

子どもと“共にある”調律のあり方とアタッチメントとの関連

服部 真実

(京都市立小学校教諭)

1 問題と目的

1.1 研究の背景

子どもの人格が形成されていく時期は乳幼児期にまで遡る。乳児期の不安や不快感は、養育者の適切な対応によって取り除かれ、安心できる状態になる。さらに幼児期には、養育者との間に表情や言語などによるコミュニケーションの機会が増えることで、より明確に自分の心の内を自然なまま表現できたり、養育者からの反応や発信を感じたりすることができる。

学童期に入れば、学校生活の中で困難に立ち向かい柔軟に適応する力が求められる。その実現に向け、心を育むことや、どのように人間関係をつくり、その中で過ごしてきたかという経験が子どもの成長に与える影響は大きいと考える。このように、子どもを育むことを幅広く捉え、「学校臨床力」という新たな用語が使われるようになっている(角田ら, 2016)。教師には、他者(子ども・保護者)の体験と、教師自身の体験の双方に意識を向ける力が必要となる。これは相手とのかかわり合いに開かれた「感性」を大切にしながら、子どもの成長に何が必要かを見立て、実践する力だといえる。表面的なその場凌ぎの言葉では子どもの心には響きにくく、長期的に見て子どもの成長につながるとはいえない。子どもの成長を促す教師のかかわりには、教師の思いや感情、つまり主観が影響していると考える。人との関係が脆弱な環境で育った子どもにとって教師との感情的なつながりは人間関係をつくる経験を積む機会になるだろう。

そこで本研究では、筆者自身が担任した子どもの事例を分析し、課題をもつ子どもへの、教師のかかわり方について考察していく。筆者と子どものかかわりの中には、言葉によるものはもちろん、状況など言葉で表していない部分も含まれる。言葉以外のかかわりが作り出す関係性から、教師が子どもに与える影響について改めて考え、今後の指導に活かしたい。

1.2 現代の子どもが抱える課題について

これまで担任として、本人の努力や能力ではどうにもならない要因で学校生活に困りを抱えている子どもに出会ってきた。本来子どもなら感じるであろう「自分のことを見てほしい」「どうしていいかわからない」という欲求や不安が強かった。また、中には周りの目を気にせず感情をむき出しにする子どもや、辛い経験を心に閉じ込め、本心とは違った形で表現する子どももいた。表面上だけで理解しきれない部分があるのは、家庭環境に課題を抱える子どもであれ

ばなおさらだ。本来なら養育者との間で積み重ねてきたはずの人とのかかわりが希薄であれば、自分の思いを表現することに対して経験不足であるかもしれない。ましてや虐待経験など命を脅かされる経験であれば、一般的には間違った方法で自分の身の安全を守る力が備わっていたとしてもおかしくはないだろう。学校には多様な背景をもつ子どもがおり、適切な対応が求められる。困りを抱えた子どもにとって、学校や教室が安心できる場であることは重要である。

今後ますます多様化する社会は、家庭の在り方にも影響を及ぼすだろう。人とのかかわり方も時代背景や環境の変化に伴い、想定外のことが起こるかもしれない。誰もが変化への対応を求められる時、課題を抱えて小学校に入学してくる子どもは、柔軟な対応が難しいと予想される。また、人とのかかわりから学びを深めていく学校の中で、子どもたちにとっては大きな壁となるだろう。子どもが困りを抱える時、身近な教師のかかわりが子どもに与える影響を検討することで、子どもの成長に少しでも役立てたい。

1.3 アタッチメント

Bowlby.J (1969/1982) はアタッチメントの最も中心にある機能について苦痛や恐れなどの不安感情を調節することだと考えた。親とその幼い子どもとの緊密な情愛的絆と考えることも少なくはないが、Bowlby が示した原義は、生物個体が他の個体にくっつきこうとする（アタッチしようとする）ことである。個体が危機的状況に接し、あるいはまた、そうした危機を予知し恐れや不安の情動が強く喚起されたときに、特定の他個体への近接を通して主観的な安全の感覚 (felt security) を回復・維持しようとする傾性をアタッチメントと呼んだ(数井・遠藤, 2005)。

また Bowlby によれば、他個体との近接関係を維持するということは、文字通り距離的に近い位置に居続けるということのみを意味するわけではない。特定の対象との間に相互信頼に満ちた関係を築き、危急の際にはその対象から助力・保護してもらえするという確信や安心感を絶えず抱いていられるということも意味するのである。他個体との関係は、親子関係のみならず、成人期における自律した関係においても十分に成り立ち、生涯にわたって適応に寄与し得るものになる。このことから、学校という人とのかかわりが濃い空間において、アタッチメントの定義が成り立つと考える。特に小学校では子どもと担任が関わる時間も長く、学級経営を行う上で信頼関係の構築は重要である。信頼される人間が愛着対象 (Bowlby 1969) となり、一緒にいることで相手に安心の基盤を与えることになる。その信頼関係構築の過程を、子どもと教師の相互関係に焦点を当て考察を行う。

1.4 自然さ・本心のまま (authenticity)

齋藤 (2007) は、心理臨床場面におけるクライアントとセラピストの関係から言えることを以下のように述べている。臨床空間はクライアントにとって心の自由探索 (意識的, 無意識的) のための「安全基地」としての効果をもつ。その「基地」効果は、クライアントの動き全体を受け抱えるセラピストの適切な感受性・応答性を通して、両者の本物の (authentic) 交互

作用を通して生み出されていくという。また、安定したアタッチメントには基本的に自然さ素直さが見られる。ただしそれは、決して動揺しないことや感情の起伏がないことではなく、状況に素直に反応する開かれた心性を思わせるものである。親子関係で言えば、親の自然さが子どもをほどよく抱え、安全基地環境を提供しているのである。

子どもと教師の関係については、目の前の教師が「自然さ・本心のまま (authenticity)」でいることが、子どもにとって「自然さ・本心のまま」でいられることにもなる。子どもの感情を受け止め、対応する教師の姿から「この先生は、心からそう思って自分にかかわってくれている」という子どもの思いが安心感となり、相互の信頼関係につながると考える。

さらに、「自然さ・本心のまま」のかかわりは、言葉によるやり取りだけでなく、言葉以外のやり取りからも生まれている。このように、各発達段階において相手の感情状態に対応する体験を積み重ねることで、対人関係の世界を広げていくと考える。

1.5 “共にある”調律について

齋藤 (2017) は、何よりも対人的交流そのものを求めてやまないのが人間であり、心の響き合いに敏感だと述べている。学校においても、教師と子どもとの間に関係性が生まれることから、お互いの内面的な相互関係に焦点を当て検討していく。

(1) 情動調律

Stern, D. N (1985) は、生後7カ月以降、母子間に見られる特徴的な情緒的相互交流のパターンを見出した。「合わせる」と「合わせてもらう」が瞬間的に相互反転する中で、「響き合い」が生まれる、そうした2人の営みを情動調律と呼んだ。内的状態の表現形としての行動をそのまま真似るのではなく、そこで共有される感情がどんな性質のものであるかを表現するような行動をとるかかわりである。何気ない日常の母子間の交流に見られるものであるが、この体験は誰か自分以外の人と感情を交流することができるという、乳児にとっては感情を学ぶのに欠かせない体験になる。

また情動調律には、乳児の感情状態に合わせ過ぎたり、十分合わせられなかったりするズレが生じることや、母親が乳児の行動を変えようと意図的に調律を行ったり、感情状態の質や量を誤ったりすることもある。一方“共にある”調律は、母親が乳児と「共にあろう」として乳児の内的な状態に合わせるような情動調律の一つのあり方である (森 2010)。

(2) “共にある”調律

“共にある”とは、乳児になにがしかの内的な状態の変化を起こさせることを意図するものではなく、乳児の体験をただただ共有することを意味する。乳児の気持ちを「元気にさせよう」「落ち着かせよう」など、何らかの変化をもたらす意向は含まれない。相手が何をしようが、何を信じていようが、何を考えていようが、何を感じていようが、それを全く変えようとすることなく、その人の体験を共有することである (森 2010)。

Stern, D. N. (1985) の母子における観察実験では、母親が調律を行うのは乳児の行動を変え

ようとするのではなく、乳児の体験を共有しようとしていることが無意識的に行われていることを報告している。静かに乳児の世界に入り込むことで、相手の内的体験と思われるものを共有しようとする。その結果、内的感情は他者と共有可能であることを乳児は認知するようになり、他者と“共にある”ことができるのである。他者と調律し合っているこの体験は、まさに感情的につながれているという体験となっている。

1.6 研究の目的

「子どもの内面にあるものは何か」と問い続け、教師として感じたことや考えたことに自信と信念をもって子どもに対応していくことが求められる。事例検討を通し、人とのつながりに課題を抱える子どもと教師との信頼関係構築のための教師のあり方について考察を深めたい。

2 方法

子どもと教師の内面的な相互関係に注目し、プロセスレコード（角田，2020）を用いて、筆者が担任した1人の子どもにかかわった事例をもとに考察する。それにより、教師の主観が子どもに与える影響について内面の相互交流に視点を置き、文献をもとに明らかにしていく。

3 事例

3.1 この事例を選んだ理由とその紹介

筆者はこれまでに、生徒指導上の課題を多く抱えている学校に数年勤務していた。そのため、課題のある子どもや保護者への対応には、筆者自身ある程度経験を積み、学んできたという思いがあった。家庭環境に配慮しながら対応することは、自らの経験になっていると感じていた。

ところが、ある程度経験を積んできた中で担任した児童 A（小学校低学年女児）は、経験による対応だけでは難しいものがあった。A は幼い頃、両親の離婚や母子寮での生活を経て、父には転居先を告げず、居住地内の小学校に入学した。元気に登校してくるものの、学校生活における課題は学習面・生活面共に多々あった。初任の頃の出会であれば、悪戦苦闘しながらも充実した1年間を終えていただろうが、A との1年間は単純にそうはいかなかった。筆者自身、クラスや A に対して目指す姿を思い描いていたが、理想と現実との間に限界を感じていた。また、そのような生徒指導や学習指導も含め、筆者自身の様々な不安も重なり、自身を客観視しているつもりがマイナス思考になっていたのではないかと思う。

本研究で A の事例を取り上げたのは、A の感情の出し方に疑問を感じていたからである。特に悲しさや怒りといった負の感情が出ると思われる場面で、急に笑い出す A の様子に違和感があった。子どもらしく、感じていることをそのまま表現する経験が A には必要だと考え、担任としてどのようなかわりが A の成長や信頼関係構築につながるのかを考察する。取り上げる場面（①音楽での出来事、②大縄大会の出来事、③自己表現の変化）について次に示す。なお、事例は論文執筆に際して保護者の了解を得ている。

3.2 プロセスレコード

① 音楽での出来事

子どもの言動 (発言「」の他、行動・態度 や表情なども記述する)	私を感じたこと 考えたこと	私の言動 (発言〈 〉の他、行動で 示したことも記述する)	分析・考察
<p>① 音楽の時間、友達と順番に使用していた鉄琴のマレット(ばち)をBに取り上げられた。表情がさっと青ざめ、反射的に筆箱でBをたたき、やり返されて顔をたたかれる。怒ってノートにBの名前を書いて「B川でおぼれる」と書く。</p> <p>⑥ 首を振って担任の説明を受け入れないという様子。</p> <p>⑩ 担任と子ども達のやり取りを見ている。</p> <p>⑫ Bに謝ってもらったが、表情はふくれている。その後、少し首を縦に振る。</p> <p>⑭ 首を大きく横に振る。Bは、自分は謝ったのに謝ってもらえないと怒ってその場を離れていく。その様子を見て、担任にしがみついでくる。</p> <p>⑰ 大きく首を横に振る。くすくす笑う。</p>	<p>② Bがマレットを取り上げた。Bも何か怒っているようだ。何かあったな。止めに入らないといけない。</p> <p>③ Aは話を聞けそうな雰囲気じゃないな。Bから先に聞こう。</p> <p>⑦ Bも素直に謝れないから、困ったな。マレットを純粹な気持ちで貸したことが分かればいいんだが。</p> <p>⑨ 無理強いしていないことは分かってくれた。Bは怒りの気持ちより、叩いた罪悪感の方が少しずつ大きくなっている。解決まであと少し。あとは、マレットを取り上げたことと、たたいたことを謝れたらいいな。</p> <p>⑮ せっかくBが謝ったのに残念。Aにも謝らせた。</p> <p>⑱ おかしくて笑っているのではないだろうが、なんで笑うんだろう。</p>	<p>④ 〈どうしたの。〉とBに尋ねる。</p> <p>⑤ 〈Bは使わせないようにしようという意地悪な気持ちでやったんじゃないよ。〉とAに伝える。</p> <p>⑧ Bに、マレットを貸した子の気持ちを直接聞かせる。</p> <p>⑩ 〈マレットのことと、Aをたたいたこと、悪かったなって思ってる?〉Bがうなずく。〈ごめんねって言えるかな?〉と聞く。Bがうなずく。</p> <p>⑬ 縦に振ったのを見て〈Aはいいよと言ってくれたみたい。よかったね。〉とBに話す。Aに〈Aは謝ることない?〉と聞く。</p> <p>⑯ Aを抱きしめながら、〈Bは謝ってくれたよ。ごめんねって気持ちはある?〉と尋ねる。Aうなずく。〈じゃあ、それをきちんと伝えよう〉</p>	<p>・ Bから話を聞くと、マレットを貸した友達が我慢して渡したと思ったようだ。貸した子に確かめたが親切心から貸しているから、Aが無理強いしたわけではないようだ。BはAのことを普段から自分勝手だと思っているから、そう思い込んだのだろう。</p> <p>・ 取り上げられたという行為自体が、イコールAは拒絶されたという感覚になっているのだろう。</p> <p>・ AはBの謝罪を受け入れることができたが、それが自分の謝罪の行動につながるわけではない。マレットを取り上げられ、自分も手を出したのが原因だが、たたかれたことが心を占めているのかもしれない。謝る行動につなげられる方法を考えないといけない。</p> <p>・ 去っていくBを見て怒りや悲しみといった感情ではなく、笑うという感情が出ている。状況に合った感情の出し方ではない。また、担任にしがみついできたのは不安の表れではないかと思う。本心では悲しみや寂しさを感じているのだろうが、幼児期の体験により自己防衛機能が働き、笑うことで自分の心を守ろうとしている場面だと考えられる。</p>

②大縄大会の出来事

子どもの言動 (発言「」の他、行動・態度や表情なども記述する)	私を感じたこと 考えたこと	私の言動 (発言く)の他、行動で示したことも記述する)	分析・考察
<p>①大縄大会当日、準備のため運動場に出る。(全校で一斉実施)</p> <p>③待ち時間にちょっかいを掛け合っていた友達の顔面を下から蹴り上げる。担任は縄を回していたので居合わせた教諭が話を聞く。蹴られた子は歯茎から出血したため養護教諭と共に病院へ。</p> <p>⑥怒った表情。何も言わない。</p> <p>⑧「うろうろしているのがだめと思った。」</p> <p>⑩黙ってうなづく。</p> <p>⑬「すわっときや。縄が当たると。と言えばよかった」</p> <p>⑯「ごめんとあやまりたい」「けたのはあかんかった」</p> <p>⑲うなづく。</p> <p>⑳首を横に振る。</p> <p>㉑うなづく。</p> <p>※相手児童が病院から帰ってきてから、謝ることができた。(形としては不十分だが) ※母親に事情を説明し、放課後、相手宅にA児・母親・担任で謝罪に行った。</p>	<p>②みんなで楽しくできたらいいな。</p> <p>④せっかくみんなで楽しくやってるのに！応援に来て親もいるからAに変なレッテルを張られるかもしれない。</p> <p>⑨一緒に応援したかったのか？それともサボってるから怒っているのだろうか。</p> <p>⑭だんまりを決め込むと思ったが解決方法を考えて言えた！その点はよかった。</p> <p>⑰謝ると言ったのが意外。内心では少し驚く。</p>	<p>⑤他の子どもとは少し離れたところで事情を尋ねる。</p> <p>⑦〈なんで蹴ったの？〉少し間をおいて、〈蹴る以外の方法はなかった？〉と尋ねる。</p> <p>⑩〈そうかあ。みんなで跳んでるんやもんね。見ている人は応援したらいいよね。〉</p> <p>⑫〈どうしたらよかった？〉ともう一度尋ねる。</p> <p>⑮〈ほんまや。縄当たったら痛いもんなあ。そう言えたらよかったなあ。もし言っても聞いてもらえない時は、先生に言ってくれたらいいよ。〉</p> <p>⑱〈じゃあ病院から戻ってきたら謝ろうね。〉</p> <p>⑳〈1人で言える？〉</p> <p>㉒〈先生も横にいとくし、一緒に言おうか？〉</p>	<p>・うろうろしていることに対しては、どこまで本気でだめだと思っていたかは分からないが、A児の大縄に対する不安が蹴る・注意するといった行動につながったのではないかと。とは言え、⑧の発言に共感してもらったことは安心につながり自分のことを振り返る・謝るという行動につながったように思う。</p> <p>・今まで暴力がすべてだと言っていたA児が自分の悪いところを素直に認めて謝りたいという気持ちを口に出したのは少し驚きだった。</p> <p>・大縄に関しては、「ひっかかりたくない」「縄を止めてしまうのがいや」「走るのがいや」という気持ちがあったことが後で担任との会話から分かった。</p> <p>・もう少し大縄大会に向けてどんな気持ちで取り組むのか、いろんな思いをクラスで出し合う時間を取ればよかった。行事が自分の中でやつつけ仕事になっていた。</p>

