

講演録

思春期によりそう¹⁾

これからの教師に求められるもの

春日井 敏 之²⁾

1 はじめに

23年間の中学校教師経験をもとにして、思春期によりそう教師の役割を考えたい。教育に関心を持つ学生に、学校と家庭での子どもと教師、親の喜びや苦悩に同席しながら「自らも成長する援助者」となる力量をつけてもらうことが課題だと考えている。

2 卒業生からの手紙

2001年3月に、3年間持ち上がった中学生が卒業した。これまで、「出会い直し」をキーワードにして実践を組み立ててきた。それは、親と子、教師と生徒、生徒と生徒、自分と自分が、きちんと向き合う場を教育実践の中で意識的につくっていくということである。

卒業式の日にもらった生徒からの手紙の一部を紹介したい。

A子からの手紙

「私は2年生の時まで、自分があまり話したことのない人や、あまり仲良くない人の中に入っていくのはとても苦手でした。しかし3の1になってからは違いました。最初の頃はグループに分かれてしまっていたけど、行事をクラスで力を合わせて乗り越えていく中で、クラスの雰囲気がよくなって、いつの間にかグループではっきり分かれ

たりすることもなく、男子との境もなくなっていったと思います。『この人ってこんなんやったんや。あまり好きになれへんかったけど、いい人やな』というのがわかって、この1年間で友だちの輪はすごく広がりました。今までそんなことはなかったので自分でもびっくりしました。なんか3の1にきて、毎日安心して過ごせました。』

私が好きなのは、「あんまり好きになれへんかったけど、いい人やな」というくだりである。違いを認めて互いに尊重しあう。思春期から青年期にかけて「集団の成員の多様性を前提にしてつきあうことができる」ようになる（白井、1999）。つまり、「関係の相対化」という発達課題と向き合っている姿がそこにある。

大人たちは往々にして「誰とでも仲良くしなさい」と言うが、むしろ自分と相手の違いを認めあって、「私とは違うけど、いい人やな」と違いを認め合い、尊重しあう。そこが大切なポイントだと思い実践に取り組んできた。「安心できる居場所」は「自分とは違うけれどもいい人」と認め合う相互関係の中でこそ生まれると考えている。

B子からの手紙

「今までのように甘えることができへんようになるけど、頑張って定時制4年間行きます。2年の時は、タバコ、家出、バイク、喧嘩などで担任でもないのにしかってくれたり、かばってくれたりしました。バイクの時は、悪いことをしているのに『よく言うたな、ありがとな』と言ってくれました。今までやってきたことはもう取り返しが

1) 本稿は、立命館大学土曜講座（第2561回、2001年6月16日）の講演に基づいて執筆したものである。

2) 立命館大学文学部

きかないけど、でもその一コマ、一コマが私の大事な宝、思い出になりました。いっぱいケンカしたけど、どんなに先生のことむかついても、先生の顔を見ると笑ってしまう。ケンカして感情的になってすごい言葉使いしてしまっでごめんなさい。今までうちをほっとかんと、しかってくれたり、かばってくれたりしてありがとうございました。バイクの時のことは、絶対忘れません」。

2年生の夏休みに大きく変わったB子だ。友達とバイクに3人乗りしている所を見つかり、自分が盗んだことをずっと親に黙っていたが、親から問い詰められて正直に話した。その夜、両親が本人を連れて学校を訪れた。私の顔を見たB子は、「先生」と言って泣いた。私は「わかったよ、よく言うてくれたな」と言って頭を撫でたことがあった。

日常生活の中では、B子と何回もぶつかった。感情レベルでは共感を寄せながら、行動レベルでは対決することがしばしばあった。そこをつなぐ柱は、私自身の人としての自己一致と「絶対見捨てない」という気持ちだった。これは、「受容・共感的理解」と「指導」をどう統一させるか、論議されてきた中身でもある（高垣，1991）。

C子からの手紙

「この1年間自分の居場所があり、みんな優しくしてくれて、本当に私は3の1にいて幸せでした。先生は若々しくて先生であり、ある意味で同い年、級友のような存在でした。生徒のことをよく理解してくれて、誰の前でも自分の気持ちをさらして涙を流し、そしていつでもここに笑っている。そんな先生を初めて見たというか、初めて接しました。いつでも正直な先生の前では、私も正直でいられたような気がします。人生の中で一番大切なのは、『意志、勇気、笑顔、前向きな気持ち』だと思います。みんな違う場所での生活となるけど、きっとこの1年間の生活が心の中でその人のことを助けてくれると思います。あせらず、

強がらず、自分のありのままにいられる、そんな仲間を見つけてください」。

私が生徒に語った言葉を生徒たちは自分の心と体をくぐらせて自分の言葉にして、私に返してくれていることがうれしかった。「卒業して離れるけれど、みんながそれぞれの心の中に住んでいるよ」ということが分かち合えたからである。

子どもが内面に葛藤を引き受けていくために必要な教師との関係について、「教師が依存できる重要な他者であり共感的な理解者であることと、異議申し立てが可能な『相互性』を持った関係」が築かれていることが指摘されている（楠，1999）。この「共存的他者」となり得る関係は、教師と子どもとの関係に限らず重要なことだと考えている。

3 「心の教育」とスクールカウンセラー

次に「心の教育」とスクールカウンセラーの課題について触れたい。文部省は少年事件の多発を背景にして、「心の教育」を強調し、1995年から「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」として各学校にスクールカウンセラーを配置した。初めは各都道府県で3校の配置であった。小学校で1校、中学校で1校、高校・養護学校で1校といった状況であった。その後毎年予算を増やし、2000年には35億円をかけて、2250校に臨床心理士を中心とするスクールカウンセラーが配置された（村山，2001）。

今年度からは「活用調査研究委託事業」を終了し、約一万校ある全国の公立中学校に5年計画でスクールカウンセラーを全校配置する「スクールカウンセラー活用事業」がスタートした。基本は週2回、4時間ずつの勤務で年間35週という内容である。

