琉球大学学術リポジトリ

態度という言葉で表現する子ども
―教師が抱えている困難の打開と第三者的視点―

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2022-05-31 キーワード (Ja): 多様性, 受容, 授業づくり, 教師の困り, 表現 キーワード (En): 作成者: 與座, 優太, 丹野, 清彦, 丹野, 千草, 高橋, 孝明, 浅野, 誠 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002017999

【実践研究】

態度という言葉で表現する子ども
―教師が抱えている困難の打開と第三者的視点―

與座　優太[1]・丹野　清彦[2]・丹野　千草[3]・高橋　孝明[4]・浅野　誠[5]

The word “attitude”
－Coping with the difficulties that teachers have－

YOZA Yuta [1], TANNO Kiyohiko [2], TANNO Chigusa [3], TAKAHASI Takaaki [4], ASANO Makoto [5]

要　約

コロナ感染のもとで密になるから離れるように指導され，休み時間も短縮され遊びが奪われている。加えて放課後は部活や社会体育等の半公的な活動に移行している。その中で体験すべき遊びが奪われた子どもたちが示す態度を学校では発達障害，学校不適応という捉え方で問題にしている。そこで本論では，どのような形で問題行動と特質・態度が表現され，それに現場の教師がどのように対応しているのか，三者の実践を報告することからこれを越える教師の打開について考察する。

キーワード：多様性，受容，授業づくり，教師の困り，表現

１．はじめに

令和元年度１月から始まったコロナ感染と３月の一斉休校は子どもを不安にした。不安は荒れる，落ち着かないという形で表出するか，不登校の形で表された。その一つが子どもの問題行動であり，文部科学省の児童生徒の問題行動の調査（令和２年10月）では小学生の暴力行為は４万件を越え，1,000人あたり5.7件（全国），沖縄では13.2件である。不登校は小中学校で181,272人，小学生1,000人あたり8.3人（全国），沖縄では12.4人，中学生では39.4人（全国），沖縄では44.3人に増加している。教師は対応に苦慮し，病休者は前年より135人増え全国で5,212人とここ数年5,000人前後で推移している。高垣（2021）は，幼い子どもは自分に見え感じる世界の姿を明確に言語化して表現できるとは限らない。非言語的な行動やイメージ，時には症状などを通じて何かを訴えることがあるとしている。本稿では，貧困問題や格差社会が叫ばれる現代において，実践記録から教師はどのような子どもの態度に困りを感じ，子どもたちが訴える非言語的な行動を読み替え，対応すれば良いのかについて考察する。

２　学びの非連続性が生むもの

⑴　顕在化される格差

沖縄では令和３年の６月に緊急事態宣言が発出され学校が休校になり，学びの非連続性が生まれた。私は令和２年６月から３年10月までの期間，小学校から高校を訪れインタビュー調査を行った。対象は

[1] 琉球大学附属小学校
[2] 琉球大学大学院教育学研究科
[3] 南城市立船越小学校
[4] 旭川市立第３小学校
[5] 教育研究者　南城市在住

呼びかけに答えてくれた学校の職員，子どもである。小学校では「休みになるのは嬉しいですか」とふざけて暴れる２年生に質問すると「父さんが仕事を休まなきゃならなくなるからいやだ」と答えた。一緒に奇声を上げていた子は，「母さんがポスティングの仕事をしていてチラシを配っている。おれが休みになるとそれができなくなる」と，打って変わった真面目な顔つきになった。沖縄子どもの貧困白書(2017)によると，沖縄県の県民所得は一人当たり約210万円で全国最低であり，平均より90万円低い。先の子どもは休校が暮らしを直撃することを語っている。駒崎（2017）は，「自力で生きていけないとても貧しい人たちの面倒をみるのは，国や政府の責任である。この考えをどう思うか」という問いに「そうは思わない」と答えた人は，中国ではわずか９％，イギリス８％，ドイツ７％，アメリカでさえ28％であるのに日本では38％にのぼり，我が国は自己責任と突き放しているとしている。コロナ禍の生活により休校になれば各家庭の責任となり，家庭の負担は増え，潜在的な格差が子どもを通し顕在化される。この顕在化された格差は学校において，子どもだちの何らかの姿で表出されるのではないか。

⑵　からだの距離と心の距離

ではどのような形でも学校が継続すれば良いのだろうか。昨年の小学１年生は入学前後からコロナ感染の影響で学校生活が継続せず，密を避けたため落ち着かない学級が続出した。庄井（2014）は生活や学びの環境が急激に変化すると，一時的かつ集約的に子どもの不安やストレスが極度に高まり，結果様々な問題は，アクテイング・アウトとして表現され叫びであると指摘している。全国生活指導研究協議会（1996）は大会基調で「子どものからだと生活の現実に目を」と題して身体表現と言語表現を重視している。子どもの身体表現は心理を表現し問題行動も同様で行動は要求であり意見表明としている。子どもの問題行動は，内的な不安を外的な行動として表現している，と見るべきだという主張である。

確かに落ち着かない子どもの姿は，子どもの不安の表現と受け止められる面もある。ある学校では再開されペア活動を取り入れると，低学年の子どもが安定してきたと報告を受けた。子どもには発達年齢に応じた距離や関わりが必要ではないだろうか。沖縄県内のある校長は，コロナ禍の生活で昨年度大幅に中止された行事を令和３年度は見直し，高学年が縦割り班活動などリーダーとなる活動を復活させると子どもが安定したと話した。高学年の子は低学年を世話するという形で自分の存在を確認でき，その姿は佐伯 (2017) の論ずるケアする側がケアされたと受け取れる。各学校は令和２年度の行事削減によって受けたマイナス面を考慮し，３年度は春から可能な限り行事を維持する方向で対応している。朝岡（2021) は，一斉休校の措置についてNHKの世論調査で69％が「やむをえない」と答えているとしながら，日本環境学会が「子どもの外で遊ぶ権利を最大限保障してください」との緊急声明を出したことを提示し，子どもの学ぶ権利に言及し「命か自由か選択」として教育や学習を制限することを「やむをえない」と断定できるのかと述べている。個々の子には，個々の距離や対応が必要である。

