



戸田唯巳「学級というなかま」実践におけるケアに関する一考察

星川, 佳加

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 18(2):1-10

(Issue Date)

2025-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100494056>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100494056>



戸田唯巳「学級というなかま」実践におけるケアに関する一考察

A Study on Care in the Educational Practice of
Tadami Toda "Gakkyu toiu Nakama"

星川 佳加*

Yoshika HOSHIKAWA*

要約：本研究は、1950年代に展開した戸田唯巳の「学級というなかま」実践が、今日生活指導において注目されるケアを含む実践として検討可能であるか考察するものである。ここでのケアとは、子どもの言葉にならない思いや願いに応答することである。戸田の実践記録を主な史料としつつ、当時発行された文集も参照しながら、ケイタという子どもに注目して戸田実践を分析した。特に4年生春の時点での戸田とケイタの関わり、6年生冬の時点でのケイタとコウイチの関わりとこれに対する戸田の記述に焦点をあてて、戸田実践の特徴について考察した。その結果、戸田自身が子どもの言葉にならない思いや願いに応答していたということ、さらに戸田が子どもと子どもの関係における言葉にならない思いや願いへの応答を価値づけていたということが明らかとなった。したがって、戸田実践はケアを含む実践として検討に値するということができる。子どもの声を聴く必要性が指摘される今、私たちは戸田の「学級というなかま」実践から多くの示唆を得ることができる。今後ますます「学級というなかま」実践の実相解明が求められる。

キーワード：子どもの声、戸田唯巳、ケア、生活指導、生活綴方

1. はじめに

今日、子どもの声を聴くことの必要性はますます高まっている。教育実践を創造するうえで子どもの声を聴くことが重要であるという事実は、今更強調するまでもなく多くの教育者たちの知るところであろう。それに加え、近年日本では「こども基本法」の策定（2022（令和4）年6月）や「こども家庭庁」の発足（2023（令和5）年4月）、「こども大綱」の閣議決定（2023（令和5）年12月）等に象徴されるように、国の政策レベルで「こどもの声を聴くこと」¹が重視されている。そのなかで、「こども・若者から意見を聴いたり、こども・若者が参加する仕組み」として、たとえば「意見を言いたいこども・若者を集めて、会を開く」、「SNSなどこども・若者が参加しやすい方法で意見を聴く」等の手段が示されている²。こうした社会の変化は、これまで子どもたちが置かれてきた状況を考えると、喜ばしい

ことである。

一方で、そのような手段によって本当に子どもの声を聴くことができるのかという点については疑問が残る。或いは、そのような手段によってききとられた声は本当に「子どもの声」なのかという不安が生じる。そう主張する根拠は、ケアという概念に求められる。

ケアは英語圏で日常的に使用される語であり、現代では日本においても例えば「心のケア」や「在宅ケア」等のように様々な文脈で使用されている。また、ケアという語は日常的な用語であると同時に学術的な概念でもある³。看護や保育の世界だけでなく、社会学や政治学、心理学や哲学などの学問領域において、ケアに関する研究が深められ、様々な角度から概念規定が試みられている。こうした学術的概念としてのケアは、近年日本の学校教育における生活指導の理論家や実践家からも注目されている。

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程／大阪成蹊大学

(2024年9月27日 受付)
(2025年1月31日 受理)

本稿におけるケアとは、子どもの言葉にならない思いや願いに応答することである。またここにおける応答とは、原則的に子ども自身のニーズを満たすことを目的とした言動である。

このケア規定は、戦後の生活指導論と生活指導運動を牽引してきた竹内常一が執筆した生活指導実践分析と、これに対する検討から仮説的に導き出されるものである⁴。この仮説的な規定に対して、ケアが学問的概念とされてきた1980年代頃以降の理論の蓄積のなかでも特にネル・ノディングズのケアと彼女のケア概念の根底にあるマルティン・ブーバーの思想を根拠に、その妥当性を示すことが可能だとされている⁵。

ここでのケア、すなわち内面的な対話（必ずしも言葉を伴わない）を通して他者の言葉にならない思いや願いを捉え、これに言動を伴う応答をすることは、容易ではない。適切に応答すること自体が難しいのはもちろんのこと、そもそも子どもの言葉にならない思いや願いを聴きとるまでに、多くの時間や関係性の変容が必要となる。「会を開く」「SNS」等の手段でこうした子どもの声を聴くことができるとは考え難い。それどころか、自身の言葉にならない思いや願いを自覚できていない状態のまま「会」や「SNS」で「意見」を求められれば、子どもに限らず大人であっても、その場の空気を読む発言や、質問者の求める回答をしてしまうことがあるであろう。だからこそ「子どもの声を聴く」ことを考えるとき、私たちは子どもの言葉にならない思いや願いを捉えこれに応答すること、すなわちケアについて意識する必要がある。

では、どうすれば子どもの言葉にならない思いや願いを含めてその声を聴き応答するケアが可能なのか。優れた教育実践には、子どもの声が聴きとられる場面がしばしば描かれている。これを手掛かりに、ケアについて考えられるのではないか。言葉にならない思いや願いを含めた子どもの声を聴きとり、これに応答する良心的な教師たちから、ケアについて学ぶことができるのではないか。

本稿では、その一つとして戸田唯巳（1919-2009年）の教育実践に着目する。戸田は戦後兵庫県西宮市において優れた教育実践を展開した小学校教師である。彼はその教師人生を通して、生活綴方という教育方法を大切にしてきた。実践記録『学級というなかま』（牧書店、1956年）及び本書に描かれている実践（以下「学級というなかま」実践と略記）のなかで発行された文集『星の子ども』、一枚文集『星の子の広っぱ』は、日本作文の会を中心に高く評価されてきた⁶。

