

「共生関係を形成されずにきた子どもたちの集団づくりを問う！その後」

08/6/22 京生研基調委員会

1 はじめに

昨年度の基調は、高木実践の隆信をめぐる集団づくり、中川実践のA男をめぐる集団づくりを中心に述べてきた。そして、基調の最後を次のように締めくくって、1年間の実践を積み上げていこうと提起した。

指導拒否をするばかりか、教師を人格的に侵害さえしてくる子どもに出会ったときでも、「彼・彼女がそうしてしまうには理由があり、その苦しみを解き明かす「知恵」ものの見方(目)を自他(教師も子ども)ともに育てながら、その苦悩を生み出している抑圧を乗り越えていく「術」を教えてやれば、彼らは自立していくんだという確信と、それを実践するには、彼らと教師との直線的な関係ばかりではなく、いやむしろ子どもどうしの横の関係も交えながら共感的個人指導を成立させることが、今問われている。」このことを、これらの実践は示しており、○か×で人間関係をはかってしまう子どもの世界や大人の世界に、「人間ってもっと信じていいんだ！」という展望を与えてくれるのではないだろうか。

今年度の基調は、上記の内容を軸に、都築、中川、高木の三氏の実践を検討し、三氏が提起している「知恵(分析と方針)」と「術(実践)」を学んでみたいと思う。

～都築実践「『カメ』になるA男のこと」(京生研29回合宿研レポート、2007、11、24)

～中川実践「政夫の苦悩に寄り添い、そして・・・」(08 乙訓実践検討会)

～高木実践「隆信の自立に向けて」(近畿地区学校全体レポート、2008. 1. 13)

なお、その際、「2007年度近畿地区学校基調提案(「他者との信頼関係を経験してこなかった子どもとどう向き合うか—改めて『人間に対する基本的信頼』を紡ぎ出す—)」が提起した『根拠のある信頼』から『根拠のない信頼』を関わらせながら考えてみたい。

「近畿基調」は、「7. 改めて『人間に対する基本的信頼』を紡ぎ出す実践の構想」の(1)「他者に対する『根拠のある信頼』から『根拠のない信頼』を育てる」において、次のような3段階を提起していた。

第1に、教師が子どもとの間に『根拠のある信頼』関係をまずは切り結んでいくしかない。具体的には「この先生なら大丈夫という安全・安心・安定の関係を紡いでいくということ」。視点を変えれば「ケアの実践」。

第2に、第1の『根拠のある信頼』を基礎に、それをリーダーや仲間との『根拠のある信頼』へ広げていく。

第3に、上記で形成された教師や仲間である他者に対する『根拠のある信頼』を積み重ねる中で、『根拠のない信頼』へと発展させていく。

そして、ここで『根拠のない信頼』とは、『人間に対する基本的な信頼』ということの内実ではないかと「近畿基調」は付言して、この3段階を「基本的なすじみち」としている。

2 閉じこもり、『カメ』になるA男のこと（この基調では、B男にする）

都築は、祖母が実権を握る家族の中で、妹にまで「負け犬や」と言われ、最も身近なところからも人格を否定されてきたB男を担任する。B男は、自分の要求が通らないときや、批判されたときに、「カメ」になって閉じこもることでは自己防衛できない子どもである。

「カメ」になったときのB男に対する都築のまなざしの優しさは、クラスの子どもたちのまなざしを変え、「カメ」にならずにすむような関係性を作り出している。

『今日B男が、カメになった後、B男と話をしているこんな事がわかったんや。B男は、自分の思い通りにならないことや、嫌なことがあったらお腹が苦しくなるねんて。そんなときは、苦しさを落ち着けるためにカメになったり、狭いところに入りたくなるねんて。

みんなかて、腹が立ったり、泣いたり、イライラすることあるやろ。B男はそんなとき、カメになると落ち着くそうや。』

自分の言葉で語れないB男の気持ちを聞き取り、子どもたちの中に共感を広げていく。子どもたちは、自分も経験したことのある感情で語られることで、「カメ」になることで落ち着きを取り戻しているB男のことを、幼いながらも理解していく。そして「カメ」になることを認めていく。それは、B男が常に抑圧を受け続けてきた家族とは異なる集団の温かさを感じ始めることにつながっていく。

