

自己形成と関係形成の作用—関係的出来事を通して—

学校構想サブプログラム

牧野 優太

【指導教員】 岩川 直樹 宇佐見 香代 浅海 純一

【キーワード】 関係的出来事 自己形成 関係形成 社会形成

1. はじめに

授業中、顔が見えない（表情が変わらない）彼に少しでも向かいたくて、授業を折り直し、教材研究にむかう教師がいる。彼を通して単元にむかい、単元を通して再び彼にむかう。その場においても、立ち姿、言葉、まなざし、そして単元/文脈を通して、教師は彼にむかおうとする。その彼に、教室で隣にいる彼女が彼に授業の問いに対して質問を投げかけ、彼は彼女に答えたくて応答した。彼女も納得した様子で感謝の意を伝えた。教室にいる何人かの生徒が、その様子に身体が、視線が向けられていく。ここで彼は、ブーバーが言うように、人が人を<汝>として呼びかける関係のなかでのみ立ち上がる、応答可能な存在として教室の場に現れている。その<我・汝>の関係は二者関係に閉じることなく、教室全体へと開かれていく。（『我と汝・対話』）つまり、それぞれの<イカタ>が一人の教師、一人の生徒を支えること、かかわりあうことの中で一人ひとりの変容が確かに存在する。

一人の自己形成に人とのかかわりのなかに生きなければ、人として成長することができるだろうか。例えば、オタマジャクシは一匹でもカエルになることができるが、オオカミに育てられればヒトは二足歩行をすることも、ことばを交わすことも、繊細な表情を浮かべ、傷つくことも傷つきに気づくこともできない。そのため、かかわりのなかではじめて人は人になり、かかわりのなかでたえずその自己形成を再構成している存在である。その存在である人は、人とのかかわりを生きることで、私の人生（ライフ）や私たちの生活（ライフ）と呼ばれる人間的な生（ヒューマン・ライフ）を織りなしている。それは、人と人との関係形成なしに自己形成も社会形成もありえない。すべて人

と人とのかかわりをとおして織り直されつづけているものなのである。

昨今では、資質・能力体制により「何ができるようになるのか」かが教育実践では重視されている。例えば、英語の reading を正しく早く読めるために、精読と速読を何度も繰り返すことを行い、国語で論理的に考える力を養うために、構想を意識した読み方を意識しながら読むこと、これらは「何ができるようになるのか」を意識した「～ため」を念頭においた教科指導法である。

一方で、いつも一人でいる生徒を潜って「山月記」の学びを試みた結果「何でも語れる友達がいることが幸せだろうな」と、その生徒は教室で発言することとなった。「～できた」「～力がついた」ことは結果として顕になってはいるが、「クラスメイト」がいる「教室の場」で「彼」が発言したことは彼自身も含めて変容し、彼が発言した何秒間の沈黙はあらゆる人に作用した場であることは、授業が終わったインフォーマルな場でも彼の今までのあり方と彼を囲む生徒一人ひとりの<イカタ>の変容、つまり関係的出来事として授業中の当事者である教師のまなざしによって確認されている。「～できた」という成果が明示されなくとも、彼が教室という共同の場で言葉を発したという出来事は、デューイのいう<一つの経験>として、彼自身と周囲の生徒、そして教師の関心の向け方を同時に変容させている。（『民主主義と教育』）

このように、「わたし」「あなた」と共に変わり「分かち合う」ことで自己形成にも関係形成にも作用する出来事を見つめ問い直すことに意味がある。それらを見つめ直すことで、ここで初めて問い直すことができるのが、かかわりの質である。どんな物体間にも、どんな生物間にもない、そしておそらくどんな AI 間

にもないような、人と人とのあいだに固有のかかわり。そこにはどんな関係的出来事が生起しているものなのかをいくつかの実例を出して見ていきたい。

2. 研究目的・考察

自己の形成には他者とのかかわりがあり、そのかかわりが良くも悪くも関係形成はかかわり通して変容していくことの出来事を問い直すことの意味合い/問い直すことを目指す。一つの出来事がどんな作用によって生まれ、どんな作用をもたらしているのか。それによって様々な重要な変化が個人にも場にも現実的に生じていることは先ほども説明した点である。

