

「共生関係を形成されずにきた子どもたちの集団づくりを問う」

07. 7. 01 基調小委員会

1 はじめに

今年度「Kの世界」の50号を編集した。その中で、私たち京生研が最も大切にしてきた実践思想は、「最も困難な課題を抱えている子どもを柱にした集団づくり」であり、その手法として「共感」「共闘」「共生」を提起し続けてきた。この「共感」「共闘」「共生」は、「最も困難な課題を抱えている子どもを柱にした集団づくり」を実践に移したとき、二版の提起した「班・核・討議づくり」を補完する構想であった。

それは、まさに彼らの抱えている課題があまりにも大きく、「共生」の世界をイメージしなくては、真の「共感」は得られず、まして「共闘」関係は結べないことを、現場で最前線に立つ我々が、身をもって体験してきたからである。

さて、今私たちの目の前にいる子どもや保護者はどんな世界の中で生きているのだろうか。虐待や非行・育児放棄・貧困と生きる上での困難さはますます増すばかりであるが、給食費は払えなくてもワンボックスカーや携帯電話は持っているなどに象徴される保護者の価値観の変化(自分本位主義)は、子どもの自立をさらに困難なものにしている。さらに、匿名性を利用した裏サイトへの書き込みなど、仲間をほしがる子どもの行為がゆがんだ形で表出し、そこで問題が生じると、教師に相談することなく関係機関に助けを求める現実もある。

また、学級編成をするときは、かつては「A子とB子は相性が悪いので離れた方がよい、または、居場所になれそうなので同じクラスがよい、あの子は特に配慮しなくてもやっていける」などの考慮をしたが、今は「A子とB子は、同じクラスにしないと友達関係がつかれず孤立してしまう」という、子どもの中に新しい友達関係を作れない交わり能力の弱体化という深刻さがどんどん増してきているのを感じる。それは、ごく限られた子どもの問題ではなく、リーダー的な子さえ例外ではない。

これは、担任の指導が自分の思い通りに進んでいなかったり、指導に疑問があれば、即教育委員会へ駆け込む保護者の姿に重なる。つまり、「人と人のつながりを○か×で判断し、相手を信じてしばらく待ってみる、一緒に関係を変える努力をしてみる」というゆとりがなくなっていることを指している。

こういう変化の中で、「子どもがいればトラブルは起こって当然。ゆっくり時間をかけて解決していこう」という良心的な教師は、苦境に立たされることになる。それゆえに、子どものトラブルを○か×で判断する事務的な指導に、ついつい流れてしまっている現実

が多く見受けられるのではないだろうか。

中川の担当するサッカー部は、A男が入部することになって、同学年の生徒はほとんど入部せず、上級学年の部員ですら活動停止の状況であった。翌年、中川が担当するようになり、練習が成立し結果も出せるようになってくると、下の学年の生徒も多数入部してきた。しかし、1年生で問題が起き出すと、「A男の悪影響でこういう事態になっている」と主張する保護者が出てきて、A男への不安と指導に対する不信をつきだし、ついには全員が部活を辞めようという雰囲気すら作り出していた。そのときに、A男と同学年の数少ない部員の保護者が、これまでのA男の変化と部活動の変化を話し、決して彼の影響ではないことを力説してくれた。これでまた雰囲気は一気に変わり、中川の指導を支持し、新入生が15名も入部してくるのだが、この時は、一步間違えば事実でないことでも原因になって、それまでの積み上げが一気に壊れてしまう危機を痛感した。

いま私たちが子どもたちの自立を援助しようとしたとき、前述したような現状があるとすれば、単なる情熱や経験だけでは乗り越えられない実践状況が横たわっているといえる。この苦境を乗り越えるには、これまで以上に子どもを深く広く分析的確な方針を出す知恵と目と、集団をつくっていく技とが不可欠であることは誰もが感じていることだろう。

2 「最も困難な課題を抱えた子どもたち」の持つ今日的課題は

さて、いま目の前にいる「最も困難な課題を抱えた子どもたち」とかつての子どもたちとの違いは何なのだろうか。

60年代の能力主義の中で落ちこぼれた子どもたちは、落ちこぼれグループとしての「僕ら」意識があり、70年代になっての忠誠競争が加えられた新能力主義の時代には、ツッパリはグループとして存在し、彼らもまた「僕ら」意識を持っていた。

