

第二部門 〈子どもの育成に関する論文・実践記録またはエッセイ〉

子ども達から学んだこと

〈特別支援学校での子ども達とのかかわりから〉

藤井真人

ふじ い まこ と 藤 井 真 人 さん

【略歴】

年 齢 61歳
住 所 石川県金沢市在住
略 歴 石川県立金沢二水高等学校 卒業
東京学芸大学教育学部中等教育教員養成課程技術科専攻 卒業
金沢大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了
石川県内の特別支援学校教員として38年間勤務
在職中に青年海外協力隊としてマレーシア・プルリス州社会福祉局
PDKセンター（地域療育センター）で活動
現在 就労継続支援B型作業所「リハスファームはくさん」職業指導員
金沢市立押野児童館 館長（嘱託）

【応募動機及びコメント】

「教師は子ども達に教える者」と思い教職について私ですが、特別支援学校で障害のある子ども達とかかわっていくなかで、多くのことを子ども達から学びました。これまでの教員生活を振り返ってみると、「教師の学び」とは教師としての経験を積んでいくことであり、それは子ども達から学ぶことであると実感することができました。今年の3月に定年退職したことを機に、子ども達とのかかわりを通して学んだことをまとめてみることにしました。

子ども達とかかわった実践を、論文としてこれまでいくつかまとめてきました。私が実践をまとめる論文のスタイルは、今回暁烏敏賞に応募した論文のように、子ども達とのかかわりの現場で子どもが発するつぶやきやを拾い、それをエピソードとして紡いでいくなかで、子どもの内面で何が起きていたかを想像し、それに対して私がどのように解釈していったかを記述していくというものです。このようなスタイルの実践論文を勉強会等で発表したところ、「面白い!」と言ってくださる方もおられました。が、「仮説－検証のないものは実践論文ではない」「結局、子どもは変わったの?」「子どもの行動の解釈をただで、どのようにかかわっていけばよいか示されていない」といった意見もありました。出来事を文章という形にしていくことで教師としての経験を刻んでいくことができると私は考えていたので、どのように日々の実践をまとめていけばよいか悩みながら、私自身が納得できる実践のまとめ方を探ってきました。

今回、実践をまとめたものを暁烏敏賞として評価していただき、とても嬉しく思います。現在、児童館や福祉作業所で多くの人と日々かかわっていますが、人と人とかかわりから生まれるエピソードをこれからも大切にして学びを続けていきたいと思っています。

教育は子どもと教師の間に学びという行為を通して立ち現れる。子ども達は教師から学ぶといわれるが、教師も子ども達から学ばなければならぬ。特別支援学校等で繰り返された私と子ども達とのかわりを通して、「子どもから学ぶ」という教師としての学びについて、障害のある子ども達とのエピソードをもとに論述する。

特別支援学校で障害がある子ども達とかわり始めた頃、私は障害のある子の「できないこと」に目を向け、障害児として「同じくくり」で捉え、「異なる存在」と見ていた。しかし、子ども達とかわり、多くの子ども達と出会うなかで私の見方は変わっていった。子どもについての必要な情報を得るために知能検査を行うが、悠介と優人のエピソードでは、誤答のなから子どもの秘めた力に気づくことができた。「私、暴れるかもしれない」という千恵のつぶやきは、ゲームに負けることが自分の実力のなさに直面することに加え、自分の幼さにも直面するという二重の不信感からくる不安があることがわかった。侑一のことをよく知る母親は、やりとりのなかでコミュニケーションのズレが広がっていき、侑一のことをわかってあげられないことで落ち込むことになった。子どものことがわかるからこそ、やりとりを先に進めてしまったことが、コミュニケーションのズレを生む原因だった。竜也が自分の手を噛む行動を「注目行動」として捉えることに同意できない私は、竜也が教師にそばに来てほしいこと、そして状況が変わっていくことを期待していると捉えた。このように捉えることで、竜也に対し別のかかわり方を考えることができた。教師としての学びは「創発」という考え方をもとに、「とりあえずの正解」を抛り所として教育実践を行い、それを事例研究にまとめて納得を探ることを重ねていくことのなかにある。