しかし、〇〇力をつけることをめがける<目的一達成>型の教育実践観の枠組みからは、そうした出来事がノイズとしてはじかれてしまう。「分かち合いの教育」がもつ教育の意味合いが「身につけさせる教育」の発想だけでは見えにくくなっていないか。それらはフォーマルな場、インフォーマルな場といった定形な場からでもなく、私的・公的といった一定の関係でなく、個人のスペックが身に付く/向上することではない教育観を問い直しにも関わってくる。

つまり、<出来事一生成>型の教育実践観にしか問い直せないことの必要性を考察していく。

3. 研究方法

本研究は、「関係的出来事」＝関係の中で生成する出来事から意味、その作用を捉えていく。Alexander M. Sidorkin(1999)の教室や学校という場が対話的になるうえで重要なものを「起源となる関係的出来事」(ORIGINAL RELATIONAL INCIDENT)と名付けた、シドキン-キンの関係的出来事という概念を倣い、この視点で出来事の意味を見つめ直すことを方法とする。

3.1 関係的出来事を捉えるために記述の基本的枠組み

本研究では、教育実践において生起する「関係的出来事」を捉えるために、以下の視点を重視していく。この記述は、出来事をあらかじめ「原因—結果」や「意図—行為」として説明するのではなく、関係のなかでどのように生成し、どのような変容をもたらしたのか

を、過程的・関係的に記述することに重点をおく。ここで重要なのは、AがBに置き換わったという単純な変化ではなく、AがA'へと変容したという質的な点を捉える。この段落の記述は、あらかじめ設定された目標や達成度の枠組みでは捉えきれない、出来事固有の生成的側面に触れていく

3.2 出来事の生成過程の記述(個・関係・場)共時的

焦点となるのは、登場する主体(生徒、教師、友人)だけでなく、それらが位置づけられていた場(教室、休み時間、授業中、部活動、放課後など)や、そこで共有されていた規範、役割である。最も、「あなた」「わたし」の関係、その変容を重きに記述する。その上で、日常的に反復されていたやりとりや振る舞いなどをインフォーマル、フォーマルな異なるシチュエーションから記述していく。これらは、単線的因果関係では見えてこない。一つの出来事の作用、その出来事の細部を「なぜ、そうなったのか」ではなく、「どのようにして」に迫っていく。「わたし」と「あなた」の間(関係形成)から、「わたし」(自己形成)の変容・作用/「あなた」(自己形成)の変容・作用、「わたしたち」の場(社会形成)の変容・作用を捉えていく。ある特定の実践から<目的一達成>型と<出来事一生成>型の差異、関係的出来事から生成されるもの、またそれらを用いているものを共時的(synchronic/構造的)な手法を用いる。

3.3 出来事の生成過程の記述(過去—現在—未来)通時的

出来事が生起する以前に、何がどのように関係に置かれていたかを記述する。関係的出来事の記述、その出来事によって何が立ち上がったのかを記述する。その時その場の一回性的な出来事(現在)、これまでの様々な場面の出来事(過去)とのつながり、これからの様々な場面の出来事(将来)とつながるという意味を捉えていく。時間軸に沿って、一人の自己形成から、その一人の関係形成にその場を生きる社会形成の変容を通時的(diachronic/歴史的)な手法を用いる。特定の「原因」を特定するのではなく、言葉、視線、

身体の配置、沈黙、といった些細な点にも注目する。それまでのやりとりの延長としては説明しきれない「違和」や、誰か一人の意図に還元できない関係の変容を丁寧に書き出す。

