

ほめる, 指示する, 合意形成する, 説明する, 実践記録を読む — もっとも基本的な指導方法を喪わないための試み —

白石 陽一*

Evaluate, indicate, agree (suggest-approve), explain, and read the educational
practice record :

An attempt not to lose the most basic educational method

Yoichi SHIRAISHI

(Received October 28, 2021)

はじめに

——「生身の」指導は、公教育実践において 「基本中の基本」である

本論を始めるにあたって、まず私の危惧と危機感から述べる。それは、今日、新しい方法とか新しいカリキュラムとか「新しさ」にだけ注目が集まり、これまで日本の教師たちが営々と地を這うようにしてつみ上げてきた教育方法や教育技術が軽視されているということである。

従来から教育界では、新しい動向や改革への応接にいとまがない状況であった。というよりも、「ふりまわされてきた」というほうが、教師の実感をよく表していると思う。だから、多くの教師は教育改革を否定的にとらえていたのであった。2000年代の教育改革に関する教師の意識調査によれば、多くの教師は教育改革というものを支持していない。この調査結果では、「改革はおおむね子どものためになっている」と思わない教員が多数を占めている。(小学校: 80.4%, 中学校: 89.1%) この調査結果を分析した荻谷剛彦は、以下のようにまとめている。文科省の決まり文句になっている「説明の不十分さ」では、この結果を解釈できない。教育改革のデザインそのものに無理があったり、教育現場の実情をとらえ損なったりといった、改革を推し進める側に瑕疵があったと見たほうが納得がいく。改革を進める側が、現場の声に十分に耳を傾けなかったことに問題がある。¹

改革をおしすすめる側に瑕疵があったという教育社会学者の見方は、改革に「ふりまわされている」という教育現場人の実感と符合する、と私は思う。

不幸なことに、今日(2020年代)この状況にはますます拍車がかかっている。ICT, AI, GIGA, オンライン, デジタルなどカタカナとアルファベットによる改革がどんどん押し寄せてくる。² このような「機械化」が盛んになる一方で、いわゆる「生身」の教育方法は(大げさに言えば)まったく顧みられていない状況にある。教育研究会でも、生身の教育技術や日々のコミュニケーションを成立させる方法は、ほとんどテーマになっていない。

生身のコミュニケーションを土台にすえる教育という営みは、「人類史的」というべき歴史と役割をそなえている。それは、たとえば21世紀初頭の20年間だけの「流行」というようなものではない。このことの証拠となる案件を一つだけ挙げて説明したい。

「学級崩壊」という現象は、教師と子どもとの「日常の」コミュニケーションが成立しないからこそ生まれたのであった。「学級崩壊」のとらえ方は多様であることを承知のうえで、「教師と子どもがお互いに傷つけあって不信感を増幅させている」状況だ、ととらえてみたい。誤解を恐れずにいうと、子どもは教師を「嫌い」になり、教師は子どもを「恐れる」ようになっている、そして、この負のスパイラル現象が進んでいる。「学級崩壊」という現象が「コミュニケーションの不成立」であるとするならば、教師と子どものコミュニケーションのあり方を考察するのが手順というものだろう。

子どもとおしゃべりする、会話する、対話する、ほめる、認める、話を聴く、指示する、合意する、ルールをつくる、決める、保留する、説明する、説得する、問う、問答をつくる、など、こんな活動を導く方法を明らかにして、この技術を身につけることは、教職にとって「基本中の基本」というべきものである。なぜならば、このような技術がないと、およそ

* 熊本大学教育学部

子どもとの関係をきり結ぶことなどできるはずがないからである。このような技術の伝承がないと教育の土台を喪いかねないし、教育そのものの荒廃をもたらすといってもよい。

だが、毎日行われているからといって、その意義を確認することを怠るならば、私たちがすぐれた教員文化だと思い込んでいたものも消滅するかもしれない。ということは、戦後70年、日本の教師の中で「特別に意識はしないが決しておろそかにしてこなかった」教育の思想や方法や技術も、「護る」という遂行的努力を怠るならばすたれていく可能性を否定できない。³

ちなみに、民族の伝統や文化遺産を守り、維持していくという態度は、いわゆる「保守」の考え方である。「保守」は現状にしがみついて現状を変えようとしたくない態度、もっとひどくなると既得権益を守ろうとする態度のように思われることもあるが、それは誤解である。「保守」とは、まずは、身近なものを大事にしていこうということなのである。この点に関して一言だけ言えば、切れ味のよい理論には信頼をおかず、人間という存在のもつ根源的な不安定さや理性からこぼれ落ちるものの中にある知恵を大事にあつかうのである。⁴

保守とは、「人間の不完全さ」を徹底して自覚するからこそ急進的な改革の危うさを指摘する。人間の心はそんなに簡単に変わることができないし、社会の激変は人心を不安と混乱に陥れる。それは人類の歴史的経験から明らかだ。だから「保守」は、「歴史」をもっとも大切にするのであり、「死者」との対話を重んじるのであり、「良識」（常識、コモンセンス）と「習慣」を尊重するのであり、自己に対する「懐疑」を手放さないものであり、「つながり」を忘却することを戒めるのである。「保守」とは、理論でもイデオロギーでもなく、態度や生き方なのである。⁵

身の回りで大切にされてきた習慣や良識に意味を見出し、それを疎かにしないという「保守」の態度は、生身の教育方法の歴史的な意義を考える際に有益だと考えるので、ここに紹介したのである。教育界では、「保守」というと「保守反動」というニュアンスでとらえられがちだが、この見方は狭隘であり誤解である。教育の分野では、私の知る限り「保守」の考え方が参照されるのは希少だったと思うので、ここに書き記すのである。

以上が私の危惧であり、この危惧を説明し、この危惧が現実のものにならないように訴え、かつこの危惧をのりこえる方法を提示することが本論の目的である。

以下、本論の論述方法について一言しておきたい。

困難な現状を打開するといっても、ことさらに「新しい」方法を提案すると多忙の上にさらに多忙を重ねるような話になる。そうではなくて、「ふつうの」方法を「少し意識」すれば「何とかなる」という語り方（論述方法）を採用したい。私の文章に「入門にして応用」という性格をもたせたいのである。

この点に関連するが、教育の世界では、一方ではあまりに「美しすぎる」精神論の言葉、もう一方ではあまりに皮相な「数値主義」、この両者がはびこっている。この両極の立場は教育実践どころか人間存在に対して敬意を払っているとは思えないので、この両者の限界を明らかにすることで「日常の実践の改善に一步でも貢献する」方法を語りたいのである。

具体的にいえば、子ども観や指導観を前面に出さず、「指導技術」を全面にだす書き方を採用する。その理由は、具体的な技術を論じないと教育論議が「空中戦」や「観念論」に陥り、議論が徒労に終わるからである。その典型的な言い方が「教師主導から子ども主体へ」とか、「管理はよくないので子どもに任せよう」とか、である。戦後の教育実践史でも理論研究でも、指導性と自主性は、お互いが対立し合う・背反し合う関係のように誤解されてきた。たとえば、「これまでは」教師中心だったが「これからは」学習者中心だ、という言い方を何のためらいもなく口にする人もいる。そうだとすれば、いままで多くの教師は「間違った」指導をしていたのか、という話になる。論理的に考えればこうなのであって、こんな皮相なスローガンだけを連呼することは有害無益だといってよい。

自発性信仰の「やさしい」教師は、突然、管理主義の「こわい」教師に豹変する、という現実には、「すでに50年前から」吉本均が指摘し続けてきたことであった。子どもを信じて任せよう、というけれど、子どもは「何をしたいか」わからない。当然子どもは活発にならない。そうすると、教師は「何回注意してもわからないのですか、あなたたちはやる気がないのですか」と言って、子どもを叱ったり嫌味を言ったり管理したりする。⁶

子どもを「信じる」、子どもに「任せる」という口調は「うけがよい」のだが、このレベルの話では実践はまったく進まない。たとえば「信じる」といっても、子どもがどんなに反抗しても信念をもって「最後まで」信じきるのか、それとも「期間限定」でとりあえず信じてみるのか、立場のとり方はかなり異なってくる。また、子どもに任せるといっても、行事などで子どもに「任せて」失敗したときに、次

