

集団の課題に抑圧される側からの集団づくり・学校づくり

2002/6/29 京生研 常任委員会

1, 京生研基調提案の質的分岐点に立つ

京生研が全国大会の開催を契機に、基調提案を作成し始めてはや9年になる。その流れを整理することを通して、今年度基調提案の性格を明らかにしたい。

歴史的な第一回基調提案は、80年代の実践を総括することから生み出したものであった。70年代後半の校内暴力期以降における子ども達の変化のなかでも、集団づくりを前進させてきた実践の共通点を抜き出し、課題を抱えた生徒への個人指導の重要性を打ち出したのである。共感・共闘・共生という、課題を抱えた生徒へのヘゲモニーの質を明らかにしたのもこの時である。

その後、課題を抱えた生徒の個人指導の成立をめぐる、段階的ヘゲモニーとしてのとらえ方をのりこえ、集団指導との関連の整理に論議を費やした。また、同時に90年代における小学校の学級崩壊事態の背景を、発達論的な視点をもとに分析し、子どもの問題を「新しい荒れ」ではなく、「より深刻化した荒れ」ととらえ、初期の実践視点の重要性を再確認してきた。

その発達論的な子どもの荒れの分析は、子ども全般の発達疎外の現状を、少年期社会の変質と子どもの社会制作のちからの減退として問題にしたことにより、昨年度の基調提案が生まれたのである。昨年度の基調提案は京生研の基調提案の作成の歴史の中で、子どもの荒れと子ども集団の分析をなし終えて、実践提起に力点を移したものであった。今年度基調はいっそう実践的展開を要請し、京生研の運動の発展を期待するものである。

*前年度基調より、重要な子ども集団分析と実践提起を再掲しておきたい。

(1) 集団の分析と実践

(前略) 人間は人の中でひととなる、これは集団の中で社会化するということである。しかし、集団の分析なしに集団づくりはあり得ない。かつて、校内暴力期に我々は集団を両

極と中間層の関係でとらえ、「両極をつかんで中間を率いる」ことでもって集団のヘゲモニーをとり、集団の課題克服（荒れの克服）と自治形成を同時にめざして指導を展開してきた。

しかし、校内暴力期以降の学校は、管理統制の強化（外からも内からも）によって問題層（不適応）以外が囲い込まれながら、先に述べた状況の進行によって子どもの社会制作のちからの減退が進行し、子どもの孤立化が進み、両極からの影響力を弱めてきた。それどころか、学校を貫く能力主義的学力観と新自由主義による自己努力、自己責任の思想が学力を個人的な努力の結果と思ひこませることになった。

これらのストレスを新自由主義的市場原理によって吸収し始める中、崩れていく者は個人の弱さであるという発想を適応層に広げていくのである。かくして、適応層は非行、問題行動群と不登校に対して冷ややかな排除者となり、排除される弱い個人を否定し必死に適応層にしがみつくこととなってきたのである。まさに社会的問題を個人の問題に幽閉することになり、支配の都合の良い教育となりつつある。

（２） 中間層の再分析

中間層の変質は、かつて両極の影響で行動を決定する層から、適応層として思想を持つものとなってきたことである。その思想は自己努力と自己責任において「何でもあり」の自己中心的思想である。そして、両極の影響によって行動してきた中間層から問題層を排除する適応層に変質してきたのである。また、その世界は自己努力と自己責任による学力競争にしがみつき、学習の共同を後退させてきた。

思春期の苦悩に共感し連帯する子どもの心と身体を育てることなく、異質を攻撃し排除する権力性（新自由主義の裏にある権力性）を帯びることになった。かくして問題層へ排除されることの恐怖に囲い込まれながら、偽の安定のなかで適応する生徒となってきた。偽の安定の中で、異質となることは、孤立し排除されることになることを知っている子ども達は、無自覚に少数派になることを恐れ、安心して語れる仲間を作り出せず、自己の苦悩や息苦しさを内面に幽閉し、親密な同性の関係を構築できないまま思春期をさまようのである。

（３） 両極を掴んで、中間をあぶり出す！！

このような現実をふまえ、集団づくりはどのような手法が必要なのか？かつての分析には「両極をつかんで、中間を率いる」ことがその手法を端的に表した表現であるが、それに習えば、「両極をつかんで、中間をあぶり出す」事である。近畿の基調提案にある対抗的公共圏を立ち上げる事に呼応するものでもある。

