

派遣者番号	R5K04	氏名	村上 剛志
研究主題 —副主題—	子供たちの多様性を尊重する教師の学級経営における指導行動について —教師の行動選択の判断要素に着目して—		
派遣先大学	創価大学 教職大学院	指導担当者	山崎 めぐみ
所属	江戸川区立葛西小学校	所属長	内野 雅晶

キーワード：学級経営 省察 多様性 尊重 教師としての感性

要旨： 時代の変化が大きくなる中で、中央教育審議や文部科学省は、教育の変革を促す「新たな教師の学びの姿」を提示して、教師の資質・能力を向上させるための指針を示している。本研究では、多様な子供たちの人格・人権を尊重するため、現場の教師が誰一人取り残さない教育を目指して、どのような指導行動を選択しクラスづくりをしているのか、教師の省察を通して明らかにしていく。本研究は、教師の指導行動の理由（判断要素）を明らかにするとともに、研究協力者の「センス」を言語化することにより、子供たちと教師の幸せな学校生活を実現する一助となることを目的とする。3名の小学校教員を対象に実施し、省察を通じて教師の判断基準の理解を試みた。分析では、インタビュー内容を基に指導行動の判断要素のカテゴリーを生成した。研究結果は、教師の資質・能力を高める省察や多様性を尊重する教育環境の構築に貢献するものと期待される。

子供たちの多様性を尊重する教師の学級経営における 指導行動について

—教師の行動選択の判断要素に着目して—

人間教育実践リーダーコース 村上 剛志

1 研究の背景

急激に変化する社会を前に、将来の予測をすることが非常に困難な時代に突入している。そのような現在と未来を生きる全ての子供たちに対して、自分の良さや可能性を認識し、多様な他者と協働できる資質・能力を育成することが、現在の学校教育には求められている。社会の変化の中で生きる力を育むとともに、学校教育が直面している教育課題の一つとして、子供たちの多様性を尊重しサポートする教育が挙げられる。顕著なものとして、発達障害や特別な教育的支援を必要とする児童生徒、外国人の児童生徒、日本語指導が必要な児童生徒、不就学外国人児童、貧困児童など、いずれも増加傾向にある。生活指導上の課題も多岐に渡っており、2022年度の不登校やいじめ、暴力行為などの発生件数も増加傾向にある（文部科学省，2023）。

中央教育審議会（2021）は「令和の日本型学校教育」として、多様な価値観や文化的背景に触れる機会を生かし、多様性は社会を豊かにするという価値観の醸成やグローバル人材の育成など、異文化理解・多文化共生の考え方に基づく教育に更に取り組むべきであると、教育の在り方を示唆した。現在の学校教育の限界として、正解主義や「みんなと同じことを、同じように」を過度に要求する同調圧力、一斉画一的な指導からの脱却を指摘している。つまり、学校教育は、誰一人取り残すことのない、多様性と包摂性のある持続可能な社会の構築を目指し、全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現に向けた教育活動の展開が求められている。

それでは、政府が発信している子どもたちの多様性について、子どもの権利という側面から世界ではどのように捉えているのだろうか。第44回国連総会（1989年）において、世界中全ての子供たちがもつ権利を定めた条約として、子どもの権利条約（児童の権利に関する条約）が採択された。条約では、主な子供の権利として、生きる権利、育つ権利、守られる権利、参加する権利が定められている。子供が大人と同じように、一人の人間としてもつ様々な権利を認めるとともに、成長の過程にあって保護や配慮が必要な子供ならではの権利を定めている。つまり、子供たちはもともと多様な存在であり、子供たちがそれぞれで本来有している人権を尊重することが求められている。日本は1994年に世界で158番目として批准している。2023年に施行された「子ども基本法」においては、日本国憲法および児童の権利に関する条約の精神にのっとり、全ての子供が、将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現を目指し、子供政策を総合的に推進することを目的としている。

上述のように教育と子供の捉え方が変化するにあたって、中央教育審議会（2022）は「新たな教師の学びの姿」として、変化を前向きに受け止め、探究心をもちつつ自律的に学ぶ教師の姿を強調している。教師の資質・能力の指針を、①教職に必要な素養、②学習指導、

③生徒指導, ④特別な配慮や支援を必要とする子どもへの対応, ⑤ICTや情報・教育データの利活用の5つの柱で示した。その結果, 2021年頃からは, ICTを筆頭とする新たな取組が校内研修の中心となっている。しかし, 多忙のため価値的な校内研修の運営ができていない(実施することのみ焦点があてられる)ケースもみられる。文部科学省(2022)は, 研修で学んだ理論や得られた課題意識, 他者との対話を手掛かりに教師自らの実践内容を省察することが, 資質の向上には欠かせない基本的な考えであり重要であると述べている。

2 先行研究

中央教育審議会の述べている教育の責任を果たすためには, 教師がおかれた状況・状態(以下, コンテキスト)の中で教師が意識的に自らの行動を判断し選択する, もし, 意図的でない(無意識)のであれば, 自分の判断・選択を後に振り返り(省察し), 教師としての資質・能力を高めるきっかけになると筆者は考えている。Baxter-Magolda(2008)のSelf-Authorshipは, 教師が何を基準に判断・選択をしているのかを, たとえそれらが無意識であったとしても振り返ることのできる枠組みとして活用することができる。Self-Authorshipは, 自分の人生を自らの選択によって価値創造して著していくという意味合いをもつ。あるコンテキストにおいて, 外的な要素(環境や他者), 内的な要素(自己の信念や価値観)と, その岐路(葛藤)で, 自分の納得しえる判断(選択)をすることで新たなコンテキストを創り出す。この繰り返しからコンテキストに価値付けしていると解釈をする。したがって, 教育環境としての教師が自ら行動・判断・選択する理由を理解し, 教師としての資質・能力を向上するために有用な理論であると考えた。

Self-Authorshipは, 三つの局面に分類される(Baxter, 2001)。三つの局面を以下のように訳し, この論文での定義とする: 1. 外的な要因を無意識に受け入れる局面(外的要因の受容; Following External Formulas), 2. 判断に影響を与える外的要因と自分の内的要素の間で揺れ動く局面(岐路; Cross Road), 3. コンテキストを理解しつつ自己決定する局面(本来の自分; Self-Authorship)。また, Baxter-Magolda(2012)は, それぞれの局面における状態を示唆した。外的要因の受容のそれぞれの状態をExternalの頭文字をとり, Ea, Eb, Ecとした。岐路に関しては, 外的要因を基にした岐路をE(I), E-I, 本来の自分であろうとする岐路をI-E, I(E)の主に2つの視点からそれぞれの詳細を述べている。最後に, 本来の自分に関しては, Internalの頭文字をとって, Ia, Ib, Icの3つを示した(表1)。

表1：Self-Authorship(自分の人生を自らの選択によって価値創造する)

外的要因の受容:External	岐路:Crossroads	本来の自分:Internal
(Ea) アプローチの欠点に気付きもせず、無意識のうちに外的要因を受容し、依存している状態	外的要因を基にした岐路	(Ia) 本来の自分を信じて、考えや価値観、自分自身、人間関係をより良く磨いていく。本来の自分を信じて、自分の反応を形作り、外的要因や意見をうまく扱う。
	E(I) 本来の自分である必要性に気付きつつも外的要因への依存状態を続けており、本来の自分であるためにどのように進めば良いか決めかねている。	
(Eb) 外的要因を受容し、依存状態ではあるが、無意識・無条件ではない	E-I 以前の考え方(外的要因の受容)にまだ寄りかかっているが、積極的に新しい方法の構築に取り組み始めている。	(Ib) 本来の自分を信じて、人生の考え方をつくり、外的要因にどのように対処するかを導く指針とする。
	本来の自分であろうとする岐路	
(Ec) アプローチの欠点に気付いているが、外的要因を受容し、依存している状態	I-E 今は、外的要因の影響を受けることもあるが、本来の自分の声に注意深く耳を傾け始めている。しかし、外的要因の影響がまだ強く、一貫して本来の自分であることが難しい状態。	(Ic) 人生の考え方を自分の中心にしっかりと定めて、そのように生きることが自然なこととなる。
	I(E) 本来の自分と外的要因を積極的に調和させようと取り組む。以前の傾向に戻らないようにしつつ、自分の意見を持ち、他の人の視点を尊重し、公平な立場を維持する。	

Baxter-Magolda M.B., King, P.M., Taylor, K.B., Wakefield, K.M. (2012) より筆者訳出

Baxter-Magoldaが示したSelf-Authorshipのそれぞれの局面の状況を理解しやすくするために、以下に小学校教師の状況に当てはめて具体的な例示をする。

外的要因の受容：External

- Ea. 教師Aは、一部の**子供**が授業内容を理解できていないことには気付いている。その状況を変えるために、何度も同じ説明を一生懸命繰り返している。
- Eb. ベテラン教師Bには自分の得意な教え方がある。他の方法や他の教師の教え方に出会うと自分には合わないと感じる。
- Ec. 新人教師Cは、自分の教え方がうまくいかないと感じることや他の方法がないかと考えているが、仕事の忙しさなど時間がないことを理由に状況を変えることができない。

岐路：Crossroads

外的要因を基にした岐路：Predominantly External

- E(I). 教師Dは、新しい授業方法を試しているが、自分のスタイルや教育価値観と一致しないために腑に落ちていない。学校のルールや評価方法を考えると今実践している授業方法が一番効率的かもしれないが、本来の自分が行いたい授業ができないため決めかねている。
- E-I. ベテラン教師Eは、一斉授業を得意としていたが、新しい方法を探究することの重要性に気付いており、積極的に新しい方法を模索し、取り組もうと努力している。

