

学級機能と子どもの学級適応に関する研究(Ⅲ)

—小学校教師のSTEP受講による“自分の変化”—

松 崎 学¹⁾

本研究は、特定の学校の教師集団にSTEPを導入した結果として教師個人の子ども観・教育観を含む意識変容を検討した松崎(2008)に新たな対象者の事例を追加することを目的とした研究である。本研究の対象者のPAC分析結果は、教師—子ども間関係に関するその支援のあり方だけでなく、子ども自身がよりよく育つための子ども集団のあり方とその具体的支援の方向性、および、当該教師個人の人生観ないしはライフスタイルの変容といったクラスターが浮かび上がった。松崎(2008)の対象者Aとの比較検討から考察され、あらためてSTEP導入の意義が検討された。

キーワード：教師—子ども間関係、教師の変容、STEP、PAC分析

1. 問題と目的

2003年度、山形県の少人数学級編制事業“さんさんプラン”において、山形県教育委員会から「人間関係と学級経営」のテーマで特定の小学校にかかわる機会が得られた。教員に対する聞き取り調査の結果(松崎, 2004a)、学級あたりの子ども数の減少によるメリットとしては、「一人ひとりの子どもにより多くかかわることができる」といった教師の子どもへのかかわりの量的増大が意識されていた。しかし、そのかかわりの質的変容に関しては、ほとんど意識されていなかったのである。

2004年度から教師集団を対象に、アドラー心理学にもとづく親学習プログラムSTEP(Systematic Training for Effective Parenting; Dinkmeyer & McKay, 1976; そのプログラムは民主的な親子関係という理念とそこで交わされるコミュニケーション技法を学ぶことができるプログラムであり、“親”を“教師”に読み替えることによって、民主的な教師—子ども関係創出に応用することができる。その詳細は松崎(2004b)ないしは松崎(2007a)を参照のこと。)を導入した。その目的は、教師—子ども間関係の質的変革に寄与することであった。その積み上げの結果、子どもを対象としたアンケートや学力テストなどのデータにより、発達障害児を含めた学級の人間関係の良好

さ(Q-U満足群出現率80-90%台)と高い学力(ASS=54-57ポイント台)、さらには高い本来感が見出された(松崎, 2006, 2007b, 2009, 2010)。こうして、子どもからのデータによる望ましい結果がその取り組みの成果を示していると考えられたが、他方で、教師自身の意識変容が検討課題の一つであった。

松崎(2008)においては、数年を経た取り組みの結果として、当該小学校の特定の教師を対象にその個人内変容を明らかにするためにPAC(Personal attitude construct; 内藤, 1997, 2002)分析が実施された。その結果、当該教師の意識内変容に関する側面と同僚教師における意識間変容に関する側面を見出すことができた。前者は、当該教師自身の子ども観・教育観に関するピラミッドシステムの変容を意味するものであり、学校心理学(石隈, 1999)の視点からは特に一次的援助サービスと二次的援助サービスにかかわる内容であった。すなわち、二次的援助サービスに関するもの(第1クラスター)としては、問題場面における従来のかかわりに含まれていた不適切なかかわりをより適切なかかわりに変容させてきたものと意味づけられ、それはSTEPによって学習したものと対応していた。もう一つの一次的援助サービスに対応する部分(第2クラスター)は、子どもの適切な言動に対する“勇気づけ”を中心としたアプローチのまとめりであり、子どもがよりよく生きることを支援する予防的・開発的援助サービスへの変化内容であった。後者については、教員集団システムの変容を意味するもの(第3ク

1) 山形大学地域教育文化学部附属教職研究総合センター

ラスター)と理解され、そのクラスター構造は、教師個人のピリーフシステムの変容に相乗作用的に貢献しているものであると解釈された。こうして、当該小学校の教師集団へのSTEP導入は、教師-子ども間関係の質的変革をある程度いかたちで達成していることが確認された。それだけでなく、教師間システムの変革も示唆され、かつ、それが教師個人の意識変革に大きく貢献していることも確認されたと考えられた。

しかし、そこでは一個人のみのPAC分析結果であり、さらにその対象者数を増やしながさらなる検証を進めることが課題であった。

したがって、本研究においては、新たな対象者に対して同様のPAC分析を実施し、その変容内容について検討を重ねることを目的とする。

2. 方法

対象者

W市立X小学校の40代前半の女性教師B氏1名。

調査時期

2009年2月中旬から下旬にかけての3日間。

手続き

対象者の本調査への協了解を受けて日程調整を行い、PAC分析を実施した。その実施手続きは基本的には内藤(1997, 2002)にしたがって進められた。PAC分析全体としては1日2時間程度を3回に分けて進められた。

用いられた刺激文は松崎(2008)と同一であり、初回は、その刺激文による自由連想、連想項目に対する重要度の順位づけ、連想項目の類似度距離行列の作成までが実施された。

その後、実験者である筆者がワード法によるクラスター分析を実施した。なお、分析には、HALWIN-5(高木・統計数理研究所, 1998)が用いられた。

2回目は、そのクラスター分析結果を対象者に提示するところから始められた。クラスター構造の分割を対象者に確認し、その後、第1-3クラスターに関するさらなる連想を求めた。

3回目には、第4クラスターへのさらなる連想、クラスター間の関係と各クラスターへの命名、各連想項目の印象評定と全体的感想を聴取した。なお、クラスター間の関係についてはクラスター構造の特徴から対象者の理解しやすさにあわせての比較検討の進め方を採用した点が、内藤(1997)の手続きと一部異なっ

いた。

3. 結果

対象者に、クラスター分析(ワード法)結果を示し、いくつかのクラスター構造の可能性を示して検討した結果、4個のクラスターからなる構造として選択された。

その結果を図1に示す。

各クラスターに関するさらなる連想

第1クラスターについてのさらなる連想

第1クラスターは、図1に示すとおり、「①子どもの失敗を恐れなくなった」から、「④子ども同士のけんか・トラブルに教師の考えで決着させようとしなくなった」までの7項目から構成された。この第1クラスターに関するさらなる連想について、対象者は次のように述べた。

「子どもの目の前に起きた問題は、冷たい言い方かもしれないですが、子どもの問題なので、子どもが解決していったほうがいいと考えるようになったということ²⁾と、前だと、そこにかかわる時間ももったいない、すぐに次のことをやらなくちゃいけないから子どもが問題を起こしたときに私の采配でときどき子どもに同意を求めながら、結局は子どもが仲直りしたようには持っていつているんだけど、自分が導いて短時間で仲直りとか問題をこうしようよというふうに持っていった、つまり、私が主導していたということを反省するようになりました。

例えば、子ども同士がケンカしたときに一人の子どもが泣いてやってきて、昔の私なら、もう一人のケンカの相手を連れてきて、私の前で何があったのかを聞きながら、あなたはここが悪かったんじゃないとかあなたはここをこうしないようにしてねとか、私がアドバイスして二人でごめんなさいをして形式的に仲直りをさせていました。今は、一人がやってきたら、やはりもう一人を呼んで、その場で二人で話し合いをさせて、ルールを決めてある中で、それぞれの言い分を言わせるようにしています。ルールも、相手から質問されたことは答えるとかその上で言い分を言うとか、言葉尻だけにかかわって言い合いをしないとか、仲直りしたら報告に来るとかいうものです。子ども同士によっては、そばにいて補助してあげたほうがいいのかという場合もありますが、そうでない場合は、別の場所で話し合ってくるのをまかせるようになりました。私の目を気にしなくてもいいように。

