

Kの世界を生きる

～課題を抱えた子への個人指導と集団指導の統一～

京生研(京都府生活指導研究協議会)常任委員会

1 はじめに

東日本大震災から一年3か月が過ぎた。「がんばろう」のかけ声だけは相変わらずだが、被災地の復旧・再建は遅々として進んでいない。生活苦のため、また、将来の展望が持たないために自殺者まで出ている状況だ。福島での対応はさらにひどい。今なお東電福島第一原発からは放射線が放出され続けているにもかかわらず、福島では放射線リスク管理アドバイザーの山下俊一氏は低線量被ばくのリスクを軽視し、「100ミリシーベルトまでは、妊婦も含めて安全」との発言を繰り返している。学校では放射能を気にしている生徒が教師から叱られるという信じがたい事態になっている。大震災の被災者の生活再建は後回しにされ、経済優先の棄民政策がおおっぴらに進められている。

一方、大阪では、橋下市長による君が代強制条例・教育基本条例が、多くの反対の声を押し切って強行されている。教師への管理統制を強め、教育への政治の介入を可能とし、もの言わぬ教師づくりを狙っており、戦後の民主教育を破壊しようとするものである。

私たちは、このような状況の中でいかに生きていくべきなのか。被災地と被災者に心を寄せ「自分にできることは何か」と常に問い続けていくこと、また、大阪での独裁的なやり方に反対する多くの教師・市民に連帯して「教育の自由を守れ」と批判の声をあげていくことが求められているのではないだろうか。そのことは、私たち京生研の実践の思想につながっているからである。

2 子どもをめぐる情勢

1) 府内の子ども・学校の状況を整理する上で、各地の報告を紹介することから始める。
〔北部より〕

北部のある地域の学校ではゼロトレランス的対応の横行が目立つようになり、ルールを守らない子どもを学校からは排除して、行き場のない子どもの学校外で起こす行動はスク

ールサポーターと呼ばれる警察関係者などに任せている。また、おかしな行動をくりかえした子どもは、すぐに発達検査を受けるようにすすめられて特別支援学級に入級させられることが増えてきた。同地域全体の生徒数は200人以上減っているにもかかわらず、特別支援学級の生徒は20数人増えている。リストアップされた生徒の半数が、特別支援学級に入級している実態がある。

〔南部より〕

南部でも同様の事態が起きている。活発に動き回り、ブレーキのかけにくい子は、情緒障害学級へ入級させられている。また、同市の教員は「学校が息苦しい。それは教師にとっても、子ども達にとっても同様である。」（季刊ひろば170号：宇治川氏）と述べ、できないのは子どもの努力不足であると「自己責任」を負わせ、ゼロトレランスを基調にして毅然たる対処に重きを置く傾向にある現場を批判している。

〔京都市内〕

市内各地で学級崩壊（小学校低学年～中学校）が報告されている。それはこれまで比較的問題状況の多かった地域に限定されることなく市内全域で発生している。中学校では、今年度に入ってから対教師暴力があちこちの学校で起きている。学級崩壊に陥ったケースによく見られるのは、発達障害のある子どもや落ち着きがなく荒れた行動をとる子どもへの指導不成立がきっかけとなっているものである。

〔情勢の特徴としての少年事件と学級崩壊〕

今年に入り京都府における少年事件がにわかにマスコミをにぎわしている。1月3日の福知山市動物園のサル山に大量の花火が投げ込まれた事件は高校3年生の男子生徒3人と有職少年2人が書類送検された。また4月23日に発生した亀岡市の無免許運転の少年が運転する軽乗用車が登校中の小学生の列に突っ込み死傷者を出す事件は、地域の少年達の無秩序な状況が見え隠れする。5月に入って城陽市の中学校では、休日の部活動に異装（金髪）で参加しようとした生徒を校門で阻止しようとした教師との間でトラブルとなり中学生が対教師暴力で逮捕される事態が発生している。6月に入って、深夜に暴走していた少年グループを警察が追跡中にミニバイクの2人乗り少女が車と衝突し、一人が死亡もう一人が重体となる事件も発生している。