岐路：Crossroads

本来の自分であろうとする岐路：Predominantly Internal

- I-E. 教師Fは、学校のカリキュラムや評価方法の影響がある中でも、自分のスタイルや教育価値観を大切にしようとしている。この2つが100%合致しないため、どのように成立させるかバランスを取ろうと努力している。
- I(E). 教師Gは、自分の信念と教育価値観を授業に取り入れることを試み始めている。時折、他の教師の視点や子供たちのニーズに敏感になりすぎる時もあるが、全面的に自分の授業をそちらに合わせるのではなく、自分の教育価値観も大切にしようとしている。

本来の自分：Internal

- Ia. 教師Hは、自分の教育価値観に自信をもち、授業や子供たちとの関係に積極的にそれを取り入れている。学校の経営方針や他の教師から学べるものは取り入れ、より良い教育環境を構築しようとする。
- Ib. 教師Iは、教師という仕事をより意義深いものにしようとしている。学校生活での人間関係や、教育現場の現実と向き合いながらも自分の教育価値観を大切にしながら仲間と取り組んでいる。
- Ic. 教師Jは、教師でいられることに感謝し喜びを感じている。学校環境に限られることなく、人との関わり方、価値観を中心に日常出会う人たちに影響を与える。

このように、教師は授業や子どもとの関わりの中で、自らの考えや信念、価値観やアイデンティティ、他者との関係構築において、文脈に合わせて選択をしたり、交渉したりして試行錯誤するプロセスが生じていると筆者は考える。

省察を通して、教師としてより良い教育環境を創ろうとする環境とは、具体的にどのようなものか。研究の背景でも述べたが、それは、多様な子供たちが本来有している人権を尊重する環境である。Carol Robinson, Louise Phillips & Ann Quennerstedt (2018) は、教師の人権教育における責任を、知識と価値観、態度と環境、主体性と行動力の三つの枠組みに分類している。知識と価値観として、子供たちが異なる多様な集団間の相違点と類似点などの多様性を識別・尊重できるように指導することを教師の責任としている。態度と環境とは、教師自身が他者の権利を認め、尊重し、支持する態度をとり、環境を整え、子供たちにも同様の態度をとる機会を提供することが期待されている。主体性と行動力では、教師が子供に自らの権利を守り、行使することを教え、他者の権利を積極的に守り、保護することを期待することで、児童の権利の主体性や行動力の育成を支援することを教師の責任としている。これらの教師としての責任を果たし、子供の人権を守るためには、子供たちの多様性を尊重することがベースにあると筆者は考えた。

それでは、多様性とはどのようなものか。日本の学校環境で多様性を認識するには、教師の観察力や読み取る力（感覚）が必要ではないか。ホフステード (2013) は、全ての人が、どのように考え、感じ、行動するかについて、人それぞれのパターンの傾向性があり、人は一生を通して、パターンを学び続けているとした。特にその多くは、学んだり、適応したりすることがもっとも容易な幼年時代に身に付けたものであると指摘している。考え

方、感じ方、行動のパターンをホフステードはメンタル・プログラムと呼び、それぞれのメンタル・プログラムの源は、その人が成長し、人生経験を重ねた社会環境の中にあるとし、これを文化と定義した。その上で、社会人類学では「文化」を、考え方、感じ方、行動の仕方のパターンの総称であると定義している。精神を洗練するための活動（教養や芸術、文学のように洗練された精神によって生み出されたもの）だけでなく、あいさつ、食事、感情の表し方や抑え方、他人との距離のとり方、愛し方、身づくろいの仕方など、日常的な些細な活動も含まれる。文化は、集合的に人間の心に組み込まれたプログラムであり、そのプログラムは集団によって、あるいは人々のカテゴリーによって異なっている。文化は、生まれつき身に付けているものではなく、学習されるものであると述べている。このように、文化は学校教育の中にだけ存在する独特な文化や、担任と子供たちが醸成する学級文化のことだけを指すものではない。当然、学級に所属している子供たちは、それぞれの環境で育ってきており、一人一人が成育環境の中で独自の文化を形成しているといえる。例えば、成育環境の一つとして家庭を考えたとき、全く同じ状況になることはあり得ない。言語、宗教、伝統、習慣などの家庭としての文化、家族構成、経済状況、教育観、地理的な要素、これらの要素が子供たちの背景にあり、その中で文化を学習していると考えられる。また、小学校入学までに幼稚園や保育園でも、他者との協力・共同作業、礼儀、遊び、基礎的な学習などの中から文化を学んでいる。このホフステードの研究から、小学校段階における子供たちは、時代が急激に変化しているから突然多様になったわけではなく、以前から多様な存在だったと分かる。全ての子供は、もともと一人の人間としての人格・人権を有しているのである。

本研究では、小学校の学級経営において、教師がどのような価値観や信念を基に子供たちの多様性を尊重しつつ指導行動をとっているかを、教師の行動選択の判断要素に着目して明らかにする。

3 研究の目的

本研究では、多様な子供たちが生活する学校環境で、彼らの人格・人権を尊重するため、現場の教師が誰一人取り残さない教育を目指して、どのような指導行動を選択しクラスづくりをしているのか、教師の省察を通して明らかにしていく。実際の学校現場では、人材が不足する中、子供たちに教えなければならないコンテンツは増え続けている。その中で、日常的な教育課題の対応に追われ、教師は多忙を極めて疲弊している。多様な子供たちとの関わり方に課題がある教師や、教科・生活等の指導や学級経営に悩んでいる教師もいる。

「理想とする教師像」や「本来の自分」の姿に、教師はどのように近づいていけるのだろうか。経験年数を重ねれば自然とできるようになる保証はどこにもない。また、子供や保護者との信頼関係、職員同士の良好な人間関係を築けずに苦しんでいる教師も多い。何より教師本人が教職に対する魅力を感じられず、日々悩みながら子供たちと向き合っていることも少なくない。そのような中でも、教師は様々な対応を要求される。そのようなコンテキストで、教師はどのように行動を選択するのか。行動の判断要素に着目し、教師の行動要因を理解したい。その一方で、子供や保護者、職員とも上手く人間関係を構築し、教職に魅力を感じながら働いている教師もいる。特に、学校現場では、このような教師に対して、年齢や経験年数に関わらず「センスがある」というような表現を使うことがある。

この「センス」にあたる部分を本研究では言語化したい。本研究は、教師の指導行動の理由を明らかにするとともに、研究協力者の「センス」を言語化することにより、子供たちと教師の幸せな学校生活を実現する一助となることを目的とする。

4 研究の方法

4.1 質的研究：エスノグラフィー

小田（2010）は、エスノグラフィーとは人びとが実際に生活したり、活動したり、仕事をしていたりしている現場を内側から理解するための調査・研究の方法と定義している。本研究では、小学校の学級経営において、教師がどのような価値観や信念を基に子供たちの多様性を尊重しつつ指導行動をとっているかを、教師の行動選択の判断要素に着目して明らかにする。そのため、「多様（異文化）」や「他者」の世界を理解する方法としてエスノグラフィーが最適と考え採用した。手法として、インタビュー調査を行う。

4.2 研究協力者

研究協力者として教師を選ぶため、自治体教育委員会の施策として毎年6月に行われている、「楽しい学校生活のためのアンケートQ-U」の中の学級満足度尺度（河村，1999）を活用し、研究協力者を検討した。自治体管轄の全小学校で実施されている。学級満足度尺度は、児童生徒の学級生活に対する満足感を測定する尺度で、下位尺度は承認（6項目）と被侵害（6項目）である。評価は、「1：全くそう思わない」から「4：とてもそう思う」までの

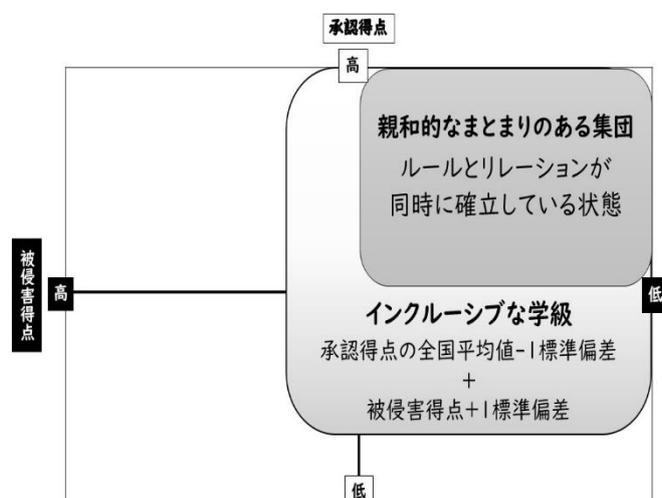


図1：研究協力者の学級集団 学級集団について（河村，2017；深沢・河村，2021）を参考に筆者作成

4件法で、単純加算により、それぞれ承認得点と被侵害得点を算出する。また、承認得点を縦軸に、被侵害得点を横軸にした分布図から、学級集団の状態を判断することができるため、学級集団アセスメントツールとして広く学校現場で活用されている。小学校の学級経営において、親和的な学級文化が醸成されている学級は、子供の回答が図1の右上に集まる。また、深沢・河村（2021）が提唱するインクルーシブな学級では、通常学級において学級状態が良好であり、かつ、発達障害やその疑いのある児童の学級適応も良好な学級であると定義している。今回の研究では、「承認得点の全国平均値-1標準偏差」より上、かつ「被侵害得点の全国平均値+1標準偏差」より下の範囲（インクルーシブエリア）に学級内の児童の8割以上が属している学級の担任に協力を要請した。

4.3 研究協力者の属性

表2：研究協力者

研究協力者の所属	研究協力者の人数	研究協力者の教師経験年数
東京都内小学校教諭	3名（教師X, Y, Z）	5年目（3名とも）

4.4 調査方法

表3：調査方法・時期

方法	データ	調査時期
インタビュー	メモ及び録音による文字，音声データ	【1回目】 7月21日(金), 23日(土), 26日(水) 【2回目】 10月10日(火), 12日(木), 20日(金)
観察	観察時のフィールドノーツ及び録画による文字, 映像データ	7月20日(木)
質的データ分析	コーディングとカテゴリー構築	
分析結果	確認と再分析	

