

琉球大学学術リポジトリ

採用3年以内の教師が直面する学級づくりの課題

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2018-06-26 キーワード (Ja): 教師支援, 学級づくり キーワード (En): 作成者: 丹野, 清彦, Tanno, Kiyohiko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/41532

採用3年以内の教師が直面する学級づくりの課題

丹野清彦

Assignment of Class Management for Teachers Within Three Years of Employment.

Kiyohiko TANNO

要 約

私は、若い教師の支援セミナー「せんせい未来プロジェクト」を主催している。若い教師を中心に沖縄本島や石垣島、宮古島などの離島で働く先生たちを支援することが目的である。沖縄本島では沖縄市と共催し年間に6回開催し、すでに3年目に入っている。ここには、採用1年目の教師を中心に、毎回30名前後の若い教師が集まり学習している。しかも、計画は沖縄本島では3地区、石垣島や宮古島に各年2回、計4回行く計画を立て、実施している。それは、採用3年未満の若い教師たちが、教師としての力量をつけ、独り立ちしていくことを願っているからである。

しかし、若い教師たちはどのようなことを悩み、課題として感じているのだろうか。支援セミナーでは、さまざまな子どもたちに対応する知識や方法だけを学べば、それで十分だろうか。このように考えたときに、

- ・若い教師はどのような実践を行っているのか
- ・どんな学級づくりの課題に直面しているのか

を、新採用の教師に実践報告をしてもらうことを通して、明らかにする必要があると考えた。そこで、セミナーに実践報告を取り入れることにし、セミナーの中で実践を文章にし、報告してもらい、討論する形式で実施した。

本論文では、2年目の教師と3年目の教師の実践レポートを読み、書かれていることを比較・分析し、時期や経験の違いによって、直面する課題が異なること。また、子どもの対応の仕方だけではなく、なぜそのように対応するといいいのか、対応方法や指導技術だけでなく、子どもの分析の仕方や子ども理解の理論を学びたい要求があることが明らかになった、とまとめている。

キーワード：教師支援 学級づくり

1. はじめに

沖縄県では、小学校の新採用者の合格人数が2016年度も200人を超え、若い教師が職場へ送り込まれている。そしてこの状況は、大量退職の時代を迎えたこともありしばらくの間続くようである。そこで本研究では、採用3年以内の若い教師が学級づくりにおいて、どのような悩みや危機を迎えているのか、課題や対応について整理することを目的にしている。沖縄県では、今後ますます教員の退職と採用が進み、入れ替わることが見込まれている。平均年齢は、現在44.1歳で、平成24年度からは、毎年小学校で200人以上の最終合格者を出している。この状況は全国的なもので、採用試験の競争率が2倍から3倍以下の県も出てきており、教師としての力量の伝達や維持が懸念されている。文部科学省では、年齢別教員数を整理している。全国的には50代が退職し、それに伴い新採用者が増えている。この占める割合は、図1のようになっており、50代が毎年2%減少し、20代が2%上昇する傾向があることが記されていた。(文部科学省2017)

