

# 琉球大学学術リポジトリ

## 教師の困り感はどこから来るのか

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2021-04-16 キーワード (Ja): 生活指導, 学習指導, 教師支援 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	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/48188">http://hdl.handle.net/20.500.12000/48188</a>

## 【実践研究】

# 教師の困り感はどこから来るのか

丹野清彦<sup>1</sup>

Where Does the Teacher's Embarrassment Come From?

TANNO Kiyohiko<sup>1</sup>

### 要約

教師の困り感はどこから来るのだろうか。学校現場は、いじめ、学級崩壊、発達障がいの子どもの急増に困っている。現場の教師とがちゃがちゃクラス研究会を定期的に行い、そこから得た教師の困り感を中心に、教師は何に困り、何を補うことが必要か。本論文は、教師支援の側から調査・研究を行い、方向性を検討するものである。

調査の結果、現場教師は経験を重ねて授業がうまくなり、一定の安心感を持つものの、子どもとの関わりにおいては、悩みが解消されず、持ち続けていることがわかった。しかし、解決するにはどうしたら良いだろうか。教師としてどのような考え方、子ども観を持つことが重要なのか、授業づくりの観点を含み論じた。

キーワード：生活指導，学習指導，教師支援

## 1. はじめに

わたしは2014年度から沖縄県の教師を支援する「せんせい応援セミナー」を主催してきた。応援セミナーは翌2015年から琉球大学の戦略的経費プロジェクトの支援を受け、沖縄県の離島を含むすべての教師を対象に展開し地域の教育に貢献してきた（丹野，2017）。支援を終えたのちも、独自の地域貢献として「がちゃがちゃクラス研究会」（以下ガチャ研）として継続し、年間8回程度、沖縄本島の教師を対象に実施し、年平均350人の参加を得ている。このような独自の研究会が6年目を迎え、なおも地域の教師らに支持され、多くの参加者が集まるのはなぜであろうか。

深谷ら（1999）は、学級がうまく機能しない状況を段階的にとらえ、①なんとなくクラスがうまくいかない（第一段階、学級の崩れ）、②子どもたちの気持ちが担任から離れてしまう（第二段階、学級の乱れ）、③子どもたちが反発して授業が成立しない（第三段階、学級の荒れ）に分けることを提唱し、「学級の荒れ」と表現し、子どもたちと担任の関係性に視点を当てている。わたしは、第1段階「なんとなくクラスがうまくいかない」に着目し、教師はどのような場面でそう感じるのか。深谷らが「なんとなく」と総称していることに対し、担任がうまくいかないと感じる具体的な場面を教育委員会や学校主催の研修会、ガチャ研の講座を通してアンケートやルポタージュ、アクションリサーチから拾い上げることにした。教師は日常の実践においてどのような困り感を持ち、その困り感にどう対応すれば良いのかについて明らかにする。

## 2. 指導とは何か

### (1) 指導の定義

国立教育研究所（1999）は、学級崩壊について、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団としての機能が成立しない学級の状態が一定期間継続」と定

<sup>1</sup> 琉球大学大学院教育学研究科

義している。また平田（1999）は、このような学級の荒れは、高学年ばかりでなく低学年にも広がりつつあることを報告し、教職経験に関わらず、どの教師にも起こりえることと指摘している。

学級崩壊を起こさないためには、子どもたちが教師の指導に従うことが不可欠になる。この従わす方法が指導法である。しかし、指導とはどのようなものであろうか。指導という言葉のイメージは、注意であり、誤りを正すことだと思いがちであるが果たしてそうであろうか。全国生活指導研究協議会を長く理論的にリードしてきた竹内常一（2016）は、指導とは子どもの側に選択権があり、指導は教師のひとつの提案であり強制することとは異なるとし、さらに指導とは子どもをその気にさせることだと定義している。

指導というものが子どもに誘いかけ、対話し議論し、子どもが受け入れるかどうか自己決定できるものだとしたら、多くの教師が意味を捉え違えているのではないだろうか。この捉え違いは、指導が通らなないと嘆いている教師にとって救いである。それは指導が通らないのではなく、相手が選ばなかっただけであり、拒否されたというよりは選ばれなかったのである。だとすれば、選ばれるように誘いかけ提案すればよい。指導とは相手をその気にさせることなのだから、必要以上に悲しむことはない。

沖縄県は、かつては「ゆいまーる」と呼ばれる相互扶助のつながりによって、貧しくても幸福度の高い社会という認識が県民の間でも共有されてきた。しかし、急速な都市化と新自由主義の進行によって、かつての相互扶助の寛容さは希薄になり、貧困等に起因する家庭環境の機能不全を地域社会で支えることができなくなっている。事実沖縄県の貧困率は、37.5%にのぼり、全国平均（13.8%）と比較しても2倍以上である（『琉球新報』2016年1月5日付）。そのため子どもの問題行動（荒れ）が様々な形で表出している。平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果によると、沖縄県のいじめ認知件数（千人あたり）は60.9件で、全国平均（40.9）の約1.5倍、暴力件数（千人あたり）は、10.0件で全国平均（5.5）の約2倍である。また、不登校率も2.1%で、全国平均（1.7%）の約1.2倍と、ともに全国平均を大きく上回る。さらに教師の病休者率も10年連続で全国第1位である（沖縄県教育委員会2019）。このような状況の中で、沖縄の学校現場では荒れる子ども、落ち着かない子どもたちを相手に、指導に従わせようと対応に苦慮し心を病む教師が続出し、学級環境が悪化するという悪循環の中にある。指導というものをもう一度考え直し、知識と技能を磨かなければ、教師として存在し続けることは困難な状況が迫っている。

