

全生研第55回大会基調報告《京都版》について

文責：滝花利朗

全生研第55回大会基調提案は、開催地京都からの「基調報告」として提案することになりました。これは全生研にとって初めての試みであり、いくつかの曲折を経ましたが、最終的には大会紀要に掲載されている「紀要版」として結実しました。

この「紀要版」の原案になったのが「京都版」です。これは、「紀要版」に比べ、分量的には倍以上あります。私たち京生研としては、この「京都版」も、何らかの形で全国の仲間の論議に付したく、京生研がこの20年近く発行してきた京生研機関誌『Kの世界』2013年夏の特号として、大会参加の皆さんに配布することにしました。今、手にされているのがそれです。

「紀要版」と「京都版」では、分量の違いもありますが、内容もかなり違います。一番大きな違いは、理論編とも言うべき前半の部分です。「京都版」では、今日の私たちを取りまく状況分析として校内暴力以後の学校の変化に焦点をあてましたが、「紀要版」では、後半の実践的提起を下支えしてくれる政治学、なかでもその近代リベリズムを越える「ケア理論」を前景に出しました。

もう一つの違いは、用語の違いです。これは、いわば方言と共通語の違いのようでもあります。私たちは、この「特別号」に掲載した「京都版」での用語を自分たちの言葉として違和感なく用いているのですが、それは、そのままでは、誤解なく伝わらないかもしれません。そこで、「紀要版」では、その懼れのあるような用語については、他の語に言い換えました。

しかし、このような違いはありますが、「紀要版」も「京都版」も、そのタイトル(主題)は同じです。すなわち、「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」というテーマ(目標)において、二つは一つです。そう確信してはいるのですが、ただ、この「二つは一つ」は、私たちの思い込み・ひとりよがりになっていないかどうか心配です。

そこで、この「京都版」を大会参加者全員に配布して、批判があればいただきたいと思い、この「特別号」配布となったのです。

以下、二つの「基調報告」の作成経緯を記します。

作成経緯概略

2012. 5月20日、京生研ML6959瀧本発信「全国委員会の報告」(抜粋)

.....

〈全生研改革の具体的な提案〉

2 全国大会で開催支部・ブロックとの共同を広げていく。

(3) 基調提案についても、実情に応じて現地・ブロックが積極的に参加し、全生研常任委員会基調小委員会と共同で作成していくことなども検討していく。

.....

9月30日、藤木素案作成、基調部に発信

(京生研、現地実行委員会基調部会内でメールによる意見交換)

10月8日、藤木素案加筆修正案1基調部に発信

- 1 0 月 2 2 日、京生研常任委員会に、「第一次案」提出
- 1 2 月 8 日、近畿全国委員連絡会に「第一次案」提出
(基調部会内でメールによる意見交換)
- 1 2 月 9 日、藤木素案加筆修正案 2 基調部に発信
(基調部会内でメールによる意見交換)
- 1 2 月 2 8 日、全生研常任基調グループとの合同会議で論議
- 1 月 2 日、京生研ML 7 8 9 2 藤木発信

.....

近畿地区学校提出版が完成しました。当初A 4 2 3 Pから加筆し続けて、現在A 4、2 6 P(注をいれると2 9 P)です。実際の大会紀要にはこの半分程度しか掲載できない可能性もあり、今後、何らかの縮小作業が必要かも知れません。しかし、実践的基調を目指す私としては、どこもカットしたくない基調です。下手すると、論議をすればするほど加筆したい部分が増えて、まだ長くなる可能性が高いのです。紀要掲載が短くなったとしても、本文こそ基調提案です。例年の基調提案は、新年度にようやく文章化が始まるそうですが、今年はずでに完成に近づいています。それは、この基調は京都の仲間に向けて書いているからです。京都の仲間はこの基調を十分学習し終えた状態で大会当日を迎えて欲しいと思っています。えらそうな物言いですいませんが、この基調は、一度読んだだけでわかったつもりになってほしくありません。皆さんの抱える「K」への実践で悩んだとき、行き詰まったとき、この基調を読んで、また新しい発見と実践意欲をかき立ててもらいたいと願って書いています。今後、基調提案は、近畿地区学校、京生研常任委員会を経て、おそらく6月の京生研大会が最終論議になるでしょう。若い皆さんには、さほど多くの学習機会はないのかも知れません。出来るだけ基調作成過程の論議に参加して下さい。

- *近畿地区学校は、京都は日帰り参加可能です。1日目の基調学習だけの参加もまだ可能です。
- *以後の常任委員会は、参加はオープンのはずです。基調学習のある常任委員会への参加、京生研大会の学習への参加等、論議に参加してください。
- *若い皆さんからの、基調学習に対する要請(小学習会 or 質問会)は、無条件で引き受けます。

.....

- 1 / 1 2 ・ 1 3、近畿地区学校で「二次案」提案、多くの質問・意見を受ける
(京生研ML内での意見交換)
- 1 月 2 1 日、京生研メール 藤木発信

.....

本日21日(月)19時より、京都駅近くの喫茶店で基調部会を開催しました。参加者、滝花・福田・谷尻・藤木。

論議したことの要約

- 1、全生研常任からの縮小要請(約半分)について。紀要版では全項目結論的なポイントのみ記載。基調全文は別冊子をつくり大会参加者の袋に入れる。必要なら用紙代は京生研が持つ。
- 2、「発達障害」の部分について昨今の様々な論議はあるが、遺伝要素によるもの

であっても、生後の養育家庭の問題に起因するものであっても、不適切な対応による抑圧過程を見極めて、「K」としての配慮ある指導によって改善が期待できることに焦点を当てて書き込む。ただし、記載は現在の項ではなく『K』とは」の項にうつし、抑圧の大きさによって「K」を特定する内容の続きに書き込む。

- 3, 小学校実践の記述について佐々木実践の分析をていねいに書き込む。佐々木実践の軸となる「K」への指導と、それによる子どもの少年期世界の内実について整理した後、小学校実践全般において「K」の指導を軸にした実践視点の弱さがないかを課題として書き込む。
- 4, 校内暴力期以後の学校記述が理論的すぎて浮いてしまっている点について。学校の変化をナマで感じてきた60代教師の実践感覚に照らして全面書き換える。

*基調部は「発達障害」に関して、岡田尊志の文献を読んだ上で集合していたことを付記します。

連絡 2月初旬に基調部で書き込んだ原案をもとに論議し、最終段階の基調を作成します。その時点で京生研メーリングリストに添付して公表します。メーリングリスト上での意見交換が始まります。

.....

2月13日京生研メール藤木発信

.....

基調部の進行状況を報告します。

現在、最終版基調報告案が完成し、基調部内で最終チェックの段階に入りました。まもなく、基調部としての最終案が確定します。基調部の最終案は3月の京生研常任委員会で京生研基調報告案となり、全生研常任委員会に提出します。京生研基調報告案が全生研常任委員会でどの程度の修正を要請されるのかわかりませんが、現在のところ、原稿用紙50枚程度に抑えることを要望されています（京生研基調報告案は約90枚）。

おそらく、全国大会紀要では、大幅な削減になります。しかし、それは別なものになることを意味しています。京生研基調報告案こそ、京生研での学習に値するものとして書きました。そこで、基調部での最終チェックが終わり次第、メーリングリストに添付します。そして、各サークルでどんどん学習して下さい（必要ならば出向きます）。そして、京生研常任は、サークルでの学習も含んで、3月の常任委員会・実行委員会での最終論議に参加して下さい。

.....

2月15日、京都原案完成、京生研MLに公開

（京生研ML内で意見交換）

2月24日、竹内（常）、藤木、福田、滝花で意見交換

（全生研常任委員会用京都原案完成、送付）

3月10日、京生研メール藤木発信

.....

京都原案はすでに常任委員会で学習が進んでいるようですから、どのように縮小するかが論議の中心になります。この作業を前に本を読みながら頭で整理する日々

です。「軋轢はケアに内在する」この言葉が頭から離れません。「K」への指導において、ケアという言葉をあえて使わずに、「配慮した指導」としてきた感覚が正しかったと実感しています。これまでのケアという言葉に、対象の個別的な事情を考慮しない一般化した臭いを感じてきたからです。最近の研究において「ケアの個別性」こそが本質であり、「軋轢はケアに内在する」からこそ、社会構造の変革につながるのだとされ始めていることに、いっそう確信と勇気を与えられた気がしています。

.....

3月17日、全生研常任委員会 京都原案（3次案）提案

5月5日、リライト版（大会紀要版）完成

5月5日、京生研メール藤木発信

2月の頭に、全国大会基調報告京都原案を完成してから、3月17日の東京での全生研常任委員会論議を経ました。そこで、3分の1への縮小を確認して以来、約1ヶ月半、基調の修正作業を停止し、この連休の3日からリライト作業にかかりました。

この間は、京都原案からいったん離れ、様々な本を読みました。そして、3日の朝9時から、たったいままで基調三昧の時間を過ごし、いま解放されました。

京生研の常任委員会や大会に先駆けて常任委員会に提出することをお詫びします。京都の原案が否定された上に書かれたものではありませんから、ご容赦下さい。現在、基調部の検討に入りました。

5月 6日、京生研MLに、

全国大会基調報告（生活指導誌＝紀要版）と京生研原案、同時公開
（リライト版京生研MLで意見交換）

5月10日、全国委員会用完成

5月11日、全国委員会で提案

6月 8日、生活指導誌用最終校正

6月18日、京生研大会用京都版（4次案）完成

6月29日、京生研大会で、紀要版と京都版（4次案）提案

8月 2日、「Kの世界夏の特別号」（京都版）大会参加者全員に配布

8月 2日、全国大会にて全国大会基調報告案（生活指導誌＝紀要版）提案

以上

第55回全生研全国大会基調報告《京都版》

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～

京都大会実行委員会 基調部

1 基調報告が目指すもの

京生研では、80年代初期の中学校における校内暴力期に、大勢の仲間が全生研大会に結集した。その後、京都支部として本格的に組織的活動に入り、1993年全生研京都大会の翌年、初の京生研基調提案を作成し、以後独自の研究実践活動を続けてきた。

1994年京生研基調提案は、校内暴力期を含む約10年間の京都の実践の総括であり、成果を確認した実践の、共通した実践視点を抽出する作業から始めたものである。

そこでは、もっとも課題の大きい生徒の個人指導の成立が実践の共通点として見いだされた。そして、この個人指導とからませながら行う集団指導の発展的な展開を可能にする条件として、共感・共闘・共生的ヘゲモニー（注：1）の存在を見てとり、それぞれの段階に応じてリーダー指導と学級の取り組みが展開することを明らかにした。

その後の20年間の京生研の研究実践は「課題を抱えた生徒への個人指導の成立と集団づくり」をテーマとし、実践の深まりと広がりを追究しつつ、課題を抱えた生徒と子どもの世界の質的变化を分析し、その変化に対応した実践の変更を求め続けてきた。

「K」とは、もっとも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。私たち京生研はその後、「K」という仮称を好んで使用し、さらには、共感・共闘・共生の共通略称としての「K」、京生研・教育・教師の共通略称としての「K」を重ね合わせ、京生研のポリシーとしての『「K」の世界の尊重』を確立させていった。

今回の基調報告は、京生研のこの実践視点の今日的意義と有効性を整理し、閉塞した実践状況を切りひらく論理と実践指針を提起することを目的とするものである。

2 子ども・若者は「幸せの扉」をたたいてきた……しかし

「子ども・若者は『幸せの扉』をたたいてきた」これは竹内常一・佐藤洋作編著『教育と福祉の出会いとところ』（山吹書店 2012年）の「補章」（執筆 竹内常一）のタイトルである。以後ここからの引用は《 》によって表現する。

《「強制・義務教育」の中にあっても、1920年代後半から30年代前半にかけて「生活教育」「生活訓練」「生活綴方」「生活指導」などの教育運動が展開された。

（中略）／このような戦前の生活教育運動をひきつぐ戦後憲法の「権利・義務教育」は、一人ひとりの子どもが「生命、自由及び幸福追求に対する権利（13条「個人の尊重・幸福追求権」）を主体として発達し、「ひとしく恐怖と欠乏から免れ、平和のうちに生存する権利（憲法前文）」に立つ世界を協同してつくりあげていくことを目的とするものであった。（中略）その教育は人間として存在すること、人間で「ある」ことを願う「存在欲求」を原理とするものであって、財を「もつ」ことを願う「所有欲求」を原理とするものではない。／しかし、1960年の安保改正反対闘争の後に登場した所得倍増計画は、「存在欲求」原理にもとづく社会と教育に代えて、「所有欲求」原理にもとづく社会と教育を選択し、経済成長に対応した人的能力の選抜・選別を教育の目的とした。ということは、それ以後、公教育は企業国家の要請に応じてマンパワーの選抜と競争の教育を組織するものとなったということである。》（232～233ページ）

これ以後の学校のありかたは、学校知の蓄積による能力主義競争と、道徳主義的な生活の管理統制を強めるものとなり、その結果「落ちこぼれ」問題と学習意欲の低下を生み、非行の広がり、その後の学校の病理へとつながった。

《こうした時代の到来をだれよりも早く問題にしたのは、すでに「教育公害」の当事者であった子ども・若者であった。彼ら・彼女らは、1960年半ばから、つぎからつぎへと新しい「問題行動」を続発させること通じてこうした事態を告発した。》

（234ページ）

竹内常一が、彼ら・彼女らの問題行動を事態への告発ととらえた指摘は、次の指摘と符合する。

【非行問題は我々にとって何なのか】

非行は学校の宝である。私達に教育の原点を教え、教育実践に対する取り組みの方法を見事に実証してくれ、教職員集団をプロの教育実践集団として鍛え上げてくれる師匠である。非行こそ私達の実践が今日の状況にあった実践であるかどうかの検証をいつもしてくれている。そうだとするなら大きなずれが生じない内に、生徒の反応が自分の実践の波長と合っているかどうか素早く気づき、狂ってきたなど感じはじめた時にこそ、実践の形を変えていくことが大切である。この関係が大きく崩れたときに、教師はいろんな力によって職場を離れなければならない。生徒は自分たちにあった学校を要求する権利があるし、それは非行のうねりという形でしか要求してこない。つまり穏やかな形では要求してこない。非行の嵐という形で社会的に問題を提起しながら、親や教育委員会や行政を動かし、学校改変を迫ってくるのである。

