

『Kの世界』夏の特別号)

「2014年度京生研基調提案」に寄せるエッセイ

弱者の・弱者に依る・弱者のための集団づくり

滝花利朗

タイトルは、ていねいに言えば「弱者(であることを自覚した教師)の、弱者に依る(依拠した)、弱者(子どもたちをはじめとする一人では生きられない人々)のための実践」である。

「2014年度京生研基調提案」へのコメントであるから、「提案」を越える分量になってはいけないのかもしれないが、編集部から「量は自由」と言ってもらっているので、つれづれエッセイ風には書いていますと、こんなになってしまいました。

京生研大会からもどって坂道を上がりかけると、聞きなれた声がエンジン音に重なって聞こえてきた。声の主は番犬K a i。冬はイノシシ猟をする弟が「飼えよ」と持ってきた猟犬。僕と弟以外には、けたたましく吠えるが、声は吠えでなく、「オソイジャナイカ、オナカスイタヨ、ハヨゴハンチョウダイ」とでもいうような、哀願の声。哀願だから、自分の食事よりも先にあげる。

翌朝目覚めて、雑草のめだつ野菜畑からキュウリを三本ちょうだいした。まさか僕に食べられるとも知らずに成長したのだと思うと、「ごめんよ」とでも言いたい気分。ナスもトマトもピーマンも、もうすぐ食べられるようになっている。そのうち猿たちが獲りにくるかもしれないが、それはそれで仕方がない。猿たちは生存をかけての闘いだ、僕にはそれほどのことではないから。

偽善ぶるつもりはないし、共生の世界に生きているのだ、などとひけらかすつもりもない。こんな山奥の自然の中にいると、自然にそういう気持ちになってくるのです。

そんな気分で、しどけない姿態で寝そべっているK a iを横に、この原稿を考えていると、ふとタイトルの言葉が浮かんできた。集団づくりとは「弱者の、弱者に依る、弱者のための実践」と言っているのではないかと。

2014年度京生研基調提案タイトルは「『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～」(以下「2014京生研基調」)。

「ひらく」は平仮名表記なので、これには多様な読みが可能である。元国語教師としての悪癖を許されたい。どれほど多様か？

- ①閉じているものをあける。「胸襟をひらく」。
- ②はじめる。おこす。催す。「国会をひらく」。
- ③滞っているものを除く。疎通させる。「血路をひらく」。
- ④明らかにする。解き明かす。「不審をひらく」。
- ⑤よい方に向ける。栄えさせる。「利運をひらく」。

- ⑥心を晴れ晴れした状態にする。「愁眉をひらく」。
- ⑦(中身を)ひろげる。「体(タイ)をひらく」。
- ⑧初めて使う。
- ⑨開板する。出版する。
- ⑩(「拓く」とも書く)開墾する。開発する。「荒地地をひらく」。
- ⑪托鉢する。
- ⑫「割る」「砕く」などの忌み言葉。「かがみびらき」。
- ⑬数学用語、乗根を求める。「2を平方にひらく」

僕は、タイトルを一見したとき、⑩の意味だと思った。でも、今、列挙するうちに、

①②③④⑤あたりの意味も重ねて読み取るべき語に思えてきた。すなわち、

- ①(「K」の自立から、すなわち「K」の自立に向けての指導を軸にしつつ)閉ざされている自治の世界を「ひらく」。
- ②(〃)これまでなかった自治の世界を「ひらく」。
- ③(〃)いびつになっていた自治の世界を「ひらく」。
- ④(〃)判然としなかった自治の世界を「ひらく」。
- ⑤(〃)誤った方向に向かっていて・閉塞していた自治の世界を「ひらく」。

このように、「ひらく」は、多様な意味をもっている。でも、僕は、このタイトルを⑩の意味で読み取りたい。

「拓く」のである。つまり、未開の分野、未分明の分野の「開拓」。開拓であるからには、「挑戦」の意志と勇気が必要となる。その意味と、サブタイトル「若い人たちへのエール」とを重ねれば、今回の基調は、京生研の若い仲間に向けて、「K」の自立から自治の世界を拓いていく実践への、意志を強め、勇気をもってこれに挑み、ここにこそ僕らの希望をもつべきことを主張したものだと思う。

さて、2014年度全生研全国大会基調提案は、草案(全生研ML13421添付)では『ケアと自治』を基本とする生活指導と集団づくりがタイトルである(以下「全生研基調草案」)。ここにも「自治」が用いられている。

「2014京生研基調」と対比させれば、『K』の自立から自治の世界をひらく」実践に対して、『ケアと自治』を基本とする」実践の提案である。同一換言なのか、似ているのか、異なるのか、よくは分からない。が、僕の理解では、「2014京生研基調」の『K』の自立」の背後には、昨年度の大会「基調報告」(京都版)で総括された、この20年間の京生研の実践テーマ「個人指導と集団指導の統一的展開」の「個人指導」(最も重い課題を抱えた「K」への個人指導)が蓄積されており、その蓄積の中で、その個人指導が「ケア」(僕たちはこれを「配慮」と呼ぶのを好んだし、今回基調でもそうである)を重視してきたことが含まれていると思う。その意味では、「2014京生研基調」と「全生研基調草案」は重なる部分が多い。今の段階では、京生研の「個人指導と集団指導の統一的展開」と、「全生研基調草案」の「1 今次大会の課題」に述べ

