

小・中学校の中堅教員の学級経営・授業法

古田貴久・奥木芳明

群馬大学教育実践研究 別刷

第31号 89～98頁 2014

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

小・中学校の中堅教員の学級経営・授業法

古田 貴久*・奥木 芳明**

群馬大学教育学部*
中之条町立沢田小学校**

Takahisa FURUTA,* Yoshiaki OKUGI**

(2013年10月31日受理)

はじめに

本論文は、教職経験が20年以上になる筆者と、筆者以外の教職経験者の、学級運営や授業の進め方に関する体験をもとにしている。学級運営や授業の進め方については、すでに多くの類書や講習会がある。教員免許の更新講習でも、指導の事例が紹介され、分析が示されたりする。だが、そのような本を読んだ人や、講習会の受講者からは、「何千、何百とある事例のうちのほんの1つを紹介しているにすぎない」、「指導の教科書に書いてあることは、自分のところで実際に起きたことにはあてはまらないから使えない。結局は自分であだこうだと考えなくてはならない」などの不満が聞かれる。

結局は自分で考えていかななくてはならないのは当然であるが、そのとき、さまざまな事例を知っていることは、考える糸口をそれだけ持っていることを意味する。

本論文は、小中学校の中堅と呼ばれる経験年数を経た教員たちにインタビューして、新採・若手教師にとって、とくに実践的に有意義と考えられる内容を整理したものである。きわめて少数のサンプルに基づいた、話題に偏りのある、校区の特性や教員の個性が強く反映された内容かもしれない。だが、実務経験に裏づけられた意見や方法論である。例えば、紹介した事例には子どもとやりとりも記しているの、もし自分がその先生だったら、何と云うだろうかと考えながら読んでもらえれば、指導の改善の有効な一助になると期待している。

低学年児童との接し方

低学年の児童にとって先生は絶対的存在である。先生は子どもにとって否が応でも絶対的存在にならざるを得ない。だが、この、先生が絶対的存在であることには、先生に対する絶対的な信頼感を伴っている。

児童の、このような、先生に対する信頼・信用は、先生は決して誤らないという絶対的な安心感に基づくものである。これは、ある意味、教師にとってやりやすい反面、とても怖いことである。「先生も生身の人間である」というヒューマニズム的な理解を求めることは、低学年の児童の発達段階ではまだまだ困難であると思われる。

低学年の子どもには、ルールを一つひとつ教え込まないとならない。低学年の時期は、これはダメ、これはOKと、大人が集団のルールを教え込む期間である。異論はあると思うが、低学年の段階では、子どもは、個人の自由や自主性というものが、あくまで公的な集団の枠の中で認められるものであって、まったくの自分の好き・勝手にできて、結果に対する責任も伴わない自由というものはないことを十分理解していないので、児童の自主的な判断に任せられる範囲は狭くなる。

低学年のうち先生は絶対で、先生の言うことを素直に聞く。このようなときこそ、子どもに、集団の一員であることには、一定の枠が課されていることを、理屈ではなく体験的に理解させることが可能であろう。もし、このような指導ができないと、どうなるか。児童は自分勝手に許されると思い、授業中なども実際に好きなように動き出して、学級崩壊に至ってしまう。

学級崩壊に至った別のケースでは、先生が自信を持って一貫した指導をしなかった場合がある。その、一貫していない指導というの、大人からすれば、「一貫していない」と表現することが少々大げさに思えることであつたりする。ある先生が宿題を出したとき、最初にこれこれを宿題とするとしたが、その直後に、「やっぱり宿題はこちらにする」というふうに訂正した。高学年であれば、子どもに向かって「わるいな」と謝って済ませられることだが、低学年の子どもに「先生、うそばかり」ととらえられた。「先生は決して誤らない」という子どもたちの信念が壊されたためである。

このように、教師の何気ない、あるいは、他の学年では問題にならないことで、低学年の児童からは信用を失うことになる。低学年児童にとって、先生は絶対であると繰り返したが、このことは教師にとって、このように実はとても怖いことである。

高学年児童との接し方

高学年の子どもはやり方を教えれば、何でもできる。むしろ先生がいろいろ口出しをするほうがマイナスである。したがって、子どもには、最初の指示以外は特に言う必要はない。ましてや、手を貸して作業を手伝ったり、代わりにやってあげる必要もない。作業は子ども自身にやらせるといって当たり前だと思うかもしれないが、例えば、図工の時間に一人ひとりが作った作品につけるネームプレートであるとか、教室の壁に下げる学級の係（飼育係とか）の札であるとかも、子どもにやらせるべきだということである。授業参観が近いと、教師によっては保護者の目を意識して、ネームプレートは、子どもの作った、あまりきれいとは言えないものよりも、ちょっと見栄えのするネームプレートを添えたくったりするらしい。だが、子ども自身で作るネームプレートのほうが子どもらしくて好ましくないだろうか。また、学級の係の札（かなり立派だった）は子ども自身が作ったと伝えると、自分の子どもはまだ何もできないと思っていた保護者が驚いていた。子どもは成長しているのだと見直すきっかけになったと思う。

