

2013年京生研基調提案

(第55回全生研京都大会「基調報告」大会紀要版)

**統制と排除の学校に抗い、
子どもの幸せ追求の学校づくりを切りひらく**

——京都における集団づくりの構想と、
「K」への指導によるヘゲモニーの確立——

京生研基調部

2013.6.29 京生研大会

1 はじめに

京生研(全国生活指導研究協議会京都支部)は、1970年代後半からの校内暴力期に、全生研大会に結集した仲間たちと京都支部を結成し、その後30年にわたる研究実践活動を進めてきた。とりわけ1993年京都大会以降は、京生研基調提案をもとに、独自の研究実践テーマをもとに、研究的実践活動を追求してきた。

本基調報告は、表題にある思いを込めて、京都の研究実践を整理し、全国の仲間提起することによって、全生研運動に貢献しようとするものである。

2 最も大きな課題を抱えた生徒……「K」

私たちの実践は、集団の中で最も課題の大きい生徒への、教師の指導成立の過程と、集団指導の統一的展開を追求するものである。

「K」とは、もともと課題の大きい生徒に対して、当時の事務局長滝花が愛情を込めて名づけた象徴的仮称である。その後、「K」への指導視点としての共感・共闘・共生の「K」、さらには京都・教育・教師の「K」を重ね合わせ、『「K」の世界の尊重を』ポリシーとしてきた京生研の象徴的表現である。

私たちは、「K」を問題行動の激しさや、指導の困難さだけで特定してはいない。「K」の抱える苦しみと抑圧の質こそ問題とする。

私たちは、今日の「K」を三重の発達疎外と抑圧によって苦しむ存在ととらえている。第一に家庭内で発達疎外と抑圧を抱え込み、それゆえ他者関係に問題が発生し、学齢期以降の学校の管理・統制の対象となり、第二の疎外と抑圧にさらされる。第三の疎外と抑圧は、少年期以降の子ども社会からの排除による。

私たちの実践は、「K」の指導を軸にすえ、「K」を排除し抑圧する子ども集団の変革を目指す。それは、学校の秩序・規範に適応するもののみを教育の権利主体と見なし、「K」を教育の権利主体と認めないことを当然と受け入れる生徒たちをつくり出している今日の学校を問題とし、学校変革を切り拓こうとするものである。そして、背後にある日本の政治と、それに従属する日本の教育を問題にすることで、日本の平和と民主主義の発展に寄与するものである。すなわち、学校・教育・政治・社会を串刺しにする私たちの実践は、「K」の行動変革のみを目指す個別指導とは本質的に違うものである。

3 政治の意図に従属する教育……今学校は

戦後憲法の「権利・義務教育」は、人間であることを願う「存在要求」を原理とするものであった。しかし、1960年日米安全保障条約締結と、その後の所得倍増計画の登場以来、教育は国家の必要とする人づくりへと転換し、現在に至る。この政治と教育の関係は、現在の憲法改悪の動きに先駆けて教育基本法の改悪がなされたことから明らかである。

現在の日本は、国際社会における強い「主権国家」となるべく、日米同盟を基軸にした軍備の増強と経済の立て直しを志向している。そして今なお教育に求めているのは、一握りのエリート育成と扱いやすい労働力の確保であり、国家の意図を進んで受け入れる人格の形成である。それは、前者においては能力主義的選別の学校体制として、後者においては道徳教育を核とした規範意識の涵養、秩序に従うことを義務とする指導(管理)として学校現場に現れている。

政治哲学者岡野八代は、この状況を近代リベラリズム批判の視点から鋭く分析し、とりわけその「公私二元論の残酷さ」の指摘は、私たちの実践の方向に強い示唆を与えるものである。

《リベラルな公私二元論は、一つの国家において平等に包摂されているはずの市民同士の社会的責任

を不問に付すことを可能にする。それは、依存する存在——ここには依存する存在をケアする存在が必然的に含まれる——を論理的にも、政治的にも否認することで、市民の責任を、主権国家の原理の下で自らが確立した法に従う義務に縮減する。自ら確立した法にのみ従う者だけが、自律的な主体として自由な存在なのである。／他方で自律的な存在でない、依存する存在として、市民たちの責任の埒外におかれた者たちと、依存する者のニーズに応える、という意味における責任を果たす者たちは、不自由だとみなされ、公的な市民として、相応しくない存在とみなされる。しかし、公的領域には相応しくない者は、リベラルな公私二元論における私的領域へと排除されたかという、そうではない。リベラルな公私二元論の残酷さは、私的領域を、最も自由な自由意志の砦とするために、私的領域においてさえ、公的領域において不自由な存在は、存在さえせず、忘却されている。》（『フェミニズムの政治学……ケアの倫理をグローバル社会へ……』みすず書房、2012年、132p）

「市民たちの責任の埒外におかれた者たち」とは、まさに学校における「K」なのである。

校内暴力期以後、様々な形で現れた学校の問題（政治にゆがめられた学校の病理）に対する対応は、ここに至ってはっきりとした形を表したといえる。

学校の秩序に従うことを生徒の義務として、道徳教育と規範意識の徹底による管理と統制を強化し、これに従う者のみを「自律した主体」（教育の権利主体）と認めれば、従えない者（問題生徒）と、従えない者をケアする者は、「公的な市民として、相応しくない存在」となり、教育の権利主体から排除される対象となる。

