

「被虐待児など重い課題をもつ子どもへの指導をどう成立させ、

教師の夢を持ち続けるか」

京生研研究部（文責：谷尻 治）

1. 困難さをいっそう増す現場

教育改革が始まって一年余が過ぎ去った。明治の「学制」以来の大改革と銘打ってスタートした改革であったが、すでにその限界は現場のあらゆる所に噴出している。改革が始まる前からこれほど問題点が指摘され、大臣までがあわてて軌道修正に乗り出すというのも前代未聞のことであった。

改革をもたらした現場の混乱や問題は他に譲るとして、生活指導教師を自認する私たちにとって無視できないのが、この改革でこれまでも「課題をもつ子ども」に十分な関わりや指導が展開できない日常の多忙さがあったが、それがよりいっそう増したことである。

また、少人数制や選択・総合学習の導入で学級解体ともいふべき事態が進行し、子どもたちの問題を考えあったり解決したりする「生活の場」＝「自治の場」の重要な拠点が失われつつあることである。

さらに、文部科学省の教育基本法「改正」中間報告を分析した渡辺治によると、教育改革が進むことにより教育格差の徹底が進み、社会の階層化を容認する意識が国民に植え付けられ、エリート層の養成と同時進行で階層の低い子どもたちへの暴力的・イデオロギー的抑圧（しつけの強調・奉仕活動の義務化・課題を持つ子どもの排除）が進みそうな気配であるという。

日本の学校はどこへ行こうとしているのか、子どもたちの成長の場はどこに見いだしていけばよいのか。私たち生活指導教師の悩みは深刻さを増すばかりである。

それだけではない。競争選別の教育の進行、早期教育の広がり、地域共同社会の解体、そして新自由主義的価値観の浸透による自己責任制の拡大。こんな中で、「親がしっかりやらねば誰がやる？」と親も追い込まれていき、その親が子どもをいっそう追い立てている。

子どもたちの息苦しさ・発達の困難さは今や頂点に達しているといっても過言ではなからう。昔からどんな学校・どんな教室にも、「課題をもつ子ども」は存在した。しかし、地域と学校が健全さを保っていた時代には、そういった課題をもつ子どもも周囲の子どもたちの絶え間ない援助と働きかけによって、活躍し成長できる居場所が自然と生み出されていた。時代が変わり、先に挙げたような社会の変化＝歪みによって、子どもが子どもとして成長する場が狭められると共に、課題をもつ子どもの困難さ（指導の困難さも）も急速に増していった。

ADHD・LD・高機能自閉症……通常学級にいるこれらの子どもたちの課題が、周辺の「フツーの子どもたち」の発達の歪みとあいまってより混乱を大きくしているというのが、学級崩壊や学年崩壊といった現在の学校の状況につながっているといえよう。では、今わたしたちはこれらの困難な状況にどう立ち向かえばよいのか。京生研の実践を検証しつつ、困難な状況を変革するにはどんな指導が有効か、整理して提起したい。

2. 家庭＝社会が生み出す「課題をもつ子ども」

今、子どもたちは、最も安心して暮らせるはずの家庭が、彼ら・彼女らを抑圧する密室の場となる危険性と隣り合わせの中で生きている。家庭での親からの支配と抑圧が、子どもの生きにくさを生み出しているといっても過言ではない。しかし、親もまた社会システムの崩壊危機の中で厳しい抑圧を受け必死で生きており、「子捨て状況」や「虐待状況」に陥る者も少なからずいる。遅まきながら、我が国でも政府の手によって児童虐待防止法が成立し、2000年11月から施行となった。その結果、子どもたちに関わる仕事をしている教師や保健婦・医師などに対しても虐待を発見した際に通告する義務が課せられた。と同時に、これまで心の内側に閉じこめてきた悩める母親たちが、その事実と向かい合って打開しようと自らカミングアウトし、密室で起こっていた虐待が次第に表面化するようになってきた。厚生労働省の資料では、1992年度に児童相談所が相談処理した件数はわずかに1372件だったのが、2002年度には24195件と18倍以上に増加している。しかし、この数字がまだ氷山の一角にすぎないことは、子どもたちに真摯に関わっている人たちにとって周知の事実である。虐待者の6割強は実母である。自らの虐待を赤裸々に相談することの困難さを考えると、この少なくとも数倍の子どもたちが、実際には虐待を受けながら、今も必死に生き抜こうともがいていると察せられる。