③自己表現の変化

子どもの言動 (発言「」の他、行動・態度や表情なども記述する)	私を感じたこと 考えたこと	私の言動 (発言く)の他、行動で示したことも記述する)	分析・考察
<p>①休み時間の終わり、廊下にて、大声で泣き叫んでいる。原因は何か不明。</p> <p>④「あっち行け！」と叫びながら大声で泣き続ける。</p> <p>⑦泣きながら担任を何度も蹴る。</p> <p>⑬首を振り、立ったまま泣き続ける。</p> <p>⑭座り込んで泣き崩れ、大声で「抱っこー！」と叫び、両手を差し出す。</p> <p>⑲ぐずぐず泣きながら、うなずく。</p>	<p>②何があったんだろう。</p> <p>⑤次の時間は入学式の練習なのに、こんな状態で体育館に行けるだろうか。</p> <p>⑧暴力にスイッチが入ってきた。収まりそうにない。どうしようかな。目を離れた隙に物を壊したり友達を傷つけたり、危ないことをするかもしれないから、離れられないな。</p> <p>⑩誰か先生来てくれないだろうか。助けてほしい。</p> <p>⑫隣のクラスの男性教諭が来た。よかった。一緒に話を聞いてほしい。</p> <p>⑭え？どこ行くの？一緒に声かけてほしいのに。誰か別の先生を呼んできてくれるのだろうか？</p> <p>⑳そうか、これが言いたかったことなんだな。なんだか悲しい。今まであっち行けと言っていたのに抱っこしてくれという、ちぐはぐの感情は、幼児期にそうして欲しかったのにしてもらえなかったものを今必死で取り戻そうとしているように感じる。また、助けを求めているようにも聞こえた。誰かに受け止めてもらいたがっているAの感情を私1人では受け止めきれない。苦しい。</p>	<p>③〈どうした？〉と近寄りながら顔を同じくらいの高さにして尋ねる。</p> <p>⑥同じ目線のまま黙って見ている。</p> <p>⑨蹴られるのをよけたり受けたりしながら、とりあえずそばにいる。教室にいるほかの児童に次の指示を出す。(体育館で学年合同の入学式練習を行っていた)</p> <p>⑩Aと少し距離を取りながら、近くにいる。</p> <p>⑬2人で話を聞こうとする。Aは体育館へ促そうとする男性教諭を数回蹴る。男性教諭はその場を無言で去っていく。</p> <p>⑮困った様子でAを見る。</p> <p>⑯〈保健室行って、ちょっと休憩するか？〉</p> <p>⑰そばに寄りながら、なんと声をかけようか、どうしようか考えこむ。</p> <p>⑳すぐに抱き上げる。それと同時に私も涙が流れ、止まらなかった。</p> <p>㉑〈保健室行こうな〉抱っこしたまま保健室に連れていく。</p>	<p>・これまでの様子から、このような状態になった時に無理矢理動かそうとすると反発する態度が強くなるため、気持ちが収まるのを待とうと考えた。</p> <p>・組織体制への働きかけが課題であり、助けが必要な時は誰にどのような声をかけるかわず行える連絡体制を日頃から確認しておくことが必要。校内電話を使うこともできたが、それによりAから見れば「先生は私を誰かに預けようとしている」という思いを抱かせることになるのではという迷いがあった。理想を言えば見回る教職員がいて、お願いせずとも担任をサポートできる体制が欲しい。</p> <p>・年度末になり、SCなど気持ちを吐き出せる場所ができたことで今回のように泣き叫んで怒る場面が減っていた中での出来事だった。「抱っこしてほしい」という言葉は、今まで泣き叫ぶ感情の時に出てきたことがなかった。幼児が母親に抱っこをせがんで泣いている場面が思い浮かんだ。幼児が不安を感じた時、養育者に抱きかかえられて安心感を求めるように、Aは幼児期にできなかった体験を1年間の中でできた担任との関係の中で表すことができたのではないかと考えた。</p>

4 考察

4.1 教師と子ども間におけるアタッチメント

「音楽での出来事」では、子どもたちの人間関係や、一人ひとりが感じている思いの一部分が見えた場面だった。「自分は謝ったのに謝ってもらえない」と思い走り去る B を見て、担任にしがみつ A は、不安や怒りといった負の感情を、近接することで落ち着かせようとしている状態だと考える。「自分は謝ろうとしているのに、どこかへ行ってしまった」「どうやって謝ったらいいのか分からない」など、不安を感じている A ごと担任が体で受け止めた。これは A にとって、心の落ち着きを取り戻そうとする一つの支援になった。今回は A を中心に省察を行っているが、周りの子どもたちが感じる不安にも細やかに対応することで、子どもたちと担任や、子どもたち同士の人間関係もつくられていくといえる。この場面では、順番を変えてあげた子や、自分から謝ることのできた子など、自分の思いを表現する方法は多様である。担任の表情や言葉かけで不安から安心に変わったり、自分の行いはよかったのだと達成感を感じたりすることにつながる。その経験の積み重ねが、その後の子どもたちの人間関係に影響していくと考える。また場面にそぐわず、くすくす笑う A についての考察は以下の②で検討する。

「大縄大会の出来事」は、大縄にチャレンジするという A の不安を軽減できていれば起こらなかった出来事かもしれない。事前の準備として担任の至らなかった点については反省しかない。しかし、これまで友達や先生に暴力を振るった時、必ずといってよいほど A の口から出ていた言葉は、「暴力が全てだ」「暴力で言うことを聞かせてやるんだ」というものだった。それがこの場面では、暴力ではなく別の方法をとればよかったと具体的に例を挙げて自分の行動を振り返ることができていた。自分の悪いところを認識するというのは勇気のいる行動である。ましてや、幼い時に暴力を経験し暴力を肯定化することで、自分の過去を意味あるものにしようとしていたととれる A の今までの行動を考えると、「暴力を振るうことは悪いことだった」と認めることは、今までの自分を否定することにもなりかねない。しかし、A がこの場面で暴力よりも別の方法を言葉にすることができたのは、「悪いところを出しても受け止めてもらえる」という信頼があったからだと考える。そのため、自分の心の中にあった思いを言葉にして伝えることにつながった。これは、A にとって大きな成長の瞬間だった。

「自己表現の変化」では、泣き出したきっかけの解決には至っていないが、これまでのことを考えると、負の感情に陥っている時、無理強いしたり、言葉であれこれ詰め寄ったりすると余計に感情が高ぶるなど荒れにつながるということが予想された。そのため対策を考えつつも、A のそばからは離れないようにした。A にとっては、今まで関係をつくってきた担任がそばにいて、ある程度不安や怒りが解消されていったかもしれない。しかし、担任にとっては苦しい場面でもあった。A の表出される負の感情の出し方は、A がこれまで体験したものだと考えていたからである。幼い子どもの荒れる姿を目の当たりにするのはつらいものがあった。

4.2 自然さ・本心のまま (authenticity) のかわり合い

子どもと作り上げる関係は、お手本のような決まった型にあてはめればうまくいくわけではない。一人の人間がこれまで積み重ねてきた経験や価値観など、それらがお互い複雑に絡み合い、影響し合い出来ていくものだと考える。教師という立場から、意図して指導していく言動はもちろん、教師の無意識の言動も子どもの心は繊細に感じ取っているかもしれない。

「音楽での出来事」のように、年度初めから場面にはそぐわない状況でくすくす笑う A の姿に違和感があった。初めは不安や寂しさからくるものだと考えていたが、そもそもなぜ謝らないといけないのかということが分かっていなかった可能性もあった。状況を理解する力不足や、謝る過程に至るまでの経験不足も考えられる。また、仮に分かっていたとしても、謝る一步が踏み出せなかったということも考えられる。「謝りたい気持ちはあるけど言うのが恥ずかしい」「私、きちんと言えるかな」など、子どもに向き合っているその瞬間に子どもの可能性について、あらゆる方向から考えられるようにしたいと思う出来事であった。また、A の暴力を肯定する発言に対して、一貫して「それは違う」と言い続けた。暴力行為に関することはきっぱりと否定しつつも、A 自身や過去について、A が暴力につながるほど不安や怒りを感じているその気持ちを否定しないよう注意を払い、しがみついた A を振りほどくことはしなかった。「先生は私のすることを否定するが、私自身を否定することはしない」という経験が 1 つ 1 つ記憶として残り、信頼関係が少しずつ作られていったのだと考える。それが最後の「抱っこしてほしい」という A の表現につながっていると推察する。信頼関係が作られていなかったり、希薄な時期だったりしたなら、そばにただいて負の感情を助長したかもしれない。A の行動を無理に落ち着かせようとせず、A の感情を出せる場所があったことが、安心して本心を出せる表現になったのだと考えられる。

4.3 子どもと“共にある”調律とアタッチメントとの関連

担任の立場で学校生活を振り返ると、個のかわりを重要視しつつも集団を動かすことが優先されることが多い。そして表面的に体裁を整えることが意識されてしまうと、課題を抱えた子どもに対しては特に、担任にとって都合の悪い言動は無理強いして変えようとする場面が生まれることがある。その場凌ぎの言葉を子どもにかけることも同意だと言えるだろう。

3 つめの事例の中で「A が泣き叫んでいるそばに居続けた」とあるが、決して見通しをもってとった行動ではなく、担任としてどう手を打とうかと思案し、迷いのある状態である。それでも泣いている A を放っておいて、そばを離れるということができず、A の感情を無理に変えようとすることなく寄り添う形となっていた。それが A にとっては、結果として「自分は不安や不快な状態だが、先生が離れずにそばにいる」という思いが生まれ、そこに至るまでの担任との関係から、「これまでも安心した気持ちになることがあった」という記憶が思い起こされたのではないだろうか。その心の過程が、それまで「あっちに行け！」と表面上は怒りととれるものから、「抱っこしてほしい」という言葉に変化したと考える。A の過去の体験・感情を想像

し、筆者の中に自然とわき起こった A を思う気持ちや、筆者自身の抱えきれなさが重なり、自然と涙の流れる表現となった。それを見ている A は、「私が感じていることを先生も感じ取っているのだろうか」という思いと、抱き上げてもらった時の温かさから、安心できる居場所で感情的につながりをもつ“共にある”体験となったと考える。これは子どもの側からだけでなく、子どもと教師の相互関係の中で起こることから、筆者にとってもまさに、子どもと“共にある”体験となった。

本研究の事例で取り上げた A は、家庭環境という要因から人間関係をつくることに大きな課題を抱えていた。しかし、A が求めていたのは人とのつながりであった。これまでの考察を踏まえ、人間関係に課題を抱える子どもに言葉や言葉以外の表現方法を通して、「不安や怒りで泣き叫んでも、決して私はあなたに暴力を振るわない」「あなたを置いてどこかに消えることはしない」「泣き叫んでも暴力を振るっても、あなたは私の大切な人だ」というメッセージを担当として伝えたい。時間はかかっても長期的に子どもに伝わるのが信頼関係の構築となる。その過程の中で担当が愛着の対象として機能することは、不安定なアタッチメントを形成している子どもにとって、安全基地となる居場所を見つけ、安定したアタッチメントを形成できる支援となるだろう。これら 1 つ 1 つの体験は、感情が相互交流という人とのつながりの中で成長を重ねていく体験として子どもの中に残っていくと考える。

参考・引用文献

- Bowlby. J (1969/1982) *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. Tavistock Institute of Human Relations. 黒田実郎・大羽葵・岡田洋子・黒田聖一訳 (1976) 『母子関係の理論 新版 I : 愛着行動』岩崎学術出版。
- Bowlby. J (1979) *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. Tavistock Publications Limited. 作田勉監訳 (1981) 『ボウルビー母子関係入門』星和書店。
- 遠藤利彦 (2005) 「アタッチメント理論の基本的枠組み」1, pp1-31 数井みゆき・遠藤利彦編著『アタッチメント 生涯にわたる絆』ミネルヴァ書房。
- 遠藤利彦 (2007) 「アタッチメント理論とその実証研究を俯瞰する」1, pp1-58 数井みゆき・遠藤利彦編著『アタッチメントと臨床領域』ミネルヴァ書房。
- 角田豊・森佳美 (2015) 「教師が自己対象として機能すること ―教師と児童生徒とのかかわり合いの意義―」『京都教育大学紀要』127, pp11-26。
- 角田豊・片山紀子・小松貴弘編著 (2016) 『子どもを育む学校臨床力 多様性の時代の生徒指導・教育相談・特別支援』創元社。
- 角田豊編著 (2020) 『学校臨床力を磨く事例検討の進め方 かかわり合いながら省察する教師のために』創元社。
- 文部科学省 (2017) 平成 29 年告示 学習指導要領総説。
- 森さち子 (2010) 『かかわり合いの心理臨床 体験すること・言葉にすることの精神分析』

誠信書房。

- 森田展彰 (2007) 「児童福祉ケアの子どもが持つアタッチメントの問題に対する援助」7, 186-210 数井みゆき・遠藤利彦編著『アタッチメントと臨床領域』ミネルヴァ書房。
- 齋藤久美子 (1998) 「『かかわり合う』能力 —心理力動的検討—」11, pp269-293 『臨床から心を学び探究する』岩崎学術出版社。
- 齋藤久美子 (2007) 「臨床心理学にとってのアタッチメント研究」12, pp295-324 『臨床から心を学び探究する』岩崎学術出版社。
- Stern, D. N. (1985) *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books. 小此木啓吾・丸田俊彦監訳 (1989) 『乳児の対人世界 理論編』岩崎学術出版社。

**単元を通した学習課題を意識するための
ICTを取り入れた思考ツールの活用
—小学校4年社会科『用水のけんせつ～琵琶湖疏水～』
において予想する活動の充実を目指して—**

榊本 齋

授業力高度化コース

1. はじめに

『小学校学習指導要領社会編』（平成29年告示）では、「社会的な見方・考え方（社会的事象の見方・考え方）を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」の育成を目指すと示されている。小学校社会科の社会的な見方・考え方、すなわち社会的事象の見方・考え方とは、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して、社会的事象を捉え、比較・分類したりまとめたり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすることである。これらの力を養うには、単元を通して学習課題に対し、主体的に追究・解決することが重要である。しかし、筆者が専門実習を通して授業実践を行っていく中で、単元を通した学習課題を意識した授業づくりが難しく、加えて児童に学習課題を意識させることも上手くいかなかった。また、実践した授業の省察の中でも「この単元を通して児童たちにどのような力を養いたいのか授業の内容から見えてこない」などの意見を頂くことも少なくなかった。そこで単元を通した学習課題を意識するために有効的な手法はないのか検討していきたいと考えた。

北（2015）は、社会科では、単元全体を問題解決的な学習に構想することが一般化してきたとしている。中田ら（2014）は「問題解決的な単元を構想するには、子どもが『なぜなの』『どうなっているの』という問題意識をもって追究・解決していけるように構想したい」と述べており、単元を通した問題解決的な学習をするためには、単元を通して問題意識をもつことの重要性を示している。北（2016）は「単元を通した問題解決的な学習過程の中で、予想する活動が充実することによって子どもたちは学習課題を意識することができるようになるため、子どもたちにどのように予想させるかということは重要な課題である」としている。予想する活動は、児童の思考を最初に「広げ」、その思考を「整理」といった一連を得ることで最初に「広げた」状態よりも学習課題に対する思考が「深まる」ことで充実すると仮説を立て、そのために思考ツールの活用が有効だと考えた。

関西大学初等部（2013）によると、思考ツールは、頭の中の情報を書き込むための枠組みであるとされている。また「頭の中にあるイメージや情報を外に出すことを促し、視覚化された

もの関係性を見つけやすくする。さらに、あえて頭の使い方に限定をかけることで思考することを促す」と述べている。これは児童の思考を「広げる」状態に当たると考える。黒上(2016)は、情報を書き出して可視化された思考ツールを活用することは、考察したり、説明したりすることに有効であるとしている。これらは思考を「整理」し、「深める」ことにも有効だということがうかがえる。

