

教育現場に立脚した臨床教育学の展開 —教職大学院と教育現場から理論と実践の往還・融合を考える—

立命館大学大学院教職研究科 春日井 敏之

はじめに

先ほどからの院生の皆さんの報告、揺れつ戻りつしながらの成長ぶりに思わず聴き入ってしまいました。悩み揺れている学生たち、院生たちは、それだけ伸びしろが大きいと私は捉えています。自信満々の状態というのは危うく、ちょっとしたことで折れやすい面があるからです。悩むということは、自分と向き合っているからできることです。そこに伸びていく可能性があるわけです。教師として、子どもと向き合うと同時に、どう自分と向き合っているのかが問われていると思うのです。

今回は、「教職大学院と教育現場から理論と実践の往還・融合を考える」というサブテーマをあえて付けました。私は、本学文学部教育人間学専攻に、2001年の開設時から所属して18年間になります。それまで23年間は公立中学校の現場にいました。中学校での教育実践は、大学における教育・研究・実践にとって、大きな土台になっています。

たまたまご縁があって現在は大学にいますが、私自身の進路の希望もいろいろと変わりました。少し考えれば、成長とともに進路希望も変わることは、当たり前のことです。私は、中学校のときには、家も貧しかったので、卒業したら母親を楽にしたいので、高校に行かずに農業を継ぐと進路作文に書きました。担任の先生がびっくりして、三者面談で話題になりました。母に「本当は働く自信がないから、もうちょっと勉強させて」と頼みました。出身は岐阜県の恵那というところですが、高校までは田植えも稲刈りも山の下草刈りもしました。田んぼでは、日が暮れるまで保育園から小学生、中学生までと一緒に草野球などをして遊んだりしていました。そういう原体験が皆さんの中にもそれぞれあると思います。自分の原体験

を振り返ってみることが、今日の前にいる子どもの生活を丸ごと捉えようとするときのベースにもなっていくと思うのです。

1 教職大学院の開設と「よい子」の自分と向き合う院生

また、2017年に本学教職研究科は開設されましたが、その前は、心理、教育、福祉分野などを含めて、対人援助職を幅広く育てようとしてきた応用人間科学研究科に所属し、文学部と兼担してきました。今も実は文学部と兼担で、学部のゼミ生が、3、4回生で27名います。大学院の教育実践探究論文と卒業論文の指導だけでも、なかなか大変な毎日です。

この間の学生の変化を見ていて、先ほど院生の長澤さんは子どもに関わる報告の中で、「問題児」という言葉と「よい子」という言葉を使っていますが、院生にもよい子が多いです。それは、自分の不安や葛藤を表に出さなくて、他者にSOSを求めたり、弱みを見せてはいけないと生きてきたようなよい子です。その院生たちが、ゼミなどの中で、自分と向き合い自分の弱みや葛藤を泣きながら話し、教育実践探究論文を書いているのです。

特に1期生の院生のみなさんは、ゼミのときによく泣きました。こんな話をすると、もう泣きかけている人がいますが、人生の中で、初めて他者の前で泣けたと言うのです。これまでは、「泣いたらあかん、負けたらあかん、弱みを見せたらあかん」と生きてきたのですが、様々な思いがあふれて涙になって、それを語り聴いてもらえたという経験が、子どもと向き合ったときの聴く力の土台になっていくと、私は考えています。聴く力は、スキルトレーニングだけでは身に付きません。逆説的ですが、実は自分自身が聴いてもらえたという経験の積み重ねの中で、身に付いていくのでは

ないでしょうか。私は、そういうことを学生の課題にしたいと思って、大学院や学部のゼミの運営をしてきたところがあります。

2016年に、編著『ひきこもる子どもの思いと支援—自分を生きるために』を出版しました。不登校・ひきこもりの当事者の若者6人、支援者の若者4人、研究者3人で一緒に著したものです。内容の一部を紹介しておきたいのですが、内閣府と厚生労働省が、2010年に初めてひきこもりに関する全国規模の調査研究を行いました。特に、内閣府は当事者5,000人に対する面接調査を行い、「ひきこもりになったきっかけ」について、複数選択で尋ねています。興味深い結果が出ています。

1番多いのは、「職場になじめなかった」で23.7%もありました。2番目に多いのは、「就職活動がうまくいかなかった」で20.3%でした。合わせるとなんと44%が、ひきこもりになったきっかけに挙げているのです。それまで挫折せずに比較的順調にきたのに、大学や高校の就職活動や入った職場で初めて挫折した。比較的よい子で頑張ってきたために、挫折した時に周囲にSOSが出せなかったことが推察されます。

逆に、小・中・高校と不登校でその延長でひきこもりになったケースは11.9%しかありませんでした。この結果について、今日も参加いただいています。長年不登校・ひきこもり支援を行ってこられた「親子支援ネットワークあんだんて」代表の福本早穂さんとお話したことがあったんです。福本さんは、「そういえば、あんだんてに来ている親御さん、その子どもさんと長期化してひきこもっている子はいないよ」と言われました。「なんでかな？」という話になり、「多分それは小・中・高校でSOSがちゃんと出せて、その支援プロセスでいい援助者と出会っているからじゃないかな。だから、ステージが変わって社会に出てもそこでまた助けてと言えたり、ここでできたつながりから、相談に乗ってくれる仲間がいたりするからじゃないかな」という話になりました。

親や教師も、良かれと思いつつ、小・中・高校で「よい子」を育てて、挫折させないように、失敗させないように関わってきました。それが、ひきこもりの若者70万人(15歳~39歳、2010

年)につながり、今や115万人(15歳~39歳54万人、40歳~64歳61万人、2018年)と言われているような社会状況にもつながっているとしたら、構造的な問題として教育や子育てのあり方、社会のあり方を見直していく必要があるのではないのでしょうか。

本学教職研究科は、1回生の秋学期から始まる緩やかなコース制を採っています。そこでは、文系、社系、理系の学部出身の学部新卒院生や現職教員院生が、混ざって学び合い様々な化学反応が起きて面白いです。しかも、本研究科は、全国の教職大学院54大学のうち、唯一教育学部を持たない大学院なのです。様々な学部で専門を深く学び、開放制教員養成制度のもとで教職科目を加えて取得してきた学生や現職教員院生と一緒に学ぶ中で、お互いに刺激を受け、気づきが生まれています。