これまでは、基本的には臨床心理士、精神科医、大学教員しかスクールカウンセラーとして

学校に入って行けなかった。しかし、臨床心理士の数は2000年現在全国で約7000名である。医療・福祉・司法・産業などの分野で、すでに就業しているケースも多く、現状では計画実現は困難が予想される。さまざまな学会や協会などで研修、実践を積み「学校心理士」「認定カウンセラー」「認定学校カウンセラー」などの有資格者の協力を幅広く求めていく必要がある。文部科学省も2001年から「スクールカウンセラー活用事業取扱要領」の中で「スクールカウンセラーに準ずる者」という規定を設け、臨床心理士以外にもスクールカウンセラーの道を広げた。外からの学校教育への参加は、新しい共同の風を吹かせる意味がある。「学校教育については素人だから理解しながら関わっていい」という姿勢があれば、十分共同の土台ができると考えている。

同時に、学校現場の教師がカウンセリングの研修を重ねて、生徒指導や教育相談に生かしていく必要もある。スクールカウンセラーの条件を臨床心理士という枠に限定せず広げること、現場の教師たちが校内から生徒たちに関わるスタンスを変えながらスクールカウンセラーとの共同の道を広げていくこと、この両方が必要だと考えている。

スクールカウンセラーは心理治療の専門家であり、教師は学校教育の専門家である。専門家同士が持ち味を出し合って、生徒への支援について対等な立場で論議し共同していくことが大切である。スクールカウンセラーとして週2回の勤務の限界もあるが、生徒や保護者への援助と合わせて、現場の悩める教師へのコンサルテーション（作戦会議）や地域・福祉・司法などを含めたコーディネーション（環境調整）への役割期待も高まっている（中野、2000）。

実際、学校だけでは抱えきれない生徒の課題も増えている。教師は自らの限界を知りながら、決して生徒を見捨てずに、専門の医療・福祉・

司法機関や相談機関などと共同して取り組む必要がある。ここではスクールカウンセラーは、悩みながら生徒と向き合う担任を支える重要なパートナーとして期待されている。

4 教育実践の手がかり 現代の子ども論，学校論，教師論

(1) 現代子ども論

次に、臨床教育学の視点（河合、1995）から、現代の子ども論，学校論，教師論に触れながら話を進める。教育実践・研究の第一の手がかりとして、現代の子ども論，子どもをどうとらえるのかという視点が重要である。子どもたちは大人社会が大変な中でけなげによくやっている面と、大人社会の泥をまともにかぶって危うい面の両面を持っているからである。社会構造と発達の二つの視点から子どもをとらえながら、ここでは、危うい面について考えてみたい。

一つ目には、子どもたちの言語能力の衰退がある。思考言語ではなく、「ムカつく」「うっとうしい」といった身体言語がよく飛び交う。何に「ムカついて」いるのか、自分でもよくわからないこともある。それを、ていねいに聞き取ってほしいと訴えている姿だと思う。

二つ目には、子どもたちの人間関係の希薄さである。教師から見たらやっかいなグループをつくり扱いにくい女子よりも、受験競争の中で過度な期待をかけられて、「幼くて扱いやすい」と言われている男子の方に危うさを感じる。女子はグループ・カウンセリングを自分たちでしているようなところがあるが、男子は「孤独な競争社会」をさまよっているような危うさがある。考えてみれば、不況の中で中高年の自殺者が急増している大人の男性社会も、同じような状況ではないだろうか。

過度な競争と叱咤激励の中で自尊感情は低下し、親や教師のネガティブな言動に出会うと、

大人から見たら些細なことであっても、全人格を否定されたような不安と絶望に容易に落ち込んでいく危うさがある。不安と絶望が攻撃性に転化した時、延長線上に「命を弄ぶ」ような少年犯罪の増加が見える（野田，2000）。

三つ目は、子どもたちの将来不安と競争からの離脱である。子どもたちは、今我慢して受験勉強に励み大手企業に入ることが、将来の生活の安定や幸せに繋がるとは限らないと感じている。しかし、高度経済成長時代を生き抜いてきた戦後世代は、他に生きるすべに確信が持てず、21世紀の「幸せな生き方」を提示し得ないでいる。「先行き不透明な時代だから、取りあえず勉強はしておけ」と「わが子主義」に落ち込んで叱咤激励をより強める。

「学びから逃走する子どもたち」（佐藤，2000）や「取り返しがつかない学力低下」（西村，2001）の背景には、学習指導要領の問題と合わせて、禁欲的な勉強では報われない先行き不透明な時代と、その中で新しい生き方を模索する子どもたちの姿も反映されているのではないだろうか。

四つ目は、家庭でぶつかり稽古ができない子どもたちの増加である。様々な困難を抱えた家庭で逆に親を気づかう子ども、暴力的な家庭で虐待に耐える子ども、親が自分の生活で手いっぱいのために放置された子ども、親が転ばぬ先の杖をつきすぎて困り込まれた子ども、比較的経済基盤も安定した家庭で親の期待に過剰適応する子どもなどが見られる。

いずれも、家庭が居心地のよい場所ではなく、安心して親に悪態をつきながらぶつかり稽古ができるような状況とは言えない。今や学校は、子どもたちが日々感じてため込んできた不安やストレスを、未熟な表現力で教師や仲間につづけることができる貴重な場になっている。

しかしこのぶつかり稽古は、人間関係を結ぶ力の未熟さや先行きの不透明さの中で、しばしば、「弱者へのいじめや暴力」「器物への八つ当

たりのな破壊」「支えてほしい教師への暴言や暴力」といった形で噴出することが多くなっている。

このような状況は、「学級崩壊」と言われる学級の機能停止を招くこともあり、学級・学校づくりを困難にさせる。しかし、困難な時こそ、否定の中に肯定を見ていく発達論的な子ども観（河合，1996）が求められている。

（2）現代教師論

教育実践・研究の第二の手がかりは現代教師論である。一つ目のポイントは、実践力量のとりえ方である。教師がレールを引いて、うまく追い込みながら乗せていくことが、実践力量の中心なのだろうか。

