

京生研基調提案（1994年度～2008年度）集成・注釈

滝花利朗

まえがき

- ①各年度基調本文の明らかな誤字は訂正し、句読点や漢字・仮名使用についても読みやすくなるよう若干変更した。
- ②事実関係について必要だと思うことを注釈した。注釈する部分に____線を記し、その文のや段落の終わりに文字サイズを小さくして挿入した。簡単なものはその語句の直後に [] に入れて挿入した。
- ③難しい用語、重要と思われる語句については、手持ちの書物を参照したり私の考えを入れたりして注釈した。注釈する語句に____線を記し、その文や段落の終わりに文字サイズを小さくして挿入した。
- ④したがって、文の終わりに入れた注釈後の本文再開部分は段落を改めたものではないので一字下げになっていない。
- ⑤読み返してみて意味の取りにくい叙述には.....線を引き、そのあとに妥当と考えられる叙述を [] 付きで文字を小さくして記してみた。
- ⑥この「集成」編集・注釈づけ作業をしながら、私は、「そもそも過去の基調提案とは何なのか？」「読む者にとってどんな意義をもつものなのか？」ということを自問しなければならなかった。その自問の答えを次に記し、これを読む人それぞれの「基調提案論」の参考になればいいな、と思う。

基調提案とは、簡単にいえば「研究的総括と方針」である。正確には「提案」なのであるから、「研究的総括・方針の案」というべきである。すなわち、それは論議されることを前提として提出されるものである。また、それは組織としての研究会においては一定の集団的論議を経て提出されるものでもある。つまり、提案後の論議と作成過程での論議がある。後者の論議はひとまずおいて、前者の論議の中では、提案への質疑もあり、時には修正を迫るような意見も出る。

しかし、ここに「集成」した各基調は、そのような「質疑」や「修正」の論議を経て

書き直されたものではない。いったいその論議はどこへ行ってしまったのか。もしかすれば、その論議の中にこそ研究としての価値があったかもしれないのだ。そうだとすれば、このような「集成」をつくることに何の意味があるのか？せいぜい中身の無い財産目録程度の意味しかないではないか。そう思うと限りなく虚しくなる。

思い直してみる。確かに論議はそのままでは記録されない。しかし、それは、その学習の場にいた人の実践に生かされ、そして、その生かされた実践とその分析学習を総括する形で次年度の基調にさらに生かされる。つまり、論議は実践を通して次の基調に反映される。

そう考えると、基調の意義はその継承性にある。ある年度の基調は、それまでの基調とその論議、それに学ばれた実践とその分析学習などを総括しつつ、その上に、その年度の実践研究を重点的に重ねて提起されるのである。現在に過去が包含される。とすれば、このような「集成」の作成も決して虚しいものではなくなってくる。

とりわけ、これまでの基調で提起されたことの中で、まだ問題として開かれたままになっているものについては、現時点での応答をしていく必要がある。また、提案当初の認識とズレを感じてきたことについては、そのズレを明らかにしていく必要もある。「注釈」を試みたのはその意味である。中には自問ばかりのような「注釈」もあるが、これを読む人への問題提起として受け取っていただきたい。

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。

京生研の発足に関して。京都支部結成は1974年、正式には1982年滋賀大会の支部総会で事務局体制確立。83年12月第1回合宿研。89年第1回京生研大会。1993年全生研京都大会。藤木さんの認識としては、京生研が支部としての研究会をもった第1回合宿研が「発足」となるのだろう。それは実践家の意識として当然だと思う。下記本文の用語も用いて整理すれば、1974年～83年は全生研京都支部として、83年～93年は実践交流組織として、94年～現在は実践研究組織としての京生研と言えるだろう。

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。

「全生研全国大会紀要」から拾い出してみると、次のようになる。

- 1985年岐阜大会 中学校・核の指導分科会「智子をリーダーに」藤木祥史
- 1986年東京大会 学級集団づくり・中学校「不登校M男をめぐる」二股憲治
- 1988年大阪大会 学級集団づくり・中学校「まず君たちが先頭に立て」小田哲生
中学校・核の指導「史男に取り組んだ核たち」浅井潤一郎
中学校・核の指導「班づくりをめぐる」本田公明
全校集団づくり「競いあう集団から、協力・共同の集団へ」今村克彦
職場と教職員集団「民主的な学校づくりをめざして」田中進
問題行動と集団づくり「A男とともに」滝三郎
問題行動と集団づくり「秀幸をめぐるクラスづくり」藤木祥史
- 1989年沖縄大会 学級集団づくり・中学校「ひとり残らず高まるう」谷尻治
学級集団づくり・中学校「雅子の自立をめざして」浅田和明
- 1990年群馬大会 学級集団づくり・中学校「“輝かそう40人の心と80の瞳を、を
目指した1の4と佳子」中江淳子
学級集団づくり・中学校「信良、ツッパリの仮面をとれ！」谷尻治
中学校・核の指導「たかおをささえるクラスづくり」浅田和明
個人指導と集団づくり「続 A男とともに」滝三郎

- 個人指導と集団づくり「まさ、六組で生きていこう」三輪秀文
 個人指導と集団づくり「K子とN子のこと」藤木祥史
- 1991年大分大会 学級集団づくり・中学校『不登校?』生徒にとりくんで」山口茂樹
 学級集団づくり・中学校「I男とともに成長するクラスを!」牧本富雄
 学級集団づくり・中学校「Mを巻き込めるクラスづくり」櫻井伸宏
 リーダーの指導「あやめ、おまえはリーダーなのか?」今村克彦
 全校集団づくり「校則改正で自由と仲間を広げよう!」戸谷嘉之
 非行問題にどう取り組むか「問題をかかえた生徒集団に対する
 グループ指導」伊達清志
- 平和教育と集団づくり「第五福竜丸事件に学んで」嘉門知子
- 1992年宮城大会 学級集団づくり・小学校中学年「いつでもおいでよ
 『せんせー』って」谷田健治
 学級集団づくり・小学校高学年「班替えて失ったものは!」池上靖彦
 学級集団づくり・中学校3年「受験をどう教えたか」藤木祥史
 対話・討論・討議の指導「『輝き』をもとめて」中江淳子
 学校づくりと教職員集団「職員室を出よう、
 そしてみんなでパトロールを!」滝沢一郎
 問題を持つ子の個人指導「I男の自立をめざして」砂野嘉男
 女子問題の取り組み・指導「M子の心を開かせた
 女子リーダー達」嘉門知子
- 1993年京都大会 女子問題の取り組みと指導「怜子 自立への旅立ち」佐々木健
 合計32本。一本足りないのは、87年の「紀要」が手元にないのでそこに含まれているのかもしれない。

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。

『1987年全生研29回大会基調提案』には、藤木実践「友だち関係の中味をどう教えるか」が、「問題をもつ子どもたちに『友だちとはなにか』を問いぬかせ」た実践として紹介され、『1990年全生研32回大会基調提案』には、藤木実践「秀幸をめぐるクラスづくり」が「リーダー・グループ、リーダー・サークルの形成をつうじて、前期的段階を拓いた」実践として取り上げられている。たぶんこれらが全生研の中でも「注目」され出した実践の始まりであろう。

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。

1978年蜷川革新府政から林田自民党府政へ転換。1985年高校三原則（男女共学・総合制・小学区制）変更。普通科に3つの類、9つの系。小学区制を中学区制に。同年、府教委は「職

員会議のあり方について」通達、「校長の補助機関」に。1986年京生研会員でもあった新任の木下先生「分限免職処分」。物言わぬ教師づくりのための見せしめの処分。93年全生研京都大会の現地セレモニーは、この「木下問題」も含めて構成した。87年あたりには「三年以上は異動対象」とする人事異動要綱発表。

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。

93年の京都大会を終えるまでの京生研は、83年から88年までは年1～2回の合宿研、89年からはこれに京生研大会が加わる。

83年12月第1回合宿研（須知・和知）93名参加。講師なし。

85年 1月第2回（亀岡『有楽荘』）128名。講師：坂本光男常任

85年 6月第3回（同上）100名。講師：大西忠治常任

85年12月第4回（同上）114名。講師：大畑佳司常任

86年 6月第5回（同上）77名。講師：関 誠常任

86年12月第6回（同上）122名。講師：神保 映常任

（87年1月近畿地区学校主催）

87年 6月第7回（亀岡『有楽荘』）90名。講師：坂本光男常任

88年 2月第8回（同上）134名。講師：竹内常一常任

88年 6月第9回（同上）65名。講師：小出湧三常任

89年の第1回京生研大会は、6月本能寺文化会館で竹内常一常任を迎えて行った。参加は延べ90名。上記の6月に行っていた合宿研を京生研大会にし、12月のは合宿研として現在に継続している。さらに、「2007年度組織部総括資料」によれば、93年度の会員数は183名。以下現在まで次のように推移している。

94年度155名、95年度167名、96年度171名、97年度161名、98年度181名、99年度173名、2000年度171名、01年度175名、02年度159名、03年度160名、04年度156名、05年度150名、06年度146名、07年度149名。

会員数は94年から大きくは変動していない。継続率が高いのであろう。参考までに、これまでの大会参加者の最大は82年滋賀大会の506名。会員数の最大は85年の203名のはずである。

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年代にいっ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。

94年のこの時点までの全生研の研究動向を、その10年間の基調提案のテーマで見てみると、

次のようになる。

- 1985年第27回岐阜大会「生活と公教育の危機に対して、地域と学校をつらぬく生活指導の原則を明らかにしよう」（基調提案委員会 文責：竹内常一）
*この基調は「個人指導と集団指導の統一」を打ち出している。その子どものとらえ方や実践提起は、内容的に『京生研94年度基調』にかなり影響を与えたと思われる。文責者が直接この大会基調を参照したかどうかは別にして。
- 1986年第28回東京大会「現代民主主義の課題に挑む集団づくりの新たな展開を追求しよう」（基調提案委員会 文責：関 誠）
- 1987年第29回長野大会「教育支配をこえて子どもらしい生活と学校自治をつくりだそう」（基調提案委員会）（文責：この年から文責の個人名が消える）
- 1988年第30回大阪大会「集団づくりは生きる希望と勇気を育てる」（基調提案委員会）（文責：個人名はないが、その叙述内容から竹内常一氏の意向が色濃く入っていると思われる）
- 1989年第31回沖縄大会「子どもの生活を広げる活動をつくりだし、
集団づくりを豊かに発展させよう」（基調提案委員会）
- 1990年第32回群馬大会「創造的指導性を！友情と自治を育てよう」（基調提案委員会）
- 1991年第33回大分大会「人類的課題に挑む教育を
子どもを権利主体に学校に自由と自治を」（基調提案小委員会）
*それまでの基調提案委員会から基調提案小委員会に変わり、「シンポジウムのための発題」という添え書きがつけられている。
- 1992年第34回宮城大会「授業の中に自治を 教室に学びの復権を」（基調提案小委員会 文責：折出健二）（文責の記名が復活した。）
*「発題」という添え書きがつけられている。
- 1993年第35回京都大会「討論・討議を通して子どもを権利行使の主体に育てよう」（基調提案委員会 文責：高橋 廉）（85年のスタイルに戻った）

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であろうか、この点から全体的傾向を探ってみた。

『新版 学級集団づくり入門』（小学校編90年、中学校編91年）でも、それまでの核への「個別的接近」は「リーダーづくり」の一環として集団指導の中に位置づけられているはずだが、この『94年基調』の時点では、私たちは「個別的接近」を「個人指導」に含めている。これは後にとりあげられる「課題を抱えた子ども」への個人指導と同じなのか？同じとすれば、その共通

点は何か？違うとすれば何が違うのか？そもそもリーダーへの個別接近を個人指導と見なしたのはなぜなのだろう？「課題を抱えた子ども」への「個人指導」の内容と方法を明確にするためにも、これらの疑問を整理する必要がある。

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たことである。

個人指導を取り立てて重視したのは『全生研 2 7 回基調提案』。そして、『新版 学級集団づくり入門』。いずれも竹内常一氏が関わっている。『新版 (中学校編)』によれば、個人指導は「一人ひとりの生徒がかかえている問題に個別的にかかわり、個人的自立をはげましていくものであり、それをつうじてかれを集団や社会に主体的に参加させていくものである。」一方、集団指導は、「集団内外の現実を問題化し、それに対する集団の自治的な意思とちからを組織し、集団を社会的に自立させていくものであり、それを介して生徒一人ひとりを人格的に自立させていくものである。」

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、統制の体制で困り、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。

前述「京都の教育行政の反動化」の「注」参照。その後、「任命手当主任制」導入により、組合員の主任外し（「運営委員会・企画委員会」外し）が進行、我々が「学校づくり」の公的な位置につきにくい状況も生まれてきた。また、「日の丸・君が代」の強制による思想・信条の自由への侵

犯もあからさまになってきた。『1988年全生研30回大会基調提案』のいう「経営層（校長・教頭）」「管理層（任命制主任）」「作業層（平教員）」による学校の「重層構造化」である。同基調は次のように述べていた。「その結果、学級担任は、学校の垂直的な管理系統の末端を担う特殊な作業層、いかえれば、子どもに対して管理的役割をつよくもつ作業層として位置づけられた。このために、教職員集団が分断され、対抗的ヘゲモニーとして学校経営にかかわることさえできなくなっていった。今日、教職員集団が子どもたちに指導的ヘゲモニーを発揮できなくなっている根本的な原因はここにある。（中略）学級担任のスクールポリス化がすすんだのである。」

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。

竹内常一『子どもの自分くずしと自分づくり』（東京大学出版会、1987年）では、いじめ・迫害をはじめとする子どもたちの問題行動の対極に、「まじめで、大人しく、几帳面で、素直な子どもたちの学校適応過剰という問題」を指摘した。「見かけはいい子であるが、親や教師、家庭や学校の期待と要請の中に囚われている」子どもたちの問題である。

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〔「ふるい」というより「しきり」と言った方がよいかもしいない。〕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、学校状況が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。

『全生研27回大会基調』では、「教師は個人指導を展開しようとするばあい、まず、かれの対他関係を現在の生活から横断的に、また成育歴から縦断的に明らかにし、かれがどのような対他関係の矛盾のなかにあるかを見定めることから始める。」と述べていた。子どもを「横断的」「縦断的」ととらえることは、現在に至るまで京生研の原則的視点である。これは、「重層構造化」の中で「作業層」に押し込められ、閉塞しがちになる教師の子ども観を拡大するものである。「空間的に閉じ込められているものは、時間的にも閉じこめられるものとなる」（全生研30大会基調）という言葉は常に教訓的である。我々は、子どもを、人間を、「時空」の広がりの中で理解しなければならない。みんなその「時空」の中で生きてきたし、生きているからである。

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。

手元にある『京都における同和教育の歩み』（同和教育研究会京都府連合会編、1987年）所収の、石田眞一「京都の同和教育三十年の歩みをふりかえって」では、その活動を支えた力として、次の4点が挙げられている。①憲法・教育基本法をもとにした、京都の民主府政・民主教育の運動に支えられ発展した。②自主的で民主的な教育研究運動の一つとしてとりくまれてきた。③科学的な立場に立つ同和教育の理論化、生活とむすんだ教育実践を展開してきた。これには、故小川太郎らのすぐれた教育学者、京都教育センターの共同研究者、部落問題研究所、京都府教育研究所など諸機関の協力を得たこと、民間教育研究団体からも多くを学んだことなどが列挙されている。④地域にねがず教育運動の一つとしてとりくまれた。この「歩み」の中で石田氏は、「八鹿高校事件」に対して、全同教副委員長として、「どのような理由であれ、教育上の意見の相違を暴力でもって屈服させようとしたやり方は何としても許されない」と主張したことを述べ、「今日の解決の展望を示す『国民融合』の思想についても深く学ぶ必要」があると述べている。一方、京都府教育委員会も1952年に「同和教育の基本方針」を出すが、その基調は「憲法と教育基本法にもとづく民主教育の実現」をめざすものだったという。『94年基調』が同和教育の「硬直化」「形骸化」という場合、何を指してそういつているのか具体的ではないが、私の経験では、現場に下りてきた同和教育は、地区の生徒（だけ）の進路保障を極めて重視する傾向を強めていた。

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。

ヘゲモニーは、『94年基調』のキーワードの一つである。『新版（中学校編）』の頭注の語句説明によれば、「指導権・主導権・支配権。本書では主導権。これは、集団内の多様なリーダーシップを統括し、集団の支持のもとでその管理権を掌握しているちからである。つまり、指導をつうじて合意を形成し、それに依拠して統治権を確保するもの（鎧をきたヘゲモニー）でもある。」

同書本文には次の記述もある。「ヘゲモニー（主導権）というものは、状況を定義することによって、問題解決についての合意を組織するものであり、合意に支えられてはじめて集団を自治・統治する実質的なちからを獲得するものである。」

さらに、この語が全生研基調の中でキーワードとして登場するのは『30回大会基調』である。そこではおそらくグラムシの「市民的ヘゲモニー」も参照した上であろう、「対抗的ヘゲモニー」「指導的ヘゲモニー」「ヘゲモニーなき強制」「学級担任による学級集団に対するヘゲモニーの確立（寄り合い的段階の第一課題）」「教師集団のヘゲモニーと合意」などの言葉が頻出する。

その基調ではヘゲモニーを次のように述べている。「ヘゲモニーとは、状況のうちにある可能性を認識することのできる能力であり、見通しをもって現実に介入する方針を提案することのできる能力であり、それにもとづいて集団のなかに民主的に合意をつくり出す能力なのである。その意味では、それは、状況の認識と状況への介入とをつなぐ能力であり、知をちからに転ずる能力である。」

『94年基調』は「課題を抱えた子ども」との「ヘゲモニー争い」が以後の実践総体を左右するととらえ、その争奪の場として「個人指導」を位置づけたのである。だがこの争奪は、何をめぐっての争奪なのか？ 集団への影響力をめぐってのそれなのか？ 表面的にはそう見えるが、実質はそうではないであろう。私は、教師と「課題を抱えた子ども」の間に指導・被指導の関係（教育的関係）が成立するかどうかをめぐる争奪ととらえてきた。

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。

「支配的他者」「もう一人の自分」の二語は、『94年基調』以来今日まで、我々の子ども理解の上での重要語である。『全生研27回大会基調』は「個人指導と集団指導（A）」として「個人指導」を、「個人指導と集団指導（B）」として「集団指導」を、それぞれかなりの言葉を用いて述べている。この（A）（B）という記述の仕方は、本来両者の指導が統一的に展開されなければならないことを示しているものだと思われるが、その（A）の「個人指導」の部分に、「対他関係」「支配的他者」「同調的他者」「共存的他者」「共感」「共闘」「もう一人の自分（自我）」などの用語が頻出する。これらは子どもの内面化された対他関係と自我形成の考察からでてきた用語である。同基調のこの部分を要約すると、「教師は個人指導を展開しようとする場合、……かれの対他

関係をかれの内側から、つまり子どもの立場から知っていくことが必要となる。だから、教師は子どもと親密な関係を結び、かれとの信頼関係をつくろうとする。しかし、……かれにとっては、教師は自分の中の支配的他者のシンボルであることが多いために、かれは教師に屈服したかと思うと、すぐに反抗する。……こうしたトラブルをくぐりぬけることをつうじて、教師ははじめてかれのなかの支配的他者にとってかわるものとして、いいかえれば、共存的他者として彼に受け入れられるものとして、かれの前に登場できるようになる。……（ところがこれまで管理的な教師に出会ってきた子どもは）信頼できそうな教師に出会うと、この教師を試しにかかる。……行動のみだれがひどくなることがある。……こうした幾度かの揺れ戻しをくぐりぬけるなかで、子どもは……これまで見たこともないような別の教師を発見し、共存的な他者として受け入れていく。……自分の生活や対他関係を語りだす。教師もまた、かれの自己表出、自己表現を促していくことのなかで、かれのなかのもう一人の自分（自我）をおこしつつ、かれとともにかれを知っていく。……かれのなかのもう一人の自分を発見し、それに共感し、共闘できるようになる。」この基調の文責者は竹内常一氏であり、これらの子どもの内面理解は、同氏の『子どもの自分くずしと自分づくり』に結ばれていく。なお、ここでの「共存的他者」は、『94年京生研基調』では、次に出てくるように「共感的他者」となっている。94年時点ではほぼ同じ意味で使用していたと思うが、今の時点では個人的には次のように整理したいと思う。「共感的指導」とは指導のかまえ、基本方針のようなものであり、「共感的（共存的）他者」というのは、「支配的他者」に替わって子どもに内面化される他者像であるから、彼の現実には「共感してくれる他者」というより、彼と「共に存在してくれる他者」という意味で「共存的他者」の方がいいのではないか。「共感的指導」によって彼に「共存的他者」と認知されていくととらえたほうがいいのではないか、と思う。

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」（1988年全生研大阪大会第15分科会<問題行動と集団づくり>中学校レポート）の中で、初対面をスナックで、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

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であろう。

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。

1990年32回群馬水大会《個人指導と集団づくり分科会》レポート。分科会名に注目すると、30回大会は《問題行動と集団づくり》、31回、32回大会は《個人指導と集団づくり》。

なお、「共生的指導」を実践上どの段階の指導と見なすか、その具体的なイメージ化は現在も明瞭になっているとは言い難いと私は思っている。『94年基調』が「共生的指導」の段階に位置づ

けた後野実践でのA男の挑みかかりとそれに対する指導は、まだ共闘的指導の段階にあると思っている。「共生的指導」の段階とは、その「共生」という言葉から、『学級集団づくり入門第二版』が描いた「後期的段階」のようなもので、現実の学校での実践ではなかなか到達できない段階をイメージする。「共生」とは、もはや教師と生徒の関係をを超えて、対等な人間同士としての関係であり、そこではそもそも「指導」そのものがあり得るのか？それは、それぞれが互いに生き方を励まし合うような関係ではないかとイメージする。「共生をめざした指導」なら実践上ありうるかも知れないが、この「共生」に関しては今後の注釈でも何度か言及することになる。

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」(88年大阪大会《問題行動と集団づくり》)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。

『94年基調』は個人指導でのヘゲモニー確立の視点から「共感」「共闘」「共生」の3段階を提起したが、この段階が集団指導にも適用できるのかどうかについては個人指導ほどには語らなかった。しかし、以下にみられる「共闘的な取り組み」「共闘的学習会」などの言葉から、集団指導においても「共感」「共闘」「共生」が想定されていたと思われる。とすれば、それは教師の集団指導でのヘゲモニー確立の視点から見た3段階になるのか？その場合それは「寄り合い的」「前期的」「後期的」と重なるのか？あるいはそれは教師のヘゲモニー確立という視点からではなく、子どもどうしの関係性に視点を当てた3段階なのか？以下の藤木実践の紹介から見れば、こちらの視点からの段階のように思われる。すなわち、個人指導での教師と課題を抱えた子どもの関係性を、集団内の子どもの関係性にアナロジーしたとらえ方である。いわば子どもたちが仲間とどんな関係性にあるかに視点を当てて、「共感的関係」「共闘的關係」「共生的関係」とみなすとらえ方である。これを指導と結びつけば、「共感的関係をつくりだす集団指導」「共闘的關係をつくりだす集団指導」「共生的関係をつくりだす集団指導」とでも表記できるかもしれない。いずれにしても、個人指導での「共感」「共闘」「共生」と集団指導との関係は、現在もお京生研内で明確になっているとは言えない。今後の実践・研究にまたねばならない。

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」(92年宮城大会《学級集団づくり中学校3年分科会》)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おいて、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。 [リーダー的な子どもも、その異質性から、いびられ排除されるという抑圧を受けて、行動を乱すことが多い、という意味であろう。]

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？」（91年33回大分大会《リーダーの指導分科会》）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。

94年までの京生研は量的には中学校実践が多かった。先の全国大会に提出された32本のレポート中、小学校実践5本、中学校実践27本である。だが、今日、たとえば2007年度では小学校4本、中学校2本、2008年度では小学校3本、中学校3本である。この10数年で、京生研内での小学校実践の豊富化が進んだといえる。

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。

職場づくり（教職員集団づくり）の重要性については全生研基調もたびたび取り上げてきた。

94年近くの基調でいえば、27回大会、29回大会、30回大会、32回大会それぞれの基調が取り上げている。中で最も詳しく力点を置いて述べているのは『30回大会基調』（1988年大阪大会、文責：竹内常一）である。そこでは、「作業層」に位置づけられた学級担任による職場づくりの方法が提起されている。詳細はそちらを参照してほしいが、次の記述だけは重要と思うので引用しておく。

「学級担任は、学年・学校づくりと学級集団づくりとを統一的に展開していくことなしには、学級集団づくりさえできないというのが今日的状況である。」「まず第一に、教師たちは日常的な教育活動を集団的に展開しているという、平明な事実深く依拠して、教師集団づくりに取り組んでいくことである。」

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）

個人指導における共感的指導の在り方を問い直す

1. はじめに

昨年度京生研は、発足以来初めて組織的に取り組んで大会基調を作成した。これは、京都大会を一つの節目として、過去10年間の実践の総括を行うとともに、今後の京生研の方向性を見出すことを目的に、本格的実践研究の第一歩として行われたものであった。

その基調の中で、京生研の実践の特徴が個人指導に重点を置いていることを明らかにし、特に、課題を抱えた子どもへの個人指導こそが集団づくりの始まりであると規定した。その上で、初期の集団づくりのポイントが、この個人指導の成立にあるとして、課題を抱えた子どもとのヘゲモニー争いの重要性を指摘した。

「ヘゲモニー」とは「主導権」の意。『学級集団づくり入門 二版』では、学級集団の主導権のありかを視点にして、学級集団の発展段階を規定した。すなわち、教師の主導権の下にある「寄り合い的段階」、リーダー集団が主導権をとる「前期的段階」、学級集団自身が主導権をもつ「後期的段階」。そして「前期的段階」は、リーダー集団の「発展・拡大・分化」に応じて「Ⅰ期」「Ⅱ期」「Ⅲ期」に分けられていた。この学級集団の発展段階は、『新版 学級集団づくり入門』でも踏襲されていた。

ここにいう「ヘゲモニー争い」とは、個人指導における課題を抱えた子どもとの「争い」であるが、何をめぐっての「争い」であるのか？また、「争い」には勝ち負けが決着するが、何をもち「勝ち」とみなすのか？それらはたぶん自明のこととして『94年度基調』でも明記されていない。しかし、はたして自明であったのか？

『94年基調』の「注釈」でもこの「ヘゲモニー」を取り上げたが、「何をめぐって」についてはここで新たに考え直す。二つのことを考える。一つは、学級集団への影響力をめぐってである。学級担任が集団づくりを進めようとする時、課題を抱えた子どもの言動は一般にそれを阻害する方向にはたらく。つまり担任の集団指導を拒否する方向にはたらく。その影響は集団に及び、以後の実践を左右する。その意味での学級集団に対する影響力をめぐるヘゲモニー争い。もう一つは、これと関連するが、課題を抱えた子どもへの教師の指導が入るかどうかをめぐるヘゲモニー争い。つまり、かれとの間に指導・被指導の関係をつくれるかどうかをめぐる、かれとのヘゲモニー争いである。『94年基調』のいうヘゲモニー争いは後者の意味合いが強いと思われる。

しかし、両者は結局同じことになる。個人指導において指導・被指導関係が成立すれば、かれを含めた学級での集団指導も成立していくことになる。

そこで試案的に出されたのが、「個人指導におけるヘゲモニー確立の三段階論」であった。（注：その後の研究論議の中で、ヘゲモニーの確立を段階的に捉えるのは危険ではないか、それよりヘゲモニーの質的高まりとして捉えた方が適切ではないかという結論に達した。

「ヘゲモニーの質的高まり」とはよく分からない用語である。はたしてヘゲモニーに「質」が

あるのかどうか？ヘゲモニーの「執り方」にはいくつかあるだろうが、ヘゲモニーそのものに「質」があるとは思えない。おそらく執筆者は、この「執り方」を「質」と表現したのだと思われる。そして、それは以下の記述の「指導上の関係」と結ばれている。つまり、教師が課題を抱えた子どもとどのような関係性においてヘゲモニーをとっているか（かれとのあいだにどのような指導・被指導の関係をつくっているか）を「質」と表現したのだと思われる。

それは、共感的、共闘的、共生的という段階は、あくまで教師の指導上の関係を示す言葉であり、「共感的指導の段階」、「共闘的指導の段階」「共生的指導の段階」を表すものであって、決してヘゲモニー確立の段階論ではないからである。指導とヘゲモニー確立との関係は、後に詳しく述べたい。）

「教師の指導上の関係」の「関係」とは、もちろん「課題を抱えた子どもとの関係」という意味である。すなわち、「共感的指導の段階」とは、かれとの「共感的な関係」によって指導が成り立っている段階であり、「共闘的指導の段階」とは、かれとの「共闘的な関係」によって指導が成り立っている段階であり、「共生的指導の段階」とは、かれとの「共生的な関係」によって指導が成り立っている段階ということになる。なお、「共生的な関係」で果たして「指導・被指導」の関係が成り立つかどうかは、『94年基調』での「注釈」で言及したようにここでも留保する。

また、この部分だけでは、「ヘゲモニー確立の段階論ではない」と、「個人指導におけるヘゲモニー確立の三段階論」であることとの区別がしにくい。私は、ヘゲモニーとは、「執る」か「執らない」か、「執れている」か「いない」かのどちらかであって、質的内容があるのかどうか分からない。何によってヘゲモニーを執っているかの「何」に個人指導の内容がくるのだと思う。したがって、「ヘゲモニーの質的高まり」には疑問がある。

※昨年度基調提案より抜粋 [区別のため抜粋部分をゴシック体に変える。なお、以下の昨年度基調に関わる「注釈」は本来昨年度基調のところで入れるべきだが、『95年基調』を再読するなかで改めて取り上げたいと思ったことなので、ここで入れることにする。]

a) 共感的指導によるヘゲモニーの確立

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、否定的な行動の中にも、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。

『94年基調』での「共感的指導によるヘゲモニーの確立」の定義の全文は次のとおりである。

「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。」

なぜ「共感的な指導」でヘゲモニーがとれるのだろうか？「ヘゲモニーをとる」とはどういうことだろうか？それは、課題を抱えた子どもに教師の指導が入り、彼の行動が変わったと認められることなのか？それはだれに？彼に？クラス集団に？「指導が入る」とはどういうことなのか？

「指導」とは何か？「指導」は外から入れられるが、「内化」されなければ貫徹できない。「行動の変化をつくり出す」ことは管理によっても可能である。「管理的指導」はあり得るか？

いろんな疑問が湧くが、指導は、説得し、納得による彼の自己判断をうながし、彼の行動が変わったとき、成立したとみなせるのではないかと思う。その意味では、「共感的指導」の段階は、厳密な意味ではまだ「指導」とは言えないかもしれない。次の「共闘」段階で真の「指導」は展開できるのであり、「共感」はその準備段階とも入り口ともいえる。だから、広い意味では「指導」と言えるが、その段階に留まっていたのでは「指導」は貫けない。『95年基調』が引用する『94年基調』の以下の記述はこのことに関わっている。

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。

なにをもって「共感的指導によるヘゲモニーが確立し始めた」とみなすのだろうか？上記「注釈」とも関わらせて、ここでは、課題を抱えた子どもとのあいだに、「指導・被指導」の関係がつくられはじめたこととみなす。つまり、彼に教師の指導が入り始め、彼の行動がそれまでとは変化する。彼が教師の指導を受け入れ始めたということだろう。

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、もう一人の自分と共闘関係をつくる指導が求められる。

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もなのかもしれない。

「課題を抱えた子ども」の闘いは、問題行動に走る今の自分（今の自分につらなっているこれまでの自分）と、それを否定しのりこえたいと願う「もう一人の自分」との間の、新しい自分をめざしての闘いである。教師は、かれのなかの「もう一人の自分」を信じ、その自分づくりの闘いを励ますことによって、かれと共闘する。教師がそういう存在になったとき、教師はかれの内面において、「共感的な（共存的な）他者」から「共闘的な他者」へと変化する。『94年基調』の「支配的他者」「もう一人の自分」の「注釈」参照。

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時、それまで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。

「共闘的指導」によって支えられている段階から自立していくためには、その支えを自ら外さなければならない。それが「挑みかかり」「乗り越え」になるのであろうか？

だが、何をもって「共生的指導」とみなすかは保留する。「自己の主体性で行動し始める」、教師を「挑みかかりによって乗り越えようとする」のは、「共闘的指導」だと私は思うから。

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。

「共生的指導によるヘゲモニー」は、いまだ不明確なイメージであるが、「主体的なもう一人の自分が確立する」とは、彼がそれまでの教師との「指導・被指導関係」を超えて「自立」ということであるから、その段階ではもはやヘゲモニーは消滅しているのではないかと思う。

この提起を受け昨年度京生研では、次のような経過で研究・実践を深めてきた。まず、7月の京生研大会において、基調提案学習。8月の全国大会において、竹内先生を招き、中央との意見交流。これをきっかけに、中央でも京生研の提起に注目が集まり、その後、月刊『生活指導』でも取り上げられるようになった『生活指導』95年3月号に「94年度京生研基調」掲載。それを受けて京生研としても、12月の合宿研で、基調の中心となった滝先生を講師として、もう一度京生研の会員が個人指導を捉え直す機会とした。同時に、個人指導と集団指導の関わりを明らかにしていくこと、そのために、もう一度おのおの自分の実践において、現在、個人指導のどの段階なのかを明らかにしていくことを確認し合った。そして2月、各地域ごとのブロック研において、このテーマに沿った分析がなされた。

その一つは、北部学習会における山田実践。もう一つは、中部学習会における木俣実践である（詳細は後述）。この2本のレポート分析にも見られるように、基調をうけて各支部で個人指導に関わる実践が数多く発表された。そして、分析の視点も、その実践が個人指導におけるどの段階であり、どこに課題があるのかという点に力点が置かれた。その結果、その多くの実践のほとんどが、共感的指導の段階で止まっているか、実践家自身の先の見通しがないため、実践の方向性が見えず、結局、閉塞状況に陥っている現状が浮き彫りにされてきた。そこで今年度、昨年度の基調提案をより深める意味と、京都の実践の問われている課題を明確にするため、個人指導におけるヘゲモニー確立の問題を、共感的指導に焦点を当てて提起してみたい。

2. 共感的指導によるヘゲモニー確立の問題点（木俣実践・山田実践より）

中部学習会における木俣実践は、京生研の実践家が陥りやすい問題点を実に鮮明に浮き彫りにしている[『Kの世界』第4号、木俣『『智孝』への共感の困難』。田中「中部ブロック学習会レポート分析のまとめ」]。

小学校時代、教師から最も嫌われていたT男。そのT男との関係抜きには木俣さんのクラス実践は成立しなかった。そのため、「共感できる関係を築きたい」と実践の第一歩をスタートさせた。しかし、当初「問題行動を通してT男に対する理解を深め……」と、共感的関係を第一と考えていた木俣さんも、T男の起こす事件の処理に追われる中、次第に彼自身[木俣さん自身]を見失っていくのである。

この実践の問題点は、木俣さん自身の中にある旧来の教師のヘゲモニー観によるところが大きいと思う。つまり、「学校では教師に従わなければならない」「従うのが当たり前だ」「教師は尊敬しなければならない」というような、制度的・慣習的な古いヘゲモ

ニ一観が、彼の体にしみこんでいるのである。(参考文献：『生活指導』臨時増刊、1981年4月号、No.284「教師の教育的力量をどう高めるか」浅野誠より『三つのヘゲモニー』) [「～ヘゲモニー観」というより「価値観」ととらえた方がいいのではないか。]

そのため、はじめ彼は制度的ヘゲモニー観を抑え共感的ヘゲモニー [共感的指導によってヘゲモニーを執ること] を目指したが、それが破綻したとき、強烈な制度的ヘゲモニー観の浮上を呼び起こしたのである。

このことは木俣さんにとどまらず多くの京都の実践家に共通した誤ちとして見られるのではないだろうか。つまり、共感的指導の名のもと、単に許容してしまうだけの実践、そして、手に負えなくなると、突然、制度的ヘゲモニーで抑えつけようとする。これでは共感的指導とはいえないし、まして、共感的指導によるヘゲモニーなど確立するはずもない。何を目的とした共感的指導なのかを今一度問い直す必要があろう。

その点では、北部学習会における山田実践は、S男への共感的指導を確立し、S男個人の問題がクラス集団へと広がり、Y男・N男というリーダー層とS男との学習会、あるいは、いじめ事件を通して、「いじめられっ子の会」の結成からS男への要求へと発展している [『Kの世界』第4号、山田重樹「S男との1年間」。梶原秀明「山田レポート『S男との1年間』の分析」]。

これを見る限り、前述の木俣実践と異なり明らかに共感的ヘゲモニー [共感的指導によるヘゲモニー] が確立しているように見える。しかし、それはあくまで山田さんのクラス集団の中でのことである。山田さん自身がクラス実践の枠にこだわるあまり、学年の3人のグループ、H男・T男・S男の、グループの中でのS男の自立や果たすべき役割等が全く見えてこない。つまり、S男自身がかもとも共感できる仲間は、やはりH男やT男であるはずであり、また同時に、H男やT男の自立に迫れるのもS男であるはずである。それを支えるのがY男やN男であり、ひいては山田さんのクラス集団ではないだろうか。このままいけば、S男はやがて、Y男が1年のころS男のことを「アホやと思っちゃった」と同じように、今まで仲間であったH男やT男をそんな目で見られるようになるのではないだろうか。あるいは、背伸びしている自分に息切れしだしたとき、急激な揺れ戻しをして、ドロップアウトするかもしれない。いずれにしても、S男自身は、これからの自分の目指す方向性の指針がない状態でクラスに囲い込まれることになる。

取り組まれる、援助されるだけではなく、誰かに取り組み始めることから自立は始まる。自立とは主体としての生き方を始めること、それに伴走するのが共闘、というように理解すればいいのか? 「クラスに囲い込まれる」とは、取り組まれる、援助される存在としてのみクラスに位置づけられる、ということを行っているのか?

いったい、その問題性はどこにあるのだろうか。この答は、山田さん自身のレポートの中で、「自分の実践を見ると、『共感的』関わりは出来ていると思うが、そこから『共闘』へと進めているのかどうか、どうも心もとない。S男には『共感』する仲間があれば、そこから自分で自立への道を見つけたす力があったのかもしれない。『共生的』関係ができるのは、S男がある程度自立し始めたときだろう。とすれば、今の私にはまだ見えない。」と書いている通り、共闘的から共生的指導によるヘゲモニーの確立のイメージが不足していることから、実践が閉塞してきているのではないだろうか。

何度もくりかえすが、「共生的指導によるヘゲモニーの確立のイメージ」は今なお明確になって
いるとは言えない。実践の「閉塞」はそのイメージ不足ではなく、「共闘的指導」の実質とは何か
が鮮明でないため「共感的指導」にとどまっていると私は思う。

つまり、クラス集団の抱える問題は、同時に学年集団の共通の苦悩でもあるわけである。
とすれば、S男の苦悩はT男・H男にとっても共通の苦悩であり、S男の問題に取り組
むことは同時に、T男・H男の問題にも取り組んでいくという視点が不可欠なのである。
つまり、S男の真の自立は、T男・H男らとの関係において構想されるべきではないだ
ろうか。

取り組みがつねに世界にひろがり未来を見通す、空間的拡大と時間的パースペクティブの大切
さを述べているのだと理解する。『94年基調』引用の藤木実践「秀幸をめぐるクラスづくり」「
受験をどう教えたか」などを参照すべきだと言っているのだろう。

そういう点から見ると、滝実践は私たちに多くの教訓を与えてくれる。

まず、教師集団づくりの側面では、学年教師4人によるツッパリ学習会の組織。そし
て、その中から得た今日の生徒たちの共通の苦悩を、進路（学習）問題ととらえ、一番
課題の大きいツッパリグループへの学習援助を構想。また、そのグループの中でK男・
T男・S男それぞれの自立を促す指導。そのために立てた3つの基本方針。

滝レポートより抜粋。

- (1) 私たちは一人ひとりの生徒との関わりを大切にしながら、特にリーダー指導と、
課題を抱えた生徒の指導に力点を置く。
- (2) 私たち教師が、教師、リーダー、ツッパリの3つの役をしながら、いろんな事象
や出来事に教師が関わりながら、生徒と生徒とをつないでいく。中でも、リーダー
とツッパリ生徒たちとの協力・共同の関係を、いろんな行事や学習の取り組みを通
してつくっていく。
- (3) リーダーもツッパリも両軸が活躍できる行事をつくりだし、そこに感動と満足感
を味わいながら、その行事を指導しきるリーダーを育て、ヘゲモニーを教師からリ
ーダーに移行していく。

そして、「市内のつどい」の大きな成功へと広がっていく。この中には、共生的世界
のイメージと、それに至る共闘的・共生的指導によるヘゲモニー確立のイメージが読み
取れる。つまり、これが山田実践との大きな違いである（『Kの世界』第4号、1995年春。
滝三郎「仲間と手をつないでⅢ」。ここではK男・T男・S男は和也・拓也・信二と表記されている）。

3. 共感的ヘゲモニーを問い直す [厳密には「共感的指導によるヘゲモニーの確立」]

昨年度の基調を受け、各実践家が個人指導におけるヘゲモニーの質的な高まりを意識
して実践し、かつ分析するようになってきた。その結果、「共感的指導」と「共感的指
導によるヘゲモニーの確立」とを混同しているケースが多いことが明らかになってきた。
つまり、共感的指導によるヘゲモニーの確立というのは、すでに共感的指導を越え、共
闘的指導に入る条件が整っていることを示している。言い替えれば、共闘的指導を支
えるヘゲモニーこそ共感的指導によって確立されたヘゲモニーなのである。同じように、
共生的指導というのは、共闘的指導によるヘゲモニーが確立しているということなので

ある。

このことから考えて、前述の木俣実践が共感的にはかかわっていたが、共闘的指導のイメージがなかったため、共感的指導によるヘゲモニーが確立できなかったと分析できよう。また、山田実践の場合、共感的指導によるヘゲモニーは確立していた。ということは、共闘的指導に入っていたのである。しかし、山田実践の狭さから、共生的指導のイメージがつかれず、実践が閉塞していき、共闘的指導によるヘゲモニーの確立には至らなかったのである。

何度も触れたように、この5、6行についても私は疑問である。特に「共生的指導のイメージがつかれず実践が閉塞していき、共闘的指導によるヘゲモニーの確立には至らなかった」の記述について。先にあるイメージの不足の問題ではなく、「共感的指導」「共闘的指導」とは何かをはっきりしていたかどうかの問題だと思う。

一般的に多くの場合、共感的にかかわる段階を共感的指導によるヘゲモニーが確立したと錯覚してしまい、単に許容しているだけの実践におわったり、課題を抱えた子どもの揺れ戻し現象などにより、共感的指導に破綻をきたすケースが多い。これらは、すべて、共感的指導が、あくまで共闘的・共生的指導への切り口であり、共感的にかかわることが共闘的指導を探り当てる指導なのだ、という視点に欠けているために陥る課題なのではないだろうか。また、それと同時に、何にこそ共感するのかという、「共感の質」そのものをも問い直す必要性を強く感じる。

4. 共感的指導の内実を洗い出す

(1) 何にこそ共感するのか

共感的指導によるヘゲモニーの確立を問い直してみると、ヘゲモニー確立のための共感的指導の中身、つまり、何にこそ共感するのかという素朴かつ重要な疑問が湧いてくる。かつて、よく、自分が学生時代にツッパリを経験した教師が、ツッパリの気持ちがよく理解できる、あるいは、ツッパリの世界を共有できると、「共感」というものを表面的に捉えたものであった。しかし、現在の子どもの置かれている状況は、そんな上っ面のトーンを合やすだけの接し方では、とても子ども自身で切り開けるような甘いものではない。前述したように、共感的指導とは共感的に共闘的指導を探り当てる指導なのである。とすれば、子どもたちを抑圧している社会のメカニズムそのものを教師が理解し、抑圧された子どもたちの形成する世界そのものを教師自身が理解しようと努力しなければならぬ。

「何にこそ共感するのか」とともに、そもそも「共感する」とはどうすることなのかをはっきりさせなければならない。それは、ツッパリと同じ気持ちになることではない。それは、その気持ちが「わかる」ということである。彼の気持ちが理解できるということである。理解を通した共感である。

今日、学校現場で問題とされている「いじめ」問題も、「昔から、いじめはあった」「私も、いじめられた経験がある」と表面的に理解するだけでは何の力にもなりえない。今日、子どもたちが何故「同質同等」を求めよう、あるいは、異質なものを排除しよう

するのか、それは、受験競争の過熱化や学校の管理強化等により、どんどん子どもたちが抑圧を受け、日本の社会が作り出す価値観にしばられ、自分自身がそれから外れないようにするがため、他を排除しようとするのである。このメカニズム（参考文献：『被抑圧者の教育学』より「水平暴力」、パウロ・フレイレ著、亜紀書房、参照）を理解し、今日、ツッパリはもちろん、その両極〔対極〕に位置するリーダー層もその抑圧により、集団から疎外されている現状をつかみ、子どもたちを抑圧する社会のシステムに対する闘いと、展望をもつことが、集団づくりの重要な課題となってきた。

リーダーはそのリーダー性によって集団にとって異質な存在とみなされ、そのままでは排除されてしまう？

一方、今日の子どもを取り巻く抑圧の現実、決して「学校」だけのものではない。本来安らぎの場であるはずの家庭もまた、多く子どもたちを抑圧している。というより、今日の社会のシステムから見れば、「家庭」そのものが抑圧の対象なのだという認識に立たねばならない。

社会が子どもと家庭を抑圧し、家庭がさらに子どもを抑圧しているという、抑圧の二重構造をいうのだろう。

そのため、子どもたちは、その家庭内の悩みやトラブルを、そのまま学校に持ち込んでくる。そして、その多くは、問題行動という形で表れてくる。それゆえ教師は、成育歴やその問題行動の分析を通して、家族の中での抑圧の現実を見抜き、より本人を理解し、それを基盤に指導を組み立てていく視点を持つことが重要である。その好例としては、滝実践のK男の指導があげられよう（詳細は後述）。また、それと同時に、クラスという狭い枠にとらわれず、学年・学校規模で子どもをとらえ、家庭や地域の組織化も視野に入れて取り組まなければならないことは言うまでもない。

中学校においては、「受験」という明確な課題があるため、「学習」が重要な課題となり得る。しかし、今日、抑圧を受けている子どもは、中学校ばかりではない。小学校においても、友達づくりという子どもどうしの交わりの部分で、集団が形成できず、あるいは、集団から疎外され、抑圧を受けている子どもが数多くいる。この場合の抑圧からの解放は、世代的苦悩として集団喪失状況をとらえ、その抑圧された子どもの側から、集団を再構築していく営みが重要である。つまり、私的グループの問題、公的な班と私的グループとの関係等々、小学校における多様な実践が求められている。

「世代的苦悩」とはどこで出てきた用語か不明。「集団喪失状況」とは小学校中学年で保障されるべき少年期の子どもも集団、高学年での親密なグループを指すのであろう。そのような集団の喪失による発達疎外を「世代的苦悩」と言っているのであろう。