戸田の『学級というなかま』は、生活指導における「仲間づくり」の実践記録として注目を浴びた。「仲

間づくり」は、戦後生活指導の理論的指導者を務めた宮坂哲文によって定式化された集団づくりのひとつである。宮坂は、「子どもの声をきく」ことの「もっとも本質的な意味」について、「すべての子どものなかにおおわれ、ふかく内蔵されている人間的個性的真実があるとの根本仮定の確信に立って、この仮定を、実践のなかで実証する過程としての生活指導そのものにほかならない」と述べている⁷。ここから、宮坂の定式化した「仲間づくり」に分類される戸田実践は、「本質的な意味」で子どもの声を聴くものであると推測される。

この「仲間づくり」は、戦後生活指導史上、主に1950年代を中心に広く取り組まれたものである⁸。一方子どもの声を聴くことと深く関わるケアは、2000年代以降徐々に学校教育における生活指導にて注目されるようになり、現在は生活指導や教育方法学において重要視されるようになった概念である。したがって本研究では、1950～60年代に当時の枠組みで評価された教育実践を、現代の概念で再評価することに挑戦する。

戸田実践に対しては、実践記録が公刊された1956年頃から今日に至るまでいくつかの先行研究がなされてきた。しかしながら、戸田の「学級というなかま」実践をケアの視点から分析する研究はない。また、「学級というなかま」実践に対して、実践記録や文集だけでなくインタビュー等も行いながらその実相を描き出そうとした先行研究も限られている¹⁰。

本稿では、戸田実践に関する調査から実践の概要や背景等を明らかにすると共に、実践記録『学級というなかま』及び当時発行された文集等に依拠しながら、戸田が同実践においてケアを展開し、価値づけていたことを明らかにする。そのことを通して、戸田実践の実相をより詳細に解明する必要性を示す。子どもの声を聴くことが求められる今、私たちは戸田の「学級というなかま」実践から多くの示唆を得ることができるのではないかと考えられる。

2. 「学級というなかま」実践の概要と背景

(1) 西宮市立瓦木小学校の周辺の状況

ここから、戸田の「学級というなかま」実践について、戸田の執筆した実践記録『学級というなかま』特に「おい、しっかりしろ」と題される節（pp.130-197）、当時発行された文集『星の子ども』、一枚文集『星の子のひろっぱ』、当時の教え子であるTさんやYさんへのインタビューから得られた情報、その他当時の西宮市の状況を示す資料をもとに検討をおこなっていく。

戸田の「学級というなかま」実践についてケアという視点から検討する前に、この実践の概要と背

景を確認する。「学級というなかま」実践は、1952年4月から1955年3月の3年間、兵庫県西宮市にある公立小学校、西宮市立瓦木小学校（以下瓦木小と略記）の4年赤組、5年赤組、6年赤組において展開した。いずれも担任は戸田である。クラス替えは5年生進級時にあり、6年生進級時には無かった。ただし、後述する通り転出入する子どもの多い学級であった。

瓦木小が位置するのは西宮市内の市街地で、北西に阪急西宮北口駅、南西にJR西宮駅、南東にJR甲子園口駅がある。1950年代、西宮北口駅周辺と甲子園口周辺には市場があった他、映画館などの娯楽施設や野球場もあり、瓦木小周辺は当時から大変賑わっていた。また西宮北口駅や西宮駅からは大阪市内、神戸市内へのアクセスも良く、瓦木小周辺は当時から大変利便性が高かった。さらに、瓦木小の東側には武庫川、南側には鳴尾浜や甲子園浜、北側には甲山があり、便利でありながら豊かな自然にも囲まれた地域であった¹¹。

こうした環境のためか、瓦木小校区には国鉄や電電公社、その他大きな企業の社宅が次々と建設された。当時まだ西宮市内では珍しかった鉄筋コンクリートの社宅マンションからは、阪急西宮球場を見下ろすことができたという。また、戸建ての社宅も立ち並び、中には敷地内に池のある一軒家もあったとのことである。瓦木小の東側を中心にこうした社宅が立ち並ぶ一方、西側には農地が広がっていた¹²。

(2) 瓦木小に通う子どもたち

校区内に農地があり、一方で商店や娯楽施設、多くの社宅が立ち並ぶ瓦木小には、様々な家庭の子どもたちが通っていた。古くからその土地に住む農家の子どもとして、親の農作業を手伝ったり、自ら働きに出て家計を助けたりする子どもがいた。商店や宿を営む家庭の子どももいた。戸田学級の文集には、自身の新聞配達を経験を綴った作品や、内職をする母を気遣う作品などが掲載されている。こうした子どもたちのいる学級に、企業勤めの父と専業主婦の母という家族構成のサラリーマン家庭の子どもたちが多く転出入した。サラリーマン家庭の子どもの中には、1950年代という時代にあって中学受験に向けた勉強に勤しむ者もいたことがわかっている。戸田学級の文集に掲載された子どもたちの日記や詩には、両親や兄弟姉妹と仲睦まじい暮らしを送っている様子や、父親と出かけて「ピフテキ」を食べたこと、遠足の集合に遅れてハイヤーで現地まで送ってもらったこと等も綴られている。