⑶　教師にとっての生きづらさ

教師の困り感についてここ数年研究している。今年度の中間調査によると困りを感じる場面が最も多いのは生活指導で，次いで授業である。これは前年度の調査と一致する（丹野2020)。

危機を感じた場合45％が子どもとの会話に力を入れる，30％が仲間づくり，23％が話し合いと答えている。さらに全体の76％が年に１回以上教師を辞めたいと思うと答えている。教師はどのような指導場面に危機を感じ，どのような悩みを抱え子どもと向き合っているのか。筆者は「がちゃがちゃクラス研究会」を主催し教師と子どもの関わり方，学級づくりについて講座や報告を行い対応について研究している。合わせて学校で行われる研究会や相談会の際に教師の困り感を調査している。その結果は，図１，２，３の通りである。

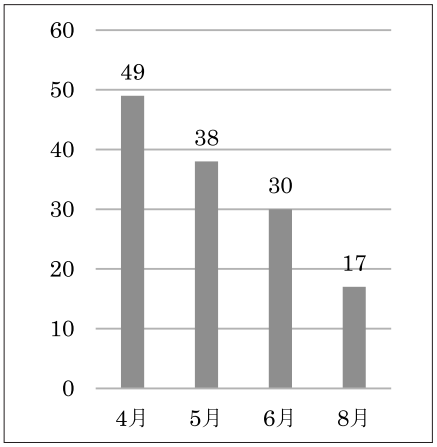

図１　参加者数

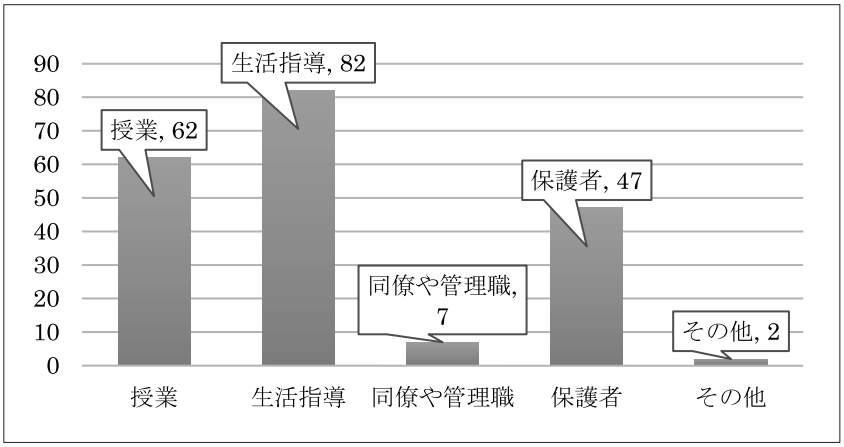

図２　教師の困り

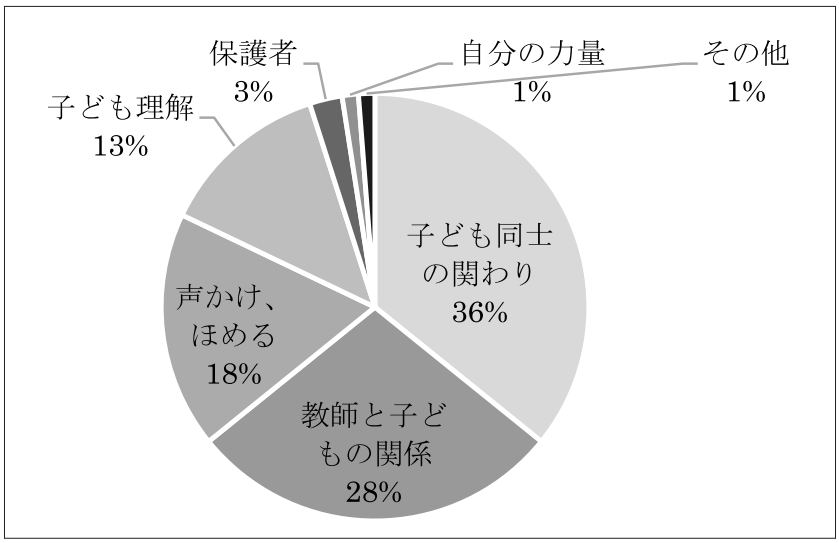

図３　具体的な困り感21

３　教師の困り感，実践報告

実際に教師は実践においてどのような困り感を持ち，打開しているのか。丹野が１章，２章と５章，三者が３章の実践を報告し，浅野誠が４章を担当した。なお実践に登場する名前は全て仮名である。

⑴　怒りをコントロールできない１年生　丹野千草

①　私の困り感

最も困ったのは子どもが静かに話を聞くことができないことだった。シーンとなるとその場を下品な言葉を使い人を馬鹿にし，もめごとを起こす子がいたことだ。その上家で子どもが荒れると，学校で締め付けているのではないかと保護者から苦情が来たことだ。他の子が教師の話を落ち着いて聞けるかというと程度の差こそあれできなかった。学級の実態は次のとおりである。