適応層から排除された子どもたち（非行、問題行動・不登校）は、子どもの社会のなかで、最も大きな抑圧を受けた子どもたちである。すなわち集団における民主化の課題が 集約された子どもたちなのである。彼らに教師は寄り添い、共感しつつ共闘する筋道に適応層に埋もれるリーダーにも参加させながら、リーダーには集団の現実を教え批判的に介入する自覚を育てるのである。こうして両極をつかみ、中間を揺さぶりかけるのだが、それは両極の子ども達の読み開いた事実のなかから、自分たちの侵害行為と向かい合い、自分たちも侵害されつつ侵害している状況を突きつけていくことである。

こうした取り組みを通して適応層の中心に位置する子どもをあぶり出していく。さらには、あぶり出された子どもの行為を教師は悪として断罪するのではなく、彼の中にもある発達苦悩をよみとり、平和的關係性を目指して、連帯的追求を仕掛けていくことを教師は見通さなくてはいけない。さもなくば、適応層の排他的なそれまでの心性を平和的なものに作り変えることにはならないからである。

集団は常に、権力側が抑圧をする否定面を抱えている。常に権力に対する対抗的勢力を育てなければならない事を、集団づくりに取り組む教師はキモに命じなければ、社会の非民主勢力の闘争と変わらないものになってしまう。

京生研は、これまでも、問題を抱えた生徒への個人指導の重要性を提起してきたが、「問題を抱えた」のとらえ方が非行、問題行動に限定しているように受け取られる傾向があった。提起した当時は80年代の荒れの中で、非行、問題行動が中間層に影響を与える題材であった事に着目してきたが、実践提起としては、中間層を揺さぶることを集団づくりのねらいとして提起もしてきた。今回は「課題」とは集団の課題と捉えた再提起でもある。

*2001年度 京生研基調提案より

2, 教育改革と学校状況・・・抑圧システムの進行

新指導要領の完全実施からはや3ヶ月、職場の状況はどう変わったのか。どの職場も共通しているのは教師の多忙化である。空き時間の減少、中学校における定期テスト中の授業、選択授業の教材準備に総合的学習の時間の打ち合わせと準備、さらには少人数授業の教科では、グループ編成作業から毎時の打ち合わせと、息つく暇もない。さらに、ひもつき授業加配（少人数・TTなど）の配置が、国・府レベルの監査を頻繁にし、そのたびに管理統制が強化される。さらに、授業時間確保を盾に、生徒会行事を縮小し、不自然な時間割操作がまかり通り、教師や生徒の思いは二の次にして行政への対応に走る管理職の実

態がある。

このような中で、教師は生徒と関わる時間が、時間的にも、精神的にも減少している。子どものトラブルが起こっても、じっくり事情を聞いて指導する余裕がない状況になってきている。そのうえ、改訂の目玉となっている総合・選択・少人数という時間に子どもたちの問題が噴出し始めている。

支配の側はこの事態を予測して、先の教育改革国民会議の提言と、それを受けての教育関連法案によって、学校秩序を乱す者に厳罰主義を打ち出し、絶対評価の導入と、三年間の内申重視の選抜制度によって、秩序に困り込もうとしているのである。さらには中高一貫教育と学校選択の自由化によって、エリート（支配層）教育と大衆（被支配層）教育を分離し、労働市場の要求に符合する人づくりを進めようとしている。

京生研が、これらの進行する教育の退廃を危機的に捉えるのは、この学校状況と教育の流れが、各職場に置いて、京生研の目指す教育と正面から対立し、せめぎ合いを起こすからである。なぜなら、京生研が常に発達課題の大きい生徒の側から実践を構築しようとしてきたことに対して、学校は今、発達課題を抱えた生徒の発達保障を後退させようとしているからである。

3, 今こそ貫きたい京生研の実践視点・・・学校づくりの視野にたって

ある学校の校長は、今年度の教育課程編成をめぐる論議の中で、「でも、学校が荒れ始めたら、ぶっ飛びますよね」と言う意見に、「そのとおりです。生徒指導は前提です」と答えたという。校長の生徒指導とは『荒れない』を意味するのだろうが、現在の学校の教育課程は、発達課題の大きな生徒が出現したとたん機能がマヒしてしまいそんな弱さを含んでいることが現実である。校内でエスケープ、徘徊、器物破損、対教師暴力など荒れが押し寄せたとき、そのような問題にじっくり腰を落ち着けて取り組む余裕が、人的にも、時間的にもなくなっているのが、先に挙げた学校状況の深刻さである。

