

「共通する苦悩」の意識化への挑戦

—2007年度京生研基調を読みひらく—

福田 敦志（大阪樟蔭女子大学）

はじめに

ある小学校での、七月半ばの出来事である。

プールが雨のため中止となり、6年生の子どもたちは臨時の学級会で、主導権を握る3人の男子の意向により強引に決定されたバスケットボールをそれなりに楽しみ始めていた。もっとも、バスケという選択に不服の4人ほどの男子は、倉庫にあったバランスボールでじゃれあい、女子はボールに群がる数名を除いて、センターライン上に立ち尽くすようであったが。

その光景を、体育館の入口付近から窺う一人の男の子がいた。彼の二つの拳は、包帯でぐるぐる巻きにされていた。彼の傍らには、体育館の中へと誘おうとする担任教師の姿があった。教師の両腕は、出来たばかりの大きなかさぶたが数箇所、生々しく残っていた。少年は、前日、職員室の窓ガラスを3枚叩き割った。「モウヤメテクレ、モウヤメテクレ」と泣き叫びながら。

彼の生きる生活現実の一部を伝え聞いていた時、「共生関係を形成されずにきた子ども」という2007年度京生研基調提案「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」¹（以下、「2007基調提案」と略す；他年度の基調についても同じ）の標題に掲げられた言葉を彼に重ねていた。しかし、体育館での子どもたちの様子を見るにつけ、標題が「共生関係を形成されずにきた子どもたち」（傍点は筆者）である必然に改めて思い至った。

例年のことではあるが、京生研の基調提案は、私が教育の現実の一端に触れたとき、気がつくとき自己内対話の最も重要な相手の一人として確固たる地位を占めている。それほど存在感をもつ京生研の基調提案についての「私の読み」を提起し、自己内対話に留めることなく、具体的な他者との対話を呼びかけたい。この小論では特に、京生研が基調提案のなかに書き記し、積み重ねてきた理論的成果を呼び起こしながら、「2007基調提案」がもつ意義を明らかにしていくことで、その試みに挑戦してみたい。

1. 形成されていない「共生関係」とは何か

子どもたちが味わうことができないままにいる「共生関係」とは一体どのような関係であるのか、「2007基調提案」は必ずしも明示的ではない。したがって、「2007基調提案」のなかに描かれる子どもたちの現状を整理することで、実現していない関係としての「共生関係」を浮かび上がらせる必要がある。

「2007基調提案」は、私たちの目の前にいる子どもたちがつくりだしている対他関係に

¹ 「2007基調提案」から引用する際は、筆者の手元にある「最終案」のものからである。したがって、具体的な頁数等を示すことはできない。あらかじめご了承ください。

ついて、「人と人とのつながりを○か×かで判断し、相手を信じてしばらく待つてみる、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」関係として端的に指摘している。また、「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」状況と、「学力競争・忠誠競争とその補完としての『何でもあり』」の複合的な圧力にさらされて、「最も困難な課題を抱えた子どもたち」が「社会的な弱者にさせられていく」状況とを重ね合わせることで、子どもたちが「対他関係形成作用」をもつコミュニケーション機能としての言葉や「内的対話手段」としての言葉を十分には発達させていない状態で生きていることを指摘する。このことは、子どもたちが自らの葛藤を互いに言語化していくことに著しい困難があることを意味する。すなわち、子どもたちはお互いが何を思い、何に苦悩しているのかを想像し、交流するための手段を奪われた状態に生きているのである。

このことは、「2007 基調提案」に記された「指導を拒否する子ども」の分析で裏づけられる。

「最も困難な課題を抱えた子ども」の裏側にある、「一人では抱えきれない苦悩と対抗できない抑圧」が言語化されることなく、したがってその苦悩を聞き取られることもないまま放置される場合が多いのは、「2007 基調提案」に引用されている高木実践のなかの隆信の例に明らかである。それだけではなく、「最も困難な課題を抱えた子ども」に侵害されてきた子どもたちもまた、事態が悪化するばかりの経験に由来する指導拒否の状況を呈するが、それは言葉の無力さをその身体に刻みつけながら生きていることを表してもいよう。