「K」は、このような学校のあり方によって抑圧され排除される存在である。そして、学校秩序に従って生活する他の多くの生徒たちは、「K」の排除を当然とすることを教育によって植え付けられた生徒たちである。私たちの提起する実践は、「K」の存在要求（私を存在しているものとして、幸せ追求の権利主体として、認めてほしい）の側にたち、統制と排除の今の学校を、子どもの幸せ追求の学校へと変革する実践である。

4 「K」への個人指導と集団指導のヘゲモニー

「K」と教師の指導・被指導関係は、これまで三重に疎外され抑圧されてきた歴史からくる「K」の存在要求に応答する関係として成立する。

この関係では、「K」の存在要求に応えるために、「K」がさらされてきた疎外と抑圧によってどれほど傷ついてきたかを明らかにし、疎外し抑圧してきたものに対して、「『K』の中のもうひとりの『K』」と共に闘う（抵抗する）ことが求められる。この指導・被指導関係の成立を京生研では共闘的指導と名づけ、この指導を軸にして、集団指導のヘゲモニーを確立することを、「K」に対する共闘的指導によるヘゲモニーの確立と考える。

これに至る前段階の指導は、「K」の問題とされる行動——三重の疎外と抑圧の結果としての、また存在要求の叫びとしての行動——を、管理的に統制することなく、また排除することなく、いかにして共闘的指導の関係になるかを追求しつづける。京生研はこれを共感的指導と名づけ、この指導によって集団指導のヘゲモニーを確立することを、「K」に対する共感的指導によるヘゲモニーの確立と考えてきた。

しかし、多重化した課題を負わされた今日の「K」と共感的指導を成立させ共闘的指導の関係になることは、極めて困難であり、この困難さの前に、多くの教師が立ちつくし、疲れ果て、指導を放棄してしまう状況が広がっている。

5 「K」への共感的指導によるヘゲモニーの確立

本基調報告は、上記の状況を切り拓くために、「K」への共闘的指導による、集団に対する教師のヘゲモニーの確立と、その前段階の指導、すなわち「K」への共感的指導による上記ヘゲモニーの確立の実践視点を、京生研の実践（主に高木実践）を中心に述べていく。

（1）共感的指導の本質

許容することと、共感することは違う。私たちは、「K」の行為を道徳、社会規範にてらして裁量するのではなく、それが「善であれ悪であれ」受け入れることから始める。受け入れるというのは許すことではない。その行為を「してしまわなければならなかったんだ」と受け入れるのである。それは「何か理由があるはずだ」という確信に立って「K」の思いを引き出しながら、本音（存在要求）と対話する関係になるための指導である。

この指導は「ケア」である。「ケア」という言葉の共通認識を図るために、前述の岡野がケアという実践をどのように規定しているか聞くことにしよう。

《ケアの実践においては、具体的な事態への対応、往々にして先例なき事態への対応が迫られる。具体的な他者を「傷つけないこと」、実際に被るかも知れない「危害を避けること」という一義的な要請のために、特定の他者へと向けられる実践である。さらに言えば、「危害を避ける」ことが意味しているのは、他者の善の構想やその追求に積極的に干渉しないことで、自らが他者に危害を与えることを避ける、という消極的な意味ではない。そうではなく、ケアの倫理において前提とされるひとはつねに他者とつながり、かつ、他者に依存するために、他者に応答されないことによって傷つく存在である。したがって、ケアの倫理の前提は、応答しうる response-able 存在、すなわち責任あるひとである。この場合の責任とは、繰り返しになるが、一般的な規則、すなわち義務に従う責任ではなく、具体的な状況のなかで（強調点著者）発せられた他者からの声に応答する責任である。》（157～158p）

また、ケアの実践者にとって重要な認識を次のように示している。

《母子（教師と生徒……引用者）は一体であるどころか、つねに葛藤を孕んでおり、またケア実践から見えてくるのは、子（生徒）が自分とは異なる存在であるということである。子の別個性を時に痛みを伴いながら尊重することなく、良いケアはあり得ない。「軋轢は、ケアに内在している」のだ。》（266p）

《（今やわたしたちはケアの実践が）時に他者からの否応ない呼びかけによって自己が翻弄され、時に圧倒的に弱い他者を圧殺してしまいそうな誘惑に駆られつつ、（点線引用者）だからこそ強い倫理が課せられた実践であることを知っている。ケアにはつねに軋轢が内在しているのだ。》（275p）

（2）出会い…「K」への配慮（ケア）と応答の関係

「K」の受け持ちが決まった時点で、出来るだけ「K」について情報を集めるが、この情報で「K」が理解できるはずもない。わかるのは「相当配慮しながら指導しないと関係がつかれない」ということである。

最初の配慮は出会う前から始まる。教室に着席させる指導が最初の指導であるが、決めた席に「K」が座らなかつたらどうするか、始業式に体育館移動をしなかつたら、体育館で名簿順に座らずによそのクラスに行ったら……。こんなことは一般生徒には考えもしないはずだ。もっとも、そもそも生徒は教師や学校秩序に従うのが当たり前だと決め込んでいる教師は悩まない。私たちは悩む。悩むからこそ、配慮をする。座席は「K」にとって座りやすい順番を考えたり、体育館に移動しないときは自分が「K」に寄り添い、クラスは他の先生に任すためにあらかじめ頼んでおいたり……。