これらの事件の周辺にはそれぞれに有職無職少年を含む少年達の集まりが形成されている。そこには学校から排除され地域社会からも排除される少年たちの姿があり、彼らの予備軍が、今、学校の警察との連携による強硬な指導によって生み出され続けている現実があると考えらるべきであろう。

非行問題行動を強硬な指導によって排除する一方で、学校・授業秩序を乱し指導困難な

子どもは特別支援対象として緩やかに排除される傾向が強まっている。それでも学級崩壊が広がりつつある。

京都市教委の『平成24年度学校教育の重点』の豊かな心の育成に向けてのページでは、規範意識の育成の項の中に授業中の私語禁止があいさつの徹底・服装指導などと並列して記述されている。いわゆる生徒指導をしている教師は、多くの場合彼らに対して規範意識の名のもとに上のようなルールを一方向的に定め、抑圧的に指導している。もちろん管理職の視線を感じながらである。教師の言うことをきいている間は何とかなるが、いつも言うことをきけるわけではないのが子どもである。まして、荒れた行動に対する抑圧が度重なり関係がこじれ始めると言動に歯止めが効かなくなってしまうのである。

他の子ども達への指導も同様に行われているため、当初は「ちゃんとしないアイツは、怒られても仕方がない」と見ることが多い。しかし、逸脱行動や教師への反抗的言動が続くと、それを見る学級の他の子ども達の中には担任教師へのあきらめを抱く者が出てくるようになる。さらに「もっとちゃんと指導してよ」という不信感や反感を持つに至る子どもが出てくる。そして、荒れた行動をとっている子どもの周辺に指導への不服従が広がり、集団でさらに反抗し敵対するようになっていく。こうして、複数の子ども達への指導が不成立の状態になった後は、たいていの場合、学級崩壊に至ってしまうのである。

このように強硬な指導による排除と緩やかな排除の両面で秩序にそぐわない子どもを排除しながらも、学級崩壊状況が広がりつつあるところに状況の深さを見るのである。

2) 一方、保護者の抱える問題も大きくなってきている。今日、学校に対する満足水準や期待水準は急上昇している*1。少子化傾向・変わらぬ学歴偏重志向・新自由主義的な考え方の蔓延・地域や職場での鬱屈感（心がふさぐ）やいら立ち・公務員バッシングを当然視する風潮などの要因が相まって、学校には保護者から様々な要求や苦情や批判が寄せられる。「勝つか負けるか」「やるかやられるか」という感覚の人や、白黒はっきりさせないと気がすまない人も目立つ。また、少しでも荒れた言動をする子どもが学級にいたら、「あの子を何とかしてください」という声が担任に殺到することもある。教師や学校が対応を間違えたために、保護者とのトラブルに発展するケースは、今や当たり前のようになっているのである。

乙訓からも、荒れた子どもへ指導をしていく場合、保護者との関係をどう切り結んでいくのが実践の成否の分かれ目となっているという報告があった。昨年度の京生研大会の中川実践に出てくる政志への指導はそのことを示していた。

3) 規範意識の徹底と個別指導の蔓延

トラブルを起こした子どもへの生徒指導は、重い課題を抱えた子どもへの指導によく見られるように「個別指導」として行われていることが多い。個別指導とは、子どもにゼロトレランスをもとにして圧力をかけ、集団から切り離し、あくまでも個別に指導するものであり、集団づくりの観点がないやり方である。私たちはこのやり方を集団づくりの観点がある個人指導とは区別して考えている。

なぜ「個別指導」が広がっているのか。それは、子ども達が荒れるのは一人一人の子どもの規範意識の無さに原因を求めており、規範意識の徹底が生徒指導の基本にされていることが理由として挙げられる。ゆえに小学校でも中学校でも4月当初からルールを厳しくし、それに従うように子ども達に要求される事態になっている。そういう学校では、静かにしておとなしくしていれば、その学級では教師の指導が成立していると思われ、ざわざわしていると指導は成立していないと見られるのが一般的である。外から見えることだけで判断しているのである。

