

「続 教師力を向上させる 50のメッセージ」

- I 心を育てる道徳教育
- II 望ましい特別活動の展開
- III いじめ問題への基本的な対応
- IV 不登校の問題への基本的な対応
- V 問題をもつ子や特別な支援を要する子どもへの支援
- VI 学級の諸問題解決への道筋
- VII 授業改善と校内研修の充実
- VIII 学校組織マネジメント・危機管理の効果的な導入
- IX 子どもを育てる教育評価
- X 保護者との良好な関係づくり



関根 廣志

はじめに

早いもので、『教師力を向上させる50のメッセージ』を出版させてもらってから、1年が経とうとしている。正直なところ売れるのかと心配していた。出版社からは、そこそこの売れ行きとの知らせがあり、ほっとしている。

私の周囲でも、中身を読んでいただいた方からは概ね「読みやすかった、ためになった」といった声を寄せてもらった。また、多くの方々から貴重な感想をいただいた。とても興味深かったことは、それぞれの読者により、印象に残ったメッセージが違い、誰一人として同じものがなかったことである。この本を書いた本人としては、「みんな違っていい」のであり、とてもうれしい気持ちになった。

しかし、現場の第一線の先生方からは、実践記録やすぐに使える手だてが何も書かれていなく、実践の役に立たないという厳しい指摘もいただいた。それもうなずけるが、そもそもこの本は、理論と実践の“つなぎ役”を果たしたいというコンセプトで書いているので、そこはご理解いただき、ぜひ現場の先生方に工夫してもらいたいと思っている。

もしも読者に、工夫や手だてが浮かんでこないとしたら、私の「書き込み」がまだ足りないということである。引き続き、ご意見ご批判をお寄せいただければありがたい。

ところで、先の出版では、「50のメッセージ」というメッセージの数の制約上、載せられなかった原稿があった。それは主に、「いじめ」、「不登校」、「保護者対応」に関するものである。機会があれば、何とか“陽の目”を見させてやりたいと思ったのが、本書を執筆した直接の動機である。実はそのことは、著書を出版できた直後から思っていた。

続編といった大それた気持ちはないが、せっかくなので、作成のコンセプトやスタイルを継承し、タイトルも『続 教師力を向上させる50のメッセージ』とした。

足りない分の原稿は、これまでの経験に加え、学校支援課の指導主事としてさまざまな分野で勉強の機会を与えられ、それに関するレポートを作成してきたことから、大部分はそのエキスを書いてみた。もちろん本書のベースとなっている理論は、引き続き高旗正人先生(岡山大学名誉教授)の「自主協同学習」であることは言うまでもない。

しかし本書は、出版社から出すわけではないので、気軽に書くことができ、およそ半年で完成をみた。出版という“プレッシャー”がない分、楽ではあったが、その分雑になったり、ふだんのレポートと何ら変わらない部分も多く見られる。ご容赦をいただきたい。

限られた印刷部数ではあるが、本書を手にし、少しでも読んでいただいた方々が、「よし、またがんばろうか」、とっていただけたならば本望である。厳しいご批判をいただければありがたい。

著 者

「続 教師力を向上させる50のメッセージ」

目 次

はじめに	2
Ⅰ 心を育てる道徳教育	
1 道徳の時間は「考える時間」である～資料を通して本当の自分と向き合う～ ---	8
2 道徳授業の最大の利点は“マスク効果”である ～「主人公に託して自分を語る」～	10
3 道徳の授業では「人間の弱い心」に向き合わせる場面を必ずとりたい	11
4 「水泳は水の中でしか身に付かない」 ～学んだ価値がなぜ道徳的实践に結びつかないのか～	13
5 いつの場合でも教師は道徳の指導者」であり、「教師の存在」こそが最高の道徳教育であることを忘れない	15
Ⅱ 望ましい特別活動の展開	
6 「集団活動」、「為すことによって学ぶ」、これが特活の“命”	18
7 特活は活動のプロセスで子どもを育てる ～生徒指導でねらう資質はここで大きく育つ～	20
8 特活は時に“活動を丸投げ”し「子どもを信じて待つ」、それでこそ子どもも集団も育つ	22
9 これだけは外せない特活活性化の5つのポイント ～目的意識、魅力ある活動内容、全員参加、方法の習得、支援的リーダー～	24
10 支持的風土や望ましい人間関係づくりは特活のねらいである、常に見直しを ---	26
Ⅲ いじめ問題への基本的な対応	
11 いじめが起きれば、本当の解決はどんな問題よりも難しい	29
12 いじめは何としても教師が見つけたい	31
13 少しでもいじめが感じられたら、どの教師も覚悟をもって解決に向かいたい ---	33
14 いじめの手口がいくら巧妙になろうと、教師はごまかされず、負けてはならない	35

15	いじめの根絶にむけ特に大事なこと ～加害者は“ストレスの解消”、被害者は“本当の友達ができること”が鍵を握る～	3 7
----	---	-----

IV 不登校の問題への基本的な対応

16	不登校は断じて「悪いことをしている」わけではない ～不登校の問題に関する基本的認識～	4 0
17	不登校の子どものことを“もっと知らなければならない” ～不登校の子どもについての基本的認識～	4 2
18	「学校へ行くか行かないは、子どもが決めること」 ～不登校の子どもへの対応の基本～	4 4
19	「いつかは必ず・・・」という気持ちで、信じて見守ってもらう ～家庭への働きかけの基本と家庭の役割～	4 6
20	「話に耳を傾け、共に歩むこと」が何より大事 ～学級担任の基本的な姿勢～	4 8

V 問題をもつ子や特別な支援を要する子どもへの支援

21	彼は何に対する“異議申し立て”をしているのか ～問題をもつ子どもに対する基本的な理解～	5 1
22	問題行動には“ある日突然”ということはない ～サインや前兆を読むには思いやりの心が必要～	5 3
23	「これからがんばります」ではなく、「どうしてそうしたのか」が重要である	5 4
24	「なんとしても仲間の一員として」 ～彼が立ち直るためにどうしても必要な支援～	5 5
25	“彼らの苦しみは、私たちの想像をはるかに超える” ことの認識から ～特別な支援を要する子どもへの対応の基本～	5 7

VI 学級の諸問題解決への道筋

26	一人一人の問題行動をみんなが学級の問題としてとらえ、彼と一緒に解決に向かうことが、最高の生徒指導である	6 0
27	“足でかせいで、何か一つはやり切る” ～学級の問題解決に向けた教師の基本的な姿勢と努力の方向～	6 1
28	“正しいことを自分の心の命令でできる、そんな自分が誇らしい” ～規範意識の高い学級をつくるために～	6 3

29	学級の土台がしっかりしなければ“モグラたたき”のような問題状況が つづく ～学級集団づくりの8つの視点～	6 5
30	「互いを認め合い、支え合い、高め合う学級」は究極の集団の姿、 どんな集団でもそうありたい	6 7

Ⅶ 授業改善と校内研修の充実

31	“毎日の授業が授業改善の連続” この姿勢こそが教師の授業力を 確実にアップさせる	6 9
32	学校の課題解決と教師力の向上は校内研修のコインの裏表 ～ 校内研修の問題点と改善の方向～	7 1
33	“子どもの現実は自分の指導の結果” と考えない限りは、教師の 成長はない ～個人の研修の問題点と改善の方途～	7 3
34	“教師は、授業で子どもが主体的に学習するために存在する” ～ 授業改善に向けて心がけていきたいこと～	7 5
35	“評価の方法の明確化、判断力の重視、意欲の持続、対立軸の 設定、ポストテスト” ～よりよい授業をつくるための具体的な工夫～	7 7

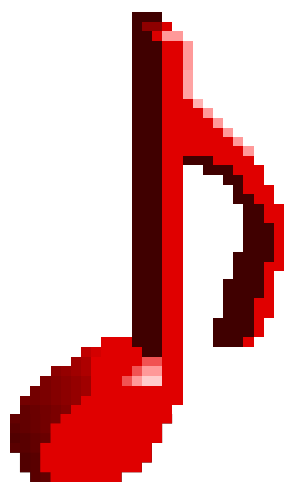
Ⅷ 学校組織マネジメント・危機管理の効果的な導入

36	“最小のコストで最大の教育成果を” ～学校の組織マネジメントを 機能させるために～	8 0
37	“力のあるリーダーほどメンバーを目立たせる” ～組織を動かす リーダーとして心がけていきたいこと～	8 2
38	自分の中に“自己更新システム”を確立する ～組織の一員として 自ら成長していくために～	8 4
39	“臆病者と言われる勇気“をもとう ～学校における危機管理の 基本的な心構え～	8 6
40	教師の「気になる」という感覚こそ学校の危機を未然に防ぐ ～ 学校の危機管理で教師が大切にしたいこと～	8 8

Ⅸ 子どもを育てる教育評価

41	“教育評価は「清く、正しく、愛深く」(東洋)” ～「伸びしろ」を みてることで子どもは伸びる～	9 1
42	通知表を子どもの“宝物”にしてやりたい ～所見欄記入の ポイント～	9 2

43	厳しい授業評価なくして授業改善はあり得ない	-----	9 5
44	学校評価の中心は「授業評価」と「学級経営評価」としたい ～学校評価の 意義の再確認～	-----	9 7
45	“主観の束が客観である”と心得る ～学校評価の実施にあたって特に留 意したい点～	-----	9 9
X 保護者との良好な関係づくり			
46	保護者こそ“子どもの教育の最大のパートナー” ～保護者との関係のとら え方の基本～	-----	102
47	子どもの問題解決には、「みんなの迷惑になっている」は絶対に口に出して はならない ～保護者とどう連携するか～	-----	104
48	保護者には“教師の良心”こそが力を発揮する ～保護者対応における大 事な心がまえ～	-----	106
49	「こちらが聞きたいことではなく、保護者が言いたいことを」 ～保護者と の面談にあたって留意したいこと～	-----	108
50	「親の代わりはできても、誰も親にはなれない」 ～保護者と共通認識をも ちたいこと、聞いてもらいたいこと～	-----	110
	おわりに	-----	112



I 心を育てる道徳教育

- 1 道徳の時間は「考える時間」である ～資料を通して本当の自分と向き合う～
- 2 道徳授業の最大の利点は“マスク効果”である ～「主人公に託して自分を語る」～
- 3 道徳の授業では「人間の弱い心」に向き合わせる場面を必ずとりたい
- 4 「水泳は水の中でしか身に付かない」 ～学んだ価値がなぜ道徳的实践に結びつかないのか～
- 5 いつの場合でも教師は道徳の指導者であり、「教師の存在」こそが最高の道徳教育であることを忘れない



道徳の時間は「考える時間」である ～資料を通して本当の自分と向き合う～

道徳の時間は「考える時間」、「自分自身と対話し本当の自分を見つめる時間」であり、何かを教えたり行為を直したりする時間ではない。「今日は本当に考えた」、「今日は悩んだ」、「自分を見つめ直した」など、授業後、子どもからこんな感想ができれば、道徳の時間としては大きな成果である。道徳授業をどうするかについては、あれこれ悩まず、「今日は子どもに何を考えさせるか」を決めることで、一気に展望が開けてくるはずである。

ここでは、道徳授業の基本的な構想の立て方と、注意したい点を述べてみたい。

1 資料の中にある扱いたい価値を焦点化する

どんな資料でも、道徳的価値という観点から見た時に、単一の価値しか現れてこない資料などはなく、いくつかの価値が必ず含まれている。授業では欲張らず、扱いたい価値を思い切って焦点化し、その価値を中核として授業を構成し、子どもに考えさせていく。

子どもが考えるべき価値の焦点化を行うには、それを直接的に明示するのではなく、発問によりそこへ導いていくことがよい。時には資料の再構成を行うことも有効であろう。

2 育成したい道徳性の諸様相(心情か価値の理解か判断力か等)を明確にする

道徳授業は、中心的に扱う価値が決まっただけでは展開できない。その価値について深く考えることを通して、子どもに「どんな道徳性の諸様相を中心に育てるか」を明確しなければならない。

具体的には「道徳的心情の醸成」か「道徳的価値の理解(判断力に含めることもある)」か、あるいは「道徳的判断力を鍛える」、「道徳的態度の育成(授業の直接のねらいにするには構想が難しい)」かの、どれにウェイトを置くかで授業展開が大きく違ってくる。

道徳の授業には決まった指導過程はないが、この視点からのねらいをどう定めるかで授業展開の基本パターンが決まってくる。

この展開パターンをいくつか習得しておくことで授業展開をイメージすることができ、授業への抵抗感が少なくなっていく。しかしもちろん授業では、それに固執することは問題であり、展開のパターンよりも、子どもの発言や活動を優先させることは当然である。

3 何を考えさせたいかを明確にし、主になる発問(中心発問)を一つ考える

授業の展開を考える際のポイントは、まず授業のメインとなる「中心発問」をどうするかである。この中心発問により、価値が焦点化され子どもは何について深く考えていけばよいか明確になる。

そして中心発問に合わせ、導入の仕方(授業の結論を示唆したり、特定の方向を示さないように)や、そこに向かうための基本発問、考えやすくするための補助発問、子どもの考えの生かし方(扱い方)、授業の終末を考える。これで授業の構想や骨格ができる。

4 道徳の時間は国語の時間ではない、考える時間とそのゆとりを与える

道徳を国語の授業の延長にしてはならない。読解力の乏しい子どもが内容を理解できず、授業に参加できないなどはあってはならない。道徳の授業では、資料を読解することが目的ではなく、あくまでも、「主人公になって考えること」が重要なのである。

そのために、例えば副読本では1学年下の資料でも扱い方によっては十分な効果が期待できる。資料の読み取りが難しければ、教師の丁寧な説明や補助的な資料があってもよい。

そして、発問はできるだけ厳選し、子どもにじっくりと考える時間を与えたい。反応の早い子に目を奪われたり、意見が出ないからといってすぐに教師が答えをだしたり、発問を止めたりしてはならない。また考えていても、挙手をして自分の意見を発表するのが苦手な子もいることにも配慮したい。黙っていても、その子は考えていないわけではない。

5 道徳の時間は行為や行動の仕方を直接教える時間ではない

道徳指導の最終目標は、もちろん児童生徒の望ましい道徳的行為の実践である。しかしそれは道徳の授業だけで達成されるわけではなく、すべての教育活動を通して意図されなければならない。道徳の授業ではその特質から、道徳的な行為や行動の仕方を直接教えるのではなく、実践を生み出す“内面の力である道徳実践力”いわば心の育成に力を注ぐことが本分である。そしてその力が具体的な行動となって結実することを願い、一人一人がそこに向かう筋道を見いだせるよう支援していくことが、道徳の時間の役割である。

6 「いじめ」などの生徒指導上の問題を直接解決する時間ではない

子どもたちの中で起きる、「いじめ」に代表される生徒指導上の問題と学校における道徳教育は決して無縁ではなく、むしろ大きく関係している。「いじめ」が発生しているとすれば、道徳の時間による子どもたちへの心の耕しが足りないことも、要因の一つである。

しかし、その問題を、関係があるからと言って道徳の時間ですべて解決しようとするには無理がある。なぜならば、その問題の直接の関係者(たいていは学級内に加害者と被害者が一緒にいる)がいる集団の中で、その解決を目指す道徳の授業を展開させるには、相当の困難が伴い配慮が必要になるからである。

もしもそこで、内なる心の教育を抜きにして、行為や行動の原因追及や直接の行動改善にその重点が移った時には、道徳ではなく、生活指導の時間になってしまう。そのことについて一人一人がじっくり考えるという道徳の時間の良さが失われてしまうからである。

結論的に言うならば、学級で「いじめ」などが起きる前に、いじめを教材にした道徳授業をしっかりとやっておく事が大切であり、それは必ずやいじめ防止にも作用していくはずである。起きてしまってからでは、時期を失ってしまい、遅いのである。

道徳授業の最大の利点は“マスク効果”である ～「主人公に託して自分を語る」～

教師が道徳授業で、「あなたが主人公の立場だったらどうしますか」という質問をしている場面を多く見る。教師はその質問により、問題を真剣に考えさせたい、授業と本人自身や普段の生活とを直接つなごう、何とか本人に直接影響を与えたい、という意図はよくわかるが、それにより子どもが萎縮してしまうリスクも大きい。「あなただったらどうする」という発問はできれば禁句にしたい。その理由について述べてみたい。

1 道徳の時間の最大の利点は「マスク効果」

道徳の時間では、マスク効果を最大限に活用したい。マスク効果とは、自分の考えや意見を資料の主人公や登場人物の立場から、あるいは彼らに託して自分を語るなのである。「主人公はどうすべきか」といった時の判断は、紛れもなく自分の判断なのである。また、どうしても破れなかった自分の殻を、マスク効果を利用して克服しようとすることもある。

それが道徳授業の最大の良さであり、直接的に問われなくとも、自分の意見は登場人物に託して十分に表明でき、その方が遠慮なく自己を表現できるのである。

「あなが主人公だったら」という発問は、むしろ子どもたちの思考に縛りを与え、自由な思考を妨げ、さらに周囲を考え一気に本音が隠れてしまう可能性が十分考えられる。

2 道徳の時間では資料とのかかわりを深めることが大事

押谷由夫氏（昭和女子大学教授）は、道徳授業の良さを次のように言っている。

「現実生活の中で考えている限りにおいてなかなか破れない壁を、資料の世界に入り込むことによって、あるいは資料の登場人物になりきることによって開けることができる。子どもたちが登場人物になりきりいろいろと考えると、現実のさまざまな場面でも、その視点で自分を見つめたり、登場人物と会話をしてすることができるようになる。そのことによって、自分の生活をその資料の世界や登場人物に少しでも近づけていこうとする。」

3 道徳の時間は「子どもを知るために教える」

道徳の時間は子どもの実態を知ってから教えるというよりも、「子どもを知るために教える」という要素がある。問題場面や主人公の行為への反応や意見、感想に、これまでのその子からは予想できない、「おやっ」と思う「その子の本音」が出でてくることがある。マスク効果ならではの利点である。それはふだんの生活の中では見えなかったが、その場面や機会が与えられたからこそ見えてきたその子の一面ということである。

そしてそれをつないでいくと、その子どもの本当の姿、いわば“心の内”が見えてくる。

道徳の授業では「人間の弱い心」に向き合わせる場면을必ずとりたい

道徳の授業というと、「主人公はどうすべきか」、「この問題を解決するにはどうしたらよいか」という問題解決のための方法やスキル、場合によっては今後の「決意表明」をすることに重点をおきがちになる。そしてそれがうまくいった時に教師も子どもも満足しているような授業をみることが多い。一見、授業は順調に進んだように見えるが、それでは、道徳授業がねらう、自分と向き合い自己の生き方についての考えを深めるには極めて不十分である。自分と向き合うということは、「自分の至らなさ」、「自分の弱さ」、「自分の中にある邪しな心」等をまず自覚することであり、道徳の授業はそこからスタートしたい。

1 道徳の授業過程を考えるにあたって

押谷由夫氏によれば、道徳の時間は、「道徳的価値の自覚を深め道徳的実践力を身につけることを目的とし、そのことが同時に人間としての自己の在り方を深く考えられるようにしていくのである。さらに言えば、人間らしさの根本である道徳的価値に照らして自己との対話を通し自己をしっかりと見つめられるようにすることである。」と言っている。

授業では、指導過程を通してそのことを実現していかなければならない。指導過程を組む際の重要なポイントは、どんな道徳的価値を取り上げるのか、そしてどんな道徳性の諸様相の育成（「心情」か「価値の理解」か「判断力」かなど）をねらうのかである。

そして授業中は、あくまでも子どもが主体的に学習に取り組み、考えを深めることを重視し、教師によるねらいとする価値や特定の考え方の押しつけだけは慎みたい。

2 「弱い心」と真剣に向き合うことで、克服しようとする力が沸いてくる

よく教師は、授業で子どもの「本音」がでないと言うことがある。ここで教師が本音と想定していることは、建て前や前向きな意見ではなく、人間のもつ弱い心や邪しな心、なまけ心などのことであろう。それは人間ならば少なからず誰もがもっている心であり、それとまず向き合わせたいと思っているからである。そして、次に何とかしてそれを克服する力を付けさせたいと願っているのである。

しかし、そのことは思っているほど簡単ではない。授業展開の中でその場面を用意し、そして主人公に託して自分を語らせなければ、期待する本音は出てこない。そこでの発問としては、「主人公はなぜそのような行為をしたのか、その理由は」、「そのような行為をした時の主人公の気持ちは」、「なぜそのような問題が起きたのか、その原因は」、などが考えられる。こんな場면을大事にし、じっくりと「弱い心」に向き合わせていきたい。

3 人間の「弱い心」と向き合うことを意識した指導過程の例

子どもの心を育てようとする道徳教育（授業）に決まった方法しかないということはありません。しかしながら、指導過程のモデルをいくつか身につけ、それを使いこなせるようにしておくことは授業の充実には欠かせない。そのことで安心して授業に取り組める。

ここでは参考までに、「人間の弱い心」と向き合わせる場面を組み込んだ指導過程の手順を、「心情の醸成」と「価値の理解」をねらった授業で示してみたい。

A 「心情」の育成を主としてねらう指導過程の一例

- ① 主人公の行った行為の中で何が問題かに気づく。あるいはどんな問題場面に直面しているのかを理解する。
- ② なぜ主人公はそんな行為や行動をとったのか、その理由を考えてみる。
- ③ その行為の原因となった主人公のもっている弱さや醜さ、なまけ心等に対し「人間ならば誰もがもっている」、「もしかすると、自分にもそういうことがあるかもしれない」という観点から共感していく。
- ④ 人間の弱さや自己中心的な心から出たその行為をした時の主人公の気持ちを、より深く掘り下げ考えてみる。
- ⑤ 迷惑をかけた相手がいる場合には、そういう行為を受けた時の、相手の気持ちを考えていく。
- ⑥ 主人公はその行為の責任をどうとればよいかを考えていく。または、それを修復するためにどんな行動をとればよいかを考えてみる。
- ⑦ 主人公はその弱さをどのように克服していったか、あるいは克服していけばよいかを、主人公の気持ち（立場）になって考えてみる。
- ⑧ 弱さを克服し道徳的な行為をなし終えた後の、主人公の気持ちを考える。
- ⑨ 自分にも似たような場面や経験がなかったか、あるいは見たことがなかったかを思い出し、その時の気持ちをふり返ってみる。

B 価値の理解を主としてねらう指導過程の一例

- ① 問題状況（問題場面）をしっかりと把握し、イメージする。
- ② なぜそういう問題が起きたのかその原因を考える。（自己中心的な価値観に触れる）
- ③ 主人公の立場にたち、どうしたらその問題を解決できるか、どういう行動をとったらよいと思うかを考える。
- ④ なぜ、その解決策や行動がよいと思うかの根拠や理由を考える。（自分にとって新しい価値、より高められた価値の理解）
- ⑤ 問題を解決した後の主人公の気持ちを考える。（道徳的な行為のよさの感得）
- ⑥ 自分にも似たような場面がなかったかどうか思い出し、今日学んだ価値に照らしてみ、そのときはどうすればよかったかを考えてみる。（自分の経験と結ぶ）

「水泳は水の中でしか身に付かない」 ～学んだ価値がなぜ道徳的实践に結びつかないのか～

今の子どもたちは、「授業や活動を通して学んだ価値が実践に生かされない」、「善いことは頭でわかっているけど実践できない」という指摘が近年声高になされ、道徳の教科化の流れを生む大きな要素となっている。

しかし考えてみれば、道徳教育が意識されて以来、このことが満足に行われていたという時代はなく、できないからこそ道徳教育が必要であり、いつの時代でも道徳教育における最大の課題なのである。これからも一人一人の教師がこの問題に真剣に向き合い、学校ぐるみで取り組む以外、同じことが繰り返されていくであろう。学校ぐるみというのは、「水泳は水の中でしか身に付かない」という例えのごとく、道徳的实践の育成は、道徳授業だけではなく、全教育活動における実践の場を道徳教育の場とすることを意味する。

1 道徳的实践の育成をどう考えればよいか

道徳的实践は、学校教育はもちろん家庭・地域、その他における実際の生活場面を通して体験的に身に付けていくものである。人間の道徳性の育成は、知的な学習以上に活動や体験を通し、その良さを実感することで身につけていく。

またある研究者は、この問題について次のように指摘している。「道徳教育と銘うった何か特別な教育が、他の教育から切り離されて独立して存在しているわけではなく、道徳というのはすべての教育の領域、すべての生活の領域において学ばれ、実践され、発揮されていくものである。全教育活動の結果として、子どもに身につけられていくものである。つまり、真に道徳教育を重視し、真に道徳教育を行おうとするならば、ことさらつまみ食い、特別な教育を短兵急に行おうとするのではなく、あらゆる分野の教育を調和的に確実に行い、その成果を道徳教育に結実させようとするのが大事である」

2 授業や活動で学んだ価値を道徳的实践に結びつけるための改善の方向

① 授業における道徳的实践力の育成にもっと力を入れる

道徳授業を通じた「道徳的価値の理解」、「道徳的心情の醸成」や「道徳的判断力の鍛錬」等の内面の力、つまり道徳の時間がねらう「道徳的实践力」の育成が十分なされていないので道徳的实践として実を結ばないことが考えられる。教師にとっては厳しい指摘ではあるが、「授業での深まりが足りない、もっとよい授業を」と考えることで展望が開けてくる。

② 授業で学んだことを他人事にしないで自分の生活と結びつけていく

授業で学んだことはその時間でのこと、全くの他人事、高学年になるにつれて「本音と

建前」をうまく使い分けるようになる。資料や授業で学んだことと、自分の経験や生活を結びつけることが自覚的になされていない。極端な場合には、授業が終わると内容をすっかり忘れてしまう子どももいる。授業の終末の工夫にとりわけ大きな力を注いでいきたい。

③ 道徳的な判断や心情に基づく行為の実践化の方法を習得していく

自分の道徳的な「思い」、つまり行為の価値を理解し、実践しようという気持ちもあり、実践への決断を下したにしても、それを実践に移すための「スキル」が未習得か未熟であると実際の行為にはならない。スキル・トレーニングはその意味では、一步踏み出すためには背中を押してくれる。しかしそれは、架空の場面でのことなので、あくまでも実際の活動場面における支援や適切な指導が必要になる。そこで教師が気を付けなければならないことは、無理にやらせるなどして子どもの自発性を損なわないということである。

④ 実際の体験の場や実践の場をできるだけ多く用意していく

上で述べた、道徳的価値に基づいた行為が実践に移され、そこで練習をしたり習熟したりするためには、その具体的場面がどうしても必要である。学校では、特別活動における集団活動のような「課題の達成に向けて一人一人が役割をもち、活動に進んで参加し、集団に貢献しながら達成感や自己有用感を味わっていく」という、そのプロセスがそのまま個の道徳性を育成していくような場や機会を、意図的に多く用意していくことが必要になる。もちろんそこでは、教師の直接的な指導は最小限に抑えつつも、しっかりとした“見守り”は必要である。

⑤ 集団の規範や風土をできるかぎり道徳的なものにしていく

学校では、教師の目指す集団規範や風土は限りなく道徳的に善なるものであるに違いない。しかしそれとは別に、仲間を陰で支配しているボスが君臨しているような学級では、別の集団規範や風土がつくられ、例えば「一生懸命が“ダサイ”」、「まじめが茶化される」、「正義が通らず足を引っ張られる」、こんな学級になっていることがある。

そこでは、前向きでやる気のある子どもほど、ダブルスタンダードの中で息苦しい生活を送っている。このような学級では、子どもに道徳的な実践を期待する方が無理である。

集団の規範や風土を、何としても子どもの道徳的実践を促すものに変えていきたい。

⑥ 集団の人間関係を全力でよいものにしていく

例えば子どもたちは、道徳授業を通して「思いやり」という価値の意味や思いやりに基づく行為の重要性は十分に理解できるはずである。しかし、それが実際の場面ではどうであろうか。人間関係の悪い嫌いな相手に思いやりの行為が見られるはずはなく、授業で学んだことなどはどこかに吹っ飛んでしまう。しかし、好きな相手であれば、精一杯の思いやりをかけようとするに違いない。他や集団との関わりに関して育てたい道徳的な価値は、集団の人間関係づくりの過程と、ほとんど軌を一にしていると言っても過言ではない。それだけに人間関係の悪い集団における道徳教育は、全く空虚なものになってしまう。

いつの場合でも教師は道徳の指導者であり、「教師の存在」こそが最高の道徳教育であることを忘れない

学習指導要領における道徳教育の目標の中に、「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。」という文章があり、学校教育におけるあらゆる場面が道徳教育の機会であるという認識の必要性を指摘している。そのことは、見方を変えれば、全教師が「道徳教育の指導者である」ということでもあり、そのことの自覚を深めることが、道徳教育の充実に確実につながっていく。

1 道徳教育の指導者としての教師の在り方

このことについて、ブーバーは「教師は品性教育をするためには、道徳的天才であることを必要としない。彼は生き生きとした全人であって、自分自身をそのように直接仲間に伝えればよいのである。彼のいきいきとした姿は相手に放射しかけ、彼が相手に影響を及ぼそうなどと全く考えていない時に、最も強く最も純粹に影響を及ぼすことになるものである。」と言っている。

道徳の指導は知識を学び情報を手に入れるものではなく、人間としての生き方や在り方を中心問題とするだけに、子どもは“おかしい”と認定する教師からの指導は受入ない。

もちろん教師とても完成された人格であるはずはないが、重要なことは「教師自身が謙虚により善い自分をつくりだそうとし、そしてその努力やがんばりが子どもに向けら、子どもの成長を心から願う姿勢をもっているかどうか」なのである。

2 道徳教育における「教師の存在」の重要性

① 教師の率先垂範こそ最高の道徳モデル

子どもに、善いことややってほしいと思っていることは、まず教師が率先してやらなければならない。幼年期を過ぎた子どもが成長していくには、親の他にもよきモデルが必要である。子どもたちにとって、一番身近なモデルは教師であることはもちろんである。教師にその自覚があるかないかで、学校における道徳教育の成果は全く違ったものになる。

挨拶のよい学校は決まって教師のあいさつが素晴らしい。教師の方から子どもに挨拶をしている。そして子どもに挨拶を強要することはない。子どもの人間性や道徳性を育てるには「お手本」というのは極めて有効な教育方法であることがよくわかる。

教師は道徳的な実践を率先垂範することはもちろん、他にも何か一つは徹底することで自分に厳しい姿勢を見せたり、謙虚に授業の研鑽に努めるなど、自分自身を常に磨こうとしている態度もまた、よき生き方のモデルとなり、子どもの信頼を呼ぶ。

「子どもを教師の言う通りにさせることは難しいが、する通りにさせることは、さほど難しくはない。」道徳指導では、肝に銘じておかなければならない言葉である。

ところで、教師が間違った時の弁解に使う「教師も人間だ」とか、開き直りのセリフである「反面教師」などは、子どもに人間不信を助長させるだけで、何の教育効果もない。そういう時こそ子どもにも潔く頭を下げる姿勢が、より教育的、道徳的な態度なのである。

② 教師からの人格的感化は、子どもの心を育てる重要な方法である

“教育とはどんな教師と出会うかで決まる”という、教師にとって大変厳しい言葉があり、また“子どものために人生を生きるのではなく、子どもの手本となる人生を生きることが大切だ”という教師による道徳教育の神髄のような言葉もある。

これらはいずれも、教師との出会いや、教師の全人格から受ける『感化』が子どもの心の教育にとっていかに大切かを述べている。子どもは素晴らしい教師との人格的な触れ合いを通すことで、じわじわと心が育ち、変わっていくのである。

このことは「背中で教育する」、「親の後ろ姿を見て子どもは育つ」といった昔からある教育の名言に通じるものがあり、一見無意図的なように見えるが、そうではなく、子どもを育てる最善の方法の一つとして、これまで教育の世界に君臨してきたのである。

教師は、教育者として、相手が未成熟な子どもであるが故に、その人格形成に重大な影響を与える存在、道徳教育の指導者であるとの自覚が常に必要である。

その上で、人間としての、正直で自然な生き方をしていくことが、子どもに「感化」、「触発」、「薫陶」といった、間接的ではあるが人間を育むための重要な機能を果たしていく。

③ 子どもは教師への同一化の思いが強いことを念頭に

同じ教育であっても、知育に比べて徳育は、一般に教材などの媒介を通すというより、教師と子どもの全人格的な人間交流を通して行われていくことが多い。また、人間の「徳性」に関することは、「知識」のようにいわば、教師という人間を離れ単独でも子どもの内面に入ってくるという性質のものではない。それは、教師の人格と一緒に子どもが学び内面化されるものであることを決して忘れてはならない。

