

「共闘的指導」の明確化への挑戦

—2008 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）

はじめに

本稿は、2008 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！その後」¹（以下、「2008 基調提案」と略す；他年度の基調提案についても同じ）を 1994 年から続く京生研の基調提案の歴史のなかに位置づけ、発展の方向性を構想することを主たる目的とするものである。

「2008 基調提案」の主題の一つは、後述するように、中川拓也氏の苦悩を京生研としてどのように批判的に継承していくのかという点にある。容易には共感し難いほどにアクティングアウトする、最も困難な「課題を抱えた子ども」の苦悩をいかにして分析し、方針を立てていくか、換言するならば、子どもたちの「苦しみを解き明かす『知恵』」と「その苦悩を生み出している抑圧を乗り越えていく『術』」をいかに子どもたちに提起できるかが、改めて私たちに問われたのである。

したがって本稿では、上述の目的を達成するために、まず最も困難な「課題を抱えた子ども」たちの苦悩を解き明かす「知恵」とその苦悩を生み出す抑圧を乗り越える「術」を京生研の基調提案はどのように描いてきたのかについて、簡単に整理してみたい²。次に、「術」の到達点として描かれる「共闘する集団」を育てる指導の具体的な在り様について、「2007 基調提案」と「2008 基調提案」の到達点を整理する。さらに、「知恵」として提起された「It（物）」として扱われた経験という視点について批判的に検討することを通して、「共闘」を可能とする指導の視点とその課題を明らかにしていきたい。

1 「2008 基調提案」から引用・参照する際は、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。

2 本稿では特に「2001 基調提案」以降を主たる検討対象とする。「1994 基調提案」から「2001 基調提案」への発展の軌跡と「2007 基調提案」との関連については、以下に示す拙論を参照してほしい。福田敦志『『共通する苦悩』の意識化への挑戦—2007 基調提案を読みひらく』『K の世界』2007 夏の特別号、2007 年 8 月、43-49 頁所収（なおこの拙論は、『K の世界』第 53 号、2007 年夏、15-21 頁に再録されている）。

1. 「2008 基調提案」の主題と京生研の遺産

(1) 主題としての中川氏の苦悩

周知のように、中川拓也氏は京生研の実践をリードする実践家の一人であり、京生研は基調提案のなかで彼の実践を何度も取り上げてきた。

しかし、「2008 基調提案」における彼の実践の取り上げ方は、従来のそれとは趣を異にする。ここには、中川氏が「A男の見境のないような暴力性」を分析しきれずにいたこと、A男から被害を受けた子どもやA男の仲間に対して「今は近寄るな」という方針を提起してしまったこと、さらには、「仲間の中でA男の自立に迫る方針をもてず」、学校外の世界での居場所づくりという方針しかもつことができなかつたことという、苦渋に満ちた総括が記されている。基調小委員会での議論においても、中川氏ほどの実践家が十分な分析をし、方針を立てることができなかつたのはなぜか、それほどまでのA男の苦悩とはいったい何なのかについて議論された。

以下では、容易には共感し難い行動を起こさざるを得なかつた子どもたちの苦悩を解き明かす「知恵」と「術」を2001年度以降の京生研の基調提案がどのように構想してきたのかについて、簡単に振り返ってみることにしよう。

(2) 子どもの苦悩を解き明かす「知恵」と「術」の遺産

すでに別のところで述べたが³、「2001 基調提案」のなかで、京生研は理論的にも実践的にも深化・発展を経験する。

「課題を抱えた子ども」を排除する思想を持ち始めた「中間層」の子どもたちは、「問題層へと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、「安心して語れ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」子どもたちである。「2001 基調提案」はこうした彼ら／彼女らに「適応層」という名づけを行う。このような対他関係の構築において大きな苦悩を抱えている「適応層」の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、だからこそ「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「2001 基調提案」は告げるのである。

子ども集団へのこうした分析に基づいて、「2001 基調提案」は次のような指導構想を提起する。すなわち、教師は「課題を抱えた子ども」の「もう一人の自分」を発

³ 以下で触れられる「2001 基調提案」に関する考察は、註2で示した拙論の該当部分(46-47頁)を再構成したものである。

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」。このことを通して、「適応層」の子どもたちに「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」のであるが、決してそれはその子の「行為を悪として断罪するのではなく」、その子のなかにもある「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」ことであった。新自由主義的政策が展開していくなかで、「課題を抱えた子ども」たちの抱える苦悩が容易には共感し難いほどに突出し、子どもたちがますます分断されていくなかで、共通するはずの苦悩を子どもたち自身がいかに共有し、それを乗り越えていくかを追求する指導が構想されたのである。

