

「荒れた学級」からの回復事例

——M. ブーバー「人間関係の存在論」からの解釈——

*田端 健人・**真竹 健人

A Case Study of the Recovered Classroom from Disorder
——An Interpretation based on M.Bubers “Ontology of Human Relation” ——

TABATA Taketo, MATAKE Kent

要 旨

本稿では、ある公立小学校3年生の学級が、前年度の「荒れた状態」から回復していくプロセスを、観察とインタビューの文字記録によって提示する。まず、この学級が2年生の時の教室の様子と、問題行動の中心となっていた子ども「S君」の様子を描出する。次に、クラス替えを経て3年生になった時、この学級を担当した教師「A先生」の、担任を引き受けるにあたっての覚悟や教育観を、インタビューをもとに紹介する。そして、3年生になり新しい学級がスタートした時のエピソードを、主に3つ（記録1・インタビュー6・記録5）提示する。これらのエピソードは、学級みんなの前で、A先生がS君に、叱責と称賛という仕方で強く働きかけた場面であり、S君と学級みんなに変容をもたらしたと考えられる場面である。A先生のこうした働きかけによって、この学級はわずか1カ月ほどで、「荒れた」状態を克服していく。

A先生の語りと働きかけは、一般的に流布する教育言説によっても理解可能であるが、それをはみだす独自の実践感覚と言葉遣いを含んでいた。そこで、A先生の語りと実践感覚を、一般的な教育言説を超えて、一層深く理解するために、マルティン・ブーバーの「人間関係の存在論」を参照する。特にクライアント中心療法のカウンセラー、カール・ロジャーズに対するブーバーの批判に着目し、ブーバーの「受容」論を明確化する。そして、これを資料解釈の導きとし、A先生の語りと働きかけを、心理学的次元ではなく、存在論的次元において理解することを試みる。

Key words： 事例研究、存在論、「荒れた学級」、受容、強制、
マルティン・ブーバー、カール・ロジャーズ

はじめに

小学2年生のある学級は、「学級がうまく機能しない」といえるほど「荒れた」状態が継続していた。ところが、小学3年生になり、新しい教師「A先生」が担任になることで、この学級は、短期間のうちに見違えるほど成長し、かつての「荒れ」は見る影もないほ

どに回復した。本論は、この学級の回復プロセスの一部を記録として提示し、M. ブーバー(Buber,M.)の人間関係の存在論を導きとして考察することを課題としている。

執筆者の一人である真竹健人は、この子どもたちとおよそ2年にわたって交流し、毎回の交流を記録してきた。また、真竹は、A先生にインタビューを行い、IC

* 宮城教育大学学校教育講座

** 宮城教育大学初等教育教員養成課程教育学コース（執筆時）

レコーダーに記録し、それをトランスクリプトして文字記録とした。これらの記録をもとに、真竹は、A先生の実践を、独自の観点から考察し、卒業研究論文としてまとめた¹。本論は、真竹の記録ならびに卒業研究論文の一部を適宜引用しつつ、もう一人の執筆者である田端健人が、全体を構成し直し、ブーバーを導きとする考察を加えたものである。その後、田端と真竹が、事実誤認や不適切な引用等がないか、共同でチェックした。

I. 「2年1組」から「3年1組」へ

(1) 事例と参与的観察者について

事例となるX小学校は、都市部の中心に立地し、全校児童約400名、学級数約15、各学級は30名ほどで構成されている。各学年2学級といったところである。学区には、多くの商店や会社や公共施設があり、そこで働く父母の子どもが、この小学校に通っている。

執筆者の一人である真竹（以下「筆者」と表記）は、この小学校で、2010年6月から2012年3月まで、平均して週に2日程度、学習支援ボランティアをさせていただいた。ボランティアの日は、子どもたちと1日を共にし、学習を支援したり、一緒に遊んだり、給食をとったり、掃除をしたり、ときには指導めいたことをさせていただいたり、先生方のお手伝いをしたりであった。

2010年度、学習支援ボランティアで筆者が担当したのは、2年生の2つの学級だった。この2つの学級を、筆者はかなり自由に出入りすることを許された。そのうちの1つの学級（仮に「2年1組」と表記）は、次項で述べるように、1年間を通してかなり「荒れた」状態であった。

翌2011年度、筆者の担当は、3年生となり、前年度の2年生の子どもたちと、継続して交流することができた。本論でとりあげるのは、このうちの1つの学級（仮に「3年1組」と表記）である。2011年度には、クラス替えがあったため、2年1組のメンバーと、3年1組のそれとは、若干異なっている。また、3年生の2つの学級の担任も、新しくなった。

筆者は、2年1組の担任の先生にも、3年1組の担任のA先生にも、たいへん暖かく接していただき、た

くさんのお話を聞かせていただいた。特にA先生は、教員志望の筆者に、空いた時間を利用して、教育実習のことや教員採用試験のこと、教師の仕事や心構えなど、多くのことを親身に教えてくださった。2011年12月、筆者は、A先生に90分ほどのインタビューをさせていただいた。

以下では、毎回のボランティア後に筆者が書いた記録と、A先生へのインタビューをもとに、2年1組の状態を要約し、3年1組の成長のプロセスを、やや詳しく叙述したい。

(2) 2年1組の状態

2年1組では、問題場面に出会うことが多かった。授業中、何人かの子どもは、担任教師の言うことを聞かず、平気で立ち歩いたり、授業とは関係のない遊びを始めたりといった状態であった。休み時間、鬼ごっこやドッチボールなどで遊んでいても、すぐに誰かがルールを破り、悪口の言い合いになり、殴ったり、蹴ったりのけんかになることも少なくなかった。筆者がボランティアに入った日のなかで、2年1組でけんかが起こらなかった日は、一日もなかったほどである。

2年1組にはじめてボランティアに入り、自己紹介させていただいた時も、この学級のどこか暗い雰囲気、筆者は戸惑った。筆者が自己紹介しても、どの子どもも全くといってよいほど興味を示してくれず、うつむいていたり、ほおづえをついて無反応だったり、手遊びをしたりという様子であった。

その後も、筆者は、2年1組で目にする子どもの乱暴さや、授業中の立ち歩き、騒がしさ、掃除の時間の不真面目さに戸惑う日々が続いた。掃除の時間、悪ふざけをしている子どもたちに、筆者も注意を試みたが、全く收拾がつかなかった。

教務主任の先生のお話によると、2年1組の子どもたちのこうした問題行動は、1年生のころから続いており、チャイムが鳴ってもずっと遊んでいたりして、主任の先生も毎日強い注意を繰り返したという。

この学級には、頻繁に問題行動を起こす子どもが、5、6人ほどいた。その中心人物の一人が、S君だった。

1 真竹健人「子どもたちが『生き生き』する教育実践——ある先生に学ぶ事例研究——」宮城教育大学・初等教育教員養成課程・教育学コース卒業研究論文、2011年、未公開。

(3) 問題行動の中心人物 S 君

2 年生の時の S 君は、授業中落ち着きがなかった。授業中にもかかわらず、消しゴムに鉛筆を刺したり、もってきた漫画を読むこともあった。担任教師がそれを注意し、漫画をとりあげて教科書を出させようとすると、S 君は離そうとしなかった。顔を真っ赤にさせながら意地になって漫画をつかんでいた。やがて、苛立ちながら漫画をしまい、教科書とノートを出した。しかし、ただ出すだけで、ノートも教科書も開こうとはしなかった。このようなことの繰り返し、ほとんどであった。もしくは、自由帳に迷路や絵を描いて授業時間を過ごすことも多かった。

授業中、担任教師がお話をしている時、自分の関心を引く単語が出てくると、その単語を大きな声で繰り返し、それをきっかけに、自分の好きなテレビゲームの話始めることもあった。

担任教師が、大きな声で強い調子で注意しても、S 君にはほとんど効果がなかった。周りの子どもが、「S！、ちゃんとして！」と大きな声で注意しても、S 君は、全く相手にせず、騒ぎ続けるばかりだった。このため、教室全体が騒がしくなってしまうことも少なくなかった。

新年度を迎え、S 君は、3 年 1 組になる。S 君の他にも、問題行動の中心人物だった K 君、Y 君も、共に 3 年 1 組になる。そして、筆者も、ボランティアとして 3 年 1 組に配属される。そこで、この子たちと筆者は、A 先生に出会った。

II. 新学期当初の A 先生の思いと働きかけ

(1) 「この子たちをあなたに任せる」

A 先生は、教職歴 7 年目、20 歳代後半の男性教諭で、若々しさと力強さが印象的である。

年度末に校長先生から、この学年の担任を任された時のことを、A 先生は、次のように振り返った。

【インタビュー 1——「この子たちをあなたに任せる」——】²

普通だと、校長先生から、「何年生を任せる」って

言われるんですけど、そのとき言われたのは、「この子たちをあなたに任せる」って言われて。で、もう、ご存知の通りの状態だったので、「まずは、生活の再建をしてほしい」と（言われました）。そういう願いがあって、校長先生からじきじきに、「まず、この子たちの生活を立て直すってことをやってくれ」と最初に言われて。それで、ある程度覚悟して、それで実際に、「さあどうしようかな」になって。

最初クラスをもったときの印象は、やはり先生に対しての信頼っていうんですかね、先生に対しての信頼感、そして、先生から認められてるという思いが少ない子たちだになって、実際接して感じて。やっぱり教室の中で、安心していられるような雰囲気、この子たちは必要としているんだな、という感じでした。

そして、それはなぜかという、やっぱり、認められようと頑張るっていうんですかね。表現がいろいろですけど、例えば、騒いだりとか、誰かの注意をすとか、まあ、そういう風に、僕たちのことを認めてほしいっていう、そういう思いが、すごく感じられたので、受けもった時は。そういうふうにも認めて、居場所をつくっていかなくちゃなっているのはありました。

「何年生を任せる」ではなく、「この子たちをあなたに任せる」と校長先生から、A 先生は、じきじきに依頼される。いつもとは違う校長先生のこの言葉は、A 先生に重く響いたに違いない。A 先生は、この子たちが 2 年生の時荒れていたことも知っていた。それゆえ、A 先生は、この学年の担任を引き受けるにあたり、「覚悟」したという。

また、校長先生の第 1 の願いは、この子たちの「生活の再建」であり、A 先生もこれを念頭において新年度にのぞむことになる。

そして A 先生は、この子たちの教室に初めて入った時、「先生に対しての信頼感」、「先生から認められてるという思い」が少ない子たち、と感じたという。A 先生は、この子たちが騒ぐことを、単に問題行動とみな

2 以下、私の記録とインタビューを引用する際には、本論を読んでくださる方々が理解しやすいよう、また誤解を招かないよう、必要と判断される範囲で、加筆と修正を行った。なお、〔 〕内は引用者による補足であり、「…」の記号は省略を示す。引用文中の「」記号は、引用者が文脈から判断して付したものである。

すのではなく、「いろいろ」な「表現」の一つとみなしている。しかも、「僕たちのことを認めてほしい」という「思い」の「表現」、そう A 先生は捉えている。

【インタビュー 2 ——信頼関係があると騒がない——】

先生から、注意してもらってという、その行動自体、やっぱりね、認められたいっていう「思い」があると思うので。本当に信頼関係がつながっていると、騒がないんですよ。そんなに、子どもって、騒がないので。「この人ってわかってくれてるな」って思いをもたせる。

A 先生によると、子どもたちが騒ぐのは、「その先生から、注意してもらう」ためであり、教師から「認められたい」という「思い」の表現である。そして、子どもが教師を信頼していると、子どもは「騒がない」と A 先生は語る。

