

「K」の自立から自治の世界をひらく

～若い人たちへのエール～

2014.6.15 基調小委員会

1. はじめに

① 京都大会を受けて

2013年8月に、この京都の地に1000名を超える仲間を迎えて、共に学び合うことが出来た。この運動は、これからますます生きづらくなっていく日本社会の中で、したたかにどう生き抜くのかという1つの示唆を与えていると思う。この京都大会を受けて、いま感じている2つの事柄について明らかにしたい。

1つめは、「K」の自立を支援するとき、自治の世界をどう立ち上げるかということである。私たちは、「K」を3つの抑圧（家庭における発達障害、学校・教師による抑圧、子ども集団からの抑圧）によって、幸せに生きることを奪われてきた子どもたちとしてきた。私たちが、「K」の自立に寄り添うとき、「K」への指導は、制度的な学校や学年を変え、子どもたちと共に自治の世界を開いていく実践構想を持たなければならない。さらに、「K」の抑圧の裏には、社会の矛盾が横たわり、「K」が幸せに生活し自立していくことを支援するとき、私たちはこの社会の矛盾と戦い、その先に全ての人々が幸せに生きる社会を目指すという社会変革をともなうという自覚が必要である。

2つめは、京都大会を成功させた中で育ってきた若い仲間のことである。20年前に、全生研の京都大会を成功させ京生研を支えてきた創始者たちが、次々と退職する年齢になり、これまでも徐々に若返りが進んでいたとはいえ、若者へのバトンの引き継ぎは緊急の課題であった。

今回の京都大会の開催を受け、企画・運営する中で、若者達の意識変革は特筆に値する。大会を作り上げる最中に、若者たちの実践への意欲はどんどんと高まり、若者達の連絡網をつくり、サークルに積極的に参加し、レポーターとして自分の実践を提起しはじめたのである。その動きはどんどん広がりを見せ、いまやサークルのない休日を探す方が難しい状況になっている。今年度の京生研の合宿研も、はじめて若者2人による実践レポートであった。

② いま、私たちが置かれている教育現場はどうなっているのだろうか。

安倍内閣になりゼロトレランスや偏狭なナショナリズム（積極的平和主義と秘密保護法、道徳の教科化など）は、大手を振って日本を覆い尽くそうとしているように見える。このような状況で教育現場はどうなっているのだろうか。

藤井啓之氏（愛知教育大学）は『学級は誰のものか』（生活指導誌 2014/4.5号）の中で次のように指摘している。なお、（ ）は、筆者が書き加えたものである。

日本の民主主義が、おまかせ民主主義（自分たちの生活基盤はどこかの誰かが提供してくれるものであり、その基盤がどのようなものであれ、それを作りかえたり

すること（政治）には関与せず、与えられた生活基盤の上で、各自が勝手にそれぞれの生活で苦しんだり、楽しんだりするものだという考え方）に陥っているのにはさまざまな要因が絡んでいるだろうが、学校教育もこれにおおいに「貢献」しているのではないだろうか。

多くの教師も子どもも、学校・学級は教師が経営・管理するものと思っているだろう。すなわち、学級の生活上のルールに始まり、座席や班の配置、当番・係活動、教室の掲示物等に及ぶまで基本的には教師が決め、子どもは教師が決めたことに従って行動できるようにしつけられ、訓練される存在と見なされる。子どもたちに「きちんとさせる」ことができる教師が「できる教師」で、できない教師は、「ダメ教師」とであると評価されることで、この傾向にはますます拍車がかかっている。（中略）

ところで、学級に無関心な子どもを育てるのは管理的な教員（教師）だけなのだろうか。良心的な教員（教師）もひよっとすると知らず知らずのうちにそれに手を貸していないだろうか。たとえば、問題を抱えた子どもたち一人ひとりに教師が丁寧に耳を傾け、教師が子どもたちを把握し、教師が自分で何とかしようとするような実践を目にすることがある。子どもたちを丁寧に配慮し支援していこうとするのだが、その実践を通して、子どもたちに「学級はあなたたちのものだ」「だからこの学級を暮らしやすくするのも暮らしにくくするのもあなたたち次第なのだ」「みんなが学級を暮らしやすくしようとするなら、先生は惜しまず手を貸すよ」というメッセージを伝えているだろうか。

