

## 集団づくりの実践構想を整理しよう

・・・ 集団づくりを通して学校を再構築するために・・・

京生研常任委員会

### 1. 集団づくりの実践をめぐる諸問題と京生研の立場

京生研は入門2版の理論と方法論を学びつつ、70年代の非行問題、校内暴力期の子ども変化による方法論の行き詰まりの中から、ヘゲモニー確立に欠かせない側面として「課題を抱えた生徒への個人指導」の重要性を取り上げたのである。

それは子ども集団の課題が、課題を抱えた子どもとの関係において様々な問題やトラブルとして発生し、それへの指導が集団づくりを進めようとする教師の集団に対するヘゲモニーを決定づける問題であり、また集団の民主化・自治の形成にとってさけては通れない問題であったからこそ重視したのである。京生研がめざす集団づくりにとっては課題を抱えた生徒の存在は前提ともいえる状況であり、集団づくりにおける特別な問題であるとか、別な手だてを必要とする課題であるとは認識してこなかった。京生研の目指す集団づくりは課題を抱えた生徒の存在と、彼らが突き出す集団の課題を前提にしたものである。

京生研はこれまでの研究・実践方向をいっそう発展させる必要を感じつつ、これまで課題を抱えた生徒への個人指導に傾斜してきた実践研究の重点を、集団づくりの全般的な方法論との関係でとらえることに置くことが必要と考える。

### 2. 集団づくりの実践構想を整理しよう

#### 1) 初期の集団づくりの課題

集団づくりは訓育を主たる目的とした教育の営みである生活指導の目的を達成するための方法である。生活指導の目的である民主的人格の形成に、集団の民主化を進める活動に参加させることを通して寄与するのが集団づくりである。

そして民主的集団とは「成員によって決定された平和につながる目的があり」「目的達成のための行動と規律があり」「いつでも改変可能なリーダーと機関」がある。そして集団の民主化にとって欠かせないのは集団成員の意志と手による民主化、すなわち自治である。そして自治の内実は集団決定による活動（総会指導）、民主的に選出されたリーダー

による指導（リーダー指導）と管理（自主管理）である。（『学級集団づくり入門第2版』より要約）

集団づくりは学級や学年に限定される取り組みではないことは承知のうえで、学級が多くの教師の指導の対象となる集団であることは今も変わらないので、学級集団をイメージして進めていく。

学級を受け持ったその日から私たちは集団づくりを開始する。いかに困難な課題を抱えた生徒がいても、交わり能力が低くても、である。むしろ子どもたちが集団として成り立たないからこそ集団づくりをするのだから、今まで以上に速いペースでの指導が求められる。また、集団づくりを意図する、しないに関わらず、クラス集団を指導しなければならないことが制度上も起こってくる。その初期の指導において集団づくりをするというのはどういうことなのかを整理したい。

近畿全国委員連絡会編『ゆきづまる中学校実践を切り開く』（クリエイツかもがわ出版）収録の実践「どこまで寄り添えるのか」は、修治への取り組みを中心に書かれた実践記録ではあるが、集団づくりとの関連がよくえがかれている。

### 生徒の決定を指導する

中村は入学式の翌日のHRにおいて、学級目標と具体的な努力目標を教師原案でいねいに提案し全員に賛否を問いかけている。それに対して修治はコメントを白紙で提出し、中村の問いかけも無視をして帰宅してしまう。中村は受け取りが遅れていた体操服をもってすぐに修治の家に出かける。そして、翌日に必要な体操服を届け、修治の和らいだ反応を確かめてからついでに用件のように提案への賛否を問いかける。予想外の訪問用件にやわらいだ修治は「十分賛成！」と反応を引き出した。中村にとっては重要な総会決定であり、この決定抜きに実践はスタートしない。中村にとって学級目標と努力目標はいずれ修治との関係で起こるクラスの問題を想定し、「人権侵害が起こったら徹底的に事実を明らかにして話し合っ解決する」など、事前にそのときの教師の指導原則を含んで合意することを意図したものでもある。修治自身とも合意する必要性がある。このときの修治へのアプローチは修治がこれまでであった大人、教師に対する否定的なイメージを想定し細心の注意と配慮を持って応答を引き出しているのである。予想どおり、暴力事件、挑戦状事件を修治は起こしていくが、事実追求と解 学級目標が決定されると早速班編制に取りかかる。ここでも教師提案ながら総会決定がされている。「くじ引き班を3回繰り返し、その後希望が多ければ仲良し班にする。それまでの間に誰と班を組んでいきたいか考えよ

