

## 1 私たちの苦しみとは

「隣のクラスの先生は、三年生の時に俊を担当していた。学年会で明や俊の話をする、『それ、甘えてるだけです。去年はそこまでじゃなかったのに』とのこと。主任の先生にも、『大変やけどあれを許したらあかん』と言われた。そして、明や俊がうろうろし始めたら教室から出して、三人で囲んで指導するという方針が立った。それではただの対処療法で絶対うまくいかないと思ったが、自分のクラスが一番ガチャガチャしている負い目があって何も言えなかった。」<sup>(1)</sup>

これはある小学校での一場面である。このような場面に直面した時、私たちは何を感じるだろうか。職場で投げつけられる厳しい言葉。私たちはこうした言葉を苦しみとを感じる教師だろうか。言葉自体に苦しんでいるのか、ということここでは問いたいのではない。批判にさらされても、目の前にいる子どもたちのことで苦しむことができているかということを知りたいのだ。

そもそも今、私たちが学校で感じる苦しみとはどのようなものだろう。苦しみの中身は管理職や同僚から自分に向けられる「甘やかしてはだめだ」「ちゃんとさせなさい」といった厳しい言葉や、そのようなことを要求する雰囲気をプレッシャーに感じてのものが大半ではないか。もしそうだとしたら私たちは、その苦しみや、レポートの中にあるような「負い目」から逃れるため、子どもを管理統制するための「スタンダード」や「ゼロトレランス」を内面化し、それを体現する教師になっている恐れがある。なぜなら、自らが批判されないように即効性を持って子どもを「ちゃんとしている」ように見せるには、「スタンダード」や「ゼロトレランス」は効果的だし、目に見える子どもたちの落ち着きは教師としての評価につながるからだ。

苦しみの内実を問うたが、学校の中で苦しみを感じている教師が全国に大勢居ることは間違いない。実際に精神疾患による病気休職者数は全国で毎年 5000 人前後で推移している<sup>(2)</sup>。理由は様々であろうが、この中には、「スタンダード」や「ゼロトレランス」ではない方法を模索し、子どもの側に立とうとするが故に苦しみ、心の中に葛藤を抱え心を病んだ教師もいることだろう。その苦しみのなかに、私たちが大切にしなければならないことの本質がきっと潜んでいる。

私たちの教師としての苦しみとは何か。この苦しみに向かい合い、自分自身の問題として考えることが「負い目」から自らを解放し、子どもと共に生きる教師の道へと進む大きな手がかりとなるのではないか。

その手がかりを掴むために、現代の学校が何を担わされようとしているのか、子どもや教師はどのような状況にあるのかについて言及した上で、現在の情勢の中でどのような実践が必要となるのかを提起していきたい。

## 2 学校が担わされようとしているもの、学校から奪われていくもの

私たちは、市場の競争と評価が全ての価値を決めるという市場原理に立つ新自由主義による、格差の広がりや分断、排除や迫害と常に隣り合わせの社会を生きている。経済大国を自称し、その維持発展と生き残りを構想する日本においては、今後到来するとされる Society5.0（テクノロジー第五次社会）を想定し、その社会の中で生き、その社会を構成する担い手を育てることが急務とされ、生産性の高い労働者の育成と「高度人材」の確保が必要とされている。

このような「人材」をどう育てるかが重要視されていることは、教育基本法「改正」以降注目されるようになった「資質・能力」という用語に象徴的に表れている。

また、「道徳」の教科化は価値の教え込みによって、モデルとなる「日本人像」の形成を図るものである。「自己犠牲」、「他者への感謝」、「伝統崇拝」などの精神面の評価を伴う教え込みは、国家に都合の良い生き方をよしとする価値観をすり込む面もある。生き方への介入は学校だけに留まらない。家庭教育支援法案をめぐる議論でも明らかになった通り、「家庭できちんとした子どもを育てて下さい」という家庭教育への国家介入（子どもの問題は家庭の責任）も始まろうとしている。

学校は国家に都合良く貢献できる子どもの育成を担わされようとしている。「道徳」が教科化され一層推進されることにより、「平和で民主的な国家と社会の形成者の育成」という、私たちが大切にしなければならない教育の理念を奪われてしまっているのではないだろうか。

### 3 学校の中で

#### （1）スタンダード化する学校

今日、多様な価値観が広がり、また格差の拡大や子どもの高い貧困率など社会の変化により様々な成育状況にある子どもが集う学校で、一律の教育を遂行することは決して容易なことではない。学校に適応させようと、学びに従順に向かう姿勢を小学校時代から徹底的に「しつけ」「スタンダード」「〇〇行動の徹底」などによってたたき込む。更に中学校では内申を盾に取った校則の遵守、部活動による管理、テストや受験競争に煽り立てることを通して、そこからこぼれ落ちまいと必死で型にはまろうとする子どもを育てることに心血を注ぐ。意図的に学校を狭量化させることで、「包摂と排除」の論理が強化され、その結果、子どもの統制がよりいきとどいた学校をつくりだすのである<sup>(3)</sup>。そのような状況下で子どもは自分の内面にある自己を表出させることをやめ、集団の中で自分を押し黙らせる。このようにして物言わぬ従順な子どもが育っていくのである。

授業を落ち着いて受けられない子どもや規律に従えない子どもは、教室に入れてもらえなかったり、別教室が用意されていたりと思わせしめのように排除される。このような意図的につくられた学校環境が不登校の子どもの増加と深く関係しているのはもはや明らかである。