4.5 データについて

本研究により取得した音声，映像データを保存する専用のSDカードに全データを保存する。また，データの暗号化処理を施す。データの流出を避けるために，PC本体へのデータの保存は一切行わない。さらに，データを保存したSDカードは創価大学教職大学院内にあるセキュリティロックが完備された室内で保管する。

5 分析結果

5.1 教師Xの分析結果

5.1.1 クラスづくりに向けた準備

教師Xは，クラスづくりにおける準備はしていないと考えていた。インタビューの質問を受けての省察を通して，新年度開始前の自分の感情に気付いた様子だった。しかし，前任者への聴き取りなど，X本人はクラスづくりに向けた準備を捉えてはいなかったが，新年度に向けての教師自身の心の準備があげられた。前任者に聴き取りをするという点については，筆者自身も準備としての想定をしていなかった。また，教師Xは，前任者からの聴き取りだけでは不十分と感じ，自身の受け持つ学年の状況を整理していた。その結果，以前担任した子供たちとその保護者がいることや，一緒に学年を組む2名の教師とは親しい関係性であったことが教師Xの安心感につながった。その他の準備として，子供たちに伝えたい教師の願いとして「パズルの例え」をプレゼンテーション資料にまとめていたことが分かった。このパズルの例を使った資料作成は，教師Xが唯一自ら準備をしたと述べた部分になる。

5.1.2 他の教師との価値観の違いと子どもの損得の優先

教師Xから自分の価値観より子どもの損得を最優先するという発言があった。教師Xは，子供同士の関わりを活発にする意図的な働きかけとして，座席の配置を工夫している。「3人席で，・・・教室の半分ぐらいのスペースに詰めて，・・・いっぱい友達と関わってほしいからわざと狭くしてるよ。」と子供たちにもその意図を初めに伝えている。また，「先生が話している時とかは前を向いて話を聴いてほしいけど，授業中でも隣の人と話して解決

したくなったら話していいし、別に後ろ向くなとかも言わないから、どんどん隣とか後ろの人とかと話して勉強してね。」と教師Xの教育価値観も伝えている。その結果、子供たちからは、賑やかで積極的な反応が見られ、教師Xも「私のイメージ、5年生って全然手を挙げないとか、教師が言っても全然反応してくれなくてどうしようみたいな感じになるかなって思ってた。その真逆で、とても反応してくれるから、授業はすごくやってて楽しい。」と肯定的に捉えている。同時に、授業中の子供たちのメリハリのない（教師が話すときは聴いてほしいが、切り替えができない）様子には困惑していた。それでも子供同士の関わりが増え、個々の良さが際立っていると教師Xは判断していた。ところが、他の教師から子供たちの様子について指摘を受けたことで葛藤が生じた。教師Xからは、「どう見られるかとか、どう見てもらうかって、彼ら[子供たち]の結局、損する、得するになってくると思うから。・・・私としてはあの子たちのこと大好きだけど、それが周りによく思われたいのは、あの子たちが損すると思う。これからいろんな人と関わって、いろんな人に教えてもらうから、いろんな人に『教えたい』って思ってもらえる人になってほしい。」と、自分の教育価値観よりも子供たちが他の教師からも好感をもってもらえることを優先すべきであると考え、授業中はメリハリある言動をするように子供たちに働きかけていた。

5.1.3 教師の願いと学級目標

教師Xは、全員が揃って思い出や考えを共有したいという願いを「パズル」に例えている。「一人一人のピースはちっちゃかったり、凸凹出てる子もいれば、凹んでる子もいっぱいいたりする。全部のピースが違うけど、それがうまく凸と凹とがくっついていって、パズルってできる。・・・一つでもパズルが足りないと、最後完成しそうな時にパズルが一つないとすごい悲しい。だから、一人一人を大事にして、全員が揃うことを大切にしよう。」、「誰か一人が嫌な思いをして学校に来たくないとかじゃなくて、全員が学校に来て、全員が揃って楽しく過ごせるといいな。」と子供たちに伝えた。当初、教師の願いを基に子供たちと具体的な学級目標を決めようとしていたが、子供たちから出てきたものは具体性を欠いていた。そのため、目標に具体性をもたせるために、教師Xは、クラスの全員が揃ったときには、記念写真や学級ブログで発信するなどの行動を通して、子供たちに教師の願いを共有した。教師Xは、「来たらK君来たわって喜ぶし。この前は、『先生、写真撮る』って言ってきてくれた子もいたから、それなりに伝わってはいえるのかもしれない。でも、『じゃあ、Kくんが来れるために頑張ろう』みたいな働きかけは、まだないですね。」と、少しずつ子供たちに願いが浸透してきてはいえるが、期待する姿までは達していないという発言があった。

5.1.4 教師の役割

教師Xは、子供たちが主体的に行動できるようになることが大切だと考えている。「結局、私[教師X]がいなくてもできるようになるのが一番いいじゃないですか。だから、そうなるといいなって思って離れていく。」と、子供たちだけでできるように徐々にエンパワーメントをするという発言があった。また、子供たちがモチベーションを保てるように褒めることが教師の役割であると捉えている。例えば、昨年度までの学年では、給食の準備に非常に時間がかかっており、それが子供たちの中でも常態化していた。今年度の初めは、給食

の準備を手伝い、言葉掛けをするなどしていた。今では、子供たちだけでも少しずつ早く準備ができるようになった。教師Xからは、「私がいなくても、給食の配膳とかし始めた時とかは、『先生がいなくてもここまでできたんだ。すごい』って言っているぐらいで。もう給食の配膳で、私が手伝わなくても、食缶とかも全部綺麗にしたりできるようにもなったから、すごいねって褒める。」と発言があった。この状況を続けるために、「継続的に頑張れるかな。」という言葉掛けも行っている。

5.1.5 児童理解のための関わり

子供たちが教師に相談しやすい環境を創るために、子供と教師の関係性を近付ける日常的な働きかけがある。例えば、教師の思いとして、「みんなのことが一人一人大事だよ」、「みんなのことは大好きだよ」とありのまま伝えることや、子供と一緒に遊ぶ中で話しかけるときは名前を呼び、親近感が湧くようにしている。相談を受けた際は、十分な時間を設けることや、教師自身の体験として、「先生も5年生の時、こういうことあったよ」と語り、自己開示することで子供たちの心を開く対話につながるなどの発言があった。筆者から、子供が教師に相談しやすい関係性を築くために、意図的にフラットな関係を心掛けているか確認したところ、教師Xから肯定する発言があった。

また、省察の中で、「人数も多いから、賑やかだから、目立つ子は目立つんですけど、でも、そこだけで何かが進んでいくってことがないようには気を付けてはいる。でも、分からないですね。その孤独感を感じている子とか、疎外感を感じている子がいるんじゃないかなとは思いつつ、その意識は忘れずに。」と多様性を尊重する発言があった。その上で、活発な子と大人しい子への臨機応変な働きかけがあった。例えば、活発な子は教師に自発的に関わる中で、必然的に話す機会も多くなる。そのため、大人しい子への教師Xからの関わりとして、「直接的な会話があまり得意じゃないのかなって思う子には、あまりこっちからもガツガツは言わない。私が話しかけるとガツガツになっちゃうから、ガツガツ行くのが嫌なのかなって子にはノートとかでコメントしたりする。」等配慮している。教師Xは、学校がそれぞれの子供たちにとって、「楽しいところだったらいいと思います。行ったら楽しいところ。」と述べた。子どもたちにとって楽しい学習環境を構築するために、子供たちの個性を尊重している。教師の役割でも出てきた褒める行為に関しては、子供と関わる時にも行っている。ただ、この褒めるという行為が意図的かという確認の質問をしたところ、子供の姿に感動した本心を言葉や態度で表現しているだけで、感覚的なものであるという発言があった。

5.1.6 教師の影響力

教師Xは、これまで担任してきたクラスの傾向性が全て似通っていると省察した。「去年も、前も、今まで私が持ってきたクラスって、勝気が弱いんですよ。協力とか、すごい優しいなって思うけど、・・・(中略)・・・同じようになってきちゃってるのかもって思ったんです。」という発言があった。クラスへの影響力として、教師Xは教室の中での教師の言葉を挙げている。意識的に発言には気を付けており、特に低学年に対しての教師の環境としての影響力について、「とても先生の言葉が入るじゃないですか、・・・子供たち同士で使ってほしいなっていう言葉を、なるべくこっちも使うとか、教師が、『いいね、いいね』

っていっぱい褒めてたら、友達同士でも『いいね』とか言い始める。」と述べている。現在5年生の担任としてもこの点に関しては変えることなく、「ずっとやってるのかなって。」と発言があった。

教師の日々の働きかけも、子供の行動を変え、クラスの雰囲気に影響を与えると教師Xは考えている。例えば、子供の自然な行動として、特定の教師の前と、その他の教師の前では異なる態度をとることがある。教師Xは、「別に人ってみんな[相手を]見ると思うし、態度を変えるのは別に悪いことじゃないと思うんだけど、・・・その態度の変え方・・・[によっては]どうなのかなって、私は見てて思うから、別に子どもは悪くないけど、[子どもに態度を変えさせる]そういう雰囲気って良くないなって思うから、私はそうはしたくないなって。」と、その態度に影響しているのも教師であるとの発言があった。