教育は意図的な営みであり、教師が実践の身でしたいことを持つことは勿論必要である。しかし、生徒たちの要求とズレる時がある。子どもたちが、意見表明権を行使し、「それはいや、もっとこうしたい」といった要求を出せるような、相互関係づくりが重要である。教師のしたいことと子どものしたいことの折り合いをどうつけるかである。その時に、生徒の意見表明をどう受けとめて検討の俎上に乗せ、接点をどこに見つけていくかである（坂元，1995）。これが今日求められている教師集団の実践力量だと考えている。

二つ目のポイントは、教師たちの「自己変容プロセス」の解明である。小学校で特に顕著であるが、40代、50代の教師が集中している。40代の教師は中堅であると同時に、最前線をいつも走ってきており、振り返っても後ろに若い人があまりいない。

しかし、その教師たちも、5年、10年もすれば集中的に退職期を迎える。今必要なことは、その教師たちの「自己変容プロセス」をきちんと明らかにしておくことだと思う。ベテランの教師たちが、どんな必要に迫られて、どんなプ

ロセスを経て成長してきたのか。子どもや親や同僚、あるいは様々な研究会などとの出会いの中で、自分自身と向き合いながらどう変わってきたのか。そこを解き明かして、次世代につなげていく作業が大切だと考えている。

（3）現代学校論 生徒指導と教育相談のリンク

教育実践・研究の第三の手がかりは、現代学校論である。一つ目のポイントは、「地域に開かれた学校」や「共生空間としての学校」（藤田，1996）という視点である。教育改革の論議の中で、学校評議員制、地域人材バンクなど、地域や保護者の学校教育への参加が提案されてきた。

しかし、ここで欠けているものは、子どもを学校づくりに参画させていくためのシステムづくりである。たとえば、小田原市立橋中学校（1995）での校則改正に関する子どもを含めた具体的な取り組みなど、先行実践に学んでいく必要がある（浦野，1999）。

二つ目のポイントは、「子どもの声を聴く」スタンスと、それを教師集団が実践にどう反映させていくのかに関する共通認識の形成である。具体的には、「受容・共感」と「指導」の統一をめぐる実践上の課題でもある。

教科指導以外の子どもとの具体的な関わりの場面で、生徒指導と教育相談があげられる。座標軸の縦軸の上に「受容・共感」、下に「要求・指導」を取り、横軸の左に「個」、右に「集団」を取ってみる。生徒指導は学校教育の大きな柱であり、その仕事は「集団」にシフトして、校則などの規律、規範意識の徹底と非行・問題行動などへの「指導」が中心であった。文部省はこれまで「ガイダンス」を「生徒指導」と表記して、狭い意味で用いてきた。

民間の研究団体は、このとらえ方に対して、「ガイダンス」本来の意味により近い「生活指導」という表記を使い一線を画してきた。問題

行動への対応だけではなく、もっと広く子どもの生活全体を見据えながら関わっていくという視点を重視したのである。

今回の学習指導要領改訂の中で、「ガイダンス機能の充実」（文部省，1999）が強調されているが、「生徒指導」の見直しにとどまらず、今後の学校教育全体に影響を及ぼしていくと考えられる（高橋，2000）。

これまでは、生徒指導の対極に教育相談が位置づけられてきた。先ほどの座標軸で言うと、教育相談は「個」にシフトして、登校拒否や集団への不適応などに対して「受容・共感」をベースにして関わってきた。これが変化し、双方に共通点が生まれてきている。教育相談では個人への「問題解決的」対応から、集団に対する取り組みに視野を広げた「予防的・開発的」カウンセリング・アプローチが強調されている（國分，2000）。

たとえば問題行動が多い中で、問題を起こしそうな不安定な子どもに対して、こまめに教育相談を行う。あるいは、学級や学年集団全体の取り組みとして、進路指導を「生き方の探求」に結びつけながら「キャリア・ガイダンス」として行っていくなどの取り組みである。教育相談が、「集団」を対象にして「受容・共感」をベースにしながら「予防・開発的」関わりへとシフトしてきているのである。

一方生徒指導は「集団」を対象にした規律や問題行動への対応から、徐々に「個」の方へシフトし、「受容・共感」をベースに「個によりそった」指導が言われるようになった。生徒指導が、集団づくりを大事にししながら、「個によりそう」指導も大事にしようとする、これまでの教育相談とスタンスが似てくる。教育相談も「集団」を意識し、生徒指導も「個」を意識して、互いにリンクしている姿である。

教育相談部と生徒指導部がリンクしながら子どもを大事にみる。「個」にアプローチする視

点と「集団」にアプローチする視点のどちらも大事にする。私は「受容・共感」と「指導」を教育実践の中で統一させていく構造を、教育相談部と生徒指導部が共通項を広げながらリンクし統合に向かう姿として描いている。

5 子どもの権利条約を学校・学級に 子どもの声をどう聴くか

(1) 子どもの権利条約が生きる学校・学級づくり

1989年国際連合は、子どもの権利条約を制定した。子どもを保護の対象と同時に権利主体として規定したところに大きな意義がある。しかし、日本が国会審議を通して批准したのは1994年であり、世界で158番目とかなり遅れた。

これまで、子どもの権利条約を生きる学級づくりを実践の柱にしてきたが、具体的なポイントは次の三点である。

一つ目は「意見表明権」。何でも言い合える学級にする。二つ目は「平等権」。役割分担はあっても対等な人間関係を学級に作る。三つ目は「参加の権利」。学習や行事や学級活動など、学校生活からどの生徒も排除しない。たとえば体育や音楽が苦手でも、体育大会や合唱コンクールで排除しない、頭髪や服装を理由に学校生活から排除しないといったことである。

学校づくりの視点から言えば、ポイントは教職員、地域・父母と共に子ども参加の共同システムづくりをどう具体化していくかにある。

子どもの権利条約が生きる学校・学級づくりを進めるうえで大切なことは、「子どもの声をどう聴くか」だと思う。中学2年を担任した時、学級の生徒たちに「教師や親に求めていること」について聞いたことがある。大きく分けると次の五点が出された。