実際に「K」と出会った後は、どのような接し方が「K」の否定面を誘発させずに指示に従わせるか、神経をとがらせる。同時に教師の指導がまわりの生徒に決して卑屈に映らないよう、自然に映るよう気を遣う。

高木は隆信との出会いで、「着席しなさい！」という指示に対して隆信が席とは反対の方向にわざと移動するのを、凝視せず、また、観察しながら観察してないような素振りでの他の生徒の着席を促す。そして他の生徒が席に着いたところを見計らって「急ごか！」と隆信に声をかける。隆信は、席についていない生徒がいないのを確認するよう見渡してから自分の席に移動して座った。この場面で高木は、隆信は自分以外にまだ立っている生徒がいるのに自分に向けて指示が飛んだら、「なんで俺だけやねん、また俺ばかり！」と、荒々しく、教師にとって見かねる態度をとるだろうと直感する。

その後、この仮説に立って、

- ・全体に指示するときは隆信のいる方を見ない。
- ・危害を加えるような行動でない限り、一度注意して もやめるまでじっと見ないで、見てない振りをして の注意数回後、「そろそろやめよか！」とやめさせる。
- ・きつく叱るとき、短く叱り、すぐに全体の話題に戻す。

など、隆信にとってどんな配慮が有効かを確認していくのである。

この時の隆信の行動は、言葉のやりとりによるものではないが、隆信のニーズに対する高木の配慮に、隆信が応答したのである。このようなその場その場での教師の配慮と「K」の応答の関係は、学級目標の決定、抽選による班の編制、1週間ごとの班替えなど、クラス運営の方針にも貫かれていく。

高木はこの初期の教師の配慮と隆信の応答の関係による指導の結果によって隆信を共感的に分析し、その分析を学年教師、教科担任教師に広げ、同時に学級のリーダー候補たちにも広げていく。そして始まって1週間ほどでクラスに次のように語る。「みんなへの指導の仕方と隆信への指導の仕方は変わる。隆信は教師が指示しても決してすぐには従わない。しかし、少し待っていれば行動する。教師に指示されて素直に従いたくないのだろう。そうなる原因がきっとある、先生なりに予想してい

るが今は言わないでおく。指導が変わることを了解して下さい。」

どんな段階でも、「K」への指導の成果は、教師集団の「K」理解と、「K」を取り巻くクラス指導を、同時に進めるためのものである。

(3) 子どもの問題には「わけ」がある……「俺ばかり」とは違う指導

子どもが起こす問題には必ずわけがある。しかし、今日の学校においては、そのわけを「その生徒個人の問題」であり、「その生徒の心の問題」ととらえる指導が中心となっている。

隆信の実践において、クラス決定にもとづく紛争解決は、当初は隆信に焦点を当てることなく、あえて周辺で起こる問題を紛争と認定して解決にあたっている。例えば、赤井が南に「ガイジ」と叫んだ事件である。教科教師は、「ガイジ」という言葉を使った赤井を指導して終わるのだが、高木は紛争としてクラスで取り上げる。そして、赤井の行為のわけを聞き取る。授業中の南の行動にみんながいらいだち、南に気を遣ってやめるよう注意をしたら、「うるさい！カルシウム不足（小柄な赤井を馬鹿にした言葉）」と言ひ返され、思わず「ガイジ」と叫んだという。そのいきさつをクラスに報告する。そして、「赤井の思いはわかる、しかし腹がたつ言い方をされ、それをさらにきつい言葉でやめさせようとした行為が間違っている。けど、赤井だけじゃなくみんなもよくやってるけどな。」と指導する。

赤井の「ガイジ」には「わけ」がある。それを当然としている子どもたちの世界がある。赤井への指導は、理由を認め、それが理由になる世界に生きていることを認めながら、その世界の間違いであることを教えるところに指導の焦点がある。指導の後には、赤井は決して自分だけが責められたとは思っていない。もしも、言葉の問題だけを取り上げて指導したら、「みんなも使っているのに何で俺だけ！」という思いが残るだろう。抑圧感の高い隆信や「K」にとっては、なおさら「俺ばかり！」「どうせ俺らは悪く思われてる」となる。

高木はこのような指導を隆信に見せながら、「高木は問題を起こしても、その人間を否定したり、その人間だけを責めたりしない」ことをメッセージとして隆信に発信しているのである。このように、「K」たちが抑圧（暴力性）を感じてきた「俺ばかり」と感じさせる指導とは違う指導を配慮（ケア）の中から導き出している。

さらに、隆信の榎田への暴言トラブルでは、「隆信の暴言は、他の男子の気分をもとに行動化している」ことを確かめたうえで、紛争として話し合う。他の男子との横並びの指導は、隆信は拒否することなく受け入れ、むしろ喜んでいる様子に、先の指導の正しさを確信する。

