

今日の教育実践における子どもと教師の関係性に関する考察

折出 健二* 澤田 好江** 長尾 直代***

*学校教育講座

**愛知県長久手市立公立小学校教員

***愛知教育大学教育臨床総合センター研究協力員

A Study on the Practical Relationships between Children and Teachers in Today's Education

Kenji ORIDE*, Yoshie SAWADA** and Naoyo NAGAO***

*Department of School Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Public Elementary School Teacher in Nagakute City, Aichi Pref.

***Cooperative Research Worker of Center for CPE in AUE

I 今日の教育を読みひらく 視点としての関係性

1990年代に入って、各国の経済市場のせめぎ合いが激しくなり、グローバル市場に一挙に変わってきた。各国の労働者による多数の手を経て製品化が進められる、まさに地球的規模での分業化といつてよい¹⁾。

歴代の政権が、このようなグローバル化に勝ち抜くための企業の活性化、労働人材の育成、社会全体の価値観の変容を進めるために政策を投じてきた。それらを貫く社会秩序観が、新自由主義である。従来福祉国家型日本では、個人の自由競争を容認しつつも教育・文化水準、医療・福祉等の一定保障を国家が担ってきたが、これらが大きく変わってきた。歴代政権は小さな政府を目指し、国民には一層の自由主義の徹底を求める価値観・社会意識を浸透させてきた。新自由主義とは、市場の多様で多層な評価こそ個人にとって実質価値をもつのであって、人がその価値をもつ存在になれるかどうかは各自の競争力しだいであり、それぞれに自己の責任でこれを引き受け生きていくこと、その結果も各自が背負うこと、という競争の徹底、相互の離断、孤立を肯定する秩序思想を指している。

この新自由主義のいっそうの浸透・拡大を通じて、我が国の社会では、地域における経済的・文化的格差の広がり、労働者雇用の一層の効率化・合理化が進み、社会福祉・医療を十分に受けられない貧困層・困窮層が急増してきている。新自由主義は、グローバルな規模で進む「合理」「効率」の徹底であり、その価値観・秩序観にたつ政治・文化政策である。その新自由主義は、諸政策や制度等を介して学校教育における子どもと教師の関係にも強い影響を及ぼしてきている。

新自由主義は「個の確立」「自己責任」を標榜するので、本来的にアトム化 (atomization) 作用²⁾をもつ思想及び施策であるから、その浸透によって、地域社会、学校、職場などで、人々の孤独化・分断化が顕著になる。発達の不成熟さを有する子どもたちは、このような生活現実に影響され、不安感や孤立感を抱きがちであるが、それをまぎらすかのような言動が、例えば「死ね」「うざい」「きもい」などの攻撃的な現象である。そのような信号と化したかのような暴力性のある言葉で相手とつながろうとする、この屈折した現実は何を物語るかを私たちは考えるべきであろう。それらの言動には、相手に対する「力の誇示」、自分の周辺にバリエーションを設けた自分の防御がうかがえる。しかし、それは、本当には子ども同士がつながっていないことを示している。関係性がとても薄いのを彼ら自身がよく感じているから、そのような否定語を投げ飛ばしてかろうじて「関わり」を感じていると推察できる。

このような言動の事象の他にも、「勝ち組」「負け組」といった選別の事象が教育を含めた各分野でも現れている。ある者は「自己責任」にさいなまれ、ある者は棲み分けによって排除されて、内閉的な関係の中で孤立、ひきこもり等が大きな社会問題となっている。これらの諸事象は同時に教育の課題でもあり、子どもたちの声を聴き取り、ヘルプの願望を受け止め、子どもたちの育つ家庭、学校、あるいは社会環境を改善・改革していく機会としなければならない。

1990年代に「学級崩壊」が全国の各地で起きた時、折出は「学級崩壊は子ども達の関係性の組み替え要求の現れ³⁾と分析していた。小論は、その視点を引き継ぐものである。その上で、現在のいじめ・自死問題の背後にある人間関係、発達障がいを抱えるがゆえに

生きづらさを表出する子どもの現実などを視野において、子どもたちの人間関係が生活集団、学びに取り組む学習集団として蘇るには、問題の所在をどう捉え、どのような方向性をもって解決を探るべきかを、「関係性」をキーワードに読み解こうとするものである。その際、筆者らは、関係性を弁証法的に捉え、しかも個に即する臨床の視点も生かして行くという方法論に立つ。新自由主義が浸透する中で子どもたちの実態には否定的現象が常に発生するが、その否定の中に、関係の編み直しによる再生、変化、それぞれの個の発達への肯定的契機があることを読み取る複眼的な眼を、いま教育関係者は持たなければならない。(折出)

Ⅱ 教師と子どもの関係性

1 関係性における主体と他者

1) なぜ、今「主体」と「他者」なのか

「主体」⁴⁾は元来は「基体」「根底をなすもの」という意味であり、人間を含め、全ての「もの」「こと」である。一方「他者」⁵⁾とは、「自分以外の他の者、あるものに対する他のもの」で、「主体」に対して意味ある「者」、「もの」、「こと」である。「主体」は、常に何らかの「他者」と関係し、何らかの状態で存在し、運動している。「主体」なくして「他者」はありえず、また「他者」なくして「主体」はありえない。「他者」なくしては自己が「主体」として成立しえない。ここで重要なことは、「主体」が運動することにおいて、すなわち、生成、分裂、再生、変化、発展、発達していくのにいかなる「他者」の存在が必要であり、自らも「他者」といかなる「媒介」⁶⁾であるのかという点であり、また、「他者」も同じようにいかなる「他者」として、「主体」に対して存在し、いかなる「媒介」であるのかという点である。こうして見ると、「主体」と「他者」は、お互いが対立、分裂、否定しながら一致、不一致を経て統一したある関係性を、すなわち二律背反の関係性を築いていくものと考えられる⁷⁾。