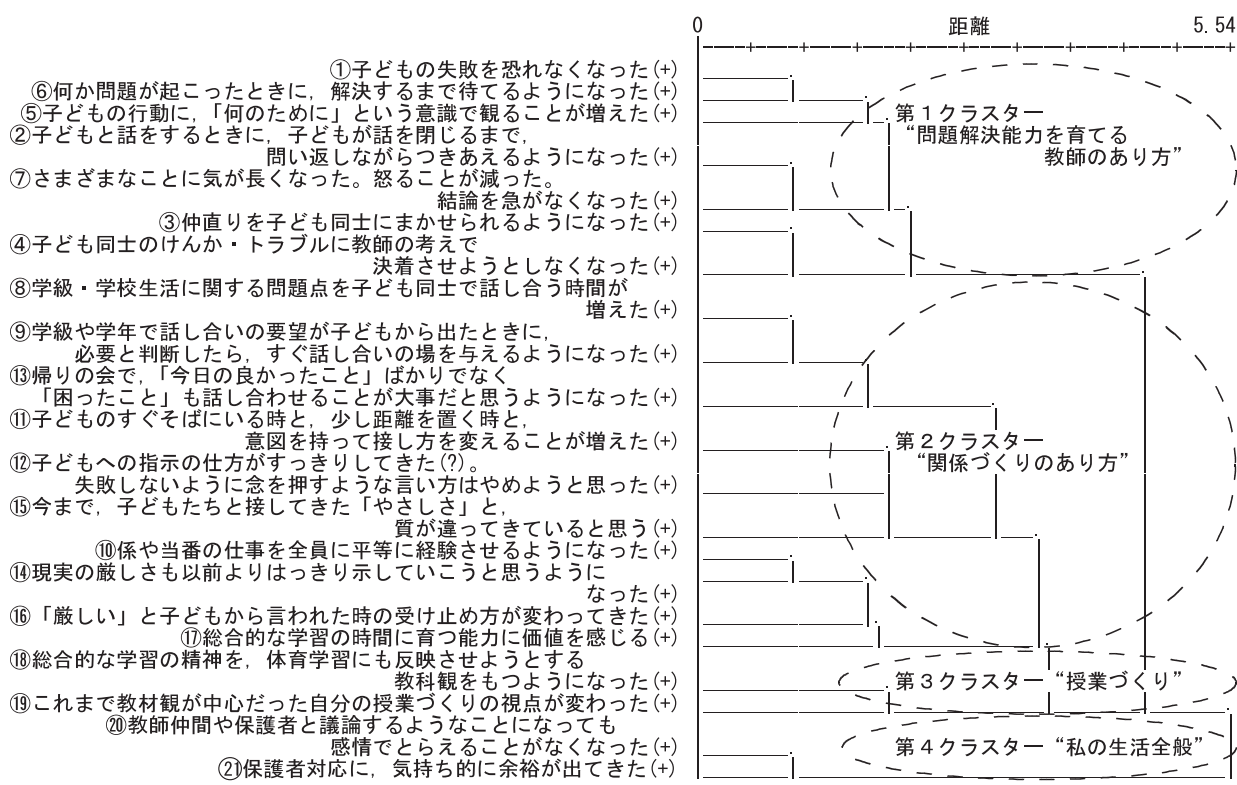


図1. 対象者Bの“自分の変化”に関するデンドログラム

(子どものケンカの変化は?)

「変化として、仲直りがじょうずになったというか、されたことばかりではなくて、「○○ちゃんもこういうふうにしたのは悪いけど、自分もこうしたのは悪かった」という報告もできるようになりました。低学年でも1年生のときからできるようになりました。幸い6年間の持ち上がりだったので、私に出会った子どもたちは、この先生はケンカに対してはそういう方式なんだという理解があったので、5-6年のときには、子どもが仲直りまで自分たちでして報告だけ来るということでした。」

(ケンカというのも、失敗のひとつ?)

「失敗については、例えば、生活科や図工で何かをつくらうとしてもその思い通りにできないときに、こちらが手を貸して出来映え良くしてあげていた感じでした。それが、手助けの方法が変わったというか、「じゃあ、どうしたらいいかな?」などと支援の方法が変わったし、方向づけが変わったというか、それでうまくいかないときはまたそれはそれでいいし、また考えればいいと思えるようになりました。」

(図1の⑥も同じような感じなんですね。(図1の⑤は?)

「(図1の)⑤については、どうしてできないの?と考えるのではなくて、STEP的に何をしようとしているの?とその目的を考えてアプローチするようになって²⁾、その結果、子どもを責めなくなりました。

責められると、前提として悪いことをしたという意味ですね。

(図1の)②と⑥は同じかな。すっきりとししゃべりながら自分で答えを出せる子もいるが、そうでない子もいて、それでも、だいたいの子は最後に自分でその方向性をもっていますよね。

一人の子とししゃべっていて、話が終わらないで授業の時間になったときは、ほかの子どもたちが、約束とお願いで自分たちでその授業の自習をして待ってくれることができるようになりました。一人の子どものためにほかの子どもの学習が妨げられることになってはいけなくて約束とお願いというかたちでそうしました。低学年のころは軌道に乗らなかったが、4年生過ぎには安心してやってもらえるようになりました。

両立させるには、周囲の子が育つことが大事だし、周囲の子たちが、今その子にとっては大事な話なんだという思いがあって、待つことができるようになる。

低学年でのトラブルが多かったのが、その頃から同じ姿勢で私がやってきたので、高学年では子どもたちも自ずとわかってきていたということなのかな。

高学年になると、子どもたちが問題を起こしたときに、不思議に周囲の子たちが意見を出すんですよ。そして、全体の問題として対応するようになったし、当事者としては頭にくるようなこともあったりしながら、そうでないときは相手にきちんと考えを述べ合い、最終的には解決の仕方が広がったというか、いやな思いが残らない、しこりが残らない解決の仕方になったということです。

2年生のときに、Aくん(Asperger症候群)とBくん(AD/HD)がいるクラスに、さらにAsperger症候群とAD/HDのグレーゾーンのようなCくんが転校してきて、何回もトラブルがあって、Aくんは受け身的だけど、BくんとCくんがしょっちゅう衝突やトラブルを起こして、そのたびにそれを周囲の子どもたちから『Bくんが先に手を出したよ』『その前にCくんがこう言ったよ』などケンカに至った事情を聴かされて、…あそこあたりが……私が言うより、子どもたちから言われると、ああそうなのかという感じで効き目があり、カッカしていたのが落ち着いて、というあたりが、良かったのかな。……そのときは必死で、毎朝の私はブルーでしたけど。』

(子どもには何が育ったのだろう?)

「周囲の子たちは、2年生の最後まで仲間はずれにできなかったし、どんな乱暴な面があっても一緒に遊んでいました。休み時間にはボールをもって一緒に遊びに出ていました。それが2年生の最後まで崩れなかったの、私もこの子たちの中でなら何とかやっていけるなと感じていました。

たぶん、子どもたちは低学年のころは、ケンカした相手を叱ってもらえると期待してやってきたと思うんですけど、この先生はそういう先生ではなくて、自分たちがどうすると先生が良かったね、がんばったねとわかってくれるかということがわかっていったかも。

そのほか、BくんやCくんについても、授業中に何回席を立ったらイエローカードだよなどというルールを決めて、それをほかの子どもたちも知っていたので、そうやってがんばっているBくんはどうやって私が接しているのかということも観察していたと思うんですよ。だから、似たようなことをしてくれるようになっていったというか、ことばで言わなくても。低学年のころは、それがあつのかなあと。

中学年ではクラス替えで、BくんとAくんが私のク

ラスでした。Bくんは3年生前半で一時的にアレでしたが、私とBくんと約束や対応は変わらなかったの、ほかの子も少しずつ理解の輪が広がっていきました。

Bくんは、情の厚い子で、彼自身の魅力があって、負けるとカーッとなってひどいことばを言ったりもするんだけど、練習とか次の試合の作戦を考えようというときなど、できない女の子を練習に誘って「教えてやるから来い」と体育館に引っ張って行って、シュートが入ったりするとその子の頭をなでてやったりするなど、情の厚いところがあって、彼自身の魅力も受け入れてもらったので、4年生ではもう彼についても周囲の子どもたちについても、組替えしたとしても、もう大丈夫と感じていました⁹⁾。

5年生では、彼は隣のクラスにいて、でも、食べ物の好き嫌いの激しい子だったので、給食の時間はその後で毎日私のところにやってきて、じゃんけんしたり何か一言二言しゃべって戻るといふ繰り返しでした。例えば、『今日は嫌いなものがあつたから来たんだ』と言ってたり、じゃんけんして帰って行ったりして……。ほんとに毎日でしたね。私も教卓の脇に席を用意しておいて、やってきては毎日他愛もない話をしていきましたね、5分もしゃべっていないですね。『今日のテスト、死んだ。最悪の点数とつてしまった』とか言いながら、『そうかあ』と言っている間にいなくなっていたりして……。

リタリンは飲んでいないですね、保護者がダメだということで。全部、行動の約束ということで自分で自覚して…。

隣のクラスの男性教師との連携で、中学のことを考えて、男性教師のクラスになったが、現実の厳しさを伝える担任と私はそれまで同様がんばりを受け止める、ほめ役という役割分担をして進めたんです。彼は、その先生のこと大好きだったし、……。

6年間もたせていただいて振り返ることのできることなので、そうでなければこんなふうには思っていないと思うんです。一番大きいのは、保護者の存在で、低学年のころは、子どもたちが帰宅して『今日もBくんがケンカした』などといった報告がなされていたはずなので、そんな危ない環境で勉強させていていいのかと、保護者の中には、文句を言いたくなる人もいたはずだけど、助けられました。

6年生のとき、Aくんの障がい情報の共有、カミングアウトでしたっけ、あのときもすぐ警戒したんですけど、どんなふうの話が伝わるかと。でも、子どもか

ら話を聴いた保護者が、その後も、その保護者のところに『子どもから話を聴いて涙が出た』とか、『そんな大事なことを信用して話してくれてありがとう』などと直接言うようなことがあり、そういう保護者の理解というのが大きかったと思いますね。それがバラバラだったら、子どもたちの発達はこういうわけにはいかなかったと思います。」

(ほかに連想されることは?)