しかし、高木の配慮（ケア）実践には、大きな葛藤がともなう。これまでの実践経験の自己否定、直接的暴言による自尊心の傷つきは、隆信を暴力的に押さえ込もうとする欲求や、いなければという排除の思いをも交錯させる。高木は、受ける傷の深さで、相手の受けた傷の大きさを推し量りながら、軋轢を越えていった。

「K」と関わる場合、豊富な実践の蓄積や、その自負を持つ教師の抱える軋轢も大きいのが、若い教師にとっては、自分自身の生き方を否定しなくてはならないような軋轢の大きさとなつてのしかかることも自覚しておかなければならない。

(4) 「K」の傷つきと苦悩の声を聞く……クラス集団との軋轢を越える

拒否的トーンが出来上がった中学生期の「K」に対して、拒否的トーンが完全な支持に変わることは初期の状況では望めないが、「K」の存在が自分たちの生活を脅かしはしないという消極的支持トーンには出来る。

「K」の存在が自分たちの生活を脅かすものの一つは、「K」と教師のトラブルであるが、教師の配慮と「K」の応答の関係が功を奏せば一定の成果は出る。

もう一つは子ども間のトラブルである。この指導において「K」の起こすトラブルの直接的原因が一般的には暴力であったりするので、「K」を加害側として対処することが多いが、それに終始しては拒否的トーンは変わらず、むしろそれを強めることになる。

隆信は他クラスの南や塚原とトラブルをよく起こし、そのたびに暴力をふるった。高木はそのつど隆信を指導し、親にも謝罪の場に同席してもらったが、相手にも隆信をカッとさせる理由があつたのではないかと、という問いを持ち続けた。

そのうち、高木はトラブルのきっかけを理解する。塚原は隆信を拒否するときに突然関東弁を使う。それは塚原自身が父親にできが悪いとなじられるときに父親の使う言葉である。また南は「口くさい」などと、隆信の怒ることを言い攻撃する。指導の一場面をあげてみる。

体育大会が近づいたころ隣のクラスの南（小学校からトラブルの絶えない関係でもあった）に暴力をふるい泣かせた。悪態をつく隆信を力づくで指導室に入れた。

T「お前が手を出したのか？」

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！何で　や？」

隆「キモイし！帰るで！」立って出ようとする。無反応に「座れ」とおさえる。

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！」無反応に聞きなおすと、隆信は暴れだし机をけり椅子をたおした。「座れ！」と、暴れる隆信を目でおさえた。南の担任の南から聞いた事情の報告を受け、

T「お前と久保が話をしているところに南が久保にちょっかいかけてきたんやろ！」

隆「うん……」

T「久保が蹴って追い払ったら、箒で突っついてきたから久保が箒を持ってひねった。南はアホといっただけで逃げたので久保が追いかけた。そうか？」

隆「うん…」

T「久保が追いかけて捕まえて蹴った。おまえも一緒に追いかけて押えてたら、キモイねえって言いよったし、頭にきてたたいた。これでいいのか？」

隆「うん」

T「お前が腹たった理由はわかるがな。なんでちゃんと言わん！今までも事情がわかっただけ責めたりしてないやろ！なんや（さっきの）あの態度は。教師に対してのあの態度はどこからくるんや？俺に文句あるんか、それともこれまでの経験が影響してるのか、俺か、過去か？」

隆信は涙を浮かべ始めた。

隆信は小学校五年生のときの担任との関係話を話した。隆信の言うには、五年の担任が徹底的に自分を無視した。腹が立ってわざと悪いことしたら、自分ばかり怒られて、親には自分がやってないことまで言いつけてられ親も信じてくれなかった。（担任に）ナイフをむけたこともあるという。話しながら泣いた隆信と「いつかみんなにも知ってもらうためにクラスにオープンにする」ことを約束して指導を終えた。南との決着は自分から謝っておけと指示した。素直に返事をした。

この後、高木は、タイミングを見てこの出来事を隆信のいる前でクラスにオープンにしていた。

一般的には「K」の問題と映りがちなトラブルも、「K」と相手（生徒・教師）との間に歴史的経過がある。「キモイね」の一言に、隆信は自分だけを排除する臭いを敏感に感じて反応したのである。暴力は悪い、だから暴力をふるった「K」が悪い、とするだけの指導は「K」の拒否的トーンを強めることになる。一方、「K」の行動の背景を明らかにしながらの指導は、「K」への拒否的トーンを解消する指導となる。「K」への教師の直接的関係だけではなく、「K」の生きている世界を「K」にとって生きやすい世界にしていく指導が、「K」との呼応関係を強めていくのである。

このように「K」への理解を教師がクラスに広げていくと同時に、「K」の起こす問題やトラブルに専門的に対処する機関を公的にクラスにつくり出していくことが重要である。これまでの高木実践には必ずといっていいほど、「K」に対するプロジェクトチームが形成される。この実践では、数回の紛争解決を経て、リーダー山内を中心とした「紛争委員会」となった。

これらのチームの存在は、「K」を排除するほどでもないという程度の消極的な支持トーンの中であって、「K」を積極的に支持する層となる。それは「K」を排除する側（子ども集団・学校）の問題を批判的に見抜くことによって成熟する。この存在によって「K」は、決して親密とまでは言えないが、クラスに仲間を獲得する。