## （2）教師の困り感、アンケート調査の方法

では現場の教師は、どのような困り感を持ち課題と向き合っているのだろうか。現場の教師約537名からアンケートを回収することができた。アンケートは仕事の困り感を項目ごとに分け、講座の感想をキーワード形式で記述してもらった。どのような困り感を感じているのか項目を選択し、6つの分野に分類した。項目は、比較検討が可能なように2007年度にベネッセが行った学習指導基本調査の観点を取り入れた。対象者は講座を聞いた感想をキーワードとしてあげ、理由を記述していく形式で行った。キーワードはプロトコルデータとしてコード化し集計した。

データを分析すると、ふたつに分類された。ひとつは、自分の実践をリフレクションすることで自己のこれまでの実践において意識されていなかった指導の視点を認知したワードである。もう一方は、漠然と考えてはいたが根拠や確信が持てなかった。それが講座によって裏づけられ確信が持てたというものである。

具体的にどのように記述されているか、いくつか紹介する（図1）。



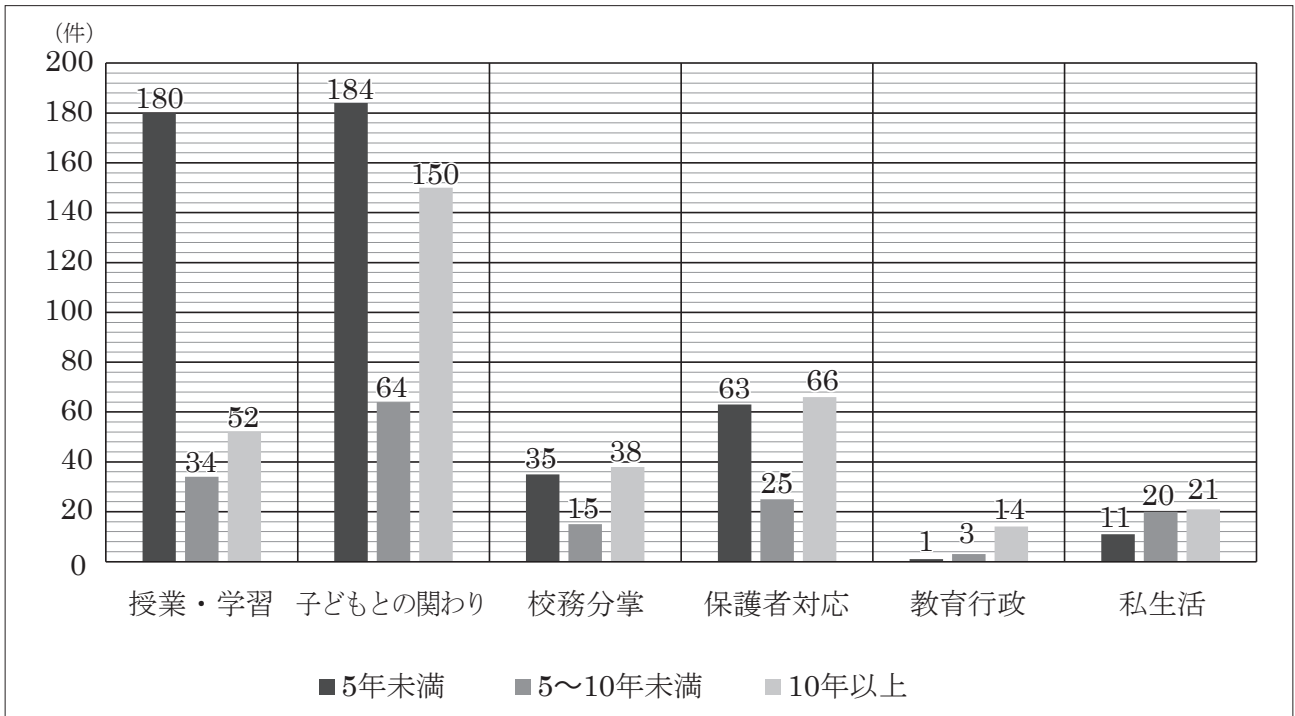


図2 経験年数ごとの教師の困り

教師をカバーするために、大変な子を受け持つ傾向にあるとし、子どもとの関わりの困難さは増すばかりであることを報告している。さらに、一定程度仕事に慣れてきただけに、自分の働き方や指導の仕方を変えたくない頑なな信念、イラショナルピリーフが柔軟な教師になることを妨げると述べている。ベテラン教師の困り感は、大量退職時代を迎え、新採用の教師が増える傾向にある沖縄県においては重要な課題である。

(2) 全国的な傾向と沖縄の教師の比較

図3は、ベネッセが2007年に調査した第4回学習指導基本調査である。ベネッセの調査項目と、本調査が異なる点は、ベネッセの調査がマスコミ等の項目を取り入れ2項目多く、また小・中学校の校種に分けている点であるが、本調査ではガチャ研に参加する多くの教師が小学校教師であることから、それらの点を省いている。それ以外の項目は本調査と類似している。

