

改めて「課題を抱えた子ども」の側からの 集団づくりを問い直すための覚書

—2003 年度京生研基調提案を読みひらく—

福田 敦志 (大阪樟蔭女子大学)

1. 「適応層」という名づけと京生研の実践構想

京生研が、ややもすれば排除されてしまう「課題を抱えた子ども」の側からの集団づくりを提起し続けてきたことは、衆目の一致するところであろう。

2001 年度及び 2002 年度の京生研基調提案は、子ども集団の分析に基づいて、「課題を抱えた子ども」への一段と深化した認識を示した。それは、「課題を抱えた子ども」を「集団の課題に抑圧されている」存在として把握するという認識である。

一方では、「個性教育」「ゆとり教育」等を隠れ蓑にした「教育の格差化」ともいうべき改革が、他方では、『心のノート』に象徴される道徳教育の強化や奉仕活動の義務化のように、暴力的・イデオロギー的な抑圧強化の方向での改革が進行していくなかで、京生研は、「適応層」という概念を提起する。ここでいう「適応層」とは、上述した改革が進む学校に「適応」しつつ生きることを選択しようとしている子どもたちの存在を名づけたものであるが、そこには、さらに踏み込んで、以下のような分析がなされている。すなわち、「適応層」の子どもたちは問題行動を起こす子どもたちを「弱い個人」として否定し、排除する思想を持ち始めているという分析である。この分析に依拠しながら京生研は、「課題を抱えた子ども」を「集団の課題に抑圧された子ども」として名づけなおしたのであった。

問題行動を起こす子どもが抱える「課題」をその個人的な事情への還元にとどめることなく、むしろその「課題」があるからこそ、その子どもをとりまく集団が排除の思想と構造を持ち始めていることを明確に示しうる。だからこそ、「課題を抱えた子ども」に共感し、共闘する筋道に「適応層」に埋もれるリーダーを参加させながら、「適応層」が必然的に抱え込んでいる発達苦悩をともに読みひらき、平和的な関係性へとつくりかえていく。

2001 年度及び 2002 年度の京生研基調提案には、こうした実践への願いと見通しが込められている。

だが、2003 年度京生研基調提案は、こうした方針に対して二つの困難があったことを問題意識にすえながら、提起されていると読むべきではないか。私は、そう考える。

2. 2003 年度京生研基調提案の問題意識と「課題を抱えた子ども」の再提起

2003 年度京生研基調提案が 2001 年度及び 2002 年度の京生研基調提案に対して持つ問題意識の一つは、「課題を抱えた子ども」の背後にある「虐待的環境」への、より自覚的な意識化である。「虐待的環境」に由来すると推察される問題行動は、その環境が深刻であればあるほど、「適応層」に埋もれるリーダーとのあいだにさえ共感的な関係を築き上げていくことを困難にさせていく。

2003 年度京生研基調提案の「3. 報告にみる『子ども虐待』『子育て状況』」で紹介されている実践においても、その困難さが示唆されていると、私は読んだ。すなわち、「課題を抱えた子ども」が背負う「虐待的環境」での生活の自覚的な意識化により、「課題を抱えた子ども」を、「虐待的環境」と「適応層」からの排除との二重の暴力的抑圧のなかで生きる子どもとして把握し直すべきことを、2003 年度京生研基調提案は示しているのである。

今一つの問題意識は、少人数授業や「選択」授業、「総合的な学習の時間」の導入にかかわる、「学級解体ともいべき事態」の進行に由来している。京生研は、2002 年度の基調提案においてすでに、少人数授業や「選択」「総合」という、学級を「解体」して行われる授業の場において、子どもたちの問題が噴出し始めていることを指摘していた。

2003 年度京生研基調提案は、さらに進行する「学級解体」状況を、『生活の場』＝『自治の場』の重要な拠点が失われつつある」と分析する。このことは、一つめの問題意識とも底流においてつながっている。今子どもたちは、互いに共感的な関係を育んでいく土台としての時間や空間さえ奪われようとしていることを、2003 年度京生研基調提案は問題化しているのである。

