

# 学級内の生徒間関係の問題に関するシナリオを用いた 教職科目の授業

大日方 真 史

Class of Teacher Training Course Using the Scenario of  
Problems among Students in the Classroom

Masafumi OBINATA

## 要 旨

本稿は、三重大学教育学部で開講され、筆者の担当した2017年度前期「特別活動論Ⅱ」の1回の授業を取り上げて分析するものである。当該授業は、学級における生徒間の「問題」に教師として遭遇する場面を描写した筆者作成のシナリオを用い、その場面における対応を学生たちが追求するように設定された。このシナリオを用いた授業展開には、教師としての対応を受講生がそれぞれに構想する段階と、それに続けて提示される2種の対応例に対して学生たちが評価を加える段階とが含まれている。この展開を通じて目指されていたのは、教育実践の固有の状況のなかで、状況に即して問題の所在を確定しつつ、問題解決に向かうという、教師としての力量を形成するための学習の成立である。

本稿では、当該授業で用いたシナリオを紹介するとともに、授業中に受講生が記述した内容を分析して、当該授業の意義と課題を明らかにする。分析の結果、生徒間の「問題」に対応する教師の立場に自覚的になりつつ、問題の複雑さを把握し、多面的な対応を追求していく経験を学生に一定程度保障しえたことが確認される。

## 1. はじめに

近年の子ども間関係の特質として、親密な友人関係を特別に重視する度合いが非常に大きくなってきていることや、友人関係の内部において関係からの排除の不安を抱えつつ互いにコミュニケーションが続けられていることなどが指摘されている(土井2004、上間2010)。また、子ども間の親密な関係において暴力が許容される仕組みや、そうした暴力を「いじめ」の問題として扱うことの困難さに関する指摘もある(片岡2013)。

親密な関係が重みをもち、それゆえに、その関係の内部に問題をはらむ危険があるという子ども間の私的関係の特質をふまえれば、例えば、学級全体での多様な活動の展開が求められる学級活動やホームルーム活動(以下、両者をまとめて「学級活動」と呼ぶ)には、特に重要な課題があるといえよう。つまり、子ども間の私的関係における問題を前提に、学級の構成員全員による公共的な活動や場を成立させていくという課題

である。活動を通じて、学級に集う多様な子どもたちとの関係を再編成し、公共空間へと教室を編み直す必要がある。

そのためには、教師の役割として、私的関係に生じる問題の質を捉えつつ、それももとにして学級全体での活動を構想することが求められる。この役割を特徴づけているのは、それが文脈に多分に依存するという点である。つまり、日常生活と地続きの、個別具体的な状況のなかで、子ども間関係の質を多角的に見極めつつ、問題の所在を判断し、実践構想と対応を進めるという役割なのである。

教員養成教育では、したがって、上記のような教師の役割の性質や意義を理解し、実際に教師としてそれを遂行できるような力量の形成が学生に求められよう。しかし、この役割に関する授業を大学で成立させるには難点がある。それは、状況依存的であるという役割の特質ゆえに、固定された「正解」に学生を導くことを試みるような、伝達を旨とするような大学での講義では、実際の力量形成を望めないという点である。

他方、具体的な事象に触れる教育実習等でそうした学習を保障しうるかという点、それも難しい。年度単位の時間的な展望をもち、相応の責任を負って前述のような役割の遂行にあたる経験が学生に可能になるとは、多くの場合、期待しえないからである。

このように、多くの教師が担当することになる学級活動を担ううえで必要な役割でありながら、大学における講義や実習では、そのための力量形成を容易には展望できないという問題がある。

また、学生の側には、自身が児童・生徒であったときの経験があり、これに依拠した判断や発想に帰結する可能性がある。しかし、自身の経験に限られた参照先となるのでは、多面的な分析と検討が妨げられ、不十分な、あるいは不適切な問題把握や実践構想に結び付きかねないという危惧が生じる。

以上のような限界をふまえ、教師として文脈に即して問題を析出し、問題の質を吟味したうえで実践構想するという課題に、大学の授業で取り組む際に有効だと考えられるのは、具体的な事例場面の示されたシナリオを用い、当該場面での教師としての対応を探究していく方法である。より具体的に限定していえば、シナリオ形式のテキストとの間での学生の対話や、学生間での対話など、授業での対話を重視し、対話と探究を促す問い（「ガイディングクエスチョン」と呼ばれる）の組み込まれた、「対話的事例シナリオ」を用いる方法である（森脇ほか 2013、根津ほか 2017）。