ところがいつの頃からかツッパリはグループとして存在しなくなり始め、今やツッパリそのものがいなくなりつつある。これは、ツッパリには、ツッパリ主体である自己（自分）ができていなくてはならず、その中核にある自我（認識・感情・意志・行為の主体を外界や他人と区別する自分）が形成されていなくてはならない。つまり、その自我が十分育っておらず、自己が十分形成されていないのではないかということである。

かつて幼児期の子どもたちの多くは、「みんなと遊んでいらっしやい」と言われて、家族集団から次第に仲間集団へと世界（対他関係）を広げていったが、いまや、その時期から、「他人に迷惑をかけないように」「自分でやったことは自分で責任を」「むやみに他人について行ってはだめだ」というような自己責任という他律的規範に呪縛され、他者と交わることをこれまでも増して臆病にさせられている。また、学齢期になれば学力競争・忠誠競争とその補完としての「何でもあり」の中で、「最も困難な課題を抱えた子どもたち」は、さらに孤立させられ、社会的な弱者にさせられていくのである。また社会と豊かに交わることを許されなかった子どもたちは、自己を形成していくコミュニケーション機能（対他関係形成作用）としての言葉の未発達、自我形成に必要な内的対話手段としての

言葉の未発達をも背負い、我々の目の前に立っているのではないか。つまり、乳幼児期・少年期・前思春期の全ての課題を重層的にさらに重く背負って目の前に立っているのではないか。

そこで、今、「最も困難な課題を抱えた子どもたち」が、その未発達ゆえの苦悩として様々なより深刻な問題を最も先鋭的に突き出しているのであれば、これまで私たちが積み上げてきた指導（教師と子どもの直線的な一対一の指導・被指導の関係）だけでは、行き詰まってしまうのではないかということである。

今回の基調は、こういう、孤立させられ社会的自己の極めて未熟な子どもたちを目の前にしたとき、彼らの自立を援助してやれるような実践の新たな知恵と技を、クラスづくりの視点から高木実践・部活動指導の視点から中川実践に焦点を当て提起してみようと思う。

3 見通しを持つ

高木は、小学校からの申し送りで「一匹狼的で大変、小5まで問題が多発した。母親に生活力がなく話が通じない。義父がしっかりしていて、後半は義父に連絡を取っていた。幼児期に虐待的状况があったようである。中学では女性教師が好ましい。男性教師は（殴ってしまうような悪態をつくので）きっと殴るだろう」という隆信を担任することにする。

高木は、まず、この隆信の起こす問題を想定しながら、学級集団をどう育てていくのかを学級目標の中に提示する。そのキーワードは、「平和」と「紛争」であった。「紛争」は必ず起き、それをどのように解決していくかが、本当の「平和」な関係をつくることになるのだと示し、「紛争」委員会を招集することを子どもたちと合意する。いわゆる「プロジェクトチーム」を教師の呼びかけで招集することを、学級のはじめに合意したのである。

私たちが実践をするときに、かつてのように班長会で話し合ったり、「この問題について相談したい。集まってくれないか。」とプロジェクトチーム結成を呼びかけても、「何で俺らが…」 「何で私なん…」と拒否ないしは冷たく受け止められ、その呼びかけが、かえって「あいつがいるから…」という排除の論理を加速させてしまう事態を招き、次への実践を躊躇させてしまうことが多い。しかし、学級目標で紛争委員会の招集を合意していることは、有無を言わせぬ説得力を持つ。そして、それが作り出せるのは、教師の見通しの確かさである。

中川は、A男に対する生育歴（縦糸）の情報を学年の教師はもちろん、養護学校の次兄の担任、小学校時代を知る保護者などから集めている。そして、A男の友達関係（横糸）の分析から、学年の子どもたちに共通する課題の分析へと広げ、学年会に提起する。つまり、『対話し交流する力が極端に弱い。このままで行くと、この学年の子どもたちは、課題を抱えた仲間を緩やかに排除したまま時を重ね、いつ自分自身が排除されないか不安におののくことになる。そして、ますます自立していくのは困難になるだろう』と分析、見通した上で『集団で遊べるもの（ルールをつくり、楽しく遊べるもの）を、学級長会から

提案し、学年で取り組む。そして、起こる問題をなるべく話し合いの教材とすること』を掲げ、それから教訓を導こうとしている。

そして、この中で鍛えられるリーダーらと共に、A男らの抱える抑圧を乗り越えていく仲間として子どもたちを育てていこうと構想を立てている。つまり、現在の横糸を紡ぎながら新たな縦糸を紡げるような構想を持っている。それは、全ての子どもたちの対他関係というもつれあった糸を解きほぐすと共に新たな糸（共感・共闘・共生的対他関係）を紡ぎ出そうとする試みである。

