

## 児童との対話を取り入れた学級づくり

—より豊かな心のふれあいを求めて—

渡 辺 哲\*

子どもをよく理解するためには、子どもと可能な限り触れ合うことではないかと考えた。教師と子どもが心から触れ合ったとき、心の解放がなされ、変容していくものであると考え、子どもとの交流、心の触れ合う場をできるだけ多く持とうとしたのである。子どもの話すのを聞いてやるだけだったが、それでも児童は変容しつつある。子どもを理解しようとする姿勢が大切であるということを感じたものである。

### 1 子どもの実態と対策

昼休み、校舎を一巡して見ると、いろいろな子どもの姿を見かける。1人だけれど、元気に走っている子ども、集団でわいわいさわいしている子ども、それらをグラウンドのすみで見つめている子どもたち。いつも教室のすみで1人ポツンとしている子ども、読書に余念のない子ども、大声で話し合いふざけ合っている子ども、話の輪の中に入れていないでそれを見ている子どもたち。学校には、いろいろな性格の子どもたちがおり、その個性の強さもさまざまである。そして近年、寡黙の傾向を示す児童が増えているようにも思える。

4月、編成替えが行われ、新しく受け持った子どもたち(5年生 男子17名 女子21名 計38名)の中にも、大小の差はあれ、問題を持った子どもたちが何人かいた。

乱暴ばかりしていきらわれ者のA、いつもは静かだが、急に爆発するE、いつも暗く沈んだ顔をしているL、わがままなY、顔に水痘あとがあるというだけで、きらわれ、委縮しているS、あまりしゃべろうとしないTやO、その反対にしゃべり過ぎるU、なかでもTは学力遅進児ということで、学級の集団からはみでていることが一目でわかるほどに、4年の年月が人的環境をつくり上げてきていた。それに新編成の学級ということで、全体的に落ち着きがなく、仲間意識も形成されていない状態であった。

そこで、これらの子どもを今よりも心の安定をはかり、うるおいやほりのある学校生活をおくらせるために、学級づくりを大事にしていこうと考えたのである。そして、その学級づくりの中心を児童との対話、児童との心のふれあいに求めることにして、次のような姿勢で進めていった。

