

# 生活指導における「トラブルを活かす」という歴史的原則の継承

—「歌われざる英雄」の比喩から公教育の教師の役割を解明する試み—

白石 陽 一

## The inheritance of the historical principle of “utilizing trouble” in guidance practice:

An attempt to explain the role of the teacher engaged in public education by utilizing the  
metaphor of “unsung hero”

Yoichi Shiraishi

(Received September 30, 2021)

### はじめに

教育界では「新しさ」や「改革」がもてはやされる傾向があるが、「新しい」というだけでは教育的な価値はないことの論理を説明したい。また、「新しさ」の賞賛とは対照的に、「現状を維持する」「害をなさない」ことの意義がほとんど顧みられていない危うさを指摘したい。なぜなら、公教育とは、安全な日常を維持するという「平和のしごと」という性格をもっているからである。この点をていねいに論じるならば、身体的応答を重視するという、基本中の基本ともいべき日常的な指導技術の実相が浮かび上がってくるはずであり、この基礎的技術を軽視してはならないこともおのずから明らかになるはずである。

この観点を論じるために、中川拓也の実践記録：「アスペルガーの症候群の隆夫とともに——居場所をつくりにくい子ども集団づくり」をとりあげる。<sup>1</sup> 指導とは何か、子ども理解のポイントは何か、対話の役割は何か、といった本質的な問題は、一般論のレベルで論じても説得力が乏しいことがある。典型的な事例を活用しないとイメージがわからないし、相手に伝わらないのである。逆にいうと、ある実践記録がわかりやすいストーリーをもち、そこに教師の意図や省察をうかがうことができるならば、「一つだけの」実践記録を深読みすることで、先に示したような指導の論理を説明することが可能になる。以下、実践記録をわりと長く引用しながら論じる理由は、この点にある。

まず、実践のあらましを時系列に沿って紹介しておく。（本論とかかわる点に限定する。）

- (1) 中学2年生の実践。アスペルガーの疑いのある隆夫を担任することになった中川は、まず以下のようなことに注意しながら実践を進めようとした。
  - ・隆夫のトラブルを理解するために、アスペルガーという発達障害について学習しながら実践を進める。
  - ・隆夫のトラブルを隆夫個人の問題であると考えよりも、それを子どもたちとの関係の中で読みとく。
  - ・当面、隆夫とかかわれる子どもを探し、その後、隆夫がクラスの友だちと共同できる活動をさがす。
- (2) 学級開きでは、人を見る時に「決めつける」ことはしないでほしいと訴え、その後ソフトタッチのコミュニケーションのやり方を教えていった。
- (3) 隆夫が「キレた」ときに、「ものごとにはわけがある」、「トラブルには何らかの理由がある」という原則で、トラブルに対応していった。ここは前半の「ヤマ場」なので、あとでていねいに紹介する。<sup>2</sup>
- (4) 隆夫がキレるには訳があるということを経験した子どもたちと話し合い、対策を立てる。

### 1. 教師が「無知・無力」を自覚することは実践の原動力となる

——「困った」子は「困っている」子という命題が示唆するもの

(教師にとって)「困った」子は(当の本人からすれば)「困っている」子である、とは、特別支援教育や生活

指導の現場から生まれてきた命題である。私は、この命題から学ぶ点が多いと思っているが、その要点だけを記せば、当事者としての子どもの側に立って世界を見なければ当事者の苦しみや悲しみや困惑が見えてこない、ということである。しかし、当事者の側に立つといっても、それは容易なことではない。そもそも、発達障害を説明する「教科書」は、コミュニケーションに難があるとか、社会性に問題があるという抽象的な記述から始まる場合も多いからである。この規定が間違いだというわけではないが、この程度の言い方では、実践にとっては無力だと言わざるをえない。

実践をつきうごかすためには、当事者・被害者・少数派の人たちの困り感やいわれなき苦しさをイメージできる具象的な表現が必要である。臨場感あるエピソードやお話に触れたとき、わたしたちは当事者に対して共感することはできる。共感想像力と不可分だとすれば、当事者の内面を想像できる話が必要だということになる。ということで、当事者の目から見た社会のありようを、当事者の言葉で語った話を聞くべきなのである。それは、たとえば、こんな話である。

教室では「言葉のキャッチボール」をしよう、と言われることがある。しかし、言葉が「キャッチボール」のように感じられるのは「ふつう」の人にとってのことであって、発達障害の当事者にとって教室は言葉の「無法地帯」となる。バレーボール、バスケットボール、卓球、テニス、サッカー、ソフト、など、「見た目も動きもさまざまないくつものボール」が「狭い教室を無軌道に猛スピードで飛び交う」ようだと表現されるのである。

上記のように説明する綾屋紗月は子どものころから「自閉症」であったのだが、彼女は大人になってこんな状況を「感覚飽和」と名づけている。それは、スタッフ一名できりもりするカラオケ店をイメージすればよい、という。サワーのお替りください、1時間延長で、クーラーの温度を下げて・・・というように一挙に情報が大量におしよせてくると、どの情報を選択し、どの順位で対応したらよいか、不安になり、焦ってしまい、へとへとになる。それは、頭、額、眉間がギリギリと締め付けられる感覚であり、情報は聞こえているけど意味を失っている状態であるという。<sup>3</sup>

社会的関係能力の限界、コミュニケーション能力の限界、想像力の限界という「教科書的な」言い方は「外部からの見立て」にすぎないのである。困り感が満載の状況に対して「感覚飽和」や「言葉の無法地帯」という言葉を与えることで、私たちは当事者の内面に少しだけ接近することが可能になる。自閉症の当事者が行った「命名(名づけ)」という行為は教師の指導にも応用可能であるし、もう一歩進めて指導そのものであるとあってよい。教師の指導とは、子どもに対してあれこれと指示を出したり、さまざまな活動を組織したりするだけに留まらない。実践をイメージする言葉や子どもを解釈する表現を探し出すという「言語的实践」も、広義の意味での教師の指導に含まれるのである。

自閉症の当事者が語った実話を「困っている子」や特性のある子にあてはめると、こんな具合になるだろう。子どもがパニックになったり、多動になったり、奇声をあげたりしているとき、じつは子どもは「自分で自分を止められないのだ」という。自分で自分が止められない、だから自分自身に困っている。ほくは自分のことが嫌いだ、みんなはほくを嫌っているはずだ。「ほくがいなければいいんだ」という子どもの声は、実践記録によく登場する。もちろん、「こんな」話を子どもが「すぐに」語りだすはずがない。こんな深い話を子どもから時間をかけて聴きとった実践史(実践の成果)を私たちは大切にしたい。

当人は、大人数の声、複数の声を聞き分けることができない。多数の声に優先順位をつけることがむずかしい。そうなるとう頭が混乱する。騒ぐのは「わざと」じゃない、まじめに聞こうと努力している。でも、できない。ますますパニックになる。自分は本気なのだ。でも、先生は自分を叱る。みんなは自分を見下す。こういう悪循環が、当人の中で進行する。その結果、当人には負のレッテルを貼られることになる。子どもはレッテルを貼られるとレッテルどおりにふるまってやれ、というように自暴自棄になる。

子どもに限らず「やけくそ」になった人間を力で抑え込むことは容易ではない。それこそ、子どもは「人生をかけて」反抗してくるのである。かつての「ツッパリ」にせよ、「虐待を受けた」子どもにせよ、「二次障害をかかえた」子にせよ、それまで長い間、自分の存在は否定され続けてきたわけだから、自分の存在を周囲に認めさせることは「死活問題」である。

冷淡な言い方になるが、教師にとってその子は「三十人のうちの一人」である。その子への対応以外にも「他のしごと」もある。しかし、子どもにとってはいま・ここが「正念場」なのであるから、「ここで引くわけにはいかない」。ここで引くと、自分の「負け」を認めることになり、自分のほうに「非がある」と認めたことになるからである。ということは、この「勝負」では、ふつうに考えて教師は「負ける」のである。それにもかかわらず、「ぶれない態度で」というような愚かしい強圧的態度で迫ると、「火に油を注ぐ」ことになる。「ぶれない」

