゃん」と励ましながら鉛筆で書いて説明をした。すると、Bさんは声を出して答えた。授業者がかかわってくれるとうれしそうに見えた。少しずつ理解できているようだ。</p> <p>行動観察者は文字の項と数の項を分けて計算することが分からない生徒が「先生、これでいいの」と質問する声がいくつか出ていたと話していた。</p> <p>参加観察者は「Bさんは最初余りやる気がないようで途中で鉛筆を置いた。そこへ授業者が来てアドバイスをしたのでやる気が出たように思った。Bさんは自分の文字で整理したいと思ひ授業者が書いた字を消して書き直した。几帳面な面が出ていた。」と捉えた。</p>

11月5日

B 20	<p>「2題出すから始めてみて」とみんなに声をかける。その際に、1問目はできるよがんばってごらんという気持ちでBさんに目を合わせると、笑いながら「ええ」と声を出して始めた。自分で解決しようとする様子が見えた。少したつてのぞいてみると$5x = 2x - 1$はできている。2問目の括弧のはずし方を支援すると明るくうなずきながら聞いていた。移行のやり方が分かるので授業者の支援で理解できたようだ。直ぐに消しゴムで消してやり直し始めた。</p> <p>参加観察者は「ある程度理解できていて自信があるのか、顔が挙がっている。分からないところを助言してもらえるようにノートを開いて待っている様子。しかし、自力で解決しようとする意欲もあるように思える。」と捉えた。</p>
B 21	<p>移行して係数で割って解を出すことが理解できているので、声を出しながらグループ活動に楽しそうに取り組んでいる。まだ難しい問題にあたっていないからかもしれない。プリントをのぞくときちんと式も書いてあった。この調子と授業者は思ひ、にこにこしながら「がんばって」と軽く声をかけて様子を見た。そのうち、ゆとりも出てきたのか、自分の番の時もグループの生徒の声に大きな声で反応している。自信があるときは積極的に仲間の中で自分を表現できるようになってきた。</p> <p>参加観察者は「大きな声を出しながら解いている。解ける問題が続き意欲的に取り組んでいる。顔も生き生きしている。自分の番で黒板に出たときも、隣の女子に『もう1回』と言われ、見直しに行けて、かかわりが自然になって楽しそうに活動する様子に思えた。」と捉えた。</p> <p>授業アセスメントで、1学期に比べると仲間とのかかわりがとても良くなった。自分からかかわる場面が見られ、授業者や仲間との関係で安心感が高まってきたように思うという意見が出た。</p>

3. 授業、教科を越えた教育相談的なかかわりの一般的記述

(1) A君の事例を通して

授業者のかかわりからみえたこと

【A-1, A-12, A-18, A-19】

授業者は自分の価値観で学級の生徒を見ることがある。その場での生徒の行為だけを見て判断しがちである。

授業者は学級全体をみるという立場をとるので、その生徒の個性や思いに気持ちを向けられなくなってしまう。その生徒の行為の背景にあることを理解するための姿勢で観察していくと、なんらかの意味があることに気づいた。

それは、生徒にとって授業に取り組むための自分のリズムであったり、気持ちを安定させるためのものであ

たりする。

授業者は自分の価値観のみで判断することはさけないものである。

【A-16, A-17】

授業者は生徒同士のかかわりのいきさつを把握せずに介入していくことがある。そのことによって、生徒同士の協力を崩してしまうことがある。

生徒同士のかかわりを観察し、その上で授業者がどのようなかかわりをすると生徒同士の協力を促したり、高めたりできるか、ていねいに接していきたい。

生徒からのかかわりからみえたこと

【A-3, A-10, A-11, A-13】

生徒の一人ひとりが授業への思いを持って参加している。生徒は自分の思いをある言葉かけを通して授業者に話すことがある。その思いを授業者が受け止めることで授業への参加意欲が高まる。

授業者が自分の思いで授業を進めると全体が優先され、一人ひとりの生徒への関心を寄せることができにくい。そのことによって生徒と教師の思いにずれを生じることがある。

【A-7, A-12】

生徒から学習内容を質問されるとき、授業者はその生徒の学力の高低で考え、質問に答えてしまうことがよくある。

授業者は学力に対する先入観があるために、その場における適切な助言をはずしてしまうことがある。その生徒の持つ力を一元的に見ることなしにかかわる必要がある。

生徒相互のかかわりからみえたこと

【A-4, A-5, A-20】

生徒は仲間と積極的にかかわり、自分を表現したい気持ちを持っている。意欲的に仲間とかかわることができる教材の開発を心がけることによって生徒相互が楽しくリラックスできるようにしたい。