（5）親との関係の軋轢を越える

「K」への共感的指導を試みようとする悪戦苦闘する教師にとって、親の存在が、教師の「K」に対する指導の軋轢となり、ケアを放棄してしまいうことになることがある。しかも、それが実践の初期に浮上することも多い。

中川拓也の政志実践（「『課題の大きな生徒を実践の柱にした集団づくり』をどう組み立てるか」全生研第五十一回大会紀要）に登場する親もそんな親である。政志の両親は八十年代のツッパリだがナンバー1のツッパリではない。政志に対して「年上には手を出していい」とか、同級生に外されそうになった政志に、「頭をつぶせ」など、ツッパリとしての行動を盛んに煽り、学校に対しては激しく執拗なクレームをつける。義父は今も暴走族狩りをして、その行為を自慢する。

そんな家庭環境にある政志に対して、中川は当初、親と切り結ぶことの困難さから「縦糸は紡げな

くても、思春期は横糸を紡ぐことで補うことが出来る」と判断する。すなわち、生育史を相対化させるのは、この親の存在からみて難しい、しかし子どもの世界で政志を変革することは出来ると考える。

いったんこう判断した中川であるが、原則的に保護者とながらないう限り実践の先はないと思ひ直し、政志が通う空手道場に顔を出すことを決意する。空手道場の総責任者は、政志だけではなく、両親にとっても権威ある存在である。しかし、そのような道場でどんな考えの人物かは定かではなかった。

政志は中川の訪問予告を喜んだが、親はそうはいかない。下手をすれば「何しに来たんだ」とトラブルことも予想される。出かける中川に「ケンカしに行くのか？」と心配する同僚をよそに、「少年団への接触は危険を伴うが、糸口を見つけるのはここしかない」と決意して出かける。

結果は、少年団の総責任者が同郷出身者であったこともあって、中川を歓迎してくれ、つながりをつくることになる。その後の道場訪問では母親が出迎えてくれ、義父とも穏やかに対面することになる。空手の総責任者は「政志のことで困ったことがあったら言ってきてほしい、自分の方からも話は出来る」と協力を約束してくれ、総責任者の権威は両親への押さえとして有効に働くことになる。

政志が二年になり、喫煙など問題行動が激しくなる時期、「こそこそ陰で吸わんと、堂々と教師の前で吸え！」という親の政志への態度は変わらないが、中川は、親の姿勢を批判することさえしなければ、政志本人に喫煙の指導を進めることが出来ている。その後の政志への指導に対しても、「距離感さえ間違わなければ」と配慮する中で、クレームをつけて来ることはなかった。中川と両親の間の相互不介入の関係成立と見てもいい。自身の学校体験から、学校にクレームをつけてきた両親との相互不介入の関係は、政志の発達条件としての子どもの世界と、そこで起こる出来事に対する教師の指導を保障することになる。

親との関係をつくるというのは、単に学校の指導に協力を得るとか、納得してもらおうということだけではない。いわんや親とともに子どもを責めることでもない。

抑圧的な親の存在が「K」を苦しめ、「K」の発達条件としての仲間や教師を遠ざけてしまう状況においては、「K」への共感的指導を進めるために、親と対立しないこと、相互不介入の関係をつくることも、「親とつながる」ことなのである。

(6) 職員間の軋轢を越える

「K」に対する共感的指導を試みるとき、大きな軋轢となるのは職員間の指導観の違いである。これを乗り越えなければ、教師は孤立し、やがて「K」ともども排除されてしまうのが今日の学校である。

入学以来、隆信の言動に対して、長い目でケアと応答の関係を築いていくしかないと考えていた高木は、共感的指導により得た隆信理解を、そのつど雑談、会議の場を問わず広げる努力をしている。しかし、高木の指導方針を理解する学年主任、男性教師を得ながらも、「早い内にながつんと指導しないとダメだ」と思っている中堅教師や、若い女性教師の「一人を許せば広がる」という心配に対応を迫られる。

高木は理屈で合意を得るのは難しいと考え、あえて学年会などで指導方針やクラスの実践を語らない。学年会で先の発想での発言があったら、「隆信を排除することになる指導はしない」とだけ言い、排除につながらない程度の一般指導は合意し実施するようにする。たとえば、隆信が特別支援対象の生徒との間で起こす事象については、積極的に保護者を招校し、謝罪の場を持った。それは、謝罪の指導をやりきらなければ、今後の取り組みにも合意が取れないからである。指導観のズレを学年内に内包している状態の中ではなおさらである。

指導の場を成立させるために準備してきたことは、

- ①細々としたトラブルは決着さえ付けば親には連絡し ないようにし、暴力による怪我、相手の親が納得で きない状況については親に出てもらうと言ひ聞かせ る。
- ②多忙な母親に代わって、学校で何かあったら「私が 出向きます」と父親中心の対応を約束してもらう。
- ③謝罪はしてもらいつつ、「隆信の行動の裏に相手のき っかけとなる言動があるはずである。残念ながら彼 から聞き出せないし、双方とも自覚もないようです。 時間がかかります。協力して下さい。」

父親の協力を得て謝罪の場を成立させ、トラブルが尾を引き、隆信への保護者からのクレームを受けて、教師間に行動統制を求める声が大きくなるように考えたのである。また、指導の後、「隆信をカッとさせる何かは相手にもあるのはずだ」という問いを、教師集団にし続けた。