その理由には、次の2点がある。

第1に、対話的事例シナリオは、その目的を、「正解に至ること」ではなく、「多角的に問題をとらえ、問題の所在を確定し、問題の探究のために必要な情報や知識を得ること」に設定している点である。このような目的設定は、「教師の実践的指導力のその大部分は、「〇〇な状況の中で△△が□□してしまった。どのような手を打てばよいか？」という問題状況に際して発揮されなければならず、「さらに複雑なのは、その「打った手」によって状況が変わり、また新たな問題状況が生まれる」という、教育実践と教師の役割に対する認識を背景にしている（森脇ほか 2013）。

上記の目的に示されているように、対話的事例シナリオは、問題の所在の確定に力点を置き、問題の析出から問題解決に向けた探究までを射程に入れている。

また、探究の展開を通じた専門的知識へのアクセスも、課題として位置づけられていることがわかる。ただし、問題の状況依存性という特質に即してみれば、特定の専門的知識に対する絶対化は回避されなければならない。「専門家の解決過程をなぞることが学習のたどるべき過程となるわけではない」（森脇ほか 2013）のである。

このことに関連して、対話的事例シナリオの活用が有効である理由の第2は、「唯一の正解（問題解決）」を提示しないシナリオの構成が、既に開発されている点にある。それは、赤木ほか（2014）による、「事例の提示」、「定説（よくありそうな対応）の提示」、「定説に対する批判」、「定説にかわる実践例の提示」という4段階からなるシナリオ構成である。この構成を採用することによって、対話的事例シナリオを用いた授業では、「専門家の解決過程を短絡的な正解とせず」、定説への批判や、代替の実践例の検討などが試みられるのである（根津ほか 2017）。

筆者は、生徒間の関係に関する対話的事例シナリオを文献（片岡 2013）と、退職中学校教師に対する聴き取りの内容を参考に開発し、それを、三重大学教育学部の中学校・高校教員免許取得希望者向けの必修科目である「特別活動論Ⅱ」（「特別活動の指導法」に相当する）で用いている。このシナリオを用いる授業の回は、学級活動を展開するうえでの条件や課題に関するテーマを扱う回にあたる。

本稿は、このシナリオを用いた 2017 年度前期の授業 1 回分（90 分間）を取り上げ、その意義を探ることを目的としている。探究の方法は、シナリオのガイディングクエスチョンに答えた授業中の学生の記述に対する分析である。

なお、2017 年度前期に特別活動論Ⅱの授業は計 4 つ開講されたが、本稿で取り上げるのは、受講生数が最大であった授業であり、当日出席は 66 名（2 年生 8 名、3 年生 55 名、4 年生 3 名）であった。本稿で最大受講生数の授業を取り上げる理由は、第1に、教員養成課程の必修科目では、受講人数が多くなりがちだからである。また、第2に、人数が多いと、教室内を教員が見て回ることや、全受講生の発言を十分に聴くことが困難であり、それらによる授業の質の評価ではなく、各学生の記述をもとにした評価がとりわけ重要になるからである。

学生の記述に対する分析に際しては、対話的事例シナリオを用いた授業に対する評価のために既に確立されているルーブリック（根津ほか 2017）も参考にする（表 1）。

以下、まずは、本稿で対象とする実際の対話的事例シナリオの構成と、その開発の意図とを紹介したうえで、学生の記述にいくつかの視点から分析を加えていく。なお、分析の際には、表 1 の対話的事例シナリオのルーブリックのなかでも、学習項目「シナリオとの対話」の部分に参考にする。その理由は、扱うテーマの、問題と対応の状況依存性という特質に最も関連する学習項目がこれだからである。

