## 「わたしが生きる」「みんなが生きる」に値する学級や学校を創造する指導の視点と方法を明らかにしよう

#### 近畿地区全国委員連絡会基調提案小委員会

## 1. この国の在り方の「13年後」と「いま」とのあいだ

#### (1)2030年のこの国の在り方と教育の方向性

**2030**年に、わたしたちはどこで、何をしているだろうか。わたしたちは教育や福祉に関わる仕事や活動に 携わり続けることができているだろうか。

いま政策立案者たちは、2030年のこの国の在り方を具体的に構想し、焦りにも似た危機感に急き立てられながらその構想の実現を図ろうとしている。第4次産業革命の進展によって産業・就業構造の「劇的な転換」がなされ、それに伴う「高度人材の獲得競争」が激しさを増すだけではなく、生産年齢人口の減少が加速する一方で75歳以上の人口が現在に比して約4割増が見込まれる等々、わたしたちの生活に直結するこの国の在り様が大きく変化していくことが予想されているからである」。

既に始まっているこの国の在り様に関する大きな変動に対して、たとえば、産業構造審議会「新産業構造 ビジョン — 第 4 次産業革命をリードする日本の戦略」(中間整理; 2016 年 4 月 27 日;以下、「ビジョン」 と略す)では、「痛みを伴う転換をするか、安定したジリ貧を取るか」という激しい表現を用いつつ、「転換 するならスピード勝負」として、この国が向かうべき方向性に関する戦略が語られる。この「ビジョン」の なかでは、「移動」や「健康を維持し、高齢者を支える」等を主題とする産業群の未来像が、2030 年を念頭 において言及されている<sup>2</sup>。

加えてこの「ビジョン」は、馳浩文部科学大臣(当時)が第 26 回産業競争力会議(2016 年 4 月 19 日)に提出した「第 4 次産業革命に向けた人材育成総合イニシアチブ~未来社会を創造する AI/IoT/ビッグデータ等を牽引する人材育成総合プログラム~」 $^3$ を引き受けながら、教育の在り方についても提言を行う。そこではアクティブ・ラーニングや ICT が鍵概念として言及されるのはもちろんのこと、「社会に開かれた教育課程」までもが重要な課題として提起されている。これらの提起は「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」(2016 年 8 月 26 日)4や中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(2016 年 12 月 21 日;以下、「2016 答申」と略す)5 においても当然のことながら引き継がれ、ここにおいてもまた、「学校教育の将来像を描くに当たって一つの目標」として「2030 年頃の社会の在り方を見据えながら、その先も見通した姿を考えていくことが重要となる」と謳われる6。

僅か13年後の未来でしかない2030年のこの国の在り方に関して、ここで紹介した文書においては既に具体的な構想図が描かれ、その在り方を維持しつつ発展させていく「人材」の育成が喫緊の課題として意識さ

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> 経済財政諮問会議「2030 年展望と改革タスクフォース報告書」(2017年1月25日) http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/2030tf/report/report.pdf (2017年4月7日最終閲覧)参照。

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> <a href="http://www.meti.go.jp/committee/sankoushin/shin sangyoukouzou/pdf/008 05 01.pdf">http://www.meti.go.jp/committee/sankoushin/shin sangyoukouzou/pdf/008 05 01.pdf</a> (2017年4月7日最終閲覧) 参照。 具体的には、無人交通サービスやロボット等による介護業務の代替等々が実現可能なものとして議論されている。

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> <a href="http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/skkkaigi/dai26/siryou2.pdf">http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/skkkaigi/dai26/siryou2.pdf</a> (2017年4月7日最終閲覧)及び、同「関連資料」<a href="http://www.meti.go.jp/policy/innovation corp/entaku/pdf/160506">http://www.meti.go.jp/policy/innovation corp/entaku/pdf/160506</a> entaku8 sankoshiryo.pdf#search=%27第4次産業革命+人材育成+総合+イニシアチブ%27 (2017年4月7日最終閲覧)参照。

<sup>4 &</sup>lt;a href="http://www.mext.go.jp/component/b\_menu/shingi/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021\_1\_1\_11\_1.pdf">http://www.mext.go.jp/component/b\_menu/shingi/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021\_1\_1\_11\_1.pdf</a> (2017年3月31日最終閲覧)参照。

<sup>5 &</sup>lt;a href="http://www.mext.go.jp/b">http://www.mext.go.jp/b</a> menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/ icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380731 00.pdf (2017年3月31日最終閲覧)参照。

<sup>6</sup> 同上文書、9 頁参照。

れている。それが近い将来に告示が予定されている次期学習指導要領の主題である。この主題について、「2016 答申」は下記のように表現する。

……解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解いたり、定められた手続を効率的にこなしたりすることにとどまらず、直面する様々な変化を柔軟に受け止め、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け、子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である(「2016 答申」、10-11 頁)

ここで期待されている「新たな価値を生み出していくために必要な力」を「子供たち一人一人」が身につけ、「よりよい社会と幸福な人生の創り手」となることを、この国の政策立案者たちは本当に望んでいるのであろうか。このことについて、項を改めて考えてみよう。

## (2)「社会革新」の土壌を育てることと担い手たる「人材」を育てること

2030年を念頭に置いた「人材」養成は、自己責任論の一定以上の浸透を土台にしてはいるものの、「自立した強い個人」が志向され、自己責任論が喧伝された 1990年代後半から 2000年代にかけての教育の展開とは様相を異にしていると考えられる。

大阪では、「全国学力・学習状況調査」の結果の公表と高校入試に直結する「中学生チャレンジテスト」7の実施や、「体罰・暴力行為を許さない開かれた学校づくりのために~体罰・暴力行為の防止及び発生時の対応に関する指針、児童生徒の問題行動への対応に関する指針~」8の作成・展開によって、競争から降ろさせない仕組みを既に構築してきている。このことに加えて、「平成の大合併」後の地方交付税減額期の到来に合わせて「公共施設等総合管理計画」(総務省;2014年)の策定が求められ9、さらには「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引~少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて~」10(文部科学省;2015年1月27日)という名の学校統廃合の「手引き」が示されるとともに、小中一貫教育に関する一連の法制化が進められていく情勢のなかで、一方では保育所の統廃合を進めることによって保護者と保育士との関係をサービスの消費者と提供者との関係に変質させ、保育運動が培ってきた保護者と保育士との関係をサービスの消費者と提供者との関係に変質させ、保育運動が培ってきた保護者と保育士との共同・協同の子育てに打撃を与えている。他方で、学校統廃合と小中一貫教育校の開設を国家戦略特区の制度をも利用しながら進めていくことで、国際バカロレアの認定コースを備えた公設民営学校の設置を具体化させるところにまで至っている<sup>11</sup>。

こうした大阪の状況が意味するところは、自己責任論の浸透を土台にしつつ、政策立案者たちが構想する新しい社会の方へと保護者をも巻き込みながらすべての子どもたちを無批判にかつ競争的に参入させつつ、同時に「次代のリーダー」の育成を制度的に展開していく仕組み、すなわち複線的な学校体系が既に現実のものになりつつあるということである12。この情勢に鑑みるならば、2030年を念頭に置いた「人材」養成は、

<sup>7 &</sup>lt;a href="http://challengetest.main.jp/wp/wp-content/uploads/2016">http://challengetest.main.jp/wp/wp-content/uploads/2016</a> 10 fuminkaigi bira.pdf (2017年4月7日最終閲覧) 参照。

<sup>8 &</sup>lt;a href="http://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/cmsfiles/contents/0000258/258202/taibatu.pdf">http://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/cmsfiles/contents/0000258/258202/taibatu.pdf</a> (2017年4月7日最終閲覧)参照。

 $<sup>^9</sup>$  <a href="http://www.soumu.go.jp/main content/000287575.pdf">http://www.soumu.go.jp/main content/000287575.pdf</a> (2017年4月7日最終閲覧) 参照。このことに関わって、註1で言及した「2030年展望と改革タスクフォース報告書」においても、社会インフラの老朽化と維持管理に関する莫大なコストの問題が言及されていることは記憶していてもよいであろう。

 $<sup>\</sup>frac{10}{10}$  http://www.mext.go.jp/component/a menu/education/micro detail/ icsFiles/afieldfile/2015/07/24/1354768 1.pdf (2017 年 4 月 7 日最終閲覧) 参照。

 $<sup>^{11}</sup>$  <a href="http://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/cmsfiles/contents/0000363/363557/gian102.pdf#search=%27 南港南中学校+小中一貫教育+バカロレア%27(2017 年 4 月 7 日最終閲覧)参照。