とは、強い言動で子どもに迫るといふ「ただ一つの方法」しか知らないことを露呈する口調だ、といってもよい。

では、教師はどうすればよいのか。日本の教育実践史の成果でもって対応するのである。象徴的にいえば「戦後70年の教育実践の歴史（遺産）」を学ぶしかない。教師一人の人生経験など、たかが知れたものである。ふつうの教師は、「虐待された」経験もないだろうし、「二次障害」で苦しんだ経験も少ないであろう。子どもは、教師が経験した以上の世界、あるいは教師とはまったく次元の異なる世界を生きている。そうだとすれば、教師一人の人生経験では勝負にならないという理屈になる。

今「勝負」という言葉を使ったが、文字どおり子どもと勝ち負けを競い合うわけではない。重要なのは、自分の経験では太刀打ちできない事態がいくらでも存在するという意識をもつことなのである。人の中に学ぶ意欲が生まれるのは、自分の「無知」や「無力さ」を意識した時である。たとえば、特別なニーズをもつ子どもの内面を想像できるというように、教育実践には何か大切なことがある、しかし「この大切なことを自分はよく知らない」ということを自分は知ってしまった。教職を続けていく時に不可欠な知識や技能を「欠いている」という痛切な自覚こそが、学びを駆動する決定的な要因である。こんな痛みや欠如感を知った教師たちが正直に語り合う場を教育実践サークルと呼んでもよい。

そのさい、自分個人の指導力を高めたいという意識が過剰になると、その人の中に功名心や優越感が忍び込むことがある。功名心や優越感が研究の原動力になったら、その人の伸びはそこで止まる。なぜならば、その時には相手との比較に重点がおかれ、自分の潜在的な力を最大限に伸ばすという意思が弱くなるからである。あるいは、こうも言える。サークルにもちこまれた「みんなの」課題にとりくむほうが、自分の力量向上につながることもある。その理由は、公の課題やみんなの課題にとりくむほうが、自分だけの課題よりもより高次で、より多様な努力を要請してくるからである。

「公に徹するほうが個の向上に資する」という逆説や、自分だけのためにがんばるよりも自分を含む共同体のためにがんばるほうが自分の可能性が発揮できるという経験的真理は、教育実践の公共性や共同性を考えるときの指針としてもよいと思う。

## 2. 教師が「謎」と「敬意」をもって対話すると子ども理解も指導も進む ——トラブル（問題行動）には理由（背景）があるという原則が示唆するもの

中川の実践の読みに入る前に「前段」が長くなったようだ。しかし、この前段は、中川実践を読み深めるために不可欠であると私は考えたのである。「困った子は困っている子」という2000年以降に普及していった命題を読み深めることは、1970年代以降「非行・問題行動」にとりくんだ実践によって提起された「トラブルには理由がある」という原則を活かすことと重なるからである。中川は、中学生の「非行・暴力」問題にとりくむ中で、この指針を大事にしながらかつて自己の実践を発展させていったのである。

もう一点重要なことを書き添えておく。この実践は2006年以前に行われたものである。学校教育法を一部改正した「特別支援学校」が創設されるのは平成19年（2007年）なので、「自閉症」「アスペルガー」など「いわゆる（軽度）発達障害」の特徴や行動様式がようやく知られ始めたころの実践である。ということは、中川は発達障害について「詳細な」理論的知見を持っていたわけではない。事実、中川自身も発達障害について学習しながら進める、と書いている。

たしかに、アスペルガーの特性や行動パターンや内面のようすについて詳細に知ることは重要である。教師の無知が子どもをおいつめるからである。しかし、アスペルガーの特徴を「十分に」知らなければ「適切な指導ができない」と結論づけることはできない。アスペルガーの特徴を「学びきった」そのあとでないと指導の方針がたたない、というのでは日常の実践をすすめることもできない。ここで重要なのは、中川自身もきちんと自戒したように、「アスペルガー症候群だから」というレッテルを貼ることで当の子どもへの指導を「あきらめてしまったり」、関係機関に「丸投げ」してはいけない、ということである。

中川はアスペルガーについて現在ほどの知見はなかったのだが、それでも教育実践の遺産（財産、経験）を活かしながらかつて「何とか対応できた」ということも可能である。ここから「どうしようもないように見えるときでも何とかなる（する）」ためのヒントを得ることができる。「トラブルには訳がある」という中川の方針は、「入門にして応用」というべき観点である。こんな観点も大事にしたいので、私は中川の実践に注目するのである。

話を実践に戻す。この実践の主人公である隆夫は、苦手なことがあると「何で僕だけできないんだ」といらだいたり、クラスの子どもたちとトラブルを起こしたら「殺したるしな」と叫んだりする。なので、クラスの生徒た

ちは、「あいつにはかかわらないほうがよい」と吐き捨てるように言っている。以下は、隆夫が淳也とケンカをしている場面の流れである。隆夫の目はつりあがり、口からは泡を吹くような迫力である。

- ・このときに中川は、二人の間に割って入り、以下のように静かに論しながら呼びかける。「そんなことはないだろう。隆夫なりの理由があったはずや。誰か知らんか」
- ・みんなは「いつものことだ、わけが分からないままにキレている」というだけである。
- ・そこで中川は、隆夫と一緒に遊んでいた雄太を呼んで話を聞いた。雄太はこんな風に事情を説明した。「鬼ごっこをしていて、隆夫が鬼になった。自分が隆夫につかまったとき隆夫が抱きついてきたので『ヘンタイ』と言ったら、隣にいた淳也の胸ぐらをつかんでキレだした。」
- ・中川は「原因はこれだ」と思ったので、以下のように対話をつないでいった。やや長くなるがここは重要な箇所なので全文引用する。

私（中川）「隆夫な、雄太と鬼ごっこしていたときに『ヘンタイ』って言われたやろう。それが嫌でキレたんと違うか。もし当たっていたらうなずいてくれ。」・・・

私「『ヘンタイ』って言われたら先生かてむかつく。でもな、それやったら雄太に向かっていくやろう。なんで淳也に向かっていったんや」・・・

私「何もないのに、関係ない淳也に向かっていくとは思えないねん。前に淳也に何か言われたことあるんか」  
隆夫「・・・あいつは一年のとき、なんかあったら『ヘンタイ』とかいらんこと言うて、ちょっかいかけてきた」

私「そうか・・・先生もそうするかもしれんな・・・ただな、突然胸ぐらつかんだりせんと、なんで口喧嘩にせーへんのや」

隆夫「どいつもこいつも口で言ってもわからん奴ばかりや。最初に一発どついたら何もいわへん」

私「そうかな、雄太もそうか」

雄太「俺はそんなことはないで、俺の言ったことでキレたんやったら、俺が悪いし、謝る。ごめんな。淳也にも謝ってくるし」

雄太のこの言葉で、隆夫のいらついた顔つきが変わったように見えた。

私「・・・怒っている気持ちはわかるけど、もし淳也がちょっかいをかけようと思っていなかったらどうする」

隆夫「・・・そら俺が悪いし、謝る・・・」・・・

中川はこのような事実を子どもたちに説明したのだが、この説明に隆夫も雄太も納得してくれた。その後、中川は以下のように書いている。「聞いた子どもたちは一様に驚いた様子だった。」・・・「この初めてに指導でインシアチブを取れたことが、この後の実践の見通しをもつことにつながった。」

この実践場面を参考にしながら、いくつか大事な観点について論じてみたい。

中川は、「ものごとには訳がある」という原則のもとに、問題の背景を探ることを大事にしている。一般的にいつて、原因がわからないと対策も立てられない。発達障害の子どもにかかわる実践記録を読むと、教師は、4月のうちは「情報収集」に努めていることが多い。即効性を求めて強い対応に出ると逆効果になることを、経験から熟知しているからだと思う。だが情報収集を大事にするからといって、子どものトラブルを容認してしまうのではない。子どもと徐々にコミュニケーションがとれる工夫や当面の対策も講じている。この点については、あとで述べる。

中川は、隆夫をめぐるトラブルがあったときには、子どもたちを呼んで「読み解き」を試みる。子どもたちは自分の言葉で状況を説明することはむずかしい。それどころか、自分の感情を説明する言葉も持たないことが多い。だから、教師が「推測」を述べて「もしも当たっていたらうなずいてくれ」と促すのである。これは些細なことのようにだが、子どもに対する敬意の表れである。教師の推測をおしつけるのではなく、子どもにも反論の余地を残している。およそ、指導というものは「拒否の自由」をもつ自由意思の主体（子ども）から能動的な応答をひきだすことだ、と言ってよい。そうだとすれば、教師が選択肢を示しながら、子どもに選ばせるやり方は、指導の本義に適っているとと言える。

