

苦悩する子どもの側から 発達を保障する学校とは何かを問い直そう

1) はじめに——今、何をこそ問題にすべきなのか——

京生研基調提案は、80年代の実践の中から、京都の子どもたちの変化と、その変化に対応した実践を抽出する作業をもとに作成されました。まず、80年代の京都の実践を分析する中で、

- ① 学校そのものが、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しまったのではないか。
- ② 日本の社会状況の歪みから、子どもたちを保護すべきはずの学校が、逆に社会の歪みをモロに受け、歪みそのものを子どもたちの世界に押しつけ、子どもを抑圧し、支配する存在として学校が変質してしまい、すべての子どもたちの「連帯して生きる力」を奪い弱め、支配し合い抑圧し合う世界へと子どもたちを閉じ込めていってしまったのではないか。

という反省を込めつつ、では、いったい、これからの実践や学校再生に向けて、私たち教師は何を切り口にして、社会変革を遠くに見すえつつ子どもたちの世界を丸ごと変革する指導のあり方と、その指導が保障される学校をどう再生していくのか、ということに迫られた。

このように80年代実践全体を分析する中で、社会や学校秩序から抑圧され、支配され、行動を乱している子どもたちこそ、私たちが作り上げたいと願っている連帯的關係の世界を求めているのであり、最も社会や学校や子ども集団から抑圧されてきた子どもたち、つまり、課題を抱えた子どもへの個人指導を切り口にして、子ども集団の価値観を揺さぶり、学校や社会を見つめ直すことで子どもたちの世界を丸ごと変革する指導の道筋と学校再生への糸口が見えてくるのではないかと考えた。課題を抱えた子どもの個人指導から子どもの世界を変革する流れの道筋として、「共感」「共闘」「共生」という指導のヘゲモニーの流れを提起してきた。

2) 共感的指導の限界——共闘、共生への道を切り開くために——

この2年間、京生研では、課題を抱えた生徒への個人指導について実践を深めてきた。そして、その第一歩として、「共感的指導」とは何か、ということ意識しながら実践を進めてきた。個人指導における「共感的指導」とは、本来、その生徒の問題とされる行動の乱れについての分析を、彼のもつ苦悩と他の生徒のもつ苦しみを共通のものとして分析しながら教材化しつつ、課題を抱えた生徒も共通に苦悩する状況を表面化させ、取り組みを組織していくためのものであった。

しかし、現実はどうだろうか？この2年間、ややもすれば、「個人指導における共感的指導」を確立させるにはどうすればいいのか、という技術的な問題や、共感的指導とは何かという問題についての論争が中心になってしまい、実践そのものをしっかりと分析しきれずにいたのではないか。つまり、「個人指導における共感的指導」というコトバにとらわれすぎて、その視点のみが強調されてしまって、実践そのものが抱える課題、あるいは限界については分析しきれなかったのではないか。

もう少し説明すれば、「共感的指導」とは、まず課題を抱えた生徒の心を開き、彼の問題とされる行動の裏側にある様々な状況や思いを彼と共に分析しながら、彼の持つ苦悩が一

人のものではなく、他の生徒の持つ苦悩と共通のものであるということに気づかせ、また他の生徒にもこのことに気づかせ、どう教材化し、学習させて取り組みを進めていくのかを考えていくことだった。そして、教師自身が具体的にどう教材化し取り組んでいくのかという構想やイメージが作られ、実際に指導が展開される中で、「共闘」「共生」への指導へと進み、個人指導から集団指導への豊かなイメージが広がっていくのである。

このように考えたとき、今こそ京生研が分析し提起していく内容は、今まで主としてやってきたが、なかなか「共感的指導」（個人指導）から「共闘、共生的指導」という豊かな集団指導へと展開していかないのは、「共闘、共生的指導」のイメージの貧弱さや、展望の無さからくる実践の閉塞性という分析だけでは不十分なのではないか。