#### （2）排除され忘却されている子ども

学校環境に不適応を起こして不登校になった子どもでも、不登校支援機関が公的に設け

られるなど、一定のサポートはある。「不登校枠」が設置された高校や、学校そのものが不登校生徒を対象とした高校も設立されつつある。しかしこのような機関は、あくまでも「不登校生徒の増加にともない受け入れ場所が必要」というニーズに合わせてつくられているだけで、支援機関を用意することが解決策であるかのようにになっている面がある。これらの機関の設置は、子どもに対して不寛容であるという学校自体の問題を棚上げにし、教師を不登校問題の根本的な解決から遠ざけてしまっていないだろうか。また、教師の側も「なぜその子は不登校になったのか」を考えることをやめてしまい、受け入れ場所に不登校生徒を簡単に丸投げしてしまう場合もあろう。

このような支援機関に居場所を見つけられる子どもばかりではない。学校に登校する意味を見いだせず、早い段階で学校からドロップアウトする子どもは、ひどい場合は教師からも子どもたちからも忘却されてしまっている。

### (3) そして教師の苦しみとは

問題はこのような学校実態や、従順に従う子どもの姿を見ながらも、多くの教師がここまで述べてきたような学校状況を当然のことにように受け止め、自分たちの進めている教育活動が不登校や問題行動の原因ではないかと深く問うことをせず、当事者である子どもや保護者ほど苦しんでいないことである。このような学校状況を、なぜ仕方がないことと受け止めてしまうのだろうか。

私たち教師は、スタンダードを遂行できないことへの批判や、職場で飛び交う子どもへの厳しい指導を要求する声に疲弊し、大きく傷つくことを経験する。傷ついた教師は傷つけられることを回避しようと、徐々に学校状況の中に埋没するようになる。それは子どもが学校の集団の中に埋没する様子と似ているかも知れない。そうなる学校で咄嗟に出てくる自分の言動が子どもの側に立っていないものであっても、そのことに気づくことは自分自身でも難しくなる。教員評価制度により絶えず管理職の目にさらされている現実も学校体制に埋没する状況に拍車をかけている。働き方改革の名の下、それぞれの学校状況を鑑みることなく遂行される時短政策や多くの研修に追われる日々。今日の現場で評価される教師とは、これらの押し寄せてくる要求を素直に受け入れ、効率よくこなし、尚且つスタンダードを遂行できる教師であろう。

子どもと同様、教師も評価と統制の中で、「できる教師」と「できない教師」に分断される。そうなる「できる教師」の側に入ることに多くの労力を割くようになるのも仕方がない。現状がおかしいと思っても抵抗する余力は私たちにはなく、もはや思考を停止させ、要領よく立ち振る舞うことを選択させられてしまっている。

例え誰かが苦しんでいても同僚への気遣いは今の職場では容易ではない。誰かの悩みに応えようにも業務に忙殺されてしまって時間をつくることができないからである。私たちは子どもや同僚のために何かを考えたり行動したりすることが困難な状況の中にあるのである。

つらつらと教師の苦しみの中身を述べたが、目の前にいるはずの子どもの姿が苦しみの要因になっていないことに、はたと気づく。生活指導は、何よりもまず子どもの生活から出発し、子どもの生活に還ると言われてきたが、ここに述べた苦しみの中にその子どもの姿はないのだ。

私たち生活指導教師は、子どもを目の前にし、子どものリアルな姿から実践をスタートさせてきた。思いどおりにいかいかないは別としても、実践の結果から様々なことを感じ学んで成長し、また次の実践へと向かってきた。その中で、子どもの成長に出会うことができたときに、教師としてのやりがいを感じてきたのだ。

全生研第六一回全国大会の基調提案では「独自性や固有性を剥奪されることで存在論レベルでの承認を得られず、多様な条件が無視されたまま自己選択・自己責任で一律の競争に動員されることで、自らの、そして共同の生活やその条件を作り出す力を奪われ、無力化されている」と人びとの生きづらさを分析しているが<sup>(4)</sup>、この文脈は教師の現状にもあてはまる。「独自性や固有性（子ども個々の苦しみから出発する実践）」が剥奪されているこの現状は、まさに教師としての当事者性の喪失といえるのではないだろうか。

教師としての当事者性が剥奪され、自分に対しての抑圧や評価に怯えることが、今の教師の苦しみだとすれば、まず、子どもの個々の姿・実態から苦しみを感じとり、そこから始まる実践に変えていくことが当事者性を取り戻すためには重要だと言えよう。子どもの姿から始まる実践を追求することを通して、教師としての当事者性を取り戻すことができれば、私たちは改めて教師としての喜びに出会い直せるかもしれない。

#### 4 教師の当事者性の回復

学校をとりまく厳しい状況の中で教師としての当事者性を回復する道筋を、兼田幸の二年間の実践<sup>(5)</sup>の中から見いだしていきたい。兼田による実践の試行錯誤の中には、多くの生活指導教師が直面している課題が現れていると同時に、その課題を正面から受け止め、しかし、疲弊することなく、実践を進めるための姿勢と技術を見いだすことができるからである。

兼田の勤務する中学校は、教師と子どもや子ども同士の関係を大切にした学校であった。しかし、多くの学校と同じように表面上の落ち着きをもたらされると、「学力向上、道徳推進、行事の削減」が要求されるようになる。表面的には落ち着いて見える子どもたちを前に、兼田は実践の中心に据える最も課題の大きな子どもは誰かを考える。そして実践の柱に据える子どもはもはや狭量化した学校の中にはおらず、学校の外にいるのではないかと考え、子ども集団を分析し直すことになる。この再分析の中で、生存確認が必要であるほどの長期欠席状態にあった神奈を、学級集団における最も課題の大きな子どもととらえ、担任になることを決意する。