また、当時瓦木小に通う子どもたちの中には、親きょうだいとの離別や死別を経験している者もいた。太平洋戦争中、重要工業都市であった西宮は空

襲によって大きな被害を受けた。1945年5月11日から8月6日までの間に5回の空襲があり、現在の阪神鳴尾・武庫川女子大前駅方面、阪急夙川駅東側、阪神西宮駅～香栞園駅周辺、JR西宮駅南側、阪急仁川駅～甲東園駅周辺が被害を受け、最終的には市の南部市街地はほとんど全滅したという¹³。瓦木小は空襲で全滅した地域には含まれてはいないものの、特にその南部と西部に大きな被害を受けた。「学級というなかま」実践に関わる子どもたちが生まれたのは1942年頃、子どもたちの生活にも戦争が大きな影響を与えた時期である。学級には、親きょうだいと離れて暮らす子ども、父と母を失った子どももいた。

このように子どもたちの生活が様々であったため、学級における子ども同士の関係づくりは難しい課題であった。戸田も子どもたちの様子について、「ヨチヨチ歩きのところから知っていた——とか、『君のおとうさんと、ぼくのとうちゃんと同級生だったんだって——』とかいうようなことも、ほとんどなければ、郷土へのなんらかの愛着といったもので結び合わされることも、まずないといった、出たりはいたり個々バラバラの集まりみたいな都市住宅地の子どもたち」と表現している¹⁴。こうした子どもたちの間に、共感や共通性を前提にした関係を構築することは難しい。あまりにも異なる生活や文化故に、子ども同士が相手の暮らしや思いを想像することにも困難が伴った可能性が高い。

(3) 戸田学級の子どもたち

また、上述のような状況を背景に、他の子どもたちに対して強い影響力をもつ者、他の子どもたちから軽んじられる者といった違いも学級の中に生じていた。戸田の「学級というなかま」実践にも、学級の中で発言することが難しい子どもがいたことが伺える。

戸田は実践記録『学級というなかま』のなかで何人かの子どもたちに焦点をあてている。「おかあさんに叱られた時」の節ではマコト、「おかあさんは、どのようにいそがしいか」ではケンジ、「言われてつらいことは」ではミツル、「私はすまないことをした」では「××君」が中心人物となっている¹⁵。彼らはそれぞれに大変な生活を背負っていながら、そのことを打ち明けられずにいた。彼らの事情を知らない子どもたちから、傷つく言葉をかけられたり、嫌な気持ちになるあだ名をつけられたりと、辛い思いを抱えながら学校生活を送っていた。

だが、彼らは実践が進む過程で、やがて学級のみんなに向けて自分の生活や思いを綴る機会を得ていった。戸田の実践記録における上記4つの節は、彼らの作文を中心に据えた実践場面や、彼ら自身が

綴った作品そのものに基づいて記されている。言い換えれば、戸田は子どもたちが自分の思いや願いを綴った作文を的確に捉え、これを軸として実践を展開し、その場面を記録に残しているのである。

しかしながら、「おい、しっかりしろ」という節だけは様子が異なっている¹⁶。この節は、4年生から6年生までの3年間という長い期間、ケイタという子どもに焦点をあてて記されている。だが、ケイタの作品は5年生の2月の場面までほとんど出てこない。この節には主に戸田から見たケイタの姿、ケイタに対する戸田の思いや考え、戸田とケイタの関わりの様子、ケイタと子どもたちの関わりの様子、ケイタに関する他の子どもの作品等が記載されている。これはすなわち、ケイタ自身が自分の声で思いや願いを伝えられなかったことを意味しているのではないかと考えられる。

そこで次節からは、子どもの言葉にならない思いや願いに応答するケアの観点から、ケイタという子どもに焦点をあてて実践を考察していく。

3. ケイタの言葉にならない思いや願いに応答する 戸田：4年生春

(1) ケイタという子ども

1952年4月から1955年3月までの3年間、戸田学級にはケイタという子どもが在籍していた。4年生に進級した時、彼は「ほかの子どもより、ひとまわり小さいからだつきの子」で、「学力もひどく遅れていて（中略）本を読ませると、一行もまともに読めません」という状況であった。また、「人の本にらくがきをする、とんでもないところで流行歌を口ずさむ、人の筆箱を取って頭をたたき、しまいに黙ってひとり席を立てて歩きまわる」という姿も見られた。ケイタは「戦争で父親を失い、引きつづいて病気で母親を失ってからは、あちらに預けられ、こちらに預けられ（中略）入学も一年遅れてしまい、やっと二年生になったと思うと間もなく、途中で私の学校（瓦木小一引用者）にかわってきた」子どもであった¹⁷。

そのようなケイタに対して戸田は、初めて出会った日「彼もかしこそうな顔つきをしてすわっていました。首のホックのかからない小倉の学生服を着て、顔の至る所にハタケを作り、目をしょぼつかせていました。けれども、何か人なつこい目をしていました。」と感じたようである。また、しばらく関わる中で「手もつけられそうにないテスト結果を表わすケイタも、つついてみるとそうでもないのです」と考えるようになっていった。さらに戸田は、「ケイタの目は、人なつこそうでした。そのくせ、私（戸田一引用者）の所へはなかなか寄ってきませんでした。（中略）いたずらもするし、変てこなことをす

る彼なのですが、人前ではっきりものをいったり、自分の言い分を主張したり、自分から進んで、何かしようというようなことのできない一面を持っていました」と彼の姿を捉えるようになっていった¹⁸。