このようにみえてくるならば、「2007 基調提案」が描こうとした「共生関係」がおぼろげながら浮かび上がってくる。つまり、子どもたちに保障すべき「共生関係」とは、自らの思いや苦悩、願いを言葉で表現することを互いに励まし合い、聞き取り合いながら、苦悩からの解放や願いの実現を互いに支え合ったりする方へと歩んでいく関係として構想されていると考えることができよう。

だがここで振り返ってみるならば、こうした「共生関係」が何ゆえに形成されないまま子どもたちが生きてこざるをえなかったのかについて、ずっと追求してきたのが他ならぬ京生研であった。

2. 「共生関係を形成されずにきた子どもたち」に流れ込む京生研の理論的成果

既に多くの論者たちが指摘しているように²、「1994 基調提案」³は、私たち京生研に集う者たちにとって格別の意味を持つ。そこには、京生研の思想と実践の根幹をなす、「課題を抱えた子どもの側からの集団づくり」の必然や、「共感的指導」「共闘的指導」「共生的指導」

² 「1994 基調提案」は次年度以降の基調提案でもくり返し言及されてきたし、『生活指導』誌においても高橋廉氏が紹介・分析している。高橋廉「京都支部の基調提案が問うているもの—『京生研基調提案』と藤木実践を検討する」『生活指導』第 481 号、1995 年 3 月、38—45 頁所収参照。最近では、谷尻治「ここに宿る 京生研の初志—初期の京生研基調提案」『K の世界』第 50 号、2007 年 2 月、76—85 頁がある。

³ 「80 年代の子どもと実践をもとに、90 年代の実践研究テーマを明らかにしよう」『K の世界』第 2 号、1994 年 8 月、1—6 頁所収。

の定義が明文化されているからである。

「1994 基調提案」は、1980 年代の京都の子どもたちの分析から始まる。そこでは、校内暴力期後の差別・選別体制の確立のなかで子どもたちの世界は「貧困問題と能力主義との二重のふるいのなかに閉じ込められて」と指摘される。そのなかで行動を乱す子どもを、「1994 基調提案」は「子ども集団によって最も抑圧されてきた」子どもとして把握し、その行動に「学校状況を無自覚に批判」し、「集団の価値観を揺さぶる芽を感じ」ていた。そのような子どもたちだからこそ、「私たちが作り上げたい共同的価値を求めている」子どもであるという分析を示していた⁴。

この時すでに、「課題を抱えた子ども」を「子ども集団によって抑圧された存在」と見なしていた事実に注目しておきたい。また、「課題を抱えた子ども」の自立の見通しのなかに、他の子どもとの「共通の課題を見据えていく」ことが実践方針として言及されていたこともおさえておく必要がある⁵。

だが何より重要なことは、「課題を抱えた子ども」こそ「私たちが作り上げたい共同的価値を求めている」という認識から必然的に導かれるのだが、そうした「共同的価値」に向かうはずの「もう一人の自分」を発見し、支え、励まし、教師に挑みかからせさせしながら、彼ら／彼女らの自立を支えていく「共感」「共闘」「共生」の実践構想が提起されたことである⁶。京生研の歴史は、この実践構想のもつ思想と方法の深化・発展に努めてきた歴史でもあるのである。

こうした方向での理論的・実践的な追求の積み重ねは、1998 年に一種の質的な深まりを経験する。

「子どもの実態をとらえなおす」⁷と題された論文のなかで、子どもの世界に浸透する暴力性と、「学校秩序」を相対化する子どもが以下のように分析される。すなわち、「学校秩序」の抑圧が強化されればされるほど子どもの世界のなかに暴力性が浸透すると同時に、「課題を抱えた子ども」を排除することで結果的に自らが排除されないようにするための行動を強化していくという悪循環が生じる。そのなかで、「学校秩序」を相対化し、その秩序に従属している自らを解放するにあたって、新自由主義のイデオロギーが大きな役割を果たしていることが指摘される。

