

**1994年度 京生研大会基調提案** 94.7.2 京生研常任委員会 文責：藤木祥史  
**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**

## 1. はじめに

京生研が発足し11年が経過した。

昨年度の京都大会の開催は、発足以来の活動の節目として、意義深い取り組みとなった。大会の開催を通して、京生研の存在を府下に大きくアピールし、350名の共に学ぶ仲間を得たことは、ここを起点に、京都の生活指導運動を広げ、京都の教育状況を切り開いていく可能性を確信させてくれるものであった。

この可能性をより現実のものとしていくためにも、今我々に求められているのは、京生研としての組織的研究力量を作りあげていくことにある。

京生研は、年々全国大会のレポート数も増え、今までに33本のレポートを発表してきた。そして、年々、レポートの質的評価も高まっており、全国的にも注目を集めている。

しかし、それらの実践も、京生研の組織的研究から生まれてきたものというより、個々の実践家が困難な子どもの状況に悪戦苦闘しながら、自ら実践を進めてきた成果である。京生研は、それらの実践を交流しあいながら学びあってきたと言える。この点で、今までの京生研は、実践研究組織というより、実践交流組織であったと言える。しかし、この実践交流の蓄積は、子どもたちの状況がどんどん困難になっていっていることや、京都の教育行政の反動化に鍛えられながら、京生研としての独自の実践思想を生み出してきていることも事実である。

京生研が、京都大会に結集した350名の仲間とともに、京都の教育を切り開く主体となることを意識するならば、我々の実践交流の中から生み出して来た実践思想を明らかにし、理論化しつつ、意識的に広げていくことを追求する必要がある。京生研が実践研究組織として質の転換を図ることが、今求められているのである。

本基調提案の課題は、本格的実践研究の第一歩として、京都大会までの実践交流の中で生まれて来た、京生研の実践を体系化、理論化することを試みることである。

これまでの全国大会のレポートを題材とし、実践の移り変わりの中から、実践者の目を通して、80年代の京都の子ども像をさぐり、京都の子どもの現状を切り開いた実践の中にある京生研の実践思想を抽出し、さらに90年代にいつそう深めるべき実践課題をも引き出そうと試みたのである。

極めて大雑把なものになったが、討論で一層深めてもらうことを期待する。

## 2. 個人指導と集団指導 —80年代レポートの内容の移り変わり—

集団づくりは、集団を民主化する営みの中に、ひとりひとりを主体的に参加させながら、民主的人格をひとりひとりに形成していこうとするものである。実践者が集団をまるごと指導の対象にしていくことは当然である。しかし一方で、集団づくりは、その裏に豊かな個人指導がなければ進まない。その個人指導は核的な子どもへの個別接近から始まるというのも常識的である。また、今日的な子どもの状況は、課題を抱え、行動を乱す子どもへの個別接近もなくてはならない指導となっていることは、現場にいる教師なら異論のないことであろう。80年代京生研の実践家は、これらの指導をどのように扱っているのだろうか、この点から全体的傾向を探ってみた。

まず、明らかに表れている傾向は、個人指導に力点を置いたレポートが圧倒的に多いこ

とである。その個人指導も、核指導よりも、課題を抱えた子どもへの指導に力点が移って  
いっていることである。

かつて、80年代当初は、集団全体がレポートに登場する実践が多かった。追求討議、  
班替え、行事の取り組み等々、集団をまるごと変革したという報告がなされていた頃から  
見ると、大きく変化して来ている。京生研の実践家のレポートが、課題を抱えた子どもへ  
の個人指導に集中していったということは、単に、非行問題行動の激化によるものという  
より、子どもたち全体（子どもたちの世界）が、変化していき、集団づくりの実践を進め  
る上で、避けては通れない問題であると同時に、そこを切り開いていくことが、集団づく  
りを大きく発展させようという意識があるからである。また、この点において、京都の実  
践は全国的に注目を浴びているのである。

課題を抱えた子どもへの指導は、その対話、語り言葉、叱り方、追及の仕方、トーンの  
合わせ方等々、実践家の持ち味、個性が色濃く反映し、その指導が困難であるがゆえに、  
より精力的ないどみかかりが生まれ、レポート発表の意欲につながっているようでもある。

ここで重要なのは、課題を抱えた子どもへの個人指導にレポートの力点が移っていった  
のは、子どもたち全体（子どもたちの世界）が、どのように変化してきたからなのかとい  
う点である。