私たちが考えている以上のテンポで社会の状況が変化しているのと同時に、子どもの世界もすごいスピードで崩れていっているということ、そして何よりも学校そのものが、私たちが願っている連帯的関係の世界を広げるための学校として存在するのではなく、逆に子どもを抑圧し、支配するものとして、どんどんと猛スピードで変貌しているという現実をもっとしっかり分析していく必要がある。そして、どのようにこの状況を切り開いていけばよいのかという具体的な提起をしていく必要がある。

3) 95年度ブロック研より…実践レポート分析

—二重の抑圧に苦悩する子どもに寄り添う実践を—

今まで書いてきた内容を具体的なものにするために、二つの実践レポートについて分析していきたいと思う。

まずは、中学3年生のM男に取り組んだ琴塚さんのレポートについて。

M男は4人兄弟の末っ子（姉2人、兄1人）。小学校時代から暴力事件をくり返す。中2のとき、最もかわいがってくれた父が病死したことで、本格的に問題行動がエスカレートしていく。

母は、自分の指導から離れていき言うことを聞かないM男に対して、脅迫的な言動をたびたび口にしながらも、M男の方に非があってもあらゆる手段を使って彼を弁護する。兄は、父の死後、父親がわりとしてM男を監視し、暴力的指導をくり返す。

このような家庭状況の中で問題行動をくり返すM男を、琴塚さんは3年で担任する。琴塚さんは2年時では授業以外で直接関わることがほとんどなかったが、1年間、M男と彼を取り巻く状況を見てきた結果から、次のような方針を立てる。

- ①まず指導の入る条件づくりの第一歩として、母親との信頼関係をつくる。
- ②M男及び母に、今までの学校とは違うものを見せて、対立関係を逆転させて、学校に対する信頼関係をつくりだす。
- ③M男との信頼獲得のため、(ア)当面、彼とはトラブルを起こさない。(イ)彼と話のできるパイプをつくる。
- ④学習に戻す取り組み、クラスの仲間との関係をつくる。
- ⑤進路への具体的な希望を持たせたい。

そして、この方針を実行するために、教師側も、旧担任と、あと2人の教師の協力を得て体制をつくった。

琴塚さんは精力的にM男に関わり、共感的指導を展開していこうとするが、どうしてもM男の指導は琴塚さん及び一部の教師に限られてしまい、全体へと広がらない。さらに、取り組みも他の教師からは同和施策の特別指導のような受けとめられ方をしてしまう[されてしまう]。だから当然、M男の個人指導に深まりが出て来ても、クラスや学年の他の子ども

や学校のあり方を問い直すような実践にはなっていない。なぜか？

なによりも、M男の問題行動の裏側にある苦悩や、M男を抑圧し支配するものが何なのかという、M男とM男が置かれた状況に対する分析が弱いために、共感的に関わるということは出来ていても、共感的指導を展開するまでにはいたっていない。M男の苦悩やM男の成育歴や家庭、そして母親の苦悩を分析することから、いまの子どもたちの抱えている共通の課題や苦悩を明らかにしていく必要がある。そして、その分析をもとに、学年教師に訴え理解を求めるとともに、他の生徒たちに投げ返し、教材化し、学習していくということを展開していけば、もっと学校そのものに揺さぶりをかけることができたのではないか。そして、M男に対しても共感的に関わるということから、一步M男の心に踏み込んだ共感的指導へと進むことができたのではないか。

琴塚さんにこのような視点で実践を展開するという構想が弱かったために、琴塚さんのM男に対する思いや考えが学年や学校全体に広がらなかった。逆に、良心的にM男に取り組もうとすればするほど、同和施策的な特別指導と受け止められたり、「ご苦労さんやけど、お任せするわ。」という態度で、「担任」そのものが特別扱いされたり、「施設や関係諸機関に任せたらいいのに。」というように考える教師や学校そのもののカベにぶち当たり、苦悩する。これは、多くの教師が突き当たっている課題と言える。だからこそ、このような学校体制や学校教育のあり方を問い直し、突き破っていくためにも、京生研が提起している、もっとも大きな課題を背負わされた子どもの分析を通して、子ども集団や学校や世の中を見つめていくという視点をしっかりと持つ必要がある。