指導が成立しているというのはどういう状態なのか。教師が一人一人の子ども理解のもとに信頼関係を結べていて話が通じること、それを基盤に学級集団全体への指示・指導が通り授業や学級会などの討議討論ができることである。さらに学級での自主的な活動が教師の指示・指導・援助のもとで可能であることだ。だが、現実には、そういう指導の成立の内実までは見ていない場合が多い。

そのために、昨年度の基調提案でも述べたが、少しでも荒れている子どもに対して管理職や同僚から「あの子なんとかならないのか」「もっと厳しく指導しないといけない」などの指摘がすぐにされてしまうのだ。担任が、言われるままに叱責のみを繰り返したり力づくで押さえつけようとすればするほど、子どもの気持ちは離れていき、わずかに紡いで来ていた信頼関係は簡単に壊れていくのである。担任は教職員評価制度が実施されている中で自らの意に反することであっても、管理職の指示に従わざるを得ない。教員管理体制の中で、管理的抑圧的な指導をせざるを得ないように追い込まれているのである。

4) 全国学力テスト体制の影響

全国学力テストは抽出方式となったが、京都市は全校実施を強制され、京都市以外の府内でも小学校で97%中学校で88%の学校が参加している。各学校では、調査の目的から外れて点数を上げることや、他校よりも上位の点数になることを目指しており、点数競争と言わざるを得ない実態となっている。また、府の学力テストや京都市の学習支援プログラムの年2～3回のテストなど、京都府全体で学力向上を口実としたテスト体制がしか

れている。そのため、各種テスト前には授業時間を使って過去問題を数回練習することやテスト対策の授業が行われ、テスト対策の宿題が多く課せられるなどの事態が起きており、本来学習すべきことが後回しにされている。

全国学力テストを頂点とする以上のようなテスト漬け・宿題漬けの中で、ストレスをため込んでいる子ども達が増えている。このことが、子ども同士のいじめや暴言暴力・校外での逸脱行動・教師への反抗や対教師暴力などの荒れを多発させていることにもつながっているのである。

3 重い課題を抱えた子ども(K)の世界を生きる

1) 大人不信にとられる子ども達

虐待やネグレクトされた子どもは、基本的信頼感を獲得することができず他者や社会に対しての安心感・信頼感を持つことができないでいる。したがって、対人関係を築くことが困難であり、他者とのトラブルを頻発させてしまっている。そのトラブルが起きた時に彼／彼女に共感的に関わり、生きづらさに共感し、生きる世界を共に創ろうとするのが「生活指導」である。だが、たいていの場合担任は、彼／彼女に対して叱責や脅しによって抑圧して、行動を抑えようとしてしまう。自分のことを何もわかってもらえず援助もされていないという体験が積み重なった時、彼／彼女が大人に対して不信感や敵意を抱いてしまうのは当然である。

また、発達障害のある子どもに対しても、発達障害への無理解により上と同じように叱責や脅しによって抑圧していることが多い。必要な支援があれば学級で他者と関わることができ、学級に居場所を持つことができたはずなのに、放置されているためにトラブルはますます激しくなってしまう。彼／彼女たちは、（なんで排除されるんだろう。なんでわかってくれないんだ。）という思いをつのらせていくのである。さらに保護者に対して「子育ての仕方が悪い」とか、「もっと愛情を持って接してほしい」などと言って責めている場合もある。責められた保護者が、彼／彼女に対してあたたかく見守る余裕などもてることがない。教師と保護者による誤った対応や他の保護者からの批判的な視線が原因となり、二次障害を引き起こし、他者への攻撃や無軌道な行動となって現われるのである。

2) 彼らとどう向き合っていくべきなのか

荒れている子どもと向き合う時、まず教師がやらなければならないことは、「この子は、好きで荒れているのではない」「この子が荒れているのにはわけがある」と考えることである。それは、「一人ぼっちが寂しい」「できない自分がいや」「わからないのが辛い」

