

<論文>

子どもが理解できなかった時

—教育実習での学生の体験—

小林 勝年

The analysis of reasons for children's not being able to be understood in school: in the experiences of student teaching

KOBAYASHI katsutoshi

キーワード: 教育実習 子ども理解 生徒指導

Keywords: The student teaching, Understanding children, supporting student

要約

教育実習を終えた大学生に対して「子どもを理解できなかった場面」について報告してもらい、問題の所在、学校の生活時間帯、彼らの状況的立場、推測した要因等から分析を行い、実習期間中の子どもに対する理解の方法や生徒指導のあり方及び大学における教育相談関連科目のあり方について検討した。

1. 問題

教員養成の教育課程において教育実習をどう位置づけるかという問題は即戦力となれるような教師を育てるという教育現場のニーズに応じていくのみならず、教師が教師として仕事をしていく限り求められる「子どもから学ぶ」姿勢の基礎(小林, 2010)をどう培っていけるかという設問に対する答えを用意させる。すなわち、それは昨今の教育改革論議に掲げられているような教育実習の期間を延長したり、早い時期から教育現場に出かけて実習を重ねていくことに短絡的には繋がらない。言わば、そうした方法は経験主義とも呼ばれる手法で科学的な教育実践の創出には程遠い。Biestek(1957)は社会福祉における援助技術を「人間関係についての科学的知識と技術を用いながら個人の能力や地域の資源を動員する技術」と定義しリフレーミングの重要性を説いた。人間理解はある枠組みから出発するがその枠組みの見直しや再生産を通して深化していく過程と見なす。だとすれば、子ども理解を目的とする「教育実習」においても理解へのプログラムや大学での事前教育との関連が問題とされなければなるまい。しかし、現状では学習指導案の作成⇒実践⇒検証(反省)という教科教育における「実践学習」サイクルに埋没され易く、授業時間以外での子どもへの対応の「指導」は受け入れ学校(担当教師)に依存する傾向にある。また子ども理解に対する定立的なプログラムが存在しないことで理解の範囲や対処の方法を曖昧にさせ、特に個別配慮事項や学級経営としての申し合わせ等がない限り偶発的な事象を通してのみ実習指導されてきたのが現状だ。せいぜい心理臨床家の実習プログラムに習った教育内容が教員養成のカリキュラムに援用される(香川大学教育学部教育臨床問題研究会, 2002)試みがある程度でこの問題への開発が遅れていることは明らかである。

一方、今日多くの学校現場では生徒指導のあり方に関する苦悩の声があげられており、山形大学教育相談研究会(2002)の調査によると、基本的なしつけができていない子どもへの対処やいじめ・学業不振児・キレル子等への指導、万引き・授業妨害・器物破損等への対処など子どもの行動や子どもとの関係に悩む

教師も多く、生徒指導について指導する立場の力量が問われている。

そこで今日、教職課程に教育相談についての内容が必修化されるなど、授業の進め方以前に『子どもたちの関わり方』を体得することの必要性や授業時間以外での児童・生徒に対する対応も教員養成での重要な課題として指摘されるようになってきた。こうした問題意識の下、本研究においては教育実習を終えたばかりの学生達に対して『子ども理解』の前提的問題として「子どもが理解できなかった場面」について語ってもらい今後の実習指導のあり方について検討していくものである。

2. 方法

2002年11月約2週間の教育実習を終えたばかりのT大学2年生54名に対して「教育実習期間中に子どもが理解できなかった場面があったならば、それについて教えてください。また、できればその原因についても自分なりに考えられることがあればお書きください。」というアンケート調査を行い自由記述で答えてもらった。得られた回答より学校の生活時間帯、彼らの状況的立場、問題の所在、理解できなかったことへの予測的要因等から分析を行った。

3. 結果と考察

(1) 回収率

アンケート配布対象者54名に対して54名すべてに回答を得ることができ100%の回収率であった。尚、アンケートの配布・回収は「子ども理解と発達相談」という教職選択必修科目の講義時間を利用して行った。したがって回収率の高さは手続きの条件のみならず講義内容にも由来すると思われる。尚、回答者の実習受け入れ先学校種の内訳は幼稚園3名、小学校33名、中学校18名であった。

(2) 理解できなかった場面の有無

54名のうち46名(85%)が「子どもが理解できない場面があった」と回答した。またその原因についても回答者46名全員が推測的なものも含めて報告してくれた。2週間の教育実習期間で理解できなかった子どもたちの様子がこのように数多く報告されたこと理由としてまずは実習期間の短さが指摘できよう。それに加えて学生自身のこれまで子どもと接してきた経験の幅や深さも影響しているが今回はあいにくそうしたデータとの関連を調べることはできなかった。が、いずれにせよ教育実習期間中にかなり多くの学生が子ども理解に苦しむ場面に遭遇したことは実習期間中の生徒指導のあり方を再考させる。

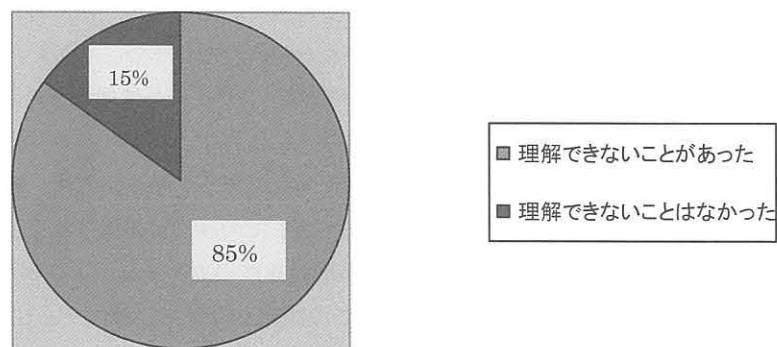


Fig. 1 子どもが理解できなかった場面の有無

(3) 理解できなかった時

回答内容から時間帯別に分類してみると、授業時間 11 件 (24%)、昼休み 10 件 (22%)、学校生活全般 6 件 (13%)、掃除 4 件 (9%)、給食 2 件 (4%)、休憩 1 件 (2%)、登・下校 1 件 (2%)、その他 9 件 (20%)、不明 2 件 (4%) となった。授業時間であれば担任教師が通常指導できるが昼休憩時にはそうした対応が難しい場合もある。にもかかわらず、「理解できなかった」という報告が授業時間とほぼ同じ程度に申告されたことを考えると、子どもへの対応についてこうした時間帯の問題を日々の反省や事後報告から指導していくことが求められよう。反対に、しかもこうした必要性について自覚的に教育実習を展開していない場合は、教育実習生からの問いかけや相談に始まる偶発的契機に依存することが予測される。

