

教育基本法の「獲得」と京生研実践の可能性に関する覚書

—2006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. 京生研の集団づくり認識の可能性

日本国憲法の「改憲」や教育基本法の「改正」をめざした動きが具体的な政治日程にのぼるなかで、「平和的な国家及び社会の形成者」たる民主的な人格を形成するという課題の切実さが増している。今日、民主的な人格の形成に寄与する方法論としての集団づくりの在り方が様々に問われていることは、ある意味で必然であるのかもしれない。

2006年度京生研基調提案（以下、「基調（2006）」と略す）は、「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」との問題意識のもとで提起された。近年の京生研基調は、虐待的環境を生きる子どもに代表されるような「課題を抱えた子ども」に対して「ケアする」ことの実践上の意味と意義を提起し、その内実を追究してきた。そのなかで、「ケアする」ことを通して「課題を抱えた子ども」との応答関係を成立させ、そのことを通して彼ら／彼女らのなかの基本的信頼感を回復していくこと、「課題を抱えた子ども」たちに傷つけられながらも関わりを続けていこうとしている子どもたちをもケアしていく必要があること、成立した応答関係のなかにリーダーたちを参加させていながら集団指導を展開していくべきこと等を提起してきた。「基調（2006）」では、これらのことをふまえて、「ケアする」ことに焦点化させてきた個人指導と集団指導との関係を整理し、改めて実践的に提起しようとしているのである。

こうした意図をもつ「基調（2006）」の冒頭で、京生研のめざす集団づくりについての根本的な認識が示される。すなわち、「課題を抱えた子ども」をめぐる生じる問題は「教師の集団に対するヘゲモニーを決定づける問題」であると同時に、「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」であるという認識である。京生研がくり返し主張してきた「集団の民主化という課題は『課題を抱えた子ども』をめぐる問題状況のなかに集約的に表現されている」という分析をより実践的に語り直すものとして、こうした認識が示されているといえよう。

ここで示された京生研の集団づくり認識には、大きくいって二つの実践思想が込められている。すなわち一つには、子どもの問題行動やトラブルを個人の問題にのみ還元しない

ということであり、二つには、既存の集団への同化・適応を強制し、それがかなわない場合には排除していくという実践を徹底的に拒否していくということである。

「課題を抱えた子ども」に対してある種の「診断」がなされた場合、往々にして「診断」された障害の特性に即して子どもを理解し、その行為・行動の意味を説明することに留まる実践が行われる。そこでは、様々なかたちでその子どもと「格闘」し、その子どもとの応答関係を何とか成立させようとしていた頃には確かにあった、固有名詞をもった存在を尊重する意識が希薄になっていく。換言するならば、その子どもを苦悩させる何モノかをとらえ、その苦悩に共感しようとしていたかつての努力を放棄しているのである。京生研の実践思想は、その努力を継続していくことの意味と意義を今までも、そしてこれからも重視していくのだと宣言しているのである。

また、上述した二つめの実践思想は、集団の課題を「課題を抱えた子ども」との関連でとらえようとしないう実践の場合、そのなかで獲得・調達されている教師の指導への合意は、どのような立場の子どもたちに支持されているものなのかを吟味していく必要があることを示唆している。

以上のことをふまえるならば、集団づくりの在り方の問い直しに関わって「底辺にいる人々が抑圧を被り心的外傷をいただきながらも、その＜声＞をあげることをいかに奪われてきたか、そのような自立の＜場（空間）＞を剥奪（displace）されている現実をどう見るか」が問われ¹、「子どもたちの孤立化・分断化・階層化、マイノリティに開かれた生活指導論・集団づくり論」への転換がめざされる²なかで、「基調（2006）」は一つの応答を提起しているとも言えるであろう。

2. 集団指導の筋道の提起とその民主主義的意味

ここ数年の京生研基調提案と比べて、「基調（2006）」の特徴の一つは、個人指導に傾斜した記述を乗り越え、意識的に集団指導の側面を記述していくことにあるが、さらに際立った特徴は、「初期」「順次性」という言葉がくり返し使用されているところにある。すなわち、集団の発展の筋道やそれに必然的に伴う指導の見通しの具体的な在り様を意識的に追究しようとしているのである。

このことに関わって、「基調（2006）」は重大な事柄をきわめてあっさりとして記述している。すなわち、「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」、「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」のであり、「むしろ子どもた

1 折出健二『市民社会の教育—関係性と方法』創風社、2003年、221頁。

2 同上書、228頁。

ちが集団として成り立たない」からこそ、「今まで以上に早いペースで」集団づくりをしていくべきことを提起しているのである。「課題を抱えた子ども」に表れている課題が困難であればあるほど集団指導が重要となるということは、前述した実践思想と明確に響きあっている。