以上の視座に基づいて、以下は私が立ち会った中学校二校と高校一校の記述である。

4. 語りたいと思うには一自己形成の作用一

語りたいと思うことばは、最初からことばとしてあるわけではない。多くの場合、それはからだの所在として、立ち止まりとして、あるいは言いよどみとして、先に現れている。

野球部に所属していたRは、野球部を辞めようとしていた。そのことを顧問に伝えるため、彼は職員室の前に立っていた。入るでもなく、立ち去るでもなく、用事のある場所の縁に、からだだけを置いている。声をかけるべき理由はすでに分かっていたが、それでも私は「どうした」と聞いてしまった。「いや、～先生に用があって」そう答えるRのことばは、用件を伝えるためのものというより、いま自分がここに立っている理由を確かめるためのものようだった。

私は知っていた。彼が野球部を辞めようとしていることも、何を伝えたいのかも。「そうか。呼んでこようか」そう返すと、Rは小さく首を振った。

「いや……先生。うん」私は「うん？」とだけ返し、笑ってみせる。すぐにことばを重ねず、三秒ほどの沈黙をその場に置く。その沈黙は、問いというより、Rのからだに並び立つための間だった。

Rはすぐには踏み出さない。だが、踏み出せないまま、その場に居続けている。その緊張は、「教師」と「生徒」という関係だけでできているのではない。職員室という場所、これまでに重ねられてきた指導と期待、野球部という制度、それらが幾重にも重なって、彼のからだをそこに留めている。私は歩き出してしまった。Rの一步を促すためではなく、並ぶために。職員室前のベンチに腰を下ろすと、Rも少し遅れて隣に座る。視線は合わない。ただ、同じ方向を向いている。その並びのなかで、ようやくRのことばがこぼれる。「もう、辞めようと思って」

私は「そうか」とだけ返す。それ以上の評価も助言も挟まず、そのことばがこの場に落ち着くのを待つ。するとRは続ける。「俺、元々、親から半強制的に入れさせられて……勉強も、本当はここに入れる頭じゃないけど、たまたま入れて……だから、勉強を頑張りたい」

それらのことばは、顧問に向けて準備されていたものかもしれない。しかしこのときは、「私」に向けて差し出された。正確には、隣に並んでいるこのからだのあいだに、そっと置かれた。私は思わず「伝えてくれて、ありがとう」と言っていた。評価でも励ましでもなく、ただ受け取ったことを伝えることばだった。「先生なら、伝えても大丈夫かなって」Rはそう言う。何が「大丈夫」とは明らかにならない。だが少なくともこの場では、「大丈夫」と、ことばを置いても崩れないあいだが保たれていた。話の終わりに、Rはぼつりと付け加えた。「ただ、野球は好きなんだ」その一言は、説明でも弁解でもなく、R自身が私に向けて確かめたことばのようだった。私はそのことばに救われた。語りたいと思うことばは、説得や整理の結果として生まれるのではない。からだとからだ並び、沈黙を共有し、同じ場を生きるなかで、波のように大きくも小さくも寄せ返す関係があるからこそ、その波しぶきとして立ち上がってくる。彼が内側から勇気を捻り出したからだけでなく、並び、待たれ、受け取られる関係から「語れるわたし」が関係的出来事として立ち上がった。Rのことばもまた、そのあいだを生きた痕跡である。

5. 「あなた」と「わたし」のあいだから一関係的出来事の意味合い一

人はいつも、ことばによって自分を表しているわけではない。むしろ多くの場合、そのからだの向きや、視線の行き先、声を発するかどうかをためらう沈黙のなかに、その人が生きている関係のありようがあらわれている。

一年〇組のMは、誰といっても明るく、快活な生徒だという印象をもたれていた。運動部に所属し、体育祭の前には「ぜってー一負けない」と笑いながら口にする。体育祭後の感想文には、「一位になれず悔しか

ったので、合唱祭では必ず一位を取る」と書いていた。負けず嫌いで前向きな子—それが、Mをもっとも分かりやすい像だった。学校で私を見つくと、Mはよく笑顔で手を振り、冗談まじりに挨拶をする。どこかあどけなさを残しつつも、授業中は集中して取り組む姿がある。クラスの中で特定の親友がいるわけではないが、誰かと軋轢を生むこともなく、それとなく周囲と折り合いをつけながら過ごしているように見えた。