また Fig.2 が示す通り、特定の時間帯に偏ることなく学校生活の様々な場面で「理解できない」ことを体験していることから広範な生徒指導への助言が求められよう。

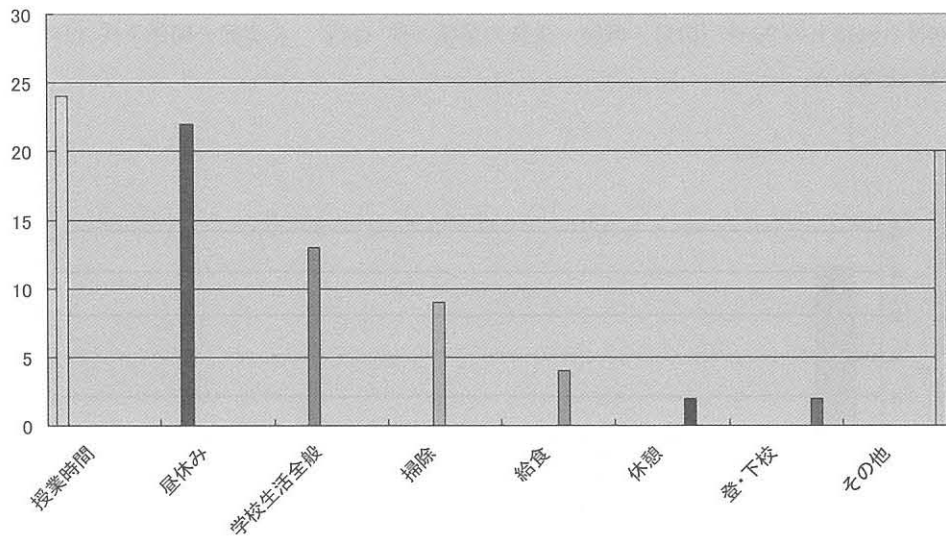


Fig.2 子どもが理解できなかった時

(4) 理解できなかった場面の学生の状況

「理解できなかった場面」について学生のおかれた状況について分類してみると、自然観察場面 19 件 (41%)、直接対応を迫られた場面 16 件 (35%)、間接的に対応を迫られた場面 11 件 (24%) であった。自然観察場面や間接的対応迫られた場面は指導介入の必要度は低いですが、直接対応を迫られた場面で子ども理解が不十分な認識を抱いたという経験は対応の誤りを想定させ実習指導のニーズを説明する。実習参加者 54 名中 16 名がこうしたケースに当たっている (29%) ことを考えると受け入れ校にとっても生徒指導についての指導を計画的・積極的に取り組んでいくことが焦眉の課題と言えよう。

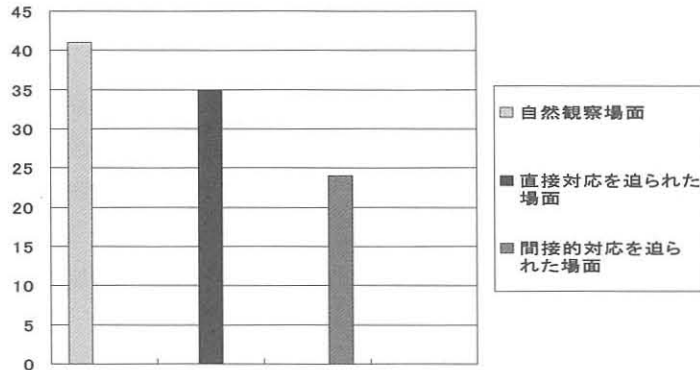


Fig. 3 教育実習生の場面状況

(5) 問題の所在

「子どもが理解できなかった」という認識を導いた問題の所在を分類してみると、主として子ども自身に向けられたもの 28 件 (61%)，教師－生徒の関係 8 件 (17%)，生徒間の関係 7 件 (15%)，その他 3 件 (7%) となった。

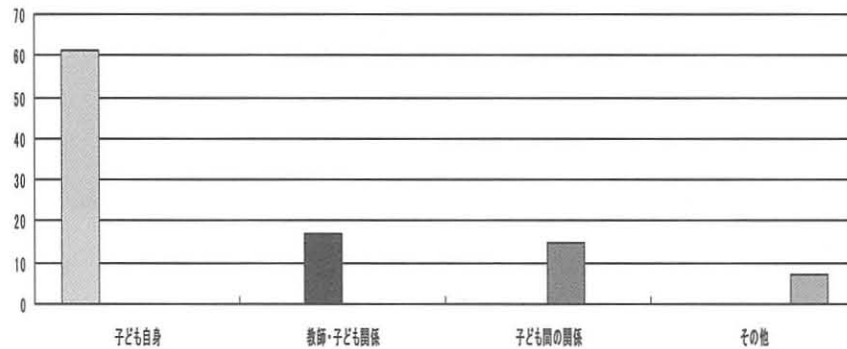


Fig. 4 問題の所在

(6) 事例分析

問題の所在ごとに分類された報告を事例テーマとして簡潔にまとめたものが以下の通りである。

《子ども自身》

【事例 1】朝から泣いていた子 (小学校)

朝のホームルームの時間に泣いている子がいた。この子が理解できないというより私がどうしたらよいか分からなかった。「登校までに親から叱られてきたのではないか」とか「家で喧嘩をしてきたのだろう」とか「前日までに嫌なことがあったに違いない」とか原因となり得るものは浮かんできたが当の本人は泣いているばかりで答えてもくれないのだから理由など分かるはずもない。原因が分からないからこちらもお手上げだった。

【事例 2】感情易変 (小学校)

S 君は自分の意見もはっきりと言い授業中もよく発言する子どもだった。またトラブルが起こっても適

切なアドバイスをしたり皆の意見をまとめるリーダー的存在だった。しかし時々朝から不機嫌なことがありその日も朝から挨拶もせず自分の席に座るなど調子がおかしかった。「もう朝自習の時間は終わりです」と係りの女の子が言ったとたん「何言っとるんだ〜。あと1分もあるじゃん。時計も読めんくせに偉そうなこと言うな。死ね!」といったも明るいS君とは思えないような言動を示した。クラスの雰囲気は急に暗くなりしばらく静まり返ってしまったもののS君は何もなかったように自習に向かう。そんなことがあってS君を注意して観察していると友達に「死ね!」と言っている場面が数回あった。でもその後すぐに友達と冗談を言ったりふざけたりしていた。相当な敵意もないのに友達に向かって簡単に「死ね!」と言ったり暴力的なること、またそうした言動の後にすぐに仲の良い関係に戻れること、私にはそのどちらも理解できなかった。後で担任の先生に聞いてみるとS君は兄弟喧嘩が絶えず朝お兄さんと派手な喧嘩をしてくる時には決まって不機嫌のようである。

【事例3】緘黙 (幼稚園)

家では普通に会話しているのだが幼稚園に来ると全く言葉を話さない。ぼんやり周囲の友達の様子を見ている時を見計らって「一緒に遊びに行かない」と誘ってみたら嬉しそうに私の方まで来てくれた。でも言葉は全く出てこない。選択性緘黙という言葉を知ったことはあるが原因は家庭環境なのか生育歴なのか自閉症などの障害なのかそれとも何らかのストレスなのか私には分からない。最も原因は分からずとも実習が後半になるにつれその子と一緒に遊べる時間は段々増えてきたので私には嬉しかった。

【事例4】孤食 (小学校)

お弁当の日。普段の給食では班に分かれて食べるようになっていたがこの日は仲の良い友達と自由に食べることが許されていた。但し、一人で食べている子どもがいれば皆で誘いあって食べるというクラスのルールがあった。よって最初は幾つかのグループに分かれてお弁当を食べていたが、やがて一人の子がグループから少しずつ机を離して一人でお弁当を食べ始めた。グループ内でトラブルが生じたわけでもなく普段から一人であることが多い生徒であった。私は小学校の時から一人でいることが嫌いでいつも皆と遊んでいた。だから孤独な時は寂しかった。どうして一緒に食べていた机を自ら離して孤食し始めたのか。私は注意すればよいのか、そのままこの子の意志に任せて放置しておくべきなのか分からなくなった。するとしばらくして担任の先生が教室に戻ってこられその子と一緒にお弁当を食べられ始めた。勉強はできるのだが協調性の乏しい生徒で、こうした特別な配慮が必要であることを後で説明された。

【事例5】孤立 (小学校)

小学校3年生のクラスを担当した。朝のホームルームや自習時間以外ほとんど自分の椅子に座ったままの女子がいた。元々にぎやかなクラスだったので余計目立ったのかもしれないが、初めは「おとなしい性格なのだろう」とか「何か家で嫌なことでもあったのだろう」という程度にしただけで考えていなかった。実際、1時限と2時限の短い休憩時間には他の女の子と話していた。しかし、2時限が終わって長い休憩に入るとほとんどの子は外に遊びに行き、残った子もめいめい教室や廊下で遊び始めたのに彼女だけ一人自分の椅子に座ったままの状態だった。そこで私は「外に遊びに行こうか」と誘ってみたが知らん顔をされた。体調でも悪いのかと思い「今日も寒そうやけど昨日みたいに雨降らなくてよかったね。」と話しかけると煙たそうに席から離れ教室に隅の方に歩いていった。私はどうしていいか分からなくなった。彼女の後を追いかけて話しかけるべきか、そのままにしておくべきか?でもそんなことがあった翌日以降空き時間に彼女は私の方まで寄ってきてくれるようになった。2時限の終わった後の休憩時間とは全く裏腹の態度をとるようになったことに私は再び驚いた。