(2) ケイタと学級の子どもたちに対する戸田の分析

戸田がこのようにケイタに注目する理由は、4年生の学級開き初日に、「この子は、おいてけぼりを食っているのではないか」、学級の「子どもたちは、ケイタという子を、置き去りにしているのではないか」と感じる場面があったからである。新年度のクラス発表を終え子どもたちが一斉に新しい教室に入るとき、「ひとりの子がすべってころがり」「そばからは、何か嘲笑するような声」が聞こえた。転んだのはケイタだった。子どもたちのなかには、起き上がれないでいるケイタをまたぐようにして教室に入っていく者もあった。戸田はこの場面で「ケイタ」という子どもを知り、「じっと目をすえて、まず子ども同士が、どんなつながり方をしているか見よう」と思うようになった¹⁹。

学級開きから数日経ち、戸田は「好きな友だち、きれいな友だち」という題で子どもたちに作文を書かせた。その作文をもとに、子どもたちの関係を表にまとめたところ、「ケイタだけが一本の線も結ばれていない」ということがわかった。戸田は「ケイタが、この組で特異な存在になっている（中略）その特異さが、『好き』はもちろん『嫌い』の中にさえ入れてもらえないという所に、見つかる」と考えた²⁰。

さらにそれから数日後、戸田は学級の子どもたちを連れて瓦木小近くの武庫川へ石拾いに行くことになった。出発時、ケイタの姿が無いが、誰からも「ケイタがいない」という声が聞かれない。戸田はその様子から、「やっぱりケイタは、おいてけぼりを食っている」と思った²¹。

戸田はケイタに対して、体が小さく学力も遅れていること、両親を亡くし不安定な環境で育ってきたこと、「変てこなこと」はするが自分の意見を言ったり主体的に活動したりはできないこと、教師である戸田になかなか寄ってこないこと、しかし「人なつこい目」をしていること等を捉えている。さらにこのようなケイタが、学級の中で「特異」な存在として「おいてけぼり」になっていると学級を分析している。

しかしながら、ケイタが何を思っているのかを捉えようとする視点は、この時点では見られない。ケイタはいつも「人がどうしようと、どう思おうと、おかまいなしに、自分の好きなことをやっている」ように見え、さらに学力が「ひどく遅れて」いた。

そのため戸田は、ケイタに対して「おいてけぼり」を「気にとめるほど、知能も高くないのではないかと考えていた²²。

(3) ケイタに対する戸田の理解と関わり

参観日、ある保護者が立ち歩くケイタに対して「どうして、そんなことをするの」と尋ねたところ「先生がちっとも当ててくれへんからや」と答えたのだということ、戸田に伝えに来た。これを聞いて戸田はケイタの内面に思いを馳せる。「おいてけぼりを食っても、無視されるような態度をとられても、いっこう淋しがりも気にもしないように思ったのは、誤りだった」。ケイタが授業中に「目立つ変わったこと」をするのは、「まともに答えもできないし、本もろくに読め」ないながらも、「自分の存在を明らかにしようと思った」からなのだ。「彼のいたいことは『ぼくの存在も認めてほしい』ということ」なのだ。「叱られても、どなりつけられてもいい、とにかく自分がここにいるということさえ認めてもらえばいい」、それがケイタの願いなのだ。戸田は、そのように考える²³。

こうした気づきのうえで、戸田はケイタが「かまってもらいたいくせに、逆に、何か自分ひとりになろうとしている」のではないかと感じるようになる。ケイタは「かまってもらいたい」と思っている。しかし自分からは人に関わりにはいかない。学級の子どもたちはケイタを相変わらず「おいてけぼり」にする。そこで戸田は、「運動場で遊んでいるケイタを後からつかまえて、だき上げ」る等、まず自分自身が意識的かつ積極的にケイタに関わり始める。自分のポケットの中の硬貨を数えさせてみたり、給食費を集めるとケイタを呼んで計算させたり、「時計が休んでしまった。何時か見てきてくれ。」と頼んだりするといった関わりを重ねていく。「私は暇さえあれば、ケイタを手もとに呼びました。」「そのころから、私は、ケイタにだけは、別の仕事を用意して、毎日教室に行きました。」と、戸田は当時を振り返っている²⁴。

(4) 考察

上述のことからわかる通り、4年生進級当初、ケイタが学級の中で自分の思いを言葉にして表現することは叶わない状況であった。また、ケイタは戸田に対しても自らの願いを伝えることは無かった。しかしながら戸田は、ひとりの保護者の言葉を手掛かりに、ケイタが言葉では表現できない「ぼくの存在も認めてほしい」という願いを抱えていることに気づく。ケイタの言動や表情、態度などから「かまってもらいたいくせに、逆に、何か自分ひとりになろうとしている」のではないかと考え、戸田の方から

積極的にケイタに関わるようになる。

このように、ケイタは「認めてほしい」「かまってもらいたい」という願いを抱いているのだと戸田は考え、積極的に関わりをもってきた。戸田が子どもの言葉にならない思いや願いに回答しようと試みていたと仮定すると、ケイタに対する戸田のこうした関わりについて説明をすることが可能となる。ゆえに、戸田の子どもに対する関わりにケアが見出され得るという点において、戸田の「学級というなかま」実践はケアを含む実践であるという仮説はある程度有効性をもつのではないかと考えられる。