られる『ケアと自治』の相互浸透」は、同じような意味かな、と理解する。しかし、違いも感じる。これはしばらく考えてから、後述する。

いずれにしても、両基調とも「自治」はキーワードのひとつである。古くから使われ、今も左右上下を問わず頻用される、この「自治」という用語。僕たちはこの語にどんな意味を込めて用いてきたか、用いているか。とりわけ、京生研基調は「若い人へのエール」であるので、若い仲間がこの語をどう受け取っているか、とても気になる。

気になっていたところへ「相楽生指サークルニュース」（2014年7月2日号）が京生研ML添付で送られてきた。越田さん（退職後非常勤講師）の熱い叙述「教え子を再び戦場に送るな！」につづく「サークル第4回例会報告」に、次のようなくだりがある。

《先日、空き時間に生指ニュースを作成していた時のことです。私のPCをのぞき込んだ若いB先生が矢継ぎ早に質問をしてきたのです。「ゼロ・トレってなんですか？」「自治って何のことをいうのですか？」「班ってなんのために作るのですか？」「授業中、他の子の邪魔をする子を家に帰したら何故ダメなんですか？」

（中略滝花）

若いB先生の素直な質問を嬉しく思うと同時に、そのひとつひとつを自分自身が本当に理解しているのか？その晩、もう一度自問自答してみました。》

Kさんにならって、僕も自問自答してみる。僕なりの「若い人へのエール」のつもりで。

現在、「自治」という語は「地方自治」「自治会」など行政用語として用いられることが多い。ところが僕が「自治」と聞いてパッと思い浮かべるのは、かつての全生研大会での「宿舎自治」（ああ、あの宿舎自治よ！時間厳守とかスリッパ揃えとか別れの集いとか……、なんか一生懸命にやっていたなあ、なんでなかあ？というより、大会と言えば宿舎自治と思っていた。まあこんな懐旧はどうでもいいが）、そして次には「学級自治」「大学の自治」「自治的集団」などである。これにさらに間をおいて「地方自治」「自治会」が加わる。

これは僕の個人特殊性なのか？京生研大会での佐々木健さんの発言によれば世代特殊性のようだし、上記のB先生の質問からみても、やはり世代特殊性のようだ。どうも若い仲間の「自治」イメージは行政用語的であるらしく、それが教育実践で用いられると、なんのこと？となるのかもしれない。そして、その行政の分野、とりわけ大阪では、

この語は、自らの独裁を力づけるように、気ままに利用されている。そのうち、若い人や子どもたちに、「自治」と「独裁」がイコールでイメージされるのではないかと危惧される。同様に、「民主主義」＝「独裁」となりはしないかと、これは危惧というより恐怖される。今は本当に恐るべき時代である。

「自治」とは言うまでもなく「自らが治める」（自ら「が」であって、自ら「を」ではない。漢語の構成原則からしても「自治」の「自」は主語であって対象語ではない）ことだが、「自ら」は決して一人ではない。正確には「自分たちの生活に関する事を自分たちのちからで自分たちが治める」ことである。ヒトラーがかつてのドイツを自治したとは断じて言えない。あれは独裁したのである。同様に橋下が大阪市を自治しているとも断じていえない。これも大阪市を独裁しているのである。しかし、残念なことに、両者とも民主的な手続きを経て権力を手にしたのである。「2014京生研基調」が引用した「おまかせ民主主義」がこの手続きを可能にしたと僕は思う。この認識は、「全生研基調草案」最終章の「民主主義を『民主化』する」主張へつながっていく。

そう思うと、僕たちの世代は、行政用語的なイメージに影響されているかもしれない若い仲間に、教育用語的な自治の意味とイメージを復活させなければならないのではないか。このエッセイの眼目はここにある。

少し回り道をして、過去の全生研大会基調提案のタイトルで「自治」が含まれているものを「基調提案集成三集」まで調べてみた。41回大会以後は大会紀要がそろってないのでほとんど不明。

初出は第15回大会（1973年）「自治的集団を生み出す学校と地域」。

ここでは「教育をめぐる状況とたたかい」として「地域開発政策と中教審路線」を挙げ、「二 自治的集団を生み出す学校」として、「2 生活を切り開く自治的集団」「4 民主的理想を追及する自治的集団」「5 文化活動と自治的活動」と詳述している。ただし、ここでは「自治的」と「的」がついている。