不思議なことに、学校が荒れているときのほうが教師は危機意識を持ち、教職員集団として一つにまとまり、実践も管理的にならず、豊かに展開され、保護者との結び付きも深い。反対に学校が平和になればなるほど、その逆をたどり、管理的教育の流れが強まり、不当人事が行われやすくなる面が強い。この事を今日の状況の中でどう捉え、どのように実践を展開していくのか。（1980年代のある研究会で提起された後野国雄の文章。1991年京生研入門講座で藤木が引用。）

2度のオイルショックを契機に、高度経済成長から低成長時代に入ったことにより、親と子どもはより高い学歴が将来の安定した生活につながると学歴を志向し、高校進学率・大学進学率が急上昇した。これが校内暴力期の学校の能力主義競争と予備校化を生み、校内暴力へとつながっていったのである。（注：2）

校内暴力期において、子どもたちは、「問題行動」を通して学校の変革を要求してきたのである。しかし、学校は彼ら・彼女らの要求に応えることなく、今日の状況を迎えるのである。まさに「幸せの扉」をたたき子どもたちの前で、学校は「幸せの扉」を閉じてきたのである。

その間、私たち京生研は、彼ら・彼女らに扉を閉ざした学校を相対化し、彼ら・彼女らに扉を開く学校づくりを目指してきた。私たちは、この実践研究の蓄積を、今日の閉塞した学校を変え、教師が彼ら・彼女らと共に歩みながら、教師であることの喜びを獲得していく実践視点として提起するものである。

3 校内暴力期以後の学校とゼロトレランス

(1) 校内暴力の克服…… 2つの筋道

『青少年・若者の自立支援』（世界思想社 2009年）の編者柴野昌山によると、近代の学校を支えてきたのは「規律モデル」（均衡道徳）であり（注：3）、それはデュルケームの道徳的自律の理論に基づくものである。その規律モデルとは、《社会・集団の中に所与のものとして現前する規律ないし規則に付随する権威を認め、その効用を尊重する（規律の精神）ことから始まって、つぎに、個別的利害を超えた愛他的、公共的な価値へのコミットを善とみなす集団的規則への愛着による、義務と善の統一への発展、そして最後に個人が規則の性質と効用を知的に理解し、みずから進んで自律的に規律（規則の誤記か？）を受け入れ、そこから飛躍して自発的に規則を実践する意志を形成する（意志の自律性）というものである。》（3ページ）

校内暴力期は、この規律モデルが揺らいだのである。その校内暴力の克服には2つの道筋が存在した。一つは、校則の細部化に見られる管理的指導の強化・徹底による秩序維持の取り組みであり、もう一つは、合唱会、体育祭、文化祭などの行事を中心にした、生徒会自治を育てる取り組みである。前者は、この規律モデルもとにした管理の強化・徹底である。残念ながら、この取り組みの方が圧倒的に多かった。そして、これは多くの子どもたちのストレスを生みだし、不登校・イジメ・自殺などのかたちで、校内暴力期以後の学校問題を引き起こしていった。

このメカニズムは、柴野によると、近代社会において、「安定装置」としての規律モデルは高度経済成長期までは有効であったが、高度経済成長の破綻（70年代～80年代）とともに、この「社会と個人的一致点」は失われてきた。規律モデルは、《規則の統制力と諸個人の規則への愛着が相互の合意の上に立っている、という前提から出発している》が、合意が揺らぐ中で、《自律的な行為とは、規律や秩序の支配・統制のアリーナにおいて、自己のセキュリティーとアイデンティティをいかにして確保するかという闘争への参加》となる（同前4～5ページ）。その結果、闘争に疲れた子どもたちの中に、不登校・イジメ・自殺など校内暴力期以後の問題が発生したと考えるべきである。

(2) 校内暴力を克服した自治活動の後退

校内暴力の克服における2つ目の筋道はその後どうなったのか？合唱会や体育祭などの全校行事は、ダイナミックな活動の中に、問題を抱える生徒の活躍の場をつくりだした。そして、生徒たちの中に仲間意識をつくり出すことにより、日常生活におい

でも自治の力で改善を図れる可能性をもつものであった。

しかし、多くの学校で合唱会や体育祭が取り組まれたが、その多くは、日常の学校生活の管理的指導の強化と徹底に行事を用い、生徒会自治を基軸にした学校づくりを展望したものは少なかった。それゆえに、行事にかこつけた服装指導・生活指導が求められるようになっていった。また、取り組み過程における自治の形成よりも、出来映えを求める傾向が強まり、行事の取り組みが形骸化するようにもなっていった。

校内暴力克服の1つめの筋道として挙げた管理的指導の強化・徹底による秩序維持は、高度経済成長の破綻とともに「社会と個人の一致点」が失われることによって、その基盤が揺らいだように、2つめの筋道も「集団と個人の一致点」がなくなるなかで岐路に立たされることになった。それは、「K」たちがダイナミックな集団の取り組みに意欲を持って参加したそれまでの状況に対して、子ども社会の変化とともに行事からドロップアウトする「K」が出始めたことである。また一般生徒の中にも、個人主義的傾向から行事になったら休みがちになったり、保健室があふれる状況になったりしてきた。

生徒の自治形成こそ行事の意義と捉えた学校では、このような子どもたちの変化に対応して、取り組みの視点を、生徒・教師の強力なリーダーシップによる取り組みから、生徒の交わりを豊かに育てる視点へと変更していったが、多くの学校ではそうはならなかった。

その結果、「授業時数確保」という外からの圧力と、行事の取り組みに、管理的指導の強化・徹底による秩序維持とは異なる価値を見いだせなくなった内部の問題が、今日の行事の取り組みの減少、自治活動の後退を生むことになったのである。

部活動についても言及する必要がある。部活動は、校内暴力の克服においては、前述の2つの筋道に共通する重要な活動であった。そこには、部活動は生徒の要求に根ざした活動であるがゆえに、学校・教師としては指導・被指導の関係が成り立ちやすいという前提がある。前者の立場に立つ学校・教師にとっては、生徒を管理しやすく、指導も成り立ちやすく、その関係を学校生活に拡大して秩序維持の役割をになう場となる。後者の立場にとっても、部活動の民主的運営を通して自治を育てることは、学校全体の自治育成につながる貴重な場でもある。しかし、あらためて後述するが、今日の部活動における体罰問題に現れているように、学校における自治活動の後退の流れは、前者側の意図を持った部活動運営がはびこり、今日にいたるのである。

(3) 90年代教育政策とゼロトレランス

前述のように、校内暴力期以降に広がった、学校の管理的指導の強化・徹底は、多くの子どもたちのストレスを生みだし、不登校・イジメ・自殺などのかたちで、校内暴力期以後の学校問題を引き起こしてきた。しかし、それを口実にした「教育改革」は、子どもたちの抱える問題の解決には何らつながらなかった。

今また声高に叫ばれ出した「教育改革」は、1980年代の第二臨調～臨時教育審議会最終答申に始まり、1990年前半学習指導要領実施では、「新しい学力観」「主体的な学習の仕方を身につけさせる」等を強調した。1990年代後半～2000年にかけては「選択教育」「飛び級」「大学入学年齢制限緩和」「中高一貫」「道徳重視」「総合的な学習」「心の教育」「国旗・国歌法」等がつぎつぎと制度化され、ついには教育基本法「改正」へと結ばれてしまった。

この教育改革は、1990年代に明らかになる経済界の要請を受けたものでもあった(注:4)。それは、一部のエリートと安上がりな労働力求める企業の要求に、学校教育を対応させた「教育改革」である。企業に必要な労働力をつくることを隠れたカリキュラムとしつつ、表向きの基本は、規律訓練型の教育(「規律モデル」)を時代遅れであるとし、それを自己実現型の学校教育(「自己成長モデル」)(注:5)に変えていくというものであった。

しかしそれは、校内暴力期以後、管理的指導の強化・徹底を進めてきた学校現場においては、道徳教育の推進による学校秩序への適応指導強化と、そこから逸脱する子どもへの適応指導として位置づけられた生徒指導において採用されていった。90年代に入り、管理的秩序維持の中心は、学校を挙げての道徳教育の推進・道徳授業の徹底となり、生徒指導の機能は秩序から逸脱する生徒の指導、すなわち問題行動への対症療法として位置づけられるようになった。そして問題行動は「個人の問題」「個人の心の問題」とされ、子どもの様々な問題に対して、その社会的側面から目を反らし、内面のケアだけで事を済ませる生徒指導となった。

現在の学校は、規範意識の根拠としての道徳の授業の徹底と、具体的指導における規則・秩序への適応を管理的に追求することを軸に据えるものである。そして規則・秩序に適応できないものは、「個人の問題」とされ、その延長線上に、「発達障害→特別支援」・「非行→司法機関」へと排除することで成り立っている。さらに、学校の軸として据える道徳指導と、規則・秩序への管理的適応強制の体制は、今や、ゼロトレランス(注:6)の発想に立ち、規範意識の醸成・問題行動の未然防止と名を変えて現場の教師に迫っている。

このゼロトレランスによる学校管理が体よく成功しているように錯覚するものに、中学校での部活動における管理的指導がある。先に述べた規律モデルの成立条件に照らせば、勝利至上主義部活顧問の下、子どもたちは勝利のために顧問の権威を認めることから、その権威を利用した規律モデルによる指導が成立するのである。そして、この成立した規律モデルの効用を用いて、部活顧問は日常生活にまで指導（実際は管理）を広げ、生徒指導が成立しているかのごとく錯覚している。しかし、この関係によってセキュリティとアイデンティティの闘争に敗れ傷つき、脱落する生徒、恐怖を抱きながら服従する生徒の中に、身体症状をきたす子どもがいるが、それは個人の問題として一蹴する鈍感さによって指導が進むのである。

小学校では、中学校の校内暴力期から遅れて荒れが襲った。それはいじめ・不登校問題から90年代の学級崩壊事態へと進み、当時ベテランの教師たちも学級崩壊の中の子どもたちの言動に疲れ、傷つき、職場を離れる者が出る事態となった。

このような事態に対して、小学校でも中学校と同様に強圧的管理による秩序維持の傾向を強めることになった。それは荒れの顕在化する学年へ「強い」教師を重点的に配置する対応として進められた。

この管理的秩序維持の傾向は、子どもの世界の変化に対応させた前進的な実践を抑制した。すなわち、小学校独特の文化的・体育的活動やクラス独自の自主活動をベースに、子どもの発達段階に応じた交わりを創造し、交わりによって起こるトラブルの指導を通して豊かな子どもの世界をつくり出すような指導を、後退させることになった。交わりを押しえ込むことでトラブルを回避させる傾向と、トラブルのもとになる「K」を排除する傾向が強まった。当時の京都の小学校でも、このような学校の変化に対して、学校の管理的指導を突破した子どもたちの荒れは、校内暴力期の中学校の状況を想起させるものであったが、これもまた行政施策や警察権力の導入によって沈静化され、先の管理的傾向は今日まで進んできている。

このような小学校における強圧的管理の中で、中学校の部活顧問の錯覚した成功指導にあたるものとして、低学年から中学年における管理的な指導（強い指導）がある。この場合、前述の規律モデルの考察に当てはめるなら、強い指導に権威を認めているのは、能力主義的な保護者だけであり、子どもは権威も感じず恐怖と内心の反発を蓄えながら過ごす。抑圧感から解放され、高学年で荒れ始めると、先ほどの強い指導に権威を感じる保護者たちが、高学年になって替わった担任に批判を繰り返し、良心的教師を追い詰めることになる。

前述の柴野の言葉を借りる。

《今日の学校において、旧来の権威主義的生徒指導（例えばゼロトレランスの導入など）は論外として、個別的、事後的に生徒にかかわるスクールカウンセリングにのみ頼っているのは、問題の発生を事前に予知し、抑止することにはならないであろう。

（中略）スクールカウンセラーの常態化にともなって、さまざまな教育問題は学校において見いだされながらも「人びとの“心”の問題、心の中で起こっている何かこそが問題であると考えようようになってきた」（伊藤1996）ということである。つまり、問題事象の社会的側面を捨象して、それを「心の問題」に還元し、すり替えてしまう心理主義化の風潮が強くなっているという問題こそが重大である。（中略）／個人の「心の問題」は、個人がおかれた集団力学的状況を変えることによるのみ変化するのである。（中略）求められるのは教師の学級運営の力量であり、それもグループ・ワーカーとしての教師の支援的スキルなのである。》（20～22ページ）

柴野が述べるように、問題を個人の問題にせず、個人と集団の関係性の中でとらえ、関係性の変化によって個人の問題を解決する力量こそが、私たちには求められている。しかし、若い教師が現場でこのような力を磨く研修は皆無に近い。この現状に立ってこの基調報告を提起しているのである。

4 最も重い課題を抱えた生徒「K」とは

私たちは、非行・問題行動・逸脱の度合いによって「K」を特定するのではない。また学校秩序（担任の「指導」）への不服従による指導の困難性によって特定するものでもない。小学校からの申し送りでは、「K」と想定していた生徒が、中学校では何の指導も必要なく落ち着いた生活を送ったり、リーダーとして活躍したりすることはよくある。中学校でも、担任反抗を繰り返し荒れていた生徒が、力量のある担任が受け持ったとたんに落ち着くことはよくある。

これらの現象を、中学生になり進路を意識し始めたからだとか、教師の迫力や怖さでおさまったのだとかという見方をすることがあるが、現象の前段にあった荒れの質を問う方が適切である。そうしないと、教師の口うるささや、指導のあり方が学校秩序を絶対化したものであったゆえに子どもたちは反発していただけであったことや、多くの子どもが思いを共有している状況でありながら、その子が中心になっていたからその子だけが要指導生徒として申し送られたこと、また新しく出会った教師の指導に納得したからこそ落ち着いたことなどを見過ごしてしまう。