中川は、自分も「ヘンタイ」と言われたらむかつくと言って共感の意を示している。そして、イヤなことがあったら「口喧嘩」すればいい、と言っている。ヘンタイと言われて怒るのは「ふつう」のことであり、ヘンタイと言われたらがまんしないで「口喧嘩」するのは「当然」の行為だ、と説明している。隆夫に対して「イヤなことがあったんだね」というように単純に共感するだけでなく、もう一步話を進めている。つまり、隆夫の言動には「一分の理」があることを説明しているのである。かつて、非行・問題行動にとりくんだ教師たちは、生徒が起

こす暴力の中に「一分の理」をみようとした。たとえそれが自分本位的なものであっても、生徒は自分にも「一分の理」があると感じている。教師が「一分の理」を認めないと、子どもは「全否定」されたと思って暴走してしまう。<sup>4</sup> 私は、中川の指導のやり方に、非行にとりくんだ実践の伝統をみるのである。

子どもの言動に「一分の理」を認めるということは、子どもの鬱屈した感情を「供養」することだ、と言ってよい。私がこの表現を引用するのは、不登校や「ひきこもり」にかかわる実践から示唆をえているからである。

「ひきこもり」問題に長年かかわってきた斎藤環は、以下のように主張する。不登校やひきこもりの子どもを「正論」で追いつめることは「治療」にはならない。正論と治療はことごとく対立するのである。「怠け」「甘え」「わがまま」「自己中心的」という見方は「正しすぎる」だけであって、本人を恥ずかしめ・傷つけているだけだ。ここでは「正しさ」は、さして重要なことではない。「何が正しいか」ではなくて本人が「どう感じてきたか」を十分に理解すること、それが誤った記憶であっても「記憶の供養」をするような気持ちでつきあうことは、どうしても必要な儀式のようなものだ。<sup>5</sup> 精神医学や臨床心理の知見からすれば、子どもが、親や教師や大人に「毒つく」ことは「症状」である。それは「症状」であるというのは、それが何らかのメッセージを含み、「不安の防衛」という役割をもっているからである。<sup>6</sup>

別の言い方をすれば、それは子どもが「毒を吐き出す」ことにつきあってやるようなものである。それは子どもの「解毒作用」を支える行為だといってもよい。解毒や感情の供養をしてやらないと、子どもはその時の鬱屈を長期にわたってためこんでしまう。隆夫が「ヘンタイ」という言葉に傷ついていたのは中学1年のときだとすれば、恨みの感情を1年間ひきずっていたことになる。小学校でも、6年生の時のトラブルの背景を聞きとっていくとそれは4年生の時の嫌な思いがきっかけだった、ということによくある話である。

子どもでも大人でも、気持ちをスパッと入れ替えて行動することは難しい。自分の内面にあるドロドロとした感情をしっかりと認めてくれる人がいるという実感をもたない限り、人は自分の行動を改める気にはなれないだろう。自分の感情を聞き留めてもらえないなら、「つらい思いをした自分だけが、なぜさらに努力をかさねないといけいないのか」という憤りが募るからである。

中川は長年の経験から「トラブルには背景がある」「そうならざるをえない事情」があることを知っている。強引な推測でいえば、隆夫がひきおこしたトラブルに接した時、複数の子どもから事情を聞けば「隆夫が怒る理由」を探りだすことができる、という予感めいたものをもっていたのではないか。中川の成功体験が、この予感に自信を与えていた、と解してもよいだろう。では、「ふつう」の教員は、「中川と同じこと」をしてもうまくいかないのだろうか。そうではない、というのが私の回答である。

そもそも、教師が「謎」をもつことは建設的なのである。最初から子どものトラブルの背景がわかるはずはない。「わからない」ことがあるから子どもに聞いてみる。そうすると子どもと対話がつながる。「わからない」ことが対話の源泉になる。頭ごなしに注意しないいると子どもとの関係は悪化しない。子どもとの「話を折らない」、自分の「わからなさ」を保持できるという態度はコミュニケーションの成立にとって必須の要件である。<sup>7</sup>

中川の実践でいえば、中川は「わからなさ」を大事にして、決めつけることをしないで隆夫や雄太や淳也の言い分を聞いた。その結果、みんなから排除されていた隆夫がはじめて謝ることを目の当たりして、子どもたちは「一様に驚いた」のであった。このときに中川は「イニシアチブを取れた」と実感するのである。

中川の言うイニシアチブ（主導権）とは、子どもに対して敬意をもって接したことに対する子どもの「返礼」が感じとれた、ということなのである。その前に、中川と隆夫との対話がつながったとき、「隆夫のいらついた顔つきが変わったように見えた」という記述がある。実践研究（実践記録の読み）をするさい、この感覚を見落とすべきではない、と私は強調したい。教育実践を「数値」で測ってわかったような気になる風潮や、何でも「見える化」しないと判断できないかのような傾向があるが、それは自分の判断の尺度が貧困であることを露呈しているに過ぎない。この点については、最後にまとめて論じたい。

### 3. 教師が「重たい」子どもに接する姿を、他の子どもに見せていく ——トラブルをかかえる子へ「集団として」とりくむことの意義

教師が「重たい課題」をかかえた子どもを見捨てない姿勢で臨むことは重要ではあるが、この教師の姿勢が学級のすべての子どもに、ただちに受け入れられるわけではない。ちなみに教員養成の大学で、こんな実践記録を大学生と読み合ふと、学生たちは「ふつう」の子どもへの指導がおろそかになっているのではないか、という疑問を呈することが多い。この問題について、順をおって説明したい。

そもそも「弱さ」を忌み嫌う風土や「異質」な者に寛容でない社会は、いじめや差別や排除の温床となる。ひとりで努力することが讃えられるなら、いわゆる「弱者」になったのは自己責任だということになる。また、みんなの「ノリ」に従うことがこの社会の「掟」のようになると、多数派に対して異議を唱えることは掟破りになる。ちなみに「掟」と「ルール」は違う。「掟」には強者や支配者の意図が反映されているし、それは弱者が強者の意図を忖度するようにして形成される、いわば「空気」のようなものだ。そうだとすれば「掟破り」をすると自分に被害が及ぶ。「見て見ぬふり」をするのがあたりまえになる。「被害者・弱者」は見えなくなる。この学級には「いじめ」も存在しないし、「排除」もないことになってしまう。そうすると、自分がいじめられても誰も助けてくれないという帰結になるのである。<sup>8</sup>

社会の矛盾は「弱者」に焦点化されるという社会科学の知見にしたがえば、重たい子どもへの接し方の中に、その集団の課題をみることができるといえる。そうだとすれば、まず教師は、課題をもつ子・特別なニーズをもつ子に対して「教師が接していく姿」を学級の子どもたちに見せることから始めるのである。象徴的にいえば、重たい子と対話している「教師の背中」を他の子どもたちに見せるのである。

だから、中川は、自分が隆夫とかかわっている姿を子どもたちにオープンにしている。隆夫がトラブルを起こした時には、「トラブルに背景がある」と明言しながら、隆夫と争っている子どもたちを呼んで、隆夫のトラブルの「読み解き」を見せている。より正確に言えば、子どもの意見をひきだしながら、共同で「読み解く」体験をさせているのである。教師自身の「重たい子への接し方」を他の子どもに「意図的に見せる」わけであるから、困っている「個人」の憤りを癒すとともに困っている子の心情を「集団に」伝えていることになる。

これを要するに、個人指導と集団指導を橋渡ししているわけである。この理屈さえわかれば、ことさらに「集団づくり」とか「個と集団の統一」とか言わなくても済むのである。逆にいえば、「こんなプロセス」全体を称して「学級づくり」と呼んでもさしつかえない。あるいは、困っている子への配慮（ケア）と子ども相互の関係改善（自治）を結びつけようとしているといってもよい。いずれにしても、学級づくり（学級経営）とは抽象的な学級目標を決めて、その達成度を測るような単純で皮相な営みではない。

重たい子どもと周囲の子どもとの関係を指導することは原則的には同意できるとしても、現実的には重たい課題をかかえた子どもに「どこまで」かかわるのか、ということは難問である。そのさいに、「覚悟」が大事だという言い方に留まると、過剰な倫理を要求する精神論になる。こういう口調をくりかえしていると、自分の仲間になる可能性をもっているけど「ためらいや揺れ」を抱く教師が去っていく結果となる。