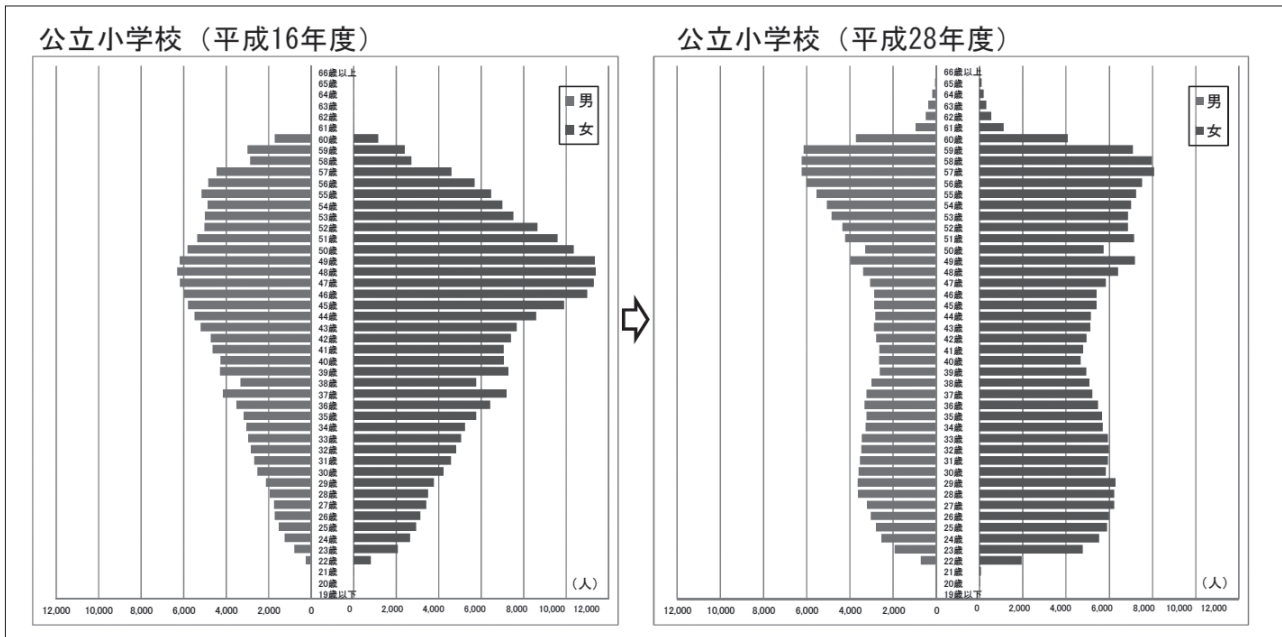


図1. 全国の教職員の年齢別割合 (文部科学省 平成28年校教員統計調査中間報告)

このような教員の入れ替わりの時期は全国的なものであり、沖縄においても同様である。それだけに、新採用の教員が、無事に採用3年を終え、独り立ちすることは、地元沖縄県にとっても、また送り出した琉球大学においても大変重要な課題である。そこで、大学卒業後の若い教師の悩みに寄り添い、自ら学ぶ場が若い教師、とりわけ初任者にも必要であり、大学のアフターケアとしても重要である。

私は1昨年から沖縄市教育委員会と連携して、教師支援プログラム「がんばれ先生応援セミナー」を開催している。ここでは、新任の教師を中心に、沖縄県で働く教師の支援・応援セミナーを沖縄市と共催して毎月のように連続して開いてきた。初年度は、多くの教師が子どもたちとの関わり方や学級集団づくりについて課題を抱え、悩みが出された。それに対応するため2年目は、セミナーで各自が抱える課題をテーマとして取り上げ、講座を行うことにした。そして、対応の仕方を講義形式で学ぶだけでなく、各自がどう対応しているか、対策について意見交流を図ることを取り入れ、学習を展開している。

そこで、これまでの支援セミナーの実践報告をもとに、若い教師たちがどのような課題に直面し、子どもと向き合っているのか、分析し支援の方向を示したい。

2. 平成29年度の支援セミナー概要と経過

沖縄市教育委員会と連携して研究会を企画していく若い教師支援セミナーは、16年度の「教師塾」から「せんせい未来プロジェクト」と名前を変えて実施した。これまでの「教師塾」の取り組み(丹野, 2016)では、採用1年目に絞られていたが、「せんせい未来プロジェクト」では、参加対象が採用1年目から3年目に広がったことや、対象地域が沖縄市だけでなく、島尻地区にも広げてほしいという要望もあり、期待に応えるために計画を立てた。また、内容的にも参加者と共同的に学べるよう計画を提案し、参加者の声を聞きテーマとして取り上げて行くことを確認した(図2)。

せんせい未来プロジェクト実施計画

1 研究会開催の目的

- ① 採用された教師たちがその年度を乗り越えることができるための支援を行う。
- ② 参加した教師たちの悩みや課題を整理し、若い教師たちの課題を明らかにする。
- ③ 研究会の運営を参加者とともに行うようなプログラムをつくる。

2 研究会の計画

◆ このような目的のもと、若い教師を中心にしながら、一般的に参加者を限定せず、沖縄本島と石垣島や宮古島などの離島にも研究会を広げ、教師の支援を行うことを通して抱えている課題を整理したいと考え、次のように計画した。

月	沖縄市	島尻	那覇	宮古	石垣	久米島
4月	●					
5月	●				●	
6月	●			●		
7月						
8月		●				
9月	●					
10月			●		●	●
11月	●					
12月				●		
1月		●				
2月	●					

3 具体的な行い方

- 名称 フレッシュ先生応援セミナー ●時間 土曜日の10時から12時半
 - 場所 現地の方と相談する ●タイムテーブル例
- 講座1・・・約50分 講座2・・・ワークショップを入れ実際にやってみる。
 実践報告・・・学級の様子を報告し、学級の実践課題を参加者で交流しながら話し合う。

図2. せんせい未来プロジェクト実施計画

現在29年度は、計画にもとづき進んでいる。特徴は、

- ① 新採用の教師が参加している
- ② 2年目の教師が実践報告をし、先輩としての働き方を示している
- ③ 大学生の参加が増え、先輩とのつながりや働くことへの意識を高めている

など昨年との変化が表れている。これは本セミナーが今年で3年目に入ることもあり、続けることの良さでもある。今年度は10月以降もさらに続くが、経過として9月までの実施状況をまとめると次のようになる(表1)。