以上から、A 先生は、子どもたちを認め、教師との信頼関係を築いていこうという姿勢で臨んでいることがわかる。また、【インタビュー 1】で語っているように、A 先生は、「教室の中で、安心していられるような雰囲気」や「居場所」をつくっていかうとしている。

(2) 出会いがしらの 3 つの決まり

始業式、A 先生と子どもたちとの出会いの日である。

A 先生は、子どもたちに学級通信を配る。その中には、3 つの大事な決まりごとが記されていた。1 つ目は、「友だちを傷つけることは許しません」、2 つ目は、「自分の命に関わる危ない行動は許しません」、3 つ目は、「何でも本気でやらない人は許しません」である³。

1 つ目と 2 つ目は、子どもたちの安全と安心を確保するための決まりごと、と理解できる。殴る蹴るのけんかが日常化していたことからすれば、友だちや自分を傷つけたり危険にさらすことを禁止する決まりごとが、まずは必要であったと考えられる。これらの決まりごとは、居場所を確保しようとする A 先生の思いとも一致する。

だが、3 つ目になると、やや事情が異なるように感じられる。これは、「何でも本気で」やることを、子どもたちに強要する決まりごとのように思われる。これは、常識的な見方からすれば、子どもたちを認めよう

とする姿勢に反するような、子どもに教師の価値観を押しつけるような決まりごとであるようにも思われる。

A 先生は、この 3 つの決まりごとについて、次のように語る。

【インタビュー 3 ——教師の価値観を示す——】

やっぱり、そういうはっきりした考え〔3 つの決まり〕をもつことも大事で、子どもだから、…「あ、この人こういうことを考えてるんだな」って、やっぱりわかってもらう。子どもたちに示していくっていうことが、大事。子どもたちって、行間を読むのが難しくて、だめなものはだめ、いいものはいいって、白黒ははっきりつけたほうがわかりやすいんだよね。だから、こういうものはだめ、こういうものはいいって、そういう物差しを、子どもに獲得させていくっていうことが、大事になって。それは先生の価値観なんだよね。先生の価値観を押しつけるんじゃないくて、先生の価値観を示していく。

A 先生は、「子どもたちって行間を読むのが難しい」という。これは、子どもたち一般にそうであるというのではなく、おそらく、新しく 3 年生になったこの子たちに A 先生が感じたことであると考えられる。「行間」とは、「だめなもの」と「いいもの」とが複雑微妙に絡み合った状態のことを意味するのであろう。この子たちには、「だめなもの」と「いいもの」との「白黒」をはっきり示す必要がある、と A 先生は考えている。いわば善悪の「物差し」ないしは「価値観」を、A 先生は、3 つの決まりごととして、出会いがしらに子どもたちに提示し、「子どもに獲得させて」いかうとしている。

これは、常識的な見方からすれば、教師の価値観を子どもに押しつけることのように思われる。そこで、A 先生は、即座に、「先生の価値観を押しつけるんじゃないくて、先生の価値観を示していく」、と誤解を防ぐために補足する。「押しつける」ことと「示す」こととの違い、これは何であろうか？ これは、ただ単に言い方を柔らかくしただけだろうか？ いやむしろ、A 先生は、常識的な見方では安直に理解できないことを、語り出そうとしているのではないだろうか？

常識的な見方からすれば、子どもを認めるとか居場

3 当時の学級通信より引用。

所をつくるといった、なにか自由で伸びやかな印象を受ける教育方針と、禁止事項を最初に明示したり、教師の価値観を獲得させるという、なにか強制的で息苦しい印象を受ける教育方針。2つの対照的な教育方針が、A先生の語りには表れている。

(3) S君のからかいを強く注意するA先生

新学期が始まって、2日目か3日目に、学級の子ども一人ひとりが、みんなに自己紹介する場面があった。

【記録1——新学期の自己紹介の場面——】

全員が自己紹介を行った。…5人ほどの自己紹介が終わるごとに、A先生が、「〇〇さんの趣味は何だったのでしょうか?」、というようにクイズにする。そのため、みんなは、楽しみながら、他の子どもの自己紹介を聞くことができていた。

そんななか、大柄なH君が、自己紹介をした。H君は、S君と一緒に遊ぶことが多い友だちだった。H君は、「走るのが好きです」と発表した。するとS君が、「おまえ、足遅いじゃん! (走るの) 嫌いでしょ?!」、と大きな声でからかった。みんなからは、どっと笑いが巻き起こった。

その瞬間、A先生は、S君を呼び捨てにし、「おい、S!、今なんて言った?! なんて言ったんだ?!」、と腹の底から響く迫力のある声で、S君を問いつめた。その場にいた筆者までもがその迫力に圧倒され、一緒に怒られたような気分になり、怖れを感じたほどである。A先生は、「盛り上げることと、悪口を言うことは違うんだ」、と強い調子で続けた。すると、S君は、泣き出してしまった。

やがて、S君の自己紹介の番になった。けれども、S君は泣きやまず、そっぽを向き、自己紹介をしようとはしなかった。するとA先生は、「S君、さっき怒ったのは、もうあれでoshiまい。いつまでも、先生は怒らないよ。だからやってみない?」とやさしく声をかけた。しかし、S君は紹介したくないと言う。そこでA先生は、「じゃあ、〔今日欠席者した〕〇〇君が来た時に、一緒に自己紹介してね」と再びやさしく声をかけた。

S君へのこの厳しい注意は、筆者にとって、怖さを覚えるような驚きであった。子どもたちを認め、子どもたちの居場所をつくと語ったA先生だけに、こうした厳しい注意は意外だった。

確かに、「おまえ、足遅いじゃん」というS君のからかいは、友だちを傷つける言葉であり、「友だちを傷つけることは許しません」というA先生の1つ目の決まりに反する。H君の側から見れば、S君のからかいは、H君の自由な発言を抑圧するものであり、H君から居場所を奪いかねない言動である。それゆえ、そうしたS君を注意することは、H君が思ったことを自由に言える居場所、安心できる居場所をつくるというA先生の教育方針に^{かな}適っている。

しかし、他方、S君の側から見ると、A先生の厳しい注意は、S君から居場所を奪うことにはならないだろうか? 学期初めのこうした注意は、S君との信頼関係を壊すことにはならないだろうか?

この日の放課後、筆者はA先生から話を聞くことができた。A先生によると、この自己紹介のあと、S君はA先生のところに来て、話をしたそうにしていたという。そして、お互い少し話をしたという。自己紹介の場面で、A先生がS君を「怒ったからといって、〔お互いの〕関係が切れたってことではない」、とA先生は語った。だが、そうはいっても、昨年度まで問題行動の中心人物だったS君に対するA先生のこうした強い注意は、教師に対するS君の不信感を、一層強めはしないだろうか?

(4) S君の「尻尾 (しっぽ)」

この時のA先生の厳しい注意の背後にあったA先生の考えを理解するために、インタビューを引用したい。「A」はA先生、「I」はインタビューアーの筆者を示す。

【インタビュー4——「注意人物はすぐに尻尾を出す」——】

I: S君は、いわば「注意人物」だったように思うんですけど…

A: そう。要注意。一番ですね。

I: それで、A先生の白黒はつきりした指導で、どれくらい変わってくるものなんですか? 時期といえますか…

A: …徐々になんですけど、まず勝負は、最初の1週間。…最初の1週間ですね。最初の一週間で、注意人物は絶対、尻尾 (しっぽ) を出しますから。

I: そうなんですか。

A: 即 (そく) 出しますから。そういう人は。出会っ

てすぐ出しますから。即出した時に、即処理して、その分即認めてあげないと、まずいです。…そう、まずいんです。そこで、叱りっぱなしになってしまうと、もうダメですね。

A 先生は、「注意人物」は「最初の一週間で」あるいは「出会ってすぐ」に、「尻尾を出す」と語る。それゆえ、「まず勝負は、最初の1週間」なのである。

また「尻尾」という言葉は、A 先生独自の言葉であり、印象的であった。こうした言葉遣いにも、A 先生独自の実践感覚が光っている。もちろん、子どもに、文字通りの尻尾はない。だが、尻尾と言葉にするのがしっくりくるような何かを、A 先生は、子どもに直感することがあるようである。S 君の尻尾は、友だちにきつい言葉を投げかけてしまうことだった。

A 先生の予測通り、始業式から2、3日後に、S 君は尻尾を出した。事前に予測していたからこそ、A 先生は、S 君の尻尾を見逃さなかった。

しかも、A 先生によると、子どもが尻尾を出した時に、「即処理」しなくてはならない。A 先生は、「即（そく）」という言葉の繰り返し使った。子どもが尻尾を出した時、まさにその場で、即座に即応の対処が肝心である、と A 先生はみなしている。

そして、間髪を入れず、A 先生は、「その分即認めてあげないと、まずい」と続ける。「そこで、叱りっぱなしになってしまうと、もうダメです」と強調し、厳しい注意が与える負の影響を警戒する。ここでもまた、A 先生は、「即」という。A 先生は、インタビューのなかで、次のようにも語った。

【インタビュー5——「褒めてばかりではダメ」だが「褒めないのは一番ダメ」——】

やっぱり、怒ったあとは、その後のフォローは、1回怒ってしまったのは、それこそ、責任もって10回褒めるつもりですね。それで、褒めてばかりじゃダメなんだよね。褒めてばかりだと、ただの軽い人になっちゃう。個人的に理想的なのは、8対2くらいの割合で、認めて、認めて、認めて、ちくっとさして、また認めて、認めて。で、褒めないのは一番ダメです。認めないのは一番ダメです。ただひたすら叩きつけてると、負荷は反発するので。認められる安心感をつくっていくためには、毎日毎日小さなことを拾って、その時に褒めてあげる。

この語りでは、「褒めること」と「認めること」とは、同じ意味をもち、交換可能な言葉として用いられている。同様に、「怒ること」「褒めないこと」「認めないこと」「ちくっとさすこと」「叩きつけること」、そして【インタビュー4】の「叱ること」は、ほぼ同じ意味である。

「怒る」「叱る」などの叱責のあとは、即、褒める、認める。加えて、A 先生は、こうした叱責1回のあとには10回褒める必要があるという。あるいは、称賛と叱責の「理想的」割合を8対2とも表現する。いずれにしても、叱責の何倍も称賛するということである。「認めないのは一番ダメ」と A 先生は自戒を込めるように強調する。

注目しておきたいのは、称賛を多くするよう心がけるものの、「褒めてばかりじゃダメ」、と A 先生が称賛一辺倒を否定している点である。「褒めてばかりだと、ただの軽い人になっちゃう」と A 先生はいう。インタビューの別の箇所では、褒めてばかりだと「軽くなる」とも言い表す。この言葉と見方にも、A 先生独自の実践感覚が表れている。

(5) S 君を褒める

叱ったあとは「即」褒めるという A 先生の心構え通り、A 先生は、上記の自己紹介の場面のあと、おそらく翌日の国語の授業で、S 君を称賛する。これもインタビューから引用しておきたい。

【インタビュー6——友だちの精いっぱい認める S 君——】

一番最初に褒めたのは、音読の発表があった時かな。音読の発表があった時に、声の小さい L さんが、発表したんですよ。…声が小さくて、聞こえなかったんだよね。ぼそぼそって。みんなが聞く姿勢ができてないから、聞こえないんですよ。最初のころは。全然話を聞く姿勢がないから。今だったら小さい声でも聞こうとしますけど、…でも、その頃は、「聞こえないい！」なんて〔子どもたちが〕言って。

〔そこで A 先生は〕「いや、待って。『聞こえない』って〔みんな〕言ったけど、L さん、そういう風に言われて、どう思うのかな？」〔とみんなに話しました〕。…「L さん〔の朗読〕、確かに聞こえない声だったかもしれないけど、その声っていうのはみんなが聞こうとしてないことが原因なんじゃない