私は、覚悟という言い方には問題があることを認めたくて言うのだが、人は「覚悟を決めるとアイデアが浮かぶ」ということもある。「どうしようもないけど、なんとかしよう」と決意（こんな重たい表現でなくてもいいのだが）すると、対策をひねり出せることもある。実際に中川の学級をみていると、課題をかかえた当事者である隆夫も周囲の子どもたちも成長している。

さらに強調したいのは、課題をかかえた子どもとかかわることで教師も成長を遂げるという事実である。教師の成長物語は中川の記録からは読みにくいので、別の実践記録を使って考えたい。それは、高校においてアスペルガーの生徒にとりくんだ話である。<sup>9</sup>

この生徒は「ふつう」、「常識」と言われることに反発するのだが、特別支援コーディネーターの教師がおだやかに「聞きとり」をすると冷静に対応できるようになった。興奮した時には「他人と距離を置く」というルールなども共有できるようになった。しかし、それでも事件は起こる。体育祭の記念写真を撮ろうという話が盛りあがったとき、この生徒は「モニュメントがないところでの＜記念＞写真に意味はない」と発言する。これに対して周囲の生徒は「入りたくないなら入らなくていい」と言っていたのだが、だんだん言葉はエスカレートして「出ていけ」「死ぬ」という激しい言い争いになった。この時、この生徒はハサミを手にして威嚇しようとして「暴力的」行為を起こし処分をうけることになる。しかし、教師と生徒が共同してこの生徒の行動パターンを読み解きながら寛容の関係をつくることを実現していったのであった。

この実践で特に注目したいのは、この生徒のことをまったく理解できなかった年配教師が大きく変わったことである。事件当初、この教師は、興奮して暴力をふるった生徒に対して「お前も努力しろ」と発言した。当の生徒からすれば、この発言は受け入れがたい。自分の方が「周囲に合わせよう」と何度も努力してきたが、この努力が実らなかったのである。この暴言によって生徒が傷つくのは当然であり、「今までどれだけ努力してきたか」と思っているんだ」といって泣き叫ぶのも当然である。

しかし、現在、年配教師が、この生徒から「自分のことをもっともよく理解してくれる」といわれるまでになったのである。これは驚くべき事実なのだが、結論だけ記せば、この年配教師は、「トラブルとともに生きる」生

徒を鏡として、自分の教師人生の中にある「無理をしてきた自分」を発見して、それを「癒そう」としたのである。この教師は自分にも他人にも「自己責任」で迫ったためギスギスした関係しかつくれなかったのだが、「特別なニーズをもつ」生徒は「弱者・被害者」になり、助けを求め、寛容な人々に支えられた。硬い表情のまま「悲しむ力」を弱めていった自分とトラブルをおこしたが「感じ合える」友人をみつけた生徒、「どちらが幸福なのか」という問いが教師の胸の中にわき上がってきた。こういう感情を慈しむことができたので、この教師はこの生徒と仲良く暮らすことができたのである。

もしも課題をかかえた子やトラブルをひきおこす子を排除していたら、教師にとっても生徒にとっても幸福な時間は訪れなかったはずである。たしかに、重たい子に「徹底して」かかわることや「最後まで」見捨てないことは、口で言うのは簡単だが、それを貫き通すのは容易ではない。だから、私たちは「自分もそれなりにがんばった、ここらが限界だ」と言い聞かせたくなる。しかし、こんな実践記録を読むと、「もう少し工夫する余地があったかもしれない」という「うしろめたさ」が教師の内面にわきあがることもある。私は、この「うしろめたさ」を大事にしたいのである。いま、「うしろめたさ」を「ためらい」と呼び変えることができるとしたら、「ためらいの」人の「悲しみと恥の感覚」こそが実践を深いところで支えるのではないかと私は言いたいのである。それは内田樹の以下の文章などに触発されてのことである。

「例外的に志が高く、堅忍不拔の政治理念もっている人間だけが道徳的にふるまうことができる社会よりも、弱い人間でも人間の道を踏み外さずに済む社会のほうが社会としては『出来がいい』と私は思っている。」

言論の自由など人権を守るのは、「『政治的に正しい意見』を主張し、『私は最後まで戦うであろう』と宣言する『強い人たち』の理説や運動ではない。そうではなくて、圧政の下になれば隣人を売っても生き延びるはずの『弱い人たち』が、そのあと生涯にわたってひきずらなければならない悲しみと恥の予感なのである。」<sup>10</sup>

以上の指摘を学校教育にひきとって言えば、こんな感じになるだろうか。教育実践とは、志が高く立派な理念をもつ人や正義を声高に語る人によってリードされるのではない。むしろ、理想を知りつつも、ためらいや含羞や揺れを隠せない人々の存在が教育のすそ野を支えるのだと考えたい。自分の人生のあとあとまでもひきずっていく「悲しみと恥の予感」が「出来のよい」社会をつくるという話に従うならば、すぐれた実践にふれて「ひょっとしたら自分も成長するチャンスがあったのかもしれない」、「自分も子どもとともに幸福になれたのかもしれない」という後悔の念が実践に向かい直すエネルギーになるのだ、と思う。ここで、「偉人の一歩よりも凡夫の百歩を」と私は言いたいのではない。ためらいや後悔は、偉人と同じではないが自分なりに可能な方法を生み出す源泉になる、と言いたいのである。

すぐれた実践家と「まったく同じこと」ができる必要はない。若手ならば「中川のように臨機応変に対話することはできなくても隆夫の内面を推測するだけならできる」という感じで「大事な精神」だけは理解しておけばよい。隆夫の内面を「ただちに」理解できなくても隆夫との「話を折らない」ようにすれば、隆夫からの反発やそれに起因する学級崩壊は免れることができる。リーダー的な立場にある教師なら、中川のように実践をしてみせながら学校改革の一歩にしてもよい。

いずれにしても、私たちが実践記録を読みながら学ぶのは、「型まね」なのではない。ベテランがどう学ぶか、初任者がどう学ぶか、あるいは、管理的な学校か「風通しの良い」学校か、状況に応じて学ぶとしか言いようがない。いま詳細に提言する余裕はないが、実践上の指針は上記のような複雑な条件設定の中で示されるべきものだ、とだけ指摘しておきたい。

#### 4. 子どもと対話を重ねながら「種をまく」指導 ——複雑に考えて、複雑な対応をする

隆夫をめぐるトラブルの読み解きは、学級経営初期における一つの「ヤマ場」であった。しかし、このヤマ場を成功させるためには、それ以前に準備が必要である。忘れずに補足しておきたいのだが、このヤマ場が一回訪れただけでトラブルが一挙に解決するというわけではない。似たようなトラブルは「形を変えて」、「ゆるやかに」なりながらもくりかえし現れるのが現実である。ということは、「ヤマ場でうまくいった」方法を応用しながら、次なる課題に対応していけばよい、ということになる。あるいは、「こんな」方法を知っておけば、大きな過ちはおこさないで済む、ということにもなる。実践とは「長期戦」なのであるから長いスパンでの方針をもつことが不可欠なのだが、典型的な場面を「一つだけでも」熟知しておく長いスパンで考えるきっかけになると思う。以下、「ヤマ場以前の準備」について触れておきたい。

まず、学級開きでは、教師の話を短めにして、遊び的な活動を取り入れる。

- ・教室には「くす玉」を用意しておく。幾人かの子どもはこれに注目してくる。
- ・ちょっと集中してください、といってバレーボールとバケツを見せる。

「ボールは、どこから見ても球である。バケツは、前から見ると逆さ台形、上や下から見ると円である。さて、君たちが仲間を見るときの見方はどちらのほうがよいだろうか」と問いかけて、討論をしむ。

- ・その後、私は「バケツ派」だと言って、その理由を説明する。一面的に人を見たり決めつけたりしないほしいという教師の願いを語る。その後、くす玉から「仲間は、バケツだ」という文字が出てくる。

学級開きについては「最初が肝心だ」といって教師の願いを語る人もいる。「楽しい雰囲気大事だ」ということで遊びやゲームから始める人もいる。いや、最近は「教師の型をはじめから全面におしださないほうがよい」と考えて「子どもの不安を聞き出す」機会とする人もいる。近頃の新学期は忙しすぎて「それどころではない」、その後の「授業開き」のほうにアイデアを注ぐという人もいる。