 $<sup>^{12}</sup>$  こうした状況は大阪だけに限ったものではない。たとえば京都市では、地域におけるいくつかの団体と教育および行政関係者によって形成される京都市検証改善委員会が策定した「学校改善支援プラン」のもとで「ジョイントプログラム」や「学習確認プログラム」等が実施されており、小学校段階からの「確かな学力の定着」を謳い文句にした「競争から降ろさせない仕組み」が既に稼働中である。 <a href="http://www.mext.go.jp/a menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/08013006/003/060.htm">http://www.mext.go.jp/a menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/08013006/003/060.htm</a> (2017年4月7日最終閲覧)参照。このことに加えて、京都市においても学校統廃合と小中一貫教育校の開設が連動して進められて

自らの資質・能力をこれからの社会においてふさわしいものの方へと自己の責任において高める努力をし続けている者にのみ、この社会で生きる資格があるのだということを陰に陽に指し示しつつ、すべての子どもたちをそれぞれが身につけた資質・能力の優劣によって階層化しながら新しい社会のなかへと包摂する作用を果たすことを目指していると考えることが妥当であろう<sup>13</sup>。またこの「人材養成」は同時に、いまや経済的な成功の前提条件の一つとなった「多様性」の確保を達成するものとしても構想されているであろうことにも注意を払っておきたい。

### (3)「画一的な指導」のいままでとこれから

「多様性」の保障が一人ひとりの権利を保障したり、一人ひとりが権利を行使したりする文脈ではなく、経済の論理の文脈で大きな関心事となっている今日の情勢のなかで、自己責任論が喧伝されると同時に説明責任が強く問われ始めた 2000 年代に良心的な教師たちと多くの「課題を抱えた子ども」たちを苦しめていた「(学年や学校において統一して行われる) 画一的な指導」14は、その当時とは少し装いを変えつつ、学校の「当たり前」として展開してきている。

一人ひとりの子どもたちにあるはずの特別な教育的ニーズに応答することは「特別支援教育」の問題に矮小化され、一人ひとりの子どもたちが授業に参加することを願って探求され始めたであろう「ユニバーサル・デザイン」という発想が、子どもたち一人ひとりの文脈を考慮に入れることなく学校として統一的に展開されるという皮肉な状況が学校現場に何の疑いもなく浸透してきている。こうした状況を背景にしつつ、「全国学力・学習状況調査」への結果に対する説明責任を果たし、「学力」向上を実現することを目指した PDCAサイクルを回していくために「〇〇小スタンダード」や「授業スタンダード」と呼ばれるものが作成され、それを改訂する権利も契機も教師や子どもたちには与えられないまま、学校現場に広がってきている15。

こうした状況下にあっては、「子どもたちが落ち着いている」状態にあることが絶対的な価値を持つこととなり、その状態の内実が問われることも、その状態を生み出した方法が問われることもない。仮に、子どもたちの理由(わけ)を丁寧に聞き取りながら「子どもたちが落ち着いている」状態を創りだすことに成功していたとしても、「そんな『丁寧な』関わりはわたしにはできない」「そんなまわりくどいことをせずとも、押さえつけてしまえばいいのだ」という同僚たちからの声によって、子どもたちの理由(わけ)を聞き取ろうとする教師が孤立させられてしまう状況すら生み出されることもあろう。

そのなかで教師たちは、孤立し、傷つくことを恐れるがゆえに、また自らの責任を回避するがためにスタンダードに埋め込まれている「学校的価値」を自ら進んで受容していくようになろう。だがその価値がスタ

いることは周知の通りである。この状況は近畿各府県において今後さらに拡大していくこととなろう。

 $^{13}$  このことに関わっては、既に動き始めている「日本・OECD 共同イニシアチブ・プロジェクト」に注意を払う必要がある。このプロジェクトは「グローバル化・少子高齢化等の時代の変化を乗り越え、新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力を子供たちに育むための新たな教育モデルを日本・OECD 共同で開発し、我が国のみならず、課題を共有する諸外国と共有し、各国における学校教育の革新等に寄与する」ことを目的として設置されたものである。このプロジェクトは、Education 2030 と呼ばれるプロジェクトとも密接な関係を持っている。やはりここでも 2030 年が鍵となっているが、Education 2030 は①教育に関するより長期的な議論を促進すること、②将来、幸福な生活を送りながら社会にも貢献できる人材に求められる

「Knowledge, Skills, Attitudes and Values」等を特定し、再定義すること、③長期的な政策に必要となる共通の Conceptual Framework を作ること、を目的としたプロジェクトである。これらのプロジェクトに関する議論が次期学習指導要領の作成に大きな影響力を発揮していることは間違いないが、これらが「2030 年に向けて育成していかなければならないキー・コンピテンシー」を「将来、幸福な生活を送りながら社会にも貢献できる人材」と結びつけて把握している点には注意を払っておきたい。ここで話題になっているコンピテンシーは、子どもたち一人ひとりに保障されるべきものとして構想されているわけでは、おそらくない。 http://www.mext.go.jp/component/b menu/shingi/toushin/ icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902 4 3.pdf (「2016 答申」補足資料、89-92 頁参照;2017 年 4 月 7 日最終閲覧)参照。

14 それは、子どもたちが起こしたトラブルについて、当事者たちの理由(わけ)を聞き取り、そのトラブルを起こさずにはいられなかった文脈を理解しようとしながら指導にあたるといった、教育の論理に基づいた個別具体的な指導の展開を許さず、生じたトラブルに対する一律的で画一的な「指導」という名の「対応」や「処分」を求めるものであった。このことは、たとえば学年共通の指導案で授業を行うことにも派生していったが、その行き着く先は、註8で言及した問題行動への指針である。15 スタンダードを無批判に受け入れてしまう今日の状況は、「2016 答申」が目指す「解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解いたり、定められた手続を効率的にこなしたりすることにとどまら」ない在り方とは全く相いれないと思われるが、それにもかかわらずこの状況が拡大しているという事実が、複線的な学校体系を受け入れる準備が整っていることを表しているとも考えることができよう。

ンダードとして表現されていることこそが、重大な問題なのである。なぜならそれは、誰もが踏襲すべきものであるからこそ、「あなたの代わりはいくらでもいる」「それを行うのはあなたである必要はない」という土壌を形成することにつながっているからである。ここでは教師たちは誰もが「使い捨て」の存在にすぎない。それは教師たち一人ひとりの存在の冒涜である。加えて、上述したように子どもたちはもちろん、個々の教師たちからもそのスタンダードを改訂する可能性が奪われている。ここからは、集団は発展する存在であるという認識を読み取ることはできない。それらのことはすべて、政策立案者たちが構想するこの国の方向性に対して「無批判に」従う状況が生み出されていることを意味している。自分ではない誰かが定め、提起したり指示したりする方向性に対して「無批判」に従うこの状況に気づいたとき、かつてアレントが「悪の陳腐さ」という鍵概念を使って明らかにした全体主義の時代状況を想起せずにはいられないであろう16。

わたしたちはいま、一方では「どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのか」(「2016 答申」)を考えることの重要性が提起され、「主体的・対話的で深い学び」が喧伝されながら、他方では「考える」という営みを放棄することを迫ってくるような事態が着実に進行している現実を生きているのである。

### 2. 「包摂と排除の論理」のいま

― 「排除への恐怖を掻き立てる」ことから「階層化された包摂」と「存在の忘却」へ―

# (1)子ども集団の包摂と排除の構図の問題史

学校と教師をめぐるこうした情勢のなかで、子どもたちが生きる世界はどのように変化してきているのであろうか。以下では、この国の在り方に大きな影響を及ぼした時期、すなわち、①1970年代半ばから引き続き校内暴力の嵐が吹き荒れ、臨時教育審議会が議論を重ねていた1980年代、②「聖域なき構造改革」が展開されていた2000年代、③第4次産業革命が現実の問題として意識され始めた2010年代、という3つの時期に焦点を当てて、前思春期から思春期の課題に向かう子どもたちが生きる世界の在り様を「集団地図」として描きながら、その時々に模索されていた指導構想と関連づけながら考えてみることにしよう。

ここで考察を先に進める前に、二つのことについて付言しておきたい。

一つは、本項の考察を 1980 年代から始めることの意味である。高度経済成長終焉後に子どもたちは、これからの自らの生き方をめぐって「幸せの扉」を叩いていたと竹内常一氏は指摘した<sup>17</sup>。その行為は、時には自他の存在と尊厳を破壊するかのような暴力を伴う呼びかけであったが、1980 年代末に示されたこの国の「選択」は、国鉄や電電公社の分割民営化に象徴される福祉国家との決別であり、新自由主義的な社会の模索であった。学校現場においては管理主義的な統制がよりいっそう強化されていくとともに、臨時教育審議会での議論を中心にして、地球規模に拡大していく経済競争を勝ち抜き牽引していく「人材」養成が、この国や伝統文化を愛することと並行して強調されるようになったのも 1980 年代であった。すなわち、1980 年代は現代のこの国の在り様が明確に構想され始めた時代だと考えられるのであり、それゆえにこそこの時期に子どもたちがどのような子どもの世界を生きていたのかを考えることから始める必要があるのである。

