

【初めに】

今回の基調のキーワードになっている「来歴のストーリー・成長のストーリー」は、牧本実践の分析のまとめの中で私が使った言葉である。京生研大会での牧本実践の司会をしたとき、十分な分析を引き出せなかった思いからまとめには全勢力をかけて書き上げた。しかし書き上げた後、提出を迷った。若い京生研の仲間にはわかるだろうか（今となっては失礼極まりないが）、またスルーされるのなら出すまいと思ったのだ。

【また？ それは・・・】

基調を検討した常任委員会の論議の中で、執筆者の阪上さんは、個人指導の側面から集団づくりへの関連をも整理しようとしていたが、今回はあえて強く踏み込まないことを私も要求し、常任委員会としても決定した。今回は生活指導実践として澤田実践を検討して、集団づくりへの関連性・発展性については改めて、その点を中心にして、執筆者の実践で基調を書ききって欲しいと願ったからである。

私は京都大会基調（京都版基調）で集団づくりへの関連性を下のように書いた。私にとっては決して付け足しの様なものではなく、「K」の指導を論理化したあとの到着点である。（文章の量からすれば全体の長さからはわずかな記述であるが）しかし、スルーされた感がいまでも残る。今ひとたび掲載することでこの思いに自身の決着を付ける。次回への大きな期待ともいえる。

（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。（略）

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

あつけらんとして言った。「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・強靱さなど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・やりがいが、心の深みからふつふつと湧き上がってくるのである。

【共感スキルであるということ】

第一回京生研基調執筆者として「共感・共闘・共生」を突き出した。以後25年間基調が発表され続けてきた。その前半には幾度となく「共感的指導」の内実をめぐる提起が繰り返されたように思う。それだけ「共感」のとらえかたにあいまいさがあったのではないかと思う。

その後「共感」とか「寄り添う」という言葉が、立場の違うところからもあふれ出しはじめ、当初提起した共闘的指導に発展するための共感というとらえ方が弱まってきたと感じている。「来歴・成長のストーリー」の提起は、共感スキルであるという古くて新しいテーマだと思う。共感するというのは、特別な能力や才能ではない。スキルであり、だれもが磨き上げれば備わる実践力としてとらえることを今回の基調は突き出してくれたのだと思う。

子どもの抱える生活現実を目を背け、スタンダードに包摂することのみ求められる学校現場にあって、「共感スキルである」という提起は、多くの悩める若い教師たちを励ますものになるはずである。スキルを磨きあう場に自信をもって仲間を誘いたいと願う。

エーリッヒ・フロムは「愛は技術（スキル）である」といった。京生研は「共感スキルは技術（スキル）である」という更なる基調の完成を期待する。