

子どもの姿から問う教員の在り方 —学校教育の制度の外から教員と学校を見る—

東垣 昭宏

中核教員・リーダー教員養成コース

1. はじめに（研究の背景・目的）

社会や経済の変化に伴い、子どもや家庭を取り巻く地域社会が複雑で多様に変化した。そうした中で、子どもの課題も複雑化・多様化しており、貧困、虐待、不登校など様々な困難さを抱える子どもが増加している。

2021年の子どもの貧困率は11.5%であり、子どもの8人に1人が貧困状態にある。2022年度に児童相談所が受けた児童虐待件数は、21万9170件で過去最多となっている。また、2022年度の不登校児童生徒数も29万9048人で過去最多となっており、深刻な状況となっている。

このような状況を受け、子どもを取り巻く環境や課題への体制整備が進められている。2017年の「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の施行などによって不登校児童生徒への支援の在り方が変わり、2022年に行われた「児童福祉法の一部改正」によって子育て世帯に対する包括的な支援のための体制強化が進められた。学校においても、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（中央教育審議会2015）で「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」が示され、2022年に改訂された「生徒指導提要」（文部科学省）においては、「個別の課題に対する生徒指導」として、指導に当たっての基本的な考え方や留意すべき事項等が示された。

山野(2018)は、子どもが抱える課題について「貧困や孤立が児童虐待をもたらし、児童虐待が非行や不登校をもたらす」(30頁)と述べ、家庭状況の厳しさと子どもがもつ課題がつながっていることを指摘している。また、村上(2021)は、すべての人は「典型から外れる個別の事情を抱えており、その個別性において悩み、力を発揮している。」(9-10頁)と述べた。これは、個別性をみることに重きを置いて当事者の子どもにかかわらなければ、子どもが抱える課題を捉えることはできないことを示唆している。その点においては、谷川(2022)は、子どもの課題が複雑に絡み合っている点に触れ、「それらの課題は学校の中だけで、教育という営みだけで解決できるものでもない。」(2頁)と指摘している。

こうした状況を踏まえると、教員は、学校教育の制度やカテゴリーにとどまることなく、子どもの個性にどう向き合い、かかわることができるのかを問われているのではないか。

以上の課題意識から、L市の子ども食堂にボランティアで参加させてもらえるように依頼した。その際、子ども食堂の代表M氏から、「お弁当の受け渡しの時に先生はいないでほしい。」

「子ども食堂が学校や行政とつながっていると思われたくない。」という思いを聞いた。保護者が学校に言えない複雑な思いを抱えていることを聞き、学校教育の制度の外に「子ども食堂があること」の意味を感じる機会となった。

さらに、民間の不登校支援施設（以下、施設 P とする）の活動に参加することで、「学校の別室や市が運営する教育支援センターを利用しているが、居場所を求めて施設 P を利用する」子どもたちがいることを知った。この子どもは、教育基本法と児童福祉法という制度のすき間に置かれているといえる。村上(2021)は、「すき間に陥っている子どもや親の一人ひとりが個別の物語を持っている。」(10 頁)と述べている。施設 P は、制度のすき間にあり、すき間に陥っている子どもの居場所になっている。すき間にある子どもたちにかかわることで、学校における教員の子どもへのかかわり方を問い直すことができると考える。

以上より、本研究の目的は、学校教育の制度と福祉制度のすき間に置かれた子どもとのかかわり合いの事例を通して、学校や教員を相対的に捉え、子どもとかかわる教員の在り方を考察することである。

2. 研究方法

施設 P と NPO 法人のフリースクール K でボランティアスタッフとして参与観察を行った。その際の記録は、プロセスレコード（角田 2020）のフォーマットを用いた。記録をもとに、子どもとのかかわり合いや私の主観の変化から教員や学校の在り方について分析・考察した。なお、プロセスレコードについては、個人情報保護の観点から抽象化を図っている。また、その旨を関係者に伝えた上で掲載についての了承を得ている。施設 P の観察期間は令和 5 年 10 月 13 日から 12 月 15 日のうち計 8 回、フリースクール K の観察期間は令和 5 年 10 月 27 日の 1 回である。

フリースクール K 代表 I 氏に対して令和 5 年 10 月 28 日にインタビュー調査を行い、グラウンテッド・セオリー・アプローチ法による分析を行った。また、施設 P 代表 F 氏、フリースクール J 代表 N 氏、L 市子ども食堂代表 M 氏、それぞれに話を伺い、音声データとして記録した。それらのデータをプロセスレコードと重ね合わせながら分析・考察した。