「私自身が楽になったのかもしれませんが。うふふふふ、なんて言ったらいいのでしょうか、これは子どもの問題って考えると、(⑦を指しながら)気が長くなって、怒ることが減ったというのが、私自身なんですけど。うふふふ。こういうふうになると、ストレスが減っていったような気がします。ふふふふ。その余裕のプラス面たらないですよ。うふふふ。いろいろ見えるようになるし、柔軟になるし、特に体育教師という、大きな声を張り上げて笛を鳴らしてみたいな、そういうことを期待されているという気負いもあると思うんですよ。」

(ほかに?)

「思い浮かばない。」

第2クラスターについてのさらなる連想

図1において、第2クラスターは、「⑧学級・学校生活に関する問題点を子ども同士で話し合う時間が増えた」から、「⑩総合的な学習の時間に育つ能力に価値を感じる」までの10項目から成り立っていた。この第2クラスターに関するさらなる連想について、対象者は次のように述べた。

「さっきととても似ていると思うんですけど、子どもたちに話し合う時間を与えるようになったとか(⑧⑨⑩を指しながら)は、子どもたちを信頼しているとか、困ったことが起こっても話し合いを通して次はどうするかその解決法を見つけてくれるはずだというのが私の中にあるので、話し合う時間もまかせられる^{①)}。」

学年というのを入れたのは、総合的な学習の時間で学年合同での活動が多かったんです。学年オープンにしてやるので、ある子どもから確認したいことがあるという申し出があると、必要ならすぐに応じていました。ただ、時間は15分しか与えられないから、それでまとめてくれと言って。それができる状態なので、子どもたちが5-6年のときは、子どもの要望に応じていきました。子どもたちの話し合いは現実の投げ合いなので、生のことばで話し合う時間をつくったんで

す。昔は私がオブラートで包んで返していくようなことをしていたんだけど、そのまま生のことばで話し合ってもらってもOKという感じでした^{①)}。やさしさとか念を押すとかいうのは昔の自分のお母さんの保護的部分で、そういう保護的な部分がなくなったし、(⑩を指しながら)子どもによってはそばにいたほうがいいかと判断したときはそうするくらいでした。例えば、家庭のことと関係することが多くて、両親の離婚話が出ていて、夜眠れず朝食もとれなくて来ているんだよというときとか、笑顔で帰れるようにと努めていました。」

(ほかに連想されることは?)

「学年団としても、私たちも子どもたちと同じ立場でアイデアが浮かんだときや、子どもたちが違う方向に話が行ったとき、気づいたことや考えたことを互いに言おうねという感じで、平等だったんですよ。総合などの時間、子どもたちとも対等な立場で、特に総合についてはそうでしたね。」

(なるほど、このクラスターは子どもたちが高学年?)

「そうですね、これ(⑧)とこれ(⑨)は低学年からやっていたし、これ(⑩)は3年生から始まったと思うんです。この辺に3年生は食いつきが良くて、それぞれが言いたいことがあって、なかなか帰りの会が終わらなかったです。」

例えば、掃除のときにトイレトペーパーの使い方がどうのこうのとか、トイレ掃除の仕方がとか、給食当番からおかわりのときはこのようにしてほしいけど、守っていない人がいますとか、1日の生活で、私だったらどうでもいいようなことが次から次に出て……そういうふうにして自分が発見したことを言い合うのが楽しかったのかな、あの、その言った人に対して批判は出なかったの、自分も続けという感じで…。ただ、提案なので、次からはこういうことに気をつけましょうとチェックしあっていたので、学級生活はそうやって自分たちで少しずついい方向に進めていっていたように思いますけど、…。3年生の最初のころはおもしろかったですね、ふふふふ。」

(それはそれで、子どもたちはきちんと現実の問題に向き合う経験を積み重ねていたという感じですね)

「私の中ではここ(⑩)ともつながっているんですが、みんなが同じ経験をしていないと同じ土俵で語れないので、発言力のある子だけの話し合いになってしまい、行動力のない子はお客様になって、一部の子どもだけの話し合いになってしまおうと思ったので、同じ土

俵で語らせたいし、いろんな子がいろんな立場を経験することで、ああ、自分もそういう困ったことがあったなとか、……。できるできないに関係なく、みんなが経験する、そして、受け持ったことがない仕事についても、ここで周囲の子から、例えば『花係さんは〇〇ちゃんがいつも一人で水替えをされていて、◎◎ちゃんはずっと遊びに行っています』みたいなこと、仕事をしていないこともここで出てきていて、……そういった自分の中での関連性がありました。」

(なるほどなるほど。低・中・高学年にあがっていきながら、そういう積み重ねをしていって、こういう話し合いで解決ができるようになっていったということでしょうか。⑩はどういうことでしょうか?)

「うふ、私の中で昔はやさしい教師像というのがあったんですけども、体罰とか大きな声で怒るとかいった厳しさではなくて、…何て言ったらいいでしょう…そう簡単には手を貸してくれない先生というか、ぼくたちが困っているのにすぐには救ってくれない先生というか、そういうのを、子どもが怖いではなくて厳しいと感じてくれることに対して、私は「よし！」みたいな、うふふふふふ。それでけっこう、よく思われたいと思うような意識がなくなったというか、人気のある先生とかいう教師のイメージが変わったというか、……。開き直りというか、なんていうのでしょうか、嫌われてけっこうというか、うふふふふふ。」

…ことばがうまく見つからないんですけど、いい先生と思われなくてもいいというか、……。」

(ほかには?)

「あとは思い浮かびません。」

第3クラスターについてのさらなる連想

第3クラスターは、「⑩総合的な学習の精神を、体育学習にも反映させようとする教科観をもつようになった」、および、「⑩これまで教材観が中心だった自分の授業づくりの視点が変わった」の2項目から構成されていた。この第3クラスターに関するさらなる連想について、対象者は次のように述べた。

「ひとつはこういうSTEPやアドラー心理学を学ぶことがあって、そういったところから子どもたちとのかかわりはこれでいいなと思える実感があったということ、今回の授業づくりや学習指導要領での流れとして教えることも大事だけど、子ども観も大事にしましょうというところが自分の授業づくりの中では、比重が変わったというか、…子ども重視だけというわけではないんですよ。子ども重視というところでは、…

(聴き取れず)していたらそれでいいだろうということなんですが、算数や国語では半々、こと体育に関しては技能をどうやってじゃあ身に付けさせようかということだけで見ていたという反省があって、後から子ども観という大事な部分がわーっと押し寄せてきて、教材だけではダメなんだ、というのが出てきたんです。今は、技能を身につけつつ、かつ、社会性が育つという、その塩梅をどう考えたらいいか模索中なんです、…そういうことかな。何のためにというところが、私の中で共通なんですけど。何を身につけさせたいかっていうのではなくて、その子は何を学ぼうとしているのか、この子は何ができるようにしたいのだから、そういう子どもの視点から授業を考えるようになったということ…。」

(教師の授業づくりという視点だけでなく、学習者として子どもの視点から授業を見るようになったということ?)

「はい、そうだと思います。」

(その塩梅を模索しているというのは?)

