

心の居場所づくり —子どもの心を見つめる教師を目指して—

教育実践力高度化コース 20AD006

東條 走

【指導教員】 松本 真 細川 江利子 古田 久

【キーワード】 居場所 教師のまなざし 褒める 学力

1. はじめに

私は2年前、大学4年生のときに教員採用試験に落ちた。準備不足は自分でも感じていたが、これまで高校・大学とストレートで合格し、挫折といえるような経験を一度もしてこなかった自分にとって、このことは大きなショックだった。そのため、不合格という事実から目を背けたい気持ちもあったが、周りの人の言葉などによって少しずつ立ち直り、どうして合格できなかったのか、今回のことにどんな意味があるのかを考えるようになった。ちょうどそのときに「教職大学院に進学するのはどうか」というお話をいただいた。自分は周りの人と比べて、人前で話す能力や、社会人として働く意識が圧倒的に欠けていると思ったので、このまま臨採で現場に出て働くよりも、もう2年間勉強や実習をして、人前で話す力や社会性、またその他必要とされるさまざまな力を身に付けてから社会に出た方がいいのではないかと考え、教職大学院を受験した。そしてなんとか合格をいただき、教職大学院に進学することができた。

私は当初、研究テーマを「より良い授業実践のために—マネジメントに着目して—」と設定していた。しゃべるのがあまり得意ではない自分が、それでもわかりやすい授業を行うために、授業の準備段階の工夫等について学び、それと同時に人前で話す経験を積み、実地研究と並行して自らの授業力向上に努めたいという思いがあったからである。しかし、教職大学院の授業を受け、採用試験に向けて準備を進めていく中で、育てたい子ども像や目指す教師像が変化していった。特に、試験に向けて面接練習や論文練習を繰り返す中で、もう一度自分自身を見つめ直し、その結果、本テーマを研究課題として設定するに至った。

2. 課題設定

課題設定の理由について少し触れたが、私がこの研究テーマを設定したのは大きく2つの理由があり、まずそのことについて述べる。

1、教員採用試験に臨むにあたって自分を見つめ直した結果として。2、授業で子どもの貧困や愛着障害、愛着行動について学んで。である。

まず1について、面接や論文はアピールの場であるということを知って、そのためには自己分析が最も重要なことだと感じ、自分の性格やこれまでの経験等、良いものも悪いものも含めて自分を形づくってきたものを見つめ直した。その中で、「なぜ今自分は教師になりたいのか」「どんな教

師を目指し、どういう子どもを育てたいのか」をもう一度深く考えた。そのときに、自分の思いとして一番強いのが、子どもたちを知り、理解し、子どもたちの背景に想いを馳せる教師になることだと気づいた。

次に2について、子どもの貧困といっても、それは経済的な貧困だけではなく、さまざまな“貧しさ”があるということを知った。本などの学習環境の貧しさ、親の愛の貧しさ、人間関係の貧しさ、人からの期待や関心の貧しさ、etc...、挙げればキリがないが、それらが複雑かつ相互に絡み合っていて、その子どもたちの抱えるさまざまな問題が起きているということを知った。そしてその子どもたちは心が傷ついており、荒んでしまっており、削られてしまっている。また、人間は“つぼ”のようなものであり、空っぽの状態で生まれてくる。適切な愛情を注がれないと、他のもの(良い悪いにかかわらず)で必死に心を満たそうとする。その結果、ひずみとしていろいろな問題が起きてくる。岡田尊司はその著書の中で、「人間が幸福に生きていくうえで、もっとも大切なもの——それは安定した愛着である。」と言っている(岡田, 2011)。自分の可能性を信じてくれる人がいるというのは、特に家庭や友人関係において認めてもらうことが少ない児童に対して、すごいエネルギーになる。そのため、何よりもまず心のケアが大切だと考えるようになった。なぜならそれらは、その人の生き方や関心、恋愛や子育ての仕方、ストレスに対する耐性や生涯の健康にまで関わっているからだ。そのために、教師として自分ができることは何だろうと考えるようになり、この研究テーマを設定した。

