

岐生研 秋の学習会 研究総括

‘12. 11. 21 文責上村

1、はじめに・・・「実践教室」の報告からの問い

関の「はもの祭り」と重なり、駐車場に入れるのが一苦勞。遠くに止めるしかなく、持って行った本を運ぶのを断念。マジックは30分ほどやらしてもらい私自身は満足。身につけ体を動かす(トレーニングする)ということの大事さが伝わったような気がする。ところで、集団遊びではなくなぜマジックなのか。

マジックと集団遊びには明確な違いがある。マジックはショー的だから、受け身なのである。集団遊びが子どもたちにとってレベルが高くなってきたことと、マスメディアによる「受け身」のエンターテインメントが影響しているのではないのだろうか。

全体のテーマは「トラブルをどう教材化し、指導するのか」。講師の篠崎先生の講座から始まった。そして、実践分析は、教室で今困っている子どものことを、若い先生が報告した。

まず、自分の困っていることを、勇気を出して文章で報告されたお二人の先生に心から敬意を表したい。本当に困っている子はそのことを言えない。私たちも同じで、困っているということを語ること自体が困難な状況の中での報告は、とても心に残った。今現場で、子どもたちがどんなことになっているのかを知ることができると同時に、先に行われた、篠崎先生の講座が指針となり、報告をされる先生方の苦悩を実感することができた。

この報告と分析によって、子どものことで、どれだけ教師が傷つき、苦悩しているのか。そして、その子ども自身が、どれだけ重いものを背負っているのかがわかってきた。また、実践分析と実践レポートの書き方についての新しい方向も見えてきた、価値のある報告と分析だった。

だから、「そういう先生方の苦しみに寄り添える分析になったのかどうか」「子どもたちの重荷(発達課題)をしつかりと分析できたのか」「私たち自身が教師や子どもの苦悩に共感し、受容・要求できたのか」「この報告が学級の物語へと変わる可能性を示すことができたのか」ということが問われている。

2、篠崎先生の「トラブルを教材化する」道筋・・・トラブルをエピソードへ、エピソードをストーリーへ

教師自身の大変さ-----子どもの大変さ
↓ ↓
実践 ----- それを認識する過程

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。しかもそれだけでなく、子どもは容赦なく暴言を投げつけてくる。容赦なく蹴ってくる。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。篠崎先生はそう考える。

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か」「どうしていつも同じことをするのだろうか」ということだ。ところが、それが簡単にはわからないことが多い。子ども自身がわからないからだ。

でも、必ずわけがある。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だから。必ずわけ(意味)はある。ところが、そのわけや意味がつかめない。すると、教師は混乱する。子どもが憎くなり、そのことで自分を追い込み、責めてしまう。それは、子どもの姿がわからない苦しさといってもよい。

3、困っているのは教師？子ども？・・・子どもと出会うことはそれまでの自分を問い直すこと

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」と表現された。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つかりと受け止めようと語られた。そして、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。

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」と考えてしまう。ところが、その試みは、ほとんどがうまくいかない。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、子どもを責める。そして、今度は自分自身の力量や才能を責めてしまう。悪循環に陥ってしまうのだ。

それはなぜなのだろうか。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」が見えない。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る。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る。(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。ほとんど「うつ」的な状況に追い込まれている。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る。これは学校の評価システムや保護者や子どもの目がそうさせる。このことについては、基調提案で「支援ネットワーク」の必要性を強調したが、それは教師にも子どもにも当てはまる。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る。(子どもには?…基調提案を参照)

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るが、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らない。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だろうか。

4、「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たい。一つは、教師が「どうしたらいいのだろうか」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ある。

この子はなぜそうするのだろうか。教師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。教師の足を蹴りながら、本当は何を蹴りたいのだろうか。この問いはすでに教材になっている。

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か。(アウシュビッツの生き残りの方法)

