

ある教師の道徳実践の構成要素から教師の子ども観・教育観を探る

—子ども理解のあり方から見えた多様性を拓く教育現場の創造をめざして—
束田 幸子

Investigating Teachers' Views of Pupils and Education from the
Components of one Teacher's Moral Education Instruction:
The Creation of an Educational Site that Fosters Diversity as Seen in
Pupils' Ways of Understanding
Sachiko TSUKADA

1 問題の所在と目的

ベテランと言えども現代の複雑化・多様化した子どもの対応は難しい。中には「そこまでやらないとではないことなのか」と二の足を踏む声も聞く。しかし同僚に目を向け、そこまでやっているベテラン教員の実践を継承して若手教員に伝えていくことが、これからの学校現場に必要なことではないかと考える。

現場の多忙化や教師文化の変化もある中、現場の教職員の年齢構成は大きく偏っており、ベテランがもつ優れた知識や技術を若手にどのように継承させたらよいのか（吉崎,2007）という問題もあり、暗黙知と言われる職人技も含めて、次世代の教員に伝えていくことが求められたりしている（杉山,2011）。つまりこれらの優れた知識や技術はこのままでは継承されにくいと考えられるのである。更にそれに伴って子ども理解の背景となる子ども観・教育観も伝わらない恐れもある。

そこで本研究ではベテラン世代の優れた実践力をもつ教員を対象に授業を観察し、授業で行われている実践を分析していく。それによりその教師の根底にある子ども観・教育観を明らかにし、(1)他の教員と比べ何が違うのか、(2)どのような子ども理解が望ましいのか、更にはどのような教育が望ましいのかを探ることとした。

2 研究の方法

開発的生徒指導を推進するA中学校のB教諭（56歳・国語）の道徳の授業参観を行う。B教諭の発話や子どものあらわれを記録するとともに、筆者自身の子ども観・教育観に対する主観的な思いや悩み、葛藤も含めて分析していくこともねらい、エピソード記述の考え方を取り入れ分析を行う。分析は実務家・研究職・教育実践家とともに協議する。授業におけるB教諭の行動観察以外に、同僚や子ども達がB教諭やその授業をどう受けとめているかについて聞き取り調査を行う。更に学年別研修で活用される心理教育教材のK J Q（Kanno Jun Questionnaireの略）によって生徒のタイプとB教諭の実践の特徴を分析した。

3 なぜB教諭なのか

(1) 同僚から見るB教諭

「B教諭が教壇の前で朗読している時も、教室の空気が他の先生と違う（ベテラン）」「4月の担当学級発表時に、この学級を一体どうやるんだろうと思ったら、一週間で授業としては一番やりやすい（若手）」と世代に限らずB教諭に一目置いている。若手教員の中には学ぶ意志はあっても学ぶ機会がなかったり、B教諭の特性やB教諭の「力を行使した指導を土台に置いた上で可能な実

「実践」という見方で止まっている部分がある。世代による質の違いはあるが、B教諭の実践は高い評価とともに具体的にはわかりにくさがある。そこで実践を具体的にとらえる必要がある。

(2) 子どもから見るB教諭

担任になる前のイメージは風貌・声・部活指導から共通して「こわい先生」である。ところがB学級になってみると「おもしろい」「何でもできる」「気安く話せる」「話題にされることは嫌じゃない」と、B教諭は肯定的に受け止められ、B教諭との距離が近いことがわかる。また「常識にとらわれない」「図書新聞の丁寧なつくりを見ると、普段のB先生と思えない」とイメージのギャップや「前ほどではない（前とは違う）けどこわい」「僕たちを研究しているみたい。どう動くかって」「弱みをにぎられている感じ」という言葉に注目すると、B教諭がはじめからすべての子ども達に同じイメージを与えているわけではないことがわかる。どうやって乗せる所を作っていくのかに着目し、イメージの変換をもたらしたと考えられる「力」による指導ではないB教諭の指導の具体を子どもとのかかわりから探っていく必要がある。