また、私が本研究をしようと思った背景には、ひとつとても大きな要因があるように思う。それは私の身近な人のことである。(以下Aさんと呼ぶ)Aさんは、医師による診断はされていないものの、ADHDの、特に「不注意」の特徴にいくつも該当していた(と今振り返れば思う)。Aさんがいわゆる“ふつう”の子と少し違うのではないかと思ったのはAさんが幼稚園のときだ、運動会で、Aさんのチームはリレーで負けていたのだが、Aさんは勝てないと思ったのだろう、トラックを大きくショートカットしたのだ。そのときにはそのことは笑い話で終わり、Aさんのことは「少し変わっている」くらいにしか思っていなかった。しかし、その頃から、注意を持続することが困難、話しかけられても聞いていない、外からの刺激に注意をそらされるということが頻繁にあった。今思えばそれらはADHDの特徴であるのだが、その

ときにはそんなことは考えもしなかった。しかし、その考えが強くなったのが、Aさんが小学校4年生のときだ。Aさんが担任の先生からひどい怒られ方をしたり、暴言を吐かれたりしたということが度々あった。先生の指示に従えない、忘れものが多い、先生が話しているときにおしゃべりをしてしまうということが原因だと聞いた。そのとき私は高校3年生で、まだ教師を目指そうという気持ちもなく、また身近に障害のある人がいなかったため、障害についての理解がすごく浅く、まさか…という気持ちだったのだが、ある人(以下Bさんと呼ぶ)が大学で発達臨床等について学んでおり、Bさんの、「もしかしたら障害なのでは？」という言葉から、その可能性に初めて気づいた。その頃の私は、部活に勉強にと忙しい日々を過ごしており、Aさんと今ほど関係が深くなかったのだが、Aさんの心の傷や悲しそうな様子は、そんな自分でも気づくほどに、とても大きなものだった。日に日に元気がなくなっていくAさんの姿、学校に行くのが嫌だと言う姿を、今でも鮮明に思い出すことができる。かく言う私自身も、障害等への理解が非常に弱かったということもあり、そのようなAさんの思いや背景に十分に配慮することができず、できていないことを指摘してAさんを追い込んでしまったのではないかととても後悔している。幸いなことに、その後Aさんは、良い担任の先生や友人に巡り会うことができ、また、Bさんの言葉から家族や周りの人の認識が変わっていったということもあり、今も少しADHDの特徴が残っていると思うが、少しずつ症状も改善し、また、Aさん自身も楽しそうに学校生活を送っている。

ADHD等の障害の有無に関わらず、学校という枠からはみ出してしまう子は、私たちには想像もできないようなつらい気持ちや、理不尽さを抱えていると思う。そしてそれらは直接的に居場所のなさにつながる。親などの家族や、教師、クラスメイトから認められ、愛されることによって、子どもは心の居場所をもつことができる。身近な人、特に大人が、その子のことを理解することで、その子の苦痛を大いに和らげることができる。Aさんのことを考えるときに、私がこれから関わっていく子どもたちにはこのようなつらい経験をさせたくないと心から思う。そのためには、教師となる私自身が、ひとりひとりの子に丁寧に向き合い、子どもを深く理解する、そういう気持ちを持ち続けていきたいと考えている。

河場哲史は、「人は、体つきや顔などひとりひとりみな違う。ひとりひとりの違いを尊重し、よさを認め、それぞれに合った教育を行うことが前提である。」と言っている。また、尾崎朱は、「“違いを認め合う仲間集団”づくりは大切な考え方である。そのコツは学級経営(ルールの徹底)と教育的ニーズに合わせた学びである。違う考えを取り上げ、受容的な言葉を使うなど、ひとりひとりの話を丁寧に聞く教師の姿や日頃からの言葉遣いが学級の子どもへのモデルとなる。“みんなちがってみんないい”という教師の願いを繰り返し伝えていく中で学級がつくられる。しかし受容だけでなく、クラスルールを徹底させ規範意識を育てないと、子ども

