

## 重い発達課題を背負った子どもの指導と職場づくり

京都生活指導研究協議会 常任委員会 基調小委員会

### 1, はじめに

京生研は「発達課題を背負った子ども」の個人指導と集団指導の統一を、集団づくりにおける重要な実践視点として位置づけてきた。その指導を進める中で、発達課題の深刻化と集団の変化をとらえなおしながら、実践のあり方を検討し続けてきたのである。今年度の基調提案は、坂本実践の検討を軸にして、これまでの実践提起を検証しつつ職場づくりの重要性を検討することを課題としている。

坂本実践は、今年度の中部実践検討会、京生研合宿研で発表されたものである。坂本実践を基調小委員会に取り上げたのは次の点からである。

① 子どもの発達課題の深刻化を改めて確認し、京生研の実践視点の重要性を示したものであり、同時に職場づくりの大切さも提起したものである。

② 坂本氏の取り組みは、困難な中でも、「決して子どもを排除しない」という姿勢を貫き、そのために先頭に立って子どもと向き合い、そして学年の教師の共同を目指して取り組む京生研の基本姿勢がある。まさに困難に立ち向かい、状況を切りひらこうとした実践であるからこそ、坂本氏や、坂本氏の職場の仲間には敬意をもって「実践姿勢を学び」そして、課題を検討する事が京生研としての学習になると考えるのである。

### 2, 重い発達課題を抱えた子どもの指導

#### 【対抗暴力としての荒れ】

坂本レポートのよしおと和也は、両親が兄弟でありかつ未成熟な母親である点でおおきな発達課題を背負っている子どもである。5月の中間テストの中の不規則発言と落ち着きのなさに対する教師の指導に反発してから急速に逸脱がはじまる。テスト後の授業では女性教師に手や足を出し始め、そのうち大勢の教師に連れ出される事態を引き起こす。その後も授業中に携帯をならし、エスケープ、徘徊、他授業の妨害と逸脱を激化させる。休んでいた和也もよしおと同じような行動をし始めていく。そんな彼らに「とことん追いかけて続ける」学年の教師たち。1学期の坂本は、担任である和也の指導を軸に母親とも信頼関係を築いていくが、二人の崩れはそれを上回るスピードで展開する、教師の指導に対して不服従（沈黙と親へのヘルプ）と暴力的反抗がつづき、とうとう止めに入った坂本もけがをする事態に巻き込まれる。

彼らの荒れていく様を私たちはどのように意味づけ、どう分析するべきなのかは時間を

かけて、事例を集めて検討する必要があるが、「現代子ども暴力論 芹沢俊介著」におけるイノセンス論と対抗暴力という概念は、彼らの分析にとって参考となる。

.....

産まれてくる子どもは、自分が生まれてくるべきか否かを考えたり選んだりすることは出来ない。自分を生む親を選べることもない。自分の身体および性を選ぶことも出来ない。もちろん生後に親によってつけられる名前さえも選べない。こうした何重もの不自由を背負っている。これらの不自由さを暴力と言いかえてもいい。子どもは根源的に幾重もにわたって受身であることは確かである。この根源的な受動性をイノセンスと呼ぶことにする。子どもが大人になるためには、その本質であるイノセンスを捨ててはいけない。イノセンスを捨てるということは、先に挙げた何重もの不自由さを自ら選びなおすことを意味する。それらの不自由さは強制されたという点ですべて暴力であるという観点に立てば、この選び直しの過程は子どもによる何重もの対抗暴力と化すことを意味する。親は子どもによるこの対抗暴力を受け止め、肯定し、それらの不自由さが実は自分の存在の根源であるというように能動的な選びなおしを子どもが行うことが出来る機会をつくっていかなくてはならない。こうした肯定、つまり選び直しに失敗したらどうなるか。たとえば、拒食症や過食症は身体と性の選びなおしに失敗した子どもの例であろう。たとえば、家庭内暴力は親の選びなおしに失敗した例であろう。たとえば、死の危険をかけたシンナー吸引や自殺は生の選びなおしに失敗した例であろう。これらの例や子どもが現在引き起こしている様々な出来事は「このままでは現実を受け入れられない」というメッセージそのものの表出を意味しており、こうした表出の核には、このような何重もの拘束や不自由を自分が世界に存在する与件として積極的に選びなおすことに失敗した体験が見いだされるはずだ。そして子どもの選びなおしの失敗には必ず親＝大人が関与しているというのが、この小さな本全体におけるわたしの見解である。

前記著作より

.....