「2002 基調提案」⁴と「2003 基調提案」⁵は、上述した「2001 基調提案」の直接的な延長線上に位置している。新自由主義イデオロギーが個々の家庭や学校現場にいつそう浸透してくるなかで、「課題を抱えた子ども」たちは子ども集団から排除されるだけでなく、学校そのものから排除される、すなわち教育的な指導の対象外として扱われ始めていることが指摘される。こうした状況に対し、目の前にいる「課題を抱えた子ども」たちが作り出している関係性（横軸）の分析と彼ら／彼女らの生育史（縦軸）への分析を重ね合わせながら指導の方針を立てるべきことが提起される。この時、「課題を抱えた子ども」たちが半ば無意識につくり出している集団に対し、そこに共通する発達課題があることを見抜き、その克服への筋道とともに歩ませていくことで、その集団を共同グループへと発展させていこうとする指導構想があったことは注目されてよい⁶。

この頃から、子どもたちの苦悩の深さを導く被虐待体験や積み重ねられた排除の体験を意識化し始め、それらに由来する苦悩が子ども集団だけでなくや教職員集団においても、容易には共感されないことへの問題意識が京生研において鮮明になってくる。だからこそ「2004 基調提案」⁷では、「課題を抱えた子ども」とのあいだに「ケアと応答の関係」を構築し、それを子ども集団に拡大させていく指導構想が提起された。

⁴ 「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり・学校づくり」『Kの世界』第33号、2002年夏、1-12頁所収参照。

⁵ 「被虐待児など重い課題をもつ子どもへの指導をどう成立させ、教師の夢を持ち続けるか」『Kの世界』第38号、2003年秋、1-10頁所収参照。

⁶ このことに関しては、2002年8月に刊行された船越勝他編著『共同グループを育てる—今こそ、集団づくり』（クリエイツかもがわ）の影響があることは当然である。

⁷ 「子どもの苦悩とともに悩める教師をめざして」『Kの世界』第41号、2004年夏、2-9頁所収参照。

だが他方で、この時期の基調提案を実践的に支えていた高木安夫実践において、高木氏が「課題を抱えた子ども」たちに対して発達課題を共有する仲間関係にとどまることなく、それぞれの子どもたちに多様な集団を保障する実践を展開していたことに関して、十分には意識化できていなかったことは惜しまれる。

「課題を抱えた子ども」たちの苦悩に共感することの困難であることへの問題意識をもちながら、「2005 基調提案」⁸において、京生研は「課題を抱えた子ども」たちの苦悩が思春期葛藤に由来するものではなく、乳幼児期からの発達疎外が複雑に絡み合った末の苦悩ではないかという仮説を提起するに至る。この時、彼ら／彼女らは、自らが何によって苦悩させられているか明確に意識できないからこそ余計に苦しむことになることとされた。こうした子どもたちに対し、「ケアと応答の関係」を構築していくと同時に、彼ら／彼女らが「誰」あるいは「何」と闘うべきなのかを意識化させていく方向で対話を展開していく必要があることを、「2005 基調提案」は提起する⁹。

以上のように「2001 基調提案」から「2005 基調提案」で提起された子ども分析や実践構想の視点は、「2006 基調提案」¹⁰において中間的な総括がなされる。ここでは、「課題を抱えた子ども」たちがよりいっそう排除されたり、指導の対象外とされたりする状況が進行していると同時に、学校全体において子どもたちや教職員への管理主義的統制が進行しているなかで、改めて「誰一人として排除しない」実践を一貫して追求していくための初期指導の視点や職場づくりの視点が提起される。

この中間的な総括をふまえて、「2007 基調提案」¹¹において京生研は「共闘的指導」を今まで以上に意識的に追求し始めることになる。この「2007 基調提案」は「2001 基調提案」にも比すべき京生研の思想と実践の深まりを示したものとしての意義をそなえていると思われる。ここで節を改めて、「2007 基調提案」を少し検討してみたい¹²。

8 「重い発達課題を背負った子どもの指導と職場づくり」『Kの世界』第45号、2005年夏、7-12頁所収参照。

9 この提起はその後、高木安夫氏が隆信という子どもに「俺か過去か」と迫り、また「100か0か」という意識を乗り越えさせようとする実践に結実していくことになる。この点については、本稿の2-(2)で改めて言及する。

10 「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」『Kの世界』第48号、2006年夏、7-13頁所収参照。

11 「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」『Kの世界』第53号、2007年夏、3-10頁所収参照。

12 「2007 基調提案」については、註2で示した拙論においてすでに考察しているが、ここでは「共闘的指導」の具体的在り様及び「2008 基調提案」への接続という観点から考察を加えてみたい。

2. 「共闘」する集団を育てる指導の視点

(1) 「共闘的指導」の強調

「2007 基調提案」のタイトルにも掲げられている「共生関係」の内実について、「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あったりする方へと歩いていく関係」として構想されていることを、筆者は以前に明らかにした¹³。こうした関係を形成されずにきた子どもたちは、乳幼児期、少年期、前思春期の全ての課題を重層的に背負わされた子どもたちであり、「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」としての言葉の未発達な存在であった。

「共生関係を形成されずにきた子ども」の典型として言及された高木安夫実践における隆信と中川拓也実践におけるA男に共通する現象として興味深いのは、いずれの子どもとも教師との一対一の関係の構築が困難であり、したがって「ケアと応答の関係」を教師—子どもの関係に閉じ込めることが事実上不可能であったということである。

ここで、高木氏が取り組んだ「直線的關係（教師—子ども関係のこと；引用者註）を越える実践」の順次性について、「2007 基調提案」に依拠するならば次のように整理することができる。すなわち、①「課題を抱えた子ども」からの攻撃的な呼びかけに対し、「傷つかない見本」として子どもたちの前に立つ、②侵害しない教師として立ち現れる、③もっとも困難な「課題を抱えた子ども」以外の子どもが起こすトラブルに対して具体的な分析と方針を提示し、そのトラブルを解決していくことで、子どもたちから、とりわけ「適応層」に眠るリーダーたちからの信頼と教師の指導に対する合意を獲得していくとともに、安全で安心できる場としての学級を確立していく、④そうした関係に依拠しながら、最も困難な「課題を抱えた子ども」の課題に迫っていく、⑤最も困難な「課題を抱えた子ども」は、その子一人では抱えきれない苦悩があり、彼ら／彼女らをそうした状況へと追い詰め、抵抗することが困難なほどに抑圧の力が作用していることを分析し、その力を乗り越える（＝自立する）方向に向かって「共闘的指導」を展開していく、という筋道である¹⁴。

¹³ 前掲拙論、『Kの世界』2007 夏の特号所収、44 頁（あるいは『Kの世界』第 53 号、16 頁）。

¹⁴ 「2007 基調提案」『Kの世界』第 53 号、6-10 頁参照。

(2) 「共闘」する集団を育てる視点

「2007 基調提案」は、「課題を抱えた子ども」に対する「共闘的指導」を展開するにあたって、彼ら／彼女らの自立への闘いに「共闘」しうる集団の存在が必要不可欠であることを示した。こうした集団を育てるにあたって、「2007 基調提案」は、「課題を抱えた子ども」たちがつくる関係性（横軸）への分析と彼ら／彼女らの生育史（縦軸）への分析とを重ね合わせながらも、発達課題を共有した子どもたち同士や類似した家庭的背景の子どもたち同士による集団の形成にはこだわらない。むしろ、教師と「課題を抱えた子ども」との一对一の関係では成立しない対話が、彼ら／彼女らが友だちになりたいと願っている子どもが媒介となることで成立するという事実 に依拠した集団を彼ら／彼女らに保障しようとしていく。高木実践における「隆信研究会」等はその典型であろう。

そのような集団を前提にしつつ、「共闘的指導」の重要な視点として、「課題を抱えた子ども」たちの自己決定を支えていくことが目指される。「俺か過去か」と迫り、隆信に自らに苦悩を背負い込ませている経験を言語化させることでその苦悩の源泉を見つめさせたり、隆信をして「100か0か」の思考及び行動の様式に陥らせる彼の弱さを指摘し、それを乗り越えていく筋道を提起して、彼にそれを自らの意志で選びとらせようとする場面はその典型であろう。「共闘的指導」にあつては、「課題を抱えた子ども」を苦悩させる何モノかへの明確な分析に依拠しながら、それを彼ら／彼女ら自身にも意識化させ、乗り越える筋道を自己決定させていくことが、重要なポイントとなるのである。

翻って「2008 基調提案」との対話を再開しようとしたとき、中川氏の苦悩の源泉が改めて浮かび上がる。中川氏はA男自身が何によって苦しめられているのか明確に分析することが十分にはできず、それだからこそ、A男とともに苦しむことになった。その結果として、A男の自立への闘いに明確な方針を提起できないことともなったのである。

しかしながら中川氏は、A男と出会った中2の一年間にあつては、苦闘しながらも、サッカー部や体育大会等への指導過程のなかで、「共闘的指導」を展開できていたはずである。にもかかわらず、なぜ中3のある時期以降、「共闘的指導」の展開は挫折させられてしまったのか。その問いは、「2008 基調提案」を私たちが引き受け、さらに発展させていく上での最重要の課題である。

以下では、この問題意識に基づいて、「2008 基調提案」との対話を試みてみよう。

3. 子どもの苦悩の源泉への接近

(1) 「It (物)」として扱われた経験という分析の妥当性

A男の暴力の意味を十分には分析することのできなかつた中川氏の苦悩に寄り添いながら、「2008 基調提案」は、A男の暴力の背後に「It (物)」として扱われた経験を見ようとする。この見方は、2007 年度の近畿地区学校の基調提案のなかで、幼児期においてネグレクトの環境を生きた子どもに刻み込まれた経験として提起されたものである¹⁵。確かに、中川氏の目の前で振るわれたA男の暴力は、他者をまるで物のように扱った行為として見ることも可能であり、その行為をすでに彼自身が知っている、つまり自らに対して行われた行為であると分析することは妥当性を十分に持つであろう。

しかしながら、A男はサッカー部での活動や体育大会等に向けた学級の取り組みにおける中川氏の粘り強い指導のなかで、中川氏はもちろん部活や学級の仲間たちと互いに人として関わり合おうとしていたことを思い起こそう。A男は常に「It (物)」として扱われた経験に支配されていたわけではないのである。

そうであるならば、なぜ中3のこの時期にその経験に支配されたように見えたのか、なぜ彼は再び言葉を失い、暴力性を前面に出さざるをえなかつたのかをこそ徹底的に問うべきではないだろうか。さもなければ、被害体験の想起というA男に対する縦軸の分析の前に、その時点での横軸の分析が力を失ってしまうことになりかねないのではないだろうか。

(2) 「環状島」というたとえ

精神科の医師としてトラウマ被害者の回復支援に従事し、医療人類学者としてトラウマについての社会・文化的な研究を行っている宮地尚子氏が、トラウマのことを語る上で「環状島」というモデルを仮説的に提起している。ここで宮地氏の提起に依拠しながら、その「環状島」というモデルについて整理してみたい¹⁶。

まず、カルデラのような形をした、海に浮かぶ島を思い描いてほしい。その島の中心には「内海」があり、それを取り囲むように尾根へとつながる斜面（「内斜面」）

¹⁵ 2007 年度近畿地区学校基調提案「他者との信頼関係を経験してこなかつた子どもとどう向き合うか—改めて『人間に対する基本的信頼』を紡ぎ直す』『Kの世界』第 56 号、2008 年春、20-25 頁所収、特に 21 頁参照。

¹⁶ 宮地尚子『環状島＝トラウマの地政学』みすず書房、2007 年。本稿では特に「トラウマについて語るということ」(1-18 頁)、「複数の環状島」(63-84 頁)、「複数のイシュー化と複合的アイデンティティ」(85-107 頁)、「加害者はどこにいるのか」(151-168 頁)を参照している。

とその尾根から「外海」へとつながる斜面（「外斜面」）によって、「環状島」は形成される。「内海」に近づけば近づくほど、声を挙げる力を奪われていくが、「内海」に沈む／沈みゆくものを直接に手を引いて助けるべく「内斜面」に立つ者がその問題の当事者であり、「仲間」である。また「外斜面」に立つ者は、当事者ではないがその問題に関心をもつ「味方」である。「外海」に漂う者はその問題に無関心な者である。「内海」の中心地（＝「ゼロ地点」）の真上に加害者はかつていたが、被害者にとって加害者は今もそこに「いる」。

宮地氏によれば、たとえば女性に対するセクシャル・ハラスメントは女性差別や労働権の侵害等の複数の観点から問題化（＝イシュー化）することが可能であるが、そのイシュー化に応じたそれぞれの「環状島」を描くこともまた可能である。この時、女性差別をイシュー化した「環状島」と労働権の侵害をイシュー化した「環状島」とでは、「内斜面」と「外斜面」に立つ者は異なってくる。すなわち、当事者と非当事者、「仲間」と「味方」に誰がどのように位置するのかは、何を問題として設定するかによって変わってくるのである。