(3) K J Qから見るB教諭

臨床尺度の数値が極めて小さかったこと（＝生徒からのサインを見逃していないことを意味する）から、B教諭が日常の中で子どもに手だてを打っていると考えられる。

4 道徳授業の分析と考察

200X年Y月1日（水）第4校時『足袋の季節（ビデオ教材 東京書籍）』（2/2）

(1) B教諭の道徳授業の構成要素

授業の各場面を解釈する中で分析の視点をつくるため、授業の構成要素を抜き出し分類した。結果「人間相互の関係性」「内容価値」「授業技術・方法」の3側面に分類された（下は抜粋）。

【関係性】 ・不利な子どもへの配慮 ・教師コメントへの期待 ・少数意見の尊重 ・少数意見と他の子どものつながり	・個を認める ・同じ土俵にのせる ・問題の所在を確認する ・自己開示する	【方法】 ・個と全体をつなぐ ・個々の発言を構成する ・授業と日常をつなぐ ・言動の効果を使う	【内容価値】 ・多様な選択肢確認 ・正しい行為の選択の苦しさ ・状況依存による瞬間的判断 ・繊細な仕草と気持ちの関連性
---	---	--	---

なおこの3側面は相互に関連し合って決して切り離されるものではない。また授業の構成要素は他の教科や生徒指導場面においても般化でき、教職員が留意するものである。

(2) B教諭の道徳授業の構造

更に授業分析を繰り返し、「人間関係づくりの巧みさ（人間相互の関係性）」「教材解釈の深さ（＝内容価値の吟味）」「授業展開の工夫（＝授業技術・方法の工夫）」の3側面が優れていること、その3側面には「個々の子どもと教師との人間的な結びつき」が基盤となっていることがわかった。この基盤においてB教諭は子どもの個々のあるがままの姿を受け入れ、その個の文脈上で教育の営み（授業）を行っている。

5 道徳の考察から見るB教諭の特徴

B教諭の最大の特徴は、自分自身を「弱い人間」として、必ずしも善を選択するばかりではないという立場を具体的な場面を紹介して自己開示できることである。またB教諭は苦い思い出や葛藤する場面のある日常生活の中で考えることも重要な視点にしている。更に教材が伝える人間的

な弱さについての解釈が違いそこから生まれる問いの質が違う。「人間は善悪をわかっている、状況によって善となる行為を選ばないことがある。その反面してしまった後には罪悪感をもつ。その罪悪感から少しでも善の行為をしようと思う」ことを、「人間は状況に揺り動かされる弱い存在」(＝弱い人間)であると捉えているのである。教材の主人公についても主人公の文脈で理解し、そこから教材化し発問が生まれている。このことは子ども理解にも生かされている。例えば、何よりも子どもを文脈で丸ごととらえた子ども理解がある。このとき個の文脈だけを見ているのではなく、必ず第三者の中でその個がどういう位置づけにあるかまでを見取っている。つまり教師自身、教師に相對する個、それを見ている第三者それぞれの文脈および学級全体の文脈を考えながら時に大胆に時に繊細にかかわっている。そして善悪への厳しさも伝えている。これらのことは次項「5」の事例1,2から読み取れる。

6 子ども理解とは

事例1 H君とB教諭 「教師の子ども理解・子どもと子ども相互の理解」 下線はH君のあらわれ

場面(3)先生「(先週書いてもらった)2つ目の質問、先生と同じで40銭もらっちゃうという人が25か26人いたんだよ。(中略)1人変なやつ(＝H君)、居たよね。半分もらっちゃうって」

場面(4)先生「(H君を見つめながら)、今日の素振りすごかったよね。あれで、すっぽ抜けたら先生どうしようかと思っていたんだけど、(すっぽぬける動きをし、バットがB教諭にぶつかる演技をする)。あれでもセーブしていたんだよ。本当はもっとすごいんだよ。バットの音、すごかったね。ま、余計な話」H君はここにこしている。

場面(9)主人公が橋の上から果物かごを捨てる場面について子どもとのB教諭のやりとりが始まる。

先生「(H君のほうを見て)「H、捨てる？」 H「食っちゃう」 先生「(崩れるように膝を折り、笑いながら)食っちゃう。食っちゃうよなあ H君「うん」という表情で先生を笑顔で見つめている。先生「違う処理する人いない？」と指名したりつぶやきを拾ったりして別の選択肢に気づかせる(中略)。先生「なんで捨てちゃうの」と全体へ投げかける。

