

**2000年度 京生研基調提案** 2000. 7. 2 京生研 研究部 文責：藤木  
**イジメ、暴力、排除にかえて  
交わりと自治による社会制作のちからを育てよう**

**1. 今、手をこまねくことなく、積極的に実践を打ち出す時期**

98年度基調提案は、学級崩壊が取りざたされる中、子どもたちの荒れを危機的にとらえることを宣言したものであった。そして、98年度99年度基調提案によって、荒れの深化を分析することに力を注いできた。

子どもたちは幼児期において、虐待、放置という悲惨な事件のみならず、幼児期固有の発達条件を保障されない中で、全能感を抑圧されながら育ち、少年期社会の形成期において抑圧された全能感を肥大させる。全能感が肥大した子どもたちは、自己中心的心性を對他関係の中に持ち込み、子ども社会は他者への侵害が日常化し自然状態化する。子ども社会に広がるいじめ、暴力、排除による人権侵害の日常化は、思春期に向かう友達関係を形成できずに、自己形成の思春期葛藤は迷走する。このような子ども社会の中で、一方に、ドロップアウトしダーティーな世界に身を置き、はてしない自分くずしに入る子どもを生み、もう一方に、孤立し、侵害に対して「侵害し返す」欲求を内面に蓄積させる子どもを生みだしている。最近の17歳の事件『98年基調』「はじめに」の「注釈」参照は後者が浮き上がっているが、前者の事件も同時に発生していることを見逃してはならない。

このように、子どもの問題をその発達過程にそって整理してみると、子どもが人生の最初につくり出す少年期社会を軸に、その前段階の発達の歪みを少年期社会に投影し、その後の青年期の人格を歪めていると言える。今、少年期の子どもたちと向かい合う小学校、中学校の教師にとって、子どもの世界にある「イジメ、暴力、排除」の問題を重視しないわけにはいかない。

小学校における学級崩壊は、少年期の自然状態化と、それに焦点化される子どもの発達条件の全面的崩壊を警告しつつ、長い将来にわたる日本の若者の危機、さらには日本の危機を予告するものにとらえなければならない。すなわち、子ども社会のみならず、日本の社会の自然状態化につながる事態なのである。またそれは、日本の覇権主義、軍国主義化を進める温床となるものである。

※97、98、99年度京生研基調をぜひ参照してください。

※門脇厚司『子どもの社会力』（岩波新書）が参考になる。

**2. 平和的社会制作の力をつけていく**

新聞紙上をにぎわす17歳の事件では、その多くが背景にイジメ、暴力による侵害があったことが分かる。中学生期の子ども社会が彼らの人格に大きな影響を与えた事実から目を背けることはできない。しかし、一方で、中学生期の社会が彼らにとって社会と呼べる全てであったということかも知れない。子ども社会の中で過酷で悲惨な経験をして、その経験がストレートに人格に影響するほどに、学校の子どもの社会の他に彼らにとって社会はなかったととらえられる。家庭も、地域も、彼らを支える社会ではなく、それどころか、いっそう耐えることを強要していたのかもしれない。

子どもにとって、学校の子どもの社会がすべてならば、その社会変革はストレートに子どもに反映するということでもある。今、私たちの目の前で、子どもの自然状態化が表面化し、トラブルが発生しているのである。そのトラブルに介入し、トラブルへの介入によって子どもの世界に入り、子どもの社会を平和的なものに変革する取り組みを積極的に進め

ていくことでしか道は開けない。それは、学校をスリム化する動きに抗して、学校を子どもの社会制作の実践場としていく学校づくり、地域づくりの道でもある。

### 3. 具体的実践を進めよう

先に挙げた問題意識に立って見てみると、京生研の実践家は問題を抱えた子どもの周辺に起きるトラブルを題材に報告する傾向があり、教訓とするものがたくさんある。

昨年度だけを見ても、「あゆみをめぐって」の浅井実践、「ホンネをだして、ひとりひとりのことを考えよう」の戸谷実践、「A男よ！先生らは今のままでよいか」の滝実践、「A子をめぐって」の谷尻実践などは、あらためて今回の基調提案に即して検討したい実践である。しかし、今は最終執筆者自身の実践を引き合いに提起をすすめたい。