「カメ」になるという一見異常な行動の背後には、みんなに共通している悩み（気持ち）があること、それを子どもたちが知ること、B男の「異常」は「異常」でなくなり、問題が子どもたちに共有される。共有こそ共感的な理解の内実であり、共闘への可能性である。

そして、学級内クラブやサッカーと一緒に楽しむ中で、B男と子どもたちの中に、豊かな交流をつくりだしている。さらに、B男が昨年運動会で上手に踊ったことを評価しながら、隣クラスで踊れなかったY男を運動会で踊れるように誘ってほしいと頼んでいる。これは、これまで取り込まれる対象であったB男が、積極的に他の子に関わる場面をつくり、評価されることで「根拠のある信頼」をつくり出すのに成功しているといえる。

ここに述べたように、都築の実践は、B男と教師との間にできた「根拠のある信頼」を基に、それを子どもの世界へ広げ、子どもどうしの間でも「根拠のある信頼」が育ってきていると言えよう。

B男をあれほどまでに抑圧している家族との間での「根拠のある信頼」は、都築と母親との間でつくられ始め、最も抑圧的である祖母に小さな変化が見えだした途上である。都築と家族との「根拠のある信頼」をつくり出し、それをB男と家族の間に広げていく実践が、今後のB男の自立にも大きく影響してくるだけに、実践の真価が問われることになる。

3 A男の暴力の意味—その苦悩—

幼少時より、「障害があるかもしれない」と思わせるような暴力性と突出行動を繰り返してきたA男。中2になり、中川の指導の下に、唯一肯定的な自己表現のできるサッカー

部の活動を中心にトラブルを解決していく術を身につけ、クラスの仲間との関係も正常に作れるようになってきた。体育大会や文化祭でもクラス集団の中に居場所を見つけ、仲間と共に取り組む充実感を得て、孤立状態から抜けて仲間を受け入れられた観があった。

中川は、この1年間で中川とA男の間に「根拠のある信頼」関係が作り出せ、それを子ども同士の中にも広げていけつつあると見ていた。そして、『このまま順調に進むことはあり得ない。A男の揺れがもうひとヤマくるに違いない』と予想しつつも、仲間の中で落ち着いて学校生活を送っているA男の姿に、その変化を深く分析することに緊急性を感じていなかった。

3年生になり、A男は部活動も頑張り学年の中心的な子どもたちの中に入って遊べるようになっていた。一方で、これまでは、サッカー部内でのトラブルが主だったが、他クラブとのトラブルが中心になり、指導しようとした教師とトラブルを起こし、ますます関係を悪化させていった。

また、1・2年生への威嚇行動が目立ち始め、指導しても何回も同じ事を繰り返し、行為がエスカレートしていった。一緒にやっていた子どもたちは、指導の中で落ち着きを取り戻していくが、A男の暴力的行為は収まらず、ついには、家族ごと大切にしてもらっていた同学年の仲間にも暴力行為をはたらいた。事情を聞くために相談室へ連れて行く途中で、通りがかったサッカー部の仲間にも「じゃまや！」と言って暴力をふるった。

これまでは、A男が対等な友達としてみていた孝を間に挟み、中川との対話を成立させていたが、その孝にも危害を加えそうな勢いだったため、「今は近寄るな」と話を聞こうとする孝を止めた。

あまりにも見境なく暴力行為に至るA男は「仲間に対して、また同じように暴力をふるうと付き合わない。」と仲間から批判された。この裏で、同時並行的に学年の友達から金銭を強要していることも発覚し、「もううちの子とは付き合わないでくれ。」という保護者の強い拒否の中で、ますます孤立を深め、登校できなくなっていった。

これらの出来事は、わずか2ヶ月ぐらいの間で連続して起こった。中川は、A男の行為を次のように分析し、学年教師に提示した。

～やっとな自分も仲間に入れてもらったと思い、外を攻撃して仲間の信頼を得ようとしている行為と見ることができる。また、仲間内で自分に対する批判的な発言が出ると、暴力で返すしか術を知らず、ますます孤立を深めている。自分の行為は仲間から支持されていないことがわかり、どうすることもできずに仲間の前には出られなくなった。これまでは、自分の間違っただけでも真剣に受け止めることができずに曖昧にしてきたが、やっとな向き合おうとしての不登校であろう。～