一 障害のある子ども達との出会い

私は初めて勤務することになった特別支援学校(当時は養護学校)で、障害のある子ども達とかわることになった。中学校の教員になることを希望していた私は、大学で障害児教育に関する講義を受けたこともなく、障害のある子ども達とかわった経験もほとんどなかった。私にとつて驚きと戸惑いのなかでの教師生活のスタートになった。

特別支援学校で知的障害や自閉症の子ども達とかわりを始めた頃、障害がある子ども達の「できないこと」に私の目は向いていた。できないことをできるようにすることが、学校ですべきことと当時の私は考えていた。また、特別支援学校にいる子ども達を障害児として「同じくくり」で見えてしまっていた。さらに、障害があるために行動の仕方などで異なることが多い子ども達を、障害があることによって自分とは「異なる存在」として考えてしまっていた。しかし、実際に子ども達とかわっていくなかでこれらの見方は少しずつ変わっていき、多くの子ども達と出会うなかで大きく変化していくことになった。

子ども達とかわっていくと、「できないこと」はあったが、その裏返しとして「できることもある」ということが見えてきた。字を書くことが苦手だった子はしゃべることが得意だった。知的な遅れがあっても、走ると私よりも速かった。佳雄は絵を描くことが得意な子だった。友達顔を描いてと頼むと、ほくろの位置など顔の特徴をしっかりとらえてさっと描き上げる。アニメのキャラクターもよく描いていた。「アン・バイン・えもん描いて」と言うと、しばらく考えアンパンマンとバイキンマンとドラえもんを組み合わせて創作したキャラクターを描いた。絵で描くことに関しては、私からの「無茶ぶり」に応えてくれる。こういうかわりをしていく時の佳雄には、自閉症の障害があるということは背景

に隠れ、絵を描く能力のすごさが前面に現れてくる。「あれができない」「これができない」というふうには「できないこと」ばかりに目が向いていては、かかわりの糸口は見つけにくい。これとは逆に「これができる」「あれができる」ということがわかれば、それをもとに「○○もできるのではないか」というふうには、かかわりを広げていくことができた。

知的障害あるいは自閉症といった診断名が同じでも、好きなもの、考え方、行動の仕方、運動能力、作業能力といったことも同じ子はいなかった。しかし、だからといって全く違っているということでもなかった。

私は授業で野菜栽培の活動を担当することが多かった。野菜苗を畑に定植する活動を行う時、私が子ども達の前で実際に作業をする様子を見せて説明するようにしてきた。そうすることで、子ども達が自信をもって苗植えを行っていることに気づいた。「見る」ことで作業内容が理解しやすくなり、「手作業を行う」ことで理解したことを行動することを通して表現できたからであろう。こういった理解の仕方や表現の仕方が得意なタイプの子が少なからずいた。しかし、見て理解することが苦手な子もいた。そういった子がいることもふまえ、作業内容を説明する時に、ポイントとなることをことばで明確に示しながら動作にことばを重ねたり、

♪ 穴掘って 苗を置く 土かけて ギュッギュッギュッ」と歌に合わせてたりしながら、作業する様子を見せるようにした。一人ひとりの子はみんな違う。それぞれ得意や不得意はあるものの、似たタイプの子はいる。ひとくくりにして子ども達を見るのではない。一人ひとりの子どもの違いはどこか、そしてその子はどんなタイプなのかを見極めることが、子どもを知るにつながった。

障害のある子の奇妙な行動が目につくことがあるが、その行動の前後をよく見ていくと、子どもなりの「わけ」が見えてくることがあった。交流行事がいつ行われるか気がかりな千恵。「交流いつあるの?」と千恵は近くにいた教師にきいた。まだ数か月も先の行事なので、「わからない」