戸田の関わりが果たしてケイタの言葉にならない思いや願いに本当に回答し得るものであったのかを確認する術はない。だが、戸田の1年間の関わりが戸田とケイタの関係を望ましい方向に変えたことを象徴する場面を、実践記録の中に見出すことができる。1953年4月7日、ケイタたちが5年生に進級する始業式の日のことを、戸田は次のように記している。「ケイタがひとり、校門の外に出て立っていました。(中略)何か不安そうな面持ちをしています。」「『先生、ぼく、先生の組になってる?』(中略)私はハッとしました。」ケイタは自らの言葉で戸田に願いを伝えられるようになったのである²⁵。

4. ケイタの言葉にならない思いや願いに回答する コウイチ：6年生冬

(1) ドッジボール大会

本節では、ケイタと戸田の出会いから約3年が経過した1955年2月の一場面に注目する。小学校卒業を間近に控えた6年生の冬のことである。学級対抗のドッジボール大会が開催されることになり、戸田が担任する6年赤組の子どもたちも勝ちたいという思いで準備を進めた。ケイタも「一ぺん、ぼくも勝ちたいなあ。」と思いを漏らした。ところが選手の人数が決められており、学級の誰かが試合に出られないということになってしまった²⁶。

前節で考察した4年生春の時点であれば、本人の意志に関わらずケイタがメンバーから外され、子どもたちはケイタを「おいてけぼり」にしていることなど気にも留めずドッジボール大会を楽しんだのではないかと考えられる。またケイタ自身も、それを当然のことにように受け入れるか、「変てこなこと」をしてドッジボール大会に関わろうとするか、どちらかの態度をとったのではないかと推察される。

しかし、6年生の冬を迎えた子どもたちとケイタは違った。ケイタが自ら「ぼくがやめるよ」と選手から外れることを提案した。それに対して子どもたちは誰も「そうか」と言わなかった。ケイタは「勝つためには、ぼくががまんしたらいいのだ。(中略)そういうことを考えるようになって」おり、また子

どもたちも「ひとりの友だちを、おいてきぼりにすることに困るようになっていた」のではないかと、戸田はこの時のことを綴っている²⁷。

ドッジボール大会当日、ケイタ自身の申し出もあり、6年赤組はケイタ以外の子どもたちを選手として試合に臨んだ。ケイタは最後まで、「さびしそうな顔一つ見せず、ひとりでコート周囲を飛びまわるようにして、いっしょうけんめい応援して」いた。結果、6年赤組が優勝し、選手の子どもたちは表彰式の列に並んだ²⁸。

やがて式が始まった。その時、「『ケイタ。ここへきていっしょに並ぶんだ。』列の中から、だれかが叫んだ。叫んだのは、コウイチであった。彼は、「他の組の子どもに混じって、ひとりうれしそうな、けれども、何かさびしそうな顔をして見ているケイタを見出した時、思わず（中略）叫んでしまった」、「列の者も、その声に『そうだ、そうだ。』と気がついたように、また、あまりうれしくてケイタのことを忘れていたのがすまなかったような顔つきで、このこ出てくるケイタを迎え」た。戸田は実践記録のなかでこのように表彰式の場面を振り返っている。また、この場面から「子どもたちの成長」を捉え「たまらなくうれしく思いました」と記している²⁹。

(2) 文集における戸田の記述

この時のことを、戸田は『星の子の広っぱ』第3冊（一枚文集合本 No.41~60、1955年2月）の巻頭に書き、学級の子どもたちと共有している。

みんなも知っているだろう

にっこりわらったケイタ君の顔を—————

はて、どんな時だって？

そうだ、学級対抗のドッジボールに優勝した時だ。うれしかったな。

優勝できたのがうれしかったのはいうまでもないが、それにもましてうれしいことがあったんだ。

それがケイタ君の顔だ—————

表彰式の時だった。みんながうれしそうな顔をして並んでいた。その時、ケイタ君が一人、並ばずに、それを横から見ていた。自分が選手でないから、きつとえんりょして並ばずにいたのだろう。

自分はへただ。自分が出たら、かえってじゃまになって負けるかもしれない—————ケイタ君は、それをよく知っている。だから自分から進んで出なかった。

優勝した時、ケイタ君もうれしかった。いっしょに並んで表彰式に加わりたかったにちがいない。けれども自分が出ていないからえんりょしていたの

だ。

その時だ。列の中から、

「ケイタ、ここへ来て、いっしょに並べ。」

という声が聞こえた。コウイチ君の声だった。そつと横から見ているケイタ君を見つけた時、コウイチ君はきっとケイタ君のその気持がわかったのだろう。そして、（勝ったのは選手だが、選手だけが勝ったんじゃない。学級が勝ったんだ。ケイタだっていっしょうけんめい応援してくれた。出てないからといって並んでわるいことはない。ケイタ、並べ。）という理くつを考えたにちがいない。

式は始まりかけていたが、ケイタ君は、にっこりわらって、さもうれしそうに列に入った。

みんなも知っているだろう。あの時のケイタ君の顔を—————

（とだ）³⁰

この場面について戸田の文集の記述から客観的に共有し得る事実は、選手ではなかったケイタが表彰式の列に加わらず横から見ていたこと、コウイチがケイタを列に呼び入れたこと、ケイタが笑顔で列に加わったことの3点だけである。だが戸田の文章には、ケイタの口にしななかった思いやコウイチの胸の内が生じたであろうことが、多く綴られている。戸田が文集を通して子どもたちと共有したかったのは、ケイタがコウイチに呼ばれて列に加わったという事実ではなく、その時ケイタやコウイチが言葉にせずとも抱いていた思いや願いであり、コウイチがケイタの思いを感得してこれに応答したという目には見えない現象だったのではないかと考えられる。