表1. せんせい未来プロジェクト上半期実施状況

番号	日にち	学習テーマ	開催地	参加数
1	4月22日	地味にすごい授業のチカラ&学級の歌	沖縄市	42人
2	5月20日	地味にすごい授業のチカラ&道徳の実践報告	沖縄市	32人
4	5月27日	地味にすごい授業のチカラ&道徳の授業	石垣市	15人
5	6月10日	地味にすごい算数の授業&たのしい学級づくり	宮古島市	17人
6	6月17日	算数の授業&詩の朗読大会&実践報告	沖縄市	28人
7	8月8日	地味にすごい授業のチカラ&学習指導要領	島尻地区	48人
8	9月30日	不登校の子どもとどう向き合うか&悩み相談会	沖縄市	34人

離島を含めた今年度の前半の経過である。今年のテーマは「地味にすごい授業のチカラ」とし、このテーマを中心にセミナーを展開している。9月の時点では計画の半分が実施されている。

3. 教師2年目の抱える学級づくりの課題

今年の研究会では、講座を聞くばかりではなく、若い教師の抱える課題を実践記録として報告してもらうことを特徴にしている。具体的に現在教職2年のフレッシュな教師は、学校で子どもと向き合う中で、どのようなことを悩み、課題として考えているのだろうか。次の記録は、セミナーの中で1年目のことを振り返り、実践を報告してもらった記録である。

(1) 1年目の教師の実践記録

自分なりに見つけたトラブルとの関わり方

公立小学校 1年目 A

① やってないのに

12月、4校時の総合の時間、この日は調べ学習のまとめとして机を向かい合わせ、4、5人グループで新聞づくりを行っていた。6グループのゆうたはいつものように消しゴムやものさしを広げ遊んでいた。ゆうたは調べ学習も半端であったため、事前に、彼の好きな棒術についての記事を渡しそれを新聞にまとめるよう指示をだしていた。グループの他の3人は、

「ゆうた、これ(先生が渡した記事)を新聞に(自分の記事を見せながら)、こんな風にまとめるんだよ」

と、ゆうたにも記事を書いてもらおうと必死だった。しかし、何度言っても聞かないゆうた。3人もしびれをきらし自分の作業にもくもくと取り掛かった。授業が始まって15分たった頃、自分の席にすわっていたゆうたが離席し始め、教室の後方にある落とし物コーナーの消しゴムや鉛筆で遊び始めた。この頃の私は、「ゆうた、座って」なんて言ってもどうせ聞かないだろう、という気持ちがあったため、見て見ぬふりをしてしまった。その頃、こうすけが

「はあ～、先生、どんなんて書くの、～はあ、もうわからん・・・」

と、だだをこね始めた。それも有り、こうすけのそばについて一緒に作業をしていたため、ゆうたをそのままにしていた。こうすけも書き方が分かったのか書くスピードを上げて作業に取り掛かった。私は安心してもう一度机間指導を行い、自分からあまり物事を発しないまなかのとなりにつき書き方の指導をしていた。その時、私の背後から、「え～、やめて。先生、ゆうたとかこうすけが・・・」ふり返ると2人は言い合いを続け、殴り合いに発展しそうなところをまわりの友だちがなだめていた。

② 私の抱える課題「トラブルが起きた時どうしたらいいの・・・」(方針)

その後も子ども同士のトラブルが起こったときは、自分なりに次のことを心がけてみた。

◆子ども達の話をしっかり聞く。複数であれば、一人ずつの話を聞く。割り込みはさせない。

◆お互い話を聞いてどう感じたか聞く。

◆それでもお互いが納得しなかったとき、

・二人の話を紙に書いたりして、1つ1つ時系列にまとめていく。

※紙に書きまとめていくことで、子ども達も冷静になる。実際に再現をさせる。

※意見が食い違っていたとき、つじつまが合わなくなったりしたら、まわりの子どもに聞く。

※あまり第三者が入ると話がややこしくなったり、トラブルを起こした子達も気持ちを知ら

ないくせにとか、ちゃんと見てなかったくせに、というような雰囲気になり、イライラが収まらない時は、関係者だけにする。

- ◆騒動をふり返ってどう感じたか、そしてこの後どうしたいか聞く。相手の気持ちを考えさせる。
- ◆あやまる時は、具体的に「～をしてとか、～だとわからず、～してごめんなさい」と、何に対してのごめんなさいかを言葉にして伝えさせる。
- ◆必ず帰るまでに1つはほめる！相手の気持ちを考え、自分のどんな言動がいけなかったか、そして解決するためにどんな方法があるか。ふり返りができた時は、しっかり認めるような声掛けをする。

③ ゆうたの納得

2月21日木曜日、この日は午後から研修があったため、昼休みに帰りの準備をさせていた。どの子どもも自分の席に着き、ランドセルに荷物を入れ、理科の準備をしていた。私は、「はい、帰りの準備をして！」と机間指導をしながら、準備のできた子どもとの会話を楽しんでいた。すると私の後ろから