子ども虐待の定義をあえて再確認しておくとして、虐待には四つの虐待があるとされ、「身体的虐待」「性的虐待」「心理的虐待」「ネグレクト（養育放棄）」に分類される。自立を図ろうとする際に、親が支配的、つまり虐待の度合いが強ければ強いほど、子どもの葛藤の振幅も大きく問題行動も突出していく。暴力事件を繰り返したり、金銭や物の窃盗が癖になるほど常習化していたり、「不登校・ひきこもり」に至ったり、さまざまな精神障害を発症したり、薬物使用に走ったりと形こそ違えど、さまざまな問題行動という形で彼らは全身全霊をかけてヘルプのサインを出し続けているのである。表面に表れた問題行動をおさえこむだけの指導は、彼らのヘルプのサインに応えていないだけでなく、彼らの苦悩と発達の歪みをより大きく深くするのみである。管理的指導ではとうてい太刀打ちできないだけの事情を彼ら・彼女らは抱えているのである。まず、その苦悩にどれだけ共感できるかが私たちの実践の出発点となる。

3. 報告にみる「子ども虐待」「子捨て状況」

さて、2002年度京生研の学習会では、まったくの偶然ではあったが、虐待を受けている子ども、もしくは被虐待児と疑われる子どもの問題行動の事例が何度も取り上げられた。それらをまず紹介したい。

(1) 6年生のKさん

Sの報告にみられるKさんは三人兄弟の長女。父はいるが実父ではない。大手の進学塾に通い、のちに児童会長にも当選するリーダー的存在である。大人びた雰囲気をもつが、女子の中では孤立がちで仲間はずしなどを繰り返す。Sは女子会議を開き、Kさんの苦悩をもオープンにさせながら、Kさんの苦悩に共感できるクラスづくりを進める。KさんがAさんの母親に学校で殴られるという事件があった際には、Kさんの母親に来校してもらい、「父親の暴力」「父親の気に入った友達としか遊べないこと」「兄弟の面倒をみるのが当たり前で自分ばかりが叱られること」などとKさんが泣きながら母親に訴える場面もつくるが、母親は冷たく言い返すのみであったという。

Kさんのつくったお菓子を食べることをねらいにした「サッカー女子自主練習」や「Kさんとのこたつ談義」などKさんの居場所づくりに奔走し、同時にADHDのT君の小さな努力を生み出すさまざまな活動（集中5秒ゲーム・みんなで協力宿題忘れ0人・メリークリスマス・発表キングなど）を旺盛に展開することで、生活保護率が極めて高い大変な地域の小学校のS学級は落ち着き出ししていく。何よりT君やKさんがありのままの自分を受け入れてもらいつつ、揺れながらも次第に安定していく。

しかし、Kさんは6年の2学期あたりから無断で学校を休み始め、休み明けには腕にあざがみられたり給食を食べなくなったり、急に泣き出したりするようになった。SがKさんにゆっくりと話を聞いてみて、ようやく家庭内で夫婦間の暴力が繰り返されていた（あるときは父親が母親を車に乗せ山の中に放置したという）ことがわかってきた。また、保護者からの連絡でKさんの父母が大喧嘩をし警官まで出動する事件となり、家庭がKさんの心の安まる場となっていないこと、父親の暴力を止めに入るKさんまでがその被害者となっている実態が浮かんできた。