私たちは、立命館大学らしい教職大学院をつくってこうと考えています。それは、立命館憲章(2006年)にある「地球市民」を育てていくことであると考えています。立命館憲章には、「立命館は、人類の未来を切り拓くために、学問研究の自由に基づき普遍的な価値の創造と人類の諸課題の解明に邁進する。その教育にあたっては、建学の精神と教学理念に基づき、『未来を信じ、未来に生きる』の精神をもって、確かな学力の上に、豊かな個性を花開かせ、正義と倫理をもった地球市民として活躍できる人間の育成に努める」と明記されています。

先ほどの森田先生の報告にもありましたが、本学の建学の精神は「自由と清新」です。清新とは、イノベーションであり変革を意味します。今の世の中をより良く変革していく、学校をより良く変革してくということ。子どもたちのためにより良い教師でありたいと願い、子どもたちにとってのより良い学校をつくりたいと取り組むこと。自分自身の変革と社会の変革の主体になるということは、子どもだけではなく教師自身にとっても、とても重要なことです。

2 「臨床」の意味と大学における臨床教育学の創生

本日のメインテーマは、「教育現場に立脚した

臨床教育学の展開」としました。ちょうど先週、この会場で開催されました京都教育大学大学院連合教職実践研究科主催の研究フォーラムにおけるシンポジウムでも、「学校臨床力の高度化」について提案がなされ、議論が行われていました。ここでは、生徒指導も教科指導も含めた包括的な概念として「学校臨床力」が提案されていました。

「臨床」という言葉は、元々は心理臨床における臨床を指し、ベッドサイドを意味します。ここでは、ターミナルケアにおける心理専門職の果たす役割が議論されてきました。ターミナルケアの現場では、患者は入院して1カ月以内に亡くなることが多い。その間に、何ができるかということです。こうした支援やケアの視点は、学校現場において「子どもに寄り添う」という教師の姿勢とも重なる面があると考えています。

つまり、治すことはできない。希望を持たせることも難しい。痛くないと言っても嘘になる。そうした状況下では、一緒にいることしかできない。あるいはそっと手を握る、身体をさするといったことしかできない。患者から何か話してもらえれば、それをひたすら聴く。そんな中から、これまでの患者の人生を、意味づけ共有していく。そんな営みではないかと、私自身も、段々と衰えて入院の日々を重ねている92歳の義父と関わりながら思うのです。

それから、大学における「臨床教育」ですが、初めて臨床教育学講座ができたのが1987年、京都大学の教育学部でした。河合隼雄先生、和田修二先生、皇紀夫先生などが軸になって立ち上げられた。この時期というのは全国でいじめがピークを迎え、不登校も増加した時期です。このような状況の中で、大学における研究が、教育現場の課題に対応するものになっていないという批判と、大学側の反省がありました。具体的には、学校現場の先生方と大学教員等による事例検討会（ケース・カンファレンス）などが展開されていきました。この時期、私は中学校に勤務していましたが、京都大学の院生を招いて、地域の小・中学校の先生方と一緒に事例検討会を始めていました。

そのときの臨床教育学のルーツには、二つの柱がありました。一つは、臨床心理学です。学校に

おける学級・学年といった集団から個に焦点を当てて、指導だけではなく個々の子どもの心の理解と発達支援といった視点からアプローチしようという学問領域です。もう一つは、教育人間学です。戦後、ドイツにおけるナチス、ヒトラーの行った残虐な行為に対する批判的な検証から、人間の在り方、教育の在り方、その関係性について、根本的に問い直そうとした学問領域です。

1980年代、私は中学校に勤務していたと言いましたが、「今頃、なんで臨床教育なの？」と思いましたが。教育実践は学校現場で行われ、様々な課題は現場で起きているに決まっている。それにわざわざ「臨床」を付けるということ自体が、学校現場の感覚とは少しずれていると、当時の私は思いました。その後、臨床心理、臨床教育、臨床福祉、臨床哲学、臨床社会など、人と関わる多くの学問領域で用いられる表現になってきました。

3 学校現場における教育実践と臨床教育学

しかし、臨床という言葉は「現場」と読み換えるだけではあまり意味がないと考えています。教育実践は、本来「現場」を離れては成り立たないからです。教育現場における「臨床」とは、集団から個へ、指導から支援へという子どもとかわる際の視点と姿勢の転換を意味していると考えています。そのうえで、集団と個をつなげ、指導と支援の統合を図っていく教育実践が求められているわけです。

指導は、教師が良かれと思って集団に焦点を当てて「守りの柵」を設定して働きかける教育的な営みです。その際の指導の正当性の根拠は、子どもにとっての最善の利益の実現にあります。教科指導や特別活動等も含めて、広義の生徒指導の目的は、憲法と子どもの権利条約の実現を目指すことにあります。国際条約は、憲法に次ぐ位置にあり、国内の一般法よりも優位にあるのです。より具体的には、生徒指導の正当性は、子どもの「いのち、権利、利益」を守ることにあります。学校の都合や体裁ではなく、この視点からの指導の内容・方法の検証が、日々求められています。また支援は、個に焦点を当てて、その個に合った「守りの柵」を一緒に考えていく教育的な営みで

す。一緒に考えていくプロセスに、大きな意味があります。

私は、実践的には「教育相談を軸にした生徒指導」が重要であると考えています。カウンセリングと言ってしまうと、教師は心理治療の専門家としてのカウンセラーではないため、学校現場で馴染んだ言葉としては教育相談が適切だと考えています。生徒指導か教育相談かの機能的二分論ではなく、教育相談を軸にした生徒指導の展開を指導と支援の統合として提起しているわけです。

それから、先ほどの山岡先生の講演の中でも、「子どもに寄り添う」という言葉が強調されました。では、寄り添うということ、臨床教育学の視点から、実践的な課題として表現するとしたらどうなるのでしょうか。私も学部や大学院のゼミや授業などで、「自己肯定感とは」、「子どもの心に寄り添うとは」といったテーマにこだわりながら、学生たちと議論を重ねてきました。

子どもに寄り添うということについて、私は次のように定義しています。「子どもの生活、感情、願いを一緒に居て、見て、聴いて、感じて、考えて、丸ごと受けとめようとする姿勢」です。これが、大切にしたい子どもとの向き合い方でもあると考えています。生活と感情と願いです。あえて感情と言いましたが、親や子どもと教師のずれがどこで起こるのか。それは、感情をまず受けとめないからです。当事者の感情ではなく、問題事象や家族の分析から入るからです。そして、問題の所在について、家庭や子どもの責任として捉えようとするからです。

