

対話的関係の形成をめざす教育相談に向けた教師の学びのプロセスを可視化する試み

— 質的に考えるという思考の転換を通して —

Visualization of the Learning process for Teacher education toward the Dialogical relationships in Educational counseling

東海林 麗 香*

SHOJI Reika

要約：本稿では、現職教員が教育相談について学ぶための学習プログラムの試み、およびそこでの教師の学びのプロセスを記述し、教育相談や児童生徒との関係づくりについての新たな学び方の可能性を示すことを目的とした。そのためにまず「教育相談フィールドワーク論」という教職大学院の必修科目におけるロールプレイを用いた学習プログラムにおける成果と課題を示し、それらを踏まえて立案したプログラムである「ロールプレイとその文字化、プロトコルを素材にしたやり取りの繰り返し」における教師の学びのプロセスを、ロールプレイおよびその後の振り返りディスカッションのプロトコルと共に示した。またその成果を、「質的に考える」という観点から考察した。

キーワード：教育相談、対話的関係、質的に考える、学びのプロセスの可視化

I 問題

1. 教師が行う教育相談の位置づけ：特に高校現場の課題に焦点を当てて

教育相談とはどのようなものだろうか。教員向けの研修等で尋ねると意外なほど、答えに窮する場面に出くわすことがある。「学校で抱え切れない問題」「児童生徒が抱える学校外の問題」「教師が扱いきれない問題」についての相談活動、そこからの連想として保護者との面談、というイメージをよく耳にする。また、スクール・カウンセラー、特別支援コーディネーター、養護教諭といった心身の健康や発達課題に関する専門知識および経験を有する者が行うものというイメージもよく聞かれる。しかしながら教育相談とは、児童生徒の自己および他者との関係に関わる様々な問題に、全ての教員が様々な場面でアプローチしようとするものである。生徒指導提要第5章において、教育相談は「児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るものであり、決して特定の教員だけが行う性質のものではなく、相談室だけで行われるものでもありません。これら教育相談の目的を実現するためには、発達心理学や認知心理学、学校心理学などの理論と実践に学ぶことも大切です。また、学校は教育相談の実施に際して、計画的、組織的に情報提供や案内、説明を行い、実践することが必要となります。」とあるとおりである。教育相談の対象について補足すると、中学校学習指導要領解説（特別活動編）に、「教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その

* 教育実践創成講座

望ましい在り方を助言することである。」とあるように、児童生徒のみならず彼らに関わる者たち（保護者や教師など）も含まれると考えていいだろう。

また教育相談と生徒指導の相違点についても、教育現場においては必ずしも明確になっていないようである。教育相談と生徒指導の相違点としては、同じく生徒指導提要第5章において「教育相談は主に個に焦点を当て、面接や演習を通して個の内面の変容を図ろうとするのに対して、生徒指導は主に集団に焦点を当て、行事や特別活動などにおいて、集団としての成果や変容を目指し、結果として個の変容に至るところにあります。」とある。このように考えると、教育相談と生徒指導は焦点化のポイントが異なるものの、「個の変容」を目指すという点においては共通しており、課題を抱える児童生徒への関わり方の両輪といえるだろう。しかしながら例えば校務分掌で考えても、生徒指導部に並ぶのは教育相談部ではなく、学習指導部や進路指導部であることが多く、生徒指導という言葉・考え・活動と対比すると、教育相談はあまり重視されていない傾向にあり、先行研究によるとそれは特に高校現場で顕著である。江坂（2011）では、筆者の個人的経験ではあるものの、教育相談部と生徒指導部に考え方の対立があることや、教育相談部や相談室が設けられても十分機能しているとは言いがたいという実態が述べられている。また石川（2008）は、ある地区における高校の教育相談係の実態を自由記述質問紙により調査したが、特に教育相談の実務が3年以下の場合に「一般教員には（教育相談は）無理」「（教育相談係に）権限はない」と回答し、3年以上の場合でもあっても「担任を支えるチーム支援が重要である。でも説明が難しい」「カウンセリングをすると教員が何をしたらいいかわからなくなる」といった回答があることから、高校現場においては校務分掌としてであっても教育相談を行っていくことが難しいことが読み取れる。さらに森本（2014）では、進路面談を教育相談の担当領域の一つとして位置づけ、その課題として、指導に当たる担任の指導力の個人差が大きく、同僚間で助言を受ける機会が乏しいこと、各人の専門性を越える指導内容が必要になるといった実態をあげた上で、高校教師は自分の専門分野での研修や勉強会に参加する機会があっても、進路面談に関して体系的に指導方針や指導方法を学ぶ機会はほとんどないと述べている。教育現場の多忙さを考えると、機会があってもそれが活用されるかについても検討を進める必要があるだろう。

このような実態から、本稿では現職教員が教育相談について学ぶ、そのための学習プログラムの試みについてその成果と課題を検討する。加えて、上段で述べた高校現場における状況を踏まえ、ある高校教師が教育相談について実践的に学ぶプロセスを記述し、教育相談や児童生徒との関係づくりについての新たな学び方の可能性を示す。

2. 「質的に考えること」と教育相談

教育実践も他の営みと同様に、多様な読みの可能性に開かれたテキストであると考えられるなら、どのような【文脈】で生きてきた／生きている／生きていこうとする実践者（ここでは教師）が、出来事が起こる場や関係といった【文脈】をどう【意味づけ】、その出来事をどう解釈したかについての【省察（リフレクション）】が必須であり、そのためには他者との交流により他の解釈可能性について検討することが必須である。教育相談について考えるなら、例えば不登校について、「生徒にとっての不利益でしかないので、今すぐ登校するべき」と考えるとき、これはある文脈（人生経験、教師という職業意識、現在の勤務校の学校風土など）における解釈でしかなく、他の文脈に生きる者にとっては他の意味づけも可能である。そう考えると「当たり前」などというものはなく、ある文脈でのローカルな考え方、ローカルルールでしかない。ではなぜ自分は、無数の可能性の中からその考えを是として取り上げるのだろうか、と考えるのが省察である。これは、質的研究のものの認識論（ものの見方／考え方）そのものである。先に引用した生徒指導提要における教育相談につ