今の学校状況がこの危機に無自覚であれば、やがて発達課題の大きい生徒は学校教育の対象外とすることが当然の状況になっていき、秩序維持のための自己変革を受け入れる生徒のみが、我々の指導対象になる。それは学校から生活指導が消滅したことを意味する。

昨年度基調提案が示した子ども分析と実践視点にある、すべての子どもの発達疎外に取り組むために、抑圧されて行動を乱す子どもの側から集団づくりを構築する事が、教育の危機に立ち向かう事であることを確認し合いたい。京生研の実践と思想が職場に認知され、

広がりを生み出すものになる事が、公教育の崩壊事態に対峙する事になるという気概をもって、日々の実践を進めていきたい。

4, 京生研実践の様々な切り口と学校づくり

(1) 荒れる生徒の指導方針の合意をつくる・・・高木実践

高木の勤務する学校は、8年前の荒れた状況を、京生研の実践家たちを中心に克服してきた学校である。ここ数年は落ち着いた学校状況にあるが、8年前の荒れの克服の教訓に立って、校内研を充実させ、毎年子どもの状況分析と実践視点を構築してきた。昨年度の学校教育評価をめぐる校内研では、次のような視点を確認している。

「子どもたちにとって仲間がいること、その仲間と何か共同する関係が結ばれ、様々なぶつかり、葛藤を整理しながら理解しあえる関係になっていくことを、共同の関係になると理解するとしたら、共同グループを育てる取組が重要な子どもたちである。(中略) 来年度から、クラスや班が解体されて取り組まれることが多くなる。少人数、選択、総合、体験学習。これらが共同グループを育てる視点で行われるのか、それとも共同グループの否定、個人責任追求に進むのかは大きく状況を変えることになる。後者になれば共同グループは地下に潜り、教師や学校の指導に対立することで共同するグループが出現し易くなってしまう」

今年度、高木の所属する1年生には、大きな発達課題を背負った生徒が3人いる。Aが6年生で転校してきたとたん、多動のBが授業に入らなくなり、一緒に校内を徘徊し、至る所で教師とぶつかり、対教師暴力も頻発させてきたという生徒たちである。中学に入学し、5月の中頃までは授業に参加するものの、5月の末からCも加わって、エスケープ状態が始まった。その間、施錠した教室に侵入しての基地遊び、空き教室での寸借、破壊、授業中の教室に入り込んで教師を困らせる。エアガン・水風船・ラジコン・花火の持ち込み、校外に出ていっては自転車窃盗数回、追いかけて回す日々である。生徒同士の関係では、上級生にも平気で暴言を吐き、同級生へのちょっかいやからかい、暴力などが連日発生する。

このような状況に対して、高木たちの指導方針は、次のようなものである。

(1) 生育史における、彼らの共通点は十分な全能感の獲得を疎外され、他者への基本的信頼感を持ち得ないことである。彼らの行為は全能感に振り回されつつ全能感を統制しうる信頼できる他者を求めている。

(2) 3人の関係を共同Gに育てるための援助こそ、基本的信頼感の獲得の道であり、発達課題を克服する指導である。

(問題事象に)

- ・起こす問題は3人でけじめをつけさせる。
- ・お互いの理解を育てる話し合いと指導を積み重ねる。
- ・一緒にいいこともできる関係に育てる。

(学習)

- ・エスケープ中はできる時は3人で別室学習をする。
- ・いずれ要求となる時のために、夜に学習補充をする。

(1)・(2)については3人の保護者と合意し、定期的懇談を持つこと、謝罪が必要な時には協力してもらう。しかし、決して暴力的指導で本人に返さないことを了解しあった。

(3) 生徒・保護者・地域にむけて

a, 被害生徒への癒し

- ・彼らへの指導を説明し、協力を求めつつ、認めたことは謝罪・弁償させる。明らかにならないが可能性の高い行為は基金より弁償する。
- ・教師が心理的なつらさを癒し、保護者にも協力依頼を通して指導方針を広げる。

b, 癒しを共同するクラス・学年づくり

- ・評議会に3人の抱える発達課題を可能な限り説明し、教師の指導方針を説明する。
- ・彼らの行為でつらい思いをする生徒を孤立させない取組を組織し、その先頭に立つよう要請する。
- ・クラスは評議を中心に、起こった事実を結集し癒しの具体的行動を班長会やプロジェクトチームで取り組み被害にあった生徒の孤立を防ぎ、共同の関係、グループを育てる。
- ・評議会は取り組みの進行に併せて、彼らへの関わりを組織する。
- ・彼らの行為と同質の行為を発見させ、同じことをしないことの援助を広める。