同時に、子どもの生活、感情、願いを丸ごと受けとめようとする姿勢は、教師が自分の心を子どもに向かって開いていくプロセス抜きには成り立ちません。リフレクションや省察が強調されますが、その意味は単なる反省や成果と課題の整理から、スキルトレーニングにつなげるといったことではありません。教師自身が子どもの生活、感情、願いを受けとめながら、同じように自分の心を子どもに開き、双方向の関係形成していくプロセスを通してこそ、自己変容につながるリフレクション、省察ができるのではないかと考えています。そのためには、まず自分の心を周囲の同僚に開き、

話して助けてもらいながら、抱えている困難な実践課題と向き合い、葛藤や失敗もしながら自分でくぐらなないとなかなか難しいのです。目からウロコだけでは、数日後には、またその目はウロコでふさがっていたりします。

4 ヒトから人間になっていくプロセス—自分と真摯に向き合う—

目に見えないものを見る心、イメージするということが、これはなかなか難しいことです。それができないために、児童相談所など、対人援助の仕事の現場では同じような失敗をするわけです。全国で繰り返されている児童虐待のケースを見ても、親と一緒に暮らしたいという子どもの願いと、でも暴力はやめてほしい、殴らないでほしいという願いや気持ちをなぜ援助者である大人たちは、受けとめて的確な支援ができないのか。幼ければ言語化は難しいし、虐待が深刻な場合も同様です。ですから、イメージするという援助者の感性が問われるわけです。芸術、文化活動などの領域を含めて、人間の感性をどう育てていくのか、小・中・高校、大学も含めて、現代社会の大きな課題となっています。

ヒトとして生まれて、人間として育っていくプロセスには、人間との関係、自然との関係、文化との関係があります。この三つの対象と豊かな関係を築いていく中で、感性も育ち、磨かれていくのではないのでしょうか。しかし、それぞれとどのような関係をつくっていくかには個人差があり、これを個性と呼んでいます。たとえば、人間関係が苦手な人がいますが、それはそれでいいのです。友達100人もいなくていいのです。音楽や絵画、アニメや小説、ダンスやゲームなどを通して自分と向き合い、エネルギーをもらっている若者は、たくさんいます。

皆さんにもお伺いしますが、よければ挙手をお願いいたします。皆さんは、中・高生の頃、よい子でしたか悪い子でしたか。拝見すると、よい子が圧倒的な多数派ですね。悪い子は少数派ですが、そのような少年がなぜ教師になったのか、どんな変遷があったのか、子どもたちは聴きたいのです。これが、生き方を考え合うキャリア教育です。

では、次の質問ですが、友達は多いほうですか、少ないほうですか。友達が少ないという人が多数派ですね。多いという人は少数派でした。ではもう一つ、人に助けると言うのが下手なほうですか、上手なほうですか。下手なほうが、圧倒的な多数派ですね。上手なほうは少数派でした。ちなみに私も、すべて多数派に属しています。だから、仕事が上手に断れないのです。

つまり、教師というのはよい子で友達が少なく、助けてと言うのも苦手な人が多い。そういう人が、学級集団づくりとか学級経営とかをすることになるわけです。これは、なかなか難儀なことです。こういう自分と真摯に向き合うプロセス抜きには、子どもと心を通わせるというのは難しいのではないのでしょうか。こうした自分の傾向を自覚しながら、大学院にいるうちにゼミや授業のなかで、自分と向き合っ、教育現場に着地しているようにしているのが、1期生の皆さんなのです。

5 自身にとってのいくつかの原点—育った環境と中学校教員時代—

私自身の原点として、生まれ育った岐阜での生活と中学校の教員時代について、少しお話しておきたいと思います。私は、岐阜県の恵那で生まれ、高校まで過ごしました。中山道木曾路の入り口に当たります。生活綴り方教育に力を入れていた地域だというのは、大学に来て文献を読んだりして、改めて実感しました。小学校の時には、家族の生活を見ながら、自分が感じたことや考えたことを書くのに、原稿用紙5枚ぐらいでまとめるというのを教えられてやってきました。2,000字ですよ。大学の小レポートが今や2,000字程度ですから、同じくらいの紙幅の課題でした。

大学卒業後は、京都府で中学校の社会科教員に採用されました。1年目から、今となっては幸いなことに全員が実践レポートを年3回書いて校内研修会を行うという中学校勤務でした。府内最大のマンモス校で、生徒数1,400人。先生は70人余り。職員室は3つあり、3分の1がプレハブ校舎でした。掃除の時間に雑巾掛けをしていたら、とげが手に刺さりました。休み時間には、プレハブ校舎の2階から下の教室にほこりが落ちてきたり

して、たくましく育ちました。

実践レポートを手書きで年3回です。授業実践、学級づくり、行事の取り組み、課題を持つ生徒への取り組みなど、テーマは自由でした。そうした実践報告、実践研究を書くという営みを、幸いなことに20代の新任1年目から60代半ばのこの年まで40年余り続けることができたのです。そのことの意味を改めて振り返ってみると、書くことを通してもう一回子どもと丁寧に向き合うのです。20代から30代は、失敗ばかりの実践を正直に書きました。それは、子どもと同時に自分と向き合う作業でもありました。「感情だけをぶつけて情けない」「子どもに謝れてない」「子どものことを決め付けている」とか「勝ちだけにこだわっている」「口ではプロセス評価とか言いながら、一番勝ちにこだわっているのは自分だ」など。そんなことを振り返って、泣きながら書いた実践報告もありました。子どもたちが、「私たちのことをちゃんと伝えてほしい。わかってほしい」と願い、私をして書かせているなど思いながら書いた原稿もたくさんありました。

初めの頃は、日ごろからいいなと思っている先生の報告をまず読むのです。そこから、レポートの書き方を学びました。たとえば、失敗したような実践や担任としての葛藤を書いたり、子どもとのやりとりや作文などを丁寧に残して報告の中で生かしたりされていました。その実践が自分にとって、クラスにとってどんな意味があるのかという視点からの考察も書いてありました。やったことの羅列だけでは終わっていないのです。そんなことを学ばせてもらいました。