表1 対話的事例シナリオのルーブリック

学習項目	4	3	2	1
「シナリオとの対話」 問題のとらえ方	シナリオの多声性を理解し、総合的に問題をとらえることができる。	シナリオの多声性を理解し、分析的に問題をとらえることができる。	シナリオの多声性に気づいている。	単声的に捉えている。
「シナリオとの対話」 文脈性 問題の複雑性の捉え直し	問題の多種多様な文脈要因を認識し、問題解決しようとしている。	問題の多種多様な文脈要因に気づいている。	文脈を意識している。	文脈を単声的に捉えている。
「他者との対話」 他者理解	ガイディングクエスチョンに即して、他者の意見を理解しながら、事象を解釈することができる。	ガイディングクエスチョンに即して、事象を解釈しながら自分の意見を述べることできる。	ガイディングクエスチョンに対する自身と他者の意見の相違に気づいている。	ガイディングクエスチョンに対して、自分の意見を述べることできる。
「他者と自己との対話」 相対化	自己や他者の考えを適切に分析し、対話の文脈を重視している。	自己や他者の考えを対話の文脈内で意識している。	自分の経験を相対化しようとしている。	自分の経験で文脈を理解しようとしている。
「学習の統合」 普遍化 自分化	複数の分野・領域を統合させて、新たな課題を提示できる。	複数の分野・領域を意識して課題を解決している。	他の分野・領域とのつながりを意識している。	他の分野・領域への関心が低い。
「観の変容」	他者の観を理解し、自らの観を再認識し、変容を自覚できる。	対話を通して、他者の観と自らの観の相違を認識できる。	対話を通して、自らの観を意識し、形式化できる。	対話を通して、自らの観に暗黙的に気づいている。

(出所：根津ほか 2017、p. 74)

## 2. シナリオの構成と背景

### (1) シナリオの概要

本稿で取り上げる事例シナリオは、中学校教師として、教室で一人の男子生徒が他の男子生徒たちから制服を脱がされている場面に遭遇したところからはじまり、その状況における対応を探っていくものである。実際のシナリオは、(2)で紹介するが、ここでは、その概要を示しておこう。

シナリオは、次のように構成されている。すなわち、①「事例の提示」の段階として、問題となる場面を示し、教師としてどのように対応するかを問う段階、②「よくありそうな対応の提示」の段階として、その場でやめさせる対応を示し、その対応についてどう思うかを問う段階、③「別の対応の提示」の段階として、当事者の生徒たちとの会話、クラス全体への投げかけ、他の生徒からの事情の聴取へと進む対応を示し、この対応と、先に提示した「よくありそうな対応」との間での比較と、両者に対する評価とを求める段階、である。

なお、本シナリオでは、「別の対応」の結果として問題解決に至るという描写は採用していない。問題解決という終着点を根拠に「別の対応」を肯定的に(「正解」だと)評価するように学生を導くことを避けるためである。特定の専門的知識に対する絶対化の回避が意図されているのである。

また、本事例シナリオにおいて、前述の、「唯一の正解(問題解決)」を提示しない4段階の構成のうちの「定説に対する批判」には、②の段階での「よくありそうな対応」への学生からの反応と、③の段階での学生による比較・評価を通じてアプローチすることが意図されている。

授業は、①と②のそれぞれの段階で各自がペーパーに記入したのちに、グループ(3人から5人程度)での討議を行い、さらに③の段階で各自作業したのち、グループでの討議を行ったうえで、全体交流するという展開をとった。そこまでがおおよそ60分間である。続けて、教員から解説を加え、最後に、授業全体の感想の記入を求めた。

以下が、実際のシナリオである。

**(2) 本事例シナリオ**

まず、①の段階は下記のとおりである。

あなたが、次の場面での教師だとします

昼休み、担任をしている中学2年生の教室に入ると、男子も女子も数名ずつが集まって過ごしている。窓際の一角では、4人の男子生徒たち（翔太、亮平、伸太郎、健人）が、笑い声をあげながら1人の男子生徒（隆志）の制服を脱がせている。シャツははだけて隆志の肌が見えており、ズボンも脱がせようとしている亮平の手が、隆志のベルトにかかっている。5人へ近づき、「何してる」と強い口調で言うと、翔太が「遊んでるだけです」とこたえ、隆志を含む他の4人も、「遊び、遊び」、「遊んでます」などと口々に言う。

Q1：教師として、このあとどうしますか。それは、なぜですか。

次に、②の段階である。

「よくありそうな対応」を紹介します

行為をやめさせて、5人を並ばせ、翔太ら4人には、「何を考えてるんだ。いいか、今度やったら許さないぞ。絶対、やるなよ。約束できるか」と叱る。隆志には、「お前もお前。しっかりしなさい。これは、笑ってやられるようなことじゃない。嫌だってちゃんといえるか」と諭すように言う。5人がいずれも頷いたり、「はい」と答えたりしたのを確認し、一件落着と考え、その場を去る。