の?」と〔みんなに話しました〕。

〔そのあと〕Lさん、二回目、音読したんですよ。それで、私は、声が小さかったんですけど、「それでいい」って言ったんです。…で、二回目の音読の声は、小さい声なんですけど、「どうして先生は、『よかった』って言ったと思う?」って〔子どもたちに問いかけました〕。

…〔すると〕S君が手をあげて、「あれが精いっぱい声だから」って言ったんですよ!。〔そこで私は、〕「そうだ!」と〔応えました〕。「精いっぱい話したんだったら、小さい声でも、大きい声でもいいんだ」って。〔そしてS君に、〕「あなたはそういうところよく気づいたね」って。「友だちが精いっぱいやってるところをよく気づいたね」って。…「お友だちが精いっぱいやったっていうことに気づいた。あなたの心は素晴らしいんだ」って言って。

S君を「一番最初に褒めた」のがいつどの場面だったかを、A先生が克明に記憶していることは、S君を叱責したあと、A先生ができるだけ早くS君を褒めなくてはならないと強く念じていたことの表れであろう。そして、早い時期にS君を褒めることができたことへの、A先生の一種の成就感の強さをも表している。そしてさらに、この場面の称賛が、S君や学級のみんなに、なにか決定的な影響を及ぼしたという手ごたえを、A先生が感じたことの現れでもあるだろう。

この場面は、不思議なほどドラマチックである。

Lさんの小さな声の朗読から、ドラマが始まる。A先生は、Lさんの声が「ほそほそ」と小さいことも、確かに一つの問題とみなしている。だが同時に、周りの「みんなの聞く姿勢」ができていないことも、問題とみなしている。そこに、「聞こえない」という周りからの要求の声、あるいはLさんを責める声が響く。A先生が真っ先に問題にしたのは、この言い方である。「Lさん、そういう風に言われて、どう思うのかな?」とA先生は、まず周りのみんなに問い返す。A先生は、「そういう風に」言うみんなの風土を最も問題視し、それを改めようと働きかける。そして、Lさんの朗読が聞こえないのは、「みんなが聞こうとしていないことが原因」ではないか、と問いつめる。この問いつめやはり、A先生が問題視する風土に向けられている。A先生は、Lさんの声が小さいことは、この場では問題視しない。それどころか、2度目のLさんの朗読の声がやはり小

さくても、「それでいい」とA先生は認める。そして今度は、「どうして先生は、『よかった』って言ったと思う?」、とみんなに問いかける。ここでもA先生が対峙し格闘しているのは、みんなの風土である。おそらく、この問いかけによって、ぎくりとした雰囲気学級を包んだであろう。ここで劇的なことに、S君が手をあげ、見事に応答する。そして、S君の発言と、それに感動したA先生の称賛の言葉とが、みんなの風土をよい方向へと変えるきっかけとなる。

「あれが精いっぱい声だから」というS君の言葉は、A先生の決まりごとの3つ目のキーワード「本気」と響き合っている。精いばいに何かをすることは、言葉を換えれば、本気で何かをすることである。こう考えると、S君のこの言葉は、A先生が事前に投げかけておいた言葉から産まれてきたとみなすこともできる。H君に対してのように、S君はある時は、友だちにきつい言葉を投げかけるという尻尾を出してしまうこともあるが、対照的に、Lさんに対してのように、友だちの精いばいに気づき認めるという「素晴らしい」面を発揮することもある。A先生は、その瞬間を見逃さず、S君の「素晴らしいさ」をみんなの前で認めた。

(6) 家庭でのS君の姿

実は、上記の場面には、もう一本の裏糸が織り込まれていた。

以下は、上記【インタビュー6】の直前のA先生の語りである。

【インタビュー7——家庭環境カードより——】

やっぱりS君というのは、すぐに友だちに対して、すぐそういうこと〔=きついこと〕を言ってしまふ。だけど、親御さんからの連絡カードには、『だれにでも人にはいいところがある』という風に、本人はちゃんと言っています。そう家庭環境カード〔にお母さんが書いてあったんです。〕…「おーそうか、そういう子なんだ!」っていう。じゃあ、この子は、誰にでもいいところはあるって言っている。…じゃあ、この子は、一体どういう風に、他の人のいいところを見つけてくれるのかなって。そう思った時に、一番最初に褒めたのは、音読の発表があった時かな。音読の発表があった時に、…

家庭でS君は、「だれにでも人にはいいところがある」と母親に語っていた。S君の母親は、その言葉を、

家庭環境カードに記入した。それをA先生が読み、驚きながら、「じゃあ、この子は、一体どういう風に、他の人のいいところを見つけてくれるのかな」、と期待を寄せる。上記のLさんの音読場面で、A先生は、S君の母親の言葉を裏づけとして、かなりの確信をもって、S君が「他の人のいいところを見つけてくれる」時を待っていた。それゆえ、A先生は、S君の挙手を見逃さなかった。この場面でのS君の発言は、一種偶然的ではあるが、その半分は、A先生の事前の働きかけと読みによって、産み出されたとも考えられる。

Ⅲ. ブーバーによる「人間関係の存在論」

ここで立ち止まって、常識的な見方では捉えきることのできないA先生の思いと働きかけを、一層よく理解することを試みたい。本論Ⅱで指摘したように、A先生の語りには、A先生独自の実践感覚から^{にじ}しみ出る独特の言葉遣いがあった。また、A先生の思いと働きかけは、常識的な見方からすると、一見矛盾するように思われる部分もあった。それは、「受容」と「強制」の問題として整理できる。

A先生は、一方では、子どもとの信頼関係を築くことや、子どもを認めること、子どもの居場所をつくること、子どもを褒めることを重視する。これらは、常識的な見方からすれば、差し当たり、子どもを「受容」すること、とまとめることができる。他方で、A先生は、「だめなものはだめ」と禁止したり、何ごとにも本気で取り組むことを強く求めたり、子どもの尻尾をとらえて叱責する。これらは、常識的な見方からすれば、差し当たり、子どもに「強制」すること、とまとめることができる。一見相反すると思われる「受容」と「強制」とが、A先生の思いと働きかけに混在しているかのようにみえるのが、常識的な見方であろう。

受容と強制の「バランス」が大事であるとか、「ケース・バイ・ケース」であるとか、あるいはA先生の言

葉通りに「8対2」の割合であるといった理解では、A先生の真意には届かないと考えられる。A先生の真意とか、A先生のうちで生きて働いている実践感覚に迫るためには、受容と強制という常識的な見方そのものを超え出る必要がある。

そこで、以下では、この二分法的な見方を超えて、第三の道を示しているブーバーの「人間関係の存在論」を導きとしたい。まずは、「受容」についてのロジャーズ(Rogers,C.)の洞察を追うことで、「受容」概念を一層明確化し、その上で、ロジャーズの「受容」に対するブーバーの批判と、その背後にある「人間関係の存在論」を検討することにした。

(1) ロジャーズの「受容」とブーバーによる批判

1957年に行なわれたブーバーとロジャーズとの対談⁴において、ロジャーズは、クライアントに「変化を起こすための最も強い要因」として、「受容(acceptance)」をあげる(Buber and Rogers,p.219,p.169)⁵。クライアントである「私」が自らの「変化を解放する」のは、「在るがままの私(as I am = 存在するがままの私)」として、まさしく在るがままの私として、私が受容されていることに気づいている」時であり、「その時にこそ、私は、変化しないわけにはいなくなる」、とロジャーズは語る(ibid.)。

カウンセラーが、クライアントを在るがままに受容し、クライアントが、在るがままの自分を受容していると気づく時、「諸々の防衛的なバリアは、もはや必要ではないと感じ」、「前に向かって動いていく生命の過程」が、クライアントにおいて「優勢になる」、とロジャーズはみなす(ibid.)。

ロジャーズのこの洞察は、一種の性善説ともいえる彼の深層心理学と結びついている。ロジャーズは、自らの治療経験から、次のように語る。「個人のうちの最も奥深くに存在するもの」は、正統的な精神分析学の洞察とは異なり、「コントロールされなくてはならない

4 この対談に関して、また本論で考察する「受容」や「確証」等の概念に関して、吉田敦彦の論考(2007、特に第七章)が参考になった。

5 以下、2人の対談(Buber and Rogers)およびブーバーからの引用では、最初に原著の頁数、次に邦訳書の頁数を記す。なお、邦訳に際しては、引用文献一覧に併記した邦訳書を参照しつつ、執筆者の一人である田端なりの邦訳を試みた。なお、この対談は、アンダーソン,Rとシスナ,K.Nの綿密なトランスクリプトによって、解説付き新版が1997年に出版され(Anderson and Cissna1997)、山田邦男監訳によるその全訳も2007年に出版されている。この新版では、対談の沈黙の時間などが忠実に記録されており、ブーバーとロジャーズの対話の調子やその場の雰囲気を理解するために、興味深く有益であり、解説も補助的な参考になった。ただ、本論は、新版とその邦訳も部分的には参照したが、基本的には、1960に出版されたPsychologia版を底本とした。

ような本能や態度」ではなく、「建設的である」と信頼できるものであり、「社会化へと向かっている」、あるいは「よりよい人間関係を発展させることへと向かっている」と信頼できるものである（Buber and Rogers, p.218, p.164）。つまり、個人の最内奥には、信頼できる深層心理、建設的で、よりよい人間関係を発展させようとする深層心理があり、これがカウンセラーの受容によって、防衛的なバリアから解放され、前に向かって動き始め、対人関係の障害等が克服される、という考えである。

相手の人間の深みにふれた時に得られる洞察の点で、ブーバーは、ロジャーズに反論する。「私が彼を、以前よりも一層広く、一層奥深く把握する時、私にわかってくるのは、彼の全体的な両極性（polarity）であり、彼のうちの最も悪いものと、彼のうちの最も善いものとが、いかに相互に依存し合っているか、いかに相互に触れ合い結びついているかである」（Buber and Rogers, p.218, p.165）。相手の奥深くに迫る時、ブーバーは、人間関係を建設的に展開しようとする深層心理ではなく、相互に依存し合った両極性を知るようになるという。「一般的に、私たちは、『人間の精神のなかでは善と悪とが対立的に存在している』と考える」ことに慣れているが、ブーバーは、こうした常識的な見方を否定する（cf., Buber and Rogers, p.218, p.166）。ブーバーによれば、相手の人間を一層深く理解する時、私たちにわかってくるのは、相手の両極性であり、しかも一方の極と他方の極が相互に依存し合っており、「質的に、お互いに極めて似ている」（ibid.）ということである。

その上さらに、ブーバーは、「これらの極は、善と悪ではなく、むしろ、肯定（yes）と否定（no）であり、受容（acceptance）と拒否（refusal）である」（ibid.）⁶と語り、次のように続ける。

「私たちは、一方のポジティブな極を、強めることができる、もしくは、彼〔＝支援を必要としている人〕がそれを強めることを助けることができる。また、おそらく私たちは、彼のなかの方向づける力（the force of direction）を強めることさえできる。なぜなら、この両極性は、たびたび方向を失うことがあるからである。それは、混乱した（chaotic＝カオス的な）状態である。私たちは、そのなかに、秩序ある（cosmic＝コスモス的な）旋律をもたらしすることもできるであろう。私たちは、このなかに、秩序や形姿をもたらしように助けることができる。なぜなら、善、つまり私たちが善と呼ぶところのものは、常に、方向（direction）にすぎず、実体ではないからである。」（ibid.）