いま一つは、「集団地図」をここで描く理由である。「集団地図」は、教師たちが日々の実践のなかでその時々の子どもや子ども集団の在り様を分析し、指導方針を明確にしていくための手がかりとして描いてきたものである。この「地図」は指導の展開に伴って不断に書き直されていくものであり、したがってその「地図」に描かれるそれぞれの「層」に位置する子どもたちもまた必ずしも固定的なものではない。だが、「集団地図」はある時点で最も苦悩しているであろう子どもへの指導を構想するべく、その子どもをめぐる権力関係がどのような状態にあるかを描こうとしたものであるがゆえに、その時点での子どもたちが生きる世界の

 $<sup>^{16}</sup>$  アレント著、大久保和郎訳『イェルサレムのアイヒマン-悪の陳腐さについての報告』みすず書房、 $^{1969}$  年参照。なお、この点については、同書の「あとがき」( $^{216-230}$  頁所収)で簡潔にまとめられている。ここでアレントは、「悪の陳腐さ」について「現実離反」「無思想性」という言葉を使いながら言及している( $^{221-222}$  頁参照)。

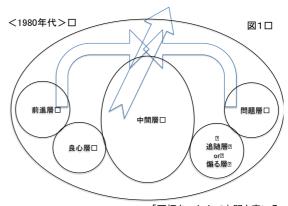
<sup>17</sup> 竹内常一「子ども・若者は「しあわせの扉」をたたいてきた」竹内常一・佐藤洋作編著『教育と福祉の出会うところー子ども・若者としあわせをひらく』山吹書店、2012 年、231-249 頁所収参照。

在り様を考察する上で格好の素材を提供しうると考え、ここで取り上げることとした。

## ①1980 年代の子ども集団の在り様

まずは図1に基づきながら1980年代の子ども集団の在り様について考えてみよう。

一番外側の実線は「学校」という枠を表している。 その内側では、子ども集団が大きくは5つの層に分かれていると考えられていた。すなわち、「問題層」: 生育史のなかで家族や子ども集団からさまざまな抑圧や排除を受け続けてくることで、種々の問題行動を起こさずにはいられなくなっている子どもたちの層、「前進層」:他の誰よりも「問題層」の子どもたちの生活現実への想像力を豊かに発揮できることに加え、一部の者だけではなく誰もがのびのびと、穏やかで幸せにいきていけるような、換言するならば「自由」「平等」「平和」等々を具体的に実感できるようなねうちある生活を教師とともに創りだしてい



「両極をつかんで中間を率いる」

くことに率先して取り組むことができる子どもたちの層、「良心層」: 自ら先頭に立つことは控えるが、教師や「前進層」の子どもたちが提起するねうちある生活の創造を支持し、前進的な行為・行動を支えていく子どもたちの層、「中間層」: 集団の主導権を握る勢力の影響を受け、肯定的にも否定的にもその影響を拡大していく子どもたちの層、「追随層 or 煽る層」: 「問題層」が起こす問題行動を煽ったり、その行動に追随したりすることを通して、事を大きくしていく子どもたちの層18、である。

ここで 1980 年代の「問題層」の子どもたちに関して、押さえておきたいことが二つある。一つは、「問題層」の子どもたちの経験である。この時代の「問題層」の子どもたちは、遊びを中心とした子ども集団に参加することを通して少年期の同質同等の世界を一定程度経験してきている子どもたちであった。だからこそ周りの子どもたちは、「問題層」の子どもたちが否定的な行動を通してしか異議申し立てをすることができなかったとしても、その行動の背後にある意味を想像することができたり、その異議申し立てを支持することができたりする可能性を持っていた。

いま一つは、「問題層」の子どもたちの「もう一人の自分」の存在である。彼ら/彼女らは、少年期の同質同等の世界を味わう経験が多少なりともあったとしても、多くの場合は子ども集団から抑圧されたり排除されたりしてきた子どもたちであるがゆえに、自分を侵害し続けてきた存在との関係の質を自分のなかに取りこみ、「その内なる支配的な他者と争いながら自立を求めあがいているもう一人の自分を無自覚にもっている」存在であった。そうであるからこそ、「問題層」の子どもたちの行動には「学校状況を無自覚に批判」し、「集団の価値観を揺さぶる芽」が含まれていると考えられていた。とりわけ、「問題層」の子どもたちのなかでも最も抑圧されてきた子どもが示す行動には、そうした「集団の価値観を揺さぶる芽」、換言するならば「私たちが作り上げていきたい共同的価値」を最も明確に示す可能性があると考えられていたのである19。

こうした「問題層」の子どもたちへの理解に基づいて、教師は最も抑圧されてきた子どもの「行動の乱れに寄り添い、親密な関係を結び」ながら、彼/彼女の否定的な行動の背後に見え隠れする「もう一人の自分」を発見し、その「もう一人の自分」にこそ共感していこうとする関わりを通して「共感的な指導によるへゲモニー」を確立しつつ、自立を求めあがいている「もう一人の自分」を支え、時には批判的に励ましていくような共闘的な関係を子ども集団のなかに創造していくべく、種々の活動や「ツッパリ学習会」と呼ばれる取り組みを旺盛に展開していったのである20。それは、「前進層」と「問題層」というある意味で両極の存在

<sup>18 「</sup>問題層」の起こす問題行動を煽る子どもたちのなかに、当該の集団のなかで最も重い課題を背負った子どもが隠れていることがあることを、多くの実践が明らかにしてきたことは記憶されてよいことであろう。

 $<sup>^{19}</sup>$  1994 年度京生研基調提案「80 年代の子どもと実践をもとに、90 年代の実践研究テーマを明らかにしよう」 <a href="http://www.kyoseiken.com/94kityo.html">http://www.kyoseiken.com/94kityo.html</a> (2017 年 4 月 7 日最終閲覧)、2-5 頁参照。  $^{20}$  同上参照。

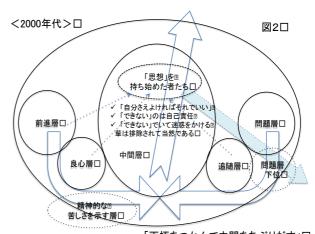
が活動を通して出会い直し、互いの発達課題を理解し、その課題への挑戦を互いに支え合うことができるように働きかけつつ、そこで生み出される子どもたちの自立への運動に周りの子どもたちを巻き込んでいく指導構想であった。これこそが、「両極をつかんで中間を率いる」と呼ばれた指導構想であった。

1980年代は先述したように、新自由主義的な社会の模索が本格的に開始された時代であったが、他方で世界的な視野に立つならば、東欧の民主化の動きや国連総会での子どもの権利条約の採択に典型であるように、「自由」「平等」「平和」「民主主義」等々のねうちの実現が改めて模索された時代でもあった。しかしながらそれに続くこの国の1990年代は、バブル経済の崩壊(1990年)や湾岸戦争の勃発(1991年)に端を発し、阪神・淡路大震災(1995年)や地下鉄サリン事件(1995年)によってこの国で生きることと「安心して穏やかに暮らす」こととのあいだには大きな距離があることが明るみに出たことに加え、日経連「新時代の『日本的経営』」(1995年)や橋本龍太郎内閣による「六大改革」の実施(1997年~)等々を通して、新自由主義的な社会の構築が本格的に追及された時代であった。この時代において、「自立した強い個人」や「自己責任」が鍵概念として社会の隅々にまで浸透していくこととなる。

こうした状況を経るなかで、1980年代に見られた子ども集団の在り様は徐々に変質を遂げていくこととなる。以下では、図2に基づきながら2000年代の子ども集団の在り様について考えてみよう。

### ②2000 年代の子ども集団の在り様

この時期の子ども集団の明確な特徴は、中間層の一部の子どもたちのなかに明確な思想をもつ者が現れ始めた点にある。その思想とは、自己責任論の影響を強く受けた狭量な個人主義の思想であり、その思想を受け入れたことに由来する排除の思想である。この思想をもつ者は、具体的には「自分さえよければそれでいい」「『できない』のは自己責任」「『できない』だけでなく、さらに他人に迷惑をかけるような輩は排除されて当然である」等々の考えをもつに至る。こうした考えを持ち始めた者は陰に陽にその考えを発信し、周りの子どもたちを萎縮させたり、共鳴する者を増やしたりしていく。