特別支援対象の子どもへのケアが中心になりがちな謝罪の場であるが、裏返してそれは「K」への排除の正当化を職場に生むことになる。それが、「K」への共感的指導を停滞させることを考えての指導である。

(7) 配慮(ケア)と応答の関係から、批判・援助の関係へ

共感的指導から、共闘的指導へ転換を図るとき、「K」が、三重の疎外と抑圧がゆえに抱えている自分の弱さと向き合い、それを克服しようとする決意が前提となる。

高木は隆信が授業エスケープを繰り返したとき、その指導の後、次のような隆信と父親との会話の中で隆信の弱さをぶつけ、これと向き合わず指導を行っている。

T「相変わらず授業には真剣に取り組めません。いくら塾で頑張っても、授業にしっかり参加しないと学力はつきません。このままではこの子の学力を保障できません。そこで、授業で落ち着かなければ、別室において個人学習させてもいいですか？授業の内容をやりますが、この子が望むなら授業内容から離れて学習してもいいと思っています。」

父「そんなことしてもらっていいんですか？」

T「学年教師間では合意してもらってるんですが、私たちが空き時間を潰すことにはなりますが、今のままよりましです。」

父「お前、こんなことまでしてもらわんとアカンのか！」

隆「出来る！」

父「出来てへんし言うたはるんやろ！」

隆「いらんて、ちゃんとやるし！」

T「出来ひんって！今まで何回お父さんの前でやる！できる！って約束してきた？次の日からあかんようになってるやんけ！ようもって二、三日やろ！出来ひんのに出来るっていうな！」

隆「出来るし、やる！」

T「お父さんの前で約束する気持ちはホンマなんやとは思うで、でもやりきる力付いてないから出来ないやろ！完璧に出来なくていい、100で約束して50出来たらいいねん。その繰り返しで成長するしな。しかしお前はお父さんの前で100の気持ちで決意するけど、100出来なかったら止めてしまうやろ、0にもどる。100か0しかない。」

隆信は泣き出した。

父「約束したこと忘れるのか！何考えてやってるんや！」

隆「何も考えてない」

T「決意したことが無理やったら、その後は何も考えないってことやろ！」

隆「うん」

泣きながら隆信は「今度はちゃんとする」を繰り返した。

この指導の背景には、高木のこれまでの隆信への共感的指導の蓄積による、隆信の理解と弱点の分析がある。

隆信の弱さを指摘し向き合わせた高木の指導は、その後の演劇の指導において、これまでの配慮と応答の関係から批判・援助の関係に変化する。

自らが立候補した主役にもかかわらず、真剣に取り組めない隆信に、高木は容赦なくだめ出しをする。すると、隆信は練習を投げ出す。翌週の練習で隆信はそこそこはやり始めた。しかし、「本番はやるし！」と言い訳して全力でやろうとしない。「だめ！もう一回」を繰り返すとまた抜け出した。みんなには日曜日に練習したことも伝え、自分の弱さと向き合っている、待とうといった。

翌日、隆信は「風邪をひいて声が出ないし練習しない。本番も無理」と言った。「治せ！声出なかったら見て動きを覚えろ！」と言い放した。練習に入ったとき、隆信は私に話しかけてきた、練習中なので「あとで！」と遮った。ひつこく「風邪が治らないし、替わってくれ！」と話しかけてきた。

「無理！」「お前がやるしかない！」と短く答え、練習を続けた。すると黒板消しを私の座っているイスの足下に投げつけて「おい！聞けや！」といった。高木は黒板消しを拾って、隆信のもたれている黒板に50cm程離して投げつけて近づいた。暴れるでもなく緊張した隆信に向かって「やかましい！お前がやるしかないじゃ！」と怒鳴った。隆信は教室を飛び出しながら机を蹴った。「こら！物にあたってんな！」と怒鳴った。そして、何食わぬ顔で練習を再開した。隆信はその後練習には来ないで、他クラスのダンスを見て時間を過ごしたり、時には踊ったりしていた。苦情が出るほどでもないでそのままにした。リーダー達には「(練習に)呼ばなくていい、でもお前がやるしかない、待ってるとは言え！」と言った。

その後、隆信との電話のやり取りでは、「出来ない！替わってくれ！」という隆信に、とことん妥協をせず、「誰が決めたことでもない、お前が決めたことだ。やりきれ！」と要求し、このやり取りをクラスに公開する。クラスは、隆信への思いを吐き出しながらも、隆信の「今日の放課後は無理やけど、練習して、本番はちゃんとやる。」という思いを受け入れる。本番前日の夜に特別練習を高木と二人で行い、当日の早朝練習に参加し何とかやり切った。隆信は「楽しかった！」とだけ総括文に書いた。