このとき、中川はA男のあまりにも見境のないように見える暴力性を分析しきれずにいた。A男が、暴力を振るう場面に何回か立ち会ったが、手加減なしで無表情に殴る、あるいは、にやにやしながら殴るのを見たとき、これまでに会ったことのない冷たさを感じていた。また、彼の暴力を止めようと正面から向き合ったとき、A男はそれほど興奮しているように見えなかったが、『こいつは簡単に手を出すな』と身構えたのも事実である。

このようなことから、A男の暴力に対して仮説的分析を立てることができず、被害にあった子どもや彼の仲間に対して、「今は近寄るな」以外何も語ってやれなかった。そして、もう一度仲間の中でA男の自立に迫る方針をもてず、外の世界での居場所づくりの方針を持つしかなかった。

将来、A男が地域で生活することを考えて、社会人チームでサッカーをできるようにお願いしたり、進学後のことを考えて高校生との異年齢集団でサッカーを続けさせた。この取り組みは、A男を閉じこもりから引き出すことに成功し、進学したいという要求を実現させることにつながった。しかし、A男の自立は極めて脆弱で、進学しても寮生活になじめず、すぐに戻ってきてしまうことを中川は予想していた。

はたして、A男の暴力にはどんな意味があったのか。

近畿の基調は、隆信やA男の分析をめぐって、幼い頃「I t（物）」として扱われた経験のある子どもではないかとの見解を示した。

保護者自身が、何らかの理由で、人格を否定されるような立場に置かれ、我が子に親としての情愛をかけてやれない時期があったのではないか。だとすれば、結果として、我が子を心ならずも「I t（物）」として扱ってしまった時期を体験させてしまった可能性は否定できない。実際、「I t（物）」として扱われた経験が、隆信の「強度の捨てられ恐怖」や、A男の「ひとりで風呂に入れず、トイレも開けておいて、母親に近くにいるとわかないとできない。暗がりを極端に怖がる、幽霊を見る」などの現象に現れていると見ることはできないか。

もしこの仮説が中川の中にあれば、「目の前に現れただけで『じゃまや!』と言って殴るA男の暴力は、目の前にいてまさにじゃまだだったので、I t（物）をどけるように殴ったのではないか。そうだとしたら、殴ったものは、単なるI t（物）ではなく、痛みや喜びを感じる人間だということをA男に伝えなければならない。それにはどうしたらいいか。君たちの知恵と力を貸してほしい。」と新たな集団づくりの方向へ道が開けたのではないか。

A男は、次のような言葉を遺して、卒業していった。

「俺は、中1・中2と本当の友達がいなくて、サッカーだけしに学校に来ていたけど、中3になって、本当の友達ができ、学校に来て笑って話せたのがとてもうれしかった。迷惑かけて来れなくなって、たまに来たときでも、話しかけてくれてとてもうれしかった。高校へ行ってサッカーするけど、絶対にプロになるし、応援しててな」
涙ながらにみんなの前で発表した。これを聞いていたA男と中川の間をつないでくれた孝は、「やばい、やばい」と言って、涙を必死に押さえていた。

A男の涙は、本当の友達ともっと交流したかったという訴えではなかったか。また、孝の涙は、最後まで深く交流を続けたかったが、それができなかった故の涙ではないか。

中川は、A男との間で「根拠のある信頼」をつくることに成功し、それを孝を中心に子どもたちの世界へ開いていくことに途中までは成功していた。しかし、A男の暴力性を分析できずに、仲間の世界から遠ざかっていくA男を、再び仲間の世界へ引き戻す方針を持てなかったため、「根拠のある信頼」を子ども同士の間で作出すまでには至らなかった

と見ることができる。

改めて、「彼・彼女がそうしてしまうには理由があり、その苦しみを解き明かす「知恵」ものの見方（目）を自他（教師も子どもも）ともに育てながら、その苦悩を生み出している抑圧を乗り越えていく「術」を教えてやれば、彼らは自立していくんだという確信」がいかに重要であるかがわかる。