う」この提案もあまりにも激しい逸脱を繰り返してきた修治はすぐには仲良し班を組めないし、無理に組もうとすれば力づくでの関係が予想され、修治の否定面ばかりが表にでてしまうことを考えての提案である。修治も合意して決定される。そして予告通りに4期班編制では仲良し班が導入されるが、修治がそれまでに昼食をともにするメンバーが確立し、彼らも修治と組むことを了解していることを確認しての決定でもある。

学級がスタートした当初は、教師提案によって様々な決定がなされていくことになる。この提案・決定の筋道は集団の自主決定として自治形成の中心的取り組みであり、いずれ学級のリーダーが原案を作成するまで順次性をもって指導するが、当初の教師原案による指導の中に、課題を抱えた生徒への配慮が埋め込まれていなくてはならない。そして、同時に教師原案の中にある彼らへの分析と配慮を班長会や学級代表のリーダーに教え、成功の事実でもって納得させていくことが重要なねらいとなる。

### 班の指導とリーダーの指導

仲良し班が成立すると遠足の取り組みが始まり、琵琶湖を巡る調べ学習では修治が以前住んでいた山科にちなんだ疎水のテーマを導入し、修治の班が受け持ち修治の活躍をひきだしている。また、食事作りは完全好きなもの同士班で取り組むことを決定し、修治は安弘、幹男たちと班を組み、メニュー決定から計画、当日の活動までリーダーシップを発揮するほどの参加を作り出している。

遠足の取り組みと平行してクラス独自にもベル着運動に取り組んでいる。仲良しグループと遊びほうけて授業に遅れる修治たちも、班の自主目標を出し合ってクラス目標にしていく取り組みなので参加できる。他の班が失点0か1の目標の中で修治班は10点でも取り組みが成立し、今よりも修治たちも努力をする約束が含まれていく。

4期班が野外活動終了とともに解散され、5期班が編制される時、編成方法を巡ってクラスに矛盾が表面化する。修治の友達関係から仲良し班が有効と考える中村であったが、女子の班長たちから「くじ引き編成」が要求させる。それは修治たちのグループと組むことへの拒否反応であった。中村は女子会議を開き、修治のためには仲良し班編制が必要であることを事実で教える。そして、意識的に組んでくれる女子の班を募るのである。中村の要請に女子リーダーの美幸班が応えて5期班が誕生する。5期班では班内の座席を巡って要望を班会議に出し、男子同士の座り方を班からの討議事項として総会論議をする。この際の理由として「男子同士で座るなら授業を抜けないでがんばれる」と修治が言う。結

果的には途中の抜け出しは起こるが、止める班の女子の声を無視できなくなって止まることもでてくるのである。

初期の実践において旺盛に班の活動を作り出して、班替えの節目に総括をすることは集団づくりの初期の指導で重要なことである。この際、実現可能な取り組み課題を提示しながら前進的総括を導き、リーダーにやる気を持たせていく順次性が教師の指導のポイントとなるが、同時に課題を抱えた生徒の行程面をどう引き出すかである。否定面ばかりを浮上させてしまうような取り組みは集団の取り組みに否定的な印象を与え、リーダーの無気力を作り出してしまふ。さもなくば彼らを排除してしまふ。

### 管理の指導と課題を抱えた生徒

初期のクラス指導では、教師による初期管理の指導も重要となる。物の管理、時間の管理、規律確立は、教師管理から自主管理への順次性を意図しながら初期の指導が確立しなければ自主管理は望めない。この管理の指導にはまりにくい課題を抱えた生徒でもある。

高木は学級がスタートして2週間たったころ、学級にこう提起する。「私の指導スタイルは、間違っただけをしたらその場で叱って止めさせる。その後、なんでそうなったか事情や思いをじっくり聞くのが普通のスタイルです。しかし修治にはそうはしない。間違いを指摘して、止めるのを待つ。今まで修治を見てきたが、修治は指摘されてもすぐには止めないが、少ししてから必ず止めている。わかっているはずなのに素直になれないのだから。そこをきつくと反発になる。素直になれないのは、これまで彼がかかえてきた事情があるのだから。だから指導の仕方がみんなとは変わる。」クラスの合意を得たあと、トップリーダー候補の中井に思いを確かめる。中井は「いいで、今修治はちゃんとやってるし、あいつが反抗したら無茶苦茶になるもん！」という。教師の管理指導を貫く上では、特例を合意すること、そしてその意味を通してリーダーに教師の指導を理解させていくことの意図が描かれている。京生研の実践によく用いられる「保留」を合意して進む実践も、同様の意味を持つものである。修治のような生徒をも画一的に統一管理にはめようとして苦悩し、学級が崩壊する危機を広げることが多く見られる。また、学級担任の自由な判断が許されず、管理的な統一指導を機械的に行うことを求められる学校状況が多い中では、この特例・保留の合意による指導は学校の実践方針としても十分に検討する必要がある。しかし、特例・保留の運用は課題を抱えた生徒への指導を前提としたものである。さもなくば、あいつは指導の対象外という排除になる可能性も含むものである事は押さえない。