兼田のような実践をするには大きな覚悟と決意がいる。なぜなら、神奈は排除される側の子どもだからだ。その子どもが矛盾を抱えた課題多き社会の映し鏡である以上、排除される子どもに本当に寄り添う実践を進めるためには、様々な軋轢を抱えて生きる道を歩む覚悟が求められる。今、目の前に居る子どもに寄り添い、軋轢の中を生きていく覚悟を持つ。このことは非常に難しく勇気がいることである。しかし、神奈を実践の中心に据えた二年間の最後、彼女の卒業前の登校をめぐって、子どもたちが葛藤し、意見をぶつけ合い、子どもたちの力で方針を検討していく場面が生まれる。このやり取りを通して、学級は更なる高まりを見せ、子どもたちは皆、満面の笑顔で卒業していくことになる。このような経験に私たちが出会えるとしたらどうだろう。兼田のような実践ができれば、子どもを、

教室を、学校を、地域を、そして私たちが生きるこの社会を変える可能性が生まれる。この可能性は、世界を主体的な当事者として生きていく際の大きな希望となる。

軋轢の中を生きていく覚悟をもつことが、自分の実践の地平を開いていくために必要である。その主体性こそが、自らへの勇気と希望、教師としての当事者性、子どもの姿から始める教育実践を取り戻すことにつながるはずだ。

## 5 なぜ来歴のストーリー・成長のストーリーを描くのか

### (1) 課題の大きな生徒を実践の柱に据える

これまで京都府生活指導研究協議会（以下、京生研）では、最も課題の大きな子どもへの個人指導の在り方について研究を深めてきた。最も課題の大きな子どもとは、発達上の重い課題や苦悩を背負わされた子どもであり、周囲の無理解による仲間の世界からの、さらには秩序の維持を是とする学校体制からの排除の対象となってしまうような子どもである。自己責任と競争によって分断された子どもの世界で、最も傷つき、生きづらさを感じている子どもである。この子どもに寄り添い、自立を目指す実践を立ち上げながら、こうした子どもを抑圧し排除する集団の課題を浮かび上がらせ、自己責任に囚われる子どもの層をあぶりだし、他の子どもたちにも共通する発達課題に応える実践を構想してきたのである。

こうした実践課題を意識した指導を展開する際の重要な視点のひとつが、最も課題の大きな子どもの抱える生きづらさを教師が共感・理解することである。一見すれば「甘えているだけ」のように見える行為に、そうしなければならぬその子の苦しみと、その苦しみのもととなるその子どもの発達疎外を読み取っていく。この共感・理解をリーダーや学級集団に広げ、その理解をもとに、異質な存在を受け入れ、励ましたり時に批判したりするような集団づくりを構想してきた。学力競争と同調競争に埋没し、自分の異質さがいつ漏れ出すのではないかと怯える子どもたちに、異質排除にかえて、共同・共生を志向する集団づくりを提起してきたのである<sup>(6)</sup>。

### (2) 共感するということ

こうした指導の入り口となるのが、最も課題の大きな子どもへの共感である。京生研は共感の質を二十年以上にわたって議論してきたが、その質を高めていくことは容易なことではなかった。「自分は共感的に関わっている教師だ」と自負しているつもりでも、その共感が弱かったり、中途半端であったりすると、いざ最も課題の大きな子どもの否定的行動を目の当たりにしたときには、寄り添いきれない現実が待っていた。

共感の弱さの原因の一つは、成育史を聞き取ることの不十分さにある。その子どもの苦しみはいったいどこから来るのかを明らかにできない成育史の聞き込みは、その子どもに対する実践の閉塞感につながるのである。もう一つの共感の弱さの原因は、何に共感するのかという問題に由来する。貧困状況や家庭状況の厳しさを掴んだとしても、そのことをもって、その子どもへの個人指導に対する理解を職場や学級集団から得ることは難しいのである。例えば、兼田実践に登場する神奈は大泣きをする。この姿を、「彼女は幼いから」「同年齢と過ごした経験が少ないから」「家庭の援助が弱いから」といった言葉で職場の同

僚に説明したとしても、「そのような子どもは他にもいる」という声に押しつぶされてしまうのである。否定的行動が、成育史の中の何によって引き起こされたのかを探り当てることができてこそ、最も課題の大きな子どもへの共感を引き出すことができるのである。

### (3) 共感の質を高める技術としての来歴のストーリー・成長のストーリーを描くこと

最も課題の大きな子どもへの共感の質を高めていく具体的な方法として、兼田は来歴のストーリー・成長のストーリーを描いている。この方法は、最も課題の大きな子どもの来歴を「見えるストーリー」として描くだけでなく、そのことで起こったであろう内面の変化などを「見えないストーリー」として併せて描いていく作業である。

これまでも最も課題の大きな子どもを分析する際に、縦糸（成育史）と横糸（対他関係）の情報を収集し、検討していくことから始めてきた。縦糸の中でどのような発達疎外や抑圧を抱えてきたのか、その結果、横糸の中でどのような問題を発生させ、学校や仲間集団から排除されるに至ったのかを明らかにしていくのである。では、この縦糸と横糸による分析と、来歴のストーリー・成長のストーリーを描くことによる分析にはどのような違いがあるのだろうか。