Iで述べた様に、子ども達のアトム化が広がっているにも拘わらず、そこに内在しているであろう「主体」と「他者」との関わりへの契機や「他者」への欲求・要求を読み解くことが、筆者らは重要だと考えている。

筆者は、教育の現場でこのような関係性における「主体」を「子ども」として、「他者」を主体に対して何らかの意味をもつ「者」、「もの」、「こと」として、特に「教師」を含めた回りの「支援者」に着目して以下を述べる。

2) 子どもの現実と教師とのずれ

教師と子どもは、いったん教育の場という関係の枠組みの中に入れられたとたん、そこには何らかの関係性が必然的に生まれる。現在の学校教育の中では、教師にとっての最重点項目は、「自発的に学習する意欲

や習慣を身につけさせること」「どの子にもできるだけ学力をつけさせること」⁸⁾である。教師のめざす子ども像は「努力して学習に励む子ども」「規律を守り、人に優しく接する子」等が多い。一方で子ども達のめざす教師像(こんな先生が好きという意味のイメージ)は、「一緒に遊んでくれる先生」「友だちのような先生」「いつも近くにいてくれる先生」⁹⁾等、授業者としての教師像とは別に、教師の人格、人間性などへの期待が大きい。授業を最重要視する教師と、人間性を求めて期待する子ども達との「ずれ」が生じているかのようである。

また、「学校」という枠組みの中に、指導者たる教師が絶対で、指導者の言う通りに行動しふるまう子どもが「よい子」であるという言説が、いまだにまかり通っている。「管理主義教育」は、1980年代以後ずっと引き継がれ、体罰や子ども間暴力、対教師暴力等の「アクティングアウト」¹⁰⁾は依然、高い割合で現れている。そして今、前章で述べた背景を伴って、新自由主義教育政策による「強い指導」が注入されようとしている。また、教師は支配しない代わりに「権威者」であるという見方も依然、根強い。その場合、リーダーは明らかに教師自身であり、権威者に従うことが是とされる中で、子ども達は自分を表現する場や機会を抑えられ、パワーレス状態に陥る。子ども達は周りを取りまく権力的なものを相対化できず、順応させられていく可能性が高い。

さらに、現代社会は貧困、格差社会である。子ども達の家庭は貧困層から富裕層までの階層分化の下で、様々に分断させられ、経済的な貧困層が増えている。また、文化的、社会的にも資源の満たされない貧困層も増えている。学校制度そのものに「受験」という「競争」が持ち込まれていることは逃れようのない事実だ。弱肉強食がはびこり、「できる子」「できない子」というレッテル貼り、「裕福」「貧困」という差別・格差が子ども社会の中に歴然とある。それは習い事や成績そのものに反映されている。

しかし、教師の側にそれらの内実を可視化できていない実態がある。宿題を満足にできる状態でない家庭や、親の子どもへの虐待、親の生きづらさが子どもに反映している実態に気づかない・気づけない実態が教師側にある。おのずと、教師の子どもも理解は子どもの現実から乖離していく。その克服のためにも、教室において子ども達の「階層格差」「貧困格差」を相対化し、可視化し、共に考え合うことのできる子ども集団を形成していく必要があり、共同の学びに取り組む中に、当事者どうしの対等なつながりを浮き彫りにする必要がある。

3) 教師にとって「受容」とは何か

教師は「困っている子」を「受容」するべきだ、と一般に考えている。得てして「受容」は「他者」が施

すことを相手が受け入れることと理解されがちだが、果たしてそうだろうか。「受容」¹¹⁾とは、「受け入れること、取り入れること」であり、「子どもが安全であり、安心でき、一人の人間として尊重されていると感じられるような温かい態度」¹²⁾を意味している。それは、「自分のありのままの気持ちを表現しても、そのことによって拒否されないという安心感をもたらすと共に、自己決定の主体として尊重されているという信頼感をもたらす働きかけである¹³⁾。」近年、背景に家庭や、家族の問題、友だちとのトラブル、人間関係での生きづらさを抱えている子どもが多く、彼らは支援者である教師や回りの子ども達の理解や支援を必要としている。教師が、対応に悩む子は、実は、悩んでいる子(当事者)である。「受容」は、こうした悩んでいる子、困っている子ども達に対して、不可欠な要素である。

子どもを自己決定の主体として尊重する限り、子どもが自分の困難を自分で引きとり、自分で克服していく力を引き出すこと、すなわち教師や回りの支援者が自立への道を後押しする概念であると捉える。

4) 子どもの暴力的言動が問いかけていること

子どもどうしの関係性の希薄化、あるいは暴力的かわりかは、教師と子どもとの関係性にも当てはまる。教師には、現存する学校システムに則って、子どもを「教える」「評価する」役割と責任があり、時として抑圧的に「統制せねばならない」とする使命感を要求される。必然的に、子ども達には「こうあらねばならない」「こう行動せよ」と、教師自ら頂点に立って引っぱっていかうとする。しかし、個々ばらばらにされた子ども達は、その生きづらさゆえに、教師をも含め、大人や教育そのものに強い不信感を抱いている。それが子どもの対教師暴力・暴言、授業不成立等となって、教師達を傷つけ、苦しめ、教師としての自己アイデンティティを揺さぶっている。

筆者の経験では、「死ね」と最後まで筆者に向かって叫んでいた子どもが、学級編成により担任が変わったとたん、頻繁に筆者の学級に出入りしたり、筆者の担任する子ども達にちょっかいを出したりするということがあった。その子どもの行為は、明らかに「もっと自分を認めてほしい」「自分を理解してほしい」という欲求の現れであった。「死ね」という暴言を吐きつつ、この子どもは「向き合う他者」を懸命に求め、探っていたと考えられる。そのぎりぎりの姿こそ、「受容」を求める姿であった。