先に、「高学年の子どもはやり方を教えれば、仕事を任せられる」と書いた。実際、委員会活動は6年生が

引っ張って行くが、教師はいちいち横から6年生にどのように委員会を進めていくか教えたりはしないだろう。かと言って、なにも教えないで、子どもは見よう見まねだけで仕事ができるとも限らない。例えば司会の仕事で言えば、司会をすることが決まった子どもに、ある程度の内容を作って与えて、「こういう感じで、進め方を作っておいで」と指示すれば充分だと思われる。「やり方を教える」ときにも、仕事のすべての段取りを教えるのではなく、子ども自身に考えさせるところは入れたいということである。

子どもが自分でできることなのに先生が代わりにやってあげていると、子どもはどうなるか？ 子どもはやってもらうことを当たり前だと思い、むしろ“作業”というものは、先生が自分のためにするものだと考えるようになる。

これは高学年ではないが、ある新しく受け持った3年生の算数の授業で、工作用紙を切って直方体を作らせたとき、ある子どもがいつまでも手を出さずに待っていた。それまでは待っていると先生が代わりに全部やってくれたので、この先生もそうするはずだと思っていたようである。それなので、その子に、「これは、やってもらうこと？」と言ったら、慌ててその子は工作用紙を手にして自分で作業を始めた。だが、もし、そのような指導をせずにいると、その子はあとで「先生はなにもやってくれない」と言いふらすようになる。これは全くの子どもの勘違いであるが、そのような子どもになってしまったのは、それまでにその子を受け持った先生たちに責任がある。

もし、そのような学級文化で育った子どもが進級すると、進級先の学年で受け持った先生が、大人にやってもらおうとする子どもばかりのクラスを受け持つことになってとても苦労することになる。新たに受け持った先生が、経験や力量の劣った先生だった場合、クラスはまとまらず、勉強する雰囲気を作れず、同時に、先生は授業以外の仕事が過重になって健康や精神の調子を崩すことにつながりかねない。経験や力量のある先生であったとしても、少なくとも1学期の間は、子どものマインドセットを、自分たちがしなくてはならないことなのだ、というふうに作り替える作業から始めなくてはならないので、学級運営がマイナスからのスタートになる。

6年生ともなると、「自分たちは大人だ」と思ってい

るが、やはり幼い。だが、子ども扱いすると、反発したり、舐められる。「(6年生ともなれば)もう大人だから」とか「(6年生と言えども)まだ子どもだから」ではなく、子どもの様子をよく見て、それに合わせていくことが大切だろう。

「待つこと」の大事さ

教師は、その仕事の性質からか、教えすぎてしまうことがある。むしろ教師に必要なのは、子どもの様子をよく観察しながら、教えてやりたい、指導したい気持ちをぐっと我慢するである。そして、必要最小限のことだけを口にする。すなわち、発言・指導のタイミングと、その内容、特に量の2点が重要である。待つこと、我慢することを強調したい。

最も簡単な意味での「待つ」とは、教師が子どもたちになにか話をするとき、子どもたち全員が静かになるのを待って、それから話す、ということである。先生が子どもたちのほうを向きながら教壇に立ったら、子どもたちは「先生が何か話すぞ」と感知するようになっていなくてはならない。子どもの中には、先生の方を向いている者もいるが、向いていない者もいる。だが、すべての子どもたちが先生の方を向いていないのに話し始めても教師の話は伝わらない。「自分が話始めたら、子どもは気がついて、しゃべるのをやめて、聞くだろう」と、先生の方を向いていない者もいる状態で話し始めるのではなく、全員が先生の方を向いて、話を聞く態勢が整うまで、教師は発言を待たなくてはならない、ということである。子どもたちが騒いでいるので、大声を出しても、それで子どもが話を聞くとは限らない。むしろ、子どもたちが静まらないので、教師はもっと大声を出さないとならないかもしれない。普段から、先生が何か話すぞ、というときは、子どもたちのほうから自主的に聞く態勢、互いに注意しあう体制を作っておく必要がある。

教師は発言・指導を我慢しなくてはならないということ、「子どもに何も言うなということか?」とか「指導するな、ということか?」と聞かれるが、そういう意味ではない。自分が口を挟むベストのタイミングを待つこと、すなわち間合いを取るということである。教師は、待つことで、子ども自身に考える時間を与え、子ども同士に学びあいをさせる。同時に、教師は、こ

の先自分はどのようにするか展開を考えている。この待っている間に教師が考えてはならないことは、こうでなくてはならない、という決め付けや、どうやって否定するか反論を考えることである。子どもの考え方が間違っているのなら、相手の考えを直接否定するのではなく、「だけど、それはそもそもこういうことだったのだから?」とか、「もし、そのように考えると、こういう場合には、こういう結果になって困るだろう?」などと指摘するほうがよい。