生活指導の理論と実践が最も心を砕いてきたことは、「学級は子どもたちのものだ」ということを教えること、すなわち、自分たちで自分たちの生活基盤を作り変え、生活を豊かにすることができるように子ども集団に自治の力を育てることではなかっただろうか。

それは具体的には、子どもたち自身に自らの学級を分析させ、課題を発見させること、そのために子どもたちに学級内外の様々な力関係を認識させること、なかまの言動の特徴や背景を知るよう方向づけること、学級の課題の解決策を考えさせること、それを自分たちの力で実行させる等々である。

今年度の基調は、2013年度の合宿研に提案された若い2人（水沼、滝井）の実践から、自治の力を育てることに視点をあて、何を教訓として引き出せるのかを明らかにしたい。

2. 水沼実践「俺はマサオと一緒にやんちゃがしたい！」に学ぶ

水沼は、タカシの生育歴や友達関係からタカシ分析をし、次のような大きな方針を持って実践に入った。

- ① タカシには学習支援という形で関係をつくっていく。受け入れられるか否か、うまくいくかいかないかに関わらず、「支援する準備はある！」というメッセージを発信していく。また、そのメッセージはクラス全体にも発信していく。

- ② 好きな者どうしでの班編成をベースに、安心できる居場所をつくりだしていく。
- ③ タカシの問題について、ユウジ（男子評議）やリナ（女子裏リーダー）らと話していく。
- ④ タカシの問題行動への指導については、そのことでタカシが浮いてしまわないよう配慮する。

学習支援という個別接近（①）から、班での居場所づくり（②）、リーダーとKのことを語りながら自治の世界を立ち上げていく（③）、Kの問題を集団へ開くときの配慮（④）という方針を持ちながら実践を進めている。

これらの方針は、私たちが実践を進めていく上で欠かすことのできない重要な視点であり、高く評価できる。しかし、課題として残ってくる問題点について合宿研では次のように指摘された。

タカシは、少年野球では、非力なチームに所属し、母子家庭であるが父親の出入りがあり、母は鬱を患っている。体は小さく、低学力である。このことから見えてくるタカシを取り巻く状況は次のように分析できる。保護者は子育てをしていくには金銭的な余裕がなく、母子家庭になることで公的な援助を望んだのであろう。貧困は、父母の心労を強くし、母親は鬱状態を引き起こしたとみることができる。だとすれば、子どもとして当然受けることのできる愛情を受けることができず、他者に対する信頼感は育っていないとみることができる。このプロフィールを見ても、彼が他者に対して攻撃的になり、他者を信頼しない姿が浮かび上がってくる。また、逸脱行動に走ってしまう行為は、容易に想像できる。

一方のカズ（水沼がクラスでタカシの居場所と考えていた子ども）は、海外遠征に行くような少年野球のピッチャーであり、体も大きく、ギャングエイジ期的集団のトップである。学力は低いものの、高校進学を考えて学習にも前向きに取り組める力がある。

しかし、弱い立場の仲間どうしを対立させトラブルを起こし、それを楽しんでいく狡さを持つ。この狡さは、カズ自身も一見恵まれているように見える環境の中でも、ストレスを抱えている姿としてみることができる。それは、水沼との対話の中でも「練習つらいし、監督うざいし」として表れている。

水沼は、このカズの仲間をタカシの居場所になるようにという意図で様々な試みをしている。タカシはカズとともに体育大会で大活躍し、クラスにも認知されていくが、体育大会の総括で、クラス内で自分崩しを始めたハルコをライン上で攻撃し、「あいつのせいで負けた」となじる。この行為は、自分と重なって見えるハルコに対し、どうしようもない抑圧の中にいる自分自身へのいらだちと見ることはできないか。

ここから見えてくる居場所としてのカズは、タカシを抑圧する存在として浮かび上がってくる。この関係を対等平等なものにしていく実践が求められるが、そこに

対する分析と方針がなかったために、タカシは、自分と同じにおいのするハルコを攻撃したと見ることができる。しかし、水沼がタカシを共感的に分析できない背景に、『タカシを何とか大人しくさせろ』という圧力がかかっていることも見逃せない。