これが現実なのだから、私は「これを一番推奨する」という言い方は避けたいのである。それぞれのクラスのちがひ、教師の個性によって学級開きは多様であったほうがよい、と思う。いや、多様であるべきだ、と言ったほうが適切である。目の前にいるのは発達障害の子、家庭崩壊の子、排除されている子、不登校傾向の子、低学力の子、まじめすぎる子、自信のない子、など「それぞれの顔」をもった子である。また、課題をかかえている子を「見下す」大量の「ふつうの」子がいる。教師はこんな多様な子どもたちに応じて複雑に対応していくのである。こういう現実を前にすれば、学級開きは多様であるべきだ、と言った私の意図も了解してもらえらるだろう。

「くす玉」などというやり方では今どきの子どもはのってこない、という反論もあるだろう。あえて言えば、必ずしも「バケツ」を使う必要もないし、「くす玉」を割る必然性もない、と私は思う。こんな風に「形をまねる」ことは有益ではない。私は、「中川のやり方と同じこと」をしよう、と提案しているのではない。「中川が求めていたものを今に生かす」方法があるのではないか、と考えることを提案したいのである。

中川は多様な子どもへの対応を総合的に勘案しながらも、まず、学級の子どもの隆夫への見方を変えることを念頭に置いてこの目標をつくったはずである。さらに視野を広げて、人を一面的にみることで成長できないとか、「できる一できない」を固定的にみていると自分が困った時にだれも助けてくれなくなるとか、「問題行動には理由がある」という発想は成熟した大人へのステップになるとか、こんな教師の願いを「折に触れて」語り続けていく、この一連の流れの中に学級開きの演出を位置づけたのである。いわば、いろんな形で「種をまいておく」ことが大切なのである。

学級目標とは「教師と子どもとの契約」である。それが契約であるならば、両者の間に「合意」が必要となる。合意形成とは、実践を進める際にもっとも重要な技術であるとともに、そこにはもっとも基本的な教育思想が根づいている。それが、重要な思想だというのは、合意形成とは、一方では子どもの自己決定権を尊重する行為であり、もう一方では「どうするべきか」を教える価値な行為であり、そして表面上は対立する二つの課題に同時に応えようとするからである。合意形成の技術的プロセスを簡単にいうと、教師が提案して、子どもからさしあたりの承認をとりつけることである。提案するときには、すること、その目的、理由、方法、効果、などを説明する。これは「会議」ではないので、票決をとる場ではない。その時に納得いかない子どもがいたら、「反対意見には、個別に対応する」と告げる。あるいは「当面このやり方で進めるけど、意見があれば聞くとつけ加える。「賛成か、反対か」という二分法ではなく、その間にあるいくつもの選択肢や「白黒つけられない」心情を大切にしながら、さりとは実践を止めてしまうのでもない方法、すなわち「保留」こそが、複雑な状況に複雑に対応するための典型である。

中川の実践では報告されていないが、合意形成の過程では「問題をかかえた」子どもは反抗してくることもある。だが、このときが対話のチャンスとなって、課題をかかえた子と本音で語り合う機会が生まれてくる。それも当の子どもから「主体的に」意見を言ってきたという体裁をとることができる。そして、教師の話がわかってもらえたなら、それが最終決定となり、「正当性」と「拘束力」をもつことになる。決定においてだれ一人として排除しなかったという正しい手続きをふんだからこの決定には正当性が与えられ、みんなが決めたからみんなを守るという拘束力もうまれるのである。

こんな風に手の込んだ配慮、入念な準備、「種まく」仕事があつてこそ、ヤマ場の指導に向かつていくことができるのである。この意味で、指導とは、複雑な現実に対応する営みなのである。

トラブルの読み解き実践には「その後」がある。実践というものには、一つの課題が解決したらまた別の課題



が生まれるという性格がある。「問題解決、一丁上がり」というわけにはいかない。隆夫の問題には訳があることを知ったからといって、隆夫の行動が激変するわけではない。今後の対応策が必要となる。その第一は、隆夫を理解する子、隆夫とかかわることを嫌がらない子をさがすことである。その第二は、隆夫がキレそうになった時の対策を共有することである。

隆夫にかかわってもらう子は、隆夫と似たような境遇にある子を候補とした。虐待を受けて転校してきた子(雄太)、いじめられているので教室の片隅にいる子(弘)、いじめられる子の身になってくれるやさしい学級委員(百合)などである。隆夫は、自分の傷や悲しみを聞いてもらって少しは安定するようになるが、それでもキレることが一気になくなることはない。そこで、以下のように取り決めた。

- ・隆夫は切キレそうになったとき、深呼吸を三回すること
- ・雄太と弘は「三回深呼吸しろ」と伝えること。それでも収まらないときには先生を呼びにくること

些細なことのようなのだが、深呼吸する(呼吸を整える)ことは、「怒りを鎮める」方法としてはそれなりに知られており、瞑想の基本とされる場合もある。また、課題をかかえた子を支援する時、子どもに過剰な負担をかけてはいけない。教師でもできない難題を子どもに頼んではいけない。あくまでも遊び感覚で、負担の少ない程度で頼むのである。

また、以下のような注目すべき会話もある。

百合「隆夫はわけもなくキレる奴だと聞いていて、同じクラスだとわかったときすごく嫌やったけど、今日の話でなんかまわりがそうさせているような気がしてきた」

満「俺は、まわりの奴がいらんこととして隆夫を怒らせているって知ってたし、今回もやっぱりって思った」

百合「えー、そんなん知っていて、『やめときや』って言わへんの」

満「お前甘いぞ。友だちと遊んでいるときに、『やめや』なんて言えるけ。しらけるやん」

百合「・・・隆夫もかわいそうやけど、やっている人もきっと後で後悔すると思うよ。もし、自分の兄弟が同じことをされていたらどうすんのさ」

満「そのときはそのときや。けど、みんなに事実を知らせなあかんとは思う」

トラブルをかかえた子や特性のある子にかかわる実践記録を読んでいると、じつは特性のある子を「煽る」層がいることが判明する。いわゆるトラブルメーカー個人の問題というよりも、学級集団の問題であることが浮上するのである。中川の言い方に従うなら、これを「集団の弱さ」と呼んでもよい。先に紹介した百合と満との会話の中でこの問題が明らかになった。

課題をかかえる子を煽る行為は、子どもたちは無自覚的にやっている。「ノリ」で盛りあがっている時、それを止めると「空気を読めない」奴だということになり、攻撃の矢は自分のほうに向かってくる。だから、一人で止めることはできないが、「みんなに事実を伝える」ことならできるわけである。このさい、煽っている特定の個人を名指して糾弾するようなことをしてはいけない。程度の差はあるにしても「みんなが」行っているのだから、今「みんな」改善策を決めることなら可能なのである。

じつは、子どもたちの会話をよく聞いてみると、その中に「学級の現状分析」があり「それなりの対策」も潜んでいることがわかる。中川がこの会話を書いたのも、この会話を評価したからである。中川の記録には書かれていないのだが、中川はこの二人を「ほめて」いるし、この会話を活用して「煽りを止める」対策をつくった、と私は推測する。ここで重要なのは推測が当たるか否か、ではない。推測を交えながら自分なりの実践イメージをつくっていくプロセス自体が、複雑に対応するという構想力を鍛えるということなのである。

## 5. 「歌われざるヒーロー」という性格をもつ教育実践

### ——顕彰やエビデンスになじまない「公共」のしごとの意義

今日、市場原理やビジネスモデルが隆盛を極めているため、ビジネスの用語が教育界にも浸透している。ビジネスの用語で教育を語るとは、「教育という営みをビジネスのように扱う」ということである。「早く成果を出せ」、「効率化は善だ」、「競争を仕組めばパフォーマンスは上がる」、「トップの方針を明確にして組織が一丸となる」……こんな言い方が疑われないままに学校現場を跋扈している。あるいは、新しいカリキュラムをデザインしたとか、特色ある教材を開発したとか、それこそ「コロナ」の影響下で「新しいタブレット教材」をつくったとか、新規の方法や成果に光が当たっている。というか、こんな試みにしか予算が配分されない時世である。こういう新しい試みには一定の意義があることを認めたくえて、「新しさ一辺倒」の尺度を教育にもちこむことは危険だ、と

私は言いたいのである。「新しさ」や「効率」が至上命題であることは、ビジネスの世界では合理的であっても、この理屈が教育という人類史的営みにもあてはまるといのは論理の飛躍（破綻）というものである。