学習指導基本調査で小学校の教師の結果を見ると、授業よりも子どもとの関わりに関する件数が最も多く、次いで順に授業・学習、保護者となっている。

沖縄県の調査結果では、授業よりも子どもとの関わりに関する項目が最も多く、次いで順に授業・学習、保護者となってお

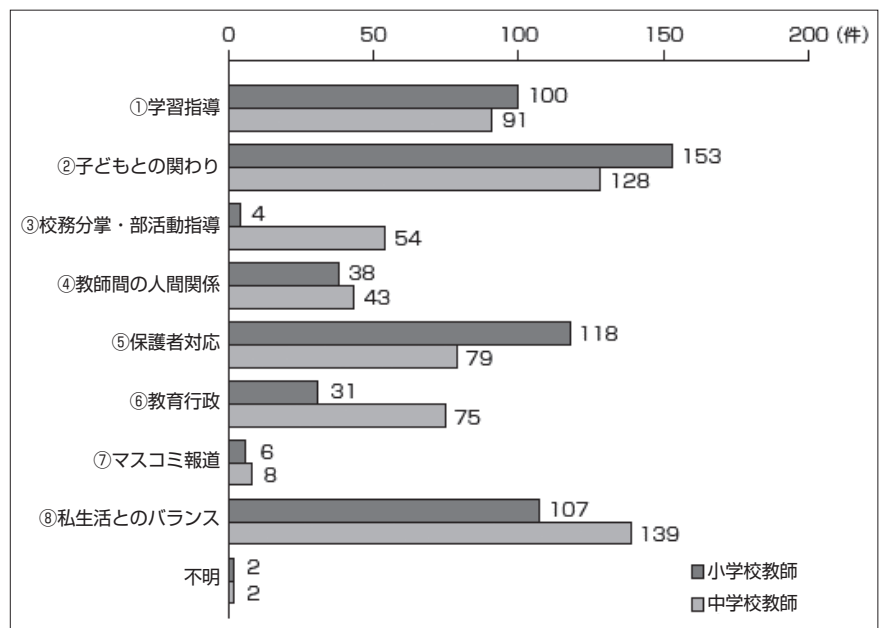


図3 第4回学習指導基本調査

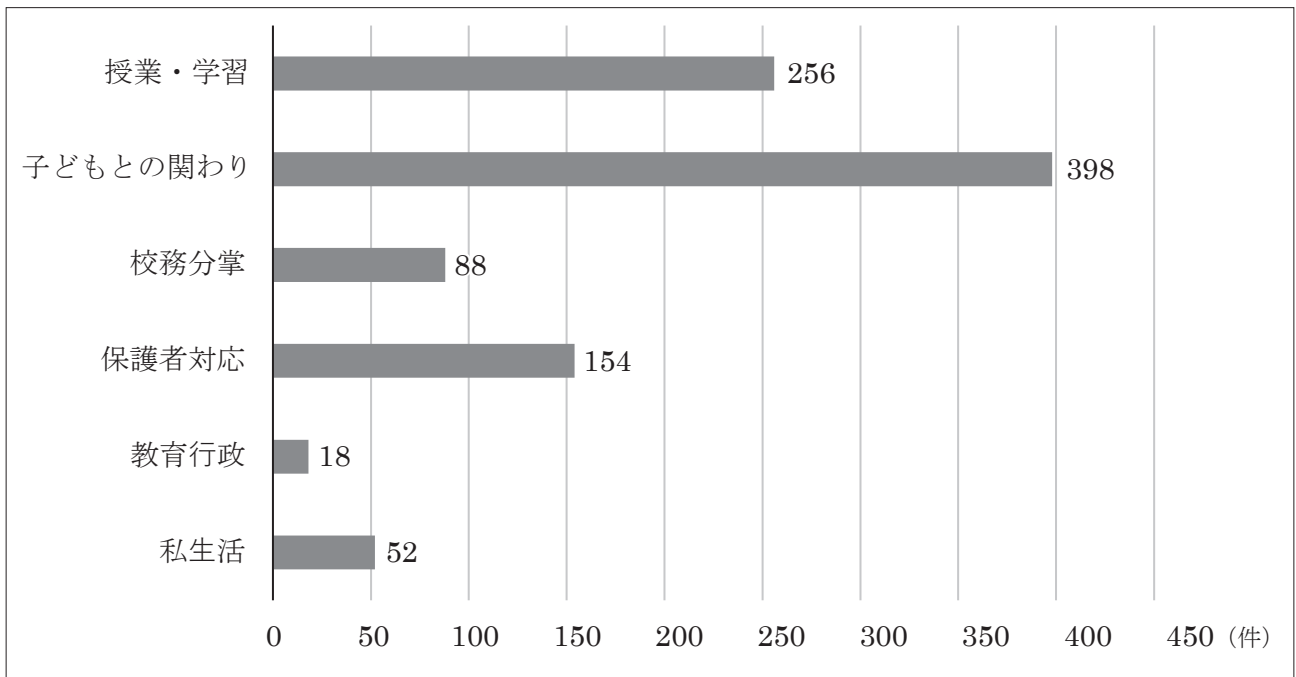


図4 教師の困り感調査

り、学習指導基本調査と比較すると、類似した傾向を示している。学習指導基本調査の特徴は、子どもとの関わりが学習・授業での困りを1.5倍上回っている。この傾向と比較して沖縄県の結果は、子どもとの関わりが最も多い点は類似している。授業・学習と比較すると1.4倍とほぼ差はないが、全国の調査が1項目のみの回答を求めたことに対し、本調査では複数回答可としたこと、また多くの教職5年未満の若い教師が調査に協力してくれたことなどが特徴である。それにしても子どもとの関わりが教師の最大の困り感としてあげられることは、学習指導基本調査の結果と沖縄県の結果は同様であることがわかった。

