

子どもたちを分断する「包摂と排除の境界線」を 越える集団づくり

—— 異質な者同士がつながり直す「境界越え」の実践の可能性を探る ——

Group-guidance and the Practice to Cross Over the Border

船 越 勝

Masaru FUNAGOSHI

(和歌山大学教育学部教育学教室)

2017年9月15日受理

要約

本論文では、「包摂と排除の切断線」を基軸に、四重の排除が作り出され、子ども集団がバラバラに切り離される状況のなかで、こうした排除の力学を可視化し、境界越えを可能にしていく子ども集団づくりの指導のあり方を問うた。

キーワード：包摂と排除の境界線、境界越え、集団づくり

一 子どもたちを分断する「包摂と排除の境界線」

1. 安倍政権の現段階

2015年度の通常国会で、第三次安倍内閣は、集団的自衛権の行使可能とする閣議決定の変更を受けて、「安全保障法案」を提出し、史上最長の会期延長を行い、大学生や高校生なども含めた国民の多数の反対を押し切って、「安全保障法案」の強行可決を行った。

これは、2014年末の総選挙を勝利した安倍内閣が、選挙期間を通した国民の十分な合意と納得を得ることなく、安倍内閣が元々色濃く持っていたナショナリズムと新保守主義的な政策を強行したといえることができる。

「法案」が成立すると、その後予定されている参議院選挙を意識して、経済を中心とした、以下のような、いわゆる「新三本の矢」をスローガンのように出してきた。

①希望を生み出す強い経済

GDP600兆円

②夢を紡ぐ子育て支援

出生率1.8

③安心につながる社会保障

介護離職ゼロ

そして、「一億総活躍社会」をつくることを謳いあげた。しかし、現実はずいぶんそのようになっていないのは、「富めるもの」とそうでないものとの格差がますます広がっていく今日の経済状況からしても明らかであるし、また、「新三本の矢」も政策的裏付けがない。

2. 「4重の排除」の仕組み

このようななかで、教育政策も含めた社会政策で出されているのが「包摂と排除の政治力学」である。とりわけ注目する必要があるのは、こうした力学のなかで生み出されてきた「4重の排除」という抑圧の仕組みだ。筆者は、これまで別稿では、「三重の排除」として説明したが¹⁾、家庭における排除を加え、「4重の排除」として説明することにした。

(1)第1の排除

まず最初に、今日の教育・福祉の市場化の流れのなかで、小学校に入学するまでの段階で、市場で能力・学力を購入できる層の子どもと、OECD加盟国のなかでも、非常に高い「子どもの貧困」率に示されているような貧困層の子どもでは、能力・学力・体力、さらには対人関係能力・コミュニケーション能力などで大きな格差が付けられている。

とりわけ、後者の層の子どもはスタート時点で実は大きな重荷を背負わされていて、不平等な競争となっていることである。

(2)第2の排除

次に、第2の排除は、今日の教育政策が求める子ども像になれるかどうかの競争に脱落した子どもの排除である。

これには、競争主義的教育政策によって放り出されるという側面と、その結果、子ども自身が自ら「自主」的に「退場」していくという側面(撤退・逃走)の二側

面がある。これは、関係性の性格からすれば、「垂直的な排除」であり、いいかえれば、「権力的な排除」だといえることができる。

このような今日の教育政策が持っている競争主義は、子どもたちに次のような3つの反応＝「生き方」をもたらすことになる²⁾。

①しがみつき

これは、このような教育政策が創り出す競争に積極的に、しがみつくように強迫的に参加し、それが求める³⁾観を「主体的に内面化した「勝ち組」の層の子どもたちのことであり、臨床的にいえば、「過剰適応」の子どもたちである。彼ら／彼女らは、マジョリティの側に包摂されたいという強迫的なこだわりを持っている。

②撤退・逃走

これは、今日の教育政策が創り出す競争から脱落させられ、そのことによって心に大きな傷つきと自己肯定感の欠落を余儀なくされ、その結果、仲間との対人関係の世界から撤退・逃走し、自らの世界に閉じてしまった「負け組」の子どもたちのことであり、臨床的にいえば「閉じこもり」の子どもたちである。彼ら／彼女らは、マジョリティの側から排除された、「見捨てられ感」を持っている。

③脱社会

これは、今日の教育政策が創り出す競争から脱落させられ、そのことによって心に大きな傷つきと自己肯定感の欠落を余儀なくされつつも、自らが認められる世界を求めて、ツッパリから闇社会へと「脱社会」していった「負け組」の子どもたちのことである。彼ら／彼女らもまた、マジョリティの側から排除された、「見捨てられ感」を持っている。

(3)第3の排除

第3の排除は、上記の教育政策が創り出す競争に積極的に、しがみつくように強迫的に参加し、それが求める価値観を内面化した「勝ち組」の子どもたち(や保護者)が、上記の「負け組」のマイノリティを排除するというものである。

この第3の排除を生み出す心理と動機は、「負け組」のマイノリティを排除することによって、逆に、自らは包摂されたいと希うというものである。そのやり方は、一つは、「冷ややかな眼差し」による「やわらかな排除」と、とりわけ撤退・逃走し、自らの世界に閉じてしまった、力の弱い「負け組」の子どもたちには、陰湿ないじめという二重戦略をとる。

しかし、こうした事態は、さらなる抑圧と排除を生み出す。それは、「やわらかな排除」といじめによって、抑圧されて来た子どもたちの内部で、さらに、いま一つの「底辺へ突き落とし合う競争」という現象が行われるようになり、いっそう弱いものが排除される

ようになるのである。

これは、関係性の性格からすれば、「水平的な排除」ともいべきものであり、パウロ・フレイレのいう「水平暴力」だといえることができる。

(4)第4の排除

最後に、第4の排除は、第2と第3の排除に対して、暴力・いじめで異議申し立てを行う子どもたちに遂行される、今日の新保守主義が主導するゼロトレランス政策による排除である。たとえば、これはアメリカのスクール・ポリス政策や、現在、大きな争点になっている大阪市の「個別指導教室」への排除の措置などのことである。

これは、関係性の性格からすれば、「垂直的な排除」であり、学校権力が行う「権力的な排除」である。そして、「包摂と排除の切断線」(竹内常一)のいわばエンド・ゾーンに位置する

そんななかで、学校も含めた私たちの市民社会のなかには、子どもたちや私たち市民をを分断する「包摂と排除の境界線」が多層的に引かれているのだ。

二 子ども集団はどうなっていくのか

1. 集団の変容のイメージ

そのなかで、筆者の旧稿では、「包摂と排除」の政治力学の徹底のなかで、集団の変容のイメージとして、以下のような点を指摘した³⁾。

①子ども集団のなかの多様な「境界線」

子ども集団による「線引き」と既存の権力秩序への適応(スクール・カースト)

