

それぞれの教師の知識・経験を活かした児童理解の会 —主体的・相補的な課題解決と資質向上—

石崎 幸俊

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】 いじめ、不登校、暴力行為等、依然として深刻な生徒指導上の問題は教員の教育環境にも影響を及ぼしている。このような現況を改善すべく提示された『協働的な課題解決』と『教師の資質向上』だが、教師の多忙化・多忙感を背景に形骸化しつつある。本研究の目的は課題解決と資質向上を有機的に連関させ、生徒指導上の課題をよりよく解決していくことにある。本研究を通じて、それぞれの教師が培ってきた知識・経験を主体的に活かし「子供の思い」の実現を目指して教師同士が関われば、課題解決と資質向上の双方に効果をもたらすことが分かった。そして、これを支えたのは課題や同僚に対する相互理解を基にした相補性であることが明らかとなった。なお、児童理解力を中心とした資質の向上を実感し、学習意欲の上がった教員がいる一方、そのような効果が得られなかった教員も居ることが、今後の課題として残った。

I. はじめに

1. 問題の所在

生徒指導上の問題は依然として深刻な状況である。この現状を鑑みて国立教育科学研究所(2008)「規範意識をはぐくむ生徒指導体制」(文献¹)文部科学省(2010)「生徒指導提要」(文献²)が相次ぎ出され、生徒指導に関する一定の基本的な考えが出された。さらに中央教育審議会答申(2015)「チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について」(文献³)では専門性に基づくチーム体制の構築、学校マネジメント機能の強化から、教職員一人ひとりが力を発揮できる環境にすることで問題の解決を図ろうとした。また同日に中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質向上について」(文献⁴)が提起された。これは学校環境の変化に対し「教員は学校で育つ」考えの下、研修の促進と育むべき資質を明示したものである。つまり山積する問題に対してチームを効果的に機能させるには教員一人ひとりの資質向上が不可欠といえる。これらの施策は文部科学省(2016)「次世代の学校・地域・創生プラン」(文献⁵)で強化され、各学

校においては校内連携型、ネットワーク型、危機対応型での対応や校務分掌の見直しによる時間の確保など具体策が行われている。

様々な取り組みにも関わらず問題は教員にも及ぶ。HATOプロジェクト(2016)「教員の仕事と意識に関する調査」(文献⁶)は教員7割がもつ生徒指導上のストレスを指摘する。背景には資質向上への取り組みと組織体制の形骸化が伺える。OECD国際教員指導環境調査(TALIS2013)(文献⁷)によると日本の教員の研修意欲は高水準にある一方、京都市総合教育センター「指導主事指導力の向上を目指した研修のさらなる充実を図るために」(文献⁸)は研修内容と現実の乖離や時間不足が多忙化につながると示す。また組織体制は依然固定的なメンバーが多く、旧来のトップダウン型も懸念される。宮本(文献⁹)は教員への面接から「表面上は協働」の発言を取り上げ、小島(文献¹⁰)は「経営の観点からの協働の意味合いが強い」と形骸化を指摘している。

2. 本校の現況

生徒指導上の問題への取り組みや教員の資質向上に関する形骸化は同僚性が高いと評価

される本校においてもいえる。本校には全教員が子供の情報共有を図る「児童理解の会」(以下会)がある。教員17名対象の「実態調査」から会は共通理解の場であり組織的な課題解決の場との認識はないことが分かった。また4割が「組織の一員として力を発揮できてない」と答え組織体制への課題がみられた。さらにストレスの主な原因とされる「生徒指導」に関して教員は力を付けたいとしながらも時間対効果を指摘する声が見られた。文部科学省(2010)「生徒指導提要」^(文献2)をはじめ多くの文献に「生徒指導の基本」「児童に適切な支援を選択し提供する根拠」として児童理解の重要性が指摘されているが、「実態調査」では「支援の根拠を示せない」とする回答を若手中心に6割から得た。

3. 研究の視点

前述より、形骸化のない組織的な問題解決と必要感のある研修による児童理解力の向上が必要と考える。生徒指導に関する教員研修の在り方研究会(2011)「生徒指導に関する教員研修会のあり方について」^(文献11)では「生徒指導を組織的に進めるには全教職員が自らの役割を自覚するとともに互いの役割を認識し、相互補完的に協力すべき」とされ、新井^(文献12)は「協働的生徒指導体制には相補性・情報冗長性で教師が関わり合い、個々の教師の特性を活かすことが必要」とした。また太田^(文献13)は「異能・差異の集まりが強いチームワークの必要条件」とした。つまり教師が主体的・相補的に関わり合い知識・経験を発揮することで形骸化のない組織体制が構築されると同時に、児童理解力を育む必要感のある研修を行う必要がある。「実態調査」から「同僚との関わりから資質向上を図りたい」との回答を多く得た。これらのことから校内で話す必要性のあるテーマについて教師が主体的・相補的に関わり合い、知識・経験を発揮することで資質向上につながると考える。この考えは中央教育審議会答申(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質向上について」^(文献4)に提起された「教員は学校で育

つ」の考えにも合致する。

上記を踏まえ本研究テーマを『それぞれの教師の知識・経験を活かした児童理解の会』とし、主体的・相補的な課題解決と資質向上を目指すものとする。

4. 児童理解の必要性

生徒指導の本質は児童の自己実現に向け、自己指導能力を高めるべく指導・支援を行うことであり「子供の思い」を中心とするが、現状は「課題」が中心とされることが多い。文部科学省(2010)「生徒指導提要」^(文献2)では「成長を促す」「予防的」「課題解決」の視点が示され、また石隅^(文献14)は学校心理学の観点から3段階の生徒指導に関する援助カテゴリーを提示した。これらは児童の課題に応じて分類されたものであるが、本質は児童理解の重要性を示すものである。文部科学省は教員に求める資質に「個性や多様性、環境など適切な情報収集と的確な分析」「肯定的な児童観・共感的・尊重的態度に基づく児童理解」「学校生活全体を通じた支援方法を選択」を挙げ児童理解の重要性を具体的に示した。また大野^(文献15)は児童理解について「担任が個性を生かして行うものであり、担任教師の力量や資質に委ねられてきた。」と児童理解の重要性や個と組織の乖離を指摘している。これまで経験論・感覚的なものとしてあまり議論されてこなかった現状を鑑みると、向上させるべき資質として児童理解力を掲げる必要がある。本研究の児童理解とは、子供の「課題」に偏らず幅広い情報から事実を客観的かつ的確に読み取り「子供の思い」を中心とした多面的・多角的な児童の捉えから支援を選択する一連の流れのことを指す。

II. 実践目的及び研究目的

会において主体的・相補的な課題解決と教員の生徒指導に関する資質の向上を図ることを実践の目的とする。また会を教師の知識・経験を活かした場とすることで、課題解決と資質向上が図れるかを明らかにすることを研究の目

的とする。

Ⅲ. 実践方法及び研究方法

会を課題解決と資質向上の場となるよう計画・運営しその効果について明らかにする。

1. 実践方法

(1) PMI シートについて

児童情報の提示に筆者作成の PMI シート(資料 1)を使用し、幅広い情報収集と多面的・多角的な理解を促す。P は「良さ」、M は「課題」、I は「他」として幅広い情報を担任や関わりのある教員、本人への聞き取り等から収集する。またこれらの情報を「本人」と「環境」に分類する。P と I で M を改善する考えから間に M を配置する。「担任だとしたら」「現在の立場でできること」には情報を根拠とした支援や考えを記入する。また中央に「子供の思い」を置き全ての考えが「子供の思い」を通したものにす。これは教師それぞれの力量を尊重しつつも組織的に課題を解決するための指針としても扱う。

	P (いいところ)	M (課題)	I (他)
本人			
環境			
		予想される本人の思い	
	担任だとしたら		現在の立場でできること

資料 1 PMI シート

(2) 課題解決と資質向上の関連性

会を資質向上の場と捉えた場合、具体的な事例を取り上げることで必要感を持って取り組むことができる。また得られた学びは即時活用でき効果の検証も可能である。会を課題解決の場と捉えた場合、知識・経験を活かした話し合いは、同僚性を高め相補的な支援につながるとともに、複眼的な視点はより良く「子供の思い」を実現に向かわせると考える。つまり会は課題解決と資質向上を有機的に関わらせ、相乗効果をねらった取り組みである。

(3) 児童理解の会(全 5 回)