もが安心して力を発揮できない。子どもの学びに合わせた教材を用意し、それぞれの子どもが全力を出せるような工夫が必要である。」と言っている(柘植ら, 2010)。

課題意識として、社会全体の行き詰まり感、世の中の暗い雰囲気が挙げられる。その原因としてはさまざまなことが考えられるが、ひっきりなしに起こる災害や少子高齢化等の社会問題に加え、特にこの2年間の新型コロナウイルスの世界的大流行は、世界経済や教育、人と人とのつながりにも大きな影響を与えており、2020年～2021年は先の見えない現代社会を象徴するような2年間であった。そのような、暗く、未来に希望を持ちづらい状況にあって、私は子どもたちに身に付けさせたい力として、「どんな状況にあってもしあわせを見つけることができる力」を挙げる。これは、子どもたちに身に付けさせたい力であると同時に、私自身がどのように生きていきたいかということと深く結び付いている。

3. 研究方法

教育は人と人との営みであり、その中でお互いが成長していくものである。そこには科学や研究だけでは解決できない問題が多くある。科学や研究は普遍的で再現性を重視するため、主観的な質感を削ぎ落としてしまうからだ。そこで注目したのが当事者研究という方法である。

当事者研究とは、北海道浦河町のソーシャルワーカー、向谷地生良が統合失調当事者とともに始めた試みであり、さまざまな形態を取りながら、現在は発達障害やアルコール依存症など広い分野において用いられている。定義づけられた固有の方法論は存在せず、自分の困難と向き合い、それを発表することの総称として用いられる。その特徴としては、「自身の困難と向き合う」点では認知行動療法などと共通しているが、問題解決を目的とせず、自己の内面と向き合うことに特化している。科学が急速に発展し、普遍的で再現性の高いものが求められると同時に、その視点だけでは拾いきれない、個人的で情緒的、再現性のない視野こそが、その隙間を埋めるものとして求められているのではないかと考える。実際に教師や教育関係者、保護者が直面し苦悩するのは、科学や研究によって解決された困難ではなく、未だ解決されない、あるいは将来にわたって解決されないかもしれない、再現性のない苦悩である(齊藤ら, 2020)。

そこで私は本研究を、文献研究に加え、“当事者研究的アプローチ”によって進めていく。教師として自分に何ができるのかということについて、自分の経験や実践を中心に述べる。

4. 考察

“居場所”という言葉の意味を調べてみると、広辞苑では単に「いるところ。いどころ。」とされている(新村, 2018)が、日本国語大辞典ではこれに加え、「人が、世間、社会の中で落ちつくべき場所。安心していられる場所。」という記載がみられる(北原ら, 2000)。デジタル大辞泉ではさらに進んで、「その人が心を休めたり、活躍したりできる環境。」とある(松村ら, 2021)。

居場所の分類をした研究は、今までいくつかなされており、中島(2003)は「私的居場所」と「公的居場所」に分類した。中島・倉田(2004)は「個人的居場所」と「社会的居場所」に分類した。岸田(2005)は、「他者と一緒にいる居場所」と「一人である居場所」に分類している。これらの分類を考察していくと、「居場所」という言葉には、大別して、内省したり、物事に集中したり、リラックスしたりできる場所である“個人的な居場所”と、人との関わりの中で、自分の存在を感じ、自分自身が受け入れられ、求められる場所である“社会的な居場所”の2つがあるということが多くの研究に共通している。ひとりになれる、物事に熱中できる居場所を持っている人は多く、比較的簡単に手に入れることができることがわかっている。一方、社会的居場所は個人的居場所に比べ、持っている人が少ないといわれている。さらに、社会的な居場所の確保と、自己有用感には、正の相関があることがわかっており、人々が幸せに暮らしていく上で、重要な要素であるといえる(都築, 2018)。

今回私が居場所として定義するのは、“個人的な居場所”と“社会的な居場所”の両方を含むものであるが、私の研究テーマは教師としての子どもの居場所づくりについてであるので、主に子どもの学校における“社会的な居場所”を指している部分が多い。

また、文部科学省が出している「生徒指導リーフ」では、「『居場所づくり』とは、児童生徒が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場所をつくりだすことを指している。すなわち、教職員が児童生徒のためにそうした『場づくり』を進めることであり、児童生徒はそれを享受する存在と言える。」と書かれている(国立教育政策研究所, 2012)。「居場所づくり」という表現が生徒指導において広く用いられるようになった経緯については、以下の通りである。この言葉が用いられるきっかけは、平成4年3月の学校不適応対策調査研究協力者会議報告「登校拒否(不登校)問題について—児童生徒の『心の居場所』づくりをめざして—」である。そこでは、心の居場所を「自己の存在感を実感し精神的に安心していられる場所」とし、学校がその役割を果たすことを求めている。さらに、平成15年4月の不登校問題に関する調査研究協力者会議による『今後の不登校への対応の在り方について(報告)』では、「自己が大事にされている、認められている等の存在感が実感でき、かつ精神的な充実感の得られる」場所として、「心の居場所」について言及している。今では、「居場所づくり」として用いられるのが一般的になっており、学級や学校をどの児童生徒にも落ち着ける場所にしていくことが「居場所づくり」と言える。