以下、タイトルだけ挙げてみると、

第29回（1987年）「子どもらしい生活と民主的な学校自治をつくろう」

第32回（1990年）「創造的指導性を！友情と自治を育てよう！」

第33回（1991年）「子どもを権利主体に 学校に自由と自治を！」

第34回（1992年）「授業の中に自治を 教室に学びの復権を」

第36回（1994年）「参加にひらかれた学習と自治を一未来を拓く教師の役割をさぐる一」

第37回（1995年）「いじめ、孤立の学校から友情と自治の学校へ」

第38回（1996年）「競争、差別の学校から自治と共同の学校へ」

これ以後は手元にある紀要9冊（15回中9回しか大会参加していない）だけ見ても、

第42回（2000年）「平和的な生き方にひらかれた自治と学びを創りだそう」

第49回（2007年）「子どものための『教育・学校改革』を

～自治の教育を通して平和的秩序を～」

第50回（2008年）「自治と学びの教育が学校を変える」

これで見ると、15回大会を除けば28回大会まで用いられなかった「自治」が、29回大会以降かなり用いられるようになった。34回大会以降は「自治と学び（学習）」と、対にして使われることも多くなった。

このように全生研基調提案タイトルを列挙して言えることは、全生研はずっと自治を追求してきたのだということである。簡略に言えば、29回大会までは「集団のちから」が多用されたが、29回以後は、その追求課題として「自治」が出てきた、と僕は解する。

一方、1994年以降の京生研基調が、そのタイトルに「自治」を用いたのは、2000年基調「イジメ、暴力、排除にかえて交わりと自治による社会制作のちからを育てよう」だけである。

我々は「自治」を軽視してきたのか？そうではない。それは集団づくり実践の追求課題として、またその方法として当然の前提であったから、あえてタイトル化することを要しなかったのである。それよりも現実の子どもたちや学級を目の前にした時、もっと具体的な課題として「最も重い課題を抱えた子ども（K）」を抜きにして実践が一步も進まないことから、我々は「K」の指導にこだわりつづけてきたのである。つまり、我々は「K」が必要とし「K」も参加し得る自治集団を追求してきたと言える。

自治が「当然の前提」であった理由として、次のことが言えるだろう。

昨年度基調報告（京都版）が「3（1）校内暴力の克服……2つの筋道」で述べたことを、「2014京生研基調」も振り返っている。

《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。》

つまり、多くの学校で「学校全体」が「荒れ」ている校内暴力期においては、どちらの筋道をたどるにせよ「学校づくり」が現実的な当然の課題だったのである。

しかし、校内暴力を「管理と抑圧と排除」によって鎮圧した多くの学校では、「学校づくり」はもはや課題ではなくなり、鎮圧状態を維持することが課題になったのである。

（「鎮圧」とは、「しずめおさえつけること」「暴動などを威圧・鎮静すること」「暴徒を一する」この意味で言うと、校内暴力に走る子どもたちは、まさに「暴徒」とみなされたのである。おもしろいことに「鎮圧」にはもう一つの意味があって、それは「耕地を鋤き起こし、土を砕いてならし、地面をおさえつける作業」である。辞書引き癖が見つけた偶然だが、このもう一つの意味は、「ひらく」の⑩「拓く」に近い。）

また、全教職員で「学校づくり」に取り組んだ学校の中にも、その後の子どものための

「荒れ」の変化（学校全体を揺さぶるような集団的な「荒れ」ではなく、個別的に問題事象が多発する「荒れ」への変化）から、事象への個別対応が日々の課題となり、「学校づくり」が後景に退いていった場合がある。それとともに「自治」を大切にする取り組みも弱まっていった。

今、大阪市では、新たな管理志向（基本は校内暴力期と変わらない）ゼロ・トレランスの名の下に、問題事象を起こす子ども＝発達課題を背負わされた子どもを、文字通り排除することによって、学校の「安全」「安心」を確保しようとする動きが急を告げている。同様に、国の「安全」「安心」を確保するためと称して、憲法9条の「解釈改憲」が反対意見を排除して強行されようとしている。学校の子どもたちや教職員も、国民も、「自治」の鎮圧状態に置かれようとしている。

僕は1910年「大逆事件」以後、社会主義（言論・思想）が鎮圧された「冬の時代」と今とを重ねてしまう。当時のマスメディア（ほとんどが新聞・雑誌）は国策報道となったが、今のマスメディアの多く（大手のテレビ・新聞、特にNHK）も、記者会見や政府見解を発表するだけのものに成り下がっている。田中伸尚の言葉で言えば「腐朽して死臭を漂わせるようになって久しい。」（『不服従の肖像』2006年、樹花社）

（この本は同著者『ルポ 良心と自由』2012年岩波書店、と同じく痛切である。多くの闘う教師が登場し、裁判闘争ですべて敗れる。同著者『大逆事件一生と死の群像』2010年岩波書店、で描かれる時代の状況と、『パンとペン—社会主義者堺利彦と「売文社」の闘い—』2010年講談社や『文学者たちの大逆事件と韓国併合』2010年平凡社新書、などに描かれる事件後の「冬の時代」と現代が重なってくる。しかし、100年前の「冬の時代」にも堺利彦や石川啄木などを初めとして果敢に闘った人たちがいたし、100年後の現代の、とりわけ学校現場に顕著な「冬の時代」にも、幾人もの闘っている教師たち・市民たちがいるのだという、希望とまでは言えぬかもしれないが、「凍土」を融かしていく可能性を僕は受け取る。）