一つ目は、頭ごなしに怒鳴ったり、説教した

りしないでほしい。二つ目は、いきなり決めつけたり、すぐにキレて叩いたりしないでほしい。三つ目は、こちらの言い分や気持ちをまず聞いてほしい。四つ目は、いいところをもっと認めてほしい。五つ目は、いざとなったらしっかりやるから信じて当てにしてほしい。

特に五つ目は、最近の子どもたちに顕著に見られる。これは、教師の設定したペースに乗っているかどうかで評価をしないで、自分たちなりにやっているところを評価して信じて見守ってほしいという「自立のメッセージ」でもあると思う。

(2) 子どもと教師の関係づくりとソーシャル・スキル

私自身、20代からの30代の比較的若い時期は、スタンスとして「解決請負人」の傾向が強かった。生徒から相談をかけられると、「わかった、それじゃこうしよう」と指示が多い。問いを投げかけられれば、正解を投げ返すことが教師の仕事だという強迫観念があった。教師として実践の結果を出そうという「実績主義」とらわれていた面もある。

しかし、それで何度も失敗した。偉そうに言っていて反発を招いたり、過重な期待をかけて追いつめて失敗したりした。合唱コンクールなどの行事でも生徒たちの持っているエネルギーを引き出せないまま終わってしまい、拳句に「今日のは、今までで最低やったな」という配慮のない一言のために、生徒から反発を受けたこともあった(春日井, 1995)。

そうした失敗の結果、やっと次の三つのことが言えるようになった。

「『ねえ、教えて』と、わからないことは子どもに聞く」「『ごめんなさい』と、こちらが悪い時は素直に謝る」「『悪いけど、・・・してくれる』と子どもにものを頼む時は丁寧に関わる」ということである。

この三つのことができるようになって、比較的生徒たちと自然体で付き合えるようになった。なかなか大人は、子どもに素直に謝れない。これは、相手を傷つけないで自己主張をして人間関係をつくっていくアサーション・トレーニング（平木，2000）とも言えるだろう。相手を傷つけないように自分の思いをどう伝えるか、その時のソーシャル・スキルを指す。しかしこれは技術と言うよりも、心の通う人間関係が同時に育っていないと長続きしない。

現代の子どもたちに対してどこからアプローチするのか。大きくは「内面（心）」から迫る道と、「行動」から迫る道がある。どちらも大切であり、発達段階をふまえながら統合をはかる必要がある。

たとえば、自我形成が未成熟な小学校低・中学年までくらいの子どもに対して、「遊んでばかりで、最近の生活はどうなっているんだ。しっかり自分を見つめる」と言っても無理な話である。「忙しくてそんなことしている暇はない」と、名言を言われたことがある。

発達段階に応じた支援の仕方が必要である。幼い子どもには、「こういう時には、こうなさい、悪いときにはごめんなさいと言うんだよ」などと、具体的な行動の仕方や人との関わり方をスキルとして教えていくことも必要である。豊かな人間関係が、相互作用として豊かな内面（心）を育てることにつながっていくからである。

（3）子どもたちの求める学校と教師

中学1年生を担当していた時に、「どんな学校や家庭になったらいいと思う」と生徒たちに聞いて書いてもらったことがある。

たとえば教師に対する要望では、「気持ちをわかってくれる」「授業がわかる」「相談しやすい」「ひいきや差別をしない」「ほめてくれる」など。親に対しては印象的には、「ごはんをみ

んなそろって食べたい」「家族で大笑いしたい」「もう少し遊ばせて」「暴力を振るわないで」などがだされた。

こんなことは、家ではなかなか言えない。家で言えないような思いを抱えて、子どもたちは学校に来ている。

中学3年生を担当していた時に、社会科の授業で子どもの権利条約について学んだ後で、「21世紀はどんな学校になったらいいの？」話し合ったことがある。一部を紹介したい。

「校則は最低限のことを残して、ないぐらいにして」「制服をなくして私服にして」「高校は行きたい人は必ず行けるようにして」「私立の授業料を安くして」「学歴社会を何とかして」「学校の設備をもっとよくして」「早く完全週休2日制にして」「いじめられている側もいじめられている側もちゃんと生きていけるように何か対策をして」「心のカウンセリングをしてくれるような場をもっと作って」「午前中授業で、昼からは自分の好きなことをしたい」「学校生活を楽しめるように」「偉そうにしている先生をやさしい先生に変えて」「生徒のことを理解してくれる教師を増やして」などの意見がだされた（春日井，1997）。

これらの声は、現代の教育課題のポイントであり、同時に子どもの権利条約が生きる学校づくりの道だと思う。子どもたちの願いを学校教育の中にどう生かしていくかということである。

課題を抱えた教師への対応も、排除ではなく相互批判と相互援助、教師の良さをどう生かしながらやっていくかという視点で取り組んできた。たとえばある教師の授業が荒れていた時、一週間学年公開授業週間とした。どの教師の授業を誰が見に行ってもいい。気になっている教師の授業もその時に見に行く。学年教師の姿勢を生徒たちに示していくことと、教師への配慮からである。学年公開授業で感じたことを学年

会議に持ち寄って検討した。共通する課題が見えてきて、その教師も冷静に受けとめることができる。同じような状況の教科もあるので、お互いにどうしようかという論議になりやすい。

もう一つは、生徒たちに学年の全クラスで授業アンケートをとった。9教科の全部の授業への注文、要望などがだされた。これも学年会議でオープンにして注文が集中する教科についても、現状や対策などを話し合った。

アンケートにはもう一つ柱があり、生徒の「自己評価」も書いてもらった。「授業評価と自己評価」である。

自分の社会科の授業については、各学期の終わりに生徒たちに授業評価と自己評価を求め、授業の見直しをしてきた。こうした時に、生徒たちは教師を全面否定はしなかった。「先生、こういう点はいいけど、こういう点は直して」と書いてくれることが多かった。ここから評価の仕方を学ばせてもらった。