善の策としての「プランB」,「プランC」が必要である。あるいは,子どもの失敗まで予測して,子どもが達成できるように助言したりヒントを出したりすることが必要なのである。「この程度」のことをわざわざ説明する必要もないと思うが,指導観を語ろうとすると上記のような「二分法」で満足する人たちが多いので,あえて警告したまでである。

1. 「共感的要求」としてのほめることと、 子どもの言動を「読みかえる」こと

子どもをほめながら育てるとは,とくに目新しい指針でもないし,広く普及しているスローガンである。しかし,ほめることの意味は何か,という根本的な問題については合意がなされているとはいえない。そこで,以下,箇条書き的に「ほめる」ことの意味について論じたい。

(1) ほめることのプロセスは,「教えて→やらせて→途中で注意することがあっても→最後はほめて終わる→達成感とともに成長する」となる。

行為・行動の仕方は,「ほめながら教える」のである。あるいは,教師が最初は「手とり足とりやってみせて」,その後子どもがそれをまねて,うまくできたらほめるのである。単純に指示するだけでは,子どもはその気にならないし,行動の仕方は身につかない。行動の仕方といっても,たとえば,授業のルール,掃除の仕方,会議のやり方など,非常に多様である。こういうさまざまな行動の仕方の中に教えるべき価値があると教師は思っているから,ほめる観点が見えてくるのである。端的に言って,教えない者は,ほめることもできない。

「ほめるところがない」ということはない。ほめるところは「教師がつくってあげる」のである。さまざまな活動をしくむことで,ほめるべき事実をうかびあがらせるのである。ということは,子どもが達成できそうもない課題を教師は与えてはいけなことになる。つまり,短期で・少しの努力で達成できる・一步上位の課題を探す,この順次性をまちがわないことが指導のポイントだ,ということになる。逆にいうと,子どもに挫折感を与える方法は,まことに簡単である。子どもができないような高いハードルを課して「やっぱり無理だね」と冷笑していればよい。

この原則に同意できるならば,「7つほめて3つ叱る」という言い方は俗論だということになる。1学期はほめられていても3学期に叱られてばかりいれば,このクラスは嫌いになるからである。

もう一点重要なことは,ある目標は達成したら

「おろす」のである。「発言する時にみんなのほうを向く」でも「自発的にあいさつをする」でもいい,目標は達成したら,子どもが獲得した達成感とともに「やめる」ことが大事である。同じような課題を延々と続けていると,子どもは飽きてしまう。たとえば,終わりの会で「友達の<いいところ>探しをしよう」というコーナーはよく聞くのだが,子どもも飽きてしまって,「これ以上いいところを探すことができない」と言い出すのがふつうである。「それでも努力して,いいところを探しましょう」と要求するのは酷であり,指導の手順としてはまちがっている。一学期の初期の時点である程度達成されたら廃止して,次の課題に移行・発展することが肝要である。たとえば,学校には遠足,運動会などいろんな行事・イベントがあるのだから,その活動を企画してそこでのがんばりを評価するように指導を転換するのである。

「ベル着・チャイム席・2分前着席」などの目標も「掲げ続ける」とマンネリ化するので,短期間で達成しきるのがよい。そのさいの達成は「100パーセント」をめざさないほうがよい。教師が90%くらいでもよい,と判断すれば,この目標は改廃するのである。あえて言えば,2分前着席などは「大した目標ではない。」それは,子どもの自己教育力を育てるための手段だといってもよいし,そのための「一里塚」だといってもよい。「授業は自分たちのものだ」ということを子どもたちに実感させ,「学習ルールを自分たちでつくりだせる」力を育てることが指導の本道である。目的と手段をとりちがえて指導が本末転倒になることを防止するためには,ものごとを根本的に考える習慣が欠かせない。この課題に奉仕する役割をもつのが教育理論なのである。

そうはいても,ベル着がなかなか定着しないのだ,という反論があることは私も承知している。だからこそ,今の子どもにとって「高すぎる」目標設定は避けるのである。「明日からいきなり,全員ベル着する」ことは,不可能である。不可能な目標を掲げることは非教育的である。たとえば,最初の1週間は,子どもの半分(3分の2でもいい)が達成するという目標にして,できたら評価する。次の1週間は「できない人に協力する」という課題もつけ加えて,子ども同士のかかわりあい(助け合い)が生まれたら,すかさず評価する。くりかえすが,達成感教師がつくる,のである。

(2) 「ほめる」とは, 子どもに対する「共感的要求」である。

教師は,ほめることで何をねらっているのか。ほ

めながら指導するとは、子どものできる部分に「共感」しつつ、できない部分に「要求」することである。この指導法は、認めながら励ますことだ、といってもよい。一人の子どもの中にある「できる」部分を発見することもあれば、学級の中にある「できる」部分に共感することもある。たとえば、「1班の話合いがうまい」と口ではめながら（共感）、教師の「目・まなざし」は「1班以外の子ども」に向けられている（要求）。そして、2班が変わると、すかさず2班をほめる。

ほめることは子どもを甘やかすことでもないし、子どもに迎合することでもない。ほめることを「要求する」という働きの中に位置づけて理解することが重要である。ほめることができるようになるためには、教師は子どものようすを真剣にみていなければならない。ほめるためにはエネルギーと労力が必要なのだ。何がねうちで、何が課題なのか、それこそ「必死で」子どもの言動を観察しなければならないのである。

さらに言うと、外から眺めているだけでは子どもの内面は見えない。アンケートを取るだけでは子どもの葛藤はつかめない。子どもと「おしゃべり」しながら対話をつながないと見えてこないこともある。あるいは、教材研究をしていたからこそ、子どもの「おもしろい」発言を見逃さなかったのである。教師の側に発見しようという意思や感知できるセンサーがないと、子どもの「よさ」も「個性」も「可能性」も見えないのである。

以上、子どもをほめるという指導は、子どもを見る目や子どもと対話する力や教材研究する力量と不可分であることを確認しておきたい。

(3) ほめることを考える際には「否定の中に肯定を見る」という教育実践全体にかかわる原理が大切である。

ほめることを、技術のレベルだけでなく原理的に理解していくことが実践に深みを与え、実践の幅を広げることにつながる。ほめるとは、その子の知らないその子のねうちを発見する力だといえる。逆にいうと、誰もが知っている・あたりまえの・学校秩序維持にかかわる・いい子だけができそうな行為だけをほめるから、教師の評価（ほめること、ねうちづけ）が子どもに届かないのである。

子どもの予想をこえるねうちとは、たとえば、班長に注意されて行動を改めた、トラブルを起こす子どもの背景を教師に教えてくれた、一人だけ異説（つまりきも含めて）を主張しつづけた、などである。注意されるという面から見れば「否定」である

が、注意を聞き入れて行動を改めたという面では「肯定」である。つまりきは「正答主義」の授業観では「否定」だが、つまりきを活用してみんながより深い認識に至るチャンスとみれば「肯定」である。

ここでも「ほめるところがない」ということはない。子どもの否定の中に肯定を発見して、子どもの言動を「読みかえる」ことでほめるべき価値を見出してあげるのである。

(4) 高次の意味で「否定の中の肯定」という指導とは、子どもの発達課題を見すえて意味づけることである。

たとえば、「不登校」に対しては、「あなたは悪くない」、「あなたの方が繊細な感性の持ち主だ」といった決め台詞が必要であろう。「非行」に対しては、「人生の模索、冒険ができた」ということも可能だし、それを竹内常一は「子どもの自分くずしと自分づくり」と読みかえたのである。非行というマイナス・逸脱のイメージではなく、人が成長する時に辿る道筋（思春期の遍歴）だと言い切ることで、肯定的意味を付与したのである。

「反抗期」も「中1プロブレム」も、それは「困った」ことでもなく、小中一貫校をつくって「解消すべき」ことでもない。それは自我の形成にとって必要不可欠である。大人は子どもに対して「人生にチャレンジしろ」というが、子どもが最初にチャレンジしていくのは身近な大人（親、教師）である。このチャレンジこそが反抗の中身だとしたら、プロブレムの解消とは、「大人になれない子ども」をつくり出す暴挙だという理屈になる。

