

子どもたちに寄り添い、支える —生活指導の理論と実践の往還をもとに—

立命館大学大学院教職研究科 山岡 雅博

1 教師になる不安

皆さんこんにちは。山岡と申します。私は立命館大学の学部の教職課程と教職大学院を合わせて9年間教員養成に関わっております。それまでは、東京の公立中学校で教員をやっていました。現職の当時から、ちょっとしんどそうな子ども達が私の周りにやってくる傾向がありまして、実は大学でも、ちょっとしんどそうな学生たちがいろいろ相談に来てくれるんです。

例えば、「先生、なめられないようにするのはどうしたらいいでしょう」と、塾の講師をしている学生やボランティアで子どもたちと関わっている学生からよく聞かれます。実は、学生自分自身、ちょっと恐い先生にはこうべを垂れて視線をそらし、あまり恐くない先生には侮ったり、ばかにしたりしたことがあったようでした。そういう自分が教師になったときに、なめられたらどうしようという不安があるようでした。こういう不安は2~3回生に多く、教育実習を経験した4回生は「実際行ってみると、なめられるという不安より、教科の専門性が全然足りないと、あせりました。このままでは、とても教師にはなれません」と不安が変化していくようです。教職課程では、生徒指導の関連の授業をやっていますが、保護者対応を心配する学生も少なくありません。「モンスター・ペアレンツ」などと、マスコミなどからあおられ、「保護者会って、どうするんですか?」と聞いてくる学生もいます。

彼らの不安は資料にも書きましたが、生徒指導に関すること、教科指導に関すること、保護者対応、それから部活動も多いです。自分自身がやっていた部活動の顧問になれるとは限らない。全然経験したことのない部活の顧問をしなければならない場合もあります。きちんと理解をしてくれればしてくるほど、教師になるって、とてもとてもハードルが高いこと、自分にはとてもできそうもないこと、と思えてきてしまうようです。その結果、先ほ

ど春日井先生がおっしゃっていましたが、教員養成の課程をやめていく学生が年々増えている実感がいたします。

2 上下関係に基づいた指導

若い先生が口答えする子どもを叱るときに、「あんた、子どものくせに何を言っているの」という言い方をすると、ベテランの先生から聞いたことがあります。子どもというのは教師に対して下の存在であるから、絶対口答えなんてあり得ないだろうという発想があるようでした。子どもと教師の関係を上下関係に置き、その関係でしか指導できない若手の先生のことをベテランの先生が嘆いてらっしゃったのでした。だから、生徒指導担当の先生の印象を学生に聞くと、「怖い先生」、「力のある先生」、「うざい先生」、という言葉が返ってくるんです。こういった上下関係を前提にしているので、「指導」を管理とか命令と同様のニュアンスを感じている、ということに気付かされました。つまり、こういう関係に身を置かないと、子どもたちになめられ、言うことを聞かせられないだろうと思っている。そういう不安です。

それからもう一つは、こういう関係の中で、「頑張り、頑張れ」と言われ続けてきたために、教師になってもがんばらないわけにはいかないと感じている学生が少なくないようです。頑張り続けることがお父さんを喜ばせ、お母さんを喜ばせ、先生を喜ばせる。頑張っていてよかったと思える子ども期を続けてきて、その目標となる先生もやっぱり頑張り続けていて、教育実習生もまさに頑張っている。

また、こういう関係のなかで、先生の求める答えに頑張ってたどり着く勉強を続けてくると、大学での正解のない問いに、何となく、いらいらしているのがよくわかる。それは先生の問いに対しては、忠実に答えるという関係の中で行われてきたからでしょう。学部の授業では、授業の最後に受講生に