※藤木実践（99年度近畿地区学校全体レポート、宮崎大会紀要、2000年生活指導誌9月号に掲載）

#### ①子どものトラブルを読み取る視点

藤木実践に登場する子どものトラブルは、明夫という小学校からのトラブルメーカー（幼児的心性が原因）と、男子ヤンチャ少年期グループとの間で表面化している。初期のトラブルの中で、明夫のシャーペンの芯がなくなる事件が起こる。シャー芯を隠し持っていたのは義男であるが、事件が公然化する中で明夫のリコーダーケースの中に戻し、藤木の追及を、明夫自身の勘違いとして処理しようとする。藤木の執拗な事実確認と指導の中で、最終的には事実を認めるが、藤木は義男を深く追及せず、クラスにも事実を伏せて報告する。それは、子どもたちの世界でこの種の侵害行為が日常化し、明夫のような子は、侵害された事実も明らかにならず、被害を訴えればいっそう侵害されるという経験をしてきているとしたら、当初から深く介入すれば明夫に対する侵害は裏に潜ると直感したからである。また、明夫のことも義男のことも十分理解できていない中で、行為の卑劣さを取り上げて指導しても義男には入らないということである。

その後、明夫の関わるトラブルに介入しつづける中で、一つの仮説を立てることになる。それは、遠足における鍋をめぐるトラブルにおいて気づくのである。義男グループの中に明夫ひとり入った班が出来て、遠足の持ち物を分担する会議の中で起こる。

義男グループが、もっともかさばる鍋を明夫に押しつけたふしはある。しかし、彼らなりの流儀であって、明夫もいったん納得したのに、鍋が家にないからと言って、「ないのんを無理に持ってこさすような班やったら遠足に行かんでもいい、お母さんが言った。」と、義男たちのプレッシャーをかわそうとしたからもめた。

友だちの世界で、このやり方はトラブルを大きくするという認識のない明夫を、幼児期の発達段階にとどまる子であると感じるのである。少年期の義男たちにとって、親の言ったことを盾にして非を認めようとしないう明夫に苛立つのは当然だと考えるのである。

義男は早熟で他より先に少年期に入り、野球チームのエリートである。野球で進学させたいと願う親の勧めで厳しい指導のチームに入り、力で管理されている子である。少年期を満喫できるエネルギーを持ちながら、大人に囲われ少年期の世界をつくれぬ義男の苛立ちは、自らの少年期を抑圧する大人の手法で明夫を侵害し、発散しようとしていると考えたのである。

この仮説に立って、藤木の指導は、トラブルの指導を通して明夫理解を広げつつ、義男たちの少年期を健全なものに作り替える方向で歩み出すのである。

一般に、このようなトラブルに対して、義男たちの持ち物分担の決め方の荒っぽさや、

弱い明夫に圧力をかける横暴さを問題にしがちになるが、それでは義男たちの納得は得られない。大人の価値観としては正しいが、義男たちの明夫に対する苛立ちの解消にはならないし、悪性化するのみである。そこに気づかずに大人の価値観（道徳的）で迫りつづけたら、教師の指導とトラブルことになる。弱い立場の明夫の側に立ってしまいがちになり、義男たちに批判を向ければ、表面上は解決しても、子ども社会と大人社会のトラブルになっていくのである。これが、力を伴う指導のとき、学級崩壊の芽となって潜行し、後に表面化することがよく見かけるケースである。