とその教師が言うと、千恵は「先生はバカか」と言った。そばにいた私はそれを聞いてえっ?と思った。でもすぐにわかった。千恵は「わからない」のは「バカだから」という理解の仕方をしていうこと。そして、予定が決まっていなかったために明言することができない場合も「わからない」と言うことがあることに気づいていないということ。千恵はその教師をけなそうとして言ったのではない。「わからない」ということばを狭い意味で使っていただけだった。これが千恵が教師にむかって「バカ」と言った「わけ」である。子どもにとっての「わけ」を見つけて、この行動の謎解きを通して、障害があるから自分とは違う存在という私の考え方は変わっていった。

二 知能検査から見えてきたこと

障害児教育において、子どもについての必要な情報を得るために、知能検査や発達検査が行われる。これらの検査は、多くの臨床のデータをもとに標準化されたり、実施方法については同一の手順で行われるようマニュアル化されたりして、検査結果の妥当性が担保されている。そして、「だれが実施しても妥当な検査結果が得られる」ということから、数値化された検査結果の科学的な性格や客観性が評価されている。しかし、だからといって数値化された検査結果から、直ちに子どものがわかと考えてはならないと思う。私は知能検査のひとつであるWISC-III(ウイスク・サード)を行うなかで、次のような経験をした。

WISC-IIIの下位検査項目に『数唱』がある。『数唱』の検査は、言われた数列を言われた順に再生していく『順唱』と、言われた数列を逆の順で再生していく『逆唱』とがある。悠介はこの検査で次のように答えた。

| | | | | |
|---|---------|---|-----------|---|
| | 順唱 | | 悠介のこたえ | |
| ② | 3-8-6 | ↓ | 3-8-6 | 正 |
| | 6-1-2 | ↓ | 6-1-2 | 正 |
| ③ | 3-4-1-7 | ↓ | 3-1-2-7 | 誤 |
| | 6-1-5-8 | ↓ | 7-5-6-1-8 | 誤 |

| | | | | |
|---|-------|---|--------|---|
| | 逆唱 | | 悠介のこたえ | |
| ① | 2-5 | ↓ | 5-2 | 正 |
| | 6-3 | ↓ | 3-6 | 正 |
| ② | 5-7-4 | ↓ | 7-5-7 | 誤 |
| | 2-5-9 | ↓ | 5-9-0 | 誤 |

検査結果をみると、順唱では三つの数を順番に再生するところ、逆唱では二つの数を逆順で再生するところまでしか正解していない。中学部一年という悠介の生活年齢からすれば、「短期記憶やワーキングメモリが弱い」ということが結果の解釈と言える。しかし、普段のかかわりのなかで私は悠介が記憶が弱いということが気になったことはなかった。そこで、悠介はどうして間違えたのかを探ってみようと思った。

| | | | |
|---|---------|---|-----------|
| | 順唱での誤り | | 悠介のこたえ |
| ② | 3-8-6 | ↓ | 3-8-6 |
| | 6-1-2 | ↓ | 6-1-2 |
| ③ | 3-4-1-7 | ↓ | 3-1-2-7 |
| | 6-1-5-8 | ↓ | 7-5-6-1-8 |

| | | | |
|---|--------|---|--------|
| | 逆唱での誤り | | 悠介のこたえ |
| ② | 5-7-4 | ↓ | 7-5-7 |
| | 2-5-9 | ↓ | 5-9-0 |

順唱では、ひとつ前に提示された数列のなかの数(③-1のこたえでは②-1の1-2、③-1のこたえでは③-1の7)が次に言う悠介のこたえのなかに出てくる。また、逆唱では提示された数列の並びがそのままの数列(②-1では5-7、②-1では5-9)を悠介は答えていた。悠介は「覚えていない」のではない。悠介は提示される数列の直前に言われたことを「覚えている」のであり、直前に聞いた数列が新たに提示された数列を再生する際に「残ってしまう」あるいは「邪魔をしてしまう」のである。検査での得点が低かった原因のひとつはここにあると私は思った。そう考えると、悠介には短期記憶が弱いというよりも、逆に、記憶が消えにくいという特長が見えてくる。