このように、共感的指導において何にこそ共感するのかという共感の中身については理解できると思う。しかし、実際に私たち教師は、どのように子どもたちの抑圧の現実や抑圧による苦悩をつかんでいるのだろうか。理屈で理解しているほど実際の実践の場では共感的にかかわっているとは言えないのではないだろうか。そこで、もう一度、前述の三つの実践を比較してみよう。

(2) どう共感的にかかわるのか

山田実践では、山田さんのS男に対する初期の方針の中で、「……一つはこの事象を出来るだけ少なくすることで、クラス集団から浮かないようにすることが必要だった。もう一つは、十分に安心できる人間関係が出来るまで、少々の崩れは覚悟して関わられる仲間との関係を大事にしたい。それは2年いっぱいかかろうと、最優先で保障したかった。それは同時に、S男ら以外の生徒の安心しておれるクラスをつくることでもあると考えた。班編成のやり方としての『好きな者同士』というよりも、実質的にS男がおれる班づくりをしたかった。」

また、S男とのかかわりの中で、「……S男との接し方として、とにかく、『女の先生とは違う』ということ的印象づけようとした。『細かく言わない』『個人的な接触の場では、言葉遣いも出来るだけくだけた調子で接する』『約束を守ることをこちらからも大切に、本人にも要求する』『大胆なことも支持してやる』こういったことである。」

これらは、この時点で山田さんが知り得たS男のデータをもとに、S男との共感関係を築く糸口としての方針である。ここにすでに、一つのS男像が浮かび上がってくる。そして、それが始業式の指導へとつながっていくのである。特に、始業式当日の指導はすばらしい。

「登校指導で立っていた私は、『チャンス』と思い、出来るだけソフトに、しかし、有無も言わず当然のこととして、『こんな髪ではあかんなあ。すぐ染めよう。』職員室で、スプレーによる毛染めをする。

S男が従ったのはどうしてだろう？ S男と山田との間にすでに何らかの関係があったからか？ 山田の「指導」の裏に、S男が教師集団の存在を見ていたか？ どちらも考えられるが、当時のA中の状況からして、私は後者の理由もかなり大きいと思う。

始業式を終えて、家庭訪問の口実ができたことに感謝しながら、すぐに家に電話した。……母親の力では指導できなかったことが、父と出会えたことで、ぐっと指導しやすくなった。以来、週2回の勉強会はほぼ毎週続いている。」

前担任が出会えなかったという「S男が大好きだという父親」に出会い、母親、本人にも課題と約束事を明確にし、勉強会の承諾をとっている。すでにこの時点で、教師の指導へゲモニーが取れている。機敏でポイントをつかんだ優れた指導である。

これに対して木俣実践では、「式後のHRでも、こちらのお話をあまり聞かず隣の生徒と話し始めるといった状態であった。……緊張感のないなれなれしさが目立つ生徒……最初の班編成は、くじの班となった。……5月《暴力事件》、ただし、一連の事実でY男が悪いと言い張ったT男の論理はどうしても理解できなかつたし、何故そこから暴力に走ったのかも理解できなかつたし、その日の夜、再度T男から話を聞いた。……8月、一度T男とA男との学習会を持ったが、今後も引き続き取り組んでいくような状況ではなかった。残念ではあったが自然消滅させた。……夏休みにT男と連絡が事実上途絶えた。」

このように、木俣実践からは木俣さん自身のT男像がまるで見えてこないし、実践も前進していかない。つまり、彼が知り得たT男に関するデータに対して、彼自身の分析

が曖昧なのである。そのため、彼自身は方針と書いていることが、実は少しもT男に対する方針になり得ていないのである。そのため、T男からすれば、自分を理解してくれる存在として木俣さんを見てはいないのである。

このように見てくると、共感的指導を成立させるには、その前提として、教師が一人ひとりの子どもの持つ課題を、どう共感的に分析し、かつ、その課題克服に沿った指導方針を導き出すことができるか否かにかかっていると言えよう。その点から、二人の実践の違いは明確である。

「共感的に分析する」とは、「理解する」ことである。木俣さんはT男の行動がその背景をも含めて理解できなかったから「共感的に分析」できなかったのであろう。

(3) 共感的指導の質とは

それでは、この課題分析の的確さから、最終的に共闘的・共生的指導へと発展していく滝実践の優れた点を挙げてみよう。

滝氏は、K男の喫煙指導によって、父親の苦しい胸の内を知る。その上で、K男の教師反抗を、「本当は父親に接触したがっていた。思春期に入るなかで、男としてぶつかりあうことを願っていた。父親がぶつかるのを避けて、じっくり語り合おうとしないため、苛立ち、学校でもいらいらして教師反抗を繰り返しているのだ。」と分析している。

そして5月、ギョウザ事件をきっかけに、その事にいよいよ切り込んでいく。

『喋りたいわ。でも、親父は俺を避けて喋ろうとせえへん。俺はこの家でいつもひとりぼっちや。家へ帰って来てもひとりぼっちや。飯食ったら、ばらばらや。家におるのが恐いわ！でも行くところあらへんやんか！俺、いつ死んでも恐いわ。』いつもへらへらと笑い、冗談を言い、どこに本心があるか分からなかったK男と、初めて真剣に話した最初であった。この後、私の家庭のこと、父親の幼少時の死、それから教師になってからの生き方（一生、生徒の側におれる教師として終わりたい話をした）、そして、父親が職場で組合に残りながら頑張っている生き方のすばらしさと苦悩、母親の病気を夫婦としてともに受け止めようとする生きざまについて、私の思いを語った。K男の父親の生き方は立派で、尊敬すると言った。K男は両親のこととなると、反発しながら聞いていた。しかし、それなりに私の言おうとしていることに耳を傾け、私と父親と世界を共有している部分があるなど、二人を重ねながら聞いているように思えた。

帰るとき、次のような約束をさせた。『今日は初めておまえと話が出来て良かった。これからいろいろなことでおまえといろいろ話をしなければならぬときがある。俺も、おまえから話があると云われたら、どんなに忙しくても、どんなにおまえとけんかしていても、逃げずに必ず話に応じる。そのかわり、おまえも、俺が話があると云ったら、どんなに機嫌が悪くても、逃げずに話しに応じること。ええか！』K男は『分かった』と約束をした。この約束が、その後いろんな場面で大きな力となった。」

このK男へ迫っていく場面では、滝氏の的確なK男分析に基づく確信と共感が、K男に本心を語らせている。そこには、滝氏のK男に対する共感のみならず、父親の生き方への共感やK男の家庭に対する共感が、大きな確信となっている。共に闘い、共に世界を共有しているという広がり、K男にはとても新鮮で、かつ、大きな展望となり得たと言えよう。また、この指導を通して、共感的指導によるヘゲモニーが確立され、共闘

的指導へと質的に高まっていく。その表れが、K男との約束である。この実践は、「共感する」ことの本質を鋭く突いたすばらしい実践であるとともに、私たちに多くの教訓を与えてくれる。

約束、契約の中に共感が込められている。教師としてお前を何とかしたいのだという呼びかけ、どんな大人として子どもの前に立つか、自分の生き方、自分はどんな教師か、それらがこれらの対話に込められた上での、「約束」。約束成立は、K男が滝氏を「共存的他者」として受け入れ始めたことを示している。

以上述べてきたように、「共感する」ことの本質は、一人ひとりの子どもが抑圧に苦悩している姿を理解することであり、また、「共感的指導」とは、一人ひとりの子どもの抑圧を問い直し、その本質を見抜き、その子どもが今どういう課題を克服することがその抑圧からの解放なのかを探り当てる作業なのである。

5. まとめにかえて

昨年度の基調を、より深める視点で本年度の基調を提起したが、その中心テーマは、「個人指導における共感的指導の在り方」を問い直すものとなった。

昨年度、個人指導の重要性が提起され、それを受けて各地域で豊かな個人指導が展開され、かつ、分析されてきた。そんな中で、滝氏の実践に見られるような集団指導として発展していく実践も見られたが、その多くは、個人指導の段階で閉塞してしまっているものがほとんどであった。その原因を分析している中で、共感的指導と共感的指導によるヘゲモニーの確立とを混同している問題が明らかになってきた。つまり、共闘的指導・共生的指導への展望のなさからくる実践の閉塞性である。と同時に、共感的指導における共感の本質の問題も明らかになってきた。「共感」から「共闘」へと展開していくためには、子どもの何にこそ共感すべきなのか、あるいは、何を克服させるための切り口として何に共感するのか等、共感的指導をもう一度洗い直すこととなった。

こうして分析してみると、集団づくりの早期における個人指導、特に、共感的指導こそが、共闘的指導・共生的指導、ひいては集団づくりの構想全体の大きなポイントであることが、さらに明かになった。

今まで、個人指導と集団指導とをまったく別の指導のように捉えがちであったが、集団指導の在り方は、すべて個人指導の在り方によって発展するか否かが決まり、中でも、共感的指導の豊かさこそが、実践の広がりを生むものだという事も、明らかになってきた。

「個人指導と集団指導の統一的展開」の「統一的展開」が抜けおち、「個人指導」と「集団指導」を対比的にとらえる傾向があったということだろう。両者は相互に関わらせながら展開されるべきものである。

このことを受けて、本年度京生研では、昨年度の基調を深める意味において、さらに、共感的指導の質を問い直し、その発展と集団指導とのかかわりを研究テーマとして迫っていきたい。

(文責 田中 進)

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

テーマは「～学校とは何か」を問う「学校論」だが、深く広い子ども分析の必要、それに基づく、共感的関わり・共感的指導の段階だけで閉塞しない実践、学校づくりへと開いていく実践を提起する。中心的に述べられるのは、「共感から共闘へ」である。その意味では、『95年基調』と同様、『94年基調』の提起を受け、それを拡充させようとしたものである。「共感」「共闘」「共生」に関わる提起は、この『96年基調』で一段落する。

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。

『94年基調』では、「共感」「共闘」「共生」は教師が課題を抱えた子どもへの「個人指導」においてどのような指導でヘゲモニーを執っているかを見る用語だった。正しくはそれは、「共感的指導によるヘゲモニーの確立」「共闘的指導によるヘゲモニーの確立」「共生的指導によるヘゲモニーの確立」と記され、「指導のありかた」あるいは「指導の内実」を表す用語だった。ところが、

提起以後、この用語は京生研内では一種の「流行語」のようになり、「〇〇的指導」の「指導」を略して、たとえば「共感的に接する」「共闘的に接する」とか、「共感的な関係」「共闘的な関係」とか、「共感段階」「共闘段階」とか言って用いられてきた。その用い方の拡張につれて、もともとの意味の輪郭がぼやけた。本来この三つの用語は、「個人指導」の枠内で用いる語であった。ところが、『94年基調』の「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」の「集団づくり」を、私たちは「集団指導」と読み間違えたかもしれない。

「個人指導」も「集団指導」も学級集団づくりの当初から始まる。また、リーダーへの「個人指導」（集団づくり用語としては「個別的接近」。『94年基調』の「注釈」でも触れたように京生研はこれを「個人指導」に括ってしまった）は、それが「集団のリーダーシップ」に関わる指導であれば「集団指導」なのであり、逆に「集団指導」の形をとりながらそこに「個人指導」を入れ込む場合もある。いや、すべての「集団指導」は「個人指導」を含んでいる。両者は「指導」の下に統一される。民主的な集団づくりを通して社会的に自立した個人の育成をめざす集団づくり実践での指導は、本来「集団指導」であるとともに「個人指導」であるのだ。にもかかわらず『全生研27回基調提案』や『94年京生研基調』が「課題を抱えた子ども」への「個人指導」をとりたてて重視したのは、そうせざるをえないほどにその子の課題が重く深いと認識したからだ。個人指導抜きには集団指導が成り立たないと認識したからだ。実践的にそう迫られたからだ。ともかく、「共感」「共闘」「共生」は、そのような「個人指導」の範囲での用語であったはずだ。

しかし、この『96年基調』の、この部分では、「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」とあるように、実践を「個人指導」から「集団指導」への「発展」としてとらえ、それに「共感」「共闘」「共生」を重ねてしまったのではないか、という気がする。それは、この基調の以下を読んでもそう思う。

私は一時期、「課題を抱えた子どもを軸にした集団づくり」における「学級集団の発展」も、この「共感」「共闘」「共生」で表現できないかと思ったことがあるが、集団の発展過程はそんな単純な横すべりで説明できるほど簡単でないことが分かった。では、これまでのように「寄り合い期」「前期」「後期」で規定できるのか？「課題を抱えた子どもを軸にした集団づくり」における「集団の発展過程」は、果たしてヘゲモニーの「ありか」によって説明できるのか？別の用語（考え方）よってしか説明できないのではないか。今はそんな気がする。それを2008年度基調で提起したいと思う。

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〔両者に共通する苦悩の状況を表面化させ〕、取り組みを組織していくためのものであった。

「表面化」ということは、事実を隠蔽している現実のヴェールをはぎ取ることである。そうしないとだれにも見えるように「表面化」させられない。そうしないと課題を抱えた生徒の行動とそれを引き起こしている苦悩は他の生徒に理解されない。その意味で、これは「学び」と言われるものだろう。

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てい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。

ここでも、個人指導での「共感から共闘へ」と「個人指導から集団指導へ」が重ねられているが、それはさておき、個人指導における共感的指導と集団指導の本格的な展開が密接に絡み合うものとしてとらえられている。このとらえ方は今も有効である。問題は、両者がなぜからみあい、どのように関係しあっていくのかを明らかにすることである。

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。

先にも「注釈」したように、この基調での認識では、共感的指導＝個人指導、共闘・共生的指導＝集団指導である。「個人指導」と「集団指導」の分離になっている。最近の論議でもその傾向を残しているの、これは文責者の責任ではなく、これをめぐる論議に参加してきた我々みんなの責任であろう、と私は思う。

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と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。『Kの世界』95年秋第6号所収の琴塚実践「Mとの1年」、『Kの世界』

9 6 年春第 8 号所収の佐々木実践「少年期をめざす子どもたち」

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 [クラスや学年の他の子どもたちに、M 男の問題を子どもたち全体に関わる問題として問い返し、それを通して学校のあり方をも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。

「共感的に関わる」と「共感的指導」を区別している。この区別、言葉では簡単だが、実践的にはそれほど明確に区別できるか？「共感的に関わる」と「共感的指導」とはどう違うのか？すなわち「関わる」と「指導する」とはどう違うのか？M 男に子どもたちは「関わる」ことはできる。では、M 男を指導することはできるか？これは「指導」とは何かにかからんで、今もなお検討されるべきことだと思える。私の考えでは、関わることは指導の一環であり、その意味では他の子どもも M 男を指導することはできる。

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。[「苦悩」を分析することが共感。]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。

「心に踏み込んだ共感的指導」とは何か？それは、M男の「苦悩」を共感的に読み解きながら、彼の願い・要求にまでたどり着き、その願い・要求の実現の主体であるべき彼の「もう一人の自分」を信じ励ましていくことではないか、と思う。そうすると「心に踏み込んだ共感的指導」はすでに「共働的指導」である。

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かべにぶち当たり、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。

共感的に関わることは教師の自己満足のわなに陥る危険性がある。なぜなら関わるだけでは彼は反抗してこない。それは彼を抱え込んでしまうことかもしれない。そこでは教師は彼との良好な関係だけに満足してしまうし、満足すれば、その良好な関係が崩れることを恐れる。つまり、彼との対立を恐れて指導まで踏み込めなくなる。指導とは、教師の彼への要求でもある。その意味では、「方針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。」の是非が問われる。「信頼」を「獲得」とはどういうことだろう？子どもは、教師の何を「信頼」してくるのだろうか？「信頼」については、私は『2008年度京生研基調の補充と応答』（『Kの世界』2008年、夏の特別号）で考えてみた。その趣旨から言うと、教師はまず子どもに「頼」りにされる存在になり、子どもは教師を「頼」りにする経験を通して教師を「信」じていくのではないか。子どもに「頼られる」存在になることが「信頼」の前提であるように思う。では、どうやって「頼られる存在」になりうるか？「課題を抱えた子ども」はトラブルの連鎖に中にある。とすれば、彼の起こすトラブルを彼とともに読み解き、そのトラブルを対象化させる中で、彼をその連鎖から救出してやるのが、「頼られる存在」になるための条件のような気がする。そのトラブルにつきあいながら彼とともにそこから脱出していくのである。それが「共感的指導」ではないかと思う。

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、M男分析はどうすればよいのか？その大切さを説きながら、オルタナティブな（代替の）分析が示されないため、基調の主張は抽象的なものになっているのではないか？少なくとも実践者である琴塚さんの納得のいく主張になっているかどうか、疑いが残る。

とはいえ、M男の苦悩、成育歴、家庭、親の苦悩などの分析→今の子どもの抱えている共通の課題や苦悩を明らかに。それらを学年教師、他の子どもたちに。そして、学校のあり方そのものに揺さぶりをかける。この一連の実践提起は、今なお原則的方法である。

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。

『新版 学級集団づくり入門 (小学校)』(1990年刊)は、そのはじめに「少年期の発達課題」と「子どもの自立をめぐる問題状況」を分析している。そこでは、充実した少年期を経験せずに思春期に入っていく子どもの「荒れ」を「自己実現」に向けてのはげしい希求とみる。少年期喪失の子どもたちを相手にせざるを得ない中学校教師は、『新版』(中学校編)とともに「小学校編」のこの部分に目を通す必要がある。

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が徒党を組み、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。[「しまっている。」の「。」を除いて、「～しまっている現在の状況～」とつないだ方が分かりやすいのでは?]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[文脈から言うと、「あり方も」]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

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、学校に適応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况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[保障されないまま、あるいは獲得されないまま]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[勝利至上主義や学力競争によって…滝花挿入]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。

先の「注釈」とダブルが、「表面化させ」とは、隠れているものを顕在化するということだろう。抑圧されている者同士が抑圧・被抑圧の関係をつくっていることを顕在化させながら抑圧の元凶にたどりつく、それは最近の言葉でいえば、「現実のヴェールを剥ぎ取る」ということでもあろう。それを共通認識として共有しあう（学び合う）ことから、現実へ介入し、現実を書き変えていく、ということだろう。

そして、そのために、しっかりとした子ども分析 [の力…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。

どうすればこの「分析力」はつけられるか？子どもについての可能な限りの情報を集めること、現代の学問の知恵やすぐれた分析の実例に学ぶこと、何よりもその子に立ち向かい、その子の声にならない言葉を聞き取ること、具体的にはトラブルの指導を通して子どもへの理解を広め深めていくこと、これらのことが必要と思う。

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、交わりの保障がたつ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に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、必要がある。

かつて「実践の優位性において職場を統一していく」と言われたことがある。この原則に変わりはないだろうが、今日の職場の状況は、実践の優位性を認め合うだけの誠実さをもっているだろうか？むしろ、優れた実践を無視、さらには排除する傾向さえあるのではないか？「重い課題を抱えた」「困った子」を排除しようとする体制の生み出すものであろう。いや、何をもって「優れた実践」とみなすかの観点そのものが多様化しているのではないか？しかし、職場づくりにとっては厳しい状況をも実践の視野に入れて自分の実践の優位性を打ち立てながら職場の合意を獲得していく実践こそが優れた実践というべきなのだ。その意味では、学級集団づくりでの優れた実践は、優れた学校づくり・職場づくり実践に裏打ちされているといえる。しかし、この間の京生研基調は、この後者についてあまり持続的には提起してこなかったかもしれない。

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。

「目指していることは同じ」と簡単には言い切れない。むしろ、価値観の「多様化」と「個別化」の流れの中で、職場での合意形成が難しくなってきたと同様に、家庭（親）との合意形成も難しくなっているのではないかと。もしも目指していることが違うなら、その違いをまずは認め合い、その上で、一人ひとりの子どもの成長（幸せ）とは何かということで共通点を探り、そこから連帯の帯を結んでいくしかないのではないかと。

この『96年基調』は、子ども分析の大切さを強調しながら、学校づくり・職場づくりの提起へと向かっているが、さまざまな「戦術戦略」の中身まで示されているとは言えない。「子どもの発達を保障する学校」とはどんな学校なのか？このめざすべき学校像を今日的に更新しながら、それに向けて実践的な切り口をつけていかなければならない。これについては2008年度基調で挑戦してみたい。

新たな荒れにいどみながら、京生研に結集しよう

1. 初めに

私たちは、80年代の実践総括に立って、課題を抱えた子どもへの個人指導を実践の重要な切り口として提起してきました。この実践の重要性と、さらなる研究の必要性を自覚することを基本にしつつ、今、新たに起こっている問題状況を洗い出してみることに必要に迫られています。

それは、小学校高学年の荒れの状況です。研究部が着目したのは、今年度基調作成の会議からです。十分な分析、討論がなされていないことを承知の上で、研究、実践を進めていくための提起として受けとめていただきたいと思います。

共感、共闘、共生というキーワードで提起しつつけている、私たちの実践の対象である、子どもと子どもの世界の変化に目を向け直してみたいと思います。

2. 小学校高学年の荒れを考える

統計的把握は困難であるが、京都の各地で、小学校高学年の荒れが、相当な量と、深刻な状況とになっていることが予想される。研究部員が持ち寄った各地の状況をまとめると次のようになる。

- ・市内、乙訓、宇治、綴喜、福天において、すでに深刻な事態として広がり、亀岡においてもその前兆が見られる。
- ・その事態とは、教師反抗とイジメの広がりをもとにした、指導困難による学級崩壊とその広がりの中で、授業不成立、エスケープ、茶髪、ピアス、そして、器物破壊、空き教室侵入といった、中学校の荒れと変わらない状況が報告されている。

本基調の2年後の『1999年全生研第41回大会基調提案（文責：竹内常一）』は、「授業崩壊」「学級崩壊」を取り上げ、それを子ども社会の「自然状態化」「戦争状態化」「子どもの人格解体の危機」ととらえ、学級を民主的な社会制作りの「実験の場」にしていくこと、また「市民教育としての普通教育」の創造に取り組むことを提起する。

- ・いったん荒れ始めると、その事態は、その担任教師のもとでは改善されることがなく、手を打てば打つほど状況は進行する。5年から6年に持ち上がりが困難になり、担任が交代するケースが増えており、さらには、6年の持ち手がなく、転任者が持つことも多くなっている。それでも、荒れをおさえ、持ちこたえさせるのが精一杯で、卒業を待っているだけというケースが多い。
- ・高学年の荒れの裏には、3、4年における学級内の荒れが、他から見えにくいまま進行していたり、力によって押さえられていることが多く、クラス替えにおいて表面化したと見るべきものが多い。
- ・中学年から高学年へと進行しながら、荒れが広がる経過をたどってみると、次のような流れを考えることができる。

少年期的な子どもの関係が形成される過程において、子どもたちの交わりをつくりだしていく商品文化が、同調的に広がり、対峙する学校、教師の指導とのすれちがい、ズレが、子どもたちの世界に、反学校、反教師的な気分をつくりだし、この気分を背景にして、最初に指導拒否、反抗が表面化するのとは[表面化させるのは]、能力主義競争に過剰に参加する子ども、スポーツ少年団に参加している子ども、または、低学力、未発達、家庭の問題を抱えた子どものいずれかがやり始める[である]。校区の状況の違いから、どのタイプの子どもの表面化するかは違いがあるが、共通するのは、いずれかの子どもの行動をきっかけに荒れが急速に広がるということである。

このような事態が、今後、いっそう広がっていくことを予想し、子どもの問題をとらえ直していきたいと思います。

3. 荒れの中で実践的に着目してみたいこと =新しい事態として=

小学校の荒れ、学級崩壊に対して、克服した実践が今のところ皆無であることを重視したいと思います。

これは、「小学校は荒れたらおわり」という事態として、教師につきつけられていることを意味し、小さな崩れに対する指導方針の統一を困難にしてしまい、担任任せになることで、事態が変化せず進む可能性があります [これは、「小学校は荒れたらおわり」という事態として、教師につきつけられていることを意味します。また、荒れの状況の中で、小さな崩れに対する指導方針の統一を困難にしてしまい、担任任せになることで、事態が変化せず進む可能性があります]。70年代後半から80年代にかけて、中学校の校内暴力が大きく吹き荒れた時のように、荒れの広がりの中でしか実践を見い出せなくなるようになるのでしょうか。

私たちは校内暴力期を苦悩し、その経験の中から京生研の実践家の実践を分析して今日に至っています。京生研の総力を挙げて、荒れの分析から実践を導き、検証し、実践視点を打ち出していかなければなりません。この作業を通して、荒れの広がりの中にある、子どもと親、そして学校との新しい事態としての関係を解読し、新しい実践視点が開かれていくことを確信したいものです。

切り口としての仮説的分析を提起したいと思います。

①反教師、反学校的言動に容易に同調する子どもたちの感情の出どころについて。

子どもたちの中に広がる文化が、市場原理に誘導されたものであることは、誰もが考えることではあるが、商品文化に染まる子どもたちの中に、交わりの豊かな体験の無さからくる、商品を介して交わりを広げる欲求と、仲間を求める願いのあることを見落とせません。市場原理と商品化を排除し続けてきた学校が、今では、子どもの発達要求を抑圧してしまうものとなっているのではないのでしょうか。

②荒れのきっかけをつくる子どもたちの思いと、親の思いについて。

能力主義競争の中であって、抑圧感を抱えた子どもにとって、教師は効率の悪い授業をする教師であり、塾の教師の切れ味良い進め方、時には冷酷な切り捨てと比べて、イラツク感情を抱えているのかもしれない。その中で、ガリ勉敵視でもすれば攻撃的になるのではないのでしょうか。

少年団の権威的指導にはまった子どもたちにとって、スカッと指導できない、たよりにない姿に教師が映っている可能性がある。民主的で受容的なほどそう映るかもしれ

ない。

低学力、未発達の子どもにとっては、学校と学習のすべてが、今まで自分を抑圧してきたものと映っていることは十分に想像できる。

彼らの荒れが浮上したとき、彼らの裏にいる親たちは、「家ではいい子なのに」「野球の指導者には素直に言うことを聞いているのに」と、教師批判になり、時には自らの学生時代における反学校意識（それは、親となってあらためて期待し裏切られた思いもあって）からくる挑戦的批判となっていることも、いっそう指導不成立を深刻にしているのではないでしょうか。

たとえば校内暴力期の1980年に15歳だった人は1997年には32歳であり、小学生の親となっている人もいる。彼らは、その中学生の時期にどんな「学校経験」「教師経験」をしたのだろうか。その「経験」が親となってからの学校観・教師観の基礎になっているはずである。これらの親を仮に3つに分けてみる。

1. 校内暴力事態を民主的 school づくりの方向で教師たちとともに乗り越えた生徒たちは、親になっても学校・教師を基本的には信頼しこれに期待もしている。
2. 校内暴力事態を管理的抑圧の中で過ごした生徒たちは、親になった今、反学校・反教師の意識をもっている。
3. 校内暴力事態を（必要な自己防衛であったにせよ）第三者的に過ごした生徒、つまり教師に期待もせず頼りにもせず過ごした生徒たちは、親になっても、冷やかな目を向けている。

上の2が直接的な敵意であるとすれば、3は間接的な敵意であるかも知れない。なお、この校内暴力期をどうみるかは、現代の荒れとの関連で次年度の『98年度基調』で回顧的に分析し直される。

③荒れの事態の中でつくりだされる子どもたちの心性。

学校文化と子ども文化の対立構造の中から荒れが広がるとすれば、その荒れは、排他性 [学校文化的なものへの排他性?] と商品文化への同調性として広がり、少年期の子どもの世界を劇的に変質させている可能性がある。排他的言語の広がり、抑圧と被抑圧の重層構造をなす子ども関係、他者の立場を認識できないことからくる自己中心性、そして学びの場の崩壊からくる低学力など、明らかにすべき課題である。

④中学校状況の変化。

小学校の荒れは、中学校の実践にも大きく影響を与えるであろう予想は十分に立つ。その中身を的確に分析するには、小学校の荒れの分析を待たねばならないが、荒れの中で、成績上位の子どもたちの公立離れ、いっそうの低学力の進行は大きな課題となる。また、その中で、「勉強だめなら俺はヤンキーになる」と、水際での選択を自覚して入学する子どもと親の出現は、中学校を大きく揺さぶることになるのではないだろうか。

[小学高学年において、人生を二者択一的に選択してしまうということか？子どもが「ヤンキー」になることを望む親はいないだろうから、「水際での選択を自覚して入学する子どもと、そんな彼らに第三の道のあることを教えることができず、一緒に絶望してしまう親」と読めばいいのか？]

4. どのようにとりくむのか —旺盛にいどみ、検証するために—

先に挙げた分析は、私たちが実践し検証するとりくみの中で深めていかななくてはならないものです。誰かの分析を待っていたりして、手をこまねいては何も進みません。

大切なことは、先の仮説を実践的に深めていくことです。そのためにも私たちの目の前の事態に旺盛にとりくみを展開していきましょう。その際の重要なとりくみ課題を提起したいと思います。

① 学校文化と子どもの文化の接点をつくり出すとりくみ。

「子どもの文化」には商品文化に影響されて作り出された子どもの文化と、子どもが本来創り出していく文化があるように思うがどうか？もちろん後者は前者に侵食されているが、全く皆無ではない。前者を後者へと変容させていく道もある。

② 能力主義的価値観にとりこまれた子どもと親への共感、共闘的指導の追求。

③ 被抑圧的状况の子どもと親への共感、共闘的指導の追求。

『94年基調』では、「個人指導における教師の指導のあり方」を表す語であったが、ここではそれが親への対応にも拡張されている。

④ 新たな中学校実践の追求（とくに低学力、ツッパリへの）。

すでに発表されている今村実践におけるダンシングチームのとりくみをはじめとする、子ども文化を受け入れ育てるとりくみや、進学塾に通う子どもへのアプローチなどは、上記の課題にすでに迫るとりくみであると思われるが、現時点で十分な分析を加えるまでには至っていない。今後、多くの実践を持ちよりつつ、慎重に分析していきたい。

今村克彦実践記録「日本一のガリ勉になれ」（『全生研1997年大会紀要』）、「あやめお前はリーダーなのか」（『同1991年大会紀要』）、「競い合う集団から協力共同の集団へ」（『同1988年大会紀要』）など。

5. おわりに

小学校高学年の荒れに対して、仮説的分析と実践の展開を呼びかける基調提案になりました。基調提案の不十分さと同時に、京生研研究部としての飛躍の可能性も感じつつ提案を終わりたいと思います。（文責 藤木）

『97年基調』は、それまでに比べ量的に少ない。小学校の荒れを受け止めて、子どもと子ども世界の再分析の必要性を提起したものである。これ以降、99年基調までは、この現代の子ども・子ども社会の分析に精力を注ぐことになる。

—今の子どもの発達要求にこたえる

集団づくりを進めよう—

1. はじめに

かつての校内暴力期（70年代後半～80年代前半）は、戦後学校教育の最大の危機としてマスコミがとりあげ、日本社会を揺るがす事態であった。

今、我々が直面している状況も、日本社会を揺るがす事態としては、肩を並べる事態となっている。

京生研は、校内暴力期に生まれ、子どもの荒れの中で鍛えられ、その成果を集団的に明らかにしつつ、事態の間を生き抜き、今、目の前の事態を切り拓こうとしている。多くの教師が悩み、苦しみ、真剣に教師として何ができるのかと苦悩する今、京生研の総力を挙げて指針を出していくことが、使命であり、かつ、存在意義でもある。

昨年度の基調は、急激に広がりつつあった小学校の荒れを取り上げ、京都の状況をもとに、荒れるすじみちとそのメカニズムの分析を試みた。その状況は確かに京都のみならず、全国的状況として、様々な場で取り上げられていったが、折しも昨年度大会中に、神戸における児童連続殺傷事件が中学生の犯行であったことが報じられ、その後、中学生による事件が連続した。

1990年～1996年の少年による殺人事件（殺人未遂、殺人予備も含む）の件数に対して報道されたの件数の割合は平均すると1.5割。1997年にこれが逆転し、報道件数が2倍になる。1998年には3.4倍、2000年には報道件数は8倍近くの800件になる。1997年の報道件数の急増は「神戸児童殺傷事件」を契機にしている。98年には栃木県黒磯で中学1年生による女性教師刺殺事件。2000年の激増は、同じ5月に豊川市での夫婦殺傷事件、西鉄バスジャック事件があり、加害者は17歳であった。「17歳の犯罪」がセンセーショナルに報道された。芹沢俊介、高岡健『殺し殺されることの彼方…少年犯罪ダイアログ』（2004年、雲母書房）参照。

もはや小学校に限定される状況ではなく、子どもの発達上、重大な状況が広がっているというとらえ方が必要となっている。この状況を分析する上で、京生研の歴史は、校内暴力期を起点として子どもを分析し実践を探り出そうとした歴史であることから、京生研の研究の流れに即して分析してみようとした。

2. 校内暴力期をどうみるか

〈なぜ校内暴力が吹き荒れたのか〉

60年代能力主義政策は、中学校を、進路をめぐる選別の場と変化させていったが、70年代のオイルショック[73年10月第4次中東戦争を契機とする第1次オイルショック（石油危機）。高度経済成長は終わり、減速経済へ。79年第2次オイルショック]以後、中流意識の

危機を感じた親の不安は、学歴志向を強め、大学進学率の上昇にともなう高校進学率上昇、普通科志向が強まった。それは、それまでの上からの能力主義を下から補うものとなり、一元的能力主義へと導くものとなった。

「学校からおちこぼれると、人生からもおちこぼれる」(『新版(中学校編) 16ページ』)。同ページには次の記述もある。「70年代の二度にわたる石油ショックは…略…一億総中流化の夢をゆさぶった。…略…中流に生き残るためのサバイバル競争と化した受験競争…略…上からの能力主義に呼応して、下からの能力主義競争をおしすすめることになった…略…」

学校は学力(受験知)競争が激しくなり、乱塾時代を登場させていったのである。学校が偏差値競争の場へと変化する中で、子どもたちの抑圧感が強まり、低学力に苦しむ子どもたちを中心に荒れが広がり、やがて校内暴力へと発展していったのである。それは受験色に染まった学校に対する無自覚な変更要求を含むものであり、行動化しはじめた子どもたちは、ツッパリ文化を背景として学校に対峙し、学校秩序を崩壊させ、ツッパリ文化を商業主義が煽り、多くの生徒も同調的に校内暴力事態の中に巻き込まれていったのである。

〈校内暴力の中で広がる子どもの問題〉

竹内常一は、「個々の非行・問題行動は一見バラバラのように見えながら、そこには一定の問題傾向群、問題症候群があり、それをつうじて一定の性格がつくられている。」といい、その性格とは次のようなものであると述べている。「自分本位的性格ないしはナルチチズムの性格であり、それは状況の悪化とともに攻撃的、破壊的性格へと、さらにはファシズムの性格へと進化していくものである。」(『生活指導』1981年12月臨時増刊号「非行・校内暴力克服の視点とすじみち」)

もう少し引用する。[区別のため引用部をゴシック体に直す]

「自分本位的性格とは、(1)自分以外のことにはまったく無感動、無関心である。(2)しかし、自分本位的な欲望は絶対視し、その実現を自分本位的に追及する。(3)すべてを自分の都合のよいように解釈し、自分に不都合なことは認めない。そのため客観的かつ主体的認識ができない。(4)その行動は、一面は衝動的で、弱いものに対して支配的であるが、他面では、自閉的で、強いものには服従的である。このような自分本位的性格にとっては、自分だけが存在し世界や他者は存在していない。しかし現実の生活では、他者や世界は否応なくかれに関与してくる。このためにかれは(1)外部に対して自己閉鎖し、うつ状態に入り、自己破壊的となるか、(2)他者と世界を敵視しこれを攻撃、破壊して、自分に隷属させようとする。つまり、自他への攻撃性、破壊性をつよめていく。

自分本位的性格の広がりの中で、子どもの人間関係は、一方に、なれ合い、甘えを軸とする身内関係(共棲的關係)を生み出すとともに、他方に、自己閉鎖と敵意を軸とする他人関係を生み出す。教師との関係においても、自閉と敵意によって教師に対して見えない壁を立て、その内側になれ合いと甘えの人間関係をつくり出し、差別的なプレーの空間をつくり出す。

しかし、攻撃性、破壊性の登場とともに、その身内関係は、支配・服従、差別・被差

別関係を強め、そこに、サド・マド関係とっていいような、迫害・被迫害関係をつくり出す。そして、そこに軍隊組織に似た番長組織をつくり出す。他方、その他人関係は、自閉と敵意から排外的行動へと移行し、スケープゴートに対する迫害をくりひろげるまでになる。それにつれて、教師に対する自閉と敵意も衝動的反撃から計画的反攻へと移行する。」

このような校内暴力状況に対し、管理強化によって鎮静化させる傾向が主流であった。それは警察権力の導入、連携による鎮静化と、再び起こることをふせぐための、校則による管理、ツッパリ文化の弾圧、そして、統一指導の徹底の方針のもとに体罰の横行するハードな管理と、受験体制の確立による囲い込みによって、鎮静化を進めたのである。

〈鎮静化した学校と子どもたち〉

校内暴力期における、子どもの自分本位的性格の広がり、それによってつくられる子どもの人間関係は、鎮静化とともに改善をしたのだろうか。鎮静化の中で、学校は受験・管理体制が強化され、子どもたちは息苦しさ生きづらさを抱えつつ、その非行、問題行動は「反抗的なもの」から「撤退的なもの」へと変化し始めていった。受験・管理体制の学校から落ちこぼれる子どもは、学校から撤退し不登校となり、地域で非行、問題行動をくり返すことになり、校内は、学校から落ちこぼれれば人生から落ちこぼれると、必死で適応する子どもたちとなり、学校は、一元的能力主義と校則、統一指導による支配的秩序が浸透していったのである。

こうした支配的秩序による学校と子どもの関係は、子どもたちの人間関係に色濃く反映されることになり、異質排除のいじめ、学校的リーダーいびりのいじめなど発達段階ごとに発生するいじめ問題と、事態 [そういういじめ事態] の中で発生する子どもの世界の荒れは、広い裾野で広がっていったのである。子どもの人間関係の中で広がるいじめ事態は、校内暴力期における荒れの中での心性や人間関係と同質のものであると同時に、 いっそう一般化したものと考えてよい。

上述の校内暴力期の子どもに見られた「自分本位生」「自他への攻撃性・破壊性」という心性や、「一方になれ合いと甘えを軸とする身内関係」「他方に自己閉鎖と敵意を軸とする他人関係」という人間関係と同質であり、このような心性と対他関係が一部の子どもだけでなく広がってきた（一般化した）。

〈京生研の実践は、この状況の中でどう進んできたのか〉

京生研の研究、実践提起は、このような学校と子どもの問題の中にあって、学校から撤退した子ども、撤退するであろう状況を抱え問題行動を起こしている子どもへの指導が、実践の切り口であるとしてきたのである。

それは、かれへの個人指導を集団指導のヘゲモニーの重要なポイントと位置づけたことによって生まれた視点であるが、かれがもつ集団への影響のみが重要であったのではなく、かれの息苦しさ、生きづらさは、他の子どもにも共通のものであり、かれの思いに共感し、かれの願いに共闘する教師の指導は、その営みに参加する子どもの世界をつくり出し、やがて、受験と管理体制の支配的秩序の下でつくられつづけた子どもたちの関係をぬりかえていくものとして構想したものである。（組織的実践の積み上げの過程

であるが……！)

「個人指導を集団指導のヘゲモニーの重要なポイントと位置づけた」とはこれまでの基調の中では見られなかった述べ方である。「個人指導から集団指導へ」という述べ方はあったが、「個人指導」を「集団指導のヘゲモニー」を執る「重要なポイント」という位置づけでは語られてこなかった。しかし、実践を重い課題を抱えた子ども（「K」）への「個人指導から始める」としてきた『94年基調』以来の主唱は、「K」のような子どもを抱えた学級では、いきなり「集団指導」だけでスタートしても学級集団のヘゲモニーを執ることが困難であったからである。その意味では、「K」のような子を抱えていない学級では「集団指導」からスタートすることもあり得るのである。

『個人指導』と『集団指導』の統一」を重点的に提起したのは『全生研27回大会基調提案』（1985年）であった。『94年基調』の「注釈」で、その「個人指導」の部分を用いておいたが、ここでは「集団指導」の部分の要点を抜き出しておく。

「集団指導は、集団がその意思とちからを民主的に組織し、その生活を自治するなかで、自己（集団自身…滝花）をたえず民主的に形成、発展させていくことができるように指導していくことである」そのために必要なことは、まず第一に「生きることのすばらしさと人間的発達への欲求を組織すること」すなわち「見通し路線」。第二に「核づくり」。この「核づくり」には、「生活の重荷のなかで行動のみだれをみせている子どもへの取り組みをさせ、そのなかでかれらがこれらの子どもへの生きることの権利を擁護・発展させていく力量をもつように指導すること」が含まれる。興味深いのは、この基調はさらに次のように続けている。

「核もまた、行動のみだれをみせる子どもとは別の意味で、自己の解体と再編、対他関係の解体と再編に直面しているのである。とりわけ、教師は、リーダーいびりやブリッ子批判にさらされがちなかれらの内的葛藤に共闘的他者としてよりそい、かれらの核としての自己再編を支持しつづけていくことが必要である。そうしてこそ、かれらはやがて教師や社会という類的な他者を信じ、支えにして、教師から自立した核へと育っていくだろう。田中進「由美よ、立ち上がれ！」（『生活指導』本年五月号）は、田中の個別的接近のなかで由美が核として自己を確立してくるまでの内面のたたかいをよくえがいている。」

この叙述を借りて、「共闘的指導」「共生的指導」を次のように定義しなおすこともできるだろう。

「共闘的指導」とは、自己の解体と再編、対他関係の解体と再編に直面している子どもの内的葛藤に共闘的他者としてよりそい、その自己再編を支持しつづけていくこと。

「共生（的指導）」とは、子どもが類的な他者を信じ支えにして教師から自立していくようにすること。「（的指導）」と（ ）付きにしたのは、「共生をめざす指導」という意味で、共生的な関係になれば、もはや指導とは言えないのではないかと思うからである。

また、「かれの思いに共感し、かれの願いに共闘する教師」とは、「共感」と「共闘」の違いをも直截に言い切っているといえる。「思い」は現在にあり、共感とは「今」の子どもを受容することである。「願い」は「今」を克服した未来に希望をもつことであり、共生とはその未来において「今」を生きることである。

それは同時に、実践主体となる教師が、支配的秩序の学校的価値から自らを自由にするものでもあったと考えたのである。60年代能力主義によって上からつくられ、オイル

ショック以後に下から完成され、校内暴力期を経て強化された学校の受験・管理体制による支配的秩序に対して、教師自身が支配されず対峙するための方法としても意味のあるものであった。

『94年基調』以来提起しつづけてきた「重い課題を抱えた個人指導」のもつ「意味」が次のように整理された。

まず、「重い課題を抱えた子ども」とは、「学校から撤退した子ども、撤退するであろう状況を抱え問題行動を起こしている子ども」であること。なぜそれを実践の「切り口」にしてきたか？

①「集団指導」を成立させるためには、かれのもつ集団への影響力を考慮しなければならない。(集団指導のヘゲモニー確立のために)

②かれの息苦しさ、生きづらさは、他の子どもにも共通のものであり、その思いに共感し、その願いに共闘する指導は、その営みに参加する子どもの世界をつくり出し、やがて、受験と管理体制の支配的秩序の下でつくられつづけた子どもたちの関係をぬりかえていくものとなる。

(かれの苦悩の共通性、子どもの世界創出の必要性)

③教師が、「支配的秩序の学校的価値から自らを自由にする」ために、「受験・管理体制による支配的秩序に対して、教師自身が支配されず対峙するための方法」でもあった。

3. 時代の転換としての子どもの変化をどうみるのか！

校内暴力期に関わることを長く述べてきたが、いまの小学校の荒れ、中学校をめぐる問題の分析を試みるためである。

結論的な仮説を提起することから始める。

いま小学校における荒れは、先にあげた校内暴力期に広がる自分本位的性格と、それによってつくられる人間関係の悪性化の進行による攻撃性、破壊性の広がり[と同様]であり、中学生に起こる事件の場合は、学校を撤退した子どもたちの関係性の中に広がった校内暴力期の番長組織的な身内関係の差別・被差別関係の中で発生する事件と、その関係性が他者に対する敵意として発生した事件の場合、もう一つは、学校にとどまり続けた子どもの中で、自分本位的性格が悪性化しつつ攻撃性、破壊性がバーチャルな世界で深まりながら突然現実の世界に浮上した事件、とみるものである。

〈小学校の荒れをどうみるか〉

自分本位的性格(心性)は、発達過程において、家族の交わり、地域社会、子どもの世界の中で、社会性の発達によってそぎ落ちていくものであるが、幼児期の自分本位的心性がそぎ落ちないまま少年期を迎える子どもたちは、自分本位的心性を抱えつつ仲間を求める欲求にさらされ、自分本位的に仲間を求めることになる。それは校内暴力期の人間関係のメカニズム同様、なれ合いを軸とした身内関係と自閉と敵意を軸にした他人関係となり、身内関係のコミュニケーションとしての商業文化を排除する学校文化に対し、自閉し敵意をもつことになる。この悪性化の進行が高学年において攻撃性、破壊性の表出となっているのではないか。

〈中学生の事件をめぐる〉

少年期において自分本位的心性が悪性化していくことなく過ごした子どもたちにと

っても、豊かな少年期が保障されたわけではない。自分本位性を内包しながら学校秩序から逸脱せず耐えつづけた子どもの中に、内包された自分本位的欲望をバーチャルリアリティーの世界で悪性化させつづける子どもが発生する。神戸の少年や黒磯のナイフ事件の少年のように、なにかのひきがねが、現実世界での行動となっていくのではないか。

学校を離反した子どもたちのつくる人間関係は、自分本位的欲望の自分本位的実現の中で、すさまじくダーティーな行動となり、その身内関係もしくは他人関係の中で起こる事件が浮上している。京都市内の中学生殺人事件〔これはS中の生徒の事件だと思います。仲間や卒業生などの少年達に呼び出され、暴行を受け亡くなった中学生がいました。その後の、緊急シンポジウムで、現場教師としてパネラーになった記憶があります。〕谷尻氏のアドバイス。〕この関係の中で起こっているものではないか。

〈背景として考えなければいけないこと〉

子どもの荒れの中で広がる子どもの心性とその人間関係における問題は、校内暴力期のそれと同質のものとしてとらえつつ、悪性化させる要因としての背景の違いにこそ今この問題の特徴がある。その違いの最大のもの、日本政府の政策転換である。

世界経済の中で日本経済が生き残るために、企業にとって便利な国家としての道を歩み始め、企業の都合に合わせた規制緩和を推進し、新自由主義的競争を激化させている。この新自由主義は、その基本において「自己努力」と「自己責任」の考えをもつものであり、呼応してこれまでの終身雇用制を見直し、雇用形態を長期蓄積型、高度専門型、雇用柔軟型の三層からなる労働市場を追求し始めている。

1995年「新時代の『日本の経営』」（日経連）の「雇用ポートフォリオ」。「ポートフォリオ（最適雇用）」とは、もと金融用語。投資家が株式や債券を分散して最も儲けが上がるように資産運用を選択すること。今後の労働力政策として、A：長期蓄積能力活用型グループ、B：高度専門能力活用型グループ、C：雇用柔軟型グループ、の三層に分ける。