発言・指導の量、すなわち、最小限の指導というのは、指導の内容を絞り込むということである。教師の発言・指導に対する子どもの反応や変化というのは、「大きく変わるもの」と「言っても変わらないところ」の2つに分けられる。そこで、教師は、自分がそれを言って子どもは変わるか?をまず考える。それを言っても、別段、子どもは変わらないことは言わない。例えば、高学年の場合、子どもは、細かいところまで言われなくても、基本的な指示さえあれば、たいいていのはできる。そういう意味での、わざわざ言う必要のないこと、子どもには分かっていることである。逆に、それを言うと子供が大きく変わることは、子どもに言うべきことである。

子どもの自主性を伸ばすことは大事なことである。そのために大事なことは、教師は、子どもにもできることは子どもにやらせることである。高学年になれば、教師が最初の指示を明確に出しておけば、子どもはあとは自分たちで考えながらやっていけるものである。教えることは必要だが、教えすぎないことも同じぐらい必要である。

学年間、学校間の接続を理解しておくこと

学年間の接続の理解とは、次の学年で何をどのように指導するかであり、学校間の接続の理解とは、小学校の場合は中学校の授業は何をどのように指導されるかを把握しておく、という意味である。小学校と中学校の接続で言うと、6年生が中学校に進学したところに、大きなハードルがある。子どもにとってどのようなハードルであるか、小学校段階で、それにどのように備えさせることができるか、具体的に挙げられる教師は、学校間の接続を理解していると言える。

小学校も中学校も、1回の授業は50分であるが、授

業の密度や濃さがまったく違う。具体的には、小学校の場合、50分の授業の間、黒板の板書は、授業が終わるまでに全部が埋まるものである。つまり、45分の授業時間の間に黒板が板書で埋まる回数は1回である。ところが、中学校では、50分の授業時間の間に2回埋まる。授業の進行速度が、小学校6年生と中学校1年生では2倍違うということである。

中学1年生は、進み方の違いに面食らい、かつ、短時間のうちに、新しいペースに適應して行かなくてはならない。中学校は中学校として教えなくてはならない内容があるから、子どもに合わせて進度を落とすわけにもいかない。

だから、むしろ小学校のほうで、進学しても支障が起きないように、6年生のうちに速い進度に慣らしておいたほうがよい。例えば、6年生の担任になったときは、「6年生になったのだから、板書は先生が黒板に書いているうちにノートに書き写せ」と指導する方法がある。そう言わないと、児童は先生が板書を終わってから、自分のノートに書き写し始める。しかしながら、そのようなノートの取り方では、子どもは中学校の授業についていくのは困難である。

県によっては、小学校で新卒採用された教員は、退職するまで小学校勤務を続ける、というところも多いが、群馬県の義務教育課程では、小学校と中学校の教員人事が一体的に行われていて、4年間小学校で勤務した次に中学校勤務になったり、その逆に、何年中学校で教員をしたら、その翌年から小学校勤務に変わるようになっている。もちろん、教員採用時に、小学校と中学校の両方の教員免許を持っていないとならないのだが、そのおかげで、群馬県の場合、小学校教員であっても中学校での勤務経験がある人が多いので、中学校はどのようなところがよく分かっている。彼らは、中学校に進学したばかりの中学1年生が遭遇する困難についても知っているので、その経験を小学校勤務になったときに生かすことができることは、群馬県の教員人事システムのメリットだといえる。

子どもが教師の指示に従わないことには原因がある

若手の先生から、「子どもに“話を聞け”と言ったのに、話を聞いてもらえなかったんですよ」と相談されたことがある。教師は、授業中も授業以外でも、子ど

も達にさまざまな指示を出す。子どもに向かって、「姿勢を良くしよう」とか「話を聞きなさい」と指示を出したとしよう。だが、姿勢が正されないとか、話を聞かずに違う方向を見ている子どもがいるとする。その原因は、必ずしも、子どもがふざけているとか、反発しているからとは限らない。子どもは、そもそも「良い姿勢」とか「話を聞く」ということがどういうことか分かっているのかを考えなくてはならない。だから、冒頭の若手の先生への最初のアドバイスは、「子どもたちに、“話を聞く”ということが、どういうことか、示したのか？」である。

子どもに「話を聞く」とはどういうことか示すというのは、「話を聞く」とはどういうことか、1つ1つ確認していくということである。話を聞かずに、関係ない方向を向いている子どもに対して、「今、先生は話を聞けと言ったよね。“話を聞く”というのは、どういうことだっけ？」と問いかけてみる。すると、子どもは「先生の方を向くこと」と答えたとする。そうしたら、「じゃあ、君は、先生の方を向いていたか？」と問いかけてみる。子どもは体の向きを先生のほうに向けるだろう。そこで、教師はさらに、「先生の方を向いているだけで、話を聞けるのか？」と問いかける。子どもが「気持ちも向ける」と答えれば、「では、気持ちも向けよう」と指示して、ようやく人の話を聞く態勢が整うのである。

子どもも、「話を聞く」というのがどういうことか知っている。だが、理解していない。このような、「話を聞く」という基本的なことであっても、子どもには順を追って、それがどういうことであるかを、自分で理解させなくてはならない。「姿勢を良くしよう」という指示にしても、子ども自身が、良い姿勢が何であるかを理解していなければ、良い姿勢を取ることはない。冒頭の若手の先生に必要だったことは、このような、言葉の意味を“理解”させる作業である。