子どもが暴言を吐くことは逆に考えると、何を言っても受け入れられる期待をその子どもが教師に持っていること、つまり他者として認めていることにほかならない。教師への暴言という否定的な場面を通して、教師は悩みつつも、その子どもの前にいかなる他者として存在すべきなのか、試行錯誤をしつつ、その子

もを理解しようとする。それは子どもに映る自己の姿(ヘーゲルの言う他在)を、子どもを介して理解していく可能性をはらむことだ。だから、教師への暴言は教師の姿勢、つまり自己の他者性を改めて自己へ問いかける契機でもあるのだ。

また、子どもの暴力・暴言自体も、今まで自分の抱えてきた自分の思いや感情をどこかで十分聞き取られず、ひたすら親や教師の思いや指示通りにがんばってきたその限界の姿、あるいは虐待や心的外傷を抱え込んでいる姿そのものである場合が多い。子ども達のアクティングアウト(前出)は、その子どもが自己を見つめ直し、いったん古い自己を廃棄し、新しい自己を統合していく、その過程での一側面であり、その統合の支援、援助あるいはケアをしていく媒介としての教師を含めた他者の存在が求められる。

以上をふまえ、教師と子どもとの関係性で今問われていることは、1つめに、「教師と子どもとの新たな関係性への組み替え」である。

2つめは、問題を抱えた子どもをとりまく学級集団をいかに相互応答的、相互援助的な集団につくりかえていくのか。そこにおいては、教師としての子ども観、発達観、指導観が問われている。

3つめは、マイノリティーである子ども、特別ニーズを有する子ども達と共にいかに学びを共有化し、必要と要求に裏打ちされた当事者性をもった「学び」を展開することができるか、である。

2 教師と子どもの新たな関係性への組み替え

1) 相互応答的なケアしあう関係性

最近のいじめ・自殺事件や親からの虐待の急増等を見るにつけ、「教育と福祉との結合」¹⁴⁾という着眼点が新たに見いだされている。前節で述べたようなケアの必要な子どもが増えていることは確かだ。「ケア」とは、「私達が『世界』を維持し、継続し、持続させ、修復するためになしうるすべてを含む、人類の活動である」¹⁵⁾。そして、ケアには、「気遣う、面倒を見る、ケアを担う、ケアを受け取る」¹⁶⁾という4つのプロセスがある。また、ケアにおいてその目的、価値は「ケアの関係維持」¹⁷⁾であり、もともとその人が持っている能力を引き出す際の、その関係性への配慮や気遣いとするところに筆者は着目したい。ケアの実践が「誰もが応答され、包摂されていること、誰も一人で放置されず、傷つけられないこと」¹⁸⁾を保障するということは、ケアと相互応答的な関係性とは一体であることを意味し、さらに、ケアはエンパワーしあう関係性を創り出す契機をもつことを示唆している。

先の4つのプロセスにも「ケアを担う者がケアを受け取る」と述べられている。教師が子ども達にケアを行うとき、子ども達にパワー(子どもにとっての自己表現の力)を与える。ところが、パワーを与えている

教師自らが、その客体（子ども達）からエンパワーされる（もともと持っている力を引き出される）という関係が成り立つ。子ども達の繰り広げるアクティングアウトの否定面を教師が読み解き、どうしたら解決できるのか共に考え合うことができた時、すなわち相互に承認しあうことがなされ、共に否定面を克服しようと立ち上がったとき、教師は子ども達にパワーを与えつつエンパワーされる、という経験を積むことができる¹⁹⁾。

2) 共生²⁰⁾的・共感²¹⁾的關係性

さらに、筆者は教師と子どもとの関係性を「共生的・共感的關係性」へと、組み替えるときではないかと考える。「共生的・共感的關係性」とは、子どもの意見や言い分を聴き取ることである。聴き取りつつ、学校を共に生きやすい公共空間にするためにはどうしていったらよいのか、子どもも教師も共に考え合う、意見交換をする、知恵を出し合う、そういう相互的な關係性である。その際教師は、共に創り出すパートナーである。また、子どもが生きやすい公共空間を立ち上げようとしている時の、その取り組みを支援する支援者でもある。教師は子ども達に支援をすることで子ども達に、指針やアドバイスを与え、子ども達は自ら困難を克服すべき自分自身を取り戻すこと、自分を統合し自分自身になることに挑戦する、まさにその自立への伴走者である。そういう取り組みを通じて、教師と子どもとの關係性は相互の信頼で、共に創り出す・共に編み出す者どうしという關係性になる。

その時に、以下の4点が子どもと教師との間で合意されている必要がある。①その公共空間を創り出すことが子どものニーズに合致している。②排除される者がいない。③子どもどうしの対話・討論・討議が心ゆくまで行われている。④少数意見が尊重されている。

これらの合意形成が成り立つことは、教師が子どもから「支援者」として承認されていることを意味する。そこに、教師がいかに子どもから「共生的・共感的他者」と認められるかという命題がある。その承認は、子ども達と教師が共に生きやすい公共空間を生み出す取り組みの行程の中で培われるだろう。活動主体はあくまでも子ども達で、子どもが子どもとの關係性を豊かに広げる中で、その過程の中で子どもが自主・自立の力を獲得する。その経験がやがて将来の自主・自立の市民社会の担い手に成長する萌芽となる。（澤田）