経済界の動向に合わせ、教育改革は三層に見合う人づくりを展開している。それは、6年制中高一貫学校や飛び級制度にみられる一部のエリート育成を残しつつ、一方で、基礎基本の否定、能力に応じた教育の名のもとに、合校論の示す安上がりで国家主義的人づくりを中心にした公立学校をつくりだそうとしているのである。

三層：「71年の中教審答申に発する学校経営の重層構造化」「校長・教頭を経営層に、任命制主任を管理層に、そして平教員を作業層に」「学級担任は、学校の垂直的な管理システムの末端を担う特殊な作業層」「学級担任のスクールポリス化」（『全生研30回大会基調提案』1988年）。

中高一貫教育校：1997年中教審答申。1998年学校教育法一部改正第一条学校の規定に「中等教育学校」を盛り込む。2005年度中高一貫教育設置数（国公私立）197校（前年度より21校増）。

飛び入学：1997年中教審答申。

合校論：1995年、社団法人経済同友会が提言「学校から『合校』へ」。

このマクロな政策転換は次のようなミクロなレベルで子どもたちの自分本位性の進

行をうながすものとなっている。

第一は、企業の生き残りに関わってリストラにさらされる親たちの中で、企業が求める「自己努力」と「自己責任」の思想を受け入れざるを得ない状況を抱え、親たちの中に新自由主義が浸透していることである。それは自らの生き残りに必要な努力を無制限労働・無賃労働として追及させられる生活の破壊と、子育てにおいても「自己努力」と「自己責任」を子どもに求め、子どもを強い抑圧の下に学習に追い込み、だめなら見捨てるという子捨て状態にしてしまう状況となっている。

また、これらの親の姿勢は、学校の公共性としてしばしば対立することになる。学校の集団的価値観と対立したり、親の手の内にある間は強力に要求するも、ひとたび親の指導を乗り越えると子捨て状態となり教師との共同がつかれなかったりする。

学校（教師）は、子どもたちみんなの（一人ひとりの）成長を願いながら、子どもたちが集団の中で集団を通して成長しあうことを求める（公共性尊重、集団的価値観）。それは、まずは我が子の成長をと願う親の価値観（私的要求）と、時として対立する。

第二は、子どもを商業主義のターゲットとして、子どもたちが商品文化の担い手にされる中で、とめどもなく物質的欲望をかきたてる状況は、学校を離反した子どもの世界でルールなき欲望の追求が進むことに現われている。それがボーダーレスに広がりつつある。

第三は、幼児期から少年期に至る発達条件である子どもの集団は、集団の内実を保障する時間と、身体的活動と自分たちだけの空間が失われ、商業主義に誘導された価値への同調的競争（かっこよさ、女らしさ、ファッション、ファッション的スポーツ）に変質させられることになっている。

そこで子どもが価値観を形成すべき子ども集団が、その時空を奪われ、商品文化の世界へ、商業主義的価値観の世界へと同調的に誘導される。

第四に、新学力観による、やりたいことだけやればいい式の保育、教育の広がりも、自分本位性を増幅させるものとなっていると考えられる。

新学力観…1989年学習指導要領改訂で打ち出された個性重視の学力観。96年中教審答申では「生きる力」に。「新学力観」では、その当初は「学力も個性の一つである」などと学校訪問の指導主事さえ言っていた。その後、基礎学力重視の巻き返しの中で、さすがにこの「学力も個性」は言われなくなった。しかし、本来、人間の諸能力は個性的なものであるはずだ。今にして思うと、「新学力観」は全否定すべきものだったかどうか？

このように、政策転換が子どもと親の生活を変え、子どもの幼児的な自分本位的性格を強めているとすれば、それを悪性化させているのが、学校と子どもの関係だと考えられる。政府の政策転換は、学校のあり方の転換も同時に求めるものであったが、現場の学校は、70年代から80年代に出来上がった受験・管理体制をかたくなに守り続け、文部省が強権的に偏差値排除を実行しなければならないほどになっていたのである。[にもかかわらず]今なお80年代の学校体制は色濃く残り、小学校では低学年における横一線をめざした教科指導と体罰を含む統制、中学校ではツツパリの排除と受験管理が存在

している。このような学校秩序は、子どもの中に広がる自分本位的性格とその人間関係を変革することなく抑圧するものとなり、悪性を引き起こしていると考えられる。

〈京生研のめざすもの〉

いま、子どもたちは新自由主義政策に囲われながら、自分本位的心性をそぎ落とし社会性を発達させることができずに自分本位的性格を抱えている。一方で、少年期、思春期という発達の節目にさしかかる中で、自立要求の芽生えに発する仲間との結びつき、仲間と共に生きる世界を築きながら親から自由になることを求めるのである。

仲間との世界が作れない子は、いつまでも親から自由になれない。極端な場合は「閉じこもり」に陥り、そうでない場合も親への「依存関係」に閉じ込められたままである。そんな子どもをもつ親の中には、自分も子どもへの依存から抜け出せない親がいる（共棲）。子どもも親も閉ざされた「相互依存」関係に陥る。仲間と共に生きる世界がつかれない子どもは、それ以外の方法で親からの自立を試みる。一つは異性との果てしない逸脱。もう一つは、同年齢ではないダーティーな子ども集団への仲間入りを通して。

[今の子どもたちが] この[親からの自立] 要求を疎外するものが自らのうちに巣づくった新自由主義であるらしいという自己矛盾の中に生きていることをしっかりと見すえなければならない。

仲間と共に生きることを求めながらも、それを疎外する新自由主義に囲われ、その新自由主義を自らのうちにも宿してしまっているという矛盾？

我々の指導は、70年代～80年代の学校から自由になりつつ、新自由主義に囲われた子どもの自分本位的性格とその人間関係の中に、新自由主義に対峙する共同の生活をつくり出し、「自己努力」＝「自己責任」の思想に代えて「相互援助」と「公共性の追求」を広げていくものでなくてはならない。

「相互援助」と「相互依存」の違いをはっきりしなければならない。本基調「2」で出てきた「なれあいと甘えを軸とする身内関係（共棲的關係）」が「相互依存」だとすれば、互いに自立に向けて要求しあいながら援助しあう関係が「相互援助」といえるだろう。

京生研の実践の中には、受験・管理体制の学校秩序を否定しつつも、子どもの新自由主義的発想を受け入れすぎて、先に挙げた子どもの自己矛盾を増幅させてしまい、子どもの発達要求を見失ってしまう実践も出ているように思う。

「受け入れすぎて」…端的に言って、子どもに要求することをやめてしまった支援のみの「指導」になった実践、と言い換えられるだろうか？子どもの心に巣づくった新自由主義的発想を子どもの要求と考えて受容してしまい、彼の真の発達要求、自立要求を見失ってしまう実践ということだろう。それは換言すれば教師自身が新自由主義に巣づくられてしまうということだろう。「自己努力」と「自己責任」で子どもを追い返せば、指導は不必要となり教師は「楽」になる。新自由主義は教育実践そのものをその基底から蚕食する誘惑的なものをもっている。「自己努力」と「自己責任」で縛る指導と、「なんでもあり」の放任はメダルの表と裏である。

この点において、今村実践が、子どもの文化を「問題はあってもひきつけるものがあるはずだ」と述べながら、学校に取り入れ、ひきつけるものの本質を教え発展させる意図をもった取り組みであることは重要な視点である。

「この点において、今村実践」とは、文脈からいえば、「子どもの新自由主義的発想を受け入れすぎて～子どもの発達要求を見失ってしまう実践」に対して今村実践はそうならず、子どもの新自由主義的発想（子ども文化）を学校に取り入れながら、その「問題」を問うのではなく「ひきつけるものの本質を教え発展させる」ことを意図した実践だ、という評価なのだろうか？

いずれにしても、京生研基調は、『94年基調』から「今村実践」を高く評価してきたが、引用された他の実践ほどには、「今村実践」を詳しく分析的に基調に位置づけることはしてこなかった。そこには「今村実践」のある種の「特異性」がからんでいると思う。

端的に言って、「今村組」に象徴されるようなダンシングチームの組織化とそのパフォーマンスは、「ふつうの教師」には真似のできないものである。それは「藤木実践」や「後野実践」が「真似ができない」とは少し違った「真似のできなさ」ではないだろうか？そして、このことと、「今村実践」において「職場づくり」はどうなっていたのか、ということが関わってくるように思われる。

「今村組」という呼称そのものに（もちろんその存在にも）私は私たちのめざす職場づくりにそぐわないものを感じる。「今村実践」は職場の同僚たちにどう受け取られていたのか？その視点からの検討を抜きに「今村実践」を全体的に評価することはできない。

いずれにしても「今村実践」は、京生研の論議において、まだそのすべてが閉じられたわけではない。分業と協業を基本とする教育実践という視点からの再論議の必要性が残されていると思う。

〈研究、実践課題として〉

先に挙げたように、子どもの苦悩を、仲間を求める発達要求と、疎外する内なる新自由主義的価値の矛盾ととらえるならば、日々発生する子どもの崩れ、トラブル、事件に介入し、一人ひとりの中にある自己矛盾を解き明かしていくことを通して、真の要求と、要求実現を阻む自分本位的性格とその人間関係を変革する方針を示し、共に闘いつづけることが必要とされているのである。この意味で、京生研の、個人指導から集団指導への実践的姿勢に戻るものでもある。

この、課題を抱えた生徒への個人指導から集団指導へのすじみちを本筋にしつつ、仲間を求める要求を受け止め、仲間と連帯することの喜びを一時的なものであっても豊かに作りだしていく取り組みを多く体験させることは、本筋となる指導の展開を容易にしていくことにもなる。この時の仲間と連帯する喜びをつくる取り組みは、決して自治的な指導にこだわらず、教師主導、教師の持ち味でつくり出すものでもよい。自治の発展は、個人指導の中で読み開いた現実の関係性を変革する共闘的指導の中でこそ追求されるものである。

「自治の発展は～共闘的指導の中でこそ追求される」に留意。個人指導と同様に集団指導の重視を、というより、両者の統一的展開という原則の再確認。

このように考えたとき、京生研の実践を新たに分析、位置づけなおすことが研究活動

として必要と考えている。

○個人指導の集団指導・自治への発展として、藤木の「西ノ岡中における実践とその後の青年会活動の展望」「後野の豊里中の実践と学校づくり」。

○今村実践における「文化活動と核（「問題生徒」）との対話から自治への総合性」。

○連帯を経験させる「綾中における平和学習」「谷尻の授業実践」「滝花のクラブ実践」などである。

「谷尻の授業実践」…『全生研37回大会紀要』（1995年）「いじめ克服とアジア・アフリカの子どもたち」。

「学びをとおして、集団づくりを進める実践は、この間、わりと進めてきたつもりです。ただし、前後関係からすると、95年全国大会の紀要に載っている「いじめ克服とアジア・アフリカの子どもたち」（タイトルは不正確）あたりをさしているようです。その前後数年の向島中での授業実践は、「共同でつくる総合学習の実践」（フォーラムA）に掲載されています。」（谷尻氏のアドバイス）

今後、基調提案の課題を批判的にかつ主張を含んだ実践提起を全会員の力で進めてほしいと考えている。
（文責 藤木）

『94年基調』の「まとめにかえて」では次のように述べられていた。「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」。すなわち、この時点では、「個人指導」と「集団指導」は同時並行だったのである。ところが、この『98年基調』では、「個人指導から集団指導へ」の「実践的姿勢」「すじみち」、あるいは「個人指導の集団指導・自治への発展」というように、「個人指導」が「集団指導」の前段であるかのような叙述になっている。これはどうしたわけであろうか？

まずつぎのことを再確認しておかなければならない。これまでの「注釈」でも何度か取り上げたように、「個人指導」と「集団指導」は、もともと指導の段階を表す用語ではなかった。それは、集団づくりという実践における教師の指導を、その記述の必要から「個人指導」と「集団指導」に分けて考えるとき、具体的なその時その場での指導が、主として個人の自立をねらいとして重点的になされるものを「個人指導」といい、集団の自治を主としてなされるものを「集団指導」とみなした。両者は相互媒介的であり、「個人指導」は集団の中での生き方の指導をも含み、「集団指導」は一人ひとりの個人の社会的自立をねらいとするものでもある。「個人指導」は「集団指導」に開かれていくものであり、「集団指導」は「個人指導」を含みもつものである。そして、両者は「同時に」行われるものである。学級開きの初日から、いや、それを構想している段階から、担任教師は、一方で集団（子どもたち一人ひとりの関係性やグループの関係性、それらがつくる集団のトーン）を見ながら、もう一方で一人ひとり（集団の中の個人）を見ている。

その意味からすると、『98年基調』の「個人指導から集団指導へ」の記述は不可解である。どうしてこうなったのか？

これまでの「注釈」で何度か『94年基調』へ戻ってとらえなおしたように、「共感」「共闘」「共生」とは、「課題を抱えた子ども」への教師の「個人指導」において、どういう指導によってそのヘゲモニーを確立していくかを示す指導のありかた（子どもへの関わり方）を示す用語であった。

あくまで「個人指導」の範疇における用語であった。そして、それが指導の「段階」を示す用語としても提起された。

『94年基調』以来、私たちはこの「段階論」に、言葉は悪いが「左右されて」きた。そして、特に「共感」とは何か「共闘」とは何かを追求してきた。そのなかで、「課題を抱えた子ども」への指導が「共闘的段階」に入るのは、彼が学級集団との関わりをもちはじめ、その集団の中で、仲間との関係に支えられながら、自己の解体と再編成に乗り出す時であるということが実践的に示されてきた。すなわち彼が学級集団の中に居場所をもち、それを集団（社会）に向かう根拠地として、自分づくり（それまでの自己とそれに連なる今の自己の「解体」と、「もう一人の自分」をふとらせていくことによる新しい自分に向けての「再編」）に乗り出したとき、その彼の「自己闘争」に教師として伴走する段階を「共闘」とみなすようになったのである。この「伴走」は教師だけが行うのではない。むしろこの伴走を共にする仲間を組織し、彼と仲間との「走行」に伴走していくものである。そして、共に走るものみんなが生きるための「走力」を身につけていくことになる。

つまり、「共闘」段階は、彼をも含めた「集団指導」抜きには成り立たないものなのである。それは、社会的自立が社会抜きに遂げられない以上当然と言えば当然のことである。

ここに、本来は段階を示すものでなかった「個人指導」「集団指導」が、個人指導における「共感」から「共闘」へという段階論とセットされてしまった事情があるのではないだろうか？

現時点において、「共感」「共闘」「共生」を、「個人指導」における教師の指導のありかた（子どもへの対し方）の段階を示す用語として、これからも使っていくべきかどうか、私は疑問に思い始めている。

また、「個人指導から集団指導へ」という実践的イメージも上記のような理由から誤解を生む記述であると思う。

さらに、「課題を抱えた子どもを軸にした集団づくり」における「集団」（学級集団）の発展過程においては、「共感」「共闘」「共生」とは別の用語でこれを規定していくべきだと思っている。わざわざそれを言うのは、私だけかもしれないが、集団の発展過程をもこれらの用語でイメージ化しようとしたことがあるからである。「共感」「共闘」「共生」が京生研内において「流行」し過ぎてしまったことによる影響である。

いま、これらを再定義するとともに、課題を抱えた子どもを軸にした集団づくりにおける学級集団の発展過程を、仮説的にせよ理論的に提起する必要があると思っている。2008年度基調でそれをめざしたい。

ーいじめ、排除をこえて、

子ども社会の再生に立ちむかう集団づくりを追求しようー

1. はじめにー前年度基調とその後の研究活動ー

前年度の基調提案は、校内暴力期の子ども分析を教訓に、今日の子どもの問題性の分析を重視したものである。自分本位的性格（心性）をキーワードに、次のような分析を提起した。

〈小学校の荒れをどうみるか〉

自分本位的性格（心性）は、発達過程において、家族の交わり、地域社会、子どもの世界の中で、社会性の発達によってそぎ落ちていくものであるが、幼児期の自分本位的心性がそぎ落ちないまま少年期を迎える子どもたちは、自分本位的心性を抱えつつ仲間を求める欲求にさらされ、自分本位的に仲間を求めることになる。それは校内暴力期の人間関係のメカニズム同様、なれ合いを軸とした身内関係と自閉と敵意を軸にした他人関係となり、身内関係のコミュニケーションとしての商業文化を排除する学校文化に対し、自閉し敵意をもつことになる。この悪性化の進行が高学年において攻撃性、破壊性の表出となっているのではないか。

〈中学生の事件をめぐって〉

少年期において自分本位的心性が悪性化していくことなく過ごした子どもたちにとっても、豊かな少年期が保障されたわけではない。自分本位性を内包しながら学校秩序から逸脱せずに耐えつづけた子どもの中に、内包された自分本位的欲望をバーチャルリアリティーの世界で悪性化させつづける子どもが発生する。神戸の少年や黒磯のナイフ事件の少年のように、なにかのひきがねが、現実世界での行動となっていくのではないか。学校を離反した子どもたちのつくる人間関係は、自分本位的欲望の自分本位的実現の中で、すさまじくダーティーな行動となり、その身内関係もしくは他人関係の中で起こる事件が浮上している。京都市内の中学生殺人事件もこの関係の中で起こっているものではないか。

これらの背景として、

- ①自己努力、自己責任を基本とした親たちの生き方が、子育てに投影され、子どもたちが子捨ての恐怖の中で学習に追い込まれている。
- ②新自由主義的な商業主義のターゲットにされ、物質的欲望をかきたてられる子どもたち。
- ③少年期を中心とした、発達条件としての子ども集団の変質（消失）。
- ④自由保育、新学力観によるもの。

を挙げている。

京生研の基調が発表された後、近畿全国委員連絡会は、近畿地区学校に向けて基調提案づくりにとりくむが、執筆の船越勝は、全能感をキーワードとして、子どもの問題状況の分析をしている。(1999年1月「近畿地区学校基調提案」)

幼児期の子どもたちは、本来、親をはじめとした信頼できる大人によって保護されることによって、他者と自己に対する信頼を発達的に獲得することができる。これが幼児期的な「全能感」の源泉である。そして、次に、他の大人や同年齢の友だちなど対他関係の豊かな発展の中で、約束・ルールの世界を媒介として、幼児期的な全能の世界を離脱して行くのである。ところが、現代の子どもたちはたとえば、一方では、子どもたちを「よい子」に育てるという名目の下に超早期教育に囲い込むために、「全能感」を過少にしか獲得することができず、その結果それを取り戻そうと過剰に全能感の世界にこだわったり、他方で、対他関係が母親との関係に局限化され、しかも子どもの身の回りのことをすべて母親がサービス主義的にすることによって、彼らをして幼児的な全能の世界から離脱することができず、その結果幼児的な「全能感」を引きずったりすることになっている。

つまり、子どもたちは幼児期的な「全能感」の獲得と離脱という点で、以上のような発達の課題があるところに、先に指摘したように、教育内容をはじめとして、詳細は略するが、家庭や消費社会を通して、「何をやっても自由」という新自由主義のイデオロギーが幼児期的な「全能感」と癒着し、子どもたちは「全能感」に囚われ、そのまま引きずることになるのである。

私はこの地区学校に出席していないのでこの「近畿基調」はもっていない。だから「全能感」という用語の出所とその定義についても詳らかでない。ただ、全生研近畿地区全国委員連絡会編『共同グループを育てる』(クリエイツかもがわ、2002年)にはこの用語が使われている。その「第1章総論」は上記「近畿基調」の文責者である船越勝氏の執筆であるが、その23ページに上記引用とほぼ同一の文章がある。

自分本位的心性、全能感と、キーワードは違えど、ともに今日の子どもたちが幼児期からの発達の未熟さを抱え、未熟なままに他者と交わり、子どもの関係性が歪み、今日の問題へとつながっているところに、問題意識をもっているのである。

2. あらためて、子どもの問題を分析する

「世界の中において安全であるという感覚、すなわち〈基本的信頼〉は人生の最初期において最初にケアをしてくれる人との関係の中でえられるものである。人生そのものと同時に発生するこの信頼感はライフサイクルの全体を通じてその人を支えつづける。それは関係と信仰とのあらゆるシステムの基礎を形づくる。人間の最初の体験はケアされたということであり、このことが人間にその所属する世界の方を向く力を与えるのであ

る。」(ジュディス・L・ハーマン『心的外傷と回復』みすず書房)[ジュディス・L・ハーマン『心的外傷と回復』(増補版)みすず書房、1999年]

このように、基本的信頼は、幼児の自分本位的欲求を受け止め保護してくれる他者との間で形成される。これは幼児的全能感の獲得の過程[上記『近畿基調』では「源泉」]である。この基本的信頼をもとに、他者との関係に、社会に参加していき、全能感からの離脱(自分本位的心性のそぎ落とし)をしていくものである。

基本的信頼獲得が不十分な子どもは、保育所、小学校低学年で、自分本位的な欲求のまま行動し、秩序破壊、友だちとのトラブルをくり返すことになる。それらの多くは、虐待、放置にさらされた子どもであり、基本的信頼感のもとに全能感の離脱を果たしていないので、自分本位的な欲求を他者に向けることになる(基本的信頼の獲得要求でもある)。しかし、母親のように、ケアしながら統制をうながす対応にはならず、強い抑圧を受けることになり、表面上秩序に従いつつも子どもの世界で自分本位性をもれ出させる子となったり、抑圧に耐えられずに、激しくアクティグアウトする子どもが出るのである。

笠原嘉氏によれば、「幼児期以来すでに母親とはそもそも二重の顔をもった存在であった。母は子どもにとってかけがえのない愛情の注ぎ手であることは論をまたないが、多面において子どもの欲求を直接にカットする裁き手でもある。」「母とは豊穡な産出性と破壊併呑する貪欲性の双面をもつ独特の存在である。」(笠原嘉『アパシー・シンドローム』岩波現代文庫、2002年)

虐待、放置にさらされた子どもほどではなくても、全能感の過小により、他者への甘えと依存を強くもつ子どもも、今日の早期教育、親の多忙さ、さらには若年両親の増加などを背景に増えている。少年期にさしかかる子どもたちは、子ども集団を形成し、行動的に親から自立しようとする。子どもが、子ども社会を形成し始めるのである。このとき、アクティグアウトした子どもたちをはじめとして、子どもの自分本位性は、他者との関係の中に反映し、身内になれ合いを軸とした関係、外に対しては敵意を軸とした自閉と排除の関係となる。

子どもたちの社会が、なれ合いの身内関係と、排外的対他関係によって広がる中で、いじめと排除を代表とする、身体、物、人格への侵害が日常化し、荒れが学級を襲い、学級崩壊事態を発生させるのである。子どもが自らの力で子ども社会を形成する社会は、子どもにとって自立の大きな条件となるものであるが、社会制作の能力が未熟なために、社会維持を前提とし、ルールに基づくものとはならず、力と暴力による支配と被支配の関係によって行われることになる。子ども社会は「戦争状態化」していると全生研基調は述べているが、戦争状態化の中で、子どもたちは心的外傷を受け、PTSD(心的外傷後ストレス障害)に苦しんでいると見るべきではないかと思う。

『全生研第41回基調提案』(1999年)は「学級崩壊」を取り上げ、それを子ども社会の「自然状態」化ないしは「戦争状態」化とみなして分析している。その上に立って、「学級を民主的な社会制作の実験の場に」することを提起している。「社会制作」という言葉はすでに『新版(小学校編)』にもみえる。その「頭注」には「人間が一定の契約を取り結ぶことをつうじて、社会をつくりだすこと。社会には、共同体的な社会と契約的な社会があるが、これは後者に関係する。」とある。

ここ数年全生研が「子ども集団づくり」で主唱してきた「共同」と、『新版（小学校編）』の「社会制作」のめざす「社会」とは、はたして同じなのか？私は違う気がする。「子ども集団づくり」での「共同」は輪郭が不明確である。「社会制作」の「社会」は、『新版』の言うように、ルールに基づく「契約的な社会」であると思う。

「外傷的事件が一時的効果を与えるのは、自己の心理学的構造だけでなく、個人と社会をつなぐ意味と感情的紐帯とのシステムに対してでもある。外傷的事件は被害者のもつ、世界の安全性に関する基礎的前提を破壊する。自己の積極的（肯定的）価値を破壊し、創造された世界を破壊する。」[前掲『心的外傷と回復』]

基本的信頼を獲得できなかつた子どもの、自分本位的欲求のアクティンアウトを中心に、子ども社会の「戦争状態化」が、それまでの基本的信頼を獲得してきた子どもにも、その破壊を生み出してくるのである。

「戦争状態化」の中で、子どもたちは心的外傷を受け、ハーマンの言うように「世界の安全性に関する基礎的前提を破壊」される。「基礎的前提」とは「基本的信頼感」であろう。

荒れを中心となり、小学校低学年からアクティンアウトした子どもも、荒れの中で、基本的信頼を取り戻せはしない。それどころか、自分本位的心性を肥大させ、自己に振り回され、よりダーティーな世界に入り込むことになる。学校秩序から外れた世界で甘えと攻撃性を強めていく。また秩序にとどまる子どもたちは、やさしさごっこで外にはカムフラージュした、洗練されたいじめ、排除の安定した社会へと進む。

「子どもたちは、このような小学高学年の『学級崩壊』を境にして、洗練された差別を潜在させている『やさしさごっこ』で親密なグループをつくるものと、「いじめ」でもってダーティーな暴力的なグループをつくるものとに分かれていく。」（全生研41回大会基調提案）

また、竹内常一『子どもの自分くずし、その後』192ページにも同様の記述がある。

このように、子どもたちは、「戦争状態化」をくぐりぬけるが、自立（親からの）の条件としての仲間を失っていることの問題は大きい。行動的自立を獲得すべき少年期の子ども集団の変質、そして、精神的自立のための思春期の仲間を失うということは、親との関係性が変化しないまま大人になっていくということである。かくして、基本的信頼感のうすい親子関係が反映し、親の抑圧をダイレクトに受け孤立し進路決定期に行動を乱す子どもが多くなっている（進路放棄、ドロップアウト、無気力）。

きわめて大まかにいえば、幼少期＝身辺的自立、少年期＝行動的自立、思春期＝精神的自立ということになるのではないか。

3. 少年期の発達課題と子ども社会の価値

〈子ども社会の形成と発達〉

少年期にさしかかり始めた子どもたちは、それまでの、親の眼の届く範囲内の、ごく身近な友だちとの遊びの世界から、少しずつ、ダイナミックな、そしてスリリングな遊びの世界をリーダー的な子どもの下につくり始める。そして、それまでの、ごっこ遊びの世界からルール遊びの世界へと変化する。

「かれらは幼児的なごっこ遊びからしだいにぬけだし、モノを蒐集したり、モノを加工したりする遊びを展開するようになっていく。さらには、9・10歳ごろになると、ギャング集団をつかって、集団的な遊び、ルールのある遊び・ゲームへとつきすすんでいく。」(『新版(小学校編)』)

本来このルールとは競技ルールのように完成されたものではなく、遊び仲間の規模、時間、空間、技術等によって自由に改変できるルールであり、構成員の自己決定によるものである。ルールをもとに遊びが進行しだすと、様々な逸脱をも掟というルールに基づきやり始めることになる。このころになると、成員は集団のルールこそが規範となり、それまでの親からの価値観との対立も、[対立が生じた時も]集団の規範を優先し始め、行動的自立を獲得するのである。

この集団形成に参加する中で、子どもたちは社会の一員としてのあり方を学ぶのであるが、この社会は子ども社会特有のものである。

〈大人社会 [から] のシェルターとしての子ども社会の価値〉

集団の規範、ルールの下に機械的平等に扱われ、従えない子やルールを私物化する者には、ペナルティーとしてのイジメやボス退治をする。同質がゆえに同等になる。この同質同等の厳しい掟のさらに重要な価値は、遊びを保障してくれる仲間とつくる社会を維持することである。遊びを保障する社会維持を至上価値とするが故に、さまざまなトラブルも社会崩壊をきたさない程度の解決で合意し、この営みを通して子ども社会特有の価値観をつくりだすのである。

たとえば、ドッジボールや野球も、勝ち負けを必死に追求しつつもチームは公平に分ける。そのために残酷とも思える「トリのジャンケン」も承認するのである。公平な条件のために特例としてのルールも認めるのである。また、結果にこだわり、判定をめぐるトラブルも敗因追及も、そこそこで収めるのは、社会維持のためであり、結果より過程、仲間への追求と援助の思想も身につけていく。

「特例としてのルール」…学級集団づくりでの「〇〇君特別ルール」もこれと同じか？

本文で言う「特例ルール」は、遊び社会維持のためのものであるが、学級づくりでのそれは課題を抱えた子の「現在」を学級成員が許容したうえで承認されるものである。そうだとすれば、違う。しかし、「特例ルール」の承認は、同質同等の世界から異質同等の世界への「架け橋」とも言えるのではないか。「なぜあの子だけが？」という同質同等に基づく排除から、「あの子だから」と許容する世界への「架け橋」である。同質同等の世界では「あの子だけ」は認められない。「〇〇君特別ルール」の承認をめぐる学級討議は、異質同等の世界へ向けての討議と言えるだろう。

これらの価値すべては社会正義として子どもたちの内面にしみこんでいき、子ども社会の価値が時として大人の社会の価値観からのシェルターとなる。とくに個々の親の発する個人主義的な発想による要求や、仲間の批判に対して、対峙するものとなり、来るべき思春期へといざなう要因となるのである。

〈子ども社会の変質が生み出すもの〉

先にみたように、子どもは楽しい遊びを保障してくれる子ども社会の維持を至上の価

値とすることにより、ルール、規範のもとに対等で、社会維持の営みに必要な子ども社会の価値観を身につける。我々教師は、この子ども社会の正義に依拠して指導を展開してきたのであり、公平であることの要求、不正に対する怒り、結果よりも過程の努力、批判と援助の思想は、指導によってつくられたものではなく、子ども社会の倫理に訴え、[それに子どもたちが] 呼応する反応であったと言える。今、このような価値に呼応しない子どもを目の前にたじろぐことが多いが、子ども社会の変質を正しくとらえるなら、嘆きが無意味であることがわかる。

先に挙げたように、幼児期の基本的信頼を欠落させた子どもの荒れ、全能感に振り回され離脱できない子どもたちの社会形成は、自分本位的な関わりが広がり、なれ合いの身内と、他者への排除、攻撃があふれる中で進行する。ルール形成による遊びは、利根的な面白さ追求に変わり、ゲーム遊びは、大人に囲われた競技社会の価値にのっとられてしまう中で、力・暴力が支配する社会に変質している。

子ども社会が完成する頃には、その頂点には、学力、スポーツ能力の優秀な者、女らしさの商業ペースの先頭を行く者が立ち、虐待、放置によってアクティングアウトしてきた者は、この少年期集団においても、甘えと依存の大きさゆえに親密さを獲得できずにダーティーな世界へと排除される。

彼らの甘えと依存の要求は、幼児期に否定されたばかりか、少年期にも否定され、教師に求めるが、受け入れられ始めれば際限なく寄りかかりつつ、拒絶の恐怖をいつも抱えるがために、激しい攻撃性と表裏一体である。

今日の困難を目の前に、我々の実践はどうあるべきなのか。

4. 子ども社会の再生にいとむ実践を

(1) アクティングアウトする子どもにどうとりくむか

彼らの行動の自分本位性は確かにすさまじく、秩序の枠にとどまっている子どもと一線を画したくなる。しかし、多くの子どもたちの自分本位性の、より強力な自分本位性が故に排除され [多くの子どもがもっている自分本位性よりも強い自分本位性をもつ者が、その違い(強さ)によって排除され、つまり排除する側と同質のものを持ちながら排除され]、ダーティーな世界を形成するのである。[激しくアクティングアウトする子どもの自分本位生も多くの子どもたちの自分本位生も] 同質の問題ととらえ、彼らへのとりくみをすすめなくてはならない。

〈受容と共感〉

彼らの多くは、虐待、放置にさらされ、心的外傷ストレスに近い状況にあると見るとき、前述の『心的外傷と回復』による示唆は大きい。

「基本的安全が再建されたならば、生存者が次に他の人々の助力を求めるのは自己への肯定的な見方を再建するためである。親密性(甘え)と攻撃性とのバランスをとる能力は外傷によって破壊されており、ぜひとも再建する必要がある。それは、他の人々が生存者の近しさを求め距たりを求めて動揺する欲求に対して寛容さを示し、また自立と自己管理とを再建しようとする意向を尊重しなければならない。(生存者の) 攻撃性がほしいままにほとぼしるのを我慢しなければならないというのではない。そのような寛容は実際に非生産的である。結局は生存者の罪責感と羞恥の重さを増すからである。そ

うではなくて、自分には個人としての価値があるのだという感情を取り戻すためには、誕生後数年間にみられる自己価値観の本来の成長の土台となっていた自立心に対する尊厳と全く同じ顧慮が必要である。」(『心的外傷と回復』93ページ)

「発達途上の子どもの肯定的な自己感覚はケアしてくれる人が権力をおだやかに使ってくれるから生まれるのである。親が子どもよりはるかに強力であるのに、子どもの個人性と尊厳性を示してくれるからこそ、子どもは価値を与えられ、尊敬されていると思い、自己評価を発達させる。」(同77ページ)

我々が提起した「共感」とは、たんなる受容ではない。ありのままの彼の悩みを肯定しつつ、今の彼に無理なこと、かえって苦しめることは要求せずに、発達の過程を見定め、出来得ることを援助とともに要求することであり、いずれくる要求の時期のために今は許すことである。

いずれくる彼への要求提起を準備しつつ今は許して待つということ。しかし、たんに待つのではなく、そういう時期が来るように「共感的指導」を蓄積していくということだろう。現時点からこの部分を読むとき、『2007年度基調』に引用された「藤木実践」の「俺か過去か」がすぐ思い浮かぶ。この問い、「隆信」の成育歴に関わる問い(迫り)を藤木さんはずっと準備していたのだろう。だからこそ、「ここぞ」というとき、それがいわば「直感的」に出てきたのであろう。指導の順次性と指導の「待機」に関わる要点である。

具体的には、一般的学校秩序や硬直化した「ねばならない」という学校的価値、社会通念としての子どもらしさ、男らしさ、女らしさの価値観においてはやわらかく、社会を破壊するような言動、他者の物・身体・人格への侵害には断固として社会的責任を迫及する姿勢である。

「共感的な指導」が「受容」だけに陥りがちなことに対する戒めである。「価値観」の違いから「問題」と思ってしまう言動には「やわらかく」、破壊的・人格侵害の言動には「社会的責任を迫及する姿勢を」ということである。『2007年基調』引用の高木実践での、「過ちと罪」につながるであろう。

たとえば「授業エスケープ」等の逸脱行為に対しては「やわらかく」、「暴力的言動」には「断固として社会的責任を迫及」する指導を、ということになる。問題行動を「非社会的」と「反社会的」に分け、それぞれに合った指導が要請される。ただ、この「社会」というのも、今の大人社会の「社会」であり、その「社会」の価値観に反するもの全てが「非社会的」「反社会的」となるわけではない。

この具体的展開は、西ノ岡中学校の森本レポートのSや、瀧本実践の謝罪のとりくみの中に教訓がある。

「森本レポート」…所収不明。「瀧本実践～」…『Kの世界』1999年春、第20号「自分本位な子どもへの指導をどうすすめるか」。

自らの行為の社会的責任を取らせ、自己の行為と向き合う力をつけつつ、自己の行為の背景となるものと向かい合わせていくことが大切である。アクティビングアウトする子の行為は、他者への侵害の場合、自らも侵害を受け続けてきた経験を持つことが多い。自

らの侵害行為と被侵害行為を整理し、彼を抑圧したものに共闘する関係をつくりあげていくことこそ、共感から共闘へのテーマである。

〈ダーティーな子ども社会への切り込み〉

ダーティーな社会を形成する子どもたちは、ダーティーさはさておき、社会の構成員となることは肯定面としてとりくまなければならない。彼らの社会におけるルールと規範を認めつつ、一般の社会とリンクする場において、どのようなルールを合意するのか、その話し合いをつくりだし自己決定させるとりくみを必要とする。このとりくみを通して、ダーティーな社会においても人間として踏み越えてはいけない一線のあることを突きつけていくのである。西中〔西ノ岡?〕における卒業生への指導や、牧本のN2中でのツッパリ指導に学ぶところが多い。[両レポートとも所収不明]

〈社会的義務と責任を、権利とセットで追及する姿勢〉

校内におけるアクティングアウトする子どもの場合も、ダーティーな社会を外につくり出す子どもの共通する指導は、彼らの〔校内におけるアクティングアウトする子どもの場合も、ダーティーな社会を外につくり出す子どもの場合も、その指導には共通するところがある。それは彼らの〕発達要求としての行動と受け止め、発達に必要なケアと、特別な空間を保障すること〔である。そしてそれ〕は〔を〕、権利としてともに要求することが大切である。この活動と同時に、自己の権利を保障されながら、他者の権利を侵害しない生き方を、事件、出来事の指導を通して教えていくことである。

（2）いじめと排除の子ども社会への切り込み

〈日々のトラブルを平和的に解決するとりくみ〉

子どもたちは、日々、大小のトラブルを起こしながら生活しているが、その解決こそが社会形成の営みである。大人の感覚と価値観で解決を図ることも子ども社会のルール（今はないにもかかわらず）にまかせて放置することも、子ども社会をつくり出すものにはならない。子ども社会形成の意図をもった解決に当たっていくべきである。じゃんけんでは負けた者はパンツを見せる遊びをしていた子どもの中で、負けたにもかかわらずモジモジする子を取り巻き、早くやれと怒っている子どもたちに、ジャンケンパンツの遊びを否定する指導は、大人の観点である。また、しょうもないことしてるなど、その場を破壊してすます〔何もせずに解散させてしまう？問題をなしにしてしまう？〕のも良くない。〔ジャンケンに〕負けてやらない子の問題を指摘し、参加する以上やるべきであるという立場こそ解決の場なのである。仲間内のハズシを否定するより、どうなったらハズシをやめるのかを問い、ハズシをする側の論理を子ども社会形成のすじにのせる指導こそ大切なのである。

このように「子ども社会」を尊重してとらえることは藤木実践の一貫した原則である。次の『2000年度基調』に出てくる「義男（グループ）」と「明夫」の指導もこの原則の上にあると言えるだろう。

しかし、他者への侵害行為については、徹底的に事実を明らかにする指導と、背景に

おける子ども社会形成の指導とを区別していく必要がある。

また、男子の場合、遊びの中でのトラブルが表面化しやすく、指導チャンスが多いのに対し、女子の場合はひとたび表面化したら、すでに力関係が固定化し特定の子どもの排除という形になるケースが多い。このとき、排除することの問題を価値観として否定したところから指導を展開することは、女子の子ども社会をますます自閉させ、攻撃性を強めることになる。排除する側の社会形成が誰かを排除することを通して進められていることによって、必要以上の気づかいの世界に一人ひとりが抑圧されていることを実感させていく必要がある。同時に、前向きな価値の世界を広げる活動や討論の世界を広げながら解決に向かう見通しが大切である。この点では、今村実践 『Kの世界』1998年秋、第18号「なんか違うんちゃうん？」は、自閉しがちな女子の関係を、価値論争の世界に引き込み、女子の少年期的正義の世界をつくりだしている。

〈ルールづくりに参加する義務と責任を教える〉

プロレス遊びなど子どもたちは手軽な遊びをするものである。とくに最近は競技スポーツに熱中しつつ少年期的遊びを中学校の3年生ぐらいでも結構やる。タワシサッカー、ガムテープボールの野球、つかまえ、etc。休み時間に興じる子どもたちの姿はまさに少年期であるが、危険であるとか、イジメにつながるとか、さまざまに否定されている。プロレス遊びはその最たるもので、技のかけ具合、頻度において、イジメの要素が多分に反映する。このとき、だからといって、プロレス遊びをやめさせるのではなく、ルールの下に展開させることも大切ではないか。カベに触ればロープであるとか、禁じ手をつくるとか、さらには遊びのわくを超えるものやルール破りを取り締まるリーダー性を求めていくとか。そして、仲間の中の権力者の民主的ふるまいをつくり出し、周辺で発生するイジメを解決させていくことなどが必要である。

子どもたちは、班長選出をはじめ様々な決定をジャンケンで決めようとする。ジャンケンで決めることの質の低さを嘆くより、ジャンケンという子ども社会の決定方法のもつ意味を教えることを通して子ども社会をつくり出すことが必要なのである。ジャンケンで決めようとしていることの意味と、その仕事の見通しを知り、ふさわしくなかったり無理な者になった時に、ひそかに支える人材がいること、負けた者が精一杯やって無理ならまたやり直していく方法など、参加する者の義務と責任においてジャンケンは成立するものである。

〈係活動と班活動の再検討を！〉

このように考えたとき、班は集団を教える道具であり、係活動はその教材であったが、その集団は自治集団のイメージが強い。が、いま求められているのは子ども社会としての集団なのである。基礎的集団から一次集団への転換が求められ、さらに、少年期集団を教えていくものとして考えていく必要があるのではないかと思う。だとすれば、その編成は、自由編成の男女別班かもしれない。

基礎的集団…(社会学で使用される意味ではなく)、「本書では、集団自治の基礎的集団として用いる。子どもたちが日常生活を共有し、学級の話合いや討議、さらには学級的意思決定に際して拠所とし、それを介して自治に参加していく学級内小集団、それも公的なそれを指す。」

第一次集団…「家族、遊び集団のように、顔と顔をつきあわせて親密な接触と協同をおこなっているインフォーマルな小集団のこと。そこでの成員の関係は全人格的な関係、それも相互期待の関係にあり、「われわれ意識」と固有の価値、行動様式をもつ。このために、それはその集団成員の人格形成に対して第一的な影響力をもつ。これに対して、学校、会社、政党などは第二次集団に属する。」(『新版(小学校編)』)

係活動は、仕事をするために編成された班で、別編成の仕事の合理性、公平性を追及する自治に近いものを教えるための班として考えることも必要ではないかと思う。少なくとも、班づくりは再検討を必要としている。

〈リーダー指導のあり方をめぐって〉

これまでのように子ども社会の分析をするならば、そのリーダーとなる子どもは、子ども社会の中において、楽しい子ども社会の維持のために様々なトラブルの解決にあたり、ルールを改変し、社会崩壊者にはきびしく闘う者として育てつつ、思春期を見通した他者理解を広げさせていくものとなる。リーダー候補の目のつけ方を検討していく必要がある。

5. おわりに

少年期の子ども社会の変質を提起しつつ、正論に呼応できない子どもたち [?] に、失望すること、傷つき一人悩むことをやめようと提起してきたのである。

アクティングアウトする子にとりくもうと提起しつつ、アクティングアウトする子をあきらめることにより、子ども(我々の対象である)への基本的信頼を崩壊させ、自らの心的外傷を受けてしまうことから脱け出していこうと提起してきたのである。

そして、子ども社会の再生を提起しつつ、子ども社会をもっと学び深めていくことを課題としているのである。京生研として、検証を期待する基調提案である。

(文責 藤木)

「子ども社会」の独自性を尊重し、その育成を実践の柱とする点で、この『99年基調』、次の『2000年基調』は一貫している。だがこれは、集団の教育力によって子どもたちの人格的発達をめざすという集団づくりの基本思想から言えば当然のことである。ただ、私たちは「目前の成果」や「当面のトラブル解消」を急ぐあまり、この基本思想を忘れがちになる。40年近く前の『学級集団づくり入門 第二版』の次の記述も、いまだに私には新しい。

「民主的諸能力の中で、今日まで大衆に与えられることのなかった能力は、仲間に働きかけたり組織したりする能力、集団の意思を形成し行動を統制する能力、集団の見通しを立てたり総括したりする能力、総じていえば集団を民主的に管理・運営し、集団のちからを集団の内外に対して行使する能力である。これらの能力を抜きにして自主・自治・連帯を論ずることは空論であり、これらの能力を教育することなしに、民主主義教育を論ずることは空論である。民主主義教育を仲よしや友情に解消したり、多数決の技術に解消したりすることは、民主主義教育からその背骨を抜き去ることである。」

昔も今も、支配的権力がもっとも恐れるのは、これらの民主的諸能力をもった人間たちなので

ある。私たちの集団づくりは、この民主的能力をもった人間（人格）に向けて、子どもたちを、そして、私たち自身を育てていこうとする、日々新たな教育実践なのである。

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

本基調は、99年度基調「子ども社会の再生に立ち向かう集団づくり」の具体的実践提起といった位置づけである。

1. 今、手をこまねくことなく、積極的に実践を打ち出す時期

98年度基調提案は、学級崩壊が取りざたされる中、子どもたちの荒れを危機的にとらえることを宣言したものであった。そして、98年度99年度基調提案によって、荒れの深化を分析することに力を注いできた。

子どもたちは幼児期において、虐待、放置という悲惨な事件のみならず、幼児期固有の発達条件を保障されない中で、全能感を抑圧されながら育ち、少年期社会の形成期において抑圧された全能感を肥大させる。全能感が肥大した子どもたちは、自己中心の心性を対他関係の中に持ち込み、子ども社会は他者への侵害が日常化し自然状態化する。子ども社会に広がるいじめ、暴力、排除による人権侵害の日常化は、思春期に向かう友達関係を形成できずに、自己形成の思春期葛藤は迷走する。このような子ども社会の中で、一方に、ドロップアウトしダークな世界に身を置き、はてしない自分くずしに入る子どもを生み、もう一方に、孤立し、侵害に対して「侵害し返す」欲求を内面に蓄積させる子どもを生みだしている。最近の17歳の事件[『98年基調』「はじめに」の「注釈」参照]は後者が浮き上がっているが、前者の事件も同時に発生していることを見逃してはならない。

このように、子どもの問題をその発達過程にそって整理してみると、子どもが人生の最初につくり出す少年期社会を軸に、その前段階の発達の歪みを少年期社会に投影し、その後の青年期の人格を歪めていると言える。今、少年期の子どもたちと向かい合う小学校、中学校の教師にとって、子どもの世界にある「イジメ、暴力、排除」の問題を重視しないわけにはいかない。

小学校における学級崩壊は、少年期の自然状態化と、それに焦点化される子どもの発達条件の全面的崩壊を警告しつつ、長い将来にわたる日本の若者の危機、さらには日本の危機を予告するものにとらえなければならない。すなわち、子ども社会のみならず、日本の社会の自然状態化につながる事態なのである。またそれは、日本の覇権主義、軍国主義化を進める温床となるものである。

※97、98、99年度京生研基調をぜひ参照してください。

[この「1」の部分は、『97～99年度京生研基調』の要約である]

※門脇厚司『子どもの社会力』(岩波新書)が参考になる。

2. 平和的社会制作の力をつけていく

新聞紙上をにぎわす17歳の事件では、その多くが背景にイジメ、暴力による侵害があったことが分かる。中学生期の子ども社会が彼らの人格に大きな影響を与えた事実から目を背けることはできない。しかし、一方で、中学生期の社会が彼らにとって社会と呼べる全てであったということかも知れない。子ども社会の中で過酷で悲惨な経験をして、その経験がストレートに人格に影響するほどに、学校の子ども社会の他に彼らにとって社会はなかったととらえられる。家庭も、地域も、彼らを支える社会ではなく、それどころか、いっそう耐えることを強要していたのかもしれない。