また『絵画配列』という検査項目がある。ストーリーにあわせて描かれた何枚かの絵カードがある。検査ではバラバラに提示されたそれらの絵カードを、ストーリーがつながるように並べていくのである。最初は三枚の絵カードを並べなおすが、検査が進むにつれ絵カードの枚数が増えていき難易度があがっていく。『絵画配列』の検査をしていた優人は、絵カードを並べなおして答えるという検査手順を理解し、検査課題を進めていた。検査課題のなかで、「ベンチが置いてあり、そのベンチを持ち上げて運ぼうとしたら、そばにいる人にベンチをぶつけてしまい、ぶつけた人に謝った」という流れで絵カードを並べなおすものがあった。優人はこの課題を正解することができなかった。検査終了後、検査結果の

集計作業をしながら私は優人がどうしてこの課題を正解できなかったのかと思ひ、優人が並べた順に絵カードを並べてみた。持ち上げたベンチが人にぶつかった場面の絵カードを見ると、そこにはマンガでよく描かれるように、ぶつかったところに星が出ていた。並べた他の絵カードを見て、私はそれぞれの絵カードに星が描かれていることに気がついた。全ての絵カードのなかに星が描かれていて、優人が並べた順に星の数が一つずつ増えていたのである。優人は絵カードに描かれた事柄の意味をもとに、それを時間軸にそって並べるといふ検査の正解としてマニュアルに示された並べ方ではなく、明確に確認できる星の数という具体物の数の変化をもとに絵カードを並べていた。これが優人が見つけた絵カードを並べる際の根拠であった。WISC-IIIの検査のマニュアルでは認められていないが、優人が見つけたこの根拠は、論理的に誤っているわけではない。私は驚いた。検査マニュアルにも書かれていない答えの出し方を優人は見つけたのだ。優人は絵の細部に注意を向け、そこからすぐには気づかないことを発見する力があつた。

悠介と優人のエピソードからわかることは、検査マニュアルによつて正解とされるもの以上に、誤答とされた解答に対してどのようにして答えを導いたかを考えていくことが、子どもの秘めた力を引き出すうえで大切であるということである。正解の場合は一般的に考えられる解答の導き方をしていく場合が多い。また、違った方法で正解を導いたとしても、検査結果から子どもの答えの導き方をたどることは難しい。しかし、誤答の場合はその子の独自の考えを推測する手がかりを得ることのできる場合が多い。どのように答えを導いたかを、子ども達の誤答から推論していくことができる。学校で子どもと生活をともにし、日常のやりとりを丁寧に行つていけば、知能検査等によつて得られる数値的な結果からわかることはある程度予測がつく。そうであるなら、検査を行つたこ

とでしかわからないことを見つけていくようにしていかなければならないと思ふ。

三 子どものつぶやきのなかにあつたもの

千恵は中学部の女子生徒。体育の時間などでゲームをした時、一位になることができないと大声で叫び、かんしゃくを起し、負けた原因になつた子がいれば厳しくなる。負けず嫌いな子、負けたことを受け止められない幼さが残っている子という印象を私はもつていた。そのころ中学部では近くの中学校と学校間の交流活動を行つていて、相手の中学生とゲームなどをする交流行事を行つていた。交流行事があることを千恵に伝えた時、「交流でゲームあるの？」と千恵は私にきいた。私は「あるよ」と答えると、千恵は「私、暴れるかもしれない」とポツリとつぶやいた。私はハツとした。千恵は性格や幼さのために負けることを受け入れられないのではない。負けてしまった時に、その負けを受け入れられず暴れてしまうかもしれない自分自身に対して千恵は不信感をもつていたのかもしれない。暴れることはよくない。それは千恵もわかつていた。千恵は負けてしまうのは自分の力が劣っているからと考えているように私には思えた。千恵は負けることで自分の実力が劣っている事実をつきつけられるため、負けることを受け入れられなかった。そして、負けることを受け入れられず暴れてしまうことは、幼い子どもがすることであり、千恵は自分の幼さに直面することにもなつた。「赤ちゃんになりたくない！」と泣き叫びながら千恵は言った。赤ちゃんなら泣いても誰にも責められない。千恵にとつてゲームに負けて暴れることは、「実力のなさ」と「幼さ」という自分自身の評価を貶める二重の不信感からくるものだったと私は考えた。