- 特別に問題を持った子どもには積極的に指導の手を加える。
- 子どもと直接話すための時間をできるだけ多くつくる。
- 機会をとらえ、個別相談を実施する。

\*村上市立瀬波小学校

## Ⅱ 実践と結果

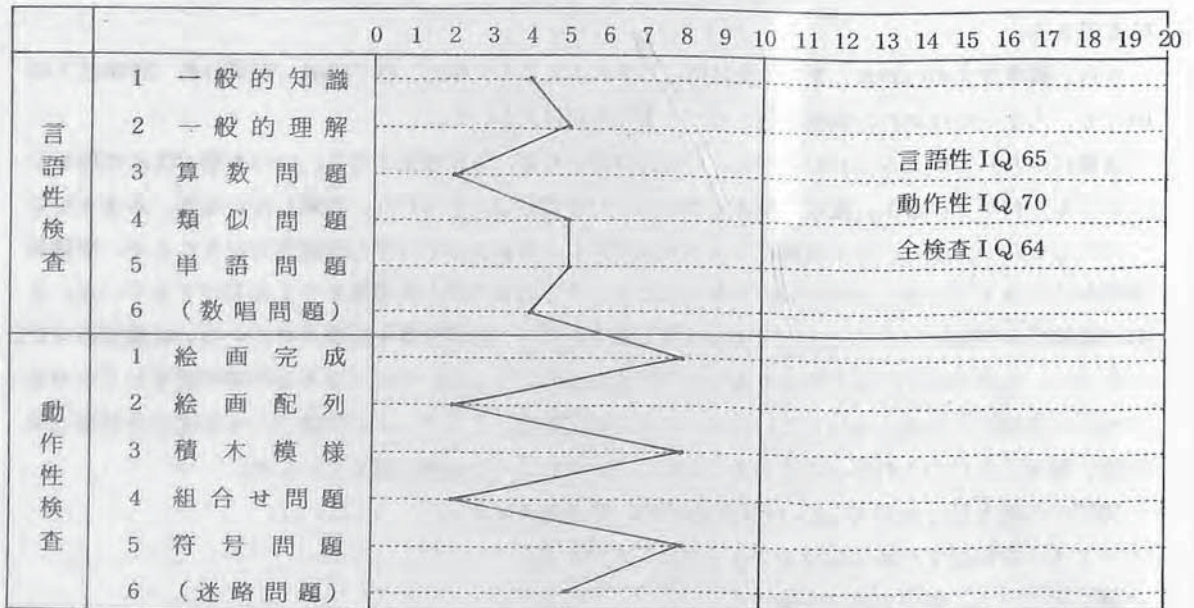
### 1 T(男)とのかかわり

Tの存在は、学級の仲間にとって、空気のようなものであった。あまり気にされていないのである。いつも、みんなのそばにいただけで、遊びや話し合いの対象とはされず、だれからもみむきもされないのである。むしろ、学習時に教師がTを学習場面に引っぱり出すと、学習のじゃまになるということと排斥されることの方が多かった。

そんなTについての情報は担任する前から多小は持っていた。が、担任してみて、あらためてTの問題の深さを確認しなければならなかった。TやTをとりまく状況は次のようなものである。

家族は6人である。祖父母、父母、姉とT、家は裕福であり、大きな家に住んでおり、物質的な面では大変めぐまれている。しかも、長男ということで大事に育てられてきた。家庭における人間関係では、祖父母が力を持っており、Tについては、育てる方針は祖母が決め、日々の生活の世話も祖母が一切をやっている。こうした反面、父の存在はきわめてたよりのないものであり、Tについては、しつけ、学習について何ら養育の役目をにになっていないようなのである。

Tは、気が小さく、大変こわがりやである。話しかけられると、すぐ「わすれた」とか「わからない」と言ってにげるのである。買物も1人ではできず、10円単位のお金もやっとあつかう程度である。教科学習の思考はほとんどできないが、することがはっきりしている単純作業はなんとかこなせる程度である。



(図1) WISC知能診断検査の結果(52, 10実施)



## ◎こころみ 1

学習の力を具体的に知りたいと思い、下学年(1~3年用)のドリルを与えてやらせることにし、学習時、昼休み、放課後、家庭などで取り組ませた。

学力の面では2年生のごくかんたんなものは自力でできるが、少し文が長くなったり、むずかしかったりすると、もう1人ではできなくなってしまい、かなりむずかしくなるともう指導してもほとんど解決できないものが多かった。しかし、それより興味をひかれたのは、Tが示した、人前での拒否反応である。放課後や昼休みなど、だれもいないところでは、抵抗なく取り組むのに、授業時になるといつもなかなか手をつけようとしないのである。いつもとぼけていて、自他共に認めているのだとばかり思っていたTが見せた態度にいつも集団の中でかきけられていたTの心の一部を見る思いがしてうれしかった。

## ◎こころみ 2

親は子どもの話をどのように受けとめているのだろう、Tは、聞いた話を相手に正しく伝えているのだろうかということを確認するために、家庭連絡をたのんでみることにした。Tはそれに対して、わからないから紙に書いてくれと何度となくさいそくしたが、それをせず、うまくやれるだろうかと結果を楽しみに待った。

よく日、Tに確認すると話したということだったが、多少不安だった。まもなくしてTの母から問い合わせの電話があった。そのとおりに連絡したことを確認し、あらためてお願いした。そんなことを何度とくり返しているうちに、電話が手紙にかわり、今は、Tの口を通して、用事が足りるようになってきたことをよるこんでいる。