Ⅲ 学級実践に見る關係性の指導とその意義

1 共生的・共感的他者としての教師の立ち位置

1) 原田実践におけるイブキと子ども集団

原田真知子『『いろんな人がいる』が当たり前の教室に』（『生活指導』2012年10・11月号、高文研所載、6～15頁）を要約し、同氏の実践事例を通して子どもと

の關係性を分析し、そこから学ぶべきこと、生活指導で活かすべきことを、公立小学校教師である筆者の視点から述べていく。

これは、5年生で学級崩壊を経験してきている6年生時での原田の実践である。原田の学級には「イブキ」がいた。イブキと同じ学級になってしまったことで、学級の子どもの達の緊張と覚悟とあきらめ、晴れやかとは言えない空気が漂う教室で、原田はこの1年間でどんな学びを作り出すことができるのかと考えあぐねた。イブキはこんな子だ。同じことを5分と続けられない。廊下や教室内を歩き回りながら周囲の人や物を簡単に叩いたり蹴ったりする。誰とでもケンカをする。攻撃的な言葉を大声で言い続ける。誰かが発言しているときに「死にぞこない」などと唐突につぶやく。物を投げる。しゃべることの8割程度は嘘。ムチャで危険な行動をする。教室で爆竹を鳴らす、給食のワゴンに乗って廊下を疾走する、4階の教室の窓から物を落とす、公園で火遊び、注意すると汚い言葉で言い返すかにやにやするか・・・などなど。

原田はまず、イブキとの会話の糸口を見つける。次にイブキと関わることのできる子ども達からイブキについてのできる限りの情報を集め、密かに彼ら彼女らを「イブキ対策本部」と命名して「方針」を立てていく。イブキは小さい頃から「やんちゃ坊主」から「反抗的な子」「やっかいな子」となり、やがて教師から激しい叱責を浴びたり、親の問題にしたりされながら見て見ぬふりをされ、排除されてきた子だ。

原田はイブキに幼児期をやり直させたいと考え、母親とのつながりを深め、「ママに甘えるイブキ」を学級の子どもの前で公開していった。とどまるところを知らないイブキの問題行動がありながらも、原田の方針は「それでも、イブキをはずさない。支配関係でない友だち関係をつくる、そうして言いたいことを言い合えるようになる」であった。

問題行動がありながらも、イブキが参加する放課後の遊びグループは活発化していた。原田は、イブキを見ていて「どうしちゃったんだろう、この子」という疑問を子ども達と共有するうちに学びのテーマを「いろんな人がいる」と設定し、「いろんな」ってどんな？を子ども達と探っていこうと方針を立てる。

原田と子ども達とで作っていった学びは多岐に渡った。ADHDのNHKの番組録画、知的障がいを持つ人たちの仕事ぶりや全盲ろう夫婦の暮らし、難聴の野球選手を取り上げたテレビ番組などの映像を見せて、感想を語り合わせたり討論させたりした。少年兵や貧困にあえぐ子ども達の姿を描いたオムニバス映画「それでも生きる子どもたちへ」がイブキは大好きで何度も「これ見ようよ。」と言って持ってきた。

9月に入り、原田は「あなたのコンプレックスは？」という問いから学びをスタートさせ、コンプレックス

を乗り越えた人の強さや、性同一性障がいゆえに「いじめられ」や「家族からの拒絶」「居場所がないことの苦しさ」を体験した人たちの手記やテレビ番組から感想交流をさせていく。こういった学びを通して原田は、世界の子ども達が生きている現実や、いろいろな立場、境遇の人たちがいることを知らせ、その中には人権が十分守られていないケース、差別が生まれやすいケースがあることを知らせていく。さらに、子ども達から同じようなケースとして、「障がいをもつ人、在日外国人、ホームレスの人、学歴、貧富、容貌、病気、被差別部落のひと」等、広く出させていく。それらの事実をもとに原田は、自分たちの回りでも、自分がした、された、または目撃した「人権侵害」について気づかせていった。また、「人権を守るために活動している人たち」についても取り上げた。

12月に、原田は「ホームレスの人たち」について学ばせた。イブキは、これらの学びを通して「ホームレスの人」は「あのおじさん」という言い方になっていた。原田は「いろんな人がいるからこそ、学びは広まり、深まる。広まり、深まることは『いろんな人』がおかされてはならない権利をもって、そこに『いる』という事実に向き合うことでもある」と最後に述べている。

2) 原田実践を読みひらく

原田実践は、まず、イブキに対する深い「共感」と、イブキをどう理解し、どんな方針を立てていくべきなのか、そしてその時に原田の味方になって共にイブキを支え、原田自身を支えてくれる子ども達は誰なのかという、教師としての深い洞察力、方針的的確さ、意思の強さ等を読む者に示唆してくれる。「どうしちゃったんだろう、この子」というテーマを、回りの子ども達の意見や、情報等をもとに、理解しようとする姿勢は、原田だけではなくイブキに比較的関わることでできる子ども達にも表出されており、同じテーマを共有しつつ子ども達が様々な学びを通して、世界にも、また私たちの身近にも「いろんな人がいる。そのひとりとしてイブキもいるのだ」という共通理解をはかっていく。

原田は指導上、大いに対応に困るイブキを決して排除せず、対話を重視してイブキとの相互応答関係を築き、イブキへの支援と様々な学びを通じてこの学級の子ども達とも相互応答関係を築いている。また、「イブキがいてもよい学級集団、イブキは皆に迷惑をかけていても、それでもこの学級の一員である」という相互承認を教室内で得ようとしている。イブキにとっては居心地の良い学級であったのではないだろうか。

原田実践の教訓的な面は、何よりも「学び」の内容の豊富さと、その内容が子どもの直面している要求に込められていることである。子どもが生活現実の中で、今まさに抱えているイブキという異質な存在の子どもをどう捉えていくのかという、その現実を照準を当てる

にふさわしい内容ばかりである。そればかりか、さらに広げて世界やこの日本や自分たちの住む地域で「いろんな人」が生きていることを知り、その人たちへの偏見や差別について考えるにふさわしい内容である。学びに値する教材の発掘、知見の広さ、絞るべきポイントの的確さは見事である。

