

# 1995年度京生研大会基調提案 95.7.1 京生研常任委員会 文責：田中進 個人指導における共感的指導の在り方を問い直す

## 1. はじめに

昨年度京生研は、発足以来初めて組織的に取り組んで大会基調を作成した。これは、京都大会を一つの節目として、過去10年間の実践の総括を行うとともに、今後の京生研の方向性を見出すことを目的に、本格的実践研究の第一歩として行われたものであった。

その基調の中で、京生研の実践の特徴が個人指導に重点を置いていることを明らかにし、特に、課題を抱えた子どもへの個人指導こそが集団づくりの始まりであると規定した。その上で、初期の集団づくりのポイントが、この個人指導の成立にあるとして、課題を抱えた子どもとのヘゲモニー争いの重要性を指摘した。

そこで試案的に出されたのが、「個人指導におけるヘゲモニー確立の三段階論」であった。(注：その後の研究論議の中で、ヘゲモニーの確立を段階的に捉えるのは危険ではないか、それよりヘゲモニーの質的高まりとして捉えた方が適切ではないかという結論に達した。それは、共感的、共闘的、共生的という段階は、あくまで教師の指導上の関係を示す言葉であり、「共感的指導の段階」、「共闘的指導の段階」「共生的指導の段階」を表すものであって、決してヘゲモニー確立の段階論ではないからである。指導とヘゲモニー確立との関係は、後に詳しく述べたい。)

※昨年度基調提案より抜粋

### a) 共感的指導によるヘゲモニーの確立

教師は、彼の行動の乱れに寄り添い、親密な関係を結びつつ、彼の行動の乱れを通して、否定的な行動の中にも、見え隠れするもう一人の自分を発見し、それに共感していこうとする。このような関わりの中で作り出される教師のヘゲモニーを、共感的な指導によるヘゲモニーということにする。

### b) 共闘的指導によるヘゲモニーの確立

共感的指導によるヘゲモニーが確立し始めたとき、そこに止まってしまうと、心情主義に陥り、ヘゲモニーは消滅し始めていく。

共感的な指導によるヘゲモニーが確立し始めたと同時に、彼の中にある、もう一人の自分を一層支え、励ましながら、もう一人の自分と共闘関係をつくる指導が求められる。

共闘的指導によるヘゲモニーの確立というのは、彼らの中にあるもう一人の自分と、過去の自分との間で、揺れ戻しを続けながらも、自分づくりを始める時、どんなに揺れても、もう一人の自分を支えてくれる他者としての信頼を勝ち取ることなのかもしれない。

### c) 共生的指導によるヘゲモニーの確立

共闘的指導によって確立したヘゲモニーのもと、彼は、それまでの古い自分をどんどん解体し、新しい自分を築き始めていく。その二つの自分の格闘の終わりに求められるのが、共生的指導によるヘゲモニーである。

彼にとって、自己の解体と再編を、強力なヘゲモニーを持つ、教師という他者に支えられて進めてきた自分が、自己の主体性で行動し始めようとする時、それまで共闘的なヘゲモニーで自分を導いた教師に対し、何らかの挑みかかりによって乗り越えようとするのではないだろうか。それでこそ、主体的なもう一人の自分が確立するのである。

この提起を受け昨年度京生研では、次のような経過で研究・実践を深めてきた。まず、

7月の京生研大会において、基調提案学習。8月の全国大会において、竹内先生を招き、中央との意見交流。これをきっかけに、中央でも京生研の提起に注目が集まり、その後、月刊『生活指導』でも取り上げられるようになった〔『生活指導』95年3月号に「94年度京生研基調」掲載〕。それを受けて京生研としても、12月の合宿研で、基調の中心となった滝先生を講師として、もう一度京生研の会員が個人指導を捉え直す機会とした。同時に、個人指導と集団指導の関わりを明らかにしていくこと、そのために、もう一度おのおのが自分の実践において、現在、個人指導のどの段階なのかを明らかにしていくことを確認し合った。そして2月、各地域ごとのブロック研において、このテーマに沿った分析がなされた。