児童理解の会を以下の通り実施する。

(時間) 20 分間
(参加者) 全教員 17 名
(形態) 4 グループ

項目	内容	意義・予想される効果・留意
①対象児童選定 PMIシート作成	・担任や関わりのある教員、児童の困り感などをもとに、担任、会の担当、校長、教頭で検討して決定	
②前回児童の検証	・児童と支援の現状や効果、担任の思い等を報告	・主体的・相補的課題解決の実感 ・担任への安心感
③子供の思い (個人思考→共有)	・情報から子供の思いを推察し記入	・全ての支援の指針 ・児童名を明らかにしない
④担任だとしたら (個人思考→共有)	・担任の立場で支援と根拠を記入	・課題を自分ごととして捉える ・資質向上と課題解決
⑤現在の立場でできること (個人思考→共有)	・現在の立場でできることを記入	・現在の立場には私的要因も含め主体的で現実的な実践につなぐ ・課題解決と資質向上 ・児童名を明らかにする
⑥資料の回覧 (会后)	・使用済PMIシートを回覧する	・担任への安心感 ・資質向上のためのテキスト ・支援の実施を促す

資料 2 児童理解の会 内容・意義と効果
註⁽¹⁾③④まで児童名を明示しない(固定観念や同僚への遠慮、すでに実施された支援への固執を排除する為)
註⁽²⁾グループ構成は職員室席が遠い教員同士が基本。教員の自主性を尊重し主体的・相補的な会への心の準備運動とする

2. 研究方法

主体的・相補的な課題解決と資質向上について以下の取り組みを行い分析・考察する。

(1) 課題解決の視点

本研究における課題解決とは対象児童の言動が 1 ヶ月前と比較し改善の傾向が見られることを指し、その根拠を友達アンケート、QU 調査、データ ii・iii(資料 3)から読み取る。また教員の支援状況をデータ i(資料 3)にまとめて分析し、児童の変容との比較検証を行い、主体的・相補的な支援と課題解決との整合性について検証する。

(2) 資質向上の視点

若手教員 3 名(以下 若手教員)を抽出し、資質向上を検証する被験者とする。本研究における資質向上とは情報をどのように見て・どのように考えて(以下「見方・考え方」)支援を選択したのかに主眼を置くものとする。データ iv・v・vi・i(資料 3)から変容を分析・検証する。なお若手教員以外の教員についても適宜検証の対象とする。

(3) それぞれの教師の知識・経験の活用

会及び会後にそれぞれの教師の知識・経験が活用されていたかについて、データ i・ii・iv・

vi・vii(資料3)から検証する。課題解決に向けてのそれぞれの教師の知識・経験の活用と対象児童の変容との関連を、支援状況や会での様子などと複合的に分析し検証する。

(4) データの収集と活用

データの収集と活用は次の通りとした。

データ	収集方法	活用方法
i 支援とその根拠	・使用済PMIシートと音声データ、ii 取り組みの感想から会で考えた支援、実施した支援、担任が助けられた支援をまとめる ・支援の根拠となる情報を線で結ぶ	・主体的・相補的支援検証 ・会で交流された情報の「見方・考え方」の検証
ii 取り組みの感想	・取り組みの感想を、記述式・インタビュー形式、音声データから年齢別に分類整理	・会運営、主体的・相補的課題解決と資質向上の検証
iii 児童の変容	・会後一ヶ月間の児童の変容をまとめる。(友達アンケート・QU・教員の見とりより)	・課題解決の検証
iv 若手教員の学び	・PMIシートのまとめ(データ)を若手教員3名(被験者)に提示して、学びとなる支援や考え方をマークしたものをまとめる。	・学びとなった同僚の支援や考えを質・量的に検証
v 若手教員の变容①	・各会使用済の若手教員PMIシートを比較して児童理解力の変容についてまとめる。	・性質の異なる事例に対する児童理解力の検証
vi 若手教員の变容②	・12月末に第1回～第5回から2事例を選択し、PMIシートを再度記入。前回実施のPMIシートと比較して、変容を自己省察しまとめる	・児童理解力を中心とした資質向上について検証
vii 最終アンケート	・12月末に全教員を対象にアンケートを実施	・取り組み全般の検証

資料3 データの収集と活用

註(3) 次の4項目もデータ収集と活用として扱う。

- 音声データ：会での話し合いを録音、会後に記述
- 能美市立栗生小学校「友達アンケート」：友達関係や児童現状、学級での様子を児童が記入
- 能美市立栗生小学校「児童支援シート」：児童の課題や現状と変容、支援を担当が記入
- 河村茂雄「QU調査(楽しい学校生活を送るためのアンケート)」：児童の学校生活満足度と意欲を検証

IV. 実践の結果及び考察

会と会後1ヶ月の検証期間についての結果及び考察を、教師の意見や考えを中心に第1回～第5回に分けて記す。また若手教員3名を対象に会前後の資質の変容について考察する。さらに本校教員17名を対象に最終アンケート(12月末)を実施し考察して以下に記す。

1. 児童理解の会

〈第1回児童理解の会〉

(1) 会に関する情報

時期：5月 時間：10分間 参加者：15名

(2) 対象児童に関する主な情報

対象児童：低学年男子

	P(いいところ)	M(課題)	I(他)
本人	・算数得意自分の覚え方 ・手伝いが好き ・落ち着くと話が聞ける ・思いを口に出せる ・手順がわかると動ける	・読み書きへの不安 ・「めんどくさい」 ・学校渋り ・時間を守れない ・イライラしてさわぐ(走り回る)	・なぜかイライラで話す ・独り言をいう ・「君が言われたら？」は効果的でない ・宿題苦手 ・信頼できる人と話せる
環境	・信頼できる先生が数名 ・学級が素直 ・友達に偏見を持たない	・追隨する児童がいる。(数名)	・母「学校でのストレスを減らして」 ・追隨児童は互いが必要

(3) 会の様子

児童名を明示しないことや普段の交流が少ない教員同士のグループ編成を自主的に決定することには戸惑う声もあった。しかし会では個人思考からグループ交流、全体共有へと積極的に取り組む教員の姿が見られた。これは本校教員のこれまで培ってきた主体性・協働性の成果と言える。「担任だとしたら」について考える際「良さ」を根拠とする考えは少なく「課題」を根拠とするものが多かった。「現在の立場でできること」については多様な視点での手立てが挙げられ、根拠を「良さ」「課題」「他」の広い範囲から考えられていた。しかし「子供の思い」について話す場面や、記述は極少数であり今後の課題と言える。また時間が10分間と短く十分な交流が行えなかったことや手立てに關することが話し合いの中心であったことは課題である。

現在の立場でできること	
支援者	若手教員 ABC
<ul style="list-style-type: none"> ◆ 担任を支える <ul style="list-style-type: none"> ○ 自分ができることを学校組織に働きかけていく ○ 追隨する児童を通じてプラスの行動にしていく ○ 頑張りを伝えておくよと本人に伝える ○ 担任と相談し直接支援に入る ○ 保護者との面談を受ける ○ 挨拶する ○ 対象児童以外の子供に配慮して褒める ・ 気軽に愚痴れる相手になる ○ 空き時間に勉強や手伝いを(10分ほどなら) ○ 周りの子供にもっとできることがあると気づかせる ○ 違ってもいいことに気づかせる ◆ 担任の話を聞く <ul style="list-style-type: none"> ・ 前担任としてアドバイスする ○ 男子が嬉しくなる声かけ ○ 本人のペースに合わせた対応をする ○ 周囲への説明 ○ 組織としての対応 ○ 学校に居場所を作る 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 子供の頑張りを担任に伝える ○ できる手伝いを与える ○ 挨拶する ○ 児童を褒める ○ 何気ない会話 ・ 話を聞く <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ : 実際に支援を行わなかった ○ : 実際に支援を行なった ◆ : 実際に支援が行われ担任が助けられた実感がある ☑ : 若手教員3名にとっての学び </div>

資料4 実際の支援状況(データi・ivより抜粋)

(4) 結果及び考察

会と会後1ヶ月間の取り組みで得られた結果及び考察について以下に述べる。

① 主体的・相補的な課題解決について

会が短時間に設定されたことが教員の主体的な参画を進めたようである。また資料4から多くの支援が実施されたことがわかる。さらに資料5から「掃除などで早速実践できた」など、

会を通じた取り組みを即時に実践した様子がかがえる。背景として事案を解決すべき課題として共通認識できたこと、また「自分のペースで支援できそう」とする感想から「現在の立場」に教員の私的要素を含めることが教員の主体性に寄与したことが推察される。

しかし資料4・5から「担任」は支援を受けた実感が少ないことが明らかとなった。これは担任への安心感を与える面では課題と言えるが、その反面担任が気づかない学校生活の様々な場面において児童は支援を受けていたともとれる。今後の取り組みでは「②前回児童の検証について」（資料2）で支援の現状の報告を充実させ、より実感を伴う相補的な取り組みとなるように改善する必要がある。