【事例6】トイレ立てこもり (中学校)

試験中「トイレに行く」と言ったっきり教室に戻って来なかった男子生徒がいた。そこで実習生の一人が呼びに行った。何とか帰ってきたところで私が話をすると何も悪ぶれた様子はなくそっけない顔をして

いた。家庭科の授業で彼の様子を見る機会が与えられたがとても熱心で先生の言うこともよく聞いていた。しかし班活動になると皆から離れてしまい一緒に活動できなかった。根は真面目なのだが友達が作れないタイプの子どもであるということを担当の先生から聞いてそれなりに納得できた。友達がいない分実習生に対して一番話しかけ甘えていたようだった。しかし実習生からも急に怒ったり訳のわからない行動をするということで煙たがられてるのも事実であった。多分そういうところが友達ができない理由なのだろうが何故そうってしまったのかは分からない。

【事例7】止まない暴力（中学校）

実習生に対してはプリントを持ってきて勉強を聞きに来てくれたり反対に自分で解けた問題を得意そうに教えたりと何かとやりとりの多い男子生徒であった。そうした会話はともかく暴力的であることが理解を越えていた。私だけでなく他の実習生に対しても足を蹴ったり、首を絞めたり、髪の毛を引っ張ったり、手に爪を立てて傷を残したりといたずらの程度をはるかに越えていた。「痛い。ヤメテ！」と告げてもしつこく繰り返された。例えば、私が昼休憩時に掃除指導に向かう途中、廊下で出会い頭にいきなり膝をめがけて蹴り込まれ涙が出るほど痛かったので「痛いやん、モー」と叫んでしまった。でも叱ることができなかったのは彼がクスクス笑いながら何も無かったように過ぎ去ってしまった。その時以来、私は「また暴力を振るわれるかもしれない」と恐怖の連続でした。正直なところ「嫌な生徒」だと思って遠ざけて過ごしましたがとうとう耐え切れず担任の先生に相談しました。聞けば「勉強さえしていればいい」というような家庭方針で育てられたため対人関係でのトラブルが絶えないということでした。正直なところ2週間の実習では学校生活に慣れることだけでも精一杯なのに生徒一人一人の家庭環境への配慮なんてできないと思いました。

【事例8】足を蹴って呼び止める生徒（中学校）

生徒の全員の名前を覚えることが先ずは課題だったので一生懸命覚えていた。そこへ男子生徒数名が現れて「先生、こいつの名前知ってる？」と尋ねてきた。私はその中の二人の名前は覚えていたが一人の生徒の名前は覚えきれていなかったのも、まだ覚えていなかったという恥ずかしい気持ちとその生徒に申し訳ない気持ちが錯綜しながらも思わず生徒の名札に目をやった。すると「こいつ、すごいショックを受けていますよ」とその中の一人が追い打ちをかけてきた。そんなことがあった翌日、私に対してその言葉をかけた生徒からいきなり足を蹴られて「先生」と呼びとめられた。その眼は完全に「生徒の名前さえ覚えられない実習生」を臭わせた。それから私の足を蹴っては私を呼び止めるという行為が続いたので「名前を呼べば振り向くから蹴らないでね」と言うとな彼は「気分です」と開き直った態度をとってきた。彼は当初から「他の教生がいい」と友人につぶやいていたようだが、そんなことがあっても給食と一緒に食べ班活動を支援していく中で実習後半になると普通に会話できるようになり実習最終の日には「ありがとう」という感謝の言葉もかけてくれた。最後に「乱暴な生徒」と思い込んでいた私の先入観を吹き飛ばしてくれた。

【事例9】暴言・粗暴（中学校）

実習生に対してたたいたりつねったりする子がいた。また「〇〇先生、アホくさ」と何度もにらみながら言うのは逃げ去る行動も多く見られた。どうしていいか分からないのでたたいてきても笑って「おはよう」と元気に挨拶を返してみた。でもそうした行為は繰り返された。ある時集いの時にそばに座って「ここに座っていい？」と聞いて横に座った。すると「お帰りの時手をつないでくれるんやったらいいで」と返してくれた。それ以降もたたいたりつねったりすることが全くなかったわけではないが子どもの方から私に呼びかけてくれたりいい関係がとれるようになった。子どもって自分の気持ちをストレートに表すには時間がかかるのだなあとはじめて知った。

【事例10】教師暴力（小学校）

教生だけでなく担任の先生にも暴力的な子どもがいた。女の子で甘えん坊だった。何かあるとすぐ身体をたたいてしまう。要求が通らない時も自分の方を向いてほしい時もとにかく他人をたたいてしまう。だから暴力的というより甘えが高じていたのかもしれないがたたかれる方の立場になれば余り嬉しくないことだ。担任の先生に相談するとその子は小さい時に言葉をなかなか話さなかったということだ。また最近妹が生まれて母親からかまってもらえる時間が急に少なくなったとも知らされた。たたくことの理由は様々だ。また「たたく子」という先入観から離れて一緒に遊んだりお手伝いを頼んだりしてなるべく色々な関わりをするようにしたらいつの間にか私をたたくことが少なくなった。「問題行動にこだわらない」ということを大学の講義で教えられたがその意味が初めて理解できたような気がした。

【事例11】落ち着きのない子 (小学校)

授業中、席を離れたり、発問とは違う内容でもいつも発言したり、時折大声を出すような男子生徒がいた。クラスの中で一番落ち着きのない生徒だったと思う。放課後は担任の先生と知恵比べをしたり下校時間を過ぎても実習生と話をしていた。ある日の朝ホームルームの時間に「係からの連絡はありませんか」と司会の生徒が聞いてきたらその子がいきなり「係からの連絡ではないですが、明日僕は親せきの家に泊まりに行くんです。だから嬉しいんです。」と発言した。すると周囲の子から「係からの連絡じゃあないのに何言ってるの」と容赦ない批判を浴びてしまった。でも本人は反省の素振りさえ見せず嬉しさに浸っているようだった。私はこれを見てその子が理解できなかった。「学校が好きだから自分のことを思いっきり出したがっているのだろう」とだけ考えていた。しかし後で担任の先生からその子は家に帰ってもおじいちゃんしかおらずいつも寂しい思いをしていることを知らされた。いつも下校時間まで学校にいることもいつも皆に自分のことを語りたがっていることもそのことで謎が解けた。だけど2週間の実習期間ではそんなことに気づくことはできなかった。

【事例12】教室を飛び出す (小学校)

3年生の総合の時間に見たことである。グループに分かれて15分ずつ発表することになっていた。ある生徒がカルピスヨーグルトについて発表している時、最後にヨーグルトを皆に試食してもらうことになった。するとその時発表していた生徒が教室から出ていった。皆に配っていると足りなくなったので近くの店まで買いに行こうとしたというのである。私にはその生徒の行動が突然でありしかも本人自身何の抵抗もなく自然に教室から出て行ったことが驚きとしか言えなかった。

【事例13】離席 (小学校)

皆が集中して学習に取り組めるようになったのに、自分からスルッと席を離れて友達の前に行ってみたり前の方まで移動するなど落ち着かない子どもがいた。先生に注意されて自分の席に戻ってもきちんと椅子に座ることができず椅子の上に半分正座したような格好でいたりモゾモゾしていた。そんなことが1日のうち数回あった。規範意識に欠けていると言えばそれまでだがどうしてこんな子どもになってしまったのだろうか。それとも椅子に座るよりまだ遊んでいたいという気持ちの表現だったのかもしれない。