表１　私の困り感（タンノ）

課題の原因	教師の困り感	そう	少し	ちがう
教師と気になる子どもの関係	①　教師の話を聞く			○
	②　注意したら聞く，反抗しない			○
	③　席に座っている			○
	④　好きなことには集中する	○		
	⑤　その子の興味，好きなことは知っている		○	
	⑥　家庭環境は把握している		○	
授業と学級集団の関係	①　時間とともに始まる		○	
	②　音読や操作など指示が通る		○	
	③　発表，発言ができる	○		
	④　ペアや班学習が成り立つ		○	
	⑤　友だちに働きかけることができる		○	
気になる子と集団の関係	①　仲間はいる，仲良しはいる	○		
	②　まわりはその子を無視，攻撃する			○
	③　係活動は一緒にできる			○
	④　話し合うことはできる			○

②　キレる玉木，それでも仲間がいる

好き勝手にしている玉木，マメタ，フユキの３人の中で10月ごろから，玉木だけが外され，悲しむ玉木が暴れる日が増えた。怒鳴り散らし物や人に八つ当たりを始めた。その姿に，見ている方もいらだった。玉木がマメタを学校中追いかけ，フユキがマメタの味方になり殴り合い，玉木がやられて泣き叫ぶことが繰り返された。悪循環を断ちたいので，玉木がキレると職員室まで抱えて連れていき教頭先生や教務の先生にクールダウンをお願いした。玉木は狭い部屋で思い切りバランスボールを蹴るなどして，一定時間暴れると落ち着いて笑顔になって帰ってきた。それでも，玉木はフユキらが好きらしく追いかけた。フユキにしてもマメタと連むという形でグループを組み，仲間を作り暴れることができると見方を変えた。玉木はお道具箱に石を集めて眺め，消しゴムを集めて机に隠していた。これが趣味らしい。

③　教室は落ち着けない

彼らが３学期になって興味を持ったのは支援教室だった。ちょうど支援学級には交流している子がいて，「支援教室に入り学習したい」とフユキが発言した。試しに行かせると，教室に戻ってきて，「静かなのはいいなあ」とフユキとマメタは声にした。マメタが「先生，僕，支援学級で勉強したい。狭くて落ち着くし静か。勉強が終わったら遊んでいいし。そこのほうが勉強できる。ここは狭すぎる」いつも腹立たせることばかり言うマメタが，初めてまっすぐ目を私に向けた。それを聞いて教室に人が沢山いるだけで落ち着かなかったのか，と思い直した。沖縄の学校はオープン教室が中心なので，声が行きかい静かになるということはなかった。３人が一緒にいて唯一穏やかなのは，給食後から掃除にかけてだった。この時間は教室の学級園側にある広いテラスで，マメタは必ず給食を食べると日向ぼっこをし，うとうとした。フユキはテラスにある排水管のパイプに抱きつき登り，しがみついていた。玉木は，虫かごを持って寝ているフユキの横で虫を眺めた。この時間を尊重し好きにさせると少しずつ，自分の感情を言葉で話すようになり驚いた。

④　脱走計画とラーメン

２月の終わり，フユキとマメタが学校の外に出て行ったと女子が教えに走ってきた。「玉木から聞いた」というので，玉木に確かめると校門から遠ざかっていく２人の姿が遠くに見えた。

「もどってこなかったら母さんに連絡する」

と叫ぶと，２人は猛ダッシュで戻ってきた。玉木も誘われたが断ったそうだ。２人は，魚やエビのいる川に行こうとしていた。こういう冒険ができるようになったんだとも思った。２週間後，フユキが週に１度通っている教育相談室にこっそり入り，緊急時用のチキンラーメンを破って玉木らと食べる事件が起きた。給食中に玉木に蹴られたフユキが「玉木はラーメン食べたんだよ」と告げ口しばれた。「３人の親にも言う」と叱ると，突然血相を変えて「今週の土曜日までがんばる」とマメタが嘆願した。

玉木は朝から全身に苛立ちを抱えて学校に来ることが頻繁にあった。壁をどかんどかんと蹴とばす音が朝から教室に響いて緊張が高まる。苛立つエネルギーが体から抜ける方法はないかと考え，手をとってぴょんぴょん持ち上げるというのをやってみた。「１・２の３」で高く持ち上げ，何度かやっていると玉木の体から怒りが抜け笑顔になった。この係を支援員さんに頼んだ。

フユキとマメタが二人の希望もあり，支援学級に試験的に数日通い始めたころ，玉木が教室を抜け出し，ふたりのいる支援学級に入り，畳間にクッションを並べて１時間眠っていた。次は体育だったので着替えるように声をかけると，テレビと窓の間の隙間にクッションを詰めて幸せそうな顔をしていた。その日の昼休みに「玉木はせまい場所が好きなの？」と聞いた。すると，

「そうだよ。せまくて，暗い場所が落ち着ける」

教室の電子黒板と壁との間に，狭い空間があり，

「ここに玉木の部屋を作ってみようか」

周りにいた女子数人と玉木に声をかけると，髪に埃をくっつけながら掃除をし始めた。

「虫かごも持って来た方がいいかもしれない」

玉木が虫かごをすぐに持ってきた。

「あの本もあったらいいな」

気に入っている本も置いた。好きなものに囲まれた。手伝ってくれた女子数人も一緒に「玉木の部屋」に入ってみると「楽しい」と声をあげた。次の日，クッションを買って来て置いた。朝から玉木はクッションに座ってご機嫌。授業中に落ち着かなくなると教室の隅の「部屋」に入って，自分の出番だけ登場したり，カーテンを開けて手をあげて発言したりした。この様子にマメタが，