こうして、20代から30代は、社会科の分野と生活指導・生徒指導の分野の全国研究会大会などに毎年実践レポートを書いて報告しました。そのうちに月刊誌から原稿依頼があり、未熟さは自覚しながら、断らずに一生懸命書いたものが活字になっていきました。ちょうど40歳の時に、初めての単著『子どもの心によりそう中学教師—思春期をともに生きる—』（1993年）という失敗した実践をまとめてできたような本ができました。これは、私にとっては一番いとおしい分身であり、これがあったから今の私があると思える一冊です。

2年後に『「いじめ・登校拒否」と子どもの未来—今、学校と家庭でできること—』(1995年)を発売しました。これはある月刊誌に1年間30代のときに連載して、それをベースにまとめた2冊目の単著です。連載は、学校が忙しくて秋に1回穴を空けました。そういう失敗の思い出もある本です。

さらにその2年後『自分らしく思春期—いじめ・登校拒否をこえて—』(1997年)という3冊目の単著を書きました。これは、大阪教育大学大学院に在籍中のことでした。中学校2年、3年と担任をしながら学年の生徒指導担当、地域では不登校の親の会、部活動では女子バスケットボール部の顧問と公認審判をやり、フルタイムで働きながら通ったときに、修士論文と並行して書きました。このときは神戸市で、児童連続殺傷事件が起きました。中学生は「心の闇」を抱えているというバッシングが社会的になされたときでした。担任していた子どもたちからは、自分たちのことをきちんと書いてくれと言われました。子どもたちは学校現場で心を痛め、傷ついていたのです。

私が40年間余り、教育実践と実践研究に関わり、書くことにこだわってきたのは、「子どもからいろいろと学ばせてもらって賢くなりました」と一人で自己満足しているだけではなく、子どもたちから学んだことを社会的に発信して、子どもたちの生活や願いを共有していく責任が、学ばせてもらった私にはあるのではないかと思ったからです。

こうして出来上がった本の中で紹介した具体的な事例を、少し紹介させていただきます。

【事例1：二つあった生徒会選挙の立会演説原稿】

中学2年のクラスで生徒会役員選挙に取り組みました。クラスの女子生徒が、生徒会役員に推薦され立候補しました。前日、校則改正などに取り組み頑張りますと予行演説をクラスでしました。しかし、立会演説の当日は、「みなさん、この学校をよくしたいのなら、私に票を入れないください。...クラスのみなさん、担任の先生、どうもすみませんでした」と、堂々と辞退演説をしたのです。体育館で女子生徒が演説を始めた瞬間、ほとんどの先生が担任の私を見たらしいのですが、私にはそのことに気付く余裕はありませんでした。

結果は、トップ当選でした。そのために、隣のクラスから立候補した真面目な女子生徒が落選したのです。隣の担任の先生は激怒しました。「辞退させるべきだ」と言われました。選挙結果と今後の対応について検討する学年会議は1時間余りに及び、激論となりました。私は、「問題は、演説者と投票者の双方にあるかもしれないが、選挙結果を尊重すべきであり、生徒会の自治に教師が介入すべきではない」「今回の事態から生徒に何を考えさせて、どんな力を付けていくのか考えて取り組む方が大切ではないか」「女子生徒も学級も投票した全校生徒も、全面否定されずに生かされ、これを機会に成長できるような対応をしていくことが教育ではないか」などと主張しました。その結果、生徒会の選挙結果は尊重することとし、今後の学級、学年や生徒会での取り組みの具体化について議論が行われていきました。

私のクラスでは、班長会議で、女子生徒に投票した全校生徒の気持ちの分析、女子生徒はどうすべきなのか、現時点での本人の気持ちを聴くといった取り組みを行いました。クラス全体としては、①クラスとしての選挙の取り組みを振り返って、②女子生徒の演説を聴いての思い、③クラスでの当選後の取り組み、④全校に対するクラスとしての反省と決意の4点について、班長会議や学級会で話し合いを重ね、クラスアピールを作成して行きました。みんなの気持ちを聴くなかで、悩んでいた女子生徒は「役員をやる」とその気持ちを表明しました。その後開かれた全校集会では、生徒会担当教師からの経過報告、女子生徒からの決意表明、所属クラスからのアピールを受けて、学校長より10名の新役員に当選証書が渡されました。私自身は、選挙という運動に前のめりで、揺れる本人の気持ちを十分受けとめてやれなかったことを反省しました。女子生徒は、その後生徒会長に選出され、1年間見事に役割を果たしました。

【事例2：担任が一番結果にこだわった合唱コンクール】

初めて担任した中学1年のクラスで、6月に合唱コンクールに取り組みました。予行練習での前評判も高く優勝候補の一番手でしたが、本番では

私がプレッシャーをかけすぎてしまったために、金銀銅の賞に入れませんでした。昼休み、給食のために教室に戻りがっかりとしている生徒たちに対して、私は「今日のは、今までの中で最悪やったな」と言ってしまいました。今の私なら、「今日までよく頑張ったね。しゃあない、しゃあない。また次頑張ろう。2年、3年もあるしな」など言うでしょう。その時は、感性豊かな女子生徒が何人も過呼吸で倒れ、泣き出してしまいました。私は当時、過呼吸についての理解もなく、保健室に飛んで行って、「先生、生徒が急に倒れました」と伝えました。ベテランの養護教諭からは、「あんた、何か言ったでしょ」と言われましたが、「何も言っていません」と返しました。ベテランの先生はすぐに来てくれて、落ち着かせるように対応してくれました。

午後からの3年生の合唱も終わり終学活で教室に行くと、後ろの黒板に次のように書かれています。「①生徒の気持ちを考える、②生徒の相談に乗る、③生徒の苦しんでいるときに支えてくれる。以上、1年5組の担任として上のことを守ってほしい。春日井先生は教師として最低だ。もっと生徒のことを考えてほしい」と。当時の私は、謝るかどうが大変迷いましたが、素直に「ごめんなさい」と言えませんでした。それどころか、金賞が一番こだわっていたのが担任であり、「お疲れさま」の一言もかけてやれなかったのです。しかし、生徒のことを全面否定した担任と比べて、生徒たちの感想を読むと担任のことは全面否定していませんでした。「合唱コンクールの日の昼休み、女子たちは春日井先生にむちゃくちゃ言われて泣いていた。が、先生が言うのも無理がないと思った。本当のことだったから。でも、その一言が、1年5組をまた成長させたと思う」「男子に、あんたたちの声全然聞こえへんかったわって言ってしまっ、自分たちも声を出せなかったのに人の責任にしてしまっ、本当に悪かったと思う。しかし、一番はらが立ったのは、担任の春日井先生によくやったネって言われなかったことでした」と。これは、謝らないといけないと本当に思いましたがすぐにはできずに、半年後の1年生の最後の学活で私はクラスで謝りました。遅すぎたかも