子どもが「部活を辞めた」ということも評価できる。この子どもにとって、野球は好きだが野球部の上下関係はストレスがたまるので嫌いだ、今学級では楽しい遊びが盛んになり自分もその中心にいる。だから、「いまは、野球部にいるときではない」と決断したのである。要するに、対等の関係を生きるという「少年期の発達課題」に即して、子どもの行動を教師が意味づけた＝評価したわけである。「人形とだけつきあう」登校しぶりの子が、「〇〇ちゃんが私のノートをしつこく見に来る」と訴えてきたときでも、この文句は生身のコミュニケーションに意識が向いてきた証拠だ、と評価することもできる。

付言すれば、今紹介したような「教師の読み解き」に参加してくれ、参考になる情報を提供してくれる子どもたちもすべてほめるのである。これが、ほめるという指導を介して個人指導と集団指導をつなぐ、ということの実相である。

このような発達上の課題を話題にするから、子

もにとってみれば予想外のことでほめられたという実感を抱くことになる。自分でも気づかなかった成長を認めてくれたと感じるから、子どもは教師を「大人として」認めるのである。このように感じさせることを、大人の器量と言ってもよい。

そもそも人は、自分を見てくれる、自分を知ってくれる人にしか心を開かない。これは、ふつうの社会生活の常識である。あるいは、こうも言える。そもそも指導者の「権威」は相手から授けてもらうしかないのである。それは、強制的に従わせる「権力」とのちがいである。

権威を生かすという点に関していえば、「この先生はえらい」と子どもに感じてもらえれば、極端に言えば、教師の指導が立派でなくても子どもはヤル気になる。だが、子どもをヤル気にさせることは、簡単なようにみえて根気のいる繊細なしごとなのである。今「否定の中に肯定を発見する」ことが子どものヤル気を育てるといったが、その反対に、子どもの「肯定の中に否定を見出して」指摘しても、子どもが「自分では気づかなかったまちがいだ、さすがは先生だ」と認めてくれるならば、その子はヤル気になるし向上心も芽生えるのである。しかし、この考え方を教師のほうから子どもに求めるのは傲慢である。子どもをヤル気にさせるためには子どもの中に「葛藤」を呼び起こすことが必要条件なのだが、それは簡単なことではないという自覚がないと、ほめることの技術は血肉化しないと言ってもよい。

(5) ほめるとは「読みかえる」ことであり、それは「言語論的転回」の一環である。

「ある時はやさしく、ある時はきびしく」という陳腐なスローガンは、教師の思考を衰退させ、現状認識を停滞させ、指導力を低下させる。私たちが使う「言葉がそう」であることは、「現実がそう」見えているということだからである。その人が使う言葉が皮相だということは、「その皮相なレベルでしか」現実が見えていないことになる。これを現代思想の用語で「言語論的転回」と呼ぶ。⁷

人が「その」言葉をもたないならば、「その」現実には存在しないことになる。たとえば、「パワハラ」という言葉がないと、そこにあるのは「叱咤激励」であり、「上司からの暴力・暴言」は存在しないことになる。「セクハラ」という言葉が存在しないと、それは「ゆがんだコミュニケーション」にすぎないとされ、「強者からの抑圧・暴力」はないものとされる。「体罰」という用語を使わないで「暴力」という用語に代えたスポーツ団体が複数見られるようになったのだが、この動向も言語論的転回という観

点から見ると価値あるできごとである。

価値（ねうち、よさ、個性）は、「純粋客観的に」存在しているのではない。この考え方を「構築主義」と呼ぶ。これに対して、「物事の本質はあらかじめ存在している」とみなすのが「本質主義」である。本質主義にこだわると、ものの見方が固定的になってしまう。

もう少し関連のある話を続けておくと、価値や文化は、歴史的に構築されてきたのである。「男らしさ」「女らしさ」といっても、時代によってその見方は変わっているし、その境界線すら疑わしい。「日本人」といっても大衆がこの用語を意識するのは日露戦争の頃からである。「鬼畜英米」は76年前には疑われなかったのだし、「高度経済成長」は55年前には信じられていた。それに対して「グローバリズム」が30年後も通用しているかどうかは疑わしい。要するに、言葉に敏感になることは現実を「複眼」で見る力を養い、ひいては実践にも深みを与える、と私は言いたいのである。

(6) 予想される反論に対する回答

それでも、「ほめるだけでは甘やかしになる、時には叱ることも大事」、「なめられたらダメ」という言い張る人は、子どもから「なめられる」ことに怯える心性があると思う。この背景には、「きちんとさせて一人前」という圧力があり、この圧力に応えきらなかった敗北感があり、この敗北感が子どもを統制するひきがねとなっている。子どもから反発（暴言、暴行）を受けたという屈辱感は、教師にとって全人格を否定されたように感じる場合もある。この心性が、非行に対して厳罰で臨んだ歴史的経緯と重なるのである。

さらに、ほめることができなくなってしまった経験をもつ教師もいるかもしれない。子どもを「きちんとさせなさい」という管理職や保護者からの圧力を受け、この圧力に従って子どもを管理・統制しようとした。子どもは表面的には従ってくれたようにみえるが、子どもの心は離れていったように感じられる。そうすると、子どもがかわいく見えない。そうすると、子どもをほめる気になれない。このような精神状態にある人を救う理論が必要である。

この点について詳論する余裕はないが、ここで言いたいのは、「すべき」ことをスローガンとして主張するよりも、「なぜできないのか」をリアルに分析する方が実践にとって有益だということである。教育論は「こうすべきだ」という理想や倫理を「むきだし」に語ることが多いのだが、これでは「悩める」凡人に対して有効打になりえない。象徴

的にいえば、デモクラシーの原則を暗記するよりもファシズムが生まれるメカニズムを研究する方が現状を変える力になるのである。

(7) 指導においては、ほめるよりもむずかしいことはある。

たとえば、「過ちを指摘しても叱られたと感じさせない」指導のほうが高度である。過ちを正す指導がとおるためには、人物に対する信頼か、正しさ（真理）に対する敬意か、このいずれかが必要である。これこそ、長期にわたる関係の産物である。

また、ほめるよりも「合意形成」のほうがむずかしく高度である、といってもよい。教師がほめているうちは子どもから明らかな反発を受けることはないから、自分を「安全地帯」にしている。ほめられることが子どもの学びの原動力になるときに、価値判断や行為決定の審判者はいつも自分の上位にいる。しかし、だれかにほめられるためにがんばる態度からは、自分で決める力が育たない。ほめられることを切望してがんばる人は、教師がもっている以上の価値を知りえないという意味では「伸びしろ」が少ないのである。

2. 指示と合意形成

先にほめることよりも合意形成のほうが高度である、と述べたので、まず、合意形成のすじみちを示しておく。

することを明確に提示し、することの意味や理由を（それなりに）説明し、した方がよい理由（することに効用がある）も説明し、することの手順や方法を提案し、（それなりの）了解をとる。

その際、了解できない人の意見は「保留」とする。保留にすれば、不満を感じている子と個別に対話するチャンスが生まれる。教師の提案に対して子どもが修正したり反論したりすると、それが「討議づくり」（会議）への第一歩となる。ということは、合意形成が発展すると自治活動になるわけである。

(1) 子どもの中に「指示をとおす」事例を紹介。および、指示が他の指導行為と連動すること。

新卒の小学校教師がサークルに相談にきた。「きちんとさせろ」と上司から説教された、しかし自分は「強く注意する」ことはできない、どうしたらよいのか。ちなみに、自分のクラスには特性のある子やグレーゾーンの子が3分の1くらいいる。隣の学年主任のクラスにも似たような子がいるが、この主任は「大きな声」をあげている。その時に、サークルのベテランが教えてくれたのが以下の話である。