もう一つは、そういったことを踏まえながら、子どもたちとルールを創り出していくこと。このルールは決して一方的に押し付けるものではない。篠崎さんは、このルールを子どもたちと一緒に作りだしている。

でも、このことがなかなかできない。その原因を塩崎さんは次のように語っている。

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」にもっと心をくだくべきではないでしょうか。

一方、応答場で言えば、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。

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る(家父長的に)。

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で、反発されて教師が苦しんでいるのではないかという提起である。思い当たることがある。子どもに話すときも、話していいのか、教えてもいいのかどうか断ってからやったことがある。「ルールづくり」はこういうことから入るのでなければ、押し付けのルールになってしまう。これは、「指導とは何か」という問いとしても意識されなければならない。

5、小二(Y)と小五(H)の子どもから見える子どもたちの姿(子どものストーリー)

(1)地域も年齢も違うY君とH君の共通点が気になる

- ・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年生まで続いている。それはまさに発達疎外と言ってもいいのではないか。低学年で体験し乗り越えていなければならないことが、そうっていないのはなぜか。

学校の中に、子どもを最初から「ミニ大人」として扱いつづける傾向があることが指摘されている。

(2)報告者が本当に困っていることを掘りおこせたのか

「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。希望がもたらえた。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。」

という素敵な本音が、報告者の最後の感想にあった。でも、この本音が報告には書いてない。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とらえたい。

教師として子どもを嫌いだとはなかなか言えない。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。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する。

(3)本当に困っていることの在処・・・その中で見通しは立ったのか

- ①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
- ②クラスの子たちとの集団づくり→これは分析の中で具体的に提案されていた
- ③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」
- ④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

これらの在処は、数時間の分析で明確にできるようなものではないが、①本人に対する指導については、

○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しない。先日、1年生にいたずらして、1年担任の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くる。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う。このことをどうのりこえていけばいいのだろうか。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う。その経験を生の言葉で語ってほしかった。

この総括では、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る。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ない。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ない。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のだろうか。

6、「報告」から「教師の物語」へ 「教師の物語」から「学級の物語」へ

教師が実践報告を書けなくなっている現状をどう乗り越えるのか。その一つの方向を示しているのが今回の報告である。この報告を書くまでに、どれだけ葛藤と支援があったか想像してみよう。

報告を書くまでの支援の問題、討論の時間の保障、明確な方向、討論の後の援助、書きかえ・・・という長い取り組みが必要となる。ここでは、最後にあげた「書きかえ」についてだけとりあげる。

(1) 報告を物語にする・・・教師のとらえる「子どものストーリー」

結論を先に書くと、「教師の物語」を「子ども・学級の物語」に書きかえようという提案である。

前にあげた塩崎さんの提案の中に、「子どものストーリー」という言葉がある。この言葉の裏には「教師のストーリー」に対して、という意味がある。とすると、この言葉は、基調提案で取り上げた「子どもの物語と教師の物語」、「子どもの発達要求と発達課題」という議論とつながってくる。

私たちは、「子どもの物語」か「教師の物語」か、ではなく「学級の物語」を、であり、「子どもの発達要求と発達課題」は、「**クラスの課題**」になった時に「学級の物語」になるとまとめた。(詳しくは基調提案を参照)

では、「子どものストーリー」とはどんなあらすじなのだろうか。子どもはそれを自覚しているのだろうか。私たちは、「子どものストーリー」を読むことができるのだろうか。私たちは、クラスの数分のストーリーを把握していなければならないのだろうか。

「子どものストーリー」は、正確に言うと「教師のとらえる子どものストーリー」である。子どもが語らないと子どものストーリーにならないが、それを教師の勝手な筋書きの中で描いてしまっても、子どものストーリーではなくなる。だから、子どもとの対話によって常に書き換えられなければならないという前提がある。

塩崎さんは、子どもに受け入れられる一つの方法として、子どものストーリーへの参加の了解というスタンスを取り上げた。同じように、私たちも「子どものストーリー(思い・願い)」をまず尊重するというスタンスをとる。