3. 分析—子どもとのかかわりから見えたもの—

3.1 事例

本稿では、施設 P の 10 月 13 日【事例 X】、12 月 8 日【事例 Z】と、フリースクール K の事例【事例 Y】を扱う。事例 X の子ども A は小学 5 年生、事例 Y の子ども B は中学 1 年生、事例 Z の子ども C は小学 5 年生である。

【事例 X：10 月 13 日のプロセスレコード（施設 P）】

子ども（A）の言動	私が感じたこと	私の言動
（初めて利用する子と挨拶） ⑨「<u>カードゲームする？みんな</u><u>で。</u>」（支援者の「いいね」の言葉を受け、トランプを取りに行く） ⑪「何やる？ババ抜き？神経衰弱やろう。」 （略） ⑫カードを次々にとっていく。途中で、「こっちが〇〇じゃない？」と私を惑わす。	⑩初対面で緊張気味だったけど、関わりをつくろうとしているんだな。<u>不登校の子だけど、かかわりをつくろうとするんだな。</u> ⑫遊びがあると、かかわりやすいな。<u>ここでは楽しさを大事にしてかかわって、関係をつくっていききたいな。</u> （略） ⑭A はカードの位置をよく覚えている。<u>ここを褒めてあげよう。</u>A の惑わしにも乗って、間違っただけでも入れながら楽しもう。	⑬「神経衰弱いいね。でも、先生覚えるのめっちゃ苦手だからなあ。よし、頑張ろ。」 （略） ⑮「<u>A はよく覚えてるなあ。こういうの得意なんじゃない？先生は苦手。全然とれん。</u>」「〇〇と違う。もう、A ちゃん！」
（16:00～学習開始） ⑭「算数ドリルやろ。前の学年のところからやろ。」 「わり算の筆算が、よく分からない。」 （略） ⑮「次の分数（同分母の加減法）は得意だよ。（学校の）先生にも、ほめてもらった。まだあまり教えてもらってはないけど。」	⑭わり算の筆算の仕組みが分かっていないな。やり方を何度も一緒にやりながら教えたらいいな。でも、<u>どうかかわって教えたらいいんだろ。教師のようなかわり方でいいのかな。子どもに決めさせるってどういうことだろうか。</u> （略） ⑮確かに、<u>分数の仕組みはよく分かっているな。自信ももっているし、褒めてあげたいな。</u>	⑭「じゃあ一緒にやろうか。」 「まずは、この数字を指でかくして…。（手順を教える）」 やり方が分かってきたら、「できてるよ。」「そのやり方で合ってるよ。」と褒めながら進める。 （略） ⑯「自分でどんどんできるね。教えてもらってないってほんと？<u>ちゃんとできてるよ。</u>」

【事例 Y：10 月 27 日プロセスレコード（フリースクール K）】

子ども（B）の言動	私が感じたこと	私の言動
（略） ⑮ 支援者「次はゲームする？」 ⑯B「やろう。やろう。」 （B が対戦型ゲームを準備し、開始。） （ゲーム 30～40 分経過）	⑮ B はゲームに夢中だな。「火力」や「消し方」などゲーム用語を使っていて、かなりゲームをやっているな。 ⑯ゲームをずっとやっているけど、<u>これでいいのかな。この過</u>	⑯一緒にゲームに没頭する。ゲームに関して「うまい」「強い」「やられた」「やったー」など子どもたちと同じような反応をしながら遊ぶ。

	<u>し方で意味があるのかな。と思ったと同時に、でも、まずはこの遊びの世界に浸りながらやりとりすることの方が自然な関わりな気がする。</u> ㊹子どもは落ち着いているし…。	
12:30（昼食中） ㊸B が保冷剤で私の首を冷やす。さらに、<u>お腹をつついたり、ひざなどをくすぐったりする。</u> （略） （午後のプログラム開始） ㊺B がカードゲームの説明をし、カードを手際よく配布してゲームを進める。 ㊻B の言葉数や笑顔が増え、フランクな言葉遣いでゲームをする。<u>対面に座っている私のふくらはぎやももを足で触る。</u>	㊼スキンシップが増えて、一気に関わりが変わったな。表情が明らかに緩んでいるし、目を見て話してくれる。心を開いてきているのかな。カードゲーム、テレビゲームなど本人が好きなことに浸ったことがよかったのかな。 （略） ㊽言葉遣いがフランクになってきたし、<u>さらにスキンシップもあるなあ。</u> ㊾B も楽しそうだし、私も楽しい。	㊿「ひえー冷たい。お腹やひざとかくすぐっても全然効かんよ〜。」と B のちょっかいに合わせてやりとりをする。 （略） ㊿ B と別の子ともと一緒にあって声を出しながら楽しんでカードゲームに没頭する。