4 「100か0か!の世界」を越える。

この「100か0か!の世界」は、いわば「両極端化された世界」「On・Offの世界」「光か闇かの世界」「最悪（低）・最高（すごい!）の世界」「支配か依存の世界」などと言える。これに対するのが、「中間のある世界」「微妙に通じ合う世界」「薄明かり・薄暗がりの世界」「まあまあの世界」である。人間は本来、後者の世界に属していたし、今も属しているはずである。それは自然の世界でもある。人間の自然性が奪われ、都市化に代表されるように極端な人工化の進行の中で、私たちは「曖昧な世界」に絶えられなくなったかもしれない。基本的信頼感とは、この曖昧な世界でも生きていける勇気と安心をもたらすものであった。

何かをするときの「何とかなる」「誰かが助けてくれる」「誰かが見守ってくれている」という気持ち（それは自分の力を信頼するという意味での自信の源であり、未知へ旅立つ勇気の源）は、この基本的信頼感の上に育まれる。

よちよち歩きを始めた子どもが、時々背後で見守る親を振り返りながらも、どんどん未知の世界へ出かけたがる姿に、基本的信頼感に支えられた未知への冒険をイメージできる。

「100か0か!の世界」は、時代の傾向であり今の子どもたち全員が持っていると言っても過言ではない。特にA男やB男、隆信のような子どもたちは、この傾向を強く持つ。これは、彼らがこれまでの経験の中で、途中で投げ出すことが多く、「またできなかった」という負の評価を受け続けてきたからではないかと思われる。

しかし、この傾向が3人だけでなく今の子どもたちが大なり小なり持っているところから、3人のような子どもたちをも仲間として理解していける可能性があり、教師はその可能性に依拠して、遮断ではなく連帯に向かう集団づくりを構想できるのではないか。

A男は、進学に際して、せっかくやる気を出して自主学習に向き合っても、推薦基準には満たず専願に変わるや、「もうだめだ」とあきらめ全く取り組もうとしなくなる。「学ぶことは、合格するためでもあるが、生きていく上でとても大切なことだ。結果だけではない」と、一緒に学んでいる仲間も含めて説得しても、「合格しなければ意味がない」と再び閉じこもってしまう。A男を「100か0か!の世界」から抜け出させることができなかったのである。

一方高木は、文化祭の取り組みで、隆信に「100か0か!の世界」を抜け出すことを迫る。

「お父さんの前で約束する気持ちはホンマなんやとは思うで、でもやりきる力付いてないから出来ないやろ!完璧に出来なくていい、100で約束して50出来たらいいねん。

その繰り返して成長するしな。しかしお前はお父さんの前で100の気持ちで決意するけど、100出来なかったら止めてしまうやろ、0にもどる。100か0しかない。」

これまで、父親への捨てられ恐怖の中で、「やる」と約束してきたこの強固な殻を破り、「100か0か！」の世界を抜け出すために、

「お前が誤解せんように、いっとくけど、これから父ちゃんと会うかもしれんけど、3中祭のことを話すためとちやう。別の用事やしな。劇のことは、父ちゃん関係ない。お前とクラスのみみんなの問題や、いっさい父ちゃんにはしゃべらないから安心せえ！」

と、父親の影響から抜け出し、仲間と共に決定したことをやりきる事を要求する。そして、十分とは言えないが、悟空役を見事にやりきらせていく。

子どもが、仲間とともに決定したことを、100%でなくてもやりきったとき、クラスの子どもたちの隆信評価につながり、その評価は隆信の自分自身への評価、「100か0か！」の世界を越える評価にもつながり、隆信に「100か0か！」の世界でも生きていけるという自信を生み出し、その自己評価をもとに彼は自立に向かっていく。

教師や仲間からの支援や評価によってつくられた「根拠のある信頼」が、「自己信頼」になるということは、自分を仲間の一員と見なし、その自分にも「根拠のある信頼」を持つということであり、自信を持つということである。そして、この自他に対する信頼が、人間や世界に対する基本的信頼感へと広がることで、彼は未知の世界に出かけていく意欲と勇気を持てるのだろう。「根拠のある信頼」の量的蓄積が、「根拠のない信頼」へと質的に変化していく。