その一つは、北部学習会における山田実践。もう一つは、中部学習会における木俣実践である（詳細は後述）。この2本のレポート分析にも見られるように、基調をうけて各支部で個人指導に関わる実践が数多く発表された。そして、分析の視点も、その実践が個人指導におけるどの段階であり、どこに課題があるのかという点に力点が置かれた。その結果、その多くの実践のほとんどが、共感的指導の段階で止まっているか、実践家自身の先の見通しがなないため、実践の方向性が見えず、結局、閉塞状況に陥っている現状が浮き彫りにされてきた。そこで今年度、昨年度の基調提案をより深める意味と、京都の実践の問われている課題を明確にするため、個人指導におけるヘゲモニー確立の問題を、共感的指導に焦点を当てて提起してみたい。

## 2. 共感的指導によるヘゲモニー確立の問題点（木俣実践・山田実践より）

中部学習会における木俣実践は、京生研の実践家が陥りやすい問題点を実に鮮明に浮き彫りにしている。

小学校時代、教師から最も嫌われていたT男。そのT男との関係抜きには木俣さんのクラス実践は成立しなかった。そのため、「共感できる関係を築きたい」と実践の第一歩をスタートさせた。しかし、当初「問題行動を通してT男に対する理解を深め……」と、共感的関係を第一と考えていた木俣さんも、T男の起こす事件の処理に追われる中、次第に彼自身【木俣さん自身】を見失っていくのである。

この実践の問題点は、木俣さん自身の中にある旧来の教師のヘゲモニー観によるところが大きいと思う。つまり、「学校では教師に従わなければならない」「従うのが当たり前だ」「教師は尊敬しなければならない」というような、制度的・慣習的な古いヘゲモニー観が、彼の体にしみこんでいるのである。（参考文献：『生活指導』臨時増刊、1981年4月号、No.284「教師の教育的力量をどう高めるか」浅野誠より『三つのヘゲモニー』）

そのため、はじめ彼は制度的ヘゲモニー観を抑え共感的ヘゲモニーを目指したが、それが破綻したとき、強烈な制度的ヘゲモニー観の浮上を呼び起こしたのである。

このことは木俣さんにとどまらず多くの京都の実践家に共通した誤ちとして見られるのではないだろうか。つまり、共感的指導の名のもと、単に許容してしまうだけの実践、そして、手に負えなくなると、突然、制度的ヘゲモニーで抑えつけようとする。これでは共感的指導とはいえないし、まして、共感的指導によるヘゲモニーなど確立するはずもない。何を目的とした共感的指導なのかを今一度問い直す必要がある。

その点では、北部学習会における山田実践は、S男への共感的指導を確立し、S男個人の問題がクラス集団へと広がり、Y男・N男というリーダー層とS男との学習会、あるいは、いじめ事件を通して、「いじめられっ子の会」の結成からS男への要求へと発展している。

これを見る限り、前述の木俣実践と異なり明らかに共感的ヘゲモニーが確立しているよ

うに見える。しかし、それはあくまで山田さんのクラス集団の中でのことである。山田さん自身がクラス実践の枠にこだわるあまり、学年の3人のグループ、H男・T男・S男の、グループの中でのS男の自立や果たすべき役割等が全く見えてこない。つまり、S男自身をもっとも共感できる仲間は、やはりH男やT男であるはずであり、また同時に、H男やT男の自立に迫れるのもS男であるはずである。それを支えるのがY男やN男であり、ひいては山田さんのクラス集団ではないだろうか。このままいけば、S男はやがて、Y男が1年のころS男のことを「アホやと思とった」と同じように、今まで仲間であったH男やT男をそんな目で見られるようになるのではないだろうか。あるいは、背伸びしている自分に息切れしだしたとき、急激な揺れ戻しをして、ドロップアウトするかもしれない。いずれにしてもS男自身は、これからの自分の目指す方向性の指針がない状態でクラスに囲い込まれることになるだろう。