また、体育大会の取り組み中に起きたマサオの暴力的行為に対し、「マサオちゃん頑張れ」とエールを送る。マサオは、タカシときわめて似たような環境に身を置き、唯一違うのは、体が大きく、暴力的に突出していることだ。周りから認めてもらえないいらだちと、信頼できる他者をつくれぬ苦悩の中で、カズらのメジャーからも外されるなかで、自分と同じ境遇ながら力が強く暴力的に自己表現しようとするマサオに、情けない今の自分の状況から抜け出したい希望を見ての発言ではないか。そして、大活躍した文化祭のあと、他クラスのマサオやナオトなどとともに、3年生のやんちゃグループに近づいていくのである。

「俺はヤンキーになりたい。カズは外野球があるし、ヨシオやアヤトは野球部の府下大会に出場しているから、絶対にヤンキーにはならない。でも、マサオは俺と同じだ」と話し、ヤンキーになることで自己実現しようとしている。その世界と一緒に連れて行ってくれるのが、マサオやナオトなのだ。だとすれば、タカシの居場所はカズではなくマサオやナオトなのではないか。

しかし、これは同じクラスのカズたちをタカシから離すという方針ではない。水沼の取り組みはタカシにクラス内に居場所をつくる意味では、当然進めるべきであり評価できるし、いずれカズの問題に切り込んでいくステップになる。

タカシの今後を考えたときに、マサオやナオトを居場所にしながらグループまるごと自立の道に導いていくような実践構想が必要である。それには、3つの方針が不可欠である。

ひとつめは、「K」の自立を支援する自主学習会で彼らを自立させていく方針である。この自主学習会を想定しながら、学年集団へと学習会を広げる学年集団づくりを構想するのである。もちろん、ここにはリーダー指導が不可欠なことは言うまでもない。

ふたつめは、自主学習会で彼らを自立させていく方針を学年教師集団で合意し協力を得ることである。これは、学年教師集団づくりとして展開されることになる。

最後に、保護者との共闘である。中川は、「政志の自立に寄り添って」の中で次のように報告している。教師を恫喝する政志の保護者との共闘は不可能であると判断し、政志の変革を通して、保護者との共闘関係を作ろうという方針を出したときに、「Kの指導において、保護者との共闘関係をつくれぬ実践は成功していない」というサークルでの指摘を受け、共闘関係は作れなくても、「教師の指導に対して拒否や攻撃をしない関係」をつくりだし、政志の自立への道を切り開いていった。

そしてこれらの実践と並行して、どんな学校づくりをしていくのかの視点も重要である。かつての校内暴力期を克服しようとした動きのなかで、「生徒の自治」を柱に据えた学校と「体罰を頂点とした」管理と抑圧と排除によって、子どもたちを大

人しくさせようとした学校がある。水沼が学年や学校を変えていこうとするときに、ダイナミックな『自治』の取り組みが重要なポイントになるはずである。

分析は、破滅的に見える「K」の中にある『まっとうに生きたい。幸せになりたい』というもう一人の「K」を見つけ、それが実現できるように励まし、伴走する方針を持つことである。そのときに、抑圧的な学校体制や抑圧的な集団を、教師や仲間と共闘し変えていこうとするのである。

3. 滝井実践「雄一をクラスのなかへ」に学ぶ

滝井実践の魅力は、何といても雄一の置かれている状況をできる限り調べ、その分析と方針、実践をサークルで克明に報告し、共同で分析し方針を出していることである。昨今「K」を取り巻く状況は、「K」自身もそうであるが、「K」に寄り添う教師も、「K」と共に排除されてしまう危険性をはらんでいる。それを超えていくときに、同僚性がすぐに職場でつけれないときに、サークルの果たす役割は大きい。では、滝井実践を見てみよう。

雄一は生後5ヶ月の頃から虐待を受け、施設をたらい回しされ(家庭からの疎外・抑圧)、その言動を教師や学校からの的確に理解されず(学校からの疎外・抑圧)、「クサイ」「自分は嫌われているのではないか…」(仲間から疎外・抑圧)という三重苦の苦しみに出会っている、京生研のいうまさしく「K」に当てはまる子どもである。