(3) 考察

上述の通り、6年生冬のドッジボール大会の際、ケイタは自ら「表彰式に出たい」とは言わなかった。だが、コウイチはケイタを列に呼び入れた。この場面について戸田は文集の中で「優勝した時、ケイタ君もうれしかった。いっしょに並んで表彰式に加わりたかったにちがいない。けれども自分が出ていないからえんりょしていたのだ。」「そつと横から見ているケイタ君を見つけた時、コウイチ君はきっとケイタ君のその気持がわかったのだろう。」と記している。ケイタが言葉にしななかった願いにコウイチが応答したことを文章にして学級の子どもたちと共有しているのである。

戸田が実践の中で、子ども同士の関係においても言葉にならない思いや願いに応答することを価値づけていると仮定すれば、なぜ戸田がこの場面について上のように記述し文集で共有したのかについて、説明することができる。「ケイタ、ここへ来て、いっしょに並べ。」というコウイチの言葉は、何気ない

一言である。しかし戸田は、その一言にケイタの言葉にならない願いに対するコウイチの応答を見てとり、そのような戸田からの見え方を子どもたちに共有することで、言葉にならない思いや願いへの応答を価値づけているのである。

ゆえに、戸田が教師から子どもへの関わりだけでなく、子どもと子どもの関係においても、言葉にならない思いや願いへの応答すなわちケアを価値づけていたという点において、戸田の「学級というなかま」実践はケアを含む実践であるという仮説は一定の有効性をもつのではないかと考えられる。

5. おわりに

本稿では、4年生春の時点での戸田とケイタの関わり、6年生冬の時点でのケイタとコウイチの関わりとこれに対する戸田の記述に焦点をあてて、戸田実践の特徴について考察した。その結果、戸田自身が子どもの言葉にならない思いや願いに回答していたということ、さらに戸田が子どもと子どもの関係における言葉にならない思いや願いへの応答を価値づけていたということが明らかとなった。本稿冒頭で述べた通り、子どもの言葉にならない思いや願いに回答することとは、生活指導におけるケアである。したがって、戸田実践はケアを含む実践として検討に値する実践である。

本稿の第3節と第4節からわかるとおり、4年生春と6年生冬におけるケイタと学級の子どもの関係は、明らかに変化している。この間に何があったのか。その解明を今後の課題としたい。

例えば戸田は、「学級の子どもたちが、ほんとに心の底から、たがいにひとりひとりを認め合わなければならないと考え出すためには、面倒でも、もっともっとまわりくどい仕事をしなければならない」と考え、「ケイタのことに限らず、子どもたちの中に起こる問題をこまめに取り上げて、子どもたちの『考えやすい場』を作ることの工夫を、いっしょうけんめいしました」と記している³¹。ここにおける「まわりくどい仕事」「『考えやすい場』を作ることの工夫」等について、その実相を明らかにしていく。

その際、戸田の実践記録『学級というなかま』だけでなく、文集や関係者へのインタビュー等の史資料に依拠する。この研究を通して、学校教育の生活指導実践におけるケアの具体的な姿を描き出していく³²。

子どもの声を聴くこと、とりわけ切実な思いや苦しい胸のうちを聴くこと、言葉にならない思いや願いを聴くことは、教育において、あるいは子どもの幸福な未来を考えるうえで、重要なことである。意見交換会やアンケートによるききとり、SNSやICTを活用した情報収集も、子どもの声をきく上

で決して無駄なことではない。ただ、一人の子どもが言葉にできないままに抱えている思いや願いを聴きとることができるのは、その子どもと対峙し、日々関係を構築・調整している教師や子どもたち（なかま）だからこそではないだろうか。子どもは、その声を聴きとろうとする他者との関係において、自分の思いや願いを自覚したり、表現できるようになったりするのではないかと考えられる。

戸田実践の実相解明は、子どもの声を聴く教育を改めて価値づけ励ますことに繋がるとともに、どのようにすれば子どもの言葉にならない思いや願いに回答する実践を展開することができるかを考える手掛かりとなるはずである。本稿及びこれに続く研究で戸田実践をケアの視点から分析することで、教育実践を分析する際の概念装置としてケアを位置づけたい。その上で、戸田以外の教育実践についてもケアの視点から分析し、子どもの声を聴く実践を再評価していきたい。

¹ こども家庭庁「こども家庭庁について」2023（令和5）年4月、p.9。

² 同リーフレット、p.13。

³ 学術的概念としてのケアを扱う先行研究は多数ある。これらをフェミニズムの観点から整理した著作として、岡野八代『ケアの倫理：フェミニズムの政治思想』（岩波書店、2024年）等が挙げられる。

⁴ 星川佳加「竹内常一の生活指導論における『ケア』の変遷」（『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第16巻第1号、2022年9月、pp.19-29参照。

竹内は「友達のいるクラス—『いじめの文化』から『ケアと応答の文化』へ—」（『生活指導』第584号、2002年11月、pp.62-69）のなかで、2000年頃「教育」が権力的に再規定される状況下で「ケア」に注目し始め、実践分析においても「ケア」という語を用いた。その頃「ケア」は「他者の内なる声」に「心を配る」こととされていた。その後「生活指導におけるケアと自治」の「完成版」（『新・生活指導の理論—ケアと自治・学びと参加』高文研、2016年に所収）において「ケア」は「ありのままに見守り」「まるごと受け容れる」とことと定義し直され、「自治」の手段かつ目標として「集団づくり」に位置づけられた。星川は「竹内常一の生活指導論における『ケア』の変遷」（『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第16巻第1号、2022年9月、pp.19-29）のなかで、この変化の妥当性を問い直した。鈴木和夫の実践に対する竹内の5本の論考の変遷について、特に「ケア」に関する記述

