

わたしがわたしであるために 子どもの自尊感情を大切に する教育



目次

はじめに（今、何を問うか）	府川源一郎	1
I 学校と子どもたちの自尊感情		
• 思春期という森の中で	中野 早苗	2
• 教育と福祉：子どもたちの自尊感情を語る前提として	島崎 直人	6
• 理解し、励まし、支援すること—外国人の子どもたちの自尊のために	宮島 喬	10
• ゴールフリーな身体表現の可能性	高橋 和子	14
II 教員は子どもの心に耳を傾けているか—神奈川県教育総合実態調査から		
	宮島 喬	18
III 教育の現場から実践報告		
• 子どもの権利の実現をめざして	鈴木 朱美	20
• 学校には何があるのか？—登校拒否の子との関わりを通して	加藤 邦大	23
• 経済支援が必要な子どもたちとのかかわりを通して	野村 拓矢	25
• 自尊感情・自己肯定感の前提となるものについての—考察	石川 泰介	28
• あなたはあなたのままでよい—外国につながる子どもたちと共に	大谷 千晴	31
• 自尊感情—豊かな心を育てるために—	清水 則之	34
IV 子どもたちの教育を語る		
• 子どもたちの「隣」に座って、「生活」に寄り添っていける余裕を	山野 良一	37
• 他者への敬意、そしてリアリティある想像力を—子どもの権利に気づくために	湯澤 直美	38
• 子どもたちが心地よく育つ環境をつくる	赤坂 桂	39
• 授業を活躍の場にしてあげたい、自分を輝かせる力をもっているのだから	大沢 朝美	40
• 自分らしく生きる—教師として、できること	山田 雅太	41
あとがきにかえて	平山 俊広	42



今、何を問うのか

府川 源一郎 (横浜国立大学教育人間科学部)

教育界は「学力向上」の大合唱の中にある。国際学力調査や文科省の全国学力・学習状況調査とその結果をめぐる対策などが、学力重視の機運を後押ししている。いうまでもなく、学校教育の使命は、一人ひとりに着実に「学力」を身につけることだ、ということ否定する者は誰もいないだろう。もっとも、各種の調査の結果分析においても、単に教科の成績の数値だけを「学力」ととらえているわけではない。ここでは、同時に、日本の児童・生徒たちの記述式問題の答案に白紙提出が多いことや、児童・生徒たちが自分たちの言動に自信を持っていないことなども、重要な課題として指摘されている。もし、現在を生きている子どもたちが、充実した毎日を送っているという実感に乏しく、主体的な自己表現への志向が薄いのだとするなら、むしろその方が大きな問題だろう。

あらためて言うまでもなく、学校教育は、一人ひとりの学習者の自己実現を助けるために存在する。あるいはそれを社会的機能の側面からとらえるなら、学校教育は、民主社会を支える個としての主権者を育てるために存在する。すなわち学校教育は、学習者の個としての自立を図り、そのことによって社会全体をより良いものにしていく使命を背負っているのだ。この意味で、公教育における大原則は、一人ひとりを大事にすることにある。

そのためには、ありのままの自分を認めてくれる保護者や教師、あるいは級友の存在が不可欠となる。そうした基盤があるからこそ、学校における教育的な営みが展開するのである。というより、学校での教育的な働きかけは、そうした基盤を作り出していくことを最優先しなければならない。一人ひとりの学習者に、自己肯定の感情や、社会へ主体的に働きかける意識を生み出すような教育的な営みを展開すること、それこそが、主体的で総合的な「学力」を保障することにつながっていくのだ。

もちろん、このような「自尊感情」や「自己肯定感」の問題は、様々な切り口からとらえる必要がある。たとえば、国籍の異なる子どもたちや障害のある子どもたちの自己肯定感と他者との交流の問題、あるいは社会的・経済的な格差によって生じた子どもたちの自己肯定感とそれを支援する方策の問題、さらには精神的に追い詰められた子どもたちの自尊感情とその回復の問題、などなど。

神奈川県教育文化研究所のカリキュラム総合改革委員会では、二つの研究部会を組織しているが、教育内容に関する検討部会では、2010年度から「自己肯定感」「自尊感情」の問題を取り上げた。その中では、様々な問題が話題にされ、議論されてきた。この度、その成果の一端をまとめることになり、冊子の形で公開することになった。不十分なできあがりではあるが、この冊子が、一人ひとりの学習者に寄り添い、その自立を考えるためのささやかな手がかりとなることを、執筆者一同、強く祈念している。



思春期という森の中で

なかの さなえ
中野 早苗 (臨床心理士)

○失敗から学ぶ力

思春期は深い森のようだ。子どもから大人になる途中で、誰もが通り抜けなければならない森。整備された道はなく、自分で木と木の間を縫い、手探りで進まなければならない。森の中には道標もあれば、様々な罫もある。罫にかからないに越したことはないが、罫にかかることも決して無駄にはならない。罫にかかった状態を経験し、そのままではいけないと感じ、罫から抜け出すことができれば、それはかけがえのない学習になるからだ。たまたま順調に物事が進んでいる時は、案外何が良いのか悪いのかがわからないものだが、つまづいた時は何が原因かを探ることによって、その先ずっと役に立つ処方箋を得ることができる。まさに、失敗から学ぶことは多いものだ。

しかし、罫にかかっても、そのままではいけないと感じられない子どもたちがいる。

そのままではいけないと感じることができるのは、自分を大切にしよう、より良く生きようという観念があればこそである。自分を大切にする意味や、長いスパンの中でより良く生きるの意味がわからなければ、その時の欲求に従うことでしか道を選ぶことができない。つまり、自分とは大切にされるべき存在だという感覚—自尊感情—がなければ、子どもは刹那的に欲求に従い、何度も罫にかかり、森の中をいつまでもさまようことになってしまう。

○思春期の落とし穴

思春期に起こってくる子どもたちの危機的行動に、リストカットなどの自傷行為、自殺、アルコール・薬物依存、非行、性非行などがある。インターネット、携帯電話、更にはスマートホンの普及に伴い、子どもたちは危険と隣り合わせの環境に放り出されている。親や教師に知られることなく、様々な相手や情報にアクセスできてしまうのだ。例えば、手首をカッターで切ったその写真を、ブログにアップする少女がいる。その写真を見て、怖さと共に好奇心を刺激される少女がいる。同様に、自殺の方法、薬物の入手方法、性非行を促すような情報などが、そこそこに氾濫している。このようにして、危うい好奇心から危険領域に足を踏み入れてしまうことは、現代の日本では日常的に起こり得ることなのだ。もはやそのリスクは、特別な子どもたちだけのものではない。誰でも物事がうまくいかない時はあるもので、そんな時のふとした心の隙間は、大きな落とし穴の入り口である。しかし、もしも落とし穴に落ちて、自尊感情が育っていれば、穴から這い上がることができる。それを可能にするのは、「自分を大切にしよう。より良く生きたい」という、本人の意思そのものなのだ。

○自尊感情を蝕むもの

では、どうしたら自尊感情は育つのか？それは単純ではない。

リストカットを繰り返していた中学生のA子は、母親から捨てられる経験をした。A子が小学生の時に父母が離婚したのだが、母親が家を出て行く時に、弟だけを連れて行った。

「弟はいるけど、あんたはいらない」

と母親が言ったと、A子は言う。子どもにとって、こんなに辛いことがあるだろうか。母親から捨てられてぽっかり空いた心の空洞は、生半可なものでは埋められなかった。リストカットによる痛みだけが、多少その空洞を埋めてくれるかのようにA子が感じてしまったことは、理解できなくもない。

一方、やはりリストカットを繰り返していたB子は、A子ほどはっきりと捨てられた経験があるわけではない。B子は、父母に大切に育てられている一人娘だった。母親は専業主婦で、B子が学校から帰宅する時は、大抵家にいて迎えてくれた。手作りのおやつが用意されていることも、稀ではなかった。毎日のお弁当は手が混んでいたし、塾も習い事も、服も携帯電話も、B子が望むものは大抵与えられていた。では、何がなかったのだろうか？

「お母さんは、決して私を褒めてくれない」

とB子は言った。成績はなかなかのもので、運動部の活動をひたむきに続けているB子だったが、母親は何一つ認めてくれないのだという。テストの結果や成績表を見せた時、試合に勝ったと報告した時、母親の言葉はいつもこうだった。

「次はもっと頑張りなさい」

B子は、自分が母親から嫌われていると思っていた。母親はB子に対して高い理想を持っていて、いつしかB子はその理想に届くことを夢見て、夢の中のB子を愛している。しかしB子は、母親の理想には到達できないと思っていて、だから自分は永遠に母親から愛されることはないと思ってしまっていたのだ。

このように、自尊感情を蝕むのは、あからさまに捨てられることだけではない。B子の母親は、励ますつもりで頑張れと言っていたのかもしれない。一見子どもを思っていることでも、実は子どもの自尊感情を傷つけているということが、ままあるのである。

○愛しているのにすれ違う

親が子どものことを愛しているのに傷つけてしまう、その悲劇は、子どもをまっすぐに見ず、子どもの気持ちをないがしろにして、親の思いを押し付ける事から始まることが多い。子どもを育てる中で、子どもに対して理想や願いをもつのは当然だが、それは親の思いとして心にしまい、目の前の子どもをしっかりと見ることが大切だ。理想や願いありきで子どもに対すると、指示的・命令的な言い方が多くなる。また、子どもが発しているSOSに取り合わないで、子どもを孤立させてしまう。子どもの気持ちに関心を持ち、しっかりと話を聴いてやり、理解しようとすることによって、子どもは自分が大切にされていることを感じ取る。しかし、これがなかなか難しい。

私は何校かの小中学校でスクールカウンセラーをしているが、悩みを親に相談しない理由を訊くと、

「お母さんは、すぐに『～しなさい』とか『～すればいいじゃない』と言う。でも私は、それができないから悩んでいるのに、それをわかってもらえない。だからもう、話しても無駄」

というような答えが多い。大人は早く解決してやりたいと思い、急いでアドバイスをしがちだが、子どもが求めていることは、大人から解決策を教えってもらうことよりも、気持ちに耳を傾けて、一緒に悩み考えてくれることだと、すべての大人に知ってほしいと思う。

○外国につながる子どもたち

外国にルーツのある子どもたちの場合、さらに難しい条件が加わってしまう。子どもたちは日本の学校に通っているうちに、次第に日本語が母語よりも優勢になっていく。親世代はなかなか日本語が習得できず、家庭では、親は母語で話し子どもは日本語で応えるというようなちぐはぐなことになってしまう。たとえ親世代が日本語をかなり習得したとしても、外国語ではどうしても、表現できることにも理解できることにも限界がある。子どもたちが成長すればするほど、対人関係の悩みやアイデンティティーのこと、さらに進路や人生設計のことなど、話すべき内容は複雑化するのに、親子間の言語の距離は広がってゆく。

○集団と自尊感情

このように、家庭は子どもの自尊感情を育みもすれば蝕むこともあるわけだが、学校のような集団も同様である。子どもたちが集団の中で何らかの自己表現をし、それが仲間や先生から承認されることによって、自尊感情が育っていく。そのプロセスは誰にとっても同じだが、子どもが心地よく自己表現できる集団の大きさは、子どもによって異なる。ある子は40人でも50人でも、大きな集団の中で嬉々として自己表現するが、ある子は20人未満ぐらいの比較的小さな集団でないと、あまり自己表現ができないということがある。後者のような子どもは、大集団の中では大人しく、ただそこにいるだけの子どもになってしまうが、小集団の中ではけっこう積極的に発言したり行動したりできることがある。小集団だと、一人ひとりの出番が多いことは確かである。地域の事情によって、たまたま学校のクラスが小集団である場合、その後中学校・高校と大集団になった時に、果たして適応できるのかと心配されることがあるが、案ずるに及ばないことが多い。

現在日本では、学級の定数が全国一律に定められているので、たまたま学区のその学年の子どもの人数がどうなのかによって、所属する集団サイズが決まってしまう。子どもに合う大きさの集団を選ぶことができないわけだ。できれば小学生までは、集団の大きさを選ぶことができるととてもいいと思う。幼い頃は、大集団が苦手でも、小集団でじっくり自尊感情を高め、自信をつければ、中学生ぐらいからは大集団でも大丈夫という子どもたちも、けっこういるのではないだろうか？大丈夫どころか、むしろ積極的にリーダーシップを発揮するように、大きく成長した例もある。いろいろな人数のクラスを自由に作るというのは実現が難しいのだろうが、それに替わる方法として、授業や行事の中に、さまざまな大きさの集団での活動を取り入れることはできるだろう。

○社会の包容力

家庭・学校以外にも、子どもたちを育む場所がある。塾や少年スポーツチームなどがそれに当たるのだが、少年スポーツについては残念に思うことが多い。勝利至上主義で、上手い子しか試合に出さない。練習を一日でも休むと、レギュラーから外される。上手い子とそれ以外の子に対するコーチの態度が違う。子どもに対して過重な練習量を強いて、膝痛などを起こす子が出る。土曜日曜と練習や試合があった明くる月曜日は、保健室に行く子が多い。コーチがきつい言葉で罵倒する・・・といった話をよく聞くのだ。もちろん、全部がそうではないのだろうが、このようなことが多いのは確かなようだ。

アメリカの学校には日本の部活に当たるものは無く、地域スポーツが盛んだと聞く。アメリカで少年サッカーチームに子どもを入れていた日本人の知人が話してくれた。

「上手い下手にかかわらず、全員が試合に出してもらえる。ミスをしても、コーチは決して叱らない。紳士的によく説明をした上で、『でも、グラウンドでプレーするのは君なのだから、君の判断で動いていいんだよ』と最後に必ず言ってくれる」

と。アメリカでは、このようなコーチが珍しくないようなのだ。地域のアマチュアの大人がボランティアでコーチをやっているという点では、日本と変わらないのに、この違いは何なのだろう？

こここのところ、スポーツ界の体罰が問題になっている。女子柔道では、一流の日本代表選手たちが、コーチの体罰を告発した。とても残念なことだが、私たちの日本の社会は、“相手を尊重する”意識が低いと言わざるをえないのではないか。一流選手にさえ体罰が向けられるならば、弱くて不器用で、いろいろなことが上手にできない子どもなら、なおさら体罰、人格の否定、からかい、さげすみなどに、いとも簡単にさらされてしまう。

先に述べたように、外国につながる子どもたちを始め、家庭の力ではなかなか自尊感情を育ててやれない子どもたちは少なくない。しかし、私たち一人ひとりが、どんなに小さな存在の子どもであっても、一人の人格として尊重して向き合うという意識を持つことによって、日本の社会は、子どもの自尊感情を高めうる包容力を持つことができる。血のつながった家族でなくても、子どもの気持ちに関心をもち、「あなたの気持ちは大切。私はあなたの気持ちを知りたい」と子どもに向き合う誰かが、子どもを悪いことから遠ざけるために壁となって立ちはだかる誰かがいれば、子どもたちは思春期という森の中で自分の道を見つけ、森を抜けることができるのではないだろうか。