いての説明に、「人格の成長への援助を図る（下線は筆者による）」という文言がある。援助を図る、すなわち教師が代わりに解決するのではなく、児童生徒自身が自分で課題に対処するプロセスを支えていくのが教育相談と考えるとき、彼らの【文脈】【意味づけ】【解釈】に寄り添って進めることが前提となる。【文脈】【意味づけ】【解釈】に寄り添うことを、ここでは「質的に考える（think qualitatively）」こととするが、これが以降で述べる教師教育実践の指針となる。

ここで、質的研究法の認識論について、ここまでに出てきた用語・考えも含めていくつか補足する。「量的研究はデータを数値化して扱うものであり、それに対して質的研究は言語で記述されたそのままのデータを用いる」という捉え方はあまりに単純なものである。質的研究といったとき、データの種類や収集方法、および分析方法といった研究の技法のみをさすのではなく、その背景にある認識論（epistemology）、つまりものの見方／考え方まで含めた方法論として捉えることが重要である。

質的研究法に関わる認識論としては、①現実や知識は実体として存在しているのではなく人々のコミュニケーションによって作り上げられると考える社会構成主義（socio constructionism）、②前と関わるが、研究する側とされる側の相互的な影響過程を前提とし、研究が生み出されたプロセスを「研究者の主体としての関わり」を含めて明確にしようとする、③行為や語りに関して「当事者にとっての意味」を解釈しようとし、そのために【意味】を【文脈】から切り離すことなく【文脈】に埋め込まれたものとして捉えようとする、といったものがある。②については、リフレキシビティ（reflexivity）という質的研究に特徴的な視点がある。これは、「研究者としての自分が、ひとつの制度の中でどんな立場に置かれているか、そしてそこには、研究活動の歴史的な背景や、研究における個人的な側面がどのように影響を及ぼしているのか。これらの問題に注意を払うこと」と定義されている（パーカー、2004/2008）。質的研究では以上のような認識論に立ち、全体の一部としてではなく「個としてのその人（人々）」の経験や意味を、研究者としての役割を持つ匿名の者としてではなく「個としての研究者」が記述・解釈・仮説生成していくことを目指していく。

質的に考える際には、【文脈】【意味づけ】【解釈】と共に【言葉】も重要である。というのは、言葉は使い手／受け取り手の文脈によってその意味はいかようにも解釈できるからである。このような考えから、以降で述べる教育相談についての教師教育の実践では、言葉に注目しながら、学び手自身が自身の学びのプロセスを可視化し、それをもとに他者と交流するという方法を取ることにした。

3. 学びのプロセスを可視化する試み

ここまで述べてきたような問題意識に基づき、筆者は教育相談に関する学びの方法をプランニングし、授業等で実践している。実践の場は筆者が勤務する山梨大学の教職大学院であるため、「学びのプロセスを可視化する試み」という本節の本題に入る前に、まずは教職大学院について簡単に説明する。

教職大学院は、高度専門職業人養成としての教員養成に特化した専門職大学院である。教職大学院の修了要件は、2年以上在学し45単位以上を修得することとされており、そのうち10単位以上は「学校における実習」が義務化されている。実習というと学部段階における教育実習が容易に想像されると思われるが、教職大学院での実習はそれとは異なる。文部科学省によれば教職大学院での実習は、「単に学部段階における教育実習の延長ではなく、その教育実習を通じて得た学校教育活動に関する基礎的な理解の上に、一定程度長期間にわたり、教科指導や生徒指導、学級経営等の課題や問題に関し自ら企画・立案した解決策を学校において実験的・実証的に体験・経験することにより、自ら学校における課題に主体的に取り組むことのできる資質能力を培うもの」である。山梨大学教職大学院では、「課題発見実習」「課題達成実習」という10単位の实習が必修であり、現職教

員院生・学部卒院生いずれも、年間200時間、修士課程2年間で合計400時間にわたって連携協力校での実習に取り組んでおり、教職大学院在学中にも、現場における課題に関わることとなる。

本稿では現職教員の学びに焦点を当てるため現職教員院生について述べる。教職大学院において院生は現場から一定期間距離を置き、勤務校以外の学校に「実習生」という立場で関わりながら他の教師の教育実践を見ることとなる。これは自身の教師としてのありようを省察する機会となる。また、山梨大学教職大学院では、半年間にわたって長期的に実習を行っているため、省察の仕方や観点の変容のプロセスを自身で感じ取る機会にもなる。教育相談を全ての教員があらゆる場面で行うこととするなら、実習のあいだも、教育相談の場面やそれに関わる事柄に出会うはずである。教育相談については経験や知識に個人差が大きく、それを解消するような体系的学びの機会もあまりないという実態を踏まえると、教育相談については省察の観点を持つこと自体が難しいのではないだろうか。そこで以降で述べる教育相談についての教師教育の実践のポイントとして、教育相談についての学び（現場から離れた授業等の機会）においてそのプロセスを可視化し、現場での実践を省察する際の観点となるようプランニングを行うこととした。

II 方法および結果・考察：探索的な実践プロセスの記録として

1. 教職大学院のカリキュラムにおいて：教育相談フィールドワーク論での授業実践とその成果

「教育相談フィールドワーク論」は、山梨大学教職大学院における後期の必修科目である。2014年度の具体的な授業内容は表1のとおりである。授業では、①フィールドワークの理論と技法のうち、

表1 教育相談フィールドワーク論の授業内容

第1回	オリエンテーション
第2回	教育相談およびフィールドワークについて
第3回	教育相談をとりまく状況について
第4回	きく技術について
第5回	ロールプレイ：子ども対応①（教育相談的対応）
第6回	ロールプレイ：子ども対応②（生徒指導的対応）
第7回	ここまでのまとめ
第8回	ロールプレイ：保護者対応③（教育相談的対応）
第9回	ロールプレイ：保護者対応④（「苦情」への対応）
第10回	ここまでのまとめ
第11回	グループ発表：子ども対応①
第12回	グループ発表：子ども対応②
第13回	グループ発表：保護者対応①
第14回	グループ発表：保護者対応②
第15回	全体のまとめ