### 3. 80年代の京都の子どもたち

80年代の京都の教育をめぐる状況の変化は、非行・校内暴力の嵐の後、管理主義的体  
制が強化されたことが、まずあげられる。同時に進行した入試制度の改悪は、中学校を受  
験の主戦場にしたてていったといえる。80年代の京都の学校は、管理、統制の体制で囲  
い、内では受験競争で子どもたちを駆り立てていく、差別、選別体制が確立していった時  
期である。

この学校の変化は、それまでの連帯を基調とした子どもの世界を、支配と抑圧に貫かれ  
た世界に、質的に変化させていったと思われる。学校秩序から落ちこぼれる恐怖、学力的  
に落ちこぼれる恐怖に駆り立てられ、過剰適応する子どもたちが、お互いを支配しあい抑  
圧しあう構図を生み出していくことは当然である。この状況が、全ての子どもたちにのし  
かかってきたのである。階層による文化水準の違いによって振り落とされる子どもから、  
支配層になるための選別から振り落とされる子どもまで、子どもたちの世界は、貧困問題  
と能力主義の二重のふるいの中に閉じ込められていくのである。子どもたちが、「連帯して  
生きるちから」を弱め、支配しあい抑圧しあう世界の中で、いじめ、不登校問題が浮上し、  
自己を確立し得ない子どもたちの行動の乱れが、非行、問題行動として再浮上しているの  
である。

こう見たとき、子ども集団を指導する糸口としての個人指導が、かつては核的な子ども  
たちからスタートしていたが、核的な子どもも、自らの集団を批判的に客観視できなくな  
っており、有効でなくなっていたのではないか。そして、子ども集団によって、最も抑圧  
されてきた子どもや、学校状況を無自覚に批判し行動化する問題生徒の側から、集団の価  
値観を揺さぶる芽を感じだしてきたからこそ、実践者の切り口が、課題を抱えた子どもへ  
の個人指導になっていったのである。

先にあげた学校秩序から抑圧され、行動を乱している子どもこそ、私たちが作り上げた  
い共同的価値を求めているのであり、初期の困難さはあれ、そういう教師の指導を受け入  
れていくのであり、個別指導が成立しやすいということである。

#### 4. 京生研の80年代実践の特徴

京生研の実践家は、集団づくりの切り口を、子どもが変化していくのに合わせて、核的な子どもから、課題を抱えた子どもへと移行させていったと考えられる。

そして、集団状況を色濃く背負い行動の乱れを出している子どもを見極め、その時の対他関係を横断的にとらえ、成育史を縦断的にとらえていくことにより、その子どもが、どのような対他関係の歪みの中にいるのかを見定める。そして、その子どもの自立の見通しの中に、他の子どもの共通の課題を見据えていくことを手法とした。

この実践手法は、かつての京都の同和教育の基本的視点と一致したものではないかと考えられる。つまり、同和教育が、集中的な差別に苦しむ人々の解放を通して、差別を生み出す社会そのものの変革を迫及した、その思想に通じるものがあるからである。

しかし、同和教育は、その基本姿勢において共通点を持ちつつも、同和教育が制度化されるのと並行して、硬直化を生み出し、基本姿勢は形骸化してしまったと考えられる。この点において、京生研が集団づくりの視点から生み出し、子どもの世界の変化からたどり着いた個人指導の視点は、個々の実践家の持味を引き出しつつ、80年代の子ども全体の変化に対応し、状況を先駆的に切り開きつつあるものとなっている。

さて、京生研の80年代における実践をこのように見てきたとき、課題を抱えた子どもへの個人指導が成立するかしないかは、極めて大きな問題となってくるのである。集団づくりが課題を抱えた子どもへの個人指導から始まるとすれば、集団づくりの初期に、強烈なヘゲモニー争いが、課題を抱えた子どもとの間で起こることになる。ここに実践者の個性的なバラエティーに富むアプローチが発生していると思えるのであるが、実践者にとっては、クラス集団を受け持った初期に重要な局面と向かい合うことになり、大変な労力があることになる。しかし、この初期のヘゲモニー争いを放棄した教師は、実践を管理統制、受験競争の学校体制の中に埋没させるしか道はなくなってしまうのである。

この初期のヘゲモニー争いを切り抜けていく指導こそ、今、我々の共通の財産として、一般化、理論化することが大切だと考え、試案的に提起することにした。

#### 5. 個人指導におけるヘゲモニーの確立と集団指導について

##### a) 共感的指導によるヘゲモニーの確立

課題を抱えた子どもは、彼を抑圧してきた対他関係に苦しみながらも、自分を抑圧してきたものを自分の中に取り込み、その内なる支配的他者と争いながら、自立を求めあがいているもう一人の自分を無自覚に持っている。

