

「基本的な生活態度形成をめざす指導」の研究(二)



仏性とよ子・服部 馨
稲岡 百合・谷川 敬

(二) 仲間関係への着目

生活態度の形成をめざして、教師なりにいろいろな意図し、指導を行なおうとするものであるがその場合えてして、恰も子どもの態度形成は教師対子ども、教える、教えられるという関係においてのみなされるかのように思いがちである。しかしそうではない。事例では、子どもは教師によってなされた生活態度形成をめざすための働きかけを、大方仲間同士の中でそれを消化し、解決しようとしているのである。

つまり生活態度を方向づける示唆は教師の役目であっても、その形成については仲間の関係において達成されようとしていることを知らなければならない。教師との関係よりもむしろ仲間との関係において態度形成に力強いものを感じさせられるときえい

えるのである。この仲間関係は友だち相互が受容的(仲のよい関係)であった場合、相互に励ましあい努力しあいながら望ましい方向に、より力強く立向おうとしているし、逆に反受容的で望ましくない仲間関係の場合、前向きの姿勢になるどころか、問題から逃避しようとする姿勢にさえなっているのである。このことから、望ましい仲間関係とは、単に一緒に遊んでいる関係のみでなく、むしろ同じ場所で遊んでいなくても、気持ちの結びつきを強く感じ合っている仲間関係を意味していることを知らねばならない。

仲よくさせる、ということを私たちはよくいうが、一緒に遊ばせることはできても、教師が一方的に仲よくさせることまではかたんにできないのである。教師は「一しよにあそびなさい。」あるいは「仲よくしなさい。」とはいっても、それだけで子ども

は本当になかよく気持ちの結びつきを感じるまでには到っていない。仲よくさせる、ということとは、いっしょにあそばせるということだけでなく、気持ちの結びつきができるまで、双方の子どもも気持ちをほぐしてやるということをもっと重視しなければならぬということを知った。また事例のなかで特に感じたことは、教師が子どもの仲間関係を無視して、一方的に問題を処理しようとしている態度が多くみられたことである。このことは教師が子どもの生活態度の形成をめざしていながら、単なるその場限りの問題の処理しかしていないことである。子どもが仲間に入れてほしいといえ、仲間に入れてあげなさい、といい、かしてほしといえ、かしてあげなさいといっている。態度を形成するということは、どうしたら仲間に入れてもらえるか、どうしたらかしてもらえかなどを、自分や仲間同士で考えようとする子どもにしむけることなのである。このことから教師と子どもとの関係とともに、いっしょに考えあう仲間関係をもっと重視しなければならぬといえるのである。

事例(一)

子ども	教師	教師の気持ち
(ダンボールの空箱)		

<p>でお風呂ごっこを している) A お風呂あついです か。 B 僕も入れて。僕も 入れて。 A あんたは、あかん あかん。</p>	<p>そんなこといわな いで入れてあげまし よう。</p>	<p>いじわるをいって いると気になる。 とにかく入れてほ しがっていること もをいれてやりた いと思った。 せっかくB児を入 れたのにどうして いくのだろう。</p>
---	---------------------------------------	--

考察

・ B児が「僕も入れて」といったとき、教師は軽い気持ちでA児が入れてやるだろうと思っていた。
 ・ A児が「あかん」といったのも深く意味をとらず、意地悪をしている位にしか考えなかった。

・従って教師は、B児がいちいちことわらずにA児らの仲間にと
 んどん入っていけばよいぐらいにしか思っていなかったのだ
 る。

・B児が入ったことよって、A児はよそへいってしまったが、
 せっかく仲間に入ったB児にしても決しておもしろくなかつた
 だろうと思う。同時にA児も、せっかく楽しく遊んでいたのだ
 から不愉快に思ったことであろう。

・結局、教師が仲よくさせようとして働きかけたことが、A児と
 B児とはっきり仲間割れさせる原因となってしまった。

仲よくさせる、ということはいっしょに遊ばせるとか仲間
 に入れてやるということではなく、子ども同士が仲よくなろ
 うと努力する姿勢にしむけてやることである。仲間に入
 れるための働きかけが必ずしも両者の関係をよくするとは
 限らない。この事例ではそうしたことよって両者の関係を
 かえって悪くしている。A児とB児が互いに関係を結びあ
 うように働きかけてやることよって、A児とB児が相互の
 人間関係よって人間的成長をとげるようになる。仲よくさ
 せるとはこのような人間関係を結ばせる働きかけをさしてい
 うのである。

