

「決して誰も排除しない」学校をつくりだすための覚書

—2005 年度京生研基調への一つの応答—

福田 敦志（大阪樟蔭女子大学）

1. 「重い発達課題」とは何か

京生研基調のテーマとして「重い発達課題を背負った子ども」を掲げるのは、2003 年度基調「被虐待児などの重い課題をもつ子どもへの指導をどう成立させ、教師の夢を持ち続けるか」以来のことである。そこでは、私たちが実践の中心に据えてきた「課題を抱えた子ども」を、虐待的な環境に生きざるをえないのと同時に学校においても暴力的に抑圧されているという、二重の抑圧を生きる存在として捉え直そうとする提起がなされた。

2005 年度基調においては、「課題を抱えた子ども」が背負わされている課題の「重さ」について、芹沢俊介氏のイノセンス論を手がかりにして認識を深めようとする。すなわち、「重い発達課題を背負った子ども」を、自分の存在の根源にある「何重もの拘束や不自由を自分がこの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」し続けてきた子どもとして捉えようとする¹。この把握に基づいて、彼ら／彼女らに表れる暴力性を「このままでは現実を引き受けられない」²という彼ら／彼女らの叫びとして受け止めようとするのである。

2005 年度基調で取り上げた坂本実践において、「重い発達課題を背負った子ども」として登場するよしおの急速な逸脱は、5 月の中間テスト以降であることに注意しておこう。京生研合宿研（2004 年 11 月 28 日）の折に坂本氏によって言及されたことであるが、入学後しばらくは、彼は授業中にノートを取るなど、いたって前向きな姿を見せていたのであり、「この調子でがんばれ」という類の言葉かけがなされるほどの姿を見せていたのであった。それがなぜ、中間テスト以後の激しい逸脱へと向かうことになったのであろうか。

いくつかの分析が提出されうると考えられるが、一つには中学校入学を契機に、「今までとは違う自分」になろうと努力したものの、その努力の成果が彼自身の期待の程には実を結ばず、「がんばったけれども勉強ができない自分」に向き合わざるをえないことを敏感に察知し、そうした事態に直面することを避けようとした行為として、中間テストに関わる彼の行為を理解することができるのではないか。このことはまさに、「このままでは現実を引き受けられない」というメッセージの表出であった。だがそのメッセージが誰にも受け止められなかったばかりか、集団の既存の秩序への適応を強要されさえして、彼への拘束や彼のもつ不自由を強化する結果となってしまった³。それゆえに、彼はさらなる激しい暴力性を発揮することでしか、「このままでは現実を引き受けられない」というメッセージを発することができなくなってしまったのではないか。2005 年度基調は、「重い発達課題を背

¹ 芹沢俊介『現代<子ども>暴力論 増補版』春秋社、1997 年、22 頁参照。

² 同上参照。

³ 芹沢氏は、これを「付加されたイノセンス」と名づけている。同上書、25 頁参照。

負った子ども」をこのように見つめることを提起しているのである。

この提起は、私たちに「重い発達課題を背負った子ども」に対する初期指導の重要性を示唆している。「このままでは現実を引き受けられない」＝「今の自分の存在を引き受けられない」危機が近い将来に必ず訪れることを予測した上で、「それでも存在していることには意味がある」ことを彼ら／彼女らが実感できるように支えていく指導（＝自己に対する基本的信頼感の回復及びその強化を図る指導）の展開が実践課題となるのである。

京生研がケアすることで応答関係を成立させていくことを第一の実践課題として提起していることの理由がここにある。

2. 「個人指導と集団指導の統一」の障壁とその克服

ケアすることで応答関係の成立をめざしていくことが個人指導の当面の課題となるが、この指導は集団指導と統一的に展開されて始めて、彼ら／彼女らの自立へとつながっていくであろうことが、2005年度基調においても強調されている。もちろんこのことは、京生研としても従来からずっと追求してきたことであり、中部学習会（2004年9月18日）でも合宿研でも、坂本氏に対して課題として提起された。

だが、にもかかわらず、坂本氏が2005年度基調のなかで『集団づくり』の視点が不十分であることを痛感」せざるをえなかったという事実は、京生研の課題として引き受けなければならないであろう。

よしおや和也が背負い込まされている発達課題の「重さ」があまりに突出しすぎていたがゆえに、周りの子どもたちは彼らの抱えている苦悩をともに見つめようとするのはおろか、想像することさえかなわない状況にあったと推察される。すなわち周りの子どもたちにとって、よしおや和也は、「何か得体の知れない何モノか」であり、彼らとつながることなど思いもよらないこととであったのかもしれない。

さらに悪いことに、よしおたちが何らかの事情で学校にいなかった場合、一時の、そして「かりそめの平和」を子どもたちばかりか教師たちさえも実感していた。その「平和」が「かりそめ」であることが見抜けなければ、「彼らさえいなければ……」という排除の論理が、教師を始め子どもたちのあいだにも浸透していくことは避けようがない。こうした状況のなかで坂本氏は、文字通り苦闘していたのである。

2005年度基調は、こうした坂本氏の苦闘を踏まえながら、集団指導の原則として、次のことを短い文章ではあるが提起している。すなわち、「重い発達課題を背負った子ども」をケアし、応答関係を結び始めた教師が、彼ら／彼女らの行為によって傷つけられ、侵害されている子どもたちをケアしていくことを提起する。ここで「傷つけられている子ども」とは、「重い発達課題を背負った子ども」の直接的な暴力行為によって傷つけられている子どもだけではなく、自分の身を守るために侵害—被侵害の行為を見て見ぬ振りをしていた子どもたちをも含む。なぜなら、侵害—被侵害の行為を息を潜めてやり過ごそうとすることでかえって無力感を募らせてしまうこともありうることを、DVの被害者としての子ど