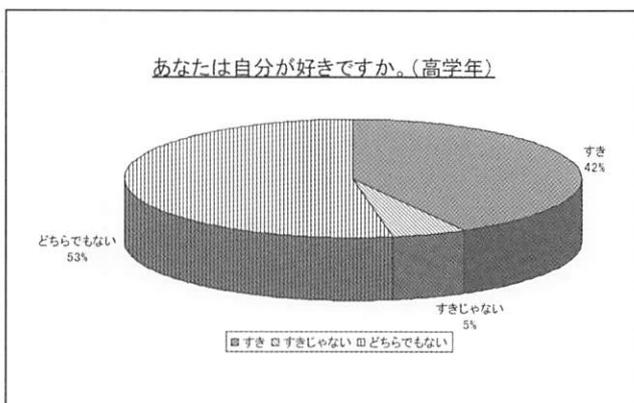
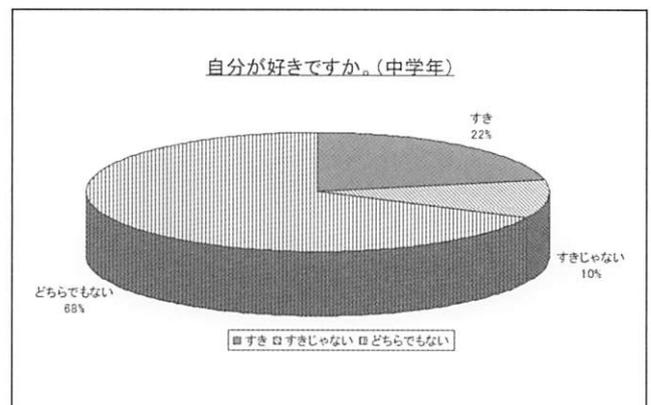
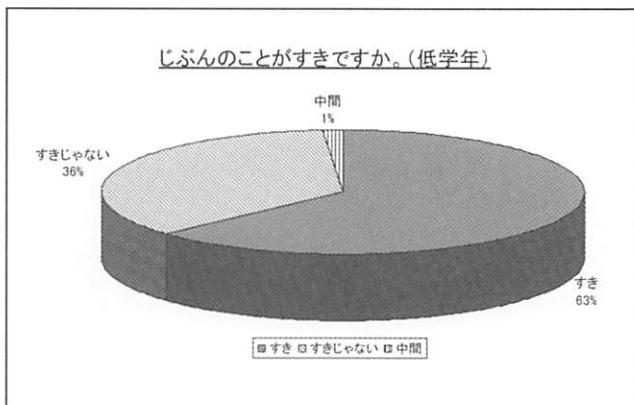


教育と福祉：子どもたちの自尊感情を語る前提として —スタートラインはどう引かれているか—

しまざき なおと
島崎 直人 (平塚市立吉沢小学校)

○一般論としての子どもたちの自尊感情

子どもたちの自尊感情について、これまでも様々な分析がなされ、多くの議論が積み重ねられてきた。「日本の子どもたちは自尊感情が低い」であるとか、「年齢があがるにつれて自尊感情の低下が顕著となる」などといった見解については、多くの報告がなされており、もはや一般的な認識となりつつあるように思われる。私も前任校での学校研究において、子どもたちを対象として実施したアンケートにおいて、同様の分析を行ったことがある（2005年 二宮町立山西小学校研究紀要）。



このアンケートの結果からは、低学年ほど、「自分が好き」という感覚を強く持っており、中・高学年になるにつれて、「どちらでもない」または「好きじゃない」という回答が多くなっている。全体的には、「どちらでもない」という回答が大半であり、教育実践としては、この層を「きれい」になることがないように実践を積み重ねる必要があると分析していた。

○「スタートライン」の問題

しかしながら、このような分析について近年では、いささか懐疑的にならざるを得ないような状況も報告されつつある。これらのデータの分析をするための前提としては、学校教育における子どもたちを取り巻く環境がある程度の水準を維持しているものでなくてはならない。しかしながら、近年、日本の貧困状況について具体的な貧困率についてその数値が発表されるようになってきており、家庭の貧困の影響を直接受けてしまう「子どもたちの貧困」という実態がより鮮明に語られるようになってきた。ハードとしての経済的な側面から、子どもたちの「スタートライン」に問題はないのであろうか。一方ソフトとしての様々

な支援制度については、問題がないのであろうか。近年、外国につながる子どもたちの就学の問題も注目されている。さらには、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室など、教育環境に対するニーズは幅広くくなってきている。それらの環境整備は、子どもたちの「スタートライン」を補完するものとなっているのであろうか。本稿では、問題のすべてを考察することはできない。私の近年の関心から、以下2点を取りあげてみたいと思う。

○就学援助の理念

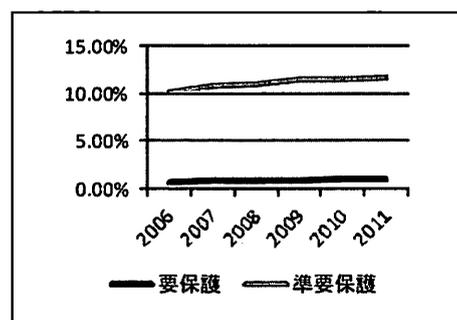
子どもたちには憲法26条により、「ひとしく教育を受ける権利」が規定されている。また、これを受け、教育基本法4条においても、「人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」としている。このことにより、国も無償による普通教育を受ける機会の提供が憲法上義務付けられる。経済的な課題に対し、学校教育法19条では、「経済的理由によって、就学困難と認められる学齢児童又は学齢生徒の保護者に対しては、市区町村は、必要な援助を与えなければならない。」と就学援助の有り様を規定している。さらに詳細については「就学困難な児童及び生徒に係る就学奨励についての国の援助に関する法律」、「学校保健安全法」、「学校給食法」などにより、具体的に国が補助する基準及び範囲を規定している。

就学援助は子どもたちの学びを支えるセーフティネットであり、有効に活用されていれば、経済的な部分においては、教育上の格差は消滅することとなる。

○就学援助の実際

表1) 子どもたちへの経済的支援の推移（平塚市の場合）

年度	児童生徒数	要保護		準要保護	
2006	21,098	142	0.67%	2,145	10.17%
2007	21,050	148	0.70%	2,264	10.76%
2008	21,057	182	0.86%	2,308	10.96%
2009	20,995	179	0.85%	2,426	11.56%
2010	21,006	209	0.99%	2,422	11.53%
2011	20,899	214	1.02%	2,451	11.73%



平塚市『平塚市統計書』より作成

表1をご覧頂きたい。データが公開されている直近6年間の要保護、準要保護の支給人数および児童生徒数に対する比率を表したものである。2006年度以降現在に至るまで、全児童生徒数に対する給付対象者の人数の割合が要保護、準要保護どちらも増加していることがわかる。他の市町においても検証してみたが、どれも増加傾向については同様の変化を読み取ることができた。とりわけ、要保護の増加率は高い。他市のデータを考慮してみると、直近10年間で、生活保護とリンクする要保護の支給人数は倍増していることを示している。この比率を40人学級で考えてみると、要保護、準要保護の受給対象の児童生徒はクラスの中に複数いるという状況を指摘することができる。もっとも、学校や地域によりこの割合は変化することはいうまでもない。

○学びを支えるセーフティネットへの懸念

要保護および準要保護を含めて就学援助と読んでいる。一般的に次のような規定に該当する保護者が受給対象となる。

- ①生活保護法第6条第1項の規定による被保護者（要保護）
- ②生活保護法第6条第2項の規定による要保護者に準ずる程度に困窮している者で、次のいずれかに当

てはまり、世帯の収入が基準以下の者(準要保護)

ア) 生活保護が停止又は廃止になった。

イ) 市区町村民税の非課税又は減免の扱い

ウ) 個人事業税の減免の扱い

エ) 固定資産税の減免の扱い

オ) 国民年金又は国民健康保険の保険料の減免の扱い

カ) 児童扶養手当の受給

キ) 世帯更生資金の貸し付け

ク) 上記以外で経済的に児童生徒が就学困難となる特別な事情があるとき

準要保護については、具体的な給付対象となるケースは様々であるが、文科省による「要保護及び準要保護児童生徒の認定要領」に沿った形で、若干その名称が異なる場合もあるが、概ねどの市区町村も共通した要領を掲げている。子どもたちの学びを支えるセーフティネットという側面から、この制度を見てみると、次のような課題を指摘することができる。1点目には、この就学援助制度は、保護者からの申請に基づき給付がなされる制度となっているため、制度の周知が最も重要な事項となる。2点目には、受給対象は保護者となっており、保護者への直接的金銭給付と医療、検眼、めがね購入に限った現物給付となっている。給食費や教材費、卒業アルバム代などは、現物給付とならず、支払い、集金をめぐるトラブルや負担が存在している。3点目に、2005年以降、国庫補助金から地方交付税化されていることから、自治体による支給内容の差が生じ始めている。

○教育支援の実態

近年、特別支援学校に在籍する児童・生徒数の増加と、特別支援学級に在籍したり、通級指導教室などで学ぶ児童・生徒数は増加している。前者の場合には、増加に見合う学校や教室不足等が社会問題化しており、神奈川においてもその例外ではない状況が創出されている。後者の場合には、様々な発達障害に対する理解や認知は進んできているが、必要とされる支援を行うための、スタッフや教室環境は未だ準備されていない状況にある。保護者や医療従事者からの要請があっても、その要請に十分に答えられていない。子どもたちの実態と「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」いわゆる「定数法」の乖離が進行している。「定数法」以外のスタッフは、「加配」という形で配置されているが、「定数法」と比較し、配置までの条件は厳しいものとなっている。具体的には、国際教室の教員配置であり、指導方法の工夫改善や通級指導教室の教員配置である。どれも支援を必要としている子どもたちに直結するものであるが、「加配」である。

○自治体による支援の実態

子どもたちの「スタートライン」整備のためには、前者の環境整備だけでは到底足りない。具体的には、介助員の配置であり、様々な教育支援を行うためのスタッフの配置であり、日本語指導のためのスタッフの存在である。子どもたちに直接かわり、大きな影響を与えることとなる存在であるが、「定数法」には明記されていない。自治体単独の配置基準の中で運用されている環境整備という側面を持っている。このことは、ナショナルミニマムとしての義務教育国庫負担制度と大きな乖離があり、自治体の財政基盤による教育格差となりかねない危惧が生じている。また、ここ数年総額に大きな変化のない自治体による教育予算の中で、人件費の割合が増加している。

次の表(2)をご覧ください。

表2) 外国籍児童・生徒と日本語指導が必要な児童・生徒

	中国 (含台湾)	韓国・朝鮮	ベトナム	ラオス	カンボジア	フィリピン	その他	アジア系	ブラジル	アルゼンチン	ペルー	ボリビア	その他	南米系	アメリカ	ヨーロッパ	その他	欧米系	計
外国籍児童・生徒	23	15	31	23	30	41	4	167	86	2	28	19	3	138	2	1	4	7	312
日本語派遣対象児童・生徒	13	1	21	10	12	33	4	94	45	3	19	22	2	91	0	1	2	3	188
指導が必要な割合	56.5%	6.7%	67.7%	43.5%	40.0%	80.5%	100.0%	56.3%	52.3%	150.0%	67.9%	115.8%	66.7%	65.9%	0.0%	100.0%	50.0%	42.9%	60.3%

(2010年度 平塚市のデータをもとに作成)

この表は2010年度の平塚市における外国籍児童生徒数と日本語指導が必要とみられる児童生徒数を比較したものである。フィリピン、アルゼンチン、ボリビアでは高い割合で日本語の指導が必要とされており、とりわけ、アルゼンチン、ボリビアでは100%を超す児童生徒が日本語指導を必要としている。一律な条件整備の必要性とともに、個々の状況に対応するスタッフの必要性を指摘することができる。

○「スタートライン」の整備のために

本稿では、子どもたちの自尊感情を議論する前提として、子どもたちは同じスタートラインでかつ、自尊感情を高めるための使命の一端を負う義務教育機関が、スタートラインを同じくするための諸条件整備の現状の一端を垣間見てきた。ここで見てきた現状は、憲法で示された義務教育という名称を持ちつつも、自治体のとりくみや、その財政力により左右されてしまう危惧がある現状であった。子どもたちの豊かな育ちのための抜本的な改革が喫緊の課題となってきている。その方向性は、教育と福祉の融合を見据えたものでなくてはならない。一人ひとりの子どもたちを、トータルな視点で包み込み、「スタートライン」を整備していかねばならない。すべての子どもたちが、等しく教育を受ける機会を保障されるとともに、安心して過ごすことができる社会の創造が必要となっている。多くの場面で、教育と福祉の融合の必要性が語られるようになってきた。スクールソーシャルワーカーの配置も一面では、この状況を積極的に改善していくためのものであるといえる。今の教育と、そこからつながる将来に展望が開かれない限り、子どもたちの自尊感情をめることはできないのではないかと思う。



理解し、励まし、支援すること ——外国人の子どもたちの自尊のために

みやじま たかし
宮島 喬 (お茶の水女子大学 [名誉教授])

○生き、学ぶ環境の厳しさ

日本の小・中学校に通う外国人の子どもは、6～15歳の外国人登録者の60パーセントにすぎないと聞くと、人は驚くだろう。残りの子どもはどうしているのか。日本では外国人に就学義務を課していないためか、文科省も信頼できる調査データをもっていない。色々な情報を突き合わせると、不就学者、つまり民族学校や外国人学校も含めてどんな学校にも、通っていない者が少なくとも1割はいるとみられる。その子どもたちには、近く帰国するならいざ知らず今後もずっと日本に生きるなら、どんな将来が待ち構えているだろうか。

2012年に私たちが外国人の子どもの指導に関わっている教員など教育関係者に行った意見調査の一つの結果を以下に掲げる。

外国人児童生徒について次のようなことで心配したことがありますか（複数回答可）

1. 在留資格のないと思われる子どもがいる	21.1%
2. 健康保険のない子どもがいる	28.6
3. 国籍のない子どもがいる	7.9
4. 親の離婚や継父との関係などで悩んでいる子どもがいる	56.4
5. 就学援助を必要とする、経済的に厳しい家庭がある	73.3
6. 移動が頻繁で学習が継続しない子どもがいる	53.0

——「外国人児童生徒の就学についての意見調査」より——

日本の子どもにも、家庭が不安定だったり、経済的に厳しいケースはある。だが、外国人の子どもではそれに加えて、保護者の移動のため転校が多い、いつまで日本に滞在するのか分からない、滞在資格が大丈夫なのか、という更なる不安がある。そうした状況で自分に自信をもち、目標をもって生き、学校生活を送れているだろうか。

大ざっぱな数字だが、日本で働く外国人で、派遣労働やパートなど非正規雇用についている者は、フィリピン人で78.8%、ブラジル人で70.4%、ベトナム人で53.2%という調査結果がある。雇用保険（失業保険）未加入率も28%に上るから、日本人の児童・生徒の保護者よりもより厳しい条件で生き、働いている者が多いことが分かる。就学援助を受けている家庭も、日本人家庭の二倍以上ではないかと思われる。「子どもの貧困」ということが最近指摘され、今の日本では約15パーセントの子どもが貧困世帯に属していると言われている（阿部彩『子どもの貧困』岩波新書）が、外国人ではそれが2倍に達しているのではないかと私はみている。

経済生活の厳しさと並んでもう一つ、上にもあるように複雑な家族問題に出遭い、トラウマをかかえている子どももいる。国際結婚の両親の関係が険しくなり、家庭内暴力（DV）もあり、けっきょく離婚となり、外国人の母と二人で暮らすことになった。母は、在留資格のことや、今後の生計のことで頭が一杯で、わが子の教育にまで配慮できない。子どももその間のショックが大きく、自分に何の責任も落度もないのに

平常心を失い、何かにおびえ、不登校の状態になっている。誰かの援けが入らなければ、学校は遠い存在となってしまう。

ニューカマー外国人の、または外国につながる生徒たちと何度か「将来のこと」を話す機会があった。それを手がかりに、彼・彼女らを理解し、支援するとはどういうことなのか、考えてみたい。なお、私が主に外国人生徒と接したのは、愛知県下、静岡県下であることを断っておきたい。

○自分が自分でありたい

誰でもそうだが、人は将来の自分がどうなるか、どんな生き方の可能性があるかが見えないと、目標をもって努力するのはむずかしい。自分の誇り、または「自我理想」（フロイトの言葉、自分はこれこれの人間でありたいという理想イメージ）ももつこともむずかしい。