5 ケース会議の重要性

都築は自分のB男理解を子どもたちに広げ、子どもたちにB男への共感的理解をうながしていった。中川も高木も折に触れて自分のA男理解、隆信理解をクラスの子どもたちに語り、共感的理解をうながしながら「根拠のある信頼」づくりを進めていった。この理解の広がり、子どもたちだけでなく、教師集団に対しても進められる必要がある。

集団づくりとは、子どもたちを集団関係の中で変革していく営みであると共に、教師集団として子どもたちに関わっていく営みでもあるのだから。その教訓的実践として、高木実践の「ケース会議」を見てみよう。

ケース会議とは、特別支援学級の子どもたちの状況を交流するための会議であったが、最近では普通学級の子どもたちが問題行動を起こしたときにも開かれている。

高木は、このケース会議を単なる事象報告に終わらせず、隆信の生育史からの分析と自立に向けての方針、そしてこれまで積みあげてきた実践を紹介している。これは、同僚を隆信の「根拠のある信頼」に値する他者にし、隆信のような課題の大きい子どもを切り捨てない職場づくりの方針でもある。その会議を次のように報告している。

『5月の宿泊学習を終えたころから、授業中の落ち着きのなさが激しくなり、プチエスケープが増え始める。それは同時に金銭強要問題を裏で引き起こしていく 時期とも重なっていた。しかし、当初は授業の崩れとして対応していたのであり、エスケープして他教室

の授業に入り、対応する教師とトラブルを起こすことが多くなり、全校的なケース会議が要請され、テスト中とテスト明けに2回のケース会議を行った。』

実際に、高木は、隆信の他学年への授業妨害で、本人の了解なしに父親を招校している。それは、『他学年へのこのような行動は厳しさを出不ないと、排除の空気が高まることも懸念している』からである。

恐らく、これまでの指導で本人の了解なしに保護者を招校することはなかったはずである。本人の了解なしに保護者を招校することは、それほど大変なことだという事を、本人や保護者にも理解してもらおう意味も含んでいる。

その理由を

「学年の中で起こることは話し合っ解決も出来る、それを見てお前のことを悪く言わないから、未だに教育委員会に文句を言いに行く親もいないんや！みんなが守ってくれてるんや！他学年は無理や、今日のお前を見て怖くなっていっばい親に言うやろ、そんな話が教育委員会に行ったら、これまでのことも全部問題になる。まもれん！」

と話した。君を切り離すのではない、守るためにはこういう事も必要なんだというメッセージを強く押し出している。隆信の中に高木に対する「根拠のある信頼」と、他の教師への「根拠のある信頼」も育てることにつながっていく。

6 最後に

今年度の基調作成の5回にわたる論議をおえて、自分自身の2年間の実践を深く見つめ直すことができた。この総括をもとに、新たな学年で最も困難な課題を持つ子どもを軸に、3年後を見通した方針のもとに学年集団づくり（子どもも教師も）を始めている。その中で、昨年のもつめで書いた次の指摘の重要性を改めて感じている。

指導拒否をするばかりか、教師を人格的に侵害さえしてくる子どもに出会ったときでも、「彼・彼女がそうしてしまうには理由があり、その苦しみを解き明かす「知恵」ものの見方(目)を自他(教師も子どもも)ともに育てながら、その苦悩を生み出している抑圧を乗り越えていく「術」を教えてやれば、彼らは自立していくんだという確信と、それを実践するには、彼らと教師との直線的な関係ばかりではなく、いやむしろ子どもどうしの横の関係も交えながら共感的個人指導を成立させることが、今問われている。」このことを、これらの実践は示しており、○か×で人間関係をはかってしまう子どもの世界や大人の世界に、「人間ってもっと信じていいんだ！」という展望を与えてくれるのではないだろうか。

いま秋葉原の無差別殺傷事件の報道が目飛び込んできた。秋葉原で被害にあった方々には、深く哀悼の意を表したい。それとともに、もし容疑者が、「人間ってもっと信じていいんだ！」という展望が持っていたら、こんな悲劇的な事件は起こさなかったはずである。どの子どもたちにも「人間ってもっと信じていいんだ！」という展望を持たせてやりたい。

2年間この基調を書くことになり、その2年目を終える。多くの仲間を支えてもらって

この大役を終え、自分自身が一番学ばせてもらったことに感謝したい。

文責 牧本富雄