対象児童の現状を1ヶ月前と比較すると、話の聴き方や友人関係、授業態度の面で良化が見られる。また母親の意識は、友達関係から学習へと変化しており、好転はしていないものの、児童自身は良い傾向が見られることや、教室や担任を離れた時間においても良化した姿が報告されていることから、児童の本質的な成長ととらえることができる。しかし同時期に実施した友達アンケート（資料3-b）の結果では「つまらない」との回答を得た。これについて担任は学習に関する取り組みへの不安を要因として考えていることから支援の取り組みは学習に良い影響を与えなかったと考えられる。つまり課題とされた言動は解決に向かいだしたが、新たな学習に関する課題に対してまでは効果を得られなかったと言える。

	感想より
若手教員 (ABC含む)	<ul style="list-style-type: none"> なぜそうやるか知りたい 自分では気づかない解決策があった。 普段の取り組みを再確認した。
支援者群1 中堅	<ul style="list-style-type: none"> 環境を考慮に入れることは良い。 掃除などで早速実践できた。 課題を共有できた。 自分のペースで支援できそう。
支援者群2 管理・50	<ul style="list-style-type: none"> 支援に入るとは簡単。 20分間は妥当で苦はない。 名前なしで考えるのは難しい。 他の人の考え方とかやり方を知りたいから回覧して欲しい。 自分以外の考えを知りたい。
支援者群3 担任	<ul style="list-style-type: none"> 支援してもらった感は少ない。

資料5 会後の感想（データiiより抜粋）

②主体的・相補的な資質向上について

「掃除で早速実践できた」「支援に入ることが簡単」など、会で得られた学びを負担感なく実践に活かしていることは、本会が学びと実践の研修サイクルの形成に寄与すると推察できる。さらにベテラン教員からも自分以外の考えを知ろうとする意見が得られることから、キャリアを問わず会への主体的な参画ができていたと考えられる。ただし本会を学びの場とする認識はなく、実感を伴った資質向上にはつながらなかったと言える。

資料4から若手教員にとって同僚の考えのほとんどが学びとなっていることが読み取れる。このことから同僚との交流が資質向上に良い影響を与えると考えられる。また「なぜそうやるのかを知りたい」との感想があり、同僚の考える手立てに至った過程に関心を持つ傾向にあることがうかがえる。この傾向は他教員にも見られることから、児童理解力の向上を図るための素地ができつつあると考えられる。このように「知りたい」とする感想がある一方で「伝えたい」との感想が得られなかったことは、教師一人ひとりの知識・経験を活かして相補的に高め合おうとする取り組みとしては不十分である。また若手教員の学びは手立てが中心であり、「環境」など幅広い情報に目を向ける教員の良さに気付いたり、「子供の思い」を中心とする考えには至っていないと推察できる。今後は「子供の思い」に注目できるようにPMIシートを改善する必要があると考える。

〈第2回児童理解の会〉

(1) 会に関する情報

時期：6月 時間：10分間 参加者：13名

(2) 対象児童に関する主な情報

対象児童：高学年女子

	P (いいところ)	M (課題)	I (他)
本人	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを持てる 困っている子を援助 学習では他者理解 気が利く機転が利く 	<ul style="list-style-type: none"> 一人の女子に執着 人間関係を広げない 人間関係は冷静でない 自分の気持ちを優先する 	<ul style="list-style-type: none"> 相手は重く感じる 大人に見せぬ顔 筆箱などお揃い 誰と遊ぶか指定
環境	<ul style="list-style-type: none"> 学習は一目置かれる 異性は普通に接する 	<ul style="list-style-type: none"> 相手は受け止めきれない 同性からの嫉妬・妬み 	<ul style="list-style-type: none"> 母は負の内容共感 母同士の関係悪化

(3) 会の様子

第1回に挙げた反省から、PMIシートに「子供の思い」を明記すること、線を引くなどして支援の根拠を明確にすること、同僚の支援に至る過程に注目すること、「②前回児童の検証」(資料3)の報告を2分増やし、実施された支援と児童の現状との関わりを報告することの改善を加えて会を実施した。報告を充実させたことにより、第1回の担任も支援の実情を把握することができ、参加者の表情が和らぐなど、第1回の成果を参加者全員で共有できたと感じる。会全体を通じて、対象児童の問題行動を抑制するにはどうするかを中心に考察するグループと、付きまといを受ける児童の救済の視点で話し合いが進められるグループがあった。対象児童だけでなく、被害を受けている「子供の思い」に立脚した広い視点から支援を決定する試みは本会の目指すところであり、PMIシート改良の効果とも考えられる。ただ記入内容の多くは「課題」を根拠としていることから、同僚との充実した話し合いがPMIシートには反映していないと考えられる。

一方で同日に本人同士・両保護者・校長・担任での話し合いが行われ方向性の決定があったため、本会の内容は校長、担任に報告するのみにとどまった。

(4) 結果及び考察

会と会后1ヶ月間の取り組みの結果及び考察について以下に述べる。

①主体的・相補的な課題解決について

普段は優等生なイメージをもつ児童だけに、意識しなければ他学年の教員が関わりをもつことが少ないことを考慮すると、それぞれの教師が様々な取り組みを実施したことは、会での話し合いが教員一人ひとりに課題意識を持つことに寄与し、主体的な取り組みにつながったと考えられる。しかし本会が開催される直前に保護者との面談等による方針の決定があったこと、また事案のデリケートさや児童の普段の様子からは課題とされる部分が見えにくいこ

とから、継続的な支援には至らなかったとの感想を得た。12月現在、児童の現状は良好であることから、事案の性質により本会で取り上げるものと、支援チーム等を中心とした取り組みとに分けることが効果的な課題解決には必要だと考える。

一方で「担任の話を聞く」など担任の心理的な負担に対しての支援は効果的に働いたと考えられる。組織的な取り組みであっても課題の解決には担任のエネルギーは不可欠であり、その意味においては重要な取り組みであったと考察できる。本会に担任は出席できなかったが、全教員で話し合われたこと自体に担任が感謝の気持ちを持つことから、同僚との助け合いの取り組みが担任の心理的部分に良い影響を与えたと言える。一方で重要案件にもかかわらず、詳細を知らなかったとの意見があり、改めて今回のような話し合いの大切さを感じる。

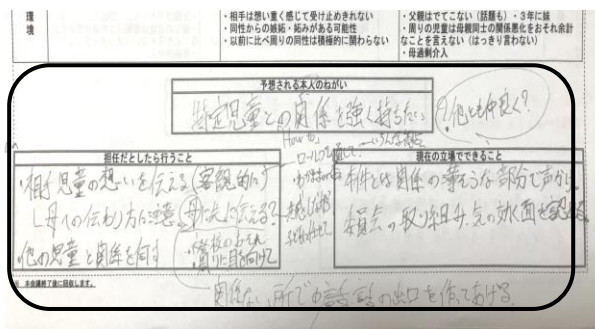
6月のQU調査(資料3-d)結果では、児童は学級生活不満足群に属し、「気持ちを分かってももらえない」との思いから一人で休み時間を過ごす様子があった。11月のQU調査結果では生活満足群、学習・友人・学級に関する項目は2ポイント上昇、休み時間への不安も払拭されている。以前に比べ児童の視野は広がり、一人に固執しなくなったことで学習面や性格的な良さがより表面化し、周囲との関わりも良化していることが担任や児童に関わりのある教員からの感想から挙げられており、課題は解決に向かっていると考えられる。これは児童本人の努力のほか、校長をはじめとした支援チームや保護者の支援が児童に対して効果的に働いたことが要因の大きな部分を占めていると考える。

②主体的・相補的な資質向上について

会では課題解決に向けた多面的・多角的な意見が多く出されており、主体的な取り組みであったと考えられる。ベテラン教員からは「環境」「良さ」を含めて考えることや、児童本人への支援ではなく「環境」にアプローチすることを意識するなど広い視点が見られる。このような

考えが若手教員の一部から見られることは、情報の「見方・考え方」に関する交流が積極的に行われたものと推察できる(資料6)。しかしながら本会を資質向上の場とする認識は依然として少ないため、自生的な学びや成長の実感を伴うものにはなっていないと考えられる。ただ「資質向上にも寄与する」との考えをもつ教員の出現から、一部の教員にとっては生徒指導研修としての役割を果たしたともとれる。

会には参加できなかったが、担任は同僚の話し合い自体に安心感を得るとともに、会後のPMIシート回覧を参考にして、同僚の考えを支援に反映させていることから、担任は相補的に資質を向上させたと推察する。また若手教員のPMIシート(資料7)には子供の未来を見据えた考えが記載されており、生徒指導の本質的な考えである「自己指導能力」の必要性を感覚的に捉えていることが推察される。同意の表現は第1回にも見られたが、今回はより長期的な視点が強化されている。このように様々な情報を広い視点で利用した「見方・考え方」ができたのは、事案の性質によるものなのか、それとも若手教員の資質向上の一端が見られたのかを今後の事案から検証していく。