この時教師は、彼の行動の乱れに寄り添い、親密な関係を結びつつ、彼の行動の乱れを通して、否定的な行為の中にも、見え隠れするもう一人の自分を発見し、それに共感していこうとする。このような関わり方の中で作り出される教師のヘゲモニーを、共感的な指導によるヘゲモニーということにする。

後野氏は、「A男とともに」の中で、初対面の場をスナックで、しかも、姉がいる状況で設定している。後野氏への姉の信頼度が最も強調される場所である。入学後A男は、後野氏が自分をどこまで許すのか試すように、いろいろな行動、違反をしていく。後野氏は、クラス討議はせず、注意と個別指導で済ませながら家庭に入り込み、学習の援助を始めていく。それはまさに、A男が自分の親がヤクザであることから、他人の目を気にし、自分の意思とは無関係に、対他関係が作られていくことに悩み、苦しんでいることに対する共感的指導である。この後野氏の指導が、A男自身に、自分の家のことを語り始めさせていく。これは、A男が後野氏を共感的他者として受け入れていった証拠である。

さらに、レポートには書かれていないが、後野氏は、A男が他クラスの生徒の弁当をいたずらして食べてしまった時、A男を連れて、そのクラスの前で次のように語る。

「A男の行為だけを見たら、A男の親が弁当も作ってくれないから、A男はこんなことをすると思うだろう。しかし、実際は違う！A男の親は、毎日きちんと弁当を持たせてくださっている。A男が悪いのだ！！」A男がいつも自分の行動ごとに、ヤクザの子どもだからと見られ、その事にもがき、又、非行を重ねるといふ悪循環の中にいることを見抜き、A男が最も辛くなることを避けるための指導をしたのである。Y男のボンタン事件も同様である。A男への共感的ヘゲモニーは、一層確立し、同時に、集団のA男に対する理解をも深める指導である。

#### **b) 共闘的指導によるヘゲモニーの確立**

共感的指導によるヘゲモニーが確立し始めたとき、そこに止まってしまうと、心情主義に陥り、ヘゲモニーは消滅し始めていく。共感的な指導によるヘゲモニーが確立し始めたと同時に、彼の中にある、もう一人の自分を一層支え、励ましながら、もう一人の自分との共闘関係をつくる指導が求められる。

後野氏は、A男の校内喫煙をめぐり、厳しい指導の上、約束を破ったことに対し、丸刈りという反省を要求するのである。後野氏の一步も引かない毅然とした要求は、A男のもう一人の自分を確立させるチャンスという、教育的確信があったからできるのである。

激しく迫りながらも、「周りで見ている者もいる。噂はすぐに広まるだろう！」「お母さんは俺の判断が間違っていたと思われるだろう。」「お父さんにも話さんならん。今度は許さないということで、木刀かゴルフのクラブで……」「お前が、本当に悪かったと態度で表わすしかない！」きわめて的確に意味を伝えていく共感的指導が、言葉の裏にあふれている。A男が決意したあと、後野氏はクラスの前で泣きながら報告し、クラスの生徒にA男を支える要求を、具体的に手紙として要求する。

この指導を通して、A男は、「この先生は俺を裏切らないと思った。」と言うのである。A男が後野氏を共感的他者として認知したのである。

こう見たとき、共闘的指導によるヘゲモニーの確立というのは、彼らの中にあるもう一人の自分と、過去の自分との間で、揺れ戻しを続けながらも、自分づくりを始める時、どんなに揺れても、もう一人の自分を支えてくれる他者としての信頼を勝ち取ることなのかもしれない。

#### **c) 共生的指導によるヘゲモニーの確立**

共闘的指導によって確立したヘゲモニーのもと、彼は、それまでの古い自分をどんどん解体し、新しい自分を築き始めていく。その二つの自分の格闘の終わりに求められるのが、共生的指導によるヘゲモニーである。

彼にとって、自己の解体と再編成を、強力なヘゲモニーを持つ、教師という他者に支えられて進めてきた自分が、自己の主体性で行動し始めようとするとき、それまでの共闘的なヘゲモニーで自分を導いた教師に対し、何らかの挑みかかりによって乗り越えようとするのではないだろうか。それでこそ、主体的なもう一人の自分が確立するのである。後野氏の「続A男とともに」は、この面を描いている。