基調提案では次のように提案している。

- ・ 異質な他者との「出会い」から「対話」が始まる。(対話のスタンスや技術を大事にしよう。)
- ・ この「対話」は、私たちの既成の子ども観、教育観を揺さぶる。
- ・ これを一人で背負いこまず、「支援ネットワーク」(サークル)で相談しながら読み開く。
- ・ 子どもたちや教師とトラブルの「読み開き」をすることによって、子どもの現実や課題を発見する。
- ・ 自分たちの現実や課題を子どもたちが自覚し、未来を切り開く希望の種を見つける。
- ・ そこから新たな「つながり」が生まれる。「つながり」をつくりだすことが集団づくり
- ・ 「つながり」は、世界を意味づけて、新たな「物語」を語り始める。

子どもは、安心感を土台にし、トラブルを通して仲間の中で生きていく「ちから」を身につけていくものであり、この「つながり」と「物語」こそ、子どもたちだけでなく私たち教師(大人)も必要としているものなのだ。

この「出会い」について、基調では「認めてほしい」という子どもの願いを尊重すること、子どもの声を「聴く」ことを取り上げた。そして、子どもに受け入れてもらうことから指導が始まる。指導は子どもたちに拒否されることを前提にしながらも、受け入れられないと指導とはならないのだ。

基調では子どもの話を聞くことの方法を述べている。でも、それ以前に話そうとしない場合がある。

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、どうしたらいいのか？という問いが出てくる。これに対しては、塩崎さんの指導への了解や基調の「聴く」スキルがある。

しかし、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だ。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る。

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いう論調で書いた。

では、小2のY君の「悲しみ」に私たちは共感できるのだろうか。Y君のストーリーを読み取ることができるのだろうか。そもそも、Y君の語る語彙は少ない。でも、彼は身体でストーリーを語っている。

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君の行動を皆さんならどう評価するのだろうか。

「Y君、1時間目はよかったけど、2時間目はだめだったね。」「Y君すごいね1時間よくやったね。おかげで助かったよ。ねえみんな、そう思うでしょ。」この二つの対応は全く異なっている。その違いはどこにあるのか。

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る。皆さんはこれをどうとらえたのだろうか。私はまず、主語を入れ替えてみる。「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」となる。だから、成育歴やそれまでのクラスでの動きを調べる。でも、それはこの子を何とかしようというためではない。私がまだこの子と出会っていないからである。前の方の評価は子どもと出会っていない教師の評価なのだ。

さて、この苦悩に満ちた貴重な報告が本当に意味を持つてくるのは、物語として書きかえられた時である。そして、傷つき苦しんでいる教師が、苦悩に満ちた報告の中から子どものストーリーを見出し、それをつないで一つの物語を語り出した時に、子どもたちも教師を受け入れ、教師に対して優しい言葉をかけるようになる。

(2) 報告の「聞き取り」、「読み解き」、「読み開き」、「書きかえ」

私たちは、報告の「聞き取り」を行い「読み解き」を分析の中で行ってきた。時間の関係もあったが、それを「読み開く」ところまではまだ行っていないと思う。報告者の側からいえば、事情は分かってもらえ、具体的な方法も教えてもらったけれど、苦しさは消えていないのである。

5年生。40名近くある学級が3クラスある中の一つ。クラスの状況は良くない。一部の児童の私語が止まらず、他の児童に対しても悪い影響を与えている。Hの私語に乗って他の子が私語をするということもあるし、Hに関係なく私語をすることもある。

この報告の「読み解き」とは、例えば、「Hと私語に乗ってくる他の子たちとの関係が気になる。Hを利用しながら自分たちのストレスを発散しているのでは？」というような問いを出しながら、仮説を立てることである。