この成果をふまえて作成されたであろう「1998 基調提案」において、子どもの生きる世界は次のように分析される。まず、強化される受験・管理体制のなかでの子どもたちの「生きづらさ」「息苦しさ」は共通のものであるという把握がなされる⁸。また、新自由主義政策が展開する情勢のなかでの成長を余儀なくされてきた子どもたちは、「社会性を発達させる

⁴ 同上論文、2-3 頁参照。

⁵ 同上論文、3 頁参照。

⁶ 同上論文、4-6 頁参照。

⁷ 『Kの世界』第 16 号、1998 年 4 月、7-11 頁所収参照。

⁸ 「今の子どもの発達要求にこたえる集団づくりを進めよう」『Kの世界』第 17 号、1998 年 7 月、22 頁参照。

ことができずに自分本位的性格を抱えたまま」でいる。だが、「少年期、思春期の発達の節目にかかるなかで、自立要求の芽ばえに発する仲間と結びつき、仲間とともに生きる世界を築きながら親から自由になることを求める」にあたって、様々なトラブルを引き起こすことになる。なぜなら、仲間を求める発達要求を疎外するものこそ、自らのなかに取りこんだ支配的他者のもつ新自由主義的価値観だからである。したがって、「1998 基調提案」は子どもの苦悩を、仲間を求める発達要求と、自らのなかで巣食う新自由主義的価値観との矛盾のなかに見出し、それを顕在化させ、自分本位的性格と現実の人間関係を変革する方向へ向かって共闘していくことを提起したのである⁹。

発達要求と新自由主義的価値観との矛盾として子どもの苦悩を把握することは、子どもたちのあいだに共通する課題を彼ら／彼女ら自身が自覚し、共有していくことを容易にするはずであった。しかしながら、現実の子どもたちの状況は、そうしたある種の希望的観測を許さない。

京生研は、「1999 基調提案」において、自分本位性を削ぎ落とすことの困難さの原因分析に基づいて、「基本的信頼感の獲得が不十分な子ども」という名づけを与える¹⁰。それは、子どもの苦悩を読み取るにあたっての、虐待や放置によるアクティングアウトする子どもという視角であった。こうした子どもたちは、幼児期において仲間との関わりの要求を拒否されるだけでなく、少年期においても再びその要求を拒否されることで、現象としての困難が突出していくことになる¹¹。「課題を抱えた子ども」は、家庭内での暴力／放置と学校や友だち関係での抑圧と排除という、二重に抑圧される状況に追い込まれるからである。このことによって、仲間を求める発達要求と自己のなかの新自由主義的価値観との矛盾という、共有されるはずの課題がベールに覆われたままであることへの危機感が、「1999 基調提案」の行間に込められているように思われる。

「1999 基調提案」のなかで明らかにした問題状況を生きる子どもたちを前にして、京生研は、「2001 基調提案」のなかで、理論的にも実践的にも深化・発展を再び経験する¹²。「課題を抱えた子ども」を「集団の課題に抑圧された」存在としてはっきりと認識し、その認識に依拠しながら、「中間層」の子どもたちに「適応層」という名づけを行い、「両極をつかんで中間を率いる」ことから「両極をつかんで中間（適応層の課題）をあぶり出す」という実践方針の把握がそれである。このことについて、節を改めて考えてみたい¹³。

⁹ 同上論文、26-27 頁参照。

¹⁰ 「いじめ、排除をこえて、子ども社会の再生に立ちむかう集団づくりを追求しよう」『Kの世界』第21号、1999年6月、2-4頁参照。

¹¹ 同上論文、5頁参照。

¹² 「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」『Kの世界』第29号、2001年7月、1-8頁所収参照。