Q2：この対応について、どう思いますか。

最後に、③の段階である。

「別の対応」を紹介します

**【その場で5人と】**

「遊びでも、それくらいにしておきなさい。女子もいるし、公共の場にふさわしくない」と言ってやめさせたのち、「誰が考えた遊び?」、「みんなで行ってるの?」、「他にも誰かやってるの?」などと問いかけながら、ひとしきり、この「遊び」について話をする。

**【同じ日の帰りの会で】**

「今日の昼休み、男子がね、遊びっていつ

て服を脱がせていたんだけど、先生、やめさせたんだ。だって、まずいと思うんだ。他にもやってるのかな? そういう遊び、あるの?」と、クラス全体に投げかける。生徒からのリアクションは、ない。

**【翌日】**

同じクラスの信頼している生徒（洋輔）に、他の生徒のいないタイミングをみはからい、「昨日の帰りの会の、あの話だけど、何か知ってる?」と尋ねる。洋輔が告げるところによれば、これまでも、隆志は、翔太らから、テープでぐるぐる巻きに手をしばられてペランダに監禁されたり、振り子の要領で投げ飛ばされたりしていた、とのことである。洋輔は、隆志が「いじられキャラ」であり、「いじられていても、笑っている」という。

**【以上をふまえて】**

今後どのようにしていくか、考えている。

Q3：この対応と先の「よくありそうな対応」とを比べ、気づくことは何ですか。

Q4：Q3に対する答えをふまえ、あなたは、両方の対応をどのように評価しますか。

Q5：「別の対応」の後、さらに何かする必要はあるでしょうか。あるとすれば、どうするとよいでしょうか。

**(3) 解説の内容**

シナリオを用いた展開に続く教員からの解説の概要は、次のとおりである。

まず、取り上げた事例に関わって考えておきたいこととして、下記の諸点を示した。すなわち、「暴力を受けた子ども（隆志）から聴き取る際の配慮」、「子どもたち（翔太ら）を暴力に向かわせる背景」、「「いじり」とは?」、「「いじめ」を定義づける「精神的苦痛」の見え難さ」、「特定の標的に対する継続的な暴力としてのいじめ」、「暴力を許容する親密な関係と、それを求める存在論的不安—孤立への恐れ」、の諸点である。

そのうえで、本稿の1で述べたような今日の友人関係の特徴を説明し、なかでも優先的に考慮すべき問題として、暴力が友人関係に入り込み、見えにくくなるという問題があることを解説した。その例が、「いじり」と名付けられて暴力が不可視化し、根付いていくことの問題である。これは、「いじり」と「いじめ」の区別の実際の困難、すなわち、「精神的苦痛」によるいじめ判断の困難という問題でもある。

問題の内実としては、片岡（2013）の指摘を参考にしながら、次のように解説した。

まず、暴力にさらされ続けることによって、苦痛を訴えることから遠ざかること（苦痛を訴え聞き届けてもらうに値する存在だと、自分で自分を受け止めることができなくなってくる）や、親密な関係を維持して孤立を回避するために、また、いじめられているとみなされる屈辱を逃れるために、「いじめられキャラ」として暴力を甘受し、苦痛をあえて表出させないことがありうることを説明した。

また、このように、いじめを精神的苦痛のみで判断しようとする現実には困難であったり、不正確になったりする危険性があるため、暴力の事実に着目して関係の質をより客観的に捉えようと試みるアプローチが欠かせないことを指摘した。その際、「標的の特定」と「暴力の反復継続」をいじめの特質としてみる必要性も紹介した。

そのうえで、私的で親密な関係における以上のようなネガティブな側面をふまえた学級活動の課題が、公共性の実現にあることを示して、次回以降の授業へと接続する道筋も提示した。

以上の解説ののち、授業の最後に、Q6として、「今回の授業全体の感想は何ですか」を示し、これに応える記述を求めた。

#### （4）シナリオ開発の背景と授業のねらい

文部科学省の定義を参照しても、また、多くの学生たちの認識においても、いじめの有無の判断は、当の行為を受けた子どもの精神的苦痛の有無を根拠になされる部分が大きくなる。しかし、(3)で解説内容として紹介したように、教師が子どもの精神的苦痛の有無や程度を捉えることには、実際には困難が伴う場合が少なくないのであり、暴力の事実の確認と、それをふまえた対応とが必要である。