次に、居場所づくりについての先行研究から確認できたことを述べる。

「学級での居心地をよくすることは、学力を向上させる」、「学級での居心地には、学級集団の雰囲気の影響する」、「指導の手立てや学校における取組の中には、児童の学級での居心地をよくする効果が見られるものがある」ことである。

指導の手立てや学校の取組の中には、全児童に対しては統計的に有意にプラスの影響を与えるが、クラス替えを経験した児童に対しては影響を与えないもの、また逆に、クラス替えを経験した児童に対して、よりプラスに影響を与えるものがあること。

指導の手立てや学校の取組について詳しく見ていくと、「教員が授業の中で、児童の特性に応じた指導上の工夫を行う」、「教員が児童一人一人のよい点や可能性を見付け、積極的に評価をする」、「学校が教員を、学校外での研修に積極的に参加できるようにする」、「言語活動について、学校全体として取り組む」ことは、クラス替えを経験する、しないに関わらず、児童の学級での居心地をよくすること。

「教員が児童一人一人のよい点や可能性を見付け、積極的に評価をする」という手立ては、全児童とクラス替えを経験した児童との間に差がある。クラス替えを経験する児童には、積極的に評価をすることが、より有効的であるということ。また、「教員が授業の中で、児童の特性に応じた指導上の工夫を行う」ことが、クラス替えを経験する、しないに関わらず、児童の学級での居心地をよくすることが確認できる。相関関係からは統計的な有意性が見られないが、回帰分析によってプラスの影響を確認することができる。教員が児童の特性に応じた指導を行うことで、学級の中でより過ごしやすくなるということ。全ての教育活動において、児童の特性に応じた指導を行っている結果だといえる。

児童一人一人をどのように支援するかは、現行の学習指導要領でも、また「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」でも重要なポイントとされているのと同じ結果を得ることができている。

「教員が児童に対して、学級全員で取り組んだり挑戦したりするテーマを与える」という手立ては、全児童に対しては統計的に有意にプラスの影響を与えているが、クラス替えを経験した児童だけを対象にした分析をすると、係数はプラスのままだが統計的な有意性がなくなっている。

また、「言語活動について、学校全体として取り組む」という取組が、クラス替えを経験する、しないに関わらず、児童の学級での居心地をよくすることに統計的に有意にプラスに影響を与えていること。現行の学習指導要領には、各教科の指導において、言語活動の充実に取り組むことが明記されている。各教科の指導のみならず、全ての教育活動において言語活動の充実を図ることが、児童の学校での居心地もよくしているということが言える。この点は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」で重要とされている、教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される能力・資質として、「言語能力の育成」が重視されていることとも合致する。

分析の結果から言えることは以下の通りである。

①児童の学級での居心地をよくすることは、学力を向上させる。

②学級での居心地には、学級集団の雰囲気の影響する。これは、クラス替えを経験する児童も経験しない児童も同様である。

③児童の学級での居心地をよくするために、統計的に有意な関係が認められた指導の手立てや学校の取組は、

- ・「教員が児童の特性に応じた指導上の工夫を行うこと」
- ・「教員が児童に対して、学級全員で取り組んだり挑戦したりするテーマを与えること」
- ・「教員が児童一人一人のよい点や可能性を見付け、積極的に評価すること」
- ・「学校が教員を、研修に積極的に参加できるようにすること」
- ・「言語活動について、学校全体として取り組むこと」

である。

また、クラス替えを経験する児童に、統計的に有意な関係が認められた指導の手立てや学校の取組は、

- ・「教員が児童の特性に応じた指導上の工夫を行うこと」
- ・「教員が児童一人一人のよい点や可能性を見付け、積極的に評価すること」
- ・「学校が教員を、研修に積極的に参加できるようにすること」
- ・「言語活動について、学校全体として取り組むこと」