ここでブーバーは、私たちが他の人間に施すことができる「助け」、ないし「救済」や「援助」について述べている。ブーバーによれば、私たちは、他の人がその人自身の奥深くの両極性の一方の極を強めようとするのを助けることができる。もう一つ、私たちは、彼の奥深くの方向づける力を助けて強めることができる。それどころか、見失われた方向を、彼の奥深くにもたらしという仕方で、私たちは彼を助けることもできる。

両極性と方向とを、ここでは区別して把握しておきたい。両極性は、相互に依存し合っている肯定と否定、受容と拒否である⁷。方向は、私たちが善と呼ぶものである⁸。肯定と否定、受容と拒否は、ある方向に向けてなされる。ある方向に向けて何かを肯定したり、何かを否定する、という関係である。そして、私たちはしばしば、この方向を見失い、混乱に陥ってしまうことがある。その時、肯定と否定、受容と拒否は、方向を失い、いわば支離滅裂になってしまう。混乱したカオス的な状態でも、私たちは、肯定と否定、受容と拒否をなしうるが、この時の肯定と否定、受容と拒否は、私たちが悪と呼ぶところのそれである。このように解釈

6 ロジャーズとの対談（1957年4月）の直後（1957年10月）に書かれた、増補新版『我と汝』への「あとがき」では、対談中の「pole」や「polarity」と類似したドイツ語「bipolar」や同義のドイツ語「Pol」が用いられている（vgl., Buber1958, S.131, p.172; S.132, p.174）。しかし、この「あとがき」での両極性は、相互に向き合う私と相手のことを意味している。一方の極が私であり、他方の極が相手である。「あとがき」のこうした両極性（私と相手）と、対談中の両極性（肯定と否定、受容と拒否）との異同については、稿を改めて考察することとし、本論では、差し当たり、両者を区別しておく。

7 この意味での両極性に対応する概念としては、「性格教育について」中の「相互に対立する諸作用」（Buber1939, S.819, p.59）を、あげることができる。対立する作用の一方のものは、子どもに、「調和、模倣、憧憬、努力を覚醒させ」、他方の作用は、子どもに、「疑問、懐疑、嫌悪、反抗を生み出す」とされる（Buber1939, S.819, p.58）。前者は、対談中の両極性の肯定や受容の極に、後者は、否定や拒絶の極に対応するのではないだろうか。

8 別の箇所でも、ブーバーは、「善と悪は、右と左のように相互に対立しているわけではなく、むしろ、悪は渦巻（Wirbel）として、善は方向（Richtung）として、私たちに歩み寄る」（Buber1939, S.829, p.74）、と述べている。善と悪についてのこうした思索は、「善悪の諸像」（Buber1952）で、さらに詳しく論じられている。

しておきたい。

(2) 「確証」

他者に方向を与えたり、方向づけを強めたり、あるいは、極性の強さに変化を与えることによる、他者の奥深くの救済は、具体的には、「確証 (confirmation=Bestätigung)」によってなされる。ブーバーは、「確証」と「受容」を、明確に区別して考えることを強く求める (cf. Buber and Rogers, p.220, p.170)。先にロジャーズが語ったように、ブーバーも、「受容」を、「私が彼をまさに在るがままに受け入れること」(Buber and Rogers, p.219, p.168) とみなす。これに対して、「確証」は、「何よりもまず、他者の全体的な潜在性 (potentiality) を受け入れること」であり、「さらに、彼の潜在的可能性のなかに決定的な差異を生じさせること (making a decisive difference)」である (ibid.)。

受容は、相手の現在の存在を受け入れる。これに対して、確証は、相手の潜在性を受け入れる。ここに、受容と確証の大きな違いがある⁹。在るがままの相手の存在は、現に眼前に実現されて現前しており、眼前に現に在る相手を在りのままに受け入れることが、受容である。これに対して、相手の潜在性は、いまだ顕在化されておらず、隠されたままであり、現実の存在にはなっていない。この意味では、相手の潜在性は、いまだ眼前には存在していない。いまだ眼前にない潜在性を受け入れるのが、確証である。

ブーバーのいう「確証する」は、英語では confirm、ドイツ語では bestätigen である。英語の confirm は、ラテン語の confirmare に由来し、「完全に」などの強意を意味する con- と、「強固にする」を意味する firmare から成る¹⁰。「しっかり固めること」「強化すること」「一層確かにすること」が、confirm の原義である。ラテン語 confirmare は、「勇気づける」「鼓舞する」「慰める」といった意味も合わせもつ。いまだ発現していない相手の潜在性を請け合い、鼓舞し、勇気づけ、確かに在ると保証し、発現させようとするのが「確証」

である。ちなみに、ドイツ語の bestätigen は、古高地ドイツ語 statigon に由来し、「不動で恒常的に (stetig) する」が原義である¹¹。この原義からすれば、確証は、潜在性を、不動で恒常的に存在するようにと、確かに認めることと理解できる。

ブーバーは、相手を救済するために、受容も重視するが、加えて、受容とは異なる確証の必要性を強調する。「私は、他者を、彼が存在するがままに受容するだけでなく、彼によってそうなるよう運命づけられて (be meant by him) いる潜在性と関係づけて、彼を、私のうちで、そしてやがては彼のうちで確証するのであり、こうして今や、この潜在性は、発現させられる (be developed) ことが可能になり、外へと展開する (evolve) ことが可能になり、生の現実に応答することが可能になる」(Buber and Rogers, p.219, p.168)。

それゆえ、「生徒の本質存在における最善の諸可能性が、それ自身を現実化できるようになるのを助けるためには、教師は、生徒を、その潜在性 (Potentialität) と顕在性 (Aktualität) とにおける、特定のこの人格として、思念しなければならない」(Buber 1958, S.130f., p.172)。教師は、生徒に顕在している人格だけでなく、潜在している人格をも含めた、人格の全体を思念し、生徒の潜在性を確証することによって、生徒の最善の諸可能性が自己を実現するように、助けることができる。

(3) 確証される「潜在性」とは何か？

では、確証されるべき、相手の潜在性とは、何であろうか？

ブーバーによれば、ある人が他の人に作用を及ぼす仕方は、基本的に二つある。一つは、「強制」である。強制では、「ある人は、自分を、すなわち自分の意見や態度を、他者に強いるのであり、その結果、他者は、この行為 [=ある人の強制] によって [自分の] 心により作られた結果を、この影響から全く自由な自分の見解であるかのように錯覚するにいたるほどである」(Buber 1954, S.281, p.105)。これは、プロパガンダや洗

9 ところが、ブーバーは、別の箇所ではこうした区別を保持せず、他者を存在するがままに受け入れることを、確証と同一視している件がある。「彼が存在しているところのものとして、さらに、彼が成りうるところのものとして、他の人間によって確証されたいという、各々の人間の願望」(Buber 1950, S.28, p.20)、と述べている。

10 小稲他2000ならびに國原2006を参照した。

11 Vgl. Wharig et al. 1980

脳や隷属化などで生じる教化である。

もう一つは、「開示 (Erschliessung)」であり、相手の潜在性に関わるのもこれである。ここでは、「ある人が自分自身において正しいこと (das Rechte) として認めたことを、他者の心においてもまた、そこに賦与されているとして、発見し、促進する」(ibid.)。「この正しいことは、それが正しいことであるからこそ、他者の小宇宙においても、様々な可能性のうちの可能性として、生き生きと存在しているはずであり、この他者は、彼のこの潜在性においてこそ、開示されなくてはならない」(ibid.)。相手の潜在性は、様々な可能性のうちの一つの可能性として相手に賦与されている「はず」の「正しいこと」である。潜在性としての正しいことは、人から強制されることはできず、相手のうちに賦与されている「はず」のものである。ただし、これは相手のうちに賦与され、生き生きと存在している「はず」ではあるが、いまだ開示されてはおらず、現実存在にはいたっておらず、可能性のままに留まっている。それは、別の人間によって、典型的には教師や養育者によって、発見され、促進されることを必要とする。その際、教師は、この潜在性としての正しいことを、まずは自分自身のうちに認めてしまっていることが先決である。こうした開示は、「出会いによって、つまり、存在している者 [= 教師] と、生成可能な者 [= 子ども] との間の実存的コミュニケーションによって」(Buber1954, S.281, pp.105-106)、実現される。

こうした強制や開示は、「倫理的なアクセントをもつ個人——心理学的事実」(Buber1954, S.283, pp.108)ではなく、心理学的事実と混同してはならない。そうブーバーは注意を促す。強制や開示は、「人間^{あいだ}の間の出来事」であり、「人間学的事態」であり、「人間関係の存在論 (Ontologie des Zwischenmenschlichen)」を指し示している (ibid.)。強制も、開示や確証も、心理学ではなく、存在論 (オントロジー) に関わる事態である¹²。

さらに、潜在性としての正しいことが現実化される時には、二つの決定的な要因が働く。一つは、この正しいことは、他者の唯一的で代替不可能な人格におい

て、いわば个性的に現実化されるという要因であり、もう一つは、唯一的で反復不可能なその都度の状況において、個別状況的に現実化されるという要因である。

(4) 「個性化の厳格さと深さ」の確証

前者に関して、ブーバーは、「各々の人間のなかには、正しいことが、一回限りの仕方、そして唯一的な人格に相応しい仕方、そして唯一な個人に、その人に相応しい仕方、个性的に賦与されている。しかも、それは、人格の成長過程の初期においては、いまだ潜在性に留まり、隠れている。子どものうちに潜在している正しいことを、その個性に従って、个性的なものとして開示するのが、教師の課題である。それゆえ、ブーバーによれば、教師のように、他者である子どもに「影響を与えようとする意志」をもつ者は、「他者〔子ども〕を、…その他者が他ならぬその人間で在ることにおいて、すなわち、その他者がそのように創造されて存在していることにおいて、無条件に (rückhaltlos= 腹藏なく、嘘偽りなく) 受容し、確証する」ことが必要である (Buber1950, S.30, p.22)¹³。ある他者が、「他ならぬその人間であること」、換言すれば、「そのように創造されて存在していること」を、ブーバーは、「人間の個性化 (Individuation) の厳格さと深さ」とか、「他者の基本的な他存在 (Anderssein)」とも言い換える (ibid.)。

ある一人の子どもの個性化の厳格さと深さを受容し確証するか否かが、強制と開示の分かれ目である。これを受容し確証する時にのみ、子どもに「影響を与えようとする〔教師の〕意志」は、「他者〔子ども〕を変革し、彼に私〔教師〕自身の『正しさ』を無理やり叩き込む努力」ではなくなり、「正当、正しい、真、と認められたことを、…私〔教師〕の影響によって、その個性化に^{かな}適った形姿において、そこ〔子ども〕に、発芽させ、成長させる努力」となる (Buber1950, S.31, p.22)。

12 他者をその潜在性において開示することは、「私に対して他者が自己と成る」ことであるが、この事態は、「心理学的にではなく、厳密に存在論的に、理解されねばならない」(Buber1950, S.36, p.25)、ともブーバーはいう。

13 ちなみに、この引用箇所の文脈では、複数の人が、自分の意見の正しさを相手に納得させようとする「真実の対話」が念頭に置かれている。これは、教師が子どもを受容し確証する文脈にも同様に言えるため、本論ではそうした文脈に移行させた。それゆえ逆に、本論のここでの考察は、真実の「話し合い」や「討論」を考察するためにも、適用可能である。