「両極をつかんで中間をあぶりだす」口

狭量な個人主義や排除の思想をもつ者の登場は、子ども集団に対して以下のような影響を与えることになる。一つには、現状への適応を当然視する雰囲気を生み出し、その現状を変革しようとする者や現状のなかで形成されている秩序を乱そうとする者を一律に適応し得ない者として蔑むことを通して、当該の集団をきわめて緊張度の高い状態へと変質させていくことである。二つには、常に他人の視線を気にし、互いに自分がどのように見られているかが最大の関心事になるような集団の状態をつくりだすことで、精神的な苦しさを身体化させずにはいられないような子どもたちを増加させていくことである。こうした子どもたちもまた、現状に適応できない弱さを露呈した存在であるとして蔑みの対象となることは言うまでもない。三つには、現状のなかで形成されている秩序を乱すどころか、破壊しかねない者への排除の圧力を先鋭化させていくことである。

こうした状況においては、一方では「よくできる子」「よい子」と思われていた子どもが路上生活者を襲撃 せずにはいられないほどに追い詰められていくような事態が生じることとなったが、他方では、種々の課題 を抱えた子どもへの排除の圧力が先鋭化することによって、当該の集団は自らの発展の契機を失うこととな る。なぜなら、既存の秩序に適応できない者を排除するということは当該の集団が、発展の原動力たる葛藤 や矛盾が生じる事態に耐えられない状況にあることを意味するからである。このとき、排除の圧力にさらさ れている種々の課題を抱えた子どもは、当該の集団が抱える弱さを反映した存在にまで高まることとなった。 そうであるがゆえに、集団の抱える弱さを反映した存在である種々の課題を抱えた子どもにとっての自立へ と向かう発達課題は、集団が民主的な方向へと発展していくための課題と今まで以上に密接な関係をもつよ うになったのである。

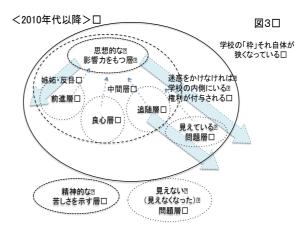
こうした子ども集団の分析に基づいて、2001 年度の京生研の基調提案では、そうした集団の抱える弱さをもっとも反映した存在としての課題を抱えた子どもの「もう一人の自分」を発見し、励まし続ける指導の筋道に、狭量な個人主義や排除の思想をもつ者たちの影響下のなかに埋もれているリーダーを参加させながら、「そのリーダーに集団の現実を教え批判的に介入する自覚」を育てつつ、両極の子どもたちが読みひらいた事実21を通して狭量な個人主義や排除の思想をもつ者たちの「侵害されつつ侵害している状況」をそうした思想をもつ者たちに突きつけていくという実践構想を提起していた。それは、狭量な個人主義や排除の思想をもつ者の「行為を悪として断罪するのではなく」、彼ら/彼女らのなかにもある「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」しかけていくために行うのであった22。これこそが、「両極をつかんで中間をあぶり出す」と言われた実践構想の内実であった。

#### ③2010年代の子ども集団の在り様

最後に図3に基づきながら2010年代の子ども集団の在り様について考えてみよう。

ここで最も注目すべきことは、学校の「枠」それ 自体が縮小していることである。この「枠」の縮小 を引き起こす要因はいくつも考えられようが、主た る要因としては本稿1-(2)及び(3)で言及した 「新しい社会」の方へと無批判にかつ競争的に参入 させながら、身につけた資質・能力によって階層化 していく機能や、自分たちではない誰かが決めた価 値観を吟味することなく受け入れていくことを当然 視する風潮を生み出す機能を学校が果たしてきたこ とを指摘することができるであろう。

いずれにせよこうした学校の「枠」それ自体の縮小によって、後述するように、2000年代までは学校の「枠」のなかにかろうじてとどまらせることがで



[????]

きていた「精神的な苦しさを示す層」を、その「枠」のなかからこぼれ落としていっているであろうことを 指摘せざるをえない。加えて、学校が強要してくる社会の在り様や価値観とは相容れない生活を送っている 子どもたちをも、学校の「枠」のなかにとどまらせることができなくなっているのである。

ここに至っては、狭量な個人主義や排除の思想をもつ者は層をなすようになり、その影響力はますます大きなものとなってきている。そのなかで子どもたちは「追随層」はもちろん、「前進層」や「良心層」までもが「中間層」のなかに取り込まれ、ねうちある生活を教師とともに創造していこうとすることなど思いもよらない状況が生み出されている。ここではもはや現状への適応は大前提となり、狭量な個人主義や排除の思想をもつ層が共有している価値観にいかに忠誠を誓いながら生きていくかというよりも、こうした状況のなかでいかに生き抜いていくかという、言わば生存そのものをかけた競争が子どもたちのなかで繰り広げられ始めていると考えるべきではなかろうか。

生存そのものをかけた競争下で生きるという状況にあっては、子どもたちの味わう緊張感が尋常ならざるものであることは想像に難くない。そのなかでは当然「息抜き」も必要となろう。「癒し」という言葉がもてはやされていることはその一つの現れであろうが、緊張度の高い生活のなかでは、その「息抜き」は時として他者への攻撃性を内に含んだ関わりとして現象する。狭量な個人主義や排除の思想をもつ層が共有している既存の価値観に適応しづらい子どもたちのうち、暴力的ではない等の「迷惑をかけない」子どもたちに「い

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> ここでの「事実」は時として、当該の集団のなかで「劣っている」と思われていた子どもが生き直していく過程を目の当たりにする経験でもありうることを、多くの実践が示してきたことは記憶にとどめておいてよい。

 $<sup>^{22}</sup>$  2001 年度京生研基調提案 「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」 <a href="http://www.kyoseiken.com/2001kityo.html">http://www.kyoseiken.com/2001kityo.html</a> (2017年4月7日最終閲覧)、2-4 頁参照。

じられキャラ」としての地位が与えられることはその典型例であろう。だがひとたびその子どもたちが「迷惑をかけない」という絶対的な基準に抵触したとき、隠されていた攻撃性が牙を剥き、その子どもは排除されることとなる。「いじられキャラ」としての子どもの「生殺与奪」の権は、既存の価値観に適応している者たちに握られているのである。

自分自身の在り様についての自己決定権が奪われているという、きわめて暴力的かつ抑圧的な集団状況にあっては、精神的な苦しさを身体化させる子どもたちが増加することは当然のことである。その一方で、貧困や虐待等の、子どもたちの定型的な発達を疎外せずにはいられない環境下で生きることを強いられた子どもたちのなかには、15歳以下であるにもかかわらず性産業での労働に従事している者がいるなど、学校とは全く異なる世界で生きる子どもたちが存在していることが少しずつ明らかとなってきた<sup>23</sup>。こうした子どもたちのほとんどは、学校に通う子どもたちも教師たちも会ったことさえないといった状況にあるという。

一方では精神的な苦しさを身体化させてしまったがゆえに「あの子は仕方がない」と諦められ、他方では 学校とは全く異なる世界で生きているがゆえに、想起されることさえない。このような、まさにその存在そ のものが丸ごと忘却されているといっても過言ではない境遇のなかを、彼ら/彼女らは生きているのである。

上述してきたような状況に 2010 年代の子ども集団があるのならば、「両極をつかんで中間をあぶり出す」という実践構想は今なお、子ども集団の現状を切り拓いていくちからをもちえているであろうか。もしそのちからが既に失われつつあるならば、わたしたちはこうした子ども集団の在り様を前にして、どのような実践構想を立ち上げていく必要があるのであろうか。

この問いに迫るためにも、今日の子どもたちの状況について、項を改めてもう少し考えてみたい。

#### (2)既存の価値観に親和的な種々の規範にやすやすと適応できる者の根底にあるもの

狭量な個人主義や排除の思想をもつ層が共有している既存の価値観は、当然のことながら現代社会の在り様に深く根ざしている。だからこそ、「規範意識」や「○○スタンダード」の内実がどのようなものであったとしても、既存の価値観を変革していくものになるはずがなく、したがってその価値観と「規範意識」や「○○スタンダード」とが二律背反の状態になることはない。

この前提をふまえるならば、矢つぎ早に提起される種々の規範や「○○スタンダード」に対してやすやすと適応できる子どもたちに共通する特徴を、次のように指摘することができよう。すなわち、そうした規範やスタンダードの内容を疑わず、それらが前提としている価値そのものを絶対視し、そうであるがゆえに規範やスダンダードに適応しえない者を劣った存在として忌避し、蔑むという特徴であり、自分たちに危害を加えない限りにおいては、適応しえない子どもの存在を許容してもよいという傲慢な考えを隠しもつという特徴である。

これらの特徴は裏を返せば、そうした規範やスタンダードに自分自身も適応できなくなった場合は今の地位を失うことを理解しているということであり、そうであるからこそ、それらへの適応を邪魔したり、適応への「必死の努力」に疑問を投げかけたりしてくる輩を憎悪し、排除しようとする点もまた、共通の特徴として指摘することができよう。

