

～ 『二版』を読み直しながら『基調』を読んでいた ～

京都・上林中学校 滝花利朗

はじめに

生徒会議長の女子生徒が、生活ノートに「性格を変えるにはどうしたらいいですか？」と書いてきた。次のように返信した。「別に変える必要はない。君は今のままでいい。ただ、どうしてもそう思うのなら、これまでとは少し違う行動をとってみなさい。その結果いろいろな変化が生じる。君は考えるだろう。その考えたことが君を変える。つまり、行動が人間を変える。性格はその結果に過ぎない。」

こういう言葉を私はどこから学んだか？いうまでもなく、1971年刊行全生研中央常任委員会著『学級集団づくり入門第二版』（以下『二版』）から学んだ。ほぼ30年間、実践の希求として全生研の集団づくりをつづけてきたものにとって、『二版』は、そう簡単に軽視できるものではない。いわんや捨て去れるものではない。血肉となるほどに消化したわけではないが、でも、『二版』から離れることは、自分の過去の実践から決別することになる。なぜか？『二版』は、私にとっては、学級集団づくりの「方法」の書であると同時に、「教育思想」の書だったからである。

なぜ『二版』を再確認するのか

『2006年度京生研基調提案』（以下『基調』）は、「2、集団づくりの実践構想を整理しよう」の初めに、『二版』で定義された「集団づくり」や「民主的集団」を再確認している。多くの人にはわかりきった（と思われる）これらのことを、なぜわざわざ再確認する必要があったのか？

京生研（というより、京生研に結集してきた仲間たち）は、『基調』の「1」が概括するように、その教師としての出発時から、「課題をかかえた子ども」を中軸に考えて実践してきた。というより、新任として赴任した学校や学級で、「非行」や「問題行動」に直面せざるを得ない中では、それは必然のことだった。それは、『二版』の提示するような「集団づくり」「民主的集団」を追求していく上でも、必然のことだった。「課題をかかえた子ども」への執着は、私達にとっては、いわば当たり前のことだったのである。そして、それを、意識的に追求しだしたのが、1993年「京都大会」以後である。

大会後、私達はそれまでの京都の実践を総括し、「課題をかかえた子ども」への個人指導と集団指導との統一が、これからの京生研のメインテーマとなることを確認し、それを『基調』として打ち出したのである。「京生研基調提案」が実質的に作られ始めたのはこれからである。以後、京生研は「課題をかかえた子ども」に執着しつづけてきた。このことには、二つの意義があると思う。

一つは、能力主義・管理主義が、新自由主義という新たな鎧をまとって強化されている今日、それらに「もっとも虐げられている者たち」の側に身を置く実践こそが、それらを打破していく実践になると信じるからである。

今ひとつは、彼ら「もっとも虐げられている者たち」を、たとえば「特別なニーズをもった子ども」と括ってしまうような実践が出始めている今日、果たしてそれは「特別なニーズ」などという品の良い言葉で逃げてしまっているのか、という問題提起をしてきた実践だからである。

一人一人の子どもが、それぞれに「特別なニーズ」を持っているのであり、違うのは、そのニーズの質と多さなのである。少なくとも京生研は、「課題をかかえた子ども」だけに執着し続けてきたわけではない。

このような二つの意義を持ちながら、この10数年、京生研は、「『課題をかかえた子ども』への個人指導と集団指導との統一」をメインテーマとしてきた。ただ、時には、その課題の重さと深さのあまり、実践やその総括としての実践報告が、課題をかかえた子どもの分析や教師の個別指導へ重点を移したことがあったかもしれない。しかし、それは、現場の教師としては当然のことである。現場の教師は、自分をもっとも力を注ぎたいことに指導の重点を置き、もっとも力を注いだと思うことを記録として報告する。それはやむにやまれぬことである。