「あれ，なに？」

と反応した。

「マメタたちは支援学級に行って落ち着けるでしょう。でも玉木は行けないでしょ。だから，せまくて落ち着くお部屋をつくったんだよ」

「じゃあ，玉木が支援学級に入ったら，その時間だけ，マメタもここに入って良いでしょ？」

交渉してきた。次の日教室に来るなり，

「先生，玉木が支援学級に13秒入った。だからマメタも13秒入る」

と言い張って，「玉木の部屋」に入った。

「はい，１，２，２・・・」

とみんなで数えた。隙間からニヤニヤするマメタの顔が見えた。

「はい，13秒。」

マメタはさっと「玉木の部屋」を出ていった。初めて約束が守れた。

⑤　なぜ持ちこたえたか。キーワードは個と集団

いくら注意しても聞かないのなら，この人たちの好きなようにとことんやらせてみようと９月の終わりごろから考えた。しかし，他の先生がその人の価値観で指導する場合や私の考えに批判的であると迷いが生じた。それで特定の教師や自分自身と対立することもありしんどかった。

ただ個別の支援を支援員さんに担当してもらい，私は学級集団に気を向けようとすると，精神的にも切り離す事ができ，個と集団に分け考える事ができた。特に集団に目を落ち着いて向け始めると，意外と話を聞いている子がおり，そのことをほめた。すると一層ほめてもらおうと子どもも変化成長し，幼くて支えにならない子たちと思っていたが，班学習や共同で係を担当し，関わり合うことが可能になった。この変化が「これならうまくいく」とさらに可能性を感じさせ前進できた。個と集団の指導を分けて考え，気持ちを切り替えたことが契機だった。

２月にADHDとアスペルガーの本を読み，３人のことをより深く理解する機会があった。本当にできないのだということが身体の底から理解できた。ようやく人と同じことができない３人の姿を理論的に理解し対応することができた。それが私の変化となり子どもに伝わり，さらに保護者とも発展的に繋がり，理解してもらえないと嘆いていた保護者とも和解ができた。最後の日にはお礼の手紙をもらった。

⑵　答えは子どもが知っている　與座優太

①　私の困り感

初めて１年を担任し，入学初期から３学期にかけて，「教師の困り感」の内容は変化していった。主な教師の困り感は11項目あり,「教師の困り感＝課題」と捉えることとする。この11項目を，教師自身が感じた「課題の原因」によって分類し，その後の対応を記述した。

表２　私の困り感（ヨザ）

課題の原因	教師の困り感
教師スキルによる課題	①　教師の話を聞いてもらえない
	②　子どもの注目を集めるのに時間がかかる
	③　教師の言葉が伝わらない
	④　授業中など，子どもが個々に話し始めて収拾がつかない
	⑤　数名の気になる子への対応に，教師の時間が使われる
	⑥　子どもに，朝の過ごし方や生活の約束などを守ってもらえない
子ども同士の関係性や発達による課題	⑦　ペア学習ができない（お隣の子どもと話せずに硬直する）
	⑧　整理整頓ができず机上や床に物が散乱する
	⑨　授業中の立ち歩きが多い（授業が計画通りに進まない）
上記２つが複合した課題	⑩　始業時刻など，時間を守らない子どもが多い
	⑪　子ども同士の争い事（ケンカ）が頻繁に起こる

私はこれまで４月は学級にルールや決まりごとをほとんど作らなかった。すると様々な問題や課題が見えてくる。子どもから訴えが出る問題もある。出てきた問題や課題について，子どもと話し合い「この学級に必要なルールや約束」を決めていく。しかしそれは，悪く言えば場当たり的であり，対処療法的な学級経営にも感じる。計画的で，より意図的な学級経営をしていれば，見通しを持つことができ不安も軽減されたかもしれない。そんな葛藤はいつも感じていた。「子

どもから引き出すこと」が「子ども中心の学級経営」だと考えていた私にとって，自分のやり方を変えていくことは難しかった。

② 課題の詳細及び改善

年間を通して見ると，課題だと感じる子どもの姿にも変化があった。また課題の度合いを具体的にまとめる。改善した課題については，背景にどのような要因があったのか振り返る。

表３　具体的な課題

課　題	教師の話を聞いてもらえない（教師が話していても目を合わせない） 子どもの注目を集めるのに時間がかかる
詳　細	入学初期から１学期末にかけては，手遊びやよそ見をしている子が多く，集中して話を聞いてもらうことができなかった。
改善の要因	話す前に注目を集めることができれば聞いてもらえることに気づいた。そこで手拍子や手遊びに子どもを巻き込み聞く状況を作り，２学期後半からは話を聞くようになった。
課　題	教師の言葉が伝わらない（教師の使用する言葉が難しいため）
詳　細	教師の言葉が伝わらなかった要因は，子どもが理解できる言語表現を使えなかったためである。例えば教師が話している際に話し始める子どもがいる。その時は「最後まで聞いてください」「先生が話している時に話さないでください」と注意していた。子どもにとっては「なぜ」「どういうことだろう」という気持ちであっただろう。
改善の要因	教師が話している際に言葉を重ねてくる子どもには，「あ，今交通事故になった。言葉がぶつかったよ。心が痛いな」という伝え方をすると理解してくれた。その後，子どもが「今，交通事故になったよ。先生の心が痛いよ」と声をかけてくれ，教師の表現を子どもに分かりやすい言葉に変換して話す工夫をすることで伝わるようになった。
課　題	授業中の立ち歩きが多い（授業が計画通りに進まない）
詳　細	立ち歩きについては，入学初期から２学期中旬にかけて非常に多かった。立ち歩きについての注意をしなかったことが要因でもあるが，１年生の発達段階では自然なことであったと考えた。課題は「一斉授業の妨げになるような立ち歩き」であった。
改善の要因	「立ち歩くことが普通」であり気にならないよう，授業の方法を工夫することで解決した。45分の授業のうち，前半15分は一斉授業，中盤20分は自由に立ち歩いて学ぶ，後半10分は一斉授業に戻る，という流れで授業を進めるようにした。中盤の20分は「みんなの時間」とネーミングし「これから，みんなの時間だよ」と伝えると，一人で学ぶ子，仲間と相談する子，見て回る子など自分に合った学び方をして良いことにした。
課　題	数名の気になる子への対応に，教師の時間が使われる
詳　細	気になる子の行動とは，立ち歩きが多い，学習に集中できない，周囲の活動を阻害するなどで，１学期末までは気になったものの，様々な要因によって改善されていった。
改善の要因	１学期末に取り組んだことは，「気になる子の行動に注目しない」ということである。気になる子以外の子どもの良い行動に注目し褒めることで，気になる行動も減った。教師が注意ばかりをしていると，気になる子に対して「よく叱られる子」という意識が刷り込まれ，気になる子どもとそれ以外の子どもの関係性も悪くなると考えた。