SはKさんの家庭的背景をつかみ関係者との連携を図ろうとしたが、両親の離婚という急な展開で教師の手の届かない事態が進行した結果、Kさんへの指導が進められない状況となってしまう。

(2) ADHDと思われる義彦

坂本が中学2年・3年と持ち上がっている義彦は、校内研での報告をきいた精神科の医師が「ADHDの可能性は高いね」と言われた子である。多動で落ち着きがなく授業中の私語・立ち歩き・暴言・教師反抗また喫煙などを再三の指導にもかかわらず繰り返す子である。

2年の3学期から下級生への暴力、理科室からマッチ1ダース窃盗、コンビニでの万引き、部活時間帯の喫煙……と、その行動はエスカレートしていく。

坂本は、両親の彼への関わり方が、義彦の問題行動を生み出しているのではないかと指導を重ねる中で気づいていく。そのひとつとして、母親が「もういやや！」と絶叫しながら怒鳴り散らすような子育てをしてきたことをつかむ。表向きは穏やかそうに振る舞いながら、密室の中では『娘（義彦の姉）が牛乳を飲み残してコップをそのままテーブルに置き忘れていたので、髪の毛をつかんで引きずり回してしまった』と自らこぼすような子育てをしていたのである。父親もまた『怒ると殴る、すぐに家の外に放り出す、彼の物を捨てる・壊す』ようなしつけを良しとしてきたような暴力的な父親である。

義彦の指導を重ねる中で、坂本は次第に親の関わり方の問題に気づくのであるが、義彦の両親は『自分が子どもの頃は、親の手を煩わせたことはなかった。叩かれたこともなかった』と聞きだしている。ここでは一般にいわれている「暴力の連鎖」といった、親から子へ暴力的な振る舞いが伝搬していくといった現象はみられない。むしろ、子育てが思うようにいかないいらいらを我が子へぶつけてきた可能性と、そんな子育ての結果、暴力的で平気で嘘を重ねる義彦の性格を創りだした節がある。

坂本はそんな義彦に『今度は絶対声を荒げず何時間かかっても、自分の口から事実を話させようと決めていた』といった姿勢で接していく。重ねてきた嘘も次第に事実を認めるまでの時間が短縮されていく。また『行動の小さな前進点や評価点を言葉にしてほめた。怒るときはできるだけ短い話で、何が悪いのか、どうすればいいのかを具体的に示した』といった指導を意識して進めていく。さらに、職場での研修会にも義彦の事例を率先して報告する中で、そういった方針を合意する努力をするのである。

義彦の前進は遅々たるものではあるが、こんな坂本の姿勢が母親の義彦への接し方の変化に表れ、父親へも「手を挙げないで指導してほしい」といった要求ができるようになり、父親もそれを約束し我が子への接し方を変化させていくのである。

ところで、私たち京生研は、この間、親から虐待されて育ってきたと思われる子に、ADHDと診断されたり推測される子が多いことに気づき始めた。

「何か因果関係があるのか？」と置いていたところ、次のような一文に出会った。

[子供が本来もつ多動性がなぜ障害になるか]

子供を育ててみると分かりますが、子供は常に多動性で、動き回り、いろいろなものをいじったり、探し出したりせずにはいません。……多動性は子供には普通に見られる行動ですが、これが多動性障害になるのはどうしてでしょう。……ADHDの子供の脳をMRIなどで調べますと、小脳、大脳基底核の尾状核、淡蒼球、前頭前野などが萎縮していることが分かりました。さらに調べると、ドーパミン神経の受容体に異常があり、ドーパミンが効果的に作用していないということが分かったのです。……私たちが行動を束縛されると、ドーパミン神経が大脳基底核とか小脳にいかなくなります。すると、喜びが少なくなり、行動も異常になるのです。また、子供は喜びを求めて異常な行動をするということが分かります。子供はいろいろ動き回ったり、壊したりすることで快感を求めているのです。