H「やけくそ」先生「やけくそ」と確認しながら板書。「板書するような字(言葉)じゃない」とつぶやきながら、H君の方を見て、冗談でしているように、笑顔で、やけくそで物を投げるしぐさをしてみせる。

場面(23)先生(H君を見て)「あいかわらず、食っちゃう？」H君「うん」

場面(26)先生「この前のシーチキンの話、覚えてる？」とB教諭がスーパーのミスで一個得する場面に出くわした際、「おばあさんが『これ、違ってるよ』って店員に軽く言ってるのを聞いて、すみませんって思った」と話す。先生「あのおばあさんがいなければ買ってたな」「な、Hと同じ」

場面(29)先生「おばあさんのふんばりなさいよは、どういう意味かはわかりません(中略)ビデオからこれ以上読み取ることには限界があることを伝え、先生「君はどのパターン？」「そして、『ニ(その他の内容)』を考えられるといいんですけど」と言うと、H君がすかさず「何個でもいいの？」「2個でもいいの？」とたずねる。先生は「ん？2つもあんな？立派」とさらっと言い、『ニ』はどうかと確認にきた。特に声はかけない。H君は「えっ？いいんだ」と驚いた様子で筆者を見てつぶやく。彼はイとニを選び『ニ』に「野球で忘れる」と書いていた。

4月当初から、思いつきで話す野球好きのH君の言葉をB教諭は制してきた。H君の変な発言は

他の子どもの失笑を買うこともあった。そのH君の野球を話題にしたり、H君の意見を板書して取り上げたりなどして、授業内容に即して認めるB教諭の行為は、子ども達のH君への思い込みを払拭していく。例えば場面(4)でH君が子ども達の前で見せた素振りの凄さだけではなく、「本当は～」と言うことで教室で見えないH君の魅力を推し量らせている。また場面(9)の後半の「なんで捨てちゃうの？」と問い、子ども達が膠着し始めた時のH君の「やけくそ」と言う発言をB教諭が板書したことや場面(29)でH君が「何個でもいいの？～」と聞いた時にB教諭が「立派」とさりげなく全員に聞こえる声で言っていることで、H君はただ変な意見を言うおもしろいだけの存在という理解から周りの子どものH君の理解や理解の仕方は広がる(子ども同士の子ども理解)。またH君自身「俺の野球ってそんなにすごかったかな」「俺の考え方で良かったんだ」と自分のよさに気づかされていく(子ども自身の自分理解)。

事例2 I君とB教諭のやりとり 「教師の子ども理解・子ども観・教育観」 下線はI君のあらわれ

場面(22)先生「失敗の君よ」I君を見つめて、「(先生は)あの果物かごがひっかかっているんだけどそういうので、気持ちがすっきりできる？」I君「やけぐい」先生「まさに、おまえ(の言うこと、やること)だな」「正直言うとだな、もうもうもう、もうなんだよ」「あっちこっちでやけになって、やけくそになって、あっちこっちでこぶしでたたいてちゃう」「あっ、違った！」「あれは、こぶしでなでたんだっただよな」「しょっちゅう(こぶしをみせて)これになっちゃうんだよな」「やけくそになっちゃうんだよ」「そうすると、やっぱりやけくそ？」「やけぐいするしかないか」「やけくそになる人はやけぐいするしかない？」

場面(27)ワークシート配布・机間支援後、先生「さっき、Iのことを、ちょっと言わせてもらったけどね、まあ、いろんな失敗するだあ。それはIだけじゃなくて、君たちはたくさんしてきたはずで」「ここにいる限り、守られる。社会に出たら、終わりかもしれないよ。ものによってはね。唯一許される時期かもしれない」

場面(30)I君が「『口』って最後なんて書いてある？」と質問。先生は「あっ、ごめん。『はしる』。奔走の奔」と答えた。この時「はしるってさっき先生言ったじゃん」というJ君のつぶやきと少しの笑いが起きた。先生は「いいんだって」とさえぎる。