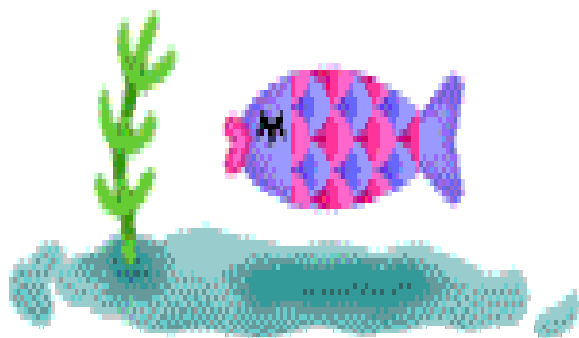
このことについて、高旗正人氏は論文の中で次のように言っている。「社会学者のパーソンズは『模倣』と『同一化』が、人が他者から学ぶ学習のメカニズムであり、つまり『模倣』は、技術を学ぶ上で有効に働くメカニズム、『同一化』は世界観、人生観、価値観、生き方などを学ぶ上で大切なものである。『先生と同じような人になりたい』というメカニズムが働くと、先生の目的を自分自身の目的としたり、先生の指示をよく聞こうとする。」

これは教師ならずとも、人がある人を尊敬しその人の行動様式や価値体系を取り入れながら、つまり同一化への営みを通して人格形成を行っている様子は、世間ではよく見られる。そして、行動ばかりか、考え方さえも尊敬する人のようになりたいと思うのである。

例えば様々な分野における「師匠と弟子」の関係などは、正にその典型であろう。

Ⅱ 望ましい特別活動の展開

- 6 「集団活動」、「為すことによって学ぶ」、これが特活の“命”
- 7 特活は活動のプロセスで子どもを育てる ～生徒指導でねらう資質はここで大きく育つ～
- 8 特活は時に“活動を丸投げ”し「子どもを信じて待つ」、それでこそ子どもも集団も育つ
- 9 これだけは外せない特活活性化の5つのポイント ～目的意識、魅力ある活動内容、全員参加、方法の習得、支援的リーダー～
- 10 支持的風土や人望ましい間関係づくりは特活のねらいである、常に見直しを



「集団活動」、「為すことによって学ぶ」、これが特活の“命”

「集団活動」、「為すことによって学ぶ」これは特別活動を象徴的に表す言葉である。これを外したのでは、特別活動ではなくなる。特活をやろうとする指導者は、この言葉を骨身に染みこませておきたい。これらを通し子どもが身につける力は図り知れない。

1 現代の子どもの問題状況の打開には特別活動の復権、再評価がどうしても必要

かつて各学校では、学校週5日制の実施に伴う授業時数確保と称し、まるで流行のように特別活動(各行事や活動)の削減が行われた。このことは、学校における教師や子どもの時間的、精神的な「ゆとり」を失わせ、結果として子どもの活動意欲、自主・協同的あるいは自治的な活動の質を低下させ、子どもはやらせられる活動に慣れてしまった。

結果としてそれが、子どもの多面的な発達を妨げ、とりわけ社会規範意識の低下、人間関係の不調、集団への帰属意識の希薄化などを生み、いじめに代表されるいろいろな子どもの問題の大きな要因となっている。そして学校では、もはや対処療法では追いつかない深刻な事態になってきている。そこで、これらの問題の根本的な解決には、特別活動の復権、再評価において他にない、という認識が教育界では広く浸透しつつある。

2 望ましい「集団活動」の展開こそが特別活動の存在意義である

学習指導要領においては、特別活動の目標を次のように述べている。「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」

上のことにより、特別活動ではどんな子どもを育てるか、どんな力をつけたいかが明らかになっている。そしてそれを「望ましい集団活動を通して」、言い換えるならば集団による自主的・協同的、実践的活動を通して実現させることを求めている。

つまり、教科や道徳等他の領域においても「育てたい子ども像」はほとんど変わることはないが、この「集団活動」こそが特別活動を特色づけ、際立たせている重要な文言だということがわかる。したがって特別活動はその発現(S 33年「特別教育活動」として生まれた)以来、そのねらいを達成させるためには、この「集団活動」をいかに効果的に展開させるかが、変わらぬ指導の根幹となっているのである。

3 「為すことによって学ぶ」が特別活動指導の根本原理

ところで、特別活動が「集団活動」と並んでずっと大事にしてきた言葉がある。それは

デューイの「為すことによって学ぶ」という言葉である。デューイは、本来、知的学習にこそこの考え方を強調しているのであるが、教育全般にわたる教育方法についての「金言」であることには変わりはない。日本の教育界においては、とりわけ特別活動において、その指導の根本原理として常に強調されてきている。

なぜならば、特別活動によって子どもに身に付けたい資質や能力は、決して知識や情報の伝達により身に付くものではなく、まさに望ましい集団活動を通じた自らの経験や体験を通してしか身に付かない性質のものだからである。そしてその言葉は、教師が、安易に子どもを動かそうとしたり、教師の思うようにやらせようとする「子どもを受け身にする指導」への戒めの言葉でもある。

4 特別活動では、「子どもが燃え、夢中になることが一番」

特別活動にとっては「子どもが燃える」ということはあらゆる理論や理屈を超える理想的な姿である。どんな種類の活動でも、子どもたちが燃え、夢中になって取り組むことによって大きな成果が得られると共に、それが子どもたちにとってはかけがえのない体験や思い出になっていく。

ところで、「行事では燃える子どもが、授業やふだんの学校生活ではなぜ燃えないのか」、こんな声は、中学校では当たり前のように聞かれる。ひどい時には教師がそれを嘆き、逆に行事を悪者に行っていることもある。しかしよく考えてみると、行事には生徒が燃える条件がそろっている。体育祭を例にそのことを考えてみたい。

- ・ 体育祭は活動(内容)そのものが楽しい。
- ・ やらされているのではなく、自分たちが主役になって活躍できる
- ・ 集団目標が明確で、その達成のために自分は何をやるかがはっきりしている
- ・ 自分たちの決定やアイデアがそのまま実現、またパフォーマンスができる
- ・ 同じゴール目指し苦楽を共にする仲間がいて、最後は結果にかかわらず肩をたたき合う感動がある
- ・ 互いに力を合わせる喜び、助けてやる喜び、創り上げる喜びを実感できる
- ・ 上級生は教える喜び、教えてもらえる側からの感謝の気持ちを実感できる
- ・ 苦労やトラブルがあっても、自分たちで解決しその都度集団が高まっていく
- ・ 見てくれたり応援してくれる人が大勢いて、がんばった分だけ褒めてくれる

これら子どもが燃える要素が、授業中やふだんの生活の中にどれだけあるのかをもう一度見直してみたい。燃える条件が何もなくて、ただやらされていたり、惰性でやっているのでは子どもは燃えようがない。教育は特別活動から学ぶべきことがとても多い。

特活は活動のプロセスで子どもを育てる ～生徒指導でねらう資質はここで大きく育つ～

教育には必ず二つの学びがある。一つは当然のことながら教師を介して教材や対象から学ぶ新しい知識や技能、考え方などである。もう一つの学びは、それをどのように学んだかのプロセスからの学びである。具体的には、学び方(課題解決の方法)や教師の教え方、学習の規範、相互作用のあり方、集団の人間関係などからの学びである。

前者の学びも後者の学びも子どもの健全な成長にとっては欠くことはできない。教科指導はもちろん前者にウェイトがあり、特別活動は圧倒的に後者の学びを重視している。故に「特活はプロセスから学ぶ」と言われるのである。

1 特活は何かを教える時間ではない、プロセスをいかに価値あるものにするかである

特別活動は特定の内容を教えたり、知識を習得させることが主たるねらいではなく、その活動のプロセスに大きな教育的な意味をもたせ、それを通して子どもを成長させ、望ましい資質を身に付けさせようとする。特別活動は「子どもに何を教えるかではなく、どう導くか、どう子どもの活動を展開させるか」が問題なのである。

教師が意図をもって設定した子ども同士の集団場面において、課題解決や目標の達成を目指して互いに交流を図ったり、協同したり、切磋琢磨することで、特別活動を通して育成すべき資質が養われ、子どもの健全な人格形成に大きく寄与していく。

2 特活の活動プロセスで特に大事にしてほしいこと

① 集団目標の共有と個の貢献目標の設定

集団の目標の達成や課題解決に向けてはメンバーが目標(ゴール)を共有し、一人一人が同じゴールイメージをいかに強く描いているかが重要である。それが集団活動を展開させるためのもっとも基礎的な要件である。

そして次には、そのために自分のできること、貢献できることを明確に意識することが必要である。そうであればこそ、他のメンバーとのコミュニケーションが生まれ、協同が組織され、一人一人が責任をもって自分の役割を果たしていく。

② やりたいことを自分たちで見つける

いつも先生から与えられた活動をこなすだけでは特別活動の成果は望むべくもない。大事なことは、自らがやりたいことを見つけ、めあてをもって取り組むことである。活動を自分たちの力で計画・実践・評価し、その責任を自分達で引き受けるプロセスの中でこそ、自主性が磨かれ、協同性が高まり、自律性が養われていく。

③ 自分の個性や能力を発揮しさらに磨く

集団場面における、個人の単なる個性・能力のパフォーマンスではなく、集団目標の達成に向け、自分の好きなこと、自分の得意なことを通し集団に貢献し、それをメンバーから感謝され信頼されることが本来の意味での個性や能力の発揮である。そこでは自己肯定感も自己有用感も一気に高まる。また教師やメンバーのさらなる期待は、本人の活動意欲を高め、一層の個性や能力の開発・発揮につながる。

④ 集団でなければできないことを成し遂げる

一人ではできない大きなことを集団の力で成し遂げることや、集団でなければ解決できない問題を解決する喜びを味わわせ、最後は「互いに肩をたたき合うような経験」ができるよう、子ども主体の協同活動を設定していきたい。そこでは、目標達成に向けたさまざまな協同の仕方や問題の解決の仕方を学ぶとともに、メンバー同士の新しい人間関係が結ばれたり、これまでの関係がさらに深まっていく。

⑤ 新しいことに挑戦し、助け合いながらみんなでゴールする

子どもにとって新しいことや、やったことのないことは、一人では「わからない、できない」のがむしろ普通であろう。だからこそ発達途上の子どもにとっては、何かに挑戦し「やれた」、「できた」という体験ほど貴重なものはない。それが成長や進歩である。

しかし学校において、せっかく勇気を出してチャレンジした子どもが失敗したままで「意欲を失ったり」、ましてや「恥をかって終わる」ようなことは絶対にあってはならない。だからこそ、彼が一步踏み出すには、教育のプロである教師の技術が必要なのである。

そして特活では、それと同じあるいはそれ以上に大事なものは、一緒に挑戦したり、助けてくれたり、成功を共に喜んでくれる仲間の存在である。特別活動は教科の学習とは違い、どんなことがあっても、手を取り合ってみんなで一緒にゴールするところに、大きな意義があり、そうしようとみんなで努力しそれができることが、特活の最大の良さでもある。

2 生徒指導の問題解決には特別活動が大きな力を発揮する

子どもがイニシアチブをとってやりたいことを決め、そこに向けて集団を組織し、自主的協同的に活動しながら目標を達成していく。そんなプロセスにおいて個が生かされ、期待され、一人一人が達成感・貢献感を感じ、集団への所属感と誇りを高めていく。またその過程では友だちと協力し、互いの良さを認め合うことで人間関係づくりが進んでいく。

そういう集団では、いじめなどは起きるはずはない。そしてその集団はいろいろな行事や活動を通してさらに向上し、同時に個も成長していくのである。

これらのことからはっきり言えることは、特別活動は、よりよい生き方を求める生徒指導を具体的・実践的に支える礎であるとともに、より積極的な生徒指導と言えるのである。

したがって、特別活動をおろそかにすればするほど、対処療法的な生徒指導に追われる悪循環に陥るということになるのである。

特活は時に“活動を丸投げ”し「子どもを信じて待つ」、それでこそ子どもも集団も育つ

特別活動では、少し時間はかかっても、前向きで楽しい活動を全員の参加で実現することを目指し、何をやるかから始まり、子どもに活動を“丸投げ”し、それを振り返りまで体験させていくことで「自主」も「自律」も「社会規範」も育っていく。子どもは見違えるほど成長し、集団も「民主的」、「自治的」なものに成長していく。そこでの教師の姿勢は、「子どもを信じて待つ」ことである。常にやらせていたり、何かの下請けをさせてばかりでは子どもはいつまでたっても育たない。

1 子どもを信じ待てない教師は特別活動の指導はできない

特別活動の指導で注意することは、子どもに活動を押しつけることはもちろん、よくある「一見自主的に見えるが、実はやらされている」という感じをもたせないことである。

教師側が計画したものについては、子どもたちはスタートの時点で「先生にやらされている」という思いが湧き、意欲的な活動は期待できない。特別活動は、内容や出来映えよりも、動機の部分を特に大事にしていきたい。

そして活動の途中では、子どもの自主性やアイデアを尊重し、活動を共にしながら「関心をもって見守る」ことに徹したい。そこでの教師は、子どもの努力のプロセスや小さな進歩、ささやかな貢献を確実に見取り、認め、評価していくことで子どもは意欲をもって活動し、教師との人間関係も築かれていく。「子どもを信じて任せ、待てる教師」、そんな教師が特活を育てる教師であると言ってよいであろう。

2 特活でこそ子どもの「社会規範」が育つ

年々子どもたちの社会規範を守ろうとする意識が薄くなってきたと言われている。自分本位の子どものが多くなるにつれ、子どもたちの集団生活や社会生活もうまくいかなくなってきた。そんな風潮のなか学校では、体裁を気にし、集団規律を優先させるあまり、「それは理屈抜きのしつけど」というかけ声のもと、他律的な指導があまりに多くなってきている。子どももそれに慣れてしまうと、教師の命令への対応や従順を演ずることはうまくなるが、自分で正しく判断し実践する力がつかず、ちっとも成長していかない。

ここはまさに“特別活動の出番”である。特活や特活の理念に基づく活動を地道に粘り強く重ねていくことが、経験を通した望ましい社会規範意識の形成に必ずつながっていく。

しかし、その指導を急いだり誤ったときには、子どもは「受け身」や「他律」、「自己保身」を学習し身に付けていくことになるので、十分な配慮が必要になってくる。

3 社会規範意識は「そうしている自分が誇らしい」と思えば本物

社会規範を育てる教育の目指すところは、誰かに言われてやるのではなく、誰も見ていなくとも、正しいことを“自分の心の命令”でいつでもできる力をつけていくことである。本当に身に付いている場合は、環境が変わっても自信をもった行動ができ、その上、それはとても自然であり行為に品格すらある。

そうなるためには「そうすることがよいことだ」という価値観を子どもが自分の中に確立するまで、教師のあきらめない指導が必要である。そして、それができた子どもには、もう一歩進めて、「そうしている自分が好きだ」、「それが自然にできる自分が誇らしい」、「そんな自分の学校が誇らしい」、という自信と誇りをぜひ植え付けてやりたい。そこまできると、その行為が個人のよい習慣となり、学校のよき風土や伝統になっていく。

そのためには、全校挙げての特活の実践、とりわけ児童会や生徒会活動の活性化を抜きに考えることはできない。望ましい社会規範を経験的に身に付ける機会としても、実際に行う実践の場としても、特別活動が大きな役割を担うことは間違いない。

3 特活を指導する教師のふだんの心がけとして

① 子どもを温かく、関心をもって見守る

子どもは「教師の言う通りにならない、期待通りにできない、失敗はつきもの」という方がむしろ『普通』であると考えた方がよい。だからこそ、教育のプロとしての技（具体的な手だて）が必要である。しかし、だからといって手取り足取り教えてやればよいというものではない。子どもが自分の力でやり自信をつけられるよう手を加え過ぎず、他方子どもが困った時はいつでも助けられるよう、常に温かく見守っている姿勢が大切である。

例えて言うならば、教師は、遠泳スイマーのチャレンジに付き添うボートのような働きが理想ではないかと考えている。方向だけを定めてもらい、自分ががんばっている姿を間近で見守り、いざという時にはいつでも助けてもらえる安心感は、信頼感とともにチャレンジ精神をかきたて、何事にも挑戦しようとする気持ちにさせる。

② 教師自身の子どもを待つ心のゆとりが子どもを育てる

一般に、温かく自分に厳しい教師は子どもの長所に目がいき、冷たく自分に甘い教師ほど子どもの短所に目がいく。どちらが教育的であるかは論を待たない。

また、教師が自分の心にゆとりがある時には、相手のことを考え思いやりの心もち、相手の良さに目がいく。しかしイライラしていたり、余裕のない時には、自分のことで精一杯で、相手のことを考えるゆとりはなく、つい相手に対して冷たくなり、すぐに欠点に目がいく。子どもを育てるには、まず教師自身の心のゆとりがとても大事である。ゆとりのある教師とは、言葉を換えるならば、「子どもを育てる教師」と言ってよい。

ただし、ゆとりのもてない自分を他人や環境のせいにしてしているうちは、永久にゆとりはもてない。自分自身の心がけと工夫でゆとりをもちたい。

これだけは外せない特活活性化の5つのポイント ～目的意識、魅力ある活動内容、全員参加、方法の習得、支援的リーダー～

特別活動には教科書がない。そのことは学校や教師の個性や創造性が大いに発揮できる領域であるとともに、反面、教師のやる気と工夫がなければ全く効果の上がらない時間になってしまう可能性もある。ここでは、活性化のため5つの実践の視点を挙げてみたい。

1 集団としての目標の共有化、合せて個人の貢献目標も

集団が自発的にしかも力を合わせながら活動するためには、メンバーが同じ目標に向かっているという目標の共有が必要である。一人一人が別々の方向を向いては集団としての活動は成立しない。そこで肝心なことは、全員が何らかの形で目標の設定に関わることである。そしてそれを受けてそれぞれのメンバーが、集団目標の達成に向け、自分の役割や能力に応じた独自の目標をもった時に真の目標の共有化がなされたと言える。

教育活動においては、とかく指導の側からは「ねらいを明確に」という主張は多いが、特活の立場から言えば、子ども自身に目標やねらいをいかに設定させるかが重要である。なぜならば子どもは、目標や活動を押し付けられたと感じた時には主体的な活動意欲が起きず、また何のためにやっているのかわからないようでは、活動の意味や効果は半減する。

2 魅力的でかつ挑戦感のもてる活動内容の設定

特活ではその活動内容が子どもにとって価値ある魅力的なものか、子どもが挑戦感を感じ努力するに足るものか、あるいは創造的なものか等を吟味しなければならない。

例えば中学校では、同じ生徒会活動でも、球技大会は意欲的に参加するが生徒総会は気が乗らないという状況はよく見られる。それは言うまでもなく、活動内容の違いによる。

特別活動には、修学旅行などに代表される本来的に魅力的で楽しいものがある。これらの活動では、むしろ子どものやる気を失わせないような指導に心がけたいものである。

しかし儀式的な行事など、そのままでは子どもの興味をもてそうもない内容をいかに魅力あるものにするかが教師の仕事である。マンネリ化に陥ることなく、子どもの興味や関心を十分に把握した上での、全員参加のためのプログラムの工夫をしていきたい。

3 目標達成のための全員参加による組織づくりと一人一役の役割分担

① 学級の組織は効率よりも、一人一人を育てることを優先したい

学級には級長や班があり、ある期間は恒常的にリーダーや組織、役割が決められている。しかし学級においても、大きな行事や特別な活動の場合はプロジェクトチームとして別な組織で活動することが望ましい。そこでは各自のもっている適性や能力を伸ばすため、リ

ーダーをはじめ、いろいろな役割をできるだけ多くの者に経験させていきたい。

「地位や役割が人をつくる」という言葉は大人の世界のことではなく、子どもの教育の場でこそ意味をもたせたい。

② 全員参加のための一人一人の役割分担

メンバーは集団の目標達成のため、自分が貢献すべき役割をもっている時に意欲的になり、他と協力しようという姿勢も出てくる。したがってどんな小さな活動であっても、全員の主体的参加を図るためには、きめ細かな役割分担の工夫が必要である。メンバーは集団の中で、自分も大事な役割を担っている、自分ではなくてはならない人材だと実感した時には、進んで活動し、人間として必要ないろいろな力をつけていく。

③ 役割や組織メンバーの固定化を避ける

学級内の班や小グループのメンバーは固定せず、できるだけ多くの仲間と交わるチャンスを与え、最終的には活動を通しながら、学級の全員と仲良くすることを常に目標にしていく。適材適所と称して教師の都合で学級における役割を特定の子どもに固定化している現状もみられるが、できないからこそ、できるようになるための挑戦の機会が必要であり、それを可能にしてやるのが教師のプロたる所以である。

4 問題発見の手助けと方法(やり方)の理解

子どもが自分たちの学級生活の問題に気づき、みんなで解決に向かうことは理想である。しかし問題があっても、なかなかそれに気づかなかつたり、学級をよくするために何をすればよいのか、どんな仕事や役割が必要なのか経験がなければよくわからない。

その時には教師が問題を指摘してやったり、特にやり方を教えてやらなければならない。また、子どもは案外アイディアに乏しい、参考資料の見つけ方なども教えてやりたい。

5 支援的なリーダーの育成

① 集団活動にはリーダーの働きがどうしても必要である

集団活動の展開や集団の人間関係づくりにはリーダーの働きはなくてはならない。とりわけ人間関係づくりの力に長けたリーダーを育て、みんなに出番を与えるよう腐心したり、人間関係のトラブルを小さいうちに見抜き適切に処理できるような能力を身につけさせたい。そしてその集団では、リーダーの配慮により、弱い立場の者こそ大事にされ、困った時にはいつでもメンバーの支援があるという安心感をもたせていきたい。

② リーダーには仕切る力よりも助ける力をつけさせたい

集団には支援的リーダーがどうしても必要である。支援的リーダーとは、「集団の中での弱い子の味方」、「困ってる子をやさしく助ける」、「できるだけ全員平等に出番を与える」、「目立たない子を支えて達成感を味わわせる」、「人間関係のトラブルをうまく調整する」、「仲間はずれを絶対に出さない」、このような態度や力量を身に付けたリーダーである。教師は、これらをリーダー育成の重点とし、できるだけ多く育てていきたい。

支持的風土や望ましい人間関係づくりは特活のねらいである、常に見直しを

学校は「社会での生き方を学ぶ場」である。多様な子どもがいる学校は、多様な人間のいる社会の縮図である。できる子ができない子をバカにするようでは、よりよい社会生活を築くことはできない。子どもが育つ土壌がよくなければ、とりわけ「心」は育たない。その集団の風土や人間関係を耕し、望ましくしていくには特別活動が大きな力を発揮する。

1 特別活動を通して望ましい集団風土（集団規範）の形成を

① 徹底した「支持的風土」づくりを

時がたつと、集団には何とも言えない雰囲気生まれてくる。それは通常「風土」と呼ばれているものであり、それを支えているのは、メンバーが共有している考え方や行動の基準となる価値・規範、集団の人間関係である。風土は目には見えないが、個人の集団内での考え方や立ち居振る舞い、そして集団活動の有り様を決定的に左右する。

いじめのあるような学級では、競争的、防衛的、排他的な雰囲気が充満している。これを何としても容認・支援・期待・自律的な雰囲気に変えていかなければならない。

そのためには、教師自身の価値観や指導行動が風土をつくるという自覚と、授業やとりわけ特別活動の場面で、子ども同士の協同活動(学び合い、かかわり合い)を取り入れ、温かな交流の中で、互いに長所を認め、支え合う関係をつくるのが一番有効である。

② 特別活動をより活性化させるためのめざす風土や規範

- 1 常に自分の考えやアイデアをもつように心がけ、みんなの前で自分の意見を遠慮なく発表していこう
- 2 人の話を心を込めて聞くことを心がけ、そして話に反応していこう
- 3 人の誤りや失敗は決してバカにせず、それを糧にしてみんなで伸びよう
- 4 できない者には、みんなでその子のためを考えた手助けをしていこう
- 5 友だちの良さを積極的に探し認め、そして相手に期待をしていこう
- 6 同じ目標に向かい一人一人が役割を果たしながら、友だちと協力していくことに喜びを見いだそう
- 7 工夫し、つくる喜びを進んで見つけ、それを大きくしていこう
- 8 どんな活動にもねばり強く最後まで取り組もう

2 特別活動を通じた集団の望ましい人間関係づくり

① 集団の人間関係は集団活動の成否を決定的に左右する

いくらよい活動内容があっても、やり方がわかっても、活動の母体である集団の人間関係が悪くては活動どころではなくなる。人間関係は、子どもの学習や活動のための学習内容や指導過程などのあらゆる要素が無力となる厳しい状況を作り出すこともある。

特別活動は単に何かを教えてもらったり個人で作業をするような学習ではない。ほとんどが友だちと関わりながら、協力して活動する場面である。したがって、教科の授業以上に、学級の人間関係がストレートに活動の成否を左右する。

人間関係はお互いの人格、なかんずく「その人の“良さ”」に共感しそれを素直に認め合った時に、それは望ましく安定したものになっていく。もちろん集団の人間関係は初めからよいものができているのではなく、目標に向かう活動を通してお互いを理解し、お互いの努力でつくり上げられていくものでもある。教師と子どもとの関係も全く同じである。

② 教師と子どもとの人間関係づくりをもう一度見直してみよう

1 一人一人の子どもと平等な人間関係が築けているだろうか

集団づくりの基本は、あくまでも教師と一人一人の子どもとの関係である。子どもは、先生が自分を好んでいるかどうかには敏感である。差を感じれば子ども同士は妬み合う。

2 一人一人の子どもに同じくらい期待をかけているだろうか

子どもへの教師の期待は、子どもを成長させる。期待をされていない子が伸びる道理はない。子どもがエコヒイキを感じずる最も大きな理由は、友だちとの「期待の差」である。

3 常に子どもたちと笑顔で接しているだろうか

教師の笑顔は子どもを受け入れている証である。子どもの長所を見ようとする時には笑顔になり、短所を見ようとする時にはしかめっ面になる。子どもは笑顔が好きである。

4 子どものプライバシーを尊重し、適度な距離を保っているだろうか

子どもにもプライバシーや触れてもらいたくないことはある。何も言わないから、反抗しないからといって、教師が調子に乗って何を言ってもよいということではない。

5 子どもの長所を認め、褒める時は心から褒めているだろうか

人間は誰しも、自分を褒めてくれない人とは決して人間関係ができない。しかし叱ることをためらってはならない。そしてそれが直ったらその何倍も褒めてやればよい。

6 特定の子どもに頼った学級や集団経営をしていないだろうか

教師の代わりになるような、教師好みの強力なリーダーを中間管理職のようにしていないだろうか。学級づくりを失敗する最も大きな要因となる。

7 苦手な子どもとほど一緒に過ごす時間を多くとっているだろうか

嫌なことをや面倒なことを先送りしても誰かが代わりにやってくれることはない。その最たるものは、苦手な子どもや面倒な子との関係づくりである。とにかく寄り添いたい。

Ⅲ いじめ問題への基本的な対応

- 11 いじめが起きれば、本当の解決はどんな問題よりも難しい
- 12 いじめは何としても教師が見つけたい
- 13 少しでもいじめが感じられたら、どの教師も覚悟をもって解決に向かいたい
- 14 いじめの手口がいくら巧妙になろうと、教師はごまかされず、負けてはならない
- 15 いじめの根絶にむけ特に大事なこと ～加害者は“ストレスの解消”、被害者は“本当の友達ができること”が鍵を握る～



いじめが起きれば、本当の解決はどんな問題よりも難しい

「子どもが自殺するのは、子どもが弱いからではなく、現代のいじめがそれほど残酷だからである、“教室の悪魔”とでも呼ぶしかない力がクラス中に猛威を振るう“地獄”である。（『教室の悪魔』より）。教師の誰もが心にとめておきたい言葉である。

自殺までに至らなかったにしても、いじめの事例に接するたびに、「もしも」の不安はいつでもつきまとう。そして、その解決は並大抵ではなく、被害者がそれをきっかけに不登校になった場合などは、決して解決はしないと考えるなければならない。それだけに絶対に起こしてはならないのである。

1 いじめ被害者の心情は、外からは計り知れない

もしも被害者が、いじめがきっかけで不登校になった場合には、その解決は、加害者が被害者にいくら謝罪をしたところで到底解決には至らない。被害者にとっての解決は、加害者が自分と同じ惨めな思い、それ以上の苦しみを味わわなければ解決したとは認めない。

過去の事例では、被害者が登校するための条件として、学校にこんな要求をしてきたことがある。しかし、これは特別な例ではなく、いじめが発生すればどこでも見られる。

- ・加害者を転校させてほしい
- ・加害者を出席停止にし、戻っても学校では絶対に顔を合わせないようにしてほしい
- ・今すぐクラス替えをして欲しい
- ・加害者には教室ではなく別室で授業を受けさせてほしい
- ・自分が休んでいる間は、全部の授業を学級の担当と同じ先生から受けたい

本人や保護者にこれらの要求を突きつけられた時の学校や教師の苦悩は並大抵ではない。加害者もまた教育を必要とする自分の学校の生徒だけに、そこまでは不可能である。したがって、いつまでたっても問題は解決せず学校の苦悩が続くのである。

そして登校できるようになった後、加害者たちについてこんなことを言い、それを理由にまた学校へ来なくなった例もあった。「目が合った、自分をにらんでいた」、「自分を見て笑っていた、ばかにしている」、「友だちと楽しそうに話をしている、何も反省していない」。被害者の心情はこれほどなのである。

2 保護者の苦しみは子ども以上かもしれない、解決は相手への“復讐”である

小学校時代にいじめられた子どもが、中学校では立場が逆転し、自分をいじめた子をいじめるグループをつくり、無視によるいじめを繰り返していた。それを止めるように教師

から指導された生徒の反応は「私だってあの子にさんざんやられてきた」、さらにその保護者からは驚くべき言葉を聞いた、「まだやり足りない」というのである。これが、いじめ問題の現実であり、親の本音なのである。

その保護者は、「子どもの気持ちを考えれば当然のことで、やられたことをやり返しているだけで、決して悪いことをしているわけではない、これでようやく自分の子どもが受けたいじめが少しは癒やされ、解決された」というのである。まさに、加害者に“復讐”しない限りは、解決とは認めないのである。そんな保護者の考え方が変わらなければ子どもの指導は到底できない。保護者は子どもよりも恨みを強くしている場合がある。

その時には、まず1対多という人数はいじめの構図であること、過去に自分が受けていようと、それを「いじめ」という卑劣な手段で報復することは許されず、その行為は決して本人のためにはならないこと。このことを、粘り強く説得し理解を求めていくしかない。

3 いじめに限っては“雨降って地固まる”ということはない

いったん起きてしまったいじめは、その対処療法がいくら優れたものであっても、とりわけ被害者に必ずその後遺症が現れ、ひどい時には何年どころか、生涯尾を引いていることも珍しくない。中学校での対人関係のトラブルの根は小学校時代のいじめにあった、ということはよくあることである。当時は、いじめを解決すべく学校も努力し、当面の解決は見たはずである。しかし、被害者が本当に納得する解決にはなっていなかったのであり、いわば“根に持ち続けている”のである。

他の問題やトラブルでよく言われる、「雨降って地固まる」というのは、ある意味双方が対等の立場で対立していた時の話である。いじめだけは、一方的な力関係の中で起き、被害者は、筆舌に尽くしがたい苦しみを経験しているだけに決してそうならない。このことは、過去の事例が証明している。だからこそ、絶対に起こしてはならないのである。

4 被害者の受けた傷は、生涯にわたり人格形成に影響していく

メディアに取り上げられる有名人が過去を語り始めると、決まって、小学校や中学校時代にいじめられたという話がでてくる。それも克明に覚えている。学校時代の他のことは忘れても、いじめられた体験だけは何十年たっても絶対に忘れていないのである。加害者はとっくに忘れていても、被害者にとっては、それだけ深い心の傷になり、ひどい場合はトラウマになっていることもある。これがいじめである。彼らは、それを乗り越えたことを語り、それがあったから今があるという話をすることもあるが、決してよい体験だったとは言わない。あるボクシングの元世界チャンピオンは、中学校時代のひどいいじめで人間が全く変わり、強くなって加害者を見返すことがボクシングを始める動機になったと言い、そして、いじめた人間は未だに絶対に許さないと断言していた。

これらは有名人だけの話ではない。普通の人たちにとっても全く同じ事が言える。教師は、普段からいじめを起こさないよう、いくら注意してもし過ぎるということはない。

いじめは何としても教師が見つけたい

学校では、何より「いじめは、極力教師の手で現場を見つける」ことに努力したい。いじめを受けている子は自分からは言えないけど、自分がいじめられていることをわかってほしいと痛切に思っている。一刻も早く大人に気づいてほしいと願っている。

被害者やその保護者からの申告でようやくいじめがわかった時には、事態が相当深刻になっている。また、他からの情報でいじめが発覚したときには、情報提供者を守るために想像を絶する膨大なエネルギーがいる。

1 誰よりも早く教師がいじめを見を見つけたい

他からの情報によるいじめ問題の解決には「情報源を明らかにできず、かつ情報を寄せてくれた人をどこまでも守る」という、とても難しい課題が待っている。加害者は情報提供者を徹底して探しわかった時には「チクッタ」として、「なおさらいじめをエスカレートさせる」、「いじめのターゲットを情報提供者に変える」など、とても悲惨な状況になる。それが保護者であれば、「無言電話をかけ続ける」などの執拗ないやがらせとなる。