【事例14】集団エスケープ (小学校)

ある時一人の生徒がふざけて教室から出て行ってしまうということがあった。すると数名の生徒も同じように出て行ってしまい残された生徒はざわざわしてしまい收拾がつかなくなってしまった。言わば学級崩壊のような状態になった。また学級経営のポイントの一つを教えられたようだった。

【事例15】片付けができない (小学校)

教育実習で私が一番驚いたことはくしゃくしゃになった紙、散乱している体育館シューズがあちこちで見られたことだった。それを誰も片付けようとしないうちは理解できなかった。先生が注意して初めて動き出すことももっと理解できなかった。さすがにその理由を先生に尋ねてみたが家庭でのしつけの問題や母親が専業主婦の家庭が多いのでそうした家庭では子どもの部屋や持ち物をほとんど母親がしてしまう

ので本人たちに片付けようとする気持ちを失わせてしまったのではないか—というような説明を聞いた。

【事例 16】パソコンオタク（小学校）

常にマイペースで授業中もやる気がないと教科書も開かずノートもとらない子がいた。先生に叱られることもしばしばだったが一対一で向かいあって話してみると案外いい子だった。休み時間に誘うと初めは嫌がっていたが段々打ち解けてきた。そんな中、魚にすごく興味があるようで毎日図鑑を見ていることが分かった。自己紹介の時私が「好きな食べ物は魚です」と言ったことも覚えていて魚クイズをよく出された。例えば「サメより強い魚は何でしょう」とか難問が続出だ。余りの知識にある時「本当に魚が好きなんだねえ。どんな所にどんな魚が釣れるか知っているし。釣りにもよく行くの？」と尋ねてみた。すると思いもよらぬ回答が返ってきた。「ううん。行かないよ。だってパソコンで釣りができるもん。」

何という答えなのだろう。私はただびっくりしてしまった。いくら情報化社会とは言え小学2年生にしてこの答である。自分の子ども時代と比べて軽いショックを覚えてしまった。

【事例 17】空気が読めない（小学校）

給食の時の会話で明らかに友達を傷つけるような発言をした子がいた。平気な顔で相手を傷つけていると思いきや、相手の子はあっけらかんとした態度でいた。会話が成立していないのである。ならば、会話などしなくていい。言う方が言いたいことを言い放ち、聞く方は聞きたいことだけを選んで聞いているから傷つかないということなのか。それとも言葉の意味や背後に隠された悪意を読み取る力が備わっていないのか。空気が読めない現象は子どもたちの日常に多く発生している。

【事例 18】オーバーアクション（小学校）

体育の授業でサッカーをしている時女の子がケガをした。と言っても大きなケガではなく相手とぶつかって足を少しすりむいた程度のもだったが泣き出してしまった。それまで彼女は一番サッカーを楽しんでいて大きな声を出して走り回っていた。しかし、それ以降はすっかり機嫌を悪くしてしまい皆から離れた所にボンと座ってしまった。私は泣くほどのケガではなかったのに泣いてしまい、そのことで余計皆と一緒にサッカーができなくなってしまったと考えた。普段彼女は社交的で実習生ともよく話してくれた。授業中の発言も多く友達からの信頼も厚い。講義で紹介された「良い子の挫折」ってこんな些細なことで起こるんだなあと思った。

【事例 19】態度の使い分け（小学校）

教生の中で厳しく接していこうとする学生と仲良くすることを優先している学生と様々だった。そしてそれを子どもたちが上手に使い分けしていることが理解できなかった。特に女子学生の際はガヤガヤ騒いでいることが多く雰囲気は違っていた。きっと叱らない先生」と捉えていたのでしょう。でも何でそんな使い分けをするのだろう。プリントをくちゃくちゃにした子がテストではまじめに問題を解いている。個別で放課後教えれば素直なのに授業中はふざけてしまう。授業者によって時間によって雰囲気によって目まぐるしく子どもの態度は到底私には理解できませんでした。

【事例 20】哄笑（小学校）

学活の時間、誰かが「クスッ」と笑っていたら大きな声で「ワハハ！ワハハ！」と大きな声で笑い出す子どもがいた。それをきっかけに別の子どもたちも笑い出した。まさに笑いの伝染とも言うべき集団心理を見た思いであったがそれにしても度を過ぎた大笑いは理解できなかった。

【事例 21】机を倒して挙手する子（小学校）

授業中、ものすごい勢いで挙手する児童がいた。机を倒し椅子から落ちそうな勢いである。元気よく手を挙げているのでよほど発表したいのかと思ひ指名するとそうでもない。しかし、時折皆が考えつかないような面白い発表をしてくれることもあった。でも何故こんな大げさな表現をしてくるのだろう。甘えたい気持ちがあふれているのか。目立ちたがり屋なのか。それとも周囲を気にしない性格なのか。結局いろ

いろいろ考えてみたが2週間の実習期間では分からなかった。

【事例22】ハイハイを忘れました (小学校)

先生の発問に対して盛んに「ハイ、ハイ」と手を挙げる子どもがいた。大きな声で授業妨害とも思えるほどの様子だ。何度か先生も注意されていたが一向に収まる気配がない。しかし先生に指名されると「エー」と迷った挙句、「忘れました」と言って座った。しかしその後も同じようなことが繰り返され大きな声を出して挙手しては指名されると答えられないまま座ってしまった。指名される前の自己アピールと指名された後の自信なげな様子のギャップが理解できなかった。単に緊張の余り答えを忘れてしまったのだろうか。指名されるとしばらくは嬉しそうな表情を浮かべていた。自己主張の強い子なのだろうか。

【事例23】家庭内の秘話 (小学校)

給食の時間、ある子どもの隣で食べていたら次々と家庭のことを尋ねる子がいた。兄弟姉妹、父親の仕事、母親の態度、休日の過ごし方、小遣いなど色々と話が盛り上がった。そうした中、小遣いのことがきっかけで自分のうちは母子家庭で経済的に苦しいことなどかなりプライベートな内容の話が皆の前で切り出した。私は黙って聞いていたが扶養手当ことや離別した父親の様子、果ては家庭で抱えている借金の額まで語り出したので「それってここで話してもいいことなの？ちょっと深刻な話じゃない？」と遮ろうとした。しかし、その子は何もなかったように「いいの。自分のうちは貧乏なんだから」と答え、周りの子どもたちもその子のこういう話を聞いたのが初めてではなかったようで驚いてもいなかった。話された深刻な内容に対して、平気で語る子どもやそれに耳を傾けている周囲の子の冷静さが理解できなかった。先ず私はその子が真実を語っているとも思えなかった。仮にそれが真実なら他人に話せないだろうと思ったからである。もし本当なら貧乏であることを何故周りの人に知らせてしまうのか。否、反対にそのことを誰かに知ってもらい同情してもらおうことを望んでいたのかもしれない。小学4年生にしてもうすでに家庭事情のこんな内容までを引き受けて生活していると思うと何だか複雑な気持ちになった。

【事例24】厳格主義 (小学校)

昼休みにTさんから秘密基地に誘われたのでついて行った。Hさんも私に連れられて学校の裏にある秘密基地まで駆けてきた。すると1本の木の下で突然Hさんの足が止まったので尋ねると「私は秘密を教えてもらってないからココに入れないの。」と答えた。秘密基地とはその木の周辺のことであったが、秘密基地を目の前にしていたら秘密ともいえない状況なのに、頑なに「秘密」を守ろうとしたHさんの気持ちが理解できなかった。またその木は秘密基地だからと言って触れることすらしなかったHさんの厳格な態度にさらに驚いてしまった。小学4年生の「秘密の世界」を理解したいと思った。

【事例25】不登校 (小学校)