I君は様々な事情から学校に通えているだけでもよしとしなければならないと校内で共通理解されている子どもである。場合によってはI君が反発する可能性もある。しかしB教諭はI君の問題行動を話題にし、その行動への疑問を本人に問いかけている。I君にとって学校、B学級は唯一生き方を学べる場であり、学ばせたいのである。I君は話題にされても不快感は見せず授業を続けた。しかもワークシートに取り組もうとしたからこそ「『口』って～」と聞くことができたのであるという文脈でI君を捉えるのと、問題行動ばかりで気が向いた時にだけやる自分勝手なI君という文脈で捉えるのでは、教師のかかわり方は正反対になる。今その時I君ができることを見極めてかかわり、周りの子どもにもそのかかわり方から理解を求めている。例えばI君については場面(22)で主人公の心情を問うことで考えさせ、B教諭の「正直言うとだな～」と感情をぶつけるしぐさや発言をI君に見せることで客観的にI君自身を捉えさせようとしている。場面(27)で「Iだけじゃない」と言うことでI君を排除せず、場面(30)で「いいんだって」とI君のやる気になったタイミングを「さっき言ったじゃん」という指摘によって失わず、授業に取り組ませることに敏感に反応している。教え込む形ではなく、習っていない漢字へのジャンプがI君で起きていること

を大事にしているのである。一方場面(22)でI君を話題に取り上げたり,場面(27)で「唯一～」と押さえたりなどして,I君の行為が許されない行為であることも伝えている。B教諭のこれらのI君とのかかわりはいけないことはいけないが,I君も苦しんでいる一人の人間で排除せずにI君を理解しようとしている姿勢を子ども達に窺わせている。そしてI君が授業に向かう気持ちがあることも伝わる。またB教諭がI君の問題をわかっていることも伝わり安心感が生まれる。感情を見せるしぐさと言葉はI君を肯定的にとらえていない子どもの気持ちを代弁する働きもあり,バランスをとっている。それは共にB学級で生きていくにはどうあればいいのかを考える機会につながり,I君を排除せずに見守る雰囲気を生み出している。B教諭はそれぞれの子どもの事情を理解するという個への子ども理解と,更にその事情を抱える子どもをどう受けとめさせるのかという他(周り)の子ども達への理解を図っている。

事例1,2から,B教諭は子ども理解に必要な従来から言われている子どもの背景を多面的にとらえることも行っている。加えて子どもに子ども自身の多様性に気づかせている。自分の多様性に気づくことは,多様な価値観のある社会の中で自分の生き方を見つけていくことにつながる。となると学校において,多様なあらわれをはじめに否定せず,互いを尊重していく道を教師と子ども達で探っていく過程こそが大切に扱われなければならない。そのためには互いの多様なあらわれを理解する態度がまず必要である。その理解を耕すのは教師と子どもの信頼関係が基盤にあり,その基盤は教師が子どもをあるがままに受け止め共感的に理解する態度が欠かせない。その上で個と集団の葛藤に気づかせていくのである。その中で子ども自身も周りの子ども達も,果ては教師自身もその時はまだ気づいていない「子どもの可能性」に気づけるようにかかわることは,生徒指導提要にある「自己指導能力をはぐくむ(文科省,2010)」ことになるのではないかと考える。

7 結論～子どもの理解が多様に拓いていくことをめざす子ども理解へ～

(1) 子ども理解の多様性を拓く

筆者は子ども理解を考えたときに,その子どもをきちんと理解できたと言うためには,多面的に情報を集めて,その子ども像をその真の像一つに絞っていくことが求められると考えていた。しかし本研究から見えてきたのは,子どもを理解するときにもう少し多様な面があるとか,みんなはこう言うけれども,それが真と言うわけではなくてこういう面もあるかもしれないと探っていく子ども理解である。もっと言うと教師もその時点では確かなものとしてとらえてはいない子どもの可能性や子ども自身も気づいていない自分の可能性を探るところまでを含んで子ども理解と言いたいのである。それは言い換えるなら「子どもの多様性を拓いていくこと」である。