ただ、その明るさとは裏腹に、Mは体調を崩して学校を休むことが少なくなかった。担任は、部活動にも学習にも意欲がないわけではないと語っていた。実際、Mの日々の取り組みを見ていると、その言葉はうなずける。だからこそ、思うように通えない日が続くことは、M自身にとっても葛藤だったのだろう。

そんなMを象徴する出来事があった。Mは授業中、周囲の表情をよく確かめながら過ごしている姿が教室での<イカタ>である。英語の授業で、全員参加のあいさつ練習をするとき、教室に活気が生まれると、Mは笑顔で声を出す。一方、道德の授業でグループになり意見を伝え合う場面では、自分から発言することは少なく、聞き役に回っている。国語の授業での「漢字当てクイズ」では、答えが分かっている様子で口元を動かしながらも、周囲を何度も見渡し、結局ことばにはしない。休み時間に「どうして答えなかったの？」と尋ねると、Mは「え？まあ……うん」と曖昧に相槌を打つだけで、その話は終わった。

場に合わせているのか、自分を守っているのか—その判断を急ぐことは、ここでは重要ではない。大切なのは、Mが自分の考えを、その場のなかでことばにすることをためらわせているものは何なのかを問うことである。

六月下旬、ネット依存をテーマにした道德の授業があった。その時間、彼女の隣にはNが座っていた。Nは不登校気味で、普段はほとんど学校にこない生徒である。教室の空気は、いつもと変わらない落ち着いたものだった。

ネット依存のチェック結果を見て、私が「けっこ

う数値高いね」と声をかけると、Nは「ゲームが足を引っ張ってます」と、少し照れたように答えた。そのやりとりを、Mは視線を逸らすことなく見つめていた。Mがそのとき何を感じ、何を考えていたのかは分からない。ネット依存から抜け出す方法を考える時間になり、教室が静まり返ったそのときだった。MはNに向かって、「どう？何か案、浮かんだ？」と声をかけた。誰の指示でもなく、沈黙のなかに、自分から踏み出すようにして。Nは「んー、あんまり」と苦笑いを浮かべる。MはNのワークシートをのぞき込みながら、「Nくん、ゲームめっちゃするんだね」と言った。「うん、ずーっとしちゃうんだよね」そんなやりとりに、隣のKくんが「確かに、ゲームすると止まらないよね」と加わる。やがて、教室のあちこちで、誰に促されるでもなく、考えが交わされはじめた。

Mのこの動きが何によって生まれたのか、説明の仕方はいくつもあるだろう。しかし、この出来事を「あなた」と「わたし」のあいだ—という切り口で捉えるなら、ひとつのことが見えてくる。それまでMが教室で生きてきた<イカタ>に、確かな差異が生まれたのだ。それは、「言ってもいい」という支えが、Mのからだに作用した瞬間だった。それは「自己主張したい」「目立ちたい」という衝動ではない。誰かの関心にふれ、誰かと関係を結び直そうとするその瞬間に、「わたし」は支えとして立ち現れる。Mと私、MとN、MとK、そしてそれを見守るクラスメイトたち—それぞれが互いに作用し合いながら、その場の関係を変えていった。

これら一つひとつの行為と言動は、関係的出来事として、Mの、そして教室の<イカタ>を変容させたと言えるだろう。それは直線的に積み重なる変化ではない。断続的で、揺らぎを含んだ変化である。しかし確かに、Mも教室も、そのあいだを生きながら、変わり続けている。関係的出来事は、説明の対象である以前に次の実践を産み直す拠点になる。つまり関係的出来事は、教育を「達成の連続」ではなく「生成の連続」として捉え直すための足場である。

6. まなざしの変容—関係形成の作用

「相手」とは、ただそこにいる他者のことではない。相手とは、こちらのからだの表出を受けとめ、こちらが自分でもまだ言い分けられない何かに、輪郭を与えてくれる存在である。相手になってもらうことのなかで、ひとは自分の感情や欲求を感じ分け、自分の姿勢を組み立て直してゆく。そして同時に、ひとは誰かの相手になることのなかで、自分の生を編み直す。相手になるということは、ことば以前の揺れを引き受けることだ。まなざしとは、その引き受けのしかたのことである。