【A-2, A-14, A-15】

生徒は授業の中で様々な形で満足感を味わいたいと思っている。生徒はわざと何かをしたり、ふざけたりする。どうして生徒はこんな行動をとるのかと授業者が思うようなことで注目を浴び、満足感を得ようとすることもある。

しかし、学習面で生徒が能力を発揮することができ、存在感を味わったときの満足度は違う。授業者は生徒のそんな思いを感じ取りたい。

【A-6, A-8, A-9, A-20】

生徒は授業の中でも様々な人間関係を背負って参加している。いやなことを落書きされたり、いやなことを言われたり、その生徒の行動でしらけた雰囲気や漂ったり

など、授業の中でいろいろな形で表れることがある。

そのとき、その生徒はどんな気持ちで授業に参加しているのだろうか。それを授業者が敏感に感じ取ることで、適切な配慮をすることができる。そのことが、授業の雰囲気をよくしていくことにもなる。

(2) Bさんの事例を通して

教師からのかかわりからみえたこと

【B-2, B-4, B-6, B-8】

授業者が支援のために近づくと、関係がまだ十分でない生徒は緊張感を持って話しを聞く。また、その問題を理解していないときは表情は硬く、自信があるときは授業者に自分を認めてもらう気持ちを表現する。

【B-10, B-12, B-13】

その生徒が分かる所まで戻って具体的な支援を続けると、今まで分からないことを理解できたことで生徒はリラックスする。生徒の解らない気持ちに沿っていくと授業者への緊張感が少なくなってくる。

【B-16, B-19, B-20】

生徒と授業者の関係がよくなってくると、声をかけてもリラックスした雰囲気や聞くことができる。さらに、生徒は次も何とか理解したいという気力が出てくる。

生徒は自分からは授業者になかなか質問できない。授業者はそんな生徒の思いを感じ取って個々にあった支援を心がけていきたい。

【B-3, B-17】

生徒は仲間の中で自分の存在感を味わいたい。仲間にも認めてもらいたい。しかし、自分の学力に自信がないため不安が大きく、自分を表現することがなかなかできない。

授業者も自信のない生徒が仲間の中で認められるとよいと思っている。しかし、課題ができなかったときのフォローの難しさを考えると心配でチャンスを作りにくい。それだけに、仲間にも認められるチャンスがあったときは、その生徒の満足度は大きい。

生徒からのかかわりからみえたこと

【B-1, B-7】

授業者との関係があまりとれていないときは生徒は緊張感を持つ。理解できない自分を授業者に見せたくない気持ちと、教えてほしい気持ちとがある。自信があるときは授業者に見てもらいたい。安心した関係ができると、気楽に声を出せ、自己表現ができる。授業者は学級の雰囲気を感じとりそれに合わせ、リラックスして学習できる場面を多くつくる必要がある。

生徒の体の動きからみえたこと

【B-11, B-15】

生徒の気持ちは時に体の動きとして表れることが多い。その生徒の様子を観察し、体の動きの意味を感じ取った

り、考えたりすることが必要である。

生徒相互のかかわりからみえたこと

【B-5, B-9, B-13, B-14, B-18, B-21】

生徒はグループのなかで積極的にかかわり、存在感を持ちたいと思う。しかし、自信がない自分を仲間に見せ

たくないで、自分からは決してかかわろうとしないことがある。仲間から声をかけてもらったり、教えてもらったりするのを待っている。グループ活動で認めあったり、励ましあったりできると、自信が付き安心して自分から仲間とかかわろうとする。

4. 授業後アンケート（振り返りシート）、学期終了後アンケート

図3 (着目生徒の授業前アンケート、振り返りシート、学期終了後アンケート結果)