②排除される子どもの増加

「包摂」の範囲の縮小

③「寛容の精神」の低減化

集団の許容度がどんどん小さくなってきている

④「異質な他者」への憎しみ

共感的指導が成立しにくい

こうした議論を踏まえた上で、今年の基調提案では、子ども集団の変容について、さらに検討を進めていくこととなった。

2. 集団づくりにおける集団分析

(1)集団づくりにおける教育実践の構図の描き方の変化

私たち全生研は、一人ひとりの子どもの人格的自立は、集団の自治的發展を通して初めて実現されると考え、そのような教育的確信に立って、教育実践を進めてきた。だからこそ、一人ひとりの子どもの人格的自立を促す教育実践の見通しを明らかにするためにも、その子どもが相互に依存関係を切り結んでいる子ども集団がどのような質的段階にあるのかを明晰に分析する集団分析を大切にしてきた。

こうした集団分析の際の基本的な視点になったのが、

前進(リーダー)層・中間層・問題(不適応)層という3つの層による分析枠組みである。これは、教師の指導上のヘゲモニーとの距離を軸にしながら構想されたものである。

しかし、こうした前進(リーダー)層・中間層・問題(不適応)層という3つの層による分析枠組みは、個々の子どもおよび子ども集団の変容が近年進むなかで、現代の集団のありように迫りきれぬのかという指摘もなされてきた。

(2)いま、集団をどう分析するか

－京生研の集団分析論の発展

そうした点で注目されるのは、京生研の集団分析論をめぐるこの間の議論の進展である。京生研は、よく知られているように、先の前進(リーダー)層・中間層・問題(不適応)層という3つの層による分析枠組みに基づきながら、「両極をつかんで、中間を率いる」という集団指導のテーゼを集団づくりの教育実践論の出発点に置いていた⁴⁾。ここでは、中間層は、「両極の影響で行動を決定する層」というように位置付けられていた。そして、この両極をつかむためにも、共感的に迫る個人指導を媒介させながら、集団指導の確立を追求するというすじみちが構想されたのである。

ところが、1990年代における個々の子どもおよび子ども集団の変容のなかで、京生研は、このテーゼの前提となっている集団分析論を発展させ、「両極をつかんで、中間をあぶり出す」(2001年京生研基調提案)というテーゼを確立させるに至る⁵⁾。これは、問題層のとらえ方を、いわば個体発達論から関係発達論に発展させ、「集団の課題に抑圧される側」として問題層を把握しようとするものであった。つまり、問題層の子どもは、その「集団の民主化の課題が集約」された子どもなのであり、だからこそ、私たち教師は、「課題を抱えた子ども」の「もう一人の自分」を発見し、励まし続ける指導の筋道に、「適応層に埋もれるリーダーを参加させながら、そのリーダーに集団の現実を教え批判的に介入する自覚を育てる」ことが重要な指導上の課題となるという教育認識がある。

ここには、適応層・問題(不適応)層と「未発の存在」としての良心層・リーダー層(「中間層」からあぶりだされる)という集団分析論があるのである。

3. 「前進層」の変化

－集団分析の変化の社会的背景1－

(1) 「前進層」の崩壊と「適応層」化

では、このような京生研の集団分析論の発展に触発されながら、従来の前進(リーダー)層・中間層・問題(不適応)層という3つの層による分析枠組みがなぜ変化を余儀なくされたのか、集団分析の変化の社会的背景を簡単に探っていくことにしよう。

まず第一に、「前進層」の変化であるが、1990年代にわが国においても本格的に導入されるようになった新自由主義政策が、いよいよ子どもたちの日常生活に徹底するようになり、その結果、従来「前進層」と言われていた子どもたちも、新自由主義のイデオロギーを積極的に受け入れるようになってきた。それは具体的には、自由競争と自己責任意識の徹底ということである。その結果、どうなったのかというと、社会正義を追求し、仲間のために積極的に関わるリーダーがいなくなっていったのである。つまり、「前進層」の崩壊と「適応層」化である。

こうした「前進層」の変化は、地域における子どもたちの「群れ」の崩壊と少年期のギャング集団をくぐれていないという状況も拍車をかけた。つまり、本来少年期のギャング集団のなかで子どもたちが学んでいく「同質同等」の関係が不在という状況になったからである。

(2) マイノリティへの差別的なまなざし

それは、なぜか？子どもたちは、少年期になると、幼児期的な個人的自己(自分は〇〇がしたい)から、「みんなで〇〇しよう」という我々意識を持った集団的自己を確立するようになる。それは、我々はみんな同等の仲間であるという「同質同等」の関係を構築していくということである。しかし、新自由主義的な自由競争と自己責任意識が徹底するなかで、子どもたちは「同質同等」の関係をくぐり抜けることができず、仲間のなかでの異質な他者(マイノリティ)への差別的なまなざしを獲得し、「同質同等」の関係が「異質排除」の関係へ変質してしまうことになる。

その結果、本来であれば、少年期の「同質同等」の関係をくぐりながら、前思春期から思春期の「異質同等」の関係へ発展できなくなり、「異質排除」としてのいじめを生み出すことになってしまうのである。

4. 「中間層」の変化

－集団分析の変化の社会的背景2－

(1) 「中間層」の「適応層」化による消滅

次に、「中間層」の変化について見てみよう。

「中間層」の子どもたちもまた、「前進層」の子どもたちと同じように、1990年代以降の新自由主義政策に大きな影響を受けた。しかし、「中間層」の子どもたちは、ある意味で「前進層」の子どもたち以上に、新自由主義のイデオロギーの徹底による同調圧力の強化にさらされることになった。それはなぜかというと、「中間層」の子どもたちは、常に「問題層」に突き落とされる恐怖のなかに生きていたからである。それは、「中間層」においては、競争の形態が、頂点をめざす競争から底辺に突き落とす競争へ転換していったことと関わっている。

その結果、本来仲間として支え合っていかなければならない「中間層」の子どもたちが、逆に同調圧力の下、相互に牽制し合い、差別し合うという「水平暴力」⁶⁾(パウロ・フレイレ)の状況になってしまったのである。

(2)管理主義の身体化

こうした「中間層」の子どもたちの状況は、新自由主義的競争による「垂直的な支配」と子ども集団による「水平的な支配」の二重性を通して、管理主義を身体化させられることとなった。もちろんこうした子どもたちも、その内面においては、他者による承認と親密圏への狂おしいまでの希求を持っている。しかし、「本当の自分」がばれ、底辺に突き落とされる恐怖から、管理主義的な集団が持っている「空気」としての同調圧力に自発的に服従するようになるとともに、さらにこうした「同調」への強迫傾向すら持つようになるのである。その結果、彼ら／彼女らは、いわば「飼い慣らされてきた歴史」のなかを生きさせられてきたのであり、いわば「魂」の深部まで、「規律権力」(フーコー)が身体化させられてしまったのである。