しかし、それを承知の上であえて言うならば、課題をかかえた子どもへは執着しているが、本来の目的である集団づくりは軽んじてしまったと思われる実践もあったのである。

この語（「軽んじる」）はいかにも不適切である。決して軽んじていたのではないという声も聞こえてきそうだが、私を含め私の周辺を見回して見ると、確かに課題をかかえた子どもには執着し続けているが、かんじんの学級集団づくりのほうはどうなっているのだ？と思われる実践はかなりあったし、今もあるのである。どうしてこうなってしまったのか。

かつて、私達（『二版』の方法に依拠したものたち）は、学級担任として出発した時、その学級づくりの目標として、だれもが「前期的段階」に高めることをめざした。私の場

合、具体的には、その指標としての「班長会確立」をめざした。実践分析の討議の柱も、決まったように、「果たしてこの実践は前期的段階に達しているか？」といったものが多かった。

課題をかかえた子どもは当時から存在した。私達は、彼を彼女を、どうやって学級づくりに巻き込んでいくか、参加させていくか、その中で、彼を彼女を、いかにして変えていくか、それを実践課題としていたと思う。実践は、あくまでも集団づくりであったのだ。しかし、今、私たちは、当時ほどには集団づくりに執着しなくなっている。どうしてこうなってしまったのか？

いろいろな事情があるだろう。ここでは、以下の4点を指摘しておく。

1、課題をかかえた子どもの、その課題の質と量のはるかに重く深く多くなってきたこと。

これにはヘゲモニーの問題がからんでいる。

今日の多くの学級には、学級づくりの出発点から、重い課題をかかえた子どもが何人かは

いる。担任の目は、まず彼らに向けられる。向けざるを得ない。彼らへの指導が、とりわけ彼らがすぐにも引き起こしてくる問題事象への指導の成否が、その学級で担任がヘゲモニーを執れるかどうかにかかわってくるからである。

『二版』では、「好きなもの同士」班での出発が「問題行動のある子どもたち」の「否定的影響力」に教師が抗しきれず、「指導の見通しがまったく立たなくなることもありうる」ことを注意してはいる（『二版』98ページ）。そして、そういう危惧のある場合は、「無作為に、あるいは出席簿順などの機械的な方法で編成する」か「教師が子どもの指導力、発言力などを考え、また問題児の配置などを考慮して編成する」ことを勧めている。

しかし、今日、どんな班編成で出発しようと、重い課題をかかえた子どもは学級づくりの初日から「問題行動」を起こしてくる。担任はそれにかかりきりにならざるを得ない。これを曲がりなりにも指導しなければ、他の子どもたちへの担任としての権威は失墜するからである。簡単に言えば、この出発点において、子どもたちは、「この担任は頼りになるかならないか」を判断するからである。

この判断（評価）の裏には、もちろん保護者がいる。そして、横っちょには、他の教師や管理職や、時には教育委員会もいる。いる、というより、担任はそうした「裏」や「横」をも意識しながら学級づくりの出発点に立ち、スタートせざるを得ないのである。

このような状況の中では、担任の目は、どうしても重い課題をかかえた子どもに集中しがちだ。はっきり言って、集団づくりなどやっている余裕がないのである。彼がせいぜい出来るのは、適当に班を作り、掃除分担をし、連絡係としての日直の仕事を書いて張り出すことくらいだろう。つまり、他の学級担任もやっているような形式的な自治（実務処理？）を子どもたちに押し付けて、とりあえず明日から授業が出来る学級にしつらえるのである。

いずれにしても、重い課題をかかえた子どもへの当面の指導の成否が、その後の学級集団づくりに深く関わる中で、私たちは、どうしても、重い課題をかかえた子どもへの指導に重点を移さざるを得なかった。

2、1と関わるが、重い課題をかかえた子どもだけでなく、いわば子ども状況全体の変化という事情がある。子どもたち全体が、学級づくりに「乗ってこなくなった」、正しく言うと、「学級づくりの活動に価値を認めて、それに積極的に参加することをしなくなった」。