「やめて～！ ゆうた落ち着け」

「せいやもやめれ・・・」

子どもたちの声が聞こえてきた。ふりかえると二人がお互いに手を出し合ったり、蹴りあったりしていた。まわりの子どもは、背後にまわり体をつかんで二人を離そうとしていた。ゆうたの顔は真っ赤になり、せいやをにらんでいる。お互い興奮状態だったので、席につかせ、まわりの子どもにある程度の概要を聞いた。ゆうたとせいやだけを教室に残し、残りの子どもは理科室に向かわせた。

3人になった教室。私が2人に、「何があったか話せる？」と聞くと、せいやは私の目を見て「うん」とすぐに頷いた。しかし、ゆうたは私の目も見ず答えようとしなない。「ゆうた」と話しかけても反応しなかった。この頃のゆうたは自分の気持ちと少しずつ戦い、紙を破る、机を蹴る等の行為は減っていた。私は、ゆうただけを教室に残し、せいやを連れて職員室に麦茶を取りに行った。教室に戻り、ゆうたに麦茶を渡しても「いらない」と言われたが、「一口でもいいから飲みなさい」と言って飲ませた。少したった後、もう一度ゆうたに、「何があったかお話できますか」と、聞くとゆうたは「うん」と頷いた。私は紙とペンを用意し、2人の話を聞いた。まず、せいやの話から聞き、次にゆうたの話を聞いた。次の日、理科の先生やクラスの子どもにゆうたの様子を聞くと、理科の実験をグループで協力してできたようだった。私は自分の中で何かを得たような気がした。

まとめ・レポートを書いてみて改めて感じたこと

私はこれまで、トラブルの対応はとても苦手でお願だから起きないでほしい、起こったら「ああ～どうしよう・・・」とっていました。私はどうして、「悪いことしているのに自分が悪いと納得してくれないの？」と、不思議でした。そのことを相談したら、「～だから悪い、というのは大人側の解釈だよ」と、言われハッとさせられました。私の指導は今まで、「～したら、こんな気持ちになるでしょう」とか「これは～だから悪い」と、全部こちらで解決しようとしていました。しかし、それでは子どもは相手の気持ちも考えないし、先生は私の話を聞かないで・・・と納得がいかなかったのかもしれない。

しかし、②の自分の中の方針を心がけると、ほとんどの問題は解決することができました。特にどんな場面でも聞く。割り込みはさせず、一人一人しっかり聞きます。そして相手の気持ちに共感する。「あなたの気持ちはわかるよ。AさんもBさんがしてしまった気持ちわかるよね？」と、必ずどの子どもの気持ちにも寄り添うようにしています。すると、自分の気持をわかってくれたという気持ちだけ

で、だいぶ話の入り方が違います。子ども達は自分の言い分が伝わり、相手にわかってもらうことで気持ちが満たされるのかな、と感じました。やっぱり、子どもは子どもですね(^_^)！

(2) 実践記録の特徴

では、この実践記録を初めて担任したという視点から分析してみよう。すると次の3つの特徴がある。

- ◆時期が12月であること
- ◆ひとりの子どもが落ち着かなくて悩んでいる
- ◆方針を決めると即座に取り組んでいる

まず時期が12月であることは、学級の課題が現れる時期といえるが、同時にこの教師はクラスの調子がどうなのか、全体を見渡すことができるようになったのだとも考えられる。つまり、今までは、全体どころか、クラスの一部を見ることや自分の仕事をこなすことで精一杯で、見えていなかった。それが、自分に余裕が出てきて、学級集団が見えるようになった時期、それが12月なのかもしれない。そうした時に、教師が陥りがちなことは特定の子どもに目が行き、そのことがさらに教師の気持ちを苛立たせ冷静さを失い、過剰に子どもに目が行き過ぎることである。そこで、教師が次を取る方法が見ないようにすることである。ここでも、教師はそうしているが、まわりの子どもから、

「わけわからん」

と、言われる場面を招いている。そういう意味では、普段教師が陥る悩みのトンネルを走っている。

けれど3つめの特徴として、学年の教師やまわりの教師に相談し、方法をアドバイスされるとそのことに即座に取り組み、新たな実践の方向へと進んでいる。これは、若い教師がほかに方法を知らないという面とまわりからのアドバイスを誠実に受け止め、なんとか実践をいい方向に変える技術を身につけたいと願い、アドバイスをもらおうとそれに向かって実践するというを示している。

(3) 若い教師の悩みや課題をどう見るのか

ここでは実践者が、子どもをどう見ていたか、実践をどう考えていたか、次の2つの文に集約されている。

私はこれまで、トラブルの対応はとても苦手で、お願いだから起きないでほしい、起こったら、ああ～、どうしよう・・・と思っていました。

私の指導は今まで、「～したら、こんな気持ちになるでしょう」とか、「これは、～だから悪い」と、全部こちらで解決しようとしていました。

この記述は、トラブルは困ったことであり、トラブルが起こると教師が話し説得すればいい方で、一方的に注意することで解決することが指導だと捉えている。しかし、このことはトラブルが起きた場合、どう解決するのか仕方を知らない。これまでの自分は、生育歴の中でトラブルを起こさなかったし道徳的な自分がいて、それを我慢していたと言える。なので、自分とは違う、トラブルを起こす子どもには、子どもの言い分を聞くことも、その背景を探ることもなく、教師の話によって善悪を理解させることになっている。