「負けることが悔しい」「仲良く遊びたい」「家で、さみしかった」「殴られて辛かった」などである。教師の目から見てどんなに困ったことやひどいことをしていたとしても、その行動の裏にはその子の人間らしく生きたいという願いが潜んでいるものである。

荒れた言動をしてしまう子どもは、「暴力的にしか関われない」「上下関係しか作れない」「周りの人全てに敵対する」などの行動をとるより他に術（すべ）がなかったのである。だから、子どもがトラブルを起こしたら、（なぜこの子はこんなことをしたのだろう？）と、子どもと対話しながら、その行動で子どもが何を訴えているのかを考えていくことが大切なのである。

現代の格差と貧困の広がりの中、厳しい生活環境で暮らさざるを得ない家庭は増える一方である。余裕を失ってしまった保護者や自らが幼い頃に虐待・ネグレクトされてきた保護者が、子どもを虐待し子育てを放棄し、さらにDVの加害者となってしまうことは少なくない。そういう家庭に生きる子どもの中には、基本的信頼感を獲得できないまま、乳児期を経て幼児期を過ごし、トラブルを頻発させながら育ってきている子どもが多い。また、子どもの成育歴だけではなく、学級や部活動、地域での友人関係にも目を配っておくことも忘れてはならない。いじめ・迫害、上下関係の中で起こってくる抑圧や勝利主義に走るスポーツ少年団での抑圧などに悩み、苦しんでいる子どもも多いのである。

私たちは、彼／彼女らの荒れた言動を批判しつつ、荒れざるをえなかった事情には「共感」することから指導を始めなければならない。そして、苦しさや寂しさや辛さなどから荒れるしかなかった子どもを「決して切り捨てない」という決意をし、さらに実際に彼を教室から排除せず、また排除する動きに抵抗していくことである。

このことは、昨年度基調でも以下のように述べている。「私たちは荒れた言動をしている子を管理的抑圧的にのみ取り締まるのではなく、彼がなぜそうするのかを探り、彼の生きづらさを知り、その生きづらさに共感し、彼に共感的に接していくことから実践を始めなければならない。言うまでもなく、それは彼の荒れた言動を認めることではない。彼の荒れた言動は批判しつつ、彼が生きづらさゆえに荒れているのだと理解することなのである。理解しているからこそ、彼を叱りつけるだけではなく粘り強く優しく言葉をかけ、彼ががんばれる世界へ導いていこうとするのである。そうすることで、彼が幼い頃に剥奪されてきた基本的信頼感を少しずつ回復していくことを援助していくことができるのだと思う。」

こうして彼らへの共感にもとづいて信頼関係を築いていくことは教師が指導を展開していく上で必要不可欠である。自分のことをわかってくれている人間の言うことだから、Kは対話をするし指導を受け入れるのだ。また、信頼関係ができるということは、Kが教師を共感的他者として内面に取り込むということだ。このことは、Kが「対友人関係を構築

していく上での土台となる*2」のである。

3) 保護者と信頼関係を構築していくことの重要性

課題を抱えた子どもと信頼関係を築き指導をしていこうとする時に、保護者との信頼関係の有無が決定的に重要である。昨年度基調の細田実践や都築実践でも、課題を抱えた子どもの保護者と対話することが信頼関係づくりの第一歩となっている。

細田は、小1年の時にエスケープや逸脱行動を繰り返していたタカシを担当した時、始業式でタカシに出会った翌日の放課後に早々に、母親と電話で話をしている。学校での出来事を伝えると、母親は子どもを卑下し迷惑をかけることをとても気にしていた。その母親の様子から、まずは安心感を与えるようにとつとめて電話を終えた。その一週間後、細田は家庭訪問をしている。時間をかけて母親と向き合い、タカシの成育歴と母親の抱えてきた苦悩に耳を傾けた。そして学校と家庭で協力してく約束をすることができた。