今年16年ぶりに担任をしている。これまでは、学年付きとか生徒指導担当とかという立場で、いわば子ども達と距離をおいて接してきた。もちろん、小さな学校なので授業では直に彼らと接してはきた。しかし、やはり、「存在は意識を決定する」のである。私は担任ほど接近して彼らを見つめ彼らと話しては来なかった。担任は毎日、朝学活・終礼で彼らと接し、彼らと「生活ノート」を交換し、3者懇談や家庭訪問をする。その存在は、担任の意識を決定すると共に、彼が担任であるということによって、保護者・子どもの意識をも左右する。

そんな決定された「意識」で言うと、今の子どもたちは、かつてほど担任を頼りにはしていない。これは教科担任であった時には気づかなかったことだ。教科担任であるときは、彼らは曲がりなりにも私を頼りにした。頼ってきた。しかし、それは、恐らく、評定があるからだ。教科担任に、学習成績の評定権がなくなったとき、子どもたちはどうするだろう？

中学校の学級担任に成績の評定権はない。彼はただ通知簿に書き写すだけだ。そのことは、親も子どもも知っている。担任の評価など、子どもたちの未来にとって、大した意味を持たないのである。

かつて、親も教師も、通知簿の「所見」や「行動の評価」を、少なくとも今よりは注意してみていた。しかし、現代の能力主義の中では、それらのものがほとんど役にたかないことを彼らは知っている。「みんな」なにかを追求するというのが価値あるものではなくなってきたのである。いや、私たちの学級づくりがそんな子どもたちを育ててしまったのかもしれない。

そんな中で、学級集団づくりに踏み出すことへの、とまどいとおそれが、学級担任に入りこんでいるような気がする。極論すれば、「良い学級」をつくったところで、誰からも評価されないのだ。親や子どもの関心は、ひたすら自分自身にあって、けっして「みんな」「仲間」ではないのだ。

そんな時代的制約が、今日の学級担任を包んでいると思う。実感として思う。

3、全生研中央（常任委員会）の動向

全生研会員として生活指導（集団づくり）を希求しているものにとって、中央（常任委員会）の動向はかなりの影響力をもつ。中央（常任委員会）がどうであろうと判断するのは自分であるという主体性論は、教師として出発して以来、ずっとこの研究会の指針に導かれてきたものにとって、厳しすぎる。とりわけ研究者の発言は、現場の実践者にとっては、そのような理論化や分析が自分で出来ないだけに、一つの権威なのである。

私見になるが、1992年第34回宮城大会あたりから、全生研の集団づくりの内実は変化し始めた。この年の全生研基調の表題は「授業の中に自治を教室に学びの復権を」である。翌年の京都大会（「討議・討論をとおして子どもを権利行使の主体に育てよう」）では、印象的な出来事がある。当時「軽薄短小」という言葉が本気でか揶揄的にか、あるいは自嘲気味にかは分からないが流行っていた。京生研は、それに抗うように「重厚長大」を開会セレモニーで主張したのであった。多分に気分的な志向ではあったが、今思うと、あの時、私達は、全生研全体の動向と自分たちとがそぐわなくなり始めたのを感じていたのかもしれない。