【事例 Z：12 月 8 日プロセスレコード（施設 P）】

子ども（C）の言動	私が感じたこと	私の言動
①「先生来た来た。遅かったねー。」 ③F「先生が来るのをずっと待ってたんですよ。」 ⑤「先生、サッカーしよ。」 ⑧「リフティングで、右足で上げて、次は左足でリフティング始めたら余裕もってできる。」とリフティングをする。 ⑪「そうそう。ほら、右足で上げて、右で始めたら早くなって焦ってしまう。」と右・右パター	④待ってくれていたんだ。悪かったな。でもうれしいな。 ⑦何人か大人はいたけど、サッカーしたい相手はCなりにあるのだろう。私はその1人として思っているのかな。 ⑨リフティングのコツをつかんだんだな。 ⑫一緒にその感覚を共有したいな。	②「ごめんごめん。来るのが遅くなってしまった。」 ⑥「やろう。やろう。荷物置いてくるね。」 ⑩「ほんとだ。安定してるね。やってたら気付いたの？」 ⑬「なるほど。考えたこともなかった。よく気付いたね。先生もやってみていい？」

ンも見せてくれる。		
⑭「いいよー。やってみて。」		⑮「ほんと！やりやすい。落ち着いて始められる。何で気付かなかったんだろう。いいこと教えてもらったわ。」
⑯その後も何度かリフティングをし、「二人でリフティングつないで何回できるかやろう。」	⑰今日はリフティングデーだな。おもしろそう。	⑱「やろう。やろう。面白そう。」
⑲なかなか続かないが、一緒に笑いながら何度もやる。	⑳なかなかうまくいかないなあ。Cはどうやって甲で上げているんだろう。	㉑「甲はどう当ててるの？先生はボールが回転してしまうんだけど。」
㉒「足首を上向きすぎずに当てる。足も大きく上げない方がいいよ。」		㉓「なるほど。でもやっぱり難しい。練習しよう。」
㉔「先生、もものリフティングうまいね。」		㉕「ありがとう。先生、ももが一番安定してリフティングできる。」
㉖初めは1桁が続くが、何度かすると10回を超え、最高19回まで記録が伸びる。	㉗一緒に回数を増やしていくことに夢中。	㉘「おお～、今よかったんじゃない？」
㉙「20回超え目指してもう一回やろう。」	㉚20回超えるぞ。	㉛「よし。やろう。やろう。」

3.2 カテゴリーに当てはめる子どもの見方【事例 X】

私が、施設 P に参与観察として初めてかかわる日の事例である。この日は、初めて施設 P を利用する子どもがいた。その子どもの自己紹介や挨拶を終えたところで、A が「⑨カードゲームする？みんなで。」と言った場面で、私は「⑩不登校の子だけど、かかわりをつくろうとするんだな。」という気持ちが浮かんできている。ここで、私は「不登校の子ども」に対して人間関係を築きにくいなどの勝手なイメージを持ち、そのイメージをもとに A を見ていることが分かる。

なぜ、私は「不登校の子ども」というイメージから A を見ようとしたのだろうか。

別室を利用しているのに、なぜ A はこの施設に来るのか、学校に対してどのような思いをもっているのか、A はどんな性格や特性をもっているのか、そうした A の「分からなさ」から「不安」が生じていた。だから、A の状況に近いと考えられる「不登校の子ども」というイメージにひとまず当てはめることで、自分の不安を取り除こうとしていたと考える。

フリースクール J 代表の N 氏に話を伺った際、N 氏自身の教員時代を回顧しながら「この子はひとり親家庭だから、この子は就学援助を受けているからなど、結局こういう人だと見ることで教員は動いている。人を状況で見て、選んで、レッテルを貼って動いている。」と語り、教員の子どもへの見方について指摘している。

このように教員は、子どもをカテゴリーに当てはめる見方をしている。

3.3 「不安」から生まれる問い【事例 X】

学習場面において、私は A の言葉や計算の様子から学習内容の理解度を分析し、学習指導の方向性を考えている。しかし、A の「分からなさ」から生じる不安から、〈㊟どうかかわって教えたらいいんだろう。教員のようなかかわり方でいいのかな。子どもに決めさせるってどういうことだろうか。〉と戸惑いをもちながら学習支援を行っている。