## ②トラブルを解決する指導の視点

発達段階の違いを背景としたトラブルなら、双方の発達をうながすことを視野に入れて解決にのぞむことが大切である。

藤木は後の班替えにおいて、明夫をめぐるプロジェクトチームに当たる班を作り、リーダーの祐司とその友達を参加させていく。その班はトラブル解決班として明夫の起こすトラブルに関わり、明夫理解を深め、クラスに広げていくことを意図したものである。この班の活動の中で、明夫のトラブルは、攻撃的な相手にはいつもゴマカシとウソがあり、相手をよけいに怒らせてしまうことに気づいていく。そして、その背景として、両親との強圧的で支配的な関係を読み取っていく。さらに、親との関係を引きずる明夫の幼児性と、日常のごっこ遊び的な一人遊びとオーバーなリアクションを結びつけ、彼が幼児期の心性がゆえに少年期の他の者にとって異質であり奇異に映るのだと分析していく。この分析を広げていくことは、他の生徒たちの明夫へのイラダチを説明し、対応に余裕を生むものとなる。

この藤木の指導は決して新しい視点ではない。京生研は、その研究活動の初期から「課題を抱えた生徒の個人指導」をテーマにすえてきた。それは言いかえれば、大勢の少年期の子どもの中から、悩みを抱えていち早く思春期葛藤に突入した子どもへの個人指導のことであり、その子の荒れる行動を理解できずにいる大勢の子どもとのトラブルに介入するという点でもある。このとき、我々はいち早く、思春期葛藤に寄り添い、共感し、共闘することを大切にしてきた。そして、共感する生徒を広げ、その子の自立への取り組みに参加させながら、その子と、その子に関わる子どもの自立をも獲得させようとしてきたのである。

この意味において、藤木の指導は、それまでの少年期 v s 思春期の構図を、少年期 v s 幼児期の構図に当てはめたといい。いずれの指導も、少数派の苦悩に寄り添いながら、多数派の変革を迫るという点においては、原則は同じなのである。

また、変革を迫る多数派の中で、共感が得にくい層がある。それは、少年期 v s 思春期の構図では、個人主義的傾向の強い子（新自由主義的）であり、少年期 v s 幼児期の構図では、義男たちのような子かも知れない。

藤木の実践では、多くの子が明夫への対応に余裕が生まれる中で、義男たちはなお残ることになる。侵害されるものが侵害し返すメカニズムが隠れているからである。

## ③少年期を豊かに育てる視点

トラブル解決班の編成によって、明夫に対する不必要なトラブルは減少するが、義男グループはしばしばトラブルを起こし続ける。技術の授業の帰りに起こった義男の暴力事件の指導の中で、藤木は義男の行為を『ケンカ』と定義する。事実は決してケンカといえるものではなく、義男の苛立ちが一方的な暴力になったのである。もともとの苛立つ原因と

なったことはささいなこと、手を出すほどのことではないが、義男にとっては収まらない。そこで義男は明夫をからかい、怒らせて手を出そうとしたのである。

初めの義男の言い分は、「冗談で明夫の好きな奴の名前を言ったら、明夫が急に板でどつくかこうしたし、やるんかて言ったら、周史と間違っただけで、切れた。」である。さらに聞きただして、「技術の時間に、こいつ祐司と間違っただけで俺に『おい！』て呼びよってん。『なんえ！』言うたら、土下座しようねん。それでむかついてん。」と確認する。

この事実に対して藤木は『ケンカ』と定義する。そして、ケンカには作法がある、義男はケンカを売って、明夫が買った形で手を出そうとした、作法に反するのはケンカを売る理由をはっきり伝えなかったことだ、と指導する。この指導はクラス全体の前で進められるが、その中で、ケンカの作法にはどんなものがあるかと問いかけ、最後に、「ケンカは勝負がついたら終わるが、イジメは終わりが無い」と締めくくり、イジメ傾向の強い周史に迫る。藤木の指導は少年期の固有の文化としてのケンカを教えることで、イジメ、カラカライ遊びとの違いを教えている。

イジメ、暴力は否定しなくてはならない。しかし、イジメ根絶のために子どもの交わりまで摘み取っては意味のないことである。少年期の世界は大人の価値観からすれば非民主的なことが多いのである。同質同等じたいがそうである。機械的平等のルールによって、イジメも起こるし、ボス退治という排除も起こる。その世界の中で社会制作のちからを培っていくのである。少年期の固有の文化と、その中で育つ社会制作のちからについての理解のもとに、少年期を豊かに育てる視点を持たねばならないと思う。