ここで、1992年以前と以後の10数年間の基調表題のキーワードを比べてみる。

1982年24回滋賀「子どもの生活基盤を洗い出し、人格的自立をうながす教育力を創出しよう」

83年25回青森「集団づくりは現代を生きぬくちからをどうつくりだすか」

84年26回長崎「現代の子どもの発達課題に挑む集団づくりを追求しよう」

85年27回岐阜「生活と公教育の危機に対して、地域と学校を貫く生活指導の原則を明らかにしよう

86年28回東京「現代民主主義の課題に挑む集団づくりの新たな展開を追求しよう」

87年29回長野「教育支配をこえて子どもらしい生活と学校自治をつくりだそう」

88年30回大阪「集団づくりは生きる希望と勇気を育てる」

89年31回沖縄「子どもの生活を広げる活動をつくりだし、集団づくりを豊かに発展させよう」

90年32回千葉・群馬「創造的指導性を！友情と自治を育てよう」

91年33回大分「人類的課題にいどむ教育を一子どもを権利主体に学校に自由と自治を一」

92年34回宮城「授業の中に自治を教室に学びの復権を」

1993年35回京都「討議・討論をとおして子どもを権利行使の主体に育てよう」

94年36回高知「<参加>にひらかれた学習と自治を一未来を拓く教師の役割をさぐる一」

95年37回静岡「いじめ・孤立の学校から友情と自治の学校へ」

96年38回福島「競争・差別の学校から自治と共同の学校へ」

97年39回佐賀「時代の転換期にこたえる指導の創造」

98年40回北海道「子ども・親・教師でつくる学校」

99年41回三重「教育することの困難さを直視し、教育することの喜びを取り戻そう」

00年42回宮崎「平和的な生き方にひかれた自治と学びを創りだそう」

01年43回東京「孤立から共に、暴力を超えて信頼の世界を」

02年44回愛知「新自由主義的な学校解体に抗して新しい学校づくりと子ども集団づくりを構築しよう」

03年45回山形「子ども集団づくりと学校づくりを通して教育の公共性を築きあげよう」

04年46回熊本「子どもとつながる・子どもがつながる－教師の指導性」

05年47回埼玉「子ども集団づくりが目指す公共と自治」

この列挙から何が見えてくるか？

①「集団づくり」が消えた。そして、最近になって、「子ども集団づくり」という語が登場し始めた。「学級集団づくり」はどこへ行ってしまったのか。

②92年あたりから「授業」「学び」「学習」などが重視され、同時に「教育することの喜び」「信頼」「友情」「つながる」などの心情的な用語が使われるようになってきた。

③しかし、「自治」は一貫して追求されている。ただ、言葉は同じでも、そのめざすべき「自治」の内実が同じかどうかは検討すべきだが。

思い切って言ってしまうと、私達は、この間、目指すべき集団像を喪失したのだ。とりわけ「学び」の提唱は、「学級集団づくり」を後退させていった。教科外教育活動としての生活指導（集団づくり）と、教科教育活動としての学習指導の混濁が起り、自分の教科を「学び」に発展（？）させることのできない学級担任は、何から出発していいのか分からなくなった。特に中学校の学級担任がそうだった。教科担任制で、学級担任は学級集団づくりを主たる任務としていた中学校では、それは当然である。別の見方をすれば、小学校実践と中学校実践とのすれ違いが始まったとも言える。「学び」と「自治」を追求し始めた小学校実践が、中学校学級担任には同じ土俵で論議しにくくなったのである。このような状況の中で、特に中学校での学級集団づくりは、その目指すべき集団像を失い、集団づくりの方法も曖昧化していったのである。

4、京生研の仲間の内部事情

これまで述べた1、2、3と関連するが、京生研に結集しているわれわれ自身の事情もある。かつて『二版』を指針にして学級集団づくりに出発した私達(40代後半以上?)は、校内的には学級担任を外れたり、比較的重い分掌に就かざるを得なくなったりする中で、学級集団づくりそのものより、学校づくりや職場づくりを直接の実践課題としなければならなくなった。もちろん、これらの課題は学級集団づくり抜きには追求できないものではあるが、担任から離れた日々の仕事に追われる中で、その視点は弱化していったと思われる。

さらに、校外的には、各教師の家庭・家族のこともある。端的に言って、独身時代のように自由な時間があるわけではない。なりふりかまわず学級集団づくりに邁進できる年代でもなくなる。地域の仕事も入ってくる。学級集団づくりにかけるエネルギーは、相対的に弱まらざるを得ない。