## 本格的自治の展開

初期の学級指導の成果にもかかわらず修治の逸脱は他のメンバーとともに激しくなり、6月から10月までは授業にも入りきれない状況が続く。しかし、彼の起こした事件をきっかけに修治は改めて生活の建て直しを決意する時期が来る。

高木は修治の決意を学級の前に明らかにし彼への援助を学級に求める。そして、修治を含んだ学級の取り組みが急展開に進んでいく。学級は完全仲良し班編成により修治を支える幹男や安弘が班を組む。そしてそれぞれの仲良し班が仲良しの中身を問われる学習の取り組みに入る。授業評価の取り組みはそれぞれの仲良し班がお互いの学習に対する問題を班の問題として浮上させる。ある班は学習を捨てた仲間への援助を課題とし、ある班は家庭のプレッシャーから学習に集中できない仲間への理解を巡って班の話し合いが進む。そして修治班は修治の特別ルールを総会に提案し、修治の授業参加を援助する体制を課題とした。それぞれの課題を追求するという点では共通のテーマにクラスが取り組み修治も取り組みに位置づいているといえる。同時に生活ルール「物を教室で投げない」「トランプの自主管理」など、修治が持ち込む問題をルール化して修治に要求する取り組み、学年末の合唱、出し物への修治の参加を目指して取り組みが進む。修治の居場所となる安弘、幹雄との関係、彼と応答関係を作り出しているリーダーの中井などの存在が有効に作用している。彼らは中村の指導により逸脱中の修治の状況や家庭状況などを理解し、修治との応答関係を深めていたのである。

これらの関係が初期の指導の延長線上で確立していたからこそその取り組みである。

課題をかかえた生徒の自立課題と他の生徒にも共通した課題が集団の取り組み課題に浮上したとき、集団づくりは本格的に展開するものである。

集団づくりの指導において、集団の中にいる課題抱えた生徒への配慮と彼が参加できることを原則とする教師の指導姿勢がきわめて重要である。この視点を失えば、集団づくりの手法は彼を排除する取り組みとなったり、彼への不理解をいっそう広める結果となってしまう、集団づくりの先が見えなくなる。また、彼が合意しない、参加しないからと初期の集団づくりを放棄することも間違いである。

初期の集団づくりを課題抱えた生徒をどう巻き込みながら進めているのかを明らかにしていくこと、ダイナミックな彼らを巻き込んだ集団づくりのイメージを明らかにすることは京生研の集団づくりを方法論的にまとめる上で重要な実践研究課題である。

## 2) 課題を抱えた生徒の指導と職場づくり

これまで述べてきた集団づくりの展開は、課題を抱えた生徒への個人指導の前進が保証するものであることは、これまで京生研基調が繰り返し提起してきたことである。さらに今日の子どもの問題は、非行・問題行動という現象だけではなく、被虐待経験（暴力的・放置）、軽度発達障害などによる対他関係の発達課題によるトラブルが浮上してきている。

日本の公教育は安上がりな公教育、国家のための教育という大きな流れの中で、学校秩序へ適応指導（生徒指導）と国家のための公共を植え付けるマインドコントロール（道徳教育）によって生徒を管理する方向が強まっている。そのなかで非行問題行動に走る生徒は排除し、軽度発達障害など発達課題を抱えた生徒は特別支援教育のもとに、彼が起こす問題を指導の対象から排除することでゆるやかに排除する。これらの排除は、一般の多くの生徒への指導を実務的、管理的にすることと裏表である。

このような学校のあり方が、子どもと子どもを分断し、子どもと教師、教師と保護者、そして教師と教師を分断する状況を生みだしている。この状況は、北部実践検討会での滝田レポートから読みとれる。

滝田の勤務する学校の中学年にいた明夫は、彼への指導をめぐってまさに様々な分断が深まってしまっている生徒である。滝田はその様子を次のように報告している。

『幼児期から集団生活になじめず、乱暴な幼児として知られ、相手の嫌なことを言ったり威圧的な言動が多く、どんなときにも「一番」にこだわり、目新しい物は全て自分の物にしたい児童であった。』