この問題を、中川の実践を例にとって具体的に考えると以下になるだろう。

中川の実践において、アスペルガーの疑いのある隆夫への指導は、「隆夫に二次障害をひきおこさなかった」という点で評価できる。ちなみに、被虐待と発達障害のある生徒にかかわる中川の別の実践では、担当医師が「二次障害」をひきおこさなかったことを大きく評価している。「二次障害」とは、「障害・特性」があるがゆえに「差別的」なまなごしにさらされて自己否定感が募ることだとすれば、隆夫のような子に対して「害をなさない」ことは、基本的なことである。<sup>11</sup>

この二次障害を「ひきこさなかった」（二次障害が「なかった」）ということは、今日の評価万能社会においては新しいことを「なした」と評価されることはない。悪いことが「なかった」状況とは、何事もなく（しかし平穏に、平和に、大過なく）進行しているのだから、目立つものが「ある」とはいえない。ということは、この指導（実践）は「目に見える」成果とはみなされないし、「数値的証拠（エビデンス）」をもって評価されることもないだろう。そうすると、「子どもにとってはまことに有益な」実践であっても、それが「あざやかに顕彰されない」実践は、実践研究では評価に値しない（あるいは低い評価しかあたえられない）ことになる。中川のような実践を教員養成課程（大学）で授業したとしても大学評価のポイントにはならないことになる。これは、教育という営みを根底から崩壊させるほど危険で恐ろしいことなのだ、というのが私の危惧なのである。

私が強い危惧を抱く理由について、「歌われない英雄、アンサンング・ヒーロー（*unsung hero*）」という話を使って説明したい。それは、こんな話である。

一人の村人が道を歩いていたら、堤防に「蟻の穴」を見つけた。村人は何気なく小石をそこに詰めこんで穴を塞いだ。この蟻の穴は、放置しておくとも大雨のときにそこから堤防が決壊して、村を濁流に流すはずの穴だった。でも、穴がふさがれたせいで堤防は決壊せず、村には何事もおこらなかった。

ここで、重要なことは「穴を塞いだ人の功績は誰にも知られることはない」、さらには「本人も自分が村を救った」という意識がないことである。事故を未然に防いだ人たちの功績は決して顕彰されることはない。なぜならば、事故が起こっていない、つまり表面上は何も起こっていない以上、何が「立派な」行為なのか、証明することもできないからである。こういう顕彰されることない英雄のことを「歌われない英雄、アンサンング・ヒーロー（*unsung hero*）」と呼ぶ。

こういう話を紹介しながら、「業績をエビデンスで示すことができ、顕彰された人」だけが貢献者であって、「業績をエビデンスで示せないし、顕彰もできない人」の功績がゼロ査定されるようであれば、日本の未来に危機を感じる、と内田は警告している。<sup>12</sup>

「こんな」人々は歴史上たくさんいたはずだし、「こういう」人々のおかげで共同体が危機を回避したこともたくさんあったはずだ。しかし、人類は、この人たちを英雄として顕彰しなかった。ここで重要なのは、「みんなに讃えられる」英雄よりも「誰も功績を知らない」英雄のほうを高く評価するという人類の叡智に思いを致すことなのである。「もっとも巨大な人間的努力、もっとも精密な人間的巧知は、『起こってもよかつたはずの災厄がおこらなかった』という形で達成される」<sup>13</sup>という考え方も重要なのである。

英雄的行為を何気なく行う、つまり「こういうことをすれば、これこれの結果が導かれるかもしれない」というような予測もせず、ごく日常的なふるまいとして、それを行ったことが大事なのである。こんな行為について、「だれかがしなければいけない」ことがある。しかし、それは「だれがやるべきか」というように問わないほうがよい、と内田は言う。この問いかけは「まちがいはないが、浅い」「うすい」「軽い」といえる。<sup>14</sup>

つまり、「歌われない英雄」のようなふるまいは、はっきりとした基準で、いつ・だれが・どのくらい行うのか、というような指令や割り当てにはなじまない。こういう考え方をする人やこういう行いをする人が「一定数存在」しないと世の中はうまく回っていかないのである。こういう営みが人知れず、しかし大量に行われているという想像力をもつ人々が「一定数以上」存在したほうが出来のいい社会になるだろう。

中川のような実践が「エビデンスがない」からと言って見向きもされなくなったら、学校現場は悲惨な状態になるはずだ。たとえば、隆夫は「二次障害」を昂進させ、ますます自己否定感を強めていく。そうすると隆夫は学級の子どもたちからも冷遇されることになる。学級の子どもたちにも「人を一面的にみる」傾向が昂進し、学級は「人は人、自分は自分」という暮らしにくい集団になる。学級は分断され、排除を止める力は存在しなくなる。公教育（学校教育）は、格差を容認し、排除を抑止できないシステムになる。公教育が分断されるならば、社会も分断される危険に直面することになる。地道に働き、まじめに努力するという風潮が弱くなる。「人心が

乱れて」いく。話を広げすぎたかもしれないが、公教育をおろそかにすると、めぐりめぐって社会の分断や共同体の危機を招来するのである。

さらに大事な批判を重ねるが、中川のような「共同体の維持のためにはどうしても欠いてはならない」実践を正当に評価することなく、「新規なアイデア」「目に見える企画」だけにしか予算を配分しない教育行政・大学行政では、日本の教育の将来を過つのである。新しさを金科玉条とするビジネスモデルは、「四半期の儲け」を最優先する。しかし、教育の成果はもっと長い目で見ないといけない。ビジネスと教育では、それぞれが扱う時間のスパンが異なるのである。ということは、日本の教師が「営々と」築いてきた歴史的財産を軽く扱うようなことをしてはいけないことになる。

こういう数値的には明証できないが実践を維持するためには不可欠なしごとは、「それを失うととりかえしがつかなくなる」ことに注意を促しておきたい。学校現場の研究会でも大学の授業でも、「それは古い」「価値が見いだせない」として一旦却下された観点を、もう一度復活させることは至難の業となるからである。だから、「こういう」考え方に同意する人が「一定数」存在し、「こんな」実践研究に勤しむ人も「一定数」存在し、「この種の」研究に対して「一定程度の」評価がなされることが必要なのである。いま「一定数」を明示することはできないが、少なくとも「限りなくゼロに近づく」現実が存在し、この現実がもたらす危険性だけは強調したつもりである。要するに、私の意見に「みんなが賛同してくれる」ことは要求できないが、私のような意見が「見向きもされなくなると」教育実践は荒廃するだろう、と言いたいのである。

重要な点をつけ加えておくと、内田は、ただ「おもしろそうな寓話」として「歌われない英雄」の例を持ちだしているのではない。「歌われない英雄のような」仕事を大事にしようとう内田の論は、「縁の下の力持ち」のしごとを評価しない資本主義の限界を批判することとセットなのである。（「資本主義」というと話が大きくなりなりすぎるので、ここでは「グローバリズム」とか「ビジネスモデル」とか「金融資本主義」を念頭に置いていただきたい。）資本主義の歴史的限界を想定しながら、資本主義の発展の代償として軽視されてきた「公共」「コモン」の再生を指摘しているのである。<sup>15</sup> だから教育という仕事の「公共性」を強調することも、この歴史認識の中に位置づけることができる。

## 6. 実践記録を「読む」営みが教育実践の命脈を保つ ——数値になじまない「言語的实践」の意義

エビデンスがないという「ただそれだけの」理由で、日本の教育実践の遺産をきりすてると公教育は荒廃すると指摘したので、エビデンスに固執することがなぜ皮相なのか、逆にいうと数値的に明証できないけれども大切な指導とは何か、について論じたい。

そもそも、エビデンスについて「存在する／しない」という言い方で論じることはまちがいのなのである。この点に関しても内田の批判的言説が参考になるので、引用しておきたい。

「エビデンスというのは、『その時点での手持ちの計測機器の精度の関数』に過ぎないのだから、エビデンスは、本来『感知できる／できない』という言葉で語るべきなのである。感知できる人間に感知できることが、感知できない人間には感知できない。それは単純にメカニズムの制度の差にすぎない。『数値的に考量できるものだけが存在するものであり、数値化できないものは存在しないものだ』と思いなす人々がいる。この手の科学主義者は『エビデンスが検知できないのは自分の手持ちの計測機器の性能が低いからではないのか』という自省の習慣を持たない知的に怠惰な人たちである。そして、そのような人は『想定外』の事態の出来に対応することができない。』<sup>16</sup>