このイノセンス論の中で芹沢氏は、イノセンスを解体したいという要求は子どもに内在的なもので、この要求が未消化のまま蓄積されていき、この蓄積された過剰性ははげ口を特定できない攻撃性に転じるという。また「説教する側、殴る側の立場がどれほど正しくても、いや正義が一方に偏っていればいるほどと言っておこう、正義を背にした言動はそれを吐きかけられる側にとっては、暴力になるということは指摘しておこう。」と述べている。

よしおや和也にとって「どこまでも追いかける教師たち」の行動を暴力とみていたのだろうか、黙り込むよしおは自分に向けられる暴力を身をかがめてやり過ごそうとしている姿なのだろうか。指導において我々の吐く言葉がどれだけ正しくても、受け止める子どもがどう受け止めるのかが我々にとっては重要なことのはずである。検討を続けていきたい視点である。

### 【ケアーによる応答関係の成立】

困難な状況から事態が好転していく兆しが見え始めるのは、坂本の経験した卒業生の死によって、坂本自身がこれまでの対応を変更しはじめることにある。これまでの坂本は、一般生徒や他学年教師からの批判的な目や、極めて限られた教師しか対応できない孤軍奮闘状態の中で、彼らの行動的变化を作り出すことに意識が向きすぎていて、彼らの荒れを増幅する結果となっていたのではないか。「どれだけ走り回っても、追いかけて、関わり続ける。学年の教師は本当によくねばった。空き時間追いかけて続けた。いっこうに状況はよくならなかった。」この教師の一生懸命さが暴力と受け止められることを肯定するのは厳しいことである。しかし、その後の指導の変化と彼らの変化はこのことを証明する結果となっている。すなわち、卒業生の自死をきっかけに坂本は目の前で教室のドアのガラスを割り、紙くずをまき散らしながら歩く彼らの後を、「注意」や「指導」をせずただついて歩き、割ったガラスを掃除し、破壊されたところを補修して回るようになる。「生きてさえいけば、また話が出る」そのときの気持ちの変化を坂本が述べている。坂本の指導は適応さすためのちからから、彼らをケアーし彼らと応答する関係を作ることから変化したのである。坂本の変化は彼らにとっても、指導という名の暴力から、彼らへのケアーに変化したのである。これを転機に応答関係が生まれはじめ後半の実践が展開されていくのである。

### 【第三者への共闘】

荒れている1学期に坂本はよしおに「けんかするのは、もう一人の自分や」と迫っているが、思春期の葛藤としての荒れではなくて幼児期からの発達疎外に苦しむよしおや和也にとっては、なぜ自分がこうなっているのか自分のことを自分のこととして引き受けられないからこそ苦しんでいるのではないだろうか。だとしたら、彼を苦しめている後ろにいる第三者に対して闘うことを、ケアーと応答関係の成立と同時に対話の方向性としていく必要があるのではないだろうか。

それは、当初自分の生育史であり、その中心である母親になるが、母親の生育史と出会うことであり、病の母親と向き合うことでもあるだろう。簡単なことではない、その方向に向かって進むことが必要であり、その解決はずっと先（私たちの見届けられない先であったり、劇的な第三者との和解とイノセンスの解体は一定の拘束のなかでしかないかもしれない）のことになるのだろう。



## 実践者からの応答

よしおと和也、この二人とその母親たちの圧倒的な暴力性の表出に、私は正直たじろぎ、うろたえ、その一方でかたくなになり、思い通りにならない彼らへの指導に自信をなくし、そして教師としての自信や自己肯定感といったものを徹底的にたたきつぶされて立ちすくんだ。「説教する側、殴る側の立場がどれほど正しくても、いや正義が一方に偏っていればいるほどと言っておこう、正義を背にした言動はそれを吐きかけられる側にとっては、暴力になるということは指摘しておこう。」