子どもにとって、学校の子ども社会がすべてならば、その社会変革はストレートに子どもに反映するということでもある。今、私たちの目の前で、子どもの自然状態化が表面化し、トラブルが発生しているのである。そのトラブルに介入し、トラブルへの介入によって子どもの世界に入り、子どもの社会を平和的なものに変革する取り組みを積極的に進めていくことでしか道は開けない。それは、学校をスリム化する動きに抗して、学校を子どもの社会制作の実践場としていく学校づくり、地域づくりの道でもある。

家庭・地域の教育力の弱化は、相対的に学校の教育力の重要性を要請してくる。これを重荷ととらえるのではなく、積極的に受け止めようとの覚悟がこの文章の中には込められている。すなわち、学校における子ども社会の変革が彼らの人格形成にとってこれまで以上に大きな意味をもつことから、それに応える実践を期待されているのだと受け止めようとの覚悟が。

3. 具体的実践を進めよう

先に挙げた問題意識に立って見てみると、京生研の実践家は問題を抱えた子どもの周辺に起きるトラブルを題材に報告する傾向があり、教訓とするものがたくさんある。

昨年度だけを見ても、「あゆみをめぐって」の浅井実践、「ホンネをだして、ひとりひとりのことを考えよう」の戸谷実践、「A男よ！先生らは今のままでよいか」の滝実践、「A子をめぐって」の谷尻実践などは、あらためて今回の基調提案に即して検討したい実践である。

「浅井実践」…所収不明。「戸谷実践」…『Kの世界』2000年春、第24号「ホンネをだして、ひとりひとりのことを考えよう」。「滝実践」…『Kの世界』2000年春、第24号「A男よ！先生らは今のままでよいか」。「谷尻実践」…『生活指導』582号「私は愛されているの？」。

しかし、今は最終執筆者自身の実践を引き合いに提起をすすめたい。

※藤木実践（99年度近畿地区学校全体レポート、宮崎大会紀要、2000年生活指導誌9月号に掲載）

「99年度近畿地区学校全体会レポート」。『2000年全生研宮崎大会紀要』所収、「幼児期vs少年期のトラブルを通して」。『生活指導』2000年9月号にも掲載。『共同グループを育てる』（クリエイツかもがわ、2002年）にも「それぞれの共同グループを求めて」の題で所収。ただし改稿されているかもしれない。そこでは「明夫」の名前は「明男」になっている。]

①子どものトラブルを読み取る視点

藤木実践に登場する子どものトラブルは、明夫という小学校からのトラブルメーカー（幼児的心性が原因）と、男子ヤンチャ少年期グループとの間で表面化している。初期

のトラブルの中で、明夫のシャーペンの芯がなくなる事件が起こる。シャー芯を隠し持っていたのは義男であるが、事件が公然化する中で明夫のリコーダーケースの中に戻し、藤木の追及を、明夫自身の勘違いとして処理しようとする。藤木の執拗な事実確認と指導の中で、最終的には事実を認めるが、藤木は義男を深く追及せず、クラスにも事実を伏せて報告する。それは、子どもたちの世界でこの種の侵害行為が日常化し、明夫のような子は、侵害された事実も明らかにならず、被害を訴えればいっそう侵害されるという経験をしてきているとしたら、当初から深く介入すれば明夫に対する侵害は裏に潜ると直感したからである。また、明夫のことも義男のことも十分理解できていない中で、行為の卑劣さを取り上げて指導しても義男には入らないということである。

その後、明夫の関わるトラブルに介入しつづける中で、一つの仮説を立てることになる。それは、遠足における鍋をめぐるトラブルにおいて気づくのである。義男グループの中に明夫ひとり入った班が出来て、遠足の持ち物を分担する会議の中で起こる。

義男グループが、もっともかさばる鍋を明夫に押しつけたふしはある。しかし、彼らなりの流儀であって、明夫もいったん納得したのに、鍋が家にないからと言って、「ないのんを無理に持ってこさすような班やったら遠足に行かんでもいい、お母さんが言った。」と、義男たちのプレッシャーをかわそうとしたからめめた。

友だちの世界で、このやり方はトラブルを大きくするという認識のない明夫を、幼児期の発達段階にとどまる子であると感じるのである。少年期の義男たちにとって、親の言ったことを盾にして非を認めようとしない明夫に苛立つのは当然だと考えるのである。

義男は早熟で他より先に少年期に入り、野球チームのエリートである。野球で進学させたいと願う親の勧めで厳しい指導のチームに入り、力で管理されている子である。少年期を満喫できるエネルギーを持ちながら、大人に囲われ少年期の世界をつくれない義男の苛立ちは、自らの少年期を抑圧する大人の手法で明夫を侵害し、発散しようとしていると考えたのである。

この仮説に立って、藤木の指導は、トラブルの指導を通して明夫理解を広げつつ、義男たちの少年期を健全なものに作り替える方向で歩み出すのである。

一般に、このようなトラブルに対して、義男たちの持ち物分担の決め方の荒っぽさや、弱い明夫に圧力をかける横暴さを問題にしがちになるが、それでは義男たちの納得は得られない。大人の価値観としては正しいが、義男たちの明夫に対する苛立ちの解消にはならないし、悪性化するのみである。そこに気づかずに大人の価値観（道徳的）で迫りつづけたら、教師の指導とトラブルことになる。弱い立場の明夫の側に立ってしまいがちになり、義男たちに批判を向ければ、表面上は解決しても、子ども社会と大人社会のトラブルになっていくのである。これが、力を伴う指導のとき、学級崩壊の芽となって潜行し、後に表面化することがよく見かけるケースである。

以上の「トラブルを読み取る視点」は『99年基調』「4. 子ども社会の再生にいだむ実践を」の「ジャンケンパンツの遊びをめぐる指導」とも重なるものである。

②トラブルを解決する指導の視点

発達段階の違いを背景としたトラブルなら、双方の発達をうながすことを視野に入れ

て解決にのぞむことが大切である。

藤木は後の班替えにおいて、明夫をめぐるプロジェクトチームに当たる班を作り、リーダーの祐司とその友達を参加させていく。その班はトラブル解決班として明夫の起こすトラブルに関わり、明夫理解を深め、クラスに広げていくことを意図したものである。この班の活動の中で、明夫のトラブルは、攻撃的な相手にはいつもゴマカシとウソがあり、相手をよけいに怒らせてしまうことに気づいていく。そして、その背景として、両親との強圧的で支配的な関係を読み取っていく。さらに、親との関係を引きずる明夫の幼児性と、日常のごっこ遊び的な一人遊びとオーバーなリアクションを結びつけ、彼が幼児期の心性がゆえに少年期の他の者にとって異質であり奇異に映るのだと分析していく。この分析を広げていくことは、他の生徒たちの明夫へのイラダチを説明し、対応に余裕を生むものとなる。

この藤木の指導は決して新しい視点ではない。京生研は、その研究活動の初期から「課題を抱えた生徒の個人指導」をテーマにすえてきた。それは言いかえれば、大勢の少年期の子どもの中から、悩みを抱えていち早く思春期葛藤に突入した子どもへの個人指導のことであり、その子の荒れる行動を理解できずにいる大勢の子どもとのトラブルに介入するということでもある。

竹内常一氏からは「京生研のいう『課題を抱えた子ども』の「課題」とは何なのか？子どもはみんな課題を抱えている。京生研が特定する『課題を抱えた子ども』とはどんな子なのか？何をもって特定するのか？」という質問を受けている。その一つの答えがここにあるだろう。

ただし、この定義では小学校低・中学年で「課題を抱えた子ども」は含まれないことになってしまう。『94年基調』が「課題を抱えた子ども」を取り上げたとき、その引用実践からも分かるように、思春期葛藤に入る小学校高学年から中学生を視野に置いていた。だから、その子ども分析や「共感・共闘・共生」の提起は、小学校低・中学年担任の教師には関心の枠外だったかもしれない。小学校低・中学年においても「課題を抱えた子どもを軸とする集団づくり」をテーマとすべきなのか、すべきとすれば、どんな実践提起をすべきか考えるべきだったかもしれない。だが、この基調での以下の実践提起は、中学校実践ながら、幼年期・少年期・思春期全体を視野に入れているので、小学校実践でも十分参考になる提起である。

子どもたちにとっては不幸なことだが、発達課題を重層的に背負った子どもたちの登場は、実践研究においては、小・中の枠を取っ払ってしまったと言える。

このとき、我々はいち早く、思春期葛藤に寄り添い、共感し、共闘することを大切にしてきた。そして、共感する生徒を広げ、その子の自立への取り組みに参加させながら、その子と、その子に関わる子どもの自立をも獲得させようとしてきたのである。

この意味において、藤木の指導は、それまでの少年期 v s 思春期の構図を、少年期 v s 幼児期の構図に当てはめたといい。いずれの指導も、少数派の苦悩に寄り添いながら、多数派の変革を迫るという点においては、原則は同じなのである。

また、変革を迫る多数派の中で、共感が得にくい層がある。それは、少年期 v s 思春期の構図では、個人主義的傾向の強い子（新自由主義的）であり、少年期 v s 幼児期の構図では、義男たちのような子かも知れない。

藤木の実践では、多くの子が明夫への対応に余裕が生まれる中で、義男たちはなお残

ることになる。侵害されるものが侵害し返すメカニズムが隠れている[?]からである。

③少年期を豊かに育てる視点

トラブル解決班の編成によって、明夫に対する不必要なトラブルは減少するが、義男グループはしばしばトラブルを起こし続ける。技術の授業の帰りに起こった義男の暴力事件の指導の中で、藤木は義男の行為を『ケンカ』と定義する。事実は決してケンカといえるものではなく、義男の苛立ちが一方的な暴力になったのである。もともとの苛立つ原因となったことはささいなことで、手を出すほどのことではないが、義男にとっては収まらない。そこで義男は明夫をからかい、怒らせて手を出そうとしたのである。

初めの義男の言い分は、「冗談で明夫の好きな奴の名前を言ってたら、明夫が急に板でどつくかっこうしたし、やるんかて言ったら、周史と間違っただけで、切れた。」である。さらに聞きただして、「技術の時間に、こいつ祐司と間違っただけで俺に『おい！』て呼びよってん。『なんえ！』言うたら、土下座しようるねん。それでむかついてん。」と確認する。

この事実に対して藤木は『ケンカ』と定義する。そして、ケンカには作法がある、義男はケンカを売って、明夫が買った形で手を出そうとした、作法に反するのはケンカを売る理由をはっきり伝えなかったことだ、と指導する。この指導はクラス全体の前で進められるが、その中で、ケンカの作法にはどんなものがあるかと問いかけ、最後に、「ケンカは勝負がついたら終わるが、イジメは終わりが無い」と締めくくり、イジメ傾向の強い周史に迫る。藤木の指導は少年期の固有の文化としてのケンカを教えることで、イジメ、カラカライ遊びとの違いを教えている。

イジメ、暴力は否定しなくてはならない。しかし、イジメ根絶のために子どもの交わりまで摘み取っては意味のないことである。少年期の世界は大人の価値観からすれば非民主的なことが多いのである。同質同等じたいがそうである。機械的平等のルールによって、イジメも起こるし、ボス退治という排除も起こる。その世界の中で社会制作のちからを培っていくのである。少年期の固有の文化と、その中で育つ社会制作のちからについての理解のもとに、少年期を豊かに育てる視点を持たねばならないと思う。

この視点は、この間の少年期の分析学習とともに、文責者自らの少年期経験から得たものではないだろうか？ そうだとすると、そのような豊かな少年期を経験しなかった教師（特に若い教師）が、このような視点を得ることはなかなか難しいのではないかと最近の若い先生たちはどんな少年期を経てきているのだろうか？ 「少年期喪失」が言われたしてから20数年経つ。若い先生の中にはこの「喪失」の中で育ってきた人もいるはずである。そんな先生にとって、少年期は学習によって知るしかないものなのか？ これは案外大きな問題かもしれない。

さらに重要なことは、少年期は思春期の親友関係を見つけだすための世界でもあるということである。彼らが、イジメ、暴力、排除の広がる自然状態化した社会に生きることになれば、思春期の友情を育てることは困難となる。他者を侵害する者は侵害されることを恐れ、排除する者は排除されることを恐れる。

文脈上この文の意味が私にはとりにくい。次の文と関わらせて読めば、このようになるか？ 侵害する者、排除する者も、その内面では悩んでいるが、その悩みを共感し合える仲間を見つけよ

うとすると異質な者として「今」の仲間から排除されたり内面を侵害されたりする。それを恐れて動き出せず「今」のダークな世界に身を置くしかない。

信頼によってつながっていないのである。個々が抱える内面の悩みを共感し合える仲間を見つけようにも、表面的なつながりの世界を壊す異質な者と見なされ排除されるか、内面を侵害されることを知っているのである。思春期の悩みが大きい子ほど、学校をドロップしダークな世界に身を置かざるを得なくなるのである。

少年期 v s 幼児期のトラブルを含んだ、さまざまなトラブルの解決の質が、次にくる少年期 v s 思春期の関わりをも決定づけると言える。その意味でも、少年期を豊かに育てる指導の重要性が鮮明になる。

④少年期の世界を広げる取り組み

藤木の報告の中で、三期班編成において、男子の3つのグループのどこにも入れない明夫を班に入れるための話し合いが行われる。最後は明夫の希望する班に入れることになって、明夫は義男の班を選ぶ。この時、藤木は、「バスケのとき、優しく教えてくれた周史の班を選んだんやろ」と分析し、明夫も認めている。

義男や周史は否定面が表に出がちであるが、少年期の良さを備えている面もある。4月のバスケの授業では、5人のチームをつくって、3対3のハーフコートのゲームをセルフジャッジで取り組んでいる。5人のメンバーは1分ごとに交代し、全員が同じ時間出場しなければならない。毎時間ランキング戦を行うのである。義男や周史はキャプテンとして勝ちにこだわるが、そのためにヘタな子どもにも結構本気で教えるのである。明夫は運動場面でジャマ扱いされるばかりで、ほめてもらったり励まされたことがないのである。周史は勝つためには明夫でも仲間として扱う。彼らは少年期の社会制作のちからを備えながら、そのちからを発揮する場が保障されないがために、平和的に他者と（特に明夫のような子とは）つながれないのだと考えたとき、彼らに少年期を开花させる場と活動を用意することは大切な取り組みとなる。

藤木は文化祭において、義男たちが面白がつくったシナリオ原案が決定されたことをチャンスととらえ、彼らの原案をシナリオとして作る過程に参加させ、さらに重要なキャストとして引っ張り出していくのである。そして、見事にやりきり学年最優秀になる。球技大会ではキャプテンとなって、朝練にも取り組み、当日も苦手な子も巻き込み優勝する。学年末の三年生を送る会の出し物に周史が中心となり、義男とリーダーの祐司も巻き込んでバンドを結成し発表するのである。これらの活動を意図的に用意していくことは大切な視点となる。

この点では、今村実践に学ぶことが多いはずである。[具体的に言及していないので、今村実践の何を指して言っているのか不明である。]

⑤消極的平和から積極的平和へ

このように考えたとき、子どものトラブル解決は、もめごとのない生活をつくるとか、イジメのないクラスにするという消極的な平和を目指した取り組みではない。取り組みを通して子どもの社会に介入し、より平和的解決を子どもとともに追求し、子ども固有

の社会としての少年期を創造する取り組みである。さらには、自分たちが作り出した自然状態を対象化して、自分たちを取り巻く大人社会の矛盾を視野に入れ、平和的で民主的な関係を積極的につくりだす取り組みへと進まなければならない。

今、心の教育、総合的学習の時間、道徳など、現場は目まぐるしく、対応に追われている。体験、総合という学習は、生徒の生きる子どもの社会の変革の中にこそあるものである。その変革の実践の中から学びの共同化も追求されてこそ、学びと生活の民主化が繋がってこそ、実を結ぶのではないかと思う。その意味で、総合、体験の中身を子ども社会の変革につながるものとして、実践を持ちよることも、我々の研究課題である。※引用実践は典型実践として挙げたものではない。批判、検討の上、会員の実践提起を期待して終わる。
(文責：藤木)

藤木さんの、子ども社会の尊重とそこへの指導的介入、そしてその創造・変革という基本的実践構想（それに導かれている京生研の実践構想）と、『子ども集団づくり入門』で描かれる指導のスタンスは、相通じるものがあるのだろうか？何か違う気がする。

その違いを試みに思いつくまま検証抜きに列挙すると次のようである。

- ①『入門』は「つながり」を強調する。そこには「共闘的指導」のイメージがない。
- ②「学び」の位置づけの違い。藤木さんは『生活指導』2008年7月号の柏木実践への「コメント」の中で、「集団づくりとしての学び」と「教科としての学び（授業実践としての学び）」を区別している。『入門』の「学び」はこのような区別を明確にはせず、両者を包括するような広い意味でとらえている。
- ③数年前までの藤木実践では中学生の荒れを「思春期葛藤」としてとらえ、必然的に「個人指導」を重視したが、『入門』は「つながり」で終わっている。京生研のいう「共感的指導」の段階で終わっている。
- ④最近の藤木実践では、少年期の課題獲得のために「子ども社会」を育成し、そこを「社会制作の実験場」として展開しているが、『入門』の「子ども集団づくり」は「共同のネットワーク」を中心に置いている。しかも、この「共同」は、実践的にはイメージしにくい、輪郭の定かでない概念である。これに関わる「公共性」「関係性」「市民的公共」も、現場実践者にはその輪郭がとらえにくい。

②の「学び」について付け加え。

近年の「学び」の提唱（それは『入門』だけでなく、近年の全生研の実践・研究の大きな流れでもあるが）は、次のような意味で、今日の教育全体に必要なことだとも思われる。

何よりも、現代が高度情報化社会になってきたということ。そのような社会では、情報とその操作が社会を動かしていく。人間の行動に大きな影響を与える。その影響力は権力的支配に利用される。それはむき出しの権力ではなく、ヴェールをかぶった権力である。情報が我々にもたらず知識を「情報知」とすれば、権力側の発した「情報知」には偽りがある。しかし、それが現実をつくっている。「学び」は、一つにはこの「情報知」の欺瞞性に気づき、それを剥ぎ取るために必要である。一方、学校教育での学習は、国家の検定した教科書を用い国家の強制する学習指導要領に基づいて行われている。この教科書に詰め込まれた知識を「制度知」とすれば、これには必然的にこれをつくったものの権力生がしみ込んでいる。「学び」は、もう一つにはこの「制度知」

のもつ権力性から自由になり、われわれの生活現実と結びついた「生きる知」をつくっていくためにも必要である。

いずれにせよ、所与の「現実」のヴェールを剥ぎ取り本当の現実を見つけ出し、その現実を変えていくために、「学び」が必要となる。

集団の課題に抑圧される側からの集団づくり

本文で説明されるが、「集団の課題」とは「集団のもつ民主化の課題」である。

1. 教育改革に対峙する生活指導のあり方を問う

生活指導という名が排除されて久しい。生徒指導が現場では疑問なく使われている。

「『生活指導』の考え方は、戦前の綴方教育や生活学校の運動に見られる教育実践の長い歴史性を有する。これに対して文部科学省（旧文部省）は、教育相談を中心とする教育実践をベースに「生徒指導」の用語を公用語としてきた。」（『教育学用語辞典』2006年、学文社）

『学級集団づくり入門 第二版』は、「生活指導か生徒指導か」という小見出しで始まっている。それによれば、文部省当局が「生徒指導」の用語の使用を強要し始めたのは1960年代に入ってからという。私の経験では、京都では70年代にはまだ「生活指導」が使われていた。

あえて「生指」と呼ぶことでポリシーを保っている仲間も多いのではないだろうか。今となっては、生活ではなく生徒の指導であるとする意図がハッキリしてきている。個々の生徒をいかに現状に適応させるかを主たる任務とするのが生徒指導である。現状とは、支配側の意図する人づくりであり、一握りのエリートと、多勢の、体制に順応する作業層づくりである。教育改革国民会議の「教育を変える十七の提言」、そして、これを受けた教育関連「改正」法案は、支配の意図をあくまでも貫きつつ、破綻している適応指導にこだわり続けるものである。

「教育改革国民会議」…2000年3月小淵総理の私的諮問機関として発足。江崎玲於奈座長、委員26人。12月「新しい時代にふさわしい教育基本法」制定の必要などを盛り込んだ「教育を変える17の提案」を提出して解散。

適応出来ない生徒は切り捨てと厳罰主義によって、またはカウンセリングなど専門機関に委ねることで、個人的問題に矮小化してしまう。そして適応している生徒には、総合的学習〔1998年「学習指導要領」改定、「総合的な学習の時間」が新設〕、体験学習の名を借りた国家主義的道徳教育によって、心を加工させることで安定した適応状況を作り出そうとしている。奉仕活動の義務化〔98年改訂「指導要領」では、「特別活動」の中の「学校行事」の一つとして「勤労生産・奉仕的行事」が組み込まれている〕はその仕上げの施策でもある。しかし、子どもの状況は、いかなる適応指導も効を奏さないことを事実で示している。

全生研が提起した子ども社会の自然状態化〔41回大会基調提案〕は、幼児期からの発達条件の疎外（『99年京生研基調』参照）による子どもの自己中心性の肥大、新自由主義的市場主義の子どもへの生活への浸透、一元的能力主義的競争（複線多様化に姿を変えつつも）など、子どもの発達条件の劣悪化のなかで、少年期の子ども集団が変質してしまった結果である。（『2000年京生研基調』参照）

子どもの社会の崩壊と変質が、子ども社会から排除される子どもをうみだし、非行・問題行動群と不登校を生み出している。適応している子どもも、自立の根拠地となる親密な親友関係（同性同年輩の）を作れずに、青年期に旅立せずにさまよっている。この発達の苦悩は、現状に適応させられている子どもの中の「勝ち組」「負け組」、さらには非行・問題行動、不登校の子どもにも共通の苦悩である。

市場原理に振り回されつつ、偽りの自分らしさを求め続ける「負け組」「勝ち組」の挫折、勝ち続けてきた者の現実感喪失を背景にした少年事件、さらには性の衝動を親密さに統合できない若者の性の退廃の広がりは、子ども達の苦悩の表現である。

「性の衝動を親密さに統合できない」とはどういう意味なのだろうか？『新版（中学校編）』の次の記述「愛と性を統一」に関わる表現なのだろうか？

「かれら（思春期のこどもたち）は、性的に成熟するにつれて、異性に対する純粋な愛と空想的な欲情のあいだを動揺し、不安のただなかにおかれる。その場合、親や友だちとの関係のなかで愛情・友情を学んできたものは、愛と性を統一していくのにたいして、それを学ぶ機会がなかったものは、性に呑みこまれていくか、さまなければ性を恐れ、抑圧することが多いといわれる。このために、異性とどう交わるかが、同性の友だちとどう交わるか、親との関係をどう再構築するかと並んで、彼らの新しい問題となる。」

今こそ、子どもに平和的社会制作の力を育て、子ども社会を再生する事とおして、子どもの発達苦悩に応える教育、学校のあり方を、追求しなければならない。まさしく生活の現実を改革する指導としての生活指導が、生徒指導に対峙されなければ、子どもの苦悩に応えることにはならないのである。

集団づくりは、集団の民主化にひとりひとりの子どもを参加させることを通して、人格を民主的なものに育てる営みであり、生活指導の主たる取り組みである。子どもたちが参加すべき子ども社会の民主化の課題は、自然状態化した子ども社会のなかで起こっている孤立・排除・イジメの背景を読みとり、平和的に解決する事を通して、平和な子ども社会をつくりだし、連帯する喜びを取り戻すことである。その過程で、少年期課題としての社会制作のちから、社会正義、そして何よりも親密な友情のもとに青年期へと自立のステップを作り出すことである。

「平和的社会制作」とは、言うまでもなく「平和な社会を平和的につくりだす」ことであり、「平和的」には二重の意味がかけられている。

2. 集団の課題に抑圧される子どもたちと集団づくり

(1) 集団の分析と実践

集団づくりを生活指導の有効な手だてとしてきたのは、集団のもつちからに着目し、否定的であれ肯定的であれ、個々の生徒に与える影響力の大きさが故にである。人間は人の中でひととなる、これは集団の中で社会化するということである。しかし、集団の分析なしに集団づくりはあり得ない。かつて、校内暴力期に我々は集団を両極と中間層の関係でとらえ、「両極をつかんで中間を率いる」ことでもって集団のヘゲモニーをとり、集団の課題克服（荒れの克服）と自治形成を同時にめざして、指導を展開してきた。

しかし、校内暴力期以降の学校は、管理統制の強化（外からも内からも）によって問題層（不適応）以外が囲い込まれながら、先に述べた状況の進行が子どもの社会制作のちからが弱まっていった〔を弱めてきた〕為、子どもの孤立化が進み、両極からの影響力が弱まってきた。それどころか、学校を貫く能力主義的学力観と新自由主義による自己努力、自己責任の思想が、学力を個人的な努力の結果と思いこませることになった。これらのストレスを新自由主義的市場原理によって吸収し始める中、崩れていく者は個人の弱さであるという発想を適応層に広げていくのである。かくして、適応層は非行、問題行動群と不登校に対して冷ややかな排除者となり、排除される弱い個人を否定し必死に適応層にしがみつ়くこととなってきたのである。まさに社会的問題を個人の問題に幽閉することになり、支配の都合のよい教育となりつつある。〔支配する側は常に支配されている者たちの連帯を恐れるが、私たちは子どもたちの連帯を追求する。支配される側の論理と意志を育てるのである。〕この現象は様々な少年事件や大人の事件にも色濃く反映されていることは、加害者を生み出した社会的責任を曖昧にする対応を見れば、同一線上に位置する事は理解できる。

（２） 中間層の再分析

中間層の変質は、かつて両極の影響で行動を決定する層から、適応層として思想を持つものとなってきたことである。その思想は自己努力と自己責任において「何でもあり」の自己中心的思想である。そして、両極の影響によって行動してきた中間層から問題層を排除する適応層に変質してきたのである。

「中間層」とは文字通り、課題を抱え問題行動をとる子どもたちとリーダー的な子どもたちの中間にいて、両極の影響を受けながら行動していた揺れ動く層であったが、「適応層」は、異質を排除することで自分たちの世界にしがみつき現状に適応する、という「思想」をもった、その意味ではかつての中間層のように揺れ動きにくい固い層へと変質した。しかし、その内面は、常に孤立することと排除されることへの恐怖を宿している。

その世界は自己努力と自己責任による学力競争にしがみつき、学習の共同を後退させてきた。思春期の苦悩に共感し連帯する子どもの心と身体を育てることなく、異質を攻撃し排除する権力性（新自由主義の裏にある権力性）を帯びることになった。かくして問題層へ排除されることの恐怖に囲い込まれながら、偽の安定のなかで適応する生徒となってきた。偽の安定の中で、異質となることは、孤立し排除されることになることを知っている子ども達は、無自覚に少数派になることを恐れ、安心して語れる仲間を作り出せず、自己の苦悩や息苦しさを内面に幽閉し、親密な同性の関係を構築できないまま思春期をさまようのである。

（３） 両極を掴んで、中間をあぶり出す！！

このような現実をふまえ、集団づくりはどのような手法が必要なのか？かつての分析での「両極をつかんで、中間を率いる」ことがその手法を端的に表した表現であるが、それに習えば、「両極をつかんで、中間をあぶり出す」事である。

以下に詳述されるように、「両極をつかんで中間を揺さぶる」取り組みを通して、「適応層の中心に位置する子どもをあぶりだす」という意味である。「揺さぶる」とは適応層の子どもたちの行っている排除という侵害行為に気づかせ、それと向かい合わせながら、彼らも侵害されていることを、すなわち侵害されつつ侵害している状況をとらえさせるということである。

近畿の基調提案にある対抗的公共圏を立ち上げる事に呼応するものでもある。

「近畿の基調提案」とは2001年1月の近畿地区学校でのものと思われるが、あいにく現物を所持していない。しかし、この「対抗的公共圏」という用語は、『共同グループを育てる』（全生研近畿地区全国委員連絡会編、2002年、クリエイツかもがわ）の中で、「自治的段階」を三区分するキーワードとなっている。これは「支配的公共圏」に対する用語である。さらに同書「註」によれば、これは斎藤純一『公共性』（2000年、岩波書店）を参照しているが、もともとは、ハーバーマスの公共性のとらえ方をベースにした議論の中から出てきた用語らしい。ハーバーマスはドイツのフランクフルト学派に属する思想家で、「コミュニケーション行為」を理論化した。

適応層から排除された子どもたち（非行・問題行動・不登校）は、子どもの社会のなかで、最も大きな抑圧を受けた子ども達である。すなわち集団における民主化の課題が集約された子ども達なのである。彼らに教師は寄り添い、共感しつつ共闘する筋道に、適応層に埋もれるリーダーにも参加させながら、リーダーには集団の現実を教え批判的に介入する自覚を育てるのである。こうして両極をつかみ、中間を揺さぶりかけるのだが、それは両極の子ども達の読み開いた事実のなかから、自分たちの侵害行為と向かい合い、自分たちも侵害されつつ侵害している状況を突きつけていくことである。こうした取り組みを通して適応層の中心に位置する子どもをあぶり出していく。さらには、あぶり出された子どもの行為を教師は悪として断罪するのではなく、彼の中にもある発達苦悩をよみとり、平和的關係性を目指して、連帯的追求を仕掛けていくことを教師は見通さなくてはいけない。さもなくば、適応層の排他的なそれまでの心性を平和的なものに作り変えることにはならないからである。

「あぶり出す」とは一見すると刺激的すぎる言葉である。「炙る」とは「火に当てて軽く焼く」とか「火にあてて温め乾かす」という意味であるから、「適応層の中心に位置する子ども」を火刑に処するようなイメージさえする。昔、「あぶりだし」という玩具があった。そのままでは見えない薬品で書いた文字や絵を火であぶって浮かび上がらせるものだった。そのことから「あぶり出す」には「不明な点を除いていって明らかにする」という意味もある。「社会の裏面をあぶり出す」というように。ここではもちろんこの意味である。それは「問題層を排除する適応層に変質してきた」「中間層」に彼らの侵害行為と向かい合わせながら、彼らも侵害されつつ侵害しているのだということを教えていくことである。その意味では、それは「学び」とも言える。しかし、「問題層を排除する適応層」にまで悪質化した中間層の苦悩に達するには、「炙る」でイメージされるような刺激的な指導が必要なかもしれない。あぶらなければ見えてこない現実を、まさにあぶることによって見えるものに浮かび上がらせるのである。

集団は、常に権力側が抑圧をする否定面を抱えている。常に権力に対する対抗的勢力を育てなければならない事〔『近畿基調』の「対抗的公共圏を立ち上げる」と同じ意味〕を、集団づくりに取り組む教師はキモに命じなければ、社会の非民主勢力の闘争と変わらないものになってしまう。

京生研はこれまでも問題を抱えた生徒への個人指導の重要性を提起してきたが、「問題を抱えた」のとらえ方が非行、問題行動に限定しているように受け取られる傾向があった。提起した当時は、80年代の荒れの中で、非行、問題行動が中間層に影響を与える題材であった事に着目してきたが、実践提起としては中間層を揺さぶることを集団づくりのねらいとして提起もしてきた。今回は、「課題」とは集団の課題と捉えた再提起でもある。

文脈に即して言えば、問題層を排除して適応している中間層の抑圧性、否定面を集団の課題ととらえ、その中間層（集団）の課題に抑圧されている子どもたちの側から中間層の抑圧を問題にする、ということであろう。しかし、同時に、そういう排除によってしか適応できなくさせられている中間層の発達上の苦悩をも読み解きながら、両者に苦悩をもたらしている現実に向かって、連帯して闘っていくことを教えていくことでもあろう。つまり、中間層に属する子どもたちも「課題を抱えた子どもたち」ととらえ、学級集団としての「共闘」の道を追求するのである。

また、「両極を掴んで、中間（適応層の課題）をあぶり出す」事は、『二版』における討議づくりの追求実践での、『追求は追求する側の思想をこそ問題にする』という原則に呼応するものである。

ここは私には不明。『二版』の原則は理解しているが、この場合の「追求する側」とはどちらになるのだろうか？もしも「両極」が「中間層」を追求するのなら、「両極」の思想が問題にされることになる。「両極」（適応層から排除された子どもたちとリーダーたち）の「思想」ってなんだ？

逆に、もしも「中間層」が追求する側なら、彼らは自分らが排除した者たちを追求することになる。その「問題行動」を追求するのであろうか？

「あぶり出す」ことと「追求する」こととが実践的にはどう呼応しあうのか、私には不明。

3. 実践上の諸問題について

さて、具体的実践に触れて提起を進めるが、前年度の基調提案において取り上げた藤木祥史の実践を引き合いに進める。

(1) 抑圧された子どもに寄り添うとき、「両極を掴む」といっても、簡単に出来るものでないことは、これまで課題を抱えた子どもの個人指導を提起しつつ、その実践が容易に進まなかった事からもわかる。

藤木の実践に登場する明夫は、義男グループとのトラブルによって排除の対象であることが歴然とする状況であった。藤木のクラスには明夫以外に女子に排除される傾向をもつ生徒が2人いた（99年度近畿地区学校レポートにて報告）。

2人の女子は他の女子から排除され孤立傾向にあった。藤木は3期班において完全好きな者同士の班編成を行うが、その際、男子は明夫一人がどの班にも入れずに、男子会

議の中で明夫を入れてくれるよう〔藤木が〕頼むのである。そして、3つの仲良し班のすべてが明夫を拒否する事を決して叱るところか、拒否の理由に〔藤木は〕共感さえしている。結果は、藤木がすべてのトラブルは、班の責任ではなく、藤木が責任を持って解決する事を条件に、〔明夫は〕義男班に入っていくのだが、排除する側を否定的に追求せず、学校的な善悪の判断を持ち込まない姿勢は、「いずれ明夫とのトラブルを通して排除する側の問題性を追求する」という、実践の見通しに立った指導である。また、同時に2人の女子をどの班が受け入れるかを話し合った女子仲良し班の代表者会議では、2人の異質さを悪びれることなく盛り上がってしゃべるのを、〔藤木は〕怒りをこらえながら耐え、「グループの一人がいやっていつてるし、自分はいいけど班としてはOKにならない」と言う様子〔班の様子を表した言葉〕を捉え、「君らしんどいやろ、グループの一人に嫌われたら、グループにおれんようになるにゃあし、みんなに嫌われんようにしんならん！」。かすかにリーダー候補の稲子が反応した事だけを確認し、それ以上女子の課題に踏み込まなかったのも、「いずれ暴き立てる!」見通しがあればこそである。〔二つの「いずれ」という言葉に注意!〕

往々にして教師はこのような場面で、排除される側を擁護する立場にたち指導するために、適応層から反発をされてしまうことになり、いっそう排除の傾向を強めてしまうことになることが多い。

藤木はこの班編成のあと、実際に明夫が起こすトラブルに介入し解決を図っていくのだが、いつも明夫を直接守るような解決にはなっていない。むしろ、明夫の幼児性を問題にして、ヤンチャ少年期の義男達に共感している。これでは明夫に寄り添ってないのではと感じられるかもしれないが、そうではない。明夫にとっては、教師の知らないところでトラブルよりも、常に教師が介入して解決を図ってくれることは何よりの援助になっているのである。今まで抑圧され、排除されてきた明夫にとっては、教師の介入がトラブルを深めることにならないことが、何よりの援助となっている。2人の女子には常に声を掛け、「耐えられるか?」と確認する。「小学校から慣れてるし!」と答える二人に、「他の女子たちも決して安心した関係ではないこと」を教え、「それを感じているリーダーが存在すること」を伝えながら励まし、「我慢できなくなったら来いよ!」と教師の支えを示し続けた。

確かな実践構想の裏付けをもとに寄り添うことを、寄り添うと言うのであって、短絡的に善悪の判断を示すことでもないし、事実のない声かけも寄り添うことには当たらない。共闘的ヘゲモニーを構築するために共感的ヘゲモニーをまずつくろう、と提起したことと同じ事でもある。

(2) リーダーを参加させる、両極を掴む

集団から抑圧をうける子どもに寄り添いつつ、その教師の援助の中にリーダーを参加させていくことが同時におこなわれなくてはいけない。この際の実践のポイントを藤木の実践から探ってみたい。

4期班の編成において、藤木は明夫と女子2人を独立した班に編成することにし、リーダーの裕二と裕二の私的な仲間を参加させ、課題別班(問題解決班と呼んだ)を編成する。しかし、この取り組みは単純な操作によって出来たものではない。明夫の場合、

2期班で裕二達の班に入っていたが、裕二たちは明夫の幼児性にあきれかえり、3期班ではかれらも明夫を拒否したのである。この時点で裕二は適応層側に位置し、明夫を排除する側の一人でもある。

しかし、3期班での明夫と義男グループのトラブルを教材にしていく藤木の指導の中で、明夫と義男グループのトラブルは、明夫の問題を含みながらも、義男グループの問題でもあることを「裕二は」理解していく。それは、義男グループが授業での崩れを出すことが多く、けっこう他にも抑圧的であることを感じていくからである。また、女子2人の3期班編成での実態も、「裕二は」評議委員として稲子と一緒にクラス分析をする中で理解していた。それが故に、問題解決班編成の藤木の意図を理解しつつ参加してきているのである。このとき、裕二の参加は明夫への個人的ケアではなく、集団への批判的意識であるといえる。リーダーとは自己の集団を批判的に分析し、その状況に介入していくという点でリーダーであり、また適応層に位置していたからからこそリーダーになりうるのである。

さらには、裕二の個人的自覚にたよらず、裕二の仲間に事情をオープンにして裕二の友達関係も大切にしていることも重要である。この発想はリーダーの稲子に、自分の私的な仲間との関係で「同調して行動しないこと」と指導して、行動的には要求してないことからもうかがえる。〔意味不明。「同調して行動しないことと指導」することは、「行動的に要求」することではないのか？排除されている女子2人の問題について、すぐには何らかの行動をとるよう要求していないということか？〕

また、問題解決班のスタートにあたり、藤木は「この仲間は、お互いのしんどさを理解し合いながら進んでいこう！」と、明夫や2人の女子に排除されてきた経験を出し合わせ同志的感情を高めていこうとする。さらに、明夫のトラブルの解決や、女子のいさかひの分析をしていく中で、自分たちを抑圧してきた側の問題性を読みとる場としていく。「君らを排除する事で、同じ立場をつくって安心しているけれど、決して安心している関係でもないことがはっきりするし・・・」と話し、その通りの展開をしていく。

(3) 中間層をあぶりだす・・・

両極をつかみ始めたとき、同時にあぶり出しも始まっているのである。裕二とその仲間は、すでに前進層として位置づき、完全仲良し班のなかには安定した関係を作り安住し始める班もあり、良心的中間層が明らかになる。一方には完全仲良し班にもかかわらず、不安定な関係を抱え、トラブルを表面化させるグループもあきらかになっていくのである。〔「前進層」「良心的中間層」などの独自の命名が集団分析そのものになっている。〕

義男グループは周史の言動に振り回されながら、女子とのトラブルや、明夫とのトラブルを発生させつづける。そのひとつひとつを読みとっていくにつけ周史があぶり出されていく。

周史は他者との関係が自分本位的で、トラブルが生じたらロコミで相手の否定面を広げ追い込んでいく。周史のロコミの無配慮な言動に傷つき、周囲を味方につけながら攻撃していくやり方に恐れ、あきらめながら傷つくものも小学校から多くいた。人間関係

に不安を抱え葛藤が大きくなる子どもの中には、周史との関係で不登校になったと思われる子どももいるほどである。

周史のこの体質は、女子とのトラブルで明らかになる。周史が個人的にトラブったある女子に対して、その後、周史は言ってもいないことを言ったかのように義男たちにつたえ、義男たちの怒りをあおり攻撃していたことがわかり、義男グループのなかにも周史の体質に批判的なムードが生まれていく。

これらを通して、義男グループの中でも義男は「けんか的に」トラぶり、周史は「イジメ的に」関わることを問題解決班で分析していくことになる。また、学力の低い義男への周史の抑圧（義男の暴力性に勝てない周史も抑圧されていることになるが・・・）が、義男をいらだたせていて、決して安定してるわけでもない事を問題解決班の分析は明らかにしていく。

こうみていけば、あぶり出されたのは義男グループであり、その中でも周史ということになる。たしかに周史は学力的にも勝ち組に位置し、負け組を抑圧し、他者への侵害を平気でやってしまう。それでいて、決して非行には走らないが、何でもありの傾向を持ち、適応層の核である。藤木の1年生での実践は、周史をあぶり出したところで終わるが、2年生で周史を担任し取り組みを継続する。その後の取り組みは乙訓サークル例会で「S男（周史）への取組」としてレポートされているが、S男もまた、家庭に問題を抱え、アクティングアウトとしての行動であったことを分析し、不登校のS子に対する言動をめぐって、周史を追求し、学年リーダー会、クラスに周史分析を開いている。少しずつ周史も自らのアクティングアウトに向かい合いながら、自分本位性を越えようとしているが、仲間からの批判（連带的）こそが大切となる。周史が、適応層の核となってきたことを振り返り、自分の言動を仲間の批判によって客観視する事ができれば、子どもたちの世界は大きく変わるはずである。このときに参加し得ない子どもが、最後にあぶり出されてくるのかもしれない。

中間（適応層）をあぶり出すというのは2重、3重に囲われた、偽の現実をはぎ取っていくことである。

4. 職場づくりの課題

最後になるが、このような実践構想を進めていく上で、職場づくりの観点抜きには進まない。なぜなら、このような実践構想を持っていること自体少数派であり、現状では抑圧される側であるからである。我々自身が、抑圧されている側から適応層（学校管理体制・適応指導）の仲間を揺さぶり、あぶり出していく実践が求められているのである。この点は、今後の実践検討会の中で、実践構想と共に分析検討していくことを今年度の研究課題としていただきたいと考えるが、検討の際の視点のみ提起したい。

- ① 我々が教育する喜びを持てる実践をすること！
- ② 教育する喜びを共感として広げていくこと
- ③ サークルの実践分析が厳しいが故に、喜びにつながる質になること
- ④ 子ども分析を職場に共通の理解として提出しきる力を持つこと
- ⑤ 政策は求められたらいつでも分析にもとづく政策として出せる少数派であること

常に野党的、反体制的な、単なる少数派に安住するのではなく、職場の求めに応じて、いつでも

学校づくりに関する方針が打ち出せるような、多数派を形成する少数派たれ！ということだろう。

集団の課題に抑圧される側からの集団づくり・学校づくり

この基調は、高木、中川、京生、3人の実践を整理・紹介しながらの具体的提起である。難しい用語も少ないので、注釈をつけるところはほとんどない。

1. 京生研基調提案の質的分岐点に立つ

京生研が全国大会の開催を契機に、基調提案を作成し始めてはや9年になる。その流れを整理することを通して、今年度基調提案の性格を明らかにしたい。

歴史的な第一回基調提案は、80年代の実践を総括することから生み出したものであった。70年代後半の校内暴力期以降における子ども達の変化のなかでも、集団づくりを前進させてきた実践の共通点を抜き出し、課題を抱えた生徒への個人指導の重要性を打ち出したのである。共感・共闘・共生という、課題を抱えた生徒へのヘゲモニーの質を明らかにしたのもこの時である。[何度か注釈してきたが、共感・共闘・共生は「ヘゲモニーの質」なのか?]

