

授業の省察場面における教師同士の対話に関する一考察 —子どもの行動の読み取りに重点を置いて—

上田 香央里

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】

本研究は、授業の省察場面での教師同士の対話をとおして、子どもの行動の読み取りを深め、個々の教師の力量形成をねらうとともに、チームで子どもを育てていくための対話の在り方を考察したものである。実践をとおして、①動画を使用することで、教師同士がその場面を共有し、対話がしやすくなること、②動画視聴の視点を提示することで、深まりが見られたこと、③継続して同じ授業の省察をすることで変容を共有し、次の支援に繋がることを確認した。また、子どもの行動の読み取りは、個々の教師の経験や力量によることが多いが、世代や価値観が異なる教師同士でどのように共有していけばよいか聞き取りを行うことで、次世代の人材育成のための組織づくりについても考察した。

I はじめに

1. 研究のきっかけ

学生の頃の学びから、そして教師になってからも「子どものどんな行動にも意味がある」と考えてきた。毎日子どもとかかわり、一緒に過ごす中で、子どもはいろいろな姿を見せてくれる。どの姿も子どもの内面の「何か」を映し出していると考えたとき、その子にとっての価値、即ちその子の発達に必要な事柄が含まれているのではないかと、教師の役割とは何かと気づかされる。

白石(1994)は著書の中で、子ども本人が発達の主人公だとし、“子どもが「～したい」「～できるようになりたい」という願いがないならば、本当の発達の力は獲得されていかない。その願いを見取り、実現のためにがんばれるように導くのが、教育の仕事だ。”と述べている。

白石が述べている“教育の仕事”は、教師一人で遂行できるものではない。特にチーム・ティーチングが教育活動の基本形態となることが多い特別支援学校においては、複数

の教師が互いに「子ども達がこのように育ってほしい」と願いを共有しながら、考えていく姿勢が必要である。

教師それぞれが子どもの行動から内面を読み取り、よりよい発達について考えることが大切であることはもちろん、チームで支援する以上、互いの考えを共有し、共通理解することが重要であると考えた。

2. 問題意識

(1) 本校での課題

チームで子どもの発達を支援していくためには、教師同士の対話が必要である。次期学習指導要領の実施に向けて、教師の学び合いに関心が向けられている。教師の世代交代が進む中、専門職としての力量形成が課題となっている。

勤務校でも世代交代は著しく、業務も多忙化していることは否めない。どの世代も日々の業務の中でじっくりと子どもの行動や内面の読み取り・理解についての対話の時間を確保するのは難しい現状がある。

(2) 省察することの意味

石井（2017）は“教師自身が、自分たちの授業の構想・実施・省察のプロセスを語る自前の言葉と論理を生成・共有していくのを促進することが重要である”と述べている。また、津守（1987）は“実践の後には一日を思い起こし、言葉でなぞることで、実践の最中には気づかなかった小さな行為に気づき、それが子どもへの理解全体を変えることもある”とし、これが省察であり、次の日に続く実践の素地となると述べている。

また、津守は省察することによって保育者（教師）が行っていることを以下の4点にまとめている。

- （ア）実践の最中の生きた体験に立ち戻ること
- （イ）多面的に想像力を解放して思考すること
- （ウ）現実生きる自分自身として実存的に考え直すこと
- （エ）共同性の中で自分自身の独自の理解を深めること

これらを山崎・土屋（2009）は、知的障害特別支援学校での省察に当てはめている。授業中は夢中になっていて意識の上に取り出せなかった体験を、断片的ではあっても思い起こすことがまずは必要である。そして、子どもの様子を精一杯想起した上で、教師の価値基準と子どもの価値基準を整理する冷静な目をもち、子どもの内面をより深く理解する。その内面の理解は、実践をとおして得られた事実を集めて、子ども達の行動を考え直していくことである。そして再び授業場面に教師と子どもが立ち戻った様子を豊かにイメージしつつ、かかわりを見直す。そのかかわりは、一人の教師が得た主観的なものであるかもしれない。しかし教師集団で省察を繰り返すことにより、一人の教師の主観が複数人の教師の主観となり、子どもの真の姿が明らかになっていく。

この津守の省察の考え方をもとにした山崎・土屋のとりえは、筆者が考える省察の場においても当てはまると思われる。

本研究では、授業の省察に焦点を当てる。

授業中の子どもの様々な行動を意味あるものとして捉え語ることで、子どもの姿を描き出す。そして、自らのかかわりを見つめ直し、めざす授業・教育を問いつける教師または教師集団となるための対話の在り方について考察する。また、本研究において筆者は初めて学年主任を経験する。教師同士の対話や個々の教師の力量形成において、ミドルリーダーがどのような役割を果たしていけるのかということについても考えていきたい。

Ⅱ 研究の方法

1. 研究の対象

筆者は、知肢併置の特別支援学校に勤務している。各部門小学部から高等部まで約300名の児童生徒、約180名の教職員が在籍する大規模校である。

筆者が所属する知的障害教育部門小学部（以下、本校小学部）では、各学年の児童数に応じ、教員が配属されている。学年を単位として活動することが多く、学年会は週に一度実施されている。授業研究においても学年内で指導案検討や教材研究が行われることがほとんどであり、学年の教師集団がチームとして機能することが求められている。