N君は、日本に働きに来ていた父に呼び寄せられてブラジルからやってきた。慣れ親しんだ、たくさん友だちもいたブラジルの町、学校を離れて、勝手の分からない、言葉も知らない日本になぜ行かなければならないのか、納得できなかった。中1に編入したが、授業で先生の言うことは分からない。来日に納得していないから、取り出し授業を受け、日本語の習得に「努力しなさい」といわれても、モチベーションが湧かない。インフォームド・コンセント（理由を知った上で同意すること）が子どもの場合にもいかに大切かが分かる。自分で何も決められないし、何も選べない。いつまで日本にいるのか、自分がどうなるのか分からず、父も説明してくれない。N君の足は次第に学校に向かわなくなってしまった。

Y君は、それに対し日本生まれのベトナム系だ。理由は分からないが親が別居し、父と共に神奈川県から静岡県に移り、転校生として中2に編入した。父母がなぜ難民として国を離れねばならなかったかを彼はある程度理解している。日本でずっと生きていくこと、そのため学校が大事であることは分かっている、漠然と学校教師になりたいと思っているが、そのためには日本では大学を出なければならない。さしあたり塾に通いたいという希望をもっているが、親が費用を出してくれるかどうか。大学まで進むことは経済的に可能なのか、かれはかなり気にしている。でも、「自分がやりたいことは分かっている、ふらふらすることはない」と語る。

学校になじめず、休みがちなNを、両親は一時国に帰すことも考えたが、当分日本に残りたいと考える親として、それは無責任で、養育放棄になってしまうと考え直した。である以上、N君と正面から向き合っ、率直にコミュニケーションする以外にない。教員も、それを援けられればもっとよい。「私たちは当分日本で生きていくから、そのつもりで学校を続けてほしい、日本で生きていくための言葉と知識を身につけてほしい」と。だが、それがうまくいくかどうかは分からない。

Y君にも、なぜ母と離別、転居で知らぬ土地の学校に編入なのか、納得できない部分があるが、自分の生き方は自分で選ぶのだという気概はある。ただし、アドバイスは必要だ。「君にはこういう生き方があるよ」と教えるともなく教えてくれる人がいるか。その最良の師は、親であり兄弟であり、先輩だろうが、N君はもとより、Y君でもそれは欠けたようだ。アメリカのベトナム難民二世の生き方を研究してきた社会学者、田房由起子氏は、同国内にはベトナム系の弁護士や医師、教師で名を知られている人が生まれており、子どもたちにモデルを提供している点で日本と違うと報告している。日本ではそうならないが、しかし、Y君の場合はもう一歩だろう。彼を指導する教員自らが、そのモデルになってやれるからである。むしろ彼の場合、保護者を説得して勉学に費用を用意してもらうこと、または応募できる奨学金があることなどへのアドバイスが意味のあることかもしれない。

○友だちや先生からの信頼は大切

では、自分の目標、モデル、自我理想をつかめなければ、自尊心や自己肯定の感情をもてないのだろうか。人間とは自我だけを支えに生きる存在ではなく、仲間からの是認、信頼を通して、誇りや生きがいを見いだすことも必要なのだ。よい友だちができること、クラスの中で孤立しないで、教えたり教えられたり、助けたり助けられたりという関係ができること、がそれである。

中2のCさん(女子)は、ブラジルからの来日から日が浅く、まだ国際教室の「取り出し」指導が必要な日本語レベルであるが、国際教室にあまり居たくない。なぜならクラス(原学級)の友だちと一緒にいる時間が減ってしまうからだ。クラスに座っていても、授業は英語以外はよく分からないが、友だちがいて、言葉を交わしたり一緒にいられるのがうれしい。国際教室担当のT先生は、言う。「それでよいと思う。原学級で日本人の子どもたちとの関係をつくらないと学校の中に生き残っていけないから。友だちができ、彼女たちと同じでいたいと思えば、高校進学も考えるようになり、努力もできるようになるだろうから。」Cさんはまだ高校に行きたいとは言わないが、仲の良い日本人の友だちが高校に進むことは知っている。

もう一人P君の例をあげる。同じくブラジルから来日、中1で、来日3年目。毎日登校してくるが、1時間目を終わった頃にやってきて、まず国際教室に顔を出す。「国際は楽しいから」というが、裏を返すと、原学級では友だちができないためらしい。かれは原学級では話す相手もあまりなく、孤立しているが、「好きな授業がある」といって、よく話題にする。今、好きな授業は「社会」である。理由は、社会の担当のH先生から「ポルトガル語に翻訳してみて、って言われる」からであるという。クラスの中にはもっと日本語に慣れていないブラジル人生徒もいるのだ。ともかく、P君は「好きな授業」を見つけることで、なんとか学校に来ているようである。

外国人の子どもたちに国際教室が居場所だと感じられるのは、担当の教員が個人としての彼または彼女をよく知っていて、個別指導をしてくれ、分からないことは初歩的なことでも恥ずかしがらずに聞けるからである。多数の子どもへの一斉授業を原則としているクラスでは経験できない、個人が認められ、尊重され、よそゆきの自我でいなくてもよい、自分が出せる場所である。原学級の教員は多忙だが、せめてクラスの子どもについて個別認識をもち、「キミのことは識っているよ」というサインを送れば、子どもの気持ちも違ってくるだろう。P君は、社会の先生が「キミはポルトガル語ができるのだ」と認めてくれるだけで張り合いがあって、うれしいのである。

一方、国際教室に長くいては友だちができないというのはジレンマだ。Cさんは、原学級で友だちをつくれたので、そちらに惹かれている。先に書いたように、T先生はそのほうがよいと判断した。その日本人の友だちが将来のことも具体的に考えて準備をしているなら、それも吸収して自分の将来の道もつかんでほしい、と。ただ運よく仲良しの友だちと共に高校に行けても、高校の授業についていけなければ中途退学をよぎなくされる。国際教室をやめて原学級へ、という選択が本当によいのか不安はある。

○もっと支援を：自尊感情をもって努力できるように

日本で生まれたY君も、来日3年目のP君も、1年のCさんも、学校で日本人の子どもと同じ歩調で進もうとすれば、日本人の子どもの二倍も三倍も努力しなければならない。それを可能にするにはどんな支援が必要なのか。

教育というものは、個人を無視して成り立つものではない。児童、生徒たちは、まず、教師が「パーソンオリエンテド個人志向的」であること、つまり自分を個として認識し、顔、名前を識別してくれることを求めている。次には、個人としての彼または彼女のニーズに応えてくれること、個別指導という誤解されそうだが、A君が分数計算の公約数・公倍数がよく理解できない、B君は日本地理で「フォッサ・マグナ」という言葉が出てきて何のことか分からないというとき、それに気づき、ていねいに教えてくれること、「○○がわかりません」と恥じることなく質問できること、が理想である。国際教室ではそれができる、と先に言っ

た。ボランティアの地域学習室などでそういう指導をしてくれるところもある。学校でもそういう場を少しでも確保すべきである。

一方、生徒たちに自己表現、パフォーマンスの機会を与えることは大事だ。普段授業ではめったに挙手しない生徒に、出身国のことを調べて発表させる。領事館に行って資料をもらってくるなど、調べ方を教えるのもよいだろう。P君のように母語の能力を発揮させるのもよい。その母語が日本語とどう違うか、皆の知る英語とどこが違うか、などを調べて発表させれば、日本人級友からは一目置かれるだろう。発表を嫌がる生徒もいるかもしれないが、たいていは意欲を示し、調べ、親にも尋ねたりし、資料をつくり一生懸命発表をするものである。当人には満足感も、自己実現感も生まれてよう。

友だちをつくること、その大切さは先に述べた通りだが、こればかりは教師が指導してできることではない。だが、支援することはできる。原級が居場所になれるように、違和感を取り除く。たとえば外国人差別の言動が行われないように注意する、国籍や民族が違って同じ人間ではないか、ということを教師が日頃の態度で示すこと。そして、よい友だちができれば、その友だちに教えられ、時には模倣して、テスト勉強はどうする、受験準備はどうする、高校をどのように選ぶ、まで分かるようになる。日本人の友だちと同じように行動し、励まし合い、中学生時代を過ごせたという思い出がつくれれば、自尊感情につながるだろう。

最後に、生徒たちがもう少し社会的に自分を捉え、行動できるように準備してやることも大事ではないかと言いたい。狭い世界にとどまらず、「高校進学ガイダンスに行こう」と呼びかける。あるいは、大学に進んだ外国人の先輩を紹介する。将来どんな仕事に就くか、身の回りの世界で考えないで、調べさせる。「こんな生き方もあるよ」と示唆を与える。ハローワークの見学に生徒たちを連れて行き、社会の仕組みを利用して自分の生き方をみつけることを教える。日本社会の中でりっぱに一人前に行動できるという経験をもつこと、この当たり前のことが外国人の子どもにとっては、自己肯定感をもてる大事なステップではないかと思うのである。



クラスにて（南米系の二人の生徒）



ゴールフリーな身体活動の可能性

たかはし かずこ
高橋 和子 (横浜国立大学教育人間科学部)

○祝福された経験が自己肯定感を育む

「ぼくが生まれた時は、周りの人はみんな笑っていて、ぼくだけが泣いていた。ぼくが死んだ時は、周りの人はみんな泣いていて、笑っているのは僕だけだった」という詩を葬儀で聞いた。いい詩だと思った。私達は生まれてから死ぬまでの間に、多くの人とのかかわりを紡ぎながら、喜怒哀楽をまるごとの「からだ」(本稿では心身を指す)で感受している。特に乳幼児の頃は「這えば立て 立てば歩めの親心」に象徴されるように、身体活動や発語を獲得するたびに祝福されて育つ。他者に承認されることが、自己肯定感をもって生きられるもとになる。成長の過程とは、何か「できる」ことの連続とも言え、「できたね」「いい子だね」「えらいね」の言葉を何回も聞いて育つ。その反対に老いることは、これまでできていたことができなくなる連続とも言え、それを本人も周囲もどう受け入れるかが精神的安寧に影響する。

学校は、乱暴な言い方をすれば、できないことや分からないことを仲間と共に学ぶ場であるが、乳幼児のようなゆったりした時間は流れていない。だから、あせったり不安になったり緊張したり、他者と比較して落ち込んだりする。特に、青年期は、身体の成熟や情緒的自立に伴い、自己肯定感も揺れ動く時期である。この誰しもの通る道を通りながら人間形成が行われるのであるが、自己を否定的に受け止め続けることが多いと自信喪失や生きる力が弱くなることにもなりかねない。



表現に没入：小3

本稿では、幼小中学校期におけるからだが発する動きに注目して、他者(仲間・教師・親など)に祝福された経験が自己肯定感を育む実践について省察していく。特に、2000年度から導入された「体ほぐしの運動」や、2012年度に中学校で必修化されたダンスを中心にみていくこととする。まるごとのからだでかかわれるこれらの領域は、かかわることが乏しくなった子ども達や多忙化する教師集団、「モノ化する身体」の現代人にとっても、カンフル剤のような働きを持つと共に、「自分がここにいていいんだ」と思える瞬間を過ごさせてくれるようにも思えるのである。

○北海道旭川での視覚障碍の女兒を誘導する男児

2006年6月の話である。残雪をかぶった大雪山の麓、蝦夷ハルゼミの音が森に響き渡り、ときおりキタキツネが走り抜ける自然の中の幼稚園で、「目隠し歩き」を幼児から大人に体験してもらったことがある。目隠し歩きは、体ほぐしの運動の一種としても行われている。この時は、目をつぶった人を安全に快適に20分間ほど、言葉を使わずに誘導する方法を取った。においを嗅ぐ、モノに触れる、遊具で遊ぶなど、何をしても自由である。

全盲の女兒と一緒にやりたいと申し出た。4歳の男児が恥ずかしそうに「ボク、ヤル」と誘導役を名乗りでた。勝手知った園内を男児は手を優しく添えて得意気に連れて行く。段差があれば立ち止まって足をトントンと踏みならして合図を送る。羽化したばかりの蟬の抜け殻を女兒の掌にのせると、女兒は何か分かったように頷いている。今度は、日頃遊んでいる遊具の自動車に女兒を乗せようとしている。女兒は自

分でドアを開け、身をかがめ座席に着いたらハンドルを回し始めた。遠目で見ていた付き添いのおばあちゃんが「初めて乗ったのにハンドルが分かるんだ」と目を細めている。男児はその車を動かそうと一生懸命に引き始めた途端、勢い余って背中から転んでしまい靴まで脱げる。泣き虫3人組と幼稚園では言われているこの男児が、転んでも泣きもせず、キリッとした表情を見せる。約束の20分の誘導が終わると、女児も男児も大きなため息を同時についた。他のペアも思い思いに感想を言い始めた。「ブランコに乗せてもらった。風を背中に感じた」「久しぶりに娘と手をつないだ。これまで私が娘を支えて来たと思っていたが、娘はしっかり自立していた。私にとってかけがえのないものは家族だ」「痛を発症してどう生きるか悩んでいたが、もう少し“人間”を生きてみようかと思った」。



絵を表現する：小4

続いて、ある仕掛けをしてみた。泣き虫3人組の男児を前に立たせて、女児と次々に握手をしてもらい、「どの子があなたを連れて歩いたか」を尋ねた。3番目の男児の手を握った途端に女児が言い当てたのである。居合わせた全員は思わず驚嘆の声と大きな拍手を送った。視力を補うように皮膚感覚が研ぎ澄まされていた。この皮膚感覚は、時に自己と他者を区別する意識と結びつき、時に自他が融合する感覚を持たせてくれる。この融合感が、他者と触れ合う心地よさを感じさせてくれるのだろう。ヴァレリーが「人間にとってもっとも深いものこそ皮膚だ」と語るように。女児は「と

ても楽しかった。ありがとう」と爽やかに言い残して帰って行った。寄り添うおばあちゃんの日頭が光っていた。男児ははにかんで横を向いていたが、全身は凄いことをやりのけたように自信に満ち溢れていた。成功体験がそうさせたのだろう。他者と自然の中でゆったりと触れ合えば、遊び心を取り戻し、自らを振り返ることができたのである。

体ほぐしの運動の登場は、運動する子としない子の二極化が進み体力の低下が深刻化してきたことや、いじめや不登校などのように、子どもの心や社会性が問題視された対応策として位置づけられた背景がある。他のスポーツ領域は、ルールがあり、「できるできない」が明確に見えてしまい（本稿では「できるできない」症候群と名付けることにする）、運動の苦手な子にとっては辛いものがある。しかし、体ほぐしは、技や成果や時間に縛られずに、自他のからだの状態に目を向ける分、活動を楽しむことができるのではないだろうか。最大の特徴は、「ゆるむからだ」を保証できるところにある。体ほぐしの運動は、小学校から高校まで必修として位置付いているのだから、是非とも実践してほしいと思う。

○ダンスはゼロからのスタート

いまから60年前の1953年に、戦後の「新体育」の完成版とも言える改訂学習指導要領が発行された。ダンスはその頃から多様な運動種目の1領域として学習内容に位置づいており、小学校のダンス（学習指導要領では“表現運動”）は必修であった。しかし、運動会で披露するダンスで履修したとみなし、単元を組んでの授業実践はあまりなされていない現状もあった。だから、2012年に中学校ダンス必修化が完全実施を迎え、“ヒップホップが必修化”などという偏った加熱報道もなされた途端、にわか騒々しくなった。ダンス必修化は武道と同様、世の中に一大旋風を巻き起こした。これまでダンス指導を避けて通ってきた特に男性教員にとっても他人ごとではなくなり、まさしく“ゼロからのスタート”を切った先生も多い。体育では教科書がないため、先生方は研修会や『小学校体育まるわかりハンドブック』『中学校保健体育ダンス指導のためのリーフレット』（文部科学省）などの資料や、YouTubeの映像を