6 子どもを励ます親子関係

「わからないことは子どもに聞く」と述べたが、以前中学3年生を担任した時に、「中学3年間の成長アンケート」を学級で実施したことがある。親や教師とのどのような関係の中で、自分が成長してきたのかなどを書いてもらった。

その中から「親にしてもらってうれしかったこと」について一部を紹介したい。

「クラブを応援してくれた」「勉強しろとか言われなかった」「テストの点が悪くても怒らずに『よく努力していた。何が悪かったん。次、頑張りや』と言ってくれた」「いろいろ相談に乗ってくれて話をきいてくれた。自分のことを理解してくれた。一緒に考えてくれた。励ましてくれた。ほめてくれた」「自分の考えを親に主張できた。話し合う関係ができた」「自分の

やりたいこと、好きなことをやらせてくれた。進路についても自由にさせてくれたから、自分から進んで何でもできた」「うれしかったことを話すと一緒に喜んでくれる時がうれしかった」「どんな時も親は私の味方ということがわかった」などである。

子どもは親を試す時がある。「私って本当に必要で産んだんか?」とか「本当に守ってくれるんか?」などと直接聞いたり、否定的な行動で問い返してくることがある。

私は学級を担任した4月のスタートの時に、「たまたま同じクラスになって、君らの担任になりました。そこで一つ約束をします。それは、君らのことを絶対守るといことです。そのために、時には要求もするし、怒るかもしれません。一緒に謝ることもあるでしょう。そうやって君らのことを守ると約束します」と意識的に話してきた。それだけでも安心する子どもがいることもわかってきた。

親としても、子どもが悪いことをしたら一緒に謝りに行くことがある。「すみませんでした」と子どもと一緒に頭を下げる。守るといことは、そんな姿を示すことでもある。

続いて、「私のためにいろいろしてくれた。お弁当を作ってくれた。病気の時、心配してくれた。入試の時、母が箸箱に小さいメッセージを入れてくれた」「受験の後に母に電話したら『お疲れさん』と言ってくれた」などである。

子どもたちが一番喜ぶ大人からの声かけは何か。たとえば祖父母と孫の会話にヒントがある。子どもが何か言うと、「そうかい、そうかい。それは大変だったね」と聞いてくれる。「おまえがやってくれて、本当に助かったよ」とほめる。頼りにしてもらって誇りが生まれ、労をねぎらってもらって報われる。これは、田舎で田植えや稲刈りをして育った私の実感でもある。

親や教師から子どもに対して、「労をねぎらう言葉かけ」は案外少ない。努力を認め、人間

として尊重する姿勢の中から、「ご苦労さん」「お疲れさん」「よく頑張ったね」「ありがとう」「一休みしいや」といった声かけが生まれると思う。

しかし、多くみられる励まし方は「頑張ったね」ではなく、「頑張れ!」である。子どもは、「頑張れ!」と言われることが嫌いではない。励ましになることがよくある。しかし、「頑張れ!」だけでは、「まだだめ」「まだ認めない」「まだ許さない」「まだやれる」「もう一息」「気を抜くな」といったメッセージになってしまう。

子どもは、「いつになったら休ませてくれるんや。いつになったら僕のこと認めてくれるんや」という世界をずっと走っている。これでは辛くなって、どこかで気持ちがキレル。特に「できる子ども」は親の気持ちを敏感に読み取り、過剰適応してよけいに走る傾向が強い。「ご苦労さん」「お疲れさん」「一休みしいや」といった親からの声かけは、結果だけにとらわれない子どもの努力への評価であり、自己肯定感を育み、同時にキレないためのブレーキ調整の機能も育てると考えている。

7 教師の実践力を問い直す 具体的な教育実践を通して

(1) 競争原理を越える子どもたち 体育大会の敗北と優勝は同じ

学校は子育てと同じで、教師の思うようにはいかない。ドラマを作るというが、実際はハプニングとアクシデントの連続である。これをどうドラマに変えるか、ここに教育実践の面白さがある。体育大会でも一生懸命走ったのにコケたとか、練習では絶対コケなかった大ムカデ競争が本番でコケたといったことがよくあった。生徒たちが緊張するからである。

行事などの中でも子どもたちの何をどう評価

するかが、教師の実践力量として問われている。教師自身も競争原理の中に巻き込まれているので、体育大会とか合唱コンクールなどでは、結果にこだわる傾向が強くなる。そのために、「失敗するな!」というプレッシャーを生徒にかけてしまうことが多い。

私は40代あたりからやっと、出た結果にはこだわらないで「努力に差はない」という言葉で生徒たちを評価できるようになった。「一生懸命やったしいいやん。しゃあない、しゃあない」と、生徒たちが仲間を支える姿に多く出会った影響が大きい。

たとえば、選抜リレーである生徒がバトンを落としたことがあった。予行練習の時と同じところでまた落とした。私は「何しとるんや。何練習してたんや」とつい口に出てしまう。普段はプロセス評価と言いながらも、勝ち負けにこだわってしまう自分が顔を出す。

その様子を応援席で一緒に見ていたある生徒が、「先生、怒ったらあかんで」とすかさずブレーキをかけてくれた。「じゃあ、どうしたらいい?」と聞くと、「なんも言わんととき」と言うのである。そして、気を落として帰ってくる仲間に、「しゃあない、しゃあない」と声をかけていた。

この言葉でどれだけ相手は救われるか。決して全面否定をしない仲間への思いやり、気づかいである。競争原理を乗り越えている生徒たちの姿がここにある。

教師が結果だけにこだわったら、生徒の中でもその姿勢が助長され、取り組みから排除される生徒がでてくる。その結果、学校行事のあるたびに不登校になる生徒がよくでてくる。足の遅い子、運動が苦手な子、障害を持っている子、歌が苦手な子などである。この点からも、プロセス評価の重要性があると考えている。

最後の中学3年生を担任した昨年は、体育大会でたまたまブロック優勝できた。前年に2年

生を担当していた時には、何と最下位だった。隣の若い先生の学級は賞状10枚以上、私の学級は0枚だった。こんなことは長い教師生活の中で初めてのことであり、正直に言えば悔しい思いをした。しかし、ここで私が教えてもらった大切なことは、どちらの場合も生徒たちは「みんなで一つになれてよかった」と感動していたことである。