両者の最も大きな違いは、**来歴のストーリーは成長のストーリーを描くためにある**ということである。神奈の来歴のストーリーを見ていくと、彼女の乳幼児期は、父親から母親への暴力、父母の離婚、祖母から母へと二代にわたって生活保護を受給するなど経済的に厳しい状況にあって、不安定な幼児期を過ごしていたことがわかる。そのような中で育ちそびれを抱え、交わり能力の獲得に不十分さを抱えたであろうということは予想できる。しかし、このことだけでは神奈の「幼児がえり」の現象を読み解くことはできないし、彼女の成長のために必要な実践視点は見えてこない。

最も課題の大きな子どもが否定的行動に出なければならぬその苦しみが、何に由来するのかを明らかにすること。そのことへの共感を起点に成長のストーリーを描いていくことが重要である。なぜなら、この場合、否定的行動とは両価値的であり、その行為の背景を読み取ることを通して、否定的行動を肯定的行動として読み解いていくことができるからである。神奈にとって大泣きとはどのような意味を持ち、それはどのような彼女の生きづらさによるものなのか。このことを読み解くことで、彼女の成長のストーリーを描いていくことができる。

## 6 神奈の来歴のストーリー・成長のストーリー

### (1) 神奈の来歴のストーリー — 全能感への着目

乳児期から幼児期にかけての重要な発達課題として、全能感の成熟がある。全能感は「自分が願ったことは何でもかなう」という感覚である。乳児は、快・不快の感情を泣くことで表現するが、そのことを通して養育者がおしめを替えてくれたり、ミルクを飲ませてくれたりと、全面的に願いを満たしてくれる。全能感は否定されては生きていけないほど重要な感覚であるが、しかし、いつまでもその質の全能感に留まる訳にはいかない。乳児期を抜け出て幼児期に入らる中で、実際には願っても叶わないこととの出会いの連続となる。そうした全能感の傷つきを癒してくれるのが共存的他者の存在である。時には励まし、時

には上手くいく方法を教えながら、共存的他者の支えのもと、「自分のモノと他人のモノの区別をすること」、「うまくいなくても頑張った自分に納得すること」、「一人ではできないことも他人と協力してやり遂げること」などを学び、ものごとに対する前向きさや根拠のない自信を内面化していくことができる<sup>(7)</sup>。

全能感を癒し育ててくれる共存的他者がいない時、幼児は全能感を自分ひとりで傷つくことから守り続けていかなければならない。このときに生じるのが、「できそうもないことはやらない（傷つく前にやめておく）」「できないのは他者のせいである」「周りの環境が悪いからできない」といった、全能感の傷つき回避行動である。教師や友だちが自分に無理を強いてきた際に起こる神奈の「幼児がえり」の背景には、彼女の幼児期に共存的他者の存在が弱かったこと、それに由来する彼女の全能感の傷つき回避行動が大泣きという現象として表れていると読み取ることができるのではないか。彼女は他者が自分の思いとは違う行動に出たことによる不安を感じとった時、「幼児がえり」をすることを通して不安を表出し、自分の身を守っているのではないだろうか。

## （２）神奈の成長のストーリー

神奈にはどのステージにも全能感の成熟を十分に支えてくれる他者がいなかったからこそ、そのヘルプを大泣きという形で表出してきた。成長のストーリーにおいて、神奈の全能感の成熟を支えるのは、まずは信頼できる大人（兼田）であり、兼田の伴走に依拠しながら、やがて友だちとの交わり体験を獲得し、その後母親との出会い直しへと遡っていくことになるはずである。ただし、発達段階の順次性に沿って直線的に発達の不十分さを取り戻していくとは限らない。実践の中で行きつ戻りつ発達課題が現れたり、複数の発達課題への挑戦が一つの局面で混在したりと、様々なケースが存在することを想定しておく必要がある。

神奈の成長のストーリーの最初期にあっては、兼田自身が神奈の「幼児がえり」に対して共存的他者として立ち現れ、彼女の混乱を鎮め、彼女の傷つきを癒す存在となる指導が構想される。神奈の大泣きに対し兼田はあきらめて放置することもしないし、大泣きを否定して行為を無理強いすることもしない。優しく状況が鎮まるまで待ちながら、ゆっくりとわけを聞き取っていく。そして一緒に解決方法を考えながら具体的な行動を提案していく。こうした一連の営みを通して神奈と共に彼女の全能感をも守りながら、信頼できる大人として彼女の前に立ち現れていく。また、学級の子どもに「どう思った？」と問いかけながら、彼女の成長の次のステージに参加できる仲間を見つけていく。神奈の大泣きを前にして、その行為を叱責したり、「あれを許せば他の子どもへの示しが見つからない」とスタンダードで取り締まったりすることは、彼女の成長に何ら寄与しないどころか、彼女の異質さが浮き上がり、彼女が少年期の世界で排除され傷ついたように、彼女の発達の脆弱性、つまりヴァルネラビリティ（攻撃誘発性）を刺激することになる<sup>(8)</sup>。

神奈の周りにはやがて仲間集団が育ち、また、学校に対し心を閉ざしていた母親も神奈の自立を応援する存在として成長していく。出会ってから二年後の卒業式前の登校をめぐるの竜や大地との対話は、一人で守ってきた全能感を、友だちの力を借りながら成熟させていく神奈の姿を象徴的に表している。成長のストーリーの中で、神奈の全能感を成熟させる他者は、信頼できる大人（兼田）から仲間集団へと着実に変化している。