### (3) キーワード調査

このような困り感を持つ教師にとって何が必要なのであろうか。自らの子どもとの関わりを対象化し振り返り、実践的な力量を高めなければ、子どもとの関わりがうまくいかず、学級が崩壊するかもしれない。自分の心が病むかもしれない。子どもに対応する力量・スキルが必要である。それを補うにはどうしたらよいのだろうか。そこで、教育委員会や学校主催の研修会、自由参加形式のガチャ研を通して、重要な指導だと認識したことをキーワードで表し、説明してもらった。どのような言葉が自己の実践を補う言葉になったのであろうか。キーワードをまとめると図5のような結果になった。

回答の約9%がキーワードとして子どもとの関わりをあげ、次いで子どもへの声かけ・ほめるが約8%で続き、子ども理解が約6%となっている。上位3つを回答者の4人にひとりがあげ、困っていることになる。これらは子どもをどう理解し、関わり、子どもとの関係を築けばよいのか悩んでいることを示している。さらに具体的な手立てや気持ちの持ち方などを含めたキーワードが列挙されている。

アンケートの記述には、様々な感想が寄せられていた。寄せられた多様さは、個々の教師が抱えている困りであり課題である。実に多くのことを教師は悩み抱えていることがわかる。そこで、どのような分野と関連し困りを抱えているのか、分析することにした。分析の視点は、感想として記述したキーワードの上位14項目を取り出した。

図6は、14項目に書かれた内容と最も関連の深い分野との関係を示したものである。実線は最も多くの人が記述した内容と関連のある分野を結んでおり、関連があると受け取れる表現が次いで多く見られ

た場合、点線を使用した。14項目のうち、半数以上の9項目は子どもとの関わりに関することであった。先の困り感アンケートにおいても、経験年数に関わらず、授業以上に子どもとの関わりで悩んでいる結果が出ていたので当然だと言える。さらに具体的な対応法については、子どもとの関わり、気になる子、自己肯定感等があげられ、今までの自分にはない視点、もしくは弱かったことが記述され、力を入れて取り組みたいと書かれていた。だがこのことは、子どもとの関わりにおいてのみ困っていると受け取ってよいのだろうか。

アンケートと並行して聞き取り調査を進めていくと、子どもとの関わりといっても休み時間等の生活場面を指す場合もあったがそれはわずかで、授業中に子どもと関わる場面であると語る教師が大多数であった。暴れる子や落ち着かない子、やる気のない子を注意すると反抗され、教師としての指導力のなさを実感したと話してくれた。場面の多くは授業中のことだったのである。

学習場面では、教科に関する系統的なことを指導する場面と学習に関して指示する場面がある。この時に、子どもが意欲を示さず、指示に従ってくれないことがしばしば見られる。あからさまに言葉で反抗する場合と指示には従いつつもだらだらとした態度で反応する場合である。どちらの子どもも、このような言動をとること自体が、教師や学習との関係性を表示している。教師が子どもに向けた言葉は、子どもが言葉で返すだけでなく態度で反応してくる。いわば教師は指示を出しているのではあるが、子どもは受け手であると同時に態度という言葉で表現する話し手である。敏感な教師はこれをいち早く感