コメントを書いてもらい、それを先輩学生の ES (エデュケーショナル・サポーター) が編集し、授業通信を作ってもらっています。徐々に受講生は心を開いてくれるようになっていきます。「実は、私も不登校をされていてとてもしんどかった」など、今まで言えなかった思いがこの授業の中で思い出され、公表されていくことが少なくありません。こんなふうに、自分自身と向き合うことを経験しなければ、何となくの不安とか、何となくのいら立ちがずっと心の中にたまったままあるのです。そして、教師になって、そのままの状態で子どもたちのしんどさに遭遇すると、何となくの不安とか、何となくのいら立ちがむくむくっと顔を出すことがあります。子どもに対して、「そうか。それはつらかったね」と言いながら、自分自身のつらかった経験に重ね合わせてしまう。それは、子ども理解を基に子どもに寄り添っているわけではなくて、自分の中にあるつらさを思い出して重ね合わせる憐憫や同情に近いような感情なんです。自分の感情にとらわれ、上から目線の同情では、子どもたちへの指導・支援は的外れなものになってしまいます。

3 教師の専門職としての裁量権

学校の置かれる状況がちょっと変わってきていて、このことも教師自身が理解しておかなければいけないと思います。とりわけ子どもと教師の関係が水平軸上じゃなくて、上下軸上に置かれやすいような状況が強くなっています。具体的には、「段階的指導」など、一つの基準を作り、このラインまでできなかつたらダメ、というような画一的な指導の問題です。生徒指導であったり、教科指導であったり、学校にはいろんな基準が決められています。

でも、基準って何でしょう。横に座って一緒に問題を読むところから始めなければできない子もいれば、宿題を出して、「この次までにやってきてね」というだけでできる子もいる。子どもの状況や発達特性に合わせて、合理的に判断して指導することが大事です。普通(ある基準では)はアウトだけれども、今日はセーフにしてあげて、その代わりに別の課題を与えるなど、ある程度の裁量を、教師に持たせることが大事なのです。教師の専

門職性は教師に裁量権を認められなければ発揮できません。基準とかスタンダードの枠の中でしか仕事ができないとすれば、先生はかなりしんどくなってしまいます。

学校、あるいは教育委員会の基準だけではなくて、「うちの学年では、学級通信は出さないことになっていますから」というような学年の基準が決められてしまっている場合もあるようです。学級通信が自分の学級づくりにおいて大変重要なのに、それを出せないということで、その先生は牙を磨かれたようで、悶々としているという話を聞いたことがあります。つまり、基準の下での横並びというのは、義務教育だから必要な部分もありますが、専門職としての裁量権が大幅に制限されてきていると感じています。

4 指導とは何か

例えば、いじめ問題の指導は難しいと思います。「いじめ」だから即効性は必要なんです。けれども、同時に「いじめ」だからこそ、加害者や学級集団をどういうふうに支え、育てていくかという指導が大切です。こういう指導なしには、形を変えていじめがはびこっていく可能性も、ものすごくある。つまり、ぱっと対応し、被害者を守れるというような即効性と同時に、そのいじめに至らざるを得なかった加害者側、それを見過ごしてきた学級集団のしんどさをも教師がきちっと見抜いて、その本質的な問題を解決していくというのはそう簡単にできるものではないのです。

いじめ指導の一般的な対応としては、「事情聴取」、「保護者への報告」、「別室指導」、別室指導は別室で授業を受けさせる場合もあれば、別室で反省文を書かせる場合もある。そして、「謝罪の指導」、反省文を書かせて、反省文を被害者の子どもと保護者に「謝罪の会」の場で渡す。これで「指導は終わりました」、ということになる。

「指導は終わりました」のあとでも、「いじめ」がまだ終わっていないこともある。1年以内にいじめが解消していないものは10%弱(平成29年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(速報値))ありました。仮にいじめが続いていたとしても、一旦「終わった」と

に陰湿に再発していた場合、被害者の子どもが「いじめは終わりました。あのときからありません」以外のことが言えるかどうかは難しい。つまり、指導によって、いじめていた子どもたち（加害者）が本当に自分自身と向き合っ、て、「悪いことをしていた。何である時にあんなことをしてしまったんだろう」と本気で考えさせることができたかということが重要なのです。教師の多忙や「いじめ早期解決」への要請などで、加害者に対して深く考えさせる指導がやりにくい状況になっていると思います。