一年〇組のSは、サッカー部に所属する生徒だ。ふだんから人の目をよく気にしていて、私ともよく目が合う。休み時間には同じサッカー部の生徒や、帰宅部のHと一緒に過ごすことが多く、他の生徒たちともそれなりに輪をつくっている。四月のころから、ふざけすぎて注意を受けることがあった。だが夏休みを挟み、九月に入るころから、そのふざけは質を変えていった。教室の空気を試すような、こちらの反応を引き出すような、煽る口調が私に向けられるようになり、友人関係のトラブルも重なって、彼の落ち着いたさが教室全体に波紋のように広がりつつけていた。

九月中旬、私はTTとして道徳の授業に入った。授業前からSは私と目が合うたびに、笑顔のない顔で「なに？」と言う。高圧的とまでは言えない。しかし、こちらの身ぶりや距離を測るような、硬い響きがあった。私がある場を離れると、近くの友達と笑い合う声が聞こえる。授業が始まって、Sのからだは椅子に落ち着かない。教師の説明の最中にも、周囲が対話しているときにも、ふいに「なに？」と声を立てる。私には、SだけでなくHも同じように動いていることが見えていた。私がHに近づくと、Sが小声で「いけいけ」と囁くのが聞こえた。合図のようなその一言に、周囲の生徒たちも引つ張られるように様子をうかがいはじめる。教室のあちこちで、ことばが出そうで出ない、視線だけが忙しく行き来する。

私はそのとき、こちらの選択肢をいくつも頭のなかに並べられ、どれが彼のためになるのか。どれが

クラスのためになるのか。目の前のミクロの出来事と、その背後にあるマクロの関係を行き来しながら、からだの内側で考え続けていた。しかし私は、ことばで押さえ込む前に、まず自分のまなざしの置き方を変えようとした。授業に向かえていないSとHだけを見るのではない。授業に向かおうとしている生徒の姿勢を、丁寧に見て、うなずき、ノートをのぞき込み、教師の話に身体を向ける。そのようにして私は、「授業に向かうからだ」を自分の側で見せることにした。すると何人かの生徒は、そのまなざしに引かれるように、少しずつ姿勢を戻していった。だがSだけは変わらない。むしろ、こちらの動きをさらに確かめるように、落ち着かなさを増していく。

授業が進んだある瞬間、Yが問いを投げかけられたが、ぼんやりしていて答えられなかった。そのとき松坂が、声を張り上げる。「Y寝ないで〜」教室ははじめ笑った。笑いは、場を和ませるためにも使われる。けれどSは、その反応に背中を押されたのか、同じことばを何度も繰り返した。「Y寝ないで〜」「Y寝ないで〜」Yは苦笑いを浮かべつつける。笑う生徒もいる。しかし半分ほどの生徒は表情を変えない。笑いでも沈黙でもない、薄い緊張が教室に漂った。私はその空気を「あぶない」と感じた。いまここで、誰かが「相手」ではなく「標的」にされる側へ滑り落ちる可能性がある、と。授業の終わり際には、Sはタブレットケースのマジックテープを必要以上に何度も剥がしては付け、音を立てた。私が横を通ると肘をぶつけてくる。小さな行為だが、こちらの境界を試すような触れ方だった。

授業後、私はその様子を先生方に共有し、数名の教員で一人ずつ生徒指導を行った。大人が三、四人で一人の生徒を囲む体制は、どのようにして映っただろう。教室での姿勢とは異なり、Sは神妙な顔で事実確認に答えた。Hは「やりたくなかったけど、Sに指示されて」と言った。Sは終始号泣し、「すみません」を繰り返した。