このように、共感的な関係を育む時間と空間が奪われていくなかでは、「課題を抱えた子ども」との共感的な関係など望むべくもないことは明らかであろう。しかも、「学習集団」の機能に特化されていく授業のなかでは、現状にあっては能力主義の価値観に覆われていくことは避けがたく、学校に「適応」すればするほど「共感」や「連帯」の芽を摘み取られていく可能性は増大していく。しかも、わずかに残された「生活集団」としての機能のなかで、道徳教育の徹底などの暴力的・イデオロギー的抑圧が進んでいくとするならば、学習場面の抑圧ともあいまって、子どもたちは分断させられ、孤立し、進行する「学校改革」のなかで無防備な状態のまま人格形成を強いられていくことになる。

3. 高木実践を読みひらくための若干の提起

2003 年度京生研基調提案は、以上に述べたような現実を乗り越え、「教師の夢を持ち続け」ていくために、高木実践に学びながら、その方向性を提起しようとしている。

「虐待的環境」での生活のなかで様々な、かつ困難な「課題を抱えた子ども」との関係性を、教師—子どもという「一対一」の関係に閉じさせることなく、子ども集団の方へと開いていくところに、高木実践の眼目がある。そのことを実現させる思想と方法について、2003 年度京生研基調提案は高木実践のなかから九つの視点を浮かび上がらせているが、ここでは、私の問題意識に従って、以下の点について言及したい。

一つには、「課題を抱えた子ども」の発達課題に対する分析に基づいて、彼らを「共同グループ」として育てていく方向を模索する点である。この実践方針は、高木氏のみならず、京生研が大切に育んできたものであり、多言を要しないであろう。

二つには、暴力的な被害を受けた子どもに対する、班長会やプロジェクトチームによる「仲間」としての支え合いの組織である。このことは、先述した「生活集団」の暴力的・

イデオロギー的抑圧の機能への矮小化という現実のなかで、子どもたち自身が「生活する場」をつくりだしていくという意味で、非常に重要な意義を持っていよう。

だがここには、「適応層」による「課題を抱えた子ども」の排除の強化という意味合いが忍び込んでくる可能性を否定できない。この点を高木氏は、どのように克服しようとしているのかが、三つめの視点となる。それは、「課題を抱えた子ども」への指導方針について、高木氏が自らの分析を語りながら子どもたちとの合意をつくりあげていく点にある。このことを通して、「課題を抱えた子ども」と共感し、共闘する関係を築いていこうとしていると、2003年度京生研基調提案においても評価されている。

こうした可能性を私たちに指し示している高木実践ではあるが、「現在進行形」の実践であるがゆえに、私たちの側にゆだねられた課題もまた、存在する。

一つには、高木氏自身も示唆していたことであるが、「課題を抱えた子ども」として一まとめにできないほどに個々が生きる生活の「しんどさ」が深刻さを増しつつあるなかで、子どもたちのあいだに共闘的関係を成立させていくことは可能であるのか、という問いである。小学校6年間ないしは中学校3年間という限られた期間を念頭におくとき、大筋の方向性としては原理的に可能であっても、「近い見通し」をどのように積み重ねていくのかということが、問われていよう。加えて、(2003年度京生研基調提案で言及された時点での)高木実践にあっても、「適応層」が持つ排除の思想と構造をあぶり出すには至っていないことを、私たちはどのように受けとめていけばよいのだろうか。このことは、「課題を抱えた子ども」を二重の抑圧を受けている存在と把握するならば、避けては通れない課題だと思われる。

今一つ、私たちが受けとめるべき課題は、「教育する文化」にかかわってである。2003年度京生研基調提案も指摘しているように、高木実践のなかには、「生指交流の時間」を毎週月曜日の放課後に設け、指導原則を共通理解していくという、まさに「教育する文化」ともいべきものが学校のなかに構築されている。多くの教師が、それぞれの学校のなかで分断させられ、孤独なあるいは少数派としての教育活動を強いられている今、私たち自身が「教育する文化」をどのような筋道で構築していくのかもまた、喫緊の課題として問われているのではないだろうか。

最後になったが、今後予定されている、基調学習としての実践検討会に参加し、論議するなかで、以上述べたような問いについて考えていきたいということを述べさせていただき、この小論を閉じたい。