特に「きく」ことに特化した領域について演習形式で学習し、②教育相談のロールプレイを交えながら教育相談の技法、とくに「きく」ことの基礎を体得すると同時に、相談事例の検討を行う、という大きな2本の柱を立てている。担当者は心理学を専門とする研究者教員である筆者と、学校管理職および教育行政経験者である実務家教員の2名であり、オムニバスではなく全ての回を2名が共同担当する。このような学習内容・学習体制のなかで院生は、教師個人および学校組織の両側面から学校教育相談がかかえる実践的課題について検討し、協働的な相談援助体制についての仮説的モデルをつくりあげていくことを目指す。

フィールドワークという研究の方法論と、教育相談という教育実践が1つの科目の中に盛り込まれていることに違和感があるかもしれないが、この2つは前述の「質的に考える」ことの重要性という点で地続きである。先に述べたとおり、山梨大学教職大学院では、入学した全ての院生が、長期間にわたって教育の現場（フィールド）に身を置き、そこで観察し、関わり、実践を通して学び、研究を進めていく。フィールドワークを「生活者と同じ現場で、長期間にわたって生活の体験や出来事を共有しながら、経験的な調査を行う（古賀、2001）」こととするなら、山梨大学教職大学院の実習はまさにフィールドワークといってもいいだろう。この授業を通して、5月ごろから進めてきた実習における観察やそこでの関係作りをフィールドワークの理論と技法、およびそこから広げて質的な考え方という点から振り返るのである。教育相談について

は、学部卒院生は経験がないこと、現職院生においても勤務校の校種や経験年数等の教員としての経験が多様であり教育相談に関する経験も必然的に多様であることから、人によっては省察の機会が持ちにくい。そこで全員でロールプレイという同じ課題に取り組み、それについての振り返りを行うことで学びを深めていく。

ロールプレイは、以下のように進めた。3名1組になり、教師役／生徒役／観察者の役割を順次交代しながら進めていく。観察者は、黒子として2者のやり取りを観察する。観察のポイントを記したワークシートを用い、記録をとりながら特に教師役に焦点を当てて観察する。ロールプレイの設定は各人が事前に考えてきたもので、10分程度のロールプレイであることと、表1のとおり各回である程度の内容は決まっているが、役の年齢や性別、相談や面談の課題は自由である。3名が全ての役割を体験したところで、グループディスカッションを行う。ディスカッションでは、観察者が記録したワークシートを中心に据え、教師役の言動の「よかった点」「疑問に思った点」「全体のディスカッションで質問したい点」を主な話題として進めていく。ロールプレイの前には教師役としてのその日のロールプレイでの目標をワークシートに記載し、ディスカッション終了後に振り返りを記入する。これを4回全てで行うことにより、4枚のワークシートが手元に残り、自身の学びのプロセスを俯瞰することができる。また、7回および10回の「ここまでのまとめ」では、ロールプレイおよびその後のディスカッションを経験したことで出てきた疑問についてグループで模造紙にまとめ、ギャラリートークを行った。その際、記述の内容だけでなくそこで使われた言葉（例：万引きした生徒を落とす（白状させる））も意識しながらシェアリングを行った。

ところで山梨大学教職大学院では、OPPシート（One Page Portfolio：堀，2013）を全ての授業で用いている。これは授業の受け手が毎回記入するシートで、授業全体をとおした本質的な問いに対して初回および最終回到答え、また、毎回の授業の終わりにその回でもっとも重要だと考えたことおよび質問を書くというものである。このOPPシートへの記述や授業中のディスカッション等での発言で、「言葉（単語のみではなく言い回しや論の展開の仕方もふくめ）に着目したシェアリング」に、教師教育としての意義を感じたといったことが散見された。しかしながらこの実践では、全員にとって可視化の機会にはなっていたとはいえない。この点は課題である。自発的に自身のロールプレイ中の言葉をメモしたり、ロールプレイや授業を録音して振り返ったりするような自主学習をした者にとっては、自身の学びのありようや学びのプロセスが見てとれる機会として機能し、さらには現場での児童生徒および保護者とのやり取りにあたっての具体的な方針／振り返りの指針になっていたようである。学びのありようやプロセスを可視化することによって、まずは日常的にはあまり意識せずに行っているコミュニケーションを意識化することができ、さらには様々な角度での省察が何度でも可能になる。そこで次項では、この「学びのありようやプロセスの可視化（本稿では特に言語化）」「それを様々な角度から捉え直す」ということを試みた現職教員向けの学習プログラムの実践を示し、その成果と課題について検討する。

2. ロールプレイとその文字化、プロトコルを素材にしたやり取りの繰り返し

ここで紹介するのは、授業の枠外で行った実践である。教職大学院現職教員院生である研究協力者の教育相談についてさらに学びたいという希望と、現職教員向けの教育相談の学習プログラムをさらに検討したいという筆者の思いが共有されたことで計画された。研究協力者は30代後半の高校教師であり、教育学部卒ではないことから、生徒指導提要で「教育相談の目的を実現するためには、発達心理学や認知心理学、学校心理学などの理論と実践に学ぶことも大切です」とあるような分野について体系的に学ぶ機会はなかった。行ったのは6つの設定のロールプレイであり、1ヶ月ほどかけて行った。2者での相談の上、以下のように行うこととした。

- ① ロールプレイの設定は毎回、教師役（研究協力者）の希望で決めることとした。
- ② ロールプレイは時間で区切るようなことはせず、教師役（研究協力者）の「ギブアップ」という言葉で終了することとした。
- ③ ギブアップのあと振り返りディスカッションをし、そこで出てきた課題等を意識して目標を立て、再度同じ設定でロールプレイを行うこととした。教師役（研究協力者）の希望に応じて2～3回繰り返した。
- ④ ロールプレイは録画・録音し、ディスカッションは録音した。振り返りディスカッションの材料にすることも考えて録画をしたが、実際にはロールプレイの直後にディスカッションをしたこともあり、録画で確認することが必要な場面はなかった。

