

『子どもの苦悩を共に悩める教師をめざして』

京生研研究部

1. 2003年度基調提案のポイント

私たち京生研は、その発足以来一貫して「重い課題の子どもたち」の指導にこだわって実践と研究を進めてきた。昨年度の基調提案は『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』というテーマとした。今日的な問題に焦点をあてた基調であった。特に、被虐待児やADHDなどの手厚い援助を必要としている子どもたちへの指導のあり方を追究した。そこでは高木実践をとりあげ、その優れた視点を次の9つのポイントにまとめて紹介している。

- ① 課題を抱えた子どもを切り離さない
- 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」
- ③ (課題生徒の) 保護者へ、「なぜ問題行動にはしるのか」の学習
- 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
- 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
- ⑥ 「力」に頼らず、徹底的に寄り添う指導
- ⑦ 可能な範囲での核候補への状況説明→理解させ援助体制をつくり出す
- 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

これらの視点はどんな子どもへの指導にも通じるものである。また、私たちの実践が子どもの現状とズレていないかどうかを検討する上でも、重要なものである。あるサークルではこれらの視点をもとに、一年間の各自の実践を振り返るという学習会をもち、「いい振り返りができた」と好評であった。基調提案を実践的に深めるために、こういった学習法を積極的に取り入れることも検討してもらいたい。

2. 子どもの深い苦悩

昨年秋の、岸和田での中学3年男子への虐待事件は、教育関係者のみならず社会に大きな衝撃を与えた。「なぜこんな深刻な事態に至るまでに、周囲の大人が子どものサインをしっかりと受け止め、事件を未然に防げなかったのか」という声が各地からわき起こった。さらに、今年5月には佐世保の小学生が、インターネット上でのいさかいから殺人を起こ

すに至った。「深刻な少年犯罪がここまで低年齢化したか」といった反応が世間では強くある。

私たち京生研は、前者の事件を「虐待をする親たちを救う手だてはなかったのか」とも考え、また、後者に対しては「ここまで子どもたちの世界は、『侵害し侵害される関係』が深刻化してきたのか」ともとらえる。被害者の立場を尊重するのはもちろんのことである。しかし、重大な犯罪を犯してしまうに至った加害者の、「なぜ彼ら・彼女らがこういった行動に至ったのか」その複雑な背景の読みとりが必要である。と同時に、同じような事件を繰り返さないためにも、そういった背景があるとき、どのような介入（指導や援助）が必要とされているのかを検討することが重要である。

それにしても、これらの事件を知るにつれ、「なぜ？」という問いが頭から離れない。「なぜ、親の拒否に合いながらも、もう一步突っ込んだ家庭訪問を学校体制の中で組まなかったのか。なぜ、児童相談所などの関係機関ともっと丁寧な相談体制をつくらなかったのか。なぜ、親と突っ込んだつきあいができるようにならなかったのか」

「なぜ、加害少女の変化（荒い言葉使いやカッターナイフをふりあげるなどの行為）を見落としたのか。なぜ、少女の出すサインから『深い苦悩』を感じ取れなかったのか。なぜ、その苦悩に寄り添う対話をじっくりとできなかったのか」

後者の問いに答える視点を、京生研はこの間の子ども社会の変化をもとに、すでに3年前に次のようにつきだしていた。

中間層の変質は、かつて両極の影響で行動を決定する層から、適応層として思想をもつものとなってきたことである。その思想は自己努力と自己責任において「何でもあり」の自己中心的思想である。そして、「両極の影響によって行動してきた中間層」から、「問題層を排除する適応層」に変質してきたのである。また、その世界は自己努力と自己責任による学力競争にしがみつき、学習の共同を後退させてきた。思春期の苦悩に共感し連帯する子どもの心と身体を育てることなく、異質を攻撃し排除する権力性（新自由主義の裏にある権力性）を帯びることになった。かくして問題層へ排除されることの恐怖に囲い込まれながら、偽の安定のなかで適応する生徒となってきた。偽の安定のなかで異質となることは、孤立し排除されることになることを知っている子どもたちは、無自覚に少数派になることを恐れ、安心して語れる仲間を作り出せず、自己の苦悩や息苦しさを内面に幽閉し、親密な同性の関係を構築できないまま思春期をさまようのである。

この分析にもとづけば、前思春期や思春期を生きている現代の子どもたちは、「クラス（学年）丸ごと侵害状態・戦争状態の子どもの世界に生きていること」を日々の実践の大

前提におかなければならない。この構えがあるかどうか、現代の教師にとって実は大変重要な要素である。構えがあれば、些細な子どもの変化にアンテナを高くすることが瞬時の反応となって出てくるものである。「何が背景か。表面的な仲の良さや明るさの裏に、何か隠れているものはないか」と……。