このように考えると、ADHDは子供の運動とか欲求を無理に抑えて、本人の望むようにさせなかったために起こるのではないかと考えられます。体を自由に動かす喜びが与えられないと、運動に関係する小脳、尾状核の細胞は萎縮し、喜びを感じることができなくなり、しかも判断が正しくできなくなるのです。つまり、多動性が多動性障害になるのは、子供の多動性を無理に抑制したために、脳の配線が異常になり、ある細胞は死滅してしまったからだという可能性があります。

脳生理学者：高田明和著『どの子ものびる脳の不思議』（かもがわ出版）より

科学的な証明については専門家にゆだねるとして、現場で日々、被虐待児やADHDの子らへの指導で苦闘している教師にとっては、示唆に富む一文である。

(3) 「子捨て状態」にさらされたAさん

AさんはC中学の1年生。大柄な体つきや表情から高校生と間違われても不思議ではない雰囲気を持つ女子生徒であった。母親と小学校3年生の妹の三人家族である。そのAさん家の様子がおかしいと同じアパートの保護者から連絡があったのは夏休みのことであった。「すえた臭いが部屋から漂ってくる」というのである。それまでも担任が家訪しても足の踏み場のない状況がみられたり、Aさんの服装が薄汚れていたり臭っていたりということはあったがよりひどくなっているようであった。やがて2学期となり欠席も増えがちになる。母親と連絡をとってもろれつの回らない状態（鬱の薬をたくさん服用しているため）で居留守を使われることも多かった。妹の通う小学校でも、保健室通いが増える一方で体重の増えない妹の状態に養護教諭と校長が心配され、中学校との連携を深める体制をつくった。と同時に児童相談所や福祉事務所（生活保護家庭のため）とも連絡を取り合

って、Aさんたちの生活が安全に保障されるよう活発に動き始めた。

3学期のある日、Aさんの母親から「今、同居していた男性の暴力から逃げるために妹を連れて出ています。学校で姉（Aさん）を保護してそのまま児童相談所に預けてほしい」と連絡が入る。学校はすぐにAさんの身柄を保護し、さらに実の父親とも連絡をつけ、Aさんたちの命を守ろうと奔走する。しかし、母親の言動がどうもおかしいと気づき、「ヤミ金に手を出し職場まで返金を迫る業者に困り仕事も失った。もうアイツとは縁を切った」という母方の祖父母をも引き出して、Aさんたちの身の振り方を相談する。

「Aだけ施設に入れてくれ。妹は引き取る」という母親は、結局、家に同居させていた若い男性が娘のAさんと仲良くなるのを嫉妬して、邪魔なAさんを捨てようとしていたことがわかってきた。

学校側と児童相談所・福祉事務所は連絡を取り合う中でこうした状況を正確につかみだし、対策・方針を一致させて「いったん姉妹ともに一時預かりとして、その間に母親と祖父母の姿勢を整理させ、きちんとした状態でなら姉妹とも家庭へ返す。それができなければ二人とも施設に預けることもやむなしとする。妹（次女）と離れたくない母親はきっと条件を受け入れるだろう」と見通しを立てて、母親たちに約束を迫るのである。福祉事務所ケースワーカーと児童相談所相談員にも前面に出てもらい、鬱状態でまともに子育てできない母親だけに頼らず、祖父母の力を借りることを約束させることで、Aさんらの生活を保障しようとしたのである。その後、Aさんはめったに休むこともなくなり、学校に元気に通えるようになった。

この報告が示唆することは重要である。「子ども虐待」や「子捨て状況」に取り組んでいく際、その子とその家庭にかかわる様々な立場の人が、立場の違いを超えて連携することの大切さである。連携を進めるとき、どこかの機関の誰かが動くのを待っていては、事態は打開できないばかりか悪化の一途をたどることが多い。気づいた者からまず誰かに相談をかけ、手を結べそうな人や関係機関に積極的に連絡をとることである。もちろん、慎重にことを進める必要はある。が、慎重さが手遅れにならない迅速さも同時に要求される。何より、教師はそれら関係者の連携の中心に位置付くことが多いのである。つまり、教師はコーディネーターとしての役割を担いやすい立場にある。このことを肝に銘じて対処することが鍵となろう。

