

悩む教師でありつづけるために

— 自分自身との対話から子どもとの対話へ —

提案 岐生研常任委員会

1、はじめに

「いじめ事件」が政治的に利用され、新学力観の見直しとともに多忙となる学校。教職員と子どもを取りまく状況はますます困難なものになってきています。その中で、私たちはその現場で苦しむ教師や子どもに寄り添い、対話を重ねながら実践を深めてきました。昨年の状況を、学習会で提案された実践に即しながら振り返り、教師として生きていく道を探っていきたいと思います。

2、悩むから私たちは成長し続けることができる

(1)私たちの学びは柔軟な姿勢から生まれる

① “いろいろな人がいる” のが当たり前の教室

私たちが設定したテーマは「いろんなタイプの子どものともに過ごす学級づくり」でした。これを秋の学習会の講師の坂田さんは「“いろいろな人がいる” が当たり前の教室に」と書き換えていました。この違いを考えてみたいと思います。

「いろんなタイプの子どもの」がいることに対して、大変だとかどうしたらいいのという声が聞こえます。私たちのテーマは、そういった声にどう答えるのかというニュアンスでしたが、坂田さんはずばり、「いろいろな人がいるのが当たり前」と言い切っています。しかも「子ども」ではなく「人」なのです。この見方は、私たちのクラスや子どもとのとらえ方をひっくり返すものでした。

このことは、「当たり前」が人によって違っていることも示しています。「普通」も人によって違います。とすると、違うことを前提にして、「それって当たり前なの？」と問うことは「学校づくり」のスタートです。そして、「“いろいろな人がいる” が当たり前」が当たり前になります。

② 人と比べる「学力」から、自分（の成長）を知る「学ぶちから」へ

現在の学校の状況を図にしてみます。

能力主義→自己責任論→多忙化・スクールポリスのような教師→学ばず伝えるだけの教師
→懲罰主義・道徳教育の強化→学力競争に追い込まれる子ども

これを言い換えると、「できる人間」をつくるということは、人間を道具や手段と同じように考えることです。つまり、私たちは「できる人材=よい道具」とされてしまうわけです。

さらに、「いい道具として生きなければ評価されない」となり、労働（ドゥレア）の語源が奴隷（ドゥロス）であったように（「労働」に縛られることが奴隷状態）「学ばずに伝えるだけの教員」になってしまっています。そして、子どもたちは「学力競争」に追い込まれ、教師も子どもも「学ばない学校」になってしまっています。坂田さんは「学力」とは何かと問いながら、それを具体的な場面で子どもたちに示しながら実践を進めていました。

一方、能力主義（自己責任論）は、子どもがわからない（自分の思うようにならない）→自分に力量がない（あの人の様にやることは無理）→子どもが悪い・家庭が悪い→どうせダメ・・・という流れを、教師にも子どもにも作ってしまいます。この流れに流されないためには、「学力」のとらえ直しが必要となってきます。

「学力」をつけるという言葉に振り回されながら、逆に学力が低下するという現象を分析して、内田樹さんは次のように言っています。

人間が生きてゆくためにほんとうに必要な「力」についての情報は、他人と比較したときの優劣ではなく、「昨日の自分」と比べたときの「力」の変化についての情報なのです。そのことをあまりに多くの人が忘れていようなので、ここに声を大にして言っておきたいと思います。自分の「力」の微細な変化まで感知されている限り、わたしたちは自分の生き方の適不適を判定し、修正を加えることができます。・・・

「学ぶ力が伸びる」ための第一の条件は、自分には「まだまだ学ばなければならないことがたくさんある」という「学び足りなさ」の自覚があること。無知の自覚といってもよい。これが第一です。

坂田さんは、『「自分は学ばなければならない」というおのれの無知や非力や無能についての痛切な自覚があること。』と書いています。これは、「弱さを自覚する教師」だからこそ学べることを示しています。自己責任論（能力主義）はそういう弱さを認めません。

③ 子どもへの反応の速さ・・・思想と技法の統一＝自己内対話

坂田さんは「楽しい会話」の例を具体的にいろいろあげています。基調では対話の技法をどう身につけるのかということよりも、聞く力を強調しました。それは、対話には聞く力が最も必要だからです。

一方、坂田さんのテンポの良い会話を聞いていると、ユーモアにあふれた反応や会話がくりひろげられていることに驚きます。（頭の回転の早い人と思った人もいるかも知れませんが）