5.1.7 子供同士の関わり

子供たち同士でコミュニケーションがとれる（特に助けを求める）ようになることを重視し、関わり合いをもてるような環境の構築に向けた働きかけがあった。子供たちには生きていく上で、「困ったときに助けてもらったり、困っている人を助けたりする。」関係性を創れるようになってほしいという発言があった。例えば、教師Xは、授業中の関わりについて、「好きなように机を動かしてもいいし、一緒に学びたい人同士で集まってやってもいいし、立ち歩いてもいいし、そこはもう自由にやってて、人とすぐ関わられるようにはしている。Teamsもオープンに使って、黙々とやっていて、人と喋らない子もTeamsとかに送って、Teams同士で会話している。」と、子供同士が関わる機会を自己選択できるようにした。また、クラスに所属している大人しい子にも、「自分から行っても行かなくてもいいんですけど、頼れる友達はいてほしいなって。自分から困ったら助けを求められるでもいいし、逆に、その子が困っていたら、それを察して助けてくれる友達を作るとか。」と発言があった。そのため、席替えなどを行うことで、学校生活を通して多くの人と関わられる機会を増やしている。

5.1.8 考察

教師Xは学級経営のため、どのように子供たちの多様性を捉え、指導行動を選択しているのか。その判断要素について考察する。

教師Xの学級経営は、教師の願いである「パズル」に象徴されるように、互いに認め合うことで子供同士の違いを生かし、誰一人として悲しい思いをする人がいないクラスを目指していると、筆者は考えた。教師Xは、自分の思い（みんなのことが一人一人大事だよ、みんなのことは大好きだよ）を率直に伝えるようにしている。直接的に伝えることにより多様性を尊重した価値付けをしており、クラスの子供たちにとって楽しい学習環境と相談しやすい雰囲気を構築している。関係性の構築において教師が上、子供が下という学校生活における権力格差を減少させるとともに、多様性の尊重を判断要素とし、楽しい学習環境を構築しようと努めている。子供同士のコミュニケーション力の伸張を生きる力の一環として重視している。子供を褒めて、認める言葉掛けは、教師Xが自分の思っているように、子供を行動させたいと考えて行っているものではない。子供の行動に心から感動できる感覚をもち合わせている、つまりセンスと呼ぶことができるのではないだろうか。

また、生きる力という観点から考えると、子供たちが他の教師から「教えたい」と思ってもらえるように、教師という環境・コンテクストが変わる場合においても、子供自身でどのような行動を取るのか思考・判断・選択ができるように（エンパワーメント）、子どもの利益を最優先する指導行動をとっていると考えた。自分の指導スタイルと異なる教師の授業では、子供たちが同様の行動をとることで、誤解されてしまう可能性がある。そこで、状況によって行動を自己選択する力をつけてもらいたいと考えている。これは、教師Xと他の教師の間にある関係性や、教師が子どもとどのような関係性が適切だと考えているか（ホフステード）を基にして判断していると捉えることができる。教師の言動がクラスの雰囲気に影響するという感覚をもち、子供たちとの関わりにおいて教師の影響力を判断要素として考えている。

最終的には、このような学級経営を通して子供たちが、「私[教師X]がいなくてもできるようになるのが一番いい」と考えている。そのプロセスにおいて、教師Xは、子供たちが状況に応じた意思決定と行動選択ができる、つまり統合的に判断できる（Baxter-Magoldaのself-authorship）子供を育成するための指導行動を選択している。

5.2 教師Yの分析結果

5.2.1 子供の特性を理解した指導

教師Yは、「過去に問題行動があった子」や「空気が読めずに指示が通らない子」についても、「元気な子」などと同様に、その子の情報として公平に捉えている。他者からの子供に対する捉えも児童理解に反映している。そうすることで、無理解による叱責で子供が苦しむことを避けることができると考えている。「立ち歩いちゃうのも、別にその子の特性としてわざとじゃないし、変な発言しちゃうのもわざとじゃないのに、怒られるのは嫌な思い出でしかないから。」との発言があった。特性のある子も教師や友達の支援があれば、少しずつでも成長できると考えており、大人の基準で求める成長ではなく、一人一人の子どもの中でたとえ小さくても成長が必ずあると信じている。「大きな変化を大人は求めるけど、子供の中には小さな変化が絶対あって。」とコメントした。また、教師Yは、特性のある子供たちが一生懸命に努力する姿を引き出すことで、クラス全体で応援する雰囲気を醸成していると述べた。

5.2.2 多様性を大切にした指導

教師Yは、学校が子供たちの居場所として、好きなことで輝ける場所、好きなことを通じて友達ができる場所、得意を生かす中で自信がもてる場所にしたいと考えている。子供たち一人一人に焦点を当て、「輝ける」機会を提供することで、子供同士が良好な関係性を築けるように働きかけている。例えば、授業の中で、「意図的に、絵本を読んだりして、みんなのいいところはどこだろうとか。道徳とか使って、結構、事あるごとに誰かにスポットライトを当てる。」という発言があった。お互いを尊重した意見の伝え方について、「誰も一人にしない。無駄な傷つけはするな。・・・意見をぶつけることはどうぞって。・・・ぶつけ方は考えて、傷つけるようなぶつけ方はやめた方がいいと伝えている。」という働きかけがあった。また、「国籍豊かな人たちの中で育って、自分も違うし、相手も違うし、でも、それは当たり前なことだよねっていうスタンスの中で生きてきた。人に私と同じことを求

めることは違う。」という多様性に理解を示す教師Yの発言があった。

5.2.3 教師の意図的な価値付け

教師Yは、価値付けに重点を置き、子供たちが自身の良さに気付けるように働きかけている。子供たちと一緒に過ごす時間を意識的に多く設け、子供たちの興味関心や内面の変化を探る中で、些細なことも見逃さないように一人一人を徹底して励ましている。徐々に子供に自信がつくと、周りの子のよさにも子供同士で気付けるようになる。その気付けた子のことを教師Yがさらに褒めることで、お互いの成長を称え合う風土がクラスに醸成されたと考えている。例えば、子供が友達を褒めた発言を想起して、「ちゃんといろんなことが見られてるんだなって思うし・・・(中略)・・・やっぱり何か気持ちが変わったんだろうなって思う。」という発言があった。ただし、教師Yは、自分が褒める内容に関しては意図的であるというよりも、むしろ自分の個性や感情に起因していると省察している。具体的には、「それは多分なんか意図的とかじゃなくて、・・・私のパーソナリティだ。結構なんでも感情的だから、そういうところに感動しただけっていう。」と振り返っている。

5.2.4 環境の一部としての教師

教師Yは、影響力の大きさから教師自身も子どもの大切な環境の一部であるため、子供に対する明確な意図と一貫性のある言動が教師には求められると考えている。例えば、「自分の目標と、子供をこうしたいっていう目標を立てて残すようにしています・・・(中略)・・・一貫性が私にない限り、子供はどんどんブレるから。」との発言があった。子供たちと目標を共有するため、立てた目標に沿った常時活動に取り組んでいる。具体的には、「人のためにアクションを起こす」という目標に対しては、「帰りの会に、今日のナイスとして、アクションを紹介する時間があった。」と、意図的な活動があった。

担任するクラスが毎年似通った傾向性になることも教師の影響が大きいと捉えている。省察を通して、「私、完璧じゃないから、ほんとにいろんな人に助けってもらって生きているからって、みんな[子供たち]に見せている・・・(中略)・・・それで、子供たちもなんか考えて動くようになるし、ちょっと肯定的に捉えて、自分の弱点だけ。」と発言があった。ありのままの姿で子供たちと接し、教師に対する認識を変えることが、子供たちの自発的な行動を引き出すきっかけになると教師Yは考えている。

5.2.5 子供を伸ばす適切な評価と期待

教師Yは、教師としての成長を感じた経験について、「ちょっと頑張れば乗り越えられる仕事を与えてもらった。」「期待されているんだなということが分かるように指示を出してくれた。」と成長の条件を省察した。その上で、子供の成長を促すために、教師が一緒になって取り組むことで課題のレベルを調整し、全員に対して期待をかけるような働きかけがあった。日頃から子供たちへの形成的な評価を重視し、成長を認め、信頼関係を構築することが重要であると考えている。教師Yは、「ちゃんと評価された経験があれば、ちゃんと指導が入るって思う。」と、努力しなければならないこともきちんと伝える中で成功体験をつかめるようにしている。教師Yからは、「結果が出て、喜びがあれば、勝手に人間は楽しかった方に来るはずだから。」との発言があった。

5.2.6 子供の納得感を大切にした指導

新学期当初、教師として譲れない部分を子供たちに明確に示した。教師Yは、「こういうことは叱るよっていうこともしっかり最初に話しておく。」と、初めに確認しておくことで子供の納得感につながると考えた。学校として守るべきルールについても、頭ごなしに指導するのではなく、「理由や理屈が伝わるように」と印象に残る例え話や、授業の中で体験的に理解を促す働きかけがあった。教師Yは、子供が将来苦勞するかもしれないことは小学校段階で伝え、「その人に仕事を任せたい、その人と一緒に働きたい。」と、社会に出て信頼される人間になってほしいとコメントした。

5.2.7 教師の役割

教師Yは、教師がいてもいなくても子供たちだけで、善悪の判断や助け合えるクラスを目指している。その上で、善悪の区別を教えたり、努力や約束を守る大切さを伝えたりすることが教師の役割だと考えている。例えば、本当に楽しいクラスと単に緩いクラスの違いについて、「楽しさだけで人生うまくいかないよって言って、楽しいことをやるためにいろんなことを我慢して、いろんなことを苦勞して、その上に楽しいことがあるんでしょって。」と、教師Yの教育価値観を子供たちに伝えた。また、クラスのルールとしては「別に特になんかルールはない。」と、事あるごとに善悪についてクラスで確認する時間をとり、折に触れて学校の決まりなどを子供たちに指導してきた。