滝井は、5年時より雄一を担任する。担任早々、雄一はクラスの仲間と様々にトラブルを起こす。些細なことでのケンカ、怒鳴り合う、追いかけ回す、手や足も出る、自分の意見を否定されると大きな声でくっつかかる、聞き取り時に見られる食い違いや勝手な思いこみ、そして、異常興奮、更には、簡潔な説明が苦手なことや、滑舌の悪さや、ハイテンションな声。そこには、これまでの生育史の中での雄一の「苦しみ」をみてとれるが、この「苦しみ」を理解するどころか、トラブルを聞いた父親は決まったように「謹慎」と称して雄一を休ませ、母親(軽い知的障害、療育手帳所持)は、雄一がボロボロの服であっても、異臭を放つほどの不衛生であっても対処しきれないところに、事の深刻さを読みとることができる。

滝井は「K」である雄一を管理的に統制せず、決して排除することなく共感的な対応を貫いていく。どんなトラブルが起きても、きちんと聞き取りを行う。うまく話せなくても、担任としての手助けを行い、みんなに雄一の思いを伝えることを大切にす。さらに、5年時の1学期、林間学習の実行委員として、2学期には運動会の応援団員として頑張る雄一を応援していく。クラスの女子から雄一を疎外する雰囲気を感じ取れば、異臭を放つ雄一の靴をともに洗い、靴下を準備する。これら、地道な、そして丁寧な配慮と支援により、雄一は落ち着きを少しずつ取り戻していく。そして、5年の10月末には、雄一の口から「滝井先生には本当のことがいえる。」「滝井先生は優しい。」の言葉を引き出していくのである。

しかし、1年がたち5年生を終える3月、クラスからの疎外感を感じ、苦しむ雄

一から滝井に向けられた言葉は、「僕のこと何もわかっていないやん」であった。『この言葉』に滝井は大きなショックを受け、無力感にさいなまれる。「4月から、どれだけ雄一のことを考えてやってきたか。」「なぜここに来てこんな言い方をされなくてはいけないのか。」雄一を担任することでの軋轢に、真摯に向き合ってきた滝井だからこそ、その落ち込みは大きかった。

しかし、『この言葉』の中に、粘り強い配慮と支援の中から生まれた雄一の滝井への信頼を読み解くことができる。それは、何重もの疎外と抑圧の中で育ってきた雄一がはじめて信頼できる他者として滝井を受け入れ発した言葉だとみることができる。

困難な課題を、数多く背負わされ続けてきた雄一。そこに共感関係を作ることの難しさを私たちはこれまでの実践の中で痛いほど経験している。そして、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ことも知っている。滝井の実践から我々が学ばなければならない大切な視点が、雄一のこの「叫び」に込められているのである。

雄一が剥奪された発達を回復するためには、雄一の個人指導だけでは不十分である。他の子ども達との関わりが不可欠となってくる。それは、剥奪されてしまった発達は、発達課題を乗り越えるための経験を集団の中で十分積み重ねていってこそ獲得することができるからである。そのためには、まず学級のこどもたちが、雄一の共感的他者として立ち現れる、いいかえれば共感的他者として成長することが集団指導の最初の大きな目標となる。

雄一にとっての共感的他者として取り込まれるような関わりとは何か。滝井の出した答えは、『僕は嫌われている』と悩む雄一に関わって『自分のさみしさと不安』の授業を行うこと」であり、「ツバサ、ナオヤたちの『ダンスクラブ』への誘い込み」であった。

滝井は、「雄一が欠席の時にクラスに対して今の雄一をどう見ているのかを問いかけ話し合いをおこなった。その中でまだまだ突然のちょっかいや大声はあるが雄一のケンカの回数や一方的な攻撃が減ってきたこと。それは雄一の努力とクラスの優しさであることを確認した。」そのことについてサークルで分析した。「雄一に対する共感でなく、雄一はかわいそうだという同情で終わってしまう。今の指導だけで終わってしまったら、雄一とクラスの仲間は従属的關係であり、上から目線での関係を生み出す危険性すらある」を受け、『自分のさみしさと不安』の授業を行っている。

授業後、子どもたちのなかに、『「雄一ってそうなんだ。雄一はそのことで苦しんでいるんだ。」という共感的他者としての視線が芽生え始めた。また、クラスの仲間に、雄一の抱える抑圧は、大なり小なり自分自身も抱えているのだと気づかせることで、異質同等の価値観が育てられる可能性があると考えることができる。