## 7 神奈を自立に導く実践視点

### (1) 出会いにおけるケア —神奈を否定しない教師として出会う

神奈の成長のストーリーの最初期は、人間不信に陥っている神奈を否定しない教師として兼田が神奈の前に立ち現れ、神奈がそれを受け入れることである。だからこそ兼田は神奈との出会いに全精力を割いている。

出会いにおけるケアは、徹底的に情報を収集してその子どもを知ることから始まる。兼田は前担任との引継ぎの情報をもとに始業式前に校区地図に子どもたちの名前を書き込みながら、神奈と繋がることのできる子ども（理香）を発見する。始業式の日放課後に前担任と一緒に家庭訪問しながら、翌日に学級通信を再度持ってきて良いかと了解を得て、出会いを繋がりへとつなげていく。また、インターフォンが怖い神奈にとって玄関先は外の世界とのつながりをつくる重要な場所ととらえ、神奈と視線を合わせて話すなど、神奈を否定しない教師、神奈が受け入れる教師としての出会いを創出していく。その中で、兼田自身が母親とは異なる安心できる大人のモデルとして神奈の前に立ち現れる。

当初、神奈は担任の兼田という唯一のパイプを通して学級とつながっていく。人間不信を抱える神奈への指導の初期段階で、集団との交わりを焦って進めようとはせず、神奈への家庭訪問を兼田一人で行く日と、理香と一緒にいく日を設定するなど、兼田本人や理香との二者関係を太らせていくことを第一義に据えている。理香は神奈の感覚に近いものを持っており、神奈の不安を他の子どもよりも身近なものとして感じ取ることのできる子どもである。理香という安心できる存在を伴って兼田が立ち現れることは、兼田への信頼を神奈のなかで太らせていくことにもつながっている。

### (2) 学級集団への当面の指導 —否定的行為・行動に肯定的な願いを読み取る

私たち教師は、最も課題の大きな子どもが集団の中で内的葛藤を表出する（一般的には「パニック」と捉えられている）場面にしばしば立ち会う時がある。それは奇声をあげたり暴言や暴力であったり、固まるという行動や教室を飛び出す行為、自傷行為など様々である。これらの行為・行動に対して、例えば別室でクールダウンさせるなどの対処療法がとられることが往々にしてみられる。しかし、大切なのは、その行為・行動を放置するのではなく、そのことを通してその子どもが表現したかった葛藤や欲求を言語化する教師として、その子どもや学級集団の前に立ち現れることである。そのような指導を展開するなかで、まずは、少なくともその子どもを排除しないといった、消極的支持を学級集団につくりだしていくことができるのである。

兼田実践においては三年生になってすぐの委員会決めでその場面が描かれている。委員会決めのアンケートに二重丸（委員に立候補）をつけていたことで、唄が神奈に委員就任を打診する。そのことで神奈が大泣きをし始める。その状況を察知した兼田は、「ほな、みんなはちょっと輪になって喋ろうか」と咄嗟に呼びかけ、神奈の否定面がクローズアップされることを避ける。そのあと「どう思った？」とエミリや唄に問いかけながら、神奈への集団の見方を探ると同時に、神奈への理解を深めるきっかけをつくっている。神奈の内的葛藤の表出に立ち会いながら、その否定面を誘発させないケアと、そのケアを集団（リ



一ダー)がどう捉えているのかを探る指導、そして神奈が落ち着いてからわけを聞き取り(神奈が誤ってアンケートに二重丸をつけていた)、神奈の異質な振る舞い(大泣き)が決してわけのわからない行為ではないことを読み解いていく。この異質な行為の読み解きは、学力競争と同調競争に縛られた同質同等の子どもの世界を、共同と共生を志向する異質同等の世界に組み替えていく重要なステップとなる。神奈が異質な存在として浮かび上がったこの場面を集団指導の好機ととらえ、「神奈を理解し、受け止め、共に成長する学級をつくろう」と呼び掛けていくことにより、「他と同じでなければならない」と自己暗示をかけてきた子どもたちを解放していくことができるのである。

### (3) 神奈が参加できる集団づくり ―自立の根拠地へのせり上げ

神奈を学級に受け入れる条件を整えた次に兼田が構想しているのは、神奈が交わることのできる集団を少しずつ広げていくことである。この集団とは、学級の枠組みに囚われるものではない。兼田は、神奈と親密な関係を築くことのできる可能性のある子どもとして理香を意識しながら、二年生の夏休みには、理香、恵子、颯太、悟といった不登校傾向や低学力という課題を抱える子どもたちを巻き込み、夏休みの宿題への取り組みやスライムづくりの会を発足させ、神奈を軸に据えた集団づくりを行っている。この会では、颯太のいじめ被害体験の告白、神奈の小学校時代の担任のお迎え時のイライラした様子が交流されるなど、子どもたちの生きづらさが語られている。

二年生の十一月のテスト後には、神奈が「電話をかけたことがない」「火が怖くて、ガスをつけることができない」と話したことをきっかけに、モノづくり・生き方学習を立ち上げている。この学習会は、神奈にとって必要な学習内容によって組み立てられたものであり、学校のカリキュラムを相対化するものである。