である(高須賀, 2017)。

課題研究を進めるため手立てとして、実地研究を用いることとした。現場での実践によって学びを深めたいと考えたからである。

私は実地研究Ⅰで、特に2つの気づきを得ることができた。1、褒めること・厳しくすること。2、“教師のまなざし”である。

まず1について、教師が子どもの良いところを見つけ、褒めることが非常に重要だと感じた。一括りに“ほめる”といっても、具体的に「ここが良いよね」とポイントで褒めることや、子どもの変化や伸びに気づいて褒めることなど、さまざまな“ほめる”があることに気づいた。しかし、褒めるだけではダメだということも分かった。褒めるとともに、学級や個人の課題や改善点を提示すること、もう少し上のレベルを求めること、ときには叱ることも必要だと思った。自由すぎたはいけないけれども、厳しすぎてもいけない。緊張と緩和のバランスが非常に重要だと強く感じた。大村はまはその著書の中で、「引き締まっていながらも安らかな授業」ということを言っている(大村, 2005)。そのためには、ここからはダメという線引きを教師自身がしっかりとするとともに、それを子どもたちにも共有し、理解させることが必要だと感じた。

次に2について、私は実習前半、輪の外にいるような子や、学級に居場所をつくるのがあまり得意ではない子になかなか話しかけることができなかつたり、また、自分が苦手意識を持つ子に対して、正直なところ少しネガティブな感情を抱いてしまつたりと、子どもを理解し、心に寄り添うことに難しさを感じていた。そんな中行われた振り返り指

導で、宇佐見先生に“教師のまなざし”について教えていただき、これまでの自分子どもたちとの関わり方を反省するとともに、子どもたちとの関わり方を変えた。もう少し詳しく言うと、まなざしを意識して子どもたちと関わるようにした。具体的には、その子の行動だけでなく背景にあるものを考えること、ばかばかしく思われるかもしれないが、まなざしで微笑みかけることをした。すると、子どもたちとの関係が変わっていくのを感じた。自分が変わるときに、子どもも変わるということ、身をもって体験した。大学院のある講義で、河合隼雄の“こころの処方箋”(1992)の一節「人間理解は命がけの仕事である」ということを聞いて、そのときはピンとは来ずに言葉だけが頭の中に残っていたのだが、実地研究Ⅰ後の他の講義で「理解するとは、相手がそのまま、自分の見方を変えることであり、自身が変わるといふ行為」と言われたときに、それが講義で言われたことや実習での経験とつながって、「理解する」という言葉の意味をこれまでよりも深く知ることができた。人を理解することは口で言う何倍も難しく、ときには痛みや苦痛を伴うことさえあると知った。簡単に「この子はこういう子」と決めてかからないこと、理解した気にならないことが大切であって、日々自分自身を省みるとともに、周りの人や子どもとの関わりの中で自分が変わっていくことが大切であり、それが教師として、人間として成長することなのだと感じ、理解するとはそういうことなのだと学んだ。

その他にも多くの気づきがあった。まず、つながりをつくることの重要性についてである。子どもの心の居場所をつくるためには、教師と子どものつながり、子ども同士のつながりの両方が欠かせない。教師と子どものつながりで言うと、ありきたりではあるが、子どもとたくさん話すことや、子どもと一緒に遊んだり話したりすることが大切だと、改めて強く感じた。教育は人と人との営みであり、私たちが、人の言葉ひとつで、うれしくなったり傷ついたりするのと同様に、教師のかける言葉によって、子どものやる気を引き出すことも、逆にやる気をなくさせてしまうこともできるのだと感じた。子ども同士のつながりで言うと、子どもと子どもをつなぐ言葉を教師がかけることが挙げられる。子どもの発表や作品について、「どう思う？」と質問を投げかけるだけでも、子ども同士をつなぐことができると学んだ。また、子ども同士のトラブルが起きた時には、タイミングを逃さず、その場ですぐに話す機会をつくるのが大切だと感じた。また、褒めることだけでなく、小さな変化や姿を見ていること、それに気づいているということ自体が、子どもの心の居場所をつくるということや、その子その子に応じて、まなざし以外にも、手をかけ、声をかけ、目をかけ、心をかけることがとても大切だと感じた。