5 教師と子どもの関係の深化において可能になる「指導」

実は、私自身もこのように、閉じた一方通行の指導観の中で仕事をしてきた時期もありました。私が教師になりたてのころは、不登校は「登校拒否」と言われていました。40年ぐらい前です。私は、教師というのは思いを子どもに投げれば投げた分だけ、絶対戻ってくるというような、シンプルで単純な教師像を持っていました。その当時の学園ドラマの『金八先生』とか『熱中時代』では、ダイレクトに思いを投げれば、必ず子どもたちが成長していく。だから、学校に来ていない子には、僕がありつたけの熱意でぶつかれば、絶対来てくれると固く信じていました。毎日、家に行っていました。子どもたちを山ほど連れていきました。当たり前です。その子はさらに閉じこもりました。てこでも動かなくなりました。ところが、翌年、僕が担任じゃなくなった瞬間に、その子は登校して来たんです。

先ほどの「段階的指導」では、例えば、授業に遅刻した子どもにその理由を問わず、定められたペナルティを科しますが、それは教師の専門性に依らずにできる仕事です。不登校をした子どもの心理を知り、保護者との関係をつくり、保護者が子どもとの関係を修復するのを支える。さらに、保護者を通して自分に橋渡ししてもらって、今の状況に応じて言葉を掛けたり、言葉を聴いたり、何かを投げたり、見守ったりする。そういう専門的な対応を知らずに、情熱だけで思いをぶつけていました。

こんな一方通行の思いなかで、閉ざされた教師をやっていたころ、他にも怒鳴り散らしている教

師が何人もいました。場合によっては手を上げている先生もいました。3～40年前です。体罰というのは頻発していました。体罰は嫌でしたが、そういう教師を止められない自分もいました。殴られた子は、どう見ても心から反省していると思えないんですが、「教師として一人前になるということはあるをできなきゃいけないんだ」と思い悩んだこともあります。なめられることを恐れている学部生は、「先生、僕は怒れないんです」、「私は怒ることがイメージできません」とも言います。つまり、生徒指導というのは、厳しく言う、怒ることだというイメージを、今の学部生は持っているということを実感しました。実は私も同じだったんです。

ところが、暴力を振るった子どもに対する、ある先生の指導を見ていて、気付いたことがありました。その先生から優しく「どうしたの」と聞かれて、子どもは、手を出してしまったこととか、そのきっかけになる家庭でのこととか、いろいろ話だし、そのうち、その子は涙を流しているんです。その時まで気付いていなかったのですが、日頃から、その先生と、その子どもの関係も浅くはなかったようでした。まさに、子どもと教師の関係の中で指導が行われていたのです。その後、子どもは本当に申し訳なさそうに、すまなそうにわびるんです。きちんと謝罪ができるんです。つまり、指導って一方的で、力づくのものじゃないということが私の中で何となく分かり始めた。これは、初任校での先輩教師のやり方の中で見えてきました。

6 教師の専門職制と職人性

佐藤学さんは教師の「専門職性」を、知識として伝えることが可能な技術と修練で習得できる技能であると言っています。教師としての技能とか技術って、今の教職課程でいくと、大学の授業と教育実習で獲得できると信じられているものです。ここにいる多くの先生方、私も含めて、そうやって教師になってきたんですが、単に技術と技能だけで「教師」になれるのでしょうか。この先輩の「指導」を盗みたいと思いました。どうしたらこんな指導ができるんだろうかと。そういうのを、佐藤学さんは「職人性」という言い方をしています。専門職性