中間の見せ合い：男性参観者が多い



伸びる縮む動き：中2

手掛かりに模索し始めたようである。その一方で、あまりダンス経験がない子ども達にとっては、「できない」の差がないために、いい意味での“ゼロからのスタート”だという。

ここで、私の“ゼロからのスタート”にふれてみたい。30年前、横浜国立大学で初めて男女共修のダンス授業を行った。様々な指導法を駆使しても男子学生は踊ってくれない状況であった。ダンスが本当に子ども達にとって必要なのかを迷い、養護学校小学部のダンス指導をさせてもらった。音楽をかけ、「走る、跳ぶ、転がる、止まる」など、自由にからだを動かしてもらおう。私も色々な動きをし始めると、子ども達は走り方も跳び方もドンドン工夫してくる。この頃の養護学校は、訓練してある到達目標に近づけることが主流であったため、支援の先生方も「それをしてはイケマセン」「あっちへ行ってはイケマセン」と禁止用語が飛び交っていた。私が好き勝手にするものだから、子ども達も思い思いに自らを表現していったので、ドンドン誉めた。自由な雰囲気を感じたのか、子ども達の全身は笑顔だった。少し自信を取り戻した私は、大学の授業でも、「何をやってもまずは受容」「いま・ここに寄り添う」よう心がけた。また、身に付けさせたい技能や知識に縛られずに、そこに「とどまる」ことも指導の原点と考えるようになった。



モノを使った表現：教員研修

○ゴールフリーなダンス指導への挑戦



男女共習の創作ダンス：中1

ダンス指導を始めた多くの先生方に、ダンスをどのように捉え、どのように指導したかのコツを中心に、聞き取り調査をした（2011～2012年）。その結果は、私の指導の原点と共通していた。具体的に紹介したい。

創作ダンス系は、イメージをとらえたり深めたりして即興的に表現することであると捉えれば、どんな題材をどのように提示するかには工夫が必要である。小学校低学年は、変身世界にすぐ遊べるので、先生は物語のヒーローのように振る舞えば、子どもを表現世界にすぐ連れて行ける。中学年は自己と他者の違いもわかり、

色々な運動もできるので、面白く個性的な表現になる。高学年からは自己の身体や異性を意識し始めるので、誰とでも組めるようなグルーピングの仕掛けが大事であり、好きな題材でグルーピングをすれば、人数も1人から大勢までと制限もない。取り組む題材も具象から抽象まで可能になり、題材に合った動きが様々に展開するので、オープンエンドとも言える。即興的な表現が主流なので、「いま・ここで」からだが感じたままを、ノンバーバルにコミュニケーションできる。創作ダンスは色々な意味でゴールフリーが保証されているのだと言う。

リズム系ダンスは子どもに人気があるので取りかかりやすい。先生が下手でも振りやステップと一緒に踊ることが大事であり、心身が解きほぐれると、子ども達は実にイキイキとリズムに乗って踊り続けるようになる。でも、色々なステップをカウントで合わせたりしようとすると、他のスポーツ教材のように「できない」症候群になり、壁に張り付いて動かない子も出てくる。一条乱れず同じ動きを披露するというイメージを払拭することが、まずは大事である。リズムの特徴を捉えて全身で踊ることを優先すると、そのうち、動きに変化をつけたり組みあわせたりする工夫をしはじめるという。

先生方が語ったダンス指導の実感は、否定的な応えよりも肯定的な応えであった。指導のコツや成果を大雑把にまとめると、次のような事柄であった。

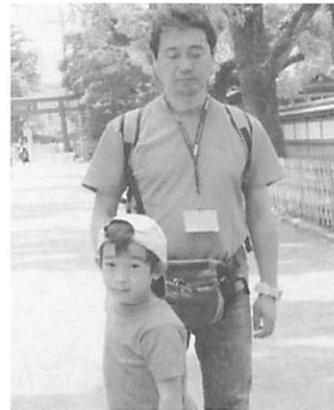
自由な雰囲気を作る・まずは誉める・子どもの表現が出てくるまで待つ・発表を焦らせない・先生も踊ってみる・どんな教材でもやってみて試行錯誤する・沢山の教材を知る・リズムや表現に没入する体験を与える・どの子も主役になれる・その子の世界が垣間見られる・学級経営がうまくいく・指導観や子ども観のパラダイムシフト

先生方は、不安を抱えながら、新しい領域に勇気をもって挑んだ結果、スポーツ教材ではみたこともないような子どもの様相に出会ったと語る。特に目立たない子や運動が苦手な子が鬼気として動く姿や、時間を忘れ夢中に没入している姿、他者を非難するよりもみんなと協力的に何かを創りあげようとする姿が印象的だったという。暖かな日溜まりのような時空間の中で、控えめだった子、ほとんど動こうとしなかった子、関わるのが苦手な子の変容を、1年くらい見守った先生もいた。この子たちは、その後の学校生活でも何か自信を持って行動できるようになったと言う。これがダンスで没頭できた経験や認められた経験が影響したかは分からないが…。

学校は指導の内容や順次性や到達点が明確に設定され、それに適応しない子どもや教師は落ちこぼれ自信を失いやすい。学校が窮々になればなるほど、ゴールフリーな身体活動に期待されるところが大きいし、小学校から中学校の感受性が豊かな9年間の義務教育期に、様々な経験を紡いでもらいたいものだと改めて思った。



くもの糸



○2000名の教職員の声を聞く

直接子どもたちに向き合っていく本来の教育活動のほかに、さまざまな業務に追われることが日に日に増しているといわれる教員。この多忙さ、多忙感のなかで、子どもとの触れあいは減っていないのか。子どもの心を思いやり、子どもと語り、子どもに向けて表現するといったことは行われているだろうか。

2012年神教組は、県下の約2000名の小学校、中学校教職員を対象に教育総合実態調査を行った。そのなかの一部の設問から、このことをたずねてみよう（なお、同調査の全体の結果の報告は2013年度の早い時期に行われる予定である）。

○多忙感9割、だが、触れ合いはなんとか確保したい

会議・打合せ、提出物・成績処理、行事の準備、研修への参加、・・・等々で「多忙」、「やや多忙」と訴えている回答は、計93%にもおよぶ。では、子どもと触れ合う時間は十分とれていると思うか——6割以上の教員は「思わない」と答えている。予想した通りといえる。20代の若い教員ではまだこれが3割台であるが、40代、50代ではノーが目に見えて増えていく。

だが、しかたがない、と諦めるわけではなく、教師のアイデンティティに賭けて、限られた時間のなかで努力しているという姿は読みとれる。なぜなら、「児童生徒の身になって考え、共に喜んだりすることがありますか」の問いには、「はい」と「ややはい」を合わせて9割以上がイエスと答え、「児童生徒のよいところを見出し、褒めることがありますか」にも、ほとんど同様の答えが示されているからだ。教員の本来の職務はそこにあるのだ、という思い、そして子どもと共にあるために自分は努力している、という気概が伝わってくる。

○子どもの状況、変化に気付いているか

子どもの言葉に耳を傾けたい、子どもに寄り添いたい、という主観的思いは強いことが分かる。ただ、クラスのなかの児童生徒の動静、行動の変化などに観察、把握がおよんでいるか。Aさんは最近服装や持ち物がだいぶ変わった、B君はしばらく前から友人と仲たがいき孤独なようだ、等々。「児童生徒の示す小さな変化にも気づいていますか」「児童生徒の友人関係を把握していますか」という二つの設問がこれに対応する。

答えは中学校教員でイエスが7割となり、小学校教員の85～86%とくらべると、統計的有意差が認められるくらいに低くなっている。やはり中学になると教科制となるため、常時パーソナルに生徒と触れあったり、観察によってすぐに生徒の行動を知るのはむずかしくなるのかもしれない。そのなかで、小中を通じて女性教員は二つの設問ともに、男性教員よりも高い割合でイエスと回答していることに気づく。より子どもの日常の行動に目を向け、声に耳を傾け、細やかな観察眼を働かせているのだろう。

○「子どもは必要以上に他者の目を気にしている」

学校で多くの時間を送っている子どもたちも、時代の子、社会のなかの子である。自分は自分でいたいという気持ちと、友だちやその他の他者と共にいたい、または他者からはずれたくないという気持ちが、

交錯しているだろう。そして他者と共に居るということが当人の自尊感情の一部を形成しているかもしれない。

教員への設問は、「今の児童生徒は他者の目を必要以上に気にしていると思いますか」であり、回答は合わせて8割強が「思う」「やや思う」を選択している。「必要以上に」という文言が入っていて、なおこれだけの回答だから、教員たちは、子どもたちの他者志向をやや行き過ぎの傾向とみているのだろう。

仲のよい友だちができることが、自己肯定感をもてる一要素となることは間違いない。しかし、共に流行の物を持ち、身に着ける、タレントについて共通の話題をもてる、といった、結局相手に合わせることに尽きる場合もあろう。そういう他者志向は内心「くだらない」と冷めている子どももいると思う。教員の目も、そうした両面をともに理解し、包んでやらなければならない。

クロス集計（%、縦の合計が100%）

設問		小学校	中学校	男	女	20代	30代	40代	50～	多忙で ある	多忙で はない
		1 児童生徒とふれあう時間は十分確保されていますか	はい	47	46	46	47	64	54	42	38
	いいえ	53	54	54	53	36	46	58	62	69	39
2 児童生徒の身になって考え、共に喜んだりすることがあります	はい	96	93	93	95	98	96	94	84	95	91
	いいえ	4	7	7	5	2	4	6	16	5	9
3 児童生徒のよいところを見出し、褒めることがあります	はい	98	97	97	98	98	96	97	88	97	98
	いいえ	2	3	3	2	2	4	3	12	3	2
4 児童生徒の示す小さな変化に気づいています	はい	87	82	81	89	81	85	87	88	82	81
	いいえ	13	18	19	11	19	15	13	12	18	19
5 児童生徒の友人関係を把握しています	はい	85	72	76	83	86	86	80	71	80	72
	いいえ	15	28	12	17	14	14	20	29	20	28
6 今の生徒は他者の目を必要以上に気にしていると思います	はい	78	88	80	84	79	81	83	85	83	76
	いいえ	22	12	20	16	21	19	17	15	17	24

パーセントは加重合計:「はい」のパーセンテージ×2と「どちらかといえば<はい>」のパーセンテージの合計が「はい」の値。「いいえ」のパーセンテージ×2と「どちらかといえば<いいえ>」のパーセンテージの合計が「いいえ」の値。



子どもの権利の実現をめざして —川崎市からの人権尊重教育

すずき あけみ
鈴木 朱美 (川崎市立宮崎台小学校)

○「子どもの権利」学習の意義について

川崎市には、2000年制定の「子どもの権利に関する条例」がある。子どもたちが自分らしく育ち、学び、生活していくために大切な権利を7つの柱にまとめたものである。市議会に提案するまで、約2年間にわたって、200回を超える市民や子どもたちとの意見交換が行われた。子どもたち自身が権利を学ぶため、学校での学習も行われている。

2011年度、市内3か所の児童相談所が受けた児童虐待の相談件数は1320件だったという。今日的課題の一つに、虐待やいじめ等を受けて傷ついた子どもたちの救済があるが、子どもたち自身が権利をもっていることに気付かないでいる現状がある。

不登校、いじめ、暴力、学習困難など、子どもたちの抱えている問題を振り返ってみると、大人社会の抱えている問題が子どもたちにも影響を与えているということに気付かされる。人間関係の悩みを解消できない人の多い現代社会にあって、今一度、子どもたちの自尊感情を育て、他者理解を育むために、学校が果たすべき役割は重要であると思う。そこで、その一例として「子どもの権利」学習を取り上げてみよう。

「子どもの権利に関する条例」の第7条では、子どもの権利の学習の必要性がうたわれている。これは、権利を学ぶことが、権利を理解し正しく行使することにつながるとともに、大人も子どもも自分の存在を肯定し、自信をもって生きることや、他者を尊重して生きる姿勢を育むものだという考えがもとになっている。

市内の学校で使用されている「子どもの権利」学習の資料には、日常的に人権意識を育むための基礎として、下記の内容が示されている。

- 自尊感情（自分に自信をもつ）の育成
- 共感的理解（他者の気持ちを考える）の育成
- コミュニケーション能力（聞く・話す力→意見表明・参加の力）の育成

(川崎市人権尊重教育推進会議 編集・発行)

「子どもの権利」学習を行うためには、まず教職員間で共通理解をする必要がある。「子どもたちは一人一人かけがえのない、一人の人間である。自分の権利が尊重され、保障されるためには同じように他の人の権利が尊重され、保障されなければならない。それぞれの権利が相互に尊重されることが不可欠である。」等である。

子どもたちの実態に合わせて資料を作成したり、参加型の内容を取り入れたりして、工夫した権利学習を行っている学校もある。どのように「子どもの権利条例」を学習に取り入れているのか、実践例をまとめておきたい。

○「子どもの権利」の学習の実践

自尊感情をもてるということは、自分が好きで、「ありのままの自分を認めている」ということである。「ありのままの自分を認める」のは簡単ではないが、誰かと比べることなく、自分らしく目標をもって他者と関わることができた時に、子どもでも大人でも自信をもって前に進んでいける。それがまた次の意欲へとつながり、子どもたちは自分の考えをもって発信できるという行動にまで高まり、さらなる自信をもつことにつながるのではないか。このような児童の姿を教職員がイメージし、取り組んだ権利学習である。

学習の切り口として、

- 日常生活のなかで自信をつけること、
- 学校全体で、一人一人の児童が自信をもって豊かに人とかかわれる子どもを目指すこと、
- 児童支援コーディネーターの役割確立と校内支援体制づくりをすること、
- 体験型学習も活用すること

等を確認した。

体験型学習としては、「かわさき共生*共育プログラム」（各学年で年間6時間）がある。そのなかに人権に関わる学習が1時間含まれ、川崎市全体で取り組む「子どもの権利に関する週間」で、保護者や地域への関心を広げるため、公開授業で行う学校も多い。このプログラムでは、学級集団の状態を確認する一助として、定期的に『効果測定』を行うこととし、その結果は学級経営に活かされている。例えば、クラスで座席を決める際にかかわりが多くもてるような配置を工夫したり、グルーピングする時のメンバー構成を考慮したりする。また、一人一人の児童に支援した内容は、次年度の学級編成の際に引き継ぎ、だれが担任しても継続した指導ができるようにしている。

○権利とは何か？ 活動の流れ例

5年生権利学習『ともに生きる』（5時間扱い）

1時間目 「子どもの権利」について話し合おう

- ①オリエンテーション…学び合う学習を創るために②権利とはどんなイメージか考える③子どもの権利条約と子どもの権利条例の違いを知る④子どもの権利条例には「大切な7つの権利」が示されていることを知る

2時間目 子どもの権利条例について知ろう

- ①大切な7つの権利のカードを概観する②私にとって大切な権利を選ぶ…理由を考え、書き込む

3時間目 私にとっての大切な権利を話し合おう

- ①自分にとって大切なカードを選びランキングする②自分にとって最も大切だと思うカードを選び、理由をカードに書く③クラスみんながどんなカードを選んだか発表し合う④自分と友だちの「大切な権利」の相違について、考えたことをカードに記入する

4時間目 自分たちの感じたことを話し合おう

- ①前時にまとめた一覧表から気付いたことを発表する②みんなが心配したり、悩んだりしていることを考える

5時間目 世界の子どもたちの現状を考えよう

- ①前時の感想を発表する②ユニセフの資料を見て気付いたことを話し合う③日本の子どもたちと比べて考え、感想を交流する④友だちと話し合ったことをもとに、感想を書く

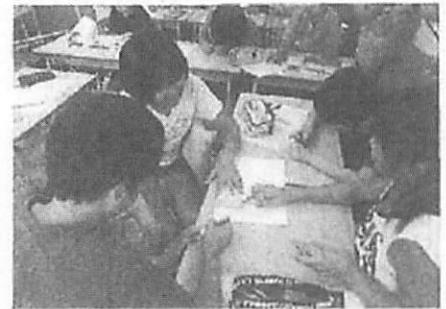
この後は、学年の構想で、総合の時間を活用して国際理解教育、ユニセフの調査などに発展させることもできる。例えば、きれいな水が飲める国、ユニセフ、世界の紛争地の子ども、エイズ、児童虐待、等についてである。