4月以来、個別指導がやりやすいように座席を固定し、できるだけ多く指示を与えたり、語りかけたりすることにつとめ、あまえをゆるさず、みんなと同じようにあつかい、行動させることで1学期は終わった。

2学期の始業式の日、Tはめずらしく作文を書いた。作文は自由課題であり、今までの作文の時間でも、名前以外に書いたことがなかった。そのTが、10行たらずであるが、作文をものにしたというのである。文章になっていないところが多いのだが、とにかく書いたということに大変おどろかされた。しかし、おどろくのは、そればかりではなかった。Tが算数の時間に手を上げたのである。自分の答えを発表するために手を上げたのである。4月以来初めてのことであった。Tは学習の雰囲気につられて手を上げてしまったのだったが、学級の仲間をはじめは、おどろいていたが、発表が終るとみんな拍手をして応援してくれた。その後、Tは、それを機会に、なんとか答えようとする意欲を見せるようになり、かけられれば、かならず、何かはしゃべるようになり、仲間も静かに聞くようになった。つい最近やった、作文でも、みんなと一緒に9行まで自力で書くことができた。

## 2 給食時の対話

まんべんなく、どの子ども、話がしたい。しかも自然な形で、という願いがあった。1人1人、順番に呼んでというのはどうもかたぐるしいし、形式的になる。そこで考えたのが、給食時の座席交換であ

る。2人ならび(グループで6~8人のときもある)の児童の1人が教卓につき、そのあいた席に教師がすわる。ただそれだけなのだが、児童を理解するうえで、児童と心を通わせるということで、おおいに得るところがあった。食事時ということもあって児童の心は開放されている。しかも、話題も豊富で次から次へと広がっていく。話すことは断片的で、たわいもないごく日常なことであるが、そういった話のはしほしに子どもが家に帰ってからの様子や、親と子どもの考え方を聞き取ることができて、児童を理解するうえで、おもしろく感じた。

・わがままで乱暴なAとの対話

C 先生、すききらいあるか。

T きらいなものあるけど、なんでも食べるな。

C なにがきらいなんけ

T ほら、はるさめってあるだろ、糸こんにゃくみたいでやわらかいの、あれがきらいだな。

C 先生、そんなもんきらいなんか、そせば、残せばいねけ。

T みんなには、残すなと言ってて、先生から残すわけにいかねえ。

C でも、うちのかあちゃん、きらいなものはのこせというよ。

T そうか、でもそれは家ばっかだぞ、学校ではみんな食べるんだぞ、のこすなよ。

・3人兄弟だが、あまり兄弟仲のよくないM(女)との対話

C 先生の子ども何人いる。

T 2人だけど、お前よりは美人だな、先生ににてるから。

C まさか、先生ににれば、子どもかわいそうだ。先生、2人のうちで、だれが1番かわい。

T そうだな、2人ともかわいいな。

C そうでなくて、どっかひとりだよ、先生。

T そうか、そうだな、やっぱり2人ともかわいいな。

C 先生はずるいよ。ねえ、どっちがかわいい。

Aは家庭であやまかされていることが、Mには兄弟のうちでくらべられている姿が認められる。最近今日はここだよ先生と心まちにしてくる児童もふえてきている。

### 3 自由時のかたらい

今まで学習が終るとすぐ教務室へ行くということが多かった。意識していたわけではないが、用もないのに、でかけていたわけである。それをこの春からやめてできるだけ、教室にいる時間を多くとるよう心がけてみた。すると、子どもたちも机のまわりに集まってきた。

・前出のM

C 先生、家の姉ちゃんまた帰ってきた。

T それはよかったね、どこに行ってたの。



- C よくね、先生、あんなバカねえちゃん、もどってこねばいいのに。
- T そんなひどいこと言っって、そんな話だったら聞きたくないな。
- C だって、先生、姉ちゃんなんか、わざと頭をたたいたり、足ふんで行ったりするんだもん。  
あんな姉ちゃんなんか、死ねばいいんだ。
- T 姉ちゃん、ふざけ半分にやっているんだろ、おまえのことかわいくて。
- C ふざけているのではないよ、いつでものことなんだもん。