しれませんが、それから私は子どもたちに「ごめんなさい」が言えるようになりました。男子生徒の大半は「何を今ごろ言ってるの」という感じでポカンとしていましたが、過呼吸で倒れた感性豊かな女子生徒たちは深くうなずいていました。

6 不登校の親の会への参画とフラットな関係

学校現場にいるときに、地域における不登校の親の会の立ち上げと取り組みに関わることができた経験は、現在の全国規模での親の会の世話人にもつながる原点となっています。1992年から地域で始まった「親の会」は、現在700回あまりに達し継続されています。親の会には、フラットな関係の厳しさと心地良さがありました。

親の会には、現場の教師はなかなか参加しませんでした。子どもが在籍している学校の対応について、教師を代表して問われ、批判されるようなこともあるからです。つまり、親には、「学校ではこんなふうに言われた、こんなひどい目にあっている、こんな対応をされている」という負の思いがたくさんあって、私も1対20人くらいで話を聴くようなことがよくありました。時には逆切れして、「何で僕が責められなあかんの？」「僕のことばかり責めんといて！」と言ってしまったこともありました。でも、よく考えるとお母さん方は学校に呼び出されたりして、「親の責任だ、愛情が足りないのでは？」などと責められたりするわけです。そうした保護者の思いや傷つきの深さを実感しました。そんな中から、保護者と一緒に学校の在り方、教師の対応などについて見直していくためにも、話を聴こうという思いと姿勢が自分の中で育っていきました。保護者の話を聴こうと言いながら、少し批判されたら切れているような自分の未熟さを自覚しながらのことでした。

私は、親の会に育ててもらったという思いを、今も持っています。それは、何か役に立つことををしなくてはと気を張らずに、子どものことを気にかけて、大事にしたいと願う大人たちのフラットな関係に身を置く心地良さでもありました。立命館大学に赴任するときにも、親の会のあるお母さんから「忘れたらあかんよ。あなたを育てたのは私たちだからね」と言っていたら、「ありが

とうございます」とうれしい気持ちを返しました。

大阪の親の会主催の講座が、大学赴任の一年目にありました。そこで、「私にしかできないことをやろうと思っています」と話した時にも、あるお母さんが『しか』はいらんとちゃう？『自分にしか』と言うときの春日井さんは誰かと自分を比較しているでしょ。春日井さんは、自分にできることを精いっぱいやったらいいんちゃう？』と言ってくれました。その時に、気負っている自分の肩の力が抜けて、立命館大学でやっていけるかもしれないと思いました。親の会では、先生ではなく「さん」付けで呼び合える関係があり、私にとっても居心地のいい関係が生まれていきました。

7 教育現場に立脚した臨床教育学の展開—実践教育学を柱にして—

(1) 実践研究と実践教育学の構想

私は、教育現場に立脚した臨床教育学を構築し展開するにあたって、臨床心理学、教育人間学に加えて、もう一つ実践教育学を柱にしたいと考えています。実践教育学については、「学校現場における教育実践の検討を通して、子どもの発達理解と成長につながる指導、支援のあり方の理論化、普遍化を図る実践研究を軸にした学問領域」として構想しています。そういった思いもあって、本学の教職研究科を皆さんと一緒に立ち上げた経過もあります。現職教員院生の皆さん方へは、研究仲間としての期待もあります。

大学教員は、教育、研究、学内行政、社会貢献の4つが仕事の柱だと言われています。私は、教育、研究に加えて実践を位置づけています。自分が大学の教員として実践のフィールドを持つということ。そこを大事にして、教育、研究、実践を統合的に捉えていくというスタンスです。ですから、教育現場などに出かけて関わる時には、その学校のスタッフの一員、当事者として主体的に関わっていく姿勢を持つようにしてきました。たとえば、現在もケース会議を毎月5箇所の学校現場で継続しています。各学校に出かけて、目の前の私たちが関わっている子どもたちをどう理解して支援していったらいいのかと、現場の教職員、スタッフと事例検討会をしています。

実践研究を深める場として、私自身は3つのフィールドを大切にしてきました。1つは、1992年に地域での立ち上げに関わり、その後全国規模で展開されている「不登校の親の会」です。2つには、学校現場に出かけて2002年から始めた事例検討会(ケース・カンファレンス)です。現在は、立命館小学校、立命館中学高校、立命館宇治中学高校、立命館守山中学高校、それから近江兄弟社高校に行っています。近江兄弟社高校は、2001年の単位制課程の設置から関わってきました。3つには、2002年に本学文学部の科目として立ち上げた単位認定を伴う「子ども、青年の居場所づくり」というインターンシップ科目の取り組みです。ボランティアではなくて単位を認定して、隔週で振り返りやグループワーク等の授業を行い、まとめの課題レポートを提出するという内容です。現在は、近江兄弟社高校単位制課程の生徒ホールでの不登校生徒支援と京都市内の塔南の園児童館での地域の中高生支援をしています。

人間関係が苦手な子どもにとっては、実は同級生との関係が一番難しいのです。お互いがライバルで、なかなか配慮し合う余裕がないからです。保護者や教師など、指導、支援される大人との関係から友達関係への移行は、大人が考える以上に難しいのです。対等と言いつつ、そこには人間関係の階層性や見えにくい気遣いの関係などが存在しているからです。人間関係が苦手な子どもにとって、「ナナメの関係」が有効です。お兄さん、お姉さんのような大学生と高校生との関わり、地域で中高校と大学生と一緒に交流するような居場所づくりです。クラスでは馴染みにくい中学生も大学生が来ると、甘えられたり話ができたりします。このナナメの関係は、ピア・サポート活動の場として、大学生にとっても意味があると考えています。

(2) 教育現場に立脚した臨床教育学の展開

教育現場に立脚した臨床教育学の展開のために、これまで3つの柱を立てて研究課題としてきました。

1つ目は、学校内外における、教育を巡る諸課題の本質に迫るという理論的研究です。場当たり

的な課題への事後対応に追われるのではなく、なぜこの問題が今起きているのか、どのような課題を提起しているのか、どのような社会的な背景があるのか、歴史的にはどのような変遷をたどっているのかといった視点からの研究です。