その意味で、本シナリオの「よくありそうな対応」には、次のような問題点がある。

第1に、隆志と他の生徒たちとの関係性、特に、隆志に対する継続的な暴力の有無を確かめることができなくなる、という点である。つまり、精神的苦痛を確かめるための聴き取りがなされないのみならず、当人の受けている暴力の質の確認がなされえないという点に、「よくありそうな対応」は問題をはらむのである。

第2に、クラス全体で取り組む課題とせず、当事者間に限定した「解決」を目指す点である。他の生徒たちもいる教室に生じた事象について、当の行為に直接関わる5人の生徒たちのみを対象に対応するのでは、たとえその対応が他の生徒がいる場でなされたとしても、不十分であろう。教室空間における公共的な事柄

であると事態を捉え、クラス全体での取り組みに向けた対応が必要となるはずである。

以上をふまれば、①の段階の場面に直面した教師には、当の場面から事後にわたって、生徒間の関係性を考慮しつつ、生徒間の暴力に関する事実を確認し、同時に教室全体での取り組みの方向性も探っていく、といった実践が必要になろう。

そうした実践の一例として「別の対応」を示し、時間的な視野と空間的な視野を広く持ちつつ問題の所在確定と問題解決に向かう実践を学生が追求することが、本シナリオを用いた授業でねらいとするところである。その追求の具体的なステップは、(2)で示したように、まず、問題となる場面における教師としての自身の対応を構想し、そのうえで、同じ状況における2つの対応例を評価するというものである。この追求が、文脈に即して生徒間の関係に関わる問題を析出し、問題の質を吟味したうえで実践構想するという、教師にとって重要な力量の形成に寄与すると考え、シナリオを開発した。

### 3. 分析

以下、Q1からQ5に対する学生の記述をもとに、全体的な傾向を示し(1)、続けて、問題の複雑さの把握と多面的な対応の追求とがどの程度可能であったか(2)、「いじめ」判断に向けた対応や(3)、時間的な広がりや空間的な広がりやを有する対応(4)、空間的な広がりやを有する対応(5)がいかに追求されたかを分析したうえで、Q6に対する記述をもとに、問題の重大性を捉える認識の質を分析する(6)。

#### (1) 全体的な傾向

提出されたすべてのペーパーには、すべての問いに対する答えが記されていた。

Q1に対しては、問題ではないと捉える回答は存在せず、何らかの問題事象であるという認識をふまえて対応を検討するという点が共有されていた。ただし、記述された対応の内容には、学生間でバリエーションがある。代表的なものとしては、いじめを疑い隆志本人に事情を聴く対応、即時にやめさせる対応、様子を見るという対応、などがある。その詳細は、(2)以降に紹介しつつ分析する。

Q2に対する答えは、肯定・否定の評価をしていない1件を除き、すべて「よくありそうな対応」に否定的なものである。「おしつけである」こと、「一方的である」こと、「理由を示していない」こと、「理由をきいていない」こと、「頭ごなしである」こと、「その場しのぎである」こと、などが否定的に評価されるポイント

トとなっている。

Q3 と Q4 に対しては、「よくありそうな対応」に比べ、「別の対応」の方をより高く評価する記述が圧倒的に多い。Q3 では、問いの性質に即して、「その場だけで終わらせない」、「生徒の意見をきこうとしている」、「クラス全体に問いかけている」、「他の生徒にも話を聞いている」などと、対応をなぞる記述が多い。一方、Q4 には、「色々な事実がうかび上がってくる」といったように対応の意義を指摘するものが多く出されてくる。

Q5 に対しては、シナリオには描写のなかった、隆志と話をする、という記述が多い。

このように、本事例シナリオを用いた授業では、「よくありそうな対応」の問題点が共通して一定程度認識され、「別の対応」の肯定的な部分に視線を向ける、ということが全体的な傾向としてみられた。