③ 押し付けをやめゼロからスタート

ケンタは授業中には机を散らかし，自分の世界に浸りノートも写さない。興味がある時だけ参加する。初めて低学年を受け持った私は，子どもと話し合ってルールをつくろうとは思ったが，一方で学校の決まりも押し付けていった。子どもはそれでも落ち着かず，授業に乗ってこない。学校が休校になり，再開された時，押し付けることをあきらめ，ゼロからスタートすることにした。席も授業の時好きなところへ移動していいことにした。するとケンタは興味がある時だけ机を最

前列へ持ってくるようになった。つまらなくなると元の後ろへ戻る。私は「この子の机が前にあるような授業をすればいいのだな」と考えた。そこで取り入れ改善したことは以下の３点である。

表４　改善したこと

好きなところで班会議	授業の中で「班で活動」「班で話し合う」といった時間がある。その際，子ども自身が活動したい場所を好きなように選べるようにした。教室の後方にある低いテーブルに集まる班，自分達で机を動かす班，ベランダや中庭に出て活動する班など，様々である。
黒板，相手のそばでたっぷり説明	子どもが何かを「説明したい」「伝えたい」「話したい」と思った時は，黒板や相手のそばへ移動し，存分に話してもらう。その際，私はできる限り子どもの話を遮らず，ゆったりと話を聞くように心がけた。
授業形態の工夫 中盤は子ども中心	授業の導入で子どもの発言から「活動のめあて」や「授業の問い」を立て，中盤は子どもが自由に活動できる時間とする。終盤，もしくは必要に応じて全体共有の場を設ける。

④　授業で自由な活動を保障する

特徴的な授業の工夫は，授業の中盤は，子どもが自由に活動できるような学習形態へと変えたことである。全体共有したいことや，仲間に伝えたいことがある子どもが現れた際は，その都度活動を止めてもよいか了承を得てから，全体で集まって話をすることにした。ケンタは自分の発言が授業のめあてとして取り上げられることや，自分の発言が仲間の思考をさらに深めるきっかけになったと気づいた頃から，落ち着いてノートをとったり，席に座って話を聞いたりする時間が増えていった。また，自分が思う存分黒板の前で話した後は，仲間の意見にもじっくりと耳を傾けている様子が見られた。子どもの「やりたい」「こうしたい」という自由な活動を保証しつつ，私も子どもの活動を共に面白がったり，驚いたりしながら授業を進めていくことで，子どもにとって意味のある学習になっていくと感じた。

⑤　困り感の解消に有効だったこと

私の課題（困り感）の解消に有効だったことは次の３つである。

表５　困り間の解消

他の教員から学ぶ	１学年の担任経験がある教員から話を聞く，自分の授業を参観してもらいアドバイスをもらう，他の教員の授業を参観させてもらう，同学年の教員へ自分の困り感を伝えて共に解決策を考える，などを行った。
書籍から学ぶ	私は学級経営や生活規律について困り感があったので，そういったキーワードに関する書籍を読み，実践へのヒントを得た。
子どもの姿に学ぶ	子どもの行動について困った時，「何のためにそのような行動をとったのか」を探ったり，私の手立てに対して子どもがどのような反応を示すのかを観察したりするようにした。

「子どもの姿に学ぶ」については説明を加えたい。子どもの行動には目的があり，「そうせざるを得ない理由」がある。また子どもは一人一人，意欲が高まるきっかけは異なるであろうし，学習に取り組みやすい活動形態なども多様であると子どもの姿を見ながら考え始めた。私は，目の前の子どもの姿を自分の経験的な物差しで測ること（決めつけなど）がないよう，学習において

も特定の方法にとらわれることなく，柔軟な対応ができるように心がけた。時間をかけ子どもから話を聞いてみると，子どもの行動には思いがけない理由がある場合もあった。学習においても子どもの「やりたい」を叶えるように進めていくと，集中して学びに向かう姿が見られるようになっていった。

「子どもの姿に学ぶ」という意味を「教師の思い込みを捨てて，まずは子どもの想いや願いを丸ごと受け止めること」であり，目の前の子どもの姿から自分の実践がうまくいっているのかを確認する習慣を身につけていくということでもある。だからこそ，教育実践の答えはきっと子ども自身が持っており，常に目の前の子どもにとってもっと良い方法があるはずだと考えるように変わっていった。そこで取り入れたことは「どう学びたいのか」「どのように振る舞えばいいのか」「約束を守るためにどうするのか」といったことを，まずは子どもに尋ねてみる，引き出すことである。教師自身が迷った時は子どもにも聞いてみる。そうすることで少しずつ子どもの変容が見られ，私の困り感が軽減し，心が軽くなったことを覚えている。

⑶　話を聞いてよ　高橋孝明

①　私の困り感

子どもの起こす一見問題行動をどのように読み解けば良いのだろうか。６年を受け持つと，問題が連続して起こった。担任としてトラブルが多いのは自分の力量のなさかと疑心暗鬼も生まれる。学年としても他に波及しないよう犯人を探し注意することで早期に解決しおさめたいと考えてしまう。しかし，そのような方向でいいはずもないことは心の奥底では気づいていた。