例えば、「ADHD」についてのNHK番組録画を見ていたときには、5分間と座っておれないイブキは、15分間もずっと見る事ができた。イブキの中で、番組の中味が当事者として興味のある、考えさせられる、まさに「自分のこと」と共通していると捉えられたのではないか。また、「それでも生きる子どもたちへ」というDVDは、イブキに知的好奇心や、自分と同じような生き苦しさを抱えた子ども達への共感を育み、画面から映し出される子ども達の生き様は「たくましさ」や「強さ」や「心地よさ」をイブキに感じ取らせたのだと思われる。これは、イブキに限らず、この学級の子ども達の学びへの知的領域を広げていった。様々なマイノリティーの人々とそこにある偏見、差別はいつでも誰にでも起こりえるものとして、当事者性をもった教材として子ども達の討論や感想交流を豊かなものにしていった。それが、「ホームレスの人たち」を学んだ頃より、イブキは「ホームレスの人」を「あのおじさん」と呼んだ。はっきりとした「当事者性」としてそう呼んだのではないか。他の子ども達にもその兆しがうかがわれる。

原田実践は、イブキのいる学級集団に「いろんな人がいていいのだ。その人達にも人権があるはずだ」というメッセージを学びの中からつかみとらせる実践である。原田はこの学びを通してイブキを含め子ども達をケアし、ケアされる関係性へ、すなわちエンパワー・される関係性へと組み替えていったと言える。「イブキを中心とする共生的・共感的他者」としての教師の立ち位置を私たちに示唆してくれる実践である。

2 当事者性に焦点化した相互応答的支援

1) 柏木実践に見る関係性の学び方

次に、柏木修「いじめ事件を乗り越える」(『生活指導』2013年2・3月号、高文研所載、30～37頁)を要約しつつ、教師の他者性はどうかという視点から考察していきたい。

中学校教師である柏木は、今まで仲が良かったように見えた里香の「7人の女子から無視されている」との訴えに当事者達を呼び、話し合いをさせた。原因は里香が7人の女子達の悪口を言ったり書いたりしたことだった。それぞれの言い分を出し合わせ、トラブルの原因になったことは今後しないことを確認させ、今後、関わらないようにと指導した。しかし、その後の遠足に里香は欠席し、班替えをするも、まだ4人の女子達の里香からの友だち外しやひそひそ話、さら

には体育時での里香の隣にわざと誰も並ばないといった嫌がらせが続き、体育後、里香は保健室で泣き、母親に迎えに来てもらうということが何回か続いた。

ある日、迎えに来た母親から柏木は「先生、刃物を持って娘に死にたいと訴えられる親の気持ちが分かりますか」と言われ、女子全員を集めて話をすることに。かつて同じ班だった3人が里香に話しかけてくれるようになったことに感謝を述べつつ、里香の訴えを伝えた。柏木は思い当たることのある人はぜひ、関心を持たないでほしいこと、もし、今後もこのようなことがあれば、関係者の親子全員に集まってもらって話し合うしかないことを伝えた。

しかし、その後も体育授業での里香への嫌がらせは続いた。柏木はクラス全体の問題とすることにし、里香の訴えを柏木の言葉で伝え、このことで知っていることがあればそのことを、ない人はこの件の感想を書くよう指示する。クラスの子どもの書いた作文は、実に温かいものだった。里香に対する同情、謝罪、「これからは里香に話しかけるようにする」「いじめはよくない」「助けてあげればよかった」等々。柏木はこの作文を里香に電話で読み伝え、名前が特定されない配慮をした作文集として翌日、みんなの前で発表する。前日の電話で読み上げられた作文と母親、柏木に背中を押されて里香は教室に復帰することができた。

柏木は、その後国語の時間を使って、全員と面談を行い、いじめの中心であった4人には丁寧に対応した。2人は「やめる」とはっきり言い、Kは「Sがこわい」と言い、Sは「分かりました」と言った。S以外は里香に話しかけることができるようになった。柏木は「このSに対してはいじめの背景については卒業までに迫ることはできなかった。私にできたのは最後までSさんに優しく接することだった」と述べている。また、柏木は国語の授業で、「友だち幻想」という、同調圧力の問題をどう乗り越えるかを扱った文章を「一人でいてもいいのだ」というメッセージを送る意味で読んだ。

その後、里香は香という、いじめられたことで転入してきた生徒と仲良くなり、3年生時も同じクラスで安定した日々を送り、卒業していった。

2) 柏木実践を読みひらく

「いじめ」問題が当事者間だけで解決する場合は少ない。今回は里香のように、以前いじめっ子だったという、それなりのいじめられる要因があったわけだったが、里香がいなかったら別の誰かがいじめられていた可能性が高い。思春期の子ども達にはかつてのいじめの加害者が被害者に転じることがよくある。それだけ、子ども達の立ち位置は動じやすく、もろいものである。また、子ども達の抱える生きづらさは、この「学力重視」「競争教育」「受験への軋轢」「階層格差」の中で、相当のプレッシャーとなっている。いじめ問題は、

里香が刃物を持って「死にたい」と訴えるほど本人にとっては、深刻なものであった。が、クラスの何人かはそのことを知らなかった。ここには、いじめが陰で行われていること、時には「遊び」の範疇に捉えられやすいこと、いじめられている本人はあえて「いじめ」を隠し否定することもあるので、往々にして回りの者が知らなかったということが現れている。柏木は、途中からいじめを回避してくれた3人の子どもの達には感謝の言葉を述べている。そして、幾度となく「(里香に)関わらないでほしい」と訴えている。これは、「よそよそしい関係」ではあるが、現に大人達も切り結んでいる関係性である。大人は気の合わない人であれ、よそよそしくも一定の礼儀をもって接し、相手の存在を承認し合っている。柏木はそういった大人の、人間社会のモラルをここで子ども達に教えようとしている。しかし、子ども達の生きづらさはそのようなモラルの教示だけでは解決できなかった。