## (2) 問題の複雑さの把握と多面的対応の追求

前述のように、本事例場面での教師には、時間的な視野と空間的な視野とを広く持って、問題の所在確定と問題解決とにあたるという対応が求められる。この点に関する学生の記述の分析のために、ここでは、Q1 に対する答えと Q3-Q5 に対する答えを対象に、前述のルーブリックを参考にして分析を行う。ただし、Q1 と Q3-Q5 とでは、問いの性質が異なるため、単純な比較は不適當である。そのため、後述するように分析手順を工夫するとともに、(3) 以降で、いくつかの視点からより詳細に記述の質を見するというアプローチを採用する。

Q1 への答えと Q3-Q5 への答えの分析に用いるのは、前述のように、ルーブリックの学習項目のうちの「シナリオとの対話」に相当する部分である。なかでも、「文脈性／問題の複雑性の捉え直し」の部分に参考にする。問題の複雑さを捉えることが本シナリオで最も優先される課題となるという点で、最適だと考えられるからである。

以下に、分析の手順を示しておく。

Q1 に対する答えでは、次のア、イ、ウに関する言及の個数を合算し、言及 1 個が段階 1、言及 2 個が段階 2 といったように評価する。アは、「時間的な広がり」を有する対応、イは、「空間的な（教室全体への）広がり」を有する対応、ウは、「関連する各主体（当事者以外のクラスメイト、保護者、同僚、管理職など）との間での対応」、である。このうち、アとイは、それぞれについて、言及があった場合に 1 個を算入する。ウには、問題把握のための視野の幅広さと対応の多面性を確認するという目的に鑑みて、当事者たちへの対応は含めない。また、ウには、例えば、保護者についての言及

と、同僚についての言及といったように複数の言及がありうるが、その場合、ア、イとあわせて 4 個以内である個数分をカウントする。

Q3-Q5 に対する答えでも、上記の方法と類似した方法を採用するが、次の点が異なる。第 1 に、提示された対応の内容をなぞるのみである言及は算入せず、当の対応の意義や課題を示しているものに限って算入する点である。第 2 に、Q5 は時間の経過を前提にした問いであるため、Q5 への答えにおけるアに関する言及を算入しない点である。第 3 に、ウについて、関連する主体に当事者を含め、当事者に対する対応も算入する点である。Q3-Q5 に答える段階では、当事者に対する対応も多面的対応の一つとして学生による検討の対象となりうるからである。

以上の手順による分析の結果は、下のとおり。

Q1 への答えでは、全 66 件のうち、段階 1 が 46 件 (69.7%)、段階 2 が 18 件 (27.3%)、段階 3 が 1 件 (1.5%)、段階 4 が 1 件 (1.5%) であり、段階の平均は 1.35 であった。

段階 1 にとどまる記述が 7 割程度と多いことが確認された。評価としては最も低く、しかも件数としては多いのであるから、この段階 1 であった 46 件がいかにかシナリオの展開を経て Q3-Q5 に答えるかを分析し、学習の質を確かめる必要がある。

Q3-Q5 への答えに対する評価の結果は、全 66 件のうち、段階 1 が 16 件 (24.2%)、段階 2 が 27 件 (40.9%)、段階 3 が 17 件 (25.8%)、段階 4 が 6 件 (9.1%) であり、段階の平均は 2.20 であった。

また、Q1 への答えで段階 1 であった 46 件では、Q3-Q5 への答えで、段階 1 が 13 件 (28.3%)、段階 2 が 19 件 (41.3%)、段階 3 が 11 件 (23.9%)、段階 4 が 3 件 (6.5%)、段階の平均は 2.09 であった。

Q1 への答えと、Q3-Q5 への答えとの間の単純な比較は避けるべきであるが、このように、幅広い視野からの問題把握や多面的な対応の追求をなしていなかった多くの学生が、複数の対応例に触れ、その比較・評価を試みながら、問題の複雑さをふまえた多面的な対応の意義や課題を見出していったということは、確認されてよからう。

なお、Q3-Q5 への答えで段階 1 と評価されたのは、Q1 への答えでも段階 1 であった上記の 13 件のほか、Q1 への答えでは段階 2 であった 3 件である。ただし、この段階 2 から段階 1 への下降を、学習の質の悪さに由来すると単純に解釈するのは早計であろう。本シナリオの性質として、Q3-Q5 に対しては、すでになされた言及をあえて繰り返さないで答える可能性があるからである。つまり、Q1 で自身が記した内容を繰り返さないという可能性である。