事例(二)

子ども	教師	教師の気持ち
<p>(Y児が隣のこども の出席帖を自分の 脇の下へかくす) AYちゃんが悪いの やで。 Bお前、幼稚園へ何 しに来てるのや。 C僕ら仲よしになり に来てるんやで。 B友だち泣かしに来 てるのか。 D先生、友だちを困 らしてはるわ。あ の人が悪いのや で。 Y…… (黙ってそっと帖面 を脇から出ししいや な顔をしている)</p>	<p>困ったわね、どう したの。Dちゃんが いったみたいにお友 だち困らす人一番い やね。</p>	<p>・またやっている。 ・でも今日は皆から 何やらいわれてい る。しばらくみて みようと思った。 ・友だちの言葉に返 答しない所をみる と何か思っている ようであった。 ・いつている子いわ れている子両方と もきずつけたくな かった。 ・Yちゃんが悪いと かるがるしく評価 したくなかった。 ・適切な助言ができ なかった。</p>

考察

- ・何時もするY児だったので、今日こそ黙って見ていたらどうするだろう、と思った。
 - ・Y児は帖面をかくしたものの、不快そうな顔つきであったので、自身悪いことをした、と充分知っているように思えた。
 - ・修身じみた注意はさらさらしい感じがするし、口先だけで、してはいけない、とはいいたくなかった。
 - ・また日頃皆がY児はよくいたずらをする人という先入観を持っているので、ここで注意をすればそういう気持ちも皆が一層強く持つてはいけない、と思ひ、その意味でも改まった注意はしない方がよいと思った。
 - ・皆のこともたちがY児が悪いということを教師に強調し、教師に同意してほしい気持ちが強うかがえたのでこのことが気になった。
 - ・この成り行きや結果はどうであろうとその場の雰囲気が非常に不愉快なものだったのでそのことを教師は知らせたかった。
- 子ども同士の制裁にも似た行為は、受けた側の子どもの姿勢を前向きにすることはむずかしいであろう。何故なら制裁を与える側と受ける側の双方の人間関係は決して望ましいものではなく、子どもを望ましい姿勢に向けかえる

には相互の望ましい人間関係においてこそ達成できるものである。この例では強者と弱者、権力と非力、と暖かく結ばれなければならない人間関係とはおよそ異質の場面になってしまっているのである。

事例(三)

子ども	教師	教師の気持ち
<p>Aまぜて。 Bふん。 Cわたしは姉さんやしな。 A(教師の顔をじっと見ている)</p>	<p>こちらの家のお母さんになったら。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・あいまいな返事をしているようだ。 ・C児はA児を拒否していると思える。B児、C児ともA児には入ってもらいたくないらしい。 ・A児は教師に何かいってほしいといっているようだ。 ・いやがっている所へ入らなくてもよいのではないか。
<p>Aうん。</p>		

考察

・ B、C児がA児を仲まにしたくない気持ちに教師にわかってい
たし、A児の立場も教えてやりたいと思ひ、おだやかにおさめ
る方法を教師は考えた。

・ 教師の発言によってA児は隣の家の仲まに入り、そこでお母さ
ん役になって遊ぶことができたので教師はこれでよかったと思
ったのだが……。

・ 後になって果してあの時、あれでA、B、C児三人が仲よくな
れたのだろうかと思ひ、あのままではB、C児がA児を拒
否したことを教師がそのまま認めたことになりはしないだろう
か。一方A児は何時もお母さん役でなかったらまごとの仲ま
入りしないことも認めたことになったみたい。結果A、B、C
児三人が仲よくしようとした態度はなんらみることができな
かつたし、教師もそうするための働きかけを何らしなかったこと
が気になり出した。

・ これを子どもの側からいえば、B、C児は先生がAちゃんを仲
まに入れてくれなくてよかつたと思つただろうし、A児は先
生がお母さん役にさせてくれてよかつたと思つただろう、つま
りA、B、C児三人とも自我主張が通つたわけである。

教師のこの時の配慮は、この場合を円満におさめるための

単なる処理に過ぎない。仲ま入りをしたいと求めている相手
を拒否しようとしている子どもに教師は何ら働きかけをして
いない。仲よくしようとする態度はこのような機会にこそ教
師の働きかけによって形成されるのではなからうか。