しかし、こうした状況は、格差社会としての大人社会の反映と縮図ということもできるであろう。

5. 「問題層」の変化

一 集団分析の変化の社会的背景 3 -

最後に、「問題層」の変化である。「問題層」の子どもたちは、基本的には2つの方向、すなわち、「ひきこもり」と脱社会へ引き裂かれることになる。それは具体的には、自己への閉じこもりとアウトロー化ということである。

こうした「問題層」の変化の社会的背景としては、今日の社会の閉塞状態がある。それは、貧困や暴力(児童虐待など)の連鎖のなかで、一度底辺に落とされると、全く這い上がれない、セーフティネットが不在の状況になっているのである。まさに「絶望しかない!!」ともいっていい状況である。

そうなってしまうと、「問題層」の子どもたちは、自分の内部(家庭や自己)に撤退し、閉じこもるか、自らの内面に鬱積した不満を他者や社会への暴力として発動させてしまいやすい状況が創られてしまう。いわば、テロへの希求である。たとえば、「IS」によるフランス同時多発テロなどの行為は許されない行為であるが、同時に、先進国による中東支配という背景も見ておく必要があり、同じような力学のなかでの現象だととらえることができるであろう。

6. 現代の集団の量的構成や質的变化

(1)「問題層」の拡大と総「適応層」化

以上、従来の集団分析論を構成する前進(リーダー)層・中間層・問題(不適応)層という3つの層がどのよ

うに変化してきたかについて見て来た。それを踏まえた上で、現代の子ども集団がどのように変化してきたのかをまとめてみよう。それは、同時に、いま求められる集団分析論の枠組みを明らかにすることにもつながる。

第1は、「問題層」の拡大と「前進層」「中間層」の総「適応層」化である。ここでいうところの「前進層」「中間層」がともに総「適応層」化してしまったのは、「良民」のみ包摂しようとする今日の支配の側が政策として展開している「包摂と排除の力学」の結果である。視点を変えて述べれば、「問題層」もまた自然に生まれたのではなく、「不・良民」を排除する政策が生み出した力学の結果なのである。そのために、支配の側は、ゼロ・トレランス(寛容ゼロ)政策に基づく排除のための管理主義的な生徒指導の規則を制定したのである。たとえば、大阪市の個別指導教室などがそうである。

これは、規則の制定による「環境構成権力」とも言ってもよいもので、つくられる「問題児」と排除の強化と合法化を可能にするものであった。こうした政策の結果、「前進層」や「中間層」の子どもたちをして、「問題層」として排除されたくないという意識を生み、さらに「適応層化」をさらに促進するということになったのである。つまり、「問題層」の拡大と「前進層」「中間層」の総「適応層」化は、相互に促進し合う関係になるのである。

(2)総「適応層」化による集団の構成員の多様性の縮小

第2に、こうした「前進層」「中間層」の総「適応層」化は、次に、子ども集団の構成員の多様性を縮小させてしまう。それは、総「適応層」化がもたらす子ども集団の同調圧力の強化の結果生じるのである。

(3)「適応層」の分化

第3に、「適応層」のなかにも、「能動的な適応層」と「受動的な適応層」ともいってよい分化が存在するということである。

ここでいう「能動的な適応層」とは、新自由主義イデオロギーを積極的に取り込み、異質な他者を排除する攻撃性を持っている。また、能力主義的な秩序に対して全くの疑問を持たない、いわば「確信的能力主義者」ともいってよい特徴を持っている。しかし、能力主義に確信を持っているように見えても、その内面を注意深く理解していくと、そこには多くのストレスの蓄積と矛盾が顕在化している子どもという性格がだんだんと見えてくる。ということは、彼ら／彼女らは、同時に、多くの傷つきを抱えているということでもある。そうした「もう一人の自分」を対話のなかで発見できるかどうか、先に述べた「良心層」をあぶり出すという私たちの対応のポイントになってくる。

他方、「受動的な適応層」とは、排除されたくない不安感からの同調志向から生まれてきたものである。彼ら／彼女らは、自らの行動を合理化する(言い訳にする)武器としての新自由主義イデオロギーを活用する。しかし、だからこそ、そこに私たちが指導を行っていく切り口にもなっていく。つまり、「あなただけではいい!!」と彼ら／彼女らの不安感に切り込んでいく必要があるのである。

(4)「問題層」の深層にあるもの

第4に、先進国のなかでも有数の、非常に高い「子どもの貧困率」が示されるなど、貧困問題の拡大・困難化と「問題層」の拡大のなかで、「問題層」の内面の深層にどのような問題が隠されているかという問題がある。それは、「どこにも存在する場がない」という深い「見捨てられて感(意識)」である。近年の「不登校」の子どもの数の急増は、こうした「問題層」の子どもたちが、今までは家族主義的な政策の伝統の下、学校から排除されず、「保護」されてきたのが、「包摂と排除の力学」のなかで、学校から放り出され、その結果として不登校にならざるを得なかった者たちである。つまり、社会的排除としての「不登校」問題なのである。

(5)地域による階層分化による現象の表れ方の違い

第5に、地域による階層分化の状況による総「適応層」化現象の表れ方の違いという問題がある。

たとえば、高所得階層が多数を占めている地域では、多数派の「適応層」の差別意識の強さが特徴として指摘できる。これは、「能動的な適応層」が多数を占めていることから生じている。そうした状況のなかで、対話のなかで、彼ら／彼女らの異質な他者に対する差別意識をどう解きほぐすか。

また、こうした地域のなかにいる、少数派の低所得層の「見捨てられ感」の強さにも注目しておく必要がある。なぜなら、そうした子どもたちは、ケアが必要な子どもである可能性が高いからである。

他方、低所得層が多数を占めている地域では、多数派の「問題層」による不満意識の充進状況が見られる。私たち教師がこの層の子どもたちとどうつながるか。この層の子どもたちから見たら、世界はどのように見えるのかを意識化しながら、ここに切り込みを入れる対話の実践を展開していきたい。

7. 未発の存在としての「良心層」の可能性

(1)シールズや高校生の動きをどう見るか

第三次安倍内閣が採決を強行した戦争法案に対する反対運動のなかで、大学生を中心としたシールズや高校生の活発な動きが大きな注目を浴びた。また、さらにはこうした動きは一部には中学生にも広がりを見せている。このような子ども・若者の動きをどのように

