

「課題を抱えた子ども」の側からの平和的な関係の構築

—2004 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. 「共に悩む」ことの意味

私たち京生研が実践の中心に据え、ともに歩もうとしてきた「課題を抱えた子ども」は、一方では「虐待的環境」における暴力的抑圧のなかでの生活を強いられ、他方ではかれらを「弱い個人」として否定し、排除しようとする「適応層」によっても抑圧されるという、二重の暴力的抑圧のなかで生きざるをえない子どもであることを、2003 年度京生研基調提案は指摘していた。2004 年度京生研基調提案は、こうした二重の暴力的抑圧のなかで生きる子どもからの教師に対する激しい「拒否」を乗り越え、教師とかれらが出会い直していく苦闘の軌跡を見つめ直すなかで生まれたものである。

そこで生み出されたテーゼは、激しい「拒否」をせざるをえないところまで追いつめられている子どもたちの苦悩を「共に悩む」他者であろうとすることであった。

「課題を抱えた子ども」の苦悩をかれと教師とが「共に悩む」関係を構築していくために、2004 年度京生研基調提案は二つの方針一彼の生育歴と対他関係の読みとり—を改めて提示する。これら二つの方針が一組のものとして提示されることには、次のような明確な意図がある。すなわち、「課題を抱えた子ども」が背負い込んだ課題を、かれ個人の問題に還元しないということである。言い換えるならば、かれに背負い込まされている課題を、「集団における民主化の課題が集約されたもの」（2001 年度京生研基調提案）としてとらえ、かれを「自己責任」の論理のもとに切り捨てていく態度をはっきりと拒否するということである。

「共に悩む」教師をめざす上で、生育歴と対他関係の読みとりは、「課題を抱えた子ども」に対して「正解」としての方針を提示するために行うのではない。教師が幾多の分析をふまえた上で確信をもって出した方針に対しても、彼らは逡巡し、また裏切りもする。「共に悩む」とは、そうした方針に対しても時に迷い、時に裏切ってしまうざるをえないほどの子どもたちの苦悩をも共に悩んでいこうとする実践の方向性を打ち出しているのである。このことは、徹底的に「課題を抱えた子ども」の側に立ち、かれらの眼に映る世界の在り様を共有し、その眼に映る世界に潜む希望をすくいとりとういう、私たちへのメッセージである。

2. 実践課題としての相互応答関係の成立

「課題を抱えた子ども」の側から平和的な関係を構築していく上で、子どもたち同士の出会い直しを模索していくことは、重要な実践課題である。だが、かれらの苦悩の一端を知りえたとしても、そのことが子どもたち同士の平和的なつながりを生み出す原動力とは単純にはなりえないのが今日的状況であろう。

「適応層」の子どもたちは、「課題を抱えた子ども」が問題行動を通して表現する「弱さ」を否定し、かれらの存在そのものを排除しようとする。ここには、「自分たちは我慢している

のに、我慢しようとしなにかれらを許せない」という論理がある。このことの背後には、自らにもあるはずのかれらと同種の「弱さ」を必死の思いで押さえつけることで、現在のポジションにしがみつこうともがいている「適応層」の苦悩が隠れているのではないだろうか。平和的に連帯できる芽をもちながらも、それが逆に互いに侵害しあう要因へと変質させられているところに、「課題を抱えた子ども」の側から平和的な関係を築いていく上での最大の困難がある。

こうした問題状況に鑑みるならば、2004年度京生研基調提案で言及されている藤原祐輝実践において、教室からのAの飛び出しを逆手にとって、Aを中心として少年期的な遊びの世界を構築していくという藤原実践の展開は、私たちに多くのことを示唆している。

やわらかく排除されつづけてきたAを中心に据えた遊びの世界をつくりだすことなかで、Aと自分たちとのあいだにもまた相互応答関係が成立しうることを子どもたち自身に実感させていくこと（藤原実践に対する藤木祥史氏の実践分析；『Kの世界』第39号、25—27頁所収参照）は、重要な意味をもつ。こうした実践の積み重ねの上こそ、「Aのなかに自分を見つめさせる」指導もまた、子どもたちのなかに届いていくのである。

