

## 「異質排除」に対抗する学級・学校・職場づくりを追求しつづけ、

### 「時代閉塞の現状」を切り開いていこう ～基調小委員会～

- 定義 ①「異質排除」…ある社会に適応している多数側がその社会に適応できない少数者を自分たちとは「異質」な者として排除すること。少数者の呼びかけに応答しない無視も排除の一形態。無関心は排除の前段。  
 ②学校づくり…子ども集団、教職員集団、地域父母集団の協働によって民主的な学校、一人ひとりの子どもの発達を保障する学校をめざす。  
 ③職場づくり…教職員集団の協働によって民主的な職場、教育力を発揮できる職場をめざす。  
 ④「時代閉塞の現状」…明日への見通しや希望がもてず、他者との連帯を殺がれ、ひたすら個人で努力しなければならない状態。石川啄木の論文名から借用。

## はじめに

ゼロトレランス方式は、自己選択・自己責任の規範意識（～ねばならない）で縛りながら、排除の脅しをかけて現状への適応を強要する。現状に適応できない者は排除されても仕方がないという考え方が、子ども世界にも大人世界にも浸透している。

（注：「段階的指導方式は、アメリカで広く実践されているゼロトレランス（直訳すれば「寛容ゼロ」ということだが、各学校現場では、「安全で規律ある学習環境」を構築するという明確な目的のもとで、小さな問題行動に対して学校が指導基準にしたがって毅然とした態度で対応するという理念をさす）と深く関わっている。」…「生徒指導体制の在り方についての調査研究報告書」2006年、国立教育政策研究所）

このように緊縛され閉塞させられた状況の中で、昨年度基調は、私たちの実践《最も困難な課題をかかえた子ども（以下「K」と表記）を軸にした集団づくり》が、「K」の排除に対抗する「反貧困」の実践であることを確認し、そのような実践が職場から排除される情勢下、これに対抗するために、個人指導と集団指導の統一と、学校づくり、職場づくりの必要性を強調した。各サークルでは、この課題への追求がいくつか見られるようになった。

しかし、個人指導と集団指導の統一は、まだだれでもが実践できているとはいえない。「K」の課題の困難さから、どうしても個人指導に閉塞してしまう場合がある。そこで、今年度はこの「統一」を追求した実践を理論的に整理して、閉塞を切り開くすじみちを明確にしたい。

また、「K」を軸にした集団づくりは、学校づくり、職場づくりと結びついていなければ、実践は孤立し、やがて「K」とともに職場から排除されてしまう。そこで、この私たちの実践を貫くために、昨年度に引き続き、学校づくり、職場づくりの重要性を再提起したい。

（2006年度基調と大会レポートも学校づくり、職場づくりを提起した。基調では、課題をかかえた生徒への指導の成立が学校状況を変えていく可能性をもっていること、また、そのような指導の広がりによって管理的・実務的な指導体制を変更していくことを職場づくりに求めた。レポートは8年間に及ぶ「下からの教育改革」を精力的に追求したものだ。今年度基調はこれらの繰り返しになるかも知れないが、今後ますます若年化する教育現場で、二つの課題追求の重要性をふたたび強調する。）

## 1. 排除に対抗する学級集団づくり

### …「K」を軸にした学級集団づくりのすじみち…

「誰も排除しない」という思想を決して手放すことなく実践していくということは、二つのことを意味する。一つには、私たち自身がこの思想を裏切らない行動を一貫して追求していくことであり、二つには、「この学級や学年、学校では、自分も含めて誰一人として排除されていない（だから安心できるし、自由でもある）」と、子どもたち自身が実感できるようにしていくことである。

では、どのような指導を展開していけば、こうした実践は実現しうるのか。

### 1) 「K」を実践の軸に据える

何よりもまず、放っておけば真っ先に排除されてしまいかねない子ども、すなわち、学級集団の中で最も困難な課題を抱えた子どもである「K」を特定し、その「K」を実践の軸に据えていくことが重要

となる。なぜなら、「K」を排除しようとする有形無形の圧力から「K」を護らなければならないからであり、「アンナヤツハハイジョシテモヨイ」という思想にからめとられた集団は、排除されるべき「アンナヤツ」を飽くことなく生み出していくからである。その意味で、「K」とは集団が民主化していく過程のなかで克服すべき課題を一身に背負っている（背負わされている）子どもであり、私たちが実践を展開していくうえで伴走していくべき仲間でもある。