実地研究Ⅱでも多くの学びがあったが、特に大きな3つの気づきがあったのでまずはそのことについて述べる。

1、“できる”こと(学力)が居場所をもたらすということ。2、校長先生に師範授業をしていただいて。3、児童Cとのこと。である。

1について、実地研究Ⅱに行く前、私は、褒めることや、子どもと教師、あるいは子ども同士のつながりによって、子どもたちに居場所をつくることができると考えていた。しかし、それだけでは限界がある、自分の甘い考えだったかもしれないと思われた。というのも、褒められることや人間関係というのはある意味一時的なものであり、それらは成長していったり学年が上がったりしていく中で変わっていくものである。基本的な学力を身につけずにいってしまったときに、個人差があると思うが、学級や学校に居心地の悪さや疎外感を感じる時が来ることは明白である。このことを考えると、長期的な意味での居場所づくりとして、基本的な学力を身につけさせることが本当に大切だと感じた。

次に2について、校長先生が師範授業をしてくださり、またお話をすることができた。校長先生から、「学級経営もマットのわざを教えるのと同じで、『この子を褒めよう!』というのをあらかじめポイントを持って臨むと良い。」と教えていただいて、どうして自分は今までこのことに気づけなかったのだろうと目から鱗のような発見だった。その場で子どもを褒めるという意識では拾いきれないような部分も、あらかじめポイントを持って臨むことによって拾うことができると知った。

最後に3について、児童Cは、私の研究テーマのこともあって担任の先生から、「あの子をよく見て関わってあげてね。」と言われていた子である。複雑な家庭環境で、そのことから問題行動が多く、生徒指導でも名前が挙がるような子なのだが、とても優しい良い子だ。私は可能な限りその子と関わり、機会あるごとに話をすることによって、児童Cが、最初は閉ざしていた心の内を少しずつ話してくれるようになった。そして実習の最後には、「自分のことを認めてくれてうれしかった。そんな先生がいなくなってしまうのはいやだな。」と言い、お別れのときには「先生が泣いたら悲しくなっちゃうから泣かないで。」と言ってくれた。心の居場所づくりについて、実際の経験を通して学ぶことができた。

それ以外にも、評価についても学びがあった。私は実地研究Ⅱで体育の器械運動(マット運動)を持たせていただき、そのときに単元の評価まで経験させていただくことができた。しかし、教師がひとりで30人以上の子どもを見て評価までするというのはとても難しいと痛感した。またそれと関連して、居場所づくりにおける“チーム学校”的な視点にも気づくことができた。私が実習をさせていただいた小学校では、職員室で先生方が子どもの話をたくさんしていて、良い学校・良い職員室・良い先生による“チーム学校”的な居場所づくりがあった。ひとりの教員だけでは気づくことのできない部分や見えにくい影での努力などを拾ってあげるためには多くの人の視点や多様な“ものさし”が必要である。ひとりでも多くの子のよさに気づきそれを潰さず伸ばしてあげられるように、教師ひとりひとりが細心の注意を払うことが必要である。

実習では取り組むことができなかったが、非常に重要な

こととして、“保護者支援”がある。保護者支援とは、わが子の理解や受容の促進とともに、保護者としての役割(継続的な子育てを中心に、教育や療育はそれを支援する資源)を認識しながら子育てができるようにすることであって、具体的には次のような支援が求められる。①本人を含めた、家族が楽しめる活動や生活の実現②兄弟への配慮と対応③専門機関、社会資源の活用方法(ホームドクター的な相談機関)の提供と実現である。また、保護者の心理的な側面の支援としては、次の4つが挙げられる。①心身ともに無理をしない、させない体制や配慮②保護者が心理的に孤立することを防ぐこと③保護者の自尊感情への支援(困ったときやつらいときに、抵抗感なく援助を求められる状況をつくることと、自分の子どものことで余裕がなくても、ほかの保護者の相談にのったり、何らかの社会的な貢献ができるような時間的、身体的な余裕を確保すること)④自分のことを考えたり、趣味などの活動を確保することなどである。また、必要に応じて、保護者のカウンセリングやコンサルテーション、ペアレントトレーニング(親訓練)などの方法をとることも大切である(柘植ら, 2010)。