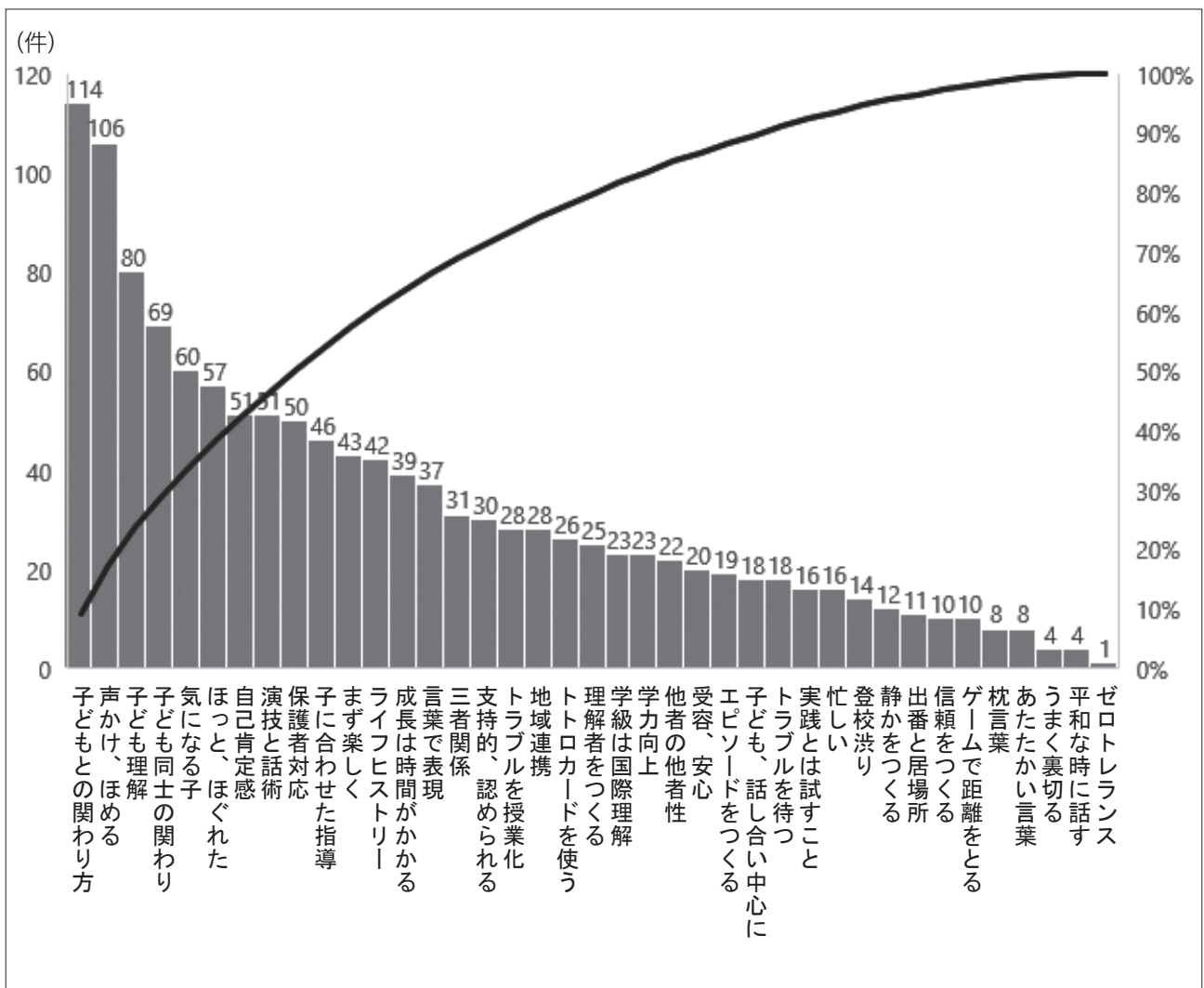


図5 教師の困り感を補うキーワード

じ、困ってしまう。斎藤学（2006）は、居心地のいい場所と人間関係を含めて、居場所と呼び、安心してそこにいていいと思えるところをつくるのが、重要であると述べている。先の教師の困りは、教室が子どもにとって居心地のいい場所でないという叫びである。教師が困り感を感じていることは、子どもとの関わりであるが、その場面はというと実は一日の大半を占める授業と関係している。