見たらよいのであろうか。

第1に、こうした戦争法案への反対運動や立憲主義・民主主義擁護の運動へ参加している子ども・若者は、中心的には、「ゆとりの世代」だといわれている。こうした世代は、「学力低下」と上の世代から批判の対象にされてきた経緯があり、まさに矛盾の渦中にある存在であり、当事者である。だからこそ、社会的な問題へ開眼していく契機を自ら内包していたのだといえる。

第2に、こうした社会への批判的な意識は、私たちが今日「ゆとり教育」の中心的な「戦犯」と政策側が批判的に総括している「総合的な学習の時間」の実践を通して、世界と日本と地域の現実との出会いと問い直しの学びを創り出してきた成果だという点も見ておく必要がある。

また、今日のような大きな社会的広がりがあったとはいえないまでも、2000年代から「NO WAR!!」を掲げて、イラク参戦反対運動に参加する高校生の取り組みがあったことも押さえておきたい。まさにその延長線に位置付くのだ。

(2)世界のあり方に対する健全な不満と不安

こうした戦争法案への反対運動や立憲主義・民主主義擁護の運動へ参加は、子ども・若者世代だけでなく、「ママの会」など、従来男性中心のセクシズムの視点から、「女／子ども」と一括りにされてきた「弱者」の側からの異議申し立てだということもできよう。そこには、世界のあり方に対する健全な不満と不安を見て取ることができる。それをどのように批判的な「社会的なちから」に転化させていくかがいま問われている。

三 異質な者同士が出会い直す「越境する集団づくり」の実践の可能性

1. 排除される子どもとつながり直す

では、排除されがちな異質な子どもも含めて、すべての子どもとともに生きる集団づくりの実践を進めて行く上で、何が大切になってくるか。まず最初に、関係性のなかでの子ども理解を深めるとともに、指導の構想を練り上げることである。そのポイントは、以下の5つの点にある。

第一は、生きづらさを抱えた子どもに共感的に寄り添い、その内面を深く理解することである。子どもの内面のなかには、常に二人の「自己」がいる。それは、貧困や虐待、さらには競争主義の学びによって「排除」され、そのことに傷つき、悲しみ、あるいは怒りの感情に苦しんでいる「自己」と、仲間とともに、そうではない自分へと自立していきたいと考えている「自己」である。私たち教師は、こうした二人の「自己」に向き合い、その「弱さ」だけでなく、自立を求める「強さ」にこそ共感的に理解し、支えることが求められる。

第二に、教師とその子どもの信頼関係を構築するとともに、周りの集団のその子どもへの共感的理解を少しずつ育てていくことである。生きづらさを抱えた子どもは、この時期、さまざまな形で教師を試すような行為を行う。だからこそ、その子どもは私たちのどのような対応にマイナスの反応をするのか、つまり、「しかる—しかられる」関係で出会わないような指導のあり方を探っていくのである。このことは、もちろん教師とその子どもの信頼関係の構築につながっていく行為であるが、決してそれだけではない。教師とその子どものそうしたやり取りや関係の結び方を周りの集団は常にかたずを飲んで見ているのであり、周りの集団の前に、その子どもの極端な異質性を際立たせないようにし、集団のその子どもへの「排除」の機制をつくり出させないようにするためでもあるのである。

第三に、その子どもを生育史のなかに埋め込まれた関係性のなかで分析することである。子どもの現在の発達、成育史といわれる、子どもの過去から現在に至る歴史的な成長過程と、その子どもの家族から学校・地域への生活世界と関係性の広がり「交点」においてとらえることができる。つまり、子どもの発達を「縦軸と横軸の関係性の交叉」の視点から読み解くのである。こうした子どもの発達のとらえ方は、子どもの人格を「社会的諸関係の総体」としてとらえる子ども観をもとにしたものであり、だからこそ、私たち教師は、これまでも子どもの発達を生育史から洗い出すことを大切にしてきたのであるが、それは何よりその子どもがどのような「他者—自己」関係のなかを生きてきたのかを探ることであり、そのなかで、どのようなもの見方・考え方・感じ方や自己像を形成してきたのかを明らかにすることである。

第四に、その子どもの生きづらさは何かを視野に入れながら、暴力やいじめ、不登校など、その子どもの「問題行動」の背景(コンテクスト)から連なる発達課題を分析し、そうした発達課題を生み出すに至るその子の成育史と「他者—自己」関係を視点にして明らかにするのである。そこでいう関係性は、生活世界においては分かれて過ごしているにしても、「内なる他者」として未だ支配を受けているということも含めて、分析していくのである。

第五に、こうした子ども理解と対応は、自立を行動的に模索する「自己」としての「もう一人の自分」を創り出す起点がいかなるところに存在するかを探ることであると同時に、その子どもの未来を切り開くためには、その子の学校・家庭・地域などでの意味ある関係性の編み直しをどのように進めていったらよいのかを明らかにすることでもあるのである。

2. 越境する子どもたちを育てるために

では、「包摂と排除の境界線」によって、分断される

のではなく、そうした境界線を引き直し、無化していくとともに、自主的にそうした「境界線」を越えていくには、私たちはどのような点を大切にしていってよいのであろうか。

第1に、まずは包摂される側、排除される側がそれぞれありのままの思い・本音を語り合うことから実践を出発させていくことである。そのことが相互理解の出発点である。

第2に、「奴ら」と「我々」(ウィリス著『ハマータウンの野郎ども』)⁷⁾は違うのではなく、同じ仲間、同じ時代に生き、同じ課題に直面し、それにそれぞれ悩み、共有している仲間だと意識させていくことである。差異と共に、共通性をどう発見させるかがポイントだということである。

第3に、他者のなかに自分と同じようなことを考えているところを発見すること、また、自己のなかに他者と同じようなところを発見することが、同時並行的に進む。「他者のなかの自己」と「自己のなかの他者」を双方がどう豊かに自他認識として獲得することができるかということである。

第4に、分断化の政治的仕組み(仕掛け)の読み解きと理解を進めるということである。これは、「総合的な学習の時間」などのいわゆる授業だけでなく、学級の実生活現実をめぐる対話・討論・討議を通して行われる必要がある。

それはたとえば、暴力的な生徒がそのような振る舞いを行い背景に、たとえば、受験に向けての強いストレスがあり、そうした視点からすれば、学級の仲間からすれば、「本当の敵は誰か!？」という問いかけ、つまり、暴力を振るわしめているのはだれかを明らかにするのである。

第5に、境界線を越えていくと、どのような世界が見えてくるのかを問うことである。いいかえれば、「我々はどのような世界を目指すべきなのか」を対話のなかで明らかにしていくのである。