教師の話を聞く体制でも述べたが、教師の指示が守られない場合、あきらめて、子どもがよく分かっていないまま先に進める教師もいるが、それが繰り返されるとどのような学級になるかは自明だろう。子供が「話を聞きなさい」とか「姿勢を正しくしなさい」などの指示が守られない場合、その指示が具体的にどのような行動を求めているか子どもと確認する必要がある。指示が守られないときは、どこかに指示が守られない原

因がある。「指示は的確に出しましょう」と言われれば、「そうですね」とか「わかりました」と思うだろうが、もし、上で述べた具体的なアクションのレベルで言い換えることができないならば、その先生は「指示は的確に出しましょう」の意味を知っているが、理解していないと言える。

指導は説得よりも原因を探るように

子どもに何かをさせようとして指示を出しても、子どもがそれを実行しなかったとする。そこで、その子どもに指示を守らせるにはどうするか？ 子どもに、「こうで、こうで、こうだから、いまは、こうしなきゃいけないよね」と、どうして今これをしなくてはならないかを説明し、納得させた上で、それを実行させるのは、説得型の指導である。子どもに、教師の命令として強制するのではなく、今それをしなくてはならない理由を理解させ、分からせた上で、子どもの内発性に基づいた行動を起こさせるということが、このタイプの指導の根底にある発想だといえる。

だが、小学生を相手にしたとき、このような説得型の指導には盲点があるので、必ずしも適切だとはいえない。盲点とは、このタイプの指導では、子どもはこちらの指示の本質的な部分をすでに理解しているという前提を置いていることである。そして、子どもは状況ややるべきことが何であるかを知っているのに、それを実行しない、というふうに想定している、とすれば、その教師は根本的なところで間違いを犯していることになる。

子どもの気持ちへのセンサを働かせる

子どもは、一人ひとりが能力・適性・興味・関心を持っているし、生活環境や性格も異なる。そのような、子ども一人ひとりが、学級集団や生活に適応しつつ、自己を生かしていくことができるような指導・援助が大切である。そのためには、教師は、生徒一人ひとりについて共感的な理解を深めることが大切である。日頃から生徒一人ひとりの言葉に耳を傾け、その気持ちを敏感に感じとろうという姿勢を持つことである。

新年度が始まり、新しく学級担任になると、中学生にもなると、生徒は担任の様子を観察しているもので

ある。3ヶ月ほどたって、6月ごろになると、教室に入った瞬間に、「今日は元気がよさそうだなとか」、「なにかあったな、何か悩んでいるな」、ということが、何となく感じとれるようになる。

コミュニケーションにおける、態度やボディランゲージなど、雰囲気的重要性は、しばしば指摘される場所である。子どもの気持ちも、態度や雰囲気に現れていると考えられる。したがって、普段から、子どもが何を話しているかよりも、どのような雰囲気を発しているかを感じることが、子どもの気持ちへのセンサを働かせることになる。

もし、生徒が、何か悩みを持っていそうだなと感じたときは、さりげなく、「今日は良い天気だね。ところで、今日は3時まで時間があるから、もし何か話したいことがあれば、あとでもいらっしゃい」などと声をかけておくことである。もしかすると、後で生徒がやってきて、「両親が離婚することになった」とか「施設に入って、そこから通うことになった」、「クラブでハブ（仲間外れ）にされた」などの悩みや不安を打ち明けるかもしれない。そのときは、親身になって受け止めることである。子どもには頼ることができる人がいることが大事である。もちろん、教師は親ではないので、その意味でできる事には限りがある。だが、不安に思う子どもも、3時間ほどじっくり話を聞いてもらおうと、気持ち的にはすっきりするようである。

教師（学級担任）はまた、保護者の訴えに向き合うことも大切である。そのためには、学校行事的に定められた家庭訪問（年1回）だけでなく、回数をもっと増やすなど、保護者との対話や教育相談の機会をできるだけ持つことが必要である。同時に、その学校が属する校区的特徴・特性も理解しておく必要がある。保護者との信頼関係が醸成されれば、保護者経由で他の家庭の情報が入ってくることもある。ただし、すべての保護者の理解を得ることが理想的であるが、現実にはなかなか困難である。満点を求めず、7割の保護者が賛同してくれればとりあえずよしとするのは一つの考え方である。

こうした子どもや保護者との関わりを通して、生徒理解がいつそう深まり、さまざまな問題への早期の発見や対応が可能になる。ただし、内容が深刻な場合は、専門家による援助や助言が求められることもあり、担任が無理に問題を抱え込んではいならない。その場合は