でも、それはそれまでの坂田さんの内面での自己内対話（時々つぶやきとして言われていました）の結果だと思われます。心の中で子どもをめぐってどれだけ豊かな対話が交わされているのでしょうか。

「対話」と「会話」の違いについて平田オリザさんは、

ダイアログ（対話）とカンパセーション（会話）は明確に違います。私なりに定義すると『会話』は親しい人同士のおしゃべり。『対話』は異なる価値観などをすり合わせる行為。しかし日本語の辞書では『【対話】向かい合って話をする事』などとされ、区別がない。

と語っています。異なる価値観の自己内対話をイメージするのも楽しいものです。いずれにしても子どもの「生き方（行動）」と教師自身の「生き方」との対話が、あのようなユーモアにあふれた会話を生み出していると思います。

④ 世界は教材（ニュース・取材など）⇒すぐに取りだせる財産として貯える

全生研の何人もの実践家は、教材をいくつも持っていつでも取り出せるようにしていました。坂田さんの場合は番組表を見てDVDに予約しておいて、子どもたちの反応や社会の出来事をリアルタイムで取り上げるようにしていました。そういう日常的な教材開発のための「仕事(学び)」をしているからこそ、授業ですばやく取り上げることができるのでしょう。

(2) 学校の「当たり前」を問い直す

① 「当たり前のこと」がやれていない岐阜の学校現場

「秋の学習会のレポーターの丸山さんのやっていることは実は当たり前のこと」という坂田さんの指摘は、参加者に衝撃を与えました。「“いろんな人がいる”が当たり前の学校に」するのが私たちの仕事なのですが、その当たり前のことがなかなかやれていないのです。

例えば、逸脱行動に対して細かく注意・叱る。仲間と同じようにできることを強く要求する。校則を守らせることも直接力で迫ることがあります。それは子どもをますます追い詰めます。

でも、その子が安心できる生活が保障された時に、そうする必要がなくなり問題行動がなくなります。

すぐに「注意すること」が当たり前ではなく、「回り道」が当たり前なのです。

② 「子どもは変わったのか」から「関係性は変わったのか」へ

丸山さんはADHDの傾向を持ったM夫に対して、安心して自分を出せる居場所づくり、M夫の得意なことを学習活動に組み入れる、その成果を通常の学級の仲間と交流する、そして、主人公となる場面を設定し自信を持たせていくように丁寧に指導しました。

そのレポート分析で、柱の設定がおかしいのではないかと、次のような指摘が出されました。

討論の柱だてが少しおかしい。「M夫は変わったのか」という問いに対してそれを誤解する人がいると、「M夫が変わらないといけない」ような感じになる。キレルのはM夫に原因があるのか、まわりに原因があるのか。自分が受け入れられるような実感がないから、何かあるとキレル。丸山さんの実践は、M夫を中心とした遊びを通して、周りとの交流によってパニックを起こす必要がなくなった。つまり、周りの接し方が変わった。

「M夫は変わったのか」という問いで誤解すると、指導のポイントがずれる。「みんな我慢しているのに、お前だけキレル」という気持ちからの指導になってしまう。

私たちは、『問い』そのものを『問う』という視点を常に忘れてはならないと思います。「学び」から言えば、「与えられた問題」の解を出すのではなく、「自ら自由に問題を設定」し、新しくより深い問いを探していくことを身につけなければならないのです。

この関係性の追求は、個別指導から集団への指導へと目を向けさせてくれます。例えば、3の実践報告のY君の場合、Y君がみんなの靴箱から靴を投げ出した時、教師と一緒にその靴を片付けてくれる子どもたちを育てることを重視します。教室を汚した時も同様です。それは、他者を理解し、温かく関わっていける子を育てることができるからです。他者に温かく関わっていける集団ができれば、Y君以外の問題にも対処できます。そして、このような学級集団ができれば、失敗が温かく受け止められて、誰にとっても心地よい学級になります。

これは、個人に変革を求めるよりも楽な道筋です。なぜなら、集団側には現在のY君よりも、学びと自己変革ができる力があるからです。そして、Y君は、そういう集団の中であってはじめて居場所をつくり、自己変革への道を歩み始めることができるようになります。