実際に近年では、思考ツールを扱った授業実践も多く報告されている。例えば吉海ら(2016)では、思考表現ツールを活用した協働的な学習を展開することで、必要な情報を収集・整理し、自分の考えを表現する情報活用能力の育成に繋がることを報告している。さらに、春山(2020)においても「思考ツールの特徴を生かして根拠を可視化したり、根拠に着目した話合いの視点を与えたりすることが、根拠を基にして自分の考えを表現することに有効であったと考える」と述べている。思考ツールの授業実践について調べたところ、紙媒体のものが取り扱われていることが多く、『ロイロノートスクール』に思考ツールの図が取り入れられているにも関わらずタブレット端末(以降 ICT に含める)で取り扱われているものは少なかった。しかし、情報社会(Society5.0)を迎える今、『GIGA スクール構想』などが進められている中で情報活用能力の育成や考え・根拠を可視化するには、紙媒体のものではなく、ICT を有効的に活用することが重要となってくる。

中村ら(2017)は「デジタル端末の特性における思考の可視化は、他者の意見の理解を視覚的に捉え理解しやすくすることから、自分との違いに気付く事ができる。このことは、児童の葛藤や主張を生み、説明のための根拠の明確化や意見のすりあわせなど、多角的な情報活用へと展開することができた」としており、さらには「タブレット端末による操作により、個から思考が始まり、まとめの段階では、個に戻って考えることができ個の思考の確保にも有効であった」とも述べている。つまり、他者の意見を視覚的に捉えて思考を「広げ」、根拠の明確化や意見のすり合わせによって思考を「整理」し、まとめの段階で個に戻って考えることで思考を「深める」ことに繋がっていると考えられる。

文部科学省 HP に記載されている GIGA スクール構想のリーフレット『GIGA スクール構想実現へ』によると GIGA スクール構想は ICT の活用によって一人一人の考えをお互いにリアルタイムで共有し、児童同士で双方向の意見交換が可能になることから、各自の考えを即時に共有し、多様な意見にも即時に触れられる協働学習を可能にすると示している。これを可能にすることで、課題や目的に応じてインターネット等を用い、様々な情報を主体的に収集・整理・分析する「調べ学習」が充実するとも示している。

それ以外にも、ICT の有効性として紙媒体のツールでは変更や追加する際に一度書いたものを消したり書き直したりする必要があるが、ICT だと簡単に編集が可能であること。他者の意見を複数人が同時に自分の手元の画面で大きく見ることができるとなども挙げられる。

思考ツールと ICT の有効性はそれぞれ謳われている一方で、先にも述べたように ICT を取り入れた思考ツールの実践はそれほど多くなされていない。先述した先行研究などから、思考

ツールと ICT の活用を組み合わせることで、紙媒体の思考ツールの活用よりもさらに思考を「広げる」「整理する」「深める」ことが可能であると考えた。そこで、単元を通じた学習課題を意識するために予想する活動を充実させるには児童の思考を「広げる」「整理する」「深める」ことが重要であり、それに対し ICT を取り入れた思考ツールの活用が有効であるのか検証することとした。

2. 研究目的

本研究の目的は、単元を通じた学習課題を意識するために予想する活動を充実させるには児童の思考を「広げる」「整理する」「深める」ことが重要であり、それに対し ICT を取り入れた思考ツールの活用が有効であることを授業実践で検証することである。そのため、課題を以下の 2 つに設定した。

課題 1：活用した思考ツールが児童の思考を「広げる」「整理する」「深める」ことに有効であるのか。

課題 2：ICT の活用は思考ツールの活用をより充実させるのか。

3. 研究方法

3-1. 研究対象について

対象は、京都市立 A 小学校の 4 年生 1 学級（30 名）とする。対象の学級では、問いに対する意見を具体的に考えることが苦手な児童が多い。特に、その問いでは何が聞かれているのか、自分がそのように考えた理由は何なのか、といった面で思考を深めることが難しい様子が普段から見られる。グループで話し合いをすると、活発に話し合いが行われているようにも見られるが、問いの本質的な部分から話し合いが徐々に逸れていき、内容がまとまらないといったことも社会科の授業の中で何度かあった。そのため、自身の考えをノートに書かせてもほぼ何も書くことができないという児童も少なくない。そこで、学習内容や問いに対する考えを「広げる」「整理する」「深める」ために思考ツールを活用することとした。

しかし、対象の児童たちは小学校入学から現在まで思考ツールを活用したことがない。そのため、単元の指導に入る前に 45 分の授業を利用して思考ツールとその使い方について学ぶ時間を設けた。これは、単元の学習を進めるうえで児童がスムーズに作業に取り組むことができるようにするためである。

3-2. 授業の概要と研究方法について

本研究では、小学校第 4 学年社会科の小単元『用水のけんせつ～琵琶湖疏水～』において授業実践を行った。この単元では、府内の先人の働きについて、当時の世の中の課題や人々の願いなどに着目する。そこから地域の発展に尽くした先人は、様々な苦心や努力により当時の生活の向上に貢献したことを理解するとともに、自分たちの今の生活にも深く関わっていること

を学ぶ単元である。そのため、単元を通したためあてとして「府内の先人たちの努力や願いを知り、自分たちの生活との関わりやできることを考える」を設定し、単元の最初の授業で児童に提示した。単元計画は表1の通りである。

それぞれの学習内容や段階に応じてICTを取り入れた思考ツールを活用し、児童が作成した思考ツールの内容やノートへの振り返りなどから児童の思考を「広げる」「整理する」「深める」ことに繋がっているかを調査する。ICTに関しては、タブレット端末と電子黒板を用いた。さらに、単元の最後に思考ツールを活用して行った授業に対してのアンケートとICTや思考ツールを活用したことに対する自由記述調査を実施した。

表1 実践の概要

	時	○学習活動 ◆主発問	思考ツール
つかむ	1	○琵琶湖疏水の経路を地図でたどり、琵琶湖疏水が人工物であることに気付き関心を持つ。 ◆地図上の琵琶湖疏水に着色し、気付いたことはないだろうか。	地図の写真に着色
	2	○琵琶湖疏水の写真から気付いたことや疑問に思ったことをイメージマップにまとめる。 ◆琵琶湖疏水の写真を見て、気付いたことを書きとめよう。	イメージマップ
	3	○個人でまとめたイメージマップをグループで繋ぎ合わせる。 ◆グループでイメージマップを広げよう。	イメージマップ
	4	○見学して気付いたことや当時の様子が分かる資料から学習課題を作る。 ◆見学して気付いたことや琵琶湖疏水がつけられたころの様子から思ったことはないだろうか。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">[学習課題 1] 琵琶湖疏水はどのようにつくられ、どのようにして京都のまちに活気を取りもどしたのだろうか。</div>	イメージマップ
	5	○当時の様子から工事や琵琶湖疏水の利用方法を予想する。 ◆北垣知事はどのように工事を進め、琵琶湖疏水をどんなことに利用して活気を取り戻そうと考えたのだろうか。	フィッシュボーン
調べる	6	○年表から琵琶湖疏水完成までの経過を知り、建設の問題点(工事・費用・市民の了解)に対しての取り組みを調べる。 ◆北垣知事は、どのようにして琵琶湖疏水を完成させたのだろうか。	フィッシュボーン
	7		
	8	○琵琶湖疏水の利用について予想し、調べまとめる。 ◆北垣知事は琵琶湖疏水を何に利用したのだろうか。(水力・舟運・発電・農業など)	フィッシュボーン
	9		
	10	○当時の様子、琵琶湖疏水の利用について調べたことを交流する。 ◆北垣知事は、琵琶湖疏水を何に利用したのか交流しよう。	フィッシュボーン
まとめる	11	○琵琶湖疏水ができた後のまちの様子から、学習課題について話し合う。 ◆どうして第1疏水ができて、京都のまちに活気が戻ってきたのだろうか。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">[学習課題 2] 西郷菊次郎市長は、何のために第2疏水を作ったのだろうか。</div>	クラゲチャート
	12	○第2疏水をつくった理由について考える。 ◆なぜ、第2疏水を作ることになったのだろうか。	クラゲチャート
	13	○琵琶湖疏水建設に携わった人々の努力や願いを考える。 ◆当時の人々がどのような思いで琵琶湖疏水建設に携わったのか考えよう。	クラゲチャート
	14	○これから先の琵琶湖疏水の活用について考える。 ◆どうして琵琶湖疏水船を復活させたのだろうか。 ○単元における学びを振り返る。	

3-3. 思考ツールについて

前述したように対象児童は思考ツールというものの自体を初めて目にするため、説明の際には『NHK for school』のなかで思考ツールについて説明がされている動画を見せ、思考ツールについてのイメージが分かりやすくなるよう図った。その動画では、実際に小学生がその思考ツールを使って考えている様子を見ることができると同時に思考ツールの解説が詳しくされている。そのため、児童が自分で思考ツールを活用するときに作業方法や考え方がイメージしやすいよう、授業でも動画の中で説明されていた「イメージマップ」「フィッシュボーン」「クラゲチャート」の3つの思考ツールを用いた。

「イメージマップ」(図1)は、丸と丸が繋がった図で自分の頭の中にあるイメージや知識を表に出し、新しいアイデアに繋げるために使用する。授業の中では「琵琶湖疏水」をテーマに児童たちが持っているイメージや知識、さらには疑問などを繋げることで琵琶湖疏水について明確なイメージを持たせたり、友だちのイメージマップと合わせることで新たな発見に繋げたりするために活用した。

「フィッシュボーン」(図2)は、魚の骨のような形をした図で、魚の頭に「テーマ」、中骨に「視点」、内側の小骨に「具体的な例」を書く。問題の原因を洗い出して解決策を考えたり、自分の考えについてそう考えた理由を洗い出して説明したりする。授業では、『北垣知事は琵琶湖疏水をこのように完成させた!』と『北垣知事は琵琶湖疏水をこんなことに利用した!』の2つの問いを中心に、予想と調べたことを一言ではなくそう考えた理由とともに問いについて深く考えさせることをねらいとして活用した。

「クラゲチャート」(図3)は、クラゲの形をした図で、頭の部分に「主張」や「意見」、足の先にある丸の中にその理由を書き出していく。自分の意見に対し、経験や情報を整理して理由を言うときに使用する。授業では、「なぜ第2疏水を作ったのか」という問いに対して自身の意見とそう考えた根拠となる理由を考えることで思考を深めることをねらいとした。

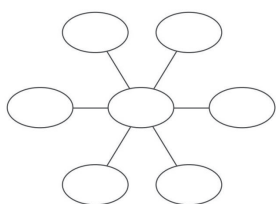


図1 イメージマップ

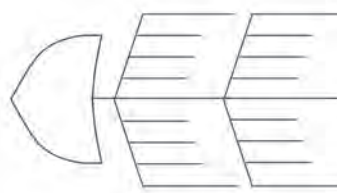


図2 フィッシュボーン

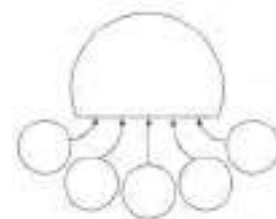


図3 クラゲチャート

引用元：21世紀型の考える力を育てる「思考ツール」17チャート解説 | みんなの教育技術 (sho.jp) (2023年1月4日閲覧)

4. 研究の結果

4-1. イメージマップ

イメージマップについてのアンケートの結果は表2の通りである。

表2 イメージマップのアンケート結果（人）

質問項目	とてもそう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
①イメージマップを使って、琵琶湖疏水について自分がどのようなイメージや考えを持っているのか発見したり気づいたりすることができた。	17	11	1	1
②イメージマップを使って、琵琶湖疏水について知っていることや調べたこと、自分の考えなどを整理することができた。	14	13	3	0
③イメージマップを使って、単元を通したため「府内の先人たちの努力や願いを知り、自分たちの生活との関わりやできることを考える」と自分の考えや学習したことをむすびつけて考えることができた。	12	14	4	0

第2時・第3時で「琵琶湖疏水」を中心に置いたイメージマップを活用し、琵琶湖疏水についてのイメージを膨らませるとともにそこから浮かんだ疑問などを繋げた。第2時ではロイロノート上で個人で作成、第3時では個人で作成したものを手元の画面で見ながらグループで交流という流れで学習を行った。イメージマップを作成する際にロイロノート上でカードを作成し、そのカードをペンで繋げさせた。その際に児童から「どのような言葉を書けばよいのかわからない」といった声が多く上がったため、例として写真や普段自分たちが目にしている琵琶湖疏水の「見た目」や、知っているまたは予想する琵琶湖疏水の「役割」、さらにそこから生まれた疑問などを繋げてみてもよいといった声掛けを行った。そのこともあり、最初に作成した個人のイメージマップでは「飲み水」「お風呂の水」などの「生活のための水」という琵琶湖疏水の役割についての視点で言葉が繋がられていることが多かった。琵琶湖疏水の見た目についての視点も多く、「水が汚い」から「浄水場」に繋がっていることや、「トンネルや橋はレンガ」から「古そう」→「いつできたかが不思議」→「昔だったら長い年月をかけて作られたと思う」と繋がっている児童も見られた。

次の活動では個人で作成したイメージマップをグループで合体させて新しく出てきたイメージや疑問等も含めてさらに広げる学習をグループで行った。ロイロノート上でそれぞれのイメージマップを見比べながら、イメージマップを広げていった。個人では「大きい」→「二つに分かれている」→「なぜ第1疏水と第2疏水で分かれているのか」で止まっていたところから「多くの人に水を配るためなのではないか」など疑問や予想について話し合っている様子が見られた。さらに、見た目に関して「きれい」と「汚い」という対極の言葉が出てきたグループでは「流れている水を見たら汚い」と発言した



図4 児童が作成したイメージマップ

児童に対して「自分は飲んだりする水がきれいという意味で使った」とそれぞれどのような場面でのイメージなのかを話し合っていた。その話から「つまり飲み水などに使う水にするために浄水場をどこかで通っているからきれいになっている」という意見が出ていた。

4-2. フィッシュボーン

フィッシュボーンについてのアンケートの結果は表3の通りである。

表3 フィッシュボーンのアナケート結果（人）

質問項目	とてもそう 思う	少しそう 思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない
④フィッシュボーンを使って、「北垣知事は琵琶湖疏水をこのように完成させた！」「北垣知事は琵琶湖疏水をこんなことに利用した！」という問いに対しての自分の考えをくわしく考えることができた。	12	16	1	1
⑤フィッシュボーンを使って、工事や利用方法についてまとめることで、自分の考えからさらに新たな気づきがあった。	13	12	4	1
⑥フィッシュボーンを使って、単元を通したためあて「府内の先人たちの努力や願いを知り、自分たちの生活との関わりやできることを考える」と自分の考えや学習したことをむすびつけて考えることができた。	12	12	6	0

第5時から第10時ではフィッシュボーンを活用し、『北垣知事は琵琶湖疏水をこのように完成させた！』と『北垣知事は、琵琶湖疏水をこんなことに利用した！』という2つの問いを具体的に考える学習を行った。

まず『北垣知事は琵琶湖疏水をこのように完成させた！』という問いに対して自身の考えや意見を記入するフィッシュボーンを作成した。児童のうちの一人は、「手作業で掘った」という中骨を記入した後、「スコップやシャベルで掘った」という小骨を記入しており、その考えから「こんなに大きいので人たくさん必要だ」という気づきを得ていた。さらにその気づきから「たくさんの人を呼び寄せた」という中骨を作り「チラシやポスターで人を集めた」という小骨を記入する様子が見られた。

『北垣知事は琵琶湖疏水をこのように完成させた！』という問いに対する予想に基づいてグループで調べたことをフィッシュボーンにまとめた。調べ学習については情報の錯乱を防ぐために参考資料を教科書と『琵琶湖疏水記念館』の公式サイトに限定した。さらに情報の偏りを防ぐために児童が予想したフィッシュボーンから教師が意見を拾い、「工事の方法」「費用」「市民の説得」という中骨を教師から事前に設定した。これにより「何を調べたらいいかわからない」状態を防ぎ、児童が必要な情報を瞬時に判断することができていた。

次の『北垣知事は、琵琶湖疏水をこんなことに利用した！』という問いに関しては、まず児童自身の考えを予想するフィッシュボーンを作成した。児童の意見には次のようなものがあった。「生活水」という中骨を「飲み水やお風呂、トイレ、水道水などに使われる」と説明して

いるもの。「水力」という中骨を「水力発電や精米、水車に利用されている」と説明しているもの。「発電」という中骨を「水力発電を蹴上発電所などで行き、電気を届ける」と説明をしているもの。「運ぶ」という中骨を「木材や石材などの重いものや水を京都市に運ぶ」と説明をしているもの。このような意見を児童から発表してもらい、小