## 2) 個人指導と集団指導の統一

「K」が集団の民主化の課題を背負っている子どもであるからこそ、その個人指導と学級への集団指導とを、同時並行的かつ統一的に展開していくことが要求される。

### ①個人指導（共感的指導）

排除・抑圧の力にさらされながら、そこから逃げ出し殻に閉じこもるか、暴力を使って徹底抗戦するか二つに一つを「K」は選んできた。いや、「選ばされて」きた。こうした状況のなかで生きてきた「K」に、他者を信頼し、自分はかけがえのない存在であると自覚し、「世界」は安全で安心できるところだと実感できるわけがない。すなわち「K」は、他者とともに生きていく根としての「基本的信頼感」を未形成のまま生きてこざるを得なかった子どもなのである。したがって「K」に対する個人指導は、「K」を護り、世話をし、対話することを通して、「K」の内面に「共感的な他者」として取り込まれていくことを当面の実践課題とする。こうした指導を京生研は「共感的指導」と名づけ、大切にしてきた。

### ②集団指導

他方で、「K」が困難な課題を抱えていればいるほど、集団指導の重要性は増してくる。周りの子どもたちは、「K」がなぜ「普通」とはちがう行動をくり返すのかわからないし、自分とは関係のないことだとして知ろうともしない。「K」に対するこうした距離の取り方は、結果として「得体のしれない、何か恐怖を引き起こす存在」として「K」を認識することになり、ますます排除の力が増していく。この悪循環を断ち切るためには、「K」が見せる多様な「顔」や「姿」を子どもたちに気づかせていく指導が必要となる。「K」をめぐるトラブルを取り上げ、その理由や意味を読み開き、「K」の本当の思いにふれさせると同時に、学級内クラブ等での私的な交わりを豊かに保障する活動を提起し、実現させていくなかで、「K」の多様な「顔」や「姿」に気づかせ、「K」との関係を紡いでいく。それを通して子どもたちは、「K」が決して「得体のしれない存在」ではないことを知っていく。

ここで重要なことは、「K」を「集団に入れる」ためにこうした取り組みをするのではないということである。そうではなくて、他の子どもたちも引きずっている幼児期の課題を克服し、他の子どもたちにも不足している少年期的な世界を、さらに充実させるためにするのである。すなわち、「K」を大切にし、発達を保障しようとするのが、他の子どもたちを大切にし、発達を保障することにもなりうるような、そんな活動を提起し実現することが、集団指導の最も重要な視点の一つとして確認されてきたのである。

忘れてはならないことは、こうした取り組みの過程で、子どもたちの合意を丁寧にとりながらすすめていくことである。それは、「合意した以上、責任が生じる」という論理ではなく、「合意して取り組んでいる活動のなかで生じたトラブルは、自分たちの問題である」という認識を生み出すためであり、子どもたちがその認識に立ってトラブルを自分たちで解決しようと話し合い、何らかの解決方法を決定していく過程そのものが、子どもたちを集団の主人公として育てていくことになるのである。

この過程のなかで教師は、集団に前進的なトーンを与える者は誰か、「K」に共感的な理解やふるまいをしている者は誰かを発見していく必要がある。こうした者たちこそリーダーであり、このリーダーへの個別接近やリーダー会を組織しつつ、「K」の分析や集団の分析をともに行いながら活動を推し進め、そのリーダーシップを豊かなものにしていくのである。

### ③共闘的指導

このような個人指導と集団指導を統一的に進めていくと、「K」の内面に「共感的他者」が住まい、「K」の存在を周りの子どもだけでなく「K」自身が肯定的に受け入れられるようになってくる。このとき、「K」は再び揺れることがある。しかし、それは「元に戻った」姿ではない。そうではなくて、それは、「K」の内面に住まう「共感的他者」に支えられてふくらみ始めた「なりたい／ありたい自分」に対して、かつて「K」を縛り、今なおその内面に巣食う「支配的他者」が、これを否定しようとすることによって、「K」の内面で激しい葛藤を引き起こしている姿なのである。その葛藤は、「なりたい／ありたい自分」と「そんな自分にはなれっこないと思ひ込む自分」や「何をやってもだめな自分」との闘いであるともいえよう。