体育授業での里香への排除は柏木も述べているように同調圧力の強さをうかがわせる。思春期の女子はどこかでつながり合っていないと不安で仕方がないという側面がある。それが同調圧力となっていじめにつながりやすい。そうではない関係性だってあるはずだということを、柏木は「学び」として子ども達に提示している。柏木実践には「当事者間での話し合い」「女子達の話し合い」「クラス全体での紙上討論」「個別面談」「国語での学び」すべてに相互応答的な支援がはたらいっている。柏木はこの相互応答的な支援で、里香をケアし、またSやK達7人の当事者たちをもケアしながら、クラス全体で里香をケアし合う関係性を紡いでいる。柏木の実践の中ではだれ一人として犠牲になったり傷ついたりした者はいない。柏木は、いじめる側にも、生きづらい背景が必ずあることを読み取っていた。だから、加害者の被害者性²²⁾をも視野に入れている。そして、見事にいじめを子どもと共に乗り越えている。柏木自身が、深い子ども達への洞察力と関係性を見定める力、子ども達への揺るぎない信頼感、支援への見通しを持った教師として子ども達の前に立つ。柏木と子ども達との「共生的・共感的他者」としての関係性がいじめを克服したのだといってもよい。

(澤田、折出)

IV 「共感的理解」

～子どもの側からの臨床的考察

教育現場において子どもを理解することの重要性に異を唱える者はいないであろう。前章ではそこに「教師が」「子どもを」理解するという、主体と客体としての関係性が常に潜んでいることを指摘してきた。「援助」と「支援」においても、前者は子どもの未発達な部分に、後者は可能性に焦点を当てているという違い

はあるものの、「教師が」それを理解し「子どもを」援けるという関係性が含まれているといえよう。教育の場ではこの関係性が基盤にあることを前提としつつ、Ⅱでは「共感的理解」の必要性を述べた。

では、子どもの側から見て「共感的に理解された」とはどのような体験を指すのであろうか。伊藤良子はいじめ自殺について「子どもの気持ちを理解したような発言や報道は子どもの側に立っているようではあるが、苦しんでいる子どもを真に守る態度にならない場合がある」²³⁾と指摘している。いじめられた子どもには「苦しみを分かち合いたいという切実な気持ちと、こうした方法でしかわかってもらえないという無力感やそのような自分を責める罪悪感がある」²⁴⁾。言いかえればいじめ自殺は、死によってしかわかってもらえないのではないかというほどの「理解される」ことへの絶望感を物語っているといえよう。

本章では、第一に「理解された」という思いがどのようにして生まれうるのかについて、子どもの社会化の過程という視点からの考察を試みる。第二に筆者が本学教育臨床総合センター心理相談室で担当した思春期女性の事例から、他者の誕生と他者との出会い直しの過程を通し、前章との関連で「相互的ケア」の臨床像を明らかにしたい。

1 社会化の過程という視点から生まれる「理解」

滝川一廣は、いじめを遊びや喧嘩などと同様、子ども固有の関係世界における社会化の過程としてとらえる視点を提起している。子どもの社会化とは、競争、協力、主張、対立などの人間社会を構成する基本的要素を、体験を通してわがものとする過程に他ならない。ここで重要なのはそれが外から与えられるものではなく、自分たちの関係世界のうちで自ら体験しあう場となることであろう。子どもは遊びや喧嘩のなかで、自己主張や対立を本気で体験する。いじめもそのひとつの場であったとみることができる²⁵⁾。

ではなぜ今日のように「いじめ」が学校現場での問題として先鋭化しているのでしょうか。滝川一廣はその背景の一つとして、現代社会では子どもが関係を持ちあう場が学校以外になくなったためではないかと述べている。さらにいじめにはられる「正義」と「権力」のテーマに言及している。この場合の権力は公権力に限らず、社会関係の磁場の中で力を持ち、何らかの「正義」を体現することによって社会的支持を背景とするものを指す²⁶⁾。今日のいじめ問題をめぐって、「子どもの人権」という「正義」を持って「いじめをなくせない」学校や関係者を追求するメディアの姿は「大人社会のいじめの構図」といえないだろうか。さらに、教育現場にはⅡで述べたような「管理」「統制」「評価」によって「いじめをなくそう」とする「大人によるいじめの構図」が存在している。この構図がメ

ディアによる正義の追及によって一層強化され、教師は被害者であり加害者ともなりうる矛盾の渦中に立たされている。

ここで子どもの社会化の視点に立ちかえることとする。社会化の過程として、子どもは今ある大人の社会行動をモデルとして取り込んでいく。「メディアが自分たちのバッシングを『いじめ』とは認識しないのと同様に、子どもが自分の行為を『いじめ』と思っていないのは、子どもがまさに社会化の過程を進んでいる存在だからだといえよう」²⁷⁾という滝川の指摘は、今を生きるすべての大人に自らの関係性の問い直しを迫るものである。

子どもの存在をそのように「理解」したとき、そこからは「いかにしていじめをなくすか」ではなく、「いかにして子どもの社会化の過程を保障するか」という今日的課題が見えてくる。「子どもの人権」や「平等」の表層的な実現は「苦しんでいる子どもを真に守る」(伊藤、前出)こととはならず、子どもが主体として他者と関係を切り結ぶ体験の機会を奪ってきたのではないか。子どもたちの様々なアクティビティアウトは、真剣に自己主張し、対立し、自己を確立する体験を切実に要求する姿ともいえよう。「大人社会のいじめの構図」の被害者であり加害者でもある「学校」は、今や関係を持ちあう場としても時間の上でも、子ども世界の大部分を占めている。その学校を、安全な空間の中で子ども固有の関係世界を守り、人間社会を構成する基本的要素を自ら体験しあう場にするのを、真剣に模索するときであろう。