1つの設定のロールプレイは連続して行い、終わるごとに以下のようなことを行った。

- ① 教師役（研究協力者）が録音素材をもとに、ロールプレイおよびその後のディスカッションを文字起こしする。
- ② 生徒役（筆者）がロールプレイの録画素材を見ながら、ノンバーバルコミュニケーションの要素を①の文字起こしファイルに補足する。またその過程で、ロールプレイでのやり取りについて気づいたことや疑問点も書き込む。
- ③ これを素材にしたディスカッションを次の設定のロールプレイの前に行う。

ところで、本稿の特にこの節は、筆者自身が行ったロールプレイおよびディスカッションでの発話も分析の対象となるが、これについては「自己エスノグラフィー (Autoethnography: Chang, 2008)」の観点から学習プログラムのプランニング、実施、そこから得られたデータの解釈を行っている。自己エスノグラフィーについて説明を補足すると、従来のエスノグラフィーは自らの体験を分析や記述の基礎に置きながらも、探求の対象はあくまでフィールドやそこに生きる人々であった。これに加えて、研究者自身の経験／生活／人生を探求の対象とし、あるいはそれらから研究を始めるのが自己エスノグラフィーである。自己エスノグラフィーはエスノグラフィーの一種であるが、自己と他者のあいだ、個人的な事柄と社会的な文脈とのあいだを行き来しながら、自己や他者に関わる文化的理解を進めていくものである。自己エスノグラフィーにおいて研究者は、参加観察・インタビュー・文書レビューといった様々な手法を用い、トライアンギュレーションの手続きを通じて分析・解釈を行う。その点は従来のエスノグラフィーと共通するところであるが、自己エスノグラフィーでは、「自身の過去に関するデータ (Personal Memory Data)」「自身の現在に関するデータ (Self-Observational and Self-Reflective Data)」「外的な情報源からのデータ (External Data)」といった、研究者自身に関わるものも含めた多様なデータを用い、広い社会的文脈の中で解釈を行っていくのである。

以下、表にロールプレイのプロトコルを示した。プロトコルのうち、ゴシック体は教師役（研究協力者）による発話、明朝体は生徒役（筆者）による発話である。また、ロールプレイ後の教師役と生徒役のディスカッションについては、本文中にイタリックで示した。設定は教師役（研究協力者）によるもので、万引きしたと思われる進学校に通う1年女子生徒とその高校の教師との会話である。コンビニエンスストアから高校に万引きがあったとの電話があり、出向いたこの教師が防犯カメラの映像と店員の証言からこの高校に通うA子であると判断した。この生徒が万引きしたことを認めること、それについて反省すること、保護者と一緒に店に謝罪に行くこと、を面談のゴールとして設定したいとのことであった。教師役（研究協力者）は30代後半の高校教師であるが、ロールプレイでも同様の設定とした。

表2 ロールプレイ1回目のプロトコル（発話1からロールプレイ終了まで）

1	じゃあ、今日、A子に来てもらったのは、学校の近くのコンビニから、電話があって、まっうちの学校の生徒が万引きしているって言うので学校が呼ばれて、行ってきて、それを見たらA子に似てたんだよね。だから、そうかなーって思って。
2	うん
3	A子、かな
4	どうかな。分かんないけど。どこのコンビニ？
5	学校のすぐそばの、で、日付は昨日の夕方。昨日の夕方5時くらいで。8時。7時くらいに学校に電話があって、たまたま電話を受けたのがオレで。職員室にも他に何人かいたんだけど、オレともう1人の先生で見てきて、ま、ね。担任だし、毎日見てるから、あ、A子だって思ったんだよね。
6	ふーん。
7	もし違ったらごめんね。
8	ふーん。
9	もし、A子だったら、今から一緒に謝りに行こうと思ってるんだけど、どう。A子？
10	分かんない。
13	で、お店に行つてさー。昨日7時くらいにお店に行つて、で、店長に謝つて、でもその店長さんがいい人でさ、警察にはまだ言つて、ちょっと待つてくださって頼んだのもあるけど、言わないでいてくれて。だから、で、ちょっと時間をもらつて、で、まあその万引きした子と一緒に謝りに行かなきゃいけないなーとか思つたり、そんな時は親にも来てもらわなきゃなんないって。だからA子じゃなかったら、また、別の子誰なのかなーって考えなきゃならないってうか、探さなきゃならないんだけど、見に行つたのがオレだし、似てたからね。
14	うん。
15	ま、違うならね、こんな時間とらせて悪かつたねっていうか、なんか嫌な思い、疑われて嫌な思いするだろうし、うーん。
16	(間10秒)
17	ぶっちゃけどう？
18	うーん。どうかなー。違うんじゃない。
19	違うか。

【ロールプレイ1回目（表2）】

表2のとおり、1回目のロールプレイは約10ターンでやり取りが終わっている。また、A子（生徒役、筆者）はほとんどしゃべっておらず、発話19のあと、教師役は「ギブアップ」と終了を宣言した。その後の振り返りの中で、教師役に「ヒントをお願いします」との発言があり、筆者は「対話が全然なされてないじゃないですか。私ほとんどしゃべってないですよ。今の状態が続くと、黙っていればいつかは終わるって気がするし。今のって、答えなくてもいい質問しかしてないですよ。だから「分かんない」、「違うんじゃない？」、くらいの事しか言つてなくて。あと「うん」とかそれで済んでるんで、私が生徒だったら、このテンションで来るんだつたらあと10分くらい大人しく聞いてようかなーって。（中略）なので、ここでまず、話のキャッチボールができる状態をまずつくりたい。（中略）最初切り出して、シーンつてなつたら、なんでもいいから、生徒が答えなきゃいけないような質問を投げかけて彼女が答える。この「聞いて答える」というやり取りができたら、生徒が聞いて先生が答えるまでできたらいいんですけど。このやり取りをまず作らないと、次のフェーズに行かないと思います。やり取りのリズムをとにかく作つて、「先生が聞いて生徒が一言単語で答える」、例えば「昨日何してたの？」「テレビ」、みたいなものじゃなくて、できるだけ単語以外で答えられることができるといいと思います。」と応えた。ここでの対話というのは、単なるやりとりを指すものではない。表2にプロトコルにあるような「尋ねる-答える」というやり取りの繰り返しであっても、会話としては成立している。しかしながら、一方の意図や要求が満たされているだけである。対話的関係とは、両者が共に語り合い、情報交換を超えて意味をやり取りし共有しあうような関係のこととした。このようにロールプレイでのやり取りを振り返るディスカッションを行い、次の方針を立てた後、同じ設定で2回目のロールプレイを行った（表3）。