資料6 若手教員のPMIシート

第1回		
本人	<ul style="list-style-type: none"> 落ち込んでいると話を聞ける 自分の話を聞いてくれる やり方がわかるとしつかり聞ける 	<ul style="list-style-type: none"> 学校生活(7歳)に慣れている 時間を守れない イライラしてきわむ(走り回る)
環境	<ul style="list-style-type: none"> 親との関係が良好 友達に馴染みがない 	<ul style="list-style-type: none"> 保護者(母親)との関係が良好 高学年の児童がいる(数名)
本人の思い	担任の場合	現在の立場
未記入	・今日の見通しを持たせる	・見かけたら、なんでイライラしたの? ○さん○○したよね? 今日○頑張ったね。2年生になると○だ、と少し伝える(見かけたら)

第2回		
本人	<ul style="list-style-type: none"> 得意なことがある(得意なことがある) 学校生活(7歳)に慣れている 時間を守れない イライラしてきわむ(走り回る) 	<ul style="list-style-type: none"> 保護者(母親)との関係が良好 高学年の児童がいる(数名)
環境	<ul style="list-style-type: none"> 親との関係が良好 友達に馴染みがない 	<ul style="list-style-type: none"> 保護者(母親)との関係が良好 高学年の児童がいる(数名)
本人の思い	担任の場合	現在の立場
・執着している子に自分のことを一番好きであってほしい。	・ロールプレイ(付き合い方)(自分の付き合い方に間違いはない)	・担任の話聞く
・仲の良い自分を慕ってくれる友が欲しい	・将来を見据えた話	・委員会のこと(活躍)を伝える(すれ違い際に)
	・母の話聞く	

資料7 若手教員資質の変容 (データvより抜粋)

〈第3回児童理解の会〉

(1) 会に関する情報

時期：7月 時間：20分間 参加者：16名

(2) 対象児童に関する主な情報

対象児童：低学年男子

	P(いいところ)	M(課題)	I(他)
本人	<ul style="list-style-type: none"> 手伝い 担任に反抗しない 足が速い 切り替えられる 	<ul style="list-style-type: none"> 学力はかなり低い ルール等理解が乏しい 手足がすぐに出る 変な行動で気を引く 	<ul style="list-style-type: none"> 指示をすぐに忘れる 異臭を感じる時がある 担任以外個別指導困難 人を選んで行動する
環境	<ul style="list-style-type: none"> 異性とは普通関係 助けてくれる 担任に教える子多数 	<ul style="list-style-type: none"> 理解不足な一面 匂いを気にする児童 	<ul style="list-style-type: none"> 母は学習を心配 兄2人 学童で友達関係

(3) 会の様子

会に先立ち、第1回、第2回の児童の現状と支援の状況について報告したことで、教員はそれぞれに充実感を得るとともに、引き続きの支援の継続や、本会への意欲につながることができたように感じられる。また本会には資質向上研修としての役割があることに自生的に気づく教員が増え、課題解決と資質向上を同時に行う必要性や意義が少しずつ浸透してきている。これらの教員が所属するグループの交流場面においては「子供の思い」に立脚した児童の「良さ」や「環境」へのアプローチについて論じられるなど、複眼的で充実した話し合いが行われている。しかしPMIシートに記載された支援の多くは、児童の課題とする部分に注目したものが多く、交流場面の話し合いが教師全員の行動や考えを変容させるには至っていない。一方で第1回に課題であった根拠の明示や重視、「子供の思い」を中心とする考えについては少しずつ浸透していることが資料8から見てとれる。

(4) 結果及び考察

会と会后 1 ヶ月間の取り組みの結果及び考察について以下に述べる。

①主体的・相補的な課題解決について

「考えた方法は他の場面や子供へも使える」「同僚に相談したりするための視点を得た」とする教員がいることから、本会での話し合いが幅広い課題解決に寄与することが期待される。また「学習不安への支援が必要ではあるが時間的に難しい」とする担任の思いを汲み取り、給食前の時間を利用した支援を提案し実践する教員がいる。この教員にとっては無理をした取り組みとの認識ではなく、現在の立場と教員のもつ計画性の高さや課題への的確な捉えを活かした支援であり、多忙化・多忙感には寄与しないと考えられる。同僚の現状を踏まえて自己を活かした支援をするような相補的な取り組みは、同僚との話し合いで相互理解が深まったことと関係があると考えられる。話し合いでは多くの支援が考えられる一方で、実践できた教員は以前より少なく、一部の教員による取り組みになっていた。ただし「一人一人の考えに基づいた支援はやりやすい」と組織と個人の力の可能性を理解する意見もあることは本研究の目指すところであり成果が期待できる。なおこれまで名前を明示しないことについて肯定的な意見は少なかったが、本事案については名前を明示せずに事例検討したことで課題を自分ごとと捉え、同僚を助けようとする意識が高まり、主体的な取り組みにつながったと考えられる(資料 8)。

対象児童については会后 1 ヶ月を通して、手足が出ないことや表情の良さ等、児童の課題とされていた部分が改善しているとの報告がある。友達アンケート(資料 3-b)では不安感の記述が無くなっており課題は解決に向かう傾向にあるといえる。検証期間以降には新たな課題が出てきたが、わからないことへの聞き返しや補習に対する積極性は失われておらず、会を通じた支援が児童の良好な習慣として反映され

たことが推察できる。

	感想より
若手教員 (ABC含む)	<ul style="list-style-type: none"> ・途中まで名前を伏せる事で主体的に考えることができた。 ・会の後にも相談する視点が持てる。 ・自分の力をつけるためにも役立つ会だと思う。
支援者群1 中堅	<ul style="list-style-type: none"> ・教師一人一人の考えに基づいた支援は現実的でやりやすい。 ・教員それぞれが支援を決めることは主体性があり動きやすい。 ・短時間では他の先生の考え方を分かって自分の力にしておくことは難しい。 ・仲間が困っていることを共有していく前提なら研修としてもやれる。 ・教師の力量を高めることにも役立つ場。 ・児童が何を求めているのかを考えることが大切。 ・解決すべき問題なので真剣に取り組める。
支援者群2 管理・50	<ul style="list-style-type: none"> ・研修自体が直接学校課題を解決する取り組みであり、また主体性を重視して、教員仲間を助けることにもつながるため疲労感は少ない。 ・子供の思いに沿って考えることは問題を解決するために大切。 ・児童理解の会は課題解決と OJTとしての働きもある。 ・色々考えた方法が他の場面や他の子へも使えると思う。 ・身近な問題を通じた研修はやりがいがある。
支援者群3 担任	<ul style="list-style-type: none"> ・学習への支援は必要だが時間がない。 ・他の先生方の意見を知ることで対応の仕方の幅が広がった。

資料 8 会後の感想(データ ii より抜粋)

②主体的・相補的な資質向上について

資料 3-i から、会では非常に多くの意見が提案されており、それぞれの教師が自分なりの考えを進んで表現できたと考える。会が資質向上としての役割も担っていることを理解した教員がいる中で、研修の意味合いを前面に出すと意欲が低下するとの意見もある。しかし会を研修と捉えた場合、事例が身近な解決すべきものであることが、危機感をもち現実的に考えることにつながったと考えられる。この傾向は年齢層に関係なくあることから、本会は全てのキャリア層にとって主体的に参画できる取り組みであったと推察される。つまり困り感や課題を共有し、同僚を助けようとする考えに基づくことが、課題解決に対する主体性を高めるとともに、資質向上を効果的にすると考えられる。さらに担任は同僚のアイデアを自身の指導に取り入れるなど、同僚との話し合いを通じた学びと実践の好循環が生まれている。若手教員のうち 2 名は対象児童がいることのメリットを考え、周囲の児童に伝える手立てを考察したり、児童と教師自身の関係性に着目するなど、ベテラン教員にはなかった視点をもつことができ

ている。第2回で獲得しつつあると推察された「良さ」や「環境」を根拠と捉える幅広い「見方・考え方」は、事案の性質が違う場合においても発揮されていることから、資質が向上していると捉えることができる。