5.2.8 他者の意見への対応

教師Yは、保護者や他の教師から教師自身のパーソナリティの部分や指導方法について指摘されても、建設的な対応ができるようにした。例えば、保護者に対しては話を聴くことに徹し、対立した構図にならないように配慮した。他の教師に対しては、自分の指導方針に対して理解を示してもらえるように、「元々こういう状況だったのが、今はこうなっていて、私が目指すべきものはこうなんですって。」と、事前にクラスの状況を説明したり、子供たちの変容した姿を丁寧に伝えたりして、根気強く対応した。

5.2.9 考察

教師Yは学級経営のため、どのように子供たちの多様性を捉え、指導行動を選択しているのか。その判断要素について考察する。

教師Yの学級経営は、多様な子どもが存在する教室の中で、信頼関係を構築し、行動を共にすることを大切にしていると、筆者は捉えた。教師Yは信頼関係を構築するために、子供の特性に合わせた指導を心掛け、自分の思いや考えを率直に伝えることを大切にしている。一対一の時間を重視し、柔軟な伝え方で子供たちとコミュニケーションを図り、教師の自己開示や子供を認める姿勢を通して相互理解を促進している。子供たちの成長を促進するために、適切な評価や褒めることの重要性も理解している。

子供たちに期待する基準や目標を明確にもちながらも、子供たちとの距離感を縮めつつ、一貫性のある言動と率先垂範の行動で、影響力のある教師としての役割を果たしている。教師Yは、子供の個々の可能性を見だし、そこへ向かって「挑戦する」子供、また、子供

同士でも互いに励まし合える態度を育てる学級経営を目指していると、筆者は考えた。子供たちの個々の特性や良さを把握し、互いの良さに気付けるようなきっかけを教師として提供している。これが学級全体の人間関係構築にも生かされている。互いに認め合える環境を創ることで、その延長線上に子供たちが取組みたいことを見つけ、成長を通じて自己実現できる場所を創ろうとしている。

学級経営は、子供との関係のみならず、保護者や他の教師からの意見に影響されることもある。教師Yは、自身のパーソナリティや指導方法について指摘された場合、まずは意見を聴く。対立的な構造にならないように心掛けているが、自分の考えもきちんと伝えている。できるだけ建設的な対応を心掛けているように推察される。これは、他者の意見を聴きつつも、本来の自分であろうとすること（Baxter-MagoldaのSelf-Authorship）という判断要素があると筆者は考えた。

最終的には、このような学級経営を通して子どもたちが、「教師がいてもいなくても子供たちだけで、善悪の判断や助け合える」ようになってほしいと考えている。そのプロセスにおいて、教師と子供はもちろんのこと、子供同士の信頼関係についても、共に行動する中で意思疎通を図れるように指導行動を選択している。

5.3 教師Zの分析結果

5.3.1 クラスへの帰属意識を高める指導

教師Zは、クラスの子供たちに帰属意識をもってほしいと考えている。その基準は、子供がクラスのために行動できているかどうかを観察することにより、教師が認識できるかで判断している。当初の子供たちの様子について、「クラスのために動ける子が少ない。自分のことだけをする子、騒ぐ子、黙っている子。」との発言があった。クラス全体の帰属意識を高めるため、クラスのために行動している子を見つけて何が良かったのかを具体的に価値付けた。例えば、クラスのために行動することを目的とした常時活動を設定し、子供たちに活動の趣意を説明してから取組を始めた。すぐに子供たちから、「配膳の準備を手伝ってあげたり、牛乳パックを綺麗に直したりとか、困っている友達に、ちょっと勉強教えに行ったりとか。」という行動が見られた。教師Zからは、「具体的に褒めてあげるっていうのを続けていくと根付いてくんだな。」と、価値付けの効果を認める発言があった。

5.3.2 教師としての自分の在り方

教師Zは、教師が子供の上にあるという存在でなく、できるだけ子供と同じ立ち位置でいたいと考えている。教師と子どもの関係について、「嫌なことは嫌だって言えないのは、それこそ主従関係じゃないかな。・・・先生がこう言ったからしなきゃいけないっていうのはやっぱ違うと思う。それは無くしてあげたい。」との発言があった。子供と教師の相互理解の機会を設け、子供たちと個々につながる活動の中で、関係性を深めるための働きかけをしている。

また、教師Zは、子供に自分のことを知ってもらうために自己開示が必要だと考えている。「私生活のままを見せているから・・・(中略)・・・内面的な部分とか言動に関しては別にそのままだから。だからなんだろう。変な失敗がない。」と、教師としての自分とプライベートの自分を分けないことで、子供たちに対して一貫性のある対応ができるとの発言

があった。

5.3.3 主体性を引き出す指導

教師Zは、子供たちが主体性を発揮し、学校を楽しい場所にしてほしいと考えている。「教師から与えられる楽しさじゃなくて。自分たちで作り出す楽しさを味わってほしい。」との発言があった。そのような態度を引き出すために、「自分で考えるのは大事だよっていうのは、ずっと子供に伝えていて。」と子どもが自分で考えるように働きかけている。具体的には、授業で教師Zが説明する時間を極力減らすことで、子供たちの学習時間を確保した。初めは、子供たちも困惑する様子だったが、しばらくすると「必死にいろいろ読んだりするんです。で、そこにばらつきがあるんですけど、最終的には10分ぐらい待っていると、全員何かしらアクションを起こしてくる。」と、教師の待つ姿勢が子供たちの主体性につながると考えている。

授業を子どもと共に創ることも主体性を引き出すことになると、教師Zは考えている。「子供たちを制限して管理する方が楽だ。」と考えていたが、過去に全てを管理する教育方法を取ることができなくなったため、最初は仕方がなく子供に任せる状況になった。その結果、心配には及ばず、子供たちは自分たちだけで(主体的に)授業を進められるようになった。その経験から制限や管理が子供の自由な発想を奪い、子供たちの可能性を狭めることにつながる弊害もあるということを学んだ。そこから教師Zは、子どもと授業を共に創るというスタイルに変えた。子供の主体的な姿を引き出すサポート役に徹することで、「子供たちがどういう風に成長するのかなって考えながら見ているのが楽しい。」と言っていた。教師も全て自分がやらなければならないという「ストレス」から解放されるとともに、子供も自分たちが主体的に授業づくりに関わることで、自分たちがどのように動けばよいのかを理解して「ストレス」を軽減することになると教師Zは考えている。

5.3.4 子供の多様性を認める

教師Zは、子供の多様性を得意科目、成長速度、ある事柄を成し遂げるための得手不得手などと捉えている。子どもの多様性を尊重する例として、学校環境で近年、特に求められる発表に関する指導行動についてのコメントがあった。得手不得手があるのは当たり前と捉え、話すことが上手な人のみが評価されることがないように子供への働きかけがあった。クラス全体に発表することを強制するのではなく、発表の方法や、表現の仕方に多様性をもたせることを肯定した発言があった。例えば、クラス会議で意見を言える子、人前で話すことが得意な子のことを褒めた子供がいた。その後、教師Zがとった行動は、褒めた子どもに対して「友達のことを褒めることができるあなたがすごい。」と伝えた。

教師Zは、子供たちに一つの価値観を当てはめているのではなく、違いを認める働きかけをした。「一人一人違うからこそ、具体的に褒めないといけないなっていうのは、意識はしています。」と発言があった。教師Zは、誰とでも関われる関係性を構築することが成長を促進すると考えている。「クラス会議を一学期にやってきたから、お互いが安心感をもって話せる雰囲気を作らないといけないっていうのが浸透していたんだな。」と省察した。教師Zは、相互承認の文化を学級に醸成するために、ある程度の自由を各人に認めてきた。例えば、「別に休み時間に一人でいても、授業とか、みんなでやるときは、その子はちゃんと入

れるんですよ。そこはそれで認めてあげないと、なんでいつも私，人といないといけないのってなっちゃうかな。」と、子供の状況に合わせてという発言があった。

5.3.5 教師の願いを基にしたクラスづくり

教師Zは、自分の人生観を基にクラスづくりをしている。「自分の命を大切にする」「人の体も心も傷つけない（いじめなど）」、「ごまかす嘘をつかない」の三つを中心に、自身の教育価値観を子供たちと共有するため、クラスの常時活動や定期発行の学級通信を活用している。これらを通じて情報を発信する中で、共通認識が不十分な点を明確にし、自身の指導の質を向上させてきたと省察した。学級のルールに関しては、特に設定していないとの発言があった。ただし、学校の中のルールと世間一般としてのマナーに関しては、子供の実態に合わせた働きかけがあった。また、子供たちの言動で容認できないことは、「絶対にダメだよっていうのを、ちゃんと言ってあげるかどうか。」と明確に伝えていた。教師Zは、教師自身が熱心に取り組む姿勢を示すことで、子供たちにも何を大事にしているかが伝わると考えている。共通認識を図れない教師との違いについて、「子供に、この先生だったら何やってもいいんだ、適当にやればいいんだっていう風に思われちゃうと、それは多分崩壊すると思うんです。」という発言があった。

5.3.6 助け合えるクラスづくり

教師Zは、助け合えるクラスを目指す上で子供同士の関係性が大切だと考えている。子供同士の関係性を理解するためには、行動を見て判断することが教師の役割の一つだと教師Zは考えている。子供たちの中で使われる言葉や交わされる視線に注意を払い、「相手の人格否定をしない、人と自分を比べない」という観点で、クラスの中のパワーバランスを把握している。物理的に見ることができない状況でも、子供たちと関係性ができていれば、子供たちから聴いた話や一場面を切り取って観察したときの子供たちの様子から理解をしようとしている。困っている子供に関しても、普段の教師と子どもの関係性があれば、対処が本当に必要かどうかの判断ができると考えている。また、支援の必要な子と教師の関係性を周りの子に示すことで、クラス全体での支援につながり、教師一人が対応するよりも手厚いサポートができると考えている。