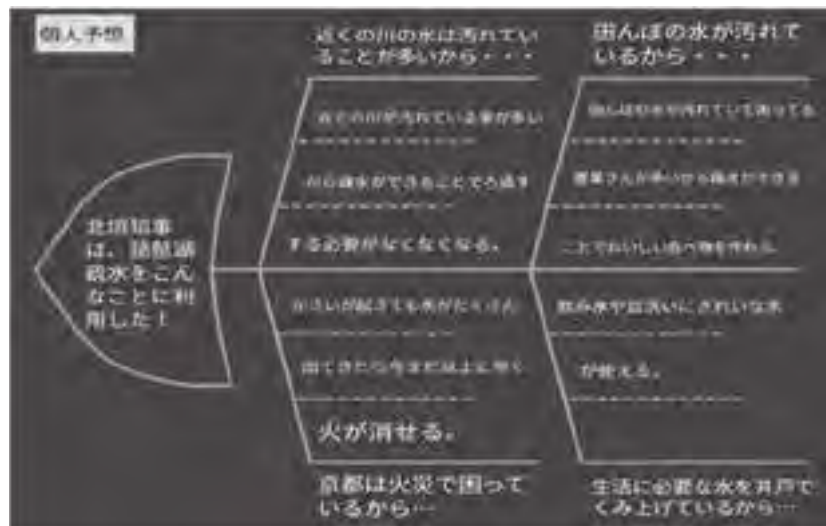


図5 児童が作成したフィッシュボーン

骨から出てきた視点を教師が黒板にイメージマップで繋げた。そこから「水」「水力」「発電」「舟運」の4つの項目を作成した。この4つをもとに第10時では、学習として押さえてほしい内容が多かったため、思考ツールではなく、教科書の資料を見ながらノートにそれぞれの項目で琵琶湖疏水がどのようなことに使われていたのかを詳しくまとめた。そしてまとめたことから『北垣知事や先人たちがどのように、そしてどのような思いをもって琵琶湖疏水を作ったのか』についてそれまでに作成したフィッシュボーンを基に自分が考えたことをノートに書かせた。すると、「水や電気を多くの人に届けて人々の生活を助けたいという思いで作った」「最初は北垣知事の意見に賛成する人はいなくて一人だったと思うけど、諦めずに多くの人を説得して京都の人のために頑張ってくれた」などの考えが児童から出た。

4-3. クラゲチャート

クラゲチャートについてのアンケートの結果は表4の通りである。

表4 クラゲチャートのアンケート結果(人)

質問項目	とてもそう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
⑦クラゲチャートを使って、「なぜ第2疏水を作ったのか」という問いに対しての自分の意見についてその理由もくわしく考えることができた。	18	11	0	1
⑧クラゲチャートを使って、自分の意見がそのような理由を考えることで自分の考えを深めることができた。	13	12	4	1
⑨クラゲチャートを使って、単元を通したためあて「府内の先人たちの努力や願いを知り、自分たちの生活との関わりやできることを考える」と自分の考えや学習したことをむすびつけて考えることができた。	11	16	3	0

第 11 時からのまとめでは『西郷菊次郎市長はなぜ第 2 疎水を作ったのか』という学習問題についてロイロノートのクラゲチャートを活用して考えた。児童から「人が増えて水や電気が足りなかったから」や「人口を増やしたいから」という発言が多く出たので「それはクラゲの足に書いて、

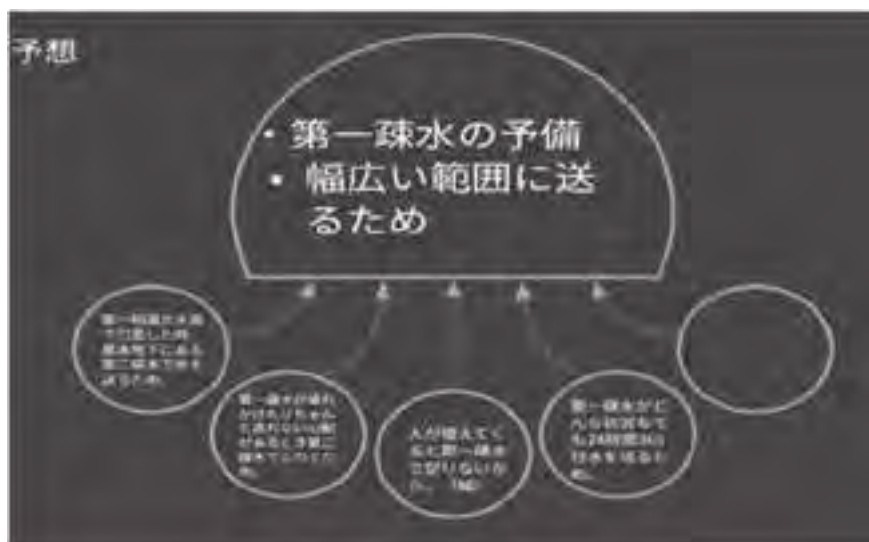


図 6 児童が作成したクラゲチャート

クラゲの頭にはそれによって人々の生活はどのようになるのか、大きなテーマで言うとういことなのかについて考えてみてもよいかも」と教師から声掛けによる支援を行った。すると「生活をより良くするため」「生活を豊かにするため」「人を増やし、京都を元気にするため」など市民のためという視点でクラゲの頭に書き込む児童が多かった。このとき、一度書いたものを削除して新しく書き直すのではなく、頭を書いてカードをそのまま足に持っていく児童も見られた。

その次の活動では、教科書で西郷菊次郎市長はどのような事業に取り組んだのかを学習した後、学習内容をもとに教師が「第 2 疎水をつくり、多くの水や電力をえる」「上水道を作り、きれいな飲み水を十分える」「道路を広くし、整えて電気鉄道を走らせる」を事前にクラゲの足に書き込んだものを使って、それは何のためなのかについてクラゲの頭の部分を児童に考えさせた。その際、考え方について「この事業は誰のためで、この事業に取り組むことでどのような変化があったのかな」「どういう願いをもって取り組んだのかな」など教師から声掛け等による支援を行った。すると、「京都の人々の生活を豊かにし、笑顔にするため」「事業で人口を増やし、京都のまちを盛んにするため」という考えを書く児童が多かった。

5. 考察

単元の学習終了後に実施したアンケートにおいて、すべての質問項目でほとんどの児童が「とてもそう思う」「少しそう思う」と回答した。この結果から、ICT を活用した思考ツールが児童の思考を「広げる」「整理する」「深める」ことに有効であり、予想する活動を充実させ、単元を通じた学習課題を意識することができていたことが明らかとなった。

イメージマップの自由記述において「イメージマップを使って考えを広げることができた」「1つのことからどんどん広げていくのでとてもまとめやすかった」との回答があった。これは、イメージマップが自身の思考を広げ、学習に対する気づきを与えることに有効であること

を示唆している。さらには、「みんなの意見をまとめやすい」という意見もあった。これは ICT を活用したことによって一人一人の考えをお互いにリアルタイムで共有し、児童同士で双方向の意見交換が可能になることから、各自の考えを即時に共有し、多様な意見にも即時に触れられる協働学習を可能にしたと考えられる。

イメージマップを活用した授業実践では、「琵琶湖疏水はどのような見た目か」という問いに対して普段なら「汚い」や「古そう」で止まる思考が、イメージマップを活用することによって「浄水場」といったその先にある役割や「長い年月をかけて作られている」「多くの人に水を配るためではないか」といった先人の努力や作られた思いなど、次の思考へと広がりを見せている。これらは、丸と丸を次々と繋げていくイメージマップの特徴から児童の「次は何が繋げられるだろう」という思考を生み出し、1つの意見で考えることを止めず次々と意見を生み出す状態へと繋がり、思考が広がったと推測される。さらに、同類のキーワードを繋げていくことで自然と思考が整理されたと考えられる。これらのことからイメージマップは特に思考を「広げる」「整理する」ことに有効であり、ICT の活用はそれをより効果的にするとと言える。

フィッシュボーン自由記述において「フィッシュボーンはその意見に対しての理由が書きやすい」「自分の考えが一目でわかる」との回答があった。これは、フィッシュボーンを使って意見や考えについて理由を具体的に考えることで思考を整理し、深めることに繋がっていることを示唆している。さらに「フィッシュボーンを使うことで普通にノートに書くより理由などをまとめやすくてよかった」など、ノートより考えをまとめやすかったとの回答が複数見られた。これは、フィッシュボーン特有の魚の骨をモチーフにした形を使って頭に「主張」、中骨に「意見」、小骨に「その理由」という3つに段階を分けて考えることができるため、情報や自分の考えを整理することを容易にしたと考えられる。フィッシュボーンの作成において、意見を具体的に伝えるための理由や調べたことを具体的に書くという作業が多い。そのため、児童が普段板書をノートに書き写すよりも文字数がかなり多くなる。実際に普段の授業でも少し板書が増えたときに「まだ書くの」「ノートに書くのが疲れた」などの声上がることも少なくない。しかし、ICT を活用することで「たくさんの文字を書くのが大変」という児童の負担を減らすことを可能にした。

フィッシュボーンを活用した授業実践において、自分たちが調べてまとめたことを基に「水や電気を多くの人に届けて人々の生活を助けたいという思いで作った」「最初は北垣知事の意見に賛成する人はいなくて一人だったと思うけど、諦めずに多くの人を説得して京都の人のために頑張ってくれた」などの考えが児童から出ていた。調べ学習で得た情報から「先人たちの思いや努力」と「具体的な取り組み」を繋げて考えることができる、または整理することを可能にしていることから、「府内の先人たちの努力や願いを知る」という単元を通した学習課題を意識していることが示唆される。『GIGA スクール構想実現へ』によると、調べ学習は ICT を活用することで、課題や目的に応じて、インターネット等を用い、様々な情報を収集・整

理・分析することを充実させる。さらに、自分が調べてまとめたものをグループ内で見比べて情報を編集したり、付け加えたりすることを複数人が同時に行うような協働学習の様子も見られた。これらのことから、ICTを取り入れたフィッシュボーンは、特に思考を「整理する」「深める」という点において有効であると言える。

クラゲチャートの自由記述において「意見が書きやすくてその理由なども書けるから自分の意見などが分かりやすい」「予想を考えやすかった」との回答があった。これは、意見とその根拠（理由）を分けて考えることで思考を「整理する」「深める」ことに繋がっていることを示唆している。さらに、「クラゲチャートは、意見がすぐ出てきて小さいしやりやすかった」との回答があった。クラゲをモチーフにしたイラストで大きな頭を「意見（主張）」小さな足を「根拠（理由）」としたクラゲチャートは、児童にとって自分が最も言いたいこととその根拠を分けて考えるのにわかりやすいものである。これはノートに一から描くことが難しく、プリントなどを使うとなるとクラゲの足の部分の大きさも考えてノートに貼ることが難しくなるサイズである。それをICTを使うことで改善できたと推測される。また、結果の部分で述べたように、元々クラゲの頭の部分にあったカードをそのままクラゲの足の部分に移動することを可能にしていたことから、一度書いたものを消して書き直すという児童の負担を減らすことができたと考えられる。さらにクラゲの足にもう少し根拠を書き足したいという児童が他の児童の作成したクラゲチャートを見て「この意見いいな」と参考にして書き足す様子も見られた。この様子からICTを活用することによって思考ツールを活用した協働学習を可能にしたことが示唆される。

クラゲチャートを活用した授業実践の中で、「なぜ第2疏水は作られたのか」という問いに対し、「京都の人々の生活を豊かにし、笑顔にするため」「事業で人口を増やし、京都のまちを盛んにするため」などと広い視野で回答する児童が多かった。「何のために」という問いにおいて、これまでの学習で学んできた課題や取り組みを具体的で限定的な意見を出すことはよくある。実際に授業の中でも、「西郷菊次郎市長は何のために第2疏水を作ったのか」という問いに対して「人口が増えたからもっと水や電気が必要になったから」といった回答をしている児童も少なくなかった。しかし、クラゲチャートを活用することで上記のような具体的な意見を根拠に整理し、その根底にある願いや思いは何なのかという思考の広がりや深まりが見られたと考えられる。これらのことから、クラゲチャートは思考を「広げる」「整理する」「深める」ことへ有効であり、ICTの活用はそれをより効果的にすると言える。

以上のことから、ICTを取り入れた思考ツールの活用を通して調べ学習や協働学習の観点から予想する活動が充実し、単元を通じた学習課題に対する思考を「広げる」「整理する」「深める」ことに繋がったと言える。

6. 研究の成果と今後の課題

単元を通じた学習課題を意識するために予想する活動を充実させるには児童の思考を「広げる」「整理する」「深める」ことが重要であり、それに対し ICT を取り入れた思考ツールの活用が有効であると明らかになった。

一方で、ICT 活用において操作性についての課題が残った。タイピングスキルや操作への慣れ具合、情報収集能力など、様々な面において児童の間で大きな差があった。実際にアンケートの自由記述にも「タイピングが難しかった」「ノートのほうがよかった」という意見もいくつか見られた。改善策として、学級担任となった際にタブレット端末を扱う機会を充実させ、タイピングスキルを徐々に上げていくことや、本研究でも実際に取り組んだように情報収集のベースを教師側が事前に限定しておくことなどの工夫が必要であると考えられる。そして、授業内容や児童の実態などに応じて、どのように ICT や思考ツールを取り入れていくのかを見極めることが重要である。

引用・参考文献

- 春山萌（2020）「小学校社会科において、根拠を基にして自分の考えを表現できる児童の育成ー児童の思考をつなぐ教師の支援と思考ツールを活用した話合いの工夫を通してー」令和 2 年度総合教育プラザ研究紀要、前橋市。
- 関西初等部（2013）『思考ツール 関西初等部式 思考力育成法〈実践編〉』さくら社。
- 北俊夫（2015）『“知識の構造図”を生かす問題解決的な授業づくり』明治図書、56 頁。
- 北俊夫（2016）『だれでもできる社会科学習問題づくりのマネジメント』文溪堂、55 頁。
- 黒上晴夫（2016）「情報を基に考察する・表現する力」『社会科教育 7 月号・687 号』明治図書。
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領社会編（平成 29 年告示）解説』
- 文部科学省 HP「GIGA スクール構想の実現について」<https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm>2022 年 12 月 19 日閲覧。
- 中村めぐみ・中川一史（2017）「対話場面における思考の可視化を促すデジタル思考ツールの活用」つくば市立並木中学校<https://www.jaet.jp/repository/ronbun/JAET2017_D-2-3.pdf>2022 年 12 月 19 日閲覧。
- NHK for school「様々な思考ツール」<https://www2.nhk.or.jp/school/movie/clip.cgi?das_id=D0005320341_00000>2022 年 12 月 19 日閲覧。
- 澤井陽介・中田正弘（2014）『社会科授業の作り方』東洋館出版社。
- 矢本学（2016）「小学校社会科において単元を通して問題意識をもつための学習指導の工夫ー「予想カード」の活用を通してー」広島市教育センター。
- 吉海雄平・山本朋弘（2016）「小学校社会科での思考表現ツールを活用した情報活用能力育成の一考察」全日本教育工学研究協議会第 41 回全国大会佐賀大会。

小中学校教員の「特別支援教育」に関する意識構造の一考察 —教員のキャリアと教育観—

福田 剛之

(生徒指導力高度化コース 14 期生)

1. はじめに

筆者は、京都市立中学校において支援員として勤務する中で、通常学級に在籍する支援を要する児童生徒について関心が向くようになった。それと同時に、連合教職実践研究科に入学し、中学校以外の他校種の取り組みについても、いろいろ知ることができ、校種によって、それぞれの考え方や実践が大きく異なることを知った。特に、コース必修科目「教育相談・特別支援演習」では、実際に京都市立小学校の通級指導教室を訪問することで、学級の前面掲示を減らし側面掲示に置き換えることや、UD フォントなどが活用されていることを知った。当然、全校をあげて、統一的に取り組んでいる学校もあれば、教員個人に委ねられている学校もある。これらを踏まえ、通常学級における特別支援教育への取り組みは、校種や教員の年代、指導歴などによって異なり、さらにその背景には教員自身の意識や教育観が大きく影響しているのではないかと考えたことが研究動機である。

2. 問題と目的

2-1. 日本における特別支援教育

平成 19 年 4 月、「学校教育法等の一部を改正する法律」が施行されたことで、障害児童生徒の教育について、特殊教育から特別支援教育に転換され、障害のある児童生徒の教育的ニーズを的確に把握し、学校における柔軟な教育的支援が求められるようになった。また、支援の対象についても、従来の特殊教育の対象の児童生徒に加えて、学習障害（LD）や注意欠如多動症（ADHD）、高機能自閉症等の児童生徒に対する特別支援教育体制の確立も求められている。これらは、一般的に発達障害とも呼ばれ、その児童生徒は特別支援学級に在籍することもあるが、通常学級に在籍しながら、学級内で教師や支援員、友人の支援を受けるパターンや、週に数回程度の頻度で通級指導を受けるパターンなどもある。どちらにせよ、通常学級に在籍しながら、他の児童生徒とともに学ぶケースも多い。