・いつも暗い顔をしたL(女)

- C 先生、うちのおかあさん、仕事ふたつもっているんだよ。
- T ほう、ふたつも、どんな仕事をしているの。
- C 学研の仕事で、それで雑誌なんか、買ってくれるんだよ。それから、このごろ家にお客様がよく来るんだよ。先生
- T どんな人たちが来るの。
- C Aさんとか、Bさんとか、お兄ちゃんの組の人たち。
- T そんなによくくるの。
- C うん、きのうも11時ころまでいたよ。

Mは、いつも、姉に対して攻撃的な言葉を口にする。きっと複雑な家庭のせいではないかと思いがながら、聞いてやるだけである。また、Lは、よく話をしたがっている。だが他の仲間がいるところではできず、だれもいないところをみはからって来たり、みんなが帰るのをまって、また教室にもどってくる。Lに対しても、合いづちをうったり問い返したりするだけであるが、しばらく話すと、「きよなら」と元気よく帰っていく。

#### 4 個別相談

2学期に入ってまもなく、Mが休み時間に話しかけてきた。なんだか、話しくそうだったが、ろうかにでたところで思いきったのだった。

- C 先生には、話しておいていいんだけど、おれ、緑町へ行かんばない。
- T ほう、緑町へ、何しに。
- C ん、おばさんの家へ。  
その日はそれだけであった。そして、同じ日の休み時間には
- C ・はよ、兄ちゃんが帰ってくればいな。  
・東京へ行きたいな。  
・苦しいことをのりこえなければ

というようなことをしゃべっていたのを聞いていたのだが、そのときはただばくぜんときいていたので、Mのそのときの気持ちを考えてやることもできなかった。

それからしばらくして、朝の学級指導の時間に、Mが、緑町から登校していることを確認した。どうしたのだろうと思って、相談室に呼んで話し合ってみた。

C 父ちゃんが、おこって、おばさん(父の妹)の家へ。

T ちょっと整理したいんだけど、いつから緑町へ行ってるの。

C 夏休みが終わってからすぐ、みんなで話し合っているけど、おかあさんがいやだと言って。

T おとうさんもいっしょなの。

C はい、仕事に行っているけど、手につかないと言ってます。

このあと、どうして家をでることになったのか、今、どんな状態なのか15分程話し合ったのだが、Mは最後に、もうしばらく、一人で学校に来たい(新しい町内の人といっしょにくるきまり)ということのりょう解を得てもどって行った。そのあと、話し合いがついて、もとの状態にもどったのであるが、Mのいちばんつらいときを気づかずにいたのはうかつだった。

## Ⅱ む す び

この実践からわかったことは次のようなことであった。子どものそのときどきの感情にふれ、子どもを理解するということは大変むずかしいことであった。子どもひとりひとりの持つ問題を把握することも完全でなかったし、子どもの問題をつかんでも、それに答えてやることもできなかった。ただ聞いてやるというだけだったのである。

しかし、子どもたちはだんだんと変わってきている。TもMもUもLも。こんなささいな実践を機に子どもたちは変わってきているのである。もちろん、変容の度合はきわめて小さいものである。教師対子どもというだけでなく子ども対子どものつながりも、グループ編成の中で考えてきた。休み時間には集団で遊ぶ姿が多く見られるようになったし、男女の間もぐんと親しさをましてきている。児童ひとりひとりの心の開放が集団の向上につながってきていると考えたい。

カウンセリングと私の出会いは児童を理解したいということであった。できるだけ、子どもとふれあう時間を多くもとうとした姿勢はなんとか保つことができた。だが、今まではそれだけであった。今後は児童をよりよく知り、知ったことをもとに援助して伸ばしていくための工夫を考えていきたいと考えている。