もちろん全てが批判と援助の関係に切り替わるわけではないが、少しずつ「K」の耐え得る範囲を想定しながら、批判と援助に置き換わっていくのである。

(8) 共闘的指導によるヘゲモニーの確立へ

共感的指導によるヘゲモニーは、「K」のこれまでの疎外と抑圧の事実、「K」の傷つきを、子ども集団と教師集団に明らかにすることによって確立する。

「K」はこれまでの疎外と抑圧に傷ついてきたために、疎外し抑圧するものの暴力性を無自覚に感じ取り、暴力で対抗する自分をつくってきた。しかし、共感的指導が進む中、「K」は自らの傷つきを語り、応答してくれる他者（ケアする他者）との間で、傷つきを癒し、新しい生き方を模索し始める（もうひとりの自分が）が自覚され始めるのである。このとき、「K」への指導は「K」の中に育ってきた（もう一人の自分）と共闘する指導に転化していく。この指導によって形成されるヘゲモニーを、「K」への共闘的指導による、集団に対する教師のヘゲモニーと考える。

このような共闘的指導によって、集団は「K」の自分づくりの闘いに参加しながら、同時に自分自身の自分づくりと闘う集団となる。

中学生期の「K」と集団成員の自分づくりの課題は「進路」と向き合うときに表面化する。就職・高校進学、いずれにしろ、「K」にとっては、これまでの生活を克服して就労・高校生活に適應する生活をつくり出さなければならない。その時、「K」は自分の中にある弱さと向き合うことになる。

「K」の自分づくりの課題が、「進路に向き合えない弱さ」として表面化する。それは他の子どもにとっても、同一線上の課題なのである。

この時期の集団は、「K」への教師の指導の優位性をもとにして、「みんなが安心して暮らせるクラスを作ってくれる」教師の権威を認め、その集団に必要な規律を受け入れるような質の学級・子ども集団である。

このとき集団は、集団としての価値ある取り組みに向かうための、リーダーの指導と自主管理を受け入れ、困難を抱えた仲間への理解に立ちながら共同して生活をつくり出す、ケアの倫理を基調とした自治集団となる。

この集団におけるリーダーは、これまでの教師のケアの実践に共感し、ケアの倫理を自らの生き方としてつくり出そうとするものとなる。そのような意味で、これまでのリーダー像の転換が求められるのではないだろうか。また、このような集団が立ち上がったときにこそ、真に教師としての喜びが沸き立つことになる。

(9) 自治を豊かに育む取り組み

この時期は、進路の実現を自治の課題と設定することの必要性は先に述べた。同時に自治を豊かにする取り組みが準備される必要がある。

この時期、集団がより自治的に前進する機運をもとに、行事では、より文化性の高い質を追求し、日常の取り組みにおいては、進路実現に向けた学習の共同として、「授業評価による規律確立」「教えあい学習」「進路公開」等の取り組みが配置されなければならない。すなわち短期集中的行事の取り組みの中では、質の高い文化の創造をテーマにしてこそ集団のちからを育てることになり、そんな集団の中で「K」がこれまで味わうことのなかった仲間との協同の喜び、努力することの価値を実感的に経験させることになる。そして息の長い学習の取り組みでは、仲間を支えられながら（直接間接を問わず）自分の弱さを克服する経験をするのである。

京生研では、幼児期の発達課題としての「基本的信頼感」の問題と同時に、基本的信頼感獲得と同時期に獲得する「全能感」に注目してきた。子どもは乳幼児期において安心できる他者に保護される生活の中で「自分は願えば叶う」という感覚、すなわち全能感を獲得する。

当初の全能感は幼児の全能感として、自分本位に要求したり、叶わなければ、だだをこねたりする態度となるが、安心できる他者によって緩やかにしつけられ、ケアする他者と生きる中で、成熟した全能感へと変化する。

それは、どんなことでも叶うという質から、「努力すれば叶う」「助けてもらいながら叶う」「願っても叶わないこともある」へと成熟する。しかし、虐待問題を抱えたり、他者関係のもつれをかかえる「K」は、全能感が成熟しないまま幼児期・少年期を過ごし、幼児的全能感を引きずることになる。そして、引きずってきた幼児的全能感が傷つくことにさらされると、全能感を守るために「出来なかったのは**のせいだ！」と他人のせいにする事で全能感を守ろうとする。また、隆信に現れたように、最初は引きずっている幼児的全能感から主役に立候補しながら、出来そうになれば（全能感が傷つきそうになれば）全てやめてしまう、100か0の行動が定着するのである。

幼児的全能感に振り回される「K」にとって、自治的な世界で味わう経験は、幼児的全能感からの脱却を経験的に取り戻していく、重要な取り組みなのである。なお、「全能感」については吉田脩二『不登校』（高文研、1993年）を参照されたい。

また、道徳や総合的学習の時間を活用して、社会の問題をリアルな教材を通して学習するのは、「K」のかかえてきた傷つきと、親の生活の苦しさや、それゆえの弱さを客観視（学習）させることが、「K」の〈もう一人の自分づくり〉のためには避けて通れない指導だからである。同様に、能力主義に駆りたてられながら、かりそめの勝ち組の中にいる者につきまとう不安感の出どころを明らかにし、勝ち組にこだわる自分の生き方と親の生き方を客観視させるためにも大きな意味がある。

高木は様々なタイミングで学習を取り入れている。隆信理解に向けての「発達学習」や、「多重人格ヒロ」「ある養護施設の試み（TBS映像08）」。また、総合的学習の時間を利用しての「ワーキングプア問題」「ホームレス問題」「生活保護の問題」など、子どもの生活に密接に関わりつつ、今の社会のあり方を問いかける教材によって、学習を組織している。