けれども、こういった若い教師の自己分析を肯定的に読み替えると、自分はこういった子どもとは違う人生を歩んできた。それだけに、子どもが起こすトラブルをどう解釈し、解決すればいいのか教えてくれれば、その方法を取り入れ指導の幅を広げることができる、と受け止めることができる。

(4) セミナーでどう討論し学習するのか

物事を解決するとは、2つの解決の仕方がある。ひとつはそのことを悩み、考えることである。もうひとつは、自分が悩んでいることは小さなことであることを知ることだ。だから、悩みを解決するためには、解決策を考えることと悩むことをあきらめることになる。このどちらも上手な課題に対する向き合い方だと思う。

そこで、セミナーで若い教師が出した学級の課題に対して、私は次のような2つの柱を立て学習に取り組むことにした。

- ◆実践レポートを読み、どうしたらいいのか、考えを出し合う。
- ◆各自は今、どのような学級の課題を抱えているのか出し合う。

この意図は、働き始めた若い教師にとって必要なことは、単なる答えではなく、いろいろな解決に向けた方法があることを知ることだと考えた。それには、方法の提示だけでなく目の前にいる子どもをどう分析しているのか。子どもの取った行動や書かれている記述を読み取り、どう子どもを理解したのか、が大切になる。そう考えたのは、竹内常一氏の著書に「大人が子どもと出会うとき、子どもが世界を立ち上げるとき」というのがある。ここには、10人の実践記録がおさめられており、そのなかに私の記録もおさめられている。そこでは、どうすればよかったという解決方法へ行く前に丹念に、子どもの行動をどう読み解いたらよいか、分析している。(竹内, 2003)

実は私たち実践者が求めているのは、どうすればよかったのかではなく、この子はどういう子どもなのか、という読み取りであり、そこでこういう対応をとることはできなかったか、と考えることではないだろうか。すると、実践者は方法のみを学ぶのではなく、どうしたら子どもをそういうふうに分けるのか、理解することができるのだろうか、と子どもの見方を方法以上に考えるようになる。子どもの見方、子ども分析が納得できれば、方法は自然と見えてくるのである。

では次の柱に移ろう。各自の抱えている課題、交流会の意図は、実践レポートを提案した実践者の悩みに直接答えるものではなく、参加者の悩みを聞きとることで、

「学級のことで課題を抱えているは、私一人ではないんだ」

と、自分と同じ悩みや課題を抱えている人がたくさんいることを知ること、共感や連帯が生まれ、もう一度前に進もうとする気持ちを持つことをねらっている。ようするに自分の悩みは小さいな。世界には自分と同じように実践の課題を抱えている人がいるんだ。ある意味、安心してもらうことである。

庄井(2002)は、子どもたちの白い闇、心優しい教師の苦悩について、良心的な教師ほど自分を責める傾向があると述べていた。場合によっては若い教師は、心を病むかもしれない。子どもの問題行動を自分の責任として受け止め責めるのだ。ここでは子どもの問題行動はもっと複雑で、教師だけの責任ではなく冷静に分析しようと言っている。それだけに、アドバイスをもらうだけではなく、誰もが課題を抱えている、と知り、他者と連帯することが重要であるとも述べていた。そこで、若い教師は、どのような課題を抱えているのかアンケートをとることにした。

次の表は、セミナー参加者27人に課題を聞き、課題の数ごとにまとめたものである。

表2 参加者の持つ課題の数

課題の数	1つ	2つ	3つ	4つ	5つ以上
授業に課題がある	1	6	4	5	6
学級づくりで課題がある	4	2	3	3	5
職員間に課題がある	4	1	0	0	0
保護者対応に課題がある	4	1	0	0	0

課題の傾向は、まず授業が気になり、授業で5つ以上の課題をあげた人は、学級づくりでも5つの課題に印を入れていた。さらに授業づくりで最も多いのは、授業が落ち着かないであり、そこを課題とあげた人は、学級づくりではクラスが落ち着かない、をあげている。この結果から、気になり始めるとなんでも気になる、という実践的な闇の中に舞い込んだ心理状態を表していると考えた。

4. 教師3年目の抱える学級づくりの課題

では経験を積み、3年目になると実践の仕方はどのように変化し、抱える課題や意識の仕方も変わるのだろうか。教職3年目の実践レポートを報告してもらうことにした。

(1) 3年目の教師の実践記録

Mさん

公立小学校 3年目 B

① 4月の出会い

今年担任をしている5年生は、2年前の3年生の時に、私が担任をしていた学年である。Mさんは3年生の2月頃に転入してきた。その頃から、「話をしてもなかなか響かず難しい」と、当時の担任の先生から聞いていた。今年の3月の引継ぎでも、宿題をしない、何を言ってもだめ、まわりからの信頼もないし、いつも言わないでいいことを言って男子とぶつかりトラブルを起こすとのことだった。私は2年前、隣のクラスだったので本人と直接関わったことがあまりない。玄関や廊下などで見かけることがあったが、学校ではいつも一つ上のお姉ちゃんについて回っていた。