c, 保護者・地域

- ・学年保護者会の積極的開催。
 - ・外での事件の通報者など関係者の懇談を積極的に行う。
 - ・地域で彼らににらみを利かせられる方々との連携。
-

この方針は校内の生指研で管理職も含めて合意したものである。4月以降の指導の中で、彼らの生育史を聞き取り、彼らの行為に寄り添う中での分析と方針であり、すでに方針どおりに取り組みは進んでいる。高木は評議会において、彼らの抱える生育史と教師の指導方針を語った後、協力依頼を次のように話した。「彼らの行為をとめてくれとか、注意してくれとは言わない。それは私たちがする。それよりも、仲間として頼みたいのは、彼らによって辛い思いをした仲間を放っておかずに、気づかって欲しい。やられた生徒が自分一人で辛さを抱えてしまうのがよくない。見ていてとめられない生徒も辛いし、やられた生徒も辛い。お互いの辛さを癒し合って欲しい。そこからいい友達にもなれる。」

また、校内研の最後に「こうして取り組んでも、彼らは学校を出ていくかもしれない。また、大変な事件を起こして手の届かないところに行くかもしれない。しかし、それまでの我々や、生徒たちの取り組みは、彼らが帰ってくる時に大きな影響を与える。追い出してしまった時とは天と地の差になる」と発言するのである。

高木の学校は、子どもたちの発達疎外がリアルに噴出し、先に挙げた学校の変質の流れと、我々の実践がきわめて先鋭的にせめぎ合う状況である。高木は、彼らの指導を彼らを含む子どもの社会の指導と捉えているのであり、彼らを含む子ども社会のリアルな現実を、平和的に解決する営みを方針化しているのである。その延長線上に、総合学習は彼らを含むそれぞれが成長する過程のメカニズムを学び、様々な事情や状況の違いの中で生きる人間の尊厳を学ぶものにと計画づくりに入っている。また、少人数授業はクラスの取り組みに依拠し、男女の小组単位でのクラス編成を計画し、彼らとすべての子どもの共同Gづくりを意図したものにして考えている。彼らの存在と彼らの発達保障を実践の中心に位置づけることで、教育課程に子どもの発達保障の視点をよみがえらせようとしているのである。中心に立つ高木の立場のきびしさは計り知れないが、彼らの指導と子ども社会の変革を貫き、さらに学校のあり方、地域のあり方まで串刺しにしようとする夢もあるに違いない。

(2) 声なき声を組織する一対抗的公共圏の立ち上げー・・・中川実践

① 中川の感じた違和感

中川の新しい赴任先は、目立ったツッパリがいなく、学力も高く真面目な生徒が多いといわれる学校である。しかし、一見素直そうに見える子どもたちも、目を凝らしてみれば違和感を覚えることがあった。

それは、何人かの子どもたちに対して、「A男やー」や「B子やー」と名前を呼び、こ

の子たちの困った顔を見ては周りもくすくす笑うという状況である。

また合唱コンクールの最初の練習で、リーダー候補として挙がってきていた翔太が、「先生、こいつらの顔を見てみ。こんなんでも歌えるはずないやろ」と吐き捨てるように言う。思わず周りを見回すと、申し訳なさそうにうつむいて立っている子どもたちは、A男やB子たちの仲間である。練習中も特別レッスンと称しては、彼らに「しっかり口をあけて歌え」「もっと大きな声が出るやろう」と詰めようとする。練習が終わり、「あんなことされたらかなんやろ」と水を向けると、この教師は何を聞くんや、という困った顔をして「……ちゃんと歌っていない僕らも悪い……」とつぶやく彼らの言葉を聞きながら、抑圧の深さを感じた。中川のもっばらの仕事は、彼らを詰めさせる事から守ってやることだった。

こういう、からかいの対象になったり、合唱の練習などで抑圧を受けている子どもたちは、学力が低く発言力のない影の薄い子らである。そしてこの子らは、全員クラブ制のもとで他のクラブに入れなかったり、ついていけなかったりして郷土史クラブに集まっていた。

中川のこれまでの集団づくりは、最も抑圧された側のツッパリたちから始まっていたのだが、ここではこの郷土史クラブに集まる子どもたちから集団づくりが始まると確信できた。『声なき声を組織する』これがここにおける安心して生活できる空間を作り出していく実践の指針である。