このとき、教師は、「共感的他者」という関係性を支えにして、「K」の「なりたい／ありたい自分」を励ましながらか、「なれない／だめな自分」を「K」自身が乗り越えていくよう要求しつつ、その「揺れ」に伴走していくことが求められる。同時に、「K」のこの自立への闘いに、今までの取り組みのなかで発見し、関係を紡いできたリーダーたちを参加させることで、「K」の周りにその自立を支え、共に闘う仲間集団を生み出していくことが重要になる。この「共闘的指導」によって、「K」を支える仲間たちは、「K」への内面的な理解を深めるとともに自らを省み、「K」の自立要求と自分たちの自立要求が共有できるものであることを知っていく。こうして「K」の自立への闘いを支える仲間集団は、互いの自立への闘いを支え合う集団として発展していくのである。

こうした集団の発展の見通しをもった指導構想に立って、京生研は、個人指導と集団指導を統一的に展開することと、「共感的指導」の積み重ねの過程で、「共闘的指導」を展開する上でのいろいろな布石を打っていくことを、重要な実践課題としてくり返し提起してきたのである。

## 2. 排除に対抗する学校づくり、職場づくり

1) 児童会・生徒会活動を軸にした学校づくり (学校づくりは、いろいろな分野からアプローチすべきだが、それらに言及する余裕がない。直近の基本的課題として児童会・生徒会活動の再生だけを強調する。)

全生研49回大会基調は、学校の制度的な自治を対抗的な教育として再生する必要性を提起した。中でも児童会・生徒会活動は学校づくりの主軸である。これは今も子どもたちが民主主義を学び自治を追求する場になっているだろうか。児童会役員選挙を廃止した小学校があると聞いて久しい。総会はどうか。民主的な主権者を育てる上で、選挙や総会の取り組みは大切である。新教育基本法においても「良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない」のである(第十四条 政治教育)。集団づくりは実践的な「政治的教養」を育むものであるはずだ。

児童会・生徒会のリーダー指導で大切にしてきたのは、生徒会役員が常に自分の学級にも関わりながら全校的な課題に取り組むことであった。役員たちは毎日のように集まり、当面の打ち合わせとともに各学級でのツッパリたちとの関わりを交流した。それが弱い場合には、教師はその「冷たさ」を追及した。この媒介的指導によって両者はつながっていった。体育祭等の全校的な行事でツッパリたちには活躍の場があり、役員たちは彼らを支えながら全校集団をリードした。

元ツッパリたちとの懇談で、彼らは「濃かった」中学時代を回想しながら、今は自分の子どもが通う学校を批判的に分析し、自分たちに何ができるかを考える。「先生らあ」と「連れ」と「リーダーたち」との信頼関係は20年後の今も生きている。

児童会・生徒会自治が衰弱している学校では、これを学校づくりの中軸に据え直すべきである。その際、民主主義を教える場として総会指導を重視した植田実践（滋賀）や、赴任1年目に「総会改革」「夏のリーダー合宿改革」などの諸行事の改革を通して生徒会活動を立て直していった谷尻実践（『Kの世界』48号「下からの教育改革」）などはもう一度参照すべきである。

（京生研H. P.「基調提案集」には二つの谷尻論文「実践的学校づくり論Ⅰ」「同Ⅱ」を掲載している。学校づくりへの実践的教訓が学びとれる。項目だけ紹介する。「Ⅰ」の「自らを解放するために、学校づくりを！」では、「1. 学校づくりは誰でもできる」「2. 閉塞した状況でもやれること（1）子どもの活動をつくること（2）一人ひとりの子どもに寄り添い続けること（3）子どもの見方を語ること」「3. 過重労働の今、どう闘うか」。「Ⅱ」の「『〇〇敵論』を乗り越え、すべての人とつながる職場を！」では、「1. 『管理職敵論』を乗り越える」「2. 『他学年敵論』を乗り越える」「3. 『保護者敵論』を乗り越える」。）

## 2) 職場づくりへの展望

### ①論議と実践の自由を保障する職場こそ

「制度的な自治の再生」は職場づくりでも追求すべきである。種々の会議での論議の保障と民主的な決定・運営という制度的な自治。この形骸化が進んでいる。すでに形骸と化した職場では、その再生をめざして異議申し立てする教師の前に「一致した指導体制」が立ちはだかっている。

問題は一致すべき指導の中身と一致のつくりだし方である。他の子どもたちの安全・安心の確保を名目に、自らの指導への省察を抜きにして「問題行動」の子どもを排除する指導は、指導ではない。また、一致のためには合意が要る。合意のためには論議が要る。しかし、この論議を重んじない職場が増えていく。

さらに、生徒指導では学級担任の実践の自由が尊重されるべきである。担任が最も具体的に子どもを理解できるのであり、それなしに即応した指導などできないからである。私たちは、これまで以上に、論議と実践の自由の保障を、職場づくりの根幹として要求し続けていく必要がある。