実習初日に学校を休んでいた子どもがある日登校してきた。私はそれまで休んでいる理由も分からず「不登校の子」とばかり考えていた。だから学校に来ていつも変わらないように皆と話したり騒いでいる姿を見て不思議に思った。確かに皆と馴染んでいたように思えた。そこで実際その子に話しかけてみたが特別な違和感もなかった。どうして今まで学校に来なかったのだろう。反対に休んでいた理由が分からなくなった。しかし、また翌日からその子はまた学校に来なくなり、結局実習期間中その子に会えたのは1日だけだった。詳しいことは分からないが1日だけ彼女と接してみて対人関係における性格的な問題や予想される学校ストレス等微塵も感じられなかったものでその後もずっと気になっている。

【事例26】掃除をしない子 (小学校)

音楽室の掃除指導を担当した時だった。掃除機を使うのだが、まるで遊びだった。毎回掃除をするように注意したのだがいつも遊びになってしまう。だから実習期間中ずっと悩みの種だった。きっと他の部屋の掃除のようにほうきや雑巾を使わない分、子どもたちにとっては遊びになってしまうのだろう。掃除機を持たない生徒には何をしたらいいのか分からないのも当然だ。そこで一人一人に掃除機が早く使いやす

いように机を移動させたり掃除機の役割を交替させながら皆が掃除に参加できるように指示をすることにしました。すると再三注意してもなかなか掃除にならなかった生徒がそれなりに掃除の時間として活動できるようになった。子どもには具体的な指示をしなければ通じないということがよく分かった。また子どもに目的が理解されていなければいくら注意しても変わらないということも教えられた。

【事例 27】掃除さぼり（中学校）

中学生の掃除指導についての疑問である。ほとんどの生徒が掃除をやろうとしない。確かに私も中学生時代、掃除を真面目にやろうとはしなかったし正直さぼったこともあった。しかしその比ではない。余りにも皆がやらな過ぎる。でもさぼりの常習犯が真面目に掃除する時がたまにあった。これも不思議なことで理解できなかった。

【事例 28】整列しない（中学校）

体育の授業では集合・整列させる時が多かった。体育館でもグラウンドでも何回もそうした指導場面がある。駅伝の授業をしていた時、生徒がいつまでたっても集まらないことがあった。集まってもワイワイ騒いでいて一向に整列しようとする雰囲気にならない。声をかけてみるが静かにならない。そんな時はしばらく黙ってみることが効果的だと聞いていたので黙って様子を見ていたが時間だけがむなしく過ぎていく。たまたかねて厳しく叱ったら一瞬で静かになり授業を始めることができた。でも毎回同じことの繰り返しでこういう方法でしか授業を始めることができなかったことを反省している。それと同時にすでに決められていることなのにその都度毎回叱られないと整列できない生徒の気持ちが理解できなかった。

《教師・子ども関係》

【事例 29】授業中の反応の乏しさ（小学校）

何故、私が授業したら生徒からの反応があまりないのだろう。普段の先生の授業では様々な反応を示しているのに私の授業ではほとんど反応がない。普段の授業では様々な反応を示してくれるのに私の授業ではほとんど反応がない。私はこのことをいろんな人に相談した。緊張が原因なのか。発問や言葉かけの問題なのか。生徒に伝わるように考えているつもりなのだが。時間が経つにつれて子どもが理解できなかったことを悔やんだ。教育実習で子どもを理解することがどれだけ難しいかを体験させてもらった。

【事例 30】エスケープ（中学校）

体育の授業中グループに分かれてバスケットボールの試合をしていたが、最後を盛り上げるために実習生チームとバスケットボール部所属の生徒だけで試合をすることにした。とりあえずバスケットボール部所属生徒が5人以上いたので適当に指名し始めたが、しばらくするとメンバーに入れなかった2名とその仲間数名が静かに体育館から出ていった。自分がメンバーに入れなかったことの腹いせなのか、「実習生との試合だから見ていなくてもいい」と思ったのか、実習生全員が試合に出ているので「注意する人は誰もいない」と判断しての行動だったのか—私には不可解な出来事だったが「なめられている」という気持ちが強かった。

【事例 31】担任教員の態度の使い分け（中学校）

体育の授業の初めにはいつも体育館を10周走ることになっていた。そこで私は「ランニングしよう。10周走ろうで！」と元気よく声かけをしながら生徒と一緒に走っていた。しばらくして数名の男子がボールを器具室から出してバスケットボールをやり始めた。「きちんと10周走った？」と尋ねると「走った」と彼らは答えた。しばらくして担任の先生が現れて全員に向かって「きちんと10周走った人は手を挙げて」と質問された。すると誰も挙手しようとする生徒はいなかった。私も中学生の時ごまかしたりさぼりたくなる気持ちになったことがあったのでそうした生徒の気持ちはわかっていたつもりだった。でも実習生4名が色々な生徒に声かけして一緒に走っていたのに誰も決められた10周を走っていなかったのには驚い

た。実習生だから甘く見られていたのではないかという思いが募る一方、担任と我々に対して明らかに異なる態度を示した生徒たちの気持ちが分からなかった。

【事例 32】掃除しなければ (中学校)

私は掃除の時ある生徒に「掃除をしなきゃダメだろ」と注意した。するとその生徒から「オメーはほうきで掃くだけー簡単だろうなあ。俺は雑巾で拭かなきゃならんのに。」と言り返された。そこで私は雑巾で拭いてみせた。私の理解では生徒より楽なことをしている態度が気に入らなかったと解釈したからなのだがその生徒は「そんなつもりで言ったんじゃあーねえのに。」と言った。私にはこの発言が理解できなかった。でも生徒に対して自分の考えをすぐに粹づけしてしまったことからこんな言葉になったのではないかと後で考えられるようになった。

【事例 33】指示に従わない (中学校)

掃除をしないので注意したが聞いてもらえなかった。給食の準備が遅いので注意したが無視された。教室移動が遅くて始業時間に間に合わないので注意したが改善されなかった。このように私の教育実習は生徒が私の指示や説明を聞いてくれなかったことが一番の反省だ。それと同時に何故生徒が私の指示を聞いてくれなかったのか理解できなかった。

【事例 34】注意に従わない (中学校)

学年集会の時、騒がしいので先生が注意された。集合する時からやり直しをさせられていた時でもおしゃべりをする生徒がいた。1回の注意だけでは駄目なのだろうか。注意しても中学生には届かないのだろうか。先生の注意さえ効果がないのだから教生の注意など聞くはずもなからうとも思った。

【事例 35】からかい (中学校)

中学2年男子生徒のことである。国語の授業、担任の先生が来られる前に教育実習生に対してかなりの暴言を吐いていた。特に身体のことについて「臭い」、「汚い」と罵っていたのである。相手の実習生は立場上ともに相手にはしなかったようであるが生徒がしつこくので怒りを必死にこらえているようだった。その様子を見てその男子生徒はさらに面白がって茶化し始めた。そうしたやりとりが担任の先生が来られるまで続いていた。明らかに相手を傷つけるような言葉を連発していた。どんな相手でもあんなひどいことを言う男子生徒の気持ちが理解できなかった。ましてや会って間もない実習生に対して何故こうしたことができるのか。

【事例 36】敬語を話さない (中学校)

体育の授業で生徒と色々と話し合う場面がありました。そこでの出来事ですが数名の生徒が担任の先生には敬語で話すのに教生に対しては何も配慮もなく友達言葉で話していました。なかには私たちを見下すような言い方をする生徒もいました。そこで注意すると怒って教室から飛び出してしまう生徒がいました。それに連れられて数名の生徒も体育館から勝手に出て教室に帰ってしまいました。中学3年生ということで受験ストレスが強かったのかもしれませんがたとえ教生でも人間的な関係でありたいと思いました。教生が偉いとは思いませんが目の上の人や教えてもらう人には敬語を話すのが当たり前だと私は思っています。