そのような中で、「日本の特別支援教育の状況について」（文部科学省，2019）によると、小中学校に在籍しながら通級指導を受けている児童生徒は、令和元年 9 月時点で約 11 万人である。平成 19 年度と比較すると、約 2.4 倍と増加傾向にあり、これは全児童生徒の 1.1%にあたる。さらに、小中学校の通常学級における発達障害の可能性のある児童生徒の在籍する割合は、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒

に関する調査結果について」(文部科学省, 2022)によると、8.8%程度となっている。つまり、発達障害の可能性がありながら、通常学級に在籍して通級指導を受けていない児童生徒は、学級内に一定数在籍している。

このような状況を踏まえ、文部科学省は2017年に「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」を発表している。そこでは、特別支援学級の担任や特別支援コーディネーターだけでなく、学級担任についても、自身の学級に教育上特別な支援が必要な児童生徒が常にいることを想定しながら、つまずきの早期発見や行動の背景について正しく理解するよう促している。さらに、学級経営や授業づくりについても、教員自身が支援の必要な児童生徒への関わり方の見本を示しながら、学級全員が互いの良さを認め合い、大切に作る温かい雰囲気を作ることが重要であるとされている。また、保護者との連携についても、日頃から信頼関係を構築することで、協働的な支援を通して、教育的な効果の高まりについて検討していくことが大切であるとされている。

以上のような現状を踏まえると、学級担任は、そのような児童生徒に対して積極的に支援をしていく必要があり、教員が通常学級においても特別支援教育に対する高い意識を持つことは重要であるといえる。

2-2. 教員の意識

渡部・武田(2008)によると、「小学校と中学校の比較では、小学校の方が支援体制が整い、研修の必要性を認め、学級経営の充実が必要だと考えている教師が多く、小学校の方が発達障害に対する教師の意識や関心が高いことが示めされた」としている。つまり、小中学校の教員の特別支援教育に対する意識や関心の差が、校種によって現れていることがわかっている。このような校種による教員の意識の差は、一般に発達障害が小学校に入学することで顕在化してくることや小学校における学級担任制による影響があることが考えられている。

また、山本・都築(2006)は、小学校教員に対して通常学級における特別支援教育に対する取り組みについて調査しており、その結果、40代の教員が学校における中心的存在である場合が多く、学級経営上不安な点も少ないことから、積極的な取り組みをしていることがわかっている。反対に、50代の教員については、ベテラン教員として学級経営への技術は高いものの、体力・気力面において不安があるため、特別支援教育に対しても消極的であるとしている。

つまり、教員の特別支援教育に対する関心や意識は、校種や年代によって大きく異なることがわかっている。さらに、教員自身の意識によっても取り組みは大きく異なり、学級内で支援を要する児童生徒への対応は、学級によって差ができるということもできる。

2-3. 本研究の目的

これらの問題を通して、筆者は特別支援教育に対する意識とは、それぞれの教員の教育観に

よって変化するものではないかと考えた。さらに、意識とは、決して「高い」「低い」といった高さで測れるものではなく、その基盤となる教員の思いが重要であると考えた。また、その中には教員の考えや悩み、指導の方向性などが多く含まれていると考えられる。教員の教育観は、教員になるまでの経験や勤務する校種、教職経験などによって大きく異なる。加えて、教員としての勤務経験の過程の中で、大きく変化するものでもある。以上のことを踏まえ、本研究では、小中学校教員における通常学級の特別支援教育に対する意識について校種別や年代別、特別支援学校教諭免許状の取得有無別等で比較した上で、その基盤となる教育観による影響や意識構造について検討することを目的とする。

3. アンケート調査

3-1. アンケートの実施

京都府内に勤務する小中学校の教員を対象にアンケートを実施した。実施時期は2022年11月中旬である。また、回答数については、小学校籍の教員36名、中学校籍の教員25名の計61名である。なお、アンケートの回答にはGoogle Formsを使用した。

3-2. アンケートの内容

本アンケートは、(1)回答者に関する質問、(2)教育観に関する質問、(3)通常学級における特別支援教育に対する意識に関する質問の3つの構成で作成した。質問項目の詳細は、表1に示した。(1)回答者に関する質問については、回答者の年代や勤務する校種、特別支援学校教諭免許状（以下、特支免許とする）の取得有無、他校種での勤務経験等について質問した。(2)教育観に関する質問については、児童生徒への支援の在り方や評価の方法などの児童生徒への関わり方について、選択肢2つからどちらか当てはまる方を1つ選択する方法をとった。(3)通常学級における特別支援教育に対する意識に関する質問については、回答者の通常学級における特別支援教育に対する考え方について、「そう思う」「どちらかというと思う」「どちらかとい

表1 質問の概要

No.	質問項目	No.	質問項目
I	回答者に関する質問	III	通常学級における特別支援教育に対する意識に関する質問
(1-1)	あなたの年齢を教えてください。	(3-1)	研修で学ぶ必要性を感じている。
(1-2)	あなたの教職経験を教えてください。	(3-2)	個別での指導が効果的である。
(1-3)	あなたは、特別支援学校教諭免許状を取得していますか。	(3-3)	発達障害などの特別支援教育について理解している。
(1-4)	あなたは、特別支援学級での担任または指導経験がありますか。	(3-4)	これまでの経験で指導できる。
(1-5)	あなたが、発達障害などの支援を要する児童生徒の担任経験がありますか。	(3-5)	保護者からの無理な要求が多い。
(1-6)	あなたが、現在勤務している校種以外での勤務経験がありますか。	(3-6)	指導は専門的知識を持つ教師に任せなければならない。
(1-7)	あなたがいま担任または副担任をしている学年を教えてください。	(3-7)	職員間で話し合える雰囲気がある。
II	教育観に関する質問	(3-8)	特別な場での指導を重視するべきである。
(2-1)	①教科書や指導要領の内容を、とにかく最後まで扱うこと ②一通りまでやれなくても、基本的な考え方を身につけさせること	(3-9)	「個別の指導計画」を作成し、十分に活用できている。
(2-2)	①不得意な教科や領域の学力をつけさせること ②得意な教科や領域の学力を伸ばすこと	(3-10)	学校全体で支援していく雰囲気がある。
(2-3)	①自発的に学習する意欲や習慣を身につけさせること ②たとえ強制してでも、とにかく学習すること	(3-11)	支援には学級経営の充実が必要である。
(2-4)	①教育内容を精選して教授すること ②幅広い知識を教授すること	(3-12)	保護者との連携は困難である。
(2-5)	①客観的な基準を使って、子どもを公平に評価すること ②直感的であっても、子どもの個性を重視して評価すること	(3-13)	発達障害などの特別支援教育に関心がある。
(2-6)	①学校の責任を学校生活に限定して、その範囲で努力すること ②家庭や校外での生活も、できるだけ指導すること	(3-14)	全教師が特別支援教育を学ぶ必要があるという考え方に賛成である。
(2-7)	①どの子どもにも、できるだけ学力をつけさせること ②勉強が苦手な子どもには、別の能力を伸ばしてやること	(3-15)	支援を要する児童生徒は周囲の児童生徒から多くを学んでいる。
(2-8)	①子どもの持っている可能性が開花するのを、支援すること ②一人前の大人になるために必要なことを教え、訓練すること	(3-16)	支援を要する児童生徒は、通常学級内の他の児童生徒にとって負担が大きい。
		(3-17)	支援を要する児童生徒を指導することは、不安である。
		(3-18)	担任以外の教員が学級に入る指導体制が不可欠である。
		(3-19)	通常学級在籍は、支援を要する児童生徒本人にとってもプラスではない。
		(3-20)	学級の他の保護者の理解が得られにくい。
		(3-21)	専門的な知識のない教師は関わらなければならない。
		(3-22)	周囲の児童生徒への障害理解教育が大切である。
		(3-23)	保護者の思いの寄り添うことが大切である。
		(3-24)	周囲の児童生徒と共に育ち合う学級経営が必要である。
		(3-25)	基本的な指導方法を理解している。

うとそう思わない」「そう思わない」の4件法で回答を求めた。さらに、分析については、それぞれに4点、3点、2点、1点の得点を与えて行った。なお、(2)教育観に関する質問については「第5回学習指導基本調査（小学校・中学校版）」（ベネッセ教育総合研究所，2010）を参考に、(3)通常学級における特別支援教育に対する意識に関する質問については渡部・武田（2008）を参考に作成した。

3-3. アンケートの分析

まず、(3)通常学級における特別支援教育に対する意識の25項目について、共通因子を探るために、因子分析（最尤法）を行った。なお、分析には統計分析ソフトHAD（清水，2016）を使用した。25項目に対して最尤法を用いた因子分析を行った結果、3因子構造が妥当だと判断した。なお、各因子においては、因子負荷量の基準を0.4以上とし、因子負荷量が0.4未満の質問項目については削除した。最終的な因子パターンと因子相関を表2に示した。

第1因子は、「専門的な知識のない教師は関わるべきではない（.624）」や「指導は専門的知識を持つ教師に任せるべきである（.527）」などの学級担任の視点から保護者に対する対応や児童生徒への指導に対する難しさに関連する質問から構成されたことから、「I指導や保護者対応の難しさ」と名付けた。次に、第2因子については、「全教師が特別支援教育を学ぶ必要があるという考え方に賛成である（.938）」や「発達障害などの特別支援教育に関心がある（.662）」などの教員の研修や学級における指導について前向きな視点に関する質問で構成されたことか

表2 因子分析の結果

質問項目	I	II	III	共通性
I 指導や保護者対応の難しさ				
(3-21) 専門的な知識のない教師は関わるべきではない。	.624	.186	-.122	.405
(3-6) 指導は専門的知識を持つ教師に任せるべきである。	.527	-.042	.158	.267
(3-20) 学級の他の保護者の理解が得られにくい。	.521	-.078	-.062	.326
(3-19) 通常学級在籍は、支援を要する児童生徒本人にとってもプラスではない。	.506	-.386	.026	.514
(3-12) 保護者との連携は困難である。	.498	.086	-.176	.305
(3-5) 保護者からの無理な要求が多い。	.496	.081	-.072	.251
(3-16) 支援を要する児童生徒は、通常学級内の他の児童生徒にとって負担が大きい。	.365	-.008	.044	.128
(3-10) 学校全体で支援していく雰囲気がある。	.348	.235	.345	.205
(3-8) 特別な場での指導を重視するべきである。	.339	-.042	.288	.147
(3-18) 担任以外の教員が学級に入る指導体制が不可欠である。	.325	-.052	.263	.133
(3-17) 支援を要する児童生徒を指導することは、不安である。	.258	-.024	-.008	.072
II 児童生徒や指導の充実				
(3-14) 全教師が特別支援教育を学ぶ必要があるという考え方に賛成である。	.124	.938	-.132	.806
(3-13) 発達障害などの特別支援教育に関心がある。	.067	.662	-.055	.408
(3-1) 研修で学ぶ必要性を感じている。	-.058	.485	-.101	.245
(3-15) 支援を要する児童生徒は周囲の児童生徒から多くを学んでいる。	-.118	.439	.324	.417
(3-11) 支援には学級経営の充実が必要である。	-.122	.303	.198	.205
III 支援を要する児童生徒や保護者への温かい対応				
(3-7) 職員間で話し合える雰囲気がある。	.216	-.099	.593	.326
(3-22) 周囲の児童生徒への障害理解教育が大切である。	.077	-.074	.516	.244
(3-23) 保護者の思いに寄り添うことが大切である。	.020	-.053	.494	.233
(3-24) 周囲の児童生徒と共に育ち合う学級経営が必要である。	-.168	.122	.478	.351
(3-3) 発達障害などの特別支援教育について理解している。	-.092	.185	.450	.310
(3-25) 基本的な指導方法を理解している。	-.133	-.144	.449	.239
(3-4) これまでの経験で指導できる。	-.124	-.086	.336	.143
(3-2) 個別での指導が効果的である。	-.108	.142	.201	.105
(3-9) 「個別の指導計画」を作成し、十分に活用できている。	.066	.120	.195	.053
因子相関	I	-.306	-.290	
	II	-	.181	
	III	-	-	

ら、「Ⅱ児童生徒や指導の充実」と名付けた。最後に、第3因子については、「教職員間で話し合える雰囲気がある(.593)」や「周囲の児童生徒への障害理解教育が大切である(.516)」「保護者の思いに寄り添うことが大切である(.494)」などの教員の当該児童生徒への温かい指導や保護者への対応などの取り組みに関する質問で構成されたことから、「Ⅲ支援を要する児童生徒や保護者への温かい対応」と名付けた。

さらに、この3因子について校種別(小学校・中学校)、年代別、特支免許の取得の有無別、教員の教育観別で尺度得点の比較を行った。その際、各群における差について注目するために、2群の比較には対応のないt検定、3群以上の比較には一元配置分散分析を行った。その上で、水本・竹内(2008)を参考に、効果量が0.2以上の比較のみが妥当であると判断し、分析の対象とした。ここで、効果量とは、「効果の大きさ」を示す値であり、2群の差が大きいほど効果量の大きさは大きくなる。さらに、この値は、サンプルサイズの大きさの影響を受けず、データの差の判断に一般的に用いられている値である。t検定および一元配置分散分析の結果、各群において特に差が認められたのは、校種別の比較では2つの比較、年代別の比較では3つの比較、特支免許の取得有無別では9つの比較であった。さらに、教育観別の比較では、第1因子で4項目の比較、第2因子で5項目の比較、第3因子で2項目の比較であった。

3-4. アンケートの結果

実施したアンケートの結果について、それぞれの項目別に尺度得点の平均を比較するグラフを作成し、図1および図2に示した。また、グラフの下部には、効果量、各項目の平均値、標準偏差を付した。なお、年代別および特支免許の取得有無別の比較における効果量は、表3および表4に示した。ただし、各値は、小数第4位を四捨五入した値を表記している。

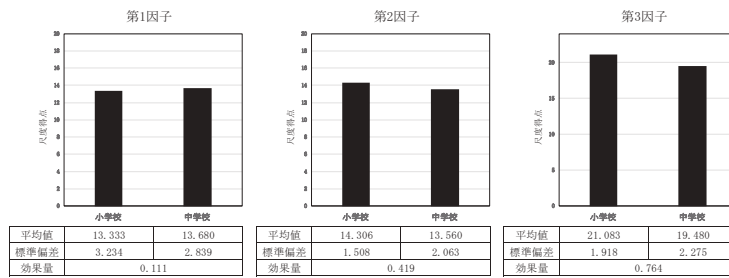
3-4-1. 各因子の相関

まず、各因子間の相関関係について検討した。最も相関関係が強かったのは、「第1因子 指導や保護者対応の難しさ」と「第2因子 児童生徒や指導の充実」であり、相関係数が-0.306と負の相関を示した。また、「第1因子 指導や保護者対応の難しさ」と「第3因子 支援を要する児童生徒や保護者への温かい対応」においては、相関係数が-0.290と弱い負の相関関係を示した。「第2因子 児童生徒や指導の充実」と「第3因子 支援を要する児童生徒や保護者への温かい対応」においては、相関係数が0.181とあまり相関関係が見られなかった。

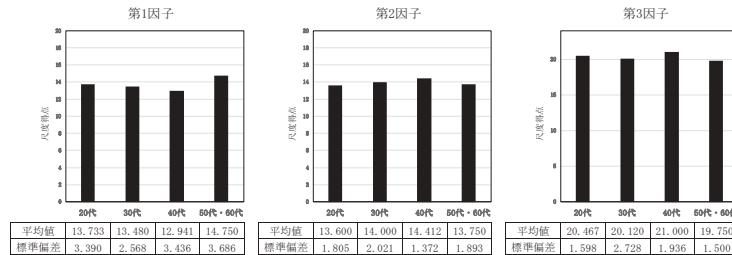
3-4-2. 校種別・年代別・特別支援学校教諭免許状の取得有無別による比較の結果

まず、校種別で比較すると、小中学校教員の「第1因子 指導や保護者対応の難しさ」における得点については、あまり大きな差がなかった。それに対して、「第2因子 児童生徒や指導の充実」や「第3因子 支援を要する児童生徒や保護者への温かい対応」については、差が認められ、中学校教員よりも小学校教員の方が高い得点となった。