第6に、その世界を実現していくために、何が必要なのか?をみんなで考えることである。それは、誰がどのような行動を行うことが必要なのか?当事者としての自分の任務は?などを深めていくのである。

3. 子どもの発達と集団の発展の相互作用を創る

一個と集団をつなぐ

(1)「抑圧のトライアングル」から「発達(促進)のトライアングル」へ

個と集団がいわば分裂しているともいえるべき全体性の喪失の状況に対して、集団づくりとは、要約すれば、先にまとめて述べたことからわかるように、「形」などではなく、個と集団の間に、対等平等性、相互援助性、自主性・主体性を原理とした関係性を構築していく目的意識的な営みだということができる。個と集団

の関係には、それをリアルに見れば、肯定的にか否定的にか、必ず相互作用が働いているので、私たちはそうした個と集団の力学を理解し、その相互作用をより肯定的なものになるように組織化しながら、個々の子どもの発達と集団の発展を創り出していくのである。

ところで、個と集団の間の相互作用には、肯定的なものとする否定的なものがあると述べたが、私は、肯定的な相互作用を「発達(促進)のトライアングル」サイクル、否定的な相互作用を「抑圧のトライアングル」サイクルと呼んでいる。まず、「抑圧のトライアングル」とは、以下のようなプロセスをたどる。

- ① <教師> 気になる子どもの「問題点」に対して、「あいつは悪い子」とか教師から強く否定的に指摘され、マイナスのレッテルを張る(スティグマ)
- ② <集団> 周りの子どもたち(集団)のその子を見る見方が否定的なものに変化し、周りの子どもたち(集団)からのその子への否定的な意見やレッテル張りがなされるようになり、その子を集団が抑圧・排除するようになる
- ③ <子ども> そうした集団の抑圧や排除に反発して、気になる子の「問題点」がいつそ表に出てくるようになる
- ①' <教師> それに対して、「やっぱりあの子は悪や」とか教師がその子をいつそ否定するような意見を言う
- ②' <集団> 周りの子どもたち(集団)のその子を見る見方がさらに否定的なものに変化し、周りの子どもたち(集団)からのその子へのさらに抑圧・排除がなされるようになり、その子を集団が無視するようになり、その子を
- ③' <子ども> そうした集団の抑圧・排除のまなざしや無視の態度にさらに反発を強め、「問題行動」が激しくなる。……

このようにとらえると、教師が「気になる子ども」に対して、無意識に、あるいは、善意からでも、その子の否定面ばかりを指摘・注意する個人指導を繰り返していると、「抑圧のトライアングル」サイクルが作動

し、集団がその子を抑圧・排除するようになってしまふという力学にもっと自覚的でなければならない。

他方、「発達(促進)のトライアングル」サイクルとは、以下のようなプロセスを示す。

- ① <教師> 気になる子どもの「よさ」が発揮できる場(居場所)や機会(出番)を教師が意識的に創り、「こういうところはステキやなあ」と肯定的な評価を行う
- ② <集団> 周りの子どもたち(集団)のその子を見る見方が肯定的なものに変化・発展して、周りの子どもたち(集団)からのその子への積極的な働きかけがなされるようになり、その子が集団にとっての不可欠の存在となったりする
- ③ <子ども> そうした集団の支えから得た安心感によって、気になる子の「よさ」がいつそ発揮されるようになる
- ①' <教師> そうした気になる子の「よさ」や「がんばり」をさらに認め、集団に投げ返していく
- ②' <集団> 周りの子どもたち(集団)のその子を見る見方がいつそ肯定的なものに変化・発展して、周りの子どもたち(集団)からのその子へのさらに積極的な働きかけがなされるようになり、その子が集団にとってのどうしても欠くことのできない存在となったりする
- ③' <子ども> そうした集団の支えによって、さらにその子の「よさ」や「がんばり」が出るようになる……

こうした「発達(促進)のトライアングル」サイクルと呼ぶ個と集団の間の肯定的な相互作用が、これまで集団の教育力と呼ばれてきたものの内実である。このようにとらえると、集団づくりの実践とは、集団のなかに存在する「抑圧のトライアングル」サイクルを「発達促進のトライアングル」サイクルへと転換させ、発展させていくということになるのである。また、教師が個の学びと成長と子ども集団の発展を創り出しているというのは、この「発達のトライアングル」サイクルが、集団のなかでダイナミックに作動しているとい

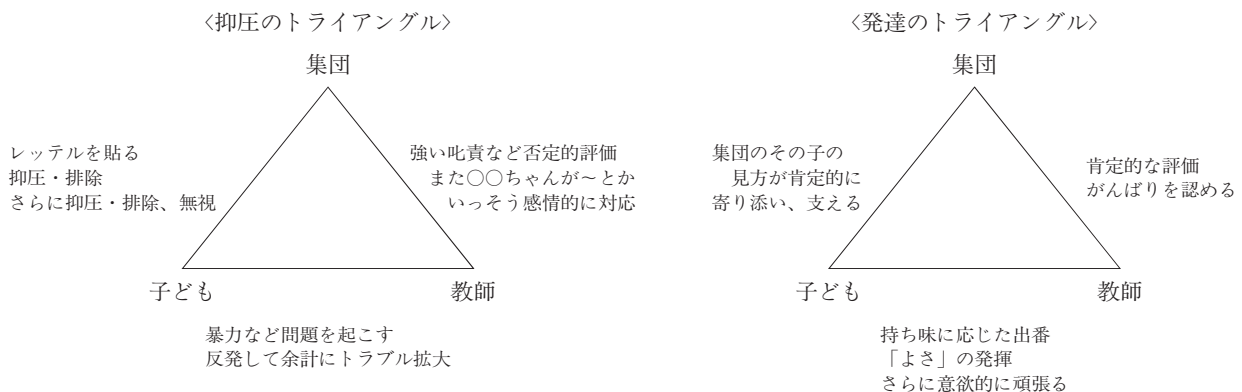


図 抑圧のトライアングルと発達のトライアングル

うことなのである。

(2) 集団づくりとしての教育実践のサイクル

このように見てくると、集団づくりの実践は、実は次のような一連のサイクルとしてつながっているのである。

つまり、①子どもの事実把握→②子ども理解と子どもの発達課題の分析→③教師の指導方針の策定(個人指導・対人関係の指導・集団指導)→④豊かな活動への取り組み→⑤集団の関係性と組織の発展と「出会い直し」の生成→⑥教師の評価と集団への投げ返し・意味づけ→⑦個の学びと成長と子ども集団の発展(「発達促進のトライアングル」サイクルの作動)→①'子どもの変化・成長の事実把握→②'子ども理解とさらなる子どもの発達課題の分析→③'教師の指導方針の発展→④'豊かな活動への取り組みの発展→⑤'集団の関係性と組織のさらなる発展と「出会い直し」の深化→⑥'教師の評価の子ども集団の自己評価への転化と集団の意味づけの共有(シェア)の拡大→⑦'さらなる個の学びと成長と子ども集団の発展(「発達促進のトライアングル」サイクルの発展)……というものである。