集団指導の展開に関して、「基調（2006）」が真っ先に取り上げるのが、「生徒の決定を指導する」ことである。ここで何よりも重要なことは、実践の「初期」であっても、「課題を抱えた生徒」も決定に参加させ、合意をえていくことを提起している点である。この実践を実現させていくために「基調（2006）」が提起するのは、「課題を抱えた子ども」への分析と配慮を含み込んだ教師原案を作成していく必要があるということである。その上で、教師原案に含みこませた分析と配慮を班長会や学級のリーダーたちに語ると同時に「成功の事実でもって納得させていく」、換言するならば、指導への合意を獲得していく（＝「ヘゲモニーをとる」）という指導の筋道を描いているのである。近年の京生研基調で重視されてきた「ケアする」ということと集団を指導していくということとの具体的なつながりの一つが、ここで改めて示されている。

集団の発展の筋道について特徴的なことは、「共有課題」に関わる提起である。「基調（2006）」では、「課題を抱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」していくと記述されている。この提起は集団指導の見通しを示すものであると同時に、現代民主主義論とも通底する重大な提起である。「多種多様な民主主義的闘争のなかに自由と平等の深化、差異への尊重、抑圧、搾取、排除の撤廃といった同種の民主主義的価値の絶えざる追求の論理が共有されている事態を承認し、それらの闘争のあいだに木目の細かい連携を確立していこうとする」試み³が模索されているが、ここでの「共有課題」に関わる提起はその試みに連なるものであると考えられる。すなわち、一人ひとり子どもたちの自立に向かう課題と、それぞれの班やグループで追求されている集団の民主化へと向かう課題とをその時点での学級の「共有課題」として明確化し、その課題の達成への過程を通して連帯を実現していくことがめざされているのである。

「基調（2006）」は、「初期の指導において課題を抱えた生徒をどう巻き込みながら進めていくか」、さらには「共有課題」をいかに明確化していくのかということを経験研究課題として位置づけているが、そのなかで明らかにされていくはずの事柄は現代民主主義論の進展においても貴重な提起となろう。

3 シャンタル・ムフ著、千葉眞・土井美徳・田中智彦・山田竜作訳『政治的なるものの再興』日本経済評論社、1998年、46頁。なお引用した部分は、ムフの使用する重要な概念である「民主主義的等価性」（democratic equivalences）に関する訳注である。

3. 現代の管理主義的指導への対抗と教育基本法の「獲得」

「基調（2006）」が問題の所在として提起していることの一つに、教職員集団のなかに浸透していきつつある「画一的な統一管理」や「管理的な統一指導」の問題がある。その実態は、それぞれの教職員個人の差異や、それぞれの子どもの実態に応じた教師の判断の自由をいっさい認めない、硬直した管理主義的指導の進行である。このことが一方では学級や学年を崩壊させていき、他方では子どもたちのあいだでの排除を正当化し、子どもたちをより一層分断させていく。

こうした状況を克服していく上で重要なことはやはり、子どもたちとの合意であることを「基調（2006）」は示している。ここでは特に、「課題を抱えた子ども」への分析に基づいて、他の子どもとの指導の仕方を変えていくことについて合意をとりつけていくという実践や、「課題を抱えた子ども」が起こすトラブルのなかでその子どもに「民主的な交わり方」等を教えていくと同時に、その子どもの行動に便乗して学級を荒れさせていく子どもの存在を放置している集団の弱さを指摘し、その克服を支えていく実践が例示される。こうした実践の方向性は、指導の意図を子どもたちに、とりわけリーダーたちに伝えていくことの重要性を示すと同時に、「課題を抱えた子ども」の側から、その子どもたちもまた安心して過ごせる学校づくりをめざしていくべきことを提起してもいるのである。

画一的かつ統一的に管理主義的指導を行って子どもたちを半ば強制的に既存の集団へと適応させていく一方で、そのなかに入り難い子どもたちを徹底的に排除していく指導の進行は、かつて「21世紀日本の構想」懇談会がその報告書（2000年1月）のなかで示した「統治としての教育」の具体的な表れの一つなのかもしれない。あるいは、教育基本法「改正」の動きのなかで、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた」（教育基本法「改正」案第1条）と示されているように、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」もまた能力主義的に解釈していこうとする意思の具体的な表れの一つともいえるかもしれない。

こうした状況であるからこそ、改めて現行の教育基本法の理念を現実化し、教育基本法を「獲得」していくことが私たちに切に求められている。「基調（2006）」で示された実践の方向性は、その課題の達成の一つの在り様として確かな筋道を私たちに提起しているのである。

京生研での学習に参加する度に、自分の非力さを実感することが今なお続いている。だがそれにへこたれることなく、学習と研究の輪のなかに飛び込み、「初期の集団づくりのダイナミックな展開」の筋道や「共有課題」を明確化していく指導の筋道を明らかにする

営みに参加していきたいという思いは常に湧き続けている。この場を借りてそのことを改めて書きとめ、この小論を閉じたい。