表６　私の困り感（タカハシ）

課題の原因	教師の困り感	そう	少し	ちがう
教師と気になる子どもの関係	①　子どもの好きなことや興味を知っている		○	
	②　得意なことを知っている		○	
	③　会話は成り立つ		○	
	④　おしゃべりする時間はある			○
子どもと子どもの関係	⑤　仲良しはいる		ひとり	
	⑥　休み時間は一人ではない		○	
	⑦　班活動は一緒にしている		○	
	⑧　友だちに働きかけることはできる		○	
	⑨　トラブルが多い	○		

②　死にたい

６月22日（水），前々日から前日にかけて，学年で帽子がなくなる事件が３件続いた。その３件目の昼休み，一番奥の女子トイレで「助けて，死にたい」とマジックで書かれたトイレットペーパーが見つかった。学年主任が子どもから連絡を受け，私のところにやってきた。私たちは事件が続いていることもあり，半分はいたずらだと疑った。しかし半分は，バタバタとろくに子どもと話さず過ごしたツケではないかとも思った。とにかく確認に行くと見覚えのある字に思えた。トイレにはミカとサラがいた。ミカは５年生の時，多くのトラブルに関わっていた女子である。直接的にトラブルの当事者になることは少ないが，よく名前が挙がってくる子だった。女子同士のグループ争いが主なものだった。「ミカは約束を守らない」「悪口を言う」と子どもたちから不

評をかっている。トラブルのたびに話を聞いたが，ミカはいろいろ話したがるのに対して，他の子は呼び出されて聴取されることを嫌う子が多かった。それが普通だと思う。いたずら書きの当事者としてサラの可能性も感じたが，そこまで自分の状況を表現することにこだわってはいないだろうと感じた。

５校時には学年で集会を持ち，学年主任がトイレットペーパーの現物を見せて話をした。その日の放課後に学級でも事実を確認した。トイレを利用した子どもたちの話を総合すると，３時間目と４時間目の間の休み時間までは何事もなかった。最後にトイレを利用したのはミカということになった。しかし，一緒に行動していたユウによれば「そんなもの書いている時間はなかったと思う」と話した。だが，４時間目の終わりにトイレに行くと，実際に「助けて」と書かれたトイレットペーパーが発見された。「助けて」と書かれる前に，最後に該当のトイレを利用したのはミカだったことになる。

私は，「本当に死んでしまう人が出ないようにするためです」と前置きしてから，ミカに「みんなの言うことを信じれば，あなたの前までは何もなくて，最後にあなたが利用しています。何か起こったとすれば，あなたが何か知っている可能性があります。前後で何か気づくことはありませんでしたか？」と尋ねた。ミカは「知らない」と答えた。いくつか質問したが，これ以上は踏み込めないと判断して話をやめた。学年の流れは，いたずら書きの犯人探しになっていたが，「死にたい」というメッセージが本当の叫びだったら大変なことである。早めに特定したいという思いが強くあった。

③　お母さんの電話

その日の放課後，ミカの母親から電話がかかってきた。「先生，うちの子，疑われているって言って泣くんです。もう学校行きたくないって言っているんです。何があったんですか？」という電話だった。私は，事実確認をしたら，ミカさんがその場にいたことが分かり，「何か気づいたことはない？」とは聞いたけど，犯人扱いしたわけではない，と答えた。母親からは，ミカさんが「私嫌われているんだ」，「もう学校行かない」と話していると聞いた。このままにしておいたら，明日から本当に学校に来なくなると感じた。

学年主任に電話の件を話すと，「きちんと子どもに分からせなきゃいけない時があると思うよ。いっしょに行くよ」と迫られた。この問題を早期に解決したい学年の思いを代表していた。自分の気持ちも，誰がしたのかをはっきりさせる事に傾き，大事なことのように思えてきた。昨年度の度重なる欠席の際の保護者の反応にも疑問を感じていたこともある。加えて，本当に「死にたい」と考えていたら，何とか支えてあげたいという気持ちも嘘ではない。この機会をとらえて保護者と向き合い話すべきかもしれない。２組担任と，作文から読み取れる該当の字を大きくコピーして，ミカの家を訪問した。

④　私が書きました

翌日の朝，ミカは学校に来ていた。声を掛け，昨日嫌な気持ちにさせたことを謝った。中休み，修学旅行で同じ部屋だったカヨが寄って来て，「先生，実は昨日のトイレットペーパー，私が書いちゃいました」と話した。意外なところから真実が飛び込んできた。心の中でいろんな歯車が動き始め，これからはじまる別な困難が目の前に広がった。カヨは，「算数の時間問題が解けなくて，自分が嫌になって書いちゃった」とすまなそうに語った。私はすぐにミカの家に電話をした。

「よかったですね。それで，その子は大丈夫なんですか？」

母は私を責めず，当事者を気遣った。申し訳なさはより広がった。

⑤　振り返ると

ミカの母親は産まれたばかりの赤ちゃんの世話をミカに任せることが多かった。ミカは母親の

体調が優れないことへの心配もあり，積極的に引き受けている。赤ちゃんの世話で学校を休むことも何日かあった。「甘えたい」と言わないお姉ちゃんだった。そのミカが学校で見せる問題行動と思われる態度は，友だちや教師の不評をかい疑われた。しかし実はミカの声だったのではないか。子どもの声を聞きたい。声にならない声に耳を澄ませ，言葉にならない言葉を理解したい，しなければならないと学年の全員が振り返った。そこから私を含めて考えたことは次のことだった。