もちろんこのサイクルは、具体的な実践においては、上で例示したように一気に発展していくものではないが、そのすじみちや流れはこのようになると思われる。班やリーダーなどの公的な組織の位置づけのあり方なども含めて、実践を通して、さらなる検討が求められる。

4. 「問題層」と適応層からなる子ども集団に対する指導方針の確立

(1) 特別なルールの導入と「境界越え」

現代の子ども集団の特質として説明してきた「包摂と排除の分断線」を乗り越え、そこに生み出される排除の力学を乗り越えていくためには、まず第一に、抑圧され、排除される側の子どもたちの生活、発達と権利を守るための「特別なルール」が必要になってくる。

では、排除されることの危機感から、平等要求の強い現代の子どもがなぜ「特別なルールの導入」を受け入れるのか。それは、一つは、こうした「特別なルール」を導入することによって、暴力的な子どもが落ち着くなど、学級に平和がもたらされる期待と見通しを集団の多数派が持てるようになってくるからである。当該の子どもがとりあえず落ち着いてさえくれるなら、少々納得いかない部分もあるが、致し方ないというあきらめの気持ちもあるのかも知れない。しかし、いま一つは、「どんな子どもも排除しない、見捨てない」という、あるべき公共的な世界としての学級・学校の世界のあり方を提示する、担任の教師からの強い要請とその教師への深い信頼があるからこそ、そうした世界を実現してほしい旨、また自分もそうした世界を実現

することに関わりたいという要求があるからである。

だから、最後に、「どんな子どもも排除しない、見捨てない」という公共世界が実現されるからこそ、現在は多数派のなかにいる自分もまた困難な状態になったとき、自分にもまたこうした「特別なルール」が導入されるという認識と見通しが生み出されてくるからこそ、多数派の子どもも「特別なルール」の導入を承認していくのである。

言い換えれば、ここには、多数派である自分と問題層の子どもは、境界線の内側と外側に引き裂かれた、全く異質な存在ではなく、自分も異質な存在として境界線の外側に排除されることがあり得るという予感が存在しているのであり、だからこそ、境界線の内外に引き裂かれた自己と他者の接点と「境界越え」の成立可能性が存在しているのである。

こうした「特別なルール」の導入による実践は、公的なルールの適用をいわば中断し、いわば例外を認めることになるので、それを教師の権限としてその子だけ特別に許すという「私的な指導」として行われる場合があるが、これでは総適応層化している集団の多数派と問題層の子どもをさらに分断することになってしまう。「包摂と排除の分断線」を乗り越え、異質な者同士がつながり直す実践として行っていくためには、あくまでもそのことの意味や価値を先に述べたように学級や学校の公共的なあり方として多数派に問い、公的な学級や学校の制度のあり方に依拠して、取り組みを進めていくことが大切なのである。

(2) どの層の子どもから指導の対象として取り上げるか — 「境界越え」のための指導の順次性

では、このような「特別なルール」の導入による「包摂と排除の分断線」を乗り越えていくためには、実際、どのような子どもに着目し、指導を展開していけばいいのか。つまり、指導の順次性の問題である。

まず最初に取り上げるのは、「問題層」の子どもの中かでも、もっとも困難な子どもの事例ではなく、周辺の位置にいる子どもの事例から取り上げ、学級でその子どもについての子ども理解と対応について考えていくことが大切である。なぜなら、学級のなかにいる最も困難な課題を抱えた子どもは、その学級が最終的に「どんな子どもも排除しない、見捨てない」という公共世界に変革されていくことのメルクマールであり、試金石であるが、しかし、同時に、集団の多数派からすれば、そうした子どもはあまりにも自分たちとの違いや異質性が際立ちすぎて、なかなか共感的理解をすることが難しいのである。だからこそ、まずは周辺の位置にいる、違いや異質性がそこまで大きくない子どもの問題を取り上げながら、どこまでその違いや異質性を自分たちは受け入れることができるか、寛容になることができるかを話し合いと討論を通して学んで

いくのである。

このことは、私たち教師が最も困難な課題を持った子どもの問題を視野に入れないということではない。学級や学校をどの子の生活、発達と権利も保障される民主的な集団と公共的世界へ変革していくことを志向していくためには、このことに目を塞いではいけない。排除する側に立たないことを決意した教師として最も勝負が問われるのは、こうした子どもの指導である。だからこそ、こうした子どもへの指導を展開していくためにも、そのための準備が必要なのである。多数派の子ども集団の認識を排除する側としてではなく、溶接する側として育てるという準備が。

そうしたある意味では、スモールステップによる指導の順次性を踏まえた上で、最後に、「問題層」の子どもなかでも、もっとも困難な子どもの引き起こす事例を本格的に取り上げるのである。そして、その事例やその事例に現れたもっとも困難な生徒の子ども理解を深める指導をまずはリーダーを中心に行い、また、多数派の集団の側にも問題提起として投げかけていくのである。

5. リーダーへの指導

(1)「包摂と排除の境界線」の顕在化と力学としての作動の可視化

ーリーダーに学級の何を見せ、気付かせるか

先に、多数派からすれば異質性を持った「問題層」の子どもの問題を、まずは周辺的な位置にいる子どもから取り上げ、最後に、もっとも困難な子どもの引き起こす事例を本格的に取り上げるといった順序性に従って、そうした事例やその事例に現れた困難な課題を抱えた子どもの子ども理解を深める指導をまずはリーダーを中心に行うと述べた。

学級では、子どもたちの様々なトラブルが生じる。そして、そのトラブルを通して、学級集団は、いわば「自然に」、その子どもを仲間として受け入れるか、排除するかを決定し、実行していく。そのやり方は、露骨に行くか、ソフィースケートされた形で行うかの違いはあるにしても。そして、そのことを通して、学級集団は、「問題層」の子どもを排除することを通して新自由主義的に包摂されていく集団となっていくのである。

とりわけ、集団の多数派が総適応層化していると、勉強ができるかできないか(能力主義)、管理主義的で、人権侵害を含んだものであっても、学級や学校の決まり・校則を従順に守っているか(権威的秩序への従属)などの学校的価値の視点から判断し、学校的価値に反した子どもは当然排除する意見が出てくる。そうした時に、私たちは、「当然排除する」と考えた判断根拠として、私たちのなかには「包摂と排除の境界線」があり、そうした価値基準を私たちも受け入れているので

あり、また、排除することを私たちが受け入れた時点で、こうした排除の力学が作動しているのだということ、リーダーの子どもたちに語り、説明することがまず必要である。つまり、リーダーたちに、学級のなかには、言い換えれば、自分たちの意識のなかには、現に存在している「包摂と排除の境界線」を顕在化させ、それが実際に排除の力学として作動していることを可視化(見える化)するのである。つまり、学級の子どもの集団の現実のリアルな認識である。

そして、このことを認めるのか、認めないのかをリーダーたちに問うていくのである。当然、リーダーたちのなかでも意見は分かれるであろう。なぜなら、適応層として排除の側に立つのか、それとも問題層を排除せず、学校的価値に関わる違いと異質性という境界を越えて、それと連帯する側に立つのか、一人ひとりの生き方が問われてくる。そこから、対話が生まれてくるのである。私たち教師は、そうした一人ひとりのリーダーの自らのこれまでの生活のなかで知らず知らずのうちに身に付けてきた価値観に裏打ちされた意見を頭ごなしに否定するのではなく、まずは共感的に受け入れながら、目指すべき「どんな子どもも排除しない、見捨てない」という公共世界の価値を語りながら、子どもたち同士の対話の世界をひらいていくのである。こうしたトラブルをめぐる対話をリーダーたちとどう繰り返しながら、彼らの認識を異質な者を受け入れ、寛容なものにしていくかが問われているのである。

(2)異質な者を受け入れ、境界越えを可能にするリーダーを育てる指導

異質な者を受け入れ、境界越えを可能にするリーダーを育てるためには、様々なトラブルの解決と課題を抱えた子どもについて学び合いを重ねていくことが大切だと述べた。そして、そのことから現代社会の排除の機制とそれに対する自らの認識と生き方を語り合い、学び合う場をつくっていくことがリーダー指導には求められるのである。

この点に関わって、藤木祥史氏は次のような指摘をしている⁸⁾。第一は、話し合いは楽しいという感覚を育てるということである。話し合いの場そのものがまず最初につまらなければ、リーダーをその場に結集させることができないからである。

第二は、トラブルが解決することによって、学級や学校の「安全・安心・安定」が獲得され、そのことを通して、それを提起した教師への信頼が紡ぎ出されていくということである。

そして、第三には、リーダーたちの他者認識と自己認識を育てることである。具体的には、一つは、まず問題層の子どもたちは、排除するほどでもないという認識を持たせることである。子どもたちは、具体的事例の分析と読み解きを通して、今回のトラブルとその

子どもをどのように見たらいいのかということについての教師のすじみちだった指導は受け入れることはできるのである。たとえば、暴力的な傾向があった子どもであっても、適切な指導が行われることによって、指導が通るようになり、だからその子どもも「怖くない」のだというように。

二つは、問題層の子どもの苦悩への共感的認識を生み出すことである。「勉強がわからない」とか、「自分のことをわかって欲しい」とか、問題層の子どもの発達疎外の苦悩を具体的な行動の読み解きを通して、共感的に理解することができるようにしていくのである。このことを通して、リーダーや集団の問題層への共感的なヘゲモニーの成立が成立する。

三つは、こうした問題層の子どもたちを自分は実は知らず知らずのうちに排除することに荷担していたということに気付かせ、そうした自己認識を育むことである。つまり、「集団の課題に抑圧される側」としての問題層の把握と「加害者」としての適応層の自己や集団ということである。つまり、「集団の民主化の課題が集約」された子どもということである。

四つは、こうしたリーダーたちとの対話のなかで明らかになったことをリーダー集団にとどめるのではなく、子ども集団全体へ投げ返し、集団の他者認識を変革していくことである。それらを常に集団のなかの理解可能層や集団全体に投げ返しなが、問題層の子どもや自分も含めた、適応層としての集団全体についての子ども理解を深めていくのである。

(3)リーダー指導の残された課題

では、最後に、リーダー指導についての残された課題について述べていこう。リーダーたちが異質な子どもや問題層の子どもを排除するのではなく、境界越えをして、異質な子どもや問題層の子どもたちとつながり直していくためには、何が必要か。

それは、第一に、こうした問題層の子どもたちは、これまでの自分をふりかえり、新たな自己実現へと旅立とうと決意したことに対して、そのことを理解し、支えるという支持的認識を育てていくことである。それは、自分たちもまた程度の差こそあれ、同じ現代社会を生きるものとして、共通の生育環境と発達課題を抱えているのだという共通性の発見を媒介にして、問題層の子どもを仲間として捉え、彼らの自立へ向けた闘いを支えていくリーダーになっていくということである。すなわち、リーダーや集団の問題層への共感的ヘゲモニーの成立である。

このプロセスでは、当然、リーダーとしてのこれまでの自分の立ち位置や仲間への向き合い方について反省的に振り返りを行うこととなり、その結果、これまでの自らの生き方を自己批判することにもつながっていく場合がある。

第二に、仲間の自立への闘いを支えるか共感的なリーダーとして育てていくためには、学級や学校の様々な活動のなかで生じるトラブルに対しても、それに対してどのような対応を取るのか、どのように支えていくのかが問われてくる。なぜなら、そこに共感的なリーダーとしての価値観や態度、生き方が現れてくるからである。

また、こうした共感的なリーダーとしての育ちをさらに促進していくためには、社会の見方や様々な分断や包摂・排除の事例について対話し、考えを交流することも大切になってくる。

第三に、こうした取り組みを進めていっても、なかなか排除の思想を捨てきれない中間層の核が残っている場合があるが、それはどのようにしていけばよいのであろうか。なかなか排除の思想が捨てきれないというのは、それだけ現代社会の支配的な価値観に過剰に適応し、強く囚われ、縛られているということである。だから、当然そうした面への批判がリーダーとしては必要である。しかし、同時に、そうした批判が頭ごなしに、外行的に行われても、それは支配的なたちに強く適応し、縛られているものには届かないであろう。彼らの声にも耳を傾けながら、しかし、同時に強く適応し、縛られているがゆえに生じる矛盾に着目し、そのことがつくり出す彼ら・彼女らの悩みに共感的に接していくことが大切である。そして、そうした悩みを人ごとではなく、自らも抱える悩みとして、ともに取り組み、解決していこうという共生的姿勢が求められる。すなわち、リーダーや集団の問題層への共感的ヘゲモニーの成立から共生的ヘゲモニーへの発展である。

おわりに

「包摂と排除の切断線」を基軸に、四重の排除の仕組みが作り出され、子ども集団がバラバラに切り離される状況が広がっていくなかで、こうした排除の力学を可視化し、境界越えを可能にしていく子ども集団の指導のあり方について検討を行ってきた。また、そのことを中心になって進めて行く、リーダー集団の指導のあり方についてもいくつかの視点を述べた。