そうなると、次からは誰も情報を寄せてくれなくなるばかりか、「ボス」の力が教師を超えることになり学級経営は機能しなくなっていく。しかし、教師自身の発見でわかったいじめは比較的解決が容易である。こまめなアンケート調査も有効活用し、ささいなボディメッセージやサインにも反応し、速やかにかつ慎重さをもって対応していきたい。

2 教師の子どもへの“声かけ”に勝るいじめの発見や予防はない

どの教師も気になった子には必ず声をかけてみる。結果、何も心配なければそれでよい。

いじめで我が子を失ない、現在は長野県教委に勤めている前島章良氏は、「全校集会で『いじめは許さない』と訴えかけることも大切ですが、日ごろの子どもの姿を大事にすることが、いちばん重要だと思います。『どうしたの』と声をかけることが、子どもと一緒にいる大人の役目で最大の教育だと思います。教師が日ごろからの声かけを通じて子どもの心に『この先生はいつも自分のことを気にかけている。この人なら助けになってくれるかもしてない』という信頼関係を築けていたら、子どもの誤ったルールを越えて、『〇〇ちゃんがいじめられているよ』と正義の告発ができると思う。」と言っている。

3 教師の感性を磨いておきたい

① 教師の潜在意識のあり方が発見に向けての大きな問題となる

“かかわって面倒になるのはいやだ”、“自分の学級にはいじめはないはずだ”と教師が

潜在的に思っていれば、いじめを見ようとしないうし、いじめは見えない。教師の高い危機意識の持続はいじめ発見のキーポイントになる。教師は目のレンズを曇らせてはならない。

② 子どものふだんとの違いをすかさず察知する教師の鋭い感性は重要

昨今のいじめはとても見えにくい。教師の前では平静を装っているが、影ではいじめや口封じが執拗に行われている。また見つからないように行う巧妙ないじめ、見つかっても言い訳できるようないじめ、誰がやったかわからない陰湿ないじめが横行している。

子どもへのアンケート調査には限界がある。子どもは毎日変わる。また、いじめの真実はいじめられた本人にしかわからないことが多い。子どもに寄り添い、日々の変化を敏感に察知することが重要である。子どもは何かあれば必ず様子が変わったり、ボディメッセージやサインを送ってくる。見逃してはならない。受け手が鈍感であれば次からは来ない。

※ 必ず読んでやりたい子どものサインやメッセージ

- ・はっきりとした理由がわからない遅刻や欠席が増えてくる
- ・忘れ物が多くなったり、よく物をなくすようになった
- ・教科書、ノート、机などに落書きがされている
- ・授業中、ボーとしたり沈んでいることが多くなり、学習意欲が感じられない
- ・学習成績の極端な低下がみえる
- ・常に友だちの目を気にしたり、特定の子を気にして、落ち着かない
- ・どことなく教師を避けるようになり、話を聞いても満足に答えない
- ・逆に、教師に何か言いたそうなそぶりや、冗談めかして何かを伝えようとしている
- ・頭痛や腹痛、倦怠感など体調不良を訴えたり、保健室へ行くことが多くなる
- ・図書館や特別支援学級などに避難している様子が見える
- ・休み時間は教務室の前や、いつでも教師の見えるところにいる
- ・いつもチャイムが鳴ってからギリギリに教室に入ってくる
- ・体に傷やあざが見えたり、衣服の乱れがある
- ・家庭への連絡や親と話すことを極端に嫌がる
- ・不自然な友人関係が見られるようになる
- ・教師の手を離れるグループ学習など、友だちと関わりながらやる学習や活動を嫌がる
- ・以前には考えられないような万引きなどの非行の出現
- ・「死にたい」などのメモや書き込み、自傷行為の跡が見られる
- ・集金日になると「お金を落とした」などと不自然なことを言う
- ・自分の物ではない持ち物や服をもっている
- ・登下校は、走ったり、逃げるようにして家と往復する 等

Ⅲ-13

少しでもいじめが感じられたら、どの教師も覚悟をもって 解決に向かいたい

いかなる理由があろうと、いじめは学校では絶対に起こしてはならない。そのためには、「いじめを許さない学級づくり」では限界があり、「みんなが仲のよい学級」をつくることしか方法はないという主張を拙著『教師力を向上させる50のメッセージ』（学事出版2013・7 P38~41）で述べた。

しかしながらそうは言っても、現実的には、どこの学校でも、起きてしまった時の緊急対応はもちろんのこと、起こさないような対策が必要である。このことは、近年、法令で定められたが、その有無にかかわらず、学校は決して準備を怠ってはならない。

1 いじめの発生を認知したとき

① 全校挙げ最優先で対応する、絶対に担任一人で抱え込まない

いじめが発生した場合には、学級担任等の特定の教員が隠したり抱え込むことなく、すみやかに管理職に報告し、校長のリーダーシップのもと、かねてからの校内体制を機能させ、一致協力して問題解決に臨むことが必要である。間違っても「このくらいは」という甘い考えは捨てなければならない。いじめの被害に遭っている子どもの精神的な苦痛を考えた時には一刻の猶予も許されない。たいていは表面に出ていることや見えたことは“氷山の一角”と認識しなければならない。

また、教師自身の心の中に知らず知らずのうちに、“いじめは見たくない”という心理が働き、判断を誤まることもあることも自覚しておく必要がある。

② 正確な事実の把握を、そこから解決がスタートする

いじめの発生を知った時にまずやるべきことは、事実の正確で詳細な把握である。その事実関係の究明に当たっては、当該の子どもはもちろんのこと、同級生や保護者等からも広く情報を収集し、事実関係の客観的な把握に努めたい。なお、把握した情報については取り扱いには十分注意をする。その時に、教師がどうしても忘れてはならないことがある。それは、いじめの発覚に際し、それが教師以外の被害者本人や保護者または第三者からであった場合には「その情報提供者が誰かを、絶対にいじめた子や周囲、あるいは誰にでもと言ってよいくらい伝えてはいけない」ということである。

次に大事なことは、事情聴取は集団ではなく、関係者を必ず個別に同時に呼び出して行うということである。口裏合わせだけは防がなければならない。問題がこじれるのはこの初期対応に失敗したことが最大の原因となる。これは小学校においては特に注意してほし

い点である。一人ずつから証言を引き出し、事実が明らかになるまで行いたい。学校はどんなに人手がかかろうとそのことを行う義務がある。それが全校体制での取組である。

③ 被害者の立場に徹底してたち、解決に向かう

いじめが発覚したならば、すぐに被害者の立場に立ち、彼の気持ちをよく聞いた上で対応策を確定し実践に移す。「少し様子を見る」という対応が一番悪い、その間に事態は悪化していく。何か一つでも、具体的なアクションを起こさなければならない。加害者も「同じ学校の子どもなので」といった甘い対応は、問題をこじらせる元になる。

また、問題の解決にあたっては、学校だけで解決することに固執してはならず、保護者はもちろんのこと、事実を隠さず教育委員会をはじめ関係機関との連絡や相談に努めたい。

2 具体的に子どものどんな行為や言動に注目するのか

子どもたちの日ごろの言動や遊びの中に、いろいろといじめを疑われるものがある。例えば次のような言動や行為は実際にいじめの発覚につながったものである。下のようなわかりやすい事例の時にはすかさず声をかけ、行動を起こしたい。そのつもりで子どもの生活を見ていけば、いじめ発見の端緒は実に多くある。

- ・プロレスごっこのようなものをしているが、いつも技をかけられたり、下になっている子が決まっている。互いに上になったり下になったりはしていない。
- ・すれ違いざまに、足を出されたり、肩を強めに叩かれたりする。
- ・すれ違いざまに、「バカ」とか「死ね」とか、短いがひどい言葉を浴びせられる。
- ・いつも先輩に肩を抱かれるようにして歩いている。自分が抱くことはない。
- ・グループの後ろか少し離れてトボトボとついて行く。
- ・学校帰りにいつも荷物を自分だけたくさん持たされている。
- ・グループにいつもいる子が急にグループから離れてしまった。
- ・女子が必要以上にグループで固まりひそひそ話しや馬鹿笑いを始める。
- ・男子が、校舎の陰など人目につかないところでグループをつくりはじめた。
- ・特定の者が近づいてくると急に話を止めたり、目つきが変わる等、空気が変わる。
- ・特定の者の机を運ばなかったり、道具にさわりたいがらない。
- ・グループの中で、浮かない顔をしていたり愛想笑いが目立つようになってきた。
- ・小集団学習を嫌がったり、机をつけなかったり、話し合いに入れない。
- ・自由なグループ編成の時には、誰もグループに入れてくれず、一人でいる。
- ・何かの役を決める時にはきまって名前が挙がる。
- ・英語のインタビュー学習などのような時に、誰もインタビューに来ない。等

Ⅲ-14

いじめの手口がいくら巧妙になろうと、教師はごまかされず、負けてはならない

これまで学校では、見るからにいじめられやすい特徴(だらしがない、動作が遅いなど)をもった子がいじめの対象となっていた。他にも「不潔」、「動作が気持ち悪い」、「性格が暗い」あるいはまた、被害者が非難されても仕方がない行動、例えば「ウソをつく」、「約束を破る」、「他人の悪口を言って回る」などの行動をとった場合も同様である。さらに、最近では「場の空気が読めない」こともいじめの対象になっている。そのようないじめは比較的に見えやすく、また加害者もいじめという自覚があるので、比較的指導がしやすい。

しかし、昨今のいじめはどうてい一筋縄ではいかないものが増えてきている。

1 ますます指導が難しくなっている最近のいじめ

① 匿名だが、ほぼ相手がわかっているいじめの蔓延

加害者は、ターゲットにした子に対して、ネットやラインへの書き込み、靴などの物隠し、落書きなどで相手を追い詰めていく。自分を安全地帯においての匿名によるいじめである。その手口は陰湿さを増し、証拠を決して残さないだけに教師による問題の解決や指導がきわめて困難である。解決には、子どもの良心を一番の頼りにするだけに、警察ではないことの限界をどの教師も感ずることになる。もし教師が確たる証拠もなく特定の子を疑った時には、実際の加害者であればあるほど、それを待っていたとばかりに、家族ぐるみで学校に対しての不信感を丸出しにし、無理難題を言ってくる。

しかし一方、被害者はほとんどの場合、ふだんの学校生活から加害者についての心当たりがあるだけに、その悔しさは倍増している。未解決ならば、不安な気持ちや悔しさがいつまでも続き、どんないじめであっても、そのことは生涯忘れることはないであろう。

② 「いじり」という巧妙な手口の流行

これまでのいじめは、対立している人間関係の中でいじめが発生することが多かった。しかし昨今では、一定の人間関係をもつ仲間集団の中にいじめが入り始めている。加害者は、弱くからかい甲斐のある子を冗談めかして、遊び感覚でいじめ、グループの笑い者にして楽しむのである。マスコミ言葉で言う「いじり(いじめの偽装・隠蔽)」という感覚で行われる。子どもたちは、芸人が役割でそれを演じていることが見抜けずにいる。

また、被害者側もいじられることにより、とりあえず集団に所属していられるので、無理にでもそのキャラクターを演じざるを得ない状況になっている。したがって、それが深刻ないじめだと指導しても、加害者にその感覚がないので指導がとても難しくなっている。

③ 中学校では、女子の仲間外しがもっとも深刻

中学校では、女子の仲間外しが大きな問題となっている。今は友だちがファッションの時代になっている。女子の中では適度な人数の友だちがいないことは、最も恥ずかしいことで、仲間を外されることが何よりの屈辱であるという共通認識がある。現在でも話題となっている大学での便所食もその延長と考えることができる。それだけに、大人とは全く違った感覚で仲間をとらえていて、いつ仲間を外されるかわからないという恐怖から、かぜを引いても学校を休めないと言っている生徒も実際にいるくらいである。

ところで、この仲間外しは、加害者たちはいじめだとは認めていないが(しかし相手に与えるダメージの大きさは十分にわかっている)、被害者はひどいいじめを受けていると感じ、耐えられないと思っている。加害者は集団の力でその空気はつくるが、直接的な行為や言動は見えないだけに「何もしていない」と開き直り、とても指導が難しい。

2 指導に困難を極めるネットによるいじめ

① メディアによるいじめの怖さ

メディアを介する誹謗、中傷、噂話は、本人の知らないところですさまじい勢いで広まる。内容は、仮に真実であるにしても本人が必ず否定する話題である。本人が否定すればするほど面白おかしく話がふくらみ、気がついたら教師や親にも知られ、責められ、家中が暗い雰囲気になっていく。都市や農村を問わず、いつどんな子どもの身にも降りかかる可能性がある。いや、子どもばかりではなく、大人も全く他人ごとではない。

② ネットいじめによる被害者の苦痛

ネットいじめは、被害者からみれば、内容や画像だけでは特定できないまでも、ほぼ加害者がわかっていることが多い。仲間内にしかさらしていない情報が流れるからである。

しかし、誰かまでは完全に断定できなく疑心暗鬼になってしまう。だから加害者は、自信をもって知らんぷりをする。ネット上の情報は、広く公開され、半永久的に残るため、面と向かって攻撃されるより大きな苦痛を伴い、被害者は精神的に追い詰められていく。

今のところ残念ながらそれを防ぐには、一人一人のモラルに期待することと、その元になっている生身の人間関係の改善や健全化に努めることしかない。

③ スマホのラインの危うさ

最近のスマホのラインと呼ばれるものは、グループでメッセージを確認したかどうか、「既読」表示によって分かる。したがって読んだらすぐに返信しなければならないという強迫観念に縛られるだけでなく、「既読」なのに誰からも返信がこなければ、無視されていることがわかってしまう。それは、グループ内の「閉鎖空間」で行われるので、外部にはわかりにくく、いじめや非行、性の逸脱行動の温床になることは容易に想像できる。

それと同時に、四六時中スマホを手放せず、スマホに支配されているような生活が続くことは、子どもの生活にとっては大問題である。保護者を巻き込んだ対策が必要である。

いじめの根絶にむけ特に大事なこと ～加害者は“ストレスの解消”、被害者は“本当の友達ができること”が鍵を握る～

いじめ解消・根絶に向けて特に大事だと思うことを挙げてみたい。

1 いじめる子のストレスの元になっていることは保護者とともに解消に向かいたい

いじめの行為を叱ることは誰でもできるが、それだけではいじめの解決にはならない。その子のストレスや彼の行動特性がどこからきているかを探り、そこに心を寄せ、保護者の協力を得ながら一緒に改善を図るよう努力することが教師の仕事である。

通常、いじめる子は何らかのストレスや不満を抱え、そのはけ口としていじめをしていることが一般的である。そのストレスが学校にかかわることであったり(学業、友だち、教師などが代表的)、家庭にかかわること(過干渉、愛情不足、家庭内の不仲等)であろうが、いじめの行為は許せなくとも、彼の感じているストレスは理解していきたい。

そして、ストレスの原因についての保護者との共通認識は欠かせない。しかし、このことは学校も保護者も原因や責任を他に転嫁し、自分の方には非がないと考えがちになるので、とても困難な作業にはなるが、問題の根本的な解決には絶対に欠かせない。

2 いじめの真の解決は、被害者に本当の友だちができることである

もしも誰かに悪口で攻撃された時でも、味方になってくれる友だちが一人でもいれば彼は救われる。しかし、学級に誰も自分の味方をしてくれる者がいない時には、それはたちどころに「いじめ」ということになっていく。いじめはそういう性格をもっている。

そして、教師の力で加害者によるいじめなくなっても、被害者にとっての本当の解決にはほど遠い。彼がほしいと願っているのは、自分のことを心から心配してくれる友達、一緒にいて安心できる仲間なのである。どんな子にとっても、自分のことをわかってくれる、“心の友”がどうしても必要である。学級に一人いればいい。そうでなければ学級には居られない。教師が代わりをつとめることはできない。学級にいじめがなければそれでよいわけではない。教師はどの子にもそんな仲間ができるまで支援を続けていきたい。

3 いじめを安易な手打ちでは絶対に済ませない

時として小学校で行われることがある。加害者、被害者の双方を呼び同席させた上での安易な手打ち、つまり「儀礼的に加害者が謝り、被害者はそれを了承し、これからは仲良くしましょうと表面上の合意をすること」は、必ず禍根を残す。そこでは、加害者側は加害の首謀者の顔色を伺いながら、彼の言動が基準となって会が進行するため、被害者は本当には全く納得せず、加害者はこれで終わったと安易に考えてしまう。

教師は加害者に対しては、どうしても謝罪したいという気持ちになるまで、自分のやった行為と自分自身を見つめさせたい。また、とりわけ加害者の保護者は早く自分たちも楽になりたい、忘れたいということから謝罪を急ぐ傾向にある。そんな気持ちから謝罪を受けた被害者の保護者は、怒りをますますエスカレートさせ、解決が困難になっていく。

いじめの被害者は納得のいく解決がなされなければ、いつまでも過去のことにこだわり、一方それを持ち出された加害者は、解決したはずだと“逆ギレ”状態となり、トラブルが再発する。小学校でのいじめが中学校にまで尾を引いているのは、このパターンである。

4 その後の見届けこそが本当の解決につながる

子ども同士のトラブル、とりわけいじめはどんな小さいいじめだと思っても、アフターケアと最終的な解決の見届け、しかも複数の眼による見届けをしっかりと行い、更に継続的に関心を持ち続けることは欠かせない。いじめは、教師が解決したと思ってからが、本当の解決に向けての指導が始まると思った方がよい。双方への「その後どうだ」の声かけは、かなりの長期にわたって必要である。特に被害者はそのことで、先生はいつも見守ってくれているということで安心をする。

5 被害者の保護者はいじめの再発を決して許さない

いじめがあっても、学校の努力や被害者側の理解で、いじめの解決が見られたと判断され、双方が落ち着いた生活を送っていたにしても、再び同じ学校でいじめが発生したとなれば、被害を受けたことのある子どもの保護者はそれを決して許さない。いじめの再発は、一回目とは全く違う認識でとらえられる。学校は絶対に許してもらえないと心得るべきである。それは、自分の子が再び被害者になった時は言うに及ばず、誰が被害者になろうと、教訓が生かされない学校の認識の甘さ、取組みの安易さを許してくれないのである。

一回いじめが発生した学校や学級には、よりいっそうの緊張感が必要なのである。

6 いじめの傍観者をどう考えるか

学校では、「いじめを知らないのは教師ばかりであった」という事例は決して珍しいことではない。昨今では傍観者も加害者と見るようになってきているが、その時、何もせずに見て見ぬふりをしていた傍観者も加害者だという指導は、とうてい子どもの納得は得られない。特に、女子のいじめに関しては、男子は傍観している場合が多い。その逆もある。子どもも集団の中では自分を守ることに精一杯なのである。

「見て見ぬふりをする子」が単なる「傍観者」ではなく、一緒にはやしたてたり参加したりしている「同調者」であれば、加害者として徹底指導するのは当然だが、現実には、傍観者には心の痛みは感じてほしいが、彼らをいじめの「加害者」とするのは酷である。

それよりも、そのようないじめを許してしまっていた教師の注意力のなさ、そのような集団づくりしかできなかった、教師の責任こそが傍観者の何倍も大きく問われなければならない。もしも責められるとすれば、いじめを発生させてしまった教師の方である。

IV 不登校の問題への基本的な対応

- 16 不登校は断じて「悪いことをしている」わけではない ～不登校の問題に関する基本的認識～
- 17 不登校の子どものことを“もっと知らなければならない” ～不登校の子どもについての基本的認識～
- 18 「学校へ行くか行かないは、子どもが決めること」 ～不登校の子どもへの対応の基本～
- 19 「いつかは必ず・・・」という気持ちで、信じて見守ってもらう ～家庭への働きかけの基本と家庭の役割～
- 20 「話に耳を傾け、共に歩むこと」が何より大事 ～学級担任の基本的な姿勢～



不登校は断じて「悪いことをしている」わけではない ～不登校の問題に関する基本的認識～

「不登校は誰にでも起こりうる」という見解がますます説得力をもってきている。家庭や社会の変化に合わせて、一般の子どもの中にも学校に行きたくない感情が広がり、情緒面では不登校の状態にある子どもが増えてきている。ここに問題の根の深さがある。

ここでは不登校問題を基本的にどう認識していけばよいかについて考えてみたい。

1 不登校は「決して悪いことをしているわけではない」という認識がまず第一

その原因はどうか、不登校か不登校状態となっている本人は、社会的な絶対的基準(子どもは必ず学校へいくものである)により、多かれ少なかれ、ある種の「罪悪感」や「うしろめたさ」時には「悪いことをしている」と感じているか、感じさせられている。

まず、この気持ちを何としても払拭してやらなければ、健全な心身の健康が保たれない。そのことは、学校が休みになる「夏休み」中の、不登校の子たちの穏やかな表情を見ることでもよくわかる。不登校の問題に関わるすべての人たちが、不登校は断じて「悪いことをしているわけではない」という認識をもたなければ、決して適切な支援はできない。

2 社会教育や家庭教育に「不登校」に類する言葉はない

同じ教育という名がついても、社会教育や家庭教育には「不登校」あるいは「登校拒否」という類の言葉はもちろん、その状態を表す言葉もない。不登校は、「子どもは学校へ行くことが“あたり前”」という大人の考え方を前提とした問題のとらえ方である。子どもの側からすると学校は、友だちやさまざまな大人と一緒に過ごし暮らす場所である。不登校が増えている現状は、学校が子どもにとって自分たちの生活の場とは感じられなくなってきたことを如実に伝えている。しかしながら、旧来からの学校の保守的な姿勢はなかなか変わらず、ある意味では子どもや時代の変化に立ち後れているのである。

ところで、これまでの学校教育は子どもが登校した後の教育を考えていけばよかった。それはある意味では甘く、社会教育と比べた時には、その違いは歴然としている。社会教育はどうしたら多くの人たちが自発的に活動に参加してくれるか、ここがスタートになる。内容に魅力がなかったり、指導が不適切であれば、次から人々は確実に参加しなくなる。

学校は、社会教育であれば一番の問題となる「自発的な参加」については、これまでほとんど考える必要がなく、子どもが来ることがあたり前だったのである。不登校の問題を考える時には、まずこの圧倒的な力関係を確認しておかなければならない。

3 なぜ不登校が問題になるのか

一部にある「学齢期であっても学校に行かない生き方もあり、それも選択肢の一つである」という考え方は、社会的に十分認知されているとは言い難く、またそうなった時の子どもの教育の機会をどう保障するかを受け皿も、制度としては十分に整っていない。

したがって、不登校状態にある子どもや保護者の圧倒的多数が通常登校を望み、また地域社会や各教育行政機関もこの問題を重大に受けとめ、学校でしか学べないことを学ばせるために、それぞれの立場から子どもを学校へ向かわせるための努力を懸命に行っている。

そんな中であって、実際に不登校の子どもの指導にあたっている教員が、その当面の支援の目標を、「通常登校」におくことは極めて自然な形である。

4 不登校の状況をどう受け止めていけばよいか

不登校の子どもは、同級生が学校へ行っているのに自分が休んでいること自体、「他と異なっている人間としての私を見てください」と主張しているようなものである。そして一方では、怠けているのではなく、学校へ行きたいのに行けず苦悩しているか、今のところ行きたくないと思っていることを、まず周囲に理解してほしいと思っているのである。そんな時に「学校に行けないほどの悩みや問題は何か」と訊ねても無駄なことが多い。

ところで現段階では、「不登校」になりやすい性格的特性、あるいは特異な家族病理的環境等を抽出することは不可能と言われている。しかし教師はその対応に苦慮しつつも、学校生活というよりも本人や家族及びその生育歴に問題があると考えようとしている。

不登校そのものは、当初考えられていた病気や心の異常ではなく、子どもの成長過程で起きた、一種の挫折経験であると一般に捉えられている。したがってこれは治療の対象ではなく、一つの成長体験、発達課題であって、これに子どもが立ち向かい、それを克服していくよう教育的に支援していくことが大切でなのである。

5 原因を探したり、本人を問いただしたところであまり意味はない

不登校の原因は複雑で、単に生育歴や家族の問題だけではなく、また教師や友だち、授業など学校の問題だけでもないようである。また原因の認知には、学校、家庭、本人の三者それぞれの立場により大きな違いが出てくる。誰しも他にその原因を求めようとする。

したがって原因を探しても皆が納得のいく答えは得られず、自己を正当化するためだけに終わってしまう。それよりも、互いの力の合わせ方の勉強をすることが回復を早くする。

本人は学校へ行けなくなったきっかけはいつまでもよく覚えているが、本当の理由は、実は本人自身もよくわかっていない。親は原因が除去されればすぐに登校できると短絡的に考えるため、その理由を問い詰めることになる。すると子どもは黙ってしまうので、親は隠し事があるのではないかなとおさら問い詰める。しかたなく子どもは、友だちや学級など学校にかかわることを口にするが、多くの場合それは場面によって変わっていく。学校を休む理由を問いただして、わかったところで、本人にその気がなければ為す術はない。

不登校の子どものことを“もっと知らなければならない”

～不登校の子どもについての基本的認識～

不登校になった子どもは、当初いろいろと学校に行けない理由を言う。一般にそれは、きっかけとなった出来事である場合が多く、本人も納得できる理由はわかっていないことが多い。もしも本人の言う原因が解消し、学校に行けない理由がなくなったとしても、たいていは必ず次の理由を見つけ、その行動がずっと続いていく。

不登校の子どもは必死の思いで、自分の行動や態度で、自分の周囲に張り巡らされている現実に対して「異議申し立て」や「挑発」を試みている。しかしこのことを、社会規範からはずれた「逸脱行動」、例えば単なる“なまけ”や“変わった子”であると短絡的に認定し、親や教師が登校のための強制的な働きかけを試みるだけでは、子どもの混乱は増すばかりである。不登校の子どものことをもっと知らなければならない。

1 不登校の子どもの“心の内”

不登校の子どもは、学校には、行きたくとも行けない、あるいは今は行きたくない状態にあって、現在の学校や学校生活、教師や友だちに強い不安や不信感をもっている。

しかしその一方では、行かなければならないと強く思い、日々葛藤している。自分の今の状態は親や周囲を悲しませ苦しませているということを感じ、自分を責めている。自分が学校に行きさえすれば、すべてが丸く収まることくらいわかっている。だから行かねばならない、でも行けない、行きたくない、これが不登校の子どもの心情である。

行きたくないのは、学校が「嫌」だからである。学校や教師のあり様、友だちとの問題がそこに含まれていないはずはない。またそこに、さまざまな「嫌」が積み重なっている。

しかし彼らは、学校の話題に触れなければ、たいていは「よい子」である。また敢えて“学校に行かない”という行動をとることで、親や教師、特定の友だちに対する強い抗議の気持ちを現していることもある。そうすることで周囲が困ることも十分に承知している。

中には親に対し、自分のわがままを通すために、学校へ行く行かないを取引に使っているうちに、本格的な不登校になってしまった例もある。

さらに忘れてならないことは、子どもは不登校の間は家庭にいるので、親は子どもが学校に行っていない事実を「承知をしているが心から承認はしていない」という、心理的には大変厳しい状況の中で毎日生活しているということである。

2 本人でなければわからないことが多い

不登校の子は、ただ学校に行けないことだけで悩んでいるわけではない。一般にストレ

ス耐性が大変低いので、他との少しの違いや自分への心ない言動で悩むことが多い。

また、不登校の期間中、思わぬ所で友だちに遭うなどは、他の子どもにとってなんでもないことでも、その子にとっては、「いきなりトイレの戸を開けられる」と同じくらい恥ずかしいと思っていることもあり、十分な配慮が必要である。教師の感覚だけで「そんなことぐらいで」という対応では道は開けない。あくまでも“本人の気持ちになって”、“本人でなければわからない”という態度で一緒に考えていくことが大事である。

3 極度の「人間不信」になっていることがある

不登校のきっかけとなった出来事は、人間関係のトラブルであったり、誰かに裏切られたり、いじめを受けるなど「他人を信じられなくなったこと」が大きな要因になっていることが多い。それでも他に「自分のことを愛してくれ、信頼できる友人がいる子ども」はそこで救われていく。例えば学校で誰かに悪口を言われても、一緒に悔しがってくれ、味方をしてくれる友だちが一人でもいれば、そのことが不登校にまで発展することはない。

しかしながら、一般に不登校の子どもは学校では心からの友だちが一人もいなく、家庭においても、温かく愛情あふれる人間関係が構築されていないことが多いので、自己に対しても、他に対しても根源的な愛情や信頼感に欠ける傾向にある。場合によっては、耐えられないほどの人間関係のつらい体験から、極度な人間不信に陥っている例もある。

時間はかかっても、「人間は温かく、信頼できる」という気持ちを育くんでいきたい。そのためには、教師は支援の過程で「裏切られた」、「冷たくされた」ととられるような行為や言動は絶対にとってほならない。「どこまでも、たとえ何があろうと先生は君の味方だよ」というメッセージを送り続けることが大事である。

4 不登校の子どもの支援は自立へのプロセスと軌道を一に

不登校の子どもの支援においては、“自立する”（広い意味では一人一人を自立に向かわせることは学校教育の目的でもある）ということが大きな目標となり、そのことを常に意識しながら支援を行うことになる。登校できたこともその過程の一部であると考えてよい。

しかし、「自立」のプロセスは他への「依存」を無くしていくプロセスと考えるのは誤りである。人間は他に依存するからこそ生きていける。そのような相互依存を適切に行っている状態を「自立」と呼んでいる。不登校の子どもは特に、相手とどのような依存関係を保てばよいかはわからなかったり、またそのバランスがうまくとれず苦慮している。

不登校は「手段はどうであれ学校へ来ればそれでよい」という考え方では根本的な解決にはならない。不登校の子どもには、その子の自立を促すという文脈で一貫して指導されなければならない。学校へ来なくとも「規則正しい生活ができるようになった、整理整頓ができるようになった、明るい表情になった、家族とよく話をするようになった」などがあれば、これは自立のプロセスであり積極的に評価していきたい。そして結果的に学校に復帰できなかつたにしても、彼の成長にとっては大きな意味があった期間なのである。

「学校へ行くか行かないは、子どもが決めること」～不登校の子どもへの対応の基本～

学級担任であれば誰もが経験するであろう、不登校の子どもへの対応。その基本を考えてみたい。

1 自己決定が何より大切な経験、登校するしないもその延長である

不登校の子どもには、「自分から」、「自分で決めて」、「自分の力で実行する」、「自分で責任をとる」、そんな経験を少しでも多く積ませてやりたい。彼らにはその類の経験が極めて不足している。「すべて誰かの指示でやらされてきている」、「困難からはできるだけ逃げてきている」、「自分の問題でも親が代わって解決している」等が典型的にみられる。

それを改善するためには、できるだけ子どもに任せ、「見ていながら口を出さない、手を貸さない」。ある意味では本人に「いっさいゲタをあずけること」も必要である。他人から自分のことを判断してもらっているうちは回復の兆しは見えてこない。日頃の生活の中で起きるいろいろな困難も、自分の力で乗り越えることで人間的な成長が図られる。

そこで、「学校へ行くか行かないかの判断を本人に任せること」は極めて重要なことであり、そこから本格登校への足取りが始まる。そうした時に大人は、「登校するしないは貴方の自由」、「決めるのは貴方である」、そのことを本心から認め、本人の決めた結論はどんなことでも受け入れることを、強調して伝えておかなければならない。

2 どんな時でも、子どもに「本音と建て前の二重のメッセージ」は与えない

登校してほしいという親や教師の本音を隠すことはむしろ子どもに不信感を与える。

子どもは不登校の間は家庭にいるので、親は子どもが学校に行っていないことを快く思っていないことは常に肌で感じている。

また教師は、自分の学校や学級からはできるだけ不登校を出したくないという気持ちや、何より、その子のために学校でしか経験できないことで学び成長してほしいと願っている。

ところで、不登校の子どもたちは人一倍ナイーブである。相手の気持ちを必要以上に考えたり、言われた言葉の裏の意味を考えようとする。とりわけ、自分が学校に行っていないことに関する話題や言葉には敏感に反応する。親や教師が本音では学校に行ってもらいたいと思っていることは百も承知である。決して「学校なんか行かなくともいい」などという言葉は口に出してはならない。子どもの状態にもよるが「学校に行ってほしい」、「学校に来てほしい」という素直な思いは伝えていきたい。

心の中では思っているが口には出さない「二重のメッセージ」は相手を更に傷つける。

3 本人には癒しの期間がどうしても必要である

不登校の子どもは、それが不登校の原因かどうかは別にして、初期の頃は自分ではそのきっかけとなった出来事を驚くほどよく覚えていて、そのせいであると周囲に訴える。たいていの場合、それは「癒し」が必要なほどの心の傷となっている。

そんな時は、誰かがそれを十分に聞いてやり、思いを吐き出させ、共感する人を増やしていく必要がある。「それは不登校の原因ではない」などと大人の理屈で本人を説き伏せるようなことがあってはならない。その「癒し」の期間は絶対に抜いてはならない。

4 不登校の子どもは自意識がとても強く、また愛情も求めている

一般的に不登校の子は、自意識が過剰でありプライドも高い。「理想の自己」と「現実の自己」との狭間で苦しんでいる。理想の自己のように振る舞おうとするが、それが出来ない自分をもどかしく恥ずかしいと思っている。友だちの大勢いる授業時間中などは特にそうである。実際には周囲は彼が思うほど彼には関心を寄せていないことが多く、こちらからいくら「気にしなくともよい」と言っても耳を貸さない。自分でそう信じ込んでいる。