まず、先生の「指示が（子どもたちの中に）とおる」ようにしよう。先生が言うことを、「とりあえず」子どもが聞いてくれないと学級経営も何も話は進まない。指示を考えるとときに有益なのが、小学校の場合は「遊び」の指導である。「集団遊びの指導」を説明するさいには、「指示と評価の連動」ということが大切だ。「指示をして、反応を読み、すかさずほめる」という流れが大事なのである。ついでにいうと、指示を出すときには「1つの行動に対して1つの指示」という原則がある。

たとえば、楽しい遊びを提案して、遊びのやり方やゲームのルールを説明するときに、話が「グジャグジャ」だと子どもはのってくれない。端的にルールを説明する。たとえば「最初に〇〇して、次に□□するのですよ」と演じて見せる。先生の指示が的確なら子どもの反応もすぐに表れる。子どもの反応があれば、すぐに「うまい」とか「さすが」とかほめることができる。みんながうまく動けなくても「もう1回ていねいに指示を出して成功すれば」、すぐにほめる。うまくいかない子には「ヒント」を出して成功すれば、すぐにほめてあげる。もちろんこのような手順は、遊び以外の活動でも応用可能である。

こんな風にして、教師の指示がとおっていくと、子どもたちは「この先生は信用できるかもしれない」という感触を、少しずつだがつかんでくれる。ちなみに、遊びに「のってこない」子がいるのもよくあることなので、その子のことは記憶に留めておいて「君はみんな以上に大人なのかな」と廊下で話をふってみたいとする。

教師は「直接的には」遊びの指導をしながらも、「遊びと並行して」子どもの行動パターンや個性などを観察し理解しようと試みている。指示と説明とほめることと合意形成・ルールづくりを連動させている。この点から見ても、指導は「重層的」なのである。

(2) 授業のルールの提案方法

いま、遊びにおける指示について述べたが、授業に話を広げても原則は同じだと思う。

たとえば、授業開きで、こんな風に提案する。授業で大切なことは以下の二つ、「先生の話聞くこと」と「みんなで話し合うこと」です。みなさん（子ども）は教科書を読むだけではそこに書かれている内容はよくわからないので、先生がていねいに説明します。説明することが先生の「もっとも大事なしごと」です。ですから、先生の説明がわからないときには、みなさんは「わかりません」という意

思表示をしてください。いきなり意思表示といってもハードルが高いので、わからないような「顔、表情、しぐさ」をしてください。（教師は「こんな」しぐさをする子を「すかさずほめる」。）⁸

なぜ、授業で話し合い（討論、問答など）が必要なのか。「最近アクティブラーニングが流行だから」というのでは答えになっていない。日本では50年以上まえから、「受験学力だけで生きる力が育つのか」という問題意識があって、そこで「対話・討論のある」授業は重要なテーマとなってきた。その理由をごく簡単にいえば、「考える」という行為は、自分とは違う考えの人と議論しないと深まらないからである。考えるためには二つ以上の意見は必要なのである。もう一点つけくわえると、こんな理由も重要である。そもそも授業というものは「できない」が固定化されやすい。教科外で仲良くしようと呼びかけても、教科の授業では「差別」は温存されやすい。だからこそ「授業の中でのコミュニケーション」が円滑に進むことは、学級経営（学級集団づくり）にとってもよい影響を及ぼすのである。

このような発想のもとで「発問と集団思考」という呼称が40年以上前から教育現場で流通してきた。集団思考とは「古風」な言い方だが、その当時の教師が「求めたもの」は、今の教師の願いとほぼ同じである。

ちなみに「なぜ、授業のルールが必要なのか」を子どもに語るときには「説明」が必要になり、それに続いて「合意形成」が必要になる、というように指導法は「連続している」のだが、指導の「重層性」については、先に説明したとおりである。

発問と応答の指導に関していえば、意見が2つか3つに分かれる発問をして、子どもはどれかを選んで、できれば理由も考えるように指示を出す。課題を出したときにも、子どもの反応はいくつかに分かれると予想する。

- ①課題がわかってとりくむ層に対しては「しっかり認めてあげる」。
- ②課題がわかりづらそうな層に対しては「わかりません」を言わせて、それを「ほめる」。
- ③ヒントが必要な層に対してはヒントを出し、応答があれば「ほめる」。
- ④どうしてもわからない層に対しては、特別指導をすることを告げる。

要するに、発問（課題提示）は明確に、その後の指示も明確に、という「単純な」やり方が大事なのである。逆にいうと、みんなが「全員が意欲を示す」発問とか、「生き方を問えるような」探求といった高尚なことをいつも考えていなくてもかまわないし、

現実にはこんなことは無理である。「指示が出せる」という一点だけでも意識すれば、そこから指導の展望が開けてくる。

(3)「指示がとおる」とは、「この教師の言い分はわかる」という感触を子どもに抱いてもらうことである。

「ことの正否・好き嫌いは別にして、この教師が訴えたいことはわかる」というイメージを子どもに与えないといけな。教師が誠意を込めて訴えようとする努力が「形としてみえる」とき、子どもの信頼をえるのである。逆にいうと、「何が言いたいのかわからない」、「誰に向かって話しているのかわからない」という態度がうかがえるとき、生徒の気持ちは離れていく。この不信感が「学級崩壊」の兆しになる。

そうはいっても、教師はいつも正しいことを言うわけではない。だからこそ、教師の言動も含めてものごとを批判的にみる力が必要になる。自治の問題を先駆的に追求した大西忠治は、自分の著書に「加害としての教育」というタイトルをつけようかと考えたのだが、結局「自治」という「穏やかな」用語になったという。その真意はこんな具合である。教師は、自分の指導の加害性から逃れることはできない。そうだとすれば、どうすればよいのか。子どもたちが「正しい」指導と「間違っている」指導を自分の手で見極め、批判し、のりこえる力をつけてあげるしかないのである。⁹

竹内常一は、大西忠治を引用しながら、「あやまり・あやまちをおかす権利」について述べている。¹⁰教育実践は「あやまり」からのがれられないとすれば、教育することの「罪深さ」を自覚しなければならない。そう言うものの教育することは先行世代の「責務」であることも忘れてはならない。この二つの重たい課題を同時に背おうことが可能なのか。この問いに対する竹内の一つの回答は、こうである。

教師はあやまりをおかすからこそ「実践記録を書き」、実践サークルのなかで自分の指導を省察し、あやまりをのりこえていくしかない。そして教師があやまちから逃れられない以上、子どもが教師の過ちを見抜き、指摘し、のりこえる力を子ども自身のうちに育てるしかない。この力を称して「自治」と呼ぶ。（実践記録の読み方・書き方についても、あとで論じる。）

「自治」がなぜ提起されてきたのか。「民主的人格の形成」のためとか「共同的に生きる力を育てる」ためとか、定型的な言い方では相手に響かないと思う。定型的な言い方では、実践であれ理論であれ、

主張に迫力が感じられない。この言い方では、自治とは、加害が避けられない現場から「やむに已まれず」提案された切実な用語だ、という意識が乏しくなるのである。

以上の点に鑑みると、指示を出すというベクトル（教師→子ども）と指導をチェックするというベクトル（子ども→教師）は交差している、というか並行的に進んでいる。これが、教師の指導と子どもの自己活動が「相互作用を及ぼし合う」ということの真意である。この意味でいえば、指導を複雑にとらえることが重要だという原則を、ここでも確認できる。

(4) (誰かに言われて)「がんばる」ことよりも、
(自分で)「決める」ことのほうが高度でむずかしい。

形式的な論理でいうならば、戦争にがんばることも可能だし、文字どおり「命がけで」戦争にがんばってきたのだが、この行為を単純に評価することはできない。

自分の進路を自分で決めることには、不安や逡巡が伴う。親は教師が決めた路線に従うことは楽であるが、それが幸福であるか否かは、選んだ本人が身をもって受け止めるしかない。ということは、決めることの重みを体験しておかないと大人になれないともいえる。ここで言う大人とは大事な局面に臨んで逃げださない、という意味で用いた。

そうだとすれば、学校教育では、子どもに「失敗する権利」を保障し、同時に「責任をとる能力」を育成しないとイケない。ここでいう「責任をとる」とは、大人の世界の刑罰（罰金、罰則）のようなことではない。それは、自分で決めることの重みを知り、あやまちの理由を考え、時には謝罪し、それをのりこえる方法も自分で考えることを言う。