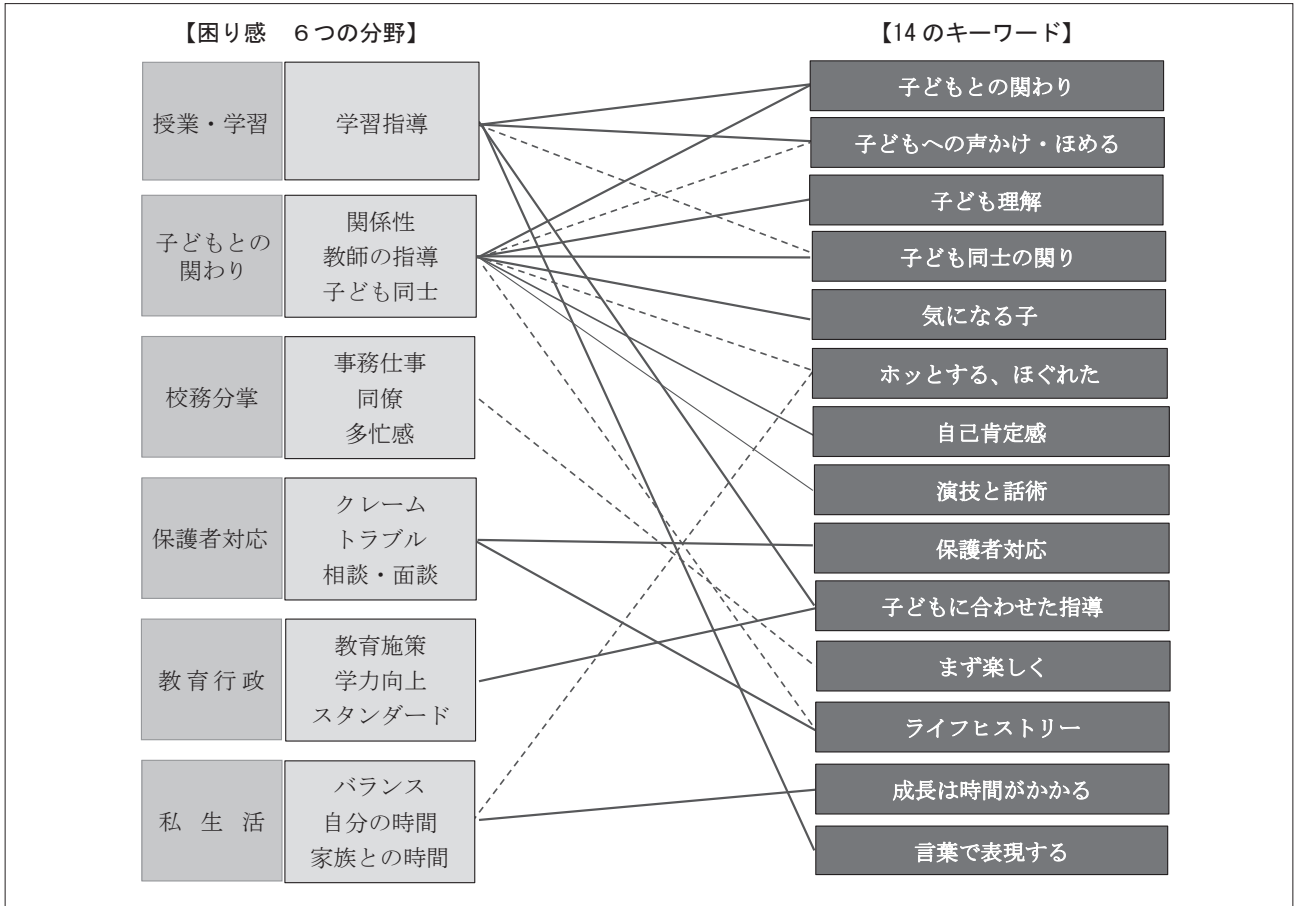


図6 困り感とキーワードの関係

#### 4. 困り感の解決に向けて

##### (1) 学ぶことの意味を問い直す

授業は授業，生活指導とは別物と切り離して考えることができるであろうか。竹内（1995）は，生活指導にはふたつの系譜があると述べ，次のように記述している。「ひとつを学習法的生活指導と呼び，もうひとつを訓練論的生活指導と呼ぼう。宮坂哲史は，このふたつの系譜を生活綴り方式的な生活指導と集団主義的な生活訓練と呼び，両者の統一と生活指導運動の課題としたことがあった。綴り方式的生活指導は，ひとりひとりの子どもの個人的な主観的，個人的な主体的な現実，すなわち，ものの見方，感じ方の世界，喜怒哀楽の世界に学習指導の方法を適用し，子どもたちに自己を学習させ，自己を認識させることによって，自己実現の生き方を探求させようとするものであった。」生活指導はそれ自体独自の意味で学習としてとらえられているのである。

生活指導そのものが学びである。トラブルを教師の説教として終わらせるのではなく，生活の中の出来事を教材として取り上げ，学びに替え他者理解を進めようというものであり，生活指導は子どもにとって他者理解であり学びである。トラブルを教材化し学ぶ，トラブル，生活を授業にする視点である。こう考えると人間関係づくりや社会の価値観を教える特別活動や道徳は日常の生活，学校生活で言えば生



活指導と密接な関係がある。

では教科的な学習の側から学ぶことの意味を考えるとどうなるのか。もう少し掘り下げてみる。佐伯 胖 (1995) は、子どもは学びがいを求めて学ぶ、現在のうまい授業とは、子どものコントロールのうまい教師のことであると述べ、本来授業で子どもたちは教師から学ぶのではなく、お互いから学ぶ。人は常に他者とともに学ぶ存在であるとしている。子どもは子どもから学ぶ、というところが重要である。

さらに詩人である工藤直子 (2004) は、学ぶということは、後ずさりする。努力や精進、我慢なんて言うイメージがある。でも、まず好奇心があって、わくわくすると努力も我慢もわくわくの中に入るから苦にならない。好奇心が懐中電灯のようにあたりを照らし自分の好きなものを見つける。その中に見えないことづてが隠れている、と述べている。好奇心があれば、それを解決するために多少の苦勞もいとわないだろう。好奇心こそ学びの原動力と思われる。河合隼雄 (2004) は、論語の孔子の言葉、之を知る者は之を好む者に如かず。之を好む者は、之を楽しむ者に如かずを引き、学んでいる者よりも好きだと思っている者がいい。好きだと思っている者よりも、楽しむ者が一番上だと孔子さんは言っていると述べている。学ぶことを楽しむことができることこそ、本当の学びであるというのである。

秋田喜代美 (2000) は、子どもたちはそれぞれ、生まれてからの多様な経験からなるライフストーリーとその家庭での文化を背負って学校にくる。この背景から必然的に生まれる学びの過程での差異、学習対象への関心や関わり、表現の差異としての「異なり」を、個々の子どもの「事一成り (出来事の成立)」としてとらえ、それを織り合わせていくことから、理解は深まる。異なりが交わることから生まれる学びには、個々の子どもの声が宿っている、としている。

学ぶとは個々の興味から出発し、知識を得、貯め込むだけではなく、成育環境が異なる他者と交流することから考えの違いや感じ方の違いに出会い、互いの世界を広げ深めていくことである。まさに学ぶとは、異質で多様な他者との出会いである。この出会いや追究の過程を含めて学ぶことを楽しみ、他者から学ぶのである。

## (2) 学びの意味を妨げる3つの課題

しかし、このような学びが現実として行われていないのはなぜだろうか。

ひとつには教師自身の問題である。学ぶということの意味と向き合い、常に問い続けなければ、教科書をただ教えるのが教師であり、受け取るのが子どもだと思いついて違ふ恐れがある。恐れではなく、思い込んでいる現状さえある。その結果、子どもは自分の興味とは全く違ったものを押し付けられ、授業を拒否することになる。ここで拒否する姿がやる気がない、反抗的な態度という直接的な教師への否定的な態度をとるか、反応しない、集中しない、あるいは不登校という間接的な表現になって表れる。学ぶことの意味を問い続けなければ、この姿は自分への反抗であり、反乱と映り、「わたしには教師としての力量がない」と、教師自身が傷つくのである。子どものどのような態度に困っているのか、インタビュー調査をすると次頁の5つが、代表的な事例としてあげられた。

次に、全国的な学力向上の流れと、授業のスタンダード化との関連である。例えば、2013年度まで沖縄県は、7年連続で小中学校ともに最下位だった。それが2014年度から最下位を脱出し、特に小学校においては年々大きな伸びを見せ改善された。とりわけ学校スタンダードと呼ばれる授業改善に取り組み、教師の授業力を鍛え、力量を底上げし、成果を上げたと思われる。

しかし、著しい成果は新たな課題を生んだのではないか。テスト対策として成果を出そうとするあまり、教え込み中心の詰め込み型の授業に傾斜し、それが子どもたちの思考を深める場面を奪うことになったのではないだろうか。沖縄県に限らず、学力の数値に焦点化しすぎると、知識注入型の授業が増えることは周知のことであり、それによって一時的に成果は上がるだろう。だが、教えられる側の子どもは、自らが考え、疑問を持ち深める機会が少なくなる。試行錯誤が奪われる。その結果、多くの場面で講義