中学3年生の感想

「私は足が速いわけじゃないし、目立つようなこともない。けれど、このクラスで最後の体育大会ができたこと。そして、この黄ブロックだったから優勝できたことは、きっとボケてしまうまで忘れないと思う。皆で優勝した喜びを分かち合った時、このクラスって本当にサイコー！。私、この3年1組でよかったと心からそう思った。気づくとその場で飛びはねながら拍手していた。優勝したからってわけじゃない。私という一人の人間が、本当にこの3年1組の一員なんだって感じられたことが、そしてこのクラスっていいなと思ったことが何よりも私を喜ばせたのだと思う。体育大会が終わるまで、この作文で書いたすべてのことは実は気づかなかった。その分、成長したと思うし、私にもまだこんな純粋な心があったんだと気づくことができた。」(女子)

中学2年生の感想

「最下位だったけど、自分の中ではせいっぱいやったのでくいはなかった。同じ負けでも、一生けんめいやって負けるのと手をぬいて負けるのはぜんぜんちがうということがよくわかった。」(男子)。「本番の時は、女子みんなで手を合わし、『ガンバルゾ！オー』とはげまし合いました。結果は最悪になりましたが、私はこれで大きな成長ができたと思います。」(女子)。「精一杯がんばっていい結果が出ないくやしきは、今回の赤組にしかわかんないし、それなりにいい思い出になると思う。」(女子)。「本番はみんなで声出して、『あせんなよ』『大またでいくんやで』とか、げきをとばしあって

いた。結果的にはよくなかったけど、みんなが一つになって取り組んでいたのよかったです。」(男子)

生徒たちの方が、担任よりも一枚も二枚も上手であった。

(2) 伴奏者がいない！ 中学最後の合唱コンクール

最後の中学3年生を担当した合唱コンクールで、担任したクラスには何とピアノ伴奏者がいなかった。4月になって、学年の担任が確定してから行ったクラス分けの微調整の中で起きた教師集団のミスである。

4月になってすぐに、クラスの学級委員と女子数名が私のところに飛んできた。「先生、10月の合唱コンやけど、このクラス伴奏者いいへん」と言うのだ。「他のクラスから伴奏者だけ借りてこようか？」と言うと「他のクラスの力は借りたくない。自分たちで何とかする」と怒られた。

最終的に「アカペラ」で歌うことになったが、問題は選曲にあった。私には歌わせたい曲があった。しかし、その曲は多くのアカペラがそうであるように賛美歌だった。宗教上の理由から賛美歌は歌えない生徒が一人いた。女子学級委員はそのことを知っていて、「先生、最後の合唱やし全員で歌いたい。歌えない人がいるからその曲はあかん」と言うのである。

結局、音楽科から紹介された「森の狩人アレ」を自分たちで決めた。どうなることか不安だらけであったが、私は「君らの合唱コンだから、君らがそれで行くって言うんやったらいいんじゃない。それでやろう！」といさぎよく返した。

私の提案はことごとく否決されたが、クラスの生徒たちによるこの決定プロセスは、教育実践を進めるうえで重要な点を含んでいるように思う。それは、「生徒のプライド、仲間への配

慮，全員でというこだわり，教師の提案への意見表明，自己決定の尊重，教師の折り合いのつけ方」などについて，考えさせられる場面がたくさんあったからである。

私の心配をはるかに越えて，生徒たちはよくやった。結果は銀賞だったが，結果を超えるすばらしいものをみんなが手にしたように思う。生徒たちの笑顔と誇らしげな顔が印象に残っている。卒業文集にのせた作文の一部を紹介したい。

「3の1最高！！これを夕日に向かって100回ぐらいさげびたい。初めの練習の時は，やる気あるのか？と思ったけど，じょじょにみんな本気になりだして，下を向いていた奴も上を向いてやる気も出てきたので，これはいけるぞと思った。いよいよ当日，『はやく歌いたい』と，なぜか思った。みんなに3の1の合唱を聴かせたいと。リハーサル室の前で待っている時，最初僕と何人かの男子が軽く歌っていたら，他の男子もみんな歌いだし，気づいたら女子もいっしょに合わせてくれた。その時『とてもいいクラスだなあ』と思った。リハーサル室に入り，みんなで精一杯歌った時，『今までで一番いい合唱だ。これなら本当に金賞とれる』と思った。そして，先生にないしょで書いていたよせ書きみたいなやつを渡して先生が泣いた時，ちょっと感動した。そのいきおいでそのままステージの上に行き，『この緊張感がなんともいえないなあ』と思いながらステージにのぼり，すべての力を出しきって悔いの残らないように歌った」(男子)

リハーサル室で練習した直後に，学級委員が「先生これみんなから。頑張るし，ちゃんと見といてください」と言って，クラス全員の寄せ書きをくれた。私には内緒で書いていたらしい。手にして本番直前に不覚にも大泣きしてしまった。こんな出来事は，教員生活の中で初めてであった。

寄せ書きには，「今日はずっとより精一杯頑

張って歌います」「春日井先生，1組のみんなを信じて見てください」「先生，ちゃんと3の1の最後の鳥肌の立つ歌を聞いてくださいよ」「励ましてくれてありがとう。今までで一番いい曲にするから聞いていてね」などと書いてあった。

もう一つ見えない所でドラマがあった。男子の学級委員が，「みんなが頑張ってるのに，俺には何が今できるか」と自分で考えて，主なクラスの女子のところに電話してくれていたのである。あまり歌ってくれない女子たちとクラスのために頑張ってくれている女子のリーダーたちにてである。

次の日から変化が生まれ，合唱の輪に入りきれていなかったある女子はみんなの中で歌うようになった。これは，女子の学級委員やリーダーたちを大いに励ますことになった。女子同士の場合，気を使いすぎて言いにくいことも，男子からの方が何かと言いやすく女子も素直に聞けることがある。異性間の支え合いは，思春期では大事な経験になり，その後の生活の中でも生きることがよくある。