もたちと向かい合う実践の積み重ねのなかで、私たちは確認してきたからである。

2005 年度基調は、こうした被侵害者たちとのあいだにもケアを通して応答関係を成立させ、それぞれにおいて形成されていく応答関係にリーダーたちを参加させながら、公共圏を立ち上げ、自治を展開させていく可能性を示唆している。このことは、今年度実践的に検証していく最重要の課題の一つであろう⁴。

3. 職場に共同をつくりだす視点と方法

2005 年度基調のもう一つのキーワードは、「職場づくり」である。「重い発達課題を背負った子ども」ばかりでなく、集団の既存の秩序に何とか適応しようとする子どもや教職員にまで「暴力を浴びせる装置」として学校が先鋭化していく情勢のなかでのこの提起は、重大な意味をもっている。しかしながら、坂本氏が基調のなかで、「重い発達課題を背負った子ども」が激しくアクティंगाアウトをして始めて、ケアを基調とする指導が職場のなかで受け容れられたのだと実感していることには、看過できない問題が含まれている。

集団の既存の秩序への適応を強要する指導は、「重い発達課題を背負った子ども」との激しい「ぶつかり」は避けられず、その実践は破綻せざるをえないことを、多くの実践が私たちに教えている。しかしながら、「ぶつかってしまった事実」を総括し、彼ら／彼女らとのあいだに相互に応答しうる関係をめざして実践を「リセット」していく＝「ぶつかってもやり直しはできる」ことを、昨年度の基調は提起していた。この点に関して、坂本実践はその提起の正当性を実践的に検証していると言えるかもしれない。

だが押さえておくべきことは、激しいアクティंगाアウトに向かい合いながら、よしおと和也を排除しない実践を展開するために、校内研等の場において、坂本氏は分析と方針を提示し、実践をリードしようとしてきていたことである。坂本氏が坂本レポートの分析で指摘しているように、坂本氏のそうした取り組みがあったからこそ、他学年からのあからさまな批判も出されず、学年教師も「しぶとく粘れた」ことは疑いがない。すなわち、激しいアクティंगाアウトがあったから、ケアを基調とした指導が職場の合意をえたのではなく、「重い発達課題を背負った子ども」への指導を共同的・協働的なものにしようとしていた坂本氏の地道だが確かな歩みが、職場の合意をつくりだしたのである。このことをもっと積極的に評価するべきであろう。

惜しむらくは、坂本氏が「必然的に力の入らない指導に転化せざるをえなくなった」後に成立し始めた応答関係について、その成立の根拠や状況に関する分析と今後の方針を、激しくアクティंगाアウトしているとき程には語りえていないことである。坂本氏自身が述べる、「こちらの枠・常識だけで彼らの『行動』を制止しない」「制止しながらも、その行為の『結果』は教師たちも責任を引き受けていく」という原則に基づいた関わりが彼らとの応答関係を生み出し、育んでいったことを職場のなかでもっと語る必要があった。「しぶとく粘った」学年教師であったからこそ、自分たちの指導が遂に身を結びつつあること

⁴ この課題の追究にあたっては、全生研近畿地区全国委員連絡会が編集した『ゆきづまる中学校実践をきりひらく』（クリエイツかもがわ、近刊）に収録されている、中村牧男実践が非常に示唆的である。

について、その状況と理由を共有しあうことは、重要であったと考えられる。つまり、困難な時はもちろんであるが、「重い発達課題を背負った子ども」たちとのあいだに応答関係が成立し、「落ち着いて」いる時にこそ、分析と方針の提起が必要になるのである⁵。

2005 年度基調が指摘しているように、「坂本のような実践は簡単には支持されない状況」のなかで、私たちが生きていることは疑いがなかろう。こうした状況のなかでは、誰よりも坂本氏のような教師が、つまり「誰も排除しない」教育を実現しようとする、言葉の本来の意味で「公教育」を担おうとする者が孤立無援の状態に陥らされ、傷ついていくことになる。だからと言って、「公教育」の実現を放棄し、「多数派」の側にまわったとしても、教育活動における共同・協働が保障されてはいないばかりか、激しい競争的・管理的な境遇に進んで身を置くことになるので、孤立無援の状態が改善されないばかりか、別の形で深く傷ついていくことも十分にありえることである。

このように考えるならば、教師自身もまた、他者とのつながりを生み出す力が求められているのである。この意味で、私たちは「重い発達課題を背負った子ども」たちと同様の実践課題を抱えている。この点にこそ、彼ら／彼女らの側から、既存のものとは違う「もう一つ」の学校をつくり出す可能性があると考えられるのではないだろうか。

2005 年度基調に込められた「呼びかけ」に対して、3つの視点から応答を試みてみた。今年度もまた、今後に予定されている実践検討会等の場で、くり返し基調の「呼びかけ」に応答しつつ、私たちの指導論を確かなものにしていく輪に加わっていきたいことを記して、この小論を閉じたい。

⁵ なお、坂本氏が述べている先の2つの視点（「こちらの枠・常識だけで彼らの『行動』を制止しない」「制止しながらも、その行為の『結果』は教師たちも責任を引き受けていく」）が、5月の中間テスト時の坂本氏たちに共有されていたとしたら、坂本氏たちはどんな指導を展開しえたかという問いは、坂本氏たちの経験を、とりわけ初期指導の視点として一般化していくうえで重要であろう。この問題意識を持ちつつ、今後の実践検討会に臨んでいきたい。