〈第4回児童理解の会〉

(1) 会に関する情報

時期：10月 時間：20分間 参加者：17名

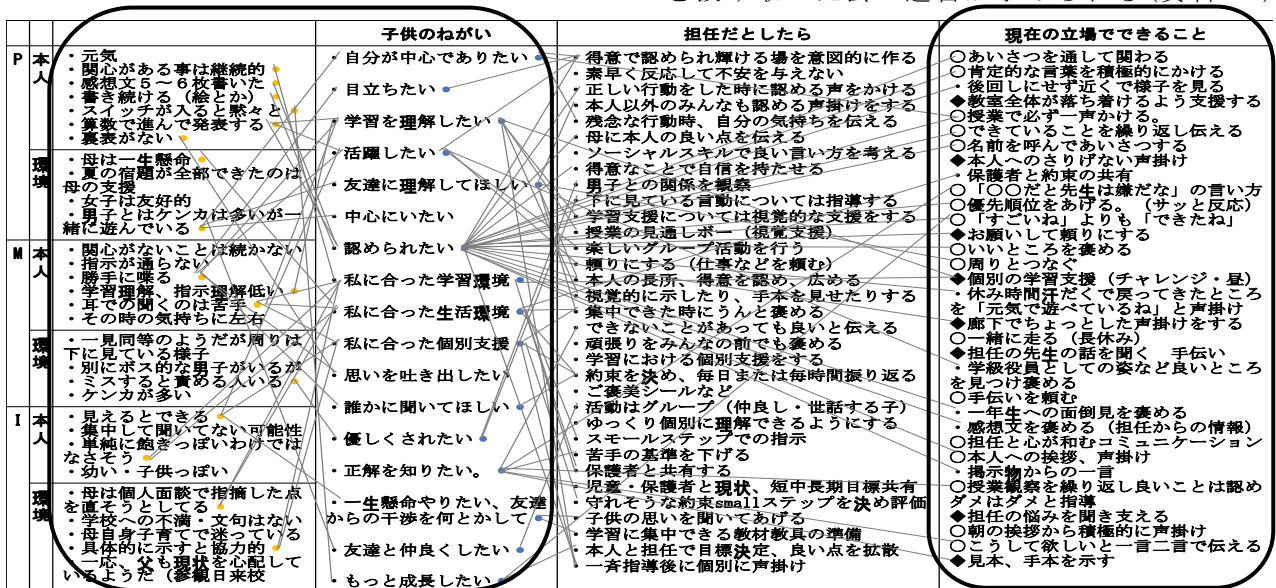
(2) 対象児童に関する主な情報

中学年男子

	P (いいところ)	M (課題)	I (他)
本人	<ul style="list-style-type: none"> 元気 書き続ける (絵とか) スイッチが入ると黙々 裏表がない 	<ul style="list-style-type: none"> 指示が通らない 勝手に喋る 耳で聞くのは苦手 時の気持ちに左右 	<ul style="list-style-type: none"> 見るとできる 聞いてない可能性 単に飽きっぽいと違う 裏表がない
環境	<ul style="list-style-type: none"> 母は一生懸命 女子は嫌な感情なし 男子と喧嘩するが遊ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> 下に見られている ミス責める人 ケンカが多い 	<ul style="list-style-type: none"> 学校に不満はない 母子育てで迷っている 具体的に示すと協力的

(3) 会の様子

どのグループも「子供の思い」を念頭に支援の根拠を明らかにした話し合いが行われている。資料9から「子供の思い」に迫る根拠として、児童の「課題」の他「良さ」や「環境」などから広く支援のヒントを得ようとする様子が見られる。このことから会での話し合いは効果的な課題解決と資質向上につながる事が考えられる。また会では若手教諭がグループの意見を集約して発表しており、同僚の考えを十分に理解した学びができているといえる。感想からも「会は課題解決の場であるとともに資質向上の場としても有意義である」とする意見が出されており、会の意義が浸透してきている。一方で担任はこの取り組みに感謝を示しながらも、申し訳ないとの思いもあり、担任の思いを汲み取った会の運営が求められる(資料10)。



・実際に支援を行わなかった ○実際に支援を行なった ◆実際に支援が行われ担任が助けられた実感がある

資料9 支援の根拠と実際の支援状況 (データiより抜粋)

	感想より
若手教員 (ABC含む)	<ul style="list-style-type: none"> 他の先生の考えはほとんど参考になる。 いろんな見方ができることを知れる。
支援者群1 中堅	<ul style="list-style-type: none"> 対象の子供を意識的に見るようにはなった。 OJTとして機能する会である。 課題だけでなく良いところも取り入れることができると良い。 「子供の思い」を考えるとみんなが支援するには大切
支援者群2 管理・50	<ul style="list-style-type: none"> 子供の思いを中心に考えることが良い。 児童理解の会は課題解決とOJTとしての働きもある。 実際に問題を解決しなければいけない場なので必要感や危機感を持って取り組めるから研修としても有意義。
支援者群3 担任	<ul style="list-style-type: none"> みんなに考えてもらうことは申し訳ない気持ちもある いろんなアイデアを自分も取り入れてみたい。 自分の子供に対する言葉掛けも変わってきている。 話をじっくりと聞くことができています。

資料10 会後の感想 (データiiより抜粋)

(4) 結果及び考察

会と会後1ヶ月間の取り組み結果及び考察について以下に述べる。

① 主体的・相補的な課題解決について

本会では大変多くの考えが出され、若手からベテラン、管理職に至るまでが進んで実践でき、担任もそれらの支援を有効と捉えている(資料9)。さらに担任は会に出された多様な考えを自身の学級経営等に積極的に取り入れようとし

ていることから、担任・支援者ともに主体的な取り組みであったといえる

前述のように担任は会で話し合われた多様な考えを取り入れる柔軟性を持ち、実際にその取り組みが課題を良い方向に進めている実感を得ていることから、同僚との相補的な交流は課題を良い方向に導くことが考えられる。また支援者が対象児童を意図的に見るようになったこと、担任を支える視点からも実施していること、さらに「子供の思い」の実現が組織の向かう方向であることを認識できていることから、取り組みは個人の力を活かした相補的な取り組みであったといえる。今回のように相補的な支援の効果をより高めるには、本担任に見られるような的確な課題の捉えと開示、自己を客観視できる力や柔軟性が重要であり、本事例においてはこのような担任の存在が相補的な取り組みを有効に働かせた要因であると考えられる。

対象児童は「気持ちに左右されなくなってきたこと」や「気持ちの切り替えが早くなったこと」「素直に話を聞くことができるようになってきたこと」が担任や担任以外の教員から報告された。また対象児童の周りの子供たちにも良い変化が見られるとの報告から、本会の取り組みが対象児童だけでなく、担任を含めた周りの環境にも良い影響を与え、相乗的な効果が得られたとも考えられる。

②主体的・相補的な資質向上について

管理職・ベテラン教員は本会を資質向上の場としても認識している。このことは全職員の資質向上に向けた意識を高める要因となりうる。実際に会での取り組みでは、情報の「見方・考え方」(資料 9)を踏まえた話し合いが多く行われた。また事例が実際に解決すべきものであるとの共通認識から、危機感と必要感をもった取り組みにつながったようだ。

同僚の多様な視点に触れることを、「良い機会である」とする教員が年齢に関係なくいる現状は、相補的に資質向上を図る上で大切である。若手教員は同僚の手立てのほとんどが資質向

上に寄与するとの感想を述べており、同僚との話し合いにより見識を広げたとと言える。若手教員の PMI シートからは子供の「良さ」や「環境」に目を向け幅広い視点を持てたこともわかる。このような「見方・考え方」は第 3 回にも見られた姿であり、性質の異なる問題に対しても発揮できていることは本質的な資質の向上ととれる。さらに若手教員の一人は、「子供が願いを達成して行くだけの力があるのか」との視点に立ち分析するなど、他の教員にはない捉え方をした。一方担任を含めたベテラン教員にも若手の考えを解釈して新しい視点として取り入れようとする姿がある。これらは会がベテランから若手への技能継承の場としてあるだけでなく、双方向に学び合う場としての役割を果たせていたと考える。

〈第 5 回児童理解の会〉

(1) 会に関する情報

時期：11 月 時間：10 分間 参加者：17 名

(2) 対象児童に関する主な情報

高学年男子

	P (いいところ)	M (課題)	I (他)
本人	・休み時間が好き ・面白くて人気者 ・やらざるをえなきややる	・学習意欲が低い ・無気力 ・態度の使い分け	・保護者がいると意欲的 ・非承認群 (6月 QUより) ・じゃあやらん、めんどう
環境	・正義感ある子供が多い ・真面目な子供たちがいる ・対象児は好かれている	・周りの子は諦め ・影響受ける 2 名	・野球好き ・両親 妹 2 人 ・保護者の現状把握なし

(3) 会の様子

全体的に意見は少ないが児童を取り巻く環境へのアプローチが多く見られた。また教員の多くが本人以外に根拠を得て児童の支援につながる視点をもっていた。中には本事例と類似した経験を紹介しながら担任の現状を共感的に理解しようとするグループがあった。このような共感的な同僚の姿は担任に安心感を与えるとともに、体験談から本事例の支援につながるヒントを得られると推察できる。しかし会後の支援の実施状況はこれまでに比べて消極的であり児童に関わった教員が少なかった(資料 11)。これは多忙な時期と重なったことや、時間や場の設定が会の体をなしていなかったことが要因としてあげられる。