### ②孤立してはいけない

それにしても、私たちの実践は、「毅然とした対応」（ゼロトレランスの文科省訳）を前面に掲げて強調する生徒指導体制とは対立せざるを得ない。暴力をふるう生徒に「ためらうことなく出席停止制度を活用」（平成19年文科省通達）する指導と、暴力の原因・背景を理解し、彼の変革可能性を追求する私たちの指導は対立せざるを得ない。だが、対立しても孤立してはならない。

私たちは、すべての子どもたちが民主的な社会の形成者となることを願って集団づくりを追求している。「K」の個人指導に終始する実践は、他の子どもや親や、同僚からの幅広い支持を得られず孤立していく。孤立してはならない。

職場づくりでは、自分の実践が同僚に支持されているか常に検証する必要がある。ある教師は就寝前、同僚への言動の一つひとつを振り返り省察し、明日への方針を立ててから眠りにつくことを日課にしたという。それは孤独な作業であるが、孤立に陥らないための日課であった。

### ③幅広く論議の場をつくらう

職員会議がいち早く校長の補助機関とされた東京では次のような声が出ている。「あきらめムードが漂っている」「校長がやりたいようにやればいいではないかという投げやりな態度が蔓延」「出る気もしない。遅刻していき勤務終了とともに退室」（尾木直樹『変わるか？日本の教育』）

京都の職場はこれほどでないかもしれない。が、なる可能性はある。「K」の指導をめぐって、排除の側に立つ勢力があれば、その子ども観・教育観を問う論議になる。しかし、「～観」の違いは合意しにくく、私たちの主張がいつも通るわけではない。そんな時でも「あきらめ」「投げやり」に陥ってはならない。大切なことは、論議を通して支持者を増やすことである。それは長い取り組みになる。私たちはできる限り一つの職場に居つづけ、長期目標－中期目標－1年目標を構想して、学校・職場の現状に取り組むべきである。

ある教師は、東京都と大差ないという。言っても無理、言うだけ無駄という雰囲気の中で、彼は、立場の弱い同僚への陰口・批判の横行を、職場の人権研修の場で告発し、「弱い」もの同士で気持ちを通わせ合い、その関係を広げていった。やがて多数になるにつれ、陰口・批判は影をひそめていったという。隠微な排除である陰口を人権問題として顕在化させ、仲間を結んでいったのである。現状に適応していれば気づきにくい問題は他にもあるはずだし、それを人権問題として位置づければ簡単には無視できないことになる。すなわち、「一人ひとりが弱さをもち寄ることによって形成される強さ」（中西新太郎他編『ノンエリート青年の社会空間』）である。

また、職員会だけが論議の場ではないし、生徒指導だけが集団づくりの分野ではない。今や生徒指導部への所属も難しい職場がある。そんな職場では、私たちの実践は「進路指導」として展開することもできる。近刊『生活指導』6月号竹内論文は、進行中の「キャリア教育」が新教育基本法下の「道德教育」であることを指摘している。「自己教育力」を装いながらその実質は現状適応の自分づくりである「キャリア教育」（新たな「道德教育」）に、集団づくりを「進路指導」として対置し、論議を起こし、私たちの実践の必要性和優位性を示していく必要がある。実践の必要性を共有した上での優位性による統一こそ、私たちのめざす職場づくりである。

ともかく、当面の学校づくりに必要な教師は簡単には排除されない。子どもや親の信頼、何よりも同僚の信頼、それらが必要をつくりだす。とはいえ、理不尽な異動は起こる。職場の核は、つねに次の核を生み出していなければならない。残した職場が、残った同僚がどうなるかまで見越した職場づくりをめざしたい。

ある地域サークルでは、メンバーの職場分析を常に行い、それぞれの実践が職場での支持と広がりを生み出しているかを問う。実践報告やその論議は、子ども分析とともに職場分析をもっと取り入れ、その実践が当の職場でどんな意味をもっているかも問い合うべきである。

#### ④自主的研究会（職場サークル）の必要性

（『Kの世界』60号に、「公的立場、学年を越えて結集し」「情勢の分析と課題の整理そして必要な実践方向と当面の実践について論議し」「実践を進めながら常に進行状況を分析し方針を修正する私的指導部」の必要性を述べた文章がある。この「私的指導部」という語はもともと学級集団づくりの用語であって、その理解なしには誤解を生む。ここでは自主的研究会と呼び替え、これがなぜ必要か、以下4点を述べる。）