また、高く張ったアンテナで、キャッチしたことを多角的に解釈する努力をどれだけしているか。子どもは時として、本質に迫ろうとする大人を拒否する偽装をする。「うっとしー！あんたなんか関係ないやろ！ほっといて！」と猛然と拒否されることもある。しらっと無視するような反応をする子どももいるだろう。しかし、それらの「拒否」にたじろいではならない。いや、たじろぐことがあろうと今一步とどまって、「なぜあんな態度をとるのだろうか？」と冷静に解釈することが必要である。「拒否」の裏に、彼ら・彼女らが大人を求めている声を聞き取ることができる。

そこで、その子の生育歴と対他関係の丁寧な読みとりをしなければならない。生育歴を知ることは実は子どもの苦悩を知ることである。また、正確な対他関係の把握とその関係の中で子どもが何を感じどう考えているかを知ることが、子どもの苦悩と息苦しさを身体で知ることである。そして、その苦悩の深さを知ることが、繰り返される問題行動や子どもからの激しい拒否に挑む際に、子どもに寄り添い立ち向かうエネルギーを私たちに与えてくれるのである。

3. 子どもの悩みを共に悩める教師

(1) 「実践のリセット」

「実践は何度でもリセットできる」ということをまず提起したい。私たちは子どもたちの激しい拒否や反抗にあうと、「もうこの子はダメだ」とか「自分には力がない」とあきらめがちである。また、指導がズレて子ども（集団）に教師の指導が通らないとき、「もう今年はやっていけないのか」とあきらめがちである。しかし、彼ら・彼女らの拒否や反抗は、本当に教師や大人を拒否している行為なのだろうか。また、一度ずれたり反抗されたりしたら、もう子どもたちとの距離をおいて、彼らの世界に積極的に入っていくことを控えた方が良いのだろうか。

京生は被虐待児であるY男への家庭訪問で、Y男の生きづらさを深く知ることになる。彼から受けた暴力にひるまず、むしろ家庭訪問で聞き出した「死んだらどうなるのか」というY男の言葉に、自殺をも考えていた彼の苦悩の深さを知るのである。その時「俺で力になれるのやったら、何でもするで」と語りながら、Y男の人生に徹底的に寄り添おうと決意を固める。もちろんY男には何度も何度も裏切られる。が、そのたびに食事に誘った

りドライブを繰り返しながら彼の気持ちを聞き出し、苦悩の深さを肌で知ることによって「この子が『信頼できる大人がいた』と感じられる日まで、あきらめずに関わり続けよう」と思い直す。そして、虐待を受けている家庭環境から彼を自立させるためには、「住み込みでの就職を保障すること」と方針を立て、徹底してその援助をしていく。反抗の裏にある苦悩に触れたとき、実践者は「もう一度あの子につきあってみよう」と思えるものである。対話や行動を通して子どもの苦悩の深さを知ったとき、「実践のリセット」は可能となる。

子どもの逸脱行動を本気で止めようと要求するとき、当然子どもと激しくぶつかることになる。このぶつかりを恐れて、教師が子どもと本気で向かい合わないとき、子どもは教師の姿勢を敏感に感じ見抜いていく。逃げの姿勢では、子どもの苦悩に永遠に出会えない。逆に激しくぶつかったからこそ、その指導法に行き詰まりをしっかりと自覚できるのである。そして、行き詰まったからこそ、そこで大きな指導方針の転換＝実践のリセットにつながっていくことができるのである。

(2) 「生育歴」と「対他関係」の把握と解説

古くから言いふらされてきたことではあるが、課題をもつ子の生育歴と対他関係を丁寧に読みとることは生活指導の基本原則である。「荒れる行動」や「理解できない行動」の背景をより深く理解し、そこからその言動の仮説をたて、実践の方針を導き出す。

実は(1)でのべた「実践のリセット」にとっても、これは必要不可欠な作業である。この作業をどこまで丁寧にできるかが、荒れる行動に向き合える教師になれるかどうかの分かれ目でもある。そして、丁寧な読みとりがあり、分析の質が高ければ高いほど、実践者のエネルギーとなっていくのである。

京生は、転入生のT男の激しい逸脱行動は許し難く、1学期は何度も正面衝突を繰り返す。しかし、T男の胃潰瘍での入院と京生自身や担任の深い徒労感を生み出してしまふ。夏休みという長期の時間的空間的距離を経て、心のリハビリを終えてからようやくT男に向かうエネルギーが出てきたときに、彼の最初の学校の教師から入学当時の情報を得る。同じ頃、授業に入れずウロウロするT男を別室に呼んで話し込む。そこでT男の口から、最初の学校での上級生による暴力支配を聞き出す。また、部活で指導しているT男の妹の生活態度から、T男の「上級生による侵害以前のT男」の優しさや素直さを体感することになる。