自分の言動や行動が他人にどう思われるのかを必要以上に気にし、常に周囲に気を使い、へとへとに疲れているのである。その気持ちをわかって上で対応したい。

子どもはどの子も、親や周囲から愛してもらいたい、守ってもらいたいという欲求を本来的にもっている。人間の根源的な欲求と言ってよい。しかしその欲求が叶えてもらえない時には、形を変えた「愛情欲求」や「承認欲求」が出、思春期ではそれが問題行動になったり、不登校になったりする場合がある。それを叶えてやることは重要である。

5 本人や家族の心の安定のためには、学校と常につながっていることは必要

たとえ本人や保護者が学校を避けていようが、学校のことは気になっている。担任や学校が「いつも君のことは忘れてない」というメッセージを様々な形で伝え続けることは必要である。もちろん本人や保護者と約束したことは、いくら忙しくとも忘れてはならない。

また、子どもは当初学校からの配布物や働きかけに対し反感をもつこともあるが、それでも状況をよく見極めながら、それをそばに置き続ける続けることで受容的になり、積極的に反応するようになることが多い。その反応は元気になっていくプロセスと重なる。

6 子どもをいわば「学校に連れてきた時」には、少しでも来て良かったという実感を

小学校では、登校させるために親が送ってきたり、時には教師が迎えに行くこともある。中学校では難しい。子どもの意思に関係なく、外からの力を使ってでも登校できさえすればよいと考えているとしたら問題である。そこでは、登校することが目的になり、子どもが学校で何を学習したり経験するかが問題になっていない。登校を渋っている子どもは基本的には、学校には魅力を感じていなく、学校を「嫌」だと思っている。その現状が改善されないうちは自主登校ができない。子どもが、何はともあれ登校したのであれば、どんなことでもよい、今日は来てよかったという思いを持たせて下校させたい。

「いつかは必ず・・・」という気持ちで、信じて見守ってもらう ～家庭への働きかけの基本と家庭の役割～

不登校の子どもを抱えた家族、とりわけ母親は、子ども以上に深刻に悩み「不安」、「あせり」、「責任」などを感じるか感じさせられている。教師は親のその心情に寄り添うことなしに、不登校の問題が解決に向かうことはあり得ない。どう考えていけばよいのか。

1 不登校の子どもを抱えた親をどう支援するか

① まずは親の「せつなさ」に寄り添いたい

親は我が子が「不登校」であることを真に受け入れるまでは時間がかかり葛藤も大きい。その間には叱責、強制に始まり、哀願・懇願、取り引きにまで至り、そして、いよいよ「不登校」を認知したとたんに親も大きな不安とともに気分的に追いつめられ、周囲の人達も、よってたかって子どもや親を追いつめていく。すると、親として能力がないのではと自分を責めたり、養育に自信をなくしたり、また自尊心を失い落ち込む。そんなときに教師は、親の気持ちに寄り添い、その切なさを“わかってやる”ことから始めなければならない。

② 心配な親子関係にどうアドバイスするか

その代表としては、「過保護」や「溺愛」、「過干渉」がある。「過保護」は、できるだけ「口を出さない、手を貸さない」こと、「溺愛」は、親が「がまんする」こと、「過干渉」は、1日も早く「本人の意思を尊重し自由にしてやる」こと、などが助言の核心となる。

2 不登校の子をもつ親はどうしたらよいか、その心構え

- 1 原因がわかり、それが除去ないし解決されれば登校できるという考えはもたない
- 2 学校へ行くか行かないかを決めるのは本人である、このことを心から了解する
- 3 登校を約束をさせることは重荷になり、守れなかった時の罪悪感が本人を苦しめる
- 4 不登校の状態で苦しんでいる時に、登校できないことを叱ってはさらに傷つく
- 5 学校へ行きさえすれば楽しく過ごしている、それは「無理している姿」と理解する
- 6 何をしようとして、今その子がやりたくてやっていることは温かい目で見守る
- 7 何事も赤ちゃんに返ったと思えば、余裕もでる。焦らず成長のやり直しを見守る
- 8 ゲームなど特定のものに興味・関心が固定されても、親はむしろそれと付き合う
- 9 子どもが暴力を振るうのは、困り抜き苦しみを表現できないでいる時と心得る
- 10 子どもが立ち直るには、ささやかでも成長に向けての確かな成功体験が大事である

3 家庭でできる対応の基本

① どんなことがあっても家族は希望を失わない

たとえどのような種類の経験であっても、その子の人間的成長に役立つことを考えると大切なことは、他と比べた時でも「少しの遅れぐらいは大丈夫」という気持ちと、子どもを信じ「いつかは必ず立ち直る」という希望を親はいつでも失わないでいることである。

② 子どもに「まかせる経験」をできるだけ多く

子どもの日常生活についてもできるだけ子どもに「任せる」。子どものすることを見ていながらもいっさい口は出さない、手を貸さない。それによって子どもは、怠惰から自己解決への道が生まれる。自分のやること、生き方に責任をもち、自発性を伸ばす。親にとっては相当の決意がいる。そして肝心の、登校するもしないも子どもにいっさい任せる。

③ 可能な環境にいる子どもには、父親や父性をもっと強く意識させる

子どもが本当に欲しがっているのは、ある時は母親の愛情よりも「父親」や「父性」である。現実には立ち向かっているたくましい父親、仕事に全力投球している尊敬できる父親、現実の厳しさを教え、やがて自分がそれを克服することを期待している父親を欲している。

④ 母親は子ども一辺倒ではなくもっと自分の生活を

母親に対しては、「子どもへの慈しみと愛情」と共に、「母親が自分自身の生活をする」と積極的に勧めたい。子ども一辺倒では、子どももある種の息苦しさを感ずる。思春期の子どもは、母親を自分の母親であるという目と、社会人としてどうかという厳しい目で見ています。母親が社会的な責任を果たし輝くことが、子どもの安心感と尊敬を生む。

⑤ 家族みんなで力を合わせ、苦労は必ず分かち合う

不登校は本人や親ばかりでなく、家族みんながつらい思いをする。特に一日中家にいて子どもの相手をする立場の母親はつらい。たとえ仕事で疲れていても父親は母親の苦労を分かち合いたい。父親も必ず話を聞き、自分のできることを進んでやっていきたい。祖父母も含め、家族みんなで協力し合うことで、少なくとも気持ちの面で家族は安定する。

⑥ 子どもと登校のための取引だけはしないように

学校に行かせるための「取引（例えば登校したら何かを買ってやる、等）」は絶対にしない。それは本人を“学校へ行ってやっている”という気持ちにさせ、要求は益々エスカレートする。回復への道のりは個人差も大きい。「長い目」で見守っていきたい。

⑦ 不登校のおかげで得ることもある

不登校を「悪い」、というのはあまりに短絡的である。その子のおかげで「父親がしっかりした」、「母親が自立的になった」、「家族の絆が深まった」ということが生じる場合も多い。子どももまた、不登校を通しささまざまな経験をすることで心が成長していく。例えば、不登校の状態ではしか考えられないことがあったり、自分や自分を取り巻く社会をより深く見つめることができる。それを一番身近にいる親が確実に見取り、評価してやりたい。

「話に耳を傾け、共に歩むこと」が何より大事 ～学級担任の基本的な姿勢～

中学校では、小学校からの不登校生徒ではなく、これまで元気で登校していた生徒が急に不登校になった時などは、担任のショックも大きい。経験の少ない若い担任であればなおさらである。学級担任は不登校にどう対応すればよいか、その基本を考えてみたい。

1 子どもや親の訴えに耳を傾けることがまず一番

担任はどんなささいなことだと思っても、親や子どもの訴えを決して軽視しない態度が大切である。そして、できるものはスピード感をもって対応する。「何を言ってもわかってもらえない」、「すべて家庭や本人の問題にしてしまう」、「学校や先生は何もしてくれない」と絶望した時には親は学校と断絶し、場合によっては教育委員会や外部の機関に訴えることもある。そうなった時には関係の修復にかなりの時間がかかる。

担任は、本人や親のどんな話や訴えでも真剣に耳を傾け、共に歩むことを伝えることで、たとえその通りの結果にならなくとも、ある意味では「思いをわかってもらえた」という気持ちになり、子どもや親の欲求は少しずつ満たされていく。そして周囲に「本当に理解してくれる人」を少しずつ増やしていくことで、本人や親の心の安定が図られていく。

2 希望を失わず関心をもって見守る

親はもちろん担任自身も、少しの遅れなど大丈夫という気持ちと、いつかは必ずよくなるという希望を失わず、常にプラスのメッセージを子どもにも親にも送り続けたい。

基本的には、教師はどの子どもに対してもそうであるように、「関心をもって見守る」ことが大切である。あくせくと何かと手をかけるのではなく、「先生がいることで安心できる、先生は自分のことをわかってくれている、がんばれそうな気がする、困った時には助けてもらえそうだ、小さな進歩や努力でも認めてくれそうだ」という気持ちをもたせるだけで大きな力になる。

3 担任の温かい心を伝え続ける、学校といつでもつながるチャンネルは必要

不登校の子どもにとって、「見捨てられ体験」は強烈なマイナス作用を及ぼす。それは例えば、「大事な行事の連絡がなかった」、「プリントや配布物が来ない」、「担任の家庭訪問や電話がなくなった」等である。

担任や学校が、こちらからはもちろん、時には子どもの方から連絡をとりたいこともある。そのためのチャンネルや工夫は必ず必要である。緊急の電話番号の他にも連絡用の切手を貼った封筒を用意して家庭においてやるなども一つのアイデアである。

4 学級では常に、その子がいつ、急に登校しても普通に生活できるようにしておく

不登校の子どものいる学級では、ことさらその子に気を遣う必要はない。ただし彼がいつ急にきてもスムーズに学級に入れるよう、机やロッカーを整えておくことはもちろん、グループ編成や何かの役割分担は、必ず彼がいるものだと思ってやっておく。不意に来て普通に生活できるようにしておくことは極めて大事である。それが何よりの準備である。

そして久しぶりの登校には、“みんなにどう思われるか”“うまくやっていけるか”など不安で心臓が割れそうになっている。ぜひ、さりげなく普通の対応で教室に迎えたい。

5 「友だちを家に呼びにやらせること」には慎重な配慮いる

子どもの中には、自分で迎えに行きたいという子がいることもある。そういう時には子どもに任せたい。しかし教師の依頼を受け、「君しかいない」という期待に応じて家に迎えに行くが目的を果たせず、その責任を背負い込み、それで自分も不登校になったという例もある。このことには大きなリスクも伴う。行くなれば、気軽な気持ちで行かせたい。

また本人も不登校が続くと、友だちに会いたい気持ちは十分にあるが、今の自分のみじめな姿は見せたくない気分もあり、この相反する気持ちが交錯している。当初は、行けない理由を説明して友だちにも会うが、やがて「行けない自分をばかにして」とか「行くときは自分で行く」というような気持ちになり、友だちを拒否するようになっていく。

また、同級生からの「元気だせよ」とか「がんばって登校しろよ」などは禁句である。本人にとって学校に行っている友だちから同情されることは、「自分がいっそうみじめになる」、「自分を見下している」と思わせる。訪問は、学校が休みの日で、できれば戸外で一緒に遊び、友だちとの交流の楽しさが実感できるような体験が望ましい。

6 家庭訪問で気をつけたいこと

家庭訪問では、本人に会えるか会えないかはさほど問題ではない。訪問することに大きな意味がある。本人の心にはきつと残る。もちろん拒否をされている時には行かない。

訪問ではできれば親と面談し、親の「不安、焦り、怒り」などを共有し、親をサポートしたい。しかし、「長い人生だ、休みただけ休ませよう」など不登校を容認するような言い方は家族には絶対にしてはならない。学校に見捨てられたと思う。「早く元気になって登校してほしい」というメッセージを常に伝え、豊かに学校を休ませる工夫をしたい。

7 予想外の登校の意味をよく見きわめる

不登校の子どもは時として予想もできない登校行動をとることがある、しかしそれは、無理を承知で自分の行動を合理化しようとするものであったり(修学旅行へ行く約束をしたが、当日になったらみんなと一緒に行けそうもないとんでもない服装をして現れた 等)

また、機が熟していない時期の突発的な登校もあるので(あまりに母親がうるさいので、全く心の準備ができていないのに急に登校し、学校の対応に難癖をつけてすぐ帰る 等)、その行動の意味をよく理解し、本人を追いつめないようにしなければならない。

V 問題をもつ子や特別な支援を要する子どもへの支援

- 21 彼は何に対する“異議申し立て”をしているのか ～問題をもつ子どもに対する基本的な理解～
- 22 問題行動には“ある日突然”ということはない ～サインや前兆を読むには思いやりの心が必要～
- 23 「これからがんばります」ではなく、「どうしてそうしたのか」が重要である
- 24 「なんとしても仲間の一員として」 ～彼が立ち直るためにどうしても必要な支援～
- 25 “彼らの苦しみは、私たちの想像をはるかに超える” ことの認識から ～特別な支援を要する子どもへの対応の基本～



彼は何に対する“異議申し立て”をしているのか ～問題をもつ子どもに対する基本的な理解～

生徒指導の問題を見るときに、その問題の事実関係の把握や解決にエネルギーを費やすことも大事だが、子どもは問題行動を通し周囲の状況に対して、「異議申し立て」をしている。その子どもの「心や動機」に目をやり、それを理解しようとしなければ問題の本質は見え、真の解決には至らない。子どもの真実の気持ちはどこにあるのか、本当に欲しいものは何か、本当にわかってもらいたいことは何かに寄り添いたい。指導はそこからスタートする。問題をもつ子の立ち直りに向け基本としたいことを挙げてみたい。

1 「問題児」ではなく「問題を持っている子」である

「問題児」というとらえ方は、いわば「教師にとって」あるいは「大人にとって」というニュアンスが色濃く出て、「子どもの立場に立って」や「子どもの成長のために」という生徒指導の最も根幹となる部分が欠落してしまっている。

またそのとらえ方は、子どもを、その問題となる行為や考え方ではなく、トータルとしての人格をも否定することになりかねない。教師としては、絶対にあってはならない考え方である。あくまでも指導の対象にすべき事柄を見誤ってはならない。

言うまでもなく生徒指導は、子どもを教師に従わせるものではなく子どもの健全な成長を促すものである。どちらの立場に立つかによって子どもの見方や手の差し伸べ方が180度違ってくる。教師の都合のいいように指導し、子どもが変容したと思ってもそれは子ども自身が納得しているとは限らなく、単なる処世術を身に付けたに過ぎないかもしれない。教師の大事な仕事は、子どもが問題を自分自身の手で乗り越えられるようサポートすることにより、問題を解決する力をつけてやることだと言ってよい。

2 情緒や行動の個人差は、ときに学力以上のものがある

教師は子どもの生活習慣や善悪の判断等の問題に対しては、この年齢の子どもはこの程度はできて当然、この学年の発達段階であればこのレベルまでいっているはずだ、という基準やまたは他との比較で指導しがちになる。学力で認めている個人差を生徒指導の面ではなかなか認めないのである。指導が有効に機能しない大きな要因となっている。

心や行動の発達や成長にも個人差があり、またそれは環境の影響も大きいだけに、時には学力以上のものがあることを認識して子どもの指導を行わなければならない。したがって、彼の判断力や行動傾向が発達的にみてどのレベルにあるかをよく見極め、それに合ったところから指導をスタートさせることが必要である。またそれは必ずしも学力とは比例

や連動はしないという理解も忘れてはならない。一律ではなく、個に応じた指導、まさに個別の指導がどうしても必要になる。

そして実際の指導にあたっては、その評価基準を集団の中のできる子や、あるべき姿、いわば基準を外に置くのではなく、“これまでのその子”という、個の中に基準を置くことで、「伸びしろ」をみてやりたい。そのことで、指導や評価のし方が変わり、結果的にはその子の成長や変容が早く効果的に促されるはずである。

3 生徒指導の問題は同時に学習指導の問題と認識しない限りは解決しない。

授業中に立ち歩いたり授業妨害をしたり、あるいは授業エスケープをする子どもがいることがある。これらの子どもに対しては、特に中学校の教師の間では、「授業以前の問題で基本的なしつけができていない、生徒指導の問題である」と結論づけることがある。この考え方をしている限りは決して問題は解決しない。

問題なのは教師にとって、勉強のできる者が常に高い評価を受け、できない者は肩身の狭い思いをさせられたり、ひどい時にはみんなの前で恥をかかされたりする指導のやり方である。また、答えを間違ったり、教師の思うような学習態度でない者は叱責を受けることがある。そこでは間違ふことは許されず、絶えず緊張感の中で自分を守りながら、時にはわかったフリをしながら授業を受けることになる。そんな状況では、とりわけ勉強の苦手な子どもは、授業時間は、“我慢の時間”以外の何者でもなくなる。

このような授業を行っていけば、授業での居場所をなくした子どもは別の形での自己主張を始めることになる。それが先の問題行動として現れるのである。生徒指導面と学習指導面の両方からのアプローチがどうしても必要になっていく。

それを教師が何の反省もなく力で押さえようとしたり、教師のもつ評価権を振りかざした時には、教師への反発は決定的となり、そこから“子どもの荒れ”や“学校の荒れ”が始まった例はいくらでもある。教師のこのことの自覚なしには、学校から生徒指導上の問題がなくなるということは考えられない。

4 児童生徒理解とは子どもの何を理解するのか

「生徒指導は生徒理解に始まり生徒理解に終わる」という言葉もあるくらい、児童生徒理解は重要である。子どもにとっては、自分のことを先生に「わかってもらっているかどうか」は、極めて重要な問題である。では、子どもの何を理解すればよいのであろうか。

子どもはよく教師に対して「わかっていない」ということを言う。教師がいくらその子のことを詳しく知っていても、自分の長所を認めてくれない人間は「わかってない」ということを言い続ける。児童生徒理解というのは、子どもの良いところを認めてやる、一生懸命探してでも、それを認めてやるということに尽きるのである。

教師が、子ども一人一人を懸命にわかろうと努力する過程は紛れもなく信頼関係づくりの過程でもあり、それが生徒指導そのものであるとあってよい。

問題行動には“ある日突然”ということはない ～サイン や前兆を読むには思いやりの心が必要～

学校での事故やケガについては、全く予測できないものの中にはあるが、生徒指導上の問題などは、「ある日突然やってくる」ということはなく、ほぼ前兆となる問題やサインがあると思って間違いない。子どもの何気ない一言や表情に、心の悩みの一端が現れる。

要は、それを前兆やサインととらえる経験や感性をもっているかどうか、またそれを常に読もうとしている姿勢があるかどうかにかかっている。問題の前兆に気付かない教師にとっては、変化はいつも「ある日突然」起きることになる。その時にはもう遅いのである。

トヨタでは大停電よりも一分、二分程度の短い停電の方を重視するという。その理由は、「とにかく人は短い停電や小さな変化は『大したことはないだろう』と軽く考えがちだ。だが、実は小さな異常、小さな変化への対処こそ重要である。軽んじていると、大きな異常へとつながりやすい。仕事も人づくりも小さな変化、ちょっとした異常にこそ神経を研ぎ澄ますことだ」ということなのである。大いに参考にしなければならない。

1 前兆をどのようにキャッチし、そしてそれをキャッチしたならば

前兆をキャッチできるかどうかは、もちろんふだんからの子どもとの触れ合いがものを言うが、その前提として子どもへの関心と思いやりの心がなければ見えてこない。その心は、子どもに対する愛情と温かさ、教師自身の心のゆとりから生まれてくる。

そしてキャッチしたならば、すぐに声をかけ、まず子どもの気持ちに寄り添いたい。子どもの話に真剣に耳を傾け、少なくとも、今は不安であること、不満があること、切ない気持ちでいること、悩んでいること等の実情に共感を寄せていくことが大切である。わかってもらえた実感は、必ず大きな問題につながる前のブレーキになっていくはずである。

2 子どものこんな状況には注意したい

経験的ではあるが、大きな問題につながりかねない状況として次のようなものがある。

「集団行動ができない」、「絶えず落ち着きがない」、「授業中の私語がある」、「服装がだらしない」、「服装が目立つ」、「時間にルーズ」、「整理整頓ができない」、「不用意な言動がある」、「集団の足を引っ張りがち」等、また集団としては「学習や活動に前向きではない」、「しらけた雰囲気がある」、「話を聞く態度が悪い」、「正論が通らない」、「リーダーが育たない」、「グループ同士の反目が目立つ」、「群れて歩く」、「かげのボスがいる」等、ほんの一例で、まだまだたくさん気になる状況はある。重要なことは、気がついたら決して先送りせず、そのつど早めに、直るまで根気よくかわり指導していくことである。

「これからがんばります」ではなく、「どうしてそうしたのか」 が重要である

俗に言う賢い子どもほど、何か悪いことをして注意されたり説諭を受けると、謝り方を心得ていて、決して言い訳や反発などせず、うまく謝る。また指導する方も、謝罪の他に更に今後の決意などを述べられると指導がうまくいったと思い、ついその気になる。

しかし、それにごまかされてはならない。もしかすると、その態度は「早く注意を終わらせてもらうための処世術」であるかもしれない。特に教師は、「これから頑張ります」の言葉にはとても弱い。では、どう指導していけばよいのだろうか。

1 反省は何のために行うのか

子どもが「本当に反省する」とはどういうことなのか。それは、自分のやったことに徹底的に向き合わせることである。「自分の中にある何が、どんな心がそういう行為をさせたのか」、「その行為の何が、どうしていけなかったのか」、「誰に迷惑をかけたのか」、「なぜそれを防げなかったのか」、そのことをしっかりと吐露させなければ、また同じことが繰り返し起きる。必要によっては、気持ちを書かせることも大事である。それが正直に出てくれば、今後に向けての決意などは必要ない。決意は、自分を正直に振り返ることができれば自然にわいてくる。指導するには、指導する側の根気こそが重要なのである。

2 安易な謝罪は「百害あって一利無し」

自分のよくない行為で他人を傷つけたり、迷惑をかけたり、社会では認められない行為をした場合には、当然、謝罪は必要である。そして、その謝罪をいつどのように行うかが彼を立ち直らせるためのキーポイントになる。

しかし往々にして加害者の親は、面倒なことは早く済ませたい、自分も早く楽になりたいという気持ちから謝罪を急ぐか、勝手な言い分で謝罪をしないとう親もある。子どもも、謝罪さえすれば、何の反省がなくとも、そのことは終わったという気持ちになる。心のこもっていない謝罪ほど、加害者やその保護者を傷つけることはない。

よく小学校で行われている加害者、被害者の双方を同席させ「儀礼的に加害者が謝り、被害者はそれを了承し、これからは仲良くしよう」と表面上の手打ちをすることは、必ず禍根を残す。被害者は本当には納得せず、加害者はこれで終わったと軽く考えてしまう。

本人には、そうした行為をしてしまった自分の心と真剣に向き合わせ、本当に悪かった、どうしても謝りたいという気持ちになった後に、謝罪に向かわせることが個別の生徒指導ではもっとも重要な指導のポイントとなる。保護者にもそのことを十分に理解させたい。

「なんとしても仲間の一員として」 ～彼が立ち直るために どうしても必要な支援～

学級に問題をもつ子がいるときには、どうしても立ち直らせなければならない。それには学級の仲間の本当の一員となることをまず考えることが必要である。仲間同士が力を合わせ課題の解決に向かう活動が、仲間づくりには最も有効である。その中で互いの仕事を誇りを讃えたり、良さを認め合いながら、メンバーが仲良くなり人間関係ができていく。

問題をもつ彼らも何としてもその輪の中に入れてほしい。その輪の中に少しずつでも入っていくプロセスが彼の立ち直り、改善のプロセスなのである。

ある時、教師の言うことには反発ばかりしている男子が、同じ班の女子の注意を素直にきき、学習に参加し自分の役割を果たしていることがあった。それは、教師から受ける「暗黙の排除や他への迷惑を伝えられる注意」ではなく、「君も仲間に入ってほしい、一緒にやろうよ」というメッセージを彼女から受け取ったからである。

1 仲間への入り方を段階的に教えていく

子どもの中には、仲間やグループに入りたくとも自分からは入っていけない子や、何らかの事情で孤立してしまっている子どもがいることがある。そういう子どもは、自由な時間はもちろん一人で居て、授業中の小集団学習はもちろん、少しでも友だち同士の交流のある学習を嫌がる。ここまでくると、なかなか自分の力で進んで仲間に入ることが難しい。当然ながら教師の助けがいる。

それはに、受け入れる側の子どもへの働きかけや心の耕しとともに、いわば双方の「歩み寄りを促すこと」が必要である。受け入れる側も、「あの子は何も変わっていない」と感じた時には仲良くすることが難しい。子どもは友だちに対しても厳しい面をもっている。

2 学級の一員としての仕事はどんなことをしてもやらせたい

問題をもつ子は、学級や集団の一員としての仕事や自分の責任を果たさないことが多い。わがままな心やなまけ心、上からの指示に対する反発心、格好をつけたい習性などが要因となっている。授業中の迷惑や乱暴な振る舞いととも、このことが周りの子どもが、本音では彼らを排除し、仲間として認めない大きな理由である。

そこで日直や清掃等、学級の一員として誰もが必ずやらなければならない仕事から始めて、それを教師と一緒に助けながら必ず果たさせるようにしたい。しかし、これは簡単なようで、彼は仲間内の見栄もありとても難しい。このことは、学級メンバーからの信頼回復の最低条件であることを伝え、子どもにしっかり向き合い根気よく指導にあたりたい。

そして、先生や友だちの話や意見を「よく聞くこと」を強調したい。自分の言いたいことを言えるよりも、他人の意見をちゃんと聞ける人になることの方が大事だということを理解させ、実践させたい。そうなれば、本物の学級の一員になっていく。

3 問題の解決はその子どもの生活全体の見直しから

問題をもつ子どもは、その行為や行動だけを直そう、止めさせようとするのではなく、生活全体を見直していく必要がある。特に「心の持ち方」、「人間関係」、「コミュニケーションの仕方」等である。また、学習に無気力な子どもは、生活全体も無気力なことが多い。

典型的には、「学級や友だちに受け入れてもらえていない」、「理想の自己と現実の自己とのギャップや見栄を張っていることに疲れている」、また「将来に向けての明るい展望がもてず閉塞感を感じている」、「自分が夢中になれるものがない」などが多くみられ、その発露としての問題行動がみられる。そしてやっかいなことに、そういう子どもは、一般に地道な努力を嫌い、根気強さにも欠けるため、すっきりとした問題解決には至らない。

さらにまた、家族関係の悩みで押しつぶされそうになっている子どももいる。この本音とも言えるようなつらさや心の声に耳を傾け、共に考え支援することができれば、子どもが変わっていくこともある。しかし、中学生は、他人のせいには出来ない家庭や個人的な悩み、いわば本音の部分を教師に打ち明けることが少ないところに解決の難しさがある。

4 少しの進歩でも認め、共に歩む姿勢が何より重要

問題をもつ子どもは、一般にこれまで叱られた経験は多くあっても、褒められたり認められたりする経験が不足している。何としてもその経験を多く積ませたい。まず教師がそのことを心がけなければならない。しかし、彼らに対する「お世辞」や「おだて」は見抜かれ逆効果となる、あくまでも事実即して褒めなければ意味がない。

そこで大きな力を発揮するのが、「個人内評価」である。彼を褒める基準を、年齢相応のあるべき姿や他人と比べるなどの「外」に置くのではなく、彼の「内部」に置くのである。つまり、前の自分と比べてどこまで伸びたか、どんな努力があったか。また、彼の中で優れている点はどこかなどを、確実に見取り褒めていくのである。

そのために教師は、「子どもと共に歩む」という姿勢がなければならない。「先生は君と一緒に何ができるか」というスタンスをもって子どもと共に問題解決にあたりたい。それには、教師も彼の目指したい目標の設定に関わり、その達成プロセスを見守っていくことが必要である。そこでは、いきなり大きな目標を立てて挑戦させるよりも、小さな目標を何度も達成させ、その成功体験を励みやエネルギーにさせることが大事である。

そして、その目標達成をいつでも応援してくれている人がいる、という安心感を与え続けていきたい。やがてそれが、本人の大きな自信と成長につながっていく。

「がんばれという人が一番がんばらなければならない」という言葉がある。私がこれまで忘れないようにしてきた、大事な言葉である。

“彼らの苦しみは、私たちの想像をはるかに超える” こと の認識から ～特別な支援を要する子どもへの対応の基本～

近年は、普通学級においても特別な支援を要する子ども、とりわけ発達障がいの子どもの数が増えていて、もはやどの教員もその対応は教師としての必須の要件となってきている。そのこともあり、ユニバーサルデザインを取り入れた授業は、現場に急速に広がってきている。

そこで私自身のこれまでの体験から特に大事だと思うことは、まず自分の勝手な判断や経験則だけで対応せず、子どもの個性やその障がいの特徴をよく観察することである。

さらに自ら研修を積むことはもちろん、謙虚に専門家の助言を仰ぎ、時には外部機関と連携しながら、全職員の共通理解と協力のもと、粘り強く支援を行うことが必要である。

そして、普通学級では、周囲の子どもたちとの交流や活動を通し、本人と共に彼らや学級集団も成長することを目指していくことが、その指導の基本であると考えている。

1 特別な支援を要する本人(発達障がいの子どもの)の苦悩

本人は、日常生活では自分の思うように事がはこばず、周囲の人が想像できないほどの困難さに直面し、孤立感を深めている。周囲からは理解されていないということを感じていても、それが何故かわからない。そんなときに単に「してはだめ」、「迷惑だ」と叱られても、何が悪かったのかを理解することはできない。とりわけ人との付き合いでは、相手の気持ちを読むことを大変苦手に行っているだけに、相手が自分の思い通りにはならないことがほとんどである。このようなことが彼らの大きなストレスになっている。この苦しみは「私たちの想像をはるかに超えるものがある」との認識から支援を出発させたい。

2 支援の方向としては

彼が失敗したり困ったりしている時には、叱っても意味がない。何が悪く、どのようにすればよかったのか、その場に即して具体的に一つ一つ教えてもらうことで、はじめて学習することができる。それは、基本的な生活習慣にはじまり、友だちとの付き合い方、学校での過ごし方、学習に関する取り組み方など多岐にわたる。一つ一つスキルをていねいに教え、実際の経験を通し、一人でもできるようにしていくことが求められる。

そこへいくと、例えば CP ゲームはインプットさえ理解すれば、誰にも邪魔されず、どんどん自分の思い通りになっていく。彼らにとってはとても快適な経験であろう。そこには彼らを支援するためのヒントが隠れている。彼らにとってゲームに代わるような快適な経験はどんな経験か、確実に自信をつけられる経験はどんな経験か、それが学校で可能となるとすればどんなことかを模索していくことも、当面の支援として必要ではないだろうか。

3 発達障がいの子どもへの対応の基本

① ある意味では、障がいが目立たなくなっていく過程が成長の過程

子どもの現状や段階に応じたかかわり方の学習を重ねることで、発達障がいの症状を目立たなくし、社会に適応できる技能や知識を身につけさせていくことが彼の成長である。

② 受容と承認が何より大事

彼らはストレスに対する抵抗力が弱いので、健常者以上に温かく理解のある接し方と支援が必要になる。まず「受け入れること(受容)」と「認めること(承認)」が大切である。彼らのほとんどが受け入れてもらえず、認めてもらえない経験ばかり積み上げられている。

③ 興奮したときにはクールダウンした上で、冷静に自分を振り返らせる

興奮状態にある時には、クールダウンさせ、まずしっかりと話をさせそれを聞いてやる。次に自分の悪かったところを言わせる。もし、指導しなければならないことがある時には、どうすることがよかったのかをやさしく言い聞かせていく。

④ 何時の場合でも教師がよきお手本になる、とりわけ彼らへの対応では

教師は、発達障がいの子にとっても、他の子にとってもよいお手本にならなければならない。とりわけ支援を要する子らへの対応や支援のモデルを、徹底して教師がお手本を示していく。教師がやさしく対応すれば周りの子も必ずやさしく対応するようになる。

⑤ 子どもたちには、決して「特別な子」と言ってはならない

教師は決して「彼は特別な子なのだ」として、子どもたちに説明をしてはならない。「特別な子」、「障がいをもつ子」と言った瞬間に、子どもたちに無用な差別意識が芽生え、子どもたち同士の平等な交流が望めなくなってしまう。しかし、彼は「好きなことと嫌いなこと、得意なことと不得意なことがはっきりしている」程度は伝えていく必要がある。

⑥ 事前に回避できるリスクは極力排除していく

教師を中心とする周囲の大人が、当該の子どもの特徴や困難さを把握し、彼の学校生活や取り巻く生活環境の中では、どのような種類のトラブルに巻き込まれやすいかを共通理解し、すべての教職員が事前のリスクを極力回避するような努力が必要である。