子どもの心の成長において最も大切なのは、やはりなんと言っても親の愛である。岡田は、「愛着とは、母親との関係によって、その基礎が作られる絆だが、それはほかのひととの関係に適用され、また修正されていく。愛着は対人関係の土台となるだけでなく、安心感の土台となって、その人を守っている。」と言っている(岡田, 2016)。保護者と教師、保護者と子ども、保護者と保護者のつながりをつくること。そういった保護者支援が、子どもが安心していられる場所、心の居場所づくりにつながると考える。

私がかねてから、心の成長や自己肯定感、安心感、居場所ということに関して、幼児教育が果たしている役割は非常に大きいと感じている。また、小さい子どもは、勉強を教えられているわけではなくても、自ら学ぶというか、吸収していく力が本当に高く、私たちの予想のはるか上に行くような言動や、“よさ”や“らしさ”を見てハッとさせられることがある。それはやはり、親などの養育者、また、幼児同士、幼稚編・保育園の先生、環境との密な関係から生まれる安心感によるものだと思うし、その部分を基盤として一生を歩んでいくのだと感じる。幼児教育の授業でDVDを観たときに、「みんなあんなに目をキラキラ輝かせて、ほんとに良い顔するな〜」ということをととても強く感じ、衝撃を受けた。しかし、小学校に上がると急に子どもの不自然さというか、無理矢理“おとな”にされる感というか、全員が良いものを持っているのに、学校のルールやきまりによって、その外に少しでも出でしまう子の成長を妨げてしまう、そういう部分をすごく感じていて、小学校教師を目指すものとしてすごく残念というか、もったいなさを感じる。その原因としては、制度的な部分と、(多くの学校、先生方がこのようなことに配慮されていると思うが)学校であつたり教師の意識的な部分の両方があると思う。どちらも変えなければいけないし、変わらなければならない。自分が教師となったとき

には、勉強をしっかりと教え、きまりを守らせるとともに、子どもの個性やよさを潰さずに、本当の意味で成長させてあげることのできる教師になりたい。なにも考えずに、学校の当たり前を適用して、子どもの可能性の芽を潰すことがないよう肝に銘じたい。しかし、これはただ単純に制度が悪いということではない。制度があることによって、社会や学校等の組織は成り立っており、それは私たちに必要なものであり、多くの人がある恩恵を受けている。しかし、私自身、多くの人と同様に、制度と個別の対応との兼ね合いの部分で難しさを抱えており、それについては今後のテーマとしていきたい。

わたしが目指すのは心の居場所づくりであるが、最終的な目標としては、居場所や安心感に基づく心の成長による自立ということを考えている。そこで、“自立”について先行研究・文献で述べている部分を引用する。岡田は、「自立とは、独立独歩で人に頼らないという意味ではない。必要なときには人に頼ることができ、だからといって、相手に従属するのではなく、対等な人間関係をもつことができるということである。自立のためには、周囲から自分の存在価値を認めもらうということが必要になるし、それを得ることによって、自己有用感と自信をもち、人とのつながりのなかで自分の力を発揮することができる。それが、自分の関心や嗜好と近いものであれば、いっそう幸福であろう。つまり自立の過程とは、自分が周囲に認められ受け入れられる過程であり、同時に、そうした自分に対して、『これでいいんだ』と納得する過程でもある。自立が成功するには、この両方のプロセスが、うまく絡みあいながら進んでいく必要がある。どちらか一方だけでは成り立たないのである。」と述べている(岡田, 2011)。また、小児科医の熊谷晋一郎は、「自立とは、依存しないことではなく、依存先を増やすことだ。」と言っている。他者に認められ、また自分を認めること、それに加えて、社会的な居場所をできるだけ増やし、心を支える柱を増やしていくことが、人の心の安定を維持し、幸せな生活をする基盤となると言えるであろう。

5. まとめ

考察から以下のことが言える。

教師がひとりひとりの子どもをよく見ること、そしてよいところはしっかりと褒めることが居場所づくりに欠かせない。これらは自分自身の実地研究での学びだけでなく先行研究からも明らかである。

また、居場所と学力は相互に影響を及ぼし合っていること。居場所があることによって学力が向上し、学力が向上することによって居場所ができるという居場所と学力の相互作用性に気づくことができた。