始業式が終わり、子どもたちと話していると、Mさんもその中におり「先生、先生」と話しかけてきて、人懐っこい印象だった。学校がスタートした次の日、

「部活で宿題ができないときはどうしたらいいですか」

とMさん。

「宿題ができないほど忙しいの？ 始めからできないではなくてできる時間を見つけてやってみよう」

と話をした。次の日、宿題をやってくるのだろうかと思っていると、

「せんせ～、M、宿題頑張ってたくさんやってきた」

嬉しそうに報告にきた。ノートを見てみると、宿題に加え自主学习までしてきている。

「すごいね～！ 自主学习までやってる！ 時間の使い方、考えたんだね。Mさんやればできるね」と返した。

「4年生のときは全然してなかったけどねー」

と、笑いながら話すMさんに

「先生は、4年生の時のMさんのことはわからないけど、今のがんばるMさんがMさんなんだなって思っているよ」

と、少し頑張らせてみようと思いをかけた。

何日か経った日の放課後、Mさんと廊下で話していると、隣のクラスの男の子達が話しかけてきた。

「先生、こいつ 信用しないほうがいいよ」

「口だけだから」

「すぐ嘘つくし」

「4年生のときも、やりたい放題でいつも先生に怒られていたよ」

「なんにもできてないくせに、人にばかりいろいろ言うからな」

男の子たちから口々に言われるMさんの方に目をやると、少しへらへらと緩んだ表情をしていたが、途中から口をとがらせ、

「うるさい！いろいろ言うな」

と言った。そこで、

「まだ5年生始まったばかりだから、Mさんのことあまり知らないけど、Mさん5年生になって頑張り始めてるよ。これから変わっていくと思うからみんなも見ててね」

男の子たちに伝えた。4月の中旬まではやる気に満ちあふれていたのか、宿題も順調に出し手伝いも進んで行い、女の子の友だちもできた様子でトラブルを起こすこともなく過ごしていた。

② 5月の中ごろ

5月中旬。隣の席のHさん(男の子)が放課後相談に来た。

「Mさんが自分のしないといけないこと、なにもしない。先生がいないときに文句を言ってくる」
とのことだった。私も様子を見て、次の日の放課後に話をすることにした。

「なんで呼ばれたかわかる？」

「ん～？」

少しとぼけてみせるMさん。

「心当たりはない？」

少し黙って、

「Hさんに文句言ったこと？」

「そう。なんて言ったの？」

「うざい・ばか・だまれ・しゃべるな」

「言われて嬉しい言葉？」

「嬉しくない」

「言われ続けたらHさんどうなると思う？」

「学校行きたくなくなる」

こんなやりとりをくり返した。言ったらだめだと知りながら言ってしまうMさん。これまでも言葉の使い方や注意することが多くあり、強く叱っても全く響かず、なかなか改善されないの、言ってしまう原因を一緒に考えた。すると、お家でお姉ちゃんに言われるから友だちにしているとのことだった。今後の約束として毎日10回言っていることをいきなり0回は無理だから、少しずつ減らしていこうという約束をした。

③ 9月が始まって

1学期後半開始の日。久しぶりの学校に朝早くから玄関で待つ児童。眠たそうに登校してくる児童。もしかすると遅刻するのではないかと思っていたMさんだが、この日はいつもより早く登校してきていた。教室に入るなり、Mさんが、

「先生、Mさ、がんばりノート終わった」

と、自慢げに報告してきた。私は少し耳を疑った。提出されたノートを見てみると、どのページも埋められている。最後の10ページは1学期前半のテストが張り付けられていたが、本人にたずねると「テストのやり直しをしたから貼った」ということだったので、目をつぶることにした。

次の日から期待していたのだが、夏休み明けの1週目は宿題を出さない日が2日続いた。しかし、2週目。いつになく丁寧な字できっちりと宿題がされているMさんのノートが提出されていた。丸付けをしていると近くに来て「M、ちゃんとやってるでしょ」と得意気な顔。やっていなかった2日

分もきちんとされていた。「とつてもていねいでびっくりした。できるじゃん！やるな〜！」と話していると、近くにいた男の子がノートをのぞき込み「すごい！！Mこんなに書けるんだ！」と驚いたように言った。

Mさんの顔は照れながらも嬉しそうだった。その日、旧盆で忙しいので学年で宿題をなしにすることになったのだが、Mさんは次の日も自主学習をしてきていたので、シールを渡した。また次の日も宿題に加え、自主学習をしてきていた。それを見た男の子が