【ロールプレイ2回目（表3）】

2回目のロールプレイで教師役は、教師の質問に生徒が単語や短文で答えるという繰り返しから脱しようという目標を持ち、話題を万引き（生徒にとって答えたくないもの）から、コーヒーに関する（相対的にはやり取りが成立すると思われる）に移し、11ターンのやり取りをしている。

表3 ロールプレイ2回目のプロトコル（発話3からロールプレイ終了まで）

3	で、もしA子だったら一緒に謝り行こうと思って、呼んで来てもらったんだけど、A子？
4	うーん。分かんない。
5	あそこのコンビニよく行く？
6	うん。近いから。
7	ちなみに、その女のコが盗ったのって、缶コーヒーとペンなだけどさー、コーヒー好き？
8	うん。
9	どんなのが好き？
10	え、なんか普通の。
11	普通のって、甘いとか、ブラックとか。
12	いや、甘いのは飲まない。太っちゃう。
13	あー。じゃあ、UCCブラック？ジョージアブラック？
14	何それ、知らないし。
15	ブラックならなんでもいいの？
16	うーん。何でもいいか分からないけど。
17	どんな時コーヒー飲むの？
18	えー。どんな時。朝とか？
19	朝飲んで、目をシャキッと。え。夜遅くまで勉強してるの？
20	うん。するときはする。
21	勉強どう。最近。
22	うん。まあぼちぼち。
23	ぼちぼち。そっかー。コーヒー飲みすぎるとさ、お腹壊さない？
24	え。壊さないよ。
25	壊さないんだ。胃腸は丈夫なんだ。
26	(笑) 先生壊す？
27	オレはね。オレはね。ブラックは朝飲むわけにはいかないんだよね。
28	オジサンだからだよ
29	いや、オジサンだからじゃないと思うよ。(笑)。昔からね。そっかー。これ、飲んだの、じゃないわ、盗んだのがA子じゃないかなーって思ったとき、
30	うん。
31	A子だったら、一緒に謝れば分かってくれるだろうーって思ったんだよね。
32	うん。
33	A子だといいなって思ってるわけじゃないよ。
34	うん。
35	でも、防犯カメラ見たのオレだしA子かな。
36	うーん。覚えてないからわかんない。
37	覚えてないかー。うーん。(5秒) 覚えてないってことは、思い出すかもしれないって感じ？(笑)
38	(笑) なんか理屈っぽい。
39	そーだね。じゃ、昨日5時くらいどこいたの。コンビニとか？
40	(笑) 尋問じゃん。
41	でもね。間違いないって感じなんだよね。髪の毛といい、髪型といい、シルエットといい、うーん。どう？
42	だから、覚えてないって言ってんじゃん。
43	あ、そうそうそう。覚えてないって言って、5時くらいに何してんのって聞いたところまでだったね、5時くらい、部活やってないよね。だったら、4時過ぎくらいには学校終わるじゃん。その後どうしたの？
44	学校から帰った。
45	コンビニに寄った？
46	さあ。
47	じゃ、昨日、缶コーヒー飲んだ？
48	(笑) えー。分かんないよ。昨日食べたもんとか覚えてないじゃん。
49	それ、若天性アルツハイマーじゃないの？
50	必要ないから覚えてないんだよ。
51	じゃあ、今日の昼、何食べたか覚えてる？
52	昼はー、なんだっけなー。お弁当買って食べた。
53	お弁当にもコーヒー。
54	ううん。だっただご飯と合わないじゃん。
55	それ、好みだよな、きつと。牛乳に、給食に牛乳合わないって人いるけどさ
56	うん。合わないね。
57	オレ、牛乳って何にでも合うと思うんだよね。(笑)
58	(笑) 変なの。合わないよ。
59	そー。あそう。「給食に牛乳」反対派なの？
60	うん。
61	そうなんだ。そっか。ふーん。それは、そっか。じゃ、カルシウムどうやってとるの？
62	え？カルシウム？知らないけど。えっと、分かんない。何でとってんだろ。
63	え、何でとってんだろ。ま、いっか。
64	うん。
65	そっかー。

発話26では、前の発話25「教師：（コーヒーを飲みすぎてもお腹を）壊さないんだ。胃腸は丈夫なんだ。」という問いかけに対し、笑いながら「生徒：先生（はお腹を）壊す？」と問いかけている。これ以前のやり取りの流れであれば、「ううん」「壊さない」などと短く答え、「教師が尋ね、生徒が答える」というかたちのやり取りになりそうなものである。しかしながら、発話26で生徒が「先生壊す？」と尋ね、教師が「オレはね（壊す）」と答えたように、やり取りのパターンが逆転している。

しかしながら発話29で再度「教師が尋ね、生徒が答える」というパターンに戻っている。発話53「教師：お弁当にもコーヒー」という問いかけに対し、「生徒：ううん、だっただご飯と合わないじゃん」と答え、「教師が尋ね、生徒が答える」であるものの、単語での反応ではなく生徒なりの考えを付け加えている。ここから再度やり取りが生じているが、発話65でギブアップとなった。その後のディスカッションで、筆者の「(笑) えー。いい感じだったのに」という言葉に対し、教師役は「いやー。こう、途中からぐるぐる回りだした(笑)」と返し、また、筆者の「今のどうでもいい話がもうちょっとできると」という言葉に対しては「でも、結局、イエス、ノーの所に戻ってくるじゃないですか(笑)」と返すように、むしろ面談の本題以外のコミュニケーションに難しさを感じていることが示された。