¹³ 竹内常一氏は、この指導方針の転換についてもっと議論すべきではないかと指摘している。竹内常一『『Kの世界』との対話（その1）一祝辞と助言』『Kの世界』第50号、2007年2月、19頁参照。本稿は、この呼びかけに対する現時点での筆者の応答でもある。

3. 「共通する苦悩」を共有化する手段としての「適応層」への着目

リーダーにも「課題を抱えた子ども」にも位置づけられない「中間層」の子どもたち。彼ら／彼女らは、校内暴力期において「両極の影響で行動を決定する層」であった。だが、新自由主義的価値観の浸透のなかで、「課題を抱えた子ども」が「崩れていくのは個人の弱さ」であるとし、そうした子どもたちを、明確に排除する思想を持ち始めたと、「2001 基調提案」は指摘する¹⁴。

だがその一方で、こうした排除する思想を持ち始めた子どもたちは、「問題層へ排除されることの恐怖に囲い込まれながら、偽の安定のなかで適応する」存在であり、「安心して話せる仲間をつくり出せず、自分の苦悩や息苦しさを内面に幽閉し、親密な同性の関係を構築できないまま、思春期をさまよう」子どもたちでもある¹⁵。こうした把握は、京生研が子どもたちの対他関係の在り様について一貫して主張してきた分析と同じであるが、「課題を抱えた子どもたち」を「適応層から排除された子どもたち」と把握することで、次のような認識をえることになる。すなわち、「適応層」の子どもたち自身もまた対他関係の構築において大きな苦悩を抱えているが、そのような子どもたちによって排除された「課題を抱えた子ども」は子ども社会のなかで最も大きな抑圧を受ける存在であり、その意味で、「集団における民主化の課題が集約」された子どもたちだという認識である¹⁶。

こうした子ども把握に基づいて、京生研は「両極をつかんで中間をあぶり出す」という実践の方針転換を提起する。この時教師は「課題を抱えた子ども」の「もう一人の自分」を発見し、励まし続ける指導の筋道に、「適応層に埋もれるリーダーを参加させながら、そのリーダーに集団の現実を教え批判的に介入する自覚を育てる」。このことによって「適応層の中心にいる子をあぶり出す」のであるが、それは「両極の子どもたちの読み開いた事実のなかから、自分たちの侵害行為と向かい合い、自分たちも侵害されつつ侵害している状況を突きつけていく」ことである。それは決してその子の「行為を悪として断罪するのではなく、彼の中にもある発達苦悩を読みとり、平和的な関係性を目指して連帯的追求を仕掛けていく」ことなのであった。換言するならば、「中間をあぶり出す」という実践構想は、「二重、三重に囲われた偽の現実のはざとっていくこと」に他ならない¹⁷。

このように改めて整理するならば、「2001 基調提案」における実践方針の「転換」とは、ここまで積み重ねてきた京生研の理論と実践の蓄積に対する根本的な転換ではないことがわかる。新自由主義的政策の展開のなかで、「課題を抱えた子ども」の生活背景がより一層深刻化していくことで、彼ら／彼女らの抱える苦悩が容易には共感し難いほどに突出し、ますます子どもたちが分断されていく。こうした現状のなかで、共通するはずの苦悩を子どもたちがいかに共有していくのか、それを追求する実践構想として、この「方針転換」が提起されていると考えられるのである。

¹⁴ 『Kの世界』第29号、2-3頁参照。

¹⁵ 同上論文、3頁参照。

¹⁶ 同上。

¹⁷ 同上論文、3-4頁及び8頁参照。

この意味で、「2001 基調提案」は、集団指導の思想と方法を、それ以前よりもさらに重点的に提起したものであると読み取る必要があるのである。

4. 「2007 基調提案」の意義

教育再生会議の報告を持ち出すまでもなく、「課題を抱えた子ども」の排除を公然と要求する社会的勢力の存在を否定することはできない。こうした状況のなかに生きる子どもたちは、「教師に相談することなく、関係機関に助けを求める」という「2007 基調提案」の指摘にみられるように、より大きな権力に頼って現状を暴力的に変革しようとさえしているかのようである。このことと「人と人とのつながりを○か×かで判断する」子どもたちの状況とを重ね合わせて考えるならば、「課題を抱えた子ども」を暴力的に排除しようとする心性は今まで以上に浸透していると考えざるをえない。すなわち、「われわれ」と「やつら」の境界線を引く状況が、拡大の一途をたどっているのである。