したがって、既存の価値観に親和的な種々の規範にやすやすと適応できる子どもたちは、何が「善」であるかを決定する営みに参加することを放棄した子どもたちであり、悩み、葛藤しながら、つまり自己内対話をくり返しながら自分なりの決断をくだしていく機会を奪われた子どもたちなのである。

#### (3)学校に包摂されない子どもたちの根底にあるもの

学校の外側で生きる子どもたちのうち、精神的な苦しさを身体化させるようになった子どもたちについて、「引きこもり」の状態にある人びとと関連づけながら考えてみよう。

「引きこもり」の状態にある人びとは、杉山春氏によれば、既存の価値観を内面化するだけではなく、その価値観そのものを批判的に検討することなしにそれに即して自己点検をくり返す。この自己点検の作業は、

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> 上間陽子「沖縄の若者のリスクのジェンダー的差異」日本生活指導学会『生活指導研究』第 32 号、2015 年、1-11 頁所収参照。沖縄で起こっていることが近畿各府県で起こっていないわけはないと考える方が妥当であろう。

「自分を見つめ直す」営みとは違う。自分が現在の状態にあるのはなぜなのかを問うことなく、内面化した既存の価値観に即すことができているか否かのみをただ点検するだけで精一杯であるからである。その上、いくら厳しく自己点検を行っても、内面化した価値観に適応し得ない自分が社会に漏れ出すことを防ぐことができない。このとき、他の人が適応できているその価値観に適応し得ない自分はダメな存在なのだと思い込んだり、適応できるようにわたしが変わらなければいけないのだと強迫的に考えたりしてしまい、既存の価値観の方がおかしいのではないかと考える契機を得られないまま、これ以上適応し得ない自分を人前にさらすことを回避するため、彼ら/彼女らは「引きこもり」の状態に陥っていくという24。精神的な苦しさを身体化させるようになった子どもたちにもまた、同様の心性を見いだすことができるのではないだろうか。

こうした分析をふまえたとき、学校のなかにとどまることができず、学校外で出会う「似たような雰囲気や『匂い』」をもつ者との関係に居場所を見いだす子どもたちのなかにも、同様の心性があるであろうことに気づく。彼ら/彼女らは、苦しみや悲しみを抱え込まされている自分を見つめることから逃避し、自分の「弱さ」と闘いながらその「弱さ」を引き受けて生きていくことを選び直す思春期課題への挑戦を無自覚に回避しようとする子どもたちではなかったか。

言うまでもないことではあるが、自分を見つめ、自分の「弱さ」と闘いながらその「弱さ」を引き受けて生きていくことを選び直すことは、誰にとってもつらく苦しい営みである。しかもその「弱さ」が既存の価値観とは相容れないものであればあるほど、その営みは自らを苦しめることとなる。だからこそ、多くの場合子どもたちは、「弱さ」とともにある自分を生きようとするのではなく、「強い」自分を演出しようと過酷な努力をしたり、「弱さ」を引き受けて生きていくという選択を回避しようとしたりする。子どもたちを取り巻く状況がこのような状態であり続けているのは、一つには既存の価値観を「善」であるとして疑わない風潮が強固に生み出されていることに加え、大人が与えてくる価値観よりも対等平等な仲間のなかでの約束事の方が優先される少年期的な子どもの世界に参加する経験が子どもたちに希薄であることに由来しよう。

このように考えるならば、「中間層」のなかで必死に自らの地位を確保するべく努力を続ける子どもたちと、 精神的な苦しさが身体化するようになって学校の「枠」の外側で生きることを余儀なくされている子どもた ちとのあいだには、共通する課題があると考えることができるのではないだろうか。

では、学校とは全く異なる世界で生き始めている子どもたちとのあいだに共通する課題を見いだすことはできるであろうか。もちろん、「できる」が答えであろう。15歳以下にもかかわらず性産業に従事する子どもたちが典型であろうが、そのような状況下に生きる子どもたちは、早い段階で「大人」であることを強いられた子どもたちであろう。そのような彼ら/彼女らには、学校で通用する価値観ではないにしても、「大人」である/になることを強いる力を支える価値観を疑うことはできないであろうし、その状況下で自分を見つめなおすことはかえって自らのいのちを危険にさらすことにもつながりかねない。ましてや、「大人」である/になることを強いられた彼ら/彼女らに、少年期的な子どもの世界に参加する機会が豊富にあるとは考えにくい。したがって、学校とは全く異なる世界で生き始めている子どもたちとのあいだにも、以上のような課題が共通に存在すると考えることができよう。

## 3. 「幸せの扉をたたく」子どもに応答する指導の探求

# (1)子どもを理解することと指導することとのあいだ

2000 年代以降の子ども集団の状況を前にして、全生研 KINKI に集う教師たちはもちろん手をこまねいて みていたわけではなく、子どもたちの生活現実や子ども集団の在り様をさまざまな観点から分析することを 通して、実践方針を明確化しようとしてきた。その際、重要な手がかりとして考えられてきたのが、発達課題という視点である<sup>25</sup>。

以下では、子どもを理解することと指導することとを媒介する視点としての発達課題について、簡単に整

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> 杉山春『家族幻想―「引きこもり」から問う』ちくま新書、2016年、29-30 頁参照。

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> 他の観点としては、虐待や構造的暴力を含めた種々の暴力の被害者がどのような傷を背負うことになるのか、その傷によってその子どもの人格形成がどのような影響を被るのかといったものが挙げられよう。

理してみることにしよう26。

### ①乳児期の発達課題

乳児期を生きる子どもたちにとっては、基本的信頼感を充実させながら他者との交わりのちからを耕していくことが課題となる。ここでいう基本的信頼感とは、他者・自己・世界へのそれぞれの信頼が一人ひとりの子どもの内面において紡ぎ合わされて形成されるものであり、その子どもに対するケアを主として担う者たちと子どもたちとのあいだに「ケアするーケアされる」関係が日々当たり前のようにくり返される具体的な生活のなかで構築され、不断に更新されることを通して育まれるものである。またこの基本的信頼感は、自分自身に対する全能感の原動力ともなって、身辺的自立に関わる困難な課題に対しても積極的に挑戦しようと自らをかき立てていくことを可能にする。

こうした基本的信頼感を豊かに育んでいく上で重要な役割を果たすケアを担う者たちと、「指さし」を通して意味と感情を共有しながら世界への参加の扉をひらいていくことで、子どもたちは他者や世界と交わるちからを育んでいくのである。

### ②幼児期の発達課題

幼児期を生き始めた子どもたちは、交わりのちからを充実させながらイメージやルールが共有された共同の世界を友だちとともに立ち上げていくちからを耕していくことが課題となる。つまり、「自分がやりたいと思っていることは他の子どもも同じようにやりたいと思っている」ことに気づき、だからこそ身体を介して関わり合い、「見たて・つもり」を共有し、約束や順番といったルールを合意しながら遊びや活動の世界に一緒に没入していくことはものすごく楽しいのだということを実感していくことが課題となるのである。

この課題に挑戦していくなかで、子どもたちは「ワタシのなかにあの子がいるよ」ということへの気づきに象徴的であるように、友だちとの関係を内面に取り込むことを通して、つまり、自分のなかに他者の存在を感じたり、他者のなかに自分を見たりすることを通して、基本的信頼感を豊潤化させていく。すなわち、友だちと共に過ごすことの心地よさを十分に味わうことをとおして、上述した全能感をそぎ落としながら基本的信頼感を質的に発展させていくのである。

# ③少年期の発達課題

少年期を生き始めた子どもたちは、共同の世界を友だちとともに立ち上げていくちからを充実させながら、「親密な他者」となりうる友だちを模索していくことが課題となる。彼ら/彼女らは、上述したような友だちとの関係や友だちとともにつくりだした社会を手がかりにして、保護者や教師のような、自分たちにとっての「権威的人物」(authority figures)を自分たちと同等の部分もある人間(people)として見つめることができるようになることが当面の課題となる。すなわち、「センセイニイイツケテヤル!」という「切り札」がもはや意味をなさなくなり、自分の仲間内で了解されたり合意されたりしている約束事が何よりもねうちのあることだと実感するようになっていくのである。

このとき子どもたちは、「権威的人物」を同じ人間として見つめることができるようになるがゆえに、その人物が授けてくれた遊びや活動のルールを変えたり無くしたりすることは「してもよいことなのだ」という共通認識を得て、そのルールの改変を実行することを通して友だち関係を拡大させながらより充実した遊びや活動に参加していく。そのなかで彼ら/彼女らは対等平等であるとはどういうことなのかを経験しつつ、そうした対等平等な仲間のなかから、「親密な他者」となりうる友だちを探していくのである。