いま、こんなテストが教育現場で用いられている。子どもの「承認得点」と称して、勉強・運動で認められている、クラスの中で存在感がある、頼りにしている友だちがいる…といった大量の項目を「5段階評点」で「測定」する。学級の「秩序」を「ルールの確立 30%」、「ルールの確立 60%」、「ルールの定着 80%」という数値で表現する。このテスト結果を学級経営に役立てることができる、とテスト作成者は主張する。あるいは、こんなアンケートもある。子どもの心は「目に見えない」ので、それを可視化しやすくするために、心の健康状態やストレスの場所、自分の性格や生活習慣などの質問項目の回答を解析してグラフに示してあげましょう、というのである。

私は、こんな数値に意味を認めることができない。「友だちがいる—いない」を点数化したからといって、学級の友人関係の深層が把握できるとは思えない。ある子どもが集団への所属感が高いかどうかを「5段階」で測

るとして、「5と3」のちがいは何か、そのちがいの質は何か、このテストの作成者が説明できるとは思えない。ルール確立について、「30%と60%の差」の根拠があるとは思えない。心が目に見えないからといって、それを数字にすればわかりやすいというのは、あまりに皮相で貧困な人間観が現れている。心が目に見えないのはあたりまえであって、だからこそ「文学」などの芸術が存在しているのである。

端的に言って、1、2か月後でないとは判明しないテストの数値よりも、今ここで表現された子どもの表情のほうに信頼を値する、と私は主張したい。テスト結果がわかるまでには2か月かかるのならば、子どもと2日間対話するほうがはるかに有益な情報をえることができる。ここで得られる情報は「承認度3」という無味乾燥の数字ではなく、悲しみが残る成育史だったり喜びが宿るエピソードだったりする。さらに重要なのは、子どもと「対話しながら情報を収集できる」ということ自体が、子どもとの良好な関係をつくっていく「指導の一環」となっていることである。一つの指導が別の指導をよびこみ、一つの対話の中に複数の意図がこめられるという事実を、実践の重層性と呼んでもよい。

以上、テストやアンケートを信奉する人々は、自分の評価尺度が実践に有効であるかを疑ってみたり、現場教師の率直な感想を受け入れてみたりするといった「自省の習慣」をもたないがゆえに「知的に怠惰」であると言ってよい。大事なことを言葉で表現する習慣が衰えるのは人間の知性が衰えることにつながるとしたら、こんな傾向はきちんと批判しておいたほうがよい。こんなことは、改めて説明する必要もないほどあたりまえの話であり、経験的には自明といってもいいレベルの話である。しかし、ことが「研究」の話になると、「客観的でないと信用できない」とか「信憑性のあるデータはあるのか」といった似非科学主義の言い方が横行する。

そもそも、自然科学でも数式や実験データは、科学が目指すべき最終ゴールをとらなさいのである。この点について分子生物学を専攻する福岡伸一は以下のように言う。

「私は、科学の本当のゴール、すなわち科学の出口というのは何かと問われたら、『それは言葉である』と答えるようにしています。つまり、『生命とは何か』という問いに対して、誰にでもわかる言葉——それは短い言葉ではないかもしれないですけども——で答えることができれば、それが科学の出口だと思っているのです。」<sup>17</sup> 従来の理科の教科書にのっているような「DNAが二重らせん構造・・・」とか「タンパク質はアミノ酸が連結して・・・」という説明は、生命とは何かという本質的な問いに答えるための手続きなのである。

この自然科学者の態度に学ぶなら、教育実践学は「自治とは何か」、「ルールとは何か」、「学級集団が発展するとはいかなる意味なのか」ということを、「だれにでもわかる言葉で」表現することが使命であるはずだ。それは、学問（理論）が実践に対して有効性をもたらすための重要な条件である。

話を中川の実践にもどす。先に指摘したように、中川が隆夫が「キレる」理由と背景を語った時に、隆夫の表情が変わり、話を聞いた子どもたちは驚いた様子になった、という記述があった。このときに、中川は初めてイニシアチブがとれた、と書いている。中川の「目に映った子どもの表情やしぐさ」は、中川の指導に対する子どもたちの反応である。およそ指導というものは、相手の反応如何によってしか評価・判断できないとすれば、子どもたちの反応こそが、教師の指導を評価・点検する指標となるはずである。だからこそ、実践記録では、子どものようすや表情や言葉、教師と子どもの対話場面、などが詳細に書かれるのである。これを「反省的实践」ということもあるし、教師の「実践的省察」と呼んでもよい。

この時に、教師・中川の中に生じたのは「安堵」と「自信」だ、と私は解釈する。教師でも理解することがむずかしい隆夫の背景をつかむことができたという安堵と、隆夫と対話する回路をつくることができたという自信、この二つが芽生えたのではないか。この時に、他の子どもたちが隆夫に対する見方を変えてくれそうだという展望も芽生えたのではないか。それは、教師の子ども観が学級の子どもたちに伝わっていったという感触を得たと言ってよい。これを要するに、隆夫と学級に対する教師の指導が子どもに受け入れられかどうか、それを「感知できる」精度は、アンケートの数値によってもたらされるのではなく、教育現場にある対話の豊饒性によってもたらされるのである。

教師の中に安堵と自信が生まれたというのは私の主観的な解釈であった。この解釈が「ほんとう」のことであるかどうか、それは中川に聞いてみないとわからない。いや、中川にとっても、この実践をした時点で何がほんとうのことだったのか、記憶しているかどうか、わからない。そうだとすれば、「何がほんとうのこと」なのかを解明することは不可能であるとともに、さほど重要ではないという帰結になる。

教育実践を「読む」時の私たちの解釈は、「誤読」をさげられない。しかし、建設的な誤読によって、実践の展望を得たり勇気を得たりするのは経験的な真実である。だから、日本の教師は、戦後に限っても、長年にわたって何万という膨大莫大な実践記録を、日々書き続けてきたのである。以上述べてきた点を総合すれば、それが「主

観的であるからエビデンスがない」という「ただ一つの狭い尺度」でもって教育実践（記録）を正当に評価しないことは、もはや暴挙に等しい。

一点だけ付言しておく、主観を排除しない、主観性を活かす方法の典型が「物語論」（ナラティブアプローチ）や「現象学的アプローチ」である。これらの方法は、医療、看護、介護、カウンセリングなど対人関係や「ケア」が主題となる領域ではその有効性は証明済みであり、教育実践でも活用されていることを明言しておきたい。<sup>18</sup>

私は、「数値的に明証できないけれども大切な」指導技術を言語化して普及させるべきこと、および、実践において「高度な平凡性」とでもいうべき技術を継承するべきこと、についても論じてきた。本稿は、この試みにつながるものである。高度な平凡性について一言だけいえば、外国輸入のカタカナ用語や専門家にしかわからないような抽象的概念や改革の時にもはやされる流行用語ではなく日常用語で指導（治療）を語るのを「平凡」と呼び、子ども・集団・教師の成長や成熟をつねに考慮する専門性にかかわるので「高度」と呼ぶのである。<sup>19</sup>

「高度な平凡性」というべき指導技術は実践記録の中で命脈を保っている。実践記録の中に大量に宿されている技術の一部を、（中川の実践にかかわる限りで）思い切って短縮して箇条書きにすると以下ようになる。以下は、大学の新生向けに語ったときのレジュメの一部である。この箇条書きは、中川の実践記録を読むときの参考になると思う。というよりも中川の実践を読む過程で明文化されてきたものだ、と言ってもよい。

教師の指導と子どもの理解は不可分である。教育実践とは、複数の観点が相互に影響を及ぼし合い、同時並行的に進む。また、ある視点を持つと次の視点が見えてくる、ある課題の達成が次なる課題を生むという流動性をもつ。以下の諸点は、新しさや効率や数値などに惑わされない指導の実質を、ふつうの教師が使う用語で「言いかえているだけ」なのだが、日々の実践にとって重大な関心事にかかわるがゆえに「高度な平凡性」に属するのである。