いったい、その問題性はどこにあるのだろうか。この答は、山田さん自身のレポートの中で、「自分の実践を見ると、『共感的』関わりは出来ていると思うが、そこから『共闘』へと進めているのかどうか、どうも心もとない。S男には『共感』する仲間があれば、そこから自分で自立への道を見つけだす力があつたのかもしれない。『共生的』関係ができるのは、S男がある程度自立し始めたときだろう。とすれば、今の私にはまだ見えない。」と書いている通り、共闘的から共生的指導によるヘゲモニーの確立のイメージが不足していることから、実践が閉塞してきているのではないだろうか。つまり、クラス集団の抱える問題は、同時に学年集団の共通の苦悩でもあるわけである。とすれば、S男の苦悩はT男・H男にとっても共通の苦悩であり、S男の問題に取り組むことは同時に、T男・H男の問題にも取り組んでいくという視点が不可欠なのである。つまり、S男の真の自立は、T男・H男らとの関係において構想されるべきではないだろうか。

そういう点から見ると、滝実践は私たちに多くの教訓を与えてくれる。

まず、教師集団づくりの側面では、学年教師4人によるツッパリ学習会の組織。そして、その中から得た今日の生徒たちの共通の苦悩を、進路（学習）問題ととらえ、一番課題の大きいツッパリグループへの学習援助を構想。また、そのグループの中でK男・T男・S男それぞれの自立を促す指導。そのために立てた3つの基本方針。

滝レポートより抜粋。

- (1) 私たちは一人ひとりの生徒との関わりを大切にしながら、特にリーダー指導と、課題を抱えた生徒の指導に力点を置く。
- (2) 私たち教師が、教師、リーダー、ツッパリの3つの役をしながら、いろんな事象や出来事に教師が関わりながら、生徒と生徒とをつないでいく。中でも、リーダーとツッパリ生徒たちとの協力・共同の関係を、いろんな行事や学習の取り組みを通してつくっていく。
- (3) リーダーもツッパリも両軸が活躍できる行事をつくりだし、そこに感動と満足感を味わいながら、その行事を指導しきるリーダーを育て、ヘゲモニーを教師からリーダーに移行していく。

そして、「市内のつどい」の大きな成功へと広がっていく。この中には、共生的世界のイメージと、それに至る共闘的・共生的指導によるヘゲモニー確立のイメージが読み取れる。つまり、これが山田実践との大きな違いである。

### 3. 共感的ヘゲモニーを問い直す

昨年度の基調を受け、各実践家が個人指導におけるヘゲモニーの質的な高まりを意識し

て実践し、かつ分析するようになってきた。その結果、「共感的指導」と「共感的指導によるヘゲモニーの確立」とを混同しているケースが多いことが明らかになってきた。つまり、共感的指導によるヘゲモニーの確立というのは、すでに共感的指導を越え、共闘的指導に入る条件が整っていることを示している。言い替えれば、共闘的指導を支えるヘゲモニーこそ共感的指導によって確立されたヘゲモニーなのである。同じように、共生的指導というのは、共闘的指導によるヘゲモニーが確立しているということなのである。

このことから考えて、前述の木俣実践が共感的にはかかわっていたが、共闘的指導のイメージがなかったため、共感的指導によるヘゲモニーが確立できなかったと分析できよう。また、山田実践の場合、共感的指導によるヘゲモニーは確立していた。ということは、共闘的指導に入っていたのである。しかし、山田実践の狭さから、共生的指導のイメージがつかれず、実践が閉塞していき、共闘的指導によるヘゲモニーの確立には至らなかったのである。

一般的に多くの場合、共感的にかかわる段階を共感的指導によるヘゲモニーが確立したと錯覚してしまい、単に許容しているだけの実践におわったり、課題を抱えた子どもの揺れ戻し現象などにより、共感的指導に破綻をきたすケースが多い。これらは、すべて、共感的指導が、あくまで共闘的・共生的指導への切り口であり、共感的にかかわることが共闘的指導を探り当てる指導なのだ、という視点に欠けているために陥る課題なのではないだろうか。また、それと同時に、何にこそ共感するのかという、「共感の質」そのものをも問い直す必要性を強く感じる。