#### 実践検証、実践推進の場として

どんなに誠実な実践でも誤る場合がある。だから、私たちは可能な限りの知恵と技を用いるとともに、職場仲間との論議によって知恵と技を絶えず検証しなければならない。そうしなければ子どもや親から負託された責任は果たせない。しかし、垂直的にシステム化された学校体制は、この論議の保障に消極的である。中には公的な論議の場がほとんどなく、一人の教師では如何ともしがたい職場もあるだろう。そんな職場では、論議できる実践検証の場を、まず、私的にもつしかない。また、かなり民主的な職場でも、多忙化と分業化によって論議が縮減され、形式的な合意のまま見切り発車したり、新しい取り組みの必要性が合意できず例年どおりに流れたりする場合がある。そんな場合には、それを補う実践推進の場が必要である。

かつてA中で、女子4人の授業エスケープに対して「授業が始まる前に学年教師全員が教室棟に行き、入っていない者がいれば空き時間の教師で探す」ことを、学年会で合意した。しかし、時間が経つうちに合意が形骸化した。多くの課題生徒がいた3年では、入学時から「空き時間教室棟常駐体制」に入っていたが、他学年は「ご苦労だなあ」という意識であった。学年セクトが克服できていなかった。3年の仲間から「2年も空き時間パトロールをすべきだ。しかも有志の教師で」という呼びかけがあった。なぜ「有志」なのか。彼は次のように説明した。

「危機意識が弱いときには、合意しても無理がある。まず数名の者が『実践の自由な統一』のもとにパトロールに入る。そして、そこで彼女たちと接触し語り込む。初めは心を開かないかもしれない。しかし、いつか応えてくれる。少なくとも、「見捨てられない」、と。そして、それらの教師と人間関係がつながってくる。……当然、実践が豊かになる。……そこに実践の優位性が生まれる。……やがて多くの教師の動きとなる。」

Y先生と共同して空き時間パトロールに入って二週間。Y先生以外にも入ってくれる人が出てきた。やがて、生指担当や学年主任も加わるようになった。無理な合意を避けての有志による行動は学年に広がり、それは3年教師集団との共同となり、学校づくりの共有となっていった。まだ形式的な面もあった「A中再建」は、やがて実質的な合意となっていった。

### **公的論議を生み出す場として**

二つ目に、次のような今日の事態を切り開いていく場としてもこの自主的研究会は必要である。「パーソナルな出来事の中に社会的不平等は入り込み、結果的に、本来はシステムの問題が個人の問題に転化してしま」う事態（宇野重規『〈私〉時代のデモクラシー』）。すなわち、若い教師の早期離職や理不尽な不適格教員レッテル貼りにつながる、社会的問題の自己責任化（たとえば学級崩壊の担任全責任論）に対して、問題を本来の社会的・システムの問題として読み開き、公的な論議の場に据えていく力を培う場として。

### **教師の自発性、積極性を促す場として**

さらには、「現代の若者が一番奪われているのは、恋人でも特別の身近な関係でもない人間たちが、互いを尊重してお互いの話を聞き取り合う喜びの経験である。自分を隠し、自分を周囲に合わせてしゃべるのではなく、自分の思いを聞き取り合える仲間がいるのだという確信、それを基礎に一緒に活動ができるという経験を運良く得られた現代の若者は、驚くほどの自発性と積極性を獲得する」（佐藤和夫「民主主義の経験としての『自由の創設』」『教育』2010年6月号）。すなわち、学校体制への適応を余儀なくされている青年教師たちに、呼応し合うことの「喜びの経験」「仲間存在の確信」「一緒に活動経験」を直接もたらす場として、また、そんな職場をつくり出すための準備の場として、自主的研究会は必要である。

### **「K」に取り組む教師への支援の場として**

現状適応の自分づくりとして「生きる力」を教育されてきた青年教師のなかには、「余儀なくされて」と意識しない人もいるだろう。だが、適応への疑いなしに「K」を軸とする集団づくりは成立しない。私たちの実践は「1」で述べたように「K」を集団に適応させる実践ではない。ところが、適応をよしとする教師は、学級・学校へ「K」を適応させることだけを目的にしてしまい、指導成立のカギになる「K」の「なりたい／ありたい自分」（「もう一人の自分」）に出会えない。

「K」への個人指導を通して私たちは次のことを確信した。「K」に共感的他者として受容されるには、まず教師自身が今の自分を変えなければならないということ。すなわち、教師は「K」への個人指導を通して「適応を余儀なくされてきた」自分に気づき、自分を教育し直していくのだといえる。これ