② 不登校のC子・D子の分析と方針

中川の集団づくりのもう一つの鉄則は、『援助のないところに指導は成立しない』ということである。転入してきた不登校のC子と、以前から不登校状態になっているD子の分析から、彼女たちの共通の課題を提示し、方針を了解してもらった上で、自主学習会をC子宅で始めた。この2人も郷土史クラブである。その分析と方針の抜粋は以下のものである。

1 彼女たちの共通の課題は……今わかっているところから分析すると

* 直接の不登校の原因は別々だが……

① 対人関係、特に同年齢の仲間と関係を作りにくい。

② 真面目で100%やりきろうとする。

③ 学習に対する不安から進路に対する不安が、本人と保護者も含めて日増しに強くなっている。

④ 不登校状態について、表面的に、一定、家庭が受け入れている。

2 今後彼女たちの自立を援助する方針は……！

① 自主学習会を組織する。

- ア 学習や進路に対する不安を少しでも取り除くため。
- イ 複数で始めることで、対人関係の切り結び方を教える。
- ウ この学習グループから様々な問題提起を行えないか探る。

② 集団づくりへ

- ア 自主学習会を軸に相互援助の必要性を広げる。
- イ 低学力層の子どもたちの学習支援組織を作る。
- ウ 集団から抑圧を受けている子どもたちからの問題提起を軸に、集団の価値観の前進を図る。

3 今、やっていることは……！

- ① C子宅にて週2回の自主学習会を始めた。メンバーは4人で全員郷土史クラブである。
- ② A男に対するからかいについて、対策会議（本部・学級委員）を始めた。
A男 と4回、対策会議は2回行った。
- ③ ①・②をクラスへどう開いていくのか提起が必要。

この方針は、転入前のK中学校の指導に対して『友達とのトラブルで不登校になったのに、何の指導もせずにおかれた』と不信感を持っていた保護者との共闘を可能にした。また、なんとと言っても集団に対して抑圧感を感じている子どもたちの自立の根拠地になる芽をもっている。さらに、他クラスの不登校生も巻き込んでの大きな実践のうねりになる可能性もあるので、学年の同僚たちにも了解してもらった。

今この学習会は全員が郷土史クラブで、中川のクラスが4人、K先生のクラスが1人になり、Y先生のクラスが1人新しく入る予定である。学習会には中川とK先生が共に参加し、援助に入っている。

学習会は、放っておくと無言で始まり無言で終わるが、教師は彼女たちの会話の橋渡しの重要な役目も担っている。この学習会のおかげで、C子とD子は修学旅行にも参加でき、交流が一步ずつ進みだした。

③ A男たちよ、立ち上がれ！

A男が、授業中に指名されたり、班活動がある度に「A男や」と掛け声が飛び、困ったような顔をするのを見ては、ゲラゲラくすくすという笑い声が起きていた。

A男を呼んで話を聞くと、「名前を呼ばれたり笑われていやや」とは言うものの、相手に自分の気持ちを伝えるのを嫌がり、「中1の時にも同じようなことがあって、先生から注意してもらったらなくなった」と、ゆずらない。具体的な話し合いではなく、一般的な注意で収まったらしい。

「一般的な話しでは、君がどんな気持ちでいたのか解らずに終わってしまい、また同じことが繰り返されるかもしれない。少なくとも誰か友達にだけでも知ってもらったら、次に何かあったときに力になってくれるはず」

これは、A男たちの本当の居場所になる友達関係を作り出すことのできる出来事だけに、A男を説得して、彼が友達だとして指名したD男・E男と共に話し合いを持つことの了解を得た。

D男・E男も同じ立場にいるだけに、A男のつらさを聞き「いややろうなーとは思っていたけど、『やめとけ』とも言えずに、何か力になれへんかなと思っていたんや」とすぐに共感的に受け止めた。

「良かったな。やっぱり友達は心配していたんやで。ところで、直接からかったり周りで笑っていた人たちは、どんな気持ちでやっていたんやろうか。いじめてやろうと思っていたのか。それとも……、どう思う？」

この提起を皮切りに、今まであれほど話し合いを拒んでいたA男だが、D男・E男という仲間を得て対策会議のメンバーとの話し合いに臨んだ。対策会議は、A男の了解があるまでは非公開にする前提で進めており、万が一外に漏れても大丈夫なように、事実と彼らがどう見ているのかだけの話し合いにしていた。