そうすると、ある教師の働きかけが強制なのか開示なのかは、教師の働きかけのいわば外観だけでは、区別できないことになる。A 先生の場合に引きつけて言えば、A 先生の価値観を「押しつける」のか「示す」のかは、外観だけでは判別できず、A 先生が S 君に賦与されている正しさを確認できるか否かにかかっていると考えられる。A 先生の正しさを S 君に認めさせ内面化するの、ブーバーのいう「強制」であり、A 先生の言い方では「押しつける」ことである。対照的に、A 先生の正しさが、S 君固有のかたちで、S 君から発芽するのを A 先生が確認するのが、ブーバーのいう「開示」であり、A 先生の用語法では、教師の価値観を「示す」ことの系列に属することになる。

つまり、強制が開示かを区別するのは、子どもに賦与されている正しさを、教師が発見し確認しているか否かである。かつまた、作用を及ぼされる相手の子どもが、自分に唯一的に賦与されているはずの正しさを、唯一的なものとして、教師が確認してくれている、と子ども自身感じるか否かである¹⁴。なおかつまた、子どもに唯一的に賦与されている潜在性を教師が確認していると子どもが感じている、そのことを、教師が子どもの側から感じとっているか否かである¹⁵。

受容や確認は、既に指摘されたように、心理的な次元ではなく、存在の次元での出来事である。ただし、この存在の次元の出来事に私たちは感じたり、気づくことができる。ブーバーは、相手が私によって確認されているのを「知る (wissen)」(vgl., Buber1950, S.36, p.26) とか、「感じる (fühlen)」(vgl., Buber 1939, S.820, p.60)、と言葉にしている。相手は、私が相手を受容・確認しているか否かを感知することができる。もちろん、私は、自分が相手を受容・確認しているか否かを感知することができる。受容や確認が生じており、かつ感知されていることが、開示を強制と区別す

る決定的なメルクマールである。

こうした確認が生じた時には、教師は、「魂が自分に獲得した真理〔正しさ〕が、親交を結んだ他者〔子ども〕のもとで、異なった仕方で光り輝くのを見、まさにこのようにして、この真理が確認されるのを見る」(Buber1950, S.32, p.23)。この時、教師は、教師という存在にこそ許された祝福を、経験することができる¹⁶。

(5) 生きた具体的状況における現実化

ブーバーによれば、潜在性として賦与された正しいことは、命令として、例えば「盗むなかれ!」といった命令として、「2 人称」の言葉で、電光のように語りかけてくることがあるという (vgl., Buber 1939, S.829, p.74)。一人の生成途上の人格がこうした命令を聞いて自分に受け入れること、つまり「正しいこと」は、この人格において、「それが彼にとって具体的に露わになるまでは、保守されたままに留まっている」(Buber 1939, S.828, p.74)。逆に言えば、保守されたまま潜在性に留まる正しいことは、「具体的」にしか、露わにならない。つまり、この正しいことは、「その都度、ある状況を通して、自己を露わにする」のであり、この具体的状況は、賦与された潜在性としての正しさを、「充実するよう彼に要求する」のであり、この充実は、「彼がおそらくはこれまでは思いもしなかったような充実」である (Buber 1939, S.828f., p.74)。その都度の生きた具体的状況は、「これまで一度も存在しなかったし、これからも決して繰り返されることはない」(Buber1939, S.828, p.71)。このような「この上なく個別的で特殊な」(vgl., Buber 1939, S.829, p.74) 状況においてはじめて、潜在性としての正しさは、充実され現実化される。

それゆえ、この正しさを示す行動や言動は、その都度の特殊な状況に相応しく、個別的で特殊な一回限りの様相を帯びる。しかも、前節で考察されたように、

14 学級崩壊にいたった事例としては、教師の「高圧的な指導」が一つの要因になったとみなすことができる事例もあれば、「優しい先生」が一つの要因となったとみなすことができる事例もある (cf., 学級経営研究会、回復事例 1、回復事例 2)。このように、一見相反する教師の接し方が、いずれも学級崩壊の要因となることは、常識的な見方では理解しがたいのではないだろうか。だが、本論の考察からすれば、これらの接し方を支えている教師と子どもの実存的コミュニケーションの次元が問題であり、確認とその気づきが生じていないならば、上記いずれの接し方でも教師と子どもの関係は破綻してしまうことは、理解可能である。

15 これは、ブーバーが、「相手を包みながら反転して相手の側からなされる把握 (Umfassung)」(vgl., Buber1926, S.801, p.28; Buber1958, S.131f., pp.173-174) と術語化したところの、固有の他者理解の様式である。これを、ブーバーは、別の箇所では、「現前化」とか「リアル・ファンタジー」とも名づけている (vgl., Buber1950, S.33f., pp.23-24; Buber 1954, S.280, p.104)。これら諸概念に関して、執筆者の一人である田端は、2012年の日本教育学会大会にて口頭発表した (田端2012)。

16 「隠れたものの開示に参与する…感情」を、ブーバーは、「祝福された業の感情」と言い表し、この感情は、「教師を、発見者、発明家、芸術家に結びつける」と述べている (Buber 1939, S.826, pp.69-70)。

他でもないこの人格という個性的な刻印も打たれている。こうした二重の唯一性を通して、つまり、この状況とこの人間において、潜在性としての正しさは、個性的に現実化する。

Ⅳ. A先生の思いと働きかけの存在論的解釈

以上の「人間関係の存在論」を導きとするならば、A先生の思いと働きかけを、常識的な見方とは異なった仕方で、解釈できるようになる。

(1) 子どもの潜在性への身構えと確証

ブーバーを導きとする時、際立ってくるのは、A先生が子どもの潜在性へと目を向け、それを確証しようとしていることである。

改めて、【インタビュー7】(Ⅱ-(6))に注目しよう。

A先生は、S君の家庭環境カードから、S君は家庭で「だれにでも人にはいいところがある」と語ったことを心に留め、「じゃあ、この子は、…一体どういう風に、他の人のいいところを見つけてくれるのかな」とS君に期待を寄せる。この時点では、S君が他者のいいところを見つける場面は、いまだ現実化されてはいない。それどころか、小学1年生の頃からのS君には、他の子どもとけんかをしたり、悪口を言い合ったり、人の迷惑になる行動ばかりが目立っている。しかし、A先生は、家庭環境カードの母親の記入というわずかの手がかりから、S君に賦与されているはずの潜在性を信じ、予感する。そして、S君に賦与されているはずの正しさが、いつかそう遠くないうちに現実姿を現すことを予期し、それを見逃さないよう身構える。それゆえ、A先生は、この潜在性としての正しさが、ほんのわずかでも現れた瞬間、つまり「発芽」した瞬間を逃さないであろう。

S君の潜在性としての正しさがA先生の前で発芽するのは、【インタビュー6】(Ⅱ-(5))で語られた場面である。みんなに聞こえないほど小さな声でLさんが朗読したことを、A先生は「それでいい」と認める。そして、どうして自分がそう認めたかを、A先生はみんなに問いかける。この問いかけに、S君は、「あれが精いっぱい声だから」と応える。これは、Lさんの努力を認めることであり、他の人の「いいところ」を認めるという正しいことである。S君に賦与された潜在

性としての正しいことは、Lさんの朗読とそれをめぐり周りの子どもたちとA先生との対話という一回限りの個性的で具体的な状況において、個性的に現実化される。この瞬間をとらえて、A先生は、力強く「そうだ!」と確証する。さらに、「お友だちが精いっぱいやったということに気づいた。あなたの心は素晴らしい」、と一層明確な言葉がけによって、しっかり確証する。A先生のこうした確証によって、S君にとってはそれまで不安定にしか、あるいはまた微かに^{かす}在るかわからないような仕方で潜在していた正しさが、請け合わせ、確かめられ、一層強く確かなものにされる。

こうしたA先生の確証は、「そうだ!」という声かけのもう少し前の瞬間に、既に始まっていたのかもしれない。それは、A先生の問いかけにS君が挙手した瞬間である。あるいは、S君が挙手する以前に、A先生がみんなに問いかけた瞬間、A先生は学級の子どもたち全員を見つめ、そこにいるS君に、まだ現実化していない正しさが微かに芽を吹く予兆を感じとったかもしれない。

この時のS君の言葉にも、注目しておきたい。S君は、「精いっぱい」という言葉を使っている。これは、A先生の決まりごとの3つ目の「本気」という言葉と似ている。しかし、「本気」という言葉とは異なるS君独自の言葉である。この言葉は、A先生が自分のなかに認めた正しさ、すなわち、何ごとにも「本気」で取り組むという正しさが、S君のもとで、異なった仕方で個性的に光り輝いたことを示しているとみなすことができる。

A先生の正しさは、このエピソードで実は、もう一つ異なった仕方で「発芽」し、異なった仕方で輝いている。それは、Lさんの精いっぱいの朗読である。Lさんの2回目の朗読は、1回目と同様に小さな声であった。しかし、A先生は、小さな声であったとしても、そこにLさんの本気を確証している。これはおそらくA先生が理想とする朗読ではなかったかもしれない。しかし、子どもに賦与された正しさが、個性的に発芽した姿として、A先生の想定とは異なる仕方で輝くのを、A先生は認めている。Lさんの正しさは、A先生から「本気」として、S君からは「精いっぱい」として確証される。確証の仕方も、確証する人格に応じて、唯一的であり個性的である。

こうした解釈においては、常識的な見方、例えば子

どもを褒めるのがよいか叱るのがよいか、そのバランスはどのくらいか、ケース・バイ・ケースなのかといった見方は止揚されている。称賛か叱責か、受容か強制かではなく、確証が生じるか否かである。確証がなければ、称賛も叱責も空虚なものでしかない。

(2) 相互に依存し合う両極を見抜くこと

ブーバーを導きとすることで、もう一つ際立ってくるのは、A 先生が一見きっぱり受容したり拒否するように見える子どもの言動の幾つかは、実は両極的であり、しかもこの両極が質的に極めて似ている、ということである。A 先生の言葉を借りれば、A 先生は、子どもの言動に「白黒はっきりつける」が、実は子どもの当の言動は、白とも黒とも判別しがたい入り組んだ質をもっていることである。

再び、L さんの朗読場面を考えてみよう。

L さんの朗読の声がみんなに聞こえないほど小さいことは、先にも言及したように、見方によっては、指導して改善すべきこと、とみなすこともできる¹⁷。それゆえ、「聞こえない」という周りの子どもの注文は、一面においては、正当な注文である。ところが、A 先生は、「聞こえない」と注文をつける子どもたちに、「聞く姿勢ができていない」ことを見逃さない。相手の朗読を聞こうとしないことは、この場面では、不当である。それゆえ、「聞こえない」という子どもの言動には、正当と不当という両極が相互に依存し合って含まれている。

この両極を、ブーバーのいう肯定と否定、受容と拒否という両極性とみなしてよいかは、見解が分かれるところかもしれない。だが、次のように考えるならば、どうだろうか。「聞こえない」と相手に注文をつけることは、一方において、小さい声の相手の朗読をネガティブなもの、改めるべきものとして拒否している。だが、「聞こえない」という注文は、同時に、注文をつける子どもたちが、相手の朗読を聞こうとしていたことを前提としている。この点で、朗読する相手に関心を向けるという仕方、相手の存在を受容している。相手が大きな声で朗読しようと、小さな声で朗読しようと、無関心であることに比べるならば、相手の存在を認めている、とみなすことができる。このように考

えるならば、「聞こえない」という子どもの言動には、ブーバーのいう両極性を見出すことができるのではないだろうか。

「聞く姿勢ができていない」という A 先生の言葉も、意味深長である。これは、「聞こうとしていない」とことと同義ではない。というのも、「聞こえない」という子どもたちの注文は、聞こうとする子どもたちの意志や関心の表れだからである。子どもたちは、L さんの朗読を聞こうと意欲しながらも、聞く姿勢ができていない。「聞く姿勢」ということで A 先生が着目しているのは、「聞こうとする意思や関心」という子どもの心理の次元ではなく、L さんへと向かう子どもたちの向かい方、他者と共に在る在り方の次元、つまり存在の次元である。