A は、この施設に学校の要素を求めているのではない。その前提に立ったとき、学校での「補習」のように指導することが適切なのだろうか戸惑いが生じた。A が抱える課題の現実に触れるには、私の気持ちに焦点化するのではなく、「A は何を求めているのだろうか。」という問いに焦点を当て、A とかかわり合っていくことが重要であることに気付いた。

3.4 「いる」を選択することで変わった子どもとのかかわり合い【事例 X、Y】

3.4.1 働きかけを「する」ではなく「いる」というかかわり

ここで、「いる」ということについて触れておきたい。東畑(2019)は「『いる』ためには、その場に慣れ、そこにいる人たちに安心して、身を委ねられないといけない。」(57 頁)とし、逆に「『いる』ことがつらくなると、「する」を始める。」(57 頁)それは、「何か『する』ことがあると、『いる』が可能になる」(44 頁)からだ述べている。

【事例 X】

東畑氏が述べる通り、この日、私はどう「い」たらいいのか分からず、「いる」ことが苦しくなっていた。だから、私は、トランプの「神経衰弱」でカードをどんどん取っていく A に対して、「㊟A はよく覚えてるなあ。こういうの得意なんじゃない。先生は苦手。」など、個の能力を評価する働きかけをした。その働きかけの背景には、「㊟ここを褒めてあげよう」という A の自己肯定感を上げる「目的」、「㊟ここでは楽しさを重視してかかわって、関係をつくっていききたいな」という「効果」へのねらいがあった。私は、この場で働きかけを「する」ことで「いる」を可能にしようとしている。この事例から、教員は働きかけを「する」ことで子どもにかかわろうとしていることが分かる。

【事例 Y】

フリースクール K での B とのかかわり合いを通して、子どもとのかかわり方について新たな気づきが生まれた。

B は、学校には登校しておらず、本フリースクールを 3 年間利用している。私は B と初めて

会って挨拶をした時、反応が薄く、表情も暗い印象を受けた。

活動時間になり、始めに2人の子どもと20分ほどカードゲームした。その1人がBである。Bはカードゲームが得意で、遊びを通してBとのやりとりが生まれた。その後、テレビゲームをすることになった。テレビゲームがあることに私は驚いたが、子どもたちは当たり前のようにゲームを始め、私もその輪に入り、対戦型のゲームが始まった。

テレビゲームを始めて30～40分ほど経過した時、私はふと〈19これでいいのかな。この過ごし方で意味があるのかな〉という違和感が生じた。つまり、テレビゲームで「子どもは成長するのか。力がつくのか。」という疑問である。この疑問が、テレビゲームがあることへの「驚き」の根幹である。

その違和感をもったと同時に、子ども達の様子を見て、〈19でも、まずはこの遊びの世界に浸りながらやりとりすることの方が自然な関わりな気がする。〉と自分の葛藤に決着をつけ、働きかけをせず、子どもの遊びの世界に積極的に「いる」ことを選び、子どもとゲームを楽しんだ。

テレビゲームの遊び以降、Bと私の距離感が近づくことになる。Bが保冷剤で私の首を冷やし、さらに、お腹をつついたり、ひざなどをくすぐったりして、スキンシップを図ってきたのである。さらに、その後カードゲームでの遊びを通して、言葉遣いがフランクになり、表情も和らぎ、会話も弾むようになっていった。さらに、活動終了後、すぐには帰らず30分ほど私と二人だけで何気ない話をした。挨拶の時に反応が薄かったBとの関係からは想像していなかった結末であった。このように、働きかけをしなくても、子どもとの関係が変化することに気付いた。

3.4.2 「いる」ことから見えた教員のかかわり方

学校とフリースクールでは子どもとのかかわり方にどんな違いがあるのだろうか。

1日の大半が授業である学校において、教員と子どもは主に学習などの「教育活動」を通してかかわり合う。だから、教員は「成長を目的」に子どもに指導や評価、支援をし、できたことを共に喜び合い、時に叱ったり諭したりしてかかわる。しかし、学校にも「遊び」の時間がある。休み時間は、それぞれの子どもが思い思いに遊ぶ場合もあれば、学級遊びを企画して遊ぶ場合もある。例えば、学級遊びは、「みんなが仲良くなる」という目的のもと、「けんかしない」という目標（めあて）を立てて行われる。このように学校では「遊び」も「教育活動」の1つとして位置づけられる。だから、事例Yではテレビゲームという「遊び」を「教育活動」として捉えていたために〈19この過ごし方で意味があるのかな〉という思考になっていたのである。このように、教員は、様々活動に対して、子どもの成長にとっての意味を見出そうとしてかかわっている。