に重ねて、職人性というものを教師は持つ必要があるのでしょう。

その職人性ってどうやって身に付けるかという、職人集団のコミュニティの中で受け継がれていくと言われています。私もその先生の指導を見て、「こういう指導だったら、俺にもできるかもしれない」と思いました。つまり、怒鳴るという、上から一方的に強く言う方法ではなくて、聞いてあげるだけなら、できそうでした。でも、そのときは、ただ単に「聞いてあげる」ことしかわかりませんでした。そのうち、ちゃんと聞いてあげれば、やがてその子は自分の悪かったところをぽつぽつと言い出してくれるような指導ができ始めました。教師というものは子どもとの関係の中でやっていくものだ、というイメージが徐々に沸いてきたんです。

7 生活主体として生きる子どもを支える

でも、その関係ってすぐできるものではない。よく見ていると、その先生の関係の作り方はいろんな場面で見られるんです。授業を見ても、部活動指導を見ても、やっぱり何か筋の通ったものが感じられる。子どもたちが屈託なく笑っている様子、何でも話し合うという学級経営の在り方など、ちょっと私とは違う。疑問でした。

子どもたちが本当に伸び伸びしている感じがありました。一つのポイントとしては、守られている安心感をその先生との関係の中では持っているように感じました。守られている。あるいは、安心して何でも言える。つまり、学級経営の中で先生と子どもの関係だけじゃなくて、子ども同士の関係もそういう関係ができてきているようでした。安心感の中、自分たちで話あって、学級で自主的活動を行い、トラブルを乗り越えていくんです。

あるとき、学年会で指導方針を決めてから指導に臨んだのですが、こういう関係の中で話していくと、子どもが自分から語り、最終的に自分で気付いていくんです。「分かった。じゃあ、これからこうしていくわ」と彼ら自身が落としどころを見つけていくのです。ところが、その落としどころって僕らがあらかじめ決めていた指導方針ではなく、彼らが自分で考えて出す結論なので、僕らのもく

ろみとずれるときがあるんです。そんなとき、学年によってはダメと突き返されることもあるし、別の学年ではOKとなることもある。子どもらが判断していくと教師のもくろみを越えて勝手に育ってしまうこともありました。

その先輩は「生活教育」という教育観の実践者でした。子どもが子どもの生活の中で育っていく。生活指導とはその生活全体をマネジメントしながら子どもはその中で生活主体として生きていくということを支えていこうという教育観です。かつては、文部省でも生活指導という言葉を使っていましたが、意味合いが多過ぎるという理由で生徒指導に統一されました。生徒指導は戦後導入された考え方でガイダンスの訳語です。目的に向かって「こっちは」と導いていくというような意味合いがある。教師が目的を持って「こっちは」といって導くことは重要ですが、子どもが自分自身に気付き、自分自身の行きたい方向に歩いていくことを支えることも、大変大事だと思います。

資料に戻ります。城丸さんや河合さんが言うように、指導って子どもが拒否できるものなのです。最終判断を子どもたちに任せられるような関係、つまり、子どもと教師が水平軸上にあるときにうまくいく、と言われているのです。

学習指導要領でも「指導するものとする」という言い方をしています。つまり、指導には強制、命令というニュアンスはないんです。指導とは最終的に自己決定を促すものなのです。上下関係に置かれ、その言葉、答えしか認められないような関係の中で指導はできない。でも、子どもからすると先生って必ず上の存在です。指導権があり、評価権がある。そういう権限を持っている教師が子どもの目線に合わせ、水平軸上に立ち、一生懸命、その言葉を聴いてあげようとするときに、子どもは、「先生は危害を加えない」、「先生は僕の邪魔をしない」、「先生は僕を認めてくれる」と感じるようになります。やがて、「先生、あんな、僕・・・」とぼつりぼつりと言ってくれるのではないだろうかと感じています。

これは、先ほどの「なめられたらあかん」と悩んでいた学生たちの考えている子どもと教師の関係とは、真逆なんです。「私らはなめられてなんぼで

すから」と言っていた女性の先生のことが思い出されます。にこにこ笑いながら、ふっと子どもの懐に入り、子どものしんどさとかやりたいことをきゅっとつかんで、子どもの動きたいように支えていく。上から頭を押さえ、「こっちだ」と言うのではなくて、いやなこととやりたいことに気付き、寄り添いつつ、その子の持っている力を100%出させるような指導ができる先生でした。