2 つ目は、学校内外における、教育を巡る諸課題の解決を図るといった実践的研究です。どのような状況が解決と言えるのかについての判断は難しいのですが、むしろ、解決というゴールではなくて、解決を図っていかうとするプロセスに意味があると考えています。解決を図るためには、前提として子ども理解（アセスメント）と取り組み方針が重要ですが、子どもを理解すること、何が理解といえるのか難しい課題です。むしろ、理解しようとする姿勢と並行して、お互いの違いを尊重し、敬意を払うという姿勢が重要だと考えています。これは、国際理解教育にも共通する課題だと思います。

3 つ目は、学校や家庭、地域の専門機関などで、子どもに対する支援を行う当事者としての教師、保護者、専門家などの主体形成、自己変容に関する当事者研究です。出来合いの即戦力ではなく、教育や子育て、対人援助の取り組みの中で、子どもとの出会いを通して、お互いにどのように育っていくのか、それを可能にする同僚性、チーム支援のあり方などを重要な検討課題としてきました。また、大学における対人援助職の養成段階における課題、問い直され求められていることは何であるのかといった点も重要な検討課題です。

ゼミでは、当然のことですが、まず先行研究を踏まえることを強調しています。先人たちがいる時代生きて重ねてきた研究成果を、私たちは文献研究を通して、追体験しているわけです。同時にその研究には、時代の制約とその先人の人生が反映されています。このような人生をかけた研究業績に対して、敬意をもって臨む姿勢が求められているわけです。それが文献引用の作法になっているわけです。こうして得られた知見を、理論知と呼んでいます。もう一つ強調していることは、自身の体験や実践を大切にしていくことです。体験には意図的な営みだけではなく、偶発的な経験も含まれます。実践というのは、ある目的を持った

意図的な経験です。これらから得られた知見を経験知と呼んでいます。そして、理論知と経験知を融合していく中で、新しい知見を生み出していく。そういう研究を、大学院や学部においても大事にしたいと考えてやってきました。卒業論文、教育実践探究論文は、ゴールではなく、これからの人生のスタートになると位置付けてきました。

8 主体的・対話的で深い学びのために

新しい学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」が、教育方法の一つとして強調されています。子どもたちに求める前に、教師はどれだけ同僚との間でできているのでしょうか。また、主体性は、教科指導だけでは育ちません。特別活動などの教科指導以外の活動で、自己決定や自治的活動がどのくらい尊重されているのでしょうか。そうした活動と連動して授業での効果も生まれてくるのです。

さらに、対話を授業などで促進するために大切なことは、答えが一つではない本質的な問いを投げかけることです。対話というのは答えが一つではない時に弾みます。正解が一つのときは、誰か賢い子どもが「はい」と答えを言ったらそれで対話は終わります。「哲学対話」という実践がありますが、ご存知でしょうか。2018年に本研究科で国際理解教育をテーマにした実践教育学会を開催した際に、愛知県の小学校の先生から哲学対話の実践報告を伺いました。大手自動車企業の下請けがたくさんある地域で、以前から小学校のクラスの生徒の三分の一から半分近くは外国籍といった地域です。学級では、言葉や生活習慣の違いなどから、人間関係のトラブル、けんかやいじめなどが、絶えず起こるわけです。そういう中で、「いじめってなんで起こるの？」「友達ってなに？」「幸せってなんだろう？」といった本質的な問いについて、子どもたちが自分でテーマを決めたりして、学活や道徳の時間に話し合いを行っているのです。このような実践は、お茶の水女子大学付属小学校で、2015年から3年生以上の学年で行われている新教科「てつがく」から始まったと言われています。ちょうど2018年11月9日の京都新聞に、「教育現場に『哲学対話』」という関連記事

が出ていました。

私も、大学でも学生たちに対して、本質的な問いを大切にしてきました。たとえば、「5年、10年先にどんな仕事に就きたいのか?」という問いを教師や保護者はよくします。そのためにどんな資格が必要だとか、どんな学部がいいのかといった話をします。私はその前に、「10年先にどんな人間になっていたか?」という問いを大事にしています。卒業論文集の最後にゼミ生たちは、「ゼミで学んだこと、ゼミの仲間にひとこと、10年後どんな人間になっていたか?」について書きます。学生たちは結構真面目で、「自分の好きなことをして誰かを助けられたらいいな」といった気持ちを語ってくれます。その時、「人を助ける仕事っていろいろあるね」といった具合に、選択の幅が広がっていきます。

私たちは、子どもが小・中・高校、大学と、学びを広げ深めているにもかかわらず、段々選択の幅を狭めているような進路指導、キャリア教育をしていないでしょうか。たとえば、教師でなくても、様々な分野で誰かを助けるような仕事はたくさんあります。ご縁のあったところで、3年間は根を張ろうとよく話しています。

それから、学び続ける教師にとって、省察、リフレクションの重要性が指摘されています。これが、できていないことへの反省、目に見える成果へのこだわり、対症療法的なスキルの獲得といったことに傾斜してはいないでしょうか。大切なことは、教師自身の自己変容につながるような省察、リフレクションです。その入り口は、成功もあれば失敗もある実践を多面的に捉え意味付けていくことに考えています。教師自身にとっての意味、子どもたちにとっての意味。個人にとっての意味と子ども集団にとっての意味などです。

たとえば、学校での1年間がもうすぐ終わります。学級活動などで1年間を振り返って、子どもたちで作文を書いたり、通信を発行したり、文集を作ったりすることがあります。それは、経験を意味づけていくというリフレクションの機会になります。そのときに、教師もクラスの子どもたちと過ごした貴重な1年間について、自分にとってはどんな意味があったのか、自分の言葉で子ども

たちに返してほしいのです。最後には、「ありがとう」という言葉が、自然に出て来ると思います。子どもたちと実践を重ねたことの自分にとっての意味付けを行い、ありがとうの気持ちで子どもたちに返すといった双方向の関係の中で、自己変容につながる省察、リフレクションは成り立つからです。

9 理論と実践の往還と融合—教職研究科の今後の展開に向けて—

教職研究科の今後の展開については、教師になるための専門学校でもなく、教師塾でもなく、研究者養成でもない教職大学院のあり方として問われています。私たちの課題は、それを私学である立命館大学としてどのように展開し、採用につなげていくのかということでもあります。今、私立小・中・高校では、財政的課題もあって、専任での採用は非常に少ないのです。多くは非常勤講師や常勤講師からのスタートです。そうすると、優秀な人材は公立学校へ専任として採用されていきます。そういうジレンマの中に私学も置かれている状況があります。