「2014京生研基調」が、この間の京生研基調ではほとんどタイトル化しなかった「自治（をひらく）」を挙げて強調し、これを「(校内暴力期を経験しない)若い人へのエール」としたのは、以上のような情勢への危機意識がある。

ところで、「自治」とは、どういうことなのだろうか。僕ら年配者は、この必要性を当然の前提にしているが、「相楽生指サークルニュース」で見ると若い仲間はそうではない。

僕は「自治」をどうとらえてきたか、今どうとらえているか。

かつて荒れた学校で学年を共にしたSさんの言葉を、ふと思い出した。何かの折に彼は「子どもは天使でもあり悪魔でもあります」と言った。子どもの本性がそうだというのはなく、また自ら意識してそうなっているのではなく、「子どもは時により天使のようにもなるし悪魔のようにもなる」という意味だと僕は受け取った。今これを僕は「ボ

ス支配」や「イジメ」と結んで考える。

京生研は、「K」を、家庭／学校／子ども集団からの抑圧、つまり三重圧（三重苦）を背負った子どもとして分析してきた。そして、その3つ目の子ども集団の分析から、「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」を、2001年度・2002年度基調で提起した。

「ボスが支配する／ボスに支配される集団」も「イジメ集団」も、自治の望ましい意味での自治集団ではないが、教師が介入せずに自分たちで治まっているという意味では、一つの自治集団である。また、今日「独裁」の隠れ蓑に使われる「自治」もあるから、その望ましい意味を取り出すためにも、僕らは自治の前に、民主的という言葉添えなければならない。僕らが追求するのは、この民主的自治集団である。そして、「K」が必要とし「K」も参加し得る自治集団とは、この民主的自治集団である。昨年度全生研大会基調報告（京都版）では、「福祉的自治集団」と表現したが、「福祉」が、自分たちで作り出すというより「してあげる・してもらう」といったサービスの・恩情的気分を伴って使われているような現状から、あまり強調はしなかった。「民主的」も上・下・左・右から都合よく使われているので「福祉」と似ているが、他に言葉がないので、民主的自治集団を使う。

民主的自治集団とは、なによりもまず、下からせり上げていく自治の集団である。そして、「右」を現状保守もしくは復古の側とみなし「左」を現状改革・革新の側とみなせば、これはどうしても「左」の側からの改革的な自治となる。フランス革命後の議会で、議長席から見て右側に保守が位置し左側に革新が位置したことから右翼・左翼という用語が生まれたというが、今日本の衆議院では、真ん中に多数派政党が位置し、両翼に少数派政党が座っているらしい。右も左もなくなり、真ん中の多数派がやりたいほうだいをしている、それが現在日本の政治状況なのだ。

それはさておき、下からせり上げていく民主的自治集団に戻せば、そんな民主的自治集団をどうやって育てられるか。どうしたら学級集団・学校集団（子ども集団と教職員集団）を民主的自治に導けるか。

方法は多様だろうが、京生研大会の基調学習で発言したように、僕は二つの原則があると思う。今年度「全生研基調提案草案」も吟味し直している二つのこと。「自分の不利益には黙っていない」「みんなで決めて、みんなで守る（決めたことを実行する）」。

これは、『学級集団づくり入門 第二版』では、「学級集団づくりのすじみち」表の「討議づくり」の最初に「『自分の不利益には黙っていないこと』『みんなで決めて、かならず守ること』をまず当面の教師の要求として出しておく」と掲げられている。僕

は現職中、学級びらきにはこの二つを子どもたちに言った。ただ、それは討議づくりとしてというより、こんな学級にしていこうという方針と目標の意味を込めて言った。

この二原則は、今日、民主的自治集団を追求する上でも、なお有効だと思う。もちろん、言っただけでは子どもたちは動かない。これは、民主的自治集団をめざす教師の実践方針・覚悟であった。

学級の一人ひとりの子どもに「自分の不利益には黙っていない」ちからをつけるのであり、学級集団として、少数意見も尊重して一人ひとりの「みんなで決めて」、互いに援助しあいながら、決めたことを一人ひとりの「みんなのちからを合わせて実現していく」のである。そんな学級になってほしいし、していこうや、という呼びかけであり、教師の覚悟であった。

この二原則に関して、前掲「相楽生指サークルニュース」は、とても分かりやすい事例を挙げている。長々と転載させていただく。

.....

佐々木先生の提案で、「特に突出した児童や生徒がいない場合、教師はえてして毎日を流れるままに暮らしてしまいがちになってしまう。でもそれではいけない。今回は、突出する子がいないクラスで、自治の世界を拓くために必要な学級分析や手法について学ぶことにしよう。」と提起され、学習が行われました。

まず、T先生の報告の下に学級の子どもの関係図(学級図)を作成しました。関係図を作成しながら、子どもたちの特徴的な動きや発言についてT先生から報告が続きます。

①男女間の対立はない。②クラスの活動や班遊びもきちんと行う。③男子のケンカは4月以来1回だけ。④女子は休み時間におしゃべりや遊具や絵描きで過ごしている。⑤男子は9名のうち7名が、休み時間に生き生きとサッカーに出かける。