これらの活動は、宿題に取り組んだり、生活体験の乏しさを補う体験を得たりするといったことを表向きにはねらいとしているが、他方で、「集団の楽しさを教える」「互いを否定しない安心できる居場所をつくる」という側面や、「互いの生きづらさを言語化し励まし合ったり、それに打ち負けそうな仲間を支えたりする」という側面がある。すなわち、モノづくり・生き方学習の中で生まれてきた集団は、思春期的な要求に基づく集団であると同時に、その活動内容には少年期的なものも含まれているなど、一つの活動の中に複数の発達課題への挑戦が混在していると考えられよう。

### (4) 母親への方針 ―子どもの自立を願う親の姿をつくりだす

保護者との関係づくりでまず大切なことは、保護者の子育てを否定する教師として出会わないということである。最も課題の大きな子どもの保護者は貧困状況や自身のかつての学校との関係から学校や教師に対して被抑圧感を抱えていることが多い。さらには、子育てに自信や余裕がないがため、学校に対して攻撃的であったり拒否反応を示したりするなど、子どもの揺れに同調してしまいがちである。このような保護者こそ、現代社会の構造的暴力の被害者と捉え、子育ての苦悩に共感し、「あなたの子育てで大丈夫ですよ」というメッセージを送ることから関係づくりを始めていく。そのことを通して保護者を支え、子どもの自立を見守る親と教師の関係を少しずつ立ち上げていくことが重要である。

兼田は保護者に対し、当初は母親を支える教師として伴走するが、やがてその支えを拠

り所に、母親自身が来歴を語り始め、さらには神奈の自立に迫る母親の姿を見せている。この背景には、母親の来歴のストーリーを描くことを通して母親分析が進んでいることが大きい。つまり、なぜ母親は仕事が続かず、神奈と共に引きこもらなければならないのかについて、兼田なりの仮説を立てることができているのである。その仮説とは、一つは、両親（神奈の祖父母）の会社の倒産によって母親の生活は急転落することになるが、もとの裕福な生活の中で社会性が育っていなかったことにより経済的・社会的自立に支障をきたしたのではないか、という仮説である。もう一つは、神奈が生まれてすぐに離婚し、神奈の祖母との同居生活が始まるが、養育へのプレッシャーを感じ、その苦悩を吐き出せずに孤立してきたのではないか、という仮説である。

こうした仮説を立てているからこそ、兼田は母親の支援をも神奈への指導構想の中に位置づけることが出来る。その一例として、修学旅行費の援助費用を前払いできるかとの問い合わせに対し、管理職や事務職員に掛け合いながら、即座の方針を出す場面が描かれている。「援助費用の前払い」こそが状況を鎮めるための唯一の方針であることを理解し、その方針を持って家庭訪問することで母親や神奈の安心を引き出している。「お金のことは市役所に聞いてください」といったような事務的な対応では、保護者の安心や信頼を勝ち取っていくことは難しい。こういった機会を利用し、何をさしおいても応答する教師として保護者の前に立ち現れることによって保護者との関係をつくっているのである。

こうした母親への支援の積み重ねの中で生み出される実践として、合唱コンクールを前に神奈が家に引きこもる場面は象徴的である。学校に「いけいけ」と迫る母親に、行けなかったことのペナルティ（約束）として一日中部屋に閉じこもった神奈は、「学校にいけいけうるさい」「一年のときいけいけ言われた」と母親に不満をぶちまける。その不満を引き取った兼田は、「いけいけ」の中身が変化していることを神奈に教えていく。つまり神奈が一年生の時には母親自身がつらいから無理やり学校に行かせたこと、しかし今は、母親は、神奈の幸せを願って登校を促しているという違いについて教えているのである。その言葉に続く形で「お母さんみたいになってほしくないんや。お母さんは高校中退や。ずっと待ってた。でも、もう今から動かないと間に合わへんようになる！」と母親が神奈に迫る場面が生まれている。この場面では保護者の子どもへの要求を翻訳し、子どもの自立を願う親の肯定的なメッセージとして神奈に伝えることに成功している。

母親は神奈が引きこもることによる共依存的な生活で自身が安定し、神奈の自立の足かせとなってきた存在であった。そのような母親も自分の子育てへの自信を取り戻し、兼田の支援に依拠しながら、神奈の自立を迫る存在へと転換が果たされているのである。

## 8 ケアし合う学級集団のその先にあるもの

「子ども同士の関係のなかでケアする集団」「自治的にケアしあう集団」を追求する過程で、最も課題の大きな子どもへのケアから始め、教師と最も課題の大きな子どもとの応答関係を成立させていく中でその子どもの苦悩を教師が読み解いていく。このようにして読み解いた苦悩を学級にオープンにすることを通して立ち上がってくるリーダーの姿は、かつてのリーダー像と異なることについても注目したい。最も課題の大きな子どもへの教師の働きかけを見ながらその意味を理解し、教師の指導を支持するリーダーは、これまでの

制度的なリーダーと同一人物であるとは限らない。排除されそうな子どもに寄り添い、その生きづらさを知的に理解する子どもにこそ注目し、リーダー指導を組み立てたのである。

ここで言う知的な理解とは、最も課題の大きな子どもの側に立った時、その苦悩は社会が生み出したものであるということを理解し、最も課題の大きな子どもへの抑圧に自分たちも少なからず加担しているという現実を認識しながらも、最も課題の大きな子どもと共通する発達課題を大なり小なり自分たちも抱えているということを理解することを意味している<sup>(9)</sup>。