このような財政的課題などもある中で、私学で教職大学院を立ち上げるということの意義の一つは、立命館大学の附属校教員も含めて、私学における教員養成とその高度化をどう展開するかという点にあります。それは当然、多くの院生が志望する公立校に勤務する教員養成とその高度化にも連動していくと考えています。

ここで、教職大学院における理論と実践の往還・融合について、教育行政の政策動向と大学における議論の視点から述べておきたいと思います。

1つ目は、教育学部に設置された教職大学院における大学教員の在り方について、初期の段階に政策提言がありました。つまり、教職大学院は理論を軸にした大学と実践を軸にした教育現場の架橋となって、その融合を目指すということです。具体的には研究者教員(理論)と実務家教員(実践)の役割分担を通して、教育現場にアプローチするというものです。

しかし、大学教員を2種類に分けるということに無理があると思います。院生たちからは、研究

者教員と実務家教員のチーム・ティーチング（TT）が不十分だと指摘を受けることもあります。教員を2種類に分けて、理論と実践の往還・融合と言っても、理念先行で実態とずれが生じているのではないのでしょうか。このような視点からも、研究者教員と実務家教員が組んでTTを行う担当体制の意味について、議論する必要があると考えています。

さらに、教育学部における教員の在り方についても議論がありました。これは、教員養成系の大学において、教育実践と連動しにくい理論研究が先行している。教育現場の課題に対応していないのではないかと批判です。ミニ文学部、ミニ理学部になっているといった批判です。私は、理論研究を大事にしている先生から教師になろうという学生たちに対して、専門科目として学んだことを教育現場で活かすとしたら、こんな視点や方法があると少し意識的に言及してもらえるといいのではないかと考えています。

2つ目は、教職大学院におけるカリキュラムの在り方についての議論があります。ここには、大学院のカリキュラム全体の中で理論と実践の往還・融合を図っていくという考え方があります。単独の科目の中で絶えず往還・融合を図ることには限界があります。先週開催された京都教育大大学院連合教職実践研究科フォーラムのシンポジウムでは、担当科目では文献研究をしていますという報告もありました。文献をきちんと読解できる力は実践を読み拓く力につながります。教職大学院での文献研究は意味がないのではなく、むしろ、そこに意味付けをしながらやっていくことが重要ではないかと考えています。個々の科目で留意しながら、並行してカリキュラム全体の中で、理論と実践の往還・融合を考えていくということです。

3つ目は、教職大学院で学ぶ院生の在り方についての議論があります。全ての科目を通して理論と実践の往還・融合にこだわるべきだ。いや、それは無理なのでカリキュラム全体を通してという議論は現在もあります。はっきりしていることは、理論は大学院の授業で、実践は実習校、教育現場でという二分論ではないということです。院生自身の中で、主体的に理論と実践をブレンドしながら、

往還・融合をしていくことが重要ではないでしょうか。傾向として現職教員院生のニーズは理論を深めることにあり、学部新卒院生のニーズは実践力を高めることにあるといった現状もあります。ここでは、学びの方法ではなく、実践主体としての院生の自己形成という視点から往還・融合について議論されています。

私は、これらの議論で、一番大切な点は、3点目にあると考えています。1点目2点目については各大学での現状を踏まえた工夫が必要だと考えています。大学院の授業と実習を通して、院生自身が理論と実践の往還・融合を図りながら、主体的に学んでいくことです。このような、往還・融合の視点を持った学びの主体形成が重要だと考えています。単なる学びの方法の獲得ではなく、教育実践の主体、実践研究の主体として自己形成、自己変容していくということです。このような視点から理論と実践の往還・融合について、院生と一緒に議論し深めていきたいと考えています。

本研究科でも、毎学期、院生から授業アンケートを取っています。厳しい自由記述のコメントなども含めて、研究科として受けとめ、共有しながら授業改善の議論、工夫をしています。このように、率直な評価も受けとめながら、院生には自分たちが学びの主体としてどう力量を高めているのか、どんな努力を重ねているのかという姿に期待したいと思います。そのために、私たちにはどんな援助ができるのかを考えています。

一方、子どもたちの主体性は、日常生活における小さな自己決定の積み重ねの中で育っていくと考えています。ただし、それには大人である保護者や教師などの応援が必要です。自己決定、自己責任という自己責任論ではなく、自己決定プラス応援付きです。こういうことを、小・中・高校の現場だけではなく、大学の学部、大学院でも大事にしていく必要があります。

10 対人援助職としての教師の専門性

(1) 理念、目的の共有

対人援助職としての教師の専門性ということに関わって少し述べておきます。私は、教職研究科の前には、文学部に籍を置きながら、5年間ほど

大学院応用人間科学研究科を兼担していました。現在は、人間科学研究科に再編されていますが、ここでは、高度な対人援助専門職の養成が目的とされてきました。多職種連携の在り方が議論され、対人援助専門職における「連携と融合」について、毎年研究科の教員でシンポジウムをやってきました。私も報告をしたことがあります。「連携」は、それぞれの専門職が、自分の専門性を発揮し合い、活かすことで役割分担をしながら援助効果を高めていくことです。しかし、対人援助専門職における「融合」は、どう捉えればよいのか。専門性が違うにもかかわらず、融合を図るとはどういうことなのかと議論を重ねてきました。

その中で得た私なりの一つの結論は、融合は対人援助職における理念、目的の共有ではないかということです。この点に関して、対人援助の領域ではアドボカシー（権利擁護）という言葉がよく使われてきました。教育現場では、「子どもの権利条約」という指標がありますが、権利擁護という理念、目的の共有です。つまり、それぞれの専門性を尊重しながら、権利擁護という理念、目的を共有し、そのために役割分担などをしながらチームとして援助を行っていくということです。チーム支援の重要性が強調されますが、何のためにチームを組んで専門性を発揮し合うのかが、共有されていることが重要です。