「どうでもいいちょっとした質問が場を対話的にすること」「2回目のロールプレイでのやり取りのほとんどが、話している内容は本題に関わることでないにしろ、【教師が尋ね、

生徒が答える】というパターンであったこと」ということが2者で共有され、次のロールプレイではこのパターンを崩し、生徒のほうから質問をしたり話したりするようなやり取りを目指すことが目標とされた。

【ロールプレイ3回目（表4から6）】

表4に、3回目のロールプレイのうち、最初から発話58までのプロトコルを示した。3回目は発話248で終了する。ここでは、A子が部活をやっていない理由についてのやり取りから、実は高校が好きではないこと、その理由は自分が好きなこと（勉強も含め）を好きなようにしたいにも関わらず、その内容や方法決められているからであるということがA子により語られる。「教師が尋ね、生徒が答える」というパターンは2回目と同様であり、A子の発話もごく短いものであるが、やり取りが途切れることなく続いている。

表4に示したプロトコル以降の展開であるが、発話58に続いて教師は「発話65：お薦めの映画

表4 ロールプレイ3回目のプロトコル(発話1から58まで)

-
- 1 (中略) 万引きしたのは缶コーヒーとペンらしいんだけど、それってA子？
 - 2 分かんない。
 - 3 ちなみに、コンビニはよく行くの
 - 4 行く。
 - 5 そっかー。A子部活やってないから、学校終わったらすぐ帰っちゃうもんね。
 - 6 うん。
 - 7 なんで、部活やってないの？
 - 8 えー。やりたくないから。
 - 9 でもさ、こう、入って来たときはやりたいのとかあったんじゃないの。
 - 10 ないよ。
 - 11 ないの。中学校の時は、やってたよね。
 - 12 (首を横に振る)
 - 13 え。何もやってない？
 - 14 (うなづく)
 - 15 え。そだっけ？
 - 16 帰宅部だもん。
 - 17 帰宅部？ 帰宅部部长？
 - 18 うん。
 - 19 そっかー。6年連続？
 - 20 うん。
 - 21 なんで部活やんないの？
 - 22 えー。やりたくないからだよ。
 - 23 体育。苦手？
 - 24 (うなづく)
 - 25 でもさ、文化部もあるじゃん。文化部どう？
 - 26 部活がやなの
 - 27 なんで？
 - 28 えー。なんかいろいろ決まってるじゃん。面倒くさいよ
 - 29 決まってる部活もあるよ。
 - 30 うーん。部活って時点で決まってるだよ。
 - 31 それ言ったら、学校だって決まってるじゃん。
 - 32 うん。
 - 33 でも、学校はあり？
 - 34 しょうがないからね。
 - 35 学校あんまり好きじゃない？
 - 36 (うなづく)
 - 37 へえ、どこら辺が好きじゃない？
 - 38 面倒くさい。
 - 39 例えば、どこ。
 - 40 うーん。制服とかー。時間割とかー。クラスとかー。
 - 41 でも、制服なかったら、どう、どうってこと？
 - 42 私服。
 - 43 私服。時間割なかったら、どうってこと？
 - 44 うーん。大学みたいに、自分で好きな勉強だけしたいんだよ。
 - 45 好きな勉強って例えば？
 - (中略)
 - 55 英語、なんで好きなの。
 - 56 英語が分かると、いろいろ分かるでしょ？映画とか見たとき。
 - 57 映画好きなの？
 - 58 うん。
-

し、それを受けてA子がある映画の説明をし始め、発話126までA子が主体のやり取りが続く。教師は「発話105:ちょっと今、思ったんだけど、その人(映画の主人公)、生きてんじゃない？今も」と映画の内容について補足説明を求めたり、「発話115:なんか、登場人物の誰にも共感できないんだけど」と素直な感想を漏らしたりするなど、「この生徒が万引きしたことを認めること、それについて反省すること、保護者と一緒に店に謝罪に行くこと」をゴールとするような方向性の定まったやり取りではなく、話すことそれ自体を楽しむようなやり取りが生じている。A子上記2つの教師役の発話に対して「発話108:それはネタバレだから」「発話120:。いいんだよ共感しなくなっただって。面白んだから」と自分の考えを含めて返す姿が見られ、少なくともやり取りを終わらそうとはしていない。

続く表5では、A子の学校における不全感が語られる。進学校に通い、勉強をすること自体は好きであるものの、勉強を含めて高校のありように違和感を持っている。そのことについて教師は「発話153:もう1回