滝井は、「K」の課題をクラスの子どもたちと共に乗り越え、何よりも「K」自身

がクラスの仲間と共に、抑圧を乗り越えようとしている実践として評価できる。さらに、同僚性についていえば、校内で分析や方針が持ちきれないとき、外部で相談できるサークルを持っている優位性も示唆している。

しかし、雄一の理解を深めるために行った『自分のさみしさと不安』の授業が終わったときに、立場の弱い子どもたち2人の女子の保護者から不満の声が伝えられたことをどう見たらよいのだろうか。

「K」の課題を集団へ開く（外から間違っ見える「K」の行為・行動の奥に閉じこめられた本当の思いや願いを知らせる）ときは、教師が知り得た情報をまず「K」の居場所になる子どもたちや自立の根拠地になるリーダーに開く。このときに、教師の話す内容は、「K」や保護者にも伝わる可能性があることを予想しておき、できれば「K」や「K」の保護者の了解を取り付ける。「K」の保護者の了解を取り付ける事が困難ならば、少なくとも「K」の了解を取り付けておくことは必要だ。並行して、学級の生活や仲間の小さな出来事なども自治的に取り組んでおく。

「K」の課題を学級集団へ開くときは、自治の指導がダイナミックに展開されるときであるが、リーダーと共に、「K」の問題を学級に開くことによって傷ついたり、誤解する仲間はいないかという集団分析が不可欠である。この分析のもとに、学級へ開くときの方針を相談するのである。もし、不満や誤解があれば、すぐに教師と相談し、その誤解や不満を解消する方針を相談する。そこで、リーダー達は、仲間の利益を守ることを意味を実感として理解し、核として育っていく。もちろん、状況によっては、学級に開かない方がよいと判断するときもある。私たちが、「K」の問題を学級に開くときにこれは最も大切にされた方針である。

意図せずに、「K」の問題が表面化したときでも、同じ視点で指導する。中川は、『政志の自立に寄り添って』の中で、政志がボンタン・短ランで登校してきたとき、集団に開くことを拒否した政志に、居場所になる友達やリーダー、ヤンチャグループには開くこと了解を取った。そして彼らをそれぞれ集め、『「異装の指導継続中であり、異装を認めたわけではないことをクラスの仲間に伝えること」「政志のおかげでこうなったということにならないように、異装だけをまねないこと」「もし、異装をまねるような仲間がでたら止めること」「他校のツッパリ達が攻めてきたとき、政志を守るためにはどうするか」などを相談した』のである。

また、「進学したい」と発した政志の言葉を受け、ツッパリ学習会を用意する。ツッパリ学習をするときは、学級内に自主学習会を立ち上げ、その一環としてツッパリ学習会を位置づけ、『何であの子たちばかり、私の子どもは大切にしてもらっていない』というような保護者や子どもたちからの不必要な批判を避けた。このように、「K」の課題を集団に開いたときには、この実践はある程度見通しがついたのである。

滝井は、雄一の居場所になる子どもたちや自立の根拠地になるリーダーに、雄一の行動の裏にある息苦しさを語り、その息苦しさは雄一だけのものではなく、多く

の仲間にもあるのではないかと共感を深めている。この実践で足りないところをあげるとすれば、「K」の課題を学級集団へ開くときのリーダー指導と保護者との共闘の視点である。

しかし、これらの方針が不十分であったとしても、滝井の保護者の不満を正しい要求として受けとる姿勢に大いに学ぶところがある。保護者からの不満を聞き取り、「ガリレオの特別講義」という学習会を企画し、立場の弱い子どもたちもふくめて、自分の進路について夢をあきらめるなというメッセージを送っているのだ。

もうひとつは、保護者と共闘関係をつくることの問題である。若いときには、保護者と共闘関係をつくることは難しいが、保護者の生の声を聞くことはできる。育児放棄やDVは、保護者自身がかつて負った傷が元になっていることが多い。ここに共感しなければ、「K」を自立させていくために、保護者との共闘関係はつくれない。

これまで見てきたように、若い2人の実践は、不十分なところはあるにせよ、「K」の自立を自治の世界を開くことによって実現させようとしている。私たちは、この姿に大いに学ぶ必要がある。