そして、その読み解きを子どもたちと一緒に検証しながら、教師も子どもたちも、Hについての新しい見方を身につけていく段階が読み開きである。

学習意欲は低く、「学校の先生」に対して不信感を抱いているように感じる。

女子は、Hとも一部の児童とも距離を置いており、批判することも影響されてしまうこともない。

(これは、女子が無視しているということなのか？女子はどう思っているのか？)

○困っていること (誰が困っているのか？ 教師か、子どもか、保護者か、校長か)

暴力的・反社会的な傾向のある児童(男子 H)

(ここで彼の登場となるが、彼はどのようなことに困っているのだろうか)

「書きかえ」とは、例えばHを主人公にして書いてみるということである。

「授業は全然わからない。あまり面白くないから、隣のやつにちょっかいを出していたら、先生に怒られた。あいっだって手を出してきたのに、俺だけ一方的に怒られた…。勉強なんかめんどくさい。わかりたいと思うけどどうせ無理だ。それなら、話をしていた方がましだ。」となるのか、

「授業中に先生の話の話を聞いていると、ふっと面白いことが思い浮かぶんだよな。黙っておれなくて隣のやつに喋る。ところが先生はそれを叱る。なぜなのだろう。…」となるのか。

もう一つの書きかえがある。それは、こう書いたけれど、違った面に気がついたから書きかえなければ…という書きかえである。(実はこの総括も何度も書きかえている。書いていると気がつくことがある。)

・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)

これだけの報告から、様々なことが読み解ける。「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る。なのに、報告者は同じ「注意」を使っている。それは、なぜなのだろうか？

H君が愛情を求めているということがわかっているのに、「注意」をするのはなぜなのだろうか？

報告者はこの報告を書きながら、このことがわかってきているのではないのだろうか。

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かずっている。

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はないのだろうか。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ではなかったか。

「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ださいなかなあ。」もちろん、それにY君は答えられないかもしれない。しかし、その予想を出して選択させることも可能である。

7、まとめ ……教師が「私のストーリー」を語る意味

この研究総括を書いていて、揺れたことがある。それは、「教師のストーリー」を一概に否定できないのではないかということだった。確かに教師のストーリーに強引に引き込むことの問題点は存在する。しかし、一方でそういうストーリーを描こうにも描けない立場に立たされている教師もいるのだと思うと、「語る」ことの意味が、教師にとっても子どもにとっても同じように重要なものと思えてくるのだ。

私たちは、たとえうまくいなくても、自分自身のそれまでの実践のストーリーを持っている。そのストーリーには、実は大きな意味が隠されている。だって、そのストーリーの後ろには、クラスの数だけだけのストーリーがあるのだから。

とすると、私たちの生きる勇氣＝子どもに受け入れてもらえるように立ち向かっていく勇氣は、その「私のストーリー」を語ることに埋め込まれている。それを語ることによって新たな意味を掘出し、新しいストーリーを見出していくことは、なんと楽しいことなのだろうかと思う。

「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！」

「子どものストーリー」とは塩崎さんの言葉である。この総括のテーマにびったりだと思ったので取り上げた。しかし、書いていて「ストーリー」とは何か気になってきた。「ストーリー」と「物語」はどう違うのかという疑問も出てくると思う。

塩崎さんは、「教師のストーリー」を「教師の見通しのあらすじ」として取り上げている。それに対する「子どものストーリー」は、子どもの「思い」や「行動」を、教師が子どもの自立への発達要求としてとらえた時に、そういった「思い」や「行動」「葛藤」を「子どものストーリー」として教師が受け止めるという意味で使っている。

この総括では、「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」と言い切っている。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だ。そしてもう一つ、子どものわけのわからない行動には必ずわけがあるが、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る。

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だ。それは、威厳のある教師像から来たものだと思うのだが、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る。

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る。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る。それはあくまでも共同的な試みなのだ。

8、あとがき

この総括は、来年度の岐生研基調提案(岐生研の物語)の原案である。したがって、皆さんの批判と意見によってさらに書きかえられるものである。