誤解を恐れずに言えば、私達は年とともにサラリーマン化したのではない。もちろん、いくら年を重ねようと実践の最前線でエネルギーに奮闘している人もいる。ただ、私が今、視野においているのは、100数十人の京生研会員全体なのである。もちろん、サラリーマン化とはいっても、文字通りの意味ではない。「そこそこやっていたらなんとかなる」という意味でのそれである。少なくとも、私達は、かつて学級集団づくりに出発した時のような意気込みを薄れさせている。それには、さまざまな要因が絡んでいるだろうが、私達自身の主体的な要因もなしとはいえない。

私達がかつてほどには集団づくりに執着しなくなった理由を、4点にわたって考えてみた。これは、『基調』提案者の認識とは合わないかもしれない。ただ、私は、『基調』が、「2、集団づくりの実践構想を整理しよう」として、『二版』に述べられていた「集団づくり」や「民主的集団」の原理を改めて再確認したことの背景に、以上のような事情を考えたのである。

集団づくり、民主的集団の再確認

『基調』は、「2」の「1)初期の集団づくりの課題」のはじめに、「『二版』より要約」として、「集団づくり」と「民主的集団」を再確認している。『二版』は当然のことながら様々なところで「集団づくり」を定義しているが、私の読む限り、50ページの次の定義がもっとも的確である。

「われわれが『集団づくり』と呼び慣れているものは、まさに民主的な集団とはなにかということを経験的・実践的に明らかにしつつ、民主的集団を築き出す営みのなかで子どもの民主的人格を形成しようという教育的方法論のことである。」

『基調』の「要約」とほぼ同じであるが、この定義のほうが分かりやすいのではないだろうか。次に、「民主的集団」は、54ページからの「民主的集団とはなにか」の項で、次のように三つ挙げている。

「第一に、集団には、……単一の目的がなければならない。しかも、民主的な集団の目的は、他から強制されたものではなく、集団自身が承認し、決定したものでなければならない。のみならず、その目的は、わが国の民主化という歴史的・社会的な課題につらなる、客観的にしてかつ普遍的な価値の実現を基調とするものでなければならない。」（____線部は原文では、・・が打たれている。以下同様。）

「第二に、集団には組織と機関とが必要である。……民主的集団にあつてはその組織は民主集中制を原則とする。集団はこの組織原則に基づいて種々の機関を設置する。……集団は成員の自由な討議を保障し、総意に基づいて決定すること（総会決定）を重視する。」

「第三は規律である。……規律の基本的な性格は、集団の内外から加えられる反集団的・非民主的なちからの支配・統制に断固として対処すべき集団のちからの形式であるという点にこそ求められなければならない。」

そして、これらをまとめて、次のように述べている。

「民主的集団とは、民主集中制を組織原則とし、単一の目的にむかって統一的に行動する自治的集団である。……自己指導と自主管理とは、集団にとって欠くことのできない、最も重要なちからである。教師はこのようないちからを内にもった民主的集団にまで学級集団を高めていくためにその外側から指導を入れていくのである。」

『基調』の「民主的集団」の定義は、これとは少し異なる。『基調』では、三つを「成員によって決定された平和につながる目的」「目的達成のための行動と規律」「いつでも改変可能なリーダーと機関」としている。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。」として、その自治の内実を次のように「要約」している。

- ・ 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）

『二版』の原文と、『基調』の「要約」との差異を指摘するのが目的ではない。目的は次のことにある。

想像だが、提起者は『二版』の要約に当たって、私のようにそれを傍において厳密に引用したのではないだろう。この要約は、いわば、提起者の中で文字通り血肉化されている言葉であり、「集団づくりとは？」とか「民主的集団とは？」とか聞かれたときに、即座に出てくる言葉なのだと思う。これらの言葉は、提起者の実践のバックボーンであり、「憲法」のごときものなのだ。いいかえれば、それは彼の実践感覚にまで昇華された言葉である。だからこそ、これ以後の、「生徒の決定を指導する」「班の指導とリーダーの指導」「管理の指導と課題をかかえた生徒」「本格的自治の展開」のような実践を提起することが出来るのだ。