さらに、寄り添うまなざしによってその子との関係性が変わっていくということを、実地研究Ⅰ・Ⅱで身をもって経験することができた。

加えて、保護者(親などの養育者)のゆとりが子どもの居場所に及ぼす影響は非常に大きいということがわかった。

これらによって、私は教師として子どもの心の居場所を

つくる。一人でも多くの子どもが自信をもって、「自分はここにいていいんだ」と思うことができるような安心感のある学級・学校をつくる。そして、それに基づく心の成長が、将来「どんな状況にあってもしあわせを見つけることができる力」につながると私は考える。

6. おわりに

以上が、実地研究Ⅰ・Ⅱの振り返りや分析、文献研究によって得られた成果である。私のこの研究を、他の方々が読み解き、自分との差異、あるいは同一性を発見し、少しでも自己理解の助けとなることを期待している。また、教職大学院の最大の特徴である「理論と実践の往還」の本当の意味がようやくわかってきた。現場での実践をそこだけで終わらせないこと、またその逆もそうで、研究や授業で学んだ理論をそこだけで終わらせないことがとても大切だということを強く感じる。実践から学び、理論を深めていくこと、実践を想定して理論を学ぶこと、それらを行き来することによって、学びがより深まっていくと思うし、教師になる者としてもっとも成長できると思う。自身の理論を実際に現場でどう活かすのかということを考えること、追究することが大切である。そのためには、実地研究Ⅰ・Ⅱで現場での実践から学び、課題研究Ⅰ・Ⅱで研究した理論をもう一度見つけ直し、それらを来年度以降に生かしていく。

“教育は与えられたものの恩返し”という言葉聞いたことがある。私は今まで、親や周りの大人、先生方、また友人、仲間にも恵まれ、たくさんの良いものを与えられてきたと思う。今度は自分が恩返しをする番だ。自分がこれまでに受けた、良くしてもらった分を返すことは到底できないかもしれないけれど、その人たちへの恩返しの気持ちも込めて、私がこれから出会っていく子どもたちを精一杯愛していく、その責任があると感じる。2年間の理論と実践によって得ることができた気づきや身に付けた力を、私が将来出会う子どもたちのために存分に発揮したい。子どもをみつめる100%の努力をするとともに、しかしそれでいて教師は子どものことをそんなにわかっているわけじゃないという謙遜さをもって、“省察的教師”を目指して教師人生を歩んでいく。

参考・引用文献

- 岡田尊司 (2016) 「愛着障害の克服—『愛着アプローチ』で、人は変わる」 光文社
- 岡田尊司 (2011) 「愛着障害—子ども時代を引きずる人々」 光文社
- 柘植雅義・渡部匡隆・二宮信一・納富恵子編 (2010) 「はじめての特別支援教育—教職を目指す大学生のために」 有斐閣
- 大村はま (2005) 「授業を創る」 国土社
- 河合隼雄 (1998) 「こころの処方箋」 新潮社
- 齊藤真拓・山下博樹 (2020) 「発達障害の当事者による症状分析と自己肯定感の形成に関する研究」、『地域学論集：鳥取大学地域学部紀要』17 (1), p73-87, 鳥取大学
- 都築藤子 (2018) 「すべての人に居場所のある社会の実現～子どもを取り巻く環境から考える～」

<https://www.mskj.or.jp/report/3402.html>

高須賀美雪 (2017) 「学級での居心地のよさが学力に与える影響について—有効な指導の手立てと学校の取組のための一考察—」

https://www.grips.ac.jp/cms/wp-content/uploads/2015/10/MJE16204_高須賀.pdf

国立教育政策研究所 (2012) 生徒指導リーフ「『絆づくり』と『居場所づくり』」 文部科学省.

新村出編 (2018) 広辞苑 (第7版) . 岩波書店.

北原保雄・久保田淳・谷協理史・徳川宗賢・林大・前田富祺・松井栄一・渡辺実編 (2000) 日本国語大辞典 (第2版) . 小学館.

松村明・池上秋彦・金田弘・杉崎一雄・鈴木丹士郎・中嶋尚・林巨樹・飛田良文・田中牧郎・曾根脩編 (2021) デジタル大辞泉, 小学館.