○授業 1 時間の展開例

	学習活動	学習内容
はじめに	学び合う学習を作るために	○やさしいことばで ○友だちとの小さな違いを大切に
	約束	・先生の指示に従う…注目するときの合図 ・誰とでも真剣に話し合う
1	アイスブレーキング	・じゃんけんゲーム ・非言語活動…誕生日月・番号を振る・グループ作り
2	「ともに生きる」のイメージについて話し合う	・グループで模造紙に協働で線を引く ・自分の考えをもつ ・付箋に自分の考えた「ともに生きる」とは何かを書く ・付箋を模造紙に貼る ・他者の書いたカードを見て、他者の考えを知る ・グループの感想交流
3	今日の活動を振り返って	・全体での発表（シェアリング）
4	感想を書く	

○子どもたちの感想の一例

「私はこの勉強をして、権利とはとても大切なものだと思います。私が一番いいと思った権利は『自分らしく生きる権利』です。私は、いつも友だちに合わせてばかりいて、みんな本当の私を知らないからです。なぜ、自分らしくできないかという、そうすると友だちに変だと思われてしまいそうでこわかったからです。でも、この権利を活かせば自分らしくできて、とても暮らしやすくなると思いました。そして、みんながそうなればとても豊かに生きられると思いました。」



○「子どもの権利」学習から思うこと

「自己肯定感」「自尊感情」「他者理解」について、上記の感想が端的に言い表している。大人の私たちが「あなたたちは自分らしく生きていいんだよ」と伝えること、そして、自分自身が「自分らしく生きること」の大切さを改めて学ばされる。

教職員が、子どもに対して「あなたはあなたのままでいい。でも、あなたが社会の中で成長するために、他者と豊かにかかわる力が育つよう導きたい」と願い、実践していくことが大切なのだと感じる。

現在、子どもたちを取り巻く社会環境の多様化を改めて感じている。家庭事情もさまざまである。学習だけではなく、教職員相互、保護者、地域とのつながりを大切にしながら、子どもたちの「自尊感情」を育んでいく方法を考えていきたい。



学校には何があるのか？ —登校拒否の子との関わりを通して—

かとう ほうだい
加藤 邦大 (茅ヶ崎市立茅ヶ崎小学校)

今年で教職について6年目になるが、昨年初めて登校拒否をしている子を担任することになった。そのとき最初に思ったのは、最終的にはその子が学校に来られなくてもいいから、せっかく縁があって担任することになったのだからどこかで関わっていきたいということだった。なぜなら、直感的に学校に苦しい思いまでして来る必要なんかない、勉強だって学校でなければできないことは無いかもしれないと感じたからだ。しかし、同時にそこで自分に突きつけられたのは、今学校に来ている子は苦しい思いはしていないのか？他に行く場があれば、来なくてもいいのか？学校でなければできないことがあるのか？義務教育だから来ているのか？・・・ということであり、教師という職業について考え直し、学校には何があるのかを見つめ直すきっかけになった。未だにこれらの疑問に対する明確な答えは見つかっていないが、その子との出会い・関わりを通して考えたことを書いていきたい。

○登校拒否のきっかけ

前の担任から4月の引き継ぎの際に、5年生の冬休み明けから登校拒否をするようになり、以来一度も教室には来ていないこと・友達はあるがコミュニケーションは苦手であったこと・場面緘黙のための言語療法で通級指導教室には来ていたこと・いじめが理由ではないこと・中学生の兄も秋頃から登校拒否をしていることを聞いた。その後、やはり直接話が聞きたい、現在の様子が知りたい、と保護者に連絡をとり家庭訪問をした。

その時に、保護者から、きっかけは兄の登校拒否で、兄が1日家に居る姿を見て、学校に行くことができなくなったと語ってくれた。また、保護者の中には、学校へ行かないことに対する学習面や将来の不安があること、また元々その子は、学校への行きづらさ（主に友達に自分の気持ちが伝えられない辛さ）を抱えていたことを知った。これからどう関わっていくかを話し合い、共通理解として、①本人に原因探しをしないこと（きっかけは何であれ、それは理由の1つでしかなく、最後は本人を追いつめることになっては困るから、あくまでも受け皿としての学校のあり方の問題として考えるということ）②焦らずに本人の気持ちを大切に、その時できることをしていくことを確認した。

担任としては、まずは学校に来ることをゴールにせず、自分がつながってほしいという気持ちと、学級便りを渡しに定期的に家庭訪問させてほしいと伝えた。この日は、その子と顔を合わせることはできなかったが、玄関から「○○さん、また来るね。」と部屋に届くように声をかけ、帰った。

○つながってほしい

学校に来ることをゴールにしないというのは、正直なところ悩ましかった。なぜなら自分は教師という立場であり、これを言ってしまったら元も子もない気がしたからだ。しかし、本人が学校に行くことを望まないうちに（本人でさえ、なぜ行けないのかを明確には語れない状態で）、「学校においで。」とは、言えなかった。学校に来ることのメリットをいくら伝えても、今それを望んでいないと言われてしまえば、これからの関係（形としては、自分が担任であるから関わっているという事実）が切られてしまいそうな気がしたからである。なぜ行けないかを悩んでいる子に、「将来のために、今を我慢しろ」と相手に伝わるようなことはどうしても言えなかった。ただ、せっかく出会えたのだから、その子の存在や気持ちとはつながってほしいということは、教師としての立場ではなく、一人の人間として言うことができた。学校ありきではなく、寄り添っていきたくと思った。同時に、「クラスでも、いつでも待っているよ」と。

○つながっているよというメッセージ

クラスの子達には、「みんなと同じようには、学校に来られない子がいる。来ることに不安があるんだ。でも、いつでも来ていいんだよ、クラスのメンバーなんだよということは忘れないでほしい。」と伝えた。担任のつながっていたいという気持ちを少しでも共有していきたかった。その後、クラスの様子や行事に取り組む様子を伝える手紙を書いてくれる子もいた。それを学級だよりと一緒に渡すと、嬉しそうに読んでいるその子の姿を見ることができた。ただ、返事を書くことはできず、困っている姿も見ることになった。それを見るたびに「もちろんクラスの子は、学校に来て、一緒に遊んだり、勉強したいと考えていると思うけど、きっとそれ以上に、一緒につながっていたいというメッセージなんだよ。だから無理に返事は書かなくていいよ。」と伝えた。

そんな中、6月に運動会があった時、「みんなの姿を見に来ない？」と声をかけたら思いのほか反応がよかった。「行きたい。」と言ってくれた。当日は、みんなには見られないようにと校舎からの観覧になったが、その子なりのクラスとつながっていたいというメッセージだったと思う。

○はじめてクラス全員がそろった日

卒業を控え、卒業アルバムの作文やクラスページの作成にも積極的に参加することができた。そうなると担任として卒業式に出てほしいという気持ちが湧いてきた。きっと悩ませることになるだろうと思いつつも、「卒業式に参加してみない？運動会のように、みんなに見られるところがあるから、きっと大丈夫だよ」と学校に来てほしいと言葉にした。卒業式当日、その子は体育館の2階の放送室から参加することができた。式が終わりクラス写真をみんなで撮ることもできた。このとき初めてクラスのみんなが顔を合わせるようになった。クラスの子が積極的に、その子に声をかけているのが嬉しかった。さらにその後、教室に入ることもでき、最後のHRでは、はじめてクラス全員が揃うことができた。帰るとき、「今日は来てくれてよかった。クラス全員で卒業式を迎えられて、嬉しかった。」と声をかけにいくと、笑顔を見せてくれた。

○学校には何があるのか？

～をしなければならないから学校に行く。～をすると将来のためになるから学校へ行く。このような「～のため」という意識ではなく、学校へ行くこと自体が本人にとって楽しいということがどれだけ大事か考えさせられた。意味を超えた、行為そのものの楽しさを純粹に提供する場にならないものか。教師としては、子ども達に学校から社会に出て行くために、生きる力とかコミュニケーション能力とか基礎学力とか〇〇力とかをつけさせたいと願うし、社会からも要請されている機能の1つだとは考えるが、それ以上に単純に子ども達にとって魅力のある場として、今の学校があるのか意識していきたい。学校というシステムがなかった時代だって人間は、生きていたし、その歴史だって古い。時代は変わっているのだから、昔の方が良かったというつもりはない。ただ、今学校という場所に求められている価値観が大人の決めた軸の上にあるよりは、もっとゆるくならないものなのかと思う。学校とは、同じ時期・同じ地域に縁があって色んな人が集まってくる場所であり、子どもにとっては、1日の3分の1近くを過ごす生活の場である。そのため、学校は子ども達にとって魅力的な場所でありたい。学校で楽しく勉強したり遊んだりしているうちに、結果的に〇〇力がついたというのが理想的な姿ではないか。

きっと多くの教師が、日頃から子どもが楽しいと感じるような授業を目指し取り組んでいると思う。同じ授業を受けても、子どもにとって学ぶことは異なる。目的ばかりにとらわれず、子どもが学校での生活を通して自ら将来につながるものを見いだすという意識を学校側が持てば、価値観の軸が少し増えて、子ども達の受け皿としてより広いものになるのではないか。学校は学びを保障する場ではなく、居場所やつながりを保障する場とは考えられないか。登校拒否の子どもにとって、その最適な居場所が学校であるとは限らないが、この子との関わりを通して、そうなれるように努力することの大切さを感じた。そして、自分は、「学校には、人と人とのつながりがある」から、子ども達に来てほしいと願うのだと知ることができた。



経済支援が必要な子どもたちとのかかわりを通して

のむら たくや
野村 拓矢 (小田原市立下中小学校)

○はじめに

今、少子高齢化社会から超少子高齢化社会へと変容しているのが日本である。世代の分布においては言うまでもなく昔とは明らかに違う型の人口ピラミッドとなっている。0～14歳の年少人口を65歳以上の老年人口が上回っている都道府県がほとんどとなっている。経済においては、バブルがはじけた1990年代から不況が続き、経営不振に陥ったときの人件費削減としてのリストラは、今ではごく当たり前のように、日常的に起きている。また、2000年代以降、派遣社員という雇用形態が増え、不安定な生活を余儀なくされている方も増加傾向にある。そんな中、終身雇用という言葉も少なくなり、先行き不安なものは雇用だけでなく、年金、福祉、そして原発といったものも加え、日本社会の今後は不安材料が満載である。

このような社会変化によって大きな影響を受けているのが、家庭であり、子どもたちである。家族形態の変化としては核家族化があり、家庭内の変化としては両親共働きの増加がある。日本社会の変容は家庭内社会の変容をもたらし、その影響は子どもたちに直接的・間接的にかかわる。そのような背景をもった子どもたちだけに、精神的にも、身体的にも問題を抱えているといったことが、多く見られるようになってきているように感じている。

ここでは、生活保護や就学援助受給者の子どもたちの自尊感情について、ある小学校4年生Sさんのケースを紹介し、「子どもたちの自尊感情を大切にする学校教育のあり方」について考えていきたい。

○小学校4年生Sさんの実態

4学年は82名、学級数は3クラス、本学級の児童数は28名である。この28名中、生活保護を受けているのが1名(Sさん)、就学援助を受けているのが、3名(Aさん、Bさん、Cさん)である。就学援助の児童A・B・Cは、両親の離婚により、どの児童も母親が保護者で生活が苦しいからとの理由で申請されている。そして、児童A・Bは、ピアノ、バイオリン、水泳、空手などの習い事をしている。児童A・Bの学力は良いとは言えず、割り算の学習では、2年生で学習した掛け算の段階でのつまずきが、見られる状況である。算数の文章問題は、投げ出す状況である。

生活保護の児童Sの家庭は、母親一人で中学3年、小学4年を育てている。以前サラ金に手を出し、現在潜んでいる状況なので、金銭的に頼る当てがなく、本当に厳しい状況のようである。社会福祉の担当者の話によると、5月は遊興費に使いこんでしまったために、6月に兄の修学旅行の費用が払えなくなったそうで、児童Sの給食費やPTA会費は、5月分から支払われていない状況である。

生活保護を受けている児童Sは、3年時の不登校の結果、学力が落ちている。昨年の担任が、アプローチした結果、母親が子どもを学校に行かせないことが、不登校の原因であると判明し、学校ぐるみで親を説得し、児童Sを家から連れ出すことに成功した。母親がうつ病を発症し、しばらく子育てをできなかった時期もあったようで、うつの傾向が表れると、子どもを学校に行かせなくなるようである。

4年生でも状況は変わらず、とくに週明けの月曜日、「子どもが38度の熱を出して、学校に行けません。」「子どもが食中毒になって、学校に行けません。」と連絡が入り、断続的だが、4月は7日間学校を休んだ。また、大好きな図工や習字の学習のある日にも欠席があった。無理して登校させたときには、持ち物を

チェックし、足りない所は担任が補うように心がけた。

図工の学習で顔を描いた日には、絵の具が茶色、灰色などの地味な4色しか絵の具セットの中に入っておらず、担任がパレットに他の色を補充した。しかし、自分が用意していた色以外を使っていいのかという不安からなのか、または使い慣れていない色だけに使わないのか、結局はじめに用意していた4色が中心の作品を仕上げた。

習字の学習では、はじめの2つの課題を欠席し、3つ目の課題「麦」でようやく参加できた。筆のサイズが一回り小さいものを使っていたので、作品も全体的にひょろっとした細いものになってしまう。「もう少し太い筆だと、力が入った作品ができそうだね。」と声かけをすると、次回から新しい筆を持つてくることができた。

体育の水泳の学習では、ゴーグルがないこともあって2mしか泳げない。「買ってもらえそう？」と聞いたものの、現在の状況だと厳しいかもしれないと思ったので、担任の方で用意した。

他の学力については、掛け算はかなりのうろ覚えで、3年生の時には取り出し授業で掛け算を教わっていた。漢字の書き取りは、1文字ずつ練習して覚えさせてもすぐに忘れ、漢字テストでは全く異なる字を書く。ある時、漢字テストの問題の中に児童Sの名前の1文字があったので、「自分の名前の漢字を使っているから、今回10点は取れるね。」と励ましたが、自分の名前が漢字で書けないようで間違えた。また、「は」と「わ」、「を」と「お」の誤使用もよくあった。

家庭環境が大変なために学力が低いのかは結論付けられないが、生活保護を受けている家庭は、学力にも影響を与えているのではないかと思う。

夏休み前の全員実施の教育相談では、母子で相談に来た。その際、母親が「私が寝坊しても、子どもが自分で味噌汁を温めなおして飲んで学校行くようになりました。ありがとうございます。」と言うので、やはり母親が不登校へのきっかけを作っていると認識を強くした。夏休みの学習として、漢字練習の方法を教え、掛け算九九とともに、よく練習するように指導し、念のため、暑中見舞いでも漢字練習するように励ました。その成果もあってか、夏休み以前は、漢字テスト10問中、正答が0問だったものが、10問中6、7問程度できるようになった。そのことが児童Sにとって、「練習すれば自分もできる。」という自信が付き、さらに登校意欲につながっていることも感じられた。さらに、算数の問題にも積極的にとり組み、できないと悔しがるようになってきた。成長を感じるとともに、学習以外の様子を見ても、以前は見られなかった自尊感情が表れてきたように思えた。

周囲の友達の配慮が良いこと、このことが学校に来る要因にもなっている。放課後も友だちと学校に来て遊ぶようになった。以前は不登校になりがちな月曜日の朝に、担任が児童Sの自宅に迎えに行っていたが、友達が待っているという楽しさからも、上記の母親の言葉のように自分で朝食を用意し登校できるようになった。