実践は、とりわけ課題をかかえた子どもをかかえた学級集団づくりでは、即座の判断を求められることが多い。しかも、その判断は、間違えば以後の実践の成否を左右するような重要な判断である場合がほとんどだ。子どもとどう出会うかは、きわめて重要な課題なのである。そして、即座の判断は、感覚による。教育理念や思想やその具体化である方法が、感覚にまで高められていないと、即座の判断は出てこない。『基調』はそのことに言及しないが、この「2」の「1）初期の集団づくり課題」を読んで、そのことを痛感したのである。

キーワード、「順次性」

「集団づくり」「民主的集団」の再確認をした上で、『基調』は、課題をもつ生徒、修治をかかえた中村実践を紹介する。

再確認のところで要約された「自治の内実」をつくる3つの指導。すなわち、「集団決定による指導（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）」「管理（自主管理）」である。それらが中村実践では、「生徒の決定を指導する」「班の指導とリーダーの指導」「管理の指導と課題を抱えた生徒」の項目で具体化される。

これらの指導のキーワードは「順次性」であると私は読み取った。そして、この「順次性」は、「課題を抱えた生徒への細やかな配慮」と同義である。さらに、このような「順次性」を立てることができ、「細やかな配慮」が考えられるのは、実践者の、課題を抱えた子どもへの共感があるからだと強調したい。共感とは何も難しいことではない。簡単に言えば、「相手の身になって考える」ことである。中村は修治の身になって考えたからこそ、「体操服をもって、すぐに修治の家に出かけ」たのである。修治は待っていたはずだ。

待っていなかったとしても、中村の訪問を喜んで受け入れたはずだ。だからこそ、学級では「白紙で提出し」た教師提案へのコメントに対し、「十分賛成！」との反応をしたのだ。

しかし、修治への共感が、この「生徒の決定を指導する」のメインではない。それは、「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ある。」のである。さりげなく書かれているが、この教師提案の学級目標には以下のようなポイントがある。

一つは、この学級目標を修治も含めた学級成員全員に合意させることが、これ以後、中村が学級のヘゲモニーを執っていく上での条件になるということ。意識を言語化することで意識は明確となる。明確となった意識は、約束となり、合意となる。合意はちからとなる。

二つめに、この合意によって、実践は焦点化される。中村はまず、クラスでの「人権侵害」問題に敏感になる。起こったときには、「徹底的に事実を明らかにする」ことに力を注ぐ。次には「話し合う」ことをクラスに要求する。そして、クラスのちからとして「解決する」。そうして、この一連の指導を通して、子どもたちの修治理解を広げ深めるとともに、修治も学級のかげがえのない一員であるとの認識を修治自身にも学級成員にも根付かせる。同時にこれらの指導にリーダーを参加させる中で彼らの行動を指導し、意識を変えていく。

いずれにせよ、これらの構想は、指導の「順次性」の組み立てと同義である。それは、耳慣れた言葉で言えば、「見通し」である。集団づくりとは「見通し路線」であると、かつてよく聞かされた。「見通し」とは、思想が方法化された道筋なのである。

「順次性」は、「班の指導とリーダーの指導」「管理の指導と課題を抱えた生徒」の項目においてもキーワードである。つまり、「順次性」の見極めこそが、「初期の集団づくりの課題」の要点なのである。これらを『基調』の言葉によって整理すれば次のようになる。

「学級がスタートした当初は、教師原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。」（「生徒の決定を指導する」

の項。なお、「リーダーの原案作成」はいうまでもなく「学級集団づくり」における「前
期的段階」の指標である。)

「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肯定面をどう引き出すかである。」（「班の指導と
リーダーの指導」）

「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難いのが課題を抱えた生徒でもあ
る。（中略）教師の管理指導を貫く上では、特例を合意すること」（「管理の指導と課題
を抱えた生徒」）