このことで、それまで逸脱行動を許さないことのみこだわっていた教師の指導が変化する。T男の担任は彼の入院の際毎日病院に足を運び、それが契機となってT男と対話できる関係が始まっていた。この二人がT男を積極的に受け入れ、彼とぶつからないで援助できることはないかと模索し始める。また、彼の攻撃性の裏にある被侵害体験を推測し、

柔軟な対応をとるようになったことから、何でも語り合えるような対話が成立するようになる。つまり、丁寧な生育歴や対他関係（家庭の状態や友だち関係）の把握が（1）で指摘した「実践のリセット」につながっていくのである。

（3）子どもの苦悩を聞き取れる関係になるために

ところで、子どもの苦悩はどのような対話や配慮によって、聞き取れる関係になれるのだろうか。成功している例からそのポイントを整理したい。

①対立関係の保留…「注意し注意される関係」（叱る叱られる関係）をいったん保留する。たくさん指導しなければならないことがあっても、とりあえずそれらをおいて、対話に持ち込む場面が必要である。

②どこでもタメ口対話…あらゆるチャンスをとらえて、対等な関係で対話に挑むこと。時間や場所、また立場や形式にこだわらない。ドライブしながら、ラーメン屋に誘って、ヤンキー座りで……等々場所にこだわらない。また、数分でも良いし可能なら、1時間を超えても良い。休憩時間でも授業時間でも可能である。夜なら心のガードもゆるみ対話もはずみやすい。その際、タメ口で対話することをいとわない。いや、むしろタメ口だからこそ本音で語り合えることもある。

③援助のメッセージ…何をさしおいても「あなたのちからになりたい」というメッセージを出すこと。何かの折にこのメッセージを出しておく、子どもからのヘルプのサインを受け止めやすい。

④保護者とのパイプ…子どもの苦悩を生み出した家庭との共闘関係をつくる事も重要である。もちろん、保護者の姿勢には多くの疑問点や問題点もあろう。しかし、そのような大人を生み出した社会をこそ問題にすべきで、その養育姿勢のまずさを指摘しても事態の改善が難しいことが多い。まずは、親の生きづらさに共感し、共闘できることを模索し、そのパイプを太くすることである。

⑤徹底した援助体制…何度裏切られてもあきらめず、自立のために必要なことを援助し続けること。裏切ろうとして裏切っているのではない。その子の苦悩の深さがあやまちを繰り返させるのである。その背景を知っていれば、あきらめることなく、できる援助を考え、その援助をやれる範囲でやり続ければよいのである。

4. 指導法のギアチェンジ

Mは、RとMという二人の『課題の子ども』に振り回される1学期を送った。が、サークルでの分析を受けて以後、指導法を大きく転換（実践のリセット）し、集団と課題の子どもたちの変革を生み出す。Mの実践をみると、その「ギアチェンジ」が子どもの実態にうまく合っていることが浮き上がってくる。

(1) 「対決」から「伴走」へのギアチェンジ

その一つ目が「『対決から』から『伴走』へのギアチェンジ」である。「課題の子であるRが『居心地が良いと感じられるクラス』づくりを徹底してめざすこと」「課題の子どもと対決する指導法をとらない指導法に変えていくこと（力や管理によるヘゲモニーはとらない）」を決意する。そして、その決意を子どもたちへ宣言する。この宣言を境に、それまで関わりを避けていた子どもたちが、自ら立ち上がって、課題の子どもに関わりだしていくのである。

(2) 「教師－課題の子ども」から「子どもたち－課題の子ども」へのギアチェンジ

Mの宣言で、まずはじめに女子の「課題の子ども」への接し方が変化する。優しくなるのである。そして、ダンスといった行事への取組を通して、課題の子どもに関わるリーダーが生まれ出す。やがて、リーダーたちは「課題の子ども」と共に活動する中で「恐怖感」が消失していくのである。

さらに、問題が起きたときには班長会が自分たちで経過を聞き取って、仲裁に入り「話し合わせ」「後をフォローする」という形で解決へと動き出すまでになる。この方法は、他の子どもたち同士のトラブルにも応用されるようになる。つまり、子どもたちは課題の子どもへ関わる中で身につけた智慧をいかし、平和的にすごす技を体得していくのである。これこそ私たちがめざす「自治のちから」ではなかろうか。

5. どんな子どもにも通じる実践を生み出そう

京生研は、「子どもに出会う前から実践が始まる」ことを訴えてきた。子どもの事実を事前に可能な限り聞き取って、その子の行動がなぜそうなってきたのかと「仮説」をたて、そこからその子にどんなスタンスで接するか、当面必要な援助は何かと「方針」をたてて、「共感・共闘関係をつくり出す」実践を進めるのである。