4. 逸脱の激しい子どもたちを排除しない実践

高木はこれまでも課題の重い生徒たちを誰一人排除せず、彼らの中にある未来への希望や逸脱行動の裏にあるかすかな意欲を解读し、仲間を開き、ともに支え合える関係を生み

出してきた。

その高木が、新入生として迎えたH・U・Iの3名の入学は、上記の方針の実践で安定していた学校の状況を一変させる。Hは小学校の3年から父親の激しい暴力的虐待にさらされてきた。やがて実父から別の男性を頼って新たな生活を始めた母親だが、新しい「父」も暴力的で小学校ではエスケープ・教師反抗・暴力などを繰り返してきた。Uの父親もやはり暴力的で母親も気質が激しく、近所ではトラブルメーカーとして母子ともに孤立状態。父母の離婚や自身の病気などを経て、やりたいことをさせてもらえない子ども時代を過ごし、金銭の窃盗なども繰り返すが常に刹那的な生き方をしてきた子である。Iは幼い頃に母親がいなくなり兄と養護施設に預けられ、父親の再婚に伴って小2から親と同居を再開した子である。医師からはADHDと軽い知恵遅れと診断されたが、一般学級で在籍することになった。6年生時のHの転入により授業に入らず問題行動をいっきに多発させてきたという。

3人の逸脱行動は1年生1学期の中間テストを終えた頃から本格化する。まず3人のエスケープの常習化。これにともない空き教室への侵入事件や金銭盗難、また、同学年や上級生・他校生への暴力。それも一度や二度ではなく、高木ら学年教師団が指導しても指導しても繰り返す。そこに彼ら3人に一筋縄ではいかない重い課題＝ゆがんだ生育歴が創りだした逸脱の激しさがある。

こういった重い課題をもつ子どもたちに高木らはどう接し、指導を成立させていったのか。記録よりそのポイントを拾い上げ整理したい。

① 課題を抱えた子どもを切り離さない

ともすればこういった子どもたちに出会ったときに「グループ化させるな。バラバラにしよう」といったやり方がまるで正しい指導方針のように声高に語られる。高木はこういった子どもたちを決してバラバラにせず、むしろ彼らの抱えている共通の発達課題があるからこそ一緒に行動するのだととらえる。そして、ねばり強く「共に支え合える関係、共に批判し合える関係」になるよう育てていくのである。しかし、何が何でも一緒にというのではない。彼らの生育歴と対他関係（友達関係や親子関係など）を冷静に分析しつつ、いずれはそれぞれが別の「共同グループ」をもつ可能性も十分に視野に入れているのである。

② 被害生徒への、リーダーをはじめとするクラス集団の「癒し活動」

現状を評議会へ訴えつつ、『傷ついた仲間を癒してほしい。友達の言葉こそ勇気を与える！』と、班長会やプロジェクトチームを動かして、日常的に暴力的被害を受ける仲間（いじめられっ子）への援助活動を展開する。こういった支えにより、いじめられっ子の母親が学級懇談会で、『本人は意外にも元気で、学校に行くのを嫌がったこともなくどうなっ

ているのかと思っていたら、結構他の生徒さんに心配してもらったり、先生に良くしてもらっていることが嬉しいようで有り難く思っています。』と発言し参加者から拍手が起こるようになる。

③ 3人の保護者へ、「なぜ問題行動にはしるのか」(全能感理解)の学習

3人が繰り返し指導を受けても叱られても、なぜ問題行動を繰り返すのか。それを6月と9月の段階で2度にわたり、「全能感」という言葉を使って保護者に説明する場面がある。