その臨床的姿が前節の原田実践に見て取れる。教室はまさに競争、協力、主張、対立のつぼみであり、学級の誰一人として避けて通ることはできない。だからこそ一人一人が自らのものとして立ち向かわざるを得なかった。ここで重要なのは、教師が「いろいろな人がいる」とさまざまな大人モデルをリアルに提示し、子ども自身に考えさせたことだと考える。さらにそこから生まれた気づきを一点に収れんさせることなく「その子なりの理解」として子ども世界の共有財産にとどめ置いたことである。もしも教師が通り一遍の正義を振りかざして鎮火させていたら、あるいは大人社会の常識で安易に理解し共感していたら、子どもたちはそこからイブキと同じように「正義」と「権力」によるいじめの構図を取り込んでいったかもしれない。社会化の過程にある子どもにとって、現実の壁に悩みつつも日々主体的に生きようとする教師の姿こそが、共感し信頼しうる他者であるのかもしれない。ここに「共生」の臨床像が見て取れる。

2 思春期女性の事例から「相互的ケア」の考察

1) 事例の概要

(本事例は来談者のプライバシーの保護に配慮し若干の修正を加え、本人の了承を得たものである。来談者をA子と記述、「」内はA子の言葉<>内は筆者の言葉とし、できる限り口述通りに記載する)

A子は高校生の時「人が怖い」と来談。当初「私の心の底には黒いドロドロしたものがあって光が届かない。誰か光を当ててここから救い出してくれないか」と語った。母親はA子が小学校低学年の時に家を出た。父や祖父母はA子を「かわいそうな子」として「真綿にくるむように」接した。高学年になって初めて両親の離婚を知る。「子どもだからと何も知らせずにしたのはひどい。ずっとずっと私が悪い子だからお母さんは家を出て行ったと思っていた。自分はいらぬ子だったのか」小学校では集団になじみにくかった。中学校の時に異父弟の存在を知り殺したいと思った。しかし「自分が悪い子だから」と深く自責感を抱いているA子は、それらを父にさえ語ることはできなかった。自分にとって一番身近な、信頼関係で結ばれ自尊心を支えてくれるべき存在から守りを得られない状況になることは、存在基盤を揺るがす恐怖となる。無邪気で従順な子としてふるまってきたA子は、中2で不登校となり、努力して進学した高校でも大学でも「人が怖い」と不登校と再登校を繰り返した。教室の悪意を感じ“飛び降り未遂”とされる出来事もあった。<死にたかったの>「わからない、息が苦しくて夢中で窓を開けようとガタガタさせた」。その行為は筆者には「生きたい」という叫びに思われた。A子の中では、常に「自分はいらぬ子ではないのか」という問いと「誰かに完全にわかってほしい」という思いが渦を巻いていた。筆者はA子の心身が発する言葉を聴き、理解しえたことを伝え、更なる表現を緩やかに促していった。

やがてA子は、“筆者の理解”に「違うような気がする」と異議を表明し始めた。「絶対的依存願望に基づく融合的一体感幻想」²⁸⁾を求め続けてきたA子は、母親、親しい友人、誰より身近な父親さえも、真剣に自分を思ってくれる存在でありながらも完全には分かり合えない存在であることに気付いていった。来談以来6年という月日をかけて自分の中にあつた妬みや憎しみについて語り終えたとき「私、いてもいいんだって思えた」と安ど感を口にした。それは光と影の両面を持つ自分を、自分自身が受け入れることができたということであろう。離人感、パニック障害、不眠などの不安を抱えつつも「ここでしか話せない」と来談を続けたA子はいよいよ大学を卒業することとなった。

2) A子にみる「相互的ケア」の臨床像

ある日の面接でA子はじっと考え込んだ。「いつも考えてぐるぐるとまわっている。一人で考えると偏った意見になっちゃう。でも自分で思うだけでなく誰か

に話すと、そこからまた考えて解決できる気がする。今まで嫌われるのが怖いから自分の中に閉じ込めていた」。筆者はグルグルと渦を描き遠心力でポンと飛び出す様を描いた。「喧嘩であろうと、出す、伝えることで自分の気持ちがまとまる」。A子はゆっくりと言葉を選びながら、勤務先の学童保育で出会った女の子のことを話しはじめた。「その子は自分の気持ちが話せないのてただ泣いている。私は泣いている子の気持ちがわかる気がして『がんばれ、がんばれ』と、もどかしい気持ちで見ている。するとそれがブーメランのように私の心に返ってくる。その子が自分の気持ちを話せたとき、私が勇気をもっている」。懸命に伝えようとする確かな声であった。筆者は何か大きな感動を覚えた。A子は、女の子という他者の姿に重ねて自分を知ることができるようになっていく。一人では自分の姿に気付けない」と筆者との対話を求めていたA子が、小さな女の子と共に生きる他者として自己洞察をするようになっていく。来談時の「心の底のドロドロ」に光を当てたのは「誰か」ではなく、他者を手掛かりに自己を見出していくA子自身である。さらに言うならば、6年の年月をかけてそのような自己理解の方法を獲得するに至ったA子の姿が、別れの痛みとともに新たな関係性理解へと筆者を導いてくれたといえよう。筆者はこのようなあり方を「相互的ケア」の臨床像として提示するものである。

3 「融合としての共感」から「分離としての共感」へ

祖父江典人は、心理面接場面において、分離独立が課題となる場合の面接者と来談者との関係性について、「融合としての共感」は次第に「分離としての共感」に席を譲っていくことになるのではないかとし、面接者がそうした認識を持つことの治療的意義を述べている²⁹⁾。