《子ども間の関係》

【事例 37】競争したらいけんで (小学校)

3つのチームに分かれてゲームをすることになりました。あるチームが1回戦で負けたので「みんな負けて悔しいよね。次、頑張って勝とう！」と励ましました。するとある子どもが「何で結着つけるん？何で勝たんといけん。競争したらいけだで。」と言いました。周りの子どもも同じことを口々に言いだし結局学生は困り果ててしまいました。相手を傷つけるような競争がよくないのは分かりますがゲームにおいて

も競争を否定されるとは思いませんでした。またここまで子どもたちと自分の意識が違っているのかと思うとショックでした。近年、通知表における絶対的評価や運動会で競技種目がなくなったというような学校がニュースで紹介されていましたが子どもたちの意識がまさかここまで変わっているとは思いませんでした。

【事例 38】見て見ぬふり（小学校）

体育の時間に、ある子どもが足を捻挫してしまいました。その子は歩きにくそうにグラウンドから下足場へ向かって片足で歩いていました。クラスの仲間が心配そうに声をかけたり、肩を貸している子もいました。そんな中、ひとりの子が「そんな大丈夫。行こ！行こ！」と周りの子に言っていました。私はその言葉を聞いた時耳を疑ってしまいました。他の実習生も同様に驚いたそうです。たとえけがをした女の子と仲がよくなくてもそんな言葉は出ないだろうという思いです。

その子はいつもはきはきと自分の意見を言う子でした。でも自己主張が強すぎて仲のいい友達もいなかったようです。後で考えてみると皆に心配されて嫉妬心から出た言葉だったのかもしれませんが。

【事例 39】突然言われた「先生のことキライ！」（小学校）

実習が始まって一週間が過ぎた頃、それまで毎朝声をかけてくれていた担当クラスの女児からいきなり「先生のこと、キライ！」と言われた。とても暗い表情だったのですぐに理由を尋ねたが黙ったまま立ち去り無視された。そこで女児と仲良しの児童にその理由を尋ねてみたが「シラナイ」の一言で済まされてしまった。後で判明したことだが、女児が自分勝手なルールを作ってしまったことが原因で昼休憩に友達と一緒に遊べなくなった時だったらしい。私は「シラナイ」と言われた時には「何とか仲良くさせよう」との思いが優先していたが、子ども同士が理解し合う時間も必要だと反省した。

【事例 40】喧嘩の仲裁（小学校）

休憩時間にある児童が私に「先生、B君が泣いてるよ」と教えてくれた。するとA君とB君が喧嘩していた。私はまず冷静に二人の言い分を聞くことにした。

A「B君が何も言わずに僕のペンをとった」

B「Aが殴った」

私はA君に対して「B君は何も言わずにペンをとったの」と尋ねた。するとA君はうなづいた。

そこでB君に対して「A君が何も言わずにペンをとったらどんな気持ちになる？」と尋ねてみた。

するとB君は「嫌だ」と答えたので「それじゃあB君が何も言わずにペンをとられた時に感じたようにA君も嫌な気持ちになったんだと思うよ。そのペンが使いたかったら何と言ったらいいのかな？」と問い返してみた。B君は素直に「貸して」と答えた。そこで私は「そうだね。貸してって言うだけで二人とも嫌な思いをしなくて済むんだよ。じゃあ今度は嫌な思いをさせた相手に何と言ったらいいと思う？」と続けた。するとB君は「ごめんなさい」と答えた。次に私はA君に対して「確かにB君がA君のペンを勝手に使ったことはいけないことだよ。でもそれに対して暴力をふるうのはよくないと思うんだけどA君はどう思う」と尋ねた。するとA君は「俺は悪くない。コイツが勝手に取ったのが悪い」と主張した。私は「でもA君がB君を殴って怪我したらどうする？」と問うとB君は「コイツは言っても分からないから殴ってもいいんだ。それに言葉の暴力の方が人を傷つけるんだ。」と答えた。それに対して私は「暴力を振るった方が負けだと先生は思うよ」と切り返したがA君は「先生の言っていることは意味がワカラン」と言い放って立ち去ってしまった。

何故「意味がワカラン」と言ったのだろうかー私には理解できなかった。本当に私が言ったことが小学1年生には理解できなかったのだろうかーその判断に迷ってしまった。加えて喧嘩の仲裁など実習生が行うことなのだろうかとも考えてしまった。正直、余計なことをしてしまったとも悩んだ。担任の先生から教えてもらったことだがA君は幼稚園の時から暴力的な子どもだったらしい。

【事例41】遊びに見るいじめ (小学校)

鬼ごっこでいつもKさんばかり鬼にさせられていた。Kさんはクラスではおとなしめの子で受け身的な面が強かった。そしてKさんとNさん、Tさんはいつも一緒に遊んでいたがNさん、Tさんは活発でクラスのリーダー的存在だった。そうした中、Kさんから私に「先生、私皆と遊びたいのに、この前も鬼ごっこしてたらNさん・Tさんが私ばかりタッチしにくるけえ〜怖い。」と相談があった。確かに以前みんな鬼ごっこをしていたらKさんがすぐにタッチされていた。Nさん・Tさんから見ればKさんにいじわるをしようとしていたのではなく少し足が遅かったKさんをねらったのに過ぎないと私には感じられた。でもKさんはそれをいじめだと思っている。そこで三人を誘って昼休憩に「だるまさんが転んだ」をして遊ぶことにした。最初は私も入っていたこともあって三人で仲良く遊んでいたが途中からいろいろとルールをふたりが取り決めてKさんが口を挟む雰囲気ではなくなった。でもKさんはふたりが楽しんでいる姿に合わせて時折笑顔も浮かべながら遊んでいた。私はその光景を見てまたKさんの気持ちが分からなくなった。本当にNさん・TさんとKさんは遊びたいのだろうか。否、本当にKさんは二人のことが嫌いなのだろうか。怖かったり嫌いな自分とは性格も能力も異なる別の友達と遊べばよいのだろうか——。それにしてもKさんはいろんな意味で敏感な子どもだった。

【事例42】授業で見たいじめ (小学校)

運動の苦手なO君。体育の授業で皆より低い跳び箱で練習していた。すると普通の跳び箱でも跳べるのに低い跳び箱で練習していたI君が後ろからやってきてO君が跳ぶ前に奇声をあげたり邪魔するなどしてからかい始めた。O君はそれに腹を立て双方つかみ合いになりそうな雰囲気だったので私が仲介に入った。O君は「いつもこうなんだから」と愚痴を言い、そうした中I君は「あっちの跳び箱に挑戦してみたら」と再び挑発する。私は取りあえず二人を分けI君を別の跳び箱で練習するように促したら「先生、僕に強制するんですか?」とI君は反発の声を上げた。結局O君に「嫌なことがあったら先生に相談してね」と言ってその場を収めるしかなかった。その後、O君は「そんなことしても無駄」と否定的な態度をとり二人の関係を修復することはできなかった。

私はいつも愚痴をこぼしているO君が理解できなかった。本当はどうして欲しいのか分からなかった。「こうされるのが嫌だ」とか「もうして欲しくない」などの言葉は言うが、実際にそうした場面に出くわすと相手に上手く言えず、怒ったり「いつもこうなんだから」と諦めてしまう。何故はっきり「嫌だ」と言えないのだろうか。担任に先生によると以前もそうした問題が表面化して「いじめ」とも受け取られることがあったがO君の本当の気持ちが引き出せずうやむやになったそうだ。

【事例43】気になる友達 (小学校)

小学3年生の同じクラスで仲のいいA君とB君がいた。どちらもクラスの人気者で成績も優秀で友達からも信頼されていた。ある時先生がダジャレを言ってA君がキャ〜キャ〜と大笑いした。笑っている時A君はB君のことを気にして振り向いていた。するとB君はクールな顔をして薄く笑みを浮かべていた。またある時同じようなことがあったので二人の様子を観察しているとA君が笑っている時必ずB君の方を見ていることが分かった。仲がいいのか必要以上相手を意識しているのかこの年齢の友達関係の難しさを知った。