必ず誰かに相談することが大切である。

もちろん、生活指導以外にも、児童・生徒の気持ちへのセンサを働かせることは大切である。ある教授が、大学生を中学校に連れて行って一緒に授業を見学すると、帰り道、大学生が、「授業中、子どもたちの発言がたくさんあって、活気のあるいい授業でした」と感想を述べたそうである。だが、授業中の発言が活発なことが、必ずしも、よい授業だとは限らない。わいわい騒いでいるだけのこともある。同時に、子どもたちが静かに授業を聞いているからといって、良い授業ではなかった、というものでもない。しかしながら、大学生は、「良い授業＝活発な授業」と短絡しているように思えるとのことだった。

また、ある中学校の「技術」の授業で、生徒に作業をさせたとき、男子生徒たちは積極的に、少々騒ぎながらも作業を進めるが、女子生徒は遠巻きに眺めているだけだったことがある。ところが、この教授が見ていたところ、女子生徒の中にも、自分も作業をしてみたいのだけど、男子生徒たちがあまりにも元気が良すぎて、困っているようであったという。そこで、その女子生徒に近づいて、「じゃあ、あなたもやってみようか」と、改めて工具の使い方を説明したら、その女子生徒は嬉しそうに作業を始めたという。自分から作業をしないのはその子にやる気がないから、とは限らない、ということである。子どもの様子をよく見れば、自分もやりたいのだけど、自分が作業できる雰囲気ではないからためらっているだけ、ということもある。

人間を育てる

学校の重要な役割として人間を育てることが挙げられよう。インタビューでは、「学校では勉強はそこそこにして、人を育てることを大事にすべきだ」という先生と、「基本は授業」という先生に分かれた。この2つの考え方の、どちらか一方の重要性を特に主張する先生に分かれることは、しばしば見られることである。

もちろん、前者の先生が授業の重要性を否定しているわけではないし、後者の先生も、現場での体験談を伺っていると、いかに人を育てることに腐心しているかが伝わってくる。冒頭の2通りの主張は、教師自身の“意識”において、どちらを重視しているかの表明なのであって、実際にはどちらも行っていることは言

うまでもない。つまり、「学校は人を育てるところだ」という先生や「授業が基本」という先生がいたとき、その先生の発言をまったくストレートに受け取るとは間違いである。

以下では、その中でもいくつかのテーマについて、中堅の先生方の意見をまとめる。

・社会のルールを身につけさせること

人を育てるということでは、社会のルールを身につけさせることが大きなウェイトを占める。基本は、

- ・挨拶をする
- ・「ありがとう」「ごめんなさい」をきちんと言う
- ・他人に迷惑をかけない、周りに気を使う（友だちの勉強の邪魔にならない、ケガをさせない）

- ・ウソをつかない

である。さらに言えば、

- ・自分で考えて行動する、他人（特に先生）に頼り切らない

が挙げられる。

「ウソをつかない」について言うと、子どもがウソをついたとき、教師は“警察の現場検証のように”事実を追求して、子ども自身にウソをついたことを認めさせるべきである。証拠がないまま決めつけてはならない。同時に、これはとても大事なことだが、ウソをついたら、すぐ対処することである。なぜなら、日が経つと子どもは忘れてしまうからである。

例えば、ある親から、子どもが帰宅して、親に、「学校で下敷きを折られた」と言ったという連絡があったとする。だが、「先生には言わないで」とも言ったのだとする。これは怪しい。あなたが先生ならどうするか？

ある先生は、翌日、登校したその子を別室に呼んで、「誰に折られた？」と聞いた。すると、子どもは、「朝、折られた」と答えたという。先程述べた、「“警察の現場検証のように”事実を追求する」というのは、「もし、本当に朝、折られたとしたら、こうなっていたはず。実際に、そうなっていたか？」をひとつひとつ確認することである。この先生の学級の場合、昨朝は、始業前に漢字の学習ノートを書かせていた。そこで、この子どもに自分の漢字ノートを机の上に出させて、昨日のページを開かせた。もし、朝、下敷きが折られたのなら、そして、折られた下敷きを使って漢字ノートを書いたのなら、下敷きの折れ目が下のページに写って

いるだろう。だが、そのような跡はついていなかった。つまり、朝、下敷きは折れていなかったことになる。そこを子どもに指摘すると、自分で折ってしまったのに、怒られるのが怖くて、誰かに折られたとウソをついたことを白状したという。

もちろん、子どもの中には、このように事実を追究していくと観念して白状する子どももいれば、じっと大人の目を見ながらウソをつき続ける子どももいる。ウソをついても言い逃れることができると知ると、言い逃れを身につけてしまう。

子どもに約束を守らせるときは、約束事を子ども自身の口から言わせることも大切であろう。自分で言ったことは守らなくてはならないことを教えるわけである。

例えば、授業中、勝手に座席から立ち上がって、騒いだ子どもがいたとする。特に低学年の場合、出身幼稚園・保育所の方針がまちまちである。園によっては、きっちりとしたしつけをするが、自由奔放な園の出身だと、なかなか授業を受ける態度を作ることが難しい。つまり、入学時にかなり児童間に差がある。指導としては、この学校での授業のときのルールを確認することと、それを自分たちのルールとして認めさせることである。