佐々木先生は、この報告を下に、男子7人が休み時間にサッカーに行くことをとらえ、(『同一行動による一体感がもたらす親密性』を読み取り、)クラスの男子の中にある少年期の芽生えを指摘します。そして、今は対等平等であっても、今後はボスが台頭し矛盾が起きることの予想を行います。

その上で、先月のサークルニュースでの次の視点を再確認します。

《私たち教師が子どもたちにつける力は、「学力」と「社会適応能力」です。ここでいう「社会適応能力」とは『社会に従順に順応する力』ではなく、『自らが参加する社会を、自らの要求でよりよいものへと造りかえていく能力』のことをさすのであ

り、言い方を変えれば「社会適応能力」＝「自治能力」なのです。自治能力を簡単に述べれば、「俺たちの居場所は俺たちで作る」ということですが、「自分の要求が全員の要求となり、全員の要求が自分の要求となり、自分たちの社会（クラス）をよりよいものへ変えていく能力」といってもよいと思います。≫（生指ニュース・第2号より）

大きな事象は起こってはいないが、今見えているクラスの中の少年期の萌芽を読み取りながら、具体的に『自治の世界』をどのように根付かせていくのか。T先生のクラスの「A君の発言」を例に佐々木先生から指摘が続きます。

A君は、隣のクラスが週に1回だけ好きな者同士で給食を食べるのを見て、次のような発言をします。「T先生、僕たちのクラスも週に1回好きな者同士で給食を食べたい。」T先生はその意見を聞き入れ、「わかったよ。うちのクラスでも週1回好きな者同士で食べることにしよう。」その一言で、T先生のクラスでも週1回の『好きな者給食』がはじまりました。佐々木先生はそこに異議をはさみません。

A君の発した『週1回の好きな者給食』。「そこにある楽しい給食にしたいというA君の願いをみんなの願いに変えて、更によりよいクラスに変えていく」……その視点でA君の何気ない言葉を指導者が受け止めなくてはいけないというのです。その上で、簡単に「わかったよ」と済ませるのではなく、具体的に次の形の指導に転化すべきだということです。

A君に対しては「君の願いはわかった。その願いを共有できる子を2～3人つくっておいで。そして、その子たちと明日の朝の会でみんなに提案してごらん。」と指示をします。

翌日の朝の会で、A君たちが「週1回お弁当は好きな者同士で食べたいと思うのですが、みなさんどうですか？」とクラス提案をします。その時、教師は議長として「A君の提案をみんなで検討したいと思います。今の提案について、各班で話し合い、疑問や意見を最低1個は出すようにしてください。」「班会議を始めてください。」と全体に指示を出します。各班の話し合いの様子を確認しながら、「はい、班会議終了です。」

「更に時間の必要な班はありませんか？」「ないようですから、1班から質問・意見の順番で班長が発表してください。」と明るく議事を進めるのです。

各班から出た意見や質問については、A君たちがきちんと答えられるように教師は指導者として、必ず彼らをフォローします。最後に、A君の提案をみんなの合意で確認するのです。そして教師は、「今回のように、一人の意見をみんなで考え、みんなで話し合い、みんなで決めて、そして、みんなで始めていく（守っていく）。今日のようなや

り方で、クラスの中に新しい世界をどんどん作っていきたくて先生は思うけど……みんなどう？」と最後に必ず確認を行います。（ここがポイントです。）

『自治の世界を教える』……私たちは、それをどのように展開したらいいのか悩みます。しかし、そのことを大上段に振りかざす必要などないのです。今回のA君の『好きな者給食』の例にみられるように、子どもから出る何気ない発言を使いながら（ここぞとばかりグッと指導者がつかみながら）、話し合いを組織し「みんなで決めて、みんなで新しい世界を作り出していく」……このような場面を日常的に数多く作り出していく中で、子どもの世界に自然と『自治の世界』を教え込み、根付かせていくことが大切なのです。佐々木先生が今回のサークルで一番述べたかったことであり、我々が一番学ばなければならなかったことだと思います。

.....

「自治」についてはこの「相楽生指サークルニュース」で充分だと思うが、京生研が持続してきた『K』を軸にした集団づくり」にからめて、6月26日京生研ML（No.11360）で発信した僕の考えを再述したい。

「自分の不利益には黙っていないこと」は、そんなにたやすいことではない。黙っていないということは、発言する、表現する、ということであるが、中には、言えない子どももいる。「言えない」には二つの理由がある。その子に言ううちからが育っていないか、それを受け入れるだけの寛容が集団に育まれていないか、そのどちらか、もしくは、そのどちらもの場合もある。だから、指導は個人指導と集団指導の両面から行うことになる。僕は「言えない」子に言うことを励まし、集団にはそれを聞く土壌をつくろうとした。

今、「言えない」子（その象徴的な存在が「K」）は、行動によって表現し、しばしばトラブル。教師はそこに配慮し、行動の中に隠れているその子の要求（自分の受けている不利益を聞いてほしい）を読み解き、その子の思いを代言したり、その子に表現させようと勇気づけたりする。つまり、この個人指導は、「自分の不利益には黙っていないこと」の実践化である。