5.3.7 考察

教師Zは学級経営のため、どのように子供たちの多様性を捉え、指導行動を選択しているのか。その判断要素について考察する。

教師Zが目指す学級経営は子供たちが主体的に動き、教師は見守るというスタイルだと考える。自己開示をすることで、教師としての自分を理解してもらうことを重視しているとともに、自分の願いや期待を子どもと共有することでそれが達成できると捉えている。最終的には、子供が主体的、教師が見守るという言葉に象徴されるように、自発的に子供が動けるようになってほしいと考えている。

教師の目指す学級経営に子供たちがコミットしているか、きちんと確認をしていると考えた。子供たちの行動や表情を注意深く観察し、それに基づいて彼らの気持ちや考えを理解し、具体的な価値付けを行っている。教師Zは、「学級でのルールはない。」と述べてはい

たが、子供たちがどのように動いたらよいか理解できていない場合は、それを補うような働きかけをしている。そのプロセスにおいて、ある意味子供たちはルールを身に付けていると考えることができる。それでも、全ての子供が同じように考え、同じタイミングでコミットするかといえば、そうではない。その違いを尊重するために、それぞれの経験や成長の違いを認識し、「待つこと」ができる柔軟性を持ち、可能性を信じようとしている。教室での期待や思いを子供たちに具体的に伝え、子供たちに活動を委ねることで成長を促進しようとしている。

同時に、教師Zは自らの人生観を学級経営に取り入れ、多様な子どもに寄り添いつつも、生きていく上での価値観を共通項としている。多様性を尊重し、子供たちそれぞれの良さを認める一方で、何でも許容するわけではなく、バランスを保とうとしている。自由を尊重し制約をかけない方針を取り、子供たちには分け隔てない人間関係を築くよう促している。お互いの良さに気付けるように働きかけ、人のために行動し、お互いにサポートできる関係を築くことを望んでいる。例えば、教師Zが「教室とプライベートを分けない」という一貫性を保つことで、子供たちに裏表のない教師の姿を見せている。その結果、教師の役割は管理統制ではなく、子供を支える存在として、子供たちに省察する機会を与えている。その中で、子供は徐々に主体的に動けるようになり、教師Zの目指すクラスづくりが構築されていると考える。そのプロセスにおいて、もし子供たちが理解できていなければ繰り返し、また違う方法で主体的に動けるように伝える指導行動を選択している。

6 考察

ここからは、研究協力者3人の特徴を比較していく。

表5：考察

	教師X	教師Y	教師Z
教師の影響力	教師の言動が与える影響に対して慎重な態度 子どもと教師の関係性による権力格差をなるべく近づける どのような行動や考え方が肯定的なのか分かり易くフィードバック	何ができるまでできるのかをアセスメント 達成感の得られる目標を設定 基準や目標を明確にすることで期待をされているか	「願い」という言葉で子どもに与える影響力を表現 世間一般の常識やルール
教師の役割	自ら動けるように働きかけ 状況に応じた意思決定と行動選択ができるように できていないことでも、共に行動し励ます	自ら動けるように働きかけ 子どもが互いに助け合える 自ら善悪の判断をできる 一人一人の状況を把握し、前向きになる言葉掛けや介入をするという行動 必要であれば厳しいフィードバックをする	自ら動けるように働きかけ 管理統制ではなく、子どもを支える役割 省察する機会を与える 何を期待されているか理解できていなければ繰り返し、違う方法で伝える
教師の信念	他者からの意見をとりあえず受け入れようとする姿勢 他の教師からの子どもに関する意見を否定せず、子どもが状況に対応できるように指導	自身の教育価値観を他者に理解してもらうという姿勢 教育価値観からどのような肯定的な変化が起きているのかを示す	
自己開示	子どもに共通項を示すため 子どもから相談しやすい環境をつくるため	教師も完璧ではないことを示す 教師という存在の定義を自分をおして変えてほしい	自身の在り方を子どもに理解してもらうため 公私に関わらず同じ自分を子どもたちに見せている

6.1 教師の影響力

教師の存在が子供にどのような影響を与えるかと、教師自身が捉えることでそれぞれの教師と子供の関係性を含む教室文化を創っている。

教師Xの学級経営の特徴には、多様な子供たちを尊重するため、教師の言動が与える影響に対して慎重な態度が見受けられた。子供と教師の関係性では、権力格差をなるべく近づける働きかけもあった。加えて、クラスのルールはないと認識しているが、褒めることや子供の良い点に感動し認めてあげることで、子供たちは、教師からどのような行動や考え方が肯定的なのか分かり易くフィードバックを与えられている。教師から認められているという感覚により、教室が子供にとって居場所になっていると考えられる。

教師Yは、教師自身も子供たちの環境の一部として位置付けている。そのため、子供たちの関係性を構築する過程で、それぞれが何をどこまでできるのかをアセスメントし、子どもが少し背伸びをすれば届く、つまり達成感の得られる目標を設定することで、成長を促している。このような特徴を教師の影響力と捉えることができる。さらに、クラスのルールはないと認識しているが、子供の基準や目標を明確にすることを通じて、ある意味、このクラスではどのような期待をされているかというルールに似た環境を整えている。これは、子供にとっては安心感を得ることができる環境とも言える。

教師Zは、影響力という言葉を使わなかった。しかし、「願い」という言葉で子供に与える影響力を表現している。ただ、その願いを具体的に子供たちに示しているわけではなく、世間一般の常識やルールとして表現されていた。教師X、Yと同様に、クラスのルールは存在しないという認識だが、大きく考えると「主体的に動く」ということがクラスのルールとして存在していると考えられる。これは「帰属意識（クラスのために自分で考えて動ける）」とも関連づけられており、教師が指示をしなくても自動的に動けるようになることから派生するルールがあると考察した。

「教師の影響力」については、子供が認められていると感じて居場所となる教室、子供が教師からの期待やルールを理解することで安心感を得られる教室、子供が主体的に動けるよう言葉で働きかける教室を創るためのものだと考察される。

6.2 教師の役割

3人の研究協力者は、最終的に教師がいなくても子供だけで動けるようになってほしいと考え、その状態に子供が成長できるような働きかけを教師の役割と捉えている。

教師Xは、子供たちに状況に応じた意思決定と行動選択ができるようになってほしいという意味で捉えている。また、子供の未熟な部分については、共に行動して励ますことで、最終的には子供自身でできるように指導し、その継続を促している。

教師Yは、子供同士の関係性ができており互いに助け合える、また、子供が自ら善悪の判断をできるようになっている状態と捉えている。教師と子供はもちろんのこと、子供同士の信頼関係づくりができるように環境を整え、共に行動する中で意思疎通を図れるように指導している。授業観察から、指導そのものというよりも子供を観察することで、一人一人の状況を把握し、前向きになる言葉掛けや介入をするという行動をとっている。ただし、必要であれば厳しいフィードバックをすることもある。

教師Zは、子供が期待された行動を自らとれることと捉えている。教師Zは、管理統制ではなく、子供を支える役割があると考えている。そのため、子供たちに省察する機会を与えることで、子供は徐々に主体的に動けるように成長する。そのプロセスにおいて、もし子供たちが何を期待されているか理解できていなければ繰り返し、また違う方法で主体的

に動けるように伝える指導行動を選択している。これを繰り返すことにより、最終的には子供が自動的に行動をとることができるよう指導している。

表現としては3名共通で「教師がいなくても動けるように働きかける」としているが、動ける子どもの状態は異なる。それぞれ、子供が状況に応じ判断・選択ができる、子供が互いに助け合う、教室で期待される行動をとれるとなる。これらの働きかけで、教室文化は異なり教師と子供の関係性も異なる環境になる。

6.3 自己開示

自己開示は、教育現場で見られる教師の行動の一つである。どのような理由で教師は自己開示をするのだろうか。研究協力者3名とも子供たちに自己開示をすると述べている。

教師Xの自己開示は、子供に共通項を示すために行われている。例えば、子供が悩みを相談に来た時は、X自身が同じ頃に経験したことやどのように対応したかを共有することで、その子の心境や困り感を正直に共有してもらえらるような環境を創ろうとしていた。親近感をもってもらい、子供から相談に来やすい環境を創るために自己開示をしている。

教師Yの自己開示は、教師も完璧ではないということを示すために行われている。人は助けてもらわなければ生きていけない、だから助け合うということを示している。また、完璧でない教師の姿を見せることで、自分の「弱点」も受け入れることを子供に感じてほしいと考えている。教師という存在の定義を、自分と接する中で変えてほしいとも願っている。

教師Zの自己開示は、自身の在り方を子供に理解してもらうために行っている。職場の自分とプライベートの自分を分けることなく、それをそのまま子供たちと共有することで、一貫性のある教師像が創られると考えている。これは、一貫性を強調することで、公私に関わらず同じ自分を子供たちに見せているということと考察する。教師Zの言動は、コンテキストに関わらず変わらないということを示している。

親近感をもってもらい相談に来やすい、教師も完璧ではないのだから助け合う、担任の姿を子供が理解できる、教師の教室環境は自己開示によって創られていると考えた。

6.4 教師の信念

ここでは、研究協力者が他者からの教育的意見をどのように捉えているかを比較する。

教師Xは他者からの意見をとりあえず受け入れようとする姿勢をもっている。3名の協力者の中で教師Xだけが、新年度が始まる前に前任者から子供の様子を聴くと言っていた。他の2人が行っていたとしても、インタビューでは触れておらず、教師Xの特徴としてあげられる。自分で子供を見取ることでも理解をすることもできるが、自ら情報を取りに行っていると考えられる。これは、他者の教育に対する意見・信念（子供をどのように理解しているか）を受け入れる姿勢ともとれるが、同時に、教師自身の心を整えることで安心感を得ること（不安を回避すること）にもつながっていると捉えることができる。また、分析でも述べたが、他の教師からの子供に対する意見に関しても否定をするというよりも、子供が状況に対応できるように指導するなど、自身の教師としての信念と他者の信念を共存させようとしている。