しかし、〈19この遊びの世界に浸ろう〉という「成長を目的にしない」姿勢をとったことが、Bと私の関係の変化に影響したと考える。普段から不登校の子どもと関わるフリースクールK代表のI氏は、どのような姿勢で子どもとのかかわっているのだろうか。インタビューの中で、

「教育者にならない」という姿勢が大事だと語る。I の考える「教育者にならない」とは、「この子はこうなるべきだとか、この子をこうしてあげたいとか、子どもの変化を、こちらが主体として取り組まない」、「目的がないと駄目だとか思うかもしれないけどそうではない」という認識である。さらに、子どもから出てくるニーズや悩みを拾えること、子ども達が思いをちゃんと言える環境を作ることが大事だという支援者の姿勢が語られた。その背景には、「不登校の時期は辛い。子どもは、学校に行けなくて、社会的に孤立して、自分は駄目な人間だ、みんなが当たり前でできていることを僕はできない、私はできないってなっている」という不登校の子どもの状況や心理状態への理解が前提にある。

つまり、子どもへの見方がかわり方への違いを生んでいる。B とテレビゲームで遊んでいる時、私が「この子はこうなるべきだとか、この子をこうしてあげたい」と変化を求めたり、私が主体となってかわったりしたらどうなっていたらだろうか。B が主体となる安心・安全な場が守られていたからこそ、B は私に気持ちを表すかわりをしたのではないだろうか。子どもは、「成長を目的としないかわり」を求めている場合がある。そして、「成長を目的としないかわり」だからこそ触れられる子どもの姿やニーズがあることが明らかになった。

3.5 遊んでいるとき、何を体験していたのか。【事例 Z】

施設 P に関わって、2 か月が経った頃、私は、施設に居心地のよさを感じ、この場に馴染んできている感覚に気付いた。同時に、遊びを通した気付きも少なくなっていた。なぜこのような感覚になっていたのか。C とのかかわり合いから考えてみる。

C は、施設 P で毎回サッカーと勉強を欠かさず行っている。私は、C とサッカーをして遊んだり、C が決めた学習内容のサポートをしたりするかかわりが2 か月間続いていた。

本事例のプロセスレコードの「私が感じたこと」「私の言動」に着目すると、C とサッカーに関することだけが記されている。2 か月前の事例 X は、「どうかかわって教えたらいいんだろう。」「ここを褒めてあげよう」という思いが湧いていた。事例 Y は、「この過ごし方で意味があるのかな。」「でも、まずはこの遊びの世界に浸りながらやりとりすることの方が自然な関わりな気がする」と感じ、「成長を目的としないかわり」を「選択」していた。当初は自分の心の働きに焦点化することが多かったが、この日は「ただただ C とサッカーをし、楽しく遊んでいる」のである。2 か月間、「遊び」を通した子どもとのかかわり合いの中で、子どもを主体にし、成長を目的としないかわりになっていったのだと気付いた。

東畑（2019）は、精神科医・精神分析家ウィニコットの考え方をもとに「遊び」についての考えを述べている。「心が逼迫しているとき、僕らは遊ぶことができなくなる」（152 頁）「人は誰かに依存して、身を預けることができたときに、遊ぶことができる」（154 頁）とし、逆説的に「遊びに巻き込まれることで、気づけば遊べるようになっている。他者に自分を重ねることができるようになっている。身を委ねることができるようになっている。」（155 頁）と述べている。東畑氏の言葉を借りるならば、私は子どもの遊びの世界に巻き込まれることで、気づけば私自

身も C に身を委ねられるようになり、子どもの成長を目的とせず、共に遊びを楽しむかかわりができるようになっていったのだろう。

では、遊んでいるとき、子どもや私はいったい何を体験していたのだろうか。

自分が脅かされないという安心感が前提になれば相手に身を委ねて遊ぶことはできない。また、「分からない」という不安の中でも身を委ねることはできない。だから、「遊び」を「する」という行為から始まり、遊びを重ねることで気持ちが少しずつ表出され、相手を知っていく。心の通い合いを通して、ありのままの自分を肯定できるというかかわり合いが回り続ける中で、安心感が生まれていく。こうした円環的な営みを遊びの中で体験していたのだと考える。施設 P もフリースクール K もこの営みが毎日続いている。その営みの中に子どもも私もいるからこそ、私はこの場に馴染み、気付きが少なくなったのだろう。