### ④思春期の発達課題

思春期へと歩みを進めた子どもたちは、「親密な他者」を支えにしながら「自分くずしと自分つくり」を実

<sup>26</sup> ここで言及する発達課題は、以下の文献を参考にしつつ、実践検討の場で検証作業を積み重ねてきた成果を文責者なりに整理したものである。サリヴァン著、中井久夫他共訳『精神医学は対人関係論である』みすず書房、1990年。ハーマン著、中井久夫訳『心的外傷と回復<増補版>』みすず書房、1999年。船越勝他著『共同グループを育てる ― 今こそ、集団づくり』クリエイツかもがわ、2002年。

践しつつ、精神的な自立を模索していくことが課題となる。その際、一方では「ありのままの自分」への承認を時に激しく、情熱的に求めるが、他方では今までの自分とはちがう自分でありたい、ちがう自分になりたいという願いに突き動かされもするという、甚だ矛盾した状態を生きることとなる。加えて、ちがう自分を追求しようとした際に自らの弱さに無自覚であっても感づいた子どもたちのなかには、その弱さを受け入れることができずに他人や自分を激しく攻撃せずにはいられないような状態に陥る者もいる。またこの時期の子どもたちは、今までの自分を問うがゆえに保護者との関係を再構築する課題をも浮上させることとなり、いくつもの困難が複雑に絡み合いながら生きることを強いられる者も出てくる。

いずれにせよ、自分自身が受け入れるに値する「自分」を「親密な他者」の支えを受けながら構築し、その「自分」を自分自身で受け入れていきつつ、友だちの世界を越えた社会に参加していくことが課題となるのである。

全生研 KINKI に集う教師たちは、上述してきたような発達課題を手がかりにしながら課題を抱えた子どもや子ども集団を分析し、仮説を立て、その仮説に基づいた指導を行い、その指導に対する子どもの応答を通して仮説を検証し、新たな指導方針を構想して……という流れを循環させながら、子どもの発達や集団の質的発展を保障しようとしてきたのである。

### (2)個人指導と集団指導の統一的展開

個人指導と集団指導を同時並行的に展開することもまた、全生研 KINKI に集う教師たちがずっと大切に してきた実践の思想と方法である。このことに関わって、高木安夫氏が隆信を自立へと誘うことを主題とし て報告していた一連の実践27に基づいて考えてみよう。

中学校入学時より隆信を担任していた高木氏は、隆信が教師に対して暴力的な抵抗をせずにはいられないような状況に追い詰めないよう細心の注意を払いつつ、彼に苦しみや悲しみを刻印してきた歴史に思いを馳せながら働きかけていくことを通して、高木氏の共感的な指導に対する支持を隆信からも学級の子どもたちからも獲得していった。その一方で「紛争委員会」(隆信の中学1年時)や「隆信研究会」(隆信の中学2年時)を中心として日々生じていた種々の問題事象に対して「話し合って解決する」事実を積み重ねていった。それは、一人ひとりの子どもの発達に時として否定的な影響力を発揮することになる集団状況を変革し、一人ひとりの子どもの発達に対して肯定的なちからを発揮しうるように集団を高めていく指導であった。

こうした個人指導と集団指導の同時並行的な展開を前提にして、中学 2 年の文化祭の取り組みの過程で行なわれた、「100 か0 か」を決め台詞とする、隆信に彼の「弱さ」を突きつけながら自立への闘いを厳しく求める指導が成立する。この「100 か0 か」という台詞は、「隆信が理解できる」「学級の子どもたちが理解できる」「教師集団が理解できる」という 3 つの条件を兼ね備えた言葉であった。

この「100か0か」という台詞は、学級の子どもたちにとっても「思い当たる節がある」言葉であり、隆信の苦悩を自分に引きつけながら想像することを可能にする言葉であった。それと同時に、「だからと言って、自分は隆信のように0に戻ることはない」ことに気づかせ、「0に戻ってしまう隆信と0に戻る前に踏み止まることのできる自分とのちがいは何か」という問いを生じさせる言葉でもあった。つまりこの言葉は、隆信理解をより深いものへと導くと同時に、隆信の自立に向けた闘いに参加していくことを呼びかける言葉でもあったのである。その一方で、この言葉は隆信にとっては自分の「弱さ」を明確に理解することのできる言葉であると同時に、文化祭で上演する芝居の主役である隆信を辛抱強く待ってくれている学級の子どもたちの存在に気づかせ、「その『弱さ』を乗り越える機会は、そのような仲間がいる今をおいて他にはないだろう!」ということを隆信に迫る言葉でもあったのである。

さらにこの台詞は、教師たちにとっても「思い当たる節がある」言葉であったことを見逃すことはできない。教師たちにも理解できる言葉であったからこそ、高木氏の指導が意味するところを教師集団に語ることが可能となるのであり、そうであるからこそ、隆信を自立に向けた闘いへと誘う高木氏の指導の正統性を教

\_

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> 高木安夫「被虐待児の個人指導と集団指導 — 隆信の自立に向けて」京都府生活指導研究協議会編『「Kの世界」を生きる』 クリエイツかもがわ、2013 年、99-144 頁所収参照。高木氏によるこの実践は、2000 年代後半に展開されたものである。

師集団のあいだで合意することが可能になったと考えられるからである。

このように、課題を抱えた子どもへの個人指導とその子どもが所属する集団への指導は、子どもたちに共通する課題が明確に示され、その課題を克服するための活動が的確に提起されたとき、教師による共闘的指導は子どもたちからの支持を獲得するだけではなく、教師集団からの支持をも獲得することにつながり、その結果として課題を抱えた子どもの発達と集団の発展をもう一歩先へと進めることになるのである。全生研KINKIに集う教師たちは、こうした指導を試行錯誤しながらずっと追求してきたのである<sup>28</sup>。

### (3)子どもと教師との共有課題の発見と自立に向けた共闘

新自由主義的な教育「改革」が進む現代の情勢のなかで、竹内常一氏は、疎外されていかざるをえない教師の苦悩を描き出しつつ、むしろ疎外されつつあるからこそ、教師自身の課題と子どもたちの課題とを重ね合わせつつ、「倫理的な志向性」を発揮しながら他者の生活と生き方に関与し、集団や世界の在り方に批判的に参加する者が現れてきている状況にあることを指摘している29。だが、こうした教師としての生き方は、かつて竹内氏が1981年に発表した「非行・校内暴力克服の視点とすじみち」と題する論文30に学びつつ、全生研KINKIに集う教師が追求してきたものでもある。

この論文のなかで竹内氏は当時の情勢について、非行・校内暴力的状況のなかにある子ども、教師、親は「日々、人間的であり得るかどうかという決定的な岐路のまえに立って、内的現実においても、外的現実においても苦悩している」だけでなく、そのことを通して「民主主義かファッシズムか、平和か戦争かという選択を日々行っている」と把握していた。この情勢分析に基づいて竹内氏は、「非行・校内暴力状況の克服に取り組むわたしたちは、日々の大小の事件を介して、子どものなかにある人間性衰退の症候群を問題にし、それに代えて人間性発達の傾向群を子どものなかにつくり出していかなければならない」という方針を提起したのであった31。

当時の情勢のなかで「人間性発達の傾向群を子どもたちのなかにつくり出していく」教育を追求しようとした教師たちに共通する姿勢を、竹内氏は次のように描く。「非行・校内暴力状況を恐れて、教育体制のなかに逃げこもうとする自分、能力主義、国家主義の教育体制のなかに埋没して、子どもと対立する自分と対自的に向かい合い、それを意志的に拒否して、子どもと現実のほうへ意志的に進み出ようとしている」という姿勢である。それは「自分の人間的尊厳を貫き、教師としての人間的な誇りを守る内面的な格闘をつうじて、

<sup>28 2015</sup> 年度近畿地区学校の基調提案学習の際に、新居琴氏の実践(小学 4 年)として紹介された、理科の授業中に子どもたちが騒然となるなかで「私は、ちゃんとノートをとっていました」と発言した理想的なリーダーとして思われていた子どもを学級集団が批判していくという実践もまた、個人指導と集団指導とが積み重ねられてきたがゆえの子どもたちの姿として考えることができよう。

<sup>29</sup> 竹内常一「生活指導におけるケアと自治」『新・生活指導の理論』高文研、2016年、223-226 頁参照。

<sup>30</sup> 竹内常一「非行・校内暴力克服の視点とすじみち」『生活指導』第294号、明治図書、1981年12月(臨時増刊)、19-28 頁所収。この論文の存在とその重要性については、滝田一郎氏に示唆をいただいた。記して感謝申し上げたい。