現在の立場でできること	
支援者	若手教員 ABC
<ul style="list-style-type: none"> ◆頑張りを見つけ褒める、声掛け^㉔ ○仕事を頼む声掛け^㉔ ・良い姿を認める、褒める^㉔ ◆担任の話を聞く ◆委員会や掃除等でちょっとした事を認める^㉔ ◆廊下ですれ違った時などに声掛けする^㉔ ○挨拶^㉔ ・昼学で個別支援をする ・母親と話す^㉔ ・母親連絡を取り合う^㉔ ・残り学習を一緒に行う ○妹を通じて兄の話を聞き、兄とも話す^㉔ 	<ul style="list-style-type: none"> ・明確な評価をする ・できる内容を認める <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ 実際には支援を行わなかった ○： 実際には支援を行なった ◆： 実際には支援が行われ 担任が助けられた実感がある ㉔： 若手教員3名にとつての学び </div>

資料 11 実際の支援状況（データ i・iv より抜粋）

（4）結果及び考察

会と会后 1 ヶ月間の取り組み結果及び考察について以下に述べる。

①主体的・相補的な課題解決について

記載内容はこれまでよりも少なく支援の量的には主体的であるとは言い難い。また会后の取り組みは実践されているものの、これまでより消極的であり、継続的な取り組みとはなっていない。これは「学習場面での無気力」という本事案の性質上、早急に改善すべき危機として教員が捉えられなかったことや、学習・無気力へのアプローチが難しいことが要因と考えられる。しかし本児童の現状を知らなかった教員も存在し、本会を通じて知れたことは、今後の支援につながると期待できる。

前述の通り自分の経験を紹介する中で、本事例との共通点を見出し課題の改善を図ろうとするグループがあることは、話し合いが経験を生かした相補的な役割を果たしていたと言える。また会后の PMI シートの回覧は担任にとって勇気付けられたとする意見から、共感的に考えてもらうことが担任の心理的に良い効果を生んだと考えられる。さらに少ないながらも様々な場面で支援が行われたことについての有用さを担任は実感できたようである。

6 月 QU 調査（資料 3-d）では非承認群に所属していた児童が、11 月 QU 調査において学級満足群に移行したことは良い傾向と捉えられる。

しかし、本事例の主な課題は、「児童の学習に関する無気力さ」へのアプローチであり、その意味では大きな変化は見られていない。友達アンケート（資料 3-b）についてもほぼ変化はなく、改めて学習不安に対する支援と本研究との整合性に疑問点が残る結果となった。

②主体的・相補的な資質向上について

時間の関係上、PMI シートへの記入量としては少ないが、進んで自分の体験を語るなどの主体性は新たに見られた。類似の体験を開示して本事案へのアプローチを考えるグループにおいて、経験者の過去の取り組みの成果と課題が、本事案を解決する大きな役割になるとともに、効果的な学びとなっていたことが考えられる。しかし今回のような学力不安を根拠とした無気力な児童に対する支援は、話し合うポイントが定まりづらい様子も見られた。話題はどの部分にどのように切り込むことが有効なのかとするものが多く、具体的な支援には至らなかった。しかしこの支援に至る過程について話し合うことが、情報の「見方・考え方」を中心に熟考できたとも考えられる。「環境」へのアプローチから支援を見出そうとする教員が多く見られること、さらには経験談等を踏まえた検討ができることから幅広い視点をもち知識・経験の活用ができていたと考える。

2. 若手教員の資質向上

12 月末に若手教員 3 名に対して、資質向上に関する調査を以下のように行った。（資料 3-vi）

（1）手順

- ①児童理解の会（全 5 回）から 2 事案を選択
 - ② 2 事案について再検討（PMIシートを使用）
 - ③前回と今回の PMIシートを比較・自己分析
 - ④分析の結果から資質の変容について評価し記述

註（4）個人思考のみで実施し、話し合い等は行わない。

（2）検証の観点

- ・適切な情報収集と的確な分析
 - ・肯定的な児童観・共感的・尊重的態度
 - ・学校生活全体を通じた支援方法を選択
 - ・上記を踏まえた自己評価

(3) 結果及び考察

① A 教諭

根拠を明らかにしながら手立てを考察する様子が PMI シートから見とることができる。また具体的な手立てに対する場面設定が明確にイメージされていることは的確な児童情報の捉えと活用ができていていると考えられる。本教諭の手立てに至る考えの中心は児童に寄り添い子供の思いの実現を目指そうとするものであり、年齢的な近さや親しみやすさなど本教諭自身が強みを自覚した取り組みであると推察できる。対象児童の特性や良さを周囲の児童との関係性の中で活かそうとする考え方は、生徒指導上の重要な資質であり成果の一つと考えられる。また日々の活動では委員会等において徹底した「子供の思い」を中心とした取り組みが意識されているなど十分な力量形成ができていている。しかし資質向上の実感を「わからない」とし、その理由を「学級の子が良くなったかわからない」として教諭自身の省察から語られなかったことは、児童理解力を理解したとは言いがたいが、無意識下での成長が見られることは評価できる。

(前)

<ul style="list-style-type: none"> ・やり方がわかるとしかり動ける ・数名の信頼できる先生がいる ・学級が楽 ・友達に意見を持たない 	<ul style="list-style-type: none"> ・イライラしてさわぐ(走り回る) ・通称する児童がいる。(教名) ・母兄2の来つ ・母「学級でのストレスを減らして(課外など多少は目をつぶって)」 ・通称する児童はお互いを必要としている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・信頼できる人と個人的に話せる ・父母兄2の来つ ・母「学級でのストレスを減らして(課外など多少は目をつぶって)」 ・通称する児童はお互いを必要としている。
担任としたり行うこと <ul style="list-style-type: none"> ・何かに「何を」をやる。(指導員) ・学校、学級へ来校:そこを前に1:1の言葉で伝える 	現在の立場でできること <ul style="list-style-type: none"> ・何かに「何を」 ・話せる 	

※ 本会継続終了後回収します。

(後)

資料 1
平成30年 5月16日
能美市立東生小学校

児童理解の会 (第1回)

時期: 5月中旬
対象: 高学年 男子
学級: 24人 (男:12女:12)

P (いいところ) <ul style="list-style-type: none"> ・算数得意(自分なりの考えがある) ・手紙が好き ・落ちていると話を聞ける ・自分の思いを口に出せる ・やり方がわかるとしかり動ける 	M (課題) <ul style="list-style-type: none"> ・読み書きへの不安 ・活動の放棄「わんどくさい」 ・学校生活が1+1に聞こえない ・時期を守れない ・イライラしてさわぐ(走り回る) 	I (他) <ul style="list-style-type: none"> ・なぜかイライラすると話す ・走り書きをいう ・自分が言われたら?は効果的でない ・宿題苦手 ・信頼できる人と個人的に話せる
--	---	--

資料 12 A 教諭 資質の変容 (v, vi より抜粋)

② B 教諭

前の会で先輩教員から受けた言葉を思い出しながら、いろいろな支援方法を思いついたこ

とを成長ととらえている。また本教諭は「子供の思い」をもとに「対象児童から見た先生」という視点で、担任としての在り方を考察するなど、他の教諭にはない「見方・考え方」ができている。これは「自分を受け止めてくれる存在が欲しい」との子供の思いに対し、担任自身がその役割を担うとしている姿からも読み取れる。このような子供一人ひとりが願う教師像から、支援の在り方を構築していこうとする姿は教諭の普段からも見てとれる。一見すると自信のなさを示唆しているとも取れるが、これはキャリアを重ねるにつれ失いつつある、本来教師が持ち続けるべき資質であり、B 教諭の強みとも言える。また「子供の思い」について「自分のことを…」と相手への要望を中心とした表記から「自分が…」の表記になったことから、B 教諭は「子供が子供自身に期待する未来像」を中心とする考え方に変容したと推察する。これは生徒指導の本質である「自己実現に向けた、自己指導能力の育成」につながる考え方であると評価できる。

(前)

資料 1
平成30年 5月20日
能美市立東生小学校

教育相談研修会

1. 事例検討会 14:45~15:15
2. 次より 15:15~
講師: 谷口裕美子 先生

(事例検討会 (児童理解の会 第2回))
時期: 6月中旬
対象: 高学年 女子
学級: 25人 (男:15女:10)

P (いいところ) <ul style="list-style-type: none"> ・算数・国語得意(自分の考えを持つ) ・委員会などには主体性がある・積極的 ・困っている子をさりげなく手助けできる。 ・学級において他者理解しながら活動できる。 ・相手の考えを尊重する姿勢がある。 ・気が利く、褒めが利く 	M (課題) <ul style="list-style-type: none"> ・一人の女子にとっても馴染んでいる(別クラス) ・人間関係を広げようとしていない(軟弱) ・得た経験で他人関係づくり ・悩んでいる子に対して断定的判断ができない ・人間関係について思いを言えない ・相手の気持ちよりも自分の気持ちを優先する。 	I (他) <ul style="list-style-type: none"> ・本人は仲良くと思っているが、相手は思いを重く感じて離れたい気持ちがある。 ・大人は長そと願うことがある。(わがままな面) ・転入している児童の本音を知ることが、関係がこじれる可能性がある(不審感になるおそれ) ・肩・筆箱などお揃いに、勝手に変えることと叱責待つよう指導・離れを指定
---	--	--