だがその一方で、「われわれ」の側にもぐり込んだ者も、「やつら」として名づけられた者も、いずれもコミュニケーション機能及び内的対話手段としての言葉の発達が保障されていない現状に鑑みるならば、お互いに「自分とは何者なのか」「自分はそのまま生きていてよいのか」に対する答えにたどり着くことができず、苦悩から解放されることはない。その意味で、「2007 基調提案」で引用されている高木実践と中川実践とが、話し合いの重要性や楽しさを強調することは偶然ではない。

また、「われわれ」と「やつら」との境界線を意識的に無効化する実践を、高木氏は追求してもいる。そのことは、「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」る場面に典型的である。もちろんこの場面は、隆信の口から事実確認を引き出すために山内との関係を利用するという場面ではない。そうではなくて、隆信に自分がつくり出したい世界を教師の指導と保護及び、学級の公的な取り組みであるという事実依拠しながら、自分たちが平和的に生きるためのルールを隆信に実感させようとする取り組みと読むべきであろう。

さらに、京生研が大切にしてきた実践構想としての「共感」「共闘」「共生」について、「2007 基調提案」は密かに、しかしはっきりと一つの見解を打ち出してもいる。それは高木氏が隆信に対して「俺か過去か？」と迫る場面を、共闘的指導の典型だと表明していることである。

「2007 基調提案」は、「(他者を侵害し、指導を徹底して拒否してきた子どもの；引用者註) 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」とし、その典型としてこの実践場面を引用している。この項の終盤に書かれた「教師の隆信への共感、クラス集団と(ママ) 広がり始める」との言及が混乱をきたすが、それとても、彼の「もう一人の自分」を支えるために、クラス集団の支えをえようとする指導であることを理解するならば、この場面ではすでに共闘的指導を展開していると把握することができよう。「共感的段階」という、かつて京生研の実践が

数多く陥っていたとされる実践状況を再び招来させないためにも、この高木実践に関する「2007 基調提案」の読み開きを私たちは大切な成果の一つとして受けとめる必要があろう¹⁸。

おわりに

この小論は、残念ながら未完である。このことを告白することは、筆者にとって痛恨の極みであるが、現時点での筆者のおかれている個人的状況と力量では、ここが限界であった。批判は甘んじて受けたい。

未完である所以は、京生研の基調提案の歴史のなかに「2007 基調提案」を位置づけると言いながら、実際には2002年度～2006年度のものについての検討をこの小論においては十分に展開できなかった点にある。とりわけ「2003 基調提案」は被虐待児の問題に正面から取り組んでおり、そこでの分析と方針は、この小論で述べた、共有課題を意識化していく問題を考える上で重要な役割を果たすはずであるにもかかわらず、そのことが十分に達成できていないという本稿の限界は、筆者自身が真摯に受けとめるべきものと考えている。

未完の部分に関して必ずや他日を期して挑戦し、京生研での議論に参加し続けていきたいという意思を表明し、この小論を閉じたい。

¹⁸ 高木実践を共闘的指導の典型としてみる「2007 基調提案」についての分析に際し、「1995 基調提案」に対する宮本誠貴氏による指摘に示唆をえている。その指摘とは、京生研の言う「共感的段階」「共闘的段階」「共生的段階」とは、それぞれ共闘的段階の「初期」「中期」「後期」として考えた方がよいのではないかという指摘である。宮本誠貴「1995 年度京生研大会基調提案『個人指導における共感的指導の在り方を問い直す』の分析」『Kの世界』第11号、1996年12月、47-53頁所収参照。