本研究では、小学部5年生の教師集団を対象とする。児童と教師の配置と人数は以下の通りである。

クラス	児童数	担任	級外
1組	5	A	D 筆者
2組	5	B	
3組	6	C	

（Dは短時間勤務で学年会や授業研究等には原則参加しないため、本研究の対象からは省く）

2. 研究内容

（1）概要

対象学年において7月から11月の間に行われる計4回の研究授業の整理会を省察の場として取り上げる。子どもの内面の理解を促す対話についてアクションリサーチの方法を用

いて、筆者が反省と改善を繰り返す。

アクションリサーチとは、現状の課題に対して、目標とする状態の実現に向けての変革を志向した活動を行うものであり、実践過程においては、研究者と当事者や当事者同士による協働的な実践が展開される（中村，2008）。このことから、本研究でも、筆者と同じ学年の教師集団がともに学び合いながら実践を展開していくという点において、この方法が適していると思われる。

また、学年集団のみならず本校小学部の教師にも筆者の問題意識を投げかけることによって、教師の力量形成やミドルリーダーの役割について考える。

（２）研究の手順

授業の省察は、以下の手順で行う。

（ア）授業の動画を学年の教師集団で視聴する
（イ）子どもの行動について気づきを付箋に書きだし共有する

（ウ）特に気になった子どもの行動について、各教師の視点で見とりを語り、考察する
学年会の時間を利用して実施する。動画は時系列で視聴し、授業の場面ごとに区切って気づきを出し合えるようにする。子どもの行動を表現として見ることによってその思いを推測したり読み取ったりし、その場面での教師のかかわりのあり方や授業づくりについても振り返ることを共通理解しておきたい。

また、本校小学部の中でミドルリーダーもしくはベテランという立場にあり、様々な面で役割を担っている教師数名にインタビューを行い、教師の力量形成について考察する。

Ⅲ 研究実践①

１．１回目の省察

（１）記録

○日時：2017年7月18日

○授業者：B教諭

○教科：国語科

○授業の概要

B教諭とC教諭のチーム・ティーチング（以下、T T）による授業。順番に子ども達に親しみのある動物が登場する絵本を教材とし、動物の特徴を捉えて模倣することがねらいであった。教材として、動物の動きや鳴き声を考える際にヒントとなる小道具や動画を準備した。グループ別の授業であり、B・C教諭が担当している学習グループは7名の子ども達で構成されている。

○省察場面の様子

まずは、B教諭に本時のふり返りをしてもらった。「カメラに向かって（動物の真似を）することを伝えていなかったり、私の立ち位置がややふやであったり…」のように、授業全体の進行や教師の立ち位置をふり返っていた。A教諭からは「よし、やろう！というかけ声があればよかったかなと。〇〇ちゃんが教師の声かけによく反応していたので、その姿を取り上げて、みんなで『せーのーで』と合わせて言ったら、もう少し盛り上がるんじゃないかと思いました」と、子どもの行動に注目しているものの、行動の意味を深めるというよりは、その行動を授業にどのように活かすかという視点で意見を述べるが多かった。C教諭は授業全体の活動量をふり返っており、「もうちょっと活動量を増やす工夫はできなかったかなと思う」「増えればいいってものでもないけど、活動量が増えれば必然的に対話的な学びの場面も増えるかなと思って。そういう工夫はできたんじゃないかと反省している」と話していた。

子どもの行動そのものに対する気づきはほぼ無かったので、筆者からはある子の行動について取り上げ、＜今のこの動き何だろう？＞＜「違うよ、もう一回選ばせて」ってことかな？＞と、筆者の解釈を加えて話を投げかけた。しかし、他の教師にとってはあまり関心のもてない場面であったようで、それ以上の深まりは見られなかった。

（２）成果と課題

成果（ア）：動画視聴の有効性

整理会后にB、C教諭に簡単なインタビューを行った。B教諭は「(動画を視聴しながらの整理会) 子ども達の様子が全く見えていなかったことに気づいた」と述べていた。C教諭は「ビデオで見ると、見えなかったところが見られる」「意識していなかった子どもの様子がわかる」「授業を直に参観していない人も参加でき、授業場面を共有しながら整理会ができる」と話していた。

このことから授業動画を用いることは、津守(1987)や山崎・土屋(2009)が示唆しているように、実践の最中の生きた体験に立ち戻り、授業中は意識できなかった体験を想起するという省察を可能にするために有効であると言える。

成果(イ)：思考過程を視覚的に表す有効性

先に述べたインタビューでC教諭は、「付箋があることで人によって見方がいろいろなだと気づいた」「その中で自分が納得したり問題提起されたりしている気がして刺激になった」と話していた。視覚的に意見を出し合うことによって、自分の見方と他の教師の見方を比較することができ、自分の実践をふり返ることができるという意味では、付箋の使用も有効であったと言える。