本校に入学した後も友達とのトラブルが多く、生活・学習態度は良くならなかった。1年、2年と進級し中学年になったとき、暴力的傾向はますます強まっていた。気に入らないことがあると落書き、嫌がらせ、暴力行為に走り、見境なしに周りの児童に蹴りかかったり、殴りかかった。それに抗議しようとした児童や止めようとした教師には徹底して対抗し、関わった児童・教師が何度も負傷した。

しかし、学校行事のある日や参観日等になると、一変してそのような状況は見られなかった。家庭では普通の子と見られ、明夫の持つ発達課題は児童期や少年期にありがちなことと理解する傾向を持った保護者であった。

校内では、明夫の指導・対応についても何度か専門家を招き研究会が持たれ、マニュアル化された指導方針が確認されていた。それは、「軽度障害を持つ児童であるからみんな理解し、明夫の居場所ができるように良いところを見つけながら、長いスタンスで見守っていこう」という確認であり、できるだけ緩やかな指導・対応に取り組むものであった。

中学年になり事象が増え続け、保護者や本人と教育相談を持って指導をする場面が多くなっていく中で、保護者の学校に対する批判的傾向は逆に強まっていった。やがて明夫に対する指導をめぐって決定的と言えるほど対立的となり、その関係は極度に厳しいものになった。

明夫の保護者は、「学校で起きることは全て学校の責任である。担任が一人で対応し、解決せよ」という要求と共に、明夫がこのような問題を起こすのは明夫がいじめを受けているからだにとらえ、新学期以降どのように学校は対応するのか方針を出せと、何度も学校に対して迫る状況が生まれた。

一方、他の保護者や地域は、明夫やその保護者に批判的であり、何を起こすか分からない問題児童と見ていた。同じクラスの保護者はもちろん他学年の保護者も、わが子にどのような危害が加えられるか不安で、帰宅するまで心配する状況にあった。学期の終わりには、「児童の安心・安全を保障する」ため、新学期以降は、複数教師による指導体制を望む声が出てきていた。

このような中で、「理解しよう」という方針や対応で本当に明夫は良くなるのか、他の児童の安心と安全は守れるのか、教職員の疑問や不安は深まり直接その指導・対応に当たる担任やプロジェクトチームの教師達は、極度に疲れ果てていった。』

滝田レポートの明夫は軽度発達障害を抱える生徒である。彼らは集団のなかでトラブルを起こすが、家庭内では問題を表出しないことが多い。今日の荒れる生徒も総じてよく似た傾向がある。前述の修治も同じである。彼らへの指導方針のあり方は滝田レポに見事に現れているように職場に様々な分断状況を生みだしてしまう。

これらの様々な分断を含む状況を切り開いたのは、京生研が提起し続けた実践の原則的指導によるものである。

転任早々ながらこのような状況を学期はじめの1週間ほどで経験し、あらためて学校の抱えている困難さを痛感した滝田は、この状況を改善するための基本的方針と具体的指導・対応の確立が本当に急務であることを痛感する。そして、管理職の先生からの依頼もあり、プロジェクトチームの会議に参加し組織的などり組み方針を提案し合意する。

- 1) どのような児童であろうと、他の児童を傷付けたり、安全・安心を脅かす行為は絶対に許されない
- 2) 学校内で「児童の安全・安心」を保障するのは、教職員の責務である。
- 3) 明夫の事象から他の児童を守りながら、明夫自身の社会的対応能力（民主的に交わる能力）の発達を促すため、社会的対応の仕方（スキル）をそれぞれの場面において粘り強く指導していく
- 4) 事象を起こす明夫への対応・指導と授業を両立させるため、教師の複数指導体制（TT体制）を確立する。
- 5) 明夫の保護者と周りの保護者との感情的対立や学校への不信を取り除き、連携して状況を改善していくため、今の状況と取組を率直に学年の保護者に伝える。このとき、他の保護者や地域から孤立している明夫の保護者の苦悩に共感しながら、保護者全体が連携して取り組めるように丁寧な配慮を行う。
- 6) 全教職員が状況を共通理解するため、放課後簡単な打ち合わせを毎日持つ。プロジェクトチームの会議も定期的に行い、全体に報告する。

混乱した状況において方針を出す者こそ職場の核である。そしてその方針を先頭きって実践するのもまた核の自覚である。

『明夫のクラスの授業に対しては、常に担任を含む複数指導体制（TT体制）を組み、私もそのTT教員としてクラスに入ることになった。授業中や業間にトラブルが起きそうになったり、暴力事象が起きそうになったら、教師が体を張って制止するようにした。』