③ 「トラブル（問題）を解決する」から「問題を大きく広げる」へ

優れたレポートは、そのクラスや子どもの事象というだけでなく、より普遍性のある課題を提示します。丸山さんのレポートはまさにそういうレポートでした。

参加者の、『得意な分野から活動をし、交流の場をつくり、自信をつけさせていく。特別支援学級の取り組みにとどまらずというか、通常学級でこそ目指していくものだと刺激を受けました。』という声や、『自分のクラスなら？と考える聞くことができ、このような話し合いができる集まりがあることに驚きました。』という声は、このレポートがMくんの問題なのに普遍的な課題を提起していることを示しています。

でも、そんなレポートは書けないと心配しないでください。サークルで何度も検討され書き直されたものであることも記しておきたいと思います。「学級の生活と活動に即して、子どもどうしの関係を日々具体的に問題化（課題化）することが行なわれているか。」そして、「どうしたらこの問題意識を教師自身が持てるようになるか。」サークルは「子どもの問題を通してより広い見識を身につける」ために語り合う場なのです。あなたの（子どもの）悩みは決して個人的で小さなものではなく世界の大きな問題なのです。そして、世界を知る人はすでに世界を変えているのです。

3、 「実践教室」の報告から・・・「トラブルを教材化する」

(1) トラブルに悩む教師

教師の苦しみは子どものことがわからない苦しさ。子どものことが見えない、わからないからこそ苦しい。それだけでなく、子どもは容赦なく暴言を投げつけ蹴ってくる。他の子どもたちにも暴力を振るってくる。とりあえず、自分自身と子どもたちを守らなくては。秋の学習会の講師篠崎さんはそう考えます。

子どものトラブルを考えると、当然考えるのが、「なぜこんなことをしたのだろう」「どうしていつも同じことをするのだろう」ということです。ところが、それが簡単にはわからないことが多いのです。それは、その子自身がわからないからです。

でも、必ずわけがあるはずで、脳があって行動をする動物は、そのように行動するように進化してきたのですから、必ずわけ（意味）はあります。ところが、そのわけや意味がつかめません。すると、教師は混乱します。子どもが憎くなり、そのことで自分を追い込み、責めてしまいます。それは、子どもの姿がわからない苦しみなのです。

(2) 困っているのは教師？子ども？

そのことを、篠崎さんはずばり、「**困っている子に困っています**」と表現しました。そして、つい「この子さえいなければ…」と思ってしまうという現実をしっかりと受け止め、子どもたちの荒れ・スリスリ・拒否・拗ね・・・を通して、子どもの背景を探り、子どもとの関係をつくっていくことがスタートであると語りました。

私たちは、子どもの起こす目の前の出来事（トラブル）を「何とかしなくては」と考えてしまいます。ところが、その試みは、ほとんどがうまくいきません。あせって、子どもの「なぜ」を探るよりも「どうしたら」の方に焦点がいきってしまい、子どもを責めます。そして、今度は自分自身の力量や才能を責めるといふ悪循環に陥ってしまいます。

それはなぜなのでしょう。理由は二つ。一つは、「**なぜ**」を考えるための方法がわからないこと。

今の学校現場や社会「常識」（新自由主義）に縛られていると「なぜ」が見えません。子どもが悪い、親が悪い、自分が悪い…となってしまう、その本当の「なぜ」を見ることができなくなります。だからそういった誤った「常識」を相対化する視点を学ぶ必要があります。（昨年度岐生研基調提案を参照）

もう一つは、**教師自身が追い詰められ、冷静に考えられなくなる**こと。精神的に追い込まれ、肉体的に変調をきたし、目の前に起きる出来事がさらに追い詰めます。これは学校の成果を求める評価システムや、それにとらわれた保護者の子どもへの接し方がそうさせます。このことについては、昨年度基調提案で「支援ネットワーク」の必要性を強調しましたが、それは教師にも子どもにも当てはまります。だからサークルにも「支援ネットワーク」としての役目が必要となります。

そういった意味では、ケアは教師にも子どもにも必要とされますが、そこに集団づくりの視点がないと、ケアは次への歩みだしとはなりません。では、ケアされたものがエネルギーを蓄え、そして、自己を語り出すためには、どのようなことが必要なのでしょう。

(3) 「指導」のとらえ直しを・・・子どもに受け入れられるために

そこで、二つのことを提起します。一つは、教師が「どうしたらいいのだろう」から、子どもが「**なぜそうするのだろう**」へと発想を変えること。何とかしなくてはと思っても何ともならない現実を、学びに転化する視点です。「この子はなぜそうするのだろうか」「私を傷つける言葉を言いながら、本当は何を言いたいのだろうか」「私の足を蹴りながら、本当は何を蹴りたいのだろうか」この問いはす