私たちが「K」にこだわる理由と、「K」と特定する視点の1つ目は、「K」が受けている抑圧の構造と大きさである。それらは表面的には非行であったり、学校秩序

からの逸脱、指導拒否、不登校などの問題行動として現れていたりするが、その行動の背景には、貧困、虐待などの親の経済状態や養育姿勢がある。貧困と虐待は相互に関連し合っており、総じて適切な保護が不十分で発達環境が保障されていない状況にある。このような状況下にある子どもは、他者関係や集団生活において様々な問題を発生させる。彼ら・彼女らの引き起こす問題は、無自覚な発達要求でありヘルプを求める行動であるが、それは無自覚な行動ゆえに、行動の背景を理解下上で適切にケアされなければ、学校生活や学習活動において行動の統制のみを要求されいっそう抑圧にさらされることになる。「K」とは、家庭における発達疎外と学校・教師による抑圧からくる二重の苦しみを抱え込む子どもたちである。

彼ら・彼女らは少年期にさしかかり、子どもが親からの行動的自立を獲得しようとする時の子どものあそび集団からも、さらなる抑圧を受けることになる。「K」はその行動の異質性のため、子ども集団から厄介な存在とされ、「シカトによる排除」「誰も本気で関わらない緩やかな排除」「自己責任として援助を拒否し、自分たちのこうむる災いは教師に統制要求する」などによって、少年期の発達条件をも剥奪される。中学校期に現れる「K」は、学校と同世代子ども集団から抑圧を受けてきた子どもである。

このような三重の抑圧が重積された「K」であるため、その取り組みは困難を極めるが、「K」への指導が「K」の自立を導き出せば、子ども集団に抑圧されてきた「K」であるがゆえに、抑圧してきた子ども集団への、極めて重要な教材となるのである。竹内常一は生活指導を「生活指導とは、教師と子ども集団がつくり出す生活が、子どもの生き方を指導するものである」と述べている。

自分たちの生活を守るために厄介な「K」を排除し、「K」を抑圧する生活をつづければ、厄介なものは排除しながら生きていけばいいという態度が身につくだろう。そして、排除されるのは本人のせいであると自己責任の論理を身にまとうことで、新自由主義社会に適応していくことになる。しかしそれは、自分もいつ排除されるかもしれないという恐怖をかかえながら、すなわち自己責任の論理に苦しみながら生きることである。

これに対し、「K」の自立に寄り添い援助する教師と共に「K」に共感し、共闘する生活を作り上げたものは、福祉社会の形成者として生きるであろう。「K」への指導を通して子どもたちが「人間は変わりうる」ことをリアルに学ぶためにも、私たちは「K」への指導にこだわるのである。

私たちが「K」にこだわる２つめの理由・視点は、私たち自身による真の教育改革

と学校再生への願いのなかにある。

「K」を抑圧してきたものの中には、学校とその学校を絶対化して指導する教師の存在がある。先に示したように、1960年代から50年間、学校は「K」を排除しつつつけてきた。その流れの中に、今もある。とりわけ校内暴力期以降の30年間は、生徒指導は生徒の問題行動を「個人の問題」「個人の心の問題」とする傾向を強めながら、さらに今、ゼロトレランスの流れを進めている。このような学校が扉の外に追いやった「K」に寄り添い自立を獲得する取り組みは、現行の学校の流れに真っ向から対峙し、教育の可能性を広げ、教師であることの自覚と誇りを取り戻す営みでもある。

生徒の問題を「個人の問題」とするようになった学校の変化は、それとともに教育として大切なものを後退させてきた。学級担任の教育者としての喜びの希薄化（学級担任の作業層化）・集団の影響力（教育力）に注目する視点の軽視・子ども分析にもとづく指導（集団的教育論議）の後退、などである。「K」にこだわる実践は、悩みと苦しみがしみこんだ担任のアセスメントをもとに、ケース会議による集団論議を経て、全教師たちの協働・協業を広げながら進めることになる。それは、失われた学校の教育機能を取り戻していくすじみちともなる。

「K」への注目に関して、「発達障害」についても言及する。以前から非行問題行動の裏には「貧困問題」や「虐待問題」が大きく影響していることを実感してきた。そして、「K」が抱える家庭の「貧困問題」や「虐待問題」は、「K」の生育史における発達疎外として、目の前の「K」への理解と共感のために注目してきた。そして、この理解と共感は、「K」への教師・学校・仲間集団の関わりを創造するうえで重要であった。今日クローズアップされてきた「発達障害」も、これまでの「K」が抱えてきた問題の1つであった。

「貧困問題」や「虐待問題」は、それ故に「K」が抱えてきた他者との関係の歪みと、その歪みに対する無理解による抑圧こそ重視してきたが、「発達障害」についても全く同様の視点で捉えることが重要である。「発達障害」が器質（遺伝的要因）によるものか、生後の養育環境による「愛着障害」に起因するものかの論議は他にゆだねる。ここでは、「発達障害」とされたがゆえに抑圧にさらされてきた「K」として、我々が向き合う姿勢に変わりはないことを押さえたい。「発達障害」という診断によって排除するという、さらなる抑圧こそ問題ととらえていることを強調したい。

校内暴力期以降の学校の変化を肌で感じてきた教師は、学校現場を去りつつある。そして、大量採用時代が始まっている。新しく採用される教員は、現行の学校に育ち

適応してきた人々である可能性が高い。だからこそ、「K」へ取り組む実践視点を、今いっそう広げなければならないのである。

5 「K」に取り組む教師の姿勢

(1) 「決して排除しない」原則的な決意

「K」の指導は一直線で進むことはない。校内暴力期の子どもたちは、彼ら・彼女らが全うに生きようと決意して生活し始めたときに、これまでの生活に浸っていた自分の弱さとその新たな道の困難さを初めて自覚することを教えてくれた。その時「K」は、「こんな自分に、この教師は本当に寄り添い続けてくれるのか」と、無自覚にためしにかかる。素直に指導を受け入れていた「K」が、突如として反抗を爆発させることがあるが、これはいわば教師に対する「試験観察」である。このような「K」の内面の揺れを、指導の限界として指導放棄することは、これまで自分の願いを裏切られ続けた「K」にとっては、またしても裏切られる体験として傷を負うことである。

今日では虐待経験を負った「K」が多いが、虐待の心理的外傷の治療者である教師は、「K」自身の被虐待体験による暴力と被暴力による再演にさらされ、甘えと怒り、依存と攻撃、約束と約束違反などの外傷性逆転移反応（注：7）にさらされるといわれる。これにより教師は深く傷つき指導を放棄することもあるが、これもまた裏切られ体験として「K」は傷を負う。「K」と向き合う教師は、「アホ・ハゲ・死ね」と教師に吐きかける「K」の言葉や態度に傷つきながらも、「K」にそう言わせている背後の存在をみてとり、教師自身の受けた傷の大きさと「K」の受けてきた抑圧の大きさを推し量るのである。

京生研の後野は、1970年代校内暴力期の初期に高木と同じ職場で非行の嵐と出会う。そのまっただ中で、生徒指導部長であった彼は「決して排除しない。排除は教育ではない」と同僚らと自らを励ました。当時、非行問題への確かな分析もない中で、それは根拠のない自信であったかもしれないが、しかし、京都の民主府政時代の教育の自由が保障され、子どものそばにいるものが実践のイニシアチブをとり、与党的に職場運営に携わっていた背景が生んだ決意であったと思う。

今日、校長を中心とした学校運営の下、論議すら行われずに管理的方針が強要される中で、一人の教師の決意と実践が可能かどうかはわからない。しかし、「決して排除はしない」原則的決意のないところに、「K」へ実践も、その先への展望も生まれない。

(2) 「K」への指導成立に必要不可欠な親との共闘

「K」への対応で、「あの親では無理だ!」とか「親が変わらない限りあの子は変わらない」などと親の責任にしてしまうことはよくある。確かに「K」の改善のために親自身が関わり方を変更したり、生活を改善したりする必要はある。だが、それに向けて取り組むのも教師の仕事である。

学校や教師の指導にクレームを突き出す親や、事を大きくする親によってしんどい思いをするケースがあるが、親のクレームは期待の裏返しにとらえなければならない。親にも自分自身の学校との関係性の歴史があり、必ずしも学校と肯定的な関係の経験をした人ばかりではない。そんな親が、学校・教師に対して否定的な対応から始めることは当然である。しかし、自分自身は学校・教師に裏切られた経験を持っていても、我が子の学校・教師にはかすかな期待があり、それゆえクレームを発してくるのである。「K」の指導や親への対応に期待するものがふくらんできたとき、これまでのクレームがウソのように良き共闘関係になることがあるのもそのためである。

このような関係を築くためには、「K」の問題の的確な分析と、その改善に必要な親の生活の改善を論理的に説明できる教師でなければならない。

クレームを突き出す親とは別に、「K」の状況に無関心で虐待・放置状態（放置も虐待の一つである）の親には、そうになってしまう親の生活の苦悩に寄り添い、生活保護やその他の福祉への申請を一緒に進めるなど、「K」の生活改善のために共闘することが必要である。

いずれの親の場合でも、親との関係性を構築する上で、「K」の現状を親の責任にしてはならない。そのような立場からは決して「K」に必要な共闘は生まれない。校内暴力期の「K」の親と向き合うとき、どんな親であっても「この子の状況はあなたの責任ではない!」と言いきるところからしか実践は始まらなかった。子育てに苦しむ「K」の親は、周囲の親や地域から、また身内から、「親が悪いからあの子も」と批判され続けてきている。だから、どんな親であっても子どもへの愛情をもっていることを信じ、「飯を食わせ雨露しのげる生活を保障しているだけで立派だ。この子はみんなの力を借りて一緒に育てましょう」と、本心で言い切れる教師の姿勢が必要である。

中学生期の「K」は、年少の「K」と比べると親を相対化し始めていたり、相対化できないがゆえの苦しみを抱えたりしているものである。そんな「K」の親とは、まず対立関係になることを避けながら実践を進めることになる。「K」が仲間の世界で生き始めている時、「K」への実践は、「K」と「K」の仲間の関係性の変革に時間

をかける。それは「K」の変化によって親が変わることが、この時期には起こりがちだからである。

しかし、校内暴力期に学校生活を経験した中学生が親となっている今日、「中川実践」の政志の親のように、「K」の学校生活や非行問題を親と一緒に燃やような事態も発生している。(注：8)

だが、たとえこのような親であっても、先に挙げたような接し方によって、「K」への指導には介入しない、という関係にはなれる。親を否定するところに実践は進まない。が、たとえ共闘まではいかなくとも親との間に相互不介入の関係はつくれる。もちろんその先に「K」への指導によって、「K」自身が親を相対化し自立するすじみちを描くのである。

(3) 教育と福祉を結ぶ軸としての教師の位置

「K」への取り組みは、一人の教師が「K」を抱え込むことではない。「K」への取り組みは、学年の同僚や教科担任として「K」や「K」のクラスに関わる教師の共通の課題である。「K」への取り組みを日常的に「分析に基づく指導と指導の結果」として報告し、他の教師にも協力依頼として開いていく必要がある。そして、節目では全校のケース会議開催を要求し、協同を築いていくことが重要である。それは、実践が孤立しないためという意味もあるが、同時に、「K」のこれまでの学校全体との被抑圧的關係性を改善することの意味が大きいのである。そして、このような協力依頼やケース会議による協働は、「K」への取り組みが学校変革と学校づくりに向かって開かれるためにも重要な視点である。

関係機関との連携についても、かたくなに拒む必要はない。しかし、この連携は、現行の学校教育が「K」を学校秩序から逸脱する生徒とみなし、その行動を「K」個人の問題性と「K」の心の問題と決めつけ、「K」を教育の対象から排除して関係機関にゆだねてしまっていることとは違う。

「K」の家庭生活で「K」を保護できない状態が改善の見通しなく続く場合、教育に先立つ保護は優先されることになる。また薬物乱用等「K」の行為が命に関わる問題をはらんでいる場合や、歯止めがきかない状態で非行を繰り返す時に、拘束し自分と向き合わせる時間を必要とする場合など、緊急時のすみやかな対応を要する場合は、関係機関との連携は重要である。このとき、一時的に「K」は学校を離れることになるが、それは、場所を変えて「K」と教師が向き合い、「K」の再登校の準備を学校を挙げてする、そのための連携であることを忘れてはならない。

このように見るとき、「K」に取り組む教師は、「K」と学校内での福祉、「K」と学校外の少年福祉機関との連携の軸になり、「K」に対する教育と福祉をつなぐ者である。

6 集団づくりにおける「K」への個人指導と

集団に対する教師のヘゲモニーのあり方

(1) 共感的指導によるヘゲモニー

許容することと共感することとは違う。共感しようとするとき、彼、彼女の行為が道徳、社会規範に照らして、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のではない、その行動を「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。

実際の場面を例にする。子どもが目の前で他者を傷つけようとしているとき、身体を張って止めなければならない。しかし、すぐに行為の間違いを理屈でわからせる指導はしない。幼い子どもなら興奮がおさまるまで抱いてやりながら「腹が立ったんだ!」とつぶやくだろうし、中学生ならばばらく一人にしてから「いいか?」と横にすわり、口を開くまでじっと待つだろう。止める教師に暴言を吐きながら暴れようとする生徒には、生徒以上の迫力で、叫び口走る生徒の言葉に対して、冷静に言葉を返す。荒れる感情の中でも彼・彼女の言葉には意味がある。それと対話する中で、彼・彼女は共感的な教師の言葉には心の中で反応する。その反応の数が増えれば次第に落ち着きを取り戻す。

どんな問題行動に対しても基本は同じである。行為が軽いなら間違いを理屈で指摘して指導が終わる、とは考えない。まず行為を否定するときでも、生徒が予想するよりはるかに短く端的に指摘し、「どうしたんだ?」と問う時間にはいる。

このような対応は許容するのではなく、「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と対話する関係になるための指導である。非行・問題行動をかかえる「K」をまずは受け入れ「K」の本音と対話するための指導が共感的指導であり、その指導がつくり出す「K」の肯定的な事実によって、学級に「K」理解を深めつつ、学級集団づくりのヘゲモニーを獲得していくのである。

(2) 共感的指導を生み出す集団分析の視点……拒否的風土の形成

校内暴力期の「K」は、前述のように、他の子どもたちと共通の抑圧感を学校に感じていた。それによって子ども集団から支持される風土をもっていた。しかし校内暴力

期以後の「K」は、学校の管理的指導と子どもたちの私生活化によって基本的に排除される存在である。小学生期はまさに排除のさなかにあり、中学生期には「K」を拒否する風土が出来上がっているのである。