あまりにも逸脱した彼らの行動に対する、我々の「当たり前のことの指導」は、実は彼らにとってさらなる「暴力」であったとは。そして我々がふるう「暴力」の結果が、再び我々に暴力となって返って来ていたとは。芹沢氏の論に則して考えると、確かに私たちの指導は彼らへの「暴力」であったと考えざるを得ない。その指導の入らなさと、反動を考えればなおさらである。だが同時にだが同時に、私たちのその一生懸命さは、彼らに伝わることはないのであろうか？「友達や教師に暴力をふるう」「バイクに乗る」「ものを壊す」これらを指導しないわけにはいかない。私が必然的に力が入らない指導に転化せざるを得なくなったあとも、指導している行動は何も変わってはいない。では何が変わったのか。

こちらの枠・常識だけで彼らの行動を「制止」しなくなったこと、であろうか。もちろん、制止もするし、指導もし続けている。しかし変わらざるを得なかったのは、そこだと思ふ。制止しても止まらない。ごみ散らかすことを制止しながら、その行為の「結果」は掃除しながら私たちも責任をとっていく。それ以外にはなかった。「教室で勉強する」という「常識」を持ちつつ、入れない彼らととりあえず「勉強すること」に力点を置いて、場所はあきらめる、いや一旦保留にする。そういうことであつたと思ふ。それが「適応させるためのちからから、彼らをケアし彼らと応答する関係を造ることに変化した」ということなのかもしれない。

確かに「どこでも勉強」は効果があつた。それは直接的に彼らにもあつたし、彼らを取り巻く上級生たちも含めて取り組んだので、その上級生の支持を得ることができ、間接的な応援を受けることもできた。

それにしても、おそらく彼らがここまで激しく逸脱をしなければ、このような関わり方はおそらくできなかつたであろう。「やむを得ない」「仕方がない」という雰囲気の中でこれらの指導は進んでいった。職場全体の理解を得、そして彼らがここまで激しくアクティングアウトしなくてもいい形の中で、彼らを本当の意味でケアすることが出来たかといえば、答えはノーであろう。それは後述の章で触れられると思ふ。

それにしても、今、彼らの逸脱行動をこうして再考してみて、改めてその指導の中に「集団づくり」の視点が不十分であることを痛感する。常に〈教師対彼ら〉という構図の中で

指導が進み、彼らをケアするものは実はほんの少数の教師だけで、学校空間での彼らのケアが実に少ない。クラス内外の子供たちのケアがもっと組織していけば、教師とのぶつかり合いももっと違う形になったのかもしれない。今年になって、学年の状況が変わり、様々な取り組みの中で子供たちの中の力を発見できる機会が増えてきて、改めてそう思う。  
〈もうひとりの自分〉について

私は彼らに「心の中のもうひとりの自分」と闘え、と何度も話した。「おまえをそんなに苦しめているのはなんや？」と詰めもした。しかし、その問いには答えは全く返ってこなかった。私は言葉で彼らに迫った。だが、言葉にできない混沌とした苦しさを、「言葉で答えろ」と迫る。これは「暴力的」だと思う。言語化できないから、行動ではね返るか、沈黙するしか彼らにはない。随分たくさんで彼らに言葉で迫った。

しかし、実は彼らは「思春期の葛藤としての荒れではなくて幼児期からの発達疎外に苦しんでいる」と読む京生研の分析には、自分の言動を足下からひっくり返されるショックがあった。よかれと思ってやっていることが、正反対の分析に成り立っているということに。「よしおや和也にとっては、なぜ自分がこうなっているのか自分のことを自分のこととして引き受けられないからこそ苦しんでいる」、その彼らと共に闘っていくべきもの。彼らの「家族問題」にまでは踏み込めないまま、この実践は途中で終了している。

(京生研 坂本)

---

### 3. 彼らを抱える集団指導

よしおや和也のような生徒がいるとき、彼らへの取り組みと、集団づくりを別立てで構想するのは難しい。教師は彼らへの指導と集団づくりを統一的に進めなければならない。坂本実践が彼らを追い込んでいく結果となっていたのも、この視点の弱さでもある。今日の学校では、彼らへの取り組みと集団指導の統一を追求していかないと、良心的な教師も知らず知らず彼らを抑圧する側に位置付いてしまうことになってしまう。