「みんなで決めて、みんなで守ること」には、「みんな」という落とし穴がある。教師（親も？）が子どもに使う言葉の中で、最も多く使う単語が「みんな」だと聞いたことがある。「みんな出来るよ、だからあなたも～」という一律化強迫。同じくらいの多さで、「早く～しなさい」や「自分のことは自分でしなさい」という自律化強迫。

「みんな」とは言うまでもなく「全員」「一人ひとりがみんな」である。だが、「みんな

なで決める」ことはそう簡単ではない。一人でも反対・保留があれば「みんなで決めた」とは言えない。というより、その場合は、決めてはならない。『二版』が、「よりあい期」の討議原則として「全員一致」を重視したのには、重い意味があった。まだ個人が自立していない「よりあい期」こそ、弱い個人を尊重しなければならない、そういう考えだと思う。

そして、ここには、民主主義の根本原則「少数意見の尊重」が含まれていたのだ。少数意見を軽視（無視）して多数決という形式的民主主義で決めてはならないという根本原則である。それで言えば、選挙は形式民主主義である。投票率50%で投票総数の50%を得たとしても、その実質的支持は有権者の25%に過ぎない。絶対に「みんな」が支持したわけではない。

「K」の願いや要求は、出来合いの集団の中では少数意見である。しかし、そこに出来合いの集団を変えてほしいという「声」を聞き取り、読み解き、それを集団に読み開くことから、出来合いの集団を民主的な自治集団へと拓いていくのである。

「みんなで守る」も、「みんなで力を合わせて実行する」ということであり、「力を合わせる」ということの中身には、当然、実行できにくい・実行しにくい少数の仲間への援助が含まれていた。

簡単に言えば、「みんなで決める」とは少数意見（弱者・周縁者）の尊重であり、「みんなで守る」とは支援・協力体制であった。「2014京生研基調」『『K』の自立から～』の「から」は、少数意見（弱者・周縁者）の尊重という民主主義の根本原則からの「から」だと僕は読み取る。

この「から」に関わって、先に触れていた「2014京生研基調」と「全生研基調草案」の違いについてももう少し述べたい。

「全生研基調草案」タイトル「『ケアと自治』を基本とする生活指導と集団づくり」は、「ケア」と「自治」が並置され、本文では、この両者が「相互浸透的」な関係にあることを、新潟「八木実践」を分析しながら詳述している。「集団づくりの脱構築」とか「集団づくりのケア的転回」（「展開」でなく「転回」、「転回」とは、天動説から地動説への「コペルニクス的転回」と言うように、考え方がガラッと変わる、時には反転することでもあり、大変化である）とかの気になる言葉もあるが、今は立ち入らず、「相互浸透的關係」についてのみ、僕の危惧することを述べる。

「相互浸透」とは「互いにしみとおる・しみこむ」ということだが、ケアに自治がし

みこむとともに自治にケアがしみこむ、とは、どういう状態をさすのであろうか。「全生研基調草案」ではこれを、次のように描く。（下線挿入滝花）

《教師と子ども、子どもと子どものあいだに、また教師と同僚のあいだに、ということは、自己と他者の間に「呼びかけと応答の関係性」が結ばれ、「出会いと出会い直し」がすすむとき、両者のあいだに相共に分かち合う「公共空間」と「世界」が立ち上がってくる。そうしたとき、教師も子どもたちもその世界に生きてあることの悦びに恵まれ、他者との対話と討論をとおして「公共空間」をひろげ、「世界」をもっと意味深いものにつくりあげようとする。それと同時に、このようにしてつくられた「公共空間」と「世界」は、傷つきやすく、もろい存在である自己と他者をケアするものとなることを知る。／ここにおいて子どもたちは、ケアと自治、共感的な関係と共闘的な関係が相互に浸透する子ども集団をつくりだすとともに、共に生きてある世界を取り戻し、新自由主義的な統治と教育を越えていく「ちから」をもちはじめるのだ。》（「3 集団づくりの脱構築へ」（2）「呼びかけと応答の関係性」）

ここでは、「ケアと自治」は「共感的な関係と共闘的な関係」とも言い換えられ、両者が「相互に浸透する子ども集団」像がイメージされている。

京生研はこの20年間「共感・共闘・共生」を実践・研究的に追求し昨年度大会基調報告でそれを言わば総括したが、「全生研基調草案」の上記言い換えには、この昨年度基調報告が関係している。

すなわち、「全生研基調草案」は「1 今次大会の課題——第54・55回大会からの宿題」の中で、昨年度（55回）大会基調報告を次のように取り出している。（下線挿入滝花）

《第55回大会の基調報告は、もつとも課題の大きな生徒（「K」）の個人指導を軸にして、集団づくりをすすめてきた京都生研の主張の中に「ケア」の観点を取り入れて、校内暴力期から主張してきた「共感的指導」をつぎのように深めている。

「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（共感的指導）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。」

ここから、それは「共感的指導から共闘的な指導へ」という指導の過程を「配慮（ケア）と応答の関係から、批判・援助の関係へ」と具体化し、その転換がつぎのような取り組みのなかで進められるとした。