《その他》

【事例44】服装 (中学校)

なんでシャツをズボンから出しているのか分からなかった。注意しても直さない。「ハイ」と返事しても直さない。直さないなら分かったような返事をしなくてもいい。分かっているのか、分かっているのかーが分からない。

【事例 45】だらしない服装（中学校）

男子生徒の中でズボンやパンツをずらしてはいていた。注意すると直すその後またすぐずらしていた。直す気持ちがあるのか、ないのか。先生の注意をどう思っているのか。生徒の行動と心理が分からなかった。ある生徒にすれとなく尋ねてみたら「別になんとなく」という答えが返ってきた。明確な理由などないならずらはなくてはくことはないと思うのだがこれがまさしくジェネレーションギャップなのだろうか。

【事例 46】会話不成立（中学校）

実習にも慣れ始めた5日目ある男子生徒に「先生、教師になるん？」と尋ねられた。私は返答に詰まってしまう「まだ分らんけど、なれたらなりたいな。」と曖昧なことを言ってしまった。言いながら後悔したのを覚えている。その後同じ生徒から「俺は先生なんか大嫌いだ」と告げられ私はまるで自分のことを言われた気持ちになりショックを受けた。後で聞いてみたらその生徒は担任や教科の先生のことを言っていたようだが自分に向けられた発言として私は勘違いしてしまったのだろう。それは生徒と会話する時私自身の中に「自己」が無かったからだ。自信を持って自分の考えが伝えられなかった思いで生徒の言葉を聞いていたのですぐにそうした自分の弱さと結びつけて解釈してしまったのだろう。子どもを理解するために必要なものが一つ理解できたように思った。

《子ども自身》の問題についての分析

主として子どもの行動や認識などについて「理解できない」としたものが28事例と最も多かった。

【事例 1】はまさに当該の子ども情報が全くない中で学生の対応が突然迫られた場面であるが、故に子どもとの関わりの中で理解を生む瞬間でもあったはずだ。

【事例 2】は「死ぬ！」という発話から問題視されてはいるが実は【事例 1】と同様、子どもの感情的な言動への適切な対処が求められている場面であった。

【事例 3】～【事例 6】は非社会的行動すなわち、孤立化傾向のある子どもへの疑問だが、幼稚園～中学校の各々の段階で示される孤立化行動が家庭内環境や個性のみならず就学前のコミュニケーション不全から発していることを説明する発達の視点から理解を促す「指導」の必要性を求める。

一方、反社会的な行動を示す子ども自身への疑問は【事例 7】～【事例 10】に示されているが思春期による反抗的態度が教育実習生に対する挑発行動を助長し特に中学校で頻出していた。

【事例 11】～【事例 15】は多動・不注意など発達障害様の行動を示す子ども達が挙げられているが、【事例 14】はそれが集団的波紋となって伝わると「学級崩壊」を起こしかねない危険性を示した。

【事例 16】は情報化社会が子どもたちへ与えた影響を現実に子どもを通して体感した学生の驚きであった。

【事例 17】～【事例 19】は現代の子どもに見られるコミュニケーションスタイルを問題視した。

【事例 20】～【事例 24】は一見個別の問題のように捉えられるが小学生年代の各々の年齢的特徴を了解すれば納得できる内容でもあった。

【事例 20】は抑制の少ない感情表出として、【事例 21】・【事例 22】はこの年代に特徴的な意図の過大表現行動とも理解できる。

【事例 23】・【事例 24】は中学年に特徴的な秘密世界の発屈という内面的変化（Sullivan, 1953）を了解すれば「子どもが理解できる」であろう。

【事例 25】は不登校事例であるが、こうした子どもへの対処を実習内容に含めるかどうかの基本的な判断が重要である。そして実習内容に含めるならば、実習生の対応が問題状況を深めるリスクも考えられることから用意周到な指導マニュアルや対応への繊細さが求められよう。

【事例 26】～【事例 28】は指導しても効果があがらないことを子ども自身への理解の困難として問題のすり替えがなされたものである。

要約すれば、一般に問題行動として数えられる粗暴・暴言・規律違反等の「反社会的行動」や孤立・集団離脱・不登校等の「非社会的行動」、加えて多動・不注意・衝動・感情易変などの「情緒的・行動的不安定性」、対象となる子どもの「年齢的特徴」について十分な知識が無いために『子どもが理解できない』という認識を成立されたものと、子どもに対する指導が思うような成果に結びつかず言わば、教育技術の未熟さが子ども自身が「ワカラナイ」という認識を形成させた場合があったが前者が圧倒的に多かった。

《教師・子ども関係》の問題についての分析

主として教育実習生も含めた教師と子どもとの問題として「理解できない」と報告されたものは8事例を数えた。

【事例 29】は小学生に対する体験であるが実際の教師がモデルとなり実習生に反省的態度を産出させた。しかし、それ以外の事例はすべて中学生に対する体験報告であり、生徒からの指導への反発や抵抗を主訴とする悩みでもあった。実際、【事例 34】で報告されているように実習指導する教師自身においても健全な関係が成立していない場合があるとすれば、教育実習生にとって生徒との信頼関係を構築することは容易な作業とは言えまい。それどころか【事例 35】のように当該生徒からいわれなき攻撃に教育実習生が襲われた場合、指導教員はどんな対応をしたのだろうか。教育実習生が指導効果を期待すれば行動的な結果ばかりを期待してしまいがちだが、中学生年代の心理的特徴は内面的な意味づけが高まる中、行動と心理との極端な分離を招き極端視を含みながら「揺れ」を基調としながらも成長していく過程にある(高垣, 1998a)とすれば、行動的变化ではなく内面的な影響因をまずは念頭において接することが重要だ。その意味からすれば、ここで挙げられた中学生に対する7事例は学生達の「中学生の心理」についての先行知識の乏しさ・発達の視点の不十分さを表現したとも解釈できる。

《子ども間の関係》の問題についての分析

主として子ども同士の人間関係について「理解できない」とされたものは7事例であった。

【事例 37】は子どもたちに可搬化して伝えられた平等主義への困惑、一方それとは矛盾するかのように【事例 38】は子ども同士の人間関係の希薄さへの驚きを報告した。香山はこうした矛盾したベクトルをまとめていく機能として心を位置づけ、やがては自己というフレームの中で様々な事象をまとめ上げていくはずなのにそうした結合ができないまま(香山, 2004a)大きくなった若者たち(香山, 2002; 2004b)を精神病理学的に説明している。

【事例 39】・【事例 40】は友達関係の修復の過程や困難さを示し大人の介入の難しさを伝えた。裴岩(2001)は子ども達のおかしな会話の特徴を分析しながら現代の子どもにおける感情の成長不全とコミュニケーションの貧困として警鐘を鳴らしているがその一例に含まれよう。

【事例 41】・【事例 42】はいじめ問題を報告したがはいじめは小学校において遊びだけではなく授業中においても大人の見える形で発生することを示した。

【事例 43】は報告者も推測しているように、同調的な行動を誘発しやすい小学生の特徴についての理解不足に基づくものであった。

《その他》の問題についての分析

【事例 44】・【事例 45】は服装に関するものであった。

【事例 46】は単なる会話の噛み合わなさに由来するものであったが教育実習生の教育者としての気負いから発していた。

(7) 理解できなかった予測要因

理解できなかった予測要因としては実習生自らが子どもの内面的世界を理解できなかったことを理由に挙げた者が14名(30%)と最も多く、次に家庭生活からの影響と思われるがそうした情報を事前に入手でき