#### 4. 共感的指導の内実を洗い出す

##### (1) 何にこそ共感するのか

共感的指導によるヘゲモニーの確立を問い直してみると、ヘゲモニー確立のための共感的指導の中身、つまり、何にこそ共感するのかという素朴かつ重要な疑問が湧いてくる。かつて、よく、自分が学生時代にツッパリを経験した教師が、ツッパリの気持ちがよく理解できる、あるいは、ツッパリの世界を共有できると、「共感」というものを表面的に捉えたものであった。しかし、現在の子どもの置かれている状況は、そんな上っ面のトーンを合やすだけの接し方では、とても子ども自身で切り開けるような甘いものではない。前述したように、共感的指導とは共感的に共闘的指導を探り当てる指導なのである。とすれば、子どもたちを抑圧している社会のメカニズムそのものを教師が理解し、抑圧された子どもたちの形成する世界そのものを教師自身が理解しようと努力しなければならない。

今日、学校現場で問題とされている「いじめ」問題も、「昔から、いじめはあった」「私も、いじめられた経験がある」と表面的に理解するだけでは何の力にもなりえない。今日、子どもたちが何故「同質同等」を求めよう、あるいは、異質なものを排除しようとするのか、それは、受験競争の過熱化や学校の管理強化等により、どんどん子どもたちが抑圧を受け、日本の社会が作り出す価値観にしばられ、自分自身がそれから外れないようにするため、他を排除しようとするのである。このメカニズム(参考文献:『被抑圧者の教育学』より「水平暴力」、パウロ・フレイレ著、亜紀書房、参照)を理解し、今日、ツッパリはもちろん、その両極[対極]に位置するリーダー層もその抑圧により、集団から疎外されている現状をつかみ、子どもたちを抑圧する社会のシステムに対する闘いと、展望をもつことが、集団づくりの重要な課題となってきている。

一方、今日の子どもを取り巻く抑圧の現実、決して「学校」だけのものではない。本来安らぎの場であるはずの家庭もまた、多く子どもたちを抑圧している。というより、今

日の社会のシステムから見れば、「家庭」そのものが抑圧の対象なのだという認識に立たねばならない。

そのため、子どもたちは、その家庭内の悩みやトラブルを、そのまま学校に持ち込んでくる。そして、その多くは、問題行動という形で表れてくる。それゆえ教師は、成育歴やその問題行動の分析を通して、家族の中での抑圧の現実を見抜き、より本人を理解し、それを基盤に指導を組み立てていく視点を持つことが重要である。その好例としては、滝実践のK男の指導があげられよう（詳細は後述）。また、それと同時に、クラスという狭い枠にとらわれず、学年・学校規模で子どもをとらえ、家庭や地域の組織化も視野に入れて取り組まなければならないことは言うまでもない。

中学校においては、「受験」という明確な課題があるため、「学習」が重要な課題となり得る。しかし、今日、抑圧を受けている子どもは、中学校ばかりではない。小学校においても、友達づくりという子どもどうしの交わりの部分で、集団が形成できず、あるいは、集団から疎外され、抑圧を受けている子どもが数多くいる。この場合の抑圧からの解放は、世代的苦悩として集団喪失状況をとらえ、その抑圧された子どもの側から、集団を再構築していく営みが重要である。つまり、私的グループの問題、公的な班と私的グループとの関係等々、小学校における多様な実践が求められている。

このように、共感的指導において何にこそ共感するのかという共感の中身については理解できると思う。しかし、実際に私たち教師は、どのように子どもたちの抑圧の現実や抑圧による苦悩をつかんでいるのだろうか。理屈で理解しているほど実際の実践の場では共感的にかかわっているとは言えないのではないだろうか。そこで、もう一度、前述の三つの実践を比較してみよう。