「私、暴れるかもしれない」という千恵のつぶやきにはこういつた思

いがあったのだろう。もしそうなら、千恵のことを負けず嫌いといった性格の問題としたり、負けることを受け入れられない幼さの問題としたりすることだけのかかわりでは不十分である。千恵がかかえる、自分自身への不信感からくる深い不安への対応が必要になる。勝ち負けのある活動をなくすといったことが教育の場で行われることがある。しかし、このことでは根本的な解決にならない。千恵が自分が暴れてしまうことへの不安をもつということは、成長したいと願う千恵自身の思いの表れであると私は感じた。そうであるなら、負けた時の折り合いのつけかたを学んでいくことが大切である。千恵はゲームで一位になれなくても「ビリでなければいい」ということで折り合いをつけるようになった。この折り合いのつけ方を身につけたことで、千恵はゲームをすることへの不安が減り、そのことは千恵自身も自分の成長を感じることにつながっていったのではないかと私は思う。

四 わかるからこそ、わからなくなってしまおうこと

特別支援学校で子どもの担任をして三〜四か月ほどすると、子どものことがわかり、子どもがどういった行動をするかということとを予測できることが多くなる。生まれてからずっとかかわっている保護者なら、子どものことについて担任よりも多くのことを知っている。しかし、その保護者でさえ、時には子どもが何を言いたいか、何を思っているかわからず、まじめな保護者ほど「わかってあげられない」ことに悩み、そして落ち込んでしまうことになる。

侑一と母親との間でどのようなことが起こっていたか、スーパールのフードコートに行った時の「アイス」をめぐるやりとりを時間軸にそって記述したものが下図である。侑一と母親とのやり

| 侑一(A)と母親の言動 ※時間軸にそって記述 | Aの行動を見て母親はどう思ったか | 後から母親が思ったこと | 私が疑問に思ったこと |
|--|---|--|--|
| <p>A: 「アイス」と言う</p> <p>母: スガキヤラーメンでいちごかき氷を注文する</p> <p>A: いちごかき氷をなかなか食べない</p> <p>母: もう一度きく</p> <p>A: 「アイス」と言う</p> <p>母: サーティワンのアイスを注文して渡す</p> <p>A: 「いらない」と言う</p> <p>A: 泣き叫ぶ</p> <p>母: 戸惑う</p> | <p>母: Aはスガキヤラーメンのいちごかき氷を要求している</p> <p>母: メニューにのっている写真と違っている→だから食べない</p> <p>母: 「アイス」はサーティワンのアイスかもしれない</p> <p>母: 「アイス」はサーティワンのアイスではなかった</p> | <p>「アイス」と言ったが別のものだったかもしれない</p> <p>反省／ごめんね／情けない</p> | <p>≒ 「アイス」と言ったのにどうして「いちごかき氷」を注文したのか?</p> <p>≒ どうして母はいらないと判断したのか?</p> <p>≒ 写真と違うから食べないと思ったのはなぜか?</p> <p>≒ どうしてもう一度Aにきいたのか?</p> <p>≒ どうしてAはサーティワンのアイスがほしいと思ったのか?</p> <p>≒ どのタイミングでサーティワンのアイスではないと思ったか?</p> <p>≒ 「アイス」が別のものを要求していると思うのはなぜか?</p> |