課題：子どもの行動に注目が向きにくい

時系列的に動画を視聴し、場面ごとに区切って気づきを出し合ったが、教師の気づきは授業の流れや教材が妥当であったかというところに終始しており、個々の子どもの行動をとらえるまでに至っていなかった。もちろん、授業の流れや教材について話し合うことが無駄であるというのではない。授業の流れや教材を考える根底には、子どもの価値観が反映されていたはずである。授業の流れや教材について違和感があるとするならば、そこはやはり子どもがどのようにその授業で存在したのかということを見とる必要があるだろう。子どもの行動に気づき、その内面を理解しようと省察する整理会にするには、どのようにすればよいのか、まだ

まだ検討の余地がある。

(3) 次回に向けて

改善：対象とする授業の一本化と継続的な省察

当初の計画では、筆者を含めた4名の研究授業をその都度省察の場とすることにしていたが、それではメインとなる授業者や教科、学習グループが異なってくる。すると、教材や授業の流れに再び話が終始してしまい、子どもの内面の読み取りには及ばない可能性が出てきた。そこで、次回からは動画視聴する授業を限定し、その授業を継続的に省察することによって、深まりが見られるようにする。

2. 2回目の省察

(1) 記録

○日時：2017年9月13日

○授業者：筆者

○教科：国語科

○授業の概要

筆者が担当する学習グループは4名の子ども達で構成されている。発達段階を踏まえたグループ全体のねらいは、教師の言葉かけに関心をもったり、自分の思いを様々な方法で表現したりすることである。本単元の試みとしては「遊びの中で言葉を育む」ということであった。遊びの中での子どもの発信を受けとめ、子どもに音声や身ぶり等で返していくという活動を行った。子ども達と筆者がたくさんのカラーボールで遊んでいる様子を動画視聴した。第一次1時で、子ども達が最初に教材と出会う場面である。なお、B教諭は出張のため不在であった。

○省察場面の様子

今回も時系列的に動画を流し、気づいたことを自由に述べてもらう形式をとった。A教諭からは「みんな先生の動きをよく見ていますね」「〇〇ちゃんは、ボールをかごに集めるのが楽しそう」と、子どもの行動に注目した発言が多く見られた。また、C教諭は「〇〇くんが、ずっとかごを投げて遊んでいるのは、何をしたいのかわからなかったからかな」「先生がボールで遊ぼうと誘ったら、また違った動きがあっ

たのかもしれないね」のように、一見すると活動に加わっていないように見える子どもに注目し、その子がどうやったら参加できるかを考えた発言が多かった。

（２）成果と課題

成果：省察する場面の限定

今回から動画視聴する授業や学習グループを限定していくこと、同じ授業を継続的に省察していくことを説明した。特に今回は単元の最初の授業であったため、省察後C教諭が「これからどんな風が変わっていくのが楽しみ」と子どもの変容に期待を寄せていた。同じ授業を継続して見ていくことで、教師の子どもの行動を見る視点も変わっていくのではないかと期待する。

また、できるだけ人数の少ない学習グループを省察する授業としたことにより、教師が子どもの行動に注目しやすくなったのではないかと考える。子ども達の視線や教師の言葉かけに対する反応に注目する発言が前回よりも増えたのは、「この子の行動が気になるな」と感じる事ができていたからではないかと思われる。この点については、次回の省察後に簡単なインタビューを行ってみたい。

課題：話題提供の仕方が曖昧

動画視聴する前に、この単元で大切にしたいことは述べたものの、実は筆者自身が授業におけるねらい、支援や手だてに具体的なイメージをもてていなかった。「ちょっとやってみただけで見てください」という気持ちで始めてしまったので、他の教員にすれば「省察することで何を深めるのか」が具体的に共有されていなかった。

C教諭がずっとかごを投げ上げている子どもの行動に注目していたにも関わらず、そこを深く取り上げず「活動に参加していない」とみなして「どうすれば参加できるか」という話で終わらせてしまった。子どもの内面を読み取るということは、そのかごを投げ上げている行動を意味あるものとして捉え、推測していくこと

である。その子どもにとっての「参加」とは何か、教師がどのように読み取りかかわっていくかを大切にするはずが、せっかくの考える機会を逃してしまった。

まずは授業者である筆者自身が、この授業での課題意識を明確にし、他の教員達に投げかけるべきであった。

（３）次回に向けて

改善：授業意図を明確に示しながら、動画視聴する場면을限定する

時系列的な視聴が必要な場合もあると思うが、まずは「この子のこういう行動が気になるのだけど、見てほしい」と、省察の視点を投げかけるために視聴する場면을限定する。その際に今回の単元でどのような力をつけたいと考えているかというねらいをはっきり示し、その上で子ども達の行動をどのように解釈していくかを考えていきたい。

授業全体の評価ではなく、あくまでねらいに対して子ども達はどのような行動を起こしているか、その行動にはどのような意味が含まれているのかを評価することで、読み取りを深めていきたい。

3. 3回目の省察

（１）記録

○日時：2017年9月27日

○授業者：筆者

○教科：国語科

○授業の概要

内容は前回と同じであったが、かごを投げ上げていた子ども（E児）が、授業になると激しく泣くことが続いていた。なぜこのような状況になるのか筆者自身にもわからず、ぜひ学年の教員から意見がほしいと思った。「Eさんが泣いている理由がわからないので、みんなで考えてほしいのだけど…」と投げかけ、授業の動画を見てもらった。