斜体の数値は学期全体を通した生徒の調査結果				A 君					B さん													
質	問	事前平均	事後平均	前	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	2	事後平均	2	事後平均		
因子1 授業者の姿勢																						
	1. 先生は私の名前をいねいに呼びます。	4.39	0.812	2	3	4	2	1	2	2	4	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4.21	0.758
	3. 先生は私に声をかけてくれます。	3.92	0.870	3	5	4	5	5	5	4	4	2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	1.085
	4. 先生は私と目を合わせて話をします。	3.84	1.159	1	5	2	5	2	4	4	4	1	4	3	4	3	4	4	4	4	4	1.000
	9. 先生は私の理解を確かめながら授業を進めてくれます。	4.11	1.046	3	2	4	5	3	4	2	4	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	1.071
	11. 先生は私の発表が終わるまで、きちんと聞いてくれます。	4.47	0.593	5	1	1	5	5	5	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4.09	1.039
	13. 先生は私の行動や考えを批判しないで、まず、聞いてくれます。	4.21	0.863	5	3	4	3	5	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4.12	0.796
	16. 先生は授業でまわってきて私のノートなどを見てくれます。	4.66	0.770	5	5	2	1	1	1	3	4	1	4	4	4	3	4	3	5	4	4.38	0.805
因子2 授業者の努力																						
	2. 先生は私の良いところを見つけようと努力しています。	3.61	0.961	1	3	4	2	5	3	3	4	1	3	3	4	3	3	3	4	3	3.62	0.728
	5. 私は先生の話すことと、することがいつも一致していると思います。	3.89	1.021	1	3	2	3	1	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3.56	1.116
	7. 先生は私にみんなと接するのと同じように接しています。	4.47	0.881	1	5	4	2	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4.32	0.830
	8. 先生は授業中、私をほめるときはみんなの前で誉めてくれます。	3.68	1.279	1	3	1	5	3	2	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3.47	1.064
	10. 先生は時々、冗談や楽しい話をして、私の気持ちをなごましてくれます。	4.29	1.098	1	1	1	1	1	1	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3.91	1.105
	15. 先生は私が質問をすればいつもきちんと教えてくれます。	4.45	0.880	1	3	2	5	5	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4.21	0.900
因子3 授業者の配慮																						
	6. 私は先生が授業中の間違いを素直に認め、正しく直していると思います。	4.55	0.750	4	5	4	5	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.44	0.650
	12. 先生は私が間違った発表をしても、笑ったり、怒ったりしません。	4.47	0.558	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	4	4	4	4	3	4	4	4.44	0.914
	14. 先生は私に考える時間をきちんととってくれます。	4.45	0.750	3	2	4	4	5	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4.15	0.845

振り返りシートは「今日の授業であなたは先生をどう感じましたか。今日の授業を思い浮かべて記入して下さい。」学期終了後アンケートは「1, 2学期の数学の授業はどうでしたか。4回(5回)は他の先生方もみなさんと一緒に授業に参加してやりました。この1学期間の数学であなたは先生をどう感じましたか。感じたままをアンケートに丸をつけて下さい。また、感想は自由に書いて下さい。」と話しかけて生徒に記入してもらった。

(1) A君のアンケートから

図3より、因子2 授業者の努力の項目は授業前と学期終了を比べると数値は増加している。A君は授業者が「みんなと同じように接してくれる」「自分の良いところを見つけられる」等を感じ取っている。授業者の個別支援や授業者が学級でA君を認め、励ますことを行ってきたことがA君にとって満足した結果につながり、評価が上がったと考えられる。

しかし、項目別に見ると項目10については学期終了

後の結果を含めてほとんど1の評価をしている。A君にとって「気持ちを和ませてくれる」ということはどのようなことか。自分から授業者に話しかけてたことを学級の話題として取り上げていくことなのか。今後のかかわりの中から探る必要を感じた。

また、振り返りシートの結果ではその授業に興味、関心を持って取り組んだときはその数値は全体的に高い値を示している。A君にとって教師がかかわってくれたと感じるのは、自分が積極的に取り組もうとする気持ちを持った時であるようだ。

(2) Bさんのアンケートから

図3より、因子2 授業者の努力、因子3 授業者の配慮の項目の一部に減少が見られる。しかし、因子1 授業者の姿勢の項目では数値が増加傾向を示している。Bさんは授業者の個別支援や授業者が学級の中でBさんを認め、励ましていることを好感を持って受け止めているように思われる。

Ⅲ 研究の成果と今後の課題

1. 研究の成果

実践授業後、授業アセスメントを行い各々の場面で授業者の手だてとその意図、また、授業中の事実を通して参加観察者に見えてきたことを検討した。教育相談的なかわりとは何か。そのことは、授業の中で着目生徒はどのように変容したか、教師はどのように変容したかということになる。事例としては2つであるが、次のことが分かった。