この時の子どもたちの、L さんへの向かい方も、両極的である。L さんへの肯定と否定とが、相互に依存し合っている。

この時の A 先生の語りかけは、子どもたちの注文の仕方と姿勢とに含まれる両極性の力点を変容することを、求めるものになっている。「L さん、『そういう風に』言われて、どう思うのかな」という語りかけは、「聞こえない」という「そういう風」な言い方を否定し、そこに含まれる L さんに対する拒否的な向かい方を改めさせようとしている。同時にまた、この言い方と向かい方を否定しつつも、言っている内容に一定の妥当性を言外では認め、子どもたちが L さんに不十分ではあっても向かって存在していたことを、肯定している。L さんへの子どもたちの向かい方の拒否と受容の力点を変えるならば、もっと別の言い方になるでしょう、というメッセージである。

このように、子どもの言動の奥深くにある両極性を A 先生が見抜くからこそ、A 先生の言葉は、子どもたちの一層深くまで届くのではないだろうか。この深さは、存在の次元に由来するのではないだろうか。

(3) 子どもの奥深くに届くこと

Ⅲ-(1)で考察したように、ブーバーによれば、他者に両極性を認めるのは、他者を一層広く、一層奥深く把握する時であった。子どもに対する A 先生の語りかけが、子どもの両極性を、子ども本人にもよくわかる

17 朗読指導においても、単なる強制や技術開発ではなく、確証が生じうることを、執筆者の一人である田端は、ある授業場面に即して別稿で考察した (cf. 田端2002)。

言葉で言い表していることは、A 先生が子どもを一層奥深く把握していることを、子ども本人にも気づかせている。

A 先生の語りは、子どもたちへの語りも、自分の実践を振り返るときの語りも、いたってわかりやすく、また教育の領域でしばしば耳にする語り口も少ない。しかし、所々に A 先生独自の言葉や見方がほのめかされており、慎重に聞き入る必要がある。

【記録 1】(Ⅱ-(2)) の自己紹介の場面での、S 君に対する厳しい注意も、そうした語りの一つである。A 先生は、S 君に、「盛り上げることと、悪口を言うことは違うんだ!」、と語る。これも、慎重に聞くと、H 君をからかった S 君の両極性を、驚くほど見事にかつ端的に言い表している。

この語りは、その時の相手を圧倒するような口調と、全体の強い否定的な調子によって、H 君に対する S 君の拒否という一方の極を、厳しく否定している。だが、この語りは、S 君を、単に否定するだけではない。A 先生は、「盛り上げること」と言葉にしている。そして、「盛り上げること」は、「悪口を言うこと」とは「違う」と語り、「悪口を言うこと」を強く否定しながら、同時に、「盛り上げること」を肯定し、一層確固としたものとして顕在化している。さらに言えば、一見すると S 君を咎めているかのように聞こえるこの語りで、A 先生は、実は密かに^{ひそ}さりげなく、S 君の潜在性を確証し、一層強固なものにしている。このように解釈するならば、この場面の A 先生の厳しい注意を、「叱る」とか「怒る」とのみとらえる見方は、表面的でしかないことが明らかになってくる。

A 先生がいう「盛り上げること」とは、S 君のからかいが、その場を盛り上げみんなを楽しませようとする側面をもっていることを意味している。「おまえ、足遅いじゃん! 嫌いでしょ?!」という S 君の言葉は、この言葉だけを取り上げるならば、H 君への「悪口」である。だが、他方において、この言葉は、この場を盛り上げる調子と性格も有していた。それゆえ、周りの子どもたちから、「どっと笑いが巻き起った」のである。これは、みんなを楽しませようとする S 君の一種のサービス精神であり、A 先生は、これを見逃さないばかりか、はっきりと言葉にすることで、密かに確証する。ここに、A 先生の子ども理解の深さを知ることができる。

A 先生が、S 君の奥深くの両極性をとらえ、そこに賦与されている潜在性としての正しさを確証するからこそ、A 先生の言葉は、たとえそれが第三者に表面的には強い叱責のように聞こえるとしても、S 君の奥深くに響き入るのであろう。A 先生の厳しい注意のあと、S 君が「泣きだしてしまった」ことが、このことを何よりも証示している。

(4) 泣けるようになること

勿論、教師が子どもを泣かせてしまうことは、安易に容認してよいことではない。しかし、表面的な理解によってこのことを断罪することは、それと優劣をつけがたいほどに容認されないことではないだろうか。教育関係における決定的瞬間においては、ブーバーのいう実存的コミュニケーションが生起しており、子どもの涙、教師の涙の意味を、注意深く理解することが先決である。

上記場面での S 君の涙には、前節での考察からしても、存在論的な深い意味があると考えられる。A 先生は、子どもの涙について、自身の実践経験にもとづく独自の考えをもっていた。

【インタビュー 8——「泣けない」という問題——】

最初はなかなか、泣かないんですよ。不思議なんですよ。泣かないんじゃないくて、泣けない子がいて、怒っても泣けないの。そこまで、届かないの。バリアがあって。本当の心の奥底につくと、ちょっとさわっただけでも、涙が出てくる。ぼわっって出てくるんですよ。…泣けないんですよ。だから、そうやって人に心を開くってというのがないから、全部跳ね返しちゃう。「なんでー」とか、「しらない」とか、全部跳ね返しちゃう。バリアで。だから、それを、バリアを取ってやると、ほんとに今だったら、ちょっと言っただけで、泣くの、ボロボロ。…そういう、心の奥底まで到達するような関係づくりができれば。…そう、バリアをはがす。そして、信頼関係をつくる。

「泣けない子」がいる。A 先生はそう語った。教師が厳しく注意しても、「バリア」で「全部跳ね返し」てしまうという。A 先生は、精神分析やカウンセリング理論の影響を強く受けた今日の教育界に流布する「バリア」という言葉を用いている。この言葉は、先に引用したロジャーズのいう「防衛的なバリア」(Ⅲ-(1)) と同

義である。バリアで自分を防衛することを、A 先生は、「人に心を開く」ことがないという別の言葉でも言い表す。バリアがある限り、あるいは心を閉ざしている限り、教師の強い注意も、子どもの「心の奥底まで」は届かない。逆に、バリアがなくなり、心を開くならば、教師の働きかけは子どもの奥底に届くようになり、「ちょっとさわった」だけでも、涙が出てくる。「さわる」と言葉にされているように、バリアがなくなり、心を開いた時にこそ、教師と子どもとの間で、「ふれ合い」が生じるようになる。こうしたふれ合いから、子どもの涙が滲み出してくる、そう A 先生は実感している。

「バリア」は、心理学的用語であり、他者に自分（の心）を「閉ざす」「開く」は、存在論的用语であることを、区別しておきたい。ブーバーは、後者の言語で語る。相手が「自分自身を閉ざす」時には、私は「どうしても入ることができない」とブーバーは語り、「閉ざしたまま存在する」ようになることを、「致命的に恐ろしい」こととみなし、「問題は、彼が開かれるかどうか、自分を開くことができるかどうか」にかかっているという（cf. Buber and Rogers, pp.214-215, pp.156-157）¹⁸。教師の課題は、まさに、子どもが自分を開くことができるようになることにあるといえる。

他者との関係で自己を開くようになることを、ブーバーは、「信頼」と関連づける。「信頼とは、閉鎖を打開すること（Durchbluch= 突き破ること）であり、不安で落ち着かない心の周りにかけられた掛け金を粉碎することである」（Buber1939, S.821, p.61）。この用語法も、まさに先の A 先生の利用法に通じる。相手を信頼することは、常識的には、相手に好感を抱くこととか、相手を身近に感じたり、相手と親しくすることと思われるかもしれない。ところが、ブーバーによれば、相手への信頼は、自分の閉鎖を打破して相手に自分を開くことである。

(5) 信頼について

信頼について、ブーバーは、さらに次のようにもいう。「許容できない世界に愕然とし失望している青少

年」にとって、「信頼が意味するのは、…人間の真理、人間の実存的真理が存在する、という解放たれた洞察である」（Buber1939, S.820, p.59）。ここでは、信頼は、人間と人間との関係ではなく、人間と真理との関係で語られている。信頼が意味するのは、人間の実存的真理がある、と確信をもつことである。信頼において人間は自己を開くのであるが、このことは、他の人間との関係だけでなく、真理との関係が不可欠である。換言すれば、信頼は、他の人間に自己を開くことであり、かつまた、真理に自己を開くことである。

ここにいわれる「真理」は、本論で先に考察した「正しさ」と言い換えてもよい¹⁹。「人間の真理が存在する」という洞察が解放たれることは、「正しいことが存在する」という洞察が解放たれることである。許容できない世界に失望し、不安で落ち着けなくなっている人間が、この世界には、そして他者にも自分にも、正しいこと、真なることが存在すると確信すること、一層正確に言えば確証することである。ブーバーにおいては、他者を信頼することは、世界を信頼すること、自分を信頼することと不可分になっている。私が他者を信頼することは、他者が私の閉鎖を打ち開くことであり、私が他者に自分を開くことである。他者が私の閉鎖を打ち破るのは、他者が私を私固有に賦与された潜在性としての正しさにおいて確証するからである。この確証によって、私に賦与された潜在性としての正しさは一層強固にされ、私はそれを確信できるようになる。確証された私の正しさを、私はいまだ生成途上のものとして確信しつつ、実はこの正しさは、私を確証してくれた他者において先に、しかもその他者に相応しい仕方で見出されていたことも知る。私と他者は、それぞれに賦与された同一の正しさが、異なった仕方、向こうとこちらで光り輝くのを相互に見ることができるようになる。こうして、欺瞞に満ちたこの世界が、わずかながらも信頼できるもの、肯定できるものになる。信頼とは、ブーバーによれば、人間の心理的出来事ではなく、真理ないし正しさへと向かう人間関係の存在論的出来事である。

18 この語りで話題となっているのは、統合失調症やパラノイアの患者であるが、ここでの議論が「健常人」にも適用可能であることは、ブーバー自身が言及している通りである（cf. Buber and Rogers, pp.215, p.157）。

19 ブーバーのいう「真理」を理解するために、吉田の次の指摘は助けになる。すなわち、ブーバーのいう「真理」は、「自己の外にある客観的事物・事象についての誤りのない理解や言表というような、知的に認識される真理ではなく、他者にまっすぐに向かい合う『誠実さ』、他者の呼びかけに対する『応答的人格の責任』といった倫理実践的要請を伴う、いわば生きられる真理である」（吉田, p.212）。

このように理解する時、インタビュー中の A 先生の、次のような一見「大風呂敷を広げた」ように思われる「大人の世界」批判も、その呼吸が理解できるようになる。ルールを破ったことを正直に申し出たある子どものことが話題になった時の語りである。

【インタビュー 9 ——「正直者が馬鹿をみる大人の悲しい世界」——】

「正直に話せばいいじゃん」という空気をつくっていく。正直者が馬鹿をみない世界をつくっていく。大人は、正直者が馬鹿をみる悲しい世の中なんですよけど、やっぱりね…子どもたちの空間のなかでは、正直に言ったら先生が認めてくれるんだっていうような。やっぱり今では、もう自分たちから言いにくいですね。「さっきはごめんなさい」とか。話聞いてなくて、ピッって注意しても、「先生さっきはごめんなさい」。…「先生ぼく、こういうこと言っちゃったんですけど、ごめんなさい」とかね。自発的なものを育てていければいいし、ほんとに、正直者が救われる価値観を、無数の価値観を、何回も繰り返しになりますけど、自分（＝A 先生）が「人として」大切にしているものを、具体的な場面で示していく。