(後)

(事例検討会 (児童理解の会 第2回))
時期: 6月中旬
対象: 高学年 女子
学級: 25人 (男:15女:10)

P (いいところ) <ul style="list-style-type: none"> ・算数・国語得意(自分の考えを持つ) ・委員会などには主体性がある・積極的 ・困っている子をさりげなく手助けできる。 ・学級において他者理解しながら活動できる。 ・相手の考えを尊重する姿勢がある。 ・気が利く、褒めが利く 	M (課題) <ul style="list-style-type: none"> ・一人の女子にとっても馴染んでいる(別クラス) ・人間関係を広げようとしていない(軟弱) ・得た経験で他人関係づくり ・悩んでいる子に対して断定的判断ができない ・人間関係について思いを言えない ・相手の気持ちよりも自分の気持ちを優先する。 	I (他) <ul style="list-style-type: none"> ・本人は仲良くと思っているが、相手は思いを重く感じて離れたい気持ちがある。 ・大人は長そと願うことがある。(わがままな面) ・転入している児童の本音を知ることが、関係がこじれる可能性がある(不審感になるおそれ) ・肩・筆箱などお揃いに、勝手に変えることと叱責待つよう指導・離れを指定
---	--	--

資料 13 B 教諭 資質の変容 (データ v, vi より抜粋)

③ C 教諭

「良さ」や「環境」など大変広い視点を根拠に、支援の選択に活かそうとする「見方・考え方」が、様々な性質の事案に対しても発揮されている。また自身の変容を、児童理解の深化(文

部科学省(2010)「生徒指導提要」(文献²⁾)に求められる資質の観点から省察できていることから、児童理解力の本質的な理解ができ支援の幅を広げたものとして評価できる。12月現在、様々な場面で本教諭と児童の間には程よい関係性と距離感があり、これは今後複雑化・多様化する課題に冷静で客観的な捉えと具体的な支援を提供するための重要な資質であると考えられる。さらに学校生活全般を通じて「児童の良さを見逃さない」「伝える」との考えは学校組織を意識したものであり、自身の教育活動のみでなく組織的な視点を再認識または獲得した本教諭の変容と考える。

- ・児童の思い・願いをより重視するようになった。
- ・児童だけでなく周りの児童や保護者への働きかけも重要と感じるようになった。
- ・人間関係づくりやストレスへの対処法として、ロールプレイなど実際に行う方法を知ることができ今後につなげていきたい。
- ・集会、委員会の行事など児童の活躍を見逃さず伝えたいと思うようになった。

資料14 C教諭 資質の変容(v, viより抜粋)

3. 教員の意識向上

12月実施の教員アンケートをもとに意識の変容について、結果及び考察を以下に述べる。

(1) 相補的課題解決について

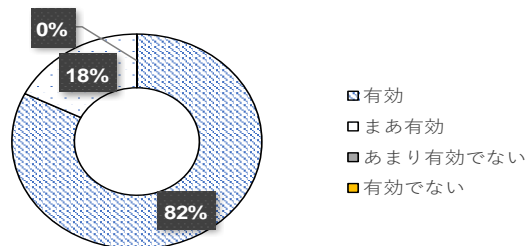
課題解決への取り組みは概ね有効であるとの感想を得た。有効であるとの根拠は以下の通りである。(資料15.16)

- ・会は学校の現状や支援の方向性を共通理解する場として役に立った
- ・現実的で実践力のある支援をそれぞれの教員の力に合わせて行うことにつながった
- ・会では同僚の考えや手立てを参考にできて、自分の支援も幅広く行えた
- ・課題を自分ごととらえることができた
- ・本校が協働体制であることを実感でき、心理的安心を得られた
- ・課題の共通理解から、同僚性や帰属意識が芽生え、実践できた
- ・分からないことを支えたり補い合ったりできた
- ・児童と類似した事例に対しての支援にもつながった
- ・実際に改善したと考えられる事例が多かった

つまり会は学校の現状や支援の方向性を確認し合う場にとどまらず、それぞれの教員の力を発揮して現実的な支援を行い、課題解決に対してより実践的であったと考えられる。この背景

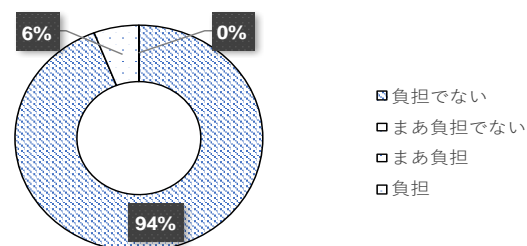
には、安心感のある組織の中で、同僚の知識・経験を参考にしたり、課題を自分ごととしたり、分からないことを補い合ったりなどの負担感のない相補性があると考えられる。また本会終了後からおよそ1ヶ月間の変容を確認すると、5事案のうち4事案について学校生活が良化する結果を得ている。このことから本会が課題の解決に寄与したととらえることができる。

会は課題解決に向けた取り組みとして有効か



資料15 会の課題解決に向けた有効性

会に参画することや会後の支援は負担か



資料16 会への参画と会後の支援の負担感

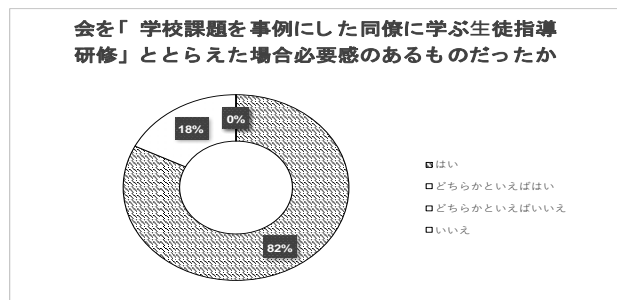
(2) 相補的資質向上について

資質向上への取り組みとしてはキャリア層を問わず概ね有効であったと考えられる。有効とする根拠は以下の通りである。(資料17.18)

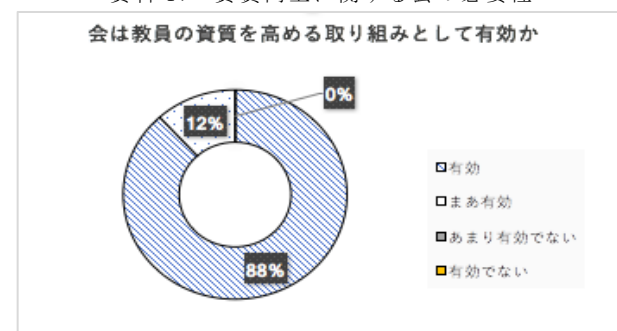
- ・多面的・多角的な考えに触れることで自分自身の見方が広がった
- ・児童へのアプローチ方法を多面的に考えられた
- ・根拠が明らかなので同僚の考えに納得・感心できる
- ・分からないことを質問したり相談したりできる場だった
- ・実際に解決すべき事例であるため、必要感を持って取り組めたとともに、会での学びを即実践できた。
- ・自分の経験を伝えたりして話し合うことができた
- ・同僚の考えとの比較で自己を振り返るきっかけとなった

つまり解決する必要がある課題への共通認識をもとにして、教師それぞれがもつ知識や経験を生かして話し合いを行ったことが、手立てや手立てに至る「見方・考え方」の交流が行われ、教員一人ひとりの自己省察を促し、新たな知見を獲得したり広げたりするきっかけになったと考えられる。この背景には支援の根拠が明ら

かであったことや、気軽に質問や相談ができる場であったこと、また学びを即実践できたことがあると考えられる。



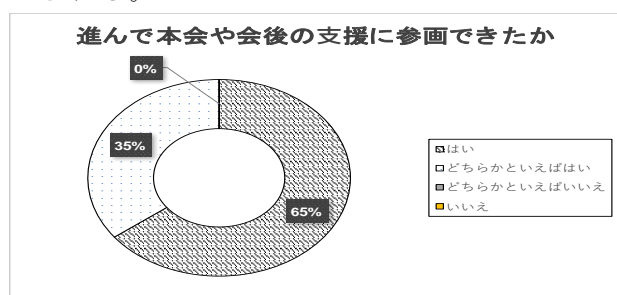
資料 17 資質向上に関する会の必要性



資料 18 会の資質向上に向けた有効性

(3) 主体的であったか

本会及び会後の支援は概ね主体的であったと考えられる。この背景には、教員のほとんどにとって「遠慮なく自分の知識や経験を表現できる場であった」ことや、「会で話し合うことに必要感があった」こと、また「会後の実践には負担感が少なかった」ことがあると考えられる。つまり「プライベートへの配慮」や「グループ構成」など負担感や遠慮に配慮した取り組みに一定の効果があったと考えられる。一方で「名前を提示しない」ことと「遠慮」との関連性はほぼないとの結果であった。つまり本会での取り組みの一部は主体性を高めるために機能したと考えられるが、一部は効果的ではないと考えられる。