に教材になっています。そして、教師には、このような子どもからの攻撃にさらされる自分自身を、客観的に見るトレーニングが必要ではないでしょうか。

もう一つは、クラスへの指導です。子どもたちとルール（自治）を創り出していくこと。このルールは一方向的に押し付けるものではありません。篠崎さんは、トラブルの原因を子どもたちと探り、いやな気持ちにならないためにはどうしたら良いのかを子どもたちと一緒に考え出しています。

でも、このことがなかなかできません。その原因を全生研の塩崎さんは次のように語っています。

子どもには子ども自身の自立へのストーリーがあります。私たちは子どもたちを観察し、おしゃべり・対話・討論を通して、その（子どもの）ストーリーへの参加の理解を得ながら、発達要求に応答できる教師になる必要があります。

問題なのは、多くの実践で、子どもとの関係で、「指導の理解」「ストーリー参加への理解」を得ていないのではないかと、という場面が見られること。子どもに受け入れてもらえてないから、教師自身が癒されていない。子どもと向き合えば向き合うほど疲れている……。教師は「子どもたちにどう受け入れてもらえるのか」にもっと心をくたくべきではないでしょうか。

一方、応答場面と言えば、その子の葛藤や攻撃性までも、発達要求としてとらえ、「成長と自立へのストーリー」として受け止め、応答していくことが大切であるということ。

たとえば一人の子の「荒れ」（落ち着きのなさや攻撃性、コミュニケーション障害や規範意識の弱さ等々）を、その子の体の奥からふきだしてくる発達要求としてとらえられるかどうかは重要ではないでしょうか。そして、その子のとらえ方を常に発見・修正し、更新し続けていくことが大切だと思うわけです。

「しおちゃんマン☆ブログ」より

私たちは「指導」するのが当たり前で、何らかの働きかけをしなければいけないと思っています。しかし、それを子どもに受け入れられていない状態で行っているの、反発されて教師が苦しんでいるのではないかと問題提起なのです。

さらに、そのことは子どもを一人の人間として尊重する立場を貫くことです。でなければ「ルールづくり」は、押し付けのルールになってしまいます。

この指摘は、「指導とは何か」と改めて問い直させます。ここで具体的に秋の学習会の実践報告から振り返ってみましょう。

(4) 報告から見える子どもたちの姿と教師の困り感

① 地域も年齢も違うY君（小2）とH君（小5）の共通点

- ・ 一見わがままで暴力的な子どもの姿
- ・ 授業中の私語や徘徊、周りへの悪影響
- ・ 注意をすると教師に対して悪態をつき、受け付けられないばかりか反抗する
- ・ 一元的な能力主義（成果主義）にからめ捕られている
- ・ 他の子とうまく交われない

2年生の子の状況が5年生まで続いています。それはまさに発達疎外と言ってもいいでしょう。低学年で体験し乗り越えていなければならないことが、そうならないのはなぜでしょうか。

学校の中に、子どもを最初から「ミニ大人」として扱いすぎる傾向があります。また、学校（教師）や保護者の成果主義は子どもをますます追い込み、自己肯定感を失わせています。

② 教師が本当に困っていることは何か

「顔も見たくない～君。嫌いだと思っている。皆さんの意見で励まされた。でもいろいろな方法がまだあった。希望がもられた。月曜日から試してみようと思う。」

「朝から憂鬱。休みの日は町に入らない。一年間持つかどうか。何をしたいのかわからない。どうすればいいのか。指導はしてみるけれど閉塞感があった。まだ、できそうなことはありそう。今はいいけれど、いやな気持ちになると思う。明日学校へ行くとやっぱり落ち込むのではないか。」

この言葉は、報告者の最後の感想で述べられたものです。この本音は報告には書いてありません。それは、この本当に困っていることを参加者全員の分析（暖かい励ましにあふれた）によって語れるようになったからでしょう。

教師として子どもを嫌いだとはなかなか言えません。プライドが邪魔し、弱音と思われるのではないかというバイアスも働くからです。でも、このことを語れることが最も大切なことであり、そこから物語がスタートします。