「体育の場合、技能的な側面が強くて、それが丸々見えるので、例えば、マットだったら、どんなに友達同士の話合いや子どもが自分たちで解決するような学びが順調に進んでいても、最終的に前転ができなかったら、つまり技能的な学習が成立しなかったら、授業としては片手落ちみたいな気がするんですよ。だから、子どもが自分たちで解決するような学びを進めながら、最終的には前転もできるようになったという、欲張りなところをめざして、それを47時間とかその単元の中でどうしたらいいのかなって。技があるものとしては、それを身につけられないとき、体育としては、その喜びが半減するのかなと。できるようにがんばった、前よりも少しできるようになったというのがベストかな、そこが難しいというか、ほかの教科との違いということ。」

標準のところでは、どの子にも触れてほしい、そういう学びが成立していることが大事。最低そこがなされたら、その思いをどの子にも味合わせられたらと、…それが授業づくりと…。

ただ、どうしても体育の場合は見えるじゃないですか、前転だとしてもみんなの前でするわけですから。人よりできる・できないとか、そういう感情を受けやすいというか、“Very good” 的評価が行われやすい…。

私の中には現実原則に向き合わせることも関係していて、例えば、ボールゲームというのは、技能が進

んだからとかチームワークがいいけど勝ちにはつながらないとか、そういう現実に向き合わせるという点ではすごくいい教材だと思うんです。その上で、自分の中の進歩が少しでもこうあったとそれぞれに連続させたいという、……欲張りなんです。うっふふふふ。

子どもの言葉を借りれば、“今日は試合は負けたいけど、自分はシュートが2回できるようになったからよかった”から、次は“2回のシュートのうち1回は決められるようになりたい”とか、そういう意欲が連続して行ってほしいという、それは、自分の振り返りが技能につながっていくということなんだと思うんですけど、……。 (意欲を) 途切れさせないで、連続させるものでありたい。…欲張りですよ。

順調な伸びでなくても、でこぼこがあっても、単元の始めと終わりを見れば、どの子もそれなりに高まっているというのがあればいいんじゃないかなという理解。

…もしかして、私が子どもに望んでいることは、少々思うようにいかななくても次がんばれる子ども、うまくいかないからやめたっていうのではなくて、次の方向に考えを向けられる子どもというのを求めているのかもしれない。バスケでいえば、『今日負けたのはおまえのせいだ』というのではなくて、次勝つようにするにはどうしたらいいだろうねって、負けたことを受けてそんなふうを考えられる子どもを、体育授業の中で求めているのかもしれない。

授業づくりと考えたときに、先日見てきた筑波の体育授業というのが、笛を吹いて技能練習という感じで、教師主導で指示・練習、指示・練習という中で体育の技能もここまで育つんだというくらい高かったんです。それが体育の授業なんだ、一般的な常識なんだというのがあり、私の中ではそうでないところにもう少し欲張りなものを育てたいというか、そういうところで模索している自分があるんです。

たぶん私が揺れている部分は、それはそれでいいと思えないところが残っているのかもしれない。」

第4クラスターについてのさらなる連想

第4クラスターは、「㉔教師仲間や保護者と議論するようなことになっても感情でとらえることがなくなった」、および、「㉕保護者対応に、気持ち的に余裕が出てきた」の2項目から構成された。この第4クラスターに関するさらなる連想について、対象者は次のように述べた。

「こういうふうに話してきたことの結果として私の

中に生まれてきた余裕というか、…何て言ったらいいでしょう…自分に対する批判というふうには受け取らなくなったというか、…。

昔だと、私が悪いとか自分が責められている、自分のできないことを批判されていると感じて、落ち込むことになっていたりすることも、そういう捉え方をしなくなったというところがあります。

例えば、保護者の方との話では、私に文句を言いに来たんだというのではなくて、困っていることがあるからきたのだと考えて話を聞いていて、じゃあどうしたらいいんだろうね、この先どういう方向で解決へ向けて進めていきましょうかというように返すことができるようになった。教師間でも自分の意見に対してほかの意見が出たときにほんとに素直に“それもあるよね”と感じるようになった。そうなったのは、年をとった余裕からなのか、うふふふふ、図太くなったのか…。

私はいろんな意味で恵まれていたと思うんですよ。もし保護者の方の中に批判的攻撃的のものをいう方が含まれていたとすると、そういうふうには思えるようにはならなかったかもしれない。保護者の方もある程度よく理解してくださって、ものごとを良い方向に進めようとして話に来てくださっている方が多かったので、話をしても前に進んでいったという実感が残っていたので、このように思えたということだと思います。」

クラスター間の関係と各クラスターの命名

デンドログラムの結節状態に添って進めることを、対象者は選択した。まず、第2クラスターと第3クラスター間の共通性について、対象者は次のように述べた。

「やっぱり、子どもたちで、自分たちに降りかかる問題を解決していく力をつけたい。それには、それを一部の力のある子どもが話し合って方向づけていくようでは本当ではないという発想から、どの子も同じ土俵の上でものが言えることが大事で、それを通してどの子にもその力を育てたい、という思いだったんです。だから、そのために係り活動にしる、全員で経験するとか、仕事とか当番もやりたい子とできる子がすればいいというのではなくて、どの子も経験できるように配慮することが大事だったんです。体育ゲームにおいても、ボールゲームであれば、審判係・得点係・時間係とかゲームをするのに選手でない子どもたちの役割というのは重要なんですけど、指導するのが大変なの

で、先生がやっちゃうんです。もしくはできる子に専門的に何時間も専属でさせるんです。それは教師にとっては都合が良くて効率的に授業が進められる方法なんですね。このクラスの子どもたちには、私のそういう思いがあったので、1年生のときから輪番で全員審判もさせたし、得点係もしたし、時間係もしたし、その単元の時間の間輪番でさせていったということがあります。あと、いろんな授業で道具の準備や片付けというの、みんなでするものの準備や出し入れも、みんなに一人一役で責任を持たせてというか、あなたがそれを準備してくれないとお勉強が成り立たないのよということをお話して、1年生からしてきた。というのが、みんながそのものごとに対して発言できるような立場にということであったということができます。なので、そういう経験をした上で話し合いをする場面になったときにあなたは どう思う？ と声をかけられたときに、あの子たちは『今考え中です』という子どもはほんとに少なかった。意見を求められたときに、整然と言えないけれども、今自分が考えていることを話すということは、能力のあるなしにかかわらず、みんなが語り合えたというふうに育ったと思います。それが総合とか授業をつくっていくときの形態を考えていくときにもそこは同じだったなというのが共通点の一つかな、と思います。」

第1クラスターと第2・第3クラスターとの関係対象者は、その関係について次のように述べた。

「今のようになると、実は時間と労力もかかるのだけれども、今までではいけないというか、そう言い聞かせている自分がいて、結局それで子どもを見る見方(第1クラスター)につながっていったのかな、例えば、気が長くなったとか自分の都合で怒ることが少なくなったとか、ふふふ。…そういうふうにつながっていった部分があったと思います。」

(そこには何か微妙な違いがありそうですか?)

「違い……何でしょう…こういう仲直りをできるまでするとか決着がつくまでするとかそういう方法的なことはやっていて、それに対する私の心のゆとりとかという部分では、最初のころ、“いや今は待て待て”と自分に言い聞かせていたのが、それが当たり前というか自然になるまでの、やってることは同じなんだけど、そのときの私の心の動きというか葛藤というか、それが変わってきたということで、結果は結果で、これ(第1クラスター)なんだと思います。」

こっち(第3クラスター)は学校の中での授業場面

という限定があって、こっち(第1クラスター)は私の考えそのもので、こっち(第2クラスター)は方法なのかな、こういう子どもになってほしいという願いを学校生活の中でどういう場面でどういう方法をとろうとするかということなのかな、…ここ(第1クラスター?)は指導観……ここ(第1クラスター?)は子どもたちに直接対面している自分がいるんですよ、こっち(第2クラスター)は方法なんですよ、……うーん、……はっきりした違いが……こっち(第2クラスター)は学級全体のことをイメージしているのかな、これ(第1クラスター)は個別……個人を見ているのだろうか、……こっち(第1クラスター)は個々の子どもと私との関係から出てきた考えかな、これ(第2クラスター)は学級を集団として子どもと子どもとの関係を育てていくというところから出た発想なのかな、…。

わからないですけど、…私の学級づくりの理念から、一つ目がどんな人間になってほしいかというところで、しなやかさという個人に注目したのがあり、二つ目が、その、穏やかな依存関係と穏やかな緊張関係としたように思うんですが、二つの私の学級づくりの理念ということで書いたんですね。それで考えると、こっち(第2クラスター)が子どもと子どもという関係を、集団を意識しているように思えるんだけど、こっち(第1クラスター)は、個人をイメージしているように思うんですけど。」

(どういった人間に育ててほしいか、教育目標?)