### (3) 「いじめ」判断に向かう対応の追求

本シナリオに「いじめ」の語は用いられていないが、Q1への回答には、「いじめ」の疑いに言及する複数の回答がある。それらの回答は、下記のように分類可能である。

まずは、隆志に対するいじめが、既に・現に存在する可能性への言及である。これは、19件(28.8%)あった。これとは別に、今後事態がいじめに発展する可能性への言及が、5件(7.6%)あった。

上記の、いじめが存在する可能性への言及19件のうち、2件は、いじめであると判断する根拠が無かったり薄かったりする記述(「これは、遊びではなく、いじめになる」、「1人だけというのはいじめ」)であった。

一方、同じ19件のうち別の15件は、いじめである可能性をふまえ、いじめであるか否かを判断するための手立てを記述していた。その内容は、次のとおりである。すなわち、隆志本人からの事情聴取が8件、隆志含む5人からの事情聴取が5件、経過観察が2件、5人以外のクラスメイトからの事情聴取が2件、隆志本人の表情の観察が1件、である(複数回答有)。

いじめであるかに関して、根拠なく判断することも問題であるが、上のような手立てでも内容や幅広さという点からは十分だとはいえないであろう。その意味でも、シナリオに「別の対応」も示され、対応間の比較と評価を通じて、(2)でみたような展開が成立することに、重要な意義があるといえよう。

### (4) 時間的な広がりをもつ対応の追求

Q1への答えで、時間的な広がりをもつ対応に言及するのは、全66件のうち、26件(39.4%)である。

その具体例を示すと、次のようなものである。すなわち、「今後の5人の行動にも注意して観察する」、「その後、4人に分かれぬように隆志を呼んで面談」、「5人と仲の良さそうな他の生徒にも何か変わったことがないかきく」、「どんな遊びか興味がある」といって彼らのそばにいる」、「その後、隆志の人間関係、クラスでの立ち位置を見る」、などである。

一方、Q3-Q5への答えで、時間的な広がりをもつ対応に言及するのは、(2)で示した分析手順と同様に、意義や課題とともに記したものに限れば、37件(56.1%)である。そのうち、Q1への答えでは言及がなく、Q3-Q5に対してはじめて言及があったのは、22件であった。

この結果から、時間的な広がりをもつ対応の意義については、一定数の学生に既に認識されていたと考えられる。また、シナリオの展開を通じて、その意義を確認した学生も一定数いたと解釈しうる。

### (5) 空間的な広がりをもつ対応の追求

教室全体を視野に入れた、空間的な広がりをもつ対応に関する言及は、Q1への答えでは66件のうち3件(4.5%)であった。また、Q3-Q5への答え(意義や課題とともに記したものに限り)では、41件(62.1%)であった。

学生においてシナリオに示された「別の対応」の特徴として、教室全体に向けた働きかけに特に着目する度合いが強いことがわかる。

Q3-Q5への答えにおける記述の内容をみると、「クラス全体で考えられる分、解決に近づく」、「集団で「これはしてはいけないことなんだ」と考え意識する機会となる」、「知らなかった情報も生徒から得ることができる」といったように、多くは教室全体へ投げかける対応を肯定的に評価しているが、一方で、下のような否定的評価や課題も、41件のうち7件に記されていた。

まずは、「クラスへの投げかけは隆志の心を傷つける」、「みんなの前ではずかしめを受けさせるような行為」といったように、暴力を受けていた隆志の立場を想定した評価である。

また、教室での受け止められ方に関する危惧として、「クラス全体で遊んでいた生徒を擁護すること」や、「当事者意識が芽生えない」ことを指摘する記述があった。

いじめや暴力の問題が別のかたちで進行してしまう危険性も、「翔太らは先生にみつからないように隆志をいじめるようになる」とか、「子どもたちの警戒心が増し」、「いじめが深刻化、複雑化する」とか指摘された。

その他、「クラスの子は一緒に楽しんでいるか、不快に思っているかのどっちかだと思うので、どちらにしても、クラス全体で話す話ではない」との記述もあった。

以上のような記述は、事例の問題の特質に関する議論をさらに深化させながら、教室における公共空間形成の意義と課題を議論するうえでの重要な論点として、学級活動の指導について扱う次回以降の授業で取り上げる価値のあるものであったと考えられる(しかし、当該記述を論点として取り上げる授業は構想・実現されなかった)。