家庭の問題を抱える「K」は、幼児期からその影響が生活の中に反映され、その問題を抱えたまま就学期を迎える。瀬戸有佳子（京生研小学校教諭）の実践に登場するAは、「複雑な家庭環境に加え（それ故に）、発達上の課題も大きい。じっとしてられず、座って授業を受けることが難しい。保育園の時は、ほぼ一人あそびで運動会も発表会もまともに参加したことがなかった。得意なことは粘土とブロックで、芸術的な作品をつくるが、粘土をしているのを止められるとすごい勢いで怒る。怒ると江戸っ子口調になる。」そんな子である。

当然Aは、学校生活で様々な行動の乱れや、友達とのトラブルを引き起こす。授業中にじっとしてられないことや、Aにとってめずらしい物はすぐに手に取ってしまい、取り返そうとする生徒に暴力をふるってしまう。Aのような子どもには多くの場合、教師による統制が強まり、Aの行動を否定する教師の言動が周囲の子ども集団に反映し、Aに対する批判的言動が、いっそうAの暴力を誘発し、拒否的風土が子どもの中に広がる。同時に保護者の中に担任への批判が高まり、いっそう教師を強圧的な指導へと向かわせることになる。親の批判を受けて管理職からの強圧的指導の要求も強まる。このような状況に苦しむ若い教師の苦悩は想像に難くない。

低学年で形成される拒否的風土は、子どもたちが少年期にさしかかると、形成し始める少年期のあそび集団との間でトラブルを引き起こす状況をつくる。多くの子どもがあそび集団を求めて集まり、「K」もまたあそび仲間を求めて関わろうとする。しかし、家庭問題を抱えた「K」は、その関わりにおいて家庭問題特有の歪みを抱えている。

それが、ルールを守れない行動であったり、葛藤することが出来ずに暴力をふるったり（アクティングアウト）、家からお金を持ち出し菓子を配って関係をつくろうとしたり、女子においては、その場その場での居場所を求める言動が「うそつき」「悪口」と受け止められたりして、その結果、あそび集団を獲得できずに少年期をさまようことになる。排除されながらも仲間を求める「K」の行動が問題行動となって現れるとき、背景に対する理解と共感なしに「本人の行動が問題」として処理される中で、拒否的風土は確定的となる。

また、仮に「K」も参加出来る逸脱集団があったとしても、「K」と同質の逸脱集団の場合は、まるごと学校管理の力で排除される。あるいは、その集団の中で「K」

への排除が始まり、そこは「K」の社会化を育てる発達条件にはならず、「K」の行動のみが激化することになる。こうして「K」に対する拒否的風土の中で、中学校に上がった「K」に対して「あいつは言ってもわからん奴」という子ども集団が出来上がるのである。

(3) 初期指導における、教師と「K」の配慮と応答の関係の構築

校内暴力期以降もしばらくはツッパリ軍団が非行問題の中心であった。その頃、彼らと対話を試みる教師は、彼らを決して全面否定しなかった。彼らを全面否定すれば、彼らも教師や学校を全面否定してくる。それはどんな人間関係においても共通の原理であるはずだ。彼らを全面否定する態度は、彼らを「人間にあらず」と言っているに等しい。だから、問題行動を繰り返し学校秩序に従わない彼らを、全面否定せず、また、全面否定しているように受け止められないよう配慮することは、理屈抜きに必要であった。「K」への配慮のないところに「K」からの応答は生まれない。この経験知が、「K」が表出する行動が非行であろうと教師反抗であろうと、初期の指導において、「K」への配慮をきめ細かく行うことの大切さを教えた。

これは「K」と出会う初期の指導においてとりわけ重要な視点である。「K」を受け持つことになった時点で、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。せいぜいわかるのは「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。しかし、学級指導は学年の初期には様々な横並びの進め方を要求されるし、形式的にもクラスを進めて行かなくてはならない。

最初の配慮は出会う前から始まる。学級発表があり教室に着席させる指導が最初の「K」への指導であるが、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。ところが、たとえ配慮を要する「K」であっても、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、あれこれ配慮をする。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……。「K」が非行問題を抱えていようが、被虐待からくる教師反抗であろうが、その対応は一緒である。

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られるか、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において（注：9）、「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いないような素振りでは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確認するように見渡してから自分の席に移動して座った。この場面で藤木は、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！」ととらえて、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、見てない振りをしたの注意数回後、「そろそろやめよか！」とやめさせる。
- ・きつく叱るときは、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、藤木の配慮に対する隆信の応答である。配慮をしながら指示・命令する高木と、それに対する隆信の行動が呼応しあっているのである。このようなその場その場の教師の配慮と「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。そしてクラスが始まって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。

（4）「K」を取り巻く拒否的風土を支持的風土に変える……リーダーの発掘と指導

拒否的風土が出来上がった中学生期の「K」に対して、拒否的風土が完全な支持的風土に変わることは初期の状況では望めないが、少なくとも「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風土には出来る。生活が私生活化し、生活

圏が狭くなっている今の子どもたちは、クラスの中で起こっている出来事も自分のこととしてとらえない傾向があり、自分の生活を脅かさない限り、積極的に支持はしなくても「K」の存在を否定しない程度の支持的風土は出来るものである。

「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風土は変わらず、むしろそれを強めることになる。

前述の隆信は、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。高木はそのたびに隆信を指導し、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トさせる理由があったのではないかと、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、隆信の怒ることをわざと言い攻撃する。指導の一場面をあげて見る。

《体育大会が近づいたころ隣のクラスの南（小学校からの遊び仲間の関係であるが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。悪態をつく隆信を指導室に入れた。座らせて事情を聞いた。

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！」

無反応に聞きなおしていると、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。南の担任が南から事情を聞いて報告に来てくれた。

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。

南はアホといって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お前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。南の担任と学年主任に入ってもらって聞いた。隆信は小学校5年生のときの担任との関係を話し始めた。隆信の言うには、5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。話しながら泣いていた。隆信には「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。》（『生活指導』No.6 68、2009年7月号所収「隆信の自立に向けて」、本稿注9参照）

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った。

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、だから暴力をふるった「K」が悪い、とするだけの指導は、「K」の拒否的風土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」への支持的風土を生み出す指導となる。「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、学級集団のヘゲモニーを担った指導になるのである。

さらに、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。隆信実践での「紛争委員会」や、幼児性から少年期やんちゃ集団とトラブルを繰り返した岩男の「問題解決班」、エスケープを繰り返す柿田への「第七班」など、高木の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。中川の政志への取り組み（注：10）においても、「政志の周辺に少年期を満喫していない男子が集まりだした」とあるが、その男子集団は小学校時代の

不登校をかかえる政志にとってのプロジェクトチームになっていく可能性をもっていたとみていいだろう。

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、消極的な支持的風土の中であって、「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。彼らを指導する教師のヘゲモニーはさらに確かなものになる。

（5）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「その子個人の問題」であり、「その子の心の問題」ととらえる指導が中心となっていることを指摘してきた。そして、問題を、子ども同士の関係性や子どもの世界の力関係としてとらえる指導の重要性もすでに記してきた。ここでは、この点をさらに具体的に示しながら、この指導のあり方そのものが、「K」に対する共感的指導によるヘゲモニーにおいて大きな意味をもつことを述べる。

かつて高木は、ツッパリの「K」たちが下級生の言葉使いが悪いと怒り、下級生を集めさせて注意するなかで、その場でも態度が悪いと手を出してしまった事件を指導した。その時、高木が「手を出したことは謝れ！」と迫るのに対して、「K」たちは「ツッパリの世界は年上にため口きいたら、そばにいるものも一緒にどつかれても文句の言えない世界や。あいつらあのままやったら困るし教えたただけや！」と反発した。高木は「それはお前らの世界のルールやろ、お前らがどついた2年生の中にはツッパルつもりもないヤツもいるやないか。それも確かめずに手を出した事は間違ってる！謝れ！」と迫り、「K」たちを納得させた。この指導において、高木は「K」たちの行動の理由と、その理由が当然だと思っている「K」たちの世界を認めつつ、指導しているのである。

隆信の実践においては、クラス決定にもとづく紛争解決において、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。2回目の紛争は、男子の赤井が少人数授業において、南に「ガイジ」と叫んだ事件である。教科の教師は、「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迷惑しているので、気を遣ってやめるよう注意したら、南から「うるさい！カルシウム不足（小柄な赤井を馬鹿にした言葉）」と言り返され、

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、しかし腹が立つ言い方を、さらにきつい言葉でやめさせようとする行為が間違っている。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。

ツッパリの「K」たちの下級生への暴力と赤井の「ガイジ」発言では、問題のレベルは違うが指導の観点は同じである。赤井の「ガイジ」にも「K」たちの暴力にも理由がある。そしてそれが当然のような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「K」にとっては、なおさら「俺ばかり！」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」たちが抑圧を感じ「俺ばかり」「どうせ俺らは悪く思われてる」と感じてきたこれまでの指導とは違う指導のあり方が、「K」への共感的指導の成立につながっていく。このような指導で痛感するのは、かつて「K」たちの世界が抱えてきた問題と向き合い、「K」たちの指導の中で必要とした指導の視点が、今は一般的な子どもの世界の指導に当てはまることである。これは、「K」たちの世界が一般化するほど子どもの世界が荒廃してきたことを意味する。そうであるならば、「K」への指導にこだわる重要性もいよいよ大きくなってくる。

(6) 親との関係のつくりかた

この点については、本基調報告5の(2)の項で原則的な視点は記したが、さらに、教師の共感的指導に関連して実践を通して述べる。

中川の「政志実践」から引用する。政志の両親は80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は「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。義父は未だに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、このような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、ということである。

いったんこう判断した中川であるが、原則的に保護者とつながらない限り実践の先はないと思い直し、政志が通う空手道場に顔を出すことを決意する。政志は中川の訪問予告を喜んだが、親はそうはいかない。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、偶然にも少年団の総責任者が同郷出身であったことから、同郷の大学出身の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。空手の総責任者とは「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」と協力を取り付け、総責任者の権威は政志の両親への押さえとして有効に働くことになる。政志が2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。そして、そのことが政志に対する中川の共感的指導をいっそう確かなものにしていくのである。すなわち、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。いわんや親と共闘して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」の苦悩に寄り添うために、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。

(7) 「K」と共同出来る仲間へのアプローチ

隆信にとっての紛争委員会や、政志にとっての少年期を満喫していない男子は、隆信や政志を学校生活に参加させる上での有効なグループではあるが、必ずしも親密な思春期の友情関係に発展するものではない（中には発展する生徒も含まれることはあるが）。すなわち、それは学校を離れたときの「私の世界の友達」ではないというこ

とである。「K」にとって「私の世界の友達」は重要な発達条件である。思春期の子どもにとって同性の親密な友達は、鏡像的他者ともいわれるように、これまでの親の評価に代えて、その評価を頼りに自分づくりを始める重要な他者である。

年少の「K」であっても、家庭での苦悩や友達・学校とのトラブルをかかえる「K」は、他の生徒より早くこれまでの自分を崩し、新しい自分を形成する必要性からいち早く思春期に突入する。さらに年少の子どもの場合、家庭や同級生・学校・地域の悪い評価の中にさらされるがゆえに、それとは違う評価をしてくれる存在を必要とする。

「K」にとって必要な、「私の世界」にあって友達関係を結べる子どもは、「K」の苦悩の出どころを言葉なくして理解できる者であることが必要であり、「K」が自分の異質さを気にしないでいられる子どもであり、それは自分とよく似た苦悩をかかえる存在である。このような関係を「K」の自立にとって重要な共同関係と見なし、そのような集団を共同グループと考える。

かつてのツッパリの時代は、「K」のまわりにツッパリ軍団が結集した。政志の周辺に集まる生徒も少年期の子どもたちではあるが同質の関係である。「K」にとって彼らは、集まってくる背景に共通の抱える苦悩があるがゆえに、共同グループになる要素を持つが、当初はそれぞれの苦悩には触れずに行動のみ共有する。それゆえに問題グループとして排除されがちであるが、京生研の実践は彼らを排除しない。彼らの関係性の中にある支配と被支配、抑圧と被抑圧等の、力関係に支配されがちな彼らの関係に分け入り、それを対等な関係に作り替える指導を通して、真の共同グループに仕立て上げていく。ツッパリ学習会はそのための手法である。一般的に問題視され、排除されがちな関係性の両価値性を理解し、彼らを丸ごと仲間として認める指導によって、「K」に対する教師の共感的指導はいつそう確立するのである。

しかし、今日の「K」のまわりに集まるグループは、かつてのツッパリグループのように指導すれば高まっていくような、友情をベースにしては集まっていないことが多い。「K」の力におびえながら、「K」の逸脱行動に参加するようなケースもある。そのような関係では、根底に「K」の排除が眠っている。政志の少年期グループはその典型であり、見事なまでに政志を排除しかかっていく。このようなケースでは、いち早くグループの体質を見抜き、「K」の共同グループを別のところに形成する必要がある。政志の場合は、豊をはじめとする仲間達である。豊は政志が不登校だった小学校時代にも家で一緒に遊び、豊の家族が大変なときには政志の家に居候をしたような「私の世界の友達」だったのである。

「K」にとって自立の根拠地としての親密な友情関係を築いていくための指導が「K」

の共同関係づくりであるが、その指導そのものが「K」に対する教師の共感的指導をさらに強めることになるのである。

(8) 共感的指導へ導く「自己認識」と「もう一人の自分」

校内暴力期の教師に勇気と希望を与えた言葉がある。竹内常一の言葉である。

「非行に取り組む教師は、目の前で荒れ狂う生徒の裏にある、自分も全うに生きたいと願うもう一人の自分にねばり強く語りかけなければならない。」

かつて高木は、1970年代後半に出会ったシンナーにおぼれながら暴走行為を繰り返す「K」に向かって「このままシンナー吸って、走ったら死ぬぞ！」と迫ったときに、「死んでもいい」と能面のような無表情さで答える「K」に、教師としてこれ以上何が出来るのかと立ちつくした経験がある。その時期に前述の〈もう一人の自分〉という言葉にであい、あらためて「K」と向き合う決意をする。進路面談で、「高校は受ける。しかし、勉強はしない」という「K」の言葉を、前者は〈もう一人の自分〉の言葉、後者は〈今の自分〉の言葉と受け止め、〈もう一人の自分〉を応援し続ける。拒否し続ける「K」に再三にわたり一緒に学習することを要求し続ける。「K」は応じることはなかったが、拒絶反応もなかった。最終盤には、クラスのリーダーと一緒にわずかながら笑顔で問題集に取り組むようになる。入試には失敗するが、就職の道を自己決定し卒業していく。