「……育ててほしい人間像、大人になったときに。…ここ(第1クラスター)は子どもと私と1対1でのイメージで、……ここ(第2クラスター)は、かわり方を学ぶというか、集団の中で問題があったときにみんなで知恵を出し合って考えて解決策を見つけていく心地よさというか、喜びというか、…。

今、パッと浮かんだのは、それと自分の学級づくりの目標とつながるなあとは思っただけど、そう考えると、違いもそうなのかなと…。

6年生のあの子どもたちのことを、信頼していたというか、少々のことであっても大丈夫という信頼があった。そう思えるようになっていた⁹⁾。つきあいが長いからというのではなくて、別の人が担任になっても大丈夫、どこに行っても大丈夫、アスぺのAくんがあこがれてモデルにしたいという子が近くにいる、その子はしっかりした子なんだけど、彼と目が合うと寄って肩を組んで『やあやあ』とやれる関係があって、子どもたちにはでこぼこがあるんだけど、それを自分

たちで補い合ってやっていけるなあと思えるところまでやってきたという、そういう信頼があった。ぬるいと言われるのかもしれないけれど。

イメージがまだ体育的なものかもしれないけれど、関係性というときに、依存というときに過剰でない、ほどよい依存関係というのはいいと思うんですよ、一方で強い緊張ではなくて、適度の緊張関係というのが世の中に出たときには必要だと思うんですよ。そういう状態に出くわす、みんなで決めたことは守らないとダメだとか、そういう現実ということに戻るんだと思うんですけど、そういうことは互いに厳しくチェックしてダメじゃないかということも、私も突っ込むのは当然ですけど、そこはぬるくはしたくはない、そういうのもある、関係づくりにおいては。それを子どもたちの中で、先生の顔色を見ながらではなくて、子どもたちの規範というか正義というか常識というか、そういうのが自然とやりとりができるようにするにはこっち(第2クラスター)、つまんないことでも自分たちでよく考えて、自分なりに考えて方策を考えていくとか、いろんな立場に自分を置いて考えていくとか、視野を広くもてるようにというのが私の中ではワンセットというか、どっちが先でもないんでしょけど。今もっているクラスでもそうなんだけど、どうしたらいいだろうかと子どもたちを見ながら考えていたことなので、……。

わからないまましゃべっていいのだろうかと思いつつしゃべってます。」

第1・第2・第3クラスターと第4クラスターとの関係
「私の内面的なところからいったら、……第1-3クラスターの考えをもってであれば誰とでもやっていけるようになったのが、この第4クラスターなのかもしれない。…うん…私の心の中では、結果的に生まれてきた部分…第1-3クラスターの結果が、第4クラスターかな。

それは私自身のことで、少し見方を変えると、その間に子どもがいる。子どもがそういうふうに変ったというか、例えば、…もしかしたら誰かとケンカして帰った子が家の人に話をするというとき、私ばかりこうされたと自分の一面的な自分の都合だけでなく、こういうことがあって、それからこうなつてねとそのものごとの始まりから終わりまでの全体的な報告ができるようになってきているだろうということがあり、それを聞いた保護者も、うちの子ばかりとかカーッとならないだろうという、…やっぱり子どもを信頼し

ていたのかなあ。…その、あるときに保護者の方とこんな話をしたんです。特別支援の子ども同士の大ゲンカを見ていた子が家に帰って『すごいケンカがあったんだ。馬乗りになって、げんこつでお腹にパンチしていた』というとき、そのスタートから自分たちがAくんの話の聴いて、次にBくんの話の聴いて、そして先生のところに話に行ったらこういうことだったので、またそれを伝えに行ったらこういうことだったのよと、その仲直りするまでのセットでお話できていたということでした。それを聴いた保護者が『うちの子、ちゃんとそのケンカに最後までつきあっていましたね』というので、それを聴いて私はすごくうれしかった。…子どもを通して私がこういう気持ちになれたというのがあると思います。」

(…ほかにも気づくことは?)

「職場全体がSTEP研修を受けていたので、同じ時期に最初の学級懇談で保護者にそれを説明しようと申し合わせてそれを実行しました。保護者にとっては、クラス別のアプローチではなくて、どの学級でもそのようなかわりをしてくれるという安心感があったと思います。先生たちもそれぞれの個性はあるものの、何かあったときに同じ土俵の上で語れる共通項があるという安心感があると思います。

私だけがやっていたとしたら、こんなに保護者の協力も得られて、子どもの成長もこういうふうに順調にはいかなかったかも⁽¹⁾。

(保護者に伝えたのはいつごろ?)

「予算の説明上、Q-Uアンケートを実施するのには保護者の理解とその経費負担の説明をしなければならぬというところがあり、さんさんプランで学校全体でSTEPを導入して一緒に動き始めた2004年度でしたね。確か、あの子たちが3年生の初めだったかな。

納得いくまで口げんかしなさいとか、簡単に許したらダメとかやっていたんですけど、それにすごく共感して賛成してくださった親御さんがいて、懇談会でそれに違和感を感じていた保護者の方にとってもその考えを変えてくれる見直しの機会になっていたかもしれない。そのことがその後にも保護者の方が見守ってくださる出発点になっていたかも。あれは、確か、3年生の6月だったかな、はっきり覚えていないけれど……先生ったら、ケンカをふっかけてるなんて⁽¹⁾、ふふふ……」

各クラスターへの命名

第2クラスターについては、「関係づくり・集団づ

くり・リレーションづくりのあり方。…第1-3クラスターは、子どものことや教室でのこと、第4クラスターは子ども以外のこと…。

これ(第1クラスター)については、問題解決できる子、自分のことは自分で解決できる子、自分の身の回りをよくしようと頭を使える子、…うまくことばが出ません、…何て言ったらいいのでしょうか……強くてやわらかくて、だからしなやかなんですね、…そういう子どものイメージで、そういう問題解決のできる子……うまい一言が出てきません。」

(そのための先生のあり方?)

「ああ、…はいはい…うんうん。」

(こっちはそういう子どもを育てるための集団指導のあり方? これは学習指導の中での授業づくり?)

対象者は、第3クラスターに「授業づくり」と命名し、「この考えを授業に反映させるといって、……授業づくりなんですね、…方法とか…なんですね。」と述べた。

第4クラスターには「私の生活全般」と命名し、「これ、何て言ったらいいでしょう、うふふふ。…うん、……子どもと向き合っている以外の場面なんですよ。……子どもに対しての大人、それが教室からもっと広い、私の生活全般、…そんな話でしょうか」と述べた。

こうして、第1クラスターは“問題解決能力を育てる教師のあり方”、第2クラスターは“集団づくりのあり方”、第3クラスターは“授業づくり”というイメージ、第4クラスターは“私の生活全般”と命名された。

各連想項目の印象評定と全体的感想

各連想項目の評価は、「自分にとっては、全部、プラスです、ふふふ。私の中ではマイナスのイメージで書いたものはない。これ(第3クラスター)は、葛藤中なんですけど。結果は出ていないけれど、こういうふうに考えられるようになったという意味でプラスです」とのこと。

全体的感想としては、「あの、本当にわからないままやってるんですけど、話をしている間に私自身が気づくことがあったり、霧が晴れていくところがあって、ああ、こうだったのかあと再確認するところがあって、これから子どもに向かっていくときに、それが曖昧な私たちではなくて、よりはっきりした理念になって、実践の軸になるように思います。これってこういうことなんだよねって、曖昧ではなく、はっきりと確

認しながらできるような気がします。」

(この変化を創り出すことのできた先生の中にあつた本来の力は何だったのでしょうか?)

「……うん…いろいろ浮かんでくるけれど、一つは、たまたま新採時が特別活動の文部省の委嘱研究指定校で、私の教員のスタートが“子ども主体”“自主・自立”活動だったので、その視点から教科を見れるようになったということが、こういう考えをもてるようになったベースかな。二つ目に、子どもたちが自分たちでできたときに示す表情が、私がやらせたいことをできたというときの満足とは違うところがあって、それを子どもが教えてくれたことかな。三つ目に国語の研修で大村はまさんの単元学習を研修する機会があり、私の中でこれでいいんだという確認したことがあり、四つ目に、X小に来て、STEPなどを学び、子どもがぐんぐん変わってきたので、もともと疑問を感じていたことがX小でこれでいいんだという確信になりました。うれしい出会いの連続でした。

あとは、特別支援がらみで、子どもたちが大人になっていったときにちゃんとスキルを持ってやっていくには、私がこうしたいということではダメなんだ、周囲との関係の中での育ちが重要なんだと気づかされたことが大きい。」

(こういう社会状況の中でも子ども主体という理念を大切に持ち続けられたのは?)

「新採のとき5年生担任で、その学校でクラブ活動は自分の苦手なものをということで、クラブ活動は器楽部を担当したんです、うふふ。最後に振り返りの作文を提出するんですが、そのクラブ長からの作文で、『先生は私たちが進めるのをずっと見守ってくれた。でも、困っているときにすぐアドバイスしてくれた』というような内容でした。それがいまだに宝物なんですよ。つかず離れずだけでも、困ったときはその支援をする。音楽の指導のわからない私が、最後にそういつてもらえたというのは。

X小では、やっぱり1年生から6年生までの間の6年間かかわれたからこそその思いがある、時間がかかる、1年で何とかしようと思ったらダメ、今年3年生をもって焦る気持ちが出てきた私がいいたんですけど、これは違う、待て待てと言いつけさせることになり、最初から時間がかかると感じました。そして、こういうことの繰り返しになるのかなと…。

やっぱり1年契約が基本なので、教師は急ぐんですよ。授業を考えていたり指導案の教師の支援部分を書いているときなど出てくるんですけど、あ、これは

お節介では? と感じて書き直すときがあります。」

(先生の根っこになった子どもとの出会いがあり、この10数年の間の先生の成長過程を教えてくださいのように思います。このような変化を遂げてきた自分というのを現時点から見てみたとき、過去の自分と現在の自分とどちらが好きですか?)