この時期、教師の指導は両極をつかんで中間を率いるものとなるが、中間層の中に容易にクラスの取り組みに馴染まない層が表面化する。それは、日常生活においては全く問題もなく、学校秩序に従い、授業を乱すこともないが、どこかクラスの取り組みや「K」に対して冷ややかな視線を送る中間層である。それらの多くは親の能力主義的な養育姿勢に従順に従い期待を裏切らずに来た子どもたちである。彼らは教師や親に否定されずにきたが、クラスにおいては「高学力・非協力」を共通の生活態度にしている。彼らは、学習は個人的なもの、成果は自分のためにこそ意味があるとみなし、自分の時間をあくまでも優先する。まさに新自由主義的勝組である。彼らは、「K」の排除を当然とすることを植え付けられた生徒たちの核となっている子どもたちである。この時期の集団内部の問題として中間層が浮上してくるのも、教師の共闘的指導による集団指導の段階の特徴となる。

（10）「K」への指導から、職場づくりへ

これまで「K」への指導を通して集団づくりをどう進めていくのかを述べてきた。これらすべての実践段階において、職場の同僚や管理職との合意が不可欠であることはいうまでもない。

配慮した指導に対する「K」の応答の事実によって得た「K」理解は、すぐさま教科担任や学年教師たちへ、職員室での話題として広げていくことになる。そして、「K」の問題行動の裏にある思いと、思いを理解することで「K」の行動が肯定的に読み取れる段階で、全校的なケース会議を要請し開催するのである。さらには、「K」への継続的な指導の成果によって確かめられた実践視点を職場の財産にするためにも、ケース会議や校内生指研を旺盛に開催しなければならない。

これらの取り組みでは、担任とそれを支える学年集団が中心になって、ケース会議資料（アセスメント）を作成する。それは、担任には子どもの具体的問題を提起して学校づくりを進める役割があること、教師個人に発議権があることを示すことによって、担任の仕事の重要性を位置づけることにもなる。さらに、職場に教育論議を起こし、集団づくりの重要性を位置づけていくことにもなる。まさに、今日の学校に抗い、子どもの幸せ追求の学校づくりを進めるのである。

職場の核として職場づくりに取り組む者は、学年で最も重い課題を背負った「K」を進んで担当し、自分の実践を教材に若い教師と職場を育て、若い教師が「K」のいる学級の担任に立候補する状況をつくり出す必要がある。また、管理職が若い教師に直接的指導をしなくてもすむような、管理職からも頼りにされる存在になることで、校長としての権威を保障する関係としても、位置づいていくのである。職場の核がこのような位置に立つことは、集団づくりを保障する学校づくりを進める上で重要である。

共闘的指導によるヘゲモニーが確立し始めたときの集団指導は、行事のあり方、総合的学習の時間と道徳・学活の活用の仕方に於いて柔軟であらねばならない。学校によっては1年間の道徳のカリキュラムが固定し臨機応変に自主教材を扱えない学校や、行事縮小の中で文化性を追求できるような行事すらなくなっている学校もある。このような学校状況の中では自治形成の取り組みは困難をきたす。

「K」への共感的指導によってヘゲモニーを確立する指導を職場の合意のもとに進めながら、次の展開に備えて、柔軟なクラス運営の保障される職場づくりが必要である。

職場づくりが進んだとき、教師の共闘的指導によるヘゲモニーが確立した後のクラス実践は、教師の持ち味を存分に生かした展開が保障される。文化性豊かな教師、体育的な行事で持ち味が発揮できる教師、社会的出来事への関心旺盛な教師など、それぞれの教師の持ち味を生かしたクラス指導が展開できる時期が来る。

6 おわりに

岡野八代の言葉を借りる。

《ケア実践においては、時に自らの存在を脅かすような他者に対してなお、応対を試みなければならない。そして、相手が圧倒的に無力であろうとも、支配するのではなく、パターンリスティックに価値を押しつけるのではなく、かといって相手の言いなりにもならず、注意と関心と労力を注ぎつつ、相手の存在が現れてくるのを歓待しようとする、そうしたことを命じるケアの倫理の中に、わたしたちは平和論の鍵を見いだせるのではないだろうか。》（266 p）

「K」に対するケアの実践は、非暴力を貫きながら内在する軋轢を、クラス集団・教職員集団と共に越えていくことをとおして、統制と排除の学校を変革する取り組みである。芽吹き始めた政治哲学に共鳴しながら、新しい社会の創造に参加する教師でありたいと願う。

[付記] 本基調報告は、基調報告京生研原案を大幅に縮小するためにリライトしたものである。高木以外の貴重な実践をほとんど削ることになってしまった。それらは、中学校実践では中川実践、小学校実践では、佐々木・細田・瀬戸実践である。とりわけ、小学校実践と小学校における実践課題に言及した部分は、極めて重要と認識しながらも、掲載することができなくなった。また、校内暴力期以降の学校の変遷も重要な視点であると考えているが、これも省かざるを得なかった。これらについては、基調報告京生研原案（大会当日全参加者に配布）をお読みいただきたい。

（文責 藤木祥史）