教師は子ども本人が子ども自身の可能性にいつか気づくように仕掛けていきたいのである。子ども自身が「自分って案外こうかもしれない」と自分自身の可能性を拓いていくという意味で,自分の人生を歩んでいくための主体的な動きになる。これを本研究においては新しい知見として,「子どもの理解の多様性を拓く」子ども理解と考える。

(2) どのようにして,子どもの多様性を拓いていくのか

①意図的に「迷わせる」: いろいろなことに気づける状態に子どもを置いておく。

②矛盾の焦点化: B教諭は授業展開の工夫として価値に迫るために,自分(子ども自身)と他者(主

人公や自分以外の子ども)との間の矛盾を意図的に焦点化させている。「言ってることってほんとだと思っ？」「こう考えているけどどう思う？」など矛盾を意図的に示すことが子どもの問題意識を引き起こす原動力になっている。

③**価値の注入ではなく「状況の明確化」**: こういう時はこうすればいい,何が重要かという話ではなく「相手が腹を立てているんだけど」と状況を明確化する事に意識を置いている。

④**子どもに教師や自分(の姿)を客観的に捉えさせることで,主体的に考えさせる**

(i) **教師の姿で教師の能動性を示す**: 教師が笑い,つぶやき,投げつけるかっこうをするなど,おもてに教師の主観を出すことは教師が能動性を示すことになる。情動の伝搬効果もあって,受け手であった子どもは主体的に感じざるを得なくなる。またB教諭の図書新聞は子どものためというよりはB教諭自身が楽しんでる姿を見せている。主体と客体が入れ替わるような現象である。これは子どもが立っていたら「こっちに来いよ」ではなく,そこに教師がずっと入っていつの間にか子どもは教師の前に立っていたり,教師の手のひらの上に乗っていたりという感じである。

(ii) 『**必然化しない(もし~ならば)**』ことで,子どもが自分(の姿)を知る: 事実だけで捉えようと,そうせざるを得なかったで終わってしまいやすいが「なんで大声をあげることだってできたのに暴れちゃったの?」と問いかけると,当事者は自己決定したことを問い直すことができる。形式的操作期の子どもにとって,この問いかけは自己を客観的に見ていく機能として働く。

8 子ども理解の考察と今後の課題~現場の未来へ向けて~

(1) 2つの子ども理解は相反するものではない

子ども理解には2つのあり方があることがわかった。子どもを一つの像として絞り込んでいくとらえ方と,子どもの可能性を広げるようにその多様性を子どもも教師も発見していくとらえ方である。この2つは相反するものではない。敢えて言えば,子どもをまず捉えることが前者であり,そのとらえた子どもの像をさまざまな角度から探っていくことが後者である。教育は子どもを理解することが目的ではなくて,子どもの可能性を広げることが目的である。

(2) 教師自身のもつ価値基準に気づき,見方を変える機会をつくる

子ども理解のあり方を教師自身が問い直す機会として,子ども理解研修の設定と推進はやはり必要である。しかしその時間を生み出すことが難しい場合には授業改善研修の場で「子どもの姿で授業を見取る」視点の設定が大切であり,また筆者自らがD中学校で実践した授業公開も一つの方法である。教師自身が自分の価値基準に気づくように子どもをどのように捉えるか,更にそれはどこに依拠しているのかを具体的に話し合う手だても大切である。子ども理解は学校教育全体で行われるものであり,筆者の行動で同僚に伝えていく機会は日常の中にあるはずである。現場への伝え方の具体は今後の課題であり,実践の中で検討していきたい。

(3) ともに学び合い,支え合う教職員集団こそが2つの子ども理解へつながる

子どもをあるがままに受け止め子どもの多様性を拓いていく教職員集団とは,子どもとともに学び合う集団である。それは教職員同士が互いに人間としての弱さもわかり合い,支え合う集団である。そういう集団をめざして筆者は自らを拓き中堅教員として必要があれば同僚に寄り添って,様々な生き方を子どもや同僚とともに学び,子どもの弱さに寄り添いながら,子どもの可能性を広げる実践をしていきたい。