表5 ロールプレイ3回目のプロトコル（発話149から198まで）

149	勉強している感じが好きなの？
150	うん。
151	へえー。勉強してる感じって、他にどんな時感じるの？
152	知らない事が見えて、そのことが、なんかくだらない感じがしない時かな。
153	もう1回言って。もう1回。
154	だからさ、先生とかがって、マニアックな事とか嬉しそうに言うじゃん。
155	うんうん。
156	それは、先生が言いたいだけだから、私たちが知りたいことではないから、
157	うん。
158	それはなんか、勉強してる感じがしないっていうか、先生の話聞いてあげてるって感じがする。そうじゃない時、自分で勉強しているときに勉強している感じがする。人の話を聞いているときは勉強している感じはあんまりしない。
159	もう1回言って。難しいな。A子の話は。もう1回言ってもう1回、わかりやすく
160	だからー、先生が教えてることは先生が教えたいことなんですよ。
161	うん。
162	だから、先生が教えたいことを教わっていても、勉強している感じはしないから、私が見たいことを知っているときに勉強している感じがする。
163	で、世界史だと授業でやっていると勉強したいことが重なるから面白い。
164	日本史とか他の社会の科目って先生がしゃべりたいことをすっごいマニアックにしゃべってる感じがする。
165	うん。
166	なんか、日本史の勉強してるんじゃないで、その先生がしゃべりたいことを聞いてあげてる感じがするんだよね。別に、私そのために学校来ているわけじゃないから。だから、生物でもそういうかんじのところ、あるかもよ。
167	うーん。なるほどー。なるほどねー。知りたい、勉強したいことじゃなくて、教えたい事とか言いたいことをしゃべってる。
168	そうそう。高校の時とかそういう感じしなかった？
169	いや。オレほぼ全教科独学だったから。
170	え、先生って学校行ってなかったの？ 不登校だったの？
171	学校行ってたよ。不登校じゃないよ。
172	あーそうなんだ。
173	あー。授業は分かな過ぎて、分かな過ぎて。
174	よくそれで先生になれたね。勉強できないと先生になれないじゃないの？（中略）
183	独学でやってる？
184	勉強はね。だから学校は嫌いだけど勉強は好きだから。
185	おうおう。
186	学校が嫌いなだけだから。
187	だから模試が良いんだ。
188	うん。
189	塾とか行かないの？
190	行かない。だって一緒じゃん。学校と塾。
191	でも、塾だったら教え方上手いじゃん。
192	うまいけど決まってるじゃん。何をどうするか。
193	うーん。まーね。でも、結局、本屋とかで問題集とか買わなきゃできない？
194	うんできない。でも選ぶのは私だから。
195	うん。塾も選ぶの私だよ。
196	塾は選ぶの私だけ、何をどう教えるかは先生が考えるでしょ。そういうの嫌いなんだな。
197	なるほどー。へー。それで高校嫌いなんだー。
198	うん。

言って。もう1回」「発話159：もう1回言って。難しいな。A子の話は。もう1回言ってもう1回、わかりやすく」といった質問をまじえながら丁寧に聞いている。それに対してA子も「発話154：だからさ・・・」「発話158：それはなんか・・・」「発話160：だからー・・・」と自分なりに説明を試みている。

やり取りおよびここでの関係性の大きなターニングポイントは、「発話168：高校の時とかそういう感じしなかった？」「170：え、先生って学校行ってなかったの？不登校だったの？」というように、【教師が尋ね、生徒が答える】というパターンが崩れ、生徒から教師に質問をする場面である。教師はそれに対して、「発話169：オレほぼ全教科独学だったから。」「発話173：授業は分かな過ぎて、分かな過ぎて。」と答えるが、A子はそこで共感を示すことはなく、「発話190：同じようなことがあるんだよ今も」と、学校のありかたを責めるような、自身のことを理解してほしいことを示すような返しをする。表5のやり取りでは万引きの話題は全く出ず、A子の思いがその主題となっている。ロールプレイ3回目終了した後の振り返りディスカッションで、生徒役（筆者）は

「どうしてって問うのは、その人の事を知りたいからじゃないですか。だけど一般的な教育相談って、この人は知りたいのは私の事じゃなくて、万引きの事って感じがするんですよ。どうしてもこの手の話って、なんかこう尋問っぽいというか、それだとその後、生徒との関係が続かない感じがする。今みたいなどうでもいい話とかしてく中で、その子が毎日どう思って生活してんのかってのが見えてくる。その人のことをまず知るという体で話ができると、なんか違う気がするんですよ。」と語っているように、生徒役としては自身のことを考えようという教師の姿と映った。

表6はロールプレイの終盤に当たる。発話211では、生徒役が「こういう事私は聞くのもホントどうかと思うけど、こんな話してていいの？」と教師に問いかけている。設定ではこのA子が万引きをしたこととなっており、また、万引きの件で呼び出されたのは冒頭のやり取りでわかっているため、生徒役としては、いつ本題（万引きのこと）に話題が移るのだろうか緊張しながらやり取りをしており、しびれを切らしての発言であった。それに対して教師役は「発話212：あーそうだね」

と軽く流している。ここでも、「心配をする教師、心配される生徒」という関係の逆転が起きている。例えばインタビューではインタビュアーとインタビューイの関係や役割は固定されており、教師と生徒のコミュニケーションでも同様の特徴がある。特に高校では、担任であっても授業でしか生徒と関わらない日があり、授業の形態は講義形式の一方的な形態が小中学校に比べると相対的に多く、そこでのコミュニケーションの延長として、「教える－教わる」「指導する－指導される」という関係性となる傾向にある。教育相談の場面でも、このような傾向はないだろうか。ロールプレイ 3 回目終了後のディスカッションで教師役が「こんな話し方、考えたこともないって言うか、ま、雑談で生徒と話すことありますけれど、こんな場面でこんな話がありなのか。」と語ったことからそれが伺える。

表 6 ロールプレイ 3 回目のプロトコル (発話 211 から 223 まで)

211	あのさー (笑) 先生、こういう事私が聞くのもホントどうかと思うけど、こんな話していいの？
212	あーそうだね。
213	つーかさ先生大丈夫？ (笑) いつもこんなんなの？
214	大丈夫。オレあんまり期待されてないから。
215	え、なにそれ。
216	期待されない路線で行こうっていうスタンスだから。
217	そーなんだ。別にいいけど (笑)。ちょっと心配になっちゃったよ。
218	そうだね。そうだねー。ま、期待されないのも楽でいいんだけどね。うーん。でも、でも A 子の事は、ちゃんと真面目に頑張らなきゃな、頑張らなきゃなっていうか、学校嫌いかもしんないけれど、ちゃんと卒業してほしいなーって思ってたよね。
219	卒業は、するよ。
220	うん。だからさ、もし、万引きとかだったら一緒に謝って。
221	うん
222	そういうのも大事ななーって思うんだよね。ここでスルーしちゃうと、きっとよくないって思うんだよ。
223	なんで？

表 6 のやり取りでは、この面談の本題である万引きの話題に関するやり取りとなる。教師役は A 子の「発話 219：(学校は嫌いだけれども) 卒業はするよ」を受けて、「発話 220：だからさ、もし、万引きとかだったら一緒に謝って」と万引きの話題を出す。しかし、「もし」とあくまで仮定のこととして進めようとしている。それに対して A 子は「やっていない」などと否定することなく