○児童Sがまた不登校に！？

11月も終わりに近づき、寒くなってきた。児童Sは毎日半そでTシャツのような格好である。給食費が払えなくなったため、7月からは生活保護費から給食費が天引きされるようになった。はたして生活に必要なお金、衣服代はどうなっているか心配していた矢先のことである。家から、「風邪を引いた。熱がある。」と欠席の連絡があった。それから3日目も、母親から咳込みながらの欠席を伝える電話があった。しかし、その放課後児童Sの自宅を訪ねると、本人がいつもの薄着でけろりとして出てきた。「明日は、来るんだよ。」と諭したが、心配なので翌日も迎えに行った。すると、「まだ体調が悪い。月曜日から学校に行く。」とうったえてきた。しかし、何とか説得して2時間目から登校させることができた。次の月曜日にも迎えに行き、「寝坊したから2時間目から行く。」というのを1時間目から登校できるようにした。月曜日には薄着ではなく、トレーナーのようなものを着て登校してきたので、一安心した。だが、児童Sは「母親が給食当番の白衣

を洗ってくれなかったの、来週でも良いか。」と聞いてきた。母親が家事をしないことで、児童Sなりに引け目を感じているのだと感じた。はじめは本当に風邪が原因かもしれないが、甘い環境に慣れると流される傾向があるので、友だちと切磋琢磨できる環境づくりに努め、今後も励ましながら見守っていきたい。

○おわりに

生活保護を受けている児童Sさんの例を挙げたが、同様に生活保護を受けている家庭の子どもの多くが、何かしらの不安をもっており、それが原因で自己肯定感・自尊感情が低くなっていること、または損なわれていることが見受けられる。ではその子どもたちの自尊感情をどのようにして高めていけばよいのか。まずは、児童Sさんのように何とかして家庭依存から引き離し登校させること、つまり学校という社会に関わることを通して、友だちや担任といった家族以外の人との関わりをもたせることが重要だと思う。そして、家庭ではできない、学ぶ・遊ぶ・食るといった楽しさを味わわせ、できる喜びや、褒められる・認められる嬉しさを感じさせること、さらには、その子にとっての不安要素・困り感を取り除いて、そのような状況全てにおいて「大丈夫。」だという安心感を与えていくことが大切なのだと思う。そのために学校では、担任をはじめ、共通理解のもと、全職員によるサポートが必要条件になってくるのだと、自尊感情を少しずつだが高めつつある児童Sから改めて学んだ。





自尊感情・自己肯定感の前提となるものについて の一考察

いしかわ たいすけ
石川 泰介 (神奈川県/平塚市スクールカウンセラー)

○自信過剰に見える生徒

私は神奈川県内の公立小・中学校にスクールカウンセラーとして勤務している臨床心理士である。いささか古い事例で恐縮だが、およそ十年前、担当する中学校の担任教師から生徒についての相談を受けた。その生徒(女子)は、いわゆる非行生徒ではないが教員に対してはおよそ従順とは言えず、時々授業をサボっては校内のどこかに雲隠れしてしまい、教員達を困らせていた。私もその生徒のことは知っており、と言うのは、授業をサボってたまたま相談室に逃げ込んで私が対応して以来、時々相談室を訪れては話をしようになっていたからである。

その教員の訴えはこうである。「私達が学習の必要性、真面目に取り組むことの大切さ、等々をいくらこの子に教えても、全く聞き入れないんです。授業に出ていても何もせず、課題も提出しないのに、“勉強なんてすぐできるようになる”、“努力なんて必要ない”、“自分は頭が良いから大丈夫”などと、屁理屈ばかりが返ってくる。成績は常に最下位あたりで、本人もそのことは知っているはずなのに、どうしてこの子は自分を省みようとしないのでしょうか」と。

確かに私との話の中でも、「ホントはできる」、「意味がないからやらないだけだ」、「100点なんかいつでも取れる」など、強がりとも、大言壮語ともとれる発言はよくしていた。だが、私はこの教員の訴えるこの子の状態像と自分のそれとの間に何か噛み合わないものを感じたので、こう聞いてみた。「先生は、この子が自信過剰だから現実が見えていない、とお考えですか」と。当たり前という感じで「そうだ」との返答が帰って来た。

私の因果関係の認識は逆で、現実を否認するために過剰な自信を表明していると思われたのである。では、この子が否認したい現実とは何か。「できないこと」である。彼女の示す自信とは「見せかけ」にすぎず、過剰どころか脆弱な自尊心しか持ち合わせてはいない、というのが私の状態像である。

学校教育の文脈において自尊感情や自己肯定感が問題にされる場合、これらは日々の学習行動の下支えとなるもの、モチベーションとの関連でよく議論されている。すなわちこうしたものが高いほど主体的かつ熱心に学習に取り組むはずで、こうした調査やデータは数多あるようである。モチベーションにつながらない自尊感情など私には腑に落ちなかったのである。

○防衛としての自信過剰

いずれにせよ、教員達が認識しているこの子の問題は「学習に取り組まないこと」である。現実(成績の低さ)を正しく認識すれば、この子は危機感を持ち取り組むようになるだろう、というのが彼らの戦略だった。「できない自分」を受け入れさせれば学習へのモチベーションが上がる、と考えたのである。しかし、この事実のフィードバックを全く受け付けないので教員達は先に進めなくなってしまったのである。

ポジティブであろうとネガティブであろうと、正確な事実をフィードバックとして与えることは、子どもがより自律的に自分の行動を調整するためには必要なことである。しかし、ある種の実事にはある種の感情や価値観(評価)が付きまとう。負のフィードバックを与える際は、受け取る側にどうしても負の感情や負の自己評価が生起せざるを得ない。

この生徒は上記のような強がりと同じくらい、自尊心が傷つけられてきたことへの怒りや反発についてもよく語っており、それは小学校時代にまで遡っていた。「勉強ができないって、そんなに悪いことなのかよ」、「センコーってすぐ（生徒の）優劣を付けるから、嫌いだ」などなど。これでは教員からのフィードバックを素直に受け入れるところではない。しかし、私は彼女のこうした発言から、否認しようとしているものの「自分は勉強ができない」という思いがあること、「できないよりはできる方が良い」という価値判断も持ってはいることを確信した。

ここまで来ると彼女がなそうとした否認のプロセスがより明白になってくる。すなわち、できない自分を否定する視線（この視線を向ける主体には彼女自身も含まれている）、そうした視線の前提となるある価値体系（できないよりは…）に対し、懸命に異を唱えようと（自尊心を守ろうと）していたのである。しかし、先にも述べたが自尊心の脅威となる見方や価値観は彼女自身の内部にも存在しており、自己の内外から脅威にさらされることになる。そこで彼女の取り得る防衛策は、こうした見方・価値観そのものを放逐することである。「自分はできる」等の発言は、その内容のみに注目すれば強がりには聞こえないが、「できる/できないことに関するあらゆる価値判断を拒絶します」と言っているのである。そういう意味で教員達がこの子の態度を「逃げています」と称したことは正しい。彼女の側からすれば「自由になろうとしている」ことなのだろうが。

○自己受容

ところで、「自分を受け入れる」ことは心理学上「自己受容」と呼ばれている。この事例に則して言えば、彼女が受容すべき（と思われている）対象は、価値が低いとされている自己の一部である。この点でも、「自分の良くない部分も受け止めるべき」という教員達の問題意識は妥当である。ただし、受け止める側は彼女だけなのか。自己受容が成立するためには他者からの受容体験が重要だ、という説がある。自己（self）の成立・発達過程を考えれば、かなり妥当なものに思われる。この点をここで詳しく論ずる余裕はないが、原初の自己は他者からの眼差しを通して出現するからである。彼女の「勉強したくない、避けたい」という「良くない部分」を教員達の側はどのように受け止めてきたのか。

学校の教員で「勉強しない」ことを積極的に評価する者はまずいないだろう。では「勉強が分からない」ことについてはどうか。褒められるべきことではないが、事実であるなら否定しても仕方のないこともある。それが明らかに怠けによるものであっても、学習を実行させることを最優先にするならば、普段の学習態度については一時的に棚上げにする（この場では問題にしない）ことも1つの方法だろう。反省させつつ勉強させることがより望ましいのかもしれないが、多数のメッセージや感情を同時に処理できない児童・生徒も数多くいることもまた、事実である。

「勉強したくない」という気持ちについてはどうであろう。これも褒められることではないが、他者からそんな感情は持つなと言われれば消えるだろうか。感情や想念は善悪正誤や意志に関わりなく「生起してしまう」ものである。この点を認めることから「受容」のプロセスが始まる。その内容よりは、感じてしまう、思ってしまうという「事実」をまず認めるのである。この点を正しくフィードバックし、やがて相手が「受け止められた」と感じるようになって始めて、受容が成立するのである。

事例に話を戻すが、この生徒は「センコーむかつく」を連呼していたが、彼女が反発していたのは教員の発するメッセージの内容であって、教員達が彼女に関心を向けることそのものについては全否定をしなかった。勉強や学習態度に関係しないことでは、自ら教員に近づくことさえあった。

私は彼女の否認のプロセス、自尊心と自己受容の関連を説明し、フィードバックの内容と与え方を工夫すること（例えば、時には敢えて価値判断を下さない等）、そして彼女は自分で主張するほど教員には無関心ではられないのでこの点も活用できること（例えば、勉強以外の話題で会話ができる場面も作ってみる等）を主にアドバイスした。「教員＝自分を否定する者」というイメージを緩和させ、過剰な防衛を

減退させることをまず試みた。結局、彼女はいわゆる「よい子」には決してならなかったが、少しずつ、嫌々ながらも学習に取り組むようになり、頑なに拒んでいた高校進学も最終的には受験、合格して卒業していった。「勉強すること」を積極的に受け入れはしなかったが、教員は受け入れるようになっていった。

近年、子どもの自尊感情や自己肯定感に関連する教育上の言説が盛んである。子どものより良い成長、より良い学校生活のためにはこうした側面を高める必要があることは、私も全く異論はない。しかし、これらは知識の伝授のような教え方だけでは決して高まることはないであろう。「受容される」―「自分を受け入れる」―「実際にやってみる」といった実体験を通して育まれなければ、見せかけのものに止まることは必定であろう。





あなたはあなたのままでよい ——外国につながる子どもたちと共に

おおたに ちはる (平塚市立旭陵中学校)
大谷 千晴

○外国につながる生徒たち

「せんせー！聞いて！」「あのね、あのね」。国際教室には毎日、外国につながる生徒たちが、様々な相談をしにきた。

「外国につながる子ども」とは、外国籍の子どもだけでなく、国籍は日本でも外国にルーツをもつ子どもを含めた総称である。神奈川県には2011年末現在、167,893人、総人口に対して1.9パーセントの外国人が在留登録をしている。また「人口動態統計」を見ると、日本の結婚総数の4%以上が夫婦の一方が外国人である国際結婚となっている。学校現場でも「外国につながる子どもたち」がいるのが当たり前という状況になってきた。

以下では、かつて国際教室担当として子どもたちと共にあり、今でも彼・彼女らの「セルフエスティーム」や「人と人とのつながり」を実現するために色々試みている私なりの努力の一端を紹介したい。

○横内中学校の国際教室で

私が担当した3年間（2004－6年）で相談内容の多かったのは次の3つである。一番多いのが家族の困りごと、次いで勉強や進学のこと、そして自分のアイデンティティについて、であった。

家族の困りごと。親の日本語が不自由なため、通訳や書類書きにかり出される中学生にとり、病院や役所での専門用語、保険や税金や住居関係の難解語は理解不能。これも日本語の勉強になるかと思ひ、意味を教えたり解説したりしたが、本来国際教室は子どもたちが日本語や教科を学ぶところ。その時間が家族の用事で削られるのは、なんとも理不尽であった。また、自分が母語を理解できず、親とコミュニケーションが取れない、親が日本の学校を経験していないので学校のことを理解してもらえないことは多く、「親がガイジンだからわけわかんない」「せんせー、昔の日本のこと教えてよ」などという訴えも見られた。その頃、「日本人の子どもだったらよかったのに」「日本人がうらやましい」と言っていた彼・彼女らも現在では、自分が親になり子育てを始め、親世代の苦勞を理解し、感謝するようになっている。

学習については、教師が授業で話している言葉（学習言語）が理解できない、テストの問題文がわからない、2言語の間で思考が混乱するなど、さまざまな問題があった。外国につながる生徒は日本語の語彙が不足していることが多く、担任の先生達とも協力して、漢字検定8級、7級（小学校3、4年生程度）の問題集に少しずつ取り組み、漢字の表現や使い方を覚えていった。学習のためのみならず、自分を表現するためのことばがないのは辛いものである。自分に自信がもてるよう語彙の習得は不可欠である。字が書けたら「きれいに書けたね！」と褒め、たくさん練習してきたら「すごーい！」と褒め、新しい漢字を覚えたら「やったね！」と褒める。それにより子どもたちも「認めてもらっている」という感情が芽生え、学習に取り組む意欲がもてる。

進路決定は親の考えに左右されることが多く、通訳を交えて何度も何度も話しあう必要があった。普通科か、専門学科に行くのか、公立か、私立に行くのか。経済的な問題は？ 高校卒業後の進路は？ 進学に

関する情報量も少なく、コミュニティ内の偏った情報に翻弄される親たち。高校も出ずすぐに働いて欲しいという親もいれば、大学までという親もいる。実際に大学に進めても、高額な授業料を払えず退学するケースもあった。本人の希望と親の思いを摺り合わせるのは、日本と母国の価値観の違いもあり、簡単なことではなかった。



自分のアイデンティティで悩む子どもも多かった。「いったい俺はなに人なんだ?」「日本人でもなければ、〇〇人でもない。」何度となく繰り返される自問自答。「国籍は日本、民族は〇〇でいいじゃない?」「あなたはあなたのままでいいんだよ」と繰り返し繰り返すことで彼・彼女らの悩みに寄り添う。ただでさえ心と体の成長がアンバランスな思春期に、なかなか他の人にわかってもらえない悩みを抱える子どもたちを、ただただ見守り受け入れることしかできなかった。「外国につながる」ことが引け目になったりマイナスに捉えたりすることのないよう、「外国につながる」ことは素晴らしい、誇るべきこと、2つの文化や価値観の中で生きているあなたは他の人には持てないものを持っていて、得をしているんだよと言いつづけた。その結果、文化祭で自分のつながる国について調べて発表したり、歌や踊りを披露したりする生徒が現れた。全校生徒にそれぞれの国を知ってもらうことで、共通理解が生まれ、話題にもしやすくなり、彼・彼女ら自身のセルフエ

スティームにつながっていった。マイノリティである彼らが声を上げることで、マジョリティの変化を促すことができたと思う。

卒業式では、後輩が先輩に向けて各国語で書いた「卒業おめでとう」のこたばを掲示した。子どもたちのみならず親たちも喜んでそこで記念撮影をした。子どもだけでなく、保護者へのエンパワー（力づけ）も必要である。親が困難な状況に置かれていて、親のストレスが子どもに影響する場合も多いからである。

○「準伴走型」の支援へ

2011年12月開催の第25回 教文研教育シンポジウム「子どもの貧困」にどう立ち向かうか」の中でパネリストとしてこんな発言をした。

「外国につながる子どもが、いつまでたっても中学校の教員を頼ってくる。これはやっぱりちょっと社会としていびつなのではないか。子どもが成長してライフステージが変わるごとに、そのライフステージの人たちが支援する、そういう視点を持つ人の数を、社会の中で増やしていかなければならないのかなと思っています。」