では次に、目の前にいる子どもの分析を通して子どもの発達課題に沿った実践を行おうとしている佐々木さんのレポート分析に入っていきたいと思う。

佐々木さんの生徒は小学校1年生。レポートの初めに、「差別と選別の能力主義教育の世界は、家庭・地域の子育て観、教育力を崩壊させ、中学年期におけるダイナミックなギャング集団を破壊してしまった。そればかりか、それを準備する低学年、幼児期における遊び集団の形成すらも破壊している。すなわち、少年期におけるギャング集団の喪失は、幼年期の遊び集団の消滅でもあるといえるのではないだろうか。少年期を準備するための幼年期における遊び集団をいかに豊かに取り戻すか。」と書いている。つまり、佐々木さんの遊びのお店屋さんは、少年期への道筋の中で、今の子どもたちが欠落させられた幼年期の遊び集団を形成させ、その取り組みの中で本来豊かに保障されるべき交わり能力を少しずつ取り戻す取り組みなのである。

中学校における思春期の荒れの背景に、少年期で本来つけるべき力がつけられなかったばかりか、少年期そのものが失われてしまい、中学生になってから、空白だった少年期を取り戻すための幼い行動と思春期における心の揺れが結びつき、激しい荒れの現象を生み出しているのだと指摘されて久しい。

ひとつの発達の節目として、少年期でつけるべき力、今までの親や教師の保護のもと与えられた規範で行動し遊んでいた子どもたちが、外の新しい世界に挑戦し自分たちで徒党を組み、与えられたルールを打ち破り、遊びの中でケンカや取っ組み合いや友情を育てながら、人間として社会的に生きるための基本的な力を獲得する時代。その少年期が崩壊させられ、その少年期に代わるものとして、塾や習い事、そしてスポーツ少年団の勝利至上主義、選別と差別の世界が入り込んでしまっている。現在の状況を考えたとき、私たちは少年期以前の幼年期のあり方こそ問い直し、もう一度根本から、幼年期、少年期、思春期、青年期へと進む「子どもの発達」の正しい道筋と、現在の子どもたちの「発達の歪み」について真剣に分析し、小学校低学年から中学校へと至る実践の道筋を再構築する必要がある。

るということを指摘しているのが佐々木さんの実践だと思う。

幼年期に「幼年期は、」遊び集団を形成することを通して、みんなで遊ぶことの楽しみを体験するだけでなく、自分のやりたいことを意見として集団の中に出すこと、その遊びが成立するために仲間を組織すること、そして、その遊びの中で子ども同士ぶつかりながら、幼年期における他者との関係や交わりづくりを、からだ全体で体験し、友だちづくりの基礎的力を獲得するという貴重な時代なのである。それなのに、なぜか学校現場においては「少年期がなくなった」と言いながら、小学校低学年において「少年期を準備する…滝花挿入」幼年期を豊かに保障する時間と場所を与えず、ひたすら「学校秩序にはめ込んでいくための教育」を時間をかけて行っているのではないか。学校秩序のワクに入れるために「良い子」であることを強制し、学校に適應する子どもを無理やり作ろうとして、そのワクから脱落する子どもを「ダメな子どもである」として、点検やお説教をくり返す。あるいは逆にどんどん学校から脱落させ、不登校や心身症的状況に子どもたちを追いつめていっているようではないか。極論的なことを言えば、幼年期が保障されていない学校現場で、どうして少年期や思春期が保障されるであろうか、ということだ。