この合同会議は、郷土史クラブの部室を借りて行なったので、他クラスの仲間も含めての会議になった。この会議でA男の思いをD男やE男のコメントも含めて説明すると、『前からあったことだし、本人が嫌と言っていないのでどうもないと思う』という認識だった対策会議のメンバーも、『そう思っていたとは初めて解った。A男の力になりたい』との発言に変わった。そして、直接からかっていたメンバーを交えての話し合いをもつことを決めた。

からかっていたメンバーは、「名前を呼ぶと困った顔をするので、おもしろかった」「反論しないので、まあいいかと思ひ、だんだんエスカレートしていった」と、その時の気持

ちを話したが、合同会議に参加していたメンバーの発言を聞いて、A男に謝罪し、同じ間違いはしないと約束した。

「当事者同士は和解したが、周りで笑っていたり、ひょっとすると心を痛めていた仲間がいたかもしれないし、そんな仲間に対してどうするか」の問いかけに、クラスに紙面報告することを決め、みんなの意見も書いてもらった。その意見のいくつかを紹介すると

a「僕は、人が嫌がることを言うのは嫌だし、僕も言われている側だから、A君の気持ちは分かっている。あんなこと言われたらめっちゃはらたつし、僕じゃないけど聞いていて腹の立つような悪口もある。だけど、A君がやられていて僕も笑っていた。だけど、次は絶対そんなことはないようにする」

b「自分はこの話を聞いて、自分もこんなことがあるな一と思った。友達に『しっかりしろや』とか『黙れや』とかかなりきついことを言ってきたので、今度からは改めたい」

c「僕は本部として、あの会議にずっと入っていたけど、はじめはA君のことをぜんぜん知らなくて、『これが普通なんだ』と思っていたけど、話を聞いて『やっぱり嫌だったんだな』と分かった。この問題は、みんなが少しずつ悪い。だから、これからそんなことがないように気をつけていきたい」

d「こうやって話し合いの場ができて、はじめてA君が深刻な思いだったんだなと気づかされたし、本当にすまないなと思っています。この話し合いがなかったら、そのまま続いていたかもしれないし、他の人にもこのことがはっきり分かってもらって良かったと思う」

この話し合いを終えて、郷土史クラブのメンバーから、『今回はB組だったけど、うちのクラスで問題が起きたときでも相談に乗ってや』との提起があり、担任の先生も一緒に参加する条件付きで了解した。

④ 対抗的公共圏としての郷土史クラブの立ち上げ

この郷土史クラブの子どもたちからの問題提起は、目に見えない管理の枠に押し殺されていた子どもたちからのメッセージとして、枠の中で安住していた学校そのものを揺り動かし、真の公共的空間を創り上げていくに違いないと思いつつ、低学力に悩むこのクラブのメンバーを軸に、教えあい学習を広げようと学年の同僚と構想しスタートさせようとしている。

(3) 学年の課題は生徒の教材になる！（総合学習で課題に挑む）・・・京生実践

① 学年の課題をまず明らかに

京生は、「小学校で学年丸ごとこけた」1年生を担当する。噂にたがわず、上級生の何倍も問題件数が重なる新入生であった。四月・五月と生徒らが起こすトラブルは、大半が人間関係に起因するものであった。

B組の悟は小学校時代「歩く時限爆弾」といわれていた。小学校からは「ADHD（注意欠陥／多動性症候群）」と申し送られていた。実際、些細なことですぐけんかを起こす。指導のたびに反省するが、けんかはなくなる。しかし、毎回丁寧に指導を重ねていったので、1学期が終わる頃には、けんかの頻度はずいぶん落ちていた。

悟がアスペルガー症候群（対人関係がうまく結べない先天的な病気）の大介と2度目にトラブルったとき、京生は悟を叱らずに、「それでも、ずいぶん、落ち着いてきたんやないか」と優しく声をかけた。すると悟は「僕、小学校の5年頃まで、毎日のようにけんかばかりしていたんや」と答えた。「その頃から減ったのは何かわけがあるんか？」と聞き返すと、悟は「どうしたら問題がなくなるかを家族で話し合ったんや。僕は、それまで、親から殴られたり蹴られたりして叱られてきた。山の中で、木に縛り付けられたこともあった。でも、その時以来、お父さんとお母さんは殴ったりしなくなったんや」と涙をぼろぼろこぼしながら話したのだった。「つらい経験を思い出させて悪かったなあ。そやけど、おまえのつらかった経験がちょっとわかって良かったわ」と答えた。わずか15分程度での対話であったが、悟はこの指導以後、けんかでトラブルことはめったになくなった。