⑦ 集団への溶け込みはリーダーが鍵を握る

集団への適応の鍵を握るのはリーダーの指導である。リーダーにはその子の特徴をよく理解させ、困った時にはいつでも助け支援できるようにしておきたい。そして、リーダーのそうした行動が周りのみんなから支持され、高い評価を受ける集団づくりを行っていく。

⑧ 母親を中心とする家族の安定が子どもの安定につながる

母親は子どものあらかず症状が、しつけの問題なのか、障がいなのかかわからず、一人で悩みながら、幼稚園以来、学校でトラブルを起こしてくる子どもの行動にうんざりしていることが多い。母親のせいばかりではないことを伝えて、まず母親を安心させ、家族の安定については、学校チームとしての対応や時には外部機関の協力を仰ぐことも必要である。

Ⅵ 学級の諸問題解決への道筋

- 26 一人一人の問題行動をみんなが学級の問題としてとらえ、彼と一緒に解決に向かうことが、最高の生徒指導である
- 27 “足でかせいで、何か一つはやり切る”～学級の問題解決に向けた教師の基本的な姿勢と努力の方向～
- 28 “正しいことを自分の心の命令でできる、そんな自分が誇らしい”～規範意識の高い学級をつくるために～
- 29 学級の土台がしっかりしなければ“モグラたたき”のような問題状況がつづく～学級集団づくりの8つの視点～
- 30 「互いを認め合い、支え合い、高め合う学級」は究極の集団の姿、どんな集団でもそうありたい



一人一人の問題行動をみんなが学級の問題としてとらえ、
彼と一緒に解決に向かうことが、最高の生徒指導である

子どもの問題行動は、とかくその子独自の問題としてとらえられ、個別指導に偏りがちになる。個別面談では素直に反省を示した子どもが、学級集団に入った途端に元に戻ってしまう例をよく見ることがある。彼の所属する集団の規範や人間関係が彼の成長や立ち直りに大きな影響を与えていることは明白である。集団を高めることは、一人一人の問題行動の改善や成長には欠かすことができない。

1 「望ましい集団をつくること」によって一人一人を育てる

子どもの望ましい成長も、「いじめ」等人間関係に起因する問題も、また一見、個の独自の問題としがちな問題行動さえも、彼が所属する集団のあり様と大きく関係している。

一般に子どもの集団には、教師の定めた集団としての望ましいルールや規範以外に、それへのアンチテーゼとしての仲間内の暗黙のルール(ひどい時には「掟」となり破れば厳しい制裁が待っている)が存在し、子どもはそのジレンマの中で生活をしている。

集団に所属している個は、社会的にみてプラスであろうがマイナスであろうが、その集団の中でより強く影響をもつ規範に従い、一番居心地のよい安心できる考え方や行動をとる。そして、それが知らず知らずのうちに自己の習慣や人格を形成していく。

したがって学校においては、個の改善や成長は学級集団の成長を抜き考えることはできない。集団づくりの基本である、一緒にゴールを目指す中で「互いに認め合い、支え合い、高め合う集団」をつくることは生徒指導そのものと言ってよい。互いに足を引っ張り合い、憎しみあっている集団の中では、個にいくらアプローチしても、ほとんど無力である。

2 問題をもつ子も周りの子どもも、共に成長させたい

子どもの問題の解決には教師が率先することはもちろんだが、他の子どもも仲間のために自分のできることは何かを考え、行動に移すことは、集団づくりには欠かせない。

他人の問題行動に無関心だったり、それを追求するだけでは、自分は常に傍観者の立場にあり、自分は安全で何も心が痛まない。せめて、「こうなる前に自分は何かできなかったのか」、「自分にはこれまで何が足りなかったのか」という気持ちが少しでもなければ、相手の行動や気持ちを変える力にはならないばかりか、何より自身の成長もみられない。

学級のみんなが友だちの悩みや心配を共感的に理解し、自分の心の痛みとともに相手の側に立ち、つまり“その子の身になって”問題を考え、一緒に解決にあたるならば、教育の現場では、これ以上ない最高の生徒指導になる。

“足でかせいで、何か一つはやり切る”～学級の問題解決 に向けた教師の基本的な姿勢と努力の方向～

学級の問題解決にあたっては、担任が「何を問題として感ずるか」と、「どう優先順位をつけるか」が重要である。そこに担任の人間性や教育観が大きく現れる。「教師の立場や都合」か「子どもの成長」かのどちらを第一に考えているかがよくわかる。

また問題の解決にあたっては、自分の経験や考えのみに固執することなく、広く助言を求めたり、進んで研修の機会を求めていくことが大切である。そして、学級や子どもは、“じわじわ”と変わっていくものであり、決して希望を失わないことが大事である。

よく「問題をもつ子は学級の鏡である」と言われている。彼の成長への取り組みを通して、むしろ変わったのは本人よりも学級であり、中でも一番変わったのは担任であった、という実践例がいくらかもある。学級の問題の解決に向けた教師の基本的な心構えや努力したいことについて述べてみたい。

1 一人一人との関係をもう一度見直し、つながりを深める

いわゆる学級崩壊や集団全体が崩れたりしている時には、つい集団だけを見てしまうが、この時ほど徹底して教師と一人一人との関係を見直してみたい。例えば、えこひいきを感じ不公平感をもっている者はいないか、愛情をかけてもらえず不満をもっている者はいないか、自分の良さを認めてもらえずストレスを募らせている者はいないか、中には良くないと思っけていても友だちに迎合せざるを得なく、悩んでいる者もいる。

そこで、どの教師でもやれることは、一人一人と書くことでつながることである。学級の全員と毎日会話をすることは無理である。しかし、ノートを読んだり、生活記録を読んだり、手記を読んだりし、そこにコメントすることは、毎日でも全員平等に行うことができる。

たとえ子どもが何も書かず白紙で出したにしても、それこそが大きなメッセージと受け止め、心をこめてコメントしてやりたい。とりわけ授業を立て直すには、一人一人とのノートを通した“対話”は必ず成果をあげる。決してノートを“点検”してはならない。

2 教師は偏った価値観や、見下した態度で子どもや学級をみてはならない

学級全体に問題がある時には、多くの子どもが感じている同様なストレスか、何かに対する反発であることが多い。その主な原因は、担任のもっている特定の価値観（例「勉強のできる子はよい子、先生のいうことをきく子はよい子」等）や、自分の考えは常に正しいとする尊大な態度、何でも自分に思い通りにする指導への反発等である。どんな子どもでも受け入れる柔軟な価値観と子どもからも学ぼうとする謙虚な態度は特に重要である。

3 きめ細かく“足でかせいで”子どもの信頼を得る

“足でかせぐこと”は特別な経験や技術がなくとも、時間と根気があればどの教師でもできる。言葉を変えれば「労を惜しまず体を動かす」、「できる限り子どもを近くで見守る」ということである。若い教師こそ、この姿勢が望まれる。それは例えば、「子どもの登校前に毎日必ず教室を見ること」、「何か問題があれば誰よりも早く現場に行くこと」、「授業では、始業のチャイムの前に教室へ行くこと」、「集会では子どもよりも早く会場に行くこと」、「清掃の時間は子どもより一生懸命掃除をすること」などである。それを見ている大多数の子どもは次第に感化を受け行動が変わってくるはずである。そしてその効果が本物になるまで、笑顔で行うことができれば、子どもの教師への信頼は絶大となる。

4 何か一つは徹底してやり切るものを

学級経営の核になる実践や問題解決の柱となる実践事項を決めたら、それは徹底してやり切りたい。中途半端では子どもの信用を失うだけである。例えば生活記録を通じた交流、朝の黒板通信、班ノートへのコメント、学級だより、朝の教室での出迎えなど、それらはいずれも根気のいることであるが、それだけに教師の子どもや学級に対する考えや気持ち、そして教師の誠意も同時に伝わる。やがて子どもたちはそのことを自分の学級の誇りとし、そんな学級にふさわしい子どもになろうとする。もちろん担任への尊敬も増していく。

5 いろいろな活動を通して集団を育てていく間接指導を

「行事や活動が学級を変える」という例がよくある。“急がば回れ”というが如く、学級の問題に対する直接的な働きかけよりも、集団活動を通して互いの良さを知り、喜びを共にすることにより連帯感を深め、それが人間関係や行動の改善につながり、結果として問題の早い解決や学級集団の成長につながっていく。

6 客観的なデータや資料を示し活用する

子どもは客観的なデータや資料を示されると案外納得し、現実を素直に受け入れようとする。アンケートや子ども自身の作文、手記のようなものでよい。効果的に活用したい。

また「自分たちで決めた目標」に対する評価であれば、抵抗なく受け入れる。学級の「実態調査」などを定期的の実施し、変化の様子をみんなで分析し、問題点を明確にし対策を立て、実行していきたい。

7 整った環境こそが何より必要である

とかく問題のある学級は乱雑で散らかっていることが多い。また、教室が乱雑なので子どもの心や行動もそれに合ってくるという側面も否定できない。担任はぜひ毎朝整った教室で子どもを迎えたい。それにより、まず子どもの心を落ち着かせ、一日の気持ちよいスタートを切らせたい。子ども一人一人の心がけでいつも教室がきれいなことが理想であるが、その前段階としては当番や係の活動として徹底させたい。しかし、それも難しい時には、せめて担任が粘り強く環境美化をやり続けていくしかない。

“正しいことを自分の心の命令でできる、そんな自分が誇らしい”
～規範意識の高い学級をつくるために～

全体としてルールが守れず勝手な振る舞いの目立つ学級は、子どもの社会規範意識が育っていないことも大きな要因である。現代の子ども全体に共通する傾向であろう。望ましい社会規範意識は集団生活を行っていくには、どうしても必要である。しかしそれは、言葉で理解するのではなく、集団における実体験を通して身に付くことがほとんどである。

したがって学校や学級の役割は、社会規範を学習する場であると同時に、その実践の場でもあるという大きな意味をもっている。指導のポイントをあげてみたい。

1 「ならぬものはならぬものです」という心を自分自身の中に植え付ける

子どもの教育の過程においては他律的な指導も必要である。しかしそれはあくまでも自律に向かう道筋の途中であるという意識を持ち続けたい。そうでなければ、その規範意識は、集団や指導者が変われば簡単に変わってしまう脆弱なものになってしまう。

会津藩日新館の「ならぬものはならぬものです」の本当の意味(他から強制されて善悪の判断や行為を行うのではなく、自己に厳しい気持ち、「ダメなものはダメ」を自分自身の心の中に植え付けていくこと)の実現を目指し、実践・指導していくことである。

2 「やらされている」と「それがいいと思ってやっている」のでは大違い

「挨拶がよい」、「服装がよい」、「整列がよい」、「私語がない」、「掃除を一生懸命やる」、例えばこのようなことは、外からみただけでもすぐわかるので、学校や子どもの善し悪しを判断するバロメータになっている。しかし、一見同じように見えても、外からの圧力でやらされているのか、自分たちが「そうすることがいいことだ」と思ってやっているかでは価値が全く違う。やらされているとすれば、環境が変われば直ぐに元に戻ってしまい、本人の身には付かない。中には「それは理屈抜きのしつけだ」という教師もいるが、その論法は子どもが成長していくに従って通用しなくなることは、どの教師も知っている。

3 「そうしている自分が誇らしい」と思えるようになるまで

子どもがどんな状況にあっても、正しい行為を「自分の心の命令」でできるようになれば素晴らしい。教師全員の粘り強い支援が必要である。そして、それができた子どもには、もう一歩進めて、「そうしている自分、そういうことが自然にできる自分が好きで誇らしい」、「そういう学級や学校が誇らしい」という自信と誇りをぜひ植え付けてやりたい。そうなれば学級が荒れたり、問題行動が頻発するなどはなくなる。そしてそこまでくると、それは、個人の望ましい習慣として定着し、また学校の望ましい風土や伝統になっていく。

4 ルールを守るだけでなく、望ましいマナーを身に付けた子どもに

「ルールからマナーへ」という目標を立てている学校があった。ルールは守らなければならないという他律の側面もあるが、マナーは相手への思いやりが優先し、自律的で豊かな社会生活へとつながる。大人になればなるほど自分を律しながら生活していける子どもを育てたい。「おしやれは自分のため、身だしなみは他人のため」という言葉もある。

5 子どもは、自分もつくることに関与したルールは守ろうとする

社会一般の、誰もが納得できるルールや規範ではなく、その集団における臨時のきまりやルールなどは、教師側がつくり、守らせるのではなく、子どもたちと十分に話し合いをし(自分たちも関与した)、納得を得たものであれば、必ず機能するであろう。

しかし教師が一方的に決めた場合には、教師側が力で上回っている時には機能するが、その力が逆転したときにはルールの意味がなくなり、両者の関係は悪くなる一方となる。

<まとめて言うと>

- 1 規範意識を高めることは、誰かに言われてやるのではなく、正しいことを「自分の心の命令」で、できるようになる力をつけていくことである。
- 2 何のための規範意識育成かをはっきりさせたい。あくまでも「自らを律する自律そして社会的にも適切な相互依存に基づく自立」に向かわない限りそれは意味がない。
- 3 社会規範育てるポイントは、できないことを注意するよりも、望ましい考え方や行動に対しては、すかさず認めて褒め、それを強化していくことである。
- 4 生活ノートや生活作文などによる自分自身の振り返りは規範意識の形成にはなくてはならない。子どもの書いたものに対しては、自律へ向かわせるための教師の平等で効果的な個別の支援が期待できる。
- 5 子どもたちの規範意識が形成されていく一つの機会としては、自分で立てた目標による自己評価が有効である。いわば自分なりのP D C Aサイクルの中で自己をみつめ、成長を実感したり足りないところを確認したりしながら、新たな目標に向かって努力を始めるプロセスが重要なのである。
- 6 自分には良いところがある、それは誰もが認めてくれている。その自信とゆとりは不安を払拭し、高い規範意識と意欲を生む。
- 7 規範意識はよきモデルのもとで育つという要素がある。言うまでもなくそのモデルの代表は教師である。
- 8 集団生活や社会生活を送っていくにはルールを守らなければならない。そして何のためにそういうきまりがあるのかを理解させなければならない。子どもはその納得がなければ反発を強めるだけとなる。

学級の土台がしっかりしなければ“モグラたたき”のような問題状況がつづく ～学級集団づくりの8つの視点～

学級の問題はもはや対処療法では追いつかない。問題が起きないように学級の基礎を確実に築くことが大事である。学校におけるあらゆる活動場面が学級集団を育てる機会となる。ここでは、学級集団づくりの骨格(育てるための8つの視点)について触れてみたい。

1 集団の目標を共有し、その達成への一人一人の貢献の必要性

人は集団を成していても、成員に目標の共有がなければ集団をつくっている意味はない。目標は学級目標のようなシンボリックなものから、その活動や行事ごとのもの、また授業における課題まで、どんな種類のものでも基本的には同じである。

常に目標を意識させ、自分の役割を通してその達成に努力させることが、集団運営の要となる。ここで大事なことは、集団目標達成のために自分は何ができるかを考え、進んで実践していくことである。そこから自己有用感に代表される個の資質の向上がみられる。

2 目標達成のための組織づくりと全員参加のための役割分担

組織づくりのポイントは一人一人が集団に埋没することなく、全員が活動に主体的に参加できる組織やそのシステムを整えることである。そして、その役割遂行の場面では誰もがリーダーシップをとれるような役割分担を工夫したい。そうすることで、仕事や活動を通じた集団への貢献感や自己肯定感が得られる。適材適所にこだわってはならない。教師から適材ではないと認定された子どもは、成長の機会を奪われてしまう。“仕事や役割が人を育てる”は、教育には最も相応しい言葉である。その実現のために教師が存在している。

3 子どもの自主的・協同的な活動の尊重とその推進

学級での活動は、子どもの好き勝手にさせるものでも教師の言う通りにさせるものでもない。教師は、子どもの自主性や自己決定を尊重し、それを育てるべくしっかりと見守っていくことが大切である。そして必要に応じて助言を行い、修正を図っていけばよい。

また教師は、時に子どもにアイデアを提供し、一緒に活動しながら、子どもに達成感や自信をもたせ、進んでやることや協同することの価値や喜びを味わわせたい。

4 互いの良さを認め、尊敬し合う人間関係づくり

教師への信頼感にあふれ子ども同士が仲のよい学級は、学習や日々の活動に楽しくかつ意欲的に取り組み大きな成果をあげる。教師と子ども、子ども同士の人間関係の悪い集団では、互いに足を引っ張り合い、学習も活動もほとんど成立しないことは明白である。また子どもの「心」も良好な人間関係のもとでなければ決して育たない。

人間関係は基本的には互いに良さを認め合うことでできていく。教師は、そのことを常に意識し、そのための機会をたくさん設定していくことである。

5 正しいことが通り、みんなで支え合い、期待し合う規範・風土づくり

子どもは無意識のうちに、その集団で一番居心地のよい行動や考え方をとるようになる。ウラもオモテもなく、他人には温かく自らに厳しい、不正を許さず前向きで正しいことが常に支持され、それが成員の行動基準となる学級の規範づくりをしたい。

あらゆる活動に誰とでも協力しながら安心して取り組み、その過程では一人の仲間はずれも出さず、力を合わせることをいつも心がけている伸び伸びとした支持的・期待的な風土づくりに心がけたい。そのような学級ができれば、みんなが伸び、みんなの誇りとなる。

6 支援的リーダーの育成とリーダーを支えるフォロアーシップの醸成

リーダー性は、できればどの子どもにも身に付けてもらいたい重要な資質である。誰もがそれを経験できる機会は、集団サイズの小さい小集団活動が一番である。

また学級には、弱い子の味方となりみんなに活躍の機会を与え、それをしっかり支える支援的なリーダーをたくさん育てたい。指示命令だけが得意なリーダーへの依存は、学級づくりを必ず失敗させる。子どもは成長に伴いそんなリーダーの命令は聞かなくなる。

そしてまた、一人一人に十分なフォロアーシップを身に付けさせることが、優れたリーダーを育てることに直接つながる。フォロアーシップの質が高ければ高いほど、いつでも助けてもらえるので、誰もが安心してリーダーシップをとれるようになる。フォロアーシップとリーダーシップはどちらも大切な資質であり並行して育てたい。

7 特別な支援や指導の必要な子どもに対する受容的な指導姿勢

特別な支援を要する子どもには、個性や特性をよくみきわめ、専門家の助言を仰ぎながら適切な支援を行うとともに、周囲の子どもたちへの働きかけと彼らも同時に成長させることを目指していく。また問題をもつ子どもに対しては、それを発達課題と受け止め、その立ち直りのために、見捨てることなく抱えた上で、彼への支援や努力を惜しまない姿勢が大事である。その教師の姿が最も優れた教育方法となり、学級集団を成長させていく。

8 快適な環境づくりと保護者との望ましい関係づくり

人間には、その環境に合った心の持ち方や立ち居振る舞いをする習性がある。環境のもつ力はとても大きい。学級を中心とする快適な生活環境は、子どもの心を豊かにし、礼節を育てる。また、教師の子どもの学級生活への細かな気配りは、子どもに安全と安心を与え、自主的な活動を促す。

さらに、子どもの教育にとって重要なことは保護者との信頼関係づくりである。保護者は「現にその子を(生んで)、今育てている」、この事実は圧倒的に重い。それへの敬意と尊敬なくして良好な関係を築くことはできない。保護者に対しては「ものを申す相手」ではなく、その子の成長にとっての「最高のパートナー」となりたい。

「互いを認め合い、支え合い、高め合う学級」は究極の 集団の姿、どんな集団でもそうありたい

教師にどんな学級を目指すのかと問えば、たいていの担任からは「子ども同士互いに認め合い、支え合い、高め合う学級」という答えが返ってくる。学級ばかりではなく、いたるところにそんな集団ができれば、とても明るく住みよい社会になるに違いない。しかし、理想の学級は、子どもの気持ちを考えた時には、教師が考えるほど容易にできるものではない。ここでは、子どもの気持ちとそんな集団をどうつくっていけばよいか考えてみたい。

1 理想の学級を目指す上で、教師がまずわかってやりたい子どもの気持ち

① 子どもは学校では、ジレンマを感じながら生活している

子どもは、どうしても自分の中にある「人の好き嫌い」の感情、「趣味や話題の合う者と一緒にいたい」、「気の合わない者とは一緒にいたくない」などという本音と、教師の言う「誰とでも仲良く」、「人としてのあるべき姿」の狭間でジレンマを感じながら生活している。もちろん個人差はあるが、その子どもの気持ちもわかった上で指導したい。

② 同級生は本音はライバル、友だちに負けたくない気持ちは誰もがもっている

同級生は実は“ライバル関係”にあり、何の手だてもなければ互いに負けたくない気持ちが優先し、良好な人間関係が結ばれるような状況にはない。家でも「〇〇さんには負けてはならない」と言われている場合もあり、切ない立場の子どもがいることもある。その意味では、異年齢集団における人間関係づくりには、わだかまりを感じることではない。

③ 子どもの人間関係は常に危うい状況にある

子どもの人間関係は固定化しているように見えても、例えば、親友の子が言った悪口が本人の耳に入った時など、何かのきっかけがあれば、簡単に崩れる要素をもっている。子どもはそのことを恐れ、臆病になり、集団の中での自分を取り巻く関係のバランスを崩さないような言動、立ち居振る舞いを常に意識し、自分を防衛しながら生活している。

固定化しているとすれば、それは集団の中でのその子の地位や序列、この子はこういう子であるという理解(対人認知)である。これを変えることは容易ではない。

④ 「自他の違いを認め、支え合う」ことの難しさ、それだけに価値がある

人間関係は、いくら親しく会話をしたところで、相手の優れている面に共感し、それを心から認めなければ決して結ばれない。つまり、「自他の違いを認める」ということは、相手の欠点や劣っていることではなく、長所、たいていの場合は自分より相手が優れていることを認めるという、子どもにとっては、きわめて高度な精神作業となる。

VII 授業改善と校内研修の充実

- 31 “毎日の授業が授業改善の連続” この姿勢こそが教師の授業力を確実にアップさせる
- 32 学校の課題解決と教師力の向上は校内研修のコインの裏表 ～校内研修の問題点と改善の方向～
- 33 “子どもの現実は自分の指導の結果” と考えない限りは、教師の成長はない
～個人の研修の問題と改善の方途～
- 34 “教師は、授業で子どもが主体的に学習するために存在する” ～授業改善に向けて心がけていきたいこと～
- 35 “評価の方法の明確化、判断力の重視、意欲の持続、対立軸の設定、ポストテスト” ～よりよい授業をつくるための具体的な工夫～



“毎日の授業が授業改善の連続” この姿勢こそが教師の授業力を確実にアップさせる

「研修は教師の義務である」、そんなことは言われなくとも、授業や生徒指導に日々携わっている者であれば、その難しさ故に、研修の必要性は誰もが承知している。しかし、とりたてて行う外部の研修や校内研修の機会はあまりに回数や時間が少なく、授業力アップのきっかけにはなるだろうが、それでこと足りるわけではない。

そこで、日々の実践が即、研修の機会であり、授業で言うならば、毎日の授業が授業改善の連続となるべく、「自己改善システム」を確立し、セルフマネジメントすることが重要になってくる。PDCAサイクルを自分の授業の中でこまめに機能させていくのである。

ここではまず、授業の改善に向けての心構えについて述べてみたい。

1 子どもの学習成果を授業の結果としてみようとしない限り授業の改善はできない

授業の結果は子どもの学習成果として表れる。その成果はすべての要因ではないにしても自分の授業の結果であるとの認識をもってはじめて、子どもの学習結果が授業を改善するための貴重な資料・情報として機能する。しかしそれを、自分の授業には問題はなく(あると思っても受け入れようとせず)、できないのはすべて学習者の問題である(現に教師の期待通りの成果をあげている子どももいるのではないかと主張する)としか考えようとしない教師は、いつまでたっても授業改善のスタートラインには立てない。

2 PDCAを意識した授業実践を行い、そのサイクルを子どもにも実践させる

授業改善は、教師自身が「絶えず良い授業をつくらうとする」という改善に向けての意欲をもっていることが大事である。しかしそれだけでは不十分である。授業改善のシステムを自己の中に確立し、それをいつでも機能させられるよう整えておくことが大切である。

授業では、まず教材の持ち味や子どもの実態をふまえ、ねらいを明確にし(P)、そのねらいを達成すべく手だてを整え、学習活動を展開させ(D)、ねらいが達成されたかどうか、どこまで達成されたかの評価を行い(C)、その結果からよりよい指導のため、子どもの学習の向上のための、次の一手を導き出す(A)、この一連の流れは授業には欠かせない。

そして同時に、子どもにもそのサイクルを意識的に実践させることで、自主的な学習態度を確立させることができる。そのポイントは次のような点である。

それは、子どもが課題意識・追求意欲を高め(P)、自主的かつ友だちと力を合わせて課題解決に取り組み(D)、その学習結果を自ら振り返って確認し(C)、新たな課題を明確にし意欲を高める(A)というプロセスになる。

3 研修の優先順位をどこに置くかで、どんな教師かがわかる

昨今の学校現場は、行事をこなしたり日々の生徒指導に追われたりしてとても忙しい。また、次から次へと新しい要請がなされ、それをこなすのに精一杯という現状もある。

しかし、考えてみると、教師が暇な時代などはなかったはずである。これまでも忙しい中で時間を生み出し、研修を進め授業改善に励んできた。暇なので研修をするという教師はこれまで見たことがない。忙しいことを言い訳にするならば、これから先も研修に時間を割くことは不可能である。むしろ忙しさを解消しようとするならば、確かな理論に基づく効率的な方法や指導技術を身に付けておくことこそが必要である。授業研修だけでなく、研修を避けている教師ほど指導を間違ったり遠回りをし、無駄な時間をかけている。

教師にとって研修は、常に意識を高くもっていなければ、業務の優先順位は簡単に下がり、どんどん後回しになってしまう。それは研修が、教師の日々の仕事の中では、どうしてもやらなければ学校が機能しない、子どもが困るというものではないからである。

とりわけ、授業改善に関しては、授業崩壊でもない限り、子どもが“静かに授業を聞いていさえすれば”、自分のやり方を他から干渉されたり、批判されることはほとんどないというのが、学校という職場の特徴であり、甘さなのである。

私は、教師が研修の優先順位をどこに置くかを“教師力”を見るバロメータにしてきた。自分に厳しく、より自分を向上させようと考えている教師ほど、研修の優先順位はすこぶる高い。そしてそういう教師ほど、ゆとりをもち、子どもに温かく接しているのである。

4 「理論か実践か」ではなく「理論も実践も」へ

教師の中には、ことさら力んで“実践で勝負する”と言う人がいる。それは、理論に対する偏見や誤解、あるいはコンプレックス以外の何物でもない。歴史上の多くの研究者による研究や実践を経て導き出された理論を無視をしたり軽視をしたのでは、実践の成果は期待できない。よい理論は、創造的な実践をしぼるものではなく、子どもの実態に合わせた実施可能な実践的手法を、まさに『泉』のごとくいくらでも湧き出させてくれる。

「理論か実践か」などという妙な“こだわり”を捨て、『仲よく交流』させることが教師の研修にとっては、どうしても必要な態度である。

5 小さな目標達成の繰り返しが実践の質を高め、力量の向上につながる

「小さな努力の積み重ねが、やがては大きな成果となって実を結ぶ」という教えがある。研修もその通りである。教育は、何かをやったから劇的に子どもが変わるというものではない。地道な実践の繰り返しがあって、振り返った時に初めて子どもにその成果が現れる。

しかしそうは言っても人間の心は弱いものである。外部から見える目標があれば、それに合わせて努力したり工夫をしたりする。それは授業研修にも当てはまる。大きな授業研究会でなくとも保護者の授業参観など、どんな機会でもよい、それを目標に、今できる最高の授業しようとして努力することが、とても有効な研修・授業改善の機会になっていく。

学校の課題解決と教師力の向上は校内研修のコインの裏表 ～校内研修の問題点と改善の方向～

昨今は、どこの学校でも校内研修がよく行われている。その意義は、まず研修を通して、どの教師も「学校が抱えている課題の解決や子どもの学力向上、健全な成長に資するため」の具体的な方法を共通理解し、足並み揃えた実践を行うことである。校内研修は、学校における「当面の課題解決」にも「長期的な体質改善」にもどうしても必要である。

ところで、校内研修がその視点のみにウェイトがあるとしたら、活性化には今一步である。もう一つの意義は、研修により「教師一人一人が自分の力量、教師力がアップしたと実感できるもの」であることが重要である。それでこそ研修の喜びもある。いわば両者は、校内研修のコインの裏表であり、どちらが欠けても、それは校内研修ではなくなる。

ここでは私の考える、校内研修の主な問題点と改善の方向について述べてみたい。

1 校内研修の現状における問題点

① 主題はあるが具体的に何をすればよいか明確になっていない

校内研究や研修の主題はあるが、具体的に何をすればよいのか、どうすればその主題に迫れるのかの方策が明確になっていない研修計画が多くみられる。したがって、研修主題が“絵に描いた餅”となり、一人一人の教師の実践が何も変わらないということになる。この原因の一つは、先行研究や文献研究の不足による理論構築の甘さであり、もう一つは主題が自校の課題や子どもの実態に根ざしたものではない、ということからくるのである。

② 特定の教師のみで進められている校内研修になっている

校内研修というと、すぐに思い浮かぶのが「研究主任」や「研究推進委員会」である。その役割は、校内研修の企画であり、推進のための条件整備のはずである。しかし現実には、その組織外の職員は、「傍観者」か「評論家」となっていることが多く、足並みが揃わず、実践も研究推進の特定のメンバーだけが担っていることがある。

それは、研修が必要感からではなく、義務としてしかたなくやっているか、余分なことをやらされているという意識が強く働いている職員が多くいるためであろう。

③ 子どもがどう変わったかの評価や検証が十分ではなく発展性がない

教師の研修の一番の目的は「研修により実践の質が向上し、目の前の子どもが変わっていくこと」であるはずである。しかしながら、研修は「やりっぱなし」という面がみられ、よほどの研究会でもない限り、その評価や検証が必ずしも十分やられていない。自分たちの手だての「何が功を奏して、何が悪かったか」の検証なくして、次への発展はない。

④ 実践研究集録がただ指導案を載せただけ、せめて授業記録を載せたい

どこの学校でも年度末になると「実践研究集録」がまとめられる。しかしその内容を見ると、子どもの実態把握は感覚的で、そして理論研究が十分になされていないために、理論構築がおざなりになっている。一番お粗末なのは、校内研究授業の指導案を載せているだけという研究集録である。せめて授業記録を載せ、さらにその授業により子どもがどう変わったのか、その実践から何を学び、どんな手だてを導き出したのかは必要であろう。

2 校内研修の改善の方向

① 教科の枠を超えた共通の研究テーマを設け、全職員で同僚性を発揮し取り組む

校内では、全校で授業改善に関心をもち、「職員同士のコミュニケーションを活発にし、互いに切磋琢磨すること(同僚性の発揮)」で授業の腕が上がっていく。そのためには、自校の教育課題の解決に直結するとともに、教科の枠を超えた共通する研究テーマの設定とそれに迫る共通の方略が必要である。例えばそれは、効果的な課題設定の研究でもよい。

② 現場の特徴を生かし、「プラン」よりも「アクション」の重視へ

校内研修の強みは、何と言っても「実践の現場をもっている」、「目の前に指導すべき子どもがいる」ということである。それは、研修の成果は子どもの姿を通して現れる、ということでもある。計画に基づいた実践と評価から「次なる一手」を導き出し、すぐにそれを次の実践に生かしていくことが、実りのある研修と子どもの変容につながっていく。

③ 全員が役割をもち主体性をもった校内研修へ

校内研修は、全員が研修や実践の主体者でなければならない。授業後の参観者によるファシリテーションなどはよく見られるが、それだけではなく、研究推進上の恒常的あるいは臨時の役割が一人一人に必ず欲しい。例えば、研究授業では全員が各種の記録を分担し、分析資料を共同でつくるだけでも意識は大きく違ってくる。そしてそれにより変わるのが、研修に向かう学校の雰囲気である。必ず、意欲的で生き生きとしたものになっていく。

④ 柔軟な研修方法を採用し研修形態を工夫する

一斉全体での研修にこだわることなく、形態を工夫したい。教科別や課題別のグループ研修、演習、模擬授業、講師とのQ&A、職員が得意分野の講師を務める、自己研修の成果の発表、チームを組んでの継続研修など多様な方法や場面を工夫したい。それは校内では、敢えて時間を一斉に設定しなくとも随時できることから、時間の有効活用にもなる。

⑤ 管理職こそ授業研究・生徒指導のエキスパートでありたい

校内では、授業や生徒指導に行き詰まってしまいう教員がいることもある。それは通常、一般的な研修では解決が難しい。いちいちその指導を外部の専門家に依頼するわけにはいかない。そんな時には経験を積んだ管理職が、的確な診断のもとでの、改善のための処方箋を書いてやらなければならない。私は管理職こそ「授業研究や生徒指導のエキスパート」でなければならないと考えている。管理職こそ、もっと実践的な研修を積む必要がある。