■ 校種別による尺度得点の比較



■ 年代別による尺度得点の比較



■ 特別支援学校教諭免許状の取得別による尺度得点の比較

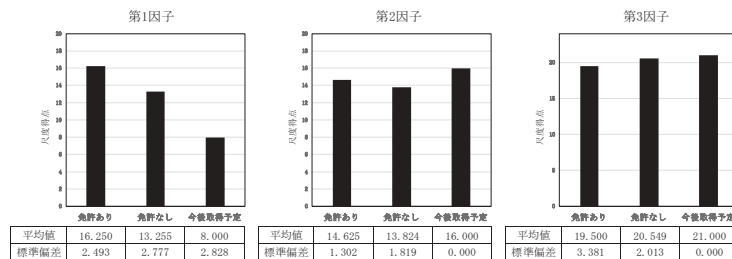


図 1 校種別・年代別・特支免許の取得有無別の比較

次に、年代別で比較すると、「第 1 因子 指導や保護者対応の難しさ」において、最も効果量が大きく、得点の差が現れたのは、40 代と 50 代・60 代であった。また、「第 2 因子 児童生徒

表 3 年代別の比較における効果量

	20代 - 30代	20代 - 40代	20代 - 50代・60代	30代 - 40代	30代 - 50代・60代	40代 - 50代・60代
第 1 因子	0.080	0.250	0.321	0.170	0.401	0.571
第 2 因子	0.218	0.442	0.082	0.224	0.136	0.361
第 3 因子	0.153	0.235	0.316	0.388	0.163	0.552

や指導の充実」においては、20 代と 40 代において効果量が大きく、得点に差があるといえる。さらに、「第 3 因子 支援を要する児童生徒や保護者への温かい対応」においては、第 1 因子と同様に、40 代と 50 代・60 代において効果量が大きく、得点に差がある結果となった。

最後に、特支免許の取得有無で比較すると、「第 1 因子 指導や保護者対応の難しさ」において、特支免許を取得している教員の方が、特支免許を取得していない教員よりも得点が高い結果となった。効果量に注目すると、特支免許を取得している教員、取得していない教員、今後取得予定のある教員で、それぞれに大きな差があるといえる。さらに、「第 2 因子 児童生徒や

表 4 特支免許の取得有無別における効果量

	免許あり - 免許なし	免許あり - 今後取得予定	免許なし - 今後取得予定
第1因子	1.076	2.965	1.889
第2因子	0.452	0.776	1.228
第3因子	0.469	0.671	0.202

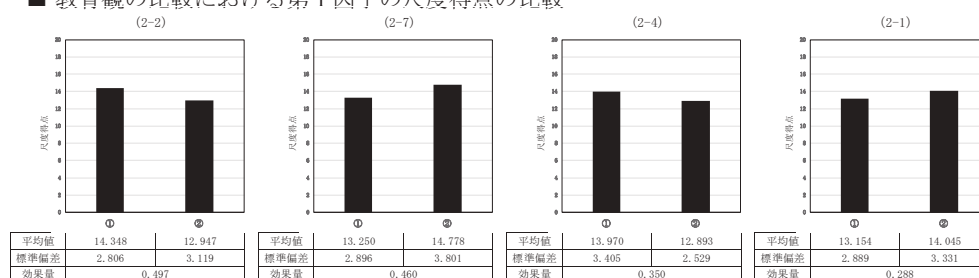
指導の充実」や「第3因子 支援を要する児童生徒や保護者への温かい対応」においては、今後取得しようと考えている教員が最も得点が高い結果となった。

3-5. 教員の教育観別による比較の結果

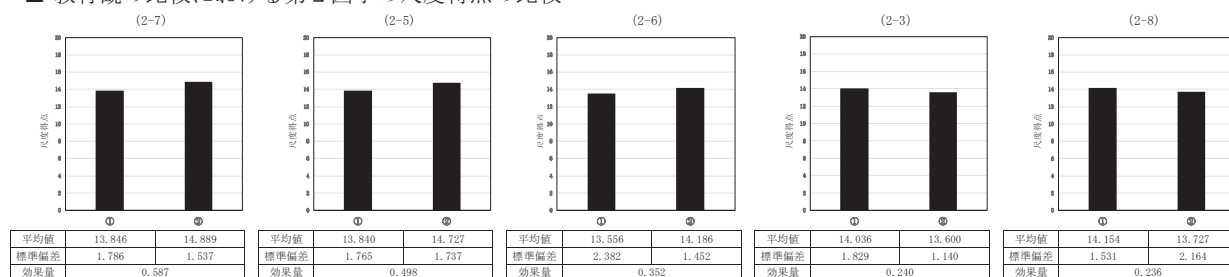
まず、「第1因子 指導や保護者対応の難しさ」における尺度得点について比較すると、因子に大きく影響を及ぼしている質問項目は、効果量大きい順に「(2-2) 不得意な教科や領域の学力をつけさせること」「(2-7) 勉強が苦手な子どもには、別の能力を伸ばしてやること」「(2-4) 教育内容を精選して教授すること」「(2-1) 一通り終わりまでやれなくても、基本的な考え方を身につけさせること」の4項目であった。

次に、「第2因子 児童生徒や指導の充実」における尺度得点について比較すると、因子に大

■ 教育観の比較における第1因子の尺度得点の比較



■ 教育観の比較における第2因子の尺度得点の比較



■ 教育観の比較における第3因子の尺度得点の比較

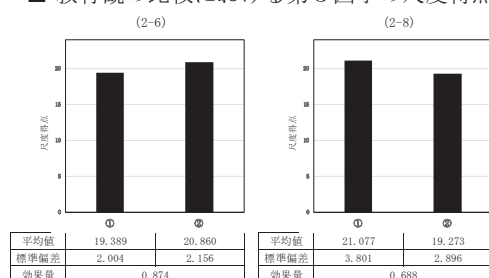


図 2 教育観別の尺度得点の比較

大きく影響を及ぼしている質問項目は、効果量が高い順に「(2-7) 勉強が苦手な子どもには、別の能力を伸ばしてやること」「(2-5) 直感的であっても、子どもの個性を重視して評価すること」「(2-6) 家庭や校外での生活も、できるだけ指導すること」「(2-3) 自発的に学習する意欲や習慣を身につけさせること」「(2-8) 子どもの持っている可能性が開花するのを、支援すること」の5項目であった。

最後に、「第3因子 支援を要する児童生徒や保護者への温かい対応」における尺度得点について比較すると、因子に大きく影響を及ぼしている質問項目は、効果量が高い順に「(2-6) 家庭や校外での生活も、できるだけ指導すること」「(2-8) 子どもの持っている可能性が開花するのを、支援すること」の2項目であった。

4. 考察

4-1. 因子相関

まず、因子相関に注目して考察したい。相関関係が強かったのは、第1因子と第2因子および第1因子と第3因子であった。つまり、日々当該児童生徒に向き合いながら、専門性がなくとも積極的に当該児童生徒に関わりたいと考えている教員ほど、より自分自身の力量を伸ばしたいと考えていることがうかがえる。さらに、支援を要する児童生徒の存在は、当該児童生徒だけでなく、周りの児童生徒にもよい影響を与えていると考えている。また、そのような教員ほど日々の実践においても力を入れており、それぞれの児童生徒の発達の課題を捉えながら、自身の指導に自信を持って指導をしていると考えられる。近年、インクルーシブ教育が世間一般でも浸透してきた。教員自身も意識しており、指導への難しさを感じながらもよりよい指導に向けて実践および改善していると捉えられる。

4-2. 校種別・年代別・特別支援学校教諭免許状の取得有無別による差

まず初めに、校種や年代、特支免許の取得有無による意識については、一定の差が認められる。校種による比較では、小中学校教員の考える特別支援教育に対する難しさについては、校種によって、あまり大きな差はないものの、児童生徒や保護者へ指導や対応の充実、温かい対応については、小学校教員の方が得点の高い傾向にある。これについては、渡部・武田(2008)でも述べられているように、小学校が学級担任制であることが大きく影響していると考えられる。小学校では学級担任が、1日のほぼ全てを学級で過ごし、学級の児童と接している時間も必然的に長くなる。さらに、教科の授業だけでなく、学級経営についても学級担任による影響が大きくなり、中学校教員よりも一層、「学級」を意識する必要があることが大きく関係していると考えられる。また、小学校と中学校では児童生徒の発達にも差がある。特に、小学校低学年は幼稚園や保育園を卒業したばかりであり、まだまだ発達の未熟であるといえる。そのうえ、児童それぞれの発達にも差があるといえ、そのような児童を担当する上で、学級担任自身も発達の課題と向き合う必要がある。逆に中学校では、卒業段階で多くの生徒が高校受験を

することを踏まえ、中学校教員は学力を意識した指導をしていく必要性もある。つまり、それぞれの校種において、発達の課題について考えながら、教員自身がそれぞれに大事にしようとすることに違いが生じており、それが、これらの尺度得点の差として、出ているのではないかと考えられる。

次に、年代による差について比較すると、第1因子においても第2因子においても40代と50代・60代に大きな差があった。先述したように、特殊教育から特別支援教育に考え方が転換されたのは、平成19年であった。40代の教員は、その頃、20代から30代半ばほどであり、教員として活気に溢れている段階であるといえる。そのような段階で、特別支援教育という新たな風が吹き、積極的に取り組んできた年代である。さらに、山本・都築(2006)でも述べられているように、現在は学校の中心的存在であるといえ、何事にも一生懸命取り組んでいる年代ともいえる。逆に、50代・60代は定年退職が近づいたり退職後に再任用教諭として勤務したりしている年代である。そのようなことを踏まえ、40代の方が50代・60代と比較して、指導への難しさを感じながらも一生懸命自信を持って取り組もうとしていることが捉えられる。また、第2因子について注目すると、20代と40代において得点に差があり、40代の方が得点の高い結果となった。第2因子は、指導力の向上や学級の向上についての質問項目が含まれた因子である。先述したように40代の教員は、学校においても中心的存在であり、自身や学校の指導力の向上や児童の充実について、積極的に考えている年代であるといえる。反対に20代の教員は、まだ教員になって間もなく、授業や学級経営に一生懸命になり、まだまだ児童生徒の個々の発達に目を向けられていないと考えられる。教員としての生活がまだ始まったばかりであり、これからのキャリアの中で、自身の指導力や学級の充実について向き合っていくと考えられる。

最後に、特支免許の取得有無で比較すると、特支免許を取得している教員の方が、専門性の高い教員が指導すべきであると考えていることがわかる。これは、免許状を取得する過程でより専門的な対応について学んでおり、だからこそ当該児童にとってよりよい指導について難しさを感じていることが起因しているのではないかと考えられる。また、今後取得する予定がある教員については、指導や保護者対応への難しさは比較的感じていないものの、より指導力を充実させたり、当該児童生徒や保護者に対してよりよい対応を目指したりしているといえる。さらに、取得後、新たに特別支援学級や特別支援学校で指導することを目指していることも考えられる。現状の自身の学級担任としての当該児童生徒への指導や保護者への対応に満足することなく、より高い指導力の向上を目指す過程の中で新たに教員免許を取得することが1つの方法であると考えているといえる。

4-3. 教育観による影響

児童生徒への指導や保護者対応の難しさ

不得意な教科や領域の学力を伸ばすことや学校での学習以外の別の能力を伸ばすことを意識している教員は、当該児童生徒や保護者対応において難しさを感じていると考えられる。また、

勉強が苦手だからこそ、教育内容を精選して、基本的な考え方を身につけさせようとするからこそ、難しさや専門性の必要性を実感していると捉えられる。これは、教員が一人ひとりの特性について捉え、何を指導すべきかについて十分検討しているがゆえの結果であるといえる。

児童生徒や指導の充実

勉強以外の能力を伸ばしたり、学校外での活動についても視野に入れたりしながら支援したいと考えている教員は、自分自身の指導や学級を充実させたいと考えているとうかがえる。決して、範囲を学校のみ限定せず、幅広く当該児童生徒の能力について考えるからこそ、自分自身の指導力や児童生徒の現状に満足することなく、さらに高みを目指して取り組もうとしているといえる。大切なのは、児童生徒と自分が範囲を限定せず一緒に学ぶ姿勢であり、その姿勢が現れているといえる。

支援を要する児童生徒や保護者への温かい対応

学校の範囲内に限らず、広い範囲で当該児童生徒の持つ可能性が開花するのを支援することを意識している教員は、日頃から自信を持って当該児童生徒や保護者に対して温かい指導や対応をしていることがうかがえる。第2因子と同様に、決して範囲を学校のみに限らないことで、広い視点から当該児童生徒の可能性について考え、自信を持って日々実践していることがうかがえる。

4-4. 全体を通しての考察

小中学校の教員は、通常学級における特別支援教育について、専門性がなくとも積極的に当該児童生徒に関わりたいと考えているからこそ、自らの指導力の向上や学級の充実を図りたいと考えているといえる。さらに、当該児童生徒や保護者に対して温かい対応を自信を持って行っていると推察できる。ただ、そのような背景には、教員としてのキャリアが大きく影響しており、これまでの教員養成の過程や校種における児童生徒の発達、その教員自身が教育において大切にしようとしていることが影響しているといえる。特に、得意なことばかりでなく、不得意に目を向け、精選しながら、「その児童生徒にとって大切なことは何か」について検討しながら教育活動を行なおうとするからこそ、当該児童生徒の指導や保護者の対応について難しさや専門性の重要性について感じることもある。ただ、必要なのは児童生徒の能力を伸ばすことであり、子どもの持つ可能性が開花することを「支援」することである。小中学校の教員は、あまり多くのことを欲張ることなく、必要な力を精選して身につけさせることを意識しているといえる。さらに、範囲を学校や学級に限定せず得意な教科や領域、学校外での活動を通して、できる限り支援を目指す教員は、教員自身の指導力や学級の充実を目指しているといえ、日々自信を持って実践しようとする姿勢がうかがえる。そのような教員が大切にしていることは、決して範囲を限定しないことであり、広い視野で取り組もうとすることである。先行研究と比較すると、意識の差は校種別および年代別の比較では、同様の結果であった。しかし、それは決して「高い」「低い」といった高さではなく、その背景にある教員の教育観が重要であるとい

える。教員一人ひとりが、日々の児童生徒との関わり合いの中で大切にしている教育観があり、それが、「意識」という形で現れている。

特別支援教育とは、決してほんわかとしたような柔らかいものではなく、教員自身が当該児童生徒や保護者に対する対応について、難しさも抱えながら、より当該児童生徒やその周りの児童生徒、自分自身の指導力の向上に尽力していることがうかがえる。

5. おわりに

本研究では、小中学校の教員を対象としてアンケートを実施し、特別支援教育に対する意識構造について検討した。その結果、教員のキャリアや教育観が当該児童生徒やその保護者への対応に少なからず影響していることがわかった。支援を要する児童生徒は、年々増加傾向にあり、すべての教員がより高い意識をもち、児童生徒と向き合っていく必要があるといえる。教員自身も困難を抱えながらも、前向きに取り組んでいけるような学校現場を目指していく必要性を考えることができた。なお、本研究では、因子分析を用いた分析を行ったが、回答数による影響もあり、有意性については十分証明することができなかった。今後の課題として、回答数を増やし、有意性と共に研究の成果となるようにしたい。

なお、筆者は次年度から1人の教員として教壇に立ち、児童生徒を指導していく立場となる。本研究を通して、自分自身の「思い」を大切にしながら、日々児童生徒と向き合っていきたいと感じた。

謝辞

本修了論文を執筆するにあたり、指導教員として角田豊先生には、終始熱心なご指導を頂きました。また、アンケート調査については、現場の先生方の協力のもと、実施することができました。ご指導、ご協力いただいた多くの方々に深く感謝申し上げます。

参考文献

- ・ ベネッセ教育総合研究所(2010)「第5回学習指導基本調査(小学校・中学校版)」
- ・ 水本篤・竹内理(2008)「研究論文における効果量報告のためにー基礎的概念と注意点ー」
- ・ 文部科学省(2017)「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」
- ・ 文部科学省(2019)「日本の特別支援教育の状況について」
- ・ 文部科学省(2022)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
- ・ 清水裕士(2016)「フリーの統計ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』第1巻, pp. 59-73
- ・ 渡部紘子・武田篤(2008)「軽度発達障害に関する小・中学校教師の意識調査」
- ・ 山本憲子・都築繁幸(2006)「特別支援教育に対する小学校教師の意識に関する一考察(3)」