図7 授業場面の困り

中心の受け身的な学びになってしまったのではないか、という見方である。

今井むつみ (2019) は、知識とは「覚える事実」ではなく、ある目的のために「使える」あるいは「創りだされる」もの。新しいことの学習は、実世界とのつながりがわかるようなかたちで行われるべき、と警告している。子どもは興味と切り離され、実生活とのつながりも理解できず、さらに効率化のもとで共同的な学習が置き去りにされれば、仲間とも切り離され、学ぶ意欲を失うだろう。その結果、授業やテストの度に孤独を感じ、テストで成果がでなければ、周囲からだけでなく「おまえは勉強のできない駄目なやつ」と自分自身からも見放される。この悪循環によって自己肯定感はさらに下がり、生まれてこなければよかった、とばかりにイノセンスの叫び声をあげ、否定的な行動に走ることになる。

最後の課題は、成育歴、ライフヒストリーの理解である。子どもの否定的な言動で表現される叫びを教師が受け止めてくれないばかりか、家庭においても子どもの声を受け止めてもらえなければ、ますます子どもたちは居場所を失う。しかし、沖縄県の家庭の状況はどうであろうか。年収は全国最下位であり、家庭生活が逼迫し子育てが脆弱になる傾向がある。これは虐待件数の多さとして表れている。また若年出産率は全国1位であり、子育て能力が低い、方法がわからない親の存在が多いと考えられ、幼児期から愛情を注がれて育ってきた子は少数であろう。そのため二次的な愛着障害を生み、多動で落ち着かない子が増加していると見るべきである。社会経済の枠組みの中で家庭を捉えるとともに、子どものライフヒストリーを把握しなければ、目の前の行動を注意したところで無意味である。

落ち着かない、反抗する否定的な行動をとる子どもたちの内面を読み取り、ケアから始めなければ、傷ついた子どもたちを癒し指導することができない。しかし、能力主義的な競争を教室に持ち込み、人との共同を経験していない子どもは、さらにいら立ちを爆発させ、教師の困りを生んでいる。授業の在り方が問われている。

### 5. 自分を語るモデル例、ごんぎつねの授業

では、どのような授業であれば、子どもたちは興味をもち、参加してくるのだろうか。授業・学習と子ども理解が進む生活の共同化ができれば、教師の困り感は解消されそうだとわかってきた。しかし、実際の授業で学びと生活の共同化、他者や自己との出会いをどう創りだせばよいのだろうか。ここにひとつのモデル例がある。物語文の授業において、読み取りを重視しながらも、文脈の読み取り

だけで終わらず、テキストを自分の物語として書き直し、書き直すことで自分を見つめ、自己との出会いを意図した事例を紹介する。

◆ありぎつね（地域で自給自足の生活をし、孤立傾向にある子）

これはぼくが小さい時に村の五平というおっちゃんから聞いたお話です。ぼくの家近くの五山にありぎつね、というきつねがいました。ありぎつねは、いつも川に入って魚をとっては川に投げつけました。すると、久原十がきて、

「こらー！」

と言って川に落ちました。

ありぎつねは、五山に帰りました。

するとありぎつねの家に、友だちの山ぎつねが来て、

「いっしょに魚釣りしねーか」

と言いました。そして、川に行き釣りをしました。すると、

「何かがかかった・・・」

とありぎつね。みると、川の中から久原十が怒って出てきました。ありぎつねと山ぎつねは、走ってにげました。

そのあくる日も、ありぎつねと山ぎつねは、川へ行ってみました。そしたら、久原十が魚を釣っていました。川の近くにニワトリがいて、ありぎつねと山ぎつねは、いっしょに遊びはじめました。すると久原十が、うらやましそうに見ていると、山ぎつねが、

「いっしょに遊ぼうよ」

と言いました。そして、友だちがたくさんふえていきました。

◆発明ぎつね（将来エンジニアになりたいという本が好きな子）

これは、ぼくが小さい時に、村の機平というおじいさんから聞いたお話です。

昔は、ぼくが住んでいる大分村のある山に「発明ぎつね」というきつねがいました。そのきつねは、夜でも昼でも、村へ出て行ってはガラクタを集めて、いろんなものを発明していました。

けれど、その村には発明ぎつねよりも、もっとすごい人がいました。機十という人で、その人は一日に十個も発明していました。それに比べて、発明ぎつねは、一日に1個か2個つくれるくらいで、機十にはとっってもかかないません。だから発明ぎつねは、機十の弟子になりたいくて仕方ありませんでした。

けれど機十は、

「おれが発明したことのないものをおまえが作ったら、弟子にしてやってもいいぞ」

というので、なかなか作れません。なぜなら、機十が作ってないものは、タイムマシンだけです。発明ぎつねは、手が小さいためにタイムマシンのような大きなものを作れません。発明ぎつねが困っていると、そこへ村のからくり屋の機助がやってきて、発明ぎつねにこまっているわけを聞きました。すると、機助は、タイムマシンを作るのを手伝ってくれました。そして、1人と1匹きは、てつ夜でタイムマシンを作りました。