4. 「K」を実践の柱にする集団づくりを

実践の主導権を握れるかどうかは、教師集団や子ども集団への提案権をどう持つかである。かつて私たちが学年や学校の中心にいたときには、常に提案権はこちら側にあり、苦労することはなかった。

しかし、昨今の情勢の中で、私たちが学年や学校の中心にいることは困難になってきているし、何もしなければ提案はできないし、実践の主導権も取れない。さらに、提案の中身もかつて以上に問われているといえる。

中川は、『「K」を学年集団づくりの実践の柱に据えること』の中で次のように報告している。前年度崩壊した経験を持つ学年教師の思いは、『あの学年のようにはしたくない』という悲痛な思いから、1年生から「力による押さえつけ」に依拠し、学校を立て直そうという雰囲気が強かった。「力」が台頭するとき、弱さを抱える子どもたちは、その息苦しさをもろに受け、不登校が起きやすくなる。この学年の大きな課題となるのは、不登校になっていく子どもたちの問題である。その問題を乗り越えていく過程で、「力」ではない指導が展開され、本当の意味の集団づくりが展開される。つまり、不登校になっていく「K」の指導を通して、学年や学校の指導性を変え、「自治によって学校をつくり直そう」と意図したのである。

中川は、そこにいるだけだった相談室を不登校の子どもたちの居場所となるような集団づくりの場に変える方針を出していく。その中で大切にしたい視点は、「みんなできると楽しい、みんなで活動すると楽しい」という、これまで集団は抑圧的なものだと思っていた子どもたちへのメッセージが含まれる。もちろん、その方針の中には、仲間である教師向けのメッセージをふんだんに入れていった。

一方で、「みんなできると楽しい、みんなで活動すると楽しい」というメッセージは、生徒会担当としての学年集団づくりへも広がっていく。学年レクを旺盛に取り入れながらこの実践を追求し、3年生になったときには全校をリードしていった。この流れは、他学年にも広がりを見せている。

相談室に通っていた子どもたちは、それぞれの進路に向かって歩み始め、学年の子どもたちは、様々な行事を自分たちの力でやりきり、「自治」の世界の窓を少し開けて卒業していった。この子どもたちの生き生きした姿は、「管理と抑圧」とは違う「自治」によってしか学校の再生はできないのだということを示した。

相談室に通っていた「K」たちが卒業していったあと、保護者から次のような手紙が寄せられた。

『・・K男は、O高校での生活をスタートして、生活ががらっと変わり、規則正しく朝8時には家を出る生活で、緊張しながらも前向きに頑張っています。O高校での指導は厳しいようで、集団研修は自衛隊のようだと申しています。(K男は、自衛隊大好きな少年であるが) 体育は特にきついようです。先週は、一泊研修にも無事行ってきました。A男、T子、U男も順調に高校生活をスタートさせたとメールをもらい喜んでます。

みんな頑張りすぎないように、少し息抜きもしながら、楽しみを見つけて通い続けてほしいと願っています。・・』

相談室に通っていた子どもや保護者たちは、相談室での関わりの中で信頼できる他者と出会い、大きな世界へ出て行く勇気もらった。しかし、私たちは、『子どもたちに再び抑圧をかけない』という信念で教育に携わっているが、この手紙からも分かるように、O高校（おそらく多くの高校でも同じ）では自衛隊式の抑圧が公然と行われるようになっていく。ここでもしたたかに生き抜く術を教える必要性を感じる。

まるで戦前のような世論が大手を振って歩く昨今、異質な者や少数者は排除される傾向がますます強くなっていく。こうした中で、「K」のことを話し合い、共感を深め、「K」の自立のステージに参加することは、「K」やそこに関わった子どもたちや大人たちの人生に大きな影響を与え、ややもすると「K」を排除しようとするゼロ・トレランスに覆いつくされた社会や学校そのものを変えうる可能性を持っている。

いま京都の仲間たちがさかんに取り組んでいる非行と向き合う親たちの会や青少年就労支援活動、少年支援の会などの地域生活指導の実践は、将来に向けての1つの明るい灯火のように感じる。

負けているように見えて、心まで支配されないしたたかさを私たち自身が持つこと、その姿を通して、大量に採用された若者たちをつなぐことができれば、社会変革の大きな力になるはずである。ここに、教育の未来はある。