## （２）どう共感的にかかわるのか

山田実践では、山田さんのS男に対する初期の方針の中で、「……一つはこの事象を出来るだけ少なくすることで、クラス集団から浮かないようにすることが必要だった。もう一つは、十分に安心できる人間関係が出来るまで、少々の崩れは覚悟して関わられる仲間との関係を大事にしたい。それは2年いっぱいかかろうと、最優先で保障したかった。それは同時に、S男ら以外の生徒の安心しておれるクラスをつくることでもあると考えた。班編成のやり方としての『好きな者同士』というよりも、実質的にS男がおれる班づくりをしたかった。」

また、S男とのかかわりの中で、「……S男との接し方として、とにかく、『女の先生とは違う』ということ的印象づけようとした。『細かく言わない』『個人的な接触の場では、言葉遣いも出来るだけくだけた調子で接する』『約束を守ることをこちらからも大切に、本人にも要求する』『大胆なことも支持してやる』こういったことである。」

これらは、この時点で山田さんが知り得たS男のデータをもとに、S男との共感関係を築く糸口としての方針である。ここにすでに、一つのS男像が浮かび上がってくる。そして、それが始業式の指導へとつながっていくのである。特に、始業式当日の指導はすばらしい。

「登校指導で立っていた私は、『チャンス』と思い、出来るだけソフトに、しかし、有無も言わず当然のこととして、『こんな髪ではあかんなあ。すぐ染めよう。』職員室で、スプレーによる毛染めをする。始業式を終えて、家庭訪問の口実ができたことに感謝しながら、すぐに家に電話した。……母親の力では指導できなかったことが、父と出会えたことで、ぐっと指導しやすくなった。以来、週2回の勉強会はほぼ毎週続いている。」

前担任が出会えなかったという「S男が大好きだという父親」に出会い、母親、本人にも課題と約束事を明確にし、勉強会の承諾をとっている。すでにこの時点で、教師の指導へゲモノーが取れている。機敏でポイントをつかんだ優れた指導である。

これに対して木俣実践では、「式後のHRでも、こちら話をあまり聞かず隣の生徒と話し始めるといった状態であった。……緊張感のないなれなれしさが目立つ生徒……最初の班編成は、くじの班となった。……5月《暴力事件》、ただし、一連の事実でY男が悪いと言い張ったT男の論理はどうしても理解できなかったし、何故そこから暴力に走ったのかも理解できなかったし、その日の夜、再度T男から話を聞いた。……8月、一度T男とA男との学習会を持ったが、今後も引き続き取り組んでいくような状況ではなかった。残念ではあったが自然消滅させた。……夏休みにT男と連絡が事実上途絶えた。」

このように、木俣実践からは木俣さん自身のT男像がまるで見えてこないし、実践も前進していかない。つまり、彼が知り得たT男に関するデータに対して、彼自身の分析が曖昧なのである。そのため、彼自身は方針と書いていることが、実は少しもT男に対する方針になり得ていないのである。そのため、T男からすれば、自分を理解してくれる存在として木俣さんを見てはいないのである。

このように見てくると、共感的指導を成立させるには、その前提として、教師が一人ひとりの子どもの持つ課題を、どう共感的に分析し、かつ、その課題克服に沿った指導方針を導き出すことができるか否かにかかっていると言えよう。その点から、二人の実践の違いは明確である。

### (3) 共感的指導の質とは

それでは、この課題分析的的確さから、最終的に共闘的・共生的指導へと発展していく滝実践の優れた点を挙げてみよう。

滝氏は、K男の喫煙指導によって、父親の苦しい胸の内を知る。その上で、K男の教師反抗を、「本当は父親に接触したがっていた。思春期に入るなかで、男としてぶつかりあうことを願っていた。父親がぶつかるのを避けて、じっくり語り合おうとしないため、苛立ち、学校でもいらいらして教師反抗を繰り返しているのだ。」と分析している。