その後、課題を抱えた生徒の個人指導の成立をめぐる、段階的ヘゲモニーとしてのとらえ方をのりこえ、集団指導との関連の整理に論議を費やした。

「段階的ヘゲモニーとしてのとらえ方」…このころの基調論議に参加できていないので、どういふふう「のりこえ」たのか明らかでないが、おそらく、「共感」「共闘」「共生」を、「課題を抱えた子ども」への個人指導における教師のヘゲモニー確立の段階を、機械的に「共感→共闘→共生」とはとらえないということだろう。共感的指導を主とするときでも共闘的指導は萌芽的に含まれているし、またその段階でも、人権侵害に関わるような問題行動には断固としてのぞまなければならない時がある。すべての行動を受容するわけにはいかない。また、共闘的な指導を主とする場合でも、それは共感的な受けとめに裏打ちされてのものである。そして、根本的なところでは、子どもも教師も共に現代を生きている人間仲間であるという認識に支えられている。現時点の私のとらえ方では、この「共感」「共闘」「共生」は、個人指導の発展段階ではなく、指導の「層」と考えるべきだと思う。それも「三層」ではなく、「共生」を基底において、その上に「共闘」「共感」が重なっているイメージある。そのスタート時において特に重い課題を抱えた子どもが見られない場合、担任は必ずしも個人指導を必要としない。

また、『94年基調』から数年間、個人指導を要する「課題を抱えた子ども」として取り上げたのは、中学生であった。すなわち思春期葛藤の中で自立を求めながらあがき苦しみ、荒れている子どもたちであった。そこで私たちが「共闘」というとき、それは、彼の新たな自分づくりへの伴走であり、彼の中の「もうひとりの自分」による闘いへの共闘であった。しかし、その後、小学生の荒れの分析から彼らの少年期形成を問題にしていく中で、子どもの抱える課題は思春期葛藤だけでなく、少年期・幼年期の発達課題の未獲得をも含む多層的なものであるととらえるようになった。そうなると基調初期の「共闘」のイメージを拡張する必要も出てきたのである。

また、同時に90年代における小学校の学級崩壊事態の背景を、発達論的な視点をもとに分析し、子どもの問題を「新しい荒れ」ではなく、「より深刻化した荒れ」ととらえ、初期の実践視点の重要性を再確認してきた。

その発達論的な子どもの荒れの分析は、子ども全般の発達疎外の現状を、少年期社会の変質と子どもの社会制作のちからの減退として問題にしたことにより、昨年度の基調提案が生まれたのである。昨年度の基調提案は京生研の基調提案の作成の歴史の中で、子どもの荒れと子ども集団の分析をなし終えて、実践提起に力点を移したものであった。今年度基調はいっそう実践的展開を要請し、京生研の運動の発展を期待するものである。

*前年度基調より、重要な子ども集団分析と実践提起を再掲しておきたい。[本基調の原文では同活字で引用されているが、かなり長いので区別を明確にするため、引用部はポイントを一段落としゴシック体にして示す]

(1) 集団の分析と実践

(前略)人間は人の中でひととなる、これは集団の中で社会化するということである。しかし、集団の分析なしに集団づくりはあり得ない。かつて、校内暴力期に我々は集団を両極と中間層の関係でとらえ、「両極をつかんで中間を率いる」ことでもって集団のヘゲモニーをとり、集団の課題克服(荒れの克服)と自治形成を同時にめざして指導を展開してきた。

しかし、校内暴力期以降の学校は、管理統制の強化(外からも内からも)によって問題層(不適応)以外が困り込まれながら、先に述べた状況の進行によって子どもの社会制作のちからの減退が進行し、子どもの孤立化が進み、両極からの影響力を弱めてきた。それどころか、学校を貫く能力主義的学力観と新自由主義による自己努力、自己責任の思想が学力を個人的な努力の結果と思いこませることになった。

これらのストレスを新自由主義的市場原理によって吸収し始める中、崩れていく者は個人の弱さであるという発想を適応層に広げていくのである。かくして、適応層は非行、問題行動群と不登校に対して冷ややかな排除者となり、排除される弱い個人を否定し必死に適応層にしがみつくとようになってきたのである。まさに社会的問題を個人の問題に幽閉することになり、支配の都合の良い教育となりつつある。

(2) 中間層の再分析

中間層の変質は、かつて両極の影響で行動を決定する層から、適応層として思想を持つものとなってきたことである。その思想は自己努力と自己責任において「何でもあり」の自己中心的思想である。そして、両極の影響によって行動してきた中間層から問題層を排除する適応層に変質してきたのである。また、その世界は自己努力と自己責任による学力競争にしがみつきの、学習の共同を後退させてきた。

思春期の苦悩に共感し連帯する子どもの心と身体を育てることなく、異質を攻撃し排除する権力性(新自由主義の裏にある権力性)を帯びることになった。かくして問題層へ排除されることの恐怖に困り込まれながら、偽の安定のなかで適応する生徒となってきた。偽の安定の中で、異質となることは、孤立し排除されることになることを知っている子ども達は、無自覚に少数派になることを恐れ、安心して語れる仲間を作り出せず、自己の苦悩や息苦しさを内面に幽閉し、親密な同性の関係を構築できないまま思春期をさまようのである。

(3) 両極を掴んで、中間をあぶり出す！！

このような現実をふまえ、集団づくりはどのような手法が必要なのか？かつての分析には「両極をつかんで、中間を率いる」ことがその手法を端的に表した表現であるが、それに習えば、「両極をつかんで、中間をあぶりだす」事である。近畿の基調提案にある対抗的公共圏を立ち上げる事に呼応するものでもある。

適応層から排除された子どもたち（非行、問題行動・不登校）は、子どもの社会のなかで、最も大きな抑圧を受けた子どもたちである。すなわち集団における民主化の課題が集約された子どもたちなのである。彼らに教師は寄り添い、共感しつつ共闘する筋道に適応層に埋もれるリーダーにも参加させながら、リーダーには集団の現実を教え批判的に介入する自覚を育てるのである。こうして両極をつかみ、中間を揺さぶりかけるのだが、それは両極の子ども達の読み開いた事実のなかから、自分たちの侵害行為と向かい合い、自分たちも侵害されつつ侵害している状況を突きつけていくことである。

こうした取り組みを通して適応層の中心に位置する子どもをあぶり出していく。さらには、あぶり出された子どもの行為を教師は悪として断罪するのではなく、彼の中にもある発達苦悩をよみとり、平和的関係性を目指して、連帯的追求を仕掛けていくことを教師は見通さなくてはならない。さもなくば、適応層の排他的なそれまでの心性を平和的なものに作り変えることにはならないからである。

集団は常に、権力側が抑圧をする否定面を抱えている。常に権力に対する対抗的勢力を育てなければならぬ事を、集団づくりに取り組む教師はキモに命じなければ、社会の非民主勢力の闘争と変わらないものになってしまう。

京生研は、これまでも、問題を抱えた生徒への個人指導の重要性を提起してきたが、問題を抱えた」とのらえ方が非行、問題行動に限定しているように受け取られる傾向があった。提起した当時は80年代の荒れの中で、非行、問題行動が中間層に影響を与える題材であった事に着目してきたが、実践提起としては、中間層を揺さぶることを集団づくりのねらいとして提起もしてきた。今回は「課題」とは集団の課題と捉えた再提起でもある。

*以上、2001年度 京生研基調提案より

2. 教育改革と学校状況・・・抑圧システムの進行

新指導要領の完全実施からはや3ヶ月、職場の状況はどう変わったのか。どの職場も共通しているのは教師の多忙化である。空き時間の減少、中学校における定期テスト中の授業、選択授業の教材準備に総合的学習の時間の打ち合わせと準備、さらには少人数授業の教科では、グループ編成作業から毎時の打ち合わせと、息つく暇もない。さらに、ひもつき授業加配（少人数・TTなど）の配置が、国・府レベルの監査を頻繁にし、そのたびに管理統制が強化される。さらに、授業時間確保を盾に、生徒会行事を縮小し、不自然な時間割操作がまかり通り、教師や生徒の思いは二の次にして行政への対応に走る管理職の実態がある。

このような中で、教師は生徒と関わる時間が、時間的にも、精神的にも減少している。子どものトラブルが起こっても、じっくり事情を聞いて指導する余裕がない状況になってきている。そのうえ、改訂の目玉となっている総合・選択・少人数という[授業]時間に子どもたちの問題が噴出し始めている。

支配の側はこの事態を予測して、先の教育改革国民会議の提言と、それを受けての教育関連法案によって、学校秩序を乱す者に厳罰主義を打ち出し、絶対評価の導入と、三年間の内申重視の選抜制度によって、秩序に囲い込もうとしているのである。さらには中高一貫教育と学校選択の自由化によって、エリート（支配層）教育と大衆（被支配層）教育を分離し、労働市場の要求に符合する人づくりを進めようとしている。

「教育改革国民会議」…小淵首相直属の私的諮問機関として2000年3月発足。同年12月最終報告。中間報告で教育基本法の見直しや青少年の奉仕活動義務化を打ち出し、最終報告で、人間性豊かな日本人の育成、家庭重視、道徳教育の強化、教育基本法の見直しを提言した。

「三年間の内申重視」…内申書の学習成績記載は、三年生の学年成績から中学三年間すべての学年成績を記すものになった。それまでは、中学1、2年で伸び悩んだ生徒も3年になってがんばれば道は開けるといった「希望」があったが、この変更によって、生徒たちは入学時から学校秩序に囲い込まれるようになった。現場では、これを生徒管理に悪用する傾向も出てきた。

「労働市場の要求に符合する人づくり」…『98年基調』参照。

京生研が、これらの進行する教育の退廃を危機的に捉えるのは、この学校状況と教育の流れが、各職場に置いて、京生研の目指す教育と正面から対立し、せめぎ合いを起こすからである。なぜなら、京生研が常に発達課題の大きい生徒の側から実践を構築しようとしてきたことに対して、学校は今、発達課題を抱えた生徒の発達保障を後退させようとしているからである。

3. 今こそ貫きたい京生研の実践視点・・・学校づくりの視野にたって

ある学校の校長は、今年度の教育課程編成をめぐる論議の中で、「でも、学校が荒れ始めたら、ぶっ飛びますよね」という意見に、「そのとおりです。生徒指導は前提です」と答えたという。校長の生徒指導とは『荒れない』を意味するのだろうが、現在の学校の教育課程は、発達課題の大きな生徒が出現したとたん機能がマヒしてしまいそうな弱さを含んでいることが現実である。校内でエスケープ、徘徊、器物破損、対教師暴力など荒れが押し寄せたとき、そのような問題にじっくり腰を落ち着けて取り組む余裕が、人的にも、時間的にもなくなっているのが、先に挙げた学校状況の深刻さである。

今の学校状況がこの危機に無自覚であれば、やがて発達課題の大きい生徒は学校教育の対象外とすることが当然の状況になっていき、秩序維持のための自己変革を受け入れる生徒のみが、我々の指導対象になる。それは学校から生活指導が消滅したことを意味する。

昨年度基調提案が示した子ども分析と実践視点にある、すべての子どもの発達疎外に取り組むために、抑圧されて行動を乱す子どもの側から集団づくりを構築する事が、教育の危機に立ち向かう事であることを確認し合いたい。京生研の実践と思想が職場に認知され、広がりを生み出すものになる事が、公教育の崩壊事態に対峙する事になるという気概をもって、日々の実践を進めていきたい。

4. 京生研実践の様々な切り口と学校づくり

(1) 荒れる生徒の指導方針の合意をつくる……高木実践

高木の勤務する学校は、8年前の荒れた状況を、京生研の実践家たちを中心に克服してきた学校である。ここ数年は落ち着いた学校状況にあるが、8年前の荒れの克服の教訓に立って、校内研を充実させ、毎年子どもの状況分析と実践視点を構築してきた。昨年度の学校教育評価をめぐる校内研では、次のような視点を確認している。

「子どもたちにとって仲間がいること、その仲間と何か共同する関係が結ばれ、様々なぶつかり、葛藤を整理しながら理解しあえる関係になっていくことを、共同の関係になると理解するとしたら、共同グループを育てる取組が重要な子どもたちである。(中略)来年度から、クラスや班が解体されて取り組まれることが多くなる。少人数、選択、総合、体験学習。これらが共同グループを育てる視点で行われるのか、それとも共同グループの否定、個人責任追求に進むのかは大きく状況を変えることになる。後者になれば共同グループは地下に潜り、教師や学校の指導に対立することで共同するグループが、出現し易くなってしまう。」

「共同グループ」……『新版(中学校編)』の巻末「索引」には「共同的グループ」の項目がある。全生研近畿地区全国委員連絡会編『共同グループを育てる』(2002年、クリエイツかもがわ)はその書名の通り「共同グループ」が多用されている。

似たような用語でまぎらわしいので、両書の使用法・定義を記しておく。

『新版』では、「また、班づくりが、既成の生徒たちのグループを再編し、生徒たちの共同的グループを生みおとし、多様なボランティア・グループや家庭塾などのネットワークをつくりだしていく。」「班は、一方では、私的グループを再編したインフォーマルな共同的なグループに転化すると同時に、他方では、専門委員会や問題別小集団に転化していく。」というように、ここでは「共同的(な)グループ」は「班の転化」として記述されている。

これに対し『共同グループを育てる』では、「共同グループ」とは『新版』での提起を「継承しよう」とするものであるとし、三つの特質を挙げている。

ひとつは「親密でかつ共同的关系を含み、生活と学習の民主的な共同化を追求するものである」こと。二つ目には同時に「グループ遍歴や異質な他者との出会いを通して、普遍的な価値を追求し、社会参加の拠点にもなっていく社会的集団という性格を持っている」こと。三つ目には「自立と自治に開かれ、リーダーを中心に、自立・共同・自治に取り組む、公的に認知された集団」でということ。そして、「前自治的段階」「自治的段階」「自律的段階」の発展段階の中で、この「共同グループ」が生まれる段階から「自治的段階」が展開するという。

いずれにしても、「共同グループ」というような集団づくり実践用語を用いての「校内研」が成立するためには、高木さんをはじめとする仲間たちの学校づくりの蓄積があるからである。職場の公的論議の中で集団づくりの実践用語がキーワードとして使用できるということは、そう言う用語が担っている実践思想が職場内に広がっているということでもある。逆にいえば、そんな用語を意図的に導入して、職場に刺激を与えることも必要になる。

今年度、高木の所属する1年生には、大きな発達課題を背負った生徒が3人いる。Aが6年生で転校してきたとたん、多動のBが授業に入らなくなり、一緒に校内を徘徊し、至る所で教師とぶつかり、対教師暴力も頻発させてきたという生徒たちである。中学に入学し、5月の中頃までは授業に参加するものの、5月の末からCも加わって、エスケープ状態が始まった。その間、施錠した教室に侵入しての基地遊び、空き教室での寸借、

破壊、授業中の教室に入り込んで教師を困らせる。エアガン・水風船・ラジコン・花火の持ち込み、校外に出ていっては自転車窃盗数回、追いかけて回す日々である。生徒同士の関係では、上級生にも平気で暴言を吐き、同級生へのちょっかいやからかい、暴力などが連日発生する。

このような状況に対して、高木たちの指導方針は、次のようなものである。[方針の部分をゴシック体に直す]

- (1) 生育史における、彼らの共通点は十分な全能感の獲得を疎外され、他者へ基本的信頼感を持ち得ないことである。彼らの行為は全能感に振り回されつつ 全能感を統制しうる信頼できる他者を求めている。
- (2) 3人の関係を共同Gに育てるための援助こそ、基本的信頼感の獲得の道であり、発達課題を克服する指導である。

(問題事象に)

- ・起こす問題は3人ではじめをつけさせる。
- ・お互いの理解を育てる話し合いと指導を積み重ねる。
- ・一緒にいいこともできる関係に育てる。

(学習)

- ・エスケープ中はできる時は3人で別室学習をする。
- ・いずれ要求となる時のために、夜に学習補充をする。

(1)・(2)については3人の保護者と合意し、定期的懇談を持つこと、謝罪が必要な時には協力してもらおう。しかし、決して暴力的指導で本人に返さないことを了解しあった。

(3) 生徒・保護者・地域にむけて

a, 被害生徒への癒し

- ・彼らへの指導を説明し、協力を求めつつ、認めたことは謝罪・弁償させる。明らかにならないが可能性の高い行為は基金より弁償する。
- ・教師が心理的なつらさを癒し、保護者にも協力依頼を通して指導方針を広げる。

b, 癒しを共同するクラス・学年づくり

- ・評議会に3人の抱える発達課題を可能な限り説明し、教師の指導方針を説明する。
- ・彼らの行為でつらい思いをする生徒を孤立させない取組を組織し、[評議が]その先頭に立つよう要請する。
- ・クラスは評議を中心に、起こった事実を結集し癒しの具体的行動を班長会やプロジェクトチームで取り組み被害にあった生徒の孤立を防ぎ、共同の関係、グループを育てる。
- ・評議会は取り組みの進行に併せて、彼らへの関わりを組織する。
- ・彼らの行為と同質の行為を発見させ、同じことをしないことの援助を広める。

c, 保護者・地域

- ・学年保護者会の積極的開催。
- ・外での事件の通報者など関係者の懇談を積極的に行う。

・地域で彼らににらみを利かせられる方々との連携。

この方針は校内の生指研で管理職も含めて合意したものである。4月以降の指導の中で、彼ら〔これ以下の「彼ら」はすべて上記「指導方針」に出てくる「3人」を指すだろう〕の生育史を聞き取り、彼らの行為に寄り添う中での分析と方針であり、すでに方針どおりに取り組みは進んでいる。高木は評議会〔生徒の学年評議会〕において、彼らの抱える生育史と教師の指導方針を語った後、協力依頼を次のように話した。「彼らの行為をとめてくれとか、注意してくれとは言わない。それは私たちがする。それよりも、仲間として頼みたいのは、彼らによって辛い思いをした仲間を放っておかずに、気づかって欲しい。やられた生徒が自分一人で辛さを抱えてしまうのがよくない。見ていてとめられない生徒も辛いし、やられた生徒も辛い。お互いの辛さを癒し合って欲しい。そこからいい友達にもなれる。」

また、校内研の最後に「こうして取り組んでも、彼らは学校を出ていくかもしれない。また、大変な事件を起こして手の届かないところに行くかもしれない。しかし、それまでの我々や、生徒たちの取り組みは、彼らが帰ってくるときに大きな影響を与える。追いついてしまった時とは天と地の差になる」と発言するのである。

高木の学校は、子どもたちの発達疎外がリアルに噴出し、先に挙げた学校の変質の流れと、我々の実践がきわめて先鋭的にせめぎ合う状況である。高木は、彼らの指導を彼らを含む子どもの社会の指導と捉えているのであり、彼らを含む子ども社会のリアルな現実を平和的に解決する営みを、方針化しているのである。その延長線上に、総合学習は彼らを含むそれぞれが成長する過程のメカニズムを学び、様々な事情や状況の違いの中で生きる人間の尊厳を学ぶものにと計画づくりに入っている。また、少人数授業はクラスの取り組みに依拠し、男女の小组単位でのクラス編成を計画し、彼らとすべての子どもの共同G〔グループ〕づくりを意図したものにして考えている。彼らの存在と彼らの発達保障を実践の中心に位置づけることで、教育課程に子どもの発達保障の視点をよみがえらせようとしているのである。中心に立つ高木の立場のきびしさは計り知れないが、彼らの指導と子ども社会の変革を貫き、さらに学校のあり方、地域のあり方まで串刺しにしようとする夢もあるに違いない。

（2）声なき声を組織する—対抗的公共圏の立ち上げ—……中川実践

① 中川の感じた違和感

中川の新しい赴任先は、目立ったツッパリがいなく、学力も高く真面目な生徒が多いといわれる学校である。しかし、一見素直そうに見える子どもたちも、目を凝らしてみれば違和感を覚えることがあった。

それは、何人かの子どもたちに対して、「A男やー」や「B子やー」と名前を呼び、この子たちの困った顔を見ては周りもくすくす笑うという状況である。

また合唱コンクールの最初の練習で、リーダー候補として挙がってきていた翔太が、「先生、こいつらの顔を見てみ。こんなんでも歌えるはずないやろ」と吐き捨てるように言う。思わず周りを見回すと、申し訳なさそうにうつむいて立っている子どもたちは、A男やB子たちの仲間である。練習中も特別レッスンと称しては、彼らに「しっかり口

をあけて歌え」「もっと大きな声が出るやろう」と詰めようとする。練習が終わり、「あんなことされたらかなんやろ」と水を向けると、この教師は何を聞くんや、という困った顔をして「……ちゃんと歌っていない僕らも悪い……」とつぶやく。彼らの言葉を聞きながら、抑圧の深さを感じた。中川のもっぱらの仕事は、彼らを詰めさせる事から守ってやることだった。

こういう、からかいの対象になったり、合唱の練習などで抑圧を受けている子どもたちは、学力が低く発言力のない影の薄い子らである。そしてこの子らは、全員クラブ制のもとで他のクラブに入れなかったり、ついていけなかったりして郷土史クラブに集まっていた。

中川のこれまでの集団づくりは、最も抑圧された側のツッパリたちから始まっていたのだが、ここではこの郷土史クラブに集まる子どもたちから集団づくりが始まると確信できた。『声なき声を組織する』これがここにおける安心して生活できる空間を作り出していく実践の指針である。

② 不登校のC子・D子の分析と方針

中川の集団づくりのもう一つの鉄則は、『援助のないところに指導は成立しない』ということである。転入してきた不登校のC子と、以前から不登校状態になっているD子の分析から、彼女たちの共通の課題を提示し、方針を了解してもらった上で、自主学習会をC子宅で始めた。この2人も郷土史クラブである。その分析と方針の抜粋は以下のものである。[方針をゴシック体に直す]

1 彼女たちの共通の課題は……今わかっているところから分析すると

* 直接の不登校の原因は別々だが……

- ① 対人関係、特に同年齢の仲間と関係を作りにくい。
- ② 真面目で100%やりきろうとする。
- ③ 学習に対する不安から進路に対する不安が、本人と保護者も含めて日増しに強くなっている。
- ④ 不登校状態について、表面的に、一定、家庭が受け入れている。

2 今後彼女たちの自立を援助する方針は……！

① 自主学習会を組織する。

- ア 学習や進路に対する不安を少しでも取り除くため。
- イ 複数で始めることで、対人関係の切り結び方を教える。
- ウ この学習グループから様々な問題提起を行えないか探る。

② 集団づくりへ

- ア 自主学習会を軸に相互援助の必要性を広げる。
- イ 低学力層の子どもたちの学習支援組織を作る。
- ウ 集団から抑圧を受けている子どもたちからの問題提起を軸に、集団の価値観の前進を図る。

3 今、やっていることは……！

- ① C子宅にて週2回の自主学習会を始めた。メンバーは4人で全員郷土史クラブで

ある。

- ② A男に対するからかいについて、対策会議（本部・学級委員）を始めた。A男と4回、対策会議は2回行った。
- ③ ①・②をクラスへどう開いていくのか提起が必要。

この方針は、転入前のK中学校の指導に対して『友達とのトラブルで不登校になったのに、何の指導もせずにおかれた』と不信感を持っていた保護者との共闘を可能にした。また、なんとと言っても集団に対して抑圧感を感じている子どもたちの自立の根拠地になる芽をもっている。さらに、他クラスの不登校生も巻き込んでの大きな実践のうねりになる可能性もあるので、学年の同僚たちにも了解してもらった。

今この学習会は全員が郷土史クラブで、中川のクラスが4人、K先生のクラスが1人になり、Y先生のクラスが1人新しく入る予定である。学習会には中川とK先生が共に参加し、援助に入っている。

学習会は、放っておくと無言で始まり無言で終わるが、教師は彼女たちの会話の橋渡しの重要な役目も担っている。この学習会のおかげで、C子とD子は修学旅行にも参加でき、交流が一步步進みだした。

③ A男たちよ、立ち上がれ！

A男が、授業中に指名されたり、班活動がある度に「A男や」と掛け声が飛び、困ったような顔をするのを見ては、ゲラゲラくすくすという笑い声が起きていた。

A男を呼んで話を聞くと、「名前を呼ばれたり笑われていやや」とは言うものの、相手に自分の気持ちを伝えるのを嫌がり、「中1の時にも同じようなことがあって、先生から注意してもらったらなくなった」と、ゆずらない。具体的な話し合いではなく、一般的な注意で収まったらしい。

「一般的な話しでは、君がどんな気持ちでいたのか解らずに終わってしまい、また同じことが繰り返されるかもしれない。少なくとも誰か友達にだけでも知ってもらったら、次に何かあったときに力になってくれるはず」

これは、A男たちの本当の居場所になる友達関係を作り出すことのできる出来事だけに、A男を説得して、彼が友達だとして指名したD男・E男と共に話し合いを持つことの了解を得た。

D男・E男も同じ立場にいるだけに、A男のつらさを聞き「いややろうな一とは思っていたけど、『やめとけ』とも言えずに、何か力になれへんかなと思っていたんや」とすぐに共感的に受け止めた。

「良かったな。やっぱり友達は心配していたんやで。ところで、直接からかったり周りで笑っていた人たちは、どんな気持ちでやっていたんやろうか。いじめてやろうと思っていたのか。それとも……、どう思う？」

この提起を皮切りに、今まであれほど話し合いを拒んでいたA男だが、D男・E男という仲間を得て対策会議のメンバーとの話し合いに臨んだ。対策会議は、A男の了解があるまでは非公開にする前提で進めており、万が一外に漏れても大丈夫なように、事実と彼らがどう見ているのかだけの話し合いにしていた。

この合同会議は、郷土史クラブの部室を借りて行なったので、他クラスの仲間も含めての会議になった。この会議でA男の思いをD男やE男のコメントも含めて説明すると、『前からあったことだし、本人が嫌と言っていないのでどうもないと思う』という認識だった対策会議のメンバーも、『そう思っていたとは初めて解った。A男の力になりたい』との発言に変わった。そして、直接からかっていたメンバーを交えての話し合いをもつことを決めた。

からかっていたメンバーは、「名前を呼ぶと困った顔をするので、おもしろかった」「反論しないので、まあいいかと思ひ、だんだんエスカレートしていった」と、その時の気持ちを話したが、合同会議に参加していたメンバーの発言を聞いて、A男に謝罪し、同じ間違いはしないと約束した。

「当事者同士は和解したが、周りで笑っていたり、ひょっとすると心を痛めていた仲間がいたかもしれないし、そんな仲間に対してどうするか」の問いかけに、クラスに紙面報告することを決め、みんなの意見も書いてもらった。その意見のいくつかを紹介すると

a「僕は、人が嫌がることを言うのは嫌いだし、僕も言われている側だから、A君の気持ちは分かっている。あんなこと言われたらめっちゃはらたつし、僕じゃないけど聞いていて腹の立つような悪口もある。だけど、A君がやられていて僕も笑っていた。だけど、次は絶対そんなことはないようにする」

b「自分はこの話を聞いて、自分もこんなことがあるなーと思った。友達に『しっかりしろや』とか『黙れや』とかかなりきついことを言ってきたので、今度からは改めたい」

c「僕は本部として、あの会議にずっと入っていたけど、はじめはA君のことをぜんぜん知らなくて、『これが普通なんだ』と思っていたけど、話を聞いて『やっぱり嫌だったんだな』と分かった。この問題は、みんなが少しずつ悪い。だから、これからそんなことがないように気をつけていきたい」

d「こうやって話し合いの場ができて、はじめてA君が深刻な思いだったんだなと気づかされたし、本当にすまないなと思っています。この話し合いがなかったら、そのまま続いていたかもしれないし、他の人にもこのことがはっきり分かかってもらって良かったと思う」

この話し合いを終えて、郷土史クラブのメンバーから、『今回はB組だったけど、うちのクラスで問題が起きたときでも相談に乗ってや』との提起があり、担任の先生も一緒に参加する条件付きで了解した。

④ 対抗的公共圏としての郷土史クラブの立ち上げ

この郷土史クラブの子どもたちからの問題提起は、目に見えない管理の枠に押し殺されていた子どもたちからのメッセージとして、枠の中で安住していた学校そのものを揺り動かし、真の公共的空間を創り上げていくに違いないと思いつつ、低学力に悩むこのクラブのメンバーを軸に、教えあい学習を広げようと学年の同僚と構想しスタートさせようとしている。

(3) 学年の課題は生徒の教材になる！(総合学習で課題に挑む)……京生実践

① 学年の課題をまず明らかに

京生は、「小学校で学年丸ごとこけた」1年生を担当する。噂にたがわず、上級生の何倍も問題件数が重なる新入生であった。四月・五月と生徒らが起こすトラブルは、大半が人間関係に起因するものであった。

B組の悟は小学校時代「歩く時限爆弾」といわれていた。小学校からは「ADHD(注意欠陥/多動性症候群)」と申し送られていた。実際、些細なことですぐけんかを起こす。指導のたびに反省するが、けんかはなくなる。しかし、毎回丁寧に指導を重ねていったので、1学期が終わる頃には、けんかの頻度はずいぶん落ちていた。

悟がアスペルガー症候群(対人関係がうまく結べない先天的な病気)の大介と2度目にトラブルったとき、京生は悟を叱らずに、「それでも、ずいぶん、落ち着いてきたんやないか」と優しく声をかけた。すると悟は「僕、小学校の5年頃まで、毎日のようにけんかばかりしていたんや」と答えた。「その頃から減ったのは何かわけがあるんか?」と聞き返すと、悟は「どうしたら問題がなくなるかを家族で話し合ったんや。僕は、それまで、親から殴られたり蹴られたりして叱られてきた。山の中で、木に縛り付けられたこともあった。でも、その時以来、お父さんとお母さんは殴ったりしなくなったんや」と涙をぼろぼろこぼしながら話したのだった。「つらい経験を思い出させて悪かったなあ。そやけど、おまえのつらかった経験がちょっとわかって良かったわ」と答えた。わずか15分程度での対話であったが、悟はこの指導以後、けんかでトラブルことはめったになくなった。

里美は父親を一年前になくし、K小学校へ転入してきた生徒であった。その生真面目さが、「おふぎけはあたりまえ」の生徒たちにとって違和感のある存在で、「きもい」「うっとい」と集団から排除されていた。彼女が唯一仲の良いのは、やはり小学校時代から排除されがちな、他クラスの翔平だけであった。

翔平も、たびたび、他の生徒とトラブルを起こしていたので、あるけんかの際、4時間かけて小学校時代のことを丁寧に聞き出し、その場面のできごとを一つひとつ振り返りながら「お前の気持ちも分かるわ」「でも、人間って、信頼していいんやで」と語りかけ、トラブルの原因と解決(謝罪)の仕方を彼に納得させる指導を行った。以後、彼も京生との間に信頼関係が生まれ、指導を受け入れるようになるに従い、トラブルは急減していった。

しかし、里美のようなおとなしい生徒をめぐってはね表面だって大きなトラブルはおきず、学年の「うっといやつは排除すればいい」というような体質は、担任でない京生にとっては、ストレートに切り込みにくい課題であった。

総合学習の試行を控え、学年会で生徒たちの現状分析を行ったところ、やはり「人間関係が大変希薄である。他人と交わるのが苦手で、狭いつきあい浅いつきあいしかしなしいし、できない」「孤立しがちな生徒が多く、そういった生徒を支える生徒が少ない」「相手のことを考えられない。自分のことで精一杯」といった短所が明らかになった。討論を経る中で、「他者のことを考え、他者を大切に作る人間に育てる」こと、そのために、「自分がかけがえのない存在であることを学ぶ」ような学習が必要であると課題が見えてきた。そこで、『HUMAN TIME』と名付ける総合学習の構想を学年に

打ち出した。それは「盲導犬講演会」→「課題学習」（学年の教師が持ち回りで、性と生・世界の子ども・ジェンダー問題などを指導する）→「交流学习」→「クラス別調査研究学習」と、四つの段階を経る内容からなっていた。

この総合学習では「学びの共同化」に重点を置いていた。つまり、学習を通して、生徒同士の関係性を育てることめざしたのである。

② 関係性を育てる学習をどう打ち込むか

「交流学习」は、校区の保育園・小学校（低学年）・養護学校・老人ホームなどとの「交流学习」を行うのであるが、異年齢集団と交流することで、自分たちの世界を客観的にとらえ直せる機会になればと考えたのである。この「交流学习」に向けて、各クラスはマジック・絵本読み・英会話・プレゼントづくりなど自由な発想で趣向を凝らした準備を進めた。悟のような少年期グループの生徒たちにとっては、そのあり余るエネルギーを行動的に活かせることになる。また、排除されがちな里美や翔平のような生徒たちにとっては、自分を疑うことなく受け入れてくれる異年齢集団は、何より自己肯定感の充足につながる。実際、保育園児と交流した翔平は「お兄ちゃん、お兄ちゃん」と寄ってきてくれる園児の様子に感激していた。わずか2時間ではあるが、この「交流学习」は、やんちゃな生徒やひきこもりがちな生徒たちも含め、いろんな生徒に出番を与えることになった。もちろん、その準備の過程で、クラス内に自然と交わりが生まれていったことはいうまでもない。

さて、生徒同士の関係性を育てる学習として、最も力を入れたのが、研究調査学習であった。これは、ここまでの学習をふまえてクラスの総合テーマを決め、それに基づき、いくつかの研究テーマを決めてから、グループを作っていく。そして、自分が研究したいテーマを選んで、4～7名程度のグループで徹底的にテーマを追求するのである。当然、人間関係を重視した「好きなもの同士」に近い仲間が研究グループが結成されることになる。

グループを決める際、疎外されがちな子やトラブルを繰り返す子は「ここなら自分でも所属できそうかな」と見通しを立てて研究テーマ（実質はメンバー）を選ぶことになる。こうしてできたグループが、やがて、彼ら疎外されがちな子やトラブルを起こしがちな子の居場所となるのである。

持ち時間数の関係で担任に代わって京生はB組を指導する。B組の総合テーマは『戦争と平和』である。もちろん、テロ報復戦争の問題を意識したテーマであった。悟は「おそるべき核兵器」というテーマを選んだ。ここはギャングエイジの集まりである。里美は落ち着いた良識派の集まりである「反戦を訴える人々」を研究テーマに選んだ。それぞれ「ここなら自分でもやれる」と見通しをたててテーマ（グループ）を選んでいった。

悟ははりきってグループ長になったが、その努力もやはり長続きしない。ある時、悟は机に長い間突っ伏していた。京生はその態度にカチンときたものの、きっと何か原因があるだろうと思い直し、悟を呼んで優しく問いただす。すると、悟は「みんなが真剣にやってくれないからやる気をなくした」という。おそらく現実は逆だろうと想像しつつも叱らないで、グループの席に行き、それぞれの進行状況を確認しつつ、次の課題を明らかにして作業を活性化させた。悟の「頑張りきれない弱さ」を今ここで追求するよ

り、悟がやれることを援助してやって、彼に自信をつけさせていくことを優先したのである。その方が周囲の者も、悟を受け入れやすくなる。まもなく、悟は体を起こし、再び研究に取りかかった。こうして彼との「指導・被指導」の関係をつくるのが、いつか彼の課題にズバリ切り込むことにつながるといふ見通しである。事実、悟は2年になってから、京生が課題を持つ2人の生徒と行っているツッパリ（予備軍）学習会に自ら希望して参加している。

2月に実施した研究調査学習のメインである「校外調査」（関係機関を一日かけて調査する学習）では、「国際平和ミュージアム」と「中央図書館」を訪れた悟グループであるが、悟は誰よりも生き生きと学習に打ち込んでいた。この「校外調査」は決められたコースなどまったくなく、その選定・交渉から当日の調査まで、すべて自分たちでやり切らねばならず、自ずと生徒の自主性も共同性も培われる学習であった。

里美は当初、人数調整からグループの変更もあり得る存在であった。しかし、「反戦について調べたい！」と強い意志を示した。反戦グループが「自分の居場所になるかも？」と直感し、ここで、平和的な生活を維持したいと思ったのであろう。この研究が始まった頃から、里美はすっかりクラスに根付き出した。学習が彼女の居場所を見事に生み出したのである。「反戦」というテーマを選んだのも、「平和的に生きたい」という彼女の潜在意識があったからに違いない。里美たちは猛烈にリサーチし、プレゼンの準備に打ち込んだ。そのグループ内で、里美は学習方法についても次々とアイデアを出し、良心的知性派のメンバーに一目置かれるようになっていった。発表も自ら進んで引き受け、見事にやりきる中で、「もうクラス替えなのが寂しい」と、まとめの中に書き記すようになっていく。

このように、悟や里美のような集団の中間層から排除されがちな生徒が、学習活動を通し、自分の力を集団にいかす経験をつみ、それによって、まわりの子どもの関係性＝居場所がしっかりと育ったことが実感できたのである。

③ 今、求められている学習とは

さて、教育改革により、新たな学習活動が現場の教師に求められている。しかし、誰かによって「こうあるべきだから、こうやりなさい」というような主体性のない活動は、徒労感ばかりが増すばかりである。ここで取り上げた『HUMAN TIME』のように、生徒の課題を明確にし、その課題を克服するために自分たちで創造的に進めるという活動なら、同じように労力を使おうとも、「これで、生徒が育っていく」という明るい見通しがもてる。

京生研は一貫して「課題を持った子どもの側から」生活指導はどうあるべきか、集団づくりはどうあるべきかを世に問うてきた。同じように、教育改革によって導入されてきた様々な取り組みも、「最も抑圧されている、課題を持った子どもの側から」構想していくと、必ず、生徒を成長させていく構想がたってくる。すばらしい指導は誰かが作ってくれるのではない。自ら、目の前の苦しんでいる子どもたちの視点に立って、指導を組み立てることで、集団にとっても意義ある指導が展開できるのだ。このことを肝に銘じることが、揺れる教育現場の真っ只中にいる私たちに突きつけられているのである。

5. まとめにかえて

荒れ・不登校・総合学習……、今、学校が直面している困ったことである。どこからも明確な方向が出せずに混乱している学校にあって、高木は荒れの問題をストレートに、中川は学校の片隅に追いやられた子や不登校の問題に、京生は総合学習に、それぞれ取り組みながら学校のあり方を問い直し、実践の共同を通して、自らのヘゲモニーと確かな実践思想を学校に築き出そうとしているのである。

京生研基調提案は、初めにも提起したとおり、90年代の子どもの変化を分析し終え、より明確に我々の実践方向を確認してきた。そして今、その実践は様々な状況と、様々な切り口をもって進めていく時であることを示し、京生研が良心的な多くの教師仲間と、広く強固に連帯出来るチャンスを迎えていることを訴えているのである。

(文責：藤木・牧本・谷尻)

被虐待児など重い課題をもつ子どもへの指導を

どう成立させ、教師の夢を持ち続けるか

本基調の中心は、重い課題をもつ子どもの状況とそれに向けての実践紹介なので、注釈すべきところは少ない。

1. 困難さをいっそう増す現場

教育改革が始まって一年余が過ぎ去った。明治の「学制」以来の大改革と銘打ってスタートした改革であったが、すでにその限界は現場のあらゆる所に噴出している。改革が始まる前からこれほど問題点が指摘され、大臣までがあわてて軌道修正に乗り出すというのも前代未聞のことであった。

改革がもたらした現場の混乱や問題は他に譲るとして、生活指導教師を自認する私たちにとって無視できないのが、この改革でこれまでも「課題をもつ子ども」に十分な関わりや指導が展開できない日常の多忙さがあったが、それがよりいっそう増したことである。

また、少人数制や選択・総合学習の導入で学級解体ともいうべき事態が進行し、子どもたちの問題を考えあったり解決したりする「生活の場」＝「自治の場」の重要な拠点が失われつつあることである。

さらに、文部科学省の教育基本法「改正」中間報告を分析した渡辺治によると、教育改革が進むことにより教育格差の徹底が進み、社会の階層化を容認する意識が国民に植え付けられ、エリート層の養成と同時進行で階層の低い子どもたちへの暴力的・イデオロギー的抑圧（しつけの強調・奉仕活動の義務化・課題を持つ子どもの排除）が進みそのような気配であるという。

日本の学校はどこへ行こうとしているのか。子どもたちの成長の場はどこに見いだしていけばよいのか。私たち生活指導教師の悩みは深刻さを増すばかりである。

それだけではない。競争選別の教育の進行、早期教育の広がり、地域共同社会の解体、そして新自由主義的価値観の浸透による自己責任制の拡大。こんな中で、「親がしっかりやらねば誰がやる？」と親も追い込まれていき、その親が子どもをいっそう追い立てている。

子どもたちの息苦しさ・発達の困難さは今や頂点に達しているといっても過言ではなからう。昔からどんな学校・どんな教室にも、「課題をもつ子ども」は存在した。しかし、地域と学校が健全さを保っていた時代には、そういった課題をもつ子どもも周囲の子どもたちの絶え間ない援助と働きかけによって、活躍し成長できる居場所が自然と生み出されていた。時代が変わり、先に挙げたような社会の変化＝歪みによって、子どもが子どもとして成長する場が狭められると共に、課題をもつ子どもの困難さ（指導の困難さも）も急速に増していった。

ADHD・LD・高機能自閉症……通常学級にいるこれらの子どもたちの課題が、周辺の「フツーの子どもたち」の発達の歪みとあいまってより混乱を大きくしているというのが、学級崩壊や学年崩壊といった現在の学校の状況につながっているといえよう。

では、今わたしたちはこれらの困難な状況にどう立ち向かえばよいのか。京生研の実践を検証しつつ、困難な状況を変革するにはどんな指導が有効か、整理して提起したい。

2. 家庭＝社会が生み出す「課題をもつ子ども」

今、子どもたちは、最も安心して暮らせるはずの家庭が、彼ら・彼女らを抑圧する密室の場となる危険性と隣り合わせの中で生きている。家庭での親からの支配と抑圧が、子どもの生きにくさを生み出しているといっても過言ではない。しかし、親もまた社会システムの崩壊危機の中で厳しい抑圧を受け必死で生きており、「子捨て状況」や「虐待状況」に陥る者も少なからずいる。遅まきながら、我が国でも政府の手によって児童虐待防止法が成立し、2000年11月から施行となった。その結果、子どもたちに関わる仕事をしている教師や保健婦・医師などに対しても虐待を発見した際に通告する義務が課せられた。と同時に、これまで心の内側に閉じこめてきた悩める母親たちが、その事実と向かい合って打開しようとする自らカミングアウト[告白]し、密室で起こっていた虐待が次第に表面化ようになってきた。厚生労働省の資料では、1992年度に児童相談所が相談処理した件数はわずかに1,372件だったのが、2002年度には24,195件と18倍以上に増加している。しかし、この数字がまだ氷山の一角にすぎないことは、子どもたちに真摯に関わっている人たちにとって周知の事実である。虐待者の6割強は実母である。自らの虐待を赤裸々に相談することの困難さを考えると、この少なくとも数倍の子どもたちが、実際には虐待を受けながら、今も必死に生き抜こうともがいていると察せられる。

子ども虐待の定義をあえて再確認しておく、虐待には四つの虐待があるとされ、「身体的虐待」「性的虐待」「心理的虐待」「ネグレクト(養育放棄)」に分類される。自立を図ろうとする際に、親が支配的、つまり虐待の度合いが強ければ強いほど、子どもの葛藤の振幅も大きく問題行動も突出していく。暴力事件を繰り返したり、金銭や物の窃盗が癖になるほど常習化していたり、「不登校・ひきこもり」に至ったり、さまざまな精神障害を発症したり、薬物使用に走ったりと、形こそ違えど、さまざまな問題行動という形で彼らは全身全霊をかけてヘルプのサインを出し続けているのである。表面に表れた問題行動をおさえこむだけの指導は、彼らのヘルプのサインに応えていないだけでなく、彼らの苦悩と発達の歪みをより大きく深くするのみである。管理的指導ではとうてい太刀打ちできないだけの事情を彼ら・彼女らは抱えているのである。まず、その苦悩にどれだけ共感できるかが私たちの実践の出発点となる。

3. 報告にみる「子ども虐待」「子捨て状況」

さて、2002年度京生研の学習会では、まったくの偶然ではあったが、虐待を受けている子ども、もしくは被虐待児と疑われる子どもの問題行動の事例が何度も取り上げられた。それらをまず紹介したい。

(1) 6年生のKさん

Sの報告にみられるKさんは三人兄弟の長女。父はいるが実父ではない。大手の進学塾に通い、のちに児童会長にも当選するリーダー的存在である。大人びた雰囲気をもつが、女子の中では孤立がちで仲間はずしなどを繰り返す。Sは女子会議を開き、Kさんの苦悩をもオープンにさせながら、Kさんの苦悩に共感できるクラスづくりを進める。KさんがAさんの母親に学校で殴られるという事件があった際には、Kさんの母親に来校してもらい、「父親の暴力」「父親の気に入った友達としか遊べないこと」「兄弟の面倒をみるのが当たり前で自分ばかりが叱られること」などとKさんが泣きながら母親に訴える場面もつくるが、母親は冷たく言い返すのみであったという。

Kさんのつくったお菓子を食することをねらいにした「サッカー女子自主練習」や「Kさんとのこたつ談義」などKさんの居場所づくりに奔走し、同時にADHDのT君の小さな努力を生み出すさまざまな活動（集中5秒ゲーム・みんなで協力宿題忘れ0人・メリークリスマス・発表キングなど）を旺盛に展開することで、生活保護率が極めて高い大変な地域の小学校のS学級は落ち着き出していく。何よりT君やKさんがありのままの自分を受け入れてもらいつつ、揺れながらも次第に安定していく。

しかし、Kさんは6年の2学期あたりから無断で学校を休み始め、休み明けには腕にあざがみられたり給食を食べなくなったり、急に泣き出したりするようになった。SがKさんにゆっくりと話を聞いてみて、ようやく家庭内で夫婦間の暴力が繰り返されていた（あるときは父親が母親を車に乗せ山の中に放置したという）ことがわかってきた。また、保護者からの連絡でKさんの父母が大喧嘩をし警官まで出動する事件となり、家庭がKさんの心の安まる場となっていないこと、父親の暴力を止めに入るKさんまでがその被害者となっている実態が浮かんできた。

SはKさんの家庭的背景をつかみ関係者との連携を図ろうとしたが、両親の離婚という急な展開で教師の手の届かない事態が進行した結果、Kさんへの指導が進められない状況となってしまう。

(2) ADHDと思われる義彦

坂本が中学2年・3年と持ち上がっている義彦は、校内研での報告をきいた精神科の医師が「ADHDの可能性は高いね」と言われた子である。多動で落ち着きがなく授業中の私語・立ち歩き・暴言・教師反抗また喫煙などを再三の指導にもかかわらず繰り返す子である。

2年の3学期から下級生への暴力、理科室からマッチ1ダース窃盗、コンビニでの万引き、部活時間帯の喫煙……と、その行動はエスカレートしていく。

坂本は、両親の彼への関わり方が、義彦の問題行動を生み出しているのではないかと指導を重ねる中で気づいていく。そのひとつとして、母親が「もういやや！」と絶叫しながら怒鳴り散らすような子育てをしてきたことをつかむ。表向きは穏やかそうに振る舞いながら、密室の中では『娘（義彦の姉）が牛乳を飲み残してコップをそのままテーブルに置き忘れていたので、髪の毛をつかんで引きずり回してしまった』と自らこぼすような子育てをしていたのである。父親もまた『怒ると殴る、すぐに家の外に放り出す、彼の物を捨てる・壊す』ようなしつけを良しとしてきたような暴力的な父親である。

義彦の指導を重ねる中で、坂本は次第に親の関わり方の問題に気づくのであるが、義彦の両親は『自分が子どもの頃は、親の手を煩わせたことはなかった。叩かれたこともなかった』と聞きだしている。ここでは一般にいわれている「暴力の連鎖」といった、親から子へ暴力的な振る舞いが伝搬していくといった現象はみられない。むしろ、子育てが思うようにいかないいらいを我が子へぶつけてきた可能性と、そんな子育ての結果、暴力的で平気で嘘を重ねる義彦の性格を創りだした節がある。

坂本はそんな義彦に『今度は絶対声を荒げず何時間かかっても、自分の口から事実を話させようと決めていた』といった姿勢で接していく。重ねてきた嘘も次第に事実を認めるまでの時間が短縮されていく。また『行動の小さな前進点や評価点を言葉にしてほめた。怒るときはできるだけ短い話で、何が悪いのか、どうすればいいのかを具体的に示した』といった指導を意識して進めていく。さらに、職場での研修会にも義彦の事例を率先して報告する中で、そういった方針を合意する努力をするのである。

義彦の前進は遅々たるものではあるが、こんな坂本の姿勢が母親の義彦への接し方の変化に表れ、父親へも「手を挙げないで指導してほしい」といった要求ができるようになり、父親もそれを約束し我が子への接し方を変化させていくのである。

ところで、私たち京生研は、この間、親から虐待されて育ってきたと思われる子に、ADHDと診断されたり推測される子が多いことに気づき始めた。「何か因果関係があるのか？」と思っていたところ、次のような一文に出会った。[引用部をゴシック体に直す]

[子供が本来もつ多動性がなぜ障害になるか]

子供を育ててみると分かりますが、子供は常に多動性で、動き回り、いろいろなものをいじったり、探し出したりせずにはいません。……多動性は子供には普通に見られる行動ですが、これが多動性障害になるのはどうしてでしょう。……ADHDの子供の脳をMRIなどで調べますと、小脳、大脳基底核の尾状核、淡蒼球、前頭前野などが萎縮していることが分かりました。さらに調べると、ドーパミン神経の受容体に異常があり、ドーパミンが効果的に作用していないということが分かったのです。……私たちが行動を束縛されると、ドーパミン神経が大脳基底核とか小脳にいかなくなります。すると、喜びが少なくなり、行動も異常になるのです。また、子供は喜びを求めて異常な行動をすることになります。子供はいろいろ動き回ったり、壊したりすることで快感を求めているのです。

このように考えると、ADHDは子供の運動とか欲求を無理に抑えて、本人の望むようにさせなかったために起こるのではないかと考えられます。体を自由に動かす喜びが与えられないと、運動に関係する小脳、尾状核の細胞は萎縮し、喜びを感じることができなくなり、しかも判断が正しくできなくなるのです。つまり、多動性が多動性障害になるのは、子供の多動性を無理に抑制したために、脳の配線が異常になり、ある細胞は死滅してしまったからだという可能性があります。

脳生理学者：高田明和著『どの子どものびる脳の不思議』（かもがわ出版）より

科学的な証明については専門家にゆだねるとして、現場で日々、被虐待児やADHDの子らへの指導で苦闘している教師にとっては、示唆に富む一文である。

(3) 「子捨て状態」にさらされたAさん

AさんはC中学の1年生。大柄な体つきや表情から高校生と間違われても不思議ではない雰囲気を持つ女子生徒であった。母親と小学校3年生の妹の三人家族である。そのAさん家の様子がおかしいと、同じアパートの保護者から連絡があったのは夏休みのことであった。「すえた臭いが部屋から漂ってくる」というのである。それまでにも担任が家訪しても足の踏み場のない状況がみられたり、Aさんの服装が薄汚れていたり臭っていたりということはあったが、よりひどくなっているようであった。やがて2学期となり欠席も増えがちになる。母親と連絡をとってもロレツの回らない状態（鬱の薬をたくさん服用しているため）で居留守を使われることも多かった。妹の通う小学校でも、保健室通いが増える一方で、体重の増えない妹の状態に養護教諭と校長が心配され、中学校との連携を深める体制をつくった。と同時に児童相談所や福祉事務所（生活保護家庭のため）とも連絡を取り合っており、Aさんたちの生活が安全に保障されるよう活発に動き始めた。