教師Yは、自身の教育価値観を他者に理解してもらうという姿勢をもっている。例えば、

保護者や他の教師から自分とは異なる教育的な考えが提示された場合、まずは相手の意見を理解することに努め、自分の考えも明確に伝えている。対立構造にならないように配慮し、自分の教育価値観を理解してもらうために、クラスの状況や、子供たちの変化を例として提示する。教師Yの教育価値観により、どのような肯定的な変化が子どもたちに起きているのかを他者に示している。

教師としての信念は、自分とは異なる信念と出会うことでより明確になる。そして、その出会いから、2つの信念の間で葛藤したり、自分の信念をより確信・強固なものにしたり、他者の信念を取り入れ自分の信念をアップデートしたりすることができる。まず、異なる信念との出会いに気付くことが大切で、その異なりをどのように受け取るか、そして葛藤を経験し改めて自分の教師としての信念を構築していく。

6.5 教師としての感性（センス）

以上のような特徴のある3名のセンスについて考えたい。センスは、個人が意識せずとも自然と行っているものになる。

教師Xは、子供の行動に心から感動できるセンスがあると考えた。教師の思うように子供を動かす目的ではない褒める言葉掛けや価値付けができる。

教師Yは、成功を体験できる道筋を設定し機会を提供するセンスがあると考えた。プロセスとして、枠組み（目標）の提示、その存在理由を説明することで、子供たちに納得感と安心感を与える。活動する子供たちへの視線の運び方は、教室全体を把握することや、子供一人一人をアセスメントし、個々への適切な目標設定をすることにつながっている。結果、子どもが成功を経験でき、なぜ教師が枠組み（目標）を設定したかの理由を理解することで信頼関係を築いていると考察する。

教師Zには、子供が理解できていなければ何度も異なる手法を使い根気強く伝える、また子供が主体的に動けるようになるまで「待つ」というセンスがあると考えた。

それぞれの教師は、彼らのセンスを生かした子供への働きかけと学級経営をしていると捉えることができる。

7 結論

本研究では、多様な子供たちが学ぶ学校環境において、クラスづくりを行っている3名の教師の省察を通して、選択した指導行動の判断要素に着目し、教師の行動要因の理解を試みた。今回の分析では、様々なコンテキストの指導行動の中からいくつかの判断要素に着目することができた。教師の行動要因については、筆者なりの考察を基に、①子どもの多様性の理解、②教師の期待や願い、③教師の影響力、④教師の意図的な価値付け、⑤子どもと教師の信頼関係、⑥子供同士の関わり、⑦子供や他者との関係性が挙げられた。この結果から、創価大学の創立者である池田の「子どもにとって、最大の教育環境は教育者です。」（2009, p. 222）という言葉のとおりであると筆者は捉えた。

また、3名の教師のセンスの言語化に挑戦することで、改めてセンスにもいくつか種類があることが分かった。つまり、子供の多様性を尊重するだけでなく、教師も多様な存在として、自身の個性を生かした教育活動に取り組むことが望まれる。その意味では、Baxter-MagoldaのSelf-Authorshipにある通り、教師自身が本来の自分らしく、日蓮大聖人の「桜梅

桃李」のようにありのままの姿で教師として活躍することができれば、教職の誇りと魅力を取り戻すことができると考える。

今後の課題としては、教師側からのインタビューのみではなく、クラスに所属している子供たちのインタビューを基に、教師の指導行動に対する子供たち側の言動や心の変容についても研究したい。

今回の質的研究の手法を通して、文部科学省が示しているように、教師の資質の向上には、他者との対話を手掛かりにした実践内容の省察が役立つことが分かった。論文の添付資料として、今回の研究結果を基にした学校現場におけるリフレクションTIPSを添付する。ご参照いただくと幸いです。

本研究が子供たちと教師の幸せな学校生活を実現する一助となることを願っている。

引用文献

- 池田大作, ハンスヘニングセン (2009) 明日をつくる“教育の聖業”デンマークと日本 友情の語らい
- 小田博志 (2010) エスノグラフィー入門〈現場〉を質的研究する
- 河村茂雄 (2017) アクティブラーニングを成功させる学級づくり 誠信書房
- 河村茂雄 (1999) Questioner-Utilities楽しい学級を送るためのアンケート (小学校高学年) 図書文化社
- 中央教育審議会 (2022) 『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と, 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ (答申)
- 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子どもたちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)
- 深沢和彦, 河村茂雄 (2021) インクルーシブな学級を構築する担任教師の指導行動の抽出
- ホフステード,G., ホフステード,G.J., ミンコフ,M. (2013) 多文化世界 [原書第3版] 違いを学び未来への道を探る
- 文部科学省 (2023) 令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
- 文部科学省 (2022) 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針
- Baxter-Magolda, M.B. (2008). Three elements of self-authorship. *Journal of college student development*, 49, 269–284
- Baxter-Magolda, M. B. B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-authorship*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Baxter-Magolda, M.B., King, P.M., Taylor, K.B., Wakefield, K.M. (2012). *Decreasing Authority Dependence During the First Year of College*
- Robinson, C., Phillips, L. & Quennerstedt, A. (2018) *Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities*

添付資料 1

1回目のインタビュー調査項目

<p>①基本的な情報とクラスについて</p> <ul style="list-style-type: none">・先生になって何年目ですか。・クラスの規模とどんなクラスか教えてください。
<p>②教育観について</p> <ul style="list-style-type: none">・新年度が始まる前に、担任として意識すること・準備することはありますか。 （肯定の場合）→どんなことを意識して準備するか具体的に教えていただけますか。 （否定の場合）→自分は意識して、準備するのですが、新年度をどのように迎えていますか。・子どもの教育活動で大切にしていることは何ですか。 （複数あった場合）答えた中で、これだけは譲れないと思うものはありますか。
<p>③学校観について</p> <ul style="list-style-type: none">・学校は子どもたちにとってどのような場所であってほしいと考えますか。 （答えを受けて）ちょっと視点を変えてお聞きします。教師にとっての学校はどのような場所であってほしいと考えますか。
<p>④子ども観について</p> <ul style="list-style-type: none">・いろいろな子どもがクラスにいると思います。一人一人でなくていいので、子どもたちの特徴をいくつか教えてください。 （答えを受けて）そうですね。いろいろな子どもがいますよね。クラスづくりをする上で、気をつけていることはありますか。
<p>⑤クラスのルールについて（④の質問で答えが出ている場合は飛ばす）</p> <ul style="list-style-type: none">・クラスづくりやクラスをまとめるという意味で、何か意識していることはありますか。・クラスづくりやまとめる上で意識していることを子どもたちと共有されていますか。 （肯定の場合）→どのように共有されていますか。 （否定の場合）→イメージしているクラスの状態にならない時、どうされますか。・クラスの中で大切にしていることはありますか。・授業で子どもたちに期待していることは、授業外でも期待していますか。・授業スタンダードについてどのような印象をお持ちですか。
<p>⑥子どもたちとのリレーション、子ども同士のリレーションについて</p> <ul style="list-style-type: none">・子どもとどんな風に関わりたいですか。・子どもと具体的にどのように関わっているか、いくつか教えてください。・特に意識をしていないのに、特定の子と仲良くなったと感じたことはありますか。 （前の答えを受けて）今、振り返ってみると「これがきっかけかな？」と思うことはありますか。・子ども同士の関係づくりの点で先生が意識していることはありますか。・授業中と休み時間で子どもとの関わり方で何か違うところはありますか。・関係づくりをする上で難しいなと思う子はどんな子ですか。雰囲気だけでもいいです。 （前の答えを受けて）その子にはどんな関わり方をしますか。
<p>⑦過去と現在の教師としての自身の変化について</p> <ul style="list-style-type: none">・これまでの教職経験を通して、教師として現状をどのように捉えていますか。

2 回目のインタビューの調査項目については、1 回目の分析結果を基にして、筆者の分析と研究協力者の発言内容に間違いがないかを確認した。不足していると考えた内容については、調査項目を追加した。

○2 回目のインタビュー調査項目

①分析内容の確認

- ・私の分析内容とご自身の発言意図が合っているか教えてください。

②追加の質問内容

- ・声掛けなどの働きかけを意図的に行っているのか。
- ・自分の経験を話すことがありますか。(自己開示の確認)
- ・自分には経験したことがないようなことで子どもが悩んでいた場合はどうしますか。
- ・子どもからアドバイスを求められた場合はどうしますか。
- ・子どもの成長をどのように見取っていますか。また、価値付 \rightarrow けをしていますか。
- ・信頼、任せる、主体的という言葉についてどのように考えていますか。
- ・学習の成立条件について、どのように考えていますか。
- ・子どもに対しての働きかけとして具体的な指導行動を教えてください。
- ・学校文化にしか存在しないものには、どのようなものがあると思いますか。
- ・学校文化の価値について、どのような考えをもっていますか。
- ・何年後の子どもを意識して教育活動を行っていますか。
- ・子どもたちの社会との接続について考えていますか。
- ・子ども本人に選ばせたり、決めたりする場面があると思うのですが、どのようなことを大切にしていますか。
- ・自分で決めたくないという子どもがいた場合どうしますか。
- ・親和的な学級とは、ルールとリレーションが整っている状態と言われていますが、ご自身のクラスのルールとリレーションについては、どのように捉えていますか。
- ・教師を意識させない行動としてどんなことを具体的にしていますか。