3.6 学校教育の制度の外で私は何者なのか。【事例 Z】

C にとって私はどのような存在になっているのかについて考える。

【事例 Z】のプロセスレコードの冒頭、C は「①先生来た来た。遅かったやん。」と言い、施設 P 代表の F 氏からは「③ (C は) 先生が来るのをずっと待ってたんですよ。」という声が聞かれた。その場には複数の子どもや大人がいたが、C はサッカーの相手として私を待っていた。C にとって、私は遊び相手なのである。また、F 氏から「子ども達は先生に安心して関わっています。先生のことを先生と思ってないかもしれません。」と話されることがあった。周囲から見ても、教員と児童という関係ではないことが分かる。

このような子どもと大人との関係について、フリースクール K 代表の I 氏は、「利害関係」がなく「フラットな関係」が望ましいとインタビューで語る。教員と児童・生徒の関係には「成績や印象」といった利害が発生するためフラットな関係になりにくい。I 氏は、子どもにとっての大人は「ただのちょっと上の先輩みたいなもの」という存在として捉えている。

また、L 市子ども食堂代表 M 氏は、「私たちは行政でもなく、その所属機関の先生でもない立場の本当にボランティアのおじさんとおばさん。だから、ありのままのお母さんと子どもを受け入れる。私たち、指導もしません。言いたいことも言いません。本当に身近な存在でありたい、ただそれだけです。」と語る。本当に届けたい家庭に支援を届けるためには、「ただの地域のおっちゃん、おばちゃん」でいたいという思いがある。

不登校支援施設、フリースクール、子ども食堂において、共通する子どもと大人の関係は、「専門化しないでいる」ことである。C にとって私は「一緒に遊んでくれる東垣さん」なのかもしれない。だから、お互いが「ただただ遊ぶ」ことができるような関係であるのかもしれない。

3.7 子どもにとっての大人の存在

教員や保護者、まわりの大人はどのように子どもを見て、子どもとかかわっているのだろうか。

まず、教員と児童・生徒という関係について、「利害関係」から考えてみる。例えば、学習に対する成績は、主に一定の教育目標を基準とし、どれだけ到達し得たかによって評価し、成績をつける。そのため、教員は成長した子どもの姿を念頭に置いて、子どもへの指導を行う。「未来」の子どもの姿を通して子どもを見て、かかわっている。

保護者はどうだろうか。フリースクール K 代表の I 氏は、不登校の子どもの保護者と話す中で、「学校に行かなくても、育てるような場所がほしい」「子どもが学校に行かなくても、勉強できたり子どもが成長したりする環境を望んでいる」という保護者のニーズをつかんでいる。その背景には、「子どもが将来幸せになってほしい」という保護者の願いがある。保護者は子どもの「将来」の姿を通して子どもを見て、かかわっている。

まわりの大人はどうだろうか。I 氏は、「～さんの家の子どもは学校に行っていないみたいです」といった声や、「学校に行かないと、社会の構造上不利。大卒にならないと不利だし、高卒でないと不利」という社会構造に、登校を前提にした考え方が表れていると語る。大人は「過去」の自分の経験を通して子どもを見て、かかわっている。

つまり、子どものまわりにいる大人は、目標や願いや経験によって、子どもの「今」が見えにくくなっているのかもしれない。しかし、「今」を見て、かかわることは簡単なことではない。施設 P 代表の F 氏は、「親は、不登校の子と毎日過ごす中で胸をかきむしられるような思いをしている。不登校を抱える子どもの親が、ずっとその子と家で関わり続けていくっていうしんどさ。この気持ちは本当に親じゃないと分からない。だから、『子どもと親が離れることで風を通す』っていうことも必要。」と語る。子どもの「今」にかかわり続けることは、繊細で複雑で難しい現実がある。そのしんどさは外からでは計り知れない。

では、施設 P やフリースクール K、L 市子ども食堂など、学校教育の制度の外で子どもとかかわる大人はどうだろうか。

F 氏は、親が不登校の我が子とかかわるしんどさを理解した上で、「保護者自身が頑張ることにエネルギーを取りすぎたら、今の自分の子どもがなおざりにされる。そのうまい調整をしていかないといけない。」と語る。だからこそ、施設 P は、子どもと保護者の「今」の状況や思いに寄り添う存在となっている。

フリースクール K 代表の I 氏も子どもの「今」に目を向ける。インタビューの中で、「彼ら自身は、今は学習に取り組みたいと思っているわけでもないし、自分の今が駄目だと思っていて、自分を卑下する気持ちを何とかしたいと思っている子どもたちばかりだから。その子どもたちにまず必要なことはやっぱり居場所だと思っている。」と語り、子どもが置かれている「今」の状況に目を向け、その子どもを出発点に考えることを大事にしている。