「先生！すごい！！Mがプラスでやってる！」とまた驚いていた。Mさんは気持ちよさげに、

「Mはねこさんシールをコンプリートするんだ」

と、張り切っていた。

<Mさんの詩> ケンカ

お母さんとケンカした お母さんがいつもわたしだけに強く言ってきて もういやだと思う

お母さんは お姉ちゃんやお兄ちゃんだけにやさしくて わたしだけに強く言って

もう毎日いやだ

たまにお姉ちゃんにも強くおこるけど 一番下のわたしだけがたくさんどなられて

いろんなことをさせられるから もういやだ つぎからは お姉ちゃんも強くおこって

<9月にMさんが自分から書いた目標>

1 今年200の漢字をすべておぼえたいです。

理由 4年生のころはぜんぜんおぼえられなかったから、5年生でおぼえたいと思ったからです。

2 今年5年生のむずかしい算数をぜんぶおぼえたいです。

理由 4年生のときは、ちゅうとはんぱだったから。だから5年生でぜんぶおぼえたい。

3 今年教室でおこられないようにしたいです。

理由 4年生のときはできなかったから。

(2) 実践記録の特徴

この記録の特徴は次の2つだと考えた。ひとつは、4月の出会いからMという子どもに目をつけ観察しているところである。春の引継ぎの時点からMについて話を聞き、観察し気にかけて方がいい、と考えたのだ。そういう意味では、春から実践がスタートしているところが特徴である。

もうひとつは、会話が多くのことである。会話が多くのとは、子どもと個別に語り合う場面やその対応を記憶していなくてはならず、記憶しているということは振りかえっているということである。指導を意図的に行っている特徴がある。

(3) 若い教師の課題

では課題はどうなるのだろうか。会話文を追っていくと、話の展開は、「もっとしっかりしろよ」という方向へ向かってはいないか。ようするに道徳的な価値が優先され、個人が抱える背景をさぐることや生活背景をさぐるために情報を集める工夫などはされていない。これは、背景を理解することや情報を集めることの大切さを知らないと思った方がいい。子どもをどういう視点から理解するのか、ということを知らないのである。それに対して、対話は学校の価値にあわせようとしている。こういうことは初めに学校があり、それに子どもを合わせようとするものである。しかし、学校に子どもを合わせるのだと、だれかに教えられたというより若い教師が子ども時代に強いられた教育

かもしれない。そういう意味では、課題として柔軟な学校観や指導、子どもに合わせることの大切さがあげられる。

5. まとめ

(1) ふたりの実践記録のつながり

この実践記録の特徴は、先の1年目の実践記録とどのような関連があるのだろうか。おもに3つの特徴があると思われる。ひとつは、4月から課題となる子ども、気になる子が存在することである。これは、3年目になると学級全体を春から見渡し、集団の中で外れている子や外れそうな子が予想できるようになっているという特徴がある。経験を積むことが変化を起こしたのだろう。

次に、気になる子を集団の中に入れるために個別の対話を行い、本人が自覚し自分から変わろうとすることを期待していることである。最後に一律の目標から、「目をつぶることにした」にあるように、その子にあわせて緩めているところにある。ただし、実践者は報告の中で「目をつぶることにしたが、それでいいのだろうか」と、このことを話し合っしてほしいと提起した。それでも、迷いながらも一律のきまりから、ようするに多様な子どもたちと出会い指導をしていくと、多様な指導の必要性に気づくということである。ここに1年目の実践レポートとの関連がある。ふたりのつながりは、数年の経験を積むと学級全体を見渡せるようになり、気にかける必要のある子どもを見つめることができる。けれど、ちゃんとしてほしい。だから指導をする。だが、この指導が「ちゃんと」を求める指導だとなかなかうまくいかなかった。そこで緩めてみると、うまくいった。それはなぜだろうと疑問を抱いている点である。

(2) 共通する課題

では、二人の教師に共通する課題は何だろうか。経験を積むことは、教師の視野を広くし、いろいろな子どもに出会うことで対応の仕方を経験的に学ぶということは、ふたりの実践をつなげて考えれば見えてきた。けれども、ふたりがともに悩んでいることは、「そうすることでいいのだろうか」という課題である。Aさんの実践では、後半いろいろな対策を具体的に書いている。それはアドバイスを受けたことであるが、具体策を取り入れた理由がないのは、裏付けがなかったからか、対応策に目が奪われていたからだ。しかし実践はうまくいったとしても、そういう対応で本当にいいのだろうか。迷いながら取り入れたがそれでいいのかという、具体的な対応策の裏側にある子どもの見方、子ども理解に関わる理論的な裏打ちがほしいと感じるようになる。それはBさんの実践でも同様で、Mと対話しながらこのような言い方やほめ方をしているのだろうか、と戸惑っているところがある。