教頭職の魅力・やりがいに関する考察 —中学校教頭の「自己体験」に着目して—

大崎 浩

中核教員・リーダー教員養成コース 1 期生

1. はじめに

教職はブラックであると、様々なメディアに取り上げられ、社会でもそのように認識され、マイナスなイメージが広がっている。しかし、現職の中学校教諭である筆者は、子どもたちとの関わりの中で、子どもの成長を感じられること、自分の成長が子どもの成長にもつながることなど、教職には大きな魅力ややりがいがあると感じている。では、管理職、特に教頭職はどうであろうか。教諭の立場から教頭の姿を見ていても、管理職の大変さ難しさは伝わってくるが、その魅力は見えにくいのが現状である。私が教諭であるから見えていないだけであろうか。実際には、魅力ややりがいを感じ、いきいきと働いている教頭もいるとは思いますが、教頭が体調を崩す事例や、降格人事を希望する事例を何度も見てきた。教諭の私が、教諭の仕事にブラックではない魅力を感じ、やりがいを持って働いているように、教頭は教頭職をどのように捉え、どんな魅力ややりがいを感じているのだろうか。

2. 教頭職の魅力・やりがいの見えなさ

2-1. 教頭職の沿革

教頭職は一般的な見られ方や、扱われ方もマイナスなイメージが多い。教頭と会ったこともない保護者が、「教頭は頭が固いからなあ」と口にし、ドラマや文学作品では、「校長のいいなり」、「生徒想いの熱血先生に対して、規則に厳しい人・体裁や学校の立場を気にする人」などと描かれる。教頭職はどのような変遷を辿ってきたのであろうか。教頭職の沿革を表 1 に示す。

表 1 教頭職の沿革

明治 2 年 (1869 年)	開成学校沿革に「教頭」という職が記される。
明治 5 年 (1872 年)	開成学校において「伴正順を以て副校長とせり」との記載があり、これが今日の教頭の役割に相当すると考えられている。
明治 19 年 (1886 年)	学校令により、教頭職が確立される。 →中間職は不要、校長の権限強化のため、尋常師範学校では 5 年後 (1891 年)、帝国大学では 7 年後 (1893 年) に教頭職が廃止された。
昭和 16 年 (1941 年)	国民学校令の制定により、教頭という職制が規定される。 →国民学校令改正により、教頭職は 5 年後 (1946 年) に再度廃止。
昭和 22 年 (1947 年)	学校教育法が制定されるが、教頭という文字はない。 →民主主義が叫ばれる中、管理体制の強化に法的根拠は与えられない。
昭和 32 年 (1957 年)	学校教育法施行規則の改正により、充当職として教頭の職が復活。 →法改正という国会審議を避ける。法改正ではなく、文部省令改正。
昭和 49 年 (1974 年)	学校教育法改正により、独立職として教頭職が認められる。

校長の補佐役であり、教員の頭(Head Teacher)、リーダーとして明治の初期から制定されていた「教頭」という職は、その時々々の社会情勢などに左右されながら、何度も廃止と復活を繰り返してきた。また、昭和49年に独立職として認められるまでは、充当職だったのである。しかし、教頭という職がない期間にも、その役割の必要性や重要性は認識されており、校務主任、上席教諭などの名称で、事実上、教頭の職務を行なうものが存在し続けた(相良,1974)。このように、教頭職は長きに渡り、教育の現場においてはその必要性や重要な職であるということが認識されながらも、世間のイメージが良くないだけでなく、制度としてもその職は大切にされず、都合良く扱える職と捉えられていたのである。

2-2. 教育者から管理者へ

松永(2015)の教職を目指す大学生を対象としたアンケートによると、教職を目指す理由に、子どもに勉強を教えたい、子どもの成長を感じたいということ挙げ、教職の魅力については、子どもの成長を家族の次に間近で見ることができる、子どもの笑顔をみることができるなどが挙げられている。現職の教員の多くも同じような想いで教職を目指してきているものが多いであろう。教頭になること、つまり学校管理職に就くことは、「教育者」の立場から、学校業務と教職員全体の「管理者」という立場へ、自らを大きく転換することを意味している(浜田,2019)。そもそも、教員は「教育者」としての職に魅力を感じているのであり、管理者を目指して教員になっていない。管理者である教頭になると、多くの教頭は授業を行わなくなり、職員室にいる時間が増え、子どもと直接触れ合う機会はほとんどなくなる。集会や式典などにおいても教頭の役割は司会であり、校長のように子どもの前で話をするのではない。教頭は教諭や校長よりも、子どもとの距離が遠くなるのである。このことは、教職に感じていた魅力がなくなっていく可能性を意味している。

2-3. 教頭職の魅力・やりがいの扱われなさ

CiNiiにて「教頭 魅力」で検索したところ、論文は68件ヒット、「教頭 やりがい」は19件ヒットしたが、実際に教頭職の魅力ややりがいに関する内容のものは数件しか見られない。先行研究に、教頭職に前向きに取り組む人の意識に着目した考察(後藤,2017)はあるが、教頭職の魅力ややりがいそのものに焦点が当てられておらず、魅力の詳細には迫っていない。また、北川(2017)は、教頭職のやりがいを示す一方策の研究において、教頭職のやりがいに触れてはいるが、やりがいを示すための方策を考えることがメインであり、教頭職の魅力ややりがいを明らかにする研究ではない。その他の先行研究も「魅力あるものにするために」のような、暗に今は魅力があまりないことを前提とした内容ととれるものが多い。学校管理職育成の現状に関する調査報告書(大杉他,2014)において、学校管理職候補者の育成・確保の手立て実施状況のアンケート項目の中にも、「処遇の改善を図ることにより学校管理職の魅力を向上させる」という項目がみられ、取り組まれているのであろうが、処遇が改善されれば、教頭職のどのよ

うな魅力が向上するのであろうか。

2-4. 情報発信の問題

2-3で記述した CiNii での検索結果によると、教頭の魅力に関して扱われている文献は、『学校運営』『学校経営』『教職研修』『週刊教育資料』など、すべて管理職へ向けた雑誌である。京都市のある支部の支部教頭会においても、「中学校の教頭（2019）」という教頭の仕事をまとめた冊子が作成され、教頭同士でその働き方に関する情報が共有されていた。これからのキャリアを考えるべきミドルへ向けた発信としては、『総合教育技術』（学校管理職と中堅教師のための教育総合誌）で扱われていたが、内容は「副校長・教頭ホンネ座談会ほか「だから、管理職はつらい!」現場からの叫び（2010）」であり、発信されているのはつらさであった。また、教職大学院の授業において、12名の現職院生が所属校の教頭に「教頭職の魅力ややりがい」に関する質問をした結果、その回答には「魅力はない」「希望は持たない方がよい」などの内容があった。教頭同士での情報交換や、教頭職を働きやすくするための改善策などの前向きな提案などはなされている。しかし、管理職の人材育成や適材確保が叫ばれる中、次世代の管理職候補を含む現職教員に向けて、教頭の情報や教頭の魅力などに関する発信は行われておらず、伝わってくるのは教頭職に対するネガティブな情報ばかりである。

3. 教頭の自己・自己対象

3-1. 自己

自己の概念や発達に注目した研究者にコフート（Kohut, H.）というアメリカの精神分析家がいる。コフートの自己心理学（self psychology）でいう「自己」とは、主観的な「私-体験」の主体と、連続性とまとまりをもった人格システムの両面を指し、それらを表裏一体なものとしてとらえようとした構成概念である。人は、私や自分という感覚を持ちながら様々なことを体験し、新しい事態に適応しようとしている（角田, 2020）。自己は「自分自身をどう感じているか」というニュアンスを含んでおり、「教頭の自己」に注目することで、教頭職の魅力ややりがいが明らかになるのではないだろうか。

3-2. 自己対象

コフートは、自分をどう実感するかという「自己体験」に注目し、人の自己が発達するには、成長しようとする欲求が周囲の環境に受け容れられ、共感的に応答されることが重要だと考えた。この関係調節を担う自己育成的な他者を、コフートは「自己対象(selfobject)」という特別な用語をつくって強調した。自己対象とは、自己を活気づける何かであり、それゆえ、成長促進的な働きを持つものである（角田, 2020）。人の自己は様々なかかわり合いの中で発達する。教頭は教職員の自己対象としての働きも求められるが、教職員のみならず、様々な人との関係性が広がる教頭にとっての、自己対象とはどのようなものであろうか。

3-3. 自己対象欲求

その時々状況に応じて人は自己対象を必要とするが、コフートは、人が自己の成長のために自己対象を求める欲求を「自己対象欲求」と呼び、自己対象との関係によって支えられる体験を「自己対象体験」とした。自己対象体験により、自己対象欲求が満たされることは、自己が活気づけられ、成長が促進されることであり、次の行動への活力となる。人の成長に必要な自己対象体験には様々なものが考えられ、そうした体験を希求する代表的な欲求(角田, 2014)を表2に取り上げる。教頭が、どのような体験に自己を活気づけられ、成長を促されるかに注目することは、教頭職における魅力ややりがいを考察する視点となる。

表2 自己対象欲求

鏡映欲求	自分のことを認めてもらいたいという欲求。人は、自分の存在、思いや気持ち、能力、魅力といった、個性や自己を形づくる「あるがままの要素」を、他者に認め、受けとめ、応答してもらう必要がある。
理想化欲求	自分以外の存在に守られ、そこに近づきたいという欲求。自己を維持する力の源泉は、自己対象の役割を担う相手の側にもあり、共にあることで人の自己は落ち着くことができる。理想化とは、安心して将来の目標やモデルとなる成長促進的な性質を指している。
双子欲求	人が、他者と同質の存在であると感じたり、人に囲まれて生きていると感じたい欲求。この欲求は年代や性別を超えた人間関係でも起こる。相手の行動を自分のあり方と関係づけて応答する中で、共通性を見だし、感じ取り、共感することが重要となる。
対立欲求	自己対象となる他者からの自己支持的な応答性を完全に失うことなく、しかし、その他者と対峙し対立的に自己主張をして立ち向かいたいという欲求。相手から「手応え」を得たい欲求といえる。
効力欲求	自分が周囲に強い効果を及ぼし、自己対象体験を自ら引き起こせると体験したい欲求。自分が対象に効果的な影響を及ぼすことのできる発動者(agent)であるという体験であり、自己効力感に関連する。

3-4. 至適な応答性

角田(2020)によると、コフート以後の自己心理学者であるバコール(Bacal, H. A.)は、「至適な応答性(optimal responsiveness)」という考え方を提唱した。これは、自己対象体験が満たされるような本来的なかかわり合いでは、どちらか一方だけではなく、お互いが相手の反応を通じて自己対象体験を味わうという考え方である。教諭よりも様々な人との関係性が広がる教頭は、自らの自己対象欲求が満たされる体験だけでなく、教職員や保護者、地域の方などの自己対象として働くことによっても、自己対象体験が生じることとなる。

4. 研究の目的

学校管理職候補者の育成・確保が大都市を中心に全国的な課題であることが指摘されている(中央教育審議会, 2015)が、教員志望を増やすために教員の魅力を発信することは行われていても、管理職の魅力ややりがいが発信される場面は少ない。また、教頭職の魅力ややりがいそのものに関する研究も行われていない。本研究は、教頭へのインタビューを通して、教頭の「自己」「自己体験」に着目し、教頭が教頭職をどのように捉え、どのような魅力ややりがいを感じているのかを、明らかにし、発信することを目的とする。

ことがない教頭が多かった。「子どもたちと一緒に活動していきたい」「部活動の顧問としての目標があった」という、教諭のままにいたかった思いも語られた。しかし、最終的には管理職試験を受け、教頭になることを選んだ。その決断理由と詳細を下表にまとめる。

表 3 教頭になることを決断した理由

決断した理由	詳細
①役割として引き受けるべきもの	「教頭に限らず、これまでのポストも同じように捉えてきた」など、特別な事情がない限りは、引き受けることが当然と考えている。その理由として、「公務員としての自覚」「認められている責任感」「子どもにも同じように、配慮をしつつ役割を頼み、引き受けてもらっている経験」がある。
②特別な人からの期待に応えるため	管理職、信頼している同僚、地域の方など、自分にとって特別な存在である人からの管理職になって欲しいという声。そのように思ってもらえていることに嬉しさを感じ、その期待に応えたいという思い。
③学校教育全体を考えて	「後進育成のためにポストを空けねば」「人を循環させなければ」と考えたことや、「学校をトップから変えていかなければ」という思い。学校事情や、校内人事のみならず、学校教育全体のことを考えた結果である。
④自分がやらなければという思い	「職員室がうまくまわってない」「教頭先生がいきいきとしていない職員室」などの場面を見た時に、「自分はずっと面白く前向きにやりたいと思っていた」こと。「だれでもできるものなれるものではない、この学校には自分が必要だ」という思いがあり、他の誰かに任すくらいなら、自分がやった方が良くという考え。

この他、昇任人事で自校に残る可能性にかけたことや、教育委員会の中で昇任したというパターンもあった。教頭になる前には、主幹、副教頭、教務など、主要となるポストについている。また、海外研修や中央研修などの選ばれた者しか行けない研修を受講していた。周りの教員からの「そろそろ管理職」という声や、自校の管理職と「ゆくゆくは」という面談もなされる。これらの経験が視野を広げ、教頭職を引き受けることへの準備となっている。

6-2. 教頭職をどのように捉えたか

一緒に働いている教員からも教頭という職がどのようなものか見えにくい。教頭自身は、教頭職をどのように捉えているのだろうか。「離岸流に向かって泳いでるような日々」「もう一度同じことはできないね」の言葉に表されるような、大変さを示す回答もあった。しかし、回答の多くは教頭職を重要な役割をしている大切な職というプラスに捉えたものであった。その捉え方は多様だが、大きく次の6つに分類し、表に示す。

表 4 教頭職の捉え方

教頭職の捉え方	詳細
①全てに関わり、全てを見て、全てを知る職	教頭は校長よりも、学校のことを知り、全てに関わる職である。「インターチェンジ」「窓口」「前捌き」「野球のキャッチャー」などの喩えを用いて語られた捉え方にもあるように、ほとんどの事案が教頭を通して、処理される。このことを「教頭の特権である」や「様々なケースや指導に関わる経験ができる」という特に前向きな捉え方もしていた。また、この経験が校長になるための力をつける準備期間にもなり、教頭職を「校長の卵」と捉えてもいる。
②教職員を育成し、人を育てる職	「教頭は職員室の担任」という言葉に表れているように、教頭と教員は職員室というクラスで、教員と生徒の関係性に似

	ているという捉えが多く聞かれた。自らが教員として生徒に指導してきたことと同じように、職員の力を信じ、仕事を任せて、評価する。教頭としては子どもには直接働きかけができないが、教員には直接働きかけができる。どのように育成していくかで、その教職員の人生を左右するような責任感まで感じながら働いている。
③働きやすい職場、職員室をつくる職	子どもたちに直接関わり、指導するのは教諭である。教職員が、元気に子どもと関わられるようにすることが、子どもや学校のためにつながる。「居心地の良い職場づくり」や、「働きやすく、やりがいをもって働ける雰囲気づくり」をすることが、教頭職の大切な仕事であると捉えて意識されている。特に意識されているのは、「教職員の関係性を大切にすること」である。そして、教頭という職にはその関係性や雰囲気を変えていける影響力があると感じている。
④これまでのキャリアを活かせる職	教頭だから特別なことを行うのではなく、これまでつけてきた力をベースに諸問題に取り組み、これまでのキャリアを発揮できる場として捉えている。生徒を指導した経験が教員を指導し、育成することにもつながっている。
⑤自由な職	教頭の動き方によって、自分の好きなように学校をつくれる、変えられる。ないものはつくればよい、対外的にもすぐに自分で動ける職である。これらのことは、教頭職を「現場監督」と捉えたことにもよく表れている。また、仕事の価値づけを自分で決め、実行できる。チャイムで区切られるのではなく、タイムマネジメントも自分で行う。「仕事を選んで、仕事をふる」こともできる職である。
⑥目立たない、表にでないが大切な職	相田みつを氏の言葉「土の中の水道管 高いビルの下の下水 大事なものは表にでない」を引用して語られた。また「黒子の役」や「参謀」という言葉でも喩えられた。主役ではなく、表にも出ないが、戦略を立て、周りを動かし、自分は大事な働きをしているという自負がある。

その仕事量の多さや仕事の範囲の広さ、時間的な制約の長さなどから、当初筆者は、教頭職の大変な部分やしんどい部分を切り取った捉えられ方が多くなるかと考えた。しかし、上記のように教頭職にそれぞれが使命感を持ち、その職務を前向きに捉えている。また、どの捉え方も特別な意味のある重要な役割を担っているという、自覚や自負が感じられる。

6-3. 教頭職の魅力・やりがい

教頭がそれぞれ魅力ややりがいについて、自分の考えを語ったが、魅力ややりがいの話に辿り着くまでに、「やりがい、難しいなあ」という話からスタートした教頭や、気がつくまで教頭職のしんどさや多忙を語る教頭もいた。しかし、普段自分の仕事に関する魅力ややりがいを意識することは、どの職でも少ないであろう。教頭も回答しながら、「ああ、そういうことやわ」「考えが整理できたわ、ありがとう」などと、自らの職の魅力ややりがいを話すことにより、認識していた。以下、教頭から語られた魅力ややりがいを6つに分類して示す。