神奈たちが卒業を控えた三学期に、次のような場面が生まれている。卒業式の一週間前、神奈が遅れて登校したことに対し、竜が「神奈がレクにだけ参加するのはおかしい」と怒りながら兼田に伝える。兼田はその批判を一旦はなだめようとするが、最終的には引き受け、神奈に伝えるという方針を持つ。案の定、竜の批判を伝え聞いた神奈は「頑張ってきてるのに、ホントはしんどいのにならうって言われたらもう嫌になる」と泣き崩れる。その場をリーダーである大地が一旦引き取り、神奈をなだめ、大地、神奈、竜の三人で卒業までの神奈の一週間の登校スケジュールを計画し始める。大地は「先生、黒板このままにしておいて良いですか。俺、来週クラスみんなに今日のこと話します」と話し、神奈の卒業までの予定は大地の言葉を通して学級にオープンにされ、学級の合意事項となっていく。

この場面では、まず竜が兼田の神奈への指導をめぐって葛藤を激しく表出する。レクにだけ出席することを容認する兼田の指導に疑問を感じトイレに立てこもるのである。竜は母子家庭に育ち、祖父と一緒に家事を引き受ける生活を過ごしている。サッカー部ではキャプテンを務めるなど校内で活躍し、大地の相棒となって学級をけん引する子どもである。他方で竜は、神奈と同じ小学校出身でありながら「(神奈が)行事のときだけ来るってのはちがうって思う」と指摘するなど、神奈に対しては厳しい見方を持ち続けてもいた。いつ神奈を積極的に排除する側にまわってもおかしくはない存在でもあったであろう。なぜなら、竜が生きてきたなかで向き合ってきた厳しい生活現実と、兼田と出会う以前の学級の中で取り込んできた価値観が、彼の中で支配的となっていたであろうと推測されるからである。だからこそ竜は、兼田学級で生活するなかで、神奈に自分と同じ匂いを嗅ぎとりつつも、神奈に親身に接し、互いの中にあるしんどさを見つめさせながらケアし合う集団をつくりあげていく兼田の指導を注視してきたはずである。

その中で、「兼田は神奈を甘やかしている」という見方と、「学級の一員であり、自分たちの仲間である神奈に兼田がもっと迫るべきだ」という思いの振れ幅が、兼田実践の進行に合わせて激しくなっていたはずである。兼田の神奈への接し方が単なる甘やかしのなか、神奈にとって必要なケアであるのか、自分自身では見定められず、このことが竜を激しく揺さぶっている。こうした竜の葛藤が頂点に達したまさにそのとき、竜の葛藤を引き取りながらも神奈に寄り添い、今後の方針を出す大地が登場する。大地の判断のもと、神奈を取り巻く一連の取り組みが学級集団の取り組みに転化することが決定される。

神奈に取り組んだ二年間の実践が、学級集団を揺り動かし、彼女の卒業前の登校をめぐってこれほどまでに子どもたちが葛藤し、意見をぶつけ合い、子どもたちの力で方針を検討していく場面が生み出されている。「学校に登校するのが当たり前」と思い込みながらも「しばられている感じがしんどい」と見えない息苦しさに苛まれる多くの子どもたち。包

撰されている子どもたちが抱えるその見えない苦しみを顕在化させていくことが、神奈への指導を通して学級集団を揺さぶり続ける兼田実践の重要な軸である。卒業前に、葛藤を抱えながら登校する神奈の姿に学んでいく兼田学級の子どもたちは、卒業後も、その温かな集団イメージを携えながら、新しい出会いにその学びを生かしていくことであろう。

## 9 改めて、来歴のストーリー・成長のストーリーを描くことの意味を問う

ここまで述べてきたことから明らかなように、最も課題の大きな子どもの否定的行動の意味とわけを分析し、具体的な指導方針に基づいて実践を展開する上で、換言するならば、当事者性を備えた教師として在り続ける上で、来歴のストーリー・成長のストーリーを描くことは重要な位置を占める。

最も課題の大きな子どもが、自らの思いや感情を受け止めてもらう経験が希薄であればあるほど、その思いや感情を言葉で表現することができず、大声で泣きじゃくったり、興奮して暴れたり、あるいは全く無気力で何にも興味を示さなかったりする。子どもたちのこうした否定的行動を教師は全面的に受け止めなければならない。ここでいう「全面的に受け止める」とは、そうした子どもに迎合することではない。排除する側に与することなく、その子どもにも周りの子どもたちにも、味方で在り続ける教師であると伝わるように振る舞うことである。冒頭でも述べたように、この振る舞いには覚悟が必要である。その子どもと共に、自らも同僚や子どもたちから排除されてしまう危険と隣り合わせであるからである。

それゆえにこそ私たちは、子どもがなぜそのような気持ちになったり行動に移したりしたのかを探り、その子どもの言葉にならない小さな声を聞き取り、言語化していく必要がある。さらには、保護者や子どもたちからも話を聞き、「見えるストーリー」をよりいっそう精緻に描きだしながら、その行間に秘められた「見えないストーリー」を浮かび上がらせていく。このような来歴のストーリーを描くことを通して、否定的行動の意味とわけをつかむことができたとき、共感の質が変わる。つまり、その子どもの傷つきの根源に共感できたとき、私たちは目の前の子どもの姿に苦しむ教師として生き直し始めるのである。これこそが、教師の当事者性を取り戻す一つの筋道である。