明夫が興奮して収まらないときは、担任がすぐに別室に連れて行き、まず明夫の言い分を聞いた。そして、そのようなときはどのように自分の気持ちを相手に伝えていけばいいのか、トラブルを避けるためにはどのような対応をすればいいのか、民主的な交わり方について粘り強く教えていった。その中で、明夫の言動や暴力事象が周りの友達にどのように映っているのか、そのことによって明夫がどのように孤立していくのかについても、何度も何度も教えていった。』

さらに滝田は教師たちの取り組みを子どもたちに伝えながら、集団側の指導も忘れることはない。



『その間、授業は私のようなT T教師が受け継いだ。なんで担任の先生が明夫と話しているのか、状況と意義を説明した。その上で明夫も含めてのクラスであること、明夫の良くない間違った言動に乗って同じように乱暴な言葉を吐いたり、学習態度や生活態度を崩している仲間がいることを指摘し、その行為はますます明夫も自分もクラスも悪くしていくことであることを話し込み、授業をしっかり続けていくように励まし続けた。』

何時も明夫をクラス集団から切り離れたところで指導していたのでは、明夫に社会的交わりにおけるスキルを獲得させることは難しいし、クラス集団作りも前進しない。またクラスの児童に、明夫がなぜトラブルのか理解させることもできない。むしろ、トラブルが生じたときに教え込むチャンスであるにとらえ直し、積極的な指導と対応に入ったのである。』

取り組みが進むなかで、明夫の話だけを一方的に聞いた保護者が、その指導に反発し話し合いを求めてくる。滝田はたとえ指導に対する不信からの話し合いであっても「保護者と

話し合える良いチャンス」と位置づける。そして、教育相談の方針を組織的に合意して望んでいく。保護者との話し合いは、何度か厳しくなりそうな場面も起こるが、毅然として明夫の自立のために必要な取り組みの理解を求める教師の姿勢が、最後には「よろしく頼みます。」という保護者の言葉を引き出す。その後の状況を次のように報告している。

『これ以後、明夫への指導と対応は大きく前進し始めた。翌日からいっそう積極的に明夫にかかわっていった。当初は明夫も相当のエネルギーを使って対応してくることが多かった。それにひるむことなく、T T体制の中で粘り強く時間をかけて明夫への指導・対応を継続し、授業の成立も保障していった。教師の消費する労力は大変であった。しかし、明夫を「理解する」という、かつての曖昧な方針に基づく「後追い指導や対応」と比べれば、腹をすえて積極的に早く行う対応には、精神的な疲れは少なかった。むしろ、担任を含めみんな元気になった。こうして日々の精力的な指導と対応の中で、明夫の暴力や危害を加える事象は次第に減少し、自席に座ってノートを取り始めた。明夫は少しずつではあるが、確実に変わり始めた。半年後、次の学年に進級するころには、明夫の大きな暴力事象はなくなっていた。』

課題を抱えた生徒の親が最も苦しんでいる、その保護者を励まし、苦悩に共感しつつ共闘関係をつくることなしに課題を抱えた生徒の指導は成り立たない。この実践課題は今日の課題を抱えた生徒が思春期葛藤の苦悩によるものから、発達疎外によるものへの変化を

見るときいっそう重要な視点である。これまでの実践に保護者との共働のない成功例はないといってもいい。

こう見てきたとき、課題を抱えた生徒への指導の成立は、集団づくりの豊かな発展と同時に、現在の学校状況乗り越えて公教育を再構築する契機を含む実践となる可能性を含んでいるといえる。

また、今日の学校が、非行・問題行動を排除し軽度発達障害を特別扱いすることでもって、管理的・実務的実践に傾斜している状況がある。その傾向は中学校に顕著である。始業から下校まで生徒集団の管理に追われ、班長会や班会議の時間もままならず、子どものトラブルにもじっくり話を聞き指導する余裕もない。この状況の中で課題を抱えた生徒の指導の成立と有効性、そしてそのために必要な集団づくりのあり方を広げつつ学校の管理的実務的指導体制を変更していく職場づくりが求められている。

### 3, 終わりに

京生研が提起してきた実践課題を改めて整理したのが、今年度の基調であると同時に、これまでの実践視点がますます重要になってきていることを提起したものでもある。そして、子ども集団づくり、職場づくりの両面から自分の実践テーマを持ち、実践し報告を結集する事を要請するものでもあります。校務分掌のどの立場からでも積極的に自分の実践を出し合い研究を深めあう姿勢が求められることを確認して基調提案を終えます。

文責 藤木