大人がいつも「先回り」して「マニュアル」を提示し、できたかどうかを「点検」するだけでは、主体的な人間は生まれない。指導とは、「自分をこえる人」を育てることをめざすのであり、「自分とは異なる人」を育てることもある。そうだとすれば、子どもは教師をこえていく力をもたねばならないのであり、そのためには自己決定できる主体に育つべきだという理屈になる。

(5) 合意形成の背景には、「情理を尽くして語る」という「語りの大原則」がある。

合意を形成するとき、その意味や手順を子どもにも理解できるように語らないとイケない。ここで、「情理を尽くして語る」という語りかけの原理をふ

りかえておくことが有益である。「情理を尽くして語る」とは思想家内田樹がいろんな場所で幾度も提言しているが、内田に従えば、以下のようなになる。¹¹

何ごとかを他者に伝えようと努力するときに、他者に対する「敬意」と文章に対する「創造性」とが、同時に喚起される。わからない人に対して何とかわかってもらおうとするから、語り手や書き手は、あれこれと考えを巡らせていく。この営みが創造性を生み出すことになる。お金はいらないから私の話を聞いてほしい、このような懇請の強度や真剣さが、人に伝わる「おもしろい」文体を誕生させる。この立場からすれば、語る「内容が優位」なのであって表現する「形式は二次的」であるという発想は有効性をもたない。文体とは、語ったり書いたりする内容を装飾するような添え物ではない。「語る文体こそが語り手の思想を表現している」のである。

相手に敬意をはらって語ろうとすれば、メッセージの宛て先を明確にしなければならない。呼びかけに対して返答できる条件は「この呼びかけは私宛のものだ」と確信できたときである。メッセージの内容や文脈が不明であるにもかかわらず、それが自分宛だとわかれば人は傾聴する。固有名を持った発信者から、固有名を持った受信者をめざしてまっすぐに向けられるメッセージは受け入れてよい。そこには、あなたに聞いてほしいという懇請と言語表現上の創造性が働いているからである。

語る文体が語り手の思想を表すという原理は、いろんな場面でその重要性を確認することができる。

まず、実践研究物の文体も研究団体の方針を示す文書（それは基調提案などと呼ばれる）の文体も、かなりの変更と修正を求められるのである。この種の文章は、概して「宛先不明」である。誰に向けて書いたのかわからない。ということは、きびしい言い方をすれば、「どのくらい本気で」わかってほしいのかわからないのである。

宛先を明確にすることを意識すれば、実践研究の成果を届けようとする相手がベテランか若手か、管理がきびしい職場か味方が少しでもいる現場なのか、この違いを考慮したタッチにならざるをえない。

また、子どもに対しても敬意を払い・情理を尽くすという「語りの」原理は、教師の「荒い」言葉を点検する働きをもつ。教師の使う言葉が変わればその人の実践のスタイルも変わるはずである。先に「癒されなかった」教師が子どもにキツくあたる話をしたが、傷つき傷つけている教師が自分の言葉を点検することだけでも再生・成長への一歩をふみだすことになる。

このような構えは、教育実践史で「固有名詞」に語りかけるといふ指針で語り継がれてきたこととほぼ同じ意味内容である。「みなさん」ではなく「○○さんの」仕事がすばらしい、という語りや評価のほうが子どもに「届く」ことは、地道に実践する教師の間では自明のことである。

(6) 予想される反論への回答

合意形成が重要だと頭の中では認めても、心の底では納得できないという人もいるはずである。いつも子どもに敬意を払う余裕はない、と本心では思っている人もいるだろう。「ほめる」原理の最後の箇所、「なぜできないのか」をリアルに検討したほうがよいと述べたので、ここでも同じ手法をとってみる。

「子どもに（特に小学生には）合意なんてできるはずがない」、「決まりを守らない人は許せない」、「毅然とした態度に出るべきだ」、「善悪をきびしく区別せよ」という感覚を払拭できない人は、自分が「痛めつけられてきた」経験を持ち、自分が「キツイ」思いをして「理不尽な」仕打ちに耐えてきたのに何である人だけが許されるのかという妬みや恨みを抱いている、と私は推測する。だから、こんな人は、自分の忍従体験を子どもに押しつけても、そのことの罪を疑わないのである。

これを「抑圧委譲」と呼ぶ。暴力はより弱い者へと向かうという暴力の下方化が生じるのである。典型的なものは、「軍隊（教化、洗脳）」のメカニズムである。この生き方は、上下関係のきびしい「部活」やハラスメント（権力を使う抑圧）の横行する「職場」でガマンしてきた人にもあてはまる。だから、大人も子どもも「辛くてもガマンすることで強い人間になれるし、自分もそうしてきた」と誤解・幻想している。そう思いこまないと、被害にあって声を上げることができなかった自分が「みじめに」なるからだ。だが、ガマンをつづけることは自分を傷つけ、さらには他人を傷つけ、多くの人をまきこんで不幸を呼び寄せてしまうのである。この考え方は、「ほめられない」教師の背景を考える場合にも妥当するはずである。そしてこの点に同意できるならば、対策を次のように進めることも可能である。

(7) 教師の「負の情動」を克服する。

教師のなかにある「負の情動」を受け止めてもらえる経験がないと、反抗的な子どもへの拒否感情をおさえることができない。自分の中の「弱さ」や「醜さ」や「汚さ」を許せない人は、他人に対しても非寛容・不寛容になる。齢を重ねるとか経験を積

むということは、人間の弱さ、愚かさ、卑しさ、脆さなどを知っていくことでもある。そして、このような「負の側面」を抱きしめながらいろんな人と一緒に生きていけるのが「成熟した大人」だといってよい。念のためにいうと、「成熟した大人」というモデル（理想型）あるのではなく、「大人になろう」という努力の中に成熟した文化が実現するのである。

結論だけをいえば、この「負の情動」を癒し、大人になろうとする努力を支え合うのが実践サークルであり、実践研究会なのである。「ほめられない」教師の文脈で提起した「敗北感」をだきしめることや「できなさ」を検討することも、サークルや研究会の要務である。ここでいう「癒す」とは、自分の苦労や苦悩を正直に語り、聴きとってもらうことをさす。自分の痛みを意識し自分の感情に正直になるところからしか、回復のプログラムを描くことはできない。

付言すれば、権利も大人性も「所与」ではなく「課題」である。つまり「すでに与えられている」というよりも「つくりだすべきもの」である。同じような意味で言えば、教育における「集団」もつくりだすべき課題である。「集団の教育力」などというものが「集団の中に」そなわっているわけではない。集団の中で合意形成を積み重ねる過程で、子どもたちは自分たちの倫理的力を実感していくのである。

(8) 声を上げること、すなわち権利行使が「社会人のマナー」なのである。

ブラック企業の「虐待型管理」にガマンしていたら、自分が病気になる、家族に負担がかかる、病気の治療費がかさむ、精神疾患にかかる、夫婦仲が悪くなる、DVになりかねない、・・・周囲の人の運命も左右する、みんなが不幸になる、社会にとっても損失が大きい。¹² こういう不幸は、一人ひとりが気づくことでくい止めなければならない。だからこそ、声を上げること、権利行使が「社会人のマナー」となるのである。

よって、子どもの「声」を聞きとること、この「声」の中に子どもの発議を読みとること、そして子どもの「声」を手がかりに合意形成を続けることは、子どもを自治する主体に育てる基礎であり、教師が成熟した大人として認められる基礎である。これを要するに、子どもの成長と教師の成長、この両者をもとに実現するような教育方法でないと、それは正しくない、ということである。

3. 情理を尽くして語る：説明

指示でも提案でも、その中には教師の説明が含まれている。まず、いわゆる民主主義の社会において「説明」がいかに大事であるか、という一般論から説き起こすのが有効だろう。