とはいえ、その子どもの傷が深ければ深いほど、来歴のストーリーは曖昧なものにとどまりがちとなる。傷つきの根源へと至る手がかりを、そうした子どもたちは容易には与えてくれないからである。結果として成長のストーリーもまた焦点の合わないものとなる。このとき、私たちは見通しの無さからその子どもの自立への伴走を諦めてしまいたくなるであろう。あるいは、知らず知らずのうちに、排除する側にまわってしまうこともあるだろう。兼田にも、そうした瞬間があったかもしれない。だが彼女は、サークルや学習会に足を運び続けた。そこで突きつけられる自らの実践の弱さから目を背けることなく、最も課題の大きな子どもと共に在るための知恵と技術を磨き続けることで、実践家としての覚悟を持ち続けることを可能にしてきたのである。

知恵と技術に裏打ちされた覚悟は、最も課題の大きな子どもへの共感の質を深める。このとき、来歴のストーリーはよりいっそう精緻なものとなり、精緻な来歴のストーリーに導かれた成長のストーリーは、確かな指導方針として具体化される。この指導方針には明

確な根拠と意図が刻み込まれているからこそ、その方針は職場に生じる軋轢はもちろん、自らの内面に生じてこずにはいられない軋轢と闘う上での自信と確信を私たちに与えるであろう。神奈への実践は、兼田だからできたのではない。神奈への上述してきたような実践を、兼田は可能にしてきたのである。その鍵こそが、来歴のストーリー・成長のストーリーを描くことであつたのである。

## 10 仲間と共に生きる喜びを追求しよう

世界を巻き込んだ新型コロナウイルス感染症の拡大は、私たちの社会の問題点を様々な形で浮かび上がらせることとなった。医療や教育、福祉の市場化を促進してきたことに由来する種々の弊害は、この社会が深刻な状態にあることを象徴する一例であろう。

こうした状況の中で、例えば、周りの大人や仲間のちからを借りながら発達課題をくぐり抜ける経験を積み重ねることができず、育ちそびれを抱えたまま私たちの前に現れる子どもたちは増加の一途を辿るであろう。同時に、こうした子どもたちの排除を当然視する提起が公然と語られる日常が生まれてきさえするであろう。このとき、排除された子どもたちは忘却の彼方へと沈んでいく。さらには、生きづらさをたとえ否定的なものであつたとしても言葉にしたり行動に表したりすることができない子どもたちは、わたしたちの前に現れることさえないまま、教師からも子どもたちからも忘却されていくことになる。

排除と忘却が日常となるような学校のもつ刃は、当然のことながら、包摂されている子どもたちをも深く傷つけていく。いうまでもなく、私たち教師も例外ではない。そうであるからこそ、こうした情勢に流されていく自らの弱さを抱えたまま、それでもなお、子どもの側に立つことを貫く実践ができるかどうか問われているのである。

兼田は忘却されつつあつた神奈と共に生きることを選び取り、神奈の来歴のストーリー・成長のストーリーを描きながら実践を展開していった。この実践の中で子どもたちは、互いの苦悩を受け止め合いながら共に成長していく集団を自分たちで作りだした。このような仲間と共に生きる喜びに満ち溢れた子どもたちの存在は、私たちにとって大きな希望である。困難な状況の中であつて、共に生きる喜びを追求する子どもと教師から、未来は切りひらかれていくのだ。

(文責：阪上貴木・楠本祐也)

### 〈註〉

(1) 京都府生活指導研究協議会『Kの世界』(私家版)第81号、2016年1月、42頁参照。

(2) 文部科学省「平成30年度 公立学校教職員の人事行政状況調査結果(概要)」

[https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt\\_zaimu-000003245\\_H30\\_gaiyo.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt_zaimu-000003245_H30_gaiyo.pdf) (2020年5月21日最終閲覧) 参照。

(3) 「2017年度京生研基調提案 個人主義と排除の論理によって狭量化された学級に少年期を取り戻そう」<http://www.kyoseiken.com/17kityo.pdf> (2020年5月21日最終閲覧) 参照。

(4) 基調提案委員会「子どもたちが当事者として育ち合う集団づくりをすすめよう」『全

生研第 61 回全国大会紀要』（私家版）、2019 年、13 頁参照。

（5）本稿で言及する兼田幸実践については、以下を参照のこと。

・兼田幸「一人一人の自立へ向かって」京都府生活指導研究協議会『Kの世界』（私家版：2018年夏の特別号）、2018年8月、18－39頁所収。

・兼田幸「Rainbow road 一神奈とともに自立へ向かって」京都府生活指導研究協議会『Kの世界』（私家版：2019年夏の特別号）、2019年8月、41－72頁所収。

・兼田幸「神奈の自立へ向かって 一学校、そこはあたたかい一」『全生研第60回全国大会紀要』（私家版）、2018年8月、165－168頁所収。

・兼田幸「Rainbow road 一神奈の自立へ向かって一」『全生研第六一回全国大会紀要』（私家版）、2019年8月、119－122頁所収。

・兼田幸「Rainbow road ～神奈の自立へ向かって～」『生活指導』第746号、高文研、2019年10月、30－39頁所収。

（6）京都大会実行委員会基調部「全生研第55回大会基調報告〈京都版〉 統制と排除の学校に抗い、子どもの幸せ追求の学校づくりを切りひらく」

<http://www.kyoseiken.com/13kityokyotoban.pdf>（2020年5月21日最終閲覧）参照。

（7）吉田脩二『思春期・こころの病』高文研、1991年、292－318頁参照。

（8）宮地尚子『傷を愛せるか』大月書店、2010年、102頁参照。

（9）ここで言及しているリーダー観をめぐる問題については、前掲「全生研第五五回大会基調報告〈京都版〉 統制と排除の学校に抗い、子どもの幸せ追求の学校づくりを切りひらく」を参照のこと。