

1. 竹内の「生活指導」論をとらえる。

① 人間の存在論的な基底の崩壊＝竹内の子どものとらえ方

竹内は、その『新・生活指導の理論』の終章、及び『生活指導事典』の刊行（「はじめに」）において、竹内がこだわったのは、80年代以降、「生きづらさ」が全世代に広がり、端的には「居場所」がないこと、「人間の存在論的な基底の崩壊」と言う。「人間的な存在」とは、他者とともにある、世界とともにある存在として生きることを言い、それができなくなっている、と言う。（『新・生活指導の理論』P258、259）このとらえ方は同意である。

② 生活とは、いのちが中核、暮らし、認識、生きがい、その総体

『新・生活指導の理論』には、「生活」の定義がない。

「生活とは、行動を介して成立している世界と自己との関係」（第5巻P123、1995年）

これは、行動（活動、行為）をとおして成立している自己と他者、集団、世界との関係ということだろう。わかりやすく言うと、折戸によれば、「いのちが中核にあり、暮らし、ものの見方・考え方、生きがい、その総体が生活」だと言う。（折戸健二『相互自立の生活指導学』）この定義は、生きがいを含め、他者との関係、仕事、日々の生活のあり様、価値を含め、トータルなものとして、生活指導につながり意味では分かりやすいのではないか。

ただ、第5巻は71年の第2版をまだ継承している論述が多く、「行動の優位性のもとで、行動こそが子どものものの見方をしばっている社会的諸関係そのものを変革するから」（第5巻336P）だと言う。これについては後半考えたい。

③（新）生活指導とは

竹内の95年当時の生活指導のとらえ方は以下のようなものである。「生活指導は、人間の行為・行動の指導ならびに行為・行動に直接的にかかわるかぎりにおいての認識や要求を指導することをとおして、民主的な人格形成に寄与することを主たる目的とする教育活動である」（『学級集団づくり入門 第二版』P181971年 竹内常一『教育の仕事第5巻』P11695年）竹内は、こうした90年代までの「生活指導」の「行為・行動にかかわるかぎり」というくだりが「新・生活指導」にはほぼ見られない。これは「行為・行動」にほぼ踏み出せないで、引きこもり、不登校など大きな「心の傷つき」（心的外傷）を抱えた子どもたちの生活現実と通じるのではないか。

① 指導と討議に関わってケアから対話を軸に、生活指導を再・構成した。

とは言えないだろうか。次のくだりである。

「生活指導における指導と討議を、呼びかけ・応答するケア関係を基底とし、自己と他者との相互応答である対話に貫かれているものに意識的に組み直す」(『新・生活指導の理論』P99 2016年)これは、指導と被指導の関係性を再・構成しようとしたものといえるのではないか。再・構成とは他者との対話のなかで関係を軸にして(生活指導を)とらえ直すという意味であると考える。(ガーゲン『現実はいつも対話から生まれる』P72-85 2018年)

② 意識的な生活主体に育てる

「子どものなかに意識的な生活主体を育てることが生活指導実践の鍵」(『竹内常一教育のしごと第5巻 P122)であり、それは「生活指導は、子どもたちが意識的な生活主体として自分(たち)の生活に取り組み、……」(『新・生活指導の理論』P262)

意識的とは自覚や判断、価値を伴うことであり、生活を高めるためのすべ(関係性、見通し、行為・行動など)を自らが決定することではないか。生活をより良いものにするなかに生活指導はあることは一貫している。

③ 対話をとおして、世界を意味づけ(認識を獲得し)、さらに行動が変わる。そして新たなつながり(関係性)を生み出す。

「相互応答を交わすなかで、それぞれに自己の存在を確かめ、生きるに値する世界を構成していく」(『新・生活指導の理論』P260)生活指導は、「他者と応答し合いつつ」「生きるに値する世界を構成する」ことであると言う。そして、「相互応答的で、相互応答的な対話のなかで(中略)世界に対する意味づけと行動が変わっていく」(同P128)

対話、相互応答をとおして、自らが生きるに値する世界を意味づける。だがなぜ竹内はここであえて「構成する」という難解な用語、もしくは意味づけということばを用いたのか。「構成する」世界とは事実というより価値観であり、コミュニケーションのたびに新たな現実(価値観)を生み出すことを言うのではないか。そして「意味づけ」とは、常に関係のなかでとらえ直されるものだと言えよう。