4 直線的な指導関係を越える実践の順次性

① 当初、教師をも侵害し続ける子どもとどうつきあうか

困難な課題を抱えた子どもたちは、しばしば子どもだけでなく教師をも侵害するものである。彼や彼女たちとの関係ができていないときに、彼らの発する言葉や行為を「暴言だ、暴力だ」と言って強力な指導をしても、事態はさらに悪化し、逆に彼らの攻撃性を強めてしまうことがたびたび起こる。

高木は、「うるさい、はげ！」と暴言を吐く隆信に対して、『誰のことだろう』と素知らぬふりをしながら、女子の「はげてないし」の言葉と小さな笑いの中で、「傷つかない見本」として、子どもたちの前に立つのである。そのことは、日々傷つけられている子どもや同僚を励ますことにもつながる。また、注意するところでも深追いはせず、一度注意し、しばらく様子を見、その後『まだか、はよせえ！』と、彼の感情の起伏を読み、教師の要求に対する彼の応答に心理的猶予を与えながら初期指導が成立するような設定をしている。侵害してくる子どもと、どのような間合いで接していくかは、初期指導の重要なポイントである。

② 侵害しない教師として立ち現れ、トラブルの連鎖を切る

課題の大きい子どもほど指導拒否をするのは、これまでの体験の中から、指導に当たる教師を、さらに自分を抑圧する者として見ているからである。だとすれば、我々の指導は『あなたを抑圧するものではないし、クラスの仲間も安心して話し合える仲間だ』というメッセージを早い内に突き出す必要がある。

高木は、そのことを「紛争がなかったわけではない。隆信は暴言・チョッカイ・からかいなど紛争にしようと思えばできることはいっぱいあった。でも隆信との関係をつくることを優先、周辺の出来事から公的に取り組み、私の指導の仕方を見せながらいずれ隆信に迫るつもりでいた」として実践を進めている。

また中川は、部活が始まるまでに、他クラブとトラブルを起こしたり、同じチームの子どもたちに危害を加えたりし、それを指導すれば「わかった、うるさい、早うしろ、また

きれるぞ」と悪態をつくA男との関係性が悪化しないようにするため、また練習が不成立にならないようにするため、誰よりも早く行って準備し練習をスタートさせた。これまで、練習前にA男がいろいろな子どもたちとトラブル、その指導に当たった教師をも攻撃するのを見てきている子どもたちは、こうした中川のトラブルの連鎖を断ち切る配慮の下、安心して練習に参加しA男自身も荒れずに参加できるようになっていく。

③ トラブルを通してリーダーを育てる

「最も困難な課題を抱えた子どもたち」によって侵害されてきた子どもたちは、自分たちの仲間関係でトラブルが生じたときでも、教師の指導を拒否する傾向を持つことが多い。それは、自分たちが侵害されたときに、「最も困難な課題を抱えた子どもたち」への教師の指導が上手くいかず、さらに事態が悪化していくのを体験し、教師の指導に対してあきらめを持っていることが多いからである。この事態を乗り越えて行くには、前述のトラブルの連鎖を断ち切る配慮とともに、教師の指導をはじめに支持してくれる子どもたち（リーダー候補）を育てる必要がある。

高木は、クラスで起こったいじめ事件（ホモメガネザル事件）を「紛争」と認定し、リーダー候補の山内を同席させて解決に乗り出す。

山内には「私がいまから指導するが、終わってから私の指導についてコメントしなさい。」と告げ指導にはいる。指導の最後の場面で、二度と同じ失敗をしないと決意する田中に対し、「簡単やないぞ、だから山内に手伝ってもらえ。山内は田中がまた失敗しそうになったらとめてやれ!・・・」と提起し、この指導と方針に同意する山内を確認して、クラスへ報告している。

このように、当初隆信以外の子どもたちが起こす問題で、「紛争」と認定し、短時間で、「問題点の指摘と、間違っただけの行為に至った気持ちへの理解と、こうすれば紛争にならなかった」という分析と方針を明確に提示し、リーダー候補への行動提起も準備して、子どもたちの信頼を得ている。こういう高木の指導を見ながら、隆信を含めクラスの子どもたちは、仲間の問題を話し合うことの重要性を楽しみながら学んでいる。