この経験以後、「K」の指導において〈今の自分〉がどのようにして形成されたのかを語らせることで〈今の自分〉を客観視させながら、〈もう一人の自分〉を自覚させる指導が不可欠の指導となっていった。

しかし今、このような自分史を語らせて〈もう一人の自分〉を自覚させる指導が困難になっている。それは「K」自身の抱える問題が少年期以降に始まる「K」の思春期問題から、少年期問題へ、そして乳幼児期の問題へと変化してきたからである。被虐待体験を背負う「K」は、生まれてからずっと他者による抑圧にさらされながら生きているがゆえに、自分の成り立ちを客観視できないでいる。それが出来るのは、生育史において、わずかながらでも抑圧から解放される生活を経験することによる。

どんな「K」でも「全うに生きたい、幸せに生きたい」と願う〈もう一人の自分〉は存在する。まさに生存要求として根源的に存在する。しかし、抑圧され続けてきた「K」の場合、〈もう一人の自分〉の自覚は容易ではない。それを可能にするのは、この教師となら、この仲間となら「幸せになれるかも知れない」と思え始めたときである。その時「K」は〈もう一人の自分〉と内面对話をし、行動を自己決定し始める

のである。〈もう一人の自分〉はこれによって自覚化される。これは、とても長い指導になることもあるが、「K」との共感的指導は、この「K」の〈もう一人の自分〉の自覚（まだまだかすかではあるが）によって次の質へと発展するのである。私たちは「K」の、この〈もう一人の自分〉の存在を確信しつづける。

（9） 共關的指導の本質

共感的指導によって「K」の中に〈もうひとりの自分が〉自覚され始めたときに、「K」への指導は「K」の中に育ってきた〈もう一人の自分〉と共關する指導に転化していく。

また「K」に対する教師の共感的指導が確立する段階において同時並行的に行う集団指導は、「K」に対する消極的支持（排除しない）集団を形成する関係にあるが、共關的指導段階での集団指導によって、集団は、「K」の自立の闘いに参加しながら、自分自身の自立課題とも同時に闘う集団になる。

「K」の自立には、その生育史から抱えてしまった弱さがある。その弱さを自覚し意識的に克服しようとする「K」を支える指導が、共關的段階の指導である。

中学生期の「K」の課題は「進路」と向き合うときに表面化する。高木は90年代に指導したツッパリ軍団に、彼らの当初願った高校進学希望に対して「ツッパリ学習会」を通して学習の援助を行うが、彼らが「やっぱり高校生活無理や！俺は働くわ。」という進路変更をすると、今度は夏休みの就労体験、2学期には職場開拓へと移行し、学校では就職（希望者）クラスをつくり、就労のために必要な学習を進める。

そして、中卒就労の困難さと誇りを教えながら卒業させていくが、その就職クラスについて、「K」達もいるクラスに向けて次のように宣言する。「彼らは困難な中卒就労に向けて準備をしている。君たちは高校進学が君たちにとっての自立のステップだから進学する。共に自立の道を歩もうとしている。どちらの道も価値は同じ、だから私たちは就職クラスをつくって応援する。」高校進学を希望する「K」にとっては、内申確保のために授業に参加すること、学習に向き合うことなど、これまでの生活を克服して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。

年少の「K」にとっては、発達条件としての少年期世界への参加が自立課題となる。これまでの親との関係や学校・友達との関係から、他者関係に課題を抱える「K」は、発達条件としての少年期世界から排除され、いっそう深刻な発達疎外に陥ることが多い。そんな「K」にとって、少年期世界に参加するためには、その対他関係を、力や

暴力で支配する関係からルールに基づく平等な関係へ、トラブルを全て相手のせいにして自己保身に走る行動から、他者と話し合い、他者を理解する関係へと変化させていかなければならない。これらが「K」にとっての自立課題となる。中川が政志の少年期参加のために、学年レクをふんだんに取り入れながら取り組んだのも、この視点からである。

こう考えたときに、「K」の自立課題は、「進路に向き合えない弱さ」「豊かな少年期世界のイメージのなさ」としてみれば、他の子どもにとっても、同一線上の課題である。

「K」に対する教師の共感的指導をもとにして行う集団指導が、「K」に対する支持的風土をつくるが、教師の共闘的指導をもとにして行う集団指導は、集団成員共通の自立課題を追究する自治の風土を形成するものと言える。

この時期、教師の指導は両極をつかんで中間を率いる（注：11）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。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、共闘的指導による集団指導の段階の特徴となる。

（10） 配慮と応答の関係から援助と批判の関係へ

「K」が自身の自立課題に向かうとき、「K」が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「お父さん！この件はこれでいいです。本人がケツ拭くしかないですから。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「学年の教師ですでに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
になります、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！出来る！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
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。父親には別室学習を了解
してもらい懇談は終わった。》（同前）

この指導の背景には、高木のこれまでの隆信への指導の蓄積による隆信の自立課題
克服における弱点の分析がある。

隆信の弱さを指摘し向き合わせた藤木の指導は、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と援助の関係に変化する。

《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
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。このままなら本番も無理」と言った。「治せ！声出なかったら見て動きを覚えろ！」と言いつつ放した。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。私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んじゃ！」と怒鳴った。隆信は教室を飛び出しながら机を蹴った。「こらガキ！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のでもそのままにした。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。》（同前）

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、本番前日の夜に特別練習で援助しながらやりきらせていくのである。

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。

（11）共闘的指導段階での行事の創造と自治……価値ある取り組みとは

共闘的指導の段階における集団指導が、集団成員共通の自立課題を追求する自治の風土を形成するものとなることは先に述べた。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、「教え会い学習」「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力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」の問題と同時に、基本的信頼獲得と同時期に獲得する「全能感（万能感）」（注：12）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的全能感として、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、親をはじめと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」へと変化する。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こと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ながら行うという意味で極めて重要な取り組みの視点なのである。幼児的全能感を引きずっているように思える人間が、自分がうまくいかないのは「自分に責任があるのでなく（責任0%）、すべて（100%）社会が悪いからだ」と無差別（100%に属する者ならだれでもいい）殺戮に走ってしまう事件がおこっている今日、いっそう「K」への指導の重要性が浮上しているともいえる。私たちの「K」を、学校から排除したまま社会へ送り出し、無差別殺戮者にするわけにはいかない。

（12）共闘における闘う対象の認識と学び

「K」の苦悩の裏には親の生活の苦しさがあり、さらには日本の社会の現実がある。にもかかわらず、すでに見てきたとおり、それらの苦しさに対して、今や学校は手をさしのべるどころか、いっそうの息苦しさを増幅する存在となっている。

「K」の学級の中に自治的風土が形成され、「K」を含む共通の自立課題に対する取り組みが進み出した頃、新自由主義的価値組が批判的に浮き上がることは先に述べた。この段階で、社会の問題をリアルな教材を通して学習することには大きな意味がある。それは、「K」のかかえてきた息苦しさと、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」の自立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。また、自治として取り組んだ行事での共同や学習の取り組みが、福祉切り捨てに傾斜する国のあり方を相対化（批判）し、福祉の充実した社会の形成者へ導くことにもなる。繰り返すが、「生活指導とは、教師と子ども集団がつくり出す生活が、子どもの生き方を指導するもの」なのである。闘いの対象を認識させる学びは、将来に向けての確かな幸せにつながる生き方を考えさせ、その生き方を自分（達）の確信にしていく取り組みでもある。

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。

（13）共生社会への志向と教師の生き方と地域生活指導運動

「K」への共感的指導による集団のヘゲモニーの確立は共闘的段階のイメージなくしては成り立たない。さらに、「K」への共闘的指導による集団のヘゲモニーの確立は、教師の共生社会を目指す志向なくしては成り立たない。

教師の共生社会を目指す志向とは、イデオロギー的社会変革、体制変革を目指す志向とは必ずしも一緒ではない。「K」の将来を考えたとき、日本が民主的社会になることや、福祉を充実させる政治になるのを待ってはられない。現実の矛盾の多い社会の中でも「K」が生きていける世界をつくり出していく志向が必要である。

中川は政志の就職先を学校の校長や進路担当と連携し、中卒就職希望者向けの求人が全くない中でも、職安を動かし左官業への就職先を開拓している。また、高木や中川の所属する地域の教師たちは、「中学校委員会」（注：13）という組織の活動として、中卒で就労する子どもや、高校を中退した子どもの就労支援を展開している。支援事業所は、藤木や中川の卒業生（かつての「K」）たちである。隆信も高校進学後、1年の途中で退学し、その後、就労支援活動の中で卒業生の電気工事店に就職し、まもなく3年になる。「K」が生きていける社会を保障する活動は、必死で幸せの扉をたたき子どもに対して学校が扉を閉じたように今の政治・社会が貧困を生み貧困に苦しむ人々に扉を閉ざしているのに抗い、扉の外に追いやられた人々に寄り添い、彼ら・彼女らと共に扉を開かせる活動である。それは共生の社会、福祉の社会を目指すものである。そしてそれは、「生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利」（憲法13条）の主体として、「ひとしく恐怖と欠乏から免れ、平和のうちに生存する権利」（憲

法前文)を保障する世界を、共同して創りあげていくこととなるものである。

(14) 職場での共同・共闘をつくる

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。

「K」との出会いから始まる、配慮した指導に対する「K」の応答の事実によって理解し得た「K」理解は、すぐさま教科担任へ学年教師たちへと、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開催するのである。

これらの取り組みでは、担任(支える学年)が中心になって、ケース会議資料(アセスメント)を作成しなければならない。それは、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だす必要がある。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護する関係としても、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「K」を自立に向かわせ、同時に集団の発展を見通す取り組みが進めにくくなる。「K」への共感的指導によって学級集団の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。

そのような職場づくりが進んだとき、教師の共働的指導によって集団指導の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。

(15) 小学校における実践課題

ここまで、中学生の「K」に対する実践視点を中心に論じてきた。それは、「K」が抱える発達上の疎外がゆえに、就学時の学校の管理による抑圧を抱え、更には子ども集団からの排除・抑圧に苦しむ「K」が、中学生期になって非行問題などを顕在化させるためである。

だが、そうなる前の、「K」への適切な配慮を持った教師・学校の指導は、「K」の状況や共に生活する子ども集団に大きな変化をもたらすはずである。

前述の瀬戸有佳子は、Aに対する指導を次のように報告している。

《じっとしてられないA君は入学式から目立っていた。(式中に移動してマイクをさわりに来るなど)そこで、クラスや学年で、「じっとしていることがみんなより苦手だから、授業中にうろうろしてしまうかも知れない。みんなと一緒に動けないこともあると思うよ。でも、ちょっとずつ頑張っていくから応援していこうね」という話をした。出会ったばかりの子どもたちの中では、わたしのA君を見る目が子どもたちのA君を見る目になっていく。A君に「きちんとすること」を求めたら、出来ないことばかり目立って叱るだけになることは目に見えていた。それではクラスの中でA君の居場所がなくなってしまうし、わたしもイライラしっぱなしになってしまうので、細かいことは気にせずゆったりと付き合っていくことにした。ポイントは笑いに換えること。A君が怒って「てめーが悪いんだろ!」と言ってきたら「てめーも悪いだろ!」と返してみる。勉強に向かわせたいときは、A君の大好きなクレヨンしんちゃんの口調で「プリントしてほしいぞ!」と言ってみる。そうやって、まわりの子が「またあかんことして……」と、A君に対して冷たい目を持たないようにいろいろ試してみた。クラスの子どもたちは、A君をびっくりするほど暖かく受け入れた。》

このような共感的な指導によって学級集団のヘゲモニーを立ち上げた瀬戸は、Aを受け入れ過ぎる子ども集団にも指導を入れながら、Aの発達条件としての仲間関係を築いていく。そうしたとき、Aの他の兄弟たちのことでは学校にクレームをつけて来

ている父親だが、「なぜかわたしには穏やか」という。また、この時期においても、Aの多動さからくるイタズラをおおらかに受け止めるリーダー格の子どもたちも出現している。就学時のAに対する共感的指導が、子どもたちの支持的風土を作り上げているのである。

こうしたAにも、学年が進み少年期の子どもの世界に参加するとき、6の(2)で述べたように新たな困難が待ち受けている。子どもたちが少年期にさしかかる中学年の実践課題、それは、「K」たちが少年期世界に参加し、「K」と共に少年期世界を共有する関係をどう育てるのか、という課題である。

この中学年の課題に積極的に挑んだ実践としては、細田実践・佐々木実践がある。2人は「K」の自立に必要な友達の世界を立ち上げるために、学級内クラブの実践を旺盛に取り組んでいる。とりわけ佐々木実践は、「K」への原則的指導を貫きながら、子どもたちの少年期世界を見事に立ち上げている点で特筆に値する。

佐々木は退職2年前に転勤し、5年生を担当する。担当したクラスの引き継ぎにおいて気になる生徒を確認すると、不定愁訴で保健室に通う菜々子、少年野球の世界でストレスを抱える雄太と、さりげない出会いを演出し、繋がっていく。更には、親とも早々に出会いながら、協力関係をつくりだす。中学校の「K」との出会いの緊張を含んだ初期指導を彷彿させる見事さである。

当面クラスのなかで弱い立場の生徒にきつくあたる傾向のある雄太を「K」とし、「教師の前では良い子です。でも裏に何かを持っています。弱い子へのイジメや暴力が心配です。」と言う前担任の言葉を受けて、「教師の前では良い子。それは雄太の鎧。鎧を着ている間は私の言葉は届かない。」と、共感的指導の確立を目指す。そして、母親との懇談の後、「雄太が野球チームに入れさせられたのが2年生の春。幼少期から少年期に向かう彼の世界が激しい競争社会であり、親はスポ根を美德とし子育てを競争主義的スポ少に丸投げしたとしたなら。やめるとも言えず、ただひたすらに一軍定着を目指して頑張るが、成果の出ない自分の非力をいつも突きつけられたとしたなら。弟と自分に対する親の関わりの違いに疑問とさみしさをもったとしたなら。弟にあたり、達也にあたり、涼介にあたる。追われ続けてどうしていいのかわからない出口のないイライラ感が彼を支配し続けたのではないか。その時、雄太にまったく別の世界があることを教えなければならないとの強い思いがこみ上げてきた。」と、雄太の苦悩を分析する。