なお、藤原実践のAにおいて典型であるように、「課題を抱えた子ども」がしばしば幼児期の課題を積み残したままで放置されてきた存在であり、それゆえに、余計に集団から排除されてきた歴史を抱えている存在でもあることが少年期的な世界を構築していく上で大きな障害となることを、私たちは多くの実践を通して確認してきた。藤原氏が、聞きとられることなかつた言葉にできないAの思いを言語化し、かつはA自身に「ステキな自分」を選びとらせようとした指導には、Aを幼児期の課題に改めて向き合わせ、乗り越えさせようとする意図が明確に存在している。生育歴や対他関係の読みとりは、私たちが向かい合おうとしている子どもが今、どんな課題に立ち向かおうとしているのか、それを正確に把握しようとするということでもあるのである。

3. ぶつかってもやり直しはできる—「実践のリセット」の意味

「課題を抱えた子ども」は困難な状況のなかで他者への基本的信頼感を著しく低下させているがゆえに、かれの側に立とうとしている者に対してさえも、裏切りの可能性を敏感に感じ取ってしまう。こうして、教師たちは「課題を抱えた子ども」との激しい「ぶつかり」を経験することになる。だがこのことは、かれらの苦悩の深さにのみ還元してはならないことを、2004年度京生研基調提案で言及された京生研治氏とM氏の実践が私たちに教えている。

「ぶつかり」は、「課題を抱えた子ども」が発する従来のかれらに対する異議申し立ての声が私たちに届いていないために生じる。この場合、往々にして、「課題を抱えた子ども」を何とかして既存の集団の秩序に位置づけようとする努力が積み重ねられている。だが、「課題を抱えた子ども」は先に見たように、「適応層」から抑圧されてきた子どもであり、そのことに気づかずに「適応層」によって維持されている既存の集団の秩序への参入を強要す

る実践は破綻せざるをえないことを、京生氏及びM氏の実践は図らずも証明してしまっているのである。

だが、2004年度京生研基調提案は、「ぶつかってもやり直しはできる」という見通しを私たちに指し示している。

「実践のリセット」として端的に表現されたこのテーゼは、決して「今までのことをなかったことにする」ことではない。「実践のリセット」は、「ぶつかってしまった」事実を総括し、それに基づいた方針を提示することによって可能となる。

特徴的なことではあるが、ぶつかってしまったことの総括は、「課題を抱えた子ども」とのあいだに対立する関係をつくらないと言うことに集約される。このことは、かれらに迎合することを意味しないし、ましてや切り捨てることを意味するのでもない。そうではなくて、「対立関係の保留」「『対決』から『伴走』へのギアチェンジ」に象徴されるように、相互応答関係をかれらとのあいだに何としてでも構築していくという方針を示しているのである。

さらに重要なことは、こうした方針を「課題を抱えた子ども」たちはもちろん、周りの子どもたちとも合意していくことにある。それは、「課題を抱えた子ども」との相互応答関係の構築の事実を子どもたちと共に一つずつ積み上げていくために、ぜひとも必要な手続きだからである。

平和的な関係の構築は、どこかにある「平和な世界」へと教師が誘うことではなく、教師と子どもたちが互いにつくりあげていくことである。2004年度京生研基調提案は、こうしたメッセージをもまた私たちに届けようとしているのである。

最後に一言付言しておく。「課題を抱えた子ども」の困難な状況が深刻化し、「適応層」をつくりだす圧力がますます強められていくなかで、2001年度京生研基調提案が示した、「適応層に埋もれるリーダー」を伴奏者として発見していく指導の意識的な追究は阻まれたままである。「課題を抱えた子ども」の側から平和的な関係をつくりあげていく上で重要なポイントであり、その実践的検討が急務であることを問題提起しておきたい。

以上のように、2004年度京生研基調提案の解題を試みてきた。この小論は、第16回京生研大会（2004年6月27日）での論議に支えられている。さらなる読みひらきを行っていくためにも、基調提案について実践を通して検証し合う営みへの参加の日を待ち焦がれながら、この小論を閉じることにしたい。