3学期のある日、Aさんの母親から「今、同居していた男性の暴力から逃げるために妹を連れて出ています。学校で姉（Aさん）を保護してそのまま児童相談所に預けてほしい」と連絡が入る。学校はすぐにAさんの身柄を保護し、さらに実の父親とも連絡をつけ、Aさんたちの命を守ろうと奔走する。しかし、母親の言動がどうもおかしいと気づき、「ヤミ金に手を出し職場まで返金を迫る業者に困り仕事も失った。もうアイツとは縁を切った」という母方の祖父母をも引き出して、Aさんたちの身の振り方を相談する。

「Aだけ施設に入れてくれ。妹は引き取る」という母親は、結局、家に同居させていた若い男性が娘のAさんと仲良くなるのを嫉妬して、邪魔なAさんを捨てようとしていたことがわかってきた。

学校側と児童相談所・福祉事務所は連絡を取り合う中でこうした状況を正確につかみだし、対策・方針を一致させて「いったん姉妹ともに一時預かりとして、その間に母親と祖父母の姿勢を整理させ、きちんとした状態でなら姉妹とも家庭へ返す。それができなければ二人とも施設に預けることもやむなしとする。妹（次女）と離れたくない母親はきっと条件を受け入れるだろう」と見通しを立てて、母親たちに約束を迫るのである。福祉事務所ケースワーカーと児童相談所相談員にも前面に出てもらい、鬱状態でまともに子育てできない母親だけに頼らず、祖父母の力を借りることを約束させることで、Aさんらの生活を保障しようとしたのである。その後、Aさんはめったに休むこともなくなり、学校に元気に通えるようになった。

この報告が示唆することは重要である。「子ども虐待」や「子捨て状況」に取り組んでいく際、その子とその家庭にかかわる様々な立場の人が、立場の違いを超えて連携することの大切さである。連携を進めるとき、どこかの機関の誰かが動くのを待っていては、事態は打開できないばかりか悪化の一途をたどることが多い。気づいた者からまず

誰かに相談をかけ、手を結べそうな人や関係機関に積極的に連絡をとることである。もちろん、慎重にことを進める必要はある。が、慎重さが手遅れにならない迅速さも同時に要求される。何より、教師はそれら関係者の連携の中心に位置付くことが多いのである。つまり、教師はコーディネーターとしての役割を担いやすい立場にある。このことを肝に銘じて対処することが鍵となろう。

4. 逸脱の激しい子どもたちを排除しない実践

高木はこれまでも課題の重い生徒たちを誰一人排除せず、彼らの中にある未来への希望や逸脱行動の裏にあるかすかな意欲を解読し、仲間を開き、ともに支え合える関係を生み出してきた。[以下の実践は前年度基調でも紹介された実践である]

その高木が、新入生として迎えたH・U・Iの3名の入学は、上記の方針の実践で安定していた学校の状況を一変させる。Hは小学校の3年から父親の激しい暴力的虐待にさらされてきた。やがて実父から別の男性を頼って新たな生活を始めた母親だが、新しい「父」も暴力的で小学校ではエスケープ・教師反抗・暴力などを繰り返してきた。Uの父親もやはり暴力的で母親も気質が激しく、近所ではトラブルメーカーとして母子ともに孤立状態。父母の離婚や自身の病気などを経て、やりたいことをさせてもらえない子ども時代をすごし、金銭の窃盗なども繰り返すが常に刹那的な生き方をしてきた子である。Iは幼い頃に母親がいなくなり兄と養護施設に預けられ、父親の再婚に伴って小2から親と同居を再開した子である。医師からはADHDと軽い知恵遅れと診断されたが、一般学級で在籍することになった。6年生時のHの転入により授業に入らず問題行動をいっきに多発させてきたという。

3人の逸脱行動は1年生1学期の中間テストを終えた頃から本格化する。まず3人のエスケープの常習化。これにともない空き教室への侵入事件や金銭盗難、また、同学年や上級生・他校生への暴力。それも一度や二度ではなく、高木ら学年教師団が指導しても指導しても繰り返す。そこに彼ら3人に一筋縄ではいかない重い課題＝ゆがんだ生育歴が創りだした逸脱の激しさがある。

こういった重い課題をもつ子どもたちに高木らはどう接し、指導を成立させていったのか。記録よりそのポイントを拾い上げ整理したい。

① 課題を抱えた子どもを切り離さない

ともすればこういった子どもたちに出会ったときに「グループ化させるな。バラバラにしよう」といったやり方がまるで正しい指導方針のように声高に語られる。高木はこういった子どもたちを決してバラバラにせず、むしろ彼らの抱えている共通の発達課題があるからこそ一緒に行動するのだととらえる。そして、ねばり強く「共に支え合える関係、共に批判し合える関係」になるよう育てていくのである。しかし、何が何でも一緒にというのではない。彼らの生育歴と対他関係（友達関係や親子関係など）を冷静に分析しつつ、いずれはそれぞれが別の「共同グループ」をもつ可能性も十分に視野に入れているのである。

② 被害生徒への、リーダーをはじめとするクラス集団の「癒し活動」

現状を評議会へ訴えつつ、『傷ついた仲間を癒してほしい。友達の言葉こそ勇気を与える！』と、班長会やプロジェクトチームを動かして、日常的に暴力的被害を受ける仲間（いじめられっ子）への援助活動を展開する。こういった支えにより、いじめられっ子の母親が学級懇談会で、『本人は意外にも元気で、学校に行くのを嫌がったこともなくどうなっているのかとと思っていたら、結構ほかの生徒さんに心配してもらったり、先生に良くしてもらってるのが嬉しいようで有り難く思っています。』と発言し参加者から拍手が起こるようになる。

③ 3人の保護者へ、「なぜ問題行動にはしるのか」（全能感理解）の学習

3人が繰り返し指導を受けても叱られても、なぜ問題行動を繰り返すのか。それを6月と9月の段階で2度にわたり、「全能感」という言葉を使って保護者に説明する場面がある。

6月の場面

『……この時に身につける全能感と他者への基本的信頼感が社会に出ていくエネルギーになっていくんですが……。ところが、何らかの事情で、幼いときにオールマイティー感を身につけられなかって信頼感が弱かったり、身につけても、その後の生活で不幸なことに会ってしまって、他者への基本的信頼感を破壊されると、他者を傷つけたり侵害することをためらわなくなり、全能感に振り回されて行動することになるんです。』

9月の場面

『「自己への全能感」……自分でやれるようになっていく過程で、励ましや評価によって身につけていく、

- ・何でも自分でやれるという感覚
- ・自分はまだまだやれるぞと思う感覚
- ・同時に未熟な「対象への全能感」をはきだしていく
- * 「自己への全能感」の喪失は、その事態の中で「対象への全能感」をも消失させてしまっている。
- * 1学期、少なからず「対象への全能感」を取り戻しつつある。
- ・連れ出して一緒に過ごしてもらっていること
- ・本当のことをいっても怒られない経験
- ・一緒に謝ってもらっている経験
- * 今、必要なのは「自己への全能感」を成熟させること』

保護者にとっては難しい話ではあるが、高木が彼ら3人を自らの心の内側で理解し援助するために、そしてその後続く旺盛な援助と指導を展開するために、何より自身を納得させるためにも必要な「全能感理解」であったと察せられる。

④ 生育歴を徹底的に洗い出し、問題行動にはしる「背景」を共感的に理解する

高木の実践報告を読むと必ず、生育歴の詳細さに驚きを感じる。1年生のかなり早い段階にもかかわらず、3人の生育歴を丁寧に紹介できるだけの聞き取りが可能となっているのである。もちろん、そのためには保護者との関係づくり、課題をもつ生徒との関

係づくり、そして周辺の子どもたちからの聞き取りなどが十分になされているのである。それも、担任しているHのみならず、U・Iの生育歴まできちんと書ききれるまでにその分析が出来ているのである。

子どもたちの問題行動を分析するに当たって、生育歴を縦軸に、対他関係を横軸にして詳細につかみ、行動の背景を「仮説」として立て、そこから方針を分析的に導き出す手法を京生研は提起してきた。それは何よりも、問題行動を繰り返す彼らを「共感的に理解する」ためである。共感のない分析に、管理的指導は生まれても援助は生まれない。そして、その共感がどこまで下げられるのかが次の課題となってくる。つまり、「これは絶対に許せない！ 今すぐ押さえねば！」という発想に陥りがちな私たちだが、「いや待てよ。あんな行動をとるにはあの子なりの訳があるかもしれない」と立ち止まる勇氣である。その子の新たな背景やその子の理屈にも共感できる広さと深さを探り続ける努力が欠かせないのである。〔共感の限界をどこまで広げられるか、懐の「広さと深さ」。その拡大と深化のためには、子どもについての不断の学習と経験が必要となる。〕

⑤ 職場に「学習教材」として語り、指導原則の共通理解を図る

高木の勤務する学校では、毎週月曜の放課後は部活を原則禁止とし、生指交流の時間としている。〔困難校ではこのような生指にしばった定期的交流会が、子ども理解の共有、それに立った実践の交流、職場づくり等にとってきわめて有効である。〕日常的にその基盤がある上、高木らはH・U・Iの3人の生育歴と対他関係をオープンにしつつ、指導原則を共通理解する。その際、3人の指導原則を通して生徒全員が共通する発達課題〔への職場理解〕を深めたり、学年・学校として現代の教育課題を解決するような方針をも同時に提起していく。

たとえば、小学校からの問題行動の繰り返して、学年全体が基礎学力不足である状態（これは「教育改革」を進めている全国に共通の課題でもあるが）がみられる。これらの事態を打開するために高木らは次のような取り組みを提起している。

3、新体制に伴う学年の具体的取り組み

- 1、授業評価の取り組みの学年展開
- 2、共同的学習関係づくりの取り組み クラスから学年の運動に……！
- 3、少人数教科とHR指導の連携 学習小組単位の編成など……
- 4、学習意欲の低い生徒のピックアップと学習相談、補充

3人の課題と学年の課題を結びつけ、共に克服する視点での方針提起となっているのである。

⑥ 「力」に頼らず、徹底的に寄り添う指導

3人の指導過程をみていて着目したいのが、「力」に頼らず徹底的に共感的に寄り添う指導を進めていることである。高木実践の圧巻は、親の暴力的・支配的指導を徹底的に排除しそれと闘うことである。

H・U・Iの3人に共通するのは、大人からの虐待的暴力である。彼らの逸脱行動の原因の中心がこれにあることは記録から容易に察せられる。したがって、どんな事件を起こしても、何度事件を起こしても、『父親に手を出さないよう頼んで』いる。また、

今度問題を起こしたら施設送りと決めているHの保護者に対しても『施設に入れることを撤回して欲しい。出来れば卒業までN中で成長して欲しい。無理でも12月までの間、みんなと一緒に頑張り、向こうでも頑張れる力をつけて欲しい。しかし「もう一回だけ許す」ような撤回では駄目です。まだまだ、この子は問題を起こします。それでもいままでどおり責任をしっかりとっていき見守って欲しい。』と訴える。さらに、Hには『もし、許してもらえたら、Hはクラスのみならずルールを決めて、決めたルールを守れ。守れなかったら謝れ！それをしながら少しずつみんなと一緒に頑張っていけ。そのためにも、みんなに今の状況をわかってもらい協力してもらえ！』と迫るのである。共感的な理解にたった、徹底的に寄り添うことを決意したからこそ出てくる見事な言葉である。さらにここで焦って結論を求めず、最終結論が出たら報告してほしいと、家族でじっくりと話し合う時間を与えている。『今回はわしにあずけてもらってわしが結論を出しました。色々迷惑かけるけど、よろしく願います』と父親が決断する猶予が与えられているのである。

⑦ 点の指導から面の指導（集団づくり）へ

高木の指導で特筆すべきなのは、課題を持つ子どもの荒れる背景などを子どもたちへ率直に語っていくことである。もちろん何もかも話すわけではないし、内容によっては、本人の了解を得てからではあるが、一般に「これは個人のプライバシーに関することから、言うべきではない」と思われるような内容まで踏み込んで語るのである。この実践でも『Hのいま抱えている状況を、施設の所を〔施設送りになるという部分を〕「登校禁止」に置き換えて話し、Hへの方針も説明した。全員発言でコメントを』させている。

私たちは、課題を持つ子どもに対して、他の子どもと同じ指導が出来ない場面が多々あることを経験的に知っている。無理にやると関係が切れるとともに、その子の課題をいっそう重くする危険性があるからである。しかし、「その子だけ甘やかすと問題が広がりますよ」というような声に押されて、つい強引な指導をしてしまいがちである。

高木は、「なぜ今こんな指導をするのか」「彼・彼女が、こんな行動をとるのはなぜなのか」といった背景を丁寧に語ることで、その子の課題を理解する仲間を増やし、共に闘う仲間を増やしていくのである。これこそ集団づくりの根幹であることを肝に明記することである。

さて、高木実践ではこれらの他にも「⑧ 保護者懇談会での保護者への状況説明と共感→援助体制への協力」「⑨ 管理的体制によらない、子どもの自治による状況克服への活動」など、私たち生活指導教師に多くの示唆を与える実践となっている。安易に課題を持つ生徒を排除し、括弧付きの「落ち着いた学校」を装っている多くの学校・教師への警鐘と謙虚に受け止めたい。

5. 最後に

今、政治のレベルでは教育基本法「改正」、憲法「改正」へのシナリオが着々と進められている。私たちが戦後進めてきた民主的教育は、まさに崩壊の危機が迫っているのである。政治レベルで「暴力的状況」を押し進めつつあるこの時こそ、平和的心性を一人ひとりにしっかりと育てていくこと、何よりそれが人格の完成を目指し、平和的な国

家社会の形成者を育てる営みであることを確認したい。

私たちは教育という未来を創る仕事に携わっている。大人が未来への夢を語れず、どうして子どもたちが夢を抱けようか。立ちすくむ苦しさは同時に新しい未来への胎動である。京生研はこの困難な状況を切り開く先頭に立つ実践を進めることを確認して、基調をしめくりたい。

*研究者の福田先生（大阪樟蔭女子大）から、基調提案に対する分析と提起が機関誌『Kの世界』38号に掲載されています。

子どもの苦悩を共に悩める教師をめざして

1. 2003年度基調提案のポイント

私たち京生研は、その発足以来一貫して「重い課題の子どもたち」の指導にこだわって実践と研究を進めてきた。昨年度の基調提案は『被虐待児など重い課題をもつ子どもへの指導をどう成立させ、教師の夢を持ち続けるか』というテーマとした。今日的な問題に焦点をあてた基調であった。特に、被虐待児やADHDなどの手厚い援助を必要としている子どもたちへの指導のあり方を追究した。そこでは高木実践をとりあげ、その優れた視点を次の9つのポイントにまとめて紹介している。

- ① 課題を抱えた子どもを切り離さない
- ② 被害生徒への、リーダーをはじめとするクラス集団の「癒し活動」
- ③ (課題生徒の)保護者へ、「なぜ問題行動にはしるのか」の学習
- ④ 生育歴を徹底的に洗い出し、問題行動にはしる「背景」を共感的に理解する
- ⑤ 職場に「学習教材」として語り、指導原則の共通理解を図る
- ⑥ 「力」に頼らず、徹底的に寄り添う指導
- ⑦ 可能な範囲での核候補への状況説明→理解させ援助体制をつくり出す
- ⑧ 保護者懇談会での保護者への状況説明と共感→援助体制への協力
- ⑨ 管理的体制によらない、子どもの自治による状況克服への活動

これらの視点はどんな子どもへの指導にも通じるものである。また、私たちの実践が子どもの現状とズレていないかどうかを検討する上でも、重要なものである。あるサークルではこれらの視点をもとに、一年間の各自の実践を振り返るという学習会をもち、「いい振り返りができた」と好評であった。基調提案を実践的に深めるために、こういった学習法を積極的に取り入れることも検討してもらいたい。

2. 子どもの深い苦悩

昨年秋の、岸和田での中学3年男子への虐待事件は、教育関係者のみならず社会に大きな衝撃を与えた。「なぜこんな深刻な事態に至るまでに、周囲の大人が子どものサインをしっかりと受け止め、事件を未然に防げなかったのか」という声が各地からわき起こった。さらに、今年5月には佐世保の小学生が、インターネット上でのいさかいから殺人を起こすに至った。「深刻な少年犯罪がここまで低年齢化したか」といった反応が世間では強くある。

私たち京生研は、前者の事件を「虐待をする親たちを救う手だてはなかったのか」とも考え、また、後者に対しては「ここまで子どもたちの世界は、『侵害し侵害される関係』が深刻化してきたのか」ともとらえる。被害者の立場を尊重するのはもちろんのことである。しかし、重大な犯罪を犯してしまうに至った加害者の、「なぜ彼ら・彼女らがこういった行動に至ったのか」その複雑な背景の読みとりが必要である。と同時に、同じような事件を繰り返さないためにも、そういった背景があるとき、どのような介入

(指導や援助)が必要とされているのかを検討することが重要である。

それにしても、これらの事件を知るにつれ、「なぜ？」という問いが頭から離れない。「なぜ、親の拒否に合いながらも、もう一步突っ込んだ家庭訪問を学校体制の中で組まなかったのか。なぜ、児童相談所などの関係機関ともっと丁寧な相談体制をつくらなかったのか。なぜ、親と突っ込んだつきあいができるようにならなかったのか。」

「なぜ、加害少女の変化（荒い言葉使いやカッターナイフをふりあげるなどの行為）を見落としたのか。なぜ、少女の出すサインから『深い苦悩』を感じ取れなかったのか。なぜ、その苦悩に寄り添う対話をじっくりとできなかったのか。」

後者の問いに答える視点を、京生研はこの間の子ども社会の変化をもとに、すでに3年前に次のようにつきだしていた。[2001年基調「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」]

中間層の変質は、かつて両極の影響で行動を決定する層から、適応層として思想をもつものとなってきたことである。その思想は自己努力と自己責任において「何でもあり」の自己中心的思想である。そして、「両極の影響によって行動してきた中間層」から、「問題層を排除する適応層」に変質してきたのである。また、その世界は自己努力と自己責任による学力競争にしがみつき、学習の共同を後退させてきた。思春期の苦悩に共感し連帯する子どもの心と身体を育てることなく、異質を攻撃し排除する権力性（新自由主義の裏にある権力性）を帯びることになった。かくして問題層へ排除されることの恐怖に囲い込まれながら、偽の安定のなかで適応する生徒となってきた。偽の安定のなかで異質となることは、孤立し排除されることになることを知っている子どもたちは、無自覚に、少数派になることを恐れ、安心して語れる仲間を作り出せず、自己の苦悩や息苦しさを内面に幽閉し、親密な同性の関係を構築できないまま思春期をさまようのである。

この分析にもとづけば、前思春期や思春期を生きている現代の子どもたちは、「クラス（学年）丸ごと侵害状態・戦争状態の子どもの世界に生きていること」を日々の実践の大前提におかなければならない。この構えがあるかどうか、現代の教師にとって実は大変重要な要素である。構えがあれば、些細な子どもの変化にアンテナを高くすることが瞬時の反応となって出てくるものである。「何が背景か。表面的な仲の良さや明るさの裏に、何か隠れているものはないか」と……。

また、高く張ったアンテナでキャッチしたことを多角的に解釈する努力をどれだけしているか。子どもは時として、本質に迫ろうとする大人を拒否する偽装をする。「うっとしー！あんたなんか関係ないやろ！ほっといて！」と猛然と拒否されることもある。しらっと無視するような反応をする子どももいるだろう。しかし、それらの「拒否」にたじろいではない。いや、たじろぐことがあろうと今一步とどまって、「なぜあんな態度をとるのだろうか？」と冷静に解釈することが必要である。「拒否」の裏に、彼ら・彼女らが大人を求めている声を聞き取ることができる。

そこで、その子の生育歴と対他関係の丁寧な読みとりをしなければならない。生育歴を知ることは実は子どもの苦悩を知ることである。また、正確な対他関係の把握とその関係の中で子どもが何を感じ、どう考えているかを知ることは、子どもの苦悩と息苦し

さを身体で知ることである。そして、その苦悩の深さを知ることが、繰り返される問題行動や子どもからの激しい拒否に挑む際に、子どもに寄り添い立ち向かうエネルギーを私たちに与えてくれるのである。

3. 子どもの悩みを共に悩める教師

(1) 「実践のリセット」

「実践は何度でもリセットできる」ということをまず提起したい。私たちは子どもたちの激しい拒否や反抗にあうと、「もうこの子はダメだ」とか「自分には力がない」とあきらめがちである。また、指導がズレて子ども（集団）に教師の指導が通らないとき、「もう今年はやっていけないのか」とあきらめがちである。しかし、彼ら・彼女らの拒否や反抗は、本当に教師や大人を拒否している行為なのだろうか。また、一度ズレたり反抗されたりしたら、もう子どもたちと距離をおいて、彼らの世界に積極的に入っていくことを控えた方が良いのだろうか。

京生は被虐待児であるY男への家庭訪問で、Y男の生きづらさを深く知ることになる。彼から受けた暴力にひるまず、むしろ家庭訪問で聞き出した「死んだらどうなるのか」というY男の言葉に、自殺をも考えていた彼の苦悩の深さを知るのである。その時「俺で力になれるのやったら、何でもするで」と語りながら、Y男の人生に徹底的に寄り添おうと決意を固める。もちろんY男には何度も何度も裏切られる。が、そのたびに食事に誘ったりドライブを繰り返しながら彼の気持ちを聞き出し、苦悩の深さを肌で知ることによって「この子が『信頼できる大人がいた』と感じられる日まで、あきらめずに関わり続けよう」と思い直す。そして、虐待を受けている家庭環境から彼を自立させるためには、「住み込みでの就職を保障すること」と方針を立て、徹底してその援助をしていく。反抗の裏にある苦悩に触れたとき、実践者は「もう一度あの子につきあってみよう」と思えるものである。対話や行動を通して子どもの苦悩の深さを知ったとき、「実践のリセット」は可能となる。

子どもの逸脱行動を本気で止めようと要求するとき、当然子どもと激しくぶつかることになる。このぶつかりを恐れて、教師が子どもと本気で向かい合わないとき、子どもは教師の姿勢を敏感に感じ見抜いていく。逃げの姿勢では、子どもの苦悩に永遠に出会えない。逆に激しくぶつかったからこそ、その指導法に行き詰まりをしっかりと自覚できるのである。そして、行き詰まったからこそ、そこで大きな指導方針の転換＝実践のリセットにつながっていくことができるのである。

(2) 「生育歴」と「対他関係」の把握と解説

古くから言われてきたことではあるが、課題をもつ子の生育歴と対他関係を丁寧に読みとることは生活指導の基本原則である。「荒れる行動」や「理解できない行動」の背景をより深く理解し、そこからその言動の仮説をたて、実践の方針を導き出す。

実は(1)でのべた「実践のリセット」にとっても、これは必要不可欠な作業である。この作業をどこまで丁寧にできるかが、荒れる行動に向き合える教師になれるかどうかの分かれ目でもある。そして、丁寧な読みとりがあり、分析の質が高ければ高いほど、実践者のエネルギーとなっていくのである。

京生は、転入生のT男の激しい逸脱行動は許し難く、1学期は何度も正面衝突を繰り返す。しかし、T男の胃潰瘍での入院と京生自身や担任の深い徒労感を生み出してしまふ。夏休みという長期の時間的空間的距離を経て、心のリハビリを終えてからようやくT男に向かうエネルギーが出てきたときに、彼の最初の学校の教師から入学当時の情報を得る。同じ頃、授業に入れずウロウロするT男を別室に呼んで話し込む。そこでT男の口から、最初の学校での上級生による暴力支配を聞き出す。また、部活で指導しているT男の妹の生活態度から、T男の「上級生による侵害以前のT男」の優しさや素直さを体感することになる。このことで、それまで逸脱行動を許さないことにのみこだわっていた教師の指導が変化する。

T男の担任は彼の入院の際毎日病院に足を運び、それが契機となってT男と対話できる関係が始まっていた。この二人〔京生と担任〕がT男を積極的に受け入れ、彼とぶつからないで援助できることはないかと模索し始める。また、彼の攻撃性の裏にある被侵害体験を推測し、柔軟な対応をとるようになったことから、何でも語り合えるような対話が成立するようになる。つまり、丁寧な生育歴や対他関係（家庭の状態や友だち関係）の把握が（1）で指摘した「実践のリセット」につながっていくのである。

（3）子どもの苦悩を聞き取れる関係になるために

ところで、子どもの苦悩はどのような対話や配慮によって、聞き取れる関係になれるのだろうか。成功している例からそのポイントを整理したい。

- ① 対立関係の保留…「注意し注意される関係」（叱る叱られる関係）をいったん保留する。たくさん指導しなければならないことがあっても、とりあえずそれらをおいて、対話に持ち込む場面が必要である。
- ② どこでもタメ口対話…あらゆるチャンスをとらえて、対等な関係で対話に挑むこと。時間や場所、また立場や形式にこだわらない。ドライブしながら、ラーメン屋に誘って、ヤンキー座りで……等々、場所にこだわらない。また、数分でもよいし可能なら1時間を超えてもよい。休憩時間でも授業時間でも可能である。夜なら心のガードもゆるみ対話もはずみやすい。その際、タメ口で対話することをいとわない。いや、むしろタメ口だからこそ本音で語り合えることもある。
- ③ 援助のメッセージ…何をさしおいても「あなたのちからになりたい」というメッセージを出すこと。何かの折にこのメッセージを出しておく、子どもからのヘルプのサインを受け止めやすい。
- ④ 保護者とのパイプ…子どもの苦悩を生み出した家庭との共闘関係をつくる事も重要である。もちろん、保護者の姿勢には多くの疑問点や問題点もあろう。しかし、そのような大人を生み出した社会をこそ問題にすべきで、その養育姿勢のまずさを指摘しても事態の改善が難しいことが多い。まずは、親の生きづらさに共感し、共闘できることを模索し、そのパイプを太くすることである。
- ⑤ 徹底した援助体制…何度裏切られてもあきらめず、自立のために必要なことを援助し続けること。裏切ろうとして裏切っているのではない。その子の苦悩の深さがあやまちを繰り返させるのである。その背景を知っていれば、あきらめることなく、

できる援助を考え、その援助をやれる範囲でやり続ければよいのである。

4. 指導法のギアチェンジ

Mは、RとMという二人の『課題の子ども』に振り回される1学期を送った。が、サークルでの分析を受けて以後、指導法を大きく転換（実践のリセット）し、集団と課題の子どもたちの変革を生み出す。Mの実践をみると、その「ギアチェンジ」が子どもの実態にうまく合っていることが浮き上がってくる。

（1）「対決」から「伴走」へのギアチェンジ

その一つ目が『対決から』から『伴走』へのギアチェンジである。「課題の子であるRが『居心地が良いと感じられるクラス』づくりを徹底してめざすこと」「課題の子どもと対決する指導法をとらない指導法に変えていくこと（力や管理によるヘゲモニーはとらない）」を決意する。そして、その決意を子どもたちへ宣言する。この宣言を境に、それまで関わりを避けていた子どもたちが、自ら立ち上がって、課題の子どもに関わりだしていくのである。

（2）「教師－課題の子ども」から「子どもたち－課題の子ども」へのギアチェンジ

Mの宣言で、まずはじめに、女子の、「課題の子ども」への接し方が変化する。優しくなるのである。そして、ダンスといった行事への取組を通して、課題の子どもに関わるリーダーが生まれ出す。やがて、リーダーたちは「課題の子ども」と共に活動する中で「恐怖感」が消失していくのである。

さらに、問題が起きたときには班長会が自分たちで経過を聞き取って、仲裁に入り「話し合わせ」「後をフォローする」という形で解決へと動き出すまでになる。この方法は、他の子どもたち同士のトラブルにも応用されるようになる。つまり、子どもたちは課題の子どもへ関わる中で身につけた智慧をいかし、平和的にすごす技を体得していくのである。これこそ私たちがめざす「自治のちから」ではなかろうか。

5. どんな子どもにも通じる実践を生み出そう

京生研は、「子どもに出会う前から実践が始まる」ことを訴えてきた。子どもの事実を事前に可能な限り聞き取って、その子の行動がなぜそうなってきたのかと「仮説」をたて、そこからその子にどんなスタンスで接するか、当面必要な援助は何か、と「方針」をたて、「共感・共闘関係をつくり出す」実践を進めるのである。

少ない情報からたてる方針であるため、当然出会ってみると実際の子どもの行動とのズレが出てくる。そこで、その子を理解するための情報を旺盛に集め、子ども分析を進める。その上でただちに方針を修正すればよい。この「仮説」→「方針」→「実践」→「実践を経てつかんだ情報の分析」→「仮説と方針の修正」→「実践」というサイクルを繰り返す内に、その子が本当に必要としている援助と指導が立ち上がってくる。このことを見事に証明したのが、藤原実践である。

藤原実践は、京生研の研究と実践の有効性を、小学校の指導で見事に示したものである。課題の子どもが背負っている「抑圧」に、指導者がどう切り込んでいるのかを整理

してみよう。

(1) 平和的関係を生み出す「ケアーと応答の関係」

出会ってまもなく、委員を決める場面で勝手に前に出て仕切始めたA。そのAの突飛な行動を「別に……」「変やと思うけど言うこと聞かへんし……」「Aにはさからわんほうがいいで」と反応する周囲の子どもたち。藤原は「子どもたちはAのことをそういう見方をしているのだな」ととらえ、次の方針をたてる。

Aへの指導・対応を軸にして集団のヘゲモニーをとろう！具体的には、

- ・ Aのことについて情報を集める。よくわからないことでは頭ごなしに指導してぶつかることがないようにする。
- ・ Aがあばれないことで平和をつくり出し、周りの子どもの私に対する信頼を勝ち取る

当然のことができないAに、さりげない援助を積み上げていく教師の姿勢に、Aは、「頑張りを励ます中でまた落ち着き安定した生活」を送り始めるのである。

ここで重要なのは、藤原が子どもたちの上記の反応から、子どもたちがAとの相互応答的な関係がつかれないことを瞬時にして見抜いていることである。だから、Aを排除し特別扱いすることしかできない、この集団の苦悩を読みとり、Aとの相互応答の関係が可能なことを事実で教えていくことで、教師のヘゲモニーが確立できると予想している点である。「ケアーと応答の関係」を意識して実践することで、平和的関係を生み出しているのである。

(2) 平和的関係を生み出す「集団指導と個人指導」

音楽の時間に切れて教室を飛び出し戻ってこないA。事情を子どもたちに聞いても「知らん」「分からん」と気にしない子どもたち。藤原は「さほど気にしている様子がみられないことに、Aが切れる一端がある」と感じる。そこでクラスの子どもたちに「みんなも色々な場面で知らんぷりされたり放っておかれたらさみしいやろ」と訴えて、Aを探し回っていることを「先に食べるでー」「給食残しているから」と大声でふれ回らせることで伝える。あとで藤原に捕まったときAの顔が生き生きとしていることで、排除されてきたAのさみしさを肌で感じ、先の方針が正しいことを確認する。

ここで藤原がとった指導が異色である。以後の飛び出しに対しては『Aを探せ』と名付けた班対抗遊びに発展させるのである。Aをみつけたらゲームオーバー。こんな少年期的遊びの世界をくぐらせながら、子どもたちにAに関わることを意味を体感させていく。

また、「Aの心の中を旅しよう！」と題して、クラスの子どもたちに、自分の中のAちゃん探しをさせる。これは、トラブルのたびにAと一緒に頭を下げて回り、言葉にできないAの思いを通訳してきた藤原が、「暴力性と自分本位性が受け入れられずに……孤立した関係になってしまう」Aを子どもたちに理解させるためにとった指導である。子どもたちは「Aちゃんと同じところがぼくにもあります」などと自分と重ねて理解を深め、Aに対して「あまりきつく問いつめず、話を聞けばAちゃんの気持ち分かる」と接し方を学んでいくのである。

個人指導と集団指導が相互に繰り返されながら、互いに相まって、ケアと応答の関係がさらに深まっていき、それによって平和的な関係性が見事に浸透していくのである。

6. まとめ

2001年度京生研基調提案は「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」というテーマで、「適応層」＝「変質した中間層」の問題を鋭く提起した。また、福田は、2003年度京生研基調提案に触れ、「『課題を抱えた子ども』を『虐待的環境』と『適応層』からの排除との二重の暴力的抑圧の中で生きる子どもとして把握し直すべき」と指摘した。

先の提起がM実践と藤原実践に端的に現れていること、そして福田の指摘が京生実践のY男指導の隠れたテーマであったことを改めて確認したい。

京生研基調で訴えてきたことが、数年を経てますます私たちの周辺状況に広がってきている。今回の提案に、現状を切りひらく希望の道筋をみつきたい。そのために、まず、研究会に集う私たちが、子どもの苦悩を共に悩める大人になっていくことをめざしたい。

(文責：谷尻)

重い発達課題を背負った子どもの指導と職場づくり

この基調がとりあげる「坂本実践」は『Kの世界』2005年春号、第44号に「よしお・和也といかにつながっていくか」と題して掲載。同号には、牧本富雄「坂本レポート分析」も掲載。また、『Kの世界』2005年夏号、第45号には本基調とともに、福田敦志「『決して誰も排除しない』学校をつくりだすための覚書—2005年度京生研基調への一つの応答—」が掲載されている。

1. はじめに

京生研は「発達課題を背負った子ども」の個人指導と集団指導の統一を、集団づくりにおける重要な実践視点として位置づけてきた。その指導を進める中で、発達課題の深刻化と集団の変化をとらえなおしながら、実践のあり方を検討し続けてきたのである。今年度の基調提案は、坂本実践の検討を軸にして、これまでの実践提起を検証しつつ職場づくりの重要性を検討することを課題としている。

坂本実践は、今年度の中部実践検討会、京生研合宿研で発表されたものである。坂本実践を基調小委員会が取り上げたのは次の点からである。

- ① 子どもの発達課題の深刻化を改めて確認し、京生研の実践視点の重要性を示したものであり、同時に職場づくりの大切さも提起したものである。
- ② 坂本氏の取り組みは、困難な中でも、「決して子どもを排除しない」という姿勢を貫き、そのために先頭に立って子どもと向き合い、そして学年の教師の共同を目指して取り組む京生研の基本姿勢がある。

まさに困難に立ち向かい、状況を切りひらこうとした実践であるからこそ、坂本氏や、坂本氏の職場の仲間に敬意をもって「実践姿勢を学び」そして、課題を検討する事が京生研としての学習になると考えるのである。

2. 重い発達課題を抱えた子どもの指導

【対抗暴力としての荒れ】

坂本レポートのよしおと和也は、両親が兄弟でありかつ未成熟な母親である点で大きな発達課題を背負っている子どもである。5月の中間テストの中の不規則発言と落ち着きのなさに対する教師の指導に反発してから急速に逸脱がはじまる。テスト後の授業では女性教師に手や足を出し始め、そのうち大勢の教師に連れ出される事態を引き起こす。その後も授業中に携帯をならし、エスケープ、徘徊、他授業の妨害と逸脱を激化させる。休んでいた和也もよしおと同じような行動をし始めていく。そんな彼らに「とことん追いかけ続ける」学年の教師たち。1学期の坂本は、担任である和也の指導を軸に母親とも信頼関係を築いていくが、二人の崩れはそれを上回るスピードで展開する、教師の指導に対して不服従（沈黙と親へのヘルプ）と暴力的反抗がつづき、とうとう止めに入った坂本もけがをする事態に巻き込まれる。

彼らの荒れていく様を私たちはどのように意味づけ、どう分析するべきなのかは時間をかけて、事例を集めて検討する必要があるが、『現代子ども暴力論』芹沢俊介著『現代（子ども）暴力論（増補版）』1997年、春秋社]における「イノセンス論」と「対抗暴力」という概念は、彼らの分析にとって参考となる。[引用部をゴシック体に直す]

産まれてくる子どもは、自分が生まれてくるべきか否かを考えたり選んだりすることは出来ない。自分を生む親を選べることもない。自分の身体および性を選ぶことも出来ない。もちろん生後に親によってつけられる名前さえも選べない。こうした何重もの不自由を背負っている。これらの不自由さを暴力と言いかえてもいい。子どもは根源的に幾重にもわたって受身であることは確かである。この根源的な受動性をイノセンスと呼ぶことにする。子どもが大人になるためには、その本質であるイノセンスを捨てなくてはいけない。イノセンスを捨てるということは、先に挙げた何重もの不自由さを自ら選びなおすことを意味する。それらの不自由さは強制されたという点ですべて暴力であるという観点に立てば、この選び直しの過程は子どもによる何重もの対抗暴力と化すことを意味する。親は子どもによるこの対抗暴力を受け止め、肯定し、それらの不自由さが実は自分の存在の根源であるというように能動的な選びなおしを子どもが行うことが出来る機会をつくっていかなくてはならない。こうした肯定、つまり選び直しに失敗したらどうなるか。たとえば、拒食症や過食症は身体と性の選びなおしに失敗した子どもの例であろう。たとえば、家庭内暴力は親の選びなおしに失敗した例であろう。たとえば、死の危険をかけたシンナー吸引や自殺は生の選びなおしに失敗した例であろう。これらの例や子どもが現在引き起こしている様々な出来事は「このままでは現実を受け入れられない」というメッセージそのものの表出を意味しており、こうした表出の核には、このような何重もの拘束や不自由を自分が世界に存在する与件として積極的に選びなおすことに失敗した体験が見いだされるはずだ。そして子どもの選びなおしの失敗には必ず親＝大人が関与しているというのが、この小さな本全体におけるわたしの見解である。

前述著作より

このイノセンス論の中で芹沢氏は、イノセンスを解体したいという要求は子どもに内的なもので、この要求が未消化のまま蓄積されていき、この蓄積された過剰性ははげ口を特定できない攻撃性に転じるという。また「説教する側、殴る側の立場がどれほど正しくても、いや正義が一方に偏っていればいるほどと言っておこう、正義を背にした言動はそれを吐きかけられる側にとっては、暴力になるということは指摘しておこう。」と述べている。

芹沢俊介氏の「イノセンス論」については、私は京生研MLに添付してこれを批判した。いろんなところに引っかかったが、一例だけあげると、「子どもは根源的にイノセンスであるゆえに、それから自己を解放するためにあらゆる暴力、あらゆる悪を行うことが可能性として許されている存在である。」というような記述には納得できなかった。また、この本を読み進めていくと、いわば「義務教育解体論」とも受け取れる叙述に接し、この『現代（子ども）暴力論』の主旨を教育論としては引き取れないと思った。「イノセンス論」は、いわばこの書物における芹沢氏の論述の前提ともいえる部分なので、その前提のみを引用して子ども分析の参考にするという本基調の取り上げ方に注文をつけたのである。今もその考えに変わりはない。親による命名ですら親の暴力であるとする「イノセンス論」では、教師は親との共通認識には立てない。

よしおや和也にとって「どこまでも追いかける教師たち」の行動を暴力とみていたのだろうか、黙り込むよしおは自分に向けられる暴力を身をかがめてやり過ごそうとしている姿なのだろうか。指導において我々の吐く言葉がどれだけ正しくても、受け止める子どもがどう受け止めるのかが我々にとっては重要なことのはずである。検討を続けていきたい視点である。

【ケアーによる応答関係の成立】『2004年度基調』では「ケアーと応答の関係」と言っている。正しくはそう言うべきであろう。「応答関係」という「関係」はない。「呼応関係」「相互応答関係」ならある。]

困難な状況から事態が好転していく兆しが見え始めるのは、坂本の経験した卒業生の死によって、坂本自身がこれまでの対応を変更しはじめることにある。これまでの坂本は、一般生徒や他学年教師からの批判的な目や、極めて限られた教師しか対応できない孤軍奮闘状態の中で、彼らの行動的变化を作り出すことに意識が向きすぎていて、彼らの荒れを増幅する結果となっていたのではないか。「どれだけ走り回っても、追いかけて、関わり続ける。学年の教師は本当によくねばった。空き時間追いかけて続けた。いっこうに状況はよくならなかった。」この教師の一生懸命さが暴力と受け止められることを肯定するのは厳しいことである。しかし、その後の指導の変化と彼らの変化はこのことを証明する結果となっている。すなわち、卒業生の自死をきっかけに坂本は目の前で教室のドアのガラスを割り、紙くずをまき散らしながら歩く彼らの後を、「注意」や「指導」をせずただついて歩き、割ったガラスを掃除し、破壊されたところを補修して回るようになる。「生きてさえいれば、また話が出る」そのときの気持ちの変化を坂本が述べている。坂本の指導は適応さすためのちからから、彼らをケアーし彼らと応答する関係を造ることへと変化したのである。坂本の変化は彼らにとっても、指導という名の暴力から、彼らへのケアーに変化したのである。これを転機に応答関係が生まれはじめ後半の実践が展開されていくのである。

【第三者への共闘】 [以下の文脈から見て「第三者に対する闘いへの共闘」という意味だろう。]

荒れている1学期に坂本はよしおに「けんかするのは、もう一人の自分や」と迫っているが、思春期の葛藤としての荒れではなくて幼児期からの発達疎外に苦しむよしおや和也にとっては、なぜ自分がこうなっているのか自分のことを自分のこととして引き受けられないからこそ苦しんでいるのではないだろうか。だとしたら、彼を苦しめている後ろにいる第三者に対して闘うことを、ケアーと応答 [の] 関係の成立と同時に対話の方向性としていく必要があるのではないだろうか。

それは、当初自分の生育史であり、その中心である母親になるが、母親の生育史と会うことであり、病の母親と向き合うことでもあるだろう。簡単なことではない、その方向に向かって進むことが必要であり、その解決はずっと先（私たちの見届けられない先であったり、劇的な第三者との和解とイノセンスの解体は一定の拘束のなかでしかないかもしれない）のことになるのだろう。

実践者からの応答 [応答部分をゴシック体に直す]

よしおと和也、この二人とその母親たちの圧倒的な暴力性の表出に、私は正直たじろぎ、うろたえ、その一方でかたくなになり、思い通りにならない彼らへの指導に自信をなくし、そして教師としての自信や自己肯定感といったものを徹底的にたたきつぶされて立ちすくんだ。「説教する側、殴る側の立場がどれほど正しくても、いや正義が一方に偏っていればいるほどと言っておこう、正義を背にした言動はそれを吐きかけられる側にとっては、暴力になるということは指摘しておこう。」

あまりにも逸脱した彼らの行動に対する、我々の「当たり前のことの指導」は、実は彼らにとってさらなる「暴力」であったとは。そして我々がふるう「暴力」の結果が、再び我々に暴力となって返って来ていたとは。芹沢氏の論に則して考えると、確かに私たちの指導は彼らへの「暴力」であったと考えざるを得ない。その指導の入らなさと、反動を考えればなおさらである。だが同時にだが同時に、私たちのその一生懸命さは、彼らに伝わることはないのであろうか？「友達や教師に暴力をふるう」「バイクに乗る」「ものを壊す」これらを指導しないわけにはいかない。私が必然的に力の入らない指導に転化せざるを得なくなったあとも、指導している行動は何も変わってはいない。では何が変わったのか。

こちらの枠・常識だけで彼らの行動を「制止」しなくなったこと、であろうか。もちろん、制止もするし、指導もし続けている。しかし変わらざるを得なかったのは、そこだと思う。制止しても止まらない。ごみ散らかすことを制止しながら、その行為の「結果」は掃除しながら私たちも責任をとっていく。それ以外にはなかった。「教室で勉強する」という「常識」を持ちつつ、入れない彼らととりあえず「勉強すること」に力点を置いて、場所はあきらめる、いや一旦保留にする。そういうことであったと思う。それが「適応さすためのちからから、彼らをケアし彼らと応答する関係を作ることに変化した」ということなのかもしれない。

確かに「どこでも勉強」は効果があった。それは直接的に彼らにもあったし、彼らを取り巻く上級生たちも含めて取り組んだので、その上級生の支持を得ることができ、間接的な応援を受けることもできた。

それにしても、おそらく彼らがここまで激しく逸脱をしなければ、このような関わり方はおそらくできなかったであろう。「やむを得ない」「仕方がない」という雰囲気の中でこれらの指導は進んでいった。職場全体の理解を得、そして彼らがここまで激しくアクティグアウトしなくてもいい形の中で、彼らを本当の意味でケアすることが出来たかといえば、答えはノーであろう。それは後述の章で触れられると思う。

それにしても、今、彼らの逸脱行動をこうして再考してみて、改めてその指導の中に「集団づくり」の視点が不十分であることを痛感する。常に〈教師対彼ら〉という構図の中で指導が進み、彼らをケアするものは実はほんの少数の教師だけで、学校空間での彼らのケアが実に少ない。クラス内外の子供たちのケアがもっと組織していければ、教師とのぶつかり合いももっと違う形になったのかもしれない。今年になって、学年の状況が変わり、様々な取り組みの中で子供たちの中の力を発見できる機会が増えてきて、改めてそう思う。

〈もうひとりの自分〉について

私は彼らに「心の中のもうひとりの自分」と闘え、と何度も話した。「おまえをそんなに苦しめているのはなんや？」と詰めもした。しかし、その問いには答えは全く返ってこなかった。私は言葉で彼らに迫った。だが、言葉にできない混沌とした苦しさを、「言葉で答えろ」と迫る。これは「暴力的」だと思う。言語化できないから、行動ではね返るか、沈黙するしか彼らにはない。随分たくさん場面場で彼らに言葉で迫った。

しかし、実は彼らは「思春期の葛藤としての荒れではなくて幼児期からの発達疎外に苦し」んでいると読む京生研の分析には、自分の言動を足下からひっくり返されるショックがあった。よかれと思ってやっていることが、正反対の分析に成り立っているということに。「よしおや和也にとっては、なぜ自分がこうなっているのか自分のことを自分のこととして引き受けられないからこそ苦しんでいる」、その彼らと共に闘っていくべきもの。彼らの「家族問題」にまでは踏み込めないまま、この実践は途中で終了している。
(京生研 坂本)

3. 彼らを抱える集団指導

よしおや和也のような生徒がいるとき、彼らへの取り組みと、集団づくりを別立てで構想するのは難しい。教師は彼らへの指導と集団づくりを統一的に進めなければならない。坂本実践が彼らを追い込んでいく結果となっていたのも、この視点の弱さでもある。今日の学校では、彼らへの取り組みと集団指導の統一を追求していかないと、良心的な教師も知らず知らず彼らを抑圧する側に位置付いてしまうことになってしまう。

さて集団指導においての必要なことと原則は、教師が彼らと「ケアと応答」の関係を結びながら、彼らの行為による被害、被侵害に対する教師のケアを同時にすることである。彼らと応答できる関係にある教師でこそ、彼らによる被侵害者をケアできるのであり、集団をつなげるのである。そして教師の指導（彼らへの指導と被害へのケア）を支持するリーダーを育てることであり、そのリーダーが教師とともに彼らへのケアと被害者へのケアに当たり、それぞれと応答関係を造り出していくことである。これによって出来る関係性（公共性 空間 圏？）をもとに、自治が展開されていくことをイメージしたい。