この分析をもとにした佐々木の雄太に対する共感的指導に不満を抱いたのは、リーダー晴菜である。「確かにおもしろいけど、あんな教師はあかんわ！雄太に優しすぎる

やん。あの先生はおかしい。雄太が暴力ふるっても怒らへんもん。注意するだけやんか。ガツンバシ〜ンといかな雄太はわからへんねん。」この晴菜の不満に、雄太への拒否的風土を変える糸口を直感した佐々木は、「先生の雄太に対する叱り方が優しすぎる、生ぬるいとの意見を聞きました。今日は“なぜ佐々木先生は優しいのか。優しくてはダメなのか”をテーマにして授業をします。」と、雄太の抱えるさみしさとクラスの様々な寂しさを抱える仲間の存在を示した後、「雄太は弟の面倒をよく見えます。でも耐えきれない雄太はどこかで爆発しなければならないのです。でも雄太がそのさみしさを乗り越えたらまったく違う雄太になれると信じているからこそ先生は待っているのです。待つことは優しく見えるかもしれませんが。」と、支持的風土形成の指導を展開する。

この指導の上に、佐々木は「さみしさを乗り越えるクラス。それはみんなの願いとの合意が静かに広がった。晴菜の私への不満の言葉は消えた。安心してがんばれるクラスへの挑戦が始まった。」と、学級内クラブの取り組みが始まることを報告している。

その後、旺盛に展開した学級内クラブと「K」たちの居場所が出来はじめ、5年生の終わりには、乱立した学級内クラブは、立ち上がり始めた少年期の世界を発展させるもののみ残ることになる。スリリングなSケンやドッジビーを生み出し広めた「遊び企画会社」や、親の参加も含み、公園遊び仲間を形成した「宇宙ステーション」などが充実しながら残る。

そして、子どもたちは、陸上競技や吹奏楽といった、よりダイナミックな少年期世界の活動に発展していく。

このようにして立ち上がった少年期世界は、過剰適応気味のリーダー晴菜への「ボス退治」を、晴菜に配慮しながら実行していくまでになる。なにより、子どもたちの少年期世界が充実して立ち上がっていることを示すのは、卒業後の動きである。

地元の中学校に進学した彼ら・彼女らは、同級生の「いじめ（仲間外し）」によって、不登校になった仲間を励まし、同時に、「いじめ」に不本意ながら荷担してしまった元クラスメートにも立ち直りの手をさしのべていく。その動きの中心は、前述の晴菜ではなく、次節で述べるような「福祉的自治集団」のリーダーとして、少年期の仲間の中で育った生徒たちである。彼ら・彼女らの姿は、豊かな少年期世界が、豊かな他者認識を育てることを示している。

また、少年期世界の成熟過程における「ボス外し」は、自分たちの世界への不当な「指導・強制」を民主的に排除する力を備えることも示している。それは、「指導

を選ぶ」力である。このような「仲間の問題を洞察するちから」「権力的な指導を拒否するちから」を育てた子どもたちは、中学校という次のステージでも豊かな社会制作に向かうだろう。

佐々木の実践は、「K」への共感的指導をもとに、その旺盛な集団指導によって、充実した少年期の世界を展開している。それは、「K」の拒否的風土が最終的に出来上がり、少年期世界から「K」の排除が起こる、小学校中学年から高学年の時期における重要な実践課題の達成であり、見事に支持的風土形成から少年期の福祉的自治集団を形成した実践である。

（16）追求したい子ども集団像～福祉的自治集団とそのリーダー～

これまで、教師の「K」への共感的・共闘的指導による集団のヘゲモニー形成と、それと並行して進む職場づくりについて提起してきた。

最後に、これらの実践がつくり出す、子ども集団のイメージを記してまとめとする。

私たちが追求してきた学級・子ども集団は、先に挙げた規律モデルにもとづいていうなら、「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、「K」を含む困難を抱えた仲間への理解に立ちながら、真に共同して生活をつくり出す福祉的自治集団となる。

この世界を生きる子どもたちは、これまで自己の異質性をひた隠しに生きてきた自分を解放し、潜在する抑圧感を自覚的に解放しようと試みる。ツッパリの就職クラスをつくって取り組んだ時期、Hは、自分が対人恐怖症になり、自分に閉じこもることになったきっかけを語り出し、その思いをクラスに開くことを高木に要求してきたことがある。また同じクラスのF子は、アメ・ガムなどが当たり前の生活の中で、だからこそ自分は食べないと決意して、孤立感と闘ってきた歴史を話し始めていく。

さらに、この時期の重要な子どもの変化は、これまでの一方通行の教師の指導から、教師の指導を受け入れる指導と拒否する指導を選び始めることである。

教師生活の晩年、「K」への私の指導を聞いていた「K」の仲間の一人が、「先生はどう考えても、（「K」には）親の味方としか映ってないと思うで！」と言ったことがある。「K」の側に立っての、私の指導に対する異議申し立てであった。たとえそんな意図はなくても、指導は子どもにどう受け取られるかにその実質がある。私の実践の意図と実質のズレを見事に指摘した言葉であった。

また隆信が1年の時、教科の授業で指導に腹を立て、壁に教師を否定する落書きをしたことがある。教師は、クラスに誰が書いたのかと問いかけるが、誰も応答しなかった。教科教師から事実を聞き、高木が紛争委員会を招集し確認したところ、リーダーの山内は、「隆信やで」とあっけらかんとして言った。「なぜ、その場で言わなかったのか」と聞くと、山内は「どんな怒り方をしはるかわからんし……」と答えた。「その場での」隆信の思いを洞察して「その場での」指導は拒否したのであろう。

山内は紛争委員会の中心でありながら、学級の公的な役員には一切立候補しない生徒であったが、隆信が反抗的な態度をとらなくてもよいように、隆信を守る反応として「言わない」行動をとれるリーダーだった。このことは、私たちのリーダー観の再検討をうながす。

民主的組織リーダーとしてのリーダー観と、福祉的自治集団のリーダー観は、かなり違うのではないだろうか。民主的組織リーダー観は、集団の非民主的な事柄に批判的に介入するものであり、集団の外から集団を指導するイメージがある。それゆえに、このようなリーダーには、「核としての孤独」を抱きながら、先進性・戦闘性・組織性・大衆性・実務性・楽天性などを兼ね備える個人をイメージする。しかし、福祉的自治集団のリーダーは、「K」の息苦しさを、教師の指導を通して理解し、息苦しきの二次的背景となっている学校の抑圧や、友達からの排除による抑圧等を知的に理解し、それらに自分も影響を受けながら生きてきた事実と向き合いながら、リーダーとして立ち現れるのである。柔軟性・共感性・慎重さ・冷静さ・強靭さなどをもつ個人がイメージできるであろう。

学級にこのようなリーダーが立ち現われ、学級が、「K」を含む困難を抱えた仲間の理解に立ちながら、真に共同して生活をつくり出す福祉的自治集団となったとき、そして、そのような学級の中で彼ら・彼女らと共に生きる時こそ、教師としての本当の生き甲斐・やりがい、心の深みからふつつつと湧き上がってくるのである。

7 終わりに

京都の20年間の研究活動と実践をもとに、発信する基調報告である。様々な批判と検討が加えられることによるのみ、今後の全生研の研究と実践に寄与できるものである。京都の思いを受けとめていただくと同時に、批判・検討して応答していただけることを期待して、終わります。

(文責 藤木祥史)

注釈・補足

(注：1) ヘゲモニー hegemonie (ドイツ語)

全生研の用語としては以下を参照。

《指導権・主導権・支配権などと訳されることがあるが、本書では主導権として用いる。統治はヘゲモニーと強権からなり、支配権をとったヘゲモニーのことを「強制の鎧を着たヘゲモニー」(グラムシ)という。それは、人々に現実を意識化させることをつうじて、現実批判的に介入する合意を形成し、人々を一つのちからに結集させるものである。その意味では、知をちからに転ずるものである。(全生研第30回基調提案)》〔新版学級集団づくり入門小学校〕

《指導権・主導権・支配権。本書では主導権。これは、集団内の多様なリーダーシップを統括し、集団の支持のもとでその管理権を掌握しているちからである。つまり、指導をつうじて合意を形成し、それに依拠して統治権を確保するもの(鎧をかいたヘゲモニー)でもある。したがって、力による支配はこの退化型にすぎない。なお、対抗的主導権とは、権力的な主導権に抗してみずからの主導権を確立しようとするものである。(グラムシ『君主論』を参照されたい)》〔新版学級集団づくり入門中学校〕

※国語辞典では「主導的地位、指導権」〔岩波〕。

だが、一般的には、例えば、

《覇権(はけん)あるいはヘゲモニー(hegemony)とは、特定の人物または集団が長期にわたってほとんど不動とも思われる地位あるいは権力を掌握すること。それによる地域あるいは国家の統治を覇権統治という。それに成功した国や人物は、覇者と呼ばれる。》〔ウィキペディア〕

というように政治権力の語として用いられている。また、「覇権」などと訳されると必ずしも良い響きをもつ語とは言えない。

本基調では、初めてこの語を掲げた「1994年京生研基調」以来、上掲〔新版〕の定義を参照しつつ、子どもや子ども集団(学級)を主導するちから、という教育実践上の意味で用いてきたし、用いている。

子どもを主導するちからという点では、個人指導においてもヘゲモニーは考えられる。初期の段階で「K」への共感的指導(配慮と応答の関係)が成立しないことには、実践は振り回され、一歩も先行きできない。自分の実践の主導権を自分が得る、という意味でのヘゲモニー。それが「1994年京生研基調」以来の認識であった。

しかし今日では、「個人指導におけるヘゲモニー」と言うと、一般的には、個人を、とりわけ「K」を、自分の支配下におくような意味あいでもとらえられかねないので、本基調報告では、あくまでも「集団指導におけるヘゲモニー」として用いる。〔滝花〕

(注：2)

竹内常一は前掲の著において次のように指摘する。《「校内暴力」は具体的には対教師暴力、生徒間暴力、器物破壊等とされるが、その暴力の焦点は能力主義的な選抜と競争を原理とする「学校秩序」そのものにあった。その後、非行・校内暴力が権力的に鎮静化されるなかでひろがり、学校の病理として定着したのが、暴力を微分化した「イジメ」と「シカト」、「迫害」と「排除」であった。それ以来、「死ぬ」「殺す」「消す」「死んでやる」は子どもたちの日常会話の常套句となり、子どもたちの世界は「友達地獄」と言われるほどの生きづらい世界となった。これに対して他方の極に生じたのは、大半の子どもが経験したことがあるといわれる「登校しぶり」であり、「退学」「長期欠席」とは質的に異なる「登校拒否」「不登校」であり、その長期化であった。そして、それは若者期の「引きこもり」へと接続されていった。》(234～235ページ)

〔注：3〕 規律モデル

基調本文に引用の柴野昌山編著『青少年・若者の自立支援』の中の用語。

「規律モデル」とは、柴野によれば「規則の支配とそれへの服従を均衡的の一体のものとしてとらえる規律本位のパラダイム」（3ページ）であり、「規律を前提とし、それに従順に同調するという統制図式」（4ページ）である。柴野においては、規律と規則の違いを意識的に論述しているわけではないが、ここでのポイントは、規律や規則への服従や「従順な同調」を求め、そのことを通して統制を図ろうとする点にある。

規律や規則への服従や同調による統制としての「規律モデル」が「崩壊の危機にある」という歴史認識は、一面においては、統制されようとしていた民衆の側からの異議申し立てが行われ始めたという情勢分析を可能とする。しかしながら、他方で、柴野が指摘するように、「規律の精神そのものの意味が否定」されるようになり、自律的な行為を「規律や秩序の支配・統制のアリーナにおいて、自己のセキュリティとアイデンティティをいかに確保するかという闘争への参加」として見る歴史認識が妥当性をもつならば、「規律モデル」の崩壊は一人ひとりの自由の実現を可能とするどころか、より一層の個人の分断化を進行させるとともに、「自己責任論」を積極的にも消極的にも支持する土壌の深化と拡大を導くこととなろう。〔福田〕

《市川によれば、わが国の教育システムは、1990年代に入って、自由化、規制緩和というグローバル化の波によって「ドラスティックな構造変動」を遂げ、学校教育の役割が公共社会の形成であるという前提を喪失する中で、さまざまな教育問題への対応を心理主義的な方向で解決しようとする傾向が生まれたという（市川2002）。そして、従来の「規律訓練型の学校教育を時代遅れであるとし、それを自己実現型の学校教育に変えていく」というのが今日の教育改革の基本方向になっている、と述べている。（略）／石川も今日の教育改革を「フーコー的な規律訓練型学校を自己実現を支援する学校へ」とつくり変える流れとしてとらえている（石川2001）。そして「生徒ひとりひとりの心を理解し、受容し、自己規制力を育て、自己実現を促していこうとするやり方」は、結局子どもを「凝視」しつづける、きわめておしつけがましい感情管理システムをもたらすと述べて自己実現方式がはらむ矛盾を明快に指摘している。》（6ページ）〔滝花〕

〔注：4〕 1990年代の「教育改革」の内実と「合校論」

1980年代後半から1990年代にかけての「教育改革」構想の背後にあった経済界の要請を、ある意味で最も端的に表していたのが、経済同友会による「学校から『合校』へ」（1995年4月）というモデルプランであった。これは第15期中教審答申の下敷きになったとも言われているものであるが、その内容は、現在の学校がもっている機能を「基礎・基本教室」「自由教室」「体験教室」に分散させた上でネットワーク化し、その全体を「合校」と呼びならわそうとするものであった。