○省察場面の様子

まず、泣いているE児の様子を見て、A教諭は「最初はそんなに泣いてないのに、突然激し

く泣きだしましたね」「激しいですね…自分でも泣いている理由わからなくなりそう」と切り出した。E児の担任であるC教諭は「確かに激しいね〜。きっと何か自分の思いと違ったのかな。そんな泣き方だね」と、普段のE児の様子と比べながらA教諭の発言に繋げた。「Eは繰り返し学習することで身につけていけることが多いから、いつもと同じ環境や教材だと安心するのかもしれない。でも新しい単元に入って今までとは違う教材の配置だったり授業のスタイルだったりするから、それに戸惑っているのかも」と、さらに詳しく自分の解釈を述べていた。

おそらく新しい単元、授業のスタイルになじめないのではないかという読み取りが共有されたところで、次に、その解決策を話し合う流れになった。

A教諭「その日の学習内容をイラストや写真で示して先に見せても泣きますかね？」C教諭「そういう支援で理解するのは難しいかな」<椅子の並び方や教材の提示の仕方を、前の単元と似た感じにしたらいいのかな>C教諭「そうだね…まずは形を元に戻してみるのも一つかな。クラスでは、泣く前に僕が傍に付くようにして手を握るとかするときもあるけど。Eが教室入ってくる前に『今日はこういうスタイルでやるよ』って整えてしまっておくのも…やってみればいいのかも」<なるほどね。でも、新しいスタイルになじめないのなら、前のようなやり方で授業を進めることも考えた方が良さのかなとも思う><やっぱりEも他の子も安心して授業に参加できることを優先したいし、スタイルを前に戻して授業の内容工夫してみるね>というやりとりが続いた。

今回見た動画は、新しい単元に入った時のものであり、座り方や教材の提示の仕方など、従来の授業のスタイルとは変えたところがあった。E児が泣き始めたのもこの時期からということもあり、やはり授業スタイルになじめないという思いがあるのかもしれないという読み

取りになった。

筆者自身は、授業としてチャレンジしたいことがあって授業スタイルを変更したわけだが、子どもにとっては不安に繋がったりわかりにくかったりしたのかもしれないと改めて感じた。教材研究の不足、子どもの立場になって授業を構成する配慮が欠けていたと反省した。

（２）成果と課題

成果：動画を見る視点の具体的な提示

今回は偶然にもすぐに解決したい疑問が発生したため、話題を提供する筆者としても「ここを見てほしい」と具体的に視点を提示することができた。実際、教員が動画を見る際は、E児の行動に焦点があてられ、普段の行動を想起したり比較したりしながらE児の行動の意味を推測することができた。また、早期に解決したい疑問でもあったため「新しい授業のスタイルになじめないのではないか」という読み取りだけでなく、「どうすれば安心して授業に参加できるか」ということも話し合い、次回からの策を考えることができた。

具体的に視点を提示することは話し合いの焦点化につながることを改めて実感した。

課題：事実に基づいた読み取りを増やす

今回は省察の視点が明確になっており、教員の話し合いも比較的活発であったと思われる。子どもの行動を見て気づいたことを述べ、普段の様子と照らし合わせながらその背景を読み取ろうとする姿も見られるようになってきた。今後も、このような読み取りができるように、子どものどのような行動に目をつけてどのように読み取るのかということを中心に、省察を進めていきたい。

（３）次回に向けて

改善：引き続き、授業意図を明確にしながら動画を見る場面を限定して省察を行う。

まずは授業を改善した点を見てもらい、今回話し合ったことがどのように活かされているか確認する。その上で、ねらいをはっきり示しながら、子ども達の行動の読み取りを深めたい。

4. 4 回目の省察

(1) 記録

○日時：2017 年 10 月 4 日

○授業者：筆者

○教科：国語科

○授業の概要

前回の省察をもとに、授業のスタイルを元に戻した。前回話題になっていた新しい試みは、自由な遊びの中で言葉を育むという授業スタイルであった。元の授業スタイルとは、ねらう言葉（今回は「あわあわ・ふわふわ」など）で手遊びや歌遊びをしたり、その言葉にまつわる素材を味わったり遊んだりするというものである。新しい試みの授業では椅子を使用しなかったが、元のスタイルの椅子を使用し、それぞれの子どもが座る場所も明確に示した。本単元は泡遊びを楽しみ、素材と言語を関連づけながら意識できるように考えた。

○省察場面の様子

前回取り上げた E 児のその後の様子を見てもらうとともに、国語としての授業改善案を投げかけた。

A・C 教諭は「E、落ち着いたね」「穏やか」と E 児の様子に注目していた。＜E は、今日はこれをするよと、手がかりになる道具を提示するのがいいのかと思って＞と、筆者が前回の省察からどのように改善したかを話した。C 教諭は「そうやね。この時もじっと注目しているわけではないけど、みんなが活動しているのをチラチラと見て意識しているよね。落ち着いた表情で参加できている」と述べた。前回意見をもらった E 児への手だてが有効に働いていることを確認することができた。