とりでは、母親は「アイス」と言った侑一の思いに応えようと努力するが、侑一とのコミュニケーションのズレは広がっていった。ズレが広がっていった背景には、母親は侑一が反応をする前に、別のものを注文して持ってくるなど、次々と行動を起こすことでやりとりを先に進めていたということがあった。図の右端に記述した私が感じた疑問は、やりとりの現場にいない者の「おか目八目」のようなものかもしれない。これは長年侑一とかかわってきた母親だからこそできる行動だろう。しかし、「わかっている」ということが、侑一が今考えていることがわからなくなってしまう要因になっていたと思う。私が疑問をもったそれぞれの所で立ち止まり、侑一からの反応を待ち、侑一からの追加の説明や修正をうけることができれば、このアイスに関するやりとりは違った方向に進んでいくことができたかもしれない。

担任の教師であれば、子どもとのかかわりはほぼ学校のなかに限られ、かわる時間や期間も限られているので、子どもとのやりとりでズレが起きた場合、「人の考えることなど、まわりにいる人間にわかるはずがない」ということで、コミュニケーションがうまくいかなかった時の落としどころにすることができるとはならない。しかし、「わかる」ことは難しくても、「わかることに近づく」ための努力をしていくことは、教師にとって必要になる。そのためには、「情けない」というふうに感傷的になることではない。目の前で起きた事実から目をそむけず、「わかった」というすっきりした形で終わらなくても、相手からの反応を待つコミュニケーションを進めるなど、やりとりに丁寧につきあっていくことが大切であると思う。

五 自分のことばで考える

竜也は自閉症の中学部の男子生徒。時々、自分の手を強く噛んだり、

壁や机をたたいて大きな音を出したりすることがあった。竜也とかかわる教師たちが、どうしてそのような行動をするのか、どのようにかわればよいかを話し合っていた時のことである。竜也が手をかんだ時の状況や、壁をたたいた時にどうかわったかなど、教師たちは自分の体験をもとに考えを述べて話し合えば盛り上がった。その時、ある教師が「それは注目行動ですね」と言った。このひとりで、それまでの話し合いがびたりと止まった。注目行動とすることで、原因がわかり、それに対するかわりも全てわかったかのような終わり方であった。

私はこの時、話し合いから納得できるものを得られなかったという非常にもどかしい思いと、たったひとりで全てが理解できたかのように参加していた教師が何も言わなくなってしまったことに不満を覚えた。いったい何がわかったのか？ 注目行動を他の人の視線を自分集める行動と考えたとすれば、注目をひく行動をなくすあるいは減らすためには、注目をひく行動に対して周りにいる人が視線を向けないようにすればよい。期待する結果が得られなければ、やがてその注目をひく行動はなくなっていくと考えられる。しかし、竜也が壁をたたくことに何も反応しないでいると、ますます大きな音をたたいたり違うものをたたいたりして、行動がますますエスカレートしていくことが少なくなかった。竜也のこのエスカレートしていく反応を見れば、相手にしないといったかわり方だけでは解決しないことは明らかである。竜也が手を噛んだり壁や机をたたいたりする行動を、視線を自分の方にひく行動ととらえることに私は同意できない。竜也は自閉症である。自閉症には、社会性の障害があるとされ、それは人に対してあまり関心がないことから考えると考えられる。感情を共有したり共感したりする相手としての「人」への関心がないのである。竜也が自閉症であり、人に対してあまり関心がないとすれば、人の視線をひいて注目を集める行動をとるといふこ