「楽観的なのもかもしれないけど、そのときはそのときでがんばっていた自分と思えるので、どちらも好きなんです⁶⁾」とのことであった。

4. 考察

変容の構造と内容

この教師の子ども観・教育観を含む意識の変容としては、4個のクラスターに分かれたものの、基本的には大きく第1-3クラスターと第4クラスターの二つのまとまりに分かれたと考えることができる。すなわち、前半のまとまりは、第1クラスターの一人ひとりの子どもに“問題解決能力を育てる教師のあり方”に関する変容のまとまりが存在して、それをどの子にも実現するための人間関係づくりとしてのアプローチの仕方が第2クラスターであり、それらを授業づくりにも適用していく教師の授業づくりに関する変容が第3クラスターであるというようにつながっているのかもしれない。それに対して、第4クラスターは、対象者自身が自分の生活全般に生まれた変化と見なしているように、対象が子どもだけでなく、保護者や教師仲間との関係のあり方をも包含した、対象者のライフスタイルの変容を意味するまとまりとなっていると言えよう。

こうして、前半の3クラスターは、この対象者にとっては、連想項目⑩がそれらをとりまとめているように、授業づくりの大きな転換が起こりつつある、ないしは、すでにある程度進展した変容であるのかもしれない。その一方で、後半の第4クラスターには、人にはさまざまな考えをもった人がいるし、対象者の言葉を借りれば、保護者は教師を批判・非難するためにやってきたのではなく、子どものことで何か解決へ向けて相談したいことがあってやってきたのだという思いで受け止めることができるようになった変容である(アンダーライン⁴⁾)と言える。そして、これは子どもに対してというのではなく、保護者や同僚教師を含む大人全般ないしは人間全般に対する意識の変容を意味すると言えよう。

あらためて各クラスターについてさらなる検討を加えると、第1クラスターは、問題を抱えた子どもに対

する教師の支援のあり方の変化を意味しているまとまりであると言える。以前であれば、子どもの問題も教師の問題として取り上げ、その解決の方向性も教師が示してほとんど“教師主導”で解決にあたっていたかもしれないと述べている。しかし現在は、問題が起こったとき、STEPの“誰にとっての問題か”という視点で整理し、それが子どもの問題ならば、子ども自身による問題解決を支援するようになった⁴⁾という変容の側面、また、子どもの言動の原因ではなく、その目標に焦点を当てて理解しようとする⁴⁾ことで、子どもにあわせて待つことができたり、子どもを責めなくて済む状態が創り出されているという変容の側面とが強調され、かつ、それらのアプローチが低学年から積み上げられたことが、問題は起きてもしこりは残さず、結果的に子どもたちの問題解決能力を育てることになり、他方で、発達障害を抱える子どもにも二次障害を創出しないアプローチとなっていると理解することができる。

団(2000)はシステム論に基づく家族療法の考え方は、次の二つの点で革命的であったという。すなわち、その一つが“なにが(誰が)悪いのか”よりも“どうすればいいか”が役に立つという視点と、二つ目に、“問題が問題なのではない。その解決の仕方が問題なのだ”という視点であったという。前者の視点は、一般に共有されている強固な確信にも近い因果論である。しかし、子育てや家族関係などにそれを適用すると、誰かを悪者にせざるを得ず、人間関係は泥沼化していくのである。もし、そのような因果論では説明できない事象が子育てや家族関係に数多く存在しているとしたら、その解決にも従来の因果論とは異なる新しい視点が必要だったということになる、というのである。さらに後者は、人間関係や子育て上、問題が起こるのは普通であり、問題が起きると何とか解決しようと自分たちなりの努力をするが、それにもかかわらず繰り返されてしまうのは、その解決努力に効果がないので、結果的に問題は固定化すると理解するのである。それを、問題と無効な解決努力の堂々巡りという。

ところで、子どもが示すさまざまな問題に対しての従来の教師によるアプローチは、そのような堂々巡り、すなわち、悪循環を含んでいた可能性が大きい。例えば、いわゆる“子どもの問題”を“教師の問題”として取り扱うという混乱、特に対象者が述べているように、子どもの失敗の責任を教師が引き受け、失敗後の教師による解決へ向けた指導および失敗させない

先回りした指導という子どもの能力を信頼しないアプローチ、子どもの言動の目標が“関心を引く”にありながら、それに対して注意・叱責という注目を与えてしまうといった効果のない対処法などである。

新たな視点で理解すると、この教師は、子どもの問題ならば子どもの問題として「どうすればいいか」「どうすれば互いに納得できるか」などの解決志向の思考パターンを子どもたちに経験させる支援を実行していると言える。すなわち、学校心理学における二次的援助サービスの適正化であると言える。

そのようなアプローチに加え、第2クラスターでは、子ども同士の間関係づくりを進める上での教師行動の変容がまとめられていると言える。この第2クラスターの中には、さらに3個のまとまりが含まれているように見える。最初のまとまり(項目⑧・⑨・⑬)は、集団に対する教師のアプローチである。次のまとまり(項目⑪・⑫・⑮)は、集団事態での一人ひとりの子どもへのアプローチであり、最後のまとまり(項目⑩・⑭・⑯・⑰)は、それぞれの子どもに対して現実原則に向き合わせる教師の姿が示されているように見える。

学級づくりにおいて、教師が子どもにどうかかわるかというだけでなく、子ども集団の関係性の変革を意識していることがわかる。そこには、一人ひとりの子どもに現実原則に向き合わせ、それを自分なりにどう調整していこうとするのか、その試行錯誤と他者との折り合いを子ども自身に委ねていると言える。そして、自他の立場を理解できるように、係りや当番活動など、平等に経験させるように仕組んでいることがわかる。

あらためて、変容の内容について確認しよう。例えば、子ども同士のトラブルが生じたとき、従来この対象者が採用していたアプローチは、当事者二人に事情を聴いて、結果的に対象者が考え、決着させる方向に動いていたと述懐している。すなわち、本来は子ども二人の問題を教師が取り上げてしまい、さらには、教師が考えた解決策や提案を示し、その方向でトラブルを收拾することを良しとしていたと言える。しかし、変容後のアプローチは、子どもの問題は子どもに預けたまま、それを「自分たちで解決しなさい」と放任するのではなく、どちらかと言えば、安易な解決しか経験していないかもしれない子どもたちに「そんなことでもいいの？」と安易な解決に終わらない問題提起をしているのである。しかし、それによっておそらく納得しない思いを抱えて学校生活を進めていくような

終わり方にならない、それに替わる結末を経験させたであろうことがわかる。そこでは、自分の思いを自己主張することのできる力をもそれぞれの子どもたちに育てていったであろうこと、さらには、ただ自己主張するだけでなく、相手の主張にも耳を傾けることのできる側面も育て、やがては、相手をも自分をも尊重し、かつ、両者が納得することのできる解決の仕方を経験させていることがわかる。そうして、子ども自身に問題解決能力を育てることのできる支援となっていると言える。特に、ケンカの顛末記を子どもが親にきちんと伝えていること、その解決の仕方を聴いた親がおそらくそのようなアプローチを教師が採用していることの意義を納得したであろうこともわかるというものである。

そのアプローチの背後には、この対象者が子どもがそのような試行錯誤を通してそれぞれの子どもがそれなりに納得することのできる解決策を見出すことができると信じているといった、子どもの能力への信頼⁶⁾が垣間見える。しかし他方では、このアプローチは、子どもにとっては楽でない。自分で選択した行動の責任を負わなければならないからである。子どもにとっては、親や先生が決めてくれたことを指示・命令されてそれに従っていたほうが、その責任を自分が負わなくて済むという点では、楽なのである。そして、多くの大人のアプローチがそのことを意識しないまま、そういうアプローチを採用してしまっている。そのアプローチのほうが子どものためになると考えていることがほとんどである。したがって、教師がそのようなアプローチを実行しようというとき、そのことに気づいていても、ほとんどが親の目や管理職・同僚の目を恐れて従来のアプローチを選択しやすいく。しかし、この対象者は、あえてそうでないアプローチを採用した。そして、対象者自身が一つは「保護者に助けられた」と述懐している(アンダーライン⁶⁾)。すなわち、「たたかれたりしたことを簡単に許していいの？」と子どもにケンカを煽っているような発言と受け取られ兼ねない状況で、それに賛同してくれた一人の保護者の発言が存在し、それによってほかの保護者の意識が変容するきっかけになったことが、保護者が見守ってくれた出発点になったかもしれないと述べている。こうして、保護者の理解を得ることが可能となっていると言える。