“子どもの現実は自分の指導の結果”と考えない限りは、
教師の成長はない ～個人の研修の問題と改善の方途～

一人一人が熱心に研修に取り組んでいる学校は活気にあふれ、子どもたちも生き生きしている。しかしながら、そのことはそうたやすいことではない。ここでは、一人一人に目を向けたときの、個人の研修に関する問題点と改善への方途を考えてみたい。

1 個人の研修に関する問題点

① 授業に関しては、「教師の逃げ道」があまりに多く用意されている

教師の仕事の中心はもちろん授業であるが、その授業がうまくいかない時、教師には、自分を守るために、あまりにも多くの言い訳や逃げ道が用意されている。その代表的なものは、「子どもの能力が低い」、「子どものやる気がない」、「子どもの学力差が大きい」、「子どものしつけができていない」「学級の人数が多すぎる」、「忙しくて教材研究の時間がない」、まだまだ切りなくある。挙げ句の果てに「前の学校ではうまくいった」、「去年はよかった」などと言い出すこともある。これでは研修の必要性を感じずはならない。

授業がうまくいかない理由の中に「自分自身の力のなさ」、「自分の研修不足」を加えられるかどうか、教師として成長していけるかどうかの決定的な分かれ目となる。

② 研修は、時にこれまでの自分を変えることを要求する、それを受け入れられない

忙しくて研修の時間がないという教師がいる。果たしてそうだろうか。むしろ学校では忙しい人ほどよく研修し、新しいことを吸収している。経験的ではあるが、新しい研修を避けている教師には、次のような共通の理由を見ることができる。

研修は真剣にやればやるほど時として、「これまでの自分の実践を否定されること」になったり、「自分のこれまでの教師としての生き方までも変えること」を要求される場合がある。それが予め予想されるような研修は、自分に自信があったり自分を変えたくないと思っている保守的な教師ほど、それを暗黙のうちに感じて嫌がり、新しい研修を拒否する傾向にある。この心理こそが、校内研修推進の最大のネックとなっているのである。

③ 学習者からの授業評価がほとんどやられていなく、その方法も身に付いていない

研究授業は別にし、一般には自分の授業の評価を厳しく行っている様子は見られない。授業を改善し、授業の腕を上げるには授業評価、それも教師の指導ぶりを含めた子どもからの評価を取り入れることが最善である。授業のねらいに合わせたアンケートや自由感想、ポストテストなど、簡便ではあるが、そこからは多くのフィードバック情報が得られる。学習者からの授業評価を受け入れなければ、決して実践の向上は期待できない。

2 個人の研修に関する改善の方途

① やらされる研修から自分でする研修へ

研修はやらされていると思っているうちは、成果があがらない。研修は学校の課題の解決に向かう方法を習得すると共に、自分の今抱えている問題の解決、教師としての力量を上げるには、これしかないと考え、自分から進んで取り組んでいくものでありたい。

教員免許は教師になるための最低資格である。絶えざる研修により、自らの力量アップを図ることを使命としている教師こそが、真の教師としての資格があると言えよう。

② いつか役立つ研修から今必要な研修へ

研修意欲が減退する原因の一つに、“いつかは役立つはず”の一般教養的な研修をさせられている場合がある。時にはそれも必要ではあるが、校内研修や特に自己研修は、現在解決すべき課題や自己の職務に直結するものでありたい。そうでなければ意欲が持続しない。例えば教育書籍なども、そのニーズに合わせ重点分野を絞って購入することで“積ん読”にはならないはずである。そこに付け加えるならば、研修のためには、単なるハウツー本ではなく、実践を支える基礎理論がしっかり書いてある書籍をぜひ精読してほしい。

③ 実践的手法は与えられるよりも、理論と子どもの事実に学び自ら導き出すものへ

教師は第一線の実践家である。「教師は診断士でなく治療士であれ」という言葉がある。自分の学校に合った、その子どもに合った手法を導き出し、それを実践し評価することが研修のメインである。それには、まず理論をしっかり学ぶことが大事である。優れた理論ほど多様な方法を導き出してくれる。次には、自己の実践の厳しい評価である。それには、「子どもの事実に学ぶこと」と「子どもからの評価を受け入れること」が大切である。

心構えとしては、“子どもの現実を自分の実践の結果として受け入れること”、“子どもの問題には、常に教師にも応分の責任がある”という謙虚な態度で臨むことが必要である。

④ 優れた授業の参観や先進的な実践など、触発を受ける機会を多く設ける

私自身の体験から言えば、授業に対する意識が変わったり、自分でもやってみようと思いを高めた契機は、同じ職場でこうありたいと目標にする教師の授業と全国レベルの研究会での授業参観や実践発表であった。そういう機会が多くがあるとよい。しかしそれは待つのではなく、自分で段取りをつけ、その機会を自ら求めていかなければ身にはつかない。

⑤ 研修は“タダ”から“身銭をきって”するものへ

教員の中には、「研修は勤務時間の中で、旅費や必要経費を公費から出してもらって当然である」という考えの者もいる。それで十分に実力がついているのであればそれでよい。

しかし現実にはそれでは追いつかない。言いにくいことだが、優秀な企業人は自らのキャリアアップのために、自分のお金で自分の時間を使って研修に励んでいる。その姿勢はぜひ見習いたい。同じ研修会でも、自分の時間を使い、身銭をきって参加した時には、一言たりとも、一瞬たりとも無駄にすまいと、真剣に取り組むのが人間の常である。

“教師は、授業で子どもが主体的に学習するために存在する”
～授業改善に向けて心がけていきたいこと～

「授業改善」は言葉通りとれば、授業を改善することなので、とらえ方によっては、「何でもあり」ということになってしまう。そこで、まず何のためにどのように授業を改善するかを改めて確認する必要がある。各学校では、子どもの実態に合わせ授業研究のテーマが設定される。基本的には、それを目指しての授業改善ということになるであろう。

そこで、授業改善に向け、特に心がけていきたいことを述べてみたい。

1 授業改善のためには、自分の授業のどこが問題なのかをより明確にしていく

自分の授業のどこが問題なのか、何故そうなっているかの原因を、できれば他者の協力を得て客観的なデータや議論により明確にすることが必要である。そこに大きなエネルギーを注ぐことで、特に意識せずとも改善策や処方箋は自ずと見えてくる。教員同士は他者のことは言いにくい雰囲気もあるが、問題点に切り込むことから授業改善がスタートする。

2 子どもの実態を一人一人に即して徹底的に把握していく

授業における教師の役割は「子ども一人一人の学習を成立させること」である。そのためには、教材の選択や課題の設定を的確に行い、授業過程を子どもの学習を中心に展開させることが重要である。それには、学習の主体である子どもを知ることがどうしても必要になる。それは、教科や教材とのかかわりの中で、一人一人に即してとらえることで、安心をして授業を行えることになる。特に大事にしたい観点はおよそ次の6点である。

- 1 どのくらいの難易度の内容を学習できる能力や認知構造を形成しているのか
- 2 新しい内容の学習に向けては過去の学習により何がわかり何がわかっていないのか
- 3 新しい学習内容に関する経験や子どもの現在の生活との関連がどの程度あるのか
- 4 学習意欲につながる新しい学習内容への興味・関心はどの程度あるのか
- 5 小集団や学級における人間関係が良好か等、学習環境への適応状況はどうか
- 6 ノートの取り方等を含め、自分なりの学習方法がどの程度身に付いているのか

3 教師の指導行動(課題提示、説明、発問等)を子どもの主体的な学習活動のために

授業ではねらいが大切だと言われる。しかしこれはあくまでも教師側からの見方であり、子どもにとっては、本時で到達すべき目標であり解決すべき課題である。教師は、めあてを一方向的に与えるのではなく、子どもの問題意識を高め、子どもが解決したいと切実に願った課題の解決が、教師側のねらいの達成とイコールとなるような授業を目指したい。

また、授業において教師が単に知識や情報を子どもに伝達しただけでは、子どもの思考

は動かず、子ども自身の学習の成立とはならない。学習は、子ども自身の内部における主体的なコミュニケーション(自己内対話)を通して、その知識や情報が子どもの既存の経験の中にしっかりと組織されることにより成立する。つまり、子どもが自分の力で問題を解決し、いわば“わかった”“できた”という実感を味わうことなのである。

4 ノート指導を徹底し、学習の定着や書くことによる表現活動の充実を図りたい

ノートは板書を写すだけでは不十分である。書く活動をしっかりやることで、自分が今学んだこと、経験したことの学びがそこに残る。そしてさらに、自分の考えを書くということを通して、考えたことや想像したこと、判断したことを自分の言葉で表現し、“かたち”にすることができる。子どもは、かたちにするという作業を通して、自分の考えをもう一度再構築し、自分の中に残すことができるのである。またノート作業は、集団での学習が“個に返る”機会でもある、この視点からの指導も重要である。

ところでノートをどう使えば有効なのか、家ではどのように勉強すればよいかはわからず、つまずいている子どもも大勢いる。モデルを示したり、ノートの使い方や、家での勉強の仕方を互いに発表し合う等の機会をぜひとりたい。また教師も、子どもが実際に使っているノートを見ながらアドバイスするなど、その子に即して具体的に指導したい。

5 板書の機能をもっと重視し、とりわけ子どもの思考を促す工夫を

最近はこちらこちらの学校で、授業の板書をデジカメで撮って授業スキルの向上、授業改善に役立てようとしている研修が多く行われている。とてもよい傾向である。しかし教育機器が急速に普及してきている現代でも、授業での板書は大きな役割を担っている。

板書は、基本的にはまず見やすくわかりやすいこと、そして子どもの思考を促し、何を学んだかがわかり、子ども自身による学習の成立に資するものでありたい。

具体的には、授業のめあてや課題、節目ごとの小課題を明示していくことで、今何を学習しているのか、何を解決すればよいかを最低限、明確になる。また、事柄同士の関連や異同が明らかになるような板書、考えるヒントや手がかりが与えられているような板書、子どもの学習の軌跡がわかるような板書、学んだことが明確になり、整理されているような板書などに心がけていくことが必要であろう。授業スキルとしてぜひ身につけたい。

6 標準的なテスト問題にこだわり、どんな学力が要請されているのかを熟知する

全国学テのみならず、NRTなどの標準的なテストは、いわば子どもに身に付けてほしい学力を「テスト問題」という形で送ってくるメッセージととらえたい。したがって例えば学テに関しては、低学年の担任教師であっても、将来的に必要な学力の内容として熟知しておく必要がある。それには、実際に問題を解いてみるのが一番である。そして、職員間で議論することで、子どもたちに今身に付けさせたい学力が確実に見えてくる。

また、教師自身が、全国学テを見据えた最良の問題づくりを研修のテーマにし、協同して模擬問題を作製することも大きな意味があり、授業の改善に必ず役立つ。

“評価の方法の明確化、判断力の重視、意欲の持続、対立軸の設定、ポストテスト”～よりよい授業をつくるための具体的な工夫～

授業を改善し、よりよい授業をつくっていくためには、いくつかの実践ポイントがある。経験的ではあるが、以下にそれを挙げてみたい。

1 ねらいとそれに対する評価方法を明確にし、授業に臨む

この授業では何がわかればいいのか、何ができるようになればよいかのねらいを明らかにし(ゴールイメージ)、それを子どもと教師が共有することが最低限必要である。

次に評価では、子どもの学習結果をどう評価するのか、その具体的な方法を明確にして授業に臨まない限り評価は機能しない。評価は方法を伴ってこそはじめて評価と言える。

2 予定通りできなかった時の原因分析はとりわけ重要

授業評価を行うことで、子どもが達成できたことと達成できなかったことが明確になる。できた時には、「功を奏した手だては何か」、できなかった時には、「なぜできなかったのか」を明らかにすることで、次のアクションを見つけるためのヒントが生まれてくる。

さらに加えて、その結果を個に即してよく分析し、この子のつまずきは「どこから始まっているのか」を把握することでスタートラインを引くことができる。そしてそこからどう伸ばしていくかをマネジメントすることで効果的な指導が期待できる。

3 学習への着手のみならず、学習意欲の持続につながる課題づくりを

教師の授業における大事な仕事は、子どもが真に学習活動のスタートが切れるような状況をいかにつくるかである。教材選択や課題設定に果たす教師の役割が、すべてここに集約・顕在化される。おもしろい課題、興味のもてそうな課題、子どもの生活の中にある課題であれば、子どもは着手への意欲がわいてくる。しかし、それが課題追求、解決へのエネルギーになるためには、既習事項や生活経験と新しい学習内容とのズレ、学習内容同士のズレなどによる問題意識の高揚が重要な鍵となる。そして教材の難易度も問題になる。

「これならできそうだ」、「挑戦してみたい」と直感できる課題が学習意欲を持続させる。

4 思考力・判断力・表現力の中でも、もっと判断力の育成に着目した授業を

このところの風潮として「思考力・判断力・表現力」がセットで論じられ、それぞれの持ち味がないがしろにされている。とりわけ「判断力」の育成はほとんど触れられない。

私は、知識伝達型から問題解決的な授業への転換のキーポイントは「判断力」と考えている。思考は見方を変えれば細かな判断の連続である。例えば問題解決的な学習では、その問題は、解決の見通しがあるかどうかの判断、多くの情報や経験の中で、それは解決に

必要な情報や経験なのかどうかの判断、2～3の解決策を策定した中から、真の解決策を確定していくための判断、検証が妥当であったかどうかの判断等、問題解決的な学習では、あらゆる場面で重要な判断が学習者に要求される。そのことを教師が意識をしながら授業展開を図るかどうかで、子どもの判断力の育成度合いが違ってくる。

なお、判断力を育成するポイントは、判断の適否ではなく、その論拠や根拠を徹底して問うたり、鍛えたりすることであることは言うまでもない。

5 発問は、極力追質問が可能なものにし、もっと意図的指名の活用を

単に記憶の再生や決まった答え、一つしかない正解を求めるような質問では、自信のある者しか答えない上、答えがでてしまえば他の子どもの思考はそこで止まってしまう。授業における教師の発問は、子どもの思考を促し、学習を進展させるものでありたい。

例えば、答えを求めても、「どうしてそう考えたのか」、「どうしてそういうことが言えるのか」、「この場合はどうか」などという追質問ができるような問いであれば、子どもの思考は促されていく。また、たとえ一斉での教師の一方的な説明や解説であっても、子どもの思考を促すようなし方で、説明などを行うことは十分に可能なはずである。

さらに、授業の効果的な展開のためには、もっと意図的な指名を活用したい。その子が答える必然性のある質問、その子ならではの考えがほしい質問など、その子が自分が指名されたことが納得できる質問であれば、積極的に指名したい。時には、言いたくとも手を上げられず、指名がないと発言できない子どもがいることもあり、十分配慮したい。

6 話し合いの活性化には、良質な課題とともに比較や対立軸の定立を

よく聞かれる言葉に「話し合いはあるが学びがない」ということがある。こういう時には、ただメンバーが意見や考えを出しただけで、それをもとにした相互批判や検討がなく、深まりや合意形成がみられない状況がある。その時には課題そのものに問題があることも多いが、論の展開のさせ方、話し合いの仕方の拙さも大きく影響している。

例えば話し合いでは、子どもの発達段階に相応しいレベルで、事柄(事実)と事柄(事実)の比較ができるような形で課題を再構成し、その相違を議論したり、敢えて対立軸を定立し、その対立を解消すべく議論をすることで話し合いが深まり、高いレベルの結論に到達する。司会の力量が要求されるが、本来はこのレベルまでが「話し合いのスキル」である。

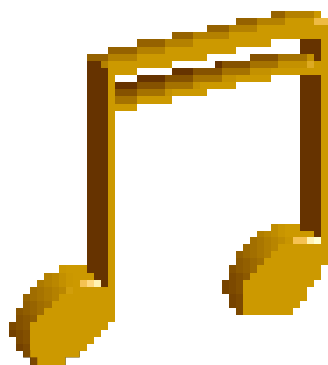
7 特に大事な授業では、その時間の成果をポストテストで評価する習慣を

よく子どもがアンケートで答える“授業がよくわかる”は多分に情緒的な判断であり、それをもって子どもの学習が成立し、学力がついたことにはならない。短時間でできる問題でよいので、時には授業後のポストテストで、教師がその授業で子どもにぜひ身に付けてもらいたい学力がついたかどうかを、シビアに確かめてみる必要がある。

そしてその結果を集団の平均ではなく、徹底的に一人一人に即して観てみたい。その誤答や無回答こそが、授業に対する子どもからの授業改善への大きなメッセージなのである。

VIII 学校組織マネジメント・危機管理の効果的な導入

- 36 “最小のコストで最大の教育成果を” ～学校の組織マネジメントを機能させるために～
- 37 “力のあるリーダーほどメンバーを目立たせる” ～組織を動かすリーダーとして心がけたいこと～
- 38 自分の中に“自己更新システム”を確立する ～組織の一員として自ら成長していくために～
- 39 “臆病者と言われる勇気”をもとう ～学校における危機管理の基本的な心構え～
- 40 教師の「気になる」という感覚こそ学校の危機を未然に防ぐ ～学校の危機管理で教師が大切にしたいこと～



“最小のコストで最大の教育成果を” ～学校の組織マネジメントを機能させるために～

企業はいつの時代においても、「いかに最小のコストで最大の利益をあげるか」、「今ある経営資源をいかに効率良く活用し最高の成果をあげるか」を目指し、日々経営努力を続けている。正に組織マネジメントはその目的のために編み出されたものである。

教育においても導入の意義は同じである。「限られた人材で、限られた環境の中で、限られた時間の中で最大限の教育効果を上げるにはどうすればよいか」ということになる。

そこで、それを効果的に機能させていくには、「PDCAのマネジメントサイクル、そのキーとなる評価、そこから導かれるストラテジー(方略)、その実践過程を円滑化するスキル(技術)やメンバーの協働」さらに、これらのあり方を方向づける「ミッション(職責)とビジョン(目指すところ)」が重要となる。そして、これらをいかに自校化していくかに、マネージャー(管理職)の手腕が問われるのである。

私は経験上、学校における組織マネジメントを推進するには、管理職はもとよりスクールリーダーの「優れたリーダーシップ」と一人一人の職員の「実践意欲および主体者意識」がポイントとなると考えている。この2点については、「項目37・38」で記述したい。

ここでは上記の外、学校における組織マネジメント推進のポイントを挙げてみたい。

- 1 形成的な学校評価を中心とするマネジメントサイクルの推進(PDCAの実施)
- 2 組織を機能させ、組織として協働で課題解決にあたること(メンバーの協働)
- 3 問題を組織のあり様から見る習慣の形成(組織認識の徹底)
- 4 子どものための重要度がマネジメント業務の優先順位となる(優先順位の決定)
- 5 実践の結果について責任をもとうとする態度(結果責任の自覚)

1 形成的な学校評価を中心とするマネジメントサイクルをいかに推進させるか

組織マネジメントの眼目は、「計画(Plan)→実施(Do)→評価(Check)→更新(Action)」のサイクルをいかに機能させ学校改善を図っていくかである。そのために「学校評価」は直接の変化や改善を担う「更新」を導き出すためには、なくてはならない有力な手段である。まさにマネジメントサイクルのキーポイントとなっている。

そこでは結果を数値化するだけではなく、学校がかかえる当面の課題を職員がどう共通理解し、どのように改善していくかの見通しと、そのためのスキル、ストラテジーをもつこと、そして、何をいつまでに実施するかといったスケジュール化や役割分担、こんな状態になったらねらいが達成されたと言えるといった達成基準の明確化が必要になる。

2 組織を機能させ、協働して課題解決にあたるための要件

学校には、幸いいろいろな個性や能力をもった教師がいる。それが一つの大きな組織をつくって動き、ある時はぶつかり合うところに創造的な実践も生まれる。また学校には、その目的に応じ多様な組織が編成され、それぞれが機能し、その目標が達成されていく。参考までに、どの組織でも組織として成り立つ要件とされていることを挙げてみたい。

- ① 共通の目標と高い共通認識、② 参加と協働の意欲、③ 全員の役割分担、④ 円滑なコミュニケーション（人間関係）、⑤ 優れたリーダーの存在

そして更に、組織が存続していくためには次の要件が必要だと言われている。

- ① 集団目標の達成、② 一人一人のメンバーの固有の欲求充足

3 問題を組織のあり様から見る習慣をいかに形成していくか

学校は、評価に基づいて設定された課題の解決に向かい、組織として何をどのようにしていけばよいかの考えや知恵を集め、可能な方策を選択し、実行していくことでマネジメントサイクルが機能していく。そこでは一人一人の力量だけに頼るのではなく、解決に向かっての同僚やチームとしての協働、組織を活用しての解決を重視していく。

とりわけ、起きた問題の解決においてポイントとなることは、その問題の原因や責任を特定の個人だけに帰することをしないということである。当事者の責任はもちろんあるが、そこで止まっていたはこれまでと現状は変わらない。個人の責任が大きいと判断されればされるほど、問題発生の原因を組織のあり様から検討し、組織としてミスを繰り返さないシステムの構築が必要になってくる。これこそが「組織マネジメント」たる所以である。

4 子どものために何が重要かでマネジメント業務の優先順位を決める

学校では、子どもにとって良いことだからといって何でもかでもできるわけがなく、資源や時間は有限である。そこで、仕事を行うには「優先順位」が大事になってくる。

そのためにはまず、大きく業務を見直し、子どものために「どうしてもやらなければならない仕事は何か」、「やった方がいい仕事は何か」、「やらなくてもいい仕事は何か」を再度峻別し、その中で順位をつけてやっていきたい。そしてマネジメントサイクルの適用は、子どもにとって大事な順番から機能させることが必要である。もちろん授業は欠かせない。

5 結果について責任をもとうとする態度こそが重要である

結論的に言うならば、教師には「教育の結果、とりわけ自分の実践について責任をもつ態度」が必要である。これがなければ何のためのマネジメントかということである。しかしながら現実には、教師に言い訳の材料は山ほど用意されている。「子どもや地域が悪い」、「この学校が悪い」から始まって、「教育はすぐには結果がでない」、「忙しい」・・・等。

私は、管理職を含め一人一人の教職員がこれを乗り越えること、つまり結果について「言い訳をしないこと」、「言い訳が必要なことはしないこと」が何よりも必要で、その姿勢がなければ、学校にマネジメントを導入する意味はないとさえ思っている。

“力のあるリーダーほどメンバーを目立たせる” ～組織を動かすリーダーとして心がけたいこと～

組織が機能するという事は、個人の力が合わさることにより、1+1が2ではなく3にも4にもなるということであろう。そうでなければ組織が存在する意味がない。そのためには、どんな集団であれ、リーダーの働きがとても重要になる。

その基本的な役割としては、メンバーに直接働きかけ、やる気と能力を引き出すと共に、集団の人間関係を調整しながら、集団としての到達地点を定め、そこに至る道筋をつけ、方法的・技術的な指導や支援も行うことである。ここでは、私の経験を通し、管理職のみならず、スクールリーダーに大事にしてほしい点を挙げてみたい。

1 リーダーは、まず一人一人のメンバーとの人間関係づくりを

人間関係の良い集団は、同僚性や協同性も高く一人一人が意欲的に業務にあたり成果もあがる。組織マネジメントを機能させるベースであると言ってよい。

ところで、集団の人間関係づくりというと、リーダーは、つい集団全体を相手にどうしたらよいかを考えがちになる。しかし集団づくりの基本は、リーダーと一人一人のメンバーとがいかに良好な関係を結び、その関係を維持していくかである。そこに不備があったり不公平感があったのでは、集団の人間関係はいつまでたっても結ばれない。

リーダーが人間関係づくりで特に留意することは、一人一人を組織にはなくてはならない人間として平等に期待をかけること、メンバーを単なる部下や組織の一員とみるのではなく、日々自分の理想に向かい自己実現を図ろうとしている、「一人の人間」として敬意をもって対峙することである。それが根底にないと本当の人間関係はできない。

2 組織は理屈通り、リーダーの考え通り動くとは限らないことを念頭に

リーダーにとってメンバーがみな自分の思い通りに動けばこれほど楽なことはない。しかし、組織で力を合わせて仕事をするということは思いの外難しい。それは個人の意欲の違いはもとより、同じ出来事に対してもメンバーの感じ方、解釈の仕方、価値のおき方、解決への方向性が違うからである。それぞれ折り合いをつけながら、ある時にはていねいに説明をしたり、説得をしながらメンバーをまとめ、率先して業務の推進にあたらなければならない。強引に従わせようとしたときには、組織は必ず崩壊してしまう。

そしてさらにメンバーの中には、足を引っ張ったり、人の成功を妬む人がいることがある。組織としては、それはある意味で織り込み済みでなければならない、それを仕事うまくいかないことの言い訳にしてはならない。

3 与えられた条件の中でプラス志向でやるしかない

教師が子どもを選べないと同じように、リーダーは与えられた人的配置の中で最善を尽くすことしか道はない。組織としての完璧な人事配置は初めから期待してはいけない。

リーダーは、現実の中で、途中でいろいろな困難なことや煩わしいことが出てきても、常に平常心を保ち、前向きにがんばっている人に希望を見だし、それは必ず解決できると信じて能動的に行動していく人でなければ、メンバーはついてこない。

4 兆しのうちに助言できなければリーダーの価値はない

「達人ほどおそれを知る」という言葉がある。吉田兼好をして達人は、普通の人が大丈夫だと思うことにも、予め危険を察知して手を打っていく。常に最悪の状況も頭に入れておくことで、何事にも冷静に対処できるというのである。危機や問題の兆しをいち早く察知し未然に防ぐことをもって「達人の証」としたのである。リーダーは達人を目指したい。

そしてリーダーは、問題が起きた時には決して悲観的にならず、少なくとも先の展開の予想を誰よりも正確に行い、必要な手を打っていく。しかし結果的にその必要がなかったならば、「もうけもの」ある。事が起きてから「するつもりだった」では悔やんでも悔やみ切れない。危機管理やマネジメントの展開では「意思ではなく行動や結果」が問われる。

5 メンバーの中に、スターとその他大勢を決してつukらない

学校の課題を解決するには、メンバーがどれだけ心を一にし、協力し合いながら日々の実践を行っていくかにかかっている。そこでリーダーが気をつけることは、特定の職員だけに頼ったり期待をかけないことである。頼られた職員は意気に感じがんばるが、それ以外の職員の意欲が減退するのは目に見えている。その期待の差が不公平感を生み、リーダーとの人間関係だけではなく、メンバー同士の人間関係をも分断することになる。そうなった時には、学校としての教育成果は決してあがらない。

職場では、どのメンバーもそれぞれの得意分野で光りを放つよう、リーダーが支援を強化することで、ある場面ではみんながスターになることを目指すのである。どのメンバーも目立たせるのがリーダーの大事な役目であり、それが力量のあるリーダーの証である。

6 組織には適度な緊張関係が必要である

職場になれ合い的な雰囲気があるときには、実践の向上は望めない。適度な緊張感と切磋琢磨し合う雰囲気が必要である。よく「一人の10歩より10人の一歩が大切」という言葉が組織論の中で聞かれることがあるが、経験上そんなことはあり得ないと思っている。もしそれが現実ならば、一番低い人にレベルを合わせているに過ぎないのであろう。

組織の中には、どんどん先に行き実践のモデルとなったり、みんなの目標になるべき人がいて、それに追いつこうとがんばることで組織が活性化していく。がんばる人はそうでない人に迎合したり遠慮したりする必要はない。また、組織の中では対照的なスタイルの者が磨き合ってクリエイティブな関係をつくり、組織を発展させていくこともある。

自分の中に“自己更新システム”を確立する ～組織の一員として自ら成長していくために～

組織マネジメントは「一人一人より組織」というイメージがあるが、組織が仕事をするわけではなく、人が仕事をするのである。メンバーが集団の目標達成に向け、いかに組織的に動いて仕事を成し遂げるかが組織マネジメントの基本である。一人一人が組織の一員として力をつけ、よい仕事をするために、自ら育っていくためのポイントを挙げてみたい。

1 自分の達成目標を学校全体の目指す方向と一致させる

教師はあらゆる仕事で自己の到達目標を設定して業務にあたり、達成感を得ることで次への意欲を高める。もちろんその目標が、学校全体の目指す方向と一致していなければ、組織マネジメントの観点からは意味がない。個人の目標達成が、そのまま学校課題の解決に直結するとともに、個人の力量の伸長に寄与することが求められる。その筋道が明確になれば、教師はそのために時間と労力をいくら使っても、決して惜しいとは思わない。

2 他から与えられるのではなく、自分で問題点や課題を見つける習慣をつける

組織マネジメントを機能させるには、「自ら問題を感知する力」が必要である。現状では「何が問題なのか」、「何を解決すればよいのか」という、問題を発見し達成目標を明確に設定する力はとても重要である。その問題設定の過程では、自然と原因の究明もなされ、改善のための手立ても見えてくるはずである。

3 問題(課題)解決のための具体的な方策やアイデアを常に考えていく

学校の問題は、具体的な方策と組織を挙げての実践がなければ、解決できない。ぜひ創造的でしかも十分に実行可能な方策を用意したい。しかしそこで大事なことは、一人ではアイデアにも限界があるので、同僚とのコミュニケーションや管理職からのアドバイス、自らによる積極的な研修や情報収集等、様々なアプローチが必要だということである。

4 日々の実践の中で、自分を成長させるための“自己更新システム”を確立する

教師という職業は、独立性の高い仕事である。それだけに、日々自ら成長していかなければ、昨今の子どもには追いついていけない。もちろん研修が必要であるが、予め設定されている校内研修等だけでは不十分である。自分の中に、実践を通して自分自身を成長させていく“自己更新システム”をもち、それを絶えず機能させていくことが求められる。

その前提としては、他から学んだり、事実から学ぶ謙虚な姿勢がなければならないが、そのシステムの中核としたいことは、子どもからの評価であり、同僚や管理職からの評価、そして自己評価を厳しくやることである。

参考までに、組織で活躍するための、個人として目指す姿を挙げてみたい。

・フィリップ・マグロー著 勝間和代訳 「史上最強の人生戦略マニュアル」 きこ書房 2008 より

成功者が必ずもっている10の要素

① ビジョン

自分の望みと目標をはっきりと心にイメージしているので、成功の瞬間を想像し、本当の出来事のように描写することができる。ビジョンがあるから、つねに意欲的で、能率よく軌道を進み続ける。

② 戦略

心に描いているものを手に入れるために、よく考え抜かれた具体的な戦略をもっている。展望をもち、期限を定め、成功までの過程をイメージしている。いつどんな行動をどんな順番でとるかを知り、それをメモしている。

③ 情熱

彼らにとって、目標の追求は仕事ではなく、面白いことである。目標はもちろんのこと過程にも情熱を注ぐ。彼らの情熱は伝染しやすい。周囲の人間まで同じように胸を弾ませて目標を抱くようになる。

④ 真実

彼らは自分をだますようなことはせず、自らに批判の目を向け、人の意見を聞く際にもむきになったりせず、どんな情報にも何らかの価値を見いだせる。

⑤ 柔軟性

人生は成功ばかりではないことを理解し、周到な計画であっても、時には修正したり変更したりせざるを得ないことを理解している。情報を進んで吸収し、実行可能な他の選択肢を検討する。始めからやり直す覚悟もいる。

⑥ リスク

リスクを冒すことを厭わない。進んで安全地帯から出てきて新しいことに挑戦する。必要なら未知の世界に飛び込み、より多くのもを手に入れるためなら安全で楽で自分がよく知っている生活を捨てるのを厭わない。

⑦ 人の輪

成功する人は一匹狼ではない。自分の成功を願っている人たちに囲まれているから成功する。受け取るばかりではなく、自分も相手に与えることによってこうした輪をつくる。他人の周りにできた輪にも参加する。

⑧ 行動

有意義で目的に沿った、方向性がある行動をとる。しかし、世の中がそう易々と報いてくれるわけではないと承知しているので、一度試みて失敗してもくじけない。10度目にうまくいったとしても、それで結構という。

⑨ 優先順位

優先順位に従って人生設計を立てているので、慎重に順位をつける。自分の課題をランク付けして管理している。軌道から外れず、一番大事なことに全力を傾けてから、他のことに移る。

⑩ 自己管理

意識的に、そしてあからさまに一人の人間として自分のことに気を配る。目標を達成するにあたり自分自身が一番大切な資源であることを自覚している。燃え尽き症候群にならないよう、バランスを保つ。

“臆病者と言われる勇氣”をもとう ～学校における危機管理の基本的な心構え～

学校はひとたび事故が起きれば100-1=99ではなく0となる。ダメージを受ける事故とは、子ども・保護者・地域に対して「説明できないこと」、「説明してもわかってもらえないこと」を起こすことである。それは徐々に悪化していくこともあれば、瞬時に起こることもある。いったん失った信頼を取り戻すには、気の遠くなるような努力が必要になる。これが信頼関係でなりたっている学校における危機管理の意味である。また「人は起こしたことで非難されるのではなく、起こしたことにどう対応したかによって非難される」という言葉もある、肝に銘じたい。危機管理の基本的な心構えについて述べてみたい。

1 悪い報告や情報こそ確実に報告されるように、そのとき上司は叱ってはならない

トヨタ自動車では「悪い情報はゴシップでも伝えろ」と話しているという。「トヨタに関する良い話はいくらでも聞こえてくるが、重要なのは悪い話である。たとえゴシップ記事の類の話であっても謙虚に耳を傾ける姿勢がトヨタマンには必要だ」という意図である。