はつらく悩ましい経験である。だから、このような教師への精神的支援の場としても、自主的研究会は必要である。

これまで京生研は、このような自主的研究会（職場サークル）について、あまり明示してこなかった。しかし、実践の自由と論議の場が狭められた閉塞状況を切り開くには、この自主的研究会、職場に根をもつサークルが必要である。青年教師の「喜びの経験」「仲間存在の確信」は、職場においてこそ実現されなければならない。

## おわりに

ちょうど100年前、一人の詩人が明治末社会の閉塞状況を憂えて今に通じる言葉を残した。

「『必要』！これ実に我々が未来に向かつて求むべき一切である。我々は今最も厳密に、大胆に、自由に『今日』を研究して、其処に我々自身にとつての『明日』の必要を発見しなければならぬ。必要は、最も確実なる理想である。」（石川啄木「時代閉塞の現状」1910年、大逆事件の年）

今、新自由主義・市場原理主義への反省が強まっている。沖縄の人たちが「怒」を掲げて応答を求めている。反貧困の取り組みも広がりつつある。世界的な反核や多文化共生の潮流も大きくなっている。時空を広げてみれば、これまで無関係なもの・無関心なこととして排除されてきた周辺部・少数者の声に応答する人々が増えている。

私たちは「異質排除」（「K」の排除）に対抗する学級・学校・職場づくりが、今日の学校の閉塞状態を切り開いていく「必要」であること、「最も確実なる理想」であることに確信をもって、これらの人々と共に歩んでいこう。

**「もともと地上に道はない。歩く人が多くなれば、それが道になるのだ。」**（魯迅『故郷』）

（文責：滝花・福田）

## 大会での論議を受けて

滝花利朗

以下の記述は、京生研大会での論議を受けての補充であるが、すべての論議を取り上げてはいない。6点についてだけ補充する。なお、記述内容は論議のまとめではなく、さらなる論議を求める提起である。

### 1. 「集団を民主化していく過程」の内容は？

若い参加者からの質問だった。民主的集団について、年配教師はこれまでの社会的経験や実践から自分なりのイメージを描けるだろうが、そのような経験の少ない若い教師にとって、民主的集団をイメージすることは難しいかもしれない。

しかし、めざすべき集団像ぬきに集団づくりはできない。さまざまな定義があるだろうが、ここではもっとも平易な表現である「みんなで決めてみんなで守る（実行していく）」集団、「みんなは一人のために、一人はみんなのために」を理念として、その実現に向かいつづける集団、としておく。

「みんなで決める」ためには話し合いが不可欠である。そして、話し合いでは特に少数者の思いや意見が尊重されなければならない。「尊重」は「排除」の反対である。「K」を実践の軸にするというのも、この少数者尊重の原理から必然的に出てくる。また、「みんなで実行する」とは、一人ひとりの力を合わせて実行するということである。協力・援助がその中心であるが、時には、決めたことに努力しようとしめない仲間への友好的批判も必要になる。

なお、昨年度基調で保留しておいた「『K』の特定」の問題（「最も重い課題をかかえた子ども」の「最も」に関わる問題）は、今年度の基調の「1」の趣旨からいって、「特定する必要がある。そこから実践が始まる」と結論づけたい。すなわち、「放っておけば真っ先に排除されてしまいかねない子ども」を「特定」しなければ、実践の軸ができないからである。

## 2. 「生徒指導提要」の「集団指導」と私たちの「集団指導」との違いは？

「生徒指導提要」はこの3月に文科省から公表され、各学校にも届いている。ネットで入手すると全文A4版240ページ余りもある。「生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書」とされている。少年非行の増加を受けて1965年に作成された教員向け「生徒指導の手引き」が、校内暴力期の1981年に改訂されていたが、現代の教育問題に対応すべく、昨年7月の作成協力者会議に「携帯電話・インターネットにかかわる課題」「児童虐待への対応」「いじめ」「命の教育と自殺の防止」「発達障害への対応」など、28項目が新たに加えられ、そこでの協議を経て作成された。今後、教育委員会主催の研修などで頻繁に用いられ、生徒指導の「バイブル」となっていくことだろう。