すると、同じパネリストで『子どもの最貧国・日本』の著者である山野良一さんがこう発言された。

「いつまでも中学校の先生がフォローするのはどうなのかとおっしゃったんですけど、僕は逆だと思っています。低所得の世帯の子どもたちや、しんどい思いをした子どもたちの就職は、今ほとんど非正規労働なんですね。かつては親方がいて、その人のもとで、住み込みで生活全体を見てもらい、相談に乗ってくれる人たちがいたのですが、今はなくなっている。そういう中で、彼らのロールモデルになれるのは、学校の先生しかいないんじゃないかと思います。長くフォローしてもらうのは、やはり義務教育最後の中学校の先生だと僕は思っているの、できれば目をかけてやっていただきたいなと思っています。」

これを聞いていわゆる「準伴走型」支援の必要性に気づいた。マンツーマンではないが、外国につながる子どものライフステージに寄り添いながら必要な支援をしていく。しんどい状況にいることの多い彼・

彼女らは、進学・就職・転職・結婚・出産など、人生の転機で必ず相談や報告をしにくる。つい先日も、そうした卒業生の一人が不幸にも交通事故で亡くなったが、事故の第一報から病院、集中治療室でのやりとり、関係諸機関との連絡、亡くなってからの葬儀・納骨までつきあった。「もう卒業したのだから、それぞれの場所で踏ん張って！」と励ますことも必要だが、ライフステージが変わっても、困った時や頼れる人がいない時には、支援を継続していく必要があると思う。

○多文化共生に向けて

現在勤務している中学校は、東海道五十三次の「平塚の宿」があった平塚市平塚が学区の中心である。住民の入れ替えが少なく、外国につながる子どもの数も少なく、全校生徒に占める割合は1.5%である。異動直後、生徒は平気で「外人」という言葉を使ったり、「外人さん＝アメリカ人・白人」という発言が見られたりと、国際教育や人権教育の必要性が感じられた。そんな学区に住む外国につながる子どもたちは、特に意識されることもなく日々を過ごしていた。

しかし、異動2年目、あるアメラジアン男子生徒に、「あなたのルーツについて、後輩に語ってほしいんだけど」と声をかけると「えっ、いいんですか。そんなの初めてだ。楽しみだなあ」と大喜びで、小さいときに住んでいたアメリカでの生活や好きだったテレビ番組、母親が受けたカルチャーショック、音楽や映画についての楽しいスピーチを行った。その時にフィリピンルーツの女子生徒に「あなたもどう？」と聞いたところ、「じゃあやってみます」と沢山の写真を織り込んだパワーポイントを作成してくれ、フィリピンのこと、小さいときの経験などを語ってくれた。マイノリティが声を上げるチャンスを（強制はしないが）意図的に作ることは大切だと感じる。

今年も卒業を前に、本名で生活しているコリアンの女子と、フィリピンルーツの女子が、自分のルーツについて発表する。ルーツを語ることができ、それを受け入れる力のある集団を育てるのも、多文化共生への第一歩である。現在担当している学年では、小学校では長い間不登校でそれを隠して転入してきた生徒が「不登校の苦しみ」を語った。また、問題行動を起こす生徒に「一緒に勉強して高校へ行こう」と呼びかけて勉強を通じてつながりをつくったり、特別支援級の生徒を行事やグループ活動で活躍させたりする「寛容性」も持っている。排除や区別をしない共生のため、まず教員集団がそのような気持ちを持ち、見本を見せ、授業で、集会で、さまざまな場面で折りに触れ語っていく必要がある。共生のヒントは、案外身近なところにある。例えば「外国人って何となくイヤ」と語る生徒に「え、でも〇〇さんて外国人だよ？」と言うと、「〇〇はイイの。友達だから」ということがよくある。

好きだ嫌いだななどという先入見なしに外国につながる友達と出会い、教室という同じ空間で時を過ごし、同じ体験をすることで、お互いを認め合っていく。みんなにとり教室を「自分が自分でいられる場所」にするための努力をお互いにできる集団をこれからも育てていきたい。学校はすべての子どもが自分を愛し仲間を愛す場所であるべきだ。なぜなら学校は人間関係の基礎を築く場所なのだから。



自尊感情—豊かな心を育てるために—

しみず のりゆき
清水 則之 (座間市立入谷小学校)

私は、現在入谷小学校で5、6年生の社会科を担当しています。今回報告させていただくのは、前任校で3年間担当した子どもたち（4年～6年生）との実践です。

○学級、学年の様子

4月当初のクラスは、感情をうまく抑えることができず、すぐに暴力を振るってしまう子、人をからかい、傷つけてしまう子、自分の思いが通らないと何もしない子、暴れる子等が男女共に数名いました。毎日のように喧嘩があり、誰かが泣いているというような状況がありました。出張等で私がいけないときには必ずといっていいほど大喧嘩があり、出張先に学年の先生からメールでの連絡が入ることがしばしばありました。怪我をした子がいなければ、良いという状況でした。学年全体としても、落ち着きのない、荒れている状態で、注意されても素直に聞くことができず、人のせいにしてあげくには、注意する先生が悪いと、先生のせいにしてたりする子どもまでいました。正論が通らず、一部のわがままを強く主張する子どもたちに周りが振り回されてしまっているという状況でした。また保護者の中にも学校に対して不信感を持っていたり非協力的であったりという面がみられました。これではいつ学級崩壊してもおかしくないと感じました。

○学級、学年のとりくみ

学年団としても、落ち着きがなく、自分のことだけ主張する、切れやすいすさんだ子どもたちの心をなんとかしたいとの思いで、まずは基本的な生活習慣の徹底、言葉遣いの指導を継続的に進めました。

また、当時校内研究のテーマも「豊かな心を育てる」であり、体育の授業の中で、チームの良かったこと、友だちの良かったことなどを発表する時間をつくり、友だちとの関わりを大切にしました。2年目以降は「道徳」の学習をとおしての取り組みも行いました。

毎日の取り組みとして「友だちカード」を始めました。これは、A5の紙に印刷し、その日の出来事や学習で思ったことを簡単に書くと共に、友だちへの「ありがとう」のコーナーを設け、帰りの会に記入させ、ファイルしていきました。クラスによって活用はさまざまでしたが、私は、学級通信「ともだち」の中で毎日発信しました。

学級通信は、格好を気にせず、ありのまま正直に書くようにしました。最初に「愚癡や怒りを書くこともあるかもしれませんが」とことわっておき、私自身のこと、考え、学級のルール、子どもたちの学習や学級での生活の様子、私が見つけた子どもたちの良い面を書き綴りました。子どもの名前は良いことはもちろんですが、喧嘩したこと、掃除や係りの仕事をきちんとやらず叱ったことなどの悪いこともほとんど実名で載せました。ときには、保護者からの投稿、感想も載せました。作文、詩など子どもたちの作品、新聞、雑誌等からも大切だと思うこと、感動したことを引用して書き綴りました。子どもたちはもちろんですが、保護者にも学級の様子はもちろんのこと、子どもたちの良い面を見つけられることの素晴らしさ、人に必要と思われる事の大切さを知ってほしいと思ったからです。

- 乱暴で友だちから敬遠されがちなYくんが、理科のソーラーカーがうまく作れずにいたNさんに対して、優しく手伝いながら完成まで待ってあげたこと。Nさんが他の女子に意地悪をされたことを知って、「俺が守ってやるよ」といったこと。
- 誰が見ていなくても黙々と掃除を続けたMさん。
- 体育のTボールで、チームの女の子に優しく教えるSくん。
- Rくんが、Yくんにいじわるされて泣いたときに「ぼくはYくんが好きだから、お母さんにYくんの悪口は言わない。だってYくんのことをお母さんが嫌いになったらいやだから。」と言ったこと。
- 全員で必死になって取り組んで優勝した大縄跳びのこと。
- 4時間目の体育のとき、教室を出る前に4人の女子が、自分たちで判断して、給食用にみんなの机を並べてくれていたこと。 等々

すぐに良いクラスになったわけではありません。男の子のけんかがなくなると女の子のグループ同士のいがみ合いやグループ内でのけんかなど、一つ解決すると新たな問題が起こる毎日でした。2学期には不登校やいじめの問題もありました。しかし、友だちの良い面を見つけよう、褒めようとの試みは徐々に浸透していきました。とにかく何かあれば次の日の学級通信には書かれてしまいます。子どもたちも、学級通信には良い事を載せてほしいものです。毎日の小さな「ありがとう」を積み上げていきました

保護者の方の「『ともだち』楽しんで読んでいます。」「先生、毎日大変でしょう。頑張ってください。」「うちの子を褒めてくださってありがとうございます。これからもよろしくお願いします。」等の声にも後押しされました。

そして何より、学級通信を書くことが、私自身の楽しみにもなりました。一日を振り返って、自分の対応、指導はどうだったか、今日の子どもたちの良かったところは何か、子どもたちの困っていることは何か、等考えることができたからです。

通信は目標の200号を達成しました。クラスもお互いを認め合う雰囲気できました。険しかった子どもたちの表情も穏やかになりました。

2年目には、クラス替えがあり5年1組、6年1組と担当しました。以前に多くの問題行動を起こした子や学校や教員に否定的な保護者、など十分配慮しなければならない状況はありました。最初は多少落ち着きのない面もありましたが、大きな問題は一つも起きませんでした。

高学年では、他学年との交流を積極的に行いました。5年生では2年生と6年生では1年生を中心にさまざまな場面で他学年との交流活動を行いました。

他学年交流の例

音楽朝会、音楽集会、朝学習での「本の読み聞かせ」「ゲーム」、交換給食、清掃、休み時間での「遊び」「なわとび」等

下学年の子どもたちと接することによって、ふだん教室では見られない頼もしい姿を見ることもできました。特に1年生との交流では、最高学年としての自覚や責任感を持たせたと思います。何か人の役にたっている、頼られていると思えることで、いきいきと活動できたのだと感じています。

○3年間を通して

乱暴だったYくんは、ほとんど喧嘩をしなくなりました。授業もきちんと受け、家庭学習もほぼ毎日提出するようになりました。彼の口癖だった「どうせ、俺なんかきらわれているんだ」は全く出なくなり、友だちと仲良く助け合って学習したり遊んだりした方がずっと楽しいことを学びました。

人をすぐ馬鹿にしてからかっていたAさんは、仲良しの友だちとのトラブルを乗り越えてから、友だちの気持ちを思いやる大切さを実感し、人に優しくできるようになりました。不登校だったHさんと2人で中心になって10人11脚の練習を一生懸命取り組み、大勢の友だちと休み時間には元気に遊べるようになりました。

日本語の微妙なニュアンスがわからず、友だちとうまくコミュニケーションがとれず、敬遠されがちだったKくん（父アメリカ人、母インドネシア人）は、本人自身がとても優しい穏やかな性格もあり、大勢の友だちをつくることができました。

保護者にも助けられました。学級や学年の行事にはいつも大勢の保護者が協力してくださりました。

5、6年生のときの子どもたちの団結力はすばらしいものがありました。朝会での大なわの5分間跳びで5年生の時に連続250回、6年生では311回の記録を出しました。特に嬉しかったのは、なわとびが苦手な特別支援学級のSくん（ダウン症）も一緒に跳んで作った記録だったことです。

また学校での奉仕的活動などでは、「人が嫌がるようなことだからこそ、君たちにしか頼めない」「信頼する君たちだからこそできる」と褒めれば「だからって何でもかんでも引き受けてこないでね」と言いつつも気持ちよく活動してくれました。

友だちカード、学級通信の実践で感じたことは、友だちの良いところを見つけようとしたり友だちに自分の良いところを言われたりすると、子どもたちに笑顔が出て非常に穏やかな表情をすること、そして自分は友だちや家族から大切にされていると実感できると、人にも親切にできると言うことです。

今後お互いを認め、高めあうことで、子どもたちに「豊かな心」「自尊感情を高める」とりくみをすすめていきたいと思います。



Ⅳ 子どもたちの教育を語る



子どもたちの「隣」に座って、 「生活」に寄り添っていける余裕を

やまや りょういち
山野 良一

千葉明德短期大学保育創造学科教授。元神奈川県児童相談所児童福祉司。

「なくそう！子どもの貧困」全国ネットワーク世話人。

著書に『子どもの最貧国・日本——学力・心身・社会におよぶ諸影響』（光文社新書、2008年）など。

学校教育における「平等」の背後で、子どもたちの生活自体は「不平等化」している——そこに相対的貧困としての「子どもの貧困」があります。例えば、今の時代、塾に行くのが当たり前のようになっています。しかし、誰もが塾に通えるわけではありません。また、修学旅行に行きたくても、就学援助が利用できず、制度から漏れてしまう子どももいます。「周りにはできているのにどうして自分はできないんだろう」——そのことは、子どもにとって単純に恥ずかしかったり、辛い経験だったりします。

貧困だけでなく、両親の離婚や虐待など、社会的ハンディを抱える子どもたちは数多く、彼らはその時々で目の前のハードルを乗り越えられたり、乗り越えられなかったりします。そして、中学3年生であれば15年間の、それまで生きてきた「生活」の積み重ねがあります。そうした彼らの生活史に目を向けてあげられる余裕が、今どれくらいあるでしょうか。子どもたち自身も、親も、そして教育現場においても、ぎりぎりの状況のなかで余裕を失っているような気がします。

貧困は社会的な不条理です。しかし、子どもたちはその怒りを社会にも、親にもぶつけません。外ではなく内に向かって、自分自身に怒りをぶつけて、心や身体を傷付けてしまいます。小さい頃から幼児教育を受けたり習い事をしたり、手厚く大人とのかかわりを持つことができた子どもたちがいる一方で、親が長時間労働を強いられて一緒に居てあげられなかったり、離婚や再婚を繰り返したりと、これまで落ち着いて勉強ができる環境になかった子どもたちもいます。彼らはそうした環境が原因で、周囲の友だちより勉強ができなかったとしても、それを「自分の責任」として引き受けてしまい、「自分を大事にする感覚」や「努力」というところに繋がっていかないことがあります。

そのような問題を教育の現場でどう解きほぐしていくか——追いつめられた状況に置かれている子どもたちほど「言えない」、自分の状況を目の前でなかなか話すことができません。やはり教員の側が、そこにセンシティブにならなければいけないと思うのです。そのためにも（対面の）面接ではなく、子どもの「横に座ること」が大事になります。それも面接室のような整然とした空間ではなく、例えば職員室でたわいもないおしゃべりをしながら、窓辺を外を見ながら、散歩をしながら、子どもの隣で話をする——より小さい子どもになればなるほど、その工夫は必要で、一緒に遊んだり、ごはんを食べたり、もっともっと日常まで降りていかなければなりません。そのためには子どもと接している大人たちにも余裕が必要です。

「俺なんか高校行けるわけじゃないじゃんかよ」とずっと言い続けていた子がいました。ふとしたときに「そうは言っても、こういう方法もあるかもね」と言ってみると、少し気持ちが変わったようでした。一緒に生活をする、一緒に時間を過ごすなかで、子どもたちが踏み出すきっかけとなる「種」を蒔いていくことが大切なのではないでしょうか。



他者への敬意、そしてリアリティある想像力を ——子どもの権利に気づくために

ゆざわ なおみ
湯澤 直美

立教大学コミュニティ福祉学部教授。子ども・ひとり親家族などの現状につねに目を向け、研究と提言を行ってきた。

『子どもの貧困白書』（明石書店、2009年）の編集委員会代表。

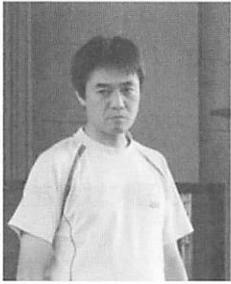
「ねえ、私たちみたいな子どもはどう書けばいいの？」—ある日、中学校から帰ってきたA子さんが書類を持参してそう尋ねてきました。その当時（1980年代年後半から1990年代前半）、私は母子生活支援施設という母子家庭を対象とした施設に勤務していました。A子さんの書類は学校に提出するもので、保護者の氏名と続き柄を記載しなければなりません。A子さんは、自分自身が非嫡出子（婚外子）であり、戸籍の続き柄には差別的対応があることを知っていました。「長女って書いたらいけないんでしょう？」—そう言葉を続けたのです。私は、とっさの判断で「どう書くかは自分で決めていいんだよ」と返答しながら、日本の家族制度の問題点について話をしました。