危機管理に関しては、判断に責任をもつ上司に、悪い情報や耳の痛い話がどれだけ素早く届くかが重要な要素である。ミスや失敗、クレームという悪い情報は、素早い報告と迅速な対応が被害を最小限に防ぐことにつながる。

そのために大事なことは、ミスの報告を受けた時の上司の対応である。「なぜミスをするんだ」と怒鳴ったのでは、だんだん報告はこなくなる。まず聞く耳をもって、「よく報告してくれた」とねぎらい、その上で応急処置を施し、その次に「なぜミスが起きたか」を一緒に考えていけばよいのである。対策と責任追及は分けて考えることが重要である。

2 常に最悪の展開を予想して手を打つ、ふだんから“臆病者と呼ばれる勇氣”をもとう

危機に際しては「悲観的に準備し、楽観的に実施せよ」、「最悪に備えよ」ということが要諦だと言われている。何事にも最悪の状況や展開を考えて準備にあたるのである。

往々にして逆の人がいる。ふだんは「まさかそんなことは起きないだろう」とのんきに考え、危機になると「もうだめかも」と途端にあきらめたり、「なるようにしかならない」と開き直る。これでは危機は乗り越えられず、メンバーが不安になり誰もついてこない。

時には部下や世間から、「臆病」と言われることがあるかもしれないが、そのくらいでないと組織のトップ(学級担任は学級という組織のトップである)は決して務まらない。

3 二次災害(危機の連鎖)は早めに手を打ち、どんなことがあっても防ぐ

危機は複雑な様相をもっており、一方に偏った不適切な対応が、事態を一層悪化させる

ことになりかねない。一つの危機は新たな局面を生み、そこからまた危機が発生していくという例はいくらでもある。二次災害はまさに人災である。誠実で正直な対応と先手を打つことにより、危機の連鎖を防ぐことは、危機管理においては極めて重要である。

一つ例を挙げれば、体罰は言うに及ばず、セクハラ、暴言、納得できない指導等に関して、子どもや保護者からクレームや抗議があった時に、教師側に少しでもウソやごまかし、自己保身が見えた時には、“その対応”に不信感をつのらせ、大きな危機に発展していく。そこでは、大事な学校や教師との信頼関係がいつぱんに崩れていく。

4 一番悔いが残るのは、「わかっていたけどやらなかったこと」

学校では予期しない危機が起こることもある。しかし危機の中には、ある程度事前に予測できる危機もある。例えば、新しい職員に、特別な支援を要する子どもについての情報が十分伝わっていなかったために、対応を間違ってしまった。あるいは、直ぐに保護者に連絡した方がよいとわかっているながら、先送りしたために、問題が拡大してしまったという例がある。当然やるべきことを怠ったがために問題が起きたり、問題が大きくなったりしたのでは悔やんでも悔やみきれない。

5 「非常口は毎日使う」

危機管理というと、何か特別なことや大きな事を考えがちになるが、実はそうではなく、日頃から当たり前だとされていることを、どれだけきちんと習慣としてやっているかが重要である。日頃のしっかりとした準備があつて初めて、“いざ”と言うときに力を発揮できるし、冷静に対処できるのである。「備えあれば憂いなし」という誰でも知っている言葉は、危機管理のための言葉でもあるといつてよい。

以前、新宿雑居ビルの火災時に非常口の前に荷物が積んであり、非常口の用をなさず、多数の犠牲者が出たという報道があつた。「非常口」はあつても使えなければ、無いと同じである。「非常口」は毎日使ってこそ（毎日点検してこそ）意味がある。

6 「問題がない、心配がない」、これこそ有力な情報

危機発生後の対応を展開している最中には、「問題なし、順調」という報告も極めて価値をもつ。何もないからと報告を怠った場合には、不安定な状態がそのまま継続していく。

また、危機を未然に防ぐために全力を尽くして対処した時には、「異常なし」は重要な情報であり、それは「対応がうまくいって問題が起きなかった」、「このやり方で危機を未然に防ぐことができた」という証であり、その準備は有効に機能したのである。

それは、例えば学校で、担任が他の教師から自分の学級のある子どもが「普段と比べて少し表情が暗いので、何かあるのではないか」という情報を得たとする。そこで、すかさずその子どもに声をかけたが、結果として何も心配のないことがわかった。このことは無駄なことではなく、とても大切なことで、むしろ何も心配がないことがわかったことを、大いに喜ぶべきなのである。

教師の「気になる」という感覚こそ学校の危機を未然に防ぐ ～学校の危機管理で教師が大切にしたいこと～

学校の危機管理として管理職や教員が心掛けることは、職員や子どもに関して「問題が発生しないよう、日頃から予防に努めること」、「万が一問題が起きた時には、リスクを最小限に止めるための有効な手を打ち、効果を確認すること」、「明確な再発防止策をとり、同じ危機を二度と招かないこと」であろう。そこで大事にしたいことをあげてみたい。

1 学校の危機管理では、教師の「気になる」という感覚を最も大切にしたい

学校生活全般の中では、教師の「気になる」という感覚は重要である。その感覚は、暗く神経質なものであってはならないが、例えば次のようなことである。

教室の机や掲示物が乱雑になっていることや下を向いて歩いている子どもが気になるかならないか、休んだ子どものことやいつもグループにいる子がいないことが気になるかならないか、挨拶の音が普段より小さいことが気になるかならないか、など挙げればきりがなし。そこで気になれば、必ず何らかの行動に出ることになる。それがとても大事である。

2 「現状で満足」、「今がいい状態」と思ったときに事故は起きる

たとえ学校がよい状態であったにしても、決して「現状で満足」と思わないことである。常に発展途上であり、「まだまだよくなる」と考えることが、同時に危機も未然に防ぐことにつながる。人も学校も発展途上の時が一番勢いがあり、生き生きとしている。

例えば、校長が「あなたの学校にはいじめがありますか」と問われた時に「いじめはありません」と言い切る人には安心して学校を任せられない。その時には、「今のところ把握していません」と言うべきである。子どもが集団生活を行っている以上、どこの学校でも「いじめ」が起きる可能性はある。いくら順調だと言っても、それは単なる「踊り場」に過ぎないという認識をもち不断の注意を怠ってはならない。それが危機管理である。

3 大事なことは、打った手の結果の確認である

危機に際しては、それを解決すべく手を打つ。そこで大事なことは、その結果を確認することである。順調であればそれでよいが、もしも状況が悪化したり好転しなければ、次の一手が早急に必要となる。いわば、詰めを誤ってはならない。管理職や教員のその姿勢は、必ず全職員や子どもに浸透し、いかげんな問題の処理がなくなっていくはずである。昔から「百里の道も九十九里をもって半ばとせよ」とは、よく言ったものである。

4 決断や判断は、結果的に「それは正しかったこと」になる努力をすればよい

日常の中で取り立てて“判断”が要求される時は、どちらを選択しても、どのような判

断を下してもリスクを伴うものである。いわば“紙一重”の違いしかないのである。したがって、その判断がよかったか間違ったかは、結果が出るまではわからない。結論的に言うならば、うまくいったり、よい結果を出せばそれはよい判断だったのである。

ならば、私たちのやることは、いったん決断したならば、その判断が“正しかった”となるよう全力を尽くすことである。そして、もしも途中で軌道修正が必要だと思ったら、勇気をもって引き返す決断も必要である。

5 情報を集めるより「情報が集まる人」になる努力を

「自分を信用してほしいという前に信用してもらえ人間になれ」という言葉がある。誰でも、信用している人には情報を提供したり、自分から相談する。

では、どうすれば「情報が集まる教師」になれるのか。例えば、「よく話を聞いてくれる」、「うそは言わず信用できる」、「弱い者の一番の味方」、「親身になってくれる」、「他人や子どもの悪口は言わない」、「公平である」、「裏表がない」、「約束は守る」などであろうが、教師としてどうかという前に「人間としてのあり方」が問われる問題でもある。

6 「危機こそ学校が変わるチャンス」、「キャリアアップのチャンス」ととらえたい

今、どこの学校においても問題がないという学校はないであろう。もし、ないとすれば、「見えていない」か「見ようとしていない」かのどちらかである。

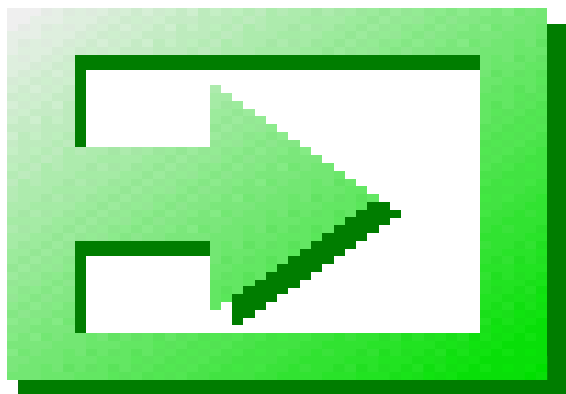
「危機や困難は、経験すればキャリアとなり、自ら乗り越えればノウハウとなる」という言葉がある。危機や問題は無いにこしたことはないが、それは見方を変えれば「ノウハウ」を身に付けるチャンスでもあり、組織や個人が成長するための糧にしていきたい。

7 危機防止への「七つの行動指針」(田中正博「自治体の危機管理」を参考に)

- ① いつも「誰かが見ている」「誰かに見られている」という意識で仕事をしているか
～教室は、「密室」での作業になりがちになる、オープンな姿勢は危機を未然に防ぐ～
- ② 「ちょっと変だな?」「本当に大丈夫かな?」という意識をもって仕事をしているか
～とりわけ子どもに関する問題の早期発見には、この意識の有無がカギになる～
- ③ 慣例や先例、疑問ある上司の判断に対し「三猿主義」でウヤムヤにしていないか
～おかしいことはおかしいと上司に問う、またそれが言える風土が危機を防ぐ～
- ④ 「他でもやっている」、「よその学校でも」と甘く考えていることはないか
～よそで起きたことはここでも起きる、起きてしまってからでは解決が難しくなる～
- ⑤ 常にサービスを受ける側の立場からの判断で行動、対応しているか
～教師の都合ではなく、子どもや保護者の側から見た時の指導のあり方が重要～
- ⑥ それは自分のかわいい子どもや孫に対してもできることかを自問する
～自分の子どもをこの学校に通わせたいか、自分のような担任にもって欲しいか～
- ⑦ それを“敏腕の社会部記者”が知っても問題にならないか
～誰に対しても堂々と説明でき、いつでも納得してもらえることをやっているか～

Ⅸ 子どもを育てる教育評価

- 41 “教育評価は「清く、正しく、愛深く」(東洋)” ～「伸びしろ」をみてやることで子どもは伸びる～
- 42 通知表を子どもの“宝物”にしてやりたい ～所見欄記入のポイント～
- 43 厳しい授業評価なくして授業改善はあり得ない
- 44 学校評価の中心は「授業評価」と「学級経営評価」としたい ～学校評価の意義の再確認～
- 45 “主観の束が客観である”と心得る ～学校評価の実施にあたって特に留意したい点～



“教育評価は「清く、正しく、愛深く」(東洋)”
～「伸びしろ」をみてやることで子どもは伸びる～

教師は、意識しているしていないにかかわらず絶えず子どもを評価している。それは、各種テストをはじめ、通知表、中学校では内申書、そして子どもへの指導の中には、その子への評価が必ず顔をのぞかせる。いわば、教師と子どもは、常に評価者と被評価者の関係にあり、子どもに対しては強大な権力をもっている。教師は、まずそのことを自覚してかからなければならない。そして子どもと同様の立場に保護者もいるのである。

しかし中には、与えられた評価権をふりかざし、子どもが指導に従うことで、自分の指導がうまくいっていると錯覚している教師がいる。賢いと言われる子の中には、どうすれば教師に気に入ってもらえるかを判断基準に行動している子もいる。そのことに早く気づき、本当の教師力をつけていかなければ、いつか必ずその指導は破綻していく。

ここでは、評価の専門的な領域や問題に言及する余裕はないが、教師が子どもを伸ばすための評価について、その基本的な考え方について述べてみたい。

1 教師の笑顔で愛情あふれる評価が子どもを伸ばす

子どもや保護者はテストの答案や通知表を見ながら、知らず知らずのうちに先生の顔を思い浮かべる。その時に浮かんでくる顔が、怒った顔なのか自分を励ましている笑顔なのかで、子どもの気持ちがまったく違ってくる。

教師の笑顔は子どもを受け入れていることの表れであり、子どもはそこに温かさと愛情を感じ、伸び伸びと学習や活動に熱中する。

教師は、学級のどの子も切り捨てることはできない。たとえどんな子どもであろうと、“抱え”そして彼を支援していく中で、立直らせていくのが教育である。

特に問題をもつ子と言われている者ほど、「自分が担任にどう評価されているか」を敏感に察知する。「自分を拒否している」と感じている教師の指導を受け入れる道理はない。とにかく、「君はどんなことがあっても『私の学級の子どもだよ』」という温かいメッセージを、どの子にも送り続けていきたい。

2 子どもの「伸びしろ」を見てやることで子どもは伸びる

自分はどこまでできたのか、あるいは自分はどのくらい伸びたかを知ることは、子どもの意欲を高める。しかし、それを他との比較で評価しようとした時には、子どもによっては、むしろ意欲を失わせる冷たい評価になってしまうこともある。

それらを改善していくには、まず到達目標を細かく段階化し、ささやかな進歩でも肯定

的な評価が与えられるようにしたい。そして何より、個人内評価の考え方を多用し、以前の自分と比べどのくらい伸びたか、自ら設定した目標基準に合わせてできたかできなかったかを評価をするのである。つまり、その子の「伸びしろ」を認め肯定的な評価をすることで、どんな子どもにも進歩感、成就感を味わわせていく。

3 「親の欲目」と同じ、“教師の欲目”が子どもを伸ばす

ピグマリオン効果を引き合いに出すまでもなく「親の欲目」ならぬ“教師の欲目”が子どもを成長させていく。優等生でもない、さりとて特に問題をもっているわけでもないという子どもは、学校においては一番“陽が当たらない”。手がかからないことをよいことに、教師の無関心がそれに追い打ちをかけ、彼の心を「さみしく」していることがある。

どんな子どもでも教師から目をかけてもらいたい、期待してもらいたい気持ちは同じである。教師に「この子はできるはずだ」という気持がなければ、その子は伸びようがない。

4 プロセスや努力を評価してやることで子どもは伸びる

評価というと、つい結果や目に見えることに注目しがちになり、その過程までを評価することがあまりない。特に子どもの意欲は、まさにその取組みの過程に表れる。

一人一人の個性に注目し、それを生かしていくためには結果と共に「がんばったこと」もそれと同じくらい評価してやりたい。そのことが子どもにとっては大きな励みとなり、学級全体にも何とも言えない安心感を生んでいく。その際に大事なことは、取りかかりの意欲よりも、その努力を継続させることに価値をおいた評価をすることである。また、この評価は点数や評定にはなじまないもので、いろいろな方法で子どもに伝えていきたい。

しかし子どもの努力を評価することは考えているほどやさしくはない。教師がそこに関わっていなければその様子はわからず、子どもと活動を共にする中で正しく評価できるようになる。したがってこのことは、教師が子どもに寄り添うことを同時に要求している。

5 やり方のヒントをつかめば子どもは伸びる

子どもは案外「やり方がわかっていない」ために「やる気」を失っていることが多い。子どもは、課題の解決に向けての方法をつかめば意欲的に活動する。伸び悩んでいる子どもには、単なる評価ではなく、どうすればよいかの具体的なアドバイスが必要である。

例えば学習面では、家庭学習のやり方をつかんでいない子どもが多い。その子どもの学力や授業での様子を考え合わせ、無理なく長続きするような方法を提案してやりたい。

また生活面では、友だち関係や人間関係づくりで悩み、どうしたらよいかわからないでいる子どもも多い。このような子どもには、人間関係の結び方についての助言をし、さらに、その集団の中で果たしている自分の役割や貢献ぶりを十分自覚させ、自信をもたせるような支援が必要であろう。

そしてこのような指導の際に重要なことは、「先生が教えてやる」という態度ではなく、「ヒントを与えるので、それを参考に自分で決めてほしい」という姿勢を示すことである。

通知表を子どもの“宝物”にしてやりたい ～所見欄記入のポイント～

学校において、子どもへの評価として最も重視しなければならないのは「通知表」である。とりわけ子どもや保護者は担任の「所見」を心待ちにしている。

私事で恐縮であるが、新採用の頃にこんなことがあった。1学期が終了し、夏休みに家庭訪問をしたときのことである。ある生徒の祖母が私にこんなことを言った。「自分の孫は小学校の時から先生からはずっと注意ばかり受けてきた。でも私はやさしいところもあるいい子だと思っている。先生は、私が思っていたことを通知表に書いてくれた。家族中がうれしくて、通知表は今仏壇にあげてあります。我が家の“宝物”です。」というのである。その時から私は、少しオーバーではあるが、どの子にも“宝物”にしてもらえるような通知表を書こうと意識してきた。

1 血の通った通知表にするために

ある報道で、「通知表を無くしたら子どもが明るく生き生きしてきた」という学校の話聞いた。通知表がいかにか子どもに圧力をかけているかは、教師の誰もが思い当たる。

ところで、通知表には「評価のデパート」といわれるくらい、その子に関する数字や記号による評価情報がぎっしりとつまっている。その意味は、保護者には、多様な角度から子どもを深く理解してもらうための情報であり、子どもに対しては、自分がある程度多面的、客観的に理解し、そこから、次へのめあてと実践意欲もってもらうためである。

しかし、そこに担任の温かな愛情を添えなければ、それは冷たい情報となって子どもや保護者を悩ませるだけになる。そうならないためには、その子に関する評価ができるだけ肯定的なものになるような伝え方を工夫するとともに、何と言っても所見欄を、“担任のすべてをかける”くらいの気持ちで書くことで、「血の通った通知表」となる。

2 担任は所見欄をどう書くか

(1) 子どもが「自分の良さや誇りと思っていること」を必ず認めてやる

子どもは自分の欠点を指摘されるよりも、自分が「良さや誇りと思っていること」を認められると「やる気」がで、教師との人間関係も格段によくなる。それが文字を通してであれば最高である。苦勞をしてでもそれを見つけていきたい。しかし、「お世辞」や「下心」は見抜かれてしまい、逆効果になる。くれぐれも事実即して褒めてやりたい。

ところで、担任の限られた「目と物差し」では一人一人の良さがなかなか見えてこないことがある。常に「良さ探し」のネットワークを学校中に張りめぐらしておきたい。

(2) 徹底してその子ならではの良さをとらえて

他との比較やある基準を定めての評価では、どうしても肯定的な評価をもらえない子どもがでてくる。何としても一人一人の、その子ならではの光る個性や良さを見だし、そこにスポットを当てたい。それにより担任に対する信頼感はぐっと増してくる。

しかし、そのことは口で言うほどやさしくはない。他からの「また聞き」のようなものでは子どもは納得しない。教師が子どもとより多く触れ合い、心を開き、活動を共にする中でそれが可能となる。したがってこれを実現していくには、教師の実践の質を変えることも同時に意味するのである。

(3) 自信をもたせるメッセージを送る

今の子どもたちは特に自分に自信がなく、大勢でいたり、みんなと同じことをすることで安心したり、時には群れて虚勢をはることもある。自立に向け、自分に自信をもたせることで、意欲的でしかも自覚あふれる行動がとれるようにしてやりたい。

そのために所見欄では、「自分が努力したことで、できたことや進歩したこと」と「集団や友だちのためになり、感謝されたこと」をとりわけ強調して伝えたい。

(4) 「こんどこそは」のきっかけとし、背中を押してやりたい

一つの学期の終りと次の学期の始まりは、子どもにとっては単なる時間の区切りではない。一般の子どもはもちろん、過去に問題のあった子どもであればなおのこと、「こんどこそは」と決意を新たにするのがこの機会である。このチャンスをみすみす逃してはならない。彼の決意に対し、共感的な理解をもって激励の気持ちを伝えてやりたい。

ところがそんな時に教師が、特定の先入観（マイナス面の評価であることがほとんど）で子どもをとらえ、決意を疑うようなメッセージを送ったのでは、子どもが自ら変わろうとする芽を摘むことになる。子どもをがっかりさせてはならない。

教師は、絶えず成長しようとしている子どもの心の動きを新鮮な眼でとらえ、素直に受けとめ応えていきたい。そのことが、子どもに「やる気」を起こさせる原動力となる。

(5) 自分では気づかない良さや、「新しい自分」が発見できるメッセージを

限られた時数の所見で担任の思いを伝えるのは並大抵のことではない。そこではまず、「文字を正確に、平易な文章で、簡潔にまとめること」が要求されるであろう。

しかしながら、短い文章でもその子に大きな喜びや影響を与えることがある。もちろんその逆も考えられる。時には、それによって良くも悪くも彼の生き方が変わることもさえある。所見はそれほど大きな力をもっている。

よい影響の例としては、ごく普通の子どもが、本人も気づいていなかった良さを褒めてもらった時や、先生の一言によって「新しい自分を発見し自信を得た時」、「自分の新たな可能性に気づいた時」には、何とも言えない新鮮な気持ちと喜びを感じることができる。一人の子どもに1回でもそんな所見を書ければ言うことはない。

厳しい授業評価なくして授業改善はあり得ない

「教師は授業で勝負する」という言葉がある。それは教師を職業としている以上当然のことであり、そこに教職としての専門性が最も発揮されなければならない。しかし現場では、それが単なる「スローガン」で終わってしまっている傾向がある。そうならないためには、一人一人の教師が、自分の授業を改善し、力量を高めるための確かな方法をもたなければならない。それには「授業評価」を厳しく実施することが大前提となる。

さしたる根拠もなく授業をあれこれ評論するのではなく、あくまで授業の事実を尊重し、そこから多くを学び、「次の一手を導き出す」という姿勢で授業評価を活用したい。

1 授業評価の必要性とその意義

(1) 学力の向上に向けて

言うまでもなく、子どもの学力向上は「授業の質をいかに高めるか」にかかっている。家庭学習や特別学習、個別指導などはあくまでも補完的なものである。学力向上のための方法は、教材研究を初めとする授業準備や授業展開に最善を尽くすことはもちろんであるが、ささやかでも授業評価を必ず行うことである。そしてその結果を謙虚に受け止め、多角的に分析・統合し、改善のための「次の一手」を導き出す営みを継続的にやっていくことが重要である。その努力は、子どもの学力向上に確実につながっていく。

(2) 授業の技を磨くために（授業のマネジメントの中核をなすもの）

授業評価は何より教師自身の授業の反省と今後の授業力の向上に役立てたい。つまり、「指導や学習のための評価」という評価のもつ現状改善機能をフル活用し、「授業のマネジメントの中核」として機能させていくのである。そして、その営みを無理なく日常的に行うためにも、できるだけ簡便で長続きする評価方法を用いていくことに心掛けたい。

また、子どもにも授業の進め方や教師の指導のやり方の評価をさせ、教師の指導技術の反省と向上に役立てたい。学習の主体は子どもである。授業の善し悪しは、教師のパフォーマンスの問題ではなく、子どもがいかに学習を成立させたかで決まる。

(3) 子ども自身の学習の向上に向けて

授業評価の結果は教師だけではなく子どもにも次の学習の意欲や学習の仕方のヒント（フィードバック情報）となるような形で必ず与えていきたい。例えばテスト結果は「新しい課題や目標を教えてくれる有力な情報」ということを認識させていく。また、評価の結果で、個別指導が必要だと考えられる者については、労を惜しまず早めに実施したい。

2 簡便な授業評価の例(寄居中学校における実践例)

<事前の評価(アンケート)>

- ・授業を行うに際しての子どもの実態を把握する。(内容の好き嫌い、既有知識、興味等)
- ・授業の成果を確認するためにも、個々の子どもの授業前の現状を明確にしておく。

<事後の評価(参観者の記録・コメント、ポストテスト、三者アンケート、生徒の自由感想等)>

	授業評価の様相(方法)	主な内容とねらい
1	生徒の学習意欲や参加度及び態度等の実態把握(観察や生徒アンケート)	・授業中の観察や事前アンケートと事後アンケートの比較等により生徒の意欲や参加態度等の高まり具合や変容ぶりをみとる。
2	授業の知的側面のねらいに対する生徒の達成度等の把握(ワークシートやポストテスト等)	・本時の授業が目指す知的側面の到達度をできるだけ授業直後に評価し、数値化できるものは量的に把握し、どの程度達成できたかを明確にする。
3	授業の全体像の概要把握(教師の指導行動、生徒の学習の様子)の記録)	・教師、生徒それぞれの立場から授業全体の様子を把握するため、およそ5分ごとに活動の様子をできるだけ客観的に記録する。
4	より具体的な生徒の学習への参加状況や取組みの様子、学習の成立程度の把握(上位・中位・下位の生徒別観察記録)	○3名の抽出生徒の活動観察 ・事前のテストや普段の学習態度や学習活動の状況により、上位、中位、下位に分類された抽出生徒(3名)の学習活動を観察し、とりわけ教師の指示にどう反応したか、それぞれどのように活動し、どの程度理解を深めているか、記録により確認する。
5	班活動が、課題達成面と人間関係形成面で効果的に機能したかどうかを把握する(抽出班の観察記録)	○2つの班の取組の観察 ・学習内容の理解や思考の深化に視点をあてる班と、班内での支援の方法や人間関係づくりに視点をあてる班を観察し、班活動が効果的に作用しているかどうかの確認をする。
6	授業者のねらいに対する生徒の達成度の確認(生徒の知的・情意的側面、人間关系的側面、教師の指導・支援的側面に関するアンケート)	・授業者、参観者、学習者が、それぞれの立場からの授業の様子や成果等を6～10項目のアンケート(授業のねらいに即し、同じ内容をそれぞれの回答者向けに表現を変えて作成)で調べ、その結果を数量化し、項目ごとに比較検討する。
7	授業の長所、問題点、改善への方法を調べる(参観者の一口感想)	参観者の一口感想をKJ法的に分類する。参観者の興味関心や授業観察の視点がどこにあったかを明確にし、授業の特徴を理解する。
8	生徒の授業直後の自由感想を類型化し表題をつけるなどしながら、その感想の背景や関連を考察する(生徒の自由感想)	・授業を通して一人一人の生徒がどこに一番の関心を抱いていたか、また何が一番心に残っていたかを明確にしながらか授業の全体像を考察するとともに生徒理解にも役立つ。 (本授業が生徒に対して果たした意味や効果について一人一人に即して考察する。)

※ これらは事前の準備さえあれば、複数の教員ですべて60分以内での処理・考察が可能である。

学校評価の中心は「授業評価」と「学級経営評価」と したい ～学校評価の意義の再確認～

昨今ではどこの学校でも、現状を少しでも改善しようと学校評価を学校運営の要に位置づけている。ぜひ効果的に実施したい。そこでは、最初から完全を求めず、実践をしながらよりよいものにし、そして、何より子どもの指導にあたっている第一線の教職員の思いを大切にしていきたい。さらに改善に向けては、個人の力を集めるだけでなく、組織としてどう取り組むのかの「組織ベース」で考え、実践していく習慣をつけたい。

ここでは、効果的に学校評価を進めるためのポイントを再確認してみたい。

1 全教職員による、具体的な目標設定と高い意識レベルでの目標の共有化が必要

学校評価の実施にあたっては、「目指す子どもの姿や自校の取組についての具体的な目標を自分たちで設定すること」が極めて重要である。他から与えられた目標では、改善への実践意欲がわかず、結果についての責任も感じないため、およそ評価の意味がなくなる。

学校評価の基本は教職員による自己評価である。自己評価とは、自分で評価項目を設定し、その達成に向けて努力した結果を自分で評価するのが本来の在り方である。日頃はそのことを意識せず、ふってわいたような項目で評価しても無駄なだけである。

また、あまりに抽象的な目標は評価にはなじまない。子どもを1年間でどこまで伸ばそうとするのか、そのためにどんな活動に取り組むのか、具体的な子ども像で目標設定をする必要がある。いわば“ゴールイメージ”を明確にし共有するのである。そして目標達成に向け、個人はもちろん組織としても努力をするからこそ、学校評価の意味がでてくる。

そこで、その成果をあげるために大事になってくることは、全職員の高いレベルでの目標の共通理解である。その思いが強ければ強いほど組織としての実践が行われる。そこでは、職場でのコミュニケーションが活性化し、同僚性、協同性も大いに発揮される。

2 学校評価は当面の課題解決や最も大事な教育活動に機能させたい

いくら大がかりに学校評価をやっても、評価のための評価では自己満足に過ぎない。当面する学校課題の解決や学校の中心的な教育活動に機能させなければ意味がない。

そこでは、学校評価が解決を導くのではなく、評価をもとにした人々の知恵と現状改善への意志が課題解決のためのネットワークと実行力を形成し、成果をあげていくのである。

ところで、教育活動の要は何と言っても授業である。ならば、ぜひそこに学校評価を機能させていきたい。「学校評価の主要部分は授業評価(IX-43で記述)でなければならない」と強調している研究者もいる。授業評価を有力な手がかりに、絶えざる授業改善により授

業の質を高めていくことが、子どもの学力向上に最も有効に機能する。

次に重要なのが、学級経営の評価である。現在は学級の問題でも学校全体で考え、解決していこうという風潮にはなっているが、学級担任の役割や責任は今も昔も変わっていない。学級経営は、授業やあらゆる活動の基礎を確実に支えることになるとともに、子どもの学校生活の楽しさ、人間性の育成をも大きく左右することは、間違いのない事実である。

学級経営がしっかりしていれば、子どもの学校生活は充実したものになる。したがって、学級経営評価を通し、子どもと共に改善を図っていく教師の営みは極めて重要である。

3 多角的な視点からの評価の受け入れ

学校評価は多角的な視点からの評価を謙虚に受け入れることで、問題がより鮮明になり、優れた改善策も生まれてくる。とりわけ教育サービスの提供者ではない受益者の立場からの評価や、公平な第三者からの評価を受けることは重要である。例えば、教職員間の相互評価、児童生徒や保護者、地域の様々な人々、近隣の学校や外部機関の職員など、違った立場や視点からの評価の受け入れは大きな効果をもたらす。とりわけ学習や活動の主体者である子どもからの評価は、学校改善のためには欠かすことはできない。

4 学校評価を通して、一人一人の職員への実践意欲をもたせるために

学校評価は数値を出して終わるだけでは、学校評価とは言えない。そこから改善のための処方箋や新たな手立てを導き出し、それを全職員で足並み揃えて実践に向かうところに学校評価の大きな意義がある。そこで重要になることは、全職員がいかに主体者意識と意欲をもって実践に向かうかである。そのための視点を挙げてみたい。

①「目的意識の共有」

目標の達成には、一人一人がどれだけ強い目的意識をもつかで実践意欲が違ってくる。それが目指す集団目標であるならば、その目的意識をいかに共有できるかが鍵を握る。

②「方法の理解」

やり方がわからなければ意欲がわからない。実践の手順ややり方、またどうやって目標に迫っていくかの工程表をぜひ明確にし、共通理解したい。時にはマニュアルも必要になる。

③「役割期待」

人は役割を与えられ期待をかけられることでやる気になる。集団の目標達成に向け一人一人が貢献できる役割分担を行いたい。集団や他人への貢献はこの上ない喜びとなる。

④「良好な人間関係」

よい人間関係の集団の中では、互いに長所を認め合い、やる気もでる。人間関係が悪くはやる気がでない。しかし人間関係のよい集団は活動を通して次第にできていく。

⑤「肯定的評価」

人間、褒められたり認められればやる気がでる。また自分でできたという実感もやる気につながる。どんな努力をしたかも評価してやりたい。リーダーの姿勢がポイントになる。

“主観の束が客観である”と心得る ～学校評価の実施にあたって特に留意したい点～

経験的ではあるが、学校評価を学校改善により有効に機能させるため、実施上、特に留意したい点を挙げてみたい。

1 「意識」と「実態」の区別をより明確にしてアンケート調査を実施する

「意識」と「実態」の区別のついていないアンケート調査をみることがある。両者の一番の違いは、その評価基準が自己の内部にあるのか(意識)、外部にあるのか(実態)である。

「意識」も「実態」もそれぞれ重要だが、そこから得られる情報の価値は全く違ってくる。

例えば、子どもたちが「授業がわかった」という数値だけで授業を評価することがある。それはあくまでも一人一人の子どもの意識や感覚であり、その基準は子どもの内部にあり、それぞれ個性的で決して他と同じではない。

その感覚は大事なものではあるが、それを集計し授業の理解度を評価したり、他人や他学級と比較しても、それで正確な情報を得ることはできない。自分に対する要求水準が高い子どもは、「わからなかった」と答えることもある。むしろこのような意識レベルの調査は、個人内における時系列での変化がわかり、子どもを理解するには有効である。

授業がわかったかどうかは、ねらいに合わせた客観テスト(ポストテスト)を実施することで、ほぼ正確に実態を把握することができる。これであれば、他との比較も意味をもつし、偏差値等で処理してあれば経年比較も可能になってくる。