里美は父親を一年前になくし、K小学校へ転入してきた生徒であった。その生真面目さが、「おふざけはあたりまえ」の生徒たちにとって違和感のある存在で、「きもい」「うっとい」と集団から排除されていた。彼女が唯一仲の良いのは、やはり小学校時代から排除されがちな、他クラスの翔平だけであった。

翔平も、たびたび、他の生徒とトラブルを起こしていたので、あるけんかの際、4時間かけて小学校時代のことを丁寧に聞き出し、その場面のできごとを一つひとつ振り返りながら「お前の気持ちも分かるわ」「でも、人間って、信頼していいんやで」と語りかけ、トラブルの原因と解決（謝罪）の仕方を彼に納得させる指導を行った。以後、彼も京生との間に信頼関係が生まれ、指導を受け入れるようになるに従い、トラブルは急減していった。

しかし、里美のようなおとなしい生徒をめぐってはね表面だって大きなトラブルはおきず、学年の「うっといやつは排除すればいい」というような体質は、担任でない京生にとっては、ストレートに切り込みにくい課題であった。

総合学習の試行を控え、学年会で生徒たちの現状分析を行ったところ、やはり「人間関係が大変希薄である。他人と交わるのが苦手で、狭いつきあい浅いつきあいかしないし、できない」「孤立しがちな生徒が多く、そういった生徒を支える生徒が少ない」「相手のことを考えられない。自分のことで精一杯」といった短所が明らかになった。討論を経る中で、「他者のことを考え、他者を大切に作る人間に育てる」こと、そのために、「自分がかげがえのない存在であることを学ぶ」ような学習が必要であると課題が見えてきた。そこで、『HUMAN TIME』と名付ける総合学習の構想を学年に打ち出した。それは「盲導犬講演会」→「課題学習」（学年の教師が持ち回りで、性と生・世界の子ども・ジェンダー問題などを指導する）→「交流学习」→「クラス別調査研究学習」と、四つの段階を経る内容からなっていた。

この総合学習では「学びの共同化」に重点を置いていた。つまり、学習を通して、生徒同士の関係性を育てることめざしたのである。

② 関係性を育てる学習をどう打ち込むか

「交流学习」は、校区の保育園・小学校（低学年）・養護学校・老人ホームなどとの「交流学习」を行うのであるが、異年齢集団と交流することで、自分たちの世界を客観的にとらえ直せる機会になればと考えたのである。この「交流学习」に向けて、各クラスはマジック・絵本読み・英会話・プレゼントづくりなど自由な発想で趣向を凝らした準備を進めた。悟のような少年期グループの生徒たちにとっては、そのあり余るエネルギーを行動的に活かせることになる。また、排除されがちな里美や翔平のような生徒たちにとっては、自分を疑うことなく受け入れてくれる異年齢集団は、何より自己肯定感の充足につながる。実際、保育園児と交流した翔平は「お兄ちゃん、お兄ちゃん」と寄ってきてくれる園児の様子に感激していた。わずか2時間ではあるが、この「交流学习」は、やんちゃな生徒やひきこもりがちな生徒たちも含め、いろんな生徒に出番を与えることになった。もちろん、その準備の過程で、クラス内に自然と交わりが生まれていったことはいままでもない。

さて、生徒同士の関係性を育てる学習として、最も力を入れたのが、研究調査学習であった。これは、ここまでの学習をふまえてクラスの総合テーマを決め、それに基づき、いくつかの研究テーマを決めてから、グループを作っていく。そして、自分が研究したいテーマを選んで、4～7名程度のグループで徹底的にテーマを追求するのである。当然、人間関係を重視した「好きなもの同士」に近い仲間が研究グループが結成されることになる。

グループを決める際、疎外されがちな子やトラブルを繰り返す子は「ここなら自分でも

所属できそうかな」と見通しを立てて研究テーマ（実質はメンバー）を選ぶことになる。こうしてできたグループが、やがて、彼ら疎外されがちな子やトラブルを起こしがちな子の居場所となるのである。

持ち時間数の関係で担任に代わって京生はB組を指導する。B組の総合テーマは『戦争と平和』である。もちろん、テロ報復戦争の問題を意識したテーマであった。悟は「おそるべき核兵器」というテーマを選んだ。ここはギャングエイジの集まりである。里美は落ち着いた良識派の集まりである「反戦を訴える人々」を研究テーマに選んだ。それぞれ「ここなら自分でもやれる」と見通しを立ててテーマ（グループ）を選んでいった。