④ 彼のトラブルを集団で話し合う

彼らが、この教師や集団は安心できる、いや、すくなくとも自分を排除はしないと感じ始めると、いよいよ彼らの課題に迫っていくのである。彼らの課題に迫っていくときに、そのことが集団の持つ課題と直結しているときに、実践が最もダイナミックに進む。また、それは彼らの起こす問題が彼だけの問題ではないことを教える意味で重要である。

高木は、隆信が女子の榎田に対して「キモイ!」「死んだらいいねん」ときつい言葉であたっている場面を見て、これは隆信と榎田だけの問題ではなく、多くの子どもたちの気持ちを代弁するような形で、隆信が表出しているのを知ると、「紛争」と設定していい

よ隆信に迫っていく。

隆信の「5分だけやで」と言う約束の下に事実確認していることは、事実確認の中身よりも、この教師は「5分間」を守ったという事実の方が、彼との今後の信頼関係を深めることにつながっていく指導になる点で重要だ。

教師との間では全くできなかった事実確認だが、紛争委員会の中で、隆信が友達になりたいと思っている山内というリーダーとの対話に隆信も参加させながら、隆信の事実確認が進んでいく。

T「隆信に暴言の理由を聞いたがはっきりしない。ただ自分の見えるところに来なかったら言わないと言っている。何で紛争が始まったのか分からない。山内、なんか知っているか」

山「あれちゃうの・・・数学の時間の・・・」

隆「ああ、そうやな、にらんできよるねんな」

山「なんか面白いことがあったか知らんけど、笑ったんはいいけど、樫田だけひっこいねん」

隆「調子に乗ってるって感じ、それでな注意したらにらんできよるねん。訳が解らん」

T「そのときから始まったんやな。わかったけど、後もうっとおいしいこと続いたんか」

山「授業中な俺らが話してたら、勝手に入ってきて、勝手に入ってくるなって言ったら、たたいてきよんねん、訳わからんし」

T「男子はみんなそう感じてるのか」

山「みんなかどうかは分からんけど、僕らの周りはいたい思ってる」

隆「日置やろ、宇野、田中に北井やらもそうやで・・・」

T「樫田は気がついてたか」

樫「なんとなく」

男子は帰らせて女子だけ残して、女子会議が始まる。

この指導の前提は、こうなることを樫田にも了解を取って始めていることはもちろんだが、本人と教師との直線的な、一対一の関係だけで無理に呼応関係をつくらうとせず、教師との間に本人に近い子どもを入れることによって、子ども同士の横との関係を交差させながら教師と子どもとの呼応関係を成立させていく実践である。これほど教師に悪態をつき、指導を拒否する子どもを目の前にしたとき、彼との直線的な一対一の関係だけで指導しようとして失敗した体験は、多くの教師が持っている。また、高木実践ではこれまでの「紛争」の解決の中で、仲間のことを話し合うことの楽しさを知ってきた子どもたちの中から、山内というリーダーを育ててきたからこそ、この呼応関係は成立するのである。

さらに、その後の女子会議で、樫田の件について、なぜこのようなことになっているのかを解き明かし、「転校後の友達ほしさの行き過ぎた行為」だったこととして理解させ、樫田自身にも背伸びせずに普通に付き合っていけばよいという安心感を持たせているのも、

隆信の事だけではなく、子どもの世界に同時重層的に起こっている問題を読み解き、読み開いていく広がりのある実践になっているのである。

中川は、普段は会話の成立しないA男と、クラスの中での彼の居場所になっているB男・C男との4人で対話を成立させ、行事の中で彼を含めた集団を動かし、体育大会のムカデの取り組みで、A男の肯定面を引き出すことに成功している。また部活動では、唯一A男と対等に話せる部長と相談しながら、A男も含んだ練習ができるようにしていった。練習試合で大敗を喫してきた部員を集めた中で、「わかっていると思うが、君たちの最大の弱点は、ボールを持っている相手に体を寄せず、ぶつからないことだ。これを克服しようと思えば、練習の時から体を寄せ、ぶつかることを恐れないようになることだ。それには絶好の練習相手のA男がいる。これまではどうだったが分からないが、A男はサッカーで体を寄せられたり、体をぶつけられても決して暴力は振るわないと言っている。」と、A男の肯定的な発言を取り出し、みんなの前で確認した。その後A男は暴力的な行為にブレーキがかけられるようになり、試合でも結果が残せるようになってきて、「うちのチーム終わってんねん」と言っていた3年生の声が影を潜めていくのだ。