昨年度の京生研大会レポートの中川実践（中学校）でも保護者との信頼関係づくりがポイントとなっている。中川が担任した政志の保護者は、担任決定や自宅に出入りする生徒の指導などについて、教師に対して恫喝をすることを繰り返し、それまでの担任は疲れ果て学校は振り回されていた。中川が偶然を装い保護者と会って話を聴いているうちに、それまでとは別の顔が見えてきた。いわゆる保護者との「出会い直し」である。この関係性の上で、中川は政志を担当することになったのである。

両者とも保護者の抱えてきた苦悩を知り、共感して信頼関係ができ始めてから実践は進んでいった。実践を進めていこうとした時に、課題を抱えた子ども本人との信頼関係を築くために努力することは当然必要である。しかし、今日の状況はそれだけでは不十分である。彼／彼女の後ろにいる保護者との信頼関係をつくっていくことが極めて重要となっている。保護者との信頼関係をつくることによって、荒れている子どもとも切り結んで行く可能性が開けてくるのである。

では、保護者との信頼関係を築くにはどうしたらいいのか？それはまず、どんな子どもでも学校から排除し締め出すようなことは決してしないことだ。現場では、エスケープや暴言暴力・授業妨害をする子どもを、力づくで抑圧することが多い。さらに、手に負えないからという理由で簡単に特別支援の対象にしたり、教室から締め出すという傾向が強くなっている。こういう方針で、子どもの保護者と信頼関係を築いていけるであろうか。

また、保護者の中には自分が生徒の時に教師に抑圧されてきた経験を持つ人が少なくない。そういう人は、最初から学校に対していい感情など持っていないのである。小学校低学年のころから、厳しく学校の秩序に合わせるように指導され、何か問題が起きたら「何

とかしてください」と保護者のせいにされるようなことが蔓延している。それが今日の学校現場である。まして、わが子が学校・教師に冷たく対応され、力づくで指導され、ゼロトレランス的に処分されてきたのであれば、学校・教師に対して敵対的な態度に出るようになっていても不思議ではない。

全ての子どもの保護者と信頼関係を築くことができれば言うことはない。それはなかなか難しいことである。しかし、課題を抱えている子どもの保護者とは、何が何でも信頼関係を築いていくことが必要である。それを新学期当初から努力しよう。関係がこじれてしまっていたら、教師の側から歩み寄っていき足りなかった部分を謝罪することも含めて、関係の修復に全力で努力することが求められているのである。そのことが、彼／彼女への指導をしていく上での要となっているからである。

4 個人指導と集団指導の統一を

昨年度基調の最後に「同時に集団指導も展開していくことが大切である。それは、Kへの個人指導だけでは不十分だからである。Kが剥奪された発達を回復するためには、他の子どもとの関わりが不可欠になってくる。剥奪されてしまった発達は、発達課題を乗り越えるための経験を集団の中で十分積み重ねていってこそ獲得することができるからである。個人指導と集団指導の両輪が今こそ本当に求められている。」と述べた。今年度基調では、この部分について深めてみたい。

生活指導・集団づくりにおける集団指導とは、何を指すのか？それは、学級・学校を、個人指導で結びつきを作ったKが生きるに値する空間にしていくことである。子どもを学級・学校の秩序に適応させるという生徒指導とは全く異なるもので、Kが生きやすいように学級・学校を変えていくことを目指している。

1) 集団指導をどう展開していくのか。まず4月当初から学級・学年での公的な活動を個人指導と並行してすすめていくことである。原案を作成して学級会を開き、班を使って討議することや、学級会で決定すること、決定を実行して総括するなどを学級・学年のスタイルとして形づくっていくことを忙しい中でもやらなければならない。この時、どういう活動を提起していくかが重要だ。提案に対して拒否し反発するであろうKのことを考慮し、Kがどうしたら賛成するのか（条件付き賛成も含めて）、Kがどうしたら参加しやすいようになるのかを工夫しなければならない。活動はKが得意なことやKが活躍できることであり、かつ、学級・学年のみんなが楽しめるものや熱中できるものがいだろう。教師は、その活動の中でKがどうしたら参加し活躍させることができるかについて熟慮する必要がある