一方、G 児が積極的に素材（今回は泡）に触れている様子がないことに A 教諭が気づいた。

「G は、きっと直に触れるのはあまり好きではないかもしれません」と、普段の G 児の様子を伝えてくれた（A 教諭は G 児の担任）。「もっと泡を水っぽくして、容器から容器に移し替えるような遊びなら、泡の動きを見たり『あわあわ

～』と言ったりして自分から活動すると思います」と、G 児がもっと素材に親しめるように手だてを提案していた。また、B 教諭も「泡に積極的に触れている子は、どこかに塗りたくれるような場所を準備しておく、もっと泡を楽しめるかも」と、授業の内容についての改善点を話していた。

(2) 成果と課題

成果：変容を示す

前回の省察を受けて、筆者はいくつかの点で授業を改善した。そのことが E 児の参加に繋がったことを示した。それは、省察して読み取ったことや考えた手だてが有効であったことの報告になるだけでなく、今後の E 児への支援についても共通理解ができたのではないかと思われる。新しいことに挑戦するならば、E 児にとっては全てを変化させるのではなく、激しく戸惑うことがないように、繰り返しの中で少しずつ変化させていくことが大切だということだ。1 つの出来事を読み取ったことで、E 児へのかかわりに関して学びを得ることができたとと言える。

課題：事実に基づいた読み取りを増やす

省察を重ねるごとに、教員の中で動画を見て「〇〇さん～だね」と様子を述べるような発言は増えてきている。しかし、まだ授業のねらいに対しての行動の読み取りに繋げるような発言は十分に得られていないように思う。動画を見て気づきを述べることに抵抗は少なくなってきたようなので、そこから「きっと～なのではないか」と読み取ったり、発達段階に照らし合わせて推測したりする姿が増えるように考えていきたい。

(3) 次回に向けて

改善：筆者の読み取りや、子ども達に対して願う姿を明確に示す。

具体的な話題提供として、筆者が先に動画を見て授業をふり返り、筆者自身の子ども達に対する行動の読み取りを述べる。また、言葉や人とかかわりに関する発達段階を示しながら、

子ども達のどのような姿をねらって授業を実施したのかを明確にする。これらは省察の軸となるものである。筆者の読み取りが正しいかどうかを検証するのではなく、「自分ならこのように考える」という材料にしてもらうためである。思考する材料を提示することで、各教員の読み取りを引き出したり深めたりしたい。

Ⅳ 研究実践①の考察

これまでの実践をふり返って、成果と課題を以下にまとめる。

＜成果①＞視点を明確にして動画を視聴することの有効性

動画をもとにして、子どもの行動について考えることはどの教師にもわかりやすく、有効な方法であると思われる。しかし、漠然と動画を見るだけではなかなか読み取りが進まないことがわかった。そこで、「今日はここを見てほしい」「この点について意見がほしい」と視点を明確に示すことで、動画内での子どもの様子と普段の様子を比較しながら考えたり、子どもの視線や表情や声の出し方に注目したりすることができていた。

＜成果②＞継続した省察と変容の提示・確認

実際は、個々の教師が子どもの行動を解釈する際に悩んだり迷ったりしていることを自由に持ち寄ってくれることが理想だが、今回はあえて対象を限定して同じ授業、同じ子ども達について省察を継続した。継続して省察することにより、前と比べて話したり、子ども達への見方がより多様になったりした。また、話題を提供する筆者から、前にもらった見方やアイデアを活かしてどのような変容があったかを提示することで、その子どもへの支援がさらに明確になった。他の授業場面でもその支援が活かされたこともあり、T Tにも役立っていたように感じる。

＜課題＞行動の事実からの読み取り

4回の省察をとおして、教師からは「〇〇さん、～しているね」「楽しそう」「苦い表情だね」

等、事実を述べる発言は徐々に増えていった。しかし、そこからどのような子どもの思いが読み取れるか、事実と事実を結びつけて内面を推測するような読み取りをあまり深めることができなかった。

日々の雑談の中で、子どもの行動から読み取ったことを話す雰囲気も自然にできてきたと感じてはいるが、それを学年で共有するとなると、やはり難しさを感じる。その難しさを少しでも解消する方法を探りたい。

Ⅴ 研究実践②

筆者は今年度、初めて学年主任を経験した。本研究において一定の成果を感じつつ、学年で子どもの行動に対する読み取りを深めたり共通理解したりすることに率直に難しさを感じた。

同じ職場で働く同年代もしくは先輩の教師はどのように感じているのだろうか。聞き取りを行うため、座談会の機会を設けた。参加した教員は4名（F、G、H、I）と筆者である。4名とも学年主任等を経験しており、1名は本校小学部を総括する立場にある。

まず、筆者の研究の概要を話し、実践として行っていた時と同じように筆者の授業ビデオを参加者にも見てもらった。I教諭からは「整理会でやるんだったら、子どもの実態とか先生の願いを知らせて、見てほしい場면을絞って話をすると具体案が出たり、子どもの行動や思いを見取ったりできると思う」という意見が出た。筆者が実践を終えて感じたことと同じ考えであった。加えてI教諭は「教師がいろいろと思いを巡らせて子どもの行動について自分の視点をもつことは、トレーニングする必要があるかもね」とも話していた。