表７　学年の振り返り

問題行動の捉え方	問題行動と思われる態度は子どもたちの声である。声にならない言葉に耳を澄ませ理解したい。そのためには，子どもとじっくり話す時間や他の担任と共有し探り合い子どもの見方を鍛える必要があることを感じた。 そこで「何のためにそのような行動をとったのか」を探り，私の手立てに対して子どもがどのような反応を示すのかを観察したりするようにした。
子どもの声を聞く	翌日学年集会を開き，書いた人が申し出てくれたことを含め全て話した。しかしこの件で疑われ深く傷つけた人がいることも報告し，子どもたちの前で謝った。子どもの声を聞くとは，こちらの本当の言葉を伝えることも必要だと考え十分な説明を行うように改め話を聞く場面を増やした。
学年の対応	問題行動と思われる子どもの様子に，学年の教師も落ち着かず，過剰に反応し「人に迷惑をかける悪いこと」と取り締まる方向へ向かった。しかしこの件から，犯人を見つけることが解決ではなく，子ども理解を深め読み取ることが重要であることが共通理解され，学年の対応に変化が生まれた。

４．子どもたちが生きる複数空間と三者の教育実践

コロナ禍のなかで，子どもの生活は大きく変わった。その中で意外に注目されていないのは，子どもが生きる空間・対人距離・身体接触といったことである。子どもたちがもっていたそれらは，大きく変更しなくてはならなくなり，多くの場合縮小傾向を伴い，そのため子どもたちはストレスをためていく。それが子どもの成長にマイナスにならないわけがない。

それに対して，学校および教員はどう対処し，どういう実践を構築していっただろうか。そして，そのなかで教員自身が，どのように成長していっただろうか。

この問題について，三つの実践記録を素材にして検討してみよう。なお，紙数の都合で，対人距離・身体接触については割愛する。

まず丹野千草・與座優太実践が行われた小学校低学年，とくに１年生である。かれらは，次の三つの空間のなかで生きている

⑴　家族における親子兄弟姉妹関係，および自分一人の世界・空間が確保維持できる場。

⑵　保育園幼稚園学童クラブにおける集団関係（これに地域における子ども関係，少年団･子ども会･塾・部活などが加わるが，近年縮小傾向が加速し，ことにコロナ禍で極小化する）。

⑶　小学校における学級を中心とする集団関係。

⑴では，愛着世話を軸にタテ型色彩の濃い少人数の関係である。空間は小さく閉じられる。⑵では，遊びを軸に子ども相互の行動的な関係が，多人数と少人数とが並行して入り乱れて展開する。空間はかなり広いが，空間のなかに小さな区切りめいたものが存在し，子どもは自分なりの空間と他の子どもを意識する。小学校入学をきっかけとして⑴ ⑵から⑶へと比重の劇的変化にさらされ，多人数のなかの一人として，かつ一人の大人（教員）の指示にもとに「一斉に」動くことを主軸にした世界へ移行する。空間も広く，子どもによっては大海のように感じることも多い。

これらの集団・関係のなかで作り出したいものは，

ａ　密着を伴う安心安全（居場所），

ｂ　多様な世界に開かれ飛び出していける条件，

ｃ　多様な関係を作って共同作業ができること，この三つである。

それらとは対照的な，

ｄ　支配・過保護・権威主義的関係を極小化することも重要である。

小学校の学級，教師の実践においては，これまでの学校が持ちやすいｄを減らし，ｃを中心にｂを築き，時にａを引き受ける事が課題となる。それは，これまでの学校体質を変えていく教育実践という形を取るが，教員自身が自己変容しつつ成長していくということである。そのなかで教師自身が抱えている困難の打開が同時並行する。

ここまで述べてきたことを踏まえて，三つの実践記録について紙数の都合で短くコメントする。

まず丹野千草実践。⑴の世界に生きる三人が，相互関係をもちつつ⑵の世界とのかかわりを少しずつ増やしはじめるが，⑶の世界は縁遠い。ａに焦点化される「玉木の部屋」をはじめとする狭い空間と個別の人間関係を築いていく実践を発見構築維持するなかで，教室内外でもａｂにつながる⑴⑵の世界を安定的に保障しつつ，ｃのみならず⑶の世界との付き合い方（かわし方）をわずかに築いていく。そのなかで，３人も教員も安定的世界を確保していく興味深い創造的な物語だ。

與座優太実践は，今日の学校教員の大半が困っている⑶の世界の確立，しかもｄのアプローチが，システム上強要される状況にあって，ことに子どもが初体験する低学年に深刻な危機が子どもだけでなく教員にも生み出されている状況を，子どもたちの選択創造（自治）によって打開していくものである。その戦略は，⑶を前提にしないで，⑴⑵のレベルでの，多様な工夫――好きなところで班会議【⑵レベルでのｂｃの追求】，黒板，相手のそばでたっぷり説明【⑴レベルでａの保障】，授業の中盤を子ども中心の自由な活動時間とする【⑵レベルでのｃの追求】――である。それはｄの傾向の強いところで，⑴⑵を⑶のための手段とするということではなく，それ自体がｂｃを追求し，子どもを成長させる課題として位置づけて展開している優れた実践だ。

高橋孝明実践が対象とする高学年になれば，低学年同様⑴⑵⑶の複数空間でのａｂｃの追求を，思春期的な人間関係を帯びて模索試行し始める。それは，活発な行動として表面化するだけでなく，意識・気持ちとして対人関係を受け止め作り出そうとすることでもある。典型的には，「友達」を越えて親友を作り始め，人生での「仕事」を考え始め，視野を社会へと広げ，そのなかで自己を考え位置づける。