L 市子ども食堂代表の M 氏は、「今の貧困って外からは見えません。子どもは、それなりに今流行りの可愛い服を着せてもらっているんです。…子どもの言葉だったり、きつい言葉を返したりする子は、親に十分関わってもらえてないからかなとか。それから、私、子どもの足を見るんです。足首から足の裏を見たら、大抵その家庭の衛生状態や環境が分かります。こ

の子お風呂入ってないとか、虐待を受けている子は、ひどい子になると足の裏にタバコの跡がある。」と語り、子どもが「今」抱える課題を知るサインを見逃さず、子どもや家庭にかかわろうとされている。

子どものまわりには、子どもの今に寄り添う大人は少ない。だからこそ、子どもの「今」にかかわる大人がいる不登校支援施設、フリースクール、子ども食堂を利用するのだろう。子どもにとって「今」を見てくれる大人の存在の大きさを表している。

4. 考察—事例から教員の在り方を考える—

4.1 「未来」の子どもの姿を見る教員

まず、民間の不登校支援施設やフリースクールがどんな場なのか考える。

事例で示したように、不登校支援施設やフリースクールの活動では、明確な役割が求められない場合が多い。活動時間の初めと終わりは決まっているものの、どんな活動をどのタイミングでどれだけするかは子ども個人に委ねられ、自由度が高い。つまり、子どもの自己決定が最大限尊重される場になっている。そのため、「目的や目標」をもつことはなく、そこでの大人のかかわりは、子どもの自己決定を「待つ」ことが基本となる。結果として、子どもの「今」や求めるものに寄り添うかかわり方が行われている。

こうして学校教育の制度の外から学校を見ると、学校は、目的や目標が優先され、基準や枠をもとに活動することを基本とする場となっている。

例えば、学校生活に目を向けると、学校教育目標の実現を目指した学習指導要領に基づくカリキュラムをもとに、教科の目標や時間割に合わせて子どもも教員も動いている。また、社会性を育むために、「学校のきまり」などの基準や規範を尊重し、きまりを破った場合は指導が行われ、再発防止のための「きまり」が新たにつくられる。「生徒指導提要」における、課題の未然防止、早期発見・対応においても、細分化された課題のカテゴリーを用いることで、1つ1つの課題が改善された子どもの姿を見据え、指導や支援の方針を決定することが求められている。このように教員は、子どもたちが社会の中で生きていくことを念頭に目的や目標を設定し、働きかけている。つまり、子どもの「今」の姿ではなく、「未来」の姿に重点を置いて子どもとのかかわっているといえる。

4.2 「今」を認めるかかわりを求める子ども

一方で、学校が用いる基準や枠は、子どもの「今」を捉えているものになってはいない。課題を細分化することは、絡み合っている課題の文脈を断ち切ってしまう危険性がある。

東畑（2019）はデイケアの現場において、「ぐるぐると回っているときには、価値をもっていた『ただ、いる、だけ』は切れ切れになると、決定的に無価値なものになってしまう。それらは文脈を失うと、グロテスクなまでに無意味なものに見えてしまう。こうして居場所は失われる。」（329頁）と指摘し、村上・渋谷（2021）は放課後デイサービスの支援について「PDCA サイク

ルで管理できるような、明確な始点と終点をもったプロジェクトであるというより、あちこちで綻び断片化する世界を、繕いまとめていく活動」(164 頁)と述べている。

このように、学校外の居場所では、子どもの課題や文脈を細分化したり、目的や目標をもったりすること以上に、その人の生活や課題をありのままの文脈で捉えることが重視されている。だからこそ、学校に適合できない子どもは、施設 P やフリースクールのような子どもの「今」にかかわる大人がいる場所を求めるのである。私は、その場で子どもが抱える課題に対しての具体的なアプローチをしていなかったが、子どもたちは、そんな私の存在とかかわりを求めてきた。例えば、B は自分と同じ世界で遊べるかかわりを、C はサッカーや自分のタイミングで学習ができる人とかかわりを求めており、ありのままの自分を肯定できる人の存在を求めていたといえる。このように、子どもは、「今」の自分を認めてくれる存在を求めている。「学校に行きたいけど、学校に行けない」などの「けど」には、今の自分の存在を認めてほしいという子どもの思いが込められているのではないだろうか。学校の足りない部分は子どもの今を認め、かかわる部分であることが示唆された。