表5 教頭職の魅力・やりがい

教頭職の魅力・やりがい	詳細
①教頭職という大きな役割に意味づけし、役割を果たす	「インターチェンジ」「校長の前の最後の防波堤」「校長になるための修行、準備期間」など、それぞれの教頭が、自分の職に意味づけをし、その役割を果たすことをやりがいとしている。それぞれ意味づけは異なるが、共通していたのは「学校にとって大切な役割、大きな役割であるという自覚」があることであった。仕事量が多く、激務であるが、誰かがやらなければならないその大きな役割を、自分が担っているという自負がある。

②学校の中心となり、学校をまわす	「ほとんどの事案が教頭を通していき、様々なことで教頭が頼られることになる」の言葉に表れているように、学校現場ではあらゆる事が職員室にいる管理職である教頭先生が「窓口」や「ハブ」となり、確認がとられて事が進む。職員室にいることの強みを活かし、自分が中心となり、学校をまわすことには、「学校のことを知っている」「現場では自分が要となる」「校長先生に任せてもらえるとおもしろい」という想いも含まれており、教頭職の大きな魅力ややりがいであると考えられる。
③教職員と共に学校をつくる	一人ではなく、教職員と組織として共に学校を運営していることが実感されることが魅力ややりがいである。時にはしんどい話にも耳を傾け、職員室の意見の食い違いを調整しながら、指導する立場ではあるが教職員の気持ちを尊重して、共に学校をつくっていくことに魅力がある。職員同士の関係性にも目を配り、自分が目立つのではなく、職員室での各分掌のリーダーを動かしながら学校をつくる。
④教職員の成長を感じる	教諭時代は、担任や部活動の顧問として生徒の成長を感じられることが大きなやりがいであった。教頭はそれと同じように、自校の教職員がやりがいを持って楽しく働き、成長していく姿を見られることにやりがいを感じている。人を育てる職である魅力に変わりはない。
⑤子どもの成長を感じる	教頭は子どもとの直接的な距離は離れる。ある教頭は「みなさんから私は見えなくても、私から見えていましたよ」と子どもに語ったように、子どもから教頭の姿は見えない。しかし、自分の見えない仕事で子どもの成長する姿が見えることにやりがいを感じている。また、教職員の成長の先に子どもの姿・子どもの成長があることが意識されている。直接的なアプローチではなく、子どもとの距離も離れるが、子どもの成長を感じる事は教諭時代と変わらない。
⑥教頭は「楽」	教頭は楽だという魅力が語られた。「暴れる生徒を担当している時が一番しんどい」「朝から直接生徒指導事案に対峙しなくていい」など、教頭も生徒指導に関わるが、直接的ではないことで負担が軽い。学年主任など、少しずつ役職が変わっていき、生徒との距離が離れるごとに負担が減っていったことが語られた。直接、困難な生徒指導をした経験の豊富さがあるからである。事務仕事の多いしんどさに関しては、「時間はたくさんある」、「土日にくることもあるが、教諭と時間的なしんどさは変わらない」など、仕事も多いが、時間もあると捉えられていた。

7. 考察

7-1. 教頭の自己対象体験

見えにくい教頭職の魅力ややりがいを、教頭の自己がどのような捉え、経験しているかという観点から考えると、教頭職は自己対象体験欲求が満たされる機会の宝庫である。つまり、「自己が活気づけられ、成長が促進され、次の行動への活力が沸き起こる体験」がたくさんできる職である。5つの自己対象欲求に関して、教頭の自己対象体験の考察を表に示す。

表6 教頭の自己対象体験

①鏡映欲求 (自分のことを認めてもらいたい、最も基本的な自己対象欲求)	「ゼネラルマネージャー」「キャッチャー」「すべての窓口」など意味づけはそれぞれ異なるが、全てに関わり、全てを見て、全てを知る職として捉えられ、大きな役割に就いていることを教頭自身が感じている。世の中で軽く扱われてきた教頭職であるが、その役割の大きさや重要性は教頭自身がよくわかっているのである。また、誰でもなれる職ではなく推薦性、昇任、職名で呼ばれる職である特別性などから、教頭職に就いているということ自体が、鏡映欲求を満たしている。教頭の力を発揮した場面のインタビューの回答には、生徒指導場面への介入でその場を収めたことや、経験や人脈を活かした他機関との連携などが挙げられた。これまでの経験を活かせる場面が多くあることは、教頭の力を認め
--	---

	<p>てもらえる場面の多さでもある。また、苦手な分野の仕事は各分掌の長に任せ、得意分野では積極的に力を発揮するなど、仕事の回し方もある程度コントロールできる。</p>
<p>②理想化欲求 （自分以外の存在に守られ、そこに近づきたい。将来の目標やモデル）</p>	<p>「校長が責任をとってくれる。その中で、自由にできる。」という言葉が表しているように、教頭は校長の存在に守られて、現場でリーダーシップをとれる職である。早く校長になりたいかという質問に対しても、「早くはなりたくない、でもいつかはなりたい」「教頭の仕事が全部できたらなりたい」と語られたように、教頭として学校運営の力をつけながら、校長を目指している。また、教頭は「校長の卵」や「校長への準備期間」としても捉えられ、「教頭という準備期間がなければ学校経営はできない」また「校長先生にはどんとしておいてもらいたい」「校長先生に任せてもらえるとおもしろい」とも語られており、校長の存在がありながら、教頭としてリーダーシップを発揮することが理想化欲求を満たすこととなっている。</p>
<p>③双子欲求 （他者と同質であると感じる、人に囲まれて生きていきたい、共感）</p>	<p>教頭は自らを特別な職と捉えることにより、鏡映欲求を満たしている。一方、教頭職も学校の中の役割のひとつ、分掌主任を任されてきたことと同じであると考えている。教頭職をどう捉えたかの項目に、「働きやすい職場づくり、職員室づくり」をする職であると複数の回答があった。このことには、教頭は特別な職ではなく、自分もその職員室の中の一人であるという意味も含まれている。教頭の魅力ややりがい聞いたアンケートでも、「教職員と共に学校を変えることができたこと」「あのメンバーと一緒に取り組めたこと」という回答がなされた。職員室に一番長くいるのは教頭である。その中で教頭は教職員同士のコミュニケーションに気を配り、教頭と教職員との関係性も大切に、関係機関や出入り業者も含めた、人に囲まれて生きていくことを感じ、双子欲求を満たしている。</p>
<p>④対立欲求 （他者に自己主張をして立ち向かう欲求、子どもが大人から手応えを感じたい）</p>	<p>「教頭と校長には大きな壁がある。それは決定権や」と語られたように、最終的な決定権は校長にある。しかし校長は職員室にずっといるわけでもなく、校外への出張も多い。その中で教頭は、情勢を見て、自分で判断して、指示をだし、校長には事後報告をする。対応の難しい案件も、校長までまわすことなく、「自分で止める」ことを意識している。また、「校長にきちんとものがいえることが教頭としても重要」とも語られているように、校舎管理で動き回って気づいた改善点を進言したり、個別の職員状況や職員室の雰囲気や伝えたりするなど、一番学校を知っているものとして、現場のことが見えにくい校長に学校運営のための意見を述べている。このように、教頭は校長へ自己主張をし、その対応から手応えを感じ、対立欲求を満たしている。</p>
<p>⑤効力欲求 （自分が周囲に強い効果を及ぼし、自己対象体験を自分で引き起こしたい）</p>	<p>「教職員の要となり学校を動かしている」と捉えられていることが、効力欲求を満たす場面の多さを示している。職員室の中のみならず、出入り業者とも自分の対応一つで、学校にとってプラスの変化を生じることができる。教職員の育成に関しても、「ここでどんな声をかけるかで、この先生の教員人生変わってくるやん」と語られ、教頭の声かけの影響力の大きさを感じている。教頭職になるきっかけにおいても、教頭になり今のポストを次の世代にあけることが、教育界をまわすことにつながると考えられていた。</p>

コフートが自己対象を酸素に喩えた（Wolf, 1988）ように、これだけの自己対象体験の機会に恵まれていても、教頭自身がそのことに気づいていない場合もある。インタビューに回答し、普段目に見えない酸素を意識することで、教頭自身も「そういうことなんやな、ありがとう」、「なんか整理できた気がする」と、教頭職の魅力ややりがいに関して気づきがあった。

「至適な応答性」の観点から考えると、教頭は教職員からの自己対象としても働いている。教職員のことを認め、良きモデルとなり、弱さを曝け出しながら共感し、意見を受け止め、役割を与えて輝かせて働くことができているならば、教職員が満たされるのみならず、教頭自身も上述したよりさらに多くの自己対象体験を味わえることとなる。

7-2. 「管理者」としての魅力と「教育者」としての魅力

教頭は、教頭職を管理者としての「特別な職」と、教育者としての「特別ではない職」と両面の捉え方をしている（図2）。教頭職は、管理職であり、認められて就く職であり、全てに関わる特権があり、学校の中心であるといったような、特別な職と捉えることで「管理者」としての自己対象体験を引き起こしている。一方、「教頭は役割として引き受けた」「やることは変わらない」と語られたように、教頭は一つの役割、これまでのキャリアを発揮する場と捉え、生徒指導場面への介入や、職員室の担任として教職員と関わることで、「教育者」としての自己対象体験をしている。教育者である教諭から、管理者である教頭になることで、その魅力が失われるということも考えられたが、「生徒の成長と同じで、教職員の成長が感じられることが魅力」と語られたように、管理者として、また教育者として教職員の成長に携わる魅力がある。また、その先にこれまでと同様の教育者としての魅力である「生徒の成長」を感じられる職である。教諭の視点からみると、教頭は管理者であるが、教頭自身は「管理者」と「教育者」どちらの捉え方もしており、その両方の魅力を感じているのである。

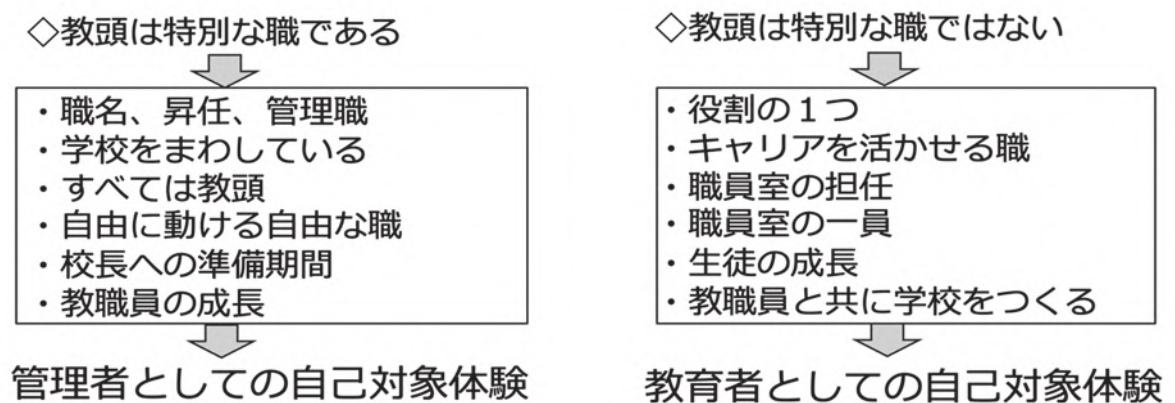


図2 「特別な職」「特別ではない職」としての捉え方

7-3. 教頭職の捉え方の豊富さと自由さ

教頭職はその職務のあいまいさゆえ、捉え方が様々あることはこれまでも言われてきた。本研究のインタビューにおいても教頭の捉え方は多様である。その捉え方を教頭の自己体験の視点から考えると、どの捉え方にも、教頭は学校における重要な役割であり、その役割を自分が果たしているという自負が含まれていた。魅力ややりがいは、個人がどのように感じるかによるが、これだけ多くの自負が含まれた捉え方ができること自体が、その職の魅力や、やりがいの多さを表している。インタビューでは、「教頭の魅力ややりがいは何か」とストレートに聞いた時よりも、「教頭職をどのように捉えたか」という質問に、「すべてに関われる特権がある」「職員室の関係性を変えられるのは教頭」「教職員の人生を左右する」など、それぞれの教頭の魅力ややりがいの捉え方が語られていたのが印象的である。また、これだけ多様な捉えができることは、教頭職の「自由さ」を表している（図3）。「得意な仕事で学校のために力を発

揮して、苦手な仕事は分掌リーダーと協力できる」、「自分で考え、学校を変えていくことができる」、「すぐに自分で動ける」などの語りがあるように、仕事の価値づけを自分で決めて、取り組み方やその軽重も決められる自由さ、自分の思うように学校をつくる自由さが、教頭職にはあると考えられる。

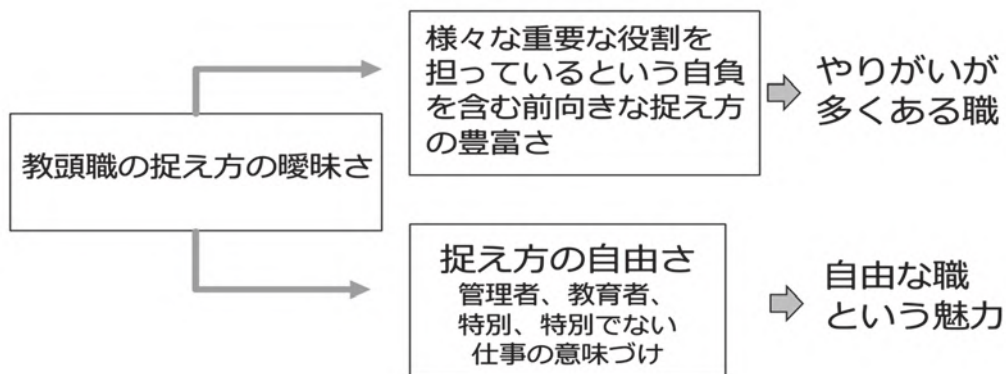


図3 教頭職の捉え方の豊富さと自由さ

8. おわりに

何が魅力ややりがいであるかは、その人がどのように体験し、どう感じるかであるため、人により異なる。しかし、そのような面があるにせよ、これまで教頭職の魅力ややりがいそのものに関する情報は発信されず、しんどさや難しさに目がいくものばかりが発信されてきた。その中で、教頭の「自己」に焦点をあて、教頭職の魅力ややりがいそのものに目を向け考察し、教頭が様々な捉え方で魅力ややりがいを感じていることが示された。本研究が、これからのキャリアを考えていく中堅教員に共感的に理解され、教頭職に対する考えが、少しでも前向きになれば幸いである。本研究では、教頭の「自己対象体験」に着目し、その魅力・やりがいに迫った。しかし、自己対象が機能しなければ、自己はまとまりを失い、傷つくこととなる。教頭職の魅力は、教頭のみで感じられるものではない。教職員同士が相手の「自己体験」に目を向け、その関係調節がうまく行われれば、教頭職のみならず、教職全体がさらに魅力的に感じられるようになるのではないだろうか。

引用文献・参考文献

- ・中央教育審議会（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」.
- ・後藤裕樹（2017）「管理職に向きあう姿勢の一考察—前向きに取り組む人の意識—」京都教育大学大学院連合教職実践研究科修了論文.
- ・浜田博文（2019）「求められる副校長・教頭像」『学校運営』4月号,pp.16-19.
- ・角田豊（2014）「学校教育とコフートの自己心理学 —生徒指導、キャリア教育・進路指導、教育相談、特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために—」『京都教育大

学紀要』125,pp.15-29.

- ・角田豊（2020）『学校臨床力を磨く事例検討の進め方—かかわり合いながら省察する教師のために—』創元社.
- ・北川将来（2017）「教頭職の「やりがい」を実現する一方策：子ども支援を可能にする学校組織とマネジメント」『東京学芸大学教職大学院年報』5,pp.95-102.
- ・松永幸子（2015）「教職を目指す学生の教師についての意識：教師という仕事の魅力と児童生徒とのかかわり方、研修とプライベート、今後の教師のあり方にかかわって」『埼玉学園大学紀要(人間学部篇)』15,pp.67-76.
- ・大杉昭英他（2014）「学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査報告書」国立教育政策研究所.
- ・相良惟一（1974）『教頭職の法制化』明治図書出版.
- ・Wolf,E.S.(1988)*TREATING THE SELF:Elements of Clinical Self Psychology*.安村直己・角田豊訳（2001）『自己心理学入門—コフト理論の実践—』金剛出版.
- ・『官報』第5830号（1943）大蔵省印刷局.