その後、子どもの思いをどのように読み取り、それをどのように学年で共通理解しているのかという話題になった。

G教諭からは「日常的に話すことはとても大切だと思うのだけど、実際は何か問題があった

時とか、困ったことが起こった時に学年で話題にのぼることが多いね」と現状を語っていた。一方で、同じクラスでペアとして組んでいる教師とは毎日子どもの話をするそうで、「同じ子どもを見ている先生とは話しやすいよね」「学年で…となると、言いにくい面もある。本当は学年会で話すのがいいと思うけど」と、身近な教師とは話しやすいことを挙げていた。

その発言を受けて、H教諭からは「正直なところ、話がわかってくれる人と話している傾向はあるかも」「そう考えると、自分たちはどうして子どもの行動に思いを巡らせるようになったのかね」と、自分の経験をふり返る問いかけがあった。

筆者も過去をふり返ると、先輩の教師が子どものことを毎日のように語っているのが日常の場面であった。そのうち自分もその話に加わったり、別の教師と語り合ったりすることが増えていったように思う。現在自分は中堅と呼ばれるようになり、当時の先輩教師と同じような年齢になった。自分が縦のつながりを大切にできていないのではないかと考えた。

このような教師同士の関係性について、F教諭は「私は縦のつながりも気になるけど、より気になるのは横のつながり。同世代のつながりも薄くなっていないかな」と現状を把握していた。他にも「(若い人を)育てなきゃという気概がなくなっているかもしれない」「校務分掌の面でも、ベテランから中堅、若手への引き継ぎがこれから重要になるのではないか」という意見が他の教師からも出ていた。

再び、話題は子どもの行動の読み取りの共通理解に戻る。子どもの行動をどのように読み取り、解釈をしていくかは、その教師の経験や感覚の鋭さが関係しているという話になる。ある教師が子どもに対して行っている支援に対して、いわゆる「見て盗む」「察する」ことができるかということも、子どもの行動への繊細な捉えに関連しているという意見もあった。また、子どもへのかかわりに悩む教師は、他の教師に

相談もするし、自分なりに吸収して取捨選択しながら成長していけるという意見もあった。

「悩んでいないのか、悩んでいても言えないのか…見ていてもわからないね」と現状を語る教師もいた。

ここまで話したところで、どうやら子どもの行動の読み取りという教師の力量形成は、教師同士の関係性の薄さにも関連するのではないかと、また、その関係性の希薄さが、校務分掌の引き継ぎや授業づくりにも影響してくる、つまり教師としての総合的な力にも関連するのではないかと話題が収束していった。

その改善策についても問いかけてみた。

本校小学部の現状として、同学年の教師集団で動くという意識が強いために、他の学年の教師と話す機会が減ってしまっていることが課題として挙げられた。そのために、できるだけ学年の枠を取り払い、他の学年の子どもの中でも気になったことは当該学年の教師に聞いてみる、話題を振ってみる必要があるのではないかという意見があった。「あの子こういうことをしていたのだけど、なぜなのか、いつも教室ではどんな感じかと言葉にしていけることは大事かもね」とH教諭は述べていた。他の学年の子どもの中でも気軽に話せるようになるには、異学年の子ども同士の交流をもつ機会も必要になる。それは子どもにとっても有益なことであり、学部全体で子どもを見ていくことにも繋がるのではないかという意見も出された。

VI 研究実践②の考察

筆者と同じように中堅という立場にいる教師、より経験を重ねて全体を俯瞰して見ているベテラン教師の話は、筆者の経験と重ねて聞くことができ、大変有益な話し合いであったと感じた。I教諭が述べていた、子どもの行動に対して自分なりの視点をもつためのトレーニングが、このような日々の話し合いの積み重ねであったのかもしれないとも思った。

座談会の中で、子どもの行動の読み取りは、

その教師の経験や感覚の鋭さ、つまり持っているセンスによるものが大きいのではないかという意見があった。この点については筆者も大いに悩むところである。筆者自身がどうかということ置いて、「この教師にはセンスがある（ない）」というのは、正直なところ、どこにでもある話である。では、本当にセンスの有無だけで問題を片づけてよいのだろうか。I 教諭が言っていたように「トレーニング」によって子どもを見る目を育てたり、その教師の個性や経験年数に合わせてかかわったりしていくことによって、センスが磨かれていくことはできないのかと考えた。

また、H 教諭が言っていた、話をわかってくれる人と話す傾向があるのは、筆者もきっと同じだろうと感じた。考え方・捉え方が似ている教師と話すことは安心することができるし、背中を押してくれたという気持ちになれる。自分の実践に自信をもつこともできる。では、このような関係性が、本校小学部内により広がっていくことはできないだろうか。座談会での意見にあった、学年の枠をなるべく無くし、様々な教師の考えに触れる機会をもつことができるような取り組みがあるとよいのではと思った。このような取り組みの中で、子どもの行動の読み取りだけでなく教師としての総合的な力の育ち、つまり力量形成が可能なのではないか。それぞれの年齢、経験段階の教師の役割や組織のあり方についても思いを巡らせることができた座談会であった。