### (6) 問題の重大性の認識

Q6「今回の授業全体の感想は何ですか」に対する答えから、例として次の記述を示そう。

今回の事例は、学校でよく起こりうる問題だと思った。改めて、私たちの発言によっては、生徒の行動をエスカレートさせてしまったり、被害者をさらに傷つけてしまう。そういう立場

に置かれているのだと思った。

この記述には、まず、「学校でよく起こりうる問題だ」と、問題の「現実性」への言及がある。シナリオの事例の質が、教職を志す学生の立場から縁遠いものではなく、アクチュアリティを感じさせるものであったことがわかる。このような、よくある・ありそうな問題である、避けられない問題であるといった「現実性」への言及は、上の引用を含め、Q6 への答えに 10 件 (15.2%) 見られた。「現実性」にあえては言及しない学生が一定数存在するとの推測と、すべての学生が Q1 から Q6 までのいずれの問いにも答えていたという事実とに鑑みれば、探究に値する問題が示された事例だと学生たちに認識されていた可能性が高いと解釈しうるであろう。

また、上の引用部分には、「問題の重大性」や「対応の困難性」に関する言及もみられる。このような言及は、Q6 への答えに、上の引用を含め、40 件 (60.6%) あった。その中には、「起こった問題や「いじる」「いじめる」ことの問題についての理解がなければ、実際に私もありがちな対応をしてしまうのではないかと考えた」とか、「教師が決めてしまうことは本当に怖いことであると感じた」とかといった記述が含まれる。教師の立場に立ち、問題の重大性や対応の困難性を自覚しつつ、その自覚にも促されながら、問題把握と実践構想を追求するという経験を、学生に対して保障しうるシナリオとなっていたといえるのではなかろうか。

#### 4. おわりに

学生たちの多くは、シナリオの展開を通じて、現実性のある設定のもとで教師の立場に立ち、ゆえに自覚をより強くもって対応を構想し、その構想の経験にも支えられつつ、示された2つの対応例に対する検討を行ったのではなかろうか。その過程で、問題の複雑さの把握と、多面的な対応の追求とを意義あることとして経験しえたとも考えてよかろう。

1 回の授業における、単一のシナリオと短時間の解説のみでは、生徒間の関係に関わる問題の所在を文脈に即して確定して実践構想するという力量の十分な形成を期待しうるものではないが、本稿で取り上げたシナリオを用いた授業は、そのための重要なステップのひとつにはなりうるといえよう。

このシナリオを用いた授業のさらなる意義と課題は、対話的事例シナリオのルーブリックの、今回参考にしなかった学習項目に関する検討によっても明らかになる。これは、残された探究課題である。

#### 引用・参考文献

- 赤木和重・山田康彦・森脇健夫・根津知佳子・中西康雅・守山紗弥加・前原裕樹 (2014) 「教員養成型 PBL 教育の課題と展望 (X) —特別支援教育教員養成における対話的事例シナリオの開発」、第 20 回大学教育研究フォーラム、個人研究発表 C-10、当日発表資料
- 上岡陽子 (2010) 「仲良し、仲良し？仲良しかしら」久富善之・長谷川裕・山崎鎮親編『図説 教育の論点』旬報社
- 片岡洋子 (2013) 「いじめのなかの子どもたち」教育科学研究会編『いじめと向きあう』旬報社
- 土井隆義 (2004) 『「個性」を煽られる子どもたち—親密圏の変容を考える』岩波書店
- 根津知佳子・山田康彦・森脇健夫・中西康雅・大日方真史・前原裕樹・大西宏明・守山紗弥加・赤木和重 (2017) 「教員養成型 PBL 教育における対話的事例シナリオ教育の評価方法の開発」『三重大学高等教育研究』第 23 号
- 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加・前原裕樹 (2013) 「対話型事例シナリオによる教員養成型 PBL 教育」『京都大学高等教育研究』第 19 号

#### 付 記

本論文は、科学研究費補助金（基盤研究 (C) 「教員養成型 PBL 教育における対話型事例シナリオの作成と評価方法の開発」(研究代表者：山田康彦、課題番号：15K04496) ) の成果の一部である。