幼年期という時代を地域社会や家庭だけでなく学校でも保障されていないということは、当然幼年期で獲得されるべき「子どもの発達」が抑圧されたまま少年期へと突入するわけである。そして、その少年期の時代ももうすでに破壊されて保障されないばかりか抑圧され、社会と学校の両方から二重の抑圧を受け子どもたちは苦悩するのである。しかし、なおも多くの子どもたちは、学校や塾やスポ少からドロップすることを恐れて、しがみつき、自分自身の発達保障を訴えることのないまま、中学へ入学し、思春期と進路「選択」を迎えようとするのである。この時期において、ようやく多くの子どもたちは、「自分自身の幼年期、少年期における発達保障」が学校や社会や家庭に奪われていたことに気づき、学校への反乱、家庭や社会への反乱を本能的にしだすのではないか。ということは、中学校が荒れる状況の中で、私たちは、子どもたちの不可解な行動の裏側に、十分に人間としての発達の条件や時間や場所を与えられないまま、保障されないまま過ごして来なくては いけなかった悲しみと苦悩が隠されているということを受けとめていく必要があるのではないか。

このように考えてくると、佐々木さんの実践は、目の前で苦悩する子どもたちから、「発達課題に沿って成長していく子ども」という本来の姿を取り戻すことが必要だと分析して、指導を展開していこうとしている。確かな子ども分析から実践をスタートさせているだけに、今後の展開がどのようになっていくのか非常に楽しみである。また、今まで京生研では小学校低学年の実践や課題はあまり取り上げられなかっただけに、小学校低学年の実践の大切さを提起した点でも重要な意味をもつ。

しかし、その一方で、琴塚さんのレポートでも触れた問題、教師集団及び学校が、佐々木さんのやろうとしている実践を受け容れ、保障してくれるのかどうかということが心配になってくる。学校体制や学校秩序の中で押しつぶされはしないかと。でも、佐々木さんの場合、子ども分析と、子ども分析を通して見えてくる社会の状況や学校教育の歪みや子どもの発達の歪みを、どう元に戻していくのかという確かな視点を持ちながら実践を進めているだけに、それを武器に闘っていけるので、大きく学校や地域を動かしていく可能性をもっているのではないかと考えられる。

4) 教師が教師でありつづけるために、学校が学校でありつづけるために

2人の実践レポートから私たちがしっかりと考えなければならないことは、問題を抱え

た生徒の行動の乱れについての分析を、彼のもつ苦悩と他の生徒のもつ苦しみを共通のものとして分析しながら、教材化し、問題を抱えた生徒も、他の生徒も、共通に苦悩する状況を表面化させ、取り組みを保障することの大切さを再認識することだ。そして、そのために、しっかりとした子ども分析[のか…滝花]を私たち自身がつけていくことだ。この力をつけていかないと、情熱的に子どもに関わっても、“関わる”だけで、子ども世界を変革することはできない。そればかりか、今の学校体制や社会状況の中で、子どもだけではなく私たち教師自身も抑圧を受け、支配されて、共倒れになってしまう。それだけに、しっかりとした子ども分析、社会分析に基づいて、共感的指導を広げ、そして、共闘、共生的指導へと展開していく必要がある。

社会と一緒にあって子ども世界を抑圧し支配する学校。二重の抑圧を受けて苦悩する子どもたちに十分な発達と成長を獲得するための時間や場所、交わりの保障がたっぷりと存在する学校へと再生するためにも、私たちは半歩でも一歩でも教育実践を前へ進めていく必要がある。それは、私たち自身が教師として自由で豊かで多様な実践をする時間や条件が保障されるのを獲得するための戦いでもある。

しかし、私たちのような考え方をしているのは、職場においては少数派である可能性が強い。それだけに、どのようにして職場内に私たちの考え方や実践を広げていくかということを実行していき、管理体制が確立された学校現場で実践していくには、さまざまな戦術戦略を駆使しながら、合意形成をつくっていくことが大切だ。地域や学校の体制、生徒の状況をしっかりと分析し、その分析結果に応じて、方針を立てていく必要がある。学校、家庭において、やり方は違うが、目指していることは同じなのだから、京生研のメンバーが中心となって、連絡を取り合いながら、実践を推し進めていきたい。