集団指導の原則に関するここでの論述は、『2002年度基調』で紹介された「高木実践」の「生徒・保護者・地域に向けて」の部分に基づいていると思われる。

4. これらの指導と職場づくり

【今日の学校の難しさ】

今日の学校は、よしおや和也たちのような重い発達課題を抱えた子どもにとっては、[学校そのものを] 自己に対する暴力と受け取ってしまう状況が多くなっている。枠組みとしては、エリートと別立て教育の進行による早期の選抜と公立中学校の敗者復活戦状況に、不登校生徒の中でも学力による選抜が制度化され、よしおや和也のように低学力で荒れる子どもは学校教育の対象の外になっている。さらには多様化される選抜体制と校区自由化と特色のある学校作りがその枠組みを強化していく。今学校そのものが、彼らに暴力を浴びせる装置となっている。

その中で教師の多忙化は、いっそう教師の指導を『問題を起こさせないために』管理的にし、枠組みを具現化するものとなっていつている。このような学校の中で、よしおや和也は関係機関連携による排除の対象であり、坂本のような指導対象とはなりにくい [関係機関との連携の名の下に排除の対象となり、坂本のように自分の指導対象とみなすことは難しい]。いきおい坂本のような実践は簡単には支持されない状況がある。我々の実践をどのように職場の合意として進めるのかは重大な問題である。

【今問われる学校づくり】

① 様々な役割を分担して学年がチームとして動く

まず彼らと「ケアーと応答の関係」を結び、彼らを指導する教師の奮闘が条件であるが、彼らへの指導が通る教師だけの奮闘では他の同僚の先生は参加できない。参加出来ない取り組みには、[参加できない先生は]合意も出来ないし日和見になる。出来ることを分担してチームとしてケアーする事が大事である。そして、チームとしてケアーしてくれていることを中心実践が自覚し子どもに、親たちに語ることも必要である。[チームとしてケアーしていることが彼らに分かるように中心実践を自覚的に展開し、そのチーム性を子どもたちや親に語ることも必要である。]

② 彼らへの取り組みの中心となる教師は、あらゆる場を通して彼らの分析と見通しを職場に広げる努力をしなければならない。小さな指導の事実の中に見える彼らの思い、何気ない雑談に出てくる家族への思い、第三者の出来事に対する反応、これらを職員室の雑談の中で、学年会の中で、指導後のまとめの中で語り合い広げるのである。そうすれば、共同しているチームの中からさらなる情報も出てくる。主体的に彼らを語る事がチームのモチベーションをあげていくことにもなる。そして期を見て、まとまった分析と見通しを職場に提起して合意をしていくことが求められる。

③ 管理的な取り組みは「全校体制」が好きである。しかし、ケアーされてこそ応答できる彼らである。あくまでも関わりの主体は学年教師である。他学年には側面援助を依頼するのがいい。分掌の軽減、時間数の軽減、出張の交代などである。

④ 校長の役割をさせるとりくみを

関係機関、親、育友会、地域、教育委員会などに対して、教育のポリシーのもとに、教師の奮闘擁護や協力依頼が基本姿勢である。そして、いざというときの職員の最終判断を校長判断として進める決意を準備してもらおう。このように、校長として役割を果たして頂くよう職場の仲間、要職にある仲間の力を借りて進めていくことが必要である。

5. 終わりに

今年の基調提案は今後の集団論議を充実させてつくりあげていく方向性の中で、「完成された論理・方向性」を示す基調提案であるより、論議をしてもらうためのたたき台の要素を強く意識した。実践者[坂本]に参加してもらったのもその現れである。前半の基調提案と坂本氏の応答に京生研のメンバーが自分の実践や職場状況を基に参加してもらおうことが意図である。

後半の提起も賛否の立場や補足・補強の立場で論議を広げて頂きたいと考えています。
(文責 藤木・坂本)

集団づくりの実践構想を整理しよう

… 集団づくりを通して学校を再構築するために…

この基調については二つの「応答」がある。滝花利朗「『2006年度京生研基調提案』私はこう読む～『二版』を読み直しながら『基調』を読んでみた」。福田敦志「教育基本法の『獲得』と京生研実践の可能性に関する覚書—2006年度京生研基調提案を読みひらく—」。いずれも『Kの世界』2006年夏の特別号に掲載されている。

1. 集団づくりの実践をめぐる諸問題と京生研の立場

京生研は『入門二版』の理論と方法論を学びつつ、70年代の非行問題、校内暴力期の子ども変化による方法論の行き詰まりの中から、ヘゲモニー確立に欠かせない側面として「課題を抱えた生徒への個人指導」の重要性を取り上げたのである。

それは子ども集団の課題が、課題を抱えた子どもとの関係において様々な問題やトラブルとして発生し、それへの指導が集団づくりを進めようとする教師の集団に対するヘゲモニーを決定づける問題であり、また集団の民主化・自治の形成にとってさけては通れない問題であったからこそ重視したのである。京生研がめざす集団づくりにとっては課題を抱えた生徒の存在は前提ともいえる状況であり、集団づくりにおける特別な問題であるとか、別な手だてを必要とする課題であるとは認識してこなかった。京生研の目指す集団づくりは課題を抱えた生徒の存在と、彼らが突き出す集団の課題を前提にしたものである。

下線部に、京生研が「課題を抱えた子ども」「個人指導」を重視してきた理由が明確に述べられている。『94年基調』が提起した「個人指導におけるヘゲモニー確立」は、「教師の集団に対するヘゲモニーを決定づける問題」であったのである。

常任委員会編『子ども集団づくり入門』が昨年発刊したことを契機に、集団づくりのあり方が京都や近畿において論議に上がっている。『入門』に対する論議は別の場に委ねるとして、京生研のめざす集団づくりをいっそう明確にする必要を感じている。さらには、雑誌『生活指導』では、関東圏での荒れ・暴力をめぐる問題が取りざたされている。この点に関しても、これまで京生研の実践検討に含まれてきた課題である。

このような情勢をふまえた上で、京生研は、これまでの研究・実践方向をいっそう発展させる必要を感じつつ、これまで課題を抱えた生徒への個人指導に傾斜してきた実践研究の重点を、集団づくりの全般的方法論との関係でとらえることに置くことが必要と考える。

『94年基調』は「6. まとめにかえて」において、次のように基調を結んでいた。「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。」すなわち、①集団指導とその順次性、②「ツッパリ学習会」「〇〇の会」的な指導の有効性、③職場づくりでの協業・分業のありかた、の三点を研究課題として提起したのである。しかし、以後の基調はこれら三点に精力を注いだとは必ずしも言えない。大きな流れでいえば、この15年間の前半は「個人指導」の内実と、それを成り立たせるための「子ども分析」に重点が置かれ、後半はそれに基づく「実践提起」に重点が置かれてきた。その「実践提起」の中で特に『2002年度基調』は学校づくりまで視野に入れた集団づくりと、また必然的に要請される職場づくりとを提起したが、15年の大きな流れの中で見ると、上記3点のうち、①と③が継続的に追求されたとは言いにくい。また、②については特にとりたてて言及した基調は見られない。もちろん、これは、基調の流れとして見た傾向であって、実際の実践では、上記3点ともかなりのエネルギーを費やして行われていたはずである。ただ、「実践研究の重点」としては「課題を抱えた生徒への個人指導に傾斜してきた」と、ふりかえってみれば言えるのである。それだけこの間の子どもたちの課題が、量的にも質的にも増加し重くなったことが、私たちの実践研究の重点をそこに集中させたと言えるだろう。

本基調は、これまでの基調の総括に立って、「個人指導」と「集団指導」の統一、それを支える「職場づくり」という、実践の総体を視野に入れ、改めて「集団づくり」の重要性と京生研の実践視点の必要性を提起するものといえる。

2. 集団づくりの実践構想を整理しよう

1) 初期の集団づくりの課題

集団づくりは訓育を主たる目的とした教育の営みである生活指導の目的を達成するための方法である。生活指導の目的である民主的人格の形成に、集団の民主化を進める活動に参加させることを通して寄与するのが集団づくりである。

そして民主的集団とは「成員によって決定された平和につながる目的があり」「目的達成のための行動と規律があり」「いつでも改変可能なリーダーと機関」がある。そして集団の民主化にとって欠かせないのは集団成員の意志と手による民主化、すなわち自治である。そして自治の内実には集団決定による活動（総会指導）、民主的に選出されたリーダーによる指導（リーダー指導）と管理（自主管理）である。（『学級集団づくり入門第二版』より要約）

集団づくりは学級や学年に限定される取り組みではないことは承知のうえで、学級が多く教師の指導の対象となる集団であることは今も変わらないので、学級集団をイメージして進めていく。

学級を受け持ったその日から私たちは集団づくりを開始する。いかに困難な課題を抱えた生徒がいても、交わり能力が低くてもである。むしろ子どもたちが集団として成り立たないからこそ集団づくりをするのだから、今まで以上に速いペースでの指導が求められる。また、集団づくりを意図するしないに関わらず、クラス集団を指導しなければ

ならないことが制度上も起こってくる。その初期の指導において集団づくりをするというのはどういうことなのかを整理したい。

近畿全国委員連絡会編「ゆきづまる中学校実践を切り開く」クリエイツかもがわ出版収録の実践「どこまで寄り添えるのか」は、修治への取り組みを中心に書かれた実践記録ではあるが、集団づくりとの関連がよくえがかれている。

全生研近畿地区全国委員連絡会編『ゆきづまる中学校実践をきりひらく』（2005年、クリエイツかもがわ）。中村牧男「どこまで寄り添えるのだろうか—ケアと応答の関係からめざすもの」。なお、この実践記録には、福田敦志「『ケアし、応答する』指導の展開とつながりの再構築—中村牧男実践を読みひらく」と題する「解説」が所収されている。また、他に二つの実践記録、高木安夫「誇り高きツッパリになれ—荒れる子どもが提起したもの」、田中 朋「ノリの心の世界を旅しよう—孤立をこえて共同の世界へ」と、船越 勝「課題をかかえた子どもを排除せず、クラスとの共同の世界を追求する—その教育実践の構図」と題する「解説」も掲載されている。

生徒の決定を指導する

中村は入学式の翌日のHRにおいて、学級目標と具体的な努力目標を教師原案でいねいに提案し全員に賛否を問いかけている。それに対して修治はコメントを白紙で提出し、中村の問いかけも無視をして帰宅してしまう。中村は受け取りが遅れていた体操服をもってすぐに修治の家に出かける。そして、翌日に必要な体操服を届け、修治の和らいだ反応を確かめてから、ついでの用件のように提案への賛否を問いかける。予想外の訪問用件に、やわらいだ修治からは「十分賛成！」との反応を引き出した。中村にとっては重要な総会決定であり、この決定抜きに実践はスタートしない。中村にとって学級目標と努力目標はいずれ修治との関係で起こるクラスの問題を想定し、「人権侵害が起こったら徹底的に事実を明らかにして話し合っ解決する」など、事前にそのときの教師の指導原則を含んで合意することを意図したのものである。修治自身も合意する必要がある。このときの修治へのアプローチは修治がこれまで出会ってきた大人、教師に対する否定的なイメージを想定し、細心の注意と配慮を持って応答を引き出しているのである。予想どおり、暴力事件、挑戦状事件を修治は起こしていくが、事実追求と解決がなされていく。

学級目標が決定されると早速班編制に取りかかる。ここでも教師提案ながら総会決定がされている。「くじ引き班を3回繰り返す、その後希望が多ければ仲良し班にする。それまでの間に誰と班を組んでいきたいか考えよう」この提案もあまりにも激しい逸脱を繰り返してきた修治はすぐには仲良し班を組めないし、無理に組もうとすれば力づくでの関係が予想され、修治の否定面ばかりが表にでてしまうことを考えての提案である。修治も合意して決定される。そして予告通りに4期班編制では仲良し班が導入されるが、修治がそれまでに昼食をともにするメンバーが確立し、彼らも修治と組むことを了解していることを確認しての決定でもある。

学級がスタートした当初は、教師提案によって様々な決定がなされていくことになる。この提案・決定の筋道は集団の自主決定として自治形成の中心的取り組みであり、いずれ学級のリーダーが原案を作成するまで順次性をもって指導するが、当初の教師原案による指導の中に、課題を抱えた生徒への配慮が埋め込まれていなくてはならない。そし

て、同時に教師原案の中にある彼らへの分析と配慮を班長会や学級代表のリーダーに教え、成功の事実でもって納得させていくことが重要なねらいとなる。

班の指導とリーダーの指導

仲良し班が成立すると遠足の取り組みが始まり、琵琶湖を巡る調べ学習では修治が以前住んでいた山科にちなんだ疎水のテーマを導入し、修治の班が受け持ち修治の活躍をひきだしている。また、食事作りは完全好きなもの同士班で取り組むことを決定し、修治は安弘、幹男たちと班を組み、メニュー決定から計画、当日の活動までリーダーシップを発揮するほどの参加を作り出している。

遠足の取り組みと平行してクラス独自にもベル着運動に取り組んでいる。仲良しグループと遊びほうけて授業に遅れる修治たちも、班の自主目標を出し合ってクラス目標にしていく取り組みなので参加できる。他の班が失点0か1の目標の中で修治班は10点でも取り組みが成立し、今よりも修治たちも努力をする約束が含まれていく。

4期班が野外活動終了とともに解散され、5期班が編制される時、編成方法を巡ってクラスに矛盾が表面化する。修治の友達関係から仲良し班が有効と考える中村であったが、女子の班長たちから「くじ引き編成」が要求させる。それは修治たちのグループと組むことへの拒否反応であった。中村は女子会議を開き、修治のためには仲良し班編制が必要であることを事実で教える。そして、意識的に組んでくれる女子の班を募るのである。中村の要請に女子リーダーの美幸班が応えて5期班が誕生する。5期班では班内の座席を巡って要望を班会議に出し、男子同士の座り方を班からの討議事項として総会論議をする。この際の理由として「男子同士で座るなら授業を抜けないでがんばれる」と修治が言う。結果的には途中の抜け出しは起こるが、止める班の女子の声を無視できなくなって止まることもでてくるのである。

初期の実践において旺盛に班の活動を作り出して、班替えの節目に総括をすることは集団づくりの初期の指導で重要なことである。この際、実現可能な取り組み課題を提示しながら前進的総括を導き、リーダーにやる気を持たせていく順次性が教師の指導のポイントとなるが、同時に課題を抱えた生徒の行程面をどう引き出すかである。否定面ばかりを浮上させてしまうような取り組みは集団の取り組みに否定的な印象を与え、リーダーの無気力さを作り出してしまう。さもなくば彼らを排除してしまう。

管理の指導と課題を抱えた生徒

初期のクラス指導では、教師による初期管理の指導も重要となる。物の管理、時間の管理、規律確立は、教師管理から自主管理への順次性を意図しながら初期の指導が確立しなければ自主管理は望めない。この管理の指導にはまりにくいが課題を抱えた生徒でもある。

高木は学級がスタートして2週間たったころ、学級にこう提起する。「私の指導スタイルは、間違っただけをしていたらその場で叱って止めさせる。その後、なんでそうだったか事情や思いをゆっくり聞くのが普通のスタイルです。しかし修治にはそうはしない。間違いを指摘して、止めるのを待つ。今まで修治を見てきたが、修治は指摘されてもすぐには止めないが、少ししてから必ず止めている。わかっただけでもすぐには素直に

なれないのだろう。そこをきつく言われると反発になる。素直になれないのは、これまで彼がかかえてきた事情があるのだろう。だから指導の仕方がみんなとは変わる。」クラスの合意を得たあと、トップリーダー候補の中井に思いを確かめる。中井は「いいで、今修治はちゃんとやってるし、あいつが反抗したら無茶苦茶になるもん！」という。教師の管理指導を貫く上では、特例を合意すること、そしてその意味を通してリーダーに教師の指導を理解させていくことの意図が描かれている。京生研の実践によく用いられる「保留」を合意して進む実践も、同様の意味を持つものである。修治のような生徒をも画一的に統一管理にはめようとして苦悩し、学級が崩壊する危機を広げることが多く見られる。また、学級担任の自由な判断が許されず、管理的な統一指導を機械的に行うことを求められる学校状況が多いなかでは、この特例・保留の合意による指導は学校の実践方針としても十分に検討する必要がある。しかし、特例、保留の運用は、課題を抱えた生徒への指導を前提としたものである。さもなくば、あいつは指導の対象外という排除になる可能性も含むものである事は押さえない。

本格的自治の展開

初期の学級指導の成果にもかかわらず修治の逸脱は他のメンバーとともに激しくなり、6月から10月までは授業にも入りきれない状況が続く。しかし、彼の起こした事件をきっかけに修治は改めて生活の建て直しを決意する時期が来る。

高木は修治の決意を学級の前に明らかにし彼への援助を学級に求める。そして、修治を含んだ学級の取り組みが急展開に進んでいく。学級は完全仲良し班編成により修治を支える幹男や安弘が班を組む。そしてそれぞれの仲良し班が仲良しの中身を問われる学習の取り組みに入る。授業評価の取り組みはそれぞれの仲良し班がお互いの学習に対する問題を班の問題として浮上させる。ある班は学習を捨てた仲間への援助を課題とし、ある班は家庭のプレッシャーから学習に集中できない仲間への理解を巡って班の話合いが進む。そして修治班は修治の特別ルールを総会に提案し、修治の授業参加を援助する体制を課題とした。それぞれの課題を追求するという点では共通のテーマにクラスが取り組み修治も取り組みに位置づいているといえる。同時に生活ルール「物を教室で投げない」「トランプの自主管理」など、修治が持ち込む問題をルール化して修治に要求する取り組み、学年末の合唱、出し物への修治の参加を目指して取り組みが進む。修治の居場所となる安弘、幹雄との関係、彼と応答関係を作り出しているリーダーの中井などの存在が有効に作用している。彼らは中井の指導により逸脱中の修治の状況や家庭状況などを理解し、修治との応答関係を深めていたのである。これらの関係が初期の指導の延長線上で確立していたからこそその取り組みである。

課題をかかえた生徒の自立課題と他の生徒にも共通した課題が集団の取り組み課題に浮上したとき、集団づくりは本格的に展開するものである。

集団づくりの指導において、集団の中にいる課題抱えた生徒への配慮と彼が参加できることを原則とする教師の指導姿勢がきわめて重要である。この視点を失えば、集団づくりの手法は彼を排除する取り組みとなったり、彼への不理解をいっそう広める結果となってしまう、集団づくりの先が見えなくなる。また、彼が合意しない、参加しないからと初期の集団づくりを放棄することも間違いである。

初期の集団づくりを課題抱えた生徒をどう巻き込みながら進めているのかを明らかにしていくこと、ダイナミックな彼らを巻き込んだ集団づくりのイメージを明らかにすることは京生研の集団づくりを方法論的にまとめる上で重要な実践研究課題である。

2) 課題を抱えた生徒の指導と職場づくり

これまで述べてきた集団づくりの展開は、課題を抱えた生徒への個人指導の前進が保証するものであることは、これまで京生研基調が繰り返し提起してきたことである。さらに今日の子どもの問題は、非行・問題行動という現象だけではなく、被虐待経験（暴力的・放置）、軽度発達障害などによる対他関係の発達課題によるトラブルが浮上してきている。

日本の公教育は安上がりな公教育、国家のための教育という大きな流れの中で、学校秩序へ適応指導（生徒指導）と国家のための公共を植え付けるマインドコントロール（道徳教育）によって生徒を管理する方向が強まっている。そのなかで非行問題行動に走る生徒は排除し、軽度発達障害など発達課題を抱えた生徒は特別支援教育のもとに、彼が起こす問題を指導の対象から排除することでゆるやかに排除する。これらの排除は、一般の多くの生徒への指導を実務的、管理的にすることと裏表である。

このような学校のあり方が、子どもと子どもを分断し、子どもと教師、教師と保護者、そして教師と教師を分断する状況を生みだしている。この状況は、北部実践検討会での滝田レポートに読みとれる。

滝田実践は2006年全生研48回大会に報告され、『大会研究紀要』に収録されている。基調の引用する北部実践検討会レポートとほぼ同内容である。滝田一郎「困難な教育課題に連帯して—私に何が必要か……仲間と方針—」（〈学校づくり〉小学校分科会）。なお、「剛史」は『紀要』では「明夫」となっている。

滝田の勤務する学校の中学年にいた剛史は、彼への指導をめぐってまさに様々な分断が深まってしまう生徒である。滝田はその様子を次のように報告している。〔報告部分をゴシック体に直す〕

『幼児期から集団生活になじめず、乱暴な幼児として知られ、相手の嫌なことを言ったり威圧的な言動が多く、どんなときにも「一番」にこだわり、目新しい物は全て自分の物にしたい児童であった。

本校に入学した後も友達とのトラブルが多く、生活・学習態度は良くならなかった。1年、2年と進級し中学年になったとき、暴力的傾向はますます強まっていた。気に入らないことがあると落書き、嫌がらせ、暴力行為に走り、見境なしに周りの児童に蹴りかかったり、殴りかかった。それに抗議しようとした児童や止めようとした教師には徹底して対抗し、関わった児童・教師が何度も負傷した。

しかし、学校行事のある日や参観日等になると、一変してそのような状況は見られなかった。家庭では普通の子と見られ、剛史の持つ発達課題は児童期や少年期にありがちなことと理解する傾向を持った保護者であった。

校内では、剛史の指導・対応についても何度か専門家を招き研究会が持たれ、マニユ

アル化された指導方針が確認されていた。それは、「軽度障害を持つ児童であるからみんな理解し、剛史の居場所ができるように良いところを見つけながら、長いスタンスで見守っていこう」という確認であり、できるだけ緩やかな指導・対応に取り組むものであった。

中学年になり事象が増え続け、保護者や本人と教育相談を持って指導をする場面が多くなっていく中で、保護者の学校に対する批判的傾向は逆に強まっていった。やがて剛史に対する指導をめぐる決定的と言えるほど対立的となり、その関係は極度に厳しいものになった。

剛史の保護者は、「学校で起きることは全て学校の責任である。担任が一人で対応し、解決せよ」という要求と共に、剛史がこのような問題を起こすのは剛史がいじめを受けているからだのとらえ、新学期以降どのように学校は対応するのか方針を出せと、何度も学校に対して迫る状況が生まれた。

一方、他の保護者や地域は、剛史やその保護者に批判的であり、何を起こすか分からない問題児童と見ていた。同じクラスの保護者はもちろん他学年の保護者も、わが子にどのような危害が加えられるか不安で、帰宅するまで心配する状況にあった。学期の終わりには、「児童の安心・安全を保障する」ため、新学期以降は、複数教師による指導体制を望む声が出てきていた。

このような中で、「理解しよう」という方針や対応で本当に剛史は良くなるのか、他の児童の安心と安全は守れるのか、教職員の疑問や不安は深まり直接その指導・対応に当たる担任やプロジェクトチームの教師達は、極度に疲れ果てていった。』

滝田レポの剛史は軽度発達障害を抱える生徒である。彼らは集団のなかでトラブルを起こすが、家庭内では問題を出さないことが多い。今日の荒れる生徒も総じてよく似た傾向がある。前述の修治も同じである。彼らへの指導方針のあり方は滝田レポに見事に現れているように職場に様々な分断状況を生みだしてしまう。

これらの様々な分断を含む状況を切り開いたのは、京生研が提起し続けた実践の原則的指導によるものである。

転任早々ながら、このような状況を学期初めの一週間ほどで経験し、あらためて学校の抱えている困難さを痛感した滝田は、この状況を改善するための基本的方針と具体的な指導・対応の確立が本当に急務であることを痛感する。そして、管理職の先生からの依頼もあり、プロジェクトチームの会議に参加し組織的などり組み方針を提案し合意する。

- 1) どのような児童であろうと、他の児童を傷付けたり、安全・安心を脅かす行為は絶対に許されない。
- 2) 学校内で「児童の安全・安心」を保障するのは、教職員の責務である。
- 3) 剛史の事象から他の児童を守りながら、剛史自身の社会的対応能力（民主的に交わる能力）の発達を促すため、社会的対応の仕方（スキル）をそれぞれの場面において粘り強く指導していく。
- 4) 事象を起こす剛史への対応・指導と授業を両立させるため、教師の複数指（TT体制）を確立する。
- 5) 剛史の保護者と周りの保護者との感情的対立や学校への不信を取り除き、連携して状況を改善していくため、今の状況と取組を率直に学年の保護者に伝える。このとき、他の保護者や地域から孤立している剛史の保護者の苦悩に共感しながら、保護者全体が連携して取り組めるように丁寧な配慮を行う。
- 6) 全教職員が状況を共通理解するため、放課後簡単な打ち合わせを毎日持つ。プロジェクトチームの会議も定期的に行い、全体に報告する。

混乱した状況において方針を出す者こそ職場の核である。そしてその方針を先頭きって実践するのもまた核の自覚である。

『剛史のクラスの授業に対しては、常に担任を含む複数指導体制（TT体制）を組み、私もそのTT教員としてクラスに入るようになった。授業中や業間にトラブルが起きそうになったり、暴力事象が起きそうになったら、教師が体を張って制止するようにした。

剛史が興奮して収まらないときは、担任がすぐに別室に連れて行き、まず剛史の言い分を聞いた。そして、そのようなときはどのように自分の気持ちを相手に伝えていけばよいのか、トラブルを避けるためにはどのような対応をすればよいのか、民主的な交わり方について粘り強く教えていった。その中で、剛史の言動や暴力事象が周りの友達にどのように映っているのか、そのことによって剛史がどのように孤立していくのかについても、何度も何度も教えていった。』

さらに滝田は教師たちの取り組みを子どもたちに伝えながら、集団側の指導も忘れることはない。

『その間、授業は私のようなTT教師が受け継いだ。なんで担任の先生が剛史と話しているのか、状況と意義を説明した。その上で剛史も含めてのクラスであること、剛史の良くない間違った言動に乗って同じように乱暴な言葉を吐いたり、学習態度や生活態度を崩している仲間がいることを指摘し、その行為はますます剛史も自分もクラスも悪くしていくことであることを話し込み、授業をしっかりと続けていくように励まし続けた。

何時も剛史をクラス集団から切り離れたところで指導していたのでは、剛史に社会的

交わりにおけるスキルを獲得させることは難しいし、クラス集団作りも前進しない。またクラスの児童に、剛史がなぜトラブルのか理解させることもできない。むしろ、トラブルが生じたときが教え込むチャンスであるととらえ直し、積極的な指導と対応に入ったのである。』

取り組みが進むなかで、剛史の話だけを一方的に聞いた保護者が、その指導に反発し話し合いを求めてくる。滝田はたとえ指導に対する不信からの話し合いであっても「保護者と話し合える良いチャンス」と位置づける。そして、教育相談の方針を組織的に合意して望んでいく。保護者との話し合いは、何度か厳しくなりそうな場面も起こるが、毅然として剛史の自立のために必要な取り組みの理解を求める教師の姿勢が、最後には「よろしく頼みます。」という保護者の言葉を引き出す。その後の状況を次のように報告している。

『これ以後、剛史への指導と対応は大きく前進し始めた。翌日からいっそう積極的に剛史にかかわっていった。当初は剛史も相当のエネルギーを使って対応してくることが多かった。それにひるむことなく、TT体制の中で粘り強く時間をかけて剛史への指導・対応を継続し、授業の成立も保障していった。教師の消費する労力は大変であった。しかし、剛史を「理解する」という、かつての曖昧な方針に基づく「後追い指導や対応」と比べれば、腹をすえて積極的に早く行う対応には、精神的な疲れは少なかった。むしろ、担任を含めみんな元気になった。こうして日々の精力的な指導と対応の中で、剛史の暴力や危害を加える事象は次第に減少し、自席に座ってノートを取り始めた。剛史は少しずつではあるが、確実に変わり始めた。半年後、次の学年に進級するころには、剛史の大きな暴力事象はなくなっていた。』

課題を抱えた生徒の親が最も苦しんでいる、その保護者を励まし、苦悩に共感しつつ共闘関係をつくることなしに課題を抱えた生徒の指導は成り立たない。この実践課題は今日の課題を抱えた生徒が思春期葛藤の苦悩によるものから、発達疎外によるものへの変化を見るときいっそう重要な視点である。これまでの実践に保護者との共闘のない成功例はないといってもいい。

こう見てきたとき、課題を抱えた生徒への指導の成立は、集団づくりの豊かな発展と同時に、現在の学校状況を乗り越えて公教育を再構築する契機を含む実践となる可能性を含んでいるといえる。

また、今日の学校が、非行・問題行動を排除し軽度発達障害を特別扱いすることでもって、管理的・実務的实践に傾斜している状況がある。その傾向は中学校に顕著である。始業から下校まで生徒集団の管理に追われ、班長会や班会議の時間もままならず、子どものトラブルにもじっくり話を聞き指導する余裕もない。この状況の中で課題を抱えた生徒の指導の成立と有効性、そしてそのために必要な集団づくりのあり方を広げつつ学校の管理的実務的指導体制を変更していく職場づくりが求められている。

3. 終わりに

京生研が提起してきた実践課題を改めて整理したのが、今年度の基調であると同時に、これまでの実践視点がますます重要になってきていることを提起したのもである。そして、子ども集団づくり、職場づくりの両面から自分の実践テーマを持ち、実践し報告を結集する事を要請するものでもあります。校務分掌のどの立場からでも積極的に自分の実践を出し合い研究を深めあう姿勢が求められることを確認して基調提案を終えます。

(文責：藤木)

共生関係を形成されずにきた子どもたちの集団づくりを問う

本基調に対して、佐々木健「京生研基調提案を読む」、福田敦志「『共通する苦悩』の意識への挑戦—2007年度基調提案を読みひらく—」が応答され、『Kの世界』2007年夏の特別号に掲載されている。また引用実践の、中川拓也「あんな子は、隔離せなあかん!」、高木安夫「垂直の指導関係を超える」も同号に収録されており、中川実践については、藤木祥史の分析「縦糸・横糸の分析と共感」も加えられている。さらに中川実践は全生研49回大会に提出され『紀要』に収録されている。

ところで、竹内常一氏は、文責者への個人的な応答としてこの基調へのメモ書きを渡されている。それを私は譲り受けた。この基調作成にかなり関わった者として、この基調での私の注釈は、この「竹内メモ」を紹介しながら、その疑問への応答も含めて記してみたい。

1 はじめに

今年度『Kの世界』の50号を編集した。その中で、私たち京生研が最も大切にしてきた実践思想は、「最も困難な課題を抱えている子どもを柱にした集団づくり」であり、その手法として「共感」「共闘」「共生」を提起し続けてきた。この「共感」「共闘」「共生」は、「最も困難な課題を抱えている子どもを柱にした集団づくり」を実践に移したとき、二版の提起した「班・核・討議づくり」を補完する構想であった。

この下線部に対して、竹内氏は「すでに京生研は『二版』とは異なるものになっているはず。「補完」はおかしい。」とメモしている。

確かに、そもそも『94年基調』は、内容的には『二版』の集団づくりを「補完」というより、『新版』の子ども分析や「個人指導と集団指導の統一的展開」（もっとさかのぼれば『1985年全生研27回大会基調』）を「京都市的に」引き取り「最も困難な課題を抱えている子どもを柱にした集団づくり」として据え直したものである。

『94年基調』は、それまでの全生研大会での報告実践を総括して提起されたが、それらの実践の多くが、「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」のは、基本的には「子どもが変化していくのに合わせて」だったが、実践の方向付けとして、『1985年第27回大会基調』で示されたような子ども観、実践方法が影響していたかもしれない。『94年基調』が中心的に引用した滝三郎「A男とともに」（〈問題行動と集団づくり〉分科会）、藤木祥史「秀幸をめぐるクラスづくり」（同分科会）は、『1988年度第30回大会紀要』所収であり、以後「課題を抱えた子どもを柱とする集団づくり」実践は手元にある『紀要』だけ見ても、次のように大会に提出されている。

1990年 谷尻治「信良、ツッパリの仮面をとれ！」〈学級集団づくり・中学校〉

浅田和明「たかおをささえるクラスづくり」〈中学校・核の指導〉

滝三郎「続 A男とともに」〈個人指導と集団づくり〉

三輪秀文「まさ、六組で生きていこう」〈個人指導と集団づくり〉

藤木祥史「K子とN子のこと」〈個人指導と集団づくり〉

- 1991年 山口茂樹「『不登校?』生徒にとりくんで」〈学級集団づくり・中学校〉
 牧本富雄「I男とともに成長するクラスを!」〈学級集団づくり・中学校〉
 櫻井伸宏「Mを巻き込めるクラスづくり」〈学級集団づくり・中学校〉
 伊達清志「問題を抱えた生徒集団に対するグループ指導」
 (非行問題にどう取り組むか)
- 1992年 谷田健治「いつでもおいでよ『せんせい』って」
 (学級集団づくり・小学校高学年)
 藤木祥史「受験をどう教えたか」〈学級集団づくり・中学校3年〉
 滝沢一郎「職員室を出よう、そしてみんなでパトロールを!」
 (学校づくりと教職員集団)
 砂野嘉男「I男の自立をめざして」〈問題を持つ子の個人指導〉
 嘉門知子「M子の心を開かせた女子リーダー達」〈女子問題の取り組み・指導〉
- 1993年 佐々木健「怜子 自立への旅立ち」〈女子問題の取り組みと指導〉

ともかく、『94年基調』は、意識的かどうか分からないが、『全生研27回大会基調』やその5年後の1990年刊行の『新版』(中学校編は91年)の内容を「京都市に」特化し据え直したものだといえる。ただ、私たちは、『新版』は『二版』ほどにはよく読まなかった。小・中編に分かれ、分厚かったせいもあるが、当時の「集団づくりの新しい展開」にとまどい、とりわけそれを象徴する(と私たちは受け取った)「軽薄短小」(本来子どもの志向を指す言葉であったが、実践そのものもそれに合わせて「軽薄短小」を志向するのではないかという危惧があった)に違和感を覚え、『二版』の持続に執着したのだろう。『1992年第34回大会基調提案』の「授業の中に自治を 教室に学びの復権を」などはこの違和感を強めたとも言える。だから、93年の京都大会では、その流れに挑戦するように「重厚長大」を現地スローガンとして掲げたのである。しかし、気持ちは『二版』に置きながら、実践そのものは『新版』の提起、ならびに、それに至る全生研基調を受けていた。

ここで『2007年度基調』が「『二版』の提起した『班・核・討議づくり』を補完」というのは、「最も困難な課題を抱えている子どもを柱にした集団づくり」という私たちのテーマが、『二版』のもつ確固とした実践思想に基づきながら、『二版』が取り立てなかった「課題を抱えた子ども」をクローズアップしたことを言っているのだと私は解釈する。しかし、実践そのものは『二版』の段階にとどまっただけではない。ただ、それを「異なるものになっているはず」と言われると納得できない。私たちは『二版』と断絶していない。「実践思想」でいうなら『新版』も基本的にそれを継承しているはずである。

だから、今からふりかえれば、「『二版』……を補完」というより、「『二版』ならびに『新版』の集団づくりを京都の子ども状況・教育情勢に合わせて重点化、焦点化する構想であった」といべきだろう。

それは、まさに彼らの抱えている課題があまりにも大きく、「共生」の世界をイメージしなくては、真の「共感」は得られず、まして「共闘」関係は結べないことを、現場で最前線に立つ我々が、身をもって体験してきたからである。

竹内氏はこの下線部について、「どうして信じる?」とメモしている。

それは、竹内氏が『子どもの自分くずし、その後』の「ある親への手紙」で、「友子」の遍歴への同行にあたって彼女の中に自立を求める「わたし」（自我）の存在を信じるしかないと述べている、その「信じる」と同じような「信」であって、なかなか理由の説明できない、体験的なものであろう。

「共感」「共闘」「共生」については、『94年基調』以来、言葉としては何度も用いられてきたが、その位置づけ・関係と意味するもの（具体的イメージ・定義）については、未確定なままである。特に「共生」がそうである。

これまでの「注釈」でも何度か触れてはきたが、ここであらためて、これらの用語の「意味」について考えたい。もしかするとこれまでの「注釈」と矛盾するかもしれないが、これまでの「注釈」は各年度の基調を、時間をかけて読み直しながら、その時々を考えついたこと調べたことを記述してきたものであるので、「注釈」自体が私の思考の歴史性を帯びている。

まず、「共生」について。

この言葉はやっかいである。人間は他の生物を食物としてしか生きられない生物の一種であり、絶対にそれらとは共生できない。にもかかわらず、それらをも含んでいるはずの「自然」との「共生」などと言ったりする。

もともと「共生」とは辞書的には次のような意味をもつ。

「きょうせい」[共生・共棲]……①ともにところを同じくして生活すること。②【生】異種の生物が行動的・生理的な結びつきをもち、一所に生活している状態。共利共生（相互に利益がある）と、片利共生（一方しか利益をうけない）とに分けられる。寄生も共生の一形態とすることがある。（『広辞苑』第六版）

これにあたる英語は「symbiosis」で、「【生】（相利）共生[アリとアブラムシの関係など]、[人と人、集団と集団との間の]共生関係。」と訳してある。（『コンサイス英和辞典』第13版）すなわち、もともとは生物学用語のようである。これが一般的な用語となり、意味が拡張され、同時に輪郭のはっきりしない言葉となった。その分、誤用あるいは不適切な使用をも招く言葉になった。現在では、おそらく「互いに侵害せず、それぞれの存在を尊重しあいながら生きる」というような意味で用いられているだろう。しかし、それにしても「自然との共生」は基本的に成立しない。人間も本来その一部である自然の中の存在であるのだから、「自然の中でできる限りつつましくやかに生きる」とでも言うべきだろう。

このような事情から、この語は使う人によって意味が違われ、受け取るイメージも人それぞれである。そこにはその人の価値観さえ反映されてしまう。だから、教育実践の世界でこの語を用いる時も、非常にやっかいである。

ここでは次のように定義したい。『94年度基調』は、この語を「課題を抱えた子ども」への教師の個人指導におけるヘゲモニー確立に関わって、その指導のあり方を示す言葉として用いた。だから、正しくは「共生的指導」というべきである。また、この語は『2007年度京生研基調』のタイトル「共生関係を～」のように、人と人との関係を表す言葉としても用いられてきた。ところが、今にして思うと、「共生」と「指導」とはなじみにくい語である。一方「共生」と「関係」はなじみやすい。

「共生関係」とは、生きるという点では対等平等で、しかもその時と場を共にして、少なくとも互いに侵害せず、積極的には共に支え合う関係である。だが、学校という教育世界において、教師と生徒との関係は「指導・被指導」の関係にある。決して対等平等ではない。そのような世

界で「共生的指導」や「共生関係」が成立するとは思えない。これらが成立するのは、学校外での、また教師と生徒の関係を抜いた世界でのことである。

かつての私たちは「ツッパリ学習会」などで、教師と生徒の関係を薄めて応接し合う場合もあったが、それでも、「ツッパリ学習会」そのものは私たちの指導の場であり、「指導・被指導」関係を抜くことはなかった。もちろん彼らを一人の人間として、その意味では自分と対等な存在として意識はしていたが、その意識の中には、社会的に自立した未来の彼らが含まれていた。そして、彼らも、そういう場では、教師という社会的存在のさらに奥に、一人の人間としての私を見ていた。すなわち、「共生」というのは意識の問題であって、現実には教師と生徒の間に「共生的指導」や「共生関係」が成立し得るわけではない。

つまり、「共生」とは、彼らが成長し社会的に自立したとき、対等な大人同士として社会の中で共に生きていくのだ、それを願って今はあるのだという意味での、希望としての「共生」であり、同時に、今の彼らがどうであろうと、そこには自立を求めている人間としての彼らがあり、それと同じく、さらなる自立を求めている教師としての自分があり、この一点において彼らと自分とは現代を共に生きているのだという意味での「共生」意識があった。

したがって、「共生」とは、「共闘から共生へ」という段階を示す言葉ではなく、また、具体的な指導のあり方を示す言葉でもなく、それを根底にして、もしくは中核にして、「共感的指導」「共闘的指導」を展開していく、希望・意識としての「共生」であったのだ。

一方、「共感」「共闘」は、かなり区別しやすい、指導のあり方を示す語であった。指導の中心は「共闘的指導」であり、ここにおいて本来の「指導・被指導」関係が成立するのであるが、「共感」はその「共闘」を成り立たせるための関係づくりのような内容をもつ。重い成育歴を抱えた子どもの場合は、ケアと応答の関係づくりがこの「共感的指導」の内実をなす場合も多い。

しかし、「共闘的指導」になればもう「共感的指導」は不要かといえばそうではなく、行きつ戻りつする「指導・被指導」（実践）においては、「共感的指導」はいつも用意されている必要がある。

「共闘的指導」とは、子どもの自分づくりの闘いを支え、励ます指導である。中学校実践では彼をその闘いに踏み出させるために、彼に要求し「迫る」場合が多く、また、彼はその出立にあたってそれまでの自分を、つまりは成育の歴史を語ることが多い。人は、今につながる過去を自分なりに総括しなければ、今を超えて先へは進めないのだと思われる。

なお、京生研元代表の近藤郁夫先生が亡くなられた。近藤氏は『Kの世界』第7号（1995年冬号）に「共感・共闘・共生のダイナミズム—基調提案を読んで」を寄稿されていた。この中で近藤氏は「共感・共闘・共生の関連構造」について次のように述べている。

「共感とはかなり心理学的なニュアンスの強い言葉である。心の機微にも分け入るようなデリケートな言葉といってもよい。／共闘とは、文字通り共に闘うというどちらかと言えば、政治学的—あるいは哲学的なニュアンスを含んだ言葉。／共生とは、哲学的な香りのする高度な人間的な世界を志向している言葉だろう。／とするならば、共感から共闘の域へはある飛躍的な契機が必要となる。（中略）（大会時の支部交流集会における）栗城常任は面白い指摘をしてくれた。（共感—受容・対話）、（共闘—納得・説得）、（共生—批判・援助）のレベルと。氏の言う『受容・対話』の世界から『説得・納得』の世界という指摘は、おそらくここでの飛躍的な契機の本質の一面を言い当てていると思われる。『受容・対話』と『説得・納得』との明白な相違はどこにあるか。『受容・対話』の世界における人間的な関係の成立に支えられつつ、『論理的な知』の世界に入りつつ

あるということをも意味しているということである。→滝実践における氏の説得と納得の世界を想起せよ。共闘の域から共生の域への飛躍の契機は何か。栗城提起における『説得・納得』から『批判・援助』ということだろうか。僕は『批判・援助』に『相互』を加えてみたい。『説得・納得』から『相互批判・相互援助』が、共闘から共生への飛躍の契機であると。」

今読み返してみても、私は、この栗城氏提起に基づく近藤氏の考えとほぼ同じである。ただ、これを教師の指導のあり方の発展段階とみなすべきかどうかについては、保留である。たとえ過程としてとらえても、共生の域の「相互批判・相互援助」は、教師と生徒の間に成立するものかどうか？もちろん、教師が生徒から学ぶということはある。生徒の言動を自らへの批判と受け止めたり援助と受けとったりすることはある。しかし、それは教師の意識作用としてのそれであり、現実の関係が対等な「相互批判・相互援助」になっているわけではない。教師は人間としてこの共生意識を底に宿しながら、現実の学校という教育実践の場では、「共感（受容・対話）」「共闘（説得・納得）」の域を出ることはできないのではないか。そして個人指導では共感の域が、集団指導では共闘の域が、その主たる実践内容になるのではないか。もちろん個人指導においても「説得・納得」は重要な実践内容であり、集団指導においても「受容・対話」的対応は指導を成立させるための必要条件である。

さて、今私たちの目の前にいる子どもや保護者はどんな世界の中で生きているのだろうか。虐待や非行・育児放棄・貧困と、生きる上での困難さはますます増すばかりであるが、給食費は払えなくてもワンボックスカーや携帯電話は持っているなどに象徴される保護者の価値観の変化(自分本位主義)は、子どもの自立をさらに困難なものにしている。さらに、匿名性を利用した裏サイトへの書き込みなど、仲間をほしがる子どもの行為がゆがんだ形で表出し、そこで問題が生じると、教師に相談することなく関係機関に助けを求める現実もある。

また、学級編成をするときは、かつては「A子とB子は相性が悪いので離れた方がよい、または、居場所になれそうなので同じクラスがよい、あの子は特に配慮しなくてもやっていける」などの考慮をしたが、今は「A子とB子は、同じクラスにしないと友達関係がつかれず孤立してしまう」という、子どもの中に新しい友達関係を作れない交わり能力の弱化という深刻さが、どんどん増してきているのを感じる。それは、ごく限られた子どもの問題ではなく、リーダー的な子さえ例外ではない。

これは、担任の指導が自分の思い通りに進んでいなかったり、指導に疑問があれば、即教育委員会へ駆け込む保護者の姿に重なる。つまり、「人と人のつながりを○か×で判断し、相手を信じてしばらく待ってみる、一緒に関係を変える努力をしてみる」というゆとりがなくなっていることを指している。

こういう変化の中で、「子どもがいればトラブルは起こって当然。ゆっくり時間をかけて解決していこう」という良心的な教師は、苦境に立たされることになる。それゆえに、子どものトラブルを○か×で判断する事務的な指導に、ついつい流れてしまっている現実が多く見受けられるのではないだろうか。

中川の担当するサッカー部は、A男が入部することになって、同学年の生徒はほとんど入部せず、上級学年の部員ですら活動停止の状況であった。翌年、中川が担当するようになり、練習が成立し結果も出せるようになってくると、下の学年の生徒も多数入部

してきた。しかし、1年生で問題が起き出すと、「A男の悪影響でこういう事態になっている」と主張する保護者が出てきて、A男への不安と指導に対する不信をつきだし、ついには全員が部活を辞めようという雰囲気すら作り出していた。そのときに、A男と同学年の数少ない部員の保護者が、これまでのA男の変化と部活動の変化を話し、決して彼の影響ではないことを力説してくれた。これでまた雰囲気は一気に変わり、中川の指導を支持し、新入生が15名も入部してくるのだが、この時は、一步間違えば事実でないことでも原因になって、それまでの積み上げが一気に壊れてしまう危機を痛感した。

いま私たちが子どもたちの自立を援助しようとしたとき、前述したような現状があるとすれば、単なる情熱や経験だけでは乗り越えられない実践状況が横たわっているといえる。この苦境を乗り越えるには、これまで以上に子どもを深く広く分析的確な方針を出す知恵と目と、集団をつくっていく技とが不可欠であることは誰もが感じていることだろう。

2 「最も困難な課題を抱えた子どもたち」の持つ今日的課題は

さて、いま目の前にいる「最も困難な課題を抱えた子どもたち」とかつての子どもたちとの違いは何なのだろうか。

60年代の能力主義の中で落ちこぼれた子どもたちは、落ちこぼれグループとしての「僕ら」意識があり、70年代になっての忠誠競争が加えられた新能力主義の時代には、ツッパリはグループとして存在し、彼らもまた「僕ら」意識を持っていた。

ところがいつの頃からかツッパリはグループとして存在しなくなり始め、今やツッパリそのものがなくなりつつある。これは、ツッパリには、ツッパリ主体である自己（自分）ができていなくてはならず、その中核にある自我（認識・感情・意志・行為の主体を外界や他人と区別する自分）が形成されていなくてはならない。つまり、その自我が十分育っておらず、自己が十分形成されていないのではないかということである。