ていなかったことを指摘した者が5名(11%)、実習生自身の対人理解として画一的理解に留まっていたことを反省的に挙げた者が4名(9%)、子どもに対する発達的理解の乏しかった点を挙げた者が4名(9%)、そもそも世代差の問題として捉え「理解できないこと」を肯定的に判断した者が3名(7%)、複合的要因を挙げ一律には特定できないと判断した者が3名(7%)、そして不明とした者が13名(28%)であった。尚、家庭環境等の情報に関しては指導教員から後日教えられ、そうした予測的理解を促した者もいたようだが、内面的理解や発達的理解についての不足・自己の画一的理解を「理解できなかった」要因として指摘した者は教育実習終了後に何らかの仮説的理解が拵えられることによって予測要因として支持される結果となったと思われる。その意味からすればここで報告された「理解できなかった」内容を教育実習の事後指導や教育相談関連科目で丁寧に扱い理解の深化を図ることが望まれよう。

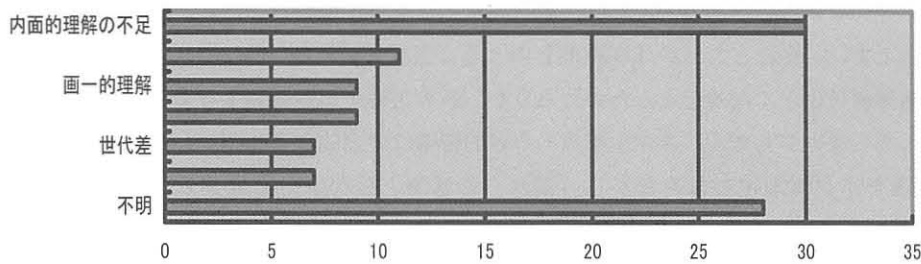


Fig. 5 理解できなかった要因予測 (%)

4. 総括的討論

ほとんどの学生が教育実習において「子どもが理解できなかった時」があったことを報告したが、その内容においては教師-生徒との直接的な指導的關係で登場したのではなく、自然観察場面や間接的な指導場面で感じられたものが多かった。自分の指導がうまく運ばないと対象となる子どものせいにして「子どもが理解できない」とつい認識されてしまうものだが、こうした教員技術の未熟さによる転化は3/46事例と意外に少なかった。反対に、「朝から教室で泣いている」、「友達と一緒に弁当が食べられない」、「ケガをしている友達のそばにいて見て見ぬ振りをしている」、「話しかけてもしゃべらない」など一見ただけでは理解できない子ども達の行動が教育現場で頻発しており、こうした子どもの言動の理解に苦しんでいることが示された。また、そうした場面は授業時間以外が約8割を占め直接担任教師に指導を求めることができず、結局当該児童・生徒にどう対応すればよいか困惑していたことがうかがわれる。

教育実習生という立場からこうした対応困難な場面に一人で立ち尽くすという状況が無かったとは言え約6割の学生が直接対応もしくは間接対応を迫られた場面で「子どもが理解できない」という心理状態にあったことは今後の教育実習の事前・事後指導のあり方や「生徒指導」・「教育相談」関連科目の内容を再検討するには十分な理由となる。特に、子ども理解を含めたこうした問題への対処やズレを感じた場合には丁寧にかつ速やかに埋めていく作業が保障されていかなければ実習効果は半減してしまう。理解できなければ担任教師にその理由を尋ね家庭環境や生育歴・性格等の原因に帰属させて理解を図った学生も一部には見られたが大多数はその限りではなかった。

しかし、多くの学生は理解できなかった原因としては自らの画一的な理解や表面的な理解の限界を挙げており、子どもに対して内面的・関係的・発達的理解への強い「動機づけ」が認められた。今後はこうした問題意識を出発点として「事例検討」や心理教育実践などの内容と関連させていくことが肝要であろう。

更に、子ども自身に理解できなかつた原因を帰属させた分析より、反社会的行動や非社会的行動の心理的メカニズム、感情や行動の統制システム、心理的発達の年齢的特徴などの理解不足が推測されたことから事前学習の必須事項としてこれらの内容を学んでおかせたい。

横須賀(2006)は教員養成教育について、とにかく教えておけば学生自身の内部で統合され教師としての資質を身につけていく「予定調和論」や私の教えられることはこれだけという「なわばり無責任論」を批判し、建設的・科学的な教員養成教育のあり方を提唱しているが、子どもについての理解は急速な時代の変化に伴って教育現場においては手探りの実践として進行中であり(竹内, 2000), 言わば現場教師と一体となって協同で取り組んでいく課題である。まさに生徒指導や教育相談を含む子ども理解への取り組みは終わりなきリフレーミングのプロセスであり実習生はもちろんのこと、指導する教師自身の臨床的能力の向上が絶対的条件となる。しかし、こうした臨床能力の評価は数値化や客観化になじまず教育現場では等閑にされる傾向にあり、それ故教育実習の指導場面においても曖昧に扱われ先に挙げた予定調和論やなわばり無責任論を横行させてきたのではなかろうか。

人がひと(子ども)を理解するとは実はワカラナイという意識を自覚的に持ちながらそのひとと共同したり(清水, 1997)共有する物事を通じて理解のサイクルを常に高めていくことにある。それは間主観性(鯨岡, 2006)の成立とも説明される状態だが、その作業は知識先行ではなく実践(アンドレセンら, 2008)が支配的となり発展する。子どものことが分からなければ子どもに聞いてみる(杉山, 1996)のが良い。しかし子どもは教えてくれるだろうか。即座に話してくれるだろうか。誰に、いつ、何を、どのように語ってくれるのか—子どもの判断は常とは限らない(横湯, 1997; 高垣, 1998b)。そこに臨床の難しさがあり一定の技術や知識や態度(高垣, 1998c)が要求されてくる場所である。願わくば、教育実習に参加する学生においてその困難さを知ることこそ子どもを理解する出発点であることを承知して欲しい。人間理解はともかくも弁証法的な過程なのだから。

*本研究の一部は日本教育心理学会第46回総会(富山大学)において発表された。

小林勝年(鳥取大学教育センター 教育臨床研究室)

引用文献

- A. H. アンドレセン, B. ヘルゲセン, M. ラーシェン中田麗子訳(2008)新しく先生になる人へ 新評論
- Biestek, F.P. (1957) The casework relationship Loyola University Press.
- 巖岩奈々(2001)感じない子ども ころを扱えない大人 集英社
- 香川大学教育学部教育臨床問題研究会(2002)平成10・11年度文部省指定「教職課程における教育内容・方法の改善の開
発研究」—教育相談の理論と方法—
- 香山リカ(2002)若者の法則. 岩波書店
- 香山リカ(2004a)生きづらい<私>たち. 講談社
- 香山リカ(2004b) <いい子>じゃないといけないの? 筑摩書房
- 小林勝年(2010)教えるという深遠なる行為. 学校運営16-19. 学校運営研究会
- 鯨岡峻(2006)ひとがひとをわかるということ ミネルヴァ書房
- 清水満(1997)共感する心 表現する身体 新評論
- 杉山亮(1996)子どものことを子どもにきく 岩波書店

Sullivan ,H.S.(1953): The interpersonal theory of psychiatry. New York: W.W. Norton.

高垣忠一郎(1998a)揺れる子どもの心と発達 かもがわ出版

高垣忠一郎(1998b)子どもの心を聴く 法政出版

高垣忠一郎(1998c)自分らしく生きたい子どもたち 「現代と保育」編集部編 子どもをわかるということ 9-56 ひとりなる書房

竹内健児(2000)スクールカウンセラーが答える教師の悩み相談室 ミネルヴァ書房

山形大学教育相談研究会(2002)平成10・11年度「教職課程における教育内容・方法の改善の開発研究」報告書 教職課程における「教育相談」の教育内容・方法に関する開発研究

横須賀薫(2006)教員養成 これまでこれから ジアース教育新社

横湯園子(1997)子どもの心の不思議 柏書房