さて集団指導においての必要なことと原則は、教師が彼らと「ケアと応答」の関係を結びながら、彼らの行為による被害、被侵害に対する教師のケアを同時にすることである。彼らと応答できる関係にある教師でこそ、彼らによる被侵害者をケアできるのであり、集団をつなげるのである。そして教師の指導（彼らへの指導と被害へのケア）を支持するリーダーを育てることであり、そのリーダーが教師とともに彼らへのケアと被害者へのケアに当たり、それぞれと応答関係を造り出していくことである。これによって出来る関係性（公共性 空間 圏？）をもとに、自治が展開されていくことをイメージしたい。

#### 4、これらの指導と職場づくり

##### 【今日の学校の難しさ】

今日の学校はよしおや和也たちのような重い発達課題を抱えた子どもにとっては、自己に対する暴力と受け取ってしまう状況が多くなっている。枠組みとしては、エリートの別立て教育の進行による早期の選抜と公立中学校の敗者復活戦状況に、不登校生徒の中でも学力による選抜が制度化され、よしおや和也のように低学力で荒れる子どもは学校教育の対象の外になっている。さらには多様化される選抜体制と校区自由化と特色のある学校作りがその枠組みを強化していく。今学校そのものが、彼らに暴力を浴びせる装置となっている。

その中で教師の多忙化は、いっそう教師の指導を『問題を起こさせないために』管理的にし、枠組みを具現化するものとなっていていっている。このような学校の中で、よしおや和也は関係機関連携による排除の対象であり、坂本のような指導対象とはなりにくい。いきおい坂本のような実践は簡単には支持されない状況がある。

我々の実践をどのように職場の合意として進めるのかは重大な問題である。

##### 【今問われる学校づくり】

###### ①様々な役割を分担して学年がチームとして動く

まず彼らと「ケアーと応答の関係」を結び、彼らを指導する教師の奮闘が条件であるが、彼らへの指導が通る教師だけの奮闘では他の同僚の先生は参加できない。

参加出来ない取り組みには、合意も出来ないし日和見になる。出来ることを分担してチームとしてケアーする事が大事である。そして、チームとしてケアーしてくれていることを中心実践か自覚し子どもに、親たちに語ることも必要である。

②彼らへの取り組みの中心となる教師は、あらゆる場を通して彼らの分析と見通しを職場に広げる努力をしなければならない。小さな指導の事実の中に見える彼らの 思い、何気ない雑談に出てくる家族への思い、第3者の出来事に対する反応、これらを職員室の雑談の中で、学年会の中、指導後のまとめの中で語り合い広げるのである。そうすれば、共同しているチームの中からさらなる情報も出てくる。主体的に彼らを語る事がチームのモチベーションをあげていくことにもなる。

そして期を見てまとまった分析と見通しを職場に提起して合意をしていくことが求められる。

③管理的な取り組みは「全校体制」が好きである。しかし、ケアーにとってこそ応答できる彼らである。あくまでも関わりの主体は学年教師である。他学年には側面援助を依頼す

るのがいい。分掌の軽減、時間数の軽減、出張の交代などである。

#### ④校長の役割をさせるとりくみを

関係機関、親、育友会、地域、教育委員会などに対して、教育のポリシーのもとに、教師の奮闘養護や協力依頼が基本姿勢である。そして、いざというときの職員の最終判断を校長判断として進める決意を準備してもらおう。このように、校長として役割を果たして頂くよう職場の仲間、要職にある仲間の力を借りて進めていくことが必要である。

### 5、終わりに

今年の基調提案は今後の集団論議を充実させてつくりあげていく方向性の中で、「完成された論理・方向性」を示す基調提案であるより、論議をしてもらうためのたたき台の要素を強く意識した。実践者に参加してもらったのもその現れである。前半の基調提案と坂本氏の応答に京生研のメンバーが自分の実践や職場状況を基に参加してもらおうことが意図である。

後半の提起も賛否の立場や補足・補強の立場で論議を広げて頂きたいと考えています。

(文責 藤木・坂本)