「『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〈もう一人の自分〉が自覚され始めるのである。このとき、『K』への指導は『K』の中で育ってきた〈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。」》

昨年度基調報告を下線部のようにとらえた上で、「ケアと自治」（の相互浸透）は「共感的な関係と共闘的な関係」（の相互浸透）と言い換えられるのである。僕はこの言い換えにほぼ納得する。「ほぼ」というのは、昨年度基調報告の「共感的指導から共闘的な指導へ」「配慮（ケア）と応答の関係から、批判・援助の関係へ」という指導過程の「転化」と、「全生研基調草案」のいうケアと自治の「相互浸透」とは、少し違うのではないかと思うからである。

確かに、「共感的指導」と「共闘的指導」とは指導分野を表すものではなく、「共感的指導」は「共闘的指導」の芽を含みつつ、やがてはその（共闘的指導の）全面的な展開をめざすものであり、「共闘的指導」はその全面的な展開の中にあっても、常に「共感的指導」に支えられている必要がある。これを「共感・共闘・共生」を別の観点から言い換えた「個人指導と集団指導の統一的展開」の用語に置き換えれば、個人指導、特に「K」の自立を求める個人指導は、彼／彼女を抑圧している集団の変革を求める集団指導とからませながら進めるものであり、また、集団指導は、「K」を初めとする集団成員一人ひとりの自立を求める個人指導とからませながら進めるものである。その意味では、「共感的指導と共闘的指導」「個人指導と集団指導」は「相互浸透的」である。

だが、昨年度基調報告がそうであり、「2014京生研基調」も「『K』の自立から自治をひらく」とタイトルするように、僕らは「～～から……へ」である。この「～～から……へ」は、時間的順序や指導の手順を示すのではない。

「2014京生研基調」は、滝井実践を評価しつつも、「『K』の課題を集団へ開く」にあたって、十分な準備と配慮の必要なことを強調している。ここへきて僕は、初めの方に述べた「ひらく」の重層的な意味を思い出すが、「2014京生研基調」は、「開く」とは「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」とことと説明し、このとき「自治の指導がダイナミックに展開される」としている。「このとき」は、そんなに早くは来ない。それには日々の実践の積み重ねを要する。「量」が要る。「2014京生研基調」は、「このとき」のための準備や配

慮を詳しく述べている。

- ①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、開くことへの了解を「K」や保護者に得る。少なくとも「K」の了解は取り付ける。
- ②これと並行して、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。(基調はここでは説明していないが、これは、「なんで俺だけ」「なんであの子だけ」を回避するために極めて重要なことである。自治的な取り組みの積み重ねがなければ、「K」のことだけを学級に開くことはできない。「相楽生指サークルニュース」で紹介したような細やかで原則的な自治活動、高木実践の「紛争委員会」に見られるような配慮ある自治活動、それらの積み重ね。)
- ③リーダーと共に、開くことによって傷ついたり誤解したりする仲間がいないかどうか集団分析する。これをもとに、開くときの方針を相談する。
- ④リーダーは不満や誤解が生じれば、すぐに教師と相談し、その解消の方針を相談する。
- ⑤状況によっては開かないと判断するときもある。

この「開く」に関わって、京生研基調作成過程の論議では、「全生研基調草案」が紹介した八木実践について、その危うさが話題となった。危うさとは、学級出発時に（ということは、日々の自治的取り組みが蓄積されていない段階や、「なんであの子だけ」という僻みや妬みが多く予想される段階で）、クラス全体に向けて「私はしばらくの間、亜美が教室で何をしても、いっさい叱らないことにしました。彼女にとっては、ここが居場所になることが一番大事なことだとおもうからです。今の彼女は私が叱ると心を閉じてしまいます。彼女が安心してここで過ごせるようになるまで、いっさい叱りません」と言ったこと、についてである。

いや、正確に言えば、すべての実践は個別具体的な状況の中で行われるものであるから、このような実践もあり得るかもしれないが、それよりも、この実践を大会基調提案にメインの実践として取り上げることの危うさである。この八木実践の一般化にとまなう危うさである。

「全生研基調草案」によれば、この担任としての「宣言」には、「『亜美は学校でしか学べないから、彼女がどんな状態でも、受け入れることを最優先に考えましょう』と八木を励ました前校長の声が響いている」という。これは前校長であって現校長がどんな「声」をもっているかは分からない。が、少なくとも、職場としては、「担任として、彼女の居場所の確保を最優先に考え、当面はいっさい叱らない。それに関しては他教科や先生方に迷惑をかけるかも知れないが、承知してほしい。授業の場面で困ったら、いつでも学年部に言ってほしい」と言えるような教師集団である。このような職場は現在

一般的ではないだろう。そして、気になるのは、地域や保護者もこの宣言を理解し支持してくれるような状況なのだろうか、ということである。

新潟の教育をめぐる状況は具体的には分からないが、例えば、全国大会案内によれば、第56回大会は新潟県教育委員会・新潟市教育委員会の後援を得ている。京都ではとても無理だろうと判断して昨年度は申請もしなかった。後援があるからと言って、そのことからのみ行政の寛容度をみたり、学校や地域の状況を推測したりはできないが、少なくとも、僕ら京都の状況とは違う。教育を取り巻く情勢も「局所的」である。