③ 本当に困っていることの原因

私たちはこの「本当に困っていること」の原因を、次のようにまとめ、分析しました。

- (ア) 本人に対しての指導⇒まずその子に教師として受け入れられているかどうか
- (イ) クラスの子たちとの集団づくり⇒他者を理解し、温かく関わっていける集団を育てる
- (ウ) 地域・親との連携…共通の課題としてどう取り上げるか。一人ではやらない⇒「支援ネットワーク」
- (エ) 学校の職員への対応、評価されることの怖さ、他の教師のまなざし⇒子どもを媒介にして語り合う
- (オ) 指導要領からの締め付け⇒子どもの現実・実態からスタートする

そして、その根底には自分自身に自信がないことがあります。その自信のなさは（ア）の本人に対する指導がうまくいかないことから出てきます。報告を見てみましょう。

○私が注意しても全くきかない。優しく接しても、厳しく接しても、ユーモアを交えて接しても全く効果なし。生徒指導の男の先生がくるとこわいようで、しっかりやる。
○私や子ども達が注意してもきかない。逆にエスカレートする。悪いことをするので指導しても謝らない。謝っても、非常に悪い態度でふざけた言い方しかない。先日、1年生にいたずらして、1年担任のベテラン女教師に指導されたときはきちんとした態度で謝っていた。

という現実が重くのしかかってきます。自分の指導と他の先生の指導を比べてしまい、自分の無力さを感じてしまいます。このことをどうのりこえていけばいいのでしょうか。私も経験があるから、ほとんどの先生方にも経験があると思います。その経験を生の言葉でいくらでも語ることができます。

私たちは、この現実を子どもに受け入れられるためのスタートととらえます。こわいから従ったりすることを、指導が通ったとはとらえません。そして、注意するとかえってエスカレートすることを否定的にはとらえません。篠崎さんは、傷ついた子ほど「教師への試し」がきついと言われ、またその行為によって傷つき、揺れてしまう気持ちを率直に語られました。

この気持ちを「語る」（つぶやく）ことが、とても大事なことではないでしょうか。

(5) 報告を「子どもの物語」にする

① 子どもが教師を受け入れるとき

子どもから思いを聞こうと思っても話してくれない場合があります。困っている子どもたちは語る言葉を奪われている場合が多いからです。そして、私たちの方も聴くよりも詰問するような口調になってしまいます。

また、子どもができたことや成績などの成果を褒めるという「成果主義」に私たち自身が陥っていることもあります。（もちろん子どもや保護者もそうです。）

先週は、がんばってゆとりを持って対応していましたが、今日はすっかり忘れて、怒ってばかりでした・・・なんだか自分が焦っていて、ゆっくり本人や周りに話を聞いていません。Yくんは、聴いても、なかなか話してくれません・・・

こういった状況の中で、まず、子どもに受け入れてもらえる状況をつくり出すためには、塩崎さんの「指導への了解」や昨年度基調の「聴く」スキルがあります。

そして、私たちが子どもに関わっていけるのは、その子どもへの深い共感が生まれてきた時です。その子の生きる苦しみや悲しさに共感できた時に、この子と一緒に生きていこうと思えるようになります。

昨年度基調では、子どもの苦しみと教師の苦しみは深いところでリンクをしており、この世界の悲しみを背負って生きていく同志であると書きました。

しかし、小2のY君の「悲しみ」に私たちは共感し、Y君のストーリーを読み取ることはなかなかできません。それは、Y君が言葉で語っていないからです。でも、彼は身体でストーリーを語っています。

教えていただいたことを早速試してみました。「授業で何か役割を与えるとよい」と教えていただいたので、プリント揃えをお願いしました。1時間目の時は、喜んでやってくれました。これはいいかも！と思いましたが、2時間目以降はダメでした・・・

このY君の行動をどう評価したらいいのでしょうか。A:「Y君、1時間目はよかったけど、2時間目はだめだったね。」B:「Y君ありがとう。1時間よくやったね。2時間目はできなかったけれど、先生はY君のこと駄目だとは思わないよ。Y君のこと好きだよ。」この二つの対応は全く異なっています。

ここで、塩崎さんの「子どもに受け入れてもらえてないから、教師自身が癒されていない。」という言葉を取り上げます。主語を入れ替えてみます。「教師に受け入れてもらえないから、子ども自身が癒されていない」となります。子どもは大人に受け入れてもらいたいのです。