「このような対話のなかで、新しいつながりと協働を生み出し」(同)

つまり対話のなかで、子どもたちの新自由主義に絡み取られた苛烈な認識(ものの見方、考え方)をゆさぶり、他者との協働と交流を通して、その関係性が組み直され、生活を問い直していく。

④ 対話は、共感的・共闘的關係を生み出し、それは「ちから」をもつ(自治につながる)。

「自己と他者とのあいだに『呼びかけと応答の関係性』が結ばれ、(中略)両者のあいだに相互に分ち合う『公共空間』と『世界』が立ち上がってくる。(中略)ここにおいて子どもたちは、ケアと自治、共感的な関係と共闘的な関係が相互に浸透する子ども集団をつくりだす…」(同 P215)『公共空間』と『世界』についてはここでは触れることはできない。

竹内はここでは八木実践をすじ道に上記の提起をしたものだが、渡部実践の後半の要望

書づくりは、渡部が提起しつないでいるとは言え、対話のアプローチで関係性を紡ぐことが自治的な世界(関係性、協働行動)につながっているといえる。(2024 大阪大会紀要P105問題別分科会「弱さの共有、ケアコミュニティと自治的世界」)

2. 渡部実践のスタートは、教師の内的な対話をとおり、ケアから対話をつくりだす。

つぎのくだりがある。「Iには、自分と合わない者を排除しようとする傾向が若干あるので、また注意を促さなければいけないか？でも一方的な声だけでは動けない……」と思いながら、(中略)体育教師に話をしてみた」(1P右)(下線は筆者)ともすれば、生徒同士のトラブルに対しては、教師は収めないといけないという思いからこそ、教師の今の思い、価値判断で動くことが多い。その結果、子どもとの対話にならないことが少なくない。竹内に以下の文がある。

「他者の我有化においられないようにするためには、自分の内部においてイメージされている内的な他者を自分の外側に位置づけ、その他者が私にたいして自分を開き、傷ついている私をケアし、私に応答している存在であることが求められる。そうであってこそ、私は他者の他者性に触れ、他者に対して応答し返すことができる。」『新・生活指導の理論』P98(下線は筆者)

竹内の「内的な他者を自分の外側に位置づけ」という言い回しはここでは抽象的だ。つまり実践的には、教師の価値判断を一旦保留して、自分の思いを脇に置くことからではないか。教師が自己と向き合い自己の判断を保留して、生徒の思いを想像し考察(行動)することが、この渡部実践のケアのスタートと言える。次のくだりが分かりやすい。

「聞き手が生活現実をどのようにとらえ、生きているか、それをどのように構成し、それにどのように関与しようとしているのかを読み取ることである。これは「生徒を理解する」ことであるというよりは、「生徒が見えてくる」ということである。」(同 P123)(下線は筆者)

渡部は語る。「それを聴いて、なるほど……IにはIの想いがあつたんだな。ドアの開閉一つでも、感じ方が違うもんだなと思ひ〜」Iの想いには違いないが、竹内の言を借りれば、Iの生活現実(バイト部)の中で生きて獲得した認識(ものの見方、考え方)であろう。だから、Iの生活が見えてくるというべきだろう。

これと、同様の対応がSに対してもある。「無言でザーつと机の上にあつたものをすべて腕でなぎ払って床に落とした。少し傷ついたが〜その時は深追いせず「S、～スマホが壊れるよ」。」(1P右)これは、渡部が自己と向き合い、Sを非難するのを保留して、Sの側にたった(スマホが壊れるかもという)ケアであり、応答である。ここでこうした、内的な対話から、ケアと応答ができたことによって、放課後の相互応答が成立し、Sは自らのバイトでの生活に合わせる自分と、学校(と家)での安心・安全感(「素になる」)を微妙に表現する。それは、Sは渡部との対話によって自身の生活のなかでの葛藤を可視化することができたといえるのではないか。