(1) 説明をしないこと、意見を遮断することの「暴力性」

たとえば、政治家は、自分の政策をわかってもらうために、「反対者」に向けて、言葉を尽くすことを使命とする。反対者、つまり他者の存在を前提にしないと公共の場での議論は成立しない。この使命を自覚しない政治家は失格である。「仮定の質問には答えられない」とか「回答する必要を認めない、次の質問をどうぞ」といった具合に質問を遮断するのは、「自分一人が正義を握っている」という恐ろしく傲慢な態度なのだ。この政治家は市民と同じ世界に暮らしているという感覚がない。その人は、当然のように、「自分に従う人を集める」ことを目標として動くようになり、「自分とは異なる多くの人の幸福」を考える努力を怠るようになる。質問を遮断する政治家に対して抗議しない新聞記者も、同じように失格である。質問する自分たちの背後には何千万人という国民が控えていることを自覚していないからである。

あることを人に求めるとき、「説明しない」ことは権力の行使であり、相手を無力化させる。説明をすることなく他人の声を封殺することは「暴力」的なのである。この事実は政治の世界や会社の現場ではよく見受けられるので、私たちはしばしば政治家を批判している。だが、政治を糾弾して終わり、というのでは私たちは成長しない。私たち教師は、「説明をしない」という政治を「反面教師」として、自分の指導（説明、語り、応答など）を点検するという努力に向かわないといけないのである。「情理を尽くして語る」ということは、「言葉のしごと」に携わる人（それが政治家であれ教師であれ）にとっては、決して軽んじてはならない要件である。

話を少し飛躍させるが、今「ブラック校則のみなおし」が各地で進んでいるようである。これは、人権保障という点では一歩前進だが、権利を自覚し行使するという点では課題が残る。およそ改革というものは「権力者の側から」提案されて、それを「ありがたがっている」限り、大衆の側に定着しないことは歴史が教えている。ということは民衆・弱者・少数派・異端・子どもの側から「説明を求める」権利行使が不可欠なのである。

つまり、それが「ブラックだから≡人権侵害だか

ら」という形式的な理由だけで「上から」校則を改廃しても、子どもたちにとってはどこか他人事に映る。まず、子どもを傷つけるような理不尽な校則がなぜ存続しているのか、について「下から・現場から」説明を求めることから始めるのである。さらに、声をあげると非難をあびるような空気の中で「震えながら声をあげてきた」のは誰なのかを調べて、その人の苦勞に寄り添い、その人の知恵を参考にすることも不可欠である。勇気ある人を孤立させるような集団では、校則改革のような体制の改善は望めないからである。改善するために知るべきなのは、成功の「結果」ではなく挑戦の「過程」である。くわしい過程が明らかにならないと、改善するための具体的方策が見えないからである。

(2) 大人からの説明がなくて、「意味が与えられない」ことの怖さ

この点については、DVの事例を参照にしながら論じることが有効である。¹³ やや長くなるが理解の助けになるので紹介したい。

そもそも、子どもは自分が発する質問によって世界の秩序を知るのである。子どもは大人になるにつれて、世の中にはわからないことのほうが多いこと、人間が非力であることを知っていく。だからこそ「世界の秩序に触れる心地よさ」、「親が答えてくれたという安心感」が重要になる。つまり、世の中は理不尽だけど秩序があるかもしれないという期待、謎は尽きないけど応えようとしてくれる人がいるという安心、これがないときに子どもは成長の土台を失う。

しかし、DVの現場では、「何が起こったのか」の説明がない。夫婦間の暴力、つまり面前DVでも「あったこと≡暴力」が「なかったこと」にされる。子どもは、深夜に茶碗が割れる音や悲鳴や怒号を聞いたはずである。しかし、母親は平気な顔をして朝食をつくっている。あれは何だったのだろう。すべては謎だ。父も母も、昨日の暴力について今日はまったく話題にしないからである。

そうになると、子どもは自分のほうがまちがっているのかもしれないと思う。さらに「それは聞いてはいけないこと」だと思い込む。それを聞くと世界が壊れると予感する。明日を生きてくために、「それはなかった」ことにする、つまり「否認」するのである。ちなみに、「前向きに」生きようという態度や「ポジティブシンキング」も、マイナスの経験を見ないようにするという意味では否認を含んでいる。

以上は、DVの現場から提起された事例を参照すれば、大人からの説明がないと子どもは成長の土台

を失うということは、教育の世界にも十分にあてはまることが理解できる。

ではどうすればよいのか。これもDVの事例に即していうと以下ようになる。両親が揃って「子どもに説明する」のである。パパとママは意見が合わなかったの。でも話し合って歩み寄ったの。二人とも怒っていたけど、今は二人とも納得している。このように説明されると、子どもの緊張はほぐれる。夫婦が「ケンカをしてはいけない」のではない。肝心なのは「事後対応」である。そして、説明とは自分の正当性を言いまくることではなくて、何が起きたのか、親としてどう思っているのかを伝え、子どもに状況を理解させることなのである。

人は過ちをおかす存在であり、失敗からのがれることもできない。肝心なのは、その後の対応であり、その後にきちんと説明することなのである。この意味で、「とりかえしがつかない」ことはない、と意識すべきであり、このことは教師の対応にもあてはまるはずである。

4. 教育実践記録を「読む」

先に、教師のあやまちをのりこえるには、教育実践記録を書き・読み合う以外に方法はない、と述べた。その理由について述べたい。これは、複雑な教育現実に複雑に対応するための方法を探ることと通じている。

そもそも、私たちは、なぜこれまで大量の教育実践を書き、実践分析の会を継続してきたのだろうか。私なりの回答は、こうである。私たちが実践記録を書いたり読んだりするのは、自分を「読む」ためであり、自分を「救う」ためである。この回答法は、自分の「力量形成に努める」という以上の含蓄をもっている。

教師は、自分が何を考え何を意図し何をしてきたのか、どこで悩みどこで成功しどこで挫折したのか、ふりかえってみないとわからない。実践の途中で自分が何を考えていたのか、さらに言うと自分はどんな教師なのか、いやそもそも自分はどんな人間なのか、それは自分が語ってみないと（書いてみないと）わからない。確固とした自己が存在しているというよりも、語ることで自己が表出されるといったほうがよい。人は、語ることでたえず「自己更新」をする、つまり書き改める、いわば「上書き」をするのである。およそ語るとは、他人に何かを「伝える」というよりも、自分が何者であるかを「知る」という働きをもっている。これを現代思想の用語でいうと「物語論」「ナラティブアプローチ」と呼ぶ。

あるいは、こうも言える。教師は、自分が陥っている状況がおかしいことに「気づく」ことがなければ、次なる行動をおこすことはできない。では、気づくためにはどうすればよいのか。まず、「自己相対化」が必要である。これは「俯瞰的」に自分の置かれている状況を見ることでもある。この作業を「メタ認知」と呼ぶこともある。現実よりも一段高い地点に自分の目線を定め、全体が見えるように、別の角度から見えるように、視座を設定するのである。実践記録を読む会では、読み手という「他者の目」を介らせているし、さらに言えば、書き手も、実践した自分を批評する「もう一人の自分」を設定していることになる。

以下、実践記録を読むときのポイントについて、私なりに考えていることを述べておく。

(1) 実践記録は、「物語」として書き、「物語」として読む。

実践が断片的だと、実践の筋が見えにくい。子どもがどう成長していったのかも見えにくい。ある出来事は、あるストーリーの中に位置づけたときに、その意味が見えてくる。教育実践記録を分析（読み合い、読み解き、批評）するさいのポイントを、竹内常一は次のように定式化している。「事実を事件化し、事件をエピソード化し、エピソードをストーリーに、ストーリーをハイストーリー（hi-story 歴史）にしていく。」¹⁴

何が事件となるのか、それがわかるとその時の課題が浮かび上がってくる。「〇〇事件」と名づけることで、そこにかかわった中心人物は誰か、その時に活躍した人は誰か、その後この事件の教訓は活かされたのか、などの観点が共有されていく。エピソードをつなぐことは、学級が歴史をもつということである。

やや大げさなことをいうが、程度の差はあるにしても、人は自分が生きている世界の物語を意識することなしには生きる展望を抱くことができない。この理屈を学級という世界でいえば、たとえば、学級総会の方針案の中で「学級のようす」を分析し、学級がどこへ向かおうとするのか、その展望を描くことも物語をつくる営みである。あるいは、学級通信によってクラスの世論を形成していく過程も、同じである。あるいは「学級地図」を描きながら、この地図がどう変わっていくのか、つまり人間関係がどう変わっていくのか、を考えることも同じ性格のごとである。