登場する子どもはいずれもそうした思春期に入っている。記録は⑴⑶とのかかわりで 書かれているが，⑵の世界でのａｂｃの思春期再編を始め，その中で⑴の世界とかかわってａを展開している例である。自分のなかの難問を他者へのメッセージという形で表出しやすいが，それを⑴だけでなく⑵のレベルで，かつ「どう感じ，どう思い，どう考える」かということを前面に出して問いかけている。これらの表出を相互交流しながら，⑴と⑵とを交差させてａｂｃを追求させていきたい。⑶レベルは，教師対子どもたち全体という形で書かれているが，ｃの追求を子どもたち相互の関係でどのように展開したかについては文面ではわからないが，思春期的な⑵とかかわる追求があることを期待したい。

５．教師自身が抱えている困難の打開

ここでは次への足掛かりとして２点指摘する。

⑴　子どもの非言語的な行動を叫び・要求としてみることができるのか

竹内（2009）は，行動とは記号行為であり，広い意味で言葉であると述べている。子どもが繰り返すネガティブな言動は叫びであり要求なのだ。三者は，はじめ子どもの否定的な言動を教師への不満であ

り反抗と受け止めていた。まわりと同じ行動をとることを求めたが，そうはならなかった。深く悩んだはずである。庄井（2002）は弱さを抱え込む力を述べているが，教師が子どもの弱さを抱え込む力・理解が削がれている現状がある。三者の実践では，個人の問題を抱え込むのではなく，まず封じ込め，みんな同じを求めようとしているところにトラブルが起きる。封じ込めたくなる教師の現状とは何だろうか。それは，問題のない落ち着いた学級を早く作らなければという焦りとも受け取ることができる。焦りは学力向上や学校スタンダードの学校に子どもを合わせようとしすぎる自分の内外から生まれる同調圧力である。丹野実践も與座実践も自分の側に子どもを引き寄せることをあきらめた時，新たな展開を生んでいる。このあきらめるという視点が立ち直る転機を生んだ。

⑵　あきらめるという再出発，第三者的視点

ではなぜ子どもは非言語的な態度で荒れるのだろうか。高橋実践では，家庭環境や成育歴と関係していると見ている。この視点は丹野実践や與座実践にも共通しており，子どもたちの荒れるという否定的な言動を目の当たりにし，教師の指導が拒否され続けたときに，「これは言葉ではないか，叫びではないか」と感じた。子どもの態度の頑なさ，あまりの激しさが単なる拒否・反抗の域を超えていると読み取らせた。子どもの否定的な言動を感情コントロールの方向から見ると，子どもたちは成育歴において受け止められた感がないのではないかと考えられる。幼児期から受け止められた感がないから，自分の感情を言語化できない。言語化できないから自分の気持ちに気づかないという循環である。ここに現在の貧困問題と格差社会の課題が反映されている。保護者の生活が安心できないから，子どもを安心させることができない，受け止める余裕がないという見方である。

あきらめるということは実践をやめることではない。報告者たちは自分が子どもをコントロールすることをあきらめ，観察・モニタリングし始める。かつてない困難な子どもに出会い困った教師は，相手を観察し言動の背景を探ろうとしたのである。ここにあきらめる意義があり，同時に第三者的視点の誕生である。第三者的視点とは子どもの前に立ち塞がり，コントロールすることをあきらめ，子どもの背景を探り出会う日を待つことである。

具体的な方法をまとめると次のようになる。

① 個別具体的なかたちをとる一人ひとりの言動を呼びかけ，叫びと見る
② 呼びかけにケア的に反応する，応答する
③ 声にならない声を言葉に変える，聴き取る
④ 当事者である子どもの要求，自由を認める実践を始める，そこまで下がる

これらのことが，子どもとの関係に悩む教師に果たして一般化されるのか。今少し検討が必要である。だが求められているのは，子どもたちの荒れた言動は態度という言葉であり，叫びとしての表現だと受け止め，読み替える力である。子どもが生きている現実を掘り下げ，彼ら，彼女らの生存要求，発達要求を直視するなかで，同一化の教育から多様性を認める学級，学校へと解放することである。底流には，ケアとは「あなたは私とは異なる人間だ」と相手を尊重することが流れており，子どもたちの様々な言動を呼びかけと受け取り，教師があるいは教師集団がじっくり向き合い言語化し応答することが求められている。

謝　辞

本調査に協力してくださった教職員の皆様に感謝申しあげます。また、本研究はJSPS科研費基盤研究(c)課題番号21K02529の助成を受けたものです。

【文献】

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.
朝岡幸彦，2021，民主教育研究所編，「民主主義教育のフロンティア」旬報社.
アンドレアス・シュライヒャー，2019,「教育のワールドクラス　21世紀の学校システムをつくる」明石書店.
アナベル・ゴンザレス，2020,「複雑性トラウマ・愛着・解離がわかる本」日本評論社.
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.
神谷栄司，2011,「子どもは遊べなくなったのか」，三学出版.
マイケル・フラン　ジョアン・クイン　ジョアン・マッキーチェン，2020,「教育のデイープラーニング」
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(2020/9/25最終閲覧).
沖縄県子ども総合研究所，2017,「沖縄子どもの貧困白書」かもがわ出版.
大河原美以，2015,「子どもの感情コントロールと心理臨床」，日本評論社.
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２人称的アプローチ入門」ミネルヴァ書房.
庄井良信，2014,「いのちのケアと育み　子どものいのちそのものに寄り添う」かもがわ出版.
竹内敏春，2009,「出会うということ」藤原書店.
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紀要』４：109-120.
渡辺恵津子，2016,「競争教育から共生教育へ」一声社.
全国生活指導研究協議会，1996,「競争・差別の学校から自治と共同の学校へ」『全生研第38回全国大会紀要』１：11-20.