悟ははりきってグループ長になったが、その努力もやはり長続きしない。ある時、悟は机に長い間突っ伏していた。京生はその態度にカチンときたものの、きっと何か原因があるだろうと思い直し、悟を呼んで優しく問いただす。すると、悟は「みんなが真剣にやってくれないからやる気をなくした」という。おそらく現実は逆だろうと想像しつつも叱らないで、グループの席に行き、それぞれの進行状況を確認しつつ、次の課題を明らかにして作業を活性化させた。悟の「頑張りきれない弱さ」を今ここで追求するより、悟がやれることを援助してやって、彼に自信をつけさせていくことを優先したのである。その方が周囲の者も、悟を受け入れやすくなる。まもなく、悟は体を起こし、再び研究に取りかかった。こうして彼との「指導・被指導」の関係をつくるのが、いつか彼の課題にズバリ切り込むことにつながるという見通しである。事実、悟は2年になってから、京生が課題を持つ2人の生徒と行っているツッパリ（予備軍）学習会に自ら希望して参加している。

2月に実施した研究調査学習のメインである「校外調査」（関係機関を一日かけて調査する学習）では、「国際平和ミュージアム」と「中央図書館」を訪れた悟グループであるが、悟は誰よりも生き生きと学習に打ち込んでいた。この「校外調査」は決められたコースなどまったくなく、その選定・交渉から当日の調査まで、すべて自分たちでやり切らねばならず、自ずと生徒の自主性も共同性も培われる学習であった。

里美は当初、人数調整からグループの変更もあり得る存在であった。しかし、「反戦について調べたい！」と強い意志を示した。反戦グループが「自分の居場所になるかも？」と直感し、ここで、平和的な生活を維持したいと思ったのであろう。この研究が始まった頃から、里美はすっかりクラスに根付き出した。学習が彼女の居場所を見事に生み出したのである。「反戦」というテーマを選んだのも、「平和的に生きたい」という彼女の潜在意識があったからに違いない。里美たちは猛烈にリサーチし、プレゼンの準備に打ち込んだ。そのグループ内で、里美は学習方法についても次々とアイデアを出し、良心的知性派のメンバーに一目置かれるようになっていった。発表も自ら進んで引き受け、見事にやり

きる中で、「もうクラス替えなのが寂しい」と、まとめの中に書き記すようになっていく。

このように、悟や里美のような集団の中間層から排除されがちな生徒が、学習活動を通して、自分の力を集団にいかす経験をつみ、それによって、まわりの子どもの関係性＝居場所がしっかりと育ったことが実感できたのである。

③ 今、求められている学習とは

さて、教育改革により、新たな学習活動が現場の教師に求められている。しかし、誰かによって「こうあるべきだから、こうやりなさい」というような主体性のない活動は、徒労感ばかりが増すばかりである。ここで取り上げた『HUMAN TIME』のように、生徒の課題を明確にし、その課題を克服するために自分たちで創造的に進めるという活動なら、同じように労力を使おうとも、「これで、生徒が育っていく」という明るい見通しがもてる。

京生研は一貫して「課題を持った子どもの側から」生活指導はどうあるべきか、集団づくりはどうあるべきかを世に問うてきた。同じように、教育改革によって導入されてきた様々な取り組みも、「最も抑圧されている、課題を持った子どもの側から」構想していくと、必ず、生徒を成長させていく構想がたってくる。素晴らしい指導は誰かが作ってくれるのではない。自ら、目の前の苦しんでいる子どもたちの視点に立って、指導を組み立てることで、集団にとっても意義ある指導が展開できるのだ。このことを肝に銘じることが、揺れる教育現場の真っ只中にいる私たちに突きつけられているのである。

5. まとめにかえて

荒れ・不登校・総合学習……、今、学校が直面している困ったことである。どこからも明確な方向が出せずに混乱している学校にあって、高木は荒れの問題をストレートに、中川は学校の片隅に追いやられた子や不登校の問題に、京生は総合学習に、それぞれ取り組みながら学校のあり方を問い直し、実践の共同を通して、自らのヘゲモニーと確かな実践思想を学校に築き出そうとしているのである。

京生研基調提案は、初めにも提起したとおり、90年代の子どもの変化を分析し終え、より明確に我々の実践方向を確認してきた。そして今、その実践は様々な状況と、様々な切り口をもって進めていく時であることを示し、京生研が良心的な多くの教師仲間と、広く強固に連帯出来るチャンスを迎えていることを訴えているのである。

文責 藤木・牧本・谷尻