一般に教師は共感というとき「親のように包み込む」態度や「教師の熱意が子どもに伝わる」「クラスが一つになる」感じをイメージしがちである。筆者はこれを教育現場における「融合としての共感」の表れとみる。教師がこの共感概念をもとに「共感的に理解」しようとするために、子ども側には「理解されない」体験が生じることになる。これは教師の「一体感幻想」と言わねばなるまい。思春期の子どもは、成長の過程で「相手の中に自分を見出す」同型体験としての共感へと移行していく。「融合としての共感」を求めつつ「分離としての共感」へと移行していくのである。その場に立ち会う教師が前述のような一体感幻想から脱却し、こうした「共感の移行」との認識を持つならば、否定的に見える現象のなかの子どもたちの姿を、個レベルでも集団レベルでも、痛みを共有しながら互いが個別の存在であることを認めようとする成長過程の姿として理解することができるであろう。

このようにとらえたとき、前出の柏木実践の意味も明らかになる。柏木は、「かかわらないで」と言いつつ相互応答的な支援によって「分離としての共感」を生成させていく。中学校の学級においてこうしたパラドキシカルな関係性の出現を受け入れ、子どもが「いじめ」を社会化の過程として体験することを保証しえたのだとみることができる。ちなみに祖父江典人によれば、ロジャーズは「共感」の中に「理解を伝える」という意味をも含めていたとのことである。“友達”という関係にさえないクラスメートの手紙によって、里香の中に「理解された」という思いが生まれた。このことは、「理解の伝達」によって自己の中に他者が生成され、「共感」によって新たな自己が生まれていく過程を臨床的に示しているといえよう。(長尾)

V 結語

以上の考察を通して、本研究では以下の点を確認し、今後のさらなる検証の課題としたい。

第一に、教師の指導のもつ他者性が、相互のエンパワメントに移行していく関係性の転換の軸になるということである。このことを原田・柏木両実践の考察で明らかにすることができた。関係性における共感の質という視点から教師の指導性を検証していく必要がある。

第二に、「関係性」について概括しておきたい。折出は『市民社会の教育～関係性と方法』（創風社、2003年）で関係性の定義づけを試みた。それを踏まえて述べると、主体と主体の間に生じる、当人にとっての意味を伴う関わりの全体が「関係性」である。それぞれが自己の二重性（自己自身と向き合い、同時に他者の中に自己を見出すこと）をもって他者と向き合うことが重要である。

子どもは内的な葛藤や不安、あるいは欲求をもつがゆえに、それに応答してくれる他者を求める。教師はこれに応答しようとするとき、子どもという他者を介して自分を働きかける主体として再発見・再認識している。A子が語った、女兒の内面がブーメランのように自分の心に返ったという体験も、他者を介する自己の再発見を物語る。この相互応答的行為の成立の意味づけこそ、子どもと教師の関係性に係わる今日的テーマなのであり、この視点からの教育実践の省察が求められる。(折出)

- 5) 前掲、『変革期の教育と弁証法』、68頁。
- 6) 前掲、ヘーゲル『精神現象学』、13頁。
- 7) 「主体」と「他者」についての考察は、特に「主体」と「他者」が相対立し、否定しつつそれぞれが自己分裂、自己運動をしながら、お互いを「他者」として認め、「他者」の「他者」になるという弁証法である。これについては、前掲『変革期の教育と弁証法』第一部、第二章「人間的自立における他者の問題」を参照されたい。
- 8) ベネッセ教育総合研究所「第5回学習指導基本調査（小学校・中学校版）」2010年、Web版、124～128頁。
(URL=http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon5/sc_hon/pdf/data_13.pdf)
- 9) 学研教育総合研究所「小学生白書Web版」2010年
(URL=<http://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/201009/index.html>)
- 10) 栗原彬『子どもと暴力の社会学』金剛出版、1997年。折出健二『変革期の教育と弁証法』239頁からの再引用。教育の問題で早くから「アクティグアウト」について言及したのは社会学者の栗原彬氏で、子ども達が内的葛藤を行動化、演技化している状態をさす。
- 11) 日本生活指導学会編『生活指導事典』エイデル研究所、2010年、44頁。
- 12) 同上。
- 13) 同上、44～45頁
- 14) 全生研常任委員会編『全生研第54回全国大会紀要』2012年（私家版）、16頁の内容を筆者が要約して名付けた。
- 15) 岡野八代『フェミニズムの政治学』みすず書房、2012年、152頁。
- 16) 同上。
- 17) 同上、154頁。
- 18) 同上、158頁。
- 19) 「エンパワメント」「パワー」の概念規定は折出『変革期の教育と弁証法』「子どもの自立とエンパワメント」(297頁～302頁)を参照のこと。
- 20) 前掲、『変革期の教育と弁証法』、137頁。
- 21) 前掲、『生活指導事典』、93頁。
- 22) 藤井啓之「孤立的にサバイバルする子どもたちのなかのいじめ」『生活指導』No. 706 (2・3月号)、全国生活指導研究協議会編、高文研、2013年。
- 23) 伊藤良子「中学生に生じる酷いいじめについて」『心理臨床の広場』(5-2)、日本心理臨床学会編、2013年、12頁。
- 24) 同上。
- 25) 滝川一廣「いじめと子どもの社会化」『心理臨床の広場』(5-2)、日本心理臨床学会編、2013年、26～27頁。
- 26) 同上。
- 27) 同上。
- 28) 祖父江典人『対象関係論の実践』新曜社、2008年、92頁。
- 29) 同上、79～94頁。

(2013年9月24日受理)

〈注〉

- 1) 浜矩子『新・国富論』文春新書、2012年。
- 2) Agnes H. & Ferenc F.: Biopolitics, Avebury, 1994.
- 3) 折出健二『変革期の教育と弁証法』創風社、2001年、166頁。
- 4) ヘーゲル『精神現象学』長谷川宏訳、作品社、1998年、21頁。