6月の場面

『……この時に身につける全能感と他者への基本的信頼感が社会に出ていくエネルギーになっていくんですが……。ところが、何らかの事情で、幼いときにオールマイティー感を身につけられなかって信頼感が弱かったり、つけても、その後の生活で不幸なことに会ってしまって、他者への基本的信頼感を破壊されると、他者を傷つけたり侵害することをためらわなくなり、全能感に振り回されて行動することになるんです。』

9月の場面

『「自己への全能感」……自分でやれるようになっていく過程で、励ましや評価によって身につけていく、

- ・何でも自分でやれるという感覚。
- ・自分はまだまだやれるぞと思う感覚
- ・同時に未熟な「対象への全能感」をはきだしていく

*「自己への全能感」の喪失は、その事態の中で「対象への全能感」をも消失させてしまっている。

*1学期、少なからず「対象への全能感」を取り戻しつつある。

- ・連れ出して一緒に過ごしてもらっていること
- ・本当のことをいっても怒られない経験
- ・一緒に謝ってもらっている経験

*今、必要なのは「自己への全能感」を成熟させること』

保護者にとっては難しい話ではあるが、高木が彼ら3人を自らの心の内側で理解し援助するために、そしてその後続く旺盛な援助と指導を展開するために、何より自身を納得させるためにも必要な「全能感理解」であったと察せられる。

④ 生育歴を徹底的に洗い出し、問題行動にはしる「背景」を共感的に理解する

高木の実践報告を読むと必ず、生育歴の詳細さに驚きを感じる。1年生のかなり早い段階にもかかわらず、3人の生育歴を丁寧に紹介できるだけの聞き取りが可能となっているのである。もちろん、そのためには保護者との関係づくり、課題をもつ生徒との関係づく

り、そして周辺の子どもたちからの聞き取りなどが十分になされているのである。それも、担任しているHのみならず、U・Iの生育歴まできちんと書ききれるまでにその分析が出来ているのである。

子どもたちの問題行動を分析するに当たって、生育歴を縦軸に、対他関係を横軸にして詳細につかみ行動の背景を「仮説」として立て、そこから方針を分析的に導き出す手法を京生研は提起してきた。それは何よりも、問題行動を繰り返す彼らを「共感的に理解する」ためである。共感のない分析に、管理的指導は生まれても援助は生まれない。そして、その共感がどこまで下げられるのかが次の課題となってくる。つまり、「これは絶対に許せない！今すぐ押さえねば！」という発想に陥りがちな私たちだが、「いや待てよ。あんな行動をとるにはあの子なりの分けがあるかもしれない」と立ち止まる勇気である。その子の新たな背景やその子の理屈にも共感できる広さと深さを探り続ける努力が欠かせないのである。

⑤ 職場に「学習教材」として語り、指導原則の共通理解を図る

高木の勤務する学校では、毎週月曜の放課後は部活を原則禁止とし、生指交流の時間としている。日常的にその基盤がある上、高木らはH・U・Iの3人の生育歴と対他関係をオープンにしつつ、指導原則を共通理解する。その際、3人の指導原則を通して生徒全員が共通する発達課題を深めたり、学年・学校として現代の教育課題を解決するような方針をも同時に提起していく。

たとえば、小学校からの問題行動の繰り返しで、学年全体が基礎学力不足である状態（これは「教育改革」を進めている全国に共通の課題でもあるが）がみられる。これらの事態を打開するために高木らは次のような取り組みを提起している

3、新体制に伴う学年の具体的取り組み

- 1、授業評価の取り組みの学年展開
- 2、共同的学习関係づくりの取り組み クラスから学年の運動に……！
- 3、少人数教科とHR指導の連携 学習小組単位の編成など……
- 4、学習意欲の低い生徒のピックアップと学習相談、補充。