もう一つ、このようなアプローチを進めていく上で障がいとなりやすいのが、管理職・同僚の目である。幸いにして、この対象者だけでなく、同僚教師集団が

STEPの考え方と方法に出会う機会が存在していた。Q-Uアンケートの経費の説明上、教師集団として保護者に説明する必要があったとき、教師集団がそれを主体的に受け止めてその動きを創出していったのである。保護者の理解が得られて事が進められた背景には、この教師集団の協働が大きい役割を果たしたことを対象者は述べている（アンダーライン⁶⁾）。

つまり、教師集団としての共通項があり、その上での実践を共有することができている安心感が存在していたわけで、このことは、松崎（2008）の対象者Aが示した第3クラスターの存在を裏付けるものである。

第3クラスターについては、当該対象者自身は模索中と述べつつ、上記の視点を授業づくりに反映させるべく挑戦し続けていると理解することができよう。特に、体育という教科の中で育てるものとして、単なる知識・技能の学習にとどまらず、子どもが意欲を持ち続け、対人関係能力やその関係性のあり方などを学ぶ機会にしたいという思いが大きくなっていると言える。

第4クラスターについては、対象者自身が「結果」という解釈をしているように、この対象者自身が新採時より挑戦し続けてきた“子ども主体”などの理念をかなりのレベルで具現化することができ、結果として、子ども以外の対象に般化させた人間観ないしは人間関係観と理解することができるかもしれない。そして、その変容内容は、“親はモンスターではない”と主張する小野田（2008）に通じるものがあると理解することができる。

ところで、クラスター間の関係について、この対象者はかなり苦戦している様子がうかがわれた。筆者の問いかけにもややちぐはぐなやりとりがなされながら、最後は「わからないまましゃべっていいのだろうかと思いつつしゃべっています」と付け加えている。最後に、このクラスター間の関係について別の視点から検討したい。

まず、あらためてアドラー心理学の教育と子育ての目標について岸見（1999）は次のように紹介している。すなわち、その行動面の目標として「①自立する、②社会と調和して生きる」の二つを掲げ、その行動面の目標を支える心理面の目標として「①私は能力がある、②人々は私の仲間である」を強調している。そして、我々の子どもへの一つひとつのかかわりが、その心理面の目標を育てるかかわりとなり得ているか、常に検討しなければならないという。

この視点からあらためて本対象者のクラスター構造

を眺めると、第1クラスターは問題解決能力を育てることによって、自分のことは自分で考えて対処していくことができるといった「①私は能力がある」という信念を育てることにかかわる教師のかかわりのまとまりと見ることができそうである。そして、第2クラスターは、そのような問題解決を集団で進めていくことを通して、自分一人ではできないことを他者と協力し、助けたり助けられたりしながら「②人々は私の仲間である」という信念を育てることにかかわる教師のアプローチのまとまりと理解することができる。そして、その二つのクラスターに関するアプローチを、本対象者は第3クラスターの授業を通して実現しようという方向性を明確に意識し、模索しつつあると考えられる。さらに、そのような第1クラスター的アプローチと第2クラスター的アプローチを、日々の授業の中にどのように組み込むかを考えてある程度の実践をすることできるようになっている自分を感じているまとまりとなっていると理解される。そのまとまりは、本対象者自身が自分に対して「①私は能力がある」と成長しつつある自分を肯定的に捉えることのできるまとまりとして理解することができ、それはさらに、子どもたちとのそれまでの経験などを通して得られた思いを、周囲の人々にも般化させた思いとして「②人々は私の仲間である」を意味づけることができる。すなわち、本対象者がSTEPを受講し実践していく過程で、子どもとともに自分にもアドラー心理学の教育と子育ての目標である心理面の目標を、自分自身と自分を取り巻く周囲の人々に対する信念として適切に育てつつあるということを理解することができるかもしれない。そのように育ちつつある自分を、対象者自身が過去の自分をも含めて肯定的に捉えることのできる、ポジティブな生き方を身につけつつあるとも意味づけることができる（アンダーライン⁶⁾）。

こうして、本対象者は、PAC分析時点での苦戦状況はおそらく無意識レベルというよりもむしろ前意識レベルで捉えることができていたかもしれないものと理解することができるかもしれない。

対象者Aとの関連性

松崎（2008）の対象者Aにおいては、その変容構造のまとまりは、次のような構造であった。すなわち、ちょっとした問題に子どもが出くわしている場面での読み取りとその対応に関する変容という、いわゆる二次的援助サービスに関連した第1クラスターと、子どもが何かを達成したときなどの勇気づけにかかわる開

発的アプローチすなわち一次的援助サービスに関する変容を意味する第2クラスターと、それらの個人内変容を支えている教師集団システムの変容という第3クラスターを含んでいた。

一方、本研究での対象者Bにおいては、まず、子どもの問題解決能力を育てるアプローチとしての第1クラスターは、やはり二次的援助サービス事態における対象者の基本姿勢とかかわりの変容を意味するまとまりとなっていると言える。次に、第2クラスターは対象者Bに特有のクラスターであると言えるかもしれないが、第1クラスターがどちらかと言えば個別対応を中心としたまとまりであるのに対して、第2クラスターは学級集団を対象としたアプローチを意味し、子ども間関係を強化・活性化しようとする教師の意図が感じられる。集団における問題解決を支援しようとする動きとそれを支える教育観などの変容のまとまりであると言える。加えて、第3クラスターも、第1・2クラスターの変容とともに生じている授業づくりの変容に関するまとまりと言える。さらに、第4クラスターは、対象者Bのライフスタイルの変容にかかわるクラスターと考えられた。

両者の共通部分は、それぞれ第1クラスターにおいてまとまっている二次的援助サービス事態における教師のかかわりとそれを支える教育観・子ども観の変容と言える。そこには、もう一つの共通部分が浮かび上がる。本対象者においても、ひとつのクラスターを構成しているわけではなかったが、全体的アプローチの背景にある子どもの能力への信頼が明らかである。両者の異なる部分は、対象者Bにおいては、一次的援助サービスに関連した側面がみられないということ、また、集団における問題解決支援という側面がより強調されていること、さらに授業づくりやライフスタイルの変容というさらなる変容の広がりが見られることが指摘されよう。

さて、上述の共通部分の意義についてあらためて考察を加えたい。すなわち、この二次的援助サービス部分での適正化が進められたことの意義は大きいと考える。なぜならば、ここでの不適切なかわりの積み重ねが、場合によっては“無効な解決努力の堂々巡り”すなわち悪循環を含んでおり、その過程で事態はさらに深刻化し、ついには二次的援助サービスが必要となる事態へと進展する可能性を孕んでいるからである。この二次的援助サービスに含まれる玉石混淆の教師のかかわりを、両対象者が、ともに大きな変容のクラスターとして取り上げているのである。両対象者が、親

学習プログラムSTEPから、悪循環に突入しなくても済む二つの視点を学習し、活用することができている点に注目することが重要である。その二つの視点とは、不適切な言動の目標への注目と“誰にとっての問題か”という視点である。アドラー心理学的には、目的論および問題の所有という視点と言える。

もう一つの共通部分、子どもの能力への信頼については、対象者Aにおいては、「①子どもが困っているときなど、教師が勝手に判断して押しつけることが少なくなった」や「⑧子どもが泣いているときなど、待っていることができる」など、対象者Bにおいては、「①子どもの失敗を恐れなくなった」「⑥何か問題が起こったときに、解決するまで待てるようになった」「③仲直りを子ども同士にまかせられるようになった」など、子どもが何らかの問題を抱えたときに、そのまま子どもに問題を預けつつ、解決を待つとか、へたな介入をしないところで踏みとどまることができている。これらのかかわりの根底には、それぞれの子どもがもつ確かさをこの二人の対象者は信じていると理解することができる。それは、決して楽天的な信頼でもなければ過信でもない。それまでの子どもとのかかわりの中で、実感を伴ってもてるようになってきている楽観的子ども観であると言える。勇気づけの基本原則すなわち“子どもにとって身近な大人が自分の力を信じてくれて、自分でもその力を信じていることができる”を実現させるには、子どもにとって担任教師が自分の力を信じてくれること以上に勇気を得られることが存在するであろうか。