さらに重要なことは、少年期は思春期の親友関係を見つけだすための世界でもあるということである。彼らが、イジメ、暴力、排除の広がる自然状態化した社会に生きることになれば、思春期の友情を育てることは困難となる。他者を侵害する者は侵害されることを恐れ、排除する者は排除されることを恐れる。信頼によってつながっていないのである。個々が抱える内面の悩みを共感し合える仲間を見つけようにも、表面的なつながりの世界を壊す異質な者と見なされ排除されるか、内面を侵害されることを知っているのである。思春期の悩みが大きい子ほど、学校をドロップシダーティーな世界に身を置かざるを得なくなるのである。

少年期 v s 幼児期のトラブルを含んだ、さまざまなトラブルの解決の質が、次にくる少年期 v s 思春期の関わりをも決定づけると言える。その意味でも、少年期を豊かに育てる指導の重要性が鮮明になる。

#### ④少年期の世界を広げる取り組み

藤木の報告の中で、三期班編成において、男子の3つのグループのどこにも入れない明夫を班に入れるための話し合いが行われる。最後は明夫の希望する班に入れることになって、明夫は義男の班を選ぶ。この時、藤木は、「バスケットのとき、優しく教えてくれた周史の班を選んだんやろ」と分析し、明夫も認めている。

義男や周史は否定面が表に出がちであるが、少年期の良さを備えている面もある。4月のバスケットの授業では、5人のチームをつくって、3対3のハーフコートのゲームをセルフジャッジで取り組んでいる。5人のメンバーは1分ごとに交代し、全員が同じ時間出場しなければならない。毎時間ランキング戦を行うのである。義男や周史はキャプテンとして勝ちにこだわるが、そのためにへたな子どもにも結構本気で教えるのである。明夫は運動場面でジャマ扱いされるばかりで、ほめてもらったり励まされたことがないのである。周史は勝つためには明夫でも仲間として扱う。彼らは少年期の社会制作のちからを備

えながら、そのちからを発揮する場が保障されないがために、平和的に他者と（特に明夫のような子とは）つながれないのだと考えたとき、彼らに少年期を開花させる場と活動を用意することは大切な取り組みとなる。

藤木は文化祭において、義男たちが面白がってつくったシナリオ原案が決定されたことをチャンスととらえ、彼らの原案をシナリオとして作る過程に参加させ、さらに重要なキャストとして引っ張り出していくのである。そして、見事にやりきり学年最優秀になる。球技大会ではキャプテンとなって、朝練にも取り組み、当日も苦手な子も巻き込み優勝する。学年末の三年生を送る会の出し物に周史が中心となり、義男とリーダーの祐司も巻き込んでバンドを結成し発表するのである。これらの活動を意図的に用意していくことは大切な視点となる。

この点では、今村実践に学ぶことが多いはずである。

### ⑤消極的平和から積極的平和へ

このように考えたとき、子どものトラブル解決は、もめごとのない生活をつくるとか、イジメのないクラスにするという消極的な平和を目指した取り組みではない。取り組みを通して子どもの社会に介入し、より平和的解決を子どもとともに追求し、子ども固有の社会としての少年期を創造する取り組みである。さらには、自分たちが作りだした自然状態を対象化して、自分たちを取り巻く大人社会の矛盾を視野に入れ、平和的で民主的な関係を積極的につくりだす取り組みへと進まなければならない。

今、心の教育、総合的学習の時間、道徳など、現場は目まぐるしく、対応に追われている。体験、総合という学習は、生徒の生きる子どもの社会の変革の中にこそあるものである。その変革の実践の中から学びの共同化も追求されてこそ、学びと生活の民主化がつながってこそ、実を結ぶのではないかと思う。その意味で、総合、体験の中身を子ども社会の変革につながるものとして、実践を持ちよることも、我々の研究課題である。

※引用実践は典型実践として挙げたものではない。批判、検討の上、会員の実践提起を期待して終わる。  
(文責：藤木)