ある。それは、この活動の中でのKの見せる姿を集団全体に示すためである。学級に蔓延しているKへの否定的目線（評価）から肯定的目線（評価）へ転換させうるチャンスになるからである。

2) 集団活動の中では、必然的にトラブルも発生する。教師は、そのトラブルへの介入を積極的に行うことが重要である。トラブルが発生したら、お互いの思いを聴き合うことを丁寧に行い、とりわけ、Kの思いを理解できる子を広げることを目的に置きたい。つまり、トラブルを通して、Kへの理解を広げ深めるのである。さらに、Kからのトラブルの相談に乗ることや、Kが活動へ参加するにあたっての個別援助も積極的に行うことも当然やっていく必要が出てくるであろう。

3) 公的な活動の中では、リーダーを育てていくというねらいを持って取り組む必要がある。今日、「リーダーがいない」「リーダーが育たない」などと言われているが、学級の最初のリーダーは教師なのである。リーダー指導の最も重要な点は「教師がリーダーの見本」である。このことを自覚して、Kと関わっていくのである。その中でリーダー候補を発見していくのである。

4) もう一つの集団指導として、私的グループの指導がある。小学校では学級内クラブとして実践されることが多くなってきた。中学校では、従来からつっぱり学習会や紛争解決委員会などの実践が提起されてきた。これは、班活動などの公的な活動だけでなく、Kの興味と能力に応じた活動を特別に組織することによってKに取り組もうとするものである。*3 私的グループでの活動で形成された関係は、その後の公的な班編成や班活動などの中で生かされるのである。

5) 以上述べたような一連の集団指導を展開していく上で、職場との合意形成が大切である。学年会や生徒指導部会などの場で、または管理職との対話の中で、自分がKをどう分析して方針を立てているのか、どういう意図で指導しているのかなどについて説明しておく必要がある。それは実践への理解者をつくることになり、いざという時に協力をしてもらい関係をつくることにもなるのである。

また、集団指導をしていくことは、学級の子ども達がKの共感的他者として立ち現われること、言い換えれば共感的他者として成長することにつながっているのである。そのた

めに必要な指導方針として、福田氏は細田実践を分析して以下のように述べている。

「タカシに共感的他者として取り込まれるような関わりをどのように構想していけばよいのであろうか。この実践課題に対し、細田氏が提起している『解答』は、タカシにとってやりたくてたまらない『楽しい』活動を公的に展開しながら、彼が居心地良く参加できる世界を同時に複数立ち上げていくことであり、その立ち上げの営みそのものにタカシ自信も深く関与させていくという指導方針である。」「また、その取り組みの中で必然的に生じてくるトラブルに対して、『悪さをして叱られても、その後はしっかりと大事にしてくれる大人』の存在を常に保証することであった。*4」

こう考えていくと、生活指導・集団づくりをしていくうえで、個人指導だけで個人への指導が完結するわけではなく、集団指導があって初めて個人指導は完結していくのではないだろうか。ゆえに今年の基調では特にこの点を強調しておきたい。

5 まとめ

細田はタカシに向き合う時に、悪さをして叱っても、その後はしっかりと大事にする大人であり続けようとしてきた。福田氏によれば、そのことが保障される場所は「安心してまちがいや失敗ができる」自由が保障された時空間である。しかし、よく考えれば、この時空間はひとりKのためにだけ必要なものではない。それは、K以外の学級の子ども達にとっても必要な時空間なのである。その中でKが自立するとともに、Kの周りの他の子ども達も自立に向けてすすんでいく。私たちがKを軸にして実践を構想し、実践を展開することは、学級・学校をKが生きるに値する時空間に変えていくだけでなく、すべての子ども達が生きるに値する時空間にしていくことにつながっているのである。そのことに確信を持ち、実践をしていくことを呼びかけて基調提案とする。

(文責：細田俊史)

*1 小野田政利：「内外教育」2012年5月15日

*2 福田敦志：「生活指導」2012年1月号

*3 「新版学級集団づくり入門」p70

*4 福田敦志「生活指導」2012年1月号