では、ここで論じた「融合」は、教職大学院における「理論と実践の往還・融合」における「融合」とは、どのような関係にあるのでしょうか。

(2) 「問う、聴く、語る」というコミュニケーション

教師という対人援助職も、子ども、保護者、同僚などとの丁寧な双方向のコミュニケーション抜きには機能しません。コミュニケーションというのは、一方向と双方向がありますが、特に大事なものは双方向です。これは基本的には、対面の関係で成り立つものです。ネット社会、マスコミなどは、基本的には一方向のコミュニケーションの場ですから、そこで双方向の関係を求めようとするところにずれやトラブルが生じます。双方向のコミュニケーションでは、「問う、聴く、語る」ということを改めて大事にしたいと考えています。

「問う」という関わりに関しては、気になる子どもに対して、「どうしたんや。何かあったんか。僕にできることは何かあるか」などと問う。子どもからは、「別に。何もない」などと返事が返ってくることもあります。その時に、「そうか、何かあったらいつでも言いや。あんたのことを気にしているよ。応援しているよ」といった応答をすることは、非常に大切です。さらに、子どもの言動の意味を自らに問う。わからなければ、教師集団で問い合うということです。ここからチーム支援が始まります。

「聴く」というかかわり方で最も大切なことは、「負の感情を聴き取る」ことです。それが、子どもの不安やストレス、葛藤などを読み拓き、信頼関係を築いていく扉になることが多いのです。

「腹立つ、むかつく、しんどい、辛い、悲しい」といった感情を聴き届けてくれる他者と出会うことで、子どもは課題や自分と冷静に向き合ったり、一区切りをつけたり、囚われから脱却できるのではないのでしょうか。教師や親は解決請負人になるのではなく、限界をわきまえながら、一緒に考えるというプロセスが大切なのです。

「語る」というかかわり方で最も大切なことは、「親や教師が自分を語る」ことです。「お父さんもうれしい」「お母さんもうれしい」「先生もうれしい」というひとこと。これは、プレッシャーではなく励みになるのです。また、子どもと同じような時期に、どんな失敗をしてきたのか、その時誰に助けてもらい、どうしのいで現在に至ったのかななどをリアルに語ってやることです。子どもにとって、プロセス抜きの成功談は、大人の自慢話にしか映りません。親や教師が失敗や葛藤も含めた自分の人生を率直に語ることは、生き方を考え合うキャリア教育の軸にもなります。教師も一人の人間として、「アイ・メッセージ」を伝えることです。

(3) 子どもに寄り添うことと個性尊重

「子どもに寄り添う」ということの意味が改めて問われています。先ほど、「子どもの生活、感情、願いを丸ごと受けとめる」こととして強調しました。分析の前に感情を受けとめることは、保

護者との対応に際しても同様に大切です。私は、ケース会議の中で先生方に対して、「お父さんにはどうしてほしいのか。お母さんにはどうしてほしいのか。親に対する子どもの願いを聴いてほしい」「その願いを翻訳して親に伝えてあげてほしい」とよく話しています。私たちの方針や思いが、うまく親に伝わらなかったときも同様です。子どもは自分にとって不都合なことは言わなかったかもしれないけれども、保護者が学校の対応に立腹しているのはなぜなのか。どこでずれてしまったのかと考えながら、その感情を否定せずに受けとめていくことから対話が始まるからです。

また、個性尊重が強調されますが、個性は商品として切り売りするものでも、他者と比較するものでもありません。むしろ違う存在、かけがえのない存在に対して敬意を払うことが個性尊重ではないでしょうか。かけがえのない存在であり、異なる人を、どちらが優れているのかなどと比較することは愚かなことだと思うのです。それぞれの存在と持ち味をそのまま大事にしていくということが、まさに個性尊重ではないかと考えています。

このような視点から、「ほめること、叱ること」についても問い直してほしいのです。つまり、どちらも評価なので、そこにはほめられ続ける存在であることのしんどさや、自分ばかり叱られるといった不信感につながる落とし穴があるのです。その前に、かけがえのない存在として、子どもに対して敬意を払うという個性尊重の姿勢が重要なのです。

(4) 対人援助における専門性と協働性の統合

対人援助職における連携の重要性が指摘されていますが、専門性を高めることと協働性を高めることは矛盾しないのでしょうか。教育、福祉、医療、矯正教育など、それぞれの専門職として専門性を高めることは、その分野の専門家への依存傾向を促進し、協働性を促進していくことにはつながりにくい側面があるのではないのでしょうか。ここをどうつなげていくのが、チーム学校でも問われていると思います。言わば、協働性を促進するための専門性の在り方が問われているのです。

先週の京都教育大大学院連合教職実践研究科フ

ォーラムでも、「他者の専門性を発揮させていく力」について、議論がなされていました。私は、自分とは異なる専門性を持つ人にSOSが出せて、尋ねることができるということ。相手の専門性を上手に引き出せるということ。そういう専門職どうしの関わりが、協働性の促進につながると考えています。

現在、神戸市いじめ問題再調査委員会の委員もしていますが、先週もヒアリングの結果をどうまとめていくのかについて議論をしていたところです。委員は5人のメンバーから構成されていますが、大学の教員（臨床心理、臨床教育）が2人、弁護士が2人、精神科の医師が1人です。

委員会の議論の中で、たとえば、精神科の医師には、共依存関係について、どのように理解したらいいのか尋ねる。弁護士に対しては、スクールロイヤーは学校現場でどのように機能しているのか尋ねる。生徒間の微妙な関係性の変化と影響について、大学の教員（臨床心理）に尋ねる。当該校の教職員集団としての課題については、私が尋ねられるといったことを通して、議論が深まっていきました。同時に、お互いの専門性を活かしながらチームとしてのまとまりも生まれていきました。つまり、お互いの専門性を語ることによって発揮していくことと同時に、尋ねることによって相手の専門性を上手に引き出していくこと。こういったお互いに対して敬意を払う姿勢が双方向の関係を生み、チームの協働性を促進していくためには重要だと改めて実感しました。

学校現場では、子ども理解と支援のためのケース会議（事例検討会）を丁寧に重ねていくことが重要です。援助者が考える援助の枠と子どもが求める援助の枠には、必ずずれがあることを自覚しながら、子どもの最善の利益の実現のために真摯な取り組みが求められています。担任、学年主任、養護教諭、スクールカウンセラー、管理職といったそれぞれの立場のスタッフが、ジグソーパズルを組み立てていくように、子ども理解を深めていくことです。その際に、お互いにスタッフの専門性を尋ねることによって引き出し合い、子ども理解と取り組み方針につなげていくことが求められていると考えています。