少ない情報からたてる方針であるため、当然出会ってみると実際の子どもの行動とのズレが出てくる。そこで、その子を理解するための情報を旺盛に集め、子ども分析を進める。その上でただちに方針を修正すればよい。この「仮説」→「方針」→「実践」→「実践を経てつかんだ情報の分析」→「仮説と方針の修正」→「実践」というサイクルを繰り返す

内に、その子が本当に必要としている援助と指導が立ち上がってくる。このことを見事に証明したのが、藤原実践である。

藤原実践は、京生研の研究と実践の有効性を、小学校の指導で見事に示したものである。課題の子どもが背負っている「抑圧」に、指導者がどう切り込んでいるのかを整理してみよう。

(1) 平和的関係を生み出す「ケアと応答の関係」

出会ってまもなく、委員を決める場面で勝手に前に出て仕切始めたA。そのAの突飛な行動を「別に……」「変やと思うけど言うこと聞かへんし……」「Aにはさからわんぼうがいで」と反応する周囲の子どもたち。藤原は「子どもたちはAのことをそういう見方をしているのだな」ととらえ、次の方針をたてる。

Aへの指導・対応を軸にして集団のヘゲモニーをとろう！具体的には

- ・ Aのことについて情報を集める。よくわからないことでは頭ごなしに指導してぶつかることがないようにする。

- ・ Aがあばれないことで平和をつくり出し、周りの子どもの私に対する信頼を勝ち取る

当然のことができないAに、さりげない援助を積み上げていく教師の姿勢に、Aは「頑張りを励ます中でまた落ち着き安定した生活」を送り始めるのである。

ここで重要なのは、藤原が子どもたちの上記の反応から、子どもたちがAとの相互応答的な関係がつかれないことを瞬時にして見抜いていることである。だから、Aを排除し特別扱いすることしかできない、この集団の苦悩を読みとり、Aとの相互応答の関係が可能なことを事実で教えていくことで、教師のヘゲモニーが確立できると予想している点である。「ケアと応答の関係」を意識して実践することで、平和的関係を生み出しているのである。

(2) 平和的関係を生み出す「集団指導と個人指導」

音楽の時間に切れて教室を飛び出し戻ってこないA。事情を子どもたちに聞いても「知らん」「分からん」と気にしない子どもたち。藤原は「さほど気にしている様子がみられないことに、Aが切れる一端がある」と感じる。そこでクラスの子どもたちに「みんなも色々な場面で知らんぷりされたり放っておかれたらさみしいやろ」と訴えて、Aを探し回っていることを「先に食べるでー」「給食残しているから」と大声でふれ回らせることで伝える。あとで藤原に捕まったときAの顔が生き生きとしていることで、排除されてきたAのさみしさを肌で感じ、先の方針が正しいことを確認する。

ここで藤原がとった指導が異色である。以後の飛び出しに対しては『Aを探せ』と名付けた班対抗遊びに発展させるのである。Aをみつけたらゲームオーバー。こんな少年期的遊びの世界をくぐらせながら、子どもたちにAに関わることを体感させていく。

また、「Aの心の中を旅しよう！」と題して、クラスの子どもたちに、自分の中のAちゃん探しをさせる。これは、トラブルのたびにAと一緒に頭を下げて回り、言葉にできないAの思いを通訳してきた藤原が、「暴力性と自分本位性が受け入れられずに……孤立した関係になってしまう」Aを子どもたちに理解させるためにとった指導である。子どもたちは「Aちゃんと同じところがぼくにもあります」などと自分と重ねて理解を深め、Aに対して「あまりきつく問いつめず、話を聞けばAちゃんの気持ちが分かる」と接し方を学んでいくのである。

個人指導と集団指導が相互に繰り返されながら、互いに相まって、ケアと応答の関係がさらに深まっていき、それによって平和的な関係性が見事に浸透していくのである。

6. まとめ

2001年度京生研基調提案は「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」というテーマで、「適応層」＝「変質した中間層」の問題を鋭く提起した。また、福田は、2003年度京生研基調提案に触れ、「『課題を抱えた子ども』を『虐待的環境』と『適応層』からの排除との二重の暴力的抑圧の中で生きる子どもとして把握し直すべき」と指摘した。

先の提起がM実践と藤原実践に端的に現れていること、そして福田の指摘が京生実践のY男指導の隠れたテーマであったことを改めて確認したい。

京生研基調で訴えてきたことが、数年を経てますます私たちの周辺状況に広がってきている。今回の提案に、現状を切りひらく希望の道筋をみつきたい。そのために、まず、研究会に集う私たちが、子どもの苦悩を共に悩める大人になっていくことをめざしたい。

(文責：谷尻)