とうとうよく朝、タイムマシンができました。発明ぎつねは、機助にお礼を言って作ったタイムマシンを持って、機十の家へ行きました。そして、

「ごめんください」

と言って、チャイムを鳴らしました。機十は、

「また、あのきつねがきたな。どうせ、なんにも作ってないだろう。ようし」

と機十は、ベランダに立てかけてある火縄銃をもって、げんかんのドアをあけて、ドアの前に立って

る発明ぎつねを「ドン」とうちました。

発明ぎつねは、ばたりとたおれました。機十は近よってみると、発明ぎつねの手元にタイムマシンがありました。

「すまない。おまえをごかいしてうったりして」

そう言って、機十は発明ぎつねが作ったタイムマシンに乗り、機十が火縄銃でうつ5秒前にもどって、その時間の機十にうたせるのをとめました。機十は、かこの発明ぎつねが生きていたら、自分の時間の発明ぎつねも生きていたと考えたのです。そして、機十はもとの時間にもどってみると、やはり機十の考えたとおり、発明ぎつねは生き返っていました。

それから発明ぎつねは、弟子にしてもらい、1人と1ぴきでまた、いろいろなものを作っていましたとさ。

#### ◆にのぎつね（低学年の時から暴力を振るう子）

これは、わたしが小さい時に、村のとよ平というおじいさんに聞いたお話です。

昔、山のおくに、ぼろアパートがありました。そのアパートに、にのぎつねは、住んでいました。朝、学校に行くとき友だちのつばぎつねが待っていました。学校が終わると、今日もつばぎつねとあそびました。

公園であそんだあと、4時50分になって帰ろうとしたら、なんと、つばぎつねのさいふがなくなってしまいました。

つばぎつねは、

「にの、おまえがとったんだな」

と、怒ったように言いました。にのぎつねは、

「友だちの物をとるわけないだろう」

と、逆ギレしました。

次の日学校に行くと、いきなりつばぎつねがぼくに向かって、

「ごめん、にの」

と、言ってきました。

つばぎつねのさいふは、公園のイスにおいたままだったのです。にのは、

「いいよ」

と、言いました。そして、今日もまた、2人でいっしょにあそびました。

## 6. おわりに

授業の中で教科書から正解を探すのではなく、各自が考え抱えていることを出し合い、それが認められれば、授業は競争的で排他的なものから、安心できる居場所になるだろう。現に問題を抱えている子どもほど自分の物語に熱中し表現してきた。しかし、彼らが表現した物語をどのように読み取り、さらに他者理解として深めていけばよいのか。その過程については現在、検討中であり課題である。

教師の困り感を調査・研究し見えてきたことは、子ども理解というのは経験を重ねてもこれで十分とはならないことである。家庭や社会の変化によって生み出される時代を背景とした「子ども」が存在している。教師は、子どもに合わせた授業の在り方を子どもの側から検討し、ケアから指導へ、教えるから興味へ、競争から共同の視点を持ち、授業を構成することが必要である。

### 【謝辞】

教師の困り感アンケートの実施にあたり、ご協力してくださった中頭地区初任者研修会、各学校の研修会、並びにがちゃがちゃクラス研究会の皆様、この場を借りて厚く御礼申し上げます。なおこの研

究の一部は、宇流麻学術研究助成基金の研究助成を受けております。深く感謝いたします。

### 【文献】

- 秋田喜代美, 2012, 「学びの心理学 授業をデザインする」左右社.
- 秋田喜代美, 2000, 「子どもを育む授業づくり 知の創造へ」岩波書店.
- ベネッセ教育総合研究所, 2007, 「初等中等教育 第4回学習指導基本調査報告書 {2007} を考える  
<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3247> (2020/9/25最終閲覧).
- ファビエンヌ・ブルジェール 原山哲・山下りえ子訳, 2014, 「ケアの倫理—ネオリベラリズムへの反論」白水社.
- 深谷昌志, 1999, 他4名, 「『学級・授業の荒れ』についての考察：教師・生徒の調査結果から」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』51:99-101.
- 平田幹夫, 1999, 「学級崩壊に関する一考察」『琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』7:11-24.
- 今井むつみ, 2019, 「認知科学から考える、AI時代の学び」『月刊教職教養2019年11月号』教育開発研究所, 3-7.
- 河合隼雄・工藤直子・佐伯胖・森毅・工藤左千夫, 2004, 「生きること・学ぶこと」『学ぶ力』岩波書店, 1-17.
- 工藤直子・河合隼雄・佐伯胖・森毅・工藤左千夫, 2004, 「中途半端を遊ぶ」『学ぶ力』岩波書店, 115-127.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2017, 平成30年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/10/1422020.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm) (2020/9/25最終閲覧).
- 向谷地生良, 2006, 「べてるの家から吹く風」いのちのことば社.
- 中内敏夫, 2009, 「学力の社会科学 [付] 回想の同世代」大月書店.
- 佐伯 胖, 2017, 「子どもがケアする世界をケアする 保育における二人称的アプローチ入門」ミネルヴァ書房.
- 佐伯 胖, 1995, 「子どもと教育 学ぶということの意味」岩波書店.
- 佐貫 浩, 2009, 「学力と新自由主義 「自己責任」から「共に生きる」学力へ」大月書店.
- 鈴木和夫, 2005, 「子どもとつくる対話の教育—生活指導と授業」山吹書店.
- 竹内常一, 2016, 「ケアと自治 新生活指導の理論 学びと参加」高文研.
- 竹内常一, 1995, 「竹内常一 教育のしごと第1巻 生活指導論」青木書店.
- 丹野清彦, 2018, 「採用3年以内の教師が直面する学級づくりの課題」『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻』2:67-78.
- 丹野清彦, 2020, 「生活指導のケア的転回と言葉を読みとるちから」『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻』4:109-120.