とりあえず「集団指導」に関する部分だけ見ると、第1章「生徒指導の意義と原理」に、第4節「集団指導・個別指導の方法原理」がある。そこでは、「集団指導における教育的意義」として「社会の一員としての自覚と責任」「他者との協調性の育成」「集団の目標達成に貢献する態度の育成」が挙げられ、「個別指導における教育的意義」としては、臨教審の「個性重視」や学習指導要領・教育振興基本計画の「個性を生かす教育」、さらには現教育基本法第2条なども引きながら、生徒指導の目的である「個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や行動を高め」るために、「学校教育のあらゆる場面で、個別に配慮した指導・援助をする」もの、すなわち指導の一形態とされている。

私たちの実践における「個人指導」は、その言葉通り「個人」としての人間に関わることであるが、「個別指導」は指導の形態的区別である。同様に「基本書」のいう「集団指導」も形態的区別であり、私たちがめざす「集団の質を変えていく」ものではない。しかし、この「基本書」には、たとえば「社会的自立」などの用語も用いられ、私たちのめざす「集団指導」と、「基本書」のすすめる「集団指導」との違い（共通点があるならば共通点）を明確に読み取っていくことがこれからの課題である。同じ言葉であるので、学校現場で混乱したり、論議がかみ合わなくなるかも知れない。

全文を通読することは無理でも、第1章はひとまず読んでおく必要がある。そうでないと職場での論議をリードすることができなくなるのではないか。

## 3. 学級集団づくりでのリーダー指導の重要性

基調の「1」に関わって、リーダー指導の記述が少ないという指摘があった。私たちの「集団指導」は「リーダー指導」抜きには成り立たない。集団の質を変えていく（集団をより民主的なものにしていく）ためには、それをリードしていく存在を集団の中に生み出さなければならない。「自主管理」と「自己指導（集団を指導するものを集団がその内部にもつ）」は、今なお集団づくりの基本目標であり、リーダーの育成とその指導は、「K」を軸にする集団づくりにおいても（「K」を軸にする集団づくりではなおいっそう）重要なポイントになる。

その際、どんなリーダーシップが必要になるか？また、そのリーダーを育成・指導する教師の指導性はどうか？今後の実践で追求しつつ研究論議を重ね、「K」を軸にした集団づくりの今回の「すじみち」を補充していく必要がある。

## 4. 児童会・生徒会自治の衰弱の原因は？

文責者は「現場の多忙化」としか答えられなかったが、ある参加者からは、「忙しいからではない、その意義を軽んじてしまっているからだ」というような厳しい指摘がなされた。どんなに忙しかろうと、どんなに手間のかかる面倒くさいことであろうと、それが重要なことであると確信しているならば、多



忙を理由に衰弱させてはならない。実践現場で何をこそ大事にすべきか、その認識と判断。実践思想が問われている。

## 5. 自主的研究会は現実的に可能か？

職場の状況に合わせて検討すべきである。文責者としては、「自主的研究会的なもの」が今日の職場には以前にも増して必要ではないかという認識である。かつては学年会や分掌部会で個人的な悩みが出せた。それがまだ持続されている職場では、あえて自主的研究会を組織する必要はないかもしれない。しかし、実践上の悩みや苦しみを個人個人で抱え込まざるをえないようになっている職場では、特に若い教師たちが自分たちの「勉強会」としていろいろな形の相談し合える場をもつこと、もてるように励ましていくことが大切だと思う。そのような場をもつことすら禁圧されてしまえば、職場は完全に閉塞状態になる。息ができなくなる。

## 6. 実践の優位性をどうつくりだすか？

優位性はだれの目にも見えなければならない。優位性の中身は、子どもや親の変化である。だが、変化だけに目を向ければ、管理的な指導（本来語義矛盾だが、説得一納得を軽視した指導という意味で。本基調に即して言えば、「排除の脅しをかけて現状への適応を強要する」ような指導）によっても、子どもは行動や態度を変える。しかし、それは一時的な仮装である。変化が生まれたならば、なぜそのような変化が生まれたのか？どんな指導によって変わったのか？変化の理由、指導の中身まで含めた優位性の検証が必要である。

優位性の追求の前に、そのような実践の必要性を職場で論議し共有しておくことが大事である。必要性の合意のためには、子ども理解が前提になる。その子の「今」を、その生育環境やこれまでの経験と現在の子どもの関係などから分析し、その子の「なりたい／ありたい自分」を探索しつつ仮説し、どんな指導が必要なのかを合意した上での実践でなければ、優位性には結びつかない。下手をすれば、自分では優位な実践だと思っけていても、「なんでそんな勝手なやり方をするのですか？」という非難の声を生みだしてしまう。