<sup>31</sup> 同上論文、21 頁参照。竹内氏は直接言及していないが、ここで取り上げられている「人間性衰退の症候群」や「人間性発達の傾向群」という用語は、フレイレを経由してフロムから学んだ用語であると推察される。フロムによれば、「衰退の症候群」(フロムは「人間性」という言葉をつけていない)は「ネクロフィリア(死を愛好する)」「ナルチシズム」「近親相姦的共生」の三つが合わさって生じるものである。「人間性発達の傾向群」はフロムが「生長の症候群」と呼んだものを言い換えたものだと推察されるが、この「生長の症候群」は「衰退の症候群」と対になるものとして構想されており、「生長の症候群」を形成する要素としては「ネクロフィリア」に対しては「バイオフィリア (生を愛好する)」、「ナルチシズム」に対しては「愛」、「近親相姦的共生」に対しては「独立と自由」が据えられている。詳しくは、フロム著、鈴木重吉訳『悪について』紀伊國屋書店、1965 年参照。

なお、フロムはこれらの要素について多くの人間には同時に存在しているものであり、どちらの傾向がより強いかによってその行動が左右されるという趣旨のことを主張していることは重要であろう(フロム『悪について』、39-40 頁参照)。したがって、「衰退の症候群」へと人間を陥らせる要因は何であるかが問題となろうが、この点の検討に関しては他日を期したい。この点の検討を継続していく上で、フロムが「バイオフィリア(生を愛好する)」の発達を促す条件として挙げている以下の事柄を覚書として記しておきたい。すなわち、「品位ある生活の基本的な物質条件が脅かされないという意味の<保障>(security)と、誰ひとりとして他人の目的を果たす手段とはなりえないという意味の<正義>(justice)と、人はそれぞれ積極的に社会の責任ある一員となる可能性をもつという意味の<自由>(freedom)とが存在する社会で最も発達する」のであり、加えて「最後の点はことに重要」であって、「保障と正義が存在する社会でさえも、個人の創造的な自己活動が促進されないならば、生を愛好する傾向を助成しないかもしれない」のである(フロム『悪について』、60 頁参照)。

子どもの人格形成のたたかいに参加しようとしている」教師の生き様であった32。こうした内的な格闘を継続しながらもなお、「自由と正義に対する情熱を持ちつづけるとき、はじめて、現代の人間の置かれている状況を黙示録的なものとして想像できる」のであって、その想像力によってこそ、自らと同じ状況を「共有し、その状況のなかで、たとえ倒錯したたたかいであれ、たたかっている子どもが教師に見えてくる」と竹内氏は指摘するのである33。

教師のなかにも、「子どもから逃げ出したい」と思わせたり、「子どもを取り締まりの対象とすべきだ」と思わせたりする「声」を発する「内なる他者」が存在する。竹内氏は、そうした「声」をもたない者、消してしまった者を教師とは呼ばない。そうではなくて、そうした「声」を自覚した上でそれとは別の自分であろうとする「声」を必死に支えながら、子どもたちに「共存的他者」として受け入れられうる人格(=「人間としての誇りをもつ者」)でありたいと願い、その実現に向けて外的にも内的にも闘っている者を教師と呼ぼうとするのである。

このような教師象の把握は、子どもたちのなかに「もう一人の自分」を育んでいく指導を展開していく上で、重大な示唆を与えることになった。教師は「自由」や「正義」あるいは「自立と連帯」といった価値の絶対的な体現者として子どもたちの前に立つのではない。そうではなくて、教師もまたそうした価値を実現しようと闘っている人間として子どもたちの前に立ち現れることによって初めて、彼ら/彼女らに「自立と連帯」を求めてあがいている「もう一人の自分」を育む指導が可能になるのである。このとき子どもたちは、その教師が外的および内的な闘いの過程を経るなかで形成してきた、その教師自身の「内なる他者」に出会い、その向こう側に教師のなかの「もう一人の自分」を垣間見ることによって、自立しかつ連帯して生きる生き方を選びとる方へと歩み始めることができるのである。こうした実践の思想と方法をもまた、全生研KINKIに集う教師たちは追求しようとしてきたのである。

#### 4. 集団づくりの展開が必然的に孕む困難と指導の課題

#### (1)子どもの問題行動と発達課題

上述してきたように、全生研 KINKI に集う教師たちは「幸せの扉をたたく」子どもたちの呼びかけになんとか応答しようとし、ともに生きるに値する学校や社会をともに創造するべく、互いの実践を実践的かつ理論的に深めていこうとしてきた。こうした営みが功を奏し、子どもたちが積み残してしまっていた発達課題への再挑戦を促して、彼ら/彼女らの自立を保障しようとする働きかけに手応えを感じたことも数多くあったであろう。またその試みが、子どもたちの笑顔を引き出すものにもなったことも一度や二度ではなかろう。だが、その笑顔は長くは続かず、あまつさえかつて以上に激しく揺れる子どもの姿を招来してしまったことはなかったであろうか。

このことに関わってサリヴァンは、「人間が一つの発達段階の敷居をまたぐ時には、それ以前に過ぎ去ったことすべてが、影響を受けやすい状態」になり、なおかつ「一つの発達段階の開始期は、その人がそれまでにこうむったものに由来する、人格の脆弱箇所をかなり傷めつけることがある」と指摘した³4。すなわち、「さみしさ」や「かなしみ」を抱えている子どもの発達をわたしたちの実践が的確に促せば促すほど、彼ら/彼女らは自らの人格に刻み込まれた「脆弱箇所」の痛みに耐えかねて問題行動を頻発させることがありうると、サリヴァンは言うのである。このとき、子どもたちの問題行動の意味を取り違えて「ココマデハイリョシテヤッテルノニ、ナンダアイツハ!」と教師自身が諦め、切り捨ててしまえば、こうした子どもたちは自分を前向きにさせてくれた初めてかもしれない大人に裏切られるという、決定的な傷を受けることにもなろう。

子どもたちの笑顔を引き出すことに成功しているときにこそ次の「揺れ」を予想し、その「揺れ」をさらなる発達の原動力へと誘うように働きかけることの重要性を全生研 KINKI に集う教師たちはくり返し確認

\_

<sup>32</sup> 竹内常一「非行・校内暴力克服の視点とすじみち」、23 頁参照。

<sup>33</sup> 同上論文、24 頁参照。

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> サリヴァン『精神医学は対人関係論である』、256-257 頁参照。

してきたが、サリヴァンのこの指摘はこのことを理論的に裏づけるものである。

また、小学校の高学年を担当する教師や中学校の教師たちは、場合によっては、乳児期の課題を積み残したままの子どもたちが思春期の課題に挑戦するようになるまでの時間の流れを共に過ごすことになることもあろう。その間、教師の指導が的確であればあるほど、こうした子どもたちはいくつもの「敷居をまたぐ」ことになり、「揺れ」をくり返すこととなる。その「揺れ」の意味に関する的確な分析に基づいた指導を構想していくことが、わたしたちに求められているのである。

## (2)「揺れ」を見通し、構造を変革する指導の構想

こうした「揺れ」を見通しながら指導を構想し展開していく際に、その「揺れ」が子ども集団に与える影響を考慮に入れておくこともまた、重要な視点となる。なぜならば、狭量な個人主義や排除の思想をもつ層の子どもたちやその影響下にある中間層の子どもたちにとって、その「揺れ」はほとんどの場合に「迷惑をかける」行為となり、「揺れ」てしまった子どもたちを攻撃し、排除する口実を与えることになるからである。

こうした「揺れ」が生じないように先手を打つべく、時として「ケア」という名で行われる、課題を抱えた子どもを受けとめ、その苦しみや悲しみに共感していくような働きかけをうまく行うならば、課題を抱えた子どもたちからは「受けとめてもらえている」という実感に基づいて支持され、狭量な個人主義や排除の思想をもつ層の子どもたちやその影響下にある中間層の子どもたちからは、「自分たちの安全を当面のところ確保してくれている」という理由から支持されることにより、一見穏やかな状態を生み出すこととなり、教師集団からも高い評価を得ることさえあるかもしれない。だが、その働きかけは「迷惑をかけないならそこにいてもよい」「迷惑をかけられたら排除する」という構造そのものを変革するどころか、その構造を温存しさえするものであるがゆえに、実際のところは子どもたちの自立を疎外する実践に成り下がっている可能性すらあるのである。課題を抱えた子どもたちの困難さが貧困や虐待等の影響を受けて深刻化の度合いを深めるにしたがい、その子どもの苦悩の内実が周りの子どもたちの想像力を超えたところにあって見えなくなってしまっているような昨今の状況のなかでは、自立を疎外する実践に堕す危険性はますます高まっていよう。そうであるからこそ、先に図3で示したような子ども集団の在り様の変革と、子どもたち一人ひとりの生存権を保障しつつ、自立へと誘うことを統一的に達成するような実践を構想していくことがいまや、喫緊の