- (1) 子どもと「話ができる」教師、という目標はかなり有効である。
  - ①子どもと話ができると、以下のような好ましい結果が続く
    - 子どもとの関係が切れない→いろいろな「声」「情報」が入る→対策がわいてくる→子どもとの信頼も生まれる
  - ②子どもに「きびしく」接するだけならば、以下のような好ましくない結果が続く
    - 子どもと話もできない→子どもとの関係が切れる→子どもが離反する→関係が修復できない→力に頼る→最悪の状態に転落する
  - ③まず、子どもと「おしゃべり」ができることから始める、しかし、このことはそれほど簡単ではない。その理由は、以下のとおりである
    - ・子どもは論理的に話さない、大事なことを話さない、身体的にしか表現しない。
    - ・大人に裏切られた経験が長いので大人を信じていない子どもは、わざと教師が気に障るようなことをして教師を「試す」行為に出ることがある。教師が自分を「見捨てないかどうか」を測っているのである。
    - ・子どもの話をきちんと聞いて、何が大事なのかを見分けることはむずかしい。
- (2) 子どもを接することができれば、いろいろ「いい」指導が可能になる。
  - ①情報が集まると、
    - いい話、がんばり、個性が見える→ほめる観点が増える→（結果として）子どもと良好な関係になる
  - ②あるいは、
    - 「悪い」話も聞ける→子どもの悩みが聴ける→不安によりそう→慰める、支える→対策を一緒に考える→（結果として）信頼を勝ち得る
- (3) 子どもから話が聞けると、子どもに対して適切な指示が出せる、子どもをしっかりほめることができる。
  - ・最低限「これだけ」でもできると、「ことの正否、好き嫌いは別にして、この教師の言い分はわかる」というイメージを子どもに与えることができる。
  - ・そうすれば、「学級崩壊」という最悪の事態は、なんとか回避できる。

#### 註

<sup>1</sup> 中川拓也「アスペルガー症候群の隆夫とともに——居場所をつくりにくい子どもたちと集団づくり」大和久勝編著『困った子は困っている子』クリエイツかもがわ、2006年。

- <sup>2</sup> 竹内常一他編著『生活指導と学級集団づくり 中学校』高文研, 2015年, 『生活指導と学級集団づくり 小学校』高文研, 2016年. これらの文献に掲載されている実践記録をみれば, 「問題行動・トラブルの背景をみる」という原則は, すべての実践で大切にされていることがわかる.
- <sup>3</sup> 綾屋紗月, 熊谷晋一郎『つながりの作法』日本放送出版協会, 2010年, 23ページ以下, 19ページ以下.
- <sup>4</sup> 全生研常任委員会編『現代の非行にどうとりくむか』明治図書, 1982年, 144ページ. 本書では, 生徒の問題行動の背景がつかめないと, 教師の中に憎しみや恨みが溜まっていくことも指摘されている.(176ページ)この点に, 教師の暴力が生まれる源があり, 管理が冷酷かつ事務的になる原因もある. つまり, 教師においても子どもにおいても「鬱屈した感情の処理」を過つとそれは暴力の由来になることは, 共通の話として知っておいたほうがよい, という帰結になるわけである.
- <sup>5</sup> 斎藤環『社会的ひきこもり』PHP 研究所, 1998年, 138ページ, 142ページ. 『ひきこもり「救出」マニュアル』筑摩書房, 2014年, 244～245ページ.
- <sup>6</sup> 山竹伸二『こころの病に挑んだ知の巨人』筑摩書房, 2018年, 265ページ以下. 症状を異物のように除去するだけでは人間の核心に迫ることはできない. 「不安への防衛」は統合失調者に特有なものではなく, 人間の一般的なあり方だととらえるべきなのである.
- <sup>7</sup> 「謎を保持する」ことの意義については, 「ネガティブ・ケイパビリティ」(negative capability)という臨床医学用語を用いて検討した. 白石陽一・望月一枝編著『18歳を市民にする高校教育実践』大学図書出版, 2020年, 50～51ページ. ネガティブ・ケイパビリティとは, 端的にいって「どうにも答えの出ない, どうにも対処しようのない事態に耐える能力」である. くわしくは, 帯木蓬生『ネガティブ・ケイパビリティ 答えの出ない事態に耐える力』朝日出版社, 2017年.
- <sup>8</sup> 「生きづらい」社会のなかで自分の「弱さ」を認めたり, 自分の世界が不幸であることを認めることは辛い. だから「嘘芝居」コミュニケーションが蔓延する, と塩崎義明は指摘する. それは, 空気を読みながら, 強い意見に同調し, 時にはおちゃらけ, 意図的に誰かをいじり, 時には自分がいじられるように仕向け, そのために必要以上に悪ふざけができる自分を演出する.(塩崎のブログ, および『全生研第61回全国大会紀要』(2019)にある塩崎の論文を参照)
- <sup>9</sup> 『18歳を市民にする高校教育実践』, 早川恵子の実践記録, および白石の解説を参照.
- <sup>10</sup> 内田樹『昭和のエトス』文藝春秋, 2012年, 124, 127ページ.
- <sup>11</sup> 斎藤環『引きこもりはなぜ「治る」のか』筑摩書房, 2012年, 183ページ. 精神療法においても, 「速く」「確実に」「完璧に」といった評価はふさわしくない, と斎藤は言う. また, 治療者が「カリスマ」になってもいけないし, 「治療美談」を求めてはいけない, と言う. 治療者自身のカリスマ化や神格化願望も危険物である. そうではなく, 地道さに耐える気構えがなくてはひきこもりの「治療」はできない, と明言する. それは, 精神療法における「治る」をどう解釈するか, という核心的な問題と結びつく. 「精神的病理」が「治る」とは「前の状態に戻る」ことでもなく「劇的な変化」があることでもない. それは, 「自由度が増える」とか「楽しむ機会は増える」とか「余裕感が生まれる」ことである. 「治る」とは「山を降りる」ことに譬えられるときもある.
- <sup>12</sup> 内田樹『街場の憂国論』晶文社, 2013年, 350ページ以下. “an unsung hero”(歌われることなきヒーロー)という言葉について, 内田は, 福岡伸一『生物と無生物のあいだ』講談社(たとえば, 38ページ以下)を参照している.
- <sup>13</sup> 内田樹『街場の読書論』潮出版社, 2018年, 353ページ.
- <sup>14</sup> 内田樹『シリーズ・道徳を考える① 道徳ってなに?』かもがわ出版, 2019年, 21～24ページ. 「歌われない英雄」の行為が「道徳」と結びつくことが重要である. 歌われない英雄の行為はルールで縛ることはできないが, 慣習とみなすこともできない. それは, 「道徳」とは何かについて明快な回答がむずかしことに関連している.
- <sup>15</sup> 内田樹『ローカリズム宣言』株式会社デコ, 2018年, 『コモンの再生』文藝春秋, 2020年, 内田編著『農業を株式会社化する』という無理』家の光協会 2018年, などを参照. たとえば, 脱「経済成長」で「定常経済」をめざす, 「社会共通資本」は市場に任せてはいけない, 共同体(農業)に内在する「不払い労働」は市場原理(外注)にはなじまない, など「反資本主義」の発想を論じている. また「定常経済」については, 水野和夫・古川元久『正義の政治経済学』朝日出版社, 2021年, 水野和夫『閉じていく帝国と逆説の21世紀経済』集英社, 2017年を参照. 「社会共通資本」としての教育, 教育の「公共性」については, 私「註19」で少しだけ論じている.
- <sup>16</sup> 内田樹『武道論』河出書房新社, 2021年, 131～132ページ
- <sup>17</sup> 福岡伸一『福岡伸一, 西田哲学を読む』小学館, 2020年, 40ページ. ちなみに, 福岡は生命の本質を「動的平衡」と名づけているのだが, その説明は私の力量をこえる. しかし, 「動的平衡」と名づける努力をすることが, 福岡における有言実行であると理解したい.
- <sup>18</sup> 拙論「教育実践記録の『読み方』」『熊本大学教育学部紀要, 第61号』2012年, で少しだけ論じた. ナラティブや現象学を活用した実践の成果はいくらでも挙げることは可能であるが, 近年に限っても以下の著作が参考になる. 野口裕二『ナラティブと共同性』青土社, 2018年. 宮坂道夫『対話と承認のケア』医学書院, 2020年. 村上靖彦『ケアとは何か』中央公論社, 2021年.
- <sup>19</sup> 拙論「公教育だからこそできることと教育の語り方を問いなおす——数値的に明証できない大切なことを言語化する試み」『熊本大学教育学部紀要 第65号』2015年, 「生活指導実践における『高度な平凡性の』継承——『あたりまえだが大事なこと』を生き返らせて語りなおす試み」『熊本大学教育実践研究 第37号』2020年.