資料 19 主体的な会への参画と支援

(4) 「子供の思い」「良さ」「環境」について

「良さ」「環境」を中心に「子供の思い」を考えることが、教員にどのような影響を与えたのかについて以下に示す。

- ・子供のどんな行動に対しても、その子なりの理論があると意識して冷静に見ることができる。
- ・表面に現れている言動の原因を「子供の思い」から考えることで支援を決定するヒントにできる。
- ・外的要因や良さに注視することで、いわゆるレッテルを貼ることを防ぐとともに多様な生き方について深く考え、その子自身を否定的に見ないことを改めて確認できた
- ・まずは子供の実態を真摯に捉え、寄り添い考え解決の方向性をはっきりさせることができる。
- ・「子供の思い」を考えることで、本来教師がやるべきことを改めて考えるきっかけや戒めとなった。
- ・「子供の思い」の実現を支援の目的として共通理解すれば、組織として支援する方向性もはっきりする。
- ・「子供の思い」を共通の目標にすれば、教師それぞれの多様な関わりであってもずれることはない。
- ・学校内で変えられる環境を考察するきっかけとなった

つまり「子供の思い」を考えるということは課題として現れる言動に内包されているその子なりの理論を探ることである。そのためには課題だけではなく、児童を取り巻く「環境」や本人の「良さ」など広い視点での捉えから、児童の自己指導能力を高めることが必要であり、この考え方が教師の行うべき支援につながることを多くの教員が認識できたと推察される。これらの取り組みは、児童を否定的・固定的に捉えることの予防にもつながっていることも理解している。さらに「子供の思い」を通じて、広く学校環境を見直し改善していく手がかかりと捉えることもできたようである。また「子供の思い」の実現が、全ての支援の最終目標であることを共通認識することで、教師それぞれの主体性に基づいた知識・経験を活かす取り組みは、組織的な支援として機能すると考えられる。

(5) 「現在の立場でできること」について

「現在の立場でできること」を考えることが教師や子供にどのような影響を与えたのかを以下に示す。

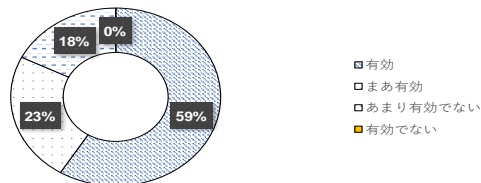
- ・具体的に今自分が組織で何をすべきなのかが明確になり自分の目標となった。
- ・複数での支援を実感し、担任にとって心強いものとなった
- ・自分にできることは何かを考えて、どんどんやっっていこう思うきっかけになった。
- ・全職員がそれぞれ今の立場を考えることに意味がある。
- ・課題を自分ごととして感じられ、対象児童に対して意識的に関わりを増やすきっかけとなる
- ・組織で対応するとき、プライベートを含めて今の立場を考えることは現実的な支援につながる。
- ・職場における自分の立場・責任を再確認することに役立つ。

つまり「現在の立場でできること」を考えることは、組織における教師一人一人の責任や現状を客観的に捉え、再確認することを促した。また現在の立場に私的要因を含めることでより現実的な支援を決定することに寄与したと考える。さらに「自分にできることは何か」を考え実践しようとする考えから、教師それぞれが自身の知識や経験を振り返り、強みを自覚して実践するきっかけとなっていたことが言える。

(6) 遠慮について

会において「担任だったら」を考えることは、課題を自分事として捉える意味では有効であったと考えられる。また担任を含めた同僚に対して遠慮なく自分の考えを表現できているとの回答が得られた。しかし「児童名を明示しない」取り組みについては「本校には必要がない」「児童名が出ていても遠慮はない」などの回答を得ていることから、本校教員にとって「児童名を明示しない」取り組みが「遠慮しない」ことに対して有機的に作用したとは言いきれない。一方で、本会を研修の一環ととらえた場合には、この取り組みが児童に対する固定観念からの脱却や、複眼的に知識・経験を発揮した考えの交流につながるといった意見もある。つまり「児童名を明示しない」取り組みは、課題解決には有効ではないが資質向上には一定の効果が見られると考えられる。(資料 20)

会において児童名を明示しない取り組み方は、担任や同僚に遠慮なく自分の考えや手立てを表現する上で有効だったか



資料 20 児童名の明示と遠慮の関係

(7) 支援の現状について

第1回から第5回を通じて、本校教員は学校生活の様々な場面において、子供への関わりを増やし、支援を行うことができた。しかし回を追うごとに以前に対象とされた児童への支援が手薄になってきたことは否めない。要因の一つとしては、児童の良化により支援自体が必要ではなくなったことが挙げられる。一方で、支援や子供の現状・成果についての円滑な報告がなされなかったことは担任の孤立感や支援に対する意識の低下を招いたとも考えられ、今後の課題と言える。

V. 総合考察

本実践研究では、“情報共有の場”としては有効であるが、諸課題を解決するまでには至っていなかった本校児童理解の会に、PMI シートを導入し、会を課題解決と資質向上の相乗効果を図る場とした。

会の初期は「課題」を中心として手立てを模索する教員が多かったが、第3回～第4回にかけて「良さ」や「環境」から「子供の思い」を捉え、その実現を目指した支援を考える姿が見られるようになった。この変化を引き出したのはベテラン教員の知識・経験に基づく“情報の見方・考え方”である。一方で、ベテラン教員も自身の実践を振り返り、新たな視点を獲得することができた。この成長を引き出したのは中堅や若手教員の“情報の見方・考え方”であった。

このような相補的な話し合いと主体的な実

践が行われた要因は、会に取り組む必然性と教師一人ひとりが力を発揮しやすい環境であったからだと考えられる。必然性はテーマを身近で具体的な課題としたことにより生まれ、良い環境はそれぞれの教師が現在の立場や責任を明確にできたことによると推察される。一方、本校にはもともと高い同僚性があったことも重要な基盤要因になっていたであろう。

本研究で取り上げられた5事案のうち4事案で対象児童の良い変化が見られ、課題解決における効果が示された。そして、本児童理解の会を資質向上の場として捉える教員も多く居て、資質向上における効果も示された。資質向上の実感を得ることによって、今後の教育活動の様々な場面で学びを得ることに繋がると期待できる。一方、資質向上を実感できない教員が居たことや、会が学習不安に対して効果を示さなかった点は今後の研究課題として残る。

年齢に関係なく教師一人ひとりには知識と経験に基づく発揮されるべき強みがあると同時に弱みもある。このことをそれぞれが自覚して、まずは補い合いそして高め合うことが個人と強い組織の姿であると考えられる。これは学校現場に限ったものではなくどの世界においても言えることであろう。

以上の考えに至らせてくださった能美市立栗生小学校教職員、金沢大学大学院萱原道春教授、野村豊教授、また石崎幸ノ介氏に感謝をして本研究を締めたい。

参考文献

- 1) 国立教育科学研究所(2008)『規範意識をほぐくむ生徒指導体制』
- 2) 文部科学省(2010.3)『生徒指導提要』
- 3) 中央教育審議会答申(2015.12.21)『チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について』

- 4) 中央教育審議会答申(2015.12.21)『これからの学校教育を担う教員の資質向上について』
- 5) 文部科学省(2016.1)『次世代の学校・地域・創生プラン』
- 6) HATOプロジェクト(2016)『教員の仕事と意識に関する調査』
- 7) OECD『国際教員指導環境調査(TALIS2013)』
- 8) 京都市総合教育センター『指導主事指導力の向上を目指した研修のさらなる充実を図るために』
- 9) 宮本幸雄(1998)『教師たちの悩み-学校の常識は社会の非常識?』同朋舎
- 10) 小島弘道(2001)『教育実践の共同性と教師の専門性』日本教師教育会年報
- 11) 生徒指導に関する教員研修の在り方研究会(2011.6)『生徒指導に関する教員研修会のあり方について』
- 12) 新井肇(2017)〔雑誌論文「生徒指導学研究」〕『教員間の「同僚性」・「協働性」と「チーム学校」』
- 13) 太田肇(2014)RMSmessage 特集『キャリア自律の過去、現在、未来』
- 14) 石隅利紀(1999)『学校心理学-教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房
- 15) 大野誠(2005)『教師の多面的児童理解に関する開発的研究～学校教育相談の機能を生かした協働化をとおして～』
- 16) 能美市立栗生小学校(2015)『友達アンケート』
- 17) 能美市立栗生小学校(2015)『児童支援シート』
- 18) 河村茂雄(1996)『QU調査(楽しい学校生活を送るためのアンケート)』

(掲載順)