Ⅶ 総合考察

筆者は、自身が属する学年の教師集団に依頼し、定期的な授業の省察を試みた。その中で、子どもの行動に対する読み取りを意見交換し、対話の深まりを期待した。しかし、実際は行動の事実の羅列に留まりがちであり、深める段階にまで達することはできなかった。

また、本校小学部の中堅からベテランの教師に依頼し、座談会形式で「子どもの行動の読み

取りを共有するには」「教師同士の対話の機会をどのように設けていくか」を話し合ってもらった。学年運営・学部運営の点からも意見をもらうことができた。

これらの内容をふまえ、教師同士の対話の深まりと教師の力量形成に向けて、筆者がこれから取り組むべきこと、組織を作っていくために必要と思われる事柄を挙げる。

1. 教師同士の対話を深めるために

（1）問いかけ・傾聴のスキルの向上

①答えやすい問いかけ

授業の省察場面において、筆者は「どうしてこの子は～しているのか」という質問を何度かしている。その質問に対して学年の教師は答えに窮している様子であった。子どもの行動を読み取り、考えを出し合いたいという気持ちが先行してしまい、つい「どうして」と子どもの行動の意味を問う質問をしてしまった。

教師集団が行動そのものに注目しているならば、「他の場面でも同じような行動をするのか見てみよう」「その行動が起こる前にどのようなことがあったのか考えてみよう」など、注目しているものを尊重し、考えを引き出す問いかけをすべきであった。

また、放課後などに子どもの話をする時も「〇〇さんが～していたのはなぜ？」と急に行動の意味を考えるのではなく、「～していたけど、教室ではどう？」「いつもはどんな風にかかわっているの？」など、対話のキャッチボールが続くような質問から始めるようにしていきたい。

②気づきを促す傾聴

省察の場面において、筆者から「このような状況でどうしたらよいかわからない」と課題を提示したことにより、行動の意味を考えたり解決のための方法を出し合ったりすることができた。課題が明確になっている時は、行動の読み取りが深まりやすいことも実践を通じてわかった。

一方で、筆者がより大切にしたいのは、何気

ない子どもの行動から新しい視点や課題を見つけ、その意味を考えていく教師の姿であった。子どもの行動を意味あるものとしてとらえ、「あ、そうだったのか」「もしかしたらこのような思いだったのかも」と事実から視点を見出していく力が重要になる。

そこで、傾聴をより大切にしたい。繰り返しや相槌を効果的に取り入れながら質問をしていくことにより、課題となることや考える視点が明らかになるようにしたい。例えば、相手が強調している言葉を繰り返したり、重要と思われる情報を復唱したりすること（本間・松瀬，2012）である。

そうすることで、その子どもの姿がよりはっきりとしたり、教師は今どの位置に立って子どもを見ているのかが明確になったりすると思われる。結論を出すことを急かすのではなく、教師自身が課題を解決する方法や子どもの行動を読み取る視点を自ら見出し、子どもに対して「このような姿になってほしい」と願いをもってかかわるようにしていきたい。

（２）積極的なコミュニケーション

子どもや授業のことを話す時間がないという課題から、学年会において授業の省察場面を設けたが、実際に対話が深まったと感じられたのは、放課後の何気ない時間であったと思われる。しっかりと時間をとって対話をする場面を設けるのは難しいが、少しの時間でも子どもの話をし、積み重ねていくことで、話すことが苦ではなくなったり、日常のこととして溶け込んだりすることをめざしていきたい。それが、座談会でも話題となった、子どもを見る視点をもち、かかわり、ふり返って次の実践に活かすというトレーニングにもなるのではないかと考えられる。

（３）ファシリテーションスキルの向上

筆者は今年度で採用１４年目となる。自身の子どもの見方にもまだまだ力不足を感じており、特に今感じているのは「事実と事実をつなげる力」の不足である。子どもの行動について

関心はあり、日々自分の中で省察を繰り返しているつもりではある。しかし、実際に授業の動画を見て省察すると、筆者自身も事実の羅列ばかりになり、それらを関連付けて子どもの行動に意味を見出すことは難しかった。学年の教師集団で深まりが見られなかったのも、筆者の見とりの力が足りなかったことと、見出した事実と事実をつなげて意味あるものとして方向づけられなかったことが原因としてあると感じている。

先にも述べた質問や傾聴のスキルも含めて、ポイントになると思われる子どもの行動を見出して問いかけたり、自由なやりとりを促したりすることができていなかった。

こちらの考えを押し付けることなく、教師が自由に話し合える雰囲気を作成するためにもファシリテーション力の向上に努めたい。

２．教師の力量形成につなげるために

（１）経験年数に合ったかかわり

石井（2017）は、世代によって力量形成の契機は異なり、教師は課題に直面するたびに自らの教職アイデンティティを問い直すことで成長していくと述べている。若手には試行錯誤や困難が、中堅には役割の硬直化が、自身の成長のきっかけになることが多い。これらの課題が自覚できるようなかかわりが重要になってくるのではないかとと思われる。

