

一 ともに育つ生活指導へ

生活指導とは、一人ひとりを生きる主体として尊重し、集団的活動を通して未来の主権者として必要な自治的能力を育てる営みのことをさす。子どもの最大限の成長と発達を支えるために、教科や教科外の領域におけるさまざまな活動を方向づけ、時々に必要な事柄について励ましや助言や援助を与え、やる気を引き出し、活動の達成によって自己肯定感を高めさせ、次の活動への見通しを与える一連の働きかけである。

生活指導としての一連の働きかけにおいて、生活教育は次のような三つの視点を重視してきたⁱ。

①表面上の「問題行動」にのみ目を奪われることなく、働きかけをとおして、その子の真の要求をさぐりあてようとする。つまり、問題行動を発達要求ととらえる。

②活動を組織するうえでは、子どもの生活のありように注目し、要求にもとづく生活を育てようとする。

③ゆたかな生活は、ゆたかな文化と集団から成り立つ。実践では「仲間とともにいることで安心でき、受けとめられているという実感のなかで自分が出せる」という、人間にとっての根源的な欲求から出発しなくてはならない。自分をつき出すことから子どもたちの発達が始まるからである。

本特集で取り上げられた四本の実践記録は、これら三つの視点を具現化しており、なおかつ「ともに育つ生活指導」への提起を含んでいる。生活指導の目的と対象に、成長しつつある教師や戸惑う同僚教師、保護者が位置づけられている。

二 それぞれの実践記録から学ぶこと

河野実践は、子どもたちの不安に寄り添い、安心の空間を築くことに心を砕いている。自己評価の低い子どもたちにとって、失敗できる安心の空間としての学級生活が何よりも必要だった。手づくり新聞、手づくり卒業証書など「手づくりの文化活動」がと取り組まれている点に注目したい。

もめごとを解決できる術を得た女子たちが、今度は男子に巣くう「異様な主従関係」の組み替えに手を伸ばしていく。A男の仕返しを恐れるほどB男とC男は強い恐怖感を抱いていた。互いに反目しあう「仲間外し」は、保護者間の対立にまで発展していったとある。しかし、これ以前から保護者間にはいさかひがあったのではないか。地域社会には様々なコンフリクトがあり、支配・被支配や孤立・排除といった問題が生じやすい。どのような経緯があろうとも、子ども同士の関係が変わることを見て、大人も不安やあつれきを乗り越えて変わってほしい。そんな教師の願いが垣間見えてくる実践記録である。

阪本実践では、係活動を通じて、「挑戦したいこと」や「アイデア」を「友達のため」や

「クラスのため」といった貢献へ高めることによって、自信と誇りをもたらしている。ここで取り組まれている係活動とは、教師主導での学級経営の下請けではなく、生活教育の先達に取り組んできた学級内クラブ活動である。活動は失敗したり、停滞したり、消滅したり、修正されたり、メンバーが交代したり、もめ事の連続だった。教師みずからも挑戦したり、発見したり、戸惑ったりだった。このような係活動の柔軟な適用と、教師を含めた諸活動への没頭にこそ注目したい。

トラブルや失敗から本物の自信を得るには、子どもたちに自治的な解決能力が備わらなくてはならない。とはいえ、係活動＝学級内クラブ活動が、迫りくる管理の息苦しさをはね返すちからとなり得るという見通しは貴重であり、共有したい。

宮城実践は、一人ひとりと向き合い、反省しつつ前に進んでいった誠実な記録である。これでいこうと取り組みを始めたものの、果たしてこれでよかったのだろうかとの確信が揺らぐ。そうした教師の戸惑いを察するかのようになり、子どもや保護者があ・うんのタイミングで励ましの言葉を寄せてくれる。否、たぐり寄せているのではないか。いつでも子どもに向き合い、決して見限らず、「やりたい！を否定しない」という初心が、子どもと保護者に受け入れられている点は重要である。