に着目しながら検討を行っている。その研究によると、2012年頃の竹内の鈴木実践分析において「ケア」は「出会い」としての「対話」であり他者の「呼びかけ」に「応答」することであるとされた。だが、次第に「対話・討論」や「自治的公共」が鈴木実践の分析に用いられるようになった。その結果、「対話・討論」における「対話」と、「出会い」としての「対話」という異なる現象が混同され、本来結びつかない概念や理論が接続可能であるように描かれるという問題が生じた。それゆえ竹内の生活指導論における「ケア」は、「完成版」より前の論考に依拠し「言葉にならない思いや願いへの応答」とすることが妥当だとされた。

⁵ 星川佳加「ケアと対話に関する一考察：ネル・ノディングズとマルティン・ブーバーを手掛かりとして」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第17巻第1号、2023年9月、pp.1-9参照。ノディングズの〈ケア〉（ノディングズ独自の意味をもつ概念であるため他のケアと区別するため〈ケア〉と表記、以下同）には、ブーバーの〈我と汝〉（ブーバー独自の意味をもつ概念であるため〈我と汝〉と表記、以下同）が多大な影響を与えている。この〈我と汝〉は言葉を伴わない〈対話〉（ブーバー独自の意味をもつ概念であるため〈対話〉と表記、以下同）であり、その思想の根底には言葉として表現されない他者の思いをめぐるブーバーの経験と反省がある。

この〈対話〉はノディングズの〈ケア〉を構成する「専心没頭」（「自分自身の中に他のひとを受け容れ、そしてそのひとと共に見たり感じたりすること」と「動機の転移」（「わたしを動機づける活力」が「そのひとの目的に向けて注ぎ込まれる」こと）のうち「専心没頭」にあたるため、〈対話〉における〈応答〉（言葉にならない〈呼びかけ〉に対する〈応答〉）は「動機の転移」に導かれる「応答」（他者のニーズに対して言動を返すこと）と区別される。すなわち〈ケア〉とは、内面的な〈対話〉（〈呼びかけ〉と〈応答〉）を通して他者の言葉にならない思いや願いを捉え、これに言動を伴う「応答」をすることであると規定することができる。

これは、ブーバーが〈対話〉と記すときに使用するドイツ語「Zwiesprache」が、「Dialog」（英語の dialogue）や「Gespräch」（英語の conversation 或いは discussion）から区別され、独特の意味をもつことから裏付けることができる。ブーバーが用いる語「Zwiesprache」を正しく訳す日本語は存在せず、そのため「対話」と邦訳されざるを得なかった。しかしブーバーの思想を正しく理解するためには、〈対話〉に精神的な対話、内面世界との対話という意味が込められていることに注

意を払う必要がある。

⁶ 『作文と教育』第8巻第4号、1957年4月、p.69、『作文と教育』第37号、1955年6月、p.74及びp.80参照。『学級というなかま』（牧書店、1956年）は第5回小砂丘賞を受賞。

⁷ 宮坂哲文「生活指導の本質」宮坂哲文編著『生活指導』明治図書、1956年、pp.26-27。

⁸ 生活指導における「仲間づくり」の規定や、戦後生活指導史における「仲間づくり」から集団主義的な「学級集団づくり」への展開については、本稿やその他戸田の教育実践に関する考察をふまえながら、稿を改めて検討する。特に「仲間づくり」については、1950年代から60年代に限定しても、論者によって定義が大きく異なることがある。「仲間づくり」とは何かを問うこと自体が大きな研究課題であると考えられる。

⁹ 三井為友「『学級というなかま』の教育実践について」国民教育編集委員会編『教育実践論』誠信書房、1958年。

杉山明男「『学級というなかま』解説」宮原誠一・国分一太郎監修『教育実践記録選集』第1巻、新評論、1965年。

黒田耕司「東井義雄と戸田唯巳の教育評価の分析」『北九州大学文学部紀要B系列』第22巻、1990年。菅原稔『戦後作文・綴り方教育の研究』溪水社、2004年。

川地亜弥子「『仲間づくり』の理論と方法」西岡加名恵編著『特別活動と生活指導』協同出版、2017年。

川地亜弥子「書くことによる実生活と教育の結合—生活綴方における戦前からの継承と戦後の展開—」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史(上)——カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜——』ミネルヴァ書房、2017年。

星川佳加「戸田唯巳の生活指導実践に関する一考察：先行研究を手がかりに」神戸大学教育学会編『研究論叢』第24号、2018年6月。

山崎洋子「言語文化研究としての兵庫県下の「綴り方教育」研究の可能性」武庫川女子大学言語文化研究所『武庫川女子大学言語文化研究所年報』第29号、2019年3月、pp.23-39。

北島信子「戦後生活綴方教育における子どもの生活の意識化——九五〇年代・戸田唯巳の『学級というなかま』を中心に——」『宗教と教育』文理閣、2022年。

¹⁰ 星川佳加「戸田唯巳の教育実践「学級というなかま」に関する一考察：1953年5月頃の実践「おかあさんに叱られた時」に焦点をあてて」（神戸大学教育学会編『研究論叢』第27号、2021年7月、pp.27-40）においては、実践記録『学級というな