かつて幼児期の子どもたちの多くは、「みんなと遊んでいっしょい」と言われて、家族集団から次第に仲間集団へと世界（対他関係）を広げていったが、いまや、その時期から、「他人に迷惑をかけないように」「自分でやったことは自分で責任を」「むやみに他人について行ってはだめだ」というような自己責任という他律的規範に呪縛され、他者と交わることをこれまでも増して臆病にさせられている。また、学齢期になれば学力競争・忠誠競争とその補完としての「何でもあり」の中で、「最も困難な課題を抱えた子どもたち」は、さらに孤立させられ、社会的な弱者にさせられていくのである。また社会と豊かに交わることを許されなかった子どもたちは、自己を形成していくコミュニケーション機能（対他関係形成作用）としての言葉の未発達、自我形成に必要な内的対話手段としての言葉の未発達をも背負い、我々の目の前に立っているのではないか。つまり、乳幼児期・少年期・前思春期の全ての課題を重層的にさらに重く背負って目の前に立っているのではないか。

「コミュニケーション機能」…竹内氏は「コミュニケーションか対話か？」と記しているが、この場合は、それほど厳密に区別して用いてはいない。「対話」よりももっと広い意味での他者との交流である。そしてこれは「コミュニケーション機能としての言葉」というように、「言葉」の一つの機能を表すものである。「コミュニケーション」とは本来「伝える」を本義とする一方的な働

きであるが、実際には「彼とはコミュニケーションがとれている」などというように相互関係成立の意味もこめて用いている。しかし、その際、コミュニケーションは相互の内面にまで降りて応答し合うような相互関係ではない。コミュニケーションはそれが本来もっている「一方的に伝える」という意味に規定されるので、相互関係成立を保障しないし、ましてや人間の内面に降りていくことはない。「対話」はこれに対し「呼びかけ」と「応答」によって成立する。応答するということは、呼びかけた相手を自分の中に宿すことあり、互いに相手（他者）を自分の中に宿しながら、その内なる他者に呼びかけることである。だから、「自己内対話」は成立するが「自己内コミュニケーション」は成立しない。コミュニケーションにおける他者は常に「自己外他者」である。それが「自己内他者」に転化したとき「対話」が成立する。

そこで、今、「最も困難な課題を抱えた子どもたち」が、その未発達ゆえの苦悩として様々なより深刻な問題を最も先鋭的に突き出しているのであれば、これまで私たちが積み上げてきた指導（教師と子どもの直線的な一対一の指導・被指導の関係）だけでは、行き詰まってしまうのではないかということである。

今回の基調は、こういう、孤立させられ社会的自己の極めて未熟な子どもたちを目の前にしたとき、彼らの自立を援助してやれるような実践の新たな知恵と技を、クラスづくりの視点から高木実践・部活動指導の視点から中川実践に焦点を当て提起してみようと思う。

3 見通しをもつ

高木は、小学校からの申し送りで「一匹狼的で大変、小5まで問題が多発した。母親に生活力がなく話を通じない。義父がしっかりしていて、後半は義父に連絡を取っていた。幼児期に虐待的状况があったようである。中学では女性教師が好ましい。男性教師は（殴ってしまうような悪態をつくので）きっと殴るだろう」という隆信を担任することにする。

高木は、まず、この隆信の起こす問題を想定しながら、学級集団をどう育てていくのかを学級目標の中に提示する。そのキーワードは、「平和」と「紛争」であった。「紛争」は必ず起き、それをどのように解決していくかが、本当の「平和」な関係をつくることになるのだと示し、「紛争」委員会を招集することを子どもたちと合意する。いわゆる「プロジェクトチーム」を教師の呼びかけで招集することを、学級のはじめに合意したのである。

私たちが実践をするときに、かつてのように班長会で話し合ったり、「この問題について相談したい。集まってくれないか。」とプロジェクトチーム結成を呼びかけても、「何で俺らが…」「何で私なん…」と拒否ないしは冷たく受け止められ、その呼びかけが、かえって「あいつがいるから…」という排除の論理を加速させてしまう事態を招き、次への実践を躊躇させてしまうことが多い。しかし、学級目標で紛争委員会の招集を合意していることは、有無を言わせぬ説得力を持つ。そして、それが作り出せるのは、教師の見通しの確かさである。

下線部に竹内氏は「??」である。

ここでは、公的に紛争委員会を合意していることで、排除の論理を崩していく、あるいは押さえ

ていく、といった意味合いか？集団指導におけるヘゲモニーを執っていくという意味でもあろう。ただ「有無を言わせぬ説得力」という表現が適切かどうか？「有無を言わせない」と「説得」とは基本的には結びつけられないことであるように思う。その前の「合意していること」と「説得」が結ばれるのであれば、その「合意」の質が問われるが、学級スタート時での合意形成の質はそれほど深くはないはずなので、「説得力」と言えるかどうか？私は、共通の「土俵」づくりのようなイメージであり、学級目標をめぐる合意が、課題を抱えた仲間の「排除」を排するしくみとして子どもたちの意識に作用する、ととらえたい。

中川は、A男に対する生育歴（縦糸）の情報を学年の教師はもちろん、養護学校の次兄の担任、小学校時代を知る保護者などから集めている。そして、A男の友達関係（横糸）の分析から、学年の子どもたちに共通する課題の分析へと広げ、学年会に提起する。つまり、『対話し交流する力が極端に弱い。このままで行くと、この学年の子どもたちは、課題を抱えた仲間を緩やかに排除したまま時を重ね、いつ自分自身が排除されないか不安におののくことになる。そして、ますます自立していくのは困難になるだろう』と分析、見通した上で『集団で遊べるもの（ルールをつくり、楽しく遊べるもの）を、学級長会から提案し、学年で取り組む。そして、起こる問題をなるべく話し合いの教材とすること』を掲げ、それから教訓を導こうとしている。

そして、この中で鍛えられるリーダーらと共に、A男らの抱える抑圧を乗り越えていく仲間として子どもたちを育てていこうと構想を立てている。つまり、現在の横糸を紡ぎながら新たな縦糸を紡げるような構想を持っている。それは、全ての子どもたちの対他関係というもつれあった糸を解きほぐすと共に新たな糸（共感・共闘・共生的対他関係）を紡ぎ出そうとする試みである。

この下線部も竹内氏は「？」である。

確かに分かりにくい。「A男らの抱える抑圧」を「乗り越えていく」とはどういうことを指して言っているのか？またそういう「仲間」になるということはどうなることか？どういう関係をつくりだすことなのか？この叙述のあいまいさ観念性は、文責者と、その作成に関与した私のあいまいさ、観念性であるだろう。また、それは、論議の中でそれを取り上げ問題にしなかった参加者のもつあいまいさ、観念性でもある、と言えれば言い過ぎだろうか？

4 直線的な指導関係を越える実践の順次性

① 当初、教師をも侵害し続ける子どもとどうつきあうか

困難な課題を抱えた子どもたちは、しばしば子どもだけでなく教師をも侵害するものである。彼や彼女たちとの関係ができていないときに、彼らの発する言葉や行為を「暴言だ、暴力だ」と言って強力な指導をしても、事態はさらに悪化し、逆に彼らの攻撃性を強めてしまうことがたびたび起こる。

高木は、「うるさい、はげ！」と暴言を吐く隆信に対して、『誰のことだろう』と素知らぬふりをしながら、女子の「はげてないし」の言葉と小さな笑いの中で、「傷つかない見本」として、子どもたちの前に立つのである。そのことは、日々傷つけられている子どもや同僚を励ますことにもつながる。また、注意するところでも深追いはせず、一度注意し、しばらく様子を見、その後『まだか、はよせえ！』と、彼の感情の起伏を

読み、教師の要求に対する彼の応答に心理的猶予を与えながら初期指導が成立するような設定をしている。侵害してくる子どもと、どのような間合いで接していくかは、初期指導の重要なポイントである。

② 侵害しない教師として立ち現れ、トラブルの連鎖を切る

課題の大きい子どもほど指導拒否をするのは、これまでの体験の中から、指導に当たる教師を、さらに自分を抑圧する者として見ているからである。だとすれば、我々の指導は『あなたを抑圧するものではないし、クラスの仲間も安心して話し合える仲間だ』というメッセージを早い内に突き出す必要がある。

高木は、そのことを「紛争がなかったわけではない。隆信は暴言・チョッカイ・からかいなど紛争にしようと思えばできることはいっぱいあった。でも隆信との関係をつくることを優先、周辺の出来事から公的に取り組み、私の指導の仕方を見せながらいずれ隆信に迫るつもりでいた」として実践を進めている。

また中川は、部活が始まるまでに、他クラブとトラブルを起こしたり、同じチームの子どもたちに危害を加えたりし、それを指導すれば「わかった、うるさい、早うしろ、またきれるぞ」と悪態をつくA男との関係性が悪化しないようにするため、また練習が不成立にならないようにするため、誰よりも早く行って準備し練習をスタートさせた。これまで、練習前にA男がいろいろな子どもたちとトラブル、その指導に当たった教師をも攻撃するのを見てきている子どもたちは、こうした中川のトラブルの連鎖を断ち切る配慮の下、安心して練習に参加しA男自身も荒れずに参加できるようになっていく。

③ トラブルを通してリーダーを育てる

「最も困難な課題を抱えた子どもたち」によって侵害されてきた子どもたちは、自分たちの仲間関係でトラブルが生じたときでも、教師の指導を拒否する傾向を持つことが多い。それは、自分たちが侵害されたときに、「最も困難な課題を抱えた子どもたち」への教師の指導が上手くいかず、さらに事態が悪化していくのを体験し、教師の指導に対してあきらめを持っていることが多いからである。この事態を乗り越えて行くには、前述のトラブルの連鎖を断ち切る配慮とともに、教師の指導をはじめに支持してくれる子どもたち（リーダー候補）を育てる必要がある。

高木は、クラスで起こったいじめ事件（ホメメガネザル事件）を「紛争」と認定し、リーダー候補の山内を同席させて解決に乗り出す。

山内には「私がいまから指導するが、終わってから私の指導についてコメントしなさい。」と告げ指導にはいる。指導の最後の場面で、二度と同じ失敗をしないと決意する田中に対し、「簡単やないぞ、だから山内に手伝ってもらえ。山内は田中がまた失敗しそうになったらとめてやれ！・・・」と提起し、この指導と方針に同意する山内を確認して、クラスへ報告している。

「どういう子どもたちか？なぜ候補か？」「山内の声と言葉は？」とのメモ書き。

元の実践記録によると、山内は田中の班の班長であるが、今日、班長だけではリーダー候補でもない。この場面は、教師の具体的な指導を見せて、彼に「この教師となら一緒にクラスのことに仲間のことに関わってみようかな」という気を起させることをねらいにしていると思える。その意

味での「リーダー候補を育てる」場面である。具体的には山内は高木のどんな指導を支持したのか？基調では省かれた指導場面を再録する。

「宇野の死ね発言、赤井のガイジ発言、それぞれいやなことを言われてやめさせるために吐いた言葉や。言い方の問題だったな。お前は何か藤井にされて、やめさせるためのホモメガネザルなのか？」

「違います。」

「つらがるのを見て面白かったか？」

「はい。」

「宇野や赤井の場合は過ちである。お前のは罪や！わかるか？」

「わかる。」

「過ちは正せばいい。罪は償え！どうしたらいいかわかるか？」

「……」

「教えたる。犯罪犯した人は刑務所に入る。それは罪を犯さない自分に生まれ変わるためだ。それが償うということ。二度と同じようなことをしない自分に生まれ変わらなさい。」

「はい。」

「簡単やないぞ。だから山内に手伝ってもらえ。山内は田中がまた失敗しそうになったらとめてやれ！ただし、大げさにやるな。お前はそれで遊んでしまうから。小さい声で言ってやれ！以上。山内、先生の指導は間違ってるか？」

「いや、間違っていない……」

「ほな、手伝ってくれるか？」

「うん。」

すべてをクラスへ報告した。

この「過ちは正せばいい。罪は償え！」の指導に私は感嘆する。たぶん山内も、「過ち」と「罪」との違いを認識したうえで、そんな指導をする、これまで出会ったことのないような教師に出会い、「うん」と言ったのに違いない。

なお、「過ち（とが＝咎）」と「罪」については『子どもの自分くずし、その後』（1998年、太郎次郎社）所収「神戸児童殺害事件を解き明かす」や、『読むことの教育』（2005年、山吹書店）所収「第四章〈再審の場〉としての『高瀬舟』」「第六章 罪は許されないのか—『少年の日の思い出を読む』」などに、竹内氏の論及がある。

このように、当初隆信以外の子どもたちが起こす問題で、「紛争」と認定し、短時間で、「問題点の指摘と、間違った行為に至った気持ちへの理解と、こうすれば紛争にならなかった」という分析と方針を明確に提示し、リーダー候補への行動提起も準備して、子どもたちの信頼を得ている。こういう高木の指導を見ながら、隆信を含めクラスの子どもたちは、仲間の問題を話し合うことの重要性を楽しみながら学んでいる。

「『学んでいる』→何を」「問題をもつ他者と関わる（関与・参加する）ことを学ぶ」とのメモ。これを竹内氏は、次の「教える」と関連付けている。

④ 彼のトラブルを集団で話し合う

彼らが、この教師や集団は安心できる、いや、すくなくとも自分を排除はしないと感じ始めると、いよいよ彼らの課題に迫っていくのである。彼らの課題に迫っていくときに、そのことが集団の持つ課題と直結しているときに、実践が最もダイナミックに進む。また、それは彼らの起こす問題が彼だけの問題ではないことを教える意味で重要である。

「教える→学びが」とのメモ。

高木は、隆信が女子の榎田に対して「キモイ!」「死んだらいいねん」ときつい言葉であたっている場面を見て、これは隆信と榎田だけの問題ではなく、多くの子どもたちの気持ちを代弁するような形で、隆信が表出しているのを知ると、「紛争」と設定していよいよ隆信に迫っていく。

「学び→参加」とのメモ。

京生研基調はこれまで、2002年度で一部触れた以外は、「学び」について特にはとりあげてこなかった。いったい「学び」が何を指す言葉であり、なぜそれがとりたてて強調されるのか分からなかったからである。京生研内には、「学び」と聞いただけで、それを遠ざけるか無視しようとする仲間もいる。私もその中の「遠ざける」一人であった。

ところが、要するに「学び」とはこれまで集団づくりの中で言ってきた認識指導のバージョンアップなのだ、と言われると腑に落ちる。そして、「学びから参加へ」と言われ、子どもたちを他者と関わる活動へ導くためには、その前段としての「学び」が必要であるのだ、とりわけ以前に比べて孤立化傾向、排他的傾向を強めている現代の子どもたちと集団づくりを進めていくためには、以前にもまして、この「参加」を促す「学び」が必要なのだと言われれば、納得できる。

かつて（今も？）学級づくりの取り組み原案には、その初めに「学級の様子」を入れた。学級の現状分析であり、それをめぐっての話し合いを通して、取り組み課題や目標や組織方針や活動方針が合意されていった。現状認識や課題や目標や方針を共有することなしに、一人ひとりの真の参加を生み出すことはできなかった。その意味では、私たちも「学び」を重視してきたのである。というより、集団づくりにとって、それは言うまでもないことだったのである。

とりわけ「最も困難な課題を抱えた子どもを柱にした集団づくり」にとって、学級の子どもたちに彼（ら）を理解させること（その理解の程度は学級の集団的発展の過程で深化・拡充していく）は、その「集団指導」の必須のポイントであった。そのために私たちは「個人指導」をも重視してきたのである。

隆信の「5分だけやで」と言う約束の下に事実確認していることは、事実確認の中身よりも、この教師は「5分間」を守ったという事実の方が、彼との今後の信頼関係を深めることにつながっていく指導になる点で重要だ。

教師との間では全くできなかった事実確認だが、紛争委員会の中で、隆信が友達になりたいと思っている山内というリーダーとの対話に隆信も参加させながら、隆信の事実確認が進んでいく。

T「隆信に暴言の理由を聞いたがはっきりしない。ただ自分の見えるところに来なかったら言わないと言っている。何で紛争が始まったのか分からない。山内、なんか知っているか」

山「あれちゃうの……数学の時間の……」

隆「ああ、そうやな、にらんできよるねんな」

山「なんか面白いことがあったか知らんけど、笑ったんはいいけど、樫田だけひつこいねん」

隆「調子に乗ってるって感じ、それでな注意したらにらんできよるねん。訳が解らん」

T「そのときから始まったんやな。わかったけど、後もうっとおいしいこと続いたんか」

山「授業中な、俺らが話してたら、勝手に入ってきて、勝手に入ってくるなって言ったら、たたいてきよんねん、訳わからんし」

T「男子はみんなそう感じてるのか」

山「みんなかどうかは分からんけど、僕らの周りはだいたい思ってる」

隆「日置やろ、宇野、田中に北井やらもそうやで……」

T「樫田は気がついてたか」

樫「なんとなく」

男子は帰らせて女子だけ残して、女子会議が始まる。

この指導の前提は、こうなることを樫田にも了解を取って始めていることはもちろんだが、本人と教師との直線的な、一対一の関係だけで無理に呼応関係をつくろうとせず、教師との間に本人に近い子どもを入れることによって、子ども同士の横との関係を交差させながら教師と子どもとの呼応関係を成立させていく実践である。

「三者関係、集団関係」とのメモ。

高木実践では、隆信だけとの個人指導は出てこない。これは、高木氏の言葉によれば、「隆信が教師との一対一の場を拒否して成立しないから」である。だから、そこには山内が同席することになる。同じような事情は中川実践にもあり、A男のそばには孝がいた。

教師との一対一の「個人指導」の場を拒否する「隆信」「A男」のような子どもの出現は、はたして「新しい」のだろうか？彼らはなぜ一対一の場を拒否するのだろうか？

ひょっとすると、彼らは教師との一対一の場に耐えられだけの自分をもっていないのかもしれない。基調引用の上記実践場面では、隆信の発言は常に山内の発言を追っかけている。山内の言葉を触媒にして発言している。教師は山内と話しながら山内を通して隆信と話している。おそらく隆信は高木には顔を向けず、山内と目を合わせている。隆信は高木を直視するだけのちからが、まだないのかもしれない。その意味では、子どもたちは以前にもまして弱くなっているのかもしれない。かつては内なる「支配的他者」を教師に投射することで対面できたが（「敵」としてにらんだり、身構えながら斜めに見ることも含めて）、そんな「支配的他者」すら抱けなくなっているのかもしれない。

これほど教師に悪態をつき、指導を拒否する子どもを目の前にしたとき、彼との直線的な一対一の関係だけで指導しようとして失敗した体験は、多くの教師が持っている。また、高木実践ではこれまでの「紛争」の解決の中で、仲間のことを話し合うことの楽しさを知ってきた子どもたちの中から、山内というリーダーを育ててきたからこそ、この呼応関係は成立するのである。

さらに、その後の女子会議で、樫田の件について、なぜこのようなことになっているのかを解き明かし、「転校後の友達ほしさの行き過ぎた行為」だったこととして理解させ、樫田自身にも背伸びせずに普通に付き合っていけばよいという安心感を持たせてい

るのも、隆信の事だけではなく、子どもの世界に同時重層的に起こっている問題を読み解き、読み開いていく広がりのある実践になっているのである。

「『知ってきた』『読み解き、読み開いていく』→学び」とのメモ。

「読み解く」と「読み開く」とはどう違うか？「解く」とは「結ばれたり、こり固まったり、閉ざされたり、不明であったりしたものを、ゆるめほぐした状態にする」というのが第一義である。すなわち、子どもの成育歴や今の対他関係を分析し、子どもの感情と認識と行動の因果関係をその背景をも含めて理解することである。もつれた糸を解きほぐすように。そして、「読み開く」とは、その読み解いたことを、その子どもにも他の子どもにも他の教師にも分かるように、さらには共有できるようにすることである。論議のできる「共通の場」に据えることである

中川は、普段は会話の成立しないA男と、クラスの中での彼の居場所になっているB男・C男との4人で対話を成立させ、行事の中で彼を含めた集団を動かし、体育大会のムカゲの取り組みで、A男の肯定面を引き出すことに成功している。また部活動では、唯一A男と対等に話せる部長と相談しながら、A男も含んだ練習ができるようにしていた。練習試合で大敗を喫してきた部員を集めた中で、「わかっていると思うが、君たちの最大の弱点は、ボールを持っている相手に体を寄せず、ぶつからないことだ。これを克服しようと思えば、練習の時から体を寄せ、ぶつかることを恐れないようになることだ。それには絶好の練習相手のA男がいる。これまではどうだったが分からないが、A男はサッカーで体を寄せられたり、体をぶつけられても決して暴力は振るわないと言っている。」と、A男の肯定的な発言を取り出し、みんなの前で確認した。その後A男は暴力的な行為にブレーキがかけられるようになり、試合でも結果が残せるようになってきて、「うちのチーム終わってんねん」と言っていた3年生の声が影を潜めていくのだ。

⑤ 指導拒否する子どもの裏側

隆信やA男は、小学校時代より（もっと以前からかもしれない）、他者を侵害し徹底して指導拒否してきた子どもである。この裏側には、彼ら一人では抱えきれない苦悩と対抗できない抑圧があることを、我々は見逃してはならない。だからこそ、その苦悩と抑圧を彼らと共に乗り越えようとする教師の指導こそが、彼や彼の所属する集団を自立の道に導いていくのである。

高木は、「男性教師は（殴ってしまうような悪態をつくので）きっと殴るだろう」という小学校からの申し送りがあり、「うるさい、はげ！」と悪態をつき、事実確認を拒否する子どもの世界には、そうしてしまう彼のまだ自覚化できぬ苦悩があるのだと考え、いつかその苦悩を解き明かしてやりたいと思い、その機会を待っている。

2学期に入り体育大会の取組中に、隣クラスの南に隆信が暴力をふるい泣かせる事件が起きる。

T「お前が先に手を出したのか？」

隆「そうじゃ、悪いんか！」

T「手を出したのは悪い。でも理由があるやろ！なんでや？」

隆「キモイし！帰るで！」立って出ようとする。無反応に「座れ」と抑える。

T「何があって手を出したのか、説明しなさい。」

隆「うるさい、どうでもいいやろう！」

無反応に聞き直していると、隆信は暴れだし机をけり椅子を倒した。

T「座れ！」と暴れる隆信を目で押さえた。

南の担任が南から事情を聞いて報告に来てくれた。隆信に事実を確認し、

T「お前が腹立った理由は分かるがな。なんでちゃんと言わん！今までも事情がわかったら、お前だけ責めたりしてないやろ！なんやあの態度は。教師に対してあの態度はどこからくるんや？俺に文句があるんか、それともこれまでの経験が影響しているのか、俺か過去か？」

この後隆信が目には涙を浮かべ始めるのを確認して、南の担任と学年主任にも入ってもらい聞き出した。子どもが「落ちる」（自己の抑圧された苦悩を語る）とき、その現場に同僚を立ち合わせることは、隆信理解が一気に職場に広がり、以後の実践を支えてくれるパートナーになってくれるのだ。

『「落ちる」とは？』、『「自己の抑圧された苦悩を語る」→外的抑圧を意識化する』とのメモ。

「落ちる」とは私たちの一種の「業界用語」である。かつて問題を起こした子どもにその事実を認めさせたとき「落ちた」などと言ったことがあるが、この場合、警察の取り調べでの自白のイメージが入り込む。今ではあまり使わない方がいいかもしれない。もっとも、『広辞苑』にも「物事がある終局にまで達する」こととして「②問いつめられて自白する」の語義を挙げている。また用例として『今昔物語』を引いているので、特殊な用語でないかもしれない。なお、別の語義として、「熱・つきものなどがとれる。癒える」もある。隆信はこのとき、何か「とれて」語り出したのかもしれない。私はこの場面を別の文章で次のように解釈したことがある。「今なお生々しい傷ついた過去を語ることは血の出るほどつらいことである。隆信は、涙で血を洗浄したのである。」また、「癒える」の語義にかけて言うと、隆信は、語ることによって癒されていくのだ、とも思える。

隆信は、小学校5年の時の担任との関係を話し始める。徹底的に自分が無視されたこと、腹が立ってわざと悪いことをしたら、自分ばかり怒られて、親には自分がやっていないことまで言いつけて、親も信じてくれず、ナイフを向けたこともあったことなど、泣きながら話した。

5年生の時の担任は、隆信の暴言という侵害に傷つき苦しむあまり、それを無視するような形で接しざるを得なかったのかもしれないが、にもかかわらず、それは、そのような行動をとる以外に自己を出せなかった隆信の苦悩に寄り添う高木の姿とは、あまりにも違いがありすぎる。高木は、隆信の「うるさい、はげ！」の言葉に隠されている、義父への反発も感じながら、いつかその苦悩を解き明かし、それから彼を解放してやりたいと構想を練っている。子どもに「再び抑圧を加えてはならないのだ」。このあと、彼の苦悩をみんなに知ってもらう約束をして指導を終えている。教師の隆信への共感、クラス集団への共感と広がり始める。

ここまで指導が進み、隆信の起こす問題をクラスで話し合えるようになってきて、隆信の友達づくりのいびつさから、次に起こるであろう問題をリーダーの山内と予想しながら、集団づくりは一気に進み出す。

5 おわりに

指導拒否をするばかりか、教師を人格的に侵害さえしてくる子どもに出会ったときでも、「彼・彼女がそうしてしまうには理由があり、その苦しみを解き明かす「知恵」とものの見方（目）を自他（教師も子どもも）ともに育てながら、その苦悩を生み出している抑圧を乗り越えていく「術」を教えてやれば、彼らは自立していくんだという確信と、それを実践するには、彼らと教師との直線的な関係ばかりではなく、いやむしろ子どもどうしの横の関係も交えながら共感的個人指導を成立させることが、今問われている。」このことを、これらの実践は示しており、○か×で人間関係をはかってしまう子どもの世界や大人の世界に対抗し、「人間ってもっと信じていいんだ！」という共生関係形成への新たな展望を与えてくれるのではないだろうか。

（文責 牧本）

共生関係を形成されずにきた子どもたちの

集団づくりを問う！その後

本基調に対して、滝花利朗「子どもの〈教師経験〉・教師の〈子ども経験〉・子どもたちの〈仲間経験〉を考える―「2008年度京生研基調提案」へ補充と応答」、福田敦志「『共働的指導』の明確化への挑戦―2008年度基調提案を読みひらく―」が応答され、『Kの世界』2008年夏の特別号に掲載されている。また、以下に紹介される三本の実践記録も同号に収録されている。さらに同号には、島田尚明の分析「『「カメ」になるA男のこと』に学ぶ」、谷尻治の分析「『100か0かの生き方』を乗り越えさせる熱くてしたたかな高木実践」も収録されている。

1 はじめに

昨年度の基調は、高木実践の隆信をめぐる集団づくり、中川実践のA男をめぐる集団づくりを中心に述べてきた。そして、基調の最後を次のように締めくくって、1年間の実践を積み上げていこうと提起した。

指導拒否をするばかりか、教師を人格的に侵害さえしてくる子どもに出会ったときでも、「彼・彼女がそうしてしまうには理由があり、その苦しみを解き明かす「知恵」ものの見方（目）を自他（教師も子どもも）ともに育てながら、その苦悩を生み出している抑圧を乗り越えていく「術」を教えてやれば、彼らは自立していくんだという確信と、それを実践するには、彼らと教師との直線的な関係ばかりではなく、いやむしろ子どもどうしの横の関係も交えながら共感的個人指導を成立させることが、今問われている。」このことを、これらの実践は示しており、○か×で人間関係をはかってしまう子どもの世界や大人の世界に、「人間ってもっと信じていいんだ！」という展望を与えてくれるのではないだろうか。

今年度の基調は、上記の内容を軸に、都築、中川、高木の三氏の実践を検討し、三氏が提起している「知恵（分析と方針）」と「術（実践）」を学んでみたいと思う。

～都築実践「『カメ』になるA男のこと」

（京生研29回合宿研レポート、2007、11、24）

～中川実践「政夫の苦悩に寄り添い、そして・・・」（08 乙訓実践検討会）

～高木実践「隆信の自立に向けて」

（近畿地区学校全体レポート、2008. 1. 13）

これらの実践は「2008年全生研50大会」に報告され『大会紀要』に収録されている。ただし内容は上記学習会レポートと若干異なるところがあるかもしれない。また標題が以下のように変えられている。都築実践「『カメ』になってもいいよ」〈特別なニーズを持つ子どもと集団づくり〉

B分科会、中川実践「政夫の苦悩に寄りそい、そして……！」〈「荒れ・暴力」の指導と集団づくり〉中学校分科会、高木実践「隆信の自立をめざして」〈子ども集団づくり〉中学校二年分科会。

なお、その際、「2007年度近畿地区学校基調提案（「他者との信頼関係を経験してこなかった子どもとどう向き合うか—改めて『人間に対する基本的信頼』を紡ぎ出す—）」が提起した『根拠のある信頼』から『根拠のない信頼』を関わらせながら考えてみたい。

「近畿基調」は、「7. 改めて『人間に対する基本的信頼』を紡ぎ出す実践の構想」の（1）「他者に対する『根拠のある信頼』から『根拠のない信頼』を育てる」において、次のような3段階を提起していた。

第1に、教師が子どもとの間に『根拠のある信頼』関係をまずは切り結んでいくしかない。具体的には「この先生なら大丈夫という安全・安心・安定の関係を紡いでいくということ」。視点を変えれば「ケアの実践」。

第2に、第1の『根拠のある信頼』を基礎に、それをリーダーや仲間との『根拠のある信頼』へ広げていく。

第3に、上記で形成された教師や仲間である他者に対する『根拠のある信頼』を積み重ねる中で、『根拠のない信頼』へと発展させていく。

そして、ここで『根拠のない信頼』とは、『人間に対する基本的な信頼』ということの内実ではないかと「近畿基調」は付言して、この3段階を「基本的なすじみち」としている。

2 閉じこもり、『カメ』になるA男のこと（この基調では、B男にする）

都築は、祖母が実権を握る家族の中で、妹にまで「負け犬や」と言われ、最も身近なところからも人格を否定されてきたB男を担当する。B男は、自分の要求が通らないときや、批判されたときに、「カメ」になって閉じこもることでは自己防衛できない子どもである。

「カメ」になったときのB男に対する都築のまなざしの優しさは、クラスの子もたちのまなざしを変え、「カメ」にならずにすむような関係性を作り出している。

『今日B男が、カメになった後、B男と話をしているこんな事がわかったんや。B男は、自分の思い通りにならないことや、嫌なことがあったらお腹が苦しくなるねんて。そんなときは、苦しさを落ち着けるためにカメになったり、狭いところに入りたくなるねんて。』

みんなかて、腹が立ったり、泣いたり、イライラすることあるやろ。B男はそんなとき、カメになると落ち着くそうや。』

自分の言葉で語れないB男の気持ちを聞き取り、子どもたちの中に共感を広げていく。子どもたちは、自分も経験したことのある感情で語られることで、「カメ」になることで落ち着きを取り戻しているB男のことを、幼いながらも理解していく。そして「カメ」になることを認めていく。それは、B男が常に抑圧を受け続けてきた家族とは異なる集団の温かさを感じ始めることにつながっていく。

「カメ」になるという一見異常な行動の背後には、みんなに共通している悩み（気持

ち)があること、それを子どもたちが知ること、B男の「異常」は「異常」でなくなり、問題が子どもたちに共有される。共有こそ共感的な理解の内実であり、共闘への可能性である。

そして、学級内クラブやサッカーを一緒に楽しむ中で、B男と子どもたちの中に、豊かな交流をつくりだしている。さらに、B男が昨年運動会で上手に踊ったことを評価しながら、隣クラスで踊れなかったY男を運動会で踊れるように誘ってほしいと頼んでいる。これは、これまで取り組まれる対象であったB男が、積極的に他の子に関わる場面をつくり、評価されることで「根拠のある信頼」をつくり出すのに成功しているといえる。

ここに述べたように、都築の実践は、B男と教師との間にできた「根拠のある信頼」を基に、それを子どもの世界へ広げ、子どもどうしの間でも「根拠のある信頼」が育ってきていると言えよう。

B男をあれほどまでに抑圧している家族との間での「根拠のある信頼」は、都築と母親との間でつくられ始め、最も抑圧的である祖母に小さな変化が見えだした途上である。都築と家族との「根拠のある信頼」をつくり出し、それをB男と家族の間に広げていく実践が、今後のB男の自立にも大きく影響してくるだけに、実践の真価が問われることになる。

3 A男の暴力の意味—その苦悩—

幼少時より、「障害があるかもしれない」と思わせるような暴力性と突出行動を繰り返してきたA男。中2になり、中川の指導の下に、唯一肯定的な自己表現のできるサッカー部の活動を中心にトラブルを解決していく術を身につけ、クラスの仲間との関係も正常に作れるようになってきた。体育大会や文化祭でもクラス集団の中に居場所を見つけ、仲間と共に取り組む充実感を得て、孤立状態から抜けて仲間を受け入れられた観があった。

中川は、この1年間で中川とA男の間に「根拠のある信頼」関係が作り出せ、それを子ども同士の中にも広げていけつつあると見ていた。そして、『このまま順調に進むことはあり得ない。A男の揺れがもうひとヤマくるに違いない』と予想しつつも、仲間の中で落ち着いて学校生活を送っているA男の姿に、その変化を深く分析することに緊急性を感じていなかった。

3年生になり、A男は部活動も頑張り学年の中心的な子どもたちの中に入って遊べるようになっていた。一方で、これまでは、サッカー部内でのトラブルが主だったが、他クラブとのトラブルが中心になり、指導しようとした教師とトラブルを起こし、ますます関係を悪化させていった。

また、1・2年生への威嚇行動が目立ち始め、指導しても何回も同じ事を繰り返し、行為がエスカレートしていった。一緒にやっていた子どもたちは、指導の中で落ち着きを取り戻していくが、A男の暴力的行為は収まらず、ついには、家族ごと大切にしてもらっていた同学年の仲間にも暴力行為をはたらいた。事情を聞くために相談室へ連れて行く途中で、通りがかったサッカー部の仲間にも「じゃまや！」と言って暴力をふるった。

これまでは、A男が対等な友達としてみていた孝を間に挟み、中川との対話を成立させていたが、その孝にも危害を加えそうな勢いだったため、「今は近寄るな」と話を聞こうとする孝を止めた。

あまりにも見境なく暴力行為に至るA男は「仲間に対して、また同じように暴力をふるうと付き合わない。」と仲間から批判された。この裏で、同時並行的に学年の友達から金銭を強要していることも発覚し、「もううちの子とは付き合わないでくれ。」という保護者の強い拒否の中で、ますます孤立を深め、登校できなくなっていく。

これらの出来事は、わずか2ヶ月ぐらいの間で連続して起こった。中川は、A男の行為を次のように分析し、学年教師に提示した。

～やっと自分も仲間に入れてもらったと思い、外を攻撃して仲間の信頼を得ようとしている行為と見るができる。また、仲間内で自分に対する批判的な発言が出ると、暴力で返すしか術を知らず、ますます孤立を深めている。自分の行為は仲間から支持されていないことがわかり、どうすることもできずに仲間の前に出られなくなった。これまでは、自分の間違っただけでも真剣に受け止めることができずに曖昧にしてきたが、やっと向き合おうとしての不登校であろう。～

このとき、中川はA男のあまりにも見境のないように見える暴力性を分析しきれずにいた。A男が、暴力を振るう場面に何回か立ち会ったが、手加減なしで無表情に殴る、あるいは、にやにやしながら殴るのを見たとき、これまでに会ったことのない冷たさを感じていた。また、彼の暴力を止めようと正面から向き合ったとき、A男はそれほど興奮しているように見えなかったが、『こいつは簡単に手を出すな』と身構えたのも事実である。このようなことから、A男の暴力に対して仮説的分析を立てることができず、被害にあった子どもや彼の仲間に対して、「今は近寄るな」以外何も語ってやれなかった。そして、もう一度仲間の中でA男の自立に迫る方針をもてず、外の世界での居場所づくりの方針を持つしかなかった。

将来、A男が地域で生活することを考えて、社会人チームでサッカーをできるようにお願いしたり、進学後のことを考えて高校生との異年齢集団でサッカーを続けさせた。この取り組みは、A男を閉じこもりから引き出すことに成功し、進学したいという要求を実現させることにつながった。しかし、A男の自立は極めて脆弱で、進学しても寮生活になじめず、すぐに戻ってきってしまうことを中川は予想していた。

はたして、A男の暴力にはどんな意味があったのか。

近畿の基調は、隆信やA男の分析をめぐって、幼い頃「I t (物)」として扱われた経験のある子どもではないかとの見解を示した。

保護者自身が、何らかの理由で、人格を否定されるような立場に置かれ、我が子に親としての情愛をかけてやれない時期があったのではないか。だとすれば、結果として、我が子を心ならずも「I t (物)」として扱ってしまった時期を体験させてしまった可能性は否定できない。実際、「I t (物)」として扱われた経験が、隆信の「強度の捨てられ恐怖」や、A男の「ひとりで風呂に入れず、トイレも開けておいて、母親に近くにいるもらわないとできない。暗がりを極端に怖がる、幽霊を見る」などの現象に現れていると見ることはできないか。

もしこの仮説が中川の中にあれば、「目の前に現れただけで『じゃまや!』と言って

殴るA男の暴力は、目の前にいてまさにじゃまだったので、It（物）をどけるように殴ったのではないか。そうだとしたら、殴ったものは、単なるIt（物）ではなく、痛みや喜びを感じる人間だということをA男に伝えなければならない。それにはどうしたらいいか。君たちの知恵と力を貸してほしい。」と新たな集団づくりの方向へ道が開けたのではないか。

A男は、次のような言葉を遺して、卒業していった。

「俺は、中1・中2と本当の友達がいなくて、サッカーだけしに学校に来ていたけど、中3になって、本当の友達ができて、学校に来て笑って話せたのがとてもうれしかった。迷惑かけて来れなくなって、たまに来たときでも、話しかけてくれてとてもうれしかった。高校へ行ってサッカーするけど、絶対にプロになるし、応援しててな」

涙ながらにみんなの前で発表した。これを聞いていたA男と中川の間をつないでくれた孝は、「やばい、やばい」と言って、涙を必死に押さえていた。

A男の涙は、本当の友達ともっと交流したかったという訴えではなかったか。また、孝の涙は、最後まで深く交流を続けたかったが、それができなかった故の涙ではないか。

中川は、A男との間で「根拠のある信頼」をつくることに成功し、それを孝を中心に子どもたちの世界へ開いていくことに途中までは成功していた。しかし、A男の暴力性を分析できずに、仲間の世界から遠ざかっていくA男を、再び仲間の世界へ引き戻す方針を持てなかったため、「根拠のある信頼」を子ども同士の間で作出すまでには至らなかったと見ることができる。

改めて、「彼・彼女がそうしてしまうには理由があり、その苦しみを解き明かす「知恵」ものの見方（目）を自他（教師も子どもも）ともに育てながら、その苦悩を生み出している抑圧を乗り越えていく「術」を教えてやれば、彼らは自立していくんだという確信」がいかに重要であるかがわかる。

4 「100か0か!の世界」を越える

この「100か0か!の世界」は、いわば「両極端化された世界」「On・Offの世界」「光か闇かの世界」「最悪（低）・最高（すごい!）の世界」「支配か依存の世界」などと言える。これに対するのが、「中間のある世界」「微妙に通じ合う世界」「薄明かり・薄暗がりの世界」「まあまあの世界」である。人間は本来、後者の世界に属していたし、今も属しているはずである。それは自然の世界でもある。人間の自然性が奪われ、都市化に代表されるように極端な人工化の進行の中で、私たちは「曖昧な世界」に絶えられなくなったかもしれない。基本的信頼感とは、この曖昧な世界でも生きていける勇気と安心をもたらすものであった。

何かをするときの「何とかなる」「誰かが助けてくれる」「誰かが見守ってくれている」という気持ち（それは自分の力を信頼するという意味での自信の源であり、未知へ旅立つ勇気の源）は、この基本的信頼感の上に育まれる。

よちよち歩きを始めた子どもが、時々背後で見守る親を振り返りながらも、どんどん未知の世界へ出かけたがる姿に、基本的信頼感に支えられた未知への冒険をイメージできる。

「100か0か!の世界」は、時代の傾向であり今の子どもたち全員が持っている

言っても過言ではない。特にA男やB男、隆信のような子どもたちは、この傾向を強く持つ。これは、彼らがこれまでの経験の中で、途中で投げ出すことが多く、「またできなかった」という負の評価を受け続けてきたからではないかと思われる。

しかし、この傾向が3人だけでなく今の子どもたちが大なり小なり持っているところから、3人のような子どもたちをも仲間として理解していける可能性があり、教師はその可能性に依拠して、遮断ではなく連帯に向かう集団づくりを構想できるのではないか。

A男は、進学に際して、せっかくやる気を出して自主学習に向き合っても、推薦基準には満たず専願に変わるや、「もうだめだ」とあきらめ全く取り組もうとしなくなる。「学ぶことは、合格するためでもあるが、生きていく上でとても大切なことだ。結果だけではない」と、一緒に学んでいる仲間も含めて説得しても、「合格しなければ意味がない」と再び閉じこもってしまう。A男を「100か0か!の世界」から抜け出させることができなかったのである。

一方高木は、文化祭の取り組みで、隆信に「100か0か!の世界」を抜け出すことを迫る。

「お父さんの前で約束する気持ちはホンマなんやとは思うで、でもやりきる力付いてないから出来ないやろ！完璧に出来なくていい、100で約束して50出来たらいいねん。その繰り返しで成長するしな。しかしお前はお父さんの前で100の気持ちで決意するけど、100出来なかったら止めてしまうやろ、0にもどる。100か0しかない。」

これまで、父親への捨てられ恐怖の中で、「やる」と約束してきたこの強固な殻を破り、「100か0か!」の世界を抜け出すために、

「お前が誤解せんように、いっとくけど、これから父ちゃんと会うかもしれんけど、3中祭のことを話すためとちゃう。別の用事やしな。劇のことは、父ちゃん関係ない。お前とクラスみんなの問題や、いっさい父ちゃんにはしゃべらないから安心せえ！」と、父親の影響から抜け出し、仲間と共に決定したことをやりきる事を要求する。そして、十分とは言えないが、悟空役を見事にやりきらせていく。

子どもが、仲間とともに決定したことを、100%でなくてもやりきったとき、クラスの子どもの隆信評価につながり、その評価は隆信の自分自身への評価、「100か0か!」の世界を越える評価にもつながり、隆信に「100か0か!」の世界でも生きていけるという自信を生み出し、その自己評価をもとに彼は自立に向かっていく。

教師や仲間からの支援や評価によってつくられた「根拠のある信頼」が、「自己信頼」になるということは、自分を仲間の一員と見なし、その自分にも「根拠のある信頼」を持つということであり、自信を持つということである。そして、この自他に対する信頼が、人間や世界に対する基本的信頼感へと広がることで、彼は未知の世界に出かけていく意欲と勇気を持てるのだろう。「根拠のある信頼」の量的蓄積が、「根拠のない信頼」へと質的に変化していく。

5 ケース会議の重要性

都築は自分のB男理解を子どもたちに広げ、子どもたちにB男への共感的理解をうながしていった。中川も高木も折に触れて自分のA男理解、隆信理解をクラスの子どもたちに語り、共感的理解をうながしながら「根拠のある信頼」づくりを進めていった。こ

の理解の広がり、子どもたちだけでなく、教師集団に対しても進められる必要がある。

集団づくりとは、子どもたちを集団関係の中で変革していく営みであると共に、教師集団として子どもたちに関わっていく営みでもあるのだから。その教訓的実践として、高木実践の「ケース会議」を見てみよう。

ケース会議とは、特別支援学級の子どもたちの状況を交流するための会議であったが、最近では普通学級の子どもたちが問題行動を起こしたときにも開かれている。

高木は、このケース会議を単なる事象報告に終わらせず、隆信の生育史からの分析と自立に向けての方針、そしてこれまで積みあげてきた実践を紹介している。これは、同僚を隆信の「根拠のある信頼」に値する他者にし、隆信のような課題の大きい子どもを切り捨てない職場づくりの方針でもある。その会議を次のように報告している。

『5月の宿泊学習を終えたころから、授業中の落ち着きのなさが激しくなり、プチエスケープが増え始める。それは同時に金銭強要問題を裏で引き起こしていく 時期とも重なっていた。しかし、当初は授業の崩れとして対応していたのであり、エスケープして他教室の授業に入り、対応する教師とトラブルを起こすことが多くなり、全校的なケース会議が要請され、テスト中とテスト明けに2回のケース会議を行った。』

実際に、高木は、隆信の他学年への授業妨害で、本人の了解なしに父親を招校している。それは、『他学年へのこのような行動は厳しさを出さないと、排除の空気が高まることも懸念している』からである。

恐らく、これまでの指導で本人の了解なしに保護者を招校することはなかったはずである。本人の了解なしに保護者を招校することは、それほど大変なことだという事を、本人や保護者にも理解してもらう意味も含んでいる。

その理由を、「学年の中で起こることは話し合っ解決も出来る、それを見てお前のことを悪く言わないから、未だに教育委員会に文句を言いに行く親もいないんや！みんなが守ってくれてるんや！他学年は無理や、今日のお前を見て怖くなっていっぱい親に言うやろ、そんな話が教育委員会に行ったら、これまでのことも全部問題になる。まもれん！」と話した。君を切り離すのではない、守るためにはこういう事も必要なんだというメッセージを強く押し出している。隆信の中に高木に対する「根拠のある信頼」と、他の教師への「根拠のある信頼」も育てることにつながっていく。

6 最後に

今年度の基調作成の5回にわたる論議をおえて、自分自身の2年間の実践を深く見詰め直すことができた。この総括をもとに、新たな学年で最も困難な課題を持つ子どもを軸に、3年後を見通した方針のもとに学年集団づくり（子どもも教師も）を始めている。その中で、昨年のもつめで書いた次の指摘の重要性を改めて感じている。

指導拒否をするばかりか、教師を人格的に侵害さえしてくる子どもに出会ったときでも、「彼・彼女がそうしてしまうには理由があり、その苦しみを解き明かす「知恵」ものの見方（目）を自他（教師も子どもも）ともに育てながら、その苦悩を生み出している抑圧を乗り越えていく「術」を教えてやれば、彼らは自立していくんだという確信と、それを実践するには、彼らと教師との直線的な関係ばかりではなく、いやむしろ子どもどうしの横の関係も交えながら共感的個人指導を成立させることが、今問われている。」このことを、これらの実践は示しており、○か×で人間関係をはかってしまう子どもの世界や大人の世界に、「人間ってもっと信じていいんだ！」という展望を与えてくれるのではないだろうか。

いま秋葉原の無差別殺傷事件の報道が目飛び込んできた。秋葉原で被害にあった方々には、深く哀悼の意を表したい。それとともに、もし容疑者が、「人間ってもっと信じていいんだ！」という展望が持っていたら、こんな悲劇的な事件は起こさなかったはずである。どの子どもたちにも「人間ってもっと信じていいんだ！」という展望を持たせてやりたい。

2年間この基調を書くことになり、その2年目を終える。多くの仲間を支えてもらってこの大役を終え、自分自身が一番学ばせてもらったことに感謝したい。

(文責：牧本)