アンケート調査は、「意識調査」、「実態調査」それぞれの特徴やそこから得られる情報をよく理解し、どんな目的で調査をするのかを明確にした上で、質問項目を設定し、正確に調査を行い、その結果をもとに有益な情報を得たい。

2 アンケート調査は欲張らず、明確な目的をもって ～クロス集計の活用～

大量のアンケートを実施しても、設定した目標基準をクリアしたかどうかの結果を示すだけで、複数の職員で分析をすることをせず、数値以外の情報を何も得ていない学校評価が目立つ。それではきわめて不十分な処理で、もったいない。

少なくとも、目標をクリアできたのは何が功を奏したのか、できなかったのはどのような原因によるかまでは、調査の結果から読み取れる学校評価でありたい。そのためには、クロス集計を行うことを勧めたい。その作業は統計の専門知識がなくとも容易にできる。

例えば子どもにとって「学校が楽しい」をキー概念としたならば、「楽しい子」のグループと「楽しくない子」のグループにまず分け、友達、授業、先生、部活等、その要素と

考えられる項目とクロスさせ、どんな項目に目に見える差(統計学上の有意差でなくともよい)が出るかを確認することで、子どもの学校生活の楽しさに何が影響を与えているかがわかる。子どもの実態把握とともに、今後の取組みの方向や実践の重点が明確になる。

また、そのアンケートを個別に分析した時には、例えば「学校が楽しくない」と感じている子どもの要因を簡単に探ることができ、そこから、彼への支援の方向や具体策を見いだすこともできる。本人から「聞き出す」より、よほど正しい情報が得られることがある。

アンケート調査は、質問項目の内容と項目ごとの関連を明確にした、その全体設計こそが命である。つまり何を評価し結果からどんな情報を得たいかを明確にした上で行いたい。

3 評価はむやみに客観性を求めない、主観の束が客観 ～特に保護者の評価では～

哲学の世界では、「客観というのはもともと存在しない、あるのは主観である。同じ主観が集まった時の主観の束が客観になる」と言われている。従って時々、「客観的な目で評価してほしい」という注文をつける学校評価を見ることがあるが、それは無理な話であり、一人一人の主観で評価するからこそ価値があるのである。

特に学校外の関係者、とりわけ保護者からの評価に関して、「勝手なことを言わないで」という意味から客観的な視点からの評価を期待する向きもあるが、外部の人からは遠慮のない主観で、つまり保護者であれば、徹底して自分の子どもを通した目で、しかもわかりやすい質問内容で評価してもらった方がより有益な情報が得られる。

また、評価の客観性を期待するならば、一つの事柄に対して、考えられるすべての関係者からの評価(多角的な評価)を集めて行い、結果を大勢で分析することである。

近年現場でよく行われている手法は、同じ主旨の質問を、子ども、保護者、職員が同時に回答し、その違いを見ることで指導の手がかりを得ている。

4 学校評価の取組を通し、職員の「やってよかった」という実感が特に重要

学校評価が当たり前のように実施され定着するためには、職員一人一人が実施による成就感をもつことが重要である。学校評価は評価結果によって学校の優劣を判定するものではなく、学校が自らの手で自らの実践を点検・評価し、改善していくために実施するものである。そうであるならば、更新を主とした学校評価に関わる営みを通して「学校が変わった、よくなった」、「子どもが伸びた」という成果を職員全体で実感することが一番であり、学校全体の士気も向上する。

しかし一人一人の職員レベルで考えた時には、これだけでは不十分である。この取組を通し、「学校もよくなったし、自分の力量も上がった」ということ、つまり自分のためにもなった、自分も成長したという実感がぜひ必要である。

そのためには、一人一人の分掌や役割遂行に関し、形成的な評価を実施し、できない時には管理職やスクールリーダーの支援で当面の到達目標を達成し、成就感を味わわせていくという営みの繰り返しが必要になってくる。

X 保護者との良好な関係づくり

- 46 保護者こそ“子どもの教育の最大のパートナー” ～保護者との関係のとらえ方の基本～
- 47 子どもの問題解決には、「みんなの迷惑になっている」は絶対に口に出してはならない ～保護者とどう連携するか～
- 48 保護者には“教師の良心”こそが力を発揮する ～保護者対応における大事な心がまえ～
- 49 「こちらが聞きたいことではなく、保護者が言いたいことを」 ～保護者との面談にあたって留意したいこと～
- 50 「親の代わりはできても、誰も親にはなれない」 ～保護者と共通認識をもちたいこと、訴えたいこと～



保護者こそ“子どもの教育の最大のパートナー” ～保護者との関係のとらえ方の基本～

児童生徒は、学校では教育の対象となる大切な子どもではあるが、親にとっては何ものにも代えがたい宝物の“我が子”である。教師はその厳然たる事実は絶対に忘れてはならない、いわば学校教育の“原点”である。ここでは、教師と保護者との関係を教育的にどうとらえていけばよいかについて、基本的なことを考察してみたい。

1 保護者は子どもの教育の尊重すべき最大のパートナー

教師にとって保護者は「ものを申す相手」ではなく、「力を合わせるべきパートナー」である。とりわけ問題をもつ子の親に対しては、「大変なその子を現に今育てている」という共感から入りたい。

例えば、保護者と言い争うなどは論外であるが、仮に、教師の正論で保護者をその場で屈服させることができて、その時相手に残るのは憎しみと怨念だけである。あくまでも理解し納得してもらうことが大事である。それはかなり難しいことではあるが、保護者自身が自らの考えを変えようと気付くまで、粘り強く話し合いを続けていきたい。そうなったときには、子どもが確実に変わっていく。

ところで不登校の子、いじめに関わる子、問題をもつ子、どんな子にとっても現状の問題解決にあたって一番切ないのは、親と教師や学校が対立することである。まず双方が仲良くすることが何よりの願いなのである。

時に、親子で学校に「抗議してきている」ことがあるが、その時こそ、学校や教師には冷静な対応が求められる。生徒指導はどんな方法であれ、子どもをよい方向に導かなければならない。いわば結果が勝負であり、言い訳のきかない厳しい営みである。いったん保護者と決裂すれば、結果を出すまでには気の遠くなる時間と労力が必要になる。

2 保護者との関係づくりは、まずは子どもとの関係づくりに全力を

一般には、全部の子どもが教師を信頼し、教師が大好きであれば、保護者との基本的な信頼関係について心配することはない。保護者の方に教師に対する多少の不満があっても、いわば子どもが教師の味方をしてくれることも多い。逆に、子どもとの信頼関係ができていないのに、保護者にだけ“いい顔”をしても、かえって逆効果になってしまう。

さらに、保護者の目に触れるような「学級だより」や「ノートや作文、作品などに対するコメント」が子どもへの愛情あふれるものであれば、それが更に後押しをしてくれる。

また、授業参観や PTA 活動など保護者と直接触れ合う場面などでは、明るく温かく、

謙虚な人間性を感じてもらえば何も言うことはない。必ず教師の応援団になってくれる。

しかし、子どもとの信頼関係がなく、日ごろから子どもが家で教師に対する不平不満を並べていたり、保護者が授業参観などの様子から教師や学級に不安を抱いているときには、何か少しでも問題があれば、それを突破口にして教師や学校に対する不平不満、要求が一気に噴き出し、時には担任の交代要求となることもある。

今の時代、教師だからといって無条件に尊敬したり従うような保護者は皆無だと思ってよい。考えようによっては、教師を成長させるには、またとない環境である。

3 「クレーマー」や「モンスターペアレント」という言葉は、百害あって一利無し

学校には様々な子どもがいる以上に、様々な保護者がいる。中には、学校に対しクレームつけたり、理不尽な要求をしてくる保護者もいないわけではない。昨今では、そのような保護者を「クレーマー」とか「モンスターペアレント」という言葉で表すことがある。

そんな風潮の中、学校や教師は特定の保護者をそう決めつけることで、一時的に楽になっても、そのことで「思考停止状態」に陥り、解決への糸口は見えなくなってしまう。

なぜならば、その判断により「学校に非はなく、悪いのは保護者である」という一方的な見方や排除の論理が許され、時に学校の指導の範疇を超えるとして外部機関にその対応を委ねてしまうことさえある。外部機関は支援はできても、問題解決の主体はあくまでも、「現にその子が生活し学んでいる学校」なのである。学校は逃げることはできない。

しかし見方を変えてみると、人格的な負のレッテルと言ってよい「クレーマー」とか「モンスターペアレント」という呼ばれ方を当人が聞いた時には、怒りを超え人権問題にまで発展するのは必定だと思っている。もちろん、学校との関係は取り返しがつかなくなる。

またこの言葉ほど、子どもの指導に害を与える言葉はないと思っている。どんな保護者であろうと子どもが学校にいる以上、良好な関係をつくる努力をしなければ子どもは育たない。これらは、学校や教師にその努力を放棄させる危険性をもっている。いたたまれないのは何の責任もない子どもであり、学校と親が対立している時の子どもの不安は想像を超えるものがある。これらの意味でこの言葉は、「百害あって一利無し」なのである。

4 保護者対応では、「一番難しい保護者」をスタンダードにする

学校や学級の中で一番気を遣わなければならない保護者や、丁寧に対応する必要のある保護者、いわば“面倒な保護者”への対応を学校や学級のスタンダードとしたい。善意の保護者に甘えたり、保護者と友だち感覚で接したり、このぐらいでいいだろうという安易な対応に終始すると、いつかは必ずその反動がきて、大きな問題を抱えることにもなる。

手を抜いて批判されることはあっても、ていねいな対応を批判されることはない。それでこそ、どの保護者とも安定的な関係を築くことができる。

どんな親でも、自分の子どもの危機や理不尽な指導を感じた時、とりわけ「うちの子はないがしろにされている、学校は何もしてくれない」と思った時には黙っていない。

子どもの問題解決には、「みんなの迷惑になっている」は絶対に口に出してはならない ～保護者とどう連携するか～

子どもの教育は、親や家庭のあり方と切り離して考えることはできない。子どもが幼ければ幼いほど、いわば“親子は一心同体”である。教師が子どもとの関係づくりに心血を注いだにしても、保護者との関係が悪ければ、それは水泡に帰してしまう。

しかし教師と保護者との関係が良好な時には、子どもの教育にとってこれほど心強いことはない。保護者とどう連携するかは、学校教育の重要なファクターである。ここでは、保護者との連携のあり方について考えてみたい。

1 保護者とは、何をどのように連携すればよいのか

教育のパートナーである保護者とは、日ごろから子どもの現状と目指す姿について、率直に話し合い理解し合っていないければ、子どもは育たない。しかしいまだに、保護者と連絡をとることや来校してもらうことは、子どもへの一種のペナルティであると考え、脅しの材料や、子どもとの取引に使っているような恥ずべき教師の実態もある。

また一方、学校からの連絡や話し合いをもつことを、恐れたり、嫌ったり、恥だと考えている保護者も少なからずいる。これでは到底パートナーシップは築けない。まずは、「保護者を呼ぶ」や「呼び出し」などという言葉が学校からは一掃しなければならない。

ところで、問題行動が習慣化されている子どもに対する家庭との連携は、単発的な問題行動と違って難しい。確かな事実や行動、現象面の理解(目に見えること)は容易に共通理解できるが、問題解決のためには、その背景や原因となっていることを共通認識しなければ、両者は解決の土俵に上れない。そこが問題解決の核心なのに、たいていは、双方ともなるべく他に責任を転嫁しようとするため対立が起きる。それでは連携できない。

学校も家庭も、それぞれが応分の責任や痛みを感じながら、その子の「見えない部分を冷静に見ようと努力をすること」によって、共通認識に至るのである。学校と保護者がそこさえ一致できれば解決がスタートし、今後の手だてなどは自然と見えてくる。

2 保護者が知りたいのは“学校で何が合ったか”の正確な事実である

学校で子どもの生徒指導上の問題やトラブルがあった時に大事なことは、教師の意見を交えずに、「事実を正確に伝えること」である。保護者は、学校で何が合ったのかを詳しく知りたいのである。そこから出発したい。その際には、他の子どもや保護者のプライバシーには最大限に配慮することと、学校にとって都合の悪いことがあっても絶対に隠さないことが重要である。その上で、「トラブルの解決が子どもの成長となるような解決の仕

方」を、双方で知恵を出し合い、双方がやるべきことを実践していけばよいのである。

ただしその過程での、親や子どもが早く楽になりたい、問題を早く忘れたいがための安易な解決(何の反省もなく関係者に謝まりさえすればよい等)は、本人の成長にとってはむしろマイナスに働き、必ず禍根を残す。

3 「他の子が迷惑している」、「学校では困っている」は絶対に口に出してはならない

勝手な行動で集団に迷惑をかけたり、手に負えない子がいる時には、保護者には上のような言葉を発したくなる気持ちはわかる。しかし、それを言った時には、結果として保護者との信頼関係は切れ、関係修復は不可能となってしまう。その言葉は、単なる教師の憂さ晴らしにすぎず、問題解決には何の足しにもならない。保護者はそのことは、“百も承知”であり、保護者からはともかく、教師の方からは言うてはならない「禁句」である。

そういう類のことを言われた保護者は、「自分の子は学校では邪魔者なのか」、「集団からは排斥され、教師からは見捨てられた」と思うのである。中学生の保護者ともなれば、小学校時代の切ない経験から、自分の子の望ましくない状況は十分に承知していながら、有効な方策や手だてが見いだせないまま中学まできている。その子については保護者も困り悩んでいる。そんな時、学校が追い打ちをかけてはならない。

まず教師は、「子どもは迷惑や心配をかけるもの」、「教師の思い通りにはならないもの」、「問題があつて当たり前」という心構えをもち、寛容の心をもって接していきたい。言い古されている言葉ではあるが、まずその子を“丸ごと受入れること”から始め、直してやろうということではなく、“一緒にやっ払いこう”という態度が大事である。

4 子どもの問題の背景に親自身の問題があることも

教師が子どもを選べないということは、保護者も選ぶことができないということである。昨今では、教師は子どもの問題解決に取り組みながら、同時にその背景にある親自身の問題にも取り組まなければならないという現状は決して珍しくはない。

人は、親になったからといって人格が完成したわけではない。親であっても未熟な人はいる。それは、親自身が適切な養育を受けてこなかったために望ましい親モデルに出会うことがなかったり、「親は何をすればよいのか」という親業についての学習の機会も少なく、また困った時の援助者が身近にいないという親も多い。このような現状から、手探り状態で子どもを育てている親も珍しくない。いずれにしても、人間は皆、発達途上、学習途上であるという認識は必要である。特に若い親であれば、育児や家庭教育について未熟なのは当たり前、と考えることで、親のあり様を素直に受け止める余裕もでてくる。

いずれにせよ、親の未熟さを「人格や習性として決めつける」のではなく、「経験していない」、「学習の機会がなかった」ととらえることで、親と敵対するのではなく、我が子の養育を通して学び続けている親への支援を行っているという姿勢をとることができる。そうすることで、どの親とも良好な関係を築いていけるのではないだろうか。

保護者には“教師の良心”こそが力を発揮する ～保護者 対応における大事な心がまえ～

通常、教師が指導に困難をきたしている子どもは、同じようにその保護者とも協力関係を結ぶことが難しいケースが多い。だからといってそのような保護者を避けたり、子どもの問題行動を見て見ぬふりをしてよいことにはならない。そうやっても誰も問題を解決してくれず、かえって事態は悪化していくだけである。ここでは子どもの成長のために、保護者に対し、どのような心構えで向き合えばよいかについて考えてみたい。

1 その子のために、教師の“良心をかけて”保護者に向き合いたい

子どもの問題に対しては保護者にだけ責任があるわけではない。子どもは学校でも生活している以上、学校や教師にも応分の責任は必ずある。まずこのことの自覚から出発しなければ解決の見通しは立たない。

教師は、問題行動を示すどんな子や保護者に対しても、集団規律優先の考え方をまず脇に置き、「この子はこのままでよいわけではない」、「この子が豊かな社会生活を送るために」といった「この子のために」という“教師の良心”をかけて全力で指導にあたりたい。

間違っても、「他の子の迷惑になっているから」という理由を強調したり、「きまりが守れない悪い子」というレッテルを貼ったり、ましてや「教師自身が気に入らない子である」などという気持ちは微塵ももってはならない。そういう教師の感情は保護者や子どもに簡単に見透かされ、指導は何の効果もなく、教師への不信感を募らせるだけになる。

2 子育てをしているうちに「この子にしてこの親あり」になってしまうこともある

「この親にしてこの子あり」とはよく言われることで、納得できることも多い。もちろん“この親”という言葉の中には、遺伝的な因子と環境的な子育て因子の両者を含んでいることは言うまでもない。とりわけ、周りの尊敬を集めるような子どもの親を見た時には「その通り」と、経験的に思っている。

ところで職業柄、これまで中学生の子育てに悩んでいる多くの保護者と接してきて感ずることは、「この子にしてこの親あり」という側面も十分にあるということである。子育てに苦勞し、自分の子どもに対する他からの批判や中傷を身をもって守らなければならない経験を積んでいくうちに、「そういう親になってしまった」のである。

問題をもつ子の親に対しては、「難しいその子を現に今育てている」という悩みや切なさをわかってやることからはじめたい。「お母さんもよくがんばっていますね」と、その苦勞にまず共感していくことで、はじめてこちらの話も聞いてもらえる。

3 問題を大きくしてしまうのは、保護者を「情報飢餓状態」におくことである

子どものことで学校で何かあった時には、マイナス情報でもかまわないので、事実を正確に伝え問題を共有したい。親は何も情報がないことほど不安なことはない。

例えば、学校で誰かに靴を隠された事実があったとする。被害者の子どもや親は、誰がやったかを突き止め、そしてその本人からの謝罪がなければ到底納得せず、それが叶うまでは、その要求が一貫して変わることはない。学校としては全力を尽くすが、誰がやったかわかることは稀である。解決するまでは、被害者の悔しい気持ちはどんどん募っていく。

そんな中、被害者の感情を和らげるのは、家庭への解決に向けての途中経過の連絡である。「今日はこんなことをやりました」、「子どもさんの様子はこうでした」。事態は進展していないという内容でも必ず伝えていきたい。親は学校から何も連絡がないことほど不安で不満なことはない。関心を持ち続けてほしいのである。そして、「学校はやれることを全部やってくれた」と保護者と子どもが思った時に、ようやく事態が収束の方向に向かう。

また例えば、ケガや病気で子どもが早退した時などは、翌日の朝の「様子はいかがですか」という一本の伺いの電話こそ、親との信頼関係づくりの鍵を握る。親は、先生が自分の子を忘れていない、心配をしてくれていたということに信頼を寄せてくれるのである。

4 問題を持つ子の親は「学校アレルギー・教師アレルギー」になっている場合もある

一般に小学校から問題をもつ子で、その状態がそのまま中学まで続いている子の親の中には、学校は「子どものことで何か注意を受けるところ、叱られるところ」という認識をもっており、学校や教師には強い不信感をもち、避けている場合がある。これではいつまでたっても、問題の解決にはつながらない。

学校に対してそのような態度を続ける保護者に対しては、粘り強く働きかけを続け、「学校は親を批判したり、叱ったりはしないところ」、「子育ての悩みを共有し、この子の成長のために一緒に力を合わせる」という意識をもってもらうことで、学校と教師への信頼を何としても回復させたい。

5 対応に迷ったら教師にとって面倒な方、大変な方を選べば間違いない

生徒指導を含め何の問題に対しても、迷ったら常に教師にとって「面倒な方、大変な方」を選ぶことが、問題の早期解決に必ずつながる。保護者対応はことさらそれが大事である。

電話や家庭訪問をして保護者に迷惑がられることも稀にあるが、連絡をしないで保護者とトラブルになったり抗議されるよりはずっとよい。連絡を先送りすれば、起きた問題よりも学校からの連絡がなかったことを問題にされ、問題は大きくなる一方である。

また、とかく教師は自分を褒めてくれたり、都合のよい話が聞けると思われる会合には積極的に顔を出すのが、批判や耳の痛い話がでることが予想される機会は極力避けようとする。その気持ちはわかるが、それでは保護者の信頼は得られない。どんな話でも進んで聞こうとする謙虚な姿勢が、保護者の信用につながっていく。

「こちらが聞きたいことではなく、保護者が言いたいことを」 ～保護者との面談にあたって留意したいこと～

保護者との関係づくりでは、保護者との面談が大きな意味をもつ。面談によって保護者の不安が和らぎ、信頼関係を構築することもあるだろうし、面談での最初のボタンの掛け違いが後々まで尾を引き、不信感を募らせてしまうこともある。ここでは、保護者との面談にあたっての留意点を挙げてみたい。

1 こちらが聞きたいことではなく、保護者の言いたいことに耳を傾ける

保護者との個別面談で大事なことは、「こちらが言いたいことを言ったり、聞きたいことを聞いて終わるのではなく、保護者の言いたいことに耳を傾けること」である。

特に問題をもつ子の保護者との面談では、「保護者の切ない気持ち」、「学校や教師に対する不平や不満」、「学校にしてほしいこと」を話してもらい、その後で「今、子どもにとって必要なことは何か」、「学校ができること」、「家庭ができること」を共通理解し、「学校と力を合わせて一緒にやりましょう」という気持ちを確認できれば、子どもも少しずつ変わっていくはずである。あせって学校の言いたいことや結論を一方向的に押しつけた時には、保護者にとって不満や不信感だけが残し、何の効果も上がらない。

ところで、専門のカウンセラーによる相談とは異なる担任による保護者面談では、通常、保護者は、自分の子どもを褒めてもらいたくて学校に足を運ぶと考えてよい。どんなことでもよいが、我が子を褒めてくれない担任とは信頼関係はできない。教師は、抽象的で歯の浮くような褒め言葉ではなく、具体的な事実を必ず用意したい。

そして次には、「子どもを取り巻く不本意な状況(学校が楽しくない、友だち関係の問題等)、我が子に対する不満(勉強しない、親の言うことをきかない等)を解決してくれるのは毎日一緒に生活し、指導してくれている担任が一番であり、また担任にはその責任がある」と思っており、担任への要望を言うことが多くなる。そんなことから担任は、保護者面談を通して、重い課題を突きつけられることも少なからずある。

2 保護者に他の子や他の親の話をする時には、当事者が同席していると思って

保護者に対しては、悪口はもちろん、たとえ良い例であっても他の子どもや保護者を引き合いに出してはならない。まして他所の子と比べて本人を褒めたり、他所の子に対し批判的なことを言うのは、聞いている保護者にはこれほど心地よいものはないが、それは、どんなに信頼できそうな保護者に対しても厳禁である。

良い話は必ずどこかで誰かが止めるが、悪いことには尾ひれがついて、そのうちに本人

やその保護者にも確実に伝わる。そうなった時には、当の教師ばかりか校長が謝罪したところで問題の收拾は極めて難しく、学校としても大きなリスクをかかえることになる。

また子ども同士のトラブルに一方の保護者がクレームをつけてきた時には、教師がしゃべる「相手の子どもに関する話」は、相手の保護者に全部筒抜けであることはもちろん、自分の方に都合のよいことは、そこだけ取り出し、相手への攻撃の切り札に使われることもある。面談の時には、相手の保護者も同席しているものと思い、聞かれても何の問題もない話だけをする。どの保護者に対しても「ここだけの話」は絶対にあり得ない。

3 学校へのクレームの背景には、家庭内の人間関係の不調があることも

保護者が学校や担任に対してクレームをつけてくる時には、学校で起きた直接の問題解決よりも、その背景に、本当に解決しなければならない親子関係の不調や家庭内のトラブルを抱えていることも珍しくない。

例えば、父子関係がうまくいっていなかったり、ふだんの子育てへの関わりが薄い父親が、それを一気に挽回しようとする時とばかりに、“父親”を演ずる場合がある。さらに、夫婦関係が不調である父親が関係修復のため、学校に対して母親の思いを晴らすべく戦闘的になり、過度な要求をしてくることもある

もちろんすべてがそうではないが、このようにクレームをつけてくる方もつらい状況にあることがある。クレームの背景を冷静に受け止めた上で、ゆとりをもって対応したい。

4 たとえクレームをつけにきた保護者も帰る時には笑顔で帰ってもらえるように

学校を訪れた保護者には、どの職員も分け隔て無く明るく挨拶をし、温かく迎えたい。たとえクレームをつけに来た保護者でも、まずは話に耳を傾け、何が言いたいのかを把握し、少しでも合意できることを探していきたい。そして家庭がやること、学校がやれることを期限を切って約束するなど、少しでも来てよかったという思いをもたせ、帰る際には少しでも笑顔で帰ってもらう努力をしたい。最低限次の話し合いの約束ができるだけでもよい。決して決裂したり怒ったままでは帰さない。その時には、問題の解決は益々遠のく。

5 保護者との話し合いは1回で済ませようと思わず、継続してこそ意味をもつ

子どもの問題について教師と保護者が話し合いをしたからと言って、それがすぐに解決に結びつくとは限らない。例えば最初の話し合いなどは、むしろ教師が自分のことを知ってもらい、これから話し合いをもつことが出来るというスタートラインに立てたと思うくらいでよい。1回の話し合いでの過度な期待は禁物である。

まして何か問題があって学校に来てもらった保護者は、大抵恐縮して聞く一方になるか、言い訳に終始するかどちらかになる。双方とも問題を早く終わらせたいと思えば、そこで終わってしまうが、それでは子どもは変わらない。しかし、これからその子をどう育てていけばよいかとなれば、保護者も何か言いたいことや、言い分もたくさんある。保護者との本当の話し合いは、2回目からと考えた方がよい。

「親の代わりはできても、誰も親にはなれない」～保護者と 共通認識をもちたいこと、訴えたいこと～

保護者との関係づくりでは、ほぼ「7対3」で保護者の話に耳を傾けた方がよいと言われている。しかし、「子どものために、これだけは」ということについては、教師からも積極的に発信し共通認識をもちたい。参考までにそのいくつかを挙げてみたい。

1 家庭に期待する大事な教育は ～自分のことは自分で、他には思いやりを～

よく学校が家庭に期待することとして、家庭学習がある。過度な期待は保護者に負担をかけたり、親子関係にも影響を及ぼす。それよりも、家庭では「自分でできることは自分でやる」という生活習慣を身に付けることで、家庭学習習慣の形成も確実になされる。この「自分のことは自分で」が、大人になるための大切な「自律(自立)」につながっていく。

もう一方、社会で生きていくための大切な資質である「社会性」は、家族の中でお互いに助け合う姿を見、自分もその一員として育つことで養われていく。その経験は、大きい集団の中で自分の役割や責任を果たし、他に迷惑をかけず思いやりをもって行動できる基礎となる。さらに家族の一員として自分が力を出すことで家族に喜ばれる、自分も誰かの役に立っている、頼りにされているという実感は、社会性の育成に大きく寄与する。

2 “たとえそうでなくとも”、親は子どもの「最後の砦」であってほしい

親が子どもに期待をすることは決して悪いことではない。子どもはその期待に応えよう、親に喜んでもらおうとがんばり、成長していく。また、考え方によっては、その期待の質が子どもの性格をつくったり、人格形成にも大きな影響を及ぼす。例えて言うならば、子どもは親から、「テストで100点をとること」と「困っている友だちを助ける」ことのどちらを期待されていると思っているかで、つくられていく性格が大きく違ってくる。

ところで、子どもはいつも親の期待に応えられるとは限らない。その時に大事なことは、「たとえそうでなくとも」という思いである。親がそれを大きく試されるのは、子どもが問題行動を起こしたり非行に走った時である。「たとえ悪いことをしたにしても、君は父さん、母さんの子どもであることには変わりはない、その愛情は微塵も下がることはない」と子どもに本心から言うことができるかどうかである。子どもの心が揺れ動いたり、不安定になっている時こそ、親が「最後の砦」となって子どもを守らなければならない。

3 誰かが親の代わりはできても、誰も親にはなれない

「教師は努力すれば子どもの親代わりにはなれるが、親になることはできない。」という言葉がある。それほど親の力は偉大である。現にその子を産んで育てているという事実

によってしか、子どもに対して力(影響力)を行使できないことはいくらでもある。教師が足下にも及ばない圧倒的な教育力をもっていると言える。

例えば今の大人は、自分のした不始末を親が代わりに謝り、その姿を見て二度と親に迷惑をかけないようにしようと心に誓った経験は、一度や二度はあるはずである。また何歳になろうが、世の中で一番“怖い”存在は親だった。それは単なる恐さではなく、自分を信じている人間を裏切れないという“怖さ”でもあった。この何者にも代え難い貴重な「教育力」は、決して弱らせてはならない。

また一昔前までは、「親の顔が見たい」という言葉がよく使われていた。子どもも親も、この言葉を投げかけられるのは耐え難い屈辱であった。だから、親は他人様に迷惑をかけない人間に育てようと気を配り、子は親に恥をかかせないように、その名を汚さぬよう、行動を慎んだ。親子は別人格などと理屈を言わず、ぜひもう一度復活させたい言葉である。

4 子は親に心配をかけるもの、しかし子に心配をかける親はよくない

親は子どものことを心配するのが仕事である。親に心配をかけながら子どもは成長していく。親からみて安心できる子は、相当無理していると考えてよい。子育てには、子どもに“心配かけてもいいよ”という安心メッセージを送り続けていくことは欠かせない。

しかし「子どもに心配をかける親」はよくない。とりわけ、家庭内の人間関係の不調は、子どもをすこぶる不安にさせ、これほど子どもの成長に悪影響を与えるものはない。

また他にも、親と教師がむやみに対立したり、自分の友だちを批判したり、他の親と仲違いをしたりしていることなども、子どもにとっては大きなストレスとなる。

5 親であれば子どもを信じたい、しかし子どもの何を信じてやればよいのか

過保護と言われる親たちは、子どもに解決させるべき困難や問題までも親が代わって引き受け、解決してしまい、子どもの成長のチャンスを摘んでしまう。まさに“余計なこと”をしているのである。とりわけ友だち関係の問題(いじめはもちろん別)などは、親がでてきた時には、解決どころか悪化することは必定である。

またそのような親の特徴は、子どもが、いわば問題を起こした時に顕著に現れる。早く子どもを楽にしてやりたい、自分も楽になりたいという気持ちから、「子どもに代わって徹底的に謝るか」、もしも子どもが事実を認めなかったりごまかしている時には、「私は自分の子どもを信じます」など、子どもを盲信し、やった事実まで帳消しにしようとする親がいる。これ以上子どもの立ち直りを妨げるものはない。

もちろん子育てにおいては、子どもを信ずることは大事なことである。しかし子どもの信じ方を間違ってはならない。なんでもかでも子どもの言う事を信ずるのではなく、大人の常識・良識をもって自分の子どもをみて、その善悪を正しく判断することが必要である。

もしも子どもが間違っていたら、まずそれを全部認めさせた上で、「その後の立ち直り」こそ誰よりも信じてやるのが親としての努めである。

おわりに

レポートができて知り合いの先生方に渡すと、よく聞かれることがある。「何時書くのか」、「どうしてそんなに書くのか」という質問である。最初の質問は簡単である。「早朝」である。高校生の頃から朝型であったが、歳を重ねるごとに起きる時間が早くなってきている。使える時間はけっこうあるのである。難しいのは次の質問である。結論的には、教員を続けているうちに、「何か書いていないと落ち着かない性分になってしまった」という答えが、とりあえず浮かんでくる。

しかし、もうちょっと真面目に考えてみるとそれだけではない。レポートや本を書く時には、テーマにより対象の読者は違うが、その中でも読んでくれそうな人の顔を思い浮かべ、そしてその人たちから、「褒めてもらおう」と思って書いている。

先の『50のメッセージ』の中で一番に伝えたかったことは、「子どもは褒められるために学校に来ている」というメッセージである。それは、子どもだけの話でないことは、誰もが承知している。人間は、自分を褒めてくれる人や応援してくれる人がいるからこそ、それがエネルギーになり生きていけるのだと、最近つくづく思っている。

生意気ついでにそれに付け加えるならば、私は教師になってからこれまで、「学び続けることが教師の証」と常々自分に言い聞かせてきた。今の指導主事という仕事では、なおさらである。日々学んでいなければその資格はないとさえ思っている。テーマを決めて何かを考え、調べ、書いていることで、私自身の心が少しは安定するのである。

ところで、本書を書き終えてみるとテーマや問題は違っても、結果的に同じことを言っている箇所がたくさんみられる。また、先の著作とも重複している内容も多い。なるべく違うことを書きたいと思ったが、自分の中の考えやアイデアが及ばなかったのである。

しかし、見方を変えればそれは、「それほど関根が言いたかったことだ」と読者からは善意にとってもらい、お許しをいただきたい。

本書は、新採用以来これまで、長年にわたりご指導いただいている高旗正人先生、そしてずっと一緒に学んできた「新潟県個を生かし集団を育てる研究協議会」の仲間の先生方の学恩なくしてものにできなかったことは言うまでもない。改めてお礼を申し上げたい。

そして何はともあれ、私の自己満足のような文章に付き合い、この最後のページにまで目を通してくれた方々に感謝し、結びとしたい。

平成26年5月

関根 廣志