A 先生は、「自分が人として大切にしているもの」、「正直」であること、ブーバーのいう正しさを、子どもたちに示し、この正しさが子どもによって個性的に顕在化されることを確認し、正しさが認められる「子どもたちの空間」を、つくり出そうとしている。

V. 3 年 1 組のその後

A 先生が担任になって短期間のうちに、S 君も周りの子どもたちも、見違えるほど成長していく。

(1) S 君の急成長

前述の自己紹介からわずか 1 週間ほどで、S 君に大きな変化が見られるようになる。2 年生の頃は、授業中ずっと絵を描いたり、漫画を読んでいたりと、教科書やノートを出そうとしなかった S 君が、教科書とノートをしっかり出し、落ち着いて座ってられるようになったのである。以下は、4 月半ばを過ぎた頃の記録である。

【記録 2 ——授業の準備ができるようになる S 君

——】

S 君に大きな変化が起こっている。2 年生の頃、S 君は授業中、教科書も出さずに漫画を読んだりしていた。しかし、今では教科書とノートをしっかりと準備できるようになり、授業とは関係ない私語もしなくなる。

この記録から 2、3 日後、A 先生は、子どもたちに、休み時間や先生が来るまでの間、読書をするよう勧める。図書館から借りたり、自分の家から本を持ってきたりして、自分の好きな本を読むことを勧める。これがきっかけとなり、この頃から S 君は、読書に目覚める。S 君は昆虫好きで、いつも図書室から、昆虫に関する本を借り、休み時間に読むことが多くなる。次は、5 月半ばの記録である。

【記録 3 ——読書に熱中する S 君——】

A 先生が本を読むよう勧めて以来、S 君は、本をたくさん読むようになった。図書館から何冊も借りてきている。空いた時間は、ほとんど読書に熱中している。国語の授業で、「自然の隠し絵」という説明文の単元を学習した。カマキリやバッタなど昆虫が、自らの保護色によって敵から身を守るという説明文である。S 君はそれに興味をもったようで、関連する昆虫の図鑑を図書館から借りてきていた。そして、筆者にもその図鑑を見せ、「先生、これも保護色になってるよ」と教えてくれた。筆者は、「おお、S 君よく見つけたね!」と感心して声をかけた。

この記録からは、国語の学習がきっかけとなって、S 君の読書の幅が広がったことがわかる。学習内容から刺激を受けるほど、S 君は、授業に身を入れるようになったことがうかがわれる。

この頃になると、S 君は、クラス一番の読書家とさえ言えるほどになる。筆者が、「S 君は、ほんとに本が好きなんだね」と声をかけると、「うん!」と答え、「〔真竹〕先生も読む?これが一番おもしろいよ」、と本を貸してくれたこともあった。筆者にだけでなく、他の子どもにも、休み時間や自習の時間、本をもっていない子どもに本を貸してあげたり、交換し合ったりする、やさしい S 君の姿が見受けられるようになる。

さらに、5 月下旬には、S 君が授業中に活躍する姿が見られるようになる。

【記録 4 ——尊敬のまなざしを浴びる S 君——】

A先生はS君が手を挙げた時は、よくS君を指名する。S君が応えると、A先生は「おお！いいところに気づいたねー」とか、「S君、今日調子いいねえ」といった称賛の聲がけを欠かさない。S君がA先生から褒められるの見て、U君は、「S、今日調子いいんだな。すげー！」と感嘆の声をあげる。2年生の頃の、「S、ちゃんとして！」とか「うるさい！」といった否定的な注文から、称賛と尊敬の声へと、S君に対する周りの子どもたちの見方と向かい方が変わった。

(2) 子どもたちの両極性への働きかけ

4月下旬の、A先生の次のような働きかけも、2年生の頃問題行動の中心人物だったS君やK君に対する、周りの子どもたちの見方を変えるきっかけになったと思われる。

【記録5——S君とK君に対する評価の転換——】

この学級には、チャイムが鳴る前に席に座っておくというルールがある。筆者が教室にいた時、授業開始のチャイムが鳴った。ほとんどの子どもが、ルール通り席についていた。だが、S君とK君の二人だけが教室にいなかった。「あれ？ S君とK君は？」と筆者は思った。「あれ？ Kいなーい」という呟きが、どこことなく聞こえた。そこにA先生が入ってきた。やや遅れて、S君が教室に走って戻ってきた。子どもたちは、S君とK君がA先生から怒られると予感している気配だった。

教壇に立ったA先生は、開口一番、「S君は100点なんです」と語った。「えっ？！」という空気が一面に張りつめた。筆者も、^{きょ}虚を突かれた感じになった。「S君は、図書館で本を読んでいたんだよね。夢中で読んでいたから、チャイムが鳴るまでわからなかった。チャイムを聞いて、すぐに戻ってこようとしてくれた。ルールを守ってくれようとしたんだよね」とA先生はS君の努力を認めた。

「でも、それを200点にする方法がある」とA先生は続けた。そこに、K君が教室に入ってきた。「実はK君は、一階の水飲み場の床がぬれていたのを、拭いてくれていたんだよ。それが、K君がやってくれたこと。自分とは関係ないことでも、手伝ってくれるということ。S君は、自分のことを一生懸命やろうとした。だから100点満点。そして、もっ

とすごいのは、自分とは関係ないことでもやろうとしてくれた200点のK君。二人を、みんな見習うようにしようね。」

子どもたちは、A先生を見つめたまま、しーんと静まりかえっていた。「あっけにとられた」という感じだった。「普通の先生とは違うな…。」筆者はしみじみそう思った。

この場面のS君とK君の行動にも、IV-(2)で考察した両極性の相互依存がうかがわれる。周りの子どもたちは、2人の行動を、学級のルールに違反するものとして、拒否していたことがうかがわれる。これに対してA先生は、2人の行動に含まれる正しさを確証し、顕在化させる。S君の場合は、時がたつのも忘れるほど読書に本気になっていたこと、またルールを守ろうと精いっぱい努力したこと。K君の場合は、人のために床を拭いてくれたこと。これらを、A先生は肯定し確証する。このことによって、この2人に対する、前年度から半ば習慣化したみんなの否定的見方を、暗に拒否し、2人への向かい方に含まれるみんなの両極性の力点に変容をもたらしている。

個々の子どもと学級みんなの奥深くの両極性に対する、A先生のこうした働きかけが積み重なることで、学級のみんなは、短期間のうちに成長していった。「いつ頃から、子どもたちは変わったと感じましたか？」という質問に、A先生は、次のように応えた。

【インタビュー10——子どもたちの変化の時期——】

いじめられっ子、いじめっ子っていうけど、子どもたちが変えられるものではないんですよ。子どもたちの立場って。やっぱりそこは、担任の先生が、あなたはこういういいところがある、あなたはこうだって。「S君はすごい、いいこと言うね」って言うと、みんなの見る目も変わってくる。先生が認めることで、みんなの見る目も変わってくる。…それを積み重ねていって、まあ、やっぱり、かかりましたね、時間は。何月くらいかな、5月、ゴールデンウィークくらいには、ある程度変わりましたかね。

(3) A先生にとっての「気になる子」

ここまでは、主にS君の変化を中心に追ってきた。だが、A先生にとって「気になる子」は、S君だけ

ではなかった。気になる子どもについての A 先生の語りも、独特であった。この話題は、インタビュー記録に散在しているので、重要な箇所をピックアップしてまとめながら紹介したい。

A 先生は、「気になる子は、常に変わってくる」と語り、「今日気になる子は、今日お話しして、明日大丈夫になったり、明日また別の子が気になってきたり」するという。A 先生の場合は、気になる子が特定の子どもに限定されず、時に応じて変わるようである。

学期当初最も気になったのは、やはり、前年度の問題行動の中心にいた S 君、K 君、Y 君であったという。A 先生は、こうした子どもの問題点も見逃さないと同時に、「よいところ」もしっかり認めていた。

例えば、Y 君の場合は、「自分勝手」で「掃除の時間にほうきを振り回したり」するが、実は「すごく素直」な面ももっており、「言えばすぐに響く」、と A 先生は Y 君の両極性を語る。ただ、「自分で考えられないだけ」であり、「短絡的になってしまう」点に問題があるため、「よく考えなさい」「一回立ち止まって、考えてから行動しなさい」と注意を促すという。また、Y 君は、「ああ見えて」実は「すごく礼儀正しい」とも。そこで、Y 君には、「あなた、そうやって礼儀正しくできるんだから、マナーだって守れるはずでしょって。すごく、挨拶も気持ちいいし。そういうところを言ってあげて、チクッとやるだけで大丈夫」と A 先生は語る。

また K 君については、「自己中心的な人」で、「自分の思い通りにならないと『むつける』²⁰。自分の思い通りにならないと、大声を出す」という問題点がある。だが、K 君は、実は「すごく友だち思い」とであると A 先生は語る。そして、「あなたが友だちをそういう風に思う気持ちはすごくよくわかる。だから、みんなのこと、困っていたら助けてあげてね」と声をかけるという。A 先生のこうした願いに応えるように、上記【記録 5】で、K 君は、みんなのことを思い、濡れた床を拭いてくれたのである。しかも、A 先生は、「K 君も、人恋しくて、淋しい」のだという。K 君は「母子家庭」で、母親は「大学病院の女医さん」²¹であり、「親が忙しくて、自分のことよくいってくれる人がいなくて、機

会もない」と A 先生は語る。そして、3 年生になって、S 君も変わったが、K 君が「一番変わったかもしれない…みんなのリーダーに立てるぐらいに、…変わった」、と A 先生は振り返る。

さらに、A 先生にとっては、「一見優等生に見える子ども」も、ときに「気になる子」になるという。

例えば、N さんは、「意外と悩みを抱えて」おり、「友だちに対して強く言っちゃったりとか、授業中に注意散漫だったり」するという。そして、一見優等生に見える子どもも、「1 年に 1 回くらい」は、「怒られるようなことをする」ため、「そこを逃さない」よう気をつけているとも。「どうしたの？ 最近おかしいよ」と声をかけると、「ちょっとお母さんとうまくいってなかったり」するという。

他にも、A 先生は、数人の子どもについて、その子その子に独自の肯定面と否定面とを語った。

(4) I さんの事件

こうして、3 年 1 組は、2 年生のころの「荒れた状態」から、わずか 1、2 カ月の間に回復していく。これは、A 先生の教師としての力量を十分に示している。S 君、K 君、Y 君は、もう「気になる子」ではなくなり、K 君は「みんなのリーダーに立てる」くらいに成長した。

2 学期に入ると、A 先生の力量が、さらに問われる事件が起きる。それまでは、少なくとも筆者には、「気になる子」ではなかった I さんが、今度はキーパーソンになる。

【記録 6——給食が足りなくなる——】

運動会を前にしたある日、給食が足りなくなるという事件が起きた。この日足りなくなったメニューは、パイナップルだった。近頃よく給食が足りなくなることがあるということだった。

筆者は、ただ給食センターか何かの間違いだと思い、一方、子どもたちは、筆者がボランティアとして入っているために、数がおかしくなってしまうのだと思っていた。…なくなるものは、フルーツやふりかけ、ヨーグルトなど、片手で持てる大きさのものだった。

20 「むつける」は、「機嫌を悪くする」「すねる」「臍を曲げる」を意味する方言。「むずかる（憤る）」に由来か。

21 ここに記した職業は、フィクションに改変している。なお改変にあたっては、K 君の母親の事実の職業の、社会的立場や役割を考慮した。

A先生の推理では、それらをトイレにもって行って、食べて、ごみを出さないように自分のポケットにしまっているのではないか、ということであった。また、フルーツなどが出る給食の時に、Iさんが決まってトイレに行くことも目撃されていた。