- かま』と文集『星の子ども』があわせて検討されている。この研究を通して、「学級というなかま」実践の実相は実践記録のみに依拠しながら捉えることはできないこと示されている。
- 11 西宮市史第3巻付図「西宮市土地利用(昭和35年)」武藤誠・有坂隆道編『西宮市史』第3巻、西宮市役所発行、1967年3月所収、西宮市立図書館所蔵の西宮市航空写真図(高度一万呎より撮影、昭和32年)、西宮市都市計画街路網図(空中写真測量、昭和32年、西宮市役所)、加納麻里ほか編『写真アルバム 西宮市の昭和』樹林舎、2015年、山下忠男監修『保存版 ふるさと西宮』郷土出版社、2015年等を参照。
- 12 星川佳加「戸田唯巳の教育実践に関する証言(その2):元教え子Tさんへのインタビュー記録」神戸大学教育学会編『研究論叢』第26号、2020年9月、pp.33-47。このインタビューは、戸田の「学級というなかま」実践の実相を捉えるため、「戸田の指導や実践の展開、学級における子どもたちの関係のみならず、その土台となっている町の様子や子どもたちの暮らしについても明らかに」する研究の一環として実施された。本稿ではこのインタビュー記録のうち瓦木小学校周辺の様子に関する内容を参照した。
- 13 兵庫県西宮市ホームページ参照(2022年12月16日閲覧、2024年8月16日最終閲覧)
「戦時下の西宮展」
<https://www.nishi.or.jp/bunka/heiwahenotorikumi/heiwakeihatsu/senjika-nishinomiya.html>
「西宮市の空襲」
https://www.nishi.or.jp/bunka/heiwahenotorikumi/heiwakeihatsu/senjika-nishinomiya.files/sennjika_19.pdf
- 14 戸田唯巳「学級というなかま」宮原誠一・国分一太郎編『教育実践記録選集 第一巻 新装版』新評論、1965年、p.63。なお原著は戸田唯巳『学級というなかま』牧書店、1956年。本稿では比較的入手しやすい『教育記録実践選集』のページを参照する。以下同。
- 15 本稿においては、戸田の実践記録や文集からの引用文中を含め、子どもの名前を仮名で記している。なお、「××君」は戸田が実践記録上で使用している表記をそのまま用いている。
- 16 なお、本文中で言及した5つの節以外は、戸田の教育方法上の工夫などについて述べたものとなっており、特定の子どもの焦点をあてる描き方はされていない。
- 17 上掲『教育実践記録選集』第1巻、pp.64-67。
- 18 同上、pp.65-71。
- 19 同上、p.64。
- 20 同上、p.66。
- 21 同上、p.68。
- 22 同上、p.69。
- 23 同上、pp.69-70。
- 24 同上、p.71。
- 25 同上、p.75。
- 26 同上、p.90。
- 27 同上、p.90。
- 28 同上、p.90。
- 29 同上、pp.89-91。
- 30 『星の子の広っぱ』第3冊(一枚文集合本No.41~60)、西宮市立瓦木小学校6年赤組、1955年2月。この文集は戸田唯巳の元教え子より提供を受け現在筆者が保管している。
- 31 上掲『教育実践記録選集』第1巻、p.81。
- 32 さらに、ケア概念に依拠しながら戸田実践を解明することを通して、戦後生活指導史を問いなおすという課題にも取り組んでいきたい。本稿「はじめに」で述べた通り、戸田の「学級というなかま」は1950年代の実践であり、「仲間づくり」として戦後生活指導史上に位置づけられている。この「仲間づくり」は、今日の生活指導論において、集団主義的「学級集団づくり」によって「乗り越え」られたものとされている。しかしその後、「仲間づくり」の理論的指導者であった宮坂の理論は再評価されている。また、本研究において戸田実践を分析するケア概念は、かつて「学級集団づくり」の理論的指導者として「仲間づくり」を乗り越えた、竹内常一に依拠するものである。こうした複雑な事柄を総合的に考察することで、1950年代から現在に至る学校教育における生活指導の本質が捉えられるのではないかと考えられる。戸田実践の解明を通して僅かでもこれに寄与することを今後の課題としたい。

註)

本稿における戸田唯巳及び「学級というなかま」実践の概要と背景に関する記述は、以下の論考を引用・参照した。

星川佳加「戸田唯巳の生活指導実践に関する一考察：先行研究を手がかりに」神戸大学教育学会『研究論叢』第24号、2018年6月、pp.49-55。

——「戸田唯巳の一枚文集における表現指導と生活指導：現代の幼小教育課程改革への示唆」神戸大学大学院人間発達環境学研究科・神戸大学発達科学部教育科学論コース『教育科学論集』第22号、2019年2月、pp.37-41。

——「戸田唯巳の教育実践に関する証言(その1):元教え子Yさんへのインタビュー記録」神戸大学教育学会『研究論叢』第25号、2019年6月、pp.39-

45。

——「戸田唯巳の教育実践に関する証言（その2）：元教え子 T さんへのインタビュー記録」神戸大学教育学会『研究論叢』第 26 号、2020 年 9 月、pp.33-47。

——「戸田唯巳の教育実践「学級というなかま」に関する一考察：1953 年 5 月頃の実践「おかあさんに叱られた時」に焦点をあてて」神戸大学教育学会『研究論叢』第 27 号、2021 年 7 月、pp.27-40。

——「戸田唯巳の教育実践に関する証言（その 3）：戸田唯巳先生ご生誕 100 周年記念文集」神戸大学教育学会『研究論叢』第 27 号、2021 年 7 月、pp.79-87。