3. 渡部実践にみる、子どもの「心の傷つき」とケアコミュニティ

～「子ども理解」を「生活理解」に、そして生活変革の主体に。

「心の傷」とは、「自分の生存が脅かされるような体験によって受ける」(『心の傷を癒すということ』安克昌 P201)今、子どもの「心の傷つき」は、近年貧困や孤立に伴う、虐待(教育虐待も含め)、愛着、発達障害などによって顕著に起こるものとして捉えられることが少なくない。しかし、不登校やいじめの低年齢化にみられるように、家庭だけでなく学校そのものが子どもにとって安心安全な場所ではない。そして大きな「心の傷つき」(心的外傷)は、大人になってからも生きることに困難を感じる(生きづらさ)ことが少なくない。子どもは自らの「心の傷つき」を言語化できないことも多いし、教師・学校もそれを見ない(見られない)。ところがその一方でそうした「心の傷」は第三者(教師、パートナー、仲間等)による修復・回復の力は大きいといえる。(2023 東京大会紀要P72-73問題別分科会「愛着障害とセクシュアリティ」)。行きつ戻りつしながら、共感的な応答的な対応(対話を含め)がベースとなる。そうした意味で、教師の向き合い方が問われる。

「そうした存在感覚が、「生きづらさ」「傷つきやすさ」として生徒一人ひとりのものになるなかで、生活指導は彼ら、彼女らの存在の空虚さ、存在感の欠落それ自体に関与しなければ、生徒一人ひとりの生活と生き方の選択に同伴できなくなっている。」(P95)(下線筆者)

竹内がこう述べているように、子どもたちが抱える「生きづらさ」「心の傷」に教師が向き合うことから、生活指導が始まる。それは先述のように、「子どものなかに意識的な生活主体を育てることが生活指導実践の鍵」(第5巻 P122)だからだ。

だとすると、教師は「子どもの外面的な生活に参加してだけでなく、内面的な生活にまで参加していること」(同)つまり、渡部が小中でいじめられた H の「心の傷つき」を知っていたことは、内面的な生活に参加であり、渡部実践の鍵でもある。そして渡部が作文で知っていただけでなく、みんなが発表でそれを共有している。

「H は(中略)小中でいじめられたりバカにされたりイヤな体験がトラウマになって、ちょっと乱暴な口調で言われると、身構えてどうしても過敏に反応しちゃうじゃないかな。コントロールされたくない、言いなりになりたくないって」(下線、筆者)これは、H の認知の歪みが心的外傷から来ているものであるが、まず渡部はそれを寄り添い H に応答している。H 自身が自らの「心の傷つき」を共感的に受けとめられて、自らの自覚化しない想いを言葉化してとらえ直すことができるものだ。

Hの一連のバイトに関わる話、父親との関係性、小中でのいじめなどに関わる対話は、サンクチュアル(安全な場)に近いとはいえないだろうか。サンクチュアルとは、個人の経験を分かち合うことにより皆の感受性が高まり、より温かい関係性が育まれることをいう。(2024 大阪大会紀要P103問題別分科会「弱さの共有、ケアコミュニティと自治的世界」)Iの「一緒にご飯食べる友だちいる?」「そっか……ごめんな。～」Hの「なんか涙が出てきちゃいます」Bの「みんなの考えていること、よくわかった」などである。それは、対話を通じて作り出すコミュニティをケア

(に満ちた)コミュニティと呼びたい。対話によって想いを受けとめ合い、存在が承認され関係が土台になり、いわばさらに「探究」しあう、「自分に価値のあるもの」求めて語り合い実践(協働行動)しあうようになる。(同問題別分科会)

同時に、渡部実践はバイトや一緒に食事などHの生活に関わり、Hへの「子ども理解」は「生活理解」になっていて、修学旅行にむけていわば生活変革の主体を呼びかけているともいえる。つまり、そうしたケア(に満ちた)コミュニティがHへの協働行動(修学旅行で友だちと一緒に食べる)と自治的な活動(要望書づくり)につながっているといえる。

指定文献

竹内常一『新・生活指導の理論』 高文研

参考文献

『竹内常一教育のしごと』 第5巻、青木書店 1995年

折戸健二『相互自立の生活指導学』 勁草書房 93年

ガーゲン『現実はいつも対話から生まれる』ディスカバー 2018年

安克昌 『心の傷を癒すということ』 角川ソフィア文庫 2025年

参考論文

森俊二、中田沙季「愛着障害とセクシュアリティ」 2023 東京大会紀要、問題別分科会

森俊二、内藤美紀「弱さの共有、ケアコミュニティと自治的世界」 2024 大阪大会紀要、問題別分科会