ここで、私のまなざしはもう一度問い返される。この涙は、何の涙なのか。叱られたから、囲まれたから、こわくなったから—それだけで説明してしま

うと、涙はただの反応になってしまう。けれど、あの授業の最中に松坂が放っていた「なに？」「いけいけ」「Y寝ないで〜」ということばもまた、S自身がまだ言い分けられない何かの表出だったのではない。Sは誰かを責めたかったのではなく、誰かのまなざしを引き受けてほしかったのかもしれない。自分が教室のなかでどう見られているのか、その不安をほどくために、他者の視線を操作しようとしていたのかもしれない。

もしそうだとすれば、Sは「相手」になってもらう道を知らないまま、「相手をつくる」ための不器用な手つきとして、あの行為を繰り返していたことになる。「まなざしの変容」とは、Sが反省して静かになった、ということだけではない。私の側のまなざしが変わることでもある。つまり、Sを「問題行動の主体」としてのみ固定するまなざしから、Sの行為を「相手を求める未分化な表出」としても読み取るまなざしへ—その往復運動が必要になる。叱ることが不要だと言いたいのではない。境界を示し、守ることは必要だ。ただ、その境界の示し方が、Sを孤立させる囲い込みになってしまうとき、Sはますます「相手」を失う。逆に、境界を示しながらもなお、Sの表出に応答する「相手」としてこちらが立ち現れるとき、Sは自分のからだとことばをつなぎ直す可能性を得る。

あの指導で、Sの姿勢が「場に応じて」変わったのは確かだろう。だが、そこで止まるなら、それは表層の適応にすぎない。Sはこの出来事以降、私に話しかけることもまなざしを交わすこともしない。私もSにまなざしを交わせなくなった。私は教室には、責める-責められる以外の関係がある。笑いで人を追い詰める以外の関係がある。からだの落ち着かなさを、ことばへとつなぎ直せる関係がある。そのことを、S自身が身をもって知るための道を、私たちはどう開くのか。—まなざしの変容とは、その問いをこちらが引き受けはじめることなのだ。私がSでいる関係と場を私はまたSとまなざしを交わし続ける。関係の結び結び方が変わる瞬間に、場の編み直しが関係的出来事から作用していた。

7. かかわりのなかで、ことばが生まれる授業

長野県にある中学校で、一つの授業に立ち会った。その授業では、「聞いてください、私のこと」という一枚の資料が用いられていた。そこに書かれていたのは、目の前のクラスにいる生徒たちが、日々抱えている悩みや戸惑い、言葉にしきれなかった思いである。名前は変えられているが、誰かの人生の一部であることは、読む者にすぐ伝わってくる文章だった。まず教師が、その資料を声に出して読む。

教室には、読み聞かせとは異なる緊張が漂っていた。それは「聞かされている」というよりも、「呼びかけられている」緊張である。読み終えたあと、生徒たちはそれぞれ、**「心が止まった部分」**に線を引く。教師は教室をゆっくり歩きながら、誰がどこに線を引いたのかを、ことばにせず受け取っていく線は、心の止まり木である。

同じ文章を読んでも、止まる場所は一人ひとり違う。それは、生徒一人ひとりが、これまでどんなかかわりを生き、どんな言葉に傷つき、どんな言葉に救われてきたかの違いでもある。

その後、生徒たちは一人ずつ、自分の「心が止まった部分」について語り始める。語りは、完成された意見として差し出されるのではない。語りながら、考えがほどけ、揺らぎ、また組み替えられていく。ある生徒の語りが、別の生徒の沈黙を揺さぶり、別の文脈から語り直される。教師から生徒へ、生徒から生徒へ、生徒から教師へ。ことばは一方向には流れない。教室のなかを行き来しながら、編み直されていく。

この場は、偶然に生まれたものではない。一回の授業で突然立ち上がるものでもない。教師が一人ひとりの生徒と積み重ねてきたかかわりの轍が、この場を支えている。資料に書かれていた「Iさん」は、その文章の元となった生徒の一人であった。

小学校の頃から学級長を務め、中学校でも委員長を引き受けてきたIは、あるとき友人からこう言われたという。「Iさんなんか、悩むことあるか」その一言は、Iからことばを奪った。「悩みなし人間」と呼ばれるうちに、自分のことを心配してくれる人などいないのだと思うようになり、友だちとのあいだ