⑤ 指導拒否する子どもの裏側

隆信やA男は、小学校時代より（もっと以前からかもしれない）、他者を侵害し徹底して指導拒否してきた子どもである。この裏側には、彼ら一人では抱えきれない苦悩と対抗できない抑圧があることを、我々は見逃してはならない。だからこそ、その苦悩と抑圧を彼らと共に乗り越えようとする教師の指導こそが、彼や彼の所属する集団を自立の道に導いていくのである。

高木は、「男性教師は（殴ってしまうような悪態をつくので）きっと殴るだろう」という小学校からの申し送りがあり、「うるさい、はげ！」と悪態をつき、事実確認を拒否する子どもの世界には、そうしてしまう彼のまだ自覚化できぬ苦悩があるのだと考え、いつかその苦悩を解き明かしてやりたいと思い、その機会を待っている。2学期に入り体育大会の取組中に、隣クラスの南に隆信が暴力をふるい泣かせる事件が起きる。

T「お前が先に手を出したのか？」

隆「そうじゃ、悪いんか！」

T「手を出したのは悪い。でも理由があるやろ！なんでや？」

隆「キモイし！帰るで！」立って出ようとする。無反応に「座れ」と抑える。

T「何があって手を出したのか、説明しなさい。」

隆「うるさい、どうでもいいやろう！」

無反応に聞き直していると、隆信は暴れだし机をけり椅子を倒した。

T「座れ！」と暴れる隆信を目で押さえた。

南の担任が南から事情を聞いて報告に来てくれた。隆信に事実を確認し、

T「お前が腹立った理由は分かるがな。なんでちゃんとと言わん！今までも事情がわかっただら、お前だけ責めたりしてないやろ！なんやあの態度は。教師に対してあの態度はどこからくるんや？俺に文句があるんか、それともこれまでの経験が影響しているのか、俺か過去か？」

この後隆信が目には涙を浮かべ始めるのを確認して、南の担任と学年主任にも入ってもらい聞き出した。子どもが「落ちる」（自己の抑圧された苦悩を語る）とき、その現場に同僚を立ち合わせることは、隆信理解が一気に職場に広がり、以後の実践を支えてくれるパートナーになってくれるのだ。

隆信は、小学校5年の時の担任との関係性を話し始める。徹底的に自分が無視されたこと、腹が立ってわざと悪いことをしたら、自分ばかり怒られて、親には自分がやっていないことまで言いつけて、親も信じてくれず、ナイフを向けたこともあったことなど、泣きながら話した。

5年生の時の担任は、隆信の暴言という侵害に傷つき苦しむあまり、それを無視するような形で接しざるを得なかったのかもしれないが、にもかかわらず、それは、そのような行動をとる以外に自己を出せなかった隆信の苦悩に寄り添う高木の姿とは、あまりにも違いがありすぎる。高木は、隆信の「うるさい、はげ！」の言葉に隠されている、義父への反発も感じながら、いつかその苦悩を解き明かし、それから彼を解放してやりたいと構想を練っている。子どもに「再び抑圧を加えてはならないのだ」。このあと、彼の苦悩をみんなに知ってもらおう約束をして指導を終えている。教師の隆信への共感、クラス集団への共感と広がり始める。

ここまで指導が進み、隆信の起こす問題をクラスで話し合えるようになってきて、隆信の友達づくりのいびつきから、次に起こるであろう問題をリーダーの山内と予想しながら、集団づくりは一気に進み出す。

5 おわりに

指導拒否をするばかりか、教師を人格的に侵害さえしてくる子どもに出会ったときでも、「彼・彼女がそうしてしまうには理由があり、その苦しみを解き明かす「知恵」とものの見方（目）を自他（教師も子どもも）ともに育てながら、その苦悩を生み出している抑圧を乗り越えていく「術」を教えてやれば、彼らは自立していくんだという確信と、それを実践するには、彼らと教師との直線的な関係ばかりではなく、いやむしろ子どもどうしの横の関係も交えながら共感的個人指導を成立させることが、今問われている。」このことを、これらの実践は示しており、○か×で人間関係をはかってしまう子どもの世界や大人の世界に対抗し、「人間ってもっと信じていいんだ！」という共生関係形成への新たな展望を与えてくれるのではないだろうか。

（文責 牧本）