それから何年もの歳月が流れましたが、国際社会からも是正を求められている婚外子の相続分差別などは一向に解決されず、子どもの権利条約に抵触する状況が続いています。授業で大学生にこの現状を説明すると、非嫡出子／嫡出子という言葉の意味すら知らない者もいるうえ、制度的対応の問題にいたってはまったく知らないという学生が多数います。授業の感想文には、「家族制度のなかで差別されている人たちがいる、ということを知らないでも生きていけること自体が怖いことだと思いました」と書いてくる学生もいます。

多くの人々が心の安寧を求める家族という拠り所は、日本ではマイノリティの家族への負のサンクションを付与する方策を駆使して制度化されているのです。そして、夫婦の姓の決定においても、日本では別姓の選択肢もなく諸外国に比して不自由な制度設計になっています。にもかかわらず、多くの若者は多様な家族の在り方を教えられていないがゆえに、「不自由」を「自由」と受け止めて生きています。

「不自由」を不自由と認識できず、「自由」であると認識して生きるという現実、家族制度のみならず、さまざまな事象にみられます。高い教育費の私費負担ですら、「それで当たり前」と思っている大学生がたくさんいます。教育を受ける権利を十分に理解できていないのです。そして、「自分の生活世界」を「当たり前」とみなす思考は、他者の暮らしのリアリティへの想像力をも奪っていきます。

「子どもの自尊心」は、自らの自尊心を大切にす気持ちとともに、他者の自尊心への敬意がなければ確かなものにならないと感じています。そのためにも、子どものいのちの根っこにある権利について、大人たちは丁寧に伝えていかなければならないのではないのでしょうか。



子どもたちが心地よく育つ環境をつくる

あかさか けい
赤坂 桂

横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校教諭。横浜市の小学校から人事交流で7年間附属小に勤務。体育の表現運動にはじめてとりくむ。一人ひとりが自由に自己を表現し、クラスが一体となって即興的に演じる様に、ダイナミックな関わりを見出し、そのとりこになった。

小学校の教員を20年やってきて思うことは毎年どの子どもたちも様々なものに興味をもち、伸びようとする気持ちをもっているということです。新しいことに目を輝かせ、好きになったらとことん取り組みます。自分の知らないこと、なりたい姿に向かうエネルギーは大人から見れば「現実を知らない」からこそ無限です。

しかし、最近、子どもたちから「無理」や「どうせ」という声を聞くことが多くなっている気がします。行動を起こす前にあきらめたり、過剰なほどに他者の目を気にしたりするのです。

子どもたちを取り巻く生活環境は大きく変化しています。今、多くの子が16時まで学校で勉強し、習い事に行って19時に家に帰るといような生活を送っています。小さいうちから大人の監視下で育ち、一人になる時間や子どもだけで過ごす自由遊びの時間も場所もありません。必然的に大人の価値観の範囲で育ち上がっていきます。子どもだけの世界では「虫の名前をたくさん知っている」ことや「高い塀から飛び降りる」ことや「ひょうきんな仕草で周りを楽しませる」ことなど多様な場面で肯定され、仲間から一目置かれます。

しかし、大人に囲まれていると「役立つ」ことでしか評価されません。漢字が書けるか、25m泳げるか、リーダーシップを発揮できるかなど「よき賢い子ども」であることを求められます。その期待に応えようと子どもたちも努力しますがすべての子がその枠に当てはまるわけではないのです。さらに年々、その期待は低年齢化し、幅が狭くなっている気がします。学校と家庭が同じ価値観で子どもに期待し、苦しめていることもあるのではないのでしょうか。

私はこの数年、体育の表現運動を研究しています。その中で新たな一面に気づきました。陸上やボール運動などスポーツ領域が「より早く強く上手に」を求めるのに対し、表現運動には「できない」といった能力差や完成形のような正解がありません。いかに心と体を解放できるかが大切なのです。徐々に馴染んで動く体ができ、さらけ出せる仲間との関係が築けると思いがけないほどの身体表現を子どもたちが見せてくれることがあります。指先一つを伸ばすだけの行為が認められ、賞賛されることをきっかけに大勢の前でも堂々と一人で踊ることができるようになる子も出てきました。

学級の子どもたちと1年間毎日一緒に過ごしているからわかることがあります。子どもたちは安心して自分を出せてどんな自分でも仲間として受け入れてもらえる環境があって初めて高みへ登る勇気が湧いてくるのです。そのモチベーションは決して「査定」や「競争」の中からは生まれてきません。

私たちにできることは「狭い大人の評価の枠内」で子どもを見ないことだと思います。一緒に生活する中で多様な価値観を保障し、多くの子が生き生きと暮らせる環境（私にとっては学級）を創ることが大人の役目だと思います。



授業を活躍の場にしてあげたい、 自分を輝かせる力をもっているのだから

おおさわ あさみ
大沢 朝美

横浜市立富士見中学校教諭(美術担当)。前任校以来10年間にわたり国際教室を担当。外国につながる生徒達と心の対話を欠かさない。

学校は横浜市中区、伊勢佐木町という繁華街にも近く、色々な仕事に従事する外国人が住み、最近是中国からの編入生が最も多い地域です。生徒たちの環境は恵まれているとはいえ、両親とも朝から晩まで懸命に働き、日本の学校制度はほとんど知りません。それだけに子どもたちは自分で努力して調べて、知識を得ようとし、自立性がある。皆、高校に行くつもりです。でも、私立高校は経済的に厳しく、選択の幅があまりありません。

保護者のなかには、わが子がきちんと学校に通い、沢山宿題をし、よい成績をあげることを厳しく求め、国語の試験で30点なんて取ってくると、非常に強く子どもを叱る親もいる。それで悩む子もいます。これを慰め、保護者に「来日後間もないお子さんが、国語で30点とるのは立派なことです。」と伝えるのは私たちの役目です。

自らを輝かせる力を秘めている——そのことを努めて子どもたちの中にみようと思っています。先日もあるスピーチコンテストで、中国から来日し、向こうで教えられた日本と実際に知った日本人が非常にちがうのに驚き、もっと深く日本を知り、これを伝えて、日中の懸け橋になりたい、ときちんと話した本校の女子生徒がいました。社会の授業では日中関係を報じる日本の新聞も一所懸命読んで発表していました。生徒たちを信頼し、これを励ます、褒めてあげる——これが私たちの大事な役割ではないでしょうか。

授業はもちろん日本語です。しかし昼休みには国際教室の狭い空間に20人もの生徒がやってきて、仲間同士でしきりに母語でしゃべっている。フィリピン人の生徒が生き活きと英語の授業で発言している。これはよいことだと思います。母語がりっぱに使えることは彼らの誇りになるし、自分を失っていないことの証明なのです。

それでも、親たちが日本に働きに来る動機、事情は複雑なようで、親が離婚または別居し、ショックを受けた子もいます。しかし何とか耐えて、自分を立て直そうとする。健気です。また、言葉でうまく表現できず、時に荒れる子もいます。でも、本校に在籍する子どもですから、先生方はとことん付き合います。絶対に投げ出さない。私も仲間の先生たちとそう心に銘じています。

外国人生徒たちの得意なこと、好きなことを評価し、自信をもたせたい。これは多くの指導者の考えることですが、私は、彼らのいる場が学校である以上、授業の中で活躍の場を与え、自信、自尊心を与えられたどんなによいかと思います。ある時、国語の先生が素晴らしい授業をしてくれました。教材にあったある漢詩を「中国の人が読むように読んでください」と中国人生徒に言い、その生徒はみごとな発音でこれを読みました。その音を聞かせ、「韻を踏む」とはどういうことかを日本人生徒に分からせてくれたのです。中国人のクラスメートを見る彼らの目が、これを境に変わりましたよ。こうした彼らの活躍の場を、教科や担任の先生方と連携してたくさん作っていきたいです。



自分らしく生きる—教師として、できること—

やまだ まさた
山田 雅太

川崎市立東柿生小学校。長年にわたり川崎の人権尊重教育に携わり、学校現場の立場から「子どもの権利条例」制定にも関わった。子どもの人権を大切にする授業実践を推進している。

子どもたちが「自分に自信がもてない」という現状は、どの学校においても見られていることです。本校も、教員の関わり方を根本から見直そうということで、校内研究（テーマ「自信をもって 豊かに人とかかわる子をめざして」）を始めました。「自分に自信がもてない」というのは、子どもたちの“自己肯定感不足”からきています。子どもたちは「勝つことが大切」という『競争主義』の中におかれていることを、親を通して見ているし、ちゃんと分かっています。でも、『競争』から得られるものには限りがあり、『競争』だけでは豊かな感性などを伸ばせるものではありません。すぐに成功は手に入るものではないのに、親も先生もつい、子どもたちに高望みをしてしまうし、子どもたちも頑張っただけでそれに応えようとします。学年が上がるにつれて、子どもたちの応えようとする思いはさらに強まります。スモールステップで子どもたちが自信をもて、成功体験を積み重ねていくような、研究をしたいと考えています。

子どもたちをとり巻く環境は多様化していますが、人々の価値観はまだまだ多様にはなってはいません。いろんな価値観がある社会のように見えるけど、大人の間違った考え方は以前のままです。学力テストがいい例で、やはり子どもがいい点数をとるのが“いいこと”だと考えます。逆に、違った価値観には、教師も保護者も敏感です。人と違った生き方や考え方でいいとは考えられない、つまり、大人も自分は自分でいいといえる自信がないのです。教師も自分の価値観に自信がもてないから、子どもの前に立つことにも自信がもてない、となってしまう。価値観の転換が必要です。日本に根強くある「同化主義」はピアプレッシャーとなって、人と違うことを恐れる原因となっています。自分らしさを出せないし、人とズレたことをして「変だ」と思われるのが嫌だし、それが「いじめ」になることもあります。「子どもの権利学習」では「自分らしくいることが保障されているという権利がある」と知ることが、大切だと思っています。人生の成功者とは、「自分らしく生きた人だ」と先生方ともよく話をしています。自分の特質を分かってそれを生かし切った人生、それこそが成功なのだと考えています。

子どもたちが自己肯定感をもって行動できるためにも、一人一人の見取りから、個別に合ったスモールステップの課題設定をしてあげることが、教員ができることの基本です。教室で暴れてしまう子どもがいて、その子が落ち着くことができたなら、「大丈夫だったね。できたね。」とほめてあげる。それだけでその子は少し自信をつけられたと考えます。競争社会に生きている大人から、叱咤激励されることが多い子どもは自分の価値に気づけず、「自分なんかなくていい」と思ってしまう。暴れている子を抱きしめてあげるなど、時には教師が親の代わりとなることも大切です。

「権利学習」では、教師が子どもたちの「違いを認めることの大切さ」に気付かせてあげることです。友だちや人の話を心で聞いて、人とは違っていいこと、違っていいからこそ話し合えることに気付かせてあげる。そして、「人と違って大丈夫だよ、自信をもって大人になっていってね」というメッセージを送ることです。また、「自分は自分でいい」と思える大人になってもらうことです。そのためにも人とつながることが大事です。小さいことですが、例えば近所の人に「おはよう」「元気？」と声をかわすことなんか大事だと思います。学校現場でできることはとっても地道です。その繰り返しで自信をつけた子どもたちが、多様性を認め、人の違いを受け入れられる、「包摂的な社会」をつくっていってくれることを願っています。



あとがきにかえて

ひらやま としひろ
平山 俊広 (神奈川県教育文化研究所副所長)

先日放映されていたあるテレビのワイドショー番組の中で、かつてアクションスターとして名を馳せた某俳優が、「世の中は弱肉強食なのだから、子どもの頃から競争させなければダメだ」という主旨の発言をしていた。続いて「運動会で手をつないで一斉にゴールして、順位をつけないような、そんな『ゆとり教育』が日本をダメにしたのだ」という持論を展開していた。

「運動会で手をつないで一斉にゴールする」というのは、行き過ぎた平等教育の一例として、まるでこの学校でも行っていたかのごとく、引き合いに出されるが、実際に行っていたという話は、少なくとも私は聞いたことがない。いわゆる都市伝説のひとつである。

この俳優が、都市伝説を真に受けて、しかもそれが「ゆとり教育」であるとの誤った認識のもと、ドヤ顔で語る姿を見ながら、私は憤りを乗り越えて、ただただ呆れるしかなかった。

しかし、よく考えてみると、世の中全般における教育批判の多くは、この俳優と同程度の認識に基づくものが大半を占めるのではないだろうか。

「学力とは何か」という論議が十分になされないまま、学力低下が喧伝され、学力＝「点数学力」との前提の下に、学力向上が主要な教育施策として展開され、過度の競争を煽り、子どもたちをさらに疲弊させていく。その疲弊による歪みが、いじめや暴力行為、不登校などの形で現れると、今度は法制化や数値目標化によって抑えようとする。教育はまさに「大人の都合」により右往左往していると言わざるを得ない。

私は、子どもたちに「夢と希望」を持たせ、その実現にむけて背中を押してやるのが、教育の大きな役割のひとつだと思っている。しかし、競争原理と自己責任論に支配された今の中を見て、子どもたちは夢や希望を持つことができるのだろうか。世の中の厳しさを知ること、ときには大切かもしれないが、子どもの頃から厳しさしかない世の中を生きていくことに、喜びを感じることができるのだろうか。

ある企業が2012年度の新小学1年生を対象に実施したアンケートによると、将来なりたい職業の1位は、男子が「スポーツ選手」女子が「パン屋・ケーキ屋・お菓子屋」と、一応夢のある回答が多かったようだが、ある教育産業が2010年度に中学生を対象に実施したアンケートによると、将来なりたい職業の1位は「正社員」だったとのこと。夢のない話のひとつでは片付けられない子どもたちの厳しい現実を見せつけられた気がした。

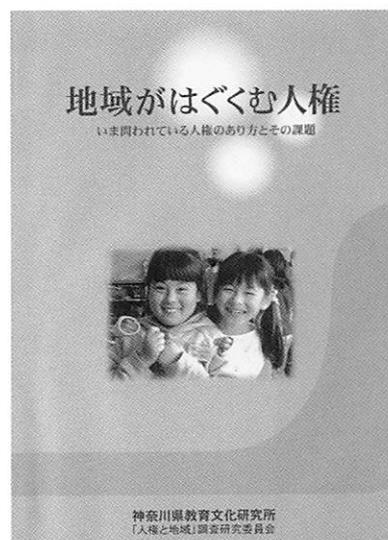
編集後記

神奈川県教育文化研究所では2005年8月5日に右図のような「地域がはぐくむ人権」という冊子を発行している。

内容を見ると、外国籍児童生徒、子どもの権利条約、部落問題、DV、寿町、ジェンダーフリーなど現場で活動している方のインタビューが掲載されて、現在にも通じる課題提起をしている。

研究者と学校の教職員、NPOで活動している方々がともに執筆に携わっているという希有な特徴をもっている。

この冊子もその延長線上にあり、「子どもの自尊感情」を高めるため、それぞれの立場からの報告があり、価値があると言える。神奈川県教育文化研究所だからこそできた冊子と言える。ぜひ一読していただき、今後の教育活動に生かしていただきたい。



発行所／神奈川県教育文化研究所 〒220-0053 横浜市西区藤棚町2-197 神奈川県教育会館2F

TEL.045(241)3497 FAX.045(241)3491 e-mail : kkyobun@gaea.ocn.ne.jp 編集兼発行者／岩澤政和

印刷所／(株) ポートサイド印刷 TEL.045(776)2671 FAX.045(776)2678

発行／2013年4月26日