に距離が生まれた。それでも、頼られたい、心配されたいという思いは、胸の奥に残りつづけていた。

その文章に、何人かの生徒が応答した。Lは、自分の経験を重ねて語る。兄に相談したとき、突き放されたこと。思ったことをうまく伝えられなくなったこと。話せない自分自身に対して、苛立ちを感じる。Iは、その語りを、評価も介入もせず聴いていた。資料とLのあいだを、からだをゆっくり動かしながら。そこには、語りを急がせない時間が流れていた。授業の終盤、Iは言った。「優しい人って、Lさんみたいな人だと思う」Iの「優しい」のなかには、具体的な誰かがいた。

後に教師は語っていた。Iの理想自己は、Lと重なっているのだと。そしてLもまた、「みんなのために何をすればいいかわからない」「どうそこにいれればいいかわからない」と、以前教師に語っていたという。二人は、それぞれの不確かさを抱えながら、互いを支え合っていた。その確かめ合いが、授業という一回性の場のなかで生成された。

生徒同士の形成は、教師抜きには語れない。それは管理や介入という意味ではない。葛藤や戸惑いを引き受けてきたかかわりの厚みが、語りを可能にしているという意味である。そのことは、Bという生徒の姿からも見えてくる。かつて不登校だったBは、教室に長くいることが難しく、教師のもとで給食を食べて帰る日々を過ごしていた。語彙も多くな、家庭との関係も容易ではない彼にとって、教師と過ごす時間は、数少ない安心の場だった。

ある日、教師は学年黒板に、Bとの出来事を綴った。それを、母親と並んで読む時間があった。最初、母親は学校を疑っていた。だが、その出来事を教師がBとともに並び見るなかで、母親の学校への構えは、少しずつ変わっていった。一対一のかかわりは、やがて場を変容させる。Bだけでなく、他の生徒との関係も、静かに編み直されていく。この授業で、Bは言った。「自分も相談できない。相談したいけど、すぐ解決したいけど、話せない」

その語りは、Bの過去を知る者にとって、何度も再形成されてきた自己の現在形だった。一回きりの授業でありながら、その一回性は、長いかかわりの

時間を凝縮していた。

教師は、BやIだけでなく生徒一人ひとりの言葉を過剰に肯定しない。否定もしない。ただ、その言葉に向き合ってきた軌跡を背負いながら、語りかける。「お前は、こういうことができる人間だぞ」それは、教室に向けられた言葉でありながら、まるで一対一で差し出される言葉でもあった。

教師の〈在り方〉そのものが、かかわりを支える一部となっている。この授業が示していたのは、関係的出来事の豊かさであり、その豊かさが、自己形成と関係形成、そして社会形成を、同時に織り上げていくという事実である。

8. おわりに

本研究がたどってきたのは、「授業で何ができるようになったか」を測るモノサシではなく、授業という一回性の場のなかで、誰が誰にどう触れ、どう触れられ、その結果として〈わたし〉と〈あなた〉と〈わたしたち〉がどう変容したのか、という生成の線である。ここでいう「関係的出来事」とは、個人の内面に閉じた変化でも、外から付与された成果でもない。ことば・視線・身体の配置・沈黙・教材／単元という媒介をとおして、関係そのものが編み直し、その編み直しが同時に自己形成と場の形成へ作用していく出来事である。

8.1 関係的出来事の意味合い—出来事は「結果」ではなく「拠点」

教材研究へ向かうことが、単元の達成へ回収されるのではなく、彼へ向かい直す回路になる。さらにその場で、隣のMがNへ問いを投げ、Nが「応えたく」なって応答し、感謝が返される。そこに複数の生徒の視線と身体が引き寄せられる。ここで起きているのは、「発言できた」という成果の発生ではない。相手に向かう運動が連鎖し、関係が編み直された瞬間である。この編み直しは、誰か一人の意図や技能に還元できない。教師のまなざし、Mの一步、Nの応答の身体、見守る同級生の沈黙や視線、そして単元／教材の文脈が、互いに作用し合いながら生成している。だから出来事は説明の対象である以前