こうした排除の仕組みはさらに進化し、子どもたちも日々そのような生活のなかで生きているがゆえに、そのことの大きな影響を受ける。そうした新しい支配のあり方とそれに抗う実践のあり方について、さらに検討を進めていきたい。

注

- (1)拙論「現代の子ども支配の構図と集団づくりの課題ー『包摂と排除の力学』を越えるー」和歌山大学教育学部紀州要教育科学67集、2017年参照。
- (2)船越勝他編『学級崩壊克服へのすじみちーかわる教師、かえる教室 第5巻 中学校』フォーラムA、2001年参照。
- (3)拙論「現代の子ども支配の構図と集団づくりの課題ー『包摂

- と排除の力学』を越えるー」参照。
- (4)京生研は、全国生活指導研究協会の京都支部として、1983年に結成された。毎年、研究部によって、基調提案が作成されている。
- (5)京生研研究部「2001年度京生研基調提案 集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」(文責 藤木祥史)、私家版、2001年。
- (6)パウロ・フレイレ著・小沢有作訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年参照。
- (7)ポール・ウィリス著・熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎どもー学校への反抗・労働への順応ー』筑摩書房、1985年参照。
- (8)藤木氏の筆者への私信。
- (9)筆者が作成した。

表 子どもの内的他者・内的自己と教師の指導(個人指導・集団指導)の発展関係⁹⁾

子どもの言動の特徴 (自分)	内的な他者	内的な自己	教師の個人指導	リーダーの指導	集団全体の指導
暴力、パニック、キレる 自己中心性、他者不信	支配的な他者	支配的な他者に誘われた暴力的で、他者不信の内的な自己	子どもの内面に共感する どのような対応に悪い反応をするのかを見抜き、否定的な反応をおこさない対応を予想・発見する	教師とリーダーの信頼関係の構築。評価しつつ、グループの要求を代弁することを教える。	学級づくりの目標への大まかな合意。リミットセッティング(限界設定)。ロールモデルとしての教師のかかわりを学級集団に見せていく。
無視をする	支配的な他者	暴力的で、他者不信の内的な自己	無視をせず、共感的に回答する どのような対他関係を生きてきたのか探る 発達課題と生育史の関係を明らかにする	リーダーの思いを聴く。かかわり方を教える。 排除するほどでもないという認識を育てる	ロールモデルとしての教師のかかわりを学級集団に見せていく。
試す(くそばあ、お前なんか嫌いじゃ等々)	支配的な他者、共感的な他者の小さな芽	暴力的で、他者不信の内的な自己、自分を理解してくれる他者を求める内的な自己(無意識の場合も)	言動は批判しつつも、共感的に回答する 頭ごなしに怒らない、逆ギレしない、試されていると自分に言い聞かす、ユーモアの精神で回答する(本当は好きなんやろ、好きなときは好きっていうんやで等々)	リーダーの思いを聴く。それに共感的に回答する。(ケア)少数派の子ども(課題を抱えた子ども)の言動を考えさせる。少数派の子どもへの共感的視点を持つリーダーに着目する。 少数派の子どもの苦悩への共感的認識を育てる	少数派の子ども(課題を抱えた子ども)の言動を共感的な視点から教師が読み解き、学級集団に語る。(問題行動は批判した上で)集団の側の排除の姿勢について問題を投げかける。
甘え始める(おんぶ、だっこ、お膝、愚痴を言い出す等々)	支配的な他者、共感的他者の誕生	暴力的で、他者不信の内的な自己、自分を理解してくれる他者を求める内的な自己の誕生(もう一人の自分)	甘えを受け止め、共感的に回答する、度を越えた甘えの要求に対しては、受け入れられない行動の要求もあること、しかし、それはその子の人格を拒否・否定しているわけではなく、愛していることを教える	リーダーの思いを聴く。それに共感的に回答する。(ケア)少数派の子ども(課題を抱えた子ども)の言動の背景を見つめさせる。リーダー集団でそれについて意見交流を行う。少数派への共感的視点を持つリーダーに着目させていく。 活動における共感的認識を育てる	少数派の子ども(課題を抱えた子ども)の言動を共感的な視点から読み解き、学級集団に考えさせる。(問題行動は批判した上で)肯定的な面はほめる。少数派への共感的な視点を持つリーダーに着目させていく。
甘えと反抗が交互に起こる	支配的な他者と共感的他者のせめぎ合い	どちらの他者を信じたらいのか迷い、葛藤する内的な自己	共感しつつ、要求するという複眼的指導を強める	リーダーの思いを聴く。それに回答する。少数派の子ども(課題を抱えた子ども)の言動の背景を見つめさせる。リーダー集団でそれについて意見交流を行う。少数派への共感的視点を持つリーダーを広げていく。 排除の思想を捨てきれない中間層のリーダーへの批判を導き出す	少数派の子ども(課題を抱えた子ども)の言動を共感的な視点から読み解き、学級集団に考えさせる。(問題行動は批判した上で)学級集団の肯定的な面はほめる。少数派への共感的な視点を持つリーダーによりいっそう着目させていく。
突然強い反抗を示すときが来る	支配的な他者の共感的他者への最後の反撃	他者に信じてもらったことがないので、内面に大きく育ちつつある共感的他者がやっぱり自分を最後には裏切るのではないかという不安にとりつかれる内的な自己	ここでぶれずに、共感しつつ、要求するという複眼的指導を貫く、教師の自分だけはどんな時でも、自分を裏切らない存在であることを示す	リーダーの思いを聴く。それに回答する。少数派の子ども(課題を抱えた子ども)の言動の背景を読み解かせる。強制ではなく、少数派への子どもへの自主的行動を促す。	少数派の子ども(課題を抱えた子ども)の言動を共感的な視点から学級集団に考えさせる。(問題行動は批判した上で)学級集団の肯定的な面はほめながら、否定的な見方をゆきぶり、排除の姿勢に気付かせる。リーダーの自主的行動に着目させる。
安定した信頼関係が形成される	共感的他者の方が支配的な他者よりも大きくなる、共感的他者が内面において確かな他者として根付く	自己受容できる内的な自己の形成、自己肯定感の奪還	相対的に距離を持った関係を教える 友達や、特にリーダーとの関係に開いていく	リーダー中心の指導への転換(ピア・アプローチの本格的導入)	少数派の子ども(課題を抱えた子ども)の問題を、学級集団の側から自分たちの問題として考えさせる。支援の方針を考え、アプローチを始める。
リーダーや友達への信頼関係も、徐々に形成されていく					