必要性を合意した上で優位な実践を展開できれば、みんなが、そのような実践を私もやりたい、やれるようになりたいと思っけて注視するようになり、やがて職場は優れた実践を軸にして統一されていく。

私たちがめざすのは、「K」を軸にした集団づくりの必要性を合意できるようになる職場であり、さらに、その上に立っけて、本当に子どもの変化（内面的な成長による行動の変化）をつくりだした優れた実践を軸に回転する職場である。そして、そのために、必要性の合意形成と優位性をもった実践の展開において、私たち一人ひとりがリーダーシップを発揮していくことである。自らを職場の核として自覚し、決意し、実践していくことから職場づくり、学校づくりは始まる。今年度基調は、この最後の一文を特によびかけたつもりである。

2010. 6. 21

## 大会での論議を受けて

福田敦志

大会での論議のなかで私に強い印象を与えたのは「リーダー指導をもっとインパクトをもっけて提起すべきではなかったのか」という問いと、「『2010年度京生研基調提案』のいう『個人指導』・『集団指導』と『生徒指導提要』における『集団指導』・『個別指導』とのちがいを意識しておくべきではないのか」という問いであった。これらの問いに改めて応答し、そのことを通して、論議のなかで感じていた私の違和感の正体に迫りながら「2010年度京生研基調提案」の私なりの引き受け方を綴ることで、責を果たしたいと思っけて。

「2010年度京生研基調提案」と『生徒指導提要』とのもっとも重大な相違点は、後者にあつては、「集団」の側が常に「善」あるいは「正義」であると想定されていることであろう。「善」あるいは「正義」である「集団」に適応できない「個人」は「悪」であり、それゆえにこそ是正ないしは治療といった対処が個別に施されることとなる。それは「悪」である「個人」に暴動を起こさせない（＝「深刻な問題に発展しないように」する）ために、「初期段階で諸課題を解決する」ことをねらいとするという指導構想であり、「善」あるいは「正義」である「集団」に適応できるよう、「個人」を変えていくという指導構想である。

それに対して、「2010年度京生研基調提案」が、いや京生研がずっと追求してきた実践思想は、「K」が抑圧されているという「不正義」に対して、その苦悩に共感する者たちが「K」とともに異議申し立てを行い、彼／彼女が所属する学級や学校を変革して、「K」はもちろん他の誰もが安心して生活し、自立に向かつての歩みを進めていくことを可能とする学級や学校をつくりだそうとする思想であった。

多くの場合、「K」が自らの苦悩をことばで表現し、「不正義」の現実を訴え、その変革に向けて行動することは不可能であるし、仮にそれをことばで表現できたとしても、その表現が周囲との関係性のなかでかき消されることは十分にあり得ることである。だからこそ、「K」の苦悩に思いを馳せ、「不正義」の現実に対する怒りをことばに乗せ、「K」とともに現実を変えようと立ち上がるリーダーの存在を欠くことはできない。むしろ、こうしたリーダーを同時並行的に育てていきながら、互いの発達と自立を保障し合う学級や学校を創りだしていくことを、京生研は目指してきたのであった。

この意味で、「排除に対抗する学級集団づくり」のすじみちを描くにあたって、リーダー指導の位置づけがいま一つ明確ではなく、ここをはっきりと打ち出すような提案にすべきであったという主張は、きわめて重要な方向性を指し示していると考えている。論議を受けて基調を「書き直す」作業は、「排除に対抗する学級集団づくり」のすじみちを私自身が「理解し直す」過程でもある。具体的な指導の在り様にふれながら、「理解し直す」営みを続けていきたい。

このように改めて振り返ってみるならば、基調をめぐる論議での私の違和感の正体が、きわめて主観的ではあるけれど、明確になってきた。それは、「2010年度京生研基調提案」が重点の一つとして強調した「職場づくり」の提起のインパクトに引きずられて論議の内容が同僚との関係をいかに構築していくかというレベルにとどまってしまったこと、もう少し正確に言うならば、その論議において参加者の念頭に「自分にとっての『K』とは誰なのか？」「その『K』を守るためにどのような職場である必要があるのか？」という問いがどれほど自覚されていたのかが不明瞭であったということに由来する違和感であった。

「K」を軸にし、学級や学校、職場を「串刺し」にした指導を構想し、実践を展開していくことを京生研に集う者たちがどれだけ具体的に、それぞれの実践現場において「当事者」として語ることができるか。「2010年度京生研基調提案」はわれわれにそのことを要求している。この要求に私自身も、私なりに応答していけるように研究を深めていきたいと思う。