8 わかり合う関係

つまり、僕らは関係を築いた上で、子どもが育つことを支えることができるんじゃないか。僕らの仕事の大きい部分は、関係づくりにあるのではないだろうか、ということが大きなポイントなんです。ところが、関係づくりにしても、子ども理解にしても、教師と子どもとの間には深い溝が横たわっているわけです。でも、教師が子どもの生活世界に降りていき、子どもにとって分かりやすい存在になり、子どもが安心できれば、その教師に思いを伝えてくれるようになっていきます。つまり、分かり合える関係を子どもと築く必要があるのです。

そのためには、まず、教師からの自己開示。教師は子どもにとって、分かりやすい存在になる必要があるのだと思います。分かりやすい存在というのは、あの先生はいじめとか差別にはものすごく怒るが、冗談言っている分にはにこにこしてくれとか。そういうわかりやすい先生なら子どもは安心して近づける。子どもの好きな距離で、ある子は50センチまで近づき、ある子は5メートル離れてとか、それは子どもが選べる。教師は自分を変えず、いつもの自分である。すると、いつもは10メートルのところにいる子が、気が付いたら5メートル、2メートル……すぐそばまで来ている。そのときは、「おう。どうした？」と聴いてあげれば、それで済むんです。

つまり、子どもたち全員に平等に対応することに気遣う必要はなく、子どもが求めている関係をつくっていけば、状況に応じて、子どもが自分自身の心を開いてくれるようになるのです。そして、そういう先生の対応を見て、子どもは安心して自分がやりたいことに気付き、一步を踏み出すことになる。教師があらかじめ考えていた指導結果と、子

どもの思いを受け止めていただけて、子どもが自分自身を変えるような一步を踏み出した結果とは、あまり変わらない場合が多いのです。つまり、教師にきっちり「受容」してもらえた子は、安心安全な空間の中で一步も二歩も進み出せる状況になっているんじゃないのか。つまり、「指導」と「受容」が別物ではないと感じられるようになったのです。

9 教育実践を振り返る

そういう指導のイメージができて、学校現場で大変です。40代半ばに、中学2年の学年主任になったときに、訳のわからない子どもたちが数名いて、私のクラスを中心に学年全体でトラブルやいじめが頻発しました。6月に起きた事件がきっかけとなって、2年生の最後まで、約10カ月間ほぼ毎日、帰るのが夜9時すぎになってしまいました。担任の私一人だったら対応できなかったと思います。みんなで子どもたち一人ひとりの状況をつぶさに見ていったとき、自分には気付いていなかった見方に気づかされました。実は、子どもともものすごくねんごろになって、わかり合える関係になったとしても、それが閉ざされた関係だったら、その教師が抱え込んでしまう場合があります。その当時、私も一人で頑張り過ぎていたところがありました。チームで取り組むことによって、私の子どもの見方ややり方に対して、疑問や意見が出され、客観的に見られるようになりました。

このようにチームで対応するということと、研究会などへの実践報告を書いてきたことで、自分自身の指導や実践は何だったのかが、徐々にわかるようになっていきました。さらに明らかにさせるために、その学年が卒業してから大学院の教育学研究科に行きました。大学院で明確に意味付けされていったと思います。その当時の教育実践に、一本の筋が通されたときに、本当に安心することができました。実践を記録したり、修士論文を書いたりすることで実践を理論化することが、その当時から少しずつできるようになっていきました。