3人の課題と学年の課題を結びつけ、共に克服する視点での方針提起となっているのである。

⑥ 「力」に頼らず、徹底的に寄り添う指導

3人の指導過程をみていて着目したいのが、「力」に頼らず徹底的に共感的に寄り添う指導を進めていることである。高木実践の圧巻は、親の暴力的・支配的指導を徹底的に排

除しそれと闘うことである。

H・U・Iの3人に共通するのは、大人からの虐待的暴力である。彼らの逸脱行動の原因の中心がこれにあることは記録から容易に察せられる。したがって、どんな事件を起こしても、何度事件を起こしても、『父親に手を出さないよう頼んで』いる。また、今度問題を起こしたら施設送りと決めているHの保護者に対しても『施設に入れることを撤回して欲しい。出来れば卒業までN中で成長して欲しい。無理でも12月までの間、みんなと一緒に頑張り、向こうでも頑張れる力をつけて欲しい。しかし「もう一回だけ許す」ような撤回では駄目です。まだまだ、この子は問題を起こします。それでもいままでどおり責任をしっかりとっていくよう見守って欲しい。』と訴える。さらに、Hには『もし、許してもらえたら、Hはクラスのみみんなとルールを決めて、決めたルールを守れ。守れなかったら謝れ！それをしながら少しずつみんなと一緒に頑張っていけ。そのためにも、みんなに今の状況をわかったもらい協力をしてもらえ！』と迫るのである。共感的な理解にたった、徹底的に寄り添うことを決意したからこそ出てくる見事な言葉である。さらにここで焦って結論を求めず、最終結論が出たら報告してほしいと、家族でじっくりと話し合う時間を与えている。『今回はわしにあずけてもらってわしが結論を出しました。色々迷惑かけるけど、よろしく願います』と父親が決断する猶予が与えられているのである。

⑦ 点の指導から面の指導（集団づくり）へ

高木の指導で特筆すべきなのは、課題を持つ子どもの荒れる背景などを子どもたちへ率直に語っていくことである。もちろん何もかも話すわけではないし、内容によっては、本人の了解を得てからではあるが、一般に「これは個人のプライバシーに関する事だから、言うべきではない」と思われるような内容まで踏み込んで語るのである。この実践でも『Hのいま抱えている状況を、施設の所を「登校禁止」に置き換えて話し、Hへの方針も説明した。全員発言でコメントを』させている。

私たちは、課題を持つ子どもに対して、他の子どもと同じ指導が出来ない場面が多々あることを経験的に知っている。無理にやると関係が切れる共に、その子の課題をいっそう重くする危険性があるからである。しかし、「その子だけ甘やかすと問題が広がりますよ」というような声に押されてつい強引な指導をしてしまいがちである。

高木は、「なぜ今こんな指導をするのか」「彼・彼女が、こんな行動をとるのはなぜなのか」といった背景を丁寧に語ることで、その子の課題を理解する仲間を増やし、共に闘う仲間を増やしていくのである。これこそ集団づくりの根幹であることを肝に明記することである。

さて、高木実践ではこれらの他にも「⑧ 保護者懇談会での保護者への状況説明と共感

→援助体制への協力」 「⑨ 管理的体制によらない、子どもの自治による状況克服への活動」など、私たち生活指導教師に多くの示唆を与える実践となっている。安易に課題を持つ生徒を排除し、括弧付きの「落ち着いた学校」を装っている多くの学校・教師への警鐘と謙虚に受け止めたい。

5. 最後に

今、政治のレベルでは教育基本法「改正」、憲法「改正」へのシナリオが着々と進められている。私たちが戦後進めてきた民主的教育は、まさに崩壊の危機が迫っているのである。政治レベルで「暴力的状況」を押し進めつつあるこの時こそ、平和的心性を一人ひとりにしっかりと育てていくこと、何よりそれが人格の完成を目指し、平和的な国家社会の形成者を育てる営みであることを確認したい。

私たちは教育という未来を創る仕事に携わっている。大人が未来への夢を語れず、どうして子どもたちが夢を抱けようか。立ちすくむ苦しさは同時に新しい未来への胎動である。京生研はこの困難な状況を切り開く先頭に立つ実践を進めることを確認して、基調をしめくりたい。