藤原実践は、ゆたかな文化との交わりを通じて、日常ではなしえない経験を組織し、個と集団を高めている。オペレッタ「火い火いたもれ」は、いろりの火だねを絶やしてしまった主人公チセが、火を求めて仲間のムササビとともに山鳥や狐やヤマンバや狩人のもとを訪ねる物語である。木々の形で場面を表したり、争いを演じたり、合唱が組み込まれたり活動的な舞台が展開される。記録からは、個としての子どもの成長をたどることはできないが、木のポーズや歌の立ち位置などで自己表現を獲得していったことがうかがえる。「役の自分」から「今ある自分」を眺めることで子どもは変わっていく。配役を入れ替えるという独自の方法によって、複数の目から「今ある自分」を眺めることができ、子ども集団に多彩な変化をもたらしたのであろう。

固有名詞で語られているのはS教諭である。「学芸会の練習にだけは関わりたい。それが今のやりがいのだから」という言葉が重たく響く。S教諭と子どもたちのつながりは、学芸会後の振り返りにおいて築かれる。さざ波のようにか弱いつながりだが、根源的な欲求の息づく拠り所を見据えている点に注目したい。休みがちなベテラン教師を支える生活指導もあるのだと気づかされた。

三 「あの子」を見つめて

本特集の趣旨文に次のような一節があった。『あの子』のために教師がどのような関わりを持ったかが語られることが、生活教育における『生活指導』には欠かせない。・・・教師と子ども、一対一の関わりだけではなく、学級集団や時には学校を巻き込んでの学習活動や文化活動こそ、『あの子』のための取り組みになり得る」と。

「あの子」のために書かれている実践記録は珍しいものではない。実名ではないとして

も、固有名詞での「あの子」とのやりとりを丹念に跡づけ、「あの子」の成長・発達を主軸に置いた学級物語や学校づくりの記録はたくさん発表されてきた。これは何を意味するのか。「あの子」の成長・発達が、どうして学級物語や学校づくりになり得るのか。学級には三〇人の子どもがいるのに、特定の子どもの対象にした実践記録に「それが学級づくり？」といった留保はつかないのか。

「あの子」について、筆者にとっては忘れられない実践記録がある。その「あとがき」にはこう書かれていた。

「書き進めながら、何度もペンを止めました。子ども達の作文を一つ一つ読み返していると、その時読み取ることのできなかった事が見えてきたり、『この時の声を先生、聞いてほしかったのだ』という声は聞こえてきたりしたのです。子ども達の詩や作文がじいっとわたしをみつめていました。自分のしてこなかったことが見えてきたのです。・・・あの教室の隅で、淋しそうな目をしてわたしを見ていた無口なあの子は何を語りたかったのかと思ってみても、その声は聞こえてこないのです。わたしは大切な何かを見落としてきていたのではないだろうか。『子どもに学びながら』といいつつも、教育を、教える者の側からみてきていたのではないだろうか。ii」

書き進めてから出会う「あの子」がいる。読み返してみても出会う「あの子」がいる。眼差しだけで声を発してこない「あの子」がいる。実践記録の主人公である正夫は「あの子」に違いないけれども、彼とともに過ごした四〇人（担任教師である笠原も含まれている）もまた「あの子」であり、二年間の濃密な生活が描き出されているのである。そこには描ききれていない物語が秘められており、丹念に読み直せば見えてくる物語もある。実践記録とはそのような教育文化遺産としてとらえることができるだろう。

のちに笠原は、子どもの数だけ「あの子」の物語があると、実践記録によって証明してくれた。「あの子」とは、一人ひとりのすべての子どもだったのであるiii。「あの子」とは、典型例でも問題児でも集団のかたまりでもない。教師が語る「あの子」と仲間たちの物語は、子どもの数だけあるということだ。

生活指導とは、学級・学校内にとどまらない教師や保護者を巻き込んだ相互教育でもある。本特集の四つの実践記録は、行きつ戻りつしながら、解決しきれない物語をも含めて、子どもとともに歩んだ記録となっている。このような生活指導こそ、時代の要請とってよいのではなかろうか。

i 竹沢清執筆「生活指導」より一部の表現を改変。茂木俊彦他編『特別支援教育大事典』、旬報社、二〇一〇年所収。

ii 笠原紀久恵『友がいてぼくがある』一光社、一九八一年、268-269頁。

iii 笠原紀久恵『先生が好き 学校が好き；子どもの数だけ豊かさがある』国土社、一九九八年。