10 教師としてのアイデンティティ

このように、自分一人の教育実践から学年教師

集団での取り組みに、私の教育観が広がっていった感じがします。

思春期課題としてのアイデンティティの3つの要素は、1つは生まれてから今に至る道のり、足跡であり、生き様。そしてもう一つはその都度、誰かに関わって、誰かに支えられて、そこに居心地の良さを感じながら生活する帰属感。さらに、そういう自分が社会にどう位置付けられて、社会にどういう関わりを持ちながら生きていくかという社会的なアイデンティティがあるといわれています。これは、思春期を経て一生保ち続けるものなんです。帰属意識の問題として、教師にとって職員室が居心地のいい場所になっているかが重要なのです。例えば、子どもに寄り添い、彼らの話をじっくり聴くのも、実は、とてもしんどいことなのですが、職員室に戻ったときに、本当に安心できるかどうかというのがものすごく重要なんです。つまり、教師としての自分が、学校で自分らしくしていられるかという問題です。

教職員集団のなかで、自分の立ち位置がはっきりしており、それぞれの職・立ち位置に応じた専門性があり、裁量権がきちり認められていることで、1人の子どもに対して、寄ってたかって関わり合えるのです。さらに、それぞれが「しんどいからちょっと応援して」とSOSが言えて、「分かった。任しとけ」と、応えてくれる関係ができていれば、このチームで仕事をして良かった、とつくづく思える。実は、ぼそとした「ちょっとしんどいな」というつぶやきを聴き合えるような集団がいいんです。佐藤学さんも、学級での聴き合う関係が大事であると言っています。つまり、活発に発言するというより、ぼそと「これって、どういうことだろう？」などというつぶやきを聴き取り合う集団になると、何でも言えるという安心感の中で、深い学びにつながると言っています。さらに、民主的な共同体をも準備するというような言い方もしています。聴き合う関係を基本にして、学校がチームとして機能するとき、一人ひとりの教師も安心して、自分らしく仕事ができるのです。

やんちゃな子が、よく私にぶつかってきました。彼らの行動が、「先生、こんだけ悪いことしても、俺のことは見捨てないよな」とメッセージだと気

付くまでは、苦痛で仕方がなかった。思春期の子どもは、最も頼りたい(甘えたい)人にぶつかってくる。分かっている自分一人だけじゃ耐えられない。自分の後ろに仲間の教師集団いると感じられて、がんばれたことが多々ありました。

11 教師の無力さを感じることから

東日本大震災のとき、子どもを守ろうとしていた小学校の先生方が、子どもと一緒に流されるという痛ましいことがありました。でも、別の地域では、子ども自身が主体的に逃げることを指導し、勝手に逃げることを推奨しました。その結果、そこでは小中学生の生存率99.8%でした。あの時、子どもたちはそれぞれ走った。ある子は近くの幼稚園の子どもの手を引き、あるいはおんぶし、老人の車椅子を押しながら逃げたんです。避難主体として逃げたんです。子どもを守る対象としている限り、教師がいくら頑張っても、子どもたちを守りきれないときがある。私は、子どもたちを生活主体として、彼らが育つことを支えるということが大事ではないかと思うのです。

実は、私は昨年11月に母を亡くしました。初めて、肉親の死の瞬間に立ち会いました。最期の瞬間、何もできなかったのです。当たり前です。生まれるときも死ぬときも、他者である私には何のしようもない。それは明らかなことでした。明らかだと思っていました。でも、無力なのは生の瞬間と死の瞬間だけなんだろうか、という疑問がわきました。育つ瞬間の子どもたちに対しても、私たちに何ができるんだろうか。どんなに苦しいことでも、他人が代わることはできない。彼ら自身が、正面から受け止めて頑張るしかない。私は側にいてあげることしかできないのではないかと。

例えば、子どもたちがトラブルを解決するためには、基本的な民主主義の方法などはきちりと教えた上で、「さあ、どうする？」と任せていく。教師はそれに寄り添うしかできないのかもしれない。そして、動き出した彼らを支えて、励まして、それを見届けるということしかできないのではないかと考えるようになったのです。臨床教育実践者として振り返ってみました。以上です。ありがとうございました。