とは矛盾することになる。

私は注目行動とするよりもっと深い捉え方が必要と考える。竜也は手を噛んだり壁をたたいたりする行動をどうしてするようになったのだろうか。それは、竜也自身がそれらの行動に「効果がある」ことに気づいたからであろう。これらの行動の有効性に気づいたからこそ、竜也の行動パターンのひとつになった。それなら、何が竜也にとって効果があったかを探ることが、この行動へのかかわり方を見つけていくことにつながるかと考える。手を噛んだり壁をたたいたりする竜也の行動を突然目にした時、そばにいた教師はどのようにかかわるであろうか。予め備えがある場合は別として、突然強く手を噛む姿を目の前で見れば、教師はそれを止めようと竜也に近づくであろう。壁をたたいて大きな音を出すのを見れば、「ダメやよ」と言いながらも竜也のそばに行つて制止するだろう。竜也がこういった行動をすることで、近くに居る教師は竜也のそばに行くことになる。実際このような行動を竜也がする場合を振り返ってみると、竜也のそばに教師がいたとしても他のことに注意を向けていたり、他の生徒と話をしていたりしていることが多い。そして、竜也のそばに教師が来ることで、これまで竜也がいた状況に変化が起きる。竜也がひとりに対処しなければならなかったことに對し、教師が手助けしてくれるかもしれない。竜也が苦手に思っていたことを、教師が取り除いたり別のものに変えたりしてくれるかもしれない。自閉症は人にあまり関心がないと先に述べたが、ここでの教師は共感の対象としてではなく、状況を変えてくれる「道具」としての人である。竜也が手を強く噛んだり壁をたたいたりするのは、自分にとって都合が良い方向に物事が進むきっかけとなる教師にそばに来てほしい。そして、教師がそばにいることで、状況が変わる方向に動くことを期待しているのではないかと私は考える。先にも述べたように、竜也の行動に反応しなければますますエ

スカレートしていくというのも、竜也が期待することが表現しないために、より強く、そしてより激しく表出さざるを得なくなったからだろうと私は考える。

教師に近くに来てほしいことや状況が変わっていくことを竜也が期待するならば、痛みを伴わずもつと楽に、もつと明確に他の人に伝わる別の手段を身につければよい。また、竜也がどういった状況を変えたいと思っているかをつかもうと努力することが教師には必要である。このようなことは、注目行動としてとらえたかかわり方とは全く違いかかわり方を導き出していくことになる。たとえ他の多くの教師が注目行動として捉えたとしても、その考え方が筋の通ったものであるか、納得できるものであるか自分で考えてみるのが大切である。そのためには、日ごろから自分の経験や実践を自分のことばで説明するようにしていかなければならない。

六 教師としての学び：まとめにかえて

私は教師として在職中に大学院で学ぶ機会があった。大学院の演習のなかで、私は「創発」という考えを知った。創発とは、個々の要件を足し合わせたものが結果になるのではなく、総和として想定されるもの以上のことが起こりうるという現象である。一十一が二とは限らないのである。教育実践では、それぞれの教師がいろいろな子どもとの間でかわりが織りなされる。計画通りに進まなかったからといって、それは間違っていたからではなく、失敗でもない。教育実践のについては、成功ではなく「納得」ができることを目指していかなければならないと私は考える。これは「論理の一貫性」ということばで言うこともできる。納得とは、全てを承知するという意味での「了解」ではなく、全てを受け止めるという意味での「理解」ということでもない。教育の現場では様々なことが起こりうる可能性があるのだから、「現実の流れのなかにあって

は、そのように考えることはわかる」といったものであったり、「その状況においては、そういった行動をとることもありうる」と考えたりすることである。この背景に、唯一の正解といったものはなく、その場の要因によって変わりうるという創発の考え方があった。

教育実践を高める事例研究で目指すことは、この納得に至る根拠となるものについて仲間の教師や保護者と一緒に深め合い、検証し、研ぎ澄ましていくことである。教育実践では絶対正しいというものはないということから、かかわる教師は「とりあえずの正解」を拠り所として子ども達とかかわっていくことになる。そのかわりを再び事例研究という形でまとめ、そのなかから納得を探っていくようにする。このようにして教師としての経験を積み学びを重ねていくことが、教育実践の質を高め、深めていくことにつながると私は考える。

※ 本文中のエピソードに出てくる子どもの名前は仮名で記した。