Aの評価は、がんばったことや成果への評価です。そうやってほしいというメッセージと同時に、そうならないあなたはダメということも含まれます。

Bの言葉は、この子を何とかしようというためではありません。まだこの子と出会っていない教師が出会うためにその子を一人の人格として尊重する対応です。一人の人格として受け入れられ、認められた時、子どもは教師を受け入れることができます。

同時に、教師の方も子どもを受け入れ、一緒に子ども自身の気持ちを探り出し、それをつないで一つの物語を紡ぎだすことができます。

② 報告を読み開く

- ・愛情を求めている様子で、教師の注意をひこうと顕著である。
- ・注意を受けても反抗的で、暴言を吐く。そのため、学級の雰囲気悪くしがちであり、他の児童にも影響を与えている。
- ・嫌なことがあると、教室を飛び出す。(H君)

この報告から、様々なことが読み開けます。「教師の注意」と「注意を受けて」の二つの「注意」の意味が異なっています。始めの「注意をひく」が認めてほしいというH君の要求だとすると、教師の「注意」はそれを踏まえたものになります。

つまり、H君は愛情欲求が強い子で、問題行動もその一部であるととらえることができます。そうすると、彼の問題行動を「注意」するのではなく、「注目」することが大事なことになります。彼との遊びを通じて何に注目するかです。

漢字はものすごく上手に書くことができる。算数は、ひき算の筆算でつまずきを引きずっている。昨年度はどの授業でもよくやっていたというが、今年度は実技系の授業をはじめ、無気力なことが多い。体を動かすことは好き。休み時間はボール遊びをするため、1番に教室を出ていく。学級内の交友関係は、昨年度同じクラスだった子と過ごすことが多い。しかし、昨年度の友達とも距離ができ、休み時間に一人でいることもある。(Y君)

ボール遊びをするために一番に教室を出ていくY君が、休み時間に一人でいることがあるとしたら、それは彼にとって非常に大きな問題です。彼のストーリーを読み取り、彼の物語を彼とともに語る大きなきっかけになることだと感じます。

「ねえY君。あんなに元気よく飛び出していた君が、このごろ一人で教室にいるけど、なぜなのかなあ。先生すごく気になるんだ。もしよかったら、そのわけを教えてくれないかなあ。」もちろん、それにY君は答えられないかもしれませんが、しかし、その予想を出して選択させることも可能です。

そして、それをY君の苦しみとしてクラスに提起します。彼の問題はクラスの子どもたちの課題になります。(2.(2).②へ) その時に、このエピソード(ストーリー)は学級の物語になります。

4、トラブルをエピソードに、エピソードをストーリーに、ストーリーを物語に!

この基調では、「子どものストーリー」=「教師がとらえた子どものストーリー」という意味で使っています。それは、ストーリーは関係の中で現れてくるものだから、教師のモノでも子どもだけのモノでもないからです。そしてもう一つ、子どもの行動には必ずわけがありますが、そのわけは、子どもの生きてきたストーリーの中に埋め込まれているという意味も含まれています。

ところで、私たちの議論のなかで、子どもに相談することができない教師がいるという話が出ました。指導とは教師がするもので、子どもと相談することや子どもにやってもらうことはできないというのです。それは、威厳のある教師像から来たものだと思いますが、それは「子どもに受け入れられる」という発想そのものを否定しています。

教師がそういう事態に追い込まれている現実こそが、子どもが競争的な世界に追い込まれて保護もケアもされていないことを示しています。だから、子どもだけでなく教師のそういう「現実のストーリー」に参加し、それを共に読み取り、読み開き、書きかえながら新たな物語をつくっていくことが必要となります。

それは、あくまでも共同的な試みであり、「**楽しくなければ学校でない! 面白くなければ授業でない! その子を一人の人間として尊重する!**」という当たり前のことを当たり前にすることなのです。さらに学習を深め、自分自身の実践を分析していこうではありませんか。

- 一人で背負いこまずに、悩みを語り合う場を持ちましょう。
- 子どものトラブルや問題行動を、子どもの自立への発達要求と捉えましょう。
- 子どものトラブルを、その子の個人的な問題や責任としないで、学級の仲間の問題として考え合う教材としましょう。
- 子どもの人格を尊重し、子どもとの合意に基づいた指導を展開しましょう。
- クラスの問題を仲間(人類)の問題として大きく展開し、民主的で平和的に取り組める方法と思想を学び合いましょう。