リフレクションTIPS

—教師が自らの行動を振り返ることができるようになるために—

はじめに

「子どもの最大の教育環境は教師である」
教師が変われば、子どもも変わるはずで
それくらい教師が子どもたちに与える影響は大きい

子どもたちとの幸せな学校生活を送るための第一歩は
教師自身が自分の傾向性や特性を理解することではないでしょうか

多忙を極める学校現場において
繰り返し指導しても変わらない子どもにイライラしたり
知らないうちに子どもを傷つけてしまっていたり…

忙しい日々の無意識の言動を振り返ることで
理想とする「本来の自分」を発見する

あなた自身のさまざまな経験が
あなた自身の態度を形成し
教師の信念を創る

TIPSを活用し
自分の経験を理解することは
自分を取り巻くコンテキストに気付き
子ども理解や他者理解を促進させてくれます

その先に

子どもたちの幸せな教室環境や職員室の同僚と協働できる職場環境
保護者が安心して通わせられる学校環境【コンテキスト】を主体的に創る教師に成長する

そのような成長のきっかけになることを心より願っています

リフレクションTIPS作成は、①子どもの多様性の理解、②教師の期待や願い、③教師の影響力、④教師の意図的な価値づけ、⑤子どもと教師の信頼関係、⑥子ども同士の関わり、⑦子どもや他者との関係性の7つの行動要因を基に考えました。

1, 自分に気付く練習項目

コンテキストによって自分にはどんな特徴があるのかと気付く練習として、いくつかの項目を用意しました。〇〇〇に入る言葉を考えてみましょう。また、なぜそのように答えたのか、自分の体験や経験、そのときの感情まで振り返ることで、より深い内省につなげることができます。自分の現在の傾向性が何を原因としているのかを知ることで、行動を変える要因を探る手掛かりとなります。

【 教室】

- ・ 私にとって、最適となる教室環境は〇〇〇です。
- ・ 私にとって、〇〇〇の方法が最適な授業指導、生徒指導の方法です。
- ・ 私の新年度の計画の立て方は〇〇〇です。
- ・ 私のもっとも得意な授業スタイルは〇〇〇です。
- ・ 私にとって、一番好きな教科指導は〇〇〇です。
- ・ 私が苦手なことは、〇〇〇です。
- ・ 私が子どもと行事に取り組むときに一番好きなことは〇〇〇です。
- ・ 私が子どもと行事に取り組むときに一番苦手なことは〇〇〇です。
- ・ 私は教室で、〇〇〇をもっとうまく、または違った形でできればと思っています。



【 職場】

- ・ 私にとって、最適となる職場環境は〇〇〇です。
- ・ 私にとって、〇〇〇の方法が最適な成長の方法です。
- ・ 私の新年度の計画の立て方は〇〇〇です。
- ・ 私にとって、一番好きな校務分掌は〇〇〇です。
- ・ 私が苦手なことは、〇〇〇です。
- ・ 私が学年で行事に取り組むときに一番好きなことは〇〇〇です。
- ・ 私が学年で行事に取り組むときに一番苦手なことは〇〇〇です。
- ・ 私は学年で、〇〇〇をもっとうまく、または違った形でできればと思っています。
- ・ 私は職員室で、〇〇〇をもっとうまく、または違った形でできればと思っています。



【 保護者】

- ・ 私にとって、〇〇〇の方法が最適なコミュニケーションの方法です。
- ・ 私にとって、一番協力しやすい保護者は〇〇〇です。
- ・ 私が苦手なことは、〇〇〇です。
- ・ 私が保護者対応で一番好きなことは〇〇〇です。
- ・ 私が保護者対応で一番苦手なことは〇〇〇です。
- ・ 私は保護者に、〇〇〇をもっとうまく、または違った形でできればと思っています。



※自分で項目を考えてみましょう。

自分の内省ができれば、主語を子どもや同僚、保護者に変えて想像してみましょう。
他の人にも実践してもらって対話に役立ててください。

2. 多様性の理解につなげる【自分のバイアスを理解する】

教師は、子どもたちを前にしたときに何かしらのバイアスがかかっています。知らないうちに自分の思い通りに子ども動かすような働きかけをしたり、自分の価値観と違う子を疎ましく感じたり、どちらでもない子は存在していないような扱いを受けることもあります。自分のバイアスを理解することは重要です。

【なぜあの子が気になるんだろう？】

今、一番気になる子どもはどの子ですか。

なぜ、その子が気になるのでしょうか。

その子の様子が気にならないときはどんな状況ですか。

それらの原因となる子どもの様子をいつ、どこで見ましたか。

その子が何かを変えたら、あなたのその子の見方は変わってきますか。

これを解決する別の方法はありますか。

なぜ、その子はこのような言動や態度をとっているのでしょうか。

その子はあなたに何を理解してほしい、あなたは思いますか。

その子について知る必要があると思うことは何ですか。

【自分がよく褒める子は誰？】

今、一番褒めている子どもはどの子ですか。

なぜ、その子を褒めるのでしょうか。

その子の様子が気にならないときはどんな状況ですか。

それらの原因となる子どもの様子をいつ、どこで見ましたか。

その子が何かを変えたら、あなたのその子の見方は変わってきますか。

なぜ、その子はこのような言動や態度をとっているのでしょうか。

その子はあなたに何を理解してほしい、とあなたは思いますか。

その子について知る必要があると思うことは何ですか。

気になる子と褒める子を振り返って自分の行動に気付くことはありますか。

その気づきを生かす方法はありますか。

【隠れた宝はありますか？】

上の2つの質問で気付けていない子どもはいますか。

なぜ、その子の顔が浮かばなかったのでしょうか。

その子の様子に気付けないのはなぜだと思いますか。(主語を私で考えてみてください)

その子のことで理解していることは何ですか。

その子について知りたいと思うことは何ですか。

その子は、過去にあなたに話しかけたり、気付いたりしてほしいと思う行動はありましたか。

その時、あなたはどのように関わりましたか。

今、その子があなたに同じような行動をとってきたらどのように接しますか。



※繰り返し振り返ることで、あなたのセンスは研ぎ澄まされることでしょう。

3. 自分の無意識に気付く

多忙な学校現場では、教師の言動はオートパイロット（自動化）状態にあります。無意識の行動に気付くことで、日々の忙しさの中で見過ごされていることに気付ける自分になれます。

休み時間に一緒に過ごす子どもは誰ですか。
あまり一緒に過ごさない子どもはいますか。
両者を振り返って気付くことはありますか。
どちらにも名前が挙がらなかった子は何をしていますか。

★Action★ 【自分の授業を動画撮影してみましょう】

省察する際の観点：立ち位置，移動経路，視線，声をかけた子ども，自分の行動範囲以外の様子
動画を見て何に気付きましたか。

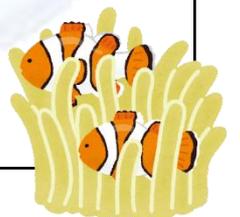
なぜ，そのような行動をとっていると思いますか。

その気づきを生かす方法がありますか。

4. 子ども同士の関わり

子どもたちの言動は教師の鏡です。子ども同士の関わりも教室文化の一つであり，大きな影響の一つに教師の言動が挙げられます。子ども同士の様子と自分の言動の影響を省察することで，教師の影響力の大きさを理解する手がかりになります。

登校下校や休み時間，授業中のどのような子どもたちの様子に安心を感じますか。
登校下校や休み時間，授業中のどのような子どもたちの様子に不安を感じますか。
クラスの子もたちとどのようなルールやきまりを大切にしていますか。
それはどのように決めましたか。
子どもを褒めるのはどんな時ですか。
子どもを褒めるときに，どんな言葉を使っていますか。（具体的な場面をイメージして）
子どもを叱るときはどんな時ですか。
子どもを叱るときに，どんな言葉を使っていますか。（具体的な場面をイメージして）
クラスの子もたちの使う言葉で気になるものは何ですか。
子どもたちは，なぜそのような言葉を使っていると考えますか。
あなたは，その言葉を使い続けてほしいですか。
その気づきを生かす方法がありますか。
【2の気になる子】への周りの子どもの態度はどうですか。
その気づきを生かす方法がありますか。
あなたがいないときの子どもたちの様子を知るためにはどんな取り組みをしていますか。
その気づきを生かす方法がありますか。



5. 他者との関係に気付く

教師は、子ども以外にも同僚や保護者などと密接な関わりをもちます。人間関係を円滑にするためには、自分の言動を省察し、他者の考えを推し量ることが大切になってきます。また、他者との触れ合いの中で、自分の譲れない信念に気付くことができます。

【学校・職員室】

他の教師からあなたの授業や生活指導について批判的なフィードバックをもらったときはどうしますか。なぜ、そのようなフィードバックをしたと思いますか。

その教師について知る必要があると思うことは何ですか。

想像ではありますが、フィードバックの根拠と自分の意図との間に何か違いはありますか。

フィードバックをくれた教師にどのように返答しますか。

自分の返答を踏まえて、その教師は、あなたに何を理解してほしいでしょうか。

自分の返答を踏まえて、その教師に、あなたのことで分かってもらいたいことはありますか。

その気づきを生かす方法がありますか。

【保護者】

保護者からあなたの授業や生活指導について批判的なフィードバックをもらったときはどうしますか。なぜ、そのようなフィードバックをするのでしょうか。

その原因となる教師の言動をいつ、どこでしたか、想像できますか。

自分がその時の言動を変えたら、結果は違ってきますか。

その保護者は、あなたに何を理解してほしいと思っているのでしょうか。

その保護者について教師が知る必要があると思うことは何ですか。

その気づきを生かす方法がありますか。

おわりに

「Fish don't know they are in water. (魚は自分たちが水の中にいることに気づいていない)」ということわざのとおり、自分の周りのことに気付くのは難しいです。だからこそ、「子どもの最大の教育環境は教師である」との自覚をもって教室での振る舞いを内省し、変革を起していきましょう。



参考文献:

村上剛志(2024) 子どもたちの多様性を尊重する教師の学級経営における指導行動について —教師の行動選択の判断要素に着目して—

パロン・ローリー, キニー パティー(2022),「居場所」のある学級・学校づくり 生徒が「安心」できる教育環境(山崎めぐみ, 吉田新一郎 訳) 新評論(原著2021)