このような指導の「順次性」を教師はどうやって身につけるのか？それは、研究と経験
によるしかないと思う。もちろんその研究は、「集団づくり」の研究であり、「適応指導」
や「カウンセリング」や「心理学」の研究ではない。いわんや「管理主義」など論外であ
ることはいうまでもない。

ともあれ、『基調』は、課題を抱えた子どもをもつ学級集団づくりの初期の指導のポイ
ントを、原則的に提起していると思う。『二版』は、これほどには課題を抱えた子どもを
意識していなかった面があり、その意味で、『基調』は、今日における集団づくりの「初
期」の課題をかなり明確に示していると思う。

以上のような初期をくぐりぬけて、「本格的自治の展開」となっていくのだが、この項
の基本は『基調』の言葉で言えば、「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するものである。」
ということになる。これは、京生研がかつて掲げた用語で言えば、「共感」から「共闘」
へと転換していく契機となるものであろう。それは、『二版』の用語で言えば、「よりあ
い期」を過ぎて「前期的段階」を迎えたということになるのではないかと思う。学級集団
が、共通の単一の目標のもとに結集し始めたといえるのだから。

そろそろまとめにかかる。

今回の『基調』の「整理」によって、中村実践がまぎれもなく集団づくり実践であること、自治に向けての活動を通して子どもたちの変革を追求したものであることが明確化された。言うまでもなく私達は公教育の教師であり、公教育とは「すべての子ども」の発達保障をめざす教育である。極端な言い方をすれば、学級をほっておいて課題を抱えた子どもにばかり関わる事は許されないのである。あるいは、学級指導を形式的・実務的な自治(?)に留めておくわけにはいかないのである。子どもたちはその集団の中で育っていく。その集団の質が低いままでは、子どもたちの自治能力の発達は保障されない。すべての子どもの自治能力・主権者としての能力を高めていくためには、私達はもう一度、学級集団づくりに鉢巻を締めなおして向かっていかなければならないのではないだろうか。

今回の京生研大会の講座に来てもらった坂本光男先生から次のような提言をもらった。

「自治の力をどう育て、それが問題克服にどう機能したか」この視点での実践的
追求と分析が重要である。これこそが集団づくりの本命とするところ。

「問題克服にどうとりくみ、それと相即的に自治の力をどう育てたか」困難をと
もなう子の多い現状では実践的にはこのようになりがちだが、これでは指導構
想として消極的であり、展望をひらきにくい。

すでに見たように、全生研全体の動向として、集団づくりが後退している感が強い。しかし、1993年前後を比べても、「自治」という言葉は今なお健在である。当然である。全生研は、その目的まで変わってしまったわけではない。民主的主権者を育成するという、この結成目標まで変わるわけがない。「自治」追求は全生研の存立基盤である。

私たち京生研は、「課題を抱えた子どもへの個人指導と集団指導の統一」というメインテーマを持続しながら、それを学級・学校・職場の「自治」追求という課題に据え直して、「現代の集団づくり」を追求すべきなのだと再認識した。

なお、「2) 課題を抱えた生徒の指導と職場づくり」については、今は余裕がないので今後別に稿を用意したい。

最後に、提案者がこの『基調』に引いた実践が二人だけのものであったことは、提案者のいらだちと、私たちへの苦言と受け取るべきであること。その意味で、京生研会員はみんな奮起して、この『基調』をさらに豊かなものにしていく責任があると痛感したことを述べておく。そして、これは全く個人的な願望だが、重い課題を抱えた子どもや発達障害

を持った子どもをかかえての学級集団づくりが今後ますます避けられなくなる状況下、それらの課題を含みこんだ『学級集団づくり入門 第三版』が出来あがり、もう一度、だれもが勇んで取り組めるような集団づくりの「方法」が打ち立てられないものかと、思っている。その際、今回の『基調』は、その原初的存在になりそうな気がする。

『2006年度京生研基調提案』を読んで、私は以上のことを考え感じた。

滝花利朗