(3) 子どもの悩みに同席する 突然届いたラブレター

中学2年生を担当した時，定期テスト一週間前で部活動もない放課後の教室。F子が何だかひどく落ち込んでいて，なかなか教室から出ようとしない。実は，少し前に他のクラスの女子から，「先生，トイレでF子がシメられていた」とそっと連絡が入っていた。相手もわかっていた。

私は聞いていたことには触れずに，「どうしたん？最近，元気がないじゃない」と声をかけた。誰もいない教室で30分くらい話をした。話をしたと言っても「どうしたん？」と「やっぱり言えへんわ」の繰り返しであった。それでもF子は，「先生ありがとう」と言って帰って

行った。結局、具体的な悩みの内容は不明であったが、自分で抱えられるうちはいいかと思いつつながら見送ったのである。

数日後に、こんな手紙が届いた。

「DEAR 君、いろいろ聞いてくれてどーも。今まで悩みは友だちに相談してたけど、今回はそうもイカンし、親に相談してもよけいおかしくなるような気がするし、今回は誰にも言えへんなあと思ってたから、聞いてくれてうれしかった、ありがとう。また、何となく落ちついたら話聞いてくだサイ！FROM 僕。」

女子であるが、「僕」と書いている。思春期の女子中学生によくある「中性願望」が顔を出している。それはともかくとして、F子にとっては「悩んでいるときに一緒にいるだけ」という対応がよかったようであった。

辛い時に誰か横にいてほしい。わかろうとしてくれる姿勢の誰かが横にいてくれることの大事さである。子どもたちと関わる時に「解決請負人にならない」と言ってきたが、たとえばある女子が友人関係のトラブルなどで相談にくることがある。一通り話を聞いた後で「僕はどうしたらいいんや？」と聞く。多くの場合、子どもたちは「何もしていらん」と言う。「何もしていらんのか？」とこちらは多少拍子抜けするが、「聞いてくれてありがとう」と帰っていく。私は、「わかった、じゃあどうしてもしんどくなったらまたおいで、その時にまた相談しよう」と返すことが多い。

本当に辛くなってまた来る生徒もいるし、聞いてもらうことで自分の課題に向かって行く生徒も多い。自分で向き合えないといけなことはわかっているのである。この時、自分のことをわかってくれて見守ってくれている人の存在が、自分の課題に向かうエネルギーになるのである。

親と関わる時もこの姿勢は重要である。「こうしてあげよう」「こうしなさい」ではなく、

話を聴く中で親が自分の課題を解きほぐし、課題と向き合う。自分と向き合い、わが子や家族と向き合っていくことを援助するのである。もちろん学校の取り組みや対応に問題がある場合は、きちんと聴いて私たちの課題として引き受けていく必要がある。

(4) 進路学習を仲間との出会い直しの場に 進路交流作文

2002年から「総合的な学習の時間」が完全実施される。文部省の提示した「国際理解、環境、情報、福祉・健康」の4つの例示(文部省、1999)だけにとらわれることなく、今まで各学校で大切にしてきた総合的な実践を発展させていくことが重要だと考えている。

その視点から、「生き方を考え合う進路学習 進路交流作文」について紹介したい。

私たちは狭い受験指導だけではなく、中学校の3年間で系統的に進路学習を進めてきた。具体的には「福祉体験学習」「親子交流作文」(1年)、「職場体験学習」(2年)、「進路セミナー」「進路交流作文」(3年)などである(春日井、1999a)。

「進路交流作文」は、3年生の二学期後半からの学年の取り組みである。受験でバラバラになりがちな時期に、全員が「進路や学習の悩みや希望」「自分の将来」などについて作文を書く。それを、約半年かけて学級で読み合っていくというものである。一人ずつ自分の作文を学級で読んで、他の人は激励や感想のメッセージを書く。メッセージは綴じて読んでくれた人に渡す。進路という共通する課題での内面交流を通して、自己と他者の新しい発見や出会い直しがあり、学級の人間関係は深まっていく(春日井、1993)。担任との関係だけでは、到底できないことである。

昨年の学級活動の時間に、3年前に担任していた高校3年の生徒3名に、直接教室に来ても

らったことがある。ちょうど3年前の今頃、自分たちはどんな思いで「進路交流作文」をしていたのかなど、初めに話してもらった。中学生たちは、目を輝かせて真剣に聞いていた。

この後で2人の中学生に「進路交流作文」を読んでもらった。この時G子は、自分の葛藤している内面を初めて書いて読んだ。動物が好きで獣医をめざそうと考えていた。しかし、本当にこれでいいかと悩んでいた。作文の一部を紹介したい。

「自分が成長していき、自分の先のことを考えだし始めて、本当にこれでいいのかなと思えました。何だか心の中にもう一人の自分がいるようで、いつも『ただ親に言われたから進む感じのようだ。自分で調べて考えて考えて納得して、この高校とこの大学を進もうと思っているのか。ただ行こうだけだったら、親がひいたレールを走っているだけではないか』とささやきます。それから私はだんだん定期テスト、進路学習、進路調査が近づくと不安でたまりませんでした。親や兄弟と喧嘩になったり、自分の心の中は不安定気味でした。本当に高校はここでいいのだろうか。もっと他に道があるのではないのかなと、最近思います。そんな時、私は親に進路希望の紙の第二回を書いてもらいました。私は将来の第二希望の夢は『犬の訓練をしたい』と言いましたが、親は『その仕事では十分生活ができない』と言い、別のを書きました。自分を思ってくれる気持ちはうれしいけれど、自分の気持ちをつらぬけなくて、どうしようと考えています。』

G子が作文を読んで、それに対してみんながメッセージを書いて渡した。3人の卒業生は「進路交流作文でもらったメッセージを高校で悩んだときに読み返したことがある。みんなもいいクラスを作ってな」などと語ってくれた。