この日の職員室で、A先生は、「これはね、担任の勘なんだけど、もしかしたらIさんがとってるのかもしれないね」と語った。「Iさん」という名前を聞いて、筆者は、はっと思い出すことがあった。それは、2年生の時、クラスメイトのR君から、「あいつ〔=Iさん〕、コンビニで盗んでるの見たよ」、と何気ない一言を聞いたことだった。このことを、筆者はA先生に伝えた。A先生は、「…このままでは、あの子のためにならないね。今のうちに救ってあげないと…」と語り、今後Iさんを注意深く見ていくとのことだった。

言うまでもなく、子どもを疑うことは、教師に安易に許されることではないし、時と場合によっては、決して許されないこともあるだろう。しかし、子どもがものを盗んでいるとしたら、それをそのまま見過ごしたり放置しておくことも、教師には許されないことであろう。ここでA先生は、窮地に立たされる。

(5) Iさんと家族を救う

この事件の1週間後、A先生から事の顛末を聞くことができた。この時のA先生からの聞き取りの記録を、若干要約しながら以下引用したい。

【インタビュー11—Iさんとの「対決」—】²²

この1週間のある日、給食に、ぶどうが出され、それがまたなくなるという事件がおきた。クラスメイトの一人が、そのぶどうをIさんがポケットに入れるのを見た、とA先生に知らせる。そこで、A先生は、Iさんに、ポケットに入れているのは何かと尋ねたが、Iさんは、「これは〇〇君の消しゴム」、と返答したという。

さらに、A先生が教師用の机に入れているシールがなくなる、という事件も起きる。このシールは、宿題や課題が良くできた時に、子どものノートなどに貼るシールである。放課後、A先生が、子

もたちの机を確認すると、Iさんの机の中にシールが入っていた。そこで、翌日、A先生は、Iさんと呼び出し、一対一で「対決」することを決めたという。

翌日、A先生は、Iさんに、シールの件を尋ねる。なぜIさんの机にA先生のシールが入っていたのか尋ねると、Iさんは「落ちていたから拾った」と返答する。そこで、A先生は、「拾ってくれたんだったら、どうして先生の机の上に置いておくとか、すぐに先生のところに届けてくれなかったの?」、と尋ねる。すると、Iさんは、今度は、自分が悪かったと認め、うなずいた。

次に給食の件について話をする。これまでのことを確認しても、Iさんは、「私は知らない」、と繰り返した。A先生は、「なくなるものは、フルーツやふりかけとか、手のひらで収まるようなものしかなくならないんだよ」、とIさんに説明する。すると、Iさんは、A先生に、「それは私もおかしいと思っていた」と答えた。この言葉を聞いた瞬間、A先生は、勝負に出た。A先生は、次のようにIさんを問いつめる。

「Iさんがおかしいって思うのは、変じゃないか?! そういうことに目がいくのは、先生か、その犯人しかいないはずだよ。どうしてIさんがそんなところに関心がいくの?」、とA先生は思い切って問いつめた。するとIさんは、何も答えられなくなる。A先生はそこで、全てをかけて、「Iさんがやったんだろ」と断言した。すると、Iさんは泣き出し、給食のことや、シールのこと、そして2年生の時のことなど、全てを洗いざらい告白したという。これまで物をとってきたことは、周りの友だちにも、親にも話せず、県外にすむ幼馴染みだけには打ち明けていたという。本人も悪いとわかっていて、一人では抱えきれずに打ち明けていたのだ。また、Iさんは、これまでとってきたものは、本当に欲しいからとったのではないとも。A先生も、実はこうした事情を見抜いていた。そして、全てを打ち明けてくれたIさんに、A先生も泣きながらこう答えたという。「よく答えてくれ

22 これは、本論でここまで引用したインタビューではなく、いわばイン・フォーマルな聞き取りであるが、煩雑さを避けるために、表記上は「インタビュー」と統一した。また、この引用に限り、引用者が強調したい1箇所、下線を引いた。

たね。今、Iさんは、自分が悪いことをしたことを、わかっているんだから絶対に大丈夫だ。先生を信頼してくれ。絶対に助けるから」と。

しばらくIさんと話を続けていくと、Iさんはとても淋しがっていたことがわかってきた。家庭の問題が関係していた。Iさんは長女で、幼い妹が2人いる。母親は、一番下の妹にずっとかかりきりで、全く自分を構ってくれず、淋しかったのだ。A先生は、Iさんとのこの話し合いの数日後、母親に学校に来てもらい、Iさんから母親に自分の気持ちを語らせたという。そこではじめて、Iさんの母親は、Iさんがそうしたことで悩んでいたことを知る。その後、Iさんの母親は、「世界で一番愛するIへ～」と手紙を書き、Iさんに手渡した。

数日後、Iさんの母親は、「A先生が担任でよかった」とA先生に語ってくれたという。

A先生がIさんを呼び出した時、クラスの子もたちは、なぜIさんが呼ばれたかを暗黙のうちに理解していた。そして、A先生がこの問題を解決したその日の放課後、A先生は、学級みんなに、給食がなくなったことについて、「いろいろ手違いがあって、数が合わなかったんだって」と話した。子どもたちも、うすうす事実を勘づきながらも、A先生の話に、まるで大人のように、その場の空気を読むかのように納得した。こうすることで、Iさんを守りながら、悪い行いを改めさせることができた。〔…〕

翌日Iさんと「対決」すると決めた日の夜、A先生は眠れなかったという。「もし、Iさんがやったんだらって言って、本当にやってなかったら、それは、教師として、もうおしまいだよ。ほんとに。あそこで間違っていたら、Iさんはもう、ずっと大人を信用できなくなってしまっていたよ…」とA先生は筆者に打ち明けてくれた。

こうして、A先生は、Iさんと家族の危機を、そしてA先生自身の教師としての危機を、深い出会いと成長の機会に変えた。A先生は、Iさんと家族を「救った」と言っても、過言ではないかもしれない。同時に、A先生は、Iさんを問いつめた時、Iさんが泣きながら真実を正直に打ち明けてくれることによって、Iさんによって救われた、とも言えるかもしれない。

おわりに

S君を厳しく注意する場面や、Iさんとの対決の場面のよう、教師は、時に、また決定的な成長の場面で、厳しい実存的コミュニケーションを求められる。このことを、本論の事例は如実に示している。そして、それは、目の前のそれぞれに唯一的な人格の子どもと、かつてなかったしこれからも二度と起こることのない一回限りの具体的状況において要求されるため、習慣や主義主張や原理原則に依拠した対応では乗り切ることができない。しかも、その要求に応答した結果を、教師は、事前に知ることはできない。しかし、ブーバーが指摘するように、「たとえ事の顛末がどのように成ろうとも、教師は、子どもとの争い（Konflikt= 摩擦、紛争、葛藤）を自らに引き受けなければならない」（Buber1939, S.823,p.65）のであろう。それが、ブーバーのいう、本当の教師の「応答」の「責任」であるに違いない。

教師という仕事は、時にこうした厳しい実存的コミュニケーションに曝される、厳しく苦しい仕事である。しかし、それゆえにこそ、教師にのみ許される幸福もまた、与えられているのであろう。唯一的な子どもとのそのつどの一回限りの出会いの歓びを語る、A先生の言葉で、本論を締めくくりたい。

【インタビュー12】

〔子どもたちが自分の「いいところ」を出してくるのは、〕一日の中で、無数にある。その部分を逃さない。そこはやっぱり、先生の面白さなんですよね。一日として、同じ日はないから。「さあ、今日はどんなところを認められるかな」とか、「さあ今日はどんなことをやってくれるかな」とかね。わくわくしながら、毎日教室のドアを開けています。

謝辞 1

この実践記録とインタビューを匿名で公表することを、快く了承してくださった同校の校長先生、ならびにA先生に、心からの感謝を申し上げます。（田端健人・真竹健人）

謝辞 2

ボランティアとしての筆者を、いつもあたたかく迎えて励まし教えてくださった校長先生、A先生、また同校の先生方、そして、大切な時間を一緒に過ごしてくれた2年1組と3年1組の子どもたちに、心からお礼を述べさせていただきます。本当にありがとうございます。(真竹健人)

付 記

田端が単独で執筆した第Ⅲ章と第Ⅳ章は、科学研究費助成事業・基盤研究(C)「子どもの「問題行動」克服のための表現活動に関する現象学的研究」(研究代表: 田端健人) の研究成果の一部である。

引用文献

* ブーバーの著作については、著者名の次に、初出年を記した。

- Anderson,R. and Cissna,K.N.1997 *The Martin Buber-Carl Rogers Dialogue, A New Transcript with Commentary*, State University of New York Press, Albany. 山田邦男監訳『ブーバー－ロジャーズ対話——解説つき新版——』春秋社, 2007年
- Buber,M. 1926 Über das Erzieherische, *Werke Erster Band: Schriften zur Philosophie*, Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider 1962. 山本誠作訳「教育論」『ブーバー著作集8 教育論・政治論』みすず書房, 1970年
- Buber,M. 1939 Über Charaktererziehung, *Werke Erster Band: Schriften zur Philosophie*, Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider 1962. 山本誠作訳「性格教育について」『ブーバー著作集8 教育論・政治論』みすず書房, 1970年
- Buber,M. 1950 *Urdistanz und Beziehung: Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie*, Verlag Lambert Schneider 1974. 稲葉稔訳「原離隔と関わり」『ブーバー著作集4 哲学的人間学』みすず書房, 1969年
- Buber,M. 1952 Bilder bon Gut und Böse, *Werke Erster Band: Schriften zur Philosophie*, Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider 1962. 水垣渉訳「善悪の諸像」『ブーバー著作集5 かくれた神』みすず書房, 1968年
- Buber,M. 1954 Elemente des Zwischenmenschlichen, *Werke Erster Band: Schriften zur Philosophie*, Kösel Verlag und

Verlag Lambert Schneider 1962. 佐藤吉昭・佐藤令子訳「人間の関柄の諸要素」『ブーバー著作集2 対話的原理Ⅱ』みすず書房, 1968年

- Buber,M. 1958 Nachwort vom Oktober 1957, *Das dialogische Prinzip*, Verlag Lambert Schneider 1994. 田口義弘訳「原著者あとがき」『我と汝・対話』みすず書房, 1992年
- Buber,M. and Rogers,C. 1960 Dialogue between Martin Buber and Carl Rogers, *Psychologia*, vol. Ⅲ -No.4,pp208-221. 村山正治編訳「マルチン・ブーバーとカール・ロージャーズとの対話」『ロージャーズ全集 12 人間論』岩崎学術出版社, 1967年

学級経営研究会1999「文部省委嘱研究(平成10・11年度)『学級経営の充実に関する調査研究』」(最終報告書), 研究代表: 吉田茂

小稲義男他編2000『新英和大辞典』研究社

田端健人2002「授業における子どもの自己生成について——ブーバーを導きとした事例研究——」日本文学協会編『日本文学』

田端健人2012「教育関係における他者の受容——マルティン・ブーバーによるカール・ロジャーズ批判から——」日本教育学会第71回大会(2012年8月24日・25日)口頭発表

國原吉之助2006『古典ラテン語辞典』大学書林

Wahrig,G. et al.1980 *Deutsches Wörterbuch*, F.A.Brockenhaus

吉田敦彦2007『ブーバー対話論とホリスティック教育——他者・呼びかけ・応答——』勁草書房

(平成24年9月28日受理)