- ①授業者はその場面を自分の価値観だけで判断することなく、その行為の意味を探る必要がある。
- ②どのようなかわりをする生徒同士の協力を促したり、高めたりできるかを考えながらいねいに接する必要がある。
- ③生徒の思いを授業者が受け止めることで生徒は自分の思いが通じていると感じ、授業への参加意欲が高まる。
- ④個々の生徒の学力に対する先入観があるためにその場における適切な助言ができないことがある。
- ⑤授業の中で、仲間にも認められる機会があると質の高い満足感を得ることができる。
- ⑥生徒はいつも授業の内容を分かりたいと思って授業に参加している。しかし、理解できない自分を隠そうとしているため緊張感を持っている。そんな生徒の思いを感じ取り、個々にあった支援をする必要がある。
- ⑦生徒の気持ちは体の動きとしても表れる。その体の動きを感じ取ったり考えたりすることが必要である。
- ⑧生徒はグループに積極的にかわり、存在感を持ちたいと思う。しかし、自信がない自分を仲間には見せたくないとも思っている。
- ⑨参加観察を通して一人の授業者では見えない授業中の生徒の表情やつぶやきを知り、その時の生徒の思いをおしはかることができた。また、参加観察者の情報が次の授業に生かされた。

以上、実践授業全体を通して、2名の着目生徒の事例から、生徒と教師のかわりのなかには多くのずれを生じていることがわかった。教室には40人近くの生徒がそれぞれの思いを持って授業に参加している。一人ひとりの生徒が何をしたいのか、何を期待しているのかを教師が感じ取ることの難しさを感じた。

2. 今後の課題

- ①授業を通して教育相談的なかわりを探ってきたが、さらに事例を通して研究を深めたい。また、他の教育活動における教育相談的なかわりとは何かを探る必要がある。
- ②個々の児童生徒によって教育相談的なかわりは違って来る。このようにかかわるとすべての児童生徒に良

い影響を与えるという一般性を見いだすことは難しい。その児童生徒と教師が望ましい人間関係を築くためには一人ひとりの児童生徒に沿った教育相談的なかわりを多くの事例から探る必要がある。

- ③学級、グループにどのようなかわりをする中で児童生徒に良い影響があるか探る必要がある。
- ④教材によって児童生徒の動きが変わり、かわりも変わってくる。興味、関心を高める教材、生徒相互のかわりを深めることができる教材の開発が必要である。

おわりに

本研究で子ども達から多くのことを学びました。その中の大きな収穫は行動観察、参加観察を通して普通の授業では見過ごしてしまう生徒の様々な表情を知ることができたことです。

特に、生徒の目線で行う参加観察は児童生徒と教師の心理的距離を縮める手がかりになったと思います。今後もこのように児童生徒の立場に沿った授業の在り方を考えていきたいと思っています。

最後に、この研究を進めるにあたり、貴重なご指導ご助言をいただきました藤岡先生をはじめ諸先生方、各所属校の校長先生ならびに教職員の皆様にご心より感謝申し上げます。

《参考文献》

- ・藤岡 完治 他 『成長する教師』
金子書房 1998年
- ・今井 五郎 『教育相談の姿勢を生かした授業と面接の実践』 学事出版 1989年
- ・高橋 史郎 『新学力観を生かす学校教育相談』
学事出版 1996年
- ・伊藤 一晴 他 「学校教育相談の活性化を目指して」
川崎市総合教育センター研究紀要第10号 1996年
- ・大野 精一 『学校教育相談理論化の試み』
ほんの森出版 1997年
- ・河鍋 鷲 他 「自分らしく生きる力の創造」
静岡大学教育学部附属浜松小学校
研究紀要 1997年
- ・蒲地 啓子 他 「教育相談的視点による授業研究(4)」
第33回日本教育方法学会 自由研究 1997年

《指導助言者》

- 横浜国立大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター教授(川崎市総合教育センター専門員) 藤岡 完治
立教大学コミュニティ福祉学部教授 福山 清蔵
前川崎市立田島養護学校校長 木村 巖
川崎市立犬蔵中学校校長 松井 恭子
川崎市立王禅寺中学校教諭 伊藤 一晴