具体的には、子どもに、「学校では、授業中は、どうするんだった?」と聞く。すると、子どもは「先生の方を見て、静かに座っている」と答えたとする。もしまた授業中に立ち上がって歩き出したら、「君は、前に、“授業中は静かに座っている”と言ったね。何故自分で言ったことが守れないのか?」と言う。このような指導を通じて、社会では、あくまで自分で言ったことは自分で守らなくてはならないことを教える。このようなことが、人を育てるということであろう。

・子どもの自主性を育てること

子どもの自主性を育てることも、人間を育てることの重要な柱である。それには、子どもには、できるだけ自分で考えさせて、行動することが当たり前のこととして身につけさせることである。自主性のある子どもというのは、何かあるたびに教師の指示を仰がず、自分で考えて行動する習慣を身につけているということである。

このような習慣を身につけることは、小学校1年生

でも可能である。例えば、給食をこぼしてしまった子どもが、先生の所に、「先生、給食、こぼしちゃいました」と告げに来たとする。あなたが、この先生だったら、どうするだろうか。「おやおや。服は汚れてないね?じゃあ、みんなで掃除しなさい」と指示を出すべきだろうか。それとも、子どもと一緒に掃除を始めるべきだろうか。

ある先生は、「それで?」と聞くという。もし、そこで「掃除をしなさい」と指示を出したり、一緒に掃除を始めたりすると、子どもたちは、何かあれば先生に言えば良い、一緒に手伝ってもらえる、先生が代わりに片付けてくれるから、と理解するからである。だが、それは自主性を持った子どもではない。「それで?」と言われた子どもたちは、びっくりした様子で、自分たちで相談して掃除を始めるという。このようなことを繰り返していると、やがて、子どもたちは、何が問題が起きたら、先生を頼らず、自分たちで相談して、解決を図る態度が身についたそうである。

当然のことながら、先生はすべての事柄を子ども任せにしているわけではない。子どもたちの様子をよく観察していて、子どもだけで活動しても大きな危険のないことを確かめて、子どもを突き放している。しかしながら、この先生の考えでは、確実に安全なことだけ子どもにやらせることが良いことでもないと言う。すなわち、子どもが自分で動ける部分の中で、周りにも目を配り、相手にケガをさせたりする恐れはないか、などと自分から考えるようにすることも、自主性を育てる上で大切なことである。

教師が子どもの信頼を失うとき

教師が子どもの信頼を失うと、さまざまな弊害が生じる。その最たるものは、学級崩壊であろう。学級崩壊の原因としては、教師の力量不足と、近年の子どもたちの規律・規範意識の希薄さが挙げられ、研究も進んでいる。教師が子どもからの信頼を失う要因はさまざまだが、一つ基本的なことは、大人には通じることでも、子ども相手にそれをすると信頼を失うことがあることである。どのようなことで子どもの信頼を失うかを挙げてみる。

1つ目は、教師の指示・指導に一貫性がないことである。指示・指導に一貫性がないというのは、ある指

示を出しながら、あとになってそれを撤回したり、指示が揺れることである。ある指示を全員に出しておきながら、何らかの事情でそれに従わなかった子どもがいたとき、つい、「しょうがないな、今度だけだぞ」と許してしまうと、ほかの子どもたちは、「何々ちゃんはいいいけど、オレはダメ?」「何々ちゃんにはいいって言ったじゃん」と反発する。臨機応変は、えこひいきと受け取られる可能性が大である。

教師は、特に、「してはいけない」ことに関しては、ぶれてはならない。「してはいけないこと」とは、他の人に迷惑をかけることである。特に他の人の勉強の邪魔になることは、決してしてはいけないことである。指導に一貫性を持たせるには、指導をこのような「譲れないこと」「絶対に許さないこと」に絞ることである。

また、子どもの良いところは褒める、悪いところは叱ることを継続して行うことも大切である。とりわけ、この、継続することの重要性を強調したい。普段の授業だけでなく、体育祭、文化祭、遠足等の行事でも、一貫性が求められる。

2つ目は、教師の放任である。前に述べたが、子どもが教師の指示の意味を理解しないため、指示に従わない状態になり、かつ、教師がその状態を放置することで、子どもの側が、「先生の言うこと、聞かなくてもいいんだ」と誤解することだろう。教師の指示は、その内容をしっかり理解したうえで、実行に移す。そういう学級の雰囲気ができていると、学習の場面に悪影響を及ぼす。

3つ目は、叱るべきときに叱らないことである。悪いことはきちんと咎めなければならない。叱ることも指導のうちである。ところが、最近は、自分自身が叱られたことのない教師が増えており、どのように叱ればよいかかわからないようである。叱ると子どもに嫌われるから叱りたくないと考える教師もいる。だが、それは叱り方がまずいからであり、ちゃんとした叱り方を先輩に教わるべきと思う。肝心なことは、その場ですぐピシッと言うこと、経緯を確認すること、叱るポイントをあくまで子どものその行動に限定して、子どもの人格を否定するような叱り方をしないこと、子どもが特にひどいことをしたときは、別室に呼んで、複数の先生で対処することである。ときどき、教室や職員室の入り口など、みんなの見えるところで延々と叱っている先生がいるが、叱られている子どもは、自