80年代を切り開いた実践の多くは、程度や段階の差こそあれ、これらのヘゲモニーを、課題を抱えた子どもとの関係で、作り出した過程を含んでいる。

藤木の「秀幸をめぐるクラスづくり」において、藤木は「自分の障害を覚悟して生きる。

世の中には、悪く言う奴もいるが、お前を応援してくれる奴もいる。」と迫り、自分の障害のこと、そのことで辛い思いをしてきたことを、クラスに語ることを要求していく。秀幸は即答できないが、夜、電話で、クラスに出していくことを決意していく。これは、それまでの秀幸プロジェクトの指導をはじめとする藤木の秀幸への指導があったからこそ、迷いつつ、藤木や、藤木の指導する古林を共闘的他者として認知していったのである。藤木の場合、秀幸に語った友達づくりの三段階（①まず合わせる ②読み取り理解する ③自分を出していく）は、教師のヘゲモニーの段階を子どもたちの関わりレベルに応用したものである。

藤木のレポートには、ヘゲモニーの段階に応じた集団指導も比較的報告されている。

秀幸プロジェクトのつくられる過程は、藤木の共感的ヘゲモニーの段階における意図的な指導であり、プロジェクトがいずれリーダー集団になっていくことを、秀幸へのヘゲモニーの進む度合いに合わせて、取り組み領域を拡大しうる素地をつくったことになる。また、「受験をどう教えたか」の中では、クラスの中にいるツッパリ学習会メンバーの幸次へのヘゲモニーは、すでに共闘的なものとなっていることを背景に、仮想班長会が持たれていく。その討論の中で、幸次の思いを、藤木が幸次になりかわって討論しながら、リーダーたちに、受験を前に、どう共闘的な取り組みをすべきなのかを引き出ししていく。しかも、「俺は、一緒に応援してがんばる。結果なんか気にしないひん」と、揺れる班長会に明確に答えを出していくのが、ほかならぬ幸次である。ツッパリ学習会に参加しているメンバーが、受験に抑圧されつつ、共闘的学習会によって、受験的価値を乗り越えていっている事実によって、班長会を揺さぶっていくのである。

幸次を含む学年のツッパリ学習会の指導と、その中で生み出されていったものの大きさが、集団づくりの大きなポイントになっているのである。この点に、ツッパリ学習会が、決して彼らへの温情、心情主義的なものに閉塞しない重要なポイントがあるのである。

小学校の実践についても言及する必要がある。80年代の小学校は、前述の京都の状況下にあって、非行、問題行動の低年齢化、受験競争の低年齢化（スポーツ少年団などの活動の中にも、将来を見通しての競争が入り込んでいると見る）によって、学力競争の第一次の決着の場となり、管理統制的な色彩が強化されている。その中で、子どもたちの豊かな少年期が失われ、子どもたちの世界が、同質同等の価値観によって、抑圧、被抑圧の関係に支配されている状況を生み出していると考えられる。

同質同等の価値が支配する中、リーダー的な子どもも異質であるといびり、排除といった抑圧の中で、行動を乱すことが多い。この点から、小学校では、リーダーと問題生徒がダブった形で出てくるのである。

このような状況の中で、今村氏の実践は、小学校における課題（ダブリ状況としての）を抱えた子どもへのヘゲモニーを確立しながら、集団づくりに取り組む意欲的な実践となっている。

今村氏の「あやめ、お前はリーダーなのか？」は、今村氏が、あやめを抑圧する他の女子集団の、ひ弱さゆえに同質化し事が起こるとスケープゴートを平気でつくって自分たちの世界を守る残酷さをあばきたてる指導を通して、あやめの自立における自己要求をリーダーとして女子集団の中に突き出させる中で、共闘的なヘゲモニーにせり上げていくのである。

## 6. まとめにかえて

さて、このように、課題を抱えた子どもとのヘゲモニー争いに勝利しつつ、そのヘゲモ

ニーの段階によって集団指導が同時になされていってこそ、集団づくりと成り得るのであるが、我々の研究は、この点を具体化し理論化することに、当面、エネルギーを費やす必要がある。具体的には、

- ① それぞれのヘゲモニーの段階における集団指導のあり方と、その順次性を明らかにすること。
- ② ツッパリ学習会、「〇〇の会」的な指導は、どの段階の指導として、どのような有効性を持つのか。
- ③ ヘゲモニーを確立しうる教師の力量を磨くための、学年、全校の職場づくりにおける協業、分業のあり方を明らかにしていくこと。

等が重要であると思うのである。

これらの研究課題を十分意識し、京生研の実践力量を結集して実践を進め、研究をさらに進めていくことを今年度のテーマとしたい。(文責：藤木祥史)