この「合校」構想がもつ内実について、かつて山本敏郎は、「『日本人としてのアイデンティティ』『言語能力』『論理的思考能力』はどんな職種・仕事・人間にとっても共通に必要な思想や能力であるから国の責任で行う」（「基礎・基本教室」）、「科学、芸術、文化、スポーツ等の能力はそのときどきの企業の方針や職種、人間によって違うから、民間営利部門がそれにあわせてフレキシブルに対応する」（「自由教室」）、「生活体験等はこうした国・企業の方針に呼応するかたちで各家庭や地域の責任で行い、二つの教室とそこでの人材養成を支援する」（「体験教室」）ものであると喝破していた。山本によればさらに、この「合校」構想は当然のことながら「生涯学習システムの構築」という耳触りの良いスローガンとも連動していた。ここでいう「生涯学習」は、権利としての社会教育を充実させていくものではなく、自助努力型エンプロイヤビリティの形成の場として、社会教育の

市場化の方向で進められているものであった（山本敏郎『教育改革と21世紀の学校イメージ』いしかわ県民教育文化センター、2000年、参照）。

この「合校」構想は、上述したように公教育の解体・縮小と教育の市場化を前面に押し出したものではあるが、「日本人としてのアイデンティティ」を教える「基礎・基本教室」は公的責任で行おうとする構想でもあったことを忘れるべきではない。かつてのような規律や規則への服従を強いる方向とは別に、「日本人としてのアイデンティティ」への同調を通して、統制を図ろうとしていることは明らかである。このことは、今日の情勢においては、一方ではゼロ・トレランスの思想を背景とした「規範意識」の涵養と、他方では「日の丸・君が代」を通した統制という形で展開されていると見ることができる。すなわち、「規律モデル」が捨て去られたわけではなく、今日的に再生しようとする思惑がそこにあることを見つめ、批判的に検討していくことが重要であろう。〔福田〕

《新自由主義のもとで国家対個人という旧来のリベラリズムの教育批判はほとんど無効化したわけ

す。それを第一段階とすれば、第二段階は1991年の中教審答申で高校教育に総合学科をつくり、選択中心のカリキュラムに移行しました。それに続く第三段階はドラスティックで、1995年の自社の連合政権の下で、21世紀の学校プログラムが様々に提示され、経済同友会が、「合校論」を出す。「合校論」というのは、～（以下引用者が略、前記福田注引用の山本の説明参照）。

この段階で私は、新自由主義による教育改革の翼賛体制が出来上がったと見ています。経済同友会の「合校論」が公表された翌日、与謝野文部大臣が賛同しました。その翌日には15期中教審の会長だった有馬さんが全面的に支持する。さらに半年後、日教組の横山委員長が全面的な支持を表明します。こうして教育改革は新自由主義の翼賛体制に入ったのです。この段階で子どもも親も市民も、特に教師はことごとく孤立していった。政治的に無能化され、どこを頼っていいかわからない。行政も頼れない、組合も頼れない、市民運動も頼れない状況が生まれました。（下線引用者）》（佐藤学・斎藤貴男「教育はサービスか」『現代思想』（2002）〔滝花〕

〔注：5〕自己成長モデル

前掲著の柴野の用語としての「自己成長モデル」は、「混迷する社会を切り拓く力をつくりだす変革の方向をめざしていると考えたい」（7ページ）とあるように、概念定義が明確になされているものではなく、しかも、本基調報告の趣旨（自己成長モデルを自己責任論と親和的にとらえ、批判対象として位置づける）とは矛盾している。〔福田〕

福田の言うように柴野は「混迷する社会を切り拓く力をつくりだす変革の方向をめざしていると考えたい」と述べながらも、その一方で前記注3に引いたように次のような石川の指摘も紹介している。《（石川は）結局子どもを「凝視」しつづける、きわめておしつけがましい感情管理システムをもたらすと述べて自己実現方式がはらむ矛盾を明快に指摘している。》 いずれにせよ、「自己成長モデル」とはあいまいな用語である。〔滝花〕

〔注：6〕アメリカのゼロトレランス 大阪の落ちこぼれ0（ゼロ）

ゼロトレランス方式（英語：zero-tolerance policing）とは、割れ窓理論に依拠して1990年代にアメリカで始まった教育方針の一つ。「zero」「tolerance（寛容）」の文字通り、不寛容を是とし細部まで罰則を定めそれに違反した場合は厳密に処分を行う方式。日本語では「不寛容」「無寛容」「非寛容」等と表現され、転じて「毅然たる対応方式」などと意識される。（ネット検索「ウィキペディア」）

《（略）施策の名称はともかく、その根底にある「（処罰）基準の明確化とその公正な運用」とい

う理念そのものは、学校規律という身近で基本的な規範の維持を指導・浸透させる過程で、児童生徒の規範意識(一定の規範に従って行動するという意識)を育成するという観点から、我が国の生徒指導の在り方を考える上でも参考とすべき点が少なくないものと考えています。／我が国においても、名目はともかく実質的には「ゼロトレランス方式」に相当する取組を導入・実践し効果を上げている学校が既にあることも忘れてはならない事実です。／そうした実践事例についても幅広く調査を進め、我が国の実情に合った、いわば日本型「ゼロトレランス」なるものを提唱し得るとすれば、今回の調査研究が有意義なものとなると考えます。／「不寛容方式」を「毅然とした対応方式」というようなやわらかく翻訳をしています。／「不寛容方式」を「毅然とした対応方式」というようなやわらかく翻訳をしています。／いずれにしても、こういう方針を、昨年(平成27年)の1月には打ち立てていた(さらに一昨年(平成26年)の9月にさかのぼる)というところに注目したいと思います。／改正教育基本法は、このゼロ・トレランス方式を導入するのに、とても都合のよいスタイルになっています。教基法改正論議のときには、この意図はあまり表に出ませんでしたけれども、考えていることは明らかでしょうね。》(平成18年1月31日付の文部科学省初等中等教育局児童生徒課の『生徒指導メールマガジン』第16号巻頭言) [滝花]

この「ゼロ・トレランス方式」が日本に「輸入」されてくる背景には、この国において急速に進む教職員集団の世代交代に関する以下のような認識も存在する。「学校における生徒指導の現場において、教職員それぞれの判断と対応に頼って運用されてきたのが実情であり、その具体的対応方針や基準の在り方について、必ずしも十分な検討が行われてこなかったという経緯も否定しがたい」(前掲「生徒指導メールマガジン」16号より) という認識である。

2000年代後半以降のおよそ10年間で定年退職を迎える教師たちは、1970年代後半から1980年代の校内暴力期に青年教師として子どもたちと向かい合い、1990年代後半以降の学級崩壊や学校崩壊の現実に対して、経験豊富な教師として職場の仲間を励ましつつ、子どもたちへの指導にあたらうとした者たちである。上記に引用した部分では、そうした教師たちの経験が「それぞれの判断と対応に頼って運用されてきた」ものとして、まるで一般化できないものであるかのように矮小化されているが、このメールマガジンの執筆者はさらに次のように述べる。「経験豊富な教員の大量退職を迎え、世代交代が進む中で、問題行動に毅然として対応し、生活指導等を通じて学校規律を回復させ、子どもの規範意識の育成に資するという生徒指導の側面について、その今後の在り方等を様々な観点から検討していくことは大変意義深い」(前掲「生徒指導メールマガジン」16号より)。すなわち、校内暴力や学級崩壊等に立ち向かった教師たちの実践的かつ理論的な認識を過去の遺物として退け、その代わりに「毅然とした対応」を教師たちのあいだに無批判に浸透させていこうとしているのである。付言するならば、そのような「毅然とした対応」を拒否したり、それをもってしても子どもたちを「ビシッとさせる」ことができなかつたりする教師たちを「指導力不足教員」として名づけ、排除することで、学校を統制の場として再構築していこうとする意図もここには透けて見えてくるのである。[福田]

大阪の落ちこぼれ0(ゼロ)

10年前アメリカで実施された「落ちこぼれゼロ」法……「学力アップにノルマを課し、果たせない学校は退場させる。具体的には小3～中2に毎年英語と数学のテストを受験させ、各学校は、12年後に『良』をとる生徒が100%になるように目標を設定。2年連続で目標に失敗すれば、保護者は子どもを転校させることができる。4年間連続で失敗なら教職員総入れ替え。5年連続なら、閉校か民間委託。だめな学校は淘汰され、落ちこぼれはいなくなる」(朝日新聞2012年3月4日朝刊)

2月16・17日放送の毎日放送VOICE「大阪の教育未来図—アメリカ落ちこぼれゼロ法から学ぶ」。報道の内容は、大阪教育基本条例はアメリカの落ちこぼれゼロ法、さらにはその前のサッ

チャー教育改革に酷似していること、アメリカの教育が落ちこぼれゼロ法でどうなったか、そしてイギリスではこの教育改革は失敗だったと認められ、既に多くの地域で国の学力テストをやめていること、アメリカでも失敗だったと認識され始め、徐々に軌道修正が始まっていること、などであった。この報道に橋下氏は激怒したようだ。〔滝花〕

〔注：7〕 外傷性逆転移反応

ハーマンによれば、治療者は「災害あるいは残虐行為の承認の役割をつとめるうちには時には情緒的に圧倒され」たり、「患者と同一の恐怖、怒り、絶望を体験」したりする。この現象が「外傷性逆転移」と言われているものである。

ハーマンはまた、「患者の外傷体験物語を聞くことは、必ず、治療者が過去に受けた個人的外傷体験を再活性化する」し、「患者の物語が喚起するイマジナリーが治療者自身の夢や覚醒時の空想に侵入してくる」ことを指摘する。このとき、「治療者」の精神の健康に危機が生じ、「治療者の基本的信頼が揺さぶられる」ことも避けられない。これらのことをふまえ、ハーマンは「外傷を受けた人々を治療する治療者はこのような激しい反応に対処できるサポートシステムの活動を必要とする」とこと、「独りで回復できる生存者がいないように、独りで外傷と取り組める治療者もいない」ということを主張している。」（ジュディス・L・ハーマン著、中井久夫訳『〈増補版〉心的外傷と回復』みすず書房、1999年、217～218ページ）

このことは、「K」をケアし、指導－被指導の関係を構築しようとする教師に対しても重要な指摘である。〔福田〕

《治療者は患者の症状を聞いている時に被虐待児の内面の混乱を自らも経験する。（略）ジーン・グッドウィンは重篤な幼児期虐待の経験者を治療している時には「実存的恐慌」という逆転移感覚が起こると述べている。その種の患者を治療している期間、治療者は、不気味な、グロテスクな、あるいは奇々怪々なイメージが浮かんだり、そういう夢を見たり、そういう空想を起こしたりするという報告が多い。》（同前著226～227ページ）〔滝花〕

〔注：8〕 中川の「政志実践」

本基調報告に引用される中川の「政志実践」は、京生研機関誌『Kの世界』では次のようなタイトルで報告されている。

1. （1年生時）「『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！……若い仲間を真の担任へ……」（『K世界』第60号、2009年夏号）
2. （2年生時、ここでは「政志」は「彰」と表記される）「ボス退治の行方は……」（『K世界』第63号、2010年夏秋号）
3. （3年生時）「『俺は普通の生活がしたい』」（『K世界』第64号、2011年秋号）〔滝花〕

〔注：9〕 高木の「隆信実践」

高木の「隆信実践」は、『Kの世界』（2008年夏の特別号）『全生研50大会紀要』等で部分的に報告しているが、もっとも長く、まとまったものとしては、『生活指導』No.668、2009年7月号所収「隆信の自立に向けて」である。

それは「隆信のプロフィール」「1年での取り組み」「2年生のスタート」「終わりに」からなる。「プロフィール」では、幼児期の実父からの暴力、5歳ごろの両親の離婚と義父との同居、就学後の学校生活での問題多発、その際の母親のヒステリックで暴力的な対応、中学年の放課後には遊び仲間のいなくなったこと、仕方なく遊んだのが子ども世界では相手にされない子どもたち（KやM）であ

ったこと、5年生では「担任に無視されたこと」「俺ばかり怒」られたこと、担任に「ナイフを向けたこともある」こと、しかし、6年の担任には公平に扱われたと感じていること、義父は毎日弁当を作ってくれたりして親身に面倒を見ていること等を、「成育史から」として述べている。

「1年での取り組み」では、「ケアの日々」をつづけながら、「紛争委員会」を設け3つの紛争を話し合いで解決して自分の指導を見せた後で（その意図と指導は「6（5）子どもの問題にはわけがある」で略述）、隆信の起こした紛争（「榎田」という女子への暴言）に取り組んだこと、学年教師の指導観の違いへの配慮、父親への協力依頼等のあと、2学期の暴力事件での指導（これは6（4）「K」を取り巻く拒否的風土を支持的風土に変える」で略述）を通して、隆信が5年時の担任からうけた仕打ち（徹底的な無視と、「自分ばかり」「やってないことまで」怒られ、親に言いつけられ親も信じてくれなかった）を涙ながらに語ったこと、やがて隆信の言動の背景をクラスにも開いていたこと、さらには「紛争委員会の自立」を記している。

「2年生のスタート」では、「授業での崩れ・金銭強要問題」に取り組みながら、父親との懇談では、隆信が父親を好いている、尊敬もしていると伝え、「お父さんが家を出て行かれたら自分の生活はがたがたになることを知っていて、それを怖がっているみたいですね」と、隆信の「見捨てられ恐怖」を父親にも理解してもらい、「いろいろ問題を起こすでしょうが、少なくとも、中学校を卒業するまでは見捨てないで下さい。私たちも見捨てませんから。」と、相互に決意、了解し合う。

そして、2学期、文化祭での劇練習とその間に起こった1年教室への侵入問題等において、「100か0か」世界の乗り越えと、隆信の中に「もう一人の自分」の形成を期待する取り組みが続く。これについては、「6（10）配慮と応答の関係から援助と批判の関係へ」で略述。

なお、この「隆信の自立に向けて」を特集メインレポートとして掲載した『生活指導』No.668の特集タイトルは「子どもの〈全能感と無力感〉を超える」であり、特集全体は、高橋英児の「巻頭提言」、本実践記録、3人の「私はこの実践をこう読んだ」、楠凡之の分析1、宮崎充治の分析2から構成されている。その中の高橋の巻頭提言「子どもの〈全能感と無力感〉を超える」と楠分析1「被虐待児が『100か0か!』の二分法的評価を乗り越えるとき」が、本基調報告「6（11）この時期の行事の創造と自治」に述べる「全能感（万能感）」の参照になる。