座談会でも出ていたように、教師が子どもとのかかわりにおいて、またその他の業務について悩んでいるのかいないのか、見ていただけではわからないことが多いのが現状である。今年度は学年主任を経験し、それぞれの教師の世代によって感じていること、物事を見ている視点が異なっていることは実感した。また、日々の会話の中にも世代や経験年数によって考えは異なっており、どれが正しく、どれが間違っているというものではない、本当にそれぞれの教師の考え方・価値観の違いに気づくことがあった。

教師の個性にもよるが、若手には気づきを促

し、同年代の中堅には共感を示しながら対話をしていくことが大切であると考え。例えば若手には、解決策をすぐに述べるのではなく、その教師自身に考えさせ、答えを導かせるような働きかけが必要であろう。その教師の考え方・価値観に十分に寄り添い認めた上でのかかわりを心がけたい。

（２）洞察力の向上

授業省察の場面において、すぐに発言できる教師もいれば、ほとんど発言がない教師もいた。授業場面での子どもの行動からすぐに普段の生活を想起して関連付けて意見を述べる教師もいれば、なかなか思考を広げられない場合もある。「それはセンスがあるから（ないから）でしょう」と言ってしまうとそれまでになってしまいが、それでは力量形成につながらないことは先にも述べた。

例えば学年主任ならば「この先生はどうして発言が少なかったのだろう」「何かわからないことがあるのだろうか」「ここでつまづいているようだけど、何をどのように伝えたら解消できるだろうか」と、教師一人ひとりの様子をよく見て、その上でかかわっていくことが必要ではないかと考える。もちろん先に述べたように、経験年数や世代も考慮しながら、その教師の個性や得手不得手にも目を向けていくことで、力量形成が進むのではないかと考える。

３．組織のあり方を考える

（１）学年を越えた教師の交流

本校小学部は年々入学者が増加し、今後も児童数のさらなる増加が見込まれている。最初に述べたように、基本的には学年のことは学年で行うという雰囲気があり、学年内での教師の連携は比較的とれていると感じる。しかし、学年を単位として動くこともあって、他の学年の子どもに目を向けるのは、なかなか難しい現状がある。広く様々な子どもの姿を見て気づくことによって、今自分が目の前で接している子どもに対する見方が変わることもあり得る。先に述べたように教師同士の積極的なコミュニケー

ションを促すためにも、学年の枠を越えた教師の交流を取り入れていきたい。

本校小学部では、集会や遊びの時間など、異学年が集まって活動することがある。その際に子どもの様子について気づいたことを積極的に言葉にしていくことによって、交流の機会をもつことができると考える。

（２）ミニ学習会の実施

本研究では、学年での授業の省察に取り組んだ。学年内の教師だけの取り組みにせず、学部を広めていくことにより、教師の力量形成に役立てることができるのではないかとと思われる。

これから学校現場にはOJTの取り組みも求められる。多忙を感じる教師に負担にならないよう、短い時間でも子どものことを話す機会を設け、若手は自分の視点をもつ場に、中堅は広く様々な意見を取り入れ、硬直しがちな考えを柔軟にする場として実施できればと考える。このような取り組みの中で、互いを尊重し合う雰囲気が醸成されるようにしていきたい。

Ⅷ まとめ

子どもの行動を読み取り、省察を深める活動を組織で取り組んでいくにはまだまだ課題が多いことがわかった。しかし、本校小学部の子ども達と毎日生活していると、教師として最も学ぶことが多いのは子どもの姿からであると強く思う。子どもの姿を自分なりに捉え、組織の中で共有していくことは、教育活動を展開していく上でこれからも必須であろう。そのことが教師の力量形成にも大きく関係していくとも思われる。大きな取り組みを実行していくのは困難かもしれないが、ミドルリーダーとして、地道にできるところから行動していくことは大切であると感じた。

本研究でマネジメントについて考える中で、最初は「マネジメントなど、まだ自分には早い、遠い存在のものだ」と考えていた。しかし、実践し結果をまとめながら考察していく中で、自分の身近なところにマネジメントすることが

いろいろあるのだと感じた。

また、マネジメントという言葉を聞くと「管理する」というイメージも強かったが、立場のある者が一人で進めるのではなく、広くいろいろな方々から意見を取り入れながら進めていくものだということも感じた。それは、校内の先生方に多くの意見をいただく中で気づくことができた。

本研究に協力していただいた本校小学部の先生方、管理職の先生方に、心から感謝したい。

参考文献

- ・白石正久（1994）『発達の扉（上）』かもがわ出版
- ・石井英真（2017）『教師の資質。能力を高める！アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へー教師が学び合う「実践研究」の方法ー』日本標準
- ・津守真（1987）『子どもの世界をどうみるかー行為とその意味ー』日本放送出版協会
- ・山崎壽克・土屋千春（2009）『「省察」を生かした知的障害特別支援学校の授業づくりⅡ』福島大学総合教育研究センター紀要第7号
- ・中村和彦（2008）『アクションリサーチとは何か？』人間関係研究（7）
- ・本間正人・松瀬里保（2012）『コーチング入門＜第2版＞』日本経済新聞出版社