そして5月、ギョウザ事件をきっかけに、その事にいよいよ切り込んでいく。

『喋りたいわ。でも、親父は俺を避けて喋ろうとせえへん。俺はこの家でいつもひとりぼっちや。家へ帰って来てもひとりぼっちや。飯食ったら、ばらばらや。家におるのが恐いわ！でも行くところあらへんやんか！俺、いつ死んでも恐いわ。』いつもへらへらと笑い、冗談を言い、どこに本心があるか分からなかったK男と、初めて真剣に話した最初であった。この後、私の家庭のこと、父親の幼少時の死、それから教師になってからの生き方（一生、生徒の側におれる教師として終わりたい話をした）、そして、父親が職場で組合に残りながら頑張っている生き方のすばらしさと苦悩、母親の病気を夫婦としてともに受け止めようとする生きざまについて、私の思いを語った。K男の父親の生き方は立派で、尊敬すると言った。K男は両親のこととなると、反発しながら聞いていた。しかし、それなりに私の言おうとしていることに耳を傾け、私と父親と世界を共有している部分があるなど、二人を重ねながら聞いているように思えた。

帰るとき、次のような約束をさせた。『今日は初めておまえと話が出来て良かった。これからいろいろなこととおまえといろいろ話をしなければならぬときがある。俺も、おまえから話があると聞いたら、どんなに忙しくても、どんなにおまえとけんかしていても、逃げずに必ず話に応じる。そのかわり、おまえも、俺が話があると聞いたら、どんなに機

嫌が悪くても、逃げずに話しに応じること。ええか！』K男は『分かった』と約束をした。この約束が、その後いろんな場面で大きな力となった。」

このK男へ迫っていく場面では、滝氏の的確なK男分析に基づく確信と共感が、K男に本心を語らせている。そこには、滝氏のK男に対する共感のみならず、父親の生き方への共感やK男の家庭に対する共感が、大きな確信となっている。共に闘い、共に世界を共有しているという広がり、K男にはとても新鮮で、かつ、大きな展望となり得たと言えよう。また、この指導を通して、共感的指導によるヘゲモニーが確立され、共闘的指導へと質的に高まっていく。その表れが、K男との約束である。この実践は、「共感する」ことの本質を鋭く突いたすばらしい実践であるとともに、私たちに多くの教訓を与えてくれる。

以上述べてきたように、「共感する」ことの本質は、一人ひとりの子どもが抑圧に苦悩している姿を理解することであり、また、「共感的指導」とは、一人ひとりの子どもの抑圧を問い直し、その本質を見抜き、その子どもが今どういう課題を克服することがその抑圧からの解放なのかを探り当てる作業なのである。

## 5. まとめにかえて

昨年度の基調を、より深める視点で本年度の基調を提起したが、その中心テーマは、「個人指導における共感的指導の在り方」を問い直すものとなった。

昨年度、個人指導の重要性が提起され、それを受けて各地域で豊かな個人指導が展開され、かつ、分析されてきた。そんな中で、滝氏の実践に見られるような集団指導として発展していく実践も見られたが、その多くは、個人指導の段階で閉塞してしまっているものがほとんどであった。その原因を分析している中で、共感的指導と共感的指導によるヘゲモニーの確立とを混同している問題が明らかになってきた。つまり、共闘的指導・共生的指導への展望のなさからくる実践の閉塞性である。と同時に、共感的指導における共感の本質の問題も明らかになってきた。「共感」から「共闘」へと展開していくためには、子どもの何にこそ共感すべきなのか、あるいは、何を克服させるための切り口として何に共感するのか等、共感的指導をもう一度洗い直すこととなった。

こうして分析してみると、集団づくりの早期における個人指導、特に、共感的指導こそが、共闘的指導・共生的指導、ひいては集団づくりの構想全体の大きなポイントであることが、さらに明かになった。

今まで、個人指導と集団指導とをまったく別の指導のように捉えがちであったが、集団指導の在り方は、すべて個人指導の在り方によって発展するか否かが決まり、中でも、共感的指導の豊かさこそが、実践の広がりを生むものだということが、明らかになってきた。

このことを受けて、本年度京生研では、昨年度の基調を深める意味において、さらに、共感的指導の質を問い直し、その発展と集団指導とのかかわりを研究テーマとして追及していきたい。

(文責 田中 進)