(府下的には「無理」だと思われた昨年度「くわのみ」楠講演の後援を、市教委が受理したことを受けて、藤木さんは関誠さんの言葉として、「情勢は『局所的』に展開する」と京生研MLで発信した。僕らは、閉塞の時代に包まれながらも、局所的に生き、局所的に実践しているのであり、そこに状況を「ひらく」希望はあるのだ。)

だとするならば、局所的(個別具体的)な状況の中の実践を一般化するときには、思案が必要である。この思案は、提案者がというより、それを受け取る側が配慮すべきことだと僕は思う。あらゆる言説は、受け取る側の判断に委ねられている。基調提案は提案であって、論議の素材であるのだ。だから、僕は今、これを書いている。

分量が多くなりすぎたので、「ケア」について一言したい。

「全生研基調草案」は「ケア」を多用しているが、「2014京生研基調」には、僕の見るところ「ケア」は一語も用いていない。それにあたる語はすべて「配慮」とされている。その徹底ぶりは「おまかせ民主主義」の引用にまで及んでおり、藤井啓之さんが「ケアし」と表記しているところを、引用者は「配慮し支援し」と「勝手に」変えている。「子どもたちを丁寧にケアしていこう」⇒「子どもたちを丁寧に配慮し支援していこう」。

この基調作成過程の論議に一度しか出席していないので、この徹底ぶりが論議によるものか原案作成者(文責者)牧本さんの意思によるものか分からないが、僕は後者だと思ふ。それを前提に言うと、牧本さんは「ケア」を拒んだのだ。

「私たちが『K』への個人指導でやっているのは、ケアではない。ケアには世話とか介護とか、時にはヘアケア—というように手入れというような意味さえあるが、私たちの『K』への個人指導の中身は、そんなことではない。私たちは、『K』がここまでにならざるを得なかった今の状況を『配慮』したいのだ。私たちが目的とするのはケアではなく、配慮を通して彼/彼女の自立を支援し、彼/彼女を自治の世界へ開きたいのだ、彼/彼女と共に自治の世界を拓きたいのだ。」

そんな思いを、僕は、この徹底的な「ケア」用語拒否に読み取った。

これと関わるが、「ケア」の使用に関して危惧することが一つある。ケアと自治の「相互浸透」と「全生研基調草案」というが、この「相互浸透」がどう理解されるか、とりわけ若い仲間はどう理解されるか？僕は既述のように理解した。これは誤っているかもしれないし理解不足かもしれない。が、これについて問題意識はもちつづけた。それをもたずに、あるいは、「相互浸透」の理解なく、また理解が薄れて、「ケアと自治」を並置のものに見なしてしまうと、言い換えれば、ひとまとまりの「ケアと自治」を「ケア」と「自治」に分割して理解してしまうと、これは実践の二分野もしくは二段階になってしまい、下手をすると、最初におかれた「ケア」の方に実践を重点化したり最後まで「ケア」になったりしないか、と懼れるのである。

かつて、「学びと自治」が提起されてから、ある生徒が特攻服を着て卒業式に来た事態に対して、特攻とは何か、その歴史的意味を知ることが「学び」にした実践があった。これに対し、僕らは、その生徒がなぜそのような服装で卒業式に臨もうとしたのか、臨まなければならなかったのか、その内面を知ることこそが「学び」だと思った。あくまでも集団づくりとしての学びであった。

それを思うと、「ケアと自治」が「ケア」と「自治」に分割して理解されると、実践が「ケア」に傾斜したり、集団づくりが「ケアの転回」に上滑りしたりしてしまうのではないかと懼れる。これは、「個人指導と集団指導の統一的展開」といいながらも「個人指導」の方に傾斜しすぎた時期があった京生研の反省にたつての危惧である。

最後に、若い仲間にも老翁心から言わずもがなのことを言います。基調提案とは、京生研のそれも全生研のそれも「提案」です。呼びかけです。指導主事の助言、指示のようなものではありません。これをめぐる論議、応答にこそ、価値があるのです。「ははあ」とうつむくのではなく、「そうかな？」と顔をあげて自分の実践経験・実戦感覚に照らして検討してみましょう。学級で言えば、提案や教師の言動に「異議あり」（文句）を言う者こそ、それを自らのこととして考え、「おまかせ民主主義」から抜け出そうとしている、可愛い（愛すべき）やつらなのです。

管理によって鎮圧された学校の田畑には、「新自由主義」と「新軍国主義（平成版富国強兵）」によって純粹培養された作物しか育たない。僕らが「鎮圧」した（鋤き起こし砕いてならした）耕地には、いろいろな草木が芽吹くであろう。それらと共に生きていきたい。今日も、雑草の中のキュウリを一本、いただく。

2014. 7. 11

追記：

脱稿後「ケア」用語不使用は、基調小委員会での論議によるものだと判明した。また昨年度大会基調報告・京都版でも「ケア」は用いていないことを再確認した。