に、次の実践を生み直す拠点になる。つまり関係的出来事は、教育を「達成の連続」ではなく「生成の連続」として捉え直すための足場である。

8.2 自己形成への作用—「語れるわたし」は、関係的出来事からの生成

自己形成は、個の内側で完結する成長ではない。初めに示したように、人はかかわりのなかではじめて人になり、かかわりのなかで自己を再構成し続ける。Sのエピソードで「語りたことば」が沈黙や並びとして先に現れ、やがて「先生なら大丈夫かなって」という言葉として立ち上がったのは、彼が内側から勇気を捻り出したからだけではない。並び、待たれ、受け取られるという関係が、彼を支えたからである。同様に、教室で彼が応答した出来事も、「能力の表出」ではなく、関係のなかで自己が立ち上がる瞬間だ。応答は、正解を言うことではない。「応えたくなる」という身体の向きが生まれ、ことばとして形を得ることだ。そこには、自己が自己へ戻って閉じる編み直しではなく、相手へ向かいながら自己を編み直す再形成がある。自己形成とは、相手に触れ、触れられた痕跡を引き受けながら、自分の姿勢を再び編み直すことにほかならない。

8.3 関係形成への作用—「相手」とのかかわりから場が変わりはじめる

関係形成とは、仲良くなることや衝突を避けることではない。相手が「標的」や「機能」ではなく、その立ち現れを互いに支え合うことだ。MがNに「どう？何か案、浮かんだ？」と声をかけた場面も、Sの「問題行動」とされる場面も、共通しているのは、関係の結び結び方が変わる瞬間に、教室の空気が編み替わるという点である。ここでキーになるのは、ケアの三角形（ケアされる-自分をケアする-ケアする）の連動である。誰かにケアされることが、自己へのケアとなり、他者へのケアへとつながる。この三角形が動き出すとき、関係形成は「管理」ではなく「生成」として起こる。教師が沈黙を置くこと、言いかけた注意を呑み込むこと、あるいは「ありがとう」と受け取ること—それらは小さいが、確

かな「あなた」と「わたし」の関係形成を潜り、場の形成（社会形成）に作用している。

8.4 関係的出来事を記述し直すことは、教育を「生き直す」

結論として、本研究が示したいのは次の一点に集約される。関係的出来事に注目することは、教育を<身につけさせる営み>から<ともに生き直す営み>へと再定位することである。生成の瞬間を共時的（個・関係・場）に、通時的（過去-現在-未来）に記述し直すことは、授業の評価軸を増やすためではない。教師が、目の前の相手とのあいだを生き直し、場の変容に責任を引き受け直すためである。関係的出来事とは、教育が教育であり続けるための、最小で最大の拠点なのである。そのなかで、教師-生徒、生徒-生徒、わたし-場のあいだに、形成の三角形が動きはじめる。自己を形成することに、「わたし」と「あなた」の関係形成へ作用し、「あなた」と「あなた」の間で「わたし」にも作用し、「わたし」と「あなた」の形成が場の形成に作用しあう。その連動が起きたとき、学びは「身につけさせる」ものとしてだけでなく、「分かち合いながら織り直される場」として立ち現れる。

主な参考文献

- ・Alexander M. Sidorkin (1999) BEYOND DISCOURSE—Education, the, self, and Dialgue State University of New York press
- ・デューイ, J. (1975) 『民主主義と教育（上）』松野安男（訳）, 岩波書店（岩波文庫）.
- ・デューイ, J. (1975) 『民主主義と教育（下）』松野安男（訳）, 岩波書店（岩波文庫）.
- ・ブーバー, M. (2021) 『我と汝』野口啓祐（訳）, 講談社（講談社学術文庫）.
- ・中村麻由子 (2018) 『〈まなざし〉の教育学』溪水社.
- ・文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領（平成29年文部科学省告示）』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf