

「みんなはひとりのために・ひとりはみんなのために」

～「K（最も重い課題をかかえた子ども）」との共生をめざす学級集団づくりと学校づくり～

基調提案構成

はじめに

1. 「共感」「共闘」「共生」の再定義
 2. 「K」との共生をめざす学級集団づくり
 3. 実践の自由を広げる職場づくりとすべての子どものための学校づくり
- おわりに

追加

1. 補注（文責者による個人的覚書）
2. 大会の論議に関わって

はじめに

○タイトルについて

この経済不況下、「五重の排除」によって「すべり台社会」から滑落し、生存権までも剥奪される人たちが急増している。なんとか踏みとどまっている人たちも、生活の維持に精一杯で、排除される人たちへの持続的関心は薄らいでいく。しかし、いま最も困っている人を捨て置いて民主主義をめざすことはできない。

貧困は子どもを直撃する。学級の中で行き（生き）暮れている「K」は、その「問題性」ゆえに真っ先に「教育課程から排除」され、排除の多重化によって「自分自身からも排除」され、生きる上での「意欲の貧困」状態になる（湯浅誠『反貧困』、2008年、岩波新書、参照）^{補注(1)}。

そんな彼ら・彼女らを放置することはできない。「ひとりはみんなのために、みんなはひとりのために」は色あせぬ民主的集団のイメージだが、その「ひとり」と「みんな」を入れ替え、「みんなはひとりのために」を先置きするのは、上記の状況把握からである。そして、私たち京生研の15年間の持続テーマ「『K』を軸にする集団づくり」は、排除に対抗する「反貧困」の教育という現代的意義をもつ実践である⁽²⁾。

もちろん、「ひとりはみんなのために」も同時に追求しなければならない。「K」をも含む一人ひとりが他者のことに関心を持ち、自分も含む「みんな」の幸福追求に向かうこと、すなわち、一人ひとりが、自分をも含めた「みんな」のために行動できるようにしていくこと、それが民主的学級集団づくりである。それは「個人指導と集団指導の統一」によって実現できる世界である。

○今年度基調のねらい

それは、15年間の実践研究の到達点と課題の提示である。到達点を一言すれば、重い課題を背負わされた子どもたちの増加と課題の多重化・深刻化とともに、彼らをつぎつぎと排除してしまう「生徒指導体制」浸透の中で、最も重い課題をかかえた「K」を軸にする集団づくりの必要性がいよいよ明確になってきたことである。一人の排除はつぎの排除を生み、子ども世界をも「すべり台社会」にしてしまう。いや、競争と選別による学校社会のサバイバル化（「すべり台社会」化）が、私たちの対抗にもかかわらず、今の多重排除社会に連なっているともいえる。

民主主義社会は弱者を排除しない。それをめざす集団づくりは「『K』を軸にする」ことなしには成立しない。だが、それを掲げてきた私たちの実践の中に、軸をなくした閉塞状態に陥っている傾向はないだろうか。時間的には「遠い見通し」の喪失として、空間的には「学校づくり」への広がりなさとして。極言すれば「その日暮らし」と「その場しのぎ」の傾向として。

そこで今年度は、自戒を込めて、このテーマの必要性を再確認し、その追求のための**個人指導における「共感(的指導)」「共闘(的指導)」「共生(的指導)」を再吟味**した上で、個人指導と同時に展開すべき**集団指導の課題**と、これ(個人指導と集団指導の統一……学級集団づくり)とともに進めるべき**学校づくりの課題**とを、重点的に提起したい。これは、1994年以來の基調が「個人指導に傾斜してきた」と述べた『2006年基調』を受け止めてのことである⁽³⁾⁽⁴⁾。

1. 「共感」「共闘」「共生」の再定義

—なぜ、なにによって「K」を特定するか—

「K」への個人指導は「K」の特定から始まる。学級(学校)の全ての子どもたちの発達に責任を負う私たちが、なぜ「K」を特定して実践するかは「はじめに」で触れた。さらに付け加えれば、発達課題や抱える問題に差異のある子どもたちを形式的平等で扱うことは差異の拡大になる。子どもたちの発達保障を実質的平等に追求するからこそ「K」の特定が必要になるのである。だが、課題の差異は決定的ではない。差異の根っこに共通の要因がある。「K」はすべての子どもたちの中の「K」なのである。また、彼の課題は「最も重い」がゆえに短時日で克服できるものではない。「その日暮らし」「その場しのぎ」に閉塞しない時空の軸をもった実践、広く長く腰を据えた実践のためにも特定する必要がある。

「なにによって」は「なぜ」と関わる。「K」は、学校や子ども集団から排除されてきた子どもである。そして、そこでの人間不信から行動を暴力的に表出したり自己に閉じこもったりしている子どもである。あるいは、今のままでは真っ先に学校や子ども集団から、さらには地域や家庭からも排除されてしまう子どもである。その意味では最も緊急性を帯びながら最も長い取り組みを要する子どもである。私たちは一人ひとりの子どもの分析から、この「K」を特定する。それには実践思想をかけた決意と、経験と学習によって磨かれた洞察力が必要である。実践思想とは民主的集団づくり、すなわち「『K』を軸にする集団づくり」であり、決意とは、それを貫く意志である。「K」の特定間違いは、実践を中途で行き詰らせることもある。私たちは絶えざる自己検証と相互検証によって「特定」への洞察力を磨かなければならない。

—共感(的指導)—

「共感」には「子ども理解」が必須である。そのためには、「K」を、発達過程の中でいま自己形成しつつあるのだとみる確信と、確信から生まれる寛容の心が必要である。この寛(ひろ)い心で子どもの「縦糸・横糸」を長い過程(時)と広い関係(空)の中で分析し、その行動を「そうせざるを得ない」苦悩の表現と理解し、「行動は支持できないが気持ちはわかる」という応答のメッセージをつづけることによって、「この先生は俺のことを分かってくれる」と思われるような他者(共感的他者=共存的他者)として彼の内面に取り込まれ、住みついていくこと、これが「共感」の過程である。問題行動への不支持を伝えることが必要なのは、彼自身が今の自分を肯定していないからである。今の自

分を何とかしたいと、無自覚であっても願っているはずだからである。共感的指導とは、教師が彼に受け入れられながら、この無自覚な願いを自覚的なものへと覚醒させ、彼の自分づくり（これまでの自分を解体して新しい自分をつくっていく過程）を導き出すことだと言える。彼の中に「もう一人の自分」を生み出し、育て、自覚化させていく指導である⁽⁵⁾。

— 共闘 (的指導) —

京生研元代表、亡き近藤郁夫氏は「『説得・納得』から『相互批判・相互援助』が、共闘から共生への飛躍の契機」と述べた。（『Kの世界』第7号への寄稿「共感・共闘・共生のダイナミズム—基調提案を読んで」）

この「説得」には、教師が「K」の「もう一人の自分」に向けてつき出す「要求」が含まれる。自立を求める「K」の「もう一人の自分」の願いを教師が受け止め、それを「要求（こうなってほしいという願い）」として「K」に提示し、納得を導き、「K」の自分づくりの闘いを援助することで彼と共闘するのである。

この共闘は実践的にはどうイメージできるか。『1994年基調』では、後野実践でのA男への「毅然とした要求」の場面を、また藤木実践では秀幸に「自分の障害を覚悟して生きろ」と迫りながら、その障害によるつらい経験をクラスに語ることを要求し秀幸がそれを決意していく場面を、共闘への契機として描いた。『2007年基調』引用の高木実践には、暴力事件で指導中の教師に対する隆信の荒々しい態度の理由を「俺か、過去か」と問いつめ、隆信が小学時代のつらい経験を語り出す場面がある。そして、その苦悩を学級のみんなに知ってもらうことを約束して指導を終える。

これらには3つの共通点がある。

- ① 共感的指導に裏打ちされた教師の「迫り（要求）」がある。これが、それまでとは違う「K」の応答をつくりだしている⁽⁶⁾。
- ② 「K」の苦悩が学級集団に開かれ、それが程度の差はあれ自分たちのもっている苦悩でもあることに気づかされ（苦悩の共有）、その引き受け、乗り越えに対しての相互援助・相互批判の指導が始まる。
- ③ 「K」を支え、彼と学級をつなぐ仲間やグループが存在する⁽⁷⁾。

— 小学校実践での「共闘」 —⁽⁸⁾

このような「共闘的指導」は、小学校実践においても展開できるだろうか。

まず言えることは、発達課題が少年期としての友だちづくり、それを通しての行動的自立であるならば、その自立をうながす指導は子ども集団の中でこそ展開すべきである。とすれば、「K」の指導は集団の場での比重が増し、そこで起こるさまざまトラブルに応じて個人指導を導入するというのが実践の基本になる。

もっとも、『新版（小学校編）』は「個人指導と集団指導」の部分で次のようにも述べている。

「個人指導に取り組む場合、教師は、人間というものは、自己実現を追求するものであるという確信に立つことである。この確信に立ってこそ、…(略)…自己実現を求めている『もう一人の自分』を発見し、子どもの行動を見通すことができるのであり、かれを共感的に受容し、彼の自己実現のたたかいに共闘することができるようになるのである。」（『新版（中学校編）』にも同様の記述がある。）

これによれば、「共闘」とは子どもの「自己実現のたたかひ」を共にすることであり、それは、どんな人間も自己実現を追求するものだという「確信」に立ってこそ可能なのである。だから、「もう

一人の自分」とは、子どもが意識しているかどうかにかかわらず、子どもの真の願いとして教師が確信していくものだといえる。

『全生研50回大会紀要』所収の京生研実践でいえば、「カメ」になるA男はカメになりたいわけではない（都築実践）、原田君はトラブルを起こしたいわけではない（岩本実践）、K男は「俺なんか、死んだらええんやろ！」などという言葉を出したいわけではない（藤原実践）。

A男はみんなと一緒にサッカーを楽しみたいし、ソーラン節を友だちに教えたり、紙飛行機大会実行委員長として、ねうちのある自己を実現したいのだ。原田君は困っているときに困っていると言えるようになりたいし、運動会の踊りを一生懸命踊れる自己を実現し、それを母親にも認めてほしいのだ。K男はみんなから嫌われない自分になりたいのだし、母に迷惑をかけない自己を実現したいのだ。つまり、A男も原田君もK男も、今とは違う自己実現を求めているのである。そして、3人の教師は彼らの願いを確信できたからこそ彼らに共闘できたのである。

—共生（的指導）—

「共生的指導」とそれがつくりだす「共生的関係」は、今の学校での教師—生徒関係では実現できないと考えられる⁽⁹⁾。それは、学級集団づくりの最終段階として構想された「後期的段階」のように、遥かな遠い見通しかもしれない。しかし、「後期的段階」は時の政治社会構造に規定されるが、人と人の関係はそれほどには規定されない。今でも人として互いに侵害し合わずに生きることは可能である。「共生的関係」は「後期的段階」とは違って学校システムを越境すれば今でも実現可能である。その一つの現実態として卒業生たちとの共生的世界をつくる試みがある⁽¹⁰⁾。それは、20年前にすでに「共生の世界」が孕まれていたこと、意識的にそれを孕んだ実践世界であったからこそ、今になっても、現実態としての「共生の世界」が可能であることを示している。これは、20年後の子どもたち特に「K」たちが、社会的自立の過程に入っているであろう地点から今を照射して、今何をなすべきか考えようという示唆である。

2. 「K」との共生をめざす学級集団づくり

15年間の基調をトータルに見ると、「課題を抱えた生徒への個人指導に傾斜してきた」面があるのは否めない。しかし、「傾斜」はしてきたかもしれないが、集団指導の大切さは『1994年基調』以来毎年のように提起されてきた。だから、軽視してきたわけではないが、「傾斜」の是正のために、ここであらためて集団指導を重視し、その大切さを提起したい。

1) 個人指導と集団指導を統一的に展開することの再確認

「個人指導と集団指導の統一的展開」は、全生研基調や『新版』のそれを、私たち課題に引き寄せて『1994年京生研基調』に組み込まれた⁽¹¹⁾。

個人指導のねらいは「K」の個人的自立をはげましながら彼に集団への参加をうながしていくことである。そのさい、「K」が集団に参加しにくいのは、「K」の個人的自立の弱さのせいだけではない。集団にも原因がある。異質を排除する集団の非民主性。京生研基調の言葉（2001年基調「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」）で言えば、「中間層の変質」「異質排除の思想性」である⁽¹²⁾。すなわち、「K」に集団への参加をうながす個人指導は、その一方に集団の非民主性を変革する集団指導が必要になる。そのとき「K」の存在が集団指導の切り口となり「軸」になる。「K」の存在、

その行動の裏にある彼の苦しみが問題提起となり、苦しみ共有が理解され、その乗り越えに向け学級集団として「K」の自立過程に協働することが、自らの内なる「排除の思想」を克服していくことになる。「みんなはひとりのために」の実現である。

この集団指導はどのように展開すべきか。まず、その課題を『新版』に依拠して確認する。

2) 集団指導を展開していく上での課題⁽¹³⁾

—小学校—

『新版(小学校編)』では、「班づくり」の「新しい展開」の一つとして「学級内クラブ」を挙げた。これは、今や京生研の小学校実践でかなり取り入れられている。後述の細田実践がその典型だが、都築実践の「カメ」になるA男も「ビーズクラブ」や「折り紙クラブ」の輪の中にいる。岩本実践の原田君は「理科遊びクラブ」をつくる。藤原実践のK男は「ダンゴ虫レース」という学級遊びで活躍する。いわば男子の遊びクラブである。また、リーダーとの「個別的接近」では、「課題をもつ仲間への共感・共闘を教えること」を挙げたが、これは『1994年基調』以前から京生研も重視してきた⁽¹⁴⁾。

—中学校—

一方、『新版(中学校編)』では、「問題状況にある生徒」への取り組み課題を三つ挙げているが、それらはこの間の京生研の追求課題と同じである。それは「個人指導と集団指導の統一」の方法を示すものである。すなわち、

- ① 「K」への個人指導。
- ② 子どもたちの「K」への関わりをつくりだす指導。
- ③ 「K」を軸とする学級集団づくりの展開。

「『K』を軸とする集団づくり」の展開のためには、二つ目の課題、「K」に関わる子どもたちの出現が不可欠である。それは「居場所づくり」とも言える。居場所は一人ではできない。それは、安心できる人間関係としての居場所である。「K」のトラブルの指導も、そのままでは「変わったヤツ」「わからんヤツ」として排除されてしまう「K」を、理解できる「仲間」として学級に位置づける居場所づくりである。これなしには集団指導は展開できない。そこで、今回は、集団指導の契機になる「居場所づくり」（「トラブル指導」）のモデルを最近の京生研小学校実践から取り上げる。

3) 「K」への関わりをつくり出す指導

A. 細田実践の「学級内クラブ」

『Kの世界』での細田俊史さんの「連載」（「2007夏の特別号」に一挙掲載）は、教師としての自分づくりと子どものための学級づくり・学校づくりとが誠実なトーンで綴られた記録である。

その学級づくりの一番の特色は「学級内クラブ」。それは、現実の子どもを前にしてどうしても必要な実践形態として導入されたものである。必要の裏には、子どもたちの要求を大切にしながら実践をすすめたいという真摯な態度がある。「学級内クラブ」は、子どもたち自身の興味や関心に基づくものであり、教師の役割は、その興味や関心に開かれた目と心を持ち、これを具体化させることである⁽¹⁵⁾。

今回の基調は、「みんなはひとりのために」を強調する。実践では、これはトラブルの指導をとおして追求されることが多い。だが、細田実践にはその具体的な場面はほとんど描かれていない。たとえば、M小学校での実践で、交わるちからの未成熟なTちゃんら3人の起こすトラブルを取り上げての指導場面は描かれていない。それには次の事情があると思われる。

トラブル指導のねらいは、そのトラブルの理由を教師が知り、他の子どもたちも知ることである。だが、小学校低・中学年の子どもや少年期を経過していない子どもたちは、なかなか理由を言語化することが難しい。だから、教師が理由を解説し、その補充と意味づけによってそれを当事者にも他の子どもにも理解できるものに変換していくことが実践の中身になる。

しかし、子ども理解は、トラブルを通してだけではない。彼がトラブらないとき、いやむしろ、彼が生き生きと活動できる時と場を見つけ、それを学級内に持ち込むことで彼への肯定的理解を広げることができる。その意味では、学級内クラブは、Tちゃんらの居場所づくりであるとともに、彼らを学級の子どもたちに理解させていく場でもある。トラブル指導が、「K」の一見否定的で理解し難い行動、そのままでは排除の意識を生む行動の中に、彼への肯定的理解をつくり出す指導であるのに対して、学級内クラブは、「K」をその肯定的な姿のまま理解させていく取り組みだといえる。それはまた、トラブル指導が「K」に自分自身を理解させていく指導であるのと同様に、「K」自身に、トラブらない自己、自信をもっていい自己（信じていい自己）を確かめさせていく取り組みでもある。

やがてTちゃんら3人は、学級活動でも必要な存在として役割を担い活躍する。「1学期の頃、3人で邪魔ばかりしていたのと比べると大きな成長だった。」「自分が生かされる場所があればTちゃんもKもSも活動に参加し自分の役割を果たすために頑張れるんだということを実感できた年間だった。」

学級内クラブを通して学級に居場所をもった3人は、それを根拠地にした学級活動を通して、「ひとはみんなのために」の世界に入ることができたのである。

先の「興味や関心にかかれた目と心を持ち」に関わって印象的な場面が「連載4」にある。「一人ぼっちのヒサシ」の「虫」の場面。5年生のヒサシは「クラスの中で最も低く扱われて」いる子であった。細田さんは「対等な友人関係の中に入れてやりたい」と、その機会を待っていた。5月末の「全校草取り」のとき、ヒサシが「先生、幼虫見つけた！」と「うれしそうな顔」でやってくる。「(草取りの途中になんで虫取りをしてるんだ。)と思ったが、『お、いいもの見つけたなあ。どこで見つけた?』と言った。ヒサシは、一緒に見つけたヤスオとニコニコしながら幼虫を見つけた場所に連れて行ってくれた。その後、『教室で飼ったら?』という『うん!』とうれしそうに返事をした。」やがて、一人だったヒサシは「ヒサシ達」になり、「生き物クラブ係」になり「スライムクラブ」になり、「ヒサシグループ」を形成していった。

6年になってからヒサシは語る。3年でいじめにあつたが、親にも言わず耐え、以来、クラスの中では「自分を出さないように息を潜めるように」過ごしていた、と。息(生き)苦しかったヒサシは「虫」で息を吹き返した。「草取りの途中に何で虫取りをしてるんだ」と「思った」が、実際には「いいもの見つけたなあ」と応答した細田さんの対応が、ヒサシを生き返らせたのである。硬い生徒指導体制と形式的平等主義に緊縛された感性のままでは、生き生きとしたヒサシに出会うことはできない。子どもたちの「うれしそうな顔と声」に感応できる実践思想と洞察力をもちたい。そういう教師に子

どもは「虫」を見せにくる。虫が香りに誘引されるように、子ども、とりわけ苦しんでいる子どもは、教師の目と心をかぎわけのたろう。

B. トラブルの指導を通した子ども理解と学級への媒介

課題を抱えた子どものトラブル指導の眼目は、そのままでは理解できない行動をするヤツとして学級集団から排除されてしまう流れに抗して、彼の行動には彼なりの理由があることを理解させ、彼を排除しない関係性をつくることにある。そして、彼への理解をさらに深める中で、その理由の裏にある彼の生き苦しさ（息苦しさ）をとらえ、それは自分たちも抱えている苦しさなのだ他の子どもたちに気づかせていくことにある。理由は探索されることによって生き苦しさとして共有される。このように教師の理解をトラブルの当事者たちや学級成員に教師が媒介し広め共有させることで、集団指導の契機がつけられる。

矢野紀子実践記録「A君が仲間を見つけるまで」（『K』の世界51号、2007冬）

3年生では集団からはずれた行動をとって叱られ、4年生では遊んでいる子たちとトラブルを続出させ、引き継ぎで「ADHDに近い感じの子で……」と言われたA君を、矢野さんは5年生で担任する。A君は身辺的自立もままならず、それゆえ交わるちからの未熟さから周囲と日常的にトラブってしまう子である。具体的なトラブル指導というより、トラブル丸ごとの指導である。

矢野さんは「いつものやり方」で実践を進める。それは、「1、A君に近づく（要求・願いを聞く…何がしたいの？何がいやなの？）。彼を理解する。彼と話を（こちらの要求・願いを話す—これだけはやめて、これだけはして。できる約束をする—じゃあ、ここまではやる、これはやめる。そして約束の質を向上させていく）。2、学級集団の中に、彼の居場所をつくる…学級全体への指導、彼を守るリーダーの指導。」の「二本柱」。

最初の約束は、「すねる」という表出行動を受け入れた上で、「私が見えるところですねといってくれる？」という依頼（要求）によるものだが、文字通りA君がすねてもいい居場所づくりでもある。A君は納得して約束する。それは一見ささやかではあっても、A君の新たな行動の決意であり、その意味では共働的指導の初めである。一方、学級の子どもたちには、A君のこれまでと今とを語りA君理解を広めるとともに、具体的な対応の仕方を教える⁽¹⁶⁾。

5、6年の学級の取り組みの中でA君はしだいに個人的自立をすすめ、6年になると修学旅行の班で班内互選による班長になり張り切って仕事をやり遂げる。9月の運動会、運動の嫌いなA君が、「学級対抗リレーで一生懸命走る姿には、確かに、“学級の一人としてがんばる”という気持ちが表れていた。」

すなわち、「みんなはA君（ひとり）のために」から「A君（ひとり）はみんなのために」への成長が実現されたのである。

都築一郎実践記録「『カメ』になるA男のこと」（『K』の世界55号、2008冬）

A男もトラブルを多発し、職員室に連れてこられると「腕と足を折り曲げ、床にへばりつくようにして泣く「カメ」になる子である。10月、「カメ」になる日が続く。

「このごろ、よくすねたり、カメになったりしてるけど、どんな気持ちになるのや。」「イライラすると腹が苦しくなる。」

「そんなときにカメになりたくなるのか。」 「うん。」

「そうか。そうしたらこうしよう。苦しくなったときはカメになってもいいで。苦しくなくなるまでカメのままでもかまへんで。気持ちが落ち着いたらカメからもどつたらいいから。」 「うん。」

「先生はA男が苦しくなるということはわかったけど、クラスのみんなは、そんなこと知らないなあ。A男が苦しくなったらカメになるということをみんなに話してもいいか。」 「いいで。」

その日の終わりの会で、都築さんは「大事な話があります」と切り出して、A男がカメになる時の気持ちを話し、その気持ちへの共感をうながし、A男を見守ってくれるよう要望する。そして、A男と交わした約束、「イライラした時も教室は出ない。先生もクラスのみんなも心配するから。」 「人の机を足で押ししたりするなど、迷惑になることはやめる。暴力をふるうことは認めない。」への協力を要請する。ここでも表出行動を受容した上での約束（教師の要求）が交わされる。

子どもたちは真剣に聞き、自分たちも含めたイライラした気持ちの静め方などを交流した。これ以後3年生の終わりまで、A男はすねることはあってもカメになることはなくなる。4年生の2学期には運動会の踊りをM男に教える役になったり、班対抗紙飛行機大会の実行委員長に立候補して折り方を女子などに教えたりし、「そんな時のA男は生き生きしている」と記録は結ばれる。先のA君同様、A男も「みんなのために」必要な存在になったのである。

中学校実践についてはこれまでの基調でかなり紹介されてきたので省略。

また、上のA君やA男の表出行動は、すねて自閉的になる傾向が強いが、今日、暴力的に行動を表出する子もいる。そのような行動は理由が何であれ容認できない。「行動は認めないが気持ちはわかる」を基本にしたトラブル指導が必要であり、これについては高木実践や中川実践を通してこれまでの基調で言及されてきた。さらに『2006年基調』が紹介した滝田実践では、軽度発達障害を抱え暴力的にしか自己を表出できない剛史に対して、それまでの緩やかな指導・対応を批判的に乗り越え、学校づくりや親との共闘関係づくりを通して剛史の変容を生み出している。いずれも、暴力的にトラブルを噴出する子どもに「真に共感する」とはどのようなことなのかを示唆している。

3. 実践の自由を広げる職場づくりと、すべての子どものための学校づくり

「ゼロ・トレランス」に代表されるような排除の傾向が強まる中、私たちの追求する「『K』を軸とする集団づくり」のためには、「どんな子どもも排除しない学校づくり」、その基盤となる職場づくりを、自らの実践課題として日常的・意識的・重点的に展開していく必要がある。ただ、職場づくりは、それぞれの職場状況、子ども状況、地域状況を分析しながら、長い見通しをもって進めていく必要があるので、ここでは基本的なことをいくつか提起したい。

1) 職場づくりの基本的立脚点

① 仲間の分散化に抗して、より強い自覚の覚醒を

職場づくりは私たち自身による集団づくりである。分断と統制が強まるなか、ここでも、排除を許さず、自分はもちろん、一人ひとりの同僚を職場にとって必要な存在にしていこうと、共に学校づくりに向かう仲間になっていく集団づくりが必要である。

20年間の「新自由主義教育改革」によって、職場づくりへの条件は厳しくなってきたかに見える。かつては学校に複数の仲間がいることもあったが、今では政策的な分散化によって、量的な力に依拠してリーダーシップを発揮することが難しくなっている。私たちを主要な公的分掌から排除し、生活指導を、個別対処を主とする生徒指導に変質させる中、学校全体の荒廃は克服されず恒常化している。

だが、一方、このような攻撃の中でも、自分の教育信念を持続してきた人が多くいる。これらの仲間がそれぞれの学校でしたたかに学校づくりを進めれば、私たちの追求する子どものための学校は、20年前よりも広い地域で進んでいく。自覚とは自らの必要性に覚醒することである。一人ひとりの職場づくり・学校づくりへの覚醒があらためて求められている。

②子どもの変化は私たちに必要にする

80年代の校内暴力期には、ツッパリグループの集団的な異議申し立てに、学年や学校として対応しなければならず、そのリーダーシップが私たちに求められ、学年づくり学校づくりを進める条件があった。しかし最近の問題行動の質的变化（グループ化せず個別に問題を起こす傾向）や生徒指導体制の変化（個別処理）等によって、その条件は弱まっているかに見える。しかし、問題行動の個別化は、別の面からみれば、その深刻化・複雑化であり、これまで以上に子ども理解と実践力量が必要とされているのである。現在の「問題生徒」排除の指導体制では、この子ども理解はなされず問題の克服はできない。さらなる知見の広さと深さが求められている今、私たちが必要とされる真の条件は増しつつある。後述の細田実践はそのモデルである。

③管理職との賢明な対応を

管理統制強化は、管理職に指導者から管理者への「転向」を迫り、職場に対立せざるを得ない状況を生み出している。しかし、学校づくりは校長との「協働」抜きには実現しない。教育者の良心を失っていない校長は苦悩している（良心とは人間の心の最も基底にあり、そう簡単に喪失できるものではない）。私たちは苦悩する管理職とは基本的には対立しない。とはいえ、譲歩するばかりでもない。労働条件の一方的な切り下げや同僚に対する権利侵害については、自覚的に先頭を切って対決しなければならない。

管理職との対応について、このような基本的スタンスをとる私たちの方針は、意図的に対立を仕組む勢力に対するもっとも有効な対抗策であり、様々な考え方のある今日の職場で、もっとも原則的な合意形成の道だと言える。

④工夫した主導性の発揮を

公的地位に関して言えば、京生研MLでのアンケート⁽¹⁷⁾で、4人が「直接方針が提起できる」地位にある。そうでなくても「その地位にいる人を介して反映できる」が2人、「論議を通して反映できる」が2人。職場状況によってはまだ公的な地位につけること、だから、それをめざす実践力、組織力をつけることは、まず目指すべきことであるが、たとえ公的地位にいなくても学校づくりへのアプローチは可能である。たとえば、「生徒指導」部にはつけないでも、というより、その変質に「今は」見切りをつけて、「進路指導」の内容を「生活指導」化することを試みている仲間もいる。かつて大西忠治氏は公的地位をほとんど奪われた中、生徒会の放送委員会指導を通して学校づくりを展開

した。その指導によって育った委員会メンバーが、結果的に生徒会会長や副会長に当選して学校づくりに向っていったのであった（『続・核のいる学級』）。

⑤職場状況は仲間を求め、若い教師はリーダーシップを待っている

孤立化、多忙化、管理化の進行の中で、自分の仕事にのみ精出し、学校づくりなどはその立場の人がすることだともいうような分業意識が強まっている職場もあるだろう。多忙化の中には事務処理の増加とともに、保護者対応に多くの時間と精力を費やさざるを得なくなってきたことも含まれる。

孤立化、多忙化、管理化は確かに進んでいる。しかし、孤立を自ら望んでいる人、管理されることを快く思っている人はいないはずである。孤立化の裏には連帯への希求があり、管理化の裏には自由への希求がある。多忙化はつくられてもいるのだから、その原因を見極め、仕事に重要度のランクをつけて要領よくこなせば改善の方途はある。まじめな若い仲間には、ベテラン教師の「上手く」仕事をこなすアドバイスが大切になる。理不尽な保護者の要求には、担任個人の対応でなく、複数で対応することや、管理職に担ってもらうことも必要である。

職場づくりの肯定的条件として注目すべきは、なによりも若い教師の増加である。若い教師の願いや要求を聞き取り、それに丁寧に応えていく中で、職場づくりはこれまで以上に進んでいく可能性がある。この可能性を可能にするためのベテラン教師のリーダーシップのあり方が期待され、また問われている。後述の中川実践がその例である。

2) 細田実践の学校づくり……職場の合意形成の尊重と実践的リーダーとしての自覚

R小へ転任した細田さんは、前年度3クラス中2クラスが崩壊した6年生の担任になり、学年内での一部教科の授業交換による教科担任制の導入⁽¹⁸⁾、放送委員会を通しての子どもたちの要求実現、不登校ユウコのための「もう一つの学校づくり」⁽¹⁹⁾など、「小さいところから学校を変える」取り組みを進めていく。ここではその一つ「トランプ全面解禁」を取り上げる。（前掲「連載」）

ほとんどの学校に「学習に必要なでないものは持ってきてはいけない」というきまりがあるだろう。細田実践の学級内クラブは、この「学習」を「生活」と読み替え、子どもたちの要求を彼らの「生活」に必要なもの、彼らの発達に必要なもの、それゆえ教師の生活指導に必要なものとして認知し承認させていく取り組みである。その意味では、教師の実践の自由領域拡大と子どもたちの学校生活の中の自由領域拡大を重ねて追求するものである。トランプは、学校の生徒指導にとっては不要物だが、細田さんの生活指導・集団づくりにとっては必要物（実践の「アイテム」）だったのである。

この細田実践には、子どもたちの願いや要求に依拠しながらも、つねに職場集団の合意形成を大切にする学校づくりの原則が貫かれている。

まず、雨の日のトランプ許可を求めて、児童会担当の同意を得、職員会議で了承。孤立している子が各学級にいる6年生の状況を踏まえて、彼ら／彼女らのつながりのアイテムとしてトランプ類の全面自由化を学年会に提案、合意。生徒指導委員会で猛反対にあうも、5年担任の「期間限定でやったら？」の発言でトーンが変化、了承される。翌日の職朝でも了承。孤立していたH子もこの遊びの輪に加わるようになる。一ヶ月後の生徒指導委員会で報告、期間延長を要求。すんなりOK。心配されていた「外で遊ばなくなる」などの否定面が出なかったのと、孤立している子の交わりをつくる必要

物だとの肯定面が実践によって証明されたからである。翌年、新6年生からも自由化要求。代表委員会で圧倒的多数で可決され、児童会担当から職員会議へ。そして、トランプ全面解禁に。

それまでの学校の枠組み（既存体制）を変えていく、このような細田実践を可能にしているものはなんだろうか。ひとつのポイントは、学校の公的な機関を尊重していることである。それまでの学校をつくってきた教師にとって、既存体制への異議申し立ては自分たちの実践を否定されるように受け取られがちである。だが、それに配慮し過ぎて様子をうかがっているだけでは実践は閉塞する。かといって、独善的行動に走るのも閉塞になる。学校づくりは自分の確信や実践を職場に広めることなしには進まないが、そのためには同僚の支持を得ることが条件になる。それには教育的論議による説得と、実践による証明が必要である。論議と実践を公的機関にかけて新たな取り組みをつくり出すことが大切なのである。そして、それを通して、論議と実践を尊重する職場集団にしていくことが重要なのである。

もう一つのポイントは、困難な子どもやクラスを、細田さんが自ら希望して、というより教師としての使命として引き受けていることである。職場の合意をつくり出し、職場でリーダーシップを発揮する主体になるための決意、自覚。すべてはここから始まっている。そして、それは言うまでもなく、「連載1」で回想されているように、細田さんが市教組や全生研・京生研の活動や学習とともに具体的な実践を通して強めてきた決意であり自覚なのである。

3) 中川実践の学年教師集団づくり

学校づくりを展望した学年づくり

中川報告は、4クラス中若い担任が3人いる中学一年で学年教師集団づくりに取り組んでいる現在進行形の報告である。「この若い学年教師集団が、卒業までに誰も切り捨てることなく、『課題の大きな生徒を実践の柱にした集団づくり』を展開できたとき、教師として大きな財産を身につけていこう」との願いをもって、「生徒会指導の立場から、若い教師をサポートできるような方針を提起」することを基本に据えている（この学校では「生徒会指導」担当が「生徒指導部」には属していない）。すなわち、今の学年教師たちで学年を持ち上がり、「誰も」指導に絶望して撤退することなく卒業式を迎えられるようにすることを自らに課した学年教師集団づくりである。生徒の「誰も切り捨てない」と、教師仲間の「誰も撤退に追い込まない」ことを重ねて追求するのである。

方法としてはリーダーづくりの原則を適用し、「やってみせる」→「一緒にやってみる」→「任せしてみる」を貫こうとしている。報告の中心は「やってみせる」段階である。

この原則を3年間の見通しで展開するには、学年持ち上がりが基本になる。その際、在校年数が機械的に縮減される今日、持ち上がり実現のためには、異動や校内人事への影響力をもたなければならない。それらを管理職や行政の専権事項として諦めてしまうことなく、学年づくりや学校づくりに必要な仲間集団の維持、拡大のために闘いとらねばならない。そのためには管理職との賢明な対応が必要になる。

まず自分を簡単には異動されない存在として職場の中に位置づくとともに、同僚の人事希望実現のための影響力を強めていかなければならない。それを意識して管理職との対応を考えなければならない。また、影響力をもつためには、それを認知させる、結果を伴った実践力が必要だが、その中核と

なるのは職場を実践的に組織する力である。その力が「賢明な対応」を可能にする。どんなに優れていても学級集団づくりだけの実践では、学年づくり学校づくりは展開できない。

中川実践でも、日常的に管理職への連絡・報告や実践への対応要請が行われている。また、「教室での授業を受けられなくなったとき、政志は特別教室にすることが全教職員間で了解されている」とあるように、課題の大きな生徒を排除しないという基本方針が、管理職を含めた職場の合意になっている。

注意深く職場づくり進めている面もうかがえる。政志の保護者と関われる糸口を探して、彼の属する少年団の練習見学やその指導者との出会いを述べた部分に、「ただし、私たちのこの行為が、職場の同僚や他の保護者、他の多くの子どもたちにどう映っているのかを見据えながら、距離感を間違えないようにしていこうとおもっている。」と記されている。この糸口づくりは、「学年会で方針を伝えた上での実行」だから学年教師にとっては問題ないはずだが、他学年の教師にどう受け止められるかという点で、また配慮しなければならない職場であるという認識に立った取り組みである。いわゆる学年セクトに陥ることへの注意である。

全生研第30回全国大会（大阪）基調提案は、現在までの基調の中でも、教師集団づくりを重点的に提起したものの一つだが、その中に次の記述がある。

「（学校づくりは）学年を切り口にして始められることが多い。……しかし、それが学校づくりへの展望を欠くとき、学校は学年ごとに分断されてしまう。」この指摘は今なお重要である⁽²⁰⁾。学年教師集団づくりは、強いリーダーシップの下で旺盛に展開すればするほど、他の学年でそれがあまり進められていない場合は、「あんなにがんばらなくてもいいのに」というような冷ややかな視線を受けがちになる。そうならないために、常に職場づくり・学校づくりへの展望をもった学年教師集団づくりを進めなければならない。

若い教師の自立をめざす学年づくり

中川さんがいつも強調するのは、分析→方針→実践→総括→分析→……のサイクルである。そして、これらを、まず自分が先頭になって「やってみせ」、やがて「一緒にやり」、そして「任せてみる」という順次性への留意である。この順次性は具体的な指導場面でも必要である。政志に対して、特別教室で彼と対話できる関係を結び、2学期初めの3年生とのトラブルでは、担任とともに事情を聞く。恐らく今は自分以外に指導できないという判断と、自分の指導を若い担任に見せる意図があったのだろう。そして、学年会では、自分の個人指導で明らかになった政志の今の「横糸」を補充し、母親の苦悩への共感的理解をうながしていく。

「一般に人間が元気を失くすのは見通しと仲間を見失ったときである」と、20数年前の北部学習会で坂本光男さんは言った。

「人間は時間的に閉塞すると空間的にも閉塞する」と、かつて竹内常一さんは述べた。

この明日への見通しこそ分析に基づく方針である。だが、方針は支持されなければ方針にならない。その支持を生み出すのが、分析の共有による子ども理解と、方針の討議による合意形成である。

京生研はこの間、「傾斜」と思えるほどに個人指導での子ども分析を大切にしてきた。それは、中川さん文責の昨年・一昨年基調でも同様である。「若い仲間を真の担任へ」と援助していくには、まず、この子ども分析の力をつけることが必須であり、この分析による子ども理解の共有が出発点にな

る。それなしに方針を合意しても、それは形式的合意にとどまり、実践を具体的に方向づけるもの、教師の主體的な行動をうながすものにはならない。

「分析→方針→実践→総括→分析……」の内容をもう少し解説すれば、次のようになる。

分析……可能な限り情報を集め、いろいろな視点から子どもをどう理解するか認識学習である。

小中連携加配の先生にも小学校時代の政治の情報提供を依頼している。この認識学習において、子ども理解の共有が図られる。その際、学習を方向づける知見としてのリーダーシップが必要である。

方針……ここでの合意が実践展開のカギになる。合意は論議によってなされる。たとえ正しい方針であっても、論議を通さない合意は形式化する。具体化にあたっての質問を出しあったり、実際に方針通り実践できるかを問うことによって発言を引き出すのも論議である。全員の合意がつかない場合は、細田実践の「トランプ解禁」をめぐる論議のように、ひとまずやってみて中間総括でその是非を問うとか、できる教師だけで試みるとかいった柔軟さ、はばをもたせた合意も時には必要になる。そういう多様な合意形成に習熟することがリーダーには必要である。

実践……方針で合意しても実践力には差があるから、みんな同じようにはできない。その時その場での具体的な援助が必要になる。援助要請の出しやすい関係をつくるとともに、誰がどんな援助を必要としているかの目配りもリーダーには必要である。

総括……総括は次の方針の前提である。達成感を共有できる肯定的な評価を大切にしたい。どんな人間も肯定されなければ次へのやる気は出ない。不十分な点については、その原因理由を具体的に時にはシビアに明らかにし、次の方針作成に生かさなければならない。教師個々の感情をも大切にしながら前進的総括をすることがリーダーには必要である。

教師個々の力量も、教師集団の力量も、以上のようなサイクルを螺旋状に上昇することを通して蓄積される。リーダーシップとは、実践を螺旋状に発展するよう組織していくちからなのである。

おわりに

「自己責任」を発達過程にある子どもにまで適用して、重い課題を抱えた子どもを排除する傾向が強まる今日、それに対抗する「『K』を軸とする集団づくり」は民主的学校づくりなしには展開できない。

それは、学級集団づくりから学校づくりへという一方向的展開ではない。学校全体が「K」を排除しようとする体制の下では、いくら担任が努力しても学級集団づくりの展開は困難である。つまり、京生研の持続的テーマである「『K』を軸とする集団づくり」の中心内容は、「学級集団づくり」と「学校づくり」の両輪なのである。両輪であるということは、両者を機能的に連絡させつつ駆動させなければ前進しないということである。子どもの願いや要求に基づく人間性尊重の実践をすすめるために、それを抑圧してくる力に対抗する職場づくりをエンジンとして、「学級集団づくり」と「学校づくり」の両輪によって前進する集団づくりを展開していかななければならない。

学級集団づくりでの個人指導と集団指導の統一的展開、学級集団づくりと学校づくりの統一的展開。

この二つの統一を、私たち京生研があらためて（改めて、新ためて）とりくむべき実践研究課題として提起する。

貧困の中の時空の閉塞を突き破るために、一人ひとりが職場のリーダーシップの自覚的な担い手となり、「ひとり」と「みんな」の願いを実現するために「必要とされる存在」になること。そんな存在に向けて、さらに新たな自己実現をめざしていこうではありませんか！

（文責：滝花利朗）

- (1) 『反貧困』では、「五重の排除」とは「教育過程からの排除」「企業福祉からの排除」「家族福祉からの排除」「公的福祉からの排除」「自分自身からの排除」。「すべり台社会」とは、足を滑らせるとどのセーフティネットにも引掛かることなく最後まで滑り落ちてしまう今の日本社会を「すべり台」に喩えて。

すでに、齋藤純一『公共性』（2000年、岩波書店）では、「自由」と「排除への抵抗」という二つの政治的価値に関係する公共的空間から、人々がインフォーマルに排除される問題として「言説の資源」を取り上げ、その中に、所得や資産、それによって得られる教育を受ける機会、情報の収集・分析・発信の能力、また、生活の必要から解放されて得られる自由時間を含めている。物質的貧困が時間の貧困を生み、人々を民主主義の実現されるべき公共的空間から排除している、というのである。これから考えると、教育実践において排除に抵抗することは「反貧困の教育」をめざすことになる。

- (2) 竹内常一「『反貧困』の教育へ（試論）—二つの教育実践にかかわって—」（日本高等学校教職員組合『高校のひろば』2009年春号）は、藤木さんの「隆信」実践を「反貧困」の教育実践として位置づけ紹介している。51回全生研全国大会では、「反貧困」の教育に関する問題別分科会が新たに設定予定である。宇都宮健児・湯浅誠『反貧困の学校』（2008年、明石書店）も参照すべき。

- (3) 「共感・共闘・共生的指導」「個人指導と集団指導の統一的展開」について。

私たちは「『K』を軸にする集団づくり」のために、「K」への個人指導として「共感・共闘・共生的指導」を提起しつづけてきた。これについてはかなり認識を深めてきた。とくに「共感的指導」「共闘的指導」の内実とその関係については、現段階で一定の研究総括ができるのではないかと。ただ、「共生的指導」については、基調当初から言及はされながらも、必ずしも明瞭になっているとは言えない。本基調「1」では、その到達点と課題について考えたい。

また、「個人指導と集団指導の統一的展開」も一貫して重視してきた。たとえば『2001年基調』での「中間層の再分析」や『2002年基調』で紹介された3つの実践（「荒れる生徒の指導方針の合意をつくる…高木実践」「声なき声を組織する…中川実践」「学年の課題は生徒の教材になる！総合学習で課題に挑む…京生実践」）などに見られるように、毎年の基調に集団指導の記述はなされてきた。しかし、『2006年基調』がいうように、それまでの提起が内容的に「K」への個人指導に傾斜してきたことも否めない。

これは、子どもの課題が年々新たに深刻化してきたこと、その新たな課題をかかえた「K」への個人指導抜きには実践全体が展開できないこと、現場実践者は今日・明日をどうするかを悩んでいること、基調はなによりも現場実践者の要求に応答すべきこと……等々の理由から、そうならざるを得ない「傾斜」だったが、一方では、「『K』を軸にする集団づくり」の「～集団づくり」の方が、少なくとも基調としては「『K』を軸にする～」ほどには強調されなかった。その結果ではないだろうが、極端な場合、「K」に関わってさえいけば実践といえるのだというような傾向、あるいは、それで手いっぱいではなかなかに集団指導にまで展開できないというような傾向が出てきたことも否定できない。『2006年基調』はそんな傾向への警鐘でもあった。

学級担任は初日から学級集団の指導の場に立つ。「『K』を軸にする集団づくり」でも、指導の多くは学級集団を対象としたものである。そして、その展開のためには、学級の分析と、それに基づく方針や具体的手だてが必要である。いや、そのまえに自分のめざすべき学級像がなければ実践はスタートできない。そのためにも、学級集団が指導によって発展するのだという確信とそのイメージ化としての一つのモデルが必要である。目標としてのモデルではなく、実践構想上の参考としてのモデル。『2006年基調』はその一つの提起だったが、文責者の自分の

実践を通しての具体的提起でもあり、中学校実践でもあり、そのような指導力が自分にはないと思ってしまう人や小学校教師には、なかなかモデル化しにくかったかもしれない。

(4) 職場づくり（学校づくり）について

教師の仕事は、複数で行う集団的な営みである。その実践は職場の実状に制限されることもある。だから、私たちは子ども集団への指導とともに、職場集団への取り組みも大切にする必要がある。

私たちは、一人ひとりの実践の自由の拡大とともに、協業と分業による協働的な職場にすることを、大切な柱の一つとしてきた。しかし、これは、あまりに自明的だったためか、項目としては毎年挙げながら、必ずしも重点的には扱ってきたとは言えない。分量に制限のある基調の中にくみこめなかったこともあるだろうが、前述の「傾斜」とも関わらせてふりかえると、「K」への個人指導に実践のエネルギーをとられて、職場づくりが強く意識されにくかった面もあるのではないだろうか。

いや、思いきって言ってしまうと、私たち自身が自分の属する職場集団を変革していく意志を弱めているという内在的な理由はないだろうか。指導なしに集団は発展しない。私たち自身がその主導主体になることを自覚し決意することなしには、職場は協働による連帯には向かわず分業のままに置かれ、その隙間に管理主義的なものが打ち込まれてくる。

あえて言えば、「自分のめざす学校をつくるためにまず自分が先頭を切るのだ」という自覚を私たちは弱めているのではないだろうか。職場づくりにおける自己のリーダー性自覚の後退、それは学級集団づくりにおけるリーダーづくりの弱さと表裏の関係になっているのではないだろうか。子ども集団におけるリーダー指導の展開の裏には、職場づくりに取り組む自分が必要である。そうでなければリーダーへの「個別的特接近（思想的対話）」はできない。

子どもたちは生活の多くの時間を学校の中で過ごし、自分が大切にされる民主的で平和的な学校を求めている。これに応える学校づくりなくして集団づくりはない。この自明的なことを改めて問い直す必要がある。自明的なことは問い直さなければ風化し曇ってしまうから。

「私たちは」と言ったが、「『K』を軸とする学級集団づくり」を先進的に進めている仲間は、同時に職場づくり・学校づくりも重点的に進めている。しかし、それは実践記録のメインとしてはあまり書かれてこなかったし、それが基調にも反映してきた。しかし、「問題生徒」を排除する管理体制強化の中で、学校づくり・職場づくりを抜きに「『K』を軸とする集団づくり」をすすめることは、不可能である。そこで、「3. 実践の自由を広げる職場づくり」では、このことを重点的に取り上げたい。

- (5) 最近の文責者の知見によれば、「共感的指導」とは、次の記述の「親密圏」の中で可能になるのかもしれない。(1)の『公共性』の中で齋藤純一氏は、次のように述べている。「(支配的な公共圏—かつて京生研基調が指摘した『変質した中間層』もこれにあたるだろう—に対する) 対抗的な公共圏の多くは、それを形成する人びとの具体的な生／生命に配慮するという『親密圏』としての側面もそなえている。自らの言葉が他者によって受けとめられ、応答されるという経験は、誰にとっても生きていくための最も基本的な経験である。この経験によって回復される自尊あるいは名誉の感情は、他者からの蔑視や否認の眼差し、あるいは一方向的な保護の視線を跳ね返すことを可能にする。自己主張をおこない、異論を提起するためには、自らがあつ場所では肯定されているという感情がおそらく不可欠である。」「共感的指導」とは「K」にこのような自尊感情、肯定感情を生み出す指導とも言えるのではないか。

- (6) A男は当時のツッパリにとって恥ずかしい姿である丸刈りを決意し、秀幸はそのつらい経験をクラスに語ることを決意し、隆信も、語れば傷口から血の出るつらい経験を涙で洗浄しながら語り出す。彼らは刹那に生きている。封印したい過去であるがゆえにそれを対象化できず、対象化できないがゆえにそれにとらわれている今の自分が自覚

化できない。そんな今の刹那しか生きられない彼らが封印してきた生育の経験を語り始めるということは、それと癒着している今の自分を解体し新たな自分づくりに向かう契機であり、それが「共闘」に転化する契機なのである。

(7) A男にはツッパリ学習会という仲間場があり、そこには常に彼に寄り添ってくれるY男がいて彼とクラスを媒介している。秀幸には古林がおり、隆信には山内がいる。つまり、「共闘的指導」とは「K」の仲間や学級との媒介者をつくりつつ、個人指導と集団指導を統一的に展開していく過程である。そして、この段階になって初めて集団づくりは本格的に展開する。

(8) この15年間の基調の文責者はすべて中学校の実践者であり、引用実践も中学校実践を主としてきた。しかし最近の京生研の各学習会では小学校実践は中学校実践を上回る量で提出されている。それらをすべて参照することは出来ないが、いくつかの記録から、小学校実践での「共闘」の問題を考えてみる。

小学校、特に少年期の子どもたちの発達課題は、ギャングエイジとしての友だちづくりとそれを通しての行動的自立であるとされてき。だとすれば、この時期での課題を抱えた子どもとは、友だちづくり、行動的自立に踏み出せない子どもである。そして、そのような子どもの多くは、幼児期すぎあたりから身につけるべき交わりのちからも過小である。さらには虐待経験や軽度発達障害をもつ子どももいる。貧困などの中で養育放棄にさらされてきた子ども、さらされている子どももいる。このような状況を過ごしてきた彼ら／彼女らの自分づくりの闘いとはどんな闘いになるのか。それに教師が「共闘」するとはどうすることなのか。

一般に小学校実践においては中学校実践のような共闘の契機を具体的に探ることは難しい。それは「K」が意識もしていない「もう一人の自分」を自覚化させ、それに呼びかけるような場面を具体的実践として展開することがまだ早すぎるからである。しかし、これは今や小学校に限ったことではない。発達課題の未獲得が重層的に蓄積され軽度発達障害的な子どもが増える中、小学校実践でのこれらの「K」たちは中学校実践においても登場してきている。中学1年生の指導が困難さを増しているのはそのためである。

『2005年基調』は坂本実践のよしおや和也を「思春期の葛藤としての荒れではなくて幼児期からの発達疎外に苦しむ子ども」ととらえ直し、教師の「けんかするのは、もう一人の自分や」という言葉がよしおには届いていないのではないかと指摘したが、私たちは今後「K」の分析をさらにすすめ、その課題にあった共闘のあり方を追求しなければならない。もはや実践分析学習に小中の区別はない。

また、特にそれが幼児期の課題にまで遡る時には、その子どもの親との関係の今・昔を知り、そこに歪んで内面化された対他（親＝最初に出会う大人）関係が見られる時は、その歪みを今の親子関係の中で解消していけるよう親との協力関係をつくっていかなければならない。この関係づくりは、親自身も課題を抱えているがゆえに困難を極めるが、これを前進させなければ重層的な課題を抱えた子どもの個人指導は成立しないだろう。

(9) 先に近藤郁夫氏の言葉を引いたが、教師－生徒の個人指導では「相互批判・相互援助」の共生的関係になることは不可能だが、学級集団内での相互批判・相互援助は可能であり、それは子どもたちの共生関係といえるだろう。

(10) (あるサークル用につくった文書「今、共生の世界を」の一部修正抜粋)

……20数年前の元ツッパリたちとの会を滝氏が組織しはじめた。

そもそも、この会は、彼らの子どもが学齢期に入った数年前から、「ツッパリの子どもが再びツッパリや問題児になること、その『再生産』をなんとかしたい。そのために、彼らの子育て上の悩みを交流し、アドバイスしあい、支援しあうような会を」という、元教師としての願いを一つの動機としてスタートした。それは端的に言えば、彼らを孤立させず、再び仲間との連帯を、ということであった。

しかし、それだけではなく、やがて保護者として学校に関与することになる彼らの力を、学校敵対的なものではなく、本当に子どものことを思っている教師たちとの間が協力的なものになるようアドバイスし、がんばっている現場教師たちを間接的に援助していこうという、かなり長い見通しをもったねらいもあった。そのためには、今の教育現場がどうなっており、何が問題であるか、がんばっている今の教師がどんな思いや考えであるかを彼らに知らせる必要もある。

さらには、彼らが単に保護者の一員にとどまるのではなく、他の保護者へもはたらきかけ、まっとうな世論をつくるために地域の保護者たちの中でリーダーシップを発揮してほしい、という願いも込めている。具体的にはチャンスを得てPTAの役員となったり、学校に不満をもつ親の相談相手になってほしいことを示唆したりしている。確かウメチヤンはすでに保育園の保護者会の役員も経験済みである。彼らは、地域社会の日々の具体的な暮らしを通して、私たちや当時の一般生徒以上に地域や仲間の事情に通じている。それだけ付き合いが広く、外にひらいた生活をしているといえる。

もっとも、彼らの中にはすでに社会的自立を果たした者もいるが、いまだにその途上にある者もいる。ウメチヤンはまだ途上かもしれない。まだ直情的なところが抜け切っていない。ツツパリの再生産はその途上にある者の家庭で起こりやすい。彼らが現状を交流しアドバイスし合う中で、この未だ途上にある者が自分の生き方を見つめ、もっと確かな自立に向かってほしいという願いもある。

このようなねらいや願いを込めながらも、言われてみればここは確かに「共生の世界」である。この場での元教師や現職教師は、彼らにとって、もはや学校的な教師ではない。互いに自立した・自立しつつある社会人同士としての関係である。中国語で「先生（シェンション）」というのは教師を意味しない。文字通り「先に生まれた」者としての「シェンション（先生、人生上の先輩）」という意味である。だから、彼らよりも若いI先生にとっては彼らが「先生」となる。年齢さえ除けば、この世界は相互に自立した関係の世界なのである。まずなによりも、それを尊重し合った世界なのである。

しかし、相互に自立した関係だけでは共生の世界とはならないだろう。「共に生きる」とは「何か」を「共」にして生きることである。「何か」がなければ「共生」にはならない。その意味で言うと、この会は上記4つのようなねらい・願いを共にする世界だといえる。

(11) 1985年『全生研第27回大会基調提案』は「個人指導と集団指導A」「個人指導と集団指導B」の節を設けて記述している。

『新版』では、小学校編でも中学校編でも、『二版』では意識的に分けていなかった「個人指導」と「集団指導」を分けた上で、両者を統一的に展開していくことを学級集団づくりの原則だとしている。この変化の理由を『新版』は直接には述べていないが、それは明らかにこの間の子どもの変化による。『新版』はその頭注「個人指導」の項で次の三冊を参照するよう勧めている。全生研編『家庭崩壊のなかの子どもたち』（1986年）『発達のもつれを持つ子どもの指導』（1989年）『登校拒否の子どもと教師たち』（1989年、いずれも明治図書）。すなわち、この間の変化とは簡単に言えば、重い課題をもつ子どもの増加とその課題の深刻化である。『新版』はこれについて、小学校編では主として少年期の子どもの自立に関わる問題として、中学校編では思春期の人格的自立の問題として分析し、その問題に立ち向かう生活指導の今日的課題と方法的原則を示した上で、学級集団づくりのすじみちを詳述している。そして、「個人指導」と「集団指導」について次のように説明する。

「個人指導とは、教師が、一人ひとりの子どもの生活に個別に深くかかわることをつうじて、かれの個人的自立をはげましつつ、かれが一個の権利主体として集団に参加していくよううながしていくものである。／これにたいし、集団指導は、集団そのものを指導の対象とし、それを民主的に発展させていくことをつうじて、子どもを権利主体・自治主体として自立させ、それをつうじて子どもの個人的自立を深めていくことである。」（『新版』小学校編）

「個人指導は、一人ひとりの生徒がかかえている問題に個別的にかわり、個人的自立をはげましていくものであり、それをつうじてかれを集団や社会に主体的に参加させていくものである。／これにたいして、集団指導は、集団内外の現実を問題化し、それこたいする集団の自治的な意思とちからを組織し、集団を社会的に自立させていくものであり、それを介して生徒一人ひとりを人格的に自立させていくものである。」（同中学校編）

- (12) 『2001年基調』は、学級の「中間層」を「両極の影響で行動を決定する層」から「適応層として思想をもつものとなってきた」と再分析し、その思想を「自己努力と自己責任において『何でもあり』の自己中心的思想である」と定義し、「問題層を排除する適応層に変質してきた」と述べている。

そして、「両極（問題層とリーダー層）を掴んで、中間をあぶり出す」実践を提起し、これを近畿基調の「対抗的公共圏を立ち上げる」ことに呼応するものであるとした。すなわち、「中間層」の「支配的公共圏」に対抗する実践として提起したのである。「支配的公共圏」「対抗的公共圏」は『共同グループを育てる』（全生研近畿地区全国委員連絡会編、2002年、クリエイツかもがわ）でも、「自治的段階」を三区区分するキーワードになっているが、同書「註」にもあるように、本補注（1）記載の齋藤純一『公共性』を参照している。そして『公共性』は、アーレントやハーバーマスの知見に依拠するところが多い。

- (13) 集団指導に関わる京生研基調の変遷をつぎのように整理してみる。

- ①「K」の居場所づくり（仲間づくり）が、初期の集団指導に不可欠である。これはすべての子どもにとってそうである。
- ②居場所づくり（仲間づくり）は「K」への共感的理解をつくりだす。子どもたちの共感的理解をつくりだすための居場所づくり、仲間づくりでもある。
- ③子どもたちの「K」理解には教師の指導による媒介が不可欠である。
- ④その理解が課題の共有に発展する。共有が排除を拒否する。
- ⑤これらの理解と課題の共有の多くはトラブルの指導過程でなされる。
- ⑥小学校実践では活動による交流が理解を促進する。とりわけ「K」の肯定的評価とそれがもたらす「K」の自信（自己信頼）を生み出すには活動が必要である。学級内クラブ活動はその典型的な実践方法である。
- ⑦中学校実践では、個人指導における「共闘的指導」が、「K」を軸とする集団指導と密接にからみあう。
- ⑧中学校実践でも学級内クラブ的な活動・交流の場が必要である。一つは「トラブル解決班」などの班活動として、もう一つは「紛争委員会」「〇〇研究会」などのプロジェクトチームとして。
- ⑨「K」の課題が共有されることによって「K」を軸とする集団づくりは一人ひとりの自分づくりをうながしていく。「K」に取り組むことは、その自分の課題克服に取り組むことであり、自らの「K」に立ち向かうことである。ここに至った時、京生研のテーマは、一人ひとりの民主的人格に向けての発達を保障するものとして、その実質をもったものとなる。

- (14) 『新版（小学校編）』では、「班づくりの新しい展開」として、「学級内クラブ」を取り上げ、その実践への導入の理由を次のように述べている。「子どもたちの興味・関心が多様化しているだけでなく、能力格差がひろがっているために、問題をもつ子の興味と能力に応じた活動を特別に組織することなしには、かれらに取り組むことができないからである。」

また「リーダー（核）づくり」では、「個別的接近」で教えていくことの一つとして、「不利益や差別を受けているもの、内面的なトラブルをかかえているもの」の存在に気づかせ、「かれらの個人的自立と集団的参加に共感・共闘していくにはどうしたらいいかを教えていく」としている。

さらに「討議づくり」の四つの課題の二番目に、「力による支配の不当性」「支配を支えるものの見方・感じ方・考え方の不当性を明らかにしていくこと」と、同時に「現実を意識化し、それに批判的に介入していく『知』（ものの見方・感じ方・考え方）を築きだし、集団の合意を形成していくこと」を挙げている。

(15) 「連載」の中で細田さんは述べている。「私の実践には学級内クラブがよく出てくる。学級内クラブは、B地区の子ども達との出会いを通して、私の実践にはなくてはならないものとなってきているように思う。／子どもが孤立化させられてバラバラの群れとなっていると言われて久しい。その子ども達をつなぐには、つなぐためのアイテムが必要だと思う。そのアイテムは、教師が決めるのではない。その時々子ども達が決めるのだ。何が子ども同士をつなぐのかなど予測できない。だから私達は『あれはあかん。これもあかん。』と規制ばかりするのではなくて、可能な限り度量を広くもって子ども達の指導に当たる必要があると思っている。」

この「アイテム item」とは、「種目」「項目」という意味であるが、「道具 tool」の意味でもあろう。それはまた、子ども同士を関係付ける「仲介する mediate」ものや活動、のような意味も含んでいると思える。つまり「学級内クラブ」は目的ではなく手段・方法なのであって、子どもたちはこれを介して学級に参加してくるのである。目的であるならばいつまでも存続させる必要があるが、学級内クラブはそうではない。

(16) 「Aくんは、自分のこと、変わってるって、わかっているのかもしれないね。実際変わってるけど。人と違うことをいっぱいして、そのたびに、先生たちから叱られるだけじゃなくて、『やーい、Aって、へんやあー。』って、いっぱい、からかわれてきたのちがうかな。人と違って、変わってるというのは、ダメなこと？からかってもいいこと？先生は、Aくんが今まで、いろいろパニックみたいになって、やってしまったことを知ってるけど、その責任は、周りのからかった人間の方にもあると思う。」

もちろん、迷惑に対しては注意したらいい、A君のやるべきことはちゃんと言ったらいい、そこまで特別扱いしなくていいことを言った上で、「Aくんが受け入れられることを受け入れられる言い方で」話す力をつけてほしいとも話す。

その後、この言葉かけの見本を矢野さんが示すことで、受け入れつつ注意できるリーダーができ、他の子どもも言い方を工夫するようになっていく。この言い方にまつわるやりとりがおもしろい。たとえば、「先生、Aくん、足の爪かじってた」という子どもの声に、「体がまだやわらかいんやなあ。」とか、「Aくん、そうじしてたけど、ちょっとすねてあそこに隠れてる」に対しては、「一応、そうじはしたん？えらいやん。で、何にすねてるの？」といった具合。

(17) 京生研MLで呼びかけ、応答のあった職場状況は次の通り。応答が9人と少なく、ほとんど京生研常任委員であったので、とても全体の把握とはいえないが、職場に民主的なリーダーシップの存在する学校の状況から他の職場状況（おそらくこれ以上に肯定的ではない状況）を類推することはできるだろう。小中の内訳は小学校5、中学校4。

①年度当初の各分掌の部長の選出方法

校長が決定、以後変更不可…1

校長が私案、運営委員会で検討・決定、以後変更不可…3

校長が私案、運営委員会で検討・原案、職員会で決定…3

その他 生指・同和・研究は校長が私案、個別に打診、その他は部会で互選…1

私案の前に個別に打診、校長案はそれを反映…1

- ②定例職員の構成者
- 全教職員（事務、校務、給食を含む）…4
 - 教諭+事務…4
 - 教諭+校務以外全員…1
- ③職員の議題の事前把握
- 知らされる…3
 - 知らされない…1
 - 聞けば教えてくれる…5
- ④「生指」にしばった定例職員会は
- ある…3
 - ない…6
- ⑤学年会（小規模なら職員会）へ自分の生指方針は反映できるか
- 公的位置にいるので自分が出せる…4
 - 公的位置はないがその位置の人を通じて反映できる…2
 - 論議を通して実質的に反映できる…2
 - ほとんど反映できない…1
- ⑥学年会（小規模なら職員会）には学級担任も発題（議題として取り上げるよう要求、援助依頼）できるか
- できるし、取り上げられる…8
 - 発題はできるが取り上げられない…1
- ⑦学級通信
- 自由に発行できる…4
 - 回議書は不要だが管理職への提出が義務化…3
 - 自由だが教頭に見せてから印刷がパターン化…1
 - 生徒向けは自由、保護者向けは回議書…1
- ⑧「道徳」の授業の入れ替え
- 自分の判断で入れ替え可能…8
 - 他の担任の了解を得て入れ替え可能…1
- ⑨学級の話し合いの時間の生み出しかた
- 自分の教科や「道徳」以外に他の教科の時間ももらって…6
 - 自分の教科や「道徳」を使って…3
- 以下は勤務実態に関するもの。
- ⑩土曜日の勤務は
- ほぼ毎週…3（すべて中学校）
 - 月に3回…1（中学校）
 - 月に1回…2
 - なし…3
- ⑪日曜日の勤務は
- 月に3回…1（中学校）
 - 月に2回…1（中学校）
 - 月に1回…3
 - なし…4
- ⑫勤務日の到着時間
- 7：30以前…1
 - 7：30～8：00…6
 - 8：00～8：30…2
- ⑬学校を出る時間
- 6：00～7：00…6
 - 7：00～8：00…3
- ⑭家庭訪問
- 週に4日以上…1
 - 週に1日…2
 - 上記より少ない…6

文章記入欄

⑮あなたが職場づくりの課題としていること

- ・若い担任が多いので、学級運営全般において、常に方針を出すようにしている。
- ・部活指導を軸にして、管理と排除の指導から納得と説得を基本にした集団づくり、を共有できる職場づくり
- ・進路指導を通した、課題をかかえる子どもへの援助とケアの組み立て（排除を許さない体制を進路指導を看板に確立する。そして援助とケアと方法は集団づくり。
- ・職場で困難をかかえている教員の悩みを聞き、共に実践を組み立てること。担任する子どもについて、管理職とも教育的な話し合いをして合意を見出すこと。学年で一致して取り組み、行事などで一定の成果をあげること。
- ・組織をつくりながら、学校を少しずつ変えるチャンスをうかがっている。
- ・職員室で子どもの話や自分の話を共有できる職場づくり。
- ・教えることの夢とロマンを取り戻せる職場。
- ・子どもの話題（悩みや現状）を自由に出しあえる雰囲気をもっとつくること
- ・異動対象の教師が多い（年限がきている）ので、教師が入れ替わっても、現在の学校体制の良さが伝承されていく体制をつくること。校長がかなりひどい。できれば異動してほしいが、校長の言動でみんながやる気をなくすことが多々あるので、その被害を最小限に食い止めること。

⑯最近特に自由な実践がやりづらくなったと思われる原因

- ・道徳の縛りがきつくなり、自作の学年指導案（発達について）など他の担任がプレッシャーを受けたことがある。
- ・管理を先行させ、「腐ったミカン」の論理を振り回す生徒指導の横行。
- ・特別支援の発想による生徒の見方。
- ・必要以上に足並みをそろえ過ぎて、教師の個性が生かされない。
- ・教育委員会からの直接的な締め付けではなく、郡や市の教育部会からの先取りの締め付けがかなりあり、その方向での学校長点検が見られる。
- ・校長、教頭、教務の三者会議なるものが何年か前から確立され、必然的に管理職対一般教員という構図が作られていること。三者が高圧的であれば職場の雰囲気はすごく悪くなるし、職場の共同を大事にしていく視点がある校長が居れば、まだましになる。

⑰職場づくりに関して、最近の教訓的な実践例

- ・前出⑮の項目目がかなり有効である。また、部活指導においても新採の相方をのびのびと実践できるようにサポートしている。
- ・なかなか「前進」しません。
- ・特別支援、教育相談の研修に対する反対論争と特活によるレポート分析導入。
- ・学級に置いてあるトランプ、将棋などのゲーム類について、生徒指導委員会での議論を経て、原則自由化した。
- ・出る杭は打たれる。（出ても、それぞれの先生が忙しすぎるため相手にされない。打たれない。「なかなか難しいね。」「私らには無理やわ。」で終わる。）
- ・夏休みの同和教育、外国人教育の場を利用した職員交流（大阪鶴橋でのキムチ作り、夜の交流会）
- ・同調者、同意者、支援者、援助者を職場の中につくれるかどうか絶対的なメルクマール。
- ・特別支援学級担任をしているが、教務の30代男（交流学級なので連携は常に取りやすい）出張が多く自習課題も大変。代行授業を進んでやっていることで感謝される。教頭が代行に入るのをいやがっているので、

余計にいいようである。その代り三者会議の内情をよく話してくれる。教務をこちら側の立場に立たせようと努力している。

- ・夏休み前の職員集会で、校長が突然「夏休み中も毎日職員朝礼をやります」と言いだした。普段は、職場で浮いている校長を支えていたが、この時は頭に来て、すぐに反論した。かなり強い調子で。校長は数十分後テニスコートにいる私の所へ来て、話をしたそうだったので、校長室へ行って、私や私以外の人間が普段感じている「納得できないこと」をきちんと指摘した。校長はその後、それぞれの教師のもとへ行き、弁解したようだ。職員朝礼は撤回。逆に、夏休み中の勤務終了時間については、「フレックス」＝地域の見回りをしてそのまま帰宅してよい、を勝ち取った。

⑱教員評価制度の具体的な影響、表面化

- ・実質骨抜きにしている。職場内には「えっ？出さなあかんの？」的な反応が多い。
- ・あまり表面化していないが、多くの教師が疑問もなく「自己申告書」を期限に合わせて時間をかけて提出している。
- ・表面化はしていないが、若い教師が当たり前を受け止めていくことの怖さは感じる。50代教師は相対化してばかばかしさを積極的に語っている。
- ・管理職からの評価の目を気にしている職員がいる。自分がやってきたことを正当に評価されず、ミスを追及されることで自信をなくしかけている教員がいる。
- ・とくに重視されていない。
- ・とくに目立つような影響はない。
- ・みんな形式的に対応している。管理職を含めて。
- ・とくに目立っていないが、中間面談がそろそろある時期なので、いやな感じである。
- ・とくにないと思う。

(18) 学年内での一部教科の授業交換による教科担任制導入。

学年集会で2クラスの崩壊状況を目の当たりにした細田さんは、崩壊していないクラスの担任A先生と話す。「まず私が全力でクラスを立て直し、私のクラスとA先生のクラスの2クラスで崩壊しているクラスを支えていくようにする。そして、1組を立て直すために、私とA先生が崩壊している1組にいつでも指導に入れる状況を作る。そのために一部教科担任制の授業交換を行う。」

学年主任として学校長にも相談に行き、全面的な支持を取り付ける。理科のTT、体育専科、書写専科を含め、6人の教師で6年の指導に当たるという体制が出来上がる。

(19) ユウコのための「もう一つの学校」づくり

C子とのトラブルをきっかけに不登校になったユウコのために、母親や管理職や養護教諭の理解も得て保健室という居場所をつくり、教職員全体にも、ファーストステップとしての保健室登校への共通理解をつくる。養護教諭と協力してユウコに関わる中で、その不登校の真の原因はC子とのトラブルではなく、5年生秋の父の自死について自分を責めつづけている苦悩にあると分析する。養護教諭の心理アンケートの項目「自分を必要ないと思っている」に「はい」と答えたので、養護教諭が「どうして？」と聞いたのに対して、「父親の死は自分のせいだと思っているから」とユウコが言ったことからの分析です。母方の実家に同居していた夫婦は、ユウコの行儀作法の悪さを祖父母からしばしば責められ、それによって半ばノイローゼになっての父親の死。ユウコは父親が大好きだった。その父親を自分が死に追い込んだとユウコは思い込み、自分を責めながら、父の死という空虚感から友だちとのトラブルを乗り切るエネルギーも無くし不登校になったのではないかと細田さんは分析した。

「連載4」（居場所）では、このユウコを軸にする学級づくりや学校づくりが綴られている。女子の保健室通い、ウノ遊び、ユウコのための個室づくり、学芸会の和太鼓の練習参加、ユウコが他クラスの子から「サボリ」と言われて傷ついた時の全クラスでの指導、学級でのユウコ理解を深める指導、ユウコの育成学級での学習参加、クリスマス会や卒業関連行事への参加、等々。

卒業式後の学活はクラスの仲間と一緒に過ごして卒業したユウコ。卒業アルバムに「保健の先生になること」を夢だと書いたユウコ。養護教諭がその理由を聞くと、「保健室の先生になって、ウォーリー（細田さんのこと）と一緒に性教育をする」ためだと言う。「私には推しはかれないほどの辛さを背負って」「一時は生きることに希望を持たず、自分の存在意義すら見失っていたかのように思えたユウコであるが、将来の希望を語るくらいには心は回復してきたのではなかっただろうか」と細田さんは述懐している。

その後ユウコは、中学校でも不登校になりながら高校に入学するも中退、中退後のアルバイトを続けて3年目、不登校だったことを全く感じさせないほど明るくおしゃべりな女性になっている、という。細田さんは次の言葉でこのユウコに関する記述を結んでいる。「その生き生きした姿を見ると、いったいユウコには何が必要だったのだろうか」と改めて考えさせられてしまう。子ども達にとって学校とは何なのだろうか。そして、学校ではなく社会にある教育力（というか人を育てていく環境）とは何だろうか。」

- (20) 「こうした試み（「官僚主義的な重層構造でも、学級担任責任主義でもなく、民主的な重層構造の中で教師集団と個々の教師はヘゲモニーを確立することができ、学校づくりと学級集団づくりとを統一的に展開することができるようになる」ことを指す）は、一般的には学年を切り口にしてはじめられることが多い。学年というものが教師の集団的な教育活動の基本単位であるから、学年集団づくりというかたちをとって、学校自治をつくりだそうとする試みがはじまるのは当然である。／しかし、それが学校づくりへの展望を欠くとき、学校は学年ごとに分断されてしまう。こうしたとき、学年教師集団は排他的。セク特的になり、ときにはまるごと管理主義化して、管理体制を補完することにもなる。／学校づくりをすすめていくためには、第一に、学年教師集団が、民主的に選んだ学年主任を中心にして、職員会議の民主化に取り組むとともに、生徒会顧問団をふくむ生活指導部の民主化に取り組む必要がある。」

本基調について京生研大会では次のような質問が出された。

- 1、学級集団づくりの「後期的段階」とは何か？
- 2、「学級内クラブ」はどのようにして始めるのか？
- 3、重い課題をかかえた子どもが何人もいる中、それぞれの子に「矢野実践」のように関わらねばならないのか？
- 4、「Kを軸にする」とは、どういうふうに「軸にする」のか？
- 5、「軽度発達障害を抱え暴力的にしか自己を表出できない 剛史に対して、それまでの緩やかな指導・対応を批判的に乗り越え、学校づくりや親との共関係づくりを通して剛史の変容を生み出し」た滝田実践はどんな実践か？
- 6、若い教師の求めているリーダーシップはどんなリーダーシップか？
- 7、竹内常一さんの言葉「人間は時間的に閉塞すると空間的にも閉塞する」とはどういう意味か？
- 8、滝田実践の「それまでの緩やかな指導・対応を批判的に乗り越え」の「緩やかな指導」とはどんな指導だったのか？

論議は、3、4を受けて「Kの特定」を中心に行われた。実践者それぞれが、自分はどのようにして「K」を特定しているかを班討論の中で交流した。

実は、基調小委員会への素案では、「K」は「重い課題をかかえた子ども」で、大会提案の「最も重い課題をかかえた子ども」ではなかった。しかし、小委員会の論議で、「最も」が必要なのではないか、京生研がこだわってきたのは「最も重い課題をもつ子ども」であり、その「最も重い課題」なのではないか、という意見が出された。

今日、重い課題をかかえた子どもたちが学級の中に何人もいる。それぞれに個別の対応が必要であるが、単に個別に対応しているだけでは集団づくりは進まない。集団の活動には軸が要る。軸は基本的には一つでなければ機能しない。とすれば「K」は単数に絞り込まなければならない。

なぜ軸にすることが可能なのか。それは「K」の課題が彼固有の課題だけではなく、他の子どもたちにも共有されている課題だからである。「K」を軸にするというより、「Kの課題」を軸にすることによって、学級のすべての子どもたちの課題追求に向かう学級集団づくりになる。

そう考えて、最終案では「最も」をつけることにした。

班討論後の全体討論でも上記のような趣旨での発言がベテランの教師から出された。また、家庭的な成育環境の貧しさを最も重視して「K」を特定するという意見も出された。「今」の「K」の行動を見て、その集団への影響の度合いによって特定するという意見も出された。

しかし、すっかりしたわけではない。私自身もすっかりしない。

たとえば、それほど大きな課題をもつ子どもがいらないような学級での不登校の子どもは「K」とはみなせないのか？客観的には彼が「最も重い課題」を抱えているのである。そして、その課題は表面化していないだけで、他の子どもたちにも共有されているはずだ。しかし、現実には最初から学級に姿のない彼を軸にして日々の学級づくりを進めることは難しい。実践とは今の子ども集団の現実には依拠しながらそれを乗り越えていくことであるはずだ。

大会後の今、次のような思いを私はもっている。

「K」の特定に向けての子ども分析こそが重要である。特定に向けて必死に子ども分析を進める中で全ての子どもに対する子ども理解が広まり深まる。特定することが目的なのではない。

また、仮に「K」を特定したとしても、最初から常に彼を軸にして学級づくりを進められるわけでもない。やがてはその課題追求に向かうとしても、当面は、それにつながる前段階の課題を軸にして進めるであろう。ここで私は高木実践の「紛争委員会」をイメージしている。

さらに、大会での論議の中で、私は次のような発言もした。「教師にとって最も苦手な子どもが『K』になるのではないか？」言葉足らずの発言だったが、いまこれを補足すれば次のようになる。

ここ数年の京生研中学校実践に出てくる「K」は、実践者にとって「今まで出会ったことのないタイプの子もだ」と語られる。新たな未発達課題をもった子どもとしてそう表現されるのであるが、この言葉の裏には実践者の次のような思いがあるのではないか？

『この子は自分のこれまでの実践力では通用しない指導困難さをもった子どものようだ。この子への指導が成立しなければ実践総体が崩れてしまう。』

ここでは「K」は実践者にとって最も大きな実践課題を突き付けてくる子どもとしての「K」である。その意味で私は「最も苦手な子ども」と表現したのである。そして、彼への指導が成り立ち、集団づくりとしての実践が総体として成立し進展すれば、それは学級のすべての子どもたちの発達を視野に入れたものとなりうるだろう。そうすれば、なぜ「K」を特定するのかに答えることにもなるだろう。

一方、司会の牧本さんからは次のような発言があった。

「最近の傾向として、特別支援を必要とする子どもや発達障害をもった子どもを中軸に据えた学級づくりの大切さが過度に強調されることに違和感、というか危ないものを感じる。彼らには他の子どもが共有していない個別の重い課題がある。子どもは自分が共有していない課題については我がこととして考えられない。にもかかわらず学級づくりの最初の段階から彼らの存在を中心的価値にして実践を進めるべきであるというようなことが強調される。それでは子どもたちは学級づくりから離れていく。」牧本さんの言葉通りではなく、私が彼の発言を理解した中での私の言葉であるが、これを聞きながら私は「人権教育」を思っていた。

大切なのは、課題の共有ということではないだろうか。中には共有できない課題もある。障害をもっている子どもの課題の中にはその子ども固有のものもある。その課題追求が他の子どもの課題追求に結びつかないものもある。その場合、学級集団づくりは彼を「軸として」進むわけにはいかない。軸になる子どもの「自分づくり」に協働することが自分の「自分づくり」に連なることを経験していく時、学級集団づくりはすべての子どもたちの「自分づくり」になるのではないだろうか。

また、大会後の後野さんとの語らいの中で、彼は「Kの特定にこだわる必要はないのではないか。というより、現在はそう簡単にできないのではないか。かつては明らかに他の子どもたちとは異なる突出した課題をもった子がいたが、今は同じ程度に困難な課題をかかえた子どもたちが学級に何人も出てきているのではないか。そんな中では、たとえ特定したとしても実践の途中で変更せざるを得ないこともあるのではないか。そんな変更もありうることを含めて『課題をかかえた子どもを軸にする集団づくり』を京生研は考えなければならなくなっているのではないか。」と言った。聞いてみるとそんな気にもなった。結局、「最も」を入れるべきか外すべきか、わからなくなったのである。

ともあれ、「Kの特定」という問題はまだ開かれたままである。京生研実践のあり方を左右するような重要な問題がまだ開かれたままであることは、これがそれだけ論議を要する問題だということでもある。今後の学習・研究の中で引き続き検討してほしい。