また、本節「初期指導における、教師と『K』の配慮と応答の関係の構築」に関しては高木「修治実践」も参考になる。

「2006年京生研基調提案」は、学級開きの日の集団指導と、教師を「無視」した修治への指導について、次のように述べている。

《中村（高木）は入学式の翌日のHRにおいて、学級目標と具体的な努力目標を教師原案でいいねいに提案し全員に賛否を問いかけている。それに対して修治はコメントを白紙で提出し、中村の問いかけも無視をして帰宅してしまう。中村は受け取りが遅れていた体操服をもってすぐに修治の家に出かける。そして、翌日に必要な体操服を届け、修治の和らいだ反応を確かめてから、ついでに用件のように提案への賛否を問いかける。予想外の訪問用件に、やわらいだ修治からは「十分賛成！」との反応を引き出した。中村にとっては重要な総会決定であり、この決定抜きに実践はスタートしない。中村にとって学級目標と努力目標はいずれ修治との関係で起こるクラスの問題を想定し、「人権侵害が起こったら徹底的に事実を明らかにして話し合って解決する」など、事前にそのときの教師の指導原則を含んで合意することを意図したものである。修治自身とも合意する必要性がある。このときの修治へのアプローチは修治がこれまで出会ってきた大人、教師に対する否定的なイメージを想定し、細心の注意と配慮を持って応答を引き出しているのである。予想どおり、暴力事件、挑戦状事件を修治は起こしていくが、事実追求と解決がなされていく。》

学級スタート時の学級目標決定は、とかく教師の一時的な提示と形式的な合意に流れやすい。それ

は無理もないことで、まだ集団になっていない学級成員にとっては、目標への興味関心もほとんどなく、討議など成立しないからである。しかし、たとえ形式的にせよ、というより形式的でいいから、自分はきみたちとの合意を大切にしている教師なのだというを示す必要がある。目標への関心はなくても、この教師がどんな教師かという関心は新たな仲間への関心と同じほど強くあるはずだからである。目標を決めることだけが大事なのでなく、それへの全員の合意を取り結ぶ指導を通して、自分がだれをも排除しない教師であること、一人ひとりの生徒を大切に扱う教師であることを示したのである。そのためには修治との合意は不可欠だったのである。何にこだわるかを示すことは、どんな教師かを示すことである。

とはいえ、どんな目標でもいいのではない。それは、「いずれ修治との関係で起こるクラスの問題を想定し」た上で考案されたものである。高木は「この学級目標の考案に僕はかなりの知恵と時間をかける」と言ったことがある。一年間の学級を見通し、そこで起こるであろう出来事や、それを引き起こす個人や集団の課題を予想的に分析した上で考案するからだ。そして、目標への合意は、その達成のために、「人権侵害が起こったら徹底的に事実を明らかにして話し合っ解決する」という教師の指導原則への合意も含んでいる。

大切にしたいのは合意形成の方法（細やかな手だて）である。基調本文には書いていないのでこれを他の「修治実践記録」から抜き出すと次のようになる。

- ①入学式翌日の班編成後、学級目標を丁寧に説明しながら提案。
- ②提案後コメントタイムを15分ほどとって、全項目にコメントを書かせる。
- ③回収。修治は未記入、他に3人が部分未記入。
- ④SHRの終わりに、4人に終了後教卓の藤木のところにくるよう告げて、解散。
- ⑤修治が真っ先に来るが高木が未記入のコメント用紙をもっているのを見ると、「それのことか…」とつぶやき、「帰るしな！」と言って教室を出る。呼び止めるが無視。
- ⑥他の3人に気持ちを確かめながら賛成してくれる意思を確認して教室を出る。
- ⑦その後、修治との関わりが若干記されているが、結局修治は高木を無視して帰ってしまう。
- ⑧体操服を届けに修治の家に行き、帰りかけて、思い出したようにコメントの件を切り出し、「賛成でいいのか？」と聞くと、修治は「十分賛成……」と言う。
- ⑨翌日生徒のコメントも付けて学級目標を最終提案し、挙手で可決する。修治もしっかり手を挙げていた。

始まったばかりの学級で発言するような生徒はまれである。公の場での発言には、自分の考えとその発表を受け止めてくれる仲間とが必要なのである。しかし、個人的にしかも簡単な応答として記すくらいならほとんどの生徒はできる。できないのは、その程度の学力すらもっていない生徒か、教師に対して複雑な思いを抱えている生徒である。それをつかむためのコメント記入でもある。最初の提案はいわば仮提案であり、これに生徒のコメントを載せての（参加させての）翌日の最終提案と全員の合意による決定という筋道である。さらにこのコメントから、一人ひとりの思い、とりわけ新たな教師をどう受け止めているかをうかがうことができ、その意味では生徒理解の一つの手段でもある。修治への配慮は全生徒への配慮であり、その応答への留意は全生徒の応答への留意でもある。そしてこれらの応答への留意が次の配慮と指導を導き出す。今日の精神的に傷を負った子どもたちに対しては、このような「配慮と応答」関係の構築なしに、いきなり指導・被指導の関係に移行することはできなくなっているのである。[滝花]

(注：10) 政志グループの変遷

前注：7「ボス退治の行方は……」。「1年後半から彰（他の報告では「政志」、以下「政志」に

変える)の周辺には少年期を満喫していない男子が集まりだした。政志のいたずらは段々過激なものへと変わっていき、それに引きずられるようにこのグループのメンバーが同様なことを起こし、荒んだ雰囲気を醸し出していた。……」

「トイレ事件と1年生へのプレッシャー」など、政志を中心にしたグループの逸脱行動について、中川は「『仲間を大切にするとはどういうことか』をキーポイントに指導した。」やがて、「政志の突出行動に同調し、最初は楽しんでいたグループのメンバーだったが、政志の自己中心的な行為に振り回されるのと暴力的な対応に嫌気がさしてきていた。～グループの中で、政志には内緒だという約束の下、政志批判が続出した。……」グループは政志から離れていく。中川は以上のような「ボス退治」を予想した上で、政志の本当の居場所づくりに取り組む。学級編成時に準備していた「和」たち3人である。政志は「ボス退治にあってからは、この子どもたちと一緒にいるようになった。ここにいるようになって、へんにツッパルこともなく、授業もほとんど抜け出さなくなっていく。」政志は昨年は一切参加しなかった体育大会の練習にも、和たちに誘われて学年練習に参加したりするようになる。学年レクにも初めて参加し、文化祭でも和がチーフの大道具係になり、ドリルやノコギリ使用で大道具係をリードし、クラス総括でも「大いに評価された。」

この間のグループ転換の経緯が、本基調報告「6(7)「K」と共同できる仲間へのアプローチ」の部分に対応している。〔滝花〕

〔注：11〕 両極をつかんで中間を率いる

《両極をつかみ始めたとき、同時にあぶり出しも始まっているのである。裕二とその仲間は、すでに前進層として位置づき、完全仲良し班のなかには安定した関係を作り安住し始める班もあり、良心的中間層が明らかになる。一方には完全仲良し班にもかかわらず、不安定な関係を抱え、トラブルを表面化させるグループもあきらかになっていくのである。(略)／中間(適応層)をあぶり出すというのは2重、3重に囲われた、偽の現実をはぎ取っていくことである。》(2001年度京生研基調提案)

《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。

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」子どもたちでもある。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。

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をはぎとっていくこと」に他ならない。

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。≫（福田 敦志「『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開く—」）〔滝花〕

（注：12）全能感

「全能感」とは、吉田脩二によれば、「自己あるいは対象の現実的制約を否認して得るところの全能的感情」であり、「自分では何でもできるんだと思うこと」である。吉田の見解によりながら少し詳しく見ていく（吉田脩二『思春期・こころの病—その病理を読み解く』高文研、1991年、292～302ページ）。

吉田によれば「全能感」には二通りのもち方がある。一つは「自己への全能感」（＝自分が為せば成ると、不可能なことに挑戦しようという感情）」であり、他の一つは「対象への全能感」（＝赤子が、自分では実は何もできないにもかかわらず、対象〈母〉が何でもしてくれると思うことにより、結果的に何でもできると思うこと）である（296ページ）。

吉田によれば、この全能感は、胎児が新生児となったとき、つまり生まれ出たときに、「現実的な制約を知ると同時に、それを否認する」（＝母親が何でもしてくれるという、母に対する幻想をもつことによって、何でも思い通りにはならないという現実を否定する）。このとき、その赤ん坊の中に全能感が出現する。他方で、母親（この註で言及している「母親」は、その子どもの主たる養育者という意味で用いる…註執筆者）もまた、自らの体内に子どもを宿したことを知り、実際に全く無力な我が子をその胸に抱いたとき、自分が無力であるという現実を否認して、母親としての力を発揮しようとするようになる、と吉田は言う。これもまた、吉田によれば母性本能というよりも、全能感と呼ぶべきものである（294、296ページ）。

このように見てくると、人間はこの世に生まれ出たとき、自らの中に「対象への全能感」を生み出し、他方で、母親のもつ「自己への全能感」に基づいた働きかけに依存しながら、自らの生を始めるのだと理解することができよう。

この二通りの全能感が交差する中で子どもたちは成長していくわけであるが、子どもたちが発達していく過程の中で、この全能感の交差はその内実を変えていく。

子どもたちは、母親の「自己の全能感」に基づいた働きかけを受けながら、身辺的自立を一つひとつ獲得していく。このとき、吉田によれば、その子どもは「本当は何もできないのに未熟な全能感に満ちて、自分は何でも可能である」と思っている状態にある。この状態にある子どもに対し、母親は「しつけ」を行うようになる。その行いは子どもにとってみれば、今までの「何でもしてくれる母親」という幻想が否定されることであり、「自分が実際に動くことで何でもできる」という「自己への全能感」の獲得に向けた歩みを進めることである。このことを母親の側から見るならば、その子ども自身が自分で何でもできるようになってほしいと願う、「対象への全能感」をもち始めることである。

すなわち、発達の過程の中で、母親と子どもとの「自己への全能感」と「対象への全能感」とは逆転していくことになるのである（296～297ページ）。

子どもたちは母親からの今までとは違う「対象への全能感」に基づいた働きかけ（＝評価）を受けながら、「自己への全能感」を獲得していく。その過程は、吉田によれば、「何でも誰かがしてくれるという未熟な『対象への全能感』を吐き出す」と同時に行われるのであり、それはいわば「全能感の“呼吸運動”」である（297～298ページ）。

「全能感」の始まりは、それが「自己」へのものであろうと「対象」へのものであろうと、未熟なものである。しかしながら、その未熟な「全能感」は、そもそも「全能感」が現実を否認して生まれるものであるという性質をもつがゆえに、次第に成熟していくことが可能となる。なぜなら、現実を否認したところで生じる幻想が実際に達成されたときにそれは現実となり、その現実の向こう側に新たな幻想を見て、その達成を図ろうとする不断の過程が進行する。換言するならば、ぎりぎりの目標点（＝現実を否認したところに生じる幻想）を設定し、それが達成されたときに十分に評価することを通して、新たな目評点を設定し、挑戦していくという過程の進行である。この過程は、言うなれば、「現実否認によって幻想を見ることでありながら、一方で現実を見据えている」過程である。この過程を経る中で、子どもたちは未熟な「全能感」を成熟させていくことになるのである（298～299ページ）。

この「全能感の“呼吸運動”」は、当然のことながら、母親の側にも（子どもとは反対に「自己への全能感」を吐き出しながら）「対象への全能感」を成熟させていく過程として生じる。こうした「呼吸運動」のなかで、母親と子どもは二通りの全能感を互いに成熟させていくのである。

だが、まさにこの「呼吸運動」が「息詰まる」ものであった場合には、それぞれの「全能感」は成熟することなく、未熟なまま、吐き出されもせずに、母親にも子どもにも沈殿していくことになる。「K」や「K」の母親たちがしばしば排除の対象となるのは、さまざまな生きづらさの中で「呼吸不全」を起し、そのことによって沈殿させてしまった未熟な「全能感」に、「K」も「K」の母親も振り回されているからであるとも考えられるのである。〔福田〕

《京生研の基調が発表された後、近畿全国委員連絡会は、近畿地区学校に向けて基調提案づくりにとりくむが、執筆の船越勝は、全能感をキーワードとして、子どもの問題状況の分析をしている。

幼児期の子どもたちは、本来、親をはじめとした信頼できる大人によって保護されることによって、他者と自己に対する信頼を発達的に獲得することができる。これが幼児期的な「全能感」の源泉である。そして、次に、他の大人や同年齢の友だちなど対他関係の豊かな発展の中で、約束・ルールの世界を媒介として、幼児期的な全能の世界を離脱して行くのである。ところが、現代の子どもたちはたとえば、一方では、子どもたちを「よい子」に育てるという名目の下に超早期教育に囲い込むために、「全能感」を過少にしか獲得することができず、その結果それを取り戻そうと過剰に全能感の世界にこだわったり、他方で、対他関係が母親との関係に局限化され、しかも子どもの身の回りのことをすべて母親がサービス主義的にすることによって、彼らをして幼児的な全能の世界から離脱することができず、その結果幼児的な「全能感」を引きずったりすることになっている。

つまり、子どもたちは幼児期的な「全能感」の獲得と離脱という点で、以上のような発達の課題があるところに、先に指摘したように、教育内容をはじめとして、詳細は略するが、家庭や消費社会を通して、「何をやっても自由」という新自由主義のイデオロギーが幼児期的な「全能感」と癒着し、子どもたちは「全能感」に囚われ、そのまま引きずることになるのである。……

自分本位的心性、全能感と、キーワードは違えど、ともに今日の子どもの子どもたちが幼児期からの発達の未熟さを抱え、未熟なままに他者と交わり、子どもの関係性が歪み、今日の問題へとつながっているところに、問題意識をもっているのである。》（1999年度京生研基調提案）〔滝花〕

(注：13) 中学校委員会

校内暴力期に各地でつくられた「非行対策委員会」を発展させた、この地域の自主的組織。「非行対策委員会」と名のらず、中学校問題を、学校づくりと民主的教育の創造という視点で克服していこうとして設置されたこの組織は、「青少年・若者の自立支援」（前掲柴野編著の書名）の役割を担っている。[滝花]

(注釈・補足文責 滝花利朗・福田敦志)