以上のような「環状島」という視点から「2008 基調提案」で取り上げられた中川実践を見つめ直すならば、次のように言うことができよう。

中2の頃のサッカー部でのトラブルや体育大会等での取り組みの過程におけるトラブルについて、A男の行動を左右する「ゼロ地点」に何が潜んでいるのかは明らかにならないまでも、中川氏やサッカー部員や学級の仲間たちがそれぞれ「内斜面」「外斜面」に位置づくことで彼の声を引き出し、問題の解決に向けて彼の行為を支えていくことができていた。

しかしながら、中3になって、他のクラブとのいさかいを起こし始めた頃になって、それまで「内斜面」や「外斜面」に位置していた者たちは、目の前のA男の行為を問題化することができなかった。この時、彼の行為に関する「環状島」のほとんどは「海」に沈み、「内斜面」に位置していた者も「外斜面」あるいは「外海」へと投げ出され、その結果としてA男の声を奪うことにつながってしまったのではないか。この時、A男の眼には今まで「仲間」（＝「内斜面」に立つ者）だと思っていた存在が実は「よそ者」（＝「外斜面」に立つ者）に過ぎない者として映るようになり、結果として裏切られ感を抱いて（「よそ者」は今も「味方」であるにもかかわらず）、自らつながりを断ってしまおうとしたのではないだろうか¹⁷。

17 ここでの仮説的な分析は、ある問題の当事者と支援者との関係に関する宮地氏の分析に示唆をえている。同上書、85-107頁参照。

この時、中川氏を始めとした「よそ者」として認識された者たちが作戦会議の場をもち、今現在、A男がどのような問題であがっているのか、彼が何と闘おうとしているのかについて話し合う場をもっていたならばどうであつたらうか。また、自分たちはA男にとって「よそ者」に過ぎないとしても「味方」であることを彼に納得してもらうためにはどんな取り組みが必要であるのかを話し合っていたらどうであつたらうか。これらのことを通して、何にこそ闘いを挑むべきかについて、A男の自己決定を迫り、彼が選択した行動を「味方」として支えていくことができれば、彼は自立への道を歩み始めていたかもしれないのではないだろうか。

(3) 課題としての「共闘」する集団の明確化とその形成

上述したようなA男をめぐる考察がある程度の妥当性をもつならば、中川氏をして自らの実践に強い後悔を味わせている源として、A男の苦悩の源泉に何があつたのかを読みきれなかったことに全てを帰すことには慎重である必要があろう。A男を激しい暴力へと突き動かした何モノかによって、その時点までは「仲間」や「味方」としての関係を構築できていたはずの中川氏たちがA男に「よそ者」として認識されてしまっただけでなく、「仲間」や「味方」になる可能性をもった者同士がバラバラになり、A男の自立を支える「共闘」する集団として再結集することができなかつたことこそが、中川氏の苦悩を呼び寄せてしまったといえるのではないだろうか。

ここ数年、容易には共感し難いほどの困難な「課題を抱えた子ども」たちと共に生きるための苦闘が報告されている私たち京生研にとって、「課題を抱えた子ども」の自立をめぐる闘いに「共闘」する集団を育てていくことは、まさに共通の課題である。

「共闘」を可能とする問題設定(=イシュー化)の仕方と、それに付随した「仲間」や「味方」の組織の仕方の探求を、「2008 基調提案」は私たちに呼びかけているのである。

おわりに

ある子どもの「味方であり続ける」ことは、その子を「守り続ける」ということと同義ではないということ、私は京生研から学んできた。どんなことがあつても「味方であり続ける」ということは子どもの自立への闘いを支え続けるということであり、そのことは彼ら／彼女らにとっての当面ないしは本来の「敵」は何なのかを明確にしうる分析の力を磨いていくと同時に、「味方」であり続けるための「共闘」する集団をどのように構想し、組織していくか、その具体的な在り様が問われているのだ—私

は京生研からそう学んできたのだということを、「2008 基調提案」と対話することを通して、改めて自覚することができた。

この自覚をしっかりと胸に抱きながら、京生研の実践との対話をこれからも進めていく決意を再確認して、この小論を閉じたい。