(2) 実践記録を書くときには、主人公を設定する。

主人公はあまり多くないことが望ましい。

あまり多様な人物が登場すると、読み手にとって

は理解できない。経験則でいうと、「研究会でとりあつかいたい主人公」に限っていえば、3人くらいまでが望ましい。苦労話が多すぎる実践記録は、学びづらいしおもしろ味を感じない。暴力事件、低学力、行事でのトラブル、発達障害の子への対応、保護者とのいざこざ、同僚との確執、統制的職場など、苦労は絶えないのが現実である。しかし、苦労話を「ぶちまける」だけで、書き手にとってはストレス発散になるかもしれないが、実践の展望を描くことはできない。何よりも読み手にとってみれば、自分の役にたたない。ブラックな職場環境のおかしさを訴えることは「(労働)運動」として重要であることは私も認める。しかし、ブラック学校を糾弾して終わり、学力向上一辺倒の体制を非難するだけ、という口調では、支持者を集めることはできないだろう。「運動」と「(実践)研究」は手を取り合って進んでいくべきではあるが、実践が運動の下僕になってはならない。

実践記録の表面上の主人公は子どもであるが、「影の」主人公は教師である。だから、教師の判断や読みなど、教師の内面が描かれるべきなのである。こうなると、読者は教師に「同化」して一緒に実践をイメージしたり、「異化」して批評したりすることができる。

(3) カリスマ講師の助言よりも、自分が抱く謎や疑問を大切に保持しておく。

実践批評の会では、講師が、子どもの課題、評価できる点と改善すべき点、などを鮮やかに整理してくれることもある。この助言は、自分が考えつかなかった高次の発想であるがゆえに学ぶことは多い。しかし、「カリスマ」講師の意見にいつも納得して、見事な分析をありがたく頂戴するよりも、自分で謎を探し続ける努力をする方が実践家としての「伸びしろ」は大きい、と私は思う。

謎をもって実践記録に問いかける、もしもレポーターが同席しているのなら「聞き込み」を試みる。聞き込みというのは、以下のような問いや願いをさす。

- 子どもとの対話を再現してほしい、と頼む。子どもの発話のなかに、教師の指導が「子どもにどうけとめられたのか」、それを評価・判断する材料を発見できることができるからである。
- 家庭環境や成育史などをできるだけ説明してほしい。そうでないと、分析する人も無責任なことを言うからである。そのために確認をこめて質問する。
- 実践者の意図、ねらいなどを確認する。実践者

の意図に沿って意見を述べないと、実践の文脈から離れてしまい、批評者の意見を一方的に主張して終わりにになってしまう。これも実践者に対して失礼な態度である。

- 実践を再現していくと、「これは、〇〇が□□した物語だったんだ」というように、ストーリーが浮かび上がってくる。
- ストーリーの中に、子どもたちの「事件」を位置づけることができる。
- それが「事件」であると位置づければ、その事件のもつ意味を考察することができる。
- 事件の意味とは、その子どもにとって成長の糧になるとか、友人関係をつくるチャンスになるとか、である。
- 実践を物語化することで、「実践者は自覚していなかったけどじつはかなり重大なことをしていた」ということを発見できる。あるいは、重大な指導をするチャンスがあったと省察できれば、ほかの人の参考になる。

竹内常一も「聞き込みが(うまく)終われば、実践分析は(ほぼ)終わったようなものだ」という主旨の文章を書いているが、¹⁵ 私もこの点は強調したい。なぜならば、上記のような作業がうまくいけば、実践記録を「物語」として「語り直す」ことができるからである。

(4) 実践記録を書いたり読んだりするのは自分のためである、と自覚する。

自分が学ぶために貴重な資料を提供してくれたレポーターに対しては感謝の念をもって接することがマナーでありルールである。実践を批評するとは、当該の実践の巧拙を採点することではない。まして、自分が立派であることを誇示するようなことであってはならない。授業研究会でも実践分析会でも、問われているのは、つねに「意見を述べる側」なのである。

5. 当たり前だが大事なことを 生き返るように「語りなおす」

これまで述べてきたことを顧みると、素朴なことが大事、という話になる。しかし、単純なこと、当たりのことでも、人々が忘れていなければ手を交え品を変え語りなおすことをしないと、人々の心に残らない。

たとえば、授業開きで「授業で大事なことが二つある」とくりかえし主張してきた大西忠治(1930生まれ)は、「合意形成」を学級集団づくりの基底

にすえたのだが、それは50年以上昔のことになる。教師の指導が管理主義と自発主義に両極分解することを批判し、「指導性と自主性の統一」のあり方を追求し続けた吉本均（1924生まれ）にとって、学習主体形成は最重要のテーマであった。

だが、大西や吉本が「くりかえし」強調したからといって、彼らの口調を「そのまま」ひきつげばよいのではない。「今日に生き返るように語りなおす」ことが肝要なのである。この点に関しては、ある人の主張（思想）をほんとうに理解したことの（一つの）証拠は、その思想家が使わない用語でもってその思想家の主張を言い換える（説明し直す、解釈し直す）ことだという話も参考になるだろう。

たとえば、授業開きで授業ルールをつくるといっても、昔と今では状況がちがすぎる、そもそも学級崩壊状況では教師がルールを提案しても子どもが聞いてくれるはずがない、という反論が予想できる。しかし、学級が無秩序だからこそ、「最低限可能な、今でもできる」ルールを教えていく必要がある。学級が無秩序であるなら、なおさら、一歩ずつ秩序を回復する手立てを講じないと、ますます学級崩壊へ転落することになりかねない。

たとえば、「授業では何を言ってもかまわないが、発言する時には必ず手を挙げよう」といった具合である。「無秩序—無法—ルールなき状態」は、一足飛びに改善することはできない。だからこそ、ささやかな合意を確実にとっておく指導が肝要になる。

あるいは、班長や役職は「必ず立候補制にする」のである。無秩序なクラスでは「裏ボス」の影響力が強いから、推薦にすると「弱い」子に仕事がおしつけられるからである。民主主義の基本は「選ぶ」と「決める」ことであるが、決めるとは「みんなの合意」に基づくのであって「強者の恣意」によるものではないことも、徐々に体得させないといけないからである。

学級の話は社会の話に広げていえば、現代は「勝ったものは正しかった」とか「儲けるためには独裁はあってもかまわない」という風潮が広がっている。だから、ある人が国政について批判的発言をすると「じゃあ、あなた自身が国会議員に立候補して、自分で国政に関与すればいいじゃないか。それができないなら黙っている」というタイプの「批判」が来る。こうなると、「ふつうの」人、「ためらいの」人、「上昇志向が弱い」人などは黙っておくしかない。こんな風潮は子ども社会にもおしよせてきて、「学校にルールなんてあっても意味がない」という意識を助長させることになる。そうだとすれば、私たちのささやかな合意形成は、正しき意味での「主権者

教育」を担っていることになる。

「時代が変わった」と言っているだけでは、現状に対応できない。そもそも現在の課題解決のヒントは過去から探すしかない。過去の実践研究の精神を今の実情に合うように「語りなおす」しかないのである。

「ほめながら育てる」ことについては、すでに吉本も40年以上前から強調し続けてきたのだし、吉本のような主張は今日の現場にも広く定着している、と私も思う。だが、「ほめるだけでいいのか」とか「ほめることが中学生に響くのか」という批判がたえずなされてきたこともまた事実である。だから私も、ほめるという指導を新しく語りなおすために「言語論的転回」という観点をもちこんだのであり、ほめることは指示や合意や説明と連動していることを論じたのであった。最後にくりかえすが、ここで重要なのは、今の仕事を読みかえるための新しい観点を「もちこむ」ことであって新たに仕事を「増やす」ことではない、ということである。