「発話 221：うん」と受けたことにより、続いて教師は「発話 222：・・・ここでスルーしちゃうと、きっとよくないって思うんだよ」と I メッセージで思いを伝えている。それに対して A 子は「発話 223：なんで？」と問い、教師の思いはどのようなものであるのか、この面談は自分のことを考えることであるのかどうかを聞こうとする。このあと教師は、1 回失敗してもやり直せるのでそのままにしておくのはよくないという考えを語るが A 子は納得せず、発話 237 で「その防犯カメラで見たわけでしょ。そんなときさー。うんと。私だと思ったワケ、じゃん。そんでき、なんでやったと思った？理由。」と自分のこれまでの語りを理解しているのかを問おうとする。教師役は、A 子が学校を好きではなく不全感があることに理解を示し、それについては A 子も認める。しかしながら、教師役の「発話 262：(これまでの生徒たちと同じように楽しい) そういう高校生活。ねえ。始まるかもしれないじゃん？」という問いかけには首をかしげたように、やはり学校的価値観には違和感を抱いたままである。その後、「248：もうちょっと学校楽しくなるといいね。」「249：(うなずく)」「250：一緒に謝りに行く?」「251：(うなずく)」というやり取りを経て、3 回目のロールプレイは 257 で終了する。これはロールプレイ 3 回目の振り返りディスカッションでの生徒役が、「一緒に (謝りに) 行くかって感じがした。この先生は一方的に謝らせて説教する人間じゃないんだなーって思った」という発言と関係しているだろう。学校での不全感はこの面談の中では解消されなかったものの、この教師については、やり取りのできる相手、自身を理解しようとしている相手として捉えていいと感じさせるような「対話的關係」が多少なりとも築かれていたと考えられる。

このような内容の面談について、ゴールをどのようなものとするかについては、その生徒の状況にもよるであろうし、学校は組織であるので他の教員も含めた役割関係によっても様々であろう。ここでの成果は、ロールプレイにおいて「生徒が万引きしたことを認めること、それについて反省すること、保護者と一緒に店に謝罪に行くこと」という教師役が設定した目標が達成されたことに

あるのではない。それよりも、ロールプレイを行い、それについてのディスカッションの中で自身のコミュニケーションについて見直し、その課題や疑問点を言語化して改善点を具体的に明らかにし、目標をたてて再度ロールプレイを行い、目標にそって自己評価をするという繰り返しにより、学習者自身が学びのプロセスを実感できたことにある。3回目終了後のディスカッションで教師役が、「こんな話し方、考えたこともないって言うか、ま、雑談で生徒と話すことありますけれど、こんな場面でこんな話がありなのか。」と語ったように、教師としてのありようには様々な可能性があることがこの実践を通して実感されたのではないだろうか。先に対話的関係を「両者が共に語り合い、情報交換を超えて意味をやり取りし共有しあうような関係」とした。ロールプレイ3回目ではこのような関係が見られたが、それについて教師役は「生徒といつもの同じ目線にいて、怒れない先生みたいな感じがして、なんか生徒が悪いことをしても見逃してそう。」という現場感覚を語りながらも、先に述べたとおり、「こんな場面でこんな話がありなのか。」と考えるようになった。生徒の文脈に寄り添うこと、自身の解釈を文脈という視点から省察すること、これらが達成できたことが、このプログラムの成果といえる。

Ⅲ 課題と今後の展望

本稿では筆者は、学習プログラムの発案・実施者であり、その成果についてデータ分析・評価を行う者であり、ロールプレイにおける生徒役でもあった。この学習プログラムでは、1つの設定ごとに1～3回のロールプレイをし、各回で振り返りをし、その後設定ごとにプロトコルを作成し振り返りを行うということを繰り返した。今回は6つの設定のうち1つ目を提示しているが、このようにいくつもの側面で研究活動に携わり、6つもの設定でロールプレイを繰り返す中で、筆者自身にも変容があった。従来の研究では、研究者がこのようにいくつもの役割を持つことはあまりなく、研究の過程での研究者の変容は含めずに分析・検討を進めていくことがほとんどだろう。この点に関しては、先に述べた自己エスノグラフィーの枠組みで分析を進めているが、紙幅の関係から別稿にゆずる。

「学びのありようやプロセスの可視化（本稿では特に言語化）」「それを様々な角度から捉え直す」ことの有効性が示されたが、教育現場の多忙性を考えると、やはり時間と学ぶ側の労力がかかることが課題である。筆者は問題の部分で述べたような課題を鑑みて、高校現場に向けた教育相談の学習プログラムを検討しており、今後はプログラムの実施可能性と学びの成果の双方をが最大限になるようなプログラム作成に向けて実践的な検討を進めていきたい。

引用文献

- 江坂栄子（2011）教育相談：A高校の実践例，学び舎：教職課程研究，6，63-69.
- 堀哲夫（2013）教育評価の本質を問う：一枚ポートフォリオ評価 OPPA，東洋館出版社.
- 石川美智子（2008）高校における相談活動の課題とコーディネーターとしての役割 -- 中高校の相談活動に関する先行研究の概観と高校教育相談係の調査より，名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学 55，15-25.
- 河村茂雄編著（2007）教師のための失敗しない保護者対応の鉄則，学陽書房.
- 森本篤（2014）進路面談の指導力向上をめざす相談課による初任者支援：高校教育相談での新たな教師支援活動の提案，広島大学大学院教育学研究科紀要，第一部，学習開発関連領域，63，39-48.
- Parker, I. (2008). ラディカル質的心理学 アクションリサーチ入門（八ッ塚一郎，訳），京都：ナカ

対話的関係の形成をめざす教育相談に向けた教師の学びのプロセスを可視化する試み

ニシヤ出版. (Parker, I. (2004). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Buckingham: Open University Press.)

謝辞

研究にご協力いただいた先生方に感謝いたします。