もちろん、両対象者がアドラー心理学の教育と子育ての行動面の目標「①自立する」を達成する方向は、自分の問題を自分で解決していく経験を積ませることを支援することであり、それを通して子ども自身がその心理面の目標である「①私は能力がある」を育てることにつながるという意識を共有することができているのではないかと推察される。

他方、対象者Bにおいてより強調された部分は、学級集団づくりであると言える。発達障害を抱える複数の子どもの含めて、低学年からの子ども同士の葛藤やトラブルに対して一貫した取り組みを続けている。低学年時代から、トラブルを教師が取り上げて裁くのではなく、子どもたちに解決へ向けた話し合いを繰り返させている。この対応部分は、対象者Aとも共通しているが、集団の中でのやりとりを通して一人ひとりの成長・発達を支援しようとしているように見える。

そのことが、結果的に発達障害児に二次障害を創出しないだけでなく、子ども同士の相互理解を深め、そのような理解を得ている関係性の中でAD/HD児が薬物の助けなしでもかなりのレベルで適応的に学級生活を送ることができているように見える。実際、Asperger症候群のAくんの、6年生での告知やクラスでの障がい情報の共有といったことを可能にさせているのは、それだけのクラス状態が存在したからである。また、体育教師である対象者は、低学年からのボールゲームの中でそのルールを子どもたちとともに創り上げ、高学年の体育「バスケットボール」ではほとんど本来のルールと同じになりながら、一方では“みんなが納得するゲーム”をテーマに子どもたちと取り組んだ実践を報告した(松崎, 2010)。勝つことにこだわりながら、チームメンバー全員がそのゲームに納得できるゲームへの取り組みは、子どもそれぞれが互いの技能や力量を理解し合いながらの真剣な取り組みを必要とし、しかし、思い通りにいかない状況での自分の感情との折り合いをつけつつ、自分たちが決めた納得するゲームへ向けた努力が重ねられる。そして、その瞬間が訪れたときのチームメンバーだけでなく、相手メンバーでさえ、それを喜び合うことのできるゲームの一瞬がそこに生まれるのである。転校してきた女兒が、「今まではボールゲームは好きでなかったけれど、この学校に来てはじめてその楽しさがわかった」ということを述べていたことも報告された。

この対象者が提示した低学年から高学年までの学級づくりの実践は、発達障害を抱えている子どもをも含めて、大切なポイントを提示してくれている。ここでは、それらについての言及を避けるが、河村・藤村・浅川(2008, 2009a, 2009b)に通じるものがあると言える。

もう一つ、対象者Bにとっては、上述したように、特に体育を中心とした授業づくりにも変容が生じたとしている点も興味深いところである。

公立小学校へのSTEP導入の意義

こうして、特定の小学校におけるSTEP導入の試みは、クラスでの人間関係がよく、かつ、学力が高く、さらには本来感も高いなどといった、子どもたちにおけるさまざまな変容を創出した(松崎, 2006, 2007b, 2009, 2010)ことが確認されていた。本研究において、その背景には、その子どもたちにかかわった教師による日常の生活場面における適切な支援やかかわりが存在していたということが、松崎(2008)に加えて確認

されたと言える。また、それらの日常的なかかわりを支えるものとして、STEPを校内で学習し、かつ、それを共有・活用した教師集団の存在も確認されたと言える。さらに、発達障害を抱える子どもをも含めた特別支援教育に関して、彼らに二次障害を生み出すことなく、その障害を抱えながらもよりよく生きる支援を提供できる可能性、すなわち、教育のユニバーサル・デザインとしての可能性も示唆されたと言える。

そのような日常的な子どもへのかかわりの適正化は、コミュニティ心理学の第一次予防におけるアプローチの中でも、社会システムの・公衆衛生的な予防(金沢, 2002)にあたる。これは、社会的な環境に働きかけて政策や環境などを変えることにより、ストレスや病気の源を減らしたり、あるいは進歩や向上のためにより多くの機会を人々に与えようとするアプローチである。他方、個人または小集団を対象として適応に有益なスキルや能力などを教えるアプローチとしての教育的・臨床心理学的な予防としての、例えば構成的グループエンカウンター(SGE: structured group encounter)やソーシャルスキル教育(SSE: social skill education)が、教育現場では好まれるようである。しかし、日常的なかかわりの適正化が十分でない状況では、それらの効果も半減する可能性があるかもしれない。その意味で、真にヒューマン・サービスとしての教育(河村, 2006)を実現するために、今後は同時進行で進められるべき意義があると考えられる。

今後の課題

特定の小学校へのSTEP導入による教師の意識の変容について、そのPAC分析による対象者数を増やすことができ、かつ、その共通部分においては、二次的援助サービスの適正化という重要な側面を確認することができた。

しかしながら、この2名の対象者はSTEPの内容をよく理解して実践することのできている教師であり、それぞれの教師にはさまざまなレベルでの学習が生じていることは否めない。そうはいうものの、対象者Aの第3クラスターおよび対象者Bの発言に見られた教師集団システムの変革へのアプローチが重要な視点となると考えることができる。つまり、こういったアプローチを学校全体で維持浸透させるには、学校全体の運営に関してそれをうまくコーディネートすることのできるリーダー的存在が必要となることが指摘される。

今後の一つの課題として、教師の意識変革に向けた学校経営者によるコーディネートのあるあり方など、検討する余地が生まれてきているように見える。

(付記) 本論文掲載にあたり、本対象者の了解を得ることができました。そのことを、ここに記してその協力を深く感謝申し上げます。

5. 引用文献

- 団士郎 2000 不登校の解法 文藝春秋
- Dinkmeyer, D. & McKay, G. D. 1976 *Systematic training for effective parenting : Parent's handbook. American Guidance Service.* (柳平彬 (訳) 1982 子どもを伸ばす勇気づけセミナー STEPハンドブック 1・2 発心社)
- 石隈利紀 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
- 金沢吉展 2002 社会活動としての臨床心理学 下山晴彦・丹野義彦 (編) 講座臨床心理学 6 社会臨床心理学 東京大学出版会, pp. 25-42.
- 河村茂雄 2006 学級づくりのためのQ-U入門 図書文化社
- 河村茂雄・藤村一夫・浅川早苗 2008 Q-U式学級づくり 小学校低学年—脱・小1プロブレム「満足型学級」育成の12か月— 図書文化社
- 河村茂雄・藤村一夫・浅川早苗 2009a Q-U式学級づくり小学校中学年—ギャングエイジ再生「満足型学級」育成の12か月— 図書文化社
- 河村茂雄・藤村一夫・浅川早苗 2009b Q-U式学級づくり 小学校高学年—プレ思春期対策「満足型学級」育成の12か月— 図書文化社
- 岸見一郎 1999 アドラー心理学入門—よりよい人間関係のために— KKベストセラーズ
- 松崎学 2004a 人間関係と学級経営に及ぼす少人数学級編制の効果 さんさんガイド第4集, 11-18.
- 松崎学 2004b アドラー心理学 特定非営利活動法人日本教育カウンセラー協会(編)教育カウンセラー標準 テキスト (中級編) 図書文化社, pp. 61-68.
- 松崎学 2006 学級機能尺度の作成と3学期間の因子構造の変化 山形大学教職・教育実践研究, 1, 29-38.
- 松崎学 2007a アドラーの親支援プログラムSTEP 日本家族心理学会 (編) 家族心理学年報25(家族支援の心理教育—その考え方と方法— 金子書房, pp. 46-58.
- 松崎学 2007b 学級機能と子どもの学級適応に関する研究 I—学級機能因子がQ-U因子に及ぼす効果とSTEP受講の有無による違い— 山形大学教職・教育実践研究, 2, 11-20.
- 松崎学 2008 学級機能と子どもの学級適応に関する研究 II—小学校教師のSTEP受講による“自分の変化”— 山形大学教職・教育実践研究, 3, 1-12.
- 松崎学 2009 ある公立小学校における取り組みの総括と今後の日本の教育への提言 山形大学教職・教育実践研究, 4, 71-82.
- 松崎学 2010 人間関係と学力を両立させた教育実践—STEP導入の試み—: 第6回日本教育カウンセリング学会自主シンポジウム報告 山形大学教職・教育実践研究, 5, 55-67.
- 内藤哲雄 1997 PAC分析実施法入門 ナカニシヤ出版
- 内藤哲雄 2002 PAC分析実施法入門 [改訂版] ナカニシヤ出版
- 小野田正利 2008 親はモンスターじゃない! 学事出版
- 高木廣文・統計数理研究所 1998 HALWINによるデータ解析 現代数学社