分はさらしものにされたと感じる。

4つ目に、生徒が、自分たちの気持ちを見殺されたと感じ止めたときがある。ある中学校で、1年生の担任を持った先生が、給食を残さず食べる、残量ゼロを目指した指導した。この先生の意図は、その中学校の校区では、母子家庭や養護施設から通っている生徒が多く、食事が必ずしも行き届いていない可能性への心配であり、学校内で給食を作ってくれている調理師さんへ感謝の気持ちを持ってもらいたいということであった。

この先生が挙げた、後から振り返っての反省点は、学級目標を達成させることを至上課題としてしまったことである。体調が悪くてあまり食べられない生徒がいたり、もともと食事の量が少ない生徒もいたのだが、そのような個々の事情はあまり気にしないで進めていた。

やがて、ある日を境に、生徒たちが完全にこの先生を見殺すようになった。問いただすと、「どうせ、先生は、自分の教師としての名誉のために残量ゼロを目指しているんでしょ? 自分たち生徒のことはなんにも考えてない」と言われたという。

実は、それまでに、班日誌に女子生徒が、少しふざけた調子で「これは人権侵害なんじゃないかなあと書きます」と書いてあったりと、子どもたちはサインを出していたそうだが、だが、当時は目標達成しか視野に入っていなかったため、子どもがどう受け止めているかをあまり考えなかった。その結果が学級崩壊につながった。その後、授業を充実させ、保護者たちの交流を深め、体育祭や文化祭や登山合宿などでは率先して取り組んだが、子どもたちからの信頼を回復するまでに2年を要した。今では同窓会で、当時の子どもたちと笑い話にしているということである。

若手教員への苦言

中堅以上の教員にとっては、新任教員など若手の教員からの、指導上の悩みや問題の相談に乗ることも仕事のうちである。しかしながら、とくに最近、若手の教員について違和感を抱くことが多々ある。3点にまとめると、1つ目は、そのような悩みや問題の相談を持ちかけられることが少なくなったこと、2つ目に、若手の言う悩みを聞いていても、何を言いたいのか、

何を問題にしているのかが伝わってこないこと、3つ目は、若手の視界に子どもが入っていないことである。

自分たちは、教師になりたての時はもちろん、今でも、困ったら聞く、というふうにやってきた。そして、「こういうふうにやってみたらどうか？」ともらったアドバイスを試していた。ところが、最近では、聞いてくる先生が少ないうえに、教わったことを試していない。単に、「うまくいかないですよね」で終わっている。自己流で行き詰まったのだから、先輩のやり方を真似てみるというのは合理的なことだろう。だが、心情を吐露するだけで、問題の解決を図ろうとしないのである。

2つ目の、相談に来た若手が何を悩んでいるのかが分からないというのは、例えば、「子どもたち、忘れ物がひどいんですよ」と話しかけてきた若手がいるとする。「指導したのに、まったくしょうがないですよ」とぼやいている。ここで彼は先輩教員に何を言いたいのだろうか？先輩に、何をどうしてもらいたいのだろうか？本人は「指導しました」と言っているが、いったい何をどう指導したのだろうか？この若手の先生の言っていることは、「子どもが教師の指示に従わないことには原因がある」で書いた子どもへの指示の出し方のまずさと通ずるものがある。本人的には「指導した」のだろうが、その言葉に相手に通じるだけの中身が伴っていないからである。もし、「子ども達が忘れ物が多くて困っている。そのようなとき、先輩だったらどのような指導をするか？」と聞いてくれば、「毎回、帰りの会で、明日持ってくるものをチェックさせたら、忘れ物が大幅に減ったよ」とかアドバイスができるというものである。若手も、他人に質問するときは、「現状はこうこうであって、自分は何をどうしたい。どういう方法が考えられるか助言を請う」と、意図がはっきり相手に伝わるように質問をしなくてはならない。愚痴を聞かせるのは困るが、アドバイスを求められたのなら応えたい。

3つ目の、子どもが視界に入っていない、というのは、子どもの実態を踏まえた指導をしていない、という意味である。では彼らの視界に入っているのは何かといえば、学習指導要領である。例えば、ある授業で、なぜ子どもにそれをやらせたのか尋ねられると、「学習指導要領解説に、“これこれをできることにすることが考えられる”と書かれていたので、こうしました」と

いう説明をする。もしこの教員の発想がこの説明の通りだとしたら、子どもの実態が抜け落ちてしまっている。

中・長期的な実践の例

以下では、小学校における学級経営や文章の書き方の指導など、半年以上かけてじっくり取り組んだ教育実践の例を紹介する。

・クラスをまとめる

5年生の担任になった。この学年は、4年生終了の時点で、どのクラスもまとまりがないと言われている学年だった。そのため、5年生を始めるに当たっての学級経営の課題を、いかにクラスを結束させるかに設定した。