註

- 1 荻谷剛彦『学力と階層』朝日新聞社、2012年、初版は2008年、170ページ以下。
- 2 デジタル資本主義の危うさについては、堤未果『デジタル・ファシズム』、NHK出版、2021年。小笠原みどり「パンデミック監視資本主義の台頭」『世界2021年4月号』などを参照。堤によると、「コロナ禍」のうらで、「デジタル革命」の美名のもとで、IT関連のビッグビジネスが、私たちの日常生活の隅々にまで侵入してきている。これを、小笠原は、惨事便乗型資本主義（ショックドクトリン）になぞらえて「パンデミック監視資本主義」と呼んでいる。コロナ禍、ステアホームが叫ばれる中で、IT産業は、これを絶好の商機ととらえ、収益を大幅に伸ばしている。デジタル革命の「負の要素」「影の側面」に対する注視をおこたらないことも、生身のコミュニケーションの意義を確認することにつながる。
- 3 水村美苗『増補 日本語が亡びるとき 英語の世紀のなかで』（筑摩書房、2015年）に示唆をえている。水村が「日本語が大丈夫なのではない」というときの日本語とは「書き言葉」のことである。それは、たとえば日本の近代文学であり、漢字・ひらがな・カタカナの三種類の表記法をもつ日本語のことである。「日本語も、『絶対、大丈夫』ではない。…世界のほとんどの民族は、歴史のなかで、他民族から自分の言葉を護らねばという情熱をもつ契機を与えられた。…護られなかった言葉は亡びてしまった。」（391ページ）「文学とは、たんにそこにあるモノではない。それは、読むという行為を通じてのみ、毎回、そこに新たに存在するものである。」（402ページ）「私たちが知っている日本の文学とはこんなものではなかった。私たちが知っていた日本語とはこんなものではなかった。そう信じている人が、少数でも存在している今ならまだ選び直すことができる。選び直すことが、

日本語という幸運な歴史を辿った言葉に対する義務であるだけでなく、人類に未来に対する義務だと思えば、なおさら選び直すことができる。」(405ページ)

「英語(普遍語)の世紀」のもとで日本語を「護る」という語法は、「デジタル社会」という状況で生身の教育技術を「護る」ことに通じると考えたのである。本論で言及する教育方法・教育技術には、日本の教育実践の叡智が宿されていると思う。たしかに、日本の教育現場は困窮を極めている。しかし、方法を身につけることによって子どもと良好な関係を持てた教師も少なくないことも真実の一端である。技術を磨くことで幸福な時間を過ごすことができた教師も、少なからず存在したはずである。水村の文章にならうならば、叡智のこもった日本の教育方法を知りえたことが「幸運」であると思う教育関係者が、21世紀の今、教育方法そのものを「選び直す」ことは「義務」に値する行為だ、と言えるのかもしれない。

- 4 佐伯啓思『学問の力』筑摩書房、2014年、200ページ以下。
- 5 たとえば、思想家では西部邁+中島岳志(『保守問答』講談社、2008年)、思想史研究から先崎彰容(『ナショナリズムの復権』筑摩書房、2013年)を参照。経済思想家である佐伯啓思、中野剛志(『保守とは何だろうか』NHK出版、2013年)も「保守」の思想といわれる。文学研究者の福田恒存は「保守」の代表的人物であるという評価は、この道の研究者の間では確定されているはずなので、福田の主張を紹介しておく。

「保守派は進歩といふことを自分の『生活感情』のうちに適当に位置づけておけばよいのだが、革新派はそれを『世界観』に結びつけなければならない。」「保守派が進歩や改革を嫌ふのは、あるいはほんの一部の変更をさへ億劫(おくくふ)に思ふのは、その影響や結果に自信がもてないからだ。」「保守的な生き方、考へ方というのは、主体である自己についても、すべてが見出されてゐるといふ観念をしりぞけ、自分の知らぬ自分をいふものを尊重することなのだ。」「保守的な態度といふものはあっても、保守主義などといふものはあり得ないことを言ひたいのだ。保守派はその態度によって人を納得させるべきであって、イデオロギーによつて承服させるべきではないし、またそんなことは出来ぬはずである。」(福田恒存『保守とは何か』(濱崎洋介編、文藝春秋、2013年)182~184ページ)なお、福田の「伝統的かなづかい」は日本語の伝統・文化を尊重する態度のあらわれである。

- 6 「指導性と自主性」の正しい関係把握は、吉本均が終生をかけて求めたテーマであった。はやくは『現代授業集団の構造』(明治図書、1970年)45~55ページ、『訓育的教授の理論』(明治図書、1974年)73~87ページ。その後も『ドラマとしての授業の成立』(明治図書、1983年)104~120ページ、などでくりかえし論じている。吉本の関心は授業論であり、その理論的核心は「呼応のドラマ」であり、指導技術の体系は「指導案の構想」(教材研究—発問づくり—授業展開のタクト)である。吉本は「ほめながら育てる指導」について「共感的要求としての指導的評価活動」という用語を使ってくりかえし語ってきたのだが、この主張も「指導性」の内実を示すという吉本のテーマに連なるのである。(たとえば、『ドラマとしての授業の成立』を参照。)本論で「ほめる」

ことを論じる際には、吉本に多くを負っている。

- 7 「言語論的転回」については、あまりに多くの研究から深く影響を受けているので逐一参考文献をあげることができないという研究者もいる。それは「物語論」でも同様である。本論では、たとえば、以下の文献に多くを依拠している。浅野智彦『自己への物語論的接近』(勁草書房、2001年)、野口祐二『物語としてのケア』(医学書院、1998年)、大橋洋一『新文学入門』(岩波書店、1995年)、上野千鶴子『ナショナリズムとジェンダー』(青土社、1998年)。
- 8 『大西忠治「教育技術」著作集 7 授業と学習集団の指導技術』明治図書、1991年、を参照。授業の受け方・学び方、班活動や討論の仕方が詳細に記述されている。授業のコミュニケーションの側面について、大西以上にくわしく論じた人を寡聞にして私は知らない。よって、この方面では「古典的」著作だと思う。
- 9 『大西忠治「教育技術」著作集 4 方法・技術としての「指導と管理」』明治図書、1991年、318ページ以下。
- 10 竹内常一『おとなが子どもと出会うとき 子どもが世界を立ちあげるとき』桜井書店、178ページ以下。竹内は、自分が実践記録を「読んだ」成果を示しながら、自分の教育理論をつくりあげていった。竹内以上に実践記録の深層を読み、それを物語に仕上げた研究者を寡聞にして私は知らない。この竹内の「熟達と手法を伝承することそれ自体が最重要の研究テーマになると主張したい。実践記録が「豊かに」読めることは実践の技量が「深まる」ことと不可分だからである。
- 11 内田樹『街場の文体論』ミシマ社、2012年、16ページ以下。内田樹、釈徹宗『日本霊性論』HNK出版、2014年、168ページ以下。
- 12 今野晴貴『ブラック企業2』文藝春秋、239ページ以下。労働法を教育する際にはいっさい条文を使わない、と今野は言う。その代わりに教えるのが「労働法の使い方」である。使い方には知識よりもマインドの部分が大きくかわっているという今野の指摘は、教育技術を論じるさいにも有益である。
- 13 信田さよ子『後悔しない子育て』講談社、2019年、103~113ページ。
- 14 竹内常一『高校のHR指導とは何か』『高校生活指導2009年夏』青木書店、103ページ。
- 15 竹内、前掲書、179ページ以下、引用は184ページ。実践記録の読み方に関しては、「文学理論・テキスト論」に依拠している。文学理論の知見によれば、実践記録は「テキスト」と呼んでもよい。「テキスト」とは、書かれた「実体」なのではなく、読者がかかわることで意味が生産される「場」なのである。テキストの語源は「織物」である。縦の糸はあなたの解釈、横の糸は私の意見、というように布を編みあげるような形で意味生成を行うのがテキスト論の読みなのである。私は自分の意見が触媒になって、さまざまな読者の意見が織りなされている実践記録の読みに愉しみを感じている。それ以上に、このような「読みの会」を60年以上継続してきたところに全国生活指導研究協議会・全国高校生活指導研究協議会の「地力」を感じることを、私はここに強調しておきたいのである。