では、この課題を克服する実践とはいかなるものであるのか。節を改めて若干の提起をしてみたい。

# 5. 共闘的な指導ー被指導の関係の成立と「共に生きる」に値する学級・学校の創造

### (1)子どもたちの少年期を回復し、創造する指導の視点と方法

課題となっているのである。

本基調提案の2-(3)で言及したことに鑑みるならば、子どもたち一人ひとりに少年期的な子どもの世界に参加する経験を豊かに保障し、対等平等な仲間とはどのような存在であるのかを一人ひとりの子どもたちが実感できるようにする実践を展開していくことがきわめて重要となるであろう。

このことに関わっては、教師だけではなく子どもたちもまた多忙になっている今日の状況において、「上」から降りてくる行事や活動を学級や学年として、場合によっては「適当」にあしらいながらいかに引き受けていくかが問われることになろう。その際に鍵となるのは、子どもたち一人ひとりの願いや要求を実現していく営みとしての活動に生まれ変わらせたり、新しく創造したりしていくことである。このことを実現するための自治の仕組みを構築していくことの重要性は指摘するまでもなかろう。

また、少年期的な子どもの世界に参加する経験を保障し、子どもたち一人ひとりの願いや要求を実現していく営みとして、小学校では「学級内クラブ」の実践が、中学校では学年集会等の機会を利用した集団遊びの実践が旺盛に展開されてきたが、学級や学校の枠のなかにとどまっているうちは少年期的な子どもの世界の創造は道半ばと言わざるを得ない。なぜなら、それが本当に楽しい時間と空間であるならば、教育課程の枠内で許された時間と空間に飽き足らず、学校の外側で自分たちの時間と空間を創造しようとしていくはずだからである。すなわち、子どもたち一人ひとりに少年期的な子どもの世界に参加する経験を豊かに保障し、

対等平等な仲間とはどのような存在であるのかを一人ひとりの子どもたちが実感できるようにする実践を、子どもたち自身が生活全体を見通しながら、自分たちの世界を創造していく方へと誘う実践として構想する必要があるのである<sup>35</sup>。

さらに言うならば、先に言及した高木氏による実践のなかで登場してくる隆信は、周りの子どもたちに積極的に「迷惑」をかけずにはいられない子どもであるがゆえに、今日においては真っ先に排除され、学校の「枠」の外に追いやられる子どもであると推察される。このことが子ども集団のなかで初めて問題となるのは同質同等を追求する幼児期から少年期の課題に向かって「敷居」をまたぎ、少年期の課題の充実を追求していくであろう小学校の低学年から中学年の時期であることは明らかである。すなわち、2000年代後半に高木氏が展開した隆信を自立へと誘う実践は、今や小学校実践の課題として引き受けるべき事態となっているのである。

言うまでもなく、思春期の課題と結びついた自立と少年期の課題と結びついた自立とは関連していながらも相対的に独自な内実をもつものとして構想する必要がある。このことに関わる実践的かつ理論的な追求もまた喫緊の課題であろうが、これについては項を改めて考えてみたい。

### (2) 幼児期から少年期および少年期から思春期の移行期における自立課題の措定

子どもたちが幼児期から少年期へ、さらには少年期から思春期へと「敷居をまたぐ」際に生じる「揺れ」の背後には、種々の事情による基本的信頼感の希薄さがあることは間違いないであろう。だからこそ、そうした子どもたちが充足することを求めているもの(=ニーズ)は何であるかを共感的な関わりを通して試行錯誤しつつ発見し、応答していくことは今なお重要であろう。だが、こうした共感的指導が子どもたちから支持を得たとしても、それだけに満足している限りでは子どもの自立を誘うことにはならないことは上述した通りである。

ここで重要なことは、共感的指導を通して子どもたちの内面に「もう一人の自分」を育て、自分はどのように生きていきたいのかを葛藤することができるように働きかけていくことであろう。それは少年期への移行に際しては、遊びや活動の世界に参加するためにどこまでを要求し、どの辺りで妥協するかに関する葛藤であろうし、思春期への移行に際しては、自分自身が引き受けるに値する「自分」のなかに自らの「弱さ」をどのように引き受けていくかをめぐっての葛藤であろう。さらに言うならば、2 - (1) - ③において図3に即しながら言及したように、生存そのものをかけた競争を強いられている子どもたちにとっては、こうした葛藤を感じた時点で「敗北」したと思い込まされるような状況にあるとも推察される。こうした状況であるからこそ、自分たちが感じずにはいられない葛藤をあえて言葉で表現することを通して、子どもたちのあいだに共通する課題を明確にしていきつつ、子どもたちを取り巻く構造を変革し、彼ら/彼女らを自立へと誘う共闘的指導を展開していくことが重要となろう。

こうした実践構想を実現していくためには、子どもたちが互いにどのようなことで葛藤しているのかを知っていく過程もまた重要となる。そのために多くの教師たちが大切にしてきた、自分たちの発達の歩みを「好きだった遊び」の歴史を振り返ることを通して互いの「現在」を知っていく学びは、今なお大切な試みであろう。さらには、子どもたちを葛藤させたり、場合によっては葛藤することを放棄させたりするような彼ら/彼女らを取り巻く社会構造の内実を知るために、次期学習指導要領の鍵概念の一つである「主体的・対話的で深い学び」をわたしたちの側から構想し、豊かな学びを創造していくことも重要な視点となるであろう。

#### (3)共闘的指導を可能にする学校づくりの視点と方法

上述したような実践を現実のものとしていくためには、その実践が少なくとも一考に値するものであると 同僚の教職員たちに受け入れられていく必要がある。それは、そうした実践を模索することそのものを大切 にしていく学校づくりの実践と同義である。

このことに関わって兼田幸氏は、「やりたい」実践のアイデアは浮かぶものの具体的な方法が思い浮かばな

\_

<sup>35</sup> このことに関わっては、以下の実践が参考となろう。新居琴「『何でもあり』から『ぼくらの学校』つくりへーめっちゃ、居心地よかった」『全生研第 39 回全国大会紀要』(私家版)、1997 年、46–49 頁所収および、大峯岳志「豊かな少年期をつくる小学校高学年の指導-子どもたちの旗を守って」前掲『「Kの世界」を生きる』、15–56 頁所収。

いときにはすぐに「助けて!」と発信し、同僚の教職員たちに本当にいろいろと助けてもらったと発言していた36。このとき、兼田氏は確かに「助けて」もらっていたのかもしれない。だが、彼女は自分自身を媒介にして同僚の教職員一人ひとりのちからを引き出していたのではないだろうか。すなわち、固有名詞を備えた同僚の教師を「あてにする」兼田氏の呼びかけを媒介にして、彼女の周りに「他でもないわたし」を構成員とする集団が創造されていたと考えられるのである。「共に生きる」に値する学級や学校を創造する上で、兼田氏のこの振る舞いには大きな示唆が含まれているのではないだろうか。

だが、そもそも「こんな実践をしたい/しよう」という声はもちろん、「(こんな実践をしたいから)助けて!」どころか、「(自分であることをやめなければならない気がするほど苦しく、つらいので)助けて!」という声すら口に出すことがはばかられる職場で苦悩している仲間もいるかもしれない。そうした仲間の内なる「もう一人の自分」には、かつての課題を抱えた子どもと同様に、わたしたちがつくりだしたいねうちが秘められているはずである。その仲間の「もう一人の自分」に応答する「意識」だけではなく、そうした応答を可能にする「仕組み」をいかに構築していくかもまた、研究課題の一つとなろう³7。

また、次期学習指導要領の準備過程で話題となった鍵概念の一つである「チーム学校」が「社会に開かれた教育課程」と関連づけられながら学校現場に浸透していくことで、「共に生きる」ことができない学校が生み出されていく危険があることは否定できない。だが、この動きもまた逆手に取って、2000年代以降の子ども集団の在り様を踏まえるからこそ、地域の「福祉」と連携するのではなく、地域の「福祉」のちからを引き出しながら学校を「共に生きる」に値する方へと誘う構想力がわたしたちに求められてもいよう。

全生研に集う教師たちは、苦悩や苦境のなかにこそ希望があることをその実践と理論を通して明らかにしてきた。今日の子どもたちやわたしたちが著しい苦悩や苦境のなかにいるということは、そこに必ず希望があるということである。いまや、その希望を生み出していく順番がわたしたちに回ってきた。「共に生きる」に値する学校や社会の方へと、共に歩いていこう。

(文責:福田敦志)

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> 兼田幸「支え合いながら、自立に向かって」『全生研第 58 回全国大会紀要』(私家版)、2016 年、131-134 頁所収の実践をめぐる、一連の議論のなかでの彼女の発言による。

 $<sup>^{37}</sup>$  この「仕組み」の一つがサークルであろうが、乙訓地域で長く積み重ねられてきた「中学校委員会」の実践も取り立てて検討する必要があると思われる。