1学期の最初のときに、「みんなには、6年生を超えてもらおう」と宣言した。これは、5年生のうちに6年生がいなくても委員会活動や運動会などが運営していけるようになってもらおう、という意味である。この宣言は、今までの自分たちを振り返り、5年生の終わりには学校の中心になろうという目標である。子どもたちは、それまで、周囲から心配されることが多かったもので、驚いたようであった。

5年生の1学期は、まず、6年生がどのような仕事をしているかしっかりと観察させた。2学期になったら、本来は6年生がやっていた仕事であっても、積極的に立候補して、自分たちが行うようにさせた。

・文章が書けなかった子どもたち

文章を書くことは、単に国語の授業で作文や感想文が書けるかという問題ではなく、道筋だって物事を考えて、それを表明する能力の問題である。算数で問題の解き方を説明させたとき、文章が書けない自分が算数の問題を自分がどのように解いたかを説明することもできない。そのため、小学校では、文章を書く能力はすべての教科の基礎学力である。

しかしながら、小学校に入学した時点で、ひらがなが書ける子どもとそうでない子どもに分かれていることが多い。もちろん、公式には小学校に入ってから文字を教わるのだが、入学以前にすでにひらがなが書けない子どもが、入学後、文字に興味を示さないと、能

力差がなかなか埋まらず、それが、後の、論理的な思考・表現力がなかなか身につかないことの遠因になっているように思われる。

中学年、高学年でも、文章を書くことを苦手とする子どもは多い。しかしながら、口頭で説明をさせると、言いたいことがあることは伝わってくる。だから、文章として書きたいことが頭のなかにあるのだと想像される。だが、それを書き言葉で表現することができないので、書かせた文章は、いくら読んでも意味がわからないものになる。いわゆる、「文章力がない」という状態である。頭の中で考えたことを、他人にわかてもらえる文章に書き表すためには、話をするのとは違ったスキルが必要であり、その面でのトレーニングが必要だと考えられる。

文章トレーニングは、とにかく書かせることである。そして、書かせることを、国語だけでなく算数の授業でも行うことである。この点が、小学校では、教師が、その学級の、一部の専科を除いたすべての科目を指導することで、学級の実態に合わせてさまざまな機会を利用した総合的な学級運営が可能になることの長所である。

国語では、新しい単元ごとに、200字の原稿用紙を埋めさせるというのは1つの方法である。その際、経験上、ポイントは、子どもに向かって、理由を挙げて説得してはいけないということである。「君たちは文章が書けないから、今日は文章を書こう」と指導してはダメである。また、「君たちは、作文が苦手だから書こうね」という指導もダメである。そうではなく、「今日は、200字の原稿用紙を使って書こう」と強制することである。

また、意見を書かせるときは下書きを2～3回させる必要があるかもしれない。大人でも、文章は推敲を重ねて完成させるものである。子どもも、いきなり原稿用紙に書いた文章が完成原稿になるわけがない。最初は1行しか書けない子どもや、段落のない文章を書く子どももいるので、そういったところを直させる必要がある。

また、算数では、20年ほど前から行われている方法であるが、ノートの中心に線を引かせて左右に分けさ

せて、左側に<問題>、右側に<考え方>と書かせ、左側に教科書に載っている問題の式や解答を、右側になぜそう答えたかを書かせる、という指導法がある。そして、<考え方>は「(1)まず」「(2)つぎに」「(3)終わりに」という3行から成るフォーマットを指定して、それに合わせてどのように考えたかを書かせるのである。例えば、「合同な三角形」の授業であれば、「(1)まず、底辺を書く」「(2)つぎに、角B、Cをとる」「(3)終わりに、交点をAとする」のように、自分が考えを進めた道筋を順序立って書かせるということである。

もちろん、最初の授業から、「まず、つぎに、さいごに」に合わせて書きなさいと指示しても、子どもは「計算する」としか書かなかったりするので、最初は例示しながら一斉指導する必要があるだろう。例えば、みんなに向かって、「まず、何をしたかな?」「次にしたことは?」と聞いて、そこで返ってきたいろいろな発言を板書していく。そして、例えば、「計算する」という発言には、「そういうことではないよね」とコメントしながら、最も適切なピースがどれであるかを子ども達に考えさせる。つまり、「答え」の答え合わせではなく、「思考」の答え合わせをするということである。

このようにさまざまな機会を捉えて、普段から子どもにも文章を書かせていると、意見文やスピーチも書けるようになる。ただし、書ける子どもは増えても、それがそのまま学力的・学業成績的な面での成長として実感されるとは限らないことを付記したい。もともと1行くらいしか文章が書けなかった子どもが、ある程度まとまった文章が書けるようになることは成長だが、そのことが自分の思考や考えを道筋立てた文章に表すことができるようになるまでには、子どもがまだまだ身につけるべきことがある。

謝辞

斉藤亮先生(伊勢崎市立宮郷第2小学校)を始め、インタビューに応じて下さった先生方、草稿にコメントを下さった先生に深謝する。本研究の一部は科学研究費補助金の助成を受けた(基盤(C)課題番号24501127)。

(ふるた たかひさ・おくぎ よしあき)