教師の仕事にコーディネーターとしての役割もあるが、これも一つの例である。地域の人々、保護者、卒業生などの力を学校教育の中にどう

借りるか、生かしていくか。そのための卒業後のつながりも大切にしたいと考えてきた。

8 子どもとの出会い直しのために 学校でできること

最後に、今どきの子どもたちと向き合いながら学校でできることについて、9点ほどまとめておきたい(春日井, 2001)。

一つ目は、「喪失した少年期の回復を楽しい取り組みで」。スキンシップをはかる遊びとか、楽しい取り組みを工夫して交流を進めることである。

二つ目は、「取り組みの結果よりもプロセス評価を」。結果のみにこだわった評価は、子どもの努力を励まさない。体育大会や合唱コンクールなど、一生懸命に一つのことに学級として取り組む中で感動や楽しさは生まれる。「努力に差はない」という視点である。

三つ目は、「学級の中に多様なグループを認めあおう」。従来型の男女混合の6つの生活班にこだわらなくてもいい。たとえば校外学習に出る時、生徒たちは男女別で自由にグループを組む。目的別に学級に10グループ程度ができた。

四つ目は、「内面交流のある学校での取り組みを」。親子交流作文もそうであるが、意識的に場を設定しないと親子が交流する場面はなかなか生まれにくい(春日井, 1999b)。学級の生徒たちが進路の問題で交流する場面も同様である。

五つ目は、「聞いてともに悩む 解決請負人にならなくていい」。これについては「聞いてくれてうれしかった、ありがと。FROM 僕」のところで述べた。

六つ目は、「受容と指導の統一、何を要求するのか」。私は「生命と人権」「労働と協同」「学習と時間管理」にこだわってきた。教師が

変わりうる柔軟性を持ちながらも、こだわるものを持つことは大切である。受容・共感と指導の統一もそれがなければ迎合になる。

七つ目は、「荒れの克服から管理強化に走らない」。子どもがおとなしくなってくると、教師が管理強化に走る傾向が生まれる。頭髪、服装など型にはめようとする。指導をめぐり、教師自身も細かく管理される。この時期は、管理強化ではなく創造的な実践のチャンスである。

八つ目は、「子どもの自己決定のプロセスの尊重」。教師は情報提供とアドバイスをしながら、子どもの自己決定を尊重する。それは、子どもの意見表明権である「異議申し立て」を受けとめていくことでもある。

教師のしたいことだけを先行させると「教育の操作主義」（高垣，1998）に落ち込む危険がある。よかれと思ってやっていることでも、子どもの願い、要求に合致しているのかどうか自己点検が必要である。それが、管理主義教育に走らないための自己点検になる。

九つ目は、「子どもの前で輝ける大人にならなくてもいい」。共に悩む存在、安心して悩む時間をくれる存在、悩んでいる時にそばにいてくれる存在、聴いてわかってくれる存在、求めた時に一緒に考えてくれる存在。時にはダメとぶつかってくれる存在などである。

教師や親は無理して輝ける大人にならなくても、このようなスタンスで子どもと向き合うことが大切ではないかと考えている。

引用文献

藤田英典（1996）「共生空間としての学校」藤田英典・佐伯 胖・佐藤 学編『学び合う共同体』東京大学出版会，Pp.1-51

平木典子（2000）『自己カウンセリングとアサーションのすすめ』金子書房

春日井敏之（1993）『子どもの心によりそう中学教師 思春期をともに生きる』あゆみ出版

春日井敏之（1995）『「いじめ・登校拒否」と子どもの未来 今、学校と家庭でできること』あゆみ出版

春日井敏之（1997）『自分らしく思春期 いじめ・登校拒否をこえて』かもがわ出版

春日井敏之（1999a）「中学校での実践の課題と可能性」行田稔彦・中妻雅彦編『ともに生きる総合学習』フォーラム・A，Pp.61-71

春日井敏之（1999b）「親から見たいまどきの中学生 戸惑いの中から見えてくる未来」高垣忠一郎・壬生博幸編『親たちの「思春期」攻防戦』大月書店，Pp.101-127

春日井敏之（2001）「心のすれちがいと『学級崩壊』子どもとの出会い直しは可能か」船越 勝・永井芳和編『学級崩壊克服へのみちすじ第 巻 中学校』フォーラム・A，Pp.121-154

河合隼雄（1995）『臨床教育学入門』岩波書店

河合隼雄（1996）『大人になることのむずかしさ』岩波書店

國分康孝（2000）「治すカウンセリングから育てるカウンセリングへ」國分康孝・中野良顯編『教師の育てるカウンセリング』東京書籍，Pp.7-23

楠 凡之（1999）『「受容」と「要求」 生活指導の二つの局面の統一をめざして』全国生活指導研究協議会編『生活指導』，543，明治図書，Pp.8-15

文部省編（1999）『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説 総則編』東京書籍

村山正治（2001）「新しいスクールカウンセラー制度の動向と課題」『臨床心理学』，2，金剛出版，Pp.137-141

中野良顯（2000）「カウンセリングはこう生かす」國分康孝・中野良顯編『教師の育てるカウンセリング』東京書籍，Pp.47-63

西村和雄編（2001）『学力低下と新指導要領』岩波ブックレット，538，岩波書店

野田正彰（2000）『気分の社会のなかで』中央公論新社

小田原市立橋中学校編（1995）『服装自由化への取り組み』橋中学校生徒会・服装検討委員会

坂元忠芳（1995）「今日の実践と子どもの権利条約」三上昭彦・林 量淑・小笠原彩子編『子どもの権利条約実践ハンドブック』旬報社，Pp.25-31

佐藤 学（2000）『「学び」から逃走する子どもたち』

岩波ブックレット，524，岩波書店

- 白井利明（1999）『生活指導の心理学』勁草書房
高垣忠一郎（1991）『登校拒否・不登校をめぐる』
青木書店
高垣忠一郎（1998）『揺れる子どもの心と発達』か

もがわ出版

- 高橋哲夫（2000）「生徒指導の意義・ねらいと性格」
高橋哲夫・仙崎 武・藤原正光・西 君子編
『新訂生徒指導の研究』教育出版，Pp.7-18
浦野東洋一（1999）『学校改革と教師』同時代社