もうひとつは、教師の身体に記憶されている学校の持つ価値観である。Bさんの実践ではMが書いた目標を載せているが、この読み取りの記述はない。しかし、読み取っていたならその解釈を書いたであろう。目標とはこう書くもので、学校はがんばるところだと考えているから、Mの目標にしても、そこに隠された希望を読み取れないのではないか。Mの目標は、できもしないことを書くことで、「先生、わたしを見捨てないでね」と、精いっぱいお願いしていると読み取るべきだろう。1年目のAさんの実践でも、自分の価値観で子どもに対応していたとまとめで書いている。確かに自分の価値観のようではあるが、若い教師なりに学校とはこういうものだろう、と思っている。それは自分の体験からくるものであり、学校という像は過去からつくられている。

このようなことから二人に共通している課題は、子どもの見方や固定的な学校のイメージを拭うことである。そこには、指導技術を学ぶだけでなく、子どもに合わせた柔軟な学校、指導の大切さを学ぶ必要がある。しかし、それだけでまとめるには、見方が浅いかも知れない。竹内(1983)は能力

主義と管理教育の学校で荒れる子どもに向かい合い悩む教師に向けて、子どもの内部に映っている「学校」から解放し、別な学校を見せることである、と述べている。そこでは青年期というのは、これまでの世界を壊し、新しい世界をつくり自立していく時期であると述べており、そういう自分は教師の中にもあると指摘している。竹内は、実践記録に出てくる中高校生の分析を書いているのだが、この視点をふたりの記録に置き換えると、教師が持っている「学校」を壊し、子どもを見つめながら新たな学校像をつくる必要性を二人は、アドバイスを受け対応を変化させる中で感じたのではないだろうか。要するにこれまでのふたりの学校観から、ふたりは自立し、子どもたちが生きやすい学校に、子どもたちに優しい学校が必要なことを、子どもに付き合う中で学び、それに自分は対応できるのか、と迫られたのである。

講師としても参加した関口(2015)は子どもたちが満足すれば、「やめようよ」と声をかけても働きかけに乗ってくると述べている。それは、満足することができれば、気がすみやめるということであり、子どもの心理の動きを読み取ることが子ども理解だとまとめている。

子どもの問題行動をやめさせるには次のようなことが必要になる。(図3)

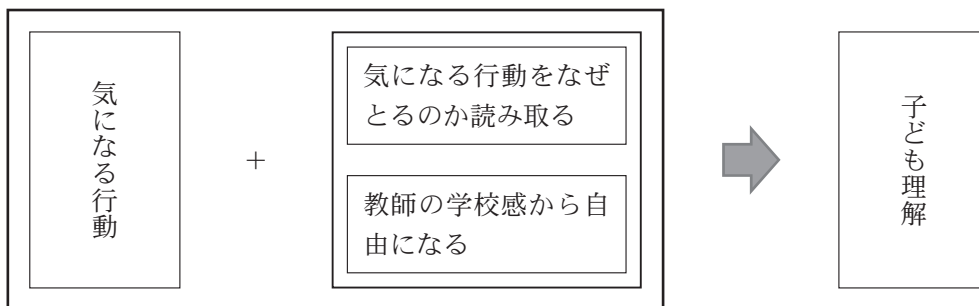


図3. 子ども理解の課程

(3) おわりに

若い教師にとってどのような力が必要で、私たちはどういう支援を行うことが必要かまとめると、若い教師は子どもに出会い指導を迷った時に、特定の指導にこだわらず、多様な指導方法や技術を身につけておくことが重要である。けれども、若い教師が知りたいのは、そういう方法のみならず、なぜと考え、指導の仕方について意味づけし、裏づけすることである。言いかえれば、なぜそういう対応をするといいいのか解説し、納得することを求めている。

最後に、自分のこれまでの学校から、どのような生活背景を抱えた子どもたちでも生きていけるような、子どもに優しい学校をつくること。教師自身がこれまでの学校生活から自由になり、しなやかで柔軟な見方を身に付けることこそが課題であろう。それには子どもとは、どういうものなのか、子どもを分析し理解するためには、どう学んだらいいのか、と投げかけることに始まる。若い教師は、実践報告を通して、指導の仕方と同時に子どもをどう見るのか、なぜそう指導するといいいのか、課題を抱えながら子どもと向き合い、実は過去の自分と対峙しているのではないだろうか。

[文献]

- 庄井良信, 2002, 『癒しと励ましの臨床教育学』学級崩壊で悩む教師たちへ, かもがわ出版
 関口 武, 2015, 『子どもから提案・企画が生まれる学級』高文研
 竹内常一, 1983, 『若い教師からの手紙』高校文化研究会
 竹内常一, 2003, 『おとなが子どもと出会うとき, 子どもが世界を立ち上げるとき』桜井書店
 丹野清彦, 2016, 『教師としての楽しさを感じる支援プロジェクトの課題』〔琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻紀要〕, 01, 113-124.
 文部科学省, 2017, 「平成28年度学校教員統計調査中間報告」