4.3 子どもとかかわる教員の在り方

では、学校において、教員は、子どもの文脈の中で、子どもの「今」にかかわることができるのだろうか。

これまで述べてきたように、学校は、基準や枠をもとにした「未来」を見据える場であるため、目標の達成や成長することに価値があると判断されてきた。そのため、自己決定を「待つ」ことや文脈の中に「いる」ことで変わらない状態が続くことに価値を見出しにくい。

現職教員と話す中で、学校で「いる」だけをしていると「甘やかしか配慮か」という葛藤が起き、「学校に来たのだから、せめて勉強させないといけない」と考えて「する」ことを選ぶと聞いた。学校では「いる」は甘やかしととられ、「する」というかかわりを強く求められる。実は、「未来」と「今」の狭間で苦しんでいたのは教員だったのではないだろうか。

だからこそ、本稿では、学校において、子どもの文脈に「いる」と「待つ」ことの可能性を探る試みをしたい。昔、あるベテラン教員が「子どもはトラブルをするものだ。トラブルを待つのだ。」と話し、また、ある教員が「細かいきまりはつくらない。問題が起きた時に子どもに考えさせる。」と話したことを思い出した。その教員とかかわりの中で子どもたちはいきいきと過ごしているという印象を持っていた。この二人の教員は、子どもの課題の文脈を捉えることをかかわりの中で大事にしており、厳しさの中に子どもの気持ちに寄り添う温かさがあったことが共通する。これは、子どもの姿や気持ちを「待つ」姿勢であり、子どもの「今」を見つめ、子どもの文脈の中にいようとするかかわりであったのだと、本研究を通して認識することができた。

すき間にある子どもは課題を抱えているが、望んでその課題を抱えているわけではない。その子どもは、何らかの理由によって、今の学校教育に、今通っている学校や学級に適合してい

ない現実がある。その現実を我々教員は真摯に受け止めなければならない。課題を抱える子どもは、今の姿や文脈、エピソードを通して問いを発している。教員は、その問いを受け取る感性を磨き、子どもとのかかわり方や学校の在り方を問い直すことが、子どもとかわる教員の在り方だと考える。子どもの課題は、教員として「どうしようもできない」ことかもしれないが、その「どうしようもできなさ」を子どもといっしょに抱えながら、子どもの気持ちとともに「いる」ことは教員としてできることなのではないだろうか。

5. おわりに

鶴見(2010)は「教育は、連続する過程であり、相互にのりいれをする作業である。教える－教えられる、そだつ－そだてられるは、同時におこり、そして一回でおわるのではなく、その相互作用は続いていく。」(38 頁)と述べている。本研究において、すき間にある子どもと相互作用が行われていた。私は、子どもの姿から不安や問いが生まれ、子どもとの遊びを通してかかわり方や考え方が変化し、その変化から新たな問いが生まれた。かわる－かわられるが同時に起こり、その相互作用が続くこの2か月間は、教育として捉えることができるのではないだろうか。

私は、学校現場に戻れば、学校教育の制度の中に入ることになる。しかし、この研究を始める前と違うところは、学校教育の制度の外で、子どもが安心していきいきと過ごす姿を知っているということである。本来、子どもが抱える課題は個別性が高く、エピソードでしか語ることとはできない。学校教育の制度の外で、実際に子どもとかわり合い、子どもの「今」とともに過ごしたエピソードを肌感覚で得られたことは教員として大きな意味があった。そして、そのエピソードを通して、本稿の読者と教員の在り方を考えることができることが本研究の意義であると考えます。

すべての子どもが、その姿で問いを発している。「子どもの『今』の姿を通して教員や学校の在り方を問う」姿勢をもち続け、子どもの「今」にかかわろうとする教員でありたい。

【引用文献・参考文献】

- ・ 角田豊(2020)『学校臨床力を磨く事例検討の進め方—かかわり合いながら省察する教師のために』創元社。
- ・ 村上靖彦・渋谷亮他(2021)『すき間の子ども、すき間の支援—一人ひとりの『語り』と経験の可視化』明石書店。
- ・ 谷川至孝・岩槻知也(2022)『子どもと家庭を包み込む地域づくり—教育と福祉のホリスティックな支援』晃洋書房。
- ・ 東畑開人(2019)『居るのはつらいよ—ケアとセラピーについての覚書』医学書院。
- ・ 鶴見俊輔(2010)『教育再定義への試み』岩波書店。
- ・ 山口裕也(2021)『教育は変えられる』講談社。
- ・ 山野則子(2018)『学校プラットフォーム—教育・福祉，そして地域の協働で子どもの貧困に立ち向かう』有斐閣。