事例(四)

子ども	教師	教師の気持ち
<p>C シャベル貸してく れはらへん。</p> <p>C これ貸してくれる か。(相手の返事 を待たずにだまっ てもってくる)</p>	<p>あいてたら貸して くれはるかきいてご らん。</p> <p>かしてもらつたら 返すのよ</p>	<p>・ だまってとってき ているが相手の子 はどう思っている のだろう。</p> <p>・ 相手がだまってい たので教師が声を かけかえすことを しらせる。勝手な ことをいう子だ なあ。</p>
<p>C 二時間、三時間、 四時間くらいせん とあかへん。</p>	<p>そんな長い間使っ たら、こっちのお友 だちが困るでしょ</p>	

う。

C (しらないふりをしている)
C (掘っている)

・にくらしいことを平気でしている。
借りたり、貸したりのルールをしらないのでのことだろう。

考察

・これ貸してくれるか、ときいたのは本心から聞いたのではなく、既に教師に許しを得ているから、といった独善的な先入観でもって体裁だけできいたようである。相手の返事も聞かず、だまって持ってきているのが何よりの証である。

・また返すのよ、の教師の言葉に対して四時間位せんとあかん、つまり返したくない気持ち露骨にだしているのは、相手の友だちのことよりも、自分は先生がついていてくれる、といった安心感がそうさせたのであろうか。

・最後の知らない振りをして掘っている、からでもこのことが伺える。

・子どもが最初貸してくれはらへんといってきたことに対して、シャベルの貸し借りが問題にされてしまった。

相手の子どもが全然無視されて、この子どもと教師の関係にお

いて貸し借りが云々されてしまったのは間違っていた。
もし教師とよりも、この子どもと相手の子どもとの関係において、貸し借りの相談ができたならこの両者の関係こそ成長に役立ったであろうと思う。

この事例から、子どもが何か困ったことがあった時、教師にすぐに訴えてくるものであるが、そのようなとき、教師はすぐ解決してやろうとし、またそうすることが教師の役目のようにも思ってしまうものである。しかし解決してやることが教師の役目ではなく、子ども自身が、あるいは子ども同士が自分たちで解決しようとするように、しむけることが教師の役目であることを、再認識するべきである。例えばシャベルの貸し借りを教師が解決してやったとしてもそのことによって、子どもは何の成長も遂げたことにならない。

事例(五)

子ども	教師	教師の気持ち
A (おしっこがしたくてもじもじしている)	(だまって見ている)	・お便所へ行くぐら い自分でさせた い。 ・自分で走っていく
B, C おしっこつい		

<p>ていったげよか。 (手をつないで連れていく) B、C先生、おしっこしたがってほったしつれていってあげたで。</p>	<p>そうだったのつれていってあげたのね。</p>	<p>だろうと思いつつ。 ほうっておいてくればと思った。 B、Cが友だちの困っているのに気づいたことはいれなかった。</p>
--	---------------------------	--

考察

- ・何時も一人で何もできないA児だったので、おしっこぐらい自分でいくようにしむけたかった。
- ・おしっこぐらいと思った教師の気持ちにはA児に対して必ずしもよい感情では接していなかった。
- ・最後までそのまましておけば我慢できずに自分で走っていくだろうと思ひ、教師はそれを待っていた。
- ・B、C児が素直に、つれていってあげようかといった時、待っていた教師の気持ちは裏切られたが、同時にいらいらしていた教師にはこのB、C児の出方が非常にショックであった。
- ・つまりA児に対して素直に接しられない教師に対して、B、C

おしっこぐらい一人で行けるはず、と思った教師はA児を一般的規準でしか理解していなかったし、何とかして行かせてみせる、と強制的に規準の枠にA児を当てはめようとしたところに、教師側に何ら受容的態度はみられなかった。こうしてA児が不安定な感情になっていくとき、B、C児の暖かい思いやりの気持ちによってA児は救われ自分がB、C児に受け入れられたことをどんなに喜んだであろう。このA児の喜びの気持ちが安定感ともなつて次から一人で行つてみよう、という気持ちを起させる結果になった。B、C児もA児をやさしくいたわることができて、どんなに快く感じたことであろう。教師の強制にも似た働きかけは、不安定な感情でいる子どもに対しては無意味であることを痛感させられた。

(天津市立大津幼稚園)